

כעת

כתב עת תלפיות

כרך ו', תשפ"א

עורך : ד"ר דוד פריבור

חברי המערכת (לפי סדר א"ב) :

ד"ר ברגר רחלי

גב' זיתון רחל

ד"ר נוימאיר מרים

ד"ר פישר מתי

פרופ' רקובר נחום

עורכת לשון : רונית ניידורף

דוא"ל המערכת kaet@talpiot.ac.il

ISSN 2708-7344

הספר יצא לאור בסיוע
אגודת שוחרי מכללת "תלפיות"



כל הזכויות שמורות
2021

הוצאת הספרים

שליד

תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך

רח' יטבתה 7, חולון, 5850030

www.talpiot.ac.il

תוכן העניינים

7	דבר ראש המכללה
9	דבר העורך
13	רשימת המשתתפים

משפט עברי

"הזכות המוסרית" של המחבר ביצירתו במשפט העברי

17	נחום רקובר
----	------------

הזכות לחינוך במשפט העברי

30	מיכאל ויגודה
----	--------------

חינוך והוראה

ניבוי הישגי בגרות במתמטיקה על פי תפקודים ניהוליים, מסוגלות עצמית ומגדר, בקרב תלמידי כיתה י"ב

49	יחיאל תנעמי ואריאלה עילם
----	--------------------------

ההחלטה על חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות – האומנם מתוך בחירה?

68	חגית קליבנסקי, אורית גילור ודרורה כפיר
----	--

'זמישות' מבעד למסכים – השקפות של סטודנטים לחינוך ולהוראה על למידת חירום מרחוק בגל הראשון של מגפת הקורונה

92	יונית ניסים ואיתן סימון
----	-------------------------

הקשר בין העמדות כלפי השימוש ביישומון WhatsApp לצורכי למידה לבין תחושת המסוגלות העצמית בקרב פרחי הוראה

126	שלומית זילברנגל
-----	-----------------

שילוב מחשבי-לוח (iPads) בהכשרת פרחי ההוראה במסלול החינוך המיוחד

147	שלומית זילברנגל וגילה אפלבוים-דושניצקי
-----	--

השפעת הדרכת הורים על קידום השפה של ילדי גן עם עיכוב שפתי

168	נטע אלוני ובתיה צור
-----	---------------------

הפולמוס בגלל מצלמה בכיתה

192 אורן כהן זדה

האם הטקסט השכנועי משכנע, ואת מי? הקשר בין קריאת טקסט שכנועי לבחירה של ילדים ומבוגרים בטעמי שוקולד

211 אסנת ארגמן וליזה זימין

היסטוריה ואומנות

"צל שואה" ו"אורות מאופל" – פואטיקה מגוננת בספרות שואה ישראלית לילדים

233 נעמה שלם

מלאכת הזיכרון: יצירתה של מירי אברמסון בת הדור השני לשואה

258 שחר מרנין-דיסטפלד

"מעז יצא מתוק": תגובות יהודיות אוהדות לחוקי נירנברג בעיתונות התקופה

288 חנן יצחקי

אומנות, חינוך, מורשת, פולקלור ותצוגה: המוזאונים של יהדות תימן בישראל

309 עודד שי

"שותי התה" של יוסל ברגנר: ניתוח אומנותי-ספרותי על רקע השואה

330 רחלי ברגר

דבר ראש המכללה

קוראים נכבדים,

גיליון ו' של כתב העת "כעת" מוקדש לפרופ' נחום רקובר, נשיא המכללה הפורש. פרופ' רקובר החל את כהונתו כנשיא המכללה בשנת תשס"ט. עם כניסתו לתפקיד, התווסף לתחומי הדעת במכללה לחינוך גם תחום התמחותו, הוא הוא המשפט העברי. תחום זה, שורשיו נעוצים בעולם החינוך, שכן אנו מחנכים למידות טובות, על פי כללי המשפט העברי ולא רק מתוך "שאריות" של חוקים ומשפטים משלטונות זרים. לא בכדי אנו כוללים בתפילותינו "חוקים ומשפטים אותנו לימדת". הלמידה וההוראה הן הדרך לידיעת החוק והמשפט.

פרופ' רקובר זכה בתארים רבים, וביניהם תואר רב, פרופסור, סגן היועץ המשפטי לממשלה, חתן פרס ישראל, יקיר העיר ירושלים, חתן פרס אמ"ת ועוד, אך בצניעותו הרבה כיסה עליהם. דברי התורה וההגות שפתח בהם את הישיבות האקדמיות במכללה, הרחיבו את דעתו של כל אחד מאיתנו.

לאחר שנים עשרה שנות נשיאות, שבהן הרחיבה המכללה את יריעת התמחויותיה, הן בתחום התואר הראשון הן בתחום התואר השני, והגיעה לשיא עשייתה האקדמית, פרופ' רקובר פורש מנשיאות המכללה. את משרת הנשיא ימלא החל משנת תשפ"ב פרופ' ישראל רוזנסון, בעל עשייה אקדמית רחבה וניסיון חינוכי עשיר.

הגמרא במסכת ברכות דף י"ב ע"א מציינת את ברכת משמר הכהנים היוצא למשמר הנכנס: "מי ששיכן את שמו בבית הזה הוא ישכין בינכם אהבה ואחוה ושלוש ורעות". אף אנו, קהילת "תלפיות", נושאים תפילה זו עם חילופי הנשיאים ומקווים שבנינו של פרופ' נחום רקובר ימשיך להיות כ"תל שכל פיות פונים אליו".

שנתון זה מכיל מאמרים מתחומי דעת מגוונים. אבקש להודות לכל הכותבים שהשקיעו מזמנם וממרחם לכתיבת המאמרים, שירחיבו ודאי את דעת הקוראים ושיוסיפו כבוד למכללת תלפיות.

יֵישֵׁר כּוֹחַ לַעֲוֹרֵךְ, ד"ר דוד פריבור, ולחברי המערכת של צידו, שעסקו זמן רב בעיון, בעריכה ובהתקנת המאמרים, עד ליציאתו לאור של השנתון שבידיכם, המצטרף לשמונה עשר השנתונים של יצאו לאור במכללה בעבר.

בנימין בהגון

דבר העורך

אנו שמחים להביא בפניכם את הכרך השישי של השנתון "כעת".

העבודה על כרך זה התבצעה בתקופה מאתגרת לעולם כולו, וגם לעם ישראל. אנו עדיין שרויים במצב של מגפה עולמית, מצב הנותן את אותותיו בתחומים הרבה, לרבות בעולם החינוך ובמוסדות האקדמיים. למרות הקשיים, החוקרים המשיכו במשימתם והמחקר התעשר. בגיליון זה חמישה עשר מאמרים. חלקם פרי עבודתם של חוקר אחד וחלקם פרי שיתוף פעולה של שניים או של שלושה חוקרים.

בתקופה זו מכללת תלפיות מברכת את פרופ' נחום רקובר, נשיא המכללה הפורש. פרופ' רקובר, אדם מלומד בתחומים מגוונים, שידיו רב לו הן בעולם היהדות, ובמיוחד בעולם ההלכה, הן בענייני העולם הכללי, בהיותו מגדולי המומחים במשפט העברי. פרופ' רקובר תרם רבות למכללת תלפיות ולעולם החינוך. גיליון זה מוקדש לו.

בגיליון זה תמצאו שלוש חטיבות לעיונכם.

חטיבת המשפט העברי

בגיליון הפותח את חטיבת המשפט העברי, **פרופ' נחום רקובר** דן בזכות המוסרית של המחבר ביצירתו במשפט העברי. פרופ' רקובר סוקר את תולדות המושג המשפטי של זכות זו. במשפט הכללי הוכרה זכות זו בתקופה יחסית מאוחרת. בניגוד למצב אצל אומות העולם, חכמי ההלכה הכירו בזכות זו בתקופה קדומה יותר.

במאמר השני בחטיבה זו דן **ד"ר מיכאל ויגודה** בזכות לחינוך במשפט העברי. החינוך הוא מן היסודות של היהדות, ובמכללת תלפיות, כמכללה דתית לחינוך, רואים נושא זה כחשוב ביותר. המחבר סוקר את הזכות לחינוך בספרות ההלכתית ובמשפט העברי לדורות בהיבטים שונים ואף משווה למצב במשפט הכללי.

חטיבת חינוך והוראה

במאמר הפותח את חטיבת החינוך וההוראה, ד"ר **יחיאל תנעמי** וד"ר **אריאלה עילם** מתארים מספר דרכים לנבא הישגים בבחינת הבגרות במתמטיקה. כמקצוע בעל יוקרה, המתמטיקה משפיעה על תחומי חיים שונים, ובכללם הדימוי העצמי. המחברים ביקשו לבדוק את ניבוי ההישגים בבחינת הבגרות במתמטיקה בקרב תלמידי כיתה י"ב.

ד"ר **חגית קליבנסקי**, ד"ר **אורית גילור** ופרופ' **דרורה כפיר** מתארות את הגורמים שהניעו הורים בישראל להחליט על חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות. המחקר מבוסס על ראיונות עם הורים בנושא החינוך הביתי של ילדים עם מוגבלות, ומשווה בין נסיבות ההחלטה של הורים בישראל להוציא את ילדיהם עם המוגבלות ממערכת החינוך ולחנכם בבית לנסיבות המתוארות במחקרים קודמים שנערכו בנושא זה בעולם.

ד"ר **יונית ניסים** וד"ר **איתן סימון** עוסקים במחקרם בהשקפות של סטודנטים במכללה לחינוך והוראה אודות שביעות רצונם ואופן התמודדותם עם המעבר ללמידת חירום מרחוק בעת מגפת הקורונה. החוקרים מתייחסים להיבטים כגון תפקוד המכללה ותחושותיהם של הסטודנטים.

קדמת הטכנולוגיה מורגשת בכל תחומי החיים לרבות בתחום החינוך. ד"ר **שלומית זילברנגל** בחנה את העמדות כלפי השימוש ביישומון WhatsApp ככלי שימושי לצורכי למידה בקרב פרחי הוראה. מחקר נוסף הבוחן את השימוש בטכנולוגיה בהכשרת מורים הוא מחקרן של ד"ר **שלומית זילברנגל** ושל ד"ר **גילה אפלבוים-דושניצקי**, העוסק בשילוב של מכשיר ה-iPad בהכשרת פרחי הוראה במסלול החינוך המיוחד.

גב' **נטע אלוני** וד"ר **בתי צור** מציגות במאמכן את ההשפעה שיש להדרכת הורים על קידום השפה אצל ילדים עם עיכוב שפתי הלומדים בגן ילדים. המחברות מציגות את החשיבות הרבה בהעשרה שפתית של ילדים, ובפרט ילדים עם עיכוב שפתי, בסביבתם הטבעית על ידי הוריהם, וממליצות על יישום הרעיון באמצעות תוכנית לקידום ילדים עם עיכוב התפתחותי במיומנויות שפתיות שונות.

בעשורים האחרונים התרחב השימוש בטכניקה של צילום שיעורים ככלי להתפתחות מקצועית של מורים. אולם, מורים רבים מסתייגים מצילום שיעוריהם. **ד"ר אורן כהן זדה** חקר את הנושא וערך ראיונות עומק עם מורים בישראל, החושפים את נימוקי ההתנגדות. המחקר מציע דרכי פעולה לצמצום ההתנגדות, זאת כדי לאמץ את היתרונות הגלומים בכלי זה לקידום המעשה החינוכי.

את החטיבה השנייה חותם מאמרן של **ד"ר אסנת ארגמן** ושל **גב' ליזה זימין**. המחברות תורמות לגיליון זה מחקר מתחום הפסיכולוגיסקטיקה שיש לו השלכות לחינוך הלשוני. המחברות בוחנות את השפעתם של טקסטים שכנועיים בקבוצות גיל שונות, וממליצות להעמיק בעיסוק בנושא זה, וזאת כדי לפתח את החשיבה הביקורתית והעצמאית של התלמידים.

חטיבת היסטוריה ואומנות

בחטיבה זו חמישה מאמרים; ארבעה מהם דנים בנושאים הקשורים לשואה. במאמר הפותח חטיבה זו, **ד"ר נעמה שלם** שאלה האם להפגיש ילדים עם זיכרון השואה, עד כמה, מתי, וכיצד יש לעסוק בזיכרון השואה בגיל הרך. המחברת מציגה את עקרונות ספרות השואה שנכתבה עבור ילדים, ומציעה מתודה זו גם כדרך לדיבור על סוגיות טראומטיות נוספות.

אפשר לעסוק בשואה לא רק בספרות אלא גם באומנות. **ד"ר שחר מרנין-דיסטלפלד** עוסקת ביצירתה של מירי אברמסון, אומנית ילידת הארץ, דור שני לשואה. המחברת בוחנת את מכלול יצירתה של אברמסון באמצעות מתודולוגיה המשלבת ניתוח היצירות, ראיונות עומק עם האומנית ודיון במונחים ובתאוריות מתחום לימודי השואה. הדיון ביצירתה של מירי אברמסון תורם לשיח התרבותי אודות זיכרון השואה באומנות הישראלית.

רדיפת היהודים בגרמניה הנאצית החלה עוד לפני פרוץ מלחמת העולם השנייה. בשנת 1935 פורסמו בעיר נירנברג חוקי גזע בעניין היהודים ברייך השלישי. בעיתונות היהודית והכללית באירופה התייחסו על פי רוב לחוקים אלו כחוקים אנטישמיים שיש להתנגד להם. אולם, **הרב ד"ר חנן יצחקי** מצא בעיתונים

המזוהים עם שתי קבוצות יהודיות שונות דעות מאופקות ואולי אף אוהדות כלפי חוקים אלה, כל קבוצה מהסיבות שלה.

אחד המוסדות שיש לו תפקיד בחינוך הוא המוזאון. **ד"ר עודד שי** סוקר במאמרו מוזאונים לשימור מורשת יהדות תימן. מקצת מן המוסדות הללו הוקמו על ידי אנשי חינוך, מורים ומנהלים. תפקידם העיקרי של המוזאונים והאוספים של מורשת יהדות תימן לשמש ככלי חינוכי לשימור מורשת העדה לעתיד.

במאמר החותם את החטיבה ואת הגיליון, **ד"ר רחלי ברגר** מנתחת על רקע השואה את הציור "שותי התה" שצייר יוסל ברגר. הציור ממחיש את הפער התהומי בין עולם המושגים של היהודים וסביבתם לבין המתרחש במחנות, עד כי האמת לא נקלטה ולא חדרה במלואה.

תודתי העמוקה לכל הקוראים אשר עשו מלאכתם נאמנה, הקריאה והשיפוט, בהתנדבות. תודתי גם לחברי המערכת, שסייעו רבות לאורך העבודה על הגיליון. תודה רבה גם לרונית ניידורף, עורכת הלשון. עבודתה נגעה לא רק בלשון אלא גם בתוכן ובסידור הגיליון. יישר כוח לכולם!

ד"ר דוד פריפור

רשימת המשתתפים

המכללה האקדמית אחוה, החוג לקלינאות תקשורת	גב' אלוני נטע
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, המסלול והחוג לגיל הרך	ד"ר אפלבוים-דושניצקי גילה
האקדמית גורדון, המכללה האקדמית לחינוך, החוג ללשון העברית	ד"ר ארגמן אסנת
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לאמנות; אוניברסיטת בר-אילן, פורום אמיתי שפיגל, מכון פינקלר לחקר השואה	ד"ר ברגר רחלי
המכללה האקדמית בית ברל, המרכז להוראה ולמידה	ד"ר גילור אורית
משרד המשפטים, ראש היחידה למשפט עברי	ד"ר ויגודה מיכאל
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, המסלול והחוג לחינוך המיוחד; התוכנית ללימודי ניתוח התנהגות יישומי	ד"ר זילברנגל שלומית
האקדמית גורדון, המכללה האקדמית לחינוך, החוג ללשון העברית	גב' זימין ליוזה
מכללת אפרתה, התוכנית לתואר שני בזיכרון, מורשת ישראל וחינוך	הרב ד"ר יצחקי חנן
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך	ד"ר כהן זדה אורן
המכללה האקדמית בית ברל	פרופ' כפיר דרורה
המכללה האקדמית צפת, החוג לספרות, אמנות ומוסיקה	ד"ר מרנין-דיסטלפלד שחר
המכללה האקדמית תל-חי, החוג לחינוך והוראה	ד"ר ניסים יונת

המכללה האקדמית תל-חי, בית הספר ללימודים מתקדמים	ד"ר סימון איתן
אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לפסיכולוגיה	ד"ר עילם אריאלה
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך	ד"ר צור בתיה
המכללה האקדמית בית ברל, המסלול לחינוך בלתי פורמלי	ד"ר קליבנסקי חגית
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, נשיא המכללה	פרופ' רקובר נחום
אוניברסיטת אריאל בשומרון, בית הספר לארכיטקטורה	ד"ר שי עודד
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לספרות	ד"ר שלם נעמה
מכללת חמדת הדרום, החוג לחינוך מיוחד	ד"ר תנעמי יחיאל

משפט עברי

"הזכות המוסרית" של המחבר ביצירתו במשפט

העברי

נחום רקובר

"הזכות המוסרית" של המחבר ביצירתו היא זכותו של המחבר ששמו ייקרא על יצירתו. יש להבחין בין זכות זו לבין זכותו להפיק טובת הנאה חומרית מיצירתו. אין משמעות הדבר שאין זו זכות משפטית, אדרבה, החוק קובע סנקציות שיוטלו על מי שפוגע בזכות זו.

זכות משפטית זו נתחדשה בארץ בחוק שחוקקה הכנסת בשנת תשמ"א.¹ בשלבים מוקדמים של החקיקה הייתה נטייה לקבל את הצעתו של השופט חיים כהן, ממלא מקום נשיא בית המשפט העליון לשעבר, שזכות זו תיקרא "זכות רוחנית",² אבל לבסוף לא נתקבלה הצעה זו, ולא משום שאינה טובה, אלא משום שזכויות היוצרים כולן אינן אלא זכויות בתחום הקניין הרוחני. פרופ' גד טדסקי, במאמרו "הקניין הרוחני וזכויות אישיות",³ הציע לקרוא לזכות זו "זכות בלתי רכושית" או "זכות אישית".

ה"קופירייט" על הזכות המוסרית

אשר למקורה של זכות זו, כבר הודגש בדברי המבוא להצעת החוק, כי בניגוד להכרה המאוחרת של אומות העולם בזכותו הרוחנית של היוצר, היו חכמי ההלכה

¹ חוק לתיקון פקודת זכות יוצרים (מס' 4), התשמ"א – 1981. בסעיף 3 לחוק זה הוסף סעיף 4א לפקודה, ועניינו "זכות מוסרית". וזה לשון סעיף קטן (1) לסעיף 4א: "מחבר זכאי ששמו ייקרא על יצירתו בהיקף ובמידה המקובלים".

² ראו ע"א 528/72, עמוס אטינגר נ' דן אלמגור ואח', פ"ד, כ"ט (2), 118.

³ משפטים, כרך י, עמ' 392.

ערים כבר בזמנים קדומים לזכות זו. והצעת החוק לא רק נאה דורשת אלא גם נאה מקיימת, בכך שהזכירה את מקורה היהודי הקדום של הזכות המוסרית. וכבר שיבח יוסף בן מתתיהו את משה רבנו, על שלא העלים את שמו של יתרו כיועץ בדבר דרכי ניהול המשפט: "כזאת יעץ רעואל, ומשה קיבל בשמחה את עצתו, ועשה לפי הוראתו ולא העלים את (זכותו) בהמצאת הדרך ולא תבעה לעצמו, אלא פרסם בעם את זה שהמציאה. וגם בספריו כתב על רעואל כעל מי שהמציא את הסדר המתואר, משום שחשב, שנאה להעיד עדות אמת על (כל) זכות, אף כי היה זוכה לתהילה בעתיד ביחסו לעצמו דברים שהומצאו על-ידי אחרים. גם מכאן אפשר אפוא ללמוד על מידותיו המצוינות של משה".⁴

וכן חוזר יוסף בן מתתיהו ומשבח את משה על שלא העלים את בעלותו של בלעם על נבואותיו: "אולם קודם נמלא מה שהחסרנו, הואיל ומן הצדק הוא שלא נעבור בלי שבח על מידתו של המחוקק, (שגילה) בעניין זה. כי את בלעם זה, שהביאוהו המדיינים לקלל את העברים [...] אותו כיבד משה כבוד רב. כי רשם את נבואותיו ונתן לו עדות ומצאו לראוי לשמור זכרו, אף-על-פי שניתנה בידו האפשרות ליטול לעצמו את התהלה, שהייתה כרוכה בנבואות אלה, ולהתהדר בה, מאחר שלא יכול היה להיות שום עד, שישתור את דבריו".⁵

המקורות העבריים לזכות המוסרית

היו שביקשו להקדים את הרעיון של גנבת דברים כבר לנבואתו של ירמיהו, האומר "לכן הנני על הנביאים, נאום ה', מגנבי דברי איש מאת רעהו" (ירמיה כג, 30). ומעניין התיאור המובא בתלמוד הירושלמי: "'המתנבא [...] מה שלא נאמר לו' – כחנניה בן עזור [ירמיהו כח]. רבי יהושע בן לוי אומר: חנניה בן עזור נביא אמת היה, אלא שהיה לו קיבוסת, והיה שומע מה שירמיה מתנבא בשוק העליון ויורד ומתנבא בשוק התחתון".⁶ ש' ליברמן מציין, ש"התיבה 'לוקיבסת' אינה נמצאת בשום מקום אחר בספרות התלמודית, ואת מובנה אפשר לשער רק לפי העניין [...] ולפיכך מתקבל יותר על הדעת, ש'לוקיבסת' אינה אלא שיבוש של

⁴ קדמוניות היהודים, ספר שלישי, ד, ב (על פי תרגומו של א' שליט, עמ' 82).

⁵ שם, ספר רביעי, ו, יג, עמ' 124.

⁶ סנהדרין יא, ה.

'לוגוקליפטסיס' [...] גונב דברים, פלאגיאטור [...]. זיהוי זה מקוים עכשיו על ידי משנת ר' אליעזר,⁷ שבה נאמר על חנניה: 'היה מגנב דברים מירמיה'."⁸

"האומר דבר בשם אומרו מביא גאולה לעולם"

במקורות חז"ל אנו רואים את החשיבות שייחסו חכמינו לאמירת דבר בשם אומרו. בפרק קניין תורה נמנים ארבעים ושמונה דברים שהתורה "נקנית" בהם, וביניהם האומר דבר בשם אומרו. יתר על כן, האומר דבר בשם אומרו מביא גאולה לעולם: "הא למדת שכל האומר דבר בשם אומרו מביא גאולה לעולם, שנאמר (אסתר ב 22): 'ותאמר אסתר למלך בשם מרדכי'."⁹

ולא רק שישנה חובה לומר דבר בשם אומרו, אלא האומר אף מוכר כבעל זכות לכך שדבריו ייאמרו בשמו. כך עולה מתוך הדברים המובאים במדרש תנחומא (פרשת במדבר, אות כב) שלפיהם משתמשים כלפי הנמנע מלומר דבר בשם אומרו במונח גזל: "כל מי שאינו אומר דבר בשם אומרו, עליו הכתוב אומר (משלי כב 22): 'אל תגזול דל כי דל הוא'".

ולדעתם של גדולינו כיוון לורד אטקינסון כשקבע, בפסק דינו משנת 1923, כי הבסיס המוסרי ל"זכות היוצרים" הוא בדיבר "לא תגנב": "the moral basis on which the principal of those protective provisions rests is the Eighth Commandment, 'Thou shalt not steal'".¹⁰

ייחוס ספר למי שלא כתבו

בתקופה שלאחר התלמוד אנו מוצאים הוראות שעניינן זכות יוצרים בספר. בספר חסידים לר' יהודה החסיד (חי באשכנז במאה השנים עשרה ובתחילת המאה השלוש עשרה) מובאת הוראה בדבר איסור לייחס ספר לאדם שלא חיברו: "לא יחטא האדם לאחר מות האדם בשביל אבותיו; אם יודע שאביו לא עשה פירוש של אותו ספר, ואביו ציוה לו: תכתוב שמי עליהם שאני עשיתי אלה הפירושים, כדי שיאמרו עלי 'ז"ל', לא יכתוב הבן [אלא] שם פלוני הרב שעשה אותם, וכן דורש

⁷ משנת ר' אליעזר, מהדורת ענעלאו, עמ' 117.

⁸ יוונית ויוונית בארץ-ישראל, ירושלים תשכ"ג, עמ' 161–162.

⁹ אבות ו, ו.

¹⁰ 186 Macmillan v. Cooper, (1923) 40 T.L.R.

בספרי: 'לא תסיג גבול רעך אשר גבלו ראשונים' – שלא ייחס דברי ר' אליעזר לר' יהושע.¹¹

ומעשה באחד שהדפיס ספר והיו חוששים שגנב מרבו והדפיסו על שמו. מעשה זה הובא בחיבורו של ר' רפאל יוסף חזן מלפני למעלה ממאה שנה באיזמיר, והעלה שם, שאם אומנם כן הדבר יש לנדותו.¹²

מקרה מעניין בכיוון הפוך, שבו הדפיס אדם את ספרו בשמו של אחר, אנו מוצאים אצל ר' אליעזר פרלמוטר, שהדפיס את ספרו אבן משה בשם אביו, כאילו חיברו אביו. בנו של ר' אליעזר פרלמוטר הדפיס שנית את החיבור בסוף ספרו חמדת משה (ורשא תרנ"ו), ובהקדמה לחיבור אבן משה הוא מגלה את הדבר. בהקדמתו הוא מספר, שכאשר שאל את אביו אם נכון לעשות כן, לכתוב דבר שאינו אמת, השיב לו שאין שום דבר שקר בזה, משום שכוח הבן מכוח האב, ובפרט שלמד תורה גם מאביו והוא בנו ותלמידו, והרי זה כאילו אביו היה מחבר הספר.

עניין זה מביא אותנו לשאלה, האם רשאי המחבר לוותר על זכותו ששמו ייקרא על יצירתו? סעיף השולל אפשרות כזו נמצא בחוק הפטנטים, התשכ"ז – 1967. שם נקבע בסעיף 42, כי "התנאה שלפיה מוותר הממציא על הזכות לדרוש ציון שמו – אין לה תוקף". אפשר כמובן לנקוט דרך ביניים, היינו לא לשלול לחלוטין את תוקפה של ההתנאה, אלא להרשות למחבר לחזור בו מן הסכמתו. סעיף 44 החדש אינו שולל כלל את אפשרות הוויתור.

גנותה של "גנבה ספרותית"

החל מן המאה החמש עשרה אצל חכמים שונים דברים חריפים נגד "גנבות ספרותיות". כנלמד מן המקורות, היה זה חיזיון נפרץ, וכמה מן החכמים אף נפגעו בעצמם ממכת הגנבות.

נגד מגנבי דברים יוצא ר' שלמה הלוי אלקבץ, שחי במאה השש עשרה (1505 לערך – 1584 לערך), והמוכר לכולנו כמחברו של הפיוט "לכה דודי". וכך הוא מעיד על עצמו בחיבורו "מנות הלוי" על מגילת אסתר: "ובמר נפשי כתבתי

¹¹ ספר חסידים, מהדורת מרגליות, סימן תקפו.

¹² עיין "זכרונות" שבסוף הספר ישרי לב, איזמיר תר"ל, אות ג, סימן מג, דף קב, אות מג, לר' חיים דוד חזן, בנו של ר' רפאל יוסף חזן.

זה, כי הייתי עשוק וגזול מדברי תורה כל הימים".¹³ על אסתר ב 22 "ותאמר אסתר למלך בשם מרדכי" הוא כותב שם: "וכמה רחקה עצה זו מדורות האחרונים הללו, כי נמצאו בענייננו מגנבי דברים אלו מאלו, והמהדרים שבהם, מכסים שם אומרו ואומר סתם, והמכוערים שבהם מייחסים אותם לעצמם [...] והרי הם מגנבי דברים כנביאי השקר, ומהם מגנבי ספרים".

חומרתה של "גנבה ספרותית", שהיא חמורה מגזלת ממון, מודגשת בספר "שני לוחות הברית" לר' ישעיה הלוי הורוויץ (בסוף המאה השש עשרה וראשיתה של המאה השבע עשרה): "גדול שיאמר דבר בשם אומרו ולא יגזול דעת האומרו, כי גזילה זו הרי היא יותר מגזילת ממון [...] ומה מאד גדולה עבירה זו בעיני, האומר פשט הכתוב בספר, או אשר שמע, ולא מזכיר שם האומר או הכותב".¹⁴

כשלוש מאות שנה לאחר מכן, בהקדמה למהדורה ה-11 של *Copinger*

& Skone James On Copyright, אנו מוצאים:

Nothing can with greater propriety be called a man's property than the fruit of his brains. The property in an article or substance accruing to him by reason of his own mechanical labour is never denied him: The labour of his mind is no less arduous and consequently no less worthy of the protection of the law.

על דברים אלה הסתמכה השופטת בן-עתו בפסק דינה, כשהציעה לפרש פירוש נדיב את החוק הבא לסייע ליוצרים לשמור על זכויותיהם כנגד מי שמבקש להשתמש מתשלום.¹⁵

האנלוגיה של גנבת דברים לגנבת ממון עוררה שאלות משפטיות מעניינות. מצד אחד, לפנינו לכאורה מקרה של "זה נהנה וזה לא חסר", שהרי מה חיסרו? ומצד שני, כיוון שהיוצר מקפיד על הזכרת שמו, הרי כל שהבעלים מקפידים גזל הוא.

¹³ מנות הלוי, ניו יורק תשי"ד, צא ע"ב. כל ההדגשות בציטוטים הן שלי (נ"ר).

¹⁴ שלי"ה, מסכת שבועות, אמשטרדם תנ"ח, קפג ע"ב.

¹⁵ ע"א (ת"א) 779/77, אקו"ם נ' חב' ברמן, פסקים תש"ס א' 457.

והיה מי שהתמודד¹⁶ עם ההלכה האומרת שגנבת "דבר שאין בו ממש", כמו "גנבת קול", אין בה משום גנבה.¹⁷ ואחר¹⁸ ביקש לערוך אנלוגיה לגנבת "דבר שאין בו שווה פרוטה", שאף על פי כן נקרא גנב.¹⁹

ה"מתלבש בטלית שאינה שלו" ראוי לעונש

על ההשפעה שיש לגנבות ספרותיות על מעמד החכמה והחכמים מדבר ר' יעקב ריישר בראשית המאה השמונה עשרה בתשובותיו. לפניו באה שאלה בדבר אדם שכתב בצוואתו על אחד מבניו, "שאם ידרוש ברבים בבית הכנסת, שיתן לו סך מה מעזבונו יתר על חלקו המגיעו עליו". לאחר שמת המצווה, "דרש אותו הבן ברבים, ובקש מאחיו אותו סך כפי שצוה אביו. ואחיו טוענין נגדו [...] שיש לחוש שאף דרשה זו, לא למד מעצמו, רק מפי כתבים, או למד מאחר כל הדרשה, והתלבש בטלית שאינה שלו ואדעתא דהכי לא צוה אביו".²⁰

ר' יעקב ריישר דן בטענה זו ואומר עליה שם, כי "טענתם בזו היא טענה טובה; דודאי כוונת אביו היתה, כדי להתמיד בלימודו [...] אבל לא להתלבש בטלית שאינו שלו ולהחזיק עצמו במה שאין בו, כדרך איזה תלמידים שלא שמשו כל צרכם המתגאים ומתגדרים ומחזיקין עצמן כלומדים גדולי חקרי לב". יתר על כן, קובע ר' יעקב ריישר שם: "אף אם כוונת אביו כך – לא זכה בו, כדאיתא ברמב"ם, פרק ט מהלכות זכייה, ששכיב מרע שצוה לעשות עבירה עם נכסיו – אין שומעין לו, והובא בטור חושן משפט ובשולחן ערוך סימן רנו, וזו גם כן עבירה היא, כי מיום אשר קמו חכמים כאלה, חכמת חכמים תסרח ולמהוי כעמא דארעא, והאמת נעדרת, ונתעוותו הדינים, ונתקלקלו המעשים, וראוי לעונש ולא לקבלת שכר".

¹⁶ עיין שו"ת מהר"ם שיק, חלק יורה דעה, סימן קנו (התשובה משנת תרל"ה).

¹⁷ עיין ירושלמי סוכה, ראש פרק ג; רמב"ם, הלכות שופר א, ג; שולחן ערוך, אורח חיים, סימן תקפו, סעיף ב, וסימן תרצא, סעיף יא.

¹⁸ ראו ר' יהודה גרשון (אב"ד ליסיעץ, פולין, המאה התשע עשרה), מחנה יהודה, לעמבערג תר"ם, סימן ה.

¹⁹ ראו שולחן ערוך, חושן משפט, סימן שנט, סעיף א.

²⁰ שו"ת שבות יעקב, חלק ב, סימן קפו.

קוף הרוצה להידמות לאדם

בדברים בוטים נגד המתעטפים בטלית שאינה שלהם יוצא ר' שמואל לנדא (בראשית המאה השמונה עשרה), בנו של ר' יחזקאל לנדא בעל הנודע ביהודה. ואף הוא דיבר במר נפשו, כי בדידו הוה עובדא. בספר הדרשות אהבת ציון (דרוש תשיעי) הוא מדבר "במכשול אשר אי אפשר לעם הארץ להכשל בו [...] כגון שמתלבש בטלית שאינו לו, ומתכבד בדברי תורה אשר לא עמל בו, וגזל את זולתו":

והנה יש אדם, ויש קוף שרוצה לדמות לאדם [...] כי יש למדן היגע בתורה ולומד לשמה [...] וזוכה לדברים הרבה לחדש חידושים ולומר ברבים; נגד זה, יש מתעשר ואין כל, לא למד ולא לימד, ומתנשא לומר על עצמו שלמד הרבה וחידש חידושים, ומתלבש בטלית שאינו שלו, וגונב דעת הבריות, להתגאות ולהתפאר במה שאין בו, לא מיניה ולא מקצתיה, וגזל את החיים והמתים. ואומנם בוודאי לא יגנוב מה ששמע מלומדים שבעירו, כי כל אחד יכיר את שלו, אבל הוא גונב מה ששמע בהם לומדים מעיר אחרת [...] ואנשים כאלה מכבים אור התורה, כי בעבור זה אין יתרון לחכם מן הכסיל.²¹

בסידורו של ר' יעקב עמדין ישנו מעשה מעניין בגנבה ספרותית. מסופר בקשר לר' יהונתן, מחבר השיר שנוהגים לשיר בזמירות שבת, הוא הזמר "יום שבת קודש הוא, אשרי האיש שומרהו" וכו'. הבית האחרון של השיר אומר: "קולי קולות יחדלון בעת שירי יגדלון, כי כטל הם יזלון, ואל יסיגו גבולי; באורח שיר נפל חבלי, התקוששו ואל תשמשו בנזר שיר שפרה ליי". לאחר שכתב המחבר שמונה בתים, ולפני שכתב את הבית האחרון הנ"ל, אבד לו השיר, ומי שהשיר הגיע לידי טען לבעלותו עליו. במקרה נזדמן ר' יהונתן לאותו מקום שבו השמיע המוצא את השיר כאילו הוא שירו. טען ר' יהונתן כי הוא בעל השיר. מובן שקמה שערורייה, ור' יהונתן נדרש להוכיח את טענתו. לשם הוכחה הציג ר' יהונתן לאותו אדם את השאלה, מהו סימן האקרוסטיכון של השיר? והלה לא ידע. ואז הראה ר' יהונתן כי האקרוסטיכון בנוי על **יהונתן חזק**, כשמו, והוסיף את הבית האחרון, החסר,

²¹ אהבת ציון, סדילקאב 1834, עמ' יא, ד"ה ולפי האמור, וד"ה מה יקר.

באמרו כי עתה יחדלו הקולות, ושוב לא יסיגו גבולו; והוא מזהיר: אל תשמשו
בנזר השיר שנפל בחלקי.²²

שאלות שונות בנוגע לזכות יוצרים

שאלות שנידונו בהקשר לזכותו של המחבר, ששמו ייקרא על יצירתו, הן רבות.
למשל, כאשר ישנה שרשרת של מוסרי דברים, שאחד מביא בשמו של אחר – את
שמו של מי יש להזכיר? את הראשון או את האחרון, שממנו קיבל את הדברים?
ועוד: מיהו "מחבר"? האם מעתיקו ומהדירו של כתב יד וממציאו לציבור הוא
מחבר? נגד אפשרות כזו יוצא ר' חיים פלאג'י, ושואל: וכי מי שמשאיל ספר
לחברו, יש להזכיר את שמו של המשאיל?²³

אנו נעמוד כאן על שאלות אחרות בהקשר זה, והן: זכותו של המחבר
לאחר מותו, וזכותו של המחבר למנוע את פרסום יצירתו, היינו זכות הכלל לידע
לעומת "זכות יוצרים" של המחבר.

זכותו של המחבר לאחר מותו

לפי ההוראה שנתחדשה בסעיף 4 לפקודת זכות היוצרים,²⁴ זכותו של המחבר
הייתה רק לימי חייו, שהרי נקבע כי המחבר הוא שזכאי ששמו ייקרא על יצירתו.
האם יש הצדקה להפסקת הזכות עם מותו של המחבר? אשר לזכות
הממונית של המחבר, זכות זו אינה נפסקת עם מותו. ואומנם עד לשנת 1911 ניתנה
באנגליה הגנה נרחבת ליצירות שלא פורסמו. במידה שיצירות כאלה אינן מוגנות
לפי החוק החרות אלא רק לפי החוק המקובל (Common Law), עד היום קיימת
הגנה לצמיתות בארצות הברית. אומנם עתה רוב מדינות העולם מגבילות את
זכותו של היוצר; בישראל מוגבלת זכות זו ל-70 שנה לאחר מות המחבר.²⁵
הגבלת זכותו הממונית של המחבר יסודה בכך, שלאחר תקופה קצובה
יש לתת לציבור ליהנות מן היצירות התרבותיות ללא כל הגבלה. אבל מהי
ההצדקה להפסקת הזכות המוסרית עם מותו של המחבר? לפחות מן הראוי

²² ראו בית יעקב, לעמבערג תרס"ד, עמ' 155.

²³ ראו גנזי חיים, איזמיר תרל"א, מערכת אל"ף, אות כא.

²⁴ לעיל הערה 1.

²⁵ על פי סעיף 38 לחוק זכות יוצרים, התשס"ח – 2008.

להמשיך אותה כל עוד הזכות הממונית קיימת. ואכן חוק זכות יוצרים, התשס"ח – 2008 תיקן את המצב החוקי. לפי סעיף 55, "תובענה בשל הפרת זכות מוסרית רשאי להגיש היוצר, ואם נעשתה ההפרה לאחר מותו – קרובי משפחתו" (היינו בן זוג, צאצא, הורה או אח).

הענקת הזכות לאחר מותו של המחבר היא זו שמקנה את האופי ה"נצחי" לזכות זו, שעליה מדברים הצרפתים ב-"Droit moral". וכך מובא בתלמוד הבבלי: "דאמר רב יהודה אמר רב: מאי דכתיב (תהלים סא 5) 'אגורה באהלך עולמים'? וכי אפשר לו לאדם לגור בשני עולמים [בעולם הזה ובעולם הבא]? אלא אמר דוד לפני הקדוש ברוך הוא: רבונו של עולם, יהי רצון שיאמרו דבר שמועה מפי בעולם הזה. דאמר רבי יוחנן משום רבי שמעון בן יוחאי: כל תלמיד חכם שאומרים דבר שמועה מפיו בעולם הזה, שפתותיו דובבות בקבר".²⁶ זו משמעותה של נצחיות הזכות.

אף אמנת ברן, שהעניקה את הזכות המוסרית רק לתקופת חייו של המחבר, תוקנה בנוסח שטוקהולם ופריס, ועל פי התיקון הזכות ניתנת גם ליורשים, והיא מקבילה לזכות החומרית של היוצר.

זכותו של המחבר למנוע את פרסום יצירתו

אגב דיוגנו בזכותו המוסרית של המחבר נזקקנו גם לאינטרס הציבורי שבזכות היוצרים. ומכאן אנו מגיעים לשאלה: מה בדבר זכותו של המחבר למנוע את פרסום יצירתו? האם בעלותו על יצירתו הרוחנית מקנה לו את הזכות גם למנוע את הפרסום, או שמא האינטרס שיש לציבור ביצירה עשוי לשלול מן המחבר זכות זו?

שאלה מעניינת בנידון זה התעוררה בעקבות צוואתו של ר' יצחק דב במברגר, שהיה אב"ד בוירצבורג במאה התשע עשרה (תקס"ח–תרל"ט / 1808–1878). הרב במברגר, מתוך שחשש שלא כיוון יפה בתשובות שהשיב לשואליו, ציווה לבניו שלא להדפיס את תשובותיו. בנו של הרב במברגר, שנתלבט בשאלה אם הוא כבול לצוואתו של אביו ואסור לו לפרסם את תשובותיו, פנה בעניין אל ר' נפתלי צבי יהודה ברלין, הנצי"ב מוולוז'ין.

²⁶ יבמות צו ע"ב – צז ע"א.

תחילה דן הנצי"ב בנימוקו של האב, שלא להדפיס את תשובותיו מאחר "שאין לסמוך כל כך על התשובה כמו על מה שכתב בדרך לימוד אותו ענין והקיף הסוגיא על בוריה".²⁷ הנצי"ב דוחה נימוק זה, ומביע דעתו, כי אדרבה חוות הדעת הנאמרת ב"שעת תשובה למעשה עדיף ומכוון יותר לאמת ממה שיוצא בדעת האדם בשעת הלימוד".

לאחר מכן דן הנצי"ב באסמכתא שעליה נשען הרב במברגר, כי במקום שישנה סתירה בין פסקיו של הרא"ש לבין תשובותיו יש להעדיף את פסקיו. אם כן, יש כאן לכאורה מקור ל"חולשתן" של ההחלטות הניתנות בידי החכמים בתשובותיהם. על כך משיב הנצי"ב מוולוז'ין, כי אין ללמוד מתשובותיו של הרא"ש על חולשתן של התשובות בכללן, אלא בוודאי מסורת הייתה, כי הפסקים נכתבו על ידי הרא"ש לאחר שהשיב את תשובותיו, ובוודאי כשישנה סתירה חזר בו מתשובותיו, ומכאן העדיפות שניתנה לפסקים על פני התשובות.

לבסוף בא הנצי"ב לדון בכוחו של המחבר לצוות שלא ללמד לאחרים את תורתו. לכאורה, הוא אומר, "היה נראה שיכול האדם לעשות בהוראותיו כאדם העושה בתוך שלו", שהתורה נקראת על שמו, והריהי כנחלה שאין לה הפסק, "ואם כן יכול להוריש וליתן זכות חידושו למי שירצה, והכי נמי יכול לאבדם לגמרי, כאדם העושה בתוך שלו".

ברם מסקנתו הפוכה: "אבל לאחר עיון אינו כן, ואינה נקראת שלו, אלא ליתנם למי שירצה, אבל מכל מקום אין בכוחו ורשותו לאבד אותם לגמרי, שהרי מצוה הוא ללמוד וללמד לאחרים, ולא לכבשם לעצמו, והרי זה דומה לתרומה של בעלים, שהן שלו ליתן לכל כהן שירצה, ומכל מקום לאבד לגמרי אין לו רשות".

והוא ממשיך: "והכי נמי קדושת התורה, דאע"ג דנקראת על שמו של המחדש, והיא נחלתו להנחיל לכל מי שירצה, אבל דוקא שלא ילכו לאיבוד ולא יהיה בטל חלק הקדושה שבהם, ואם רוצה שיאבדו לגמרי אין לו רשות, שהוא נגד דעת התורה ללמד לאחרים". לבסוף נדפסו תשובותיו של הרב במברגר בספר "יד הלוי" (ירושלים תשכ"ה), עם הקדמת תשובתו של הנצי"ב.

בעניין זכות הכלל לידע לעומת "זכות יוצרים" של המחבר, וכתוצאה מכך כפיית המחבר לפרסום יצירתו למרות התנגדותו, מצאנו גישות שונות.

²⁷ ראו שו"ת משיב דבר, חלק א, סימן כד.

ומהי בעצם מהותה של "זכות היוצרים"? וכי רק טובתו של היוצר מונחת ביסוד זכות זו? בזכות היוצרים מתאחדות טובת הכלל וטובתו של הפרט, היוצר, כשההגנה על היוצר באה לשרת את טובת הכלל. ניתן להדגים זאת מההוראה בדבר זכות היוצרים המופיעה בחוקה של ארצות הברית. בקובעה את סמכויות הממשל המרכזי קובעת החוקה: The Congress shall have Power [...] to promote the Progress of Science and useful Arts, by securing for limited times to Authors and Inventors the exclusive Right to their respective Writings and Discoveries²⁸.

והנה קבע בית המשפט העליון בארצות הברית: The primary purpose of copyright, is not to reward the author, but is rather to secure the general benefit derived by the public from the labors of authors²⁹. דומה שבנקודה זאת אפשר ללמוד הרבה ממוסד ה"הסכמות" לספרים שצמח בעם ישראל עם המצאת הדפוס. בכלל ה"הסכמות" דברים בשבח הספר, מתן הכשר להדפסת הספר ואיסור לגבי אחרים לחזור ולהדפיס את הספר. ענייננו כאן בבחינה אחרונה זו בלבד.

מוסד משפטי חדש זה של "ההסכמות" הוא פרי מציאות חדשה בתחום הכלכלה והפצת התרבות. מוסד ההסכמות הזה הוא פרק מן המסכת המשפטית של "זכות היוצרים" ו"הקניין הרוחני" בכללו. במוסד זה באו לכלל ביטוי הדרכים לאיזון בין האינטרסים השונים: זכותו של היוצר ליהנות מפרי עמלו ומתן המונופולין הכרוך בכך מחד גיסא, וטובת הכלל, לרבות האדרת לימוד התורה, מאידך גיסא.

איסור הדפסה משיגת גבול אינו מיוחד לחכמי ההלכה. עם המצאת הדפוס אנו עדים ל"הסכמות" מטעם האפיפיור הן לעניין מתן רשות להדפיס הן לעניין הטלת איסור על אחרים לחזור ולהדפיס.³⁰ ברם בהלכה העברית הפכה ההסכמה להיות ענף משפטי משוכלל, אשר זכה להגדרה, לביסוס, לפיתוח

²⁸ Article 1, section 8, clause 8

²⁹ Fox Film Corp. v. Doyal, 286 U.S. 123, 127 (1932)

³⁰ ראו "Approbation", *Jewish Encyclopedia*, vol. 2, p. 27; L. Blau, "The Pope, the Father of Jewish Approbations", *JQR* 10 (1897/8), p. 175

ולשכלול תוך כדי דיונים הלכתיים. דיונים הלכתיים אלה מצויים בעיקרם בהסכמות גופן ובתשובותיהם של חכמי ההלכה.

את ראשיתו של מוסד ההסכמה, במשמעות איסור הדפסה נוספת של הספר על ידי אחרים, אפשר לראות בהסכמה שניתנה לספריו של ר' אליהו בחור. הסכמה זו, שהוצאה ברומא בשנת רע"ט (1518), מבססת את האיסור על הלכות שנאמרו בתלמוד לעניין השגת גבול ויורד לאומנותו של חברו.

לצד הביסוס של ההסכמות על איסור השגת גבול, ביססו את ההסכמות גם על מעשי חקיקה של חכמים. וכך הסביר ר' מרדכי בנעט³¹ את הרקע לחקיקה: הביקוש לספרים אינו כלשאר סחורות שבשוק, ואם לא נעניק הגנה למדפיסי ספרים יהיו עושי מצווה נפסדים, "ועוד תרבה המכשלה לעתיד, שימנעו להביא ספרים לדפוס, ונמצאו ספרי קודש בטלים. על כן, מפני תיקון העולם, בקעה מצאו וגדרו בה גדר".

בן דורו החתם סופר (תקכ"ג–ת"ר / 1763–1839) מוסיף ואומר,³² כי חכמים תיקנו את התקנה בדבר ההסכמות לספרים, שאם לא נגזור בפני פועלי אוון, לא יקרב עוד איש אל המלאכה, ויתבטלו מוכרי ספרים מישראל.³³ והיה אם נלך בדרך שסללו חכמינו בהסכמות לספרים, יש ליתן את הדעת על ההגבלות שהגבילו בהן חכמים את ההסכמות. אין לשכוח כי ההסכמה מעניקה מונופולין למו"ל, וכיוון שהוענק מונופולין הוגבלה תקופת המונופולין והוטלו הגבלות אחרות על בעל המונופולין, כשהאינטרס הציבורי מונח ביסוד כל השיקולים. ההגבלה העיקרית היא משך הזמן שבו נאסר על אחרים להדפיס אותו חיבור. משך הזמן נקבע בדרך כלל בהתחשב בתקופה המשוערת למכירת הספרים שנדפסו. כבר בהסכמה לר' אליהו בחור, הנזכרת לעיל, מוגבל האיסור למשך 10 שנים. ניתן לראות בתקופה של 10 שנים תקופה ממוצעת להסכמות. מחד גיסא אנו פוגשים בתקופות קצרות מכך, של 5 שנים ואף של 3 שנים;³⁴ ומאידך גיסא אנו פוגשים בתקופות ארוכות מכך, של 15, 20 ואף 27 שנה.³⁵

³¹ בהסכמתו לספר שאגת אריה, ברין תקנ"ז.

³² במכתבו אל ר' מרדכי בנעט.

³³ ראו שו"ת חתם סופר, חושן משפט, סימן מא.

³⁴ ראו למשל ההסכמות להדפסת הפירוש תוספות יום טוב על המשניות, פראג שע"ז (4 שנים).

³⁵ ראו למשל הסכמתו של ר' אריה ליב, אב"ד אמשטרדם, לשו"ע יו"ד עם "באר היטב", אמשטרדם תקי"ד (25 שנים), והסכמתו לש"ס אמשטרדם תקי"ב (27 שנים).

יצוין כי תקופה ארוכה של 25 שנה זכתה לביקורת חריפה.³⁶ ההשגה על תקופה ממושכת כל כך של ההסכמה היא מן הטעם שהספרים לא יהיו מצויים, או שיעמדו ביוקר גדול.

יש שההסכמות ניתנו תוך הצבת תנאי שהספר יודפס בתוך זמן קצוב,³⁷ ויש הסכמות שהותנו בהדפסה נקייה משגיאות,³⁸ או שנקבע מראש עם המוציא לאור מה מחירו של הספר נשוא ההסכמה.³⁹

סייג אחר נוגע להוצאתם לאור של ספרים השווים לכל נפש, כמו סידורים ומחזורים, שעליהם נתקנה תקנה מיוחדת באמשטרדם בשנת תע"ז,⁴⁰ הקובעת כי לא תינתן שום הסכמה המעכבת מלהדפיס ספרים הללו.

הרי לפנינו תקדימים המגבילים את זכותו של הפרט כאשר זכות זו עלולה לפגוע ברווחתו הרוחנית של הכלל.

³⁶ ראו הסכמתו של ר' יהושע בר' צבי הירש דייטלעש לש"ס קאפוסט תקע"ו.
³⁷ ראו ההסכמה שנתנו חכמי ק"ק הספרדים באמשטרדם על ספר פרקי רבי אליעזר, אמשטרדם תס"ח.
³⁸ ראו הסכמתו של ר' יהושע העשיל, אב"ד שוואבך, לספר המגיד עם פירוש מגישי מנחה על כתובים, זולצבאך תקכ"ט.
³⁹ ראו הסכמתו של ר' פתחיה ב"ר יוסף לספר הכוונות של האר"י, הענאו שפ"ד.
⁴⁰ התקנה מתוך ארכיון הקהילה הפורטוגזית באמשטרדם, והיא מועתקת במאמרו של יצחק ש' עמנואל, "ארבע תעודות בעברית" וכו', *HUCA* 36 (1965), עמ' יא-יב.

הזכות לחינוך במשפט העברי

מיכאל ויגודה*

לכבוד פרופ' נחום רקובר הי"ו,
מורה הדרך במשפט העברי

א. מבוא

סעיף 15 לחוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות, התשכ"ב-1962, קובע שחינוך הילדים אינו רק זכותם של ההורים, אלא בראש ובראשונה **חובתם**: "אפוטרופסות ההורים כוללת את **החובה** והזכות לדאוג לצרכי הקטין, לרבות **חינוכו, לימודיו, הכשרתו לעבודה ולמשלח-יד ועבודתו**...".

ברוח שיח הזכויות של העידן האחרון ובעקבות האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד,¹ חוקקה הכנסת את חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000, הקובע את החינוך כזכותו של כל ילד ונער, וזה לשונו: "כל ילד ונער במדינת ישראל זכאי לחינוך בהתאם להוראות כל דין".² זכות זו מעוגנת זה מכבר בחוק לימוד חובה, התש"ט-1949, ולפיו המדינה אחראית למתן חינוך חובה **חינם**. גם בעניין החינוך, כבערכים אחרים, מקורות ישראל מדגישים את יסוד החובה, ורק כפועל יוצא ממנו צומחת זכותו של הילד לחינוך.³ פעמים רבות חוזר

* ראש היחידה למשפט עברי במשרד המשפטים
¹ אמנה בדבר זכויות הילד, כתבי אמנה 1038, סעיפים 28-29. האמנה נעשתה ביום 20.11.89. מדינת ישראל אשררה אותה ביום 4.8.91.

² וראו בג"ץ 1554/96 **עמותת "שוחר גילית" נ' שר החינוך והתרבות והספורט**, פ"ד נ(3) 2.
³ ולא זו בלבד, אלא אף נאמר: "מי שלא למדו אביו, **חייב ללמד את עצמו** כשיכיר, שנאמר: 'ולמדתם אתם ושמרתם לעשתם' (דברים ה, א)" (רמב"ם, הלכות תלמוד תורה, פרק א, הלכה ג). לפי התלמוד, מצווה זו מוגדרת כ"מצוות הבן המוטלות על האב לעשות לבנו" (קידושין כט ע"א). כלומר, זוהי מצוות הבן שהאב אחראי לקיומה. מבנה זה מסביר מדוע מי שלא לימדו אביו תורה בקטנותו, אינו נפטר מחובתו כשהגדיל.

המקרא על החובה לחנך את הילדים לתורה ולמצוות: "והודעתם לבניך ולבני בניך",⁴ "ושננתם לבניך",⁵ "ולמדתם אתם את בניכם"⁶ ועוד כיוצא באלה. חכמי המשנה חזרו וקבעו את הוראת התורה לילדים כאחת מחובות היסוד של האב,⁷ ואמרו: "האב חייב בבנו, למולו ולפדותו **וללמדו תורה** ולהשיאו אישה **וללמדו אִמְנוּת**",⁸ ויש אומרים אף להשיטו במים [=ללמדו שחייה]⁹. לרוב הדעות, חובת האדם ללמד את בנו תורה משמעה לא רק חובה ללמד את בנו את אשר הוא יודע, אלא שחובה עליו לדאוג שבנו ילמד תורה. אשר על כן, גם מי שהוא עצמו לא זכה ללמוד תורה, והוא עם הארץ, חייב לשכור מלמד לבנו, כדברי הרמב"ם:¹⁰ "וחייב

⁴ דברים ד, ט.

⁵ דברים ו, ז. וראו פירוש הרמב"ן שם: "ושננתם לבניך... הנה אנחנו מצווים שידעו בנינו המצוות. ואיך ידעו אותם, אם לא נלמדם?".

⁶ שם יא, יט.

⁷ למעמדה של האם בעניין זה ראו פסק דינו של השופט אלון, ד"מ 1/81 נגד נ' נגר, פ"ד לח(1) 365, מעמ' 402 ואילך.

⁸ לחובת האב ללמד את בנו מקצוע, ראו פסק דינו של השופט קיסטר, ע"א 524/66 מזרחי נ' מזרחי, פ"ד כ(4) 813, בעמ' 818. להיקפה של החובה, ראו א' שוחטמן, "על חובת האב ללמד את בנו אומנות", עיוני הלכה ומשפט, לכבוד פרופ' אהרן קירשנבאום, **דיני ישראל** כ-כא (תש"ס-תשס"א) 397, עמ' 411-417, והמקורות שהביא שם. וראו עוד בג"ץ 3752/10 **אמנון רובינשטיין נ' הכנסת ואח'** (פורסם בנבו, 17.9.14). בפסק דין זה נבחנה חוקתיותו של חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים, התשס"ח-2008, הפוטר מוסדות לימוד מסוימים מחובת לימודי הליכה בכיתות התיכון. השופטים הנדל (פסקאות 16-18, 21 לפסק דינו) ורובינשטיין (פסקאות יח-יט לפסק דינו) מרחיבים דברים על מקומם של לימודי מקצוע ולימודים כלליים במקורות המשפט העברי. וראו עוד בעניין זה חוות דעתי, "על היחס ללימודים כלליים במקורות היהודיים", במדור חוות הדעת של היחידה למשפט עברי במשרד המשפטים.

והשוו צו עבודת הנוער (הטלת חובת לימודים לשם הכשרה מקצועית), התשל"ג-1973, סעיף 1: "נער עובד שמלאו לו 15 שנים וטרם מלאו לו 18 שנים והעובד באחד הענפים... חייב להשתתף בלימודים יום אחד בשבוע... בבית הספר לחניכים ושוליאות הקרוב למקום מגוריו, או במפעל שבו עובד הנער".

⁹ מקור תנאי זה מובא בתלמוד, קידושין כט ע"א. והשוו תוספתא, קידושין, פרק א, הלכה יא (מהדורת ליברמן).

¹⁰ רמב"ם, הלכות תלמוד תורה, פרק א, הלכה ג.

לשכור מלמד לבנו ללמדו".¹¹ ממקורות אלה עולה שחובת החינוך וההוראה הייתה מתחילה חובה אישית, לא חובה ציבורית.¹²

ב. מחובה פרטית לחובה ציבורית

הניצנים הראשונים למיסוד מערכת החינוך בתולדות ישראל ולהפיכת החינוך לנושא שגם הציבור נוטל עליו אחריות נראו בתקופת בית שני. בתקופה זו תוקנו תקנות המרחיבות את חובת החינוך ומטילות אותה גם על הציבור. הקדומה בתקנות, המיוחסת לשמעון בן שטח, בן המאה הא' לפנה"ס, נזכרת בתלמוד הירושלמי,¹³ וזה לשונו: "והוא התקין... שיהיו תינוקות הולכין לבית הספר".¹⁴

¹¹ חובת האב לשכור מלמד לבנו אינה שונה מחובתו של אדם להוציא ממון לקיומה של כל מצווה אחרת, ובלבד שיש לו יכולת כלכלית לעשות כן, על פי הכלל: "המבזבז אל יבזבז יותר מן החומש" (כתובות נ ע"א). לשון אחר, מקורה הנורמטיבי של חובה זו הוא התורה, כפי שנקטו: הגהות מיימוניות, שם, הלכה א, בשם מהר"ם בר' ברוך מרוטנבורג; שו"ת מהר"ח אור זרוע, סימן יא; תשב"ץ, חלק א, סימן סד; ביאור הגר"א, יורה דעה, סימן רמה, ס"ק ח. וראו גם: הרב חיים דוד הלוי, "שביתת מורים בהלכה ותשלום שכר ימי השביתה", **תורה שבעל פה** כג (תשמ"ב) ל, בעמ' לב; הרב א' שפירא (לשעבר הרב הראשי), **פד"ר** ז, עמ' 10, בעמ' 21-23 [=מנחת אברהם, סימן ה, עמ' ל-לא]; הרב י' קאפח, בפירושו לרמב"ם, שם; שו"ת יחל ישראל (להרב ישראל מאיר לאו, לשעבר הרב הראשי לישראל), סימן ד.

אבל השוו: הגהות מיימוניות, שם, הלכה ג, בשם רבנו שמחה; שו"ת הרדב"ז, חלק ה, סימן קיד (אלף תפז); לחם משנה על הרמב"ם, שם - שהעלו סברה, ולפיה חובה זו אינה אלא **מדרבנן**, והיא נתחדשה עם תקנת יהושע בן גמלא (ראו להלן, ליד ציון הערה 49). ואולם הרב קאפח דוחה סברה זו. והשוו ש' גליק, **החינוך בראי החוק וההלכה**, חלק א, ירושלים תשנ"ט, עמ' 123-129 (להלן: גליק), הדין בשאלה זו גם בזיקה לשאלת היקף הלימודים שהאב חייב ללמד את בנו, האם הוא חייב ללמדו גם "תורה שבעל פה" או שדי שילמד אותו "תורה שבכתב". אלא שזיקה זו אינה הכרחית, כעולה מדברי הרמב"ם, שם, הלכה ז (וראו גם הרב ח"ד הלוי, שם). והשוו גם ישראל צבי גילת, **דיני משפחה, יחסי הורים וילדים: מזונות, יחסי ממון, משמורת וחינוך**, תל-אביב תשס"א, עמ' 301-314, וגם דבריו אינם נראים.

יש להעיר, שאומנם החובה ללמד תורה אינה חלה רק על האב אלא על כל חכם כלפי כל מי שאינו יודע תורה (ראו רמב"ם, שם, הלכה ב). אולם הבדל גדול יש בין האב לחכם: האב חייב לעשות כן כחלק ממצוות החינוך המוטלת עליו, והחכם אינו מופקד על חינוך ילדיהם של אחרים, אלא חובתו להנחיל להם את הידע שלו. לכן, להבדיל מן האב, החכם אינו חייב לשכור מלמד לבן חברו, כדברי הרמב"ם (שם, הלכה ג): "ואינו חייב ללמד בן חברו **אלא בהנחם** [כלומר, אינו חייב לשכור לו מלמד]". והשוו שו"ת יחל ישראל, סימן ד.

¹² ראה נוספת לדבר אפשר להביא מן התלמוד הבבלי; בעניין המילה, התלמוד קובע, על סמך מדרש הלכה, שמי שלא מל אותו אביו, חובה על בית הדין למולו (קידושין כט ע"א). לעומת זאת, התלמוד אינו קובע הוראה דומה ביחס למי שאביו אינו מלמדו תורה או אומנות.
¹³ ירושלמי, כתובות, פרק ח, הלכה יא (לב ע"ג).

¹⁴ השערות של חוקרים, שברקע התקנה עומד מאבקו של שמעון בן שטח בצדוקים ובתרבות ההלניסטית, נראית סבירה. ראו, למשל, א' שוחטמן, **דיני חינוך על פי המשפט העברי**, עבודת גמר לתואר מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים תשכ"ב, עמ' 18. והשוו ישראל שציפנסקי,

תקנה אחרת מיוחסת ליהושע בן גמלא.¹⁵ על תקנה זו אנו למדים מן התלמוד הבבלי,¹⁶ המציין שקדמו לה שתי תקנות אנונימיות, כשכל אחת מהן מרחיבה את היקף חובת הציבור להקים מערכת חינוך. ואלה הם שלבי ההתפתחות ההיסטורית של מערכת החינוך בישראל לפי התלמוד:

אמר רב יהודה אמר רב: ברם זכור אותו האיש לטוב, ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכח תורה מישראל.

שבתחילה, מי שיש לו אב, מלמדו תורה. מי שאין לו אב, לא היה למד תורה. מאי דרוש [=מה דרשו]? "ולמדתם אתם"¹⁷ - ולמדתם אתם.

התקינו שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים. מאי דרוש? "כי מציון תצא תורה"¹⁸ [תקנה ראשונה].

ועדיין מי שיש לו אב, היה מעלו ומלמדו. מי שאין לו אב, לא היה עולה ולמד. **התקינו שיהו מושיבין בכל פלך ופלך, ומכניסין אותן כבן ט"ז כבן י"ז** [תקנה שנייה], ומי שהיה רבו כועס עליו, מבעיט בו ויוצא.

עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר, ומכניסין אותו כבן שש¹⁹ כבן שבע [תקנה שלישית].

התקנות בישראל, ירושלים תשנ"א, כרך א, עמ' רפו, הערה 8, וכרך ד, עמ' רסו. זאת ועוד, בפוליס ההלניסטי הייתה מקובלת מערכת חינוך ציבורית, והדבר הגביר אולי את הצורך להציע חלופה יהודית.

¹⁵ זהותו של האיש לוטה בערפל, ואין כאן מקום לדון בדבר. ראו נעמה סט, "החינוך כחובת הציבור במשפט העברי", **פרשת השבוע**, גיליון מס' 219 (תשס"ה), הערה 16.

¹⁶ בבא בתרא כא ע"א. למקור זה (ועוד מקורות רבים נוספים המצביעים על המעמד המרכזי של החינוך באתוס היהודי) מפנה השופט אליקים רובינשטיין בבג"ץ 7351/03 **ועד הורים עירוני ראשון לציון נ' שרת החינוך, התרבות והספורט** (פורסם בנבו, 18.7.2005).

¹⁷ דברים יא, יט.

¹⁸ ישעיהו ב, ג.

¹⁹ בהתאם לכך מובא בתלמוד (כתובות נ ע"א; בבא בתרא כא ע"א): "אמר ליה רב לרב שמואל בר שילת [שהיה מלמד תינוקות]: בציר מבר **שית** לא תקביל [=מתחת לגיל שש אל תקבל (ילדים)]". הדעות נחלקו כיצד מתיישבים הדברים עם מה שנאמר במשנת אבות ה, כא: "בן **חמש** שנים למקרא". יש שפירשו שמשנת אבות פונה אל האבא, ואילו רב ויהושע בן גמלא פונים אל מלמד התינוקות בבית הספר (ראו חידושי הריטב"א, כתובות נ ע"א, ד"ה עד בר שית). ויש שפירשו: "הא דאמרין בן ה' למקרא ר"ל [=רוצה לומר] בסוף חמש, ומאי דאמרין הכא בן ו' ר"ל בתחלת שש, ונמצא שהכל [אחד]" (תלמידי רבנו יונה, שיטה מקובצת כתובות נ ע"א). וראו תשב"ץ, חלק ב, סימן סה.

כלומר, לפני שייסד יהושע בן גמלא מערכת חינוך ארצית המתחילה כבר בגיל שש או שבע, עברו שלבי ביניים אחדים. תחילה נוסד בית ספר בירושלים שהיה מיועד לנערים ולא לילדים קטנים. לאחר מכן נוסדו בתי ספר מסוגו בכל הערים הגדולות בארץ-ישראל. רק בשלב האחרון, תיקן יהושע בן גמלא שיש להקים בתי ספר בכל ערי הארץ, קטנות כגדולות, ויש להוריד את גיל הכניסה לבית הספר מגיל הנערו לגיל הקטנות.²⁰

אין אנו עוסקים כאן בבירור ההיסטורי של התפתחות מערכת החינוך הציבורית היהודית, ואף אין אנו מתכוונים לדון ביחס שבין תקנת שמעון בן שטח לתקנת יהושע בן גמלא.²¹ לענייננו די בקביעה שלכל הפחות מתקופת המשנה עניין חינוך הילדים אינו עוד רק עניין פרטי, אלא עניין ציבורי.²² ועד כדי כך אמורים הדברים, שהתלמוד אומר דברים חריפים על עיר שאין בה בית ספר: "אמר ריש לקיש לרבי יהודה נשיאה: 'כך מקובלני מאבותי', ואמרי לה: 'מאבותיך': כל עיר שאין בה [מלמד] תינוקות של בית רבן – מחריבין אותה. רבינא אמר: 'מחרימין

²⁰ וכך נפסק להלכה. ראו: רמב"ם, הלכות תלמוד תורה, פרק ב, הלכה ב; שולחן ערוך, יורה דעה, סימן רמה, סעיפים ז-ח.

²¹ ראו הצעתו של הרב עוזיאל, להלן, הערה 22. לדיון בשאלות אלה בהרחבה, ראו: גליק (לעיל, הערה 11), עמ' 36-47, והספרות שהוא מפנה אליה; נעמה סט (לעיל, הערה 15). וראו דבריו של ההיסטוריון ישעיהו גפני, **יהודי בבל בתקופת התלמוד**, ירושלים תשנ"א, עמ' 107: "יש להודות, כי שלבי גיבושן של מערכת החינוך היסודי, הן בארץ ישראל והן בבבל, אינם נהירים כל צורכם", המסכמים היטב את המבוכה העולה בעניין זה מן המקורות. נוסף רק שממקורות אחדים בספרות חז"ל עולה שתקנת יהושע בן גמלא לא פשטה בכל מקום ולא קוימה על ידי הכול. ראו, למשל, בבא מציעא פה ע"ב, על פועלו של ר' חייא (בן המאה הג') בתחום החינוך היסודי, וראו גם פרקי דרבי אליעזר א, ב, על כך שהורקנוס, אביו של ר' אליעזר הגדול, לא שלח את בנו לבית הספר. וראו עוד להלן, הערה 55. עוד נעיר, שגם בתקופות מאוחרות יותר נראה כי התקנה לא קוימה כדבעי בכל תפוצות ישראל, ראו לדוגמה תיאורו של רבי אליהו בכור חזן, את המצב העגום של החינוך בהגיעו לעיר טריפולי שבלוב עם התמנותו שם לחכם באשי בשנת תרל"ד (1874), תעלומות לב, חלק א, יורה דעה, סימן ד (מובא אצל שמואל גליק, **מקורות לתולדות החינוך בישראל**, כרך ד, ניו-יורק וירושלים תשס"ו, עמ' 123).

²² ראו הרב בן ציון מאיר חי עוזיאל, "שמעון בן שטח ותורתו", **סיני** לב (תשי"ג) שמג, בעמ' שמח. לדעתו מעבר זה לאחריות ציבורית על החינוך הוא עיקר חידושה של תקנה יהושע בן גמלא לעומת תקנת רבי שמעון בן שטח. אומנם י' גפני (לעיל, הערה 21), עמ' 107-109, מבקש לטעון שזה היה המצב בארץ-ישראל דווקא, ולא בבבל, שבה נשאר חינוך הילדים עניינם הפרטי של ההורים. אולם ספק אם יש ממש בראיות שהוא סומך עליהן, כפי שהעיר גליק (לעיל, הערה 11), בעמ' 205, הערה 28. אומנם נכון הוא שהמימון הציבורי של מערכת החינוך עולה באופן חד-משמעי יותר בתלמוד הירושלמי מאשר בתלמוד הבבלי (ראו דיונו להלן, ליד ציון הערה 39), אבל אין זיקה הכרחית בין **אחריות ציבורית** ובין **מימון ציבורי** (ראו להלן, לפני ציון הערה 53).

אותה²³. הרמב"ם²⁴ הביא מקור זה להלכה, כשהוא רואה בשני לשונות התלמוד, שני שלבים: "מושיבין מלמדי תינוקות בכל עיר ועיר. וכל עיר שאין בה מלמד תינוקות, **מחרימין** אנשי העיר עד שיושיבו מלמד תינוקות. ואם לא הושיבו, **מחריבין** העיר, שאין העולם מתקיים אלא בהבל פיהם של תינוקות של בית רבן".²⁵

ג. היקף תקנת יהושע בן גמלא ואופיה

פרשני התלמוד הראשונים נחלקו בשאלת היקף תקנת יהושע בן גמלא המחייבת להחזיק מלמד בכל עיר: האם היא מחייבת לשכור מלמד, יהא מספר התלמידים בעיר אשר יהא? או שמא אין להטיל חובה להחזיק מלמד בעיר אלא אם כן יש בה לפחות מספר מסוים של תלמידים, ואם אין בעיר המספר המזערי הזה, חינוכם והשכלתם של ילדי העיר נשארת באחריותם הבלעדית של הוריהם?²⁶ חילוקי דעות אלה באים לידי ביטוי בפרשנותם השונה של הראשונים את הלכת רבא, בהמשך הסוגיה התלמודית: "סך מקרי דרדקי – עשרין וחמשה ינוקיי".²⁷ כלומר, מספר התלמידים מוגבל לכדי עשרים וחמישה למורה אחד (ואם יש חמישים תלמידים, צריך להעמיד להם שני מורים). התוספות והרא"ש²⁸ סבורים שהלכה זו היא בעלת אופי **כלכלי-ציבורי**, ובהתאם לכך הם פירשו שבפחות מכאן "אין בני העיר יכולין לכופ זה את זה להשכיר להם מלמד".²⁹ לעומת זאת, דעת

²³ שבת קיט ע"ב. וראו גם סנהדרין יז ע"ב: "כל עיר שאין בה עשרה דברים הללו, אין תלמיד חכם רשאי לדור בתוכה... ומלמדי תינוקות". ליחס המורכב של חז"ל כלפי המלמד, ראו מאמרו המאלף של י' גפני, "חינוך קטנים בתקופת התלמוד – מסורת ומציאות", בתוך: **חינוך והיסטוריה – הקשרים תרבותיים ופוליטיים**, ירושלים תשנ"ט, עמ' 69 ואילך.

²⁴ רמב"ם, הלכות תלמוד תורה, פרק ב, הלכה א. הדברים הובאו גם בשולחן ערוך, יורה דעה, סימן רמה, סעיף ז.

²⁵ השופט מישאל חשין מצטט את דברי התלמוד והרמב"ם בפתח פסק דינו בבג"ץ 8046/04 **בן עטיה נ' ראש עיריית בת ים**, פ"ד נט (4) 31.

²⁶ מחלוקת זו נזכרת בהגהתו של הרמ"א, יורה דעה, סימן רמה, סעיף טו. לדברינו להלן בעניין זה, השוו גליק (לעיל, הערה 11), עמ' 177-194.

²⁷ בבא בתרא כא ע"א.

²⁸ תוספות, שם, ד"ה סך; פסקי הרא"ש, שם, פרק ב, סימן ז.

²⁹ ראו ערוך השולחן, יורה דעה, סימן רמה, סעיף כה, המצמצם את משמעות דברי התוספות וקובע שדבריהם אינם אמורים אלא כשאפשר להסיע את התלמידים לעיר שיש בה מלמדים. אבל אם אפשרות זו אינה קיימת, "פשיטא שכופין זה את זה לשכור", כיוון שייתכן שב"פחות מכ"ה ילכו בטל חס ושלוש". אולם אין הכרח לומר כדבריו, כיוון שאפשר שדעת התוספות היא שבפחות

הרמב"ן והרשב"א ואחרים³⁰ היא שהלכת רבא יסודה בשיקול **פדגוגי-חינוכי**, והם סבורים שלפי התקנה, "אפילו לשנים ושלשה [תלמידים] מושיבין מלמד" (לשון הרמב"ן), ואין כוונת רבא לקבוע מספר מזערי של תלמידים משיקולים כלכליים, אלא לקבוע מספר מרבי של תלמידים למורה אחד משיקולים חינוכיים. כלומר, אם יש תלמידים רבים, הציבור חייב להעמיד מורה לכל עשרים וחמישה תלמידים, כדי להבטיח את איכות ההוראה.³¹

דומה שממחלוקת זו בהבנת היקף התקנה, משתלשלת מחלוקת נוספת בפרשנות הלכה אחרת בתלמוד בשמו של רבא, ולפיה: "מתקנת יהושע בן גמלא, לא ממטינן ינוקא ממתא למתא [=אין מביאים ילד מעיר לעיר]"³², אלא חובה להקים בית ספר בעיר. לדעת הרמב"ן והרשב"א,³³ הלכה זו אמורה גם כשיש מספר קטן של תלמידים בעיר, ומשמעותה היא שבני העיר אינם יכולים להתחמק מחובתם להקים בית ספר בעיר בטענה שאפשר לשלוח את הילדים ללמוד בעיר הסמוכה, וחובה עליהם להקים מסגרת חינוכית בעירם, כלשון התקנה: "תיקן שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה **ובכל עיר ועיר**", אפילו עבור

מעשרים וחמישה תלמידים, חובת החינוך נותרת חובתם הפרטית של ההורים, ואין להטילה על הציבור.

³⁰ ראו: חידושי הרמב"ן, שם, ד"ה בספרא; חידושי הרשב"א, שם, ד"ה מאמר רבא; עליות דרבנו יונה, שם, ד"ה אמר רבא; חידושי הר"ן, שם, ד"ה מתקנת יהושע בן גמלא; חידושי הריטב"א, בבא בתרא, שם, ד"ה אמר רבא; נימוקי יוסף, בבא בתרא, פרק שני (י ע"ב בדפי הרי"ף), ד"ה לא ממטינן ינוקא.

³¹ נעיר שבמהלך הדורות תוקנו תקנות בעניין המספר המרבי של תלמידים בכיתה, השונות מדין הגמרא: יש קהילות שתיקנו בהן להעמיד מלמד אחד לכל עשרה תלמידים, ויש קהילות שהעמידו מלמד אחד לכל שלושים תלמידים – הכול לפי תנאי החיים ויכולת התלמידים בכל מקום. ראו: שציפנסקי (לעיל, הערה 14), כך ד, עמ' רפב-רפד; גליק (לעיל, הערה 11), עמ' 191-194. וראו שו"ת אמונת שמואל (לר' שמואל קידנבר, רוסיה-פולין-מורביה, המאה הי"ז), סימן כו, הסבור שלימוד עשרים וחמישה תלמידים בכיתה אחת התאים לתקופת התלמוד, אבל בימינו, שנתמעטו הלבבות, **ההלכה** מחייבת שיהיה מספר התלמידים בכיתה קטן יותר. על התועלת שבהקטנת הכיתה על הישגים לימודיים קמו עוררים בעת האחרונה, ובראשם פרופ' ג'וש אנגריסט, חתן פרס נובל לכלכה לשנת 2021, ראו: Maimonides' Rule Redux, Insights 2019, 1(3): 1-16.

(<https://sites.bu.edu/jetson/files/2020/07/MaimonidesRuleReduxAERI.pdf>)

³² בבא בתרא שם.

³³ לעיל, הערה 30. הרמב"ן אינו מתייחס לדברי רבא, אבל לאור פירושו בעניין הקודם, יש להניח שהוא מסכים עם הרשב"א ולא עם התוספות. ואומנם ראו חידושי הריטב"א, בבא בתרא כא ע"א, ד"ה אמר רבא, שהביא את הדברים בשם הרמב"ן.

מספר תלמידים זעום. לעומת זאת, לפי התוספות,³⁴ דברי רבא אמורים בעיר שיש בה עשרים וחמישה תלמידים, שהרי בפחות מזה אין חובה ציבורית לשכור מלמד כלל, וודאי שאין מניעה שישלח האב את בנו ללמוד בעיר הסמוכה. אלא שאם כן, קשה להבין מהו החידוש בהלכת רבא, הלא אם יש בעיר עשרים וחמישה תלמידים, חייבים בני העיר להעמיד מורה על פי התקנה?! מה עוד שאם ייסעו עשרים וחמשת התלמידים לעיר אחרת, יצטרכו להעמיד להם שם מורה לעצמם? התוספות מסבירים שהחידוש בדברי רבא הוא שאף אם יש בעיר הסמוכה שתי כיתות של עשרים וחמישה תלמידים כל אחת, ואפשר היה בעיקרון לפזר את התלמידים של עיר זו בשתי הכיתות שבעיר הסמוכה בלא צורך להגדיל את סגל ההוראה,³⁵ אין לעשות כן, אלא חייבים בני העיר לפתוח כיתה לילדיהם במקום.³⁶

ד. מימון מערכת החינוך

באחד מפסק הדין³⁷ דן בית המשפט העליון בשאלת תקצוב מערכת החינוך הפרטית על ידי המדינה. מבלי להיכנס לפרטים, נאמר שבית המשפט, מפי המשנה לנשיאה, השופט אליקים רובינשטיין, עוסק בשאלת הזכות החוקתית לחינוך

³⁴ שם, ד"ה מתקנת. וכן כתב הרא"ש, לעיל, הערה 28.

³⁵ כאן המקום להעיר, שאומנם יש מן הראשונים הסבורים שכיתה שיש בה יותר מעשרים וחמישה תלמידים (עד ארבעים או חמישים תלמידים) יש להעמיד בה מורה מסייע (ראו להלן, הערה 42). אבל **דעת הרא"ש** היא, שאין חובה להעמיד מורה מסייע אלא בכיתה שיש בה ארבעים עד חמישים תלמידים. לפי זה, הפתרון המוצע, לפזר את התלמידים בשתי הכיתות, לא היה מחייב את הגדלת סגל ההוראה כלל.

³⁶ ושאלה היא אם הלכה זו מופנית כלפי הציבור בלבד, כפי שאנו מציגים אותה כאן, או שמא היא מופנית גם כלפי ההורים, ולפיה ההורים אינם רשאים לשלוח את ילדיהם ללמוד בעיר אחרת, אף אם הם מעדיפים את החינוך הניתן שם, אלא הם חייבים לשלוח אותם לבית הספר שבעירם, כפי שהבין גליק (לעיל, הערה 11), עמ' 156-166. לדעתו, השאלה שנויה במחלוקת ראשונים, ויסוד המחלוקת ביניהם הוא בשאלה אם השיקול לאיסור לטלטל ילד מעיר לעיר הוא רק **שיקול בטיחותי** (סכנת הדרכים), כעולה למשל מפירוש רש"י, שם, ד"ה לא ממטינן (ולפי זה, אם אין סכנה, אין מניעה בהעברת התלמידים לעיר אחרת). ושמה השיקול לאיסור הוא גם **שיקול ערכי**, שלא תהיה עיר בלא מוסד תורני לילדים, כעולה למשל מדברי רמ"ה, בבא בתרא כא ע"א, ד"ה אמר רבא (ואם כן, אף אם ההורים מסכימים לדבר, הם אינם רשאים לשלוח את ילדיהם ללמוד בעיר אחרת). וראו מה שהביא שם מפוסקי זמננו – שו"ת איגרות משה (להרב משה פיינשטיין), יורה דעה, חלק ג, סימן עה; עשה לך רב (להרב חיים דוד הלוי), חלק ד, סימן נב – ולפיהם מותר להורים להעביר את ילדיהם מבית ספר לבית ספר אפילו בעיר אחרת, אף אם יגרום הדבר לסגירת בית הספר המקומי.

³⁷ בג"ץ 8405/13 מרכז תורני רעננה נ' משרד החינוך (פורסם בנבו, 23.3.2015).

וביחס בין החינוך הפרטי לבין החינוך הממלכתי, וקובע שמוצדק שהחינוך הממלכתי יתקצב על ידי המדינה יותר מן החינוך הפרטי.

נזכיר שסעיף 4(א) לחוק לימוד חובה, התש"ט-1949, קובע כי "הורים של ילד בגיל לימוד חובה, או של נער בגיל לימוד חובה חייבים, כל אחד מהם, לדאוג לכך שהילד או הנער ילמד באופן סדיר **במוסד חינוך מוכר**". בסעיף 1 לחוק נאמר כי "מוסד חינוך מוכר" הוא מוסד חינוך רשמי או "כל מוסד חינוך אחר שהשר הכריז עליו, באכרזה שפורסמה ברשומות, שהוא מוסד חינוך מוכר לצורך חוק זה".

סעיף 6 לחוק קובע שחינוך החובה יינתן חינם, כלומר ימומן על ידי המדינה. ואשר למימון מוסדות שאינם רשמיים, קובע סעיף 11 לחוק חינוך ממלכתי, התש"ג-1953, כי "השר רשאי לקבוע בתקנות סדרים ותנאים להכרזת מוסדות לא רשמיים, כמוסדות חינוך מוכרים, להנהגת תכנית היסוד בהם, להנהלתם, לפיקוח עליהם **ולתמיכת המדינה בתקציביהם, אם השר יחליט על התמיכה ובמידה שיחליט**".³⁸

בהמשך דיונו נבקש להציג את עמדת המשפט העברי בשאלה מי חייב לממן את מערכת החינוך, הציבור או הורי התלמידים?

לכאורה, הפיכת החינוך לעניין שבאחריות הציבור משמעה הטלת הנטל הכספי להחזקת מוסדות החינוך על הקופה הציבורית, אך אין משמעה בהכרח שיינתן חינוך חובה **חינם**. כך עולה מכמה ממקורות חז"ל, וכך פסקו רבים מן הפוסקים, כפי שנפרט להלן. אולם יש גם דעות אחרות, ולפיהן חובת הציבור אינה אלא לארגן את המערכת החינוכית ולפקח עליה, ואילו המימון נגבה מהורי התלמידים בלבד, ולא מכלל הציבור. ויש גם גישות ביניים, ולפיהן ההורים בעלי היכולת משלמים עבור חינוך בניהם, והציבור אחראי רק למימון שכר הלימוד של התלמידים מעוטי היכולת.

³⁸ פרטי תקצובם של מוסדות חינוך שאינם רשמיים נקבעו בתקנות חינוך ממלכתי (מוסדות מוכרים), התש"ד-1953. בעניין תקצובם של מוסדות החינוך החרדיים, "החינוך העצמאי" ו"מעין החינוך התורני", נקבעו הסדרים מיוחדים בחקיקה ראשית. ראו לדוגמה סעיפים 3א(ט)-י) לחוק יסודות התקציב, התשמ"ה-1985.

(1) מימון ציבורי

התלמוד הירושלמי³⁹ קובע שכל מי שדר בעיר למעלה משנים-עשר חודש, חייב ליטול חלק במס העירוני המיועד לצורכי חינוך, "שכר סופרים ומשנים [=מלמדים]". מכאן שהציבור נושא באחריות למימון מערכת החינוך על ידי הטלת מס ייעודי המשולם על ידי כלל תושבי העיר ולא רק על ידי הורי התלמידים.⁴⁰ כעולה מדברי רבא, שקצתם כבר הובאו לעיל, גם התלמוד הבבלי⁴¹ מדבר על מימון ציבורי: "סך מקרי דרדקי עשרים וחמשה ינוקי. ואי איכא חמשין, מותבינן תרי [=ואם יש חמישים, מעמידים שני מורים]. ואי איכא ארבעין [=ואם יש בין עשרים ושישה לחמישים תלמידים],⁴² מוקמינן ריש דוכנא, ומסייעין ליה ממתא [=מעמידים עוזר למורה, ומממנים אותו מן העיר]". אם מימונו של עוזר המורה בא מקופת העיר, מימונו של המורה עצמו על אחת כמה וכמה!⁴³ אף כי, בשונה מן התלמוד הירושלמי, אין לדעת מכאן כיצד גויסו הכספים לקופה זו: מכלל הציבור או מן ההורים בלבד?

ר' מאיר הלוי אבולעפיה⁴⁴ (ספרד, המאות הי"ב-הי"ג) אומר שדברי הבבלי כמכוונים למימון הבא מכלל הציבור. וכפי שכבר אמרנו לעיל, הוא סובר

³⁹ ירושלמי, פאה, פרק ח, סוף הלכה ז (כא ע"א). מקור חשוב זה נשמט בדיונו של גליק על מימון מערכת החינוך (לעיל, הערה 11), עמ' 202 ואילך. מקור אחר שמביא גליק הוא דברי הירושלמי, חגיגה, פרק א, הלכה ז (עו ע"ג): "תני ר' שמעון בר יוחאי: אם ראית עיירות שנתלשו ממקומן בארץ ישראל, דע שלא החזיקו בשכר סופרים ומשנים". אולם מקור זה פחות חד-משמעי, כיוון שאפשר שהביקורת בו מכוונת כלפי ציבור ההורים, ולא כלפי הציבור בכללו.

⁴⁰ וכך יש להבין את דברי המדרש ויקרא רבה, כז, ב (עמ' תרכד במהדורת מרגליות), המשבח "רווק שהוא שרוי במדינה ונותן שכר סופרים ומשנים". ואף על פי שמדובר בתשלום חובה, אין ספק שהתשלום הייעודי הזה קשה יותר על מי שאין לו ילדים ממי שיש לו ילדים, ומכאן דברי העידוד והשבח שבמדרש, ולא כפי שכתב גליק (לעיל, הערה 11), עמ' 205.

⁴¹ בבא בתרא כא ע"א.

⁴² גם חלק זה בדברי רבא, היה מוקד לחילוקי דעות בין הראשונים (לסקירתן ראו גליק, לעיל, הערה 11, עמ' 185-190): יש מהם הסבורים, כפי שכתבנו בפנים, שחובה לשכור עוזר למי שמלמד עשרים ושישה תלמידים ויותר (ונחלקו רק אם חובה לפצל את הכיתה מארבעים תלמידים או מחמישים תלמידים); אבל יש מהם הסוברים שעד ארבעים תלמידים אין חובה לשכור עוזר למורה. ראו לעיל, הערה 35.

⁴³ ראו אליאב שוחטמן, **דיני חינוך על פי המשפט העברי**, עבודת גמר לתואר מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים תשכ"ב, עמ' 34-35.

⁴⁴ יד רמ"ה, בבא בתרא כא ע"א, ד"ה ואמר רבא סך. וכן עולה גם משו"ת הרמ"ה, סימן רמא, ושם הוסיף שהגבייה מן הציבור היא לפי ממון, כלומר לפי מבחן היכולת הכלכלית (מס פרוגרסיבי). ונראה שזו היא גם דעת הרשב"א. ראו חידושי הרשב"א, בבא בתרא כא ע"א, ד"ה והא דאמרינן, אם כי הדברים מפורשים אצלו רק ביחס למורה המסייע.

שפירוש זה עולה בקנה אחד עם המשמעות הפשוטה של תקנת יהושע בן גמלא, כי: "אי דלא יהבינן להו אגרא מדיבורא, מאי 'שיהו מושיבין' [=שאם אין נותנים להם שכר משל הציבור, אזי מהו 'שיהו מושיבין']?". עוד אומר ר' מאיר הלוי אבולעפיה: "והכין עדיף, כי היכי דלילפו [=ועדיף כן, כדי שילמדו] **בני עניים כבני עשירים**". כלומר, עדיף לממן את שכר המורים מן הקופה הציבורית, משום שכך ניתן להגשים את מטרתה הסוציאלית של התקנה, לפתוח את שערי בתי הספר לכול, לבני עניים כלבני עשירים.

וכך פסק גם רבי שניאור זלמן מלאדי, מייסד חסידות חב"ד (רוסיה הלבנה, המאה הי"ח):⁴⁵ "ושכר מלמדי תינוקות, תקנת חכמים היתה לפרוע מקופת הקהל בעד כל התינוקות שבעיר, **בני העשירים והעניים יחד**".⁴⁶

(2) מימון פרטי

הגישה שהצגנו לעיל מניחה שלפני תקנת יהושע בן גמלא, הייתה מוטלת חובה מדין תורה על כל אב לשכור מלמד לבנו. ומאחר שלא יכלו העניים לקיים את המצווה עקב קושי כלכלי, וננעלו שערי ההשכלה התורנית בפני ילדיהם, תוקנה התקנה שהפכה את החינוך מפרטי לציבורי. מעתה הנטל הכספי לחינוך הילדים

⁴⁵ שולחן ערוך הרב, הלכות תלמוד תורה, פרק א, הלכה ג. וראו גם פסקי מהרי"ק (לר' יוסף קולון, איטליה, המאה הטי"ו), סימן לג, הפוסק גם הוא שהחובה לממן את מערכת החינוך מוטלת על כל הקהל, ובעניין זה המיעוט כופה את דעתו על הרוב (בפסק הלכה לקוני זה, מהרי"ק אינו מזכיר את תקנת יהושע בן גמלא). וראו גליק (לעיל, הערה 11), עמ' 210, המביא ציטוט ארוך משו"ת מהרי"ק החדשות, סימן לח, שבו מהרי"ק קובע שהרוב כופה את המיעוט, והוא מעיר בהערה 39: "לפי שעה זו התשובה הראשונה הידועה לי העוסקת במישרין בכפיית הוצאות חינוך על הציבור [ההדגשה במקור]". אולם גליק בא כאן לכלל טעות, כיוון שתשובה זו אינה עוסקת בחינוך הילדים, אלא בתמיכה במוסדות תורה (ישיבות בתי מדרש), כלומר בחינוך מבוגרים. לכן קבע מהרי"ק בתשובה זו שהרוב כופה את דעתו על המיעוט, מה שאין כן בחינוך ילדים, בו המיעוט כופה את דעתו על הרוב מכוח התקנה, כפי שקבע בפסקיו.

⁴⁶ וראו שמחה אסף, **מקורות לתולדות החינוך בישראל**, מהדורת גליק, ניו-יורק וירושלים תשס"א, כרך ב, עמ' 449, בשם הרב רפאל מרדכי מלכי (איטליה-ירושלים, המאה הי"ז), שהורים בעלי יכולת כלכלית רשאים להוסיף על שכרו של המורה, אך עם הסתייגות שלא יעשו זאת ישירות, כדי למנוע משוא פנים לבני העשירים: "לפיכך כופין בני העיר זה לזה להוצאות המלמדים ויהיה שכרם מקופת הקהל בשופע ובריוח ולא בצמצום, ואם אחר כך אביהם של תינוקות יעלו להם שכר, אין מדקדקין בהם. ויותר היה מן הראוי שאביהם של תינוקות יתנו שכרם, אם ירצו, לגבאי ת"ת, וגבאי ת"ת יעלו שכר במדה גדושה למלמד, כדי שהעניים והעשירים יהיו לפניו שוין".

מוטל על כתפי הציבור כולו, והציבור נעשה אחראי ללמד "בני עניים כבני עשירים", כלשון הרמ"ה.⁴⁷

אולם יש מי שמפרשים את תקנת יהושע בן גמלא באופן אחר. לדבריהם, מדין תורה, מצוות חינוך הילדים היא **מצווה שבגופו**, לא מצווה שבממונו. כלומר, מדין תורה, האב חייב ללמד את בנו בעצמו, ומי שאינו מסוגל לעשות זאת בעצמו, אינו חייב לשכור מלמד שיעשה זאת במקומו.⁴⁸ על פי זה, הועלתה הטענה שהחידוש בתקנה היה בהפיכת חינוך הילדים למצווה שהאדם חייב לקיימה לא רק בגופו אלא גם בממונו. כך סבור למשל בעל "לחם משנה",⁴⁹ רבי אברהם די בוטון (סלוניקי, המאה ה־15), בפירושו להלכה שפסק הרמב"ם,⁵⁰ ולפיה חובה על אדם לשכור מלמד לבנו. וזה לשונו של בעל "לחם משנה":

ואפשר לי לומר דהוא [כלומר, החיוב לשכור מלמד] מדרבנן. ויצא לו לרבינו [הרמב"ם] מהא דאמרינן בפרק לא יחפור:⁵¹ "אמר רב יהודה אמר רב: ברם זכור אותו האיש לטוב וכו', שבתחלה מי שיש לו אב היה מלמדו תורה, מי שאין לו אב לא היה לומד תורה" ... כלומר שהאב בעצמו חייב ללמדו. ואם אינו יודע האב ללמוד [=ללמד], אינו חייב להשכיר [=לשכור]. "התקיני שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים" וכו'.

משמע דמכח התקנה חייב ללמד אותו בשכר.⁵²

לפי זה, עניינה העיקרי של תקנת יהושע בן גמלא אינו המימון הציבורי של מערכת החינוך, אלא המרת השיטה: לא עוד הוראה פרטנית על ידי מורים פרטיים, כפי שהיה נהוג עד אז, אלא הוראה קולקטיבית על ידי ייסוד בתי ספר, פיקוח עליהם (מספר הילדים בכיתה, איכות המורים וכיוצא בזה) ואכיפת מימון על ההורים.

⁴⁷ לעיל, ליד ציון הערה 44.

⁴⁸ זאת ועוד, גם אם ישכור האב מלמד, אינו מקיים את המצווה שהוא חייב בה, ללמד את בנו תורה.

⁴⁹ לחם משנה, הלכות תלמוד תורה, פרק א, הלכה ג.

⁵⁰ שם.

⁵¹ בבא בתרא כא ע"א. צוטט לעיל, ליד ציון הערה 16.

⁵² וכך הציעו עוד לפניו ראשונים ופוסקים, כפי שכבר הערנו לעיל, הערה 11. בחרנו להביא את הדברים בפנים מפני "לחם משנה", אף שהוא מאוחר מהם (ואף שלא קבע את הדבר באופן נחרץ, אלא התלבט בהם והעלה גם אפשרות לראות שכירת מלמד כחובה מדאורייתא. ראו שם בדבריו), משום שהוא ניסח אותם באופן הבהיר ביותר.

מטבע הדברים, המעבר מהוראה על ידי מורים פרטיים להוראה קולקטיבית בבתי ספר, יש בו כדי להפחית משמעותית את עלות החינוך, ורוב ההורים יכולים מעתה לעמוד בה, ובלבד שאין חובה לפתוח כיתה אלא עבור מספר מזערי של תלמידים המבטיח את חלוקת הנטל בין ההורים. אפשר אם כן, שגם התוספות והרא"ש נוקטים כגישה זו, שכן הם מגבילים את חובת העמדת מורה למספר מזערי של עשרים וחמישה תלמידים, כפי שראינו לעיל.⁵³

לכאורה, יש תימוכין לגישה זו במעשה התלמודי, המספר על אדם שעבר לפני התיבה בשנת בצורת, ונתקבלה תפילתו, וירדו גשמים. כששאל אותו האמורא רב במה זכה שתתקבל תפילתו, ענה: "מקרי דרדקי אנא, ומקרינא לבני עניי כבני עתירי, וכל דלא אפשר ליה לא שקלינא מיניה מידי [=מלמד תינוקות אני, ואני מלמד בני עניים כבני עשירים. ומי שאינו יכול לשלם, איני לוקח ממנו דבר]".⁵⁴ אילו היה בימיו מימון ציבורי, לא היה מקום לדבריו אלה.⁵⁵

(3) מימון מעורב

ויש מי שמציע גישה ממוצעת בין הגישות הקוטביות שהצגנו לעיל, ולפיה מימון מערכת החינוך הוא משותף, פרטי וציבורי גם יחד. כפי שנראה להלן, הועלו אפשרויות אחדות למידת ההשתתפות של כל צד. הריטב"א⁵⁶ (רבי יוס טוב בן אברהם מסיביליה, ספרד, המאות הי"ג-הי"ד), אומר בעניין זה:

אפילו אין בעיר כ"ה תינוקות... כיון שיש שם תינוקות כלל, כופין אבותיהן לבני העיר לשכור מלמד בני העיר, ונותנין האבות הראוי להם [היינו אחד חלקי עשרים וחמשה לכל אחד], והשאר בני העיר.

לדעתו, חובת מימון שכר המלמד מוטלת בראש ובראשונה על ההורים, אבל רק לפי חלקם היחסי אילו הייתה הכיתה בגודל ה"תקני" (1/25). אולם בכיתה של

⁵³ לעיל, ליד ציון הערה 28. ואומנם כך נקט בשיטתם הרב א' שפירא (לשעבר הרב הראשי לישראל), ראו פד"ר ז', עמ' 10, בעמ' 26-27 [=מנחת אברהם, סימן ה, עמ' לד].

⁵⁴ תענית כד ע"א.

⁵⁵ אלא אם כן נראה במקור זה הוכחה נוספת לעובדה שתקנת יהושע בן גמלא לא פשטה בכל מקום. ראו לעיל, הערה 21.

⁵⁶ חידושי הריטב"א, בבא בתרא כא ע"א, ד"ה אמר רבא.

פחות מעשרים וחמישה תלמידים, ישלמו ההורים רק את חלקם כאילו הכיתה היא תקנית, והשאר ישולם מן הקופה הציבורית.

רבנו ירוחם⁵⁷ (פרובנס-ספרד, המאה הי"ד) מציע דרך אחרת לשלב בין המימון הפרטי לבין המימון הציבורי. לדבריו, מנגנון המימון הציבורי מיועד רק להורים מעוטי היכולת, שאינם יכולים לעמוד בנטל שכר הלימוד (ולא למימון כלל ילדי העיר, עניים ועשירים כאחד). וזה לשונו:

מתקנת יהושע בן גמלא ואילך, כופין בני העיר זה את זה שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בכל עיר ועיר. ונראה לי כי שכר מלמדי תינוקות בעיירות קטנות שאין יכולין היחידים לתת שכר מלמד, כי היא על כל הקהל לפי ממון, לא על אבותיהן של הנערים בלבד, כי אינן יכולים זה על זה.

והרמ"א פוסק כדבריו⁵⁸: "במקום שבני העיר מושיבין ביניהם מלמד תינוקות, ואין אביהן של תינוקות יכול לשכור לבניהם, ויצטרכו הקהל ליתן השכר – גובין לפי ממון". ומעיר הגר"א⁵⁹: "שכל זה בכלל צרכי העיר וצדקה". לשון אחר, מנגנון המימון הציבורי מיועד רק להורים מעוטי היכולת, שאינם עומדים בתשלום שכר הלימוד (ולא למימון כלל ילדי העיר, עניים ועשירים כאחד).⁶⁰ ומוסיף הרמ"א שהכספים למימון קופת הצדקה נגבים מכלל תושבי המקום כמס פרוגרסיבי.⁶¹ וכן נוקט גם הרב משה פיינשטיין⁶² (ארה"ב, המאה הכ'): "ודאי שגם ה'מושיבין' דתקנת יהושע בן גמלא, משמעו שהיו פרנסי וגבאי העיר מתחייבין

⁵⁷ מישרים, נתיב כט, חלק ג. רבנו ירוחם מצטט מתשובת רב האי גאון, אך לא מצאנו את מקורה.

⁵⁸ הרמ"א, חושן משפט, סימן קסג, סעיף ג.

⁵⁹ ביאור הגר"א, שם, אות פ. וראו הרב ח"ד הלוי, "שביתת מורים בהלכה ותשלום שכר ימי השביתה", **תורה שבעל פה** כג (תשמ"ב) ל, בעמ' לג.

⁶⁰ וראו שולחן ערוך הרב (הנזכר לעיל, הערה 45), המעיר שיסוד הסדר זה במנהג, ואינו מעיקר התקנה. לשון אחר, התקנה מחייבת מימון ציבורי לכל ילדי העיר, כולל ילדי העשירים, אלא שהם נהגו למחול על חלקם ולשלמו מכיסם, "אבל חלק בני העניים אין בידם למחול, וחייבים הכל לפרוע בעדם עד שיהיו בני י"ג שנה".

יש להעיר שמיימון מעורב מעין זה עולה גם מן הגניזה הקהירית. ראו ש"ד גויטיין, "חיי הציבור לאור כתבי הגניזה", ציון כו (תשכ"א) 170, בעמ' 175, והוא עולה גם מתקנות הקהילות. כך עולה, למשל, מתקנות קהילת קסטיליה משנת 1432, שהביא אסף (לעיל, הערה 46), עמ' 154.

⁶¹ לעניין זה, ראו שו"ת מנחת יצחק, חלק ג, סימן כה, סעיף ו, שחלוקת נטל זו עשויה להשתנות מכוח המנהג.

⁶² שו"ת איגרות משה, יורה דעה, חלק ד, סימן כט.

לשלם, והם יגבו מן האבות, או לכל הפחות היו מקבלין על עצמן בדין ערבות. שאם כן פשוט שלבני עניים שילמו מקופת צדקה של העיר או מקופה מיוחד לזה".

ה. סיכום

עם תקנת יהושע בן גמלא בימי בית שני, הפך חינוך הילדים מעניין פרטי של ההורים לעניין ציבורי. הדעות נחלקו אם התקנה מחייבת הקמת מערכת חינוך ציבורית יהא מספר התלמידים בעיר אשר יהא? או שמא אין החובה חלה אלא ממספר מזערי של תלמידים (עשרים וחמישה)?

רבים מן הפוסקים סבורים כי חובת הציבור לקיים מערכת חינוך כוללת גם חובת מימון מן הקופה הציבורית. אולם יש גם דעות אחרות, ולפיהן הציבור חייב רק לארגן את המערכת החינוכית ולפקח עליה, והמימון מוטל על הורי התלמידים בלבד, ולא על כלל הציבור. ויש גם דעות ביניים, כגון שמממנים מכספי הציבור רק את שכר הלימוד של התלמידים מעוטי היכולת.

לא מצאנו דיון בפוסקים בשאלה שדן בה בית המשפט העליון:⁶³ האם הורים הבוחרים לחנך את ילדיהם בחינוך פרטי זכאים למימון מקופת הציבור, כפי שהיו זכאים אילו למדו במערכת החינוך הציבורית.⁶⁴

נוסיף לסיום שבפועל תקציבה של קופת הצדקה לענייני חינוך בא לא רק מהטלת מס⁶⁵ על הקהילה אלא גם ממקורות אחרים: נדבות (שתורמים העולים לתורה), צוואות והקדשות.⁶⁶ ומעניינים בהקשר זה דברי ר' מאיר בן ברוך

⁶³ לעיל, הערה 37.

⁶⁴ יש מי שסבור שאם יש בקהילה מערכת חינוך ציבורית, אין לפתוח מערכת חינוך פרטית. ראו שו"ת שבי"ט, חלק ב, הלכות תלמוד תורה, פרק שני, ד"ה וכן מלמד תינוקות. אולם סביר להניח שאם מערכת החינוך הפרטית אינה פוגעת במערכת הציבורית, אין מקום להתנגד לדבר. וראו גם בפסק הדין של בית המשפט העליון, לעיל, הערה 37.

⁶⁵ ראו, למשל, תקנות קהילת קסטיליה משנת 1432, שהביא אסף (לעיל, הערה 46), עמ' 152-153, שנקבעו בה מיסים דמויי מס ערך מוסף ומס עיזבון ומיסים לרגל אירועים מסוימים (ברית מילה, חתונה ועוד) לתקצוב מערכת החינוך המקומית.

⁶⁶ ראו, למשל, שו"ת הר"ן, סימן א וסימן עה. וראו גם אנציקלופדיה חינוכית, כרך ד, ירושלים תשכ"א, עמ' 248. וראו פנקס קהל טיקטין – שפ"א-תקס"ו, ירושלים תשנ"ז, תקנה 281, עמ' 173: "להיות סך ההקדש... מוקצה ומופרש מעתה ועד עולם לשלושה חלקים: חלק שליש ללומדי תורה, וחלק שליש לשכור נערים לתלמוד תורה, וחלק שליש לפרנסת עניים. ולא ישתנה לעולם". וראו ש"ד גויטיין (הנזכר לעיל, הערה 60), עמ' 173-174. על הקדשות וצוואות למימון תלמודי תורה, ראו עוד שמואל גליק, מקורות לתולדות החינוך בישראל, כרכים ד-ו, ניו-יורק וירושלים תשס"ו-תשס"ט, לפי מפתח העניינים ערך "הקדש" וערך "צוואה".

מרוטנבורג⁶⁷ (אשכנז, המאה הי"ג) : **"יותר טוב ליתן צדקה ללימוד נערים מליתן צדקה לבית הכנסת"**. אף יש לציין שהתמיכה בתלמידים העניים לא הצטמצמה לשכר לימוד, אלא כללה גם את שאר צורכיהם – מזון, דיור, ביגוד ועוד – קהילה – קהילה ומנהגה.⁶⁸

⁶⁷ תשב"ץ קטן, ורשה תרס"א, סימן תקלג.

⁶⁸ ראו שציפנסקי (לעיל, הערה 14), כרך ד, עמ' שמו-שנ.

חינוך והוראה

ניבוי הישגי בגרות במתמטיקה על פי תפקודים ניהוליים, מסוגלות עצמית ומגדר, בקרב תלמידי כיתה י"ב

יחיאל תנעמי ואריאלה עילם

מקצוע המתמטיקה הוא אחד ממקצועות הליבה, הנחשב כבעל יוקרה וכמשפיע על תחומי חיים שונים, ובכללם הדימוי העצמי, והזוכה לתשומת לב משמעותית במערכת החינוך. מגוון גורמים תורמים להישגים במתמטיקה. מחקר זה מבקש לבחון באיזו מידה עשויים מקצת מן הגורמים הללו לנבא את ההישגים בבחינת הבגרות המתמטיקה. המחקר, שנערך בקרב 409 תלמידי כיתות י"ב, בחן שלושה גורמים מנבאים אפשריים: הראשון – קוגניטיבי; השני – פסיכולוגי; והשלישי – המגדר. שלושת המנבאים נבחנו בזיקה ליחידות הלימוד. נמצא כי לתחושת המסוגלות העצמית של התלמיד במתמטיקה תרומה חזקה ביותר לניבוי הישגיו בבגרות, בכל יחידות הלימוד. עוד נמצא שהישגי הבנות הלומדות 4-5 יחידות לימוד טובים באופן מובהק מהישגי הבנים. לממצאים אלה השלכות יישומיות על תהליך ההוראה, שכן הם מצביעים על החשיבות הרבה שבפיתוח תחושת המסוגלות אצל התלמידים לשם קידום בתחום דעת זה.

מילות מפתח: תפקודים ניהוליים, הישגים במתמטיקה, מסוגלות עצמית

מבוא

התפיסה החינוכית של משרד החינוך, שגובשה בחוזר המנכ"ל (משרד החינוך 2014), גורסת כי המורה נדרש לתת מענה למגוון הצרכים של הלומדים בכיתתו, הבאים לידי ביטוי במגוון תפקודים. מענה מותאם יאפשר תחושת מסוגלות ומימוש עצמי של התלמיד בתחומי הדעת השונים, וביניהם במתמטיקה. מיפוי מנבאי ההישגים במתמטיקה, בזיקה לרמות הלימוד השונות, בתחומים הקשורים למיומנויות הדרושות לחשיבה מורכבת, מאורגנת ומופשטת, יכול לשפוך אור על האופן שבו ניתן לקדם את לימוד המקצוע, לסייע למורה לשפר את האינטראקציה עם התלמידים ולהעניק להם מענה מותאם והולם. מטרת המחקר הנוכחי לבדוק את יכולת ניבוי ההישגים של תלמידי כיתה י"ב בבחינת הברגות במתמטיקה. לשם כך ייבדקו שלושה מנבאים אפשריים: פסיכולוגי, קוגניטיבי ומגדרי, בזיקה לשלוש רמות הלימוד הנהוגות במערכת החינוך בישראל.

רקע

מתמטיקה היא אחד ממקצועות הליבה הנלמדים לאורך כל שנות החינוך הפורמלי – החל בקדם יסודי וכלה בבית הספר התיכון. זהו אחד המקצועות שמוקצה לו המספר הגדול ביותר של שעות הוראה בבתי הספר לאורך השנים, בהשוואה למקצועות הלימוד השונים. אהרוני (2004) טוען כי המתמטיקה היא המפתח לכל המקצועות הנוגעים במדעים מדויקים, מכיוון שהיא מלמדת לחשוב בצורה מופשטת, מדויקת ומסודרת ומקנה הרגלי חשיבה בסיסיים. לאחרונה, אף הובלטה חשיבות המתמטיקה לחוסנה ולביטחונה של המדינה (משרד החינוך 2015), עובדה המהווה מנוף נוסף בקידום לימוד תחום זה. לשם כך נבנו מסלולי פיתוח מקצועי למורים למתמטיקה ופותחו חומרי הוראה ולמידה מגוונים, כולל לתלמידים מתקשים. כמו כן, נבנו תוכניות התערבות לקידום תלמידים במתמטיקה בשכבות הגיל השונות ובמיוחד בחינוך העל יסודי.

תוכנית ההיבחנות, המהווה מתווה להוראת מתמטיקה בבית הספר התיכון (משרד החינוך 2011), מחלקת את אוכלוסיית הלומדים לשלוש רמות לימוד: רמת 3 יחידות לימוד (הרמה הבסיסית ביותר), רמת 4 יחידות לימוד ורמת 5 יחידות לימוד (הרמה הגבוהה ביותר). בין נושאי הלימוד יש נושאים הנלמדים בכל הרמות ויש שנלמדים רק בחלקן. בכל אחת משלוש הרמות, התלמידים

נבחנים באמצעות שני שאלונים חיצוניים, הנכתבים על ידי משרד החינוך (משרד החינוך 2011).

אחד מעקרונות ההוראה שמקדם משרד החינוך הוא למידה משמעותית (משרד החינוך 2014). עיקרון זה מהווה בסיס להוראת המקצועות השונים, וביניהם תחום המתמטיקה. למידה משמעותית מזמנת חוויית צמיחה קוגניטיבית, רגשית וחברתית, המותאמת לתפקודי הלומד במאה ה-21. אחת ממטרות הלמידה המשמעותית היא "לזהות את הגורמים המקדמים או המעכבים את תהליך הלמידה ולתת להם מענים שיאפשרו לפתח תחושת מסוגלות ומימוש עצמי" (שם, פרק ב2). במסגרת הלמידה המשמעותית מצופה מהצוות החינוכי למפות את תפקודי הלומד לצורך קידומו. התפקודים הנדרשים הם: תפקוד קוגניטיבי, תפקוד מטה-קוגניטיבי, הכוונה עצמית בלמידה וניהולה, תפקוד בין-אישי, תפקוד תוך-אישי ותפקוד בהיבט החושי-תנועתי (שם, פרק ב3). קיימת חשיבות רבה להכרת תפקודי הלומד על ידי המורים בהיבט המקצועי, לצורך קידום תלמידיהם. תפקודי הלומד באים לידי ביטוי בלימוד תחומי דעת רבים, אולם בתחום הרגשי והמוטיבציוני הם קשורים להישגים במתמטיקה יותר מאשר לתחומי דעת אחרים. ניתן ללמוד זאת למשל באמצעות תופעת 'חרדת המתמטיקה' – תופעה המזוהה בתחום המתמטיקה ולא בתחומי דעת אחרים (Maloney & Beilock 2012). לאור כל האמור, חשוב לבדוק כיצד משפיעים תפקודי הלומד – בהיבט הקוגניטיבי, הפסיכולוגי, המגדר ומספר יחידות הלימוד – על ההישגים במתמטיקה.

ההיבט הקוגניטיבי

בחרנו לייצג את ההיבט הקוגניטיבי באמצעות תפקודים ניהוליים, מאחר שהם עומדים בהלימה לתפקודי הלומד. תפקודים ניהוליים הם קבוצה של יכולות קוגניטיביות והתנהגויות המונחות על ידי קליפת המוח הפרה-פרונטלית. התפקודים הניהוליים מאפשרים לאדם להגדיר מטרות בצורה מכוונת, לפתח תוכנית להשגת המטרות ולווסת התנהגויות קוגניטיביות ורגשיות לשם כך (Anderson 2001; Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy 2000; Luria 1966); לסקירה על הגדרות, ראו: Baron 2004; Jurado & Rosselli 2007). במחקר זה בחרנו בהגדרתם של גיאוייה ואיסקוויית' (Gioia & Isquith 2004) שלפיה

התפקודים הניהוליים הם אוסף של יכולות מובחנות אך קשורות זו בזו, התורמות ליישום פעולות של פתרון בעיות והינן מכווננות מטרה. לפי הגדרה זו, היכולות נחלקות לשני תחומים עיקריים: א. ויסות ההתנהגות; ב. מטרה-קוגניציה.

תחום ויסות ההתנהגות כולל בתוכו את היכולות המהוות סמן מקדים לפתרון הולם של בעיות קוגניטיביות. יכולת ויסות ההתנהגות תומכת גם בהתפתחות מיומנויות ויסות עצמי וכוללת ארבעה תפקודים: 1. עיכוב תגובה (Inhibit); 2. גמישות (Shift); 3. שליטה ברגשות (Emotional Control); 4. בקרה (Monitor).

תחום המטרה-קוגניציה מתייחס ליכולת לשמר מידע בזיכרון העבודה, לפתור בעיות במגוון תחומים, לארגן את השיטות לפתרון בעיות ולסיים משימות במסגרת הזמן המוקצב. תחום זה כולל אף הוא ארבעה תפקודים: 1. זיכרון עבודה (Working Memory); 2. תכנון והתארגנות (Plan/Organize); 3. ארגון ציוד (Organization of Materials); 4. יזימה (Initiate) או סיום משימה (Task Completion).

באופן כללי ניתן לומר כי קיימת זיקה בין שני התחומים, כך שהתפקודים בתחום ויסות ההתנהגות מאפשרים למיומנויות בתחום המטרה-קוגניטיבי לכוון בהצלחה פעילות שיטתית של פתרון בעיות (Guy, Gioia & Isquith 2004). חלוקה זו לשני תחומים מאפשרת מתן התערבות ספציפית לקידום התפקודים הניהוליים הלקויים של הפרט בצורה מדויקת יותר בבית הספר ובבית (Grieve, Webne- Behrman, Couillou & Sieben-Schneider 2014). במחקר הנוכחי נתייחס לשני המדדים – מדד ויסות ההתנהגות ומדד המטרה-קוגניציה – וכן למדד הניהולי הכללי.

השפעתם של תפקודים ניהוליים רחבה מאוד ובאה לידי ביטוי במישורים שונים: קוגניטיבי, מוטורי, חברתי-רגשי, ו/או מוטיבציוני-אישיותי (Eslinger 1996). הם תורמים להכוונת פעולות לצורך השגת מטרות התנהגותיות או אקדמיות (Jacob & Parkinson 2015). תלמידים בעלי מיומנויות ניהוליות יעילות מחזיקים במפתח להצלחה בבית הספר ובחברה (Miller & Marcovitch 2011). מהספרות המחקרית עולה, כי נמצא קשר עקבי בין התפקודים הניהוליים לבין ההישגים במתמטיקה (Bull & Lee 2014), והם מהווים גורם מנבא להצלחה

במתמטיקה (Blair et al. 2015). קשר זה מוסבר באמצעות גורם ניהולי כללי יחיד (Fuhs et al. 2014) וגם באמצעות תפקודים ניהוליים ספציפיים (Friso-van den Bos et al. 2013). מבין שני ההסברים, הקשר בין התפקוד הניהולי הכללי להישגים המתמטיים הוא החזק יותר, ובאמצעותו ניתן להסביר את הקשר שבין מרכיבי התפקודים הניהוליים השונים לבין ההישגים המתמטיים. כמו כן, נמצא כי הקשר בין התפקודים הניהוליים להצלחה בלימודי מתמטיקה נשאר יציב לאורך כל תקופת ההתפתחות (Duncan, Nguyen, Miao, McClelland & Bailey 2016).

ההיבט הפסיכולוגי

בהיבט הפסיכולוגי בחרנו להתמקד בתחושת המסוגלות של התלמיד ובעמדתו כלפי מתמטיקה כמשקפת את המרכיב האפקטיבי. תחושת מסוגלות (self-efficacy) היא אמונתו של האדם ביכולתו לבצע משימה מסוימת ושליטתו בפעילויות המתייחסות לתהליכים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים המווסתים על ידי הפרט.

במחקר זה הגדרנו מסוגלות עצמית בתחום המתמטיקה כתחושת הביטחון האישית של הפרט לגבי יכולתו לפתור מטלות מתמטיות (Hackett & Betz 1989). מחקרים שונים הראו את חשיבותה של תחושת המסוגלות העצמית לניבוי ביצועי התלמיד במתמטיקה (Skaalvik, Federici & Klassen 2015). תחושת המסוגלות מנבאת טוב יותר את ביצועי התלמיד מאשר חרדת מתמטיקה (Pajares & Miller 1994).

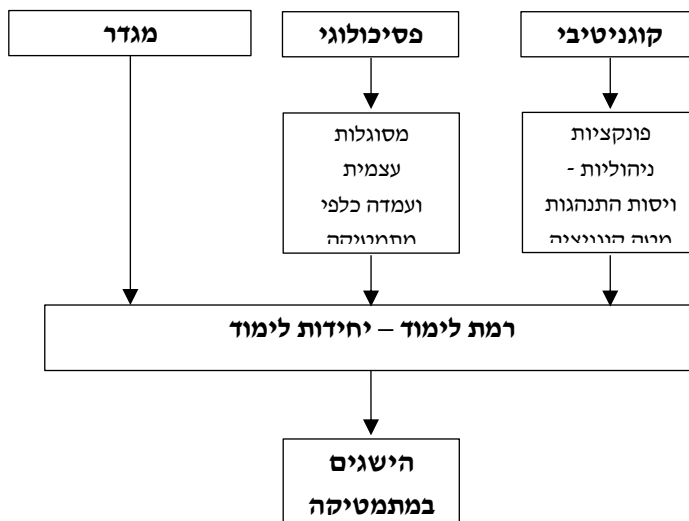
כמו כן, בחרנו לבחון את עמדתו של התלמיד כלפי המתמטיקה כהיבט סובייקטיבי נוסף לניבוי ההישגים. בחירה זו התבססה על מחקרים המצביעים על כך שלמרכיב האפקטיבי השפעה על לימודי מתמטיקה בכך שהוא משפר את הביטחון העצמי של התלמיד (Kilpatrick, Swafford & Findell 2001).

מגדר והישגים במתמטיקה

הקשר בין ההישגים במתמטיקה לבין המגדר זכה לתשומת לב רבה במהלך השנים, והממצאים שהתקבלו בנושא זה אינם עקביים. התפיסה הרווחת במערכות חינוך בעולם היא כי בנים טובים יותר במתמטיקה מאשר בנות (ראו

מטה-אנליזה: Else-Quest, Hyde & Linn 2010). לעומת זאת, במטה-אנליזה שבדקה את השפעתם של הבדלי מגדר על הישגים בתחומי דעת שונים, נמצא כי ציוני הבנות גבוהים מציוני הבנים בכל תחומי הדעת שנבדקו, ובכלל זה במתמטיקה, בכל מיני קבוצות גיל, מדינות ומגזרי אוכלוסייה (Voyer & Voyer 2014). ראוי לציין כי חוסר העקביות המשתקף במחקר בקשר שבין מגדר לבין הישגים במתמטיקה בא לידי ביטוי גם במחקרים שנערכו בישראל בעשור האחרון, הן ארציים (מיצ"ב) הן בינלאומיים ('טימס' ו-'פיזה') (רפ 2014), והוא עולה גם מתוך הישגי בחינות הבגרות בשנת הלימודים 2014 (מרקוס בן-צבי ומאיר 2016).

מן האמור לעיל עולה שכל אחד משלושת ההיבטים – הפסיכולוגי, הקוגניטיבי והמגדרי – עשוי להיות קשור להישגים במתמטיקה, כפי שמציג תרשים 1 להלן.



תרשים 1: מודל המחקר לניבוי ההישגים במתמטיקה

מטרת המחקר

במחקר זה נבקש לבדוק את יכולת הניבוי של ההישגים המתמטיים על פי שלושה מנבאים – קוגניטיבי (תפקודים ניהוליים), פסיכולוגי (מסוגלות עצמית ועמדות כלפי מתמטיקה) ומגדרי – בקרב תלמידים בכיתה י"ב, ואת התרומה היחסית של

כל אחד מן שלושה, בזיקה לרמת הלימוד (יחידות הלימוד). ממטרה זו נגזרות השאלות הבאות:

א. האם יימצא קשר בין ההיבט הקוגניטיבי, כפי שבא לידי ביטוי במדד ויסות התנהגות ובמדד המטה-קוגניציה, לבין ההישגים במתמטיקה, בזיקה לרמת הלימוד?

ב. האם יימצא קשר בין ההישגים במתמטיקה לבין ההיבט הפסיכולוגי, כפי שבא לידי ביטוי במסוגלות העצמית ובעמדת הלומד כלפי המקצוע, בזיקה לרמת הלימוד?

ג. האם יימצאו הבדלים בהישגים במתמטיקה בין בנים לבנות, בזיקה לרמת הלימוד?

ד. האם יימצא הבדל בכושר הניבוי של שלושת המנבאים ביחס להישגים במתמטיקה, בזיקה לרמות הלימוד?

שיטת המחקר

המשתתפים

השאלון מולא על ידי 426 תלמידי כיתות י"ב, הלומדים מתמטיקה בהיקף של 3 יחידות, 4 יחידות ו-5 יחידות, בשישה בתי ספר רגילים במרכז הארץ ובדרומה, במגזר היהודי. בחרנו להתמקד באוכלוסיית תלמידי כיתה י"ב, מאחר שבשנת הלימודים האחרונה בבית הספר התיכון מקומו של כל תלמיד יציב מבחינת היקף יחידות הלימוד שהוא לומד במתמטיקה. כמו כן, התלמידים כבר עברו (בכיתה י"א) בחינה אחת במסגרת רמת הלימוד שלהם.

מתוך ממלאי השאלון נפסלו 17 תלמידים: שלושה מהם נפסלו בשל נגטיביסטיות במענה לשאלון התפקודים הניהוליים, שלושה עשר – בשל חוסר עקביות במענה על שאלון התפקודים הניהוליים, ותלמידה אחת – בשל היותה חריגה בגילה בהשוואה לאוכלוסיית הנבדקים. נותרו 409 תלמידים, מהם 37% בנים ו-63% בנות בגיל 16-18. מתוך הנבדקים, 9.5% דיווחו שהם מאובחנים כבעלי לקות למידה, 16.1% דיווחו שהם מאובחנים כלוקים בהפרעת קשב, ו-4.4% דיווחו שהם מאובחנים כלקויי למידה וכבעלי הפרעת קשב גם יחד. בלוח 1 מוצגת התפלגות התלמידים בשלוש קבוצות הלימוד – לפי היקף יחידות לימוד.

לוח 1

התפלגות מאפייני התלמידים בזיקה להיקף יחידות הלימוד

סה"כ	5	4	3	יחידות לימוד
409	146	89	174	N
100%	35.7%	21.8%	42.5%	%
152	53	28	71	בנים
257	93	61	103	בנות
	81.53	85.92	88.49	ממוצע הישגים במתמטיקה
	13.38	10.41	15.09	ס.ת. הישגים במתמטיקה

כלי המחקר

א. **בדיקת התפקודים הניהוליים** נעשתה באמצעות שאלון להערכת תפקודים ניהוליים: BRIEF-SR – The Behavior Rating Inventory of Executive Function-Self Report (Guy, Gioia & Isquith 2004). זהו שאלון דיווח עצמי להערכת תפקודים ניהוליים של מתבגרים בגיל 11-18, שתורגם לעברית לצורך מחקר זה. לצורך תיקוף התרגום, תורגם השאלון חזרה לאנגלית ושוב לעברית. השאלון הועבר למשתתפים על ידי עורכי המחקר במפגש אחד של 30 דקות. לתלמידים הוסבר שהשאלון הוא אנונימי, שהוא אינו קשור ללימודים הסדירים שלהם בבית הספר ושהם רשאים להפסיק למלא אותו. השאלון כולל 80 היגדים שבאמצעותם נבדקים שמונה מרכיבים קליניים שונים של תפקודים ניהוליים. שמונת המרכיבים מחולקים לשני סולמות: א. סולם ויסות התנהגות, הכולל את התחומים של עיכוב תגובה, גמישות, שליטה ברגשות ובקרה על התנהגות; ב. סולם מטה-קוגניציה, הכולל את התחומים של סיום משימה, זיכרון עבודה, ארגון חפצים וסביבה וכן תכנון וארגון. הנבדק מתבקש לסמן את תדירות התקיימות ההתנהגויות המתוארות בכל היגד, בסולם ליקרט של 3 דרגות: 1. אף פעם לא; 2. מדי פעם; 3. לעיתים קרובות או תמיד. לכל מרכיב קליני מחושב ציון. מתקבלים שלושה מדדים: מדד ויסות ההתנהגות ומדד המטה-קוגניציה, והמדד השלישי המורכב משני המדדים הראשונים – המדד הניהולי הכללי. מידת התקינות בכל אחד מהמרכיבים הקליניים או המדדים נקבע על פי הציון המתקבל: ציון מעל 65 נחשב לקוי; ציון בטווח שבין 60 ל-65 נחשב כתפקוד

בסיכון; ציון נמוך מ-60 נחשב תקין. מחקרים בארה"ב תומכים במהימנות ובתוקף שאלוני BRIEF השונים (Gioia et al. 2000).

כדי לבדוק את מהימנות השאלון, נבדקה המהימנות של כל אחד משלושת המדדים – מדד ויסות ההתנהגות (38 פריטים), מדד המטה-קוגניציה (42 פריטים) והמדד הניהולי הכללי (80 פריטים). נמצא כי שלושת המדדים הם בעלי מהימנות גבוהה ($\alpha=.93-.96$)

על מנת לבדוק את התוקף המבחין בין שני המדדים – ויסות ההתנהגות והמטה-קוגניציה – חושב מתאם פירסון ביניהם, ונמצא מתאם חיובי מובהק ברמה בינונית-גבוהה ($r=.60$ $p<.001$). מתאם זה מצביע על קשר חיובי מובהק ברמה בינונית, המעיד על זיקה בין שני המדדים ומצד שני על משמעות ייחודית של כל אחד מהם.

ב. **שאלון פרטים אישיים:** השאלון נבנה על ידי עורכי המחקר, במטרה לקבל נתוני רקע בסיסיים על הנבדקים, כגון: מין, כיתה, רמת לימודים במתמטיקה. השאלון מכיל 9 שאלות.

ג. **הישגים במתמטיקה:** ההישגים במתמטיקה הם הציונים בבחינת הברורות הראשונה במתמטיקה, שנערכה בסוף כיתה י"א. ציון זה הוא תוצר שקלול של ציון המגן במתמטיקה וציון בחינת הברורות במתמטיקה. הממצאים מוצגים בלוח 2 להלן.

לוח 2

ממוצע וסטיית תקן של הציון במתמטיקה בזיקה למגדר ולהיקף יחידות הלימוד

יחידות לימוד	3	4	5	סה"כ
בנים	N	71	28	152
	ממוצע ס.ת.	87.45 (16.39)	83.45 (10.38)	80.11 (14.49)
בנות	N	103	61	257
	ממוצע ס.ת.	89.19 (14.19)	87.05 (10.31)	82.34 (12.71)
כללי	N	174	89	409
	ממוצע ס.ת.	88.49 (15.09)	85.92 (10.41)	81.53 (13.38)

ד. **המסוגלות העצמית** נבדקה באמצעות השאלה: "לדעתי, במתמטיקה אני תלמיד: חלש / בינוני / טוב / כמעט טוב מאוד / טוב מאוד / מצטיין". תשובת הנבדק תורגמה לסולם של 1 עד 5.

ה. **העמדות כלפי מתמטיקה** נבדקו באמצעות השאלה: "את לימודי המתמטיקה אני: שונא / בכלל לא אוהב / קצת אוהב / אוהב / אוהב מאוד". תשובת הנבדק תורגמה לסולם של 1 עד 5.

נבדק הקשר בין עמדת התלמיד כלפי מתמטיקה לבין תחושת המסוגלות שלו לגבי מתמטיקה, ונמצא קשר חיובי מובהק ברמה בינונית ($r=.46$). ממצא זה מחזק את התוקף המבחין של מדידת שני המדדים, שכן הוא מראה שקיימת זיקה בין השניים, אך שלכל אחד מהם קיימת משמעות ייחודית.

הממצאים

מתאמים בין ההישגים במתמטיקה לבין שני המנבאים

כדי לבחון את הקשרים בין ההישגים במתמטיקה לבין ההיבט הקוגניטיבי והפסיכולוגי, חושבו מתאמי פירסון בין ציון הבגרות במתמטיקה לבין שני המנבאים, בזיקה לרמת הלימוד, כמובא בלוח 3.

לוח 3

מתאמים, ממוצעים וסטיות תקן של הציון במתמטיקה, בזיקה ליחידות הלימוד השונות ולמרכיבי ההיבט הקוגניטיבי והפסיכולוגי

ממוצעים וסטיות תקן			מתאמים				
5 N=145	4 N=88	3 N=170	5	4	3		
3.35 (1.07)	3.18 (1.07)	3.06 (1.18)	.60**	.64**	.45**	תחושת המסוגלות	היבט פסיכולוגי
3.63 (.89)	3.00 (.97)	2.69 (1.12)	.25**	.13	.15	עמדה כלפי מתמטיקה	
49.77 (10.53)	53.07 (10.07)	56.81 (11.27)	.13	.20	-.07	מדד ויסות ההתנהגות	היבט קוגניטיבי
51.39 (12.21)	54.42 (12.09)	56.37 (10.37)	.11	.32*	-.16*	מדד מטה- קוגניציה	

הערה: בתפקודים הניהוליים ככל שהציון נמוך יותר כך רמת התפקוד טובה יותר

מעיון בלוח עולים הממצאים הבאים :

- נמצא כי הציונים של ההיבט הפסיכולוגי והקוגניטיבי עולים עם העלייה ברמת הלימוד.
- נמצא קשר חיובי מובהק בעוצמה בינונית עד בינונית-גבוהה בין תחושת המסוגלות לבין ההישגים בבחינת הבגרות במתמטיקה בכל שלוש רמות הלימוד. המשמעות היא, שככל שעולה תחושת המסוגלות כך עולים ההישגים במתמטיקה, בכל רמות הלימוד.
- נמצא קשר חיובי מובהק בעוצמה נמוכה בין עמדת התלמיד כלפי מתמטיקה לבין הישגיו בבחינת הבגרות, רק בקרב תלמידי 5 יחידות לימוד. המשמעות היא, שבקרב הלומדים ברמת לימוד זו, ככל שעמדת התלמיד חיובית יותר כלפי מתמטיקה כך עולים ההישגים.
- בתחום ההיבט הקוגניטיבי נמצא כי מדד ויסות ההתנהגות אינו קשור להישגים במתמטיקה בכל רמות הלימוד. לעומת זאת, מדד המטה-קוגניציה נמצא קשור באופן מורכב להישגים במתמטיקה : בחמש יחידות לימוד לא נמצא קשר ; בארבע יחידות לימוד נמצא קשר חיובי בעוצמה נמוכה-בינונית, כלומר ככל שהמטה-קוגניציה גבוהה יותר, ההישגים בבחינת הבגרות טובים יותר ; בשלוש יחידות לימוד נמצא קשר שלילי בעוצמה נמוכה, כלומר ככל שהמטה-קוגניציה גבוהה יותר, כך ההישגים בבחינת הבגרות נמוכים יותר.

ההבדלים בהישגים במתמטיקה בין בנים לבנות בזיקה לרמת הלימוד

כדי לבדוק אם קיים קשר בין ההישגים במתמטיקה לבין המגדר של התלמידים, נערך ניתוח t-test למדגמים בלתי תלויים, כאשר המשתנה התלוי הוא הישגי הבגרות במתמטיקה והמשתנים הבלתי תלויים הם המגדר והיקף יחידות הלימוד לבגרות. מלוח 4 עולה, כי בכל יחידות הלימוד, ממוצע הבנות גבוה מזה של הבנים. בקבוצת 4 יחידות לימוד ההבדל מתקרב למובהקות ($p < .06$). בשתי רמות הלימוד האחרות לא נמצאו הבדלים מובהקים.

לוח 4

ממוצעים וסטיות תקן של הציון במתמטיקה, בזיקה ליחידות הלימוד השונות ולמגדר

5 יחידות		4 יחידות		3 יחידות		
ממוצע ס.תקן	N	ממוצע ס.תקן	N	ממוצע ס.תקן	N	
80.11 (14.49)	53	83.45 (10.38)	28	87.45 (16.39)	69	בנים
82.34 (12.71)	93	87.05 (10.31)	61	89.15 (14.19)	103	בנות

רגרסיה מרובה לניבוי ההישגים במתמטיקה

במטרה לנבא את ההישגים במתמטיקה על פי המנבאים השונים, בזיקה להיקף יחידות הלימוד, בוצע ניתוח רגרסיה מרובה בשיטת ה-Enter. המנבאים שהוכנסו למודל הרגרסיה הם שני מדדי התפקודים הניהוליים (מדד המטה-קוגניציה ומדד ויסות ההתנהגות), מאפיינים פסיכולוגיים (המסוגלות העצמית והעמדה כלפי מתמטיקה) והמאפיין המגדרי, כמוצג בלוח 5. יש לציין שערך גבוה במדד הניהולי מצביע על רמה נמוכה של תפעול התפקוד.

לוח 5

תוצאות ניתוח הרגרסיה לניבוי הישגים במתמטיקה בקרב כל התלמידים – מאובחנים ושאינם מאובחנים ($N=409$)

5 יחידות לימוד N=146		4 יחידות לימוד N=89		3 יחידות לימוד N=174		מנבאים
P	β	P	β	P	β	
N.S	.01	.03	-.20	N.S	-.03	מדד ויסות התנהגות
N.S	.01	N.S	-.08	.05	.17	מדד מטה-קוגניציה
.001	.63	.001	.67	.001	.56	מסוגלות עצמית במתמטיקה

N.S	.04	N.S	-.14	N.S	-.15	עמדה כלפי מתמטיקה
.01	.23	.04	.17	N.S	.12	מגדר (0=בנים, 1=בנות)
.64***		.71***		.52***		מתאם מרובה R
P<.001						

התקבל מתאם מרובה מובהק בעוצמה בינונית עד בינונית-גבוהה לניבוי ההישגים במתמטיקה בכל אחת משלוש רמות הלימוד. כמו כן, המסוגלות העצמית במתמטיקה הייתה המשתנה בעל יכולת הניבוי הגבוהה ביותר של ההישגים במתמטיקה, בכל אחת משלוש רמות הלימוד.

א. בקרב תלמידי שלוש יחידות לימוד, המודל מסביר 27% מהשונות בהישגים $F(6, 159)=11.59, p<.001$. עוד עולה כי המסוגלות העצמית במתמטיקה ומדד המטה-קוגניציה מנבאים באופן חיובי ומובהק את ההישגים במתמטיקה. ככל שהמסוגלות העצמית גבוהה יותר כך גבוהים יותר ההישגים במתמטיקה; ככל שמדד המטה-קוגניציה נמוך יותר כך גבוהים יותר ההישגים במתמטיקה.

ב. בקרב תלמידי ארבע יחידות לימוד, המודל מסביר 49% מהשונות בהישגים $F(6, 81)=13.94, p<.001$. עוד עולה כי המסוגלות העצמית במתמטיקה, מדד ויסות ההתנהגות והמגדר מנבאים באופן מובהק את ההישגים במתמטיקה. ככל שהמסוגלות העצמית במתמטיקה גבוהה יותר כך גבוהים יותר ההישגים במתמטיקה; ככל שמדד ויסות ההתנהגות גבוה יותר כך גבוהים יותר ההישגים במתמטיקה. הבנות השיגו הישגים גבוהים יותר במתמטיקה מן הבנים.

ג. בקרב תלמידי חמש יחידות לימוד, המודל מסביר 41% מהשונות בהישגים $F(6, 138)=15.80, p<.001$. עוד עולה כי המסוגלות העצמית במתמטיקה והמגדר מנבאים באופן חיובי ומובהק את ההישגים במתמטיקה. ככל שהמסוגלות העצמית גבוהה יותר כך גבוהים יותר ההישגים במתמטיקה. הבנות השיגו הישגים גבוהים יותר במתמטיקה מן הבנים.

דיון

במחקר הנוכחי בדקנו את יכולת ניבוי ההישגים בבחינות הבגרות במתמטיקה של תלמידי כיתה י"ב על פי מאפיינים קוגניטיביים (תפקודים ניהוליים), מאפיינים פסיכולוגיים (תחושת המסוגלות של התלמיד במתמטיקה ועמדתו כלפי המקצוע), ומאפיינים אישיים (המגדר), בזיקה להיקף יחידות הלימוד.

א. הקשר בין ההישגים במתמטיקה לבין המגדר

במחקר הנוכחי נמצא קשר חיובי מובהק בעוצמה נמוכה בין ההישגים במתמטיקה למגדר, כך שהישגי הבנות במתמטיקה היו טובים מאלו של הבנים בקבוצות של 4-5 יחידות לימוד. כאמור, הממצאים המחקריים הנוגעים להבדלים מגדריים בהישגים במתמטיקה אינם עקביים, הן במחקרים בישראל הן במחקרים ברחבי העולם. חלק מן המחקרים מראים עדיפות להישגי הבנים (Else-Quest, Hyde & Linn 2010), ואילו אחרים מדגימים עדיפות לבנות (Voyer & Voyer 2014). במבחני מיצ"ב שנערכו בישראל בין השנים 2008-2013 בקרב תלמידי כיתות ה' בלט בצורה עקבית יתרון לטובת הבנים. לעומת זאת, בקרב תלמידי כיתות ח' הישגי הבנים והבנות היו דומים לאורך השנים, עם פער לא משמעותי הן במבחני המיצ"ב הן במבחן הבינלאומי 'טימס'. במחקר שבדק מאגר נתונים בינלאומי של הישגי מתבגרים במדעים, במתמטיקה ובקריאה נמצא, כי ביצועי הבנות במדעים דומים או טובים יותר מאלו של הבנים בשתיים מתוך כל שלוש מדינות (Stoet & Geary 2018). במבחן 'פיזה', באוריינות מתמטית, נמצא פער לטובת הבנים, כאשר הפער בין הבנים לבנות בישראל דומה לזה שבמדינות אחרות בעולם. בדומה לכך, ממצאים עדכניים של תוצאות בחינות הבגרות בשנים 2013-2016 מראים כי הבדלי הציונים בזיקה למגדר בקבוצת 5 יחידות לימוד שונים מאלו שבקבוצת 3 ו-4 יחידות לימוד. בקבוצת 5 יחידות לימוד ממוצע ציוני הבנים גבוה יותר מממוצע ציוני הבנות בטווח של 0.96-1.44. בקבוצת 3 ו-4 יחידות לימוד הישגי הבנות טובים מהישגי הבנים.¹ ניתן לומר כי המחקר הנוכחי מחזק את הצורך להמשיך לחקור בצורה

¹ הנתונים מתוך תקשורת אישית עם הגב' נורית מאיר, מדריכה ומרכזת תחום מגדר במתמטיקה בחינוך העל יסודי, מיום 29.1.18. הקובץ נמצא ברשות המחברים.

מעמיקה את הקשר שבין מגדר לבין הישגים במתמטיקה, כדי ליצור בהירות באשר לקשר בין שני משתנים אלה.

ב. היבטים קוגניטיביים, פסיכולוגיים ומאפיינים אישיים כמנבאים הישגים במתמטיקה, בזיקה לרמות הלימוד

במחקר זה נמצא כי להיבט הפסיכולוגי, כפי שבא לידי ביטוי בתפיסת המסוגלות העצמית של התלמיד את יכולתו המתמטית, יש תרומה חזקה יותר לניבוי ההישגים במתמטיקה מאשר כל המשתנים האחרים (התפקודים הניהוליים, העמדה כלפי מתמטיקה והמגדר). פירושו של דבר הוא, שההיבט הפסיכולוגי מנבא את ההישגים במתמטיקה באופן חזק יותר מאשר ההיבט הקוגניטיבי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים שהדגישו את חשיבותה של תחושת המסוגלות העצמית לניבוי ביצועי תלמיד במתמטיקה (Skaalvik, Federici & Klassen 2015). ממצאי המחקר הנוכחי מוסיפים על ממצאי מחקרים קודמים בכך שהם מדגימים את תרומת המסוגלות העצמית להצלחה בכל רמות הלימוד ובעוצמה דומה. במילים אחרות, גם תלמידים הלומדים היקף יחידות לימוד רחב במתמטיקה (5 יחידות לימוד) עשויים להפיק תועלת מחיזוק תחושת המסוגלות שלהם. זאת, בניגוד לדעה הרווחת בקרב המורים למתמטיקה, שלפיה התלמידים הלומדים 5 יחידות מתמטיקה לבגרות הם תלמידים "חזקים", הבטוחים ביכולותיהם המתמטיות. נראה שבכל רמות הלימוד קיימת חשיבות גדולה לחיזוק תחושת המסוגלות, ושיש להציבו כמטרה מרכזית בתהליך הלימוד. לשם כך, יש לקיים שיתוף פעולה בין צוות הייעוץ הבית ספרי, צוות המתמטיקה בכל רמות הלימוד וההורים, ליצירת קול זהה של חיזוק האמונה פנימית, באמצעים הבאים:

1. שיתוף פעולה בין המערכת הבית ספרית לבין ההורים, במטרה לקדם את תחושת המסוגלות של התלמידים, וכתוצאה מכך – את הישגיהם במתמטיקה.
2. יצירת שפה משותפת בקרב ההורים, המורים והתלמידים, והתוויית דרכי התערבות לקידום תחושת המסוגלות.
3. שילוב חיזוק תחושת המסוגלות בתהליך ההוראה והלמידה.

4. שימת לב לתפיסת המסוגלות העצמית במהלך ביצוע מיפוי תפקודי התלמידים, ומתן מענה הולם.
5. טיפוח תחושת המסוגלות באופן שווה בקרב שני המגדרים על ידי זיהוי הכוחות, העוצמות והיכולות להתמודד עם האתגר המתמטי, מודעות לכוחות אלה ועשיית שימוש בהם בתהליך הלמידה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה התבססה מדידת התחום הפסיכולוגי של התלמיד – הערכתו העצמית ועמדתו כלפי מתמטיקה – על כלי אחד. במחקר עתידי ראוי לבדוק היבטים נוספים של התחום הפסיכולוגי ולעשות שימוש בכלים נוספים כדי להעריך תחום זה בצורה מקיפה.

התפקודים הניהוליים נמדדו באמצעות שלושה מדדים כלליים. לצורך פיתוח דרכי התערבות מומלץ לבדוק את התרומה הדיפרנציאלית של כל אחד מהתפקודים הניהוליים להישגי הבגרות במתמטיקה.

כמו כן, מומלץ לגוון את האוכלוסייה הנבדקת, ולבצע את המחקר באוכלוסיות תלמידים ממגזרים שונים, המייצגים את כלל האוכלוסייה הנבחרת בבחינת הבגרות במתמטיקה. באופן זה ניתן יהיה לבחון את ההשלכות היישומיות של המחקר בכלל מערכת החינוך בישראל.

ביבליוגרפיה

- אהרוני, ר'. (2004). חשבון להורים. שוקן.
- מרקוס בן-צבי, א' ומאיר, נ' (2016). **שוויון מגדרי בהוראת המתמטיקה**. משרד החינוך, היחידה לשוויון בין המינים בחינוך. נדלה בתאריך 22.11.17: <https://meyda.education.gov.il/files/shivion/shivionmathematica.pdf>
- משרד החינוך (2011). **תוכנית ההוראה במתמטיקה לתלמידים בחטיבה העליונה**. ירושלים. נדלה בתאריך 8.1.17, מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_P/edagogit/Matematika/ChativaElyona
- משרד החינוך (2014). **חוזר מנכ"ל - אבני דרך בלמידה משמעותית** (פרק 2 סעיף ב'2). ירושלים. נדלה בתאריך 8.1.17, מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMas/mhautit/mashmautit/>

משרד החינוך (2015). **תכנית לחיזוק לימודי מתמטיקה**. נדלה בתאריך 8.1.17, מתוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/pedagogia/Tochniyot/hizuklimudeimatematika.htm>

רפ, י' (2014). **פערי הישגים בין בנים לבנות במתמטיקה ובשפה**. משרד החינוך, ראמ"ה. נדלה בתאריך 21.11.17, מתוך:

https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Gender_Gap_Rapp.pdf

Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4, 119–136.

Baron, I. S. (2004). *Neuropsychological Evaluation of the Child*. New York: Oxford University Press.

Blair, C., Ursache, A., Greenberg, M., Veron-Feagans, L., & The Family Life Project Investigators. (2015). Multiple aspects of self-regulation uniquely predict mathematics but not letter-word knowledge in the early elementary grades. *Developmental Psychology*, 51, 459 – 472.

Bull, E., & Lee, K. (2014). Executive functioning and mathematics achievement. *Child Development Perspectives*, 8(1), 34–41.

Duncan, R., Nguyen, T., Miao, A., McClelland, M., & Bailey, D. (2016). *Executive Function and Mathematics Achievement: Are Effects Construct-and Time-General or Specific?*. Society for Research on Educational Effectiveness. Accessed: <https://www.proquest.com/reports/executive-function-mathematics-achievement-are/docview/1826545731/se-2?accountid=>

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103.

Eslinger, P. J. (1996). Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary. In A.R. Lyon & N.A. Krasnegor (Eds.), *Attention, Memory and Executive Function* (pp.367-395). Baltimore: Brooks.

Gioia, G.A. & Isquith P.K. (2004). Ecological assessment of executive function in traumatic brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 25(1&2), 135-158.

- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Grieve, A., Webne-Behrman, L., Couillou, R., & Sieben-Schneider, J. (2014). Self-Report Assessment of Executive Functioning in College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27, 19-32.
- Hackett, G., & Betz, N. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement – A review. *Review of Educational Research*, 85(4), 512-552.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17, 213–233.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding It Up*. Washington, DC: National Academy Press.
- Luria, A. R. (1966). *Higher Cortical Functions in Man*. New York: Basic Books.
- Maloney, E. A., & Beilock, S. L. (2012). Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(8), 404-406.
- Miller, S. E., & Marcovitch, S. (2011). Executive function in the classroom: Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 243-245.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193.
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136.

- Stoet, G., & Geary, D. C. (2018). The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and Mathematics education. *Psychological science*, 29(4), 581-593.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>.

ההחלטה על חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות –

האומנם מתוך בחירה?

חגית קליבנסקי, אורית גילור ודרורה כפיר

‘חינוך ביתי’ הוא שם כולל לתופעה שבמסגרתה ילדים המגיעים לגיל חינוך חובה אינם לומדים במוסד חינוך מוכר, אלא מתחנכים בעיקר בבית, על ידי הוריהם. משלהי שנות ה-70 של המאה הקודמת, אוכלוסיית הלומדים בחינוך הביתי, ובתוכה גם ילדים עם מוגבלות, מתרחבת במדינות רבות בעולם וגם בישראל, אולם הספרות בנושא ילדים עם מוגבלות בחינוך ביתי היא מצומצמת, ובישראל הנושא כלל לא נחקר. מאמר זה עוסק בגורמים שהניעו את ההורים להחליט על חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות, והוא מבוסס על מחקר ראשון שנערך בישראל בנושא זה. המחקר בוצע בשיטה איכותנית. במהלך המחקר רואיינו 15 הורים לילדים עם מוגבלות, שחינכו או שמחנכים את ילדם במסגרת החינוך הביתי. נמצא שהחלטת ההורים על חינוך ביתי נבעה מחוסר שביעות רצונם ממערכת החינוך הציבורית. ההורים היו סבורים שהחינוך הביתי הוא האפשרות הטובה ביותר (והיחידה) עבור ילדיהם. בניתוח תוכן קטגוריאלי של הראיונות נמצא כי מניעים אלה עולים בקנה אחד עם הסיבות המתוארות במחקרים קודמים שנערכו בנושא זה במדינות אחרות.

מילות מפתח: חינוך ביתי, הורים, ילדים עם מוגבלות, החלטה.

מבוא

בית הספר במבנהו הנוכחי, בשיטותיו ובסדרי יום הלימודים שבו, מכתוב לתלמידיו אורח חיים שאינו מתאים לחלקם ושמגביל את יכולת ההתפתחות ואת גיוון כיווניה. הביקורת על המציאות הבית-ספרית מובילה הורים לבחור בחלופה של חינוך ביתי (McDonald 2019). בשיטת החינוך הביתי, ההורים הם שמובילים את החינוך, ומצויים בו מרחב וגמישות המאפשרים למידה מותאמת לילד ולצרכיו, כמו גם להשקפות הוריו באשר לחינוכו (Neuman & Aviran 2003; Neuman 2019). חינוך ביתי הוא דפוס של חינוך חלופי שבו ההורים לוקחים על עצמם את האחריות לחינוך ילדיהם בסביבת הבית (Korkmaz & Duman 2014). נטילת האחריות פירושה שההורים מעורבים באופן קבוע בתהליך החינוך ובביצועו, בקביעת מטרות ובהחלטה על תוכנית הלימודים, על התכנים, על השיטות ועל חומרי הלימוד (El-Nokali et al. 2010).

משלהי שנות ה-70 של המאה הקודמת, היקפו של החינוך הביתי מתרחב במדינות רבות בעולם (Hurlbutt 2011; Kendall & Taylor 2016; Morse & Bell 2018; Ray 2017). נתונים שעמדו לרשות מרכז המחקר והמידע של הכנסת בשנת 2014 (ויניגר 2014) מלמדים על התרחבות התופעה גם בישראל, אם כי עדיין בממדים קטנים.

במקביל לעלייה בשכיחות החינוך הביתי, התגבר גם העניין בנושא, והתופעה נחקרה לא מעט (בעיקר מחוץ לישראל). אולם, סוגיית החינוך הביתי במשפחות של ילדים עם מוגבלות נחקרה במידה פחותה (Kendall & Taylor 2016), ובישראל – לא נחקרה כלל. המחקר הנוכחי מתמקד בחינוך הביתי של ילדים עם מוגבלות בישראל, מנקודת מבטם של ההורים. המאמר מבקש להציג את הגורמים ל'בחירת' ההורים בחינוך ביתי לילדים עם מוגבלות.

חינוך ביתי

למונח 'חינוך ביתי' הגדרות שונות, שהמשותף להן הוא נטילת האחריות לחינוך הילדים על ידי ההורים, חינוך הילדים במסגרת הביתית, ולא בבית הספר (Korkmaz & Duman 2014; אדרי 2010; 2016). 'חינוך ביתי' או 'חינוך מן הבית' (Home Schooling; Home Education) משמש שם כללי לתופעה שבמסגרתה ילדים המגיעים לגיל חינוך חובה אינם לומדים במוסד חינוך מוכר (Holt 1984),

אלא מתחנכים בעיקר בבית. ההורים מקבלים על עצמם אחריות על כל ההיבטים של חינוך הילדים, והם או מבוגרים אחרים מלמדים את ילדיהם בבית (Arora 2006; Davies 2015; Johnson 2013; Kunzman & Gaither 2013; Neuman & Aviram 2003). החינוך הביתי, שהחל כתגובת נגד לחינוך הבית ספרי, התרחב במרוצת השנים והפך לחלופה לבית הספר המוסדי (אדרי 2016). כיוון שהתכנים ושיטות החינוך נתונות לשיקול ההורים, אין דרך אחת ויחידה בחינוך הביתי (Morton 2010).

חינוך ביתי הוא חלופה לחינוך הבית-ספרי המסורתי בכל רחבי העולם, אך קשה להעריך את היקפו. מבחינה חוקית ישנה התייחסות שונה של המדינות לחינוך ביתי (Arora 2006; Guterman & Neuman 2017), וזו אחת הסיבות העיקריות להעדר נתונים רשמיים על היקף התופעה (Gaither 2017). לפי כמה הערכות, ישנה הסכמה לגבי גידול מהיר במספר המשפחות והילדים בחינוך ביתי (Bhatt 2014; Ray 2017; Gaither 2017; Foster & Danechi 2019). במדינות שונות בעולם יש ראיות מוצקות לכך שהחינוך הביתי גדל מאוד, הן במספרים מוחלטים הן באחוז מתוך אוכלוסיית הילדים בגיל בית הספר (Rothermel 2015). כך למשל, מעריכים כי בארה"ב מנתה אוכלוסיית הילדים בחינוך הביתי מגיל הגן ועד כיתה י"ב כ-2.5 מיליון בשנת 2009, כשקצב הצמיחה עולה מדי שנה (Ray 2019). יש הסוברים כי אחת הסיבות לגידול במספר המשפחות הבוחרות בחינוך ביתי לילדיהן הוא החקיקה, המאפשרת להורים, באמצעות נהלים ותקנות שונות, להחליט שלא לשלוח את ילדיהם למוסדות החינוך או להוציא אותם ממוסדות אלה וללמד בבית (Bhatt 2014; Jolly & Matthews 2020).

הסיבות לבחירה בחינוך ביתי

חינוך ביתי הוא אפשרות חינוכית הנתונה בדרך כלל לבחירת ההורים. בהחלטה על חינוך ביתי ניתן להבחין בגורמים דוחפים ובגורמים מושכים (Murphy 2012). גורמים דוחפים, הנקראים גם 'יציאה שלילית', פירושם בחירה בחינוך ביתי כדי להימנע מחסרונות בית הספר. גורמים מושכים, המכונים גם 'כניסה חיובית', פירושם בחירה בחינוך ביתי בשל יתרונותיו (Gaither 2017).

בשנות השמונים הבחינה ואן גאלן (Van Galen 1988) בין שתי קבוצות הורים, בהתאם לסיבות העיקריות להחלטה על חינוך ביתי: אידאולוגיות

ופדגוגיות. הקבוצה האידאולוגית עזבה את מערכת החינוך הציבורי משום שהיא מחזיקה בתפיסה ערכית (למשל, אמונה דתית) שונה מזו השלטת במערכת. הקבוצה הפדגוגית עזבה את בית הספר עקב אי שביעות רצון מהמבנה הכללי, מן התכנים ומשיטות הלימוד בבית הספר וביקשה ליצור פדגוגיה חלופית. בהתאמה למציאות החינוך הביתי בישראל, נוימן ואבירם (Neuman & Aviram 2003) הציעו חלוקה לגישה פדגוגית ולגישה הוליסטית. לפי הגישה הפדגוגית, החינוך הביתי מהווה חלק ממגמה של הורים המעוניינים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם, ואילו לפי הגישה ההוליסטית, החינוך הביתי מהווה חלק משינוי מהותי באורח החיים, שנוגע לתחומים נוספים מלבד תחום החינוך. בחלוקה זו, כמו גם בחלוקה של ואן גאלן, אין סתירה בין הגישות. לפיכך ייתכן ששתיהן ישמשו רקע להחלטה על חינוך ביתי (אדרי 2016). אצל רוב המשפחות מדובר, לעיתים קרובות, בשילוב של תפיסות בהחלטה על חינוך ביתי, היות שמניעי ההורים הם רב-ממדיים, מורכבים, משתנים ומעוצבים על ידי מכלול השקפות ואמונות של כל משפחה (Ahi & Sengil-Akar 2021; Murphy 2012; Sherfinski & Chesanko 2016). יתר על כן, גיולי ומתיס (Jolly & Matthews 2020) סבורים כי במהלך השנים שחלפו, התגונו המניעים לחינוך ביתי ומאפייניו השתנו (Atkinson 2014; Farris & Smith 2019), בעקבות תמורות במערכת החינוך ושינויים חברתיים וטכנולוגיים (כגון השימוש ברשת האינטרנט). נוסף על כך, ניכר גיוון במאפייני המשפחות הבוחרות באפשרות זו (Mazama & Lundy 2012; 2013), ובכלל זה מורגש גידול במספר הילדים עם צורכי למידה ייחודיים: הן ילדים עם מוגבלות הן ילדים מחוננים (Duvall et al. 2004; Hurlbutt 2012; Jolly et al. 2013). יחד עם זאת, לא תמיד הוצאת הילדים ממערכת החינוך היא סופית. ישנם הורים שאינם מתנגדים לחזרה למערכת החינוך, במידה שזהו רצון ילדם (Kendall & Taylor 2016).

חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות

על פי הנתונים בארה"ב, אנגליה ואוסטרליה מראשית שנות האלפיים, במקביל לגידול בחינוך הביתי בכלל האוכלוסייה, גדל שיעור הילדים עם מוגבלויות בחינוך ביתי באופן משמעותי (Bower 2021; Hopwood et al. 2007; Kidd & 2019; Kaczmarek 2010; Simmons & Campbell 2019). כך למשל, במחקר שערכו

מורס ובל (Morse & Bell 2018) בארה"ב, השתתפו 309 משפחות שבחרו בחינוך ביתי לילדיהן, ונמצא שיותר ממחצית המשפחות (54%) מקיימות חינוך ביתי לילדים עם סוגי מוגבלות שונים.

ממחקרים בנושא חינוך ביתי של ילדים עם מוגבלות ניתן ללמוד, כי המניע העיקרי של הורים רבים לבחירה בחינוך ביתי היה חוסר שביעות רצון מהמענה הניתן על ידי מערכת החינוך לצרכים המיוחדים של ילדיהם (Cheng et al. 2016; Daniels 2017; Hurlbutt 2011; Parsons & Lewis 2010; Simmons & Campbell 2019; Slater et al. 2020). מספרות המחקר עולה כי בחינוך הביתי משתתפים תלמידים עם סוגים שונים של מוגבלות וברמות שונות של צרכים. מנתוני 21 סקרים על ילדים עם מוגבלות בחינוך ביתי, הסתבר כי שכיחות המוגבלות הייתה (לפי סדר יורד): הפרעות קשב והיפראקטיביות (ADHD), לקויות למידה (LD), אוטיזם (ASD) ובעיות בדיבור (Duffey 2002). עם זאת, המחקרים מציינים גם סוגי מוגבלות נוספים, כגון: אפילפסיה, לקות ראייה, מוגבלות שכלית-התפתחותית ומוגבלות פיזית (Arora 2006; Kidd & Kaczmarek 2010; Parsons & Lewis 2010).

החינוך הביתי בישראל

הספרות על חינוך ביתי בישראל מעטה, ובאשר לילדים עם מוגבלות בחינוך ביתי בישראל אין מידע. ילדים בחינוך ביתי מייצגים אוכלוסיות שונות, הלומדות בבית מסיבות מגוונות ובאמצעות דפוסי חינוך מגוונים (Collom 2005). גם בישראל המשפחות המחנכות מן הבית הן מגוונות מאוד מבחינת מאפייניהן (רבין ואור 2012). ניתן למצוא בחינוך הביתי משפחות מכל רחבי הארץ ומכל המגזרים, ועם התרחבות התופעה גדל הגיוון מבחינת הרמה הכלכלית, הדעות הפוליטיות והאמונות (אדרי 2016). אחת הסיבות העיקריות לכך שהורים בישראל בוחרים בחינוך ביתי היא חוסר שביעות רצון ממערכת החינוך במדינה (Neuman & Aviram 2015). כמו-כן, אדרי (2010), שחקרה את החינוך הביתי בישראל, מצאה כי ההורים מאמינים שלחינוך ביתי יש יתרונות אקדמיים ופדגוגיים משמעותיים. בישראל, החינוך הביתי סותר את חוק לימוד חובה – 1949, המחייב כל משפחה לדאוג לכך שילדיה בגיל 3-18 יהיו חלק ממערכת החינוך הממסדית. אולם לנוכח המציאות הכיר משרד החינוך בחינוך הביתי, ומשנת 2003 נתן לכך

ביטוי בנהלים המפורסמים בחוזרי מנכ"ל משרד החינוך. ישראל משתייכת לקבוצת המדינות שבהן מדיניות החינוך הביתי מאופיינת ברגולציה הדוקה של התקנות והנהלים (Donnelly 2012; Meisels 2004; Neuman & Aviram 2003). בחוזר מנכ"ל משרד החינוך מ-1 באפריל 2009, נוספה התייחסות מצומצמת לילדים עם מוגבלות, ולפיה הוריהם מחויבים בכל הנהלים.

בישראל, בדומה למדינות אחרות, משרד החינוך מתקשה לרכז מידע מקיף ומדויק אודות מספר הילדים בגיל חינוך חובה שאינם מבקרים בבית הספר. הנתונים הקיימים מלמדים כי בשנת 2004 ניתן אישור לחינוך ביתי ל-140 תלמידים, וב-2014 אושרו בקשות של 448 תלמידים (ויניגר 2014), תוספת של למעלה ממאתיים אחוזים תוך עשור, המעידה על הביקוש ועל התרחבות התופעה בישראל. עם זאת, עדיין מדובר בקבוצה קטנה ביחס למספר תלמידי ישראל. ממסמך שפרסם הממונה על חופש המידע במשרד החינוך בשנת 2017, עולה כי במהלך השנים 2013-2016 חלה עלייה הדרגתית במספר האישורים שניתנו לחינוך ביתי, מ-316 אישורים בשנת 2013 ועד 576 אישורים בשנת 2016. בשנת 2019 למדו בישראל 1,150 ילדים בחינוך ביתי, שהם כ-0.05 אחוז מכלל הילדים בגיל חינוך חובה (גרטל 2019). עם זאת, קשה לאסוף נתונים מדויקים בנוגע למספר המשפחות הישראליות שילדיהן נמצאים בחינוך ביתי, היות שנתוני משרד החינוך כוללים רק את אלה שקיבלו אישור רשמי (רבין ואור 2012). יש הגורסים כי משפחות רבות מקיימות חינוך ביתי ללא אישור (Meisels 2004; Pearlman- Avnion & Grayevsky 2019; הלר-דגני 2003). לפיכך, לא ניתן לקבוע במדויק את היקף התופעה בישראל.

במדינות שהחוק בהן מתיר חינוך ביתי, זוהי בבחינת אפשרות חינוכית נוספת עבור הורים לילדים עם מוגבלות (Cook et al. 2013). אולם הספרות בנושא ילדים עם מוגבלות בחינוך ביתי היא, כאמור, מצומצמת (Kidd & Kaczmarek 2018; Morse & Bell 2010). מאחר שעד כה לא נחקר הנושא בישראל, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק מדוע מחליטים הורים ישראלים לילדים עם מוגבלות לחנך את ילדיהם בבית.

שיטת המחקר

המחקר התבסס על הגישה האיכותנית, הנשענת על ההנחה שתפיסות והתנסויות של אנשים הן חשובות ליצירת ידע והבנה של המציאות (Patton 1990). המחקר האיכותני מתאים לחקר תופעות שכמעט ולא נחקרו עד כה (שקדי 2003), לכן הוא הולם את הנושא הנחקר – תחום החינוך הביתי של ילדים עם מוגבלות בישראל. זאת ועוד, המחקר האיכותני תואם את המודל החברתי של המוגבלות המאפשר לקבוצות מודרות בחברה להתבטא ולהציג נרטיבים אישיים (Oliver 1996), ומעניק למשתתפים הזדמנות לתאר מחשבות וניסיון בהקשרם התרבותי והחברתי (Roper & Shapira 2000). ברספורד (Beresford 1994) מציין שישנה חשיבות רבה לחקור את נושא ההתמודדות של הורים עם גידול ילד עם מוגבלות בכלים איכותניים, כיוון שהם מספקים להורים מגוון אפשרויות שהם היו רוצים לתאר.

במחקר הנוכחי השתתפו 15 משפחות שהיה בהן ילד עם מוגבלות, שחונך בעבר או בעת ביצוע המחקר בחינוך הביתי. רואיינו ארבעה אבות ו-11 אימהות מיישובים עירוניים וכפריים שונים, כולם חילונים. טווח הגילים של הילדים בעת ההשתתפות בחינוך ביתי היה 4-21 שנים, ומשך התקופה בחינוך ביתי נע בין שנה לתשע שנים. בעת עריכת המחקר היה הגיל הממוצע של הילדים 14.7 שנים. סוג המוגבלות של הילד לא היה תנאי להשתתפות במחקר. עם זאת, המוגבלות השכיחה ביותר בין המשתתפים ($n=13$) הייתה אוטיזם ברמות תפקוד שונות. בין המוגבלויות האחרות היו שיתוק מוחין (ילד אחד) ומוגבלות שכלית (ילד אחד). במרבית המשפחות היו ההורים נשואים ($n=10$). פרט למשפחה אחת, בכל המשפחות ($n=14$) היו שניים או שלושה ילדים. בשלוש מן המשפחות היה יותר מילד אחד עם מוגבלות. בזמן קיום הראיונות, תשעה ילדים היו בחינוך ביתי, שניים חזרו ללמוד במסגרת חינוכית לאחר תקופה קודמת של חינוך ביתי, שניים שולבו חלקית (כיומיים בשבוע) בבית ספר, ושניים סיימו את שנות חינוך החובה. מכיוון שכאמור, שיעור ההורים הבוחרים בחינוך ביתי הוא קטן יחסית לכלל האוכלוסייה, עשוי להתעורר קושי באיתור משתתפים אפשריים במחקר, קרי הורים המחנכים בבית ילדים עם מוגבלות (Kunzman 2009). ניסיונותינו לקבל סיוע ממשרד החינוך באיתור משתתפים מתאימים לא צלחו, לכן בחירת

המשתתפים נעשה בשיטת "כדור שלג", באמצעות הפניות של המשתתפים עצמם לנחקרים נוספים על סמך היכרות אישית (Creswell & Plano Clark, 2011).

איסוף הנתונים נעשה על ידי החוקרות, באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה שנערכו במהלך החודשים דצמבר 2018 עד מרץ 2019. לצורך הריאיון הוכן "מדריך ריאיון" (Patton 1990), על בסיס ספרות רלוונטית בנושא חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות (כגון Morse & Bell 2011; Hurlbutt 2011; Cook et al. 2013; Parsons & Lewis 2010; 2018). מדריך הריאיון סייע בשמירה על המסגרת הנושאית וכלל שאלות באשר לסיבות להחלטה על חינוך ביתי ובאשר לאופן קבלת ההחלטה.

העובדה שלא קיים בישראל בסיס מחקרי על הנושא הגבירה את חשיבות השימוש בראיון עומק ככלי לאיסוף מידע. באמצעות הריאיון ניתנה להורים אפשרות להרחיב בנושאים החשובים בעיניהם ולהתייחס לנושאים נוספים (Seidman 2013), לבטא עמדות, מחשבות ורגשות באופן שאפשר לחוקרות ללמוד ולהבין את התפיסות, את הרצונות והצרכים ואת המשמעות המיוחסת להם (שקדי 2003), תוך התייחסות להקשר החברתי-תרבותי (Strauss & Corbin, 1990).

עיבוד הנתונים נעשה בשיטת ניתוח תוכן קטגוריאלי (Strauss & Corbin, 1990). תהליך העיבוד האינדוקטיבי (Patton 1990) מבוסס על זיהוי קטגוריות מתוך דברי המרואיינים, בהנחה כי בטקסט קיימת חזרתיות שיטתית הניתנת לגילוי. התהליך מתבצע באמצעות פירוק הטקסטים וארגונם בקטגוריות תוכן מרכזיות, כבסיס לאיתור דפוסים ולזיהוי תמות מרכזיות (קסן וקרומר-נבו 2010; Neuendorf 2011).

בשלב הראשון נקראו הראיונות, קריאה הוליסטית שפונה את תהליך הניתוח. בשלב השני ניתחה כל אחת מהחוקרות שלושה-ארבעה ראיונות שונים, ומתוך השוואה ביניהם גובשה מערכת קטגוריות. בשלב השלישי קודדו כל חומרי הראיונות לקטגוריות, ובשלב הרביעי נערכה השוואה בתוך כל קטגוריה ובין קטגוריות, וזוהו קטגוריות הגרעין (core categories). התמות המרכזיות נבחנו באופן מעמיק, וכדי לבסס את פרשנותן נערך ניתוח משותף (co-analysis) של

הממצאים, ורק הקטגוריות שנמצאו על ידי כל החוקרות כמתאימות לתוכן הראיונות ולשאלת המחקר הוצגו בממצאים (Lincoln & Guba 2000). לשם חיזוק אמינות המחקר, הובאו לצד ממצאי המחקר, כמו גם לצד הטענות והפרשנויות שבדיון, ציטוטים מדויקים מתוך דברי המרואיינים (Arksey & Knight 1999).

הממצאים

בפרק זה יוצגו ממצאי הראיונות שנערכו עם ההורים המשתתפים במחקר – הורים שחינכו או שמחנכים את ילדם עם המוגבלות בבית.

ההחלטה על חינוך ביתי

מהנתונים עולה כי כל הילדים היו במערכת החינוך הציבורית בטרם עברו לחינוך ביתי, ובמרבית המשפחות במחקר זה, האם היא המובילה את החינוך הביתי. ההורים תיארו את המציאות הבית ספרית, מנקודת מבטם, לפני ההחלטה לפנות לחינוך ביתי ואת המצב שהוביל להחלטה לעזוב את מערכת החינוך הציבורית. מרביתם יכלו לתאר את הרגע המכונן של קבלת ההחלטה וציינו במפורש את הסיבות להחלטה.

מהראיונות ניתן ללמוד על תהליך קבלת ההחלטה. מתיאור הנסיבות שקדמו להחלטה, ניתן ללמוד כי רוב ההורים שרואיינו רואים בחינוך הביתי לילד עם מוגבלות כורח המציאות ולא בחירה אידאולוגית. במילים אחרות, ההורים הרגישו שהם נדחפו החוצה ממערכת החינוך, והחינוך הביתי נכפה עליהם מחוסר ברירה, עקב מוגבלותו של הילד.

העיקרון שהוצאנו אותו לחינוך ביתי הוא בגלל הבעיות שהיו לו... זה לא מתוך ערכים... ערכים אחרים ממערכת החינוך... [זו הייתה] ברירת מחדל (ב3).

פשוט לא הייתה ברירה, הייתי חייבת להציל את הילד שלי (8); אני כאילו הולכת לקבוצה שמתכנסת בספריה העירונית... שהם עושים חינוך ביתי. הם גם... כאלה עם ההיי סוסייטי כאילו... וכאילו אני לא כזאת... הם בחרו [את החינוך הביתי]... הם בחרו, אני פשוט נאלצתי (10); הסיטואציה כופה את זה עלי, אוקיי? ... זה לא צריך להיות ככה אבל מהר מאוד הבנתי שמה שאני לא אעשה בעצמי, לא יעשה (4).

חשוב לציין כי ההחלטה על מעבר לחינוך ביתי נעשתה במרבית המקרים מתוך חוסר ברירה ורק אחרי שההורים עשו ניסיונות למצוא לילדם מסגרת מתאימה בתוך מערכת החינוך.

הלכנו לבדוק כל מיני מסגרות, [...] בדקתי המון דברים. [...] אז בעצם מצאתי את עצמי שאין אף מסגרת שמתאימה לילד שלי (8); והמשכתי להיאבק, לנסות... איכשהו בתוך המערכות למצוא [...] ראיתי, בדקתי... אמרתי לעצמי די, כאילו אין. צריך לעשות לה משהו אישי. נגמר (1).

הסיבות להחלטה על המעבר לחינוך ביתי

ניתוח הראיונות מלמד על גורמים דוחפים ועל גורמים מושכים בהחלטת ההורים על חינוך ביתי לילד עם מוגבלות. נראה כי הגורמים הדוחפים היו נקודת המפנה, והם קיבלו חיזוק נוסף מיתרונותיו של החינוך הביתי. עוד עולה מניתוח הראיונות, שהחלטת ההורים על חינוך ביתי נבעה מחוסר שביעות רצון של ההורים ממערכת החינוך עד כדי חשש לילדיהם. גם הורים שעברו לחינוך הביתי בשל יתרונותיו עשו זאת לרוב נוכח הניסיון המר של ילדם בבית הספר. עם זאת, ההורים לא פסלו את אפשרות חזרת הילדים למערכת החינוך הציבורית.

גורמים דוחפים להחלטה על חינוך ביתי

מדברי ההורים בראיונות עולה כי הסיבה העיקרית להחלטה על חינוך ביתי הייתה חוסר שביעות רצון של ההורים מהמענה שניתן לילדם עם המוגבלות במערכת החינוך. חוסר שביעות הרצון של ההורים קשור רמת הלימוד והטיפול בילדים, כמו גם לרמה המקצועית של צוות בית הספר ויחסו לילדים והורים.

לא ממש התלבטנו. ברגע שראינו שהילדה לא מקבלת את המענה למה שאנחנו חושבים שהיא צריכה לקבל, לקחנו את זה עלינו... הם לא קיימו את הפונקציה, הם לא מילאו את מה שאנחנו צריכים, אז שלום ולהתראות (2).

חוסר שביעות רצון של ההורים ממערכת החינוך

חוסר שביעות הרצון של ההורים בא לידי ביטוי ביחס להיבטים שונים של מערכת החינוך. היו שהתייחסו להיבט הלימודי הן מבחינת רמתו הנמוכה הן מבחינת התאמתו ליכולות הילד וצרכיו.

משימה כזאת גרפית פשוטה של גן. כיתה א' הם לא עשו איתו, והילד בן שנים עשרה, וזה ילד שמסוגל, הוא לומד (4); לא עשו איתו הרבה. זאת אומרת הוא הצליח להגיע לסוף כיתה ג' [כשהוא] לא תלמיד (8); הוא ממש לא לקוי למידה, כאילו הוא הצליח לעשות הרבה יותר מ... ממה שהם... כאילו לימדו" (10); לימדו אותו, ילד בן עשר, על פירות הדר. על תפוז, אשכולית... וזה היה מין: תגיד קל-מנ-טי-נננה... הילד שלי לא מדבר, יש לו בעיה נוירולוגית, הוא לא יכול להפיק שפה (11).

היו הורים שסיפרו על חוסר מקצועיות של צוות בית הספר.

היו ממצאים בעיות מרוב חוסר ידע. לא, הם לא היו אנשים רעים, אבל כל כך הרבה חוסר ידע שזה לא אמיתי בכלל, ועוד הם עובדים בחינוך המיוחד (א3); כל הנושא של הניתוח התנהגות, זה מאוד חזק עכשיו, זה מאוד השתלט גם על השיח החינוכי, וזה לא מתאים לאוטיסטים (7); הם מתעקשים על השיטה ההתנהגותית, של ענישה ופרסים, ואני כל הדרך מתריעה שזה לא עובד, זה לא נכון (4); כל מה שהוא חינוך מיוחד תוקעים בכיתה אחת ומצפים שילדים ייתרמו מזה. למעשה הם רק לומדים את ההתנהגויות הגרועות (10).

הורים לילד עם מוגבלות, המשקיעים משאבים רבים בגידולו, מצפים שהמערכת החינוכית תהיה מקום מוגן ובטוח עבור ילדם, כמו גם מקום המטפח ומקדם את יכולותיו. ההורים סיפרו על התייחסות לא ראויה של הצוות החינוכי כלפי ילדם. מהרגע שהילד נכנס לחינוך המיוחד לא רואים אותו כבן אדם. רואים אותו כאוטיסט... אין שום התבוננות אמיתית בילד (12); הם ביקשו ממנו שהוא יעשה משהו והוא לא רצה, כשהוא היה בגיל שבע, משהו כזה... ואז מה שעשו לו זה קשרו אותו לכיסא... ואשתי באה וראתה אותו ככה, הייתה בהלם (א3).

היבט נוסף הקשור לצוות בית הספר היה חילוקי דעות וחוסר תקשורת עם ההורים ואף זלזול והתעלמות מהם.

בשנה השנייה הם רצו להעביר אותו כיתה. אף אחד לא אמר לי. לקחו את הכיסא, הזיזו, ככה! מה יש להגיד להורים, כאילו, מה יש להתייעץ עם ההורים? סליחה. מי זה ההורים בכלל? (12); אתם לא מוכנים להקשיב למשהו שאני, כאימא, אומרת לכם שיעבוד (1); ולמרות שנתתי להם הוראות הפעלה מאוד מסודרות וכתבתי אסור לו... אל תנסו בכלל, זה כאילו לדחוף אותו לפי התהום. והם החליטו שלא, שזה סתם שטויות והם יודעים יותר טוב (4).

חוסר שביעות הרצון של ההורים נמצא קשור גם להיבט הטיפולי בילדיהם ולתנאים במוסדות החינוך. כאשר מדובר בילדים עם מוגבלות נראה כי היחס של צוות בית הספר לילדים וחשיבות ההיבט הטיפולי במסגרת החינוכית חשובים להורים לא פחות, ולעיתים אף יותר, מאשר ההיבט הלימודי.

אבל כשראינו שגם הצד הסייעודי לא מקבל מענה, וזה קרה... ששאלתי כמה שאלות לגבי הצד הסייעודי שלה... קיבלתי תשובות שכאילו הלסת נשמטה לי, כאילו אמרתי לא יכול להיות דבר כזה (2); זה ילד בסיכון גבוה... מגיע לו לקבל סביבה שהיא מונגשת [אבל] היא לא מונגשת משום בחינה (4).

חוסר שביעות הרצון של ההורים נבע גם מיחס מערכת החינוך בהיבט הארגוני, בשל העדר תנאים ראויים.

החצר מותאמת רק לילדים קטנים בני שש (א3); הכול היה קצת עלוב, ומבחינה חושית היה ריח לא טוב... הייתה תחושה של קור (11); המערך של ההסעות שהחינוך המיוחד נשען עליו הוא מזעזע. והוא בכלל לא מתאים (7).

העדר שיתוף הפעולה עם ההורים, היחס כלפי ילדם מצד צוות החינוכי ומצד מערכת החינוך מובילים לתחושות ניכור וחוסר אמון במערכת. הורים שחשו שהם נאלצים להתמודד "מול כל העולם" ואיבדו את האמון במערכת, מצאו את הדרך לחינוך ביתי.

כל מה שנוצר... זה כבר נהיה חוסר ברירה, גם חוסר אמון במערכת מצידנו (א3); הייתה לנו שנה די קשה, כי היינו בעצם בריב עם כל העולם, אז זה קצת קשה. קצת מאכזב (7).

חששות ההורים למצבם של הילדים במערכת החינוך

לא אחת תיארו ההורים השפעה שלילית שהייתה, לדעתם, למסגרת החינוכית על ילדם, עד כדי סירוב ללכת לבית הספר.

כשהוא נכנס לבית ספר יסודי הוא הפסיק לצחוק. היה לו צחוק מתגלגל נורא כל הגן, ואחר כך ביסודי הוא הפסיק לצחוק (8); אני קיבלתי הלום קרב כאילו בסוף היום, ואני יודעת שהוא יכול להיות נורא מאושר ורגוע ונינוח ופתוח ללמידה (4); זה היה כבר תקופה שהילדה לא רצתה ללכת לבית ספר, והייתי בכוח מצליחה להביא אותה בשמונה וחצי, תשע (1); אחד הדברים הראשונים שהוא כתב זה 'לצאת מבית ספר'. זה מאוד הסתדר עם כל הדברים שלא רציתי לספר לעצמי

כזה, זה היה מאוד נוקב. (12); הבעיה בכל בתי הספר של החינוך המיוחד זה התסכולים שהם יוצרים. פתאום הנכות הפיזית, המוטורית, כל הדברים האלה, היא נהיית שולית לעומת הנוזקים שנגרמים להם רגשית והתפתחותית (3).

ההחלטה על חינוך ביתי נבעה גם מחששם של ההורים לעתיד ילדיהם אם ימשיכו במסגרת החינוכית ואם ייכנעו לדרישותיה.

אחרי חודשיים החזרתי אותו הביתה. לא יכולתי, לא יכולתי שהוא יהיה שם. זה הטריד את מנוחתי (11); באיזשהו שלב אמרתי לבעלי, תקשיב, אני בגיל 12 רוצה ילדה שיודעת מה קורה לה. אני לא מוכנה לזה יותר (1); ואני כל הזמן חושבת בראש שלי שמה שאני לא אעשה עכשיו, אני אשלים כפול אחר כך (4); הבנתי שאם אני משאירה אותו שם, אז הוא הולך ונסגר בבועה, שאחר כך אין דרך חזרה. זה קודם כל אני מוציאה אותך מפה (8).

היו הורים שצינו כי הסיבה להחלטה לעבור לחינוך ביתי התקבלה כאשר הופעל עליהם לחץ לתת לילד תרופות.

האביסו אותו בתרופות, וזה היה נוראי... אם בשביל ללכת לבית ספר הילד שלי צריך לקבל תרופות ולהיות חולה, אז עדיף שיקבל את השירות בבית. לא? (13); הם כבר לחצו עליי גם על העניין של התרופה, להגביר את המינון של התרופות הפסיכיאטריות (9); מה שיש למסלול הזה להציע להם, זה הידרדרות לתרופות פסיכיאטריות. פשוט הידרדרות נפשית מתמדת (11).

גורמים דוחפים – יתרונות החינוך בבית על-פני המערכת הציבורית

ההורים התייחסו בדבריהם להיכרות עם ילדם ולאפשרות של התאמת החינוך הביתי לצרכיו, הן בהיבט הלימודי הן בהיבט הטיפולי. היו הורים שסיפרו שאת ההתנסות בחינוך הביתי התחילו, כמו הורים אחרים, בניסיונם לקדם את הילד בבית, מעבר לשעות הלימודים בבית הספר. ניסיונות אלה שיקפו להורים את יכולתם להוביל את ילדם להישגים.

זה שהוא יודע לקרוא ולכתוב וחשבון זה בגלל שאני הייתי יושבת איתו כל היום בבית אחרי בית ספר. כי הוא לא למד שם כלום (13); אותו דבר היה בכיתה ג' כשפתרתי את זה ולימדתי אותה לקרוא. באיזשהו שלב אמרתי די. כל המורים החכמים לא יודעים ללמד לקרוא, בסדר, אין בעיה, התיישבתי איתה ולמדנו לקרוא (1).

ההורים הצביעו על יתרון ההוראה האישית המתאפשרת בבית על בסיס ההיכרות שלהם עם הילד ויכולתם להיות קשובים לצרכיו בכל רגע נתון.

בחינוך ביתי אני יכולה לטפל בו, כמה שהוא צריך. שזה בהתחלה אמר, שהוא היה מסוגל להתרכז שבע דקות, ואז היינו שבע דקות לומדים משהו, או עושים איזושהי פעילות, ואז עשר דקות עושים ריפוי בעיסוק כזה או אחר (8); אני מכירה את הבן שלי ואני יודעת במה הוא טוב ובמה הוא לא טוב, מה החוזקות, מה החולשות (10); זה לא בשמיים, אני לא ממציאה איזה משהו שהוא נורא פלאי. אין לי איזה קסם. אני פשוט זורמת איתו (4).

היו שהתייחסו להתערבות הרציפה והממוקדת הדרושה לילדם על מנת שיחווה התקדמות ביכולותיו, להתערבויות שלא ניתן לקיים במסגרת החינוכית ולתנאים המתאפשרים רק במסגרת הביתית.

אז הבנתי שהתוכנית צריכה להיות מאוד אינטנסיבית, וזו הייתה עוד סיבה למה חינוך ביתי (8). הייתה לה סייעת צמודה, זאת אומרת את כל הקטע הסיעודי הוא רק השתפר מבחינתה. כי בבית ספר לא היה לה סייעת (2).

החזרה למערכת החינוך הציבורית

כל ההורים שרואיינו חיפשו בשלב כזה או אחר את הדרך חזרה אל מערכת החינוך הציבורית. חלק מהילדים, שלפי עדות הוריהם נתרמו באופן משמעותי מהחינוך הביתי, הצליחו להשתלב חזרה במערכת החינוך.

ואז הוא חזר לכיתה ז'... עכשיו הוא ח'... הוא הולך בשמחה, והמוטיבציה שלו חברתית בלבד, לא מעניין אותו שום דבר שם... בית ספר עכשיו זה חוויה מתקנת מדהימה (8); מכיתה ז'... בעצם בחרנו את בית הספר הדמוקרטי... למעשה היא הייתה בשילוב מלא (2); א', ב', ג' הוא היה בבית ספר דמוקרטי בתל אביב. הוא למד בחינוך ביתי ד' ו-ה'. כשעברנו לפה [לקיבוץ] אז הוא מאוד רצה להיות כזה ממש כמו כולם... בעיר לא מרגישים כל כך את השוני, אבל פה זה מאוד ברור כי יש 6 ילדים בקיבוץ בגילים האלה... אז הוא מאוד רצה להכיר, אז הוא ביקש לחזור לבית ספר... הוא היה כבר בשל ומוכן לדברים האלה (7).

אולם לא כולם הצליחו למצוא שוב את מקומם במערכת.

אמרתי שאני לוקח אותו לשנה אחת לחינוך ביתי ושנה אחרי זה רצינו להחזיר אותו לבית ספר. חיפשנו לו בית ספר שמתאים לו. אבל לא הצלחנו, לא יודע. ניסינו פה, ניסינו [שם יישוב עירוני אחר], לא הצלחנו שום דבר. ניסינו, ניסינו

ומצאנו את עצמנו שנתיים איתו בבית (3א); ניסינו לשלב אותה שנה שעברה בחזרה לאט לאט בהדרגה, אבל לא היה שום שיתוף פעולה [של בית הספר] כי הם כאילו החליטו שהם עושים לה ועדת שילוב, אבל עדיין לא רצו להכניס אותה, למרות שהיו לה שעות שילוב, היה לה הכול (7).

העדויות בדבר הניסיון לחזור למסגרת חינוכית ציבורית, אם מתוך רצון הילדים והסכמת ההורים ואם ביוזמת ההורים, מחזקות את ממצאי המחקר שלפיהם ההורים אינם פוסלים את מערכת החינוך הציבורית, אך לנוכח חסרונותיה נאלצים לפנות לחינוך ביתי כחלופה.

דיון

מחקרים מראים כי חינוך ביתי, המאפשר התאמה אישית ותשומת לב פרטנית, עשוי להציע סביבה חינוכית טובה לילדים עם צרכים מיוחדים (Duvall et al. 2010; Kidd & Kaczmarek 2010; Ensign 2000; 2004). אולם כפי שעולה גם מממצאי המחקר הנוכחי, קשה להתייחס להחלטה על חינוך ביתי, ובמיוחד חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות, כבחירה אמיתית של ההורים. הביטוי "חינוך ביתי מבחירה" (elective home education) מתאר מצב שבו ההורים לוקחים על עצמם מרצון אחריות מלאה על חינוך ילדיהם (Arora 2006), כלומר 'בחירה' שמשמעותה החלטה חיובית ומודעת (Parsons & Lewis 2010). אולם תחושת ההורים, כפי שעולה בבירור במחקר זה, היא שאין מדובר בבחירה. ממצאי מחקר זה נמצאים בהלימה למחקרים במדינות אחרות בעולם. מורטון (Morton 2010) זיהתה קבוצה שלישית של מחנכים בבית, נוסף על הקבוצה האידאולוגית והקבוצה הפדגוגית (Van Galen 1988): בקרב חברי הקבוצה השלישית, החינוך הביתי אינו נתפס כבחירה אלא כמוצא אחרון, כיוון שילדיהם 'נדחפים' אל מחוץ למערכת החינוך בשל סיבות שונות, כגון בריונות או צרכים מיוחדים, שאין מקבלות מענה בבית הספר. גם פארסונס ולואיס (Parsons & Lewis 2010) דחו את המונח 'בחירה' במחקרם על חינוך ביתי. הורים לילדים עם מוגבלות עשויים שלא להיות במעמד של בחירה בחינוך ביתי (Lawrence 2018), ופעמים רבות הם מעדיפים חינוך ביתי כ"אפשרות הפחות גרועה" (Badman 2009), או כאילוץ (Parsons & Bower 2019; Lewis 2010).

גם במחקרים קודמים, שנערכו במדינות כגון ארה"ב, אוסטרליה ואנגליה (Arora 2006; Kidd & Kaczmarek 2010; Parsons & Lewis 2010; Simmons & Campbell 2019), נמצא שההחלטה על חינוך ביתי נעשית פעמים רבות רק לאחר שהילדים למדו בבית הספר ובעקבות תקופות של אומללות, תסכול ודאגה לבריאותם ולאשרם של הילדים. פעמים רבות, ההחלטה מתקבלת לאחר עימות ממושך בין תפיסת ההורים לבין התפיסה של צוות בית הספר לגבי מתן מענה לצורכי הילד (Ainscow et al. 2006). לדברי קונזמן וגייטר (Kunzman & Gaither 2020), שערכו סיכום מקיף של המחקר בנושא חינוך ביתי, המחקרים העוסקים בסיבות להחלטה על חינוך ביתי של ילדים עם צרכים מיוחדים מעידים בעקביות, שאימהות בחרו בחינוך ביתי כמוצא אחרון מתוך תסכול מהטיפול של בית הספר בילדיהן.

בדומה למחקר בעולם, גם במחקרנו ציינו ההורים את עמדות צוות בית הספר כלפיהם וכלפי ילדים עם מוגבלות כגורם בעל חשיבות בהחלטה על חינוך ביתי. ההורים טענו לחוסר הבנה לגבי הצרכים המיוחדים, במיוחד בתחום האוטיות, ולחוסר נכונות של צוות בית הספר להקשיב להם (Kendall & Taylor 2016). גם במחקרים קודמים, רבים מההורים והילדים סיפרו על ניסיונות חוזרים להשפיע על התנהלות בית הספר, וחלקם ציינו שהמצב בבית הספר היה גרוע כל כך, עד שהם חששו לבריאות הנפשית של הילדים. הורים אלה המשיכו עם החינוך הביתי כאפשרות הזמינה הטובה ביותר (והיחידה) שלהם, חרף המשאבים הכספיים, האישיים והמשפחתיים שנדרשו לשם כך (Parsons & Lewis 2010).

ממצאי המחקר תומכים בטענה נוספת העולה מן הספרות המחקרית, ולפיה ההחלטה על חינוך ביתי קשורה להיבט הפדגוגי ולרצון ההורים לספק הוראה טובה יותר או הוראה אישית לילדיהם (Cook et al. 2013; Hopwood et al. 2007; Parsons & Lewis 2010). הרצון למעורבות בחינוך הילדים דורג כגורם חשוב בהחלטה על חינוך ביתי, הן על ידי הורים לילדים עם מוגבלות הן על ידי הורים לילדים ללא מוגבלות. אולם, כאשר ההורה סבור שהצרכים שמכתיבה המוגבלות של ילדו אינם נענים בבית הספר, הרי שצרכים אלה הם הגורם החשוב ביותר בהחלטה על חינוך ביתי (Morse & Bell 2018). עם זאת, חשוב לציין שבמחקר שלנו, כמו גם במחקר קודם, נמצא כי לעיתים המשפחות מחליטות על

חינוך ביתי לילדיהן כפתרון זמני, על מנת להתמודד עם בעיות בבית הספר, מתוך תקווה להחזיר את הילד לבית הספר במועד מאוחר יותר (Rothermel 2003). מחקר ראשון זה בנושא חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות בישראל עשוי להעלות את המודעות לתופעה ולצורך בחקירתה. המחקר הנוכחי כלל מדגם קטן של הורים לילדים עם מוגבלות. מאחר שרובם אותרו בשיטת "כדור שלג", סביר להניח כי משתתפי המחקר אינם מייצגים את כלל ההורים במצב זה. לפיכך יש מקום להמשיך ולחקור את נקודת המבט של הורים לילדים עם מוגבלות בחינוך הביתי. נוסף על כך, רצוי לבחון במחקרים עתידיים גם את נקודת המבט של הילדים, ולא רק את זו של ההורים, ביחס למעבר לחינוך הביתי, ולהתייחס לסוגים שונים של מוגבלות.

לסיכום, נסיבות ההחלטה של הורים לילדים עם מוגבלויות בישראל, להוציא את ילדיהם ממערכת החינוך ולחנכם בבית, דומות במידה רבה למציאות המתוארת במחקרים שנערכו בנושא זה במדינות אחרות. מהמחקר עולה כי החלטה על חינוך ביתי היא אישית ואינה קשורה לתפיסה אידאולוגית, אלא תלויה בעיקר ביכולתה של מערכת החינוך הציבורית לספק מענה מתאים לצורכי הילד עם המוגבלות.

במקרים שהמערכת הציבורית מתקשה לספק מענה מתאים, יש לדעתנו לראות בבחירת ההורים בחינוך הביתי פתרון ראוי ולגיטימי. נוסף ונאמר, שעל מערכת החינוך הציבורית לדאוג להכשרת הצוות החינוכי והסיעודי בבתי הספר, להרחיב ולעדכן את הידע באשר לשיטות ההוראה והטיפול, לסייע לצוות לראות את הצרכים הייחודיים של כל לומד, לאפשר הוראה של תוכנית אישית ולשפר את התנאים הפיזיים. במיוחד ניכר הצורך לפעול לקידום השיח בין המשפחה לבין צוות בית הספר ולבין מערכת החינוך בכלל, כדי להימנע מדחיפת ההורים לחינוך ביתי מחוסר ברירה, כמו גם כדי להיטיב את ביצוע החינוך הביתי לילדים עם מוגבלות.

ביבליוגרפיה

אדרי, א' (2010). **חינוך ביתי בישראל: הישגים לימודיים וכישורים חברתיים של ילדי חינוך ביתי בהשוואה לילדי בית ספר**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

אדרי, א' (2016). **חוויות החינוך הביתי של אימהות בחינוך ביתי**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

הלרדגני, ח' (2003). **חינוך ביתי בישראל – התחלות**. רמות.

ויניגר, א' (2014). **חינוך ביתי בישראל**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 1-6). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רבין, י' ואורן נ' (2012). על הזכות לחינוך מן הבית. **משפט ועסקים**, יד, 843-803.

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

Ahi, B., & Sengil-Akar, S. (2021). Understanding the initial stories of families preferring homeschooling: A narrative study. *Education and Urban Society*, 53(5), 515-535. <https://doi.org/10.1177/0013124520941926>

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists: An introductory resource with examples*. Sage Publications.

Arora, T. (2006). Elective home education and special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 55–66. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00059.x>

Atkinson, M. (2014). Let them play: Why Kentucky should enact a Tebow Bill allowing homeschooled to participate in public school sports. *Journal of Law & Education*, 43, 433–442.

Badman, G. (2009). *Report to the secretary of state on the review of elective home education in England*. The Stationery Office.

Beresford, B. A. (1994). Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 171-209. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01136.x>.

Bhatt, R. (2014). Home is where the school is: The impact of homeschool legislation on school choice. *Journal of School Choice*, 8(2), 192-212. <https://doi.org/10.1080/15582159.2014.905394>

- Bower, C. (2021). 'Um, I was getting bullied at school because I didn't believe in god': One family's experience of autism, school and home education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 914-927. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588926>
- Cheng, A., Tuchman, S., & Wolf, P.J. (2016). Homeschool parents and satisfaction with special education services. *Journal of School Choice*, 10(3), 381-398. <https://doi.org/10.1080/15582159.2016.1202076>
- Collom, E. (2005). The ins and outs of homeschooling; the detriments of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society*, 37(3), 307-335. <https://doi.org/10.1177/0013124504274190>
- Cook, K. B., Bennett, K. E., Lane, J. D., & Mataras, T.K. (2013). Beyond the brick walls: Homeschooling students with special needs. *Physical Disabilities: Education & Related Services*, 32(2), 90-103. <https://doi.org/10.14434/pders.v32i2.12997>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Daniels, R. (2017). Exploring the motivations and practices of parents home educating their children with ASD. [Doctoral dissertation, University College London]. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1544990/1/Daniels_Rosanne%20Daniels%20Final%20EdD%20110317.pdf
- Davies, R. (2015). Home education: Then and now. *Oxford Review of Education*, 41(4), 534-548. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1048119>
- Donnelly, M. P. (2012). Homeschooling. In C. L. Glenn & J. De Groof (Eds.), *Balancing freedom, autonomy and accountability in education: Volume 1* (199-220). Wolf Legal Publishers. <https://edpolicy.education.jhu.edu/wp-content/uploads/2019/05/Homeschooling-1.9.pdf>
- Duffey, J. (2002). Home schooling children with special needs. *Journal of Special Education Leadership*, 15(1), 25-32.
- Duvall, S., Delquadri, J. C., & Ward, L. D. (2004). A preliminary investigation of the effectiveness of homeschool instructional environments for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Social Psychology*, 33(1), 140-158. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086238>

- El-Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. doi: [10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x)
- Ensign, J. (2000). Defying the stereotypes of special education: Homeschool students. *Peabody Journal of Education*, 75, 147–158. <https://www.jstor.org/stable/1493093>
- Farris, M. P., & Smith, J. M. (2019). *State laws concerning participation of homeschool students in public school activities*. HSLDA – Home School Legal Defense Association. Retrieved: https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/Homeschool_students_in_public_school_activities.pdf.
- Foster, D., & Danechi, S. (2019). *Home education in England* [Briefing paper]. House of Commons Library. Retrieved: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN05108/SN05108.pdf>
- Gaither, M. (2017). Homeschooling in the United States: A review of select research topics. *Pro-Posições* 28(2), 213-241. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0213.pdf>
- Guterman, O., & Neuman A. (2017). Different reasons for one significant choice: Factors behind homeschooling choice in Israel. *International Review of Education*, 63(3), 303–318.
- Holt, J. (1984). How to home school: Home schooling requirements and information. *The Mother Earth News*, January/February, 139–141. <https://www.motherearthnews.com/homesteading-and-livestock/how-to-home-school>
- Hopwood, V., O'Neill, L., Castro, G., & Hodgson, B. (2007). *The prevalence of home education in England: A feasibility study*. York Consulting. <https://dera.ioe.ac.uk/7792/1/RR827%20r.pdf>
- Hurlbutt, K. (2011). Experiences of parents who homeschool their children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(4), 239–249. <http://dx.doi.org/10.1177/1088357611421170>
- Hurlbutt, K. (2012). Special education teachers' perceptions and beliefs regarding homeschooling children with autism spectrum disorder. *Home School Researcher*, 27(1), 1–9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540710.pdf>

- Johnson, D. M. (2013). Confrontation and cooperation: The complicated relationship between homeschoolers and public schools. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 298–308. doi: [10.1080/0161956x.2013.796832](https://doi.org/10.1080/0161956x.2013.796832)
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2020). The shifting landscape of the homeschooling continuum. *Educational Review*, 72(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552661>
- Jolly, J. L., Matthews, M. S., & Nester, J. (2013). Homeschooling the gifted: A parents' perspective. *Gifted Child Quarterly*, 57, 121–134. <https://doi.org/10.1177/0016986212469999>
- Kendall, L., & Taylor, E. (2016). 'We can't make him fit into the system': Parental reflections on the reasons why home education is the only option for their child who has special educational needs. *Education* 3-13, 44(3), 297–310. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.974647>
- Kidd, T., & Kaczmarek, E. (2010). The experiences of mothers home educating their children with autism spectrum disorders. *Issues in Educational Research*, 20(3), 257–275. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/3733>
- Korkmaz, H., & Duman, G. (2014). Public understanding about homeschooling: A preliminary study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 3891–3897. <https://core.ac.uk/download/pdf/81958057.pdf>
- Kunzman, R. (2009). *Write these laws on your children: Inside the world of conservative Christian homeschooling*. Beacon Press.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4–59.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2020). Homeschooling: An updated comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives* ISSN 2049-2162 9(1). 253–336.
- Lawrence, C. (2018). Parents' perspectives on flexischooling their autistic children. *The Home School Researcher*, 34(1). ISSN 1054-8033. <https://www.nheri.org/parents-perspectives-on-flexischooling-their-autistic-children/>

- 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* (2nd ed., pp. 163-188). Sage.
- Mazama, A., & Lundy, G. (2012). African American homeschooling as racial protectionism. *Journal of Black Studies*, 43(7), 723-748. <https://doi.org/10.1177/0021934712457042>
- Mazama, A., & Lundy, G. (2013). African American homeschooling and the question of curricular cultural relevance. *The Journal of Negro Education*, 82(2), 123-138. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.82.2.0123>
- McDonald, K. (2019). *Homeschooling and educational freedom: Why school choice is good for homeschoolers*. Cato Institute. https://www.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/bp_124.pdf.
- Meisels, T. (2004). Home-schooling: The right to choose. *Israel Affairs*, 10(3), 110-137.
- Morse, M., & Bell, S.M. (2018). Homeschooling: A growing school choice option for meeting special educational needs. *International Journal of Education Reform*, 27(2), 156-172. <https://doi.org/10.1177/105678791802700203>
- Morton, R. (2010). Home education: Constructions of choice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 45-56.
- Murphy, J. (2012). *Homeschooling in America capturing and assessing the movement*. Corwin Press.
- Neuendorf, K.A. (2011). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Sage
- Neuman, A. (2019). When I was at school—differences in stories about school told by parents of home-schooled and regular-schooled children. *Educational Studies*, 45(3), 357-371. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446336>
- Neuman, A., & Aviram R. (2003). Home schooling as a fundamental change in lifestyle. *Evaluation and Research in Education*, 17(2-3), 132-143. <https://doi.org/10.1080/09500790308668297>
- Neuman A., & Aviram A. (2015). Homeschooling — The choice and the consequences. In P. Rothermel (Ed.) *International*

- perspectives on home education* (pp. 211-222). Palgrave Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Pearlman-Avnion, S., & Grayevsky, M. (2019). Homeschooling, civics, and socialization: The case of Israel. *Education and Urban Society*, 51(7), 970–988.
<https://doi.org/10.1177/0013124517747973>
- Parsons, S., & Lewis, A. (2010). The home-education of children with special needs or disabilities in the UK: Views of parents from an online survey. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 67-86. <https://doi.org/10.1080/13603110802504135>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage. doi: 10.1002/nur.4770140111
- Ray, B. (2017). A review of research on homeschooling and what might educators learn. *Pro-Posições*, 28(2), 85-103.
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0009>
- Ray, B.D. (2019). *Research facts on homeschooling*. NHERI - National Home Education Research Institute.
<https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>
- Roper, J. M., & Shapira, J. (2000). *Ethnography in nursing research*. Sage.
- Rothermel, P. (2003). Can we classify motives for home education? *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 74-89. doi: [10.1080/09500790308668293](https://doi.org/10.1080/09500790308668293)
- Rothermel, P. (2015). Home education: A desperately dangerous notion? In P. Rothermel (ed.) *International perspectives on home education* (pp. 189–207). Palgrave Macmillan.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed.). Teachers College Press.
- Sherfinski, M., & Chesanko, M. (2016). Disturbing the data: Looking into gender and family size matters with US evangelical homeschoolers. *Gender, Place & Culture*, 23(1), 18-35. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2014.991703>

- Simmons, C.A., & Campbell, J. M. (2019). Homeschool decision-making and evidence-based practice for children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31, 329-346.
- Slater, E.V., Burton, K., & McKillop, D. (2020). Reasons for home educating in Australia: Who and why? *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1728232>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21, 52-68. <https://doi.org/10.1177/0013124588021001006>

'זמישות' מבעד למסכים –

השקפות של סטודנטים לחינוך ולהוראה על למידת

חירום מרחוק בגל הראשון של מגפת הקורונה

יונית ניסים ואיתן סימון

המחקר הנוכחי בוחן את שביעות רצונם של סטודנטים במכללה לחינוך והוראה ואת אופן התמודדותם עם המעבר ה'זמני' ללמידה מרחוק בתחילת מגפת הקורונה. נבדקו היבטים רבים של הלמידה מרחוק, כפי שבאו לידי ביטוי מנקודת מבטם של הלומדים, כגון: תפקידם של המרצים ומידת השקעתם בהוראה מרחוק, מקומה של המכללה במתן מעטפת תמיכה בלמידה מרחוק וההשפעות הרגשיות של התקופה המורכבת על תהליכי הלמידה. המשתנים הללו משפיעים על תפיסת הסטודנטים את תהליך הכשרתם להוראה בעידן של מגפה ושל אי ודאות. ממצאי המחקר מצביעים על האתגרים המורכבים שהציבה הלמידה מרחוק ועל שביעות רצון בינונית עד נמוכה במגוון פרמטרים. עוד נמצא, שככל שהסטודנט מעריך יותר את איכות ההוראה, את התנהלות המרצים ואת תפקוד המכללה, כך תחושותיו והתמודדותו עם הלמידה מרחוק טובות יותר ושביעות רצונו גבוהה יותר. המסקנות על הקשר בין תהליכי הלמידה מרחוק לבין תפיסות הלומדים הן משמעותיות לעיצובם של התהליכים האלה, כחלק מתהליך הכשרת מחנכים לעתיד, הן במצבי חירום הן בלמידה שבשגרה.

מבוא

מגפת הקורונה הובילה לסגירת שערי הקמפוסים במוסדות אקדמיים ברחבי העולם ולמעבר להוראת חירום מרחוק (ERT – Emergency Remote Teaching). זהו תהליך נרחב, בקנה המידה הגדול ביותר שידעה ההיסטוריה האנושית (Yan 2020), שבוצע במטרה להמשיך ולשמר את תהליכי ההוראה והלמידה, ולאפשר לסטודנטים להשלים את לימודיהם (De Wit & Altbach 2020). בתוך ימים ספורים, מבלי שתהיה שהות להתארגנות מסודרת, נאלצו המרצים והסטודנטים לאמץ טכנולוגיות, שיטות הוראה ולמידה חדשות. פעילויות אקדמיות, שהתנהלו לפני כן פנים מול פנים באופן מסורתי בכיתות, הוחלפו באחת בהוראה מקוונת (Nissim & Simon 2020). הקשר הבינאישי הישיר הומר בטכנולוגיות של העברת שיעורים באמצעות צגים.

בחודש מרץ 2020 הוטל בישראל הסגר הראשון. המועצה להשכלה גבוהה בישראל חיבה את הקמפוסים לעבור, בתוך ימים ספורים, ללמידת חירום מרחוק (כהן ואחרים 2020). בתוך 48 שעות מההכרזה על הסגר, ביצעה המכללה האקדמית אוהלו – מכללה להכשרת מורים, גננות ואנשי חינוך – מעבר 'זמני' ללמידת חירום מרחוק בכל אפיקי הלמידה וההוראה. התנועה ברחבי הקמפוס פסקה לחלוטין, וכ-700 קורסים, שהשתתפו בהם 150 מרצים וכ-1,000 סטודנטים, עברו למתכונת של למידת חירום מרחוק, שבה המרצים והסטודנטים נמצאים בביתם, ולומדים באמצעות תוכנת שיחות הוידאו 'זום' (Zoom).

בחרנו במונח 'זמני' – תוצר הלחם של 'זרזות' ו-'גמישות' – כדי לתאר את היכולת לתגובה מהירה לנוכח מציאות חדשה. המונח מתאר זמינות ומהירות תגובה תוך כדי גילויי גמישות, והוא מהווה לדעתנו מילת מפתח ביכולת ההתמודדות עם אילוצים בלתי צפויים ועם אי ודאות. התארגנות שכזו, שנדרשת להתבצע בפתאומיות ובמיידיות, ללא תכנון מראש וללא הכנה מוקדמת, רחוקה מלהיות מושלמת. היה צורך לאתר פתרונות מהירים וזמינים ליצירת תקשורת וידאו ולהוראה אינטראקטיבית של שיעורים וכן להעניק מעטפת תמיכה למרצים ולסטודנטים באמצעות מפגשי הדרכה, ייעוץ ולמידה משותפים.

יש לציין שלמכללת אוהלו ניסיון קודם בלמידה מקוונת. בעשור האחרון המכללה מקיימת מדי שנה שבוע למידה מרחוק בחג החנוכה, שנקרא "מתקוונים

לחנוכה". שבוע לימוד זה נבנה על ידי המרצים, תוכנן מראש, לווה על ידי היחידה לאיכות ההוראה והשתלב מראש בתכנון לוח השנה האקדמי וברצף הלימודי בכל קורס. הודות לניסיון זה, שהקנה ידע לצוות המכללה, הייתה במוסד מוכנות בסיסית להוראה וללמידה מרחוק, והמעבר למתכונת זו בתצורת חירום התנהל במהירות וביעילות רבה. אולם, כאמור, התהליך ה'זמיש' לא היה חף מקשיים. התהליך חייב שינוי מוחלט בשגרת חייהם של צוות הנהלת המכללה, של המרצים ושל הסטודנטים, זאת בתוך האווירה הכללית של בהלה, חשש, ריחוק חברתי, בידוד וסגרים, ששררה בישראל ובעולם בראשית מגפת הקורונה.

לצד האתגרים, למידת החירום מרחוק זימנה הזדמנויות לשינוי תפיסות בהוראה ובלמידה וליצירת דרכי לימוד מקוונות חדשות, משפיעות ורלוונטיות (De Pietr 2020). כמו כן, מגפת הקורונה תרמה לפריחה בתחומי המחקר העוסקים בלמידת חירום מרחוק (Altbach & De Wit 2020; Yan 2020; Bao 2020). מטרת המחקר הנוכחי לבחון את השקפותיהם של הסטודנטים ואת שביעות רצונם מהמעבר החד והמהיר שביצעה המכללה מהוראה פנים-אל-פנים להוראת חירום מרחוק עם פרוץ המגפה. בתיאור תהליך המעבר ללמידה מרחוק, נתמקד בעיקר בשלבי המעבר הראשונים. התהליכים יתוארו באמצעות הצגת קולם האותנטי של הסטודנטים, כפי שביטאו בזמן אמת.

העיסוק בנושא ובהשלכותיו הנרחבות הוא בעל משמעות רבה עבור מוסדות להשכלה גבוהה בכלל, ובפרט עבור מוסדות להכשרת מורים, גננות ואנשי חינוך. התובנות מהוות קרקע פורייה לחשיבה, ליישום וליצירת מודלים פדגוגיים, מתוך הבנת מקומה ותפקידה של שיטת הלמידה מרחוק בזמני חירום ובשגרה, ותוך ביצועה באופן איכותי.

רקע

תפיסות והשקפות סטודנטים בהכשרה למקצועות ההוראה

מחקרים הבוחנים השקפות ותפיסות של סטודנטים ביחס לתהליכי ההכשרה למקצועות החינוך וההוראה מדגישים, כי מורים לעתיד מגיעים ללימודיהם ולהכשרה המקצועית כשבאמתחתם דימויים מגוונים על מהות ההוראה, על האינטראקציה הרצויה עם התלמידים ועל הדימוי העצמי שלהם כמורים. הללו מתגבשים בשלבים מוקדמים מאוד, עוד בהיותם תלמידים בבית הספר.

הדימויים הללו הולכים ומתגבשים לתפיסות באמצעות התנסות בהדרכה, קריאת ספרים וצפייה בסרטי טלוויזיה וקולנוע העוסקים במורים ובהוראה (קצין 2008). זהו ידע שעיקרו אינטואיטיבי, מבוסס חיקוי, ולא כזה הנרכש בתהליכים אקדמיים מובנים וסדורים. יתרה מזו, רעיונות מקדמיים של סטודנטים לחינוך ולהוראה מבוססים על תפיסות הרואות בהוראה מקצוע פשוט וקל שעיקרו מסירת "חומר" (בק 2008). למידה כתוצאה מתצפית ומחיקוי עלולה אף היא לחזק מגמות שמרניות של סטודנטים להוראה, ש"מעתיקים" את שראו אצל מוריהם (לוי ונבו 2000; Shkedi & Laron 2004). מחקרים המתמקדים בקשר בין תהליכי הכשרת מורים לתפיסות המתכשרים להוראה מלמדים, כי תפיסות מקדמיות של סטודנטים מלוות את תהליכי ההכשרה לכל אורך הדרך, וכי השפעתן על התובנות הנרכשות במהלכו, לרבות ההתנסות בהוראה, משמעותיות ובעלות ערך רב (לם 2000; בק 2008; Korthagen 2004). הוגי חינוך גורסים, כי יש קושי רב לשנות תפיסות והנחות מקדמיות שהסטודנטים מצוידים בהן עם כניסתם לתהליכי ההכשרה להוראה, מכיוון שהידע החדש שהמתכשרים נחשפים אליו במסגרת תוכנית ההכשרה משמש בעיקר לאישור ולחיזוק המִשְׁגוֹת מוקדמות, ואין בו בכדי לערער אותן או להביא לשינוי (Tillema 2004).

חוקרים נוספים מסכימים לקביעה שתפיסותיהם המקדמיות של סטודנטים להוראה עשויות להיות איתנות, אולם לדעתם ניתן לשנותן בתהליך המכוון ליצירת ידע מקצועי חדש, ללא כפיית עמדות ותוך חתירה לזיהוי, לביורר ולחשיפת התפיסות המוקדמות ולעיצובן מחדש. הבניית הידע ראוי שתתבצע באופן המתמקד בשיח רפלקטיבי משותף לבחינת התפיסות הרלוונטיות והרצויות (Feiman-Nemser & Remillard 1996; זהר 2002). לפיכך, המחקר הנוכחי שם לו למטרה לבחון את תפיסותיהם והשקפותיהם של הסטודנטים באשר למעבר ללמידת חירום מרחוק. הממצאים שיעלו ממחקר זה עשויים להשליך ישירות על תהליכי הכשרת המורים ועל ארגון ושיפור השיטות הפדגוגיות של ההוראה והלמידה מרחוק בעיתות חירום ושגרה.

זמישות

חוקרים הגדירו 'זמישות' כיכולת הדורשת שימוש פעיל בתגובה זריזה וגמישה (Goodarzi et al. 2018). זהו גורם חשוב בהישרדות ובפיתוח חברות בסביבה

דינמית המאופיינת בשינוי ובחוסר ודאות. גישה זו מקובלת בארגונים ככלי בעל ערך להתייעלות משמעותית. 'זמישות' מייצגת יכולת לפעול במהירות, בגמישות ומתוך הסתגלות לשינויים. הסתגלות היא היכולת ללמוד מהניסיון, וליישם את הניסיון הנלמד בהצלחה במצבים חדשים, וכן היכולת להסתכל על דבר מזוויות שונות וליצור זרם של רעיונות, תוך כדי שינוי כיוון או תיקון מידע והתאמת התכנים לפי הצורך (Sheppard & Young 2006).

'זמישות' בחינוך, משמעותה אימוץ גישה זריזה וגמישה להוראה וללמידה, המיישמת שינוי, מאמצת חדשנות ומותירה מאחור דפוסי התנהלות וחשיבה שמרניים ומקובעים. על פי מדעי המוח, הגישות ההוליסטיות ל'זמישות' מעוגנות בקונסטרוקטיביזם חברתי היוצר ובונה ידע שיתופי (Lorenzo & Gallon 2019; Siemens 2002; Bereiter & Scardamalia 2003). הבנייה זו מותאמת לחשיבה פדגוגית חדשנית, המחייבת שינוי יסודי של פרדיגמות שגורות. נוסף על המחקרים המצוטטים לעיל, שראו אור טרום מגפת הקורונה, מחקר שפורסם לאחרונה טוען כי השינוי הבלתי צפוי שחוללה המגפה בהוראה ובלמידה עם המעבר ה'זמיש' ללמידת חירום מרחוק הפך מדד לזריזות ארגונית (Wu 2020).

בתגובה למצב החירום הפתאומי, היו מוסדות אקדמיים שהתמקדו בהעברת התכנים הלימודיים לעולם הדיגיטלי ולא שמו דגש מיוחד על שיטות ההוראה והמסירה המקוונות (טכנו- פדגוגיה). כמו כן, מצב החירום חשף מחסור במשאבים, כמו גישה וזמינות מספקת לאינטרנט מצד הסטודנטים, והעדר טכנולוגיות עדכניות במוסדות האקדמיים. במצב כזה תיתכן השפעה משמעותית על ההיענות הארגונית מחד, ועל יכולתם של הסטודנטים להשתתף בלמידה דיגיטלית, מאידך (Zhong 2020; Adnan & Kainat 2020). מנגד, התגובה ה'זמישה' יצרה יתרון תחרותי ותרמה להצלחה בקרב סביבות ארגוניות, שנערכו לתגובה מהירה וגמישה בתקופת מגפת הקורונה (Taşçı & Titrek 2020). מענה 'זמיש' להוראת חירום מרחוק היה התגובה ההולמת במגבלות הנתונות שנוצרו לשם שימור ההכשרה והלמידה בפן הארגוני, הגם שהמעבר התאפיין בירידה מסוימת בהעמקה האקדמית.

למידה מרחוק

בשנים האחרונות נמצאת הלמידה המקוונת בהשכלה הגבוהה במגמת הרחבה, הן בכמות הקורסים המקוונים הן בכמות הלומדים (Seaman, Allen & Seaman 2018). מוסדות האקדמיה רואים בלמידה מרחוק דרך אטרקטיבית להוראה, שניתן להרחיב באמצעותה את מספר הנרשמים מבלי לבנות עוד כיתות ומתקני לימוד ולהגיע לאוכלוסיות שוויתרו על לימודים אקדמיים בשל מגבלת המרחק והנסיעות הארוכות. מוסדות רבים ואיכותיים מציעים רכישת השכלה ותארים המתבססים באופן מלא על למידה מרחוק (Pituch & Lee 2006). השימוש המתרחב בתקשוב בהוראה ובלמידה שינה את מערכת היחסים המסורתית בין הלומד למוסד הלימודים והסיר חסמים גאוגרפיים מגבילים ומגדירים, כמו מרחב וזמן. בזכות הטכנולוגיה המתקדמת, התאפשר יישומם של מודלים חדשניים בלמידה ובהוראה (קורץ וכן 2012).

שיטת הלמידה מרחוק חייבה את מוסדות ההשכלה הגבוהה לבצע חשיבה מחודשת ולקבוע אסטרטגיה בתחומים שונים, המרכזיים שבהם: הפדגוגיה, איכות החינוך והשיתופיות החינוכית (Allen & Seaman 2013). ואכן, לאורך השנים התפתחו תצורות שונות של הוראה ולמידה במוסדות ההשכלה הגבוהה בקורסים הנכללים תחת ההגדרה הכוללת של למידה מרחוק (Soffer & Cohen 2019). מחקרים רבים מציינים תאוריות, דגמים ואמות מידה להערכה בלמידה מרחוק איכותית, ומתמקדים בהוראה מקוונת ובעיצוב קורסים מקוונים. הידע שנצבר מצביע על כך שיעילות הלמידה מרחוק נובעת מתכנון הוראה קפדני, תוך שימוש בדגם שיטתי לעיצוב ולפיתוח (Robert et al. 2015).

אולם, למידה מרחוק על מגוון צורותיה אינה חפה מקשיים. בין המרכזיים שבהם ניתן למנות קשיים בקריאת טקסט בתצוגה דיגיטלית, תחושות בדידות, ניתוק חברתי והעדר מיומנויות קוגניטיביות הנחוצות לשימוש יעיל בטכנולוגיות מקוונות. הקשיים הללו עלולים להוביל לשימוש בלתי מושכל בטכנולוגיות ההוראה והלמידה ולהעדר גישות פדגוגיות המותאמות לתהליכי ההוראה והלמידה מרחוק (Atkinson 1996; Khan 2001). אחד הקשיים הנזכרים במחקר הוא הקושי בנגישות לחומרי הלמידה. מומחי התחום גורסים כי יש להתמקד בעיצוב סביבות למידה גמישות, כוללות וממוקדות בסטודנטים,

זאת כדי להבטיח שכל הלומדים יוכלו לגשת אל חומרי הקורס, ושהפעילויות בו יוצגו באופן נוח ונגיש (Head et al. 2002).

מחקרים שעסקו בלמידה מרחוק טרם עידן הקורונה הדגישו כי מרצים רבים מעדיפים הוראה ולמידה פנים-אל-פנים על פני למידה מקוונת. לדעתם למידה מרחוק נעדרת אינטראקציה בינאישית, כמו זו המתקיימת בהוראה פנים-אל-פנים והתורמת משמעותית למחויבות הסטודנטים ללימודיהם (McBrien, Cheng & Jones 2009). מכאן שגם למרצים יש תפיסות מקדמיות באשר לשיטות החורגות מתצורת ההוראה המסורתית. כמו כן, יש להדגיש כי מחויבות ללמידה מתבטאת בהשתתפות פעילה בלמידה כבסיס חשוב לרכישת ידע (Carini et al. 2006; Baker & Wick 2020). גם שביעות רצון הסטודנטים מלמידה מרחוק נשענת על הבנת החשיבות והתרומה המשמעותית של מערכת היחסים האנושית המתפתחת בקבוצת הלומדים בעת הלמידה מרחוק (Adas & Najdi 2020), ובינם לבין המרצה (Pollard, Minor & Swanson 2014) – מערכות יחסים המתבטאות בשיתופיות ביצירת חומרי הלמידה, בתיווך, בהוראה ישירה ובארגון הפעילות הלימודית גם מעבר למסך המחשב. יתרה מכך, נוכחותו החברתית של המורה בלמידה מרחוק הוכחה כמועילה לטיפול תהליכי הלמידה (Lehman & Conceição 2010). עוד נמצא, כי שביעות רצון הסטודנטים מן הלמידה מרחוק מושפעת גם ממאפייני ההוראה, כמו איכות חומרי ההוראה והחווייה הסובייקטיבית של הסטודנטים את העומס הלימודי. למשתנים הללו השפעה מכרעת על עיצוב יחסם של הסטודנטים לתהליכי הלמידה מרחוק ועל שביעות רצונם (Rahmi et al. 2018). מכאן, שהשקפותיהם כלפי הלמידה מרחוק יושפעו ויעוצבו באמצעות היבטים רגשיים, בינאישיים, אקדמיים ופדגוגיים, שחלקם נטועים בחוויות ובתפיסות מקדמיות, וחלקם מלווים את הסטודנטים לאורך תהליכי רכישת ההשכלה שלהם.

לנוכח הסוגיות הללו, בשנים האחרונות מתקיים פולמוס מחקרי ער בשאלה כיצד ניתן ליצור סביבות למידה טכנולוגיות שישמרו על המאפיינים האישיים של התלמידים, וכיצד לפתח דגמי למידה והוראה שיציעו חוויית למידה מותאמת אישית לצורכי הלומד (Al-Abri et al. 2019; Ortega-Alvarez et al. 2018; Troussas et al. 2019). הניסיונות להציע דגם מיטבי ללמידה מקוונת או

משולבת (הנקראת לעיתים הוראה 'היברידית') החלו כבר בשנות ה-90 של המאה ה-20 ונמשכים גם בימים אלה (Troussas et al. 2021). מרצים שהתנסו בהוראה מרחוק סברו, כי קורסים מסוימים (בעיקר קורסי מבוא) אינם מתאימים ללמידה מרחוק. זאת בשל המשמעת העצמית הגבוהה הנדרשת בסוג זה של למידה, שאינה נפוצה בקרב סטודנטים חדשים (דורי, הרשקוביץ וקברמן 2009). מחקרים אחרים ממליצים על הוראה המשלבת מפגשים פנים-אל-פנים עם מפגשים מקוונים, כדגם המשפר את איכות ההוראה באופן משמעותי (Troussas et al. 2021).

הערכת תהליכי למידה מרחוק מתבצעת בדרך מעצבת, שמטרתה לעדכן ולשפר את מערך הלמידה. המשתתפים הנבדקים בהערכה זו הם: מאפייני הלומד, מידת השתתפותו בלמידה, שביעות רצונו, הישגיו הלימודיים ויעילות השימוש במחשב ובפלטפורמות המקוונות. מחקרים שבחנו הישגי סטודנטים בלמידה מרחוק הצביעו על כך שהללו היו זהים להישגי סטודנטים שלמדו בלמידה מסורתית או משולבת (Hsu et al. 2012). שביעות רצון הסטודנטים שלמדו מרחוק הייתה גבוהה יותר בהיבטים, כגון: נגישות לחומרי העזר ללמידה ולמרצים, ביטחון רב יותר בידע ושיפור במיומנויות משולבות מחשב (Kurtz, 1994; Willis 2009; Amichai-Hamburger & Kantor 2009). מחקר שבוצע באוניברסיטת תל אביב עם פרוץ הגל הראשון של המגפה הנוכחית מצביע על שביעות רצון של הסטודנטים מהגמישות בתכנון הזמן, שהתאפשרה להם בזכות הלמידה מרחוק, מהתאמת קצב הלימוד באופן אישי ללומד לפי יכולותיו, מהחיסכון בהוצאות הנסיעה וממניעת ההגעה הפיזית לקמפוס (Cohen et al. 2020).

למידת חירום מרחוק (ERT)

בתחום הלמידה מרחוק קיים עושר של מחקרים, שחלקם עוסקים גם במעבר מלמידה מסורתית בכיתה ללמידה מקוונת במצבי שגרה (Kirkwood & Price 2006). עם זאת, עד לפרוץ המגפה הנוכחית הידע על למידת מרחוק בעיתות חירום היה מועט, ורובו נבע מתיאורים של מקרי חירום נקודתיים, כגון מלחמות או אסונות טבע, ולא מאירועים מתמשכים וכלל עולמיים. מגפת הקורונה הפכה את המושג 'למידת חירום מרחוק' (ERT) למרכזי בעולם החינוך וההשכלה (Altbach & De Wit 2020). בניגוד למונח 'למידה מרחוק', השמור למצבי שגרה, למידת

החירום מרחוק מתייחסת למצב שבו התרחש שיבוש בשגרת הלימודים והתחייב מעבר חד ופתאומי ללמידה מקוונת (Hodges et al. 2020). המושג מגלם בתוכו תהליכים שנוצרו תחת נסיבות מיוחדות שנכפו במצב החירום. קורסים בלמידה מרחוק תחת מצב חירום נועדו לתת מענה זמני למצב שנוצר ואינם מהווים פתרונות ארוכי טווח. במקרה של מגפת הקורונה, היה זה מצב חירום שהתמשך מעבר לצפוי.

פיתוח מלא של קורס מקוון אורך לפחות שישה חודשים, כאשר הוא נעשה כראוי. הצורך לעבור ללמידה מקוונת במהירות עומד בסתירה ברורה לזמן ולמאמץ הנדרש לפיתוח קורס איכותי (Lynn & Bentrovato 2011). בשונה מקורסי למידה מרחוק המתוכננים מראש ככאלה, ובשל כך מעוצבים ומותאמים לפורמט מקוון, הוראת חירום מרחוק היא מעבר זמני ובלתי מתוכנן למצב חלופי, בשל נסיבות משבריות. במצב זה נדרשים שינויים בתוכנית המקורית של הוראת הקורסים תוך מציאת פתרונות שלעיתים אינם מיטביים. ברור אפוא כי הקושי הכרוך בהחדרת אמצעים טכנולוגיים חדשים ללא הכנה וללא תקופת הסתגלות עלול לשבש את הלמידה (Garrison & Arbaugh 2007). למידת החירום מרחוק היא אילוץ המחייב את הלומדים, בניגוד ללמידה מרחוק בשגרה, המתוכננת היטב ויוצרת סביבת למידה גמישה ואלטרנטיבית (Bozkurt & Sharma 2020). במצבי משבר המטרה העיקרית איננה ליצור מחדש "מערכת אקולוגית חינוכית" חזקה, אלא לספק גישה זמנית להדרכה, להוראה וללמידה מהירה וזמינה. התגובה ה'זמישה' צריכה להביא בחשבון גם את האפשרות של פגיעה באיכות האקדמית של הקורסים.

מטרת המחקר

מחקר זה מבקש לבחון את מנקודת מבטם של הסטודנטים את שביעות רצונם הכללית ביחס למעבר החד שביצעה מכללת אוהלו מהוראה בכיתות, פנים-אל-פנים, להוראת חירום מרחוק, עם פרוץ מגפת הקורונה.

שאלות המחקר

המחקר יבקש לברר כיצד תפסו הסטודנטים במכללת אוהלו את המעבר להוראת חירום מרחוק ומה הייתה מידת שביעות רצונם מהתהליך. שאלה זו נבחנה

בשלושה מדדים מרכזיים: א. מקומו של הסטודנט בתהליך; ב. מקומם של המרצים; ג. מקומה של המכללה. המחקר יבחן אם תפיסות הסטודנטים, תחושותיהם ואופן התמודדותם עם הלמידה מרחוק הושפעו מהערכתם את ההוראה, את המרצים ואת תפקוד המכללה בעידן הקורונה. השערת המחקר הייתה שיימצא קשר בין התחושות וההתמודדות של הסטודנט כלפי למידת החירום מרחוק לבין הערכתו את אופן ההוראה, את ההתנהלות של המרצים ואת תפקוד המכללה. לבחינת ההשערה בוצעו מבחני פירסון בין המדד 'התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק' לבין המדדים 'הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים' ו-'הערכת תפקוד המכללה'.

שיטת המחקר

מחקר זה מוצג כחקר מקרה (case study) ובוצע בשיטת המחקר המעורבת (mixed method). שיטת המחקר נבחרה בשל יכולתה להציג תמונת מצב רחבה ככל שניתן ביחס לסיטואציה הנחקרת ולתאר באופן מקיף וכוללני את קולם האותנטי של הסטודנטים בשלבים הראשונים של המעבר ללמידת החירום מרחוק עם פרוץ המגפה. שיטת מחקר זו מבססת את תקפות הממצאים המופיעים בניתוח המקרה ביחס למקרים דומים (Flyvbjerg 2001).

המחקר התבסס על שאלון הבוחן ומעריך השקפות ותפיסות, שנבנה במיוחד לצורך זה. הסקר הופץ באמצעות "גוגל דרייב" מאמצע חודש מרץ 2020 ועד לחודש יוני 2020, לכלל הלומדים במכללה – כ-1,000 סטודנטים המצויים בשלבים שונים במסלול לתואר ראשון בחינוך (B.Ed), במסלול לתואר שני בחינוך (M.Ed) ובמסלול להסבת אקדמאים להוראה. כלי המחקר – השאלון הייעודי – עבר תיקוף על ידי שלושה מומחי תוכן בעלי תואר דוקטור בחינוך. השאלות עסקו בנקודות מבטם של הנשאלים כלפי למידת החירום מרחוק, בהתייחס לשלושה רכיבים: א. משוב הערכה מילולי רפלקטיבי של הסטודנטים המשקף את תחושותיהם כלפי עצמם; ב. הערכתם את ההתנהלות המכללה; ג. הערכתם את מידת ההשקעה של המרצה ואת יחסו בעת הוראת הקורסים מרחוק.

המענה על השאלון היה אנונימי. הממצאים עברו ניתוח איכותני וכמותני. בחלק האיכותני ביצענו ניתוח תוכן לקטגוריות תוכן בהתבסס על מענה לשאלה מילולית פתוחה שהופיעה בשאלון. הניתוח בוצע בשיטה איכותנית פרשנית

הנשענת על ההבנה שניתוח זה הינו "בבחינת סדרה של מפגשים בין עולם ההבנות של החוקר לבין תפיסת המציאות של נחקריו, המפרנסים ומשנים אלה את אלה" (חזן 2001), כממד משלים למחקר כמותני. תשובות הסטודנטים נקראו מספר פעמים על ידי שני החוקרים באופן נפרד ואחר כך במשותף. לשם תיקוף נוסף, הממצאים הועברו לבחינה על ידי מומחה תוכן בעל תואר דוקטור בחינוך. במהלך הניתוח האיכותני בוצע קידוד ראשוני ושניוני לקטגוריות תוכן. בשלב הראשון נמצאו שתי קטגוריות מרכזיות: 'יחס חיובי ללמידה מרחוק' ו-'יחס ביקורתי-שלילי המעוגן במגוון קשיים'. בשלב השני, בוצע קידוד לתתי קטגוריות בכל אחת מהקטגוריות המרכזיות. בשלב השלישי בוצעה השוואה בין הקטגוריות השונות וכן השוואה כמותית של כמות ההיגדים בכל אחת מהקטגוריות.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 183 סטודנטים, 154 מתוכם נשים (84.2%) ו-29 גברים (15.8%), בגיל 18-57 (ממוצע 27.77). למעלה ממחצית הנבדקים הם רווקים (55.7%) ורובם לומדים במסלול לימודים סדיר (69.9%). לוח 1 להלן מציג את התפלגות הנבדקים לפי משתנים דמוגרפיים.

לוח 1

התפלגות משתנים דמוגרפיים בקרב כלל משתתפי המחקר (N=183)

N	%	מיני	מקסי	ממוצע	ס' תקן
גיל		18.00	57.50	27.77	8.12
מגדר					
זכר	15.8	29			
נקבה	84.2	154			
מצב משפחתי					
רווק/ה	55.7	102			
נשוי/אה	44.3	81			
מסלול לימודים					
לימודי המשך	17.5	32			
סדיר	69.9	128			
תואר שני	12.6	23			

שנת לימודים			
א	59	32.8	
ב	66	36.7	
ג	35	19.4	
ד	20	11.1	
האם ברשותך מחשב			
כן	165	90.2	
לא	18	9.8	

כלי המחקר

השאלון כלל 16 היגדים, רובם בסולם ליקרט 5-1 (למעט היגד 11), הבוחנים שלושה נושאים: תפיסות כלפי אופני ההתמודדות של הסטודנטים עם למידת החירום מרחוק; הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים; והערכת תפקוד המכללה. עוד דירגו הנבדקים 2 היגדים הבוחנים את הערכת תפקוד המכללה (היגדים 13, 14) בסולם ליקרט 5-1. בהיגדים אלו, הערך גבוה ייצג מידת הערכה גבוהה. עבור כל נבדק חושב ממוצע תשובותיו ל-2 ההיגדים, וכך הוגדר מדד זה.

לוח 2

מאפיינים כלליים, ממוצע, סטיית תקן ומהימנות מדדי המחקר (N=183)

מדד	מס' היגדים	מיני	מקסי	ממוצע	ס' תקן	α
התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק	8	1.00	5.00	2.74	.95	.857
הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים	6	1.00	5.00	3.12	.97	.887
הערכת תפקוד המכללה	2	1.00	5.00	3.35	.94	.350

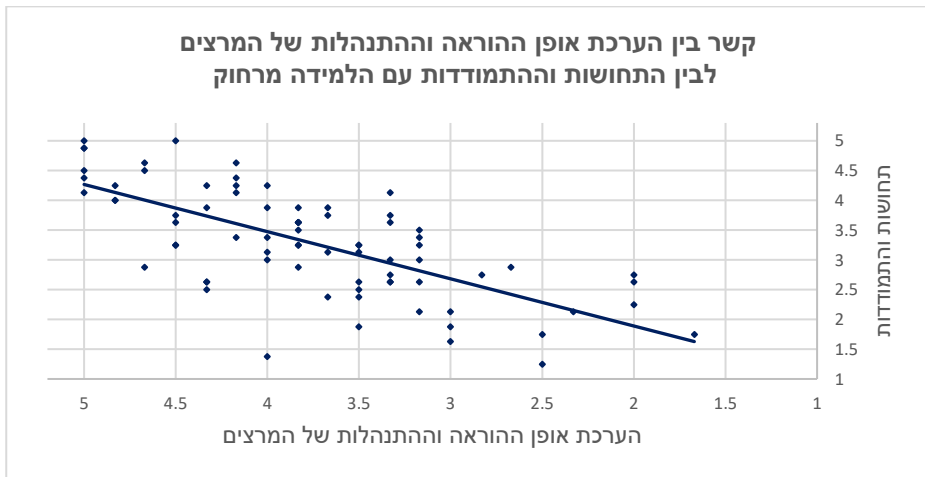
מהימנות המדדים נבחנה על פי אלפא-קרוניך (α) ונמצאה גבוהה בשני המדדים הראשונים – נתון המאפיין מידת יציבות ועקביות גבוהה בתשובות הנבדקים בהיגדי כל אחד מהם. לעומת זאת, מהימנות מדד הערכת תפקוד המכללה נמצא

נמוך, ומעיד על מידת יציבות ועקביות נמוכה בתשובות הנבדקים לשני ההיגדים במדד זה.

הממצאים

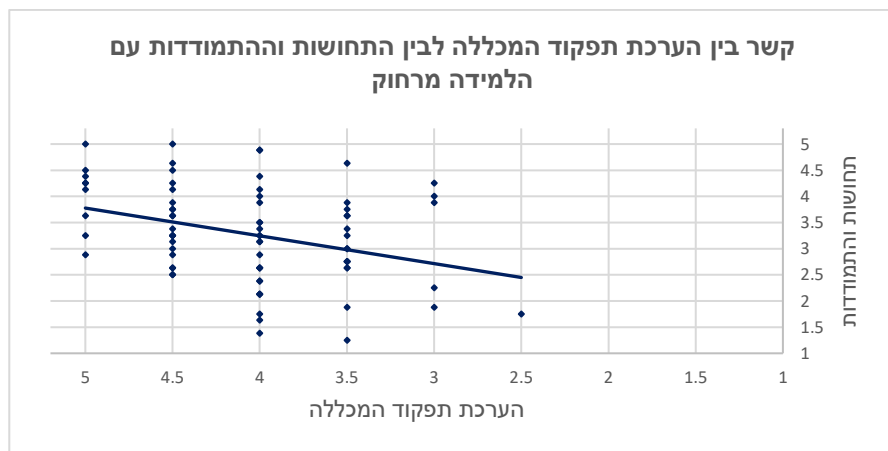
הקשר בין המדדים

מדדי הפיזור, כפי שמוצג בתרשים 1 להלן, מעידים על קשר חיובי מובהק ובעוצמה גבוהה ($r=0.738$, $p<0.01$) בין המדד 'התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק' לבין המדד 'הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים' באופן כזה, שככל שהסטודנט מעריך יותר את אופן ההוראה ואת התנהלות המרצים שלו, כך תחושותיו וההתמודדות שלו עם הלמידה מרחוק טובות יותר.



תרשים 1: הקשר בין התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק לבין הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים.

בדומה, נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק ובעוצמה בינונית ($r=0.506$, $p<0.01$) בין המדד 'הערכת תפקוד המכללה' לבין המדד 'התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק' באופן כזה, שככל שהסטודנט מעריך יותר את תפקוד המכללה כך תחושותיו והתמודדותו עם הלמידה מרחוק טובות יותר. הממצאים מתוארים להלן בתרשים 2.



תרשים 2: הקשר בין התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק לבין הערכת תפקוד המכללה.

גיל הנבדק

לשם בחינת הקשר בין גיל הנבדק לבין מדדי המחקר בוצעו מבחני פירסון נוספים. נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק ובעוצמה חלשה ($r=0.159$, $p<0.05$) בין גיל הנבדק לבין מדד הערכת אופן ההוראה והתנהלות המרצים באופן כזה, שככל שהסטודנט מבוגר יותר, כך הוא מעריך יותר את התנהלות המרצים שלו. בדומה נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק ובעוצמה חלשה ($r=0.177$, $p<0.05$) בין גיל הנבדק לבין מדד הערכת תפקוד המכללה באופן כזה, שככל שהסטודנט מבוגר יותר, כך הוא מעריך יותר את תפקוד המכללה. לעומת זאת, לא נמצא קשר מובהק בין גיל הנבדק לבין מדד התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק ($r=0.118$, $p>0.05$). כלומר, גיל הנבדק לא השפיע על תחושותיו לגבי הלמידה מרחוק.

הימצאות מחשב ברשות הנבדק

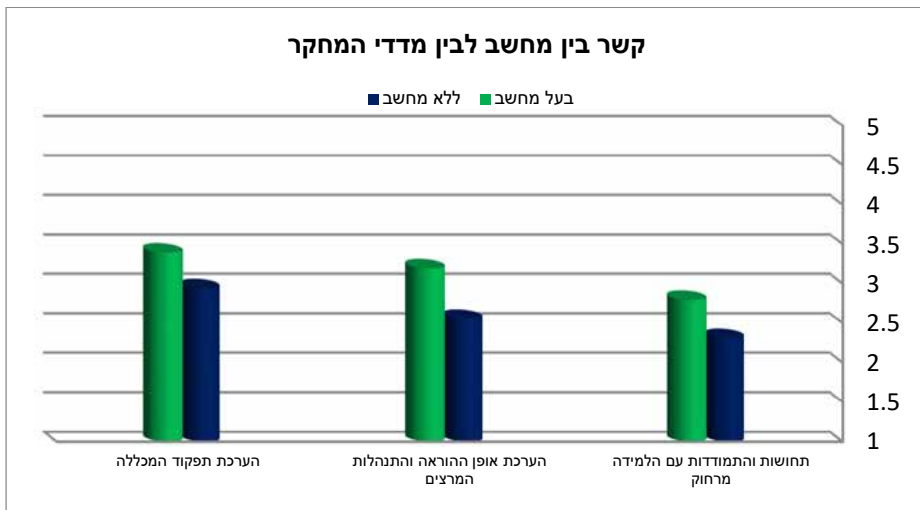
לבחינת ההבדלים בשלושת מדדי המחקר, בין נבדקים שיש להם מחשב בביתם לבין נבדקים שאין להם מחשב, בוצעו מבחני t למדגמים בלתי תלויים. לוח 3 ותרשים 3 להלן מציגים את הממוצעים בקרב שתי הקבוצות ואת תוצאות המבחנים.

לוח 3

ההבדלים לפי בעלות על מחשב ותוצאות מבחני t (N=183)

מדד	ללא מחשב (N=18)		בעל מחשב (N=165)		t
	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	
התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק	2.31	0.79	2.79	0.96	2.03*
הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים	2.55	0.94	3.19	0.96	2.70**
הערכת תפקוד המכללה	2.94	0.94	3.39	0.93	1.93

* - $p < 0.05$



תרשים 3 : הקשר בין הימצאות מחשב ברשות הנבדק לבין מדדי המחקר

נמצא כי התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק בקרב נבדקים בעלי מחשב הן טובות יותר מאשר בקרב נבדקים ללא מחשב, ובאופן מובהק: $t(181)=2.03$, $p < 0.05$. נמצא גם כי בעלי מחשב מעריכים יותר את אופן ההוראה וההתנהלות

של המרצים, באופן מובהק: $t(181)=2.70, p<0.01$, וכן כי הם מעריכים יותר את המכללה, אם כי לא באופן מובהק: $t(181)=1.93, p>0.05$.

המצב המשפחתי

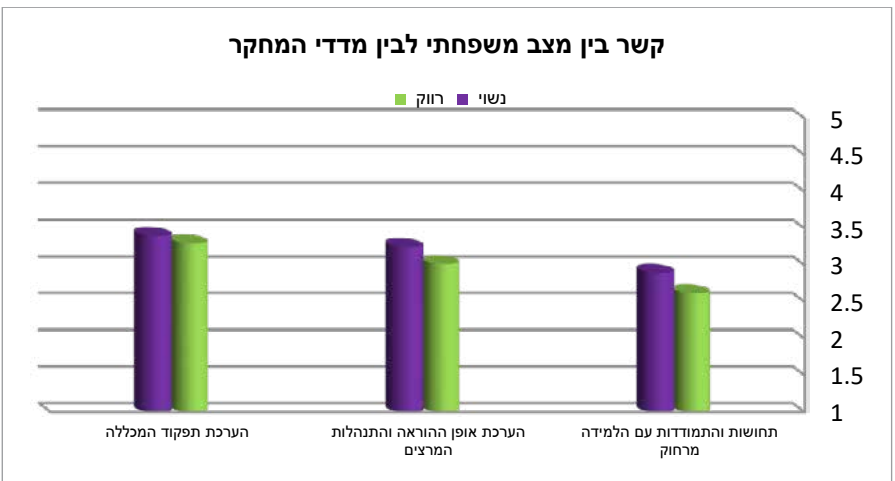
לבחינת ההבדלים בשלושת מדדי המחקר, בין נבדקים נשואים לרווקים, בוצעו מבחני t למדגמים בלתי תלויים. לוח 4 ותרשים 4 להלן מציגים את הממוצעים בקרב שתי הקבוצות ואת תוצאות המבחנים.

לוח 4

ההבדלים לפי המצב המשפחתי ותוצאות מבחני t ($N=183$)

נשוי ($N=81$)		רווק ($N=102$)		מדד	
ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן		
2.90	1.07	2.62	0.83	2.01*	התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק
3.25	1.06	3.02	0.89	1.57	הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים
3.40	1.00	3.30	0.90	0.70	הערכת תפקוד המכללה

* - $p<0.05$



תרשים 4 : הקשר בין המצב המשפחתי של הנבדק לבין מדדי המחקר.

נמצא כי התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק בקרב נשואים הן טובות יותר מאשר בקרב רווקים, ובאופן מובהק: $t(181)=2.01, p<0.05$. נמצא גם כי נבדקים נשואים מעריכים את אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים יותר מאשר נבדקים רווקים, אך לא באופן מובהק: $t(181)=1.57, p>0.05$, וכן כי הם מעריכים יותר את המכללה, אך לא באופן מובהק: $t(181)=0.70, p>0.05$.

המגדר

לבחינת ההבדלים בשלושת מדדי המחקר בין נשים לגברים בוצעו מבחני t למדגמים בלתי תלויים. לוח 5 להלן מציג את הממוצעים בקרב שתי הקבוצות ואת תוצאות המבחנים.

לוח 5

ההבדלים לפי המגדר ותוצאות מבחני t ($N=183$)

מדד	גבר ($N=29$)		אישה ($N=154$)		t
	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	
התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק	2.62	1.01	2.76	0.94	0.74
הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים	2.99	0.77	3.15	1.01	0.79
הערכת תפקוד המכללה	3.34	0.89	3.35	0.95	0.01

מן הממצאים עולה, שלא קיימים הבדלים בין גברים לנשים בשלושת מדדי המחקר.

מסלול הלימודים

לבחינת ההבדלים בשלושת מדדי המחקר על פי מסלול הלימודים בוצעו מבחני t שונות. לוח 6 להלן מציג את הממוצעים בקרב שלושת קבוצות מסלול הלימודים ואת תוצאות המבחנים.

לוח 6

ההבדלים ע"פ מסלול לימודים ותוצאות מבחני שונות (N=183)

מדד	לימודי המשך (N=32)		סדיר (N=128)		תואר (N=23)		שני
	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	
התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק	3.19	.87	2.62	.95	2.81	.89	4.92*
הערכת אופן ההוראה והתנהלות המרצים	3.53	.82	2.99	.97	3.28	1.0	4.40*
הערכת תפקוד המכללה	3.41	.89	3.31	.95	3.46	.99	0.30

נמצא כי תחושותיהם של הנבדקים במסלולי לימודי המשך הן טובות יותר מתחושותיהם של הנבדקים בלימודים סדירים או במסלול לתואר שני. הבדל זה נמצא מובהק: $F(2,180)=4.92, p<0.01$. עוד עולה כי הנבדקים בלימודים סדירים מעריכים את אופן ההוראה ואת התנהלות המרצים פחות מאשר הנבדקים בלימודי המשך או בתואר שני, ובאופן מובהק: $F(2,180)=4.40, p<0.05$. לא נמצאו הבדלים בהערכת תפקוד המכללה.

שנת הלימוד

לבחינת ההבדלים בשלושת מדדי המחקר לפי שנת הלימוד של הנבדק. מלוח 7 (להלן) עולה כי לא קיימים הבדלים בין השנתונים בתחושות ובהתמודדות עם הלמידה מרחוק: $F(3,176)=1.71, p>0.05$, וכן לא קיימים הבדלים בין השנתונים בהערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים: $F(3,176)=2.62, p>0.05$. לעומת זאת נמצאו הבדלים בהערכת תפקוד המכללה: $F(3,176)=5.33, p<0.01$, המצביעים על כך שהערכתם של תלמידי שנה ג' את תפקוד המכללה נמוכה באופן ברור מזו של תלמידי שנה א', ב' או ד'.

לוח 7

ההבדלים לפי שנת הלימוד ותוצאות מבחני t ($N=183$)

שנה א' ($N=59$)		שנה ב' ($N=66$)			
ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	מדד	
2.88	.81	2.71	1.01	התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק	
3.38	.76	3.01	1.11	הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים	
3.64	.72	3.27	1.00	הערכת תפקוד המכללה	
שנה ג' ($N=35$)		שנה ד' ($N=20$)		המשך	
ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	F	
2.48	.88	2.96	1.17	1.71	התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק
2.86	.89	3.19	1.10	2.62	הערכת אופן ההוראה וההתנהלות של המרצים
2.89	1.00	3.50	.90	5.33**	הערכת תפקוד המכללה

בכדי לבחון את מכלול הממצאים וכן לבדוק האם קיים קשר מתאמי ברור בין כלל ההיגדים המתארים תחושות, מוטיבציה והתמודדות עם הלמידה מרחוק לבין ההיגדים המתארים את אופן הערכת ההוראה וההתנהלות המרצים, בוצעו מבחני פירסון ($N=183$).

לוח 8

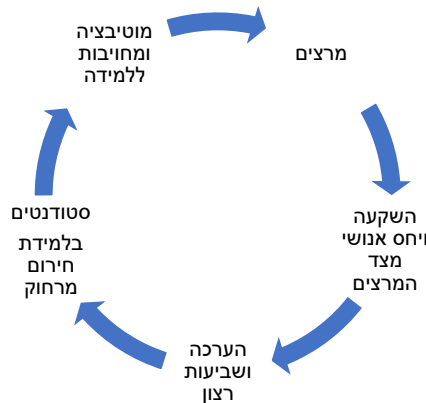
המתאם בין התחושות והמוטיבציה של הלומד לבין מדדי ההערכה ומידת
ההשקעה של המרצה

מה מידת הגיוון שיוצר המרצה בדרכי ההוראה מרחוק	באיזו מידה המרצה מדבר כמו בהרצאה	כיצד היית מדרג/ת את האופן בו המרצה יוצר קשר עם הסטודנטים	איך היית מדרג/ת את רמת הלימוד בעת ההוראה מרחוק	עד כמה המרצים קשובים לצרכיך	עד כמה המרצים משקיעים בחוראה מרחוק	
.655**	.517**	.554**	.783**	.533**	.575**	באיזו מידה הנך שבע רצון מהלמידה מרחוק
.607**	.399**	.467**	.681**	.477**	.499**	מה מידת המוטיבציה שלך להיכנס לשיעורים
.586**	.383**	.424**	.625**	.486**	.370**	מה מידת הריכוז שלך בשיעורים
.406**	.304**	.317**	.395**	.281**	.269**	עד כמה את/ה משתתף/ת בשיעורים
.596**	.403**	.501**	.586**	.468**	.460**	באיזו מידה הנך מגלה עניין בחומר הנלמד
.294**	.182*	.206**	.295**	.242**	.230**	מה מידת הקושי שהנך חוה בלמידה מרחוק*
.208**	.141	.136	.343**	.144	.122	האם דעתך מוסחת בקלות בלמידה מרחוק*

איך היית מדרג את מידת העניין שיש לך בלמידה מרחוק	.427**	.473**	.740**	.512**	.462**	.683**
--	--------	--------	--------	--------	--------	--------

* היגדים 10 ו-11 : לאחר היפוך סולם.

כפי שעולה מלוח 8, הרוב המוחלט של הקשרים הוא חיובי ומובהק. ממצא זה מצביע על קשר "מעגלי" ברור בין הגורמים: המוטיבציה של הלומד, מחויבותו ללמידה, הערכתו למידת ההשקעה של המרצים, מידת שביעות הרצון והערכתו את המרצה, כמודגם להלן בתרשים 5.



תרשים 5 : מעגל הלמידה מרחוק

כלל הממצאים שהוצגו לעיל ינותחו בהמשך בהלימה לתהליכי המעבר ה'זמיש' ללמידת החירום מרחוק עם פרוץ מגפת הקורונה.

קולם של הסטודנטים: ניתוח תוכן איכותני

בחלק האיכותני, השיבו 103 נבדקים על השאלה הפתוחה: התשובות המילוליות נקראו כמה פעמים ובוצע קידוד ראשוני לקטגוריות תוכן. בשלב הראשון נמצאו שתי קטגוריות מרכזיות – יחס חיובי ללמידה מרחוק (15 היגדים) ויחס ביקורתי (88 היגדים). רוב התגובות תיארו מגוון רחב של קשיים. נמצאו תת הקטגוריות הבאות: עומס; בעיות במרחב הביתי (ילדים, מטלות, נטל כלכלי); בעיות ריכוז;

קושי בשינוי הרגלי הלמידה פנים-אל-פנים; בעיות ותחושות רגשיות שנבעו מקשיי עידן הקורונה; חוסר שביעות רצון כללי, שכלל שילוב של כמה וכמה סיבות. להלן נציג מבחר דוגמאות לכל קטגוריה.

ניכר כי רוב ההתייחסויות הביקורתיות נבעו ממאפייני התקופה ומן האקלים הכללי ששרר בישראל בעת התפרצות מגפת הקורונה: הבידוד והריחוק החברתי, הסגר וההתמודדות עם אי הוודאות. נוסף על כך, נוצר עומס של מטלות לימודיות, שרובן בלתי צפויות. כשהסטודנטים לומדים בכיתות הלימוד בקמפוס, או בהתנסויות, הם בדרך כלל נוקטים עמדה סבילה, והמרצים והמנחים הם אלה הלוקחים חלק מרכזי בהעברת החומר או בהנחיית הלמידה הפעילה. לעומת זאת, בלמידה מרחוק הוטלו על הסטודנטים מטלות רבות יותר באופן א-סינכרוני. להלן הקטגוריות המרכזיות שזוהו בניתוח תוכן איכותני. המבצע האותנטי נשמר בניסוחו המקורי.

1. יעילות וחיסכון כתוצאה מהלמידה מרחוק. סטודנטית ציינה: "הרבה יותר נוח ללמוד מרחוק. חוסך זמן וכסף על הנסיעות, ואני קשובה יותר כשנוח לי בכורסה שבבית"; אחרת התייחסה אף היא לאותה נקודה: "אין לי טענות בכלל למרצים בגיוון השיעור ואפילו אני חושבת שזה הרבה יותר טוב הלמידה מרחוק ולא צריך לקחת מאיתנו דלק וזמן. הכול אפשרי לעשות מרחוק היום, במידה ולא היה את הקורונה"; סטודנטית אחרת הדגישה את היתרונות שהלמידה מרחוק מספקת עבורה כאם טרייה: "אני מאוד אוהבת את הלמידה מרחוק ואף מעדיפה אותה. לפני כשלושה חודשים נולד לי תינוק, אז ככה שהלמידה מרחוק מקילה עליי מאוד כי אני לא צריכה להגיע למכללה בנסיעה של שעה וחצי עם תינוק. הייתי שמחה אם היו מאפשרים זאת גם לאחר המשבר"; אחרת הביעה סיפוק, בצד חשש ואי ודאות מהיום שאחרי: "מקווה שהלמידה שאנו עושים עכשיו תיחשב כאילו הגענו למכללה עצמה ולא נצטרך להגיע להשלים אף יום ונסיים את הסמסטר בתאריך שקבעו מראש. זוהי השנה האחרונה שלי לתואר ואני מאוד מקווה שהיא לא תתעכב עקב המצב כי רוב הקורסים שאני לומדת מועברים היטב גם בצורה מקוונת".
2. ביקורת על סגנונות ההוראה, התמורה והתועלת: "הלמידה מרחוק מעולה אני מצליחה להבין רק עם מי שעושה לנו הרצאות ומסביר כמו שצריך. אבל

יש כמה מרצים שבכל שבוע פותחים מטלה או שתיים והם לא מתאמצים לפתוח הרצאה אונליין כדי להסביר"; אחרת ציינה: "אני חושבת שזו הזדמנות מצוינת להעריך את הלמידה מרחוק, ללמוד על יתרונותיה וחסרונותיה, על גיוון הלמידה ועל סיפוק עניין בעבור התלמידים. בשבילנו כסטודנטים אנחנו חווים גם את הצד השני"; סטודנט אחר ציין את היתרונות בצד הרצון לחזור לשגרה: "אין על המכללה הזאת, המרצים מאוד משקיעים בנו ועושים הכול כדי שנצליח, אבל אני מרגיש שיש יותר מדי מטלות ולי אישית קשה, נגיד, באנטומיה ותורת התא ללמוד לבד ולעשות את המבחן, אני אישית צריך להיות בתוך אולם עם מרצה ולא דרך live, אבל זה המצב ולכן מחוסר ברירה וצער אני מתמודד עם זה מקווה שנחזור כמה שיותר מוקדם"; סטודנטים נוספים מתחו ביקורת והציעו הצעות ייעול: "לא כל המרצים מלמדים מרחוק, חלקם שמים רק מצגות ו(אומרים) תלמדו. למידה מרחוק הם אמורים להקליט את עצמם או לצלם וידאו ולשלוח כדי שנבין את המצגות"; "במקום הלמידה מרחוק אפשר היה לשנות גישה ולתת משימות מאתגרות ומעניינות... חשיבה מחוץ לקופסה. את ההרצאות ניתן להקליט במרכז סימולציות בצורה מקצועית ומעניינת יותר... אומרת את דעתי לאחר אכזבה גדולה מאוד מהלמידה בזום. מבחינתי הלמידה בזום הייתה לצערי סתם בזבוז זמן".

בתחום הקשיים הבולטים אותרו כמה קטגוריות מרכזיות:

3. הסחות דעת וקשיי ריכוז: "יש המון קושי, כי כמובן אנחנו בבית ודעתי מוסחת מכל דבר קטן, אך זה נוח לי מכיוון שאיני צריכה לקום מוקדם ממש בבוקר להתארגן לנסוע למכללה. זה ממש עוזר לי. מי שיש לו בעיות ריכוז שילך לחדר לבד ויקשיב לשיעורים, יש פתרון לכל דבר"; סטודנטית אחרת ציינה: "קשה לשבת ולהתרכז שעה וחצה כמו הרצאה רגילה. זאת לא הרצאה רגילה בכיתה. אני מול מחשב וזה קשה. אם מקצרים את זמן ההרצאה אולי זה יעזור"; "גם ככה המצב קשה והלימודים מרחוק מקשים, במיוחד שיש לך הפרעות קשב וריכוז. כל מרצה חושב שהוא היחיד בהבאת מטלות"; גישה דומה בוטאה אצל סטודנטית אחרת: "אשמח שאורך השיעור יתקצר משמעותית, כיוון שרוב השעות אנו מול מחשב וזה קשה, ובנוסף עוד אנשים

מבני הבית צריכים להתעסק במחשב. שהמרצים יהיו יותר מובנים, כי בנוסף לזה שאנו מתוסכלים מהעניין החומר נהפך לקשה יותר ומאבדים ריכוז".

4. עומס מטלות: קטגוריה זו בלטה בהיותה עתירת תגובות (40). סטודנט ציין בתמציתיות כי: "אני לא שבע רצון בלמידה מרחוק, וזה לא הגיוני להעמיס על אנשים מטלות"; אחר כתב: "כמות המטלות גדולה מאוד, בחלק מהקורסים ברמה בלתי הגיונית"; סטודנטית אחרת ציינה: "רוב המרצים אינם מלמדים ורק מעלים מטלות, הלמידה במערכת הזו יוצרת תקלות, הסחות דעת, החומר אינו מופנם כמו שצריך, עומס המטלות רב ומקשה על המוטיבציה להמשיך לבצע אותן".

5. קשיים ומורכבויות הנובעים מהמרחב הביתי והמשפחתי בעת הסגר: סטודנטית בשנה א' ציינה: "ממש קשה שאין קשר עדיין בין הסטודנטים ואין קשר אישי עם המרצים. אנחנו לא מכירים אותם ולא אחד את השני. אני עוד לא מספיק מבנה ב'אורביט לייב', ב'מודל', ולא מצליחה לחפש מאמרים. כל זה מקשה עוד יותר על הלמידה מרחוק. אשמח אם תוכלו להתחשב בנו ספציפית. בנוסף כאימא לילד, קשה לעקוב אילו מטלות יש ומתי צריך להגיש, קשה להיות בשיעורים המקוונים המסונכרנים בזמן, ולהקשיב בלי הסחות דעת. מחכה לחזור"; אחרת התייחסה לדרישה לפתוח מצלמות בשיחות זו: "בסך הכול, מרגישים שמרגע לרגע חל שיפור בתהליך הלימוד המקוון. נשמח אם תהיה התחשבות יותר התייחסות בנושא חובת הפעלת מצלמות – דבר אשר עשוי להביך את חלקנו במיוחד שלא תמיד אנו נמצאים לבד בבית"; סטודנטיות וסטודנטים רבים ציינו את העובדה שהם מטופלים בילדים ואינם זמינים ללמידה הסינכרונית: "להתחשב בסטודנטים שיש להם ילדים ובן או בת הזוג שלהם עובדים ולכן הם נשארים עם ילד לבד בלי יכולת להיכנס לשיעורים או להגיש מטלות בזמן. המון מטלות. זה לא הגיוני בכלל!!!!!! למה צריך כל שיעור לתת עבודה"; "כיום אנו נמצאים במצב מורכב ולא פשוט. כמובן שעלינו להמשיך בשגרה ובמסלול הלימודים, אך עם זאת אני אישית יש לי ילדה קטנה בבית, מה שיוצר קושי ביחד עם כל המטלות וכל שיעורי הנערכים בזום"; "אני במסלול הסבה, אימא+2, כשהקטנה שלי בת שנתיים וחצי ואני מורה ומחנכת בעצמי. זה לא הגיוני בנוסף לכל זה לבצע מטלות

ששולחים המרצים או לחלופין שיעורי זום בנוסף לשיעורים שאני מבצעת לתלמידיי, שלא לדבר על טיפול בילדיי בביתי, כשבעלי (עובד) חיוני ונמצא רוב היום מחוץ לבית. אנא התחשבו יותר בשבועות הבאים אם תוכלו. זה יעזור מאוד. תודה מראש".

הדוגמאות הללו מייצגות תגובות נוספות ברוח דומה שהתקבלו מן הנבדקים. הללו מעידות על קשיים, שרובם נובעים מן הפתאומיות של שינוי צורת הלמידה ומהסתגלות לשינוי בהרגלי עיצוב הזמן וללמידה שרובה ככולה מול מסכי המחשב, בבדידות חברתית. הממצאים הללו תואמים את אלה שעלו מתוך מחקר בינלאומי רחב היקף, שפורסם לאחרונה ושעסק בהשפעתה הפסיכולוגית של המגפה על תחושת הבדידות בעקבות הריחוק החברתי והסגרים (Bareket-Bojmel, Shahr, Abu-Kaf & Margalit 2021).

דיון

מגפת הקורונה אילצה את מוסדות ההשכלה הגבוהה לסגל גישות של למידת חירום מרחוק לנוכח המצב. ללמידה מרחוק יש יתרונות וחסרונות, הן עבור הסטודנטים הן עבור הסגל האקדמי והמכללות. הפתאומיות של פרוץ המגפה והמיידיות של השינוי בהנחיות חייבו התאמה מהירה לצורת הלמידה החדשה, מבלי יכולת להתכונן ומבלי לארגן את אתרי הלמידה ואת הגישות הפדגוגיות כך שיתאימו למצב החירום שנוצר. המעבר הוגדר על ידנו כהליך 'זמיש', ובמסגרתו ניתן היה לצפות לירידה מסוימת באיכות המסירה של חומר הלימוד בהשוואה לזו שהורגלנו לה בשגרה.

מחקר זה ביקש לבחון את השקפותיהם של הסטודנטים, ושביעות רצונם הכללית ביחס למעבר החד שביצעה מכללת אוהלו להוראת חירום מרחוק, עם פרוץ מגפת הקורונה וההכרזה על הסגר הראשון באמצע חודש מרץ 2020. שיערנו שמידת ההערכה של הסטודנטים כלפי מרציהם וכלפי התנהלות המכללה תשפיע לטובה על מדד התחושות של הסטודנטים ועל טיב ההתמודדות שלהם עם המעבר. ממצאי המחקר אוששו את השערותנו זו.

בבדיקת הקשר בין מאפייני התלמידים לבין שביעות רצונם נמצא, כי הסטודנטים המבוגרים יותר הביעו הערכה גבוהה יותר למרצים ולמכללה מאשר

הצעירים, אך לא היה קשר בין גיל הנבדקים לבין מדד התחושות וההתמודדות עם הלמידה מרחוק. הסטודנטים הנשואים הביעו תחושות והתמודדות טובות יותר מאשר הסטודנטים הרווקים, וכן הביעו הערכה גבוהה יותר, אם כי לא באופן מובהק, להתנהלות המרצים. עוד נמצא, כי סטודנטים הלומדים במסלולי לימודי המשך או במסלולים לתואר שני מעריכים את התנהלות המרצים יותר מאשר סטודנטים בלימודים סדירים, אך לא היה קשר בין מסלול הלימוד לבין ההערכה כלפי תפקוד המכללה.

מיקומו של הסטודנט במסלול לימודיו, קרי שנת הלימוד, לא השפיע על ההערכה כלפי המרצים, אך השפיע על ההערכה כלפי תפקוד המכללה: נמצא שתלמידי שנה ג' מעריכים את תפקוד המכללה פחות מאשר תלמידי שנה א', ב' ו-ד'. ייתכן שהסיבה לכך נעוצה בעובדה שתלמידי שנה ג' נמצאים ברוב ימות השבוע בשדה ההתנסות בבתי הספר ובגנים, ולא במכללה. מגפת הקורונה חייבה אותם ללמידה בהיקף רב יותר מהרגיל, זאת כדי לבסס את התנסותם בהוראה מרחוק מחד, ולהשתתף בקורסים השונים מאידך. בשל כך עומס הלימודים על הסטודנטים בשנה ג' היה גבוה.

מנגד, בחלק האיכותני, סטודנטים רבים ציינו מגוון קשיים, ביניהם היו למשל סטודנטים מטופלים בילדים, שהתקשו להקדיש זמן ופניות ללמידה מרחוק במרחב הביתי. באופן כללי ניכר כי לסטודנטים היה קושי ניכר בהתמודדות עם למידה מרחוק. מדד זה זכה לציון הנמוך ביותר (2.6) מכלל הקטגוריות. ההיענות הגבוהה של הנבדקים להשיב על השאלה הפתוחה, שבה נתבקשו לציין הערות ותוספות, עשוי להצביע על כך שחשוב לסטודנטים להשמיע את קולם. המענים היו מפורטים (כל תשובה כללה לפחות פסקה כתובה). ניתוח המענים לשאלה הפתוחה הצביע על חלוקה ראשונית ברורה של התייחסויות, ובהן איתרנו שתי קטגוריות תוכן מרכזיות: יחס חיובי ללמידה מרחוק ואיתור היתרונות (15 היגדים) ויחס ביקורתי (88 היגדים). לצד ההתייחסויות החיוביות ציינו קשיים מרובים שחוו הסטודנטים בעת הלמידה מרחוק. ניתוח התוכן גילה כמה תת קטגוריות הבאות, ובהן, לדוגמה, העומס, הבעיות במרחב הביתי, הקושי בריכוז, שינוי הרגלים, קשיים רגשיים, וכן שילוב של כמה קטגוריות.

אנו משערים כי ככל שהחשיפה להוראה וללמידה מרחוק נמשכת זמן רב יותר, ניתנת שהות לסגל ולסטודנטים להסתגל לשינוי. לאחר ההסתגלות צפוי שתגבר שביעות הרצון של הסטודנטים והמרצים, ויושקעו משאבים בהתאמת למידה פנים-אל-פנים לתוכניות מקוונות, תוך שמירה על איכותן או אפילו שיפורן. במסגרת השקעת המשאבים, יוכלו המוסדות האקדמיים ליצור שיתופי פעולה עם מעצבי הדרכה או עם חברות פרטיות לעיצוב קורסים מקוונים, ואלה יוכלו להכשיר במהירות את הסגל להוראה בפלטפורמות דיגיטליות. קורסים מקוונים מתוכננים מראש עשויים לשפר את יכולת הגישה של הסטודנטים ללמידה טובה ואיכותית מרחוק, והדבר עשוי להוביל לאימוץ טכנולוגיות אלה גם בתום משבר הקורונה. לכן, על המכללות להתכונן להתרחבות היקף הלמידה המקוונת, ולאפשר למידה באיכות גבוהה בצורה זו.

ממצאי המחקר הראו כי קיים מעגל למידה משמעותי המתבסס על הקשר שבין המוטיבציה של הלומד, מחויבותו ללמידה, מידת ההשקעה של המרצים, מידת שביעות הרצון והאופן שבו הלומד מעריך את המרצה. אם כך, נראה שיש צורך בהשקעת משאבים פדגוגיים וטכנולוגיים לצורך שיפור תהליכי הלמידה מרחוק. זאת ועוד, זיהוי מעגל הלמידה מצביע על האופן שבו הסטודנטים קושרים בין היחס אישי והאיכות האקדמית לבין האופן שבו המרצה מלמד, יוצר עימם תקשורת ומתייחס לעשייתו האקדמית המקצועית והבינאישית.

לסיכום, הראינו כי מכללת אוהלו פעלה ב'זמישות' לנוכח מצב החירום החריג. ההתארגנות ה'זמישה' יצרה פתרון מהיר, גם אם לא מושלם, ללמידה במציאות החדשה, והצליחה למנוע השבתה של הלימודים לשם התארגנות והיערכות. אומנם ייתכן שהשקעת זמן רבה יותר בהתאמת הקורסים למתכונת מקוונת היה מעלה את שביעות הרצון של הסטודנטים, אולם במחיר שיבוש קשה במהלכו של הסמסטר ובתהליכי ההכשרה הסדורים המתקיימים במכללה. המעבר ה'זמיש' אפשר את ביסוסה של שגרת למידה עקבית וקוהרנטית ככל האפשר, לנוכח המציאות המשתנה תדיר לנוכח המגפה.

תהליכים אלה משמעותיים שבעתיים כאשר מדובר במכללה להכשרת מורים ומחנכים. מכלול התהליכים שחווי הסטודנטים ישמש להם בסיס קונסטרוקטיביסטי לדגמי הוראה, ללמידה וליכולת חשיבה רפלקטיבית על

עשייתם הנוכחית, בצד עשייתם העתידית כמורים. לפיכך, הסטודנטים שנאלצו להשלים את הסמסטר באופן מקוון יוכלו להשתמש בניסיונם זה בעתיד, אם יידרשו להגיב כמורים וכמחנכים במצבי חירום ומצוקה.

הודגם שבעזרת תפקוד 'זמיש' ניתן לקיים רצף לימודי ולהמשיך את תהליכי ההכשרה. ואולם, יש להכיר בכך שתהליכים ה'זמישים' עשויים אומנם להוות פתרון מהיר ומשביע רצון, אך לעיתים תוך פשרה מסוימת באשר לאיכותו. אי לכך, ולאור ההבנה שעל המוסדות האקדמיים להיות מוכנים לתפקד במצבי חירום עתידיים, מומלץ לשקוד על הכנת אסטרטגיות חירום, לקראת אפשרות של שיבוש שגרת ההוראה והלמידה בקמפוסים.

בעיתות חירום, כאשר מתרחשים שינויים דרמטיים, חשוב מאוד להדק את הקשר עם הסטודנטים. מומלץ לקיים מערכי תמיכה סדורים שייתנו מענה לקשיים השונים שחווים הסטודנטים לנוכח המצב שנוצר, הן בלמידה הן באווירה הכללית הכוללת מתח ואי-ודאות. ככל שהסטודנט מעריך יותר את תפקוד המכללה, כך תחושותיו והתמודדותו עם הלמידה מרחוק תהיינה טובות יותר.

מגבלות המחקר

המחקר בחן השקפות, תפיסות ושביעות רצון בקרב הסטודנטים, ולא עסק בבחינת השפעתו של המעבר ה'זמיש' ללמידת חירום מרחוק על הישגי הלומדים. היות שזהו מחקר חלוץ ראשוני בנושא זה, נדרשים מחקרי המשך להעמקת ההתבוננות במכלול רובדי הנושא.

ביבליוגרפיה

בק, ש' (2008). האומנם הכשרה מיותרת? על ייחודה של הכשרת המורים האקדמית. בתוך ד' כפי ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 225–247). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

דורי, י', הרשקוביץ, א' וקברמן, צ' (2009). **הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים באמצעות הוראה ולמידה מרחוק כדרך להתמודדות עם מצב של מחסור במורים**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים "מי ילמד כשחסרים מורים". נדלה:

<http://education.academy.ac.il/files/dori-ohad.pdf>

זוהר, ע' (2002). ידע פדגוגי של מורים בהוראת מיומנויות חשיבה גבוהות. **מגמות, מ"ב**, 1, 3–28.

חזן, ח' (2001). קול אחר – על הצליל המיוחד במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 9–12). לוד: כנרת זמורה ביתן (דביר).

חן, ד' וקורץ, ג' (עורכים) (2011). **תקשוב, למידה והוראה**. המרכז ללימודים אקדמיים.

לוין, ת' ונבו, י' (2000). **תהליכי שינוי בבתי ספר המתנסים בלמידה על תחומית הבנייתית**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המחלקה לתוכניות ולשיטות.

לם, צ' (2000). אידיאולוגיות ומחשבות בחינוך. בתוך י' הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות**. ספריית פועלים.

קצין, א' (2008). **גישות הוראה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית בירושלים.

Adnan, M., & Kainat A. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.

Al-Abri, A., Al-Khanjari, Z., Jamoussi, Y., & Kraiem, N. (2019). User modeling for personalized e-learning based on social collaboration interaction. In *Proceedings of the 4th Free and Open Source Software Conference, Oman 2019* (pp. 56-61).

Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Newburyport, MA: Sloan Consortium.

Altbach, G. P. G., & De Wit, H. (2020, May 2). Are we at a transformative moment for online learning? *University World News*. Accessed: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200427120502132>

Atkinson, E. (1996). Open/flexible learning and the open learning initiative. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Open Learning* (pp. 45-48). Brisbane.

Adas, D., & Najdi, R. A. S. (2020). Students' Frequencies and Performance in Blended Learning as Correlated to their attitudes. *Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning*, 3(6), 8.

Rahmi, B. A. K. I., Birgoren, B., & Aktepe, A. (2021). Identifying factors affecting intention to use in distance learning systems. *Turkish*

Online Journal of Distance Education, 22(2), 58-80.

- Baker, R., & Wick, S. (2020). Undergraduate accounting students' perception of a course in accounting research and theory. *Accounting Research Journal*, Dec 4–6, 45-48.
- Bareket-Bojmel, L., Shahar, G., Abu-Kaf, S. and Margalit, M. (2021). Perceived social support, loneliness, and hope during the COVID-19 Pandemic: Testing a mediating model in the UK, USA, and Israel. *British Journal of Clinical Psychology*, 60(2), 133-148.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior & Emerging Technologies*, 2, 113–115.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. Powerful learning environments: *Unravelling basic components and dimensions*, 55-68.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1).
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in higher education*, 47(1), 1-32.
- Cohen, A., Barot, O., Hagit, G., & Ezra, O. (2020). *Student perceptions of online teaching in higher education in light of the Corona crisis: Promoting and inhibiting factors*. School of Education, Tel Aviv University. (Hebrew)
- DePietro, A. (2020, April 30). Here's A Look at the Impact of Coronavirus (COVID-19) On Colleges and Universities in the U.S. *Forbes*. Retrieved: [https://www.forbes.com/search/?q=Here%E2%80%99s%20a%20Look%20at%20the%20Impact%20of%20Coronavirus%20\(COVID-19\)%20on%20Colleges%20and%20Universities%20in%20the%20U.S.&sh=3e33c7b9279f](https://www.forbes.com/search/?q=Here%E2%80%99s%20a%20Look%20at%20the%20Impact%20of%20Coronavirus%20(COVID-19)%20on%20Colleges%20and%20Universities%20in%20the%20U.S.&sh=3e33c7b9279f).
- Feiman-Nemser, S., and Remillard, J. (1996). Perspective on learning to teach. In F. B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of teachers* (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass. for Educational Planning.

- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*. Cambridge university press.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Goodarzi, B., Shakeri, K., Ghaniyoun, A., & Heidari, M. (2018). Assessment correlation of the organizational agility of human resources with the performance staff of Tehran Emergency Center. *Journal of Education and Health Promotion*, 7.
- Head, J. T., Lockee, B. B., & Oliver, K. M. (2002). Method, media, and mode: Clarifying the discussion of distance education effectiveness. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(3), 261-268.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Hsu, C. K., Hwang, G. J., Chuang, C. W., & Chang, C. K. (2012). Effects on learners' performance of using selected and open network resources in a problem-based learning activity. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 606-623.
- Khan, B. H. (2001). Discussions of e-learning dimensions. Online Journal of Education, Technology and Politics. http://www.intervir.org/n1/khan/k1_e.htm.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2006). Adaptation for a changing environment: Developing learning and teaching with information and communication technologies. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(2), 1-14.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Kurtz, G., Amichai-Hamburger, Y., & Kantor, J. (2009). Psychosocial well-being of Israeli students and attitudes toward open and distance learning. *International Review of Research in Open and*

Distributed Learning, 10(2).

Lehman, R.M. and Conceição, S.C. (2010), Creating a Sense of Presence in Online Teaching: How to "Be There" for Distance Learners, Vol. 18, John Wiley and Sons.

Liu, C. H. (2010, August). The comparison of learning effectiveness between traditional face-to-face learning and e-learning among goal-oriented users. In *6th International Conference on Digital Content, Multimedia, Technology and its Applications* (pp. 255-260). IEEE.

Lorenzo, N., & Gallon, R. (2019). Smart pedagogy for smart learning. In *Didactics of smart pedagogy* (pp. 41-69). Springer, Cham.

Lynn, D. and Bentrovato, B. (2011). *Understanding education's role in fragility: Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia*. International Institute for Educational Planning.

McBrien, J. L., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3).

Nissim, Y., & Simon, E. (2020). Agility in Teacher Training: Distance Learning During the Covid-19 Pandemic. *International Education Studies*, 13(12).

Ortega-Alvarez, J. D., Sanchez, W., & Magana, A. J. (2018). Exploring undergraduate students' computational modeling abilities and conceptual understanding of electric circuits. *IEEE Transactions on Education*, 61(3), 204–213. <https://doi.org/10.1109/TE.2018.2822245>.

Pituch, K. A., & Lee, Y. K. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers & Education*, 47(2), 222-244.

Pollard, H., Minor, M., & Swanson, A. (2014). Instructor social presence within the community of inquiry framework and its impact on classroom community and the learning environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(2).

Rahmi, B. A. K. I., Birgoren, B., & Aktepe, A. (2018). A meta analysis of factors affecting perceived usefulness and perceived ease of use

- in the adoption of e-learning systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 4-42.
- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Shkedi, A., & Laron, D. (2004). Between Idealism and Pragmatism: A case study of student teachers pedagogical development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(7), 693-711.
- Sheppard, J. M., & Young, W. B. (2006). Agility literature review: Classifications, training and testing. *Journal of Sports Sciences*, 24(9), 919-932. DOI: [10.1080/02640410500457109](https://doi.org/10.1080/02640410500457109).
- Siemens, G. (2002). *Instructional design in E. Learning*. Retrieved from: <https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2018/12/instructional-design-in-e-learning-Siemens.pdf>.
- Soffer, T., & Cohen, A. (2019). Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 378-389. <https://doi.org/10.1111/jcal.12340>.
- Taşçı, G., & Titrek, O. (2020). Evaluation of lifelong learning centers in higher education: A sustainable leadership perspective. *Sustainability*, 12(1), 22.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Teaching*, 4(2), 217-228.
- Troussas, C., Chrysafiadi, K., & Virvou, M. (2019). An intelligent adaptive fuzzy-based inference system for computer-assisted language learning. *Expert Systems with Applications*, 127, 85-96. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.03.003>.
- Troussas, C., Chrysafiadi, K. & Virvou, M. (2021). Personalized tutoring through a stereotype student model incorporating a hybrid learning style instrument. *Education and Information Technologies*, 26, 2295-2307.
- Willis, B. D. (1994). *Distance education: Strategies and tools*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Wu, Z., & McGoogan, J. M. (2020). Characteristics of and important lessons from the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak

in China: Summary of a report of 72 314 cases from the Chinese Center for Disease Control and Prevention. *Jama*, 323(13), 1239-1242.

Yan, Z. (2020). Unprecedented pandemic, unprecedented shift, and unprecedented opportunity. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 110–112.
[doi: https://doi.org/10.1002/hbe2.192](https://doi.org/10.1002/hbe2.192).

Zhong, R. (2020, March 17). The coronavirus exposes education's digital divide. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html>.

הקשר בין העמדות כלפי השימוש ביישומון WhatsApp לצורכי למידה לבין תחושת המסוגלות העצמית בקרב פרחי הוראה

שלומית זילברנגל

מחקר זה בחן את העמדות כלפי השימוש ביישומון (אפליקציית) WhatsApp ככלי שימושי לצורכי למידה בתקופת ההכשרה בקרב 78 פרחי הוראה ואת הקשר בין עמדות אלה לבין תחושת המסוגלות העצמית המקצועית שלהם. השערת המחקר הייתה כי יימצא קשר בין עמדה חיובית כלפי השימוש ביישומון לבין תחושת מסוגלות עצמית גבוהה להוראה. ממצאי המחקר אוששו השערה זו, כפי שיוצג להלן. לממצאים אלה עשויות להיות השלכות באשר לשילוב השימוש ביישומון WhatsApp כחלק מתהליך ההכשרה של פרחי ההוראה.

מילות מפתח: תחושת מסוגלות עצמית, כלים שיתופיים, הכשרה להוראה, SIDE, TAM

רקע

תחושת מסוגלות עצמית

תחושת המסוגלות העצמית (self-efficacy) מוגדרת כמידת אמונתו של הפרט ביכולתו לארגן ולבצע פעולות הדרושות להשגת התוצאות הרצויות בעיניו (Bandura 1997). מיומנויותיו של האדם בתחום הקוגניטיבי, החברתי והמוטורי אינן מבטיחות שהוא ידע להשתמש בהן ביעילות להשגת מטרותיו. תחושת המסוגלות נחוצה על מנת להוביל את האדם לביצוע בפועל של התנהגות, לשם

השגת המטרות והמשימות שהוא מעוניין להשיג. תחושת המסוגלות היא גורם קוגניטיבי מתווך המצוי באדם והמשפיע עליו לפעול כך או אחרת. היא שתשפיע על האדם בבואו לשקול כיצד להתמודד עם המשימה הניצבת בפניו, כמה מאמץ להשקיע בה, כיצד הוא מרגיש ביחס אליה ומהם סיכוייו להצליח במשימתו זו. תחושת המסוגלות העצמית משפיעה על התנהגותו של האדם, על בחירותיו, על מאמציו ועל יכולתו להתמודד ולהתמיד במשימות שונות (חן 2010). אדם בעל תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מעריך את יכולתו להתמודד בהצלחה עם מטלה מסוימת כטובה, והערכה זו מגבירה את הנטייה להשקיע מאמצים בביצוע המשימה (גרינבנק ובן-ארצי 2018).

ישנם ארבעה מקורות אפשריים שעליהם מתבססת תחושת המסוגלות העצמית: 1. התנסויות אישיות: ההצלחות והכישלונות של האדם; 2. התנסויות חלופיות: צפייה באנשים המתמודדים עם מצבים שונים; 3. שכנוע מילולי: שימוש במילים לחיזוק תחושת היכולת להתמודד עם קשיים; 4. תגובות פיזיות ורגשיות: מצב גופני שיסייע ליצירת ביטחון. מידע זה מתפתח לכדי ידיעה קוגניטיבית בעלת ממד רגשי, המשפיעה על יכולת מימוש כישוריו של האדם (Macfee & Comeau 2020).

מרכיבי תחושת המסוגלות העצמית

בנדורה (1997) טוען כי ההתנסות האישית, ההצלחות והכישלונות של האדם הם המקור החשוב ביותר לגיבוש תחושת המסוגלות העצמית. אדם המצליח במשימה מקבל עידוד לחזור על ההתנהגות שהובילה להצלחה, ורמת המסוגלות שלו עולה. ככל שיחזור על ההצלחות כך תתפתח תחושת המסוגלות העצמית, ולכישלונות האקראיים תהיינה השפעה מועטה על תפיסתו. הגורם השני המשפיע על תחושת המסוגלות העצמית הוא הלמידה מניסיון אחרים, המשמשים דגם לחיקוי. ההתבוננות באחר המתמודד עם מצבים מורכבים, בין שהוא מצליח במשימתו ובין שנכשל בה, מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית. התבוננות בכמה דגמים עדיפה על התבוננות בדגם אחד (Schunk 1984). כמו כן, כאשר הצופה מקבל הסבר כיצד לפעול וכיצד להתמודד עם קשיים, תהיה לכך תרומה לפיתוח תחושת המסוגלות העצמית שלו. מרכיב נוסף התורם לתחושת המסוגלות של האדם הוא השכנוע המילולי, כלומר שימוש במילים לשם חיזוק תחושת היכולת להתמודד

עם קשיים. שכנוע מילולי עוסק באמונה של האדם ביכולתו לבצע את ההתנהגות בהצלחה, בתנאי שמסר השכנוע מצוי בגבולות היכולות הממשית של האדם. ככל שמידת האמינות של המשכנע רבה יותר, וככל שהוא תופס מקום חשוב יותר בחיי האדם, כך תהיה השפעתו גדולה יותר על תחושת המסוגלות העצמית (בנדורה 1986). כמו כן, קס (2012) מצאה כי שכנוע מילולי המתווסף לכלי התמודדות אחרים שנרכשו על ידי האדם יובילו אותו להתאמץ יותר בביצוע המשימה בהשוואה למי שרכש כלים אלה בלבד, ללא מרכיב השכנוע. המרכיב האחרון של תחושת המסוגלות העצמית הוא מידת העוררות הגופנית. עוררות גופנית, המתבטאת בלחץ, בהזעה ובדופק מואץ, נתפסת כמצב של חוסר יכולת ושל חולשה. רגיעה גופנית נתפסת כמקור ליצירת ביטחון. נמצא כי בעלי שאיפת הישג גבוהה רואים בעוררות הגופנית גורם מסייע לביצוע משימות בהצלחה, ואילו בעלי שאיפת הישג נמוכה תופסים אותה כגורם מפריע (Beckers & Schmidt 2001).

ההתנסות האישית של חוויות ההצלחה או הכישלון הן המקור המרכזי בגיבוש תחושת המסוגלות (Zimmerman et al. 2006). קניאל (2013) מחזק טענה זו ומוסיף כי חוויות של תחושת הצלחה וכישלון, והפרשנות שהאדם והסביבה נותנים להן, הן מקור ההשפעה החשוב ביותר על תחושת המסוגלות העצמית. במידה שהאדם תופס את החוויה כהצלחה, היא מחזקת את האמונה שלו ביכולתו, ולעומת זאת, אם הוא תופס חוויה ככישלון, הדבר מעורר בו ספקות באשר לתחושת המסוגלות שלו. אדם בעל היסטוריה של הצלחות במשימות מגוונות יהיה בעל תחושת מסוגלות חיובית במגוון גדול של מצבים ויציב לעצמו אתגרים. אדם זה ידע להתמודד עם כישלון ויהיה רגוע לפני משימות מאיימות (Howard 2019). תחושת המסוגלות העצמית מתווכת בין גורמים סביבתיים לבין ההתנהגות הקודמת והעכשווית. היא קובעת במידה רבה את העתיד התפקודי של האדם (Cansoy et al. 2020). מכיוון שתחושת המסוגלות העצמית היא מרכיב מרכזי המשפיע על התנהגות האדם, חשוב להכיר את תחושת המסוגלות הספציפית של מורים לגבי הוראתם בכיתה.

תחושת המסוגלות העצמית בהוראה

קס (2012) הגדירה את תחושת המסוגלות של המורה כאמונתו שמאמציו ישפיעו לטובה על יכולתו של התלמיד, על התנהגותו ועל הישגיו. תחושה זאת קשורה

לתחושת שליטה אישית, והיא מתייחסת לשליטה של האדם במשאביו הפנימיים ולמסוגלותו לגייס משאבים אלה ולהפעילם להשגת מטרותיו. פרידמן ולקס (2005) טענו שתחושת המסוגלות העצמית של מורים ביחס ליכולות ההוראה שלהם כוללת שלושה רכיבים: 1. משימות ההוראה; 2. היחסים עם התלמידים; 3. התפקוד בבית הספר. רכיב המשימות מתייחס ליכולתם של המורים לקדם את הישגי התלמידים בתחום הלימודי, הרגשי והמוסרי. תחת תחום זה נכללים: הקשר של המורה להישגי התלמידים, התמודדות המורה עם תלמידים המתקשים בלימודים לעומת תלמידים טובים, התוכן שהמורה נדרש ללמד, דרכי ההוראה שלו, ובמיוחד הוראה שיתופית ויכולת השימוש בתקשוב לצורך ההוראה. כמו כן רכיב המשימות כולל גם את הנכונות לאימוץ חידושים, את גודל הכיתה ואת השפעת תוכניות התערבות ולמידה מקצועית. רכיב היחסים מתייחס ליכולתם של המורים לקיים מערכת יחסים טובה עם תלמידיהם ועם גורמים נוספים במערך הבית-ספרי. תחום זה כולל את שיתוף הפעולה בצוות המורים ואת יחסי המורה עם תלמידיו ועם הוריהם. רכיב הארגון מתייחס ליכולתם של המורים להשפיע על תהליכי קבלת ההחלטות בבית הספר ולהתקדם בתוכו. בתחום זה נכללים: אופי המנהיגות של המנהל, אופן קבלת ההחלטות בבית הספר, תחושת השייכות של המורים, האקלים בבית הספר וצורת ארגון העבודה (בצוותים לפי תחומי דעת או בצוותים בין-תחומיים). גם Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) מחלקים את תחושת המסוגלות של המורים לשלושה רכיבים, אך לטענתם הרכיבים הם: 1. יעילות ההוראה; 2. יעילות ניהול הכיתה; 3. יעילות המעורבות. לעומתם, Skaalvik & Skaalvik (2007) ציינו רכיבים נוספים, כגון: ההוראה, יכולת התאמת ההוראה לתלמידים, הנעת התלמידים, שמירה על הסדר והמשמעת, שיתוף הפעולה עם עמיתים ועם הורים והתמודדות עם שינויים ועם אתגרים.

תחושת המסוגלות המקצועית של המורה מבדילה בין מורים עם תחושת יכולת להתמודד עם אתגרים לבין מורים חסרי אונים במערכת החינוך (קס 2012). היא משפיעה על מגוון תחומים בהוראה. בתחום רכיב המשימה, נמצא כי מורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה הציבו בפני תלמידיהם מטרות ואתגרים ברמה גבוהה יותר, יצרו מוטיבציה בקרב התלמידים וקידמו יותר את הישגי תלמידיהם

(Mojavezi & Tamiz 2012). כמו כן, Putwain & von der Embse (2019) מצאו כי מורים בעלי תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה הראו מידה פחותה של מתח אל מול שינויים שנעשו בתוכניות הלימודים.

בתחום היחסים נמצא כי מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה נתנו משוב ויחס חיובי לכלל התלמידים, ללא קשר לרמת תפקודם. המורים היו אמפתיים יותר לתלמידים ובעלי יכולת טובה יותר להתמודד עם תלמידים מאתגרים (Woodcock et al. 2019). לוי-קרן (2018) מצאה קשר בין תחושת המסוגלות המקצועית של המורים לבין התמיכה הרגשית שחשו תלמידיהם. עוד נמצא כי מורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה עבדו ושיטפו פעולה בצוות המורים, אקלים הכיתה היה נעים והם היו שבעי רצון מעבודתם (Perera et al. 2019).

בתחום הארגון נמצא כי מורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה נשארים לעסוק בהוראה ומרגישים מחויבות למקצוע (Tschannen-Moran & Woolfolk-2001). מחקר שהשתתפו בו 272 מורים מתחילים מארה"ב מצא, כי מורים מתחילים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה היו מחויבים יותר לעבודה, וכוונתם לעזוב את ההוראה הייתה נמוכה (De Neve & Devos 2017).

תחושת המסוגלות העצמית בקרב פרחי הוראה

ההתייחסות לתחושת מסוגלות של פרחי הוראה כנושא לחקירה הופיעה לאחרונה במספר מחקרים עדכניים. במחקרו של Masoud (2020), נמצא כי תחושת המסוגלות העצמית של פרחי ההוראה גברה בהשפעת שימוש בפורטפוליו מקוון לכתובת רפלקציה על תהליך ההכשרה. מחקר אחר, שבדק שבעה פרחי הוראה למוסיקה במהלך הכשרתם, באמצעות ראיונות עומק ותצפיות, הצביע על כמה משתנים משמעותיים בקביעת תחושת המסוגלות העצמית שלהם: 1. ההתנסויות בהוראה והמודעות ליכולתם לתכנן וללמד שיעור; 2. ההתמודדות עם שינויים בהקשר למטלות הלימודיות והתמודדות עם צרכים בסיסיים (מזון, כביסה) בחיי היומיום; 3. ההתמודדות עם מתח בזמן ההוראה; 4. המשוב מהמדריכים ומהמרצים (Sander 2020). תפקודם של פרחי הוראה בהכשרה המעשית נבדק על ידי Dreer (2020), ונמצא כי שביעות הרצון מההתנסות, הרווח הלימודי מההתנסות, הרפלקציה העצמית ותחושת המסוגלות העצמית השפיעו על תפקודם של פרחי הוראה.

פרחי ההוראה עוברים תהליך התפתחות מקצועי הכולל רכישת ידע ויישום הידע בתהליכים לימודיים התנסותיים מתמשכים (Darling-Hammond, 2006). תפקיד המדריך הפדגוגי לסייע לפרח ההוראה לקשר בין הלימודים העיוניים לעבודתו המעשית ולהכניסו לקהילה שיתופית בשדה החינוכי. במסגרת תפקידו, המדריך הפדגוגי קובע מטרות וכיווני פעולה, מסייע להתפתחותם של פרחי ההוראה, מכוון אותם בבתי הספר ובכיתות ההוראה, תומך בפרחי ההוראה ומקל את קליטתם בבית הספר. חלק משמעותי בתפקיד המדריך הפדגוגי הינו הדרכה קלינית ומתן ביקורת בונה (שקדי 2008). למשוב ולביקורת הבונה תפקיד חשוב בפיתוח תחושת המסוגלות המקצועית של פרחי ההוראה (Sander 2020), על כן יש לשלבם בדפוסי ההדרכה הפדגוגית בתהליך ההכשרה של פרחי ההוראה, בהתייחס לשלושת מרכיבי תחושת המסוגלות של המורה: 1. משימות ההוראה; 2. היחסים עם התלמידים; 3. התפקוד בבית הספר (פרידמן וקס 2005).

יישומון WhatsApp ככלי שיתופי

הרשתות החברתיות החלו לפרוח בתחילת שנות האלפיים. כיום רוב האנשים שייכים לרשת חברתית, ובה הם יכולים ליצור קשר עם אנשים בעלי תחומי עניין משותפים ולבצע פעילויות משותפות. הרשתות החברתיות, כגון: facebook, twitter, WhatsApp ואחרות, הזמינות בכל זמן ומקום, משפיעות על התנהגותם של צעירים ומאפשרות פיתוח של קשרים חברתיים המזמנים למידה חברתית פעילה ומשתפת (בוניאל-נסים ודולב-כהן 2013). כמו כן הן מהוות פלטפורמות להוראה סינכרונית המאפשרות העברת מידע ותקשורת בין לומדים (רימור ורוזן 2018). הפוטנציאל הגלום ברשתות החברתיות בכל הנוגע ללמידה ולאינטראקציות לימודיות מחוץ לכותלי המסגרת החינוכית נובע מאפשרות ה"שיתוף" (sharing) ברגשות, בחוויות, במחשבות ובחומרים. מאפיין מרכזי זה של הפעילות ברשתות חברתיות עשוי להיות הזדמנות נהדרת להכרת עולמם של פרחי ההוראה, ליצירת קרבה ולהעברת מידע (John 2012). השימוש ברשתות חברתיות עשוי לפתח בקרב הסטודנטים מיומנויות וידע הנדרשים למקצוע, לסייע להם בהבנת החומר הנלמד, להקל עליהם לתרגל בבית את המיומנויות שנרכשו ולאפשר להם לתמוך זה בזה (Limoges et al. 2019).

יישומון WhatsApp הוא יישומון סלולרי להעברה מיידית של מסרים (MIM – Mobile Instant Messaging), הנפוץ בישראל בקרב מבוגרים ובני נוער. בסקר שנערך בסוף שנת 2015 נמצא כי 93% מהישראלים משתמשים ב-WhatsApp (רוזנברג 2016). היישומון הוא כלי שיתופי המאפשר תקשורת אישית וקבוצתית באמצעות העברת הודעות טקסט, קול או תמונה בין הטלפונים הסלולריים של חברי הקבוצה. הצלחת היישומון נובעת בין היתר מאופיו האינטראקטיבי המחקר תקשורת פנים אל פנים, ומההעברה המהירה והבו-זמנית של הודעות בין המשתתפים באינטראקציה (Church & de Oliveira 2013). קבוצות ה-WhatsApp פועלות ומכוננות כ"קהילות זעירות", ובמסגרתן מתנהלת תקשורת לא פורמלית בין חברי הקבוצה הסגורה. הקבוצות משמשות להעברת מידע, למטרות פנאי (Salem & Soliman 2014), ולשמירה על קשר עם חברים ומשפחה (Tawiah et al. 2014). כיום השימוש בקבוצות WhatsApp משותפות למורים ולתלמידים הפך נפוץ באופן חסר תקדים בהשוואה לשימוש ברשתות החברתיות אחרות (Ofir et al. 2016). הפופולריות של היישומון נובעת מנגישותה הגבוהה לכלל האוכלוסייה, גם לאלה שאינם בעלי אוריינות טכנולוגית גבוהה (Amry 2014; Calvo et al. 2014).

שימוש ביישומון WhatsApp באקדמיה

מחקרים עדכניים מראים כי ל-WhatsApp יתרונות רבים בכל הנוגע להעברת חומר לימודי בקרב סטודנטים במוסדות אקדמיים (Tawiah et al. 2014; Amry 2014), ונמצא כי שימוש בו ככלי הוראה משפר את הלמידה (So 2016). בין היתר נמצא כי WhatsApp משמש לסטודנטים ערוץ רב-תכליתי לדיונים לימודיים ולהעברת מידע, לצד תקשורת יום-יומית עם בני משפחה וחברים (Bere 2012). מחקר שנערך בערב הסעודית הראה כי סטודנטים מעדיפים את השימוש ביישומון WhatsApp על פני שיחות קוליות, הן לצורך פתרון בעיות וקשיים העולים במהלך הלמידה הן להפצת חומר לימודי ובניית מרחב ידע שיתופי בין הסטודנטים (Amry 2014). היישומון מאפשר לסטודנטים להפחית את התלות במרצה ומעודד שיתוף פעולה בין הסטודנטים, ובשל כך טען Susilo (2014) שייעודו העיקרי הוא בפיתוח יחסי גומלין חברתיים בין הלומדים ולא בשימוש ככלי ללמידה.

נמצא כי ה-WhatsApp שימש סטודנטים ומרצים בקורסים שונים להעברת מידע, להצגת דוגמאות, לשיח ולדיון בנושאי הקורס וככלי לשיתוף ברגשות ולתמיכה בין הסטודנטים (Tang & Hew 2019; Yeboah & Ewur 2014), וכן בין הסטודנטים למרצה (Rambe & Chipunza 2013). מחקר אחר הראה כיצד WhatsApp משמש כלי להרחבת זמן הלמידה אל מעבר לשעות ההוראה בקורס (Hrastinski et al. 2014). כמו כן, נראה כי יכולתו לשמש כלי תקשורת בלתי אמצעי בין המרצה לסטודנט חשובה במיוחד עבור סטודנטים מסביבה טעונת טיפוח, הזקוקים לעידוד מיוחד ולכתובת זמינה להפנות אליה את שאלותיהם (Rambe & Chipunza 2013).

אלשרני ופניגטון (2018) בדקו את השימוש של דוקטורנטים בכלים שיתופיים וכיצד הושפע שימוש זה מתחושת המסוגלות העצמית האקדמית שלהם. נמצא כי דוקטורנטים בעלי תחושת מסוגלות אקדמית גבוהה השתמשו יותר ברשתות החברתיות (facebook) לשיתוף מאשר דוקטורנטים בעלי תחושת מסוגלות אקדמית נמוכה. ממצאים אלה זכו לחיזוק במחקר המשך של אלשרני ופניגטון (2020), שהרחיב את אוכלוסיית המחקר ובדק אנשי צוות אקדמיים, חוקרים ודוקטורנטים.

ניתן להסביר את השפעת הכלים השיתופיים, קרי הרשתות החברתיות, באמצעות תאוריית ה-SIDE – תאוריית הזהות החברתית לִדְה-אינדיבידואציה (Social Identity Model of Deindividuation), שלפיה ההשתייכות לקבוצה בעלת מטרה משותפת מגבשת את הזהות החברתית של חברה ומובילה להתנהגות מותאמת לקבוצה. גם Kim & Prak (2011) טענו כי הזהות החברתית מובלטת בתוך חברי הקבוצה, וכי ההבדלים ביניהם מצטמצמים בשל האנונימיות החזותית המאפיינת את השימוש בכלים השיתופיים. לחברי הקבוצה בקבוצות ה-WhatsApp מטרה משותפת – העברת מידע ושמירה על קשרים חברתיים (Tawiah et al. 2014; Soliman & Salem 2014). בשל כך הקבוצות משמשות קרקע פורייה ליצירת זהות חברתית ולתמיכה חברתית, ואלה בתורן יכולות לתרום לפיתוח תחושת מסוגלות עצמית המושפעת מצפייה בהתנסויות חליפיות ומשכנוע מילולי (אלשרני ופניגטון 2020).

העמדות כלפי השימוש בטכנולוגיה

נמצא כי השימוש בטכנולוגיה מושפע מעמדה חיובית כלפיה (Ertmer et al. 2010; Overbay et al. 2010; Inan & Lowther 2013). בקרב מורים, קיימים שני מחסומים עיקריים לאימוץ כלים טכנולוגיים. המחסום הראשון הוא חיסור נגישות לטכנולוגיה והעדר תמיכה טכנית מספקת. המחסום השני הוא פנימי: אמונות וגישות כלפי הטכנולוגיה. המחסום הפנימי הוא הגורם העיקרי בהימנעות משימוש בטכנולוגיה בקרב מורים (Atabek 2020; Ertmer et al. 2013). אם כך, השימוש בטכנולוגיה בקרב מורים יגבר אם ישתנו תפיסותיהם ועמדותיהם כלפיה. לפי תאוריית הנכונות לאמץ טכנולוגיה (Technology Acceptance Model) של Davis (1989), נכונותו של הלומד לאימוץ כלי טכנולוגי חדש שהוצג לו מושפעת משני גורמים: 1. התועלת הנתפסת (Perceived usefulness): מידת האמון של הלומד ביכולתה של הטכנולוגיה החדשה לשפר את ביצועיו בלימודים, מבחינת קיצור זמן הלמידה, יעילות ודיוק; 2. נוחות השימוש הנתפסת (Perceived Ease of Use): מידת האמונה של הלומד כי השימוש בטכנולוגיה החדשה לא ידרוש ממנו מאמץ. תאוריה זו נתמכת על ידי Teo (2011), הגורס כי גישתם ויחסם של מורים ושל פרחי הוראה לטכנולוגיה משפיעים על שילוב מוצלח של טכנולוגיה בלמידה ובהוראה. לפיכך ניתן לטעון כי פרחי הוראה שיאמצו עמדות חיוביות כלפי השימוש ב-WhatsApp ושיראו בו כלי שעשוי לייעל את הלמידה ושאינו דורש מהם מאמץ רב ישתמשו ביישומון זה באופן קבוע.

אם כן, השימוש ביישומון WhatsApp ככלי שיתופי בין המדריך הפדגוגי לפרחי ההוראה ובין פרחי ההוראה לבין עצמם, במטרה לשתף בידע, בחוויות ובתחושות, עשוי להיטיב את תחושת המסוגלות העצמית המקצועית של פרחי הוראה. המחקר יבקש לבחון את הקשר בין עמדותיהם של פרחי ההוראה כלפי השימוש ביישומון זה ככלי למידה במהלך ההכשרה לבין תחושת מסוגלותם העצמית המקצועית. אנו משערים כי יימצא קשר חיובי ביניהם, כלומר, שתחושת המסוגלות תהיה גבוהה יותר בקרב פרחי הוראה שיגלו עמדות חיוביות כלפי היישומון ככלי למידה, בהשוואה לפרחי הוראה שיגלו הסתייגות משימוש כזה ביישומון.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 78 פרחי הוראה בתחום החינוך המיוחד ממכללות לחינוך בארץ. מתוכם 77 נשים (97%) וגבר אחד (3%). גיל המשתתפים נע בין 21 ל-46 (ממוצע: 25.17, סטיית התקן: 0.66). 75% מפרחי ההוראה הן סטודנטיות במהלך לימודיהן לתואר ראשון, ו-25% הן בוגרות תואר ראשון שעושות הסבה מקצועית להוראה. הוותק בהוראה בקרב כל המשתתפות נע בין אפס לחמש שנים (ממוצע: 1.69, סטיית התקן: 1.41). מספר הסמסטרים בהתנסות שהמשתתפות ביצעו בפועל במכללה נע בין 1 ל-8 (ממוצע: 3.34, סטיית תקן: 1.33).

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון בן שלושה חלקים: א. פרטים דמוגרפיים; ב. עמדות כלפי שימוש ביישומון WhatsApp לצורכי למידה. ג. שאלון מסוגלות עצמית מקצועית של מורים בעבודת ההוראה שלהם.

חלק א' כלל את הפרטים הבאים: המגדר, הגיל, סוג התואר, מספר שנות הלימוד, מספר סמסטרים בהכשרה המעשית, ותק בהוראה, מסלול הלימודים שבו נעשית ההכשרה המעשית, השתתפות בקבוצת למידה ביישומון WhatsApp בהכשרה המעשית, ושיתוף המדריך הפדגוגי בקבוצות ה-WhatsApp בהכשרה המעשית.

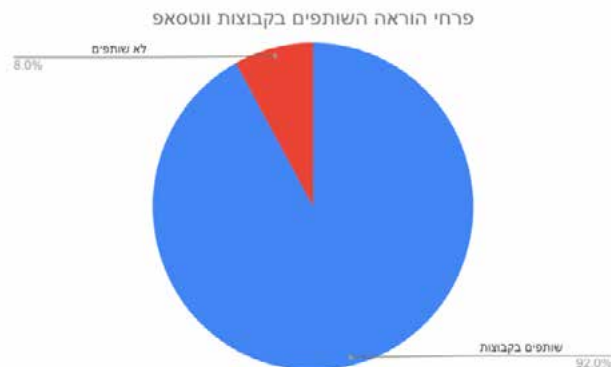
חלק ב' כלל שאלון עמדות כלפי שימוש ב-WhatsApp לצורכי למידה (Yoon et al. 2015). השאלון כולל 20 פריטים המתארים את המשיב בשלושה ממדים: מאפיינים אישיים (שמונה שאלות), מאפיינים טכנולוגיים (שש שאלות) ומאפיינים חברתיים (שש שאלות). על המשיב לסמן את תשובתו על סולם בן 7 דרגות: החל מ-1 – כלל לא מסכים, ועד 7 – מסכים במידה רבה מאוד. כל ממד חושב לפי ממוצע התשובות בכל השאלות המשתייכות לממד זה. ככל שהציון גבוה יותר, העמדות כלפי השימוש ב-WhatsApp לצורכי למידה חיוביות יותר. לא היו שאלות הפוכות. טווח מהימנות של שלושת התחומים בשאלון במחקר המקורי נע בין $\alpha=0.79-0.97$. במחקר הנוכחי, מהימנות השאלון על פי אלפא של

קרוונבך נמצאה: במאפיינים אישיים: $\alpha=0.97$. במאפיינים טכנולוגיים $\alpha=0.97$.
 במאפיינים חברתיים $\alpha=0.96$. מהימנות השאלון הכללית הייתה: $\alpha=0.99$.
 חלק ג' כלל שאלון מסוגלות עצמית של מורים (Woolfolk-Hoy & Tschannen-Moran 2001). השאלון כולל 24 פריטים הנחלקים לשלושה תחומי מסוגלות בהוראה: ניהול כיתה (שבע שאלות), מעורבות תלמידים (שבע שאלות) ואסטרטגיות הוראה (עשר שאלות). הנבדקים התבקשו לסמן את תשובתם בסולם בן 9 דרגות: החל מ-1 – בכלל לא, ועד 9 – הרבה מאוד. הציון בכל תחום חושב לפי ממוצע התשובות בכל השאלות המשתייכות לתחום זה. ככל שהציון גבוה יותר, תחושת המסוגלות גבוהה יותר. לא היו שאלות הפוכות.
 מהימנות השאלון במחקר המקורי הייתה: בניהול כיתה $\alpha=0.90$. במעורבות תלמידים $\alpha=0.87$. באסטרטגיות הוראה $\alpha=0.91$. מהימנות השאלון הכללית הייתה: $\alpha=0.94$. במחקר הנוכחי, מהימנות השאלון על פי אלפא של קרוונבך נמצאה: בניהול כיתה $\alpha=0.95$. במעורבות תלמידים $\alpha=0.94$. באסטרטגיות הוראה $\alpha=0.97$. מהימנות השאלון הכללית הייתה: $\alpha=0.99$. שאלוני המחקר הוכנסו לטופס שיתופי באמצעות פלטפורמת Google Forms והופצו בקרב פרחי הוראה במכללות בארץ, באמצעות כלים שיתופיים – רשת facebook ויישומון WhatsApp.

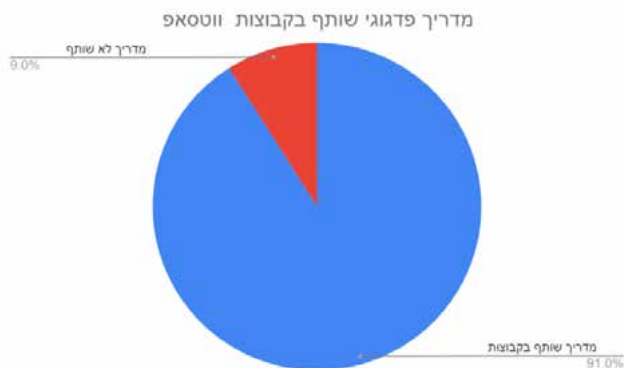
הממצאים

סטטיסטיקה תיאורית

הרוב המוחלט של פרחי ההוראה נמצא בקבוצות למידה ב-WhatsApp, ורובם דיווחו כי המדריך הפדגוגי שותף בקבוצות הלמידה ב-WhatsApp, כפי שעולה מתרשימים 1 ו-2 בהתאמה.



תרשים 1 : השתתפות פרחי ההוראה בקבוצות למידה ב-WhatsApp



תרשים 2 : חברות המדריך הפדגוגי בקבוצות הלמידה ב-WhatsApp

המשתנה הבלתי תלוי במחקר היה העמדות כלפי שימוש ביישומון זה לצורכי למידה והוא חולק לשלושה ממדים (אישי, טכנולוגי וחברתי). המשתנה התלוי במחקר היה המסוגלות העצמית המקצועית בהוראה בקרב פרחי ההוראה, והוא נמדד משלושה היבטים (ניהול כיתה, מעורבות תלמידים ואסטרטגיות הוראה). בכל אחד מהממדים הללו קובצו יחד היגדים המודדים את אותו תחום וחושב ציון ממוצע בכל אחד מהם. לוח 1 מראה את הנתונים הסטטיסטיים התיאוריים של המשתנים במחקר.

לוח 1

ממוצעים, סטיות תקן וערכי מינימום ומקסימום של משתני המחקר ($n=78$)

מקסימום	מינימום	ס"ת	ממוצע	ממד	השאלון
7.00	1.25	1.64	4.94	המאפיינים האישיים	עמדות כלפי שימוש ב-WhatsApp
7.00	1.67	1.68	5.23	המאפיינים הטכנולוגיים	
7.00	1.75	1.56	5.30	המאפיינים החברתיים	
9.00	2.29	1.58	6.57	ניהול הכיתה	תחושת מסוגלות עצמית מקצועית
9.00	2.43	1.62	6.67	מעורבות התלמידים	
9.00	2.40	1.58	6.72	אסטרטגיות ההוראה	

כפי שמראה לוח מספר 1, ממוצע המאפיינים האישיים ($M=4.94$) נמוך במעט מממוצע המאפיינים הטכנולוגיים ($M=5.23$), ושניהם נמוכים מעט מממוצע המאפיינים החברתיים ($M=5.30$) של העמדות כלפי השימוש ב-WhatsApp לצורך הוראה. נוסף על כך, ממוצע תחושת המסוגלות בממד ניהול הכיתה ($M=6.57$) נמצא נמוך במעט מממוצע תחושת המסוגלות בממד מעורבות התלמידים ($M=6.67$), ושניהם נמצאו נמוכים במעט מממוצע תחושת המסוגלות באסטרטגיות ההוראה ($M=6.72$).

סטטיסטיקה היסקית

במטרה לבחון את השערת המחקר, המתייחסת לקשרים שבין עמדות כלפי שימוש ביישומון לבין תחושת המסוגלות העצמית המקצועית, בוצעו מתאמי פירסון. לוח 2 מציג את טבלת המתאמים.

לוח 2

הקשרים בין עמדות כלפי שימוש ב-WhatsApp לבין תחושת המסוגלות העצמית המקצועית (n=78)

מסוגלות עצמית מקצועית עמדות כלפי שימוש ב- WhatsApp	ניהול הכיתה	מעורבות התלמידים	אסטרטגיות ההוראה
מאפיינים אישיים	$r=.50^{***}$	$r=.54^{***}$	$r=.50^{***}$
מאפיינים טכנולוגיים	$r=.47^{***}$	$r=.51^{***}$	$r=.51^{***}$
מאפיינים חברתיים	$r=.56^{***}$	$r=.59^{***}$	$r=.56^{***}$

*** $p<.001$

השערת המחקר הייתה, כי יימצא קשר חיובי בין העמדות כלפי שימוש ב-WhatsApp לצורכי למידה לבין תחושת המסוגלות העצמית המקצועית בקרב פרחי ההוראה. מעיון בלוח 2 נראה בבירור, כי ההשערה אוששה במלואה: כל הקשרים בין המשתנים חיוביים בעוצמה בינונית ומובהקים. הקשר החזק ביותר נמצא בין המאפיינים החברתיים לבין תחושת המסוגלות העצמית במעורבות התלמידים ($r=.59$), כלומר, ככל שפרחי ההוראה היו בעלי עמדות חיוביות יותר בתחום המאפיינים החברתיים כלפי השימוש ביישומון, כך גברה תחושת המסוגלות העצמית שלהם בתחום מעורבות התלמידים.

דיון

מחקר זה ביקש לבדוק את הקשר בין העמדות כלפי שימוש ביישומון WhatsApp לצורכי למידה במהלך ההכשרה להוראה לבין תחושת המסוגלות העצמית המקצועית של פרחי ההוראה השותפים בקבוצות WhatsApp. השערת המחקר, שלפיה יימצא קשר חיובי בין המשתנים הללו, אוששה במלואה. פרחי הוראה שהציגו עמדות חיוביות יותר כלפי השימוש ביישומון ככלי ללמידה בקבוצות ההתנסות היו בעלי תחושת מסוגלות עצמית מקצועית גבוהה. הקשר החיובי נמצא בין כל ממדי העמדות (האישיים, הטכנולוגיים והחברתיים) לבין שלושת ההיבטים של תחושת המסוגלות העצמית המקצועית (ניהול הכיתה, אסטרטגיות ההוראה ומעורבות התלמידים). הקשר החזק ביותר נמצא בין המאפיינים החברתיים לבין מעורבות התלמידים – שניהם תחומים הבאים לידי ביטוי

ביצירת התקשורת בין פרחי ההוראה לחבריהם ללימודים, למדריך הפדגוגי שלהם ולתלמידיהם.

אם כן, על סמך הנתונים שהוצגו לעיל מן הספרות המחקרית, ועל סמך ממצאי מחקר זה, ניתן לומר, שיישומון WhatsApp עשוי להיות כלי לפיתוח תחושת המסוגלות של פרחי ההוראה. השימוש ב-WhatsApp ככלי שיתופי מגביר את הזהות החברתית ומעודדת התנהגות נורמטיבית ומותאמת לקבוצה, על פי תאוריית SIDE (Kim & Park 2011), ויכול להיות קרקע פורייה לפיתוח תחושת מסוגלות עצמית המושפעת מהתנסויות חליפיות של אחרים ומשכנוע מילולי (אלשרני ופניגטון 2020). כל המשתתפים בקבוצת ה-WhatsApp של פרחי ההוראה חולקים מטרה משותפת – הלוא היא ההצלחה בהכשרה – ולכן הקבוצה יכולה להיות כוח מניע לשיפור היכולות, האסטרטגיות והמוטיבציה של חברה. הזהות החברתית בקבוצה תלויה בסיוע, תמיכה ובשיפור דרכי התמודדות של החברים בקבוצה, ותחושת המסוגלות העצמית של החברים בקבוצה תעלה.

המסקנה המרכזית העולה מן המחקר היא ההשפעה הברורה שיש לעמדות חיוביות כלפי השימוש ביישומון WhatsApp על העלאת תחושת המסוגלות של פרחי הוראה. על פי הספרות המחקרית, תחושת מסוגלות עצמית זו תסייע למורה להניע את תלמידיו להצלחה ולקדם את הישגיהם, ותאפשר לו התמודדות מיטבית אתגרים במערכת החינוך (Putwain & von der Embse 2019) והתמדה במקצוע ההוראה באופן יעיל ומקדם לאורך זמן (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001). יישומון WhatsApp עשוי אפוא לסייע בהכשרת פרחי ההוראה ויתרום לשילוב מורים בעלי כישורים במערכת החינוך.

חשוב לציין שמחקר זה בדק את העמדות כלפי שימוש ביישומון WhatsApp ולא את השימוש בו בפועל, על כן, יש לחזק את תוצאות המחקר באמצעות בחינת הקשר בין השימוש בפועל ביישומון לבין הגברת תחושת המסוגלות של פרחי ההוראה. נוסף על כך, מוצע לבצע מחקר המשך שיבחן את שאלות המחקר בהתייחס לאוכלוסייה רחבה יותר, שתכלול גם פרחי הוראה העוברים הכשרה במוסדות אקדמיים שונים (מכללות ואוניברסיטאות), באזורים גאוגרפיים שונים (מרכז הארץ והפריפריה) ובתרבויות שונות.

כמו כן, מוצע לבדוק במחקר המשך את היתרונות והחסרונות שעשויים להיות להשתתפות המדריך הפדגוגי בקבוצת ה-WhatsApp. רוזנברג ואסטרחרן (Rosenberg & Asterhan 2018) מצאו כי בקבוצות WhatsApp שהמורה אינו שותף בהן, התלמידים מרגישים חופשיים יותר ליצור שיח פתוח ולהציג את תחושותיהם ללא קבלת ביקורת. קבוצות ללא מדריך פדגוגי מצטיינות, אם כן, בזהות חברתית חזקה של חבריהן, מכיוון שכל החברים בהן הם שווי מעמד. ולפיכך הן יכולות לתרום ללומדים מבחינה רגשית. יש לבחון את מקומה של התרומה הרגשית בהשוואה לזו של התרומה הלימודית בקבוצות ה-WhatsApp בהשתתפות המנחה ובלי השתתפותו, ולעמוד על הקשר בין מאפיין זה לבין תחושת המסוגלות העצמית המקצועית של פרחי הוראה.

ביבליוגרפיה

- בוניאל-נסים, מ' ודולב-כהן, מ' (2013). פנים אל פנים (Face-to-Face) עם "ילדי הפייסבוק" (FaceBook): כיצד ילדים תופסים את השימוש ברשת החברתית פייסבוק. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 21, 79–93.
- גרינבנק, א' ובן-ארצי, ג' (2018). תחושת המסוגלות העצמית של סייעות פדגוגיות העובדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 26, עמ' 53–73.
- חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפטיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה**, 13, 134–164.
- לוי-קרן, מ' (2018). תחושת המסוגלות של המחנך, תמיכתו והרגשת תלמידיו ותחושת המסוגלות שלהם. בתוך י' אופלטקה (עורכת), **רגשות בהוראה ובניהול בית ספר – אסופת מאמרים** (עמ' 89–119). הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה**. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- קס, א' (2012). **לא לפחד מהפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה**. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- קס, א', ופרידמן, י' (2005). הבניית תחושת המסוגלות העצמי של מורות. **מגמות**, 4, 699–728.
- רוזנברג, ח' (2016). מדיה, ילדים ובני נוער: נתוני צריכה, הרגלי שימוש ופרקטיקות חברתיות. בתוך ר' מן וא' לב-און (עורכים), **התקשורת**

בישראל 2015: סדרי יום, שימושים ומגמות (פרק 6). המכון לחקר מדיה חדשים.

רימור, ר' ורוזן, י' (2018). כיצד שותפים מגיעים להסכמה? למידה שיתופית מקוונת ודרכי הערכה. בתוך ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה דיגיטלית: הזדמנויות ללמידה אחרת**. מכללת סמינר הקיבוצים והוצאת הספרים של מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2008). דפוסי הדרכה פדגוגית: מגישה יישומית לגישה התנסותית-קונסטרוקטיביסטית. בתוך ד' כפיר ות' אריאב, (עורכים), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**. מכון ון ליר בירושלים והוצאת ספרים הקיבוץ המאוחד.

Amry, A. B. (2014). The impact of Whatsapp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. *European Scientific Journal*, 10(22), 116–136.

Atabek, O. (2020). Associations between Emotional States, Self-Efficacy for and Attitude towards Using Educational Technology. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 175–194.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Enlewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman Books.

Bere, A. (2012). *A comparative study of student experiences of ubiquitous learning via mobile devices and learner management systems at a South African university – Proceedings of the 14th Annual Conference on World Wide Web Applications*. Durban.

Becker, J. J., & Schmidt, H. G. (2001). The structure of computer anxiety :a six-factor model. *Computers in Human Behavior*, 17(1), 35–49. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00036-4](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00036-4)

Calvo, R., Arbiol, A., & Iglesias, A. (2014). Are all chats suitable for learning purposes? A study of the required characteristics. *Procedia Computer Science*, 27, 251–260. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.028>

- Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoglu, M. E. (2020). A Predictor of Teachers' Psychological Well-Being: Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41–55.
- Church, K., & de Oliveira, R. (2013). What's up with whatsapp?: comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In *Proceedings of the 15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services* (pp. 352–361) <https://doi.org/10.1145/2493190.2493225>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass Books.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 30, 319–340.
- De Neve, D., & Devos, G., (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6–27. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530>
- Dreer, B., (2020). Towards a better understanding of psychological needs of student teachers during field experiences. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 676–694. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1744557>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175–182. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.008>
- Howard, M. C. (2019). Task performance influences general self-efficacy, even without increases in the skills required to achieve success. *Journal of Social Psychology*, 159(5), 642–647. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1546161>
- Hrastinski, S., Edman, A., Andersson, F., Kawnine, T., & Soames, C. A. (2014). Informal math coaching by instant messaging: Two case studies of how university students coach K-12 students. *Interactive Learning Environments*, 22(1), 84–96. <https://doi.org/10.1080/10494820.2011.641682>

- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model. *Educational Technology Research and Development*, 58, 137–154.
- John, N. A. (2012). Sharing and Web 2.0: The emergence of a keyword. *New Media and Society*, 15, 167–182.
- Kim, J., & Park, H. S. (2011). The effect of uniform virtual appearance on conformity intention :Social identity model of deindividuation effects and optimal distinctiveness theory. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1223–1230. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.01.002>
- Limoges, J., Nielsen, K., MacMaster, L., & Kontni, R. (2019). Globally networked learning :Deepening Canadian and Danish nursing students' understanding of nursing ,culture and health. *Nurse Education Today*, 76, 228–233. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.02.006>
- Macfee, E., & Comeau, G. (2020). The Impact of the Four Sources of Efficacy on Adolescent Musicians within a Self-Modeling Intervention. *Contributions to Music Education*, 45, 205–236.
- Masoud, H. M. A. (2020). Using E-Portfolio to Enhance Reflective Instructional Practices and Self-Efficacy of EFL Student-Teachers. *Journal of Education –Sohag University*, 76(1), 1–35. [DOI: 10.21608/edusohag.2020.103338](https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.103338)
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491.
- Ofir, Y., Rosenberg, H., Asterhan, C., & Schwarz, B. (2016). In times of war, adolescents do not fall silent :Teacher-student social network communication in wartime. *Journal of Adolescents*, 46, 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.005>
- Overbay, A., Patterson, A., Vasu, E., & Grable, L. (2010). Constructivism and technology use : findings from the IMPACTing leadership project. *Educational Media International*, 47(2), 103–120. <https://doi.org/10.1080/09523987.2010.492675>
- Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles :Determinants, outcomes and generalizability across

- teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186–203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Rambe, P., & Chipunza, C. (2013). Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University. *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education* (pp. 331–337). ICAICTE.
- Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51–64. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>
- Rosenberg, H., & Asterhan, C. S. C. (2018). “Whatsapp, Teacher?” – Student perspectives on teacher-student whatsapp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education*, 17, 205–226.
- Sander, L. (2020). The Music Teacher in the Mirror: Factors of Music Student-teacher Self-Efficacy. *Visions of Research in Music Education*, 37, 1–33.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48–58.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *Internet & Higher Education*, 31, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.06.001>
- Soliman, D. A., & Salem, M. S. (2014). Investigating intention to use mobile instant messenger: The influence of socialibility, self-expressiveness, and enjoyment. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 19(2), 286–293.

- Susilo, A. (2014) Using Facebook and Whatsapp to leverage learner participation and transform pedagogy at the open university of Indonesia. *Journal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 15(2), 63–80. <https://doi.org/10.33830/ptjj.v15i2.590.2014>
- Tang, Y., & Hew, K. F. (2019). Examining the utility and usability of mobile instant messaging in a graduate-level course: A usefulness theoretical perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(4), 128–143. <https://doi.org/10.14742/ajet.4571>
- Tawiah, Y. S., Nondzor, H. E., & Alhaji, A. (2014). Usage of WhatsApp and voice calls (phone call): Preference of polytechnic students in Ghana. *Science Journal of business and Management*, 2(4), 103–108. doi : 10.11648/j.sjbm.20140204.11
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432–2440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.008>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805.
- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007>
- Yeboah, J., & Ewur, G. D. (2014). The impact of whatsapp messenger usage on students performance in Tertiary Institutions in Ghana. *Journal of Education and practice*, 5(6), 157–164.
- Yoon, C., Jeong, C., & Rolland, E. (2015). Understanding individual adoption of mobile instant messaging: A multiple perspectives approach. *Information Technology and Management*, 16(2), 139–151.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2006). *Developing Self-Regulated Learner: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

שילוב מחשבי-לוח (iPads) בהכשרת פרחי ההוראה במסלול החינוך המיוחד

שלומית זילברנגל וגילה אפלבוים-דושניצקי

בעשורים האחרונים העבודה עם מחשבי-לוח (iPads) נעשתה לחלק אורגני מן הלמידה ומן האימון בהכשרות להוראה בתחום החינוך המיוחד ברחבי העולם. המחקר הנוכחי נועד לבחון את הידע ואת התפיסות של סטודנטיות במסלול החינוך המיוחד בנוגע לשימוש במחשבי-לוח במסגרת ההכשרה המעשית ואת הדרך המיטבית לשילובם בתהליך ההכשרה המעשית שלהן. המחקר עקב אחר שלושים סטודנטיות לחינוך מיוחד ששילבו מחשבי-לוח בהוראה בכיתות האימון במהלך שנת לימודים במכללה ובדק את הידע והתפיסות של הסטודנטיות בתחילת שנת הלימודים ובסופה, באמצעות שאלונים ובאמצעות משוב שבועי/ דו-שבועי. הסטודנטיות תיארו את תהליכי ההוראה-למידה שהן הפעילו בכיתות בשילוב מחשבי-הלוח. ממצאי המחקר מעידים על שינוי בתפיסות ובידע של הסטודנטיות כלפי שילוב מחשבי-הלוח בהוראה בכיתות החינוך המיוחד ועל שימוש רב יותר במחשב-הלוח ככלי ללמידה. הממצאים מלמדים שיש מקום להרחיב את השימוש במחשב-הלוח, הן בקרב פרחי ההוראה הן בקרב המדריכים הפדגוגיים.

מילות מפתח: מחשב-לוח (iPad), חינוך מיוחד, הכשרה מעשית

מבוא

דרישת מערכת החינוך לשלב בהוראה מרכיבים טכנולוגיים לעיתים אינה עולה בקנה אחד עם הרגליהם, אמונותיהם ומטרותיהם של אנשי החינוך. מאחר שכידוע, תפיסותיהם של אנשי חינוך הפועלים בשדה משפיעות על גישתם כלפי אימוץ כלים חדשניים, קידום פדגוגיה המשלבת תקשוב מחייב תהליך של שינוי התפיסות, מתוך שיתוף פעולה, גמישות ורב-שיח בין כל המעורבים בתהליך הלימודי (לוטן ומילר 2016).

מתוך שאיפה להוביל לשינוי פדגוגי-ארגוני ולקדם פדגוגיה חדשנית המשלבת תקשוב, אימצה המכללה האקדמית לחינוך "תלפיות" מיזם לשילוב מחשבי-לוח בהכשרה המעשית של סטודנטיות הלומדות במסלול החינוך המיוחד. זאת כדי לחולל שינוי בתפיסות הסטודנטיות ומדריכותיהן הפדגוגיות בנוגע לאפשרויות הטמונות בכלי זה עבור המורה והתלמידים במסגרות החינוך המיוחד.

רקע

השימוש בטכנולוגיה

בעשורים האחרונים חלו שינויים מהותיים בכל תחומי החיים בעקבות ההתפתחות בטכנולוגיות המידע. מדינות רבות מנסות להתאים את יעדיהן של מערכות החינוך שלהן לדרישות המתחייבות מעידן המידע ומשקיעות משאבים רבים בצידוד ובהכשרת עובדי הוראה כדי לבטא חדשנות פדגוגית (Brecko et al. 2011; Kozma 2014).

לפי תאוריית הנכונות לאמץ טכנולוגיה (TAM – Technology Acceptance Model) של Davis (1989), נכונותו של הלומד לאימוץ כלי טכנולוגי חדש שהוצג לו מושפעת משני גורמים: 1. התועלת הנתפסת (Usefulness): מידת האמון של הלומד ביכולתה של בטכנולוגיה החדשה לשפר את ביצועיו בלימודים, מבחינת קיצור זמן הלמידה, יעילות ודיוק. 2. נוחות השימוש הנתפסת (Perceived Ease of Use): מידת האמונה של הלומד כי השימוש בטכנולוגיה החדשה לא ידרוש ממנו מאמץ. תאוריה זו נתמכת על ידי Teo (2011), הגורס כי גישתם ויחסם של מורים ושל פרחי הוראה לטכנולוגיה משפיעים על שילוב מוצלח של טכנולוגיה בלמידה ובהוראה. מורים רבים אינם

ששים להשתמש בטכנולוגיות בגלל הקושי לשלב אותן כחלק מן הפדגוגיה שלהם. כדי להובילם לאמץ את האמצעים הדיגיטליים ככלי הוראה בכיתותיהם, ראשית עליהם להכיר את הטכנולוגיה בעצמם ולתרגל את השימוש בה (Mor & Abdu 2018). במחקרים שחקרו עמדות כלפי טכנולוגיה נמצא, כי עמדות חיוביות השפיעו על שימוש בפועל בטכנולוגיה (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich 2013; Atabek 2020), אך לעיתים עמדותיהם של מורים במערכת החינוך נוטות להיות שמרניות, והם מתקשים לאמץ תפיסות חדשות, וביניהן שימוש בכלים טכנולוגיים (גולדשטיין ואחרים 2012). מכאן שכדי להגביר את השימוש בטכנולוגיה בקרב מורים, יש להשפיע על תפיסותיהם ועמדותיהם כלפיה. בין הגורמים שנמצאו כמשפיעים על עמדות אלה היו בקיאותם של המורים באמצעים הטכנולוגיים, זמינותם והתמיכה הטכנית שקיבלו המורים (Inan & Lowther 2010).

אחת הדרכים האפשריות להגביר את השימוש בטכנולוגיה בקרב מורים היא לשלב אותה כבר בתהליך הכשרת פרחי ההוראה, ולקבל למערכת החינוך מורים הבקאים בכלי הפדגוגיה החדשניים. מחקרים הראו כי ניסיון קודם מוצלח עם טכנולוגיה ותפיסות חיוביות כלפי טכנולוגיה משפיעות באופן חיובי על אימוץ הטכנולוגיה גם בקרב סטודנטים להוראה (Moran et al. 2011; Kung-Teck et al. 2013). על מנת להכשיר את פרחי ההוראה בחדשנות טכנולוגית, יש להכשיר גם את צוות ההכשרה עצמו – המדריכות הפדגוגיות – כדי שידע להדריך את הסטודנטים כנדרש. גולדשטיין ושינפלד (2017) גורסים כי מידת שילוב הכלים בסביבת ההוראה ומידת השימוש בדרכי הוראה חדשניות תלויות במידת התועלת שיש בכלים אלה לעשייה היום-יומית, במידת ההתאמה שלהם למסגרות הלמידה ולדרכי ההוראה הקיימות, במידת הקושי ללמוד את הכלים ובמידת הקושי הטכנולוגי להשתמש בהם (Gibson et al. 2008).

שילוב מחשב-הלוח בהוראה והקשר להכשרת הסטודנט

בין האמצעים ששולבו בשנים האחרונות במערכת החינוך, ובכלל זה בחינוך המיוחד, ניתן למנות את מחשבי-הלוח והטלפונים החכמים. אנו עדים לכניסה של מחשבי-הלוח למערך הלמידה של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות קטנות בבתי ספר רגילים ובבתי ספר לחינוך מיוחד, במגוון תחומים: רכישת שפה, תקשורת,

מוטוריקה עדינה והתנהגות. המחקר בתחום שילוב מחשב-הלוח בהוראה בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים נמצא עדיין בתהליך התפתחות ועוסק בעיקר בשילוב מחשב-הלוח לקידום מיומנויות תקשורת וחברה בקרב תלמידים על הרצף האוטיסטי ותלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Ayres & Gast 2010; Flores et al. 2012; Hammond et al. 2010; Logan 2012). המחקרים תומכים בכך שפעילות עם מחשבי-לוח בכיתה יכולה לקדם למידה עצמאית של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Hammond et al. 2010), להניע ללמידה ילדים בעלי צרכים מיוחדים (Cumming et al. 2013) ולהגביר את מעורבותם של תלמידים עם לקויות שפתיות בלמידה (לונברג 2011). מחשב-הלוח מאפשר נגישות בכל זמן ומקום, ובשל כך עשוי להיות לו יתרון גם עבור תלמידים בעלי מוגבלויות פיזיות וקשיים מוטוריים. מחשב-הלוח מספק גרייה חזותית ותחושתית, ובשל כך הוא משמש מתווך טוב לחומר העיוני הנלמד. הוא מציע מגוון אפשרויות ללמידה תוך דרישה פחותה בשליטה בתחום המוטוריקה העדינה (Kuchirkova, Flewitt & Messer 2014), ותורם ליעילות ההוראה בגיל הרך בכלל ובעבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים בפרט (Demski 2011). מחשב-הלוח, שנמצא גם בכיתה המיוחדת וגם בבתי התלמידים, מעודד את חיזוק את הקשר בין אנשי החינוך למשפחה, מאחר שהוא יכול לספק למשפחה מידע על הפעילויות שנעשו במסגרת בית הספר ולסייע במעקב אחר התקדמות התלמיד בתחומים שונים. כמו כן, הוא מאפשר יצירת תוכנית עבודה משותפת בין בית הספר למשפחה (Dixon et al. 2015). עוד נמצא, כי שילוב מחשב-הלוח בהוראה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים מקנה יתרונות משמעותיים, וביניהם: קידום ההישגים הלימודיים, מיקוד תשומת לב, העלאת הביטחון העצמי, כל זאת תוך למידה חווייתית ושימוש במגוון רחב של ערוצים חושיים (Penington et al. 2011). מחשב-הלוח כטכנולוגיה מסייעת מאפשר לתלמידים לקווי למידה התארגנות, זיכרון, בדיקת איות, הקלטה, עיבוד תמלילים, הקראת טקסטים, פענוח, דגימת קול עם הקלדה (טמיר 2012), הוא מסייע לשיפור הבנת הנקרא, לרכישת תובנות קריאה ולפיתוח יחסי גומלין עם הקריאה (McClanahan 2012). מורים רבים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים מעוניינים בקידום מעמדו של מחשב-הלוח כמכשיר לטכנולוגיה מסייעת, בשל שלל היישומים שהוא מציע,

העשויים לעזור לתלמידים עם מוגבלות בתחומי רכישת השפה, תקשורת, מיומנויות מוטוריות עדינות, חינוך והתנהגות (Cumming, Draper & Rodriguez 2013; Geist 2011). במחקר שבדק את עמדותיהם של מורים לתלמידים עם לקויות למידה ושל מורים לתלמידים עם הפרעות על הרצף האוטיסטי, כלפי שימוש במחשבי-לוח לתמיכה בתלמידים, נמצא שהמורים ראו במחשב-הלוח כלי שימושי לקידום הוראה ולמידה. מורים לתלמידים עם הפרעות על הרצף האוטיסטי השתמשו במחשבי-לוח בתדירות גבוהה יותר ולמשך זמן רב יותר לעומת מורים לתלמידים עם לקויות למידה.

מערכת החינוך מעודדת מורים מתחום החינוך המיוחד להשתלם ולהתקדם בתחום התקשוב בכלל, ובפרט בהכרת מחשב-הלוח, ומציעה השתלמויות להכרת מגוון היישומים שיכולים לסייע לתלמידים בחינוך המיוחד. משרד החינוך הכריז על מיזם "אייפד לכל מורה בחינוך המיוחד", שבמסגרתו המורה מקבל מחשב-לוח ומתחייב להשתלם בנושא (גלילי 2017). גם במכללות להוראה גברה המודעות לשילוב כלים מתוקשבים, ובכמה מן המכללות כבר הוחל בשילובם בתהליך ההכשרה. במחקר שבוצע במכללת לוינסקי, ובו נבחן שילוב של מחשבי-לוח בהכשרה המעשית של סטודנטיות לחינוך מיוחד, נמצא כי הסטודנטיות ראו בו כלי הוראה שיכול לסייע ללמידה של תלמידים בתחומים רבים (דראל, הבל, בכר-כץ, שני ופורקוש-ברוך 2013). מחקר אחר גילה כי סטודנטיות להוראה ממכללת קיי, במסלול היסודי, פיתחו עמדות חיוביות כלפי הוראה באמצעים תקשוביים בהשפעת שילוב מחשבי-הלוח בהכשרתן, וחלה עלייה בשימוש בהוראה מתוקשבת בעבודתן עם תלמידים (שיוביץ ואסף, 2015). גם ממחקרים נוספים עולה שהסטודנטים תופסים את מחשבי-הלוח ככלי המקדם למידה בקרב תלמידים (Goldstein & Asaf 2014).

מטרת המחקר

ביקשנו לבחון את השינוי בידע ובתפיסות של סטודנטיות להוראה במסלול החינוך המיוחד בנוגע למחשבי-לוח, בהשפעת שילובו של כלי טכנולוגי זה בהכשרה המעשית. שאלות המחקר היו: 1. כיצד נתפס שילוב מחשבי-הלוח בהכשרה המעשית בעיני פרחי ההוראה בתחילת השנה ובסופה? 2. כיצד נתפס שילוב מחשבי-הלוח בהכשרה המעשית בעיני המדריכות הפדגוגיות?

שיטת המחקר

ננקטה מתודולוגיה איכותנית, שהתבססה על התאוריה המעוגנת בשדה שפיתחו שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin 1990). השימוש בשיטה האיכותנית אפשר חשיפת משמעויות, אפיון תהליכים ומשתנים, מתן פרשנות למציאות ויצירת תאוריה המסבירה את התופעה הנחקרת (שקדי 2010). כל הנתונים נותחו על פי שיטתו של באואר (2011), בניתוח תוכן תמטי.

אוכלוסיות המחקר כללה 30 סטודנטיות מן המכללה האקדמית לחינוך "תלפיות", הלומדות במסלול לחינוך מיוחד, מהן 20 סטודנטיות בשנה השנייה ללימודיהן ו-10 סטודנטיות בשנה השלישית ללימודיהן, וכן 4 מדריכות פדגוגיות.

כלי המחקר

הסטודנטיות והמדריכות התבקשו להשיב על שאלונים פתוחים אישיים. השאלונים פותחו על ידי החוקרות, וכללו את השאלות הבאות:

שאלון 1א': שאלון לסטודנטית לפני תחילת ההכשרה במחשבי-לוח (ניתן בתחילת שנת הלימודים)

1. מה את מצפה לקבל בתהליך ההכשרה בשימוש במחשבי-לוח?
2. איך לדעתך יוכל מחשב-הלוח יכול לסייע ללימודיך ולעבודה עם התלמידים במסגרת האימון?
3. האם נחשפת בעבר לשימוש במחשבי-לוח בהוראה? ספרי היכן וכיצד.
4. באילו יישומים את משתמשת (או השתמשת בעבר) באופן יום-יומי בעבודה ובמקומות אחרים?

שאלון 1ב': שאלון לסטודנטית בסיום תהליך ההכשרה (ניתן בסוף שנת הלימודים)

1. ספרי על שלושה אירועים משמעותיים של הצלחה שחוויית בעבודה עם מחשב-הלוח בכיתה.
2. אילו קשיים או דילמות נקרו בדרכך?
3. כיצד התמודדת עם קשיים אלו?
4. תני דוגמאות לפעילות בשיעור ששילבת בה מחשב-לוח. כיצד הוא שולב ומה כללה הפעילות?
5. כיצד סייע מחשב-הלוח בהשגת מטרות השיעור?

6. כיצד השתנה התרגול עם מחשב-הלוח לעומת תרגול קודם בלעדיו?
7. תארי משחקים שבנית, ושאת או תלמידייך אהבתם במיוחד. מה לדעתך היה הדבר שכבש את לב התלמידים במשחקים אלה?

שאלון 2א': שאלון למדריכה הפדגוגית לפני תחילת ההכשרה במחשבי-לוח (ניתן בתחילת שנת הלימודים)

1. האם נחשפת בעבר לטכנולוגיה זו ואיך?
2. האם את בקיאה במגוון היישומים המתאימים לחינוך המיוחד? פרטי את היישומים.
3. מה הציפיות שלך לגבי השינוי שיכול לחול אצל הסטודנטית בעקבות ההדרכה במחשב-לוח?

שאלון 2ב': שאלון למדריכה הפדגוגית בסיום תהליך ההכשרה (ניתן בסוף שנת הלימודים)

1. מה הבעיה העיקרית שנתקלת בה בתהליך ההכשרה במחשבי-לוח? תני דוגמה.
2. מה יסייע לך להצליח להנחות את הסטודנטיות בשימוש במחשבי-לוח? תני דוגמה.
3. מה היא הרגשתך כלפי מיזם שילוב מחשבי-הלוח ולמה?
4. מהן תובנותייך מתהליך ההכשרה?

נוסף על המענה לשאלונים, כל הסטודנטיות כתבו משוב לאחר כל שיעור ששולבו בו מחשבי-לוח לאורך כל השנה. המשוב נכתב בבלוג, ובו התבקשו הסטודנטיות לענות על שלוש שאלות פתוחות:

1. איך שולב מחשב-הלוח בשיעור?
2. מה הייתה המטרה?
3. מה תרם השילוב לשיעור/לתלמיד?

הליך המחקר

הכשרת הסטודנטיות והמדריכות לשילוב מחשב-לוח בהוראה נעשתה באמצעות קורס ייעודי שהועבר על ידי מדריך חיצוני, ובו נערכה היכרות עם יישומונים (אפליקציות) המותאמים לחינוך המיוחד ועם פלטפורמה ליצירת משחקים.

הסטודנטיות והמדריכות עברו את הקורס בתחילת סמסטר א'. במשך הסמסטר התקיימו שני מפגשי הדרכה מעשיים על ידי מדריך חיצוני. כמו כן, לאורך השנה, סטודנטיות משנה ג', שהחלו לשלב מחשבי-לוח בהוראתן בשנה הקודמת, ליוו את הסטודנטיות משנה ב'. הליווי כלל תמיכה בהפעלת היישומונים הייעודיים לחינוך המיוחד ובהפעלת מחולל המשחקים.

הממצאים

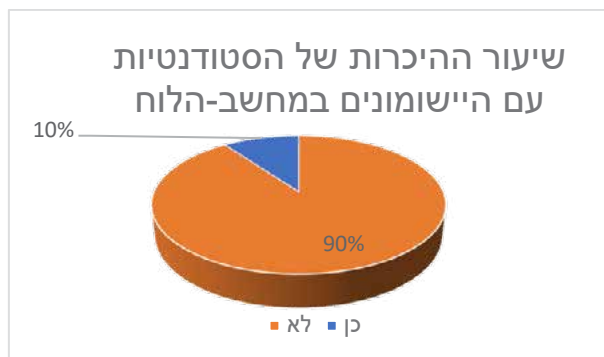
תחילת שנת הלימודים

שאלת המחקר הראשונה ביקשה לברר כיצד שילוב מחשבי-לוח בהכשרה המעשית נתפס בעיני פרחי ההוראה. ניתן לראות כי טרם ההכשרה, רוב הסטודנטיות לא נחשפו לשילוב מחשב-הלוח בהוראה, רובן לא הכירו יישומונים ייעודיים להוראה בחינוך המיוחד, והן הגיעו עם ציפייה ורצון ללמוד איך לשלב את מחשב-הלוח בהוראה. תרשים 1 להלן מראה כי 93% מהסטודנטיות במחקר היו מעוניינות לשלב מחשבי-לוח בהוראה.



תרשים 1 : שיעור הסטודנטיות המעוניינות לשלב מחשבי-לוח בהוראה

תרשים 2 מראה כי 90% מהסטודנטיות לא הכירו את מגוון היישומונים המצויים במחשב-הלוח והמשמשים להוראה בחינוך המיוחד.



תרשים 2 : שיעור ההיכרות של הסטודנטיות עם היישומים במחשב-הלוח

להלן מובאות כמה דוגמאות מדברי הסטודנטיות, המציגות את התועלת המצופה מן ההדרכה לשילוב מחשב-לוח בהתנסות המעשית (שאלון 1א', שאלה 1) :
 "אני מצפה להרחיב את הידע כיצד להפוך את הלמידה בכיתה למגוונת, מהנה ומאפשרת."

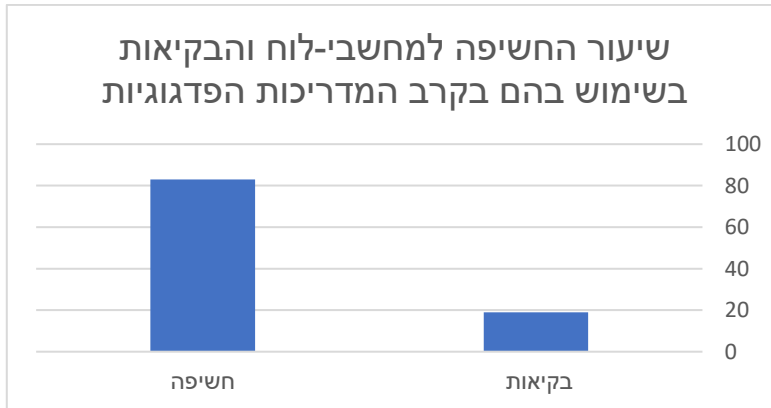
"אני מצפה לקבל כלים לעבוד עם תלמידים, לשדרג שיעורים."
 "לדעת על ה-iPad, לדעת איך לשלב בעבודה מעשית."
 "הכשרה יסודית והבנה עמוקה איך משתמשים ב-iPad."

בשאלה, איך לדעתכן יוכל מחשב-הלוח לסייע בהוראה (שאלון 1א', שאלה 2), נחלקו התשובות לשתי תמות: למידה חווייתית; ועזרה בכתיבה. להלן כמה דוגמאות מדברי הסטודנטיות:

"ה-iPad יכול להכניס חוויה כיפית לתלמידים. להגדיל אצל התלמיד את הרצון ללמוד."

"לתלמידים שלומדים בכיתה שבה אני נמצאת כרגע קשה לכתוב פיזית, ה-iPad יכול לעזור."

במסגרת בחינת עמדות המדריכות כלפי שילוב מחשבי-הלוח בהכשרה המעשית, ניתן לראות כי כולן נחשפו לפעילות עם מחשב-לוח עוד בטרם התחילה ההכשרה, אך לא היו בקיאות ביישומים השונים. הציפייה שביטאו המדריכות הייתה להביא את הסטודנטיות לשלב את מחשב-הלוח בפעילויות השונות, מבלי שיחששו משילוב טכנולוגיה בהוראה. הממצאים מופיעים בתרשים 3.



תרשים 3: שיעור החשיפה למחשבי-לוח והבקיאות בשימוש בהם בקרב המדריכות הפדגוגיות

דוגמאות מדברי המדריכות:

"מקווה שהסטודנטיות 'יתיידדו' עם ה-iPad, ילמדו לתכנן משחקים במכשיר וישתמשו בו לפעילות יחידנית ובמליאה."

"מצפה שבזכות הקורס הסטודנטיות ילמדו איך לשלב את ה-iPad בהוראה ולא יפחדו משילוב הטכנולוגיה."

סיום שנת הלימודים

ניתוח השאלונים בסיום השנה מציג חמש תמות מרכזיות: 1. אירועים משמעותיים שקרו בשילוב מחשב-הלוח בהוראה; 2. קשיים או דילמות שעלו בתהליך שילוב מחשב-הלוח; 3. ההתמודדות עם הקשיים שעלו; 4. הפעילויות ששולבו בהן מחשבי-לוח בשיעור; 5. תיאור משחק במחשב-הלוח.

1. אירועים משמעותיים שקרו בשילוב מחשב-הלוח

שני הנושאים העיקריים שעלו מן השאלונים:

א. השפעה על ההוראה של הסטודנטית. נושא זה נחלק לשני תת-תחומים:

- גיוון בהוראה מסייע להבנה

"מגוון בדרכי ההוראה."

"למידה רב חושית."

ה-iPad גרם לתלמידים להבין את ערך הכסף בנושא צרכנות

באמצעות משחקים שבניתו."

"ה-iPad עוזר בשפה ובמתמטיקה באפשרויות השונות שיש בו, כגון:

סרטונים, השמעה, מגע."

"המחשבות מגוונות בעזרת סרטונים, משחקים."

- מענה דיפרנציאלי בשילוב טכנולוגי

"השונות בכיתה גדולה וה-iPad מאפשר לתרגל חומר ברמה שונה."

ב. השפעה על הלמידה של התלמיד. בנושא זה השתייכו התשובות

לשלושה תת-תחומים:

- חויית הצלחה של התלמיד תוך הנאה

"התלמיד חיכה לשיעור משולב ה-iPad, הוא נהנה מהמשחק שבניתי

לו."

"ה-iPad אפשר לתלמיד לחוות חויית הצלחה ודרך למידה שונה."

"תרגול עם ה-iPad הגביר רצון ללמידה אצל התלמיד ודבר זה השפיע

רבות על הסטודנטית. ההיענות מצד התלמיד גרמה לרצון לבנות עוד

משחקים."

- הגברת המוטיבציה של התלמיד

"ה-iPad עודד את התלמידה והחדיר בה התלהבות ומוטיבציה ללמוד

ולתרגל את החומר."

"ה-iPad מושך תשומת לב ויוצר עניין."

- למידה פעילה

"השימוש ב-iPad מאפשר לתלמיד להיות לומד אקטיבי. למרות הקושי

והלכות הוא מצליח לתרגל חומר וליצור בעזרת המשחקים שאני

יוצרת."

2. קשיים או דילמות שעלו בתהליך שילוב מחשב-הלוח

"בתכנון משחק במחולל למידה היה חסר עוד הסבר בנושא."

"דעת התלמיד לפעמים הוסחה בגלל ה-iPad. התלמיד היה כל כך מלא

התלהבות, שהיה חסר סבלנות ורצה להתחיל לתרגל ב-iPad לפני

שהחומר הוקנה במליאה."

"חוסר הקשבה כאשר ה-iPad נמצא מול התלמיד."

"קושי ליצור משחקים נכונים דידקטית בעזרת מחולל משחקים."

3. התמודדות עם הקשיים שעלו

כמתואר בסעיף הקודם, הקשיים העיקריים שעלו היו: חוסר סבלנות מצד התלמידים וקושי להמתין לתחילת הפעילות במחשב-הלוח; קושי מצד הסטודנטיות לבנות משחקים שיתאימו ללומד. הפתרון שהסטודנטיות הציעו להתמודדות עם קשיים אלה היו:

"אני מסבירה לתלמיד, נותנת חיזוקים אם הקשיב וחיכה עד התרגול ב-iPad."

"היעזרות במדריך הפדגוגי בתחילה לרעיונות ליצירת משחק, היעזרות בסטודנט תומך לבניית משחק כאשר נתקלים בבעיות טכניות."

4. פעילויות שונות בהם שולבו מחשב-לוח בשיעור

הפעילויות תוארו בכל תחומי הדעת.

"שילבתי את ה-iPad בשיעור היסטוריה, הכנתי משחק הממחיש את הקרב."

"שילבתי את ה-iPad בשיעור מדעים. הכנתי משחק על מערכת הנשימה בשילוב סרטונים."

"דוגמה לשילוב ה-iPad בשיעור מליאה בשפה: הראיתי סרטון של ייצור חלב, לאחר הצפייה בסרטון נדרשו התלמידים לענות על שאלות תוכן שכללו הקראה ותמונות מלוות. שילבתי את המשחק בשלב הבדיקה, לאחר שנעשה תרגול פרונטלי, שבו התלמידים גילו את ידיעותיהם, ניגשו ללוח וענו על שאלות תוכן שונות. התלמידים גילו עניין בסרטונים ובמסכי המשחק השונים והצליחו במשחק."

"שילבתי את ה-iPad בשיעור הפרטני בקריאה. התלמיד ענה על שאלות התבנית הסיפורית והרכיב פאזל של התבנית הסיפורית. שילבתי את המשחק הזה בשלב הבדיקה, לאחר שהתלמיד השתמש באסטרטגיות טרום קריאה וענה על שאלות תוכן ושאלות התבנית הסיפורית בדף עבודה."

"העברתי לתלמידים שיעור שפה בדגש על אוצר מילים. הכנתי להם משחק ב-iPad, ובו הם נדרשו ללחוץ על התשובה הנכונה בהתאם לסיטואציה. התלמידים נהנו והבינו את החומר הנלמד."

"באחד מהשיעורים הפרטניים, לימדתי את התלמיד שלי על מספר עוקב וקודם. בתחילת השיעור הזכרתי לתלמיד את הנלמד בשיעורים הקודמים. עשיתי עימו חזרה על מספר עוקב ואז לימדתי אותו על מספר קודם. לאחר מכן נתתי לו לשחק במשחק שהכנתי לו על מספר קודם ועוקב. בכל שקופית היה מספר ומשני צדדיו ריבועים ריקים. התלמיד התבקש לרשום את המספר שלפני ואחרי. כמו כן, הוא היה צריך ללחוץ על הכמות הגדולה מבין שתי כמויות, וכן להרכיב פאזל."

"ה-iPad שולב בכל שיעור פרטני. אני חושבת שזה העלה את המוטיבציה של התלמיד והגביר את הרצון ללמידה. ה-iPad שולב באמצע השיעור, על מנת לשמור על איזון... אתן לדוגמה שיעור, שבו המשחק ב-iPad כלל מספר שקופיות. בכל שקופית התלמיד נדרש לספור בעל פה, כדי שאוכל לראות אם הוא מזהה את הצורה הגרפית של המספרים. לאחר מכן נדרש ללחוץ על מספר מסוים כדי לעבור לשקף הבא ולמשימה הבאה. התלמיד נדרש לזהות את ערך המספר בגודלו, מבין כמה מספרים שהופיעו, ונדרש לכתוב ב-iPad את המספר המתבקש... ה-iPad עזר לי להבין ולראות תמונת מצב ברורה יותר לגבי הרמה והתפקוד של התלמיד."

5. תיאור משחק במחשב-הלוח

הסטודנטיות תיארו משחקים בתחומי דעת שונים, כגון: מתמטיקה, שפה, מדעים, כסף, היסטוריה, גאוגרפיה, אקטואליה, פתרון בעיות ועוד. לדוגמה:

"אחד מהנושאים שלימדתי היה היגיינה. הנושא היה צריך להיות מותאם לאוכלוסיית ASD. ה-iPad סייע לי המון, בתוכו נכללה אפליקציה ללמידה על נושא ההיגיינה, והוא גם שימש להצגת סרטונים על הפעולה שנלמדה בשיעור ולמשחק שתרגל את הנלמד בתחום."

מניתוח המבעים בבלוג של הסטודנטיות, עלו יתרונות וקשיים שבשימוש במחשב-הלוח. בתחום יתרונות מחשב-הלוח נמצאו שלוש קטגוריות עיקריות: הנאת התלמיד; הגברת המוטיבציה אצל התלמיד; ולמידה רב חושית. להלן כמה דוגמאות מדברי הסטודנטיות:

"נוכחתי לגלות שה-iPad מתאים לכל גיל ולכל אוכלוסייה. ניתן לשלבו בכל תחום דעת, והלמידה הפכה לחווייתית. ב-iPad ניתן לפצות על

מוגבלויות שונות, לדוגמה : כתב גדול למי שמתקשה לקרוא, קל לכתוב לילדים עם בעיות מוטוריקה."

"השיעור הרבה יותר מעניין בשילוב משחק ב-iPad. התלמידה הצליחה לתרגל את החומר על זהירות בדרכים בצורה חווייתית ומהנה."

באשר לקשיים, הסטודנטיות ציינו את העובדה שהתלמיד היה להוט להתחיל לעבוד במחשב-הלוח והתקשה לחכות. כמו כן צוין הקושי בהתארגנות לעבודה פרטנית והקושי ביצירת הקניה. לדוגמה :

"הקושי היחיד שהתעורר היה שהתלמידה רצתה ישר להתחיל במשחק מבלי לקרוא שוב את הסיפור בפעם השנייה ולהקשיב להקניה."

"הקשיים שהתעוררו הם שהתלמידים לא חיכו בסבלנות עד לסוף השאלה בכל שקופית וניסו לנחש את התשובה."

הפתרונות שצינו הסטודנטיות, לדוגמה :

"הסבתי את תשומת לב התלמידים שמשחק התרגול לא מוגבל בזמן ולכן אין צורך למהר ויש להקשיב עד סיום השאלה כדי להבין אותה. הפעילות הצליחה, וככל שהסמסטר התקדם, התלמידים נטלו חלק פעיל בשיעור והיו מלאי מוטיבציה לתרגל ב-iPad. ניכר שהתלמידים מצפים ומחכים למשחק שתכננתי ב-iPad."

הסטודנטיות דווחו על תכנון ובניית המשחק כך שיהיה מותאם לצרכי הלומד :

"בכל משחק שהכנתי השתדלתי ליצור גיוון במשימות, ושכל משימה תהיה מותאמת בצורה המיטבית לתלמידים השונים. לכן אם היה צורך בכתב מנוקד – ניקדתי, אם היה פאזל – התאמת את מספר החלקים ליכולות של התלמידים, וכן הלאה."

תיאורי חוויות ההצלחה נסבו סביב תלמידים שגילו מוטיבציה ועניין בתוכן השיעור ושיתפו פעולה עם הפעילויות במחשב-הלוח לעומת עבודה רגילה במחברת. המדריכות דיווחו שהסטודנטיות שילבו בכל המערכים את מחשב-הלוח, ובעזרת מחולל המשחקים תכננו משחקים כדי לתרגל את החומר הנלמד.

דיון

ממצאי המחקר מלמדים כי הסטודנטיות מעוניינות לשלב מחשבי-לוח בהוראה אך אין להן היכרות מוקדמת עם יישומונים. עוד נמצא, כי ההכשרה בשילוב

מחשבי-לוח השפיעה על שני פרמטרים בעבודה החינוכית של הסטודנטיות עם תלמידיהן: 1. גיוון בדרכי ההוראה ומתן מענה דיפרנציאלי לתלמידים; 2. שיפור בחוויית הלמידה של התלמידים, למידה פעילה, הצלחה תוך הנאה והגברת המוטיבציה. גם בספרות המחקרית מתוארת השפעה חיובית של שילוב כלי זה, למשל ברכישת אוריינות (Northrop & Killeen 2013), בפיתוח כישורים קוגניטיביים (אגם 2003) ובשיפור במוטיבציה, בעניין ובהתנהגותו של הלומד (Burden et al. 2012). השימוש במחשב-לוח עשוי לעזור לתלמידים עם קושי בכתיבה, למשל בשל ליקוי במיומנויות מוטוריות וקוגניטיביות, כיוון שההקלדה יכולה להחליף את פעולת הכתיבה (קפל 2017). ניתן להיעזר במחשב-הלוח גם ככלי להנגשה ולהתאמה של דרכי ההוראה לאוכלוסיות תלמידים עם צרכים מיוחדים, גם כאלה שאינם ורבלים, כגון תלמידים על הרצף האוטיסטי. הוא מאפשר התאמת התכנים לרמתם וליכולותיהם ומשמש דרך ביטוי חדשה, שבאמצעותה ניתן לחזק כישורים חברתיים ולצמצם פערים לימודיים (Sultana & Hayhoe 2013).

מחשב-הלוח סייע אף לסטודנטיות להוראה – המורות לעתיד – לחזק את תלמידיהן, להעניק להם חוויה של למידה פעילה, בהלימה למיומנויות המאה ה-21, כפי שעולה גם מתוך עיון בספרות המחקר (Johansson 2012). הסטודנטיות השתמשו בכלים שרכשו להכנת חומרי לימוד ולהשלמת משימות ההוראה שלהן באופן יעיל ומיטבי והגדילו את נפח השימוש בכלים טכנולוגיים ככלי הוראה בכיתות האימון. המשחקים שהסטודנטיות בנו הובילו להפעלת התלמידים החלשים, גרמו להנאה ועוררו את המוטיבציה ללמידה. חוויית הלמידה, המציבה את התלמיד במוקד השיעור, ומערבת אותו בפעילות, בשיח ובחשיבה, מסייעת, על פי מחקרים, למיקוד תשומת הלב ולקידום התלמידים ברכישת מיומנויות קריאה (German 2017), מיומנויות חשיבה לוגית ופתרון בעיות (Choi & Jung 2013), ומובילה ללמידה שיתופית, להגברת המוטיבציה (Churchill, Fox & King 2012; Dhir, Gahwaji & Nyman 2013), להגברת המעורבות בתהליך הלמידה (Perrotta, Featherstone, Aston & Houghton 2013) ולשיפור ההישגים (Clark et al. 2011; Wouters et al. 2013).

לסיכום, יתרונותיו הרבים של מחשב-הלוח עשויים לשנות את צורת ההוראה במערכת החינוך. קיימת חשיבות רבה לחשיפת הסטודנטיות לכלים טכנולוגיים ולתמיכה בהן בהיכרותן עם כלים אלה במהלך הכשרתן להוראה. זאת, על מנת ליצור אצלן עמדות חיוביות כלפי תקשוב בהוראה, שיובילו לשימוש בכלים אלה (אפללו 2012), ולהעשירן בדרכי הוראה חדשניות (Gjelaj, Buza, 2020). שילוב הטכנולוגיה צריך לקבל מקום ייעודי במסלול ההכשרה, על מנת ללמד את המורים לעתיד כיצד לשלב טכנולוגיה באופן פדגוגי מושכל ובצורה יעילה בעבודתם (Kelly 2014).

מגבלות המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על ניתוח איכותני של שאלון שהשיבו עליו שלושים סטודנטיות. יש להגדיל את אוכלוסיית המחקר ולהמשיך את המעקב אחרי הנחקרים גם לאחר סיום מסלול ההכשרה, כדי לבדוק באיזו מידה הוטמע השימוש בכלי בעבודה החינוכית היום-יומית. נוסף על כך, יש להמשיך ולחקור את יכולותיו הפדגוגיות של מחשב-הלוח ככלי בשירות המורה והתלמיד. במחקר זה המשחקים שבנו הסטודנטיות התמקדו בשלב התרגול, אך ראוי לבחון דרכים משחקיות נוספות, שישתלבו גם בשלבי הקניית הידע וייצובו. כמו כן, חשוב למקד מחקרי המשך באוכלוסיית המדריכות הפדגוגיות המלוות את ההכשרה המעשית. במסגרת זו יש לבדוק את עמדותיהן כלפי שילוב טכנולוגיה בתהליך ההכשרה ואת השפעת עמדות אלו על עיצוב העמדות של פרחי ההוראה בנושא זה ועל היכולת לשילוב מיטבי של מחשב-הלוח בהוראה.

ביבליוגרפיה

- אגם, ר' (2003). ההיבט החזותי במעשה החינוכי בגן ילדים, הד הגן, 67(3), 21-8.
- אפללו, א' (2012). סתירות בתפיסות של מורים: החסם הסמוי בהטמעת טכנולוגיות המחשב. בתוך ד' ענבר וי' קוליקנט (עורכים), **דפים**, 54 (עמ' 139-167). הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- באואר, מ"ו (2011). 'ניתוח תוכן קלסי: סקירה. בתוך מ"ו באואר וג' גאסקל (עורכים), מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט תמונה וצליל (עמ' 151-174). הוצאת הספרים של האוניברסיטה הפתוחה.

ברדפורד, ס' (2010). **האם רצוי להשתמש במחשב-הלוח מחשב-הלוח ככלי לקריאה עם ילדים קטנים**. מכון מופ"ת. נדלה: portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=3742

ג'בארה, ה' ועדן, ס' (2014). התערבות טכנולוגית לעומת התערבות מסורתית. בתוך י' עשת-אלקלעי (עורך), **כנס צ"י למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (קבץ)** (עמ' 38-47). הוצאת הספרים של האוניברסיטה הפתוחה ושה"ס.

גולדשטיין, א', ולדמן, נ', טסלר, ב', שינפלד, מ', פורקוש-ברוך, א', זלקוביץ, ז', מור, נ', היילוייל, א', קוזמינסקי, ל' וזידאן, ו' (2012). הכשרת פרחי הוראה להוראה מתקשבת ושילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך: תמונת המצב בשנת הלימודים תשס"ט. **דפים**, 54, 20-67.

גולדשטיין, א' ושינפלד, מ' (2017). פיתוח חדשנות טכנולוגית-פדגוגית של מרצים במכללות לחינוך: אתגר בלתי פוסק. בתוך י' עשת-אלקלעי (עורך), **כנס צ"י למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (קבץ)** (עמ' 57-63). הוצאת הספרים של האוניברסיטה הפתוחה ושה"ס.

גלוסשניידר, ע' (2013). **תקשורת ללא גבולות: ממציאים עתיד מונגש לכולם**. נדלה: <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4464723,00.html>

גלילי, ת' (2017). מחשב-לוח לכל מורי החינוך המיוחד. **שיעור חופשי**, 122, 4.

גסר, ד' וזלקוביץ, צ' (2001). שילוב מחקר פעולה בהכשרת מורים. מאמר בכנס הווירטואלי: **פותחים שערים בהכשרת מורים**. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.

דראל, מ', הבל, א', בכר-כץ, ע', שני, מ' ופורקוש-ברוך, א' (2013). מחשב-לוח להעצמת ההוראה והלמידה של סטודנטים המתנסים עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. **תקשורת תומכת וחליפית**, 29, 63-65.

טמיר, ר' (2012). **מפתחות. טכנולוגיות מסייעות להוראה ולמידה. הנגשת ההוראה, לקויות למידה, טכנולוגיה מסייעת**. המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי.

לוטן, צ' ומילר, מ' (2016). ניצנים של חדשנות בשילוב טכנולוגיה בהכשרה להוראת ספרות. בתוך י' פויס (עורכת), **הכשרת מורים במבין החדשנות הפדגוגית**. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.

לונברג, א' (2011). **החשיבה אודות עזרים טכנולוגיים ללמידה – האם יש חדש תחת השמש**. נדלה: portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=3816

מכללת לוינסקי לחינוך (2018). **האפליקציות שמשחררות את הילדים ממגבלות ומחברות אותם למשפחה**. נדלה: <https://finance.walla.co.il/item/3023390>

ניצן, נ' (2015). **מהפכת האייפד**. המרכז לייעוץ טכנולוגי, בית איזי שפירא.

קפל, ד' (2017). **היתרונות של השימוש באייפד לפי אוכלוסיות**. בית איזי שפירא.

שיוביץ, ע' ואסף, מ' (2015). למידה מבוססת פרויקטים באמצעות טכנולוגיה ניידת: תיאור התהליך והערכת ההשפעות שלו על עשייה, עמדות ותפיסות. בתוך י' עשת-אלקלעי (עורך), **כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (קבץ)** (עמ' 203–208). הוצאת הספרים של האוניברסיטה הפתוחה ושה"ם.

שקדי, א' (2010). תיאוריה המעוגנת בנרטיבים: הבניית תיאוריה במחקר איכותני. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 436–461). הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.

Atabek, O. (2020). Associations between Emotional States, Self-Efficacy for and Attitude towards Using Educational Technology. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 175–194.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.241.12>

Burden, K., Hopkins, P., Male, T., Martin, S., & Trala, C. (2012). *IPad Scotland Evaluation*. University of Hull.

Brecko, B. N., Kampylis, P., & Punie, Y. (2014). *Mainstreaming ICT-Enabled Innovation in Education and Training in Europe System Level: Policy Actions for Sustainability, Scalability, and Impact at System Level*. European Union: European Commission, JRC Scientific and Policy Reports.

Cumming, T. M., & Graper-Rodriguez, C. (2013). Integrating the iPad into language arts instruction for students with disabilities: Engagement and perspectives. *Journal of Special Education Technology*, 28(4), 43–52.
<https://doi.org/10.1177/016264341302800404>

Choi, B., Jung, J., & Baek, Y. (2013). In what way can technology enhance student learning?: A preliminary study of technology supported learning in Mathematics. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 3–9).

Churchill, D., Fox, B., & King, M. (2012). Study of Affordances of iPads and Teachers' Private. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(3), 4.

Clark, D. B., Nelson, B. C., Chang, H. Y., Martinez-Garza, M., Slack, K., & D'Angelo, C. M. (2011). Exploring Newtonian mechanics in a conceptually-integrated digital game: Comparison of

- learning and affective outcomes for students in Taiwan and the United States. *Computers & Education*, 57(3), 2178-2195.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Demski, J. (2011). ELL to go. *THE Journal*, 38(5), 28-32.
- Dhir, A., Gahwaji, N. M., & Nyman, G. (2013). The Role of the iPad in the Hands of the Learner. *Journal of Universal Computer Science* 19(5): 12.
- Dixon, R. M., Verenikina, I., Costley, D., & Pryor, S. (2015). The use of iPads in home setting for students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Special Education Technology*, 30(4), 193-206.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175-182. <https://doi-org.mgs.talpiot.ac.il/10.1016/j.compedu.2012.10.008>
- German, S. (2017). The Use of iPads in the Literacy Learning of Students with ADHD. *Education and Human Development Master's Theses*. 764.
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137-154.
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2014). Touching the virtual, touching the real: iPads and enabling literacy for students experiencing disability. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(2), 107-116.
- Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., Hinton, V., Strozier, S., Franklin, S., & Hil, D. (2012). A comparison of communication using the Apple iPad and a picture-based system. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(2), 74-84.
- Gjelaj, M., Buza, K., Shatri, K., & Zabeli, N. (2020). Digital Technologies in Early Childhood: Attitudes and Practices of Parents and Teachers in Kosovo. *International Journal of Instruction*, 13(1), 165-184. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13111a>

- Geist, E. (2011). The game changer: Using iPADS in college teacher education classes. *College Student Journal*, 45(4), 758-768.
- Gibson, S. G., Harris, M. L., & Colaric, S. M. (2008). Technology acceptance in an academic context: Faculty acceptance of online education. *Journal of Education for Business*, 83(6), 355-359.
- Goldstein, O., & Asaf, M. (2014). Evaluation of pre-service teachers' preparation for ICT teaching in Israeli colleges of education. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2014* (pp. 131-140). Chesapeake, VA: AACE.
<http://www.editlib.org/noaccess/147493/>
- Hammond, D., Whatley, A., Ayres, K., & Gast, D. (2010). Effective use of video modeling to teach iPod use to students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 525-538.
- Johansson, S. (2012). *Pedagogers Adaption av Surfplattor: En Studie av Implementeringen av iPad I en F-5 Skola*. Doctoral thesis, Institute for ICT, University of Umeaa.
- Kelly, S. A. (2014). *Perceptions, beliefs and practices about technology among teachers in a Jamaican infant school* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, US.
- Kozma, R. (Ed.), (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris: UNESCO.
- Kung-Teck, W., bt Osman, R., Choo, G. P. S., & Rahmat, M. K. (2013). Understanding Student Teachers' Behavioural Intention to Use Technology: Technology Acceptance Model (TAM) Validation and Testing. *International Journal of Instruction*, 4(1), 89-104.
- Logan, K. (2012). *Developing Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorder Using Proloquo2go on the iPad: An Aided Language Approach*. Lecture presented at the ASPECT Research Forum, State Library of NSW, Sydney, Australia.
- McClanhan, B., Williams, K., Kennedy, E., & Tata, S. (2012). How use of an iPad facilitated reading improvement. *TechTrends. Linking Research and Practice to Improve Learning*, 56(3), 20-28.
<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=4950>

- Mor, Y., & Abdu, R. (2018). Responsive learning design: Epistemic fluency and generative pedagogical practices. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1162-1173.
- Moran, M., Hawkes, M., & Gayar, O. E. (2011). Tablet personal computer integration in higher education: Applying the unified theory of acceptance and use technology model to understand supporting factors. *Journal of Educational Computing Research*, 42(1), 79-101. <https://doi-org.mgs.talpiot.ac.il/10.2190/EC.42.1.d>
- Northrop & Killeen (2013). A framework for using iPads to build early literacy skills. *The Reading Teacher*, 66(7), 531-537.
- Penington, R. C., Ault, M. J., Schuster, J. W., & Sunders, A. (2011). Using simultaneous prompting and computer-assisted instruction to teach story writing to students with autism. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 24-38.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-Based Learning: Latest Evidence and Future Directions*. Slough: NFER.
- Sultana, N., & Hayhoe, S. (2013). *Assistive Technology for Students with Special Needs*. e-Learning in Action, United Arab Emirates.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249-265.

השפעת הדרכת הורים על קידום השפה של ילדי גן

עם עיכוב שפתי

נטע אלוני ובתיה צור

בעבודה זו נחקרה ההשפעה של הדרכת הורים על קידום מיומנויות השפה של ילדי גן עם עיכוב שפתי בתחום אוצר המילים, הדקדוק והעיבוד השמיעתי. ההורים הודרכו על ידי קלינאית התקשורת העובדת בגן. ההדרכה כללה מתן ידע, אסטרטגיות וכלים להעשרת השפה של ילדיהם, תוך כדי שיח ומשחק בסביבה הטבעית של הילד. השערת המחקר הייתה שהילדים ישפרו את שפתם בעקבות הפעלת תוכנית ההתערבות על ידי ההורים שהודרכו, וזאת לעומת ילדי גן עם עיכוב שפתי שהוריהם לא קיבלו כל הדרכה מקלינאית תקשורת ולא הפעילו כל תוכנית התערבות על ילדיהם. אוכלוסיית המחקר כללה 11 ילדים בני ארבע עד חמש שנים. שישה הורים לילדים הודרכו על ידי קלינאית תקשורת להפעיל תוכנית שפתית על ילדיהם (קבוצת הניסוי), וחמישה הורים לילדים לא עברו כל הדרכה (קבוצת הביקורת). התוכנית שהפעילו ההורים בקבוצת הניסוי כללה פעילויות להעשרת אוצר המילים, הדקדוק והעיבוד השמיעתי. מיומנויות השפה של כלל הילדים מאוכלוסיית המחקר נבדקו הן לפני הדרכת ההורים הן לאחריה, באמצעות אבחון כצנברגר. ממצאי המחקר הצביעו על שיפור ניכר בתחומי השפה בקרב הילדים מקבוצת הניסוי ועל ההשפעה החיובית של תוכנית ההתערבות להעשרה שפתית בסביבה הטבעית על ידי הורים

שקיבלו הדרכה מקצועית של מומחה בתחום השפה, התקשורת והדיבור.

מילות מפתח: שפה, אוצר מילים, דקדוק, עיבוד שמיעתי, הדרכת הורים, עיכוב שפתי, העשרה שפתית

רקע

השפה על מרכיביה השונים היא מיומנות יסוד משמעותית הנרכשת כבר בשנות החיים הראשונות של הילד. היא משפיעה על התפתחותו הקוגניטיבית, הלימודית, הרגשית והחברתית. לסביבה תפקיד חשוב ברכישת השפה, ולהורים באופן מיוחד יש תפקיד מרכזי ועיקרי בעיצוב סביבת החיים של הילד ובהשפעה על התפתחותו בכלל ועל התפתחות שפתו בפרט. ילדים עם עיכוב התפתחותי מראים חסכים בתחום השפה הן בהבנה הן בהבעה. טיפול בבעיות של שפה, דיבור ותקשורת בקרב ילדים בגיל הרך משלב הכוונה והדרכה של ההורים לקידום מיומנויות אלו בבית.

באמצעה של שנת הלימודים תש"ף פרצה מגפת קורונה בעולם וגם בישראל. בעקבותיה נסגרו מוסדות החינוך – בתי הספר והגנים – ולא התאפשרו בהם למידה וטיפול ישירים לילדים. הנסיבות שנוצרו הביאו לבניית תוכניות טיפול עקיפות בילדים באמצעות הדרכת הורים. המחקר המתואר מציג תוכנית הדרכה להורים לילדי גן עם לקות שפה, המתמקדת בקידום מיומנויות תקשורת, שפה ודיבור, ובחינתה באמצעות אבחון הילדים לפני הדרכת ההורים ולאחריה. תוכנית ההדרכה, שנבנתה על ידי קלינאית תקשורת העובדת בגן, השותפה למחקר זה (נטע אלוני), נועדה להנחות את ההורים להקנות לילדיהם מיומנויות שפתיות.

הדרכת הורים לקידום ילדיהם

בשנים האחרונות ניכרת מגמה להרחבת מעגל ההתערבות הטיפולית, באמצעות מעבר מהתמקדות בהתערבות ישירה הנעשית עם ילדים עם עיכוב התפתחותי להתערבות הכוללת הדרכת הורים. ככל שאוכלוסיית הילדים ממשיכה לגדול, אימון ההורים והכוונתם נעשה חלק חשוב מהשינוי בחייהם של ילדים עם לקות

או עיכוב התפתחותי בילדות. סביבה יציבה, מלמדת ותומכת לילדים מהווה מצע משמעותי להתפתחות מיומנויות, לרכישת הישגים ובמיוחד להתפתחות קוגניטיבית ושפתית של הילדים (Barton & Fettig 2013; Dunst & Trivette 2005). לפיכך, ישנה חשיבות רבה להדרכת סביבת הילדים, ובפרט הוריהם, על ידי אנשי מקצוע ומטפלים המקדמים את הבריאות ואת הלמידה של הילד. לצד ההדרכה, יש, כמובן, לתמוך בהורים לילדים עם עיכובים או הפרעות התפתחותיות ולהתחשב באתגרים הנוספים שהם חווים.

ארגון הבריאות העולמי (WHO 2013) קורא להכשרת הורים כסוכני שינוי לקידום ילדיהם, ובמיוחד הילדים בעלי לקות או עיכוב ההתפתחותי, והשמתם במרכז הטיפול באמצעות הדרכה מתאימה. ההנחה היא שההורים מהווים דמויות משמעותיות עבור הילדים ועל כן מובילים להישגים חיוביים בהתנהגות הילדים בטווח הקצר, ולהישגים אלה עשויה להיות השפעה גם לטווח הארוך. הם מתווכים לילדם את הסביבה ומהווים עבורם דוגמה אישית. כך, בטווח הקצר נצפית עלייה בידע ובמודעות אצל הילדים בתחומים שונים, כמו תחום האוריינות ופיתוח השפה. התוצאות בטווח הארוך הן קידום ההתפתחות הקוגניטיבית, השפתית, החברתית, הרגשית והמוכנות לבית הספר, ושיפור ההישגים בתחומי הלמידה השונים (Bronte-Tinkew & Calkins 2001). נושא זה משמעותי ביותר אצל ילדים עם לקות שפתית או עיכוב שפתי התפתחותי. ההורים ממלאים תפקיד מרכזי בהתפתחות התקשורת והשפה של ילדיהם, וההתקשרויות המוקדמות בין הורים לילדים מבססות את חשיבותה של התקשורת בכלל ושל השפה בפרט. בגיל הרך באופן מיוחד, ההורים מנגישים לילדים את הקשר בין העולם הפיסיקלי שהם חווים לבין עולם המילים והמושגים המופשטים (צור ואחרים 2013; רבינוביץ 2014; Roberts et al. 2014). מאחר שהגיל הרך הוא תקופה קריטית לרכישת מיומנויות שונות אשר ישפיעו על הישגיהם בעתיד, וביניהן מיומנויות של שפה ותקשורת, יש לתכנן ולבצע תוכניות התערבות בגיל מוקדם ככל האפשר ולהיעזר בהורים הנמצאים עם הילדים לאורך היום. מחקרים מציגים את ההשפעה החיובית שיש להתערבות חינוכית וטיפולית של הורים, ובמיוחד בקרב ילדים עם עיכוב התפתחותי בגיל הרך. הורים המונחים לתמיכה בילדיהם יפתחו דפוסי הורות תומכת וסביבה ביתית חיובית ומטפחת

ויביאו לשינוי חיובי בהתנהגות הילד (Durlak 2010; McLean et al. 2002; Moore et al. 2014).

הכשרת הורים יעילה אפוא ליישום תוכניות התערבות התומכות בהתפתחות הילדים, ברכישה של מיומנויות וכישורים ואף בהטמעתם בסביבה הטבעית של הילד. יחד עם זאת יש לציין כי קיים קושי רב בגיוס ההורים וביצירת שיתוף פעולה מתמשך עימם. לרוב נובע קושי זה מאילוצי הזמן, מתחושת ההורים שההדרכות הן תובעניות מדי, מהקושי ביישום הכלים שנרכשו בתוכנית ולעיתים מחסמים תרבותיים (Barton & Fettig 2013; Whittaker & Cowley 2010).

עיכוב בהתפתחות השפה

כחמישה אחוזים מכלל הילדים מאחרים בהתפתחות השפה שלהם (צור ואחרים 2013). הגורמים לעיכוב ההתפתחותי בשפה יכולים להיות בעיות שמיעה חולפות או קבועות, מולדות או נרכשות, מסיבה נוירולוגית, קוגניטיבית ואף בשל סביבה דלה, שבה החשיפה לשפה מועטת ומצומצמת (מור 2014). עיכוב רב בהתפתחות השפה נקרא גם לקות שפתית (Language Impairment), והמונח מתייחס לקבוצה רחבה והטרוגנית של ליקויים השונים זה מזה במאפייניהם, בדרגת חומרתם, בגורמים להיווצרותם ובהשלכותיהם על היכולות התקשורתיות, החברתיות, הרגשיות והאקדמיות של הילד. לקות שפתית מוגדרת כפגיעה ביכולת להבין ו/או פגיעה ביכולת להשתמש במערכות דבורות, כתובות או אחרות. הפגיעה באה לידי ביטוי באחד מתחומי השפה – תחום התוכן, תחום הצורה או תחום השימוש – או בצירוף של כמה תחומים (רום ואחרים 2009; Deevy & Leonard 2004). בתחום התוכן הליקוי יכול להתבטא באיחור בהבנה ו/או בהבעה של מילים ומשפטים, בהבנת משמעותן, באוצר מילים דל ולא מגוון ובאיחור ברכישת מילים; בתחום הצורה הליקוי יכול להתבטא בקושי ברכישה ובפענוח של חוקי הדקדוק, בשימוש בהם ובהגיית צלילי הדיבור; בתחום השימוש הליקוי יכול להתבטא בקושי בשימוש נאות בחוקי השיח ובהתאמת תוכן הדיבור לזמן המתאים, לדובר ולהקשרים השונים. ילדים לקויי שפה מצויים לעיתים גם קושי בזיכרון העבודה ובעיבוד השמיעתי. יש לציין שעיבוד שמיעתי בלתי יעיל הוא אחד הגורמים ללקות שפתית (Cowan 2005; Hayiou-Thomas et al. 2004; Mainela-Arnold & Evans 2005; 2010). עיבוד שמיעתי כולל יכולות

שמיעיות של זיהוי, תפיסה ועיבוד של מסר מילולי. תפקידו לנתב ולעבד את המידע השמיעתי הנקלט במערכת השמיעה, לאחסן את המידע בזיכרון וכן לבצע מניפולציות לצורך ביצוע משימות, כמו הבנה, זכירה וביצוע של הוראות מילוליות. אצל ילדים עם לקות שפתית עלולה להיות ירידה בדיוק ובאוטומטיות של הזיכרון השמיעתי, והדבר עלול ליצור עומס גדול על העיבוד השמיעתי. כמו כן, קיבולת המידע של הזיכרון השמיעתי אצלם נמוך מהמצופה לגילם. לפיכך, הם מציגים ביצועים נמוכים במטלות שונות של זיכרון בתחום השפה: זיכרון ירוד להגאי השפה (פונמות), להברות, למספרים, למילים, למשפטים או לסיפורים (Adams & Gathercole 2000).

מיומנויות השפה מהוות בסיס להתפתחות האוריינות בקרב ילדים. האוריינות מתבססת על כישורי שפה שונים: אוצר מילים, מודעות פונולוגית, ידע מורפולוגי ועוד. לכן, עיכוב בהתפתחות השפה עלול להשפיע על התפתחות האוריינות ועל המוכנות לבית הספר. קיים גם קשר בין לקות שפה לבין לקויות למידה, ולעיתים קרובות יכולותיהם של ילדים המאובחנים עם לקות למידה בגיל בית ספר הן ירודות – לעומת בני גילם – בתחומים שונים בשפה המדוברת כבר בשנים של טרום בית ספר (ישי-קרין 2006; קריזר 2005; קריזר ושלומי 2000). לפיכך יש חשיבות רבה לאבחון לקויות שפה כבר בגיל הרך ולטפל בהן. ככל שהבעיה מאובחנת ומטופלת בגיל צעיר יותר, כך ההתמודדות עם תהליכי הלמידה בבית הספר טובה יותר. הטיפול בלקויות שפה נעשה על ידי קלינאית תקשורת, העובדת בדרך כלל בשיתוף פעולה עם בני המשפחה של המטופל, מתוך הכרה בחשיבותם להצלחת התהליך ולשמירה על הרצף הטיפולי (יפעת, לוי ושחר 2014). הטיפול ברובו ממוקד בילד, וכיום, כאמור, גוברת ההכרה בצורך לתמוך בהורים לילדים עם לקויות בכלל ושפה בפרט, להדריך אותם ולספק להם מידע, אסטרטגיות וכלים לקידום השפתי של הילד בבית, בסביבתו הטבעית (Dunst & Trivette 2005).

במחקר שיתואר להלן נבחנה השפעתה של תוכנית התערבות המתמקדת בהדרכת הורים לקידום השפה של ילדי גן עם עיכוב שפתי, בבית. שאלת המחקר הייתה, האם ניתן לקדם ילדים עם עיכוב שפתי באמצעות הדרכת הוריהם. שיערנו כי בעקבות ההדרכת ההורים על ידי קלינאית התקשורת, יחול שיפור במיומנויות

השפתיות של ילדים עם עיכוב שפתי, בהשוואה לילדים עם עיכוב שפתי שהוריהם לא קיבלו הדרכה דומה. עוד שיערנו, שהשיפור במיומנויות השפתיות יביא גם לשיפור בעיבוד השמיעתי של הילדים.

שיטת המחקר

במחקר השתתפו אחד עשר הורים ואחד עשר ילדים בגיל הגן, בני ארבע עד חמש שנים, כולם בנים, המאובחנים כבעלי לקות שפתית והלומדים במסגרת של גן עיכוב התפתחותי. המשפחות מתגוררות במרכז הארץ, משתייכות למגזר הדתי-חרדי וכל בני המשפחה דוברי עברית. הילדים וההורים חולקו לשתי קבוצות: שישה הורים וששת ילדיהם היוו את קבוצת הניסוי. ההורים בקבוצה זו השתתפו בתוכנית הדרכה שבועית שבוצעה על ידי קלינאית התקשורת העובדת בגן השפתי שבו התחנכו הילדים והשותפה למחקר זה. חמישה הורים וחמשת ילדיהם היוו את קבוצת הביקורת, ובה לא התקיימה תוכנית הדרכה להורים. מספר המשתתפים הקטן נבע מנגישות חלקית בלבד להורים ולילדים הלומדים בגן, הן בשל הסגר שהוטל על מוסדות החינוך עקב מגפת הקורונה בעת ביצוע המחקר, שהקשה על עריכת מפגשים ישירים עם ההורים, הן בשל חוסר נכונות של ההורים להשתתף במחקר, מסיבות שונות, בעיקר בשל חוסר פניות ועומס רב.

הערכת השפה של הילדים נעשתה באמצעות "אבחון כצנברגר" (כצנברגר 2009), המשמש קלינאיות תקשורת ככלי להערכת היבטים שונים ביכולתם הלשונית של ילדים דוברי עברית, בני ארבע עד שש שנים. הכלי מתוקנן ומבוסס נורמות על פי עקרונות פסיכו-לינגוויסטיים בדוקים, תוך התחשבות מרבית בייחודה של השפה העברית ובידע הקיים אודות התפתחות שפתית תקינה ואופיינית בגיל הגן. האבחון בנוי מתת-מבחנים, שכל אחד עוסק בתחום שפתי אחר: עיבוד שמיעתי, אוצר מילים, דקדוק, מודעות פונולוגית, קטגוריות סמנטיות ויכולת נרטיבית. כל תת מבחן ניתן לביצוע בנפרד. לצורך המחקר הנוכחי נבחנו מיומנויות השפה באמצעות שלושה תת-מבחנים מתוך "אבחון כצנברגר": עיבוד שמיעתי, אוצר מילים ודקדוק. בתת המבחן הראשון – עיבוד שמיעתי – נבדקו הכמות והאיכות של יחידות המידע השמיעתי שהנבדק מסוגל לעבד בזיכרון העבודה שלו. הנבדק נדרש לבצע הוראות באמצעות חפצים, להצביע על תמונות ולחזור על משפטים. המטלות מורכבות מאוצר מילים בסיסי וממבנים

תחביריים פשוטים, על מנת להבטיח שהתוכן הלשוני מוכר לילד, ובכך לבדוד את רכיב העיבוד השמיעתי. למשל, בחלק הבוחן יכולת ביצוע הוראות, הבדוק מבקש מהילד: "שים יד על האוזן ויד על הפה"; בחלק הבוחן יכולת חזרה על משפטים, הבדוק מבקש: "חזור אחרי המשפט: חנה ביקשה מאימא שתקנה לה מסטיק". בתת המבחן השני – אוצר מילים – נבדקת השליטה באוצר המילים, הן מבחינה כמותית הן מבחינה איכותית. בגיל הגן חלה הרחבה משמעותית של המילון – הילד רוכש כמות משמעותית של שמות עצם, פעלים ותארים מגוונים, ורכישה זו מהווה גורם מבחין במיוחד אצל ילדים עם בעיות שפתיות (צור ואחרים 2013; רביד 2002; Dockrell & Messer 2004). לצורך בדיקה זו הילד נדרש לשיי מילים מקטגוריות מגוונות – מילות יחס, אברי גוף, תוארי מידה, מילות שאלה ופעלים – באמצעות תמונות. המטלות בתחום זה נבחרו תוך התחשבות מרבית בידע המילוני שניתן להניח שהוא משותף לכל הילדים ושאינו תלוי בהתנסות חייהם הפרטית ובתחומי התעניינותם האישיים. בתת המבחן השלישי – הדקדוק – המטלות התמקדו בחוקים הדקדוקיים. חוקים אלו נרכשים בגיל הגן. הילד התבקש לתאר פעולות על פי תמונה, בהתאם לכללים המורפולוגיים והתחביריים, כלומר להטות פעלים לפי זמן ובהתאם לגוף הנדרש, להשתמש נכון בבנייני הפועל השונים, להתייחס לריבוי שמות עצם ולהתאים בינם לבין שמות התואר הנלווים אליהם.

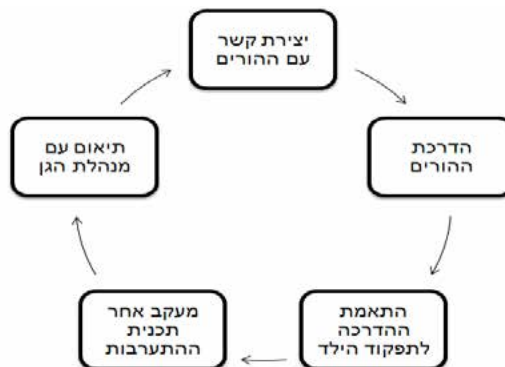
אבחון כצנברגר נערך פעמיים לכל הילדים, הן מקבוצת הניסוי הן מקבוצת הביקורת. הפעם הראשונה נערכה טרם הפעלת תוכנית ההדרכה להורי הילדים מקבוצת הניסוי, והפעם השנייה – לאחר ההדרכה והפעלת תוכנית ההתערבות. תוצאות המבחנים קודדו בהתאם לנדרש באבחון זה, ונקבעו הרמות השפתיות של כל ילד בכל קבוצה.

תוכנית ההדרכה להורים נבנתה מתוך כוונה לשפר את התפקוד השפתי של ילדים עם עיכוב התפתחותי-שפתי. בשל סגירת מוסדות החינוך בארץ במהלך מגפת הקורונה, לא ניתן היה להמשיך ולטפל בילדים שבגן. התוכנית נולדה מתוך הבנת השפעותיה השליליות של הפסקת השתתפותם של הילדים במסגרות החינוכיות ושל הפסקת הרצף הטיפולי, והיא נועדה להדריך את ההורים לקידום השפה של ילדיהם בסביבה הטבעית, בבית. המטרה הייתה להיעזר בהורים

כסוכני השינוי, כך שיטפחו את המיומנויות השפתיות של הילדים, ובכך יצמצמו את הפערים בינם לבין ילדים ללא לקויות התפתחותיות וימנעו את הופעתן של לקויות נוספות בהמשך. הדרכת ההורים נעשתה באופן מוקפד וצמוד על ידי קלינאית התקשורת בגן השפתי, השותפה למחקר זה. תוכנית ההתערבות לטיפול ולהעשרה שפתית נבנתה בהתאמה לילדי הגן, וההורים הודרכו כיצד להפעילה באמצעות פעילויות יום-יומיות בסביבה הטבעית של הילד. הנחיית ההורים נעשתה לאורך שמונה מפגשים ותוך תיאום עם מנהלת הגן. המפגשים עם ההורים לצורך הנחייתם נערכו באופן דיגיטלי: ההדרכות המסודרות הכוללות פעילויות נשלחו אליהם באמצעות הדואר האלקטרוני. נוסף על כך, נערכו עימם שיחות טלפוניות. ההורים הודרכו לגבי אופן העבודה המיטבי עם הילדים כבר בתחילת התהליך, והודגשה חשיבות הזמנים לעבודת ההורים עם ילדיהם. יש לציין שלא ניתן היה לנטר באופן מעשי את מועדי העבודה של ההורים והילדים עקב מגבלות מגפת הקורונה, אולם מתוך שיחות עם ההורים ניתן היה להבין כי הלמידה נעשתה בסביבה הטבעית, בבית, ובהתאם להדרכה שניתנה. יש לציין שהאימהות היו מעורבות בתהליך יותר מאשר האבות.

תוכנית ההתערבות בנושא השפה, שאותה הודרכו ההורים להעביר לילדיהם, התבססה על הגישה הרואה בהורה מתווך לפיתוח כישורי השפה והתקשורת של ילדו. התוכנית התייחסה למרכיבים שונים של השפה בהתאמה לרמה השפתית של ילדים עם לקות שפתית בגיל הגן – תחום אוצר המילים, תחום הדקדוק ותחום העיבוד השמיעתי. ההורים הפעילו את תוכנית ההתערבות על פי ההנחיות לאורך כחודשיים. במפגש הראשון עם ההורים הוכנה התשתית ללמידה בבית. ההורים נתבקשו לקבוע, בשיתוף ילדיהם, זמן לפעילויות וללמידה משותפת בכל יום. ההנחיות הבאות היו מכוונות לארבעה נושאים עיקריים: הרחבת אוצר מילים, שיפור הזיכרון השמיעתי, הבנת הוראות ותהליכי חשיבה. לכל נושא נקבעו מטרות בהנחיית ההורים ומטרות שפתיות עבור הילדים. בנושא אוצר המילים, הובהרה להורים חשיבותה של הרחבת אוצר המילים על פי קטגוריות, והם תודרכו כיצד לתרגל זאת באמצעות משחקים הכוללים זיהוי פריטים, שיום, שליפה ותיאור לפי קטגוריות. בתחום הזיכרון השמיעתי, ההורים למדו כיצד לאמן את הזיכרון השמיעתי ולחזק את זיכרון

העבודה של הילדים באמצעות משחקים הכוללים שינון פריטים, חיקוי משפטים ארוכים וחזרה על דקלומים. בנושא הבנת ההוראות, ההורים הודרכו כיצד להתאים את רמת המורכבות של ההוראות היום-יומיות לרמת ההבנה של הילדים וכיצד לתרגל עם הילדים את הנושא באמצעות פעילויות מובנות שאורגנו על ידי הקלינאית. בנושא תהליכי חשיבה, הוסבר להורים כיצד לפתח אצל הילדים מיומנויות של הבחנה בין פריטים, השוואה וגמישות מחשבתית. ההורים פעלו גם באמצעות דפי עבודה שנבנו עבור התוכנית, ובהם פעילויות למציאת יוצאי דופן מבין פריטים ותיאור הדומה והשונה ביניהם. לאורך ההנחיה, ההורים למדו כיצד לנהל שיח עם הילדים, ולאורך תקופת הפעלת תוכנית ההתערבות בבית הם נתבקשו לעודד את הילדים ליזום שיח שיקדם ויעשיר את הבנת השפה, את יכולת ההבעה וכן את החשיבה על השפה. כל הפעילויות שנקבעו בתוכנית ההתערבות הותאמו למשחקים הקיימים בביתו של כל ילד והותאמו למידת ההשתתפות של בני המשפחה הנוספים במשחקים ובפעילויות השונות. אחת לשבוע, לאורך כל תקופת ההדרכה וכן בעת הפעלת תוכנית ההתערבות על ידי ההורים, נערכו גם שיחות עם מנהלת הגן, כדי לשתף בתוכנית ההדרכה של ההורים. כמו כן, נערך מעקב אחר תפקוד הילד בבית במהלך הפעלת תוכנית ההתערבות, ולכך הותאמה גם הדרכת ההורים. הורים שביקשו הדרכה ספציפית נוספת לטיפול בילדם בתחומים אחרים, למשל בהיגוי, הונחו בנושא זה לפי בקשתם ובהתאם לקשיים של ילדם, נוסף על ההנחיה הקשורה לתוכנית ההתערבות. תרשים מספר 1 מתאר את הליך הדרכת ההורים.



תרשים 1 : הליך הדרכת ההורים

בסיום הפעלת תוכנית ההתערבות לילדים, נתבקשו ההורים לדרג את מעורבותם בתוכנית ובתהליך כולו. לשם כך חובר שאלון במיוחד עבור המחקר הנוכחי (ראו נספח 1). השאלון התבסס על שאלונים ידועים ממחקרים קודמים שעסקו במעורבות הורית במסגרת החינוכית, כמו השאלון ששימש במחקרה של חודטוב (2001), והשאלון להערכת תהליכי טיפול (Measure of Processes of Care – MPOC), שפותח בשנת 1995 על ידי קינג ואחרים (King et al. 1995). השאלון כלל שבע שאלות – שש מתוכן היו שאלות סגורות, שניתן להשיב עליהן בסולם שבין 1 (במידה מועטה) ל-5 (במידה רבה מאוד), ושאלה אחת הייתה שאלה פתוחה. השאלות הסגורות התייחסו למידת חשיבות ההדרכה בעיני ההורים, למידת שיתוף הפעולה של ההורים בתוכנית ההדרכה ושל הילדים במהלך תוכנית ההתערבות, וכן למידת שביעות רצונם מההדרכה. בשאלה הפתוחה ההורים התבקשו לנקוב בנקודות המשמעותיות שקיבלו בתהליך ההדרכה ולציין מה היו רוצים להוסיף לה. כאמור, לאחר ההדרכות שניתנו להורים ובתום הפעלת תוכנית ההתערבות לילדים על ידי ההורים, הוערכו שוב מיומנויות השפה של הילדים באמצעות אבחון כצנברגר. גם הפעם נבדקו כל הילדים במחקר – הן מקבוצת הניסוי הן מקבוצת הביקורת.

הממצאים

א. ממצאים הנוגעים להישגי הילדים במיומנויות השפתיות

השערת המחקר הייתה כי תהיה השפעה חיובית להדרכת הורים על המיומנויות השפתיות של הילדים. כלומר, הילדים להורים שקיבלו הדרכה (קבוצת הניסוי) יציגו הישגים גבוהים יותר במבחני השפה לעומת הילדים להורים שלא קיבלו הדרכה (קבוצת הביקורת). לבדיקת השערה זו נבחנו תפקודי השפה בשלוש מיומנויות שפתיות של הילדים: אוצר מילים, דקדוק ועיבוד שמיעתי. תפקודים אלה נמדדו בקרב ילדי קבוצת הניסוי לפני ביצוע תוכנית התערבות ולאחריה, ובמקביל גם בקרב ילדי קבוצת הביקורת. לאחר מכן נערכה השוואה בין תוצאות התפקוד השפתי של שתי הקבוצות. תוצאות המדידות מוצגות בלוח מספר 1.

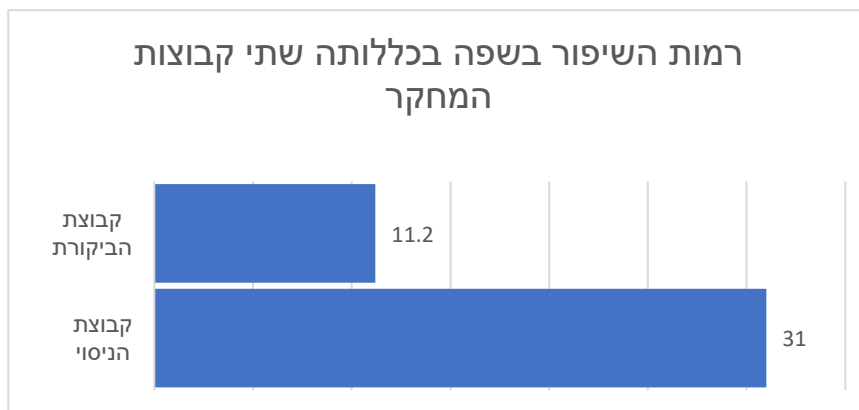
לוח 1

ממוצעים וסטיות תקן של ההישגים במיומנויות השפתיות ($N=11$).

סטיות תקן	ממוצע		
3.27	26.67	לפני	קבוצת הניסוי עיבוד שמיעתי
4.23	36.50	אחרי	
5.79	30.00	לפני	
5.41	31.60	אחרי	
2.48	20.17	לפני	קבוצת הניסוי אוצר מילים
2.16	28.67	אחרי	
2.61	21.60	לפני	
2.49	26.20	אחרי	
2.48	15.83	לפני	קבוצת הניסוי דקדוק
3.82	28.17	אחרי	
0.45	19.20	לפני	
2.28	24.20	אחרי	
4.93	62.33	לפני	קבוצת הניסוי סך הכול
5.05	93.33	אחרי	
8.11	70.80	לפני	
9.08	82.00	אחרי	

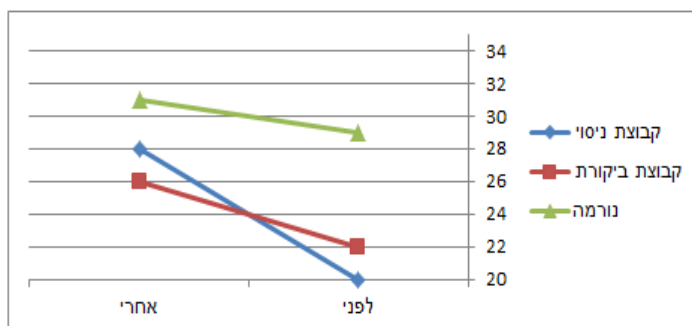
מעיון בלוח עולה כי בשתי הקבוצות חל שיפור בהישגים של כל מיומנויות השפה שנבדקו, אולם בקבוצת הניסוי השיפור היה גדול יותר. לפני הדרכת ההורים השיגו הילדים בקבוצת הניסוי 62.33 נקודות, ואילו לאחר ההדרכה הם השיגו

93.33 נקודות במיומנויות השפתיות. כלומר חלה עלייה בהישגיהם בשיעור של 31 נקודות. לעומתם, ילדי קבוצת הביקורת השיגו בתחילת המחקר 70.80 נקודות, ובסופו – 82.00 נקודות, כלומר חלה עלייה של 11.20 נקודות בלבד. אם כך, השיפור הכללי שנצפה בקבוצת הניסוי היה בולט לעומת השיפור הכללי שנצפה בקבוצת הביקורת, כפי שניתן לראות בתרשים מספר 2.



תרשים 2: מידת השיפור של השפה בכלל בקבוצת ניסוי ובקבוצת הביקורת

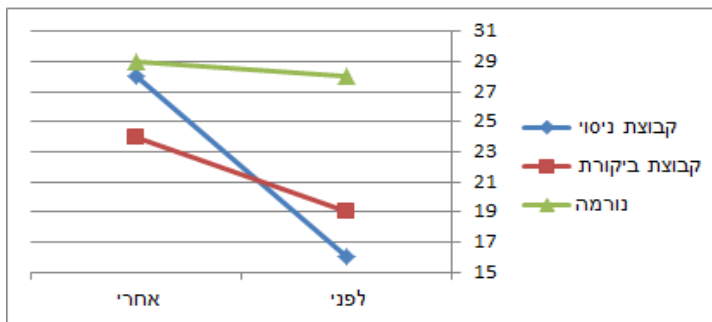
בכל אחד מהמדדים שנבדקו היו הישגי ילדי קבוצת הניסוי גבוהים יותר לאחר הדרכת הוריהם והפעלת תוכנית ההתערבות. תרשים מספר 3 מציג את ההישגים בשתי קבוצות המחקר במיומנות אוצר המילים. הישגי הקבוצות מושוים גם לנורמה המצופה מילדים בגיל זה, לפי טבלת הציונים המפורטת באבחון כצנברגר.



תרשים 3: ההישגים במיומנות אוצר מילים לפני הפעלת התוכנית

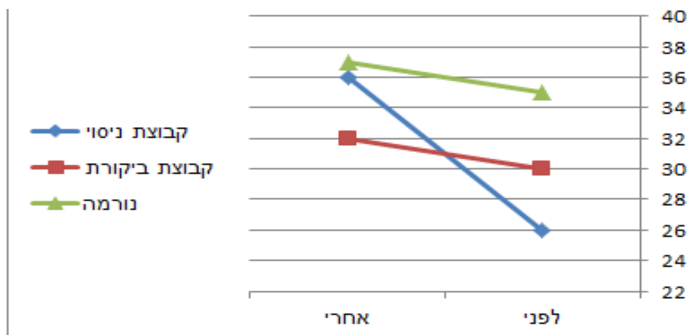
התרשים מציג את השיפור בציוני אוצר המילים בשתי הקבוצות. בקבוצת הניסוי השיפור רב והעלייה חדה יותר לעומת זה שבקבוצת הביקורת, והציון של קבוצת הניסוי קרוב לציון המצופה בנורמה.

גם במיומנויות הדקדוק ניתן לראות שיפור רב יותר בציוני הילדים מקבוצת הניסוי. אף על פי שהילדים בקבוצת הניסוי הראו ציונים נמוכים, יחסית, טרם הפעלת תוכנית ההתערבות, הרי שלאחר הפעלת התוכנית עלו ציוניהם משמעותית ואף התקרבו מאוד לציון המצופה בגיל זה בנורמה. לעומתם, הילדים מקבוצת הביקורת הראו ציונים גבוהים, יחסית, בתחילת המחקר, והשיפור היה מועט. ממצאים אלו ניתן לראות בתרשים מספר 4.



תרשים 4 : ההישגים במיומנות הדקדוק לפני הפעלת התוכנית

ממצא דומה אפשר לראות במיומנות העיבוד השמיעתי. תרשים מספר 5 מציג את ההישגים בשתי קבוצות המחקר בתחום זה.



תרשים 5 : ההישגים במיומנות העיבוד השמיעתי לפני הפעלת התוכנית

גם כאן נצפה השיפור הרב ביותר בציוניהם של הילדים מקבוצת הניסוי. אף על פי שילדי קבוצת הביקורת הראו בתחילת המחקר ציונים טובים יותר לעומת ילדי קבוצת הניסוי (30 נקודות בקבוצת הביקורת לעומת 26 נקודות בלבד בקבוצת הניסוי), הרי שבסוף המחקר ציוני הילדים מקבוצת הניסוי עלו, והם השיגו את הציון 36, ציון המשתווה כמעט לציון המצופה בגיל זה בנורמה (37). ציוני הילדים מקבוצת הביקורת כמעט שלא השתנו, ונשארו רחוקים מהציון המצופה בנורמה בגיל זה (30 נקודות בתחילת המחקר, ורק 31.60 נקודות בסופו).

לבחינת הקשר בין השיפור בעיבוד השמיעתי לבין השיפור בתחומי אוצר המילים והדקדוק בוצעו מבחני t בלתי תלויים, ובהם השיפור בהישגי הילדים (רמת ההישגים בסוף פחות רמת ההישגים בהתחלה) היה המשתנה התלוי, וסוג ההתערבות (קבוצת הניסוי או קבוצת הביקורת) היה המשתנה הבלתי תלוי. לוח מספר 2 מציג את מידת השיפור של תפקוד השפה של הילד בכל אחד מהמדדים שנחקרו.

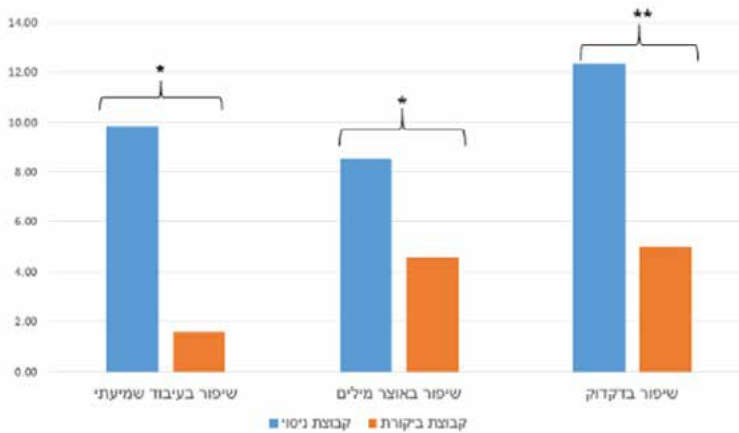
לוח 2 :

מבחני t בלתי תלויים לבחינת השיפור בהישגי הילדים במיומנויות השפתיות

קבוצת ניסוי	קבוצת ביקורת	ערך t	p - מובהקות	
N=6	N=5			
ממוצע	ממוצע			
(סטיית תקן)	(סטיית תקן)			
שיפור בעיבוד השמיעתי	9.83 (6.55)	1.60 (3.20)	2.55*	03.
שיפור באוצר המילים	8.50 (3.56)	4.60 (0.89)	2.36*	04.
שיפור בדקדוק	12.33 (3.44)	5.00 (2.00)	4.18**	<01.
שיפור כללי	31.00 (6.63)	11.20 (2.68)	6.29**	<01.

* $p < .01$ ** $p < .05$

כפי שמראה הלוח, השיפור בקבוצת הניסוי היה גבוה מזה שנמצא בקבוצת הביקורת באופן מובהק בכל הפרמטרים השפתיים שנבדקו. בעיבוד השמיעתי: $t(9)=2.54, p=.03$; באוצר המילים: $t(9)=2.36, p=.04$; בדקדוק: $t(9)=4.18, p<.01$; ובמדד הכללי: $t(9)=6.29, p<.01$. ניתן לראות את השיפור בתחומי השפה שנבדקו – דקדוק, אוצר מילים, עיבוד שמיעתי – בשתי קבוצות המחקר גם בתרשים מספר 6.



תרשים 6: מידת השיפור של מיומנויות השפה בקבוצת ניסוי ובקבוצת הביקורת

במטרה לבחון אם השיפור בעיבוד השמיעתי קשור לשיפור באוצר המילים ולשיפור בדקדוק, בוצעו מתאמי פירסון (Pearson correlation coefficient). נמצא מתאם חיובי ובעוצמה גבוהה בין השיפור באוצר המילים לבין השיפור בדקדוק: $r=.85, p<.01$. כמו כן נמצא קשר חיובי בין השיפור בעיבוד השמיעתי לשיפור באוצר המילים: $r=.21, p=.52$, ובין השיפור בעיבוד השמיעתי לשיפור בדקדוק: $r=.31, p=.34$, אם כי קשר זה לא נמצא מובהק. הסיבה המרכזית לאי המובהקות היא מספר המשתתפים הקטן במחקר. ניתן לומר שבאופן כללי יש קשר בין מידת השיפור המופיעה במרכיבים שונים של שפה, כך שכל שהילד משתפר באחד מהם, כך ניתן לצפות לעלייה ביכולותיו גם במרכיבים נוספים.

הממצאים מצביעים, אם כך, על שיפור עקבי בכל המיומנויות גם יחד, על זיקה בין מיומנויות השפה השונות שנבדקו – העיבוד השמיעתי, אוצר המילים והדקדוק – ועל כך שהדרכת ההורים להפעלת תוכנית התערבות בסביבה הטבעית של הילדים, בביתם, שיפרה את הישגי הילדים בצורה ברורה.

ב. ממצאים הנוגעים לשאלון מעורבות ההורים

כאמור, בסיום ההדרכה להורים והפעלת תוכנית ההתערבות לילדים, התבקשו ההורים לדרג את חשיבות ההדרכה, שיתוף הפעולה שלהם בהדרכה ושביעות רצונם מההדרכה באמצעות שאלונים. רק שלושה הורים לילדים מקבוצת הניסוי מילאו את השאלונים (ראו נספח 2). הם העניקו את הציון המרבי לחשיבות ההדרכה, ראו בה התערבות טיפולית חשובה מאוד, וצינו את שיתוף הפעולה שהתקיים בינם לבין המדריכה. ההורים חשו שהתווסף להם ידע משמעותי בעקבות ההדרכה לקידום שפת ילדיהם.

דיון ומסקנות

מטרתו העיקרית של מחקר זה הייתה לבדוק האם תשפיע הדרכת הורים לילדים בגיל גן עם עיכוב שפתי על קידום היכולות השפתיות של הילדים. תוצאות המחקר הצביעו על שיפור מובהק בהישגי הילדים שהוריהם קיבלו הדרכה ושהפעילו את תוכנית ההתערבות בביתם (קבוצת הניסוי), לעומת הישגי הילדים שהוריהם לא קיבלו הדרכה (קבוצת הביקורת). בכל המיומנויות השפתיות שנבדקו – העיבוד השמיעתי, אוצר המילים והדקדוק – נמצא קשר חיובי בין הדרכת ההורים לשיפור מיומנויות השפה של ילדיהם. מכאן שההדרכה תרמה להורים ידע וכלים מתאימים להתערבות שפתית מדויקת ומותאמת לילד בסביבה הטבעית שבבית. התערבות זו הביאה לשיפור משמעותי במיומנויות השפתיות של הילדים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שדנו בהשפעה החיובית והמיטיבה שיש להדרכת הורים על קידום היכולות השפתיות של ילדיהם (Moore et al. 2014; WHO 2013).

הפעילויות השפתיות שהוצעו להורים בעת ההדרכה לצורך הפעלת תוכנית ההתערבות לילדים היו מותאמות לאוכלוסיית הילדים, לגילם ולקשיים השפתיים שלהם, וכללו מטרות ממוקדות ומוגדרות. קיום של הפקת לקחים

ותהליכים מתאימים להשגת מטרות מניב תוצאות טובות בהדרכה (Moran et al. 2004). לפיכך, התבצע מעקב של קלינאית התקשורת אחר ההורים, וההורים הודרכו לבצע התאמות בפעילויות השפתיות השונות, כדי להשיג את ייעודן. המחקר הנוכחי הצביע גם על קשר בין השיפור בעיבוד השמיעתי לבין השיפור באוצר המילים והשיפור בדקדוק, בדומה לממצאי מחקרים קודמים, שצינו את הקשר בין מרכיבי השפה ואת החפיפה הקיימת בין תחום התוכן, תחום הצורה ותחום השימוש בשפה (דרומי 2002; מור 2014; רום ואחרים 2009). שיפור במיומנות שפתית אחת מוביל לשיפור גם במיומנויות שפתיות נוספות. לפיכך, התערבות הממוקדת במרכיב שפתי אחד עשויה להביא לשיפור במרכיבים אחרים.

יש לציין כי נמצא שיפור גם בהישגי הילדים שהוריהם לא הודרכו (קבוצת הביקורת). אף הם התקדמו לאורך התקופה במיומנויות השפתיות, ובמיוחד בתחום אוצר המילים ובתחום הדקדוק, אם כי בצורה פחותה. תוצאות אלו נובעות, כנראה, מעצם יצירת אינטראקציות בין הילדים לבין בני המשפחה, ובפרט להורים, בשל הסגר שהוטל על אזרחי המדינה בתקופת ביצוע המחקר, בעקבות מגפת הקורונה. ההימצאות בבית במסגרת המשפחתית יצרה תשתית לאינטראקציה משפחתית, סיפקה להורים הזדמנויות לשיח עם הילדים ולפעילויות שונות, שביניהן גם פעילויות שפתיות, ובכך העשירה והרחיבה את אוצר המילים של הילדים. השיח בין הורים לילדים ידוע בספרות המקצועית כגורם המשפיע באופן בולט על הרחבת השפה אצל הילד (בלום-קולקה וחמו 2010; לוין וארם 2015). לכן נצפה השיפור גם בקרב הילדים מקבוצת הביקורת, אף שלא הופעלה בביתם תוכנית ההתערבות. במבחן העיבוד השמיעתי היה השיפור מועט ביותר אצל ילדים אלו לעומת הילדים שבביתם נערכה תוכנית ההתערבות, וכן לעומת השיפור שהופיע אצלם בתחום אוצר המילים והדקדוק. תחום העיבוד השמיעתי דורש, כנראה, תיווך יעיל ומכוון, וההורים יכולים להפעילו בעזרת הדרכה מותאמת, דבר שלא נעשה בקבוצת הביקורת.

שאלוני המעורבות שמילאו ההורים חיזקו את חשיבותה של ההדרכה המקצועית לצד שיתוף הפעולה של ההורים והילדים. התמדת ההורים, שיתוף הפעולה שלהם והמוטיבציה הרבה סייעו להשגת שיפור בתפקוד השפתי של

ילדיהם. ההורים הבינו את חשיבותה של ההדרכה ככלי טיפולי קריטי עבור ילדיהם, והיו "צמאים" לכלים לקידום ילדיהם בבית. הם חשו שקיבלו ידע משמעותי בעקבות ההדרכה. מכאן עולה כי הדרכת ההורים על ידי מומחה בתחום השפתי, קלינאית תקשורת, עשויה לתרום רבות לשיפור המיומנויות השפתיות של הילד. כמובן, הנחיה והדרכת הורים אינה תחליף לטיפול ישיר בילד, אבל היא בהחלט תומכת בקידומו ויכולה להוות חלק מהתוכנית הטיפולית במסגרות החינוך בגיל הרך ובבית הספר, בעיקר במקרים שבהם הטיפול הישיר אינו מתאפשר. ישנה חשיבות רבה לעידוד ההורים לרכוש כלים שבעזרתם יוכלו לסייע לילדיהם להתקדם בתחומי השפה השונים ולצמצם פערים שפתיים ולימודיים.

הדרכת ההורים להפעלת תוכנית התערבות, כפי שבוצעה במחקר הנוכחי, נערכה מתוך תחושת אחריות גדולה כלפי הילדים הלומדים בגן עיכוב שפתי. המטרה הייתה לקדם את מיומנויות השפה של הילדים וכן לספק מידע, אסטרטגיות וכלים להוריהם, כדי למצות את הפוטנציאל של כל ילד גם בבית. מחקר זה נערך בשנת 2020 (תש"ף), בעת המגפה העולמית של נגיף קורונה שחייבה את סגירת מוסדות החינוך. בשל כך בוצעה הדרכת ההורים באופן דיגיטלי. ההדרכה הייתה, אומנם, מסודרת וממוקדת, אך אין ספק שמפגשים עם ההורים הנערכים פנים-אל-פנים, יכולים היו להניב תוצאות טובות יותר מההנחיה מרחוק.

בהמשך למסקנות העולות מן המחקר הנוכחי, המדגישות את חשיבות הדרכת ההורים לילדים עם עיכוב שפתי, רצוי לחקור את חשיבות הדרכת ההורים בשיפור מרכיבי שפה נוספים ומרכיבי מערכות התנהגות שונות בכלל. במחקרים דומים נוספים מומלץ לבחון את התייחסות ההורים להדרכה באמצעות שאלונים, כדוגמת השאלון ששימש במחקר הנוכחי. כמו כן, יש לבצע מחקרים נוספים דומים, שיכללו קבוצה גדולה יותר של נבדקים, בנים ובנות, בטווח גילים רחב יותר, ושיבחנו את השפעתה של הדרכת הורים במפגשים ישירים (פנים-אל-פנים) ורבים יותר. נוסף על כך כדאי לבדוק את השיפור במיומנויות השפתיות של ילדים עם עיכוב התפתחותי באמצעות הדרכת הורים לעומת טיפול ישיר בילד, וכן לעומת טיפול המשלב הן הדרכת הורים הן טיפול ישיר בילד. בעקבות טיפול

משולב, יש לצפות לעלייה משמעותית ביותר ביכולות השפתיות של הילד ולצמצום פערים באופן מובהק ומהיר.

לסיכום, מחקר זה מצביע על חשיבותה של הדרכת ההורים ככלי עזר יעיל לטיפול בילד. יש לפתח תוכניות להדרכת הורים ואף ליצור בתוך המסגרות החינוכיות הדרכות קבועות ומובנות כדי לספק להורים ידע, כלים ואסטרטגיות להעשרת מיומנויות השפה בבית. קלינאית התקשורת צריכה לא רק לטפל באופן ממוקד בילד, אלא גם בהדרכת המשפחה, ולהגביר את מודעותם של ההורים ואת תחושת האחריות שלהם בפיתוח ובקידום המיומנויות השפתיות גם בבית.

ביבליוגרפיה

בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים. בתוך ש. בלום-קולקה ומ. חמו (עורכות), **ילדים מדברים – דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 5–41). הוצאת מט"ח.

דרומי, א' (2002). שלבים בהתפתחות העברית כשפת אם. בתוך פ"ש קליין וד. גבעון (עורכות), **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמ' 1–8). רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

חודטוב, ב' (2001). **הקשר בין תחושת העצמה של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בגיל הרך לבין מידת מעורבותם והשתתפותם**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר אילן.

יפעת, ר', לוי, נ' ושחר, נ' (2014). **הקוד האתי של קלינאי התקשורת בישראל**. האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת.

ישי-קריין, נ' (2006, 1 בספטמבר). לקות שפה (SLI) והקשר שלה להפרעת קשב (ADHD), דיסלקציה ומוטוריקה (DCD). **פסיכולוגיה עברית**. נדלה: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=950>

כצנברגר, א' (2009). **אבחון כצנברגר – ערכה להערכת שפה של ילדים בגיל הגן**. גיא סוכנויות.

לוי, א' וארם, ד' (2015). אימהות כותבות וקוראות ספרים לילדי גן: משמעות טיפוח פעילויות אלו לאוריינות הילדים. **אוריינות ושפה**, 5, 11–44.

מור, ד' (2014). **התפתחות הילד**. תל-אביב: מאה – המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי משרד הבריאות. נדלה: https://www.health.gov.il/UnitsOffice/HD/MHealth/Speech-Language-Pathology/Pages/SPT_about.aspx

צור, ב', סגל, מ' ורום, א' (2013). **והילד אומר: רכישת שפה ותקשורת בילדות**. מכון מופ"ת.

קריזר, ו' (2005). מליקוי שפה בגיל הגן לליקויי למידה בגיל בית הספר. **הד הגן**, א, 48–55.

קריזר, ו' ושלומי, ד' (2000). השפעת לקות שפה ראשונית על יכולת הקריאה – תיאור מקרה. **דש - כתב העת של אגודת קלינאי התקשורת**, 22, 83–94.

רביד, ד' (2002). לשון ואוריינות במעבר מן הגן לבית הספר. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמ' 43–70). רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

רבינוביץ, מ' (2014). **תמיכה בהורים והדרכתם- מענים ממשלתיים**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

רום, א', צור, ב' וקריזר, ו' (2009). **שפה וקוץ בה: לקויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים**. מכון מופ"ת.

Adams, A. M., & Gathercole, C. (2000). Limitations in Working Memory: Implications for Language Development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 95-116.

Barton, E., & Fettig, A. (2013). Parent-implemented interventions for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 35, 194-219.

Bronte-Tinkew, J. & Calkins, J. (2001). *Logic Models and Outcomes for Early Childhood Programs. Report Prepared for the DC Children and Youth Investment Trust Corporation*. Washington, DC: Child Trends.

Cowan, R. (2005) *Number Skills and Knowledge in Children with Specific Language Impairment*. Institute of Education, University of London.

McLean, M. E., Snyder, P., Smith, B. J., & Sandall, S.R. (2002). The DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Social Validation. *Journal of Early Intervention*, 25(2), 120-128.

- Deevy, P., & Leonard, L. B. (2004). The Comprehension of Wh-Questions in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47(4), 802-815.
- Dockrell, J., & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. In R. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 35-42). John Benjamins Publishing.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2005). *Measuring and Evaluating Family Support Program Quality* (Winterberry Monograph Series). Asheville, NC: Winterberry Press.
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, Implementation research in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 348-357.
- Hayiou-Thomas, M. E., Bishop, D.V., & Plunkett, K. (2004). Simulating SLI: General cognitive processing stressors can produce a specific linguistic profile. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1347-1362.
- King, S., Rosenbaum, P., & King, G. (1995). *The Measure of Care: A Means to Assess Family-Centred Behaviours of Health Care Providers*. McMaster University, Neurodevelopmental Clinical Research Unit.
- Mainela-Arnold, E., & Evans, J. L. (2005). Beyond capacity limitations: Determinants of word recall performance on verbal working memory span tasks in children with SLI. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48, 897-909.
- Mainela-Arnold, E., & Evans, J. L. (2010). Beyond Capacity Limitations: Effects of Lexical Processes on Word Recall in Verbal Working Memory Tasks in Children with and Without Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53(6), 1656-1672.
- Moore, H. W., Barton, E. E., & Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 212-224.

- Moran, P., Ghate, D., Van Der Merwe, A., & Britain, G. (2004). *What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence*. DfES Publications.
- Roberts, M. Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D., & Spidalieri, A. M. (2014). Effects of the teachmodel-coach-review instructional approach on caregiver use of language support strategies and children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 1851-1869.
- Whittaker, K., & Cowley, S. A. (2010). An effective program is not enough: A review of factors associated with poor attendance and engagement with parenting support programs. *Children & Society* 26(2), 138-149.
- WHO - World Health Organization (2013). https://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/EN_WHS2013_Full.pdf

נספחים

נספח 1

שאלון מעורבות הורים

בס"ד

הורים יקרים,

בתקופת הסגר בשל הקורונה, הטיפולים הפרטניים לילדי הגן הומרו להדרכת הורים. ברצוני לבדוק האם ההדרכה הייתה מועילה ומשמעותית לכם, ההורים. אשמח אם תוכלו למלא את השאלון הבא וכן לכתוב לי במספר מילים מה היה משמעותי יותר ומה פחות.

תודה מראש, נטע אלוני, קלינאית התקשורת.

1. דרג את חשיבות ההדרכה לקידום השפה.
- 1- אין כלל חשיבות. 5- להדרכה

חשיבות רבה

1	2	3	4	5

2. דרג את רמת הידע שהתווספה לך בעקבות ההדרכה עם סיומה.

- 1- לא הוסיף לי ידע כלל. 5- ההדרכה

הוסיפה לי ידע רב

1	2	3	4	5

3. מהי לדעתך השפעת הידע שרכשת בעקבות ההדרכה על קידום הילד בשפה.

- 1- לא הייתה השפעה כלל 5- השפעה

מכרעת

1	2	3	4	5

4. מהי רמת שביעות רצונך מהדרכה לקידום השפה עבור הילד

- 1- שביעות רצון נמוכה 5- שביעות רצון

גבוהה

1	2	3	4	5

5. מהי מידת שיתוף הפעולה שלי במהלך הדרכה.
- 1- לא היה שיתוף כלל 5- שיתוף פעולה גבוה

1	2	3	4	5

6. מהי מידת שיתוף הפעולה של הילד בעקבות ההדרכה
- 1- לא היה בכלל שיתוף פעולה. 5- שיתוף

פעולה גבוהה

1	2	3	4	5

נספח 2

תשובות הורים על שאלוני המעורבות

מספר שאלון	חשיבות ההדרכה			שיתוף הפעולה בהדרכה		שביעות הרצון של ההורים
	חשיבות ההדרכה	רמת הידע שהתווסף	השפעת הידע על קידום השפה	שיתוף הפעולה של הורים	שיתוף הפעולה של הילד	
שאלון 1	5	5	4	4	3	3
שאלון 2	5	4	4	5	4	5
שאלון 3	5	5	5	5	5	5
ציון ממוצע	5	4.66	4.33	4.66	4	4.33

הפולמוס בגלל מצלמה בכיתה

אורן כהן זדה

בשני העשורים האחרונים השימוש בצילום שיעורים הולך ומתרחב. צילום שיעורים נחשב לדרך נפוצה ויעילה להשבחת ההוראה, להובלת פדגוגיה איכותית בכיתות ולפיתוחם המקצועי של המורים. מאמר זה מציג מסקנות שעלו מתוך ראיונות עומק עם שישים מורים בישראל, החושפים את תחושותיהם באשר לצילום שיעורים ככלי ללמידה ולפיתוח מקצועי. הממצאים המצביעים על כך שצילומי השיעורים עשויים לחדד תובנות משמעותיות בתהליכי ההוראה והלמידה ולקדם את התבוננות המורים על הפרקטיקה האישית שלהם בשדה החינוכי. עם זאת קיימות גם עדויות להתנגדות מצד מורים לצילומי שיעורים, בשל החשש מהשפעתה של המצלמה על התהליכים המתרחשים בשיעור ובשל הבעיות האתיות העשויות להתעורר בעקבות הצילום בכיתה.

מילות מפתח: צילום שיעורים, פיתוח מקצועי, תהליכי הוראה ולמידה, הערכת מורים, אמון.

מבוא

"שיקופה של המציאות דרך המצלמה מכסה תמיד יותר משהוא מגלה"
(סונטאג 1973, 29)

בשנים האחרונות, נעשה שימוש רב בצילומי שיעורים לצורך למידת מורים. קיימים מודלים שונים ללמידה של מורים, ובהם מודלים המשלבים צילומי

שיעורים כדרך לייצוג מעשה ההוראה – (Borko et al. 2011) work of teaching. מורים בבתי ספר רבים ברחבי העולם נוהגים לצלם את עצמם באופן קבוע בשיעוריהם, כדרך לעקוב אחר תהליכי ההוראה והלמידה שהם מובילים בכיתות. בעוד שבמהלך השיעור המורה עסוק בתהליך ההוראה, ואינו יכול להבחין בכל המתרחש בכיתה (טלנקר 2013), הרי שלאחר השיעור הוא יכול להתבונן בצילום השיעור בצורה רפלקטיבית ונינוחה. כך יכול המורה לבחון כיצד צורת ההוראה שלו השפיעה על תלמידיו, מה היו תגובות הלומדים, האם הנושא הנלמד הובן, האם עלו קשיים, האם המענים הדיפרנציאליים שניתנו בשיעור קידמו את הלומדים, האם היו תלמידים שלא קיבלו מענה ומדוע, האם השיעור אָתגר וסקרן את הלומדים, איזה שיח התרחש בקרב הלומדים ומה היה תפקיד המורה בשיח זה.

משמעות צילום השיעור בהכשרת מורים ובפיתוח המקצועי

השימוש בצילומי שיעורים בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי החל להתפתח בשנות ה-60 של המאה ה-20 (Sherin 2004). רבים מאופני השימוש הראשוניים במדיום זה נמצאים בשימוש גם היום, וחלקם התעדכנו בהתאם להתפתחויות בתאוריה ובמחקר ולתובנות על למידת מורים. רבות מתובנות אלו מבוססות על תאוריה ומחקר בנושא למידה והוראה של לומדים באשר הם, עם התאמות ייחודיות ללמידת מבוגרים (Quinn et al. 2011). הפיתוח המקצועי של המורים מתקיים בין היתר גם בקהילות לימוד בהשתתפות מורים המלמדים באותו מוסד חינוכי. בתי ספר רבים נוהגים לצלם שיעורים במסגרת הפיתוח המקצועי של קהילות המורים.

קיימים שלושה סוגים של צפייה בשיעורים מוקלטים: צפייה עצמית בשיעורים של המורה לשם עבודה עצמאית, על פי מחוון מסוים, או בעזרת מנחה; צפייה קבוצתית בשיעורים של עמיתים מבית הספר, המאפשרת משוב והבנה עמוקה יותר של אופני החשיבה העומדים מאחורי פרקטיקות פדגוגיות; ולבסוף, צפייה בשיעורים של מורים לא מוכרים (Sherin 2004; Zhang et al. 2011). צילום שיעורים עשוי להועיל כמקור למשוב, ללמידת עמיתים, לניתוח שיעור ולחילוץ עקרונות פדגוגיים. קהילות מורים מקצועיות הצופות יחדיו בשיעורים מצולמים של מורים מהקבוצה, או לחלופין בשיעורים מצולמים של מורים

אחרים, מקיימות לאחר הצפייה דיון בסוגיות שעלו מן השיעור הנצפה, כגון: שיטות ההוראה, מצבם של התלמידים, דילמות וכדומה. יחד, המורים חוקרים את הנעשה בשיעור, ואף יכולים לחשוב בצוותא מה היו הם עושים במצב דומה ולשתף זה את זה ברעיונות (Greene 2007). לשם הצלחת תהליך זה, על המורים להיות נכונים לחשוף את דרכי ההוראה שלהם, להתמודד עם מגוון דעות ולהתנסות בגישות ובשיטות הוראה שונות משלהם. עליהם לחלוק עם עמיתיהם נושאים שבאופן מסורתי נחשבים לאישיים, כגון: מטרות, אסטרטגיות, חומרים, שאלות, דאגות ותוצאות (Dufour et al. 2006; Dufour 2004). כמו כן הם מתבקשים לתת משוב ודנים בבעיות מקצועיות משותפות (Bolam et al. 2005).

בחינוך העולמי מקובל כיום המושג "פתיחת דלתות הכיתה", כלומר הזמנת מורים עמיתים להיכנס לשיעורים פתוחים, לצפות בהם וללמוד מהם. עם זאת, יישומו של הרעיון עלול להיתקל בקשיים עקב שגרת היום העמוסה של מורים רבים ועקב מתח בין מחויבויות (גוב 2014). לפיכך, צילום שיעורים עשוי לשמש דרך לפתיחת דלתות הכיתה. מורים מוכשרים ומנוסים, מובילי פדגוגיה משמעותית, יכולים לצלם את עצמם ולשתף את יתר מורי בית הספר בצילומי השיעורים באמצעות תיקייה ממוחשבת, המשותפת לכלל צוות המורים. תיקיית הצילומים עשויה לשמש פרחי הוראה וסטודנטים המבקשים ללמוד מניסיונם של עמיתיהם, או מורים המעוניינים לשפר את הוראתם בתחום מסוים או להעשיר את שיעוריהם ברעיונות חדשים. מורים המתקשים בניהול כיתה, בשמירה על משמעת ובהטמעת הרגלי למידה יכולים ללמוד כיצד לשפר את מיומנויותיהם בתחום זה מתוך צפייה בצילומי שיעורים (Bolam et al. 2005). צילום שיעורים נחשב אפוא לדרך נפוצה ביותר להשבחת ההוראה, להובלה של פדגוגיה איכותית בכיתות ולהתפתחות מקצועית.

השימוש בצילומי שיעורים לפיתוח מקצועי של מורים טומן בחובו פוטנציאל עצום, ומנהלים רבים מטמיעים כלי זה לשיפור ההוראה בבית ספרם. צילומי השיעורים משמשים מקור מידע מרכזי על מעשה ההוראה ואחד הכלים היעילים ביותר להצגתו (Borko 2004).

כמו כן, צילומי שיעורים עשויים לשמש לא רק ככלי המסייע ללמידת מורים, אלא ככלי להוראה. בתוכנית "הכיתה ההפוכה", למשל, הקניית הידע

הבסיסי לתלמידים מתבצעת מחוץ לכיתה, בדרך כלל על ידי שיעורים מצולמים שהתלמידים צופים בהם בבית, המלווים בשאלוני מבדק קצרים (Bergmann & Baker 2012; Sams 2012). כך מוקדש זמן השיעור בכיתה להעמקה בחומר הנלמד וליישום הידע של התלמידים באמצעות מגוון רחב של אסטרטגיות למידה. מודל הלמידה ההפוכה משמש גשר לסביבת למידה שהלומד נמצא במרכזו, ובכך מתאפשרת למידה עמוקה ומשמעותית (Michael, Bergmann and Sams 2012; 2006).

היתרונות בצילום שיעור

אחת התכונות הייחודיות של הצילום אשר הופכות אותו ליתרון משמעותי בעבודתם של המורים היא יכולתו לתעד את הפעילות בכיתה, תיעוד שניתן לעבוד איתו בצורה דינמית ומושכלת. ניתן למשל לצפות בצילום שוב ושוב, ובכל צפייה להתמקד בסוגיה מסוימת מן הסוגיות שנזכרו לעיל. כמו כן, ניתן לעצור את הצילום ולקיים שיח, לחזור לאחור, להשוות בין תגובות שונות של תלמידים או תגובות של מורה בכל אחד מחלקי השיעור ועוד (Shulman 1998; 2004). המצלמה הדיגיטלית מאפשרת לתעד, לשקף ולערוך את התוצר המצולם (Shrum et al. 2005), למשל בצורה לא כרונולוגית או בחלוקה לקטעים, והיא גם מהווה אמצעי הניתן לשליטה, שכל אחד יכול לעבוד בו על פי קצב ההתקדמות והיכולת שלו ולהיות חלק דינמי מתהליך הלמידה (Golan & Baron-Cohen 2006; Moore, McGrath, & Thorpe 2000; Shrum, Douque, & Brown 2005). שילוב תכונות זה מאפשר לעצב דרכים שונות לניתוח דרכי ההוראה והלמידה ולסייע לרפלקציה של סגלי ההוראה. בדיונים סביב שיעורים מצולמים, מתאפשר דיון מתוך נקודת התייחסות קונקרטית, שאינה מושפעת מהחווייה של מורה יחיד, המערב בתצפית את ניסיונו הפרטי (Clarke & Hollingsworth 2000). דיונים אלו מסייעים למורים להבחין באינטראקציות המתרחשות בכיתתם, להבין ולפרשן (Sherin & vanEs 2009), ולבנות תוכניות התערבות הנגזרות מן התובנות שעלו. תוכניות אלו הופכות בסופו של תהליך לתוכניות מותאמות לכיתה, לקבוצה ואף לפרט, כלומר יש בכוחן לתת מענה דיפרנציאלי הולם ומשמעותי לתלמידים (Borko, Koellner, Jacobs, & Seago 2011). נמצא כי שיעורים מצולמים אף משפרים את תחושת המסוגלות של צוותי ההוראה

ומשמשים כגירוי להובלת שינוי ארגוני בסדנאות צוותיות העוסקות באתגרי הצוות. כמו כן, שיעורים מצולמים מסייעים לתמיכה בהוראת תוכן מסוים, לדוגמה: חיזוק תחושת המסוגלות של מורים למתמטיקה בהוראת הגאומטריה, כפי שהודגם במיזם LTG – Learning and Teaching Geometry (שם).

עם זאת, הספרות מציגה התחבטויות והתלבטויות רבות, ולעיתים אף אי הסכמות, בין חוקרי חינוך בעניין יתרונותיו וחסרונותיו של שיעור מצולם ללמידה ולפיתוח מקצועי של מורים. מחקרים מהשנים האחרונות מצביעים על אפשרויות לשימוש מועיל בצילומי שיעורים לשיפור ההוראה, אך גם על מגבלות משמעותיות ואף על סיכונים הקיימים בשימוש בכלי זה (Clarke & Sherin 2009; Hollingsworth 2000; Golan & Baron-Cohen, 2006).

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את עמדתם של המורים שהשתתפו בו באשר לשימוש בצילום שיעורים למטרת למידה ופיתוח מקצועי ולהציע אפשרות לגישור בין עמדות שונות וסותרות בסוגיית צילום השיעורים. המחקר, אם כן, עסק בשאלות:

1. מהן העמדות ביחס לצילום שיעורים למטרת למידה ופיתוח מקצועי?
2. כיצד ניתן לגייס את קהיליית המורים בבית הספר לקחת חלק בצילומי שיעור למטרת למידה ופיתוח מקצועי?

שיטת המחקר

במאמר זה מובאים מקצת מן הנתונים מתוך מחקר רחב שעסק בשיתופי פעולה בעבודת צוות בחדרי מורים ושנערך בשנת הלימודים תשע"ח-תשע"ט. המחקר המקורי בוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת והמאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי 2003). מתוך המחקר המקורי נבחרו נתונים העוסקים בשאלות המחקר הנוכחי, וניתוחם יוצג במאמר זה.

הנתונים שנאספו לצורך מאמר זה לוקטו מתוך ראיונות שנערכו ל-60 מורים בבתי ספר יסודיים במחוז דרום בישראל, ביניהם 38 נשים ו-22 גברים, בעלי ותק של שלוש שנים לפחות במערכת החינוך, מהן לפחות שניים בבית הספר שעבדו בו בעת ביצוע הריאיון. כולם היו בעלי תואר ראשון ותעודת הוראה.

גיל המשתתפים נע בין 30 ל-62 שנים. באוכלוסיית המרואיינים מיוצגים שלושת המגזרים הקיימים במערכת החינוך הממלכתית במחוז דרום: בתי ספר ממלכתיים, בתי ספר ממלכתיים-דתיים (ממ"ד) ובתי ספר השייכים למגזר הבדואי. בתי הספר שהשתתפו במחקר הם מוסדות לימוד מוכרים ורשמיים, המשוויכים למחוז דרום במשרד החינוך. הם אינם שייכים לרשת חינוך.

הבחירה בבתי הספר נעשתה מטעמי נגישות של עורך המחקר אליהם. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה בשיטת דגימה מכוונת (purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים, שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי 2003; Mason 1996). לשם כך, על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות, בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom 2004).

כלי המחקר היה ריאיון מובנה למחצה, המאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו בריאיון עצמו (Merriam 1998). הריאיון נבחר לשמש כלי מרכזי במחקר זה, מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות ממשתתפי המחקר (Fontana & Frey 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי 2003). הראיונות נועדו לחשוף את תחושותיהם של המורים באשר לצילום שיעורים ככלי ללמידה ולפיתוח מקצועי. כמו כן, הן נועדו לבדוק כיצד ניתן לגייס את קהיליית המורים בבית הספר לקחת חלק בצילומי שיעור למטרת למידה ופיתוח מקצועי. בין השאלות שנשאלו המורים במהלך הריאיון ניתן לציין, לדוגמה, את הבאות:

1. מה דעתך על שיעור מצולם?
2. האם התבקשת לצלם שיעור?
3. אילו חוויות חווית במהלך צילום שיעור?
4. אילו יתרונות וחסרונות קיימים לדעתך בשיעורים מצולמים?
5. האם לדעתך יש לחייב את סגלי ההוראה לצלם שיעורים?
6. כיצד ניתן לגייס את סגלי ההוראה לקחת חלק בצילומי שיעור למטרת למידה ופיתוח מקצועי?

הליך המחקר

המורים שרואיינו קיבלו הסבר מפורט על המחקר והביעו את הסכמתם להשתתף בו. מיקום הראיונות נבחר בהתאם להעדפת המורים. רובם נערכו במרכז פסג"ה לאחר שעות העבודה, וחלקם – בבית הספר שבו המורים מלמדים. כל מורה עבר ראיון אחד, שמשכו היה כ-90 דקות. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקר.

הממצאים

מתוך הראיונות התגבשו והתחדדו תמות מרכזיות המציגות את חוויותיהם של הנשאלים משיעורים שצולמו למטרת למידה ופיתוח מקצועי. שלוש התמות המרכזיות שיופיעו להלן מעידות על כך שהמצלמה נתפסת ככלי לפיתוח מקצועי וללמידה אך גם מציבה אתגרים בפני המורים ואף עלולה להוביל לשיפוט פומבי לא הוגן. מתוך ראיונות המורים ניתן ללמוד כיצד ניתן לגייסם לקחת חלק בצילומי שיעורים מבלי לכפות זאת עליהם.

תמה 1: "המצלמה עשתה אותי למורה מקצועית יותר"

חלק מהמורים שהשתתפו במחקר זה התייחסו ליתרונות בשימוש במצלמה לפרקטיקה הפדגוגית. מורים אלו התייחסו לעובדה שהמצלמה חידדה להם תובנות משמעותיות לגבי יחסם לתלמידים פסיביים בכיתה, שיפרה את הפרקטיקה בכיתה וטיפחה רפלקטיביות אישית משמעותית בתהליכי הוראה ולמידה. דבריהם מוצגים בדוגמאות הבאות:

ר"ת (מורה ורכזת): צילום השיעור סייע לי להבין כיצד "הגל השקט" בכיתה מנותק מהמליאה. למדתי להבין כמה חשוב לי כמורה לשלב תלמידים בשיח ולשתף אותם ככל שניתן להביע את דעתם או להשתתף במשימות השונות. בעיקר תלמידים שיש צורך לחזק אותם ולעודד אותם מכל מיני סיבות. בזכות צילום השיעור אני נותנת היום מענה רחב יותר לכלל התלמידים בכיתה. המצלמה שיקפה לי מצבים בשיעור שלא הייתי מודעת להם.

ד"ב (מורה ומחנכת כיתה): צילום השיעור לימד אותי כיצד לפתח ולטפח שיח פדגוגי עם הלומדים. גיליתי שהפרקטיקה שלי בדיון הייתה חייבת לעלות קומה. ההקשבה שלי לתלמידים לא הייתה מלאה, וההתייחסות הייתה בהתאם. בזכות השיעור המצולם שלי למדתי להרחיב את השיח, לשאול שאלות מנחות כדי לגרות את התלמידים לקחת חלק בדיון. למדתי ליצור שיח מובנה בזכות

העובדה שניתחתי את התגובות שלי ושל התלמידים. אני כמובילת הדיון למדתי שטעיתי לא פעם בבניית הדיון. מתוך הלמידה תיקנתי בפרקטיקה הרבה מאוד חלקים. המצלמה הפכה אותי למקצועית יותר.

א"ש (מחנך כיתה): השיעור המצולם הפך אותי למורה רפלקטיבי יותר. אני יכול להגיד שבזכות צילומי השיעורים שלי אני מתבונן באופן קבוע על ההוראה שלי ועל העשייה בכיתה. היכולת לעצור, להתבונן על מה שנעשה עד כה, לנתח את התהליך וללמוד ממנו לעתיד, היא יכולת משמעותית ביותר בבנייה המקצועית והאישית שלי.

תמה 2: "הכול נראה ונשמע מלאכותי ולא אותנטי"

חלק מהנשאלים ציינו בראיונותיהם את סירובם המוצהר לקיים שיעור פתוח מצולם המיועד לניתוח על ידי כל הצוות. המתח הכרוך בצילומי שיעורים נבע באופן ברור מן החשש שיעשה בהם שימוש גם לצורך הערכת רמת ההוראה ולא רק לצורך פיתוח מקצועי. חלק מן הנשאלים ביטאו את התנגדותם הגורפת לצילום שיעורים פתוחים, וטענו שהשימוש במצלמה יכול להשפיע על תהליכים המתרחשים בשיעור, לרבות על תהליכי ההוראה והלמידה. מורים אלה ביטאו אף את מורת רוחם על כך שמורים אחרים בצוות הסכימו לשתף פעולה בעניין זה, כפי שעולה מן הדוגמאות הבאות:

ר"מ (מורה): אני לא מבינה למה צריך להכניס מצלמה לכיתה? הכנסת מצלמה לכיתה לימוד עלולה להשפיע על תהליכים המתרחשים בה ולעיתים אף להפריע למהלכים לימודיים. התלמידים פתאום מתנהגים אחרת, הסקרנות משנה את התנהגותם. תלמידים מופנמים פתאום הופכים לפסיביים יותר והמאתגרים הופכים לאקטיביים. הביצועים משתנים והמצלמה הופכת את הכיתה והמורה לבבואה אחרת. מיותר לדעתי מאוד.

נ"צ (מורה): ברגע שמצלמה נכנסת לכיתה, תגובת התלמידים משתנה, ותגובת המורה – בהתאם. כל השיח, הדיונים עם הילדים, הפנייה לילד – הכול נראה ונשמע מלאכותי ולא אותנטי.

מ"כ (מורה): המצלמה משפיעה לרעה על השיעור. הילדים מתנהגים אחרת. חלקם נבוכים, חוששים לקחת חלק בשיח, וחלקם בוחרים בהתנהגויות לא

נאותות. זהו לא שיעור שאחר כך אפשר לחלץ ממנו עקרונות פדגוגיים. המצלמה יוצרת מציאות שיעור אחרת.

ק"ב (מורה): ישנם מורים בצוות שישמחו לקיים שיעור פתוח ואף יסכימו שהוא יצולם. אני לא מבינה את זה. ברגע שיש הסכמה ממורה אחת, ההנהלה מצפה שעוד מורים יסכימו. אני לא אסכים שיצלמו אותי. מצטערת.

ד"ד (מורה): ישנם מורים בצוות שלנו שמעדיפים לרצות את ההנהלה ולהסכים לצילום שיעור פתוח. זה מה שגורם להנהלה להבין שהיא יכולה לבקש מכולנו להסכים לצילום השיעור. אנו משלמים מחיר בגלל כמה מורות.

תמה 3: "שיפוט פומבי לא הוגן"

לצד התנגדות זו עולה התנגדותם של מורים נוספים לצילומי שיעורים, מסיבות אחרות, כגון: בעיות אתיות והשפעה על היחסים בצוות המורים. מורים אלה הביעו חשש מכך שהצילום ישמש לצורך הערכת רמת ההוראה שלהם, אלא הסתייגו מן הפומביות שבו. חלקם סיפרו שהתוצר הסופי לא נשלח לאישורם לפני פרסומו. זאת ועוד, חלקם טענו שהשיעור שצולם התפרסם גם בקהילות מורים נוספות, ללא אישורם ותוך פגיעה בפרטיותם. הינה כמה דוגמאות מייצגות:

ל"א (מחנכת): שיעור מצולם הופך להיות של כולם תוך כמה שניות. הוא מכיל את החוזקות כמו גם את החולשות. הטעויות שלך הופכות להיות פומביות. אתה הופך ברגע אחד להיות המורה מהשיעור המצולם. ככה כולם מזהים אותך. זה לא מתאים לאופיו של כל מורה.

ש"ח (מורה ורכזת): בבית הספר שלנו צילמו מספר שיעורים. לפני כל צילום עולות המון קושיות. הצילום ומה שעומד מאחוריו מאתגר את כולנו. מה שנחוץ כדי לשמר את אמון המורה הוא הגנה על פרטיותו. פירוש הדבר הוא שיש להבטיח שכל צילום שיעור של מורה יגיע אך ורק לידיים של אנשים שהוא בוטח בהם, בין אם מדובר במורה עצמו ובין אם מדובר בחונך שלו או בקהילה של מורים. בסופו של דבר העלו את השיעור המצולם לאינטרנט והמורה שצולם היה המום. נגרם לו מפח נפש.

פ"ז (מורה ומחנכת כיתה): מורים מתחילים או חסרי ניסיון אינם מודעים לפעמים לאופן שבו הפרקטיקה שלהם נראית מן הצד. מבחינה אתית הוגן המצלם אחראי להראות למורה את החומר המצולם ולקבל ממנו הרשאה

להפיץ את הסרט בין הגופים שהמורה אישר כמקבלי התיעוד בטרם החל הצילום. לא תמיד פעולות אלו מתבצעות. המורה לא מכיר בתוצר שהתקבל והוא מופץ לכולם, ואז אין כבר דרך חזרה.

דיון

ניתוח הראיונות מדגים מגוון דעות באשר לשיעורים מצולמים. חלק מהמראיינים שהשתתפו בסקר זה התייחסו ליתרונות בשימוש במצלמה לקידום ולפיתוח הפרקטיקה היישומית. מורים אלו התייחסו לעובדה שהמצלמה נתנה להם פרשנות מדויקת לגבי תגובתם לתלמידים המנותקים מתהליך הלמידה (נשירה סמויה) וסייעה להם להגיע לתובנות מעשיות, לשפר את ביצועיהם בכיתה ולטפח רפלקטיביות משמעותית בתהליכי ההוראה והלמידה. ספרות המחקר העוסקת בצילום שיעורים ככלי ללמידת מורים מציינת אף היא שצילום שיעורים הוא דרך יעילה להצגת מעשה ההוראה, ובשל כך הוא חיוני ללמידת מורים (Shulman 2004; Shrum et al. 2005).

כיום, גם לאחר הניסיון שנצבר בתקופת הלמידה מרחוק במגפת הקורונה, בעידן של זמינות והתפשטות רחבה של טכנולוגיות צילום, עדיין יש מורים שמעולם לא ראו את עצמם מלמדים. מורים אלה לא מודעים לבעיות שהיו יכולות להתגלות בקלות בצילום, כגון: פנייה סלקטיבית של המורה לקבוצות מסוימות של תלמידים (לדוגמה, תלמידים מחוננים או תת משיגים), התעלמות מתלמידים מסוימים מסיבות שונות (לעיתים מתוך קושי להתמודד אם האתגרים שהם מציבים ולעיתים מתוך חוסר תשומת לב). צילום השיעורים הוא כלי המשרת את תהליך הרפלקציה של המורה. מבחינה תאורטית, ניתן להבחין בין רפלקציה תוך כדי הפעולה ובין כזאת הנעשית לאחר הפעולה. מתוך דברי המורים שהשתתפו בסקר זה, וכן מתוך הספרות המחקרית, אנו למדים שהצילום מאפשר למורה לבסס את הרפלקציה שלו על מקור מהימן ולא על זיכרונם בלבד, שכן הצילום מגביל את הסובייקטיביות של ההערכה (טלקר 2013). עם זאת, גם כאשר מורים צופים בשיעור מצולם הם מתקשים לעיתים לראות את השיעור בעין ביקורתית (Brophy 2004). לכן, החקירה הרפלקטיבית מהווה חלק מתהליך החקר של המורה המצולם במסגרת קהילת המורים השותפים ללמידה זו (Louis & Marks 1998; Louis, Marks & Kruse 1996). במסגרת זו, המורים מקיימים

ביניהם באופן שוטף דו שיח רפלקטיבי הבוחן באופן ביקורתי את הפרקטיקה שלהם אל מול היעדים שהציבו לעצמם בהתאם לחזון שגיבשו. אינטראקציה בין מורים בכל מיני רמות של ידע וניסיון מספקת הזדמנויות ללמידה ולרכישת ידע מעשי (Greene 2007). כוחו של התהליך הקבוצתי הוא בשונות שבין חברי הקבוצה, שכן זו מאפשרת מגוון של נקודות מבט, חתירה למטרה משותפת ובניית חזון משותף (Vidergor & Sisk 2013). תכלול הלמידה יוצר לכידות בין חברי הקבוצה הלומדת, והודות לכך הלמידה מעניינת ושיתופית יותר (שרון, שמעוני וסובולב-מנדבלאום 2019). המורים חולקים ידע עם עמיתיהם ומרחיבים אותו בעזרת עמיתיהם. בדרך זו נוצר מיזוג בין ידע, משמעות ופרשנויות, תוך בניית מטרות משותפות (שם). בעבודה שיתופית, המורים נושאים באחריות משותפת ומחפשים יחדיו פתרונות יצירתיים לבעיות. מעורבותם בלמידה מובילה להזדהות עם ערכי המוסד החינוכי ולהשתתפות בפעילויות המתקיימות בו, כמו גם ליכולת ליזום פעילויות וליישם תוכניות (Parsons & Taylor 2011).

נוסף על ההיבטים החיוביים הללו, שעלו מתוך הראיונות, הנשאלים ציינו גם את התנגדויותיהם לצילומי השיעורים. הסיבות העיקריות לכך, כפי שמתברר מניתוח תשובות המרואיינים, היו החשש מפני שימוש בשיעור המצולם ככלי להערכת המורה המצולם והפגיעה בפרטיותו. תמות אלה מתועדות גם בספרות המחקרית. כך למשל נמצא, שבעיני מורים רבים, תצפית על שיעוריהם היא חוויה מעוררת מתח, והם חוששים מהעמדת יכולות ההוראה שלהם לשיפוט (גוטרמן 2014). תהליך ההכשרה של מורים מתאפיין בכך שהם עומדים בפני הערכה כבר בשלבים הראשונים של דרכם המקצועית, בנוכחות מנהלים, מנחים, מפקחים פדגוגיים ובעלי תפקידים בכירים נוספים. לעיתים התנסות זו נחוות כקשה וכפוגענית. תהליך הערכה זה גורם לעצבנות בקרב מורים והדבר מקשה עליהם להודות בטעויות וללמוד מהן (אבו-אלהיג'א 2010). כמו כן, עלולה להתעורר בתהליך זה חרדה, שעלולה להשפיע לרעה על התפתחות הפרט ועל רמת ביצועיו (בנדס ופרידמן 1993; כרמון-קולט 2005), וכן עלולה לעוות את תוצאות ההערכה (אבו-אלהיג'א 2010; בירנבוים 1997). טיעונים נוספים נגד משובי הוראה מתייחסים לנטייתם להיות מלווים באווירה קשה, נטולת תמיכה או אמפתיה (Frase 1992). רוב הערכות המורים מתבססות על תצפיות הוראה חד פעמיות, והן

עשויות להיות מנותקות הקשר (Noakes 2009). זאת ועוד, המכנה המשותף העולה במחקרים רבים הוא מפגשי הערכה הנתפסים כחוויית משפילות מצד אותם גורמים שמתפקידם לקדם ולעזור. על כן, לא מפתיע כלל, כי לעיתים קרובות מורים מקשרים הערכה עם שיפוטיות, ושיתוף פעולה – עם שליטה ופיקוח (פולן והארגריבס 2017). תחושות אלה צצות ועולת גם בהקשר לצילום השיעורים.

טענה נוספת שהועלתה הייתה שהכנסת מצלמה לכיתה הלימוד עלולה להשפיע על התהליכים המתרחשים בה ולעיתים אף להפריע למהלכים לימודיים. טענה דומה עולה גם מספרות המחקר (Zhang, Lundeborg, Koehler & Eberhardt 2011). התלמידים מתייחסים לעיתים למצלמת וידאו כשעשוע, ונוטים לגלם תפקיד למולה (ודמני 2017). זאת ועוד, נמצא כי המצלמה עוררה את יכולתם של תלמידים שהיו נחבאים אל הכלים לנקוט יוזמה ולהשתתף בשיעור (Corbett & Abdullah 2005), ואילו אחרים ריסנו את התנהגותם הפעילה, והצליחו לשלוט בדחפיהם ולהתמקד בשיעור (ודמני 2017). לא ברור אם שימוש עקבי במצלמה עשוי להוביל לשיפור במיומנויות התלמידים שישאר על כנו גם בהעדר המצלמה. מקצת מן המחקרים מראים שלאחר שחל שינוי בהתנהגות התלמידים במהלך שיעורים מצולמים, הם חזרו לסורם כשהמצלמה הוסרה (Hutchby et al. 2012; ודמני 2017). מתוך המחקרים הללו מתברר שהמצלמה אינה גורם ניטרלי בכיתה, אלא בעלת השפעה על המתרחש בה.

שיעור מצולם, אם כן, נתפס בעיני סגלי הוראה רבים כמסייע מחד וכפוגע מאידך. ככל שהמורים יחשו שצילום השיעור ותהליך ההערכה שיבוא בעקבותיו מְסַפְּנים אותם, כך קטן הסיכוי שיתנדבו לקיים שיעור מצולם, וגדל הסיכוי שיביעו התנגדות לצילום השיעור, כאמצעי להגן על עצמם מפני חיטוט והתערבות (פולן והארגריבס 2017) וכאמצעי לשימור עצמי במצב של חוסר ביטחון (Lortie 1975). כדי לשכנע את המורים להסכים לשימוש בכלי זה, יש להדגיש את התועלת שהם עשויים להפיק ממנו, לדוגמה, את ההזדמנות המצוינת שהם צפויים לקבל לשיח פדגוגי מקדם (גוטרמן 2010). ואולם, רוב תהליכי ההערכה אינם מדגישים חלק זה, והמורים רואים בתצפיות כלי לתיוג, ללא כל הזדמנות לשיח משמעותי או צמיחה מקצועית (Almy 2011). רק לעיתים רחוקות המורים מדווחים על

תהליך למידה הכולל תצפיות תכופות וממושכות, שבמהלכו הם זוכים למשוב מובנה ושיטתי על ביצועיהם באופן המקדם תהליך רפלקטיבי (Anast-May et al. 2011).

אם כן, מילת המפתח בהשגת תמיכת המורים בצילום שיעוריהם היא יצירת אמון בקרב המורים בכלי זה. נשאלת השאלה, כיצד ניתן לגייס חדר מורים הטרוגני על כל שותפיו לקחת חלק בצילומי שיעור למטרת למידה ופיתוח מקצועי? כיצד ניתן לעשות זאת תוך קניית אמון ולא בכפייה? כיצד ניתן לצמצם את ההתנגדויות ואף לעודד את המורים להוביל מהלך זה בבית-הספר? תאוריית הרצף של אייזן ופישביין טוענת לקשר בין תפיסות, עמדות והתנהגות. בהקשר הארגוני ניתן לומר כי תפיסות חיוביות של העובד בנוגע לארגון שהוא עובד בו מובילות לעמדות חיוביות ולביצוע מיטבי, ואילו תפיסות שליליות מובילות לעמדות שליליות ולביצוע העשוי לפגוע בארגון (Ajzen & Fishbein 2005; Ajzen 2012). כמו כן, תהליכי העצמה (empowerment) של העובדים עשויים לעודד בקרב העובדים תחושה של אוטונומיה, יוזמה, חופש בקבלת החלטות והשפעה על תוצאות אסטרטגיות ויישומיות בעבודה, והדבר עשוי להשפיע ישירות על קבלת רעיונות חדשניים בעבודת הארגון (Spreitzer 1995).

מנון (Menon 2001) הציג שלוש גישות להעצמה: הענקת עוצמה וסמכות בקבלת החלטות (גישה מבנית); הנעה לקראת חוויות של עוצמה וכוח (גישת המוטיבציה); ושילוב העובד בתהליך השינוי המתרחש בארגון (גישה מנהיגותית). על כך הוסיף מנון את הגישה הפסיכולוגית האינטגרטיבית, שלפיה הפנמת ערכם של היעדים שהוצבו על ידי המנהל תיצור רכיב מרכזי בחוויה הפסיכולוגית ותקדם יוזמה, אוטונומיה ואכפתיות. הגורמים העשויים להשפיע על תחושת העצמתו של העובד הם: אקלים ארגוני משתף, הבנת מטרות ההנהלה הבכירה וחזונה, פתיחות ועבודת צוות, תקשורת טובה עם הממונים ובהירות התפקיד (Collinson et al. 2009). ככל שתחושת ההעצמה הפסיכולוגית על שני ממדיה – השפעה וחופש בקבלת החלטות ומשמעות ויעילות אישית – חזקה יותר, כך תדירות ההתנהגות הרצויה לארגון גבוהה יותר, ונמצא שממד ההשפעה והחופש בקבלת החלטות הוא המתווך הדומיננטי מבין השניים (צמח ושפירא-לשצ'ינסקי

2016). נמצא כי מורים בעלי תחושה של חופש והשפעה בקבלת החלטות מציגים התנהגות רצויה בתדירות גבוהה (דני 2007; Bogler & Somech 2004). כדי להעצים את מורי בית הספר, על המנהל לאפשר את צמיחתם ולהגביר את ביטחונם של המורים במיומנויות הקשורות לעבודתם, בכך שיעניק להם חופש ואוטונומיה, ייזום תהליכי הכשרה עבורם ויתמוך בהם בתהליכי קבלת החלטות. כאשר מדובר בצילום למטרת הערכה, נחוץ להשיג את אמונו של המורה בתהליך, והדרך להשגתו חייבת לכלול את שיתוף המורה, הן בקריטריונים שישמשו להערכה הן בתהליך ההערכה עצמו הן במועדי ההערכה והצילום בכיתה שלו. כמו כן, יש להבטיח הגנה על פרטיותו של המורה המצולם. פירוש הדבר הוא שיש לקבל את אישורו להעברת הצילום לגורם כלשהו. הגוף המצלם אחראי להראות למורה את החומר המצולם ולקבל ממנו הרשאה להפיץ את הסרט בין הגופים שהמורה אישר כמקבלי התייעוד בטרם החל הצילום.

כמו כן, יש לנקוט דרך של פשרה ולקבל גם את דעתם של המורים שאינם מעוניינים לקחת חלק בצילום שיעורים, אף שהם מכירים בו ככלי למידה משמעותי. למידת מורים אינה חייבת להתבצע רק סביב ההוראה שלהם עצמם. גם צילומי שיעורים של מורים אחרים יכולים לזמן אפשרויות למידה רבות למורים. ואכן, בספרות מתוארות מסגרות שונות ללמידת מורים מצילומי שיעורים, שאינן סובבות בהכרח סביב שיעורי המורים עצמם (Zhang et al. 2004; Sherin 2011). בדרך כלל תהליכי הלמידה במסגרות כאלה מתבססים לא רק על צילומי שיעורים אלא גם על חומרים נוספים המתייחסים להוראה וללמידה, כגון דוגמאות של עבודות תלמידים, תכנון שיעורים, חומרי למידה וכיוצא באלה. חומרים כאלה מאפשרים למורים ללמוד על הפרקטיקות שלהם ושל עמיתיהם מבלי להיות נוכחים באופן פיזי בכיתות. הם יכולים למשל לבחון אסטרטגיות הוראה ולדון בדרכים לשיפורן (Kazemi & Borko et al. 2008; Little et al. 2003; Frnake 2004). כדרך של פשרה, ניתן להציע שלושה סוגים של צפייה בשיעורים מוקלטים: 1. צפייה עצמית של המורה בשיעוריו לשם עבודה עצמאית על פי לוח מחוונים או בעזרת מנחה; 2. צפייה קבוצתית בשיעורים מצולמים של עמיתים לבית הספר או למקצוע, תוך דיון ומשוב המאפשרים הבנה עמוקה יותר של אופני החשיבה העומדים מאחורי הפרקטיקות הפדגוגיות; 3.

צפייה בשיעורים של מורים לא מוכרים, שאינם נמנים עם מורי בית הספר, על מנת להעשיר את הרפרטואר של טכניקות ההוראה ולהכיר צורות הוראה חדשות. כדי שתתקבל פשרה בקבוצה הטרוגנית, חייב לשרור אמון בין חברי הקבוצה, בהובלתו ובטיפולו של המנהל. האמון יעודד תקשורת פתוחה, מלאה ומדויקת, יגביר את שיתוף הפעולה בין חברי הצוות וישפר את תהליכי קבלת ההחלטות במסגרת שיח משותף למורים ולמנהל. אמון של המנהלים במורים ימנע כפיית צילומי שיעורים במתכונת לא גמישה ומאולצת ויטמיע תהליכי פשרה והסתגלות. העצמת המורים עשויה לעודד את התגייסותם לשלל משימות, גם כאלה שעוררו הסתייגות ורתיעה, כמו צילומי שיעורים למטרת למידה. למחקר זה תרומה חשובה להבנת תחושותיהם של מורים כלפי השימוש בשיעורים מצולמים ככלי ללמידה ולפיתוח מקצועי, אולם מומלץ לבצע מחקר המשך שיכלול אוכלוסייה רחבה והטרוגנית יותר, וזאת כדי לבדוק אם תוצאות המחקר מאפיינות גם מורים בבתי ספר באזורים נוספים בארץ, מורים בבתי ספר על יסודיים וכן מנהלי בתי ספר.

ביבליוגרפיה

- בירנבוים מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בנדס, י"א ופרידמן, י' (1993). **חרדת בחינות: התופעה וההתמודדות**. ירושלים: מכון סאלד.
- גוב, נ' (2014). **השפעת המנהל ועבודת הצוות על קונפליקט בית-עבודה בקרב מורות בבית הספר היסודי לאור רפורמת "אופק חדש"**. עבודת גמר. מכללת אורנים, הפקולטה ללימודים מתקדמים.
- גוטרמן, ק' (2014). בדרך למנהיגות חינוכית: החוליה החסרה בהערכת מורים. **החינוך וסביבו, ל"ו**, 141–160.
- גוטרמן, ק' (2010). בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא. **החינוך וסביבו, ל"ב**, 149–167.
- דני, ק' (2007). **השפעת ערכים תרבותיים על התנהגות אזרחית (OCB)**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- ודמני, ר' (2017), "פדגוגים דיגיטליים" בעידן המידע. בתוך ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה**

דיגיטלית הלכה למעשה (עמ' 11-17). הוצאת מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.

טלנקר, ס' (2013) (עורד), **איך מורים לומדים מצילומי שיעורים: דוח פעילות**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

כרמון-קולט, ל' (2005). **השפעת התנסות בחוויה טקסטואלית-ויזואלית תלת-ממדית על מודעות המורים לחדות בחינות באמצעות טכנולוגיית מציאות מדומה**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך – המוקד לתקשורת וטכנולוגיה.

נאסר אבו-אלהגיא, פ' (2010). לקראת הערכת מורים מועילה. **הד החינוך**, 90-88.

צמח ס' ושפירא-לשצ'ינסקי, א' (2016). הקשרים בין תפיסות מורים בנוגע למנהיגות באותנטיות של מנהל בית-הספר ותחושת העצמתם הפסיכולוגית לבין התנהגויות נסיגה והתנהגות אזורית. **מגמות, נר(1)**, 156-126.

פולן, מ' ואנדי, ה' (2017). **הון מקצועי, שינוי ההוראה בכל בתי-הספר**. בתרגום יניב פרקש. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

שרון, מ', שמעוני, פ', סובולב-מנדלבאום, ל' ואחרות (2019), מראה דו צדדית: מקומה של למידת עמיתים בהבניית הלמידה של הסטודנט במסגרת קבוצתית בתוכנית עמית אקדמיה במכללת גורדון. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 17(4), 289-253.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes*, 173-221. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*, 1, 438-459. London: Sage.

Almy, S. (2011). *Fair to Everyone: Building the Balanced Teacher Evaluations that Educators and Students Deserve*. The Education Trust.

Anast-May, L., Penick, D., Schroyer, R., & Howell, A. (2011). Teacher Conferencing and Feedback: Necessary but Missing! *International Journal of Educational Leadership Preparation* 6 (2), 1-7.

- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research Report 637*. Bristol: Department for Education and Skills, University of Bristol. Retrieved March 2nd, 2010 from: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr637.pdf>
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J., & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM Mathematics Education*, 43, 175–187.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33, 3–15.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(2), 417-436.
- Brophy, J.E. (2010). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (2000). Seeing is understanding: Examining the merits of video and narrative cases. *Journal of Staff Development*, 21(4), 40-43.
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y. H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- Corbett, B. A., & Abdullah, M. (2005). Video modeling: Why does it work for children with autism? *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(1), 2-8.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.

- Frase, L. E. (1992). Constructive Feedback on Teaching is Missing, *Education*, 113(2), 176-181.
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 2nd ed. (pp. 645-671). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greene, W. (2007). Building a professional learning community for teachers of Hebrew. *Jewish Education News*. Retrieved June 30, 2010 from: <http://caje.wikispaces.com/JEN+Article+Greene>
- Golan, O., & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18(2), 591.
- Haskell, B. G., Puri, A., and Netravali, A. N. (1997). Digital Video: An introduction to digital multimedia compression, and MPEG-2. *Springer Science and Business Media*, 1-13.
- Hutchby, L., O'Reilly, M., & Parker, N. (2012). Negotiating the presence and functions of a video camera in family therapy. *Discourse Studies*, 14(6), 675-690.
- Kazemi, E., & Franke, M. L. (2004). Teacher learning in mathematics: Using student work to promote collective inquiry. *Journal of Mathematic Teacher Education*, 7, 203-235.
- Little, J. W., Gearhart, M., Curry, M., & Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85, 185-192.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.

- Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 153-180.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Moore, D., McGrath, P., & Thorpe, J. (2000). Computer-aided learning for people with autism – a framework for research and development. *Innovations in Education and Teaching International*, 37(3), 218-228.
- Noakes, L. A. (2009). Adapting The Utilization-focused Approach for Teacher Evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 4(11), 83–88.
- Quinn, H., Schweingruber, H., Keller, T., et al. (2011). *A Framework for K-12 Science Education : Practices, Crosscutting Concept, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academic Press.
- Rosse, J. G., & Hulin, C. L. (1985). Adaptation to work: An analysis of health, withdrawal, and change. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 324-347.
- Shrum, W., Duque, R., & Brown, T. (2005). Digital video as research practice: Methodology for the millennium. *Journal of research practice*, 1(1), 1-19.
- Sherin, M. (2004). New Perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using Video in Teacher Education, Advances in Research on Teaching Vol.10* (pp. 1–27). Emerald Group Publishing.
- Sherin, M., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20-37.
- Sprietzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 25(5), 679-704.
- Van Swol, L. M. (2003). The Effects of Regulation on Trust. *Basic and Applied Social Psychology*, 25(3), 221–233.
- Vidergor, H. E., & Sisk, D. A. (2013). *Enhancing the Gift of Leadership: Innovative Programs for All Grade Levels*. Ulm, Germany: International Center for Innovation in Education.

האם הטקסט השכנועי משכנע, ואת מי?

הקשר בין קריאת טקסט שכנועי לבחירה של ילדים

ומבוגרים בטעמי שוקולד

אסנת ארגמן וליזה זימין

הוראת הלשון עוסקת, בין השאר, בטיפולוגיה של טקסטים ובזיהוי אמצעים רטוריים המסייעים בהבנת מטרת הטקסט. כחלק מעיסוק זה נלמדים טקסטים שכנועיים ופרסומות. המחקר מבקש לבחון אם קיימים הבדלים בין האופן שבו משפיעים טקסטים שכנועיים ומידעיים על הנמענים. במחקר זה נבדקו 135 משתתפים משתי קבוצות גיל: בני נוער בכיתה ח' ומבוגרים בשנות העשרים לחייהם. המשתתפים טעמו שתי טעימות של ממרח שוקולד, שלוו בטקסטים שונים – מידעיים ושכנועיים – מבלי לדעת ששתי הטעימות היו של אותו ממרח בדיוק. המחקר בדק האם הטקסט השכנועי אכן שכנע, כלומר גרם לנמענים לשינוי התנהגות בטווח הקצר, וכן האם השפעתו על התנהגותם של בני נוער הייתה שונה מהשפעתו על מבוגרים. תוצאות הניסוי הראו, שהן המבוגרים הן בני הנוער הושפעו מהטקסט השכנועי בבחירת השוקולד הטעים להם, אך נראה הבדל מובהק במידת ההשתכנעות בין קבוצת בני הנוער (שהשתכנעה יותר) לבין קבוצת המבוגרים. מוצע להסיק מכך לגבי הוראת הטקסט השכנועי במערכת החינוך.

מילות מפתח: פסיכולינגוויסטיקה, חינוך לשוני, לשון הפרסומות, הוראת עברית כשפת אם, רטוריקה, שכנוע.

מבוא

הלשון השכנועית, זו שמטרתה לשכנע, מעבירה מסרים ספציפיים כדי לגרום לנמען לעשות או לחשוב כדברי המוען (Kannan & Tyagi 2013; Khan et al. 2017). על-פי לבנת (2010), המונחים "שיח טיעון" ו"טקסט שכנועי" מקובלים שניהם במחקר ובהוראה, ולעיתים ישנה נטייה להחליף ביניהם. ההבחנה ביניהם שמציעה לבנת (שם) מתייחסת למטרות הטקסט. הטקסט הטיעוני עושה שימוש בטיעונים שכלתניים, ואילו הטקסט השכנועי משתמש בכל סוגי הטיעונים, כולל טיעונים שאינם שכלתניים. מחקר זה עוסק, אם כן, בטקסט שכנועי, העושה שימוש במשמעויות המקודדות בעולם התרבותי של הקוראים, וזאת על-מנת לייצר שינוי התנהגותי, שמתבטא בהעדפה בבחירה. אל מול הטקסט השכנועי עומד הטקסט המידעי, שתכליתו העברת מידע עובדתי, ללא ניסיון ליצור מניפולציה התנהגותית (לבנת 2010; רוזנר 2011; Maloch & Bomer 2013).

המחקר יוצא מנקודת הנחה, שבני נוער מתפקדים כצרכנים מגיל צעיר. הם חשופים לפרסומות במגוון ערוצי תקשורת, ואולם על-פי הספרות המחקרית, יכולתם להתמודד עם טכניקות פרסום ושיווק מתפתחת רק בגיל מאוחר, בדרך כלל אחרי גיל 12 (וייסבלאי 2010). משום כך ישנה משמעות רבה ללימוד בני נוער לקרוא טקסטים פרסומיים בקריאה ביקורתית ולזהותם. ההתבוננות ההשוואתית שתבוצע במחקר זה בבני נוער מול מבוגרים עשויה לחדד את התובנות באשר ליכולת קריאת הטקסט השכנועי, ובאשר לשילוב טקסטים מסוג זה כחלק מתוכנית הוראת הלשון.

רקע

ניתן לפרש את המושג "שכנועי" (ומכאן הטקסט השכנועי), כיכולתו של המוען להבין את צורת החשיבה של הנמען וכך ליצור בה שינוי. המשכנע "מוליך" את השומע אל הטיעון שישפיע על דעותיו ועל רצונותיו, כלומר, הוא מתבסס על רטוריקה, שמטרתה להוביל את הנמען לקבל דעה מסוימת או לשנות את התנהגותו (רביד-וסרצוג 2010). פרסומות כטקסט שכנועי עושות שימוש בתיאורים מופרזים, במילים המבטאות ייחוד וחידוש, בפנייה בלשון ציווי, בסיסמאות קליטות, בחרוזה, בסלנג, בשיבושים לשוניים, בביטויים עממיים ובשפה ריגושית. שפת הפרסומת מנסה ליצור עובדות ואמיתות שלא ניתן יהיה

לערער עליהן, ולשם כך היא משתמשת בהבטחות, באזהרות ובאמצעים רטוריים מגוונים (ניר 1974; Tanaka 1994; Kannan & Tyagi 2013).

אריסטו (בתרגום מ-2002) קבע כי עניינה המרכזי של הרטוריקה הוא השכנוע. בין הרכיבים השונים של הרטוריקה, מתייחס אריסטו לאסתטיקה של השכנוע, ומציין שיש להתייחס לטקסטורה הלשונית, כלומר לסגנון. הסגנון מצידו מתייחס ללקסיקון, לבחירת המילים במבנה המשפטים ולאפקטים הצליליים (רביד-וסרצוג 2010). מכיוון שהלשון היא האמצעי העיקרי של המפרסם, הרעיונאי מקדיש תשומת לב רבה לניסוחה ולאופייה (זאבי 2010; Khan et al. 2017). לטענת ניר וזאבי סגנון הפרסומת הוא בבסיסו תעמולתי (ניר 1974; זאבי 2010), ולכך מוסיף ניר (1974), כי הפרסומת היא סוג מיוחד של תעמולה, המתמקדת בהתנהגותם המסחרית של הנמענים ולא בעמדותיהם הפוליטיות. פרסומת העושה שימוש בצרכים הפסיכולוגיים, החברתיים או הסמליים של קהל היעד הפרסומי מכונה "פרסומת אמוציונלית" (רוט-כהן וצימנד-שיינר 2015). זאבי (2010), שחקרה את השינויים ברטוריקה האמוציונלית של פרסומות, דיווחה שנפח הטקסט בהן הולך ומצטמצם, שהוא מכוון לרגשות הנמענים, ושלא תמיד נשמר בו קשר הדוק בין התוכן הלשוני לבין המוצר המפורסם.

טרומר (1994) מציינת, כי פרסומות רבות מתמקדות בהדגשה של הבעת רגשות חיוביים של המוען כלפי פעולתו של הנמען. קיים שימוש גם בשאלות רטוריות, שמעלות את המסר הסמוי שהמפרסם מבקש להעביר. בפרסומות רבות קיים שימוש עקיף במשפטי חיווי, במקום במשפטי ציווי מפורשים הקוראים להנעת הנמען, וזאת מטעמים פסיכולוגיים: פעולות דיבור ישירות מדי עשויות ליצור התנגדות לניסיון השכנוע ולהתקבל כסוטות מכללי הנימוס, אולם כאשר המסר מוצג כבדרך אגב, לא מורגשת הכוונה להשפיע על עמדותיו של הנמען.

פרסומות רבות עושות שימוש באמצעים רטוריים (Goddard 1998; Kannan & Tyagi 2013; ניר 1974). במונח "אמצעי רטורי" הכוונה לשימוש לשוני מועיל שנועד להשפיע על הנמען, להרשים אותו, לעורר בו רגשות מסוימים ובעיקר לשכנעו (שלמה 2007). רביד-וסרצוג (2010) מציינת את הסיבות העומדות מאחורי הבחירה באמצעים רטוריים שונים, ואלה אחדות מהן: השימוש בשאלה רטורית מאפשר לנמען לענות בעצמו על השאלה, במקום שמישהו אחר יכתוב לו

את התשובה (מובן שהתשובה היא זו שמתאימה למוען); השימוש בשאלה ותשובה נועד לעורר את המוטיבציה ואת הסקרנות להמשיך ולהקשיב; השימוש בניגודים מסייע להדגיש ולהבהיר נושא חדש, ואילו השימוש בהשוואה מאפשר להבהיר עניין חדש דרך השוואתו למשהו מוכר וידוע; הבחירה בציטוט נועדה לחזק את המסר; השימוש במילות ספק נועד ליצור תדמית אמינה וסובלנית; כאשר המוען מעוניין לעודד קליטה דרך החושים והרגשות, הוא בוחר להשתמש בלשון ציורית ומוחשית; השימוש באינטר-טקסטואליות שובר מושגים או צירופי מילים באמצעות הגזמה; חזרה על משפטים או מילים יוצרת קצב, ריגוש והנאה אסתטית.

דרך נוספת לעורר את תשומת הלב של הנמען ולשכנעו היא השימוש בביטויים עממיים ובביטויי סלנג. אלה מעוררים תשומת לב, מכיוון שהם שייכים ללשון הדיבור ולא ללשון הכתובה. כמו כן, באמצעות ביטויים אלה הפרסומת מנסה לפנות אל הרגש של הנמענים. לשון לא תקנית בפרסומת מצביעה על הרצון להתקרב לנמען (זאבי 2010), היא מדברת בשפתם של הנמענים, ולעיתים אף יוצרת דימוי צעיר ועדכני למוצר המפורסם. בצד הפנייה אל הרגש ויצירת הקרבה, פרסומות רבות מנסות לנצל את השאיפה האנושית להשתייך לשכבת העילית, וכוללות מילים וביטויים המעידים על יוקרה, על עליונות ועל גדלות (ניר 1974; זאבי 2010; זאבי 2017).

בפרסומות נעשה שימוש רב בתארים, לצורך הבלטת איכותו של המוצר או השירות שהמוען מבקש למכור לנמענים. ניר (1984) סקר את שמות התואר השכיחים ביותר במדגם שבדק, ומצא שקיים שימוש רב בתארים "חדש", "חדש" ו"חדשני" ובשמות העצם "חידוש", "מהפכה", או בצירוף שתי המילים הללו יחד לשם הגברה: "חידוש מהפכני". תארים נוספים הבולטים בלשון הפרסומות הם: מעולה, מיוחד, גדול, טוב, בטוח, חינוך, מקצועי, נוסף, בינלאומי, מיידי ומהיר. כמו כן נמצא, כי במקרים רבים המוען בוחר את התארים התואמים את ציפיותיו של קהל היעד. בפרסומות הפונות לקהל יעד צעיר, קיים חידוש בתחום השימוש בתארים עצמם, והמוען נדרש לבחור בתארים שימשכו את תשומת ליבם של הנמענים.

בסקירה מאוחרת, שבדקה את שמות התואר השכיחים בפרסומות בשפה האנגלית, נמצאו תוצאות דומות לתוצאותיו של ניר (1984), ובלטה נוכחותם של שמות התואר החדשים: רענן, נפלא, נהדר, מדהים, נקי, אמיתי, עשיר וקל. עוד נמצא, כי קיימת נטייה של המוען להשתמש בשמות המצביעים על הגזמה והעצמה, המרחיבים את שם התואר או את תואר הפועל (Kannan & Tyagi, 2013). דוגמאות לתארים מעצימים ומגבירים הן: יותר, מאוד, בדיוק, לעולם, תמיד, אף פעם, אף אחד, כולם ודומיהם (ארגמן 2006; Argaman 2010). בסקירת הפעלים השכיחים בפרסומות באנגלית נמצאו הפעלים הבאים: עשה, קיבל, נתן, ראה, קנה, בא, הלך, ידע, שמר, הביט, צריך, אהב, השתמש, הרגיש, בחר, לקח, התחיל, עזר וטעם (Kannan & Tyagi 2013). ניר (1974) וקאנאן וטיאגי (2013) מציינים, כי פעמים רבות לשון הפרסומת משתמשת במילה "יותר" או "עוד יותר" על מנת להדגיש את יתרון המוצר על פני מוצר אחר. יתר על כן, פעמים רבות משתמשים בשמות תואר בעלי קונוטציה חיובית, אף על פי שהם חסרי משמעות דנוטטיבית ברורה. נוסף על כך, קיימת הנטייה להשתמש בכינויי הגוף השני כדי ליצור פנייה ידידותית.

בעולם המערבי בני נוער מתפקדים כצרכנים מגיל צעיר. הם חשופים לפרסומות במגוון ערוצי תקשורת: בטלוויזיה, בתשדירי הרדיו, בעיתונות, במרשתת וכדומה. הפרסום המיועד לבני נוער הולך ותופס מקום חשוב בשוק הפרסום. השקפת העולם המקובלת כיום בקרב אנשי השיווק גורסת שיש להתחיל לשווק מגיל צעיר מאוד כדי להפוך את הנמענים לצרכנים מכורים לכל ימי חייהם, וכך להגדיל את היקף המכירות (וייסבלאי 2010). רוב המחקרים שעסקו בשאלה, האם ילדים ובני נוער מסוגלים להבחין בכוונתה המסחרית של הפרסומת, קבעו שהיכולת להבחין בין פרסומת לבין תוכנית ולזהות את הכוונה המסחרית של הפרסומת מתפתחת אצל בני הנוער בגיל 10-12. זאת ועוד, מחקרים אלה גילו כי היכולת להתמודד עם טכניקות שיווק ופרסום שאינן מסורתיות מתפתחת לרוב בגיל מאוחר אף יותר (וייסבלאי 2010).

פרסומות עשויות להשפיע באופן שלילי ואף לסכן את בני הנוער. הפרסומות שמשתמשות במסרים גלויים עשויות להוביל אותם לצריכה שאינה בהכרח תואמת לצורכיהם, ועוד יותר מזה קיימת סכנה בפרסומות העושות

שימוש במסרים סמויים, הכוללים מניפולציות מתוחכמות. למדינת ישראל יש עמדה ברורה בנוגע לצורך להגן על בני הנוער מפני השפעות הפרסום. כבר בשנת 1991 נוספה תקנה לחוק הפרסומת המכוונת לקטינים (מספר 3, סעיף 5): "פרסומת ודרכי שיווק אסורים מחמת הטעיה, גיל, תמימות וחוסר ניסיון". (תיקון: תשנ"א, תשס"ו): "לא יעשה אדם פרסומת ודרכי שיווק המכוונות לקטינים שיש בהם משום עידוד קטינים לשכנע את הוריהם או להפציר בהם או בכל אדם אחר לרכוש עבורם את המצרף או השירות". התקנות כוללות עקרונות וכללים מחייבים בכל הקשור לפרסומות המכוונות לילדים ולבני נוער, והן דורשות שכל מידע בפרסומת יובא בלשון המובנת לילדים ולבני נוער בהתאמה לגילם, לרמת הידע שלהם ולהבנתם. כמו כן, על הפרסומת להימסר באופן מדויק ואמיתי על מנת למנוע מצב העלול להטעות ולסכן את בני הנוער. יתרה מזו, הפרסומת צריכה להיעשות מתוך מודעות לאפשרות, שהיא עשויה להשפיע על בני הנוער לעשות מעשים העלולים לפגוע בבריאותם או בשלומם (וייסבלאי 2010).

מכיוון שהפרסומת שייכת לסוגה הטיעונית-שכנועית, הנלמדת בבתי הספר במסגרת החינוך הלשוני, נשאלת השאלה, מה עושים אנשי החינוך הלשוני על מנת להגביר את מודעותם של בני הנוער למניפולציה הטמונה בטקסט מסוג זה. החינוך הלשוני מכשיר את התלמידים לתפקד בצורה אוריינית מושכלת בחברה. תפקוד כזה דורש התמצאות בסוגות שונות בעל פה ובכתב. מיון הטקסטים לסוגות ולתת-סוגות הוא מורכב, ובספרות המקצועית קיימות דרכים שונות ולעיתים אף סותרות למיון כזה. הסתירה נוצרת משום שהטקסטים ממלאים יותר מפונקציה מרכזית אחת, ועשויים להשתייך ליותר מעולם שיח אחד (רוזנר תשס"ו; לבנת 2010). המבנים העיוניים הכוללים את הטיעון והשכנוע הם בין הסוגות השכיחות ביותר בבחינות הברורות. התלמידים מתבקשים לנסח את עמדתם, לבססה בנימוקים מגוונים, להתייחס לטענות נגד ולהפריך (פרילוק 1996). קיימת חפיפה בין הטיעון לשכנוע, אולם כפי שהראינו לעיל, הטיעון נוטה יותר אל הלוגי והשיטתי, ואילו הרטוריקה של השכנוע נוטה אל הריגושי.

לטענת לבנת (2010), ישנו קושי להגדיר את הסוגה כ'טיעונית' או כ'שכנועית', כך שתהיה התאמה שלמה בין תכליתו של הטקסט, מבנהו והלשון המאפיינת אותו, והיא אף מביאה דוגמה של טקסט שכנועי בעל מבנה לא צפוי.

מצב זה מקשה על מציאת טקסטים מתאימים להדגמה ולניתוח במסגרת לימוד הנושא בבית הספר. בתהליך הוראת הטקסט השכנועי מציע ניר (1974) לנתח מדגם של טקסטים שכנועיים, כדי שהתלמידים ילמדו על כוונותיו הגלויות או הנסתרות של המוען, וידעו לזהות את האמצעים הלשוניים שהמוען בוחר להשתמש בהם לשם השגת מטרותיו. ואכן ניתן למצוא בתוכנית הלימודים לחטיבת הביניים את העיסוק בטקסט השכנועי כחלק מהעיסוק הכללי בטיפולוגיה של טקסטים (משרד החינוך 2020; משרד החינוך 2020).

התבוננות במחקרים בפסיכולוגיה, שבדקו אם מניפולציה לשונית יכולה לשנות התנהגות אנושית, מדגימה שבמקרים מסוימים שינוי לשוני קטן יכול לגרום שינוי גדול בתפיסה. כך, למשל, הוכיחו מחקריה של לופטוס (Loftus & Palmer 1974; Loftus et al. 1978), שבחירה לשונית במילה שונה עבור אותו אירוע שנצפה על ידי משתתפים שונים, גרמה לפרשנות שונה של האירוע. הדבר הוכח הן במחקר שבו התבקשו המשתתפים לתאר את המהירות שבה פגעו מכוניות זו בזו (Loftus & Palmer 1974), הן במחקר שבו נמסר למשתתפים מידע שגוי על אירוע שבו צפו, ומידע זה "השתלט" על הזיכרון החזותי של האירוע. במחקרים שנעשו בעקבות לופטוס, נמצא באופן דומה כי הרמז הלשוני תרם למסגור (framing) הסיטואציה. גולדשמידט ועמיתיו (2017) הראו שהשפה "מסגרת" בזיכרון גם שיפוט מוסרי של אירוע. במסגרת מחקרם, שנערך בסיטואציה של משחק הוקי, הכרוז תיאור אירוע של היתקלות שני שחקנים זה בזה תוך שימוש בפעלים שונים (נתקלו, התנגשו וכו'), ונמצא כי המילים שבהן בחר הכרוז לתיאור האירוע השפיעו הן על האופן שבו זכרו הצופים את השתלשלות האירועים הן על שיפוטם את חומרת ההיתקלות של השחקנים זה בזה.

בהמשך להבנה העולה מן הספרות המחקרית, שבחירה במילים מסוימות יכולה להשפיע על שיפוט הסיטואציה, מחקרנו זה נועד לבדוק אם טקסט שכנועי, בניגוד לטקסט מידעי, יכול להשפיע על התנהגות בטווח הקצר ביותר, ואם השפעתו של הטקסט על ההתנהגות המיידית היא תלוית גיל. השערת המחקר היא כי בני נוער יושפעו יותר ממבוגרים מהטקסט השכנועי, באופן שהתנהגותם

המיידיית תעיד על השפעה זו. ייחודיותו של המחקר בהפעלת מניפולציה פסיכולוגית באמצעות הלשון במסגרת ניסוי מבוזר.

שיטת המחקר

המחקר נערך בקרב שתי אוכלוסיות: תלמידי שתי כיתות ח' בבית ספר בצפון הארץ (להלן: קבוצת בני הנוער), וסטודנטים במכינה קדם-אקדמית במכללה בצפון הארץ (להלן: קבוצת המבוגרים). בית הספר שבו נערך המחקר הינו בית ספר ייחודי בהכרת משרד החינוך, הקולט תלמידים יצירתיים, בעלי נטייה, יכולת וכישורים בולטים באחד מתחומי האומנות והעיצוב. קבוצת בני הנוער כללה 69 תלמידים בגיל 13-14, ביניהם 32 בנים ו-37 בנות, דוברי עברית כשפת-אם. קבוצת המבוגרים כללה 66 סטודנטים דוברי עברית כשפת-אם, הלומדים ביחידה קדם-אקדמית במכללה לחינוך בצפון הארץ. גילם נע בין 22 ל-27 (בממוצע 23.76 שנים, ס.ת. 1.87), ללא הבדל מובהק בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת הביקורת ($Z=0.26$, $p=.795$). בסך הכול השתתפו במחקר 135 נבדקים: 67 בקבוצת הניסוי (49.6%) ו-68 בקבוצת הביקורת (50.4%). בקבוצת הניסוי 35 בני נוער ו-32 מבוגרים, ובקבוצת הביקורת 34 בני נוער ו-34 מבוגרים. בין המשתתפים 96 נשים (71.1%) ו-39 גברים (28.9%), ללא הבדל מובהק בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת הביקורת ($Z=0.13$, $p=.893$). בקבוצת הניסוי 48 נשים ו-19 גברים, ובקבוצת הביקורת 48 נשים ו-20 גברים.

הניסוי התנהל בארבע קבוצות נפרדות: שתי קבוצות ניסוי ושתי קבוצות ביקורת. כל קבוצת גיל (בני נוער / מבוגרים) התחלקה לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת. בארבע הקבוצות קיבלו המשתתפים שני ממרחי שוקולד לטעימה. כל טעימת שוקולד לוותה בטקסט שהמשתתפים קראו לפני הטעימה. שתי הטעימות היו זהות – שתייה היו טעימות של אותו שוקולד – אך המשתתפים לא ידעו זאת. בקבוצת הניסוי קראו המשתתפים טקסט שכנועי לפני טעימה מס' 1 וטקסט מידעי לפני טעימה מס' 2. בקבוצת הביקורת קראו המשתתפים שני טקסטים מידעיים שונים לפני שתי הטעימות. לאחר שתי הטעימות התבקשו כל המשתתפים למלא שאלון מקוון (ראו נספח 1), ובו התבקשו לציין איזה שוקולד היה טעים יותר: שוקולד מס' 1, שוקולד מס' 2 או שני השוקולדים באותה מידה.

הניסוי בדק את השפעת המשתנה הבלתי תלוי, החשיפה לטקסט השכנועי, על המשתנה התלוי, ההתנהגות (קביעת השוקולד המועדף). הטקסט השכנועי שימש כמניפולציה, כגירוי שהופעל על הנחקרים. קבוצת הביקורת לא נחשפה לטקסט שכנועי, אלא לטקסטים מידעיים בלבד.

כלי המחקר: הטקסטים

הטקסט השכנועי ששימש במחקר זה נוצר בהשראת הרכיבים שפורטו לעיל כבעלי השפעה משכנעת, תוך הישענות על האמצעים הרטוריים המודגשים והנלמדים בתוכנית הלימודים של חטיבות הביניים, וביניהם: הדגשת רגשות חיוביים (לדוגמה: 'להתענג', 'אוהבים'); שימוש בביטויים עממיים ('שדרוג מטורף'); שימוש מכון בהגזמה ('תגרום לכולם לרקוד ולזוז'; 'שדרוג מטורף'); שימוש רב בתארים חיוביים ('חדש', 'מתוק', 'נהדר', 'מלא בטעמים', 'ייחודי ועוד'); שימוש במעצימים ומגבירים ('מציפים את כל החושים', 'ממרח השוקולד שכולכם מכירים', 'תגרום לכולם לרקוד'); שימוש בגוף שני ('הקשיבו'); שימוש במטפורות ('תגרום לרקוד ולזוז'; חזרות ('הקשיבו הקשיבו').

טקסט שכנועי

הקשיבו הקשיבו!

חדש על המדפים, שדרוג מטורף לממרח השוקולד שכולכם מכירים ואוהבים.

ממרח שוקולד בטעם אגוזי מודגש אך מעודן.

לכל אחד מגיע להתפנק ולהתענג על ביס קטן ומתוק,

שמלא בטעמים הממלאים את הפה ומציפים את כל החושים.

טעם נהדר וייחודי של פולי קקאו מעודנים עם אגוזי לוז יוצרים ארומה שתגרום

לכולם לרקוד ולזוז.

הטקסטים המידעיים, לעומת זה השכנועי, נשענו על מידע שנראה אובייקטיבי (מקום ייצור השוקולד, שיטת הייצור, חומרי הגלם וכו'), אך כדי שהפער בין הטקסט השכנועי לטקסטים המידעיים לא יהיה בולט מדי, נעשה גם בטקסטים המידעיים שימוש בשמות תואר חיוביים, שאופייניים בדרך כלל לטקסט שכנועי (למשל: חומרי גלם משובחים, טכניקה חדשנית, מתיקות מיוחדת ועוד).

טקסט מידעי מס' 1

ממרח השוקולד מיוצר בשיטה חדשנית, הכוללת ערבוב חמאת קקאו עם מוצקי קקאו. המתכון והתהליך הייחודיים גורמים להיווצרות של טעמים שמעניקים לו מתיקות מיוחדת ומעודנת. אנו משתמשים בחומרי גלם משובחים: 13% אגוזי לוז, מעל 7% קקאו דל שומן, 0.08% ג'נדווה שקד-קינמון, 5% טראפלט פקאן ועוד. הממרח מיוצר במפעל בבליגיה שהוקם בשנת 1933.

טקסט מידעי מס' 2

בכפר קטן בלב הרי האלפים שבשווייץ אנו מייצרים ממרח שוקולד כבר מעל 80 שנה. הממרח מיוצר בשילוב טכניקה מסורתית וחדשנית הכוללת: ייבוש, קלייה, ריסוק ומעיכה של פולי קקאו והפרדתם לחמאת קקאו ולאבקת קקאו. אנו משתמשים באגוזי לוז מסוכרים ובזן משובח של פולי קקאו גרוס 'בארי קאליבו' (Barry Callebaut).

מהלך המחקר

בניסוי התבקשו המשתתפים לטעום שני סוגי שוקולד, אך כאמור, הם קיבלו שתי טעימות של אותו ממרח שוקולד מבלי שידעו זאת. ממרח השוקולד הוגש בצלוחיות עם כפיות. בשתי קבוצות הניסוי – זו של בני הנוער וזו של המבוגרים – צורף לטעימה הראשונה טקסט שכנועי, ולטעימה השנייה – טקסט מידעי. בשתי קבוצות הביקורת – זו של בני הנוער וזו של המבוגרים – צורפו לטעימות טקסטים מידעיים. הנבדקים התבקשו לסמן את העדפתם על גבי "שאלון העדפת שוקולד" (ראו בנספח). יצוין כי תלמידים וסטודנטים בעלי אלרגיה לקקאו, לחלב או לאגוזים התבקשו שלא להשתתף בניסוי.

הממצאים

בני הנוער

בקבוצת הניסוי השתתפו 35 תלמידים. 28 משתתפים (80% מסך המשתתפים) ענו כי לדעתם שוקולד מספר 1, שיוצג על ידי הטקסט השכנועי, הוא הטעים יותר. שישה תלמידים (17.1% מהמשתתפים) ענו כי שני השוקולדים טעימים באותה מידה. רק תלמיד אחד ענה כי השוקולד השני, שיוצג על ידי הטקסט המידעי, הוא הטעים יותר. בקבוצת הביקורת השתתפו 34 תלמידים. 27 תלמידים (79.4%)

שטעמו את השוקולדים ענו כי לדעתם שני השוקולדים טעימים באותה מידה. חמישה תלמידים (14.7%) חשבו ששוקולד מספר 2, שיוצג על ידי הטקסט המידעי השני, טעים יותר. שני תלמידים (5.9%) ענו כי שוקולד מספר 1, שיוצג על ידי הטקסט המידעי הראשון, הוא הטעים יותר. התוצאות מוצגות בלוח מספר 1.

לוח 1

העדפת השוקולדים בקרב בני הנוער ($n=69$)

קבוצת הניסוי (טקסט שכוני לשוקולד מס' 1 : $n=35$)	קבוצת הביקורת (טקסטים מידעיים בלבד) : $n=34$	
28 (80%)	2 (5.9%)	שיעור הבוחרים בשוקולד מס' 1
1 (2.9%)	5 (14.7%)	שיעור הבוחרים בשוקולד מס' 2
6 (17.1%)	27 (79.4%)	שיעור הבוחרים בשני השוקולדים באותה מידה
35 (100%)	34 (100%)	סה"כ

המבוגרים

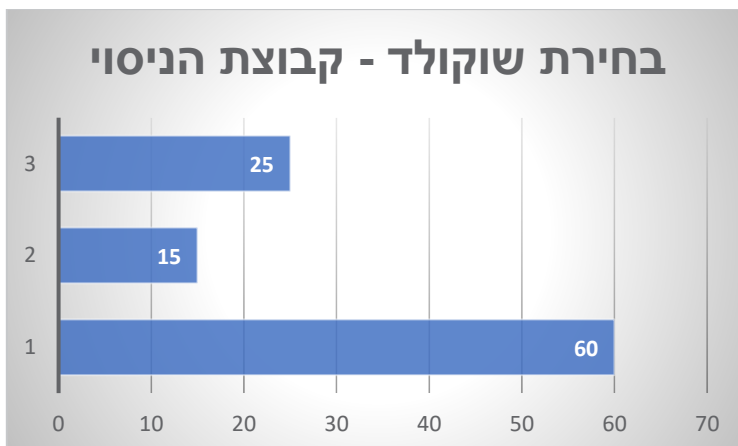
בקבוצת הניסוי השתתפו 32 סטודנטים. מתוכם, 12 משתתפים (38% מקרב סך המשתתפים) ענו כי לדעתם שוקולד מספר 1, שיוצג על ידי הטקסט השכוני, טעים יותר. 11 סטודנטים (34%) ענו כי שני סוגי השוקולד טעימים באותה מידה, ו-9 סטודנטים (28%) ענו שהשוקולד השני, זה שיוצג על ידי הטקסט המידעי, הוא הטעים יותר. נראה אם כך שהקבוצה נחלקה בהעדפותיה לשלושה שלישים בקירוב. בקבוצת הביקורת השתתפו 34 סטודנטים. מתוכם, 20 סטודנטים (59% מהמשתתפים) ענו כי לדעתם שני השוקולדים טעימים באותה מידה. שמונה סטודנטים (23%) חשבו ששוקולד מספר 2, שיוצג על ידי הטקסט המידעי השני, טעים יותר. שישה סטודנטים (18% מהמשתתפים) ענו כי שוקולד מספר 1, שיוצג על ידי הטקסט המידעי הראשון, הוא הטעים יותר. התוצאות מוצגות להלן בלוח מס' 2.

לוח 2

העדפת השוקולדים בקרב המבוגרים ($n=66$)

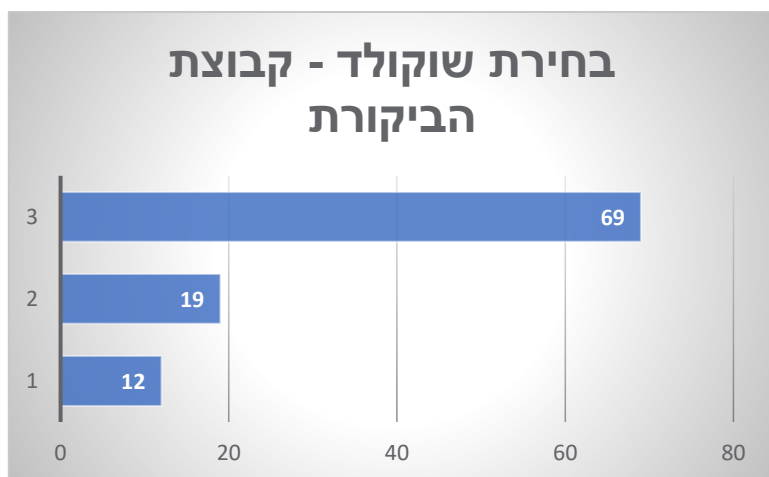
קבוצת הניסוי (טקסט שכנועי לשוקולד מס' 1 : $n=32$)	קבוצת הביקורת (טקסטים מידעיים בלבד : $n=34$)	
12 (38%)	6 (18%)	שיעור הבחירה בשוקולד מס' 1
9 (28%)	8 (23%)	שיעור הבחירה בשוקולד מס' 2
11 (34%)	20 (59%)	שיעור הבחירה בשני השוקולדים באותה מידה
32 (100%)	34 (100%)	סה"כ

ניתן לראות, כי גם בקבוצת המבוגרים, השוקולד שלווה בטקסט שכנועי נבחר על ידי רוב הנבדקים בקבוצת הניסוי. אולם שיעורו של הרוב גדול יותר בקרב בני הנוער (80%) מאשר בקרב המבוגרים (38%). תרשים מס' 1, המאגד את סך הבחירות בשוקולדים של כלל משתתפי הניסוי, בני נוער ומבוגרים גם יחד, מראה שרוב משתתפי קבוצת הניסוי העדיפו את השוקולד המלווה בטקסט השכנועי (אפשרות 1 בתרשים) על פני השוקולד ה"אחר".



תרשים 1 : העדפות השוקולדים בקבוצת הניסוי המאוחדת ($n=67$)

ההתנהלות בקבוצת הביקורת הייתה דומה יותר בין בני הנוער והמבוגרים. רוב משתתפי קבוצה זו, הן מקרב בני הנוער הן מקרב המבוגרים, שנחשפו לשני טקסטים מידעיים שונים, סברו ששני סוגי השוקולד טעימים באותה מידה. הבדל קטן יותר התגלה בשיעור הבוחרים באפשרות זו בין שתי קבוצות הגיל – כמעט 80% מבני הנוער, לעומת כמעט 60% מהמבוגרים. בתרשים מס' 2 מוצגות העדפותיהם של משתתפי קבוצת הביקורת המאוחדת, וניתן לראות שרובם קבעו ששני השוקולדים היו טעימים באותה מידה (אפשרות 3 בתרשים).



תרשים 2 : העדפות השוקולדים בקבוצת הביקורת המאוחדת (n=68)

שיעור ההעדפה הכולל של השוקולד הראשון, המלווה בטקסט שכנועי, היה 35.6% (n=48). בחרו בו 59.7% ממשתתפי קבוצת הניסוי (n=40) ו-11.8% ממשתתפי קבוצת הביקורת (n=8). הבדל זה נמצא מובהק ($Z=5.82, p<.001$). לפיכך אוששה השערת המחקר הראשונה. לוח 3 מציג את שיעורי העדפת השוקולד המלווה בטקסט השכנועי, לפי קבוצה (ניסוי / ביקורת) וקבוצת גיל.

לוח 3

שיעור ההעדפה של הטקסט השכנועי לפי קבוצה (ניסוי/ ביקורת) וקבוצת גיל

קבוצת גיל	ניסוי N (%) (n)	ביקורת N (%) (n)	סה"כ N (%) (n)
בני הנוער	28 (80.0) (n = 35)	2 (5.9%) (n = 34)	30 (43.5) (n = 69)
המבוגרים	12 (37.5) (n = 32)	6 (17.6) (n = 34)	18 (27.3) (n = 66)
סה"כ	40 (59.7) (n = 67)	8 (11.8) (n = 68)	48 (35.6) (n = 135)

ניתוח לוג לינארי של ההתפלגות נמצא מובהק: $I^2 = 62.88$, $df = 4$, $p < .001$.
נמצא אפקט מובהק לקבוצה ($p < .001$), וכן אפקט אינטראקציה מובהק בין קבוצה לבין קבוצת גיל (coefficient = 0.61, $SE = 0.12$, $Z = 5.10$, $p < .001$).
(coefficient = 0.36, $SE = 0.12$, $Z = 3.05$, $p = .002$).

מנתוני לוח 3 אנו לומדים כי הפער בבחירה בקרב בני הנוער (בין 80% בקבוצת הניסוי לבין 5.9% בקבוצת הביקורת) גבוה באופן מובהק לעומת הפער בבחירה בקרב המבוגרים (בין 37.5% בקבוצת הניסוי לבין 17.6% בקבוצת הביקורת). לפיכך אוששה השערת המחקר השנייה, שלפיה בני הנוער מושפעים יותר מהמבוגרים.

דין

מחקר זה הראה שהטקסט השכנועי גרם לרוב המשתתפים בקבוצת הניסוי לייחס טעם מועדף לאחרת משתי טעימות של אותו שוקולד, כלומר, אוששה ההשערה שלפיה קריאת טקסט שכנועי תשפיע על הבחירה.

תורת השכנוע חולשת על תחומים רבים, וביניהם: רטוריקה, פסיכולוגיה ושפת גוף. במחקר זה הוצג כוחה של השפה, ובמקרה זה – השפה הפרסומית. הפרסומת היא חלק מהשיח השכנועי, מכיוון שמטרתה לשכנע את הנמענים לרכוש מוצרים ולצרוך שירותים רבים ככל האפשר, ולשם כך היא עושה שימוש בדרכים מגוונות, ביניהן גם דרכים לשוניות (ניר 1974; זאבי 2010; זאבי 2017).

בניסוי שלנו הוביל הטקסט השכנועי את הטועמים לפרש כטעים יותר אחד משני טעמים זהים. מניתוח הטקסט השכנועי במחקר ניכר כי הוא ניסה ליצור בידול וייחוד של המוצר ולפתח דעות ועמדות חיוביות של הנמענים כלפיו באמצעות שימוש במגוון אמצעים לשוניים. הטקסט נכתב באופן כזה, שטעמו הזהה של השוקולד זכה לתיאורים חיוביים במיוחד ועורר קונטציה יוקרתית בתחום הטעם, תוך ניצול הנטייה האנושית להימנע מהצגת העדפות חריגות.

פרסומות רבות מבוססות לא רק על טיעונים הגיוניים ושכלתניים, אלא עושות שימוש גם בדרכים מתוחכמות, שבהן מופעלת על הנמען מניפולציה, בניסיון ליצור קשר רגשי בין הנמען לבין המוצר או השירות. זוהי הפרסומת האמוציונלית, הפונה לצרכים הרגשיים של האדם ומנסה ליצור תחושת שייכות לקבוצה, תוך הבטחה סמויה לאושר ולמקובלות חברתית (רוט-כהן וצימנד-שיינר 2015). הפרסומת שהופיעה בצמוד לשוקולד מספר 1 הצליחה, כפי הנראה, לחולל בנמעניה תחושות דומות, שגרמו למשתתפים להיות מושפעים ממנה ולבחור בשוקולד זה כטעים להם ביותר, אף שהיה זהה בטעמו לשוקולד מספר 2.

מתוך כך עולה ההבנה שניתן להשתמש במילים, תוך ניצול כוחן ויכולתן ליצור מציאות. בכוחן של מילים לשנות את החשיבה (Vygotsky 1962; דסקל 2008), להבנות את תפיסת העולם ולהוות מרכיב בסיסי בתהליכים קוגניטיביים (דסקל 2008). השפה מהווה רכיב משמעותי בעיצוב התודעה, וניתן לומר כי המערכת הלשונית אינה רק כלי לביטוי רעיונות, אלא גם גורם מעצב שלהם; היא התוכנית ומורת הדרך לפעילויות המנטליות של האדם (Whorf 1956/2012). אולם כוחן של המילים לבנות ולהעצים טומן בחובו גם כוח שלילי. ניתן להמיר מילים בעלות מטען שלילי או מילים ניטרליות ובלתי מסומנות במילים בעלות מטען חיובי, ובכך לשכנע אותנו ביתר קלות.

בעקבות האמור לעיל נשאלת השאלה: כאשר המשתתפים טעמו את השוקולד, האם הם באמת הרגישו את הטעם המעודן של פולי הקקאו? האם הם הרגישו את הטעם הייחודי? האם הטעמים באמת הציפו את כל חושיהם? והאם הארומה גרמה להם לרקוד ולזוז? ואולי המשתתפים פשוט נהנו מהטעם של השוקולד, בדיוק כמו שנהנו מהשוקולד האחר? נראה שהטקסט השכנועי גרם למשתתפים לקשר למוצר תכונות שלא בהכרח קיימות בו, ואלה עוררו

במשתתפים רגשות חיוביים כלפיו. המסר שהעביר הטקסט השכנועי לא עסק כלל בחסרונותיו של השוקולד, אלא התמקד בטעם הנהדר והייחודי של אגוזי הלז ופולי הקקאו, באופן שעשוי ליצור לשוקולד דימוי של מוצר רב ערך ולהשפיע על הבחירה בו.

ניתן לומר כי הטקסט הנלווה עיצב את בחירתם של המשתתפים במוצר, באופן דומה למה שנמצא במחקריהם של לופטוס ועמיתיה, שבהם מילים מסוימות גרמו לבחירה בתגובות שונות, גם כשהיה מדובר בעדות ראייה ממקור ראשון (Loftus & Palmer 1974; Loftus et al. 1978). כמו במחקר של גולדשמידט ועמיתיו (2017), השימוש בטקסט הפרסומי "מסָגֵר" את השוקולד כטעים יותר בתפיסת המשתתפים. אומנם ממצא זה מאשש את השערת המחקר, אך עדיין מפליאה העובדה, שאף על פי שהופעלה עליהם מניפולציה פשוטה וחסרת תחכום (לא היה ניסיון להשוות את הפרסומת או להציגה כטקסט מידעי), המבוגרים ובני הנוער כאחד "נפלו בפח" המילולי, והניחו לטקסט הפרסומי להשפיע על בחירתם.

באשר לשאלת המחקר השנייה, שעסקה בהבדל בין בני הנוער למבוגרים בבחירת השוקולד המלווה בטקסט השכנועי, ניתן לומר, שאישושה של ההשערה והדגמת ההשפעה הרבה של טקסטים שכנועיים על בני נוער ראויים לתשומת ליבם של אנשי החינוך בכלל ושל אנשי החינוך הלשוני בפרט. לאורך השנים הלך והתרחב תחום השיווק והפרסום לילדים ובני נוער. חברות מסחריות רואות בבני הנוער קהל יעד פוטנציאלי ומשקיעות כסף רב בפרסום הפונה לאוכלוסייה זו. לפי אידאולוגיית הפרסום המקובלת כיום בקרב אנשי השיווק, יש לשווק ולפרסם לנמענים מגיל צעיר מאוד (רייכמן 1998; זאבי 2017). ואומנם בני הנוער חשופים היום יותר מבעבר למגוון עצום של ערוצי השפעה, החל מפלטפורמות שונות במרשתת, דרך צפייה בטלוויזיה, וכמובן חשיפה יום-יומית לשלטי חוצות, לעלוני פרסום ולעיתונות כתובה.

הספרות המחקרית גורסת שהיכולת של בני הנוער להבין את הכוונה המסחרית שמאחורי הפרסומות מתפתחת בגיל 10-12 (וייסבלאי 2010), אך ייתכן שבמחקר הנוכחי, בגלל היעדר כוונה מסחרית (לא ניסינו למכור את השוקולד), לא זיהו בני הנוער את המניפולציה הפרסומית. בכל מקרה, אם נשווה את בני

הנוער למבוגרים שהשתתפו במחקר, הרי שבגיל 13-14, גילם של המשתתפים, לא היינו מצפים להשפעה כה חזקה. ייתכן שהיכולת להתמודד עם טכניקות שיווק ופרסום שאינן מסורתיות מתפתחת מעט מאוחר יותר, או לחלופין, שהיעדר הכוונה למכור בלבד את בני הנוער, כפי שהצענו לעיל. יהיה ההסבר אשר יהיה, הממצאים מלמדים כי פרסומות עשויות להשפיע על בני הנוער, ואף לסכן אותם, משום שהן פועלות בדרכים מתוחכמות על התודעה הצעירה, המבקשת להיות שייכת חברתית ו"מקובלת". המפרסמים מזהים את החולשות והקשיים ומציעים פתרונות קלים בדמותו של המוצר הנחשק. סיכון זה קיים בפרסומות בעלות מסרים גלויים, ועל אחת כמה וכמה בפרסומות בעלות מסרים סמויים.

לאור עמדתה הברורה של מדינת ישראל בנוגע לצורך להגן על בני הנוער מפני השפעות הפרסום, בשל היותם מועדים להשפעות אלה, ומכיוון שנחקקו תקנות בנושא פרסומות המכוונות לילדים ולבני נוער (וייסבלאי 2010), יש לצפות להתייחסות הולמת מצד מערכת החינוך. במסגרת תוכנית הלימודים בהוראת הלשון לחטיבת הביניים מוקדשות שעות רבות להוראת ההבנה וההבעה בסוגות השונות. התלמידים נחשפים למגוון סוגי טקסטים ולומדים על הקשר בין הסוגה לבין מאפייניה הלשוניים (משרד החינוך 2020א; 2020ב). הם לומדים שהפרסומת היא תת-סוגה של הטקסט השכנועי, העושה שימוש באמצעי פיתוי במטרה למשוך את קהל היעד ולשכנע אותו. מומלץ להעמיק בעיסוק בנושא זה, ולהדגיש את חשיבות הקריאה הביקורתית, מתוך הבנה שטקסט יכול להוביל להתנהגות, שאינה בהכרח נכונה ורצויה. הבנה כזו היא חלק מחשיבה עצמאית, ההכרחית להתפתחותם של התלמידים כבני אדם חושבים וכאזרחים אחראיים.

ביבליוגרפיה

ארגמן, א' (2006). **הדנוטציות של מילות הרגש והאמצעים הלקסיקליים לביטויין בעברית**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת חיפה.

אריסטו (2002). **רטוריקה**. תרגום: ג' צורן. בני ברק: הקיבוץ המאוחד - ספריית פועלים.

דסקל, מ' (2008). שפה כטכנולוגיה קוגניטיבית. **גליליאו: כתב עת למדע ולמחשבה**, 124, 40-53.

וייסבלאי, א' (2010). **ילדים וצרכנות**. ירושלים: הכנסת מרכז המחקר והמידע. נדלה: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cb546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_cb546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9594.pdf

זאבי, ע' (2010). "אבדן הפשטות": הרטוריקה של הפרסומות בעיתונות היומית הישראלית בעשור הראשון ובעשור הנוכחי - עיון השוואתי. **מסגרות מדיה**, 5, 83-112.

זאבי, ע' (2017). **דבר המפרסם: שפת הפרסומות הישראלית כראי החברה**. ירושלים: כתר.

טרומר, פ' (1994). המסר הסמוי בלשון הפרסומות המסחרית. **לשונו לעם, מ"ה**, 157-165.

לבנת, ז' (2010). בעיות בהוראת שיח הטיעון. **איגרת מידע**, נ"ג, 6-17.

משרד החינוך (2020 א). **תוכנית הלימודים בעברית (הבנה, הבעה ולשון) לכיתות ז'-י"ב**. נדלה: <https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/hebrew-7-12.pdf>

משרד החינוך (2020 ב). **חוזר המפמ"ר להוראת העברית: הבנה, הבעה ולשון לשנה"ל תשפ"א בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות**. נדלה: https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Ivrit/CozerMaIvritChatelyona2021.pdf

ניר, ר' (1974). התעמולה, הפרסומות והוראת הלשון. **עיונים בחינוך**, 2, 51-62.

ניר, ר' (1984). שמות התואר בפרסומות. **אותות**, 57, 28.

פרילוק, נ' (1996). הגדרת מטלות הכתיבה הבית-ספריות על פי סגנונות שיח. **איגרת מידע, מ"ב**, עמ' 32-47.

רביד-וסרצוג, א' (2010). איך מצליחים לשכנע? **סטטוס**, 225, 42-45.

רוזנר, ר' (תשס"ו). סוגות בזוגות – הצעה לדרך הוראה. **איגרת מידע נ"ב**, 70-97.

רוזנר, ר' (2011). הטקסט המידעי-שימושי שמטרתו אינה לספק מידע. **חלקת לשון: כתב-עת למחקרים בבלשנות השימושית, בטיפוח החינוך הלשוני ובאוריינות**, 42, 96-118.

רייכמן, א' (1998). מה צריך לאפיין פרסום אפקטיבי לילדים? **אותות**, 210, 64-58.

רוט-כהן, א' וד' צימנד-שיינר (2015). המדיום הוא המסר (הפרסומי)? על דרכי ביטוי יצירתיות בקמפיינים פרסומיים באמצעי תקשורת מסורתיים וחדשים. **מסגרות מדיה**, 14, 33-57.

- שלמה, ס' (2007). הטענה הסוגית (גנרית) כאמצעי רטורי. **איגוד**, 3, 71-59.
- Argaman, O. (2010). Emotion's intensity and linguistic markers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(1), 89-99.
- Goddard, A. (1998). *The Language of Advertising: Written texts*. Routledge.
- Goldschmied, N., Sheptok, M., Kim K. & Galily, Y. (2017). Appraising Loftus and Palmer (1974) post-event information versus concurrent commentary in the context of sport. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(11), 2347-2356.
- Kannan, R. & Tyagi, S. (2013). Use of language in advertisements. *English for Specific Purposes World*, 37(13), 1-10.
- Khan, A., Shams, A., Fatima W., & Khanam A. (2017). The Persuasive language of advertisements. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 4(1), 469-475.
- Loftus, E. F., & Palmer J. C. (1974). Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13(5), 585-589.
- Loftus, E. F., Miller D. G., & Burns H. J. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4(1), 19-31.
- Maloch, B. & Bomer R. (2013). Informational texts and the common core standards: What are we talking about, anyway? *Language Arts*, 90(3), 205-213.
- Tanaka, K. (1994). *Advertising Language: A Pragmatic Approach to Advertisements in Britain and Japan*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Whorf, B. L. (1956/2012). *Language Thought and Reality*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

נספח

שאלון העדפת שוקולד

לאחר קבלת המידע על אודות שני סוגי השוקולדים וטעימתם אנא מלאו את השאלון הבא:

ציין/י את מינך *

זכר ☐

נקבה ☐

אם היית צריך/ה לבחור שוקולד שלדעתך הוא טעים יותר, איזה שוקולד היית בוחר/ת? *

שוקולד מספר 1 ☐

שוקולד מספר 2 ☐

שני השוקולדים טעימים באותה מידה ☐

היסטוריה ואומנות

"צל שואה" ו"אורות מאופל" – פואטיקה מגוננת

בספרות שואה ישראלית לילדים

נעמה שלם

סוגיית הנחלת זיכרון השואה לילדים עומדת כשאלה ציבורית וחינוכית: האם להפגיש ילדים עם זיכרון השואה, עד כמה, מתי וכיצד? מדינת ישראל הטילה על אנשי החינוך את משימת תיווך השואה לילדים החל מהגיל הרך. עיון ביצירות ספרות לילדים בנושא השואה מגלה, כי הסופרים שבחרו להציף את זיכרון השואה ולתווך אותו לילדים סוללים דרך ליצירת שיח בנושא, באמצעות פואטיקה ייחודית שהתגבשה במהלך השנים ושאכנה אותה "פואטיקה מגוננת". זהו עיצוב צורני ותוכני החושף את הילדים לשואה, תוך הגנה על נפשם הרכה מפני טראומטיזציה משנית. את הפואטיקה, שגילומים רבים לה, אנסה להעמיד על מבנה אחד בעל שני יסודות מרכזיים. היסוד הראשון הוא "צל שואה" – כתיבה המגלה טפח ומסתירה טפחיים ומייצרת מרחב הבנה אוטונומי, והיסוד השני הוא "אורות מאופל" – הדגשת הכוחות והטוב שהתגלו בשואה. ה"אורות" וה"אופל" המתגלים ביצירות השונות עומדים בהלימה זה לזה ומשקפים את תפיסתו הכוללת של היוצר על שורש הרע בשואה ואת התגייסותו לבניית אמון במרחבים הקיומיים, הרגשיים והרוחניים המאוימים על ידי ה"אופל". במאמר אציג את עקרונותיה ואת גילומיה של הפואטיקה המגוננת של ספרות השואה שנכתבה עבור ילדים, מתוך הנחה כי היסוד שעליו עמדו הסופרים, באופן מודע או בלתי

מודע, הוא מתודה לשיח עם ילדים על השואה, והוא עשוי להוות גם דרך לדיבור על סוגיות טראומטיות נוספות. ספרות הילדים תוצג ככלי מיטבי לתיווך השואה. הפואטיקה המגוננת תוצג במבחר ספרי ילדים משני העשורים האחרונים, הפונים לרצף שבין הגיל הרך לתחילת הנערות, תוך התמקדות בספר "חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי".

מילות מפתח: ספרות שואה, ספרות ילדים, ספרות טראומה, תיווך, הגיל הרך

הנחלת זיכרון השואה לילדים – סוגיה לאומית וחינוכית

מדינת ישראל נבנתה בצל טראומת השואה. יותר משישה מיליון יהודים הושמדו וכל יהודי היה מיועד להשמדה. משנות השואה ועד ימינו עלו לישראל כחצי מיליון שורדי שואה (יבלונקה 1998, 4). לפיכך חלק גדול מתושבי מדינת ישראל הם דור שני, שלישי או רביעי לאותם אנשים שיועדו להכחדה. יתר על כן, מעגלי הפגיעה מקיפים רבים מאלו שעלו לארץ טרם השואה וניצלו, אך איבדו את בני משפחתם ואת חבריהם. אפשר כי אדוות השואה פוגשות גם כל יהודי שידע או יודע כי אילו היו מצליחים הנאצים במשימתם הרי שהוא עצמו היה יעד להשמדה האכזרית. נוכח הטרגדיה המשותפת, רווחת בארץ המחויבות "לזכור ולא לשכוח" – כפי שהיטיב לתאר המשורר שלונסקי בשירו "נדר". מחויבות זו קיבלה גושפנקה ציבורית וממלכתית, ועם חלוף השנים, שבמהלכן הלך והתמעט הדור שחי בזמן השואה וגדל המרחק הכרונולוגי מהאירוע הקשה, גוברת ההנצחה הממוסדת של השואה ומתרבים מיזמים להעברת זיכרון השואה לדורות הבאים. כך לדוגמה, יום הזיכרון לשואה ולגבורה נקבע על ידי הכנסת כחוק משנת תשי"ט (1959). בשנות השבעים הוכלל נושא השואה בתוכנית הלימודים של משרד החינוך הישראלי, ובשנת 2013 הורה משרד החינוך ללמד את נושא השואה בכל שכבות הגיל.¹

בעוד על חשיבותו של לימוד הנושא במערכת החינוך אין כמעט עוררין, הרי שעל מטרות הלמידה, מסריה, היקפה, קהל היעד שלה ודרכי ההנצחה – לא

¹ על התמורות ביחס להוראת השואה והרחבת היחס לשואה בתוכנית הלימודים, ראו בלברג 1999; ברוטין תשס"ט.

פוסקות המחלוקות הציבוריות והמקצועיות. בשנת 2014 הנחה שר החינוך שי פירון להנכיח את זיכרון השואה גם בגני הילדים (פירון 2016). החלטתו העצימה את הפולמוס הציבורי בשאלה אם נכון לדבר גם עם ילדים רכים על נושא זה, ואם כן, כיצד. רבות נכתב על נושא שנוי במחלוקת זה, בעיתונות המדעית (טל 2015; קרן תשע"ז) והפופולרית (גולדהירש ומלמד 2014), אולם בהכללה אפשר להבחין כי המתנגדים וגם התומכים מתבססים הן על תפיסות אידאיות הן על תפיסות פרגמטיות.

כך לדוגמה תומכי תיווך השואה לילדים מבחינה אידאולוגית טוענים, כי גם ילדים צריכים להיות חלק מתודעת המורשת הלאומית ולשאת על לוח ליבם את מורשת אומתם ומשפחתם. לעומתם, מי שתומכים בתיווך השואה מתוך תפיסה פרגמטית גורסים, כי אין ברירה אלא לתווך גם לילדים הישראלים הרכים את נושא השואה, שכן השואה נמצאת "באוויר" הישראלי: בצפירה, ביום האבל הלאומי, באמצעי התקשורת ועוד, ותפקיד ההורים והמחנכים לתווכה ולהסבירה כדי לבנות תחושת מוגנות.² אף המתנגדים לתיווך השואה לילדים נסמכים על אידאולוגיה ועל פרגמטיות: מבחינה אידאולוגית, המתנגדים להקניית נושא השואה בגיל הרך טוענים כי אין להכתים את תודעתם של הילדים בחוויה איומה זו (גרין 1989). המתנגדים מתוך הכרה פרגמטית טוענים כי השואה הייתה חוויה כה יוצאת דופן שקשה עד בלתי אפשרי להסבירה אפילו למבוגרים, קל וחומר שאי אפשר לתווך אותה לילדים.³

כאמור, בתוך הקונפליקט הציבורי, הכריעה מדינת ישראל כי על אנשי החינוך מוטל תפקיד התיווך. מכלל ההסברים הניתנים לתפקיד זה במזכרים

² דגן (תשע"ד) קושרת את הרתיעה מדיבור על השואה עם ילדים לרתיעה מדיבור על נושאים קשים ומאיימים אחרים כגון מחלה ומוות. לטענתה, הימנעות משיחות על נושאים אלה מעצימה את אי-הוודאות ואת חרדותיו של הילד. ראו גם, סצ'רדוטי 2018.

³ את הקונפליקט אפשר להדגים באמצעות המתח בין שתי אמירות של הוגה הדעות היהודי-גרמני אדורנו. בשנת 1949 הוא טען כי "לכתוב שיר אחרי אושוויץ הרי זו ברבריות" (אדורנו 1993), ואלו באחרית ימיו שינה טעמו ואמר כי כתיבה על השואה היא מתן קול לזעקת הסובל, וזכותם של הקורבנות לתעד ולספר אותה לעצמם ולזולת (Adorno 1973). פלדמן (2005) זיהתה את פואטיקת השתיקה של אלפלד כתוצר של הקונפליקט בין "עומק הטראומה" לבין החשש שהקוראים לא יוכלו להאמין, "מצד אחד אסור לספר, ומצד שני זה אירוע שקרה ויש לספר אותו. גם אם האירוע שקרה הוא כל כך קשה שאולי הקורא לא יאמין שאכן התרחש...". ואם כך בספרות למבוגרים, הרי שהאתגר כלפי ילדים גדול אף יותר. על הקשיים בתיווך השואה ועל דרכה של הספרות ראו, סצ'רדוטי 2015.

הרשמיים, אפשר לשמוע את הדי הקונפליקט. כך, ביטוי לאידאולוגיה ולתפיסה פרגמטית המחייבים את הנחלת זיכרון השואה גם לילדים, אפשר לראות בפתיח לתוכנית "בשבילי הזיכרון", תוכנית המציעה תכנים וכלים לפעילויות בנושא השואה במערכת החינוך. בפתיח ניתן נימוק אידאולוגי: "מערכת החינוך שוקדת לחנך ילדים החל מן הגיל הצעיר על מורשתו של העם, ההיסטוריה שלו ותרבותו, ובתוכה החגים והמועדים וימי הזיכרון, כחלק בלתי נפרד מההווה החינוכית". ומיד לאחריו מוזכרת ההיענות הפרגמטית לאילוצי השטח: "הילדים נחשפים לאירועים בדרגות שונות של חשיפה, וקולטים קטעי מידע ללא יכולת קוגניטיבית לתת להם פשר ומשמעות".⁴ הנחיות משרד החינוך מטילות על כתפי איש החינוך שוב ושוב את האחריות לנהוג ברגישות ולהתאים את התכנים להתפתחותם של הילדים, לסביבתם ולידיעותיהם. על המבוגרים לשמש סוכני תרבות מחד גיסא, ואנשי טיפול מאידך גיסא, לתווך את נושא השואה לילדים מבחינת הידע, ולתמוך בהם מבחינה רגשית.⁵

הנחיות משרד החינוך הולכות ומתבהרות עם השנים. בשנים הראשונות נדרשו הגננות לעסוק בנושא תוך רגישות ואחריות, אבל לא הוסבר כיצד יש לעשות זאת, ובמזכר של שפ"י (שירות פסיכולוגי ייעוצי) שפרסמו מיכל לב ומשה אלון ב-2015, הומלץ להימנע מתיאורים קשים, להרבות בסיפור על הטוב ועל התקווה ולחבר את הדברים לעולמו של הילד.⁶ הנחיות אלה ממקדות יותר, אך עדיין משאירות חלל סובייקטיבי הנתון לשיפוטה של הגננת, ותהיות רבות ניצבות בפני אנשי החינוך: מהם מצבים קשים? ממה בדיוק להימנע? האם עזיבת ילדה את הוריה, או התנכרות חבריה הלא יהודים נחשבים סיפור קשה מנושא או שהם בגדר מציאות נסבלת? האם תיאורי מלחמה מתקבלים על הדעת או לא? המבוכה עדיין

⁴ משרד החינוך, "קווים חינוכיים לעיסוק בנושא השואה בגן הילדים", מתוך אתר "בשבילי הזיכרון".

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Moe/Shoa/ganeyeldim/ganim.htm>

⁵ בהסברים לתוכנית "בשבילי הזיכרון", מדגישים הכותבים כי בני שלוש אינם בשלים לחשיפה לנושא, וכי על הגננת להתחשב ברמת החשיפה שעומת מגיעים הילדים מהבית, ולהתאים את תכניה למאפיינים המיוחדים של הילדים בגן: "באחריות הגננת לנקוט חשיבה זהירה, רגישות מרבית וגמישות בתכנון המהלכים החינוכיים לקראת יום הזיכרון ובמהלכו." (שם)

⁶ ברשימה הביבליוגרפית של מזכר משרד החינוך <http://meyda.education.gov.il/files/moe/shoa/yoatzim.pdf> (עמ' 18) ניתן למצוא את רשימת המזכרים העוסקים בנושא.

קיימת. מאמר זה יטען כי לשם עמידה באתגר שהציב משרד החינוך בפני מתווכי החינוך, ראוי כי ישתמשו בספרות ילדים, שכן גם ספרות הילדים מציבה לעצמה יעדים דומים: הימנעות מתיאור מצבים קשים ובד בבד הדגשה של סיפורים מביעי תקווה, סיפורי הישרדות, הצלה, אומץ וטוב לב. יתרונה של הספרות בכך שהפואטיקה הייחודית שלה מאפשרת לה לעשות זאת באופן מיטבי.

שליחות וזהירות בספרות השואה לילדים – תיעוד, תיווך וחינוך

כמורה התלבטתי הרבה בשאלה איך ללמד את השואה. איך לספר לנוער אילו מעשים עשו בני אדם, מבלי לגרום להם בכך לשלול את עצם החיים. לא מצאתי פתרון ממש. ואף על פי כן עלינו לנסות לספר להם. נראה לי שהאמצעי המתאים ביותר איננו הוראת ההיסטוריה אלא ספרות השואה. יש לקרוא יחד עם התלמידים יצירות המעידות שהרוח בערה בליבם עד הנשימה האחרונה, ספרו של לייב רוכמן, "בדמיון חיי" – עדות אמיתית ורבת עוצמה לאהבת החיים והאדם (הולנדר שטיינגרט תשמ"ג).

כתיבת יצירה ספרותית לילדים בנושא השואה היא מעשה המורכב משני יסודות דומיננטיים: שליחות וזהירות. כותבי ספרות ילדים על השואה, כמו כותבי ספרות מבוגרים על השואה, מתארים את מעשיהם כחלק ממפעל ההנצחה לזיכרון השואה, כמעבירי לפיד הזיכרון. אלונה פרנקל, הסופרת והמאיירת ששרדה את השואה כילדה בפולין, תיארה כך את החלטתה לכתוב על הנושא לאחר שנות שתיקה ארוכות:

אני זוכרת שכשהילדים שלי היו קטנים לא רציתי שיצפו בטלוויזיה ושייחשפו לדברים האלה [...] לא היה לי כוח להתעמת עם זה. או להגיד משהו. כמעט לאף אחד אין כוח. [...] כי הרי אי אפשר להסביר. אלה לא אירועים שאפשר להבין, אבל אפשר לזכור ולהזכיר. אני מאמינה שהספר הזה הוא סוג של הזמנה להיזכר. הזיכרון הוא חשוב, וכבר אמרו לפניי

שמי שאין לו עבר... [...] הזיכרון של העבר חשוב להווה ולעתיד, יודעת פרנקל. כל עוד אנחנו זוכרים, האנשים שאנחנו זוכרים – חיים.⁷

הנחת היסוד של פרנקל, כמו גם של כותבים אחרים, היא כי ספרי שואה אינם רק מצבה ותיעוד של העבר, אלא סימן דרך ומקור כוח לילדים עצמם ("העבר חשוב להווה ולעתיד").⁸ עם זאת, אל הרצון להטמיע את העבר בהוויתם של ילדיה, נלווה גם חשש עצום מחשיפתם לתכנים האיומים. כך, בהמשך הריאיון מתארת פרנקל את החשש ואת האתגר: "כשאני כותבת אני חושבת רק על עצמי," היא מודה. "אבל רציתי לספר סיפור בלי להבהיל, בלי לגרום לקוראים הצעירים לעצום עיניים בבעתה. השתמשתי בכל הכלים שידעתי כדי לספר את הסיפור הזה."

הקביעה כי ספרות הילדים על השואה היא אמצעי תיווך מיטבי, אינה חדשה. כך למשל, גיורדן (2004) מציגה כתריסר יצירות ספרות שהיא רואה כמופת לגישה שבאמצעותה יש לתווך לילדים את השואה – מחד דיוק היסטורי ומאידך רגישות ליכולת ההכלה הרגשית שלהם. במאמרה של סצ'רדוטי (2015), "טלאי המורכבויות: ספרות שואה לגיל הרך", מוצגים מאפיינים פואטיים שונים של סיפורי השואה לילדים, ביניהם הרחקת ההתרחשויות בזמן ובמקום, הדגשת מוגנותם של הילדים המתוארים ושל הילדים הקוראים, הצגת היהודים כגיבורים וכאמצי לב ועוד. כל אלה מאפשרים לספרות הילדים להיות אמצעי לתיווך השואה לילדים. למרות הרתיעה מספרות זו, סצ'רדוטי רואה בספרות הילדים אמצעי מועדף לתיווך השואה לילדים. לדבריה ספרות הילדים מתארת את השואה בשפה נגישה ובכך מקלה על המבוגר את מלאכת התיווך המורכבת. עם זאת, מִסְפָּרֵי השואה מהלכים על חבל דק מאוד. הולצמן (תשנ"ו, 136) מציף התמודדויות העומדות בפני סופרי השואה בכלל. בין השאר הוא מציג

⁷ אלונה פרנקל בריאיון גלילי לוי, "אימא של נפתלי מספרת: כך שרדתי את השואה", 05.04.2009. <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3695322,00.html>.

⁸ מעניין להשוות בין ההסתכלות על הקהל ועל צרכיו כסיבת הכתיבה בספרות לילדים, לבין הסיבות שמתארים ניצולי שואה לכתיבת ספריהם – הצורך במבע ובביטוי. למשל, פרימו לוי (תשנ"ג, 7): "אני מכיר בחסרונות המנה של הספר ומבקש שתתייחסו לכך בסלחנות. [...] הצורך לספר ל"אחרים", לשתף את ה"אחרים" היה לנו, שוכני המחנות, לצורך חיוני עוד לפני השחרור וגם אחריו: הוא גבר על כל צרכינו הבסיסיים האחרים. הספר נכתב כדי לספק צורך זה: ובראש ובראשונה אפוא נועד לשחרור פנימי."

מחסום הבעה מרכזי שעלה אצל חוקרים שונים: קושי השפה לתעד ולהציג את מלוא חומרתה, בלי לגמד את הזוועות. חבל זה הולך ודק כאשר הסופרים פונים לילדים, שכן הקונפליקט בין הרצון לספר, לשתף את הילדים, לתווך להם את ה-"דנ"א" היהודי-ישראלי-משפחתי, לבין הבנה כי חשיפה לתכנים קשים עלולה לפצוע את הנפש או לאטום את ליבם מציב אתגר כפול: הנאמנות לאירוע ההיסטורי וכנגדה הנאמנות לשלומם הנפשי של הילדים; או כשאלתה של זלדה: "איך לספר על השואה בלי לשלול את עצם החיים?" ספרות ילדים מנסה ליצור חיבור לחוויה ההיסטורית מבלי ליצור רתיעה, לספר בלי להפחיד, לתעד בלי לגלות.

יעוז (תשע"ד, 32) מבדילה בין ספרות מבוגרים, נוער וילדים ומתארת את ספרות הילדים ככזאת שמקפידה באמצעים שונים על עידון האימה עד כדי נטרולה. ספרות ילדים בנושא השואה פונה במובהק לדרך העידון והנטרול, עד כי מאבק ההישרדות של הניצול משדר מעין הרואיזם אופטימי, שנעדר כליל מסיפורי המאבק וההישרדות בספרות שנועדה למבוגרים.⁹ יעוז (שם) זיהתה דרכים מרכזיות לנטרול האימה: ריכוז העלילה בשולי האימה בזמנים הבטוחים יותר או במצבי בריחה ומסתור, שימוש באירוניה ובהומור וכן דרכי הצפנה, כגון: השלכה, העברה ושימוש בסינקדוכות – מושגים מעולם מחנות הריכוז שנועדו לייצג את האימה בלי לתארה.

בספרה של בוסמאן (2002), שעסק בספרות ילדים יהודית וגרמנית בנושא השואה, היא הדגימה כיצד הרצון להגן על הילד, מתוך חמלה ומתוך תפיסה רומנטית של הילדות כתקופה מוגנת מאלימות, מציג את השואה בספרים לילדים באור מרוכך, אופטימי והרואי, עד כדי כך שהרצון לזכור ולהזכיר יוצר סילוף של האמת ההיסטורית, והמחויבות כלפי ילדי ההווה מסלפת את ידיעת העבר (שם, 192). בוסמאן טוענת כי הסתרה זו מאפיינת את ספרות השואה לילדים הן בספרות הגרמנית (כמגננה ובניסיון לא להלהיב את הנוער הגרמני) הן בספרות של קורבנות הנאצים. בשני המקרים הערך המכונן הוא השאיפה לחסוך מהילדים את הזוועה. לפואטיקה זו, המספרת תוך הסתרה, קוראת בוסמאן

⁹ את הדיפלציה בסיפורי גבורה בתקופת השואה מציגה ומנתחת בוסמאן בספרה (Bosmajian 2002, 18).

"פואטיקה מצנזרת". פואטיקה זו חושפת את הילדים לנושא אך חוסכת מהם את העוצמה ואת מרכיב הרוע ומדגישה מרכיבים חיוביים, כגון הסוף הטוב והגיבור האמיץ (שם, 134).

רודין (2018) העלה ארבע אסטרטגיות לשוניות עיקריות המשמשות סופרי שואה לילדים: 1. תיאורים השלכתיים שבהם חפץ או בעלי חיים הם גיבורי היצירה הספרותית. החוויה מתמתנת באמצעות הפנטזיה ובאמצעות ידיעתם החלקית והמוגבלת של הגיבורים את המציאות; 2. "חלוקת רשויות" במסירת תיאורי האימה בין הטקסט לאיורים; 3. לשון מרומזת המותירה פערי מוגדרות וכך מאפשרת מיסוך של המידע הקשה מדי; 4 שפה מטפורית שאף היא מונעת חשיפה למידע המלא.

"צל שואה" ו"אורות מאופל" – יסודותיה של הפואטיקה המגוננת

"מהו מבחינתך ההבדל העיקרי בין כתיבה לנוער וכתיבה למבוגרים?"

"אין הבדל, אם כי בכתיבה לילדים אני משתדלת 'לשמור עליהם' באיזשהו אופן. אם אני כותבת סיפור כמו 'הילד שעמד בחלון', שמתרחש בתקופת השואה, זו תהיה שואה שמותאמת לגובה העיניים של ילדים. בלי גדרות תיל, עם כמה שפחות אלימות. אני רוצה להעביר לקוראים מסר שאומר שהעולם בסופו של דבר הוא מקום אופטימי." (נאוה מקמל עתיר)¹⁰

מהי סגולתה של ספרות הילדים ביחס להנחלת השואה? במהלך השנים עוצבה פואטיקה אופיינית ליצירות ספרות לילדים בישראל בנושא השואה, פואטיקה החושפת את הילדים לסיפור השואה, תוך הגנה ושמירה על נפשם מפגיעה. כפי שראינו, בידי מספרי השואה אמצעים מגוונים לעידון האימה. במאמר זה ברצוני לנסות למקד את האסטרטגיות המרובות שזוהו במחקרים קודמים ולהעמידם על שני יסודות כוללים המצויים בבסיסה של הפואטיקה המגוננת. את היסודות המכוננים אכנה להלן "צל שואה" ו"אורות מאופל". צל ואור הם שני כלים

¹⁰ בריאיון לריקי רט (2018).

מרכזיים העומדים זה כנגד זה והמאזנים זה את זה, שבאמצעותם מתווכת ספרות הילדים את השואה לקוראים הצעירים.

צל שואה – היסוד הראשון – הוא הצגת המורכבות והקושי באופן שיתיר לילד מרחב להבין את הדברים בהתאם להתפתחותו הרגשית והקוגניטיבית ושיאפשר לו לבחור (גם באופן לא מודע) את רמת החשיפה לאימה. אורות מאופל – היסוד השני – הוא הדגשת יסודות אופטימיים וחיזוק תחושת המוגנות וחוויית הטוב. זאת, בזיקה ישירה לרע המוצג במרחב הסיפורי. שני יסודות אלה יוסברו ויודגמו להלן.

צל שואה

ספרות השואה לילדים משאירה בצל את נוראות השואה וחושפת אותה מעט, בלי להעמיד את הילד על מלוא החורבן ועל עוצמת הזוועה. להבדיל מספרות שבה מתוארים מצבים שלא היו ואולי גם לא יכולים היו להיות בשואה, ספרות המנסה לצייר את השואה כהתרחשות לא אסתטית אבל סבירה, ועשויה להיות מוגדרת כספרות שתכניה הם הכחשת שואה, ספרות הילדים הישראלית מתארת מצבים ריאליסטיים, אך אינה מציפה באופן ברור את עוצמת האירועים, ורק רומזת על התרחשויות קשות. כך משאיר הסופר המתאר את צל השואה מרחב אוטונומי בידי הקורא-המאזין ובחירה כיצד להיחשף לאימה ועד כמה.

יתרונה של הספרות על פני השיח החופשי הספונטני הוא בבחירת מילים רב-רובדיות ובניסוחים מדויקים המאפשרים הבנה שונה בהתאם לחוויות המופנמות אצל הילד.¹¹ המילים, שנבחרו בקפידה, מאפשרות מנעד חשיפה רחב ומנעד תובנות. דוגמה מובהקת לכך היא המילה "מלחמה" שבה משתמשים סופרים רבים בתארים את השואה. המילה "מלחמה", בהבדל ניכר מהמילה הייחודית "שואה", הרווחת בשיח הישראלי הנוכחי על התקופה, היא מעין מילת צופן. הילדים נחשפים למילה זו מגיל צעיר מאוד, ומשמעותה מתפתחת בתודעתם עם התבגרותם. בעוד ילדים קטנים שעולמם מוגן יקשרו את המילה "מלחמה" לסרט מצויר לגיל הרך, למלחמת כריות או למריבה בין אחים, ילדים בוגרים ידעו

¹¹ ראו למשל, רודין (2018, 284-290), בהציגו את יתרונותיה של השפה המרומזת והשפה המטפורית המאפיינות את ספרות השואה לילדים.

יותר, ומבוגרים יבינו את מלוא העוצמות והזוועות שהמילה "מלחמה" מציינת בהקשר של השואה.

אם כך, ספרות הילדים בנושא השואה נזקקת לשפת צפנים. יעוז (1979) עמדה על מאפייני הפואטיקה של תיאור השואה, והיא שזיהתה את "שפת הצפנים" המאפיינת את ספרות השואה: בין הצפנים השונים היא מזהה מונחים השייכים לתהליך ההשמדה, כגון: "מגפיים", "כלבים", "רכבות", "עשן", הבאים בסמיכות ומכוונים את הקורא לחווית השואה גם מבלי לתאר אותה באופן מפורש, ובכך הם מאפשרים זיהוי רגשי עמוק גם ללא כתיבה זועקת.

השימוש בצפנים בנושא השואה נובע בין השאר מהיזדקקות לדרכי השלכה, עקיפה ורמיזה ומסייע למניעת אמירת ישירה ותיאורי-מישרין, המתייחסים למציאות, שהתמודדות עימה נתפסת כבלתי-אפשרית, אף ב"שפה האכספרסיבית". ואמנם, ההתייחסות הייצוגית יוצרת, מעצם טבעה, דרכי רמיזה ועקיפה. אידאות ורגשות אינם נמסרים באמצעות תיאור ישיר, ואף לא באמצעות אימאז'ים קונקרטיים – אלא ברמיזה על-אודות המהות המיוחסת להם, הדורשת פְּעֻנוּחַ של צפנים, ובמיוחד – סמלים שאינם מפורשים. אולם, "מאחר והסמל ספוג מכוחו של המסומל – הרי ניתן לומר, כי גם בהעדר פירוש מפענח – נחוש בעוצמת הרובד העלום".¹²

בעוד שבספרות למבוגרים הכותבים נזקקים לשפת צפנים בשל הקושי להביע את מה שאינו יכול להיאמר במילים, הרי שבספרות לילדים מתגלה שפת הצפנים ככזו שמכסה על מילים שאי אפשר לשמוע. היא מגנה על הילדים משמיעת ההתרחשויות המתוארות. שפת הצפנים, הקודים להתרחשויות, משמשת בספרות הילדים כצל – מסמן ליודעים בלבד, המגלה ומסתיר כאחד.

לא רק מטרת הצפנים הפוכה, אלא גם אופן פעולתם: כאשר מבוגרים פונים לקרוא ספרות שואה, הם כבר מודעים למה שהתרחש בה. התמונות צרובות בהם היטב, ולכן מספיקים צפנים מייצגים כדי להציף את הזיכרון ואת הידע המוטמע ולחבר את חלקי התמונה גם בלי שיזדקק הכותב לפירוט בהיר. לעומת

¹² הציטוטים בתוך דבריה של יעוז מתוך ברזל 1976.

זאת, ילדים שטרם נחשפו לסיפורי השואה, אינם נושאים בתודעתם את האותות המקודדים. שפת הצפנים אינה מציפה אותם בהקשר הרחב של המושגים, אלא פועלת פעולה הפוכה: למבוגרים ולמודעים היא "מגלה טפח", שכן כל מושג סמלי כזה נושא על גבו שלל הקשרים ומשמעויות, לילדים ולמי שטרם נחשף היא "מכסה טפחיים", שכן הביטוי הסמלי אינו מקודד משמעויות טראומטיות, ורק מי שיש לו היכרות מוקדמת עם הסיפור ההיסטורי יבין את משמעותו. כך, מפגש עם רובדי משמעות שלמים תלוי ברמת ידיעותיהם הקודמות של הקוראים, במסוגלותם הנפשית וברצונם להעמיק בהם ולהיחשף אליהם.

דוגמה לכתיבה מוצפנת זו אפשר לראות בספר הילדים המיועד לגיל הרך, "הפרה עם הלב", שכתבה זהבה קור. הספר פותח בהצגת הילד המספר כמי שמשתעשע עם סבו וסבתו במושב. הילד מספר כי הוא מכיר את כל ה"חברות" של סבא וסבתא, וכוונתו לפרות שברפת. בחלקו המרכזי של הספר מציג הילד המספר בזו אחר זו את הפרות השונות ומתאר את ייחודה של כל אחת, תוך הדגשת אהבת הסבא כלפיהן. ברובד הגלוי יש רק התייחסות אחת לשואה: "לפרות יש מספרים גדולים על הגב, לסבא שלי מספרים קטנים על היד". משפט זה משקף לילד את המציאות הנגלית לעין – מספרים מוטבעים. הבנת הסיפור ברמה הבסיסית ביותר מנרמלת את המספרים שהוטבעו במחנה הריכוז אושוויץ, ומתייחסת למספר המוטבע כנתון טבעי שאין להתוודע עליו ואין להתבייש בו. המספרים מוארים כמציאות שיש להתבונן בה, אבל המסגור הוא מערכת אוהבת ומגינה. בכך נעשה צעד ראשון לתיווך סיפור השואה, לחיבור בין דורי ולמודעות ראשונית. ברמות המורכבות יותר מציפה האנלוגיה שאלות קשות, שכן עבור מבוגרים מתפקד המשפט כצופן, והסיפור מתגלה כאלגוריה, כתזכורת לאופן שבו התייחסו לבני אדם כאל מספרים נטולי אנושיות וכאל צאן מובל לטבח. הפער בין הרובד הגלוי, המציג משפחתיות, אהבה וייחוד של כל חי, לבין הרובד המוצפן, העוסק במערכת ההשמדה, יוכל להתמלא עם השנים. הספר חושף את הילדים לסממן של השואה וברבדים העמוקים האלגוריים הוא עוסק במשמעותה, אבל עבור הילדים – הרע שרוי בצל, והאורות גלויים.

הרמיזות, העשויות להתפרש או להישאר מובלעות, הן בעיני פלדמן "מסירה נכונה של הסיטואציה לילד" (פלדמן 2005, 264). כדוגמה לכך מצטטת

פלדמן "רמיזה לאימה" בספר "ילדה שלא מן העולם הזה" מאת אפלפלד. בפתח הספר מוצא עצמו הילד המספר ביער. "משונה, אמר לעצמו, אני מטייל לבד ביער (...). אותו היער, רק ההורים אינם" (אפלפלד תשע"ג, 9). הביטוי "משונה" מרמז כי יש להתבונן בהתרחשות במבט מיוחד, אולם כדי להבינה ולחוש במצוקה שהיא מביאה עימה, יש צורך בידע קודם או בחקירה ובלימוד. בדומה לכך, בסיומו של הספר מסביר תומס, הילד הניצול: "קשה לדבר על הפחד ועל הרעב. הם מוחשיים מאוד אך בלתי ניתנים לתיאור" (שם, 130). אמירה זו מגלה כי נחשף כאן רק מעט ממה שאירע, ואידך זיל גמור.

גם העיצוב מצפין תכנים. על גב הספר "למה לנפתלי קוראים נפתלי" הסבירה פרנקל, הכותבת והמאיירת, כי האיורים אפשרו לה לא לומר את הדברים באופן גלוי, אך לספר אותם בכל זאת באמצעות השפה הציורית הסימבולית: "נמנעתי מלהיכנס לפרטים. לדעתי זה מוקדם מדי בגיל צעיר. את האירועים הקשים ציירתי בקומפוזיציות אבסטרקטיות, המעבירות בצורה ובצבע את הרגשות. אני מאמינה שזו הדרך הנכונה לספר לילדים את הסיבה לאותה הצפירה המצמיחה אותנו למקומותינו מדי שנה" (פרנקל 2009).

בת שבע דגן, מחלוצות הנחלת השואה לילדים, הניחה תשתית להנחלת זיכרון השואה לילדים. בין הכללים שהגדירה היא מציינת את היסוד האוטונומי: אין לספק לילד מידע רחב יותר ממה שהוא מבקש לדעת (דגן תשע"ד). נראה כי צל השואה בספרות הילדים הוא התנסחות המאפשרת לילד לשמור על מינון המידע והחשיפה בהתאם לידיעותיו ולמוכנותו הנפשית.

אורות מאופל

ספרות השואה לילדים עוסקת באופן מובהק ב"אורות" שהיו בתוך האפלה הגדולה ובטוב שהתגלה בתוך הרוע. אל מול הסיכון לערער את עולמם הרגשי-רוחני של הילדים, נראה כי הפואטיקה המגוננת עוסקת באופן פעיל ומוצהר בבניית יסודות אמונה – דתית ושאינה דתית. באופן פרדוקסלי, דווקא הספרות העוסקת בזוועות אנושיות גדולות, מוגדרת כספרות "מורליסטית ואידאית" (פיינגולד תשע"ד, 7).

נושא האופטימיות וראיית הטוב בספרי שואה לילדים נחקר לא מעט: בוסמיאן (2002, 143) מדגישה את תיאור הדמויות בשואה כגיבורים אמיצים או

כקדושים מעונים. אולם מעניין במיוחד הוא היחס בין האור לבין האופל: נראה כי בתשתית כל ספר עומדת תהייתו הפילוסופית של הסופר בנוגע לרע, לחריג ולאפל ביותר בשואה, ואילו האורות שהוא מציג בספר אינם מקריים, אלא מהווים תמונת ראי לאופל. אותם יסודות, העלולים להישמט בהיודע הסיפור לילד, עוברים חיזוק וביסוס.

ייחודיותה של השואה בתוך כלל הטרגדיות האנושיות היא סוגיה מורכבת: עד כמה מדובר ב"פלנטה אחרת" ועד כמה מדובר במקרה חמור במיוחד של רוע אנושי? אבל גם בלי להיכנס לסוגיות אלה, השואה היא בלהה הן ברמת הזוועות שהתרגשו על היחיד, הן ברמה הכוללת של תעשיית המוות, מכונת ההשמדה. נראה שאי אפשר להפריז בתיאור של עוצמת השברים שיצרה השואה באדם ובעולם נוסף על הרצח ההמוני. בהשאלה מוקצנת אפשר לומר כי השואה הייתה מחנה השמדה ענק לא רק לגוף האדם אלא גם לרוחו. אל מול הזוועות המתוארות מתעוררות שאלות קשות שעשויות לפגוע אנושות באמונתו של האדם באלוקים או בחסדיו ובדאגתו לבריות,¹³ לערער את אמונתו של העולם המערבי באוטופיית הנאורות שעל פיה האדם הרציונליסט המדעי יביא אך טוב לעולם, ולשבור את אמונתו של האדם בזולתו. "מי שעבר את השואה איבד את האמון בעולם", כתב אפלפלד (2000, 82).

נוכח חורבן אמונה רחב זה מתגייסת ספרות השואה לילדים לבניית האמון של הילד בכל מרחבי הקיום: בעצמו ובכוחותיו, באדם, בקרוביו, באנושות, בטבע ובאלוקים. זאת בהתאם לאמונותיהם של כותבי הסיפורים, לתפיסתם את מהות השואה ולחששותיהם ביחס למרחבי אמון שעלולים להינזק. האורות המוצגים עומדים בהלימה למרחב האמוני העשוי להתערער, הפואטיקה המגוננת מנסה להקדים רפואה למכה.

כך למשל בספר "למה לנפתלי קוראים נפתלי", נראה כי הציר הוא קבלת השונה. בקוטב הרוע עומדים אלה החושבים כי אין זכות קיום לאנשים "אחרים". הטוב לפיכך מתגלם בקבלת השונה: בגננת המקבלת באהבה ילדים שונים. מבחינה עיצובית מקושטים ה"טובים" בסמלי שלום וקבלה. מייד בפתיחת הספר,

¹³ לא מדובר רק על כפירה במציאות אלוהית אלא גם על ערעור יסודות בתוך האמונה והדת, כגון הסיפור על הרב שלא אומר "ולא ראיתי צדיק נעזב" על אמונה (שריג 2017).

המספרת מנגידה בין ההווה, שבו "נפתלי חי לו בזמנים טובים", ובין ימי ילדותה, "הזמנים הכי רעים בעולם". ההבדל המרכזי בין התקופות הוא שבגן של נפתלי, היום, "כל הילדים שווים. יוכבד הגנת אוהבת ומפנקת את כו-ל-ם." ולעומת זאת במלחמה, "אנשים רעים וחזקים [...] החליטו שבני-האדם אינם שווים. שהם ורק הם שווים יותר [רק לאנשים כמוהם מגיע להיות מרוצים ושמחים, ושלכל בני-האדם האחרים [...] לא מגיע להיות בכלל."

בספרה של נעמי מורגנשטרן, "רציתי לעוף כמו פרפר", בולט היחס כלפי העם היהודי. בספר מודגשים הדרת העם היהודי, בידולו והשנאה כלפיו, אך גם מעלותיו ותחושת השייכות לו, שאי אפשר להתכחש לה. הספר פותח ביצירת הסמל המבדיל, הטלאי הצהוב:

- "זהו טלאי צהוב, שאנחנו צריכים לענוד על הבגדים, בכל פעם שאנחנו יוצאים מהבית", ענתה אימא.
 - "כולם צריכים?" שאלתי.
 - "רק היהודים." (עמ' 5)

נוכח אלו מודגשות תחושת השייכות הפנימית של הדוברת כלפי עמה וסגולותיו של העם היהודי. אל מול תחושת ההשפלה הלאומית (נידוי, המתה, מגורים בדיר חזירים ועוד) מודגשת הגאווה היהודית: היא התלמידה הטובה בכיתה, אימה היא התופרת הטובה, שאפילו הגרמנים מודים בכישרונותיה, הפולנייה משבחת את היהודים על כך שעשו את מה שהפולנים לא העזו לעשות: למרוד. כשהגיבורה – המציגה עצמה כנוצרייה – היא התלמידה היחידה שיודעת את התשובה הנכונה, אומר לה הכומר: "אם לא הייתי יודע שאת נוצרייה, הייתי אומר לך שיש לך ראש יהודי."

בספר "ילדה שלא מן העולם הזה" נזנח הגיבור בתוך היער, כי המקום ה"תרבותי" נעשה מסוכן מדי. במהלך הספר הילד לומד לקבל מתנות מהטבע ומהאנשים – ולהחזיר. החוויה הקשה הופכת למסע לרכישת האמונה בכוחותיו, בידידיו, באנשים, בטבע, ביקום, ואולי גם באל. הרע בספרו של אפלפלד אינו רק מה שמתרחש בחוץ, אלא גם מה שמתרחש בתוך הנפש – החורבן הפנימי, איבוד האמונה בטוב – והספר כולו עסוק בבניית האמון הזה ובהשבת הטוב. גיבור הסיפור משנן לעצמו כל העת את משפטו של אביו, "בני אדם – רק טובתם של בני

אדם היא ענייננו" (אפלפלד תשע"ג, 88). כאשר מבכה תומס את ביטול הלימוד, עונה לו אדם "אבל ראית הרבה, רעבת הרבה, פחדת והתגברת על הפחד. גם זה לימוד" (שם, 107). תפיסה זו השמיע אפלפלד גם בספר "עד חוד הצער". סבתא צירל, זקנת שבט הפרטיזנים היהודים נפרדת מהם טרם פטירתה במילים, "היאות הוא האויב הגדול שלנו. היאות חוסם את הראות ואוטם את הנשמה. [...] תנו לאלוהים להדריך את פנימכם: אהבו והרבו אהבה, רחמו והרבו רחמים" (אפלפלד תשע"ב, 156-157).

האור והחושך המטפוריים מעובדים ליסודות עיצוביים: מבחינה ויזואלית מעוצב חלק נכבד מהספרים תוך ריבוי משחקי אור וצל, משחקי הצבעים האפלים מול הצבעים החיים. עיצוב זה מסמן מרחק בין אז להיותם ובין הטוב לרע. באמצעות עיצוב, העבר הקשה מורחק ומטושטש, ומודגשים ההווה וההתרחשויות החיוביות.¹⁴

לדוגמה, על כריכת הספר "ילדה שלא מן העולם הזה" נראים עצים הנדמים כסבך שחור. במרכזם, בתוך קרחת יער קטנה, ילדה שחורת שיער מוארת באור בלתי טבעי, ובגדיה צהובים ומאירים. זוהי הילדה שמתוארה נלקח שם הספר. ילדה זו היא שמסרה נפשה על הבאת אוכל לילדים המסתתרים. מאחורי העץ נסתרים שני הילדים (גיבורי הספר), דמויותיהם מושחרות בתוך האפלה, אך המקום שבו הם מתבוננים על הילדה המוארת זורח באור צהבהב. כך מגלה האור כי החסד הוא המאיר את עושי ואת הנהנים ממנו בתוך האופל הגדול.

ב"למה לנפתלי קראו נפתלי" מבדילה המספרת-מאירת אלונה פרנקל בין היום לבין אז ובין טוב לרע, באמצעות פלטת צבעים שונה: ההווה והימים הטובים מוארים בשלל צבעים עזים, והקשת מופיעה בהם בדרכים שונות. לעומת זאת "הזמנים הכי רעים בעולם" מאוירים באפלוליות: רקע המילים שחור, והתמונות מונוכרומטיות. הצבעים העזים המשולבים בהם הם צבעי דגל גרמניה: שחור, אדום וצהוב. צבעים אחרים מופיעים בימי העבר כהבזקי הארה: הקשת בחיבוק המשפחתי בתוך המסתור. מעל כנף הנץ השחורה או הברק השחור,

¹⁴ רודין (2018, 282-284) עומד על החלוקה בין האור לטקסט כדרך מרכזית בעיצוב הלשוני של ספרות השואה לילדים. חלק מהמידע נמסר במילים וחלקו באיורים המובנים למתווכים היכולים כך למנן את החשיפה למידע.

מתגלה גל התכלת כרקע לתיאור "בני אדם טובים וחזקים [...] שמאמינים שכולם שווים", שהעזו וניצחו את ה"רעים".

"צל שואה" ו"אורות מאופל" בשמות הספרים

בין ספרי הילדים הישראליים העוסקים בשואה כמעט שאין ספרים ששם מעורר אימה או מזכיר במפורש את השואה.¹⁵ "הפרה עם הלב" (זהבה קור), "רציתי לעוף כמו פרפר" (סיפורי חנה גפרית מאת נעמי מורגנשטרן), "ילדה שלא מן העולם הזה" (אהרן אפלפלד), "חנות הגלידה של פרנציסקו טירלי" (תמר מאיר), "למה לנפתלי קראו נפתלי" (אלונה פרנקל), "הדובי של פרד" (איריס ארגמן), "חיבוק של אהבה" (גילה מצליח-ליברמן) – הם רק חלק מספרי הילדים העוסקים בשואה, שהשואה אינה נרמזת בשם.

זאת ועוד, לא רק שהשמות אינם חושפים את הרוע, הם מכוונים אל היסוד ה"מואר". השם "רציתי לעוף כמו פרפר" מייצג את הכמיהה הילדותית והאנושית לחירות ולקלילות, ולרצון שלא נכלא. "ילדה שלא מן העולם הזה" הוא מושג המתאר בסלנג יידישיסטי התנהגות אנושית אצילית במיוחד, והוא מכוון אלומת אור – שגם מאוירת על גב העטיפה – אל מירה, בת כיתתם האצילית והאמיצה של הגיבורים המתחבאים ביער, המסכנת את חייה כדי להצילם. "למה לנפתלי קראו נפתלי" מהדהד לידה או משחקי חברה. "חנות הגלידה של פרנציסקו טירלי" הוא שם מלא מתיקות המכוון לשם המציל האמיץ.

עם זאת, גם כאן בשמות הספרים מהדהדת לעיתים השפה הכפולה: הדוגמה המובהקת ביותר לצופן שואה הנחבא בכותר היא הספר "הפרה עם הלב". שם הספר חותר תחת תפיסת האדם במחנה, שם הפכו האנשים למספרים. גם השם "ילדה שלא מן העולם הזה" – ברובד הגלוי משמעותו סופרלטיב לילדה טובה במיוחד, אבל ברובד הסמוי, הוא מצביע על העולם האחר כל כך מעולמנו וממציאות חיינו.

¹⁵ חריגים יחסית בתוכנם ובשם הם ספריה של בת שבע דגן, שהייתה חלוצת כתיבת ספרי השואה לילדים. בין ספריה: "מה קרה בשואה" ו"צייקה הכלבה בגטו".

יסודות הפואטיקה המגוננת בספר "חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי"

עד כה הוצגו יסודות הפואטיקה המגוננת בדוגמות נקודתיות בספרים שונים. בחלק זה תוצג הפואטיקה המגוננת בהיבטיה השונים כמכלול בספר ילדים אחד. אם המודל המשלב "צל שואה" ו"אורות מאופל" הופיע במידה מסוימת בכל ספרות השואה לילדים, נראה כי דווקא הספרים החדשים, הנכתבים בשנים האחרונות על ידי בני הדור השני והשלישי, ולא על ידי האודים המוצלים, מצליחים ביתר קלות ליישם את המודל הבלתי כתוב ולהגיע לדרכי עיצוב מותאמות לנמען, הילד הרך.¹⁶

בספרו "טראומה בגוף ראשון" מנסח גולדברג את המורכבות בכתיבת "סיפורי חיים" ואוטוביוגרפיות: "ההנחה הגדולה במחקר סיפורי חיים היא שהסובייקט מכונן את עצמו או את זהותו באמצעות הסיפור שהוא מספר על חייו" (גולדברג 2012, 77). בסיפור שאינו אוטוביוגרפי, נראה כי המרחק מקל על הפניות. ורדי דנה בקושי שבייצוג ההשמדה בספרות: "מתברר שעם השנים נעלמים המעצורים שהכבידו על הסופרים לטוב ולרע, שכן המרחק הגדל מאפשר אומנם אובייקטיביות רבה יותר ומקל את מלאכת הסיפור, אך הוא טומן בחובו סיכוני עיוות רבים יותר" (ורדי תשס"ב, 26).

הספר "חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי" הוא דוגמה מובהקת לספר המכיל יסודות רבים של הפואטיקה המגוננת, ואולי גם בכך סוד הצלחתו. הספר זכה בפרסים ותורגם לשפות שונות.¹⁷ הסיפור עוקב אחר קורותיהן של שתי דמויות לפני השואה, במהלכה ולאחריה: פרנצ'סקו טירלי, יליד איטליה, שפתח חנות גלידה בהונגריה והחביא בה ילדים בשואה, ופטר (יצחק) מאיר, ילד יהודי, שבזמן השואה התחבא עם הוריו בחנות הגלידה, ולאחריה עלה ארצה והקים משפחה בירושלים. הסיפור מקביל בין חייהם באמצעות אהבת הגלידה, אהבת האדם, האחריות האישית והתושייה. עלילת הספר מבוססת על סיפור אמיתי,

¹⁶ על ייחודה של כתיבת ספרות שואה שלא על ידי ניצולים, ראו: Gubar 2006; על היכולת של דור זה לעשות נרטיבציה, ראו: מילנר תשס"ד.

¹⁷ הספר יצא בשנת 2017, זכה בפרס יד ושם ובפרס דבורה עומר, ותורגם לאנגלית, לאיטלקית, לצ'כית ולרוסית.

והוא מעובד לסיפור המתאים לגילים צעירים מאוד (ילדי גן). הופעתם המגוונת של יסודות הפואטיקה המגוננת כמכלול תוצג להלן.

אמצעים ליצירת "צל שואה"

האמצעי הראשון הוא תיאור הרוע כצל עובר. בתחילת הספר מתוארת המציאות המוארת. דרך חלומו של הילד פרנציסקו משתקפת אידיליה: מתיקות, הגשמת חלומות, ילדים שמחים וגלידה. הסיפור גם יסתיים במציאות זו, אך במרכז מופיעה השואה כצל מעיב, או במילותיה של מאיר, "העיר בודפסט השתנתה". הצללת הרע היא הדגשת ארעיותו: הטוב היה לפני המלחמה, הטוב יהיה אחרי המלחמה, ובתוך המלחמה קיימת התקווה שעוד מעט הכול יעבור.

אמצעי נוסף הוא "הצללה" באמצעות הניסוח הלשוני. ספרה של מאיר אינו מתכחש לנוראות השואה, למלחמה, לאנטישמיות ולהשמדה. אולם רק מי שידוע את האמת ההיסטורית ייחשף לדברים במלוא עוצמתם, שכן השפה משמשת כצופן וכצל. כמו בספרי שואה נוספים לילדים, המילה "שואה" אינה מוזכרת בספר. מאיר בוחרת להשתמש במילה "מלחמה", כפי שכונתה טרם יוחדה במינוח. המילה "מלחמה" קרובה יותר למציאות חייהם של הילדים הישראליים, ובמלחמה כמו במלחמה, אומרת המספרת, "כולם פחדו מאוד". מה פשרה של המלחמה הזו, מאיר אינה חושפת לאורך כל הסיפור, אולם מי שמוכן מבחינה נפשית ידע להשלים את הפערים.

לאחר האמירה כי "כולם פחדו מאוד" מתחדד ההבדל: כולם פחדו מאוד, אבל היו כאלה שפחדו פחות (איטלקים והונגרים), והיו כאלה שפחדו יותר – המשפחה של פטר. "הם היו יהודים, ובהונגריה, כמו בגרמניה השכנה, לא רצו בהם יותר, למרות שהם לא נלחמו באף אחד ולא עשו רע לאיש". הביטוי, "לא רצו בהם יותר", נלקח מעולמם של ילדים. לעיתים ילדים מואסים בחפץ כלשהו או זה בנוכחותו של זה. משמעות הביטוי היא בדרך כלל הפסקת משחק משותף. בעומקו מתאר הביטוי היטב את השאיפה הנאצית, אך רק מי שכבר מבין ויודע, יוכל להכיל בתוכו את המידע הנלווה לעובדה שלא רצו ביהודים יותר – הגירוש וההשמדה.

הוריו של פטר מחליטים "להתחבא". הביטוי "להסתתר" הוא ביטוי המעיד על פחד, לעומתו הביטוי "להתחבא" נושא משמעות כפולה: מחבואים בעת

מצוקה, ו"מחבואים" כמשחק ילדים משעשע. כך יוכל מי שירצה לברוח אל תודעת משחק הילדים "מחבואים", ואילו הקורא המודע יבין את החרדות והסכנות הנלוות לצעד זה. גם ה"לשון הנקייה" (ביטוי מסורתי יהודי שפשרו הוא אמירת הפך הטוב במקום אמירת הרע), הימנעות מאמירת הרע בגלוי, היא חלק מאותה פעולת הצללה: "האנשים בחנות לא שמחו".

דרך נוספת של הסופרת ליצירת צל היא באמצעות מצלול. כאשר טירלי מחליט להסתיר יהודים, הוא מנסה "בזהירות" לבדוק את עמדות חבריו. המעשה הזה מאפשר למחברת להשמיע את הקול המסויג והנוהר עד הקול האנטישמי המובהק. את המילים הקשות מסגנת מאיר כשיר ילדים חרוז ושקול: "להחביא יהודים? בחנות גלידה? זה ממש מסוכן, זה לא לעניין/ הם לא שלנו, ובכלל לא מכאן". שיתוף הפעולה התודעתי והמעשי עם הנאצים, שהוא מעשה בלתי מוסרי, מעומעם ומסווה בניסוח מצלולי קליל ומשעשע.

צל השואה מובא גם דרך האיורים. ספרי ילדים מבוססים על תמונות לא פחות מאשר על המילים. בעוד המילים המתווכות נקראות על ידי המבוגר, התמונות נצפות על ידי הילד באופן בלתי אמצעי. את שפת התמונות "קורא" הילד מקטנות. ציוריה של מאירת הספר, יעל אלברט, ריאליסטיים מאוד אך אינם נטורליסטיים. היא מציירת פחד, חשש ועצב, אך לא אימה ובעתה. היא מציגה סמלים המתפקדים כצפנים אך אינה מציירת התרחשויות קשות כגון אלימות, הרג ומוות. באיור הראשון בספר, המתאר את ערב מלחמת העולם השנייה, ניצבת במרכז חנות גלידה. האווירה בתמונה שמחה ובהירה, ילדים ומבוגרים נהנים. שני סמלים מעידים כי המציאות אינה מאירת פנים: על לוח המודעות העגול מודבק שלט ועליו דגל התנועה הפאשיסטית עם צלב קרס. הדגל מטושטש ומסווה, ובדיוק כמו שקרה בהיסטוריה, קל מאוד להתעלם מנוכחותו באיור. במרכז התמונה ציפורים שחורות, שהן אולי רמז לסמל גרמניה.

באיור השני, המתאר את השואה, העצבות שורה בכול. דמויות כפופות ועצובות נראות עטויות מעיל שעליו טלאי צהוב. בין הדמויות שוטרים נאצים. מצד שמאל, שבו הוצב באיור הקודם הדגל המטושטש, ניצב טנק גדול ומאיים. מאחור נראות תמונות צלב קרס וחנות שחלון הראווה שלה שבור וסגור בקרשים – רמז לליל הבדולח. בשמיים עפות ציפורים שחורות, אולי אלה אותן הציפורים

המופיעות בסמל גרמניה או בסמל האס-אס. התמונה מתארת מציאות עגומה, אולם אף היא מתוארת בשפת צפנים. ילדים רכים שיתבוננו בספר לא יאוימו על ידי הטנק, שכן החורבן שהוא מביא עימו אינו מוצג. הם לא יזהו את מדי הצבא הנאצי, את הטלאי הצהוב ואת צלבי הקרס, ולא יבינו את הרמיזות שבשלטים. כך מועברת האווירה הקשה, ונרמזת המציאות, בלי ההכרח להיחשף לאימה.

גם באיור הבא פועלת השפה הכפולה. מצד ימין נראית חנות פרוצה שחלונה חסום בקרשים מוצלבים. מי שמכיר את ההיסטוריה יראה רמז לליל הבדולח על משמעותיו הקשות. אחרים יראו תמונה עצובה, אך חסרת הקשר או צופן. בתמונה זו נעלמו החיוכים מפני הדמויות, החנות סגורה, החורף מתגבר, העלים מתכהים, דגלי צלב הקרס מתחזקים, חיילים במדי נאצים מופיעים, במקום ילדים שמחים נראים מבוגרים עצובים, ובצד ימין נמצא טנק.

בסוף הספר, באיור מואר, נראות לצד הנהר נעלים פזורות. הקורא שאינו מכיר את התמונה לא יראה בהן אלמנט חריג, אך הקורא הבקיא לא יוכל להתעלם מאיור אחד מפסלי ההנצחה המזעזעים באנדרטת "נעלים על הדנובה" (בהונגרית: Cipők a Duna-parton) לזכר היהודים שנרצחו באכזריות על ידי כוחות "צלב החץ". שפת הצפנים המאפיינת את ניסוחיה של מאיר הייתה סמן הדרך לאלברט באיוריה.

אחת הסיבות שמאוד רציתי לאייר את הספר היא בגלל שהוא מתרכז בסיפור הצלה ובטוב ליבם של אנשים בתקופה שבה זה לא היה מובן מאליו לדאוג לאחר. הטקסט כתוב מאוד ברגישות, והסופרת לא השתמשה במילים "שואה" או "נאצים", ואני בחרתי באיורים להוסיף את האלמנטים האלו בהדרגה ובעדינות. באחת הכפולות הראשונות לדוגמה מופיעה רק כרזת תעמולה נאצית על עמוד מודעות במרחק, כרמז למלחמה העתידית, ובהמשך הספר השתמשתי בגשר החירות הידוע של בודפשט שהופצץ במלחמה ונבנה מחדש בסיומה. רק בכפולה האמצעית שמסמלת את תחילת המלחמה יש ממש סמלי צלב קרס וטנקים, אבל

דאגתי לאזן את זה בצבעוניות ולהשאיר משהו בכפולה שהוא מקור לאור ותקווה – החנות של פרנציסקו.¹⁸

כמו בספרי שואה רבים האור הוא המסגור להתרחשות. הוא הפותח את הספר בתקופה הטובה טרם המלחמה, והוא הממלא את התמונות בסופה. גם כאן מוצג הרע כצל עובר.

משחק האורות והצללים נבנה כמלאכת מחשבת באיוריה של יעל אלברט. האלמנטים המאפיינים את המלחמה, כגון: החיילים הקטנים שבהם משחק טירלי הילד, המודעות הקשורות לתנועה הנאצית, צל מטוסי הקרב, המגפיים המסומרים והכלב חושף השיניים, הימים האפלים, המחבוא, האימה – כל אלה מאוירים בגוונים כהים, ורובם בגוונים אפורים-שחורים.¹⁹ בתוך אלה בולטים האלמנטים המאירים: דמותו הבהקת, הבהירה, של חסיד אומות העולם טירלי, שאינה מתעמעמת ואינה מוכתמת. החנוכייה מתבנית השוקולד הדולקת בסתר והמפיצה אור גדול עוד טרם הודלקה, הגשר אל העתיד המואר באור נגוהות המותיר את הצללים רק מאחוריו. כל אלה ועוד מסמנים מבחינה גרפית את היסודות המוארים בימי האפלה. סמל האור והחושך מופיע כאיור מקדים לסיפור.

גם בספרה של מאיר, הדגשת "האור" כיסוד הטוב, קשורה קשר הדוק לאופן שבו מוצג הרע. בהסבר הניתן בספר לשאלה מהי שואה, נכתב שהאסון עבור היהודים היה ש"לא רצו בהם יותר". התיקון המודגש לפיכך, האור המבהיק, הוא דמות של אדם שרצה ביהודים, שלא זרם עם הסחף האנטישמי. טירלי התחיל כאוהב אדם, ואהב אדם עד כדי סיכון חייו.

מרכיב נוסף בתיאור הרע שהתרחש בשואה הוא חוסר האונים. האדם הקטן עומד מול כוחות רוע גדולים ממנו. כאן יוצרת מאיר הקבלה בין גבורתו של טירלי לגבורתו של הילד פטר: "גם פרנציסקו טירלי חשב לעצמו: אני איטלקי, אני לא צריך לחשוש [...] אבל מה יהיה עם השכנים שלי? [...] מישוהו צריך לעזור

¹⁸ מתוך אתר "הפנקס", פרופיל האומנית יעל אלברט <https://did.li/klZYH>.

¹⁹ גם הצבע האדום מופיע בתמונות אלה, ואפשר לראות הבדל בין סקלת הצבעים השחורה המאפיינת את הנאצים, לבין הכחול הכהה המאפיין את המחבוא.

להם. [...] אני יודע! חשב פרנציסקו, [...] אני אעזור להם, אני המישהו!" אותן מילים ממש מושמות בפי הילד פטר בשעה שהמסתתרים מחפשים דרך להדליק נרות חנוכה, "פטר קיווה כל כך שהם יצליחו. שמישהו ימצא גם חנוכייה, שמישהו... אני אהיה המישהו! החליט פטר. אני אמצא חנוכייה!"

"אני אהיה המישהו", מחליט טירלי ומקים את המחבוא ליהודים בחנות הגלידה שלו. "אני אהיה המישהו", מחליט פטר המתחבא ומחפש חנוכייה, ובתוך כך מתחזק המסר, כי בכל מציאות, קשה ככל שתהיה, האדם יכול לעשות משהו, קטן כגדול, ובכך להיות "המישהו".

באופן זה מאירה החנוכייה באור גדול לא רק בשעת ההדלקה אלא כבר בשעת מציאתה. היא מאירה לא רק באור האמונה הדתית אלא באמונת היוזמה והתושייה, בכל תנאי ובכל מצב, אמונתם של מעטים שקמו להילחם ברבים בחושך הגדול.

סיכום

בנאומו "מה בין כתיבה לילדים לכתיבה למבוגרים" אמר הסופר אהרן אפלפלד: "הסיפור הטוב הוא, אם תרצו, הכנה נפשית לקראת החיים. הסיפור אומר: אלה החיים. יש בהם כיעור, אבל יש גם יופי. יש בהם אכזריות, אך גם רחמים. הסיפור מלמד להתבונן, לבחור" (אפלפלד תשע"ה).

ספרות הילדים העוסקת בשואה מפלסת דרך עדינה ועמוקה להנחיל את זיכרון השואה תוך יצירת מערך שלם של מטפוריקה, צפנים, כתיבה רב רובדית, סיפורי מסגרת ואיזון בין צללים ואורות, המאפשרים לתווך את המפגש הראשוני של הילד עם סיפור השואה באופן פילוסופי ועמוק וכמרחב בטוח ומגונן מבחינה פסיכולוגית. מאפייניה של הפואטיקה המגוננת "צל שואה" ו"אורות מאופל" מצויים בספרי שואה לילדים במינוחים שונים ובאופנים שונים, אך הרצון לתווך ולגונן משותף לכולם ומכונן בהם מאפיינים דומים.

במאמר זה הוחל המודל על ספרות השואה, אך ייתכן שהסגולה המיוחדת של שפת הספרות לספר באופן שישאיר את הקורא אוטונומי למינון עוצמת החוויה יכול להיות מודל משמעותי להתמודדות עם שיתוף ילדים גם במצוקות

אחרות: אישיות, לאומיות וכלל אנושיות, והוא נושא בחובו כלים מתודיים ליצירת שיח בנושאים קשים וכואבים.

ביבליוגרפיה

א. היצירות

- אפלפלד, א' (תשע"ב). **עד חוד הצער**. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן.
- אפלפלד, א' (תשע"ג). **ילדה שלא מן העולם הזה**. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן.
- מורגנשטרן, נ' (תשנ"ה). **רציתי לעוף כמו פרפר – סיפורה של חנה גופרית**. ירושלים: יד ושם.
- מאיר, ת' (2017). **חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי**. בן שמן: כתר.
- פרנקל, א' (2009). **למה לנפתלי קראו נפתלי**. בן שמן: מודן.
- קור, ז' (2017). **הפרה עם הלב**. ירושלים: זהבה קור.

ב. ספרות מחקרית

- אדורנו, ת' (1993). על האובייקטיביות של מדעי החברה, בתוך ת"ו אדורנו ומ' הורקהיימר (עורכים), **אסכולת פרנקפורט (מבחר)** (עמ' 157), ספרית פועלים.
- אפלפלד, אהרן (2000). **עוד היום גדול**. ירושלים: כתר ויד בן-צבי.
- אפלפלד, אהרן (תשע"ב). **עד חוד הצער**. אור יהודה: כנרת זמורה-ביתן.
- אפלפלד, א' (תשע"ה). מה בין כתיבה לילדים לכתיבה למבוגרים. **ספרות ילדים ונוער**, 138, 25–28.
- בלברג, א' (1999). היסטוריוגרפיה, תודעה וזיכרון – היבטים היסטוריים ופדגוגיים, **בשביל הזיכרון**, 34, 58–69. ביה"ס המרכזי להוראת השואה, יד ושם, ירושלים.
- ברוטיין, ב' (תשס"ט). הבסיס החוקי להוראת השואה בישראל: סקירות ותמורות. **עלי מועד**, 27, 9–12.
- ברזל, ה' (1976, 24 בספטמבר). לבעיות הפרשנות של יצירות סמלניות, **ידיעות אחרונות**.
- גולדברג, ע' (2012). **טראומה בגוף ראשון**. באר שבע: מכון הקשרים אוניברסיטת בן גוריון.
- גולדהירש, א' וא' מלמד (2014, 24 באפריל). שואה בגן - מי ירחם על הילדים? <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4513540,00.html> ynet

גריין, ד' (1989). היבטים פסיכו-חינוכיים של הוראת השואה. בתוך ס' גולן, **גשרים בין שואה ותקומה** (11–17). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

דגן, ב' (תשע"ד). נושא השואה בגיל הרך – לבטים ודרכי התמודדות. **עיונים בספרות ילדים**, 23, 118–127.

הולנדר שטיינגרט, ר' (תשמ"ג). זלדה-שירה-פגישה. **זהות**, ג', 232–236. מובא באתר "דעת": <http://www.daat.ac.il/he-il/sifrut/maamar/zelda-shira.htm>.

הולצמן, א' (תשנ"ו). נושא השואה בסיפורת הישראלית: גל חדש. **דפים למחקר בספרות**, 10, 131–158.

ורדי, ש' (תשס"ב). **ההשמדה בראי הבדייה הספרותית: היסטוריה והצגה ברומן**. ירושלים: מוסד ביאליק.

טל, ק' (2015). הוראת השואה בגני ילדים: נושא השנוי במחלוקת בקרב גננות. **חוקרים @ הגיל הרך**, 4, 1–23.

יבלונקה, ח' (1998). ניצולי השואה בישראל – סיכומים ראשונים. **בשביל הזיכרון**, 27, 4–9.

יעוז, ח' (1979). דרכי הצפנה בסיפורת השואה. **עתון 77, שנה ג'**, 18.

יעוז, ח' (תשע"ד). דרגות בעידון האימה – עיצוב נושא השואה בספרות למבוגרים, לבני נוער ולילדים. **עיונים בספרות ילדים**, 23, 32–40.

לוי, פ' (תשנ"ג). **זהו אדם**. תל אביב: עם עובד.

מילנר, א' (תשס"ד). **קרעי עבר: ביוגרפיה, זהות וזיכרון בסיפורת הדור השני**. תל אביב: עם עובד אוניברסיטת תל-אביב.

מצליח-ליברמן, ג', כץ, י' ועוז, ה' (2017). תיווך זיכרון השואה לילדים ולנוער: מענים אפשריים לדילמות פסיכו-חינוכיות. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Moe/Shoa/ganeyeldim/ganim.htm>

פירון, ש' (2016). על חינוך, שואה והגיל הרך. **מהמתחדש והמתרחש שם עולם**, 13, 6–13.

פלדמן, ז' (2005). **ספרות השואה גם לילדים**. אוניברסיטת אריאל.

פיינגולד, ב' (תשע"ד). הוראת ספרות השואה – בעיות יסוד, **עיונים בספרות ילדים**, 23, 6–15.

סצ'רדוטי, י' (תשע"ה). טלאי המורכבויות: ספרות שואה לגיל הרך. **ילדות**, 1, 99–118.

סצ'רדוטי, י' (2018). סוחבים ביחד סל אחד – על ספרות השואה הסבתאית לגיל הרך. **בין השורות**, 3, 193–214.

קרן, נ' (תשע"ז). 'בין הכסאות' לימודי השואה בישראל בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' גבע (עורכת), **השואה: שעת חינוך**, עמ' 17-40, בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

רודין, ש' (2018). בין ייצוג ישיר של האימה למיסוכה: על לשונה של ספרות שואה לילדים. בתוך נ' בן-ארי ור' בו שחר (עורכות), **העברית שפה חיה** (280-293), הקיבוץ המאוחד.

רט, ר' (2018, 3 במרץ). התשמע קולה: הסופרת שסידרה לרחל המשוררת מפגש אינטימי. **מקור ראשון**, מוסף דיוקן.

שריג, ר' (תשע"ז). אלוהים שבאדם: אמונה ואנושיות בספרות ילדים עברית על השואה. **ילדות**, 2, 33-47.

Adorno, T. (1973). *Negative Dialectics*. (E. B. Ashton, Trans.). New York: Continuum.

Bosmajian, H. (2002). *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*. New York: Routledge.

Gubar, S. (2006). *Poetry After Auschwitz*. Indianapolis: Indiana University Press.

Jordan, S. D. (2004). Educating Without Overwhelming: Authorial Strategies in Children's Holocaust Literature. *Children's Literature in Education*, 35, 199-218.

Levin, O., & Baratz, L. (2021). From the past to the future through literature: the motif of secrecy in Holocaust literature for children. *Holocaust Studies*, 26, <https://doi.org/10.1080/17504902.2020.1863072>

מלאכת הזיכרון:

יצירתה של מירי אברמסון בת הדור השני לשואה

שחר מרנין-דיסטלפלד

מבוא

מאמר זה עוסק ביצירתה של מירי אברמסון, ילידת ישראל (1950), בת הדור השני לשואה. מכלול יצירתה מגלה שחוויותיה וזהותה, כבת להורים ניצולי שואה, מתגלמות הן בתוכני היצירה הן בשפות היצירה המגוונות שהיא בוחרת ליצור בהן. אברמסון עצמה מעידה על כך שחוויות אלה "נכנסות לכל דבר" (ריאיון עם האומנית).¹ דינה ורדי (2002), שחקרה לאורך שנים ניצולים ובני הדור השני, מסבירה: "...הידיעה תמיד נוכחת ברקע, וקיים דחף בלתי פוסק לעסוק ב'תעלומת השואה' ולפענח אותה. לכן זה צץ מתחת לשכבות המנסות לכסות עליה, בצורה מודעת ולא מודעת".

במאמר אנתח חלק משמעותי מיצירתה של אברמסון, שנוצר בעשורים האחרונים, כתגובה מאוחרת להיותה בת הדור השני לשואה. הניתוח יתבצע בשיטה חזותית-פרשנית על פי כלים מתחום תולדות האומנות, בשילוב מונחים ותאוריות מתחום חקר השואה (Holocaust Studies) וראיונות עומק עם האומנית. אבקש לבחון את יצירתה של אברמסון כניסיון להוות "נר זיכרון" למשפחה שנספתה. מונח זה מתייחס לילדי הניצולים, שנועדו לא רק להיות עוגן הצלה עבור הוריהם, אלא לשמש "...פיצוי ותחליף לבני משפחותיהם שנספו, לקהילותיהם שנכחדו ואפילו לחייהם הקודמים" (ורדי 1990, 33). מחקרים

¹ ברצוני להודות לאומנית מירי אברמסון על הסכמתה לחלוק עמי את סיפור חייה ואת מכלול יצירתה, את תחושותיה ואת מחשבותיה המעמיקות. כל התמונות במאמר זה באדיבות האומנית.

מראים שלעיתים קרובות קיבלו על עצמם בני הדור השני את תפקיד "נר הזיכרון", שהתבטא בתחושת מחויבות לשאת את זיכרון העבר. "רבים מבני הדור השני, ובמיוחד אלה שקיבלו על עצמם לשמש בתפקיד נרות זיכרון, לא חסכו במאמצים, מודעים ולא מודעים, כדי לנסות ולבנות את הגשר בין הדורות, בין המתים לחיים, בין העבר להווה" (ורדי 2002). במאמר זה אראה כיצד בונה אברמסון ביצירתה גשר בין ההווה שלה לבין העבר של הוריה ושל ילדותה בבית משפחתה. את תפקיד "נר הזיכרון" היא מממשת באמצעות היצירה, המבוססת על תצלומי עבר של הוריה ושלה כילדה, ובאמצעות עיסוק בדמויותיהן של אחיותיה שנספו בשואה.

יצירתה של אברמסון תנותח גם בהתייחס למושג "הזיכרון שאחרי" (Postmemory), מונח שטבעה מריאן הירש (Hirsch 2012, 5). הירש, היסטוריונית של תרבות, שעסקה בהעברה תרבותית בין-דורית של זיכרון השואה, טוענת כי ילדיהם של שורדי השואה, שלא חוו את השואה על בשרם, מפתחים "זיכרון שאחרי", המבוסס על יחסיהם עם הוריהם. לדעתה מתקיימת העברה בין-דורית של זוויות השואה מההורים לילדיהם, העברה המתרחשת מעצם החיים המשותפים באותו בית, לצד חפצים שנשתמרו ועדויות מילוליות וחזותיות מחוויות ההורים. העברה זו של הזיכרון הטראומטי היא כה אפקטיבית, טוענת הירש, עד שהדור השני חווה אותו כזיכרון שלו ממש. הירש מוסיפה וטוענת כי השואה היא טראומה שיצרה בקרב ילדי השורדים נרטיב דומיננטי של חוויות הוריהם, וחוויות אלה, אף שאינן ניתנות לשחזור או להבנה שלמה על ידי דור הבנים, מחליפות את חוויותיהם המאוחרות של בני הדור השני. "הזיכרון שאחרי" הופך לחוויה המשמעותית המשפיעה על הדור השני באופן דומה להשפעת הטראומה הממשית על דור ההורים. "הזיכרון שאחרי" מוביל במקרים רבים להזדהות עמוקה של הדור השני עם דור ההורים, כך שחוויות ה"שם" נדמות מוחשיות מאוד גם עבור אלה שלא היו שם בגופם. הירש מראה כי בכוחן של תמונות להבנות את "הזיכרון שאחרי" עבור הדור השני, כיוון שהן מייצרות המשכיות נראית של בני המשפחה ושל המשפחתיות שקדמו לנוראות השואה (Hirsch 2012, 36-39). בהמשך אטען כי באמצעות חיי היצירה, אברמסון מתמודדת עם "הזיכרון שאחרי", ובכך מתמוזג מונח זה במונח "נר זיכרון".

המונח "הזיכרון שאחרי" עורר במהלך השנים את סוגיית משמעותו של הזיכרון הטראומטי בהעברה הבין-דורית, והעלה את השאלה, האם וכיצד יכולים ילדי השורדים לפתח זיכרון מאירוע שלא חוו על בשרם. אחד המתנגדים הוא ארנסט ואן אלפן (Van Alphen 2006, 478), שגורס כי אין להשתמש כלל במונח "זיכרון" ביחס לדור הילדים, כיוון שהוא מביע אך ורק את רצונם הבלתי ניתן למימוש של הילדים ליצור קשר לעולמם של הוריהם, בעוד שהם עצמם נולדו לעולם אחר, בזמן ובמקום אחרים. ואן אלפן (שם, שם) מציע להגדיר את הקשר הבין-דורי המופרע והמקוטע בין דור השורדים לבין דור ילדיהם כהתקה (displacement). הגדרה זו מגלמת את הנתק הבלתי נמנע, לדידו, בין עבר להווה, נתק העומד בליבן של מערכות היחסים בין השורדים לבין ילדיהם. ההתקה עלולה ליצור תחושת ריחוק בין ההורים לבין ילדיהם, מעין פער קשה לגישור, שעליו מדווחים חלק גדול מבני דור הילדים. ההתקה מדגישה שאין אפשרות אמיתית ואוטנטית של דור ילדי השורדים להתחבר לחוויית הטראומה של הוריהם, ומבטלת, על כן, כל אפשרות ליצירת "זיכרון שאחרי", שהציעה הירש. ההתקה נגרמת מכך שלדור הילדים אין נרטיב ברור וקוהרנטי של המאורעות אלא "סדר סימבולי כאוטני" המתייחס לשואה (שם, 484). הכאוטיות הזו מולידה תחושות של תלישות, הזרה והתקה, המלוות את חייהם של דור הילדים. אבחנתו זו תשמש כר פורה לניתוח יצירתה של אברמסון הן כאסטרטגיה של פעולה אומנותית הן כנושא ביצירה. ההתקה, שאליה נלווית גם הזרה, מסייעת לעיסוק בקרוב, באינטימי ובנושאים פגיעים, תוך עיצובם במרחק תודעתי שהינו מרחב ביניים בין האומנית לבין היצירה (לוי 2013, 10).

תאוריה נוספת שפיתח ואן אלפן נשענת על המגמה הרווחת להשתמש במשחק או באמצעים משחקיים על מנת לייצג את השואה. ואן אלפן (2015, 151) ניסח את המשפט: "לשחק את השואה, לשחק עם השואה" (Playing the Holocaust, Playing with the Holocaust). המשחקיות הקשורה בביטויים הנוגעים בשואה נוצרה על ידי בני הדור השני לשואה (בין אם היו צאצאי ניצולים ובין אם לאו), כתגובה לעמדה בלימודי השואה שתפסה אותה בראת קודש, וחסמה אפשרויות ביטוי אותנטיות ואישיות כלפיה. המשחקיות בהבעה האומנותית כלפי השואה היא אסטרטגיה שניפצה את מחסומי הביטוי שהציב

תחום חקר השואה על השיח במשך שנים ארוכות (שם, 153). משחקיות זו יצרה אינטר-טקסטואליות חדשה, כשהציעה להבין את השואה מתוך החוויה של עולם המשחק המשלב דמיון ואסתטיקה המכוונים לעולמם של ילדים. אסטרטגיה זו יצרה יצירות אומנות המחייבות את הצופה לנקוט עמדה פעילה בהתמודדות עם השואה ולא לקבל את תכניה באורח סביל. האקטיביות שיצרה המשחקיות ביצירות האומנות ובאינטראקציה שלהן עם הצופה חידדה את העיקרון שלפיו המשמעות העיקרית של זיכרון השואה אינה האירועים שהתרחשו במציאות אלא ההשלכות הרגשיות והתרבותיות שלהם (שם, 156). במאמר זה אבקש לבחון את יצירתה של אברמסון לאור תאוריה זו.

ארבע סדרות מייצגות ממכלול יצירתה של אברמסון יוצגו ויידונו במאמר. בכל סדרה יובלטו מרכיבים של עיצוב "הזיכרון שאחרי", חשיבות תפקיד "נר הזיכרון" שלקחה על עצמה, הביטויים לאסטרטגיית ההתקה וההזרה והמרכיבים המשחקיים. הסדרה הראשונה שתוצג עוסקת ביצירות המתבססות על תצלומים ישנים. הסדרה השנייה תעסוק בדימוי הילדה, היא עצמה, ובדימויי ילדות תלושות. הסדרה השלישית מתמקדת בפסלונים זעירים מעיסת נייר המדמים מומיות עתיקות, ואילו הסדרה הרביעית מוקדשת לקולאז'ים שנעשו על גבי לוח שנה של חברת קוקה-קולה, ובו מוצגות נשים צעירות בסצנות פנאי.

המאמר מעניק הזדמנות ראשונה להיכרות עם יצירתה של אברמסון, שעד כה הוצגה בתערוכות באופן חלקי בלבד.² את יצירתה יש לבחון כחלק מן המחקר הקיים על אומנות השואה (Amishai-Maisels 1993; Berger 2014) ועל בני הדור השני (ברוטיץ 2015), ולפיכך אפתח בסקירה של נושא זה, כבסיס לדיון ביצירתה של אברמסון.

השואה באומנות הישראלית

הצימוד 'אומנות' ו'שואה' מגדיר שדה רחב של שיח ומחקר בכל העולם, וגם בישראל. אומנות העוסקת בשואה נוצרה הן בידי אומנים שחוו אותה על בשרם,

² מירי אברמסון הציגה בתערוכות קבוצתיות: **עובר ושב - אומנות בחומרים ממוחזרים**. גלריה נירה'לה בית לחם הגלילית, אוצרת: נורית וולפה, 2012; **פרי העץ**. גלריה נירה'לה, אוצרת: נורית וולפה, 2013; **מסע**. גלריית קריית האומנים קריית טבעון, אוצרת: נורית וולפה, 2015; **מהדורה שנייה**. גלריית קריית האומנים קריית טבעון, אוצרים: אילן בק, מירי חכם-בן צבי, רינה בובראוגלו, 2020.

חלקם ניצלו מן התופת והמשיכו ליצור עוד שנים לאחר תום המלחמה, הן בידי כאלה שלא חוו אותה באופן ישיר. בין אלה האחרונים ישנם אומנים שהצליחו להינצל מהשואה כשעזבו את אירופה לפני פרוץ מלחמת העולם השנייה, לעיתים כשהם משאירים את משפחותיהם, שלימים נספו. לצידם פעלו ועדיין פועלים בני הדור השני – צאצאיהם של הניצולים, ובני הדור השלישי – נכדיהם. ניתן לומר כי השואה היא אחד הנושאים הטעונים בתרבות הישראלית, וכי היחס אליה, גם באומנות הפלסטית, עבר תמורות מרחיקות לכת במהלך השנים (מישורי 2019, 377).

בהתאמה לשדה הנרחב והמגוון, גם ספרות המחקר אודות אומנות העוסקת בשואה היא ענפה ומתייחסת לשלל קטגוריות. ראוי לציין את מחקרה המקיף של זיוה עמישי-מיזלס, שבו מיפתה החוקרת את האופנים שבהם השפיעה השואה על האומנות החזותית, הן על אומנים יהודים הן על אומנים לא יהודים (Amishai-Maisels 1993). עמישי-מיזלס מתייחסת לסוגים שונים של דימויים – מהדימויים הישירים והריאליסטיים שנוצרו בגטאות, במחנות הריכוז, במחנות ההשמדה ובנתיבי הבריחה וההסתתרות, דרך איקונים סמליים המקושרים לשואה, ועד הפשטה, התקה והזרה.

האומנות שנוצרה על ידי אומנים יהודים שחוו את השואה, אומנות הדור הראשון, נשאה אופי של תיעוד ומחאה ביחס לחיים בגטו ובמחנות (Amishai-Maisels 1993; פרסיאדו 2014, 5-7; מישורי 2019, 379). מבין יצירות אלה ידועים, למשל, דיוקניו העצמיים של האומן היהודי פליקס נוסבאום, שברח מגרמניה לבלגיה, נתפס ונשלח למחנה מעצר בצרפת ובסופו של דבר נרצח באושוויץ (מישורי 2019, 380-381). גם ציוריה של מאלווה שאלק שעסקה בסצנות יום-יומיות בתקופת השואה בגטו טרזין, ובהן הטיפול בילדים והניסיון לשמור על שגרה, הם עדות לחיי יצירה בתנאי דחק (פרסיאדו 2014, 7).

גדעון עפרת (2010) מציין כי גזרות המשטר הנאצי – רדיפות היהודים בפוגרומים, ההתעללויות בליל הבדולח, ההשפלות שבעקבות חוקי הגזע ונושאים נוספים – הופיעו ביצירתם של אומנים ישראלים עוד קודם לשואה ולידיעות אודותיה. רחל ברגר (2017) מראה כי גם אומנים שהצליחו להימלט מזוועות השואה אך חוו על בשרם הגבלות, השפלות וחויית פליטות בשנות ה-30 בגרמניה

עסקו בנושאים אלה ביתר שאת ביצירתם. אומנים אלה, דוגמת מרדכי ארדון, מירון סימה ולאה גרונדיג, נמלטו מגרמניה, היגרו לארץ ויצרו אומנות שסימני הרדיפות והפליטות ניכרים בה. בסוף 1942, כאשר הידיעות אודות זוועות השואה הגיעו לארץ, החלה האומנות הישראלית להגיב לכך. לאחר הקמת מדינת ישראל, הגיעו פליטים ששרדו את השואה, וביניהם גם אומנים שביטאו ביצירותיהם בעיקר את המפלצתיות הנאצית ואת מצבי הקיצון שחווי האסירים היהודים. חנה יבלונקה (2002) מנתחת את מאפייני האומנים הניצולים שפעלו בעיקר בשנות ה-50 וה-60 של המאה ה-20 בארץ ומציינת שהם היו "אומני תוכן", שעסקו איש איש בדרכו בנושאים שכללו את טראומת השואה, את ההגירה ואת עצמאות ישראל. רחל ברגר (Berger 2014, 377-400) מציגה במחקרה כיצד שילבו אומנים בני הדור הראשון (כאלה שהשואה התרחשה בהיותם ילדים, בין שחווי אותה על בשרם ובין שלא) מרכיבים מן האיקונוגרפיה הנוצרית הקשורים בדמותו של ישו, בקורבנות ובמוות, על מנת להתמודד עם השואה ביצירתם. היא מציגה שתי גישות אומנותיות, שהיא מכנה: "מחאה מוסווית" ו"עימות" עם התרבות הנוצרית שבחיקה נולדה האנטישמיות.

יבלונקה מציינת כי על אף הביטוי הנרחב של אומנים בישראל לאחר השואה, האומנות שלהם נדחקה לקרן זוית מבחינה ממסדית ונותרה שולית בשדה ובשיח, בעיקר כיוון שלא התאימה לנרטיב הציוני של תקומת העם בארצו. היחס הכללי לשואה התאפיין בהדחקה, ובהתאמה הפכו הסוגיות הקשורות בה לטאבו (מישורי 2019, 388). אברמסון מגיבה להלך רוח זה ביצירות המתייחסות לדמותו של אביה, שיידונו בהמשך. הגורם השני לשוליותם של ייצוגים אומנותיים של השואה בעשורים הראשונים לקיום מדינת ישראל קשור להלכי רוח ולמגמות רווחות בשדה האומנות עצמו, שנשלט בשנות ה-50 וה-60 על ידי הסגנון המופשט. סגנונות פיגורטיביים וסימבוליים דוגמת אלה של נפתלי בזם ומרדכי ארדון, למשל, נדחקו לשולי השדה (מישורי 2019, 389-391).

משפט אייכמן שהתקיים בראשית שנות ה-60 היווה נקודת מפנה ביחסה של החברה הישראלית לשואה (ברוטין 2015, 11). העדויות ששודרו בטלוויזיה גרמו לציבור לגלות אמפתיה לסיפוריהם של שורדי השואה, וייתכן כי תהליך זה הוביל לכך שבשנת 1968 הציג מוזאון תל אביב תערוכת זיכרון ראשונה

ליצירותיהם של אומנים יהודים שנספו בשואה. מלחמת יום הכיפורים, שערערה את עצם קיומה של מדינת ישראל, אף זימנה את השיח על השואה באופן לגיטימי. אליק מישורי, בעקבות היסטוריונית האומנות לינדה נוכלין (Nochlin 2002), טוען כי אומנות השואה בישראל, כמו גם בעולם, החלה כריאליסטית, נוטה לתיעוד, והמשיכה אל עבר "התגובה המודרניסטית" המתאפיינת בסירוב לייצוג פיגורטיבי ובהעדפת המופשט. יחד עם זאת, כיום קיימים ייצוגי שואה פיגורטיביים וריאליסטיים מובהקים, דוגמת יצירתה של מירי אברמסון, שתוצג בהמשך, או יצירתה הפיגורטיבית וההיפר-ריאליסטית של רחל נמש (שכנאי יעקבי 2020; Marnin-Distelfeld 2021). ניתן לומר, שייצוגי השואה נעים לאורך השנים בתוך מנעד רחב של ביטויים וסגנונות.

תערוכות היחיד הראשונות שעסקו בשואה בארץ התקיימו בסוף שנות ה-70, ובהן הציגו חיים מאור, רבקה מרים שרשבסקי ויוכבד וינפלד.³ שרשבסקי הציגה ציורי דמויות הנראות כרוחות רפאים, המייצגות את משפחתה שנשפתה. וינפלד, אף היא, הציגה דימויים המתייחסים לשואה באופן ישיר ובוטה (ברוטין 2015, 19; מישורי 2019, 396). אומנים חלוציים אלה הניחו את היסודות לאומנות הדור השני בישראל. המונח "דור שני" נולד בשנות ה-80, והופעתו קשורה לתודעתו הקולקטיבית של דור הבנים והבנות שהבחין במרכיבים משותפים בעיצוב הזהות, הקשורים בחוויות חייהם לצד הורים שורדי השואה. קטגוריית הדור השני מעוררת ויכוחים (שטייר-לבני 2014, 18). מישורי (2019, 411) מעדיף לעסוק בחקר ייצוגי השואה ללא החלוקה הדורית, המפחיתה בעיניו מערכה של היצירה האומנותית. לדידו, בחינת אומנות על פי הפריזמה הדורית עלולה לבחון את האומנות כביטוי לטראומה אישית יותר מאשר כביטוי "...להיגד כלל אנושי, אוניברסלי". מישורי עוסק בניתוח ייצוגי השואה על פי חלוקה נושאית המתחשבת בציר הזמן, אך מבלי להפריד בין אומנים הנמנים עם ילדי שורדי השואה לבין אומנים אחרים. ברוטין (2015, 9-29) מאמצת את המונח "דור שני" כקטגוריית ניתוח לייצוגי שואה, בהסתמכה על חוקרים מתחום הפסיכולוגיה

³ שרשבסקי הציגה יצירות שעסקו בשואה באמצע שנות ה-60, אך נראה כי הן לא זכו לתהודה בקרב הציבור והממסד האומנותי. לדיון בהיסטוריוגרפיה של השואה בישראל ראו: שטייר-לבני 2014, 36-17.

והתרבות הקושרים בין חוויות החיים של דור ילדי השורדים לבין ביטויים אומנותיים פרי יצירתם.⁴ לצד בני הדור השני היא אינה מתעלמת מאומנים שעסקו בשואה ושתרומתם לנושא הייתה מכרעת, הגם שאינם נמנים עם קטגוריה זו, כמו חוני המעגל ומשה גרשוני. רועי רוזן (1996) טען כי גרשוני היווה פריצת דרך ביחסה של האומנות הישראלית אל השואה, מכיוון שהצליח לעסוק בה מבלי לרדד אותה. במיצב "אטימה אדומה: תאטרון", שהציג גרשוני בביאנלה בוונציה ב-1980, ייצג האומן את השואה בדרך אלגורית-מושגית המתבססת על חפצים בחלל. מישורי (2019, 396) מדגיש כי השימוש בחפצים כדימויים חזותיים מתומצתים, המגלמים מצבי נפש הקשורים בשואה, סימן את השלב הבא באומנות הישראלית, לאחר שהתרכזו בייצוגים פיגורטיביים בשלב המוקדם. יצירתה של אברמסון אף היא מעניקה מקום נרחב לחפצים, הן מן המוכן הן כאלה שהיא עצמה יוצרת.

אומנות השואה זכתה לביטויים מגוונים ולגישות אומנותיות שונות. האומן חיים מאור מציג ביצירותיו לאורך שנים רבות פרויקטים הכוללים דימויים פיגורטיביים, היסטוריים, מושגיים וסטריאוטיפיים הקשורים בשואה, וביניהם שני המיצבים "תשדורת מאושוויץ-בירקנאו לתל-חי" ו-"פני הגזע ופני הזיכרון". בכולם משולבים זיכרונות וחוויות ילדות ודימויים מוכרים של השואה, שילוב שניכר גם ביצירתה של אברמסון. בדומה לכך, עסק האומן האמריקאי, ארט שפיגלמן (Spiegelman) החל משנות ה-70 ביצירת יומן גרפי, "מאוס" (2010), המשלב בתוכו את יחסי האומן עם אביו שורד השואה, תוך אפיון העמים השונים באירופה באמצעות דמויות של בעלי חיים (בליך 2010). המתודולוגיה הזו תרמה למה שפינה אלי ויזל: "ערעור הקדושה של השואה" (Wiesel 1990, 169). גם יומנו הגרפי של מישל קישקה (2013) וזה של מיכאל קובנר (Kovner 2015), העוסקים בחוויות הדור השני לשואה, חשובים בהקשר זה. את יצירותיה של אברמסון המורכבות מדמות אביה ומדיאלוגים פנימיים שלה עימו יש לבחון לאורם של יומנים גרפיים אלה.

⁴ לקריאה על השואה בספרות ובשירה ראו: יעוז 1990. מחקרה עוסק בביטויי השואה בקרב משוררים עבריים בני דור השורדים, בני הדור השני ואף בני הדור השלישי. ראו גם: מילנר 2003, הסוקרת בספרה את השפעתה של השואה על יצירות ספרותיות לאור היבטים חברתיים-תרבותיים משתנים בחברה הישראלית.

שנות ה-90 ידעו עושר ותעוזה בניסיון לבטא ביצירה החזותית נושאים הנוגעים בשואה. בניסיונה להמשיג את השואה יצרה האומנית שוש קורמוש בשנים 1994-1995 סדרת צילומים, "סדר וניקיון כט"מ", המתמקדת בחפצים, ובהם גם שיער אנושי כחפץ דומם, המעורר את אסוציאציית ההשמדה (ברוטין 2015, 233-235; מישורי 2019, 402-403). ב-1997 התקיימו שלוש תערוכות יחיד שעסקו בשואה: "193945: מחווה לפרימו לוי" של איתמר נוימן, "השואל הפרטי" של יעקב גילדור ו-"רישומים דיגיטליים" של נתן נוחי. שלושת האומנים הציגו דימויים עזים של בערה, הרס ודמויות נטולות חיים (ברוטין 2015, 22-23). סוף שנות ה-90 סימנו תפנית בייצוג השואה מעיסוק בקורבנות לעיסוק ברוצחים, מגמה שהחלה בעולם עם שני אומנים פולניים – זביגניב ליברה (Libera) ופיוטר אוקלנסקי (Uklanski). ביצירה "מחנה ריכוז לגו" (1996) יצר ליברה משחק לגו המדמה מחנה ריכוז ובו חיילים נאצים, וביצירתו של אוקלנסקי "הנאצים" (1998), הוצבו דיוקנאות שחקנים הוליוודיים שגילמו נאצים. יצירותיהם הוצגו בתערוכה "שיקוף הרוע: דימויים נאציים באומנות החדשה" במוזאון היהודי בניו-יורק ב-2002.

בארץ הציג ב-1998 רועי רוזן במוזאון ישראל את המיצב "חיה ומות כאווה בראון", שבו עיצב מציאות מדומה באשר לדמותה של פילגשו של היטלר (רוזן 1998; שחר 2000). המיצב עורר בישראל ביקורת חריפה ודיון סוער סביב הלגיטימיות של האומנות לטפל בנושאים כאלה, ולעומת זאת זכה לשבחים בשדה האומנות בחו"ל (Nochlin 2002). כשהוצג שוב, ב-2016, התקבל בשוויון נפש, הקשור ככל הנראה בתהליכים תרבותיים בחברה הישראלית שאפשרו את הרחבת השיח אודות השואה (גילרמן 2016).⁵ בשנת 1999 הוצבה השואה בקדמת הבמה כאשר שמחה שירמן ופיליפ רנצר, שני אומנים ישראלים בני הדור השני,

⁵ שלושה מאמרים חשובים שעסקו באומנות השואה התפרסמו ב-1998: חיים מאור (1998) עסק בדיאלקטיקה שבין הקושי המוטמע בעצם העיסוק בשואה לבין המאמץ, בעיקר של אומני הדור השני, למצוא דרכי ביטוי יצירתיות; דליה מנור (Manor 1998) התייחסה לזרותו של נושא השואה בהיסטוריוגרפיה הישראלית, מתוקף עיסוקה בשאלות קולקטיביות לעומת עיסוקם של אומני הדור השני בזהותם הפרטית; שרית שפירא (Shapira 1998) טענה כי השואה חדרה אל האומנות הישראלית בדרכים עקיפות, בצורה מטאפורית ומוסווית, בשל היותה טאבו בקרב החברה הישראלית.

הציגו בביתן הישראלי בביאנאלה בוונציה (אהרונסון 1999). בעוד ששירמן עסק בנושא קורבנות מול תוקפנות, עסק רנצר בשאלות הנוגעות לפליטות ולהגירה. בעשרים השנים האחרונות ממשיך נושא השואה להיות נוכח בשדה האומנות בישראל. התערוכה "מונח ברקמות העור: ביטויי אלם והעדר ביצירתם של בני הדור השני" הציגה את אומנות הדור השני כתופעה מובחנת ושיקפה דרכי ביטוי מגוונות המאפיינות אומנים אלה (גטניו 2002). בלטו בה אסטרטגיות חזותיות שהתמודדו עם נושאים הקשורים בשואה בדרכים עקיפות של מטפורה והזרה, האופייניות גם ליצירתה של אברמסון. ב-2008 נערכו שתי תערוכות קבוצתיות של אומנים בני הדור השני: "רובדי זיכרון" ו-"צילה של השואה – אומנים ישראליים בני הדור השני" (גלריה מאנה בבודפשט). שתי התערוכות הללו הציגו מגוון דרכי התמודדות עם נושא השואה, ובכללם: תצלומים, חפצים והמספרים החרוט על זרועותיהם של ניצולי אושוויץ-בירקנאו (ברוטיין 2015, 26). נושא השואה נדון בעשורים האחרונים גם תוך זיקה לנושאים אקטואליים או אוניברסליים, והדבר עורר לא אחת סערות וויכוחים בתוך עולם האומנות ומחוצה לו.⁶ ליאת שטייר-לבני (2014, 79-112) מגדירה את הרחבת העיסוק בשואה לנושאים אחרים, ובייחוד לסכסוך הישראלי-פלסטיני, כפוליטיזציה של השואה. המגמה של בחינת הצד התוקפני זכתה לחיזוק בתערוכה הסנסציונית שהוזכרה לעיל, "שיקוף הרוע: דימויים נאציים באומנות החדשה", שהוצגה בניו-יורק ב-2002. בתערוכה עומת הצופה עם מנגנוני הכוח של הנאצים, גישה שאפיינה גם את "פיצוץ" של דוד וקשטיין ואת "וואו" של בועז ארד, שהוצגו בסמוך אליה.

בד בבד עם התרחבות השיח הציבורי והמחקרי אודות השואה, מוצעות נקודות מבט חדשות. התערוכה "אימהות בצל השואה בראי האומנות הנשית" (פרסיאדו 2014) ביקשה להציג את האומנות של נשים בנות הדור הראשון והשני (ויצירות בודדות של בת הדור השלישי) לאור תפיסות מגדריות הקשורות בתפקיד האימהי במשפחה ובקהילה. לאחרונה הוצגה התערוכה "כגוף אחת" של רחל

⁶ ב-1989 הציג חוני המעגל מיצג בשם "שעירים לעזאזל", שבו הזדהה עם הקורבנות היהודים המושפלים, כמו גם עם אכזריותם של הנאצים. ב-1997 הוצגה במוזאון ישראל תערוכתו של רם קציר "בתוך הקו", שעסקה בתעמולה הנאצית ועוררה סערה ציבורית.

נמש, בת הדור השני לשואה (שכנאי יעקבי 2020). ציוריה הריאליסטיים מן השנים 2017–2020 עוסקים ביחסיה האמביוולנטיים עם אימה, ניצולת אושוויץ (Marnin-Distelfeld 2021). תערוכתה של נמש, שעסקה ביחסיה עם אימה הניצולה בגיל מבוגר, קשורה לתופעה מעניינת של אומנים שדחו את עיסוקם בשואה ובהשלכותיה על חייהם לשלב מאוחר ביצירתם, כשהם עצמם כבר אנשים מבוגרים, ולעיתים לאחר שהוריהם הניצולים כבר אינם בין החיים.

דיון ביצירתה של מירי אברמסון

מירי אברמסון נולדה בטירת כרמל ב-1950 להורים ניצולי שואה, שעלו ארצה ב-1949. אביה, משה פלדמן, יליד גרודנו (Grodno) שברוסיה הלבנה, היה בן למשפחה קשת-יום. בהמשך עבר להתגורר בראדום (Radom) שבפולין. הוא התחתן בגיל צעיר ונולדו לו שתי בנות. עם פרוץ מלחמת העולם השנייה גויס לצבא הפולני, ולאחר כיבוש פולין נשבה על ידי הצבא הגרמני. בשבי הטלטל בין מחנות שונים עד הגיעו לאושוויץ, ושם עבד במקצועו כמכונאי רכב. לקראת סוף המלחמה הצליח לברוח מצעדת המוות שיצאה מאושוויץ. בגיל 35, כשהוא משוחרר, הגיע האב למחנה העקורים בלנסברג (Landsberg) שבגרמניה. אימה של אברמסון, סבינה קוזלובסקי, נולדה בעיירה פשיסוחה (Przysucha) שבפולין, בת למשפחה אמידה בעלת אדמות ומאפייה. לאחר הכיבוש הגרמני הפכה המאפייה חיונית לגרמנים, ובני המשפחה נשלחו לגטו. האם ואחיה הוחבאו על ידי משפחת איכרים ענייה במשך שנתיים ובתום המלחמה הם שבו לביתם, אך נתקלו באנטישמיות, שהבהירה להם כי אינם רצויים בעיירה. הם עזבו, וכהכרת תודה העבירו את נכסי המשפחה למשפחת וויטוניק (Wojtunik) שהצילה אותם. הוריה של אברמסון נפגשו במחנה העקורים לנדסברג ונישאו ב-1948. אביה לא ידע מה עלה בגורלן של אשתו הראשונה ושתי בנותיו, ואי הידיעה המשיך לנקר בראשו כל חייו, ואף העסיק תדיר את בתו. האב נשא את כובד האובדן ואת טראומת המלחמה כל חייו. לאימה ולאביה של אברמסון נולדו בארץ שתי בנות, היא ואחותה, הצעירה ממנה בשש שנים. היא הרגישה תמיד שהן "במקום הבנות שנספו לו" (ריאיון עם האומנית). האב נהג לדבר הרבה על חייו מלפני המלחמה ועל משפחתו שנספתה, ו"כל דבר הזכיר לו את העבר" (ריאיון עם האומנית). האב היה מעשן כבד והתקשה לישון בלילות. הוא היה פגיע וחלש אך

בה בעת גם חזק. נוכחותו בחייה של האומנית באה לידי ביטוי בעיסוקה בדמותו ביצירתה. האם, שמיעטה לדבר על עברה, מצטיירת מעדותה של הבת כאישה חזקה: "היא החזיקה את אבי, לא יודעת אם היה מצליח להתמודד בלעדיה" (ריאיון עם האומנית). דמותה נעדרת מיצירתה של אברמסון אך מורשתה – העיסוק במלאכות יד – עברה אל האומנית.

יצירתה של אברמסון מתאפיינת במגוון שפות המשלבות סגנונות וטכניקות מגוונים. העבודות בחלקן ריאליסטיות, נאיביות או מושגיות. שני מרכיבים משותפים ליצירות: הן מתאפיינות ב"דיבור עקיף" על נושאים הקשורים בשואה ובהעדר ביטויים ישירים של כאב, טראומה או מוות, ובכולן מורגשים מלאכת-היד, האהבה לחפצים, לצבע וליצירה כמהות חומרית. להלן אדון בארבע סדרות, שנמצאו משמעותיות במכלול יצירתה של אברמסון.

א. יצירות המבוססות על תצלומי עבר



תמונה 1: מירי אברמסון, **אימא ואבא**, יומן אישי, הדפס, תצלום ורקמה על נייר, 2009, 17x24 ס"מ (ימין); **אבא**, שמן על בד, 2010, 50x70 ס"מ (שמאל).

יצירות רבות של אברמסון מבוססות על תצלומי עבר. ואן אלפן מסביר שתצלומים ישנים נחשבים כחומר היסטורי "מכובד", שבעזרתו ניתן לזכור את השואה, לצד עדויות, תעודות ויומנים (Van Alphen 2015, 151). רולן בארת (Barthes 1980, 84-85) טוען כי התצלום אינו יכול לשחזר את העבר אלא לאשר כי מה שרואים בו אכן היה קיים. תצלומים אלה משמשים כ"מספרי סיפורים", וכל תצלום עשוי להיתפס כ"פיסת מציאות" (כהן 2013, 170). עבור מריאן הירש תצלומים

משפחתיים מן העבר הם בעלי חשיבות תרבותית, בהיותם עדות חומרית לחיי המשפחה שאבדו (Hirsch 1997, 5) וחומר גלם בעיצוב ה"זיכרון שאחרי" עבור בני הדור השני (Hirsch 2012, 115). לאברמסון משיכה כללית לתצלומים ישנים, גם כאלה שאינם קשורים למשפחתה: "אני קונה בשווקים תמונות ישנות של אנשים שאני לא מכירה ותולה אותם על הקיר, כאילו היו הדודים שלי" (ריאיון עם האומנית). נראה שמנהג זה מהווה אמצעי מלאכותי ליצירת שורשים משפחתיים, שכה חסרים לרבים מבני הדור השני. "במקרה של דור ההורים, אשר הגיע בעור שיניו, לא היו תמונות בדרך כלל, וגם לא חפצים שאפשר היה להתחבר אליהם. כמעט לכולם לא נשאר כלום ביד" (ורדי 2002).

התצלומים עבור אברמסון הם חומר גלם ליצירה או בסיס להתבוננות, שממנה נוצרת היצירה. אחת מיצירותיה היא יומן אישי שבין דפיו משולבים תצלומי עבר, שרבוטים, טקסטים אישיים וציטוטים ממקורות שונים, שבחלקם רקומים לתוך דפי היומן (תמונה 1, ימין). היומן מהדהד דוגמאות דומות, כגון היומנים הגרפיים שהוזכרו לעיל (של שפיגלמן, קישקה וקובנר), אף על פי שאברמסון לא הכירה אותם. ביומנה משולבים דימויים חזותיים של בני משפחה בעולמה שלה באופן אקלקטי, אסוציאטיבי ויצירתי. בחלקו העליון של דף היומן של אברמסון מופיע תצלום, המציג את הוריה כאנשים צעירים וחיוביים. סביב התצלום הדפס של רקמה, המזכיר הילה מהאומנות הנוצרית, המשווה לדמויות מעמד חגיגי, אולי אפילו קדושה. מתחת לתמונה ובדף הנגדי – רקמה המשלבת שפה אישית וציטוטים שנגעו לליבה או עוררו את מחשבתה של האומנית באותו רגע. אופי היומן החזותי הוא ספונטני, אותנטי ובלתי מהוקצע, והוא עדות לפרקטיקת עיצוב ה"זיכרון שאחרי", בכך שהאומנית מתייחסת אליו כאל "כותל" שהיא חוזרת אליו כל אימת שברצונה לבטא תחושות ומחשבות המגשרות בין עברה לבין חייה בהווה. הירש מתארת תהליכים זהים לאלה בקרב בני הדור השני, המבוססים על עיבוד ותיווך של חוויות שהועברו אליהם מהוריהם (Hirsch 2012, 34-36).

תמונתו של האב המופיעה ביומן שימשה בסיס לציור (תמונה 1, שמאל). בחלקו התחתון של הציור נראה דיוקנו, ובחלקו העליון מתוארים מעין מלאכים מכונפים המייצגים את שתי בנותיו שנספו (ריאיון עם האומנית). המסגרת מדמה

את צורת הזיגזג שהייתה אופיינית לתמונות בימים עברו. ציורו של האב מרמז על דמות צעירה וחזקה, ששלוותה מופרעת על ידי זיכרון בנותיו שנספו, זיכרון שאינו נותן מנוח. דפיו הנוספים של היומן מגלים את פניהם האחרים של הזיכרונות וחושפים את כאבם בחייה של האומנית, למשל דף המוקדש לדמות האב לבדה (תמונה 2).



תמונה 2: מירי אברמסון, אבא, תצלום, בד ורקמה על נייר, 2009, 17x24 ס"מ

בחלקו העליון של הדף תמונת פספורט ישנה, רקומה לפיסת בד צמר עבה, שאף היא רקומה לדף הלבן. לצד התמונה רקומה בלבן המילה "אבא". הבחירה בחוט לבן משקפת, לדעתי, ניסיון לעצב את היומן כמרחב ביניים בין יצירה אומנותית לבין עולם תודעתי-פנימי. הרקמה הלבנה, כאילו מוסווית בתוך הדפים, מהווה קול פנימי זהיר. פרקטיקה אומנותית זו, המגלמת איפוק והסוואה, מאפיינת אומנות של בני הדור השני (גטניו 2002). כמו כן, הרקמה הלבנה מהדהדת את התאוריה של הלן סיקסו (Cixous 2006), שקראה לנשים לבטא את עצמן באותנטיות מתוך חוויותיהן, ו"לכתוב בדיו לבנה", כשהיא מדגישה את חלב האם כדימוי המחבר את האישה באשר היא לחוויה העצמית שלה. והינה, אברמסון כמו מיישמת עצה זו כשהיא רוקמת בחוט לבן ויוצרת שפה אישית, כשהקול הנשי

של הבת, הרעיה וגם האם משולב בה לאורכו של היומן, שכן מלבד טקסטים הקשורים לאביה, מוקדשים דפים אחרים ביומן לבעלה ולילדיה. מתחת לתמונת האב, טקסט רקום המלמד על תפיסתה של האומנית את מיקומו התרבותי של אביה בעבר: "אבא לא התקבל למועדון יפי הבלורית והתואר... הוא השתייך למועדון אחר, מועדון המובלים כצאן לטבח. אבא היה כבש חזק, עצוב ומאוד מאוד בודד..." שורות אלה עוסקות במונחים מרכזיים מן השיח התרבותי הישראלי של שנות ה-50. ברוטין (2015, 10) מדגישה כי אומני הדור השני אינם יוצרים בחלל ריק, אלא מגיבים ליחס החברה הישראלית לשואה. הטקסט של אברמסון קשור למתח שהתעצב בין המובלים "כצאן לטבח" לבין "יפי הבלורית והתואר". הביטוי "הולכים כצאן לטבח" היה ביטוי רווח בשיח אודות השואה, בעיקר בעשור שלאחר המלחמה (ברוטין 2015, 11; שטייר-לבני 2014, 18). בשנים אלה, דוברי שארית הפלטה השתייכו לקבוצות הלוחמים ולפרטיזנים, שהעלו על נס את ההתנגדות האקטיבית לנאצים, ולעומתם נתפסו קורבנות השואה וניצוליה ככאלה שהלכו אל גורלם "כצאן לטבח". התנהגות סבילה זו של הקורבנות לא תאמה את אתוס היישוב העברי ואת מורשת הלוחמים שנפלו בהגנה על מולדתם במלחמת העצמאות, מלחמה שלאחריה כתב חיים גורי (2012) את שיר הרעות, ובו המשפט "ונזכור את כולם, את יפי הבלורית והתואר". אברמסון מבכה את יצירת הניגוד התרבותי הסימבולי הזה, ותמונתו של אביה מציגה, כמעט בהתרסה, גבר צעיר שחזותו מתאימה מאוד ל"מועדון" זה. באמצע באופן סרקסטי את הדימוי "כצאן לטבח", היא מתארת את אביה ככבש חזק, שלא נטבח בגופו, אך נותר עצוב ובודד כל חייו.

ב. דימויי ילדות תלושות

דימויי ילדות, בדרך כלל גרסאות של דיוקנה העצמי של האומנית, חוזרים ביצירתה. העובדה שלאביה היו שתי בנות שנשפו ושנולדו לו שתי בנות בפרק החדש בחייו הייתה נוכחת בחיי המשפחה. אביה נהג לספר על משפחתו שנשפתה, והאומנית הרגישה שהיא ואחותה באו במקומן של הבנות הללו (ריאיון עם האומנית).



תמונה 3 : מירי אברמסון, **ילדה בשמלה כחולה**, 2008, שמן על בד וקוביות משחק שבץ-נא, 70x100 ס"מ

היצירה "ילדה בשמלה כחולה" (תמונה 3) מבוססת על תצלום היסטורי בשחור-לבן של האומנית, שאת ממדיו הגדילה ואף ציירה סביב לילדה בגדי ילדות נטולי גוף. בצד ימין מודבקות קוביות משחק שבץ-נא היוצרות את הכיתוב "PAPER DOLL NO 1", כדי לרמוז על כך שהדימויים נעשו בהשראת חוברות דגמים מנייר שילדות ונערות נהגו לאסוף באותם ימים. קוביות המשחק מעגנות את היצירה בעולם הילדות. האומנית חוזרת ברבות מיצירותיה לזיכרונות מימי ילדותה המתמקדים בעיסוקיה בשעות הפנאי – במשחקים שונים ובמלאכות יד. ואן אלפן מתייחס לייצוגי השואה העושים שימוש בדימויי משחק ובפרקטיקות משחקיות. את האבחנה "לשחק את השואה, לשחק עם השואה" הוא טבע כדי לאפיין את המגמה המחפשת אחר ביטויים הפורצים את מסגרות הטאבו באשר לדרכים הלגיטימיות לייצג את השואה (Van Alphen 2015, 152). מגמה זו החלה לבלוט בשנות ה-80, למשל, ביצירותיהם אלן סקאס (Sechas) וזבנייב ליברה באירופה, של רועי רוזן ורם קציר בישראל, ושל תום זקס (Sachs) בארה"ב. ואן אלפן טען כי הדרכים המקובלות בתחום לימודי השואה יצרו צמצום של עיצוב הזיכרון, ואילו האופי המשחקי פתח צוהר לפרספקטיבות חדשות. עוד טען, שדימויי משחק גורמים לצופה לנקוט עמדה פעילה ולהשתתף, ולו באופן דמיוני,

בעולם המיוצג של השואה (שם, 154). גם ביצירתה של אברמסון הצופים נכנסים לרגע לתפקיד הילדים, חוזרים לאחור בזמן, לעולם המשחקים של ילדותם. במבט ראשון נראה ציורה של אברמסון (תמונה 3) צבעוני ואופטימי, אך במבט שני מתגלות בו חידות: הילדה אומנם לבושה יפה ומחייכת אך היא מתוארת במרחב ריק שבו מרחפים פרטי לבוש של ילדות שאינן. הילדה מותקת (displaced) ממרחב ילדותי צפוי אל עבר מרחב דמיוני. ואן אלפן הגדיר את ההתקה (displacement) כמאפיינת את היחסים הבין-דוריים (Van Alphen, 2006, 487), ולדעתו מקורה בנתק המובנה שבין עולם הטראומה של ההורים השורדים לבין עולם הילדים שנולדו לאחריה. יצירתה של אברמסון מציעה לגשר בין ה"זיכרון שאחרי" של הירש וה"התקה" של ואן אלפן, שכן היא מבקשת לעצב זיכרון המבוסס על הטראומה של אביה, טראומה שהיא כילדה חוותה בעוצמה רבה. "זיכרון שאחרי" זה, של דמויות הילדות המתות המיוצגות רק באמצעות שמלות ריקות, מעוצב באמצעות התקה. השמלות מוצגות בתנוחות כביכול אנושיות, ולכן רק במבט שני אנו מבינים כי אין בתוכן ילדות. הבגדים המייצגים את הילדות החסרות מעידים באופן מובהק על תחושת תלישות וחוסר שייכות, כמו גם על שטיחות וריקנות. אלו הן "בובות נייר", והן מוצגות כאובייקטים צפים בחלל, מנותקים מהקשר, השייכים לעולם תודעתי פנימי. בעבודות רבות של אומני הדור השני ניתן לחוש ניתוק ותלישות, דימויים המרחפים בחלל הריק (גטניו 2002). אברמסון מציגה כאן ניגוד משווע בין עולמה כילדה חיה לבין אחיותיה שנספו. ייתכן שאנו עדים להזדהות עמוקה של האומנית עם אחיותיה שנספו, המתבטאת בהעמדת דמותה במקום לא ממשי. הזדהות בני הדור השני עם קורבנות השואה היא תופעה ידועה המוצאת את ביטוייה גם ביצירה האומנותית (ברוטין 2015, 177-178; Marnin-Distelfeld 2021).

העיסוק בעולם הילדות, בבחינת "Playing with the Holocaust", הבולט ביצירתה של אברמסון, אף הוא מופיע רבות ביצירות הדור השני, למשל אצל רולנדה טייכר-יקותיאל (ברוטין 2015, 144-146). שחזור עולם הילדות מאפשר לעסוק ביתר שאת במתח שבין תמימות, ביטחון ושעשוע לבין הטראומה של ההורים המרחפת ממעל כל העת. "זוהי ילדות מחוקה, חסומה, ילדות שלא מאפשרת משחק וצחק טבעיים" (ורדי 2002). ייתכן שדווקא הניגוד בין מה שהיה

צריך להיות עולם הילדות לבין מה שהוא היה בפועל, הוא בבחינת פצע שממאן להגלית, ושהאומנית חוזרת אליו שוב ושוב בניסיון לחיות מחדש את אותה התקופה כדי להחלים ולהירפא מן ההחמצה.

גם ביצירה "אבא בפיג'מת פסים" (תמונה 4), המשתייכת לאותה הסדרה של "ילדה בשמלה כחולה", מופיע דיוקן האומנית כילדה, בדימוי המבוסס על תצלום. גופו העליון של האב הלבוש בכתונת המחנות, המופיע בציור, מכניס אותו מייד לקטגוריה של אומנות שואה, שכן דימוי זה מופיע ביצירות רבות של אומני הדור השני (ברוטין 2015, 122-134). על תגית הפיג'מה מופיעות האותיות AU המשייכות אותה למחנה אושוויץ, שבו שהה האב כאסיר, ועל דש הבגד כתוב בשחור מספרו הסידורי. האומנית מעידה כי אינה זוכרת את המספר ולכן בדתה אותו (ריאיון עם האומנית). ניצולי מחנה אושוויץ-בירקנאו נשאו מספרים שקועקעו על אמות ידיהם, ואומני הדור השני – בספרות ובאומנות – עסקו במספרים אלה ביצירתם (ברוטין 2015, 85; מישורי 2019, 396). אברמסון זוכרת שאביה נהג לשבת בערב ולקלף מעורו את המספר בעזרת מחט (ריאיון עם האומנית). בציור מתגלים לעינינו אובייקטים "צפים", מנותקים מהקשר וממרחב ברורים, מותקים (displaced): תמונות ומנורת קיר קטנה, עגלת תינוק ריקה מדגם ישן, נעלי בית, פיג'מות של ילדות ושתי פיג'מות גבריות – האחת עם פסים והאחרת בצבע תכלת. ניתן להבין את הקומפוזיציה כמרחב ביתי ששאריות ממנו פזורות ללא סדר, מעין חיים רגילים שהשתבשו. אומנים בני הדור השני הרבו לעסוק בחפצים ביתיים שהועתקו ממקומם הבטוח אל עבר מרחבים עקרים המסתירים הרס ומוות. כך למשל ביצירתן של האומניות שוש קורמוש ודבורה מורג (גטניו 2002; ברוטין 2015, 233-237; מישורי 2019, 402-403).

הווה ועבר משמשים בערבוביה, כשדמותה של הילדה כאילו שובצה לתוך מציאות המחנה של אביה. הסרבל שהיא לובשת צבוע בצבע זהה לזה של כתונת הפסים שלו. ילדותיו שנספו מיוצגות שוב באמצעות הפיג'מות הריקות, זיכרון לחיי בית מוגנים, ואילו דווקא דמותה של הילדה, אצבעה בתוך פיה ובידה ברוז צעצוע צהוב, מביעה מבט חשדני ומפוחד. האומנית מעידה על החרדה שקיננה בה בילדותה, המתבטאת בציור, שמא יום אחד יופיעו אשתו הראשונה ובנותיו של אביה, והאב יצטרך לבחור בין משפחתו הראשונה לבין משפחתו השנייה (ריאיון

עם האומנית). דרך נוספת להבין את הציור, שבו הילדה כאילו שתולה באופן תלוש במרחב משובש, היא לראות בו ביטוי להזדהות האומנית עם הקורבנות, תופעה המאפיינת יצירות רבות של בני הדור השני, למשל את ציוריהן של מירה חרמוני-לוי וזהבה מסר (ברוטין 2015, 179-185, 209-211).



תמונה 4 : מירי אברמסון, **אבא בפיג'מת הפסים**, 2010, שמן על בד וקוביות שבץ-נא, 80x80 ס"מ



תמונה 5 : מירי אברמסון, **ילדה עם בית על הגב**, 2010, שמן על בד, 80x80 ס"מ

ביצירה "ילדה עם בית על הגב" (תמונה 5) מתוארת דמות הדומה לבובה, כשהיא צועדת יחפה עם ילקוט בצורת בית. הקנבס כולו ריק מדימויים, ואין עיגון במרחב מציאותי כלשהו, אלא תלישות, התקה ותחושת שום-מקום. רק כתם הצל הגדול המוטל על הארץ מעיד על תפיסת מציאות ועל אשליית מרחב תלת-ממדי. מתח עצום טמון בניגוד שבין עדינותה של הילדה-בובה לבין הצורך שלה לשאת על גבה

את הבית, בשני מובנים: לתמוך בהוריה הניצולים כעוגן הצלה, בבחינת היפוך תפקידים ונשיאתם הם על גבה; וגם הצורך לבנות לעצמה את ביתה שלה כשצילו של בית המשפחה הגרעינית, קודר וגדול, תמיד בעקבותיה.

בתוך הצל נשארו באורח קבע שתי הילדות שנספו, והן מיוצגות גם כדמויות מלאכים המודפסות על גבי תיבת עץ, כשהכתובת "תנצבה" (ראשי תיבות: תהא נשמתן צרורה בצרור החיים) כתובה מימין לדמויותיהן (תמונה 6). זוהי מעין מצבה שהתקינה אברמסון עבור אחיותיה העלומות, אנדרטה קטנה וצנועה הניצבת בחדר העבודה שלה. באמצעות יצירה זו העניקה האומנית חזות בדויה לאחיותיה ובראה עבורן מקום קבורה סמלי, בהעדר קבר אמיתי. פעולה אומנותית זו מהדהדת משחק ילדים, ואכן תיבת העץ שימשה בעבר ילדי גן במשחקי בנייה. פרצופיהן של האחיות המתות בדמות מלאכים מודבקים על התיבה כמנותקים מהקשר. תיבת העץ כמצבה מאולתרת ממוקמת במקום שאינו מקום הקבורה ומתארת את הילדות בדמויות שאינן הן. נראה שדווקא ההתקה וההזרה הללו, של תיבת עץ המשמשת במקור קוביית משחק ושל דימוי המלאכים המוכר מתולדות האומנות, מאפשרות לאומנית לעצב את "הזיכרון שאחרי", כ"נר זיכרון" של משפחתה שנשפתה.



תמונה 6: מירי אברמסון, **תנצבה**, 2011, קוביית עץ והדפס על נייר, 15x40x70 ס"מ

ג. פסלונים עיסת נייר

סדרה זו מבוססת על עשרות פסלונים זעירים מעיסת נייר שהאומנית מכינה באמצעות דחיסת נייר לתוך תבניות. הפסלונים הם בשני גדלים, וצורתם זהה. הם

רבים ואנונימיים ומדמים מומיות עתיקות בגודל זעיר.⁷ מלאכת יצירתם משלבת משחקיות עם קונוטציות של שואה ומוות. את רובם משאירה האומנית כפסלונים תלת ממדיים, וחלקם האחר מוצמד לבדי הציור ליצירת תבליטים. ביצירה "פייטה" (תמונה 7), המציגה טריפטיכון, מופיע דימוי ממגזין כלשהו של אם האוחזת בבנה הפעוט, כשהבעת פניה עצובה. התיאור הוא בשחור-לבן וממוסגר במעין קשת מעוטרת. משני הצדדים, בקומפוזיציה סימטרית, פסלונים עיסת נייר עשויים נייר לבן ועליו כתמים וכתב בצבע אפור. במרכז כל פסלון מודבקת סוכריית זכוכית יום-יומית, ready-made, בצבעי שחור וירוק. צורתן של הסוכריות מדמה כנפי מלאכים. סביב ראשי הפסלונים עיגולים כתומים, מעין הילות שמעליהן קשתות, ובחלקו התחתון של כל פסלון מתוארים מעין חוטים ועיגולים הנראים אולי כרגליים. העיצוב כולו מזכיר איקונוגרפיה נוצרית ומרמז על קומפוזיצית הצליבה של ישו ולצידו שני הגנבים, על הפייטה (Pietà), או על דימוי המדונה והילד. נושאי הקורבן והמוות עומדים בבסיס היצירה הן באמצעות הקונוטציה לישו הן בשל עיצוב הפסלונים כמומיות. זיוה עמישי-מיזלס (Amishai-Maisels 1993, 140-143) מראה כי האיקונוגרפיה של הפייטה חדרה לתיאורים אומנותיים הקשורים בשואה, במגוון גרסאות של הורים הנושאים את ילדיהם המתים.

הפייטה זכתה ברבות השנים להתייחסויות רבות באומנות הישראלית בהקשרים ישירים או עקיפים לשואה. ידועה סדרת הפייטות של נפתלי בזם, שבהן אישה בדמות מריה מחזיקה את ישו, המתואר כקורבן יהודי שדוף מן המחנות (Berger 2014, 384). פייטות נוספות, המבטאות סיטואציות של מלחמה, ביקורת אנטי-מלחמתית או מצבי קורבנות מטפוריים של בנות או בנים לניצולי שואה ידועות אף הן, למשל אצל רות שלוס (דקל 2009), עיינה פרידמן (פרסיאדו 2014, 19) או רחל נמש (Marnin-Distelfeld 2021, 13-14). בשתי הדוגמאות האחרונות אומניות הדור השני מביעות עצמן כקורבנות, בעוד אימותיהן מצטיירות כאחראיות לקורבן.

⁷ הם מזכירים את פסלי השמאטס של מייקל נג'אר (Nedjar). ראו: Weiss 1999.

קומפוזיציות פייטה דומה להפליא לזו של אברמסון ניתן למצוא ביצירתה של יוכבד וינפלד, אומנית בת הדור השני, "It's just a Fairy Tale" מ-1988 (ברוטין 2015, 200). דמות הילד האחוז בידי אימו ביצירתה של אברמסון דומה בתנוחתו לפסלונים. אברמסון מעידה על כך שהעיצוב מתוק ו"קיטשי", המחבר תמימות מעולם הילדים עם המוות, כנושא כבד-משקל וחוצה תרבויות. האסתטיקה הזו מסווה את המטען הרגשי הכבד של פסלונים המומיה הזעירים כמו גם את רעיון המוות הידוע מראש של ישו הילד. הינה שוב נכנס המשחק הילדותי אל תוך היצירה, כשאובייקטים זרים זה לזה מעצבים את הדימוי החדש. בעיני ואן אלפן, המשחקיות המחברת את הצופה לעולם הילדות היא תחבולה שמטרתה לקרב אותו אל התכנים הקשים של השואה (Van Alphen 2015), כפי שעושה אברמסון. החניטה היא פרקטיקה המוכרת מיצירתו של ישעיהו גבאי, וניתן לומר שיש בה "חיבור קמאי בין יופי למוות" (גטניו 2002). היופי הצורני של העבודות שומר מפני התפרצות מאיימת של כאוס פנימי.



תמונה 7 : מירי אברמסון, **פייטה**, 2010, שמן, עיסת נייר וזכוכית על בד, 30x20 ס"מ



תמונה 8 : מירי אברמסון, **מוות וחיים**, 2010, שמן ועיסת נייר על בד, 30x20 ס"מ

ביצירה "מוות וחיים", הפסלון שבור לשני חלקים (תמונה 8). חלקו התחתון מנותק מחלקו העליון, ובין החלקים מחבר כתם צבע ורוד-כתום שיכול להיראות כמו עור אנושי פצוע, ועליו בשחור מתואר שלד של אייל – דימוי המסמל מוות. בצד שמאל, לעומת זאת, מופיע דימוי של צמח, שכל איבריו חשופים והוא, בניגוד לפסלון, שלם. הצימוד של מוות וחיים, או במילותיה של האומנית "האין והיש", נשמע אולי נדוש, אך בהקשר לשואה הוא מקבל משמעות עמוקה. האנונימיות והצורה הגנרית של הפסלונים משווים לסדרה כולה ריחוק ומושגיות, השונים כל כך מהסדרה הפיגורטיבית שהוצגה לעיל.

ד. סדרת לוח השנה

סדרה זו מורכבת מקולאז'ים על גבי לוח שנה אמריקני מפורק, שפרסם את מוצרי חברת קוקה-קולה. לכל דף מודבק ציור של האומנית, המתערב בו. הסדרה משתייכת לייצוגי שואה המקיימים דיאלוג עם תרבות הצריכה, ומחברים אסתטיקה של זוהר ויופי עם גזענות ותוקפנות רצחנית. ניתן להזכיר למשל את יצירותיהם של בוריס לוריא (Lurie) ואלן שכנר (Schechter) שעסקו במפגש הבלתי אפשרי שבין קוקה-קולה כמוצר צריכה המוני לבין דימויים הקשורים בשואה (Pearlman 2012, 2). הסדרה משקפת התקה והזרה כאסטרטגיות אומנותיות. כל הסצנות הן אנונימיות ומתארות נשים אמריקאיות השותות מן המשקה בשעות הפנאי – לפני רכיבה על סוסים, בישיבה בבית קפה או בעת שיזוף על חוף הים. המניפולציה של אברמסון כוללת התערבות בסצנות הפנאי הקלילות, כך שחלק מהדמויות הופכות להיות מזוהות כגרמניות וחלקן האחר – כיהודיות. אלה המייצגות יהודיות מוצגות באמצעות סימני הזיהוי המובהקים מן השואה (תמונה 9). לדמות בחולצה הצהובה מוצמד טלאי צהוב, הסימן המזהה שהוכרחו היהודים לענוד בתקופת השואה. הטלאי הצהוב הפך ברבות השנים למזוהה עם ייצוגי שואה רבים (מישורי 2019, 396). ברגע שאנו מגלים אותו, האסוציאציות נודדות הרחק מעולם הפנאי והחופש המיוצג על ידי הסצנות בלוח השנה אל עבר אירופה שלאחר הכיבוש הגרמני. תהליך דומה קורה בהביטנו על האישה העומדת ליד הסוס כשהיא מקרבת לפיה את המשקה. על אמת ידה כתוב בשחור מספר כמו זה שקועקע על אמותיהם של אסירי אושוויץ בהגיעם למחנה. אומנם המספר מופיע באופן משובש על האמה הימנית, ולא כפי שהיה נהוג לקעקעו על אמת יד

שמאל, אך אין זה השיבוש היחיד. אווירת החופש והפנאי האופפת את הדף מנוגדת תכלית הניגוד לכל מה שאנו יודעים על השואה. הניגוד צורם כל כך, עד שהוא כמעט בלתי ניתן להכלה. כך נוצר דיסוננס בין סמלי השואה לבין סצנות חיים נורמטיביות, מוכרות כביכול.



תמונה 9: מירי אברמסון, **לוח שנה**, קולאז' ודיו על נייר. ימין: אישה ומספר על היד, 2012, 30x35 ס"מ; שמאל: **שתי נשים וטלאי צהוב**, 2010, 30x35 ס"מ.

אברמסון מעידה כי היא מנסה לברוא מציאות מקבילה, דמיונית. ההדבקה הקולאז'ית שלה, המוסיפה עוד שכבה (תרתי-משמע) ליצירה, היא ניסיון ליצור הרחקה, התקה והזרה של הנושא שהיא עוסקת בו, לעצב מחדש דמויות צעירות כאילו היו שייכות למציאות אחרת, לשבש במתכוון את מיקומן ולתלוש אותן אל עבר עולם תודעתי אחר. בכך משקפת הסדרה את אבחנתו של ואן אלפן, שלפיה בני דור ילדי השורדים מעצב את יחסו לשואה ולדור ההורים באמצעות ההתקה (Van Alphen 2006, 155-157). התקה זו מתבססת על עיבוד חוויות שאינן מסתמכות על זיכרון, כי אם על רצון למלא את הנתק בין עולמם הנורמלי של הילדים לבין עולמם המופרע והטראומטי של ההורים.

בסדרה זו האומנית אינה חוששת לשבש את הידע ההיסטורי על השואה, ומציעה מסמך חלופי, שניתן לחשוב בעזרתו על התקופה. ואן אלפן טען כי דרכי ייצוג חדשות, ובהן המשחקיות והעיסוק גם ברוצחים ולא רק בקורבנות, אתגרו את החוקים הנוקשים שהציב תחום לימודי השואה בעשורים הראשונים שאחרי המלחמה והרחיבו את היכולת לעסוק בה (שם, 153).

סיכום

במאמר זה נותח גוף היצירות של האומנית מירי אברמסון, בת הדור השני לשואה. היצירות נותחו ונדונו בשיטה איכותנית המשלבת ראיונות עומק עם האומנית, ניתוח חזותי-פרשני המתבסס על כלים מתולדות האומנות וניתוח תוכן היצירות בהקשר של תאוריות מתחום חקר השואה. המכלול המתודולוגי הזה תרם להצגת המשמעויות הטמונות ביצירתה של אברמסון, שהוצגה ונבחנה באמצעות ארבע סדרות: א. יצירות המבוססות על תצלומי עבר; ב. יצירות שבמרכזן דימויי ילדות תלושות; ג. סדרת פסלוני עיסת נייר; ד. סדרת לוח שנה של קוקה-קולה.

ארבעה מונחים ותאוריות מתחום חקר השואה שימשו מסגרת לפענוח יצירתה של אברמסון. המונח "נר זיכרון" שטבעה דינה ורדי, המונח "הזיכרון שאחרי" (postmemory) שטבעה מריאן הירש, המונח "התקה" (displacement) שטבע ארנס ואן אלפן והאבחנה שלו לגבי מגמת ייצוגי שואה ה"משחקים את השואה, ומשחקים עם השואה" (playing the Holocaust, playing with the Holocaust). יצירתה של אברמסון כוללת, הן מבחינת הנושאים הן מבחינת החומרים והטכניקות, רכיבים בולטים מארבעת המונחים הללו, כפי שהוצגו ונותחו לעיל בהתייחס לכל סדרה.

כבתם הבכורה של הוריה הניצולים, ניכר כי אברמסון לקחה על עצמה את תפקיד "נר הזיכרון" גם כיוצרת. עבודות רבות שלה מבוססות על תצלומי עבר, והיא אף מגלה משיכה לתצלומים ישנים מתוך הצורך לבנות, ולו באופן מלאכותי, שושלת של משפחה, במקום זו שנספתה. תצלומי העבר הנתפסים כחומרים "מכובדים" לשימור הזיכרון ממלאים ביומן החזותי שלה חלק מתערובת אישית וספונטנית, המצרפת את העבר להווה, ואת הזיכרונות מאז – לתובנות מעכשיו. תמונת פספורט מודבקת לצד רקמה הבוראת טקסט אישי עם אזכורים תרבותיים והיסטוריים הם מצרף חזותי המגשר, באמצעות עיבוד יצירתי, על הפער הבין-דורי ועל עולם הטראומה של ההורים שממשיך להדהד בנפש האומנית. היצירה מגלמת תהליך עיצובו של "הזיכרון שאחרי", כפי שטוענת הירש.

אברמסון מרבה לעסוק בעולם הילדות ובדימויים מתוכו המשולבים גם כחפצים יום-יומיים (ready-made) ביצירותיה: קוביות, בובות, מפיות,

ממחטות, חלקים ממשחקים. ציורי הילדות מערבים משחק קוביות ודימויים של בגדי ילדות, שבהן נהגו נערות להלביש בובות נייר בשנות ילדותה. הילדה עצמה, דיוקן האומנית, מצוירת במרחבים עקרים וריקים, וייצוגי אחיותיה המתות מופיעו בצורות שונות. היא מציירת אותן או את מה שהן מזכירות לה. הילדה נדמית כתלושה ממקומה הבטוח, ויחד עם זאת היא אינה מנותקת מדימויו של האב במדי אסירי המחנה ומחפצי-בית ישנים שמזכירים עולם ישן שנגזז. ציוריה של אברמסון מהדהדים את ההתקה וההזרה שעליהן מדבר ואן אלפן בבואו להגדיר את יחסו של דור הילדים של שורדי השואה אל העבר. ההזדהות שלה עם אחיותיה המתות, שעליהן שמעה מאביה, ניכרת בתיאוריהן החוזרים – פעם כמלאכיות מרחפות בציור, פעם על תיבת עץ המדומה למצבה, ופעם אחרת כגוף חסר בתוך שמלות ופיג'מות צבעוניות, כנוכחות-נעדרות. את היעדרן היא קושרת לדגמי נייר הזכורים לה כתחביב נעורים. הסדרה מתאימה למונח "לשחק עם השואה", כשהטראומה מתבטאת בדימויים של משחקי ילדות תמימים ונוסטלגיים.

בסדרת פסלוני עיסת הנייר הזעירים היא מעצבת דמויות אנושיות חנוטות המשמשות מעין בובות משחק בתוך סצנות פנטסטיות. לעבודת הרקמה, ההדבקה והציור התוספה טכניקת יציקת עיסת נייר לתבנית. גם כאן עקרון המשחקיות עם השואה הוא מרכזי. סדרה זו מגלה חרדה, בדידות, העדר שורשיות ותלישות, מה שואן אלפן מגדיר כהתקה. כשהיא פונה לאיקונוגרפיה הנוצרית ולדימויים מעולם הטבע, היא ממקמת את נושא הקורבן והמוות בתוך הקשרים תרבותיים נרחבים יותר מאשר עולמה האישי המובחן. מושג המוות מתבטא גם בפסלוני המומיה האנונימיים, המזכירים מוות המוני, וגם בקורבנו הידוע מראש של ישו הילד, כפי שנראה בטרופיטכון בסדרה זו.

בסדרת לוח השנה של קוקה-קולה מתערבת האומנית בדמויותיהן העליזות של דוגמניות המפרסמות את המשקה בסצנות פנאי ושעשוע. הקלילות מקבלת תפנית כאשר טלאי צהוב מודבק על בגדה של דוגמנית, או כשהמספר של אסירי אושוויץ נכתב על אמת ידה. בטכניקת הקולאז', הדפים הופכים לבעלי שתי שכבות או יותר, כל שכבה מייצגת עולם אחר, מקביל. השכבות מפגישות את מציאות השואה עם עולם הפנאי והשעשוע – מפגש בלתי אפשרי בעליל. תמונת

העולם הדמיונית, שבה הרוצחות והקורבנות מבלות ביחד, מערער את הידע ההיסטורי שלנו על השואה. האקט המשחקי החתרני הזה, משבש את הידוע ובורא את הבלתי ניתן לבריא, ויחד עם זאת חושף את שקריותה תורת הגזע, בתארו את הדמיון בין נשים צעירות יהודיות לגרמניות.

ארבע הסדרות מגלות כיצד מצליחה האומנית להשתמש בשפות אומנותיות מגוונות בבואה לעסוק בנושאים הקשורים בשואה. עבודותיה פיגורטיביות ונאיביות אך גם מושגיות. יש בהן מוטיבים וסמלים תרבותיים ידועים ומוכרים לצד צורה וסגנון אישיים ומקוריים. מאמר זה הוא הזדמנות ראשונה לבחון את יצירתה לעומקה ולעמוד על משמעותה המרכזית של השואה באומנות ובתרבות הישראלית, גם בחלוף שבעים וחמש שנים מתום מלחמת העולם השנייה.

ביבליוגרפיה

אהרונסון מ' (1999). **הזיכרון כהיסטוריה, ההיסטוריה כזיכרון**. (ביאנלה ונציה, קטלוג).

בארת, ר' (1980) (תרגום: דוד ניב). **מחשבות על הצילום**. ירושלים: בית הוצאה כתר.

בליך ב"ב (2010). השואה בראי הקומיקס. **בצלאל: כתב עת לתרבות חזותית וחומרית**, 15.

<https://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3093>

ברגר ר' (2017). 'באתי אחרי קטסטרופה': ההשפעה של חוויית הפליטות על מרדכי ארדון, מירון סימה ולאה גרונדיג 1933–1945. **בצלאל: כתב עת לתרבות חזותית וחומרית**, 4.

<https://journal.bezalel.ac.il/archive/3728>

ברוטיץ, ב' (2015). **הירושה: השואה ביצירותיהם של אומנים ישראלים בני הדור השני**. ירושלים: מאגנס ויד ושם המכון הבין-לאומי לחקר השואה.

גורי, ח' (2012). **השירים כרך ג'**. הקיבוץ המאוחד ומוסד ביאליק.

גטניו ע' (2002). **מונח ברקמות העור. דימויי אלם והיעדר ביצירתם של בני הדור השני**. קרית טבעון: הגלריה לאומנות מרכז ההנצחה.

גילרמן ד' (2016). ייצוג השואה באומנות עבר שינוי רדיקלי בעשורים האחרונים: "חייה ומות כאווה בראון" כמקרה מבחן. **בסיס לאומנות ותרבות**.

<https://basis.org.il>

דקל ט' (2009). בנעליה של קתה קולביץ? היבטים מגדריים ביצירתה של רות שלוס. **בצלאל: כתב עת לתרבות חזותית וחומרית**, 14.

<http://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3050>

ורדי ד' (1990). **נושאי החותם דיאלוג עם בני הדור השני לשואה**. ירושלים: בית הוצאה כתר.

ורדי, ד' (2002). זהות מסוג מסוים: שיחה עם הפסיכותרפיסטית דינה ורדי על מאפייני זהותם של בני הדור השני ואופן השתקפותם ביצירה האומנותית. בתוך ע' גטניו (עורכת), **מונח ברקמות העור דימויי אלם והיעדר ביצירתם של בני הדור השני**. קרית טבעון: הגלריה לאומנות מרכז ההנצחה.

יבלונקה ח' (2002). ציירים ניצולי שואה בישראל – היבט נוסף לשתיקה שלא היתה. בתוך ש' אלמוג, ד' בלטמן, ד' בנקיר וד' עופר (עורכים), **השואה היסטוריה וזיכרון, ספר יובל לישראל גוטמן** (עמ' 207–235). ירושלים: יד ושם.

יעוז ח' (1990). **שלושה דורות בשירה העברית בנושא השואה**, תל-אביב: עקד.

כהן, א' (2013). משפחות הארץ: דיוקן המשפחה הישראלית בעיתונות סוף השבוע. בתוך ד' אריאלי, א' ברטל ונ' מאירי-דן (עורכים), **פרוטוקולאז' 2013: כותבים חזותי: מתודולוגיות בחקר התרבות החזותית** (עמ' 161–177). בצלאל אקדמיה לאומנות ועיצוב ירושלים ורסלינג.

לוי א' (2013). אומנות ופסיכואנליזה: לחשוב דברים קשים לחשיבה. בתוך ד' אריאלי-הורוביץ, א' ברטל ונ' מאירי-דן (עורכים), **פרוטוקולאז' 2013: כותבים חזותי: מתודולוגיות בחקר התרבות החזותית** (עמ' 8–21). בצלאל אקדמיה לאומנות ועיצוב ירושלים ורסלינג.

מאור ח' (1998). הצברים שלא הלכו בשדות, על אומנות 'הדור השני'. בתוך י' רפל (עורך), **זיכרון סמוי זיכרון גלוי: תודעת השואה במדינת ישראל** (עמ' 137–153). תל-אביב: משרד הביטחון ומשואה.

מילנר א' (2003). **קרעי עבר: ביוגרפיות, זהות וזיכרון בסיפורת הדור השני**. תל-אביב: עם עובד ואוניברסיטת תל-אביב.

מישורי א' (2019). **מ"אפקים חדשים" ל"רוח אחרת", אומנות ישראלית 1948–1988**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

סיקסו, ה' ([1975], 2006). צחוקה של המדוזה (תרגום: מיכל הראל). בתוך ד' באום ועוד (עורכות), **ללמוד פמיניזם: מקראה** (עמ' 134–153). תל-אביב: הוצאת הקבוץ המאוחד.

עפרת ג' (2010, 27 בדצמבר). מתי גילתה האומנות הישראלית את השואה? **המחסן של גדעון עפרת**. <https://did.li/EbOw5>

פרסיאדו מ' (2014). **אימהות בצל השואה בראי האומנות הנשית**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

קישקה, מ' (2013). **הדור השני. דברים שלא סיפרתי לאבא**. תל אביב: חרגול.

רוזן ר' (1996). נראותה ואי נראותה של הטראומה: על עקבות השואה אצל משה גרשוני ועל מקומה באומנות הישראלית, **סטודיו 76**, 44–59.

רוזן ר' (1998). **חיה ומות כאווה בראון**, מיצב של עבודות על נייר וטקסט. ירושלים: מוזאון ישראל.

שוויץ א' (2003). **מרדכי ארדון: צבעי הזמן**. ירושלים: מוזאון ישראל.

שחר ע' (2000). 'חיה ומות כאווה בראון': שיח השואה בישראל בראי התערוכה. **רסלינג 7**, 38–50.

שטייר-לבני, ל' (2014). **הר הזכרון יזכר במקומי: הזיכרון החדש של השואה בתרבות הפופולרית בישראל**. תל-אביב: רסלינג.

שכנאי יעקבי, מ' (2020). **כגוף אחת**. קרית טבעון: גלריה לאומנות ישראלית מרכז ההנצחה.

שפיגלמן א' (2010) (תרגום: יהודה ויזן), **מאוס 1: סיפורו של ניצול אבא מדמם היסטוריה**. ירושלים: מנגד.

שפיגלמן א' (2010) (תרגום: יהודה ויזן), **מאוס 2: סיפורו של ניצול. וכאן התחילו צרותי**. ירושלים: מנגד.

שפרבר ד' (2009, 21 באפריל). כיצד הפך העיסוק בשואה לפרובוקטיבי? **מארב: אומנות, תרבות, מדיה**. <http://maarav.org.il/archive/?p=1314>.

Amishai-Maisels, Z. (1993). *Depiction and Interpretation: The Influence of Holocaust on the Visual Arts*. Oxford, New-York, Seoul and Tokyo: Pergamon.

Berger, R. (2014). 'From the Blood of My Heart': Christian Iconography in the Response of Israeli Artists to the Holocaust. In A. Houtman, M.J.H.M. Poorthuis, J. Schwartz, & Y. Turner (Eds.), *The Actuality of Sacrifice: Past and Present* (pp. 377–400). Leiden and Boston: Brill.

Hirsch, M. (2012). *The Generation of Postmemory: Writing the Visual Culture After the Holocaust*. New-York: Columbia University Press.

Kovner, M. (2015). *Ezekiel's World: A Graphic Novel*. Cohel Publishing House.

- Nochlin, L. (2002). Mirroring Evil: Nazi Imagery/recent Art, Jewish Museum, New York. *ArtForum*, 167–168.
- Manor, D. (1998). From Rejection to Recognition: Israeli Art and the Holocaust, *Israel Affairs*, 4, 253–277.
- Marnin-Distelfeld, S. (2021). ‘In the liveliest place, my mother’s bosom, there was death’ – mother-daughter relationships in the work of Rachel Nemesh, Second-Generation Holocaust survivor, *Holocaust Studies*, 1–28. DOI: [10.1080/17504902.2021.1882770](https://doi.org/10.1080/17504902.2021.1882770)
- Pearlman, J. (2012). Mirroring Evil: Nazi Imagery/Recent Art Case Study: The Jewish Museum, New York City. *Animating Democracy*, 1–2, 9.
- Shapira, S. (1998). The Suppressed Syndrome: Holocaust Imagery as a Taboo in Israeli Art, *The Israel Museum Journal*, 16, 35–46.
- Van Alphen, E. (2006). Second-Generation Testimony, Transmission of Trauma and Postmemory, *Poetics Today*, 27(2), 473–488.
- Van Alphen, E. (2015). Playing the Holocaust and Playing with the Holocaust. *‘Holocaust’-Fiktion*. https://doi.org/10.30965/9783846755051_011
- Wiesel, E. (1990). *From the Kingdom of Memory: Reminiscences*. New-York.
- Weiss, A. S. (1990). Desublimation and Morbidity. *The Drama Review*, 43(1), 145–151.

"מעז יצא מתוק": תגובות יהודיות אוהדות לחוקי

נירנברג בעיתונות התקופה

חנן יצחקי

חוקי הגזע הנאציים, הידועים בשם "חוקי נירנברג", הוצגו בוועידת נירנברג ב-15 בספטמבר 1935.¹ עיקרם של חוקים אלו קובע שיהודים אינם יכולים להיות אזרחי הרייך הגרמני אלא נתינים או זרים, ולפיכך אינם שווי זכויות.² נוסף על כך פורסמו האיסור לקיום יחסי אישות עם יהודים, האיסור על יהודים להעסיק במשק הבית נתינות בעלות דם גרמני (מתחת לגיל 45) והאיסור על הנפת הדגל הגרמני (יהודים הורשו להניף דגל 'בצבעים יהודיים').³ ב-14 בנובמבר פורסמו אמות המידה להגדרת אדם כ"יהודי" והאיסור על יהודים לכהן במשרות ציבוריות.⁴ בתחילת המאמר נסקור בקצרה את הספרות המחקרית העוסקת בתגובות העיתונים בני התקופה לחוקי נירנברג. בהמשך נסקור וננתח את תגובותיהן של שתי קבוצות אידאולוגיות יהודיות לחוקים אלה: הראשונה – העיתונות וההנהגה החרדית-אורתודוקסית, והשנייה – העיתונות וההנהגה

* תודתי נתונה לד"ר אסף ידידיה על הערותיו המחכימות, וכן לספרנים בספרייה הלאומית על עזרתם במציאת גיליונות העיתונים.

¹ מכאן ואילך, בכל תאריך ללא ציון שנה, הכוונה היא לשנת 1935 (בהפניה ביבליוגרפית התאריך יופיע בצורה מספרית, לדוגמה: 20/9/1935).

² ידוע בשם "חוק אזרחות הרייך". מובא בגרמנית ובתרגום לעברית, בתוך ארד, גוטמן ומרגליות [עורכים] (תשל"ח), עמ' 72-73.

³ ידוע כ"חוק להגנת הדם הגרמני והכבוד הגרמני", מובא שם, עמ' 74-75.

⁴ "תקנה ראשונה לחוק אזרחות הרייך", שם, עמ' 75-76.

בארץ ישראל, המזוהה עם התנועה הציונית. באמצעות בחינת כותרות העיתונים והמאמרים ניוכח, כי שתי הקבוצות, לא רק שלא הגיבו לפרסום החוקים בצורה שלילית, אלא אף ניתן למצוא בתגובותיהן נימה אוהדת לחלק מן החוקים. העיתונות החרדית קיבלה ברצון את האיסור לקיים יחסי אישות עם בני הגזע הארי, והעיתונות וההנהגה הציונית בארץ ישראל, ראו בחיוב את הבידול החברתי שנכפה על יהודי גרמניה משאר האוכלוסייה – דבר שלדעתה עשוי היה לגרום ליהדות זו להיעשות לאומית וציונית יותר.

התגובות לחוקי נירנברג – סקירה

תגובות עיתוני יהודי ורשה ועיתוני אנגליה

נתן כהן מתאר את ההתייחסות לחוקים החדשים בעיתונות היהודית בוורשה (כהן תש"ן, 33–55). אחר שפורסם הנוסח המלא של החוקים, דיווחו העיתונים היהודיים בפולין על החוקים בכותרות לוחמניות: "די חרפה פון 20-סטן יארהונדערט" [חרפת המאה ה-20] ("היינט" 1935, 2); "שענדליכע אנטי-יודען-געזעצען" [חוק אנטי-יהודים מביש] ("אונדזער עקספרעס" 1935, 1); "יידן-פרעסערישע פאראגראף" [הפסקה זוללת היהודים] ("דאס נייע ווארט" 1935). גם בעיתונות האנגלית ניתן לראות התייחסות חמורה לדברים: העיתון 'דיילי אקספרס' דיווח: "התקפה חדשה זו על המיעוט חסר-ההגנה של יהודי גרמניה איננה פרי איזו שהוא מעשה מצד היהודים. הללו סובלים בשתיקה. אין כאן אלא שנאת גזע עיוורת ששמה האמיתי הוא: בהמיות" ("דבר" 1935, 7).⁵ העיתון היהודי הנפוץ ביותר באנגליה, The Jewish Chronicle, יצא בראש העמוד הראשון בכותרת: "Nazis proclaim a Ghetto" (Jewish Chronicle 1935), ובהמשך, דיווח בזלזול בולט על חברי הרייכסטאג ועל החלטתם:

⁵ תורגם לעברית בעיתון "דבר".



The predictions of a fresh drive against the German Jews have been duly confirmed. On Sunday, the ridiculous marionettes collectively called the Reichstag, obediently did their dance. In less time than it takes to record the fact in writing, they formally repealed Jewish emancipation and proscribed the whole Jewish community of the Reich.⁶

לעומת כותרות תקיפות אלו, אברהם מרגלית מתאר את מבוכתה של עיתונות יהדות גרמניה לנוכח המצב.⁷ לפי תיאורו, התגובות לחוקי נירנברג נחלקו בין שני מחנות. המחנה הלא-ציוני ניסה להבין שהחוקים נועדו להסדיר את היחסים בין העם הגרמני לעם היהודי, להרגיע את היחסים ביניהם, ואף להעניק ליהודים הגנה,⁸ והיו בתוכו כאלו שניסו לעזור למי שרוצה להגר מגרמניה (בעיקר אגודת "עזרה"). לעומתו, המחנה הציוני ראה בחוקים אלו הזדמנות עבור היהודים ליצור

⁶ צולם מהארכיון האינטרנטי של העיתון The Jewish Chronicle. ובתרגום לעברית: הנאצים הכריזו על גטו: התחזיות למסע חדש נגד יהודי גרמניה אושרו כדן. המרינוטות המגוחכות שכונו יחד "הרייכסטאג", רקדו בציינות את הריקוד שלהן. בזמן קצר ממה שנדרש כדי לתעד את העובדה בכתב, הם ביטלו רשמית את האמנציפציה היהודית והוציאו אל מחוץ לחוק את כל הקהילה היהודית של הרייך.

⁷ ראו במרגליות, תשל"ח, עמ' 55-75. התייחסות קצרה לתגובת יהודי גרמניה יש גם בכהן, תש"ן (לעיל), עמ' 38-39. ראו גם במירון, תשע"א, שם הוא מזכיר את חוקי נירנברג רק כחלק ממכלול ההתייחסות של היסטוריונים יהודים גרמנים המנסים לנתח את הסיבות לעליית הנאציזם בכלל ולגזרות נגד היהודים בפרט (למשל בעמ' 81).

⁸ מופיעים כציטוטים של ראשי המפלגה הנאצית בביטאון של "האגודה המרכזית של יהודי גרמניה בני דת משה": Central-Verein-Zeitung, (1935).

חיים אוטונומיים, לפתח תרבות יהודית ולבצע תהליכי חינוך והכשרה לקראת הגירה מסודרת בשנים הבאות.⁹

תגובת העיתונות החרדית-אורתודוקסית

יוסף ולק (1997, 108–117) כותב במספר שורות מצומצם על תגובתה של העיתונות החרדית בגרמניה: ההתייחסות המרכזית של העיתון של אגודת ישראל הגרמנית, "Der Israelit", הייתה בנושא "טהרת המשפחה". בעמוד הראשון בעיתון מתאריך 19 בספטמבר, לאחר פרסום נוסח החוקים, הופיע מאמר של הרופא יעקב לוי מברלין בשאלת: "בריאות התורשה" (erbggesundheit): משימת היהדות הגרמנית" (לוי 1935), שמטבע הדברים תמך באיסור נישואי התערובת. מאמר זה אף זכה לסדרת מאמרי המשך בגיליונות הבאים של העיתון. כלומר, המאמר ראה בחוק הנאצי החדש את החיובי שבו, את היותו חוק המשרת את האינטרסים של היהדות החרדית.



העמוד הראשון של העיתון: המאמר הפותח הוא על החוקים עצמם, והמאמר השני – על "בריאות התורשה" (erbggesundheit)

⁹ על פי תוכנית "ארבעת הסעיפים" של "התאחדות ציוני גרמניה". Judische Rundschau, (1935)

ב-10 בספטמבר הופיע באותו עיתון מאמר דעה תחת הכותרת "צבעים ודגלים יהודיים" (Judische Fahnen und Farben), שבו שלל "איגוד הרבנים האורתודוקסים" מכול וכול את קיומו של "דגל יהודי", כלומר את הדגל של התנועה הציונית, שלימים הפך לדגלה של מדינת ישראל.

ביטאון אגודת ישראל בפולין ("דאס אידישע טאגבלאט" 1935) דיווח על הועידה רק בעמוד הפנימי של העיתון (העמוד הראשון עסק בבחירות לסיים – הפרלמנט הפולני – שנערכו באותה התקופה). עובדה זו מעידה על החשיבות המשנית שנתן העיתון לחוקים אלו. גם כותרות המאמר אינן משקפות זעזוע מהחוקים עצמם:



לאחר הכותרת הראשית שמדווחת על ועידת הרייכסטיאג בנירנברג ועל נאומיהם של אדולף היטלר ושל הרמן גרינג, כותרות המשנה מדברות על תוכן הנאומים: היטלר דרש בנאומו מליטא את העיר מעמעל (ממל, קלייפדה) שנמצאת על שפת הים הבלטי, ותקף את "היהודים הבולשביקים" ואת שלטונות מוסקבה. לאחר מכן הובא דיווח על החלפת דגל גרמניה בדגל המפלגה הנאצית, ורק לאחר כל הדברים האלו דיווח העיתון על האיסור להתחתן עם יהודים. את הכותרות חותם המשפט: "היטלער האט געשרט דעם ציוניסטישן פאן" (היטלר הכשיר את הדגל הציוני).

ייתכן שזה היה סדר הדברים בנאומו של היטלר, אך כפי שראינו, עיתונים אחרים בפולין ובאנגליה בחרו להדגיש את "חוקי הגזע" בכותרת הראשית, ואילו עיתון זה הצניע בכותרתו את החוקים האלו, ודיווח עליהם באופן עובדתי. הבעת הדעה היחידה היא לגבי הדגל: "היטלר הכשיר את הדגל הציוני". נראה שלא בכדי נוסחו הדברים כך בעיתון. הדבר שהפריע לאנשי אגודת ישראל יותר מכול היה העובדה שהנאצים הכירו בדגל הכחול לבן כ"דגל היהודי" (בדומה ל-Der "Israelit" שהוזכר לעיל). נראה שהשימוש במילה בעלת הקונוטציה הדתית "הכשיר" (ולא "אישר" או "קיבל") מכוונת כביקורת חריפה כלפי התומכים בציונות, לאמור: ראו מיהו האדם שתומך בתנועה הציונית ושנותן לה הכשר.

ההנהגה הרבנית-אורתודוקסית בגרמניה

כאמור, נתן כהן כבר סקר את תגובות העיתונות היהודית-גרמנית, ויוסף ולק סקר בקצרה את תגובות העיתונות הדתית בגרמניה. עוד משנת 1933 הייתה העיתונות היהודית (וגם העיתונות בכלל) נתונה תחת פיקוח ולא יכלה להרשות לעצמה לכתוב בצורה חופשית.¹⁰ עיתונות בעברית לא יצאה לאור בגרמניה, אך נכתבה ספרות רבנית בעברית, שממנה ניתן ללמוד על ההיסטוריה ועל הלך הרוחות של אותה התקופה. להלן אביא מכתביהם של שלושה מרבני גרמניה באותה התקופה: הרב יצחק ברויאר, נכדו של הרב שמשון רפאל הירש, שהיה הרב של "קהל עדת ישורון" בפרנקפורט וממייסדי "אגודת ישראל בגרמניה" ושעלה לארץ במרץ 1936; הרב יצחק אונא, שהיה הרב של קהילת מנהיים ושעלה לארץ בספטמבר 1935; והמפורסם שברבני גרמניה באותה התקופה, הרב יחיאל יעקב וינברג, שהיה ראש בית המדרש לרבנים ע"ש הרב הילדסהיימר שבברלין משנת תרפ"ו (1926) ועד לליל הבדולח, בשנת תרצ"ט (1938).

כמו העיתונאים היהודים, גם הרבנים פחדו, כמובן, להתבטא באופן חופשי, הן בשפה הגרמנית הן בשפה העברית. אך מכיוון שהרב אונא עזב את גרמניה בחודש של פרסום החוקים, והרב ברויאר עזב מספר חודשים לאחר כניסת

¹⁰ היטלר מונה לקנצלר ב-30 בינואר 1933, והמפלגה הנאצית לחצה על הנשיא לקיים בחירות ב-5 במרץ, כי חשבה שתשיג רוב ברייכסטאג. ב-27 בפברואר נשרף בניין הרייכסטאג, והחשד נפל על פעילים קומוניסטים. בעקבות כך, ב-28 בפברואר חתם הנשיא על "צו חירום להגנת העם והמדינה", שהטיל הגבלות על חופש ההתארגנות, על חופש הביטוי והעיתונות, על פרטיות הטלפון דואר, על הקניין הפרטי ועוד.

החוקים לתוקף, ושניהם יכלו לכתוב בחופשיות בהיותם בארץ ישראל, היה אפשר לצפות שנמצא התייחסות לחוקים אלה בכתביהם. ואולם, אין כל התייחסות לחוקי נירנברג בכתבי הרב ברויאר בעברית¹¹ ובגרמנית.¹² הרב יצחק אונא אף הוא אינו מתייחס לחוקים אלה בכתביו, למעט אזכור מעורפל אחד: כאשר כבר היה הרב אונא בארץ ישראל, שלח תזכיר (ללא תאריך) לסוכנות היהודית, ובו כתב: "אנו חייבים לדאוג לכך שמצפון העולם התרבותי לא יירגע. נחוץ שיתהווה מצב ששם גרמניה יוזכר בעולם התרבותי אך ורק מתוך בוז ושאת נפש... אומנם זה לא יעזור עוד ליהודי גרמניה, אולם שמא יפיקו מזה תועלת היהודים בארצות אחרות" (אונא תשל"ה, 121). אך גם בתזכיר זה, הוא לא מציין כלל את חוקי הגזע הנאציים.

בניגוד לשני הרבנים שנזכרו לעיל, הרב יחיאל יעקב וינברג נשאר בגרמניה עד שנת 1939. בין כתביו ניתן למנות את שו"ת "שרידי אש",¹³ ספרו ההלכתי החשוב ביותר, שיצא בכמה מהדורות. כמו כן הוא הוציא בשנת תרצ"ו (1936) ספר בעברית בשם "לפרקים – קובץ של נאומים, דבורים ומאמרים", ובו מקובצים מאמרים שונים ונאומים שנשא במשך השנים.¹⁴ מלך שפירא הוציא בשנת תשנ"ח את הספר "כתבי הגאון הרב יחיאל יעקב וינברג זצ"ל" בשני חלקים: חלק אחד מוקדש לדברי הלכה, והחלק השני – למאמרים בנושאים שונים, שרובם נכתבו ע"י הרב וינברג וחלקם תורגמו לעברית ע"י תלמידיו. מעיון בכתבים אלה של הרב וינברג מתברר כי בספרי הנאומים לא קיימת כלל התייחסות לחוקי נירנברג,

¹¹ שני הספרים שיש בהם התייחסות לתקופת טרום השואה בגרמניה הם: ברויאר תשמ"ח, וברויאר, תשע"ו (שנכתב בירושלים בשנת תרצ"ח, לפני "ליל הבדולח"). שאר הפרסומים הם מלפני שנת 1935, או מתייחסים לסוגיות שונות בארץ ישראל, לאחר עלייתו.

¹² לפרסומיו של ברויאר בגרמנית, ראו באתר האינטרנט של אוניברסיטת גטה בפרנקפורט (Goethe-Universität Frankfurt am Main): <https://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/freimann/search?operation=searchRetrieve&query=bib.personalName%3D%22Breuer%2C%20Isaak%22%20and%20v1.domain%3Dubbffm%20sortBy%20dc.title%2Fasc>

¹³ על ערכה של ספרות השו"ת כמקור היסטורי ראו למשל: כהנא, תשל"ג; סולובייצ'יק, תשנ"א; גליק, תשע"א; גליק, תשע"ב; ועוד.

¹⁴ הספר יצא לאור בבילגוריי שבפולין. בשנת 2002 יצא הספר במהדורה מחודשת על ידי הוועד להוצאת כתבי הגאון הרב יחיאל יעקב וינברג זצ"ל, המורכב מתלמידיו של הרב וינברג: אהרון סורסקי, אברהם אבא וינגרט, ואהרן וקסלשטיין. לאחר מכן הוועד הנ"ל הוציא מהדורות נוספות עם הוספות שונות.

ואילו בספרי ההלכה מצאתי רק שתי התייחסויות עקיפות ביותר: 1. בחלק א' סימן ט"ז,¹⁵ מופיעה השאלה האם אפשר לקיים הרצאות חולין וקונצרטים בבית הכנסת. בהערה (שנכתבה לאחר המלחמה) מסביר הרב וינברג ששאלה זו נשאלה בגלל האיסור שהוטל על היהודים להתאסף במקומות פומביים שמחוץ לבתי כנסיות ותפילה; 2. בחלק א' סימן ל"ה, בתשובה מערב שבת קודש פרשת חיי שרה תרצ"ו (1935), כחודשיים לאחר פרסום החוקים, נשאל הרב לגבי חליבת בהמות בשבת,¹⁶ ש'אנשי הכפרים שאין הנוכרים רוצים לעשות מלאכה בשבילים'.¹⁷

גם בביוגרפיה של הרב וינברג (Shapiro 1999), המפרטת את כל כתבי הרב בתקופה זו (שם, 147–150), וביניהם: עבודות על המשנה ועל מסכת בבא קמא בתלמוד הבבלי, עבודה פילוסופית על מצוות התשובה, עם התייחסות רבה לרמב"ם, וכן מאמר מקיף על הרצל,¹⁸ לא מוזכרת שום התייחסות של הרב וינברג בכתובים לחוקי נירנברג.^{19, 20}

לסיכום, מתוך חוסר ההתייחסות של הרבנים לחוקי נירנברג ניתן להסיק שלחוקים אלו לא הייתה השפעה מהותית על חיי היהודים האורתודוקסים, והם לא הביאו לשינוי במצבם של היהודים האורתודוקסים בהשוואה למצבם קודם לכן. כלומר, לתפיסת היהדות החרדית הגרמנית, חוקי נירנברג היוו נדבך נוסף על רצף הגזירות של המפלגה הנאצית כנגד היהודים,²¹ ולכן אין לחוקים אלו ביטוי בספרות הרבנית ובדרשותיהם של הרבנים. אומנם שלילת האזרחות פגעה בציפור נפשם של יהודי גרמניה (מרגליות תשל"ח), ובכללם גם ביהודים האורתודוקסים,

¹⁵ ההפניות הן למהדורה הראשונה שיצאה על ידי אנשיל כ"ץ.

¹⁶ שמבחינה הלכתית יש לעשות זאת על ידי מי שאינו יהודי.

¹⁷ וזה מזכיר במעט את האיסור להעסיק עוזרות בית "אריות".

¹⁸ ראו וינברג תרצ"ה; שפירא תשנ"ח, רצ"ח-ש"ו.

¹⁹ שאלתי גם את הרב שאול יונתן וינגורט, שעורך כיום את כל ספרי הרב וינברג, והוא שאל את אביו המוזכר לעיל בהערה 14 כתלמידו של הרב וכעורך של ספריו, ושניהם אינם מכירים שום התייחסות בכתובים של הרב וינברג לחוקי נירנברג.

²⁰ החוק הנאצי שבא לידי ביטוי באופן החזק ביותר בספרי ההלכה של הרב וינברג היא "גזירת השחיטה". כך שלם מספר השו"ת שלו, "שרידי אש", מוקדש לשאלות ובעיות הלכתיות שהתעוררו עקב גזירה זו.

²¹ למשל: "יום החרם" על עסקים יהודים ב-10 באפריל 1933; "גזירת השחיטה" מתאריך 21 באפריל 1933, שחייבה הימום של בעלי החיים לפני שחיטתם, וכריתת כל ראש התרנגול (חיתוך כל המפרקת, דבר שגורם לעוף להיות טרף, לפי המסורת היהודית); שריפת הספרים היהודיים מול אוניברסיטת ברלין ב-10 במאי 1933; פיטורי פקידים יהודיים ממשרות ממשלתיות; שלילת רישיונות עריכת דין מיהודים; הגבלת מספר היהודים באוניברסיטאות ועוד.

אך למרות זאת לא ראתה היהדות האורתודוקסית בחוקים אלו דבר הדורש התייחסות מיוחדת. מכיוון שמחד, החוקים עצמם לא פגעו במעמד הקהילה ולא צמצמו את שדה הפעולה של המוסדות האוטונומיים של היהודים, ומאידך עודדו את התבדלות היהודים ומנעו בפועל התבוללות פיזית והתבוללות רוחנית – דבר שכמובן תאם את השקפת עולמה של היהדות החרדית האורתודוקסית – נראה שהיא קיבלה, לפחות את חלקם, בשוויון נפש, ואולי אף באהדה מסוימת.

תגובת העיתונים בארץ ישראל

בניגוד לעיתוני אנגליה ולעיתונים היהודיים בפולין, תגובת העיתונים בארץ ישראל הייתה מאופקת מאוד, ואפילו ניתן לגלות בה נימה אוהדת לחוקים החדשים. העיתון "דבר" כינה אותם, בכותרתו הראשית מיום 18 בספטמבר, "חוקי ימי הביניים" ("דבר" 1935, 1), סקר את תגובת עיתוני אנגליה, והביא את דרישתו של הרברט מוריסון, מראשי מפלגת ה"לייבור" הבריטית, שלא לתת מלווה לגרמניה:

חוקי ימי הביניים

עתוני אנגליה על החוקים נגד היהודים
בגרמניה. — מוריסון דורש לא לתת
מלווה לגרמניה

לונדון, 17. (מאת סופרנו המיד
חד). העיתונים "טיימס", "דיילי טלגר-
ף", "דיילי הייראלד", "ניוז כרוניקל",
"מאנצ'סטר גארדיאן" (עתוני כל שלוש
המפלגות האנגליות הגדולות), טננים
את החוקים החדשים נגד היהודים כג-
מניה בחוקים המקימים ניטו, כשרידי
ימי הביניים וכו'.

מנהגי הפועלים, הרברט מוריסון,
גינה בפומבי את החוקים ודרש לא
לתת שום מלווה לגרמניה. "דיילי הייר-
אלד" תומך במאמר ראשי במוריסון
ודורש להגביר את החרם נגד גרמניה.

לעיל כבר הבאנו את הכותרת מעיתון "דבר": "דעת הקהל האנגלית נגד שלילת הזכויות של יהודי גרמניה".²² גם בעיתון "הארץ" פורסמה בצורה דומה הכתבה הבאה: "הד חוקת היהודים החדשה בגרמניה: 'טיימס', 'דיילי טלגרף', 'דיילי היראלד', 'ניוס כרוניקל' ו'מנשסטר גארדיאן' מגנים את חוקת היהודים החדשה בגרמניה, כחוקת גטו וכשריד מימי הביניים" ("הארץ" 1935, 1).

יומיים קודם לכן, בתאריך 16 בספטמבר, יום לאחר הועידה בנירנברג, הכותרת הראשית בעיתון "הארץ" מדווחת על עסקן ציוני שנפטר: "י.ל. גולדברג"²³ איננו ורק כותרת קטנה יותר בעמוד הראשון מדווחת: "העיתונות האנגלית נגד רדיפת היהודים בגרמניה".

כלומר, כותרות העיתונים בארץ ישראל אינן מתמקדות בחוקים עצמם ואינן מביעות דעה שלילית עליהם, אלא רק סוקרות את התגובה השלילית של עיתוני אנגליה לנושא. נראה שעורכי העיתונים האלה אינם מצטרפים לגינויים של עיתוני בריטניה, אלא רק מדווחים עליהם, ושדעתם על החוקים הללו היא שונה בתכלית. בעיתון "דאר היום",²⁴ הדברים אף חדים יותר. בתאריך 17 בספטמבר הכותרת בעיתון הייתה: "היטלר מצווה על הנאצים לתת ליהודים לחיות את חייהם הלאומיים" ("דאר היום" 1935). ובגוף הכתבה:

ברלין 16 (פ"א). לאחר סני-
רת הישיבה המיוחדת של
הרייכסמאג בניורמברג נועד
היטלר עם מנהיגי הנאצים
ורש מדם ליתן הוראות
למשרדים הנאציים הראשיים
בכל רחבי גרמניה, לתת להם
היום הנרמניים הזדמנות לחיות
את חייהם הלאומיים המיוחדת-
דים באין מפריע, הואיל והי-
הודים, בתורת מיעוט לאומי,
יש להתייחס אליהם כמו אל
שאר מיעוטים לאומיים.
שום פעולה אישית נגד היהודים אינה
מותרת מעכשיו – הצהיר היטלר לפני

²² ראו לעיל, הערה 5.

²³ עסקן ציוני ונדבן גדול לקרן קיימת לישראל, שיש המכנים אותו "הנדיב הלא ידוע".

²⁴ "דאר היום" היה יומון עברי שהופיע בארץ ישראל בין השנים 1919–1936, בעריכתו של איתמר בן-אב"י. במשך תקופה קצרה ערך אותו גם זאב ז'בוטינסקי.

הכתבה מציינת שהיטלר ניסה להגדיר את היהודים בגרמניה כ"מיעוט לאומי", הורה לאפשר להם "לחיות את חייהם הלאומיים המיוחדים באין מפריע", ואסר כל פעולה אישית נגד היהודים. בהמשך הכתבה נטען ש"מצבם נקבע באופן חוקי והם מקבלים את הגנת המדינה מבלי שיהיה עוד מקום לטעות" (שם). גם בעיתון "The palestine post" הופיעה באותו יום אותה ההודעה בדיוק, בשפה האנגלית.²⁵

הנקודה שבחרו עיתונים אלו להדגיש היא שחוקים אלו יאפשרו ליהודים בגרמניה לחיות את חייהם הלאומיים בשלווה, ללא הפרעות והטרדות, מבלי שייאלצו להתבולל בתרבות ובאומה הגרמנית.

עיתון "הארץ" (1935) דיווח על ההתנגדות החרדית לחוק הדגל, ואף תיאר את תגובת הגרמנים לחוקים החדשים: "הציונים מתרעמים מאוד על המאמר שהופיע ב'איזראליט', עיתונה של 'אגודת ישראל', שבו דוחים את קבלת הדגל הציוני לדגל יהודי, כפי שהוכרז על ידי החוק החדש בעניין הדגלים... החוקים האנטי-יהודים החדשים עוררו בציבור הגרמני רגש חיבה ליהודים. מכיוון שאין דרך להביע את המחאה בגלוי, שולחים רבים ליהודים מכתבי תמיכה בלי חתימות, וגם מתנות קטנות."

התנועה הרוויזיוניסטית, שבשנים ההן הוציאה עיתון יומי משלה, "הירדן",²⁶ ציינה בכותרתו הראשית מיום 17 בספטמבר את נאומו של זאב ז'בוטינסקי בסיום הקונגרס של ההסתדרות הציונית החדשה (הצ"ח), שנערך בווינה ("הירדן" 1935). אף על פי שנאום זה נישא בפני באי הקונגרס יומיים לאחר הועידה בנירנברג, ז'בוטינסקי בחר שלא להתייחס בו כלל לחוקי הגזע החדשים שפורסמו. הדיווח על חוקי נירנברג נמצא בעיתון זה רק ככותרת משנית בחשיבותה, והכתבה עצמה מנסה להציג את היתרונות בחוקים אלו:

²⁵ ראו אתר עיתונות יהודית היסטורית www.JPRESS.org.il, מיסודם של הספרייה הלאומית ואוניברסיטת תל-אביב. נדלה:

http://www.jpress.nli.org.il/Olive/APA/NLI_heb/SharedView.Article.aspx?href=PL.S%2F1935%2F09%2F17&id=Ar00101&sk=401E3C6F

²⁶ שמו של העיתון היה: הירדן, עיתון ציוני מדיני, בהשתתפותו הקבועה של זאב ז'בוטינסקי. העורך היה עזרא פרניק (Fernik), שנמנה עם ראשי ברית הציונים הרוויזיוניסטים (הצה"ר) בארץ ישראל ושימש גם כמזכיר הקומיסריון של הצ"ח בארץ ישראל.

„חוקי היהודים“ נכנסו לתקפם

שני סוגי אזרחים בגרמניה
היהודים יוכלו לפתח את חייהם הלאומיים—מכריז היטלר

[illegible]

המגבית העממית
למלחמה בעלילות

התקן של מדינת ישראל
ובלתי תלוי ופועל
תחת בעלותה מנצח את
ישראלי במלחמת העולם
בזרועות המזרחיות
בזרועות המזרחיות
בזרועות המזרחיות

אחמ'ס פרסמנו רשימה ראשונה
של תלמידים, ברישומם נכללו כאלה
הם במחשבות אחת : בעליהם יש
7000 שק"ל, והתשובה היא 200 שק"ל
המכרת ברישומה היא של 8' עשרים
היתום נוסף נחשבו כמחשבות : אחת :

ברלין 16 (פ"א) - ישיבת תל
ישיבת התורה בברלין, שהוקמה
שה שתתקיימה אצלם. מהלך זה

[illegible]

הסעיה השני אושר על יחסים ביניים
מתוך חברות הנישואים בין היהודים לנר
ביום ולפניהם להם בנז.

המקום השלישי, אולם על היהודים
להעסיק נכתיבה נשים נרשמות והרוב
לנשים נמצא.

— (1970-1971) 10 years
1971-1972 11 years
1972-1973 12 years
1973-1974 13 years
1974-1975 14 years
1975-1976 15 years
1976-1977 16 years
1977-1978 17 years
1978-1979 18 years
1979-1980 19 years
1980-1981 20 years
1981-1982 21 years
1982-1983 22 years
1983-1984 23 years
1984-1985 24 years
1985-1986 25 years
1986-1987 26 years
1987-1988 27 years
1988-1989 28 years
1989-1990 29 years
1990-1991 30 years
1991-1992 31 years
1992-1993 32 years
1993-1994 33 years
1994-1995 34 years
1995-1996 35 years
1996-1997 36 years
1997-1998 37 years
1998-1999 38 years
1999-2000 39 years
2000-2001 40 years
2001-2002 41 years
2002-2003 42 years
2003-2004 43 years
2004-2005 44 years
2005-2006 45 years
2006-2007 46 years
2007-2008 47 years
2008-2009 48 years
2009-2010 49 years
2010-2011 50 years
2011-2012 51 years
2012-2013 52 years
2013-2014 53 years
2014-2015 54 years
2015-2016 55 years
2016-2017 56 years
2017-2018 57 years
2018-2019 58 years
2019-2020 59 years
2020-2021 60 years
2021-2022 61 years
2022-2023 62 years
2023-2024 63 years
2024-2025 64 years
2025-2026 65 years
2026-2027 66 years
2027-2028 67 years
2028-2029 68 years
2029-2030 69 years
2030-2031 70 years
2031-2032 71 years
2032-2033 72 years
2033-2034 73 years
2034-2035 74 years
2035-2036 75 years
2036-2037 76 years
2037-2038 77 years
2038-2039 78 years
2039-2040 79 years
2040-2041 80 years
2041-2042 81 years
2042-2043 82 years
2043-2044 83 years
2044-2045 84 years
2045-2046 85 years
2046-2047 86 years
2047-2048 87 years
2048-2049 88 years
2049-2050 89 years
2050-2051 90 years
2051-2052 91 years
2052-2053 92 years
2053-2054 93 years
2054-2055 94 years
2055-2056 95 years
2056-2057 96 years
2057-2058 97 years
2058-2059 98 years
2059-2060 99 years
2060-2061 100 years
2061-2062 101 years
2062-2063 102 years
2063-2064 103 years
2064-2065 104 years
2065-2066 105 years
2066-2067 106 years
2067-2068 107 years
2068-2069 108 years
2069-2070 109 years
2070-2071 110 years
2071-2072 111 years
2072-2073 112 years
2073-2074 113 years
2074-2075 114 years
2075-2076 115 years
2076-2077 116 years
2077-2078 117 years
2078-2079 118 years
2079-2080 119 years
2080-2081 120 years
2081-2082 121 years
2082-2083 122 years
2083-2084 123 years
2084-2085 124 years
2085-2086 125 years
2086-2087 126 years
2087-2088 127 years
2088-2089 128 years
2089-2090 129 years
2090-2091 130 years
2091-2092 131 years
2092-2093 132 years
2093-2094 133 years
2094-2095 134 years
2095-2096 135 years
2096-2097 136 years
2097-2098 137 years
2098-2099 138 years
2099-2100 139 years
2100-2101 140 years
2101-2102 141 years
2102-2103 142 years
2103-2104 143 years
2104-2105 144 years
2105-2106 145 years
2106-2107 146 years
2107-2108 147 years
2108-2109 148 years
2109-2110 149 years
2110-2111 150 years
2111-2112 151 years
2112-2113 152 years
2113-2114 153 years
2114-2115 154 years
2115-2116 155 years
2116-2117 156 years
2117-2118 157 years
2118-2119 158 years
2119-2120 159 years
2120-2121 160 years
2121-2122 161 years
2122-2123 162 years
2123-2124 163 years
2124-2125 164 years
2125-2126 165 years
2126-2127 166 years
2127-2128 167 years
2128-2129 168 years
2129-2130 169 years
2130-2131 170 years
2131-2132 171 years
2132-2133 172 years
2133-2134 173 years
2134-2135 174 years
2135-2136 175 years
2136-2137 176 years
2137-2138 177 years
2138-2139 178 years
2139-2140 179 years
2140-2141 180 years
2141-2142 181 years
2142-2143 182 years
2143-2144 183 years
2144-2145 184 years
2145-2146 185 years
2146-2147 186 years
2147-2148 187 years
2148-2149 188 years
2149-2150 189 years
2150-2151 190 years
2151-2152 191 years
2152-2153 192 years
2153-2154 193 years
2154-2155 194 years
2155-2156 195 years
2156-2157 196 years
2157-2158 197 years
2158-2159 198 years
2159-2160 199 years
2160-2161 200 years
2161-2162 201 years
2162-2163 202 years
2163-2164 203 years
2164-2165 204 years
2165-2166 205 years
2166-2167 206 years
2167-2168 207 years
2168-2169 208 years
2169-2170 209 years
2170-2171 210 years
2171-2172 211 years
2172-2173 212 years
2173-2174 213 years
2174-2175 214 years
2175-2176 215 years
2176-2177 216 years
2177-2178 217 years
2178-2179 218 years
2179-2180 219 years
2180-2181 220 years
2181-2182 221 years
2182-2183 222 years
2183-2184 223 years
2184-2185 224 years
2185-2186 225 years
2186-2187 226 years
2187-2188 227 years
2188-2189 228 years
2189-2190 229 years
2190-2191 230 years
2191-2192 231 years
2192-2193 232 years
2193-2194 233 years
2194-2195 234 years
2195-2196 235 years
2196-2197 236 years
2197-2198 237 years
2198-2199 238 years
2199-2200 239 years
2200-2201 240 years
2201-2202 241 years
2202-2203 242 years
2203-2204 243 years
2204-2205 244 years
2205-2206 245 years
2206-2207 246 years
2207-2208 247 years
2208-2209 248 years
2209-2210 249 years
2210-2211 250 years
2211-2212 251 years
2212-2213 252 years
2213-2214 253 years
2214-2215 254 years
2215-2216 255 years
2216-2217 256 years
2217-2218 257 years
2218-2219 258 years
2219-2220 259 years
2220-2221 260 years
2221-2222 261 years
2222-2223 262 years
2223-2224 263 years
2224-2225 264 years
2225-2226 265 years
2226-2227 266 years
2227-2228 267 years
2228-2229 268 years
2229-2230 269 years
2230-2231 270 years
2231-

בדלוק. 16 (פס"א) — לאחר העילה
של ישיבת ה"יכססאן כיס היטלר את
המנהלים האנשים ודש מהם להוציא
הראיה לכל השכבות הראשיות של קנא
צמ בורגנית. ישנו להחליט לחיות את
היחס בתוך מיקוט לאדם, וההאנשים יג
הג בהם בדרך שנהלים בכאר מיקוטם
לאנשים.

לדברי המלך על היהודים:
הממשלה תנסה ליצור בשים
שיאשר לגמנים למצוא יחס

של שבועות לפני החתונה
היה זה האסון וההעמלה
המשך צריך היה להסתיים
הוא היה

"חוקי היהודים" נכנסו לתקפם. שני סוגי אזרחים בגרמניה. היהודים יוכלו לפתח את חייהם
הלאומיים – מכריז היטלר

לפי משרד הידיעות הגרמני הרשמי הצהיר היטלר לפני הכינוס של מנהיגי המפלגה שאחרי קבלת החוקים בשאלת היהודים, ניתנת ליהודים בגרמניה האפשרות לפתח את חייהם הלאומיים בכל השטחים שאין דוגמתה בכל מדינה בעולם. לאחר הנעילה של ישיבת הרייכסטאג כינס היטלר את המנהיגים הנאציים ודרש מהם להוציא הוראות לכל הלשכות הראשיות של הנאצים בגרמניה, שיתנו ליהודים לחיות את חייהם בתור מיעוט לאומי, ושהנאצים ינהגו בהם כדרך שנוהגים בשאר מיעוטים לאומיים... הממשלה תנסה ליצור בסיס שיאפשר לגרמנים למצוא יחס של סבלנות לגבי היהודים. אם תקוה זו תאכזב והתעמולה תמשך צריך יהיה לבדוק את המצב שוב.²⁷

רק לאחר תיאורים אלה הובא בכתבה תוכנם של החוקים. לדעת העיתון, העניין העיקרי והחשוב בחוקי נירנברג הוא שהיהודים יוכלו לחיות כמיעוט לאומי ואף לפתח את חייהם הלאומיים יותר מכלל מדינה אחרת בעולם. האם הם באמת ראו בבהיטלר מי שמתעתד לשמור על היהודים ועל זכויותיהם? האם זו רק משאלת לב או אולי מעין טמינת ראש בחול?

גם מאמרי הדעה בעיתונות הארץ-ישראלית ראו את הטוב היוצא מן החוקים החדשים. ש' שווארץ²⁸ התייחס בעיתון "דאר היום" להיבטים החיוביים של

27 מן השוואה בין הדיווח בעיתון "הירדן" לבין הדיווח בעיתון "הארץ" עולה נקודה מעניינת: לפי "הירדן", הרי שהממשלה הנאצית מנסה "לחנך" את העם הגרמני להתייחס בסובלנות כלפי היהודים, ואילו לפי "הארץ", הרי שבעם הגרמני עצמו יש רגש חיבה כלפי היהודים, והממשלה היא זו שכופה עליו את חוקי האפליה.

²⁸ שלום בן ברוך שווארץ היה סופר ועיתונאי, שערך בין היתר גם את הפלשתיין בולטין (לימים 'הג'רוזלם פוסט').

האיסור על התלמידים היהודים ללמוד בבתי הספר הכלליים. הוא טוען שהתלמידים היהודים יפסיקו לסבול מרדיפות ומהשפלות, וגם שיתחזק בהם הרגש הלאומי, אפילו ללא תוכנית לימודים "לאומית", אלא רק מעצם הנוכחות בבית ספר יהודי. במאמרו הוא בא בתלונה ליהדות גרמניה המתבוללת, ששואפת להיות חלק מן העם הגרמני ושחסרה את הגאווה הלאומית היהודית:

ביאליק ז"ל בשיחה, יותר נכון בכמה שיחות, השווה את משטר היטלר למשטר סטאלין מבחינת האינטרסים הלאומיים שלנו. בפירוש אמר שטוב לנו הראשון מן האחרון. משטר היטלר על כורחנו עושה אותנו ליהודים אף ללאומיים וציונים. בעוד שמשטר סטאלין מביא את היהדות הרוסית לידי טמיעה גמורה... גם גֶזֶרֶת בתי הספר... תצמיח פרי טוב. תסייע לנו להציל את הנוער היהודי האומלל בגרמניה... ולהנחילו חינוך יהודי ואולי גם יהודי לאומי במידה מלאה... נוציא מתוק מעז! בעצם, אילו הייתה היהדות הגרמנית בעלת רגש לאומי גאה הייתה קמה מכבר ודורשת מהממשלה לפתוח בתי ספר מיוחדים לילדי ישראל.

יצחק גרינבוים,²⁹ במאמר דעה בעיתון "הארץ", כותב על כך שיהדות גרמניה הביאה על עצמה את הגזרות הללו, בכך שלא רצתה להיות לאומית:

בשעה שיהודי מזרח אירופה... הכריזו על לאומיותם ועל היותם מיעוטים לאומיים, לא רצו יהודי גרמניה גם להעלות על הדעת, שגם הם יכולים להסתפח בזה לאחיהם בארצות אלה. ולא רק המתבוללים שבתוכם ראו בהכרזה כזו כמעט עוון פלילי אלא גם הציונים... בארץ זו שיהודיה לא רצו בחינוך לאומי מיוחד, וגם עכשיו כשכפו עליהם את החינוך הזה אינם יודעים איך להגשימו, ומוכרחים עוד להשתמש בו בשפה זרה, השפה הגרמנית.³⁰

לסיכום, אם נניח שכותרות העיתונים מבטאות הלך רוח ציבורי בארץ ישראל דאז, הרי שניתן לחוש באי-הנחת על הביקורת שהעבירו עיתוני אנגליה על חוקי

²⁹ גרינבוים היה מנהיג ציוני, מראשי התנועה הציונית של יהודי פולין בין שתי מלחמות העולם. הוא עלה לארץ ישראל בשנת 1933, היה חבר ההסתדרות הציונית, אחד מהחותמים על מגילת העצמאות ושר הפנים הראשון של ישראל. באותה תקופה שימש כראש מחלקת העלייה של הסוכנות.

³⁰ כלומר, הם אינם יודעים להגשים את החינוך הלאומי. ולראייה, הם מוכרחים (כמה זה גרוע...) להשתמש בשפה הזרה, השפה הגרמנית, במקום בשפה "משלנו" – עברית (או אולי יידיש).

נירנברג. עיתוני ארץ ישראל לא היו שותפים לביקורת. האתוס הציוני, שתמך בצורך בגאווה לאומית יהודית, ניסה לרתום את חוקי נירנברג לצרכיו הוא, וראה בחוקים אלה דווקא הזדמנות ליהודי גרמניה 'לכפר' על פשע הרצון להתבולל פיזית ותרבותית בסביבתם הגרמנית, והזדמנות להיעשות בעלי גאווה יהודית ורגש לאומי, כלומר, ציוני.

תגובת ההנהגה הציונית בארץ ישראל

ספרים ומאמרים רבים נכתבו על היחס ועל התגובה של מנהיגי התנועה הציונית בארץ ישראל לאירועי השואה,³¹ אך רובם לא עסקו באופן ספציפי בתגובה לחוקי נירנברג. יוצא דופן אחד הוא מאמרו של יואב גלבר (תשמ"ח, 49–79), שבו הוא מתאר באריכות את הדעות בתוך ההנהגה הציונית לגבי התגובה המעשית הראויה בעקבות כניסתם לתוקף של החוקים. גלבר מעלה במאמרו שלוש נקודות עיקריות שההנהגה הציונית עסקה בהן: האם המאמץ להעלות את יהודי גרמניה בזמנים הללו עדיף על פני המאמץ להעלות יהודים ממקומות אחרים; הבעיה הכלכלית בקליטתם של עולי גרמניה; עד כמה אפשר וכדאי להתערב פוליטית במשולש היחסים העדינים בין היישוב היהודי, השלטון הבריטי והמפלגה הנאצית. הטון המרכזי שעולה ממאמרו הוא שמנהיגים ציוניים רבים ראו את בעיקר את הקושי הכלכלי בקליטת עולים רבים.

ראש מחלקת העלייה של הסוכנות, אליהו דובקין, כתב במכתב למרטין רוזנבליט³² בחודש ינואר 1936: "אני מבין את המצב המיוחד שבו נמצאים המוסדות המטפלים בפליטי גרמניה בחוץ לארץ. אולם אני רוצה להאמין שתסכים לעמדתי, שעלינו לגשת לשאלה זו לא מבחינה פילנטרופית, אלא מבחינת צורכי בניין הארץ. דעתי היא שמבין הפליטים יש להעלות רק את אלה המתאימים לתנאי זה" (שם).

גם יצחק גרינבוים כתב בחודש אוקטובר לגולדמן: "בימי השפע עוד אפשר היה לנו לשלוט בחומר כזה, אבל בימי צמצום וחוסר-עבודה חלקי חומר

³¹ נזכיר רק כמה מהם: פורת תשמ"ו; פרלינג 1998; אשכולי-וגמן 2001, 98–116; גורני 2009; פורת 2009 ועוד.

³² נציגם של ציוני גרמניה במשרד המרכזי ליישוב יהודי גרמניה בארץ ישראל, ששכן בלונדון.

כזה יגרום לנו צרות רבות מאוד... גם אנו רשאים לבחור את הראויים לעלייה מבין הפליטים ולא לקבל את כולם" (שם).³³

דוד בן גוריון ראה את העניין דווקא כניצול הזדמנות (כלכלית) לצורכי התנועה הציונית בארץ ישראל:

השאלה העומדת לפנינו אינה רק איך לעזור ליהדות גרמניה. בפעם הראשונה בתולדות הציונות הועמדנו לפני מצב שקיבוץ יהודי שלם, אחד הקיבוצים היהודיים העשירים בעולם, הועמד לפני סכנה של השמדת כל רכושו...³⁴ ותנועתנו תיתן את הדין אם לא תעשה את המאמץ הגדול ביותר להציל במינימום של זמן מאכסימום של רכוש יהודי למען ארץ ישראל (שם, 64).³⁵

בן גוריון גם התנגד לגיוס פילנתרופים עשירים ביהודי התפוצות להצלת יהדות גרמניה:

יהודי גרמניה מוכרחים לצאת... הנפזר אותם לכל הרוחות, ובניהם יהפכו לספסרים וקבצנים ויולידו תנועה אנטישמית בארצות שלשם יברחו, או נרכזם בארץ... על יסוד יישובי בריא למען יהפכו לכוח יוצר ותרבותי המעורה בעם היהודי? (שם, 71).³⁶

גלבר מסכם וטוען ש"על אף חורבנה של ההולד וגובר של יהדות גרמניה, נראה שעניין ההעברה³⁷ עדיין נתפס בראש ובראשונה כדרך לחיזוקו של המפעל הציוני בארץ, ולא כהצלה ועזרה ליהודים במצוקתם" (שם, 66). בסוף המאמר הוא מציין את ההבדל התהומי בהתייחסות לחוקי נירנברג ולהשלכותיהם בין יהודי העולם לבין יהודי ארץ ישראל:

³³ שם, ועיין שם בהערת שוליים 21.

³⁴ בשנת 1935 אף אחד לא העלה על דעתו אפשרות של השמדה פיזית. בן גוריון חשב על גזרות כלכליות על היהודים, ורצה לנצל זאת למען קידום רעיונות התנועה הציונית.

³⁵ מתוך פרוטוקול ישיבת הנהלת הסוכנות, 23/11/1935.

³⁶ מתוך פרוטוקול ישיבת הנהלת הסוכנות, 13/12/1935, עמ' 2-3.

³⁷ הסכם ההעברה ("טרנספר") נחתם ב-25 באוגוסט 1933 בין השלטונות הנאציים לבין הסוכנות היהודית. מטרת ההסכם הייתה לאפשר ליהודים תושבי גרמניה למכור נכסי דלא נידי, טובין ורכוש אחר, הנמצאים בבעלותם בשטחים שתחת שלטון גרמניה הנאצית, וזאת טרם יופקע לידי השלטונות, להעביר את תמורת המכירה לארץ ישראל ובכך לאפשר ליהודי גרמניה לעלות לארץ ישראל תוך שמירה על חלק מהונם.

הקרע, שנפער בשלהי 1935, בין היישוב ובין הציבור היהודי במערב, על רקע דרכי ההתמודדות עם משבר יהודי גרמניה היה משמעותי ולטווח ארוך... הנהגת היישוב... התרכזה בענייניה הדוחקים בארץ... ומיעטה בשנים שלאחר מכן למלא תפקיד פעיל במאמצים לסייע ליהודי גרמניה ולהגירתם ממנה, אם זו לא הייתה מכוונת לארץ ישראל. בה בשעה הוסיף הציבור היהודי במערב לראות בשאלת יהודי גרמניה את השאלה העיקרית המעסיקה את העולם היהודי" (שם, 75).

גלבר עוסק במאמרו בעיקר באופן המעשי שבו ניסתה המנהיגות הציונית בארץ ישראל לפעול בעקבות חוקי נירנברג. ננסה להבין כיצד התייחסה ההנהגה לפרסומם של החוקים עצמם. בספר "שואה ממרחק תבוא" (פורת 2009), מרוכזים מאמרים רבים העוסקים ביחס של אישים ביישוב הארץ-ישראלי לנאציזם, אך הכותבים לא מציינים שהייתה התייחסות ספציפית לחוקי נירנברג. מאמרו של פרלינג (2009) עוסק בשאלה, האם בן גוריון היה פלשתינוצנטרי, כפי שמצטייר בעיני הציבור, וכפי שנראה ממאמרו של גלבר. במאמרים אחרים בספר מובאים כמה ציטוטים מפי מנהיגים ציוניים אחרים, שנוגעים מעט בנושא: במאמר על אב"א אחימאיר (ברי 2009) נכתב ש"גולדה מאיר, בספרה 'חיי מסבירה כי 'ההנהגה הציונית והנהגת תנועת הפועלים לא תפסו נכונה את גודל הסכנה שמאיימת על יהדות אירופה, בשל האמונה שהאנושות צועדת לקראת עתיד טוב יותר'".³⁸

במאמרו של צבי צמרת על בן ציון דינור (צמרת 2009) הוא מתאר הרצאה שנשא דינור בפני מחנכי עליית הנוער באפריל 1938. על דברי דינור בהרצאה זו הוא כותב: "ניתן לומר כי דבריו אלה של דינבורג... הם עדות לניתוקו מן המתרחש בגרמניה ומהאש שעוד רגע תתפרץ". צמרת מסכם בצורה זו: "הדברים נישאו כאמור כמה חודשים לפני פרוץ המלחמה, כשמיליוני יהודים היו לכודים

³⁸ ברי לא דייקה בדבריה. כך כותבת מאיר בספרה (מאיר 1975, 107–108) בהתייחסותה לחקיקת החוקים האנטי יהודיים של היטלר, שגולו מיהודי גרמניה את הזכויות האזרחיות: "מובן, שום איש, ואני בכלל זה לא העלה אז בחלומי שהנדר של היטלר להשמיד את היהודים יקום פעם פשוטו-כמשמעו... אנו פשוט לא יכולנו להעלות על דעתנו דבר שאז עדיין לא היה ניתן להעלותו על הדעת". כלומר, מאיר כותבת שאף אחד לא העלה על דעתו, ואילו ברי סיכמה שההנהגה הציונית והנהגת תנועת הפועלים לא תפסו את גודל הסכנה. הרעיון של המאמר הוא שאבא אחימאיר כן קלט זאת כבר בשנת 1936.

בארצות אירופה ללא אפשרות מילוט. ואילו דינבורג ניצל מציאות מרה זו כדי להטיף לציונות ולהוכיח את צדקתה".

אזכור חוקי נירנברג נעדר גם מדבריהם של המנהיגים הבולטים של שני הזרמים המרכזיים בציונות באותה התקופה, דוד בן גוריון, יושב ראש ההסתדרות הציונית (לחובר תש"ך, 26), וזאב ז'בוטינסקי, יושב ראש ההסתדרות הציונית החדשה, הצה"ח (גראור תשס"ז, 408–409), הן בנאומיהם הפומביים הן בפרסומיהם בעיתונות.

מכל האמור לעיל נראה שגם התנועה הציונית על שלוחותיה לא הגיבה על קבלתם של החוקים החדשים בגרמניה בזעזוע. חלק מהמנהיגים ראו את השינוי שעשוי לבוא בעקבותיהם במצב היהודים כהזדמנות כלכלית שיש לנצל למען המפעל הציוני, והתמקדו בהשלכות החיוביות שיכולות להיות לחוקים אלו: חיזוק המודעות הלאומית והציונית של יהודי גרמניה המתבוללים ומתן אפשרות לקיום פעילות יהודית (קרי: ציונית) רבה יותר בגרמניה עצמה.

סיכום

סקרנו במאמר זה את תגובות העיתונות וההנהגה החרדית-אורתודוקסית, ואת תגובות העיתונות וההנהגה הציונית בארץ ישראל לחוקי נירנברג. העיתונות החרדית עסקה בצד החיובי של איסור יחסי האישות בין גזעים שונים, וניסתה להוכיח את האידאולוגיה הזו בצורה מדעית על ידי סדרת מאמרים של רופא יהודי, שהצדיק את הפרדת הגזעים.³⁹ הדבר שעורר את הסתייגותה של קבוצה זו היה העובדה שהנאצים הגדירו את הדגל הציוני כדגל היהודי, הגדרה שהיהדות החרדית הלא-ציונית התקשתה מאוד לקבל. ההנהגה הרבנית החרדית לא התייחסה לחוקים אלו באופן מיוחד. ייתכן שחוסר ההתייחסות נבע מאימת הצנזורה, אך כפי שכתבנו, נראה יותר שעל רצף הגזרות שהוחלו בגרמניה מאז עליית המפלגה הנאצית לשלטון, חוקי נירנברג לא נתפסו כיוצאי דופן בחומרתם בהשוואה לתהליכים שהחלו להתרחש טרם פרסומם.

העיתונות המזוהה כציונית בארץ ישראל דיווחה על תגובתם הנחרצת של עיתוני אנגליה הרואה בחומרה את חוקים, אך כפי שהודגם, דעתם על החוקים

³⁹ מעניין שהרופא היהודי מנסה להוכיח מדעית את תורת הגזע הנאצית.

הייתה שונה. הן מן הדיווח בעיתונים הן ממאמרי הדעה מתברר, כי עיתונות זו ראתה בחוקים אלה הזדמנות לשינוי תפיסה אצל יהודי גרמניה ולהפיכתם ליהודים ציוניים ולאומיים יותר. גם הסקירה של תגובות ההנהגה הציונית בארץ ישראל מעלה כי המנהיגים ראו בחוקים אלו הזדמנות: הן מהבחינה הכלכלית, למען חיזוק המפעל הציוני בארץ ישראל מכספי יהודי גרמניה, הן מבחינת חיזוק הזהות הציונית של יהודי גרמניה המתבוללים, על ידי פעילות ציונית בגרמניה עצמה. עם זאת, יש לציין ולהדגיש את העובדה, שבעת פרסום החוקים, איש לא חזה את סכנת ההשמדה שריחפה באותה תקופה על יהודי גרמניה ואירופה כולה, כפי שעולה בבירור מדבריה של גולדה מאיר.⁴⁰

מתוך הדברים שהוצגו לעיל עולה כי באופן פרדוקסלי, שתי תנועות אידאולוגיות אלו, שניצבו משני צדי המתרס בתחומים רבים באותם הימים, הגיבו באופן דומה לפרסומם של חוקי נירנברג. גם החרדים האורתודוקסים וגם הציונים שישבו בארץ ישראל לא ראו בהם חוקים יוצאי דופן בחומרתם, ואף סברו שהבידול הפיזי והתרבותי שיכפו החוקים בין היהודים לגזע הארי ישרת את המטרה האידאולוגית שלהם: חיזוק (מאונס) של הזהות היהודית בקרב יהדות גרמניה המתבוללת. ההבדל בין שני הזרמים היה באופן פירוש המושג "זהות יהודית". היהדות החרדית ציפתה שחיזוק הזהות היהודית ישיב את יהודי גרמניה אל חיק המסורת היהודית האורתודוקסית, בעיקר על ידי איסור נישואי תערובת, ואילו התנועה הציונית קיוותה שהחוקים יגבירו את הלאומיות ואת הציונות של יהודי גרמניה.

ביבליוגרפיה

1. ספרות מחקרית

אונא, י' (תשל"ה), **למען האחדות והיחוד**. ירושלים: קרית ספר.

ארד, י', גוטמן, י' ומרגליות, א' (עורכים) (תשל"ח). **השואה בתיעוד, מבחר תעודות על חורבן יהודי גרמניה ואוסטריה, פולין וברית המועצות**. ירושלים: יד ושם

אשכולי-וגמן, ח' (2001). הציונות בארץ-ישראל ויחסה לנאציזם ולרייך השלישי: היבטים היסטוריוגרפיים (1932-1939). בתוך: ש' אלמוג ועמיתיו

⁴⁰ ראו הערה 38 לעיל.

- (עורכים), **השואה: הייחודי והאוניברסלי** (עמ' 98–116). ירושלים: יד ושם והאוניברסיטה העברית.
- ברויאר, י' (תשמ"ח). **דרכי**. בתרגום י' בר-אור ומ' ברויאר. ירושלים: מוסד יצחק ברויאר.
- ברויאר, י' (תשע"ו). **כתבים מימי השואה**. בתרגום ד' זינגר. ירושלים: מוסד יצחק ברויאר.
- ברי (אישוני), ש' (2009). יחסו של אב"א אחימאיר לנאציזם ולשואה. בתוך ד' פורת (עורכת), **שואה ממרחק תבוא – אישים ביישוב הארץ ישראלי ויחסם לנאציזם ולשואה 1933–1948** (עמ' 322). ירושלים: יד בן צבי.
- גורני, י' (2009). **קריאה באין אונים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גלבר, י' (תשמ"ח). תגובת ההנהגה הציונית על חוקי נירנברג, **דפים לחקר לתקופת השואה**, ו, 49–79.
- גליק, ש' (תשע"א). **קונטרס התשובות החדש**, ד'. ירושלים ורמת גן: מכון שוקן, מכון שכטר ואוניברסיטת בר אילן.
- גליק, ש' (תשע"ב). **אשנב לספרות התשובות**. ניו יורק וירושלים: בית המדרש לרבנים באמריקה ומכון שוקן.
- גראור, מ' (עורכת) (תשס"ז). **כתבי זאב ז'בוטינסקי, ביבליוגרפיה, 1897–1940**. ירושלים: מכון ז'בוטינסקי.
- וינברג, י"י (תרצ"ה). הרצל איש-הדת. **ha'olam, 18**, **ביטאון ההסתדרות הציונית העולמית**.
- ולק, י' (1997). **העיתונות היהודית וחוקי נירנברג, כיום אתמול – מסות, מאמרים וזכרונות**. ירושלים: מכון ליאו בק.
- כהן, נ' (תש"ן). ההתייחסות לחוקי-נירנברג בעיתונות היהודית בווארשה. **ילקוט מורשת – כתב עת לתיעוד ועיון, מח**, 33–55.
- כהנא, י"ז (תשל"ג). **מחקרים בספרות התשובות**. ירושלים ורמת גן: מוסד הרב קוק ואוניברסיטת בר אילן.
- לחובר, ש' (עורך) (תש"ד). **כתבי בן גוריון, ביבליוגרפיה**. תל אביב: הועד המרכזי של הסתדרות הפקידים - המחלקה לתרבות ולחינוך מקצועי וארגון ספרני ישראל.
- מאיר ג' (1975). **חיי**. תל אביב: ספרית מעריב.
- מירון, ג' (תשע"א). **בסתיו ימי האמנציפציה - זיכרון היסטורי ודימויי עבר תחת איום הפשיזם - גרמניה, צרפת, הונגריה**. ירושלים: מרכז זלמן שז"ר.

מרגליות, א' (תשל"ח). תגובת הציבור היהודי בגרמניה לחוקי נירנברג, **יד ושם – קובץ מחקרים**, יב, 75-55.

סולובייצ'יק, ח' (תשמ"א). **שו"ת כמקור היסטורי**. ירושלים: מרכז זלמן שז"ר.
פורת, ד' (תשמ"ו). **הנהגה במלכוד – הישוב נוכח השואה 1942-1945**. תל אביב: עם עובד.

פורת, ד' (עורכת) (2009). **שואה ממרחק תבוא – אישים ביישוב הארץ ישראלי ויחסם לנאציזם ולשואה 1933-1948**. ירושלים: יד בן צבי.

פרלינג, ט' (1998). **חץ בערפל-בן-גוריון, הנהגת היישוב וניסיונות הצלה בשואה**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

פרלינג, ט' (2009), **פלשתינוצנטריות? דוד בן גוריון ושלילת הגולה** בתקופת השואה. בתוך ד' פורת (עורכת), **שואה ממרחק תבוא – אישים ביישוב הארץ ישראלי ויחסם לנאציזם ולשואה 1933-1948** (עמ' 353-372). ירושלים: יד בן צבי

צמרת, צ' (2009). בן ציון דינבורג (דינור) ושואת יהודי אירופה. בתוך ד' פורת (עורכת), **שואה ממרחק תבוא – אישים ביישוב הארץ ישראלי ויחסם לנאציזם ולשואה 1933-1948** (עמ' 271). ירושלים: יד בן צבי

שפירא, מ (תשנ"ח). **כתבי הגאון רבי יחיאל יעקב וינברג**, ב. סקרנטון: מ' שפירא.

Shapiro, M. B. (1999). *Between the Yeshiva World and Modern Orthodoxy*. Portland Oregon: Littman Library of Jewish Civilization.

ז. קטעי עיתונות

אונדזער עקספרעס, 16/9/1935, עמ' 1

דאס אידישע טאגבלאט, 16/9/1935, עמ' 3.

דאר היום, 17/9/1935, עמ' 1. נדלה: אתר עיתונות יהודית היסטורית [www.JPRESS.org.il](http://www.jpress.org.il), מיסודם של הספרייה הלאומית ואוניברסיטת תל-אביב. http://www.jpress.nli.org.il/Olive/APA/NLI_heb/SharedView.Article.aspx?href=DHY%2F1935%2F09%2F17&id=Ar00102&sk=DCA80D37

דבר, 20/9/1935, עמ' 7, דעת הקהל האנגלית נגד שלילת הזכויות של יהודי גרמניה.

דבר, 18/9/1935, עמ' 1, "חוקי ימי הביניים". נדלה: אתר עיתונות יהודית היסטורית www.JPRESS.org.il, מיסודם של הספרייה הלאומית ואוני' תל-אביב, ובאישורו של מכון לבון - ארכיון תנועת העבודה/אוסף עיתון 'דבר':

http://jpress.nli.org.il/Olive/APA/NLI_heb/SharedView.Article.aspx?href=DAV%2F1935%2F09%2F18&id=Ar00100&sk=E6DDC728

הארץ, 18/9/1935, עמ' 1.

הארץ, 23/9/1935, עמ' 1. "הד החוקים החדשים בגרמניה".

הארץ, 4/10/1935, עמ' 2. "חוקי נירנברג", יצחק גרינבוים.

הירדן, 17/9/1935, עמ' 1. "חוקי היהודים נכנסו לתקפם". נדלה: אתר עיתונות יהודית היסטורית www.JPRESS.org.il, מיסודם של הספרייה הלאומית ואוניברסיטת תל-אביב.

<https://www.nli.org.il/he/newspapers/yarden/1935/09/17/01/article/3/?e=-----he-20--1--img-txIN%7ctxTI-----1>

היינט, 19/9/1935, עמ' 2.

לוי, י' (1935). *Der Israelit, Erbgesundheit*, 19/9/1935, עמ' 1.

שווארץ, ש' (1935). "מעז יצא מתוק", **דאר היום**, 15/5/1939, עמ' 2. נדלה: אתר עיתונות יהודית היסטורית www.JPRESS.org.il, מיסודם של הספרייה הלאומית ואוניברסיטת תל-אביב.

http://www.jpress.nli.org.il/Olive/APA/NLI_heb/SharedView.Article.aspx?href=DHY%2F1935%2F09%2F15&id=Ar00204&sk=30A51F4C

Central-Verein-Zeitung, 5/12/1935.

Jewish Chronicle, 9, Nazis proclaim a Ghetto, 20/9/1935.

Judische Rundschau, 24/9/1935.

אומנות, חינוך, פולקלור, מורשת ותצוגה : המוזאונים של יהדות תימן בישראל

עודד שי

מבוא

למן התקופות הקדומות ועד ימינו, המוזאון הוא אחד מן המוסדות המעצבים, המקדמים והמייצגים תרבות מסוימת, "מקום שבו אנשים אוספים ומציגים קטעים של עברם, עולמם, חלומותיהם ותפיסת חייהם. המוזאון מייצג את מחויבות האנשים לגלות ולזכור מי הם, מאין באו, ומהו טבע עולמם. המוזאון מעניק משמעות לחייהם והזדמנות להבהיר את עולם ערכיהם והתכונותם לעתיד" (שי תשע"ד, 12).

מוזאונים התקיימו כל משך קיום התרבות המערבית. בדרך כלל הקימו אותם קבוצות עילית, והם נועדו לקהל מצומצם ומוגדר. הם התפתחו מאוספים מלכותיים, כנסייתיים או פרטיים. בתקופת המהפכה הצרפתית נפתחו המוזאונים לציבור הרחב, ולמטרה זו סודרו היצירות בתצוגה (שי תשע"ד). ההגדרה המקובלת כיום למושג מוזאון, לפי המועצה הבינלאומית למוזאונים (The International Council of Museums – ICOM), היא: מוסד קבוע שלא למטרות רווח, הפועל בשירות החברה ותורם להתפתחותה. המוזאון הפתוח לציבור רוכש, משמר, חוקר, יוצר קשר עם הציבור ומציג עובדות מוחשיות על הקשר בין האדם לסביבתו, למטרת לימוד, חינוך ועינוג. בדומה לכך הוא הוגדר בחוק המוזאונים שנחקק בישראל.¹

* מחקר זה נתמך על ידי קרן המרכז לחקר יהדות תימן ותרבותה ע"ש עובדיה בן שלום במכון בן צבי לחקר קהילות ישראל. אני מבקש להודות לוועדת הקרן ולעומדת בראשה, פרופ' בת ציון עראקי-קלורמן, על הענקת תמיכה זו.

¹ ראו: חוק המוזאונים תשמ"ג, בתוך ספר החוקים, כרך ט"ו, עמ' 113.

בעת החדשה² ניכרו תופעות חדשות: לאומיות, השכלה, בניית הזיכרון הקולקטיבי, אימפריאליזם, קולוניאליזם ואוריינטליזם. כל אלה נבעו מהפריחה הכלכלית, מהשינויים הפוליטיים והחברתיים ומשאיפות ההתקדמות באירופה ובארצות-הברית. כתוצאה מכך, אינטלקטואלים בכל עיר בעלת חשיבות ביקשו להקים מוזאון מקומי משלהם. המוזאון שימש כסוכן מתווך המעביר את הסיפור ההיסטורי ונושא את עולם הרעיונות של מייסדיו, זאת באמצעות: אותנטיות – שריד שנותר מהתקופה המוצגת במוזאון או שחזור האירוע באתר עצמו; סמלים – תוויות ומוצגים היוצרים, מעצם הנחתם בחלל אחד, נרטיב (סיפר) המעביר למבקר את המסר שמבקשת האומה להנחיל לו (שי תשע"ח, 40).

כיום פועלים בישראל מוזאוניזם רבים, שהוקמו ביוזמת קבוצות חברתיות או ביוזמת אנשים פרטיים ("משוגעים לדבר").³ רבים מן המוזאוניזם האלה מתמקדים בתיעוד העבר המגוון של החברה הישראלית. מדינת ישראל מכירה ב-53 מוזאוניזם, מרביתם מוקדשים לארכיאולוגיה ולהיסטוריה (רוסו 2005). המוזאוניזם בישראל, שראשיתם במחצית השנייה של המאה התשע העשרה, מהווים תופעה ייחודית במוזאולוגיה, בדרך הקמתם, במטרות שהציבו לעצמם ובתפקידים שמילאו. מתוך ריק תרבותי ששרר בארץ עד המאה התשע עשרה, הוקמה מערכת תרבותית מגוונת ועשירה, שעל תשתיתה פועלים המוזאוניזם עד היום. שיתוף הפעולה שלהם עם התנועה הציונית היה הדדי ומפרה, אף אם לעיתים סברו מנהלי המוזאוניזם שתרומתם אינה מוערכת דיה ושלא מוזרמים אליהם תקציבים המאפשרים את קיומם הרציף (שי 2017, 185–186).

מוסדות תרבות אלו ליוו את התפתחות היישוב בארץ, לא רק בכך שעסקו בתיעוד היישוב, כמתבקש ממוזאון היסטורי, אלא בצורה פעילה, ככלי ללימוד ולהכרת הארץ. המייסדים והאוצרים האמינו כי בהכרת תולדות הארץ ומוצגיה יעניקו למבקרים את היכולת להתחבר לנושאים הללו, והם המשיכו להפעיל את המוזאוניזם ולאסוף ממצאים בתחומי הטבע, הארכיאולוגיה והאומנות, גם בתקופות קשות מבחינה כלכלית. בכך הם חזרו לתפקידים

² לשאלת תיחום הזמן של העת החדשה, ראו: שמיר תשמ"ו, 139–158.

³ קיימת הערכה שבישראל פועלים כ-250 מוזאוניזם, גלריות ובתי אומנים שבהם אוספים של יצירות אומנות ועתיקות (וייסבלאי, 2016, 6).

הראשוניים של מוזאוני האוסף האירופיים. הם אספו ותיעדו מוצגים והעניקו להם שמות בעברית. מאות שמות צמחים וחיות בשפה העברית – מקורם במוזאוני הטבע הראשוניים (שי תשס"ח; Shay 2011). אך בעוד שמטרתם של מוזאוני האוסף האירופיים הייתה מחקרית ומדעית טהורה, בישראל הייתה מטרת-העל לטפח את "אהבת הארץ ופיתוחה" (שי 2017, 159–189).

במהלך כהונת הכנסת השמינית (1973–1977) הובילו מספר חברי כנסת יוצאי תימן, עיראק ומרוקו דיון נוקב בענייני המתח הבין-עדתי. בשנת 1976 נערך בוועדת החינוך והתרבות של הכנסת יום עיון בנושא "מורשת יהדות המזרח", בהשתתפות חברי כנסת, היסטוריונים ואנשי חינוך, ובו נדונה בהרחבה ההתעלמות של מערכת החינוך מההיסטוריה ומהמורשת של יהדות המזרח. דיונים אלה עוררו את הממשלה לפעולה, ובסוף שנות השבעים הוקם במשרד החינוך "המרכז לשילוב מורשת יהדות ספרד והמזרח", במטרה לפתח תכנים הקשורים להיסטוריה ולמורשת של יהדות המזרח ולהטמיע אותם בתוכנית הלימודים. בעקבות פעילויות אלה ואחרות נסדק הנרטיב האחיד שנלמד במערכת החינוך ונפתח הפתח ללימודי היסטוריה פלורליסטיים יותר (בר-אשר 1976; כהן 2002; בר-לבב 2002). על רקע זה קמו עמותות ואגודות לטיפול המורשת והתרבות של עדות ספציפיות, ואיתן המוזאוניים העדתיים הראשוניים. בסוף שנות השבעים של המאה העשרים התהווה גרעין המוזאון למורשת יהדות תימן של האגודה לטיפול חברה ותרבות בנתניה, כמו גם מוזאוניים של עדות אחרות. המוזאון למורשת יהדות תימן, שהוקם על ידי עובדיה בן שלום, הוא כנראה המוזאון החד-עדתי הראשון בישראל.

בשנת 1980 הוקמה תערוכה בנושא יהדות תימן ומבצע עלייתה לארץ ישראל. יוזם התערוכה היה משה עובד, שכיהן כמורה להיסטוריה בבית הספר התיכון על שם רוגוזין בראש העין. בשנת 2006, לאחר כמה גלגולים במקומות שונים בעיר, נפתח המוזאון במרכז העיר, כפי שיתואר בהמשך סקירה זו.

בהמשך הוקמו בתי מורשת, תערוכות ואוספים קטנים בהיקפם על יהדות תימן במקומות שונים בארץ, כמו: בשכונת כפר מרמורק שברחובות (בשנת 1997); תערוכה שהפכה לתצוגת קבע באליכין (ב-2004); בבני ברק (ב-2008);

וביפו העתיקה (ב-2010).⁴ שנתיים לאחר מכן, ב-2012, הוקם במבואה של בית הכנסת ליוצאי עדן בתל אביב מוזאון ליהדות עדן.⁵ בשנת 2017 הוקם בידי חנניה קורש מוזאון שהוקדש ליהדות תימן ולקהילות ישראל במבנה מרשים בשכונת שעריים ברחובות.

מאמר זה יסקור את המוזאוניס שהוקמו בידי יוצאי תימן וידון בסוגיות הבאות: א. הגורמים שהשפיעו על התפתחות המוזאוניס של יוצאי תימן בישראל; ב. המניעים האידאולוגיים של אבותיהם ומייסדיהם של המוזאוניס והנסיבות הסוציו-אקונומיות להיווצרותם; ג. תרומת המוזאוניס להתפתחות החברתית והתרבותית של יוצאי תימן בישראל; ד. הרקע התרבותי, הלאומי, החינוכי, התיירותי והחברתי, שהביא את המייסדים יוצאי תימן (ואף יוצאי עדות אחרות) להקים מוזאוניס ואוספים המתעדים את תרבותם; ה. דרכי האיסוף של המוצגים ובניית האוספים; ו. הקשר בין הקמת המוזאוניס בראש העין, בנתניה ובשעריים בתקופה הנדונה לבין יוזמה אישית, חינוך, שימור, מורשת, פולקלור, הבניית זיכרון ואתנוגרפיה.

עמותות שימור המורשת של יהודי תימן

בישראל פועלות עמותות רבות לשימור מורשת יהדות תימן. חלקן עוסקות במחקר ובהוצאה לאור של ספרים, אחרות עוסקות בארגון פעולות חברתיות ותרבותיות: הרצאות, טיולים, כנסים, שבתות וימי עיון (עובד 2012, 296). העמותות הוותיקות והמרכזיות הן:

- א. כתב העת "אפיקים" נוסד בשנת 1964 כבמה וכמסגרת פעילות להגנת זכויות, שימור המורשת ותחיה רוחנית וחברתית.⁶
- ב. "האגודה לטיפוח חברה ותרבות" הוקמה בשנת 1970 על ידי עובדיה בן שלום, והוא שימש כנשיאה עד ליום פטירתו. מטרת העמותה: תיעוד,

⁴ בתי המורשת, התערוכות והאוספים הקטנים בהיקפם של יוצאי תימן לא ייסקרו במסגרת מאמר זה.

⁵ יהדות עדן רואה עצמה כקהילה ייחודית ונפרדת מיהדות תימן, ומאמר זה לא יעסוק בה.

⁶ <https://teman.org.il/content/6606>

מחקר ופעולות חברתיות, הוצאת הביטאון "תהודה" וכתב העת המדעי "תימא".⁷

ג. "מכון לשבטי ישורון" הוקם בשנת 1978 על ידי הרב שלום גמליאל ז"ל. המכון עוסק במחקר תורני היסטורי ותרבותי של הקהילות היהודיות בתימן. הרב גמליאל הביא איתו מתימן אוסף גדול של מסמכים הנוגעים למוסדות השלטון והמשפט. מסמכים אלה שימשו בסיס לכתיבת ספרים בהוצאת המכון.

ד. "הליכות עם ישראל" הוקמה על ידי הרב ד"ר רצון ערוסי וקבוצות חברים מקריית אונו. העמותה עוסקת בהפצת ערכי היהדות תוך שימת דגש על מורשת תימן, מקיימת שיעורי תורה והרצאות ומסייעת לחוקרים. ליד העמותה קיים "מכון משה" לחקר משנת הרמב"ם (בן-שלום 1975; עובד 2012, 296).

ה. "אעלה בתמר" הוקמה בשנת 1982 עם מלאת 100 שנה לעלייה הראשונה מתימן ושמה לה למטרה לתעד, לשמר, לחקור ולהפיץ את תרבות יהודי תימן ואת מורשתם.

ו. "המרכז לחקר יהדות תימן ותרבותה ע"ש עובדיה בן-שלום ז"ל" הוקם ב-2009 במסגרת מכון בן-צבי לחקר קהילות ישראל במזרח והאגודה לטיפוח חברה ותרבות. המרכז פועל לקידום המחקר, הפרסומים וההוראה בכל הנושאים הקשורים ליהדות תימן.⁸

בינואר 1997 התכנסו ראשי העמותות, מלבד מכון בן צבי שעדיין לא הוקם, לחתימה על האמנה להקמת מרכז ארצי למורשת יהדות תימן בראש העין. הועלתה הטענה שיש צורך להקים מרכז מורשת אחד, כדוגמת מרכז מורשת יהדות בבל באור יהודה, אך מרבית ראשי העמותות הביעו את רצונם שהמרכז יוקם בתחום יישובם. לאחר דיון הוחלט שראש העין היא המקום המתאים ביותר להקמת המרכז, שכן בה נמצא הריכוז הגדול ביותר של יוצאי תימן. עיריית ראש

⁷ <https://teman.org.il/>

⁸ <https://www.ybz.org.il:CategoryID=477>

העין הקצתה למטרה זו שטח של שמונה דונם ומבנה ששטחו 850 מ"ר (עובד 2012, 279). תיאור תהליך הקמת המוזאון יובא להלן בפרק העוסק במוזאוניס.

המוזאוניס

מוזאון האגודה לטיפוח חברה ותרבות, מורשת יהודי תימן, מיסודו של עובדיה

בן שלום, בנתניה

המוזאון הוקם בידי עובדיה בן-שלום, שעלה ארצה מתימן בשנת 1930, בהיותו בן שבע. הוא התגורר במשך שנים רבות בנתניה וכיהן בתפקידים ציבוריים בעיר מטעם מפא"י. במהלך פעילותו הציבורית הבחין כי המורשת התימנית הולכת ונעלמת בחברה הישראלית (מזרחי 2000, 75–76).

בשנות השישים של המאה העשרים יזם בן שלום מפגשים שבועיים של חוג מכרים. הם ערכו ישיבות בנוסח יהודי תימן (דיוואן), ובהן עסקו בלימוד תורה ובשיחה. מפגשים אלו מוסדו והובילו את בן-שלום ושישה מחבריו להקים ב-1970 את "האגודה לטיפוח חברה ותרבות", בבניין מגורים במרכז נתניה. בשנת 1997 שונה שם האגודה, וניתן לה השם שהיא נושאת עד היום: "האגודה לטיפוח חברה ותרבות, תיעוד ומחקר – הנחלת מורשת יהדות תימן ושבטי ישראל". האגודה, בהתאם לחזונו ולאישיותו של בן-שלום, התמקדה בחיבור ובגישור בין המסורת היהודית התימנית למסורת הציונית החילונית. המוזאון אומנם מוקדש ליהדות תימן, אך האגודה הרחיבה את עיסוקה גם למורשת עדות ישראל השונות, כפי שעולה מפרסומיה (מזרחי 2001).

בד בבד עם פעילות חוג המכרים יזם בן-שלום הקמת אוסף מוצגים שונים הקשורים לתרבות מסורת יהודי תימן. האוסף סודר במשרדי האגודה ונתמך בעזרת תרומות של אורחים מחוץ לארץ שביקרו בו (פרי וקרק תשע"ד, 44). המוזאון עבר שינויים רבים בעיצובו במהלך השנים, וכיום הוא תופס את מרבית שטח מרכז האגודה. לאחר פטירתו של בן-שלום, בשנת 2004, הוקמה בכניסה פינת הנצחה לזכרו. לצד המוזאון נפתחה ספרייה לשימוש הקהילה ולשימושם של חוקרים. האגודה מנהלת קשר עם קהילת יוצאי תימן בארץ באמצעות כמה

סניפים ומעודדת טיפוח תרבות ואומנות באמצעות אומנים, להקות שירה ומחול, יוצרים, סופרים ועוד.⁹

המוזאון סודר לפי נושאים שונים הקשורים למסורת יהדות תימן. התצוגה פרוסה בשורת חדרים, שבהם ניתן לצפות במוצגים ובפרטי לבוש תימניים מסורתיים. החדר הראשון מוקדש לבית הכנסת, ומוצגים בו כתבי יד וספרי קודש. לידו נמצא חדר מלמד התורה (המורי), ובו ניתן לראות כיצד היה ערוך חדר לימוד התורה. לצידם נמצא חדר האורחים (הדיוואן), ובו מחצלות הישיבה. חדר אחר מוקדש למטבח ולפינת היולדת (זויאה), ובו מוצג דגם של חדר קבלת היולדת לאחר הלידה. בהמשך נמצא חדר המוקדש לתכשיטים התימניים המסורתיים. כמו כן, קיימת ספרייה, ובצמוד אליה "חדר נשות החיל", המוקדש בכל שנה לאישה שתרמה לחברה באופן משמעותי. התצוגה ממעטת בהסברים כתובים, והמוצגים אינם מלווים ברקע היסטורי, לכן הביקור במוזאון דורש הדרכה צמודה. המוזאון ערוך לקבלת קבוצות ואינו מתאים לביקור של יחידים.

מוזאון יהדות תימן בראש העין

בשנת 1980 הוקמה תערוכה על יהדות תימן ועל מבצע העלייה שלה לארץ ישראל. יוזם התערוכה היה משה עובד, בעל השכלה בתחום ההיסטוריה של עם ישראל ומורה להיסטוריה בבית הספר התיכון על שם רוגוזין בראש העין. עובד נוכח לדעת, במסגרת עבודתו כמורה ובמסגרת לימודיו, שההיסטוריה של יהדות תימן אינה כלולה בתוכנית הלימודים התיכונית והאקדמית, וכי סיפורה המופלא של הקהילה ידוע לאנשים מעטים בלבד (כרמל 1993, 6–7). מתוך הבנה שאחת הסיבות לכך היא מיעוט החומר הכתוב על יהדות תימן, גמלה בליבו ההחלטה לפעול בנושא. בבית הספר "רוגוזין" הוא הבחין בהתעניינותם וברצונם של תלמידי בית הספר – רובם בנים ובנות להורים יוצאי תימן – להכיר את מורשתם. בדומה לעולים רבים, גם יוצאי תימן רצו לגבש את זהותם, והוא ראה צורך למצוא לכך מענה במסגרת מערכת החינוך. עובד נדד בין הספריות בחיפוש חומר בנושא זה, והחל בכתיבת תוכניות לימודים. הוא התבסס על עשרות ספרים ומאות מאמרים שיצאו לאור בשנים 1931 עד 1968. הוא הכין שבע חוברות לימוד

⁹ מטרות האגודה מפורטות באתר האגודה. ראו: <https://teman.org.il>

בנושאים: היסטוריה כללית של תימן, העליות מתימן לארץ ישראל, הקשרים בין מרכזי היהדות לתימן, השליחים מארץ ישראל לתימן, הצורפות אצל יהודי תימן, שליחותו של שמואל יבנאלי לתימן וחוברת עזר ביבליוגרפית לפי נושאים להכנת עבודות על ידי התלמידים. עובד ערך כנסים וימי עיון בנושא מורשת יהדות תימן, ובהם התקיימו הרצאות של חוקרים, משוררים וסופרים, בצד תוכנית אומנותית ואכילת מאכלים תימניים מסורתיים (שם, 12–13). עובד קיבל ממשרד החינוך והתרבות תמונות שתיעדו את מבצע העלייה של יהודי תימן לישראל, לצורך שימוש בערכת המידע, ובשנת 1980 הציג אותן בתערוכה בבית הספר שלימד בו (Fenichel 2005, 92).

בבית הספר "רוגוזין" התקיימה פעילות לימודית וחינוכית במורשת יהדות תימן. פעילותו של עובד הביאה להחלטתו של ראש המועצה המקומית דאז, יוסף מלמד, להקים את מרכז מורשת יהדות תימן, זאת כדי: "שיהיה לנו מה להראות לאורחים המבקרים בראש העין על יהדות תימן" (עובד 2012, 271). בשנת 1979, מונה על ידו משה עובד להקים את המרכז. הוא אסף מוצגים מתושבי ראש העין לאוסף שָׁלָל: ספרים, כלים, לבוש, מוצרי קליעה ופריטים שונים לחדר הדיוואן. משפחות העולים שמרו על הלבוש והחפצים שהובאו מתימן, וחלקן תרמו אוספים אלו למרכז המורשת (שם, 276). כמו כן, בראש העין נמצאו אוספים פרטיים של ספרים כתובים בכתב יד וספרים מודפסים שהובאו לתימן מבתי דפוס באירופה, והעולים הביאו אותם עימם לישראל. מאות תמונות ותעודות נרכשו ממוסדות ציבור. נושאים שלא ניתן היה להציגם בעזרת מוצגים אוירו על גבי לוחות פלסטיק קשיח עם תאורה פנימית, ונבנו דגמים של המטבח התימני וחדר המורי. לתערוכה הוקצו ארבעה חדרים ואולם לובי גדול. בראשיתו שימש המוזאון מרכז מידע בנושא יהדות תימן עבור תלמידי בית ספר ומבקרים אחרים (משרד החינוך והתרבות 1981). חנוכת המרכז למורשת יהדות תימן התקיימה ביום רביעי, 5 באוקטובר 1983 (שם, 274). התערוכה כללה, בין השאר, את התחומים: ראשית ההתיישבות בתימן; הלשון העברית שבפי יהודי תימן; השפעת הרמב"ם על יהדות תימן; ר' שלום שבזי ושירתו; הקשרים בין קהילת היהודים בתימן לקהילות יהודיות אחרות בעולם; חיי הקהילה; העיר צנעא והאדריכלות בתימן; השליחים מתימן לארץ ישראל; והעלייה ארצה. בין

המוצגים שהוצגו היו: העתקים של שלוש תעודות יוחסין שפרסם יהודה הלוי נחום ז"ל, מנהל חשיפת גנזי תימן; צילום אבן שעליה נחרטו שמות משמרות הכהונה ושהתגלתה בכפר בית אלחצ'אר בשנת 1970; מפות המתארות את ההתיישבות של יהודי תימן בארץ המקור ובארץ ישראל; וכן תעודות שונות, צילומים ואיורים.

שיתוף הפעולה בין המרכז למורשת יהדות תימן בראש העין לציבור התושבים התאפיין במעורבות רבה מאוד. בין הפעילויות היו למשל מפגשי "דור לדור יספרו", בשיתוף בית הספר "רוגוזין", שמרכז המורשת היה בתחומו (שם), במפגשים אלו השתתפו לעיתים שלושה דורות: התלמידים, הוריהם וסביהם, והם התאפיינו בהערכה הרבה שניתנה לקשישים שעלו מתימן ולסיפוריהם. הביקור בתערוכות הגביר את המודעות לשימור האוספים המצויים בבתי התושבים, למען הדורות הבאים. כמו כן הוכנה בבית הספר "רוגוזין" תוכנית ייחודית בת שתי יחידות לימוד (שם, שם). נוסף על כך, ערכה המחלקה לשילוב מורשת יהדות המזרח במחוז מרכז, בשיתוף מרכז המורשת, השתלמויות מורים, ימי עיון והדרכות בתערוכות המצויות במרכז המורשת (שם, 279). בתערוכה ביקרו מאות קבוצות של תלמידים, מורים, מטיילים ואנשי ציבור (שם, 282–290).

עקב מחסור בכיתות לימוד, נאלצה העירייה להוציא את התערוכות ממבנה בית הספר. תחילה הועבר הציוד למרכז הספורט ולאחר כשנתיים למתנ"ס. כתוצאה מפירוק התערוכות ומההעברות, נגרם נזק גדול לחלק מהתצוגה, והיה צורך למצוא מקום של קבע. תוך כדי כך המשיכה הפעילות. ביקורי הקבוצות התמקדו באתרים שונים בראש העין הוותיקה ובמרכזי פעילות שונים בתוך היישוב: צורף, סופר סת"ם, טבון לאפיית הפיתות, הלבשת כלה וטקס החינה וכן הקרנת סרטים בנושאים שונים במורשת יהדות תימן (שם, 291). בשנת 2006, לאחר נדודים שנמשכו כ-8 שנים, הועבר הציוד למבנה ברחוב שבזי, שהוקצה כמבנה הקבע של בית מורשת יהדות תימן. המבנה הוא שריד של בסיס התחזוקה של חיל האוויר הבריטי משלהי תקופת המנדט, שבתום תקופת המנדט הפך למחנה מעבר לעולים מתימן (1949–1950) ולאחר מכן שימש כבית תינוקות. עם הקמת היישוב ראש העין בראשית שנות החמישים שימש המבנה

לצרכים שונים: מגורים זמניים לעולים, בית ספר לבנות, מחסן מועצה ותחנה לכיבוי אש.¹⁰ מאז 2004 עבר המבנה תהליך שיקום לצורך התאמתו כבית מורשת יהדות תימן, כבית יד לבנים וגם כמוזאון לתולדות ראש העין. ב-8 באוקטובר 2017 נערכה חנוכת המוזאון החדש. לדבריו של ראש העיר שלום בן משה, ששימש כמנהל המוזאון בפועל, המוזאון מיועד להפוך למרכז עולמי למורשת יהדות תימן.¹¹ המבנה ממוקם בלב ליבו של הגרעין ההיסטורי של היישוב, בסמיכות למוסדות ציבור חשובים בעיר, על צירי תחבורה ראשיים, ועל תוואי היסטורי תיירותי משולט.¹²

מוזאון מרכז מורשת יהדות תימן וקהילות ישראל ברחובות

בעיר רחובות נחנך בשנת 2017 מרכז מורשת יהדות תימן וקהילות ישראל, הכולל תצוגות קבע ופעילויות ייחודיות להפצה ולשימור מורשת יהדות תימן. המרכז מהווה בית לכלל קהילות ישראל, באמצעות ימי עיון, סדנאות, מופעים ועוד. המרכז, שתוכנן על ידי האדריכל יעקב גיל, כולל משרדים, חללי תצוגה, ספרייה, חדרי עיון, כיתות לימוד, קפיטריה ואודיטוריום המונה 260 מקומות ישיבה. בקומה השנייה מוצגות תערוכות מתחלפות בחלל שגודלו 300 מ"ר. כל הפריטים האוספים והתערוכות במוזאון נתרמו על ידי בני הקהילה התימנית בארץ ומחוצה לה ועל ידי תורמים מקהילות שונות. בין התערוכות שהתקיימו בו מאז פתיחתו ניתן למנות את: "יהודי תימן בישראל" (אוצר: ציון עוזרי); "דיוקן תימני – ארץ ישראל, 1881–1948" (אוצר: גיא רוז); "מרבד הקסמים 1975" (אוצר: איתמר סיאני) ועוד. כמו כן, הוצג סרט בן 15 דקות המביא את סיפור תולדות העליות של יהודי תימן, החל מעליות בודדים במהלך ההיסטוריה ועד העלייה בשנת 2016.¹³ האוצרת שמונתה לתצוגת הקבע הייתה אסתר מוצ'בסקי-שנפר, חוקרת התרבות

¹⁰ ראו באתר עיריית ראש העין: http://www.rosh-haayin.muni.il/html5/ARCLookup.taf?_function=details&_ID=10600&did=2249&lan.g=&_UserReference=E72710C31BE976605AD082B4

¹¹ ראו במגזין המקומי "ראש העין שלנו" 2017, עמ' 7: <https://www.rosh-haayin.muni.il/html5/web/2249/45236ImageFile3.pdf>

¹² בהמשך התקיימו מאבקים משפטיים בנוגע לבעלות על המוזאון ועל המבנה שבו שכן, ובסופם הכריע בית המשפט שהמוזאון שייך לעיריית ראש העין (ינקו 2012). כיום המבנה נמצא בבעלות העירייה ומנוהל על ידה.

¹³ המידע מתוך אתר עיריית רחובות: <https://www.rehovot.muni.il/articles/942>

החומרית של יהודי תימן ואוצרת בכירה במחלקה לאתנוגרפיה יהודית במוזאון ישראל. מוצ'בסקי-שנפר ערכה תערוכות רבות, וביניהן "2000 שנות תרבות ומסורת של יהודי תימן", בשנת 2000. ב-2013 היא זכתה בפרס האופ"ר של משרד החינוך (בוגנים 2013). היא פרסמה ספרים, קטלוגים ומאמרים רבים על התרבות החומרית של יהודי תימן בתחומים מגוונים: אדריכלות, הבית היהודי וחפציו, לבוש, תכשיטים, בית הכנסת ותשמישי קדושה, חנוכיות, קטורת ובשמים ועוד (מוצ'בסקי-שנפר תש"ס; Muchawsky-Schnapper 1994; מוצ'בסקי-שנפר 2014; ועוד). טקס חנוכת המרכז נערך ב-19 בספטמבר 2007 במעמד ראש עיריית רחובות, רחמים מלול, ובנוכחות נבחר ציבור, אנשי אקדמיה ואורחים מכובדים רבים. באתר עיריית רחובות כתב ראש העירייה על המרכז:

אני מוצא חשיבות רבה בהקמתו של מרכז המורשת ליהדות תימן ולקהילות ישראל אשר יהווה עוגן תרבותי לכלל אזרחי מדינת ישראל. אין בליבי ספק כי העיר רחובות מהווה מודל מוצלח לקליטת עלייה מכל הזמנים ומכל קהילות ישראל ועושר תרבותי זה יבוא לידי ביטוי במרכז החדש.

חנניה קורש, מנהל מרכז המורשת ומיוזמי הקמתו, כתב:

הרעיון להקמת מרכז מורשת החל כבר בשנת 2002. הודות למאמץ עיריית רחובות והעומד בראשה מר רחמים מלול הגענו לרגע זה. רחובות, עיר שנוסדה בשנת תר"ן (1890), מהווה מודל לאומי למימוש החזון הציוני של עלייה וקליטה. שכונת שעריים, שבה נבנה מרכז המורשת, הינה שכונת התימנים הראשונה שנוסדה במושבות ארץ ישראל, וראשונה הגיעו לרחובות בשנת 1908. מאז החלו גלי עלייה גדולים של יהודים מתימן לעלות לארץ ישראל, ליישבה ולבנותה.

לדברי קורש, בילדותו היה חובב היסטוריה ונהג למפות את הרחובות של חכמי ספרד ונופלי תש"ח משעריים. קורש נולד וגדל ברחוב אפרים זקס והיה סקרן ללמוד על תולדות זקס המונצח בשעריים. זקס, שקיבל את התואר "אבי התימנים", הגיע בשנת 1907 מרוסיה דרך ארצות הברית. הוא הגיע שנה לפני בואם של התימנים והחליט לסייע ולעזור להם. בניגוד למפגש הראשון והטעון שהתרחש בין יוצאי עדות המזרח לבין האשכנזים שהתרחש ברחובות בתחילת

המאה, המפגש עם זקס היה שונה. מצוקתם של העולים החדשים מתימן, הקושי להשתלב בחברה, הקושי להיות מובנים על ידי התושבים הוותיקים בגלל המבטא שלהם, השכר הנמוך ותנאי המגורים הדלים – כל אלה נגעו לליבו של זקס, והוא עזר להם לרכוש חלקת אדמה בגודל 55 דונם (דרומית לרחוב עזרא של היום). האדמה חולקה ל-55 מגרשים שווים בגודלם, ונבנו בהם בתים למשפחות העולים. בספטמבר 1909 התחילה בניית שכונת שעריים, שבה שכנו התימנים. זקס היה חבר בוועד המושבה מ-1912, ומאוחר יותר נבחר למועצה המקומית. בשנים 1924–1930 היה ראש המועצה המקומית. בזכות זקס ואישים נוספים, זכו יהודי תימן, שהיו חסרי הבנה בתחומי רפואה, תברואה והשכלה כללית, לרמת חיים טובה. נבנו עבורם תלמודי תורה, שלמדו בהם אף לימודי חול, והבנות, שעד כה לא זכו להשכלה פורמלית, רכשו השכלה וידע מודרניים. בין מוסדות החינוך שהוקמו לילדי העדה התימנית בשכונת שעריים ובכפר מרמורק היה גן הילדים הראשון בארץ שהיה גם מעון יום, ושהוקם ע"י ד"ר מאיה רוזנברג, ובית הספר למלאכה לבנות, שהיה המוסד הראשון מסוגו בארץ, ושנועד לתת השכלה לבנות העדה התימנית ולהכשירן לחיי עבודה.

קורש שאף לפרסם את האירועים הללו ולהעלות למודעותם של אנשי שעריים את האתוס והמורשת של יהודי תימן ואת תרומתם בהקמת המדינה בתחומי הביטחון, העלייה, התרבות, השפה, השירה והמחול (ריאיון עם חנניה קורש, 2017). לפיכך בשנת 2000 פנה קורש לראש העירייה יהושע פורר, נכדו של יעקב פורר, מראשוני המתיישבים ברחובות, וביקש לקיים מחקר היסטורי על ההתיישבות התימנית ברחובות. פורר הביע הסתייגות, אולם קורש לא זנח את כוונתו. הוא פנה לד"ר דני בר מעוז, וזה האחרון ביצע מחקר מקיף. בספרו, פרי מחקר זה, הוא קובע שפועלם ותרומתם של התימנים לא הונצחו כראוי (בר מעוז 2003).

מחקרו של בר מעוז גילה, למשל, ששכונת שעריים שכללה 66 לוחמים מבניה. בעקבות זאת פעל קורש להקמת אנדרטה לחללי השכונה. להערכת קורש מדי שנה מבקרים באנדרטה ביום הזיכרון לחללי מערכות ישראל מאות תושבים. נוסף על כך, קורש איחד את עשרים ושבעה בתי הכנסת הפרטיים בשכונה ובנה בית כנסת מרכזי בשם "משכן יוסף". פועלו להקמת המוזאון, בעזרת ועדת היגוי

שהקים לצורך כך, היה חוליה נוספת בשרשרת פעולות ההנצחה של מורשת יהדות תימן.

הטיפולוגיה של המוזאוניס של יהדות תימן בישראל

למרות הגיוון שקיים באופיים של המוזאוניס המציגים את תרבות יהדות תימן, ניתן להבחין במאפיינים משותפים. ראשית, ראוי לציין שמקימיהם של המוזאוניס הללו היו שונים זה מזה. חלקם היו פוליטיקאים ופעילי ציבור, וחלקם – אנשי חינוך מקומיים. המוזאון נתפס בעיניהם ככלי למימוש יעדיהם הפוליטיים, הציבוריים או החינוכיים, בתוך העדה ומחוץ לה. הדוגמאות המובהקות לכך הן: עובדיה בן-שלום, שכיהן בתפקידים ציבוריים בנתיניה מטעם מפא"י, וחנניה קורש, אף הוא פעיל ציבור. לעומתם, משה עובד הקים את המוזאון מתוך מניעים חינוכיים.

ניכר במוזאוניס אלה העימות בין הנאמנות לתנועה הציונית והרגשת השייכות לעם ישראל לבין הרצון להתבדל ולהבליט את ייחודיותה של העדה. הציונות ראתה בעם היהודי מקשה אחת שהתפזרה ושיש לאחותה מחדש בארץ ישראל. עם קום מדינת ישראל נעשו מאמצים אדירים להעלות ארצה מספר רב ככל הניתן של יהודים בפרק זמן קצר, ליצור "קיבוץ גלויות" ולהבנות את זהות העולים כישראלים, באמצעות "כור היתוך" ותוך מחיקת זהותם הגלותית של העולים. תהליך זה התרחש כבר לפני קום המדינה, כאשר העולים מארצות אירופה ויתרו מרצונם על זהותם ועל תרבותם הקודמת והתמסרו לחלוציות הסגפניות. העולים שהגיעו לישראל לאחר הקמת המדינה עברו תהליך זה כחלק ממדיניות "שלילת הגולה", כלומר הצמדת דימוי ערכי שלילי לחיים בגלות, ולכל מה שכרוך בהם: מנהגים, שפה ולבוש. הזהות של "הישראלי החדש" במדינתו הריבונית נבנתה כולה על בסיס שלילת התרבות הגלותית.

מכיוון שהתרבות במדינה נשלטה על ידי יהודים ממוצא אירופי, השבר היה גדול יותר בקרב היהודים יוצאי מדינות אסיה ואפריקה, וביניהם גם עולי תימן. תימן נתפסה כמדינה ענייה ונחשלת, ותרבותה נחשבה לירודה. כמו כן, החל משנת 1948, רבות ממדינות המוצא של בני עדות המזרח הוגדרו כ"מדינות אויב",

ובהתאם לכך, התרבות שבה גדלו והתחנכו נחשבה לחלק מהתרבות הערבית העוינת.

סתירה זו מוצאת את ביטויה במוזאוניס של יוצאי תימן. מחד גיסא, הם שואפים להציג את תרבותם בשיא תפארתה, ומאידך, הם מזדהים לחלוטין עם מדינת ישראל ואינם חותרים תחת הערכים הציוניים, שכאמור, רואים בתרבות המוצא תרבות גלותית שיש לזנוח. אחת הדרכים ליישב את הסתירה היא אימוץ נרטיב העל ההיסטורי-ציוני ותיחום ציר הזמן ההיסטורי המוצג במוזאון. במוזאון ראש העין, למשל, התיאור ההיסטורי מתחיל בעדויות הראשונות על הקהילה היהודית בתימן, ממשיך בתיאור חיי הקהילה בסביבות המאה התשע עשרה ומסתיים בעליית הקהילה לישראל. הבחירה לעצור את הסיפור עם העלייה לישראל מאפשרת שלא להתעמת עם הנרטיב הציוני. בכך, המוזאוניס מאמצים בפועל את תמציתו של רעיון "כור ההיתוך", ועם ההגעה לישראל הם מפסיקים להיות תימנים' והופכים לישראלים.

ניתן לטעון, כי עצם ההצגה של חיי היהודים בגולת תימן כגורם מרכזי בזהותם מהווה קריאת תיגר על הנרטיב היהודי הציוני. כחלק משלילת הגלות, ההיסטוריוגרפיה הציונית מתחה קו ישיר בין תקופת המקרא ותקופת בית המקדש השני לבין ראשית הציונות והמאבק על הקמת מדינת ישראל. בספרי ההיסטוריה, ובמיוחד בספרי הלימוד, זוכות להבלטה יתרה שלוש התקופות ההיסטוריות של ריבונות העם היהודי בארץ ישראל, ולעומתן תקופת הגלות הארוכה מודחקת לשולי ההיסטוריה, עד כדי מחיקתה. ההיסטוריוניס הציוניים הראשונים כתבו מעט מאוד על קורות היהודים בתפוצות השונות, והתמקדו דווקא בחיי המיעוט היהודי שחי בארץ ישראל בתקופה זו, כדי להדגיש את רציפות ההתיישבות היהודית בארץ. לכן השלמת הפרק החסר של חיי היהודים בתימן יכולה להיתפס כחתירה תחת הנרטיב הציוני. אולם, מרבית המוזאוניס של העדות היהודיות מביעים את מחויבותם לערכי הציונות בקרב הקהילה בעשרות השנים שלפני ההגירה לישראל וכן בחברה הישראלית כיום. לדוגמה, במוזאון יהדות תימן בנתניה מופיעים צילומים של תהליך העלייה ארצה, ההקרבה בעלייה לארץ ישראל ועוד. במוזאון בשעריים הוצגו תערוכות שהדגישו

את עליות התימנים לישראל, כגון: "דיוקן תימני – ארץ ישראל, 1881–1948" ו-
 "מרבד הקסמים 1975".

דרך נוספת להביע מחויבות לרעיון הציוני היא הדגשת ההיטמעות של
 העדה במדינת ישראל. דבר זה נעשה לדוגמה בתערוכת "יהודי תימן בישראל",
 שהוצגה במוזאון בשעריים, ובחדר המוקדש לתרומתן של נשות העדה התימנית
 לחברה הישראלית כיום – במוזאון בנתניה. זאת ועוד, התערוכות אינן מציינות
 את השתלבותם של יהודי תימן במדינת המוצא שלהם. במרבית המוזאונים,
 קהילת יהודי תימן מוצגת כנתונה תחת רדיפות ואיומים, ומובלטת שאיפתה
 לעלות לישראל. במוזאון בראש העין, למשל, התערוכה נפתחת בתיאור כתוב על
 חייהם השלווים של יהודי תימן במאה החמישית והשישית לספירה. בהמשך
 מתואר מפנה מהותי במצב הקהילה, עם עליית האסלאם. התערוכה מספרת
 שמאותה תקופה הפכו יהודי תימן למיעוט נרדף, ומצב זה נמשך לכל אורך שנות
 גלותם, עד עלייתם לישראל. הם מתוארים כמי ששרדו את הסבל והקשיים תחת
 השלטון המוסלמי והמשיכו ליחל עלייה לישראל. העלייה מתוארת כעזיבה בנפש
 חפצה של הבית שממילא תפקד רק כבית זמני, כשהמטרה האחת העומדת לנגד
 עיניהם היא העלייה לארץ הקודש. שילובם של יהודי תימן בהווה הציונית,
 התגברותם על הקשיים והצטרפותם למעגל העבודה העברית בארץ באים לידי
 ביטוי באחת התמונות במוזאון בראש העין, המציגה יהודים מתימן, בנים
 למשפחת צורפי כסף, כשהם עובדים בבית המלאכה בצלאל בירושלים.

דרך אחרת להדגשת הציונות היא הקמת חדר הנצחה לבני העדה שנפלו
 במלחמות ישראל בתוך מבנה המוזאון או בצמוד אליו, אף שנפילת החללים אינה
 קשורה מבחינה תימתית לנושא שהמוזאון עוסק בו – חיי הקהילה בגולה.

בהקשר ההיסטוריוגרפי הרחב יותר, באשר לנרטיב ההיסטורי המוצג
 במוזאונים של יוצאי תימן, ניתן להבחין בהד לפולמוס שבין ההיסטוריוגרפים של
 יהדות תימן, שיצרו עם השנים שני נרטיבים מקבילים וסותרים, בהתאם לצורכי
 השעה של הקהילה (עראקי-קלורמן 2006, 299–330). הראשון מתאר את יהודי
 תימן כמי שנהנו מחיי רווחה כלכלית ומחופש דתי ובחרו לעלות לארץ ישראל
 מתוך מניעים אידאולוגיים גרידא. לפי נרטיב זה, יהודי תימן אינם נופלים
 בחלוציותם מהיהודים שעלו מאירופה. הנרטיב השני מתאר את יהדות תימן

כקהילה רדופה, שסבלה באופן שוטף מהשלטון המוסלמי ושנוקקה לעזרתו של היישוב היהודי בארץ ישראל.

מאפיין נוסף הבולט במוזאוניס של יוצאי תימן הוא המקום המרכזי שניתן לדת והצגתה כגורם המלכד ששמר על הקהילה בגלות. המוצגים הנפוצים ביותר, והחוזרים על עצמם כמעט בכל מוזאון, הם אלה הקשורים לפולחן הדתי היהודי, ובהם: תשמישי קדושה, פריטי ריהוט מבתי כנסת, ספרי תורה, כתבי יד וספרי קודש אחרים, וכן חפצי דת שהיו בשימוש משפחתי או אישי, כגון שופרות וכלים לשבת ולחגים. כמו כן מוצג חדר המורי, הרב שאצלו למדו הבנים תורה, ושהיה דמות מרכזית בקהילות תימן. משה עובד טוען כי בהקמת המוזאון בראש העין ביקש להדגיש במיוחד את תרומת יהודי תימן לעולם היהודי-דתי, כקהילה ששמרה על מנהגים ומסורות עתיקות, שלא שרדו במקומות אחרים (Fenichel, 2005, 110).

סיכום

מבין המוזאוניס שנדונו במאמר זה, המוזאוניס המרכזיים השוכנים בערים הגדולות הם אלה הזוכים להכרת המדינה ולתקציבים מטעמה ומייצגים את תפיסת "כור ההיתוך" של התנועה הציונית. חסרונם הוא בכך שאינם מעניקים באופן קבוע במה לייחודיותה של מורשת יהודי תימן. את החיסרון הזה ממלאים בעשורים האחרונים המוזאוניס הקטנים והאוספים של יוצאי תימן, המציגים תרבות מסוימת כפי שהתקיימה במקום אחר (אתנוגרפיה) ובזמן אחר (היסטוריה), ולכן מהווים שילוב חוצה קטגוריות של מוזאון אתנוגרפי עם מוזאון היסטורי. מאחר שהם מציגים במקרים רבים גם חפצי אומנות, יודאיקה ואף מסמכים ארכיוניים, נראה שעירוב הקטגוריות ואי-הבהירות מהבחינה הטיפולוגית גדולים אף יותר (יאיר, 2004, 90).

עירוב הקטגוריות מעורר בעיות של מינוח במוזאוניס למורשת תימן, כמו גם בשאר המוזאוניס החד עדתיים. תמר כתריאל מגדירה אותם 'מוזאוניס לאתנוגרפיה יהודית' (כתריאל, 1992, 36–40). מרדכי בן פורת מגדיר אותם 'מוזאוניס היסטוריים אתניים' (בן פורת, 1993, 15). כתב העת "במוזאון" (ללא מחבר, 1993, 1) מגדירם בשם 'מוזאוניס קהילתיים' או 'מוזאוניס של עדות'. זאת ועוד, ברובם המכריע של המוזאוניס האלו קיים קושי או חוסר עניין להשיג הכרה

רשמית של משרד התרבות או של משרד החינוך, וחלקם אף אינם נקראים "מוזאון" כי אם "מרכז מורשת". רובם קטנים יחסית והם מתקיימים מתקציב דל, ולעיתים המוזאון כולו מוחזק על ידי אדם אחד או אנשים בודדים, ה"משוגעים לדבר".

מוזאונים אלו החלו להתפתח בשנות השבעים של המאה העשרים כחלק מתנועת הנגד למדיניות "כור ההיתוך", מדיניות שנתפסה ככלי בידי העילית האשכנזית למחיקת עברם ולטשטוש זהותם של יהודי המזרח וארצות האסלאם, ובכללם יהודי תימן. עם זאת, כפי שראינו, המוזאונים מבליטים בתצוגות רבות את השתלבותה של העדה במדינת ישראל ובחברה הישראלית, ובכך הם מוותרים על ההיבדלות מ"כלל ישראל" ומכריזים על קבלת החזון הציוני.

מלבד אופי הקהילה, המכתיב למוזאון תכנים מסוימים, אופי המוזאון מושפע גם מתפיסות מייסדיו, משאיפותיהם ומעברם האישי. מוזאון הוא אתר מורכב, הדורש סיוע של מומחים בתחומים רבים: אוצרות, חינוך, גיוס משאבים, שימור, עיצוב, שיווק, פרסום, ניהול, ועוד. אך חלקם הגדול של המוזאונים והאוספים של יוצאי תימן מחזיקים צוות מצומצם ביותר, ולפעמים ה'צוות' כולל אדם אחד בלבד, שהוא במרבית המקרים גם מייסדו של האוסף, המקדיש לו מזמנו, ממרצו ולעיתים קרובות גם מכספו. כל אחד מהמוזאונים והאוספים הנדונים הוקמו מתוך יוזמה פרטית, והיזם פעל כדי לשכנע אחרים בדבר חשיבות הנושא, מבלי שקיבל הכשרה מקצועית כלשהי. בחלק מהמוזאונים והאוספים היזם מדריך בעצמו את המבקרים. כמו-כן, במוזאונים הקטנים ובמרכזי המורשת לא קיים רישום מסודר של המוצגים בקטלוג. המידע על האוסף נשען על ידיעותיו של המייסד ועל היכרותו המעמיקה עם הפריטים שבאוסף. המייסד קובע אפוא הן את אופיו של המוזאון הן את הסיפר (נרטיב) ההיסטורי המוצג בו. המוזאונים והאוספים של יוצאי תימן חולקים קווים משותפים באופן התייחסותם לקהילה שהם שייכים אליה. הם ניזונים מהקהילה שהקימה אותם ומזינים אותה בחזרה בדרכים מגוונות. היזם, איש הקהילה, שוקד על טיפוח הקשרים עם הקהילה עוד לפני הקמת המוזאון, לצורך גיוס כספים ואיסוף מוצגים וסיפורים, משאבים שבלעדיהם לא יוכל חזונו להתממש. במוזאונים שנתמכים בתרומות הקהילה, התורמים מונצחים בתצוגה בכל מיני דרכים.

מגורים בעיר. המוזאון בראש העין, כפי שסופר לעיל, שוכן במבנה מנדטורי שעבר תהליך שיקום והותאם לתפקידו כבית מורשת יהדות תימן וכבית יד לבנים. בית מורשת יהדות תימן וקהילות ישראל בשעריים שברחובות הוא, אם כך, יוצא דופן, מכיוון שהוקם במבנה שיועד לכך מלכתחילה.

תפקידם העיקרי של המוזאונים והאוספים של מורשת יהדות תימן הוא לשמש כלי חינוכי לשימור המורשת. מייסדי המוזאונים ותורמי המוצגים נמנים עם הדור הוותיק בעדה התימנית, אך קהל היעד העיקרי שלהם הוא בני הדור הצעיר, הן בניהם ונכדיהם של יוצאי תימן הן בני עדות אחרות בישראל.

ביבליוגרפיה

בוגנים, א' (2013, 26 באוגוסט). הזכות בפרס האוצר של משרד התרבות : אסתר מוצ'בסקישנפר ותמר מנור-פרידמן, **הארץ**.
<https://www.haaretz.co.il/gallery/art/1.2106767>

בן שלום, ש' (1975). **תהודה: מלים וצילומים מפעולות האגודה**. נתניה: האגודה לטיפוח חברה ותרבות.

בן פורת, מ' (1993). מוזאון מורשת יהדות בבל, **במוזאון**, 6, 15.

בר אשר ש' (1976). יום עיון בנושא: **מורשת יהדות המזרח**. ועדת החינוך והתרבות של הכנסת, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

בר לבב א' (2002). המרכז לשילוב מורשת יהדות המזרח – מרעיון למוסד – שיחה עם נסים יושע. **פעמים**, 93, 157–171.

בר מעוז, ד' (2003). **מגולת תימן לח'רבת דוראן: התיישבות עולי תימן ברחובות** 1948–1908. תל אביב: אעלה בתמר.

וייסבלאי, א' (2016). **מוזאונים בפריפריה: ביקורי ילדים ונוער ותמיכה ממשלתית**.
 נדלה:

<https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03941.pdf>

יאיר, א' (2004). **טיפוסי מוזאונים בישראל: תפישות עולם ופעילויות חינוכיות**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית בירושלים.

ינקו, נ' (2012, 7 במאי). שוב האשכנזים מגרשים את התימנים. **My net** פתח תקוה,
<http://mynetpetahikva.co.il/article/2531>

כהן, א"ע (2002). תחום מורשת יהדות ספרד והמזרח – סיכום ביניים. **פעמים**, 92, 5–8.

כרמל, א' (1993). ליבו המחנך של האוצר והמסע הריגשי – מרכז יהדות מורשת תימן, ראש העין. **במוזאון**, 6, 6–7.

כתריאל, ת' (1992). העבר כארץ רחוקה בין מוזאוניס היסטוריים למוזאוניס אתנוגרפיים. בתוך א' זמר (עורך), **אתנוגרפיה יהודית במוזאון** (עמ' 36–40). תל אביב: איגוד המוזאוניס בישראל.

[ללא מחבר] (1993). מאמר מערכת. **במוזאון**, 6, 1.

מוצ'בסקי-שנפר, א' (תש"ס). **יהודי תימן, אלפיים שנות תרבות ומסורת**. ירושלים: מוזאון ישראל.

מוצ'בסקי-שנפר, א' (2014). **רגעים בצנעא: תצלומי יחיא חייבי 1930-1944**. ירושלים: מוזאון ישראל.

מזרחי, א' (עורך) (2000). **בדרך לא סלולה: עובדיה בן שלום – משעול חיים ומפעל חיים**. נתניה: האגודה לטיפול חברתי ותרבותי, תיעוד ומחקר.

מזרחי, א' (עורך) (2001). **עדות – עדות לישראל: גלות, עליית, קליטה, תרומה ומיזוג**. נתניה: האגודה לטיפול חברתי ותרבותי, תיעוד ומחקר.

משרד החינוך והתרבות (1981). **סיפור של עדה: יהדות תימן**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לשילוב מורשת יהדות המזרח.

עובד, מ' (2012). **מצימאון למבועי מים, הסיפור המופלא של יהדות תימן**. בית מורשת יהדות תימן, ראש העין.

עראקי-קלורמן, ב"צ (2006). ההיסטוריוגרפיה של יהודי תימן וגיוסה להבניית הזהות הלאומית. בתוך י' דהאן וה' וסרמן (עורכים), **להמציא אומה** (עמ' 299–330). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

פרי וקרק, נ' (תשע"ד). **מוזאוניס אתנוגרפיים בישראל**. ירושלים.

רוסו, ל' (2005). **מסמך רקע בנושא תקציבי המוזאוניס**. נדלה: <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01122.pdf>

שי, ע' (תשע"ח). הנחלת הזיכרון ההיסטורי והלאומי של עם ישראל במוזאוניס בחברה היהודית בירושלים בתקופת המנדט הבריטי. **כעת**, ג, 40–54.

שי, ע' (תשס"ח). המוזאונים והאוספים הבוטניים בארץ ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית – נדבך בפעילות המחקר הכללי והציוני בעת החדשה, **מועד**, י"ח, 6, 117–143.

שי, ע' (2017). חינוך לאהבת המולדת והאדמה: הקמת המוזאונים לחקלאות ולטבע בארץ ישראל בתקופת המנדט הבריטי. בתוך ס' רוזמרין וא' פיקל-צברי (עורכות), **מוזאונים בראי החברה והחינוך, קובץ מחקרים** (עמ' 159–189). ירושלים.

שי, ע' (תשע"ד). **מוזאון ואוסף בארץ ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית**. ירושלים.

שמיר, ש' (תשמ"ו). מתי התחילה העת החדשה בתולדות ארץ-ישראל. **קתדרה, לתולדות ארץ ישראל ויישובה**, 40, 139–158.

Fenichel D. (2005). *Exhibiting Ourselves as Others: Jewish Museum in Israel*. Ph.D. dissertation, Indiana University.

Muchawsky-Schnapper E. (1994). *The Jews of Yemen*. Jerusalem : Israel Museum.

Shay, O. (2011). Zoological Museums and Collections in Jerusalem During the Late Ottoman Period. *CLS Journal of Museums Studies*, 5(1), 1-19. <http://www.ou.edu/cls/jms>

"שותי התה" של יוסל ברגנר:

ניתוח אומנותי-ספרותי על רקע השואה

רחלי ברגר

מאמר זה מציע פרשנות אומנותית-ספרותית לציור "שותי התה", שצייר יוסל ברגנר. המציאות של שותי התה מתערערת ביצירה בגלל הנתק בין שני חלקיה: עיצובן הסכמטי והסטטי של הדמויות מעומת עם הסגנון האקספרסיוניסטי הדינמי של הציפורים והשמיים. הנתק, יחד עם רכיבים חידתיים נוספים, מזכיר את ההקשרים הבלתי הגיוניים המאפיינים את סגנון הסוריאליסטי. במאמר אציע ארבעה קשרים של היצירה ליצירות ספרותיות של נתן זך, אהרן אפלפלד ואהרן פרץ. מתוך ההקשרים הללו אתן פרשנות ליצירה על רקע השואה: הציור ממחיש את הפער התהומי שהפריד בין עולם המושגים של היהודים וסביבתם לבין המתרחש במחנות, עד כי האמת לא נקלטה והמציאות לא חדרה במלואה כ"ממשות מלאה ורצופה". מורכבות זו ביקש ברגנר לבטא בציורו, בדמויות הקפואות המטרימות את מותן והבוהות בנו – החיים.

מבוא

בשנת 1964 צייר יוסל ברגנר בשמן על בד את "שותי התה" (תמונה 1). זוהי עבודה חידתית, ובמרוצת השנים ניתנו לה פרשנויות אחדות (תמוז 1969, 16; שבא 2000, 3). במאמר זה אציע פרשנות ליצירה זו על רקע השואה. יוסל ברגנר אומנם עזב את פולין בשנת 1937, שנתיים לפני פרוץ מלחמת העולם השנייה, ונסע

לאוסטרליה, אך חייו התוססים בפולין, הגעגוע יוצא הדופן שלו לעיירה, הצורך שלו לאסוף מידע על השואה ולקרב אל חוג ידידיו ניצולי שואה – כל אלו מבססים את הפרשנות של עבודותיו כתגובה לשואה ומעמידים אותו כאחד היוצרים הישראלים הראשונים שהגיבו לשואה ביצירתם (ברגר 2008, 114). אפתח את המאמר בהצגת הביוגרפיה של האומן ואתייחס בקצרה לבחינת המקורות הסגנוניים של היצירה "שותי התה" ולחידתיות הנגזרת מהם. לאחר מכן אציע ארבעה קשרים של היצירה ליצירות ספרותיות של נתן זך, אהרן אפלפלד ואהרן פרץ. בסיכום אנסה לקשור את המרכיבים ולהציע פרשנות ל"שותי התה" על רקע השואה.¹

יוסל ברגנר נולד בשנת 1920 בווינה. בהיותו בן שנה בלבד עבר להתגורר עם סבו וסבתו בעיירה רָדִימָנוֹ שבפולין ובגיל שש הצטרף להוריו בוורשה. אביו, זכריה-חנא ברגנר, היה משורר שנודע בשם העט "מלך ראוויטש" ושימש כמזכיר איגוד הסופרים והעיתונאים היהודיים בוורשה בשנים 1924–1935. בשל עיסוקו של האב חווה ברגנר בעוצמה את החברה ואת התרבות היהודית הסוערת שבין שתי מלחמות העולם.² בשנת 1937, בעקבות המדיניות האנטי-יהודית של היטלר בגרמניה, נסע ברגנר בעקבות אביו לאוסטרליה. בשנת 1951 עלה ברגנר לישראל, ושלוש עשרה שנים אחר כך צייר את "שותי התה".

הציור מחולק לשני חלקים שווים: בחלק התחתון מוצגות חמש דמויות חיוורות, לבושות בחגיגות יושבות מסביב לשולחן, שעליו פרושה מפה לבנה ושסביבו כיסאות מהודרים. על גבי השולחן מונח סמובר. בחלקו העליון של הציור נראות שבע ציפורים גדולות ומאיימות המכסות את השמיים. התמונה מבוססת על ניגוד חריף בין שני החלקים, ניגוד המתבטא הן בקומפוזיציה הן בסגנון. בחלק התחתון הדמויות פונות לחזית, קווי מתאר תוחמים את פניהן והן מעוצבות כדומות זו לזו. האף הוא קו צר המחלק את הפנים לשני חלקים שווים וסימטריים. עיני הדמויות פקוחות לרווחה במבט ישיר, והביגוד דקורטיבי. עיצוב

¹ המאמר מסתמך על החיבור לשם קבלת תואר מוסמך (ברגר 2003, 10–19) והחיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה (ברגר 2008, 85–114) שכתבתי. צילומי העבודות של יוסל ברגנר – באדיבות משה אביר.

² על הפעילות הספרותית שם, ראו: כהן 2003, 43–47, 51.

זה מזכיר את עיצוב הדמויות באומנות הביזנטית, כמו ביצירה "המדונה בין קדושים", שצוירה בקונסטנטינופוליס במאה השישית, ובה נראה סגנון דומה: הדמויות קפואות, עיצובן סכמטי, סימטרי, חזיתי, דקורטיבי, עניינהן פקוחות ומבטן ישיר (תמונה 2). הסגנון הביזנטי מציג את ממד הקדושה של הדמויות, המנותקות מהקיום הארצי וקשורות בסיפור קדוש, ואילו ברגר משתמש בסגנון הביזנטי כדי לנתק את הדמויות מסביבתן ולרוקן אותן מחיות.



תמונה 1: יוסל ברגר, שותי התה, 1964, שמן על בד, 60x81 ס"מ



תמונה 2: המדונה בין קדושים, המאה השישית. התמונה באדיבות The Michigan-Princeton-Alexandria Expeditions to the Monastery of St. Catherine on Mount Sinai

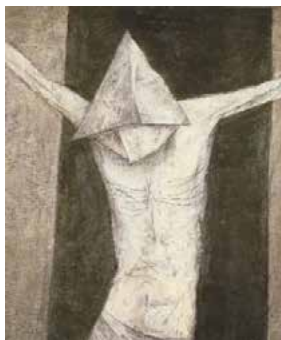
עיצוב הדמויות בחלק התחתון של יצירתו של ברגר מנוגד לסגנון האקספרסיוניסטי³ שבחלק העליון של היצירה. השמיים והציפורים צוירו במשיכות מכחול עבות ובצבעים קודרים בגוני שחור, אפור וכחול. הציפורים צוירו בתנועה אלכסונית חדה. צבען אפור ועכור, ועיניהן חלולות. מבעד לגופן נראים השמיים השחורים. הפעילות של הדמויות – שתיית התה – לקוחה מהמציאות, אך המציאות הזו מתערערת בגלל הנתק בין שני חלקי היצירה. עיצובן הסכמטי והסטטי של הדמויות מעומת עם הסגנון האקספרסיוניסטי הדינמי של הציפורים והשמיים. עימות זה יוצר תחושת איום, חוסר יציבות ואי שקט ביצירה. הנתק, יחד עם רכיבים חידתיים נוספים כמו צבע הפנים הלבן הלא טבעי וכובע הנייר המחודד של הילד, מזכיר את ההקשרים הבלתי הגיוניים המאפיינים את הסגנון הסוריאליסטי. בהמשך אבקש להציע הסברים אפשריים להקשרים בלתי הגיוניים אלה.

³ "אקספרסיוניזם" פרושו הבעה והחצנה של הרגש. זהו סגנון אומנותי המופיע בתקופות שונות ובארצות שונות, השואף להדגשה רגשית באמצעות עיוותים של צבע, צורה וחלל, ראו: יקיר 1981, 4-1.

א. מצנפת השוטים

אחת הדמויות החידתיות ביצירה היא הדמות החובשת כובע משולש. דמות זו נבדלת משאר הדמויות באמצעות שני מרכיבים, המפרים את האיזון ביצירה: האחד – ישיבתה של הדמות על הדשא, בניגוד לשאר הדמויות; השני – התעלמותה מהאיום באופן מובהק, בהסתתרות מתחת לכובע. הכובע מזכיר את כובע השוטים בזיכרון של נתן זך מהוריו שברחו מגרמניה: "בצילום מברלין המונח כעת לפניי, בנשף מסכות, מלבושי אמידים. בצילום, אבי חובש לראשו מצנפת שוטים מחודדת [...] שנים רבות לאחר מכן אני מוצא בארכיון ממלכתי מסודר למופת בברלין את המסמך המציין כי אחד, נורברט זייטלבך, אשתו ובנו התייצבו בקונסוליה הנאצית בפאריס להודיע על שינוי כתובתם, כראוי וכנדרש מאזרחים הגונים. וזאת, חודש אחרי מנוסתם מברלין. חודש לאחר שנודע לאבי המשפחה כי גזר דין מוות תלוי על ראשו. אכן, מצנפת השוטים הלמה את האיש האומלל, חייל בצבא הקייזר במלחמת העולם הראשונה [...] גרמניה גרמניה מעל לכלי." (זך 1997, 95).

ברגנר חוזר שוב ושוב לדמות זו ולמצנפת השוטים, ואף מייחד לה יצירות שלמות. באחת מיצירות אלו, גוף הדמות ממלא את רוב שטח היצירה, רזה ושדופה, ורואים את צלעותיה (1958, תמונה 3). ידיה מורמות כלפי מעלה, עיניה מוסתרות בכובע המשולש, ופניה מחוקות. היצירה מבוססת על דמותו של ישו הצלוב כסמל ליהודי הסובל. ביצירה זו מצטרף ברגנר למגמה שהחלה בסוף המאה ה-19 בקרב אומנים יהודים, שבחרו לתאר את היהודי הסובל בדמותו של ישו (עמישי-מייזלש 1990, 39).



תמונה 3 : יוסל ברגנר, **ליצן קטן**, 1958, שמן על בד, 71x61 ס"מ

ב. ציפורי טרף ו"ציפורי נפשנו"

עיניהן של הציפורים חלולות וגדולות, מקוריהן חדים, והן נוטות בתקיפות לעבר הדמויות. הציפורים מבטאות הוויה זרה ואכזרית המצפה למוות. הן מזכירות את הציפור שיצייר ברגנר בשנת 1988 כאיור לסיפור "העיט" שכתב פרנץ קפקא, ובו עיט מסוכן ההורג אדם (תמונה 4).



תמונה 4 : יוסל ברגנר, העיט, 1988, שמן על בד, 81x100 ס"מ

ניתן למצוא הקבלה מעניינת בין ציפורי הטרף של ברגנר לציפורי הטרף בסיפורים של הסופר ניצול השואה, אהרן אפלפלד. בשני סיפורים משנת 1971 דימה אפלפלד את הנאצים לציפורי טרף הצדות את היהודים הפליטים. בסיפור "הגילוי האחרון" הסגירו העופות את הפליט לידי רודפיו (אפלפלד 1971, 96), ויש קשר ברור בין הופעתם של העופות לבין הופעתו של מצב של מחלה והתפוררות, בדומה לחיורון החולני של הדמויות הברגנריות.

בסיפור אחר של אפלפלד – "העופות" – תוארה בריחה של פליטי מלחמה להרים. עופות טרף גדולים ומאיימים מלווים את הפליטים במסע ומתוארים כך: "פורשים היו כנפיהם, צוללים כמטילים עוגן... חגים היו סביבנו במעוף צפוף" (אפלפלד 1971, 77). הסיפור יכול להתפרש כאלגוריה על המוות האורב ליהודי הנמלט, ו"העופות" ממחישים את המוות (ברזל 1974, 142). בעבודה של ברגנר בולט הדבר בעיניהן החלולות של הציפורים.

ניתן לפרש את הציפורים של ברגנר גם באופן אחר, לא כתוקפות אלא דווקא כקורבנות. פרשנות זו מבוססת על עניינה המחוררות, על עיצובן כשלדים ועל תנועתן מלמעלה כלפי מטה. דמויות ציפורים אלו מופיעות בשנת 1961 בציור של ברגנר "קדושים" (תמונה 5), ובו הן מועלות לממד של קדושה, כשהן מציצות עם חלקי דמויות אחרות מהחלונות שבקיר. אפשר לראות בציפורים את נשמות היהודים, המנסות להזהיר את הדמויות היושבות מפני הסכנה, ומבטאות את האסון הקרב.

פרשנות זו מתאימה לכמה מיצירות של אפלפלד: בסיפור "המצוד", אפלפלד משתמש בלהקת העופות כדימוי ליהודים הנרדפים, שסופם שיוטל בהם סכיננו של הצייד (אפלפלד 1971, 176-178). בשיר "רבון הסערות", אפלפלד משתמש בדימוי "ציפורי נפשנו" כדי לאפיין את הקול הפנימי של האדם. בורא עולם שותק, ובכך מבשר את הפורענות הקרובה, והדמויות מתחננות בשתיקה על נפשן: "רבון הסערות שָׁנְתָן לָנוּ אֶת הַדְּמָמָה הַזֹּאת / לְעֵנוּיִים / בְּהַ צְפָרִי נִפְשָׁנוּ מִתְדַּפְּקִים / וּמִצְיָצִים שְׂתִיקָה" (אפלפלד 1956, 575).



תמונה 5: יוסל ברגנר, קדושים, 1961, שמן על בד, 113x97 ס"מ

ג. הפסטיבל בבאדנהיים

אחת היצירות המשמעותיות ביותר להבנה כוללת של "שותי התה" היא הנובלה "באדנהיים, עיר נופש" שכתב ב-1979 אהרן אפלפלד. דרור בורשטיין עמד על כך במאמרו על ברגר:

המשותף העקרוני לשני היוצרים הוא המחויבות העקרונית להצגת העולם היהודי שחרב כנמצא, שוב ושוב, תמיד על סף הכליה. זהו הרגע שבו הם מעוניינים: אצל אפלפלד, שחושב במונחים היסטוריים, השנה המכריעה היא 1938. אצל ברגר, המספר '1938' מיתרגם לשורת ציורי סף, ובראשם "שותי התה". העולם שעל הסף, אצל שניהם, הוא עולם מושלם באמת, בועה צבעונית שאינה חשה עד כמה דק הוא קרומה, נתונה לחסדי מקורה של כל ציפור מזדמנת (בורשטיין 2001, 94).

באדנהיים תוארה כעיירת קיט שה"מחלקה הסניטרית" פולשת אליה ומצרה את צעדי הנופשים בה, אך הנופשים מתעלמים באופן בלתי נתפס מטבעת המוות המתהדקת סביבם. באדנהיים אינה מקום גאוגרפי מוגדר. לפי ניתוחה של חוקרת הספרות חנה יעוז, הרי שברובד הנרמז "באדנהיים היא אירופה על יהודיה החיים בשלווה ובבטחה באווירה תרבותית, ואינם חשים כיצד מתחוללים ה'הסגר', ה'מצור', ה'מעקב' וה'שילוח'. הם עולים לקרונות עם בקבוק לימונדה ופיסת שוקולד. 'החיים המתוקים' והרמייה העצמית נמשכו בחלקים מסוימים של יהדות אירופה עד לרגע השילוח." (יעוז 1979). "המחלקה הסניטרית" היא מטפורה לנאציזם, ומשמעות הנובלה מבוססת על "הפער שבין ידיעתו ההיסטורית המובלעת של הקורא ואי-ידיעתם של הגיבורים" (שחם 1997, 192).⁴ עיון בנובלה מראה שאמצעי העיצוב הספרותיים של אפלפלד דומים לאמצעי העיצוב החזותיים של ברגר. כך למשל החיזורן הלא טבעי של שותי התה מזכיר את החיזורן החרגי שמאפיין את הנופשים: "למוחרת הופיעו הנופשים הראשונים [...] הם נראים לי חיוורים מאד" (אפלפלד 1979, 8), אומרת אשתו של מרתין, וגם מרתין עם חלופ הזמן "התחיל להבחין על פניהם של האנשים כתמי חיוורון" (שם, 11, 16, 88).

⁴ על המחזה "באדנהיים, עיר נופש", ראו: רב-אחא 1998, 182; בורשטיין 2001, 97.

הצמחייה העוטפת את שותי התה מזכירה את צמיחתם הפרועה של המטפסים שזוחלים פנימה אל הבתים בבאדנהיים: "הבתים הלכו ונתמלאו דממה. המטפסים הצנומים גדלו פרא" (שם, 60). "הקונדיטוריה נסגרה, והמטפסים השתרגו באין מפריע על התריסים הירוקים" (שם, 62, 103), "המטפסים הדשנים זוחלים עתה פנימה וממלאים את המרפסת" (שם, 85).

הצרימה בין הדגמים הצבעוניים בלבוש של הדמויות, המציגים עושר ונינוחות ורצון לייפות את המציאות, לבין הציפורים המאיימות מעליהן מזכירה את הצרימה שבין הפסטיבל הצבעוני של באדנהיים עם הנגנים, העוגות והבונבוניירות לבין סימני החולי, הריקבון והמחלקה הסניטרית שסוגרת עליהם, עד נסיעתם המרומזת אל המוות, כאשר בעלותם על הקרון המזוהם הם נספגים "בקלות כגרעיני חיטה אל תוך המשפך" (שם, 119).

הנופשים בבאדנהיים ושותי התה של ברגנר הם אפוא מטפורה ליהודי אירופה ערב מלחמת העולם השנייה: הם ניזונים מחרושת שמועות על הרג המוני אך לא קולטים את הבלתי אפשרי בעיניהם; הם רדופים בתחושה שאין מוצא, ובשל כך שרויים באדישות ובחוסר מעש. הדמויות מצויות על סף האימה, שבה הציפורים מאיימות והצמחייה סוגרת עליהן. אצל אפלפלד לכאורה הדמויות לא מודעות למתרחש, ואילו אצל ברגנר נדמה שחיותן כבר נלקחה מהן. הסמובר שעל השולחן נראה חי יותר מהדמויות עצמן, גם ב"שותי התה" וגם, שנה לפני כן, ב-1963, כשברגנר ייחד עבודה שלמה לסמובר (תמונה 6). דווקא הכלי הדומם, המשמש לחימום מים ומזכיר את השבת, מוצג בכל אנושיותו – "הדומם החי" – ומעצים את הניגוד בינו לבין הדמויות שמבטן וחיוורונן ממחישים את מותן הקרב.



תמונה 6 : יוסל ברגנר, סמובר, 1963, שמן על בד, 46x37 ס"מ

ד. שותי התה בארץ

ב-1971 אייר ברגנר את ספרו של ידידו, ניצול השואה, אהרן פרץ (1989-1910). פרץ, יליד בוטרימאניס שבליטא, נכלא באוגוסט 1941 עם אשתו ועם בנם היחיד בגטו קובנה. הוא היה רופא ידוע בקובנה, ועבד בגטו כרופא נשים וכפועל בכפייה. עם חיסול הגטו ב-1944, הועבר למחנה שטוטהוף ולמחנות ריכוז אחרים ושחרר לבסוף בדכאו. לאחר שנה של חיפושים נפגש בארץ עם בנו ואשתו. במשפט אייכמן היה פרץ אחד מהעדים (האוזנר 1974, עדויות א, 367-378).

ברגנר קיים ידידות ארוכת שנים עם פרץ. בתערוכה הראשונה של ברגנר, בגלריה כ"ץ, ראה פרץ את הציורים על יהודי ורשה שהביא ברגנר מאוסטרליה, הזדעזע ותמה: "אבל איך ידעת? כאילו היית שם" (ברגנר 1996, 122), וסיפר לברגנר על מה שעבר עליו בשואה. פרץ כיהן כמנהל המחלקה הגינקולוגית בבית החולים רמב"ם בחיפה וילד ב-1954 את אודרי, אשתו של ברגנר. הוא כתב שני ספרים אוטוביוגרפיים: ב-1960 כתב את הספר "במחנות לא בכו: רשימות של רופא", על זיכרונותיו עד ימי השחרור, וב-1971 – את ספרו "שלושה שהגיעו", המגולל את סיפורו מרגע השחרור בדכאו ועד העלייה לארץ ובכלל. בספרו זה, שאוּר על ידי ברגנר, תיאר פרץ את ימיו הראשונים בארץ, והוא חולה זור, ועדיין אינו יודע מה עלה בגורל אשתו ובנו:

פתאום ראיתי תמונה משונה, שנראתה כתמונה בספר שקראתי לפני אלף שנה. באחד הבתים שחלפו ליד האוטובוס יושבים יהודי ואשתו על המרפסת ושותים תה. היהודי שהיה בגיל העמידה, היה חבוש כיפה ובעל זקנקן מחודד. אשתו הייתה יהודייה שמנה, רחבת אחוריים ובעלת פנים עגולים ואדומים. על השולחן עמד מֶחֶס, ושניהם ישבו לשתות תה. הינה כך, שאננים, שבעים ומרוצים, יושבים יהודים על מרפסת ביתם ושותים תה. התמונה חתכה כה עמוק בליבי עד כי התעוותי. פתאום חשתי את פער הזמן העמוק, אשר נח ביני ובין שותי התה על המרפסת (פרץ 1971, 123).



תמונה 7: יוסל ברגנר, **שותי התה**, 1971, רישום

בין שותי התה הנינוחים ומלאי החיות בישראל (תמונה 7) לבין שותי התה המשוכפלים והחיוורים באירופה (תמונה 1) נוצר מרחק עצום, גאוגרפית ורגשית. הראשונים מאופיינים בשלווה, בחמימות ובשביעות רצון, ולעומתם, האחרונים, המאופיינים בקיפאון ובאיום, הם דמויות המטרימות את מותן ובוהות בנו – החיים.

סיכום

מחקרים על גורל היהודים ברחבי אירופה מראים כי זרימת המידע הייתה איטית (מכמן 1987, 165). מבצע הרצח של היהודים בשואה היה אפוף מעטה של סודיות והטעיה (מכמן 1985, 114-119), ורק אנשים ספורים, שנמלטו ממקום הרצח, הצליחו לספר על המתרחש. נוסף על קשיים בהעברת המידע המהימן, ניכר כמעט בכל מקום כי אנשים התקשו להאמין בו (מכמן 1987, 165). החוקר ישראל גוטמן, שבעצמו היה חבר במחתרת בוורשה, כתב על כך:

נכון הוא, כי בתום שבועות אחדים אחרי הגירוש [באוגוסט 1942] נמסרו מפה לאוזן דברים על המתרחש בטרבלינקה. אולם הידיעה הזאת לא הפכה כנראה בשום שלב לחלק אינטגרלי של התודעה. הפער שהפריד בין עולם המושגים והיסודות של הקורבנות וסביבתם, לבין המתרחש בטרבלינקה, היה מופלג כל כך, תהומי כל כך, עד כי האמת לא נקלטה ולא חדרה במלואה, והיא נותרה בחזקת סיוט, אשר כנגדו התקוממו ההיגיון, הרגש, הציפיה מהזולת. וכך ה"ידיעה" לא נספגה בהכרתם של הבריות, ובהיקלטה היא נצטיירה להם במידה מסוימת בדמות חלום רע, סיוט שעתיד לחלוף, שמוכרח בנקודה כלשהי להיפסק. מחסומים אלה וחוסר יכולת לתפוס ולהכליל את המתרחש, מבחינה שכלית ורגשית, היו מנת חלקם של משכילים ואנשי ציבור, וכל שכן פשוטי העם (גוטמן 1977, 245-246).

אותו פער תהומי שהפריד בין עולם המושגים והיסודות של הקורבנות ושל סביבתם, לבין המתרחש במחנות, עד כי האמת לא נקלטה ולא חדרה במלואה, הוא העומד במרכז היצירה "שותי התה". המציאות לא נקלטה כ"ממשות מלאה ורצופה" (שם, שם), ואת המורכבות הזו ניסו אומנים שונים לבטא ביצירותיהם: מצנפת שוטים אצל נתן זך; הפסטיבל בבאדנהיים אצל אהרן אפלפלד; ו"שותי התה" אצל יוסל ברגר.

ביבליוגרפיה

אפלפלד, א' (1956). רבון הסערות. **מולד, יד**, 575.

אפלפלד, א' (1971). **אדני הנהר**. תל אביב.

אפלפלד א' (1979). **באדנהיים, עיר נופש**. תל אביב.

בורשטיין, ד' (2001). לתרגם את ה'בוא, בוא' למלים אחרות, מסה ליוסל ברגר. **מקורב, 7**, 86–101.

ברגר, ר' (2003). **שפת הדימויים של הציירים יוסל ברגר ושמואל בק על רקע השואה וחווית הפליטות**, חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר אילן.

ברגר, ר' (2008). **השפעת השואה על האומנות החזותית הישראלית של 'הדור הראשון'**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.

ברזל, ה' (1974). **סיפורת עברית מטא-ריאליסטית**. רמת גן.

גוטמן, י' (1977). **יהודי וארשה 1939-1943: גיטו-מחתרת-מרד**. ירושלים ותל אביב.

האוזנר, ג' (1974). **היועץ המשפטי לממשלה נגד אדולף אייכמן**. תל אביב.

ורמן, נ', עמישי-מייזלש, ז' ופריצקי נ' (1981). **סוריאליזם** (אומנות בעידן הטכנולוגי, יחידה 10). תל אביב.

זך, נ' (1997). **מות אמי**. תל אביב.

יקיר, נ' (1981). **הגישה הסובייקטיבית: פוביזם ואקספרסיוניזם גרמני** (אומנות בעידן הטכנולוגי, יחידה 7). תל אביב.

יעוז, ח' (1979). דרכי הצפנה בסיפורת השואה. **עיתון 77: לספרות ולתרבות, 18**, 8–13. נדלה:

<http://www.amalnet.k12.il/meida/sifrut/sifshoa/maamarim/ssi00014.htm>

כהן, נ' (2003). **ספר, סופר ועיתון: מרכז התרבות היהודית בוורשה, 1918-1942**. ירושלים.

מכמן, ד' (1985). **רצח היהודים: הוגיו מבצעיו, שלביו** (בימי שואה ופקודה, יחידה 7). תל אביב.

מכמן, ד' (1987). **ההנהגה היהודית** (בימי שואה ופקודה, יחידה 10). תל אביב.

עמישי-מייזלש, ז' (1990). **השואה: ממד מרכזי באומנות המאה העשרים, סטודיו, 17**, 38–39.

פרץ, א' (1971). **שלושה שהגיעו** (רישומים יוסל ברגנר). תל אביב.

רב-אחא, ד' (1998). **יסודות מיתיים בכתבי אהרן אפלפלד**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.

שבא, ש' (2000). **הציונים** (אוצרת ד' לוי). הרצליה.

שחם, ח' (1997). **מוות בעיר קיט**. בתוך י' בן מרדכי וא' פרוש (עורכים), **בין כפור לעשן** (עמ' 181–193). באר שבע.

תמוז, ב' (1969, 7 במרץ). **המצוד הפרטי של יוסל ברגנר** – אחר הפער שבזמן. **הארץ**, בתוך תיק ברגנר, ארכיון מוזאון תל אביב.

Kaet

Vol. 6 (2021)

Editor: David Prebor

©

All Rights Reserved

Talpiot

Academic College of Education

Holon, Israel

www.talpiot.ac.il