

כעת

כתב עת תלפיות

כרך ח, תשפ"ג

עורך : ד"ר דוד פריבור

חברי המערכת (לפי סדר א"ב) :

פרופ' אילוז דוד

ד"ר ברגר רחלי

גב' זיתון רחל

ד"ר ערמון ידידיה

ד"ר פישר מתי

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

2023

הוצאת הספרים

שליד

תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך

רח' יטבתה 7, חולון, 5850030

www.talpiot.ac.il

תוכן העניינים

7	דבר ראש המכללה
8	דבר העורך
10	רשימת המשתתפים
	חינוך ביקורתי על בסיס עיקרון תאולוגי יהודי
11	פינחס לוזון
	השפעת הלמידה בקורס "המקרא במבט רב-תחומי" על דרכי הוראת התנ"ך בקרב בוגרי הקורס
23	גלי דינור
	נופלים בין הכיסאות: אתגרים בקידום בתי ספר יסודיים ממלכתיים-חרדיים
55	אתי בינדר וענת בארט
	מסלול הכשרת מורים לאומנות במכללת תלפיות – התהוות, דרך וחזון
83	אורנה סגל
	פוליטיקה חינוכית: מזרחיות, עמדות פוליטיות, הכשרת מורים וחינוך
102	ניסים אבישר
	להיות לבד ביחד: חוויית הבדידות והחברה של אימהות בחינוך הביתי
127	אבישג אדרי
	פדגוגיה של בית מדרש חינוכי
141	גליה סמו ודולי אליהו-לוי
	הכשרה מעשית בייעוץ חינוכי: מודל המשלב התנסות במסגרות החינוך הבלתי פורמלי
172	דורית ארם, מיכל גרוס-ספקטור, אורית וגמן-רוזי, בשמת טובין ורחל גלי צינמון
	הקשר בין עקרונות הפעולה המיושמים ביחידות הנוער לבין מידת הצלחתן
198	צבי בן נח

דבר ראש המכללה

שנת תשפ"ג חלפה ועברה לה. תש כוחה ופג תוקפה של שנה רוויית מתחים ושסעים. אנו במכללה לחינוך חייבים להעמיד את דור המחנכים והמחנכות הבא, כדי שידע לכוון את תלמידיו לצמצום השסע עד כמה שאפשר. עוד לא קם מי שידע לתת את נוסחת הפלא לאיחוי זה, אך לנו, האמונים על החינוך, ברור שבידינו לעשות זאת. Yes, we can. יכולים אנו לחיות זה לצד זה – להיות לבד וביחד – כפי שאוכלוסיות מגוונות לומדות יחד במכללה (יח"ד: יש חילוקי דעות).

המאמרים בשנתון זה עוסקים בחלקם בחינוך החרדי ובפוליטיקה החינוכית, לבל ייפלו בין הכיסאות. כמו כן, נזכרים בו גם מערכת החינוך הבלתי פורמלי, מקומו של הייעוץ החינוכי ונושאים נוספים, הנוגעים למלאכת החינוך. העוסקים במלאכה החינוכית המורכבת חייבים להיות אומנים בעלי חזון ולשלב מבט רב-תחומי בהוראתם לאור ערכי ספר הספרים, ובכך יתקדש החול.

אני מבקש להודות לכל כותבי המאמרים בשנתון זה ולעורך הראשי, ד"ר דוד פריבור, שעשה לילות כימים כדי להוציא מתחת ידיו מוצר מוגמר זה. ד"ר פריבור פורש לגמלאות, ונאחל לו כי ימשיך מתוך רעננות למלא את משימותיו ולקיים בכך "דשנים ורעננים יהיו".

תהא השנה הבאה עלינו, תשפ"ד, שנת פתיחת דלתות, וביניהן גם הדלתות שנסגרו בפנינו בתשפ"ג.

בנימין בהגון

דבר העורך

אנו שמחים להביא בפניכם את הכרך השמיני של השנתון **כעת**.

מכללת תלפיות, כמכללה מובילה להכשרת כוח אדם למערכת החינוך בישראל, מדגישה את ההכשרה המעשית של פרחי החינוך. אולם, עבודת הגננות, המורות והמורים היא יותר ממלאכה, היא חוכמה. היא חייבת להיות מבוססת על מחקר. **כעת**, ככתב עת אקדמי, מציע לחוקרים, לסטודנטים ולאנשי חינוך במה למחקרים איכותיים, עדכניים ורלוונטיים לתחום החינוך ולתחומים הנלמדים בגני הילדים ובבתי הספר.

בגיליון הזה תמצאו תשעה מאמרים לעיונכם.

במאמר הפותח את הגיליון **ד"ר פינחס לוזון** מציע דרך הקושרת את החינוך הדתי עם חינוך ביקורתי, כהרחבה למשנתם של הוגי דעות אחרים, לרבות הוגי דעות במחשבת ישראל.

במאמר השני **ד"ר גלי דינור** בוחנת את השלכות הלמידה בקורס להוראת המקרא על סטודנטים להוראה. המאמר בוחן עד כמה מקיימים הסטודנטים לשעבר את עקרונות ההוראה הרב-תחומית שלמדו בעבודתם כמורים כיום.

במאמר השלישי, מאמרו של **אתי בינדר וד"ר ענת בארט**, המחברות בוחנות את יחס הגופים הרשמיים והתקשורת במדינה להקמת מוסדות חינוך של הזרם הממלכתי-חרדי (ממ"ח).

המאמר הרביעי, מאת **ד"ר אורנה סגל**, הוא תיאור תולדות המסלול הראשון בישראל להכשרת מורות דתיות לאומנות – המסלול במכללת תלפיות. המאמר מציג את מטרות המסלול בעת הקמתו ואת השינויים שחלו בו במהלך השנים.

במאמר החמישי **ד"ר ניסים אבישר** בודק את הקשר בין זהות מזרחית לבין עמדות פוליטיות ואת ביטויו בחינוך. המאמר מביא הצעות לצמצום פערים ולעידוד הגיוון החברתי-תרבותי.

החינוך הביתי הפך לתופעה בעלת מקום נכבד בישראל ובמדינות אחרות, במיוחד בעקבות מגפת הקורונה. במאמרה **ד"ר אבישג אדרי** בודקת את חוויית האימהות לילדים בחינוך ביתי.

המאמר השביעי של **ד"ר גליה סמו וד"ר דולי אליהו-לוי** מציג את תרומת פעילותם של בתי המדרש החינוכיים לחינוך ערכי ופולרליסטי.

המאמר השמיני הוא פרי עבודתן של **פרופ' דורית ארם, ד"ר מיכל גרוס-ספקטור, ד"ר אורית וגמן-רוזי, ד"ר בשמת טובין ופרופ' גלי רחל צינמון**. במאמר זה המחברות מציגות תוכנית להתנסות מעשית במקצוע הייעוץ החינוכי.

במאמר החותם את הגיליון, **ד"ר צבי בן נח** בדק את עקרונות הפעולה של יחידות הנוער ואת הקשר בינן לבין הצלחת המוסדות.

תודתי העמוקה לכל אלה אשר עשו מלאכתם נאמנה בתחום הקריאה והשיפוט של המאמרים, בהתנדבות. תודתי גם לחברי מערכת **כעת**, שסייעו רבות לאורך העבודה על הגיליון. תודה רבה גם לרונית ניידורף, עורכת הלשון, על עבודתה בתחום הלשון, התוכן וסידור הגיליון. יישר כוח לכולם!

ד"ר דוד פריבור

רשימת המשתתפים

מכללת סמינר הקיבוצים, הפקולטה לחינוך	ד"ר אבישר ניסים
המכללה האקדמית חמדת, הפקולטה למדעי החברה, החוג לגיל הרך	ד"ר אדרי אבישג
המרכז האקדמי לויסקי-וינגייט, הפקולטה הרב-תחומית, החוג ללשון עברית	ד"ר אליהו-לוי דולי
אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך, החוג לחינוך מיוחד ולייעוץ חינוכי	פרופ' ארם דורית
מכללה ירושלים, המסלול לתואר שני בניהול מערכות חינוך והמסלול לתואר שני בייעוץ חינוכי	ד"ר בארט ענת
משרד החינוך, המחוז החרדי	גב' בינדר אתי
תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך	ד"ר בן נח צבי
אוניברסיטת תל אביב, דקנאט הסטודנטים, מדור התמדה וייעוץ פקולטי	ד"ר גרוס-ספקטור מיכל
המרכז האקדמי לויסקי-וינגייט, החוג למקרא	ד"ר דינור גלי
אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך, החוג לחינוך מיוחד ולייעוץ חינוכי	ד"ר וגמן-רוזי אורית
אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך, החוג לחינוך מיוחד ולייעוץ חינוכי	ד"ר טובין בשמת
מכללה ירושלים, המסלול לתואר שני בניהול מערכות חינוך והמסלול לתואר שני בייעוץ חינוכי	ד"ר לוזון פינחס
תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך בחולון, המסלול לאומנות	ד"ר סגל אורנה
המרכז האקדמי לויסקי-וינגייט, הפקולטה לחינוך והפקולטה הרב-תחומית, החוג למקרא	ד"ר סמו גליה
אוניברסיטת תל אביב, הפקולטה למדעי הרוח	פרופ' צינמון רחל גלי

חינוך ביקורתי על בסיס עיקרון תאולוגי יהודי

פינחס לוזון

במחקר הנוכחי אבקש להציע משנה חינוכית ערכית, המאפשרת לקשור חינוך דתי, הנשען על מערך תאולוגי המבוסס על ערכים מהותיים (virtues), עם חינוך ביקורתי. אראה להלן כי משנה זו משלימה חוסר הקיים במשנתו של אילן גור זאב, העוסקת בקשר שבין ערכי מהות לבין חינוך. המשנה המוצעת מהווה הרחבה למשנה נוספת העוסקת בקשר שבין תאולוגיה וביקורת, משנתם של יותם חותם ושל יצחק בנימיני. לבסוף, נעיץ רישא בסיפא, ארחיב ואראה כי משנה זו יונקת מן העיקרון התאולוגי היהודי של "תכלית מה שנדע בך – שלא נדעך" שטבע רבי ידעיה הפניני, ומנייה וביה מהווה הרחבה של מונח זה. בהתאם, אני מכנה משנה חינוכית ערכית זו בשם תאולוגיה חינוכית ביקורתית.

מילות מפתח: תאולוגיה, חינוך ביקורתי, ערכים

נדיר לאתר במרחב הספרותי משנה חינוכית המחברת בין חינוך לערכים מהותיים המבוססים על עקרונות תאולוגיים לבין חינוך ביקורתי מחמיר. נדירות זו נובעת מהעובדה שביסודן של שתי התפיסות החינוכיות הללו מונח מתח המקשה על האיחוד ביניהן: מה שזו מקדשת, זו שוללת. תפיסת הביקורת החברתית שוללת ניסיון לניכוס עמדה כמו-אלוהית, יודעת כול ופסקנית, ורואה במהלך מעין זה מהלך דכאני, שמטרתו יצירת מדרג עמדות של שולט ונשלט, יודע וחסר-ידע. לעומתה, תפיסת שיח החינוך הדתי, המבוסס על ערכי מהות (virtues), דוגלת בחשיפה לידע ערכי מהותי באמצעות פרקטיקות דתיות של לימוד. כמו כן, תפיסה זו טוענת כי ניתן לייצר משנה חינוכית שערכיה מקודשים (במובן של מהות

מבדלת), משנה בעלת ערכים דתיים פרטיקולריים או ערכים אוניברסליים (לוזון, 2016; Luzon, 2015).

חשיבותו של מהלך זה עולה מן הסכנה שיש בקריסה אל מי מן הקצוות – הערכי-מהותי, מחד, והביקורתי, מאידך. קריסה אל עבר שיח ערכי מהותי יכולה להוביל לתפיסה דתית דוגמטית של המציאות החינוכית, באופן שהמנהיג החינוכי יכול לנכס לעצמו פריזמה אלוהית, כביכול, יודעת כול. מנגד, קריסה אל עבר הקצה הביקורתי, בדמות שלילת כל שיח מהותי, יש בה משום סכנה של התמוססות כל ערך חינוכי והצגתו כהמלצה ותו לא, כנתון תמידית לביקורת שוללת. אבקש להציג מהלך ממצע, שיש בו מעין ניסיון למנוע קריסה למי מן הקצוות האמורים.

לקשור ביקורת וחינוך בהגות של החינוך הביקורתי

בספרות המחקרית של הביקורת החברתית מתקיים דיון ענף בסוגיית אפשרות הקשירה של שיח חינוכי ערכי מהותי מבוסס תאולוגיה דתית עם הגות של חינוך ביקורתי. הביטוי במרחב הדיון הזה לשיח חינוכי המבוסס על ערכי מהות הינו ענף הגותי בתאולוגיה הנוצרית, העוסק בחינוך (McLaren & Apple, 2018; Jandrić, 2017; Sales, 2020).

אלא, שלנוכח מאמץ זה ניצב אתגר לא פשוט המקשה על קשירת שני הקצוות הללו – ביקורת חברתית ופדגוגיה דתית המבוססת על התאולוגיה הנוצרית. ניתן למצות אתגר זה באופן הבא: בהקשר החינוכי, התאולוגיה הנוצרית, גם אם היא מבקשת לאתר את יסודות מחשבתה החינוכית בארוס החינוכי האפלטוני, ארוס שאינו בהכרח דתי באופיו (לפחות לא באופן הנוצרי הקלסי), מתקיימת על ציר אוטופי שבו מונצחת האהבה האלוהית כערך עליון. מהלך זה יכול להיתפס בעין ביקורתית כניכוס של עמדת כוח ידענית בדבר זהותו של האוהב האולטימטיבי, האדם העליון: המנהיג המחנך הוא היודע מה טוב, והטוב הוא אהבת האל (Nygerm, 1982; Lewis, 1960; Benedict XVI, 2005; אפלטון, 2016).

מהלך ייחודי נוסף, המתקיים במרחב השיח של התאוריה הביקורתית, מתייחס גם הוא לאתגר האמור ומבקש ליצור חיבור בין תאולוגיה לביקורת. משמעותה של התאולוגיה כאן היא רחבה יותר ומקיפה את כל מה שהוא מקודש,

הנמצא במרחב האלוהי, מעבר לגבולות 'עלמא הדין'. המהלך הינו מהלכו ההגותי של אילן גור זאב. במהלך זה מציג גור זאב שני קצוות הגותיים, קצה ביקורתי חמור וקצה שבו הוא מציע חינוך המבוסס על ערכים מקודשים, שאותם הוא מבקש לייסד על הרעיון התאולוגי-חינוכי של הארוס האפלטוני (Gur-Ze'ev, 2010, 2003).

בקצה הביקורתי החמור, גור זאב קורא למנהיג החינוכי לאמץ עמדה ביקורתית חמורה ולדחות כל אימוץ של עמדה ידענית אוטופית בתחום החינוך המייצרת אמירות בנוסח הבא: "הגענו אל הבית, אל התכלית החינוכית הראויה, אל היעד הנכסף" (Luzon, 2015). בלשונו של גור זאב (Gur-Ze'ev, 2005, 299):

Diasporic philosophy is positioned against any secular and theist philosophical, existential, and political projects that represent positive utopias and reflect 'homecoming' quests. While thus calling for the creativity, love of life and responsibility of *the eternal improviser* it is also committed to rejecting all dogmas and other forms of closure and sameness, it also refuses all versions of nihilism and relativism.

מנגד, כפי שניתן לראות מהדברים לעיל, משנתו של גור זאב קוראת למנהיג החינוכי לבסס משנה חינוכית הנשענת על ערכים חינוכיים מהותיים ולהימנע מקריאה פוסט-מטאפיסית הקוראת לביטול מקומה של חשיבה מטאפיסית בחינוך. קריאה זו כוללת בתוכה קריאה לכינון משנה חינוכית המבוססת על ערכים המקדמים נורמות חינוכיות, כמו: כבוד לאחר, אהבת החיים וכבוד לרוח האדם. את המהלך הזה מבסס גור זאב על מרכיבי רעיון הארוס החינוכי האפלטוני – הארוס כנוצת כנף המאפשרת התנשאות מעלה, המאפשרת הבטה אל מרחב מטאפיסי שלא מתגלה ושלא נודע, אלא מתודע בלבד (אפלטון, 2016). במילותיו של אילן גור זאב (Gur-Ze'ev, 2005, 299):

Diasporic philosophy represents a *nomadic*, hence 'Diasporic', relation to the world, to thinking and to existence... Its starting point is the presence of the *absence* of truth, God, and worthy

hedonism... In my view, later Critical Theory was in its essence such a Diasporic philosophy, as an existential self-positioning and counter-educational erotic endeavour.

אומנם גור זאב קורא במשנתו לחיבור של ביקורת בחינוך עם משנה חינוכית המבוססת על ערכים מהותיים חינוכיים, אולם חסר במשנתו הסבר בדבר המהלך החינוכי-הגותי המאפשר חיבור זה. במילים הלקוחות מעולם המונחים של משנתו של גור זאב, ניתן לומר כי נדרש כאן מהלך משלים שיסביר את האופן שבו התאולוגיה של הארוס האפלטוני המייצרת את "ערכי רוח האדם" אינה מתנגשת עם הרוח הביקורתית.

יותם חותם ויצחק בנימיני ניסו במחקרם להתגבר על אתגר זה. הם עמדו על הבעייתיות שבניסיון למזג תאולוגיה וביקורת וזיהו מספר מוקדי קושי הנובעים משורש המחשבה הביקורתית ומשורש המחשבה התאולוגית. המכנה המשותף של הבעיות שהציגו יותם ובנימיני ניתן לאפיון כללי, המתמצה להבדל בנקודת המבט ההגותית של החשיבה הביקורתית ושל החשיבה התאולוגית: החשיבה הביקורתית, בבואה להתבונן על המציאות כנקודת מוצא ראשונית, מייצרת מהלך של חריגה, המוציא את המתבונן הביקורתי אל מחוץ למרחב הקיום של מושא ההתבוננות ומציב אותו בעמדה של **מתבונן-על**, המבקר **את**. לעומתה, התאולוגיה משמרת את נקודת החריגה של המתבונן החיצוני כעמדה השמורה בלעדית לצופה האלוהי, החורג האולטימטיבי. במילים אחרות, הנאמנות לניסוחיהם של חותם ובנימיני, ביקורת הנעשית במרחב של חשיבה תאולוגית מאיימת "להטביע" את התאולוגיה ולהפוך אותה למושא חקר, במהלך של ביקורת **על** התאולוגיה (Benyamini & Hotam, 2015).

את הקושי האמור מבקשים החוקרים לפרק באמצעות נוסחה המרחיבה את מושג הביקורת, המקרבת את המשמעות התוכנית והפועלת של הביקורת למשמעות המושג בשפה העברית – ביקורת במובן דו משמעי הכולל את הביקורת במובן של ביקור (visit). במשמעות הזו הביקורת אינה מעשה חיצוני המחריג את המתבונן המבקר את התאולוגיה. במקום זאת, התאולוג הוא המבצע ביקורת על המעשה התאולוגי, במובן של ביקור במרחב התאולוגי, במעשה עצמי של ביקורת. במובן זה, הביקורת אינה עוד ביקורת **על** אלא ביקורת **של**: ביקורת של

התאולוגיה. כך יכול התאולוג לקיים מהלך ביקורתי פנימי על התאולוגיה, תוך שימוש בכלי החשיבה המאפשרים לו להתבונן על מהלכי הפעולה של התהליך התאולוגי החקרני ואף הדתי שאותו הוא מניב (Benyamini & Hotam, 2015). עם זאת, המהלך שמציעים חותם ובנימיני יכול להיתרם מהיבט נוסף העשוי לתאר באופן מלא יותר את החיבור האפשרי בין תאולוגיה לביקורת – ההיבט התאולוגי. כאמור, במחקרם ביקשו חותם ובנימיני להרחיב את מושג הביקורת, כאמצעי לקשור תאולוגיה וביקורת. אולם, השאלה הנשאלת היא מה קורה לתאולוגיה כשהביקורת על הופכת לביקורת של. לדעתי, שאלה זו הינה בעלת חשיבות מרכזית, משום שבלעדיה קיים חשש מתמיד להפיכת ההבדל בין ביקורת-על לבין ביקורת-של להבדל סמנטי בלבד. זאת מפני שאם המהלך של ביקורת התאולוגיה לא בוחן את מעמדו של האל בתהליך התאולוגי-ביקורתי, הביקורת עשויה להמשיך ולנכס לה את מקומו של המתבונן החיצוני, המוחרג, תוך שהיא מתכנה בכינוי צדקני כמו "ביקורת של התאולוגיה". במילים אחרות, כפי שחותם ובנימיני בחנו את משמעות הביקורת במהלך של שילוב התאולוגיה עם הביקורת, יש לבחון את משמעותה של תאולוגיה המבקרת את עצמה ולבחון לעומק אם בתאולוגיה הביקורתית נשמר אופיו של מעמד האל, או שמא הוא נפרץ. שאלה זו מקבלת מענה בתאולוגיה חינוכית ביקורתית, שאת קווי המתאר העיקריים שלה אתאר להלן (לוזון, 2016).

תאולוגיה חינוכית ביקורתית על בסיס "תכלית מה שנדע" לרבי ידעיה הפניני

בחלק זה אציג בהרחבה תאולוגיה ביקורתית חינוכית ואראה כי היא נשענת על מקור יהודי, משפט שטבע אחד מן הראשונים, רבי ידעיה הפניני (תקע"ח). המשפט מנוסח כך במקורו: "תכלית מה שנדע בדך – שלא נדעך, ואולם נדע היותך נמצא" (שם, פרק י"ג, אות י"ד). אראה להלן כי על בסיס מענה לקושי העולה ממשפט זה, ניתן לפתח שיטה שלמה המאפשרת לקיים יחד תאולוגיה, חינוך וביקורת, מבלי לקרוס למי מן הקצוות – הביקורתית או התאולוגי-דוגמטי. כלומר, להלן אטען כי במשפט ממשנתו של רבי ידעיה הפניני, הנוגע ליכולת הידיעה האנושית, ניתן לחבר יחד משנה חינוכית ערכית המבוססת על ערכי מהות יחד עם חשיבה ביקורתית.

השאלה הנשאלת היא, כיצד ניתן לא לדעת את האל ובו בזמן לדעת "את היותו נמצא"? בהתבוננות נוספת, ניתן לראות כי שאלה זו מייצגת את המרחק בין חשיבה ביקורתית הדוחה אפשרות לידיעה מהותית אבסולוטית – במקרה הנוכחי, האל – לבין חשיבה דתית האמונה על ערכי חינוך מהותיים, הנגזרים מידיעת האל. נראה, אם כן, שהמשפט דלעיל מייצג נכונה את שאלת המחקר הנוכחי העוסקת באפשרות לגשר על הפער האמור.

התשובה שאני מספק לשאלה זו היא העיקרון המקדמי של התאולוגיה החינוכית ביקורתית, שאציג להלן בהרחבה. על פי עיקרון זה, שתי נקודות הקיצון, הביקורתית-השוללת והערכית-מהותית, לא זו בלבד שאינן סותרות אלא שהן משלימות זו את זו, כך שמתאפשר גישור הפער במשפט של רבי ידעיה הפניני, בין אי ידיעת האל לבין ידיעתו. הגישור האמור מתאפשר באמצעות כמה שלבי ידיעה. בשלב ראשון, קיים מעמד שבו היחיד מתוודע אל גבולות התודעה שלו, אל הגבול האולטימטיבי של הדעת המוגבלת שלו – דבר שבהגדרתו הוא בלתי מוגבל, הקיום האינסופי. מתוך כך מתוודע היחיד לכך, שבאופן פרדוקסלי האדם מוצב כגבול לאינסוף הזה (לא יכול להיות שלאינסוף יהיה גבול). מניח וביה, בידיעה שאינה ישירה, אלא בהסקה לאחור, הוא מכיר בכך שיש ישות המקיימת את המצב הלא נתפס של סופי ואינסופי הגובלים זה בזה – האלוהים בעצמותו. האדם מתוודע לכך שמקור כל נמצא, מוגבל ולא מוגבל, הוא האלוהים בעצמותו. ההכרה בקיומו של האל מתאפשרת, כאמור, בידיעה שהיא הסקה לאחור ושמושאה הינו גבול הידיעה, גבול ההשגה, מה שאינו מושג – עצמותו של האל. כך מחד, כפי שאציג להלן בהרחבה, נשמר מערך התבוננות חינוכי ערכי מוסרי המבוסס על מקור מהותי, האל, מקור כל היש, המוגבל והלא מוגבל, ומאידך, נשמר עקרון הביקורתיות של שלילת תכונת הכול-יכולות מן הידיעה האנושית, שלילת עקרון הידיעה המוחלטת – האדם לעולם אינו מנכס לעצמו יכולת ידיעה מוחלטת הקיימת מחוץ לגבולותיו הסופיים ואינו מנכס לעצמו ידיעה ישירה בדבר קיומו של מה שאינו ניתן להשגה, האל בעצמותו.

כעת, בהרחבה, כשחוזרים ומתייחסים אל השיקולים הביקורתיים, ניתן לפרט את המהלכים המוסקיים מן המהלך המתומצת הזה ולהציגם כמשנה אחת, המקיימת שלושה יסודות מרכזיים, הנפרטים למספר תתי עקרונות. יסוד אחד

הוא זה שלפיו הביקורת לא מבקרת את התאולוגיה ולא מבקרת בתאולוגיה, אלא מבקרת את עצמה. הביקורת מגלה במהלך ביקורתי מחמיר את גבולותיה הנוקשים של הדעת האנושית, סוכן הביקורת, ומציגה את הדעת האנושית ככזו שאינה יכולה לנכס לה עמדה אלוהית מוחרגת ושמימלא אין באפשרותה להתוודע התוודעות מהותית אל הקיום הגובל לה – לא בדבר עצמות מהותו של אלוהים, לא בדבר מהותו של האינסוף האלוהי המהווה גבול אולטימטיבי לקיומה המוגבל, ולא בדבר כל קיום מוגבל אחר במציאות. הביטוי ליסוד זה הוא חלקו הראשון של משפטו של רבי ידעיה: "שלא נדעך".

לפי היסוד השני, התאולוגיה אינה מגלה דבר על אודות האלוהים, משום שהאלוהים לעולם נשאר כקיום שאינו ניתן להשגה כלל, כזה שחורג אפילו ממעמד של נוכח-נעדר – האלוהי אינו יכול להיתפס במהלך חיובי ישיר כנוכח או כנעדר. במקום זאת, האל יכול להתגלות רק במהלך רגרסיבי, מהלך של התבוננות לאחור, המגלה את קיומו של האל כבלתי ניתן להשגה, כמקור לקיום שאופיו נשגב מן הדעת האנושית, קיום הנתפס על ידה כפרדוקסלי. הביטוי ליסוד זה במשפטו של רבי ידעיה הוא חלקו הראשון של המשפט: "תכלית מה שנדע בך – שלא נדעך".

לפי היסוד השלישי, כפי שיובהר להלן בהרחבה, במעמד שבו מתוודעת הדעת האנושית לקיומו של האל, היא מתוודעת לגבול המקיים אותה כישות נפרדת, מובדלת, לאינסוף האלוהי החובק והמגדיר את גבולות קיומה הסופיים. מרגע זה, במהלך מתמשך, כל מפגש עם מופע של המציאות מהווה שחזור של המעמד המכוון של המפגש עם האינסוף האלוהי – הדעת מגלה מתוך המוגבל את דבר קיומו של מה שמגביל כל מוגבל, האינסוף האלוהי, ומתוך כך היא חוזרת ומשחזרת את דבר קיומו של אל החורג מכל השגה. הצווים הדתיים במערך זה הם האופן שבו כל מפגש עם מופע מציאות כלשהו מקבל מבנה חוקי, מבנה המתאר את האופן שבו המפגש אמור לשחזר את המעמד המכוון של התוודעות הדעת האנושית אל האינסוף האלוהי ואל תודעת האלוהים עצמו. במעמד זה, כאמור, נבראת תודעת הנבדלות של הדעת האנושית. לכן הצווים הדתיים הללו, ככלי ביד מנהיג חינוכי, אינם אלא נורמות חינוכיות-מוסריות המגלות את הראוי ואת הטוב, תודעת הקיום האותנטית של הדעת האנושית, חניכת הדעת. בהקשר של משפטו של רבי ידעיה הפניני, אזי הביטוי ליסוד זה הוא קיומה של תכלית

אחת שהינה השורש לכלל תכליות הידיעה האנושית, "תכלית מה שנדע בך – שלא נדעך, ואולם נדע היותך נמצא."

היסודות הללו מתקבלים באמצעות מספר עקרונות הגותיים המוצגים להלן. העיקרון הראשון הוא שהדעת האנושית מתוודעת אל האינסוף האלוהי במעמד טרנסצנדנטי. האינסוף מתגלה כגבול אולטימטיבי של מה שהוא מוגבל, ובכללו הדעת האנושית – מה שמגביל את המוגבל הוא מה שהוא חסר גבול, כלומר האינסוף. האינסוף הזה חורג מכל מופע מציאותי בעולם של נפרדים מוגבלים, ומשום כך הוא נכלל בגבולות מה שהוא מעבר לבריאה, בגבולות מה שהוא מסדר אלוהי.

העיקרון השני הוא שהדעת האנושית אינה מתוודעת אל האינסוף האלוהי התוודעות שיש בה ידיעה בדבר מהותו הסגולית של האינסוף. רוצה לומר, גם בהתגלות הגבול האינסופי של הקיום האנושי, האנושיות לא מנכסת לה יכולת ידיעה בדבר מה שהוא אינסופי. במקום זאת, הדעת האנושית מתוודעת במעמד מכונן זה להיותה מוגבלת ביכולתה להשיג את מה שאינו מוגבל.

העיקרון השלישי הוא שבמעמד המכונן הזה נחשפת ההכרה המבדלת כאמצעי של הדעת האנושית המאפשר לה להבדיל בין מה שהוא מוגבל לבין מה שהוא אינסופי ובלתי מוגבל, כך שהדעת האנושית אינה נטמעת אל תוך המרחב האינסופי אלא עומדת ומהווה לו גבול.

על פי העיקרון הרביעי, באמצעות ההכרה המבדלת מתוודעת הדעת האנושית, לא באופן ישיר וחיובי, אלא באופן דדוקטיבי-רגרסיבי, במהלך של התחקות לאחור, לדעת האלוהית במובנה הבלתי מושג, החורג מכל הכרה ומכל מושג נתון. ההכרה המבדלת נתפסת כמביאה לידי ביטוי את קיומו של זה המאפשר לכנס יחדיו הן את הדעת האנושית המוגבלת הן את האינסוף האלוהי, הבלתי מוגבל. קיום זה הינו האלוהי בעצמותו, במובן של זה שאינו מושג כלל ושאינו ניתן להכרה ישירה, וממילא חורג מהיות מומשג במושג שלילי כמו "אינסוף". במובן הזה, האלוהי הינו הבלתי מושג כלל, המאפשר את קיום הכול – את מה שניתן להשגה בגבולות הדעת האנושית ואת הבלתי מוגבל, את האינסוף. עיקרון חמישי הוא שמנייה וביה האלוהי בעצמותו בא לידי ביטוי בשני מהלכים, המתכנסים למעמד פרדוקסלי. במהלך האחד, האלוהי מייצר בעצמותו

גבול למה שאינו בעל גבול, לאינסוף האלוהי, בדמות מה שהוא מוגבל, ובכללו הדעת האנושית, שאינה מוטמעת באינסוף. במהלך השני, ההופכי לראשון, מתהווה קיומו של האינסופי, של מה שהוא חסר גבול, במרחב של מה שהוא גבולי, באופן ששניהם – האינסופי והגבולי – משיקים זה לזה, כך שמה שהוא גבולי יכול להקיף בהתבוננותו את האינסוף מכל כיוון התבוננות אפשרי, שהרי האינסוף מהווה גבול למה שהוא גבולי, באופן מושלם, "מכל צדדיו".

מן העקרונות דלעיל ניתן למצות את העיקרון התאולוגי, את העיקרון הביקורתי ואת העיקרון החינוכי של התאולוגיה החינוכית ביקורתית, וניתן לראות כי עקרונות שיטה זו מתיישבים עם המתח העולה ממשפטו של רבי ידעיה הפניני, המתח בין ידיעת מציאות האל לבין תכלית הידיעה – שלא נדע בו.

ברמה התאולוגית, בדומה לידיעת מציאות האל של רבי ידעיה הפניני, ניתן לראות על בסיס העקרונות דלעיל שהאל נשאר באופן מתמיד בלתי ניתן להשגה. ואולם עצם היותו בלתי מושג הוא העדות להיותו זה המקיים את כלל מופעי המציאות ההווים באופן פרדוקסלי במציאות והחולקים את מרחביה, את האינסוף ואת המוגבל. העמדה התאולוגית כאן היא קיצונית ביותר, משום שהיא משמרת את האלוהים בעמדה אלוהית קיצונית החורגת מכל מופע מציאותי ומציגה אותו כמהווה את הקיום כולו, באופן בלתי מושג.

ברמה הביקורתית, בדומה לאי ידיעת האל של רבי ידעיה הפניני, ניתן לראות כי העמדה הביקורתית שלפנינו עומדת ברף קיצוני ביותר השולל מן הדעת האנושית את האפשרות לדעת ידיעה מהותית של כל מופע באשר הוא. זאת משום שהדעת האנושית לעולם לא מנכסת לה את מקומו החורג של האינסוף ולא מייצרת לעצמה עמדה ידענית החורגת מגבולות המציאות. במקום זאת, הידיעה היחידה הזמינה לדעת האנושית היא ידיעה על אודות תכונת קיומה המוגבל. שילוב של התאולוגי והביקורתי כאן מניב משנה הגותית שלפיה, כל מפגש של הדעת עם מופע מציאותי מייצר את הידיעה על אודות מוגבלות יכולתה לדעת ידיעה מהותית כלשהי, וממילא מהווה שחזור מתמיד של המעמד המכוון שבו נפגשת הדעת עם הגבול האולטימטיבי שלה, האינסוף האלוהי. כך, באמצעות תיור במציאות, מחדשת הדעת האנושית את רגע הבריאה שלה כישות נפרדת, מוגבלת, המתוודעת לגבולות קיומה הייחודי.

ברמת ההיבט החינוכי, בדומה לרעיון של רבי ידעיה הפניני בדבר התכלית המאחדת בין ידיעת מציאות לבין אי ידיעה מהותית, באופן התואם את מהלך כינונה של הדעת האנושית כישות מודעת נפרדת, על המנהיג החינוכי לייצר מערך נורמות המתייחס אל המציאות והמשחזר שחזור תמידי את תודעת הגבוליות, את ההכרה המבדלת בין האנושי לאינסוף האלוהי. במהלך זה, היחיד מגלה בתחילה את היותו פרט מוגבל על ידי המציאות הגובלת בו. בהמשך, באמצעות תהליכי הסקה, היחיד מכיר בקיומו של הגבול האולטימטיבי של כל מוגבל, האינסוף האלוהי. כך, מהלך תאולוגי שתכליתו גילוי האלוהי הבלתי נתפס והבלתי מושג מייצר מהלך חינוכי ביקורתי שאינו מסתפק בשלילת כול. במקום זאת, מהלך זה מייצר באופן פעיל מערך נורמטיבי חינוכי המתייחס לכלל המציאות הנתפסת והמייצר, באמצעות רבבות מגעים עימה, רבבות ורבי רבבות נורמות חינוכיות. תכליתן של נורמות חינוכיות אלה היא שחזור המעמד המכונן – המבדיל ולאחר מכן המפגיש, כנזכר – בין מה שהוא אנושי לבין מה שהוא אינסופי, באופן החושף את קיומו של אלוהים כבלתי מושג.

דין

האם ניתן לחבר משנה חינוכית ערכית השואבת מן החינוך הדתי, המבוסס על עקרונות תאולוגיים של התגלות, עם משנה חינוכית ביקורתית? חיבור מעין זה יכול לספק מענה לאתגר של קריסה אל שתי נקודות קיצון שמציעים שני מערכי ההגות הללו. שילוב של ביקורת יחד עם הגות חינוכית דתית יכול למנוע קריסה אל חינוך דוגמטי, בעל ערכים מוחלטים, המבקש לנכס לעצמו ידיעה מוחלטת ובלתי גמישה בדבר שאלת הטוב החינוכי הראוי, מחד. מאידך, שילוב של ערכי מהות בחינוך ביקורתי יכול למנוע קריסה אל נקודת קיצון הגותית שיש בה הטלת ספק בכל ערך מקדמי שעליו ניתן לבסס משנה חינוכית יציבה.

תאולוגיה חינוכית ביקורתית היא משנה חינוכית המתבססת על רעיון "תכלית הידיעה שלא לידע" העולה ממשנתו ההגותית של רבי ידעיה הפניני. על פי משנה זו, חינוך יכול לקיים בתוכו היבט ביקורתי המונע מן המנהיג החינוכי לנכס לעצמו את מקומו של אל "יודע כול", בו בזמן שעצם נשגבותו והיותו של האל בעמדה חריגה, לא מושגת, הופכת למערך צווים חינוכיים. צווים אלה נועדו להזכיר באופן מתמיד את היותו של היחיד האנושי מנוע מלייצר לעצמו תפיסת

עולם שלפיה הוא זה המחזיק בדיעה מוחלטת של טוב ושל ראוי בלתי מעורער. בהתאם, תאולוגיה חינוכית ביקורתית מהווה השלמה לתהליכי מיצוע בין הגות ביקורתית לבין חינוך ערכי הנמצאים במרחבי השיח של החינוך הביקורתי, בין היתר במשנתו של אילן גור זאב ובמשנתם של יותם חותם ויצחק בנימיני. במחקרי המשך יש להמשיך ולבחון אם ניתן לאתר קווים מקבילים לעקרונות התאולוגיה החינוכית הביקורתית במערכי הגות חינוכיים ביקורתיים ובמערכי הגות של מחנכים דתיים. מחקרים אלה יוכלו לחדד את עקרונות התאולוגיה החינוכית הביקורתית. מחקרים מסוג זה יוכלו לעמוד באופן פרטני על האפשרות לגזור ולהפיק נורמות חינוכיות שנקודת המוצא שלהן היא תאולוגית, מחד, והמשמרות עיקרון של שיח ביקורתי מעמיק, מאידך.

מקורות

- אפלטון (2016). **המשתה**. תרגם יוסף ג' ליבס, ירושלים ותל אביב: שוקן.
- לוזון, פ' (2016). **לברוא יש מאין – תאולוגיה חינוכית ביקורתית במשנתו של רבי נחמן מברסלב**. תל אביב: רסלינג.
- רבי ידעיה הפניני (תקע"ח). **בחינות עולם**. וילנא.
- Apple, M. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Curriculum Studies*, 50(6), 1–6. [10.1080/00220272.2018.1537373](https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537373)
- Benedict XVI. (2005). *Deus Caritas Est – To the Bishop, Priest and Deacons, Men and Women Religious and All the Lay Faithful on Christian Love*. Vatican: Liberia Editrice Vaticana, Encyclical letter.
- Benyamini, I., & Hotam, Y. (2015). An outline for critical theology. *Journal of Modern Jewish Studies*, 14(2), 333–339. <https://doi.org/10.1080/14725886.2014.997485>
- Gur-Ze'ev, I. (2003). Socrates, counter-education, and diasporic love in a postmodern era. *Journal of Thought*, 38(3), 41–65. <https://www.jstor.org/stable/42589753>
- Gur-Ze'ev, I. (2005). Adorno and Horkheimer: Negative theology, diasporic philosophy, and counter-education. *Educational*

Theory, 55(3), 343–365. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2005.00007.x>

- Gur-Ze'ev, I. (2010). Diasporic philosophy, counter education and improvisation. In I. Gur Ze'ev (Ed.), *Diasporic Philosophy and Counter Education*, (pp. 117–125). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lewis, C.S. (1960). *The Four Loves*. London: Harper Collins Publishers.
- Luzon, P. (2015). The eros of counter education. *Journal of the Philosophy of Education*, 50(3), 461–473. [10.1111/1467-9752.12147](https://doi.org/10.1111/1467-9752.12147)
- McLaren, P., & Jandrić, P. (2017). From liberation to salvation: Revolutionary critical pedagogy meets liberation theology. *Policy Futures in Education*, 15(5), 620–652. <https://doi.org/10.1177/1478210317695713>
- Nygern, A.T.S. (1982). *Agape and Eros*. (P.S. Watson, Trans.). Chicago: The University of Chicago Press. (originally published 1953).
- Sales, T.B. (2020). Love: A critical pillar in the pedagogy of Jesus. *Christian Education Journal*, 17(2), 233–247. <https://doi.org/10.1177/0739891320918592>

השפעת הלמידה בקורס "המקרא במבט רב-תחומי" על דרכי הוראת התנ"ך בקרב בוגרי הקורס

גלי דינור

במחקר זה נבחנו השלכות הלמידה בקורס "המקרא במבט רב-תחומי" בקרב עשרה סטודנטים שלמדו בו (מתוך 26 סטודנטים שהשתתפו במחקר קודם לפני מספר שנים).¹ מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד השפיעה הלמידה בקורס על העבודה המעשית של הסטודנטים לאחר שהיו למורים בבית בספר היסודי, בחטיבת הביניים, בחטיבה העליונה ובאקדמיה, וכן לבדוק האם משתתפי המחקר מקיימים את עקרונות ההוראה הרב-תחומית שנלמדו, המשלבים תאוריה ומעשה, והאם העקרונות האלה משמשים כלי עבודה בארגז הכלים שלהם. מממצאי המחקר עולה שהלמידה בקורס סייעה לעיצוב התפיסות של הלומדים בו והשפיעה על פרקטיקות ההוראה שלהם כמורים לתנ"ך.

מילות מפתח: הוראה רב-תחומית, הוראה ממוקדת תלמיד

רקע

המקרא הינו יצירה דתית מכוונת המהווה תשתית תרבותית, מקור השראה ומסד תרבותי ורוחני של החברה היהודית לדורותיה בארץ ובגולה (גרינברג, 1979; אמית, 2010). הוא מבנה את הזיכרון הקולקטיבי של העם היהודי, שעליו מבוססים סמלי ישראל ומועדיו (זקוביץ, 1995). השפה העברית – מקורה במקרא,

¹ המחקר הנוכחי התקיים בחסות רשות המחקר של מכללת לוינסקי, והוא מהווה המשך למחקר קודם (דינור, 2014), שהתקיים בחסות רשות המחקר של מכללת לוינסקי ושל מכון מופ"ת. אבקש להודות למר איתי ארגמן על סיועו הרב בכל שלבי המחקר.

וחוקי התורה מהווים תשתית לחוק העברי בימינו. בתרבות המערבית ניתן לזהות מספר תפיסות ואמונות שמקורן במקרא, כגון: מונותאיזם טרנסצנדנטי שהחליף את הפוליתאיזם הנטורליסטי; יום מנוחה בשבוע (שבת, ראשון, שישי); ותורת הנביאים כבסיס לחברה מוסרית (סימון, 2002). ניתן לומר כי התנ"ך, שהינו מורשת העבר, מהווה תשתית לדיון בערכים ומתוך כך מהווה בסיס לבניית זהות (אדר, תשט"ו; סרוקה, 1997; דינור, 2019). נשאלת השאלה, כיצד מתאפיינת ההוראה הערכית של התנ"ך בבתי הספר הממלכתיים?

גישות להוראת התנ"ך

כמה הוגים הציגו את משנתם בנושא. אחד העם הציג גישה לאומית, שבה מודגש ההיבט הערכי-מוסרי של התרבות היהודית שמקורה בתנ"ך. לשיטתו, לימוד התנ"ך מהווה בסיס להשכלה: "ללמוד, ללמוד וללמוד: זה סוד הקיום של אומתנו" (אחד העם, תשי"ג, 193).

גישה נוספת להוראת התנ"ך היא הגישה ההומניסטית-ספרותית, שלפיה התנ"ך הוא ספרות בעלת מטען ערכי, חברתי ולאומי, המאפשרת להבין את רוח האדם ולעצב את אישיותו: "התנ"ך הוא תרבות הבאה לחנך עם" (אדר, תשט"ו, 39). "הלומד יוכל, לאחר היכרות מעמיקה עם הטקסט, לכוון את חייו על-פי הערכים ההומניסטיים שבו. מתוך הערכה זו יתלבן לחניך חוש הערכים שלו וידע לקשר את ערכי האדם שביצירה הקלסית אל אישיותו החיה" (שם, 30). שבייד מציין, כי מקורות היהדות מהווים בסיס להשכלה וליצירת זיקה להווייתו של העם: "כדי ליצור מוקד של עצמיות מזהה המאחדת סביבה עולם תרבותי שלם, יש למסור תכנים המהווים 'מאגר' עשיר בעל השתמעויות אקטואליות המכוונות ומעצבות השקפת עולם" (שבייד, 1993, 16).

זקוביץ מציע שילוב של ביקורת ושל קרבה של הלומדים כלפי התנ"ך. לשיטתו, הלמידה צריכה להתקיים מתוך חירות מחשבתית ומתוך דיון ביקורתי, ולא מתוך ניסיון ליצור הזדהות עם התנ"ך, ניסיון העלול לחסום את חופש המחשבה של היחיד: "עלינו לוותר מראש על הזדהות עם המקרא ועולמו. ויתור זה אין משמעו ויתור על הידיעה, ההבנה ואפילו ההערצה" (זקוביץ, 1995, 16). הגישה של האדם החילוני אל התנ"ך צריכה להיבנות באמצעות המסר האנושי העולה מן המסמך הדתי: "אל לו לקורא להתעלם מן הממד הדתי. עם זאת חייב

הקורא להסיר מעל המקרא את מעטה הקדושה הפרוש והכפוי עליו, למען יוכל לשלוח ידו ולגעת בתעודה האנושית" (שם, 12). למידה בשיטה זו מאפשרת הבחנה במורכבות הדמויות מתוך מבט ביקורתי והכרה בעושר הרעיוני הגלום בתנ"ך. המשותף לגישות הללו הוא שהלמידה צריכה להתמקד בהנחלת תוכני התנ"ך, ערכיו ועקרונותיו, שיש בהם כדי לעצב את עולמם התרבותי ואת ערכיהם של התלמידים ולהוות חלק מזהותם. בגישות הללו בולט מקומם המרכזי של התכנים בתהליך ההוראה והלמידה כאמצעי להנחלת התרבות ומושם דגש משני על השותפים לתהליך הלמידה: התלמידים, המורים והחברה.

לעומת גישה זאת, מחקר זה תומך בגישה המעניקה ללומדים מקום משמעותי ומרכזי בתהליך ההוראה והמעודדת חשיבה ומעורבות, שיש בהן כדי לתרום לעיצוב זהות הלומדים (דינור, 2019). סימון מציין, כי השיח בין הלומדים לבין התכנים יאפשר ללומדים להבין את המסרים הגלומים בטקסט ואת הרלוונטיות שלהם למציאות הסובבת אותם. שיח כזה יוכל לתת מענה לשאלות הערכיות שהלומדים מתמודדים עימן בחייהם (סימון, 1991). רוזנק מציג גישה ערכית-דיאלוגית להוראת התנ"ך, שבמרכזה המפגש בין התלמידים לבין הטקסט (Rosenak, 1986; רוזנק, 2003). לפי שכטר, "לימוד התנ"ך לא יפעל פעולה חינוכית רצינית אם לא נחשוף את המוטיבים הנחוצים לאדם המודרני לשם פרנסתו הרוחנית בזמן הזה" (שכטר, 1966, 66). השיח בין הלומד לבין תוכני התנ"ך הוא בעל משמעות להבנת עולמו של הלומד ולהבנת החברה הסובבת אותו ומקומו בה. על פי גישה זו, תהליך הלמידה מתחשב ברמות השונות של הלומדים, מתוך התייחסות ל"איך לומדים" ולא רק ל"מה לומדים". זוהי למידה פעילה המחוברת אל הבעיות החברתיות והפוליטיות של סביבת הלומד ואל חייו האישיים, ולא למידה המתבססת על האזנה ועל חיקוי (Bruner, 1996).

גישה זו, המציגה, כאמור, במרכז הלמידה את השיח בין תוכני המקרא לבין עולם הלומד, מעלה את השאלה, באילו דרכים יתאפשר לכל לומד, על פי ידיעותיו, יכולותיו ורקעו התרבותי, לקיים שיח עם הטקסט. במילים אחרות, כיצד תתרחש למידה משמעותית (דיואי, 1960; בן-נתן, 1968; ברוקס וברוקס, 1997; עמנואל ועמיתים 2003; בן-ארי ואליאסי, 2008). כל לומד – מכל מוצא מעמדי או עדתי ובכל גיל – בא אל הלימוד כשברשותו ידע, לשון ומנהגים

הייחודיים לו והמגדירים את הווייתו. התייחסות לתרבות האישית של הלומד לא רק מסייעת לתלמיד להכיר ולהבין את החומר הנלמד אלא גם מעשירה את כלל התלמידים ואת המורה ותורמת ליצירת ידע חדש. כך נוצרת אינטראקציה דו כיוונית בין כלל הלומדים – התלמידים והמורה – המעצימה את הלומד בעיני עצמו ובעיני סביבתו והמגלה עניין בתרבות הלומד. בדרך זו מתחילה למידה חדשה, שאין לדעת את סופה ואת מידת עושרה. הלומדים עוברים תהליך שינוי הנובע ממפגש בין-תרבותי (מרגליות, 2006). חשיפת התלמידים לפריזמה רעיונית רחבה המבוססת על ניסיון חייהם מחנכת להקשבה, לסובלנות ולהתייחסות מכובדת לכל ייצוג תרבותי. גישה זו הולמת את החברה הישראלית הרבגונית הבנויה מפסיפס של תרבויות, שבה כל פרט עשוי להעשיר את חבריו.

אתגרים בלמידה ובהוראה של המקרא

חשיבותה של למידה בגישה זו מקבלת משנה תוקף על רקע הקשיים האובייקטיביים הקיימים בלמידת התנ"ך. נוסף על שלל האתגרים הקיימים בדרך כלל בלמידה, שמקורם בטקסט, בלומד, במורה ובחברה, ההוראה והלמידה של התנ"ך כרוכות בקשיים מצד הלשון, המבנה והתמה. הקשיים הלשוניים נובעים מאוצר מילים ומהמבנים התחביריים הארכאיים, המזמנים שימוש ייחודי בזמנים (רולניק, 2011; רוזנברג, 2014), ומטעמי מקרא המשמשים תחליף לסימני הפיסוק (אלון, 1981). הטקסט אינו מתוחם ליחידות סיפוריות, אין בו כותרות ואין חלוקה לפסקאות. הקשיים התמטיים מתעוררים בשל ריחוק הזמן, ובשל השוני באורח החיים ובתפיסות המוסר, כגון: תפיסת ענישה קיבוצית ואכזרית על חטא אישי; התפיסה שלפיה גיבורים מקראיים פועלים באופן לא מוסרי, כמו למשל בסיפור דוד ובת-שבע (שמואל ב, יא); חוקי החרם (דברים ז, 1-5) ועוד (דור ודה-מלאך, 2009; אמית, 2010). כמו כן קיים קושי בהבנת תופעות מקראיות, כמו: התגלות ה' לנבחריו, ניסים ועוד. קשיים מסוג זה עשויים להוביל למוטיבציה נמוכה בקרב הלומדים (קפלן ועשור, 2001; עשור, 2005), והם מועצמים ביתר-שאת בכיתה הטרואגנית, שבה השונות בין הלומדים גדולה עד כדי יצירת פערים בתפקוד ביניהם (אנגלמן, 2013, 233–246). לפיכך, נראה שהאתגר העיקרי בהוראת התנ"ך הוא מציאת דרכי תיווך בין הטקסט לבין הלומד (אנגלמן 2013; דינור, 2014), שיאפשרו לכל לומד להיות חלק מהשיח הלימודי. לשם כך

צריכה להתרחש למידה משמעותית, שבה מתקיים חיבור בין הלומד לבין התכנים, חיבור שיוביל להתעניינות, ומתוך כך – לשותפות בשיח ולפיתוח פרשנות אישית. שאלת אופן הלמידה מתעצמת בעולם המודרני, שכן ההתפתחות הטכנולוגית המואצת מייצרת במידה רבה את הצורך בזיכרון ומפנה מקום נרחב ללמידה היוצרת קשרים בין תכנים והמושפעת מרגשות הלומד במפגשו עם תכנים חדשים.

למידה משמעותית מיוחסת בדרך כלל להבניה קוגניטיבית של ידע בדרכים מגוונות, דהיינו להבנה מושגית שבה מושגים ועובדות נקשרים אלה באלה. בתהליך זה הידע הופך מידע סביל ולא מקושר לידע פעיל ומקושר, המהווה בסיס להמשך הלמידה. זו למידה קונסטרוקטיביסטית, שבה הלומד מעבד את המידע שקלט (יחיאלי, 2008), ושבה הידע יישמר בצורה טובה לאורך זמן וייעשה שימושי בהקשרים רבים, גם מחוץ להקשר שבו הוא נלמד (פרקינס, 1998). למידה זו מזמנת חוויה רגשית, חברתית-ערכית וקוגניטיבית, המושתתת על שלושה רכיבים המתקיימים בו-זמנית: א. קיום ערך ללומד ולחברה, שבו הנושא הוא משמעותי עבור הלומד ועבור החברה; ב. מעורבות הלומד בבחירת הנושא הנלמד, תוך קיום תהליך ביקורתי. המעורבות יוצרת למידה מתוך סקרנות, חדווה, השקעה בביצוע משימות ויוזמה; ג. רלוונטיות הנושא הנלמד וכן סיפוק מענה לצרכיו האינטלקטואליים, הרגשיים והחברתיים-ערכיים של הלומד. נוכל אפוא לומר, שלמידה משמעותית מתחברת ליצר הלמידה הטבעי ומזמנת תחושת הנאה (בן-ארי ואליאסי, 2008; הרפז, 2014; דינור, 2018).

לקשרי הגומלין בין הלומד לבין הסביבה החברתית ישנה השפעה מכרעת על הבניית הידע. השיח בין עולם הלומד, הכולל את רגשותיו, צרכיו ותפיסת עולמו, לבין תוכן הלמידה מאופיין בתחושת גילוי והתחדשות (הרפז, 2012). השיח מצמצם את סמכות המורה כמקור בלעדי של הידע, ולפיכך תפקידו של המורה משתנה. במקום הקניית ידע, תפקידו של המורה מתמקד בהנחיית הלומד, בעידוד תהליכי חשיבה פתוחה וביקורתית, בקיום רפלקציה ובהפריה הדדית בין הלומדים. מורה האוחז בגישה זו מוביל למידה הדורשת עיבוד קוגניטיבי (חורין, 2004) ובכך מחזק בקרב הלומדים סגנון למידה שיפוטי (גרטר-ארגמן, 2005). גישה זו, המקדמת שיתוף פעולה בין המורה לתלמיד, מצמצמת את המרחק

ההיררכי ביניהם. המורה והתלמיד לומדים ומלמדים, וכולם תורמים ליצירת הידע. למידה משמעותית היא אם כן למידה קונסטרוקטיביסטית, המאופיינת בחתירה לפיתוח כושר החשיבה, היצירה והלימוד העצמי.

הוראת התנ"ך במבט רב-תחומי

"את חייה הפוריים והמתוחים ביותר חיה התרבות על הגבולות שבין תחומיה השונים" (בחטין, 2008, 217 [בעקבות Kristeva, 1886]). לפיכך, המשמעות אינה נמצאת בטקסט המבוזבז, אלא מתפתחת במפגש בין טקסטים. כל אחד מהטקסטים משפיע על האחר ומושפע ממנו (Chandler, 2003). האדם נמצא בדיאלוג מתמיד עם סביבתו ומגיב לה באופן גלוי או סמוי, מתוך הסכמה או מתוך התנגדות. מודל אינטגרטיבי זה מאפשר הפעלת מגוון אינטליגנציות (גרדנר, 1996; ליון, 1998), והגעה לרכיבים רבים יותר המבנים את זהות הלומדים.

התרבות מתפתחת ומתגבשת במפגש עם תרבויות אחרות שביניהן מתקיים יחס של קבלה ודחייה, המאפשר צמיחה של תפיסות חדשות. התנ"ך קיים מאז ומתמיד דיאלוג עם סביבתו החיצונית, שהתבטא בקבלה מחד ובדחייה מאידך ושהוביל לגיבוש התרבות המקראית בהתאם לתרבות המונותאיסטית (Machinist, 1991; מלול, 2006; Wolff, 2008). דיאלוג זה מוכיח שבעם ישראל לא התקיים הפסוק: "עם לבדד ישכון" (במדבר כג, 9). במקביל לדיאלוג החיצוני קיים התנ"ך דיאלוג פנימי, שבו טקסטים מקראיים התכתבו ביניהם, באופן שכל טקסט שופך אור על משנהו. ההדהוד בין הטקסטים המקראיים מעניק קול לפרשנות חדשה ביחס לנושאים שכבר עלו בתנ"ך (van Woldwe, 1997; זקוביץ, 1995א). פרשנות זו מאפשרת להתוודע לתפיסה הפלורליסטית שהמקרא מציג בנושאים שונים, כמו למשל בתפיסת הגמול, ביחס לגר ועוד. באופן דומה, התנ"ך מהווה אבן שואבת ליוצרים משלל תחומי האומנות, הרואים בו טקסט תשתיתי והמתייחסים אליו ביצירותיהם. כך נוצר דיאלוג מתמיד בין התנ"ך לבין תחומי דעת שונים, כדוגמת מוזיקה, קולנוע, אומנות ותקשורת, שהתנ"ך מכונן עימם מארג קשרים אסוציאטיבי (אלקד-להמן, 2007). במרכז תהליך למידת התנ"ך באופן רב-תחומי עומדת סוגיה מקראית, בעוד שתחומי הדעת השונים, כגון הספרות, המחול, התאטרון והקולנוע (דינור, 2008; גניס ודינור, 2009; דינור, גניס ופרידמן, 2017) מציגים את המשותף והרלוונטי בהתמודדות עם הסוגיה.

למידה זו מעודדת את הלומד לתור אחר שדות ידע חדשים, המאירים את הסוגיה המקראית מכיוונים שונים. באמצעות הדיאלוג הרב-תחומי ניתן להרחיב את הפריזמה הרעיונית, הלשונית והאומנותית, הן של היצירה המקראית הן של היצירה הנמצאת בשיח עימה. קיומו של שיח זה מעניק ממד נוסף להבנת עולם המשמעויות והמסרים הקיימים ביצירות ובאופן עיצובן (אלקד-להמן, 2007) ואף מציג את היצירה המקראית מנקודת מבט חדשה ומאתגרת. "תחום למידה אחד מפרה את השני ויוצר שלם הגדול יותר מסכום חלקיו" (הורוביץ ועמיתים, 2008, 179). חשיפה זו עשויה להוביל את הלומד להעזה אינטלקטואלית ולמבט ביקורתי בטקסט המקראי (פליישר ועמיתים, 2008).

למידה במודל אינטגרטיבי (לוי, 1997) עשויה לתמוך בתהליך הלמידה לנוכח הקשיים המגבילים את יכולתו של הלומד לחשוב, להבין ולהרגיש. הוראה זו יוצרת פעילות קוגניטיבית ורגשית רבגונית, המפנה את תשומת ליבו של הלומד אל ההיבטים החושיים המובלעים והנרמזים בטקסט המקראי. לדוגמה, התבוננות ביצירת אומנות, הקשבה ליצירה מוזיקלית וקיום סיורים במקום ההתרחשות של האירועים המקראיים – כל אלה ממחישים ללומד את הכתוב בטקסט בדרך חושית. הלמידה האינטגרטיבית מספקת חוויה לימודית המאחדת מידע, הבנה וראייה כוללת של הנלמד. כמו כן, הוראה רב-תחומית מאפשרת הערכה חלופית, שיכולה להתקיים בשיטות מגוונות המתאימות למשימות רב-כישוריות (בן-ארי ואליאסי, 2008), זאת בניגוד לשיטת ההערכה המסורתית – המבחן – שבה הישגי התלמידים נמדדים באופן כמותי, תוך עידוד השוואת עמיתים ומתן חשיבות ל"כמה" ולא ל"מה" (בק, 1999). הערכה חלופית מחברת את הטקסט לעולם המשמעויות של הלומד ומעניקה ביטוי לסוגי האינטליגנציה השונים (גרדנר, 1996). לפיכך, מורה המאפשר הערכה חלופית מוכיח פתיחות, גמישות והקשבה לצורכי תלמידיו.

הוראה רב-תחומית, המאופיינת בלמידת חקר וגילוי, היא למידה קונסטרוקטיבית המספקת ללומד אוטונומיה לגבי התכנים ודרך הוראתם, ובכך היא הופכת לפעילה, מתחברת לעולם הלומד ומובילה אותו ליצירת ידע, שאותו חולק הוא עם קבוצת הלומדים. גישה זו יוצרת פסיפס חשיבתי ויצירתי, הנובע מדיאלוג שמתקיים בין המקרא לבין תחומי דעת אחרים ואף לדיאלוג בין מגוון

דעותיהם של הלומדים. ניתן אפוא לומר, שהדיאלוג הוא תשתית ל"איך", המשפיעה על ה"מה". יחסי הגומלין בין השניים הם שיוצרים למידה מיטבית, מעצימים את הייחודיות ומאפשרים לכל לומד לקחת חלק בשיח המעשיר את כלל הלומדים, תוך שיתוף, כבוד הדדי, סקרנות והנאה.

הוראה במכללה כמודל להוראת המורים בבתי הספר

לפנינו מיפוי גישות ההוראה הממוקמות על פני רצף שבין הוראה ממוקדת-תכנים לבין הוראה ממוקדת-תלמידים, ובמקביל בין הוראה שעיקרה מסירת תכנים לבין הוראה הממוקדת בעידוד הבניית ידע (וִזוֹבֶסְקִי, 2001; Cuban, 2007; קצין, 2008). חלוקה זו תואמת במידה רבה, את הקטגוריות שהציע דיואי (Dewey, 1938), שהבחין בין הגישה השמרנית לבין הגישה הפרוגרסיבית.

א. הוראה על ידי מסירה ישירה: הגישה השמרנית – הוראה ממוקדת מורה. על פי גישה זו המורה הוא הסמכות נושאת הידע, והידע מועבר ללומדים באמצעות הוראה פרונטלית. הלמידה מתרחשת באמצעות קליטה, שינון, זכירה ויישום הידע. תפקיד התלמיד לקלוט את המידע, להבינו ולהוכיח את ידיעותיו באמצעות תשובות מילוליות ומבחנים. פריירה מכנה מורה זה "בנקאיי". הלימוד הופך למעין הפקדה והתלמידים מקבלים את ה"פיקדון" בהכנעה, משננים אותו וחוזרים עליו (פריירה, 1981). תפיסה דומה מוצגת בעזרת אנלוגיית המשפך, שלפיה התלמיד משול למכל ריק המתמלא בחומר. לתלמיד אין מעורבות בתוכן הנלמד ובאופני הלמידה (בק, 1999). חומרי הלימוד וקצב הלימוד נקבעים על ידי המורה או על ידי משרד החינוך, והתהליך מתקיים בו-זמנית עם כל התלמידים באופן אחיד. המורה הוא היוזם והקובע את פעילויות ההוראה והלמידה המיועדות למסירת התכנים ולקביעת ההתנהגויות הראויות לתלמידים.

ב. הוראה במסירה מבהירה: בגישה זו מתקיים תיווך של התכנים לתלמידים על ידי המורה, במטרה לעודד את התלמידים להיפתח לקליטת הידע ולסייע להם לזכור ולשמור אותו, על מנת להשתמש בו בהקשרים שונים (Bruner, 1960). האופן שבו התלמידים קולטים ידע משול לקופסה בעלת פתחים, שדרכם, בשלב הראשון, חודר ידע חיצוני חדש, ובשלב השני הידע נקלט, מתבסס ונשמר (שטראוס ושילוני, 1997). כדי שהתלמידים ייפתחו לקליטת

ידע, על המורים ליצור חוויה לימודית מהנה ומעניינת. ההוראה מתנהלת בעיקר באופן פרונטלי וחד-סטרי מהמורה, היוזם, הקובע ומנהל את ההתרחשות הלימודית בכיתה, אל התלמידים. רוב השיעורים מורכבים מקטעים קצרים של הצגת החומר באמצעות הרצאה, ורמת ההוראה מותאמת למאפייני התלמידים, לניסיונם וליכולתם הלימודית. כמו כן, מתקיים קישור לידע שהונחל בשיעורים קודמים. הצגת החומר מלווה בהסברים המסייעים בפישוט הידע. קיים גם שילוב של עבודה בקבוצות. גישה זו אף היא ממוקדת במורה: המורה הוא זה שקובע את תוכן הפעילויות, המשימות, הרכב הקבוצות ומשך העבודה, הוא המפקח על תהליך העבודה, וההערכה היא בהתאם לתוצרים המבוקשים על ידו.

ג. הוראה במסירה קשובה: בבסיס גישה זו קיימת ההנחה שלפיה קליטת הידע ואחסונו בזיכרון מתרחשים לא רק כתוצאה מתהליכים קוגניטיביים אלא גם בהשפעת היבטים רגשיים. אלה משפיעים על הקשב, יוצרים משמעות ושולטים בנתיבי הזיכרון. המורים מקפידים על תמיכה בתלמידים ועל חיזוק ביטחונם העצמי ותחושות המסוגלות שלהם. גם בגישה זו קליטת הידע דורשת הנעה ללמידה ותיווך בין התכנים הנמסרים לבין הלומדים, ונדרשת התאמת התכנים בדרכים שונות בהתאם ליכולותיהם השונות של התלמידים. פעילויות למידה שבהן מעורבים התלמידים נתפסות כמסייעות בעיבוד הקוגניטיבי של הידע, כבעלות ערך רב ללמידה משמעותית ומהנה, כאמצעי לעידוד המעורבות והחשיבה של התלמידים וכמניע ללמידה (זילברשטיין, 2001). פעילויות של חקר וגילוי מובילות לידי הבנה מעמיקה, זאת בניגוד לשינון, שאינו בהכרח מחייב הבנה (תמיר, 2006).

ד. הוראה במסירה מפעילה: בבסיס גישה זו קיימת ההנחה שלצורך הפנמת הידע והתקבעותו אצל הלומדים, נדרשת מהם עשייה אקטיבית, כלומר עיון ודיון בתכנים הנלמדים, העלאת שאלות וחיפוש פתרונות אפשריים. גם בגישה זו נדרשים התאמה ותיווך בין התכנים לבין התלמידים. הנעת התלמידים ללמידה מתבצעת בדרכים שונות, בהתאם לדרכי ההבנה, הפנמת הידע, יכולותיהם וחוזקותיהם וסוגי האינטליגנציה השונים שנתברכו בהם (שמעוני ולוין, 1998). תפיסה זו מבוססת על ההכרה שהשונות הינה ערך חיובי, שכן

היא מציגה את הנושאים הנלמדים מנקודות מבט מגוונות, בהתאם לרקע החברתי-תרבותי, ובכך היא מהווה מנוף לסקרנות ולעניין. התלמידים הופכים למקורות ידע המרחיבים את ידיעותיהם של הלומדים האחרים – התלמידים והמורה. גישה זו מחנכת להכרת השונה ולקבלתו.

ה. הוראה במסירה מותאמת: גישה זו מבוססת על קודמתה, אך ייחודה הוא בדגש על התקדמות אישית בלמידה באמצעות שילוב אסטרטגיות הוראה דיפרנציאליות ובאמצעות תקשורת אישית, מילולית ובלתי מילולית, בין המורה לתלמיד. בתהליך ההוראה וההערכה מתייחסים המורים לצרכיו הרגשיים והחברתיים של כל תלמיד לא פחות מאשר להתפתחותו האקדמית. ההערכה נעשית בעל פה ובכתב, והיא משקפת לתלמידים את השקעתם בלימודים ומתייחסת לדרך הלמידה ולאופן ביצוע משימות הלמידה, ולא רק למידת הידע הנרכש.

ו. הוראה מעודדת הבניה: בגישות שהוצגו עד כה, ניתן לראות כי ככל שמתקדמים ברצף הגישות, הולך ומתעצם מקומו של התלמיד וגוברת ההתחשבות בפרט, משמע, בדרכי הבנתו, קליטתו וזיכרונו. התחשבות זו מצריכה דרכי הוראה מגוונות. גישת ההוראה מעודדת ההבניה שונה מקודמותיה בכך שהמושג "הבניה" תופס את מקומות של המושג "מסירה", שנוכח בגישות הקודמות שהוצגו. בגישה זו – הממוקדת בתלמיד – תהליך ההוראה והלמידה מתבסס על הבניית ידע של הלומדים, ועל כן מושם דגש על אחריות התלמידים בתהליך ועל התאמתה לעולמם וליכולותיהם. הלמידה נוצרת בתהליך שבו התלמידים פועלים באופן אינטראקטיבי כשותפים בהבניית ידע וביצירת משמעות, תוך כדי שיח וחקר המבנים ידע משותף. גישת זו נסמכת על ההנחה, שלמידה משמעותית מתרחשת מתוך מוטיבציה פנימית (Intrinsic motivation), עניין והנאה (קפלן ועשור, 2001), הנוצרים כאשר הלומד מקבל מענה לצורך הבסיסי שלו באוטונומיה (דינור, 2018; Deci & Ryan, 1985). הלמידה מתרחשת תוך עידוד הביטוי העצמי של הלומדים, בסיוע הנחיה של המורה, המנסח בעיות וקונפליקטים כבעיות מאתגרות הרלוונטיות לעולם הלומדים. הפעילות הלימודית, העוסקת במושגים רחבים מנקודות מבט רבות, מסתמכת על המקור הראשוני –

המקרא – ומתבצעים פתרון בעיות וחקירה מתוך במבט רב-תחומי. הערכת הלמידה מבוססת על תצפיות בתלמידים במהלך עבודתם ועל עיון בעבודותיהם. פעמים רבות תוצרי הלמידה נמדדים בהערכה מילולית, אישית ומעצבת ולא בציון מספרי. לפנינו הוראה דיאלוגית במהותה בין כלל הלומדים. בגישה זו מתקיים שיתוף פעולה בין המורים לתלמידים, בין התלמידים למקורות מידע שונים ובין התלמידים לבין עצמם. בגישה דיאלוגית זו משתנה מקומם של הלומדים בתהליך ההוראה והלמידה. המורה משמש כמנחה, כמנווט, והתלמידים הופכים למקור הידע העיקרי, המעשיר את כלל הלומדים והחושף אותם למידע חדש מעניין ומגוון. למידה דיאלוגית, הממוקדת בתלמיד והבונה ידע מתוך שיח עם התכנים ועם הלומדים האחרים, באה לידי ביטוי בהוראת התנ"ך בגישה הרב-תחומית, כפי שהודגם במחקרים קודמים (דינור, 2015; דינור, 2018) וכפי שיודגם במחקר שלפנינו.

שיטת המחקר

המחקר הינו מחקר איכותני פנומנולוגי. הגישה הפנומנולוגית מאופיינת בחקר חוויות והתנסויות של משתתפי המחקר תוך שהיא מבקשת לחשוף את המשמעויות האישיות העולות מהתנסויות אלו (Creswell, 2013). על מנת לזהות את גישות ההוראה של הסטודנטים והמורים, הנשענות על אמונותיהם וחוויותיהם במהלך הכשרתם ועל אופני ההוראה שלהם כמורים, נבחרה שיטת המחקר האיכותנית בפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית. חוקרים איכותניים קונסטרוקטיביסטיים מבקשים להבין את התופעות הנחקרות, כפי שהן מובנות על ידי אלו הנוטלים בהן חלק, ומטרתם להתקרב ככל האפשר להבניה הייחודית של עולם המשתתפים, כפי שהוא נתפס בעיניהם ונחוה על ידם (Shkedi, 2005). במחקר האיכותני-קונסטרוקטיביסטי מתגבשות המסקנות בתהליך דינמי, מתמשך ושיטתי של איסוף נתונים וניתוחם, ומתוכם נובעים מושגים ומתגלים ביניהם קשרים, הנבדקים שוב ושוב עד לבניית תאוריה מעוגנת בנתונים, הנאמנה לשדה הנחקר (Strauss & Corbin, 1990).

אוכלוסיית המחקר

במחקר הראשוני השתתפו 26 סטודנטים מתמחי מקרא מתוכנית הוראת המקרא לבית הספר היסודי ומתוכנית M. Teach. במחקר הנוכחי השתתפו עשרה מבין 26

הסטודנטים שהשתתפו במחקר המקורי. שלושה מהם משמשים כיום כמורים בבית ספר יסודי; שניים מהם הם מורים בחטיבת הביניים; ארבעה מהם מלמדים בחטיבה העליונה, וביניהם מורה אחד המשמש גם כמדריך פדגוגי למקרא במכללה בתוכנית חטיבת הביניים ומורה אחד המשמש גם כמדריך ארצי לתנ"ך למורי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה; מורה אחד הוא מדריך פדגוגי למקרא בתוכנית למורי בית הספר היסודי וכן מרצה בחוג למקרא. בחירת משתתפים המלמדים בשכבות גיל מגוונות, יש בה כדי להציג תמונה רחבה על ההוראה בחינוך הממלכתי ואף באקדמיה.

כלי המחקר

על מנת לקבל מידע רחב ככל האפשר, נעשה שימוש בראיונות ובתמלולם, במסמכים (רפלקציות, מערכי שיעור ותוצרי למידה) ובתצפיות.

א. ראיונות

הראיונות עם כל המשתתפים במחקר כללו את השאלות הבאות:

- תאר מצבי למידה או הוראה שבהם אתה בוחר ללמד על פי אסטרטגיית הוראה רב-תחומית. האם קיימים נושאים מסוימים בתנ"ך שאותם אתה בוחר ללמד בהוראה רב-תחומית? הסבר.
- האם הקורס "המקרא במבט רב-תחומי" והעבודה המעשית על פי עקרונותיו היו מודל שהשפיע על הוראתך?
- האם הוראתך בדרך זו השפיעה גם על דרך הוראתם של מורים אחרים בבית ספרך?
- האם אתה נתרם בעצמך מהוראה בשיטה זו? הסבר.
- מהן ההשלכות של הקורס "המקרא במבט רב-תחומי", שאותו למדת על פי עקרונות ההוראה הרב-תחומית, על אופן הוראתך כיום?
- הראיונות עם משתתפי המחקר המלמדים בבית ספר יסודי והמלמדים תחומי דעת נוספים כללו שאלה נוספת:
- האם ההוראה הרב-תחומית במקרא הובילה להוראה בדרך זו גם בתחומי דעת נוספים?

הראיונות עם משתתפי המחקר המלמדים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה והמלמדים תחומי דעת נוספים כללו שאלות נוספות:

- האם יצרת שילוב של הוראת תנ"ך והוראה של תחומי דעת אחרים? למשל, אם הנושא הנלמד במקרא הוא אהבת יעקב ורחל, האם כמורה לספרות החלטת ללמד שירה שקשורה לאהבה זו? אם הנושא הנלמד הוא מנהיגות מקראית, האם כמורה להיסטוריה בחרת ללמד במקביל על מנהיגות היסטורית אחרת? הסבר.
- האם אתה מלמד גם את תחום הדעת הנוסף על פי עקרונות ההוראה הרב-תחומית?

הריאיון עם המשתתף במחקר ששימש כמדריך ארצי כלל את השאלות:

- האם בהדרכתך אתה מציג בפני המורים שיטת הוראה זו? הסבר.
- האם המורים שאתה מדריך מיישמים שיטה זו? הסבר.
- בקרב המורים המיישמים את השיטה, מהי לדעתם תרומתה לתלמידים בהוראת המקרא?

הראיונות עם משתתפי המחקר ששימשו כמדריכים פדגוגיים כללו את השאלות:

- האם ההשתתפות בסדנה ובעבודתך המעשית בהיותך סטודנט הפכה למודל שבו אתה משתמש בהוראת הסטודנטים? הסבר.
- במה תורמת שיטה זו להבנה בקרב הסטודנטים?

הריאיון עם המשתתף במחקר ששימש כמרצה כלל את השאלות:

- האם בקורסים הדיסציפלינריים אתה משתמש בהוראה רב-תחומית?
- אם כן, האם הוראה זו משנה את מידת השיח בשיעור?
- בשיעור המבוסס על מיזם המקרא 929 (המבוסס על הוראה רב-תחומית), האם אתה מתרשם מהבדלים בהקשבה, בשיח ובמוטיבציה בהשוואה לקורסים אחרים שאתה מלמד?

ב. קריאת מערכי שיעור

מעריך השיעור, המציג את תכנון השיעור, הוא בעל חשיבות רבה (דינור, 2014; 2018). באמצעותו ניתן לראות אם במהלך תכנון השיעור בחר המורה להתייחס לתחומי דעת נוספים, ואם כן, האם הוא בחר בעצמו יצירה מתחום דעת נוסף או ביקש מתלמידיו לבחור את היצירות. כמו כן, חשוב להתרשם אם המעריך הוא סגור או שיש בו מקום לחומר נוסף שיועלה על ידי התלמידים בשיעור. לאחר הצפייה בשיעור ניתן להשוות בין המעריך לבין השיעור עצמו, השוואה העשויה לשקף את מידת גמישותו של המורה, את המידה שבה אפשר דיון בקרב התלמידים, ואת יכולתו לנווט את השיעור לשם מימוש מטרותיו מבחינת התוכן, הערכיות והמיומנות (דינור, 2014).

ג. צפייה בשיעורים

הצפייה בשיעורים עשויה לבחון את מידת קיומם ואת דרך קיומם של עקרונות הלמידה בהוראת המורה ואת האופן שבו פועלים התלמידים. ניתן לבדוק אם מתקיים שיח בשיעור, אם נבנה ידע על ידי התלמידים ומהי מידת המוטיבציה של התלמידים ללימוד הנושא הנדון (דינור, 2018).

ד. רפלקציה של המורה על שיעוריו

התבוננות רטרוספקטיבית על מרכיבי השיעור עשויה להוביל להפקת משמעות מן החוויה או מן האירוע, זאת על ידי השגת תובנות חדשות שניתן יהיה ליישמן בהמשך תהליך ההוראה (זילברשטיין, 1988; רייכברג, 2006; רן, 2016).

עיבוד הנתונים

הטקסטים שנאספו במחקר עברו ניתוח תוכן וקודדו לקטגוריות. הקידוד מאפשר לבחון את המשמעויות ולזהות תמות החוזרות על עצמן (שקדי, 2003). אלה מאפשרות בתורן לבחון את הממצאים לאור תאוריות על הוראה ולמידה בתנ"ך שהוצגו לעיל.

הממצאים

ממצאי המחקר משקפים ניתוח תוכן של הטקסטים שנאספו במהלך המחקר (הראיונות, התצפיות והמסמכים). ממצאים אלו מחולקים לשבע קטגוריות

כמתואר להלן. דרך זו אפשרה לבחון את המשמעויות ולזהות תמות החוזרות על עצמן יחד עם תאוריות הוראה ולמידה של תחום המקרא.

תמה ראשונה: עולמות שזורים – הוראה רב-תחומית היא מתודה הנוגעת בתחומי העניין הרחבים של המורה ושל התלמיד כאחד: המורים בפועל תופסים את ההוראה הרב-תחומית ככזו היוצרת ייחוד ומזיגה לעולם הידע שלהם ולעולם הידע של התלמיד הבודד (דינור, 2018). באופן סימביוטי, נוצרת מפה מרושתת של תחומי דעת שונים, המשקפים את ההוויה של הקבוצה הלומדת לרבות המורה. חלק ממשפטי המחקר אף העידו כי דרך הוראה זו חשפה את הפרופיל הקוגניטיבי של הלומד מחד ושל הקבוצה מאידך. להלן כמה מן העדויות:

העיסוק בתחומים נוספים מגלה מי מתעניין במשחקי מחשב ובקולנוע, מי יודע קרטה או מי יודע לנגן על כלי מסוים. הקפיצה בין תחומים שונים מייצרת תמיד תוצרים ודיאלוגים לא צפויים, שלרוב לא מגיעים אליהם בשיעור רגיל. כמו כן, העובדה שהתלמידים נהנים יותר משיעורים מסוג זה תורמת אף היא להרגשה האישית שלי.

למידה רב-תחומית מובילה להיכרות מעמיקה של המורה המקצועי עם התלמידים, שגוברת לעיתים אף על זו של המחנך עצמו. [...] אני לא רק מכיר את תחומי העניין שלי לעומק, אלא גם הלומדים בעצמים מגלים שהם מתעניינים בדיסציפלינות נוספות.

ניתן לראות כי צורת הוראה זו מגבירה את התעניינות התלמידים בתחומי דעת נוספים ותורמת ליצירת קשר עמוק יותר בין התלמידים למורה.

לאחר העברת השיעור שנצפה על ידי גורמים בבית הספר, תוך כדי כתיבת הרפלקציה ושיחת המשוב, ראיתי שרק עם כניסתי לבית הספר כמורה מן המניין הבנתי עד כמה הוראה רב-תחומית היא בעצם ההוויה האנושית שלנו בכיתה ומחוצה לה. [...] אני בעצם מביא את העולם שלי אל התלמידים, והם מביאים את העולם שלהם אלי ולכיתה. התחומים שאני אוהב נפגשים עם התחביבים של התלמידים שלי.

דברים אלה מבטאים הלכה למעשה דיאלוג בין העולם התרבותי של המורה לבין עולמם התרבותי של התלמידים.

במסגרת שיעורי במכללה בחוג למקרא, אני מוצא עצמי משלב רב-תחומיות, לא רק בקורס מטעם מיזם 929, אשר חלק מה-DNA שלו הוא דיון פרשני רב-תחומי, אלא גם בקורסים אחרים, כאלו שלא חשבתי לפני כן שיש בהם מקום לשילוב דרך הוראה זו. כך, למשל, בניתי את הקורס "מיומנויות יסוד בחקר המקרא" יחד עם צוות הספרייה של המכללה – יצרנו מקבץ שיעורים שבכל אחד מהם אחד החברים בצוות הספרייה נותן מבט נוסף על המקרא: ספרות יוון הקלסית מול המקרא; עיבוד סיפורים מקראיים לספרי ילדים ועוד. מבנה הקורס משקף נאמנה את הרב-תחומיות שעליה למדתי בעצמי כסטודנט ובהמשך כמדריך פדגוגי וכמרצה. הרב-תחומיות משקפת את תחומי העניין שלי ושל הסטודנטים. אסביר: בניית הסילבוס בהכרח משקפת את תחומי העניין של המרצה לצד הדרישות החוגיות והמכללתיות. אולם, במרוצת השנים הסילבוס עבר שינוי בהתאם לתגובות הסטודנטים. ראיתי מה מעניין אותם יותר ומה פחות. לאור זאת שיניתי במידת מה את המינונים ו/או הוספתי תחומי דעת חדשים שלא היו לפני כן, וכך הלאה. חשוב לי להבהיר שחלק מתחומי הדעת הללו, כדוגמת מוזיקה, עוררו בי חשש משום חוסר הידע המובהק שלי בתחום זה.

ניתן לראות בעדות זו תהליך המבטא כיצד התפיסה הרב-תחומית הפכה ליסוד מהותי בכל מקצועות ההוראה, הן כמרצה בשיעורים דיסציפלינריים הן בעבודתו כמדריך פדגוגי, והתבטאה גם בשיתוף פעולה עם מחלקות אחרות במכללה וברתימתן לנושא.

תמה שנייה: גישות שונות לכניסת הוראה רב-תחומית לכיתה הלימוד בהתאם לשלב ההתפתחותי-קוגניטיבי של הלומד ולסיווג רמת הכיתה (חלשה, בינונית, מצטיינת)

ממצא מעניין שעלה מן הראיונות והרפלקציות על מערכי השיעור הוא שאלת השלב ההתפתחותי של הלומדים ביחס לכניסתה של הוראה רב-תחומית. חלק מן המורים סבורים כי הוראה רב-תחומית אינה מוגבלת לזמן ולמקום ושהיא

מסייעת ללומד בכל שכבת גיל, והחלק האחר סבור כי הוראה רב-תחומית בכיתות לימוד נמוכות (בעיקר בכיתה א'-ג') מקשה על התלמידים, היות שאינם בקיאים דיים בכל תחום דעת בפני עצמו.

היות שלמידה רב-תחומית מתאימה לי ולאופי שלי, אני משתדל לשלבה בכל שיעור ושיעור. עם זאת, אני סבור שלמידה מסוג זה מתאימה לרוב לסוג הכיתות שאותן אני מלמד בשנתיים האחרונות (נחשון ומחוננים). כאשר ניסיתי זאת בכיתות אחרות, שבהן התלמידים לעיתים עדיין לא שולטים בדיסציפלינה שאנו לומדים ושהמיומנויות חלשות, חשתי פעמים רבות כי השיחה על תחום נוסף מבלבלת או מלחיצה את חלקם.

הוראה רב-תחומית דורשת חוזקות רבות בתחומי הדעת שעולים בשיעור ובעצם שמקיימים ביניהם שיח רב-תחומי. כשלימדתי בכיתה ג' המוגדרת כבינונית, שילבתי פעילויות רב-תחומיות כמו בכיתות אחרות. מהר הבנתי שזו הייתה טעות. זה הלחיץ את התלמידים, והם חוו אכזבה מהפעילות. התלמידים היו צריכים קודם ללמוד בצורה יסודית תנ"ך, ורק לאחר שהידע שלהם היה מבוסס מספיק, הייתי צריכה לשלב תחומי דעת אחרים.

אני רואה מיום ליום שההוראה הרב-תחומית בשיעורי תנ"ך עוזרת לתלמידים הקטנים להבין את הסיפור התנ"כי ולחבב את השיעור. דווקא כשלימדתי בתיכון, פחות הרגשתי שהתלמידים זקוקים לרב-תחומיות כדי להבין את הטקסט התנ"כי. [...] אך הם כן נהנו ללמוד ולשלב תחומי דעת נוספים בשיעור משום שתחומים אלו נתנו פרשנות נוספת ליצירה.

צפייה בשיעור תנ"ך בכיתה ז' של המדריך הפדגוגי:

בכל אחד מחלקי השיעור נצפו פעילויות רב-תחומיות מגוונות: בפתירתו – עבודה אישית על הטקסט המקראי מול הטקסט התלמודי, באמצעו – עבודה קבוצתית (מיקום מקומות שזכרו בסיפור במפת ארץ ישראל המודרנית), ובסופו – דיון מסכם באמצעות סרטון מתוך הסדרה "היהודים באים". [...] באופן מעורר התפעלות, העידו מספר תלמידים במהלך העבודה בקבוצות כי כך למדו תנ"ך עם המורה רחלי. בנקודה זו

הבנתי שההוראה הרב-תחומית בעיני התלמידים הללו היא דבר שאיננו מוגבל לשכבת גיל מסוימת. עדותם לימדה אותי כי הם רואים בדרך זו הדרך הנכונה להבנת טקסט מקראי.

לפנינו שתי עדויות שונות. מצד אחד מציין המורה כי בשכבה הצעירה מתקשים התלמידים בהוראת המקרא במבט רב-תחומי. מצד שני, עדות אחרת טוענת שהוראה בדרך זו איננה מוגבלת לשכבת גיל מסוימת. נראה כי המסקנה העולה מעדויות אלה היא שאין לפעול באופן גורף בהוראה רב-תחומית מבלי לוודא שהוראה זו מתאימה לתלמידים, אלא להכניסה באופן הדרגתי תוך כדי בדיקת התאמתה.

תמה שלישית: דיגום (modeling) – מלמדה רב-תחומית בקורס מכללתי להוראה רב-תחומית בבית הספר

משתתפי המחקר הסכימו פה אחד כי הקורס המכללתי "המקרא במבט רב-תחומי" היווה מודל השראה להוראה בדרך זו בבתי הספר. המשתתפים העידו כי דרכי ההוראה והמתודות שנלמדו בו הן נר לרגליהם. עם זאת, חלקם הביעו הסתייגות באשר לתדירות ההוראה הרב-תחומית. מורים בתיכון המגישים את התלמידים לבחינת הבגרות ציינו כי לא בכל שיעור ניתן לקיים הוראה מסוג זה, היות שהם מחויבים להספיק את כל תוכנית הלימוד. לעומתם, מורי בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים ציינו כי הם משלבים הוראה רב-תחומית בכל נושא שהם מלמדים. להלן העדויות:

אם בתיכון הם הולכים ללמוד בצורה משעממת, אז לפחות עכשיו שייהנו מהוראה רב-תחומית.

אני חושב שלולא הקורס הזה הייתי נמנע או ממעט ללמד בצורה רב-תחומית. [...] הקורס דרבן אותי ללכת בדרך שהרגישה אינטואיטיבית מתאימה וראויה. אני חש היום כמוביל דרך.

בהחלט, הקורס פתח עבורי צוהר לרבגוניות, להוראה משמעותית וליצירת עניין. האמת היא שאף הקדשתי לרוח ההוראה המיוחדת של הקורס פרק שלם בספרי. אין הוכחה גדולה מכך בעיניי להשפעה המשמעותית שהייתה לדרכי ההוראה שנלמדו ולקורס בפרט.

ללא ספק ובאופן נחרץ עמדו כנר לרגליי הקורס "מקרא בראייה רב-תחומית" והעבודה המעשית על פי עקרונותיו.

אני חושבת שהקורס היה הכי משמעותי בלימודים שלי. [...] הוא הראה לי איך ממש מלמדים את כל מה שלמדתי בתאוריה בשיעורי חינוך. [...] אני משתדלת כל הזמן ללמד בדרך כזאת, וזה כבר הפך למשהו טבעי שאני לא בהכרח שמה לב אליו. [...] כלומר, אני משלבת רב-תחומיות באופן אוטומטי. אבל כן חשוב לי להצביע על כך שאני בעיקר מלמדת הוראה כזאת בכיתות הנמוכות, כי בכיתות הגבוהות יש חומר שצריך להספיק לבגרות וזאת בעיה. [...] בכל זאת, הוראה רב-תחומי לוקחת זמן נכבד מהשיעור.

אני עד היום משתמש במחברת של הקורס. [...] לא שאני לא זוכר, אבל שוב מסתכל כדי לדייק את עצמי. [...] אני בעיקר מצליח לקיים הוראה רב-תחומית בכיתות ז'-ט', [...] שם אין לי הלחץ של הבגרות. זה בכל זאת גורם משמעותי באיך תלמד ולא רק מה תלמד.

דברי הנחקרים מצביעים על כך שהקורס, הוראת המקרא במבט רב-תחומי, היווה עבורם התנסות שהופנמה על ידם ושהפכה לתפיסה מרכזית בהוראתם. ניתן לראות כי הם מבינים שהקניית הידע על ידי מסירה עדיין רווחת בהוראה המקדשת את הידע, אך גישת הבניית הידע, המאפיינת את ההוראה הרב-תחומית, מעניינת יותר את התלמידים.

תמה רביעית: פיתוח אישי ומקצועי – הוראה רב-תחומית ככלי להעצמת המורה בעיניו ובעיני הממונים עליו

בראיונות, בכתובים ובשיחות פנים אל פנים, ציינו מחצית מן המשתתפים כי ההוראה בגישה רב-תחומית העשירה את ארגז הכלים שלהם ופתחה צוהר לתחומי דעת שלא למדו באופן רשמי. עוד צוין על ידי שניים מהמשתתפים, כי ההנהלה העריכה שיעורים אלו ואף ציינה זאת במשוב השנתי.

אני נתרמתי בעצמי מהוראה זו. היא קידמה אותי ברמה המקצועית כמורה. הדבר התבטא הן בהערכה מצד ההנהלה כולה הן ברמת ההנהלה הפדגוגית בבית הספר, וכמובן מצד התלמידים שנהנים משיעורי התנ"ך.

התלמידים מרגישים משמעותיים בתהליך הלמידה ובעיקר לא מאמינים כיצד ניתן ללמוד מסיפורי התנ"ך כל כך הרבה על החיים, כל זאת בזכות השיטה של ראייה רב-תחומית.

ההוראה הרב-תחומית אפשרה לי כמרצה וכמדריך פדגוגי לצאת מחוץ לכותלי החוג למקרא ולקיים דו-שיח משמעותי עם מרצים מחוגים אחרים (בייחוד החוג לספרות והחוג לחינוך). להביא אל הסטודנטים טקסט מתחום דעת אחר זו אחריות, הקשורה בהערכת הידע שלי ביחס לטקסט ואף ביחס לדרכי הוראתו. מכאן שהדו-שיח שנוצר ביני לבין מרצים נוספים היה מחויב המציאות ונתן לי רשת ביטחון גדולה בבואי ללמד טקסט מן הפילוסופיה של החינוך המתכתב עם טקסט מקראי. [...]

בדרך זו למדתי רבות מעמיתיי, ואף במשובי הקורסים השונים ציינו הסטודנטים, לא כולם, כי ההוראה הייתה מעניינת ובעלת רוחב אופקים.

אני יכול להגיד לך שהשיעורים שלי בבית הספר הם טובים. ולא בגלל שאני נחמד לתלמידים, ממש לא. אני פשוט בכל שיעור מפתיע אותם עם משהו שמעבד את הטקסט המקראי בדרך חווייתית. [...] כדי להגיע לטקסט הזה, גם אני עובר כברת דרך – לוקח זמן למצוא, צריך לשבת וללמוד אותו ורק אז לעבד אותו למערך שיעור. [...] אני בתהליך למידה מתמיד של תחומים נוספים. [...] מי יודע אולי עוד אהיה גם מורה לגאוגרפיה (צוחק).

הנהלת בית הספר באחת הישיבות נתנה אותי כדוגמה לשיעור רב-תחומי מעניין וביקשה שאציג מה בדיוק נלמד ואיך. [...] בסוף ההיצג כולם עמדו ומחאו לי כפיים. אפילו אחר כך ניגשו לשאול אם אוכל לשלוח אליהם את השיעור לדוגמה. אבל אני לא יודעת להגיד האם הם לימדו ככה.

דברי המורים מלמדים כי ההוראה הרב-תחומית הינה חווייתית עבור התלמידים והמורים כאחד. הוראה זו הרחיבה את ידיעותיהם ואת תחומי התעניינותם ויצרה דיאלוג עם מורים בבית הספר מתחומי דעת אחרים.

תמה חמישית : מעגלי השפעה

הרב-תחומיות עודנה קניינו של המורה הבודד. במסגרת הראיונות נשאלו המורים בדבר השפעת דרך הוראתם הרב-תחומית על חבריהם לצוות בבית הספר. כל המשתתפים ציינו כי ההשפעה העיקרית, נכון לזמן עריכת המחקר, היא על הכיתה ולא על חבריהם המורים. מורה אחד בלבד, המשמש כמדריך מחוץ, ציין שבמסגרת השתלמות מורים שהוא מקיים, נעשה שימוש במדיה רב-תחומית, והדבר הוביל לדיגום בעבור חלק מהמשתתפים. יצוין כי תוכניות הלימודים החדשות והרפורמות העכשוויות מעודדות הוראה ולמידה רב-תחומית, אך בשלב זה עדיין רב המרחק בין הרצוי למצוי. בפועל, בתי הספר עדיין בנויים במתכונת של מקצועות בודדים, וגם אם ישנם ניסיונות לחיבורים כאלו ואחרים, הרי שהם בבחינת יוזמה מקומית. להלן העדויות:

אני רוצה לחשוב שכן. עם זאת, לעיתים נדמה לי כי מורים רבים סבורים ששיטת הוראה זו תלויה באופי של המורה ואינה ניתנת ללמידה. כלומר, הם אוהבים את מה שהם רואים אצלי, אבל אומרים: "טוב, הוא יודע לעשות את זה" אבל בעצמם מעדיפים להיצמד לידיע ולמוכר.

יותר ויותר מורים צעירים שנכנסים למערכת אוהבים את החדשנות ובאים בעקבותיה. משהו חדשני ואתגרי שקוסם למורים צעירים שמעוניינים להתנסות בדרך אחרת. עם זאת, ללמד באופן רב-תחומי דורש היכרות עם הרבה תחומים או לפחות ניסיון חיים מסוים שקשה למצוא אותו בקרב צעירים. נכון, המורים הוותיקים פחות מתרשמים מחדשנות, אבל משיחות חדר מורים אני חש כי הם מרגישים קצת לא בנוח, לא מתאימים לרוח התקופה. עם זאת, לדוגמה, העברתי השנה השתלמות על שילוב סרטונים רב-תחומיים בהוראת המקרא, ומורים רבים, ביניהם גם ותיקים, סיפרו לי בפרוטרוט כיצד הוראתם השתנתה בעקבות ההשתלמות.

אני חושבת שלהרבה מורים הרב-תחומיות נשמעת מפחידה. הם יגידו שאין זמן, שזה דורש ידע שאין להם או לתלמידים ושלא הכשירו אותם לזה. [...] נכון להיום ההשפעה שלי היא בעיקר על תלמידיי, שאולי חלקם בעתיד יהיו מורים ויישמו את זה על עוד קולגה טובה בצוות תנ"ך.

המורים הצעירים רואים בהוראה הרב-תחומית דרך חדשנית ומאתגרת ומוכנים להתנסות בה. נראה שכדי שהמורים הצעירים יקיימו דרך הוראה זו, חשוב שייחשפו במהלך הכשרתם לקורס בנושא הוראה רב-תחומית בכל דיסציפלינה, שבאמצעותו יכירו את ההוראה הרב-תחומית ויחליטו אם לקיימה בהוראתם בבתי הספר.

תמה שישית: אתגרים בהוראת המקרא – הרב-תחומיות כמתודה להתמודדות עם שאלות מוסריות במקרא

הוראת המקרא, כמו גם חקירתו המדעית, מזמנת דיונים ערכיים, חינוכיים, פילוסופיים, קיומיים וגם בעיות מוסריות. מדובר בחברות עתיקות יומין, שעולם הערכים וההשקפות שלהן אינו תמיד עולה בקנה אחד עם זה של האדם המודרני. במהלך לימוד המקרא הקוראים מתמודדים עם טקסטים המדגימים מוסר לקוי, כגון: חוק החרמת העמים (דברים כ, 10-18) ויישומו בסיפורי כיבוש הארץ בספר יהושע; התנהגותו של דוד בפרשת אוריה ובת שבע (שמואל א יא) ועוד. הארת צד נוסף של הסיפור באמצעות יצירות שונות או באמצעות מיצגים של התלמידים יכולה לסייע בהתמודדות של המלמד והלומד כאחד (וולף, 2008). עדות לכך מופיעה בדברי המורים:

במקרים שבהם יש דילמה מהותית ומוסרית, דוגמת עקדת יצחק (שההתייחסות ממקום של הדילמה), הזווית הנוספת עוזרת לתלמידים ולסטודנטים לראות את הדברים בעיניים אחרות. הסדרה הסטירית והנוקבת "היהודים באים" מציגה את הדברים הקשורים באירוע זה בצורה קשה, סטירית ומעניינת. אומנם התוכן לא מתאים לילדים ביסודי, אך בחטיבה ובתיכון ניתן להקרין את הקטעים ולדון. הדבר יוצר עניין ומשמעות של רבדים נוספים לצד הקשיים הגדולים בסיפורים המדוברים.

כשלימדתי בחטיבה את סיפור קין והבל חשבתי שההתמודדות תהיה קלה יותר מכיתה ב'. טעיתי. הדיון היה קשה. אבל העבודה בקבוצות ריככה את המצב. כל קבוצה קיבלה יצירת אומנות ו/או יצירה ספרותית המעבדת את הסיפור. [...] התלמידים התמודדו עם שאלת הרצח בתוך המשפחה, [...] עם קטעי עיתונות מהשנה האחרונה שמספרים על מעשי

רצח משפחתיים. [...] הדין אחר כך היה משמעותי יותר. פתאום ראיתי שהכעס שמופנה כלפי התנ"ך, (כעס על) איך בכלל ניתן לספר סיפור כזה, הופנה עכשיו לרוצחים שהוצגו בכתבות. זו דוגמה אחת ויש עוד הרבה. [...] התלמידים העלו את "לא תרצח". ומבלי שתכנתי בשיעור הזה קראנו מחדש את עשרת הדיברות. התלמידים כל כך התלהבו מהשיעור שהמשכנו שעה לאחר מכן (במקום שיעור חינוך שלי), והם אמרו לי "אולי נכין תמרורים לעשרת הדיברות?" [...] קפצתי על הרעיון והינה כמה מהתוצרים שנתלו בכיתה ובמסדרון השכבה:



צפיתי בשיעורו של סטודנט ב"זום" בנושא בת יפתח בספר שופטים. בשיעור זה נלמד הטקסט הקשה של הקרבת קורבן אדם כאות תודה על ניצחונו הצבאי של יפתח השופט. אמיר הניח את השאלה כפי שהיא: האם היום היינו מקריבים אדם כאות תודה לה? תלמידה הוסיפה: איך בכלל ה' דורש דבר כזה? אין ספק כי השאלות הן שאלות יסוד בעולם המחשבה האתני של החברה האנושית המתקנת. בתור צופה ב"זום", לא ידעתי מה הייתי עושה בכיתה ברגע כזה. עלו בי מחשבות שאולי בכלל לא היה צריך ללמד את הטקסט, ואם כן, איך עונים על שאלות מן הסוג המורכב הזה? [...] הסטודנט שצפיתי בו לא היסס, עצר את הדין במליאה ואמר: "אני מחלק אתכם לחדרים. קחו את שתי השאלות הללו, תדונו בהן, תכתבו במסמך ונחזור בעוד רבע שעה למליאה." וכך קרה. בזמן הזה הצטרפתי לאחד החדרים. התלמידים ניסו לענות על השאלה, אבל גם הם הגיעו למבוי סתום ונותרו עם הזעקה "איך?" הצעתי לתלמידים לראות את סרטה הקצר של עינת קאפח, **בת יפתח** (קאפח, 1996) – עיבוד קולנועי מודרני לסיפור. [...] הסרט מגולל את סיפורה של משפחה במסעה מאתיופיה לארץ ישראל ואת אשר קרה להם בדרך –

מסירת הבת לקבוצת שודדים במדבר. [...] התלמידים היו פעורי פה. החל דיון סוער באיזה מקרה אנחנו מוותרים על אדם כדי להציל משפחה שלמה. [...] יצאתי מהשיעור הזה נרגש ומלא מחשבות על הסיפור, על הסרט ועל הדיון המעניין ואף המזעזע שהיה עם התלמידים בחדר ה"זום".

משתתפי המחקר ציינו, כי להוראה הרב-תחומית הכוח לסייע להתמודדות עם טקסטים העוסקים בקשיים מוסריים, הן בין אדם לחברו הן בין האדם לאל. נראה שחשיפת התלמידים לזוויות מבט שונות באמצעות ההוראה הרב-תחומית אפשרה להם לא רק להרחיב את מנעד ידיעותיהם ביחס לסוגיות הללו, אלא אף להתמודד בדרך אינטלקטואלית ורגשית עם נושאים טעונים, זאת באמצעות פעילויות שביטאו את הרלוונטיות של הסוגיות לחייהם.

תמה שביעית: "טובים השניים מן האחד" – הלימוד הדו חוגי כמקדם יישום הוראה רב-תחומית בעיני משתתפי המחקר

אחת התפיסות המעניינות שעלו מניתוח הנתונים, מבלי שהופנתה אל המשתתפים שאלה ישירה בנושא, הייתה שתחום הדעת הנוסף שאותו משלבים המורים עם לימוד התנ"ך בהוראה רב-תחומית הוא תחום הדעת שלמד המורה בהיותו סטודנט באקדמיה (במסגרת תואר דו חוגי או במסגרת תואר מורחב בתחום דעת שאינו מקרא). תחומי הדעת הבולטים ששולבו בהוראת התנ"ך בגישה הרב-תחומית היו: ספרות, ארכאולוגיה, פילוסופיה וקולנוע. להלן העדויות:

אני בעיקר מלמד יצירות ספרותיות כי זה מה שהכי קרוב אליי. [...] למדתי ספרות בתואר הראשון, וזה משמש אותי מאוד כמורה לתנ"ך.

אני אוהבת מאוד להראות לתלמידים כתובות ארכאולוגיות. זה הופך את הסיפורים לחיים. הינה – זה קרה. [...] בתואר ראשון למדתי ארכאולוגיה ומקרא, וזה היה אחד השילובים הטובים שבחרתי. היה מעניין.

חשוב לי כל הזמן להביא לתלמידים איך נראה סיפור מקראי בעיניים של הבמאי. כאילו לדמיין שהיה במאי לסצנה, והיו דמויות, ובעצם הסיפור הוא חלק מהכתיבה של התסריט. [...] אני פריק של קולנוע ותנ"ך.

מטבע הדברים, אדם קרוב אצל עצמו, והוא ילמד נושאים מתחומי התעניינותו. נראה שכדי להרחיב את מגוון התחומים שכל מורה מלמד יש לייסד שיתוף פעולה בין מורים וליצור הקשרים בין הדיסציפלינות.

דיון ומסקנות

המטרה בהכשרת המורים היא להוביל את פרחי ההוראה להכיר גישות הוראה חדשות בעת הכשרתם במכללה, כדי שיוכלו ליישמן בהוראה בבית הספר ובאקדמיה. מעטים הם המחקרים הבוחנים את יישום הגישות שנלמדו במהלך ההכשרה, ובמובן זה המחקר הנוכחי הוא פורץ דרך. המחקר בחן את הסוגיה במנעד רחב של העוסקים בהוראה: מורים בבית הספר היסודי, מורים בחטיבת הביניים, מורים בחטיבה העליונה, מדריך ארצי להוראת המקרא, מדריך פדגוגי ומרצה בחוג למקרא. בקרב כל אלה, נבחנו השאלות: א. האם הפרקטיקות הנלמדות בעת הכשרת הסטודנטים במכללה מתקיימות הלכה למעשה לאחר שהם נעשים מורים בבתי הספר ובאקדמיה, ואם כן – כיצד? משמע, עד כמה הלימוד במכללה, המשלב תאוריה ועבודה מעשית, משמש להם מודל בעבודתם; ב. האם הקורס "הוראת המקרא במבט רב-תחומי" וכן עבודתם המעשית היו מועילים והעשירו את ארגז הכלים של פרחי ההוראה? שתי שאלות אלו, יש בהן כדי לשמש בקרה על דרכי ההוראה במכללה ועל המידה שבה נתרמים הסטודנטים בעת הכשרתם להוראה.

המחקר הקודם (דינור, 2014) הוכיח, שהוראת המקרא במבט רב-תחומי היא ממוקדת בתלמיד ומתבססת על תהליכי הבניית ידע. ככזו היא מדגישה את אחריות התלמידים על הלמידה, את חשיבות התאמתה לעולמם וליכולותיהם ואת הדיאלוג המתקיים בין התלמידים למורה, בין מקורות מידע שונים, וכן בין הלומדים לבין עצמם. השיח בין הלומדים לבין התכנים מאפשר ללומדים להבין את המסרים הגלומים בטקסט ולמקם אותם בתוך ההקשר של המציאות הסובבת אותם, וכך השיח עשוי לתת מענה לשאלות הערכיות שעומן מתמודדים הלומדים בחייהם. חשיפת התלמידים לפריזמה רעיונית רחבה המבוססת על ניסיון חייהם מחנכת להקשבה ולסובלנות כלפי כל ייצוג תרבותי.

המחקר שלפנינו חיזק מסקנה זו והוכיח שהסטודנטים – שהפכו במהלך הזמן למורים – הטמיעו בעבודתם החינוכית את ההבנה, שההוראה הרב-

תחומית, הנוצרת מתוך הנעה פנימית, מובילה לעניין ולהנאה בקרב התלמידים, ליצירתיות ולמוטיבציה גבוהה ללמידה. המורים שנקטו גישת הוראה רב-תחומית נוכחו שהוראה כזו משנה את מקומו של המורה, ממנחה למנווט, ומציבה את התלמידים בעמדה שבה הם משמשים כמקור ידע ומעשירים את התלמידים האחרים ואת המורה עצמו, כפי שמשתקף בדברי אחת ממשתתפות המחקר: "רק עם כניסתי לבית הספר כמורה מן המניין הבנתי עד כמה הוראה רב-תחומית היא בעצם ההוויה האנושית שלנו בכיתה ומחוצה לה."

מגבלות המחקר

המדגם הקטן של המחקר מקשה על הסקת מסקנות בעלות משמעות סטטיסטית, ונראה שיש צורך בהרחבתו לשם ביסוס המסקנות. כמו כן, משתתפי המחקר היו סטודנטים בקורס שלימדה החוקרת, וייתכן ששאיפתה להדגים את הצלחת הקורס עלולה ליצור הטיה. יחד עם זאת, ראוי לזכור, כי כיום הם מורים עצמאיים ללא כל קשר לחוקרת.

מכיוון שמשתתפי המחקר היו בתחילת דרכם כמורים (בעלי ותק של חמש-שש שנים בהוראה), ראוי לבצע מחקר המשך לאחר פרק זמן נוסף, כדי לאשר שדרכי ההוראה שאימצו אכן הופנמו והוטמעו בעבודתם.

תרומת המחקר

לממצאי המחקר תרומה משמעותית בתחום הכשרת פרחי ההוראה, שכן הם מעידים על כך שגישות הוראה שנלמדו במכללות לחינוך עשויות להשפיע השפעה מכרעת על אופן עבודתם של הסטודנטים להוראה כאשר הם מתחילים לעבוד כמורים. בהסתמך על מחקר זה, נראה כי כדאי להמליץ על שילוב קורסים העוסקים בהוראה רב-תחומית בתוכנית ההכשרה למורים. המחקר עשוי אף להועיל למרצים ולמדריכים, שכן יש בו כדי לשמש בקרה על דרכי ההוראה במכללה. כמו כן, המחקר מדגים את היתרונות הגלומים בהוראת תנ"ך בגישה הרב-תחומית, ולפיכך יש בו כדי לחזק את ידיהם של המורים שאימצו גישה זו ולעודד מורים נוספים להתנסות בה.

לסיכום, אבקש להציג את דבריה של אחת ממשתתפות מחקר זה, שהייתה סטודנטית להוראה בזמן המחקר הקודם, המוכיחים את תרומתה של ההוראה הרב-תחומית: "חשוב לי לומר, כי המסקנות שעלו במחקר הקודם על

תרומת ההוראה הרב-תחומית מנקודת מבטם של הסטודנטים והתלמידים שלהם נכונות גם לי כיום כמורה. אני חשה שהן מתקיימות הלכה למעשה בתלמידיי."

מקורות

- אדר, צ' (תשט"ו). **הערכים החינוכיים של התנ"ך**. תל אביב: ניומן.
- אחד העם, (תשי"ג). **כל כתבי אחד העם**. תל אביב: דביר.
- אלון, עי' (1981). **טעמי המקרא**. אבן יהודה: רכס.
- אלקד-להמן, אי' (2007). **הקסם שבקשר**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אמית, י' (2002). הוראת מקרא בחינוך הכללי – עיון בתוכניות הלימודים. בתוך: עי' הופמן וי' שניל (עורכים), **ערכים ומטרות בתוכנית הלימודים בישראל** (עמ' 239–264). כפר סבא: רכס.
- אמית, י' (2010). **עלייתה ונפילתה של אימפריית המקרא בחינוך בישראל**. אבן-יהודה: רכס.
- אנגלמן, ש' (2013). **הוראת המקרא בכיתה הטרוגנית שפתית לפי גישת הלמידה המתווכת**. חולון: מכללת תלפיות.
- בחטין, מ' (2008). **כתבים מאוחרים – פילוסופיה, שפה, תרבות**. תל אביב: רסלינג.
- בן-ארי, ר' ואליאסי, ל' (2008). בין אסטרטגיית הוראה פרונטלית לאסטרטגיית הוראה מורכבת: השפעה הנבדלת של סביבת הלמידה על המוטיבציה להישגים של התלמיד. **מגמות, מה(3)**, 531–554.
- בן-נתן, ח' (1968). **המקרא ואני – דרך אחרת להוראת מקרא**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד וסמינר הקיבוצים.
- בק, ש' (1999). המסרן, המיילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא השחקן – תהליך הוראה, למידה ומערכת הכשרת המורים בישראל לקראת תום האלף. בתוך: ד' כפיר (עורכת), **הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית – ניירות עמדה** (עמ' 16–34). ירושלים: מכון ון ליר.
- ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית בחיפוש אחר הבנה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- גרדנר, ה' (1996). **האינטליגנציות המרובות, התיאוריה הלכה למעשה**. תרגום: א' צוקרמן. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

- גרטר-ארגמן, ע' (2005). **סגנונות למידה, חשיבה ודפוסי הכנת שיעורי בית בסביבה מבוסס הדמיה ממוחשבת**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת חיפה.
- גניס, א' ודינור, ג' (2009). עקדת יצחק (בראשית כב 19-1) הסרט "השיבה" – התפכחות. **מועד – שנתון למדעי היהדות, י"ט, 11–11**.
- גרינברג, מ' (1979). חקר המקרא והמציאות הארץ ישראלית. **אורים, 10, 386–390**.
- דור, י' ודה-מלאך, נ' (2009). על הוראה ביקורתית של סיפורים מן המקרא: מקרה המבחן של 'לא השאירו כל נשמה' בספר יהושע. **דפים, 74, 61–92**.
- דיואי, ג' (1960). **הילד ותוכנית הלימודים בית הספר והחברה**. תרגום: ח' ברור. תל אביב: הסתדרות המורים.
- דינור, ג' (2008). סיפור קין והבל (בראשית ד 16-1) – החיים כערך עליון. **מועד – שנתון למדעי היהדות י"ח, 1–21**.
- דינור ג' (2014). דרכים להוראה משמעותית של התנ"ך. **דפי יוזמה: כתב עת ליוזמות חינוכיות, 8, 79–102**.
- דינור, ג' (2015). דו"ח מחקר: תרומתה האפשרית של למידה/הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי. מכללת לוינסקי ומכון מופ"ת. **פורטל מס"ע מכון מופ"ת**. <https://portal.macam.ac.il/article>.
- דינור, ג' (2018). **בזכות השונות: הבנייתה של תפיסה חינוכית באמצעות סיפור חיים**. ירושלים: כרמל.
- דינור ג' (2019). המקרא והדהודיו בתרבות היהודית והאוניברסלית כאמצעי בהבניית זהות, **זמן חינוך: כתב עת לעיון ומחקר בחינוך, 5, 284–259**.
- דינור ג', גניס א' ופרידמן ה' (2017). בת-יפתח: סיפור מקראי בגישה בין-תחומית ובגישה רב-תחומית. **החינוך וסביבתו, ל"ט, 357–378**.
- הורוביץ, ט', פריד, ט', ביגמן, ז' ווקר, צ' (2008). התנסות בין-תחומית של סוגיות מקראיות: תרומה להוראת במקרא, **שאנן, יג**, http://shaanan.ac.il/?page_id=832
- הרפז, י' (2014). תנאים ללמידה משמעותית. **הד החינוך, פ"ח, 40–45**.
- הרפז, י' (2012). למה תיאטרון. **הד החינוך, פ"ו, 52–55**.
- זוזובסקי, ר' (2001). **התוצר הלימודי וההקשר החינוכי של לימודי המתמטיקה והמדעים בישראל**. תל אביב: רמות.

זילברשטיין, מ' (1988). הוראה רפלקטיבית: הבהרה קונספטואלית לתוכניות הכשרה והשתלמות מורים, בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ושי' שלסקי (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 15–42). תל אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ' (2001). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים (קובץ ראשון)**. תל אביב: מכון מופ"ת.

זקוביץ, י' (1995). ריחוק צורך קרבה. בתוך: שי' גלנדר (עורך), **מקרא וחינוך** (עמ' 7–16). אורנים.

זקוביץ, י' (1995א). **מקראות בארץ המראות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

חורין, א' (2004). **השקפות חינוכיות ואמונות אפסטימולוגיות של מורי מורים וביטויין בתהליך ההוראה**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת תל אביב.

יחיאלי, ת' (2008). איך עושים למידה קונסטרוקטיביסטית? **הד החינוך, פ"ב**, 40–44.

לוין, מ' (1998). **כל ילד חושב אחרת**. תל אביב: מודן.

לוין, ת' (1997). הוראה בינתחומית. בתוך: י' קשתי, מ' אריאלי ושי' שלסקי. **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 110). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

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

מלול, מ' (2006). **חברה, משפט ומנהג בישראל בתקופת המקרא ובתרבויות המזרח הקדום**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

מרגליות, א' (2006). **סיכום מעובד מהרצאה בכנס הבינ"ל החמישי בהכשרת מורים – הכשרת מורים על פרשת דרכים**. תל אביב: מכון מופ"ת.

סימון, א' (1991). **אדם בצלם – חינוך הומניסטי ולימוד מקרא**. תל אביב: עם עובד.

סימון, א' (2002). **בקש שלום ורדפהו – המקרא באור שאלות השעה**. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

סרוקה, נ' (1997). **האם יכול התנ"ך לשמש מרכיב בזהות האישית – הלאומית של האדם הישראלי**.

<https://mikranet.cet.ac.il/mikradidact/pages/printitem.asp?item=759>

- עמנואל, ד', ברקוביץ, א', גינת, כ' ושולמן א' (2003). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים (קובץ שני)**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- עשור, א' (2005). **טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית-הספר. אאוריקה, 2, 1-19**.
- פליישר, צ', אלקושי, ר', דינור, ג', הופמן, נ' ולוי, ר' (2008). **משפט שלמה – סיפור מקראי בגישה רב-תחומית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פריירה, פי' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. תרגום: כ' גיא. ירושלים: מפרש.
- פרקינס ד' (1998). **לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך לחשיבה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- קאפח, ע' (1996). **בת יפתח**. הופק במסגרת "פרויקט קולנוע" – מפעל משותף של קרן יהושע רבינוביץ' לאומנויות, מפעלות דיסקונט תרבות ואומנות, קרן התרבות אמריקה ישראל, קרן דורון לחינוך ולרווחה. <https://www.youtube.com/watch?v=cA3nXaqthFo>
- קפלן, א' ועשור, א' (2001). **מוטיבציה ללמידה בבית הספר – הלכה ומעשה. חינוך החשיבה, 2, 1-19**.
- קצין, א' (2008). **גישות הוראה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית.
- רוזנברג, מ' (2014). **אוריינות, הבנת הנקרא והבנת המקרא. דעת, 9**, http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=2&id=1580
- רוזנק, מ' (2003). **צריך עיון, מסורת ומודרנה בחינוך היהודי**. ירושלים: מאגנס.
- רולניק, צ' (2011). **האם צריך עדיין ללמד תנ"ך בבית הספר הממלכתי? על מקרא, הוראה, חינוך** <http://mikrarevivim.blogspot.co.il/2011/08/blog-post.html>
- רייכנברג, ר' (2006). **אינטראקציה מורה-מאמן-סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לסגנונות קיום (MoE), עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר אילן.
- רן, ע' (2016). **רפלקציה: חשיבה מהרהרת ומערערת בחינוך**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שבייד, א' (1993). **יהדות כתרבות – תכנים לימודיים וחינוכיים. גשר, 7, 126-23**.

שטראוס, ס' ושילוני, ת' (1997). מודלים שיש למורים על שכלם ועל למידתם של ילדים. *חינוך החשיבה*, 11, 53-63.

שכטר, י' (1966). *פרקי חינוך: יהדות וחינוך בזמן הזה*. תל אביב: דביר.

שמעוני, ש' ולוין, א' (1998). *כל אחד חושב אחרת, כל אחד יודע אחרת, כל אחד לומד אחרת*. תל אביב: מכון מופ"ת.

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

תמיר, פ' (2006). החקר בהוראת המדעים והשתקפותו בהוראת הביולוגיה בישראל. בתוך: ע' זוהר (עורכת), *למידה בדרך החקר – אתגר מתמשך* (עמ' 348). ירושלים: מאגנס.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chandler, D. (2003). *Semiotics for Beginners: Intertextuality*. www.aber.ac.uk/media/Documents/s4bsem09.html

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuban, L. (2007). Hugging the Middle Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005. *Education Policy Analysis Archives*. 15(1). Retrieved March 6, 2008, from: <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/v15n1.pdf>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Machinist, P. (1991). The question of distinctiveness in ancient Israel: An essay. In M. Cogan & I. Eph'al (Eds.), *Studies in Assyrian History and Ancient Near Eastern Historiography* (pp. 196–212). Jerusalem: Magnes.

Nuthall, G. (2002). Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking. In J. Brophy (Ed.), *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints* (pp. 43–79). New York: Elsevier.

- Perkins, D.N. (1996). Minds in the Hood. In B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environment – Case Studies in Instructional Design* (pp. 5–8). Englewood Cliffs, NJ: Educational, Technology Publications.
- Rosenak M. (1986). *The Teaching of Jewish Values: A Conceptual Guide*. Jerusalem: The Hebrew university of Jerusalem, Melton center for Jewish education in Diaspora.
- Sawyer, R., Rutter, A., LeFeavre, D., & Margolis, J. (2005). Direct instruction. In S.J. Farenga & D. Ness (Eds.), *Encyclopedia of Education and Human Development* (pp. 51–53). Armonk NY: Sharpe.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple Case Narrative: A Qualitative Approach to Studying Multiple Populations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- van Woldwe, E. (1997). Texts in dialogue with texts: Intertextuality in the Ruth and Tamar narratives. *Biblical Interpretation*, 5, 1–28.
- Wolff, H.W. (2008). *Anthropology of the Old Testament*. London: SCM press.

נופלים בין הכיסאות: אתגרים בקידום בתי ספר

יסודיים ממלכתיים-חרדיים

אתי בינדר וענת בארט

מחקר איכותני זה בוחן את יחס גופי הממסד להקמת מוסדות חינוך של הזרם הממלכתי-חרדי (ממ"ח) מנקודת מבטם של משרד החינוך, של הרשויות מקומיות ושל גורמי תקשורת ומשפט. נמצא כי יחס מטה משרד החינוך, הנע בין תמיכה פורמלית להתעלמות, מבנה את יחס הרשויות המקומיות. הרשויות עצמן נבדלות זו מזו ביחסן למוסדות אלה, בהתאם למאפיינים גאוגרפיים, חברתיים ומוניציפליים. בתוך מרחב הפעולה שניתן לרשות המקומית, שיקולים פוליטיים וכלכליים מקשים לעיתים על פתיחת מוסדות ממ"ח. לפיכך יש לקדם את החקיקה בנושא ואת השיח המאפשר הן במשרד החינוך הן ברשויות ובתוך החברה החרדית עצמה, זאת מתוך הבנת חשיבותו של זרם הממ"ח בהגברת שיעור הלומדים לימודי ליבה בחברה החרדית.

מילות מפתח: ממלכתי-חרדי, מחוז חרדי, רשויות מקומיות

רקע

ב-2014 הוקם החינוך הממלכתי-חרדי (ממ"ח), המיועד לאוכלוסייה חרדית מובהקת המעוניינת בלימודי ליבה מלאים. המהלך נתמך פוליטית אך לא עוגן בחוק, ובחברה החרדית הוא התקבל בהתנגדות. נסיבות אלו מובילות להצבת מחסומים עירוניים בירוקרטיים ופוליטיים ומקשות על פתיחת מוסדות ממ"ח חדשים.

הגשת עתירה לבג"ץ נגד משרד החינוך ועיריית מבשרת ציון (אמ"מ, 2019) ומעורבותם של הורים מפתח תקווה בניסיון לפתיחת ממ"ח (מלק-בודה, 2018) תפסו את כותרות העיתונות החרדית והכללית. בשני מקרים אלו, ובמקרים נוספים, בקשות שהופנו אל הרשות המקומית לפתוח מוסד חינוכי של זרם הממ"ח נענו בשלילה. אי פתיחת מוסדות ממ"ח פוגעת בזכויות האזרחים בכלל ובזכות התלמידים לחינוך ממלכתי בפרט, אך המדינה אינה יכולה לחייב את הרשויות המקומיות בפתיחת מוסדות חינוך אלו, ועל כן הדרישה לפתיחתם נופלת בין הכיסאות.

מבנה החברה החרדית

החברה החרדית מאופיינת בנאו-מסורתיות, כלומר: שמירה על מסורות מזרח-אירופאיות, הקפדה דתית, פסיקה הלכתית מחמירה, עמדות לא-ציוניות ומחויבות ללימוד תורה המתבטאת בהקדשת מלוא זמנם של הגברים לכך. בישראל התפתחה החברה החרדית כחברת לומדים, שבה הגברים מקדישים את זמנם ללימוד תורני, בעוד שהנשים נושאות בעול הפרנסה, נוסף על גידול הילדים וניהול הבית (פרידמן, 1991). בשנים האחרונות ניכרים שינויים בחברה החרדית המתבטאים גם בדפוסי כניסה לשוק העבודה. שיעור הנשים החרדיות העובדות דומה לזה שבכלל האוכלוסייה, ושיעור התעסוקה של הגברים החרדים, אף שהוא עדיין נמוך, עלה בעשור האחרון מ-39% ל-50% (מלאך וכהנר, 2021). שינויים אלו נובעים משיעור עוני גבוה (Lewin & Stier, 2017), משינויים בהקצבות המדינה (טולדנו ועמיתים, 2009) ומשינויים תוך-חברתיים המבטאים התפתחות חרדיות מודרנית (כהנר, 2020).

החברה החרדית היא חברה מגוונת, והיא מורכבת מתת-קבוצות המסווגות על פי מוצא – ליטאים, חסידיים וספרדים (זיכרמן, 2014) – או על פי מידת השמרנות. כהנר (2020) מצביעה על גודל ומבנה הקבוצות על ציר השמרנות-מודרניות: הקבוצה האולטרה-שמרנית (28%); הקבוצה השמרנית (32%); חרדים עם נגיעות מודרניות המגלים פתיחות מסוימת לעולם ההשכלה והתעסוקה (29%); וקבוצת החרדים המודרניים (11%). הציבור החרדי המודרני שומר על קוד הלבוש של החברה החרדית השמרנית אך נבדל ממנה בהשתייכותו הפוליטית, בצריכת מדיה, תרבות ופנאי, בשיעורי ההשתלבות בשוק התעסוקה,

בהשתלבות בלימודים אקדמיים ובחיים מחוץ למתחם הגאוגרפי החרדי (כהנר, 2020).

האופי הייחודי של החרדיות המודרנית מחייב את משרד החינוך ואת הרשויות המקומיות להתייחס לצרכים החינוכיים של חברה זו, צרכים הכוללים מסרים חרדיים ברורים בצד חינוך ממלכתי רשמי הנותן מענה ללימודי ליבה איכותיים (Katzir & Perry-Hazan, 2019). החרדים המודרניים מתאפיינים בייצוג פוליטי מצומצם (אם בכלל) ברמה הלאומית והמוניציפלית, כפי שנראה בניסיונות להקמת מפלגת טוב (פינקלשטיין, 2022). דבר זה עשוי להשפיע על מעמד הקבוצה מול הרשויות המקומיות, העשויות להיות מקור חשוב ביותר למענה לצרכיה החינוכיים.

מבנה מערכת החינוך ויחסה לרשויות המקומיות

בארצות מערביות קיימת נטייה לביזור מערכת החינוך ולהעברת סמכויות בנושאי חינוך ממשרד החינוך הממשלתי לרשויות המקומיות, זאת במטרה לשפר את שירותי החינוך. פעולה זו עשויה ליצור הזדמנויות חדשות לקידום החינוך, אך בצידה סיכון ליצירת פערים ולערעור על קווי מדיניות ממשלתיים בחינוך (Addi-Raccah, 2015). יחסי השלטון המרכזי והשלטון המקומי מהווים סוגיה במשילות וביחסים בין האזרח לממשלה בישראל. דגם השלטון המרכזי הריכוזי שאפיין את ישראל עובר במהלך הזמן שינויים. תהליכי ביזור ומרכז לא עקביים מותרים את הרשויות ללא מעמד מוגדר עם תלות בשלטון המרכזי בפיקוח ובמימון (וייסבלאי, 2013). עם זאת, כוחן של הרשויות המקומיות גובר לאור שינוי שיטת הבחירה לרשויות המקומיות (קטן, 2009) ובעקבות ועדות ממשלתיות שקראו לביזור סמכויות ולהעברתן לשלטון המקומי (וייסבלאי, 2013).

בתחום החינוך, החוק מצביע על חלוקת האחריות בין משרד החינוך לרשויות המקומיות, תוך קיום עבודה משותפת של שני הגופים. ניסוח עמום זה אינו מאפשר הגדרת היררכיה ברורה בין הגופים, ובשל כך לעיתים הם נתפסים כמקבילים ולעיתים נתפסת הרשות המקומית ככפופה למשרד הממשלתי (גל-אריאלי, 2014). משרד החינוך אחראי על ניהול הפדגוגיה (תוכניות לימודים ופיקוח), על המנהל (מינוי מנהלים ועובדי הוראה), ועל התקצוב והתפעול הפיזי של מוסדות חינוך (בן-אליה, 2000). הרשות המקומית, מצידה, מחויבת לבניית

מוסדות חינוך, לאחזקתם, לרישום תלמידים ולהפעלה סדירה של מערכת החינוך ביישוב. עם זאת, התחזקות מעמד הרשויות המקומיות השפיעה משמעותית על תחום החינוך, במעבר מתפיסת "קיר וגיר", כלומר סיפוק צרכים פיזיים בלבד, לפיתוח ומעורבות בתוכניות לימודים עירוניות (וייסבלאי, 2013). שינוי זה יוצר דיפרנציאציה בין רשויות שונות בהתאם ליכולותיהן הכלכליות ולתפיסותיהן הערכיות ועשוי להעמיק פערים חינוכיים ולימודיים בין תלמידים (הוכמן וקמינסקי, 2009). נראה כי ברשויות מקומיות פריפריאליות יש מעורבות גבוהה יותר של הרשות המקומית בחינוך מאשר ברשויות מרכזיות-עירוניות (Gal-Arieli et al., 2017). כמו כן, נראה כי ברשויות בדירוג סוציו-אקונומי גבוה, סגנון המנהיגות המעצבת של ראש הרשות או של האחראי על תחום החינוך ברשות הוא בעל השפעה חיובית על המעורבות בתחום החינוך (Gal-Arieli et al., 2020). עוד נמצא, כי בבתי ספר בניהול עצמי יש מעורבות פדגוגית גדולה של הרשות המקומית והקצאת משאבים רבים יותר, ולעומת זאת, בבתי ספר שאינם בניהול עצמי, תפיסת תפקיד הרשות המקומית הוא של מייעצת חינוכית בלבד (Addi-Raccach & Gavish, 2010).

כיום, הרשויות המקומיות מעורבות בתחומים רבים במערכת החינוך העירונית, ביניהם: עיצוב תפיסה חינוכית עירונית (למשל תוכנית אב לחינוך), דאגה לצרכים מיוחדים ורגשיים במערכת החינוך (למשל ביקור סדיר או שירותים פסיכולוגיים), פיתוח, שיפור והרחבה תפעולית מרחבית (למשל הסעות, בניה או בטיחות) ופדגוגית (יום חינוך ארוך או חינוך בלתי פורמלי) וכן מינוי מנהלים (בלנק, 2004). החוק קובע את מחויבות הרשות המקומיות בעיקר כלפי בתי ספר רשמיים ולא כלפי החינוך המוכר שאינו רשמי (החינוך המוכש"ר) (גל-אריאלי, 2014), ולכן שינוי עמוק זה פסח על הציבור החרדי, אשר המשיך להסדיר את מערכת החינוך החרדית באמצעות הסכמים קואליציוניים ברמה הלאומית.

תפיסת מערך החינוך ברשויות מקומיות חרדיות

חוק נהרי ניסה להסדיר את השתתפות הרשות המקומית בתקציבי מוסדות חינוך מוכרים לא רשמיים ולהשוות את השתתפות המדינה בתקציבי מוסדות אלה לשיעור ההשתתפות במוסדות החינוך המוכרים, בהתאם למעמדם המשפטי. על פי חוק נהרי, הרשויות המקומיות מחויבות להשלים את תקציב בתי הספר

המוכש"רים ל-100% תקצוב, והן רשאיות להשתתף במימון מערכת החינוך המוכש"ר מעל 100%, על פי רצון (וייסבלאי וויניגר, 2015). למעורבות הרשויות המקומיות במערכת החינוך החרדית ישנן השלכות כלכליות, פוליטיות ופדגוגיות כבדות משקל. מעורבות זו תלויה בגורמים דמוגרפיים ובתפיסות חברתיות-ערכיות מוניציפליות. הרשות החרדית אינה מחויבת בפתיחת מוסדות מוכרים שאינם רשמיים, אך היא מעוניינת בבניית כיתות ובהקצאת מבנים בשל כמות הילדים הרבה ובשל חשיבות החינוך (פינקלשטיין, 2022).

ישנן רשויות מקומיות חרדיות שבהן תמיכה בחינוך החרדי היא, כאמור, אינטרס של הרשות. לעומת זאת, ישנן רשויות מקומיות בערים בעלות ציבור מעורב – חרדי וחילוני – אשר אינן רואות בתמיכה בחינוך החרדי אינטרס ציבורי (בינדר ובארט, 2018). גם בתוך הציבור החרדי עצמו ישנן קבוצות שונות, וכל קבוצה נוטה לפתח את המוסדות התואמים את ערכיה ולחזק את מעמדם. קבוצות שמרניות נוטות לחינוך בעל אוטונומיה חינוכית גבוהה (פטור), ואילו קבוצות מודרניות נוטות לחינוך הכולל לימודי ליבה (ממ"ח). הרשות המקומית יכולה לחסום או לסייע לקבוצות השונות בפיתוח מוסדות החינוך בהתבסס על תפיסות חינוכיות ותרבותיות.

מעמד משפטי במערכת החינוך החרדית

בישראל מערכת החינוך מנוהלת בשני אפיקים: הראשון הוא האפיק המוכר, הכולל את הזרם הממלכתי ואת הזרם הממלכתי-דתי. זרמים אלה מתוקצבים באופן מלא על ידי המדינה ונמצאים תחת פיקוחה הפדגוגי והתפעולי, ובמוסדותיהם מלמדים לימודי ליבה מלאים. האפיק השני הוא האפיק המוכש"ר, שכ-75% ממוסדותיו הם מוסדות חרדי המקבל אוטונומיה חינוכית ופדגוגית. במוסדות אלה קיימת מחויבות משתנה ללימודי ליבה, ובהתאם – תקצוב משתנה (Perry-Hazan, 2015). בתי הספר באפיק המוכש"ר הם מוסדות פרטיים, מלבד הממ"ח, שהמימון להם מגיע בחלקו מהמדינה ומהרשויות המקומיות, ובחלקו – מהורי התלמידים ומתרומות (פינקלשטיין, 2022).

מוסדות החינוך המוכש"ר הם בעלי מעמד משפטי שונה: א. מעמד מוסדות תרבות ייחודיים (על-יסודי בנים): מוסדות אלה כוללים 8% מהתלמידים החרדים ואינם מחויבים בלימוד ליבה כלל. הם מתוקצבים בשיעור של 60%

מהתקציב הרשמי; ב. מעמד פטור (יסודי): מוסדות אלה כוללים 11.5% מהתלמידים החרדים, מחויבים ל-55% מתוכנית לימודי הליבה ומתוקצבים בשיעור דומה מהתקציב הרשמי; ג. מעמד המוכשר שאינו רשמי (כל רמות החינוך): חלקו במסגרות פרטיות, ללא ארגון גג, הכוללות 42% מהתלמידים החרדים. מוסדות אלה מחויבים ב-75% מתוכנית הליבה ומתוקצבים בהתאם. חלקו האחר במסגרת רשתות החינוך העצמאי ורשת בני יוסף, שבהן לומדים 34% מהתלמידים החרדים. אלו מחויבים ב-100% מתוכנית לימודי הליבה ומתוקצבים ב-100% מהתקציב הרשמי; ד. מעמד הממ"ח (קדם-יסודי ויסודי): מוסדות אלה שייכים למערכת החינוך הרשמית אך נמצאים תחת פיקוח המחוז החרדי. במוסדות הממ"ח לומדים 2.5% מהתלמידים החרדים. הם מחויבים בלימודי ליבה מלאים ובפיקוח המחוז החרדי ומתוקצבים בצורה מלאה (2% נוספים מהתלמידים החרדים שייכים למוסדות החינוך המיוחד) (בארט ועמיתים, 2020).

החינוך הממלכתי-חרדי

בשנת 2014 הוקם המחוז החרדי במשרד החינוך. עד אז התנהל החינוך המוכשר כאגף במשרד החינוך בכוח אדם דל ובעצימות נמוכה (וורגן, 2010). הֶסדר זה אִפשר את האוטונומיה החינוכית שהציבור החרדי רצה בה אך יצר פערים משמעותיים בתשתיות הפיזיות, התרבותיות והפדגוגיות. המחוז החרדי הוקם מתוך ניצול חלון הזדמנויות פוליטי, ובשל כך ההתנגדות הציבורית החרדית אליו הייתה גבוהה (בארט, 2018).

זרם הממ"ח הוקם ביוזמת משרד החינוך מתוך רצון לספק לחברה החרדית אפיק המשלב בתוכו ממלכתיות ולימודים בסטנדרטים התואמים לצורכי המאה ה-21 באווירה תרבותית חרדית, מתוך שמירה קפדנית על ההלכה ועל הנורמות החרדיות. יעדי המחוז החרדי במשרד החינוך הם: הטמעת לימודי ליבה; הקמת ופיתוח מסלול הממ"ח; הקמת מסגרות חינוך על-יסודיות כלליות לבנים; הגברת השקיפות, הפיקוח והשוויון; פיקוח פדגוגי ומנהלי יעילים ותקינים; והסדרת העבודה בין הרשויות המקומיות למערכת החינוך החרדית (וייסבלאי ווינגר, 2015). במחוז החרדי פועלים כ-90 מפקחים ייעודיים לרמות גיל ולתחומי עניין שונים, וביניהם מפקחי ממ"ח. מלכתחילה יועד הממ"ח לספק

מענה לקבוצות חרדיות מודרניות, אך למעשה, בשנותיו הראשונות שימש מקור הצלה למוסדות חרדיים שנקלעו לבעיות כלכליות. עד שנת 2016 נוספו לממ"ח 30 בתי ספר, ומאז קיימת האטה בהצטרפות בתי ספר נוספים. ההאטה קשורה בהתנגדות ציבורית לממ"ח ולחזון המחוז החרדי של פיתוח בתי ספר צומחים במקום מעבר של בתי ספר במשבר (בארט ועמיתים, 2020).

רפורמת הממ"ח עוגנה בהחלטת ממשלה אך לא בחוק חינוך ממלכתי, לכן המדינה אינה מחויבת להציע בחירה במוסדות ממ"ח ברשויות המקומיות. קיום מוסדות כאלה ברשות מקומית מתאפשר רק כאשר בתי ספר קיימים מעוניינים להצטרף לזרם הממ"ח או כאשר הרשות המקומית בוחרת להקים מוסד ממ"ח (קציר ופרי-חזן, 2018), בחירה המונעת משיקולים פוליטיים וערכיים, ללא יד שלטונית מכוונת וללא מתן עדיפות לממ"ח, על אף היותו זרם ממלכתי. מצב זה יוצר מתיחות בין קבוצות הורים המעוניינות בהקמת מוסדות ממ"ח לבין הרשויות המקומיות, שאינן משתפות פעולה, ובכמה מקרים ההורים אף פנו למערכת המשפטית (אלבשו, 2019). פינקלשטיין (2022) טוען כי אין ספק שההיעדרות הכמעט מוחלטת של מוסדות הממ"ח מהרשויות החרדיות נובעת גם ממדיניות מכוונת של הרשויות שלא לאפשר הקמת בתי ספר מזרם זה בתחומן. המחקר הנוכחי מבקש לבחון כיצד תופסת המדינה, קרי משרד החינוך והרשויות המקומיות, את זרם הממ"ח, זאת מתוך עיון בבקשות לפתיחת מוסדות ממ"ח חדשים.

שיטת המחקר

המחקר משתמש בפרדיגמה איכותנית במתודת חקר מקרה. המקרים הנבחרים הם פניות לרשויות מקומיות שונות לפתיחת מוסדות ממ"ח ותיעוד ההתדיינות בין הרשות המקומית, הרשות הממשלתית (משרד החינוך) והרשות השופטת בנושא. השימוש במחקר איכותני מאפשר להבין תופעות לעומק ואת המשמעות שהחווים אותן נותנים להן (שקדי, 2003). חקר המקרה מאפשר התבוננות במקרה המתרחש בזמן ובמקום מסוים אך כולל משמעויות אפיסטמולוגיות רחבות ביחס לחיים החברתיים. שיטת חקר המקרה כוללת ארבעה פרמטרים: א. גבולות ברורים למקרה: התמקדות בפתיחת מוסדות מסוג מסוים – מוסדות ממ"ח; ב. מורכבות, גיוון ועומק של המקרה, המתבטאים במחקר זה בריבוי המשתתפים,

בריבוי תפיסות של זכויות וחובות וכן בביטויים פרקטיים שלהן בפועל; ג. משתנים התפתחותיים, המתבטאים בהתפתחות הקונפליקט בין המשתתפים, ובמקביל – באופי הדיון המתקיים בין הצדדים; ד. הקשר לסביבה שבה מתרחש המקרה, המתבטא, במבט-על, בשרטוט היחס לחברה החרדית ולמחוז החרדי ובהבנת מורכבות הפסיפס הפנים-חרדי, ובמבט ממוקד – בתיאור פעילות הרשויות המקומיות (יוסיפון, 2016).

מאפייני מוסדות החינוך הממ"ח שנבחנו במחקר

הניתוח נערך לפי ההבניה הגאוגרפית המקובלת של כהנר (2018), המתארת את הפיזור הגאוגרפי החרדי בארבעה סוגי יישובים: רשויות מקומיות חרדיות; ערי הליבה (ירושלים ובני ברק); ערים מעורבות שבהן רוב האוכלוסייה אינו חרדי; וערי פריפריה. ראוי לציין כי ייתכן שבהתייחסות להתנהלות מוניציפלית יהיו אי התאמות מסוימות. למשל: ירושלים ובית שמש נתפסות כערים חרדיות בשל גודל האוכלוסייה החרדית בהן ומרכזיותה, אך מבחינה מוניציפלית אין בהן רוב חרדי או ראש רשות חרדי.

על פי נתוני משרד החינוך (מספרים בחינוך, 2023) ישנם 68 בתי ספר יסודיים המשתייכים לחינוך הממ"ח, ובהם לומדים 10,730 תלמידים. המחקר הנוכחי מתמקד ב-56 בתי ספר יסודיים המשרתים את האוכלוסייה החרדית, ובהם 9,060 תלמידים. שנים-עשר בתי הספר האחרים משרתים אוכלוסייה דתית-לאומית, ומהם תשעה (16%) ממוקמים בערים חרדיות מובהקות, אך בעלות פתיחות מסוימת (אלעד, בית שמש, כוכב יעקב וכפר חב"ד). חשוב לציין כי היישובים כוכב יעקב וכפר חב"ד, למרות היותם יישובים בעלי זהות חרדית, הינם חלק ממערכת מוניציפלית שאינה חרדית ואשר בראשה עומדים אנשים שאינם חרדים. בערים החרדיות המרכזיות, ירושלים ובני ברק, יש פיצול: בירושלים קיימים 11 (20%) מוסדות ממ"ח, ואילו בבני ברק אין מוסדות ממ"ח כלל. בערים מעורבות ישנם 14 (25%) מוסדות ממ"ח ובערים פריפריאליות ישנם 22 (39%) מוסדות ממ"ח. חשוב לציין כי 25% מהמוסדות שייכים לחסידות חב"ד הנוטה לפתיחות ללימודי חול. בלוח 1 מוצגים מאפייני בתי הספר.

לוח 1

בתי ספר יסודיים של הממ"ח פיזור גאוגרפי, חלוקה מגדרית וגודל בית הספר

מספר תלמידים			מגדר			כמות	יישוב
מעל 200	עד 200	עד 100	מעורב	בנים	בנות		
2	5	4	-	6	5	11 (20%)	ירושלים
3	2	4	-	5	4	9 (16%)	ערים חרדיות
7	6	1	3	6	5	14 (25%)	ערים מעורבות
4	11	7	3	6	13	22 (39%)	ערי פריפריה
16 (28.5%)	24 (43%)	16 (28.5%)	6 (11%)	23 (41%)	27 (48%)	56 (100%)	סה"כ

מן הלוח עולה כי מרבית בתי הספר של זרם הממ"ח ממוקמים בפריפריה. באזורי הפריפריה ובערים מעורבות ישנה פתיחות גבוהה יותר המאפשרת את קיומו של מוסד שבו לומדים בנים ובנות. מרבית המוסדות הם מוסדות המיועדים לבנות, אך מנתוני משרד החינוך עולה כי בפועל לומדים בזרם הממ"ח יותר בנים (59%) מאשר בנות (41%).² דבר זה עשוי להעיד על התבססות מספרית של בתי הספר לבנים. מרבית בתי הספר (71.5%) מאכלסים עד 200 תלמידים. מספר תלמידים זה הוא קטן בהתחשב בכך שמדובר בבתי ספר שמונה-שנתיים. נתון זה מעיד על קיומן של כיתות לא תקניות בבתי ספר אלו, במיוחד בבתי הספר שיש בהם פחות מ-100 תלמידים.

כלי המחקר

ליצירת תמונה הוליסטית ביחס לנושא, נעשה שימוש בטריאנגולציה של כלי מחקר ומקורות מידע. המחקר התמקד בניתוח טקסטים המפורטים בטבלה 2. חלק מן הטקסטים הם נחלת הכלל, כמו פרוטוקולים של דיונים משפטיים

² אתר משרד החינוך:

http://ic.education.gov.il/QvAJAXZfc/opensdoc_pc.htm?document=Mabat_rachav.qvw&host=qvsprodlb&sheet=SH11&lang=en-US

וכתבות עיתונאיות, וחלקם נאספו במסגרת עבודת החוקרות ומהווים עדויות מתוך המערכת.

לוח 2

מקורות ניתוח טקסטואליים

נושא הטקסט	השולח	הנמען
התכתבויות בין גורמי ממשל, משפט, חינוך וגורמים אזרחיים שונים		
1 בקשת הצטרפות לזרם הממ"ח	מנהל בית ספר	שרת הפנים
2 דחיית בקשת לפתיחת מוסד ממ"ח ברשות מקומית	נציגי הרשות המקומית	המחוז החרדי
3 דחיית בקשה לתוספת שעות למוסד המעוניין לעבור לזרם הממ"ח	מנהל חינוך עצמאי	מפקח חינוך עצמאי
4 בקשה לסיוע במעבר בית ספר לזרם הממ"ח	נציגי עירייה	מחוז חרדי
5 בקשה לפתיחת מוסדות ממ"ח	גורם משפטי	מחוז חרדי ונציגי הרשות המקומית
מסמכים ממשלתיים		
6 הצעת חוק חינוך ממלכתי 2020	ממשלת ישראל	
7 פרוטוקול ועדת הכנסת, משיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט	ממשלת ישראל	
פרוטוקולים משיבות של גורמים שונים בנושא פתיחת ממ"ח		
8 מצב בתי ספר מזרם הממ"ח	המחוז החרדי	
9 פרוטוקול ישיבה ביחס לפתיחת מוסד ממ"ח ברשות מקומית	משרד החינוך, המחוז החרדי ונציגי רשות מקומית	
מסמכים משפטיים		
10 חוות דעת מומחים	מומחים אקדמיים (ח"ת)	בית המשפט

11	עתירה לבית המשפט המחוזי באשר לפתיחת מוסד ממ"ח	נציגים משפטיים 24.11.2019	משרד החינוך, המחוז החרדי והרשות המקומית
12	עתירה לבית המשפט העליון באשר לפתיחת מוסד ממ"ח	נציגים משפטיים 29.07.2020	משרד החינוך, המחוז החרדי והרשות המקומית
13	עתירה לבית המשפט העליון באשר לפתיחת מוסד ממ"ח	נציגים משפטיים 15.06.2020	משרד החינוך, המחוז החרדי והרשות המקומית
קטעי עיתונות חרדית			
14	בחדר הסגור : גפני פרש את משנתו בפני 'החרדים' העובדים'	אבי רבינא ויענקי כץ, 03.02.20	https://www.kikar.co.il/haredim-news/346260
15	נציג 'דגל התורה' מאשים : "מונעים מאיתנו מוסדות ממ"ח"	רפאל כהן, 10.11.20	https://www.kikar.co.il/haredim-news/378423
16	רבנים מזהירים מהקמת ממלכתי חרדי : "תערובת טוב ורע"	אבי רבינא, 29.07.19	https://www.kikar.co.il/haredim-news/325549
17	משרד החינוך העניק הכרה רשמית לבית ספר ממלכתי-חרדי בבית שמש	אריאל ליבא, 26.02.19	https://www.kikar.co.il/haredim-news/308455

כמו כן במחקר רואיינו חמישה נציגים שונים של גופי ממשל חינוכי ומקומי, כמפורט בלוח 3.

לוח 3

משתתפי ראיונות עומק חצי מובנים

גורם	תפקיד
משרד החינוך	מטה משרד החינוך – תכנון ואסטרטגיה
משרד החינוך	מטה משרד החינוך – תכנון ואסטרטגיה
משרד החינוך	מטה משרד החינוך – תכנון ואסטרטגיה
המחוז החרדי רשויות מקומיות	רפרנט ממ"ח מנהל מחלקת חינוך

הראיונות היו ראיונות עומק חצי מובנים, שנועדו להבהיר את תפיסת הגורם העונה ביחס למוסדות הממ"ח בכלל, ובייחוד ביחס לפתיחתם במסגרת רשויות מקומיות. מדריכי הראיון התייחסו לשאלות: מהן התפיסות של משרד החינוך ביחס לממ"ח? מהם אפיקי התפתחות הממ"ח בעיני משרד החינוך? מהן תפיסות הרשות המקומית ביחס לממ"ח? מהם אפיקי התפתחות הממ"ח בעיני הרשות המקומית? כמו כן המראיינים התבקשו לדווח על ההתמודדות מול רצונן של קבוצות הורים לפתיחת מוסדות ממ"ח.

עיבוד הנתונים

החומר שנאסף נקרא על ידי החוקרות ולאחר מכן נותח בניתוח נושאי. החומר חולק ליחידות משמעות, כלומר יחידות בעלות תוכן מסוים וקוהרנטי המהוות רכיב המייצג נושא מסוים. בהמשך מופה החומר, ובוצע מיקוד בקטגוריות העיקריות. לאחר מכן זוהו תמות חוזרות. במסגרת זו נעשה חיבור בין הפרספקטיבה המושגית העומדת בבסיס מחקר זה והנשענת על מחקרים שנערכו בתחום לבין הקולות שעלו מחומרי המחקר (שקדי, 2003).

הממצאים

מניתוח חומרי המחקר עלו שתי תמות מרכזיות. התמה הראשונה היא יחס משרד החינוך למוסדות והפער בין ההצהרה לעשייה בפועל. התמה השנייה היא דרכי ההתמודדות של רשויות מקומיות מסוגים שונים עם סוגיית הממ"ח.

תמה ראשונה: תפיסת משרד החינוך את זרם הממ"ח – הקשר בין הצהרות לפעולות

כאמור לעיל, החינוך הממלכתי-חרדי הוקם במטרה לספק לימודי יסוד נאותים לציבור חרדי מובהק המעוניין בחינוך חרדי העומד באמות מידה מערביות ברמה הפדגוגית. למרות זאת, מהלך הקמת זרם חינוך זה לא עוגן בחוק, והעמימות בהגדרת מעמדם של מוסדות הממ"ח מקשה על קידומם.

משרד החינוך מציג עמדה חיובית ביחס לפתיחת מוסדות ממ"ח כפי שניתן לראות מדברי בכירה במשרד החינוך:

מטרתנו היא שבתי ספר אלו יצטיינו. הם צריכים להיות חוד החנית, ואנחנו ניתן את כל מה שנדרש בגבולות האפשר. [...] פריצת הדרך פה היא

באומץ להקים מסגרת המיועדת לאוכלוסייה חזקה בניגוד לאוכלוסיית הנושאים שעד כה עסקנו בה. בעת הזו, בה הציבור החרדי בונה חומות סביבו, חשוב לנו לתת מה שאפשר לאלו המוכנים להיות הראשונים מחוץ לחומה.

מדברים אלו ניתן לראות את עמדתה החיובית של המדינה כלפי כינון הממ"ח בשל היותו גורם לחיזוק תהליכי השתלבות המגזר החרדי בחברה הישראלית. הדבר מובע גם בהצעת חוק חינוך ממלכתי (תיקון – חינוך ממלכתי חרדי), התש"ף–2020, הקוראת למיסוד ולהבנייה מסודרת של זרם הממ"ח: תוקם מועצה לחינוך ממלכתי-חרדי; חברי המועצה יתמנו על ידי השר, כל אחד לתקופה של ארבע שנים. השר ייוועץ במועצה בטרם ישתמש בסמכות מן הסמכויות המסורות לו לפי חוק זה הנוגעות לחינוך ממלכתי-חרדי.

על אף ההצהרות החיוביות ביחס לממ"ח, הוא נתפס כענן חיובי במרחב אין-קיימות, ותוכנית הפעולה של משרד החינוך ביחס לו – מעורפלות. ערפול זה מוסבר על ידי נציג משרד החינוך מהמחוז החרדי:

לאורך כל שנות קיומו של הממ"ח התפיסה של משרד החינוך היא מאוד מאוד חיובית לממ"ח, זה הזדמנות בשביל המשרד לתת שירות לילד החרדי וגם תחת כל המחויבויות והאחריות של המשרד, כמו כל ילדי ישראל. אבל, ופה האבל הקטן, מידת הלהיטות או מידת המאמץ לקדם את הממ"ח מעבר למה שקורה באופן אוטומטי בשטח השתנתה בין מצבים פוליטיים, נקרא להם, ומצבים של המשרד.

הניסוח העדין המייחס כוונות חיוביות לאנשי משרד החינוך מתחלף בהתבטאות ברורה של בכירה במשרד החינוך:

אני חייבת להגיד שהבעיה החמורה שיש זה שאין תפיסה, כלומר, המנכ"ל כן היה עם תפיסה יותר פרגמטית וגם שאמרה אני רוצה כן את החברה החרדית, אבל אני עושה את זה בשיתוף פעולה מאוד גדול עם המנהיגות החרדית. אני לא עושה שום פעולות שהם עכשיו מביאות איזה

סוג של אנטגוניזם. מתוך זה התפיסה החזקה מאוד של המנכ"ל הייתה שממ"ח זה כלום.

הדבר ניכר בדבריהם של בכירים נוספים, המעידים שהעמימות מובילה לחוסר היכרות ועניין בממ"ח:

אני מתבאס כי דרך השאלות שלך אני מבין עד כמה אני לא בקי בנושא הממ"ח. אני נבוך שאינני בקי ואפילו ברמת נתונים אני לא יודע.

ראשית אומר לך שאני לא בטוחה שיש הרבה אנשי מטה שמכירים את סיפור הממ"ח. זה קטן מדי בשביל לקבל יחס באיזה שהוא אופן.

ועדת הכנסת שעסקה בנושא הממ"ח גם היא מכירה בבעיית המדיניות, כפי שעולה מדברי חברת הכנסת רחל עזריה:

הם (מוסדות שרוצים לעבור לזרם הממ"ח) כל הזמן אומרים לי, תעזרי לנו להשיג מכתב ממנכ"ל משרד החינוך שאומר את זה בצורה מובהקת. [...] משרד החינוך צריך לומר, אנחנו רתומים לזה לחלוטין. מי שלא מבין כמה זה חשוב, ואני מאמינה שאתם ממשרד החינוך (מבינים) שזה בתי ספר ממלכתיים, וכן זה ממש צו השעה.

מלבד ההיכרות עם התחום, עולים מתוך חומרי המחקר מחסומים ממשיים הבולמים אפשרות לעשייה ולקידום זרם הממ"ח. הבעיה המרכזית היא חוסר עיגונו בחוק, כפי שעולה למשל מדבריו של בכיר במחוז החרדי:

תראי אין, כמו שכל הממ"ח לא מעוגן לא בחוק ולא בתקנות ולא כלום, הכול פה הוא נורמות שמקובלות ולא בקלות משתנות.

מדבריו של חבר כנסת יעקב מרגי בוועדת החינוך התרבות והספורט בכנסת, בתאריך 3 ביולי 2018:

ככה זה כשמקימים דבר בחיפזון. הקמת ממ"ח. תקן את חוק חינוך חובה, תקן את חוק זכויות התלמיד, עד השלטון המקומי. זה מוצר מדף.

מדברי בכיר נוסף במשרד החינוך:

אני יודע שזה (ההחלטה על הממ"ח) כן עבר באיזו שהיא החלטה, לדעתי זה לא עבר בחקיקה.

או כפי שעולה מדיווח בעיתונות:

ח"כ תהילה פרידמן, יו"ר ועדת המשנה, אמרה בדיון כי החינוך הממלכתי-חרדי אינו מעוגן בשום חוק ולכן לא ניתן לחייב רשויות מקומיות לפתוח בתי ספר ממלכתיים-חרדיים.

בעיה נוספת שעולה במסגרת העשייה ביחס לממ"ח היא היכולת להפנות משאבים ולייצר העדפה מתקנת, כפי שעולה מדברי בכיר במחוז החרדי:

בשלוש השנים הראשונות זה היה מאוד ברור: הייתה התגייסות של שר, היו תוספות של שעות, נתנו מאות רבות של שעות תוספתיות, וניתנה העדפה מתקנת מאוד ביחס להסעות. אחרי שלוש שנות פיילוט, משפטית אי אפשר לתעדף את הממ"ח, אז אין היום שום העדפה מיוחדת לממ"ח.

הלך הרוח הפוליטי משפיע גם הוא על העשייה בתחום הממ"ח. התנגדות משמעותית של הסיעות החרדיות חוסמת בפועל את ההתקדמות, כפי שעולה ממאמר בעיתונות החרדית המצטט את דבריו של חבר הכנסת משה גפני:

אנחנו מתמודדים כל הזמן עם מערכת החינוך החילונית. לא רוצים להיות שותפים שלהם, לא רוצים לעשות איתם פשרות. שי פירון הקים את הממ"ח, והוא רוצה שהחרדים יהיו משהו אחר. הוא רצה שהכול יהיה ממ"ח. הממלכתי-חרדי נתון לשליטה מוחלטת של משרד החינוך. אנחנו נלחמים נגד זה. זו התערבות בוטה וגסה.

נראה כי משרד החינוך פועל על פי תפיסה של bottom up design (במקום: top down design), כלומר משרד החינוך אינו מכתוב את הנעשה בשטח, אלא השטח הוא היוזם פעילות, כפי שעולה מדברי בכירה במשרד החינוך:

זרמים נוספים שנוצרו מאז זה זרמים שבאו מלמטה. זאת אומרת גם אם תיקחי נגייד את ש"ס, אז זה בעצם משהו שבא מתוך החברה האזרחית, בסוף התפרץ גם לפוליטית, אבל הוא בא מהחברה. הוא לא בא מהמדינה. או אם תיקחי את הדמוקרטיים או את האנתרופוסופיים, את הכנסייתיים – הם כולם באו מתוך החברה. כי חינוך, בטח בחברה הישראלית, הוא משהו כל כך מחובר להורים ולדרך שהורים בוחרים,

שיש קושי מאוד גדול שממשלה היא זו שקובעת. [...] גם אם הממ"ח הוקם מלמעלה, המשך הצמיחה האמיתית שלו צריכה לבוא מלמטה.

קיים חוסר מחויבות של משרד החינוך לתהליך ביסוס ומיסוד זרם הממ"ח, ולכן העשייה בתחום זה נמוכה, כפי שעולה מדברי בכירה במשרד החינוך: אבל אני באמת חושבת שאין תפיסת מחויבות כזאת. זאת אומרת בגלל שהמחוז החרדי הוא מחוז שעדיין לא נטמע במשרד, אנחנו יודעים את זה? נכון?

עורך דין נציג ההורים מסכם ואומר בדיוני ועדת הכנסת בנושא: פרעה אמר "תבן אין ניתן לעבדיך ולבנים אומרים לנו עשו". מחייבים חוק חינוך חובה, אבל מחייבים הורים ללכת לחינוך פרטי, וזה, אני חושב, בעיה שצריכה פתרון, ואני חושב שהיא צריכה ללכת לפתרון כן בחקיקה, משום שמה שקורה (הוא) שאין באמת ממלכתי-חרדי. יש פייק ממלכתי-חרדי. משום שבעצם הממלכתי-החרדי יושב בתוך המחוז של המוכר שאינו רשמי.

תמה שנייה: גישת הרשויות המקומיות בעניין מוסדות ממ"ח

א. ברשויות המקומיות החרדיות: הסתייגות הערים החרדיות המתפתחות, כגון מודיעין עילית וביתר עילית, מהוות מנוף מרכזי של החברה החרדית (פינקלשטיין, 2022). ערים אלו מאופיינות באוכלוסייה צעירה ושמרנית (כהנר, 2018), וניכר בהן חוסר מוכנות בסיסי לשילוב זרם הממ"ח במסגרות העירוניות, כמו שמדווח הורה בוועדת החינוך התרבות והספורט בכנסת, בתאריך 3 ביולי 2018:

אנחנו בעצם עיר של מעל 10,000 משפחות, עשרות אלפי ילדים, ואין (מוסד ממ"ח) אפילו לא קרוב. בבני ברק יש לך את תל אביב, שיש שם זה, ובירושלים יש בשכונות מרוחקות. אצלנו אין בכלל. זה לא שאין דרישה. יש רצון. הרבה אנשים רוצים, רק הם לא יכולים. לבן אדם חרדי אין יכולת לבוא ולפתוח. אצלנו בעיר אין בחירות.

או כפי שעולה ממאמר עיתונאי העוסק בניסיון הורים לפתיחת מוסד ממ"ח בביתר עילית:

נכון לעכשיו משרד החינוך בשיתוף עיריית ביתר בולמים הקמת מוסד שכזה (ממ"ח). במכתב שפורסם מזהירים רבני העיר מהקמת המוסד: הננו בזה באזהרה חמורה על דבר השמועה כי יש המבקשים לפרוץ פרצה בגדרי כרם החינוך הטהור בעירנו ביתר עילית המעטירה, ולהקים מוסד המתקרה ממ"ח, אשר בידוע כי כל גדולי ישראל מרנן ורבנן גילו דעתם כנגד מוסדות כלאיים אלו, אשר סכנתם רבה, ואחריתם מי ישורנה.

בערים חרדיות הנתפסות כפתוחות יותר במנעד השמרנות-פתיחות, נראה כי המוכנות לפתיחת מוסדות ממ"ח תלויה ברצונו של ראש העיר, כפי שעולה ממאמר בעיתון על פתיחת מוסד ממ"ח בבית שמש (ראו מס' 17 בלוח 2 לעיל): במשך שנים ניסו ההורים לפעול מול הרשויות כדי לקבל הכרה ועזרה מצידם, אך לטענת ההורים, לא הצליחו בכך עקב השלטון הקודם בעיר. עתה, בעקבות מאמצי ראש העיר ד"ר עליזה בלוך, שפעלה מול מנכ"ל משרד החינוך שמואל אבואב ומנהל המחוז מר מאיר שמעוני, קיבל המוסד הכרה רשמית כממ"ח.

יש לציין שמוסדות החינוך של חב"ד השתלבו במסגרת זרם הממ"ח ופועלים כמוסדות ממ"ח כבר שנים ארוכות, ואולם אין בכך משום השפעה מהותית על שינוי תפיסת הזרם המרכזי החרדי את מוסדות הממ"ח.

ב. בערים החרדיות המרכזיות, ירושלים ובני ברק: פיצול מובהק בירושלים ובבני ברק, ערי הליבה החרדיות שבהן מתקיים מוקד חינוכי מרכזי (כהנר, 2018), קיימים הבדלים משמעותיים בהתייחסות העירייה לנושא. עיריית ירושלים מקדמת פתיחת מוסדות ממ"ח, כפי שעולה ממכתב של ראש מנהל החינוך בירושלים למחוז החרדי:

בשנת הלימודים הקודמת בדקנו את האפשרות להעביר את בית הספר מהחינוך העצמאי לחינוך החרדי הרשמי. המהלך לא הסתיים, ואנו מבקשים לבדוק כיצד ניתן לקדמו. החינוך העצמאי נתן בדרך כזו או אחרת את הסכמתו, אך בסופו של דבר בית הספר לא עבר לפיקוח החרדי הרשמי. על סמך שיחה עם הורי ומורי בית הספר, אבקשכם לשחזר מעבר זה של בית הספר והפיכתו לחרדי רשמי.

לעומת זאת, עיריית בני ברק מונעת את פתיחת מוסדות הממ"ח בשטחה, כפי שעולה מדיוני ועדת הכנסת בנושא הממ"ח:

בבני ברק יש קבוצת הורים שרוצה לפתוח כיתה א' שנה הבאה, בנות. אין בכלל עם מי לדבר ברשות.

ג. בערים המעורבות: חוסר היכרות ותעדוף פוליטי ערים מעורבות, שבהן קיים רוב חילוני ומיעוט חרדי, נדרשות להתמודד עם החינוך החרדי בצל תפיסות הקיימות בעיר ביחס לאוכלוסייה החרדית. בתוך ההתמודדות של מחלקות החינוך בעיר עם סוגיית החינוך החרדי, המורכבת כשלעצמה, נושא הממ"ח הוא נישה לא מוכרת, ולרבים ממנהלי מחלקות החינוך היא אף אינה מובנת. כך עולה למשל מדברי בכירה במחלקת חינוך בעיר מעורבת:

אף אחד, כשבאתי לתפקיד, לא אמר לי: יש פה את האוכלוסייה של החרדים את מתבקשת להתייחס איתם ככה או אחרת. אף אחד לא אמר לי: גם החרדים הם תחת אחריותך, האופציה של המוכש"ר והממ"ח הם תחת אחריותך. אף אחד לא באמת אמר לי משהו לגבי העולם הזה.

אחד מהגורמים המרכזיים שעשויים לעכב פתיחת מוסד ממ"ח מבחינת הרשות המקומית הוא התפיסה העירונית ביחס לאוכלוסייה החרדית והחשש מגדילתה, כפי שעולה מדברי מנהלת מחלקת חינוך באחת מהעיריות המעורבות:

יש איזשהו חשש שיופר האיזון בין חרדים לחילונים בעיר שלנו. אף אחד לא אמר לי את זה אבל ככה נדמה לי, בסדר? יכול להיות שיש איזשהו חשש כזה שיופר האיזון, שהוא נשמר יפה בסך הכול בעיר שלנו, בתקשורת בין חרדים לחילונים, וככל שתתני יותר מענה תבוא יותר אוכלוסייה חרדית לעיר.

לעומת זאת, כאשר התפיסה של הרשות המקומית היא חיובית ומקדמת, ניתן לקדם את זרם החינוך הממלכתי-חרדי בקהילות החרדיות העירוניות, כפי שעולה מדברי בכיר במחוז החרדי:

העיר הזאת הפכה להיות אימפריה: שלושה ממ"חים, עשרה גנים. ניסו לעשות משהו חדשני, לצרף את (חסידות) קרעטשניף אלינו. זה לא היה

קורה בלעדיהם. זה משהו מהפכני. לראשונה אחד הסמלים של חסידות פר-אקסלנס עוברים לממ"ח. זה רק כוח של עיר, חד משמעית.

ד. ערים בפריפריה: צרכים כלכליים וצרכים חברתיים רוב מוסדות הממ"ח נמצאים בפריפריה. זאת מכיוון שהקהילה החרדית בפריפריה הישראלית מגלה גמישות, מצד אחד, וצורך גדול במשאבים, מצד שני. אלה מובילים לבחינת מעבר מוסדות לזרם הממ"ח בחיוב. בכירה במשרד החינוך מסבירה:

[...] כלומר באמירה שאומרת המיינסטרים החרדי והמוסדות החרדים לא נותנים מענה מיטבי לכל סוגי האוכלוסייה שיש בחברה, והממ"ח בעצם מאפשר מתן מענה לגופים שהם הרבה יותר חלשים פוליטית בתוך החברה החרדית. בסוף מי שחזק פוליטית בחברה החרדית זה הליטאים, והליטאים מחזיקים בקו מאוד מסוים, והעולם ההלכתי הוא העולם החזק ביותר שאין בו שום לגיטימציה ללימודי ליבה ולעוד היבטים נוספים, וכאן נכנס הממ"ח שנועד לסייע. עכשיו זאת תפיסה שבעיני קל יותר לרתום אליה. צריך להבין אבל מה היא עושה. היא ללא שום ספק ממתגת את הממ"ח בתור מענה לחלשים.

ניכר כי עדיין ישנם מקומות בפריפריה שנמנעים ממעבר או מכניסה למוסדות ממ"ח, בשל התפיסה השלילית הקיימת בציבור החרדי, כפי שעולה מדברי בכיר במחוז החרדי:

לדוגמה ראש עיר גדול באזור בדרום שהיו לו פניות רבות מאוד להקים ממ"ח אמר: עד שהרב המקומי, הרב הליטאי, לא יאשר את זה, אל תדברי איתי על זה. למרות שהוא מאוד מבין.

ה. גורמים מעכבים ומקדמים בקשר עם הרשות המקומית אחד הגורמים המעכבים הוא הבירוקרטיה הכרוכה בפתיחת מוסד ממ"ח ובמעבר מוסד ממעמד משפטי אחר למעמד של מוסד ממ"ח, כפי שעולה ממכתבו של מנהל בית ספר שמבקש להצטרף לזרם הממ"ח:

על מנת להתחיל בתהליך המעבר למחוז החרדי נדרשנו על ידי אנשי המחוז להמציא אישור מהחינוך העצמאי שהם מאפשרים לנו לעבור

רשות, אך לצערנו הם אינם מוכנים לאפשר לנו את המעבר. החינוך העצמאי סוגר את בית הספר באופן עקיף ולא רשמי.

קשיים בירוקרטיים מול הרשות המקומית ניכרים גם בדברי נציג המחוז החרדי בוועדת החינוך התרבות והספורט בכנסת, בתאריך 3 ביולי 2018 :

טופס ההקמה מורכב מפנייה לרשות. הרשות חותמת שהיא מעוניינת, רוצה, ומשרד החינוך חותם, מקצה סמל ואז פותח תיקי עובדי הוראה. בהעברת בעלות יש חתימה גם של העירייה, גם של העמותה וגם של המשרד על העברת הבעלות. הבעיה קורית כאשר פונים מאוחר ואז אין לנו 'סיי' מול הרשות המקומית, למה לא פתחתם במערכת המחשוב של הרישום אפשרות כזאת. ולכן למשל בעיריית בני ברק קיבלתי מכתב רשמי רק הבוקר, אחרי שבועות של פניות, שאחרי תקופת הרישום הם לא פותחים בית ספר. הם לא מחויבים לפתוח מוסד ממלכתי עכשיו. אין להם גם בינוי, אין להם אפשרויות.

הפוליטיקה הפנימית ברשות המקומית עשויה לעכב פתיחת מוסדות ממ"ח ברשות, כפי שעולה מהדברים של בכירה במחלקת חינוך עירונית: יש מהלכים שהם מהלכים פוליטיים. once ש"ס נמצאת בקואליציה אצל ראש העיר, זה אומר משהו. במשוואה הזאת לשיח נכנסים גורמים פוליטיים, שלא בהכרח איתי.

חשוב לציין כי הקבוצות המעוניינות במוסדות ממ"ח נמצאות בתת-ייצוג, ולעיתים אף בהעדר ייצוג, בפוליטיקה החרדית, ועל כן אין להן לובי פוליטי שיתמוך בבקשתן, כפי שניתן ללמוד מדברי בכיר במשרד החינוך: לגבי מגמות, בסוף אין ייצוג לחרדים האלה שזקוקים לזה בפוליטיקה. זאת אומרת בתוך הפוליטיקה יושב המיינסטרים. אז כשאנחנו עוברים כבר למגמות בחברה רואים שיש קבוצות שכן צריכות או כן רוצות את הממ"ח, אין מי שיתמוך בהן מבחינה פוליטית.

אילוצים כלכליים של הרשות המקומית גם הם מהווים מקור לעיכוב הכנסת מוסדות ממ"ח, כפי שעולה מדברי בכיר במחוז החרדי:

יש ברשויות עניין של משאבים. יש רשויות שמפרידות בין האידיאל לפרקטיקה, כלומר, זה שבאידיאל הן היו רוצות ממ"ח, אבל בפרקטיקה נוח להן שזה מוכר שאינו רשמי. כל הנושא של הבטיחות והרישיונות לא על גבן, כל הנושא של הקצאת מבנים לא באחריותן, ותוספת השלמה של כספים בניהול עצמי לא עליהן, אז זה נוח להן. לפעמים האילוצים הכלכליים והנוחות הפרקטית גוברים על האידיאל.

עם זאת, למטבע הכלכלי יש גם צד אחר, כזה הנותן משאבים כלכליים ועירוניים לרשות המקומית, כפי שמציגה בכירה במשרד החינוך:

עכשיו הרשויות המקומיות לגמרי הולכות ומתעצמות, ואז כאילו התפיסה שיכולה לחבר אותם בצורה הרבה יותר חזקה, מקום שבא שהוא רוצה לשלוט בזה, שרוצה להבין מה קורה וכולי. זה נתיב מאוד משמעותי, כאילו ככה גם צריך לשווק אותו. כאילו כאמירה שבאה ואומרת: בוא תראה אם תקים ממ"ח ותהיה לך יכולת אמיתית, בגלל שאתה תהיה יותר, תבין את התקציבים שעוברים, יהיה לך שיתוף פעולה יותר מצד בית הספר. זה עולם אחר. אתה לא מכניס פנימה רשת חרדית ואז זהו, גמרנו הלך עליך.

נושא האילוצים הכלכליים עולה בצורה חדה מתשובת הרשות המקומית מבשרת ציון לעתירה שהוגשה כנגדה לבג"ץ על ידי קבוצת הורים שביקשו להעביר בית ספר בתחומי הרשות המקומית ממעמד משפטי של פטור למעמד של מוסד זרם הממ"ח:

משרד החינוך פנה לגורמי המועצה על מנת לברר את עמדתם ביחס לבקשה להכרה בבית הספר כמוסד רשמי. גורמי המועצה השיבו למשרד החינוך כי אין למועצה יכולת תקציבית לתמוך בהכרה בבית הספר וכי הדבר יפגע באופן משמעותי בבתי הספר הרשמיים הקיימים כבר בתחומי המועצה ומתוקצבים על ידה. כפי שעולה מתגובת משרד החינוך, זה האחרון מסר את עמדתו למערערים וציין כי נוכח מספר התלמידים המועט ובשל סירובה של המועצה לעמוד בנטל התקציבי, לא ניתן להכיר בבית הספר כמוסד רשמי של החינוך הממלכתי-חרדי.

מלבד האילוצים הכלכליים, גורם מעכב נוסף הוא יחסן של הרשות המקומית לנושא הבינוי, התפעול ותחזוק המבנים במוסדות הממ"ח. מכיוון שהיחס בחלק מהמקרים אינו מיטבי, המבנים לוקים לעיתים בתנאים ירודים, והדבר עלול לפגום בתפקוד המוסדות ולהוריד את קרנם בעיני ההורים. כך עולה למשל מדברים שהוזכרו בדיון בוועדת החינוך התרבות והספורט בכנסת, בתאריך 3 ביולי 2018, ביחס לעיריית חיפה:

[ב]חיפה וקרית שמואל לומדים בחניון, והוא (ראש העיר) לא מוכן לתת שטח ריק שנמצא בסמוך.

הדבר ניכר גם בסיכום ישיבות צוות במחוז החרדי ביחס לתפעול ממ"ח בעפולה: מבנה ביה"ס ממ"ח בנים – ללא חצר משחקים, תחזוקה לקויה. צורך משמעותי לשיפור הניקיון והסדר במרחבי המוסד. יש דברים שניתן וצריך לעשותם ברמה בית-ספרית, ויש אשר נצרך לסיוע שוטף של העירייה ועובדי התחזוקה.

וכפי שעולה מסיכום ישיבת צוות במחוז החרדי:

בינוי: לוותיקים ניתן תקציב הצטיידות, אך המבנים עדיין במצב גרוע. שני מקומות קיבלו מבנה יפה. מוסד אחר עדיין במפעל הפטריות. בשני מוסדות צפיפות רבה. במוסד נוסף לא קיבלו את המבנה היביל שהובטח. מבין המצטרפים החדשים: מוסד אחד בשכירות. תתקיים פגישה בין הרשויות ומנהל הפיתוח. מוסד אחר במבנים יבילים מסוכנים. מוסד נוסף במבנה ירוד וכן בשני מוסדות נוספים. גם שתי ישיבות תיכוניות במקומות לא מתאימים.

גורם מעכב נוסף שקשור ברשות המקומית הוא רישום לבית הספר. בעת הקמת בית ספר יש לייצר מרחב בחירה מאפשר, כדי לתת חיזוק ותמיכה למוסד המוקם. אך פתיחת אפשרות שכזו אינה עולה בקנה אחד עם תקנות הרישום ברשויות המקומיות, כפי שעולה מדברי חבר הכנסת יעקב מרגי בוועדת החינוך התרבות והספורט בכנסת, בתאריך 3 ביולי 2018:

מבחינתי הממ"ח זה מוצר מדף של המדינה, לכן כל ראש רשות, זה לא תלוי ברצונו. זו השאיפה שלי, שאם הוא ייכנס למערכת הרישום

העירונית שלו שמחוברת אליך, תהיה לו אפשרות גם לשים בסטנד-ביי. אפשרות א' – זאת. אפשרות שנייה, אם לא ייפתח ממ"ח, בית ספר זה וזה. קודם כול שתהיה לו אפשרות, ואם תצטבר כיתה תקנית, אכן ייפתח. זה האינטרס שלך, זה האינטרס של המדינה. לא תמיד אינטרס של ראש רשות, בגלל שיקולים כאלה ואחרים.

הדבר בא לידי ביטוי גם בדבריו של בכיר במחוז החרדי:

זה נכון שיש מקרים שהרשות יכולה לסייע בפתיחת הפתח להורים. למשל אם רשות מקומית תפרסם את הרצון שלה לפתוח ממ"ח או לבדוק כדאיות, בהרבה מאוד מקרים שזה דבר שמתבשל אט אט. ובלי שיהיה אמירה של רשות מקומית "אנחנו מוכנים לבחון את זה, אנחנו פותחים אפשרות במחשוב של משרדי הרישום בתקופת הרישום כדי לבחון את זה", זה לא יקרה. הרבה מאוד רשויות אומרות שחשוב לפתוח את זה מבחינת פרסום ורישום, ואחר כך, כשאתה מגיע אליהם עם מספרים לא מספיק מובהקים, אז הם אומרים "אין ביקוש". זה סוג של מלכוד כי ההורה לא רוצה להישאר באוויר. הוא רושם את הילד למוכש"ר למרות שהוא רוצה ממ"ח. לעומת זאת, הרשות לא סופרת אותו כאחד שהוא מעוניין ממ"ח כי הוא נרשם למוכש"ר. אז זה פלונטר מסוים.

דין

המחקר הנוכחי עסק בסוגיית הקמת מוסדות חינוך המשתייכים לזרם הממלכתי-חרדי ובממשקים הקיימים בין רשויות המדינה. הקמת מוסדות אלה מונעת, מחד, על ידי השינויים החברתיים-תרבותיים במגזר החרדי, ומאידך נבלמת הן בשל העדר העיגון בחוק הן בשל גורמים בפוליטיקה הפנים-חרדית המתנגדים לה. הקושי בפתיחת מוסדות ממ"ח חדשים, על אף עמדתו החיובית של משרד החינוך, נובע גם מן העובדה שקובעי המדיניות במשרד אינם מכירים את נושא הממ"ח על בוריו, ופעמים רבות הוא נתפס ככל מוסד חרדי אחר. נוסף על כך, הרשות המקומית, המקבלת לידיה כוח רב בהנעת התהליך ובביסוסו, אינה מחויבת בו על פי חוק. גורל מוסדות הממ"ח ברשות המקומית נקבע לא אחת בהשפעת שיקול דעת פוליטי וכלכלי, נוסף על זה החינוכי והחברתי.

המחקר הצביע על כך שהתארגנות הורים בהסכמה של כל הרשויות המעורבות בנושא יביא לקידום טבעי, אך כאשר יש חסמים מצד מי מהמעורבים, אין התערבות לקידום הממ"ח. בהתאם לכך, פיזור מוסדות הממ"ח ברשויות המקומיות משתנה מרשות לרשות. ברשויות מקומיות חרדיות כמעט שאין מוסדות ממ"ח, ואין עניין לקדם את הנושא. בית שמש היא עיר מובילה בתחום קידום מוסדות הממ"ח, זאת כתוצאה מהחלטה ברורה של ראשת העיר. גם בירושלים הנושא זוכה לקידום, אך בבני ברק, לעומת זאת, קיימת הימנעות מעיסוק בו. בערים המעורבות ניכר חוסר היכרות, וההחלטות נקבעות על פי תעודף פוליטי. ברשויות המעורבות אין היכרות מספקת של הרשות עם האוכלוסייה החרדית על כל גווניה ועם צורכי הקבוצות השונות שבתוכה. מתוך כך נוצרת חוסר הכרה במשמעות זרם הממ"ח, וכאשר מצטרפים לכך שיקולים כלכליים ופוליטיים, התוצאה יכולה להיות חוסר תמיכה בו. זאת ועוד, ניתן לזהות חשש שמא התבססות זרם הממ"ח ברשות תוביל להגדלת האוכלוסייה החרדית ולהפרת האיזון הקיים בה. לחלופין, ניתן לזהות בערים אלה תפיסה פרו-חרדית המביאה להתחשבות פוליטית בגורמים המשתייכים לזרם המתנגד לממ"ח. ממצאים אלו, המשלבים היבטים גאוגרפיים ומוניציפליים, מגלים כי מוסדות הממ"ח אינם זוכים לקידום כלל ברשויות מקומיות חרדיות מסורתיות שאין בהן ייצוג לחרדיות המודרנית. ואולם ברשויות מקומיות שבהן אין שליטה חרדית מוניציפלית יש מקום לפיתוח מוסדות חינוך של זרם הממ"ח ולהרחבתם. שינוי השיח ברמה הארצית והפנים-רשותית, מתוך הבנת הגיוון הקיים בחברה החרדית, הוא הכרחי לקידום זרם חינוך זה. חשוב שהשיח יאפשר לקבוצות חרדיות מודרניות להשמיע את קולן ולהבהיר כי מוסדות הממ"ח אינם באים להחליף את מקומה של מערכת החינוך החרדית הקיימת, אלא לייצר אפשרויות נוספות לקבוצות המעוניינות בחינוך זה. מיתוג מחדש פנים-חרדי מרוכך, אדוק, מקצועי ומקובל עשוי להיות מהלך מקדם פתיחת מוסדות בפועל.

בנובמבר 2022, עם סיום כתיבת מאמר זה, פורסם חוזר מנכ"ל משרד החינוך העוסק בנושא, ובו נקבע כי הקמת בתי ספר של זרם הממ"ח תלויה בשיתוף הפעולה בין המחוז החרדי לרשות המקומית, וכי מעבר של בית ספר למעמד של מוסד ממ"ח תלוי במעמד שהיה לו קודם לכן, והדבר מהווה חסם

מהותי לתהליך המעבר. החוזר מוסיף וקובע כי פתיחת בתי ספר חדשים של זרם הממ"ח תיעשה מתוך דיאלוג בין הרשות המקומית להורי התלמידים בסיוע המחוז החרדי. קביעות אלו אינן משנות את המציאות ומשאירות את הכוח וההשפעה בידי הרשויות המקומיות. החוזר מחייב מתן עדיפות למוסדות אלו בבינוי ובתחזוקה, דבר שאכן נדרש כדי לשפר את תנאי בתי הספר בזרם הממ"ח, ומציין אף מתן סיוע כמו השתתפות בהסעות ואפשרות לקליטת תלמידים מיישובים סמוכים. ראוי לציין כי חשיבותו של החוזר נעוצה בשיח המתקיים סביב סוגיית הממ"ח – שיח שלא התקיים בעבר – ובעיגון מקומו כחלק ממערכת החינוך.

מנקודת מבטו של משרד החינוך, תפיסת הממ"ח טרם התבססה, והעמימות משתקפת גם בתפיסה הקיימת בשלטון המקומי. הבעת עמדות ברורות ונקיטת אפליה מתקנת בבינוי, בהיסעים ובמשאבים נוספים, כפי שנעשה בשנים הראשונות לקיומו של הממ"ח, עשויות לפעול לטובת פתיחת מוסדות ממ"ח נוספים ולאפשר את פיתוחם ואת ביסוסם החברתי והפדגוגי של בתי הספר מזרם זה. לשם כך יש לפעול להגברת המודעות לזרם הממ"ח בחינוך, לסיום החקיקה בעניינו ולתת לו עדיפות, הן במשרד החינוך הן ברשויות המקומיות, על ידי הפניית משאבים כלכליים ואנושיים לפיתוחו. כל אלה יובילו להגדלת הבחירה העומדת בפני הורים חרדים באשר לאפשרויות החינוך של ילדיהם.

המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשוני המצביע על מגמות כלליות, ואולם, למרות הרצון לטריאנגולציה רחבה, צמצום המקורות מגביל את יכולת הסקת המסקנות הרחבות. במחקרי המשך רצוי לחקור גם את עמדותיהם של שותפים נוספים בתהליך, כמו: מנהלי בתי ספר, הורים וגורמים נוספים ברשויות המקומיות. מגבלה נוספת של המחקר היא ההתמקדות בחקר מקרים שבהם יוזמות ההורים לפתיחת מוסדות ממ"ח עוכבו ולא התממשו. במחקרי המשך ראוי למפות את כל היוזמות לפתיחת ממ"ח, המוצלחות והכושלות גם יחד, ולנתח את החסמים ואת המנופים הקיימים בתהליך. כמו כן יש לערוך מחקר אורך שיעקוב אחר השינויים המתרחשים במשך הזמן.

מקורות

- אלבשן, י' (17.12.2019). ביהמ"ש תרם להדרת חרדים מלימודי ליב"ה. **גלובס**.
 אוחרזר מתוך: <https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1001311217>
- אמ"מ (2019). עת"ם 61735-07/19. **מנור ואח' נ' מנכ"ל משרד החינוך, מר שמואל אבואב ואח' (27.11.2019)**.
- בארט, ע' (2018). מבוא. בתוך: ע' בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית** (עמ' 7–20). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). **אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בינדר, א' ובארט, ע' (2018). היחס לחינוך החרדי ברשות מקומית מעורבת. בתוך: ע' בארט (עורכת). **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית** (עמ' 113–136). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.
- בלנק, י' (2004). ממלכתיות מבוזרת: שלטון מקומי, היפרדות ואי שוויון בחינוך הציבורי. **עיונים משפט, כח(2)**, 374–416.
- בן אליה, נ' (2000). **אזרוח החינוך בישראל, דה רגולציה, דמוקרטיזציה ואחריות מוגברת**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- גל-אריאלי, נ' (2014). אחריות מחולקת: על האחריות המשותפת של משרד החינוך ורשות החינוך המקומית לחינוך בישראל. **דברים, 7**, 147–163.
- הוכמן, ר' וקמינסקי, א' (2009). **ארגון מחדש של מערכת החינוך בישראל: מערך הגומלין בחינוך בין הרשות המרכזית לרשות המקומית**. איגוד מנהלי מחלקות החינוך בישראל.
- וורגן, י' (2010). **טענות בדבר אפליה עדתית בקבלת תלמידים למוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי**. הכנסת מרכז המחקר והמידע.
- וייסבלאי, א' (2013). **השתתפות רשויות מקומיות בתקצוב בתי ספר יסודיים בחינוך המוכר שאינו רשמי**. הכנסת מרכז המחקר והמידע.
- וייסבלאי, א' ווינגר, א' (2015). **מערכת החינוך בישראל- סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. ידיעות אחרונות.

זיכרמן, ח' וכהנר, ל' (2012). **חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

טולדנו, א', זוסמן, נ', פריש, ר' וגוטליב, ד' (2009). **השפעת גובה קצבאות הילדים על פריון הילודה**. המוסד לביטוח לאומי.

יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך: נ' צבר בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179–216). מכון מופ"ת.

כהנר, ל' (2018). מרחב, חברה וקהילה המבנה המרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל בעידן של שינויים. בתוך: י' מרגליות וח' זיכרמן (עורכים), **משפט והחרדים בישראל** (עמ' 259–297). הוצאת נבו.

כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). **שנתון החברה החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. מלק-בודה, ר' (12 ביולי 2018). נגד הזרם: מי מנסה לטרפד את החינוך הממלכתי חרדי? **מקור ראשון**. <https://www.makorishon.co.il/news/61295/>

פינקלשטיין, א' (2022). **חרדים לעירם: פוליטיקה ומנהל ברשויות המקומיות החרדיות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

קטן, י' (2009). **'של מי החינוך הזה?'**, מקומן ותפקידן של הממשלה והרשויות המקומיות במערכת החינוך. מכללת ספיר.

קציר, ש' ופרי-חזן, ל' (2018). **החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. הוצאת רמות.

Addi-Raccah, A. (2015). School principals' role in the interplay between the superintendents and local education authorities. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 287–306.

- Addi-Raccah, A., & Gavish, Y. (2010). The LEA's role in a decentralized school system: The school principals' view. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(2), 184–201.
- Gal-Arieli, N., Beeri, I., Vigoda-Gadot, E., & Reichman, A. (2017). New localism or fuzzy centralism: Policymakers' perceptions of public education and involvement in education. *Local Government Studies*, 43(4), 598–620.
- Gal-Arieli, N., Beeri, I., Vigoda-Gadot, E., & Reichman, A. (2020). Can leadership transform educational policy? Leadership style, new localism and local involvement in education. *Sustainability*, 12(22), 9564. <https://doi.org/10.3390/su12229564>
- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2019). Legitimizing public schooling and innovative education policies in strict religious communities: The story of the new Haredi public education stream in Israel. *Journal of Education Policy*, 34(2), 215–241.
- Lewin, A.C., & Stier, H. (2017). The experience of material and emotional hardship in Israel: Do some groups cope better than others? *Social Indicators Research*, 134(1), 385–402.
- Perry-Hazan, L. (2015). Court-led educational reforms in political third rails: Lessons from the litigation over ultra-religious Jewish schools in Israel. *Journal of Education Policy*, 30(5), 713–746.

מסלול הכשרת מורים לאומנות במכללת תלפיות –

התהוות, דרך וחזון

אורנה סגל

המסלול הראשון בישראל להכשרת מורות דתיות לאומנות הוקם במכללת תלפיות על ידי האומן מיכאל בלוך. מטרת הקמת המסלול ויעדיו היו ברורים למקימיו מראשיתו, ואולם במשך שנות קיומו הוא עבר שינויים מסיבות שונות, ביניהן למשל השינויים הסוציולוגיים והפוליטיים המתחוללים במגזר הדתי-לאומי, שהעצימו את המורכבות הקיימת ממילא בין שדה האומנות לאמונה הדתית. מאמר זה יציג – באמצעות סקירת מידע מן הספרות, מן הרשת, משנתוני המכללה, מכלי התקשורת ומראיונות – את הדרך שעשתה מכללת תלפיות בגיבוש מסלול ייחודי זה וידון בקונפליקטים שאיתם התמודדו ראשי המכללה.

מילות מפתח: הכשרת מורים, מסלול אומנות, אומנות ואמונה

התפתחות המסלול מראשיתו ועד היום

מערכת החינוך הדתי לבנות הוקמה ב-1924 בתל אביב וכללה בית ספר יסודי ובית ספר תיכון בשם "תלפיות לבנות" (בתחילה נקרא בית הספר בשם "תחכמוני" לבנות, כמקבילה לבית הספר הממלכתי-דתי הוותיק, "תחכמוני" לבנים). מערכת חינוך זו הייתה קשורה ל"מזרחי", ומנהלה היה הרב ד"ר יעקב אלישקובסקי (1872–1946), שהחל בניהולה בהמלצת מקורבו, הרב מאיר בר אילן (1880–1949) (ברנד, 2004).

מכללת תלפיות להכשרת גננות ומורות התפתחה בכמה שלבים. בשנת 1937 ייסד הרב אלישקובסקי את "בית המדרש לגננות תלפיות" ברחוב מלצ'ט

בתל-אביב, כתוספת לחטיבות החינוך היסודי והתיכוני לבנות שהיו קיימות באותו מתחם. הוא עמד בקשר הדוק עם ראשי "המזרחי", ואף קיבל מהם תמיכה כספית לבניית בניין למוסד החינוכי הזה. ב-1951 הפך המוסד לסמינר המכשיר גם מורות נוסף על הכשרת גננות. הוא היה מיועד לתלמידות בתי ספר תיכוניים דתיים, והחזון של מקימיו היה לחנך דור של מורות המסוגלות להורות בעצמן את הדורות הבאים אחריהן, כדי שלא יהיה צורך להסתמך על מורים ממערכת החינוך הכללית החילונית. ב-1967 נפתח גם מסלול להכשרת מורות לחטיבת הביניים. צעד נוסף להתרחבות המכללה התבצע כאשר ב-1974 התמזג בית המדרש למורות מקצועיות "בית צעירות מזרחי" עם סמינר "תלפיות" והפך לחלק ממנו. "בית צעירות מזרחי" פעל כתיכון וכבית ספר ללימודי המשך, ובו הוכשרו התלמידות להוראת מקצועות שונים, כגון: טווייה, סריגה, תפירה, פקידות וכלכלת בית, מקצועות המיועדים להוות תשתית לניהול הבית ללא היזקקות לסיוע חיצוני. כמו כן למדו התלמידות מלאכה ואומנות. יש לציין שבאותם ימים גם מקצועות התפירה ומלאכות הכפיים השימושיות הוגדרו כמלאכה וכאומנות.

בראש מגמת האומנויות של "בית צעירות מזרחי", שהתאחד עם סמינר "תלפיות", עמד מיכאל בלוך. מסלול מאוחד זה היווה את תשתיתו של המסלול לאומנות הקיים במכללת תלפיות עד ימינו. התוודעות אל תולדות חייו של בלוך עשויה להבהיר את עיקרי תפיסת עולמו באשר לאומנות ובאשר לחינוך לאומנות ככלי וכערך חשוב לציבור הדתי-לאומי.

בלוך החל את קריירת הוראת האומנות בארץ ב-1951 כמורה לציור בבית ספר יסודי ממלכתי-דתי בבני ברק בניהולו של הרב שמחה במברגר (תדהר, 1965). על פי עדותו הוא לא קיבל הכשרה מסודרת בהוראת אומנות אלא ניהל קריירה אומנותית כצייר. בריאיון שערכתי עימו סיפר על משיכתו לאומנות מגיל צעיר ועל התנסותו הקצרה כשוליית אומן בימי נעורו בשטרסבורג שבצרפת, אצל האומן היהודי יצחק פייבל אקטואריוס (1860–1942), שאותו הוא מחשיב למקור השראתו ולמורו העיקרי.

אקטואריוס נולד בקובנא שבליטא, ומפחד הגיוס לצבא הרוסי שלח אותו אביו ללמוד בבית הספר הגבוה לאומנויות יפות בפריז (École nationale)

supérieure des beaux-arts). בית הספר לאומנויות התאפיין באווירה בין-לאומית ולא דווקא סייע לחידוד הזהות והלאומיות היהודית, אך אקטואריס יצר קשר עם משפחה יהודית שהתגוררה בפריז, משפחת קליין, וזו הפכה להיות לו מעין משפחה מאמצת במשך כל ימי לימודיו וסייעה לו לקיים אורח חיים דתי. הוא המשיך לקיים אורח חיים דתי עד סוף ימיו, כפי שהעיד נכדו של בלוך, פרופסור שמואל קוטק, בריאיון טלפוני עימו בתאריך 8.5.2017. הוא התמחה בציורי דיוקנאות ואף הוזמן ללונדון לצייר את דיוקנו של אדוארד השביעי כתינוק. בתום לימודיו פתח גלריה וסטודיו בוויסבאדן שבגרמניה, ומאוחר יותר – בשטרסבורג, ושם זכה בלוך הצעיר לשמש לו כשוליה לזמן מה, עד פרוץ מלחמת העולם השנייה.

בלוך הגיע ללמד בתיכון "בית צעירות מזרחי" לבקשת מנהלת בית הספר, ד"ר שרה שרשבסקי. שרשבסקי נחשפה לפרויקט סביבתי-אומנותי ייחודי בנושא ציורי התנ"ך שערך בלוך עם תלמידיו מבית הספר היסודי שבו לימד בבני ברק (אמית, ח"ת). בריאיון שהתקיים עם בלוך בביתו בתאריך 2.2.2015, הוא סיפר שד"ר שרשבסקי הזמינה אותו ללמד ב"בית צעירות מזרחי" ועודדה אותו להקים מסלול לימודי המשך להכשרת מורות לאומנות. היא עצמה גדלה באיטליה ספוגת האומנות וראתה את החשיבות שבאומנות כמקצוע וכערך תרבותי.

בלוך מספר שכשחשב לפנות למקצוע ההוראה הוא רצה ללמד דווקא במגזר הדתי, שממנו הגיע הוא עצמו. הוא פנה למפקח, אשר וסרטיל, ממייסדי האגף לחינוך הממלכתי-דתי, והוא הפנה אותו לרב ד"ר אוקס, שהיה מנהלו הראשון של התיכון הממלכתי-דתי צייטלין בתל אביב וגם מפקח על בתי הספר התיכוניים במשרד החינוך. את תפקידו הראשון בהוראת הציור מילא כאמור בלוך בבתי הספר היסודיים של המזרחי בניהולו של הרב שמחה במברגר.

כשקיבל על עצמו בלוך לנהל את המסלול להכשרת המורות לאומנות – שהיה המסגרת הדתית הראשונה מסוגה בישראל להכשרת מורות לאומנות – הוא סבר כי ציור, רישום, פיסול ותולדות האומנות הם מקצועות האומנות הראויים להילמד בו. לימודי ההכשרה של המורות בסמינר כללו גם לימודי פסיכולוגיה ופדגוגיה, ולשם כך הוזמנו מומחים מאוניברסיטת בר אילן, מאוניברסיטת תל

אביב ומ"הפקולטה לאומנויות – המדרשה" שבמכללת בית ברל, כדוגמת פרופסור יוסף גלנץ, שלימד פסיכולוגיה, ואליהו גת, שלימד ציור.

הסטודנטיות שהמשיכו ללימודי הוראת האומנות היו תלמידותיו של בלוך מתיכון "בית צעירות מזרחי". לאחר שסיימו ארבע שנות לימוד בתיכון, הן למדו שנתיים נוספות בסמינר להוראה. המקצועות שבהם הוכשרו להוראה ב"בית צעירות מזרחי" היו: מלאכה (המקצוע הקרוב ביותר לאומנות), תזונה וכלכלת בית. מסיימות ההכשרה קיבלו תעודת הוראה באומנות לבתי ספר יסודיים. מאוחר יותר התארכה תקופת ההכשרה להוראת האומנות לשלוש שנים, והמעוניינות בהכשרה להוראה בבתי ספר תיכוניים הוסיפו שנה ללימודיהן בסמינר.

תוכני הלימוד של מסלול הוראת האומנות לא היו זהים לאלה הנלמדים במוסדות הכלליים להשכלה גבוהה באומנות. נושאים אחדים היו נתונים לדיון מראשית קיום המסלול ולאורך כל שנות קיומו, ונושאים אחרים הוצאו לגמרי מחוץ לתחום ההוראה. רישום וציור עירום היו בחזקת טאבו והוצאו אל מחוץ לתוכנית ההכשרה של מורים דתיים. סוגיית לימודי הנצרות בתולדות האומנות הייתה אף היא מחוץ לתחום. אומנם מיכאל בלוך נוכח לדעת שאף על פי שגדל בסביבת אומנות נוצרית בילדותו, הדבר לא השפיע על אמונתו, אך הוא לא היה יכול להתעלם מהדילמה שעוררו תכנים אלו באנשים דתיים שגדלו בישראל או בארצות אחרות. תחום הפיסול נלמד גם הוא בסמינר, והטכניקה העיקרית הייתה פיסול בחומר. גוף האדם נלמד לא במערומיו, אלא רק בעזרת מודל לבוש, וכך מנעו את בעיות הצניעות הכרוכות בלימודי אומנות פלסטית.

שתי תוכניות הכשרה הקשורות לתחום הוראת האומנות התקיימו במקביל במכללת תלפיות: הוראת המלאכה והוראת האומנות. על אף הדמיון, כל אחד ממסלולים אלה שמר על ייחודיותו, הן מבחינת ההכשרה להוראה הן מבחינת התפיסה הפסיכולוגית. בלוך ראה במלאכת היד ובתפירה תחומים טכנולוגיים, להוציא את תולדות האופנה והשרטוט, ולכן התנגד לתפיסתם כלימודי אומנות והציבם במסלול נפרד. תחום המלאכה התמקד במיומנויות שימושיות וביצירת חפצים המתבססים על מיומנות נרכשת, ואילו תחום האומנות הביא לידי ביטוי אישי רעיונות בצבע ובחומר. הבדל זה ניכר גם בהבחנה

הלשונית בין אָפּן, המזוהה כבעל המלאכה, לבין אָפּן, המזוהה כאיש הרוח והרעיון. בשל כך, הקפיד בלוך על כך שמורי המסלול ותלמידותיו ישתתפו מדי שנה בסיוור באחת מארצות אירופה העשירות ביצירות אומנות, במטרה להעמיק את היכרותן עם האומנות העולמית.

למגינת ליבו, ב-1988 דרש משרד החינוך מבלוך לאחד את שני המסלולים, זאת משום שתחום המלאכה במכללה היה מבוסס יותר מתחום האומנות. בלוך, שהתנגד לצעד זה, פרש מראשות המסלול במכללת תלפיות ומונה למפקח ארצי על העיצוב והאומנות בחינוך הטכנולוגי.

את מיכאל בלוך החליף האומן אבנר בר חמא. בר חמא נולד ב-1946 במרוקו ועלה לארץ בשנת 1956. משנת 1966 עד 1973 למד אומנות בבית הספר הגבוה לציור בתל אביב ובמדרשה ברמת השרון. במשך לימודיו התמנה לעוזר הוראה (אסיסטנט) של פרופ' אריה מרגושלסקי, מייסד בית הספר הגבוה לציור (לימים בית הספר "קלישר"). בר חמא סיים את לימודיו בהצטיינות, הוזמן להצטרף לסגל ההוראה בבית הספר הגבוה לציור בתל אביב והתמנה למנהלו הפדגוגי. הוא כיהן בתפקיד זה עד שנת 1977. בשנת 1975 למד אומנות וקולנוע באוניברסיטת תל אביב. בשנות השבעים עסק בהדרכת מורים לאומנות במשרד החינוך והיה חבר הוועדה העליונה לחינוך לאומנות. בר חמא חזר משליחות חינוכית באירופה ב-1981, וב-1982 נכנס לתפקיד ראש המסלול לאומנות, בהמלצתו של המפקח משה תמיר. בר חמא, הידוע כאומן ציוני-דתי פעיל, ניסה ללא לאות להעלות את תחום האומנות הפלסטית לסדר היום של הציבור הציוני-דתי. הוא כתב מאמרים שהתפרסמו בעיתונות המגזר, כדוגמת "הצופה", בביטאונים של מכון מופ"ת ובכל עיתון שגילה עניין באומנות ההולכת ומתעוררת בציבור הציוני-דתי, אף שאֵלה לא היו רבים בסוף שנות התשעים. ברוב מאמריו הוא ביסס את טיעוניו בדבר חשיבות האומנות והצורך לעסוק בה על דבריהם של הראי"ה קוק ושל הרב סולובייצ'יק. הוא עסק במאמריו בסיבות ובנימוקים להיעדרם של אומנים ושל אומניות ציוניים-דתיים מהזירה האומנותית בארץ וניסה לייצר שיח שיעודד עשייה ויצירה בקרב ציבור זה (בר חמא, 1987, 1999, 2003, 2015, 2017). הוא הטיף להכשרת אומנים ותבע ממערכת החינוך הדתית לעסוק באומנויות כחלק ממעורבות הציבור הדתי בתרבות הישראלית. הוא שאף

שהמורות לאומנות יוסיפו לעסוק באומנות באופן פעיל, וכך גם יחנכו את תלמידיהן לראות באומנות תחום עיסוק לגיטימי. באמצעות עשייתו האומנותית הוכיח את אפשרות היצירה במגזר הדתי. בר חמא הרגיש שהוא חיל חלוץ בסוגיה זו, אך גם זאב בודד (סגל, 2022). הוא הדגיש בדבריו ובפעולותיו את שאיפתו להכוונה להכשיר אומנים דתיים המשתייכים לימין הפוליטי, כדי שיפעלו בשדה האומנות הישראלי. בתקופתו כראש המסלול הוא הקים את "הגלריה האחרת" – גלריה שאירחה אומנים מוכרים ובעלי שם בנוף הישראלי והיותה בית לאומנים ולאומניות בעלי אג'נדה דתית או ימנית (ללא מחבר, ח"ת 1). בפעולתו זו הוא מימש את האידיאל שהאמין בו, של קידום אומנים דתיים או בעלי תפיסת עולם פוליטית ימנית, שהיו מודרים לטעמו משדה האומנות הישראלית.

עם כניסתו של בר חמא לתפקיד מנהל המסלול לאומנות במכללה, פעלו מסלולי ההכשרות להוראת המלאכה ולהוראת האומנות זה לצד זה, אך המסלול לאומנות נחשב ליוקרתי יותר, כפי שסיפרה בוגרת המסלול, עופרה גרוסמן, שלימים כיהנה גם כראשת המסלול, בריאיון עימה בתאריך 13.11.2016. במהלך שנות קיומו של מסלול המלאכה לצד מסלול האומנות, עד לסגירתו בהמשך, נערכו דיונים רבים בשאלת ההגדרה של שני התחומים. אנשי מסלול האומנות ראו בתחומם תחום נפרד מהותית והתנגדו קשות להכללתו בסל אחד עם מסלול המלאכה, וחלקם אף פרשו על רקע זה מתפקידם. עם זאת, בהעדר הבחנה ברורה בין המסלולים, ההגדרות השתנו במהלך השנים בהתאם לדרישות משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה, כפי שעולה למשל מן התארים השונים שניתנו לראשי המסלולים (ראו נספח א'). כמו כן, מנתוני שנתוני מכללת תלפיות עולה שחלק מסגל המורים שימש בשני המסלולים (ראו נספח א'). אבנר בר חמא ועופרה גרוסמן, שניהנו כראשי המסלול, סיפרו בראיונות עימם שלעיתים לא צוינו בשנתון המכללה כראשי המסלול אלא רק כמורים לאומנות או למלאכה. גיבושו של המסלול כמסלול לאומנות, ולא כמסלול טכנולוגי רב-תחומי, אך זמן רב, ובמהלכו הוא כונה בשמות ובתארים שונים. ייתכן שעובדה זאת משקפת את ההיסוס בהערכת מקצוע האומנות כמקצוע עצמאי ובעל חשיבות בהכשרת המורות, הן מצד ראשי המכללה הן מצד משרד החינוך.

בלוך ובר חמא שאפו ליצור מסלול בעל הכשרה מקצועית ברמה גבוהה, שאינה נופלת מזו הנהוגה במכללות הכלליות, ולשם כך העסיקו בסגל המסלול לאורך השנים אומנים בעלי שם כיעקב צים, שלימד גרפיקה, אריה למדן, משה רוזנטליס, יהודית מרדור, רביבה רגב, צביה פוני ועוד (ללא מחבר, ח"ת 2). בתחום תולדות האומנות לימדו מרצים כד"ר רות מרקוס, ד"ר גילה בלס, ד"ר רן שחורי, ד"ר מוטי עומר, ד"ר אליק מישורי ד"ר הנרי אונגר ועוד, שהיו בשלבים שונים של הקריירה האקדמית והאומנותית שלהם. כדי להתקבל ללימודים במסלול נדרשו המועמדות לעבור תהליך מיון, שכלל גם הצגת תיק עבודות.

ב-1988 יצא בר חמא לשליחות חינוכית בחוץ לארץ, וכשחזר ארצה לא חזר ללמד בתלפיות, מתוך ההתנגדות לחיבור בין תחום הטכנולוגיה – כך נקרא בתקופה זו מסלול המלאכה – לתחום האומנות, שהתרחש בשנים אלה (כך בריאיון עם אבנר בר חמא מתאריך 26.10.2016). בראשות המסלול החליפו אותו יגאל גרוס (1989–1990), נעמי גפני (1991–1992) ועופרה גרוסמן (1993–1995).

ב-1995 פנה ראש המכללה, בנימין בהגון, לבר חמא בבקשה שיחזור לנהל את מסלול האומנות. בר חמא התנה זאת בהיפרדות סופית מלימודי הטכנולוגיה. בהגון הסכים לתנאי זה, ובשנה זו שולבו מורי המסלול הטכנולוגי בהוראת מקצועות שעברו הסבה לאומנות. מ-1995 הפך המסלול המשולב למסלול אומנות בלבד, ונקבעה מערכת לימודים תואמת. מורי המסלול הטכנולוגי העשירו את הסטודנטיות המתכשרות להוראת אומנות, ושיעוריהם נלמדו על פי בחירה ולא כחובה. חוגי פיסול, קרמיקה ומקרמה ניתנו כהשלמה למקצועות שנלמדו באופן סדיר, כך שלמעשה מקצוע האומנות נלמד בחיבור למלאכה וגם בנפרד ממנה. בר חמא הכניס לתוכנית הלימודים את סדנאות הציור בנוף, שכללו נסיעה עם מורי הסגל לסדנאות ציור ויצירה בצפון הארץ ובדרומה. סדנאות אלו נשמרו כמסורת בכל שנות כהונתו של בר חמא. תחומי התמחות נוספים שנכנסו לתוכנית הלימודים, במטרה להיפתח לעולם האומנות העכשווית ולהשתלם בו, היו: וידאו, מיצב, מיצג, צילום, רישום, הדפס רשת ותחריט.

במהלך שנת 2001, בעת שהותו של בר חמא בשנת שבתון, כיהנה דבורי הנדלר בתפקיד. לאחר מכן מונה פרופ' אביגדור פוסק לתפקיד ראש המסלול, זאת בשל דרישת המועצה להשכלה גבוהה למנות לתפקיד חוקר בעל תואר שלישי ולא

להסתפק באומן, ובר חמא עבד עימו כמרכז ההדרכה של המסלול. תוכני הלימוד כללו לימודי אומנות כללית, ללא התאמה מיוחדת של הנלמד למגזר הדתי. ההרצאות בתולדות האומנות כללו, למשל, יצירות הנחשבות קנוניות בתרבות המערבית, גם אם הכילו עירום או תכנים נוצריים. בר חמא לא דרש מהמורים שאינם דתיים לחבוש כובע או כיפה ואִפשר להם לפעול בשיקול דעת בהתאמת חומרי ההוראה לסטודנטיות הדתיות. הוא המליץ למורים הגברים להמעיט בדוגמאות של אומנות עירום, אם אין הכרח בהן, אך לא לבטלן לחלוטין. הלימודים כללו את דרישות היסוד שנלמדו במוסדות הכלליים, כמו קריאת הברית החדשה, לשם הבנת סצנות מעולם האומנות והרנסנס. הסטודנטיות נתנו אמון מלא בראשי המערכת לגבי התכנים שנלמדו וראו בתוכנית הלימודים תוכנית מבוקרת ומקצועית. יש לציין שהמכללה שכנה אז ברחוב דב הוז שבלב תל אביב. כל שנתון מנה כ-15 סטודנטיות מזרמים שונים בקרב הציבור הדתי, וחלקן אף היו חילוניות.

בסדנאות לימוד ציור מודל גוף כשהוא לבוש, בשונה ממוסדות ללימוד אומנות כלליים שבהם מציירים מודל עירום כבשגרה. חידוש זה, המיוחס ללימודי האומנות במסגרת דתית, לא נתפס על ידי בר חמא כנחיתות מקצועית, אלא פתרון יצירתי שסיפק את הרצון להתמקצעות מרבית בציור גוף האדם מבלי לגרוע מההכשרה המקצועית של הלומדות. באמצעות המודל הלבוש יכלו הסטודנטיות להתנסות בציור גוף האדם תוך שימת דגש על צורה ועל פרופורציות וגם לשמור על ערכי הצניעות שלאורם התחנכו. בוגרות רבות נעשו אומניות מהשורה או דמויות משפיעות בהוראת האומנות במשרד החינוך.

כך נוצקה התבנית להכשרת מורות לאומנות במכללה דתית: לימודים השומרים על פתיחות לשדה האומנות המערבית ללא צנזורה רבה, אך מתוך עידון טבעי המתבקש מאופיין של המתכשרות להוראת האומנות כבוגרות החינוך הממלכתי-דתי, כל זאת מתוך רצון להרחיב את אופקיהן ולחברן למתרחש בשדה האומנות המקומי.

תבנית זו נסדקה בשנת 2006, כאשר מכללת תלפיות החלה בשיתוף פעולה עם מדרשת "אביב" ללימודי יהדות לבנות. בנות המדרשה ביקשו ליזום שילוב של לימודי אומנות במסגרת לימודי היהדות שלהן, שכן הן ראו באומנות

כלי לעבודת ה' הפרטית שלהן, ובמקביל לקבל תעודת הוראה באומנות. קבוצה גדולה של סטודנטיות, שהגדירו עצמן תורניות, פנתה לרבנים ראשי המדרשה, ואלו פנו לראשי המכללה בניסיון לקדם את היוזמה. בני בהגון, ראש המכללה, ראה בחיבור עם בנות המדרשה ועם ראשיה הזדמנות להרחיב את המסלול ואת כמות הלומדות בו, ולא צפה את העימותים שיצר חיבור זה. לשם כינונו של מסלול להוראת אומנות בראייה רבנית והלכתית נפגשו ראשי המסלול להוראת האומנות עם ראשי המדרשה. הרבנים לא סמכו ידיהם על התכנים שקבע ראש המסלול המכהן, וביקשו לשוחח עם מורי המסלול כדי לכוון אותם ולהדריכם באשר לתכנים הראויים והבלתי-ראויים להיכלל בתוכנית הלימודים. כמו כן, הם ביקשו לשלב בסגל ההוראה מורים שהיו לרוחם. אבנר בר חמא סיפר על קשייו בניהול המסלול (שפרבר, 2008):

רבנים מסוימים שהנהיגו את בנות המדרשה במכללה הגבילו אותן והחליטו בשבילן מה הן ילמדו (אף שלדעתו [של בר חמא, א"ס] לא היה להם מושג רב בתחום האומנות). הם החליטו מי ילמד אותן ללא קשר לדרישות האקדמיות של המכללה. בנות מוכשרות מאוד נאלצו להישמע להוראות הרבנים, וכפועל יוצא החלו לחקות את המורים שהביאו להן, אלה שאושרו על ידי הרבנים.

בר חמא מצר על תוצאות המהלך (שפרבר, 2008):

הציורים (היו) בסגנון מוריהן ללא חזון אישי, ללא שום אמירה וללא פריצת דרך. פשוט קפיאה על השמרים. בגלל סגנון הציור של הסטודנטיות ובהוראת הרבנים העבודות נחשפו רק במסגרות המצומצמות של הקהילה ולא מעבר לכך. כך הפסידה החברה כישרונות מצוינים. [...] הרבנים השתמשו במילים גבוהות של רוממות הנפש היוצרת והאומנות הרוחנית שמתחברת למקומות עליונים ועוד כל מיני הגדרות בלתי מובנות ובלתי ישימות, שנערות אלה לא היו מסוגלות לתרגם ליצירה בעלת ערך אלא לריאליזם הנוטה לקיטש.

שפרבר (2008) מציין עוד במאמרו כי בר חמא הפנה אצבע מאשימה לעבר הרבנים:

לדעתי קבוצה מסוימת של רבנים בעלי השפעה ניצלה את הרצון של בנות מוכשרות לתת ביטוי למאוויהן, ובמגבלות המוגזמות שהם הטילו עליהן נותרה רק יצירה עם ביטוי דל ונמוך.

מזווית הראייה של המורים במסלול נראה היה שבשל העיסוק האינסופי ב"מותר" וב"אסור" במסגרת הבעת רגשות אישיים ותחושות של חיבור לרוח, לנפש ולטוהר, נטו הסטודנטיות לבטל כל לימוד שערער יסוד כלשהו של תום, והדבר פגם במקצועיותן ובהבנתן את עולם האומנות. הסטודנטיות אפשרו לעצמן לא להשתתף בשיעורים שרוח הדברים בהם לא התאימה להן ולמחות על כל תמונה או אמירה שהייתה שונה מעולם הערכים שלהן. האווירה הזו לא אפשרה לימוד אמיתי ואידיאליסטי של האומנות, אלא יצרה תחושת רדיפה והיפבלות לתוכן מוגבל, שסתרה במהותה את אוירת הלימוד ששררה במסלול עד הגעתה של קבוצה זו. הלימודים המשותפים של התלמידות משני המוסדות אף הביאו לחיכוכים בין הקבוצות בשל תחושת עליונות של תלמידות המדרשה. השיח הזה שיקף מהלכים של תמורות בעולם הציוני-דתי, שלא היו מוכרים כלל למרצים מהציבור הכללי, ולכן מובן שהתנהלות זו פגעה גם בצוות המרצים וביכולתו להתמודד עם המתרחש.

בשנים הללו החלה העבודה על התאמת המסלול לדרישות המועצה להשכלה גבוהה לשם קבלת אישור להענקת תואר ראשון (B.Ed) לבוגרות המסלול נוסף על תעודת ההוראה. המהדורה ראשונה של ההצעה הוגשה למשרד החינוך ב-2008 (פוסק, 2008, 4). עופרה גרוסמן, ראשת המסלול בשנים 2007–2014, תיארה בריאיון עימה תחושת רצינות וחשיבות שפיעמה בקרב המתכשרות להוראת האומנות. הרצון לקבל השכלה אומנותית רחבה היה כן, ולא נראה כזר או כמתריס מול העולם הדתי שממנו הן באו. גרוסמן מעידה על רצון להתמקצעות אמיתית, ולראיה, התוכנית המיוחדת שבנה בר חמא לשנת הכשרה נוספת (שנה ד') לסטודנטיות שהיו ברמה גבוהה במיוחד ושהיו מעוניינות להגיש תלמידי תיכון לבחינת הבגרות באומנות. במהלך שנה ד' התנסו המתכשרות להוראה בסדנאות של אומנים, כדוגמת רביבה רגב, שלימדה הדפס, יהודית מרדור, שלימדה פיסול, וחיה ראוכבר, שלימדה ציור – כל זאת בדגש על אומנות ולא על מתודות. בר חמא שוחח בעניין זה עם בני בהגון ושטח בפניו את חששו שהמועצה להשכלה גבוהה

לא תאשר את התוכנית, מכיוון שמלמד בה צוות שאינו מוסמך מבחינה אקדמית, ואף התפטר ב-2007 מראשות המסלול.

אחרי הסערה, שנמשכה לאורך כל שנת הלימודים, הוחלט על ניתוק מהמדרשה. רבות מהסטודנטיות שהחלו את לימודיהן במסלול בחסות הרבנים עזבו אותו ועברו ללמוד במכללת "בית וגן" הירושלמית, שם למדו אומנות כהתמחות משנית במסגרת לימודי משאבי למידה, בהנחיית הרב טוביה כ"ץ. המסלול להוראת האומנות במכללת תלפיות המשיך לתפקד, כשראש המכללה בני בהגון משמש כממלא מקום ראש המסלול, למרות הקשיים והמשקעים, אבל גם בהבנה שהשינויים המתחוללים בציבור הדתי-לאומי, ובעקבותיהם השינויים המורגשים בפרופיל הסטודנטיות המבקשות ללמוד אומנות, מחייבים את המכללה לנקוט עמדה באשר לביקורת המסתמנת כנגד לימוד גורף של יצירות האומנות הקנוניות.

עופרה גרוסמן התמנתה לראש המסלול ב-2007 וכיהנה בו עד 2014. גרוסמן התמקדה ביכולתה של האומנות לשרת ולהעצים את ההיבט הערכי והפדגוגי. היא הנהיגה במסלול פעילות חברתית ערכית-פדגוגית המושתתת על אומנות. היא פעלה להתמקצעות של ההיבט הדידקטי האומנותי והצמיחה מורות לאומנות בעלות רמת מיומנות ויצירתיות גבוהה, בדגש על ערכים ועל חיבור למסורת. כמו כן, היא השקיעה רבות בהעצמה האישית ובפן האישיותי החיובי בזהותה של המתכשרת להוראה.

במהלך כהונתה עמלה גם היא יחד עם ראש התוכנית, אביגדור פוסק, שמונה כאמור ב-2001, על הצעת לימודים מתוקנת לשם הגשתה לאישור הפיקוח הכללי על האומנות, ובהמשך – למועצה להשכלה גבוהה. היא ציינה בהקדמה להצעה, שהמועצה האקדמית העליונה של המכללה רואה חשיבות רבה באקדמיזציה של תוכנית להוראת האומנות, מכיוון שבכך יושלם תהליך האקדמיזציה של כל התוכניות הקיימות במכללה, שהחל ב-1995 והסתיים ברובו ב-2002. היא הוסיפה שראוי שהתהליך יושלם ספציפית במקצוע האומנות משום שהוא זקוק לשדרוג בקרב המגזר הדתי לאחר שהוזנח משך שנים רבות ומסיבות מגוונות (פוסק, 2008, 4). היא הוסיפה וציינה שהמכללה מקווה שהענקת תואר ראשון לבוגרות המסלול תביא להשבת המקצוע למקומו הראוי, שכן מקצוע זה

מקרין על מקצועות הוראה רבים, ולא פחות מכך – תורם לעיצוב דמותו של התלמיד. מלכתחילה ברור היה שהמכללה ראתה בפעולה זו את השוואת מעמדו האקדמי של המקצוע לזה של שאר המקצועות הנלמדים.

לבקשת הפיקוח בוצעו כמה שינויים בהצעה זו, שינויים שנגעו לקשר עם זרם החינוך הממלכתי-דתי ולהכנסת השיקול ההלכתי ביחס לדילמות באומנות, ואולם הם בוצעו באופן מצומצם למדי, בשל אילוצים שנבעו מהמחויבות לדרישות המועצה להשכלה גבוהה (סגל, 2022, נספח 39). למעשה, השינויים שהתבקשו עלו בקנה אחד עם האתוס של המכללה – שילוב בין אומנות לאמונה – כפי שמופיע בהצעה. השינויים שקיבלה עליה המכללה לשם יצירת חיבורים בין אומנות לבין מחשבת ישראל כללו הוספת קורס חדש בשם "האומנות החזותית בראי ההלכה". הקורס עסק בגישות חז"ל לאסתטיקה ובבחינת האומנות לאור הנורמות ההלכתיות. את הקורס העביר הרב אלחנן שבת, הבקיא בענייני הלכה ומחשבה יהודית. קורס זה נוסף לקורסים אחרים בעלי תכנים יהודיים תאורטיים יותר, כמו: "אומנות יהודית למול הסביבה בעת העתיקה – אימוץ וייחודיות"; "התנ"ך באומנות"; "אומנות בהלכה"; "ירושלים כצומת אומנותי בין שלוש דתות"; "בתי כנסת בארץ ישראל ובתפוצות – טיפולוגיה וכתבולוגיה". נושא הפרו-סמינריון ניתן לבחירה מתוך שני נושאים: אומנות יהודית כנושא חתך השוואתי או אומנות כללית. בלימודי האומנות המעשיים, רק קורסים בודדים נגעו במאפיינים מסורתיים של האומנות היהודית, כגון קליגרפיה. כמו כן, הופיעה בתוכנית הלימודים סדנה שנקראה "בית מדרש יוצר". הסדנה שאבה את השראתה ממקורות יהודיים באופן מוכוון והייתה בבחינת חידוש שהתקבל באותה תקופה כעוגן אידאולוגי לעיסוק באומנות. עוד הוספו לסילבוס התייחסות לאומנים חדשים היוצרים ברוח יהודית והתייחסות לתוכניות הלימודים לבחינת הברורות. ההצעה להוסיף קורסים בין-תחומיים לא התקבלה בשל העומס הקיים בתוכנית הקיימת. ההחלטה לאפשר בחירה בין קורסים בעלי תכנים יהודיים לבין קורסים בעלי תכנים כלליים התקבלה בשל הפרופיל המגוון של המתכשרות להוראה, שכאמור, לא כולן הגדירו עצמן דתיות, אף שבחרו ללמוד במוסד בעל אוריינטציה דתית.

ניתן להצביע על הצהרה ברורה של המכללה לגבי זהותה האומנותית-דתית כאשר בוחנים שני מרכיבים ייחודיים ששולבו בהצעה ודרשו השקעת משאבים: הראשון היה ביסוסה של "הגלריה האחרת", שהוקמה על ידי בר חמא ב-1995 ושנוהלה על ידו. על פי האמור בהצעה, הגלריה, שתכניה הותאמו לקהל המסורתי והדתי, עוררה עניין גם בקרב הקהל החילוני שפקד אותה, והיא תפסה אט-אט את מקומה במפת הגלריות של תל אביב. "הגלריה האחרת" ביקשה לקיים דיאלוג עם אומנים חילוניים ודתיים הקוראים קריאה מחודשת במקורות היהדות ומבטאים אותה בשפה חזותית עכשווית. חלק מהתערוכות התקבלו מתוך קונצנזוס וחלקן עוררו סערות, שמתוכן נולדו דיונים מהותיים. הסטודנטיות נכחו באירועי פתיחת התערוכות, והשיח והמפגש עם אומנים מגוונים העניקו להן הזדמנות להיכרות עם אומנים ועם יצירה ממשית, שאיננה רק פרי התנסות אישית או שנצפית בשקופיות, בין כותלי מוסד הכשרתן. הענקת הבמה ליוצרים שנבחרו במודע ובמכוון על פי נושאי יצירתם או תפיסת עולמם ועל פי מרכזיות מעמדם בעולם האומנות העניקה לסטודנטיות הזדמנות מיוחדת להכיר מקרוב ובאופן בלתי אמצעי את שדה האומנות על יוצריו, יצירותיו ויצריו (להרחבה, ראו: ללא מחבר, ח"ת 3).

המרכיב השני בהצעת הלימודים המתוקנת של גרוסמן היה רכישת אוסף ספרי אומנות לספריית המכללה. בספרייה זו ספרים רבים הנוגעים לאומנות יהודית בכלל ולאומנות יהודית ישראלית מתחדשת בפרט, וכן קטלוגים של תערוכות חדשות ושל יצירות אומנים בני זמננו.

לאחר ביצוע השינויים הנזכרים לעיל, קיבלה התוכנית ב-2011 היתר זמני בלבד לפתיחת תוכנית חד-חוגית לתואר בוגר B.Ed בהוראת אומנות. התוכנית זכתה בהכרה סופית רק אחרי הגשת הצעה מחודשת ב-2017. את ההצעה ערך מחדש, על בסיס ההצעה הראשונה, ד"ר מתי פישר, שהתמנה לתפקיד ראש המסלול החל מ-2014 ושמכהן בו עד היום. פישר פעל נמרצות לאקדמיזציה של המסלול לאומנות באמצעות התאמת צוות ההוראה, הן בקורסים העיוניים הן בסדנאות האומנות, וכן באמצעות שיפור הסדנאות והתאמת היצע הספרים הרלוונטי בספרייה לדרישות המועצה להשכלה גבוהה. בעקבות כך הפך המסלול להוראת האומנות למסלול אקדמי, המקנה תואר B.Ed לבוגרותיו.

סגל המסלול לאומנות קיים קשרים מקצועיים עם הפיקוח על הוראת האומנות בחינוך הממלכתי-דתי. קשרים אלה הובילו לשיפור ההיכרות עם שדה הוראת האומנות בחטיבה העליונה, לשילוב מרצים כבוחנים בחלק המעשי של בחינת הבגרות באומנות, למשל: ציפורה לוריא, שאצרה את התערוכות הארציות הראשונות של החינוך הממלכתי-דתי, אבנר בר חמא, אורנה סגל ועופרה גרוסמן, או כאוצרים בתערוכה הארצית של החינוך הממלכתי-דתי, ולמינוים של מורים בעלי תארים מתקדמים לתפקידים במסלול להכשרת מורים במכללה, כדוגמת מדריכים פדגוגיים, וביניהם: מיקי קוקולביץ, מורה בישיבת בר אילן למדעים ואומנויות, שהועסק כמורה בסדנה, טלי פרקש, מורה באולפנת אוריה, אורנה סגל, עופרה גרוסמן וברכה גולדנברג, שהייתה מדריכה ארצית בפיקוח על האומנות במסלול הטכנולוגי ומורה באולפנית ישורון. נוסף על כך, המכללה העניקה מלגות לימוד לבוגרות מצטיינות שהציגו את עבודותיהן בתערוכה הארצית לאומנות של החינוך הממלכתי-דתי. יחסי הגומלין המתמשכים של המכללה עם שדה הוראת האומנות יצרו היכרות של המרצים והסטודנטיות עם התכנים, עם רמת הלמידה וההישגים ועם נושאי השיח. בעקבות זאת הובנו ועודכנו הצרכים, לשם דיוק מירבי של ההכשרה.

צומת דרכים – קונפליקט, התמזגות או התבדלות

ניסיון שינוי אופי המסלול ב-2006 שתואר לעיל משקף תהליך סוציולוגי ותאולוגי שחל בחלקים מהחברה הציונית-דתית ומהווה הסתעפות נוספת בצומת הדרכים שבו מצויה הציונות הדתית בסוגיית מעורבותה בציבוריות הישראלית. מחד גיסא הובע רצון למעורבות, ומאידך גיסא הסתמנו סייגים רבים.

משנות השמונים של המאה העשרים החל השיח לעסוק בנטייתו של הציבור הדתי-לאומי לאי-מעורבות בתחומים רבים בציבוריות הישראלית מפאת ההתמודדות המורכבת עם שאלות הלכתיות. המודעות הכואבת לכך שציבור שלם, בעל משקל לא מבוטל, אינו משמיע את קולו ואינו בא לידי ביטוי בתחומים חשובים בציבוריות הישראלית נתנה את אותותיה. רבנים מסוימים, שהיו מקור כוח והשפעה על תלמידיהם, כדוגמת הרב אלי סדן, ראש ישיבת עלי, הניעו מהלכים שתכליתם התמקצעות והבעת דעה וביטוי בתחומים הללו.

התחומים שבהם לא בא לידי ביטוי הקול הדתי היו: תקשורת, אומנות וצבא. מתוך הרצון למעורבות עלתה השאלה, אם להתבדל או להתמזג; האם לפתח את הסגנון המאפיין את הציבור הזה, להביאו לציבוריות הישראלית ולנסות להשפיע באמצעותו, או שמא ליצור שפה חדשה המושתתת על עקרונות פְּנים דתיים. הקבוצות השונות בציונות הדתית קבעו הגדרות שונות לגבולות שלהן בקשר לשאלה זו, והפער הרעיוני הזה ניכר במחלוקת שהתרחשה במכללת תלפיות. מתוך רצון ליצור אומנות טובה דתית או ימנית שתוכל לקבל הכרה מהממסד החילוני, בר חמא טען שיש להכיר את השפה האומנותית האוניברסלית, גם אם היא כוללת מונחים ומושגים שלא מתאימים לעולם הדתי. לשיטתו, ההיכרות איננה כופה שימוש בשפה זו על כל מרכיביה, אך היא יכולה ליצור הבנה וחיבור בין שני העולמות המונעים מכוחות שונים. לעומתו הממסד הרבני החרדי-לאומי (החרד"לי) ראה במעורבות אידיאל, אך בתנאי של מחיקת מושגים השייכים לתרבות המערבית והיצמדות למושגים רוחניים הלקוחים מהעולם היהודי ההלכתי והשייכים לו בלעדית. הפער האידיאולוגי הזה נתן את אותותיו בניסיון לחיבור בין שתי הגישות – ניסיון שלא צלח.

במאמר "שומרי החומות" מתח דוד שפרבר ביקורת על הרצון ליצור מתוך סייגים הלכתיים רבניים. שפרבר היה בין הבודדים שחקרו תחום זה באותה תקופה ושהבינו את שני העולמות: הסוציולוגי-דתי והאומנותי. במאמרו הוא מנבא דרך ארוכה של לבטים ושל התנגשויות עד ליצירה אומנותית יהודית דתית (שפרבר, 2008). החשש מפני שבירת גדרות, שהעסיק רבנים שאמורים להורות הלכה וכיוון דרך לתלמידיהם ולתלמידותיהם שרצו לעסוק באומנות היווה פעמים רבות את הסיבה להעמדת הסייגים הללו.

יאיר שלג, בספרו "הדתיים החדשים" (שלג, 2000), מתאר את התהליך הזה. בפרק "אומנות בכיפה" (שם, 61–62) הוא מתאר את העיסוק הגובר והולך בלימודי הקולנוע, הטלוויזיה והתקשורת. העיסוק בתחומים אלו התגבר בעידודם המובהק של אנשי הממסד הדתי-לאומי, שהחלו לראות בהשתלבות הדתיים בתחומי המדיה ותקשורת ההמונים צורך של הציבור שאותו הם מייצגים. באוניברסיטת בר אילן הוקם חוג לתקשורת, ולימודי מקצוע זה הוכנסו למערכת הלימודים של בתי ספר תיכון רבים בחינוך הממלכתי-דתי, ואפילו בכמה ישיבות

תיכוניות. ב-1996 יזם המנהל לחינוך דתי, שהוא הגוף האחראי על כלל תוכניות הלימוד בחינוך הממלכתי-דתי, פיתוח תוכנית לימודים בתקשורת לכלל תלמידי המערכת, החל בגן הילדים וכלה בבית הספר התיכון, כולל בחינות בגרות. אולפנה (תיכון תורני לבנות) לאומנויות הוקמה בירושלים, וב-1998 נפתחה אולפנה כזו גם בפתח תקווה.

ניתן לראות בהתרחשויות שאירעו סביב גיבוש מקצוע האומנות להוראה במכללת תלפיות מעין מיקרוקוסמוס המבטא את התהליך שעוברת הציונות הדתית ביחסה לנושאים שהושארו שנים רבות מחוץ לשיח המגזרי ושעלו בשנים האחרונות על סדר היום שלה (להרחבה, ראו: שלג, 2000; קפלן, 2017; שגיא, 2021; רוזנק, 2008; שוורץ, 2010; שוורץ, 2014). הרצון להשתלבות בתחום האומנות ולהפיכתו לנושא בעל משמעות ציבורית דורש התמקצעות יסודית והטמעה של שפת האומנות אצל המתכשרים להוראת האומנות. בנוגע לדרך ההתמקצעות וההכשרה ולהכרה בקנון האומנותי, עדיין אין תמימות דעים בקרב בתי המדרש השונים בציונות הדתית, אך עצם הכנסת התחום לתוכנית הלימודים בחינוך הממלכתי-דתי באופן רשמי, לאחר התאמה ועדכון התכנים לחינוך הממלכתי-דתי, הוא בבחינת צעד חשוב בחיזוק מעמדו של מקצוע זה בקרב קהל היעד הציוני-דתי.

מקורות

בר חמא, א' (1987). אומנות וחינוך אסתטי: זווית ראייה של אומן מאמין. **תלפיות**, 256–247.

בר חמא, א' (1999). הגיעה העת לחשיפת האומנות היהודית העכשווית. **בשדה חמד**, 4, 74.

בר חמא, א' (16.5.2003). דגל היצירתיות, מי ראוי לייצג את החיבור בין היהדות לאסתטיקה. **הצופה**.

בר חמא, א' (13.7.2015). זה הזמן לבעוט. **מקור ראשון**, **מוסף שבת**.
<https://katzr.net/cda727>

בר-חמא, א' (6.11.2017). בנט, אל תתעלם מהאומנות הפלסטית. **מקור ראשון**, **מוסף שבת**.
<https://katzr.net/b7b5d4>

ז'ולטק, ר' (ח"ית), בית צעירות מזרחי בתל אביב. בתוך: **ספר 90 שנה לאמית**. פורסם באתר אמית.

<https://amit.org.il/90anniversary/2023/05/04/s2-prek-b/>

ללא מחבר (ח"ת 1). אומנות יהודית עכשווית מודרנית. **הפורטל הישראלי לאומנויות.**

<http://www.artportal.co.il/?CategoryID=936&ArticleID=1047%D7%A2%D7%9C>

ללא מחבר (ח"ת 2). לתלפיות. **אתר אורייתא.**

<https://orryta.co.il/archiveexhibition/%D7%9C%D7%AA%D7%9C%D7%A4%D7%99%D7%95%D7%AA>

ללא מחבר (ח"ת 3). נחנכה הגלריה האחרת ע"ש צפורה לוריא במכללה האקדמית לחינוך "תלפיות" בחולון. **הפורטל הישראלי לאומנויות.**

<http://www.artportal.co.il/?CategoryID=936&ArticleID=1047>

סגל, א' (2022). **האומנות בחינוך הדתי – רצף של תמורות.** חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן.

https://drive.google.com/file/d/1esj3X_wAEsEjY5qHzEp61AVKlkpLDttU/view?usp=sharing

פוסק, א' (2008). **הבקשה למועצה להשכלה גבוהה לפתיחת תכנית לימודים חדשה לתואר 'בוגר בהוראה' B.Ed באומנות,** חוברת 1. מכללת תלפיות.

קפלן, ק' (2017). חקר החברה היהודית הדתית בישראל: הישגים, החמצות ואתגרים. **מגמות, נא(2), 207–250.**

רוזנק, א' (2008). ציונות דתית בין הרב קוק לתלמידיו: מהצהרת בלפור ועד להתנתקות, **מפנה, 56–57, 36–42.**

שגיא, א' (2021). מיהו יהודי ציוני דתי? אפולוגיה על השאלה. **מעלה: המרכז לציונות דתית,** <https://did.li/r63w5>

שוורץ, ד' (2010). הציונות הדתית על פרשת דרכים – מהרחבת אופקים ועד פינוי ישובים. בתוך: ד' הכהן ומ' ליסק (עורכים), **צומת ההחלטות בישראל** (עמ' 177–212). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

שוורץ, ד' (2014). בין אורתודוקסיה מודרנית לציונות הדתית: בחינה מחודשת. **ישראל, 22, 223.**

שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל.** כתר.

שפרבר, ד' (16.08.2008). שומרי החומות. **מארב.** <http://www.maarav.org.il/archive/classes/PUItem455c.html>

תדהר, ד' (1965). הרב ד"ר שמחה (סימון) במברגר. בתוך: ד' תדהר (עורך), **אנציקלופדיה לחלוצי היישוב ובניו,** כרך י"ד, עמ' 4485.

נספח א'

שנה	ראש המסלול לאומנות	ראש המסלול למלאכה (מרכז מגמה)	הגדרות אחרות	מורים בשנים אלו
תשל"ט 1979	מיכאל בלוך (לא מופיע ברישומי השנתונים)			
תשמ"ב 1982	אבנר בר חמא	זאב בן ישר		
תשמ"ג 1983	אבנר בר חמא (לא מופיע ברישומי השנתונים)			
תשמ"ד 1984				
תשמ"ה 1985	מיכאל בלוך (מרכז המסלול למורות ולציור ולאומנות)	זאב בן ישר (למלאכה ולאומנות)	אירית בלוך, אבנר בר חמא, אריה למדן, רות מרקוס, יעקב ציס, רביבה רגב, הדסה שרשבסקי	
תשמ"ו 1986	מיכאל בלוך (לא מופיע ברישומי השנתונים)			
תשמ"ז 1987	מיכאל בלוך (ראש המסלול לאומנות ולאומנויות)		יעקב שטינבוים (מרכז המסלול להנדסאים)	
תשמ"ח 1988				
תשמ"ט- תש"ן 1990-1989	יגאל גרוס (מרכז המסלול למורות לאומנויות)		יעקב שטינבוים (מרכז המסלול להנדסאים)	
תשנ"א- תשנ"ב 1992-1991	נעמי גפני (מרכזת המסלול לאומנויות)		יעקב שטינבוים (מרכז המסלול)	חיה בקר, נעמי גפני, נפתלי דויטש, נירה מרקוס, יהודית

מדרור, צביה פוני, שושנה פלדמן, אילנה שמש (מלאכה)	להנדסאים (להוראה)		נפתלי דויטש (ראש החוג לאומנות)	
	ישראל ניסים (מרכז המעבדה הטכנולוגית)		עופרה גרוסמן	תשנ"ג-תשנ"ד 1994-1993
ציפי לוריא	ישראל ניסים (מרכז המעבדה הטכנולוגית)		עופרה גרוסמן (אומנויות)	תשנ"ה- תשנ"ו 1996-1995
הנרי אונגר, יהודית ירחי- אלדד, מאיה כהן לוי, ציפי לוריא			אבנר בר חמא	תשנ"ז 1997
ציפי לוריא, חוה ראוכר			אבנר בר חמא	תשנ"ח 1998
			אבנר בר חמא (ראש ההתמחות לאומנות)	תשנ"ט- תש"ס 2000-1999
			פרופ' אביגדור פוסק (ראש ההתמחות לאומנות) אבנר בר חמא (מרכז הדרכה מסלולי) דבורי הנדלר (מרכזת הדרכה מסלולית)	תשס"א- תשס"ב 2002-2001
			אביגדור פוסק (ראש ההתמחות לאומנות) אבנר בר חמא (מרכז הדרכה מסלולי) דבורי הנדלר (מרכזת הדרכה מסלולי)	תשס"ב- תשס"ג 2003-2002
			עופרה גרוסמן	תשס"ה- תשע"ב 2013-2006

פוליטיקה חינוכית: מזרחיות, עמדות פוליטיות,

הכשרת מורים וחינוך

ניסים אבישר

מאמר זה בוחן את יחסי הגומלין בין זהות מזרחית לבין עמדות פוליטיות ואת השלכות קשר זה על תהליכים חינוכיים. נושא זה זוכה להתייחסות מועטה בשיח החינוכי ובמסגרות ההכשרה להוראה, אך נראה כי הוא נוכח בחוויותיהם של תלמידים, של פרחי הוראה ושל מורים מזרחים. הממצאים מצביעים על טענות באשר להשפעותיהן הסמויות והגלויות של העמדות הפוליטיות על תחושת השייכות, על איכות היחסים ועל ההישגים בסביבה החינוכית. ביטויים אישיים אלה עולים בקנה אחד עם מגמות עכשוויות של פילוג בשיח הציבורי בישראל בהיבט חינוכי ופוליטי. יוצעו כיוונים ראשוניים לצמצום הפערים ולטיפוח סביבה חינוכית וחברתית הרואה בגיוון חברתי-תרבותי משאב בעל ערך.

מילות מפתח: הכשרת מורים, מזרחיות, פוליטיקה, פערים

מבוא

הקשר בין זהות מזרחית לבין עמדות פוליטיות טעון ואף נפיץ. מדובר בהיבט חשוב ומרתק בשדה הפוליטי, אך לא פחות מזה – בשדה החינוכי. נראה שההתייחסות לנושא זה בשיח הציבורי נגועה לא פעם בהכללות ובהטיות מזיקות, המשליכות גם על תהליכים חינוכיים, ובפרט על אלה הנושקים לסוגיות פוליטיות. מאמר זה יתמקד בהיבטים החינוכיים של העמדות הפוליטיות של מורים ותלמידים מזרחים בישראל. לא נכלל בו דיון מקיף בסוגיית דפוסי

ההצבעה והקשר בינם לבין הזהות והמיקום החברתי. תחת זאת, מטרתו להאיר כמה זוויות אישיות ומוכרות פחות הנוגעות לעמדות פוליטיות בהקשרים החינוכיים באמצעות מחקר איכותני, לחבר את הנרטיבים האישיים שעלו מן המחקר למגמות חברתיות וחינוכיות עכשוויות ולהציע דרכי התמודדות ראשוניות עם האתגרים בתחום זה, באמצעות סימון כיוונים אפשריים לחינוך ולשיח פוליטי-מזרחי שאינו בינרי.

רקע

מזרחיות – הגדרות מתחרות

זהות היא לעולם תוצר של הבניה. ראייה כזו של הזהות היא בעלת ערך, במיוחד בהקשרים של שינוי והתפתחות, וודאי בהקשר חינוכי. הזהות, מנקודת המבט ההבנייתית (קונסטרוקטיביסטית), היא דינמית ומשתנה תמיד, והיא נגזרת של עמדת העצמי-המספר, הבורח באופן בלתי נמנע זווית ראייה שממנה נובעת בחירה של פרטי חוויה מסוימים וזניחתם של אחרים. מכאן שאפשר לראות את הזהות כסיפור הנגזר מנקודת מבט המושפעת בהכרח מההקשר הרחב שהיא מתעצבת בו, ובכלל זה מהבניות ומיחסים חברתיים. תפיסת הזהות כסיפור הנגזר מנקודת המבט של המספר מאפשרת לראות את הזהות המזרחית בישראל כ"זהות מדומיינת מתהווה" (הלוי, 2005, 283). אין בכך כדי להפחית מחשיבותה של הזהות או מעוצמתה החברתית, אלא שהגדרה זו מדגישה את טבעה ההבנייתית (שאינו טבעי, הכרחי או בלתי נמנע) של הזהות המזרחית בישראל של היום. במילים אחרות, זהות (אישית וקולקטיבית) יש להבין בתוך הקשר חברתי-תרבותי של זמן ומקום מסוימים. לפיכך, "זהות היא בו בזמן גם תופעה מדומיינת וגם תופעה אמיתית. [...] בשל היותה מדומיינת מתוך חוויות תרבותיות מסוימות, היא הופכת לנוכחת ואמיתית" (הפורום ללימודי חברה ותרבות, 2002, 16).

אלה שוחט (Shohat, 1999) כתבה על "המצאת המזרחים". לטענתה מדובר בקטגוריה חברתית או ב"קהילה מדומיינת" שהומצאה על ידי הממסד הציוני במטרה לשמר עמדה הגמונית תרבותית, חברתית, כלכלית ופוליטית, זאת במגוון רחב של אמצעים, הכוללים ניסיון לניתוק הקשר בין העולים ממדינות ערב והאסלאם לבין מורשתם התרבותית, וכן תהליכי "מודרניזציה" שיהפכו מזרחים "פרימיטיביים" לישראלים "מתורבתים". השלכותיהן של פעולות אלה עדיין

ניכרות, הן במישורי הזהות הקולקטיבית הן במישורי הזהות האישית, והן כוללות חוויות של נחיתות, בושה, ניכור והסתרה. מזרחיות, לפי תפיסה זו, היא קטגוריה חברתית שהומצאה בעיתוי היסטורי מוגדר (בסמוך לקום המדינה), שטשטה זהויות והבחנות בין קבוצות אתניות שונות ושתרמה להנחתם של יחסי כוחות שהותירו את אלה שכוננו "מזרחים" (או לפני כן "ספרדים" או "בני עדות המזרח") בעמדת נחיתות ברורה. מכאן ש :

מזרחיות אינה מוגדרת באופן מהותני ולכן אינה נגזרת בלעדית ממוצא ביולוגי או טריטוריאלי ואפילו לא מחוויה תרבותית מסוימת. מזרחיות הינה תוצר של מנגנוני השיח שפעלו ופועלים בישראל. זהות מזרחית מופיעה כמוקד של משמעות המגדיר גישה ליחסי כוח בתוך תהליך היסטורי ספציפי מתמשך (אבוטבול ועמיתים, 2005, 397).

לעומת ההגדרות ההבנייתיות, הגדרות מהותניות לזהות אתנית מדגישות מאפיינים תרבותיים המשותפים לחברי קבוצות תרבותיות שונות. כותבים שונים הציעו ממדים שונים להבחנה בין תרבויות מערביות לתרבויות מזרחיות (או שאינן מערביות : Non-Western). באופן כללי, על פי ההבחנות שהוצעו, התרבות המערבית נוטה להדגיש את חשיבות המשפחה הגרעינית, האינדיבידואליזם וייחודיות הפרט, הבחירה החופשית, היחסים ההיררכיים, התחרות וההישגיות, השליטה בטבע, המדע והתקשורת המילולית. לעומת זאת, אוריינטציה מזרחית תעדיף קולקטיביות, משפחה מורחבת, יחסים הדדיים, תלות הדדית, הרמוניה עם הטבע, אינטואיטיביות ותקשורת שאינה מילולית (Ho, 1985; Kawagley & Barnhardt, 1998; Stith-Williams & Haynes, 2007). בעוד שהתרבות המערבית נוטה לחשיבה אנליטית, התרבות המזרחית תעדיף חשיבה הוליסטית (Choi, Nisbett, & Norenzayan, 1999). אפשר כמובן להוסיף הבחנות נוספות הקשורות להעדפות אמוניות (דת ורוחניות), לציר הזמן, לייחודיות ונפרדות מול קונפורמיות וצניעות, לאופני ביטוי אישי, לאחריות ועוד (Corey, Corey, Corey, & Callaman, 2015). אם כך, "מזרחיות ומערביות אינן מושגים גאוגרפיים בלבד, אלא כאלה המייצגים גם נטיות פילוסופיות, חברתיות, פוליטיות ותרבותיות" (Corey & Corey, 2010, 193).

לבסוף, יש הרואים במזרחיות חלופה לעמדה האנליטית המערבית, המדגישה ארגון מובנה של המציאות דרך חלוקתה לקטגוריות ברורות המוצבות לא פעם במדרג היררכי. החלופה המזרחית מבקשת להותיר את הריבוי על כנו ולראות גוונים שונים, שאינם מתורגמים להערכה ערכית כלשהי. מנקודת מבט זו, מזרחיות אינה מייצגת תרבות נתונה שאפשר לאפיין את מרכיביה באופן מוסכם. מכאן ש"אין לדבר על מזרחיות אחת, אלא על גוונים שונים של זהות מזרחית התלויים בגורמים סביבתיים ופנימיים שונים" (תורן, 2008, 60). יתר על כן, אפשר לראות את המזרחיות כמסמנת מיקום מסוים במרחב החברתי-תרבותי, שנבחר מתוך רצון – או התעקשות – שלא לציית לחלוקות השגורות אלא להתמקם במרחבי הביניים ביניהן. קציעה עלון (2011, 21–22) מיטיבה לנסח עמדה זו: "רצוני להציע לראות את המזרחיות לא כדבר אלא כמיקום, מיקום בין לבין, מיקום נייד שאינו מבקש למקם או להתמקם ולהתנחל, אלא יותר להצביע על אופן התכווננות עכשווי, אשר מעצם חיבורו להווה גלומה בו ארעיות אינהרנטית". עלון מוסיפה כי עבורה, המזרחיות:

מצויה בין השסעים המפצלים את החברה הישראלית, כזו שמשבשת ומפריעה לחלוקה הדיכוטומית ולקווי התיחום האפיסטמולוגיים שהורגלנו לחשוב דרכם. המזרחיות מתמקמת בליבם של אתרים אלה ממש, על קו השבר הממוקף [...] כאתר רוחש של בעבוע תמידי, המאתגר את דרכי החשיבה שלנו על עצמנו (שם, 22).

הגדרה זו מקבילה להגדרת "הפוליטי" ככזה שבבסיסו "מהלך חריג של ערעור", ה"מבטא עמדה חריגה (היוצא מן הכלל) המערערת על סדר קיים" (שנהב, 2009, 188). בשני המקרים מדובר בעמדה הפותחת פתח לשינוי ביחסי הכוח החברתיים, ולענייננו – גם באלה החינוכיים.

אפשר כמובן לסמן הבחנות וצירים נוספים, אך לצורך הדיון הנוכחי ההגדרות שהוצגו מספיקות. חשוב להדגיש: הגדרות אלה אינן סותרות זו את זו וודאי יכולות להשתלב זו בזו. עם זאת, בין שנבחר לזהות את הזהות המזרחית כנובעת מתהליכי הבנייה חברתיים, כמסמנת מאפיינים תרבותיים מוגדרים או כעמדה חברתית המייצרת אי-נחת והמערערת על ההבחנות הבינריות בחברה – בכל אחד מהמקרים נוטה עמדה זו להיתרגם לנחיתות או לזכות-חסר

(underprivilege) חברתית. במילים אחרות, היא מסמנת מיקום חברתי המאופיין בשוליות. קביעה זו ודאי תוביל לביקורת מכיוונים שונים, ולכן חשוב להבהיר: אכן בשנים האחרונות חל שינוי במעמד החברתי-כלכלי של מזרחים בישראל, ונתח גדל והולך של מזרחים בישראל ממוקם במעמד הביניים (כהן וליאון, 2008) ורואה עצמו כחלק אינטגרלי מהזרם המרכזי של החברה הישראלית. חלקם יסתייגו משימוש במונח "מזרחים" ויראו עצמם כ"ישראלים" (אבישר, 2019). במקביל נראה שביטויים של תרבות מזרחית מוצאים דרכם ללב הזרם המרכזי בישראל. ועדיין, בהסתכלות כוללת, לחפיפה זו בין מזרחיות לשוליות חברתית ביטויים מגוונים. בין היתר, היא מקבלת ביטוי בפערים משמעותיים בשכר (סבירסקי, קונור-אטיאס וליברמן, 2019), בבריאות הנפש (Nakash, Levav & Gal, 2013), בחינוך (ארביב-אלישיב, פניגר ושביט, 2017; Ayalon et al., 2019; Blass Cohen, Levin-Epstein & Lazarus, 2019; Shavit, 2017) ובהשכלה הגבוהה (דוברין, 2015; מקדוסי ופניגר, 2017).

מזרחיות, מיקום חברתי ודפוסי הצבעה

ההתייחסות לדפוסי הצבעה של מזרחים מלווה את מערכות הבחירות בישראל בעשורים האחרונים. במסגרת זו נשמעים קולות בציבור המזהים בין מזרחיות להצבעה למפלגות ימין, וחלקם מוסיפים טרזניה על כך שהצבעה זו מנוגדת לאינטרסים של קבוצה מוחלשת זו. בשנים האחרונות זוכה עמדה זו לביקורת, הן על בסיס עובדתי (ניתוח נתוני הצבעה) הן על בסיס ערכי (שפירא, 2020; פייטלסון, 2019; לנדסמן, 2019; ללא מחבר, 2019). מבלי להיכנס לעומקם של הנתונים והטענות, ראוי לצאת מנקודת הנחה שבכל קבוצה חברתית קיים ריבוי וגיוון, וכך גם ביחס לדפוסי הצבעה של מזרחים בישראל. הנחה זו היא הנחה מבוססת היטב, בין השאר במקורות שצוינו לעיל. את ההסבר לאותם קולות ציבוריים מכלילים וביקורתיים אפשר להבין מנקודת המבט של הפסיכולוגיה החברתית. לצורך כך, נידרש לצמד המושגים הבסיסיים ביותר בתחום היחסים בין קבוצות: קבוצת פְּנים, כלומר קבוצת השייכות שלי, שעימה אני מזדהה, וקבוצת חוץ, קרי האחרים, השונים (Tajfel et al., 1979). שתי ההטיות הבולטות ביחסים שבין השתיים הן: א. הראייה של קבוצת החוץ כנחותה או כפגומה (מוסרית, התנהגותית וכו'); ב. הראייה של קבוצת החוץ כהומוגנית יותר ממה שהיא

"יכולם אותו הדבר"). כאשר מתעמקים בנקודת המבט של קבוצה מסוימת מתוך כוונה להבין את הכוחות המניעים אותה, מתגלה בדרך כלל תמונה מורכבת יותר. כך גם ביחס לדפוס ההצבעה, לעמדות הפוליטיות ולערכים המגוונים המאפיינים מזרחים בישראל, בדומה לאלה המאפיינים אשכנזים בישראל.

ובכל זאת, לעיתים נדרשת מידה של הכללה על מנת לזהות מגמות המאפיינות קבוצת אנשים בעלי מכנה משותף כלשהו – חברתי, כלכלי, תרבותי או אחר. לבריור כזה עשוי להיות ערך רב מבחינות שונות, כולל בכל הנוגע לתהליכי שינוי חברתיים ופוליטיים, במובנים הצרים והרחבים כאחד. כאמור, מאמר זה יתמקד במישורים האישיים של הנושא ובחיבור ביניהם לבין תהליכים חברתיים וחינוכיים רחבים, ולא בניתוח נתונים כמותיים.

חינוך פוליטי וזהות מזרחית

ניר מיכאלי (2014) מבחין בין "פוליטיקה חינוכית" לבין "חינוך פוליטי". לטענתו פוליטיקה חינוכית עוסקת ב"עיצוב מדיניות חינוך, כלומר בהבניית הפלטפורמה החוקית, התקציבית והארגונית שעל גבה מונע ובתוכה מוגשם התהליך החינוכי" (שם, 9). לעומת זאת, חינוך פוליטי עוסק ב"סוגיות פוליטיות בתוך בית הספר" (שם, שם) ו"מבקש להגביר את העיסוק בסוגיות פוליטיות קונפליקטואליות [...] תוך כדי פריסת מגוון רחב של גישות והזמנה לניתוח ביקורתי של כולן" (שם, 15). אפשר לטעון כי בעוד שפוליטיקה חינוכית מתייחסת למסגרת התהליך החינוכי או לתנאים המקדימים המאפשרים אותו, המונח "חינוך פוליטי" מתייחס לזירת העשייה והשיח עצמה. בהקשר הנוכחי של חינוך וזהות מזרחית, הבחנה זו משנית. זאת משום שברור שלסוגיות הקשורות למסגרת (החיצונית כביכול), כגון: תקציבים, ניהול, תרבות בית ספרית ומדיניות חינוכית, השפעה פוטנציאלית על טיב השיח המתאפשר בתוך הכיתה, כולל בסוגיות פוליטיות. בה בעת, טיב השיח או החינוך הפוליטי עשוי להשפיע על המציאות החינוכית, כולל במישורים של מדיניות ושל קבלת החלטות ניהוליות. לכן, חינוך פוליטי ופוליטיקה חינוכית כרוכים זה בזה. כך או כך, חינוך פוליטי הוא חינוך שמודע ליחסי הכוחות, בפרט ליחסי כוחות דכאניים ולהשפעותיהם המזיקות. יחסים אלה ניכרים במעגלים שונים: בכיתה, בבית הספר, בקהילה, בחברה ובעולם. לפיכך, בתהליכים חינוכיים מודעים פוליטית מושקעים מאמצים למזער ככל האפשר ביטויי כוחנות,

אפליה ודיכוי. בה בעת, חינוך פוליטי מבקש לייצר הלימה בין המסרים המוצהרים לבין המסרים המובלעים בפעולות החינוכיות. הוא מדגיש יחסים הדדיים המושתתים על שותפות בניסוח המטרות ובבחירת האמצעים.

חינוך פוליטי מבקש לטפח מודעות ביקורתית בקרב מורים ותלמידים באשר ליחסים חברתיים ולתופעות תרבותיות מגוונות, המשקפות יחסי כוחות גלויים וסמויים. מודעות ביקורתית קשורה לעמדה ספקנית המעלה שאלות על אודות התופעה הנבחנת, בין שמקורותיה פנימיים (העצמי) ובין שהם חיצוניים (המציאות, העולם). היא מעודדת הבנה מורכבת של תופעות ושל הזיקות ביניהן. תהליך הפיתוח של מודעות ביקורתית עשוי לכלול חשיפה למציאויות חיים מגוונות ולהשלכותיהן על החוויה העצמית, הקניית ידע והמשגות רלוונטיים ולבסוף התוודעות לאמצעים שמטרתם לפתח מיומנויות ודרכי התמודדות בקרב מורים ותלמידים. החשיפה למציאות החיים (למשל, חיים בעוני) צפויה לעורר רגש והזדהות, הידע וההמשגות מוסיפים ממד קוגניטיבי, ואילו פיתוח המיומנויות ודרכי ההתמודדות מספק כלים לפעולה. אולם מודעות ביקורתית אינה מופנית רק כלפי חוץ. אדרבה, יש להפנותה פנימה תחילה. חינוך פוליטי מפעיל באופן מתמשך תהליכי בחינה עצמית ביקורתית ומעורר שאלות באשר למניעים, להטיות ולהשלכות של המעשה החינוכי. הוויה חינוכית כזו היא חלק מהאגנדה החינוכית, ועליה להיות מפורשת, שקופה ופתוחה לדיון. ככזו היא עומדת בניגוד לתוכנית לימודים סמויה הנכפית על התלמידים והמבטאת למעשה שימוש לרעה בעמדת הכוח של אנשי החינוך. כאן לעומת זאת מדובר בעמדה שהיא חלק בלתי נפרד מזהותה המוצהרת של המסגרת החינוכית, וכאמור, גם היא פתוחה לבחינה ולדיון.

מודעות ביקורתית מחייבת היכרות עם ההקשרים השונים, וביניהם הקשרי החיים של התלמידים ושל המורים, האקלים החינוכי, היחסים החברתיים וכיוצא בזה. היכולת לבחון תופעה כלשהי בתוך הקשריה הרחבים (קרי, קונטקסטואליזציה) – ההקשרים ההיסטוריים, החברתיים, התרבותיים, הכלכליים והאחרים – משמעה גם הבנת התופעה כפוליטית או כקשורה ליחסי כוחות (פוליטיזציה). גם את החינוך עצמו יש לבחון בתוך הקשר, במובן כפול: ראשית, החינוך מוצב בתוך ההקשר ועובר פוליטיזציה באמצעות תהליכי מודעות

עצמית-ביקורתית של אנשי חינוך ; שנית, החינוך עובר תהליך קונטקסטואליזציה במובן נוסף ושונה: התכנים והתהליכים החינוכיים מקיימים יחסי גומלין עם הקשרי החיים של התלמידים. החיבור לקהילה משמעו גם שביית הספר אינו מערכת סגורה. עניין זה חשוב גם במישור של יחסי הכוחות החינוכיים, הנעשים ריכוזיים פחות. אפשר למצוא קשר בין מידת הסגירות של מערכת מסוימת לבין מאפייני הפוליטיקה הפנימית המתקיימת בתוכה. מערכות סגורות נוטות להיות היררכיות וריכוזיות יותר. על כן, החיבור לקהילה ולחברה צפוי להשפיע גם על מאפייני השיח ועל היחסים בתוך בית הספר ולייצר מרחב מגוון יותר מבחינת אמות המידה המקובלות בו. סביבה מגוונת יותר מבחינת הנורמות והמדדים הנהוגים בה צפויה להיות פתוחה יותר לשונות ודכאנית פחות ביחס לקבוצות או לפרטים. במילים אחרות, מדובר בחינוך שמתאפיין ברגישות חברתית-תרבותית. תיאור זה עשוי לעורר שאלות משמעותיות. ראשית, האם הוא אינו מבליע הנחות יסוד שאפשר לתרגמן לתפיסה פוליטית מוגדרת? האם אין מדובר בתרגום החינוכי של התפיסה הפוליטית הליברלית או של השמאל החברתי-כלכלי, המדגישים שוויון וזכויות אדם? אפשר לטעון אם כן כי קיים מתח או פער בין עמדה זו לבין הנטייה למסורתיות המאפיינת מזרחים רבים ואשר מדגישה דווקא את חובות הפרט כלפי הקולקטיב. נטיות אלה עשויות להוביל להעדפת עמדות פוליטיות שמרניות. מנגד, אפשר בנקל לקשור בין הנחיתות החברתית-כלכלית של מזרחים רבים בישראל (בראייה סוציולוגית כללית) לבין הצורך בגישה חינוכית מעצימה, המבקשת לצמצם מרכיבי דיכוי ואפליה גלויים וסמויים ולקדם ניעות חברתית. במקרה זה, הקשר בין חינוך פוליטי למזרחיות מתבקש. למעשה, תפיסות ומסגרות חינוכיות בעולם ובישראל מבטאות קשר זה – החל מהפדגוגיה הביקורתית של פאולו פריירה, דרך בתי הספר של קדמה, מסגרות חינוכיות הממוקדות במה שמכונה "נוער בסיכון" (שבהן קיים ייצוג יתר למזרחים ולצידם ליוצאי אתיופיה ומדינות ברית המועצות לשעבר), כגון: ברנקו-וייס, תוכנית היל"ה ואחרות. טיעונים אלה מתחילים לחשוף את מורכבות הקשר בין מזרחיות לחינוך ולאוריינטציה פוליטית.

שיח חינוכי ועמדות פוליטיות

לא הרבה נכתב על הקשר שבין חינוך לעמדות פוליטיות. נראה כי הסיבה לכך קשורה, בין היתר, בעיוורון פוליטי של אנשי חינוך התופסים את עשייתם כא-פוליטית. מבחינה זו, ובדומה לתחומים משיקים, כמו פסיכולוגיה, הפוליטיקה מהווה טאבו בשיח החינוכי (Altman et al., 2004). אפשר להבין ואף להצדיק את הנטייה של אנשי חינוך להתרחק מהשיח הפוליטי בעשייתם – מדובר בנושא טעון ונפיץ העלול להגביר פילוג ופיצול בין תלמידים למורים ובינם לבין עצמם. החורגים מכלל זה עלולים לשלם מחיר אישי. יתר על כן, אנשי חינוך רבים תופסים את העמדה הפוליטית כבלתי רלוונטית לעיסוקם ובמקביל חוששים מתהליכי אינדוקטרינציה.

כמובן, לכלל זה קיימים לא מעט יוצאים מן הכלל. ביניהם, אנשי חינוך הנוקטים עמדה בגלוי והפועלים לקידום תפיסת עולם חברתית ההולמת את עמדתם החינוכית (או להפך), או קיום דיונים פוליטיים מפורשים ואף תהליכי הצבעה בבתי ספר תיכוניים בתקופות שלפני מערכות בחירות (שמקצתם מקבלים חשיפה תקשורתית). יותר מכך, הזיקות בין עשייה חינוכית לעמדות פוליטיות מקבלות ביטוי באינספור ערוצים סמויים, ובכלל זה בטקסי זיכרון (קטקו, 2014) ובתוכניות הלימודים – במה שנכלל בהן ויותר מכך במה שנעדר מהן (חסקין ואבישר, 2019).

להימנעות מן השיח הפוליטי ולהטיות המתקיימות בו עשויות להיות השלכות מרחיקות לכת על תהליכים חינוכיים בבית הספר ובמוסדות ההכשרה להוראה. המפגש של דפוסים אלה עם זהויות מזרחיות מהווה כר נרחב לכינון של חוויות משמעותיות. ממשקים אלה התבררו במחקר שעסק בזהות מזרחית וחינוך ושחלקים ממנו יוצגו להלן.

שיטת המחקר

מטרתו של המחקר שבמסגרתו נאספו החומרים שיוצגו בהמשך הייתה לבחון את הזיקות בין היבטיה העדתיים של הזהות האישית לבין ההכשרה והעשייה החינוכית. במסגרת המחקר נערכו ראיונות עומק מובנים למחצה, המאפשרים מידה של אחידות לצד מידה רבה של גמישות והתאמת השאלות לתוכן שמעלים המרואיינים. כל הראיונות כללו התייחסות לסדרת שאלות כלליות שהוכנו

מראש, אך לא הוגבלו אליהן. יש לציין כי נושא העמדות הפוליטיות שיוצג להלן לא נכלל בשאלות, וההתייחסות אליו נבעה מהמרואיניים. נושא זה מהווה בעצם סוגיה צדדית במסגרת הפרויקט המחקרי, אך כזו החושפת היבט מעניין בחוויות של תלמידים ושל מורים מזרחים. בירורה עשוי לאפשר היכרות טובה יותר עם תהליך סמוי זה ומכאן את בחינתם של דפוסים חלופיים עדיפים.

המחקר שיוצג מבקש ללמוד מחוויותיהם של פרחי הוראה ושל מורות ומורים כתלמידים, כסטודנטים לחינוך וכמורים בפועל. המחקר נערך במכללת סמינר הקיבוצים, והשתתפו בו סטודנטיות וסטודנטים במכללה, מתחומים מגוונים ובמעמדות מקצועיים שונים. אוכלוסיית המחקר נבחרה לא רק בזכות זמינותה ונגישותה, המקילות על ההליך המחקרי, אלא בעיקר בזכות הערך המוסף של בירור תהליכים "בבית" פנימה. בחירה זו מבטאת העדפה ערכית לפתוח תהליכי בירור של סוגיות טעונות בהתבוננות פנימית (רפלקסיה) ביקורתית.

נערכו עשרים ושלושה ראיונות אישיים, שכל אחד מהם ארך כשעה עד שעה וחצי. בסופו של הראיון מילאו המשתתפים שאלון דמוגרפי. כל הראיונות הוקלטו ותומללו. המשתתפים כללו עשרים נשים ושלושה גברים, בטווח הגילים שבין 22 ל-55 (ממוצע 30.3). כולם מלבד אחת נולדו בישראל, אך גדלו באזורים מגוונים בארץ. לשמונה-עשר מהם היה לפחות הורה אחד שמוצאו מזרחי (מארצות ערב והאסלאם), ואצל שלושה-עשר מתוכם משפחות שני ההורים ממוצא מזרחי. שלושה מהמשתתפים סימנו מוצא "אחר" ביחס למשפחת האם והאב, ושניים הגיעו ממשפחות ממוצא אשכנזי. תמישה-עשר משתתפים הגדירו עצמם כחילונים, שישה – כמסורתיים, ושניים – כדתיים. חמישה היו מורים בפועל, בעלי ותק שבין שנתיים לשלושים שנה, והיתר – סטודנטים לחינוך.

ניתוח הנתונים שילב בין שתי גישות: ניתוח תוכן מובנה (Strauss & Corbin, 1990), ולצידו ניתוח פתוח יותר, המתכתב עם המחקר והספרות הרלוונטיים מתחומי החינוך, הפסיכולוגיה החברתית והסוציולוגיה. במסגרת ניתוח התוכן, חולצו מתוך חומר הראיונות תחילה קטגוריות תוכן מגוונות (קידוד פתוח או ראשוני), ואלה אורגנו בהמשך על שני צירים, אופקי ואנכי (קידוד משני). התמונה שהתקבלה כללה חלוקה של התכנים לתת-קטגוריות שונות המסמנות

הבחנות משמעותיות בחוויות, בעמדות ובגישות החינוכיות. בסופו של דבר התמקד הניתוח בשש קטגוריות מרכזיות: א. זהות; ב. ישראליות; ג. סטריאוטיפים; ד. גאווה וריבוי; ה. תפקידי החינוך; ו. מזרחיות, חברה ופוליטיקה – הכוללת בתוכה התייחסויות לנושאי 'פריפריה', 'דת', מסורת ואמונה, ו-'עמדות פוליטיות', שיעמדו במוקד מאמר זה. בתיאור הממצאים להלן יוצגו שלוש עמדות מרכזיות, תוך שימוש נרחב בציטוטים ישירים מחומר הראיונות. זאת מתוך כוונה לתת ייצוג הולם למגוון הקולות שעלו במחקר ושקשרו בין עמדות פוליטיות לבין תהליכים חינוכיים. שמות המרואיינים שיובאו במחקר הם שמות בדויים.

הממצאים

פוליטיקה, מזרחיות וחינוך – קולות מהשטח

כאמור, במסגרת התהליך המחקרי נשמעו קולות שקשרו בין ההכשרה והעשייה החינוכית לבין עמדות אידיאולוגיות ופוליטיות צרות. מדובר במגוון של קולות ועמדות, שלעיתים משתלבים ולעיתים סותרים אלה את אלה. בסעיף זה יוצגו שלוש עמדות פוליטיות מרכזיות, אשר קיבלו ביטוי בחומר הראיונות: נקודת המבט הימנית, נקודת המבט השמאלנית, ולבסוף החלופה המסרבת לקבל את המערך הפוליטי הקיים, על ההבחנה החדה בין ימין לשמאל הקיימת בו. עמדות אלו נדמות כסותרות זו את זו או לכל הפחות מתחרות זו בזו. אף על פי כן, אפשר למצוא בהן אפשרות של השלמה, תרתי משמע, מלשון "שלם" ומלשון "שלום". נקודת מוצא אפשרית לדיון עשויה להיות המוסכמה החברתית הרווחת על אודות הקשר בין מזרחיות לבין עמדה פוליטית. כפי שציינה המרואיינת לימור: "אם ניכנס לסטריאוטיפים, אז מזרחי זה ימני ומסורתי". גם מירי התייחסה לסטריאוטיפ זה ואמרה: "מאוד קל לי לקטלג את זה לאשכנזים יותר שמאלנים ומזרחים יותר ימניים, כי זה ככה. לא הכול, אבל רובם". שתי המרואיינות התייחסו לפער בין המציאות שתיארו לבין האווירה במסגרת ההכשרה, ולמתח הנוצר בשל כך. לימור אמרה: "יש הלך רוח בסמינר שהוא מאוד נוטה לשמאל [...] משהו מאוד ליברלי, שזה גם חיובי. אבל הוא לא תמיד ליברלי ופתוח כלפי המזרחי, השומר מסורת, הימני". מירי תיארה את החוויה האישית שלה: "פה בסמינר, אני יכולה למצוא את עצמי הרבה מאוד פעמים [...] כשיש

שיעור שעוסק בפוליטיקה או אפילו במחאות שנוגעות איכשהו בפוליטיקה, אני לא אביע את הדעה שלי". מירי מתארת מרחב של שיח מוגבל, הפתוח לעמדות מסוימות יותר מאשר לאחרות. זה גם מרחב המגביל את הביטוי וההתפתחות של פרטים וקבוצות. יש להניח שהדבר אינו משקף בחירה מודעת ואינו הולם את התפיסות והערכים של כלל אנשי החינוך או של המוסד החינוכי. אולם הפוליטיקה בכל זאת נכנסת לשיח החינוכי, במכוון או שלא במכוון. היא מתבטאת בהעדפות ובהטיות שרק לעיתים רחוקות הן מפורשות וגלויות, אך השלכותיהן עשויות להיות מוחשיות מאוד. בעניין זה סיפרה מירי בריאיון על שיעור ספרות שעסק בשיר "שירת הסטיקר", שיר שנכתב על ידי דויד גרוסמן ומשלב ציטוטים המופיעים על גבי דְּבָקוּת (סטיקרים), ציטוטים שרובם ככולם מבטאים מסרים חברתיים-פוליטיים, שלדבריה "מדבר בעיקר על רצח רבין". המרצה ביקשה מהסטודנטיות לקרוא את השיר והזמינה אותן לציין משפט שאהבו במיוחד ומשפט שלא מצא חן בעיניהן. לפי עדותה של מירי, מי שדעותיה שמאלניות "הרימה את היד בגאווה ואמרה את מה שהיא חושבת", כך שלמראית עין נוצר קונצנזוס. על החוויה הפרטית שלה סיפרה מירי כך:

חוץ מזה שרעדו לי הרגליים מעצבים, לא מצאתי את עצמי יכולה – ואני אחת שיש לה תמיד מה להגיד – לא מצאתי את עצמי יכולה להרים את האצבע ולהגיד את הדעות שלי. השיעור הסתכם בזה שהמרצה הסבירה לנו כמה שהיא שמחה לשמוע את מה שאומרים פה וכמה שזה עצוב ומפליא שהיא לימדה את זה בבית ספר יום לפנינו, היא גילתה שכל התלמידים נורא קיצוניים ימניים.

לתיאור ההטיה הפוליטית נוסף כאן מרכיב של אי-צדק, המוביל לתחושת התקוממות ואף זעם. ייתכן שתחושת ההתקוממות אינה נגזרת רק מהפערים בייצוג הדעות ומתהליכי ההשתקה הסמויים, אלא גם מהמסר המובלע, שיש דעות טובות ודעות רעות, שמשמעות ממנו דה-לגיטימציה כלפי עמדות פוליטיות מסוימות (בהקשר זה, ימניות) מצד אנשי חינוך. מירי התייחסה בדבריה לנזק הפוטנציאלי בהבעת עמדות שאינן פופולריות במסגרת הלימודית שלה: "אני בתוך תוכי הרגשתי את התחושה של אם פה אני עושה את זה [מתבטאת], זה כנראה יפגע בי בציון, מה שאולי בתיכון את לא תבדקי לי את הברגות, או שתם

אפילו במבט שהיא פחות תחבב, פחות תאהב". ההטיות הפוליטיות בתהליכי ההכשרה התבטאו לדבריה גם בהעדפה של תכנים מסוימים על פני אחרים. באחד הקורסים היא נדרשה לבחור נושא לעבודה כלשהי ובחרה ב"זה שהכי פחות עניין אותי". כפי שהסבירה, "העדפתי לבחור את זה כדי שאני אקבל את הציון הטוב. ולשים את עצמי בתוך איזושהי מסגרת חדשה ולהיות יותר שמאלנית בדעותיי ולְפייף את זה כדי לקבל ציון טוב. וזה עבד". חוויית הניכור והדה-לגיטימציה ניכרת בבירור מהדברים שסיפרה מירי על "יום רבין" המתקיים במכללה וכולל הרצאות ופעילויות שונות הקשורות לרצח וללקחיו. הסטודנטים התבקשו לבחור סדנה, ומירי תיארה את חווייתה במילים הבאות:

אני ניגשת מול הדף, ומה בא לי לבחור? זה יכול לגעת בהרבה תחומים רצח רבין. אז זהו, שלא. בסמינר זה נוגע בעיקר ביחסים ערבים-ישראלים. ואני מאוד חיפשתי קורס שנוגע דווקא באלימות. שזה מאוד חשוב. [...] בקיצור, אני לא הלכתי לשום הרצאה באותו יום. זו הנקודה. ולא כי לא רציתי להגיע לסמינר, פשוט כי לא ראיתי את עצמי בשום רשימה מה-32 קורסים שהציעו לי. [...] אפילו הפלקט שהיה על היום הזה, הכול היה עם תמונות של ערבים. לא הבנתי למה, למה צריך להיות תמיד ביחד?³

התוצאה במקרה של מירי עגומה מאוד:

זה ממש אגואיסטי מבחינתי, אבל אני פשוט מעדיפה להיות פה כי השם פה הוא יותר טוב, התנאי קבלה הם יותר גבוהים, וזאת הסיבה שאני כאן. אני פשוט סותמת את האוזניים ואת העיניים ואת הפה, וכמו שלושת הקופים, מגיעה לתואר ולא אכפת לי.

הרושם הנוצר מזווית ראייה זו הוא של שיח סגור הרמטית, שאינו נותן מקום לדעות שונות. עם זאת, חוויה זו אינה בלעדית. מירי תיארה קורס נוסף שעולים בו "הרבה נושאים של פוליטיקה", והחוויה בו שונה מאוד. לדבריה, בקורס זה: המרצה משדר יותר אופציות לשמוע את הדעות. וכן, תלמיד אחד העז והרים את ידו ואמר דעה שהיא ימנית, והוא לא שלל. [...] הוא אמר את

³ ראוי לציין כי בשנים האחרונות, עקב מודעות הולכת וגדלה להטיה המדוברת, חלו שינויים ניכרים במתכונת יום הלמידה לזכר יצחק רבין במכללת סמינר הקיבוצים, וכיום הוא כולל התייחסות למגוון היבטים ותכנים ולמגוון עמדות פוליטיות.

דעתו בסוף, אבל הוא לא שלל את התלמיד. [...] כן יש אופציה. אז אני כן רוצה שיהיה אופציות לכולם לדבר, שאף אחד לא ירגיש חסום. [...] אני רוצה שכולם ירגישו בבית. וגם בבית הזה, אפשר לבנות דעות משולבות. [...] אם אני הייתי גדלה כל הזמן במקום שיש לי דעה ואנשים אולי היו שומעים את הדעה שלי, אז אולי הם גם היו משנים את דעתם. המשאלה המבוטאת בדברים היא לשיח מרובה ופתוח, המכבד את דובריו על דעותיהם, יהיו אשר יהיו. שיח כזה הוא תנאי לצמיחה ולהתפתחות של היחיד וגם של קבוצות וחברות.

התיאורים והציטוטים שהובאו עד כה מתוך הראיונות, יוצרים רושם של אפליה עקבית של קבוצה אחת (ימנית) על ידי קבוצה אחרת (שמאלנית), שהיא קבוצת הכוח. אין ספק שתהליכים כאלה מתקיימים במרחבים חינוכיים מסוימים ושחשוב לתת עליהם את הדעת. אולם באותה מידה יש לשער שאין מדובר בדפוס בלעדי או ביחסי כוחות מובהקים בין שמאל אשכנזי חזק לבין ימין מזרחי חלש. כמו כן, יש לזכור כי אין חפיפה מוחלטת בין מזרחיות לבין תפיסות פוליטיות ימניות. אכן, במקביל לנקודת המבט הימנית שתוארה לעיל, אחדים מהמרוויינים הביעו עמדה שמאלנית ששמה דגש על זכויות אדם. גישה זו, שבוטאה בחלק מהראיונות, העמידה במוקד הביקורת תהליכי דיכוי באשר הם והציעה חיבור שונה בין מזרחיות לבין עמדה פוליטית. ציפי התייחסה בדבריה למצבי קיצון העשויים לחדד תהליכי השתקה וקייטוב:

אני לא יכולה להימנע מהמלחמה האחרונה ומה שהיא גררה אחריה, עד כדי כך שאנשים כבר קראו לרצוח אותי. אומנם לא קראו לי בשם, לא אמרו: "ציפי, אותך אני אהרוג", אבל "על הדעות שלך, על זה שאת חושבת שמגיע זכויות לעוד מישהו אני צריך להרוג אותך", זה קשור גם לעדתיות.

כשנשאלה כיצד הדברים קשורים, ציפי השיבה: "ברגע שמישהו חושב שלאוכלוסייה מסוימת אין זכות קיום או שיש לה זכויות פחותות [...] אז זה פושה בכול". לתפיסתה, יש להילחם בכל דיכוי באשר הוא, על רקע עדתי, לאומי או אחר. תפיסה חינוכית-פוליטית כזו רלוונטית להבנת מצבים מגוונים, שחלקם חושפים סתירות פנימיות בפעילות למען זכויות אדם:

יש את בעיית המסתננים בדרום תל אביב, שהיא בעיה קשה, מקשה על התושבים בצורה בלתי רגילה. הרסה לאנשים את החיים, שגם ככה היו אוכלוסייה מאוד מוחלשת קודם. ויש את כל אוהבי זכויות האדם, ברשת שאני חברה בה, שבאים ומחלקים מרק ואוכל לאותם מסתננים, פליטים, you name it, לא אכפת לי איך יקראו לזה, כי הם נורא מסכנים. ואף אחד לא לוקח בחשבון את המסכנים שגרו שם קודם. אף אחד לא סופר אותם, ולכן זה קשור גם לעדה. כשהשחור הוא שחור שכאילו צריך להיות שווה לך, אתה לא יכול להכיל אותו. אבל כשהשחור בא ממקום אחר והוא מסכן ואומלל, אתה תטפל בו ותעזור לו.

דבריה של ציפי כוללים ביקורת חריפה כלפי ההטיה בערכים המוצהרים של השמאל "הלבן", הניכרת בהפגנת רגישות מיוחדת כלפי קבוצות מסוימות ובה בעת רגישות פחותה כלפי קבוצות אחרות ואף התעלמות מסבלן. לטענתה קל יותר לגלות אמפתיה לחלש הרחוק (פליטים, פלסטינים) מאשר לחלש הקרוב (מזרחים). היא רואה בכך מוסר כפול (double standard): "כשיש קבוצה שמכריזה שהיא לוחמת זכויות אדם, אבל היא בוחרת איזה אדם להילחם על זכויותיו, מבחינתי היא קבוצה גזענית". ציפי מתקשה למצוא קבוצה שהיא יכולה לחבור אליה, הן משום שמעטות הקבוצות הנאבקות על "זכויות האדם באשר הוא אדם" הן בשל אי-יכולתה להשלים עם ההגדרות וההבחנות המקובלות:

השמאל שלי הוא יכול להיות מאוד קיצוני, אפילו הכי קיצוני, אבל אני לא יכולה להיות חנין זועבי, כי היא לא שמאלנית בעיניי. [...] ברגע שמישהו מצר צעדיו של מישהו, לא משנה מי המישהו, הוא כבר לא שם [בשמאל].

גם ענבל, כמו ציפי, מזדהה עם ערכי השמאל ומגדירה את עצמה כמזרחית מצביעת שמאל. חיבור זה עשוי להוביל לחיכוכים ולעימותים עם סביבתה: "זה מעורר מעין ויכוחים. אני משייכת את זה קצת גם למזרחיות. [...] האחרות שלי היא גם בדעות שלי. היא בעיקר בדעות שלי". ענבל מתארת את הקונפליקט עם משפחתה:

בהתחלה כשהייתי באה לסופי שבוע הביתה, אז אומרים לי "יאללה, תחזרי כבר לקיבוץ", אז עכשיו אומרים "יאללה, תחזרי כבר לתל אביב,

את והעמדות שלך". אז זה מצחיק אותי, כי זה עולמות אחרים, אבל עדיין אני תמיד אהיה האחרת."

לדברי ענבל, היא מזוהה במשפחתה כמייצגת עמדה מוגדרת, ידועה מראש, עמדה שהיא אומנם חשובה אך קשה לעיכול בבית הוריה המזוהים פוליטית (לדבריה, "ההורים שלי ימנים כי הם מזרחים"). כפי שמדגימים סיפוריהן של ציפי ושל ענבל, תהליכי ההשתקה מתרחשים ביחס לכל מיעוט, גם אם דעותיו שמאלניות. ייתכן שאין זה מקרי שבהקשר של העמדה הראשונה, הימנית, תואר הקונפליקט עם סביבת ההכשרה החינוכית, ואילו בעמדה הנוכחית בולט הקונפליקט עם המסגרות האישיות והמשפחתיות. חלוקה זו עשויה לתמוך בתפיסה המפוצלת, הרואה את הסביבה המזרחית כימנית בדרך כלל, ואת הסביבה החינוכית – כשמאלנית בדרך כלל. ציפי ערערה על הזיהוי המוחלט כמעט בין מזרחיות לבין ימין פוליטי:

אבל שזה לא יהיה שחור ולבן, קשה לי להגיד "הימין הוא מזרחי והשמאל הוא אשכנזי", למרות שעל פניו זה ככה. אבל זה לא נכון. מי שמוביל את המדינה היום הוא לא מזרחי, והוא מוביל את הגוש הימני. ועוד יותר ימניים ממנו הם עוד יותר אשכנזים ממנו. כך שאני לא יכולה לעשות את החלוקה הזאת, שהיא פופולרית אבל היא לא בהכרח נכונה. יש עניין של חזק וחלש, ויש עניין של חלש שנוהה אחרי החזק, ואם החלש שנוהה הוא מזרחי והוא מצביע לחזק האשכנזי אז זה עיוות, בהחלט עיוות חברתי גדול, אבל הוא מציאותי ואני לא יכולה שלא להתייחס אליו.

ציפי מציעה אפוא להמיר את השיח המפוצל והמקוטב של ימין-שמאל פוליטי בשיח הממוקד ביחסי כוחות ובהשפעתם על עמדות חברתיות ופוליטיות. שינוי זה מאפשר חיבורים מורכבים יותר בין הקטגוריות (העדתיות והפוליטיות), הבחנה בשונות ובריבוי בתוך השיח המזרחי וקידום תהליכים חברתיים-פוליטיים של בירור ושינוי.

מסר זה פותח פתח לראייה חדשה ומורכבת של המערכים העדתיים והפוליטיים בישראל ושל הזיקות ביניהם. לא בכדי יש הרואים את העמדה המזרחית כמייצגת מערך פוליטי שונה, שאינו הולם את הסדר הקיים ומטשטש

את החלוקה הפוליטית המסורתית בין ימין לשמאל. עמרי אמר בעניין זה: "אני חושב שבמזרחיות אין ימין ושמאל. אני גם לא מקבל את החלוקה, סליחה על המילה, המטומטמת והדיכוטומית [הזו]". בשיח הקיים, ימין ושמאל מוגדרים בעיקר על בסיס העמדה ביחס לקונפליקט הישראלי-פלסטיני. התומכים בדיאלוג, בפשרה ובפיוס (קרי, המדגישים את איכות הקשר בין הקבוצות) נתפסים כשמאלנים, ואילו המזדהים עם מאבק לקידום האינטרסים הלאומיים-היהודיים (קרי, צרכים ומניעים פנימיים), נתפסים כימנים. גם בהקשר זה, ההטיות שתוארו קודם ביחסים בין קבוצות – תקפות. וכך, פעמים רבות, אנשים השייכים לאחת הקבוצות סבורים כי הצדק עימם וכי הצד האחר מסוכן ופגום מוסרית. מכאן קצרה הדרך לתהליכי הכללה, תיוג ודה-לגיטימציה, שמובילים לקונפליקט פנימי בחברה היהודית בישראל. עמרי, שתיאר את עצמו כבעל "אידאולוגיה יותר ימנית", ערער על החיבור המידי הזה בין העמדה בעניין הפלסטיני לבין השיוך הפוליטי:

להרבה חברים שלי יש קשרים עם פלסטינים. והקשר הוא קשר של דיכוי. כי הדיכוי הוא דיכוי תרבותי משני הצדדים. אבל אני חושב שבקשר הם מנסים איכשהו לחפות על הערביות שהם לא שמעו. אתה מבין? על זה שדיכאו את ההורים שלהם, אז עכשיו יש להם את הערביות אצל הפלסטינים. הם מחפשים, חצי מהחברים שלי לומדים ערבית. זה משהו מאוד חזק, מאוד דומיננטי. אני שם לב לדברים האלה, לומדים תרבות, לומדים שירה.

דבריו של עמרי ממחישים את מורכבות התמונה ואת אי-הדיוק בהבחנות המקובלות. הפריזמה העדתית מאפשרת לקואליציות חדשות להיווצר, על רקע מעמדי, תרבותי או אחר. מבחינה זו, השיח המזרחי טומן בחובו פוטנציאל ליצירת סדר פוליטי וחינוכי חדש בישראל.

דיון

התיאורים והחיוויים שהוצגו מעלה חושפים תמונת מציאות שבה סטודנטים לחינוך ומורים מזרחים חווים קשיים בביטוי עמדתם הפוליטית במסגרת החינוכית ובמעגלים נוספים (משפחתיים או ציבוריים). כיוון שנושא זה כמעט ואינו מדובר בשיח החינוכי ובשיח האקדמי, אפשר להניח שמדובר בהיבט מושתק

בחוויותיהם של מורים ושל תלמידים (מזרחים או בכלל) וממילא בתהליך החינוכי. אם אומנם כך, כי אז להעלאתו למודעות ולייצוגו בשיח חשיבות רבה בבירור הנושא ובפיתוח דרכי התמודדות מתאימות עימו, שירחיבו את השיח ושיצמצמו פערים בין פרטים ובין קבוצות.

המגבלות על ביטוי העמדה הפוליטית נחו משני צידי המתרגם הפוליטי. לעיתים מדובר באלה המזוהות עם הימין הפוליטי, שאומנם מצוי בעמדת הכוח הפוליטית וזוכה לתמיכה ציבורית רחבה, אך בהקשרים החינוכיים על פי רוב מיוצג פחות, ולעיתים בתפיסות המזוהות עם השמאל והקשורות בין היתר לזיקה המזרחית-ערבית-פלסטינית. אחד ההבדלים המעניינים בין השניים קשור במסגרת שלמולה התגבר הקושי. במקרים שהוצגו, מוקד הקונפליקט בצד הימני היה למול המסגרת החינוכית. אם נבקש לגזור עיקרון כללי מדוגמה מקומית זו נוכל לשער כי עיקר הקונפליקט של מזרחים שמזהים עצמם כימנים נוכח במיוחד במסגרות המייצגות את הזרם חברתי-תרבותי המרכזי בישראל. חוויה זו צפויה להוביל לתחושת זרות של מזרחים שאינם מזדהים עם הערכים והעמדות הדומיננטיים בזרם המרכזי ולחוסר אמון תרבותי (cultural mistrust). לעומת זאת, מזרחים המזהים עצמם כשמאלנים עשויים לחוות קונפליקטים במיוחד למול הסביבה המהווה את קבוצת השייכות התרבותית שלהם ולמול סביבתם החברתית הראשונית, קרי המשפחה וקהילת המקור. באלה, הנטייה הכללית היא להכלה ולייצוג מוגברים של עמדות שמרניות וימניות. עם זאת, כל אחד מהצדדים עשוי לחוות השתקה, דיכוי ואי צדק, המיוחסים לצד האחר. תהליך זה עלול להוביל לקיטוב ולהסלמת השיח הפוליטי והחברתי – כפי שנראה שאכן קורה. לא פחות מכך, הוא צפוי להשפיע גם על תהליכים חינוכיים המצויים במוקד הדיון הנוכחי ובפרט על פערים בחינוך על רקע אתני-עדתי.

נתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מלמדים על פערים משמעותיים בהשכלה בין מזרחים לאשכנזים (דוברין, 2015). נמצא כי סיכוייהם של מזרחים לרכוש השכלה אקדמית נמוכים ב-60% מסיכויי מקביליהם האשכנזים, וכן מסיכוייהם של המעורבים, אלה שנולדו בארץ ושני הוריהם נולדו בארץ, ושל יוצאי ברית המועצות לשעבר (זאת בנטרול משתנה השכלת ההורים). הכותבת מסכמת: **"אי-השוויון המעמדי, שפירושו פער בהזדמנויות ובמשאבים,**

חופף לאי-השוויון האתני (שם, 37, ההדגשה במקור). נתונים אלה דומים לנתונים שהתקבלו במחקרים אחרים והמלמדים על פערים ניכרים בחינוך, על רקע עדתי (ראו למשל: פניגר ואילון, 2016; מקדוסי ופניגר, 2017) או לפי קטגוריות חברתיות המצויות במתאם עם החלוקה העדתית, כגון סוג היישוב, למשל עיירות פיתוח, או מידת ביסוסו הכלכלי של היישוב (סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017). מחקר נוסף (Cohen, Lewin-Epstein & Lazarus, 2019) מראה כי הפערים בהשכלה הגבוהה בין אשכנזים למזרחים בני הדור השלישי מצטמצמים מעט, בעיקר בקרב נשים: 56.4% מקרב האשכנזים בני הדור השלישי משלימים תואר ראשון לעומת 36% אצל מקביליהם המזרחים. אולם, כפי שמציינים החוקרים, "הממצאים שדווחו כאן מראים כי זה עשוי לקחת למזרחים ארבעה או חמישה דורות להגיע לשוויון בהשכלה עם מקביליהם האשכנזים" (שם, 31). לבסוף, מחקר שהתבסס על נתוני הביטוח הלאומי מצא כי הפערים בהשכלה הגבוהה בין מזרחים לאשכנזים מתרחבים, בהשוואה שבין הדור השני לשלישי (Cohen et al., 2021).

נראה שתמונה זו מאפיינת פחות את המכללות האקדמיות ובפרט את המכללות לחינוך, שבהן שיעור המזרחים המשתלבים בלימודים אקדמיים גבוה יותר (אילון, 2008; דוברין, 2015). אך למרות הנוכחות הגבוהה יחסית של סטודנטים מזרחים במוסדות אקדמיים אלה, אין היא משפיעה על אופיים של המוסדות ושל הלימודים המתקיימים בהם. במילים אחרות, סטודנטים מזרחים מהפריפריה החברתית או הגאוגרפית בישראל צפויים לחוש פער בין הנורמות, ההעדפות והציפיות (קרי, ההביטוס) המוכרות להם מסביבת המקור המשפחתית והקהילתית שלהם לבין אלה הנוכחות בסביבה החינוכית והאקדמית. הדעות הפוליטיות המקובלות או המוערכות מהוות חלק מהביטוס זה, שמנקודת המבט המרכזית נראה מובן מאליו ואף הכרחי. כיוון שכך, ייתכן כי האתגר האינטלקטואלי והמעשי הניצב בפני סטודנטים מזרחים לחינוך הוא גדול יותר, בין היתר בשל המתח האפשרי בין זהותם האישית לבין זהותם המקצועית המתהווה.

התמונה הופכת עגומה עוד יותר ככל שמתקדמים במעלה ההיררכיה החברתית והמקצועית. בלכמן (2008) מצא ששיעורם של מזרחים בקרב אנשי

הסגל הבכיר באוניברסיטאות עומד על כ-9%, לעומת שיעור של כ-73% גברים אשכנזים וכ-17% נשים אשכנזיות. מצבן של נשים מזרחיות גרוע עוד יותר, ושיעורן בקרב הסגל הבכיר באוניברסיטאות עומד על 1.7%, לפי אומדנו של בלכמן (שם). במחקר אחר (זריני, 2007) נמצא כי שיעורן של נשים מזרחיות בעלות תואר פרופסור בישראל נמוך מאחוז אחד (!). מחקר שנערך במכללת ספיר (גיגי ועמיתים, 2019) מצא כי 69.53% מחברי סגל ההוראה הם אשכנזים (בחלוקה מגדרית שווה), 18.75% – מזרחים (רק רבע מהם נשים מזרחיות), ו-9% – מעורבים (בפער קטן לטובת הגברים). מעניין לא פחות, שלמעלה מ-70% מחברי הסגל מתגוררים באזור המרכז ובירושלים, ורק 27.7% מהם מגיעים מהסביבה הגאוגרפית של המכללה, הממוקמת בפריפריה הדרומית של ישראל, שבה אחוז המזרחים גבוה במיוחד (מנגד, כ-70% מהסטודנטים מגיעים מאזור הדרום). לנוכח הנתונים הכלליים הללו יש לשער כי תת-ייצוג זה קיים גם בסגל המכללות להכשרת מורים. חשוב להדגיש כי אין מדובר בעניין פרסונלי בלבד, אלא בנושא העשוי להשפיע על מאפייני הסביבה והתרבות האקדמיות, על תוכני הלימוד ועל הגישה החינוכית וההכשרתית. התיאורים והחיוויים האישיים שהוצגו בסעיף הממצאים מהווים עדות נוספת להטיה זו, שלה השלכות בלתי נמנעות על חוויותיהם ועל רווחתם של פרחי הוראה ושל מורות ומורים. מכאן קצרה הדרך להשפעה גם על מערכת החינוך ועל חוויותיהם של תלמידים, שאף הם עלולים לחוות פער בין הסביבה החינוכית לזו המשפחתית.

סימנו אם כן שני מוקדי פער: פוליטי וחינוכי. הראשון מתבטא בעמדות הפוליטיות המקובלות והמוערכות – ימין או שמאל – במרחבים השונים, המשפחתי והחינוכי. השני מתבטא בפערים בהישגים הלימודיים והאקדמיים בין מזרחים לאשכנזים בישראל כיום. בשני המקרים, יש להניח שהפערים נובעים מכמה גורמים, וביניהם גם גורמים חומריים, קרי אי שוויון במשאבים ובתשתיות ברשויות ובבתי הספר. אי השוויון מקבל ביטוי גם בהבדלים בהון התרבותי והסימבולי בין המרכז לבין הפריפריה החברתית או הגאוגרפית. לצד זה, יש משקל לגורמים תרבותיים הקשורים להבדלים בהביטוס בין סביבת המשפחה לבין הסביבה החינוכית, דבר שעלול להגביר תחושות של אי התאמה, חוסר ערך ובסופו של דבר להוביל לתת-הישגיות (Gofen, 2009). נוסף על כך, יש עדויות

לפערים בדפוסי היחסים בין מורים לתלמידים, ובכלל זה גם בכל הקשור למשמעת ולניהול התנהגות, בין מרכז לפריפריה חברתיים (Reardon, 2013; Levinson, 2010). גורמים אלה מובילים לפערים הן בתפיסות העולם ובעמדות הפוליטיות הן בהישגים הלימודיים והאקדמיים.

אף שהקשר בין שני התחומים – הפוליטי והחינוכי – אינו פשוט או הדוק, הוא מצביע על שני מרחבי קונפליקט טעונים בחברה הישראלית ומסמן זיקה אפשרית או מידה של הקבלה ביניהם. בשניהם נדרש רציונל שיסייע לצמצם את הפערים ואת המתחים. הרציונל שיוצע כאן מתבסס על הגדרת המזרחיות כעמדה א-בינרית, המשבשת את הפיצולים הדיכוטומיים וחותרת תחתם (עלון, 2011). תרגומה של תפיסה זו לשדה הפוליטי נראית מתבקשת, וכפי שראינו היא קיבלה ביטוי בחומר הראיונות. הקמת מסגרת פוליטית שאינה מתיישבת עם הסדר הפוליטי המפוצל והמפצל שבמרכזו חלוקה חדה בין ימין לשמאל היא אפשרות לחלוקה מחדש, גמישה יותר, של הכוח והמשאבים בציבוריות הישראלית, והיא עשויה גם להוביל לצמצום הפערים בעמדות הפוליטיות, במידת הניכור, באי ההבנה ובדה-לגיטימציה בין הצדדים. יש הטוענים שמה שמכונה "הקול המזרחי" עשוי לקדם שינוי כזה, ההולם את ערכי התרבות המזרחית והמסורתית, ובכלל זה קבלה והכלה (inclusion) של שונות ושל גיוון.

במישור החינוכי, מדובר בעיקרון דומה. אבישר (2019; 2019ב) ניסח עקרונות כלליים לתפיסה חינוכית המקיימת זיקות מגוונות למאפיינים של תרבות מזרחית (הגדרה מהותנית) וכן למיקומם החברתי של מזרחים רבים בישראל. התפיסה, שכונתה "חינוך מזרחי", מהווה חלופה לדפוסי הפעולה החינוכיים הדומיננטיים בישראל, הנשענים על מסורות ועל המשגות חינוכיות מערביות. תפיסה חינוכית זו מתרגמת ממדים של תרבות מזרחית לעקרונות חינוכיים יישומיים. היא מבקשת לתרום לצמצום הפערים החינוכיים והחברתיים, לקדם שוויון הזדמנויות ולפעול לאיחוי השסעים החברתיים, התרבותיים והפוליטיים בישראל. אפשר לראות את החינוך המזרחי כסוג מובחן של חינוך פוליטי, המתמקד בהבדלים תרבותיים ובהשפעותיהם על הזהות האישית, על היחסים הבין-אישיים, על תהליכים חינוכיים ועל המיקום החברתי. זוהי תפיסה המבקשת להוביל תהליכי שינוי חינוכיים וחברתיים ולקדם תיקון

עולם באמצעות עשייה חינוכית. אין מדובר במאבק סקטוריאלי המבקש לשרת עמדה פוליטית צרה כלשהי, אלא בתהליך החותר לשינוי יסודי יותר במבנים החברתיים וביחסי הכוחות. בין היתר תהליך זה עשוי לתרום לערעור החלוקה הפוליטית החדה בין ימין לשמאל ולכינונו של שיח פוליטי מורכב וגמיש יותר. מורכבות זו משמעה מידה רבה יותר של חופש ומידה מועטה יותר של אלימות בחינוך ובשדה הפוליטי.

ראוי להדגיש כי מטרת תהליך זה אינה טשטוש זהויות או מחיקת ההבדלים החברתיים, התרבותיים והפוליטיים בין פרטים ובין קבוצות, אלא ההפך הוא הנכון. מטרת התהליך החינוכי כוללת חיבור למורשת התרבותית והמשפחתית, חידוד הייחודיות והעמקת הקשר לקבוצת השייכות החברתית-תרבותית, העדתית או האחרת, כל זאת, בלי שתהיה פגיעה בזכויות הפרט ובהזדמנויות העומדות בפניו. כך יוכל כל אדם לבחור את דרכיו ואת מאפייני זהותו התרבותית בלי לשלם מחיר כבד, כולל בקשר שלו עם הקולקטיב החברתי. תהליכים אלה נחוצים כיום למול כוחות חברתיים-תרבותיים (ליברליים) המעודדים רלטיביזם תרבותי ("רב-תרבותיות") והנחווים כאיום על הזהות האישית, האתנית או הלאומית. במציאות כזו, דווקא תהליכי חיבור לקבוצת הפנים וחידוד הזהות עשויים לקדם ביטחון שיוביל לדיאלוג בין-תרבותי.

מקורות

אבוטבול, ג', גרינברג, ל' ומוצאפי-האלר, פ' (2005). **קולות מזרחיים: לקראת שיח מזרחי חדש על החברה והתרבות הישראלית**. מסדה.

אבישר, נ' (2019א). **ללמוד מהמזרח: מזרחיות, חינוך ותיקון עולם**. הוצאת מכון מופ"ת.

אבישר, נ' (2019ב). **חינוך שוויוני ורב-תרבותי ברוח הזמן: קו"ד מזרחי בעשייה חינוכית. החינוך וסביבו, מ"א, 9–32**.

איילון, ח' (2008). מי לומד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. **סוציולוגיה ישראלית, י(1), 33–60**.

ארביב-אלישיב, ר', פניגר, י' ושביט, י' (2017). **יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך**. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.

בלכמן, יי (2008). דו"ח מחקר: על ההרכב האתני של אוניברסיטאות המחקר בישראל. **תאוריה וביקורת**, 33, 191–197.

גיגי, מ', יהודה, ע', נגר-רון, ס' ורזי, ת' (2019). **מגוון לאומי, אתני, מגדרי ומרחבי בקרב הסגל והסטודנטים במכללה האקדמית ספיר**. גוונים באקדמיה.

דוברין, נ' (2015). **שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים**. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

הלוי, ש' (2005). מי היא מזרחית "אמיתית"? מזרחיות כזהות פוליטית. בתוך: ט' כהן ושי' רגב (עורכים), **אישה במזרח, אישה ממזרח: סיפורה של היהודייה בת המזרח** (עמ' 283–294). אוניברסיטת בר-אילן.

הפורום ללימודי חברה ותרבות (2002). אפיסטמולוגיה של מזרחיות בישראל. בתוך: ח' חבר, י' שנהב ופי' מוצאפי-האלר (עורכים), **מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש** (עמ' 15–27). מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

חסקין, מ' ואבישר, נ' (עורכים) (2019). **זיו נוצץ מדמע: מזרחיות – חינוך ותרבות**. רסלינג.

כהן, א' וליאון, נ' (2008). לשאלת המעמד-הבינוני-המזרחי בישראל. **אלפיים**, 33, 83–101.

ללא מחבר (8.2.2019). למה מזרחים ממשיכים להצביע לליכוד? **העוקץ**. [למה מזרחים ממשיכים להצביע לליכוד? - העוקץ \(haokets.org\)](http://haokets.org)

לנדסמן, ק' (27.12.2019). בוחרי הליכוד מפגרים? אתם רציניים? תבינו, הפתרון של השמאל הוא הבעיה. **הארץ**, מוסף הארץ.

מיכאלי, נ' (2014). מבוא: חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. בתוך: נ' מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי** (עמ' 9–29). מכון מופ"ת והוצאת הקיבוץ המאוחד.

מקדוסי, ע' ופניגר, יי (2017). פערים דתיים ועדתיים בהשכלה הגבוהה בישראל: הממד האנכי והממד האופקי. בתוך: ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר וי' שביט (עורכים), **יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך** (עמ' 321–342). מכון מופ"ת.

סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א' וליברמן, א' (2019). **תמונת מצב חברתית 2018**. מרכז אדוה.

עלון, ק' (2011). **אפשרות שלישית לשירה: עיונים בפואטיקה מזרחית**. הקיבוץ המאוחד.

פייטלסון, ד' (2019). **עידן הימין: ישראל 1977–2018 בראי הנתונים**. כרמל.

קטקו, ת' (2014). "משחק הזיכרון": בית הספר כמרחב טקסי מעצב של אתוס לאומי. בתוך: נ' מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי** (עמ' 260–283). מכון מופ"ת והוצאת הקיבוץ המאוחד.

שנהב, י' (2009). על האוטו-נומיות של הפוליטי. **תאוריה וביקורת**, 34, 181–190.

שפירא, ר' (2020). מדוע אשכנזים חילונים בוחרים בניגוד לאינטרס הכלכלי שלהם?. בתוך: י' אלבשן וא' אורג (עורכים), **על הבחירה: חופש ואילוף בהחלטות אישיות, טיפוליות וחברתיות** (עמ' 245–262). הקריה האקדמית אונו.

ששון-לוי, א' (2008). "אבל אני לא רוצה לעצמי זהות אתנית": גבולות חברתיים ומחיקתם בשיחים עכשוויים של אשכנזיות. **תאוריה וביקורת**, 33, 101–129.

תורן, נ' (2008). **אתניות, מגדר ומעמד באקדמיה**. כרמל.

Altman, N., Benjamin, J., Jacobs, T., Wachtel, P., & Hirsch Geffner, A. (2004). Is politics the last taboo in psychoanalysis? *Psychoanalytic Perspectives*, 2(1), 5-37, DOI: [10.1080/1551806X.2004.10472893](https://doi.org/10.1080/1551806X.2004.10472893).

Ayalon, H., Blass, N., Feniger, Y., & Shavit, Y. (2019). *Educational Inequality in Israel: From Research to Policy*. Taub Center for Social Policy Studies in Israel.

Choi, I., Nisbett, R.E., & Norenzayan, A. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125(1), 47-63.

Cohen, Y., Habersfeld, Y., Alon, S., Heller, O., & Endeweld, M. (2021). *Ethnic Gaps in Higher Education and Earnings among Second and Third Generation Jews in Israel*. Jerusalem: National Insurance Institute. <https://www.btl.gov.il/Publications/research/Documents/mechkar%20-135.pdf>

Cohen, Y., Levin-Epstein, N., & Amit L. (2019). Mizrahi-Ashkenazi educational gaps in the third generation. *Research in Social Stratification and Mobility*, 59: 25-33.

Corey, G., Corey, M.S., Corey, C., & Callaman, P. (2015). *Issues and Ethics in the Helping Professions*. Cengage.

- Corey, M.S., & Corey, G. (2010). *Becoming a Helper*. Brooks/Cole Publishing.
- Ho, D.Y.F. (1985). Cultural values and professional issues in clinical psychology: Implications from the Hong Kong experience. *American Psychologist*, 40(11), 1212-1218.
- Kawagley, A.O., & Barnhardt, R. (1998). *Education Indigenous to Place: Western Science Meets Native Reality*. Alaska Native Knowledge Network, Alaska University. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426823.pdf>
- Nakash, O., Levav, I., & Gal, G., (2013) Ethnic-based intra- and inter-generational disparities in mental health: Results from the Israel-world mental health survey. *The International Journal of Social Psychiatry*, 59(5), 508-515.
- Shohat, E., (1999). The invention of the Mizrahim. *Journal of Palestine Studies*, 29(1), 5-20.
- Stith-Williams, V., & Haynes, P.L.M. (2007). *For Cultural Competence: Knowledge, Skills and Dispositions Needed to Embrace Diversity. A Resource Manual for Developing Cultural Competence*. Virginia Department of Education. Retrieved from: http://www.doe.virginia.gov/special_ed/tech_asst_prof_dev/self_assessment/disproportionality/cultural_competence_manual.pdf
- Strauss, A., & Corbin, J.M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Tajfel, H., Turner, J.C., Austin, W.G., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole, Monterey.

להיות לבד ביחד: חוויית הבדידות והחברה של אימהות בחינוך הביתי

אבישג אדרי

תופעת החינוך הביתי הפכה לתנועה משמעותית בישראל, כמו גם ביתר העולם המערבי, והתעצמה אף יותר בתקופת מגפת הקורונה. הבחירה לחנך את הילדים בבית משליכה על האימהות בשל היותן ברוב מכריע של המקרים המטפלות העיקריות בילדים. מטרת המחקר הנוכחי לבחון את חוויית החברה והבדידות בקרב 15 אימהות לילדים בגיל בית ספר, שחינכו את ילדיהן מהבית לפחות שנה אחת קודם לריאיון. ממצאי המחקר מתארים קשת רחבה של תחושות בקרב המשתתפות: חלקן מוקפות בקהילה תומכת, המספקת להן הן חברה הן תמיכה רעיונית וקונקרטי, וחלקן חשות בדידות.

מילות מפתח: חינוך ביתי, אימהות, בדידות, קהילה

רקע

חינוך ביתי (Homeschooling) הוא מושג המתייחס לבחירתם של הורים לקחת אחריות מלאה על חינוך ילדיהם במקום לחלוק אותה עם המדינה. היקפה של תנועת החינוך הביתי עם היווסדה היה קטן, והיא נחשבה לתופעה שולית, אך בעשורים האחרונים היא גדלה משמעותית (Apple, 2011; Lois, 2017; אדרי, 2020). בארצות הברית, שבה תנועת החינוך הביתי היא הגדולה בעולם, הוערך מספר הילדים הלומדים בחינוך ביתי ב-2016 בכ-2.3 מיליון (Ray, 2018). בישראל, תנועת החינוך הביתי הייתה שולית עד לפני כשני עשורים והקיפה כמה עשרות משפחות בלבד (דגני, 2001). בעשור האחרון מספר הילדים המתחנכים בחינוך ביתי גדל באופן משמעותי. בשנת תשס"ה אושרו 70 בקשות

של הורים שביקשו לחנך את ילדיהם בבית (הכנסת, 2007), בשנת תשע"ד אושרו 448 בקשות (הכנסת, 2014), ובשנת הלימודים תשע"ט התחנכו בבית כ-1,150 תלמידים (דטל, 2018). נתונים אלה אינם משקפים את המצב לאשורו, מכיוון שהם אינם כוללים ילדים רבים המתחנכים בחינוך ביתי ללא אישור, כך שמספר הילדים המתחנכים בפועל בחינוך ביתי גדול אף יותר (אדרי, 2020). למרות צמיחתה של התנועה, יש לזכור שמדובר בתופעה שולית יחסית בישראל – רק 0.05% מהילדים בישראל מתחנכים בחינוך הביתי (גרטל, 2019).

אחת התהיות הנפוצות בנוגע לחינוך הביתי היא סוגיית החברתיות. הורים בחינוך ביתי נשאלים לעיתים קרובות כיצד יוכלו ילדיהם לרכוש חברים אם הם אינם שייכים למסגרת חברתית. לפי מדלין (Medlin, 2000), מתנגדי החינוך הביתי טוענים שבית הספר מציע התנסויות חברתיות שאינן קיימות בבית. כמו כן הם טוענים שילדי החינוך הביתי שומעים רק את הוריהם ואין להם כמעט אפשרות לבנות לעצמם תפיסת עולם המושתתת על מגוון דעות. הביקורת הקשה ביותר על החינוך הביתי היא שצורת חינוך זו נובעת מרצונם של ההורים לבדד את ילדיהם ולמנוע כל השפעה חיצונית עליהם. הורים בחינוך הביתי דוחים טענות אלה ומתארים את בית הספר כמקום נוקשה המכוון את הילדים להתנהגות קונפורמיסטית. לדעתם, יחסי חברות בקבוצת השווים בבית הספר הינם לעיתים קרובות מדי עוינים או מניפולטיביים. דווקא החינוך הבית ספרי, לדעת ההורים, עלול להפוך את ילדיהם לתלותיים, לחסרי ביטחון ואפילו לאנטי חברתיים. הם מאמינים שבית הספר יפגע במאמצייהם ללמד את ילדיהם ערכים חיוביים והתנהגות ראויה. ואכן מסקירתה של מדלין (שם) עולה שילדים המתחנכים בחינוך ביתי לוקחים חלק בפעילויות בקהילתם, ושהם אינם מבודדים, אלא מקיימים תקשורת עם כל סוגי האנשים, ללא הבדל גיל. נוסף על כך הם מפנימים את חוקי ההתנהגות של קהילתם, יש להם הערכה עצמית טובה, והם נוטים לגלות פחות בעיות התנהגות מילדים המתחנכים במוסדות חינוך ציבוריים. כמו כן, ילדי החינוך הביתי מתאפיינים בכישורים חברתיים ובכישורי מנהיגות טובים יותר משל ילדים אחרים, והם משתלבים יפה כחברים בקהילת המבוגרים.

במאמר שסקר 72 מחקרים שעסקו בסוגיית החברתיות בחינוך הביתי (Knuzman & Gaither, 2013), נמצא שילדי החינוך הביתי טובים יותר מילדי בית הספר במגוון רחב של כישורים חברתיים. כמו כן הם עוסקים בפעילויות מחוץ לבית המספקות הזדמנויות לאינטראקציה קבוצתית. יש לציין, עם זאת, שמחקרים אלו הסתמכו כמעט לחלוטין על דיווח עצמי של הילדים או של הוריהם. במאמר סקירה אחר (Murphy, 2014), נטען שרוב המחקרים שנערכו עד כה מצאו כי ילדי החינוך הביתי אינם מבודדים מבחינה חברתית.

בניגוד לריבוי המחקרים העוסקים בחברתיות של ילדי החינוך הביתי, קיימת התייחסות מועטה בלבד לסוגיית החברתיות של האימהות. דבורה פינץ', אם בחינוך ביתי בארצות הברית, שחקרה את חוויית האימהות המקיימות חינוך ביתי, הצביעה על כך שאימהות שבחרות בחינוך ביתי לעיתים קרובות עושות זאת בבידוד יחסי, וכדי להקל על תחושת הבדידות הן נשענות על רשת תמיכה המורכבת ממשפחה, מחברים ומקבוצות. עוד היא מצאה, שהאימהות עסקו במגוון רחב של חוגים, תחביבים והתנדבויות כדי לשמור על עצמן כאינדיבידואלים (Finch, 2012). מכיוון שהחינוך הביתי דורש משאבים רבים מהאימהות, עלולה להיווצר מצוקה נפשית, ולפיכך תמיכה קהילתית וחברתית יכולה לשפר את הרווחה הנפשית של האימהות (Baker, 2019).

מכיוון שמוסדות החינוך הציבוריים מהווים חלק מרכזי בחיי ילדים והוריהם ומשפיעים על התנהלות המשפחה גם בשעות שהילדים אינם מצויים במסגרת החינוכית, הרי שהבחירה לחנך את הילדים בבית משליכה על תחומים רבים בחיי המשפחה. הבחירה לצאת מהמסלול הבטוח והמוכר ולהתנתק במידה מסוימת מרוב האוכלוסייה הבוחרת לשלוח את הילדים לבתי הספר משפיעה בייחוד על חיי האימהות, מכיוון שהן לרוב הנושאות העיקריות בנטל החינוך. השתייה של הילדים מחוץ למסגרת בית הספר מחייבת דאגה לחיי החברה שלהם (אדרי ודהאן כלב, 2019). ההתנתקות מהחברה מצריכה בניית קהילה חלופית או סיפוק חברה בדרכים אחרות. המחקר הנוכחי יבחן את הקשרים החברתיים של אימהות המחנכות את ילדיהן בחינוך ביתי ואת האופן שבו חוות האימהות את הקשרים החברתיים בחייהן וייתחס לסוגיות הבאות: בדידות, זמינות לקשר חברתי, קהילה כרשת תמיכה וקהילה שהיא גם חברה.

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי הינו מחקר איכותני המבוסס על הגישה הפנומנולוגית, המתאר את מהות התופעה הנחקרת באמצעות חשיפת זווית הראייה של מי שחווה אותה, זאת כדי להבין את המשמעות שהמשתתפים מייחסים לתופעה זו (Teherani, Martimianakis, Stenfors-Hayes, Wadhwa & Varpio, 2015). המחקר מציג את החינוך הביתי מנקודת המבט של המרואיינים ונוקט גישה פנומנולוגית הרמנויטית (פרשנית). מבחינה אונטולוגית גישה זו רואה בחוויה תהליך פרשני הממוקם בעולמו של הפרט. מבחינה אפיסטמולוגית החוקר הוא חלק מהעולם ומבין את התופעה על ידי פרשנות. החוקר חווה את החוויה של המרואיין, ובמקביל – גם את החוויה שלו (Neubauer, Witkop & Varpio, 2019). במחקר הנוכחי, החוויה של המרואיינות מתוארת מנקודת מבטן וכן מנקודת מבטה של החוקרת, שאף היא אם בחינוך ביתי.

במחקר הנוכחי השתתפו 15 אימהות המחנכות את ילדיהן בחינוך ביתי, והוא מהווה חלק ממחקר גדול יותר שבו השתתפו 27 אימהות. הנחקרות הן אימהות לילדים בגיל בית הספר, שחינכו את ילדיהן בבית לפחות שנה אחת קודם לריאיון. הנחקרות גויסו למחקר באמצעות פרסום מודעות ב-Facebook ובאתר "באופן טבעי", וכן באמצעות היכרות אישית ובאמצעות מדגם "כדור שלג". האימהות נכנסו למחקר לאחר שנמסרו להן פרטי המחקר ולאחר שנתנו את הסכמתן להשתתף בו.

המרואיינות התגוררו בקיבוצים ובמושבים בצפון הארץ, בערים ובמושבים במרכז הארץ, וכן בישובים ובמאחזים באזור יהודה ושומרון. גיל האימהות נע בין 28 ל-43 שנים. מספר הילדים נע בין 3 ל-7. המרואיינות היו יהודיות בעלות זיקות שונות לדת, כפי שהגדירו עצמן (חילוניות, מסורתיות או דתיות), וממוצא שונה (מזרחיות, אשכנזיות ונשים ממוצא מעורב).

הכלים שבהם נעשה שימוש במחקר הם ראיונות עומק חצי מובנים. הראיונות בוצעו על ידי החוקרת. הריאיון נפתח בשאלה כללית על המניעים לחינוך בבית, והמראיינת התקדמה לשאלות המשך בהתאם לתשובות המרואיינת. במהלך הריאיון שולבו שאלות מנחות נוספות שהתייחסו לשאלות המחקר. הריאיון התקיים במקום המועדף על המרואיינת – לרוב בביתה, אך

לעיתים במקום אחר, לבחירתה. המפגשים ארכו בין שעה אחת לשלוש שעות, ומהלך המפגש הוקלט בחלקו (החלק שבו נערך הריאיון). בתום כל מפגש נערך רישום ובו הערות כלליות לגבי המפגש.

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן תמטי. בשלב הראשון תמליל הריאיון נקרא בקריאה הוליסטית, ובשלב השני חולצו מתוכו תמות על ידי החוקרת ואורגנו בהתאם למבנה סיפורי.

הממצאים

ממצאי המחקר העלו ההתייחסות מגוונת של האימהות לסוגיית החברה. כל האימהות תיארו קשרים חברתיים: חלקן תיארו חיי חברה שוקקים ועשירים, וחלקן תיארו קשרים מועטים וטענו שהחברה חסרה להן. עבור חלק מהאימהות חברת האימהות בחינוך הביתי הייתה החברה העיקרית, ואילו עבור אימהות אחרות החברות היו ממקומות אחרים, או שהיו להן גם חברות מהחינוך הביתי וגם ממקומות אחרים. חלקן נפגשו עם חברותיהן בבית קפה ללא הילדים, וחלקן נפגשו עם חברות במסגרת מפגשי חינוך ביתי או בבית החברה עם הילדים.

בדידות של אימהות בחינוך ביתי

כאמור, חלק מהמרואינות תיארו מחסור בחיי חברה, אך גם במקרים בהם תוארה בדידות נראה שלא תמיד היא הייתה קשורה לחינוך הביתי אלא לגורמים אחרים. למשל, שתי אימהות תיארו בדידות קשה, אך זו נבעה מכך שהן חיו בארץ זרה, ונראה שקהילת החינוך הביתי דווקא הקלה את בדידותן. הראשונה, ר', תיארה בדידות קשה במהלך מגורים מחוץ לארץ, בשל עבודת בעלה שם, עד שהחליטה לחזור לארץ לבד עם ילדיה. עם חזרתה תיארה תחושה של תמיכה, יכולת להישען על חברותיה מהחינוך הביתי ולהיעזר בהן, הן רגשית הן מעשית:

אבל אז ש' ו-א' גרו כבר פה ב(שם המקום) וידעתי ש... הרגשתי בטוחה, הרגשתי שיש למי לפנות אם אני צריכה משהו. היה שלב שאמרתי: וואי, ומה אם יקרה לי משהו פתאום, אם יהיה איזה מצב חירום עם ההיריון ועם לא יודעת מה? היו לי כל מיני מחשבות כאלה. בסוף הכול היה בסדר, אבל היו לי מחשבות כאלה. ש' ו-א' כל הזמן אמרו לי שמה שאני צריכה הן פה, והן יעזרו לי עם מה שצריך, ובאמת היו מקרים. היה איזה פעם שנסעתי לאיזה מפגש, וחי' רצתה להישאר פה. היא הייתה בת שתיים-

עשרה בערך, והיא נשארה בבית, והיה בסדר. כבר הייתה ילדה גדולה. ונסעתי למפגש אצל שמחה ב(שם המקום), והיא פתאום הרגישה מאוד מאוד לא טוב. היה לה כאבי ראש ובחילות, והיא הייתה נורא נורא מסכנה ואומללה, ולא היה לי איך לחזור עד שעה מסוימת. אז מייד הרמתי טלפון ל-ש'.

לעומתה, צ' עלתה לארץ מארצות הברית, ולמרות השנים הרבות שחיה בארץ, היא עדיין חשה זרה. צ' מקשרת את הבדידות שלה לחינוך הביתי ולכך שרוב האימהות לא נמצאות בבית, אך גם להיותה דוברת שפה זרה. בישוב שבו היא גרה יש לה בעיקר חברות אמריקאיות מבוגרות. לפני כן, כשהתגוררה בעיר, היא נהגה ללכת למפגשי חינוך ביתי, וכך מצאה לה חברה. אולם מאז שעברה לגור בישוב מרוחק, היא מתקשה לנסוע למפגשים שם:

זה קשה להיות לבד. נגיד אין הרבה סביב, אין הרבה נשים שהם בבית. זה אחרת. זה מאוד מרגיש isolating. לבד. גם בגלל שאני נגיד דוברת אנגלית, אז אין לי את ה... אני לא אמריקאית גם לא ישראלית, אז אני מרגישה מאוד בודד גם בקטע הזה.

זמינות מול קושי למצוא זמן

כאמור, גם מצד הזמינות לחברה נראה שיש פנים שונות לחינוך הביתי. יש אימהות שמצאו חברה בקהילת החינוך הביתי ובמפגשי החינוך הביתי, מה שאפשר להן ליצור קשר עם אימהות כמוהן, תוך כדי טיפול בילדים. יש אימהות שמצאו זמן למפגשים עם חברות מחוץ לחינוך הביתי, ויש אימהות שהעיסוק האינטנסיבי בחינוך הביתי הוא דווקא זה שמנע מהן ליצור קשרים חברתיים, כפי שמתארת זאת ת': "כן, יש לנו חברים. לא נפגשים מספיק. זה הדבר היחיד, אם יש איזשהו חיסרון, שאני מרגישה אצלי להומסקולינג, זה ה... אין מספיק חברה בעיניי, לי כאילו אישית."

ש' ו-י' הן אימהות לילדים גדולים בחינוך ביתי, אך ש' טוענת שיש לה זמן למפגש עם חברות, ואילו י' מתארת מציאות של חוסר זמן, המונעת ממנה להקדיש זמן לחברה כפי שהייתה רוצה. ייתכן כי ההבדלים ביניהן קשורים לשוני במבנה החינוך הביתי. י' דגלה בחינוך מובנה והשקיעה זמן רב בהכנת שיעורים ובהעברת השיעורים לילדיה. ש' לעומתה דגלה בחינוך חופשי ולא לימדה באופן

מובנה את ילדיה, למעט מחויבות לעבוד מעט בחוברת בבוקר. להלן קטע משיחה עם שתיחן:

ש': זמן לעצמי יש לי מלא עם חברות. הייתה תקופה שהייתי נוסעת למפגשי נשים, פעם בחודש בערב.

מראינת: מתי את פוגשת חברות?

ש': או בערב או לפעמים בבקרים או אחרי צוהריים, אם מזמינים בייביסיטר, או שהם עם אימא שלי הגדולים, או כאילו עכשיו כשהם גדולים זה הרבה יותר פשוט.

מראינת: יש לך חברות? מתי את נפגשת איתן?

י': זהו, זו נקודה בעייתית. יש, אבל לא, אין לי הרבה זמן. אבל האמת היא שגם באיזשהו מקום קיבלתי החלטה מודעת שזה נושא שפחות חשוב לי, ואני פחות מקדישה מאמצים. באמת בזמן האחרון קצת חבל לי. אני כן חושבת איך למצוא את הזמן להקדיש גם לזה קצת יותר, נגיד פעם בחודש להיפגש עם חברה באיזה שישי בבוקר, אפילו בקטנה, אבל משהו קצת יותר א... לא רק (בהודעות טקסט).

קהילה כרשת תמיכה

אימהות בחינוך ביתי מחפשות לעיתים לא רק חברה לעצמן אלא קהילה שבה ירגישו חלק ויקבלו תמיכה בבחירתן בחינוך הביתי וסיוע בקיום אורח חיים הנחשב כה חריג בחברה המערבית. ר' מתארת את הקושי ביצירת קבוצה מגובשת, את החיפוש אחר חברה מתאימה, שבסיומו היא מוצאת חברה הן לה הן לילדיה. נראה שהחברה שמצאה הביאה לסיום הלבטים שהיו לה לגבי הבחירה בחינוך הביתי:

בהתחלה כל שנה זה היה התלבטות. ואחר כך באמת בכיתה א' זו הייתה התלבטות גדולה, אבל אממ, כאילו, גם כשמי היה קטן היינו הולכים להמון מפגשים, וממש לא התברנו, לא למשפחות לא לילדים, לא אני ולא הוא, עד שהכרנו משפחה מסוימת אחת עם ילדים בגילים דומים, שהיה חיבור נורא נורא חזק. בעצם הם היו סוג של עוגן בשבילנו. ואז כאילו היינו מבלים המון המון ביחד, ולאט לאט התגבשנו לקבוצה יותר ויותר גדולה, שארגנו חוגים לילדים ביחד וחגים ו... ואז בעצם

ההתלבטויות מאוד מאוד ירדו, כי כבר הם נהיו קבוצה של ילדים שהיה ברור שיש להם חברה, שטוב להם ביחד. זהו, אז עכשיו כבר אין לי התלבטויות.

גם אצל ל' הלבטים לגבי החינוך הביתי הופיעו בתקופה שהייתה בודדה: מראיינת: אוקיי, טוב אז לא היה לכם עוד התלבטויות אחרי שהחלטתם? ל': תראי, תמיד יש. לי היו שנים שהייתה פחות חברה. למשל.

מן הדברים עולה שהחברות שנוצרת היא לא רק חברות בין שתי נשים, אלא יש בה יסוד של תמיכה קהילתית. קהילה זו מחליפה את המבנה המסורתי שלפיו האימהות מגדלות את הילדים לצד אימהות נוספות. בחברה המערבית האימהות מגדלות ילדים בבדידות, אך אולי בבדידות זו מורגשת פחות כשהנשים יוצאות מדי יום לעבודה ופוגשות עמיתים, בזמן שילדיהן מבלים עם חברים מקבוצת השווים בבית הספר. לעומת זאת, כשהאימהות נשארות בבית עם ילדיהן, הבדידות עלולה להקשות עליהן יותר. כמה נשים סיפרו שהקהילה חשובה קודם כול לתמיכה בבחירתן באורח חיים שונה.

מראיינת: טוב, אז את אומרת שרצית להיות איתה בעצם. ר': אני רציתי להיות איתה, וכשפגשתי עוד נשים שעושות את זה, הבנתי שזה באמת אפשרי, שאני לא צריכה לשחות רק נגד הזרם. (יש) זרם שהולך איתי.

הקהילה חשובה גם בשגרה היום-יומית הכוללת לעיתים קשיים רגשיים ופיזיים. הקהילה מספקת עזרה, תמיכה הדדית וחברה לאימהות ולילדיהן. נ' מתארת את תמיכת הקהילה, וכשהקהילה התפרקה – את ההבנה שהם חייבים למצוא קהילה אחרת. הקהילה חשובה מבחינתה הן לילדים הן להורים וממלאת תפקיד של משפחה.

נ': וזה עבד לנו מצוין סך הכול. הייתה לנו קהילה מצוינת מסביבנו, היו אנשים טובים.

מראיינת: (בשם המקום)?

נ': כן, הייתה תקופה שהייתה קהילה גדולה (בשם המקום).

מראיינת: אה, של חינוך ביתי?

נ': של קטנים כאילו. מה שאנחנו, את יודעת, ילדים עד גיל ארבע היו. הייתה חברותא גדולה וקהילה מחבקת מאוד, ומאוד נעזרנו, והיא נשארה בבית וזה עבד מעולה. היו מפגשים חברתיים מצוינים, בתור בן אדם מבוגר, בתור אימא, את צריכה לדבר על משהו מעבר לקקי ו... את יודעת.

מראינת: לא, אתה חייב קהילה.

נ': חייבים, זה עבד לנו נפלא... היה לנו טוב, אז לא מצאנו סיבה להרוס את זה. באיזשהו שלב גילינו שהקהילה קצת התפרקה, את יודעת יש משברים בחינוך ביתי... יש כמה משברים בדרך. המשבר הראשון הוא סביב גיל 3 כשהרבה ילדים נכנסים לגן. המשבר הבא הוא סביב גן חובה. המשבר הבא הוא כיתה א', והמשבר הבא הוא סביב אני חושבת חטיבת ביניים, כי הילדים כבר מדברים על אולי להיכנס. משבר גיל 3 עברנו ומצאנו את עצמנו פחות או יותר לבד ב(שם המקום). ועכשיו בשנה ומשהו האחרונות אנחנו מדברים כל הזמן על איך אנחנו עושים את העניין הזה של מה שהיה לנו שם, הקהילתיות הזאתי, לא רק לילדים. לילדים יש חברה, אבל משהו שהוא נכון, שוב, איך אנחנו גורמים להם, איך אנחנו הופכים אותנו שוב את ה... את יודעת, החברות הזאת בין המשפחות. ההבנה לגבי חשיבות הקהילה מובילה לעיתים להחלטה על מעבר דירה, למקום שיש בו קהילה וקשר בין המשפחות.

נ': אני צריכה לפחות חצי שעה לנסוע לאיזשהו כיוון כדי לפגוש חברה שהיא בבית, אוקיי, בשעות הבוקר. איך אני נותנת לה את מה שאני גדלתי עליו של לצאת החוצה ולפגוש חברים? אי אפשר. כאילו אפשר היה למשוך את זה ככה, אבל הילדה בת שבע ומשהו. את מבינה, בגיל שמונה בגיל תשע לצאת לבד מהבית וללכת לחברה. ועשינו מחשבה שוב חיפשנו קהילה שגם יש בין המשפחות קשר ממשי ולא רק סביב הילדים, וגם יש קרבה פיזית, וגילינו את הקבוצה של (שם המקום) ומתוך הקבוצה של (שם המקום) גילינו שגם האנשים מאוד מתוקים, אבל גם הקרבה הפיזית הכי גדולה היא פה באזור הזה, ובאוגוסט עברנו לפה.

לאחר ש-ני עברה עם משפחתה לקהילת חינוך ביתי בצפון הארץ, היא מתארת את התמיכה החברתית שמעניקה לה קהילת החינוך הביתי, למשל בתקופה שאחרי לידת בתה:

נ': ועשרים דקות אחר כך (אחרי הלידה) על השעון הייתה דפיקה שקטה בדלת ו-SMS: "אל תפתחו רק תצאו לקחת". היא הכינה לנו לחמניות חמות וחמוס. כאילו היא הכינה לנו ארוחת בוקר. ואת יוצאת ואומרת זה בן אדם שהכרתי רק עכשיו. וזאתי למוחרת עם פשטידה, והילדים – בכל רגע נתון כל אחד מהם היה מוכן לקחת אותם ולעזור. וזה מדהים, וזה מה שיש פה... ובדיוק בגלל זה עברנו דווקא לפה.

קהילה, מפגשים וחברה

יש קהילות חינוך ביתי המתקיימות באופן וירטואלי, ויש המקיימות מפגשים פנים-אל-פנים בזמנים קבועים. לא כל המשפחות המשתייכות לקהילה מגיעות למפגשים, ולעומת זאת יש גם משפחות המגיעות למפגשים אף על פי שאינן רואות את עצמן כחלק מקהילה. המפגשים עוזרים לייצר קהילה סביבם ומאפשרים קשר קבוע בין אנשים מקהילת החינוך הביתי. ההשתתפות במפגשים אינה תמיד פשוטה. לעיתים המשתתפים לא מוצאים שפה משותפת, לעיתים ההשתתפות מצריכה נסיעה ארוכה למקום המפגש או אירוח המפגש, ולעיתים המפגשים מכבידים מסיבות אחרות. ח' תיארה עומס רב, שהמפגשים רק הוסיפו עליו. עם זאת, המפגשים משמעותיים, והוויתור עליהם כרוך בחסרונות. ש' מתארת זמנים שבהם היא ויתרה על המפגש בשל המרחק ואת החלטה לקיים מפגש בביתה מתוך הבנת חשיבות המפגש:

ח': זה מאוד מאוד חשוב. כשעברנו (לשם מקום) עוד לא הייתה פה קבוצה. עוד המפגשים היו ב(מקום אחר), ואני הפסקתי לנסוע (לשם). זה היה גדול עליי. ובאמת היה מאוד חסר. בגלל זה גם אמרתי לך שמבחינת רווח והפסד, אפילו שלפעמים קשה שהמפגש פה כל יום חמישי וזה, זה מאוד חשוב ומאוד שווה וכדאי.

יש אימהות שמפגשי החינוך הביתי והקהילה שנוצרה סביבם היוו את המרכז החברתי עבורן:

מראיינת: חברות לעצמך?

ח': בשנים האחרונות זה בעיקר אימהות מהחינוך הביתי.

יש אימהות החושבות שלא חייב להתקיים קשר בין חינוך ביתי לבין קהילת החינוך הביתי. כ' הרגישה שאינה זקוקה למפגשי חינוך ביתי ושהמפגשים מכבידים עליה, והחליטה לפרוש מהם למרות הביקורת שקיבלה מחברותיה ולמרות חשיבות המפגשים לילדיה. היא הרגישה שהחיבור שנוצר בין החינוך הביתי לקהילה אינו הכרחי:

כ': זה הרגיש לי מטורף, כאילו לא יכול להיות. קוראים לזה חינוך ביתי, ואנשים רוצים להגיד לי שבלי קבוצה אי אפשר לעשות את זה? זה לא התאים לי.

גם ד' לא מצאה תועלת רבה במפגשי חינוך ביתי עברה. כשהפסיקה להשתתף במפגשים לא הרגישה חוסר כלשהו, מכיוון שמלכתחילה המפגשים לא שימשו עבודה כאירועים חברתיים:

מראיינת: מה לגבי המפגשים?

ד': המפגשים? כן, זה נחמד, אממ, אין לי חברת נפש, לא בישוב ולא במפגשים (צוחקת). כן, אבל מצד שני גם כשהיינו נוסעים בחינוך ביתי וזה, גם שם לא היה לי מי יודע מה. לא הרגשתי שזה מספק אותי בפני עצמי, ודווקא מהבחינה הזו היה לי כיף בשנת חופש, שזה חסך לי את הנסיעות ולא הרגשתי יותר בודדה מאשר כשהיינו בפעילויות.

דיון

מצבן החברתי של אימהות בחינות הביתי הוא אם כן מורכב, מכיוון שאין להן אפשרות לרכוש חברים במקום עבודתן, ומכיוון שהן שוהות רוב הזמן בבית, עם ילדיהן, במה שנתפס כאופן התנהלות חריג בחברה. כדי ליצור מעגל חברתי להן ולילדיהן הן צריכות להתאמץ וליזום מפגשים, לנסוע לעיתים מרחקים ארוכים, לארח מפגשים בביתן, ובמקרים מסוימים אף לעבור למקום מגורים אחר. גם כשנוצרים קשרי חברות ומתפתחים מפגשים באווירה חיובית המספקים חברה לאם וילדיה, לעיתים קרובות הקשרים מתפוגגים בעקבות החלטה של חלק מהאימהות לשלוח את הילדים למסגרות החינוכיות, ועולה הצורך לחפש חברה מחדש. כמו כן, לא תמיד קיימת התאמה בין המעגל החברתי של הילדים לזה של

האימהות, ולעיתים האימהות יבחרו לבלות בחברת נשים שאינן חברותיהן מתוך רצון לחברה עבור ילדיהן.

הבחירה בחינוך ביתי יכולה להוביל לבניית קשר אמיץ בין נשים התומכות זו בזו אך גם לבדידות ממושכת. ואומנם מתוך הראיונות עלו תיאורים של תמיכה חברתית משמעותית ושל מציאת מעגל חברתי מספק בתוך קהילת החינוך הביתי, לצד תיאורים אחרים שחשפו תחושות בדידות, הן בשל חוסר זמינות לחברה הן בשל אי יכולת למצוא חברה מתאימה.

בספרו **אומנות האהבה** מדבר הפסיכולוג אריך פרום (2001) על חוויית הנפרדות כמקור לכל חרדה. הצורך העמוק ביותר של האדם לדעתו הוא להתגבר על חרדתו ולצאת מכלא בדידותו. אחת הדרכים האפשריות לבריחה מהבדידות היא באמצעות חיבור לקבוצה במטרה להשתייך אליה. תחושת שייכות היא אחד הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים החשובים להתפתחות מיטבית של האדם (Ryan & Deci, 2017), והיא מצילה את האדם מחוויית הבדידות. אימהות בחברה המערבית הבוחרות לחנך את ילדיהן בחינוך ביתי הן מיעוט באוכלוסייה. ייתכן שבחירתן מקורית ומעניינת, אבל היא טומנת בחובה גם חריגות ובדידות. השתייכותן לקהילה מאפשרת להן להתגבר על החרדה מפני הבדידות ולהיות חלק מקבוצה החולקת איתן תפיסת עולם משותפת. לכן אין להתפלא שמשפחות הבוחרות בדרך של חינוך ביתי משתדלות ליצור לעצמן קהילה שבתוכה הן תוכלנה להרגיש שייכות. הקהילה יכולה, כאמור, להתבסס על מפגשים, שבהם ההורים והילדים בונים לעצמם קשרים חברתיים, אך ישנן גם קהילות שפעילותן היא וירטואלית. הקהילה הווירטואלית מאפשרת לקיים שיח במקום בטוח, והיא מהווה מסגרת שבתוכה החברים יכולים ללמוד מניסיונם של חברי קהילה אחרים, לקבל מענה לשאלותיהם ולקבל תמיכה בבחירתם לחנך את ילדיהם בבית.

מקורות

- אדרי, א' (2020). חינוך ביתי. **לקסיקון**, 13, 12–14.
- אדרי, א' ודהאן כלב, ה' (2019). חברה לילדים בחינוך הביתי. **ג'אמעה**, 22, 89–107.

- גרטל, גי' (2019). **חינוך ביתי – מגמות מדיניות ותוצאות**. יוזמה – מרכז לידע ומחקר בחינוך.
- דגני, חי' (2003). **חינוך ביתי בישראל – התחלות**. רמות.
- דטל, לי' (30.8.2018). לומדים ללמוד לבד: עלייה של 1,000% במספר התלמידים בחינוך הביתי בעשור. **דה מרקר**, 9.
- הכנסת, מרכז המחקר והמידע (2007). **חינוך ביתי**.
- הכנסת, מרכז המחקר והמידע (2014). **חינוך ביתי בישראל**.
- פרום, א' (2001). **אומנות האהבה**. זמורה ביתן.
- Apple, M.W. (2011). Rightist education and godly technology: Cultural politics, gender, and the work of home schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 5–33. <https://doi.org/10.4452/remie.2011.01>.
- Baker, E.E. (2019). Motherhood, homeschooling and mental health. *Sociology Compass*, 13, 1–10. <https://doi.org/10.1111/soc4.12725>.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Traditions*. California: Sage publications.
- Finch, D. (2012). *The Experience of Homeschool Mothers*. Doctoral Dissertation. University of Massachusetts Lowell.
- Guterman, O., & Neuman, A. (2016a). What makes a social encounter meaningful: The impact of social encounters of homeschooled children on emotional and behavioral problems. *Education and Urban Society*, 49(8), 1–15.
- Guterman, O., & Neuman, A. (2016b). Schools and emotional and behavioral problems: A comparison of school-going and homeschooled children. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 425–432.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education*, 2, 4–59.
- Lois, J. (2017). Homeschooling motherhood. In: M. Gaither (Ed.), *The Wiley handbook of home education* (pp. 186–206). West Sussex, UK: John Wiley & Sons.

- Medlin, R.G. (2000). Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education, 75*(1), 107–123.
- Murphy, J. (2014). The social and educational outcomes of homeschooling. *Sociological Spectrum, 34*, 244–272.
- Neubauer, B.E., Witkop, C.T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education, 8*, 90–97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>.
- Ray, B.D. (2018). *Homeschooling Growing: Multiple Data Points Show Increase 2012 to 2016 and Later*. National Home Education Research Institute.
- Ryan, M.E., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications
- Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A., & Varpio, L. (2015). Choosing a Qualitative Research Approach. *Journal of Graduate Medical Education, 7*(4), 669–670. doi: 10.4300/JGME-D-15-00414.1. PMID: 26692985; PMCID: PMC4675428.

פדגוגיה של בית מדרש חינוכי

גליה סמו ודולי אליהו-לוי

מאמר זה מציג את תרומתם של בתי המדרש החינוכיים, הפועלים תוך חדשנות חינוכית-פדגוגית, כיוון שאינם כבולים למגבלות הלימוד הממוסד ואינם כפופים ליעדים לימודיים מוגדרים מראש. ראיונות חצי מובנים עם 17 מורים למקרא המובילים בבתי הספר שלהם בית מדרש חינוכי חשפו שלושה מישורים חדשניים של בית המדרש החינוכי: מרחב פדגוגי פלורליסטי שוויוני המבוסס על עקרונות של למידה שיתופית בין-תחומית; הנחיה המתאפיינת בחירות המחשבה, ביצירתיות ובמקצועיות; ולומדים המהווים קהילה העוברת תהליכי עיצוב זהות מתוך התבוננות עצמית. מתודת בית המדרש עשויה לאפשר חוויה עמוקה, מעוררת סקרנות ומכוננת של דיאלוג אינטלקטואלי.

מילות מפתח: בית מדרש חינוכי, חינוך שוויוני, פלורליזם, חדשנות פדגוגית

מבוא

אחד ממרכיביה העיקריים של הזהות היהודית באלפיים השנים האחרונות היה לימוד אורייני מדרשי של כתבי הקודש, המבוסס על פרשנות המקרא. התרבות היהודית-ישראלית, שפרחה עם גלי העלייה לישראל, קידמה יצירת זהות יהודית במרחב החילוני לצד הזהות היהודית שכבר התקיימה במרחב הדתי (אזולאי ותבורי, 2008; שוהם, 2014). בין שני הזרמים התרבותיים הללו מתקיימים יחסים מורכבים של השפעה והיבדלות בו זמנית. כחלק מיצירת הזהות היהודית במרחב החילוני מתקיים לימוד אורייני מדרשי של טקסטים מארון הספרים היהודי, המשוחרר מכבלי הלימוד הדתי (וקסלר, 2005; Beckford, 2001). לימוד

זה מתקיים במסגרות חברתיות שונות, כגון: בתי מדרש פלורליסטיים, קבוצות לימוד ברשתות החברתיות ובתי מדרש חינוכיים, המהווים סביבה לימודית גמישה בבית הספר, אך אינם חלק מן החובות הלימודיות של התלמידים (Raider-Roth & Holzer, 2009; דקל, 2017).

במחקר זה ביקשנו לבדוק את תופעת בתי המדרש החינוכיים שקמו בבתי הספר כחלק מתופעת ההתחדשות של הזהות היהודית-חילונית בחברה הישראלית. בתי מדרש אלה מבטאים חדשנות חינוכית-פדגוגית, כיוון שאינם כבולים למגבלות הלימוד הממוסד ואינם כפופים לעמידה ביעדים לימודיים מוגדרים מראש. המחקר התבצע בגישה איכותנית-פנומנולוגית והתבסס על ראיונות עם 17 מורים למקרא ולתרבות ישראל, המובילים בבתי הספר שלהם בית מדרש חינוכי. ביקשנו לבדוק היבטים שונים של בתי המדרש החינוכיים, כגון: תכנון ובניית המפגשים, הפדגוגיה המנחה אותם, מאפייני המשתתפים במפגשים והשפעת הלמידה בבית המדרש על מעגלי התייחסות שונים.

חשיבותו של מחקר זה בהארה של בתי המדרש החינוכיים כתופעה הטומנת בחובה חדשנות פדגוגית, המאפשרת קידום תפיסות פלורליסטיות והמהווה חלק מתופעת ההתחדשות של הזהות היהודית-חילונית בחברה הישראלית. נצביע על מעגלי ההשפעה המתרחבים של פעילות בית המדרש החינוכי לא רק מבחינה פדגוגית, אלא גם בהקשר פיתוח מקצועי, אקלים בית ספרי ולכידות קהילתית.

רקע

בית מדרש

המונח "בית מדרש", מקורו בתרבות היהודית הדתית, והוא מציין מקום ללימוד תורה ולתפילה או את פרקטיקת הלימוד עצמה – מדרש כתבי הקודש, ביחוד מקרא, משנה וגמרא. בית המדרש הראשון נוסד בתקופת המשנה, ופעילותו התקיימה בדרך כלל בתוך בית הכנסת. הלימוד התבצע באופן אוטורי, כאשר הרב או החכם היה מציג לתלמידיו את הטקסט המקראי ואת פירושו, והתלמידים היו שואלים שאלות ומתפלמסים. במרוצת הזמן התפתחה בבית המדרש תרבות למידה בזוגות הקרויה "חברותא" (Faiman-Nemser, 2006; אופנהיימר, 2010; מאיר, 2012).

במשך דורות נתפסה מצוות לימוד התורה בבית המדרש כמרכזית וכמחייבת רק גברים, ומטרתה הייתה להכשיר בחורים לומדי תורה וספרות חז"ל. במאה ה-19 החל באירופה שינוי הדרגתי. אז החלו נשים יהודיות ללמוד תורה, ועם השנים קמו בתי מדרש לנשים (Feuchtwanger, 2009). במדינת ישראל מתקיים מקום המדינה ועד ימינו תהליך של הפיכת הדת ל"דת אזרחית", מונח שטבע רוסו (2006). בציבור הישראלי התגבשו מסגרות שונות ללימוד בית מדרשי (מאיר, 2012; זיוון, 2014). נרחיב לגבי שתיים מהן.

בית מדרש חילוני

העידן המודרני מאפשר לציבור החילוני לבחור מתוך הדת פרקטיקות או יסודות על פי צרכים חינוכיים, תרבותיים, פוליטיים ואחרים. בתי מדרש חילוניים מבטאים בחירת פרקטיקות או יסודות כאלה (שוהם, 2014).

לטענת שגיב ולומסקי-פדר (2007) קיימות שתי תפיסות המעניקות פרשנות לתפוצתם של בתי מדרש חילוניים: האחת – בתי מדרש ללימודי יהדות הפונים אל קהל חילוני נועדו לגיבוש סולידריות ולאיחוי השסע החברתי-תרבותי בחברה הישראלית המסוכסכת, תוך חיזוק זהות יהודית, צמיחה אישית וחיפוש עצמי, המושתתים על תפיסת עולם פלורליסטית (הכהן-וולף ואמזלג-באהר, 2007, 2003; Ben-Avot et al., 2003). תפיסה זו רואה את התרבות הישראלית כתרבות יהודית הכוללת תכנים דתיים וחילוניים, מנתקת את הקשר בין זהות דתית לבין פרקטיקה דתית ומהווה "עגלה מלאה" עבור הציבור החילוני (אזולאי ותבורי, 2008; שוהם, 2014).

התפיסה האחרת חושפת נקודת מבט ביקורתית, שלפיה קבוצות הלמידה שבבתי המדרש החילוניים מבצרות את גבולות הקולקטיב היהודי, מבחינות בין יהודים ללא-יהודים ומטפחות היררכיה בין היהודים לבין עצמם (ינאי וליפשיץ-אורון, 2003). על פי תפיסה זו, המפגש בבית המדרש החילוני מאפשר למשתתפים להיפגש עם המקורות הדתיים במסגרת רוחנית, לחזור לארון הספרים היהודי ולהעשיר את הידע, מבלי "לחזור בתשובה". בכך מאבדת הדת מכוחה ומהשפעתה על עיצוב סמלים וסממנים דתיים (וקסלר, 2005; Beckford, 2001).

בית מדרש חינוכי

בית מדרש חינוכי הוא מונח מודרני, המתאר סביבה לימודית בית ספרית גמישה מחוץ לתוכנית הלימודים, המאפשרת דיון, דיאלוג ערכי פתוח ורב-פנים בדילמות ובסוגיות חברתיות, המקרב את התלמידים לתרבות היהודית ולארוך הספרים היהודי, תוך שיתוף פעולה בין תלמידים בהקשרים חברתיים, לאומיים, דתיים וכלכליים מגוונים.

הקמת בית מדרש חינוכי המשותף לתלמידים, למורים ולחברי קהילה נוספים היא יוזמה בית ספרית. מטרת בית המדרש החינוכי היא לאפשר לתלמידים חוויית למידה אחרת המתקיימת כרכיב חוץ קוריקולרי והמבוססת על עקרונות למידה שיתופית, שוויונית, חקר, למידה בין-תחומית ורב-תרבותיות. מטרה זו עולה בקנה אחד עם המלצות ועדת שנהר (משרד החינוך, 1994, 6), שקבעה כי:

יש לעשות את הפלורליזם של החינוך הכללי למנוף להעמקה תרבותית ולהעשרה והתנסות חינוכית משמעותית, תוך היענות לאתגרי התקופה. יש לעשות את בית הספר הכללי למוקד לפיתוח אופציות לקיום תרבותי יהודי-ישראלי המשחרר מתלות בסמכות ההלכה והמקיים זיקה לתולדות ישראל ויצירתו ממגוון היבטים תוך ביקורת וחידוש.

עקרונות הפלורליזם, ההומניזם, ההוראה הבין-תחומית והוראת מקצועות היהדות, במשולב עם המקצועות ההומניסטיים, היוו יסוד גם להמלצות ועדות ממלכתיות נוספות, כמו ועדת שגיא ב-2008 וועדת איש שלום ב-2010 (שור, 2012) ולממצאי מחקרים נוספים (מושקט-ברקן וברנדס, 1997). המלצות אלה יושמו במערכת החינוך הפורמלית באמצעות תוכנית לימודים במקצוע "תרבות ישראל", ובאופנים לא פורמליים, שבית המדרש החינוכי הוא אחד מהם.

בתי ספר בישראל פיתחו מודלים שונים לבתי מדרש: כחלק משעות הלימודים, מפגש אחרי שעות הלימודים, מפגש מונחה, למידה עצמאית בחברותות ודיון במליאה. לרוב, משתתפי בתי המדרש החינוכיים הם תלמידים, הורים, מורים ולעיתים מומחים וחברי קהילה אחרים. בתי המדרש החינוכיים עשויים לעודד פעולה ושינוי במעגלים אישיים-רגשיים ובמעגלים רחבים של החברה (שור, 2011).

פיימן-נמסר (Faiman-Nemser, 2006) תיארה בית מדרש חינוכי שהתקיים במסגרת תוכנית "דלת" להכשרת מורים באוניברסיטת ברנדייס בשנת 2001. בכל קבוצה בבית המדרש ישבו שני מורים ועשרים תלמידים ועסקו בטקסטים מארון הספרים היהודי. המחקר עקב אחר האינטראקציה של המורים עם התלמידים ושל התלמידים עם עצמם. מודל הוראה זה, שפונה "משולש-ההדרכה" (Cohen et al., 2003), מתאר מצב שבו כל רכיב במשולש תלמידים-מורים-טקסט מקבל התייחסות שונה ומשתנה במהלך האינטראקציה הלימודית. הולצר (Holzer, 2007) הגדיר את המפגש הפרשני בין הקורא לבין הטקסט המתפרש על ידו כמפגש בין שני קווי אופק, מפגש היוצר עשייה משמעותית שלא תוכננה מלכתחילה: אפשר שכותב הטקסט כלל לא התכוון למשמעויות שמוצא הקורא-המפרש בטקסט הנתון, ואפשר שקורא הטקסט, העוסק במלאכת הפירוש, כלל לא צפה את המשמעויות העולות עבורו מן הטקסט.

הפעילות בבית המדרש החוץ קוריקולרי מתקיימת במרחב לא פורמלי, אסתטי ומזמין, הכולל גם כיבוד ושתייה חמה, באווירה משוחררת, כשהמשתתפים – בני-נוער ומבוגרים – יושבים במעגל, רואים זה את זה, קוראים, חושבים ומנהלים דיאלוג פלורליסטי, שוויוני ולא היררכי. העלאת השאלות משוחררת ממגבלות של דעות קדומות, של נושאים האסורים בדיון (טאבו) או של איסור לחרוג מתוכנית הלימודים הרשמית. פדגוגיה מסוג זה מאפשרת הבעת דעה אותנטית ללא חשש מביקורת, פרשנות אישית לטקסט הכתוב, מודעות לשונות מנקודת מבט רב תרבותית, ושיתוף בחוויה, תוך שמירה על נימוס, על שיח מכבד ועל יצירת זיקה בין הנושא המקראי הנדון במפגש לבין המציאות היום-יומית (Holzer, 2007). גיבוש נושא חדש לבית המדרש לרוב מתבצע בשיטה של סיעור מוחות: כל מורה מביא קטעים שלדעתו רלוונטיים לנושא, ומתקיים דיון בקבוצת המורים, עד לגיבוש דף המקורות. הנושא המרכזי הוא בדרך כלל נושא חברתי או אקטואלי.

עיקרו של תהליך הלמידה הוא עיון בטקסט מקראי, המשמש נקודת מוצא לעיון בטקסטים הקשורים לסוגיה, כמו: טקסטים ספרותיים, עיתונאיים, משפטיים ועוד. חקר הטקסט מאפשר למשתתפים להציב שאלות על הדמויות ומחשבותיהן, על רגשותיהן ועל פעולותיהן במהלך העלילה. הדיון מאפשר

למשתתפים לזהות בעצמם היבטים המתגלים בדמויות, ומתפתחת שיחה אישית, המרחיבה את התבוננותם של המשתתפים בעצמם ומקדמת תהליך של הבנה, התפתחות וצמיחה (Faiman-Nemser, 2006; Holzer, 2007). חקר טקסט בהיקף רחב כזה אינו יכול להתרחש בשיעורי מקרא במסגרת תוכנית הלימודים הממלכתית, אלא רק במסגרת פתוחה יותר, חופשית מכבלים ומכללים נוקשים ומהצורך להשיג יעדים לימודיים חיצוניים (Raider-Roth & Holzer, 2009; דקל, 2017).

למידה שיתופית

בית המדרש אינו רק מקום אלא גם מתודה. הוא מאפשר התבוננות אישית ושיתופית בטקסטים הנלמדים באופן אחר מהמקובל או מהנדרש על פי תוכנית הלימודים. הלומדים בונים בהדרגה ידע משותף, מפתחים דיונים מאתגרים ומיומנויות חשיבה גבוהות (Dillenbourg, 1999; Slavin, 2010; Rimor, Rosen & Naser, 2010).

מחד, אופן הדיון הפתוח והשוויוני מגביל את השפעתו של המורה על דעות התלמיד ומתבטלים יחסי ההיררכיה המאפיינים למידה שגרתית בכיתה. מאידך, ניתנת לתלמידים אפשרות להתבונן בכל משתתפי הדיון מנקודת מבט שוויונית, המצמצמת את האפשרות להמעיט בערכה של דעה שונה משלהם העולה בדיון. כדברי פריירה ומקדו (Freire & Macedo, 1995, 378), "באמצעות הדו-שיח חדלים המורה-של-התלמידים ותלמידיו-של-המורה להתקיים, ולעומת זאת צץ ועולה מושג חדש: מורה-תלמיד עם תלמידים-מורים. המורה שוב אינו המלמד, אלא הוא עצמו לומד תוך דו-שיח עם התלמידים, ואילו הם לומדים ובו בזמן אף מלמדים. הם הופכים לשותפים לאחריות בתהליך שבו הכול צומחים ומתפתחים".

תהליך הלמידה במרבית בתי המדרש החינוכיים הוא מסודר ומובנה וכולל שלושה חלקים: פתיח, אמצע וסגור. בפתיח, נשאלת שאלה פותחת, המקדמת דיון. בחלק האמצעי, יוצאים לחברות (למידה בקבוצות). בקבוצות קוראים את הטקסטים ובחרים למה להתייחס. לכל קטע יש 3-4 שאלות מנחות, שמטרתן לעורר דיון, אך אין הכרח להתייחס אליהן. בסגור, חוזרים למעגל ודנים בתובנות שעלו בדיון הקבוצתי.

דיאלוג ערכי

בית המדרש אינו שיעור מקרא, אבל במרכזו עומדים עיון ודיאלוג ערכי בסוגיות העולות מן הטקסט המקראי. הדיאלוג בבית המדרש סובב סביב שאלות של זהות, ערכים, שייכות, עקרונות ורגשות, האופייניות לגיל ההתבגרות. הדיונים קשורים לעיתים קרובות להבדלים בתפיסות עולם, בהעדפות תרבותיות, בדעות, בערכים ובאמונות, הנחשפים במהלך האינטראקציה החברתית-לימודית. בדרך זו מתפתחת עמדה חיובית כלפי דעות, עמדות ותפיסות השונות מהמוכר והידוע.

בזיקה לטענת בן-יוסף (2009), בית המדרש החינוכי הוא פרקטיקה הומניסטית, משום שהמשתתפים בה מקיימים בה דיאלוג פלורליסטי המבוסס על יחסי אנוש, על כבוד הדדי, על אחריות ועל אכפתיות. לם (2001), שקולניקוב ושוורק (2001) מגדירים "ערכים" כעקרונות, אמונות, אידאלים, המספקים לנו קני מידה ומנחים התנהגות או התייחסות בתהליך של נקיטת עמדה כלפי הערכים. כלומר, הערכים הם אלה שלאורם אנו שופטים אנשים, רעיונות או מצבים כטובים, כראויים וכרצויים, או לחלופין כרעים וכבלתי ראויים. ההשתתפות בפעילות בית המדרש אינה מכתובה מראש לתלמידים מה טוב ומה רע, אלא מזמנת פעילות ערכית שבה מתנסים התלמידים בכוחות עצמם, מטפחים רגישות לערכים ומחזקים את מעמדם כאישיות עצמאית.

זאת ועוד, הדיון בסוגיות חברתיות, פוליטיות ואקטואליות מקדם מודעות ומעורבות חברתית במתרחש במדינה ובעולם. כך לדוגמה תקופת מגפת הקורונה העלתה שאלות על ההתמודדות עם המגפה, ואילו השסעים החברתיים בישראל מעלים התלבטויות באשר לדרכי האיחוי של הקרע החברתי. כל אלה מאפשרים לטפח את אישיות התלמידים, תוך הקפדה על פתיחות הדעת ועל כבוד האדם, כדי שיוכלו כיחידים לממש את הפוטנציאל הגלום בהם, להיות אזרחים מעורבים בחברה ולעצב את עצמם בזיקה להישגי התרבות האנושית (אלוני, 1998).

פרקטיקת בית המדרש לפי וולס (Wells, 2009) ממחישה את יכולתן של המסגרות החינוכיות לחשוף את התלמידים לערכים מגוונים של קבוצות שונות בחברה, לקדם תפיסות פלורליסטיות של פתיחות, הכלה ורגישות תרבותית, לגשר בין הפרט לקהילה ולסייע לתלמידים לתפקד כבוגרים התורמים לחברה.

מטרת המחקר היא לבחון את תופעת בתי המדרש בבתי הספר העל יסודיים כמסגרות חינוכיות חוץ קוריקולריות. שאלות המחקר היו: מהו ייחודו של בית המדרש החינוכי מבחינה לימודית? מהם הרעיונות, הערכים והמטרות שהוא מבקש לקדם ובאילו דרכים הם מקודמים?

שיטת המחקר

המחקר הוא איכותני-פנומנולוגי העוסק בחקר מהותם של בתי מדרש חינוכיים בבתי ספר על-יסודיים בישראל: ארגון, מבנה, תוכן, משתתפים ופדגוגיה. (Zur Eisikovits, 2015 &; צבר-בן יהושע, 2016). על פי הוסרל (2016), המחקר הפנומנולוגי עוסק באינדיבידואל (בפרט), בפרשנות חוויותיו ובאופן שבו הוא מבין אותן. החוקר בגישה זו אינו מקבל את המציאות כמובנת מאליה, אלא בוחן את טיב הדברים על פי ההקשרים והנסיבות בחיי המשתתפים (Creswell, 2016). התופעה היא מושא החקירה והחוקר מתבונן בה מנקודות מבט שונות, יוצר הכללות תאורטיות ובוחן את קשריהן עם תאוריות רחבות יותר. החוקר הפנומנולוגי מלקט את המידע בדרכים פורמליות באמצעות ראיונות עומק ועל ידי הנחיית האינפורמנטים להיות רפלקטיביים ולספר את סיפוריהם (שקדי, 2003). כלי המחקר הוא ריאיון חצי מובנה שבאמצעותו ניתן להבין את החוויות של הנחקרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויותיהם (Seidman, 1991). הריאיון מבוסס על שאלות מנחות עם התערבות מינימלית של החוקר, שכן בריאיון מסוג זה יש מידה של גמישות וחופש פעולה למראיין ולמראיין, העשוי לתרום למחקר (שקדי, 2003; Spradley, 1979). כמו כן, הריאיון מאפשר לקבל מידע בנושאים ספציפיים מחד, ומאידך מאפשר להבין את המורכבות האנושית, ללא הגבלתו של קטלוג קודם (Fontana & Frey, 2005). הראיונות נערכו פנים אל פנים או טלפונית ונמשכו כ-45 דקות כל אחד. השאלות שנשאלו בראיונות היו, לדוגמה: מדוע הוקם בית המדרש? מי היו השותפים להחלטה על הקמתו והפעלתו? במה שונה הדיאלוג בבית המדרש מהדיאלוג בכיתה? תארו את הקשר האישי/רגשי/ערכי שנוצר בין המשתתפים בבית המדרש. האם הייתם ממליצים לבתי ספר אחרים לפתוח בתי מדרש? מדוע? משתתפי המחקר הם 17 מורים למקרא ולתרבות ישראל בעלי ותק של 5-25 שנות הוראה, ובהם ארבעה גברים ו-13 נשים, המובילים בתי מדרש

חינוכיים בבתי ספר ממלכתיים על יסודיים. ארבעה עשר מורים מלמדים בבתי ספר חילוניים, ושלושה מהם בבתי ספר משלבים, כלומר בתי ספר שבהם יש סדר יום ותוכנית לימודים דתיים לצד סדר יום ותוכנית לימודים חילוניים. בחירת המורים נעשתה על בסיס היכרות מקצועית של החוקרות עימם. המורים נבחרו בשל ניסיונם העשיר בהוראה בקרב אוכלוסיות מגוונות ובשל החלק שהם לוקחים בהפעלת בית המדרש בבית הספר שלהם.

ניתוח הממצאים נעשה באמצעות ניתוח תוכן איכותני: חלוקת המידע לתכנים וארגונים המחודש על פי קטגוריות, שאפשרו להתבונן במבט מחודש בנושאי המחקר ולחשוף משמעויות הנמצאות בעומק הנתונים (Dey, 1993). ניתוח תוכן על פי שקדי (2003) הוא מעין חלון המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית והוא מתמקד במילים ובתיאורים של המורים המשקפים תפיסות, אמונות, עמדות ופעולות פדגוגיות וארגוניות בשלבי התכנון וההפעלה של בית המדרש החינוכי. זאת ועוד, לפי קריפנדורף (Krippendorff, 2004), ניתוח התוכן מאפשר תיאור מדויק של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשרם הרחב.

לאחר קריאה חוזרת של הראיונות והשוואה ביניהם, התבצע פירוק התכנים הדומיננטיים שעלו מהטקסט השלם, וקובצו תמות מרכזיות אשר חזרו על עצמן בראיונות. מטרת שלב ההבניה מחדש וההמשגה התאורטית היא למקד את התמות כדי להגיע להסבר קוהרנטי סביב תמות ליבה (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010) בניסיון להציע תיאור של התופעה הנחקרת. במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה למשיבים אם להשיב או לא.

הממצאים

בניתוח הראיונות נחשפו שלבי הגיבוש וההפעלה של מפגשי בית המדרש, החל מגיבוש הרעיון במסגרת בית הספר, בחירת הנושא, שיקול הדעת הפדגוגי וההשלכות שלו על התלמידים ועל המורים, וכלה בארגון המרחב הפיזי וטיפוח הדיאלוג והדיון. בכל התמות בלטו ההבדלים בין המסגרת הלימודית הממוסדת-מסורתית לבין הפעילות הלימודית בבית המדרש. ארבע התמות שיוצגו להלן ממחישות את התהליך לכל אורכו.

תמה ראשונה: בחירת הנושא לדיון בבית המדרש

במרכז הדיון בבית המדרש החינוכי עומד טקסט מקראי שהתבוננות בו מועמקת ומוזנת באמצעות קריאת טקסטים נוספים מארון הספרים היהודי או טקסטים ישראלים בני זמננו. הצבת הטקסט המקראי במרכז הדיון עולה בקנה אחד עם תפיסתו הפדגוגית של רוזנק (Rosnak, 1986), הדן במתח שבטקסט המקראי בין אותנטי לרלוונטי. לטענתו, הוראה ראויה לוקחת בחשבון את האותנטיות של הטקסט ושל התלמידים ואת מידת הרלוונטיות עבורם. לפיכך הוא מציע גישה המתייחסת לטקסט המקראי לא כאל מקור דתי או היסטורי אלא כאל מקור אותנטי שממנו אפשר לשאוב רעיונות הרלוונטיים לעולם התלמידים. הדיאלוג שבין התלמידים לבין הטקסט המקראי מגביר את מעורבותם והופך את הטקסטים לרלוונטיים, תוך שהם מביעים עמדה ומשתפים את הבנותיהם בנושא הנידון. מתקיים דיאלוג על סוגיות אישיות חברתיות שיש להן זיקה לעולמם של בני הנוער, כפי שעולה מדברי אחד המשתתפים במחקר:

התוכן בבית המדרש מבוסס על טקסטים מקראיים, ומהם אנחנו יוצאים לדיון יותר רחב. בכיתה ט' נהוג לעסוק בנושא מגדר ומיניות בגיל ההתבגרות. בבית המדרש קראתי עם התלמידים את סיפורי הבריאה מנקודת המבט של יחסים בין המינים ומעמד האישה, והדיון התרחב לשאלה מה ההשפעות של זה עד היום על התרבות שלנו. אף אחד לא חנך אותי או העביר לי חומרים מסודרים, שזה כמובן ביטוי לתרבות ארגונית קלוקלת. ואז שמעתי שיש השתלמות שעוסקת ב"בית מדרש מגדר ומיניות" ונרשמתי אליה.

דברי המורה בקטע זה משקפים עיסוק בשני נושאים הקשורים לתהליך בחירת התמה לדיון: הנושא האחד הוא תוכן הלימוד. בעניין זה מסביר המורה שיש רשימת נושאים קבועה, הנקבעת בזיקה לתוכנית הלימודים. זהו מאפיין של בתי מדרש חינוכיים בבתי ספר משלבים, שם הם מהווים חלק אינטגרלי וקבוע במערכת השעות; הנושא השני הוא תהליך הכנת התמה להוראה וללמידה. בעניין זה משקף המרואייין תחושת בדידות מקצועית וציפייה שהמערכת החינוכית תתמוך בו מבחינה מקצועית, למשל באמצעות העברה מסודרת של חומרי לימוד

עבור מפגשי בית המדרש או הכשרת מורים הולמת. מאחר שאלה לא נעשים, הוא תר בעצמו אחר נתיבים להעמקת הידע שלו בתוכן ובפדגוגיה.

תמונה שונה בשני עניינים אלה מתקבלת מתיאורה של מורה אחרת, שבבית ספרה בית המדרש הוא חלק מפעילות חוץ קוריקולרית. המפגשים מתקיימים בשעות הערב ופתוחים לתלמידי בית הספר ולאנשי הקהילה. הכנת הנושא להוראה וללמידה נעשית בשיתוף פעולה מלא של מורי בית המדרש:

הנושא הרחב שאנחנו מגבשים הוא בזיקה למקרא: זה יכול להיות נושא שקרוב לחג שמתקרב, או נושא שיש בצידו מחלוקת כלשהי, למשל אונס דינה, מגילת רות, שיש פנים לכאן ולכאן. תמיד יהיו לפחות כמה פסוקים מהמקרא. לפני שהעברנו את בית המדרש לתלמידים, עשינו לנו, לצוות המנחים, את הפעילות כדי לראות איך זה עובד. לפעמים קורה שאני רוצה להתייחס לקטע מסוים שמעורר מחלוקת במיוחד, ומנחים אחרים מנעו ממנו. אז אמרתי, רגע רגע יש פה עוד איזה קטע שהייתי רוצה שנתייחס אליו כי הוא מעניין.

בתיאור זה ניכרות פתיחות וגמישות בקביעת הנושאים ובבחירת הטקסטים. הזיקה למקרא נשמרת, אבל התחומים שמהם ניתן לשאוב טקסטים אינם מוגבלים. המרואיינת מאפיינת את הנושאים הנידונים בבית המדרש כנושאים שבהם "יש פנים לכאן ולכאן", בדומה לאפיונו של מאיר (2012) את הטקסטים מארון הספרים היהודי כמתאימים לדיוני בית המדרש כיוון שיש בהם "חללים", דהיינו פערים המאפשרים פרשנויות שונות, ואף מנוגדות, לטקסט. כמו כן תהליך הכנת הנושא לדיון מאופיין בחירות פדגוגית ורעיונית, בפלורליזם ובפתיחות מרבית, המתבטאת בכך שהמרואיינת רשאית לבחור טקסטים המעוררים מחלוקת, בעוד שמנחים אחרים העדיפו להימנע מעיסוק בהם.

תמה שנייה: פעולות פדגוגיות

העקרונות הפדגוגיים שהפעילות בבית המדרש מבוססת עליהם הם: למידה שיתופית, דיאלוג, תהליכי שיח וכתובה, למידה מחוץ למרחב הפיזי של הכיתה, שימוש במשחוק ולמידה פעילה מסוגים שונים. חלק מהנושאים נלמדים בקבוצות בין-תרבותיות, כגון דתיים וחילוניים, חלק מהקבוצות הן רב-גיליות, כגון מבוגרים וילדים, ובחלקן קיימת הפרדה מגדרית.

א. רב-שיח ערכי-מוסרי

בית המדרש מהווה סביבת למידה חדשנית המספקת מרחב פתוח וגמיש, מאפשרת תנועתיות ממקום למקום ומשתנה בהתאם למטרות הלמידה ולצורכי המשתתפים. נוסף על העיצוב הפיזי, גם לארגון התרבותי ולנורמות ההתנהגות המקובלות בבית המדרש יש השפעה על היבטי הלמידה: דיבור מכבד, עבודה שיתופית, דיאלוג עם הטקסט ותקשורת רב-כיוונית בין כל המשתתפים ועוד (Gislason, 2010; OECD, 2010; Higgins et al., 2005). המרואיינת הבאה רואה את חשיבות בית המדרש בעצם קיומו של רב-שיח ערכי-מוסרי דבור:

בפעילות בבית המדרש מתחלקים לקבוצות. כל קבוצה מקבלת דפי מקורות מוכנים ומודפסים. מתקיימת חשיבה מרובה בתהליך איסוף המקורות, ויושבים ומדברים. וזה לא יאומן, זה לא ברור מאלי שיתלמידים יושבים ומדברים, ממקום אמיתי שאף אחד לא מחייב אותך. ההשתתפות בבית המדרש מעניקה הזדמנות לרב-שיח קבוצתי בנושאים ערכיים, מוסריים ורוחניים מתוך עניין ובחירה, ללא מחויבות וללא צורך לרצות מבוגר אחראי כמו בשיעור מובנה. אחד המרואיינים עומד בדבריו על הקושי של בני נוער, בנים במיוחד, לפתח תקשורת מילולית:

עצם זה שזה רק בנים, זה כבר אתגר לא קטן. הם מתקשים לשתף פעולה. אפשר להגיד שזו נטייה גנטית, אבל יש גם הבניה חברתית. לגברים מגיל צעיר מאוד ניתנת הלגיטימציה לדבר פחות ולבטא את עצמם בצורות אחרות, יותר גופניות. יש כאלה שמתפתים, זה תלוי גם בתרגילים שאני עושה. עשיתי תרגיל של "מה טוב בלהיות בן", והם שיתפו פעולה.

בקטע לעיל הובאו דבריו של מורה המלמד בבית מדרש שבו קיימת הפרדה מגדרית. הוא מתאר אתגר אורייני-חברתי: קשה יותר לעודד בנים לשתף פעולה ברב-שיח משום שבתהליך החברות שלהם לא עודדו אותם לבטא תפיסות, מחשבות ורגשות בחופשיות. כדי להתמודד עם האתגר, הוא נדרש ליצירתיות פדגוגית ולתכנון מותאם מגדרית. ואכן בית המדרש הוא מרחב ייחודי המאפשר שינוי וחיזוק היבטים רגשיים, חברתיים ואורייניים שהתלמידים זקוקים להם.

מורה אחר הדגיש בדבריו את חשיבות חשיפת ריבוי הדעות והתהליך

הרפלקטיבי הערכי והרגשי של המשתתפים במפגש:

בדיון בבית המדרש על ה"אחר" מעניין אותי השיח החברתי-רגשי. מעניין אותי איך בבית של התלמיד/ה התייחסו לאחרות. מעניין אותי הסיפור האישי שהם יכולים לספר. דיון מסוג כזה בכיתה הוא במקרה הטוב ציפור ותוספת, קוביית שוקולד בסוף הארוחה. בבית המדרש הוא התפריט הראשי. על זה בית המדרש עומד, על האיפכא מסתברא, על השיח הערכי, הרגשי. והשיח על "אחר" הוא בדיוק כזה. התמודדות עם הערכים שלך. לפרוץ את הגדר של ה"אנחנו" ולהכניס לתוכו אחר, שונה? לקבל ליישוב שלנו ערבי? לקבל לכיתה שלנו ילד עם נכות?

מן הדברים עולה שפרקטיקת הדיון היא לא הפדגוגיה המרכזית בשיעורים רגילים בכיתה, משום שהמורים טרודים בהוראת תחום הדעת. לעומת זאת, בבית המדרש, השיח החברתי, השיתוף בסיפור האישי, המעורבות הרגשית בדיאלוג הם "התפריט הראשי". לפי תפיסה זו, תפקידו של בית המדרש הוא לאלץ את התלמידים לחשוב, לנקוט עמדה, לחשוף את המורכבות החברתית שבמפגש בין המציאות לבין הערכים שבהם הם מחזיקים ולהתמודד עם דילמות ערכיות. בתיאורה של מרואיינת נוספת משתקף רב-שיח פתוח במרחב בטוח ונינוח תוך שמירה על פרטיות התלמידים והימנעות מחשיפת יתר:

בית המדרש מאפשר רב-שיח שבו כל דעה לגיטימית. אינטראקציה נפלאה בין מבוגרים לילדים, בישיבה יחד, בלימוד שהוא לא לימוד כיתתי. זה מאוד פתוח ואין את הלחץ של בחינות בגרות. זו למידה מאוד נינוחה, מותר להתבדח, יש גם כיבוד בצד. עם זאת, למרות הפתיחות, אם תלמיד/ה חושפים יותר מדי, אני חוסמת ומבקשת שנדבר על זה בארבע עיניים, כדי שהם לא יצטערו על חשיפת היתר. אני חייבת להיות עם אוזן כרויה לכל מה שנאמר ולחשוב עשרה צעדים קדימה. יש לי אחריות כדמות מחנכת לילדים האלה.

המרחב הנינוח והפתוח של בית המדרש אינו פרוץ לחלוטין. הוא כפוף לחוקים ולכללים מצד המנחים, המבוגרים האחראים, ויש דברים שאל להם להתרחש בבית המדרש. המורה שדבריה הובאו לעיל מתבוננת בהתרחשות בבית המדרש באופן שקול, תוך שהיא בודקת את גבולות השיח ואת השלכותיו מחוץ לגבולות בית המדרש.

ב. למידה חדשנית : אוטונומית ובין-תחומית

בסביבות למידה חדשניות המורה בדרך כלל אינו השחקן בקדמת הבמה. מרכז האחריות עובר מהמורה ללומדים, והתהליך מושתת על תנאים ללמידה אוטונומית המקדמת שיתוף פעולה, חשיבה עצמאית, יצירתיות ויכולת פתרון בעיות, תוך דיאלוג עם טקסטים המפתח חשיבה מסדר גבוה (פרגסון ועמיתים, 2017; שני ורגב, 2021). בית המדרש כסביבת למידה חדשנית ואוטונומית מאפשר למורים להסתכל בדרך שונה לגמרי על ההוראה. הוא מאפשר הבניית ידע עם התלמידים, שהרי המורים מאפשרים להפוך את הבית המדרש לזירת מחקר המערבת את התלמידים כמכלול: ערכים, נורמות התנהגות, תובנות (יניב, 2010). הדיווח הבא ממחיש את הלמידה החדשנית:

זה לא שיעור של לנתח את הפסוקים, אלא סדנה שבה קוראים את הטקסט, ואני מנסה לשלב פן משחקי-חוויתי, מנסה לשלב גם פעילות מחוץ לכיתה כדי לאפשר להם מפגש לימודי חברתי מסוג אחר, לפתח כישורים אחרים.

בקטע זה מתאר המרואיין ניסיון לטפח חוויית למידה שונה מן הלמידה המסורתית המוכרת לתלמידים משיעורי תנ"ך, המאופיינת בקריאת הטקסט ובניתוחו. הוא מנסה לעצב את הלמידה בבית המדרש באמצעות פדגוגיות חדשניות, כגון: למידה משחקית ולמידה מחוץ לכותלי הכיתה במרחבים מגוונים. נראה כי הוא מבין שפדגוגיה כזו תורמת לא רק בהיבט הלימודי הקוגניטיבי אלא גם בהיבט החווייתי, המהווה יסוד בלמידה משמעותית (Barab et al., 2012; מלכה, 2014). שניאור ורביב (2017) מצאו שמורים ממעטים לשלב את הסביבה החוץ-כיתתית בהוראתם ומדווחים על קשיים ביצירת אווירה לימודית משמעותית מחוץ לכיתה. לפיכך נראה כי בחירתו של המורה המרואיין נוחלת הצלחה משום שהיא נושאת רווח לימודי וחברתי, וייתכן כי גם בשל העובדה שיש לו היכרות טובה וניסיון בהתאמת שיטת הלימוד לסביבה החוץ כיתתית. מורה אחרת מדגישה בדבריה את הלמידה הבין-תחומית כמאפיין של חדשנות פדגוגית: היו פעמים ששיתפנו פעולה בבית המדרש עם מורים מקצועיים, שילבנו אומנות, קולנוע, תאטרון, כדי שהתוכן לא יישאר אך ורק בתחום שלנו, של מורי תרבות ישראל ומקרא. ובאמת היו שיתופי פעולה מאוד

מעניינים. במקרים כאלה הלמידה משלבת שירה, פילוסופיה מכל העולם, סופרים, יוצרים. הפרשנות של הטקסט מאוד מגוונת.

הלמידה הבין-תחומית בבית המדרש פורצת את הגבולות הפדגוגיים המוכרים לתלמידים משיעורי מקרא בכיתה, חותרת לשבירת המחיצות בין המקרא לתחומי דעת אחרים ומתמקדת במשותף וברלוונטי לחיי התלמידים. מילותיה של המרואיינת, "כדי שהתוכן לא יישאר אך ורק בתחום שלנו", מדגישות כי למידה במודל בין-תחומי מאפשרת התבוננות רחבה יותר ומגוונת בטקסט המקראי. גישה זו מהווה, מחד, חדשנות, שכן היא משלבת קולות אותנטיים של אורחים מבחוץ, שיש ביניהם זיקות וקשרים חברתיים, תרבותיים ואינטלקטואליים. המפגש הישיר מאפשר דיאלוג פרשני לא מוגבל, המשקף את ערך הלמידה הבין-תחומית המותאמת ללומדים החדשים והמאפשרת להם היכרות עם מציאות מורכבת שאיתה יידרשו להתמודד כבוגרים (קידרון, 2019). מאידך, דרך למידה זו מהווה המשך לדרך שנקטו גם הדרשנים הקדומים – התנאים והאמוראים – ששילבו בכתביהם דברי הגות של פילוסופים בני זמנם (הר, 1989). מדברי אחד המורים משתתפי המחקר עולה כי האוטונומיה שהמורים מעניקים והאחריות שהתלמידים מקבלים על עצמם הן מאפיין של חדשנות:

בשנים האחרונות חשבנו שבמקום שהמורים ינחו את בית המדרש, התלמידים יקבלו על עצמם את האחריות על בחירת הנושא, תכנון המפגש, הזמנת אורחים וניהול המיזם. כל קבוצה אחראית על מפגש אחד: הכנת ההזמנה, איסוף המקורות, הכנת דפי המקורות הנחיה, ניהול הדיון והסיכום.

מורה זה ועמיתיו מיישמים גישה חדשנית בהוראה, הממוקדת בלומד והמאפשרת אוטונומיה, חקר וגילוי. במקרה של בית המדרש, האוטונומיה באה לידי ביטוי באחריותם של התלמידים לתהליך כולו, החל מבחירת הנושא וכלה בביצועו ובסיכומו. המורים מנחים ומסייעים בעת הצורך, מבלי לתת הוראות ממוקדות לאופן ביצוע הפעילות. במילים אחרות, המורים לא ממלאים תפקיד של מקור ידע או מיומנויות, אלא מובילים את תלמידיהם אל המפגש עם הטקסט, מנחים אותם להקשיב לטקסטים, לדון בהם, להבין אותם תוך מודעות להקשר העצמי ותוך שמירה על פתיחות מחשבתית (יניב, 2012). על פי גלסנר ובאק (Glassner &)

(Back, 2020) וברוח היוטאגוגיה (Heutagogy), סביבת למידה חדשנית מאפשרת למידה אוטונומית, שבה המשתתפים פועלים כקהילת עמיתים לומדת המכוונת על ידי התלמידים והמתמקדת בבחירות התוכן ובאופן שבו היא מעוניינת ללמוד, תוך קביעה מראש של מסגרת הזמן, של תוכני המפגש ושל אופן ניהול הדיאלוג עם הטקסטים ובין המשתתפים. כמו כן המפגשים מלווים במורים ובאורחים מומחים, המסייעים במידת הצורך.

זאת ועוד, מחקרים מעידים כי מורים המעודדים אוטונומיה והמאפשרים בחירה והזדמנות לגלות תחומי עניין להעמקת הלמידה מגבירים בקרב תלמידיהם מוטיבציה ללמידה ומעורבות קוגניטיבית (Reeve, Nix & Hamm, 2003; Assor et al., 2002). יתרה מזאת, לפי דירדן (2008) ושיינברג (2008), כדי שהלמידה תהיה רלוונטית ותיתן מענה לצרכים האינטלקטואליים, הרגשיים, החברתיים והחושיים-תנועתיים, יש לאפשר לתלמידים בחירה שתהפוך את הלמידה לבעלת חשיבות וערך ותעניק הזדמנות לביטוי אישי ולהשגת תחושה של כבוד וערך עצמי.

ג. מפגש רב-גילי

בתי המדרש החינוכיים המתקיימים במסגרת חוץ קוריקולרית מזמינים לעיתים קרובות את הורי התלמידים לקחת חלק בפעילות בית המדרש. מעורבות כזו, לתפיסתם של מפעילי בתי המדרש החינוכיים, היא אמצעי להרחבת מעגל השפעתו של בית המדרש גם במישור המרחב (הקהילה כולה) וגם במישור איכות השיח והשפעתו:

כשאנחנו מתכננים את הרכב הקבוצות לחברותא, מאוד חשוב לנו שבכל קבוצה ישבו גם הורים וגם ילדים. זאת אומרת שלא תהיה קבוצה רק של ילדים. המעורבות של ההורים נותנת אופי אחר, פרספקטיבה אחרת לכל שיחה.

עשינו בית מדרש בנושא שואה לתלמידי השכבה שיצאה לפולין, לפני היציאה לפולין, וההורים של הילדים שנרשמו למסע לפולין הוזמנו להגיע. במקרה הזה, כיוון שהילדים היו לפני מסע כל כך משמעותי, הייתי אומרת שביקשנו בצורה עדינה, אבל שאיננה משתמעת לשתי פנים, שיגיעו. כי חייב להתנהל שיח מעמיק ומעורב קודם ליציאה למסע כזה.

על פי עדויות המורות בקטעים שלעיל, בתי המדרש החינוכיים חותרים להרחבת מעורבותם של ההורים באמצעות השמעת קולם ובאמצעות מתן מקום לתרומה הייחודית שלהם לכל דיון בבית המדרש, ובמיוחד במפגשים משמעותיים כמו המפגש לקראת הנסיעה לפולין. תפיסה חינוכית זו באשר למעורבות ההורים מאששת את ממצאיה של חמו (2012), שבדקה את מעורבות ההורים בנושאי חינוך יהודי לילדיהם בגילאי העל יסודי. חמו מצאה כי השיח ההורי בנושא זה הוא חלקי ומצומצם וכי ההורים נחלקים לקבוצות על פי עמדותיהם בשאלת החינוך היהודי-ערכי. הורים החשים צורך לטפח אצל ילדיהם תחושת שייכות לאומית ולא רק ציונית, פטריוטיזם ערכי המתחשב בזולת ומפגין אזרחות טובה וקשר למעגלי הבית, המשפחה והמדינה נקראים על ידי חמו הורים "מבקשי שייכות". בית המדרש החינוכי מזמין את ההורים מבקשי השייכות ליטול חלק פעיל בהקניית חינוך יהודי-ערכי.

תמה שלישית: תרומות למשתתפים

א. מנקודת המבט של התלמידים

א.1. קידום מיומנויות של שיח בין-אישי

בבחינת תרומת פעילות בית המדרש לתלמידים המשתתפים בו, המרואיינת הבאה מציינת את תרומתו לפיתוח מיומנויות של שיח בין-אישי:

בית המדרש מנחיל ערך של שיח בין-אישי מגוון, צבעוני ושווה. הוא חושף לדעות שונות ממני, לדעות שאני חלוק בהן בנושאים ברומו של עולם, וגם לא ברומו של עולם. המשתתפים לומדים ליהנות הנאה צרופה מעצם השיחה, לדבר על נושא אפילו אם נשארים בסוף עם סימני שאלה ועם מחשבות.

נראה כי השיח הבין-אישי בסביבת הלימודים הלא פורמלית מאפשר למידה, התבוננות פנימית ובחינת העצמי כבני אנוש המחויבים לבני אנוש אחרים והנדרשים להבין את הרגשות, הרצונות, התפיסות, האמונות והשאיפות של האחר. השיח המתפתח בבית המדרש הוא שיח חוקר (צלרמאיר, 2013) החושף נקודות מבט מגוונות, המאפשר קיומן של דעות שונות זו לצד זו והמתמקד בהתמרת הידע (לעומת הגדת הידע). זאת בניגוד לשיח הלימודי בכיתה המושתת על דגם הימ"מ (יוזמה-מענה-משוב), שבו קיימת מידה פחותה של מיצוי יכולות

השיח ושל חשיפה להקשרים חברתיים-תרבותיים רחבים. זאת ועוד, השיח הבין-אישי שומר על אותנטיות הטקסט, משום שהוא מאפשר להשמיע את קולו של הטקסט המקראי תוך יצירת זיקה לעולמם הפנימי של התלמידים, הדגשת נקודת מבטם וקיום דיאלוג ערכי פרשני רלוונטי של מצבי חיים, לאור התובנות שהתלמידים נחשפו אליהם במהלך הדיאלוג (גלילי-שכטר, 2007; יניב, 2012). במחקרים שבהם נבחנו גורמים המשפיעים על פתיחות ועל תפיסות רב-תרבותיות נמצא שמפגשי שיח ישירים עשויים לעודד פתיחות ולהוביל להבנה טובה יותר של מציאות מורכבת, לבטא אמפתיה ולפתח יכולת המשגה מדויקת יותר ויכולת ניווט בין המרכיבים השונים בהקשרים חברתיים-תרבותיים מגוונים (Weatherford & Spokane, 2013; Grant & Sleeter, 2012).

א.2. שיח עם טקסטים מארון הספרים היהודי ועדת שנהר (משרד החינוך, 1994) ביקשה לבדוק מה צריך בית הספר הממלכתי להקנות לבוגריו כדי שיהיו בני בית בתרבות היהודית וכדי שיחוו אותה כחלק מזהותם. על פי תפיסתם של המורים משתתפי המחקר, בית המדרש החינוכי מציע את השיח עם הטקסטים (ולא: על הטקסטים) כאמצעי להטמעת התרבות היהודית בזהות התלמידים:

הם לומדים לשוחח עם הטקסט, עם הוגי הדעות שבו, עם טקסטים מן המקורות, שבדרך כלל הם נרתעים מהם.

אני כל פעם מחפש טקסטים מארון הספרים היהודי שעוד לא נגענו בהם. אבל זה תירוץ קצת הטקסטים, כן? זה עוזר להם לחשוב איפה אנחנו נמצאים עם זה בתוך התרבות שלנו.

המרואיינים בשני קטעים אלה מצביעים על שני נתיבים שונים בהטמעת התרבות היהודית בזהות התלמידים. המרואיינת הראשונה סבורה שההיכרות הראשונית של התלמידים עם הטקסטים, איתור הקשיים, הרמיזות, הפתרונות והאפשרויות השונות המגולמות בטקסט יאפשרו לתלמידים להתייחד עם הטקסטים ולצרפם לילקוטם התרבותי. המורה השני סבור, לעומתה, שהטקסטים מארון הספרים היהודי משמשים רק כגורם מתווך לדיון בבעיות הרלוונטיות לעולמם של המתבגרים, וכך הם נעשים חלק מן הילקוט התרבותי.

א.3. הידוק הקשר האישי בין תלמידים לצוות החינוכי שתי מרואיינות מתארות תרומה אישית בעלת השפעה מתמשכת בתוך המסגרת החינוכית :

לקשרים של בית המדרש יש השפעה אפילו על תלמידים שלא לימדתי בכיתות הלימוד שלי. נוצר קשר אישי, ואחרי המפגש בבית המדרש הם באו וחיפשו אותי ושיתפו אותי בדברים אישיים. וכך היה גם עם ההורים. אני קוראת לזה "אפקט האדווה", משהו שלא מסתיים. זה קשר מאוד מרגש ומיוחד.

במפגש בבית המדרש על פרשת אמנון ותמר עלו דברים, ואחר כך באו תלמידות ותלמידים לדבר עם היועצות על כל מיני דברים שמתרחשים בבית הספר בתחום המגדר והמיניות.

לפעילות הלימודית בבית המדרש השפעות הזולגות מעבר לגבולותיו, המעמיקות והמרחיבות את הקשר האישי בין הצוות החינוכי לתלמידים ולהורים שלקחו חלק בפעילות. מרחב בית המדרש מאפשר חשיפת סיפורים אישיים, יצירת אמון הדדי, רמות שונות של קרבה והסכמה לחלוק רגשות ומחשבות. ייתכן כי הקשרים הנוצרים במהלך הפעילות, המעודדת התבוננות פנימה וחיפוש תשובות לשאלות ערכיות, מעוררים את רצון התלמידים להמשיך את הקשר האישי המזין אותם. נראה כי מערך הלמידה המסורתי הפורמלי בכיתה מתקשה לספק צורך זה בשל קוצר הזמן ובשל המחויבות לעמידה ביעדים לימודיים. מחקרים שבחנו טיפוח קשרים אישיים במסגרות חינוכיות מעידים כי ביסוס יחסים קרובים של הקשבה מתוך דאגה גם לבעיות אישיות עשוי לסייע בהתמודדות עם מתחים חברתיים ולשפר את מעורבות התלמידים, את חוסנם, את הישגיהם ואת הקשר לבית הספר (Watkins & Zhang, 2006; Parker, 2006; Wang & Eccles, 2013; Sosa & Gomez, 2012; Hallinan, 2008).

ב. מנקודת המבט של המורים מדיווחי המורים נמצא כי בית המדרש מאפשר להם העמקה של שיתופי פעולה בבית הספר וגם יצירת אינטראקציה עם גורמים מבחוץ, כמו: ארגונים, בתי ספר אחרים, מומחים בקהילה:

זה התחיל ממורה אחד, עבר לקבוצה של צוות התנ"ך ואז הצטרפו מורים גם ממקצועות אחרים: ספרות, היסטוריה, תקשורת, ביולוגיה, אנגלית.

בשנה האחרונה שיתפנו פעולה עם בתי ספר נוספים שמקיימים בית מדרש, וקיימנו בית מדרש משותף ב"זום". בפעמים אחרות הזמנו אורחים, מומחים לתחום מסוים. נגיד, אם אנחנו עוסקים בתחום החברתי, אז לפעמים פעיל חברתי מגיע, או מרצה מיוחד.

דיברתי אתמול עם מי שהעביר בשנה שעברה נושא דומה בבית מדרש בבית ספר אחר. הוא עכשיו מפתח השתלמות שעוסקת בנושא שאני מלמד השנה בבית מדרש. הוא הזמין אותי להשתתף, ואני שוקל להצטרף.

שיתוף פעולה עם גורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו מהווה מקור להעשרה אישית ומקצועית. הקשר שיזמו המורים עם עמיתים ומומחים חשף אותם לתפיסות פדגוגיות חדשות ואפשר להם לחשוב מחדש על תפיסותיהם המקצועיות ועל תהליכי הבניית ידע מזוויות מבט מקצועיות שונות. כמו כן המפגשים אפשרו למורים עיצוב גישה הוליסטית וארגון מחדש של התכנים החינוכיים תוך פיתוח מיומנויות של חשיבה ביקורתית, שיתופיות ויצירתיות.

דיון

בית המדרש החינוכי מהווה מסגרת חינוכית חדשנית כיוון שהוא יוצא מגבולות ההגדרה של מקום למידה פיזי-גאוגרפי ומאפשר התבוננות בטקסטים מארון הספרים היהודי באופן אחר מזה המקובל על פי דרישות תוכנית הלימודים. בדיון נתמקד בשלושה מרכיבים מהותיים של בית המדרש: המרחב הפדגוגי, המנחים והמשתתפים.

המרחב הפדגוגי:

בית מדרש חילוני הוא מרחב פלורליסטי שוויוני המאפשר דיון והעלאת שאלות, לעיתים ללא ציפייה לקבל עליהן תשובות מיידיות, ברורות וחד-משמעיות. מממצאי המחקר עולה, שבית המדרש החינוכי מקיים דיאלוג עם טקסטים מארון הספרים היהודי ועם טקסטים נלווים לצורך השגת שתי מטרות: האחת – שמירה על הזהות היהודית וטיפוח מאפייניה; השנייה – גיבוש זהות אישית וקהילתית

מודרנית ועדכנית, הרואה עצמה חלק מתרבות עולם ושואפת למצוא בה את מקומה. הגדרת שתי המטרות מבהירה עד כמה המרחב הפלורליסטי המתקיים בבית המדרש אינו חף ממורכבות, שכן מציאות כזו עשויה לעיתים להותיר את התלמידים בבלבול ובמבוכה ובה בעת עשויה לעורר סקרנות ומוטיבציה להמשך חיפוש, קריאה וביורור הנושא מנקודת מבט פרטית ואישית. תכלית הלימוד היא קיומו של שיח בין-אישי תוך חשיפה והבנה של רגשות, רצונות, תפיסות, אמונות ושאיפות של האחר. הלימוד המשותף בין כותלי בית המדרש מרחיב את נקודות המבט ומעצים את ההתבוננות האישית, משום שהשיתופיות והלמידה יחד מעניקות משוב, תוקף וממשותף לרעיונות, לתגובות ולמחשבות של חברי הקבוצה. גם מושקט-ברקן ומרמור (2014) מצאו שהתמודדות הלומדים עם ערכים או עם אמיתות מתחרות היא אחד התנאים העיקריים לחינוך פלורליסטי במערכת החינוך בישראל. ממצא זה מחזק את טענתו של וולס (Wells, 2009) כי אחד מתפקידיהן החשובים של המסגרות החינוכיות הוא לחשוף את התלמידים לערכים של שונות, פלורליזם, פתיחות, הכלה ורגישות תרבותית, תוך שהם לומדים לגשר בין צורכי הפרט לצורכי הקהילה. באופן דומה מצא ניסן (2014), שעסק בהיבטים הפסיכולוגיים של החינוך לזהות יהודית, שגיבוש הזהות של היחיד מורכב הן מעולם רגשי הן מתכנים כגון זיכרון היסטורי, אמונות וערכים, נורמות ועוד. ניסן קבע שעל אף הקשיים והאתגרים הטמונים בהכרת מגוון הדעות והאמונות ובהתמודדות עימם, אין להימנע מהתמודדות זו.

יתרון נוסף ברב-השיח בבית המדרש הוא תרומתו לחשיבה מסדר גבוה, להבנה עמוקה ולמעורבות גבוהה של התלמידים, ואף לשיפור ההישגים האקדמיים בתחום השפה, משום התלמידים נדרשים להסביר את תהליך החשיבה שלהם, לנמק את דבריהם תוך קישור לדברים קודמים שנאמרו, ולעיתים עליהם לשכנע ולנסות להשפיע (Michaels et al., 2008).

הלמידה השיתופית הבין-תחומית בבית המדרש מהווה הזדמנות להעשיר ידע משמעותי בהקשרים מתוכננים או ספונטניים ומסייעת לדיון בסוגיות מורכבות, תוך ראיית העולם כמכלול ותוך הדגשת הרלוונטיות למציאות חייהם של המשתתפים. חוקרים בתחום למידה משמעותית במערכות חינוך סבורים כי פדגוגיה כזו תורמת לא רק בהיבט לימודי קוגניטיבי, אלא גם בהיבט

החוויתית, המהווה יסוד בלמידה משמעותית (Barab et al., 2012; מלכה, 2014; שניאור ורביב, 2017; חזן, אבן זהב וכהן, 2019). על פי גישה זו, יש להניע מעבר ממערכות חינוך ליניאריות למרחבי למידה, מאחר שמרחבים אלה מתהווים ברוח הזמן וכתגובה להתפתחות הנגישות לשפע הידע, ובכך מייצרים רלוונטיות של הנלמד למציאות.

ייתכן כי מספרם המצומצם יחסית של בתי הספר המקיימים פעילות של בית מדרש חינוכי מעיד על הקושי הגדול ועל מורכבות האתגר שבהקמת בית מדרש חינוכי וניהולו. בתי ספר כאלה נדרשים להיות מחויבים לחינוך פלורליסטי ולהתאפיין בפרוגרסיביות ובפתיחות, הן בדרכי פעולתם הן באישיותם של המחנכים, ולראות בריבוי הדעות מקור לעושר רוחני, להעצמה ולהעמקה של הזהות היהודית (עמיר 2014). נראה כי כדי להגדיל את מספר בתי המדרש החינוכיים יש לפעול כבר בשלב הכשרת המורים ולהציע את מתודת בית המדרש כאופן הוראה מרכזי. השילוב הבין-תחומי של נושאי הלימוד, המקום המרכזי של הדיון, השיח הפלורליסטי הפתוח והיכולת לאפשר אוטונומיה יחסית של נתיבי הרחבת הידע – כל אלה יכולים להניע מגמה של עניין מחדש של תלמידים בנושאי הלימוד. מגמות של הוראה ולמידה בין-תחומית קיימות גם היום במערכת החינוך, אולם הן מהוות מיעוט שולי וזניח בתוך הגישה הדיסציפלינרית השלטת, בייחוד בחינוך העל-יסודי והאקדמי (מזרחי, 2009; מקדוסי, 2018).

המנחים:

הנחית בית המדרש מתאפיינת בחופש פעולה מקצועי ובחירות המחשבה, היצירתיות והמקצועיות. המורים והתלמידים ממלאים תפקיד של מנחים, שהרי הידע אינו קיים אצל אלה או אצל אלה באופן בלעדי, אלא הוא נבנה תוך כדי הדיאלוג עם הטקסטים, והדיון הקבוצתי מאפשר לכולם להביע דעה ולשתף תוך הכרה שאין תשובות נכונות ולא נכונות (הייזמן וטובין, 2017; פרגסון ועמיתים, 2017). ממצא זה עולה בקנה אחד עם תפיסת הלמידה השיתופית של קלויר (2012). לטענתה, למידה שיתופית, המושתתת על בחירה, על חשיבה יצירתית ועל גמישות מחשבתית, מעודדת פיתוח מקצועי ומאפשרת לחוות את מורכבות מקצוע ההוראה ואת השינויים הדינמיים החלים בו. עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי חופש הפעולה המקצועי והחירות היצירתית והמקצועית באים

לידי ביטוי באופנים שונים בקרב מורי בתי המדרש החינוכיים. בחלק מהמקרים המורים מבטאים תחושה של בדידות מקצועית, חשש וחוסר ביטחון. אין להם מערכת מקצועית תומכת הקיימת בתחום הדיסציפלינרי: אין תוכנית לימודית מסודרת, לעיתים אין צוות הוראה קבוע לתחום זה, ואין ודאות מהם הגבולות במסגרת הפעילות הלימודית בבית המדרש. במקרים כאלה המורים נאלצים לתור אחר עמיתים שיהוו שותפים לדרך או אחר מסגרות שמהן יוכלו לשאוב מידע, עצה ותובנות.

בבתי מדרש חינוכיים אחרים המסגרת התומכת מהווה יסוד ועיקר בתהליך תכנון וגיבוש נושאי הלימוד. צוות המורים של בית המדרש אינו קבוע לחלוטין, אבל צוות ההוראה הגרעיני יציב. יש בתי מדרש חינוכיים שבהם המורים והתלמידים מנחים יחד את המפגש החל מהתכנון ועד הביצוע והסיכום, ושם תחושת השיתופיות גדולה אף יותר. בצוותים מסוג זה, הסוגיות שידונו במפגש והטקסטים שיונחו בפני המשתתפים נקבעים יחד. כמו כן, תפקיד המנחים הוא יצירת מרחב בטוח ואינטימי של ערבות הדדית והקשבה, המאפשר לכל אחד מהמשתתפים לחשוף – בביטחון וללא חשש מביקורת – אמונות, עמדות וקול אישי ייחודי. מרחב כזה מקל על התהליך העצמי שעוברים באי בית המדרש.

ייתכן כי ההבדלים המשמעותיים באופי צוותי בתי המדרש החינוכיים השונים נובעים מהיותו של בית המדרש החינוכי שם כולל למגוון יוזמות חינוכיות. בחלק מהמקרים בית המדרש החינוכי הוא יוזמה התנדבותית של הצוות החינוכי בבית הספר. במקרים אחרים מדובר בשיעור במערכת השעות הרשמית של בית הספר. גם האופי הייחודי של כל צוות חינוכי הוא רכיב שאין אפשרות לכוונו או לצפותו מראש. עם זאת, בית ספר המקיים בית מדרש צריך לדאוג למסגרת מקצועית תומכת למורי בית המדרש. פיתוח מקצועי למורים המלמדים בו יוכל לאפשר למורים שינוי מתון בדרך ההוראה שלהם באופן שיסייע לתלמידיהם (יניב, 2012; שמעוני ואבינדב-אונגר, 2013; הרכבי ומנדל לוי, תשע"ד).

התלמידים:

זרקור בית המדרש החינוכי מכוון אל המשתתפים בו, השותפים לחוויה. נראה כי התלמידים הלומדים בקבוצה, כשסביבם ספרים, עיתונים ויצירות אומנות,

שותפים לחוויית לימוד שבמהלכה הם מתבוננים פנימה, הוגים בסוגיה מנקודת מבט אישית וסובייקטיבית, דנים בערכים שלאורם הם מתחנכים ומעצבים את זהותם ואת שייכותם למקום, לחברה, למשפחה, לקהילה, למדינת ישראל ולעם היהודי. בית המדרש עשוי להדק את הקשר בין עולמם של התלמידים לבין טקסטים מארון הספרים היהודי. הפעילות בבית המדרש מאפשרת למשתתפים להתמודד באמצעות הטקסטים עם דילמות חינוכיות, ערכיות, מוסריות, חברתיות ותרבותיות מחיי היום-יום שלהם ועם שאלות מרכזיות בחייהם.

התלמידים חווים תהליך למידה במרחב אוטונומי המאפשר להם להיות פעילים ומעורבים, תוך שהם לוקחים אחריות על הלמידה שלהם עצמם. הם נדרשים לבצע בחירות בין חלופות אפשריות ולהיות מודעים לשלבי הפעילות בבית המדרש, שהרי המנחים הבונים את מערך המפגש נמנעים ממתן הוראות ספציפיות בנוגע לאופן ביצוע הפעילות. מחקרים מוכיחים כי למידה שיתופית יכולה לשמש כאמצעי לעידוד המיומנויות והיכולות הנחוצות ללומד האוטונומי, כגון: התבוננות פנימית ולקיחת אחריות כוללת על הלמידה תוך ניטור וקבלת החלטות (Teng & Zhang, 2022; Myskow et al., 2018).

מאיר (2012) עסק בדמותו של הלומד בבית המדרש החילוני, וציין ארבעה מאפיינים ללומד כזה: א. אהבת התורה ומגוון תחומי דעת נוספים; ב. אהבת קולות שונים והבנה שכל קול בבית המדרש מוסיף ומעמיק את תובנותיך ואינו מאיים עליהן; ג. יכולת לנוע בין פענוח לקיום, דהיינו יכולת לפענח את הכתוב ולזהות בו תובנות למציאות חייו של הלומד; ד. חירות המחשבה והפרשנות בתהליך הלמידה בבית המדרש. נראה כי ארבעה מאפיינים אלה נמצאים גם בבסיס התהליך הלימודי של בית המדרש החינוכי.

כדי להטמיע תהליכים חינוכיים המושתתים על רב-שיח מוסרי תוך יציאה מגבולות הטקסט המקראי בסביבת למידה אוטונומית ובין-תחומית המעצימה את המורים ואת התלמידים, יש לחולל שינוי הן בתהליך הפיתוח המקצועי הן בתהליך ההכשרה של מורי העתיד. בשני תחומים אלה יש להתמקד במתן כלים להנחיה, לגיוון, להנגשת טקסטים, לחשיפה למסורות פרשניות ולמתן מענה מותאם לשונות ולצרכים חברתיים-רגשיים. באמצעות התנסות בשטח החינוכי ודיגום (modeling) במרחב שבו מתקיים שוויון בין המשתתפים, תוכל

מערכת החינוך לעבור מפדגוגיה של שינון לפדגוגיה של דיון, שיח, הקשבה והעלאת שאלות ולאפשר לתלמידים ליהנות מחוויה עמוקה, מפתיעה, מעוררת סקרנות ומכוננת של דיאלוג אינטלקטואלי, אישי, קבוצתי, מגוון ויצירתי.

מקורות

אופנהיימר, א' (2010). מאימתי חשובה השכלה גבוהה לעם ישראל? זמנים : רבעון להיסטוריה, 109, 68–79.

אזולאי, נ' ותבורי, א' (2008). מבית מדרש לבית תפילה : התפתחויות תרבותיות-דתיות במרחב החילוני בישראל. סוגיות חברתיות בישראל, 6, 121–156.

בן-יוסף, א' (2009). מעגלים של קשר. מכון מופ"ת.

גלילי-שכטר, ע' (2007). התלמיד, הטקסט ומי שביניהם : על הוראה דיאלוגית של מחשבת ישראל. שפות וספרויות בחינוך היהודי, 11, 305–333.

דירדן, ר"פ (2008). אוטונומיה וחינוך. מפנה – במה לענייני חברה, 58, 6–55.

דקל, א' (2017). נקודת מפגש : לימוד בית מדרשי כמנוע לפיתוח זהות אישית בעבודה קבוצתית. מקבץ, 21, 35–48.

הוסרל, א' (2016). על הפנומנולוגיה של הבין-סובייקטיביות : מבחר כתבים, אדמונד הוסרל. רסלינג

הייזמן, א' וטובין, ד' (2017). אינטראקציות ושיח בסביבת למידה חדשנית. דפים, 64, 44–77.

הכהן-וולף, ח' (2007). בית מדרש : ישן וחדש. בתוך : ח' עמית, א' הכהן וח' באר (עורכים), מנחה למנחם (עמ' 139–149). ירושלים, הקיבוץ המאוחד.

הכהן-וולף, ח' ואמזלג-באהר, ח' (2003). בתי מדרש וקהילות לומדות. מחקר הערכה. ירושלים : מתווה.

הר, מ"ד (1989). השפעות חיצוניות בעולמם של חכמים בארץ ישראל – קליטה ודחייה. בתוך : י' קפלן ומ' שטרן (עורכים), התבוללות וטמיעה : המשכיות ותמורה בתרבות העמים ובישראל (עמ' 9–27). מרכז זלמן שזר.

הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (תשע"ד). התמודדות עם שונות בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי. בתוך : א' הרכבי ונ' מנדל-לוי (עורכים), חינוך לכול – ולכל אחד במערכת החינוך בישראל (עמ' 99–121). ירושלים : האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

וקסלר, פ' (2005). המהפכה הרוחנית צומחת מלמטה. ארץ אחרת, 26, 26–29.

זיוון, ג' (2014). פלורליזם, סובלנות וחינוך דתי – הרהורים אקדמיים ואישיים. בתוך: מ' גיליס ומ' מושקט-ברקן (עורכים), **בלשון רבים: אתגרי הפלורליזם בחינוך היהודי** (עמ' כא-מז). מאגנס.

חזן, א', אבן זהב, ע' וכחן, ה' (2019). למידה בין-תחומית במערכת החינוך. **לקסי-קיי, 12, 11–14**.

חמו, נ' (2012). זהירות שביר: הורים ושיח החינוך היהודי. בתוך: נ' חמו וי' דרור (עורכים), **שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי: דרכי נעמ[ה]** (עמ' 151–182). אוניברסיטת תל אביב ומכון מופ"ת.

ינאי, נ' וליפשיץ-אורון, ר' (2003). צו פיוס: השיח האלים של מתינות. **סוציולוגיה ישראלית, ה(1), 161–191**.

יניב, א' (2012). **מניכור לדיאלוג: הוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי העל יסודי**. רכס פרויקטים חינוכיים.

מאיר, מ' (2012). על אומנות ההנחה של בתי המדרש. בתוך: נ' חמו וי' דרור (עורכים), **שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי: דרכי נעמ[ה]** (עמ' 115–150). אוניברסיטת תל אביב ומכון מופ"ת.

מושקט-ברקן, מ' וברנדס, י' (1997). **אמות מידה לבחינת תוכניות לימודים וחומרי למידה במקצועות היהדות בחינוך הממלכתי הכללי**. מרכז תמי"ר.

מושקט-ברקן, מ' ומרמור, מ' (2014). ריבוי, זהות וקהילה בחינוך יהודי פלורליסטי. בתוך: מ' גיליס ומ' מושקט-ברקן (עורכים), **בלשון רבים: אתגרי הפלורליזם בחינוך היהודי** (עמ' פא-פב). מאגנס.

מזרחי, י' (2009). מחשבות על שני מודלים מתחרים של השכלה גבוהה. בתוך: ש' ויגודה וי' שורק (עורכים), **חותם שלמה: מאמרים לזכר שלמה סימור פוקס פרי עטם של בוגרי מכון מנדל למנהיגות** (עמ' 217–258). כתר.

מלכה, א' (2014). משחק משמעותי. **אאוריקה, 37, 1–10**.

מקדוסי, ע' (2018). התפתחותם וריבודם של לימודים רב-תחומיים ובין-תחומיים בתואר הראשון בישראל. **מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, 53(1), 15–46**.

ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21–41). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

לם, צ' (2001). ערכים וחינוך. בתוך: י' עירם ועמיתים (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 651–664). ירושלים: משרד החינוך.

ניסון, מ' (2014). היבטים חינוכיים של השונות בתפיסת הזהות היהודית. בתוך: מ' גיליס ומ' מושקט-ברקן (עורכים). **בלשון רבים: אתגרי הפלורליזם בחינוך היהודי** (עמ' פג-קד). מאגנס.

עמיר, י' (2014). על פלורליזם ועל חינוך לתרבות יהודית: לכינונה של תשתית עיונית לחינוך יהודי פלורליסטי. בתוך: מ' גיליס ומ' מושקט-ברקן (עורכים), **בלשון רבים: אתגרי הפלורליזם בחינוך היהודי** (עמ' מח-עד). מאגנס.

פרגסון, ר', ברזילי, ש', בן צבי, ד', צ'ין, ק', הרודוטו, כ', הוד, י', קלי, י', קוקלסקהולם, א', קופרמינץ, ח', מק'אנדרו, פ', ריאנטיס, ב', שגיא, א', סקאלון, א', שארפלס, מ', וולר, מ' וויטלוק, ד' (2017). **דוח פדגוגיות חדשניות 2017: האוניברסיטה הפתוחה (בריטניה) דוח 6**. המרכז הישראלי למצוינות במחקר למידה בחברת המידע, אוניברסיטת חיפה. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Agaf/Madaim/innovating-pedagogy-2017.pdf

צבר-בן יהושע, נ' (2016). תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני. תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 11–22). מכון מופ"ת.

צלרמאיר, מ' (2013). הסביבה הלימודית בעידן השיח. בתוך: ב' אלפרט ושי שלסקי (עורכים), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 534–566). מכון מופ"ת.

קידרון, ע' (2019). **פעילות למידה בינתחומית במערכת החינוך: סקירת ספרות**. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי והמועצה הפדגוגית.

קלויר, ר' (2012). כיצד מתארים מורי מורים את התפתחותם המקצועית במסגרת העמיתות ברשת עמיתי מחקר של מכון מופ"ת? בתוך: ר' קלויר ולי קוזמינצקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 488–550). מכון מופ"ת.

רוסו, ז'יז (2006). **האמנה החברתית** (תרגם ע' בסוק). רסלינג.

שגיב, ט' ולומסקי-פדר, ע' (2007). מאבק סמלי על הון תרבותי בבתי מדרש חילוניים. **סוציולוגיה ישראלית**, ח(2), 269–299.

שוהם, ש' (2014). 'דת', 'חילוניות' ו'מסורת' במחשבה הציבורית בישראל. **עיונים בתקומת ישראל**, 24, 29–58.

שור, פ' (2011). **בין לימודי יהדות וטיפוח זהות על מגמות החינוך היהודי במערכת הממלכתית**. ירושלים: קרן אבי חי. <https://www.avichai.org.il/sites/default/files/pnina.shor.pdf>

שור, פי (2012). תרבות ישראל: דינמיקה של מקצוע בהתהוות. בתוך: ני חמו ויי דרור (עורכים), **שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי: דרכי נעמ[ה] (עמ' 209–230)**. אוניברסיטת תל אביב ומכון מופ"ת.

שיינברג, שי (2008). האם אנו עדיין זקוקים למושג אוטונומיה אישית בחינוך? מבוא ותיזה. בתוך: שי שיינברג (עורכת), **אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים (עמ' 11–45)**. תל אביב: רסלינג.

שמעוני, שי ואבינדב-אונגר, אי (2013). **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

שני, מי ורגב, חי (2021). הטמעת פדגוגיות חדשניות בסביבת למידה עצמאית במתמטיקה. **מספר חזק, 32**, 42–49.

שניאור, די ורביב, די (2017). למידה חוץ-כיתתית בהוראת תנ"ך: יתרונות ואתגרים. **חמדת, 10**, 280–292.

שקדי, אי (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.

שקולניקוב, שי ושורק, יי (2001). ערכים וחינוך. בתוך: יי עירם ועמיתים (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 9–38)**. ירושלים: משרד החינוך.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of educational Psychology*, 72, 261–278.

Barab, S., Pettyjohn, P., Gresalfi, M., Volk, C., & Maria, S. (2012). Game-based curriculum and transformational play: Designing to meaningfully position person, content, and context. *Computers & Education*, 58, 518–533.

Beckford, A.J. (2001). Social movement as free-floating religious phenomena. In: R. Fenn (Ed.). *The Blackwell Companion to Sociology of Religion* (pp. 229–232). Oxford: Blackwell Publisher.

Ben-Avot, A., Engelberg, A., & Furstenberg-Ben Sasson, S. (2003). *A Mapping of Pluralist Institutions Offering Jewish Adult Learning in Israel*. Department of Sociology and Anthropology, Hebrew University of Jerusalem. Report Submitted to the Avi Chai Foundation.

- Cohen, D., Raudenbush, S., & Ball, D. (2003). Resources, instruction and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119–142.
- Creswell, J.W. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage publications.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Routledge.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In: P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1–19). Oxford: Elsevier.
- Faiman-Nemser, S. (2006). Beit Midrash for teachers: An experiment in teacher preparation, *Journal of Jewish Education*, 72(3), 161–181.
- Feuchtwanger, R. (2009). Knowledge versus status: Discursive struggle in women's Batei Midrash. *Nashim: a Journal of Jewish Women's Studies & Gender Issues*, 18(18), 166–186. <https://doi.org/10.2979/nas.2009.-.18.166>
- Fontana, A., & Frey, J.H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 695–727). Sage Publications. <http://blogs.ubc.ca/qualresearch/files/2008/02/fontana-frey-pt-1.pdf>
- Freire, P.A., & Macedo, P.D. (1995). A dialogue: Culture, language and race. *Harvard Educational Review*, 65, 377 – 399.
- Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research. *Learning Environment Research*, 13, 127–145.
- Glassner, A., & Back, S. (2020). *Exploring Heutagogy in Higher Education: Academia Meets the Zeitgeist*. Springer Nature.
- Grant, C.A., & Sleeter, C.E. (2012). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. Routledge.
- Hallinan, M.T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271–283.

- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. Newcastle Upon Tyne, UK: The Centre of Learning and Teaching, University of Newcastle Upon Tyne.
- Holzer, E. (2007). Ethical dispositions in text study: A conceptual argument. *Journal of Moral Education, 36*(1), 37–49.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, Sage.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L.B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education, 27*(4), 283–297.
- Myskow, G., Bennett, P.A., Yoshimura, H., Gruendel, K., Marutani, T., Hano, K., & Li, T. (2018). Fostering collaborative autonomy: The roles of cooperative and collaborative learning. *Relay Journal, 1*(2) 360–381. <https://doi.org/10.37237/relay/010212>
- OECD (2010). *The Nature of Learning – Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Parker, W.B. (2006). Public discourses in school: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher, 35*(8), 11–18.
- Raider-Roth, M., & Holzer, E. (2009). Learning to be present: How *Hevruta* learning can activate teachers' relationships to self, other and text. *Journal of Jewish Education, 75*(3), 216–239. DOI: [10.1080/15244110903079045](https://doi.org/10.1080/15244110903079045).
- Reeve, J., Glen, N., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 375–392.
- Rimor, R., Rosen, Y., & Naser, K. (2010). Complexity of social interaction in collaborative learning: The case of online database environment. *Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects, 6*, 356–365.

- Rosnak, M. (1986). *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide*. Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem, Melton Centre for Jewish Education.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research*. Teachers College Press.
- Slavin, R.E. (2010). Instruction based on cooperative learning. In: R. Mayer (Ed.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344–360). London: Taylor and Francis.
- Sosa, T., & Gomez, K. (2012). Connecting teacher efficacy beliefs in promoting resilience to support of Latino students. *Urban Education, 47*(5), 876–909.
- Teng, L.S., & Zhang, L.J. (2022). Can self-regulation be transferred to second/foreign language learning and teaching? Current status, controversies, and future directions. *Applied Linguistics, 43* (3) 587–595. <https://doi.org/10.1093/applin/amab032>
- Wang, M.T., & Eccles, J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12–23.
- Watkins, D.A., & Zhang, Q. (2006). The good teacher: a cross-cultural perspective. In: D. McInerney, M. Dowson, & S. van Etten (Eds.), *Effective Schools* (pp. 185–204). Greenwich: Connecticut Information Age Publishing.
- Weatherford, R.D., & Spokane, A.R. (2013). The relationship between personality dispositions, multicultural exposure, and multicultural case conceptualization ability. *Training and Education in Professional Psychology, 7*(3), 215–224. doi: 10.1037/a0033543.
- Wells, G. (2009). Schooling: The contested bridge between individual and society. *Pedagogies: An International Journal, 5*, 37–48.
- Zur, A., & Eisikovits, R. (2015). Between the actual and the desirable – A methodology for the examination of students’ lifeworld as it relates to their school environment. *Journal of Thought, 49*(1-2), 27–51.

הכשרה מעשית בייעוץ חינוכי: מודל המשלב התנסות במסגרות החינוך הבלתי פורמלי

דורית ארם, מיכל גרוס-ספקטור, אורית וגמן-רוזי, בשמת טובין
ורחל גלי צינמון⁴

המאמר הנוכחי מציג מודל חדש להתנסות מעשית בייעוץ חינוכי, המתקיים במגמה לייעוץ החינוכי באוניברסיטת תל אביב. ייחודו של המודל הוא בשילוב של התנסות במערכת החינוך הפורמלית ובמסגרות חינוך בלתי פורמליות. בשנה הראשונה ההתנסות מתבצעת בבתי ספר ובגנים תחת פיקוח משרד החינוך, כדי לאפשר היכרות עם התפקיד הייעוצי ויישום ראשוני של מיומנויות ייעוציות. בשנה השנייה ההתנסות נערכת במסגרות חינוך בלתי פורמלי, אשר בשל אופיין נותנות מענה מותאם יותר לשלב מתקדם בהתפתחות המקצועית ומעודדות יוזמה, קבלת אחריות ועצמאות בעשייה הייעוצית. מבנה התנסות זה עשוי לתרום לחיזוק מסוגלותן המקצועית של הסטודנטיות לייעוץ חינוכי ולהכנתן לתפקוד מיטבי בחייהן המקצועיים.

מילות מפתח: התפתחות קריירה, תפיסת הייעוץ החינוכי, פרחי ייעוץ חינוכי

מבוא

הייעוץ החינוכי בארץ התפתח כחלק מן המערכת החינוכית הפורמלית והתבסס בעיקר בתוך בתי הספר. בהתאם לכך, הכשרת פרחי הייעוץ החינוכי במסגרת לימודי התואר השני במוסדות להשכלה גבוהה בנתה את תהליכי ההתנסות בתוך

⁴ השמות מובאים בסדר אל"ף-בי"ת.

מסגרות החינוך הפורמליות, בהדרכת יועצות הפועלות בבתי הספר. בשנים האחרונות, לאור שינויים בניהול ובהתפתחות קריירה (Callanan et al., 2017) ולאור השינוי בתפיסת החינוך הבלתי פורמלי – מחלופה משנית בחשיבותה לחינוך הפורמלי לתפיסתה כחלק בלתי נפרד מלמידה מתמשכת לאורך החיים (רן, 2017) – עולה צורך לבחון ולהתאים את אופי ההכשרה המקצועית של פרחי הייעוץ בתוכנית לימודי התואר השני בייעוץ חינוכי.

במאמר תיאורי זה יוצג מודל חלופי להכשרה מעשית של יועצות חינוכיות,⁵ המשלב התנסות מעשית הן במסגרות חינוך פורמליות של משרד החינוך הן במסגרות בלתי פורמליות. המודל, שפותח בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב ושמיושם בו באופן מלא משנת 2014, נתמך בספרות תאורטית ומחקרית, המתבססת על דגמי התפתחות מקצועית במאה ה-21, על דגמים התפתחותיים של הכשרה והדרכה בתחום הייעוץ ועל מאפייני החינוך הבלתי פורמלי.

מאפייני ההתפתחות המקצועית במאה ה-21

תהליכי גלובליזציה ופיתוח מואץ של טכנולוגיות מידע במאה ה-21 יצרו שינויים בעולם העבודה. תעסוקה ארוכת טווח בארגונים יציבים הוחלפה במשימות קצרות טווח בפרויקטים זמניים ויצרה חוסר ביטחון תעסוקתי וקושי לצפות ולהגדיר אפשרויות תעסוקתיות עתידיות. לכן, בניגוד לחיי העובדים במאה ה-20, שהתאפיינו בבחירות תעסוקתיות מעטות לאורך החיים ובהתקדמות ליניארית של חייהם המקצועיים, נדרשים כיום העובדים לקבל החלטות ולערוך בחירות תעסוקתיות רבות במהלך חייהם המקצועיים (Argyropoulou & Kaliris, 2018; Arthur et al., 2017; Savickas, 2012).

אחד המודלים המתייחסים לאופי המשתנה של עולם העבודה מתאר אותו כקריירה חסרת גבולות (boundaryless career). על פי מושג זה, בסביבה הארגונית הבלתי יציבה כיום, העובדים אינם יכולים לצפות לעבוד בארגון אחד לאורך חייהם ולטפס בסולם הארגוני והמקצועי. במקום זאת, מרבית האנשים

⁵ המאמר מנוסח בלשון נקבה, בשל הרוב הנשי בקרב הלומדים והעוסקים בתחום, אך מתייחס לגברים ולנשים.

יחוו תקופות של אבטלה בלתי רצונית, יועסקו במשרות זמניות וחלקיות ויבצעו מעברים ותנועות רוחביות בתוך הארגון ובין ארגונים (Arthur, 2014). כלומר, ההתפתחות המקצועית אינה מוגבלת לחברות בארגון אחד, אלא מורכבת מרצף של חוויות מקצועיות בארגונים ובתפקידים שונים.

שינויים אלה בעולם העבודה משפיעים על אופי היחסים בין עובדים למעסיקים. בעוד שבמאה ה-20 התאפיינו היחסים בין עובדים למעסיקים ביציבות ובמשך ארוך טווח, הרי שלעובדים ולמעסיקים במאה ה-21 מטרות קצרות טווח ומחויבות הדדית מוגבלת. קריירה בעולם משתנה זה אינה נתפסת עוד כמחויבות למעסיק אחד לאורך החיים אלא כמכירה של שירותים ומיומנויות למספר מעסיקים הזקוקים להם כדי להשלים פרויקטים מקצועיים (Savickas, 2012). חוזים עסקיים בין ארגונים לעובדים יוצרים ביטחון נמוך של עובדים במעסיקיהם באשר לתעסוקה ארוכת טווח ובאשר להזדמנויות לקידום מקצועי. בהתאם לכך, ניהול חיי העבודה נתפס כאחריות מתמשכת של הפרט ולא של הארגונים שבהם יועסק (Hall, 2002; Callanan et al., 2017).

זווית מבט זו, הנוגעת לתפקיד הפרט בניהול חיי העבודה שלו בסביבה ארגונית משתנה, הוגדרה על ידי הול כקריירה מְשַׁנֶּת-צורה (protean career). מושג זה מתאר קריירה שבה הכוח המניע הוא האדם ולא הארגון (Wiermik & Kostal, 2019). כלומר, הפרט מנהל את הקריירה שלו באופן עצמאי ומכוון אותה על פי מטרותיו האישיות. ערכים, אמונות ותפיסות אישיות הם המניעים אותו בקבלת ההחלטות הנוגעות לקריירה, ולא הערכים והתפיסות של הארגונים שבהם הוא מועסק (Briscoe & Hall, 2006). בהתאם לכך, הקריטריונים להצלחה אף הם אישיים ומוגדרים על ידי האדם ולא על ידי הארגון (Hall, 2002).

לאור שינויים אלה, עולה שאלה שבדבר המיומנויות והידע הדרושים על מנת להשתלב ולהצליח בעולם העבודה (OECD, 2018; Eby et al., 2003; Savickas, 2012). מודלים תאורטיים העוסקים בשאלה זו מדגישים תהליכי עיצוב זהות מתמשכים של הפרט. תהליך עיצוב הזהות מתרחש באמצעות חקירה עצמית וחקירת הסביבה המקצועית וכולל מעורבות בהתנסויות מקצועיות המלוות בעיבוד ובמשוב. זהות מקצועית, על פי גישות אלה, מתעצבת באמצעות ארגון, פירוש ומתן משמעות אישית למגוון התנסויות בהקשרים סביבתיים שונים

(Savickas et al., 2009). באמצעות תהליכי חקירה ולמידה מתמשכים אלה נדרשים כיום העובדים לשכלל ללא הרף את יכולותיהם, להעמיק את שיתופי הפעולה המקצועיים, להסתגל לסביבות עבודה חדשות וליצור באופן עצמאי אפשרויות והזדמנויות תעסוקתיות (Savickas, 2012).

במסמך עדכני של הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי, העוסק במיומנויות נדרשות בעולם העבודה המשתנה, ניתן חיזוק למודלים המדגישים את הצורך בפיתוח מיומנויות קוגניטיביות באמצעות מעורבות בתהליכי למידה מתמשכים והיכרות של האדם עם מרכיבי זהותו, הכוללים: מיומנויות, עמדות וערכים. לצד מיומנויות אלה מושם דגש על פיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות המאפשרות לאדם לטפח את עצמו, את יחסיו הבין-אישיים בהקשרים מגוונים ואת אחריותו האזרחית (OECD, 2018).

כלומר, כישורים מקצועיים ספציפיים לתחום העיסוק אינם מספיקים עוד כדי להיענות לצורכי שוק העבודה של ימינו. התנסויות מקצועיות מגוונות בהקשרים סביבתיים וחברתיים שונים מסייעות בהכנה לעולם העבודה באמצעות פיתוח מיומנויות לפתרון בעיות מורכבות ופיתוח כישורי קבלת החלטות, לצד טיפוח מיומנויות אישיות, הכוללות עצמאות, יצירתיות, יוזמה אישית ותחושת מסוגלות (Hariyanti et al., 2017). סקירה זו של מאפייני עולם העבודה המשתנה מעלה שאלות לגבי אופיים של תהליכי הכשרה מקצועית בתחומים שונים, כולל תהליכי הכשרה בייעוץ חינוכי. מודל ההכשרה המקצועית של סטודנטיות לייעוץ חינוכי שיוצג במאמר זה מתמקד ברכיב ההתנסות המעשית ומתבסס, בין היתר, על התפיסות שנסקרו לעיל.

הכשרת סטודנטיות לייעוץ חינוכי

ההכשרה של סטודנטיות לייעוץ חינוכי (פרחי הייעוץ החינוכי), מורכבת מלמידה תאורטית ומחקרית במסגרת קורסים אקדמיים ומהתנסות מעשית המתבצעת בשדה, על פי רוב בתוך בתי ספר ובצמוד ליועצת חינוכית (ארהרד, 2014; לזובסקי, 2008). במהלך הלימודים, הסטודנטיות לומדות הן גישות תאורטיות ומחקריות הקשורות למקצוע הייעוץ הן מיומנויות ייעוציות. הן נחשפות לקורסים שבעקבותיהם מתפתחת ומעמיקה המודעות העצמית והמקצועית שלהן ומתגבשות התאוריות הייעוציות שלאורן הן מתכוונות לפעול. במהלך ההתנסות

המעשית הן מקבלות הזדמנות להשתמש בידע הזה וליישם אותו כדי לקדם את מומחיותן ומסוגלותן המקצועית (Mullen, Uwamahoro, Blount & Lambie, 2015).

למרות מיעוט הפרסומים המחקריים העוסקים בשאלת מודל ההכשרה הרצוי בייעוץ החינוכי, ישנה הסכמה בנוגע לתרומת ההתנסות המעשית לתהליך ההתפתחות והלמידה של פרחי הייעוץ ובנוגע לחשיבות ההתנסות במגוון משימות ותפקידים השייכים לתחום אחריותה של היועצת החינוכית (Hudswell et al., 2020; Woodside et al., 2009, 2014).

שלבי התפתחות הסטודנטיות במהלך ההתנסות המעשית וההדרכה המלווה

חלק מן המודלים העוסקים בהדרכה של נשות ואנשי טיפול וסיוע מבוססים על תאוריות פסיכולוגיות, כמו המודל הפסיכו-דינמי או המודל הקוגניטיבי-התנהגותי, וחלקם הם מודלים שנבנו במיוחד עבור ההכשרה וההדרכה של סטודנטיות ושל יועצות בתחילת דרכן המקצועית (לזובסקי ושמעוני, 2004). מודלים אלו, שפותחו בעיקר בתחום הייעוץ הפסיכולוגי, אינם מחוברים לגישה ייעוצית או טיפולית מסוימת, ועל כן הם שימושיים בכל תחומי הייעוץ. מטרתם המשותפת היא לספק אבני דרך לקידום צמיחתן והתפתחותן המקצועית של יועצות, פסיכולוגיות ומטפלות קליניות. יחד עם זאת, על אף ריבוי המחקרים בתחום, עדיין חסרות הוכחות אמפיריות המעידות על עדיפות של מודל הדרכה ייעוצי או קליני אחד על פני האחר (Stoltenberg & McNeill, 2012).

אחד המודלים ההתפתחותיים המרכזיים והנחקרים בתחום הוא המודל של סטולטנברג. מודל זה פורסם לראשונה ב-1981 וכלל ארבעה שלבי התפתחות של פרחי ייעוץ ותהליך הדרכה המותאם לכל שלב. במהלך השנים עדכן סטולטנברג את המודל (McNeill & Stoltenberg, 2016) עד לעיצובו הנוכחי כמודל אינטגרטיבי התפתחותי: (IDM) Integrative Developmental Model. מודל זה כולל שלוש רמות התפתחות מרכזיות ורמה נוספת אינטגרטיבית. ארבע הרמות באות לידי ביטוי בשמונה תחומי עיסוק, וביניהם: שכלול מיומנויות ייעוציות, פעולה על פי כללי אתיקה מקצועיים, יכולת הערכה של מצוקה, התמצאות תאורטית ועוד. בכל רמה התפתחותית קיימת התייחסות לשלושה תחומי שינוי מרכזיים המשמשים כסמני התפתחות: א. שינוי במודעות פרח

הייעוץ כלפי העצמי וכלפי האחר, כלומר, התפתחות ממצב שבו המודעות מרוכזת בעצמי למודעות המתרכזת בנועץ, ובהמשך איזון בין שני המצבים; ב. שינוי במוטיבציה, כלומר, מעבר ממוטיבציה הנובעת ממקור חיצוני, דרך מוטיבציה בלתי עקבית הנעה בין חיצונית לפנימית, ועד למוטיבציה פנימית ויציבה יותר; ג. שינוי באוטונומיה, מתלות-יתר במדריכה, לתנודתיות בין תלות לאוטונומיה, ובהמשך לאוטונומיה רבה יותר (Stoltenberg & McNeill, 2012; Vin-Tan, 2019). נוסף על שלושת שלבי התפתחות אלו, ישנה התייחסות לרמת התפתחות אינטגרטיבית. לא מדובר בשלב התפתחותי מובחן נוסף אלא ביכולתן של הסטודנטיות המגיעות לרמה התפתחותית זו ליישם את הידע והמיומנויות שרכשו וששכללו בכל תחומי הפעולה ולהכלילם מתחום פעולה אחד לאחר.

למרות ההכרה בייעוץ החינוכי כמקצוע המחייב הדרכה במהלך ההכשרה ובשנים הראשונות לעבודה, ההתייחסות התאורטית והמחקרית לנושא ההדרכה בבתי הספר מועטה (Wambu & Myers, 2019). אחד המודלים הבודדים המתמקד ביועצות בבתי ספר ובהתפתחותן המקצועית הוא המודל המשולב של נלסון וג'ונסון (Nelson & Johnson, 1999). מודל זה נועד לספק ליועצות המאמנות, המדריכות את הסטודנטיות לייעוץ חינוכי בבתי הספר, מבנה לתהליך ההדרכתי. המבנה מתייחס לארבעה שלבי התפתחות של פרחי הייעוץ: השלב הראשון הוא שלב ההתמצאות (אוריינטציה). שלב זה מתחיל במפגש הראשון בין היועצת המאמנת לבין פרחי הייעוץ במקום ההתנסות ונמשך כשבועיים עד שלושה שבועות. עיקרו של שלב זה הוא תיאום ציפיות ובניית יחסי אמון. המרצה המלווה את קורס ההתנסות באוניברסיטה מסייעת בהבניית הציפיות ותחומי האחריות, הן של הסטודנטיות המתנסות הן של היועצות המאמנות, לאור העובדה שמשימות ההתנסות, תנאי ההדרכה והקריטריונים להערכה מוכתבים על ידי האוניברסיטה ולא על ידי בית הספר.

השלב השני הוא שלב העבודה, ובו הסטודנטיות לייעוץ פוגשות נועצים (תלמידים, הורים וצוותים חינוכיים) ומנחות פעילויות ייעוציות בכיתה. נוסף על כך, הן לומדות על מדיניות בתי הספר והמחוז ועל הנהלים שלהם. לסטודנטיות חסרות בשלב זה מיומנויות ייעוציות ולכן הן חסרות ביטחון בתפקודן. על כן מצופה כי היועצות המאמנות בשטח תשמשנה מורות ויועצות ותספקנה להן

תמיכה והבנה כמו גם הדרכה והקניית ידע. מפרחי הייעוץ מצופה לחזק את מיומנויות הייעוץ – מיומנויות התערבות, מיומנויות המשגה ומיומנויות אישיות – וללמוד גישות חדשות.

השלב השלישי הוא שלב המעבר. בשלב זה השליטה במיומנויות הייעוץ עולה, ורמת המודעות העצמית בקרב הסטודנטיות מתחזקת. הן חשות ביטחון רב יותר בהתנסותן ומסוגלות להציב לעצמן מטרות ולפתח רעיונות לסדנה כיתתית, ללוות קבוצה או להעביר הכשרה למורים. מצופה שהיועצות המאמנות יעודדו את הסטודנטיות לחשוב באופן עצמאי ולפתח רעיונות תוך סיעור מוחות, ועל כן עליהן לאמץ עמדה מייעצת. מטרת ההדרכה והליווי בשלב זה היא לעודד את הסטודנטיות לקחת מידה רבה יותר של אחריות, עצמאות ויוזמה. יחד עם זאת, היועצות המאמנות הן המחליטות באילו מיומנויות חשוב להתמקד (מיומנויות התערבות, המשגה או אישיותיות). נלסון וגיונסון טוענים כי לרוב הסטודנטיות לא תצלחנה להגיע לשלב זה במהלך ההתנסות המעשית, אלא רק בשנה הראשונה לעבודתן, במיוחד אם הן מגיעות להתנסות זו ללא ניסיון קודם בתחום.

השלב הרביעי והאחרון, שלב האינטגרציה, מתקיים לאחר שפרחי הייעוץ צברו ניסיון עבודה. בשלב זה הסטודנטיות יכולות לעבוד באופן עצמאי, והביטחון שלהן במיומנויות הייעוציות מגיע לרמה הנדרשת על מנת לבנות ולערוך תוכניות ופעילויות לתלמידים באופן עצמאי. כמו כן, הן אחראיות על למידתן ואינן תלויות עוד בהדרכה. היועצות המאמנות הופכות בשלב זה לשותפות, אם כי הן עדיין תשמשנה כמורות וכיועצות אם תידרשנה. בשלב זה הן מפתחות זהות מקצועית, ותפקיד היועצת בבית הספר מתבהר (Nelson & Johnson, 1999).

בין שמסתמכים על המודל של נלסון וגיונסון, המיועד ליועצות בתי ספר, או על מודל התפתחותי אחר, אין ספק כי ההתנסות המעשית נועדה לתרגל וליישם הלכה למעשה את התאוריות ואת המיומנויות שהסטודנטיות למדו בקורסים השונים. במהלך שנות ההתנסות, יתחדדו וישתכללו המיומנויות הייעוציות שלהן, יתעצמו מודעותן העצמית ויכולתן להיות קשובות לעצמן ולנועצים, ותתחזק תחושת היעילות והמסוגלות העצמית שלהן (Fajardo et al., 2020; Mullen et al., 2015; Tang et al., 2004). תפיסה התפתחותית זו מלווה את המודל הנוכחי בניסיון להבחין בין צורכי הסטודנטיות בכל שנת התנסות. בשנה הראשונה,

ההתנסות במסגרות החינוך הפורמלי מספקת את צורכי הסטודנטיות ללמוד ולהתנסות במסגרת מכילה ועוטפת. לעומת זאת, בשנה השנייה, עת עולה הצורך לעבודה עצמאית הכוללת יוזמה ואחריות, מתנסות הסטודנטיות במסגרות חינוך בלתי פורמליות, אשר בשל אופיין מזמנות מענה לצרכים אלה במידה רבה יותר מאשר מסגרות פורמליות.

החינוך הבלתי פורמלי

החינוך הבלתי פורמלי כולל מגוון תחומים ופעילויות (זיוון, 2020), ועצם היותו חוץ בית ספרי מהווה רכיב מרכזי בהגדרתו. קליבנסקי (2008) מציגה את החינוך הבלתי פורמלי כפעילות חינוכית מאורגנת המתבצעת מחוץ למערכת החינוך הפורמלית והמספקת דפוסים ייחודיים של חינוך לקבוצות מוגדרות של תלמידים, בני כל הגילים, מתוך כוונה להשיג מטרות חינוכיות מסוימות. הגדרה נוספת, המדגישה היבט זה, מציגה את החינוך הבלתי פורמלי כסביבה חינוכית שלישית, נוסף על בית הספר ועל המשפחה, המתאפיינת בייחודיות אופני הלמידה והתכנים המובאים בה (Heath, 2001).

בספרות הוצעו הגדרות מגוונות לחינוך הבלתי פורמלי, המאירות זוויות שונות של מהותו ומאפייניו (זיוון, 2020; Romi & Schmida, 2009). בין הדגשים: גמישות וגיוון בהיבט הארגוני, בדרכי הפעולה ובתכנים ויחסי גומלין הנוטים להיות פחות היררכיים ויותר הדדיים (Costas Batlle, 2019), למידה התנסותית וחוויתית הקשורה במעורבות פעילה של המשתתפים בתהליך הלמידה וחופש בחירה להשתתפות (זיוון, 2020), דבר המחזק את המוטיבציה של הפרט לקחת חלק פעיל בתהליך החינוכי (מנדל-לוי וארצי, 2016).

החינוך הבלתי פורמלי, כמסגרת המשלימה את החינוך הפורמלי בבית הספר, החל להתרחב במאה ה-20, ומגמה זו ממשיכה גם בעידן הנוכחי. חינוך זה נותן מענה לאתגרים חברתיים, כגון: אלימות, התמכרויות, הגירה, שינויים במאפייני שוק העבודה, ושואף לפיתוח האדם מבחינת רכישת ידע, מיומנויות אישיות וקידום אזרחות פעילה בחברה דמוקרטית (מנדל-לוי וארצי, 2016; קליבנסקי, 2007; רן, 2017). מקומו המשמעותי של החינוך הבלתי פורמלי במאה ה-21 בא לידי ביטוי אף בהצהרת הוועידה האירופית לקראת המילניום השלישי (CounEur, 1999), שהציגה את החינוך הבלתי פורמלי כשותף בתהליך החינוך

לאורך החיים והדגישה כי יש לבנותו כך שיהיה זמין לכול. חשיבות מסגרות החינוך הבלתי פורמלי מורגשת במיוחד בהקשר לילדים ולבני נוער (זיוון, 2020), אך היא קיימת לאורך כל שנות החיים (lifelong education). החינוך הבלתי פורמלי בישראל התפתח במקביל להתפתחותו בעולם. ניתן לזהות התבססות תהליכי חינוך בלתי פורמליים כבר בתקופת קום המדינה במקביל להקמת מערכת החינוך הפורמלית. הם החלו כ"מחלקת הנוער", שפעלה לצד בתי הספר, והמשיכו בהתפתחות תנועות הנוער, המרכזים הקהילתיים, המועדונים השכונתיים, היחידה לקידום נוער ויוזמות חינוכיות נוספות שמהוות חינוך משלים למערכת החינוך המוסדית (דרור, 2007). בעקבות מגמת קידום ההישגיות והמצוינות, פיתוח הפריפריה החברתית ובניית מערכי סיוע מגוונים לילדים ולבני נוער, מתפתחות ומתבססות מסגרות חינוך הפועלות מחוץ לכותלי בתי הספר, המספקות לילדים מענה לצרכים בתחומי ההתפתחות האישית, הלימודית, החברתית והרגשית (כהנא, 2007; מנדל-לוי וארצי, 2016). דוגמה לכך היא עמותת "חינוך לפסגות", החותרת ליצירת שוויון הזדמנויות לילדים ולבני נוער בעלי פוטנציאל למצוינות בפריפריה החברתית, שהפעילה בשנת תשע"ט 46 מרכזי מצוינות ברחבי הארץ.

למרות השפע בפעילויות חינוכיות בלתי פורמליות, עדיין אין בישראל גורם ממשלתי המתווה מדיניות בתחום זה, ולכן פיתוח מסגרות חינוכיות אלו נעשה בידי גורמים מגוונים, וביניהם רשויות מקומיות, עמותות וגורמים פרטיים. בשנת 2020 הוגשה בישראל הצעת חוק למתן חינוך בלתי פורמלי לילדים ונוער, שמטרתה עיגון חובת משרד החינוך והרשות המקומית לדאוג לקיומן של מסגרות אלה ולתקצבן בהתאם. הצעת החוק נובעת מהסכמה רחבה בדבר חשיבותם הרבה של שירותי החינוך הבלתי פורמלי ומן ההבנה שהמעורבות הממשלתית בתחום זה בישראל היא חלקית, מזדמנת ולא מתואמת (הצעת חוק החובה למתן חינוך בלתי פורמלי לילדים ולנוער, התש"ף–2020).

התפתחות זו של מסגרות החינוך הבלתי פורמלי עולה בקנה אחד עם ההכרה בתרומתו (גרוס וגולדרט, 2017) ועם התפיסה המתחזקת כי בעידן הפוסט-מודרני, החינוך הבלתי פורמלי נמצא בתהליך ביסוס כדרך חינוך דומיננטית (Romi & Schmida, 2009). במחקרים שבדקו את תרומת החינוך

הבלתי פורמלי לילדים ולבני נוער נמצא, כי ההשתתפות בו תורמת לקידום מיומנויות אישיות, כישורי חיים, ביטוי עצמי (Vandell et al., 2005), הישגים לימודיים, מוטיבציה לימודית (גרס וגולדרט, 2017) וכישורים חברתיים ומנהיגותיים של המשתתפים (שמידע ורומי, 2007). זאת ועוד, החינוך הבלתי פורמלי תורם לקידום מיומנויות המשמעותיות לשוק העבודה במאה ה-21, כמו: תקשורת, מודעות לשונות בין-תרבותית, מנהיגות, תכנון, ארגון ואחריות (Snellman et al., 2015). בכך מהווה החינוך הבלתי פורמלי הזדמנות לקידום ערכים וכישורים אישיים מעבר לאלו הנרכשים במסגרות החינוך הפורמליות (מנדל-לוי וארצי, 2016).

מסגרות החינוך הבלתי פורמלי אינן משמשות בדרך כלל להכשרה מקצועית של יועצים חינוכיים, ואולם התרחבות מסגרות אלו ותרומתן לתהליך החינוכי פותחות הזדמנות לכניסה ולביסוס של מקצוע הייעוץ החינוכי במערך הבלתי פורמלי. הייעוץ החינוכי, הפועל מתוך הפרדיגמה המיטבית, מבקש לקדם אצל הפרט רווחה נפשית, תוך העצמת חוזקות, יכולות, מיומנויות אישיות ויצירת אקלים סביבתי מיטבי המעודד צמיחה והתפתחות (ארהרד, 2014) – מטרות העולות בקנה אחד עם מטרות מוסדות החינוך הבלתי פורמלי והולמות את הנושאים שבהם הוא מתמקד.

מודל ההכשרה שפותח באוניברסיטת תל אביב רואה במסגרות החינוך הבלתי פורמלי שדה התנסותי חשוב העשוי לתת מענה לצרכים ההתפתחותיים של פרחי הייעוץ, כמו גם ביטוי לתפיסה רחבה של המושג "חינוך". השתלבות יועצות חינוכיות בחינוך הבלתי פורמלי עשויה לתרום למסגרות אלה. מודל ההכשרה של הייעוץ החינוכי שיוצג להלן כולל התנסות במסגרות חינוך פורמליות ובלתי פורמליות, ובכך הוא מהווה חידוש. הרציונל להתנסות במסגרות בלתי פורמליות בשנה השנייה של לימודי הייעוץ נובע הן משינוי בתפיסת תפקיד היועצת במאה ה-21 (סיני, 2020) הן מן הקושי הקיים בחלק מבתי הספר לשלב סטודנטיות כמשתתפות מרכזיות בעבודה הייעוצית בבית הספר (Woodside et al., 2009).

מודל הכשרת פרחי הייעוץ החינוכי באוניברסיטת תל אביב

ההתנסות המעשית של פרחי הייעוץ נמשכת לאורך שנתיים, במהלך לימודי התואר השני בייעוץ חינוכי, ומתקיימת בתדירות של יום אחד בכל שבוע. בשנה

הראשונה מושם דגש על רכישת מיומנויות מקצועיות, לכן ברור הצורך להיחשף וללמוד הלכה למעשה את עבודתה המורכבת של היועצת החינוכית ואף להתנסות, לעיתים בפעם הראשונה, בתהליכי ייעוץ פרטני וקבוצתי בסביבה מובנית מבחינה מקצועית. בשנה זו נבחרות מסגרות חינוך פורמליות של משרד החינוך – גני ילדים ובתי ספר – בהתאם לרשימת יועצות מאמנות המומלצות על ידי השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י), והן אלו המלוות את הסטודנטיות לאורך שנת התנסות זו.

לאחר שהסטודנטיות צברו ידע תאורטי ומיומנויות ייעוציות במערכת החינוך הפורמלית, עולים צרכים נוספים של שליטה ואוטונומיה בתהליך הייעוצי (McNeill & Stoltenberg, 2016) כמו גם חשיבה עצמאית ויוזמה אישית (Nelson & Johnson, 1999). לפיכך, בשנה השנייה הסטודנטיות מופנות להתנסות מעשית במסגרות חינוכיות בלתי פורמליות, כגון: מרכזי חינוך עירוניים, ארגונים ועמותות. במסגרות אלה בדרך כלל לא קיים מערך ייעוצי, ונדרשת בנייתו. המדריכות המלוות את הסטודנטיות הן בעלות תואר שני בייעוץ חינוכי, ובמקרים מסוימים – בתחומי טיפול אחרים כמו עבודה סוציאלית ופסיכולוגיה (בתמיכת המרצה המלווה את קורס ההתנסות באוניברסיטה). יחד, מהוות שתי שנות ההתנסות של הסטודנטיות לייעוץ חינוכי יחידה שלמה של הכשרה מעשית.

היועצת החינוכית אמונה על קידום תפקודם המיטבי ורווחתם הנפשית של התלמידים ושל הצוותים במערכת החינוך. תפקיד זה מהווה אתגר, במיוחד בעידן הנוכחי, המאופיין בשינוי מתמיד, בטכנולוגיה מתקדמת, באי יציבות ובחוסר ודאות. סיני (2020) מתייחסת במאמרה ליועצות חינוכיות כמי שיכולות להוביל ולקדם תהליכי הבניית זהות בקרב תלמידים ואנשי צוות, שיסייעו להם להתמודד עם אתגרי המאה ה-21. על מנת שהיועצות תסייענה בתהליכי אקספלורציה והבניית זהות אלו, חשוב שהן עצמן תגבשנה זהות מקצועית דינמית החל בשנות הכשרתן האקדמית ובמהלך התפתחות הקריירה שלהן. הרחבת ההתנסות המעשית למסגרות חינוך בלתי פורמליות מעודדת חקירה אישית זו ותורמת להתפתחות תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של פרחי הייעוץ.

נוסף על כך, האינטנסיביות של חיי בית הספר בכלל, ושל תפקיד היועצת בפרט, מקשה על השתלבות הסטודנטיות כמשתתפות מרכזיות במסגרת זו. ממחקרים עולה (Lave & Wenger, 1991 ; Woodside, Ziegler & Paulus, 2009) כי קיימים קשיי ההשתלבות של פרחי הייעוץ בבתי הספר וכי הסטודנטיות לייעוץ מתוארות כמשתתפות פריפריאליות שאינן מצליחות לחוש שייכות למסגרת הבית ספרית. וודסייד (Woodside et al., 2009) טוענת כי קשיים אלו קשורים להתמודדותן של הסטודנטיות עם גבולות בלתי חדירים שמסגרת בית הספר מציבה בפניהן. מתוך הנתונים שנאספו במחקרה מתקבלת תמונה שלפיה הסטודנטיות מגיעות להתנסות המעשית מצוידות ברצון להשפיע ולתרום לחיי התלמידים ולבית הספר, וכי הן מחויבות לתפקידן כיועצות ומעוניינות להיות משמעותיות במקום ההתנסות, אך בפועל, על פי רוב, ציפיות אלו אינן מתממשות עקב הקושי של המסגרת לספק להן גישה פתוחה ומספקת לעבודה עם קהילת בית הספר. היותן של הסטודנטיות חיצוניות למערכת בית הספר מגבילה את התנסותן, ולא פעם הן נשארות כצופות מן הצד ואינן מצליחות לפרוץ את הגבולות ולהפוך למשתתפות מרכזיות יותר בארגון. תמיכה לעדות זו מתקבלת גם ממחקר שנערך בישראל. במחקר זה פרחי הייעוץ דיווחו על חשיפה מועטה לעבודה מעשית קבוצתית עם תלמידים, עם מורים ועם הורים וכן בתחומי היועצות פרטניים וקבוצתיים – בהשוואה להצהרת היועצות המאמנות. הפער בין דיווחי הסטודנטיות לזה של היועצות המאמנות בא לידי ביטוי גם ביחס לפרופיל הרצוי של היועצת המאמנת. בעוד שהסטודנטיות תיארו את הפרופיל הרצוי של היועצת כמי שתעביר להן אחריות, תאציל סמכויות ותכוון אותן לפעילות עצמאית יותר, היועצות המאמנות הדגישו פרמטרים אלו במידה פחותה (לזובסקי, 2008). הרחבת ההתנסות למרחבים נוספים כדוגמת החינוך הבלתי פורמלי מאפשרת לסטודנטיות לקחת חלק פעיל ומרכזי יותר בהתנסות.

לאור מאפייני ההתנסות של שנת הלימודים השנייה, הנערכת במוסדות בלתי פורמליים, עולות במפגשי הסדנה באוניברסיטה, המלווים את ההתנסות, סוגיות ייחודיות המתייחסות לבניית מערך ייעוץ, למיומנויות הנרכשות בתהליך זה, להדרכת הסטודנטיות במקום ההתנסות ולאופייה של הסדנה המלווה את ההתנסות.

מערך ייעוצי במסגרות חינוך בלתי פורמליות

מסגרות חינוך בלתי פורמליות פונות לאוכלוסיות מגוונות (כהנא, 2007), וכאמור, בדרך כלל לא קיים בהן מערך ייעוצי הנותן מענה לצורכי הפרט והמערכת. לאור זאת, אחת המשימות המרכזיות של פרחי הייעוץ היא לבנות מערך ייעוצי יש מאין, דבר הכרוך באתגרים ייחודיים והמציב שתי משימות עיקריות. המשימה הראשונה היא בניית תפקיד היועצת החינוכית. בהעדר מערך ייעוצי קיים, הסטודנטית היא שצריכה לבנות את תפקיד היועצת החינוכית. מקומה זה של הסטודנטית מעמידה כמנהיגה המובילה שינוי במערכת החינוכית. המשימה השנייה היא היכרות ואבחון המסגרת החינוכית. תהליך זה מהווה שלב ראשוני משמעותי בכניסה לתפקיד מנהיגותי במערכת חינוכית (Earley & Weindling, 2004). בבסיס תהליך בניית תפקיד היועצת החינוכית עומדת הדרישה להיכרות מעמיקה של פרח הייעוץ עם המערכת החינוכית. נדרשת היכרות של אנשי הצוות הפועלים במערכת, ובמסגרת התהליך על הסטודנטית לפעול להנחת עצמה כדמות מקצועית בתחום הייעוצי ולבנות מערכות יחסים מקצועיות שיאפשרו שיתופי פעולה. כמו כן, נדרשת היכרות עם האידאולוגיה והחזון המנחים את המסגרת החינוכית, עם מנגנוני העבודה ועם המרחב (פוקס, 1995). תהליך זה משמעותי לבניית המערך הייעוצי ותוכנית העבודה, והוא מתבצע בתחילת כל שנת התנסות. תהליך אבחון המערכת מקבל משנה תוקף בעת כניסת פרח הייעוץ למסגרות חינוכית בלתי פורמליות, לאור ייחודיות חזונו, מטרותיהן ומאפייני הצוות החינוכי שלהן. לדוגמה, מרכזי הורים-ילדים מאופיינים במטרות המקדמות קשר בין ההורה לילד והעצמת מיומנויות הוריות, בהובלת צוות מקצועי מצומצם ומספר רב של מתנדבים. מאפיינים אלה שונים ממאפייני בתי ספר, המתמקדים בתלמיד ובהובלת צוות מקצועי רחב.

לאור אבחון המערכת וזיהוי הצרכים, נקבעות המטרות ונבנית תוכנית העבודה הייעוצית. מסגרות החינוך הבלתי פורמליות שונות זו מזו במבנה המערכתי, במטרות החינוכיות ובאופני העבודה, ותוכניות העבודה הייעוציות נבנות בהתאם למאפיינים ולצרכים של כל מסגרת. נדגים תהליך זה באמצעות שני מקרים: במקרה הראשון, הסטודנטית התנסתה במסגרת בלתי פורמלית שבצוות החינוכי שלה היו בין השאר מדריכים צעירים בשנת שירות. במהלך

תהליך ההיכרות, זיהתה הסטודנטית כי מדריכים צעירים אלה מתמודדים עם אתגרים מורכבים ולכן הם עצמם זקוקים לסיוע ולליווי רציף. לאור זיהוי צורך זה, נבנה מערך ייעוצי התומך במדריכים אלה ומלווה אותם. במקרה השני, סטודנטיות שנשלחו להתנסות במערך ייעוצי שהוקם באוניברסיטת תל אביב, שקלה היעד בו הוא מבוגרים צעירים, נדרשו להתאים את המענה הניתן לנועצים לאתגרים העומדים בפני סטודנטים בשלב הבגרות הצעירה, כגון: הצלחה אקדמית, שילוב בין תפקידי חיים ומעבר לעולם העבודה.

הטמעת מערך הייעוץ החינוכי בארגון

לאחר בניית תוכנית העבודה, מתחיל תהליך הטמעת מערך הייעוץ החינוכי במוסד. התהליך כולל את הצגת תחומי העשייה הייעוצית, חזונה, מטרותיה, אופני פעולתה ומשמעותה עבור קבוצות האוכלוסייה השונות (Earley & Weindling, 2004), וכן את שיווק הייעוץ החינוכי ותהליכי יישוג, כלומר פנייה יזומה אל האנשים ועידודם להשתמש בשירותי הייעוץ. תהליכים אלו מקדמים בקרב פרחי הייעוץ הבנה עמוקה יותר של מהות הייעוץ החינוכי על מאפייניו ומעודדים את בנייתה של הזהות המקצועית (Savickas, 2005). עשייה אקטיבית זו הולמת את השלבים המתקדמים בהתפתחות פרחי הייעוץ, המאופיינים בתחושת שליטה ואוטונומיה בעשייה הייעוצית (McNeill & Stoltenberg, 2016) ובהתבססות תחושת ביטחון ביכולת המקצועית (Nelson & Johnson, 1999). בתהליך ההטמעה נדרשת התאמה של תפקיד היועצת לאופיו הייחודי של הארגון, ובמקביל נדרש הארגון אף הוא לשינוי משמעותי. שינויים אלה באים לביטוי במספר היבטים:

1. חלוקה מחדש של תחומי אחריות

לעיתים, עם הכנסת מערך ייעוצי לארגון, יש מקום לארגן מחדש את תחומי האחריות של בעלי התפקידים האחרים. לדוגמה, בעמותה העוסקת בקידום מצוינות, נהגו לערוך ישיבות צוות בהנחיית הרכז הפדגוגי. במהלך ההיכרות עם המסגרת, זיהתה הסטודנטית לייעוץ כי ישיבות צוות אלו כוללות תכנים הקשורים לתהליך הלימודי בלבד ואינן נותנות מענה לצרכים הרגשיים והחברתיים של הילדים, כמו גם לאתגרים שעומדים מתמודדים המדריכים. לאחר

הפניית זרקור לצרכים אלו, החליטה הנהלת הארגון כי הסטודנטית לייעוץ חינוכי תנחה את ישיבות הצוות, ותוכני הישיבה עודכנו בהתאם לצרכים שזוהו.

2. הצבת היועצת החינוכית לצד מנהל/ת הארגון

היועצת החינוכית, לאור ראייתה המערכתית, עוסקת בנושאים הממקמים אותה בצוות ההנהלה, לצד מנהל/ת הארגון. עבור חברי הצוות, הימצאות דמות חדשה ומרכזית לצד המנהל/ת, המעורבת בכל עשייה, ישיבת צוות או החלטה, מהווה שינוי ארגוני בולט. הסטודנטית לייעוץ הופכת לדמות משמעותית, שאליה פונים חברי הצוות ובאי המקום, כמו גם משלימי תפקיד נוספים בקהילה. בכך זוכות הסטודנטיות להזדמנות להיות חלק בלתי נפרד ופעיל בצוות, תוך מעורבות ואחריות כלפי הארגון. תחושת השייכות העולה מתיאורי הסטודנטיות במסגרות הבלתי פורמליות שונה מהחוויה של סטודנטיות לייעוץ במסגרות חינוך פורמליות, שבהן הן נדרשות לא פעם להתמודד עם גבולות בלתי חדירים ועם תפיסתן כצופות או כמשתתפות צדדיות, ולא כשותפות (Woodside et al., 2009).

3. עיסוק בנושאים שהארגון לא עסק בהם עד כה

במסגרות חינוך בלתי פורמליות, העשייה החינוכית לעיתים אינה כוללת עיסוק ברווחה הנפשית של הפרט. עם כניסת מערך ייעוץ לארגון, נדרשים חברי הצוות החינוכי וההנהלה לעסוק בנושאים אלו ואף לשלבם בתוך תהליכי קבלת ההחלטות. ניתן להדגים זאת באמצעות תהליך הטמעת ייעוץ חינוכי באגודת ספורט תחרותי של ילדים ונוער, שבעקבותיו החל באגודה זו ליווי ייעוץ של השחקנים, של המאמנים ואף של ההורים המלווים את ילדיהם בספורט התחרותי, על אתגריו.

4. שיח חינוכי מיטבי

כניסתו והטמעתו של הייעוץ החינוכי במסגרות השונות מיטיב את השיח החינוכי בהן. דוגמה לכך ניתן לראות בהכנסת שיח תעסוקתי לארגון הלנת חירום לצעירים ולצעירות מקהילת הלהט"ב על ידי סטודנטית לייעוץ חינוכי.

תהליכים אלו של שינוי בארגון בעקבות הכנסת מערך ייעוץ עשויים להיות דרמטיים עבור אנשיו. שינוי ארגוני מתקשר לעמימות, לחוסר ודאות, לויתור על המוכר ולצורך להסתגל למצב חדש. אלה עלולים להוות איום, לעורר לחץ ובעקבותיו התנגדויות (Kotter, 2012). התמודדות הסטודנטיות לייעוץ

חינוכי עם האתגרים במסגרות החינוך הבלתי פורמלי מקדמת שכלול מיומנויות ייעוציות ותחושת מסוגלות מקצועית (Tang et al., 2004). מאפיין נוסף בעבודת הייעוץ במסגרות החינוך הבלתי פורמלי הוא המפגש התכוף עם נשות מקצוע מתחומים המשיקים לייעוץ החינוכי, כדוגמת עובדות סוציאליות, פסיכולוגיות ומטפלות. תוך מפגש זה עולות שאלת ההבחנה בין התפקידים ושאלת ייחודו של הייעוץ החינוכי. עיסוק בנושאים אלו מהווה הזדמנות עבור הסטודנטיות לחקירת זהותן המקצועית ולהרחבתה.

הדרכת פרחי הייעוץ במקום ההתנסות

ההדרכה בייעוץ החינוכי, כמו במקצועות טיפוליים אחרים, מתמקדת בסיוע למודרכת לרכוש ידע, מיומנויות וערכים הנדרשים על מנת להפוך ליועצת חינוכית מקצועית (Woodside et al., 2009). מדובר בתהליך מכוון של פעילויות חינוכיות, התנסויות ורפלקטיביות, המיועדות לקידום התפתחות הידע והמיומנויות המקצועיות של המודרכות (Bernard & Goodyear, 2013) וכן להתפתחות זהותן המקצועית (ארהרד, 2014). הצלחת ההדרכה תלויה במערכת היחסים הנרקמת בין המדריכה למודרכת, בגישה כלפי פרח הייעוץ, ובאחריות המועברת לסטודנטיות (Woodside et al., 2009).

בארצות הברית, ההכשרה בנויה בהתאם לדרישות ההסמכה של המועצה להסמכת יועצים ותוכניות חינוך נוספות (CACREP) ושל האגודה האמריקאית ליועצים חינוכיים (ASCA – American School Counselor Association). בישראל, ההכשרה מותאמת לדרישות המועצה להשכלה גבוהה ולמסמך הסטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי, שפורסם ב-2009 על ידי משרד החינוך.

בשנת ההתנסות הראשונה הסטודנטיות מקבלות הדרכה הן ממרצה מלווה מטעם האוניברסיטה הן מהיועצת המאמנת במסגרות החינוך הפורמליות. על פי רוב מדובר ביועצות חינוכיות בעלות תואר שני וניסיון ייעוצי של 5 שנים לפחות (ארהרד, 2014; לזובסקי 2008). בשנת ההתנסות השנייה, במסגרות הבלתי פורמליות, הדרכת הסטודנטיות נעשית על ידי יועצות חינוכיות בעלות תואר שני עם ותק זהה העובדות במסגרות הבלתי פורמליות או על ידי יועצות חינוכיות מבתי הספר באותו אזור פעילות. במקרים מסוימים היועצות המאמנות הן

מדריכות בעלות תואר שני וניסיון במקצוע טיפולי אחר (עובדות סוציאליות או נשות טיפול, כמו פסיכולוגיות), בסיוע המרצה המלווה את קורס ההתנסות באוניברסיטה. ההחלטה לאפשר הדרכה על ידי בעלות מקצוע טיפולי שאינן בהכרח יועצות חינוכיות נובעת מהעובדה שבחלק מהמסגרות פועלים צוותים טיפוליים שאינם כוללים יועצות חינוכיות. מבדיקת מאפייני מסגרות אלו עולה, כי הדרכת הסטודנטיות על ידי בעלות מקצוע העובדות במקום והמכירות היטב את העשייה תתרום להכשרתן ותרחיב את ארגז הכלים הייעוצי שלהן. כמו כן, כאשר מדובר בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון, הדמיון בין הפרופסיות רב על השוני ביניהן, הן מבחינת תחומי האחריות והשירותים הניתנים הן מבחינת העקרונות הבסיסיים, המיישמים מודל של מיטביות, תמיכה והעצמה של מקבלי השירות. אחת הדוגמאות לכך היא מסגרת בית חם לנערות, שבה פועלות עובדות סוציאליות ללא יועצת חינוכית. לאור מאפייני העשייה בבית החם, מדריכתן של הסטודנטיות לייעוץ חינוכי היא עובדת סוציאלית המתמחה בעבודה עם נוער.

היועצות המאמנות, המדריכות את הסטודנטיות במקום ההתנסות, ממלאות שלושה תפקידים מרכזיים במקביל: מורה, יועצת ודמות להיוועצות. כמורות, היועצות המאמנות מלמדות גישות חדשות ומחזקות את מיומנויות ההתערבות והשיח הנחוצות לפרחי הייעוץ. כיועצות, תפקידן לבסס יחסי אמון עם הסטודנטיות, לספק תמיכה ולהפגין הבנה לחששותיהן ולחוסר ביטחונן (Mullen et al., 2015). כדמויות להיוועצות, מצופה מהיועצות המאמנות לאפשר לסטודנטיות מידה רבה של אחריות, עצמאות ויזומה בהתנסותן הייעוצית (Nelson & Johnson, 1999). התנהלות עצמאית זו היא האפיון המרכזי הראשון של ההתנסות בחינוך הבלתי פורמלי, והיא מתאפשרת ביתר קלות בארגונים ובעמותות שבהן ההסתמכות על הסטודנטיות המתנסות היא רבה, עקב היותם ארגונים ללא מטרות רווח, שכוח ההעסקה שלהם מצומצם. סטודנטיות המתנסות בארגונים אלו מהוות על פי רוב תוספת מבורכת ומוערכת.

אפיון מרכזי שני של ההדרכה במסגרות חינוך בלתי פורמליות הוא הסביבה (setting) שלה, כלומר המקום והזמן. במהלך ההתנסות במערכת החינוך הסטודנטיות מצטרפות על פי רוב ליועצות בתי הספר ומלוות אותן לאורך יום ההתנסות. עקב העומס המוטל על היועצות המאמנות במהלך יום העבודה,

ההדרכה מתקיימת לעיתים קרובות באופן מאולתר, בין מפגש למפגש, ללא אפשרות להקדיש זמן ייחודי להדרכה. במסגרות הבלתי פורמליות, לעומת זאת, מכיוון שהסטודנטיות המתנסות הן חלק מהצוות המפעיל את המקום, נקבעת בדרך כלל שעת הדרכה פרטנית מחוץ לשעות הפעילות, וכך מתאפשר ליועצות המאמנות ולסטודנטיות להתכונן למפגש ההדרכה ולהחליט מה להציג ועל מה רצוי לעבוד במהלכו.

אפיון שלישי של ההדרכה הוא העיבוד הרפלקטיבי. פגישות ההדרכה הקבועות מעודדות עיבוד רפלקטיבי, המתקיים הן בהכנה לקראת ההדרכה הן בתהליך ההדרכה עצמו. מכיוון שהסטודנטיות פועלות על פי רוב באופן עצמאי ללא פיקוח או ליווי של היועצת המאמנת בשטח, הן מפתחות מיומנויות של קבלת החלטות ופתרון בעיות, התמודדות עם חוסר ודאות בנוגע לתפקודן ותכנון מפגש ההדרכה. מיומנויות אלו מקדמות חשיבה רפלקטיבית וחקירה של זהותן האישית והמקצועית (סיני, 2020).

סדנה מלווה להתנסות המעשית

הסדנה המלווה את ההתנסות מתקיימת כל שנה, לאורך השנה האקדמית באוניברסיטה, בהיקף של שתיים שבועות. בסדנה משתתפות סטודנטיות המתנסות במגוון מסגרות בלתי פורמליות. לסדנה שתי מטרות מרכזיות: ליווי הסטודנטיות בתהליך עיצוב זהותן המקצועית ופיתוח מיומנויות מקצועיות המקדמות את תחושת המסוגלות שלהן להתמודד בהצלחה עם המעבר לעולם העבודה. מטרות אלה כוללות את בחירת מקום ההתנסות על ידי הסטודנטיות, כניסה לארגון והשתלבות בו, ובהמשך – התבססות באמצעות עשייה ייעוצית (Super, 1990).

בחירת מקומות ההתנסות הלא פורמלית

תהליך זה מתקיים בשיתוף הסטודנטיות במהלך חופשת הקיץ, לקראת שנת הלימודים השנייה. התהליך מתחיל במפגש סדנה קבוצתי ולאחריו ליווי אישי של הסטודנטיות, עד לבחירה של מקום ההתנסות. לשיתוף הסטודנטיות בתהליך בחירת מקומות ההתנסות נודעת חשיבות רבה, בהיותו מעורר תהליכי חקירה העשויים להוביל אותן לבחירה התואמת את תחומי העניין שלהן ואת שאיפותיהן המקצועיות, ובכך להגביר את מעורבותן בהתנסות (Savickas, 2005). בתהליך

הבחירה, הסטודנטיות נותנות משמעות אישית להתנסויות קודמות, ובפרט לאלה שחוו בשנת הלימודים הראשונה, ומקשרות אותן לשאיפות מקצועיות עתידיות. תהליך זה מערב זיהוי של מטרות אישיות וערכים וכולל מענה לשאלות, כמו: מהם תחומי העניין המקצועיים שלי? מהם ערכיי? אלו מיומנויות ארצה לשכלל? אילו ארגונים קיימים בשדה החינוכי? שיח זה כולל ניסוח קריטריונים אישיים לבחירת מקומות ההתנסות, מתוך רשימה של ארגונים שמנחות הסדנה יצרו עימם התקשרות מוקדמת. נוסף על המקומות המוצעים, ניתנת לסטודנטיות אפשרות להציע בעצמן מקומות להתנסות, ובכך לאפשר באופן עצמאי הזדמנויות לשילוב הייעוץ החינוכי בארגונים נוספים. תהליך החיפוש ויצירת הקשר הראשוני של הסטודנטיות עם מקומות התנסות פוטנציאליים מעודד שכלול מיומנויות תקשורת ומיומנויות בין-אישיות של הצגה עצמית, ריאיון וניהול משא ומתן, הנדרשות בעולם העבודה (Suarta et al., 2017). ההתקשרות של מנחת הסדנה עם הארגונים נערכת מראש או בעקבות יוזמת הסטודנטיות, והיא כוללת שיחות ומפגשים שמטרתם להציג את מקצוע הייעוץ החינוכי ואת התרומה ההדדית הפוטנציאלית לשילוב סטודנטיות בארגון. כמו כן, מוצגים התנאים הדרושים להתנסות המעשית, מטעם בית הספר לחינוך, ביחס לתחומי העשייה הייעוצית ולאופן הדרכת הסטודנטיות. מקומות ההתנסות מקבלים חוברת הסבר ובה התייחסות מקיפה למודל ההתנסות, למטרותיו, להנחיות ולמחויבויות ההדדיות.

כניסה לארגון חינוכי בלתי פורמלי והתבססות בו

באמצעות הסדנה הקבוצתית באוניברסיטה, נערכים ניתוח ועיבוד של חוויות מהשטח. מושם דגש על חקירת הזהות המקצועית, המקדמת הבנה של העצמי בהקשר הייחודי של הארגונים הבלתי פורמליים שבהם מתנסות הסטודנטיות, ועל מציאת דרכים להשתלב בהם (Savickas, 2005 ; Savickas et al., 2009). האתגרים הנלווים לחקירת הזהות מוכרים בספרות וכוללים תחושות של חרדה, חוסר ודאות, עמימות והיעדר קוהרנטיות (Flum & Kaplan, 2006). תחושות אלה מתעצמות לרוב בחודשים הראשונים של ההתנסות, בשל השונות בין החוויות של חברות הקבוצה ובשל העדר מודלים מקצועיים לחיקוי מתחום הייעוץ בחלק ממקומות ההתנסות. שונות זו מתבטאת בתהליך קליטת הסטודנטיות על ידי מקום ההתנסות, באופי הפעילות, בשעות העבודה, בשותפים

לתפקיד ועוד. למשל, בעוד שקליטת הסטודנטיות בחלק ממקומות ההתנסות מתבצעת בתהליך מוגדר ומובנה, הכולל לעיתים הכשרה ספציפית מוקדמת מטעם הארגון, במקומות התנסות אחרים, על הסטודנטיות לפלס בעצמן את הדרך, להכיר את הארגון וליצור שיתופי פעולה מקצועיים חדשים.

במפגשי הסדנה באוניברסיטה ניתן מענה לאתגרים אלה באמצעות תמיכה בצרכים הרגשיים והמקצועיים של הסטודנטיות תוך שימת דגש על השונות בין חברות הקבוצה בחוויות שהן עוברות ובקצב השתלבותן בארגון. ליווי זה מספק תחושת שייכות וביטחון באמצעות קבלה ללא תנאי, מבטיח שמירה על כבוד הדדי ועל לגיטימציה לתפיסות ולרגשות מגוונים בשיח הקבוצתי, מקדם חקירת זהות ומפחית תחושות לחץ וחרדה (Porfeli et al., 2011).

כחלק מהכנת הסטודנטיות לעולם העבודה, מוקדשים שני מפגשים לשיח עם אנשי מקצוע מהשדה, המספקים לסטודנטיות מידע על המעבר לעולם העבודה ועל ההתבססות בו. אחד המפגשים מוקדש לשיח עם המפקחת על היועצות מטעם משרד החינוך, והמפגש האחר מוקדש לשיח עם בוגרות המגמה. במפגש זה נחשפות הסטודנטיות לסיפורי הקריירה של הבוגרות תוך שימת דגש על תהליכי בחירה ועל קבלת החלטות מקצועיות ועל שילוב בין תפקידי חיים.

לסיכום, ייחודו של מודל ההכשרה המוצג הוא במענה הניתן לצרכים ההתפתחותיים של הסטודנטיות בשלבים השונים של הכשרתן. ההדרגתיות הקיימת במודל יוצרת שלב ביניים בתהליך ההכשרה, שבו הסטודנטיות מתנסות במיומנויות מתקדמות שיידרשו להן בעולם העבודה, והן עושות זאת בתוך מעטפת של ליווי והדרכה. המודל מספק כלים הכרחיים להתפתחויות ולארגונים בשדה החינוכי ובעולם העבודה במאה ה-21. הפעילות החינוכית איננה מוגבלת עוד למוסדות חינוכיים פורמליים, אלא מתרחבת לארגונים בלתי פורמליים, המספקים מענה חינוכי למגוון אוכלוסיות לאורך החיים. התפתחות זו יוצרת תנאים להשתלבות מקצוע הייעוץ החינוכי בארגונים אלה.

אתגרים ביישום המודל והצעות למחקר עתידי

יישום המודל כרוך באתגרים בכל אחת משנות ההתנסות, אך במאמר הנוכחי התמקדנו רק באתגרים המלווים את ההתנסות במסגרות החינוך הבלתי פורמלי. איתור מקומות ההתנסות הבלתי פורמליים והתאמת אופיה של ההתנסות

במסגרות אלה לדרישות הקורס הם מן האתגרים הבולטים. לצורך איתור מסגרות נדרשים מפגשי היכרות ותיאום ציפיות בין מנחת הקורס למנהלי הארגונים והעמותות. במהלך המפגשים מתנהל משא ומתן ומתבקשת נכונות מצד הארגון להיערך ולערוך התאמות לדרישות הקורס. בארגונים שבהם לא קיים מערך ייעוץ מובנה, נדרש שיח לגבי מטרות ההתנסות, לצורך עמידה בתנאים ולצורך מתן אפשרות טובה להתפתחותן של הסטודנטיות. לאחר הסכמה על דרך משותפת, יש צורך בשימור קשר עם הארגון לצורך העברת מידע, פתרון בעיות ומתן מענה לצרכים העולים במהלך השנה מצד הסטודנטיות ומצד הארגון.

אתגר נוסף קשור ברמת ההתפתחות המקצועית הנדרשת מהסטודנטיות במסגרות בלתי פורמליות. מכיוון שההתנסות בארגונים אלה דורשת עצמאות, יוזמה ותחושת מסוגלות, מצופה מהסטודנטיות להגיע לרמת בשלות המאפשרת להן לבטא אפיונים אלה. על פי רוב, הסטודנטיות בשנת לימודיהן השנייה בשלות לאתגר, אולם במקרים שבהם הסטודנטיות טרם הגיעו לרמת בשלות זו, נדרש עבורן ליווי הדרכתי צמוד יותר או השתלבות מדורגת יותר בעשייה הייעוצית בארגון.

בארגונים שבהם ניתנת לסטודנטיות הדרכה על ידי מאמנות שאינן יועצות, יש צורך ברגישות מיוחדת בסוגיית בניית הזהות המקצועית. שאלת ההבחנה בין מקצועות משיקים ושאלת הייחודיות של מקצוע הייעוץ עולות ביתר שאת במצב זה, והן נידונות בהרחבה במפגשי ההדרכה במקום ההתנסות ובקורס המלווה, בסיוע המרצה המלווה את קורס ההתנסות באוניברסיטה וקבוצת העמיתות.

מן הראוי שהמחקר בתחום יבחן את המיומנויות הייעוציות, את תחושת המסוגלות ואת היכולת לעבודה עצמאית בקרב בוגרות המודל המוצע וישווה אותן לאלה של בוגרות מודל ההתנסות המסורתי המתקיים באוניברסיטאות אחרות. נוסף על כך, מומלץ לבחון את תהליך עיצוב הזהות המקצועית בקרב סטודנטיות שקיבלו הדרכה מיועצות חינוכיות לעומת אלה שהודרכו על ידי בעלות מקצוע טיפולי אחר.

מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי, מקצוע מחפש זהות**. מכון מופת.
- ביטון, מ"מ (2020). **הצעת חוק החובה למתן חינוך בלתי פורמאלי לילדים ולנוער, התש"ף** – https://www.nevo.co.il/law_html/law04/337_23_lst_569267.htm
- גרוס, ז' וגולדרט, מ' (2017). **השפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו: סקירת ספרות המוגשת ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך**. אוניברסיטת בר-אילן.
- דרור, י' (2007). **החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"ישוב" ובמדינת ישראל**. בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 29–71). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- זיוון, ש' (2020). **החינוך הבלתי פורמלי: ממדים משותפים ודרכי ביטוי**. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- כהנא, ר' (2007). **נעורים והקוד הבלתי-פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט מודרניים**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- לזובסקי, ר' (2008). **ההתמחות המודרכת בייעוץ חינוכי בבית הספר: תפיסות של יועצים מאמנים מול דיווחים של סטודנטים מתמכים**. **הייעוץ החינוכי**, 15, 160–179.
- לזובסקי, ר' ושמעוני, א' (2004). **היועץ החינוכי המאמן: מאפייני הפרופיל הרצוי**. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 19, 73–95.
- מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (2016). **חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מן השדה וסיכום תהליך למידה**. ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- סיני, מ' (2020). **תפקידם של יועצים חינוכיים בקידום תהליכי הבניית זהות**. בתוך: ח' בולס, ש' קניאל ור' שליו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 269–294). רסלינג.
- פוקס, א' (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל אביב: צ'ריקובר.
- קליבנסקי, ח' (2007). **היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי**. בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 232–253), ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

רן, ע' (2017). **מדיניות בחינוך בלתי פורמלי בעולם: אוסטרליה, אירלנד, אסטוניה, בריטניה, צרפת וספרד**. בתוך: ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת), תל-אביב: מכון מופ"ת.

שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11–28). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10), 483–502.

Arthur, M.B. (2014). The boundaryless career at 20: Where do we stand and where can we go? *Career Development International*, 19(6), 627–640.

Arthur, M.B., Khapova, S.N., & Richardson, J. (2017). *An Intelligent Career: Taking Ownership of Your Work and Your Life*. Oxford University Press.

Bernard, J.M., & Goodyear, R.K. (2013). *Fundamentals of Clinical Supervision*. 5th edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Briscoe, J.P., & Hall, D.T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 4–18.

Callanan, G.A., Perri, D.F., & Tomkiewicz, S.M. (2017). Career management in uncertain times: Challenges and opportunities. *The Career Development Quarterly*, 65(4), 353–365.

Costas Batlle, L. (2019). Non-formal education, personhood and the corrosive power of neoliberalism. *Cambridge Journal of Education*, 49, 419–434.

CounEur. (1999). Council of Europe Doc 8595, *Non-Formal Education*.

Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. Sage.

- Eby, L.T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior, 24*, 689–708.
- Fajardo, M.A., Hudswell, L., Lu, S., Saunderson, R.M, & Hulme, H. (2020). First-year school counsellor in training professional experience in NSW: A qualitative study. *Journal of Psychologist and Counselors in Schools, 30*, 264–274.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist, 41*, 99–110.
- Hall, D.T. (2002). *Protean Careers in and out of Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heath, S.B. (2001). There's not a crowd: Plans, roles and focus in the arts. *Educational Researcher, 30*, 10–17.
- Innocent, E.O. (2014). *Refocusing Adult and Non-Formal Education for National Development*. The 2014 WEI International Academic Conference Proceeding. Vienna, Austria.
- Kotter, J.P. (2012). *Leading Change*. Boston: Harvard Business review.
- LaBelle, T.J. (2000). The changing nature of non-formal education in Latin America. *Comparative Education, 36*, 21–36.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- McNeill, B.W., & Stoltenberg, C.D. (2016). *Supervision Essentials for the Integrative Developmental Model*. American Psychological Association.
- Mullen, P.R., Uwamahoro, O., Blount, A.J., & Lambie, G.W. (2015). Development of counseling students' self-efficacy during preparation and training. *The Professional Counselor, 5*, 175–184.
- Nelson, M.D., & Johnson, P. (1999). School counselors as supervisors: An integrated approach for supervising school counseling interns. *Counselor Education and Supervision, 39*, 89–100.

- OECD 2018, *Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. Retrieved from [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Porfeli, E.J., Lee, B., Vondracek, F.W., & Weingold, I.K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, *34*, 853–871.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, *39*, 257–273.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In: S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, *90*, 13–19.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., & van Vianen, A. (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 239–250.
- Sneiiman, K., Silva, C.B., Frederick, C.B., & Pulman, R.D. (2015). The engagement gap: Social mobility and extracurricular participation among American youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *657*, 194–207.
- Stoltenberg, C.D., & McNeill, B.W. (2012). Supervision: Research, models, competence. In: N.A. Fouad (Ed.), *APA Handbook of Counseling Psychology* (pp. 295–328). American Psychological Association.
- Suarta, I.M., Suwintana, I.K., Pranadi, F., & Hariyanti, N.K.D. (2017). Employability skills required by the 21st century workplace: A literature review of labor market demand. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, *102*, 337–342.

- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice* (pp. 197–261). 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- McNeill, B.W., & Stoltenberg, C.D. (2016) *Supervision Essentials for the Integrative Developmental Model*. American Psychological Association.
- Tang, M., Addison, K.D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J.A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision, 44*, 70–80.
- Vandell, D.L., Shernoff, D.J., Pierce, K.M., Bolt, D.M., Dadisman, K., & Brown, B.B. (2005). Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere). *New Directions for Youth Development, 105*, 121–129.
- Vin-Tan, S. (2019). Clinical group supervision experiences of Singapore school counsellors. *British Journal of Guidance and Counseling, 47*(4), 432–445.
- Wambu, G.W., & Myers, C.E. (2019). School Counselor Site Supervisors' Perceptions of Preparedness and Training Needs. *Journal of School Counseling, 17*(4), 1–29.
- Wiernik, B.M., & Kostal, J.W. (2019). Protean and boundaryless career orientations: A critical review and meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology, 66*(3), 280–307.
- Woodside, M., Ziegler, M., & Paulus, T.M. (2009). Understanding school counseling internships from a communities of practice framework. *Counselor Education & Supervision, 49*, 20–38.

הקשר בין עקרונות הפעולה המיושמים ביחידות הנוער לבין מידת הצלחתן

צבי בן נח

מאמר זה⁶ בדק את הקשר בין יישומם של שלושת עקרונות הפעולה, דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה, ביחידות נוער לבין הצלחתה של הפעילות הנערכת ביחידות אלה. ההצלחה התבטאה בשביעות רצון גבוהה ובתדירות גבוהה של השתתפות בפעילויות היחידה. נמצא שתדירות ההשתתפות מנובאת באופן מובהק על ידי יישום עקרונות הדיאלוג והבחירה. כמו כן נמצא שעלייה בשביעות הרצון של בני הנוער ובתדירות השתתפותם של בני הנוער בפעולות היחידה לנוער קשורה ליישום כל אחד מעקרונות הפעולה על ידי המדריכים והמשתתפים. עם זאת, נמצא גם קשר ישיר בין יישום עקרונות הדיאלוג והביטוי העצמי לבין תדירות ההשתתפות.

מילות מפתח: יחידות נוער, עקרונות פעולה, דיאלוג, ביטוי עצמי

רקע

על פי הערכות שונות, שיעור בני הנוער בגיל חטיבת הביניים והחטיבה העליונה המשתתפים בפעילות מודרכת בארגוני נוער, בתנועות נוער ובמועדוני נוער מגיע לכ-32% בלבד (כהן ועמיתים, 2015; וייסבלאי, 2023). על פי דיווחיהם של מנהלי יחידות הנוער, ישנה שונות רבה בשיעור ההשתתפות של בני הנוער בפעילויות

⁶ מאמר זה מבוסס על חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה (בן נח, 2018) ומהווה המשך למאמר קודם (בן נח, 2022).

מטעם יחידות הנוער (בן נח, 2018). מחקר זה נועד להציע גישה פדגוגית העשויה להגביר את מידת השתתפותם של בני נוער בפעילות יחידות הנוער ברשויות המקומיות. גישה זו מבוססת על יישום עקרונות פעולה מתודולוגיים בתוכניות המוצעות על ידי יחידות הנוער. עקרונות הפעולה המתודולוגיים שנבדקו במחקר הנוכחי הם, דיאלוג (גובר, 2008; Freire, 1993; Freire & Macedo, 1995), ביטוי עצמי (כהנא, 2004) ובחירה (יאיר, 2012). עקרונות אלה הם שילוב בין הביטוי היישומי-חינוכי של ממדי הבלתי פורמליות שניסח ראובן כהנא (2004) לבין העקרונות הפדגוגיים של החינוך הביקורתי כפי שהציע פאולו פריירה (1993). עקרונות אלו תורמים ליצירת מחויבות בני נוער לקבוצה ולארגון (כהן, 2012), ולפיכך הצלחת יחידות הנוער נמדדה בתדירות השתתפות בני הנוער בפעילויות ובהערכת שביעות רצונם מיחידת הנוער (Cooke-Davies, 2002).

יחידות הנוער הרשותיות

מסגרות החינוך הבלתי פורמלי, המאורגנות מחוץ למערכת החינוך הפורמלית, מספקות דפוסים ייחודיים של חינוך לקבוצות אוכלוסייה מוגדרות מכל הגילים, מתוך כוונה להשיג מטרות חינוכיות ואידאולוגיות מסוימות. זהו דפוס חינוך המתאפיין בקוד ייחודי, בשיטת חינוך ייחודית המדגישה התאמה למשתתפים ובדרכי פעולה ההולמות את המטרות. החינוך הבלתי פורמלי מדגיש תהליכים חינוכיים חבויים, המתרחשים במסגרות חברתיות שונות ואף באינטראקציות לא מתוכננות, שהשפעתם רבה ביותר (סילברמן-קלר, 2007).

אפשר להגדיר את הפדגוגיה הבלתי פורמלית כתפיסת "פדגוגיה מוכללת", המשלבת למידה עם התנסויות חברתיות וארגוניות בתחומים שונים (ניסוי וטעייה, או: moratorium, על פי כהנא) ולמידה התנסותית (Experiential learning) (Kolb, 2014). פעילות חינוכית, על פי גישה זו, מתאפיינת בגמישות ובנגישות ומכוונת להשגת יעדים חברתיים, רגשיים וערכיים. באמצעות פעילויות אלו זוכים המשתתפים לחוויה רב-ממדית המעשירה את הידע ואת הכישורים שלהם, מעצבת את התנהגותם וערכיהם ומותירה רושם מתמשך בזיכרונותיהם (שיש, 2022).

עקרונות פעולה הם תרגום של מטרות ערכיות ליישום מקצועי על מנת לפעול על פיהן (סדן, 2009). עקרונות המקצוע צריכים להיות מרכיבים קבועים

בכל פעולה של יחידת הנוער. הגדרה והבנה של עקרונות הפעולה המתודולוגיים בתוך יחידת הנוער מבטיחים שפה מקצועית אחידה בתוך צוות יחידת הנוער ואמורים לסייע בהשגת המטרות החינוכיות של היחידה המסוימת. לפיכך, הם מתווים את האסטרטגיות העיקריות שבאמצעותן יחידת הנוער משיגה את מטרותיה. ניסוח והבנת עקרונות הפעולה והטמעתם על ידי הצוות מבטיחים יושרה מקצועית ועבודה מקצועית ביחידת הנוער (סדן, 2009).

במוקד המחקר הנוכחי עומדות יחידות הנוער ברשויות המקומיות, כלומר המסגרת הרגולטורית ברשות המקומית שאחראית על החינוך הבלתי פורמלי המיועד לאוכלוסיות נרחבות ומגוונות. למרות השוני ביניהן, המשותף לכולן הוא סיפוק תוכניות חינוך בלתי פורמלי לבני הנוער ברשות המקומית. על פי "חוק הנוער" משנת 2011, הרשויות מחויבות לקיים מועצת תלמידים ונוער רשותית, בהנחיית מנהל חברה ונוער במשרד החינוך (כנסת, 2011).

הדיאלוג

בני נוער מבצעים חקירה פנימית (אקספלורציה) כחלק מגיבוש זהותם, בהעלותם ספקות וסימני שאלה באשר לתוקף דעות מוקדמות, תפיסות, אמונות וערכים (Cieciuch & Topolewska, 2017). כמו כן, כשהנערות והנערים משוחחים ביניהם, הם מתכננים את עתידם ובוחנים את תוכניותיהם מול קבוצת השווים ועם המדריכים, וכך משפרים את רווחתם הנפשית ואת שביעות רצונם הכללית (Barcelata Eguiarte & Rivas Miranda, 2016). מכאן חשיבות הדיאלוג המתקיים בחלק גדול מיחידות הנוער.

הדיאלוג מאופיין בהיותו סימטרי ומשמעותי. מאפיינים אלה נובעים מתפיסה חינוכית ביקורתית שוויונית-ערכית, כפי שזו מנוסחת בתפיסה החינוכית הפרייריאנית (Afuafe & Hughes, 2016; Freire, 1985) ובצופן הבלתי פורמלי (Kahane, 1975). המדריכים בחינוך הבלתי פורמלי פועלים, לרוב, בגישה דיאלוגית בצורה אינטואיטיבית (משרד החינוך, 2011) ולא מתוך למידה שיטתית של מתודות פדגוגיות. כמו כן, המדריכים מאפשרים ביטוי עצמי בשילוב פיתוח תרבות נוער מקומית (בן נח, 2018), ומקפידים לכבד את שפת בני הנוער ואת ערכי התרבות המקומית (Freire, 1993; Jackson, 2008; כהנא, 2004). ניתן לומר שנערות ונערים יודעים לזהות סביבה המיטיבה עימם ומחפשים מקומות

המחזקים אותם והמקבלים אותם כמו שהם, תוך הצבת גבולות ברורים ומתן חופש מרבי בתוך הגבולות המוסכמים.

ביטוי עצמי

ביחידות נוער שבהן מתקיים דיאלוג משמעותי וסימטרי, תוך מתן מקום לביטוי עצמי, שביעות רצון החניכים גבוהה, שכן החקירה הפנימית מתאפשרת בצורה משמעותית ובמסגרתה נבחנים יכולותיהם וכישוריהם (בן נח, 2022). מסגרות גמישות אף מאפשרות לכל נערה ונער להתנסות בתפקידים שונים, ועל ידי כך לברור את החוזקות שלהם, לפתח אותן ולחזק את תחושת המסוגלות העצמית, שהיא מפתח להצלחה בחיים (Bandura, 1977).

מחקרים רבים בארץ ובעולם מצביעים על כך שבהעדר יד מכוונת ואוזן קשבת, בני נוער חשופים להתנהגויות סיכוניות (Donovan, & Costa, 2017; הראל-פיש, 2014; Jessor, 1987; MacDonald et al., 2016; Aber et al., 1996). בני הנוער עלולים להתנהג על פי "תאוריית השערים" (Kandel, 1982, 1991), הגורסת כי נערים ונערות נוטים למצוא מענה לצורכי החיפוש העצמי שלהם – ולעיתים גם להזנחה הורית – באמצעות התנהגויות סיכוניות, ביניהן שימוש בסמים ובאלכוהול ועבריינות. החינוך הבלתי פורמלי ותוכניות ההתערבות (Oshri et al., 2017) מציעים לבני נוער אלה חלופה שבעזרתה הם מרגישים מעורבים, משמעותיים ושייכים. הם מרגישים שמקשיבים להם, שמקבלים אותם ושמהאפשרים להם להתנסות במגוון רחב של חוויות, באופן רצוני שאינו מזוהה עם הממסד. פעילויות אלה מסייעות לתהליכי החיפוש העצמי ולזיהוי החוזקות ומקורות הכוח, ולפיכך המשתתפים בפעילויות אלה מדווחים על שביעות רצון גבוהה יותר, ותדירות ההשתתפות גבוהה יותר (Omletchenko, 2000; ברוכמן, 2007). אפשר להסביר ממצא זה בכך שיחידות הנוער נוטות לטפח את הצמיחה האישית של בני הנוער באמצעות פעילויות אטרקטיביות, כגון: מסיבות והופעות של אומנים ושל להקות מקומיות. בכך הן מגבירות את ההנאה של בני הנוער מההשתתפות בפעילויות השונות ואת שביעות הרצון. הסבר זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של הגלונד ואנדרסון (Haglund & Anderson, 2009), שהתייחסו לפנאי בחינוך הבלתי פורמלי כזמן פונקציונאלי, כלומר ככזה המנוצל לצורך הנאה ובה בעת מציע הזדמנויות לחוויות למידה. באמצעות פעילויות מודרכות

וייחודיות, בני הנוער מסוגלים לגבש את זהותם בצורה שלמה יותר, תוך חקירת טווח נרחב מאוד של אפשרויות זהות ופיתוח סגנון אישי, קבוצתי וקהילתי. תהליכים אלה עולים בקנה אחד עם מודל פיתוח הזהות של קרוסטי (Crocetti et al., 2009).

במחקר שנערך בסין (Chen et al., 2017), נמצא כי התמיכה החברתית מתווכת את תחושת שביעות הרצון הכללית בקרב מתבגרים סינים אף יותר מתחושת המסוגלות העצמית. מכאן חשיבות השיח המשמעותי והסימטריה עם המדריכים ועם קבוצת השווים המטופחת בתוך מסגרות הפעילות של יחידות הנוער. ככל שהמסגרות ביחידות הנוער יהיו פתוחות, גמישות, סימטריות, קשובות וזמינות יותר, כך תגדל תרומתן החיובית לתהליכי בניית הזהות של החניכים.

בחירה

ממד קריטי שזיהה כהנא (Kahane, 1975) בצופן הבלתי פורמלי הוא הבחירה (voluntarism), כלומר ההשתתפות בתוכניות באופן רצוני. בחירה מתבטאת ביכולת להצטרף למסגרת, לעזוב אותה ולהתנהל בתוכה (שמש ושמש, 2010). מחקרו של יאיר (2012) מצביע אף הוא על כך שלמרות המגוון הרחב של הפעילויות הבלתי פורמליות שנבחנו כחוויות מפתח, כולן מושתתות על מכנה משותף מהותי: היותן מסגרות שנבחרו על ידי המשתתפים מרצון חופשי. בנייתו מבני רב-ממדי שביצע כהן (2001, 2012) על הקוד הבלתי פורמלי של כהנא, נמצא שהבחירה והסימטריה קשורות זו לזו בצורה מובהקת ושהן משויכות למפגש של משתני המחויבות והקבוצה.

פיתוח גורמי חוסן (resilience) ורווחה נפשית (well-being)

גונגורה וסולנו (Góngora & Solano, 2014) חקרו את הרווחה הנפשית של מתבגרים בארגנטינה לפי שלושת הנתבים שהציע סליגמן (Seligman, 2002;): חיים נעימים או נתיב הרגשות החיוביים (pleasant life or positive emotions); נתיב החיים המעורבים (engaged life), המתייחס לתחושת מטרה, הגשמה והתלהבות בפעילויות יום-יומיות ובאינטראקציות; ונתיב החיים המשמעותיים (meaningful life). הם מצאו שמתבגרים המסוגלים לקיים את שלושת הנתבים משפרים את שביעות הרצון הכללית שלהם. המחקר הנוכחי

מציע שפעילויות המיישמות את עקרונות הפעולה במידה רבה יביאו ליצירת מחויבות חזקה ומשמעותית יותר.

הגורמים המרכזיים לפיתוח חוסן אצל בני הנוער הם: הימצאותו של מבוגר משמעותי, חוויה מצמיחה רציפה, תחושת ערך עצמי ושייכות חברתית (הראל-פיש ועמיתים, 2009). גורמים אלה מאפשרים לבני הנוער להתמודד עם מצבי סיכון ביעילות ואף להימנע מהם כליל. יחידות הנוער העדיפות הן אלו שבמוקד פעילותן מצויים עקרונות התורמים לפיתוח חוסן ולפיתוח תרבות נוער מקומית (בן נח, 2022).

מטרת המחקר

המחקר הנוכחי בחן את הקשר בין עקרונות הפעולה המתודולוגיים של יחידות הנוער לבין שביעות רצון החניכים ותדירות השתתפותם. על פי השערת המחקר הראשונה, יימצא קשר חיובי בין קיום עקרונות הפעולה המתודולוגיים: דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה לבין שביעות הרצון ותדירות ההשתתפות. על פי השערת המחקר השנייה, ככל שהערכת הפרמטרים: דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה על ידי בני הנוער תהיה גבוהה יותר, כך יגברו שביעות הרצון ותדירות השתתפות ביחידות הנוער.

שיטת המחקר

המחקר הרחב, שחלק מממצאיו מובאים במאמר זה, נערך בקרב 101 מנהלי יחידות נוער ברחבי הארץ, בכל המגזרים, ברמות סוציו-אקונומיות 2 עד 9 של מדד הלמ"ס ובקרב 993 בני נוער מ-22 יחידות נוער. לשם הבנת תוכן הפעילות של יחידות הנוער, עקרונות הפעולה המתודולוגיים שלהן ותחומי הפעולה השכיחים בהן, בוצע סקר מיפוי בקרב יחידות הנוער המשתתפות (בן נח, 2018). מתוך 993 בני הנוער (תלמידי כיתה ז' עד י"ב) שהשיבו על השאלון במחקר זה, 61.1% היו בנות. בחלוקה על פי כיתות, 9% היו תלמידי כיתה ז', 10.3% היו תלמידי כיתה ח', 20.3% היו תלמידי כיתה ט', 27.8% היו תלמידי כיתה י', 19.1% היו תלמידי כיתה י"א, ו-13.5% היו תלמידי כיתה י"ב.

הצלחת יחידות הנוער נמדדה באמצעות שביעות רצון החניכים ותדירות השתתפותם (כהן, 2012). לשם הערכת מדדים אלה, פותח שאלון, המותאם

למכנה המשותף של החינוך הביקורתי של פאולו פריירה (Freire, 1993) ולצופן הבלתי פורמלי של ראובן כהנא (כהנא, 2004), במאפייני עקרונות הפעולה המתודולוגיים: דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה. מדד שביעות הרצון מורכב מחמישה משתנים, שכל אחד מהם נבדק בשאלה ספציפית וישירה. משתנים אלה הם: 1. התכנים והפעילויות; 2. מעורבות הנער או הנערה בתכנון הפעילויות ובקביעתן; 3. צוות המדריכים; 4. הסביבה הפיזית ואיכות המתקנים; 5. שביעות רצון באופן כללי מהיחידה לנוער.

תדירות השתתפות נמדדה באמצעות סולם בן 5 דרגות: 1. לעיתים רחוקות; 2. ארבע פעמים בשנה; 3. פעם בחודש; 4. פעם בשבועיים; 5. פעם בשבוע ולפעמים יותר. בהמשך אוחדו תשובות 1–4 למשתנה אחד, וכך המשתנה הפך לבינָרִי: תדירות גבוהה (5) או נמוכה (1–4).

לבדיקת היתכנות מהלך של קיבוץ המשתנים של עקרונות הפעולה המתודולוגיים למשתנה אחד בוצעו מספר בדיקות סטטיסטיות ותוכן (Cattell, 2012). בבדיקת קיבוץ לגורמים (factor analysis) למשתנים שמהם מורכבים עקרונות הפעולה נמצאו שני מרכיבים: אחד המאגד שמונה משתנים, והשני המציין שניים יוצאי דופן. לשם תיקוף מהלך איחוד המשתנים בהיבט תוכן הגורמים, בוצע ניתוח SSA (Smallest Space Analysis) של כל מרכיבי עקרונות הפעולה, כפי שנמצאו לאחר ניתוח הגורמים של עקרונות הפעולה (Guttman, 1982). תוצאה זאת תואמת אף את ניתוח הגורמים הנזכרים לעיל ומוסיפה תוקף בהיבט מבוסס התוכן (Cohen & Amar, 2002) להחלטה לבדוק את התרומה של שימוש הוליסטי של עקרונות הפעולה ללא המשתנים יוצאי הדופן (בן נח, 2022). כמו כן נבדק האם יש לשביעות הרצון תפקיד מתווך בין עקרונות הפעולה לתדירות ההשתתפות. לשם כך בוצע ניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling – SEM).

הממצאים

נמצא כי המשתנה החשוב ביותר בקביעת שביעות רצון החניכים מבין חמשת המרכיבים שפורטו לעיל היה צוות המדריכים. המשתנה הבא אחריו היה מדד היחידה באופן כללי (ראו לוח 1 להלן).

לוח 1

מדרג מרכיבי שביעות רצון לפי משוב בני הנוער

מרכיב	ציון
1. צוות המדריכים	4.36
2. היחידה באופן כללי	4.27
3. תכנים ופעילויות ביחידת הנוער	4.11
4. מעורבות בתכנון ובקביעת הפעילויות	3.9
5. הסביבה הפיזית ואיכות המתקנים	3.78

לבדיקת הקשר בין המשתנים נערכה בדיקה מקדמית של כל משתני המחקר
בניתוח מתאם פירסון המובא בלוח 2.

לוח 2

מתאמי פירסון בין מדדי המחקר

מדד	דיאלוג	ביטוי עצמי	בחירה	שביעות רצון
ביטוי עצמי	.747**			
בחירה	.535**	.566**		
שביעות רצון	.628**	.680**	.472**	
תדירות ההשתתפות (אינטרוולי)	.205**	.176**	.157**	.193**

**p < .01

מהנתונים עולה כי קיימים קשרים חיוביים חזקים בין כל משתני המחקר. קשרים חיוביים חזקים מאוד נמצאו בין עקרונות הפעולה המתודולוגיים, וקשרים חיוביים חזקים נמצאו בין שביעות רצון ותדירות ההשתתפות לבין עקרונות הפעולה המתודולוגיים. כמו כן, כדי לנטרל הטייתם של הממצאים פוקחו נתוני גיל ומגדר, שנמצאו משפיעים (בן נח, 2022). לבדיקת ההשערה הראשונה נערכו ניתוחי רגרסיה. בניתוח רגרסיה היררכית, המשתנה המנובא היה שביעות רצון, המשתנים המנובאים היו עקרונות הפעולה, ולאור הממצא על השפעת המגדר על שביעות הרצון, המשתנה המפוקח היה המגדר. לוח 3 מציג את תוצאות הרגרסיה לניבוי שביעות רצון לפי עקרונות הפעולה.

לוח 3

רגרסיה היררכית לניבוי שביעות הרצון על פי עקרונות הפעולה

משתנה מנובא – שביעות רצון						מנבאים
ΔR^2	R2	T	Beta	Std. Error	B	
0.01**	0.01	80.93		0.05	3.98	צעד 1 קבוע
		2.78	0.09	0.06	0.17	מגדר (0-בנים, -1 בנות)
0.5**	0.51	-1.24		0.14	-0.18	צעד 2 קבוע
		-0.32	-0.01	0.04	-0.01	מגדר (0-בנים, -1 בנות)
		7.65	0.27**	0.05	0.38	דיאלוג
		12.15	0.44**	0.05	0.62	ביטוי עצמי
		2.74	0.08**	0.04	0.11	בחירה

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

מהנתונים שבלוח 3 עולה כי דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה מנבאים באופן חיובי ומובהק את שביעות הרצון. כלומר, ככל שהשימוש בעקרונות הפעולה מוערך כחיובי יותר בעיני החניכים, כך גוברת שביעות הרצון.

לוח 4

רגרסיה לוגיסטית לניבוי תדירות ההשתתפות של בני הנוער על פי עקרונות הפעולה המתודולוגיים

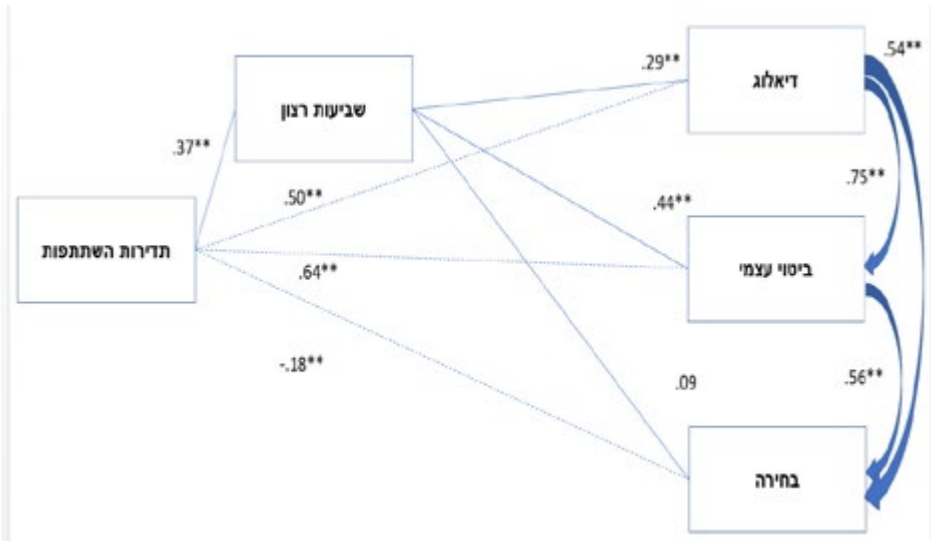
עבור (95%)	סמך	רווח OR	OR	S.E.	B	מנבאים
גבול עליון	גבול תחתון					
0.89	0.67	**0.77	0.07	-0.26		צעד 1 כיתה
2.40	1.04	*1.58	0.21	0.46		צעד 2 דיאלוג
1.75	0.72	1.12	0.23	0.12		ביטוי עצמי
2.18	1.05	*1.51	0.19	0.41		בחירה
		2.26	0.83	0.82		קבוע

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

בלוח 4 מוצגות תוצאות הרגרסיה הלוגיסטית לניבוי תדירות ההשתתפות של בני הנוער (המשתנה המנובא) לפי עקרונות הפעולה (המשתנים המנבאים), כשהמשתנה המפוקח הוא הגיל. מהנתונים שבלוח 4 עולה כי תדירות ההשתתפות מנובאת באופן מובהק על ידי דיאלוג ובחירה. כלומר, שני עקרונות אלה קשורים באופן חיובי לתדירות השתתפות גבוהה. אם כן, עלייה בשביעות הרצון של בני הנוער ובתדירות השתתפותם בפעולות היחידה קשורה ליישום טוב יותר של כל אחד מעקרונות הפעולה על ידי המדריכים או לאווירת היחידה, כפי שבאה לידי ביטוי בשביעות הרצון מהיחידה עצמה. לפיכך, השערת המחקר הראשונה אוששה במלואה.

על פי השערת המחקר השנייה, ככל שהערכת דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה על ידי הנערים תהיה גבוהה יותר, כך שביעות הרצון תהיה גבוהה יותר ותביא בתורה לתדירות השתתפות בני הנוער ביחידות הנוער גבוהה יותר. במילים אחרות, הערכת שביעות הרצון תתווך את הקשרים בין דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה לבין תדירות ההשתתפות.

כדי לבחון את התאמת מודל התיווך של המשתנה התלוי (שביעות רצון של בני הנוער) בין המשתנים הבלתי תלויים, דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה, לבין המשתנה התלוי השני, תדירות ההשתתפות, בוצע ניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling – SEM). המודל שחושב עבור כלל הנבדקים במדגם מוצג בתרשים 1. בהתאם להשערת מודל התיווך, מוקמו המשתנים בתוכנה כך שבצד ימין מסודרים שלושת המשתנים הבלתי תלויים, דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה, במרכז המודל מוצב המשתנה התלוי הראשון – שביעות הרצון, ובקצה השמאלי, בהמשך לרצף, מוצב המשתנה התלוי השני – תדירות ההשתתפות. על בסיס זה נמדד טיב ההתאמה וחושבו אומדני הקשרים בין המשתנים.



תרשים 1 : מקדמים מתוקננים (ביטא) לבחינת מודל התיווך בקרב כלל הנבדקים במדגם (N=993)
 מדדי טיב ההתאמה של מודל התיווך לכלל המדגם מוצגים בלוח 5.

לוח 5
 מדדי טיב ההתאמה של מודל התיווך

ECVI	CFI	NFI	RMSEA	p (χ^2)	χ^2 (2)	
.321	.872	.728	.128	.001	51.02	מודל 1 – כללי

מדדי טיב ההתאמה של המודל מצביעים על התאמה נמוכה של הנתונים למודל. בתוך כך, ערכו של מדד χ^2 הוא 51.02 ומובהק, ולפיכך מהווה התאמה נמוכה יחסית של הנתונים. מדד ה-RMSEA גבוה מ-0.07 ואילו מדדי ה-NFI ו-CFI נעים בין 0.72 ל-0.87. בלוח 6 מוצג ריכוז אומדנים של הקשרים בין המשתנים המשתתפים במודל.

לוח 6

אומדני הקשרים בין המשתנים

			Estimate	SE	CR	Beta	P
שביעות רצון	←	דיאלוג	.411	.050	8.233	0.285	***
שביעות רצון	←	ביטוי עצמי	.628	.051	12.346	0.437	***
שביעות רצון	←	בחירה	.123	.040	3.075	0.086	.002
השתתפות	←	שביעות רצון	.200	.320	2.075	0.367	.001
השתתפות	←	דיאלוג	-.395	.025	-15.681	-0.502	***
השתתפות	←	ביטוי עצמי	.500	.211	1.021	0.639	.002
השתתפות	←	בחירה	-.137	.025	-5.471	-0.176	***

***= $p < 0.001$

כפי שניתן לראות בתרשים 1 ועל פי אומדני הקשרים בין המשתנים המסוכמים בלוח 6, נמצא מודל תיווך חלקי בקרב כל המשתתפים. ראשית, נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה לבין שביעות רצון, כאשר הקשר החזק ביותר הוא עם ביטוי עצמי. בהמשך לכך, נמצא כי שביעות רצון מנבאת תדירות השתתפות גבוהה באופן חיובי ומובהק. כלומר, ככל שדיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה גבוהים יותר, כך שביעות הרצון של הנערים מהפעילות ביחידת הנוער גבוהה יותר. שביעות הרצון מביאה בתורה לתדירות השתתפות גבוהה יותר בפעילויות. קשר תיווך זה הוא קשר עקיף, משום שנמצא גם קשר ישיר בין הדיאלוג והביטוי העצמי לבין תדירות ההשתתפות. לפיכך, השערת המחקר השנייה אוששה חלקית בלבד.

דיון ומסקנות

א. הקשר בין עקרונות הפעולה לשביעות הרצון
 כפי שהוצג מעלה, נמצאו קשרים חיוביים בין עקרונות הפעולה המתודולוגיים דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה לבין שביעות הרצון ותדירות ההשתתפות, המשמשים במחקר זה כמדדים להצלחתן של יחידות הנוער. כלומר, ככל שיחידת הנוער מיישמת בתוכניותיה את שלושת עקרונות הפעולה המתודולוגיים הנחקרים, כל אחד לחוד וכולם ביחד, וככל שמידת ההערכה של היחידה על ידי החניכים גבוהה יותר, כך תדירות ההשתתפות גבוהה יותר. ממצאי המחקר הראו כי עקרונות הפעולה המתודולוגיים דיאלוג, ביטוי עצמי, ובחירה קשורים ומנבאים באופן חיובי את שביעות הרצון. כלומר, ככל שהשימוש בעקרונות הפעולה טוב יותר כך שביעות הרצון גוברת. המרכיבים החשובים ביותר בהערכת החניכים את שביעות רצונם היו צוות המדריכים והיחידה בשלמותה, ואחריהם: התכנים, התוכניות והפעילויות.

כהן (2012) ביצע ניתוח מבני של הממדים השונים של הצופן הבלתי פורמלי של כהנא והציע שלושה סוגי השפעות: הזדהות, התנסות ומחויבות למסגרת. הוא ציין שהתהליך החינוכי הבלתי פורמלי מייצר רצף המתחיל בהזדהות עם הסמלים שמציגים ערכי הארגון, ממשיך בתכליתיות סמלית, עובר דרך התנסות תוך השתתפות הפעילה המתאפשרת על ידי המודולריות, הניסוי והטעייה, הסמליות והשניות, וממנה נוצרת מחויבות לארגון, לערכיו או לתוכני עיסוקו. מחקר זה מאמץ את תפיסתו של כהן (שם), שלפיה החינוך הבלתי פורמלי שואף ליצירת מחויבות של החניכים לקבוצה, ליחידה או לארגון. ממצאי המחקר הנוכחי תומכים ברצף פיתוח המחויבות (Cohen, 2001). לפיכך, יחידת נוער מצליחה היא זו המייצרת מחויבות משמעותית בבני הנוער. מחויבות זו באה לידי ביטוי בהשתתפות תדירה ורציפה ומעורבות פעילה (סילברמן-קלר, 2012).

ב. התפקיד המתווך של שביעות הרצון
 השערת מודל התיווך, שטענה שהשימוש בעקרונות הפעולה המתודולוגיים מגדיל את שביעות הרצון, ושזו בתורה מביאה לתדירות השתתפות גבוהה יותר, אוששה חלקית לכלל המדגם. הממצאים הראו כי ככל שהערכת עקרונות הפעולה דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה גבוהים יותר, שביעות הרצון של בני הנוער

גבוהה יותר, וזו בתורה משפיעה באופן חיובי על תדירות ההשתתפות. להשפעתה של שביעות הרצון באופן חיובי על תדירות ההשתתפות אפשר להציע כמה הסברים. ראשית, ההשתתפות בפעילות יחידות הנוער היא מרצון. למרות ראיות מחקריות על העדר קשר בין הזמן המושקע בפעילות פנאי כלשהי לחשיבות שמייחסים לה בני הנוער (כהן, 2008), בהינתן הבחירה, אנשים נוטים לעסוק בפעילויות שהם מעדיפים ושמעניקות להם משמעות, במקום בפעילויות שנראות להם חסרות ערך, משעממות, לא מהנות או מתסכלות. לכן, ככל שבני הנוער יהיו מרוצים מהפעילויות ביחידת הנוער, כך יגדל הסיכוי שישתתפו בתדירות גבוהה. שנית, יחידות הנוער הן רק חלק ממגוון אפשרויות פנאי העומדות בפני בני הנוער. בהעדר שביעות רצון מהפעילות ביחידה, יימשכו בני הנוער לכיוונים אחרים, ונוכחותם ביחידה תפחת. בבואם של בני הנוער לבחור, שביעות הרצון היא גורם חשוב לאור התחרות בין אפשרויות הפנאי השונות, ובמיוחד לאור מגבלות הזמן הפנוי שלהם. מכאן, שאין סיבה לחשוב שהשימוש בעקרונות הפעולה בלבד יביא לתדירות השתתפות גבוהה יותר. רק כאשר היישום של עקרונות הפעולה יביא ליחס חיובי בקרב החניכים, תעלה תדירות ההשתתפות. במילים אחרות, שביעות הרצון היא גורם מתווך בין השימוש בעקרונות הפעולה לבין תדירות ההשתתפות. תפקידו המתווך של מדד שביעות הרצון, המשתקף בממצאי המחקר הנוכחי, מלמד שטיפוח עקרונות פעולה של דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה עשוי לחזק את שביעות הרצון של בני הנוער מהפעילויות בחינוך הבלתי פורמלי, ועל ידי כך להביא לעלייה במידת המחויבות לקבוצה ולארגון (כהן, 2012).

ממצאי המחקר מעניקים תימוכין אמפיריים למודל הכללי של העבודה הנוכחית, שלפיו יישום שלושת העקרונות הללו בפעילותן של יחידות הנוער, בדגש על הביטוי העצמי של בני הנוער, יביא לשביעות רצון גבוהה יותר. זאת מכיוון ששביעות הרצון של בני הנוער מוסברת במידה רבה באמצעות יכולתן של יחידות הנוער לאפשר לחניכים הזדמנויות להביע את עצמם בצורה פתוחה ואוטנטית, לאפשר דיאלוג פורה ומצמיח וכן לאפשר להם בחירה ברמה מיטבית. תרומתם החיובית של עקרונות הפעולה המתודולוגיים עולה בקנה אחד עם התפיסה שלפיה החינוך הבלתי פורמלי צריך לעודד בעיקר יסודות ליברליים של צמיחה אישית ושל העצמת בני הנוער, תוך מתן חירות ובחירה אישית (כהנא, 2004).

בבחינת הקשרים הנפרדים בין שלושת עקרונות הפעולה לבין תדירות ההשתתפות, נמצא כי דיאלוג ובחירה קשורים באופן חיובי לתדירות ההשתתפות: ככל שהיו מדדי הדיאלוג והבחירה גבוהים יותר, כך הייתה תדירות ההשתתפות גבוהה יותר. למרות זאת, לא נמצא מתאם בין שאר מרכיבי עקרונות הפעולה המתודולוגיים לבין המרכיב "אפשרות ההצטרפות או העזיבה", שהוא אחד המוטיבים המרכזיים המפרשים את עקרון הבחירה החופשית בקוד הבלתי פורמלי (Kahane, 1975).

יותר מארבעה עשורים עברו מאז ניסח כהנא את הקוד הבלתי פורמלי. ממצאי מחקר זה, המצטרפים לממצאיה של גרונר (2017), מעמידים בסימן שאלה את התוקף ואת הרלוונטיות של פירוש זה של כהנא לעקרון הבחירה החופשית. עם זאת אין הממצאים מערערים על תקפותה של הבחירה כתנאי הכרחי לקיומו של החינוך הבלתי פורמלי (יאיר, 2012), וודאי שאין הם מערערים על תוקף הקוד הבלתי פורמלי בכללותו.

בהשערת המודל נטען שהמשתנה, שביעות רצון, יתווך את הקשרים בין עקרונות הפעולה, דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה, לבין תדירות ההשתתפות. סביר להניח שכאשר בני הנוער נהנים מהפעילות ביחידה, מוצאים אותה מיטיבה, משמעותית ועונה על צורכיהם וציפיותיהם, אזי הם מרוצים ממנה. כפי שצוין למעלה, השימוש בשלושת עקרונות הפעולה מקדם את כל אלה. פעילויות המאפשרות לבני הנוער ביטוי, מכילות את הצרכים וההעדפות שלהם ומגיבות דרך סימטרייה, כלומר דרך יחס בין שווים המאפשר יצירת הזדהות, עונות על הציפיות ומיטיבות עם בני הנוער. לפיכך, הקשר התאורטי בין השימוש בעקרונות הפעולה לבין שביעות הרצון של בני הנוער נשען על הטענה כי עקרונות הפעולה מיטיבים עם בני הנוער ואף הופכים את הפעילות למהנה ולמשמעותית עבורם.

מהמחקר הנוכחי עולה, כי בני הנוער מרוצים בעיקר מצוות המדריכים, מיחידות הנוער באופן כללי ומהתכנים בפעילויות היחידות. הם פחות מרוצים ממידת המעורבות שלהם בתכנון ובקביעת הפעילויות ומהתשתיות והמתקנים העומדים לרשותם. דירוג זה מחזק את הקשר בין שימוש בעקרונות הפעולה לשביעות הרצון. לפיכך, ממחקר זה עולה ההמלצה המעשית עבור מנהלי יחידות הנוער, ולפיה רצוי להרחיב את השפעתם של בני הנוער על תוכני הפעילויות. בניגוד

לשיפור התשתיות, הדורש תקציב נכבד ושיתוף פעולה של גורמים רבים, שינוי תפקידם של החניכים ניתן ליישום בטווח הקצר, דרך שיתופם בקביעת הנהלים והכללים המסדירים את סוג השיח ביחידה, כמו גם את תוכני הפעילויות ואת אופיין. יש להדגיש כי תהליך שיתוף זה, בדומה לניסוח חוזה או אמנה, איננו מעשה חד-פעמי, ויש לחזור ולשתף כל קבוצה חדשה המצטרפת ליחידה.

במחקר השוואתי בין טיפוסי יחידות נוער נמצא שיחידות נוער המוכוונות לפעילות חברתית המתמקדת בנערה ובנער, בפיתוח גורמי חוסן ובפיתוח התרבות המקומית זוכות לשיעור רצון גבוהה בקרב החניכים והחניכות (בן נח, בדפוס). ממצא זה הוא בעל משמעות בכל הנוגע להתאמת המאמצים והמשאבים של היחידה בתכנון פעולותיה ובחלוקת הזמן הנגיש לחניכים בין פעולות ממוקדות תוכן, תוכניות משימתיות, תוכניות ממוקדות נושא וזמן חופשי לביטוי ולשיח של קבוצת השווים ושל צוות ההדרכה. כפי שהראה המחקר הנוכחי, שילוב של התמקדות בחניכים ובצורכיהם החברתיים והאישיים, תוך התכוונות לפיתוח גורמי חוסן ולטיפוח תרבות מקומית, נוסף על פיתוח דיאלוג משמעותי ואינטימי, מכבד, מקבל, מאפשר מקשיב ומכיל – כל אלו ישפרו את שביעות הרצון בקרב החניכים. צוות מדריכים הניחן בסבלנות להכלת הנערים, ושיש בו אהבה, כבוד, גישה דיאלוגית סימטרית ומחויבות אליהם, ונוסף על כך נושא עימו בארגז הכלים שלו את הגישה, המתודה והאמונה ביכולת הנערים להתמודד עם האתגר, יכול לשפר את שביעות רצונם מן הפעילויות, לעודד את התמדתם ולתרום משמעותית לחוסנם של הנערים בקהילה.

מקורות

בן נח, צ' (2018). **תרומתם של עקרונות הפעולה דיאלוג, ביטוי עצמי ובחירה להצלחתן של יחידות הנוער מטיפוסים שונים**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.

בן נח, צ' (2022). **יישום עקרונות הפעולה: 'דיאלוג', 'ביטוי עצמי' ו'בחירה' בטיפוסים שונים של יחידות נוער**. **כעת**, ז', 197–220.

בן נח, צ' (בדפוס). **טיפולוגיה של יחידות הנוער והשוואה של דרכי פעולתן**. בתוך: ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי**. תל-אביב: מופ"ת.

ברוכמן, א' (2007). **מחקר למיפוי התופעות המשפיעות על תחושת הביטחון של בני הנוער ברעננה: דו"ח ביניים**. בית ברל: המכללה האקדמית בית ברל.

גובר, נ' (2008). **הדיאלוג הפרייריאני: העצמה, שחרור, אוריינות פוליטית וסולידריות חברתית**. בתוך: נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (עמ' 195–213). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

גרונר, ה' (2017). **הקוד החינוכי הבלתי פורמלי עדכון המאפיינים של ממדיו ובניית כלי להערכת עוצמתם**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.

הראל-פיש, י' (2014). **"חוסן נעורים": הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער**. בתוך: ר' צימר וח' בוני-נח (עורכות), **מניעת השימוש בסמים ובאלכוהול** (עמ' 67–83) ירושלים: מוסד ביאליק.

הראל-פיש, י', קורן, ל' ופוגל-גריןולד, ח' (2009). **נוער בישראל: בריאות, רווחה ודפוסי התנהגויות סיכון 1994–2006**. ממצאים מסקר ה-HBSC הרב לאומי של ארגון הבריאות העולמי 2006–2007. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

וייסבלאי, א' (2012). **מעורבות ממשלתית במתן מסגרות משלימות ושירותי חינוך בלתי פורמלי לבני נוער – סקירה משווה**. ירושלים: הכנסת – מרכז המידע והמחקר.

וייסבלאי, א' (2023). **רקע בנושא פעילות תנועות הנוער ותקצובן – רקע לדיון**. ירושלים: הכנסת – מרכז המידע והמחקר.

יאיר, ג' (2012). **חוויות מפתח בחינוך הבלתי פורמלי**. בתוך: ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 497–517). תל-אביב: רסלינג.

כהן, א"ה (2008). **זהות יהודית, ערכים ופנאי – עולמם של תלמידים ותלמידות ישראלים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים**. תל-אביב: מרכז קלמן לחינוך יהודי, אוניברסיטת תל-אביב.

כהן, א"ה (2012). **ניתוח מבני רב-ממדי של הקוד הבלתי פורמלי: היבט סינכרוני ודיאכרוני**. בתוך: ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 519–543). תל-אביב: רסלינג.

כהן, א"ה, רומי, ש', בר-און כהן, ע', סלקובסקי, מ' ואילוז ש' (2015). **הפנאי בקרב בני הנוער בישראל. חינוך בלתי פורמלי, אקלים בית ספרי, אלימות, סיכון לנשירה ורווחה נפשית**. דוח מחקר למדען הראשי במשרד החינוך. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

כהנא, ר' (2004). לקראת תאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה ביחס לנעורים. בתוך: ז' גרוס ו'י דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 131–151). תל-אביב ורמת גן: רמות.

כנסת (2011). **חוק הרשויות המקומיות (מנהל יחידות נוער ומועצת תלמידים ונוער)**, תשע"א –
<https://main.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/page.2011/s/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawitemid=406228>

משרד החינוך (1.2.2011). **חוזר מנכ"ל תשע"א/6(ב)**.
<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Ma.nkal/EtsMedorim/8/8-2/HoraotKeva/K-2011-6-2-8-2-19.htm>

סדן, א' (2009). **עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

סילברמן-קלר, ד' (2007). הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי. בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 97–120). ירושלים: מאגנס.

סילברמן-קלר, ד' (2012). מה בין דעת בלתי פורמלית לבין מוטיבים אחדים בהגות הפרוסט-מודרנית? בתוך: ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 123–145). תל-אביב: רסלינג.

שיש, א' (2022) החינוך הבלתי פורמלי במאה ה-21 כפדגוגיה מוכללת. בתוך: א' שיש ו'י דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית ערכית** (עמ' 437–458). תל אביב.

שמש, א' ושמש, ר' (2010). קידום החוסן הנפשי בעבודה חינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון. **מניתוק לשילוב**, 16, 141–128.

Aber, J.L., Brown, J.L., Chaudry, N., Jones, S.M., & Samples, F. (1996). The evaluation of the resolving conflict creatively program: An overview. *American Journal of Preventive Medicine*, 12(suppl. 5), 82–90.

Afuape, T., & Hughes, G. (Eds). (2016). *Liberation practices: Towards emotional wellbeing through dialogue*. New York, NY: Routledge.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

- Barcelata Eguiarte, B.E., & Rivas Miranda, D.J. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes Mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 119–137.
- Cattell, R. (Ed.) (2012). *The Scientific Use of Factor Analysis in Behavioral and Life Sciences*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Chen, W., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., Liu, G., & Luo, S. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 108, 98–102.
- Cieciuch, J., & Topolewska, E. (2017). Circumplex of identity formation modes: A proposal for the integration of identity constructs developed in the Erikson–Marcia tradition. *Self and Identity*, 16(1), 37–61.
- Cohen, E.H. (2001). A structural analysis of the R. Kahane code of informality: Elements toward a theory of informal education. *Sociological Inquiry*, 71(3), 357–380.
- Cohen, E.H., & Amar, R. (2002). External variables as points in smallest space analysis: A theoretical, mathematical and computer-based contribution. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 75(1), 40–56.
- Cooke-Davies, T. (2002). The "real" success factors on projects. *International Journal of Project Management*, 20(3), 185–190.
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale III, W.W., & Meeus, W. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: A five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 839–849.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo xxi.

- Freire, P., & Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377–403.
- Góngora, V. C. & Solano, A. C. (2014). Well-being and life satisfaction in Argentinean adolescents. *Journal of Youth Studies*, 17(9), 1277–1291, Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2014.918251>
- Guttman, L. (1982). "What is not what" in theory constructions. In: R.M. Hauser, D. Mechanic, & A. Haller (Eds.), *Social Structure and Behavior* (pp. 331–348). New York: Academic Press.
- Haglund, B., & Anderson, S. (2009). Afterschool programs and leisure-time centers: Arenas for learning and leisure. *World Leisure Journal*, 51(2), 116–129.
- Jackson, E.S. (2008). *Stress resilience in African American adolescents: The role of culture-specific protective factors*. Doctoral dissertation, University of Florida.
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior theory, psycho-social development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82, 331–342.
- Jessor, R., Donovan, J.E., & Costa, F.M. (2017). Accounting for marijuana use in adolescence and young adulthood. In: *Problem Behavior Theory and Adolescent Health* (pp. 259–275). Cham, Switzerland: Springer International Publishing
- Kahane, R. (1975). Informal youth organization: A general model. *Sociological Inquiry*, 45(4), 17–28.
- Kandel, D.B. (1982). Epidemiological and psychological perspectives on adolescent drug use. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 21, 328–347.
- Kandel, D.B. (1991). *Developmental stages of involvement in substance use and other problem behaviors: Establishing the evidence and identifying the commonality versus the specificity of risk factors*. Conference on Adolescent Problem and Risk Taking Behavior. National Institute of Child Health and Human Development. West Virginia.

- Kolb, D.A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT press.
- MacDonald, J.M., Piquero, A.R., Valois, R.F., & Zullig, K.J. (2016). The Relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(11), 1495–1518.
- Omletchenko, E. (2000). *Youth Cultures and Subcultures*. Moscow: Institute of Sociology.
- Oshri, A., Carlson, M.W., Kwon, J.A., Zeichner, A., & Wickrama, K.K. (2017). Developmental growth trajectories of self-esteem in adolescence: Associations with child neglect and drug use and abuse in young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(1), 151–164.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M E P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York, NY: Free Press.

Kaet

Vol. 8 (2023)

Editor: David Prebor

©

All Rights Reserved

Talpiot

Academic College of Education

Holon, Israel

www.talpiot.ac.il