

דפים

70

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"ט
2019

עורך: דן ענבר

דפים 70

מכון מופ"ת

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

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

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

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

המאמרים המופיעים בגיליון זה:

פדגוגיה שיתופית וטכנולוגיה מתקדמת: אינטראקציה הדוקה בין פדגוגיה לטכנולוגיה

יחסי אמון והסתרה בהדרכה פדגוגית

ספרות זיכרון השואה בהכשרת מורים - סיפורו של קורס בישראל ובגרמניה

התנהגות הפנייה לעזרה כאסטרטגיה במודל של הכוונה עצמית בלמידה (SRL)

כמו כולם או עם כולם? על נכונות מורים לעתיד להורות בכיתות משלבות

היחס לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות ומידת האמפתיה אליהם: השוואה בין מורים, הורים ותלמידים

בחינת הקשרים בין חרדה חברתית לבין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים בקרב סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל

טיפול כשירות הבעה של סטודנטים בהשכלה גבוהה: בין הטמעה ארגונית למימוש פדגוגי

בחינת יעילות התרומה של תוספת שעות הוראה באנגלית לשיפור הישגיהם של תלמידים בחטיבת הביניים

"גננת זה לא מה שחשבת": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות

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

Email: info@mofet.macam.ac.il

www.mofet.macam.ac.il/dapim

דפים

70

תשע"ט
2019

עורך: דן ענבר

הנחיות למחברים

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

DAPIIM 70

Journal for Studies and Research in Education

Editor: Prof. Dan Inbar

חברי מערכת דפים

עורך: פרופ' דן ענבר

עורכת משנה: ד"ר פנינה כץ

חברת המערכת: ד"ר חוה גרינספלד

רכזת המערכת: ניצה נחאיסי

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכי תוכן ולשון: שמוליק אבידר, נירית איטינגון, לילך צ'לנוב

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

ועדת המערכת

פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר ענת בארט, מכללה ירושלים

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

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

ד"ר שרה זיו, מכון מופ"ת

פרופ' מחמוד חליל, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

פרופ' אורה שורצולד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר יהודית שטיימן, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ט 2019

הדפסה: איילון הפקות בע"מ

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר מירי שינפלד, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות; מכון מופ"ת

ד"ר נגה מגן-נגר, המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה

פרופ' אליעזר יריב, המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה

אורית פורקוש, בית חינוך "רימון" בכפר יונה

פרופ' אילנה אלקד-להמן, מכללת לוינסקי לחינוך

פרופ' אירינה פיפר, אוניברסיטת הילדסהיים, גרמניה

ד"ר אורית מיוחס, משרד החינוך

פרופ' ברכה קרמרסקי, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר אורית גילור, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר מיכאל כץ, אוניברסיטת חיפה

נעמה מתיתיהו, בית ספר "ירושלים" בבת-ים

פרופ' שלמה רומי, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר איהאב זבידאת, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

ד"ר וליד דלאשה, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

ד"ר עבד אלרחמן ח'ליל, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

ד"ר יהודית וינברגר, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

ד"ר שושי דורפברגר, המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה

רוית חיון, בית ספר אזורי מקיף בקריית חיים

ד"ר רינת כספי, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון

ד"ר אורית הוד-שמר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע; המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר עדנה אור, המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה

ד"ר רוני ריינגולד, המכללה האקדמית חמדת הדרום; המכללה האקדמית אחוה

פרופ' רחל פרנקל מדן, מכללת לוינסקי לחינוך

תוכן עניינים

7

דבר המערכת

עיון ומחקר בחינוך

11

מירי שינפלד, נגה מגן-נגר
פדגוגיה שיתופית וטכנולוגיה מתקדמת: אינטראקציה הדוקה
בין פדגוגיה לטכנולוגיה

35

אליעזר יריב, אורית פורקוש
יחסי אמון והסתרה בהדרכה פדגוגית

59

אילנה אלקד-להמן, אירינה פיפר
ספרות זיכרון השואה בהכשרת מורים - סיפורו של קורס בישראל ובגרמניה

95

אורית מיוחס, ברכה קרמרסקי
התנהגות הפנייה לעזרה כאסטרטגיה במודל של הכוונה עצמית בלמידה (SRL)

127

אורית גילור, מיכאל כץ
כמו כולם או עם כולם? על נכונות מורים לעתיד להורות בכיתות משלבות

149

נעמה מתיתיהו, שלמה רומי
היחס לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות ומידת האמפתיה אליהם:
השוואה בין מורים, הורים ותלמידים

איהאב זבידאת, וליד דלאשה, עבד אלרחמן ח'ליל
בחינת הקשרים בין חרדה חברתית לבין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים
וחינוכיים-לימודיים בקרב סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל
183

יהודית וינברגר
טיפוח כשירויות הבעה של סטודנטים בהשכלה גבוהה:
בין הטמעה ארגונית למימוש פדגוגי
209

שושי דורפברגר, רות חיון
בחינת יעילות התרומה של תוספת שעות הוראה באנגלית
לשיפור הישגיהם של תלמידים בחטיבת הביניים
233

רינת כספי, אורית הוד-שמר, עדנה אור
"גננת זה לא מה שחשבת": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות
במסלול להכשרת גננות
251

ספרים על שולחן המערכת

רוני ריינגולד
נמרוד אלוני, קובי גוטרמן וציון שורק (עורכים) (2018). הרבגוני הוא הסטנדרטי
החדש - הוראה פרטנית בחינוך העכשווי
273

רחל פרנקל מדין
רבקה אלינב (2018). "דווקא רציתי לצאת מגדרי" - מסע הגיבורה כיוצרת:
תשובת-הנגד של רומן החניכה הנשי
276

281 **תקצירים באנגלית (abstracts)**

דבר המערכת

גיליון השבעים של כתב העת דפים משקף היטב את מרחב התכנים העצום שהחינוך וההוראה מאתגרים בו. כל פעם אני נפעם מחדש ממגוון הנושאים המדרבנים את מורי המכללות ואת מרצי האוניברסיטאות לחקור, ללמוד ולחלוק ידע ותובנות עם עמיתיהם. ואם דפים מעודד ולו רק מורה אחת או מורה אחד להעמיק חקר ולחלוק זאת עם עמיתים, דיינו. בדברים הבאים לא נתמצת את המאמרים, אלא רק ננסה להציג את העניין ואת הסקרנות של הקוראים על מנת "לראות" ולהבין את מה שנמצא מתחת למילים הכתובות או למספרים המוצגים.

המאמר הפותח את הגיליון הוא מאמרו של ד"ר מירי שינפלד וד"ר נגה מגן-נגר, "פדגוגיה שיתופית וטכנולוגיה מתקדמת: אינטראקציה הדוקה בין פדגוגיה לטכנולוגיה". הכותבות מתמודדות עם סוגיה אקוטית ואקטואלית: איך אנחנו מצליחים לנצל את הטכנולוגיה מבלי לאבד את הפדגוגיה, או איך אנחנו מפקימים את הפוטנציאל הטכנולוגי ולא משעבדים אותו לפדגוגיה המסורתית? האם פדגוגיה שיתופית היא הכיוון?

המאמר השני, "יחסי אמון והסתרה בהדרכה פדגוגית", מאת פרופ' אליעזר יריב ואורית פורקוש, בוחן לעומק את הסוגיה של אמירת אמת ביחסים מקצועיים. המיקוד של הדיון מכוון ליחסים בין המודרך או המודרכת להוראה לבין המדריכה הפדגוגית, ואנו שואלים: כיצד ניתן לקבל הדרכה טובה מבלי לחשוף את הקשיים האמיתיים? כיצד אפשר לפרוס את הקשיים הסמויים מבלי לחשוש מחשיפת חולשות אישיות ומקצועיות?

המאמר השלישי, "ספרות זיכרון השואה בהכשרת מורים - סיפורו של קורס בישראל ובגרמניה", שכתבו פרופ' אילנה אלקד-להמן ופרופ' אירינה פיפר, לוקח אותנו לממד אחר. המאמר מעביר אותנו אל זיכרון השואה ואל ביטוייה בספרות, הן העברית והן הגרמנית, כפי שהיא נתפסת ומנותחת על ידי בנות ובני הדור השני והשלישי אחרי השואה, בישראל ובגרמניה. כיצד משפיעה הספרות הזאת על הזהות האישית? המיוחד במאמר זה שהוא נגזר מאינטראקציה בין סטודנטים להוראה בגרמניה ובישראל, שלמדו יחד בקורס מקוון ומודרך.

המאמר הרביעי, "התנהגות הפנייה לעזרה כאסטרטגיה במודל של הכוונה עצמית בלמידה (SRL)", שכתבו ד"ר אורית מיוחס ופרופ' ברכה קרמרסקי, יוצא מנקודת המוצא שהכוונה עצמית בלמידה מחייבת בקשת עזרה וקבלת עזרה. אז מה הבעיה? מסתבר שחיפוש עזרה וקבלתה אינם עניין פשוט ואוטומטי. זהו תהליך קוגניטיבי, מטה-קוגניטיבי והתנהגותי. קורא הבוחן לעומק את המאמר הזה ואת מאמרו של יריב ופורקוש מבחין שהם משיקים תאורטית; שניהם מתמודדים עם שאלת השיתוף. המאמר החמישי, "כמו כולם או עם כולם? על נכונות מורים לעתיד להורות בכיתות משלבות", מאת ד"ר אורית גילור וד"ר מיכאל כץ, צופן בחובו התמודדות עם השאלה, מדוע קשה כל כך לשלב ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים במסגרות נורמטיביות. זוהי שאלה חוצת גבולות, חוצת תכנים, תהליכים וסיטואציות. המתח הוא בין הכללת ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים במסגרות ייחודיות לבין הכלתם במסגרת משותפת.

המאמר השישי, "היחס לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות ומידת האמפתיה אליהם: השוואה בין מורים, הורים ותלמידים", של נעמה מתיתיהו ופרופ' שלמה רומי, בוחן לעומק את עקרון הנורמליזציה ואת עקרון ההכלה שבבסיס תוכנית השילוב ומאיר את המורכבות שבשילוב. זאת על ידי השוואה בין התפיסות של השותפים לשילוב - מורים, תלמידים והוריהם - את הנושאים האלה. נבדקה גם ההשפעה של כמה משתנים מרכזיים היוצרים פרופילים שונים של תפיסות אשר משפיעות על האמפתיה כלפי הילדים המשולבים.

המאמר השביעי, "בחנינת הקשרים בין חרדה חברתית לבין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים בקרב סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל", שכתבו ד"ר איהאב זבידאת, ד"ר וליד דלאשה וד"ר עבד אלרחמן ח'ליל, פותח את המסך מעל סוגיה מרכזית בהכשרת מורים. האם הסטודנטים הערבים הלומדים בתוכניות ההכשרה חשים חרדה חברתית? ואם כן, מה הן הסיבות להתפתחותה של חרדה חברתית? היש הבדל בעוצמת החרדה בין מוסדות שונים להשכלה גבוהה? היש הבדל ברמת החרדה בין הסטודנטים הערבים לבין קבוצות מיעוט אחרות?

המאמר השמיני, "טיפוח כשירויות הבעה של סטודנטים בהשכלה גבוהה: בין הטמעה ארגונית למימוש פדגוגי", שכתבה ד"ר יהודית וינברגר, מעריך, בוחן ומנתח פרויקט של טיפוח כשירויות הבעה במוסד להשכלה גבוהה, ומאפשר לנו להציץ אל שתיים מהסוגיות העיקריות בהכנסת פיתוח פדגוגי למערכת החינוך. האם צריך לבנות קורס או קורסים מיוחדים לנושא (למשל, פיתוח כשירויות הבעה או פיתוח חשיבה ביקורתית או שימוש בטכנולוגיה), או שמא ראוי לשלב את הנושא במרבית הקורסים הנלמדים או אפילו בכלום? הסוגיה השנייה היא: כיצד אנו מתגברים על התופעה של הצלחה ארגונית בולטת (מודעות, ידע, תמיכה, ארגון וכדומה) לעומת אכזבה מהטמעת הרעיון ברובד הפדגוגי?

המאמר התשיעי, "בחנינת יעילות התרומה של תוספת שעות הוראה באנגלית לשיפור הישגיהם של תלמידים בחטיבת הביניים", מאת ד"ר שושי דורפברגר ורוית חיון, נפתח במשפט "לו ניתן למערכת החינוך כלי שיאפשר לה לנבא מי מהתלמידים יפיקו את מרב התועלת מהשקעת משאבים נתונה, אזי המנהלים, המורים והתלמידים היו נשכרים מכך". אכן, אז במי "כדאי" להשקיע את שעת הלימודים הנוספת במקצוע הנלמד? בתלמידים החלשים, הבינוניים או הטובים? ה"כדאי" מתייחס רק לאפקטיביות המשאב מבחינת הישגי התלמידים במקצוע ספציפי, ולא לשאלת הראוי.

המאמר הסוגר את הגיליון, "גננת זה לא מה שחשבת": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות", שכתבו ד"ר רינת כספי, ד"ר אורית הוד-שמר וד"ר עדנה אור, בודק שלב חשוב בדיון על תהליך ההתמקצעות של הגננת. איך נתפס תפקיד הגננת? מהי הזהות המקצועית שלה? האם תפיסת התפקיד יציבה? מהם המרכיבים המשתנים, וכיצד מסבירים את השינוי?

במדור "ספרים על שולחן המערכת" מובאות הפעם שתי סקירות: את האחת כתב ד"ר רוני ריינגולד, והאחרת נכתבה בידי פרופ' רחל פרנקל מן.

העורך

עיון ומחקר בחינוך



פדגוגיה שיתופית וטכנולוגיה מתקדמת: אינטראקציה הדוקה בין פדגוגיה לטכנולוגיה

מירי שינפלד, נגה מגן-נגר

תקציר

המחקר המתואר התמקד בבחינת תוכנית למידה מקוונת חדשנית בלימודים לתואר שני בחינוך (M.Ed.). המחקר בחן את תרומת הלמידה השיתופית, את שביעות הרצון של הסטודנטים מהלמידה השיתופית, את המוטיבציה הפנימית שלהם ואת עמדותיהם בנושא השימוש בטכנולוגיה מתקדמת. התוכנית החדשנית מתבססת על עקרונות הלמידה השיתופית, ומטרתה היא לחשוף את הסטודנטים לתחום ה"למידה מרחוק". למידה כזו מאפשרת לרכוש ידע, להתנסות ולהעמיק בסוגיות תוך כדי פיתוח כישורי חקר, שיתופיות וחשיבה אנליטית בסביבה מתוקשבת. במחקר השתתפו 92 סטודנטים שלמדו בשתי מכללות לחינוך (47 סטודנטים השתייכו לקבוצת ההתערבות ו-45 לקבוצת הביקורת). בנייתו ארבעת השאלונים שמילאו הסטודנטים נמצא כי המוטיבציה הפנימית היא גורם מתווך משמעותי בין שיתופיות לבין עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת. המסקנה המרכזית של המחקר היא שקיימת אינטראקציה הדוקה בין הפדגוגיה לבין הטכנולוגיה: הפדגוגיה מתאפיינת במידה רבה של למידה שיתופית מקוונת, וזו מקדמת עמדות חיוביות של הלומדים באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת. במחקר המשך עתידי מומלץ להגדיל את כמות המשתתפים בתוכנית, כמו גם להוסיף כלי מחקר שיבחן את רמת השיתופיות בקבוצה בלמידה מרחוק.

מילות מפתח: למידה שיתופית מקוונת, מוטיבציה פנימית, עמדות באשר לטכנולוגיה, שביעות רצון.

מבוא

ההתפתחות המהירה של טכנולוגיות חדשניות יוצרת תרבות חדשה. בתרבות זו יש מקום מרכזי לתקשורת ולשיתוף דיגיטליים, ואלה משנים את דמותם של הפרט, החברה והחינוך (NMC, 2014). באוניברסיטאות ובמכללות גוברת הדרישה לשימוש בטכנולוגיה לצורכי למידה אקדמית (Lambert et al., 2014). הטמעת הטכנולוגיות החדשניות במוסדות להשכלה גבוהה מצריכה שינויים ארגוניים ופדגוגיים נרחבים בהוראת קורסים ובלמידה האקדמית (Amirault, 2012). האינטראקציה שבין פדגוגיה לטכנולוגיה עשויה ליצור מצבי למידה חדשים ומלהיבים (Fullan & Langworthy, 2013). הלמידה המקוונת האינטראקטיבית מאפשרת שיתופיות - אחת ממימוניות הלמידה הנדרשות במאה ה-21 (מלמד ואחרים, 2011; Resta & Carroll, 2010). עידן השיתופיות הגלובלית של היום מתאפיין בביקוש למימוניות טכנולוגיות (Cook, 2010).

(Bell, Nugent, & Smith, 2016), ולכן יש חשיבות רבה להתנסות ישירה בהוראה ובלמידה של שיתופיות מקוונת במכללות להכשרת מורים. במחקרים נמצא כי למידה שיתופית מקוונת עשויה להניב עמדות חיוביות יותר בנושא השימוש בטכנולוגיה, כלומר היא יכולה לאפשר למורים שבדרך לתפקד טוב יותר בעידן הדיגיטלי (Lee, Cheung, & Hue & Ab Jalil, 2013; Chen, 2005). כמו כן נמצא כי מוטיבציה ללמוד ושביעות רצון מהלמידה, שני גורמים שקיים קשר ביניהם ואשר משפיעים על תהליך הלמידה, עשויות להשפיע על שילוב הטכנולוגיה בהוראה ועל עמדות המורים בנושא השימוש בטכנולוגיה (Callaghan, Graff, & Davies, 2009; Katz & Yablon, 2009; Hånze & Berger, 2007; 2013). עוד נמצא כי הידע הפדגוגי של מורים משפיע על אסטרטגיות ההוראה שלהם ועל נכונותם לשלב שימוש בטכנולוגיה בעבודתם (שמיר-ענבל וקלי, 2011).

מאמר זה מתאר מחקר גישוש שעניינו למידה שיתופית מקוונת בקורסים של התוכנית ללימודי תואר שני בחינוך, וההשפעה של למידה זו על עמדות הסטודנטים באשר לשימוש בטכנולוגיות מתקדמות בהוראה בכיתה. ממצאי המחקר הזה עשויים לספק מידע חשוב שיסייע להבין את הגורמים להצלחה של מודלים שיתופיים בלמידה במוסדות להשכלה גבוהה, כמו גם את השפעת המודלים האלה על עמדות הסטודנטים באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת. הנחת היסוד של המחקר הייתה ששיתופיות, שביעות רצון ומוטיבציה פנימית של הסטודנטים יכולות לנבא את עמדותיהם בנושא השימוש בטכנולוגיה מתקדמת. בסעיפים הבאים נסקר הרקע התאורטי של משתני המחקר: למידה שיתופית מקוונת, עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת, מוטיבציה פנימית ושביעות רצון.

למידה שיתופית מקוונת

למידה שיתופית מקוונת היא אחת משיטות ההוראה המקובלות בלמידה מרחוק. קיים קשר בין חמשת רכיבי הלמידה השיתופית: תלות הדדית חיובית, אחריותיות, אינטראקציה מקדמת, כישורים חברתיים ותהליך קבוצתי (Johnson & Johnson, 1999). שילוב מוצלח בין כל הרכיבים האלה במהלך הלמידה משפר את ההישגים האקדמיים ומגביר את המעורבות, האחריות והמוטיבציה הפנימית של הלומדים (Hånze & Berger, 2007). למידה שיתופית מקוונת דומה ללמידה שיתופית "פנים אל פנים", אלא שהמפגשים בין חברי הקבוצה הם ברשת האינטרנט. למידה כזו יכולה להיות סינכרונית או א-סינכרונית. במחקרים קודמים בנושא שיתופיות א-סינכרונית נמצא כי למידה שיתופית מקוונת יעילה יותר מלמידה שיתופית "פנים אל פנים" בהיבטים של איכות הפתרון, תוכן הפתרון ושביעות הרצון מאיכות הפתרון (Tsuei, 2011). לעומת זאת הסטודנטים לא היו מרוצים מתהליך האינטראקציה הקבוצתי ומאיכות הדיונים בקבוצה בלמידה הא-סינכרונית (Ocker & Yaverbaum, 1999).

תאוריית הלמידה השיתופית המקוונת (OCL: Online Collaborative Learning) התפתחה עם התפשטות הלמידה המקוונת במערכות חינוך (Harasim, 2012). בדרך כלל חומרי הלימוד

בקורס מקוון הם טקסטים, תמונות וסרטונים, והלומדים עלולים לחוש בדידות בשל חוסר במגע בין-אישי בלתי-אמצעי. יש אפוא חשיבות רבה ללמידה שיתופית בקורסים מקוונים, שכן היא יוצרת אינטראקציה בין הלומדים ותחושה של "נוכחות חברתית" (Resta & Shonfeld, 2013). תחושה זו תורמת לשיפור הלמידה, משכללת את יכולתם של הסטודנטים לנקוט מגוון דרכי הוראה, מגבירה את המוטיבציה ומגדילה את שביעות הרצון שלהם (Abedin, 2012; Harasim, 2012; Palloff & Pratt, 2005).

עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת

לצירוף המילים "עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת" יש שלושה היבטים: (א) ההיבט ההתנהגותי - הנטיות הטכנולוגיות של האדם ונטייתו להשתמש בטכנולוגיה בעבודתו; (ב) ההיבט הקוגניטיבי - הביטחון העצמי של האדם ביכולתו הטכנולוגית וביכולתו לבצע "משימות דיגיטליות"; (ג) ההיבט הרגשי - החרדה מטכנולוגיה, תחושת הדאגה בעת השימוש בטכנולוגיה והפחד מפני רכישת מיומנויות דיגיטליות (Loyd & Gressard, 1984). העמדות, התפיסות והאמונות של המורים בנושא הטכנולוגיה משפיעות על ההוראה בסביבה מתקשבת. יתרה מזאת, השפעתן מכרעת על יישום תהליכי השינוי המאפשרים הטמעה של פדגוגיה דיגיטלית (Cunningham, 2009; de Freitas & Oliver, 2005; Halverson & Smith, 2010; Selwyn, 2010).

לפי תאוריית ההתנהגות המתוכננת (theory of planned behavior) (Ajzen, 1991), העמדה משפיעה על ההתנהגות ומכתיבה תהליך של קבלת החלטות מתוכננות. הבחירה בהתנהגות מסוימת היא רציונלית ולא ספונטנית; התנהגות זו היא תוצאה של הכוונה לבצע אותה ושל כמות המאמצים שהאדם מוכן להשקיע כדי ליישם את כוונתו. הכוונה להתנהג באופן מסוים עשויה אפוא לנבא התנהגות עתידית. שלושה גורמים משפיעים על הבחירה בהתנהגות מסוימת: (א) היחס להתנהגות (attitudes) - הערכת האדם את ההתנהגות כחיובית או שלילית; (ב) נורמות סובייקטיביות (subjective norms) - דעותיהם של "אחרים משמעותיים" (עבור האדם) באשר לביצוע או לאי-הביצוע של ההתנהגות המסוימת; (ג) שליטה התנהגותית נתפסת (perceived behavioral control) - הערכת האדם את מידת הקושי הצפוי בביצוע ההתנהגות. ככל שהיחס להתנהגות חיובי יותר, הנורמות הסובייקטיביות חיוביות יותר והשליטה התנהגותית הנתפסת גבוהה יותר, הִפְּוֹנוֹת ההתנהגותיות חזקות יותר (Doll & Ajzen, 1992); וככל שהכוונות ההתנהגותיות חזקות יותר, הסיכוי לביצוע ההתנהגות גבוה יותר (Schifter & Ajzen, 1985). כל אחד מהגורמים המשפיעים על הִפְּוֹנוֹת ההתנהגותיות נגזר מאמונות רלוונטיות של האדם, ולפיכך ההתנהגות עצמה היא תוצר עקיף של מידע או אמונות באשר להתנהגות. תאוריה זו עשויה לספק מודל לפיתוח התערבות המכוונת לשינוי התנהגות אנושית (Ajzen, 2002). הנחת היסוד במחקר הנוכחי היא כי העמדות באשר לטכנולוגיה ישתנו בעקבות ההתנסות בלמידה שיתופית מקוונת, ובהמשך אלו ישפיעו על ההוראה והלמידה בכיתה (בהתאם למודל הלמידה השיתופית המקוונת שהמורים הכירו במהלך השתתפותם בקורס).

מוטיבציה פנימית

המונח "הניעה" (מוטיבציה, motivation) נגזר מהמילה "תנועה" (motion). מוטיבציה פנימית מוגדרת כעניין של הפרט בפעילות ממשית (Deci & Ryan, 1985). התנהגות הנובעת ממוטיבציה פנימית מתאפיינת בעניין בפעילות ובהנאה ממנה, ואין לה גמול חיצוני פרט להנאה שסיפקה הפעילות (Ryan & Deci, 2013). התנהגות כזו מצריכה התמודדות מתמשכת עם קשיים, ובדרך כלל היא מובילה לרכישת המיומנויות הנדרשות. לעומת זאת התנהגות הנובעת ממוטיבציה חיצונית מתאפיינת בהתבססות של הפעילות על דרישות וערכים חיצוניים (Deci & Ryan, 2012). במחקרים נמצא כי הישגים לימודיים ותפיסה חיובית של היכולת הלימודית נובעים ממוטיבציה פנימית יותר מאשר ממוטיבציה חיצונית (Gottfried, Marcoulides, & Oliver, 2009).

בלמידה שיתופית למוטיבציה פנימית יש תפקיד מכריע, משום שפגיעה בה עלולה לפגוע בתהליכי הלמידה של הקבוצה השיתופית (Hänze & Berger, 2007). לפי תאוריית ההערכה הקוגניטיבית (Deci & Ryan, 1985), אינטראקציות בין-אישיות אשר משפרות את תחושת המסוגלות העצמית בעת פעולה (כמו למשל תקשורת, שיח ומשוב) יכולות להגביר את המוטיבציה הפנימית, כיוון שהן מספקות מענה לצורך הפסיכולוגי הבסיסי בחיזוק תחושת המסוגלות העצמית (Deci & Ryan, 2012). לפיכך למידה שיתופית עשויה להגביר את המוטיבציה הפנימית.

מחקרים קודמים הראו שבקרב סטודנטים אשר התנסו בלמידה מרחוק, המוטיבציה הפנימית ללמוד הייתה גבוהה. מוטיבציה זו התבטאה בהנאה, בעניין, בתחושת מסוגלות עצמית גבוהה, בתחושת אוטונומיה ובלמידה נינוחה. מאפיינים אלה תרמו להצלחת הסטודנטים בקורס (Callaghan et al., 2013; Katz & Yablon, 2009). מחקרים נוספים הראו שקיים קשר מובהק בין מוטיבציה פנימית לבין גישה חיובית בנושא השימוש בטכנולוגיה (Hue & Ab Jalil, 2013; Lee et al., 2005).

שביעות רצון

שביעות הרצון של הסטודנט מוגדרת כהערכתו הסובייקטיבית את הישגיו הלימודיים ואת חוויותיו בקמפוס (Elliott & Shin, 2002, p. 198). לפי תאוריית הצרכים של מאסלו, מימוש הצרכים הבסיסיים - לרבות שיפור ההישגים, מימוש הפוטנציאל הרוחני וחיזוקו - תורם לשביעות רצונו של הפרט (Maslow, 1954). תאוריית הציפיות של ורום מוסיפה כי שביעות רצון היא תוצר של גמולים שהפרט תפס כחיוביים (Vroom, 2003). שביעות רצון מגבירה את המוטיבציה, וזו מניעה את הפרט לפעולה ולהתנהגות מסוימת (Deci & Ryan, 1985). ספרות המחקר בנושא למידה מרחוק מציעה מגוון של מחוונים לבדיקת שביעות הרצון של סטודנטים מלמידתם. מחוונים אלה בוחנים שלושה היבטים: פסיכולוגיים (כמו למשל תחושת מסוגלות והנאה), פדגוגיים (כמו למשל שביעות הרצון ממתודות ההוראה) ומבניים (שביעות הרצון ממבנה הקורס) (So & Brush, 2008). ככלל נמצא כי שביעות רצון מהקורסים משפיעה

על מוטיבציה פנימית (Callaghan et al., 2013; Katz & Yablon, 2009). בדומה למחקר קודם (Zhu, 2012), המחוונים שנבחרו במחקר הנוכחי כדי לבחון את שביעות הרצון מקורסים מבוססי טכנולוגיה, שהלמידה בהם שיתופית ומקוונת, כללו את שלושת ההיבטים שצוינו לעיל. אפשר להניח ששביעות הרצון של הסטודנטים תגבר בעקבות השתתפותם בתוכנית התערבות אשר תכלול למידה שיתופית מקוונת. המחקר הנוכחי מציע מודל התערבות ללמידה שיתופית מקוונת, וזו יכולה לתרום לקידום השימוש בטכנולוגיה מתקדמת בכיתה. על מנת ליישם למידה שיתופית מקוונת במערכת החינוך נדרש תהליך התפתחות מקצועי, משמעותי ועקיב של המורים. תוכנית להתפתחות מקצועית יעילה כזו צריכה לכלול התערבות מעשית, להתמקד בשינוי עמדתם של המורים באשר לדרכי רכישת הידע ולחזור ליישום הוראה חדשנית - המורה הוא המנחה, והסטודנטים הם מקור הידע (Kim, Kim, Lee, Spector, & DeMeester, 2013).

תוכנית ההתערבות

בשתי מכללות לחינוך בישראל פותחה תוכנית לימודים חדשנית לתואר שני בחינוך (M.Ed.). תוכנית זו מתבססת על שיתוף פעולה בלמידה מרחוק בין סטודנטים שאינם לומדים באותם מוסדות אקדמיים. תוכנית ההתערבות ארכה עשרה שבועות. הסטודנטים למדו בקבוצה שיתופית מקוונת שהשתתפו בה סטודנטים מכמה מכללות לחינוך, והלמידה התבססה על מודל TEC (Technology, Education and Cultural Diversity) - מודל יישומי שעיקרו שילוב טכנולוגיה חדשנית בתהליכי הוראה ולמידה בסביבה רבת-תרבותית. המודל מבוסס על עקרונות תאוריית המגע (CT: Contact Theory): שוויון בין המשתתפים, שיתופיות ולא תחרות, תמיכה מוסדית, הידברות מתמשכת, שותפות בין קבוצות ולא בין בודדים. המודל מציע התפתחות הדרגתית של התקשורת והאמון בין הקבוצות במהלך העבודה בדרך של דיונים באינטרנט, כלומר בלי שהמשתתפים יראו וישמעו את עמיתיהם. לפי מודל TEC, הלמידה השיתופית המקוונת מתחילה בתקשורת טקסטואלית; בשלב הבא נוספת תקשורת קולית בין המשתתפים, אחר כך נוסף הממד החזותי (באמצעות תקשורת מקוונת), ולבסוף מתקיים מפגש פנים אל פנים. השיתופיות בלמידה מתפתחת בהדרגה תוך כדי ביצוע משותף של משימות - החל בשלב הדיאלוג וכלה בשלב השיתופיות הסינרגטית, החל בשימוש בכלים פשוטים של רשת האינטרנט וכלה בשימוש בכלים מורכבים (Shonfeld, Hoter, & Ganayem, 2013).

תוכנית ההתערבות המתוארת במחקר זה נועדה "לחשוף" את הסטודנטים לתחום של למידה מרחוק, להקנות להם ידע ולאפשר להם להעמיק בסוגיות הייחודיות לדרך למידה זו. ההתערבות עודדה פיתוח של מיומנויות חקר, שיתופיות וחשיבה אנליטית בסביבה מתוקשבת. תהליכי החקר של כל קבוצה התבססו על קריאה, דיונים, ראיונות וכתביה משותפת, וזאת תוך כדי שימוש בכלים טכנולוגיים שיתופיים המצויים בסביבת TEC (בלוג הקבוצה, דיוני הקבוצה, דפי הקבוצה, מפגשים סינכרוניים). בתרשים 1 שלהלן מוצג תהליך החקר בקבוצות שיתופיות מקוונות.

| ביצוע הפעילות והערכה | הכנת פעילות למידה | ביצוע ראיונות | שאלות שאלות | חיפוש מידע | סיעור מוחין |
|---|---|--|--|---|---|
| <p>פעילות ביצוע</p> <p>הערכת התוצר הקבוצתי</p> <p>הערכת עצמית</p> | <p>סיכום הראיונות</p> <p>תכנון פעילות למידה מבוססת ממצאים ומסקנות חקר הנושאים לעמיתים בקבוצות אחרות</p> | <p>בניית מדריך ראיון עמדות</p> <p>ביצוע ראיון לעמית בקבוצה</p> | <p>העלאת שאלות מרכזית פורייה</p> <p>ניסוח שאלות לחקר</p> | <p>חיפוש מקורות מידע לנושא החקר</p> <p>סיכום מקורות המידע</p> | <p>העלאת רעיונות או מושגים הקשורים לנושא החקר</p> |

- משימה אישית
- משימה קבוצתית

תרשים 1: תהליך החקר בקבוצות שיתופיות מקוונות

מעיון בתרשים עולה שתהליך החקר כולל שישה שלבים מוגדרים. בחלק מהשלבים האלה יש עבודת צוות, ואילו בשלבים אחרים נדרשת למידה עצמית. נושאי החקר המגוונים עסקו בתחום של למידה מרחוק: סביבת למידה חדשנית, למידה ניידת, למידה מבוססת פרויקטים, רשתות חברתיות בחינוך ואתגרים בלמידה שיתופית. את רשימת הנושאים קבעו מרצי הקורס, והסטודנטים בחרו מתוך הרשימה הזו את נושא החקר שלהם.

תהליך הלמידה הקבוצתית התבסס על עריכת מחקר. בשלב הראשון כל קבוצה ציינה רעיונות או מושגים העוסקים בנושא שהיא בחרה לחקור. השלב השני כלל קריאת מקורות מידע וסיכום של המידע אשר תואר בהם. השלב השלישי התמקד בגיבוש שאלות המחקר. בשלב הרביעי נערכו ראיונות מקוונים: כל סטודנט ראיין את אחד מעמיתיו לקבוצה, וחבר אחר בקבוצה ראיין אותו. בשלב החמישי הסטודנטים סיכמו את הראיונות ותכננו את פעילות הלמידה בנושא הנבחר. בשלב השישי והאחרון, לאחר סיום הביצוע של פעילות הלמידה, הסטודנטים סקרו והעריכו את פעילות הלמידה של קבוצה אחרת או את זו שלהם (הערכת עצמית). בתחילת התהליך רמת שיתוף הפעולה בין חברי הקבוצה הייתה נמוכה, אך בסיום תקופת הלמידה השיתופית הייתה גבוהה, מקבילה, רציפה ואף סינרגטית (Salmons, 2006). תוכנית ההתערבות הייתה חלק מתוכנית הלימודים בקורס מקוון. בדרך כלל המבנה של קורסים מקוונים במכללה לחינוך דומה למבנה של קורסים רגילים, והשוני העיקרי הוא בכך שבקורסים המקוונים לא מתקיימים ברציפות מפגשי "פנים אל פנים" בין המרצה לבין

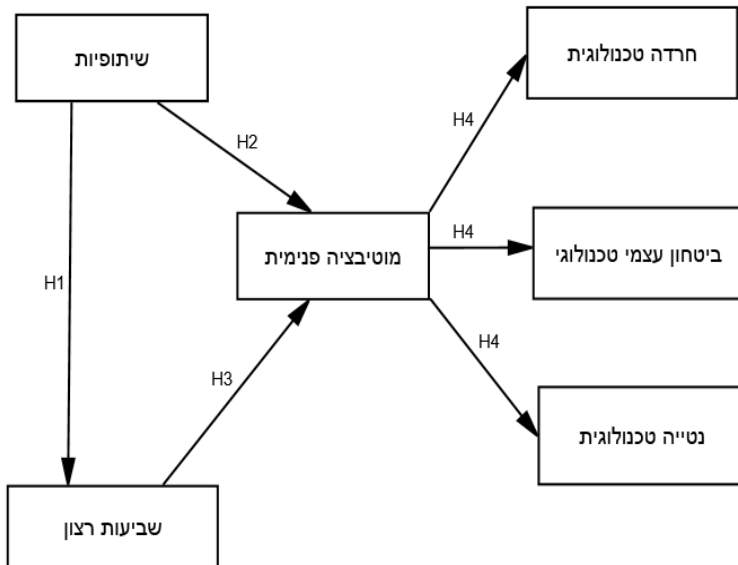
הסטודנטים. תוכני הקורס המקוון מוצגים באתר האינטרנט של הקורס ונחלקים ל"שיעורים" (מהסטודנטים נדרשת למידה עצמית של התכנים). התקשורת עם הסטודנטים מתנהלת בקבוצת הדיון (פורום) של הקורס ובאמצעות התכתבות עם המרצה (שליחת הודעות לחשבון הדוא"ל שלו וקבלת הודעות ממנו). חלק מהמשימות הן קבוצתיות; בדרך כלל המשימות נפרדות ומצריכות הבנה וניתוח. המרצה מחליט אם להעריך את למידת הסטודנטים בשיטה הקונבנציונלית או בשיטה חלופית (Cheng, Jordan, & Schallert, 2013). במחקר הנוכחי גם קבוצת הביקורת השתתפה בקורס מקוון שעסק בהוראה ובלמידה בסביבה מתוקשבת. הקורס הזה נערך במתכונת המקובלת בקורסים מקוונים במכללות להוראה; בקורסים האלה שיתוף פעולה הוא חלק מהמטלות, אולם רמת השיתופיות הנדרשת בהם נמוכה ("דיאלוג" ו"הערכת עמיתים") (Salmons, 2006).

מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתן של השיתופיות, שביעות הרצון והמוטיבציה הפנימית של סטודנטים לניבוי עמדותיהם באשר לשימוש בטכנולוגיה בהוראה. הסטודנטים (מורים בפועל) שהשתתפו במחקר נחלקו לשתי קבוצות: (א) קבוצת ההתערבות - סטודנטים לתואר שני בחינוך משתי מכללות אשר למדו בקורס המקוון החדשני "טכנולוגיות בחינוך"; (ב) קבוצת הביקורת - סטודנטים לתואר שני בחינוך משתי מכללות אשר למדו בקורס המקוון הרגיל "טכנולוגיות בחינוך".

השערות המחקר

1. ככל שרמת השיתופיות גבוהה יותר, שביעות הרצון מהקורס גבוהה יותר (H1).
 2. ככל שרמת השיתופיות גבוהה יותר, המוטיבציה הפנימית לבצע את המשימות בקורס גבוהה יותר (H2).
 3. ככל ששביעות הרצון מהקורס גבוהה יותר, המוטיבציה הפנימית לבצע את המשימות בקורס גבוהה יותר (H3).
 4. ככל שהמוטיבציה הפנימית לבצע את המשימות בקורס גבוהה יותר, פוחתת החרדה הטכנולוגית ומתחזקים הביטחון העצמי הטכנולוגי והנטייה הטכנולוגית (H4).
- מודל השערות המחקר מוצג בתרשים 2 שלהלן.



תרשים 2: מודל השערות המחקר

מתודולוגיה

המחקר נערך בשתי מכללות להכשרת מורים שתוכנית התערבות נכללת בקורסים מקוונים הנלמדים בהן. לפי גישת המחקר של חקר מקרה פנימי, למידה מעמיקה של מקרה פרטי מאפשרת ללמוד ממנו על אודות תופעה כללית (Stake, 2006). בשתי המכללות לחינוך תוכנית ההתערבות היא חדשה, ולכן המחקר המוצע הוא מחקר גישושי. מחקר כזה מתאים לחקר מקרה המתמקד בבחינה ראשונית ו"לא בשלה" של התופעה.

המשתתפים

במחקר השתתפו 92 סטודנטים שלמדו לתואר שני בחינוך (M.Ed.) בשתי מכללות לחינוך: קבוצת ההתערבות כללה 47 סטודנטים שלמדו בקורס מקוון חדשני, וקבוצת הביקורת כללה 45 סטודנטים שלמדו בקורס מקוון רגיל. ותק ההוראה הממוצע של הסטודנטים שבקבוצת ההתערבות היה 13.7 שנים (SD=8.23) ושל אלה שבקבוצת הביקורת היה 15.16 שנים (SD=7.14). בשתי הקבוצות רוב הסטודנטים היו נשים (91.5% בקבוצת ההתערבות ו-95.6% בקבוצת הביקורת).

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בארבעה שאלונים:

- **שאלון שיתופיות** (collaboration) - שאלון זה התבסס על תת-שאלון קודם לבחינת למידה שיתופית, נוכחות חברתית ושביעות רצון (So & Brush, 2008). השאלון כלל שבעה היגדים,

- ואלה בחנו את רמת האינטראקציה בין הלומדים ואת מידת השיתופיות ביניהם (בידע ובמיומנויות) כדי להשיג יעדי למידה. המהימנות הפנימית של השאלון הייתה גבוהה ($\alpha=.92$).
- **שאלון שביעות רצון** (satisfaction) - שאלון זה התבסס על שאלון קודם שהותאם לצורכי המחקר הנוכחי (דיין ומגן-נגר, 2013). השאלון כלל 16 היגדים, ואלה בחנו את מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מהקורס המקוון לאחר השתתפותם בו. המהימנות הפנימית של השאלון הייתה גבוהה ($\alpha=.92$).
 - **שאלון מוטיבציה פנימית** (intrinsic motivation) - שאלון זה התבסס על השאלון המקוצר של ראין, קוסטנר ודסי (Ryan, Koestner, & Deci, 1991). הוא כלל 21 היגדים, ואלה בחנו את רמת המוטיבציה הפנימית לבצע את המשימות שבתוכנית ההתערבות. המהימנות הפנימית של השאלון הייתה גבוהה ($\alpha=.91$).
 - **שאלון עמדות בנושא טכנולוגיות מתקדמות** - שאלון זה התבסס על השאלון של פרנסיס, כץ וג'ונס (Francis, Katz, & Jones, 2000) ועל השאלון של לויד וגרסרד (Loyd & Gressard, 1984). הוא כלל 29 היגדים, ואלה בחנו שלושה היבטים של עמדות הסטודנטים באשר לטכנולוגיה: חרדה טכנולוגית, ביטחון עצמי טכנולוגי ונטייה טכנולוגית. המהימנות הפנימית של השאלון הייתה גבוהה ($\alpha=.95$).
- מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים בכל השאלונים התבססה על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - לא מסכים כלל, 5 - מסכים במידה רבה). נוסף על התשובות בארבעת השאלונים נאספו נתוני רקע של הסטודנטים (מגדר, מצב משפחתי, ותק בהוראה, תחום ההוראה).

הליך המחקר

המחקר נערך בשנת הלימודים תשע"ו בשתי מכללות לחינוך. הוא התמקד בבחינת ארבעה קורסים מקוונים שעסקו בלמידה מרחוק. חלוקת המשתתפים בקורסים לקבוצת התערבות ולקבוצת ביקורת הייתה אקראית, ובכל מכללה נבחרו קבוצת התערבות וקבוצת ביקורת. את הקורסים הנחו החוקרות עצמן, והן הכינו (יחדיו) תוכנית קורס משותפת למשתתפים בקבוצת ההתערבות בכל מכללה. גם את תוכנית הקורס בקבוצת הביקורת בכל מכללה הכינו החוקרות (לחוד). במהלך הלמידה בקורסים לא הוצג המחקר לסטודנטים שבקבוצת ההתערבות ושבקבוצת הביקורת, וזאת על מנת למנוע הטיות וחוסר אובייקטיביות. החוקרות גם היו ערות לכך שההבדלים באופיין עלולים לגרום להטיות, לחוסר אובייקטיביות ולחוסר דיוק. לפיכך הן הקפידו לשמור על כללי האתיקה של המחקר, ובמהלך כל ההוראה בקורסים נמנעו מלהשפיע על משתני המחקר (מוטיבציה, עמדות באשר לטכנולוגיה וכן הלאה). כיוון ששתי החוקרות עוסקות בתחום התקשוב ובקיאיות בפדגוגיה ובשילוב טכנולוגיה בהוראה, המתודיקה של הקורסים הייתה דומה.

בסיום הלימודים התבקשו הסטודנטים בכל ארבעת הקורסים למלא (באופן מקוון) את שאלוני הדיווח העצמי. הדיווחים העצמיים האלה נועדו לספק תמונת מצב עדכנית בנושא מידת השילוב של קורסים מקוונים בלמידה האקדמית. מילוי השאלונים ארך כ-15 דקות.

ממצאים

בחינת מודל המדידה

בטבלה שלהלן מוצגים הממוצעים וסטיות התקן עבור משתני המחקר.

טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן עבור משתני המחקר

| קבוצת הביקורת (N=45) | | קבוצת ההתערבות (N=47) | | |
|-------------------------|------|--------------------------|------|-------------------------------------|
| SD | M | SD | M | |
| .94 | 3.69 | .67 | 4.03 | שיתופיות |
| .97 | 3.51 | .56 | 4.00 | שביעות רצון |
| .68 | 3.53 | .46 | 3.78 | מוטיבציה פנימית |
| .69 | 3.93 | .67 | 4.04 | עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת |
| .43 | 2.62 | .43 | 2.57 | חרדה טכנולוגית |
| .73 | 3.98 | .74 | 4.08 | ביטחון עצמי טכנולוגי |
| .67 | 3.86 | .69 | 3.86 | נטייה טכנולוגית |

על מנת לבחון את השערות המחקר חושבו תחילה מתאמי פירסון בין משתני המחקר, כמוצג בטבלה 2.

טבלה 2: מטריצת מתאמי פירסון בין משתני המחקר (N=92)

| SD | M | מוטיבציה פנימית | שביעות רצון | שיתופיות | |
|-----|------|-----------------|-------------|----------|-------------------------------------|
| .83 | 3.86 | | | | שיתופיות |
| .82 | 3.77 | | | .63** | שביעות רצון |
| .59 | 3.66 | | .72** | .62** | מוטיבציה פנימית |
| .68 | 3.99 | .44** | .43** | .26* | עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת |
| .43 | 2.59 | -.29** | -.30** | -.17 | חרדה טכנולוגית |
| .74 | 4.03 | .40** | .39** | .25** | ביטחון עצמי טכנולוגי |
| .68 | 3.86 | .47** | .48** | .33** | נטייה טכנולוגית |

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

עיון בטבלה 2 מלמד כי נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בעלי עוצמה בינונית עד חזקה בין כל משתני המחקר, פרט לקשר בין שיתופיות לחרדה טכנולוגית. משמעות הקשרים האלה היא שככל שרמת השיתופיות בין הסטודנטים גבוהה יותר, שביעות הרצון שלהם מתוכנית הקורס גבוהה יותר והמוטיבציה הפנימית שלהם לבצע את המשימות בקורס גבוהה יותר, עמדותיהם באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת חיוביות יותר.

על מנת לבדוק את תרומתן של השיתופיות, שביעות הרצון והמוטיבציה הפנימית של הסטודנטים לניבוי עמדותיהם באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת, נערך ניתוח נתיבים בדרך של ניתוח משוואות מבניות (SEM: Structural Equation Modeling) בתוכנת AMOS 22.0 (AMOS: Analysis of Moment Structures) (Arbuckle, 2013; Blunch, 2008). ניתוח נתיבים הוא ניתוח נתונים רב-משתני בסביבה גרפית; משתמשים בניתוח זה בעת בדיקה של מודל מורכב המכיל מגוון של משתנים או מגוון של קשרי תלות בין המשתנים (Byrne, 2010). תוכנת AMOS מאפשרת לבדוק סימולטנית משתנים ואת הקשרים ביניהם ולשפר את מהימנות הבדיקה, וזאת באמצעות בחינת מודל המדידה (measurement model) והמודל המבני (structural model) (Hoyle & Panter, 1995). ניתוח בדרך זו יכול לאשש או להפריך את התשתית התאורטית שהמחקר מבוסס עליה (Hoyle, 2012).

השלב הראשון בניתוח משוואות מבניות הוא הערכת מודל המדידה באמצעות בחינת מדדים המצביעים על מידת ההתאמה של המודל. מדד (Root Mean Square Error) RMSEA (of Approximation) מעיד על שיעור השונות שאינה מוסברת גם לאחר יישום המודל; מדד טיב ההתאמה (NFI: Normed Fit Index) בוחן את ההתאמה בין המודל המשוער לבין מודל השערת האפס; מדד CFI (Comparative Fit Index) בוחן את ההתאמה הזו בין המודלים בהתחשב בגודל המדגם ובמבחני "חי בריבוע" (χ^2) ויחס הנראות (LR: Likelihood Ratio) (Bentler & Bonett, 1980; Kline, 2010). אם הערך של χ^2 נמוך ואינו מובהק, חוסר ההתאמה בין המודלים הוא מקרי (Klem, 2000).

גורם מרכזי בניתוח ובהערכה של מודל SEM הוא גודל המדגם. חשיבותו של גורם זה נובעת מהשפעתו על תוצאות מבחן יחס הנראות (מבחן המשמש לבדיקת ההתאמה של המודל המוצע לנתונים שהתקבלו). לפיכך נדרש מדגם גדול דיו כדי לאפשר למבחן הסטטיסטי להיות תקף. אם המדגם קטן מדי, הערך של χ^2 עלול להצביע על התאמת הנתונים למודל המוצע גם אם המודל הזה חסר משמעות תאורטית; אם המדגם גדול מאוד, גם מודל "טוב" יידחה (ולכן יעילותו מוטלת בספק) (Hoyle & Panter, 1995; Kline, 2010). אם ערך המדד χ^2/df (normed χ^2) קטן מ-3, התאמת הנתונים למודל היא טובה; אם ערך המדד RMSEA הוא 0.05 לכל היותר, ההתאמה היא טובה (ערך הגדול מ-0.08 מצביע על טעות במבנה, וערך הגדול מ-0.1 מלמד כי יש לדחות את המודל); ככל שערכי המדדים NFI ו-CFI קרובים יותר ל-1, ההתאמה טובה יותר (Byrne, 2010; Hoyle & Panter, 1995). בטבלה 3 שלהלן מוצגים מדדי ההתאמה של המודל לניבוי עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת.

טבלה 3: מדדי ההתאמה של המודל לניבוי עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת

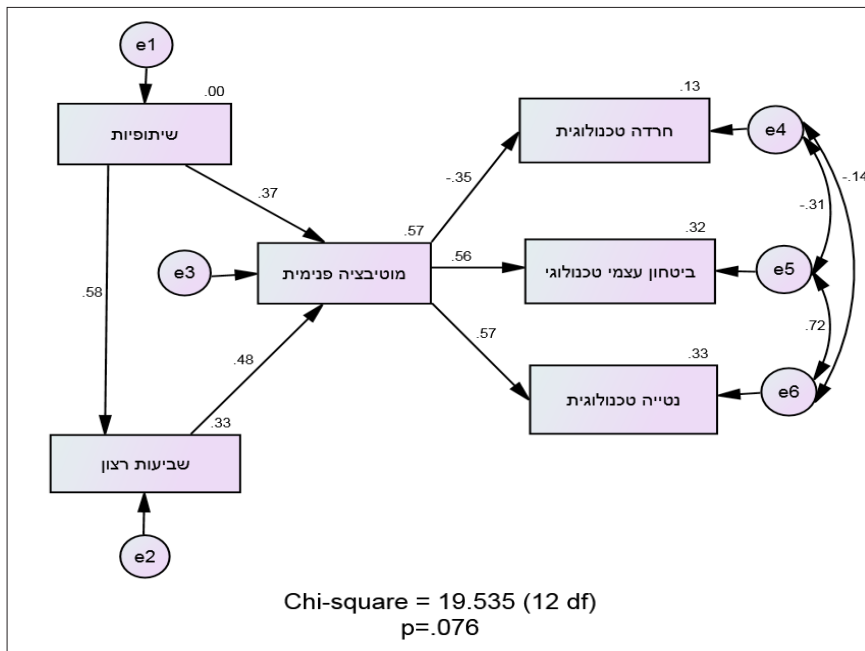
| מדד ההתאמה | רמת ההתאמה המומלצת | ערך המדד |
|-------------|----------------------|----------|
| χ^2 | $p > .05$, לא מובהק | 19.535 |
| χ^2/df | < 5 | 1.628 |
| CFI | $> .90$ | .97 |
| NFI | $> .90$ | .93 |
| RMSEA | $< .08$ | .08 |

תוצאות ההערכה של טיב מודל המדידה המוצגות בטבלה 3 מעידות כי המדידה של כל המשתנים הייתה תקפה. תוצאות אלו מחזקות את ההנחות התאורטיות שהכתיבו את בחירת משתני המודל. כמו כן, התוצאות מעידות על התאמה טובה מאוד של מודל המדידה לנתוני המחקר.

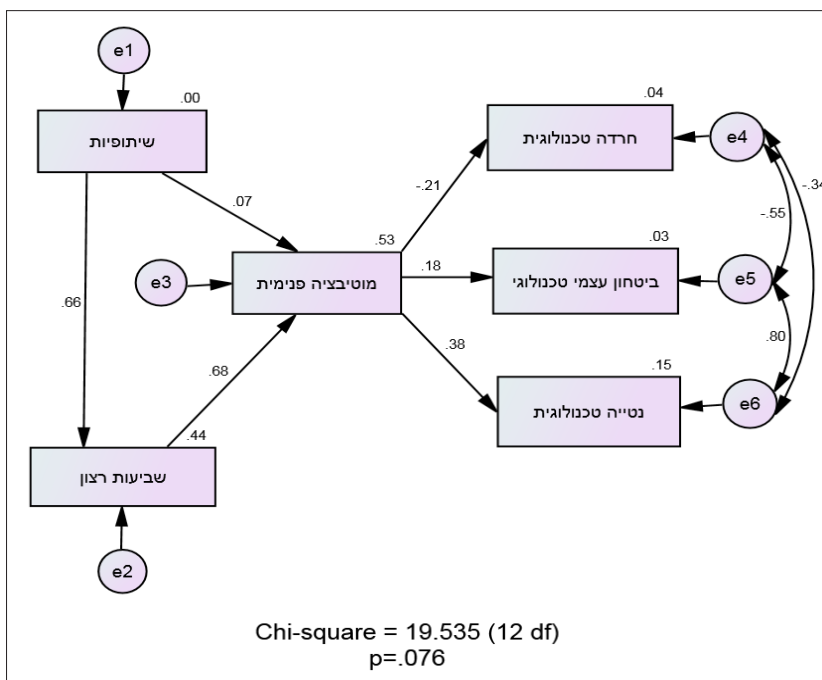
בחינת המודל המבני ואישוש השערות המחקר

השלב השני בניתוח משוואות מבניות הוא הערכת המודל המבני. בהערכה זו נבחנים הקשרים הסיבתיים בין המשתנים האקסוגניים הבלתי-תלויים לבין משתנים אנדוגניים (משתנים אשר מושפעים ממשתנים אחרים). המשתנה החיצוני במחקר הוא שיתופיות, והמשתנים האנדוגניים הם שביעות רצון, מוטיבציה פנימית ושלושת מדדי העמדות כלפי שימוש בטכנולוגיה ($p < .001$). בתרשימים 3 ו-4 שלהלן מוצגים ניתוחי הנתונים של המודל המבני עבור קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת. בכל תרשים מוצגים הערכים של מקדמי ההשפעה המתוקננים (β), על החיצים הישרים) וערכי השונות המוסברת (R^2 , מעל למלבנים).

מתרשימים 3 ו-4 עולה כי שיעור שביעות הרצון בקבוצת ההתערבות שרמת השיתופיות מסבירה (33%) היה דומה למדי לשיעור שביעות הרצון בקבוצת הביקורת שרמת השיתופיות מסבירה (44%). כמו כן נמצא דמיון בין שתי הקבוצות בשיעור המוטיבציה הפנימית שרמת השיתופיות ורמת שביעות הרצון מסבירות (57% בקבוצת ההתערבות ו-53% בקבוצת הביקורת). לעומת זאת נמצא הבדל בין הקבוצות במשתנים המסבירים את עמדות הסטודנטים באשר לשימוש בטכנולוגיה: בקבוצת ההתערבות מדדי העמדות מסבירים 13% עד 33% מהשונות במוטיבציה הפנימית, ואילו בקבוצת הביקורת רק המדד "נטייה טכנולוגית" מסביר במידה מועטה את השונות במוטיבציה הפנימית (15%) - המדדים "חרדה טכנולוגית" ו"ביטחון עצמי טכנולוגי" אינם מסבירים אותה (4% ו-3% בהתאמה).



תרשים 3: ניתוח נתיבים עבור קבוצת ההתערבות



תרשים 4: ניתוח נתיבים עבור קבוצת הביקורת

השערת המחקר הראשונה הייתה שככל שרמת השיתופיות גבוהה יותר, שביעות הרצון מהקורס גבוהה יותר. מתרשימים 3 ו-4 עולה כי לשיתופיות בשתי הקבוצות יש השפעה חיובית מובהקת ($p < .001$) וחזקה על רמת שביעות הרצון של הסטודנטים ($\beta = .58$) בקבוצת ההתערבות, ($\beta = .66$) בקבוצת הביקורת). **בשתי הקבוצות נמצא אפוא שככל שהסטודנט מגלה רמת שיתופיות גבוהה יותר, שביעות הרצון שלו מתוכנית הקורס עולה.** לפיכך ההשערה הראשונה לא אוששה.

השערת המחקר השנייה הייתה שככל שרמת השיתופיות גבוהה יותר, המוטיבציה הפנימית לבצע את המשימות בקורס גבוהה יותר. מתרשימים 3 ו-4 עולה כי בקרב הסטודנטים בקבוצת ההתערבות לרמת השיתופיות יש השפעה חיובית מובהקת שעוצמתה בינונית על רמת המוטיבציה הפנימית לבצע את המשימות בקורס ($p < .001$, $\beta = .37$): ככל שהסטודנט בקבוצת ההתערבות מגלה רמת שיתופיות גבוהה יותר, גוברת המוטיבציה הפנימית שלו לבצע את המשימות בקורס. לעומת זאת בקרב הסטודנטים בקבוצת הביקורת אין השפעה של רמת השיתופיות על רמת המוטיבציה הפנימית. לפיכך ההשערה השנייה אוששה.

השערת המחקר השלישית הייתה שככל ששביעות הרצון מהקורס גבוהה יותר, המוטיבציה הפנימית לבצע את המשימות בקורס גבוהה יותר. מתרשימים 3 ו-4 עולה כי בשתי הקבוצות לשביעות הרצון יש השפעה חיובית מובהקת ($p < .001$) וחזקה על רמת המוטיבציה הפנימית ($\beta = .48$) בקבוצת ההתערבות, ($\beta = .68$) בקבוצת הביקורת). **בשתי הקבוצות נמצא אפוא שככל שהסטודנט מגלה שביעות רצון רבה יותר מתוכנית הקורס, כן גוברת המוטיבציה הפנימית שלו לבצע את המשימות בקורס.** לפיכך ההשערה השלישית לא אוששה.

השערת המחקר הרביעית הייתה שככל שהמוטיבציה הפנימית לבצע את המשימות בקורס גבוהה יותר, כך פחתת החרדה הטכנולוגית ומתחזקים הביטחון העצמי הטכנולוגי והנטייה הטכנולוגית. מתרשימים 3 ו-4 עולה כי בקרב הסטודנטים בקבוצת ההתערבות למוטיבציה הפנימית יש השפעה חיובית מובהקת ($p < .001$) וגדולה על חיזוק הביטחון העצמי הטכנולוגי ($\beta = .57$) ועל הנטייה הטכנולוגית ($\beta = .56$), וכזו שעוצמתה בינונית על הפחתת החרדה הטכנולוגית ($\beta = .35$). לעומת זאת בקרב הסטודנטים בקבוצת הביקורת למוטיבציה הפנימית יש השפעה חיובית מובהקת ($p < .001$) שעוצמתה בינונית על חיזוק הנטייה הטכנולוגית ($\beta = .38$), אך אין לה השפעה על חיזוק הביטחון העצמי הטכנולוגי ועל הפחתת החרדה הטכנולוגית. לפיכך ההשערה הרביעית אוששה חלקית.

על מנת לבדוק את השפעת המוטיבציה הפנימית על מדדי העמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת, נבחנה מובהקות היותה משתנה המתווך בין רמת השיתופיות לבין המדדים הללו. הממצאים בנושא זה מוצגים בטבלה 4 שלהלן.

**טבלה 4: מוטיבציה פנימית כמשתנה המתווך בין שיתופיות לבין העמדות
באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת**

| קבוצת הביקורת | | קבוצת ההתערבות | | עמדות הסטודנטים |
|------------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|---|
| שיתופיות | | שיתופיות | | |
| ללא תיווך של מוטיבציה פנימית | בתיווך של מוטיבציה פנימית | ללא תיווך של מוטיבציה פנימית | בתיווך של מוטיבציה פנימית | חרדה טכנולוגית ביטחון עצמי טכנולוגי נטייה טכנולוגית |
| n.s. | n.s. | p<.01 | n.s. | |
| n.s. | n.s. | p<.001 | p<.05 | |
| p<.01 | n.s. | p<.001 | p<.001 | |

במבחן סובל (Sobel test) לבדיקת מובהקות התיווך של המשתנה "מוטיבציה פנימית" נמצא כי בקבוצת ההתערבות למוטיבציה הפנימית של הסטודנטים יש משמעות חזקה יותר בקשר שבין שיתופיות לבין חרדה טכנולוגית. בבדיקת הקשר הכללי (total effect) שבין שיתופיות לביטחון עצמי טכנולוגי ללא תיווך של המוטיבציה הפנימית, נמצא כי בקבוצת ההתערבות למוטיבציה הפנימית של הסטודנטים יש משמעות חזקה יותר בקשר שבין שיתופיות לבין ביטחון עצמי טכנולוגי. בבדיקת הקשר הכללי שבין שיתופיות לנטייה טכנולוגית ללא תיווך של המוטיבציה הפנימית, נמצא כי בשתי הקבוצות למוטיבציה הפנימית של הסטודנטים יש השפעה חזקה על הקשר שבין שיתופיות לבין נטייה טכנולוגית.

דיון

הצעות רבות לרפורמות בחינוך ממליצות לשלב טכנולוגיות שיתופיות בלימוד מיומנויות המאה ה-21 (Harasim, 2012; OECD, 2017; Resta & Carroll, 2010). במכללות להכשרת מורים מיושמות תוכניות לתקשוב ולמידה שיתופית כחלק ממדיניות משרד החינוך, ובקרב מורים וסטודנטים יש התקדמות בהיקף השימוש באמצעי תקשוב (גולדשטיין ואחרים, 2012). עם זאת, השימוש בסביבות שיתופיות ובדרכי הוראה ולמידה שיתופיות לא הוטמע עדיין במערכת החינוך בהיקף הנדרש (Magen-Nagar & Shamir-Inbal, 2014; Shifflet & Weilbacher, 2015). אף שהביקוש ליישום של מודל TEC במוסדות להכשרת מורים ובבתי ספר גדל בהדרגה, למידה שיתופית מקוונת כרוכה עדיין בקשיים (Shonfeld et al., 2013). ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לשפר את הבנת השפעתה של למידה שיתופית על תהליכי הוראה ולמידה בסביבה דיגיטלית, והודות לכך לתרום ליישום הלמידה השיתופית במוסדות להשכלה גבוהה ובבתי הספר. המחקר הנוכחי ניתח תהליכים מורכבים. תהליכים אלה התרחשו הן בקרב סטודנטים שחו למידה שיתופית מקוונת בהתאם למודל מתוכנן ומורכב, הן בקרב קבוצת ביקורת של סטודנטים

שהלמידה השיתופית המקוונת שלהם הייתה אקראית ומצומצמת (רמת הדיאלוג) (Salmons, 2006). ממצאי המחקר מאפשרים לעמוד על יחסי הגומלין בין משתני המודל ועל תרומתם להטמעת השימוש בטכנולוגיה השיתופית החדשנית. מניתוח הנתיבים עולה כי בקבוצת ההתערבות המוטיבציה הפנימית של הסטודנט מושפעת מרמת השיתופיות שהוא מגלה בקבוצה. המוטיבציה הפנימית משפיעה על עמדות הסטודנט באשר לשימוש בטכנולוגיה: ההשפעה המשמעותית ביותר שלה היא על הנטייה להשתמש בטכנולוגיות מתקדמות, אחר כך על הביטחון העצמי להשתמש בטכנולוגיות מתקדמות, ובמידה הנמוכה ביותר על צמצום החרדה מפני טכנולוגיה.

הייחודיות של תוכנית ההתערבות היא בהתבססות של שיטת ההוראה על שיתופיות סינרגטית בלמידה המקוונת (שם), למידה הכוללת חקר קבוצתי. השיתופיות הסינרגטית בין הלומדים ותחושת הנוכחות החברתית שלהם מגבירות את המוטיבציה הפנימית (Resta & Shonfeld, 2013; Zimmerman, 2012). השיתופיות בין הלומדים רלוונטית ללמידה והכרחית, כיוון שהיא מגבירה את המוטיבציה הפנימית ללמוד. קשרים חברתיים בקורס מקוון משפרים את תחושות המסוגלות העצמית, האוטונומיה והשייכות, ובדרך זו הם מספקים בסיס למוטיבציה פנימית ומחזקים את ההכוונה העצמית לגיוס מוטיבציה חיצונית (Deci & Ryan, 2012). הפדגוגיה הזו חדשנית עבור רוב הסטודנטים, והדבר מספק להם התרגשות, סקרנות והנאה במהלך הלמידה.

בקבוצת הביקורת המוטיבציה הפנימית של הסטודנט אינה מושפעת מרמת השיתופיות בקבוצה. השוני בין הקבוצות נובע מהבדלים בשיטת ההוראה וברמת השיתופיות בקורסים שנבחנו: קבוצת הביקורת למדה בקורסים מקוונים רגילים, קורסים שרמת השיתופיות בהם נמוכה (מתבטאת בדיאלוג ובהערכת עמיתים). בדרך כלל פיתוח שיתופיות מצריך השקעת מאמצים וזמן, והלומדים אינם תופסים את השיתופיות כיתרון אינטלקטואלי אשר יגביר את המוטיבציה הפנימית שלהם לפעול (Callaghan et al., 2013; Hänze & Berger, 2007). ממצאי המחקר עולה כי ככל שרמת השיתופיות בקבוצת הביקורת גבוהה יותר, שביעות הרצון גבוהה יותר. שביעות הרצון היא הגורם שמשפיע על המוטיבציה הפנימית, כלומר אין השפעה ישירה של השיתופיות על המוטיבציה הפנימית. במילים אחרות, שביעות הרצון היא גורם מתווך משמעותי ביצירת קשר חיובי חזק בין שיתופיות לבין מוטיבציה פנימית. ייתכן שהלמידה השיתופית בקורס המקוון גורמת לסיפוק, והודות לכך גובר הרצון הפנימי להשקיע בפיתוח השיתופיות. גם במחקר שערכו כץ ויבלון (Katz & Yablon, 2009) נמצא כי סטודנטים הלומדים "למידה מרחוק" מדווחים שהמוטיבציה הפנימית שלהם גבוהה. ייתכן ששביעות הרצון שלהם מתוכנית מקוונת חדשנית מגבירה בקרב הלומדים את רמת העניין, את תחושת המסוגלות ואת תחושת האוטונומיה יותר מאשר בקורס מסורתי, שם המרצה - השותף היחידי של הסטודנט ללמידה - אינו מאפשר לסטודנט לפתח מוטיבציה פנימית (Zhu, 2012).

לעומת זאת בקבוצת ההתערבות נמצא כי הלמידה השיתופית בקבוצה של "חקר מרחוק" השפיעה ישירות על המוטיבציה ללמוד. דומה שהסטודנטים הבינו כי למידה שיתופית בקורס

תתרום גם לקידום האישי, ולכן המוטיבציה הפנימית שלהם עלתה. בלמידה השיתופית בסביבה מקוונת יש אפוא אינטראקציה הדוקה בין הפדגוגיה לטכנולוגיה, כלומר קשר חזק המאפשר לשתייהן להתפתח.

ממצאי המחקר מצביעים על השפעה חזקה של המוטיבציה הפנימית על העמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת, אם הלמידה מתרחשת בסביבה מתוקשבת המתאפיינת בשיתופיות. מוטיבציה פנימית של הסטודנט עשויה לפתח עמדות חיוביות שלו באשר לטכנולוגיה, כיוון שהוא רואה בטכנולוגיה אמצעי יעיל וחיוני לקידום צרכיו האישיים והמקצועיים (Hue & Ab Jalil, 2013; Lee et al., 2005). אפשר להניח שלאחר ההתנסות בתוכנית חדשנית זו הסטודנטים יהיו מוכנים ליישם מודל של למידה שיתופית מקוונת בעבודתם בבית הספר, וזאת תוך כדי התמקדות בהשגת מטרות ההוראה (כלומר לא ללמוד את הטכנולוגיה ותו לא). את ההנחה הזו יש לבסס באמצעות עריכת מחקר המשך.

בקבוצת ההתערבות השפעת השיתופיות הייתה חזקה יותר מאשר בקבוצת הביקורת הן על המוטיבציה הפנימית והן על שביעות הרצון. בהתאם לכך גם השפעתה על העמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה הייתה חזקה יותר בקבוצת ההתערבות מאשר בקבוצת הביקורת. תוכנית ההתערבות עסקה בהתפתחות המקצועית של המורה ושיפורה את יחסו לשילוב טכנולוגיה בהוראה. עדות לכך מספקים דברי הסטודנטים בסיום השתתפותם בתוכנית: "להיות חלק בתהליך של למידה מרחוק - זוהי למידה שיתופית אמיתית"; "הלימוד היה מעשיר, מעניין וחוויתי"; "רכשתי ידע בתחום הטכנולוגיה ולמידה שיתופית"; "נפגשתי עם עולם חדש ומרתק". בדומה לממצאי מחקרים אחרים נמצא כי שיתופיות איכותית בקבוצה, אינטראקציות חברתיות, השתתפות פעילה ומעורבות מגבירות את שביעות הרצון של הלומדים מהקורס האקדמי (Abedin, 2012; Palloff & Pratt, 2005), קורס שבדרך כלל הלמידה בו מתאפיינת באינטראקציות בין המורה לבין הסטודנטים. השיתופיות גם מפתחת אוריינות טכנולוגית של הלומדים (Cook et al., 2016): תוכנית ההתערבות (שיתופיות מקוונת) משפיעה על ההתפתחות המקצועית של המורים בתחום הטכנולוגי ומכינה אותם למשימה של הקניית מיומנויות המאה ה-21, דרישה המופיעה בתוכניות לאומיות בישראל ובמדינות אחרות (מלמד ואחרים, 2011; Resta & Carroll, 2010).

אשר לעמדות בנושא שימוש בטכנולוגיה מתקדמת, נמצאו הבדלים בהשפעת המוטיבציה הפנימית על חרדה טכנולוגית, ביטחון עצמי טכנולוגי ונטייה טכנולוגית. כך למשל נמצא כי בקבוצת ההתערבות מוטיבציה פנימית של הסטודנטים יש השפעה חזקה על הקשר שבין שיתופיות לחרדה טכנולוגית, ואילו בקבוצת הביקורת המוטיבציה הפנימית לא השפיעה על הקשר הזה. חרדה מתבטאת בתחושות של סכנה ומתח רב, ולעיתים שינויים טכנולוגיים מהירים גורמים לתחושות כאלו (Sivakumaran & Lux, 2011). במחקר קודם נמצא שמוטיבציה פנימית נמוכה מנבאת חרדה מפני טכנולוגיה (Cazan, Cocoradă, & Maican, 2016). השיתופיות משפיעה על רמת החרדה רק אם המוטיבציה הפנימית עולה, כלומר

שיתופיות אשר מגבירה את המוטיבציה הפנימית תורמת לירידה בחרדה הטכנולוגית. לפיכך חשוב להסביר לסטודנטים שגם אם הם אינם מכירים את הטכנולוגיות המתקדמות וחוששים ממורכבותן, נכונותם למידה שיתופית עשויה להקטין את החרדה הטכנולוגית ולאפשר להם להשתמש ביעילות בטכנולוגיות הללו.

בקבוצת ההתערבות למוטיבציה הפנימית של הסטודנטים יש השפעה חזקה יותר על הקשרים שבין שיתופיות לבין ביטחון עצמי טכנולוגי ונטייה טכנולוגית. שיתופיות אמיתית בקבוצה גורמת לכך שכל אחד מהחברים בה מרגיש כי יש לו חלק בתוצר השיתופי. הודות לכך המוטיבציה הפנימית שלו גוברת, כמו גם הנטייה הטכנולוגית ותחושת הביטחון העצמי הטכנולוגי.

מסקנות והמלצות

התובנה המרכזית שעולה מהמחקר היא שקיימת אינטראקציה הדוקה בין הפדגוגיה לבין הטכנולוגיה. הפדגוגיה שהוצגה בתוכנית ההתערבות, תוכנית אשר התבססה על למידה שיתופית מקוונת ברמה גבוהה ועל תכנון מוקדם ומבוסס חקר, משפרת את היחס לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת. לפיכך שילוב סטודנטים בתוכנית למידה שיתופית מקוונת עשוי להפחית את חרדתם מפני טכנולוגיה ולהגביר את הביטחון העצמי הטכנולוגי ואת הנטייה הטכנולוגית שלהם. סביבת למידה שיתופית ברמה גבוהה משפרת את שלושת מדדי העמדות האלה, וזאת בניגוד לסביבת למידה שיתופית ברמה נמוכה אשר משפרת רק את הנטייה הטכנולוגית. למוטיבציה הפנימית ולשביעות הרצון יש גם השפעה חיובית ניכרת על שינוי עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיות. תובנה נוספת העולה מהמחקר היא שסטודנטים הלומדים לתואר שני בחינוך רוצים שתוכנית מקוונת חדשנית תהיה מעניינת ואיכותית ותגביר את המוטיבציה שלהם ללמוד.

המחקר הנוכחי הוא מחקר גישוש ראשוני. ממצאי המחקר תורמים להבנת הנושא הנבחר ומעלים שאלות ותהיות חשובות באשר למודלים של למידה שיתופית, להבדלים בין סוגי סטודנטים (לימודים לתואר ראשון או לתואר שני, סוג ההתמחות וכן הלאה) ולקשר שבין התנסות קודמת בלמידה שיתופית לבין עמדות באשר לשימוש בטכנולוגיה. במחקרי המשך מוצע לבצע התערבות בקבוצות למידה גדולות יותר ולבחון את ההבדלים בין הקבוצות לפני ההתערבות ואחריה.

המחקר הנוכחי מוגבל בשל היותו מחקר חלוצי. מומלץ לערוך מחקר מקיף יותר שיבחן כמה סוגים של קורסים, כמו גם להציע לעוד מכללות להכשרת מורים לקחת חלק בתוכניות ללמידה שיתופית מקוונת באקדמיה. על מנת להרחיב את המחקר מומלץ גם לערוך ראיונות עם סטודנטים ולנתח תוצרי ביניים ותוצרים סופיים של מטלות המחקר, שכן אלה יכולים להציג בצורה מקפת את הפירות של הלמידה בתוכנית ולתרום להסבר הממצאים.

מקורות

- גולדשטיין, א', ולדמן, נ', טסלר, ב', שינפלד, מ', פורקוש-ברוך, א', זלקוביץ, ז', מור, נ', היילוייל, א', קוזמינסקי, ל' וזידאן, ו' (2012). הכשרת פרחי הוראה להוראה מתקשבת ושילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך: תמונת המצב בשנת הלימודים תשס"ט. דפים, 54, 20-67.
- דיין, ר' ומגן-נגר, נ' (2013). שביעות רצון של מורים בעקבות קורסים מקוונים בתחום התקשוב. בתוך י' יאיר וא' שמואלי (עורכים), ספר הכנס הארצי השנתי האחד-עשר של מיט"ל בנושא טכנולוגיות חדשות ודרכי הערכתן בהוראה ובלמידה המקוונת: כיוונים ומגמות בהשכלה הגבוהה (עמ' 136-140). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מלמד, ע', פלד, ר', מור, נ', שינפלד, מ', הראל, ש' ובן שמעון, א' (2011). תוכנית להתאמת המכללות להכשרת מורים לחינוך במאה ה-21. ירושלים: משרד החינוך, המינהל להכשרה ולהתפתחות מקצועית של עובדי הוראה, האגף להכשרת עובדי הוראה.
- שמיר-ענבל, ת' וקלי, י' (2011). מודל מערכתי להטמעת תקשוב בתרבות בית-ספרית. בתוך ד' חן וג' קורץ (עורכים), תקשוב, למידה והוראה (עמ' 371-400). אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.
- Abedin, B. (2012, July). *Sense of community and learning outcomes in computer supported collaborative learning environments*. Paper presented at the 2012 international conference on Business and Information (BAI 2012), Sapporo, Japan.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Amirault, R. J. (2012). Distance learning in the 21st century university: Key issues for leaders and faculty. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(4), 253-265.
- Arbuckle, J. L. (2013). *IBM SPSS AMOS 22.0 user's guide*. Crawfordville, FL: Amos Development Corporation.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Callaghan, D. E., Graff, M. G., & Davies, J. (2013). Revealing all: Misleading self-disclosure rates in laboratory-based online research. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(9), 690-694.
- Cazan, A-M., Cocoradă, E., & Maican, C. I. (2016). Computer anxiety and attitudes towards the computer and the internet with Romanian high-school and university students. *Computers in Human Behavior*, 55, 258-267.

- Cheng, A-C., Jordan, M. E., & Schallert, D. L. (2013). Reconsidering assessment in online/hybrid courses: Knowing versus learning. *Computers & Education*, 68, 51-59.
- Cook, L. A., Bell, M. L., Nugent, J., & Smith, W. S. (2016). Global collaboration enhances technology literacy. *Technology and Engineering Teacher*, 75(5), 20-25.
- Cunningham, C. A. (2009). Transforming schooling through technology: Twenty-first-century approaches to participatory learning. *Education and Culture*, 25(2), 46-61.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). New York: Oxford University Press.
- de Freitas, S., & Oliver, M. (2005). Does e-learning policy drive change in higher education? A case study relating models of organizational change to e-learning implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 81-95.
- Doll, J., & Ajzen, I. (1992). Accessibility and stability of predictors in the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(5), 754-765.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Francis, L. J., Katz, Y. J., & Jones, S. H. (2000). The reliability and validity of the Hebrew version of the Computer Attitude Scale. *Computers & Education*, 35(2), 149-159.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Retrieved from http://www.newpedagogies.nl/images/towards_a_new_end.pdf
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2009). A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math and science academic intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 729-739.
- Halverson, R., & Smith, A. (2010). How new technologies have (and have not) changed teaching and learning in schools. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(2), 49-54.
- Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29-41.

- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Hoyle, R. H. (2012). *Handbook of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hue, L. T., & Ab Jalil, H. (2013). Attitudes towards ICT integration into curriculum and usage among university lecturers in Vietnam. *International Journal of Instruction*, 6(2), 53-66.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Katz, Y. J., & Yablon, Y. B. (2009). Mobile learning: A major e-learning platform. In A. Szucs (Ed.), *New technology platforms for learning – revisited: Proceedings of the LOGOS open conference on strengthening the integration of ICT research effort* (pp. 121-126). Budapest, Hungary: European Distance and E-learning Network.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding MORE multivariate statistics* (pp. 227-260). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Lambert, C., Erickson, L., Alhramelah, A., Rhoton, D., Lindbeck, R., & Sammons, D. (2014). Technology and adult students in higher education: A review of the literature. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(1).
- Lee, M. K. O., Cheung, C. M. K., & Chen, Z. (2005). Acceptance of internet-based learning medium: The role of extrinsic and intrinsic motivation. *Information & Management*, 42(8), 1095-1104.
- Loyd, B. H., & Gressard, C. (1984). Reliability and factorial validity of Computer Attitude Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 44(2), 501-505.
- Magen-Nagar, N., & Shamir-Inbal, T. (2014). National ICT program – a lever to change teachers' work. *American Journal of Educational Research*, 2(9), 727-734.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- New Media Consortium [NMC] (2014). *NMC horizon report: 2014 higher education edition*. Retrieved from the NMC website: <http://www.nmc.org/publications/2014-horizon-report-higher-ed>

- Ocker, R. J., & Yaverbaum, G. J. (1999). Asynchronous computer-mediated communication versus face-to-face collaboration: Results on student learning, quality and satisfaction. *Group Decision and Negotiation*, 8(5), 427-440.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017). *PISA 2015 collaborative problem-solving framework*. Retrieved from the OECD website: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005, August). *Online learning communities revisited*. Paper presented at the 21st annual conference on Distance Teaching and Learning, Madison, WI.
- Resta, P., & Carroll, T. (2010). *A call to action: The summary report of the international summit on redefining teacher education for digital-age learners*. Austin, TX: The University of Texas at Austin, Learning Technology Center.
- Resta, P., & Shonfeld, M. (2013). A study of trans-national learning teams in a virtual world. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of SITE 2013 – Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 2932-2940). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15(3), 185-205.
- Salmons, J. E. (2006). *Taxonomy of collaborative e-learning*. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute & University, Cincinnati, OH.
- Schifter, D. E., & Ajzen, I. (1985). Intention, perceived control, and weight loss: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 843-851.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
- Shifflet, R., & Weilbacher, G. (2015). Teacher beliefs and their influence on technology use: A case study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(3), 368-394.

- Shonfeld, M., Hoter, E., & Ganayem, A. (2013). Israel: Connecting cultures in conflict. In R. Austin, & B. Hunter (Eds.), *Online learning and community cohesion: Linking schools* (pp. 41-58). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Sivakumaran, T., & Lux, A. C. (2011). Overcoming computer anxiety: A three-step process for adult learners. *US-China Education Review B, 1*, 155-161.
- So, H.-J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education, 51*(1), 318-336.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Tsuei, M. (2011). Development of a peer-assisted learning strategy in computer-supported collaborative learning environments for elementary school students. *British Journal of Educational Technology, 42*(2), 214-232.
- Vroom, V. H. (2003). Educating managers for decision making and leadership. *Management Decision, 41*(10), 968-978.
- Zhu, C. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Educational Technology & Society, 15*(1), 127-136.
- Zimmerman, T. D. (2012). Exploring learner to content interaction as a success factor in online courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13*(4), 152-165.

יחסי אמון והסתרה בהדרכה פדגוגית

אליעזר יריב, אורית פורקוש¹

תקציר

לא תמיד היחסים בין מדריך לבין מודרך הם פתוחים ו"חלקים". מחקר זה בחן את אחת הבעיות הרווחות ביחסים הללו: נטייתם של מודרכים להסתיר את קשייהם מהמדריכים. בשתי מכללות להכשרת מורים צפו החוקרים בשיעורים שהסטודנטיות (לרבות סטודנט אחד) לימדו בהם בכיתת ההתנסות, כמו גם בשיחת המשוב אשר נערכה אחרי השיעור. בתום השיחה נערך ריאיון חצי מובנה עם הסטודנטיות, והן נשאלו בו אם לא סיפרו למדריכות הפדגוגיות דברים מסוימים ומה היו המניעים לכך. רבע מהמראיינות טענו שיחסן אל המדריכות התאפיין בתחושת נינוחות ובאמון, והדבר הקל עליהן לספר כל דבר למדריכות. שאר המודרכות סיפרו כי הן הסתירו בעיקר תכנים שעניינם מערכות היחסים שלהן עם המדריכה הפדגוגית ועם המורה המאמנת, ומעט מאוד תכנים שעניינם דילמות מקצועיות. המניעים להסתרה היו מגוונים: רצון להגן על עצמן ועל סטודנטיות אחרות, אי-אמון במדריכות ורצון להתמקד בכמה תכנים מעשיים. במקרים מעטים המדריכות הפרו את אמוןן של המודרכות ופגעו בהן. מהראיונות עולה שקיים קשר בין ההסתרה הזו לבין תחושת השליטה של המודרכות, כמו גם שההסתרה היא כלי יעיל בוויסות היחסים עם המדריכות ובמתן אפשרות לספק צרכים של המודרכות. למרות היתרונות האלה ההסתרה פוגעת ביחסי האמון והפתיחות, מונעת מהמדריכים למלא את תפקידם וחוסמת את הדרך ללמידה מועילה ולהכשרה מקצועית הולמת.

מילות מפתח: הכשרת מורים, יחסי מדריך-מודרך, מדריכות פדגוגיות.

מבוא

על מנת להכשיר אנשי מקצוע יש להדריך אותם בשלבי הלימוד והכניסה הראשונית לתפקיד. את ההדרכה אפשר להגדיר כ"יחסים של למידה המתאפיינים באמון, כבוד הדדי ומחויבות; המדריך תומך מקצועית ואישית בהתפתחות המודרך באמצעות שיתוף בניסיונו, בחוויות שלו, בהשפעה ובמומחיות שרכש" (Zellers, Howard, & Barcic, 2008, p. 555). לפי "תאוריית יחסי הדרכה" שפיתחה קראם (Kram, 1985, 1996), להדרכה יש שני ממדים: (א) פיתוח מקצוענות ומיומנות, בדרך כלל באמצעות חניכה ואימון; (ב) מתן תמיכה אישית ופסיכו-חברתית, בדרך

1 תודתנו לאתי עטיה, ליעל סלומון, ליפעת אביגדור ולד"ר אלה מזור על תרומתן לעריכת המחקר.

כלל באמצעות הדגמה וייעוץ. מערכת יחסים טובה בין המדריך לבין המודרך היא גורם חשוב בתהליך ההדרכה, ותחושות של פתיחות ואמון מעודדות שיתוף פעולה בין שני הצדדים: המודרך אינו חושש להתנסות ולחשוף את חולשותיו ומבוכותיו, ואילו המדריך מקבל בהבנה את קשייו של המודרך ומסייע לו להתגבר עליהם (Stanulis & Russell, 2000; Tochon, 2000). נמצא שמדריכים מיומנים אכן מכירים בחשיבות של ביסוס יחסים כאלה עם המודרכים (Podsen & Denmark, 2007), מקדישים להם תשומת לב רבה, משקיעים ממרצם כדי לזהות את המסרים הגלויים והסמויים בדברי המודרכים ומנסים להבין "מה מעסיק אותם" (Johnson & Ridley, 2008).

כפי שצוין לעיל, לא תמיד היחסים בהדרכה "חלקים" והרמוניים. במחקר מקיף של קראם (Kram, 1985) על אודות קליטת עובדים חדשים בארגון, היא מצאה שפתיחות ואמון אכן מהווים תשתית חיונית מאין כמוה לתמיכה אישית ורגשית. אולם אם היחסים בתהליך החניכה מתאפיינים במאבקי כוחות, במתחים ובעוינות, אזי ההתמקצעות של העובדים נפגעת באופן שאינו בר תיקון. אף שקיים מחקר ענף בנושא של תרומת ההדרכה להכשרה המקצועית ולקידום של אנשי מקצוע (Eby, Allen, Evans, Ng, & DuBois, 2008), ובפרט בנושא של חשיבות יחסי האמון והפתיחות בין המודרך לבין המדריך (Kent, Kochan, & Green, 2013), אך מעט ידוע על אודות דרכי יצירתם והתפתחותם של היחסים במהלך ההדרכה - ובייחוד על אודות יחסים שליליים (Wu, Turban, & Cheung, 2012). אבי ואלן טוענות שחוקרים נוטים להתמקד בהצגה רדודה ופשטנית של יחסים אלה. לדבריהן, החוקרים מתעלמים מצרימות ביחסים הללו ומתארים אותן "כתופעה חריגה ופתולוגית במקום להסביר שמדובר בתופעה שכיחה וטבעית הנלווית לכל מערכת יחסים" (Eby & Allen, 2002, p. 458). המחקר הנוכחי בודק היבט "צורמני" שטרם נחקר: נטייתם של מודרכים להסתיר את קשייהם מהמדריכים. הסתרה זו עלולה לפגוע ביחסי האמון והפתיחות בין המדריכים למודרכים ולשבש את איכות ההכשרה המקצועית. בסקירת הספרות שלהלן נדונה תחילה חשיבותם של האמון והפתיחות לביסוס יחסי מדריך-מודרך מוצלחים, ולאחר מכן נבחנים מהות ההסתרה והגורמים לפתיחות או להסתרה.

סקירת ספרות

יחסי אמון בהדרכה

פסיכולוגים חברתיים מגדירים אמון כ"משתנה תכונתי". האמון הוא בין אנשים שמתקיימת ביניהם תלות הדדית, והם מסייעים זה לזה ופותרים בעיות יחדיו (Holmes & Rempel, 1989). יחס של אמון מבוסס על הכרה בכנותם של אחרים ובכוונות הטובות שלהם לשתף פעולה (Yamagishy, 1988). במערכת יחסים כזו "צד אחד מוכן לחשוף את פגיעותו, מתוך הנחה שהדבר יאפשר לצד השני לפעול בדרכים שתורמות לו ובלי לנצל זאת להשגת שליטה ולהפקת תועלות אחרות" (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995, p. 719). גוטמן וסילבר מסבירים שאמון מתפתח בין

שני אנשים במצב עניינים ספציפי - שני האנשים מבקשים לשנות את התנהגותם שלהם כדי לתרום באמצעותה לאחר: "ככל שרמת האמון ביחסים גדלה, כך הם מגלים יותר אכפתיות לאחר וגם זוכים לתמיכה שלו" (Gottman & Silver, 2012, p. 6). יחסי אמון מבוססים על "ראייה לטווח ארוך": כל אחד מהצדדים משתדל לחזק בקרב הצד השני את התחושה שאין בכוונתו להפר את מחויבותו. לעומת זאת פגיעה מתמשכת באמון עלולה ליצור מעגל קסמים של הפרות אמון חוזרות ונשנות, ואלו מובילות לסכסוך מתמשך. לדעת חוקרים (van Lange & de Dreu, 2001), יחסים טובים מתקיימים אם השותפים מרוצים מאיכות הקשר: שביעות רצון גבוהה שלהם מעודדת שיתוף פעולה ופעולות פרו-חברתיות, כמו למשל התחשבות בצרכיו של הזולת ונכונות לוותר על אינטרסים אישיים. יחסים אלה משתפרים אם לאדם אין חלופות טובות יותר להם, ובייחוד אם הוא השקיע רבות במערכת היחסים הנוכחית (יצירת קשרים, גילוי סודות אישיים וכן הלאה). שביעות רצון גבוהה, מיעוט חלופות והשקעה גדולה הם אפוא הגורמים אשר יוצרים "מחויבות" - רצון עז ליצור ולקיים קשר רגשי משמעותי ומתמשך. תחושת מחויבות מגבירה את הנטייה להפעיל מנגנונים משמרי קשר: (א) ניסיון לשקם את היחסים, גם אם השותף פגע בהם, במקום להגיב באופן שיהרוס אותם; (ב) גילוי נכונות להקריב אינטרסים אישיים; (ג) גילוי יחס חיובי לשותפים ודחייה של ה"פיתוי" ליצור קשר עם שותפים אחרים (Buunk, 2001).

יחסי אמון: נקודת המבט של המודרך

רק מחקרים מעטים בחנו את נקודת המבט של המודרכים: האם הם סומכים על מדריכיהם ומוכנים להיפתח וללמוד? או שמא הם מתגוננים, מסתירים כשלים ומשתדלים לצמצם ככל האפשר את מידת הסיכון? בהקשר המוטיבציוני גישה המכוונת למטרה (achievement goal approach) - גישה שיישומה נבחן בעיקר בקרב תלמידים בבית ספר - טוענת כי הן המורה והן התלמיד שואפים להישגים, והמטרות שהם קובעים מכוונות את התנהגותם (דווק, 2008; Ames, 1985; Deci & Ryan, 1992). מחקרים מראים שישנם תלמידים אשר מבינים כי על מנת ללמוד נושאים חדשים, עליהם לחשוף את חוסר הידע שלהם ולאפשר למורה לעזור להם להתקדם. לשם כך נחוצים יחסי קרבה ואמון בין המורים לתלמידים, יחסים אשר מתאפיינים בשיח פתוח, אותנטי וגלוי. תלמידים אחרים מעדיפים להסתיר חוסר ידע שלהם ויכולת נמוכה. הם מנסים להימנע ממפגשי לימוד, לספר מעט ככל האפשר ולהישמר מהסיכונים הכרוכים בחשיפת חוסר הידע שלהם (Martin & Dowson, 2009).

דומה כי מחויבות ואמון הדדי מתקיימים גם בהקשרים ארגוניים ובמערכת יחסים היררכית דוגמת זו אשר מאפיינת את תהליך ההדרכה. המדריך והמודרך מודעים לתועלת שהם עשויים להפיק מהקשר ביניהם, כמו גם לפגיעה האפשרית בשל הפרת יחסי האמון. מודעות זו והמניעים הגלויים והסמויים של שני הצדדים מכוונים את דרכי ההדרכה והלמידה. רביב וסקה (2004) בחנו סיכומים שכתבו סטודנטים לפסיכולוגיה חינוכית בתום תקופת הכשרתם. נושא האמון בין המדריך למודרך צוין בשליש מהסיכומים: מחצית מהמודרכים הללו טענו כי המדריכים

מצאו את האיזון הנכון בין מתן עצמאות לבין תמיכה, אבל שלישי מהם התלוננו ש"נזרקו למים" ללא הכנה והדרכה מספיקה - או לחלופין שהמדריך לא סמך עליהם (התערב במעשיהם, לא העניק להם סמכויות ומידר אותם). במחקר אחר שבחן נכונות של פרחי הוראה להתנסות בהוראה משתפת יחד עם מורה מאמן, נמצא כי יחסי אמן הדדיים היו הכרחיים כדי לממש את מלוא הפוטנציאל של התנסות זו (Gwyn-Paquette & Tochon, 2003). ההתנסות המשותפת סיפקה לסטודנטים מידע חיוני, רעיונות מעשיים ("כיצד ללמד"), משוב אמין וגלוי לתפקודם וסיוע בשיפור איכות הוראתם. הסטודנטים ידעו כי מדריכיהם הפדגוגיים יראו בטעויות שלהם ובחוסר ההצלחה תוצר בלתי-נמנע של תהליך הלמידה, ושהדבר לא יפגע בהערכה המסכמת של התפתחותם המקצועית. התחושה הזו עודדה את רוב המודרכים לנסות דברים חדשים ולהסתכן (ייתכן כי לאלה שסירבו להתנסות לא היה עדיין די אמן במדריכיהם). במחקר נוסף ראינו חוקרים טורקים 32 סטודנטים והתמקדו בבחינה של מידת האמן שהסטודנטים רוחשים למנחים האקדמיים שלהם. נמצא שאיכות היחסים הושפעה מכמה גורמים: תפיסתם של הסטודנטים את כישורי המנחים; היציבות והעקיבות שגילו המנחים (כמו למשל מידת ההשקעה שלהם והנכונות להקדיש זמן למונחה); נכונות המנחים לחלוק עם הסטודנטים את השליטה והכוח שבידיהם; מידת ההוגנות של היחסים; פתיחות, אמפתיה והתעניינות של המנחים בסטודנטים (Erdem & Özen Aytumur, 2008). בהקשר רחב יותר נמצא שלנכונות לפעול ללא חשש מביקורת או מכישלון יש השפעה משררת: ההסתכנות הזו מגבירה את האמן ההדדי ומעודדת עריכת ניסויים וחדשנות (McBride & Skau, 1995).

יחסי אמן: נקודת המבט של המדריך

במערכת היחסים בין מדריך למודרך שיקולים של רווח והפסד מנחים לא רק את המודרך, אלא גם את המדריך. תחושת האמן של המדריך נבנית מתוך ניסיונו ביחסים עם המודרך. למעשה, גם המדריך יכול לשתף את המודרך בקשייו ולשוחח על אודות עצמו בחופשיות. לדעתם של קרון וירושלמי (1999), לנכונות כזו של המדריך יש יתרונות רבים: בניית מרחב משותף לו ולמודרך, הפחתת העמימות של דמות המדריך, מתן הזדמנות ללימוד "חי" (המודרך צופה בעבודה העצמית של המדריך) וכן הלאה. עם זאת, ההחלטה הזו אינה פשוטה; לדעתם של מאיר ואחרים (Mayer et al., 1995), היא מתבססת על הערכת טבעו של המודרך והיכולת לסמוך עליו. המדריך מבקש לדעת כמה דברים: (א) כישוריו ויכולותיו של המודרך - הנכונות שלו ללמוד, ליזום קשר עם המדריך ולדבר בפתיחות על אודות עצמו, יכולתו להגדיר מטרות מציאותיות ונכונותו לקבל משוב מהמדריך; (ב) יחסו למדריך ולהדרכה - תחושת ביטחון, נכונות ללכת בעקבותיו של המדריך, "כימיה" ביחסים וכן הלאה; (ג) מידת היושרה של המודרך, ובייחוד הנאמנות שלו למדריך ואי-חשיפת פרטים לגורמים אחרים; (ד) נכונותו של המודרך להסתכן - הנכונות להתנסות ואף להיכשל מתגבשת במהלך ההתנסות המשותפת. בדרך כלל נכונות זו גדלה אם היא מבוססת על תוכנית משותפת ועל חוויות קודמות של התמודדות עם משברים.

לק ואורסר (Leck & Orser, 2013) בחנו את המודל הזה של מאייר ואחרים (Mayer et al., 1995) ומצאו שהתכונות אשר המדריך מייחס למודרך משפיעות על נכונותו של המדריך להסתכן. כך למשל הנכונות של המדריך לבסס קשר קרוב עם המודרך ולחשוף מידע אישי ורגיש תלויה במידת האמון הראשונית שלו במודרך, כמו גם בתפיסתו את ההדרכה כסיטואציה הכרוכה בסיכון (אם למשל הוא מעריך שהמודרך עלול להדליף לאחרים דברים הנאמרים בהדרכה). אם מידת האמון של המדריך במודרך גבוהה ותפיסתו את הסיכון נמוכה, תגדל הנכונות שלו להסתכן ולבצע מהלכים שיחשפו אותו לסיכונים. אם מהלכים כאלה מתרחשים באקלים של אמון, גוברת נכונותו של המדריך להסתכן גם בעתיד. מה משפיע על תפיסת המדריך את היחסים כחיוביים או כשליליים? בהתבסס על הטיפולוגיה של דאק (Duck, 1994) בנושא יחסים בין-אישיים קרובים, סקנדורה (Scandura, 1998) מזהה ארבעה סוגים של הפרות אמון אפשריות ותקלות חמורות ביחסי ההדרכה: (א) יחסים גרועים בין המדריך למודרך (כמו למשל יריבות והתעללות); (ב) חבלה ביחסים (נקמה, פגיעה בקריירה); (ג) קשיים נורמטיביים ביחסים (קונפליקטים, קושי לסיים את היחסים ברוח טובה); (ד) השחתה של היחסים (בגידה, חרטה, חוסר מקצועיות). יתרה מזאת, אם קשרי ההדרכה ירודים או אם המדריך מתקשה לסיים אותם, הוא עלול לחוות תחושות של חרדה ומתח. כיצד יחסים כאלה משפיעים על השיח ההדרכתי, ומתי מודרכים חוששים לגלות פתיחות?

פתיחות והסתרה בשיח ההדרכה

קל לעקוב אחר שיח גלוי המבוסס על אמון, אבל שיח המתאפיין בהסתרה מעורר בעיות מושגיות ומתודולוגיות: אי-אפשר לומר הכול, ואילו ציפים של זמן, מקום ורלוונטיות מעצבים את תוכן השיח. למעשה, בתוך שיח ההדרכה מתקיים תהליך של הצרה וסינון, תהליך שמטרתו לייעל את השיח באמצעות השמטת נושאים אשר חשיבותם פחותה (Gazzola & Theriault, 2007). המודרך עשוי להתרשם שהעיתוי, המיקום, הנושא ואפילו אופן ניסוח הדברים אינם מתאימים לשיח ההדרכה, ולכן מוטב להימנע מאמירה מיותרת. לפיכך ייתכן שהוא משמיט קטע מסוים אשר עצם האזכור שלו עלול לפגוע בשומע. שיקולים חשובים נוספים בהקשר הזה הם הדימוי העצמי של המודרך והרצון שלו להצטייר באור חיובי. בתודעה מרחב השיח הוא אינסופי, ובד בבד עם מחשבות בהירות ודעות מוצקות יש מחשבות אשר חולפות ונשכחות, רגשות מודעים למחצה ותכנים שאת רובם אי-אפשר לאתר. קשה ואולי בלתי-אפשרי לקבוע מה מכל זרם התודעה הזה נבחר להיגזר. בחרנו להתמקד במחשבות שהמודרכים רצו להביע, אבל החליטו להימנע ולא לחשוף אותן.

הסתרה היא אמצעי שכוח מאוד המשמש את המודרך כדי לשלוט בגישה של המדריך אליו ואל סודותיו. הסתרה מתרחשת אם מתקיימים שלושה תנאים (Stone, Coman, Brown, Koppel, & Hirst, 2012): (א) הדובר מודע לתכנים של דבריו; (ב) הוא מודע להשפעה האפשרית שלהם על השומע; (ג) הוא מחליט במודע לא לומר אותם. מדובר אפוא במהלך אקטיבי - המודרך

נמנע מהצגת קשיים ודילמות שהוא חווה. הסתרה ושמירה על פרטיות נוגדות במהותן את התהליך של **חשיפה עצמית** (self-disclosure), תהליך שבמהלכו המודרך מספר על אודות עצמו דברים שהמדריך לא יכול לדעת ממקורות אחרים, ואשר יש להם משמעות רגשית ובין-אישית גדולה. בורק (2016) טוען ש"כאשר אנו מחליטים למי אנו מתירים להיכנס למרחב הפרטי שלנו, [ההחלטה] היא הופכת לכלי שמבטא את בחירותינו החברתיות. הפיתוי לגלות את סודותינו לאחרים נובע מהתקווה כי אנשים שנשתף במידע הכמוס יתגלו כראויים לאמון שנתנו בהם ויגמלו לנו במחווה דומה של אמון" (שם, עמ' 179). הפרטיות והאינטימיות כרוכות אפוא זו בזו: ללא ויתור על פרטיות לא תיתכן אינטימיות. אולם אף שהסתרה עלולה לפגוע בהתפתחותו המקצועית של המודרך, נושא זה לא נחקר כמעט (South, 2009).

גורמים ומניעים לפתיחות ולהסתרה בהדרכה

המחקר הנוכחי מתמקד בחלק ההתנסותי של תהליך הכשרת המורים, וליתר דיוק בהדרכה הדידקטית אשר **סטודנטיות להוראה** מקבלות מהמדריכה הפדגוגית ומהמורה המאמנת לאחר שלימדו את תלמידיהן **בכיתות ההתנסות** שלהן בבית הספר המאמן. במהלך שנת לימודים מתקיימות שתיים עד ארבע הדרכות; לפני שיעור שתיערך בו תצפית, הסטודנטית שולחת את מערך השיעור למדריכה ומקבלת ממנה משוב (יוגב וזוובסקי, 2011). בתום התצפית מתקיימת **שיחת משוב** בין שלוש המשתתפות - הסטודנטית, המדריכה הפדגוגית והמורה המאמנת. בשיחה זו נדונים היבטים מגוונים של השיעור ומוערך "מה עבד כהלכה ומה צריך לשפר". זוובסקי (2000) טוענת שיחסי ההדרכה מתאפיינים בכמה פערים אשר עלולים להקשות על קיומו של שיח כן ופתוח: (א) פער בין הרצון של המדריך לגונן על המודרך ולנהוג בו בפרטרונות לבין הצורך להגביר את עצמאותו של המודרך; (ב) פער בין הצורך לקיים קשר קרוב עם המודרך לבין שמירה על ריחוק המאפשר ביקורת; (ג) פער בין הצורך לכוון יחסי אמון עם המונחה או המודרך לבין הצורך להעריך את התקדמותו; (ד) קונפליקטים בין תפקידיהם של המדריך הפדגוגי והמודרך (כמורה מתלמד) לבין תפקידיהם של סוכני שינוי נוספים בשדה - מנהל בית הספר, המורה המאמנת ובעלי תפקידים אחרים בבית הספר. גם סגנון ההדרכה (קשוח או רך [Doherty, 2005]), ה"כימיה" בין המדריך למודרך, אישיותו של המדריך ומידת ההתאמה בין סגנון ההדרכה לבין שלב ההתפתחות המקצועית של המדריך יכולים להשפיע על אופיו של שיח ההדרכה (Ralph, 2000).

מטרת המחקר

המחקר המתואר בחן היבטים של אמון וחוסר אמון ביחסים בין מודרכת למדריכה, כפי שאלה מתבטאים בהחלטת המודרכת אם לשתף או להסתיר דילמות וקשיים אשר היא חווה במהלך התנסותה בהוראה.

שאלות המחקר

1. האם יש או אין הסתרה בהדרכה? אילו נושאים סטודנטים להוראה מעדיפים להסתיר בשיחת המשוב?
2. באילו תנאים מתרחשת הסתרה?
3. מהי השפעת ההסתרה על מערכת היחסים שבין המדריכה למודרכת?
4. כיצד פתיחות או הסתרה משפיעות על תהליך הלמידה של המודרכת?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

תכנים שאנשים מעדיפים להסתיר אינם חשופים לתצפית ישירה, ולכן קשה לעקוב אחריהם ולתעד אותם. התגובה לבקשה להיזכר בנושאים "מוצנעים" עלולה להיות שכחה או התנגדות. גם שאילת שאלות מנחות יכולה להשפיע על תהליך ההיזכרות (ואולי לעורר מחשבות וזיכרונות חדשים). על מנת להימנע ככל האפשר ממכשולים כאלה הוחלט לבחור בשיטת מחקר איכותנית (שקדי, 2011, עמ' 11), שתגביר את ההיזכרות ואת יחסי האמון בין החוקרים לבין הסטודנטיות המודרכות. תהליך ההיזכרות היה הדרגתי וכלל שלושה שלבים. בשלב הראשון החוקרים ערכו שיחת היזכרות עם המודרכות, סיפרו להן על אודות המחקר וקיבלו את הסכמתן להשתתף בו. בשלב השני, כמה שבועות אחר כך, הם ליוו את המודרכת במהלך יום שבו לימדה בבית הספר המאמן. החוקרים תיעדו את שהתרחש בשיעור התצפית, שיעור שנכחו בו גם המדריכה הפדגוגית והמורה המאמנת. בתום השיעור החוקרת השתתפה בשיחת המשוב ותיעדה אותה, ומייד לאחר מכן נערך ריאיון בארבע עיניים בינה לבין המודרכת (השלב השלישי). הקשר המשמעותי והאמון ההדדי שנוצרו ביניהן בשלבים הקודמים סייעו לקיים ריאיון פתוח וגלוי לב. כיוון שהריאיון נערך מייד לאחר שיחת המשוב, המודרכת זכרה פרטים רבים. המחקר הנוכחי מתבסס רק על השלב השלישי של התהליך - הראיונות שנערכו בתום שיחת המשוב.

המשתתפים

לצורך המחקר נבחרו בדגימת אשכולות 12 מדריכות פדגוגיות אשר עובדות בשתי מכללות לחינוך בצפון הארץ: ארבע במסלול לגיל הרך, ארבע במסלול להכשרת מורות בחינוך המיוחד, שתיים במסלול להכשרת מורות גננות ושתיים במסלול להכשרת מורים לבית הספר היסודי. חמש מהן היו מדריכות פדגוגיות במשך חמש שנים לכל היותר, שלוש מהן הדריכו במשך חמש עד עשר שנים, וארבע הדריכו במשך למעלה מעשר שנים. ארבע מדריכות היו בעלות שלישי (דוקטור), שלוש מדריכות היו דוקטורנטיות, וחמש היו בעלות תואר שני.

כל אחת מהמדריכות הפדגוגיות התבקשה לעיין ברשימת המודרכים שלה, לפנות אקראית לכל סטודנט שלישי ברשימותיה ולקבל את הסכמתו להשתתף במחקר אשר יתעד את שיחות המשוב בינו לבין המדריכה והמורה המאמנת. אם הסטודנט סירב להשתתף במחקר, המדריכות

פנו לסטודנט הבא ברשימה. כל 32 הסטודנטיות (לרבות גבר אחד) שעלו בדגימה אקראית זו היו בשנת הלימודים השלישית שלהן: 12 במסלול החינוך המיוחד, 9 במסלול לגיל הרך, 6 במסלול להכשרת מורות גננות ו-5 במסלול להכשרת מורים לבית ספר היסודי. לאחר בחירת המדריכות והסטודנטיות אותרו גם 26 המורות המאמנות - 9 גננות ו-17 מחנכות כיתה (בהתאם למסלולי הלימוד הרלוונטיים).

כלי המחקר

כלי המחקר היה ריאיון חצי מובנה. הריאיון נפתח בשאלות אינפורמטיביות "טכניות" על אודות מפגש ההדרכה עצמו - המרואיינת התבקשה לתאר את שהתרחש בו. אחר כך היא נשאלה על אודות מערכת היחסים בינה לבין המדריכה והמורה המאמנת. בהמשך התבקשה המרואיינת להשיב לשאלה "האם היו נושאים שרציית להעלות במפגש עם המדריכה, אבל נמנעת? אם כן, תארי את הנימוקים להחלטה הזו". ברוב הראיונות נדרשו שתיים-שלוש שאלות המשך (כמו למשל "האם להחלטה להסתיר היה מחיר?") כדי לסייע למודרכת להיזכר בתכנים שהיא ביקשה להצניע, ולהעריך את איכות מפגש ההדרכה.

מהלך המחקר

את הנתונים אספו ארבע סטודנטיות לתואר שני במכללה לחינוך (לרבות הכותבת השנייה של מאמר זה) בהנחיית הכותב הראשון של המאמר (יריב, אביגדור, סלומון, עטיה ופורקוש, 2009). ההכשרה של ארבע הסטודנטיות האלו לעריכת ראיונות נעשתה במהלך הסמסטר הראשון ללימודיהן לתואר שני, והיא כללה גם הדמיות (סימולציות), הדרכה ומשוב לראיונות שהן ערכו. הכותב הראשון בחן את איכות כל הראיונות לאחר שאלה תומללו.

לאחר קבלת אישור מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך יצרו החוקרים קשר עם רכזות הדרכה ומדריכות פדגוגיות בשלוש מכללות לחינוך. רק בשתיים משלוש המכללות המדריכות הסכימו להשתתף במחקר. החוקרים נפגשו עם המדריכות, הסבירו להן על אודות המחקר וביקשו את הסכמתה של כל אחת מהן לפנות לסטודנטיות "שלה". בשלב הראשון החוקרת נכנסה לשיעור הדרכה במכללה והציגה את המחקר לכל הסטודנטיות. אחר כך נערכה פגישת היכרות אישית עם כל אחת מהסטודנטיות המודרכות. פגישה זו ארכה כחצי שעה, והיא התמקדה בתיאור של מהות המחקר. כל הסטודנטיות הסכימו להשתתף במחקר. החוקרות (ארבע הסטודנטיות לתואר שני שהוזכרו לעיל) תיעדו את השיעורים שהמודרכות לימדו בהן ואת שיחות המשוב אשר נערכו מיד לאחר השיעורים האלה. בשלב הבא נערך ריאיון עם כל אחת מהמודרכות. כיוון שהריאיון התקיים בסמוך לשיחת המשוב, למראיינות התאפשר לדלות פרטים רבים על אודות תחושותיהן של המרואיינות במהלך שיחת המשוב. ההדרכות והראיונות הוקלטו ותומללו. במהלך המחקר הקפידו החוקרים לנקוט אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהן של המשתתפות ("טשטוש פרטים מזהים") (רובין וקורן, 2007).

עיבוד הנתונים

עיבוד הראיונות התאפיין בשילוב בין ניתוח כולל (הוליסטי) של התכנים לבין פירוקם ליחידות משנה (ליבליך, טובל-משיח וזילבר, 2010). בשלב הראשון זוהו בראיונות כל התכנים שעסקו בפתיחות ובהסתרה. חלק מהתכנים האלה שימשו לבחינה כוללת יותר ולפרשנות של התרחשויות בהדרכה. על מנת לאתר קטגוריות של הסתרה בדברי המרואיינים נותחו התכנים בהתאם למקובל במחקר האיכותני (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Flick, 2009). בשלב השני זוהו כל המשפטים הרלוונטיים של המרואיינים המעידים על הסתרה ("שמתי לב לכך] שאני מאבדת שליטה, שהילדים עסוקים בהתעסקות עם החפצים. לא אגיד זאת. אני לא אפגע בעצמי"), ואלה רוכזו והוצגו בטבלה אחת. אם הריאיון כלל כמה משפטים ששיקפו רעיון זהה, הוצג בטבלה רק אחד מהם. בשלב השלישי "הוצמדה" לכל אחד מהמשפטים האלה כותרת בת כמה מילים שתיארה את נושא ההסתרה; כך למשל הכותרת שניתנה למשפט אשר צוטט לעיל הייתה "הסתרת כשלים ותקלות בהוראה". בשלב האחרון הוגדרו הקטגוריות של התכנים שהסטודנטיות הסתירו בהדרכה.

ממצאים

נושאים שהמודרכות הסתירו

כשליש מהמרואיינות (9 מתוך 31) סיפרו שהן שמחו לשתף את המדריכות בכל עניין. הפתיחות הוגדרה כמחולטת, אם בתשובותיה לשאלות המשך שבה וציינה המודרכת שלא הסתירה דבר. בשאר הראיונות זוהו יותר מחמישים היגדים שעניינם נושאים אשר המודרכות הסתירו. בניתוח תוכן נמצאו ארבע קטגוריות שההיגדים האלה משתייכים אליהן:

- א. הסתרת כשלים ותקלות - כמחצית מהמודרכות (10 מתוך 22) ציינו שהן מעדיפות להסוות תקלות וכישלונות (כמו למשל תכנון לקוי או בעיית משמעת שלא נפתרה). הן העדיפו לא לפעול בהתאם להערות הביקורתיות של המדריכה, לא ציינו התערבויות של המדריכה בזמן השיעור, השתדלו להסוות סימנים לחוסר השקעה, לחוסר מוכנות ולחוסר בקיאות שלהן, וככלל קיוו שהמדריכות לא יזכירו את התקלות ולא "יאשימו אותן" בתקלות האלו. יש לציין כי שתי מודרכות ציינו שהן העדיפו להצניע את הצלחותיהן (כמו למשל שיתוף פעולה נלהב של התלמידים, שכן עצם אזכורו עלול להיחשב לסממן של התרברבות).
- ב. לא מבקרים את המדריכה - מחצית מהמודרכות (11 מתוך 22) סברו שלא הכול "מתנהל כמו שצריך" בהדרכה, אבל העדיפו להצניע את הביקורת. אותן המודרכות העדיפו להעלים עין מהתנהגות לא ראויה של המדריכה (לפי דעתן), לא להתחצף ולא להתלונן על כך שאיכות ההדרכה ירודה. הן גם לא הגיבו לביקורת של המדריכה על תפקודן בכיתה. אחת הסטודנטיות ציינה שהיא העדיפה לא לחשוף רגשות, וסטודנטית אחרת טענה כי העדיפה להימנע משיחה עם המדריכה ועם המורה המאמנת על אודות היחסים בינה לבינן. מודרכת נוספת אמרה שהיא מקפידה לא לבקר את עמיתותיה של המדריכה במכללה. שתי מודרכות

ציינו כי הן מעדיפות לא להתקומם על כך שהמדריכה לא לימדה היטב נושאים מסוימים, וגם לא לצאת נגד תוכנית התערבות שהמדריכה מופקדת על יישומה.

ג. לא מבקרים את המורה המאמנת - כמחצית מהמרוויינות (10 מתוך 22) תיארו את האינטראקציה בינן לבין המורה המאמנת. ביקוריהן השבועיים של הסטודנטיות בבית הספר והיכרותן האמיצה עם התלמידים, עם המורה המאמנת ועם המערכת כולה אפשרו להן לגלות דברים שהן לא אהבו. אולם התלות המוחלטת שלהן במערכת חייבה אותן להסוות את הביקורת גם אם הן חשו פגיעות ונבגדות.

ד. הימנעות מעיסוק בהוראה ובתלמידים - כשליש מהמרוויינות ציינו רכיבים בהתנהלות השיעור שהן העדיפו להצניע. כך למשל אחת הסטודנטיות הסוותה את כעסה על החלטת הגננת לא להוציא את הילדים לחצר, וסטודנטית אחרת החליטה לא לשוחח על אודות בעיות אישיות של ילדים או אופן הטיפול בהן. אף שהמודרכות לא נימקו את החלטתן להימנע מלעסוק בנושאים האלה, דומה כי הסיבה לכך היא תחושתן שעצם האזכור שלהם עלול לחבל במפגש או לפתוח "תיבת פנדורה" אשר תסכן אותן.

מרבית התכנים שהסטודנטיות הצניעו עסקו אפוא במערכות היחסים שלהן עם המדריכה ועם המורה המאמנת ולא בדילמות מצצועיות.

גורמים לפתיחות ולהסתרה

לא רק התכנים הרגישים תורמים להחלטת הסטודנטית "לצנזר מחשבות", אלא גם הנסיבות, כמו למשל השלב בהדרכה שבו התרחשה שיחת המשוב (Kram, 1985). כמה מהמודרכות סיפרו כי בתחילת ההדרכה היחסים התאפיינו בתחושה של ניכור ובחדשנות, ובמהלך שנת הלימודים היחסים הפכו בהדרגה פתוחים ו"זורמים" יותר. היבט אחר שצוין בהקשר הזה היה מידת הנגישות והזמינות של המדריכות והמורות המאמנות: "עם המדריכה הקשר טוב, ואני פונה אליה כשדברים לא עובדים. היא באה פעם אחת לבית ספר, ישבנו שעה. מאוד הערכתה שהיא באה במיוחד לשמוע. ההתכתבות במייל שוטפת, היא תמיד עונה ומעודדת אותי לפנות אליה. היא מאוד נגישה, ואני מרגישה חופשית". לעיתים המודרכות תלו את ההסתרה בשיקולים טכניים ומעשיים, כמו למשל רצון "לחסוך זמן" או המתנה בשל הידיעה שהנושא יידון בהמשך. אחת המודרכות טענה שהיא מסוגלת לפתור את הבעיה בכוחות עצמה; מודרכת אחרת ציינה כי שוחחה עם הגננת עוד לפני שהחלה שיחת המשוב; מודרכת נוספת העדיפה להמתין לשיחה בארבע עיניים עם המדריכה או עם המורה המאמנת. שלוש מודרכות טענו ש"ממילא השיחה לא תעזור: מוטב לתת לעניינים לחלוף, להמתין לתום שנת הלימודים, לקבל ציון וללכת הלאה". אולם הגורם העיקרי להסתרה היה זהות המשתתפים בשיחה: מחצית מהמודרכות ציינו כי יעדיפו לצנזר תכנים, אם בחדר תהיה נוכחת מישהי "לא מתאימה". אם המודרכת מבינה שלמורה המאמנת או למדריכה "אין מה לתרום", או אם המודרכת חוששת להביך אחת מהן, היא לא תדון כלל בנושא. כך למשל מודרכת אשר התנסתה בהוראה בבית ספר אמרה כי לא תספר למורה המאמנת שהיא רוצה לעבוד בגן ילדים: היא סברה שהדבר עלול להחליש את הקשר ביניהן

ולפגוע ביחסים שלה עם המורה המאמנת ועם המדריכה. מודרכת נוספת ציינה כי לא תחשוף את בעיות המשמעת בכיתתה של המורה המאמנת. מהראיונות עולה אפוא כי נסיבות "שוליות" לכאורה משפיעות על החלטת המודרכות "אילו נושאים להעלות וכיצד".

הסתרה ומערכת היחסים בהדרכה

כיצד הפתיחות וההסתרה משפיעות על איכות היחסים בין המדריכה לבין המודרכת? והאם הסתרה מתרחשת יותר במערכת יחסים קרה ומנוכרת? מעדויות המודרכות עולות כמה מגמות.

א. יחסים חמים ושוויוניים הם נדירים

רק במקרים מעטים הסטודנטיות תיארו את יחסיהן עם המדריכות בצבעים חמים ובשפה רגשית המבטאת הערכה גבוהה ונכונות לשתף את המדריכות בכל נושא, מקצועי או אישי:

- היא מאוד סומכת עליי ואני מאוד סומכת עליה. אפשר להגיד שהתקשורת בינינו מאוד טובה. בשבילי היא לא מדריכה אלא אשת מקצוע מנוסה, ואני צמאה לניסיון חיים, למקצועיות ולידע שלה. היא נותנת את כולה. אני מאוד אוהבת שאין לה מסכות ומשחקים. כנות ויושר חשובים לי, ובגלל זה אני מתחברת אליה.

- האם יש דברים שאני מעדיפה לא להעלות בפני המדריכה? ממש לא! מטבעי אני אדם מאוד חשדן, מאוד נזהרת כי "אכלתי אותה" מהרבה מדריכות פדגוגיות - לא במכללה, אלא בגן שעבדתי בו - כך שאני מאוד זהירה. ואותה אני יכולה לשתף בכול. יש לנו שיחות אישיות, ואני מרגישה איתה הכי בנוח בעולם. ממש תענוג. אני ממש שמחה שהיא המשיכה איתנו עוד שנה. זכיתי. יש כימיה, ואנחנו יכולות להגיד הכול. מדברות לא רק "איזה יופי, כמה היה טוב", לא מטייחות. והדברים נאמרים בצורה מאוד מקבלת, ביקורת בונה: "איפה אני יכולה לעזור לך לפרוח ולצמוח". אני מרגישה שאני תורמת למדריכה והיא תורמת לי, וכך גם עם הגננת. אני מרגישה שווה להן, יכולה לתרום מהידע והניסיון שלי. זה נותן לי המון ביטחון עצמי ותחושה טובה לעמוד מולן. הן מקבלות. ממש אידיליה, מערכת יחסים טובה עם המון אמון.

הציטוט שלעיל משקף תפיסה נדירה למדי של היחסים השוררים במשולש ההדרכה - מעין קשר שוויוני בין עמיתות ואפילו חברות אשר משתפות זו את זו, וזאת תוך כדי התעלמות מההיררכיה ומהגדרת התפקיד של כל אחת מהן. למרות ההבדלים בין המדריכות לבין המודרכת בגיל, בניסיון ובמעמד, המודרכת בטוחה ביכולתה לתרום לשיח המשותף, בוחנת את מעשי המדריכות ודבריהן, יודעת שמעשיה ודבריה יתקבלו ברוח טובה וכן הלאה. דומה שבמערכת יחסים זו יש "זרימה" (flow): שלוש השותפות מגלות מעורבות גבוהה בפעילות מאתגרת, פעילות אשר מצריכה שימוש במיומנויות ומעוררת תחושה של חדווה (צ'יקנסטמיהאיי, 2012/1990). התנהלות זורמת כזו היא נדירה וזמנית. יש לציין כי כל המודרכות, לרבות אלו שהסתירו מחשבות ודילמות, הדגישו את החשיבות אשר הן מייחסות לקשר פתוח ומקצועי המספק תמיכה וגם אתגר (Cameron-Jones & O'Hara, 1997).

ב. היחסים בין המודרכת לבין המדריכות אינם סימטריים ברוב המקרים היחסים בין המודרכת לבין המדריכה הפדגוגית היו שונים מהיחסים בינה לבין המורה המאמנת. בדברי המודרכות לא ניכרת העדפה ברורה למי משתי המדריכות. כך למשל אחת הסטודנטיות אמרה שהיא אוהבת את המדריכה הפדגוגית, ויחסה למורה המאמנת אמביוולנטי; סטודנטית אחרת אמרה כי המדריכה הפדגוגית פוגעת בה, ולעומת זאת היחסים שלה עם הגננת מצוינים. חלק מהמודרכות הביעו נכונות לפנות לשתי המדריכות, אולם לחיבה או לדחייה הרגשית שגילו כלפיהן המדריכות היה משקל רב בשיקוליהן "על מה לדבר ועם מי". כך למשל שלוש מודרכות ציינו שהיחסים בינן לבין המדריכה מתאפיינים בפתירות, אבל הן מתקשות "להיפתח" לפני המורה המאמנת, אשר אף היא נוכחת בחדר. אחת הסטודנטיות אמרה ש"מפגש בשניים יותר נוח להעלאת נושאים", ולעומת זאת סטודנטית אחרת טענה כי אם "יש יותר מדמות אחת, זה מרגיע ומאפשר לבחור". שתי מודרכות ציינו כי הנושאים שהן בוחרות לדון בהם במפגשים הם כאלה אשר תואמים את המעמד והתפקיד שלהן ("מה שמותר לנחותות הדרגה"). מודרכות אחרות מנסות לכוון לדעתן של המדריכות. ההחלטה למי מהמדריכות להתקרב וממי להתרחק מתבססת על ההיכרות המתמשכת של המודרכת עם המדריכות. היו מודרכות שהעדיפו להתרחק ולהסתיר בהדרכה, משום שהתאכזבו מהמדריכה - בייחוד אם המודרכת איתרה פערים בין הבטחות המדריכה לבין מימושו, או אם היחסים ביניהן "חרקו". החלטת המודרכות גם הושפעה מתפיסתן את כוחן ומעמדן של המדריכות, שכן הן חששו כי המדריכות עלולות לחבל בהכשרתן ואף לנקום בהן (Scandura, 1998). סטודנטיות אחדות ציינו את חששן שהמדריכות יעניקו להן ציון נמוך בסוף שנת הלימודים, ובשל כך יידחה המועד של סיום הלימודים וההכשרה. ייתכן שבדומה למתרחש במשפחה, היחס של המודרכת (הילד במשפחה) לשתי המדריכות (שני ההורים) אינו יכול להיות זהה. למצב העניינים הזה היו גם יתרונות בהדרכה: כך למשל המודרכת ידעה שבמחיצתה של מדריכה אחת לפחות היא יכולה "להרגיש בנוח" ולא להסס לפנות אליה.

ג. "המדריכה הקודמת": השוואות בין מערכות יחסים

נושא שהופיע לא אחת בדברי המודרכות היה השוואות בין ההדרכה הנוכחית לבין ההדרכות אשר ניתנו להן בשנים הקודמות. לעיתים היה שיפור ניכר באיכות ההדרכה, אבל לעיתים איכות ההדרכה הנוכחית הייתה נמוכה מזו שסיפקו המדריכות הקודמות. לא פעם המודרכות נאלצות להשלים עם מצבן אף שעמיתותיהן מספרות מה איכותית ומוצלחת ההדרכה הניתנת להן (כלומר לעמיתות):

- הן [המדריכה והמורה] עושות הכול על רגל אחת, אבל אני לא אגיד להן שזה בגללן. לא התלוננתי [באוזני המדריכה שלי] על המורה המאמנת. אני צריכה ללכת על קצות האצבעות כדי לא לפגוע בציון שלי, לקבל עזרה ולא לגרום לה להיות נגדי עוד יותר.
- השנה היחסים יותר גרועים מאשר בשנה שעברה. למדריכה יש המון משימות, והיא עושה הכול על רגל אחת. היא בן אדם טוב, ואני מנסה לא להתעמת יותר מדי, הרי בסוף

היא נותנת לי ציון. בשנה שעברה המורה המאמנת הייתה אומרת לי מה אני צריכה, אבל השנה היא מדברת איתי בקודים. הגעתי למצב שאני לא מבינה מה היא רוצה ממני.

ד. הפרת אמון וחוסר הוגנות

רק בראיונות ספורים הסטודנטיות דיווחו על הפרות אמון, ניצול ופגיעות של המדריכות בהן. כך למשל אחת המודרכות התלוננה כי היא עושה דברים רבים למען הכיתה ומשמשת כמורה מחליפה בהיעדרה של המורה המאמנת, אך לא מקבלת גמול הוגן למאמציה. כמה מודרכות דיווחו על יחס מנוכר וביקורתי של המדריכה, כמו גם על התהדרות של המדריכה בהישגיה של המודרכת (Scandura, 1998):

לא היה משהו מודע שבכוונה בחרתי לא להתייחס [...] אני חושבת שהיה משהו [...] כשהמדריכה אמרה שהבאתי רק שלד [של השיעור], ושהיא עזרה לי לבנות את השיעור [במלואו]. זה נורא הכעיס אותי, אבל לא נראה לי מתאים עכשיו לעשות [...] או להאשים אותה. חס וחלילה, זה לא התאים. ממש לא. כן, היא לקחה לעצמה קרדיט שלא הגיע לה כל כך. [לא אתייחס] בכלל להתנהלות שלה. זה היה שיעור תצפית, והיא יכלה לא להגיד. יכולתי לעמוד על זה, אבל זה היה מיותר ולא נכון לעשות [...] יכולתי להוציא מהתיק את הדף עם מערך השיעור ולהראות לה שכתוב, שלא היה חסר לי שיקול דעת.

מדבריה של המודרכת עולה כי היא התקשתה לשחזר את החוויה הקשה שחוותה. דומה כאילו בתום אותה שיחת משוב הכול נארז, נסגר, הודחק ונמחק מתודעתה. הדחקה זו עזרה למודרכת למזער את התסכול והעוינות שלה לדמויות שהייתה תלויה בהן כדי להתקדם. הסטודנטית כעסה על כך שלא זו בלבד שהמורה מאשימה אותה בהשקעה מועטה, היא אף מתפארת כי תרמה להכנת השיעור. המודרכת חששה שהתעמתות ישירה שלה עם המורה תציג אותה באור שלילי בעיני המדריכה, ולכן היא החליטה "לבלוע את העלבון". בקטע שלהלן מתוארים יחסייה עם השתיים:

הקשר [עם המדריכה] הוא של מרצה וסטודנטית, לא יותר. אני מעלה את הקשיים אבל אין קשר יותר אינטימי ומלווה. יש דיסטנס. צריך שתהיה בהדרכה הרגשה עוטפת, אבל אין. עם המורה המאמנת בהתחלה היה לי קשה, כי היא לא פרגנה וקטלה אותי. בשיעורים הראשונים חזרתי הביתה בוכה. לא היו לי כלים להתמודד עם הילדים. אני אוהבת יצירתיות, וכל מה שניסיתי היא קטלה. נעלבתי כשהיא אמרה לי שמתאים לי להיות גננת ולא מורה. זה היה בתחילת הדרך, עכשיו יותר טוב. אחרי השיחה הזאת ניגשתי למדריכה ואמרתי שאני מרימה ידיים. היא התערבה וחל שינוי. עכשיו זה בסדר גמור: היא תומכת, היא עוזרת, וישבת איתי אם יש לי איזו בעיה או שאלה. אני יודעת שאני יכולה לבוא ולדבר איתה.

מקרה דומה של הפרת אמון התרחש כשבמשולש ההדרכה נוצרה קואליציה בין המדריכה הפדגוגית למורה המאמנת:

לא סיפרתי שהמורה המאמנת מכריחה אותי ללמד במקומה. אני לא מקבלת על זה כלום, כי המדריכה בקשר טוב עם המורה המאמנת שלי, ו[אם אספר] אז אני אוכל אותה. לא רוצה לקלקל את היחסים. חברה שלי "הלשינה" ואכלה אותה: המורה המאמנת

התייחסה אליה ממש בזלזול, אז היא סיפרה על זה בשיעור עם המדריכה, שהלכה וסיפרה למורה כל מה שהסטודנטית אמרה עליה. אז הסטודנטית אמרה שיותר לא תבוא להתנסות, והמורה המאמנת אמרה לה שהיא צבועה ושקרנית, שבמקום ללכת למדריכה היא הייתה יכולה לבוא אליה. עכשיו היא "שרופה" בבית הספר ולא יכולה לעשות את הסטאו', כי לא נעים לה. המנהלת יודעת על המקרה, ואף אחד לא ירצה ללמוד באווירה כזאת. עדיף לשתוק ולחשוב על הציון.

יחסים, הסתרה ופגיעה בלמידה

הראיונות ממחישים שיחסים טובים, אמון הדדי ונכונות של המודרכת "להיפתח" ולתאר למדריכה את קשייה מסייעים מאוד ללמידה ולהתמקצעות שלה. דוגמה לכך מספקים דבריה של אחת מתשע המודרכות שיחסינה עם המדריכות היו פתוחים וכנים:

הקשר שלי עם המדריכה טוב מאוד. אני מגיעה אליה הרבה, והיא תמיד פנויה: נמצאת תמיד בזמן, עונה על שאלות למיילים, לטלפונים. אני מטרידה לא קטנה. היו דברים שלא הבנתי. אפילו בשבת היא הסכימה שאתקשר וענתה בכל פעם שהייתי צריכה אותה. גם עם המורה המאמנת היחסים טובים. היא מאוד עזרה לי, כיוונה אותי, הביאה את הספר של הכיתה ומערכי שיעור לדוגמה. כך היה לי משהו להיתמך בו, כי גם לי הנושא הזה חדש. זה היה מצוין.

למעשה, כל המודרכות - לרבות אלו שהסתירו כמה דברים - דנו עם המדריכות במגוון נושאים, ושיחת ההדרכה תרמה גם להן. עם זאת, במחקר הנוכחי לא נבחנו היקף הלמידה של המודרכות ואיכותה, וכדאי לחקור זאת בעתיד. ומה באשר להסתרה? הרי מעצם הגדרתה הימנעות אינה מאפשרת למידה. אם מודרכת אינה משתפת את המדריכה בקשיים ובדילמות שהיא חווה, נמנעת מהמדריכה האפשרות לסייע לה ללמוד ולהתפתח. כיוון שאי-אפשר למדוד את התועלת שבאי-למידה, בחרנו לשאול את המודרכות על אודות מחירה של ההסתרה. המושג "מחיר" הוא יחסי, אידיוסניקרטי ותלוי הקשר. התשובות לשאלותינו מצביעות על מורכבות רבה של הקשר בין היחסים בהדרכה לבין הלמידה של המודרכות (Mullen, 2008):

מראיינת: האם יש מחיר לכך שאת לא מעלה נושאים בהדרכה?

מראיינת: יכול להיות. בגלל שאני מדברת עם שרה [המורה המאמנת], אז זה פחות היסטרי שבהדרכה אני לא מעלה את זה בפני שרון [המדריכה]. השאלה איך שרון מקבלת את זה, כי היא נותנת לי את הציון. אולי זה המחיר [...] אני פחות מתחשבת במה ששרון מבקשת. למרות שאני סטודנטית שלה, הציפיות שלה [נמוכות יותר] מאלה של שרה. יותר חשוב לי להראות מה אני יודעת לשרה מאשר לשרון. זה לא איזה מחיר שאני משלמת.

מראיינת: מה מערכת היחסים שלך עם המורה המאמנת והמדריכה?

מראיינת: אין לי מושג. אנחנו [שרון ואני] לא כל כך רואות אחת את השנייה [...] עם שרה יותר נוח לי להתייעץ על דברים מאשר עם שרון. שרון זה בקטע של תאוריה, ושרה זה כלים באמת להתמודד עם השטח.

משולש היחסים מודרכת-מדריכה-מורה מאמנת נבנה מהיכרות, מקרבה ומזמינות. המפגשים של המודרכת עם המדריכה נדירים למדי, והסטודנטית מתקשה להגדיר את איכות יחסיה עימה. לעומת זאת היחסים בין הסטודנטית לבין המורה המאמנת מתאפיינים בקרבה ובהערכה, והם כוללים גם את התועלת שהסטודנטית מפיקה - כלים מעשיים אשר תורמים לה הרבה יותר מהתאוריות שהמדריכה מלמדת אותה. רוב המרואיינות ציינו שיחסייהן עם המדריכות "תקינים", והן נוהגות לשתף את המדריכות במרבית הנושאים. כפי שצוין לעיל, בדרך כלל ההסתרה היא בנושאים שעניינם הוא היחסים עם המדריכה ולא דילמות מקצועיות. בהדרכה היחסים משתנים בהתמדה, אינם צפויים ואינם נובעים תמיד ממודעות של המדריכה והמודרכת לשותפות ביניהן (Mullen & Tuten, 2010). דברי הסטודנטיות במחקר מצביעים על מארג מורכב מאוד ודינמי של שיקולים ועל ניסיון לאזן בין צרכים מגוונים. המודרכות בוחרות למי להתקרב וממי "לשמור מרחק", מקפידות לשמור על האינטרסים שלהן (קבלת ציון טוב, שמירה על תדמית טובה) ונמנעות מחשיפת קשיים שעלולה לפגוע בהן. דומה שעבורן הסתרה ומניעת נזקים עולות על כל תרומה אפשרית של ההדרכה להתקדמותן.

מהראיונות עולה שהמודרכות (וייתכן שגם המדריכות והמורות המאמנות) מעדיפות לשמור על הרמוניה ויחסים תקינים, גם אם הדבר כרוך בויתור על התמודדות עם דילמות וקשיים. בשל מודעותן למעמדן הנחות ולסכנות הנובעות מחשיפה לא מבוקרת של תכנים, הסטודנטיות נזהרות "לא לעלות על מוקשים": הן מתנסחות במתינות, נמנעות מהבעת ביקורת וחוששות מחשיפה של חוסר ידע ואי-הסכמות בין המדריכה למורה המאמנת. רוב המודרכות מעדיפות לא להציג למדריכות שאלות קשות כדי להימנע מחשיפת החולשות ומבחינת הידע והניסיון של המדריכות, ובפרט אם הן סבורות שהאחרונות אינן מתפקדות ברמה המקצועית הנדרשת. האמון ההדדי מתבטא בעיקר ב"מתן כבוד" ובהימנעות מפגיעה ברגשות של המשתתפות האחרות. אפשר לתמצת את ההסכמה הסמויה הזו באמצעות האמרה "חיייה ותן לחיות". ההסתרה של הסטודנטיות נובעת משיקולים מעשיים: רצונן לא להכעיס את ה"מבוגרות" שעלולות להעניש אותן (באמצעות מתן ציונים נמוכים וכן הלאה), לסיים את שנת הלימודים ולהיות זכאיות לקבלת התואר. הגישה הזו מוליכה למידה איכותית פחות ומעמיקה פחות.

דיון

ממצאי המחקר הנוכחי מאששים ומחזקים ממצאי מחקרים קודמים בנושא המאמצים שמדריכים ומודרכים עושים כדי לקיים אקלים של הידברות (Podsen & Johnson & Ridley, 2008; Denmark, 2007). מרבית הסטודנטיות דיווחו כי היחסים היו תקינים והתבססו על מאמציהן למלא את תפקידן ואת מחויבויותיהן (van Lange & de Dreu, 2001). דומה כי תחושת המחויבות של הסטודנטיות חיזקה את נטייתן להפעיל מנגנונים משמרי קשר: למחול על פגיעות בהן ולנסות לשקם את היחסים (בעזרת המדריכה), אם מורה מאמנת פגעה במודרכת; לגלות נכונות להקריב אינטרסים אישיים; ולגלות יחס חיובי לשותפות ולקשר איתן (Buunk, 2001). ככלל נמצא שהיו רק מקרים מעטים של פגיעה ישירה ומכוונת של מדריכות בסטודנטיות.

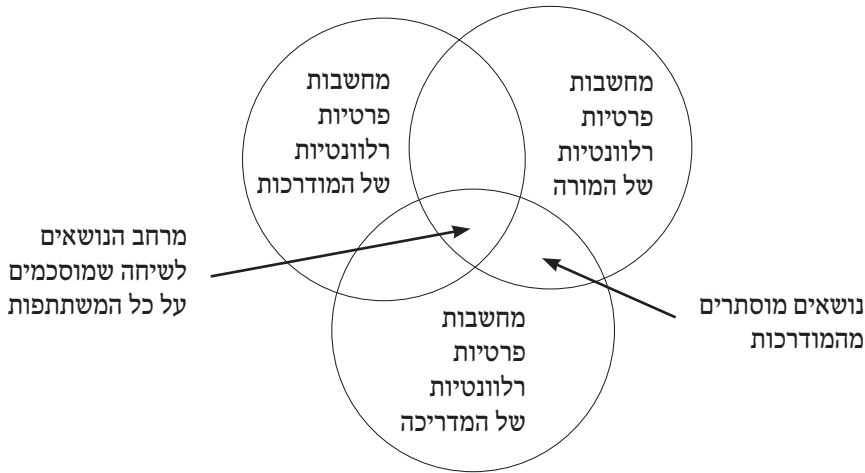
מאייר ואחרים (Meyer et al., 1995) טוענים שכל תרבות ארגונית מעצבת מנגנונים רשמיים ובלתי-רשמיים ל"שמירה על ערכים" באמצעות גילוי אמינות ונאמנות. במחקר הנוכחי המודרכות אכן הקפידו למלא את חובותיהן, ורק מעטות מהן הסתירו את אי-יכולתן להתמודד עם קשיים. מאמצייהן למנוע פגיעה באמון ההדדי גרמו לכך שרבות מהן עשו כל שביכולתן כדי "לא לטלטל את הסירה": הסתרת קשיים, הימנעות "בכל מחיר" מפגיעה במדריכה ובמורה המאמנת וכן הלאה. כל זאת נעשה בסיטואציה ארגונית ובין-אישית מורכבת הכרוכה בסיכון, במתחים ואפילו בתוקפנות סמויה (Lofthouse & Thomas, 2014). כך למשל מודרכות לא העזו למתוח ביקורת על בית הספר שהתנסו בו בהוראה, או לסרב לדרישות לא הוגנות. לדעתנו, אין זו "סטייה מאיזה דגם נורמטיבי ורצוי", אלא "תיאור מציאותי ושלם של מערכת היחסים" (Duck, 1994, p. 5). המודרכות גם לא הזכירו כמעט נושאים שהם בגדר טאבו בהדרכה, כמו למשל טענות תוקפניות "אסורות" שלהן נגד המדריכה או התלמידים. ההסתרה גם נועדה להציג את הסטודנטיות ככאלו המצליחות להתמודד עם הדרישות הגבוהות למרות הכשרתן החלקית. החלטתן "מה לספר ולמי" שיקפה את הערכתן עם מי מהשותפות יש הסכמה רחבה, למי מהן כדאי למסור פרטים כמסוים וכן הלאה. מודרכות רבות נזהרו לא להטיל דופי באיכות ההדרכה ובמדריכות עצמן, כיוון שחששו כי הביקורת תיתפס כפעולה תוקפנית ותעורר התנגדות. בייחוד הן חששו מ"נקמת" המדריכה, אבל גם מפגיעה במדריכה ובמורה ומשיבוש היחסים עימן. לפי ירושלמי (1994), מודרכים רבים בפסיכותרפיה אשר התבקשו להעריך אנונימית את מדריכיהם גילו יחס אמביוולנטי: שמחה ותחושת אחריות מזה, חשש והתנגדות עקיפה ופסיבית (זו התבטאה באי-החזרת שאלוני ההערכה) מזה. אחדים מהם הסבירו שאי-מילוי השאלונים ואי-החזרתם נבעו מחוסר אמון ומתחושה כי המהלך עלול לפגוע ביחסיהם עם המדריך. אחרים חששו שחוות דעתם עלולה לפגוע במדריכים, או שהמדריכים "יגמלו להם". גם במחקר הנוכחי הביעו חלק מהמודרכות עמדות דומות.

מעצם טבעה ההחלטה להסתיר "מחליפה את החלון הפתוח של יחסי האמון בחומה גבוהה ששוללת מהשומע [המדריך] את היכולת לסייע לדובר, מגבירה את הריחוק בין המשוחחים וגורמת לדובר שמסתיר את הסוד לחוש בודד" (Gottman & Silver, 2012, p. 55). לעומת זאת חשיפת פרטים אישיים משפרת את איכות הקשר ויוצרת יחסים ספירליים (ולא לינאריים) המאפיינים תקשורת פתוחה. תקשורת כזו מעודדת בנייה של יחסי אמון, ואלה מגבירים את נכונות הצדדים להעמיק את הקשר והתקשורת ביניהם (Pitton, 2006). במחקר הנוכחי שליש מהסטודנטיות תיארו מערכת יחסים עם המדריכה שהתאפיינה במחויבות גבוהה ללמוד ולהתקדם ובתחושה של שביעות רצון (van Lange & de Dreu, 2001). מודרכות ששיתפו את המדריכה בנושאים אישיים כאילו הזמינו אותה להתארח בביתן, אפשרו לה להכיר היבטים נוספים באישיותן והמחישו לה כי "אין להן מה להסתיר". שראל (2000) מציין כי לנושאים אישיים יש מקום בהדרכה, כיוון שהתעלמות מהם מקשה להבין "מה באמת עובר על המודרך". נכונות המודרכות לשוחח על אודות חייהן, קשייהן וכישלונותיהן תרמה אפוא ליחסים עם

המדריכות, כמו גם ללמידה. עם זאת, היו סטודנטיות שהביעו חשש מהתקרבות ומאינטימיות - בייחוד בסיטואציות הכרוכות בתהליך של הערכה (Carrein & Bernaud, 2010). רובן תיארו את הקפדנות שגילו בבחירת שותפות סוד ובתכנון זהיר של "מה לומר למי". הסתרה סותרת את מטרת ההדרכה ומונעת את הלמידה אשר עשויה להתהוות במהלך ההדרכה. במחקר הנוכחי נמצא שלעיתים קרובות היה קשר בין ההסתרה לבין הבעת אסרטיביות: המודרכות ידעו כי בכוחן לשלוט במידע שהן מוסרות וברושם שהן מותירות על המדריכות, והדבר גרם להן לחוש סיפוק בשל "עשיית האסור". כך למשל מודרכת אשר לימדה כהלכה אף שהשקיעה רק מעט בהכנת מערך השיעור, הציגה (בהנאה רבה) פסאדה של מחויבות מוחלטת לביצוע המשימה. תחושת השליטה התבטאה גם ביחסן של המודרכות לדמויות אשר הן החליטו "למדר" או לשתף במידע שברשותן; כך למשל חלקן דנו בנושא מסוים רק עם המדריכה, אבל לא עם הגננת. ההחלטה להסתיר מצמצמת לכאורה את פערי הידע ועושה את השיח המשולש לשוויוני יותר, שיח אשר שלוש המשתתפות בו דנות במקצוע שהן אוהבות ("כ"ץ, 2011). עם זאת, ההחלטה "לפתוח דברים" ולדון בהם מאפשרת למודרכת ללמוד ולמדריכה ללמד - חיזוק מהותי למיצוב של שתייהן. גם ההשלמה הפסיבית של המודרכות עם הביקורת (בדרך כלל הן חשו שהביקורת אינה הוגנת) חיזקה את מיצוב המדריכה ככזו הראויה למעמדה הרם.

הסתרה כאמצעי לוויסות היחסים

מפגש ההדרכה הוא זירה חברתית דינמית של למידה בתוך הארגון (Mullen, 2008). כל אחת מהשותפות במפגש הזו מציגה תכנים שהיא מעוניינת לדון בהם. אילו תכנים נדונים ואילו נשמטים ומוסתרים? אף שהשאלה הזו לא נבדקה ישירות במחקר, אפשר להמשיג את הסיטואציה באמצעות דימוי של מעגלים חופפים חלקית (ראו תרשים 1): התכנים הנדונים הם אלה אשר "מתאימים" לכל שלוש המשתתפות. אם ה"מעגלים" מתרחקים זה מזה - כך קורה אם כל צד מתבצר בעולמו ובמחשבותיו, או אם היחסים הופכים קרים ומנוכרים - אזי התקשורת הופכת דלה. לעומת זאת אם ה"מעגלים" מתקרבים זה לזה, התקרבות אשר יכולה לנבוע מחשיפת קשיים אישיים, אזי גוברת תחושת האמון ומתחזקת הנכונות להדדיות בשיתוף (Cialdini, 2001). ההמשגה התאורטית הזו מחייבת בדיקה אמפירית.



תרשים 1: מרחב הנושאים אשר "פתוחים לשיחה"

את הפתיחות וההסתרה אפשר לבחון גם מנקודת מבט כרונולוגית-התפתחותית. לפי גופמן (1980/1959), כל שיח הדרכתי נפתח בהתכנסות. בהתכנסות הזו כל צד מציג התנהגות המייצגת את אישיותו הארגונית ואת תפקודו הרגיל בנוכחות זרים. כמה מודרכות במחקר הנוכחי ציינו שבמפגשי ההדרכה הראשונים הן לא ידעו כיצד לנהוג, או באילו נושאים מותר (או אסור) לדון. בהדרגה המחיצות נופלות, ושיקולים שמקומם הוא "מאחורי הקלעים" נזנחים: שאר המשתתפים חדלים להיחשב לקהל, וכל המשתתפים במפגש נתפסים כצוות מגובש. לאחר שהמחיצות נופלות והמעגלים האישיים מתקרבים, המודרכת נתפסת כילדתן המטפורית של שתי אימהות - המדריכה והמורה המאמנת. אף שפעמים רבות הקשרים ה"זוגיים" בין השתיים עדינים ושבריים, עליהן לגדל ביחד את ה"ילדה" באקלים תומך ומגונן. הן נדרשות לנהוג זו בזו ברגישות ובנימוס, והמודרכת מודעת לתפקידה ולצורך לשמור על היחסים ביניהן - לא "לקחת צד", לא להרגיז אף אחת מהן ולנסות לזכות בהערכה של שתיהן. עם זאת, לעיתים המודרכת מעדיפה להתקרב רק לאחת מהשתיים ולא לחברתה. כך למשל היו מודרכות שאמרו כי אם יש להן ביקורת על המורה המאמנת, הן מספרות על כך למדריכה בשיחה אישית נפרדת (כלומר הן הסתירו מהמורה את דעתן עליה). בדרך כלל שיתוף בנושאים אישיים, ביטוי מוחצן של רגשות ואפילו הבעת ביקורת מתרחשים בתוך מסגרת של קשר קרוב ושוויוני, כזה המאפשר להתגבר על המגבלות שמכתיבים כללי הנימוס. במחקר הנוכחי חלק מהמודרכות חששו שהחשיפה האישית והרגשית שלהן לא תיענה בפתיחות דומה של המדריכות. הן חששו שגילוי סודותיהן יחליש את מעמדן ויפגע בהן (אם המדריכה "תלשיין" למורה המאמנת ותספר לה את סודות הסטודנטית). ההסתרה סייעה להן לווסת את מידת הקרבה שלהן בתוך המפגש, וזאת אף שהדבר פגע ביכולתן להפיק תועלת לימודית ממנו. אין פלא אפוא שכל הצדדים עשו כמיטב יכולתם לשמור על מידה מדודה של

מרחק, כזו שלא תפגע ביחסים גם אם יש ביקורת על השותפים ועל המערכת. דברי המודרכות תומכים בתיאורם של בולו ודרייפר (Bullough & Draper, 2004), ולפיו הפוליטיקה של ההדרכה היא "מערכת של משא ומתן כוחני שהשותפים בה ממצבים את עצמם ואת זולתם כדי להשפיע על תהליך הלמידה, תוך כדי מאמץ לשמר דימוי עצמי חיובי ומידה מסוימת של שליטה בתוך מערכת היחסים" (שם, עמ' 418).

זרכים לצמצום ההסתרה

האם אפשר לגרום לכך ששיח ההדרכה יהיה פתוח יותר, נינוח ומלמד? הדינמיקה של יחסי מדריך-מודרך יכולה ליצור פתיחות, אבל גם להתאפיין באווירה "דורשת" ושיפוטית. אווירה כזו מעוררת חשש של המודרך מביקורת ורצון להסתיר. פעמים רבות החשש הזה גורם לעיכוב בהתפתחות המודרך. מאיר (2014) טוענת שהפחתת הביקורתיות והגברת האמפתיה עשויות לשנות את האווירה השוררת בהדרכה ולסייע לצמיחתו האישית והמקצועית של המודרך. לק ואורסר (Leck & Orser, 2013) טוענות כי על הכשרת המדריכים הפדגוגיים לאפשר להם לפתח יחסים קרובים עם מודרכים, ובייחוד עם מודרכות (כיוון שנשים נמצאות בעמדה חלשה ומתגוננת יותר מזו של גברים), כדי שאלה יוכלו לצבור עוצמה ולהתקדם בסולם המקצועי. עם זאת, חשוב שהחלטה של המודרכת באילו נושאים לשתף את המדריכה לא תנבע מכפייה ומלחץ, אלא תהיה בקצב ובמועד הנוחים למודרכת. ממצאי המחקר הנוכחי ממחישים שהחלטה אם לחשוף או להסתיר תלויה בשיקולים רבים, וחשיפה נמהרת עלולה לעורר במודרכת בושה וחרטה על דברים שנאמרו וכבר אי-אפשר להשיבם. חשוב שבראשית הקשר ההדרכתי תדגיש המדריכה את חשיבות האמון ההדדי ואת התועלת הרבה של פתיחות לקשר עצמו, כמו גם ללמידה של המודרכת. בסיום המפגש אפשר לברר אם היו נושאים נוספים שהשיחה לא "כיסתה" ואשר חשוב לדון בהם בעתיד.

למדריך יש תפקיד מרכזי בעיצוב תקשורת פתוחה, ובייחוד אם יש ניגודים מובנים בינו לבין המודרך - כמו למשל הבדלים במגדר או בהשקפת העולם (אם למשל המדריך אחוז בדעות שמרניות, ואילו המודרכת היא סטודנטית פמיניסטית). צ'פמן וסורק (Chapman & Sork, 2001) ממליצים לקיים דיאלוג להצגת הנרטיבים של השותפים, ובדרך זו לסייע להם להבין כיצד יחסי הכוחות ביניהם והמבנה הארגוני מעצבים את יחסיהם ואת התובנות באשר להתפתחותו המקצועית של המודרך. גישה אחרת מדגישה את חשיבות ה"עצמי" בהדרכה. בהתאם לכך המדריך מעודד את המודרך לפתח מודעות לעצמו, למחשבותיו ולעמדותיו, לנטר את תפקודו במהלך המפגשים ביניהם ולבחון רפלקטיבית את תפקודו בתום כל מפגש (McTighe, 2011).

לסיכום, המחקר הנוכחי ממחיש ששיחה גלויה בין המדריך למודרך לא רק שומרת על היחסים ביניהם מפני זעזועים, אלא גם מפרה את ההדרכה ומשפרת את איכות הלמידה. הימנעות והסתרה חוסמות את הדרך ללמידה איכותית. שיחות משוב הן חסרות טעם, אם לא נשאלות

בהן שאלות; אם הן אינן עוסקות ברגשות; אם לא דנים בהן בכשלים ובביקורת. המגננות הרבות שאיתרנו במחקר נועדו לשמר את היחסים, אבל הן שוללות מהמודרכים את האפשרות לבטא תהיות, לבטים וקשיים. התוצאה פוגעת גם במדריכים, שכן לאלה לא מתאפשר ללמוד על אודות אישיותו של המודרך ולפתח דרכים חדשות לשיפור ההתנסות המעשית והתובנות אשר הוא מפיק ממנה. נדרשת אפוא חשיבה מחודשת, בשדה כמו גם באקדמיה, על אודות סוגיות של הסתרה ופתיחות דוגמת אלו שהצגנו במאמר זה.

מקורות

- בורק, י' (2016). פעם כשאהיה יותר צעיר. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- גופמן, א' (1980/1959). הצגת האני בחיי היומיום (תרגום: ש' גונן). תל-אביב: רשפים.
- דווק, ק"ס (2008). כוחה של נחישות (תרגום: ו' יערי). ירושלים: כתר.
- זוזובסקי, ר' (2000). צמיחה של תפיסת תפקיד בקרב מורים מאמנים במהלך הכשרתם. דפים, 31, 126-113.
- יוגב, א' וזוזובסקי, ר' (עורכות) (2011). הדרכה במבט חוקר. בני ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
- ירושלמי, ח' (1994). הערכת מדריכים. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), הדרכה בפסיכותרפיה (עמ' 229-241). ירושלים: מאגנס.
- יריב, א', אביגדור, י', סלומון, י', עטיה, א' ופורקוש, א' (2009). קבוצת מחקר: 'השלם הוא יותר מסכום חלקיו'. שבילי מחקר, 16, 48-52.
- כ"ץ, י' (2011). הדרכה כשיח של אהבה. בתוך א' יוגב ור' זוזובסקי (עורכות), הדרכה במבט חוקר (עמ' 48-57). בני ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
- ליבלר, 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' 21-42). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מאיר, ש' (2014). מחשבות על שיפוטיות כמקור לתקיעות בהדרכה. נדלה מתוך אתר האינטרנט "פסיכולוגיה עברית": <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3140>
- צ'יקסנטמיהאיי, מ' (2012/1990). זרימה: הפסיכולוגיה של החוויה המיטבית (תרגום: י' בר). תל-אביב: אופוס.
- קרון, ת' וירושלמי, ח' (1999). חשיפה עצמית של מדריכים. בתוך ח' ירושלמי ות' קרון (עורכים), בין מדריך למודרך (עמ' 141-156). ירושלים: מאגנס.
- רביב, ע' וסקה, נ' (2004). ההדרכה בעיני המודרך: מאפיינים חיוביים ושלייים של ההדרכה ושל המדריך בקרב סטודנטים בפרקטיקום בפסיכולוגיה חינוכית. בתוך ג' וייל ונ' טרליוק (עורכים), הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית (עמ' 93-134). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי והשירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- רובין, ש' וקורן, ד' (2007). אתיקה מחקרית: רקע בסיסי והצעות מעשיות. בתוך ג' שפלה, י' אכמון וג' וייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (מהדורה שלישית, עמ' 603-619). ירושלים: מאגנס.

- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. תל-אביב: רמות.
- שראל, ד' (2000). האמנם יש מקום לעסוק בהדרכה בקשיים הרגשיים שמתעוררים אצל המודרך. בתוך ס' אוריון, נ' פלס וז' אלון (עורכות), *הדרכת מורים: אסופת מאמרים 3* (עמ' 53-73). ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, לשכת ההדרכה.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Buunk, A. P. (2001). Affiliation, attraction and close relationships. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Introduction to social psychology: A European perspective* (3rd ed., pp. 371-400). Oxford, UK: Blackwell.
- Cameron-Jones, M., & O'Hara, P. (1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 23(1), 15-25.
- Carrein, C., & Bernaud, J-L. (2010). Counselor nonverbal self-disclosure and fear of intimacy during employment counseling: An aptitude-treatment interaction illustration. *Journal of Employment Counseling*, 47(3), 134-144.
- Chapman, V-L., & Sork, T. J. (2001). Confessing regulation or telling secrets? Opening up the conversation on graduate supervision. *Adult Education Quarterly*, 51(2), 94-107.
- Cialdini, R. B. (2001). *Influence: Science and practice* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Doherty, E. J. (2005). *The role of internalized shame in clinical supervision*. Unpublished doctoral dissertation, Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA.
- Duck, S. (1994). Strategems, spoils, and a serpent's tooth: On the delights and dilemmas of personal relationships. In W. R. Cupach & B. H. Spitzberg (Eds), *The dark side of interpersonal communication* (pp. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eby, L. T., & Allen, T. D. (2002). Further investigation of protégés' negative mentoring experiences: Patterns and outcomes. *Group & Organization Management*, 27(4), 456-479.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267.

- Erdem, F., & Özen Aytemur, J. (2008). Mentoring – a relationship based on trust: Qualitative research. *Public Personnel Management*, 37(1), 55-65.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: Sage.
- Gazzola, N., & Theriault, A. (2007). Super- (and not-so-super-) vision of counsellors-in-training: Supervisee perspectives on broadening and narrowing processes. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(2), 189-204.
- Gottman, J., & Silver, N. (2012). *What makes love last? How to build trust and avoid betrayal*. New York: Simon & Schuster.
- Gwyn-Paquette, C., & Tochon, F. V. (2003). Preservice teachers reflections on risk-taking: The dynamics of practice and experience while experimenting with innovation during student teaching. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(2), 163-180.
- Holmes, J. G., & Rempel, J. K. (1989). Trust in close relationships. In C. Hendrick (Ed.), *Review of personality and social psychology. Vol. 10: Close relationships* (pp. 187-220). London: Sage.
- Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2008). *The elements of mentoring* (Rev. ed.). New York: St. Martin's Press.
- Kent, A. M., Kochan, F., & Green, A. M. (2013). Cultural influences on mentoring programs and relationships: A critical review of research. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 204-217.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Kram, K. E. (1996). A relational approach to career development. In D. T. Hall, & Associates, *The career is dead – long live the career: A relational approach to careers* (pp. 132-157). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leck, J., & Orser, B. (2013). Fostering trust in mentoring relationships: An exploratory study. *Equality, Diversity and Inclusion*, 32(4), 410-425.
- Lofthouse, R., & Thomas, U. (2014). Mentoring student teachers; a vulnerable workplace learning practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(3), 201-218.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McBride, M., & Skau, K. G. (1995). Trust, empowerment, and reflection: Essentials of supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(3), 262-277.

- McTighe, J. P. (2011). Teaching the use of self through the process of clinical supervision. *Clinical Social Work Journal*, 39(3), 301-307.
- Mullen, C. A. (Ed.). (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education: A case study approach*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Mullen, C. A., & Tuten, E. M. (2010). Doctoral cohort mentoring: Interdependence, collaborative learning, and cultural change. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4(1), 11-32.
- Pitton, D. E. (2006). *Mentoring novice teachers: Fostering a dialogue process* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Podsen, I. J., & Denmark, V. M. (2007). *Coaching and mentoring first-year and student teachers* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye On Education.
- Ralph, E. G. (2000). Aligning mentorship style with beginning teachers' development: Contextual supervision. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(4), 311-326.
- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24(3), 449-467.
- South, B. (2009). Combining mandala and the Johari Window: An exercise in self-awareness. *Teaching and Learning in Nursing*, 2(1), 8-11.
- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80.
- Stone, C. B., Coman, A., Brown, A. D., Koppel, J., & Hirst, W. (2012). Toward a science of silence: The consequences of leaving a memory unsaid. *Perspectives on Psychological Science*, 7(1), 39-53.
- Tochon, F. V. (2000). A semiotic theory of supervision as friendship: Cooperative communication as support in second-language education. In S. Simpkins, C. W. Spinks, & J. Deely (Eds.), *Semiotics 1999* (pp. 283-299). New York: Peter Lang.
- van Lange, P. A. M., & de Dreu, C. K. W. (2001). Social interaction: Cooperation and competition. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Introduction to social psychology* (3rd ed., pp. 341-370). Oxford, UK: Blackwell.
- Wu, S. Y., Turban, D. B., & Cheung, Y. H. (2012). Social skill in workplace mentoring relationships. *Journal of Organizational Culture, Communication and Conflict*, 16(2), 51-62.
- Yamagishi, T. (1988). The provision of a sanctioning system in the United States and Japan. *Social Psychology Quarterly*, 51(3), 265-271.
- Zellers, D. F., Howard, V. M., & Barcic, M. A. (2008). Faculty mentoring programs: Reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of Educational Research*, 78(3), 552-588.

ספרות זיכרון השואה בהכשרת מורים - סיפורו של קורס בישראל ובגרמניה¹

אילנה אלקד-להמן, אירינה פיפר

תקציר

המאמר מציג מחקר פנומנולוגי על קורס שהשתתפו בו סטודנטים ומרצות ממכללה לחינוך בישראל ומאוניברסיטה בגרמניה. המשתתפים הם סטודנטים להוראת גרמנית ומורים לתואר שני בחינוך לשוני, בני ובנות הדור השני והשלישי לשואה.² מטרת המחקר הייתה ללמוד על קריאה של ספרות הדור השני והשלישי לשואה כגורם מכונן זיכרון תרבותי וזהות בקרב הסטודנטים; כמו כן ללמוד על האופן שבו מתנהל שיח בעקבות טראומה באמצעות ספרות, בין הצד הישראלי לבין הצד הגרמני. שאלות המחקר הן: כיצד הסטודנטים בנו משמעות בעקבות הקריאה בספרות זיכרון השואה? וכן מה ניתן ללמוד מהתנסות זו בנוגע להוראת ספרות ובנוגע להכשרת מורים לספרות?

במחקר נבחן השיח ההדדי הישראלי-גרמני, ובעיקר המינוח 'ספרות שואה' או 'ספרות זיכרון' ומשמעות (אי) השימוש בו, קורפוס הטקסטים להוראה ודרכי בחירתו. המחקר מלמד על קשיי המשתתפים בקריאת ספרות שואה ובהוראתה וכן על חשיבות אינטראקציה ודיאלוג בהוראת ספרות זיכרון השואה כאמצעי משכך חרדה ומסייע בהתמודדות עם היצירות. ניתוח השיח המקוון שבין הסטודנטים הישראלים לגרמנים מלמד על חשיבות קיומו של השיח, על השונות בעולם המושגים ועל הבנה שונה של השפעת השואה על בני הדור השני והשלישי. תובנה מרכזית נוספת קשורה למשמעות האתית של נקיטת עמדה ואחריות בהוראת ספרות זיכרון השואה. ייחודו של המחקר הוא בהצגת נקודת מבט אישית של סטודנטים להוראה על תהליכי קריאה בספרות זיכרון השואה.

מילות מפתח: הוראת ספרות השואה, הכשרת מורים, זיכרון השואה, שיח מורים ישראלי-גרמני.

1 המחקר בוצע בתמיכת ועדת המחקרים של מכללת לוינסקי לחינוך וועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.

2 בעקבות מחקרים קודמים (בר-און, 2006; Erlil & Rigej, 2006) ההתייחסות היא לצאצאי ניצולים ולבני הדור שאינם צאצאי ניצולים, וגם לצאצאי מחוללי שואה.

פרולוג

אנו חיים בעידן הזיכרון: תקופה עתירה באירועים טראומטיים, שהשוואה היא הקיצוני שבהם. בד בבד אנו עדים להקמת אתרי זיכרון ולהפקת אירועי זיכרון. מתקיים מערך שימור מידע באמצעות טכנולוגיה, אולם מידע אינו זיכרון, והעולם סובל מ"אמנזיה תרבותית" (Ertl, 2011). אובדנו של דור העדים לשואה, גלי פליטים המגיעים לאירופה ופיגועי טרור ברחבי העולם - כל אלה מעוררים מחדש צורך בחשיבה על תרבות הזיכרון ומשמעותו.

גם בדור השלישי לשואה זיכרון השואה מעצב את הזהות הישראלית (אורון, 2017; גבע, 2017; ליטבק-הירש ולזר, 2009). ההבניה הממוסדת במערכת החינוך מבססת את ההיבטים הטראומטיים של הזיכרון, ומעוררת תהייה ואף ביקורת על הדרכים שבהן ראוי לשמר אותו.

ספרות היא אחד הביטויים לזיכרון השואה. המחקר שיוצג כאן מתמקד בתהליכי הקריאה בה. זהו מחקר משותף של חוקרת מישראל וחוקרת מאוניברסיטת הילדסהיים בגרמניה, העוסקות במחקר על הוראת ספרות ובהוראה במוסדות להכשרת מורים. שתיהן בנות הדור השני לשואה. בפרויקט הוראה משותף נבנו קורסים בעלי סילבוס זהה שעסקו בזיכרון ובהיות בספרות הדור השני והשלישי לשואה, ספרות שנכתבה בעברית, בגרמנית ובאנגלית. הקורסים נלמדו בשנת תשע"ז.

הוראת ספרות וזיכרון השואה

זיכרון השואה והתרבות

תחום לימודי התרבות מתמודד עם סוגיות של עיצוב זיכרון קולקטיבי ושל השפעתו על עיצוב זהות, על מהותו של זיכרון תרבות ועל אופני ההבניה והשימור של זיכרון (Halbwachs, 1992). אירועי השואה הם המושא המרכזי להיווצרות תרבות זיכרון בישראל (קטקו, 2010). זיכרון תרבות מובנה באמצעות עדות (פלמן ולאוב, 2008), תיעוד (Assmann, 2006), אתרי זיכרון (Nora, 1989), אתרים ארכיאולוגיים ומיתוסים (Zerubavel, 1995), מוזיאונים וטקסים (Ertl, 2011) וארכוב (דרידה, 2006). כל אלה נוכחים בחיי התרבות ובנוף בישראל ובגרמניה.

לספרות ולקולנוע כמדיה של שימור זיכרון יש יכולת לייצג את הזיכרון בחינותיו ובאינטנסיביות רגשית באמצעות סיפור המעורר הזדהות בקרב הקורא או הצופה (Ertl, 2011). התוצר האומנותי מייצג את הזיכרון ומעצב אותו בד בבד כאובייקט אומנותי, אולם גם כאובייקט בידורי ומסחרי (פלדחי-ברנר, 2012), תוך אובדן הערכים האתיים הנתבעים לאור הזיכרון. קוש-זוהר (2009) תובעת אתיקה של זיכרון שיש בו חמלה ושאינו כלי שרת לזיכרון הלאומי. אתיקה של זיכרון היא ביטוי למורשת מוסרית בעקבות אירועי השואה, וחשיבותה בתהליכי פיוס בין פרטים ובין לאומים ובתהליכים חברתיים ופוליטיים. אולם פרקטיקה של זיכרון, אפילו בתרבות היהודית, אינה הופכת את הזיכרון להתנהגות אתית: גם מי ששבים ואומרים "זכור כי גר היית" אינם נוקטים התנהגות אתית כלפי האחר (עוזו, 2016).

ספרות השואה

לעיסוק בשואה באמצעות ספרות יש עוצמה מיוחדת, בשל יכולתה "לדחוס" עולם שלם בטקסט שמעביר לקורא מידע בצד תיאורים חיים, סוגיות מוסריות ואינטנסיביות רגשית (Ertl, 2011). הספרות והאומנות מאפשרות לגעת במרחב טראומטי שאי אפשר לגעת בו בכלים שאינם אומנותיים, "ניסיון לגעת במציאות כאשר כל אופני הידע האחרים הוצאו אל מחוץ לתחום" (פלמן ולאוב, 2008, עמ' 18).

בעשרות השנים שעברו מאז השואה ראו אור בעברית יצירות של נספים ושל ניצולים, תיעוד, זיכרון אישי, שירה, פרוזה, דרמה ועוד. חוקרי ספרות זיהו שינויים דוריים מובחנים בכתיבת ספרות בעברית³ (מילנר, 2003; קוש זהר, 2009): כתיבת הדור הראשון היא ספרות של ניצולים או של עדים, ועיקרה הדחקה הטראומות. הגיבור שהוצג היה גבר, לוחם או פרטיזן, והניצולים הוצגו כחסרי ישע. ערכי הכלל הוצבו כדומיננטיים, והזיכרון הפרטי הודחק. בסגנונה ספרות זו מאופיינת במתח בין פאתוס לבין מיתונו (יעוז, 1984, 1990, 2003). לעומת זאת, יצירות הדור השני מדובבות את שתיקת דור האבות הניצולים. במרכזן מוצבים קולם, השונות שלהם והזיכרון הפרטי (מילנר, 2003). מבחינת הסגנון זו ספרות המחפשת "שפה אחרת", נשית (קוש זוהר, 2009). תמורה דומה חלה בקרב כותבי הדור השני בספרות ילדים ונוער (דר, 2005). ביצירות הדור השני והשלישי בספרות ובאומנות אפשר לזהות שינוי ביחס כלפי השואה: מעמדה של פאתוס לעמדה וטון יום-יומיים והומוריסטיים הבאים לידי ביטוי גם בתרבות פופולרית, בסוגות דוגמת רומנים גרפיים, סאטירה, פזמונאות ועוד. הגישות כלפי התופעה הן מנוגדות: פלדחי-ברנר (2012) רואה את התופעה, בעולם ולא רק בישראל, כביטוי להעברה טראומטית החומקת מאחריות, ואילו שטייר-לבני (2015) רואה בה ביטוי להתמודדות באמצעות הומור כמנגנון הגנה.

הספרות הגרמנית עסקה מנקודות מבט שונות בהרס בעקבות המלחמה, בתחושותיהם של מי ששבו מהמלחמה או חיו בגרמניה במהלכה, באשמה, בזיכרון, באנטישמיות, בשאלות של זהות ושל קורבנות, ובדור השני - בתהייה על מעשיו של דור ההורים במלחמה (Schlant, 1999), במתח שבין חשיפה להסתרה. יוצרים ובהם גינטר גראס (תוף הפח), היינריך בל (המוקיון), זיגפריד לנץ (השיעור בגרמנית), וינפריד גיאורג זבאלד (המהגרים, אוסטרליץ), ג'ני ארפנבק (היער של קלרה, ערב כל הימים) מתעמתים עם אירועי השואה בדרכים שונות, בספרות מורכבת הבוחנת את אירועי העבר בביקורתיות (עוז, 2006).

הוראת ספרות זיכרון השואה

הגישה הדומיננטית כיום בהוראת ספרות היא תאוריית תגובת הקורא (reader's response theory) (Rosenblatt, 1938, 1978). בתשתיתה מונחות גישות פנומנולוגיות לקריאה

3 איני מתייחסת לכתיבה על השואה של ניצולים ושל בניהם שכתבו בשפות אחרות דוגמת פולנית (אידה פינק, למשל), אנגלית (אלי ויזל) או איטלקית (פרימו לוי).

והתמקדות בתהליכי קריאה ריגושיים וקוגניטיביים, שבהם הקורא בונה בתודעתו בתהליך דינמי את משמעות הטקסט (איזר, 2006; בארת, 2005). בהוראת ספרות המורה עוסק גם בנושאים "מסוכנים" ובאירועים טראומטיים, ומחויב לעסוק בהם באופן אתי (Showalter, 2003). יש הרואים בספרות זיכרון השואה ובהוראתה "מעשה עדות" (בן-פזי, 2017), התובע מעורבות רגשית העלולה להביא למשבר (פלמן ולאוב, 2008).

השואה היא נושא הלימוד היחיד המעוגן בחוק החינוך הממלכתי⁴ (קרן, 1998, 2017). הוראת ספרות השואה נכללה בהנחיות, אולם במחקרים ובדיונים פומביים מקומה נפקד כמעט לגמרי. ההנחיות מתמקדות בהוראת היסטוריה (נווה, 2017) ובחינוך בלתי פורמלי (סיריס ופעילות חברתית). דין וחשבון של מבקר המדינה הצביע על היעדר תוכניות לימודים מסודרות, היעדר תפיסה רעיונית, מטרות, הישגים מצופים מתלמידים ודרכי הערכה - לאורך כל השנים, בכל תחומי הפעילות ובכל מקצועות הלימוד, כולל בספרות (משרד החינוך, 2010). הביקורת ציינה כי מכונים לזכר השואה הפכו ל"ספקי" חינוך, אולם תוכניותיהם לא נבדקו ולא הוערכו על ידי משרד החינוך. כיוון שלא נוסחו מטרות להוראה היא נעשתה "כלי מניפולטיבי להשגת מטרות שאינן קשורות לשואה" (קרן, 2017, עמ' 37). גם הכשרת המורים לוקה בחסר, ונושא השואה אינו חובה בהכשרה (משרד החינוך, 2010). הביקורת עוררה מודעות והביאה לפעולות שונות, בין היתר לפיתוח תוכנית לימודים בין-תחומית משותפת ל"יד ושם" ולמשרד החינוך הנקראת "בשבילי הזיכרון" (משרד החינוך, 2015ב), וכתיבה ביקורתית על הכשרת המורים (גבע, 2017) - אולם נראה שהבעיות המרכזיות נותרו בעינן.

בתוכניות הלימודים בספרות לבית הספר היסודי והעל-יסודי הוראת השואה היא נושא בפני עצמו שעל המורה לעסוק בו (משרד החינוך, 2013, 2015א). לשם כך מוצע קורפוס רחב ומגוון, אולם נראה שמורים נרתעים מהוראת הנושא (קרן, 2017).

לאור דוח מבקר המדינה (משרד החינוך, 2010) נחקרה הוראת ספרות השואה בגיל הרך (טל, 2015; סצ'רדוטי, 2015; פלדמן, 2015): האם לעסוק בנושא, כיצד ובאילו יצירות, וכיצד להתאים את היצירות ואת דרכי ההוראה לגיל הלומדים (דוד, 2012; פיינגולד, 2014).

בהכשרת מורים קיימות תוכניות שונות, ללא אחידות בין מוסדות ההכשרה. אסופת המאמרים שערכה גבע (2017) מציעה דרכים להתמודדות עם האתגר בהכשרת מורים, בעיקר בהוראת היסטוריה, תוך התייחסות גם לספרות. יעוז (2011) וברוטיץ (2011) סוקרות את הנעשה בהכשרת מורים לספרות. יעוז (2011) מתמקדת בהוראת ספרות, ורואה הכרח להתאימה למאה ה-21, למדיה ולמולטי-מודאליות באומנות.

הוראת ספרות השואה נדונה במהלך השנים מנקודות מבט שונות. נדונו ההנמקות להוראתה ומוקדיה: חובת הזיכרון (קובנר, 1981); חובה לאומית (יעוז, 1985); הערך התרפויטי לניצולים ולצאצאיהם (דר, 2005); הערך הספרותי, המוסרי והחברתי (פיינגולד, 2014); אתיקה של זיכרון

4 תיקון 3 לחוק החינוך הממלכתי, 1953, בשנת 1980.

כהתנגדות להשתקת ולהשכחת סיפורי משפחה (קוש זוהר, 2009); קבלת השונה (קוש זוהר, 2009; קרש, 1991); בסיס לחשיבה ביקורתית כנגד סנטימנטליזציה של השואה ולבניית תודעה חברתית (ניישטט בורנשטיין, 2017); תוקף של עדות (בן-פזי, 2017); מודעות למאבק בגזענות ובג'נוסייד (אורון, 2017).

החוקרים חלוקים ביניהם באשר לדגשים שיש לשים בהוראת ספרות השואה בבית הספר (יעוז, 1985): האם להדגיש את ההיבט הספרותי, את ההיבט הלאומי, או לעורר אמפתיה ותגובה אישית? האם ללמד לאור הנרטיב "משואה לתקומה", או בגישה שתעודד נקיטת עמדה, ביקורתיות ומודעות עצמית? (פיינגולד, 2014; קוש זוהר, 2009; קרש, 1991). פיינגולד (2014) והאזרחי (אצל קרש, 1991) מצביעים על הבין-תחומיות בספרות השואה, וגורסים כי יש ללמדה כספרות, כלומר כיצירה אסתטית, אך לא להתעלם מההקשר ההיסטורי. קוש זוהר מבקשת לחבר באמצעות הספרות בין העבר למציאות הקשה בהווה ולאפשר דיון ב"חרדה הקיומית מ'שואה שנייה' והאיום הפלסטיני" (קוש זוהר, 2017, עמ' 184). מחלוקת עקרונית מתנהלת בישראל בשאלה אם ללמד את נושא השואה מהיבט יהודי-ציוני פרטיקולרי או מהיבט אוניברסלי (אורון, 2017; נווה, 2017; פידלמן, 2009; קרן, 1998, 2017).

בבתי הספר בגרמניה נלמד נושא הזיכרון לפי תוכנית לימודים רשמית מכיתה ה' ואילך, בהיסטוריה, באזרחות, בלימודי דת ואתיקה, בספרות ובמסעות למחנות השמדה (חזן וווגלנדר, 2011). יצירות הספרות הנלמדות עוסקות באירועי השנים 1933-1945, וכמעט שאינן מתייחסות לשורדים. בחלק מהיצירות התכנים קשים ואכזריים, ואין בהן כל התייחסות לחיים אחרי הרייך השלישי, של גרמנים או יהודים, כלומר לחיי התלמידים ומשפחתם, לדור השני והשלישי של מחוללי השואה ושל בניהם ונכדיהם של הניצולים. בגרמניה הנושא נתפס כחשוב, אולם הוא מעורר אנטגוניזם בקרב תלמידים ומורים כאחד, ובקרב אנשי חינוך יש תחושה של "מסחור" תעשיית הזיכרון (Assman, 2013).

בשנים האחרונות נערכו בישראל מחקרים על חינוך לזכר השואה שהקיפו תוכניות לימודים, מורים ותלמידים (גבע, 2017; סואן ודודוביץ, 2011; Cohen, 2016), אך לא עסקו כמעט בהוראת ספרות. מחקרים על ספרות השואה עסקו ביצירות וביוצרים, ונכתבו הצעות להוראה. המחקר לא התמקד בתגובות לקריאה או במבט הקוראים (תלמידים ומורים), ולא טופלו סוגיות זהות בעקבות קריאה ביצירות אלה.

בן-פזי רואה בשיעורי הספרות המוקדשים לזיכרון השואה שיעורים ייחודיים שהמורים הופכים בהם ל"עדים שלא מדעת" לאירועים המתוארים ביצירת הספרות, שלדעתו יש לקרוא כהוראת עדות (בן-פזי, 2017, עמ' 103). הוראה כזו חושפת את המורה ואת התלמידים לקשיים רגשיים עמוקים. שושנה פלמן מתארת קורס באקדמיה שעסק בנושא העדות באמצעות ספרות ועדויות ניצולים, וחויית ההוראה-למידה בו חוללה משבר בקרב הסטודנטים (פלמן ולאוב, 2008). היא בוחנת את ההוראה, את ההתרחשות החברתית בקבוצה ואת חויית הסטודנטים וחוייתיה שלה, ושואלת: "האם ביכולתה של טראומה להורות דרך לפדגוגיה, והאם ביכולתה

של הפדגוגיה לשפוך אור על מסתרי הטראומה?" (שם, עמ' 19). בכך היא מציבה אתגר מרכזי בהוראת נושא השואה. פלמן סבורה שיש הכרח ליצור משבר בכיתה, אולם חוקרים אחרים העוסקים בהוראת השואה מתנגדים לגישתה (לה-קפרה, 2006). ניישטט בורנשטיין בהוראתה במכללה לחינוך "נעה בטווח שבין יצירת משבר נוסח פלמן לבין 'מסירת העובדות' נוסח לה-קאפרה" (ניישטט בורנשטיין, 2017, עמ' 190): היא אינה נרתעת מרגש, אך פועלת כדי שלומדיה יגיעו ל"טלטלה אמפאיתית" שיש בה ביקורתיות ועומק מוסרי. "מטרת היא להכשיר מורות שיוכלו לעבור מתפקיד של סוכנות ידע למבנות ידע ומטפחות דעת" (שם). בכיתה של פלמן התרחש תהליך חברתי שכלל שיח ומפגשים גם מחוץ לכיתה, ואלה שימשו רשת תמיכה פסיכולוגית לסטודנטים שנקלעו למשבר (פלדחי-ברנר, 2013). נושא זה מוביל לדיון בהיבט החברתי בהוראת ספרות.

הוראת ספרות באינטראקציה ובהקשר חברתי ופוליטי

איזור טוען כי "משהו קורה לנו" במפגש עם טקסטים ספרותיים, שכן בתהליכי הפענוח שלהם הקורא נתון בפעולת גומלין דינמית בין הטקסט לבין עצמו. בתהליך זה "אנו משתתפים למעשה בטקסט [...] מתרשמים שחינו חיים אחרים" (איזור, 2006, עמ' 122). בגישה פנומנולוגית הכרחי להביא בחשבון במידה שווה את היצירה, את הקורא ואת הפעילויות הנלוות לקריאה. תהליך הקריאה הוא תהליך מורכב, עתיר ציפיות, הפתעות ותסכול, שבו אנו "מסתבכים", וכדי להיחלץ מההסתבכות אנו פונים לזולת: "אנו חשים פעמים רבות בצורך לשוחח על הספרים שקראנו - לא כדי להתרחק מהם במידת מה, אלא כדי לגלות מהו הדבר שבו הסתבכנו" (שם, עמ' 126). מכאן שאף שקריאה היא פעילות אינטימית, קוגניטיבית וריגושית, היא מצריכה דיאלוג ואינטראקציה חברתית.

לתלמידים יש רצון לשוחח על מה שקראו, והטקסט הופך לאמצעי להשתתפות חברתית (Abraham, 2016). אינטראקציה חברתית מסייעת בגיבוש עמדה חיובית כלפי קריאה ובשיפור הישגים. לאינטראקציה עם אחרים יש ערך אתי החשוב במיוחד בהקשר רב-תרבותי בלמידה, בשל המפגש עם דעות ועמדות שונות (אלקד-להמן ופויס, בדפוס). אחרים מדגישים את חשיבות האינטראקציה בתהליכים פסיכולוגיים ותרפויטיים (צורן, 2000; Sumara, 2002), דיאלוג עם מי שנמצא "מחוץ למה שברצונו להבין [...] בתחום התרבות, ההימצאות מבחוץ היא מנוף אדיר ביותר של הבנה" (בחטין, 2008, עמ' 222). מכאן שהאינטראקציה פורייה במיוחד בתהליכי למידה שבהם המשתתפים באים מתרבויות שונות.

התפיסות הפוסט-מודרניות והאינדיבידואליסטיות דחקו לשוליים את הדיון בדבר תפקידה החברתי של הספרות, סוגיה שהעסיקה את אנשי הספרות באמצע המאה ה-20. בשנת 1948, שלוש שנים לאחר תום מלחמת העולם השנייה, פרסם סארטר את הספרות מה היא (סארטר, 1979; Sartre, 1948) - דיון פילוסופי בתפקידם של הספרות ושל הסופר. סארטר הציב בפני סופרי זמנו תביעה כי הספרות תהיה "מחויבת" לאתוס חברתי ופוליטי ותפעל למענם, אולם הוא אינו עוסק בתפקיד המורה ובהכשרת המורים.

דור שני ודור שלישי לשואה

מחקרים על בני ניצולי השואה נעשו בישראל ובעולם על ידי פסיכיאטרים, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים, ועלו בהם כמה תופעות מרכזיות: העברה בין-דורית (intergenerational encounter) של טראומות העבר מההורים לילדיהם (בר-און, 1994; הלוי-ספירו, 1992; ורדי, 1990); הפסיכיאטרית יולנדה גמפל משתמשת במושג "רדיואקטיביות" כמטפורה להשפעה ההרסנית של הטראומה ולהעברתה מדור לדור באופן לא צפוי, המתבטא בחרדות ולעיתים בהפרעות קשות (גמפל, 2010); בר-און טיפל בניצולי שואה וחקר הורות בשואה ולאחריה, ואת היחס לשואה בקרב בני הדור השני והשלישי (בר-און, 1994, 2006; Bar-On & Chaitin, 2001). הוא זיהה העברה בין-דורית, הכחשת מצב הקורבנות מצד אחד והגזמה בשיח על אודות השואה מצד אחר (בר-און, 2006, עמ' 55). ההקצנה שהוא מתאר כפסיכולוג מיוצגת ביצירות ספרות שכתבו יוצרים בני הדור השני והשלישי ועיצבו בהן "זיכרון קולקטיבי" של פחד (Bar-On, 1998). מילנר תוהה אם אנחנו כחברה מתבוננים על העולם מבעד לעיני השואה, מוצפים בחרדה שתוארה בפסיכולוגיה (מילנר, 2003).

במחקר רחב היקף חקר בר-און את הצד השני לשואה, צאצאיהם של מחוללי השואה, ומצא כי החברה הגרמנית השתיקה את סיפורי הנאצים (בר-און, 2006; Bar-On, 1989). מחקריו עוררו בקרב קבוצת גרמנים בני הדור השני למחוללי השואה את הצורך לטפל בזיכרון העבר ועקבו אחר הקבוצה ואחר יוזמתה למפגשים עם ישראלים בני הדור השני לשואה (בר-און, 2006).

ספרות כמרחב לשיח בטוח

תאוריות בספרותפיה (קובובי, 1993) ובביבליותרפיה (צורן, 2000) מלמדות כי ספרות עשויה לשמש קול שלישי ומרחב בטוח לשיח בין קבוצות של שונים. לפיכך הנחנו כי באמצעות שיח על ספרות אפשר להגיע לשיח בין יהודים לבין גרמנים על זיכרונות משפחתיים, טראומה ורשמיה לאורך זמן (אלמוג, 2009; גמפל, 2010; כהנוב, 2015; ליבליך, 2004), על זיכרונות פרוסטטיים ("prosthetic" memory) שהובנו בתרבות (Erll & Rigney, 2006)⁵, דעות קדומות, אנטישמיות, גזענות ושנאת זרים, וכן לבחינה של זהות ושל עמדות אישיות.

מטרת המחקר היא ללמוד על קריאת ספרות של בני הדור השני והשלישי לשואה כגורם מכונן זיכרון תרבותי וזהות בקרב סטודנטים בני הדור השני והשלישי לשואה, וללמוד על האופן שבו שני צדדים, הצד הישראלי והצד הגרמני, מנהלים שיח בעקבות טראומה באמצעות ספרות.

5 זיכרונות פרוסטטיים - מכונים גם "זיכרונות תותבים". מדובר ב"זיכרונות" שאינם חוויות אותנטיות של מי שטוען שהוא זוכר, אלא תוצר של צפייה בסרטים, קריאה בספרים, הקשבה לעדויות וכו'.

שאלות המחקר

1. כיצד הסטודנטים בנו משמעות בעקבות הקריאה בספרות זיכרון השואה?
2. מה ניתן ללמוד מהתנסות זו על הוראת ספרות ועל הכשרת מורים לספרות?

מתודולוגיה

המחקר הוא מחקר פנומנולוגי פרשני הבוחן את הקריאה ביצירות הספרות ואת האופן שבו הסטודנטים בנו משמעות אישית לקריאתם (ברסלר, 1996; שקדי, 2003; van Manen, 2014). הגישה הפנומנולוגית פותחה במשנתו הפילוסופית של אדמונד הוסרל כדרך ללמוד על מבנים תודעתיים כמו רגשות, דמיון, יצירת אומנות והערכה אסתטית (הוסרל, תשנ"ז). במחקר פנומנולוגי "במקום להתאים את המידע לקטגוריות קיימות מראש, המטרה היא לגלות משמעות אישית" (ברסלר, 1996). מחקר פנומנולוגי מתעניין באופן שבו האדם חווה מציאות ומעניק לה משמעות, תוך כדי התייחסות לייחודי והתבוננות במהות הפנימית של תופעות בחיים הממשיים או ב"ליבם של דברים" (van Manen, 2014). לאור הפנומנולוגיה של הקריאה (איזר, 2006), גישה זו מתאימה לחקר תהליכי קריאה ולחקר האינטראקציה בין הקוראים בעקבותיה.

המשתתפים

במחקר השתתפו 42 סטודנטים בשני המוסדות שלמדו בקורס על זיכרון בספרות: בישראל - 14 סטודנטיות לתואר שני, מורות לשפות, תושבות ישראל, דוברות שפות אם שונות, שתיים מהן ערביות (נוצריות ומוסלמית); בגרמניה - 28 סטודנטים, בעיקר נשים, ובהן סטודנטית אחת מצרפת ואחת מאיטליה, דוברי שפות אם שונות. השתייכותם הדתית אינה ידועה. החוקרות הן חוקרות משתתפות.

כלי המחקר

- תיעוד של הכנת הקורס;
- תיעוד ההוראה בקורס בישראל במסמכים וביומן רפלקטיבי;
- תכתובת דואר אלקטרוני בין המרצות ובין לבין הסטודנטים;
- תרגילים, קבוצות דיון ועבודה מסכמת שכתבו הסטודנטים בישראל ובגרמניה ונאגרו באתרי הקורס;
- ראיונות עם שלוש סטודנטיות מהקבוצה בישראל ועם סטודנטית אחת מהקבוצה בגרמניה.

הקורסים הנחקרים

הקורסים התקיימו בשני המוסדות בשנת תשע"ז: בישראל - בתוכנית לתואר שני בחינוך לשוני בחברה רב-תרבותית; בגרמניה - בתוכנית לתואר ראשון בהוראת השפה והספרות הגרמנית. סילבוס הקורסים היה זהה ונבנה במשותף. דרכי ההוראה בקורס שילבו הרצאה, סדנאות

לקריאה ודיון בטקסטים בקבוצות קטנות, הרצאת אורחת והיצגי סטודנטים. מטלת הגמר של הסטודנטים הייתה עבודה קבוצתית על יצירה שלא נלמדה בכיתה. העבודות הוצגו בכיתה והוגשו כעבודה כתובה בשפת האם. נוסף על כך הגיש כל סטודנט מטלה אישית רפלקטיבית.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בשלוש שפות. בשלב הראשון כל חוקרת קראה את החומרים בשפת המקור וכן באנגלית.⁶ לאחר מיון ראשוני החוקרות תרגמו לאנגלית נתונים שאספו מעבודות הסטודנטים, כדי לנתח אותם יחד. בוצעו במשותף קריאות חוזרות. הניתוח הוא ניתוח איכותני (ליבליך, תובל משיח וזילבר, 2010) וניתוח תוכן. בוצעה קטגוריזציה אינדוקטיבית שהתייחסה לתמות שמלמדות על תהליכי הקריאה של המשתתפים ולתמות המתייחסות להוראת ספרות.

אתיקה

החוקרות פעלו תוך שמירה על כללי האתיקה (Josselson, 2007). ועדת אתיקה במחקר אישרה את ביצועו, הסטודנטים הביעו את הסכמתם להשתתף בו, והובטח להם שהאנונימיות שלהם תישמר. ציוני הסטודנטים ניתנו להם עם תום הסמסטר על סמך לימודיהם, ללא קשר להשתתפות במחקר. כשנה לאחר תום הקורס עובדו הנתונים שנאספו מהסטודנטים והתקיימו ראינות עם אלה מהם שהביעו עניין בכך.

ממצאים

הממצאים שיוצגו מתארים את מהלך ההוראה בישראל ואת קולות הסטודנטים כפי שהשתקפו בנתונים שנאספו בתהליך ההוראה ובעקבותיו מסטודנטים בישראל ובגרמניה.

תכנון: ללמד יחד ובמקביל, גרמניה / ישראל

בנובמבר 2014 החלטנו ללמד במקביל ובשיתוף, כל אחת במוסד שהיא מלמדת בו, קורס בנושא ספרות זיכרון השואה. הייתה בינינו היכרות קודמת, והרקע להחלטה היה שיחה שניהלנו על הספר **חיי שנים** (סת, 2007) ועל התנסות של סטודנטים גרמנים בהוראה במחנות פליטים מסוריה. במאי 2015 נכתבה הצעה ראשונית לקורס ולמחקר, וביוני 2015 נפגשנו והתווינו קווי יסוד לקורס: החלטנו שהקורפוס הספרותי יכלול ספרות עברית וגרמנית של בני הדור השני והשלישי לשואה, וכי במוקד התאורטי תוצב סוגיית הזיכרון, לאור ספרה של אסטרִיד ארל (Erl, 2011). שם הקורס, "זיכרון וזהות", נבע מראיית הקשר הדו-סטרי בין זהות לזיכרון ולבין ייצוגם בספרות ובתרבות. זוהי נקודת מוצא תאורטית אירופית, שיתרונה בפתירת מבט לבחינת מלחמת

6 בקבוצה בישראל היו שתי סטודנטיות ששפתן הראשונה היא אנגלית, והן הגישו את עבודותיהן באנגלית. כל הסטודנטים בהילדסהיים כתבו בגרמנית, כולל הסטודנטים הזרים.

העולם השנייה על היבטיה השונים, תוך קישור לתופעות נוספות בהיסטוריה האנושית שבהן טראומה וזיכרון מגבשים זהות.

קורפוס היצירות שנבחרו כלל בעיקר יצירות מאת סופרים בני הדור השני והשלישי לשואה (ראו נספח 1). שתיים מהן נכתבו בידי סופרים שהיו ילדים במהלך מלחמת העולם השנייה: טומי אונגרר ואורי שולביץ.⁷ הבחירה בקורפוס נעשתה מתוך הכרת חשיבותה של ספרות זיכרון השואה שנכתבה על ידי בני דורם של הסטודנטים והמרצות.

היצירות נבחרו לפי כמה קריטריונים: יצירות שנכתבו בעברית, בגרמנית ובשפות נוספות (אנגלית, פולנית), ובתנאי שהן מצויות בעברית ובגרמנית וניתנות לקריאה בשפה שהסטודנטים שולטים בה; יצירות למבוגרים, לילדים ולנוער, בסוגות שונות, שרמתן הספרותית טובה. יצירות שיש בהן פוטנציאל הזדהותי וריגושי, אולם הן אינן מלודרמות רגשניות. יש בהן רכיבים ריאליסטיים וסימבוליים המאפשרים רמות שונות של שיח בעקבות הקריאה, כולל דיון בשאלות ערכיות ומוסריות, ויש בהן פוטנציאל להיות "קול שלישי" לשיח אישי, תרבותי, פוליטי - מבעד לספרות (צורן, 2000).

בספטמבר 2015 הסילבוסים היו מוכנים, וגובש לוח זמנים מותאם לשני המוסדות; בשני המוסדות נבנו אתרי מודל לשירות הקורס. בסילבוס צוינו שיתוף הפעולה והשיח המצופים בין הסטודנטים מישראל ומגרמניה.

מטרות השיעור היו לאפשר לסטודנטים לקיים שיח על זיכרון השואה בעקבות קריאה בספרות; לעורר חשיבה על משמעות הזיכרון, ומודעות לדעות קדומות, לאנטישמיות, לגזענות וליחס כלפי מיעוטים; לעורר חשיבה על עדות (פלמן ולאוב, 2008), זיכרון והיסטוריה (Nora, 1989); לעורר אמפתיה כלפי האחר; ליצור מודעות לדומה ולשונה בהתייחסות לזיכרון; וליצור מצב של קריאת ספרות היוצאת מזהות הסטודנט, עוברת למרחב הספרותי ושבה אליו ולזהותו.

הוראת הקורס בישראל

להלן יתוארו התרחשויות הלימודים המרכזיות.

הוראת השואה - מבט יהודי או אוניברסלי?

אוטו: אוטוביוגרפיה של דבון צעצוע / טומי אונגרר

היצירה הראשונה שנבחרה להוראה היא סיפור-תמונה (picture book) לילדים. הספר נכתב באנגלית על ידי סופר ומאייר שאינו יהודי ואינו גרמני, בחירה ניטרלית במכוון עבור לומדים בני שתי התרבויות. זהו סיפור קורותיהם של דבון שניתן לדוד, ילד יהודי, ושל החברות בין דוד לבין

7 טומי אונגרר - סופר ומאייר ממוצא צרפתי-גרמני, שכתב באנגלית. אונגרר נולד בשנת 1931 בשטרסבורג, בחבל אלזס שבצרפת. בתקופת מלחמת העולם השנייה הוא היה ילד וחווה את הכיבוש הגרמני של צרפת. אונגרר עזב לארצות הברית בשנת 1956, וחי משנת 1976 באירלנד, אך קיים קשר מתמיד עם שטרסבורג. הוא נפטר ב-2019; אורי שולביץ - סופר וצייר יהודי אמריקני, שמשפחתו גורשה במהלך המלחמה מפולין לאוזבקיסטן. כתב picture book - אוטוביוגרפיה לילדים על חוויותיו בשואה.

אוסקר, שכנו הגרמני. הילדים מופרדים במלחמה ושבים ונפגשים לאחר שנים. הסיפור כתוב כזיכרונותיו של הדובון אוטו, ברטרוספקטיבה, לאחר שנמצא ואיחד בין החברים: "כדי שלא נשכח התחלתי לכתוב את סיפור חיי". סיבה נוספת לבחירה בסיפור הייתה הדיבור באמצעות חפץ זיכרון (mnemonic object) (Assman, 2006; Nora, 1989), דיבור המאפשר לצייר מצבים קשים תוך מיתון הלחץ הרגשי, להבליט את ההחפצה שבמלחמה ולתאר אובדן בית ומעבר מיד ליד תוך מיתון יחסי של החרדה הטמונה בשואה כנושא. האירועים מתוארים ללא שם מחולל הרוע (שמתברר באיור): לא ברור מי נלחם נגד מי, מי פוגע בילדים ובדובון. המלחמה מייצגת את הרוע, וכולם נפגעים. ביומן הרפלקטיבי כתבה אילנה:

קראנו בקול. פתחתי לתגובות לגמרי חופשיות. עלו דברים יפים: נקודת המבט של הדובי כאמצעי לספר בריחוק וגם למתן; המיתון בניגוד להעצמת פאתוס - כשתי דרכי ביטוי באומנות; גזענות והמאבק נגד גזענות [...]

שרה יצרה את ההתנגדות שציפיתי לה. היא העלתה את הטיעון: "אני לא היית מלמדת את זה בבית הספר. מה פתאום השואה שוות ערך למלחמה שלהם?" עלה העניין של נקודת המבט של מי שאינו יהודי על השואה.

התפיסה הישראלית והיהודית של השואה היא, לעיתים קרובות, תפיסה פריטיקולרית המבטלת ראייה אוניברסלית, השואה או אפילו קישור בין השואה לבין אירועים טראומטיים אחרים בקרב עמים אחרים, ולעיתים אפילו תוך נתק מראייה היסטורית רחבה (אורון, 2017; נווה, 2017; פידלמן, 2009).⁸ לכן לא הופתעתי מההתנגדותה של שרה לגישה האוניברסלית לשואה. עם זאת היה לנו ברור שקורס שיש בו סטודנטים בני עמים שונים (שתי סטודנטיות ערביות בישראל, הסטודנטים הגרמנים בהילדסהיים) מחייב ראייה רחבה ככל האפשר. השיח שהתפתח בכיתה היה מרתק. שרה, שפתחה את הדיון בכיתה, כתבה בעבודה המסכמת: היה מעניין מאוד לשמוע בקורס דעות שונות ומגוונות בקשר לזיכרון השואה וכיצד להעבירו לתלמידים, ובהקשר זה הדיון על הספר של אוטו אונגרר זכור לי במיוחד כדיון מפתח. איה כתבה בעבודה המסכמת:

הספר אוטו סיפק לי השראה למערך שיעור "אחר" ליום השואה. ההתבוננות האוניברסלית שהספר מציג בהקשר הנתון יכולה לפתוח צוהר לחשיבה נוספת על הנושא ולקרב את בני הנוער לשואה גם מזווית זו, ולא רק מהזווית היהודית, החשובה. הקריאה בסיפור סייעה לסטודנטים להבין את מורכבותה של הסיטואציה במלחמת העולם השנייה: נפגעו בה יהודים ולא יהודים; היו מעורבים בה חיילים ואזרחים מרחבי העולם כולו; גם מי שהשתייך לעם הפוגע (גרמני) נפגע; לעיתים מי שלחם בכוחות ה"טוב" - שב הביתה ולא מצא את מקומו (החייל האמריקני השחור שלחם בנאצים מובטל). שנאת האחר, גזענות ואלימות

8 סואן ודודוביץ (2011) טוענים כי העמדה היא בזיקה ישירה לממשלה ולשר החינוך המכהן. הדוח שהוגש לוועדת החינוך של הכנסת מדגיש את המתח שבין הוראת הנושא מנקודת מבט ציונית-יהודית לבין הוראתו מנקודת מבט אוניברסלית (פידלמן, 2009).

מצויות בכל מקום, גם בארצות הברית וגם בישראל (אירועים המבטאים קיפוח של אתיופים או של עובדים זרים הדהדו בכיתה), וזורעות הרס. הסיפור של אונגרר, אף שהוא מספר סיפור של דובון במהלך השואה ואחריה, אינו בהכרח סיפור שואה. זהו סיפור אנטי-מלחמתי ואנטי-גזעני, הלוחם באלימות באשר היא.

קריאה צמודה⁹ בסיפור הביאה לשיחה על חשיבותה של חברות, על אפשרויות ההחלמה מטרואומה, וכן על ההשפעה המתמשכת שיש לטרואומה על אנשים צעירים המוצאים עצמם בלב עימותים על עתידם ועל עתידה של החברה שהם חיים בה, כולל ישראל. בסיום הסיפור התפתח דיון על כוחן התרפויטי של כתיבה בכלל ושל יצירת אומנות בפרט, ועל הסיפור כסיפור ארס-פואטי. ההישג בשיעור זה היה בהצלחה לפרוץ את המבט האתנוצנטרי הישראלי ולהקשיב לאחרים.

היער של קלרה (Visitation) / ג'ני ארפנבק

לייצוג הספרות הגרמנית העכשווית בחרנו את יצירתה של ג'ני ארפנבק *Heimsuchung*, ובתרגומה העברי - **היער של קלרה**. המילה *Heimsuchung* בנויה משתי מילים: בית + ביטוי המתייחס לחיפוש וגם לבית רדוף רוחות. בהרצאת אורחת בישראל ציינה אירינה (הכותבת השנייה) כי לפי מילון האחים גרים, ובתודעה של דוברי גרמנית, יש במילה קשר אינטרטקסטואלי למקרא, להקשרים שבהם האל מחפש אחר האדם, מוצא אותו ומעניש אותו. כך למשל בהושע ט', 7 - "בָּאוּ יְמֵי הַפְּקֻדָּה בְּאוּ יְמֵי הַשְּׁלֵם", או בירמיהו כ"ג, 12: "שִׁנַּת פְּקֻדָּתָם". לאור זה, הבית אינו בטוח, בני האדם החיים בו אינם בטוחים, והאיום ב"ימי הפקודה" שנכוננו מתייחס לאנושות כולה.¹⁰ שם הספר מקשר אפוא בית לפורענות כנקם על מעשי האדם.

מילה זו מאירה את הספר באור קונקרטי וסמלי בד בבד. הספר מספר על גלגוליו של בית. הבית הוקם ליד אגם על ידי הארכיטקט למגוריו: "זה המקצוע שלו, תכנון בית חם. [...] בית כעור שלישי, אחרי עור הבשר והבגד" (ארפנבק, 2011, עמ' 41-42). בית הוא במהותו סמל להגנה, לביטחון, לשייכות. הוא מרחב פרטי, אך הוא מצוי בזיקה בלתי פוסקת לציבורי ולפוליטי (קוטף, 2010). הבית ביצירה עובר גלגולים מיד ליד וממסטר למסטר, ועם חילופי הידיים הופך לסמל גם לבית לאומי שהבעלות עליו בספק. למי הוא שייך, לגרמנים הפרוסים? לגרמנים של ראשית המאה ה-20, יהודים ונוצרים? למזרח גרמניה? למערב גרמניה? הספר עוקב אחר גורלם

9 קריאה צמודה (close reading): מושג בסיסי בהוראה של ספרות ובמחקר עליה. הכוונה לקריאה ב"מסרק צפוף" שמזהה כל תופעה בטקסט, בשפה ובתוכן.

10 בתרגום שם הספר לאנגלית המילה *visitation* מדייקת את הקישור למקרא:

"The days of visitation are come, the days of recompence are come" (Hoshea 9:7)

"the year of their visitation" (Jeremiah 23:12)

שופט/ת המאמר ציינה כי המילה *Visitation* שנבחרה לשם היצירה באנגלית היא מילה הכבולה לסצנה שבה מרים אם ישו מבקרת את אלישבע, אימו של יוחנן המטביל, כששתיהן עדיין הרות. לפיכך נוצר כאן קשר אינטרטקסטואלי גם בכיוון הפוך, של גאולה. אנו מודות על הארה זו.

השביר של בני אדם מצד אחד, ואחר הרשע והרוע האנושי מצד אחר. אירינה הציעה את היצירה בהתכתבות בינינו:

5/8/15

אתמול בדקתי, הספר של ג'ני ארפנבק נקרא באנגלית *Visitation*. זו נובלה קטנה ויש בה פרקים שניתן לקרוא קצת כמו סיפור קצר. אחד מהם, על ילדה בשם דוריס שמסתתרת בגטו אבל נתפסת. ספר מבריק וגם קריא. אנחנו יכולות לכלול את הפרק על הילדה, שהוא מאוד מרגש, אף שהוא מסופר בדרך מאוד מפוכחת, ודי מוזרה. בעקבות המייל אילנה קראה את הספר והוקסמה מצורת הכתיבה. החלטנו לבחור בספר להוראה בשל אופיו הסמלי, המיוצג באמצעות הבית וגלגוליו, ובשל אופן הכתיבה הפרגמטרי לכאורה, שאפשר לסטודנטים קריאה מצטברת של פרקים לא ארוכים, ולנו - הוראה בכמה שלבים. הבחירה הוכחה בדיעבד ככזו המאפשרת התמודדות עם המרחב התרבותי, האנושי, הגיאוגרפי וההיסטורי של אירופה, ולא רק בתקופת השואה, ועם יצירת ספרות הכתובה היטב, פשוטה על פניה ומורכבת מאוד במישור העומק.

למרות ההצעה של אירינה העדיפה אילנה את הפרק "יצרן הבדים" על פני הפרק "הילדה". הפרק על הילדה דוריס, שהיה מרעיד לב, נראה לה עמוס בפאתוס, ולכן מוגזם להוראה. וכך סיכמנו. לקראת הפעילות בכיתה על הפרק "יצרן הבדים" חששה אילנה שמורכבות הטקסט תחייב את הסטודנטים להתמקד בפענוח ובהבנה, והמרחב הרגשי עלול להיוותר לא רק מאופק אלא אף בלתי נגיש. הפרק עוסק בהחמצה ובאובדן של מי שלא ברחו במועד מגרמניה, ובזיכרון בלתי פוסק שנושאים מי שנתרו בחיים. הדילמות של יהודים באשר לעזיבת בית ומולדת בגרמניה, האומץ של צעירים לעזוב לעומת ההתנהלות האיטית של הוריהם שנספים בשל כך - מוצגים בפרק בזרם תודעה חוצה זמן ומקום. הממד הרגשי עולה בעוצמה, אולם נחשף רק לאחר קריאה מאומצת. אילנה חששה שהשיעור לא ישיג את מטרותיו. בשלב זה אילנה הבינה, להפתעתה, שדחיית הפרק "הילדה" נבעה מהתחמקות שלה מהתמודדות עם עומס רגשי בתהליך ההוראה. ב-20 בנובמבר 2015 כתבה אילנה לאירינה:

אני חושבת שצדקת כאשר הצעת לכלול את הפרק על דוריס, "הילדה", בהוראה. אני חושבת שההצעה שלי לבחור בפרק "יצרן הבדים" הייתה תגובה רגשית לפחד שלי להתמודד עם טקסט כל כך חזק רגשית. אם המטרה שלנו היא להתמודד עם זיכרונות תרבות וטראומה - אני חושבת שהפרק על דוריס הוא פרק שישרת אותנו כראוי, ואילו הפרק "יצרן הבדים" הוא התחמקות ספרותית מלב ליבה של הבעיה. מה דעתך? לפיכך החלטנו ללמד את שני הפרקים. ההוראה בוצעה בשני שלבים: בשלב הראשון בשתי פעילויות סדנאיות של הסטודנטים, בקבוצות קטנות, כל פעילות על פרק אחר בסיפור (ראו נספח 2), ובשלב השני באמצעות הרצאה של פרופ' אירינה פיפר על פרקי הפתיחה והסיום ליצירה, בעת ביקורה בארץ.

הפעילויות בקבוצות תוכנו כך שייצרו אינטראקציה פרשנית בין הסטודנטים לטקסט ובין הסטודנטים לבין עצמם. אלה הם תרגילים מורכבים בקריאה צמודה המחייבים קשב

טקסטואלי ומאפשרים בירור באמצעות שיח. התוצר הכתוב היה קבוצתי. להלן דוגמאות לתגובת הסטודנטים:

הסיפור נוגע, עוטף, מטלטל ואינו מרפה. בעיקר אחרי קריאה שנייה ושלישית. לדעתנו הוא נכתב כך כי הוא עוסק בזיכרונות. [...] זיכרון - מופיע פתאום. בעקבות משהו - מחשבה, צליל, משפט, תחושה. לכן מסורגים אירועים וזיכרונות יחד. הוא מתואר כתמונות, כסצנות, כסיפורים קטנים עם דמויות, קולות, תחושות - כי כזה הוא הזיכרון. (מתוך התרגיל על הפרק "יצרן הבדים"; דנה, שירה, קמילה ותניה)

הפרק נכתב בצורה המתארת את הלך רוחו של לודוויג כאדם אשר חי בו זמנית בהווה ובעבר. הפרק אינו נכתב על פי סדר אירועים כרונולוגי, והמחבר בחר בכל פעם לחזור אחורה לזיכרונות מהעבר. למעשה ההווה של לודוויג קשור בעברו, ועל כן כל אירוע נקשר עם העבר ועם המשפחה שהייתה לו, שכן לודוויג הוא אדם אשר חי בזיכרון ואינו יכול לצאת ממצב זה. (מתוך תרגיל על הפרק "יצרן הבדים"; קתרין, איה, שרה) באמצעות התחקות קפדנית אחר מקום וזמן הבינו הסטודנטים את פעילות הזיכרון האסוציאטיבי בפרק, ולמרות הכתיבה המורכבת (ואולי בזכותה) קלטו את העוצמה הריגושית של הטקסט ואף הגיעו להערכה אסתטית של איכויותיו. התברר שהפחתנו בערכם כקוראי ספרות וכלומדים, וגם בערכה של למידה אינטראקטיבית הממוקדת בטקסט. הפרק על דוריס עורר, כצפוי, רגשות עזים, ועורר שאלות לא פשוטות שהפנו הסטודנטים הישראלים אל הסטודנטים הגרמנים.

צורת הכתיבה של הסופרת מדגישה את הפרטים האישיים של דוריס כדי להמחיש את עולמה העשיר של ילדה. כל קיומה אינו מסתיים במותה בלבד. הוא מסתיים במחיקת עולם שלם של חוויות, זיכרונות, צבעים וחפצים. [...] ייצוג החפצים, הבגדים, תכולת הבית (החיים, הזוהר של הבן אדם) שנלקחו על ידי הגרמנים שקנו ורכשו אותם במחיר זול וזה בעצם רצח שני (רצחת וגם ירשת). יש כאן אמירה ביקורתית נוקבת על מכירת חפציה של משפחה. (מתוך פעילות של ריאן, שני, מריאן, שרה ואיה) באינטראקציה בין הסטודנטים נבנתה פרשנות. המרצה, כמנחה, הסתובבה בין הקבוצות, שאלה שאלות בהתאם לצורך או הפנתה את תשומת הלב לנקודת מפתח, אך הלמידה נבעה מהאינטראקציה. פעילות זוהי בוצעה בגרמניה. לימוד היצירה של ארפנבק עורר תגובות מעניינות בסיכום הרפלקטיבי של שני הקורסים, בישראל ובגרמניה, בעבודה הסופית. שירה כתבה:

השיעורים מהם הפקתי עניין במיוחד מהדיאלוג עם בנות הקבוצה היו בעבודה על "יצרן הבדים" ועל "דוריס" ביער של קלרה. העבודה בקבוצה הייתה כל כך פורה, מאירת עיניים, מלמדת ומאתגרת. במהלך העבודה הקבוצתית הבנתי את שני הפרקים הרבה הרבה יותר טוב מאשר בקריאה אישית שלי. מאוד נהייתי ונתרמתי.

תוצרי הכתיבה של הסטודנטים והראיונות עימם מלמדים כי הסטודנטים קראו את היצירה תוך הערכה של איכותה הספרותית הייחודית ואמפתיה לדמויות. בריאיון עימה אמרה שירה שהפעילות על הסיפור היא ה"שיא" של הקורס.

החלק השני בהוראת היצירה היה במאי 2016, בהרצאתה של אירינה על ארפנבק, בתל-אביב. "תרבות זיכרון", ציינה, היא מונח שנלמד בכל בית ספר בגרמניה. אם בשנות החמישים בגרמניה "טיפלו" בנאצים, בשנות השישים גרמנים צעירים רצו לדעת מה עשו הוריהם בתקופת המלחמה, והחל דיון רחב איך לטפל בזיכרון השואה, ואיך להתייחס לזיכרון במרחב היום-יומי של הערים שנהרסו. התזה בהרצאה נגעה לסוגיית הזיכרון בספר, ספר בדיוני עשיר ביסודות ביוגרפיים והיסטוריים. מנקודת מבט של קוראת גרמנייה אפשר לזהות שארפנבק בנתה סיפור מונומנטלי המשוקע בנופים קונקרטיים בגרמניה, ואלו מוצגים מימי בראשית ועד זמננו תוך שימוש בדמויות מיתיות חסרות שם (גנן, ארכיטקט) ובדמויות שניתן להתחקות אחר זהותן. למשל, הילדה דוריס היא דוריס קפלן מהעיירה גובן במחוז ברנדנבורג, שגורשה ב-1942 מברלין לגטו ורשה ועקבותיה אבדו, קרי הושמדה.

ההרצאה הציגה בפני הסטודנטים אתרי זיכרון שהם חלק אינטגרלי בנוף העירוני בגרמניה כיום. ספרה של ארפנבק מייצג בניית זיכרון בנרטיב המתחיל בעידן הקרח, שבו נוצר האגם שליידו מתרחש הסיפור, מספר על האגם והכפר (כנראה Scharmützelsee שבאזור מארק ברנדנבורג, מדרום-מזרח לברלין) במאה ה-17, ממשיך במאה ה-19 ובמאה ה-20 ומתמקד באנשים שחיו בבית ליד האגם, ומסתיים בזמננו. המבט ההיסטורי והטראנס-היסטורי על היצירה העמיד במקד את השאלה מה זוכרים ומי זוכר. המפגש עם מרצה המתבוננת ביצירה מנקודת המבט של התרבות הגרמנית היה משמעותי ביותר עבור הסטודנטים.

שאלת האחריות: בדרך לגרמניה / עמוס עוז

כבר בשלבים הראשונים של תכנון הקורס אילנה חשבה על המסה של עוז. ב-25.8.15 היא כתבה לאירינה:

אני חושבת שהמסה של עמוס עוז "בדרך לגרמניה" שנכתבה לפני עשר שנים עשויה להיות קריאה מעניינת בזיקה לשאלות של זיכרון, שכחה ומחילה.

אירינה איתרה את המסה של עוז בתרגום לגרמנית, בשם *Israel und Deutschland. Vierzig Jahre nach Aufnahme diplomatischer Beziehungen*. החלטנו שהמסה עשויה לעניין את הסטודנטים, אף על פי שלא מדובר ביצירת ספרות בדיונית. זהו נאום שנשא עוז במלאת חמישים שנה ליחסים הדיפלומטיים בין ישראל לגרמניה. מסה היא סוגה של כתיבה אישית, אולם ללא מבנה עלילתי וללא תכלית פואטית. מטרת הכתיבה של מסה היא הצגת עמדה או טיעון שהביסוס להם אינו אקדמי ומלווה במראי מקום, אלא נסמך על ניסיון אישי. כשסופרים כותבים מסה היא משקפת גם את יכולותיהם הספרותיות הייחודיות. כשאיילנה עמדה להיפגש עם הסטודנטים הגרמנים חשבנו שהמסה תתאים לשיעור שתלמד, משום שתבהיר לסטודנטים הגרמנים את מורכבות היחסים בין העמים מנקודת מבט ישראלית.

עוז בנה את המסה באמצעות ציון ביוגרפי של תחנות בחייו: בגיל שש, בירושלים, קיבל מבני משפחתו הסבר על הקרובים שנספו באירופה; בגיל עשר למד בבית הספר על האינקוויזיציה ועל החרמת ספרד על ידי היהודים, ומכאן הדרך להחרמת גרמניה הייתה קצרה, כתופעה חברתית ואישית; כשהיה בן 13, בשנת 1952, נחתם הסכם השילומים בין ישראל לגרמניה, הסכם שעורר מחלוקות בישראל; בגיל 15-16 נסע עמוס הצעיר ברכבת מתוצרת גרמניה ולא יכול היה שלא לחשוב על רכבות אחרות. עוז משתמש באינטנסיביות בסמלים: המוצרים הגרמניים, השפה, געגועים לגרמניה של ה"ייקים" בישראל.

עוז מתאר את שלבי המפנה ביחסו לגרמניה. ראשית, הסכם השילומים בשנת 1952; בשנת 1961 - משפט אייכמן, שהביא בישראל למעבר משתיקה על השואה לדיבור; בשנת 1965 - כינון יחסים דיפלומטיים; אחר כך הוא החל לקרוא ספרים של סופרים גרמנים מהתקופה שלאחר המלחמה. מהפך בחשיבה שלו על הגרמנים ועל גרמניה התחולל בעקבות קריאת ספרו של זיגפריד לנץ, **השיעור בגרמנית**. הגיבור בסיפור, בנו של שוטר בעיירה גרמנית קטנה בתקופת השלטון הנאצי, יצא נגד אביו הממלא את תפקידו בצייתנות כפייתית ומתעלם מערכי חברות. הבן יצא נגד האב ונגד המשטר שהתנכלו לצייר שנתפס "חתרני". סיפורו של הבן, שהתייצב לצד האומן, הוא כתב האשמה נגד דור שלם של גרמנים. בעקבות הקריאה בספר עוז תוהה: "מה הייתי עושה לו גם אני הייתי שם?" (עוז, 2006, עמ' 20); "איך אני הייתי נוהג לו נולדתי בגרמניה?" (שם, עמ' 26).

בהוראתה בגרמניה הציגה אילנה בפני הסטודנטים את עוז ואת המסה. בד בבד קראה מתוך הרומן **סיפור על אהבה וחושך** קטע שבו עוז מספר, מנקודת מבטו כילד, כיצד בני משפחתו בירושלים קיבלו את הידיעות על אובדן בני משפחתם באירופה, וכיצד הגיבו. כאתגר לדין הוצבו בפני הסטודנטים הגרמנים השאלות שעוז הציב לעצמו. המסה עוררה בהם עניין גם בשיעור וגם אחריו. להלן דוגמאות מעבודת גמר של סטודנטיות גרמניות:

עוז שואל "מה הייתי אני עושה אילו..." [...] וגם: "איך הייתי מתנהג אילו הייתי נולד למשפחה נאצית?" הנושא עלה לדין בקבוצה הקטנה שלנו, והתברר שאנחנו כבר חשבנו על זה: מה היה קורה אילו נולדנו בזמן אחר ובחברה עם ערכים ונורמות אחרים? אילו הייתי בת תשע או עשר כשהנאצים עלו לשלטון, בת למשפחה של גרמנים נורמליים, הזרם המרכזי של תומכי היטלר? [...] היום אנחנו יודעים [...] מה קרה ומה היו התוצאות. האם היינו חושבים על זה אילו נולדנו אז? כנראה לא [...] שמנו לב שכל אחד מאיתנו שאל את עצמו או את עצמה את השאלה הזו בשלב כלשהו. (אנקה, עמ' 10)

השאלה של אומץ, של התנגדות או שיתוף פעולה היא שאלה מרכזית שעולה בדין שלנו שוב ושוב. (מארי, עמ' 13)

הנושא שב ועלה בהמשך הדיונים בכיתה בגרמניה. אירינה ייחסה חשיבות רבה לדין, במיוחד לאור העובדה שהסטודנטים מתעתדים להיות מורים, ויש להם אחריות לחברה הדמוקרטית בעתיד. ספרות שואה היא ספרות שבוחנת שאלות יסוד של התנהגות אנושית, והוראתה מחייבת

מעורבות רגשית ומוסרית ובחינה עצמית כמו השאלה "איך הייתי נוהג" (פיינגולד, 2014). בד בבד עלו שאלות של אשמה ושל אחריות. אחת הסטודנטיות הגרמניות עיבדה את מה שהבינה מעוז: זה לגיטימי ומובן שאנשים בני הדור השני לא מרגישים אשמים, כי הם לא אשמים. זה רחוק מהדור שלהם. [...] לדעתי זה לגיטימי שאנשים לא ירגישו אשמים 80 שנה אחרי המלחמה. (ריקה)

אף שהיא מרגישה שאי אפשר להאשים את הדור שלה, היא מבינה שבישראל הפרספקטיבה היא אחרת. סטודנטית אחרת בגרמניה, מארי, שמוטרדת מהנושא וביקורתית כלפי ישראל וכלפי התנהגותה כיום, כתבה:

השאלה היא של אומץ להתנגד לכוחות של רוע. אלה הן שאלות שתמיד עלו בדעתי [...] בתיכון למדתי חינוך פוליטי, וכשעסקתי במזרח התיכון, ישראל, בעיניי, לא קיבלה ציון טוב. [...] והחובה של גרמניה לסייע לישראל במצב סכנה [...] לא חשבתי על זה בעבר. והשיעור תרם להבנה. העצים את החשיבות של היחסים עם ישראל, גם אם לא נרמל את היחסים.

כשאלנה לימדה את המסה בישראל המהלך היה דומה, והמוקד היה שאלת האשמה והאחריות הגרמנית. האם ניתן להסביר את מה שקרה? עוז אומר, תוך ציטוט של אימו: "אם הם לא יסלחו לעצמם, אולי פעם אנחנו נסלח קצת. אבל אם הם יסלחו לעצמם, אנחנו לא נסלח להם" (עוז, 2006, עמ' 8). אך לדעתו יחסים נורמליים אינם אפשריים ואינם ראויים. אולם "במקרה שתרחף על ישראל סכנה של חורבן וג'נוסייד - מוטלת על גרמניה חובה מוסרית לבוא לעזרתה של ישראל" (שם, עמ' 42); "נכדי הרוצחים אינם נושאים אות קין. נכדי הנרצחים הם אנשים פצועי נפש" (שם).

בריאיון עם שירה כשנה לאחר תום הקורס היא השיבה לשאלה בדבר חלקים בקורס שהיו מעניינים עבורה:

והמאמר של עמוס עוז. מאוד מאוד מאוד אהבתי אותו. מאוד. מאוד הסכמתי איתו, מאוד הזדהיתי איתו. הוא דיבר, הוא כתב כל כך דברים שאני מרגישה אותם, כמובן שבחיים לא הייתי יכולה לנסח את זה ככה.

העמדה האישית והזהות בהוראה ובלמידה

המרצה

בהרצאה של אילנה על עמוס עוז בהילדסהיים ובהרצאה של אירינה בתל-אביב על ארפנבק חדר לחדר הכיתה שיח שאינו רגיל בין מרצה לסטודנטים: הסיפור האישי של המרצה. כל אחת מאיתנו הציגה את עצמה בפתיחה כבת לאב שלחם במלחמת העולם השנייה: מצד אחד בצבא האדום, ומצד שני בצבא הגרמני. סוגיית הזיכרון והזהות נגעה בנו, ותבעה הצהרה: מי אנחנו? מה הסיפור שלנו? היכן אנו עומדות מול היצירות שאנחנו מלמדות? לאור הנלמד חשנו מחויבות למסור לעצמנו ולסטודנטים דין וחשבון על זהותנו.

אילנה פתחה את המפגש בסיפור משפחה, שרובה נספתה בשואה. הבחירה ללמד את המסה של עוז בגרמניה נעשתה גם כדי להסביר את יחסם של ישראלים לגרמניה ולגרמנים במהלך השנים שעברו מאז המלחמה, ולתת דין וחשבון על המקום שבו ישראלים עומדים מול גרמנים כיום. באופן דומה אירינה הציגה את עצמה. המצגת שלה על היער של קלרה התמקדה בסוגיית הזיכרון והכילה תמונות מאתרי זיכרון שונים בגרמניה. המצגת ביטאה את עמדתה כלפי סוגיית זיכרון המלחמה והשואה, ובאופן מטונימי הפנתה אמירה סמויה אל הסטודנטים הישראלים: אנו חיים את זיכרון השואה ללא הרף.

המפגש של הסטודנטים עם המרצה של הקורס המקביל היה חשוב ובעל ערך בעיניהם, והם נתנו לכך ביטוי בעבודות הסיכום ובראיונות. בעבודת הגמר שלה כתבה סטודנטית גרמנייה: זה דבר אחד לקרוא על ישראל ודבר אחר לגמרי כשמישהו בא ומביא לך את נקודת המבט האישית שלו על זיכרון ועל ההיסטוריה [...] גב' אלקד-להמן ציינה דברים רבים שלא הייתי מודעת להם כלל. באופן אישי הייתי מוטרדת במיוחד מהשאלה ש... אם אנשים בישראל עדיין חשים הזדהות עזה עם קורבנות השואה, האם עלינו, האם על הגרמנים עדיין לחוש אשמה אישית על מה שעשו אבותינו ליהודים? (אנקה, עמ' 26) הופתענו לא רק מכך שהאישיות שלנו חדרה לחדר הכיתה, אלא מכך שהדבר נתפס כלגיטימי וכאינהרנטי לקורס. שירה אמרה בראיון שציפתה למפגש הרבה יותר אישי עם המרצה מגרמניה, והאמירה המטונימית לא סיפקה אותה:

ומהרצאה של אירינה אני ציפיתי שתלך לכיוונים אחרים יותר אישיים [...] היא לא התייחסה אליה. היא לא אמרה מה היא חשבה. היא לא אמרה מה היא הרגישה. הייתי שמחה אם הייתה אומרת מה הסטודנטים שלה הרגישו כשהם קראו את זה, מה זה עשה להם.

הסטודנטיות

רוב הסטודנטיות בישראל לא היו ממשפחות של ניצולי שואה. עם זאת, לרבות מהן הייתה זיקה רגשית עמוקה לשואה, והיא נחשפה במהלך הקורס וכן בראיונות. בקורס לקחו חלק גם שתי סטודנטיות ערביות מהצפון, מבחירתן, וגילו השתתפות ומעורבות. הן ביקשו ללמוד ולהבין את סוגיית זיכרון השואה באמצעות הספרות, ומנקודת המבט של ישראלים. יצירתה של ליזי דורון עניינה אותן במיוחד, ובה הן התמקדו בעבודת הגמר שלהן. אולם מעניין שלמרות האווירה התומכת בקורס הן לא העלו לדיון את הזיכרון המשפחתי שלהן.

סוגיית הזהות נקשרה מדי פעם לסוגיית הזיכרון, גם בהיעדר קשר משפחתי לשואה. הסטודנטיות ציינו את הטקסים בבית הספר ואת משדרי הטלוויזיה כמעצבי זיכרון עוד מילדות. כשלמדנו על זיכרון פרוסטטי ציינה קמילה שהיא חשה שזה הקשר שלה לשואה: אף שאינה דור שלישי לשואה היא מרגישה כאילו הייתה שם "בגלגול קודם". היא שבה ודיברה על כך בראיון. שירה דיברה בראיון על תנועת מטוטלת לאורך חייה - בין התמכרות אובססיבית

לשואה בנעוריה לבין התעלמות ממנה בתקופת האימהות, בדומה לתופעה של הקיטוב שמציין בר-און (2006). מבחינתה, הלימודים בקורס יצרו איזון של התבוננות בוגרת בספרות השואה.

הישגי הקורס

הצענו לסטודנטים משני המוסדות לעבוד בשיתוף על המטלה הסופית בקורס - כתיבה על יצירה עכשווית נגישה בתרגום. מטרת העבודות הייתה לראות מה נלמד, לבדוק את היכולת ליישם באופן עצמאי את הנלמד בספרות ועל זיכרון, ולהביא לשיח משותף, אולם עבודות משותפות כאלו לא נעשו. העבודות שנעשו עמדו היטב בסטנדרט אקדמי בכל הקשור לספרות, אך נראה לנו שההישגים העיקריים של הקורס לא היו ביכולת הספרותית בלבד.

אינטראקציה בקבוצה

ההישג העיקרי בשני הקורסים, בישראל ובגרמניה, היה האינטראקציה החברתית כמקור ללמידה (Abraham, 2016), או במינוח של בחטין (2008) - הדיאלוג. תכנון הקורס והפעילויות יצרו שיח שעסק בספרות, בתובנות אישיות שעולות מהיצירה ובליבון סוגיות חברתיות ופוליטיות בעקבותיה.

ברמה האישית השיח היה מקור לתמיכה בסטודנטים, במיוחד אלה שהעיסוק בספרות בנושא השואה קשה להם נפשית. בתלקיט המסכם כתבה קרלה, סטודנטית גרמנייה:

אני לא יודעת אם הייתי מעיזה להתחיל לקרוא מחוץ לאוניברסיטה ספר כמו של ליזי דורון. עבורי התמודדות עם נושאים כאלה בעצמי היא קשה. שמתי לב לכך כבר בעבר, כשקראתי את **יומנה של אנה פרנק**. הפעם לא מצאתי שקריאה בספרים של תרבות זיכרון היא כל כך מדכאת ומטרידה, כי הייתה לי שוב ושוב הזדמנות לחלוק את הקריאה ולשוחח על מה שקראתי ולחלוק את חוויית הקריאה בכיתה.

ההבנה שהשיח הקבוצתי עוזר להתמודד עם הנושאים הטראומטיים של ספרות שואה היא עקרונית וחשובה בהוראה בכלל, ובהוראת נושאים טעונים וטראומטיים כמו זיכרון השואה בפרט. בשיעור של פלמן השייכות לקהילה חילצה את הסטודנטים מהמשבר (פלדחי-ברנר, 2012). האינטראקציה בכיתותינו אפשרה לקולות שונים להישמע, מתוך כבוד להשמעה ולשמיעה, והסטודנטים חשו שהתעשרו ממפגש עם דעות מגוונות ומנקודות מבט שונות. אמה, סטודנטית צרפתייה בקבוצה הגרמנית, כתבה:

אני יכולה לומר שחילופי דעות בין הסטודנטים היו האספקט הכי חשוב בסמינר. [...] כל אחד רחש כבוד לנושא שעסקנו בו. כל אחד יכול היה להביע את דעתו/ה האישית/ת.

עמדה דומה הוצגה בישראל. איה כתבה בעבודה הסופית:

אתייחס לדיאלוג שנוצר עם סטודנטיות, חברותיי לקבוצה מהקורס, במהלך העבודה בקבוצות בהן קראנו וקיימנו דיון בעקבות הפרקים מתוך **היער של קלרה**. קבוצת העבודה הייתה, במקרה או שלא, רב-תרבותית מובהקת. היו בקבוצה סטודנטיות ערביות, אחרות יהודיות, הייתה סטודנטית חרדית. המפגש הזה היה מרתק, מכיוון שלראשונה יכולתי

להתבונן דרך זווית הראייה של קורא לא יהודי בטקסטים, שהיו קשים ועוצמתיים באופן קיצוני. [...] הופתעתי [...] מן ההזדהות העמוקה של חברותי הלא יהודיות לקבוצה בטקסטים.

לאינטראקציה ולדיאלוג הייתה תרומה ניכרת מבחינה רגשית, חברתית וקוגניטיבית: הם אפשרו הבנה טובה יותר של הסטודנטים את עצמם, את הסוגיות ביצירות ואת היצירות, והיו בסיס להערכה אסתטית שלהן.

הספרות שימשה מרחב בטוח לשיחה בין הסטודנטים (צורן, 2000). היא אפשרה שיחה פתוחה, והעניקה לסטודנטים תחושה שהם מוגנים. בה בעת, היצירות שנבחרו העניקו תחושת לווונטיות לעולם הסטודנטים. שירה אמרה בריאיון:

לא דיברתי על עצמי, דיברתי על היצירה... ובכל זאת דיברתי על עצמי [...] אני לקחתי [...] את זה ברמה המאוד מאוד אישית בכל מיני דברים. [...] היינו מדברות על הקורס, הבנות, וכולן היו בהרגשה כזאת שזה קורס שנוגע ולא משאיר אותך "ליד". אתה חווה אותו באיזו רמה. ואת לא יכולה להישאר מרוחקת ממנו.

חשיפה לנושא השואה מפרספקטיבה חדשה

עבור הסטודנטים הגרמנים המפגש עם דמויות ניצוליות השואה בני הדור השני והשלישי בסיפוריהם של ליזי דורון ואתגר קרת היה חידוש מוחלט, והם נתנו לכך ביטוי בעבודות הגמר שלהם:

כעת אני מבחינה שמעולם לא נתתי את דעתי על הדור השני והשלישי של יהודים, ולא חשבתי כיצד הם מתמודדים עם העבר. קורבנות השואה מהדור הראשון היו תמיד מושא ההסתכלות שלי. (יאנה, עמ' 3)

לפני כן לא הייתי מודעת כיצד חוויה טראומטית משפיעה על הדורות הבאים. (קלרה, עמ' 25)

בסמינר קיבלתי פרספקטיבה חדשה לגמרי על השואה. (לנה, עמ' 8)

גם יום השואה הוא נושא חדש עבור הסטודנטים הגרמנים, נושא שלמדו עליו מסיפורי אתגר קרת. הם השתאו כשפגשו בסיפור "הצפירה" את החשיבות שמייחסים ליום ילדי בית ספר, ובמפגש ילדים עם חוויית השואה בסיפור "נעליים". קרלה משווה את ההתייחסות ליום הזיכרון בגרמניה ובישראל:

כמובן שהשואה זה נושא מאוד רגיש בגרמניה, ובבית הספר יש לו נוכחות עבור התלמידים. אבל בחיי יום-יום הוא אינו נוכח. זה נראה שהדברים הם אחרים בישראל.

נוכחות השואה היא הרבה יותר גדולה, קרובה בהישג יד ממש. (קרלה, עמ' 14)

מה שנראה לסטודנטים הישראלים שגרה וחלק מהתרבות אינו כך עבור מי שאינו חלק מאורח החיים הישראלי. קמילה, סטודנטית ישראלית דוברת אנגלית, כתבה בעבודת הגמר:

כתבתי לסטודנטים הגרמנים מספר פעמים. בהתחלה מצאתי שחלק מהשאלות שלהם מוזרות. מה שהיה ברור לי לא היה ברור להם. היו דברים שהנחתי שהם יודעים - והם לא ידעו. הבנתי שהם פשוט אינם יודעים ומבקשים ממני מידע.

ההשפעה על עולם העבודה של הסטודנטים כמורים/ות לקורס הייתה תרומה ניכרת לעולם הידע של הסטודנטים. סטודנטים משני הצדדים ציינו כי התעשרו מבחינת הידע בקורס: בהכרת יצירות, בהכרת תאוריות על זיכרון וזהות, בהבנה ובהערכה של ספרות: "פגשתי ולמדתי יצירות של סופרים ישראלים" (ארנה, סטודנטית גרמניה, שכותבת עבודת גמר על ליזי דורון).

לסיכום, הספרים של ליזי דורון היו מעשירים באופן יוצא דופן, ותרמו בעוצמה לחשיבה שלי על אירועים טראומטיים ותוצאותיהם לדורות. היצירות שנבחרו לסמינר תרמו להבנה אינטנסיבית של השואה יותר ממה שנלמד עליה בביה"ס. (עבודת הסיכום של פטר, עמ' 1)

סטודנטיות ישראליות כתבו בעבודת הגמר שלהן כיצד הקורס תרם להן כמורה וכאדם:

בקורס [...] חשיפה ראשונה לספרות שואה ממבט מקצועי ובוגר. למעשה, זו פעם ראשונה מאז התיכון בה אני מתעסקת בתוכני השואה כאדם בוגר, מעבר לסיפורים שאני מלמדת בכיתות היסוד. גם ברמת המורה נחשפנו לתכנים שונים שיכולים להביא נופך נוסף לכיתות שלנו, ולחבר את התלמידים לנושא השואה מזוויות מבט שונות. (שרה)

זאת הייתה הפעם הראשונה שנחשפתי לספרות ילדים לשואה [...] הקריאה ב"איך למדתי גאוגרפיה" גרמה לי לחשוב על מצב הפליטים בסוריה, על האובדן, הסבל, העוני והבדידות של הילדים במדינה זו. ההבנה שדורות שלמים של ילדים שחווים מלחמה או שואה נושאים בתוכם צלקת המעצבת את הזהות שלהם והתפיסות שלהם כבוגרים. הראייה שבמשברים קשים בחיים יש להעניק לילדים יכולות להתמודדות דרך עולם הדמיון שלהם כדי שישרדו לא רק גופנית אלא גם נפשית ומורלית. (גיתית)

עבודת הגמר בקורס חייבה את הסטודנטים להתמודד באופן אישי עם יצירות ספרות העוסקות בסוגיות הזיכרון, השואה והזהות, והייתה לה תרומה ניכרת להתפתחותן. גיתית כתבה:

מקוראת פאסיבית נהפכתי לקוראת אקטיבית ודרוכה לכל כך הרבה אלמנטים [...] הפרויקט הסופי היה המשמעותי ביותר עבורי מכיוון שהוא גרם לי לחקור ולהעמיק, לשאול ולתהות, לקרוא ולפענח. העובדה שעשיתי זאת עם קתרין תוך כדי עבודת צוות אמיתית גרמה לי לראות את הדברים לא רק דרך המשקפיים שלי, ובכך להרחיב ולהעמיק למקומות נוספים.

הסטודנטיות בישראל, כולן מורות, בחרו לקחת יצירות שלמדנו להוראה בכיתותיהן, ואילו הסטודנטים הגרמנים, שהם עדיין פרחי הוראה, מצאו שספרי התמונות מאפשרים לעסוק בסוגיית הזיכרון גם בכיתות היסוד (א-ד'), שבהן תוכנית הלימודים אינה כוללת לימודי זיכרון. בעבודת הסיכום שלה כתבה איה, סטודנטית בישראל:

אינני בת או נכדה לניצולי שואה [...] העיסוק האינטנסיבי בנושא זיכרון השואה בפרק הזמן בו התקיים הקורס [...] קראתי מדי שבוע טקסט העוסק בנושא, הביא אותי לחשוב על הנושא מזוויות מגוונות [...] חומרי המחקר אליהם נחשפתי בנושא העשירו אותי

בידע על הנושא, בגישות השונות [...] בעקבות הקורס רכשתי כלים נוספים להוראת הנושא כמורה לספרות בחטיבת הביניים, המבקשת למצוא דרכים להנגיש את הנושא לתלמידים.

העיסוק בסוגיית הזיכרון העלה את הנושא למודעות של הסטודנטים - בעיקר של הסטודנטים הגרמנים. אולם גם הסטודנטים הישראלים יצאו נשכרים מהמפגש עם יצירות הספרות ומהמפגש עם העיסוק התאורטי בתרבות זיכרון:

קודם כול, שיצא לי להכיר יצירות ספרותיות בעברית [...] הרווחתי. למדתי דברים שלא ידעתי קודם. בקטע של הזיכרון [...] כל הקטע של הזהות ואיך אנחנו מקשרים את זה, זה היה זווית חדשה שלא חשבתי עליה אף פעם קודם. לא עסקתי אף פעם בזיכרון. (קמילה, בריאיון)

מקרים מעניינים בקרב הסטודנטים הגרמנים הם אלה שבהם סטודנטית בחרה להרחיב את לימודי ספרות הזיכרון לפרויקט גמר (על ליזי דורון), או לפרויקט מיוחד בחוג (חנה, מתמחה באומנות). חנה הכינה מיצג אומנותי-דוקומנטרי-לימודי שמטרתו הזמנה ללמידה עצמית או קבוצתית של סיפורם של יהודי האנובר (הסמוכה להילדסהיים), שגורשו במלחמה מבתיהם ויושבו בגטו לפני גירושם הסופי למחנות השמדה (איור 1). הפרויקט הוצג בתערוכה של המחלקה לאומנות באוניברסיטה כמקור ללמידה על "מוזיאון נייד" וכביטוי לתפיסת הסטודנטית באשר לאחריות שיש לקבל לקראת הוראת זיכרון השואה. בדברי ההסבר מספרת חנה שבנתה "ערכת למידה מוזיאלית" המצויה במזוודה ישנה ומכילה חומרים תיעודיים על יהודים שגורשו. כוונתה הייתה שהמפגש עם הערכה ישמש נקודת מוצא ללמידה ולביקור במרחב שהיה הגטו בהאנובר. "הרעיון היה להעביר את זיכרון הבתים הללו, שבהם אולצו לגור יהודים לפני הגירוש [=בגטו] מזיכרון מת לזיכרון חי", כתבה הסטודנטית תוך אזכור התאוריה של אסמן על זיכרון (Assmann, 2013).



איור 1: המוזיאון הנייד שבנתה חנה

למידה נוספת של הסטודנטים התייחסה לדרכי ההוראה. למידה של ספרות בדרך של תגובת הקורא ודרכי ההוראה שזימנו קריאה צמודה ובעקבותיה פעילות ודיונים אינטראקטיביים בין הסטודנטים, נעשו מודל להוראה עבור הסטודנטים משני הצדדים. בראיונות וגם ברפלקציות על הקורס ציינו הסטודנטים את הערכתם ל"למידה הדמוקרטית", הנותנת מקום שווה לכל הלומדים בכיתה ולשיח ביניהם:

מאוד אהבתי את זה, את הצורה הסדנאית שזה התנהל. [...] הייתה לי הרגשה [...] של משהו מאוד מאוד שוויוני בתוך קורס. גם שלך כמנחה, וגם, בכלל, של האנשים שהיו. היה מקום לכל אחד. ואני חושבת שאנשים דיברו, אנשים אמרו ו... וגם בדברים ש... אני הרגשתי פחות חזקה בהם. (שירה בריאיון)

השיח בין הסטודנטים: ישראל-גרמניה

התכנון היה ללמד תכנים משותפים כדי לקדם שיח בין הסטודנטים הישראלים והגרמנים ולהביא אותם לבצע מטלה באופן שיתופי. מטרה זו לא הושגה. גם קשיי התקשורת בלמידה במודל נמשכו לאורך הקורס. בשיח באתר השתתפו 50% מהסטודנטים הישראלים ו-30% מהסטודנטים הגרמנים. במספרים מוחלטים מדובר באנשים לא רבים. אולם הסטודנטים הגרמנים שהשתתפו בשיח היו שבעי רצון והרגישו שלמדו ממנו, ואילו הסטודנטים הישראלים חשו שהשיח לא צלח. ייתכן, כפי שאמרה אחת הסטודנטיות בריאיון, שזו שאלה של ציפיות אל מול מימושן. מנקודת המבט שלנו לאחר תום הקורס, לשיח ההדדי, גם אם היה מוגבל, הייתה תרומה ממשית. למשל לינדה, סטודנטית מהילדסהיים, מדווחת בעבודת הגמר שלה על תרומת האינטראקציה להבנה שלה על ישראל כיום. לדעתה האינטראקציה עם הישראלים הייתה טובה, הם למדו על יום השואה ועוד. גם ניתוח עבודתה של אחת הקבוצות, היחידה שעבדה יפה יחסית והחליפה שמונה מסרים הדדיים על פרק בספרה של ג'ני ארפנבק, מלמד על השפעתו של השיח. הסטודנטים מהילדסהיים הפנו לסטודנטים בתל-אביב 11 שאלות. לתשובתה של קמילה מתל-אביב למשתתפות מהילדסהיים הייתה השפעה מהותית על אחת מהן, פיה, והיא חזרה וציטטה אותם בסיכום הקורס בתלקיט:

לאור האירועים הנוראים שחווים יהודים באירופה ממש עכשיו, אני חשה שזו האחריות והחובה שלנו ושלכם לחנך עוד ועוד אנשים על כך. התעלמות ופחד מובילים לשנאה. וכולנו ראינו לאן השנאה יכולה להוביל. לפיכך, חינוך הוא המפתח. וכמחנכים - זה תפקידנו לפעול כך! (פיה, 15 בינואר 2016)

פיה אומרת שלמדה הרבה בקורס הודות לאינטראקציה עם הקבוצה של קמילה: היא למדה על יום השואה בישראל, וגם למדה משהו על תפקידה כמורה. קולה של קמילה, מורה מנוסה בת יותר מארבעים ואם לבן שהוא כמעט בן גילה של פיה, הפך לסמן לדרכה החינוכית של פיה. אולם מנקודת מבטה של קמילה, הישראלית, התמונה מורכבת יותר. היא מתארת את מה שקרה לא רק בהקשר של האכזבה והקושי הלשוני, אלא גם בהקשר של השיח המהותי, שבו זיהתה שהסטודנט הגרמני מתקשה להבין את מקומה של השואה בחיי הישראלים:

התגובה שסקרנה אותי במיוחד הייתה מעמיתים גרמנים. אני קיוויתי שהם ייתנו לנו תגובה כנה ואותנטית ולא רק תגובה שהיא "פוליטיקלי קורקט". אני חושבת שהם ניסו, אבל רק גירדו את פני השטח. חשתי שזה יכול היה להיות עמוק יותר, ואולי רצו לעשות זאת, אך מחסום השפה היה מכשלה. אני מאמינה שזה קשור לאנגלית, אבל אולי אני טועה. מה שהם עשו היה מאוד אמפתי, אבל גם יצר אצלי הלם. הם מצאו שקשה להאמין שעד היום יש לנו קשיים עם הנושא של השואה, שזה נושא שאנחנו שומעים ומדברים עליו בנסיבות רבות. אולי זוהי משאלת לב שלהם, שאנחנו הצלחנו להתגבר על כך לגמרי! הם לא מבינים שזה [השואה] ממשיך לחיות גם בדור השלישי, דור שכותב על כך, יוצר סרטים על כך, ואפילו חולק סיפורים אישיים עם מי שהם יכולים! העלינו חמישה הסברים אפשריים לתקשורת החלקית בין הסטודנטים, ונתייחס לכל אחד מהם:

1. **הבדלים בין הסטודנטים:** בגרמניה למדו בקורס 28 סטודנטים לתואר ראשון בהוראה, בני 22-23. לעומת זאת, בישראל למדו 14 סטודנטיות לתואר שני, מורות, רובן נשואות ואימהות. גילן הממוצע 40.5 (הצעירה בת 26, המבוגרת בת 52). מדובר לא רק בעולמות גיאוגרפיים רחוקים, אלא בעולם של סטודנטים מתבגרים אל מול עולם של סטודנטיות שהן מורות, נשים שיכלו להיות האימהות שלהם.
 2. **הקושי הלשוני:** הקושי נבע מהצורך לנהל את התקשורת בשפה האנגלית, ולא כולם חשו בנוח לעשות זאת.
 3. **אמצעי התקשורת:** את התקשורת ניהלנו במערכת המודל. זו מערכת שמיועדת ללמידה, ונוחה מאוד לאחזור מידע לצורך מחקר. אולם הסטודנטים הגרמנים אינם רגילים להתנהל בה בפעילויות ובקבוצות דיון, ואילו לסטודנטים הישראלים, המיומנים בלמידה במודל, הכניסה למודל של אוניברסיטת הילדסהיים הייתה לא נוחה. ייתכן שלו היינו מאפשרות תקשורת ביישומון בטלפון הסלולרי, התקשורת הייתה ידידותית יותר לסטודנטים. אף שהתקשורת לא הייתה אופטימלית, להדדיות שבין הקורסים ולשיח כאפשרות הייתה חשיבות, גם אם היא לא מוצתה. על כך כתבה חמדה, אחת הסטודנטיות הישראליות:

נהניתי מכך שבמקביל לקורס שלנו היה קורס באוניברסיטה בגרמניה. אני חושבת שכל כך חשוב לגשר על הפערים, חשוב לעבוד יחד. [...] זו התחלה מצוינת וכדאי לעודד פעילויות הדדיות כאלה.
- הכותבת היא דוברת אנגלית כשפת אם, כך שלא השפה הייתה החסם לשיח שלה עם הסטודנטים הגרמנים, ודווקא לאור עמדתה בולטים ההחמצה והערך של ההדדיות. הסטודנטית דנה כתבה:
- באשר לדיאלוג עם הסטודנטים בגרמניה, אני חושבת שיכולנו לפתח יותר את הדיאלוג עד לכדי שיח מעמיק ורציני יותר, דבר שלא קרה כל כך. אני מאמינה שהם סקרנים לדעת מהי תחושתנו בנושא, כשם שאנו מתעניינים במחשבותיהם על השואה.

4. **זיכרון אישי או תרבותי המהווה חסם:** בעקבות הביקור וההרצאה של אילנה בהילדסהיים פנו אליה סטודנטים בבקשה לקשר בינם לבין הסטודנטים הישראלים ושאלו על יצירותיה של ליזי דורון למה לא באת לפני המלחמה? והיתה פה פעם משפחה. אחת השאלות הייתה: "מה שבלט בעינינו באופן חזק היה התנהגות האנשים בכפר הזה. האם אתם חושבים שהמחברת ליזי דורון הגזימה באי-השפיות ובתמהוניות של האנשים?" שאלה שעבור הסטודנט הגרמני היא טבעית עשויה להתפרש לישראלי כפוגענית: ישראלים חיים בצד ניצולי שואה וחווים את השואה לאורך כל השנה - גם אם במשפחותיהם אין ניצולי שואה או קורבנות שואה. עם זאת, דווקא שאלה כזו מעידה על חשיבות הדיאלוג ועל תרומת השיח שבין אנשים הבאים מתרבויות שונות ונושאים עימם זיכרון עבר שונה.

הסטודנטים הישראלים, מצידם, הציגו לסטודנטים הגרמנים שאלות לא פשוטות, כולל האשמה גלויה או סמויה. "ייתכן שגם שאלות כאלה לא היו בסיס מתאים לשיח. למשל: "האם הקריאה מעוררת שאלות על אחריות? ייסורי מצפון?"

5. **היעדר תיווך מספק בשיח בין קבוצות שהיה בעברן סכסוך:** מחקרים שנעשו על שיח בין אנשים המשתייכים לקבוצות הנתונות בעימות או שהיו נתונות בעימות בעבר, מלמדים עד כמה שיח כזה הוא מורכב, גם כשמשתתפיו באים אליו מרצונם (בר-און, 2006; כהנוב, 2015). שיח כזה מלווה בחששות שאנחנו כמנחות לא הבאנו בחשבון את עוצמתם. אחת הסטודנטיות הגרמנית השתמשה במילה "פחד" ביחס לדיאלוג שהיא חששה לנהל עם ישראלים, ואחת הסטודנטיות הישראליות השתמשה במילה "שנאה" בתיאור יחסה כלפי הגרמנים. הבנו כי גם בשיח אלקטרוני מתבקש תיווך של מנחים קשובים. ומעל לכול, יש חשיבות למפגש פנים אל פנים, וזה לא התקיים. ציפינו לשיח אישי שמוצגת בו עמדה ומשתקפים בו רגשות וזהות. קיוונו שהקריאה המשותפת תהווה בסיס לשיח כזה, אך התנאים שסיפקנו לא היו מספיקים כנראה.

דיון

במחקר זה הצבנו שתי שאלות: (1) כיצד הסטודנטים בנו משמעות בעקבות הקריאה בספרות זיכרון השואה? (2) מה ניתן ללמוד מההתנסות בקורס ייחודי זה על הוראת ספרות ועל הכשרת מורים לספרות?

בניית משמעות בעקבות קריאה

מטרת הקורס הייתה לא רק ספרותית, אלא חברתית-תרבותית: להגיע לשיח בין הסטודנטים משני הצדדים. המהלך היה רב-ממדי, ונתן מקום לפרטי (איזר, 2006) ולקבוצתי (Abraham, 2016). קריאה וכתביה של הסטודנט במרחב האישי, קריאה ולמידה בכיתה שנלווה להן שיח חברתי, שיח בקבוצות קטנות אחרי קריאה, היציגים ודיון עליהם ואינטראקציה מקוונת בין סטודנטים משני המוסדות - בכל אלה העניקו הסטודנטים משמעות לקריאה שלהם. התהליכים האינטראקטיביים והדיאלוגיים היו מעשירים, בזכות השונות בין המשתתפים בדיאלוג (בחטין, 2008). הדיון בכיתה עסק בסוגיות ספרותיות, ערכיות, פוליטיות ואתיות דוגמת גזענות,

אנטישמיות ופגיעה באחר, ונגע ברובד האישי. אינטראקציה במהלך הקריאה ועליה היא רכיב חשוב בבניית הבנה מעמיקה של קריאה (Abraham, 2016), כך שיתכן שבזכות ההליכים שבהם חלקנו מעולמנו בקהילה שנוצרה התפתחו גילויים לממד "פנימי", עמוק ופרטי.

המורים הישראלים ופרחי ההוראה הגרמנים שבו וציינו את קשייהם ורתיעתם מקריאה ומהוראה של ספרות שואה (קרן, 2017), ואת היעדר ההכשרה הראויה להוראתה (משרד החינוך, 2010). לאור החשיבות הרבה שמייחסים בישראל לחינוך לזכר השואה, הדיבור על קשיים בהוראת הנושא נחשב כמעט בלתי הולם, ויש חשיבות רבה לאפשרות להביע אותם ולדון בהם. תהליך הלמידה בקורס אֶפְשֵׁר לעמוד על חלק מהקשיים ולספק בפעילויות תמיכה ללומדים.

הוראה של ספרות שואה היא "מרחב טראומטי" (Showalter, 2003), וכפי שראינו במחקר, יש בה אקט של הסתכנות המעורר משיכה ודחייה (פלמן ולאוב, 2008). מתוך חובה אתית לביטחונם של הסטודנטים עשינו מאמץ לבחור קורפוס ראוי להוראה, אשר יכול להוות "מרחב בטוח" לשיח (צורן, 2000). כמו כן בנינו מסגרות תמיכה של הנחיה ואינטראקציה בכיתה, אולם המטען הטראומטי חדר גם את המרחב הזה. שלא מדעת, שימשנו עדות לאירועים שתוארו ביצירות הספרות ולטראומה של השואה (בן-פזי, 2017), וגם אנו היינו חשופות להשפעה הרגשית העמוקה שלהם.

מפגש עם עדות מעורר קשיים רגשיים אשר עלולים לפגוע ביכולת הקריאה ובהבנת הספרות בהיבט קוגניטיבי. מתעוררות שאלות של איזון בין הרגשות לבין עצמם לאור תגובות של הזדהות, ביקורת או הסתייגות והימנעות, לאור מנגנוני הגנה, וכן בין הרגשות לבין רכיבים אסתטיים וקוגניטיביים הנחשפים ביצירות. תהליך ההוראה והלמידה בקורס המחיש עד כמה ההעברה הבין-דורית של הטראומה (ורדי, 1990) עושה את המפגש הספרותי קשה ותובעני רגשית. בכיתה ניכרו עקבותיה המאיימים של ה"קרינה" (גמפל, 2010). זו בעיה רלוונטית לסטודנט להוראה ולמורים ומורות בבתי הספר - בין שהם בני ניצולים הנושאים זיכרונות, בין שהזיכרון הוא זיכרון מלאכותי/תותב של מי שאינם מעורבים ישירות (Erll, 2011). וכך במהלך השיעור היינו שרויים לא פעם בסערה רגשית, אף שלא ב"משבר" (פלמן ולאוב, 2008). תחושת השייכות לקהילת הלמידה שנבנתה בכיתה, הכבוד ההדדי והשוויוניות - העניקו ביטחון שאֶפְשֵׁר למידה. במובן זה הקורס העניק ללומדים בו גם מודלינג פדגוגי ומתודי לקראת הוראת יצירות ספרות על השואה, תוך ביסוס ידע ותחושת מסוגלות.

ככל שהקורס התקדם התחדד המתח שבין התפיסה האוניברסלית של לימודי זיכרון (Erll, 2011)¹¹ לבין תפיסות רווחות בציבוריות הישראלית ובמערכת החינוך, הרואות בשואה אירוע של

11 בפתחת ספרה החשוב אסטריד ארל מציינת כי אנו חיים בעידן הזיכרון (Erll, 2011). היא מאזכרת בכפיפה אחת את השואה ואתרים לשימור זכר השואה, את אירועי 11 בספטמבר ואת האתרים Ground Zero בניו יורק ו-District six בקייפטאון - אתרי זיכרון לאירועים טראומטיים שונים מאוד באופיים זה מזה. האירועים עצמם מסופרים באופן אותנטי על ידי עדים/ניצולים (שהולכים ומזדקנים), באמצעי תקשורת שהולכים ומשתכללים, ובד בבד בדרכים בדיוניות ואפילו בדויות ביצירות ספרות, קולנוע ודרמה. דבריה ממחישים עד כמה הגישה האוניברסלית שונה מהתפיסה הישראלית, שמתייחסת אך ורק לשואה, ורק מהזווית היהודית.

רוע חד-פעמי וייחודי שחוללו הגרמנים לעם היהודי, ואינו ניתן להשוואה עם אירועי טראומה אחרים (אורון, 2017; סואן ודודוביץ, 2011; פידלמן, 2009; קרון, 1998, 2017). בגרמניה, כמו בעולם כולו, מדברים על "לימודי זיכרון", ואילו בישראל מדברים על לימודי השואה". למרות הדומיננטיות של השיח על זיכרון בישראל (באמצעות ימי זיכרון לשואה, לחללי צה"ל, ליצחק רבין ועוד), זיכרון המתייחס לאירועי טראומה שהתרחשו במרחב הפלסטיני או במרחבים אחרים, דוגמת תופעת הפליטים מסוריה או מאפריקה, מודר אל מחוץ לשיח, מחוץ לקונצנזוס ומחוץ למדיניות משרד החינוך, ומעורר מחלוקות קשות (אורון, 2017; כהנוב, 2015; קטקו, 2010).

בהקשר הרב-תרבותי שהקורס נלמד בו, כשסטודנטים ישראלים (יהודים, חלקם צאצאי ניצולים, וגם מוסלמית ונוצרייה) לומדים לצד סטודנטים גרמנים (שייתכן כי חלקם צאצאים של מחוללי שואה), התשתית להוגנות ולשיח הפתוח שנבנה בכיתה הייתה שיח אוניברסלי ואתי על זיכרון (פלדחי-ברנר, 2012; קוש זוהר, 2009). קראנו על אירועי השואה כפי שתיארו אותם יהודים ולא-יהודים (ראו נספח 2): אונג'רר הצרפתי, חמילבסקה הפולנייה וארפנבך הגרמנייה. הללו תיארו את חוויית השואה של יהודים ושל לא-יהודים, כולל גרמנים. המתח שבין המושג "שואה" למושג "זיכרון" חשף תוכנית לימודים סמויה ותפיסת עולם שאינן עולות בקנה אחד עם הלקחים האתיים העולים מהשואה. חברה שערכי כבוד האדם נלגד עיניה, המבקשת שיכבדו את הזיכרון שלה, אינה יכולה להתעלם מהזיכרון של האחר ואינה יכולה למנוע מתן קול לזיכרונות, גם כאלה שאינם עולים בקנה אחד עם האידיאולוגיה שלה. לפיכך אין מנוס מההכרה כי לימודי זיכרון ולימודי ספרות שיש בהם סיפורי זיכרון הם פוליטיים.

קריאה בספרות מאפשרת בחינה של זהויות ועמדות - ברמה האישית בעקבות תגובת הקורא היחיד, וברמה החברתית בשל אינטראקציה עם אחרים. זו קריאה שמזמנת נקיטת פרספקטיבה מתוך הכרת השונות בעולמו של האחר (Thein & Sloan, 2012), ומציבה את הקורא בעמדה של אחריות באמצעות קריאתו. סארטר (1979) תבע מהסופר להיות "מחויב", אחראי למשמעות של כתיבתו לחברה. "המחבר כותב אפוא על מנת לפנות לחירותם של קוראים, והוא נזקק לה על מנת שתתקיים יצירתו. [...] ככל שאנו חווים את חירותנו, כן אנו מכירים בחירות של זולתנו" (סארטר, 1979, עמ' 53). חירותו של הקורא נמדדת ביכולתו להתמודד עם האחריות שהזיכרון מציב בפניו. ההוראה שלנו נתבעה לאחריות מוסרית ולשאיפה לתיקון חברתי - כל אחת בסביבתה. המחקר מבסס את ההכרה שהוראת ספרות אינה ניטרלית, עליה להיות מחויבת לחברה ולאדם.

למידה מההתנסות שלנו להכשרת מורים לספרות

ספרות זיכרון השואה אינה "עוד" ספרות, בשל התביעה המוסרית שהיא מציבה בפני הקורא (פיינגולד, 2014). לפיכך הכרחי לבחון לעומק את מטרותיה של הוראת ספרות זיכרון השואה בהכשרת המורים, ברמה של מורה המורים וברמה של הסטודנט. על מטרותיה של הוראת השואה וספרותה נאמר ונכתב לא מעט, ומנקודות מבט שונות מאוד, בשל שונות האנשים,

עמדותיהם, והפרספקטיבה שהשתנתה עם השנים: יש הבדל מהותי בין עמדת הניצול ובני דורו (יעוז, 1985; קובנר, 1981), המתייחסים לחובת הזיכרון, לבין עמדת בני הדור השני, שתובעים זיכרון לשם נקיטת עמדה אתית בפועל כלפי מעשי האדם בהווה (אורון, 2017; בן-פזי, 2017; ניישטט בורנשטיין, 2017; קוש זוהר, 2009). בתשובתו של הסופר הניצול פרימו לוי למכתב של תלמידת חטיבת ביניים שהגדירה את עצמה "בתו של פשיסט", שהתפרסם בעיתון לה סטמפה בשנת 1959 בעקבות תערוכה על השואה שהתקיימה בטורינו, קישר לוי בין התביעה לזכור ולדבר על הזיכרון לבין התביעה החינוכית למבט ביקורתי על מעשי האדם, למען העתיד:

זה לא מתמיה שאנשים רבים, ובהם חפים מפשע, חשים בושה נוכח העובדות האלה ומעדיפים את השתיקה. אך במקרה הזה השתיקה היא טעות [...] הבושה ושתיקתם של החפים מפשע עלולות להסוות את שתיקתם של האשמים [...] לילדים ולילדיהם לעתיד, כדי להציג אילו מרבצי אכזריות אדירים נחים בקרקעית האנושית, וכמה רבות הסכנות המאיימות, היום כמו גם אתמול, על התרבות שלנו. (לוי, 2017, עמ' 69)

התביעה לחשיבה על עתיד האנושות היתרגמה בחיי פרימו לוי לחובה להעיד, לכתוב, לדבר על אירועי השואה, ובמשנתו של ניצול אחר, עמנואל לוינס, לצו של עדות והתנהגות אתית כלפי כל אחר באשר הוא (בן-פזי, 2017). תביעות אלו אינן פשוטות כשמדובר על אחריותו של המורה, וייתכן שרבים חשים מאוימים למולן (קרן, 2017). בצד הקריאה בספרות זיכרון השואה נדרש תהליך מתמשך של חשיבה על המטרות שהמורה מבקש להעמיד בהוראה שלו, בזיקה לגיל התלמידים, לסביבה החברתית ולהקשר ההיסטורי שהם חיים בו.

הוראה ולמידה של ספרות זיכרון אינן זהות להוראה ולמידה של כל ספרות, ומטרותיהן אינן יכולות להיות אסתטיות או היסטוריות בלבד. בהוראת ספרות זיכרון יש מעשה מוסרי שאינו מנותק, בתפיסתנו, מהכשרת מורים לפעולה של מחויבות למניעת פשעים שלטוניים נגד מיעוטים או אחרים, המתרחשים גם בסביבה המיידית של המורה כיום, ולמען כבוד האדם וחירותו. המורים העוסקים בהוראת ספרות השואה "מוצאים את עצמם אחראים לתיקון חברתי ומוסרי" (בן-פזי, 2017, עמ' 115). זהו מעשה שייתכן שבשל המשמעויות הפוליטיות שלו אינו נוח לרבים, אך הצו המוסרי העולה מקריאה ביצירות הספרות תובע מהאדם להכריע: היכן את/ה עומד/ת לנוכח הרוע והעוולה?

מרבית החברות בעולם המערבי כיום הן מרובות תרבויות. המורה מלמד כיתות שבהן השונות האתנית, הדתית, הלאומית והתרבותית מעוררת ותעורר שאלות קשות באשר לזיכרון, לכבוד האדם ולמאבק בגזענות. לפיכך דווקא סביבת למידה רב-תרבותית בהכשרת מורים, שבה הסטודנטים מייצגים שונות אתנית, דתית, תרבותית ולאומית (כמו במיזם שלנו) היא סביבה פורייה לעיסוק בסוגיות של זיכרון השואה. בקבוצת מרובת תרבויות תהליך הלמידה מעמת את הלומדים עם עצמם וזהותם, עם השונות ביניהם, עם החששות, הדעות הקדומות והגזענות הרווחים בסביבה שהם חיים בה ועם העמדות המוסריות שלהם עצמם, ו"מה הייתי עושה אם" ... - היא שאלה מתבקשת.

הגישה שאנו מציעות לנקוט היא אפוא גישה אוניברסלית ולא פרטיקולרית (אורון, 2017; פידלמן, 2009), כלומר גישה העומדת על הטוטליות של השואה. השואה אינה רק "מה שעשו לנו", אלא רוע אנושי שקרינתו הרעילה את העולם כולו. במודל להוראת השואה נווה מציע את הגישה האוניברסלית כמסד להוראה: "לו היינו נוכחים בתקופה הנוראה ההיא שהשואה התחוללה בה, היינו נדונים להיות או קורבנות, או מחוללים, או עומדים מהצד, או משתפי פעולה, או מתנגדים" (נווה, 2017, עמ' 296). ואם נניח חלילה לרוע האנושי להתרחש שנית - כולנו עלולים להימצא שוב באחת מהפוזיציות הללו. התביעה לזיכרון משמעה התייחסות לא רק למה ש"עשו לי", אלא גם התייחסות לשאלה "מה אני עשיתי/עושה", מה אחריותי, היכן אני ניצב למול הרוע. בגישתנו, דווקא המבט האוניברסלי יוביל את הסטודנט להתייחס לזהות הפרטיקולרית שלו ולאפשרות לראות את הזהויות של עמיתיו. נקודת המוצא שנראית לנו פורייה היא סוגיית הזיכרון וביטוייה השונים בספרות, אף שברור לנו כי עמדה כזו מזמינה עיסוק בסוגיות פוליטיות: של היהודי שברח מגרמניה, הסורי שברח לגרמניה, הפלסטיני שחי בישראל והפליט מדארפור. לכל אחד מהם יש זיכרון, ואיננו יכולים לתבוע התייחס לזיכרון שלנו בלבד ולא לתת לגיטימציה לזיכרון של האחר.

כעוסקות בהכשרת מורים לספרות יש לנו עניין בהפגשת הסטודנטים עם יצירות ספרות טובות בנושא, אולם התייחסות ליצירות בהיבט ספרותי בלבד, גם אם יהיה מלווה בדיון על הקשר היסטורי-חברתי, אין בה די. ההוראה-למידה שאנו מבקשות היא של תגובת קורא (Rosenblatt, 1978) אשר מוכן להסתכן בעדות, על הכאב הטמון בה (בן-פזי, 2017), ובנקיטת פרספקטיבה כלפי האחר (Thein & Sloan, 2012) שתוביל למעשה מוסרי.

תהליך ההוראה-למידה שנראה לנו ראוי בהכשרת מורים אמור להפגיש את הלומד, המורה לעתיד, עם קשיו, לתמוך בו ולבסס אצלו תחושה של מסוגלות עצמית ומחויבות להוראת ספרות זיכרון השואה. בניסיוננו, תהליכי הוראה-למידה המושתתים על דיאלוגיות (בחטין, 2008; Abraham, 2016) ועל אינטראקציה חברתית תומכים גם במורה המורים וגם בסטודנטים. השיח המשותף עשוי להיות מרחב בטוח ומגונן מפני התכנים הטראומטיים ביצירות, גשר להקשבה לאחר, אמצעי למאבק בפועל נגד גזענות, אלימות שלטונית, ופתח ליצירת חברה שבה זכר השואה מוביל להתנהגות מוסרית ואתית.

אפילוג: הקול של אילנה

בפברואר 2017 הגעתי פעם נוספת להילדסהיים. צעדתי על אבני הזיכרון המוטבעות במדרכות העיר לזכר הנספים במלחמה (יהודים וגרמנים כאחד), וחשבתי על מה שכתב יואל הופמן (2007): אירופה עשויה שתי קומות [...] בקונצרט רוק [...] יכולת לשמוע [מלמטה. מקומת

המרתף של יהודי הונגריה] קולות תפילה של יהודים. (קטע 86)

האם נמשיך לשמוע? או שנתרגל ל"רעש" הזה, והזיכרון ייעלם? במציאות חיינו, היום לא פחות מאשר אתמול ושלשום, השאלה "מה הייתי עושה?" היא תביעה אתית בלתי פוסקת המופנית אלינו בלשון הווה, דווקא לאור השינויים השלטוניים המתרחשים

בעולם ובשל הסבת ראש מעוולות המתרחשות בסביבה הקרובה אלינו. לעורר שאלות - זהו תפקידו של חינוך, והלוואי שהסטודנטים שלנו, משני הצדדים, ישאלו. האחריות שלנו היא ללמד לשאול.

מקורות

- אורון, י' (2017). על חובת הוראת השואה והג'נוסייד כהתמודדות חינוכית עם גזענות. בתוך ש' גבע (עורכת), **השואה: שעת חינוך** (עמ' 256-272). תל-אביב: מכון מופ"ת, סמינר הקיבוצים והקיבוץ המאוחד.
- איזר, ר' (2006). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית** (תרגום: א' גורן). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- אלמוג, ש' (2009). טראומה, נרטיב ומשפט. בתוך ש' אלמוג, ד' ביניש וי' רותם (עורכים), **ספר דליה דורנר** (עמ' 143-160). תל-אביב: נבו.
- אלקד-להמן, א' ופויס, י' (2019). קריאה, שיח וכתובה בקבוצה מרובת תרבויות - בין גילוי לכיסוי. **עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך**, 17-19, 184-217.
- בארט, ר' (2005). **מות המחבר** (תרגום: ד' משעני). תל-אביב: רסלינג.
- בחטין, מ' (2008). **כתבים מאוחרים: פילוסופיה, שפה, תרבות** (תרגום: ס' סנדלר). תל-אביב: רסלינג.
- בן-פזי, ח' (2017). הוראת שואה: עדות שלא מדעת. בתוך ש' גבע (עורכת), **השואה: שעת חינוך** (עמ' 89-115). תל-אביב: מכון מופ"ת, סמינר הקיבוצים והקיבוץ המאוחד.
- בר-און, ד' (1994). **בין פחד לתקווה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ובית לוחמי הגטאות.
- בר-און, ד' (2006). **ספר את חיך**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון שבנגב.
- ברוטיין, ב' (2011). הוראת השואה בבית הספר היסודי בישראל. בתוך נ' דוידוביץ וד' סואן (עורכים), **זכרון השואה: סוגיות ואתגרים** (עמ' 302-312). אריאל: המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.
- ברסלר, ל' (1996). מחקר איכותי בחינוך מוזיקלי: מגמות בסיסיות ויישומיות. **מפתח: כתב עת למורי המוזיקה**, 1, 119-145.
- גבע, ש' (עורכת) (2017). **השואה: שעת חינוך**. תל-אביב: מכון מופ"ת, סמינר הקיבוצים והקיבוץ המאוחד.
- גמפל, י' (2010). **ההורים שחיים דרכי: ילדי מלחמות**. ירושלים: כתר.
- דוד, א' (2012). פסלי פניה של אמה: זהות יהודית-ישראלית במקראות המאה העשרים. **דור לדור: קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות**, 41. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- דר, י' (2005). בחסות הזמן: דור שלישי בספרי שואה חדשים לילדים. **משואה**, 33, 53-68.
- דרידה, ז' (2006). **מחלת ארכיב**. תל-אביב: רסלינג.
- הוסרל, א' (תשנ"ו). **משבר המדעים האירופיים והפנומנולוגיה הטרנסצנדנטלית** (תרגום: ד' זינגר). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- הופמן, י' (2007). **Curriculum Vitae**. ירושלים: כתר.
- הלוי-ספירו, מ' (עורך) (1992). העברה בין-דורית של טראומת השואה לדור השני. **עבודה סוציאלית ומדיניות חברתית בישראל: תיאוריה, מחקר ויישום**, 5-6, קובץ מיוחד. [רמת גן]: אוניברסיטת בר-אילן.

- ורדי, ד' (1990). **נושאי החותם: דיאלוג עם בני הדור השני לשואה**. ירושלים: כתר.
- חזן, ה' ווגלנדר, פ' (2011). **ציוני דרך בזיכרון השואה במערכת החינוך בגרמניה**. בתוך נ' דוידוביץ וד' סואן (עורכים), **זכרון השואה: סוגיות ואתגרים** (עמ' 271-278). אריאל: המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.
- טל, ק' (2015). **הוראת השואה בגני ילדים: נושא השנוי במחלוקת בקרב גננות**. **חוקרים @ הגיל הרך**, 4, 1-23.
- יעוז, ח' (1984). **השואה בשירת דור המדינה**. תל-אביב: עקד.
- יעוז, ח' (1990). **שלושה דורות בשירה העברית בנושא השואה**. תל-אביב: עקד.
- יעוז, ח' (2003). **קווים לנושא השואה בשירתם של "בני ניצולים": פואטיקה בין-דורית**. נדלה מתוך http://retro.education.gov.il/tochniyot_Limudim/sifrut/asi12003.htm
- יעוז, ח' (2011). **הוראת השואה במאה העשרים ואחת - הנחלת תודעת השואה ומורשתה**. בתוך נ' דוידוביץ וד' סואן (עורכים), **זכרון השואה: סוגיות ואתגרים** (עמ' 313-315). אריאל: המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.
- כהנוב, מ' (2015). **הזעקה הלא נשמעת להכרה: אתגרי הדיאלוג בין יהודים לערבים בישראל בנושא הטראומות הקולקטיביות**. בתוך ב' בשיר וע' גולדברג (עורכים), **השואה והנכבה: זיכרון, זהות לאומית ושותפות יהודית-ערבית** (עמ' 268-297). ירושלים: מכון ואן ליר והקיבוץ המאוחד.
- לה קפרה, ד' (2006). **לכתוב היסטוריה, לכתוב טראומה**. תל-אביב וירושלים: רסלינג ויד ושם.
- לוי, פ' (2017). **כך היה אושוויץ**. מודיעין: כנרת זמורה ביתן.
- ליבלך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). **בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה**. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- ליטבק-הירש, ט' ולזר, א' (2009). **בין עבר לעתיד: זיכרון השואה כטראומה קולקטיבית-תרבותית והנצחתו בעיני הדור השלישי בישראל**. **ילקוט מורשת לחקר השואה והאנטישמיות**, 87(4). נדלה מתוך <http://www.moreshet.org/?CategoryID=414&ArticleID=1388>
- מילנר, א' (2003). **קרעי עבר: ביוגרפיה, זהות וזיכרון בסיפורת הדור השני**. תל-אביב: עם עובד.
- משרד החינוך (2010). **הוראת השואה והנחלת לקחיה במערכת החינוך - דוח שנתי 60ב**. נדלה מתוך http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_292/c0fd8a5-a824-47a5-bd4f-0c8437a1ee6a/part232-shoaa.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1
- משרד החינוך (2013). **היחידה החמישית: ספרות בעקבות השואה**. נדלה מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12Yechida5/bchira2.htm
- משרד החינוך (2015א). **רשימת יצירות מתוך תוכנית הלימודים לחט"ב ולחט"ע בנושא השואה**. נדלה מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Sifrut/YetzirotSvivNose/chatab.htm
- משרד החינוך (2015ב). **בשבילי הזיכרון**. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Moe/Shoa/hpnew.htm>

- נווה, א' (2017). אפילוג: שואה, צבא ואמונה כתשתית זהותית מסתגרת של החינוך בישראל. בתוך ש' גבע (עורכת), **השואה: שעת חינוך** (עמ' 273-298). תל-אביב: מכון מופ"ת, סמינר הקיבוצים והקיבוץ המאוחד.
- ניישטט בורנשטיין, ל' (2017). **היהודיה שלהם - מותר ואסור בעדויות על השואה**. ירושלים ותל-אביב: האוניברסיטה העברית ומכון מופ"ת.
- סארטר, ז"פ (1979). **ספרות מה היא?** (תרגום: אליה גילדין). תל-אביב: הדר.
- סואן, ד' ודוידוביץ, נ' (2011). מסעות בני נוער לפולין: בעד ונגד. בתוך נ' דוידוביץ וד' סואן (עורכים), **זכרון השואה: סוגיות ואתגרים** (עמ' 76-99). אריאל: המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.
- סצ'רדוטי, י' (2015). טלאי המורכבויות: ספרות שואה לגיל הרך. **ילדות**, 1, 99-118.
- סת, ו' (2007). **חיי שנים** (תרגום מאנגלית: ד' מרקון). יהוד: כנרת.
- עוז, ע' (2006). **על מדרונות הר געש: שלוש מסות**. ירושלים: כתר.
- עזוז, י' (2016). הפחד מפני מות הזיכרון: בין זיכרון חי לזיכרון מת. **מזכר**, 51, 18-21, 41-43.
- פידלמן, א' (2009). **הוראת השואה במגזר היהודי ובמגזר הערבי**. דוח מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- פיינגולד, ב"ע (2014). הוראת נושא השואה: בעיות יסוד. **עיונים בספרות ילדים**, 23, 6-15.
- פלדחי-ברנר, ר' (2012). תרבות השואה במבט לאחור: ההתחמקות מסיפור השואה וההשתמטות ממורשת האחריות שלה. **דפים לחקר השואה**, כ"ו, 135-157.
- פלדמן, ז' (2015). **ספרות השואה גם לילדים**. אריאל: המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.
- פלמן, ש' ולאוב, ד' (2008). **עדות: משבר העדים בספרות, בפסיכואנליזה ובהיסטוריה**. תל-אביב: רסלינג.
- צורן, ר' (2000). **הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי**. כרמל: ירושלים.
- קובנר, א' (1981, 23 במרץ). **הוראת השואה: קונפליקט אימתני בין חיוב החיים לקללתם**. דברים בוועדת החינוך של הכנסת.
- קוטף, ה' (2010). בית. **מפתח**, 1, 1-20. נדלה מתוך <http://mafteakh.tau.ac.il/pdf/1-2010-01.pdf>
- קוש זוהר, ט' (2009). **אתיקה של זיכרון: קולה של מנמוזינה וסיפורת הדור השני לשואה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קוש זוהר, ט' (2017). סיפורת הדור השני לשואה: דרכים נוספות אל הזיכרון. בתוך ש' גבע (עורכת), **השואה: שעת חינוך** (עמ' 166-186). תל-אביב: מכון מופ"ת, סמינר הקיבוצים והקיבוץ המאוחד.
- קטקו, ת' (2010). **זיכרון נפרד מאבן: אתיקה של הגדת השואה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרן, נ' (1998). שימור הזיכרון בתוך השכחה: המאבק על לימודי השואה בישראל. **זמנים**, 64, 56-64.
- קרן, נ' (2017). בין הכיסאות: לימודי שואה בישראל בין החינוך הפורמלי והחינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' גבע (עורכת), **השואה: שעת חינוך** (עמ' 17-40). תל-אביב: מופ"ת, סמינר הקיבוצים והקיבוץ המאוחד.
- קרש, ש' (1991, 17 במאי). הוראת ספרות השואה - למה ואיך? ריאיון עם סדרה אזרחי. **ידיעות אחרונות**, מוסף לתרבות, ספרות ואומנות.

- שטייר-לבני, ל' (2015). *הר הזיכרון יזכור במקומי: הזיכרון החדש של השואה בתרבות הפופולרית בישראל*. תל-אביב: רסלינג.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות.
- Abraham, U. (2016). On their own but not alone: The difficulty in competence oriented approaches to teaching reading and writing of thinking of "performance" in communal terms. *Changing English*, 23(3), 209–226.
- Assmann, A. (2006). History, memory, and the genre of testimony. *Poetics Today*, 27(2), 261–273.
- Assmann, A. (2013). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention* [The new discomfort about memorz culture. An intervention]. Muenchen: Beck.
- Bar-On, D. (1989). *Legacy of silence: Encounters with children of the Third Reich*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bar-On, D., & Chaitin, J. (2001). *Parenthood and the Holocaust*. Jerusalem: Yad Vashem.
- Cohen, E. H. (2016). Teacher autonomy within a flexible national curriculum: Development of Shoah (holocaust) education in Israeli state schools. *Journal of Curriculum Studies*, 48(2), 167–191.
- Erlil, A. (2011). *Memory in culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Erlil, A., & Rigney, A. (2006). Literature and the production of cultural memory: Introduction. *European Journal of English Studies*, 10(2), 111–115.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (Edited and translated by A. Lewis & A. Coser). Chicago: The University of Chicago Press.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. In D. J. Calandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 537–566). London: Sage.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de memoir. *Representations*, 26(4), 7–24.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York: Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbonadale: Southern Illinois University Press.
- Sartre, J. P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Les Temps Moderns.
- Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Malden, USA: Blackwell.
- Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thein, A. H., & Sloan, D. L. (2012). Towards an ethical approach to perspective-taking and the teaching of multicultural texts: Getting beyond persuasion, politeness and political correctness. *Changing English*, 19(3), 313–324.
- Zerubavel, Y. (1995). *Recovered roots: Collective memory and the making of Israeli national tradition*. Chicago: University of Chicago Press.

נספחים

נספח 1: קורפוס יצירות הספרות שנלמדו בקורס, על פי סדר ההוראה

קבוצה א'. יצירות לעיון אינטנסיבי בקורס

1. טומי אונגרר, אוטו: אוטוביוגרפיה של דובון צעצוע
2. ליזי דורון, איפה היית לפני המלחמה? (בגרמניה נלמד רוב הקובץ. בישראל נלמדו הסיפורים "שורשים" ו"קרית חיים")
3. ג'ני ארפנבק, היער של קלרה (Visitation) (עיון אינטנסיבי בפרקים "יצרן הבדים" ו"הילדה", ואקסטנסיבי ביצירה כולה)
4. עמוס עוז, על מדרונות הר געש - המסה "בדרך לגרמניה"

קבוצה ב'. יצירות לעבודה קבוצתית של סטודנטים, הצגה בהיצג והגשת עבודת גמר

1. אתגר קרת, שני סיפורים קצרים: "נעליים", "צפירה"
2. איבונה חמילבסקה, יומנה של בלומקה
3. מישל קישקה, הדור השני
4. רותו מודן, הנכס
5. ארט ספיגלמן, מאוס
6. אורי שולביץ, כיצד למדתי גיאוגרפיה
7. סביון ליברכט, סיפור קצר: "חתונתה של חיותה"
8. ליזי דורון, היתה פה פעם משפחה

נספח 2: פעילות סדנאית

בעקבות קריאת הספר היער של קלרה/ ג'ני ארפנבק
Jenny Erpenbeck, *Heimsuchung*

פעילות קריאה סדנאית בכיתה 1

מטלה בבית: לקרוא את הפרק "יצרן האריגים" (הטקסט מצוי בידי הסטודנטים).
לדון בקבוצה בכיתה, להגיע למסקנות בשיתוף ולמסור טקסט כתוב בשיתוף:

- מי הדמויות?
 - איפה מתרחשים האירועים?
 - מתי מתרחשים האירועים?
 - מה קורה למי?
- לסדר את האירועים המוצגים בפרק לפי רצף כרונולוגי, תוך התייחסות למקום ולמשתתפים באירוע.
לדון ביניהם: מדוע, לדעתם, הפרק בספר נכתב כפי שנכתב?

פעילות קריאה סדנאית בכיתה 2

מטלה בבית: לקרוא את הפרק "הילדה" (הטקסט מצוי בידי הסטודנטים).

לדון בקבוצה בכיתה, להגיע למסקנות בשיתוף ולמסור טקסט כתוב בשיתוף:

- מי מהדמויות אתם מכירים מהפרק "יצרן האריגים"?
- מה ההבדלים בצורת הכתיבה של פרק זה לעומת הפרק הקודם? במה צורת הכתיבה דומה?
- מדוע, לדעתכם, בחרה ארפנבק לכתוב כך?
- בעקבות הקריאה בשני הפרקים מתוך היער של קלרה: מה אתם רוצים לשאול את הצד השני (כלומר: מה מבקש הסטודנט הישראלי לשאול את הסטודנט הגרמני ולהפך)?
נסחו שאלות לקבוצת דיון שתיפתח במודל.

התנהגות הפנייה לעזרה כאסטרטגיה במודל של הכוונה עצמית בלמידה (SRL)

אורית מיוחס, ברכה קרמרסקי

תקציר

פנייה לעזרה ממקור חיצוני היא אסטרטגיה התנהגותית שלומדים נוקטים כדי להשיג מידע שחסר להם, לשפר מיומנויות ולפתור קושי לימודי. מקובל להבחין בין שני היבטים בהתנהגות הפנייה לעזרה, היבטים אשר לרוב נחקרו בנפרד: נכונות הפנייה לעזרה והתאמת הפנייה לעזרה. מחקר זה התמקד במערכת החינוך היסודי בתרבות הישראלית, ובחן בד בבד את שני היבטי ההתנהגות בפנייה של תלמידים לקבלת עזרה ממורים, כאסטרטגיה במודל תאורטי מקיף של הכוונה עצמית בלמידה - Self-Regulated Learning (SRL). המודל התאורטי מאגם רכיבים מוטיבציוניים, מטה-קוגניטיביים ואמונות של הלומד. עד כה לא נערך מחקר על כל רכיבו של מודל זה בהקשר הישראלי בגילאי בית ספר יסודי. הכלים כללו שאלונים שהועברו ל-242 תלמידים. הממצאים מחזקים את המודל התאורטי העומד בבסיס המחקר, ומעידים כי לרכיב האמונות יש משקל יחסי גבוה ($p < .001$), וכי הן גורם המנבא את התנהגות הפנייה של תלמידים לקבלת עזרה ממורים. המחקר תורם להבנה עמוקה של מורכבת הפנייה לעזרה, ויש לו השלכות בהיבט התאורטי ובהיבט היישומי בחינוך.

מילות מפתח: הכוונה עצמית בלמידה, התנהגות הפנייה לעזרה, מוטיבציה, מטה-קוגניציה.

מבוא

התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרה היא אחת האסטרטגיות של הכוונה עצמית בלמידה (Self-Regulated Learning - SRL), תהליך שבו הלומד מקבל על עצמו אחריות להתפתחותו ולתפקודו הלימודי. תהליך זה מאופיין כסינרגיה בין רכיבי SRL: הלומד מונע מתוך מוטיבציה אישית ואמונה ביכולתו להשיג את העזרה הנדרשת; הוא נוקט אסטרטגיות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות וכן אסטרטגיות התנהגותיות המותאמות להשגת מטרותיו (Aleven, 2013; Zimmerman, 2000). איכות האינטראקציה בין רכיבי SRL משפיעה על התפתחותו של הפרט במגוון תחומים ומקדמת את הישגיו הלימודיים (Carr, Luckin, Yuill, & Avramides, 2013; Zimmerman, 2000). מחקרים בתחום ה-SRL הקדישו פחות תשומת לב לרכיב ההתנהגותי, למרות תרומתו לפיתוח לומד בעל הכוונה עצמית בלמידה (Newman, 2008). אחת האסטרטגיות הקשורות לרכיב זה היא התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרה.

כבר בכיתות הנמוכות בבית הספר היסודי תלמידים נתקלים במצבים שבהם הם זקוקים לעזרה ממקור חיצוני כדי להשיג מידע שחסר להם או לשפר מיומנויות הדרושות להם כדי להשלים משימה או לפתור קושי לימודי (Karabenick & Dembo, 2011). למעשה, התנהגות הפנייה לעזרה מתווכת בין קושי לימודי ובין השלמת משימה בהצלחה (Aleven, 2013). בטווח הקרוב היא מגבירה את מעורבותם של התלמידים במשימה ואת העניין שהם מגלים בה, ומאפשרת להם להתגבר על קשיים לימודיים באופן מיידי. בטווח הרחוק היא מפתחת מיומנויות והבנה הנדרשות להתמודדות עצמאית עם אתגרים לימודיים בעתיד, ובכך תורמת לקידום ההכוונה העצמית של התלמידים ולהשיגיהם הלימודיים (Aleven, 2013; Newman, 2008).

הספרות המחקרית מבחינה בין שני היבטים בהתנהגות הפנייה לעזרה: הנכונות לפנייה לעזרה (intention) והתאמת הפנייה לעזרה (adaptation) (Newman, 2000; Ryan, Patrick, & Shim, 2005). הנכונות מתייחסת לרמה ההצהרתית של התלמיד - עד כמה הוא נכון לבקש סיוע כדי להתגבר על בעיותיו הלימודיות. ההתאמה מתייחסת לאסטרטגיות ההתנהגותיות, לפעולות המעשיות שהתלמיד נוקט כשהוא נתקל בקושי משימתי בכיתה. התאמת אסטרטגיה התנהגותית לפנייה לעזרה היא מורכבת, מאחר שהיא משלבת מניעים ושיקולים שונים ללמידה: האם התלמיד מודע למטרותיו בלמידה? האם הוא מזהה את הבעיה? האם הוא יודע להגדיר מה חסר לו כדי להתגבר על הקושי? האם הוא מאמין ביכולתו לבצע את המשימה בהצלחה? האם הוא רואה בפנייה לעזרה איום על הערך העצמי שלו או כלי לקידום ההבנה שלו?

התנהגות הפנייה לעזרה נחקרה בספרות דרך רכיבים תאורטיים שונים: מוטיבציה - מטרות ללמידה ומטרות ביצוע; יכולות מטה-קוגניטיביות - ידע וויסות; ואמונות - חוללות עצמית ותפיסת התועלת והעלות הכרוכות בפנייה לעזרה (Aleven, 2013; Newman, 2008; Zimmerman, 2011). מחקרים אלו התמקדו לרוב בהיבטים חלקיים של הפנייה לעזרה, עסקו בנכונות לפנות לעזרה או בהתאמתה וקישרו אותה לרכיב תאורטי אחד: מוטיבציה (Karabenick, 2003, 2006), מטה-קוגניציה (Bong, 2009; Coutinho & Neuman, 2008) או אמונות (Kitsantas & Chow, 2007; Newman, 2008). מחקרים אלה נערכו לרוב בקרב בני 12 ויותר, בתרבויות שונות דוגמת ארצות הברית ויפן (Howley, 2014; Williams & Takaku, 2011), והניבו ממצאים סותרים בדבר הקשר בין רכיבי התאורה להתנהגות הפנייה לעזרה. ההמלצות למחקרי המשך הדגישו אפוא את הצורך לבחון את התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרה בהקשרים תרבותיים נוספים ובפרספקטיבות תאורטיות מאגדות. בחינת הקשרים אלה יכולה להוביל לאפיון מודל של התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרה, למרות הבדלים תרבותיים, ובכך לעזור להכללת הממצאים והמסקנות (Ogan et al., 2015).

הספרות המחקרית העוסקת בהתנהגות הפנייה לעזרה של תלמידים במערכת החינוך בישראל דנה בעיקר במתבגרים בהקשרים של מצוקות רגשיות-חברתיות על רקע תחומים שונים: חיפוש עזרה נפשית (צוקרמן וקאים, 2011), שימוש באלכוהול ובסמים (גילת, שגיא, ראובני, עזר ובר-המבורגר, 2011; שגיא, עזר, גילת וראובני, 2008), אלימות בבית הספר (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000; יבלון, 2011, 2013) ומצוקה בבית (יבלון, 2015). לעומת

מחקרים קודמים, שמתייחסים להתנהגות הפנייה לעזרה בהשפעת גורמים חיצוניים כפי שתואר לעיל, מאמר זה מתמקד בהשפעתם של גורמים פנימיים, אישיים ותוך-אישיותיים, על החלטתם של תלמידי בית ספר יסודי בישראל לפנות למורים בבקשת עזרה כאשר הם נתקלים בקושי לימודי בכיתה. הגורמים הפנימיים מעוגנים במודל תאורטי מקיף של הכוונה עצמית בלמידה (SRL) המאגם רכיבים מוטיבציוניים, מטה-קוגניטיביים ואמונות של הלומד, ורואה בפנייה לעזרה רכיב אחד במכלול האסטרטגיות של הכוונה עצמית (Zimmerman, 2011). זהו מודל של צמיחה אישית המעודד מודעות אישית והבנה במטרה לקדם את התפקוד האוטונומי של הלומד. עד כה לא נערך מחקר על מלוא רכיבי SRL בהקשר הישראלי בגילאי בית ספר יסודי. לקיומו של מודל זה יש השלכות חינוכיות ויישומיות ללמידה, כפי שמפורט בהמשך.

מחקרים מבדילים בין מקור עזרה לא פורמלי לבין מקור עזרה פורמלי (Howley, 2014). חברי קבוצת השווים נחשבים למקור לא פורמלי, ואילו המורה נחשב למקור פורמלי. מאמר זה מתמקד בפנייה של תלמידי בית ספר יסודי למורים בבקשת עזרה, מאחר שלמעורבות האישית של המורים ולניהולם את חיי היום-יום בכיתות בית הספר היסודי יש השפעה גדולה על התנהגות התלמידים בכלל ועל התנהגות הפנייה שלהם לעזרה בפרט (Iluz, Michalsky, & Kramarski, 2012).

רקע תאורטי

התנהגות הפנייה לעזרה

פנייה לעזרה היא אסטרטגיה התנהגותית התורמת להתקדמותו של הלומד. שאילת שאלות והשגת סיוע ממקור חיצוני מפחיתות את הקשיים הלימודיים של התלמיד ומסייעות לו לרכוש ידע ומיומנויות של עזרה עצמית (Aleven, 2013; Carr et al., 2013). למרות החשיבות של התנהגות הפנייה לעזרה, ילדים אינם שואלים שאלות בדרך כלל ואינם פונים לעזרה כשהם זקוקים לה (Carr et al., 2013). הספרות המחקרית מבחינה בין שני היבטים בהתנהגות הפנייה לעזרה: נכוונות (intention) והתאמה (adaptation) (Newman, 2000; Ryan, Patrick, & Shim, 2005).

הנכוונות לפנות לעזרה והתאמת הפנייה לעזרה

הנכוונות לפנות לעזרה קשורה למגוון סיבות, ובהן מידת הנכוונות של התלמיד להודות בקושי, היכולת שלו להתגבר על תחושת מבוכה משיפוט חברתי בשל קושי להתמודד עם משימה באופן עצמאי, ומידת האיום שהוא חש על הערך העצמי שלו. כל אחת מסיבות אלה או שילוב ביניהן יכולה להשפיע על נכוונות לפנות למורה ולבקש ממנו עזרה כאשר הוא זקוק לה. כאשר תלמידים אינם מבינים את המשימה או אינם יודעים באיזו דרך לבצע אותה, הם מגלים בדרך כלל נכוונות נמוכה לפנות למורה לקבלת עזרה: הם נוטים לוותר מוקדם מדי ולהימנע מביצוע המשימה, לבצע אותה באופן שגוי או לשבת באופן פסיבי (Carr et al., 2013; Karabenick, 2006).

לעיתים תלמידים מגלים נכונות גבוהה לפנות לעזרה, אבל אסטרטגיית הפנייה שהם נוקטים אינה מותאמת לנסיבות. מחקרים אחדים מעידים שלא כל הפניות לעזרה יעילות באותה מידה לקידום ההבנה ולשיפור איכות הלמידה (Aleven, 2013; Carr et al., 2013). ניומן (Newman, 2008) הבחין בין אסטרטגיות של פנייה מותאמת לעזרה ובין אסטרטגיות של פנייה שאינה מותאמת לעזרה:

1. פנייה מותאמת לעזרה

(א) תלמידים מזהים קושי לימודי שאינם מסוגלים להתגבר עליו, ולכן פונים לבקש את העזרה הנחוצה להם מגורם חיצוני;

(ב) תלמידים מבינים את המשימה, או שנתקלים בקושי לימודי אולם מצליחים להתמודד איתו באופן עצמאי, ולכן אינם פונים לעזרה.

2. פנייה לא מותאמת לעזרה

(א) תלות: תלמידים פונים לעזרה ללא ניסיון מקדים להתמודד עם המשימה בכוחות עצמם;
(ב) הימנעות: תלמידים נתקלים בקושי לימודי שאינם מסוגלים להתמודד איתו באופן עצמאי ולמרות זאת נמנעים מפנות לעזרה.

נכונות גבוהה לפנות למורה ולבקש עזרה כדי להתגבר על הקושי הלימודי בד בבד עם התאמת הפנייה לעזרה יכולות לקדם את התפתחות הלמידה ולתרום להישגים הלימודיים. המעבר מכוונה לפנות לעזרה לפעולה מעשית מותאמת מושפע מכמה מקורות: מהמוטיבציה של התלמיד ליוזם פנייה, מיכולתו המטה-קוגניטיבית לנקוט אסטרטגיות מתאימות כדי להשיג את העזרה הנדרשת ומאמונה עצמית ביכולתו לעבד את העזרה בהתאם למשימה. מקורות אלה מייצגים תפקוד של הכוונה עצמית בלמידה הקשורה להתנהגות הפנייה לעזרה על שני היבטיה (Aleven, 2013; Zimmerman, 2011). נפרט קשר זה בנוגע לכל אחד מרכיבי מודל ההכוונה העצמית בלמידה.

התנהגות הפנייה לעזרה (נכונות והתאמה) ומוטיבציה

התנהגות הפנייה לעזרה מערבת החלטות רבות שיש לקבל וקשורות לגורמים מוטיבציוניים של התלמיד. סוג המטרות שהתלמיד מציב לעצמו הוא אחד הרכיבים המוטיבציוניים הקשורים לדרכי התמודדותו עם אתגרים וקשיים, ויש בכוחם להשפיע על התנהגות הפנייה לעזרה (Aleven, 2013; Carr et al., 2013).

מטרות מוטיבציוניות: למידה וביצוע

מקובל להבחין בין שני סוגי מטרות: מטרות למידה (learning goals) ומטרות ביצוע (performance goals). מטרות למידה מדגישות את החיפוש אחר האתגר במילוי משימות. הן מייצגות את שאיפת התלמיד לרכוש הבנה ושליטה אוטונומית במשימה הלימודית ולשפר את יכולותיו ואת הערכתו העצמית. מטרות ביצוע קשורות לרצון של התלמיד להפגין יכולת גבוהה

כדי לזכות בהערכה חיובית מאחרים ולהימנע מחשיפה לשיפוט חברתי שלילי עקב גילוי קשייו (Zimmerman, 2011).

למרות חשיבותם של שני היבטי הפנייה לעזרה, הנכונות וההתאמה, מרבית המחקרים בחנו רק היבט אחד. במחקרים שבחנו את היבט נכונות הפנייה בקרב תלמידי בתי ספר יסודיים וסטודנטים בארצות הברית נמצא שנכונותם של תלמידים בעלי מטרות למידה לפנות למורים בבקשה לעזרה גבוהה מזו של תלמידים בעלי מטרות ביצוע (Karabenick, 2003; Newman, 1990). תלמידים בעלי מטרות למידה רואים בפנייה לעזרה כלי לשיפור הבנתם ולשליטה בחומר הנלמד; קבלת עזרה מאחרים מייצגת עבורם מקור נוסף ללמידה. בניגוד אליהם, תלמידים המאמצים מטרות ביצוע חוששים יותר מחשיפת יכולותיהם הנמוכות. הם רואים בפנייה לאחרים בבקשת עזרה איום על הערך העצמי שלהם, ולכן הם מגלים נכונות פחותה לפנות לעזרה כאשר הם נתקלים בקושי לימודי (Karabenick, 2003, 2006).

מחקרים שבדקו את היבט התאמת הפנייה לעזרה בקרב תלמידי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים בארצות הברית ובנורווגיה מורים כי תלמידים בעלי מטרות למידה נוקטים יותר פעולות המייצגות פנייה מותאמת לקבלת עזרה מאחרים מאשר תלמידים בעלי מטרות ביצוע. הם משקיעים יותר מאמצים, מגלים התמדה במשימות מאתגרות ופונים לעזרת מורה כאשר הם מזהים קושי לימודי שאינם יכולים להתמודד איתו בכוחות עצמם. לעומתם, תלמידים בעלי מטרות ביצוע מגלים העדפה למשימות שהם יכולים להשלימן ללא מאמץ, ובמקרה שהם פונים לעזרה הם נוקטים פעולות לא מותאמות, למשל פנייה ללא ניסיון מקדים להתמודד עם הקושי בעצמם, או הימנעות מפנייה לעזרה כאשר הם זקוקים לה (Newman & Schwager, 1995; Skaalvic & Skaalvik, 2013).

התנהגות הפנייה לעזרה ומטה-קוגניציה (ידע וויסות)

המטה-קוגניציה מוגדרת כידע כללי על תהליכים קוגניטיביים ושליטה מודעת עליהם ועל התוצרים, והיא כוללת שני רכיבים מרכזיים: ידע קוגניטיבי (knowledge of cognition) וויסות קוגניטיבי (regulation of cognition) (Schraw & Dennison, 1994). מודלים שונים המתארים את התנהגות הפנייה לעזרה (נכונות והתאמה) מסכימים שהיא מורכבת מהחלטות ומפעולות מטה-קוגניטיביות של הלומד (Karabenick & Dembo, 2011; Karabenick, 2011). מודלים אלה מתארים כמה שלבים בתהליך הפנייה לעזרה, לא בהכרח בסדר זה:

1. הלומד צריך לזהות שיש בעיה.
2. הלומד צריך לקבוע שהוא זקוק לעזרה (נכונות).
3. הלומד צריך להחליט לחפש עזרה (נכונות).
4. הלומד צריך להגדיר את מטרת חיפוש העזרה (התאמה).
5. הלומד צריך להחליט ממי לבקש עזרה (התאמה).
6. הלומד צריך לבקש את העזרה (נכונות והתאמה).
7. הלומד צריך לקבל את העזרה ולעבד אותה בהתאם למשימה (התאמה).

התפקוד המטה-קוגניטיבי מתייחס לתכנון של הלומד את תהליך למידתו תוך שימוש באסטרטגיות ובמיומנויות מתאימות להתמודדות עם קשיים, דוגמת פנייה לקבלת העזרה הנדרשת, הערכת איכות הביצוע והמשך ההתקדמות (Dunslosky & Thiede, 1998). במחקר שבחן את הנכונות לפנייה לעזרה בקרב סטודנטים בארצות הברית נמצא כי אלה שמבחינים בין מידע שיש להם לבין מידע שחסר להם מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות לעזרה כדי להשיג מידע חדש ולהתעמק בו (Coutinho & Neuman, 2008). במחקר אחר נמצא כי סטודנטים בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות גבוהות מתכננים ועוקבים אחר חשיבתם, מארגנים את חומר הלמידה, חושבים על ההקשרים בין חומרי הלמידה ומגלים נכונות גבוהה יותר לפנות לעזרה בהשוואה לסטודנטים בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות נמוכות יותר (Karabenick & Knapp, 1991).

במחקרים שהתמקדו בהתאמת הפנייה לעזרה בקרב תלמידי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים בקוריאה ובאנגליה נמצא, כי תלמידים בעלי כישורים מטה-קוגניטיביים גבוהים מגלים פנייה מותאמת יותר לעזרת המורים, הודות לידע רב יותר שיש להם או למיומנות טובה יותר מאשר בעלי כישורים מטה-קוגניטיביים נמוכים. האחרונים נוטים להתנהג בפסיביות ולהימנע מפנייה לעזרה כאשר הם נתקלים בקושי משימתי שאין ביכולתם להתמודד איתו באופן עצמאי (Bong, 2009; Carr et al., 2013). בניגוד לכך, ניומן (Newman 2000, 2008) טוען כי עם ההתפתחות המטה-קוגניטיבית תלמידים מגלים רגישות גבוהה יותר לדימוי העצמי שלהם, וחוששים להיראות מוגבלים ובלתי מסוגלים בעיני סביבתם החברתית. בשל כך הם נמנעים לרוב מפנייה לעזרה גם כאשר הם זקוקים לה. לדבריו, מיומנויות מטה-קוגניטיביות גבוהות אינן מובילות בהכרח לנקיטת צעדים לבקשת עזרה מותאמת, מאחר שמעורבים כאן גם שיקולים רגשיים. ממצאים סותרים אלה מאירים את הצורך להמשיך ולבחון את הקשר בין מטה-קוגניציה להתנהגות הפנייה לעזרה בשני היבטים בקרב תלמידים בקבוצות גיל שונות ובתרבויות שונות.

התנהגות הפנייה לעזרה ואמונות

ידע קודם, מניעים מוטיבציוניים המכוונים על ידי מטרות למידה ושליטה במיומנויות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות הנדרשות להשלמת משימה אינם מבטיחים שתלמידים יפנו לעזרה כאשר הם זקוקים לה (Newman, 2000; Zimmerman, 2011). אמונות ותפיסות הן רכיב נוסף הקשור להתנהגות הפנייה לעזרה של תלמידים ממורים. אלה מעצבות את הכוונות ההתנהגותיות ואת הפעולות היישומיות שהתלמידים נוקטים (Zimmerman, 2011). מחקרים על אמונות בהקשר של התנהגות הפנייה לעזרה עסקו בחוללות עצמית של תלמידים ובתפיסת התועלת והעלות של הפנייה לעזרה.

חוללות עצמית

חוללות עצמית (self-efficacy) היא תהליך אישי של שיפוט והערכה שבסופו נוצר אומדן הקובע באיזו מידה הפרט מאמין שהוא מסוגל לבצע משימה מסוימת. חוללות עצמית מוגדרת

כאמנות הפרט ביכולותיו לארגן ולקבוע כיווני פעולה הנדרשים לביצוע משימה. אמנות אלה מעוצבות באמצעות עיבוד של ארבעה מקורות מידע: התנסויות העבר של התלמיד, השוואה לביצועים של אחרים, שכנוע מילולי של אחרים משמעותיים ומצבים פיזיולוגיים רגשיים של התלמיד (Bandura, 1997). החוללות העצמית משפיעה על אימוץ מטרות מוטיבציוניות (למידה וביצוע), קידום תהליכים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים ונקיטת פעולות התנהגותיות (Zimmerman & Cleary, 2006).

מחקרים בארצות הברית שבחנו את הקשר בין חוללות עצמית לנכונות הפנייה לעזרה מצאו כי סטודנטים אשר חוו בעבר הצלחות בביצועי משימות הם בעלי חוללות עצמית גבוהה ביחס ליכולותיהם, משקיעים במשימה ומגלים נכונות גבוהה לפנות למורים לעזרה. סטודנטים אלה רואים בעזרה כלי אסטרטגי שיכול להקל עליהם, מייחסים את הקושי הלימודי לחוסר במיומנות מסוימת או לחוסר מאמץ, ואינם חוששים שאחרים ייחסו אותם למוגבלות שלהם. בניגוד להם, אלה שחוו בעבר הערכה נמוכה לביצועיהם הם בעלי חוללות עצמית נמוכה ביחס ליכולותיהם, משקיעים פחות מאמצים בביצוע משימה ומגלים נכונות נמוכה לחפש את העזרה הנדרשת. הסיבה טמונה בחשש שלהם כי אם יפנו לעזרה יתפסו על ידי אחרים כחסרי יכולת (Coutinho & Neuman, 2008; Kitsantas & Chow, 2007).

מחקרים אחרים בארצות הברית שבדקו את הקשר בין חוללות עצמית להתאמת הפנייה לעזרה בקרב תלמידי בתי ספר יסודיים (Ryan & Shin, 2010), חטיבות ביניים (Nelson & Ketelhut, 2008) וסטודנטים (Paulsen & Feldman, 2005; Pintrich & Zusho, 2007) מראים כי תלמידים בעלי חוללות עצמית גבוהה ביחס ליכולותיהם נוקטים פנייה מותאמת לעזרה. הם תופסים את הפנייה לעזרה כאסטרטגיית למידה יעילה ופונים מיוזמתם למורים כדי לשפר את הבנתם ולהתקדם בלמידה. לעומתם, תלמידים בעלי חוללות עצמית נמוכה נוקטים פנייה לא מותאמת לעזרה. הם מודאגים יותר שהפנייה לעזרה תגרום לאחרים לתפוס אותם כחסרי יכולת, ולכן מעדיפים להימנע מלבקש עזרה גם כשהם זקוקים לה. כמה מהחוקרים טוענים שקשר זה בין החוללות העצמית והתאמת הפנייה לעזרה מטריד: תלמידים בעלי תחושת חוללות עצמית נמוכה לביצוע משימה הם אלה שנמנעים מלפנות למורים בבקשת עזרה. במילים אחרות, התלמידים שזקוקים ביותר לעזרה הם אלה שנרתעים ממנה. באופן זה הם מציבים עצמם מראש במצב נחות ללמידה ולביצוע (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998). עם זאת, במחקר שנערך בסביבה מקוונת באוניברסיטה ביפן לא נמצא קשר בין חוללות עצמית להתאמת הפנייה לעזרה (Howley, 2014). ממצא שונה התקבל במחקר שנערך באוניברסיטה בארצות הברית: סטודנטים שהאנגלית הייתה השפה השנייה או השלישית שלהם היו בעלי חוללות עצמית נמוכה והתאמה גבוהה של פנייה לעזרה (Williams & Takaku, 2011). בניגוד לכך, במחקר אחר נמצא כי סטודנטים בעלי חוללות עצמית גבוהה מגלים התאמה נמוכה של פנייה לעזרה ונמנעים ממנה גם כשהם זקוקים לה (Madni, 2008). אף שנראה כי הם נמנעים מלבקש עזרה בשל תחושת איום על האגו שלהם (Karabenick, 2003), יש גורם נוסף

הקשור לנטייה של התלמידים להערכת יתר של החוללות העצמית שלהם. לדוגמה, במחקר באוניברסיטה בארצות הברית נמצא קשר שלילי בין הערכת יתר של חוללות עצמית לביצועי הסטודנטים בפועל (Moore & Chang, 2009). לסיכום, רוב המחקרים שנסקרו לעיל נערכו בקרב סטודנטים ומציגים ממצאים מנוגדים בדבר הקשר בין חוללות עצמית להתאמת הפנייה לעזרה. מחקרים אלה נערכו בתרבויות שונות, כמו ארצות הברית ויפן. לאור זאת, חשוב להמשיך ולבחון את הקשר בין שני משתנים אלה ולהרחיב את המחקר גם לגילאים צעירים בתרבות הישראלית.

מחקרים שבחנו את הקשר בין התנהגות הפנייה לעזרה לבין חוללות עצמית מצביעים על קשרים ישירים בין שני משתנים אלה (Nelson & Ketelhut, 2008; Ryan & Shin, 2010). מחקרים אחרים שנערכו בהקשרים אחרים מצאו כי החוללות העצמית מתפקדת כמשתנה מתווך בין המשתנים הבלתי תלויים למשתנים התלויים (Pajares, 1996; Pajares & Kranzler, 1995). במחקר הנוכחי נבדקו קשרים ישירים וקשרים מתווכים בין חוללות עצמית של תלמידי בית ספר יסודי לבין התנהגות הפנייה שלהם אל מורים לקבלת עזרה (נכונות והתאמה).

תפיסת התועלת והעלות של הפנייה לעזרה

חלק ממורכבותו של תהליך הפנייה לעזרה מושפע מתפיסת הפנייה לעזרה. מחקרים מצאו כי עמדות שליליות כלפי פנייה לעזרה משקפות תחושת איום על הערך העצמי בשל תפיסת אי מסוגלות או בשל נורמות חברתיות המתנגדות לשאלת שאלות. לעומתן, עמדות חיוביות כלפי הפנייה לעזרה משקפות הכרה בעזרה כאמצעי יישומי לקידום ההבנה ולשיפור הלמידה (Newman, 2008).

ניומן (Newman, 2000) טען כי תפיסת התועלת והעלות (perception of benefits and costs) של הפנייה לעזרה משפיעה על ההחלטה של תלמידי בית ספר יסודי אם לפנות למורים לעזרה כאשר הם נתקלים בקושי לימודי. במחקרו, שנערך בארצות הברית, הוא מצא כי לתפיסת התועלת שבפנייה לעזרה הייתה השפעה חיובית על נכונות התלמידים לפנות לעזרה, למרות מודעותם גם לעלות הכרוכה בה. תלמידי בתי ספר יסודיים תופסים את מתן העזרה של מורים כחלק מתפקידם המסורתי ומאחריותם. בהתאם לכך הם מאמינים שפנייה למורה בבקשת עזרה כאשר הם אינם מבינים את המשימה תורמת לשיפור למידתם (Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984).

מחקרים אחרים שנערכו אף הם בארצות הברית, בחנו את התאמת הפנייה ומצאו שתלמידי בתי ספר יסודיים מודאגים לרוב מתגובה שלילית של המורים אם יפנו אליהם בבקשת עזרה. לעיתים קרובות הם מאמינים שהמורים אינם פנויים או אינם רוצים לעזור. לעיתים הם חוששים שהמורים יחשבו שהם טיפשיים ויאשימו אותם על שלא הקשיבו בשיעור, במיוחד אם הם זקוקים לעזרה בחומר שכבר נלמד. תלמידים התופסים את המורים כלא אמינים, לא זמינים ולא נכונים לעזור יימנעו מלפנות אליהם לעזרה (Newman & Goldin, 1990). עוד נמצא כי תלמידי

בתי ספר יסודיים מתייגים את הפונים לעזרה כ"ילדים טיפשיים" יותר מאשר כ"ילדים חכמים". עמדות אלה תורמות לחיזוק תפיסת העלות שבפנייה לעזרה, ומובילות תלמידים לפנייה לא מותאמת של הימנעות מעזרה גם כאשר הם זקוקים לה (Newman & Schwager, 1993). נמצא כי תפיסת התועלת והעלות של הפנייה לעזרה היא משתנה בעל השפעה ישירה על הנכונות לפנות לעזרה וגם על התאמת הפנייה לעזרה (Newman, 2000; Newman & Goldin, 1990), ומשתנה מתווך בין המשתנים הבלתי תלויים לבין הנכונות לפנות לעזרה וגם להתאמת הפנייה (Newman, 1990; Ryan & Pintrich, 1997). יש לציין כי חקר המודל של הכוונה עצמית בלמידה עסק בעיקר ברכיבי המוטיבציה והמטה-קוגניציה, ורק מעט ברכיבי האמונות בכלל ובתפיסת התועלת והעלות בפנייה לעזרה בפרט. אי לכך, המחקר הנוכחי בדק קשרים ישירים וקשרים מתווכים בין תפיסת התועלת והעלות בפנייה לעזרה לבין שני ההיבטים של התנהגות הפנייה לעזרה.

התנהגות הפנייה לעזרה וקשרים סביבתיים ותרבותיים מגוון מחקרים מעידים כי התנהגות הפנייה לעזרה של תלמידים מושפעת גם מהקשרים סביבתיים ותרבותיים דוגמת אקלים כיתתי, סגנון ההוראה של המורה, הנושא הנלמד, המוצא האתני של הלומד ואף הרקע החברתי-כלכלי שלו (Kudo & Simkin 2003; Shim, Kiefer & Wang, 2013; Sparks, 2015; Wright & Lander, 2003). נמצא כי סטודנטים אפרו-אמריקנים גילו יותר נכונות לפנות לעזרה מאשר סטודנטים אסיאתיים ולבנים, ואילו סטודנטים אמריקנים-אסיאתים נקטו יותר אסטרטגיות של הימנעות מפנייה לעזרה מאשר סטודנטים אפרו-אמריקנים ולבנים (Hung-Bin & Sedlacek, 2002, 2004). אחת ההשערות היא שרמות הלחץ הגבוהות יותר שחווים אפרו-אמריקנים בתחומים פיננסיים, אישיים ואקדמיים, בהשוואה לאמריקנים-אסיאתים וללבנים, קשורות לנכונותם הגבוהה יחסית לפנות לעזרה (Pliner & Brown, 1985).

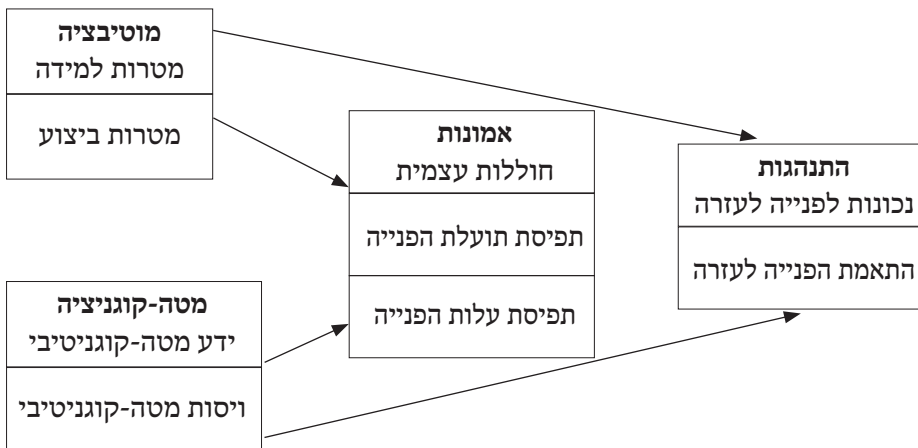
השערה נוספת קשורה לתרבות האסיאתית בכלל ולתרבות היפנית בפרט. שלא כמו בתרבות האמריקנית, בתרבות היפנית לא מקובל לבקש עזרה מקצועית לפתרון בעיות אישיות. תרבות זו מכבדת אנשים שיכולים לשלוט ברגשותיהם ובמחשבותיהם. נוסף על כך, התא המשפחתי ממלא בה תפקיד חשוב, וכדי להגן על הדימוי המשפחתי שלהם יפנים רבים נוטים להשאיר בתוך המשפחה את בעיותיהם, ובעיקר בעיות פסיכולוגיות. כמו כן, הם רגישים לביקורת ציבורית. ייתכן שרקע תרבותי זה משפיע על עמדותיהם כלפי פנייה לעזרה לימודית ועל אסטרטגיות הפנייה שהם נוקטים (Ina & Morita, 2015).

במחקרים שנערכו במערכת החינוך בישראל על פנייה של תלמידים לעזרה על רקע של אלימות ומצוקה אישית, נמצא כי לקשר טוב שלהם עם המורים, שהתבטא בקרבה, באמינות ובזמינות, יש קשר חיובי למידת נכונותם לפנות אליהם לעזרה (יבלון, 2013; צוקרמן וקאים, 2011). ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בבחינת התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרת מורים

(נכונות והתאמה) על רקע קושי לימודי בכיתה במסגרת מודל הכוונה עצמית בלמידה. מודל זה שואף להבין ולטפח את המנגנון הפנימי המניע את החלטת התלמידים לפנות לעזרת המורים בשעת הצורך. אנו מאמינות שידע מחקרי בנושא זה עשוי להרחיב את הספרות התאורטית ולתרום לקידום התפתחותם של התלמידים. בחינה זו היא בעלת משמעות יתרה לאור רפורמת "אופק חדש" במערכת החינוך היסודי בישראל, המיושמת החל משנת תשס"ח. רפורמה זו מציבה במרכז הבמה את צורכי התלמיד, מקצה משאבים המאפשרים התייחסות ותמיכה אישית מותאמות לכל לומד, ומגדירה מחדש את תפקיד המורה ואחריותו כלפי התלמיד (ראמ"ה, 2010).

מטרות המחקר

מטרתו העיקרית של המחקר היא לבחון את נכונותם של תלמידי בית ספר יסודי לפנות למורים לעזרה ואת התאמתה של הפנייה כאחת האסטרטגיות במודל הכוונה עצמית בלמידה בהקשר הישראלי. המחקר מבקש לבחון את הקשרים בין התנהגות הפנייה של תלמידים במערכת החינוך היסודי בישראל בבקשת עזרה ממורים כאשר הם נתקלים בקשיי למידה בכיתה (נכונות והתאמה) לבין רכיבי מודל הכוונה העצמית: מוטיבציה - מטרות למידה ומטרות ביצוע; מטה-קוגניציה - ידע וויסות; ואמונות - חוללות עצמית ותפיסת תועלת והעלות שבפנייה לעזרה (ראו תרשים 1). השערות המחקר מבוססות על ממצאי המחקרים כפי שהוצגו בסקירה הספרותית, אשר נערכו ברובם בקרב משתתפים בני יותר מ-12, ונבחנו בנפרד על נכונות הפנייה לעזרה ועל התאמתה ובהקשרים תרבותיים אחרים.



תרשים 1. מודל המחקר

השערות המחקר

יימצא קשר בין מוטיבציה, מטה-קוגניציה ואמונות לבין נכונותם של תלמידי בית ספר יסודי לפנות למוריהם בבקשת עזרה:

1. בקרב תלמידים המאמצים יותר מטרות למידה ופחות מטרות ביצוע, נכונות הפנייה לעזרה והתאמתה תהיינה גבוהות יותר.
 2. בקרב תלמידים בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות גבוהות יותר, נכונות הפנייה לעזרה והתאמתה תהיינה גבוהות יותר.
 3. ככל שהחוללות העצמית של התלמידים תהיה גבוהה יותר, נכונות הפנייה לעזרה והתאמתה תהיינה גבוהות יותר.
 4. ככל שתפיסת התועלת שבפנייה תהיה גבוהה יותר, נכונות הפנייה לעזרה והתאמתה תהיינה גבוהות יותר.
- החוללות העצמית ותפיסת התועלת והעלות הכרוכות בפנייה תתווכנה בין מוטיבציה ומטה-קוגניציה לבין התנהגות הפנייה לעזרה.

מתודולוגיה

המשתתפים

המחקר בחן את הרצף הגילאי בבית הספר היסודי. השתתפו בו 242 תלמידים, מהם 125 תלמידי כיתות ד' (51.6%) ו-117 תלמידי כיתות ו' (48.4%); מעט יותר בנות (53.7%) מאשר בנים (46.3%). גודל המדגם נקבע לפי תנאי הניתוח של מודל נתיבים AMOS: על כל פרמטר לפחות 10 משתתפים או לפחות 200 משתתפים במחקר (Kline, 2011). התלמידים למדו בשני בתי ספר יסודיים ממלכתיים במחוז מרכז, אשר נדגמו באקראי מתוך רשימת בתי ספר יסודיים ממלכתיים של משרד החינוך במרכז. בין שני בתי הספר לא נמצאו הבדלים במדדים אלו:

- מדד טיפוח - שני בתי הספר הם בעלי מאפיינים דומים על פי מדד הטיפוח של משרד החינוך. מדד זה מחושב לכל תלמיד וכולל רכיבים של השכלת ההורים, רמת ההכנסה לנפש במשפחה, פריפריאליות של בית הספר ושילוב של בני מהגרים.
- אקלים חברתי בכיתה (ראו הרחבה בסעיף "כלי המחקר").
- הוותק של המורות המלמדות בכיתות ד' ו-ו' והכשרתן המקצועית בשלוש השנים האחרונות.

כלי המחקר

המשתתפים ענו על שבעה שאלונים ובהם פריטים שנוסחו כהיגדים המוערכים בסולם ליקרט בן חמש דרגות: 1 = במידה מועטה ביותר; 5 = במידה רבה ביותר.

1. שאלון מטרות מוטיבציוניות

שאלון מטרות מוטיבציוניות נועד להבחין בין תלמידים המאמצים מטרות באוריינטציה של למידה לתלמידים המאמצים מטרות באוריינטציה של ביצוע. השאלון התבסס על תרגום

והתאמה של שאלון PALS, פרק 2 סעיף 1 (Midgley et al., 2000), וכלל 14 פריטים שייצגו שלושה ממדים של מטרות מוטיבציוניות:

1. ממד מטרות למידה: חמישה פריטים שייצגו את שאיפת התלמיד להרחיב את מידת השליטה וההבנה שלו. לדוגמה: "אני עושה את המשימות בכיתה מכיוון שאני רוצה ללמוד כמה שיותר". במחקר הנוכחי נמצאה עקביות פנימית, $\alpha=.74$.
2. ממד מטרות ביצוע התקרבות: חמישה פריטים שייצגו את כוונת התלמיד להפגין את יכולתו הלימודית ומיקוד תשומת ליבו בעצמי. לדוגמה: "אני רוצה להצליח יותר מתלמידים אחרים בפתרון משימות". במחקר הנוכחי נמצאה עקביות פנימית, $\alpha=.89$.
3. ממד מטרות ביצוע הימנעות: ארבעה פריטים שייצגו את כוונת התלמיד להימנע מלהפגין את חוסר יכולתו והעידו על מיקוד תשומת ליבו בעצמי. לדוגמה: "אחת המטרות העיקריות שלי בכיתה היא שאחרים לא יחשבו שאני טיפש". במחקר הנוכחי נמצאה עקביות פנימית, $\alpha=.74$.

ממדי המטרות המוטיבציוניות של כל תלמיד חושבו בהתאם לממוצע תשובותיו בשאלון.

2. שאלון מטה-קוגניציה

שאלון מטה-קוגניציה התבסס על תרגום והתאמה של שאלון MAI (Metacognitive Awareness Inventory) (Schraw & Dennison, 1994) וכלל 12 פריטים שבחנו שני מדדים: 1. מדד ידע קוגניטיבי: ידע הצהרתי, ידע הליכי וידע מותנה של הלומד, שהוערך באמצעות שישה פריטים. לדוגמה: "אני יודע כאשר אני מבין משהו". במחקר הנוכחי נמצאה עקביות פנימית, $\alpha=.66$.

2. מדד ויסות קוגניטיבי: הכוונה לתכנון, מעקב, ניהול מידע והערכה, שנבדקו באמצעות שישה פריטים. לדוגמה: "אני חושב על מספר דרכים לפתרון המשימה, ואז בוחר את הדרך הטובה ביותר". במחקר הנוכחי נמצאה עקביות פנימית, $\alpha=.73$.
בכל אחד ממדדים אלה חושב ממוצע התשובות של התלמיד. ככל שהציון גבוה יותר, היכולת המטה-קוגניטיבית שלו גבוהה יותר.

3. שאלון חוללות עצמית

שאלון חוללות עצמית נועד לבחון את האמונה של התלמידים ביכולתם לבצע משימה בכיתה. השאלון התבסס על תרגום והתאמה של שאלון PALS, פרק 2 סעיף 4 (Midgley et al., 2000), וכלל חמישה פריטים. לדוגמה: "אני בטוח שאני מסוגל להבין גם חומר קשה בשיעורים". במחקר הנוכחי נמצאה עקביות פנימית, $\alpha=.76$. מדד החוללות העצמית חושב כממוצע של התשובות. ממוצע גבוה מעיד על חוללות עצמית גבוהה של התלמיד.

4. שאלון תפיסת הפנייה לעזרה

שאלון תפיסת התועלת והעלות הכרוכות בפנייה לעזרה התבסס על תרגום והתאמה של השאלון של ניומן (Newman, 1990). השאלון כלל שמונה פריטים המחולקים לשני ממדים של תפיסת הפנייה לעזרה:

1. תפיסת תועלת הפנייה לעזרה: שלושה פריטים חיוביים שבגינם תלמידים נוטים לפנות לעזרה במהלך השיעור. לדוגמה: "כשאני שואל את המורה שלי שאלות בשיעורי שפה, זה עוזר לי ללמוד". במדד זה נמצאה במחקר הנוכחי עקביות פנימית, $\alpha=.57$.
2. תפיסת עלות הפנייה: חמישה פריטים שליליים שבגינם תלמידים נמנעים מלפנות לעזרה במהלך הלמידה בכיתה. לדוגמה: "התלמיד מתבייש לשאול שאלות". במדד זה נמצאה עקביות פנימית גבוהה יותר, $\alpha=.84$.
3. לכל תלמיד חושב ממוצע התשובות בכל ממד. ככל שהציון גבוה יותר, תפיסת התועלת או העלות הכרוכות בפנייה לעזרה גבוהה יותר.

5. שאלון נכונות התלמידים לפנות לעזרה

שאלון נכונות התלמידים לפנות לעזרה התבסס על תרגום והתאמה של השאלון של ניומן (Newman, 1990) וכלל תשעה פריטים, לדוגמה: "כשאני לא מבין כיצד לפתור את הבעיה, אני מוכן לפנות לעזרה". במחקר הנוכחי נמצאה עקביות פנימית, $\alpha=.76$. לכל תלמיד חושב ממוצע התשובות בפריטים השונים. ככל שהממוצע גבוה יותר, נכונות התלמיד לפנות לעזרה גבוהה יותר.

6. שאלון התאמת הפנייה של תלמידים לעזרה

שאלון התאמת הפנייה לעזרה התבסס על שאלון בעברית שפיתחו בטלר ושיבו (Butler & Shibaz, 2008), וכלל חמישה המתארים מצבים שבהם תלמידים יכולים להיתקל בקושי לימודי. התלמידים העריכו את יוזמת הפנייה שלהם למורה כדי לקדם את למידתם. לדוגמה: "דמיין לעצמך שהמורה נותנת שיעורי בית ואתה לא מבין את ההוראות שלה. האם תבקש מהמורה להסביר שוב את ההוראות?" במחקר הנוכחי נמצאה עקביות פנימית, $\alpha=.77$. לכל תלמיד חושב ממוצע התשובות בפריטים השונים. ככל שהממוצע גבוה יותר, כך קיימת התאמה גבוהה יותר של פניית התלמיד לעזרה.

7. אקלים חברתי בכיתה

כדי לפקח על משתנה האקלים החברתי בכיתה ולנטרל את השפעתו על משתני המחקר, הועבר לאוכלוסיית המחקר שאלון מקדים הבוחן את האקלים החברתי בכיתה. שאלון זה התבסס על תרגום והתאמה של שאלון ICEQ שחיבר פרייזר (Fraser, 1980). השאלון המקורי כולל חמישים היגדים המסווגים לחמישה ממדים: יחסים אישיים (personalization),

השתתפות (participation), עצמאות (independence), חקירה (investigation), הבחנה (differentiation). בכל ממד עשרה פריטים המוערכים בסולם של ליקרט בן חמש דרגות: 1 = אף פעם; 5 = תמיד.

המחקר הנוכחי בחן את התנהגות הפנייה של תלמידים למורים בבקשת עזרה, לפיכך התלמידים נדרשו לענות רק על עשר השאלות השייכות לממד "יחסים אישיים". שאלות אלו מתמקדות ביחסי הגומלין בין המורה לתלמיד הבודד, ומתייחסות לתחושת הרווחה האישית והחברתית של התלמיד בהקשר זה. לדוגמה: "המורה מתחשב בתחושות התלמיד". פרייזר (Fraser, 1980) דיווח על מקדם מהימנות פנימית של $\alpha=.79$ לשאלות שבדקו את יחסי הגומלין בין המורה לתלמיד. במחקר זה התקבל מקדם מהימנות מעט נמוך יותר, $\alpha=.75$. מהשאלון הופק לכל נבדק מדד אחד על פי חישוב ממוצע ההערכות שלו בשאלות השונות. ככל שהממוצע גבוה, תחושת הרווחה האישית והחברתית של התלמיד גבוהה יותר.

מהלך המחקר

כדי לתקף את השאלונים ולהתאימם לאוכלוסיית המחקר, תלמידים בכיתות ד' ו-ו', נערך מחקר מקדים (פיילוט) במשך שנה. החוקרות פנו לילדים בגילים הרלוונטיים וביקשו מהם לענות על שאלוני המחקר, כדי לוודא שהניסוח של השאלות מותאם לרמת התפתחותם. נבחרו באקראי כ-80 תלמידים, מחציתם בכיתה ד' ומחציתם בכיתה ו', והם לא נכללו במדגם הסופי של המחקר, ואף לא למדו בבתי הספר שנדגמו בו.

את השאלונים הסופיים העבירו עורכות המחקר בשני בתי ספר יסודיים במהלך יום הלימודים. טרם העברתם ניתן לתלמידים הסבר קצר על אופן מילוי השאלונים בדגש על משמעותה של סקלת התשובות. הודגש כי אין בשאלונים תשובות נכונות או לא נכונות, מאחר שהם בוחנים עמדות ודרך לימוד אישית. מילוי השאלונים ארך כ-40 דקות. מספר מצומצם של ילדים המתקשים בקריאה או כאלה הסובלים מליקויי למידה קיבלו סיוע פרטני, ועורכות המחקר הקריאו להם את השאלות.

ממצאים

המחקר המוצג בדק את הקשר בין התנהגות הפנייה לעזרה של תלמידי כיתות ד' ו-ו' אל מורים, כאשר הם נתקלים בקושי משימתי בכיתה, ובין הרכיבים של מודל הכוונה עצמית בלמידה: מוטיבציה (מטרות למידה ומטרות ביצוע), מטה-קוגניציה (ידע וויסות) ואמונות (חוללות עצמית ותפיסת תועלת ועלות הפנייה לעזרה).

בניתוח MANOVA של המדדים הנבדקים לא נמצא הבדל מובהק על פי דרגת הכיתה, $F(4,235)=1.35, p>.05$. לפיכך השערות המחקר נבדקו על כלל המדגם באמצעות מתאמי פירסון וניתוחי נתיבים בשיטת AMOS לבדיקת המודל המחקרי המוצג בתרשים 1. לוח 1 שלהלן מציג את מתאמי פירסון בין משתני המחקר.

לוח 1. מתאמי פירסון בין משתני המחקר (N=242)

| משתני המחקר | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|---|
| מטרות למידה | - | | | | | | | | |
| מטרות ביצוע | -0.09 | - | | | | | | | |
| ידע מטה-קוגניטיבי | .30*** | .02 | - | | | | | | |
| ויסות מטה-קוגניטיבי | .33*** | .13 | .48*** | - | | | | | |
| חוללות עצמית | .45*** | -.11 | .32*** | .17** | - | | | | |
| תועלת הפנייה | .32*** | .01 | .31*** | .27*** | .26*** | - | | | |
| עלות הפנייה | -.22** | .35*** | -.06 | -.02 | -.15* | -.10 | - | | |
| נכונות לפנייה | .36*** | -.08 | .32*** | .30*** | .36*** | .45*** | -.18* | - | |
| התאמת הפנייה | .34*** | -.13 | .29*** | .26*** | .38*** | .42*** | -.17* | .58*** | - |

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

על פי שאלון מטרות מוטיבציוניות חושבו לכל נבדק שלושה מדדים: מטרות למידה, מטרות ביצוע התקרבות ומטרות ביצוע הימנעות. בעלי מטרות ביצוע התקרבות מעוניינים להפגין יכולת גבוהה ביחס לאחרים. הם יתמידו בביצוע משימה מאתגרת כל עוד הם חווים הצלחה, וינסו להגיע להישגים גבוהים מאלה של חבריהם. לעומתם, בעלי מטרות ביצוע הימנעות שואפים להסתיר את יכולתם הנמוכה. הם פועלים באופן שמפחית את הסיכונים שלהם להיכשל ונוקטים אסטרטגיות שעוקפות מאמץ, כמו העדפה של משימות קלות שההצלחה בהן מובטחת או הימנעות ממשימות שנראות להם מאתגרות (Elliot & Church, 1997). במחקר המוצג נמצא מתאם גבוה בין שני המדדים של מטרות הביצוע (התקרבות והימנעות), ולכן נבנה מדד אחד, $r = .62, p < .001$. המדד הכולל למטרות ביצוע חושב על פי הממוצע של שני מדדי מטרות הביצוע. במדד זה נמצאה עקביות פנימית גבוהה, $\alpha = .88$.

מלוח 1 עולה כי קיימים מתאמים חיוביים ומובהקים ($p < .001$) בין מטרות למידה לבין הנכונות לפנייה לעזרה ($r = .36$) והתאמתה ($r = .34$). ממצאים אלה מאששים את ההשערה הראשונה של המחקר: תלמידים המאמצים יותר מטרות למידה ופחות מטרות ביצוע מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות למורים לעזרה ונוקטים פעולות מותאמות יותר כדי להתמודד עם קושי משימתי בכיתה, כמו ניסיון מקדים להתמודד עם הקושי באופן עצמאי או פנייה למורה בבקשת עזרה, כאשר אינם מסוגלים להתגבר על הקושי בכוחות עצמם.

נמצאו מתאמים חיוביים ומובהקים ($p < .001$) גם בין ידע מטה-קוגניטיבי לבין הנכונות לפנייה לעזרה ($r = .32$) והתאמתה ($r = .29$), ובין ויסות מטה-קוגניטיבי לבין הנכונות לפנייה לעזרה

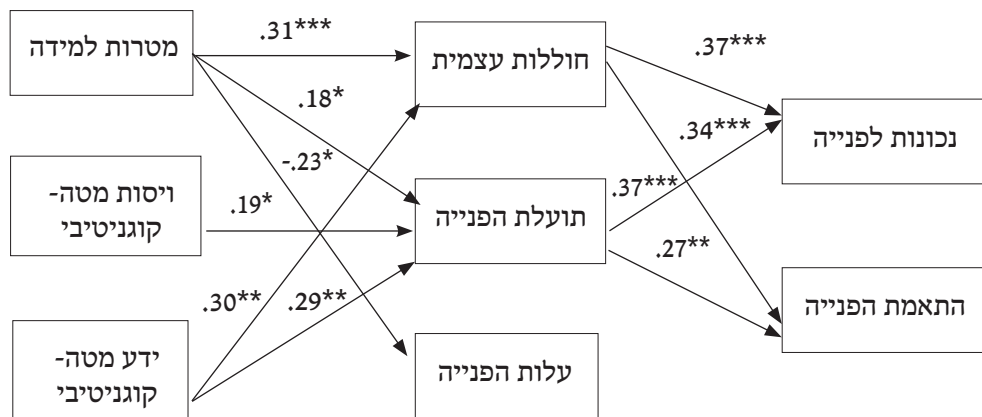
($r=.30$) והתאמתה ($r=.26$). ממצא זה מאשש את ההשערה השנייה של המחקר: תלמידים בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות גבוהות יותר (ידע וויסות) מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות לעזרה ונוקטים אסטרטגיות התנהגותיות מותאמות יותר כאשר הם נתקלים בקושי לימודי בכיתה. הלוח מראה שקיים מתאם גבוה ($p<.001$) בין החוללות העצמית לבין הנכונות לפנייה לעזרה ($r=.36$) ולהתאמתה ($r=.38$), וכן בין תפיסת התועלת בפנייה לעזרה לבין הנכונות לפנייה לעזרה ($r=.45$) ולהתאמתה ($r=.42$). לעומת זאת, נמצאו מתאמים מובהקים ($p<.05$) בקשר שלילי בין תפיסת העלות של הפנייה לעזרה לבין הנכונות לפנייה לעזרה ($r=-0.18$) והתאמתה ($r=-0.17$). הממצאים מאששים את ההשערה השלישית ואת ההשערה הרביעית של המחקר: ככל שהחוללות העצמית של התלמיד גבוהה יותר והוא תופס את התועלת שבפנייה לעזרה כגבוהה יותר, כך הנכונות שלו לפנות לעזרה והתאמתה גבוהות יותר. לעומת זאת, ככל שהתלמיד תופס את עלות הפנייה כגבוהה יותר, כך הנכונות שלו לפנות לעזרה והתאמתה נמוכות יותר.

לסיכום, תוצאות אלה מאששות את ארבע ההשערות הראשונות של המחקר, הטוענות לקשר בין רכיבי מודל ההכוונה העצמית בלמידה (מוטיבציה, מטה-קוגניציה ואמונות) לבין התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרה (נכונות והתאמה) ממורים.

השערת המחקר החמישית הייתה כי האמונות תתווכנה בין מוטיבציה ומטה-קוגניציה לבין הנכונות לפנייה לעזרה והתאמתה (תרשים 1). לבדיקת ההשערה נערכו ניתוחי נתיבים בשיטת AMOS המיועדת לבדיקת מודלים מבניים שיש בהם תיווך. ארבעה פרמטרים מבטאים את טיב ההתאמה של המודל התאורטי למודל האמפירי. שניים מהם מתייחסים לדמיון בין המודל ובין הקשרים, NFI, CFI. הדרישה בשניהם היא שהפרמטר במדדים אלה יהיה גדול מ-90, הנחשב למדד להתאמה טובה. שני המדדים האחרים מתייחסים להבדל בין ממצאי המודל ובין הקשרים הראשוניים בין משתני המודל. המדד של RAMSEA מבטא את גודל השוני ואמור להיות נמוך מ-0.05. ממד נוסף הוא χ^2 , שלא אמורה להימצא בו מובהקות. מדדי הנתיבים מספקים קריטריון נוסף להערכה.

בבדיקת המודל נמצא NFI=.95, CFI=.97. כן נמצא χ^2 לא מובהק, $\chi^2=13.94$, $df=7$, $p>.05$, ואילו RAMSEA נמצא 0.09. כלומר מתוך ארבעת הפרמטרים הייתה חריגה מהדרישות לטיב ההתאמה רק בפרמטר של RAMSEA. בתרשים 2 מוצגים מקדמים מובהקים במודל הנתיבים של הנכונות לפנייה לעזרה והתאמתה. במודל נמצא כי משתני המודל מסבירים 35% מהשונות בנכונות לפנות לעזרה ו-25% מהשונות בהתאמת הפנייה לעזרה. נציין כי לא נמצא קשר מתווך של מטרות ביצוע, ולכן משתנה זה אינו מופיע בתרשים.

מן התרשים עולה כי למטרות הלמידה יש תרומה מובהקת להסבר האמונות: חוללות עצמית ותפיסת תועלת ועלות הפנייה לעזרה. לידע המטה-קוגניטיבי יש תרומה מובהקת לחוללות העצמית ולתפיסת התועלת של הפנייה לעזרה, ולוויסות המטה-קוגניטיבי יש תרומה מובהקת לתפיסת התועלת של הפנייה לעזרה. אשר למשתנים המתווכים, רק למשתני החוללות העצמית ותפיסת תועלת הפנייה לעזרה נמצאה תרומה למשתנים התלויים (נכונות לפנייה לעזרה והתאמתה).



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

תרשים 2. מודל נתיבים להסבר השונות במדדי התנהגות הפנייה לעזרה

ממצאים אלה מעידים כי האמונות מתווכות בין מוטיבציה ומטה-קוגניציה לבין התנהגות הפנייה לעזרה (נכונות והתאמה), ולמעשה הם מחזקים את המודל שעומד בבסיס המחקר, ובדק את התנהגות הפנייה לעזרה בשני היבטיה כאחת האסטרטגיות במודל ההכוונה העצמית.

דיון

הכוונה עצמית בלמידה מזוהה כאחת ממטרות החינוך העיקריות במאה ה-21 (OECD, 2015). היא מתייחסת ליכולתו של הלומד להיות מודע למחשבותיו, לרגשותיו ולהתנהגותו במהלך הלמידה, לפקח עליהם ולנהל אותם כדי להשיג את מטרות הלמידה שלו (Zimmerman, 2000). בבסיס תאוריית ההכוונה העצמית עומדת ההבנה כי למידה אינה תהליך שקורה ללומדים - אלא תהליך שקורה על ידי הלומדים. התנהגות הפנייה של תלמידים לקבלת עזרה ממורים היא אחת האסטרטגיות של הכוונה עצמית שלא נחקרה בהקשר הישראלי על שני היבטיה (נכונות והתאמה) בה בעת, ובהקשר הוליסטי של כל רכיבי מודל ההכוונה העצמית. מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרת מורים כאשר הם נתקלים בקשיי למידה בכיתה, על שני היבטיה, לבין רכיבי ההכוונה העצמית: מוטיבציה (מטרות למידה ומטרות ביצוע), מטה-קוגניציה (ידע וויסות) ואמונות (חוללות עצמית ותפיסת תועלת ועלות הפנייה לעזרה), וזאת בהקשר של מערכת החינוך היסודי בישראל. היכולת להיעזר במורים כדי להתמודד עם קשיים בתהליך הלמידה היא אסטרטגיה מרכזית בכיתה לקידום הלומד ולהתפתחותו, ועל כן מחקר זה התמקד בפנייה לעזרה ממורים. ממצאי המחקר נדונים להלן לפי סדר השערות, ובהתאם לכל אחד מהרכיבים שנבחנו.

קשרים בין מוטיבציה (מטרות למידה ומטרות ביצוע) להתנהגות הפנייה לעזרה המחקר בדק את הקשר בין מוטיבציה לבין נכונות של תלמידי בית ספר יסודי לפנות לעזרת מורים ואת התאמתה של הפנייה. הממצאים מעידים כי תלמידים המאמצים יותר מטרות למידה מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות למורים לקבלת עזרה, ומשתמשים יותר באסטרטגיות התנהגותיות מותאמות כדי להתמודד עם קושי לימודי, בהשוואה לאלה המאמצים יותר מטרות ביצוע. ממצאים אלה מאששים את השערת המחקר הראשונה ועולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים אשר נערכו בארצות הברית ובנורווגיה, ובחנו לרוב רק היבט אחד של התנהגות הפנייה לעזרה בקרב תלמידי בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים וסטודנטים - נכונות (Karabenick, 2003; Newman, 1990) או התאמה (Newman & Schwager, 1995; Skaalvic & Skaalvic, 2013).

הממצאים הנוכחיים מחזקים מחקרים אחרים המעידים כי תלמידים המאמצים יותר מטרות למידה מעוניינים בעזרה כדי לרכוש ידע שחסר להם ולשפר מיומנויות שיסייעו להם להתמודד עם בעיות עתידיות, ולכן מגלים נכונות גבוהה יותר לבקש עזרה. הם נוטים יותר לחפש אחר מידע הקשור למשימה וכן לבקש אישור של מורים למשימה שביצעו. אסטרטגיות מותאמות אלה מסייעות להם לאתר טעויות, להתמודד עם קשיים ולשפר את יכולתם לבצע משימות. לעומתם, תלמידים המאמצים יותר מטרות ביצוע חוששים שהפנייה לעזרת מורים תחשוף בפני אחרים את חוסר יכולתם, ולכן מגלים נכונות נמוכה לפנות לעזרה כאשר הם נתקלים בקושי לימודי (Karabenick, 2003, 2006). בהתאם לכך, גם אסטרטגיות הפנייה שלהם אינן מותאמות לקידום למידתם: הם מגלים תלות גבוהה מדי במורה או נמנעים מלפנות לעזרה גם כאשר הם זקוקים לה. נראה כי העדפתם לסיים את עבודתם במהירות וללא מאמצים, או ניסיונם להימנע מלעמוד לביקורת בשל יכולת נמוכה, מביאים אותם לנקוט אסטרטגיות התנהגותיות שאינן תורמות לשיפור הבנתם (Newman, 2008).

במערכת החינוך בישראל שימשה תאוריית ההכוונה העצמית ללמידה מסגרת להתערבויות שמטרתן להגביר את רמת המוטיבציה של התלמידים. אחת מהן היא התוכנית ל"קידום צמיחה אישית וחברתית בבתי הספר" (עשור, 2005; קפלן ועשור, 2001), השואפת להפוך את בית הספר למקום מקדם צמיחה המספק תמיכה לצרכים הנפשיים של תלמידים ומורים. התוכנית יושמה בארבעה בתי ספר יסודיים במשך שלוש שנים. מחקר ההערכה הראה כי התלמידים בבתי הספר שתוכנית ההתערבות יושמה בהם, גילו עניין רב יותר והשקעה רבה יותר בלימודים, ותפסו את מוריהם כתומכים יותר באוטונומיה שלהם, בהשוואה לתלמידים בבתי ספר שלא התקיימה בהם תוכנית ההתערבות (קפלן ועשור, 2001). ההסבר הוא שהצבת משימות בעלות משמעות ומתן אוטונומיה לתלמידים מקדמים את המוטיבציה של התלמידים ומעודדים אותם להציב מטרות למידה (Ames, 1992). קפלן ועשור (2001) מדגישים את מעורבותם התומכת של המורים בחיזוק המוטיבציה של התלמידים בכיתה (התייחסות לכך מובאת בסעיף "היבט יישומי - השלכות חינוכיות").

קשרים בין מטה-קוגניציה (ידע וויסות) להתנהגות הפנייה לעזרה ממצאי המחקר מלמדים כי תלמידי בית ספר יסודי שהם בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות גבוהות יותר מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות למורים לעזרה, ונוקטים יותר אסטרטגיות התנהגותיות מותאמות, בהשוואה לתלמידים בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות נמוכות יותר. ממצאים אלה מאששים את השערת המחקר השנייה, מכילילים ומחזקים מחקרים קודמים שבחנו את הקשר בין מטה-קוגניציה לנכונות הפנייה לעזרה בקרב סטודנטים בארצות הברית (Coutinho & Neuman, 2008; Karabenick & Knapp, 1991). העדויות הנוכחיות מאפשרות להכליל ולטעון כי תלמידים בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות גבוהות יותר עוקבים אחר חשיבתם, מתכננים מראש את פעולותיהם, מזהים איזה מידע חסר להם להשלמת המשימה ומגלים נכונות גבוהה יותר לפנות למורה לקבלת עזרה.

כזכור, במחקרים שנערכו בקוריאה ובאנגליה עלו ממצאים סותרים באשר לקשר בין מטה-קוגניציה להתאמת הפנייה לעזרה בקרב תלמידי בית ספר יסודי וחטיבות ביניים (Bong, 2009; Carr et al., 2013; Newman, 2000, 2008). המחקר הנוכחי תומך בטענה כי תלמידים בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות גבוהות נוטים יותר לנקוט אסטרטגיות התנהגותיות מותאמות כדי לפתור את המשימה באופן מוצלח. לעומתם, בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות נמוכות יותר נוקטים לרוב אסטרטגיות פנייה שאינן מותאמות לקידום הבנתם ולמידתם. ייתכן שהסיבה לכך היא שרובם אינם מודעים כלל לכך שחסרים להם הידע או המיומנויות הנחוצים להשלמת המשימה הלימודית, ובהלימה לכך - גם אסטרטגיית הפנייה שלהם לעזרה אינה מותאמת להשגת הכלים החסרים (Winne, 2011).

קשרים בין חוללות עצמית להתנהגות הפנייה לעזרה במחקר הנוכחי נמצא כי ככל שהחוללות העצמית של תלמידי בית הספר היסודי גבוהה יותר, הם מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות למורים לעזרה ונוקטים יותר אסטרטגיות פנייה מותאמות. ממצאים אלה מאששים את השערת המחקר השלישית ועולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים שבחנו את הקשר בין חוללות עצמית לנכונות הפנייה לעזרה בקרב סטודנטים בארצות הברית (Coutinho & Neuman, 2008; Kitsantas & Chow, 2007). המחקר המוצג מרחיב את היריעה התאורטית ומעיד כי תלמידים בעלי חוללות עצמית גבוהה מייחסים את הקושי הלימודי שלהם לחוסר במיומנות מסוימת או במאמץ; הם חוששים פחות מהאופן שבו ייתפסו בעיני אחרים, ולכן מגלים נכונות גבוהה לפנות למורים לקבלת עזרה כאשר הם נתקלים בקושי לימודי אחרים, ולכן מגלים נכונות גבוהה לפנות למורים לעזרה כאשר הם נתקלים בקושי לימודי אחרים (Newman & Goldin, 1990; Ryan & Pintrich, 1997). לעומתם, בעלי חוללות עצמית נמוכה מטילים ספק ביכולותיהם לבצע משימות, הם חוששים מביקורת של אחרים אם יפנו למורים לקבלת עזרה, ולכן מגלים נכונות נמוכה יותר לפנות לעזרה גם כאשר הם זקוקים לה (Coutinho & Neuman, 2008; Kitsantas & Chow, 2007).

כאמור, מחקרים קודמים בארצות הברית וביפן העלו ממצאים סותרים באשר לקשר בין חוללות עצמית לבין התאמת הפנייה לעזרה בקרב תלמידי בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים

וסטודנטים (Howley, 2014; Madni, 2008; Ryan & Shin, 2010; Williams & Takaku, 2011). ממצאי המחקר הנוכחי מסייעים להכליל ולחזק את הטענה כי תלמידים בעלי חוללות עצמית גבוהה שואפים לשפר את הבנתם ולהתקדם בלמידה; הם רואים את הפנייה לעזרה כאסטרטגיית למידה יעילה, ולכן נוקטים יותר אסטרטגיות התנהגות מותאמות כאשר הם נתקלים בקושי לימודי. בניגוד להם, בעלי חוללות עצמית נמוכה מודאגים יותר מהדימוי העצמי שלהם ומהאופן שבו אחרים תופסים את היכולות שלהם, ולכן מעדיפים להימנע מלפנות למורה לקבלת עזרה, גם כאשר הם אינם יכולים להתמודד עם המשימה בכוחות עצמם.

יש לציין כי הניסיון לחקור את החוללות העצמית של תלמידים הוא מאתגר, שכן יש גורמים התורמים לאומדן שגוי של חוללות עצמית. רוב תלמידי בתי הספר היסודיים תופסים את יכולת הביצוע שלהם כגבוהה בהרבה מכפי שמראים ביצועיהם בפועל (Klassen, 2006). הערכה שגויה זו קשורה לגורמים שונים, ובהם חוסר ניסיון, הטיות אישיות המתרחשות תוך כדי מעקב וויסות החוללות העצמית, קבלת משוב שגוי לאורך זמן, מודעות נמוכה של תלמידים למיומנויות או ליכולות שלהם לבצע משימה מסוימת או חוסר בידע הנדרש לביצוע משימה. הערכה יתרה מאפיינת לרוב תלמידים בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות נמוכות והישגים נמוכים (שם). תלמידים אלה עשויים להשלוח את עצמם שיש בידם הידע הנדרש או המיומנות המתאימה להשלמת משימה גם כשבפועל אין הדבר כך, ולכן עשויים לגלות נכונות נמוכה לפנות לעזרה ולהימנע מליזום פנייה. עם זאת, בנדורה (Bandura, 1997) סבור כי עדיף שתלמידים יעריכו את עצמם גבוה מעט יותר מיכולת הביצוע שלהם בפועל. לטענתו, זהו "אומדן אופטימי" התורם לקידום של מימוש עצמי ולהישגים אישיים, מחזק תחושה פסיכולוגית חיובית, מעודד התמודדות עם אתגרים ומגביר את המחויבות האישית והמעורבות במשימה. אומדן ריאלי, לעומת זאת, מותיר את התלמיד באזור הנוחות שלו ואינו מוביל אותו ללקיחת סיכונים. התלמיד מניח שהרגלי הלמידה שלו טובים ואינם טעונים שינוי ושיפור (שם). מאחר שאומדן חוללות עצמית שגוי, בדרך כלל גבוה באופן מוגזם, שכיח בבתי הספר ומפריע לקידום הלמידה, חשוב לטפח אמונות חוללות עצמית כך שיתרמו להתנהגות הפנייה של תלמידים לעזרה.

החל מתשס"ח מיושמת במערכת החינוך בישראל רפורמת "אופק חדש", השואפת לתגבר את המענים לתלמידים מתקשים. רפורמה זו מתמקדת בהרחבת היקפן של השעות הפרטניות ובסביבת עבודה בקבוצות קטנות עם מורים, ומדגישה את טיפוח תחושת החוללות העצמית של התלמידים (זיידנר, 2010). גישה זו מעידה על תפיסה חינוכית המצפה מהצוותים החינוכיים להתייחס גם לצורכיהם הרגשיים והחברתיים של התלמידים כדי לקדם את הצלחתם הלימודית (כהן-נבות ואחרים, 2009). מחקרים מצביעים על כך שליכולות אקדמיות לצד יכולות רגשיות-חברתיות יש תרומה ניכרת להישגים לימודיים (DiPerna & Elliot, 2002). בספר ההכלה, המציג את הרציונל העומד בבסיס יעד ההכלה של משרד החינוך, מציינת מנכ"לית משרד החינוך דלית שטאובר כי "מתן יחס אישי, טיפוח תחושת המסוגלות וגיוון בדרכי ההוראה, ישפרו את סיכויי תלמידינו בכלל והמתקשים בפרט לממש את הפוטנציאל הגלום בהם ולהגיע להישגים גבוהים" (משרד החינוך, 2012, עמ' 7).

קשרים בין תפיסת תועלת ועלות הפנייה לעזרה לבין התנהגות הפנייה לעזרה ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בהשערה הרביעית ומחזקים מחקרים ראשוניים שנערכו בארצות הברית בקרב תלמידי בתי ספר יסודיים (Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984; Newman, 1993; Newman & Schwager, 1993; Newman & Goldin, 2000): תלמידים המבינים יותר את התועלת בפנייה לעזרה מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות למורים לעזרה ונוקטים יותר אסטרטגיות עזרה מותאמות. ניומן (Newman, 2000) טוען כי תלמידים התופסים את התועלת בפנייה לעזרה רואים במורים דמויות חיוביות שאפשר לפנות אליהן ולקבל מענה מותאם לצורכיהם, מאמינים ששאלת שאלות יכולה לתרום לשיפור למידתם ורואים את הפנייה ככלי יישומי לקידום הבנתם. חיזוק לכך נמצא במחקרו של קרבניק (Karabenick, 2006), הטוען כי בכיתות שבהן מורים ענו תשובות קצרות לשאלות מורכבות, נטו התלמידים במשך הזמן לגלות נכונות נמוכה יותר לפנות לעזרה.

בניגוד לכך, תלמידים שתופסים יותר את עלות הפנייה לעזרה מגלים נכונות נמוכה לפנות למורים לקבלת עזרה, ואסטרטגיות הפנייה שלהם פחות מותאמות לקידום למידתם (Newman, 2000). תלמידים אלה מאמינים שהמורים אינם פנויים או אינם רוצים לעזור להם, ולעיתים הם חוששים מתגובה שלילית של המורים אם יפנו אליהם בבקשת עזרה. במקרים אחרים הם מתביישים או חוששים שפנייה לעזרה תחשוף את חוסר היכולת שלהם ותתייג אותם כטיפשים בעיני הסביבה החברתית. בשל הצורך להגן על הערך העצמי שלהם הם מעדיפים להימנע מפנייה לעזרה גם כאשר הם זקוקים לה (שם).

במחקר שנערך בישראל על פנייה לעזרה של מתבגרים על רקע בעיות רגשיות-חברתיות נמצא כי מאפיינים רגשיים של מקור העזרה, כמו קרבה, אמינות ונכונות לעזור, מעודדים פנייה של מתבגרים לעזרה יותר ממאפיינים של רמת מקצועיותו של המסייע (צוקרמן וקאים, 2011). בהקשר זה יש עדויות לכך כי השעות הפרטניות במסגרת רפורמת "אופק חדש" תרמו לחיזוק הקשר בין מורים לתלמידים (ראמ"ה, 2010). ייתכן שהן אף ביססו אצל התלמידים תפיסה הרואה במורים דמויות הנענות לפנייתם, נותנות מענה לצורכיהם הרגשיים והלימודיים ומקדמות את צמיחתם. נראה כי תפיסה זו בתורה ייעלה את התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרת מוריהם במערכת החינוך היסודי בארץ.

האמונות כמתווכות את התנהגות הפנייה לעזרה הממצאים הנוכחיים מאששים את ההשערה החמישית ותומכים במודל התאורטי של הכוונה עצמית בלמידה העומד בבסיס המחקר: האמונות הן גורמים מתווכים בין מטרות למידה ומטה-קוגניציה לבין התנהגות הפנייה לעזרה. במילים אחרות, תלמידים המאמצים יותר מטרות למידה ו/או בעלי יכולות מטה-קוגניטיביות גבוהות יותר מגלים חוללות עצמית גבוהה יותר ו/או תופסים יותר את התועלת בפנייה לעזרה. ככל שהחוללות העצמית של התלמידים גבוהה יותר ו/או תפיסתם את תועלת הפנייה לעזרה גבוהה יותר, הם מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות למורים לקבלת עזרה ועושים שימוש רב יותר באסטרטגיות פנייה המותאמות לקידום למידתם. תוצאות

אלה תומכות בממצאי מחקרים קודמים שנערכו בקרב תלמידי בתי ספר יסודיים וחיטבות ביניים בארצות הברית ומעידים כי חוללות עצמית היא גורם מתווך בין רכיבי הכוונה עצמית בלמידה (Pajares, 1996; Pajares & Kranzler, 1995), וכך גם תפיסת התועלת והעלות של הפנייה לעזרה (Newman, 1990; Ryan & Pintrich, 1997). יתרה מכך, תוצאות אלה מדגישות את התפקיד המרכזי שיש לאמונות של תלמידי בית ספר יסודי ואת השפעתן על התנהגות הפנייה שלהם לעזרת מורים במערכת החינוך בישראל. הן תומכות בטענה הכוללת הגורסת כי אמונות מעצבות את הכוונות ההתנהגותיות ואת הפעולות היישומיות שתלמידים נוקטים כדי להשיג את מטרותיהם הלימודיות (Zimmerman, 2000). אפשר לומר שחוללות עצמית ותפיסת תועלת הפנייה לעזרה הן גורמים מנבאים לנכונותם של תלמידי בית ספר יסודי לפנות למורים לקבלת עזרה, ולהתנהגות האסטרטגית שלהם בכיתה כאשר הם נתקלים בקושי לימודי (ראו תרשים 1). תוצאות אלה מדגישות את המשקל היחסי הגבוה שיש לאמונות בהתנהגות הפנייה של תלמידים לעזרה ממורים כרכיב במודל הכוונה העצמית בלמידה במערכת החינוך היסודי בישראל.

תרומת המחקר

למחקר תרומה תאורטית ויישומית. מבחינה תאורטית המחקר הרחיב את הבנת ההתנהגות של פנייה לעזרה בפרספקטיבה דו-ממדית המתייחסת הן לנכונות לפנייה לעזרה הן להתאמתה, וזאת כאסטרטגיה במודל של הכוונה עצמית בלמידה המאגם רכיבים מוטיבציוניים, מטה-קוגניטיביים ואמונות. בפרט, הספרות התאורטית אינה מציגה מחקרים שבחנו בה בעת קשרים מתווכים בין אמונות לבין שני היבטי התנהגות הפנייה לעזרה. במובן זה המחקר הנוכחי תורם לגוף הידע התאורטי הקיים ומרחיב אותו.

רוב הספרות המחקרית בנושא התנהגות הפנייה לעזרה עוסקת בגילים מבוגרים, מעל גיל 12 (Coutinho & Neuman, 2008; Nelson & Ketelhut, 2008; Pintrich & Zusho, 2007). המחקר הנוכחי התמקד בתלמידי בתי ספר יסודיים בגילים צעירים יותר (9-12). בספרות יש ספקות באשר ליכולתה של קבוצת גיל זו להפעיל מיומנויות מטה-קוגניטיביות בכלל (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006), ובהקשר של פנייה לעזרה בפרט. ממצאי המחקר תורמים לחידוד הנושא ומצביעים בבירור על קשרים חיוביים בין המטה-קוגניציה לבין התנהגות הפנייה לעזרה על שני היבטיה בקרב לומדים צעירים יותר. נוסף על כך, ממצאי מחקרים קודמים שנערכו ברחבי העולם מעידים כי להקשר התרבותי יש השפעה על התנהגות של תלמידים בפנייה לעזרת מורים (Kudo & Simkin 2003; Wright & Lander, 2003). המחקר המוצג תורם להבנת התנהגות זו בהקשר התרבותי הישראלי.

היבט יישומי - השלכות חינוכיות

ממצאי המחקר מעידים כי התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרת מורים קשורה למכלול רכיבי SRL: מוטיבציה, מטה-קוגניציה ואמונות. לממצאים אלה יש השלכות מעשיות על חינוך והוראה

בכיתה. ההמלצות המובאות מושתתות על גישות הוראה המטפחות רכיבים אלה במטרה ליעל את התנהגות הפנייה לעזרה של תלמידים ממורים בפרט, ולהגביר את המכוונות העצמית בלמידה בכלל.

מטרות מוטיבציוניות (למידה וביצוע)

לפי ניומן (Newman, 2000), התאמה בין המטרות האישיות של התלמידים לבין המטרות הכיתתיות שהמורים מציבים משפיעה על ביצועי התלמידים, על התנהגות הפנייה שלהם לעזרה ועל הישגיהם הלימודיים. לטענתו, כשהמטרות האישיות והכיתתיות הדגישו ביצוע, התחזקה הנטייה של התלמידים להימנע מפנייה לעזרה; כאשר תלמידים המאמצים מטרות ביצוע עבדו בכיתה המדגישה מטרות למידה, הם הצליחו להתגבר על נטיות אישיות של הימנעות מפנייה לעזרה. מכאן שבאמצעות הדגשת מטרות למידה בכיתה המורים יכולים לעודד את התנהגות הפנייה של תלמידים כאשר הם נתקלים בקושי לימודי.

מטה-קוגניציה

מורים יכולים לנקוט אסטרטגיות הוראה המקדמות את כישוריהם הקוגניטיביים והמטה-קוגניטיביים של התלמידים ומטפחות את התנהגות הפנייה שלהם לעזרה. להלן כמה דוגמאות: (א) מורים הנוקטים שאילת שאלות בשיעור כדי לאבחן תפיסות שגויות של תלמידים יכולים לסייע להם לחשוב ולשאול שאלות - הן לגבי עצמם הן לגבי אחרים - באופן שתומך במעקב העצמי שלהם אחר הבנתם (Maehr & Anderman, 1993); (ב) היענות לפניות התלמידים ועידוד של שימוש אסטרטגי בעזרה שניתנת להם (כמו לחזור לתשובה שגויה ולנסות לפתור את הבעיה) מאפשרים לתלמידים להתמודד עם קשיים וללמוד ששאלת שאלות תורמת לפתרון בעיות (שם); (ג) מתן מתווה הנחיות לביצוע המשימה ולאחר מכן הדגמה מסייעים לתלמידים לעקוב אחר התקדמותם ולזהות בדיוק רב יותר אם והיכן הם זקוקים לעזרה (Karabenick & Dembo, 2011).

חוללות עצמית

תחושת החוללות העצמית מושפעת מכמה מקורות מידע, אך במיוחד מצפייה במורים ובתלמידים אחרים המתמחים ביישום מיומנות מסוימת או דנים בנושא מסוים וכן מהדגמה. הדגמה של מורים כוללת בדרך כלל חלוקה של משימה מורכבת לתת-משימות והנחיית התלמידים לפתור כל חלק בנפרד (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006). המשוב שהמורים מספקים לתלמידים בתהליך ביצוע המשימה המורכבת יכול לתרום לחיזוק תחושת החוללות העצמית שלהם ולקדם את התנהגות הפנייה שלהם לעזרה בדרכים אלה: (א) מתן הנחיה או רמזים ולא דווקא תשובה ישירה כאשר תשובת התלמיד שגויה; (ב) מתן הערות אישיות מעודדות שמתמקדות ביכולות ובחולשות ספציפיות בביצועים, ולא דווקא בהערכות כלליות; (ג) שימוש בדוחות התקדמות אישיים ולא בציונים תקינים או נורמטיביים (Maehr & Anderman, 1993).

דרכי הוראה שיתופיות

דרכי הוראה שיתופיות תורמות גם הן לחיזוק תחושת החוללות העצמית של התלמידים (Ryan & Patrick, 2001). למידה שיתופית מדגישה רכיבים של יחסי גומלין בין תלמידים וכוללת עבודה קולקטיבית ביניהם בקבוצות קטנות, ללא התערבות ישירה ומיידית של המורה. בלמידה מסוג זה התלמידים חותרים להשיג את מטרותיהם תוך כדי שיתוף פעולה ביניהם (ויגוצקי, 2004). סביבה זו מזמנת לתלמידים אפשרות לתאם ביניהם ציפיות, לקיים אינטראקציות, להחליף רעיונות, להביע דעות ועמדות ולהיחשף לאפשרויות אחרות (Webb & Palincsar, 1996). ניומן (Newman, 2000) טוען כי תלמידים שעובדים בקבוצות קטנות פונים יותר בבקשת עזרה אל תלמידים אחרים ואל מורים מאשר תלמידים העובדים במסגרת כלל-כיתתית. בקבוצה הקטנה ובמסגרת הפרטנית התלמידים חשים פחות מבוכה בפני עמיתיהם ובפני המורים, חוששים פחות לחשוף בפניהם את הקשיים שלהם ומרגישים נוח יותר לשאול שאלות ולפנות בבקשת עזרה כשהם נתקלים בבעיה לימודית. בד בבד, במסגרת הקבוצתית והפרטנית למורים יש הזדמנות לאבחן ולשפר נקודות חלשות אצל התלמידים ולטפח אצלם רכיבי SRL הקשורים להתנהגות הפנייה לעזרה, כפי שמפורט לעיל. סביבה לימודית זו מאפשרת לתלמידים לטפח מיומנויות למידה עצמאיות ולחווה הצלחות (Ryan & Patrick, 2001), וכך הם בונים תחושת חוללות עצמית חיובית. רפורמת "אופק חדש" במערכת החינוך היסודי בישראל היא פלטפורמה לחיזוק התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרת מורים באמצעות למידה במסגרות קבוצתיות ופרטניות.

תפיסת הפנייה לעזרה

מחקרים מעידים כי כשמורים מעורבים באופן אישי בחיי תלמידיהם, התלמידים חשים שמכבדים אותם. תחושה זו בתורה משפיעה על אמונות התלמידים ועל אימוץ אסטרטגיות התנהגותיות המקדמות את התפתחותם ואת הישגיהם הלימודיים (Newman, 2000; Skinner, 2008; Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). מעורבות המורים באה לידי ביטוי לרוב בדרכים אלו: (א) רגש - חיבה כלפי התלמיד, הערכה כלפיו והנאה ממנו; (ב) השקעת משאבים - סיוע, זמן ואנרגיה; (ג) אמינות - זמינות בעת הצורך; (ד) מכוונות לתלמיד - הבנת הצרכים האישיים והאקדמיים שלו (Newman, 2008). כאשר תלמידים חווים את המורים כתומכים בלמידתם מתעוררת בהם תפיסת התועלת שבפנייה לעזרה. בניגוד לכך, כאשר תלמידים חווים את המורים כלא אמינים, לא זמינים או חסרי רצון לסייע, מתגברת בהם תפיסת העלות הכרוכה בפנייה לעזרה (Newman, 2000).

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

מחקר זה התמקד בחקר התנהגות הפנייה לעזרה כאסטרטגיה יעילה לטיפוח הלמידה במודל ההכוונה העצמית. עם זאת, המדגם מוגבל שכן הוא בחן רק תלמידי כיתות ד' ו-ו' משני בתי ספר יסודיים ממלכתיים במרכז הארץ, וגם חסרה בו התייחסות להישגי התלמידים. מומלץ להרחיב מחקר זה לקבוצות גיל נוספות, לאזורים גיאוגרפיים ולהקשרים תרבותיים אחרים ולסביבות

למידה שונות, דוגמת למידה באמצעות טכנולוגיה ואפשרויות של פנייה לעזרה וירטואלית. עוד אנו מציעות לבדוק במחקר המשך את התנהגות הפנייה לעזרה במודל המוצע ובהקשר של הישגים לימודיים בתחומי דעת שונים.

המחקר השתמש במגוון כלי מחקר כמותיים המתייחסים להצהרת הלומד (offline). אולם ילדים צעירים מתקשים לעיתים להעריך את יכולותיהם באופן מדויק ומהימן באמצעות שאלונים. לרוב קיימים פערים בין הצהרותיהם ליכולותיהם בפועל, דוגמת נטייתם להערכת יתר את החוללות העצמית שלהם (Klassen, 2006). לכן יש להתייחס בזהירות להצהרות התלמידים, ובמחקרים הבאים להעדיף לבצע הערכות באמצעות כלי מחקר אותנטיים שונים הכוללים תצפיות וראיונות בזמן אמת, וכך לבדוק גם קשרים אחרים שיכולים להסביר את ממצאי המחקר, ובהם שיטות הוראה ורמת האקלים הלימודי.

מחקרים אחרים מעידים כי תלמידי בית ספר מתמודדים לא רק עם אתגרים אקדמיים, אלא גם עם אתגרים חברתיים בסביבת בני גילם. התלמידים בכיתה חולקים חוויות משותפות, מחליפים ביניהם מידע ולומדים זה מזה. האינטראקציה ביניהם היא אקדמית הן חברתית (Karabenick & Dembo, 2011). לכן יהיה מעניין לחקור את התנהגות הפנייה של תלמידים לעזרת בני גילם, בהשוואה לפנייה לעזרת מורים.

לסיום, אנו מציעות לבנות תוכניות התערבות הכוללות את כל רכיבי ההכוונה העצמית לטיפוח התנהגות הפנייה לעזרה. תוכניות אלה תתמקדנה בתרגול הפנייה לעזרה בטכניקה של שאילת שאלות עצמיות, ובהן מה עליי לשאול? את מי לשאול? כיצד עליי לנסח את השאלה? (Newman, 2008). טכניקה זו נמצאה יעילה בטיפוח רכיבי ההכוונה העצמית בלמידה (Kramarski & Mevarech, 2003; Mevarech & Kramarski, 2014), אך לא נוסתה באופן ישיר על טיפוח התנהגות הפנייה לעזרה. נוסף על כך מומלץ לבדוק את השפעתן של תוכניות האימון על מארג הקשרים במודל שהצענו ועל הישגי הלומדים.

מקורות

בנבנישת, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2000). אלימות במערכת החינוך תשמ"ט. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית.

גילת, י', שגיא, ר', ראובני, ת', עזר, ח' ובר-המבורגר, ר' (2011). חיפוש עזרה בנושא חומרים פסיכו-אקטיביים (סמים ואלכוהול): השוואה בין תפיסות תלמידים, מורים ויועצים חינוכיים. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), "אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה": התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה - קובץ מחקרים בחינוך ובחברה (עמ' 111-134). תל-אביב: מכון מופ"ת. ויגוצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

זיידנר, מ' (2010). אינדיקטורים אפקטיביים בסביבות חינוכיות. בתוך מ' יוסטמן וג' בוקובזה (עורכים), קווים מנחים לרענון מערך האינדיקטורים לחינוך בישראל: סיכום, מסקנות והמלצות (עמ' 132-139). ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

יבלון, י"ב (2011). נכונותם של תלמידים מתבגרים לפנות לעזרת מורים, הורים וחברים בעקבות אלימות בבית הספר. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), "אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה": התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה - קובץ מחקרים בחינוך ובחברה (עמ' 169-196). תל-אביב: מכון מופ"ת.

יבלון, י"ב (2013). פנייה לעזרה של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, הלומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד בעקבות אלימות בבית הספר. אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך, המגמה לייעוץ חינוכי.

יבלון, י"ב (2015). פניית תלמידים לעזרת הצוות החינוכי בבית הספר בעקבות אלימות ומצוקה בבית. נקודת מפגש, 8, 35-37.

כהן-נבות, מ', לוי, ד', קונסטנטינוב, ו', עוואדיה, א', ברוך-קוברסקי, ר' וחסין, ט' (2009). מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים: דוח מסכם מדעי. ירושלים: מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל.

משרד החינוך (2012). ספר ההכלה: ברור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה. ירושלים: גף פרסומים, משרד החינוך.

עשור, א' (2005). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. אאוריקה, 20, 167-190.
צוקרמן, ד' וקאים, ד' (2011). עמדות של מתבגרים כלפי חיפוש עזרה נפשית ממקורות סיוע פורמליים ובלתי פורמליים. חברה ורווחה, לא(3), 411-436.

קפלן, א' ועשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר - הלכה ומעשה. חינוך החשיבה, 20, 13-15.

ראמ"ה (2010). ממצאים ראשוניים ממחקר פיזה 2009: מחקר בינלאומי לבדיקת תלמידים בני 15 באוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים. ירושלים: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך.

שגיא, ר', עזר, ח', גילת, י' וראובני, ת' (2008). פניות לעזרה בנושא של חומרים פסיכו-אקטיביים (סמים ו/או אלכוהול): השוואה בין תפיסות של תלמידים, מורים ויועצים חינוכיים. דוח מחקר שהוגש לרשות הלאומית למלחמה בסמים ולרשות המחקר, ההערכה והפיתוח במכללת לוינסקי לחינוך.

Aleven, V. (2013). Help-seeking and intelligent tutoring systems: Theoretical perspectives and a step towards theoretical integration. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 311-335). New York: Springer.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Company.

Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 879-896.

- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction, 18*, 453–467.
- Carr, A., Luckin, R., Yuill, N., & Avramides, K. (2013). How mastery and performance goals influence learners' metacognitive help-seeking behavior when using Ecolab. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 659–668). New York: Springer.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environ Res, 11*, 131–151.
- DiPerna, J., & Elliott, S. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review, 31*, 293–297.
- Dunslosky, J., & Thiede, K. W. (1998). What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study. *Acta Psychologica, 98*, 37–56.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218–232.
- Fraser, B. J. (1980). *Criterion validity of an individualized classroom environment questionnaire*. Australia: Macquarie University.
- Howley, I. (2014). *Leveraging educational technology to overcome social obstacles to help-seeking*. Ph.D. Thesis Proposal, Carnegie Mellon University.
- Hung-Bin, S., & Sedlacek, W. E. (2002). *Help-seeking attitudes and coping strategies among college students by race*. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association, Chicago (Eric Document Reproduction Service No. ED 472957).
- Hung-Bin, S., & Sedlacek, W. E. (2004). An exploratory study of help-seeking attitudes and coping strategies among college students by race and gender. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 37*(3), 130–143.
- Iluz, S., Michalsky, T., & Kramarski, B. (2012). Developing and assessing the life challenges teacher inventory for teachers' professional growth. *Studies in Educational Evaluation, 38*, 44–54.
- Ina, M., & Morita, M. (2015). Japanese university students' stigma and attitudes toward seeking professional psychological help. *Online Journal of Japanese Clinical Psychology, 2*, 10–18.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 37–58.

- Karabenick, S. A. (2006). Introduction. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic setting: Goals, groups, and contexts* (pp. 1–14). New York and London: Routledge.
- Karabenick, S. A. (2011). Methodological and assessment issues in research on help seeking. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 267–281). New York and London: Routledge.
- Karabenick, S. A., & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 33–43.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help-seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 221–230.
- Kitsantas, A., & Chow, A. (2007). College students' perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed, and distance learning environments. *Computers and Education*, 48, 383–395.
- Klassen, R. M. (2006). Too much confidence? The self-efficacy of adolescents with learning disabilities. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 181–200). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling* (3rd ed.; pp. 11–12). New York: Guilford Press.
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: Effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281–310.
- Kudo, K., & Simkin, K. A. (2003). Intercultural friendship formation: The case of Japanese students at an Australian university. *Journal of Intercultural Studies*, 24, 91–114.
- Madni, A. (2008). *Do the perceptions of usefulness of academic support services influence ethnically diverse students' help-seeking attitudes and behaviors?* Unpublished dissertation. University of Southern California.
- Maehr, M. L., & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal*, 93, 593–610.
- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (2014). *Critical maths for innovative societies: The role of metacognitive pedagogies*. Paris: OECD Publishing.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Z., Anderman, E., Anderman, L., et al. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Moores, T. T., & Chang, J. C. (2009). Self-efficacy, overconfidence, and the negative effect on subsequent performance: A field study. *Information & Management*, 46(2), 69–76.

- Nelson, B., & Ketelhut, D. (2008). Exploring embedded guidance and self-efficacy in educational multi-user virtual environments. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3, 413–427.
- Nelson-Le Gall, S., & Gumerman, R. (1984). Children's perceptions of helpers and helper motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 1–12.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71–80.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help-seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350–404.
- Newman, R. S. (2008). The motivational role of adaptive help-seeking in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 315–337). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newman, R. S., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92–100.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1993). Student perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *Elementary School Journal*, 94, 3–17.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995). Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32, 352–376.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing, Paris. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en
- Ogan, A., Walker, E., Baker, R., Rodrigo, M. M. T., Soriano, J. C., & Castro, M. J. (2015). Towards understanding how to assess help-seeking. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 25(2), 229–248.
- Pajares, F. (1996). Role of self-efficacy beliefs in the mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325–344.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426–443.
- Paulsen, M., & Feldman, K. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education*, 46, 731–768.
- Pintrich, P., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731–813). New York: Springer.

- Pliner, J. E., & Brown, D. (1985). Projections of reactions to stress and preference for helpers among students from four ethnic groups. *Journal of College Student Personnel*, 26, 147–151.
- Ryan, A. M., Gheen, M., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teacher's social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528–535.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460.
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 275–285.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?": The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329–341.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2010). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 20, 1–10.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Shim, S. S., Kiefer, S. M., & Wang, C. (2013). Help-seeking among peers: The role of global structure and peer climate. *Journal of Educational Research*, 106, 290–300.
- Skaalvic, E. M., & Skaalvic, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5–14.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Sparks, S. D. (2015). Studying the ways of students get help with classwork. *American Educator*, 38(4), 28–29.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14.

- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841–873). New York: Simon & Schuster.
- Williams, J. D., & Takaku, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research, 3*(1), 1–18.
- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15–32). New York and London: Routledge.
- Wright, S., & Lander, D. (2003). Collaborative group interactions of students from two ethnic backgrounds. *Higher Education Research & Development, 22*, 237–251.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcome of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15–32). New York and London: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal efficacy: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 45–69). Greenwich, CT: Information age.

כמו כולם או עם כולם? על נכונות מורים לעתיד להורות בכיתות משלבות

אורית גילור, מיכאל כץ

תקציר

המושג "נכונות מורים להורות בכיתות משלבות" מבטא את כוונתם ומוכנותם של מורים לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם. במאמר זה מוצג מחקר איכותני שנערך במקביל למחקר כמותי (גילור וכץ, 2017) ואשר בחן את הנכונות של פרחי הוראה, מורים לעתיד, להורות בכיתות משלבות. המחקר האיכותני היה מחקר חלוץ (פיילוט) אשר התמקד בבחינת אופן הבנתם של פרחי ההוראה את מהות השילוב ובמידת נכונותם להורות בכיתות משלבות. לשם כך נערכו ראיונות מובנים חלקית עם פרחי הוראה הנמצאים בשנות לימוד שונות ובמסלולי הכשרה שונים. ממצאי הניתוח האיכותני של הראיונות חשפו שונות בין פרחי ההוראה בהבנת מדיניות השילוב - הרציונל שביסודה ודרכי יישומה. כמו כן הם מחדדים את ההבחנה בין נכונות לסייע לתלמידים עם צרכים מיוחדים לבין נכונות להורות בכיתה משלבת: הנכונות להורות בכיתה משלבת, נכונות שהביעו פרחי ההוראה, תואמת את עקרון הנורמליזציה ולא את עקרון ההכלה (הגישה העדכנית בנושא השילוב מבוססת על עקרון ההכלה). הבחנה זו עשויה להצביע על גורמים לקשיים ביישום מדיניות השילוב במסגרות חינוכיות.

מילות מפתח: הכלה, הכשרת מורים, נכונות להורות בכיתות משלבות.

מבוא

שינויים בחברה ובחינוך מכתבים דרישות חדשות מהמורים. כיום הכיתות הטרוגניות יותר מבעבר, וישנה שונות בין הלומדים אשר מתבטאת בהבדלים ברקע, ביכולות ובצרכים שלהם. בהתאם לכך תפקיד המורה מצריך מיזמנות שלא נדרשו בעבר; אחת המיזמנויות האלו היא "הוראה משלבת". הוראה משלבת מוגדרת כהוראה אשר מברכת על השונות בין התלמידים ומאפשרת לכולם ללמוד בחינוך הכללי. המורה המשלבת מזהה את סגנונות הלמידה של תלמידיה ואת צורכיהם, בונה תוכניות לימודים בהתבסס על הזיהוי הזה ומנסה לעצב סביבת למידה בהתאם למאפייני כל הלומדים ולנושאים הנלמדים. נכונות המורה ליישם הוראה משלבת היא גורם חשוב המשפיע על הצלחת השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי. נכונות זו מבטאת את כוונתה של המורה להכיל תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה, והיא כוללת את המוכנות לפעול להכלתם של תלמידים אלה ולקבל אחריות להתקדמותם. מה הם המאפיינים של נכונות זו? ומהי הגישה החברתית-חינוכית שביסודה, גישה אשר מקדמת הוראה

המשלבת ביעילות תלמידים עם צרכים מיוחדים? מהמחקר אשר מוצג במאמר זה עולה כי פרחי הוראה נכונים לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בהתבסס על עקרון הנורמליזציה, ולא בהתבסס על עקרון ההכלה (הגישה העדכנית יותר בנושא השילוב). טענתנו היא שרכיבים של עקרון ההכלה צריכים להיות חלק בלתי-נפרד מהמטרות של תוכניות ההכשרה להוראה.

סקירת ספרות

שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי

בתחילת הדרך התשתית הרעיונית למדיניות של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי (מדיניות השילוב) הייתה עקרון הנורמליזציה (רונו, 2007). לפי עיקרון זה, קיים מכנה משותף התנהגותי בין בני האדם (mainstream); אנשים עם מוגבלות צריכים לקבל סיוע כדי להגיע למכנה המשותף הנכסף הזה ולהיות "כמו כולם", כלומר חלק אינטגרלי מהחברה. קביעת עקרון הנורמליזציה הבהירה כי על החברה לראות באנשים עם מוגבלות חלק ממנה. אולם ההנחה כי כולם צריכים ויכולים להגיע לאותו המקום (הנורמטיבי) מטשטשת את השונות בין אנשים ואף מוציאה מהכלל את אלה שאינם מצליחה להגיע למכנה המשותף. אף שעקרון הנורמליזציה הוביל לחקיקה רחבה אשר מטרתה שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, בניגוד לשאיפה של הוגיו לא הביאה חקיקה זו ליצירת שינוי חברתי (טימור, 2013; רייטר, 2007): אנשים עם מוגבלות לא התקבלו כשווים בקרב אנשים ללא מוגבלות ולא קיבלו הזדמנויות שוות. במערכת החינוך תלמידים עם צרכים מיוחדים שובצו במסגרות של החינוך הכללי, וזאת על מנת לצקת תוכן בתפיסה שמקומם של תלמידים אלה הוא בחברה הרגילה, עם בני גילם. לתלמידים האלה ניתנה תמיכה בשל הרצון לסייע להם להיות "כמו כולם" ברמת ההישגים הלימודיים. גם במערכת החינוך לא נוצר השינוי שהוגי הרעיון ייחלו לו: לא תמיד תלמידים עם צרכים מיוחדים ששובצו בחינוך הכללי הצליחו להיות "כמו כולם". ניסיונות רבים לשילוב נכשלו, והטעם המר של הכישלון הגביר את החשש מפני ניסיונות נוספים. השאיפה לשוויון בהישגים מנעה מתלמידים רבים עם צרכים מיוחדים מורכבים את ההזדמנות הראשונית להשתלב, שכן מלכתחילה היה ברור כי לא יוכלו להגיע לרמת ההישגים הרצויה. דומה אפוא כי ככל שהמערכת עסקה יותר במדידת ההישגים של הלומדים, הצלחת הניסיון להשתלב הייתה קטנה יותר. אחת התוצאות של כך הייתה שמורים גילו יחס שלילי לשילוב, לרבות לשילובם של תלמידים עם לקות למידה (עינת ושרון, 2015).

הגישה העדכנית של מערכות חינוך בעולם בנושא השילוב מתבססת על עקרון ההכלה (רייטר, 2007; Ainscow, 2007). עקרון ההכלה (inclusion) נובע מהמודל החברתי להסבר מוגבלות, מודל אשר נוסח בשנות התשעים של המאה הקודמת. המודל החברתי מדגיש את חלקה של החברה ביצירת המוגבלות של הפרט: חברה שלא מאפשרת שונות בין חבריה, יוצרת הדרה. במילים אחרות, יחסה של החברה אל האדם עם המוגבלות מאפשר את הכלתו או גורם לאפלייתו. הדבר מסביר את אי-הנחת שחשו אנשים עם מוגבלות לנוכח אי-הצלחתו של עקרון

הנורמליזציה ליצור שינוי חברתי. לפי עקרון ההכלה, החברה צריכה לשנות את דרכיה כדי להתאים לכל חבריה. בהתאם לכך יישום מדיניות השילוב במערכות החינוך בעולם מצריך הבניה מחדש של בתי הספר הכלליים: על כל בית ספר להתאים ללימודיו של כל ילד (Sebba & Ainscow, 1996; Sosu, Mtika, & Colucci-Gray, 2010). לפי עקרון ההכלה, התחשבות בתלמידים עם צרכים מיוחדים אינה מתבטאת בהתמקדות בהיותם שונים מתלמידים אחרים ובמתן סיוע שיטשטש את השוני הזה. יש לראות בהם חלק אינטגרלי מהמרקם הכיתתי ולהכיר בכך שיש להם צרכים ייחודיים, וזאת בדומה לכל תלמיד אחר בכיתה. בהקשר הזה המושג "שונויות" (בין תלמידי הכיתה) "מתייחס לכל לומד כבעל נקודות חוזק ויכולות דיפרנציאליות שבאות לידי ביטוי באופני למידה, מוקדי עניין, צרכים ייחודיים וכיו"ב" (הרכבי ומנדל-לוי, 2014, עמ' 2). מהציטוט שלעיל עולה כי כל לומד הוא ייחודי. מסגרות החינוך צריכות אפוא להשתנות וליישם הוראה משלבת - הוראה אשר מתאימה לכל התלמידים ואינה מתעלמת מהשונויות, אלא מכילה אותה.

הוראה משלבת

שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה מבליט את השונויות הקיימת בין כל הלומדים בכיתה. הוראה משלבת היא הוראה אשר מקבלת את השונויות בקרב תלמידי הכיתה, לרבות תלמידים עם צרכים מיוחדים, ופועלת להתאמת תוכנית הלימודים והסביבה הלימודית לצרכים של כל התלמידים. ההתאמה מתבטאת הן בדרכי ההוראה וסביבת הלמידה והן בתכנים. תפיסת העולם שבבסיס ההוראה המשלבת היא כי יש שונויות בין התלמידים - כמו בכל קבוצה אנושית - ויש להכיר בה ולהוקיר אותה. לפיכך בהוראה משלבת אין "מתכון" אחד ויחיד לארגון ההוראה, אלא מגוון של דרכי הוראה; המורה לומד לבחור מהן את היעילה ביותר במצב נתון כדי ליישם את עקרון ההכלה.

לקראת היישום של הוראה משלבת על אנשי החינוך לבחון מחדש את תוכניות הלימודים, דרכי ההוראה וסביבת הלמידה. בחינה זו הכרחית כדי להטמיע את גישת השילוב ולהצליח בשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים (Sebba & Ainscow, 1996; Winter, 2006). גורמים רבים משפיעים על מידת ההצלחה ביישום מדיניות השילוב: הקצאת המשאבים הנדרשים (בלס ואדלר, 2004), תפיסתו של מנהל בית הספר ופעילותו בנושא השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים (אבישר, 1999; Graham & Day et al., 2009; Avissar, Reiter, & Leyser, 2003), האקלים הארגוני והחינוכי בבית הספר (דרור וויזל, 2010; Muijs et al., 2011; Spandagou, 2011), הקשר בין בית הספר לבין הקהילה (Ainscow, Dyson, Goldrick, 2003; Dorczak, 2011), וכן הלאה. הנכונות של המורים ללמד בכיתתם גם תלמידים עם צרכים מיוחדים היא המשתנה העיקרי בהצלחת היישום של מדיניות השילוב (Donnelly, 2010; Soodak, 2010; Podell, & Lehman, 1998). נכונות זו כוללת את המוכנות לפעול להכלתם של תלמידים אלה בקרב שאר תלמידי הכיתה ולקבל אחריות להתקדמותם בלימודים.

תפקיד המורה ביישום השילוב

איכות המורה תורמת להישגי התלמידים יותר מכל גורם אחר (גודל כיתה, הרכב הכיתה, הרקע של התלמידים וכן הלאה) (Donnelly, 2010; Sautelle, Bowles, Hattie, & Arifin, 2015). הידע, האמונות והערכים של המורה משפיעים במידה ניכרת על יעילות סביבת הלמידה. פלוריאן (Florian, 2009) טוענת שמורים צריכים להבין כי השונות בין הלומדים מבטאת רכיב בסיסי של החברה האנושית, ולכן עליהם להאמין שהם חייבים ויכולים ללמד את כל הלומדים. בפרופיל "המורה הטוב", שנבנה על ידי ארגון ה-OECD, נכללת היכולת לעבוד עם מגוון של תלמידים (Donnelly, 2010). מורה טובה צריכה לאמץ את הערך החברתי שבבסיס מדיניות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים. היא צריכה להאמין בבסיס הרעיוני של עקרון ההכלה, ובד בבד לדעת להורות היטב בכיתות המשלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים. עליה לרכוש אפוא הן את הרציונל שבבסיס מדיניות השילוב והן את המיומנויות הנדרשות ליישום השילוב בהתאם לעקרון ההכלה.

רשימת המיומנויות ההכרחיות להוראה משלבת כוללת את היכולות הבאות (Sigurðardóttir, 2008): להיות מודע לסוגיות אתיות ופוליטיות בנושא השילוב ולהבין אותן, לזהות את ההבדלים בין יכולות התלמידים ולהתאים את דרכי ההוראה להבדלים הללו, לפעול ביעילות במצבים המצריכים למידה במקביל של כמה קבוצות תלמידים (כל קבוצה מכינה משימה אחרת - חלק מהתלמידים מכינים משימות שנקבעו בתוכנית הלימודים, ואילו אחרים מכינים משימות שאינן נכללות בתוכנית הלימודים), להיות מסוגל להגדיר משימות מגוונות המצריכות שיתוף פעולה בין תלמידים הנבדלים ביכולותיהם. רינק והול (Rink & Hall, 2008) טוענות כי מורים במסגרות משלבות צריכים לספק לתלמידים תוכן המתאים לרמתם ההתפתחותית, הוראות ברורות לתרגול, אפשרויות לתרגול ברמת הקושי המתאימה, הזדמנויות להשתתף במשימות תהליכיות המותאמות ליכולתם, משוב והערכה מדויקת של הידע שנרכש ואופן הביצוע של המשימות. הפירוט שלעיל של מיומנויות המורים ומשימותיהם מלמד על מקומם החשוב של כישורי המורים ביצירת למידה אינטראקטיבית וסביבת למידה מגיבה, כמו גם בניהול הלמידה ובהתאמתה ליכולות של הלומדים. מכאן שבמהלך ההכשרה להוראה - בשלב ראשוני שלה או בהמשך תהליך ההתפתחות המקצועית - על המורה לרכוש את המיומנויות האלו.

המדיניות של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי מחייבת אפוא שינוי הן בתפיסת תפקידו של המורה הן בדרכי ההוראה. האם מורים שמתחילים את דרכם במערכת החינוך מבינים את הנדרש מהם? האם הם מגלים נכונות להורות בגישת השילוב? האם כל הסטודנטים להוראה, בכל מסלולי ההכשרה, רוכשים בלימודיהם ידע בתחום החינוך המשלב? באיזה שלב של ההכשרה מודגשת חשיבות ההוראה המשלבת?

נכונות להורות בגישת השילוב

נכונות להורות בגישת השילוב מתבטאת בכוונה של המורים לבצע פעולות שמטרתן לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה. אייזן ופישיביין ניסו לנבא התנהגות. התנהגות במקרה הנדון

היא פעולת ההוראה המשלבת. החוקרים התבססו על תאוריית ההתנהגות המתוכננת (Ajzen, 1985, 1988, 2002; Fishbein & Ajzen, 2010), תאוריה הרואה בנכונות משתנה מרכזי המנבא פעולה. הם השתמשו במושג "כוונות התנהגותיות" (intentions) כדי לתאר נכונות לפעולה. לפי תאוריה זו, הנכונות היא תוצר של כמה גורמים החוברים יחדיו - עמדות, תחושת מסוגלות עצמית ותפיסת הנורמות החברתיות.

מחקרים רבים בחנו עמדות של מורים ביחס לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, כמו גם את תחושת המסוגלות העצמית שלהם להורות בגישת השילוב. חוקרים הסיקו שגורמים אלה משקפים את הנכונות להורות בגישת השילוב (בן-יהודה ולסט, 2007; Meijer & Foster, 1998; Stanovich & Jordan, 1988) או מספקים הסבר חלקי לנכונות זו (קס, 2000). סקרגס ומסטרופיירי (Scruggs & Mastropieri, 1996) מצאו כי מורים רבים בחינוך הרגיל מצדדים במדיניות השילוב, אך מגלים נכונות נמוכה לשלב בכיתתם תלמידים עם מוגבלות קשה (שכן שילובם של תלמידים כאלה מצריך השקעת משאבים נוספים). לא די אפוא בעמדות חיוביות של המורים כדי להבטיח את נכונותם ליישם בכיתתם את מדיניות השילוב.

הנכונות של פרחי הוראה להורות בכיתות משלבות מושפעת בעיקר מתחושת המסוגלות העצמית שלהם להורות בגישת השילוב ומיחסם לגישה, וקצת פחות מכך - אם כי גם באופן מובהק - מהנורמות החברתיות בנושא של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים (גילור וכץ, 2017). הנכונות של פרחי הוראה להורות בכיתות משלבות נבנית אפוא מאמונה שלהם ביכולתם לעשות זאת, מאימוץ רציונל השילוב ומקבלת תפיסות (של אנשים משמעותיים עבורם) המצדדות בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים.

הכשרה להוראה

שלב ההכשרה הראשונית להוראה הוא שלב משמעותי, שכן ביכולתו לשנות תפיסות והתנהגויות של סטודנטים להוראה (ריץ' ואילו, 2004; Sze, 2009; Pearson, 2009). בישראל המוסדות להכשרת מורים מחויבים ללמד נושאי ליבה משותפים בכל מסלולי הלימוד, וזאת בהתאם להחלטת המועצה להשכלה גבוהה (דוח ועדת אריאב, 2006). בליבה הזו נכלל הנושא של תהליכי הוראה ולמידה לתלמידים עם צרכים מיוחדים ולתלמידים מרקע חברתי-תרבותי השונה מהרקע של שאר התלמידים. במוסדות ההכשרה פרחי הוראה לומדים את נושא השילוב בכמה מתכונות, וזאת בהתאם למסלול הלימוד (טל ופרסקו, 2014). במסלולי החינוך הרגיל (חינוך על-יסודי, חינוך יסודי, חינוך לגיל הרך) פרחי הוראה נדרשים ללמוד בקורס עיוני אחד לפחות העוסק בכמה היבטים של שונות בחינוך, או ללמוד מקבץ של קורסים עיוניים (מקבץ זה כולל עד עשרה קורסים) הכולל נושאים דוגמת רציונל השילוב וידע על אודות אוכלוסיות עם מוגבלות. כמו כן הם "פוגשים את השילוב" במהלך ההתנסות המודרכת שלהם בהוראה מעשית במערכת החינוך, כיוון שהם נדרשים ללמד גם תלמידים המשולבים בכיתות רגילות. בתוכנית ההכשרה להוראה במסלול החינוך המיוחד נושא השילוב נמצא במקדד ההכשרה - הן בקורסים

העיוניים הן בהתנסות המודרכת בהוראה מעשית. חשיפה לנושא השילוב בשני רכיבי ההכשרה, העיוני והמעשי, הכרחית ליישום הוראה משלבת יעילה (May & Kundert, 1996). בישראל הלימודים בתוכנית ההכשרה להוראה אורכים ארבע שנים. בשנת הלימודים האחרונה פרחי הוראה רבים מתחילים לעבוד במערכת החינוך; הדבר אפשרי משום שבשלוש השנים הראשונות ללימודיהם הם משלימים את ההתנסות המודרכת בהוראה מעשית ואת הלמידה ב-80% מהקורסים העיוניים. בכל מסלולי ההכשרה פרחי ההוראה קרובים מאוד אפוא להשלמת הכשרתם הראשונית כבר בסיום שנת הלימודים השלישית. נמצא כי קיים קשר חיובי בין הוותק בהכשרה להוראה (שנת הלימודים) לבין האמונה של הסטודנט ששילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל מעניק הזדמנויות לתלמידים האלה, וקשר שלילי בין הוותק בהכשרה להוראה לבין החשש של הסטודנט מפני השילוב (הוצלר, גפני וזך, 2005). עוד נמצא קשר חיובי בין תמיכה בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל לבין חשיפה במהלך תוכנית ההכשרה לדרכי הוראה המותאמות לתלמידים עם מוגבלות (Sze, 2009), לגישת השילוב, לרצינות שבבסיסה ולמדיניות היישום שלה (Forlin & Chambers, 2011). ככל שהידע של פרחי ההוראה באשר לגישת השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים רב יותר, כך יחסם לשילוב חיובי יותר וחששותיהם מיישומו קטנים יותר (שם).

הכשרת המורים נדרשת אפוא לטפח בקרב פרחי ההוראה את הרצון והיכולת ליישם את מדיניות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי לפי עקרון ההכלה. פרחי ההוראה צריכים לגלות נכונות ללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה ולנהוג בהם כמו בכל תלמיד אחר, שכן התמקדות בסיוע לתלמידים האלה עלולה לפגוע בשילובם החברתי. על פרחי ההוראה להבין כי הסיוע לתלמידים אלה נועד לאפשר להם להיות חלק מהמרקם הכיתתי למרות המוגבלות.

שאלות המחקר

1. כיצד פרחי הוראה ממסלולי הכשרה שונים ובעלי ותק שונה בהכשרה להוראה (שנת הלימודים שלהם) מבינים את מהות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי?
2. האם וכיצד הנכונות של פרחי הוראה להורות במסגרות משלבות מושפעת מהוותק שלהם בהכשרה להוראה?

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו 18 סטודנטיות להוראה בנות 21 וחצי עד 28. שלוש מהן היו נשואות וללא ילדים, לרבות סטודנטית אחת בהיריון מתקדם. בטבלה 1 מוצגת ההתפלגות של המשתתפות לפי מסלול הכשרה ושנת לימוד. עיון בטבלה מלמד שתשע משתתפות סיימו את שנת הלימודים

הראשונה שלהן במכללה להוראה, ואילו תשע המשתתפות האחרות סיימו את שנת הלימודים השלישית שלהן באותה המכללה. כפי שצוין לעיל, בתום שנת לימודיהם השלישית פרחי ההוראה משלימים 80% מלימודיהם העיוניים ו-100% מהחלק המעשי של ההכשרה. לפיכך אנו מניחים כי בתום שנת הלימודים השלישית דברי המשתתפות מאפשרים לבחון את הידע שהן רכשו במהלך ההכשרה להוראה. לא נבחרו סטודנטיות להוראה בשנה הרביעית והאחרונה ללימודיהן בהכשרה במכללה, משום שעבור מרביתן הייתה זו שנת ההוראה הראשונה (בד בבד עם לימודיהן במכללה). שנת ההוראה הראשונה היא תקופת מעבר המתאפיינת בהתמודדות עם קשיים, התמודדות אשר מולידה מגוון של רגשות ומחשבות על אודות "האני המקצועי" והיחסים עם הסביבה (לוטן ושמעוני, 2005). נדבך נוסף זה של ההכשרה להוראה אינו מעניינו של המחקר המתואר.

המשתתפות למדו בשלושה מסלולי הכשרה - שש משתתפות במסלול ההכשרה להוראה בגיל הרך, שש משתתפות במסלולי ההכשרה להוראה בבית הספר (יסודי ועל-יסודי) ושש משתתפות במסלול ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד. במסגרות החינוכיות שנבחרו (גן ובית ספר בחינוך הכללי ובחינוך המיוחד) המשתתפות מתנסות בהוראה מעשית (התנסות מודרכת) במהלך ההכשרה - כל אחת לפי מסלול ההכשרה שלה. המכללה נמצאת במרכז הארץ, והלומדים בה מייצגים את החברה הישראלית.

טבלה 1: התפלגות המשתתפות לפי מסלול הכשרה ושנת לימוד (N=18)

| סך הכול | הכשרה להוראה בחינוך המיוחד | הכשרה להוראה בבית הספר | הכשרה להוראה בגיל הרך | |
|---------|----------------------------|------------------------|-----------------------|----------------|
| 9 | 3 | 3 (1)* | 3 | מסיימות שנה א' |
| 9 | 3 | 3 (2)* | 3 | מסיימות שנה ג' |
| 18 | 6 | 6 (3)* | 6 | סך הכול |

* המספר שבסוגריים מציין את מספר הסטודנטיות אשר למדו במסלול המכשיר להוראה בבית הספר העל-יסודי.

באינטראקציה שלנו עם כל המשתתפות נשמרו כמה עקרונות אתיים: טשטוש פרטים מזהים, מתן אפשרות לעזוב את המחקר בכל עת, קבלת הסכמה להקלטת הראיונות, קיום שיחת הבהרה שעניינה מהות המחקר ומטרותיו.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות עריכת ריאיון מובנה חלקית עם כל אחת מהמשתתפות. השאלות בריאיון עסקו בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי, והתמקדו בזיהוי יחסן

של המרואיינות לתפקידן העיתידי ביישום הוראה משלבת: מהו שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים? לדעתך, מה הם היתרונות והחסרונות של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר (או בגן הילדים)? האם במהלך ההכשרה להוראה חשוב לך לקבל ידע באשר לשילוב (שאלה לבוגרות שנה א')? אילו דברים שלמדת בהכשרה יסייעו לך להיות מורה טובה לכל התלמידים שלך, לרבות תלמידים עם צרכים מיוחדים (שאלה לבוגרות שנה ג')? על מנת להימנע ככל האפשר מתשובות הנובעות מרצייה חברתית או מניסיון "למצוא חן בעיני המראיינת", חלק מהשאלות היו ישירות ("מה דעתך?") וחלקן עקיפות ("מה אחרים חושבים?", "מה דעתך על האמירה של הסטודנטית?").

מהלך המחקר

המשתתפות נבחרו אקראית (לפי שנת הלימודים ומסלול ההכשרה) מתוך רשימת הסטודנטיות במכללה. הן התבקשו להשתתף במחקר העוסק בהוראה משלבת. שתי סטודנטיות סירבו להתראיין בשל עומס גדול בלימודים, ולכן נבחרו אקראית שתי סטודנטיות אחרות ששמותיהן הופיעו בהמשך הרשימה. החוקרת התקשרה טלפונית לסטודנטיות לאחר שהן הסכימו להתראיין. כל הראיונות התקיימו במכללה בחופשת הקיץ (כלומר לאחר סיום שנת הלימודים האקדמית); הראיון ארך כשעה עד שעה וחצי. הראיונות הוקלטו (בידיעת המרואיינות ולאחר קבלת אישורן), ולאחר מכן תומללו.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים התבסס על ניתוח תוכנם של תמלילי הראיונות. התמות המרכזיות (קטגוריות תוכן) זוהו במהלך העיון בתמלילי הראיונות וניתוחם. הניתוח התמקד בתוכן הדברים (Braun & Clarke, 2006), במקומם בריאיון ובאופן ההצגה של המרואיינות את דבריהן (Titscher, Meyer, Wodak, & Vetter, 2000). במהלך הניתוח מוינו ההיגדים לפי התמות המרכזיות כדי לעמוד על קשרים והבדלים בין ובתוך מסלולי הכשרה ושנות לימוד.

בדיקת המהימנות של הנתונים התבססה על "מהימנות בין שופטים" (Lincoln & Guba, 2000). שני שופטים קראו את כל תמלילי הראיונות ומיינו את ההיגדים לפי התמות המרכזיות. בפעמים הספורות שהתגלו חילוקי דעות בין השופטים, הם דנו בכך עד לגיבוש הסכמה (בשני היגדים לא הושגה הסכמה בין השופטים, והם לא נכללו בדיווח). שני השופטים היו מרצה ומדריכה פדגוגית בחוג לחינוך מיוחד במכללה להכשרת מורים.

ממצאים

הבנת המדיניות של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי במהלך הראיון התבקשו המרואיינות לתאר את שהן יודעות על אודות המדיניות של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי. כל המרואיינות ניסו להגדיר את המושג "שילוב

תלמידים", ומרביתן היו בטוחות בנכונות ההגדרה שלהן. ההגדרות עסקו במהלך חינוכי שנערך במערכת החינוך (הכללי) וכולל שלושה היבטים: מטרת השילוב, אוכלוסיית היעד של השילוב ודרכי הפעולה הנדרשות ליישום המהלך.

א. מטרת השילוב

המרואיינות ציינו שלוש מטרות עיקריות למהלך השילוב: קידום הישגים לימודיים, שילוב עתידי בחברה והכלת השונות. להלן נסקרות המטרות הללו באמצעות בחינה של ציטוטים מדברי המרואיינות ושל העקרונות שביסוד המטרות.

מטרה אחת שציינו המרואיינות הייתה **קידום ההישגים הלימודיים** של התלמידים המשולבים: "שילוב זה] יותר עזרה לתלמידים שהם מתקשים" (ש"צ). לדברי המרואיינות, המטרה היא לצמצם את הפער בין תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה רגילה לבין שאר התלמידים באותה הכיתה: "שילוב] זה להיות כמה שיותר קרוב לנורמה, זה להתקרב כמה שאפשר [...] להיות כמו כולם" (ר"ס). צמצום הפער בינם לבין שאר תלמידי הכיתה אמור להתבטא ברמה הלימודית: "לגרום להם יותר להבין את החומר לעומק, להיות באותה רמה עם הכיתה. [השילוב עוזר להם] להיות ברמה אחת עם כל הכיתה" (ש"צ). ההנחה היא כי בכיתה הרגילה ישאף התלמיד המשולב לשפר את הישגיו הלימודיים כדי להיות "כמו האחרים": "שילוב מוצלח יגרום לילד להיות מאוד טוב, כמו אחרים, ובעצם לכל החברה שלנו להיות מאוד מאוד טובה" (ש"ד).

מטרה נוספת שציינו המרואיינות היא **שילוב עתידי בחברה**. ההנחה היא כי השילוב במערכת החינוך הכללי מהווה כרטיס כניסה לעולם הנורמטיבי: "זאת אומרת, המטרה של הילדים בעלי צרכים מיוחדים [היא] לחיות חיים ולהשתלב בחיי החברה הנורמליים כמה שאפשר למרות ועל אף הלקויות והמגבלות, כדי שיהיו כאילו אנשים מתפקדים בתוך החברה, לא להוציא אותם" (ר"א); "הרי ברגע שאנחנו שמים אותם בבית ספר שהוא בית ספר לחינוך מיוחד, אז אנחנו בעצם מפרידים את הילד מהמסלול שביא אותו להיות משולב בחברה בצורה יותר טובה" (מ"ק). מטרה זו מתמקדת בהקניית כלים שיאפשרו לתלמידים עם מוגבלות להתמודד טוב יותר עם קשיים ב"עולם האמיתי". הכנה יעילה להתמודדות הזו מצריכה חשיפה של התלמידים המשולבים להתנהגויות "נכונות" במהלך לימודיהם בחינוך הכללי: "שילוב זה לחשוף אותם לעולם ה'נורמטיבי' כביכול [...] ברגע שאת חושפת אותם לבית ספר רגיל, את גם מלמדת אותם איך להתמודד בחוץ. אם פתאום ילד יקלל אותך, או משהו כזה, הוא ידע איך להתנהג כי נחשף לזה כבר" (ע"ש).

המשותף לשתי המטרות הללו, קידום ההישגים הלימודיים ושילוב עתידי בחברה, הוא הרצון לסייע ללומד להתאים לחברה הנורמטיבית - בהיבט הלימודי, בהיבט החברתי או בשניהם. חשוב לציין כי בשני היבטים ההתמקדות היא בהישגי התלמיד המשולב ולא בחברת התלמידים שהוא אמור להשתלב בה, או באופן קבלתה את התלמיד המשולב. לעומת זאת

המטרה השלישית של השילוב שציינו המרואיינות, מטרה ששכיחותה הייתה הנמוכה ביותר בקרב המרואיינות ($n=3$), היא **הכלת השונות** בכיתה. ההכלה הזו מתבטאת לא רק במתן אפשרות לשונות במרחב הכיתה הרגילה ("להכניס את התלמידים על מגוון הקשת לתוך החינוך הרגיל" [ר"ג]), אלא גם בחינוך לשונות במרחב החברה הרגילה: "כמשהו שהוא חלק מהחברה [...] זאת אומרת, אנחנו לא מנדים אותך. אתה לא מצורע, כי אתה שונה. כולם שונים. לכולנו יש צרכים מיוחדים, בדרך כזו או אחרת. אז לעשות איזה הפרדה כזאת, לא נראה לי מבחינה ערכית" (מ"ז). שלוש המטרות אינן דומות ומבוססות על תפיסות עולם אחרות. השתיים הראשונות מבוססות על עקרון הנורמליזציה, שכן הן מכוונות לטשטוש השונות של תלמידים עם צרכים מיוחדים. המטרה השלישית מבוססת על עקרון ההכלה, שכן היא מכוונת להכרה ולהוקרה של השונות בכיתה ורואה בה ביטוי לשונות אשר קיימת בחברה. חשוב לציין כי כל אחת מהמטרות מתייבה את דרכי היישום של השילוב ואת אופן הגדרת התלמידים המשולבים. לא נמצא מאפיין משותף (שנת לימוד או מסלול הכשרה) לסטודנטיות שציינו מטרה זוהה.

היו מרואיינות אשר הביעו את **ההסתייגות** שלהן מהמהלך הגורף של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי. ההסתייגות השכיחה ביותר נבעה מחשש מאי-התאמה של המסגרת המשלבת בחינוך הכללי לתלמיד המשולב: "כי זה [לשלב בחינוך הרגיל] מאוד חשוב, אבל לא בכל מחיר. אם זה משהו שאני רואה שעלול לפגוע בילד, אז לא" (מ"מ). ההנחה שביסוד ההסתייגות הזו היא כי על הלומד "להתאים את עצמו למסגרת" ולא להפך. תפיסת השילוב העולה מהסתייגות זו תואמת אפוא את עקרון הנורמליזציה, ולפיו יש לספק לאנשים עם מוגבלות שירותים אשר יאפשרו להם להסתגל בצורה הטובה ביותר לצורת החיים הנורמלית. ההסתייגות מצביעה אפוא על אי-הבנה כי הגישה העדכנית במערכת החינוך מושתתת על עקרון ההכלה, עיקרון אשר מתמקד בניסיון לשנות את החברה כדי להתאימה לכל החברים בה.

ב. אוכלוסיית היעד של השילוב

מן הראינות עולה כי לפרחי ההוראה לא ברור מי הם התלמידים המשולבים, מה מאפיין אותם ומה הם "צרכים מיוחדים". היו מרואיינות שציינו רק את שם המוגבלות, בלי לאפיין את השפעתה על תפקודו של הלומד (יכולות וקשיים): "ילדים עם לקויות מסוימות - קוגניטיביות, רגשיות, התפתחותיות" (נ"ב); אחרות ציינו אוכלוסיות עם מאפיינים קיצוניים (לדעתן של המרואיינות) אשר מודרות מהשילוב: "פיגור ודברים כאלה, אז אני לא חושבת שמשלבים אותם במסגרות רגילות" (ש"ד); חלק מהמרואיינות תיארו את התלמידים המשולבים כ"לא רגילים", כלומר תיאור בדרך השלילה: "אם זה רק נכות פיזית, אני לא מחשיבה אותם כבעלי צרכים מיוחדים מבחינת שילוב. הם רגילים" (ס"כ); מרואיינות אחדות העדיפו לא להגדיר כלל את האוכלוסייה המשולבת, אלא לאמץ כמות שהיא את ההגדרה של מערכת החינוך: "יש ילדים שהמערכת הגדירה אותם כזקוקים להתאמות מסוימות, שיש להם ליקויים כאלה ואחרים, ובחרה לא לשים אותם במסגרות מיוחדות אלא לשלב אותם במערכת החינוך הרגילה" (ר"א). מההגדרות שלעיל עולה כי

המרוואיינות לא תפסו את כלל תלמידי הכיתה כאוכלוסיית היעד של השילוב, אוכלוסייה אשר מהלך השילוב משפיע עליה ועשוי לתרום לה.

ג. דרכי פעולה ליישום השילוב

תיאורי המרוואיינות את מהות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים עסקו גם בדרכים אשר ננקטות במערכת החינוך כדי ליישם את מדיניות השילוב. בתיאורים האלה צוינו הן המיקום (המקום שהשילוב נערך בו), הן הפעולות הננקטות כדי ליישם את השילוב.

רוב המרוואיינות סברו כי המיקום הראוי ליישום השילוב הוא החינוך הכללי, בקרב חברת בני הגיל של התלמידים המשולבים: "שילוב בחינוך זה שילמדו לא במסגרות מיוחדות, אלא במסגרות חינוך פורמלי רגיל, בבתי ספר עם תלמידים שמגיעים מבתי ספר רגילים, אזוריים, עירוניים, בכיתות רגילות" (ס"כ). לדעתן, מיקום כזה הכרחי כדי לאפשר שילוב חברתי: "היו בכיתה, בהפסקות, בהכול" (ס"כ); "ברגע ששמים ילדים בכיתה בנפרד, הם גם יוצאים להפסקה בנפרד. אז הם ממש בנפרד. זה לא שילוב, מבחינתי" (ש"ד).

את הפעולות הננקטות ליישום השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים (לפי תפיסתן של המרוואיינות) אפשר להגדיר כנמצאות על רצף שבקצהו האחד השמה פסיבית של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות של החינוך הכללי, ואילו בקצה האחר שלו התגייסות פעילה של המערכת לשינוי אופייה כדי לענות על הצרכים של כל התלמידים. ככל שדרכי הפעולה פסיביות יותר, השילוב מתבסס יותר על עקרון הנורמליזציה - הכרה בזכותם של אנשים עם מוגבלות להיות חלק מהחברה, ובהתאם לכך השמתם בחינוך הכללי.

פסיביות של המערכת מתבטאת במתן הזדמנות בלבד לתלמיד המשולב - המערכת מסתפקת במיקום, כלומר במתן אפשרות ללמוד במערכת החינוך הכללי: "הילד עם הצרכים מיוחדים, שהוא בעצם שונה מהנורמה, בעצם מקבל הזדמנות להיות חלק מהחברה הרגילה ולהשתלב בה" (מ"מ). הלומד עצמו נדרש להשתלב: "שילוב זה לקחת ילד, עם איזשהו סוג של קושי, ולשים אותו ליד קבוצה שאין לה את הקושי הזה. והוא אמור לצמוח יחד איתם" (ש"ו). באמירות כאלו יש הטלת אחריות על הלומד להצלחת שילובו: המערכת צריכה לאפשר לו ללמוד בחינוך הכללי, וחובתו היא להתקדם במסגרת זו.

לא כל המרוואיינות תפסו את השילוב כמהלך פסיבי של המערכת. היו מרוואיינות שראו בו תמיכה לתלמיד המשולב בחינוך הכללי, תמיכה הניתנת בהתאם לצורכי התלמיד: "[שילוב] זאת האפשרות לתת לתלמידים להיות במסגרת שאנחנו מאפשרים להם להיות. להגיע ולשהות במסגרת הרגילה בבתי ספר רגילים, אבל בכל זאת לקבל את התמיכה שהם צריכים. כל אחד והצרכים שלו" (מ"ק). את התמיכה הזו מספקים כמה גורמים במערך בית הספר: "לקבל שעות שילוב. זאת אומרת, עזרה ממורה, תמיכה של כל הפרא-רפואי. לקבל את כל התמיכה שהוא צריך" (מ"ק).

המרוואיינות אשר הוותק שלהן בהכשרה היה גדול יותר (אלו שהיו בסיום השנה השלישית ללימודיהן) פירטו את הדרכים הנדרשות מהמורה בכיתה (דהיינו את הדרישות מהן כמורות

בכיתות משלבות) ליישום השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים. ככלל מוכנותן לסייע לתלמידים האלה הייתה גבוהה יותר מאשר מוכנותן לסייע לתלמידים אחרים בכיתה: "אם אני צריכה לשבת איתו אחרי או לפני השיעור, אעשה את זה" (ס"כ). היו שציינו כי הסיוע ניתן במסגרת הכיתתית, ואף הציעו התאמות דיסקטיות אפשריות: "אם צריך, לעשות את התיווך, כי יש לו איזשהו קושי: להושיב אותו מקדימה, להביא רק לו דף שהוא ברווחים יותר גדולים ובכתב יותר גדול. זאת אומרת, כן לאפשר לו את כל זה" (מ"ז). אמירות כאלו מבטאות נכונות להשקיע מאמצים רבים בסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים. היכולת לתאר דרכי פעולה אופרטיביות ליישום השילוב התגלתה רק בקרב מרואיינות עם ותק בהכשרה. למעשה, בסוגיה של הבנת מדיניות השילוב זו הייתה ההבחנה היחידה שנמצאה בין קבוצות המחקר (בבחינת ההתפלגות לפי הוותק בהכשרה או מסלול ההכשרה): סטודנטיות בסיום השנה השלישית ללימודיהן יכולות אפוא לתאר פעולות הוראה אשר תורמות לשילוב (לדעתן), וזאת בניגוד לסטודנטיות בראשית הלימודים.

כמה מהמרואיינות ($n=3$) תיארו דרך פעולה אקטיבית יותר ליישום השילוב, כזו הרואה בשילוב מהלך אשר מצריך התגייסות פעילה של מערכת החינוך לשינוי כדי לתת מענה לכל הלומדים בה, לרבות תלמידים עם צרכים מיוחדים: "[השילוב] זה להתאים את המערכת הרגילה לאנשים עם צרכים מיוחדים" (ש"ד). התגייסות פעילה של המערכת משקפת את עקרון ההכלה. שאלת המחקר הראשונה ביקשה לבחון את אופן ההבנה של סטודנטיות להוראה את מהות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי. מדברי המרואיינות עולה כי לא כולן הבינו את מהות השילוב באותו האופן - המרואיינות ציינו מטרות שונות למדיניות השילוב. כמו כן רובן ראו באוכלוסייה המשולבת "תלמידים עם קשיים", אך לא ידעו מהי איכות התפקוד של אותם התלמידים. דרכי הפעולה ליישום השילוב מגוונות ונמצאות על הרצף שבין פסיביות לאקטיביות של המערכת הבית ספרית. הממצאים משקפים שתי תפיסות של המרואיינות את מהות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים: סיוע ייחודי שמטרתו קידום הלומד לעבר מכנה משותף (בהתאם לעקרון הנורמליזציה), או סיוע ללומד תוך כדי הכלה וקבלה של צרכיו המיוחדים (בהתאם לעקרון ההכלה).

הנכונות להוראה משלבת

שאלת המחקר השנייה בחנה אם וכיצד הנכונות של פרחי הוראה להורות במסגרות משלבות מושפעת מהוותק שלהם בהכשרה להוראה. נמצא כי בכל שלושת מסלולי ההכשרה מרבית המרואיינות ($n=16$) הביעו יחס חיובי לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. על מנת לבחון את הנכונות להורות במסגרות משלבות אותרו בדברי המרואיינות היגדים שעניינם הנכונות הזו, ונבדקו דרכי הביטוי של המרואיינות לנכונותן להורות במסגרות משלבות. בסוגיה הזו נמצאו הבדלים מעטים בין המרואיינות. להלן מתוארת הנכונות להוראה משלבת לפי מסלול ההכשרה (חינוך כללי וחינוך מיוחד), וזאת תוך כדי ציון ההבדלים בין המרואיינות בוותק שלהן בהכשרה

להוראה (סיום שנה א' או סיום שנה ג'). תיאור הממצאים נחלק לשניים (לפי מסלול ההכשרה) בשל ההבדל בין המרואיינות בתפקידן העתידי כמורות (בחינוך הרגיל לעומת החינוך המיוחד).

א. הנכונות להוראה משלבת בקרב סטודנטיות להוראה במסלולי החינוך הכללי דבריהן של חלק מהמרואיינות אשר סיימו את שנת הלימודים הראשונה שלהן במכללה, התאפיינו בחוסר ודאות: "אני מאוד מקווה שכן, מאוד מאוד מקווה שכן" (ר"ר), ובתיאורים בדרך השלילה: "אני לא אגיד לא לדבר כזה [לשילוב]" (ש"ד). עמדה כזו יכולה לנבוע מכך שהמרואיינות היו בתחילת דרכן המקצועית והשלימו רק חלק קצר מהכשרתן הראשונית להוראה. היו מרואיינות אשר אף שסיימו את שנת הלימודים הראשונה שלהן במכללה במסלול להוראה בחינוך הכללי (בגן או בבית ספר), לא הבינו שיישום מדיניות השילוב הוא חלק מתפקידן בתום ההכשרה: "אני מאמינה שאם הייתי בחינוך המיוחד, בוודאות שכן, לגמרי" (נ"ב). ייתכן כי תפיסה זו נובעת מאי-הכרה מספקת של המציאות הרווחת בחינוך הכללי - בכל מסגרת רגילה לומדים גם תלמידים עם צרכים מיוחדים. חיזוק להנחה זו מספקים דבריה של מרואיינת שסיימה את שנת הלימודים השלישית שלה במכללה: "כשהתחלתי את הלימודים, היה לי מאוד ברור שיש כיתות של תלמידים רגילים נורמטיביים, ויש כיתות לבעלי צרכים מיוחדים. זאת אומרת, מלקויות למידה ועד אוטיזם" (מ"ז). חוסר ההבנה הזה לא פגע ביכולתן של סטודנטיות אשר סיימו את שנת הלימודים הראשונה שלהן במכללה, להצהיר על נכונותן לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים.

רק מרואיינות מעטות ענו ישירות וחד-משמעית לשאלה אם הן צופות שישלבו ילד עם צרכים מיוחדים בגן או בכיתה שלהן: "ברור שכן" (ש"ו); "אני מאמינה שכן, שהייתי משלבת" (ר"ס). במרבית הראיונות עם סטודנטיות אשר למדו במסלולי ההכשרה לחינוך הכללי, הן הסבירו את נכונותן להורות במסגרות משלבות. שני סוגים של הסברים בלטו בדברי המרואיינות הללו: (א) חשיבות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הכללי: "אני רוצה להצליח (להורות תלמידים משולבים). כן, זהו, זה חשוב, נכון, זה חשוב, באמת זה חשוב, מבחינה ערכית, כן!" [ר"א]; (ב) האתגר שבשילוב עבור המורה או הגננת: "זה הכי נכס שבעולם שיהיה לך ילד מיוחד, כי את מרגישה שאת עושה משהו. לא שעם ילדים רגילים את לא מרגישה שאת עושה משהו, אבל עם ילד מיוחד את עוד יותר. את מרגישה שאת עושה עוד איזה משהו" [ק"ב]. דומה כי ההסברים האלה מבקשים לשכנע את השומעים, ואולי גם את הדוברת עצמה, ברצינות כוונותיה להורות במסגרות משלבות. יתרה מזאת, ייתכן כי ההסברים הם ההצדקה לנכונות הזו של המרואיינות. פרשנות אפשרית לכל ההסברים הללו היא שהם מושתתים על ההנחה כי יש לקדם תלמידים עם צרכים מיוחדים, והפעילות לצמצום הפער בינם לבין התלמידים האחרים "מאתגרת" את העוסקים בהוראה ומעניקה להם תחושת סיפוק. אולם מה יקרה לנכונות של אותן המורות לאחר שיבינו כי לא כל התלמידים המשולבים יכולים לצמצם את הפער הזה?

מניתוח הראיונות עולה כי מרבית הסטודנטיות במסלולי ההכשרה לחינוך הכללי הביעו נכונות להורות בכיתות משלבות. הבדל מסוים בנכונות זו נמצא בין מרואיינות בהתאם לשנת הלימודים שסיימו: חלק מהמרואיינות שסיימו את לימודיהן בשנה א', לא היו בטוחות בנכונותן להורות בכיתות משלבות. ההסבר של אלה שהביעו נכונות להורות בכיתות משלבות התבסס על עקרון הנורמליזציה, ודומה כי הוא "לא יחזיק מעמד" לאחר שיתברר כי בחלק מהמקרים אי-אפשר לצמצם את הפער בין תלמידים. כמו כן עולה מהראיונות כי מרבית הסטודנטיות במסלולי ההכשרה לחינוך הכללי מוכנות לסייע לתלמידים עם צרכים מיוחדים, ולא בהכרח לשלב אותם בהתאם לעקרון ההכלה.

ב. הנכונות להוראה משלבת בקרב סטודנטיות להוראה במסלול החינוך המיוחד בדברי המרואיינות שלמדו הוראה במסלול החינוך המיוחד לא זוהתה נכונות מפורשת להורות בכיתות משלבות. הדבר בולט משום שיחס חיובי לשילוב הוא נדבך של הכשרתן, והציפייה הרווחת היא כי הן יביעו את נכונותן להורות בכיתות משלבות. הסבר אפשרי להיעדר אמירות מפורשות בנושא הזה הוא שמלכתחילה נכונותן להורות בכיתות משלבות הוערכה כגבוהה, ולכן לא נדרשו בראיונות אמירות מפורשות המביעות את הנכונות הזו. הסבר אחר נעוץ בתפיסה של המרואיינות את מקומן העתידי כמורות לחינוך מיוחד. ההכשרה במסלול החינוך המיוחד מכוונת לשני תפקידים עיקריים. התפקיד האחד הוא הוראה במסגרות נפרדות (סגרגטיביות) של החינוך המיוחד, מסגרות שהעיסוק בהן בשילוב דל: "בבית ספר לחינוך מיוחד שמענו על שילוב, אבל לא ראיתי את השילוב. הם חיים שם רק את בית הספר. אבל הם סיפרו שמגיעים תלמידים מבתי ספר אחרים, והם מעורבים בקהילה" (מ"מ). התפקיד האחר הוא הוראה במסגרות החינוך הכללי, הוראה המתמקדת בתמיכה במהלך השילוב: "כמורה לעתיד לחינוך מיוחד אני חושבת שהתפקיד שלי [...] כתומכת" (מ"ק). התמיכה היא הן בלומדים עם צרכים מיוחדים והן במורים שצריכים הדרכה בהוראה משלבת: "לעבוד ביחד איתה בשיתוף, לתת לה את הכלים שהיא צריכה, וגם ללמוד ממנה" (מ"ק). בעיסוקן בשילוב המורות צריכות אפוא להתמקד במתן תמיכה, לא בהוראה בכיתה משלבת.

בתשובה לשאלה ישירה, המרואיינות שלמדו הוראה במסלול החינוך המיוחד תלו את נכונותן להורות במסגרות משלבות ברצונן להיות משמעותיות במעשה השילוב: "אני חושבת שהסיפוק הזה של להרגיש שעשית משהו בשביל הילד, בשביל ההורים שגם ככה קשה להם, זה עולם ומלואו. אז אם אני אהיה במקום הזה של מורה בבית ספר, אני מאוד אשתדל לעשות את זה" (מ"מ); "החלום הגדול שתהיה לי את הממלכה שלי. כיתה רגילה. החינוך הרגיל סטרילי? יש הכול היום, הכול. זה לא שמידרו אותם [תלמידים עם צרכים מיוחדים] מאיזה כיתות, ובאמת טוב שכן. הם בפנים, ואני מאוד רוצה" (ר"ג). בחינת שתי האמירות שלעיל מלמדת על הבדל בתפיסות השילוב של הדוברות: האמירה הראשונה מדגישה את תרומת המורה לתלמיד המשולב ולהוריו, ואילו האמירה השנייה מדגישה את תרומת המורה לכל תלמידי הכיתה.

הנכונות של סטודנטיות להוראה במסלול החינוך המיוחד להורות במסגרות משלבות אינה משקפת אפוא בהכרח כוונות דומות.

חלק מהמרואיינות חששו כי המציאות הבית ספרית תקשה על יישום השילוב: "אני מבינה גם את המקום הזה של הקושי, של למה זה קשה לה [למורה בבית הספר] לעשות את זה [לשלב]. אבל לפי הראייה שלי, התפיסה שלי של ההוראה, צריך לשלב "מ"ק"; "יכול להיות שאני גם כן באיזושהי אידיליה כזאת, ואני לא בתוך המערכת הזו, אז אני באה טרייה ועם אמביציות" (מ"מ). ניכר כי הן תוהות על הקושי ביישום רעיון השילוב, רעיון שאימצו במהלך הכשרתן ומאמינות בו.

מניתוח הראיונות עולה אפוא כי סטודנטיות שלמדו במסלול ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד לא תפסו את עצמן בהכרח ככאלו אשר ישלבו בעתיד בכיתותיהן (בחינוך הכללי) תלמידים עם צרכים מיוחדים. דומה כי לפי תפיסתן, הכשרתן למסגרות החינוך המיוחד אינה כוללת שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות של החינוך הכללי (תמיכה בשילוב, אך לא הוראה בכיתות משלבות). נכונותן להורות בבתי ספר משלבים מבוססת על אימוץ רצינות השילוב ועל רצונן למלא תפקיד משמעותי ביישומו, ובד בבד הן חוששות מקשיים שמקורם בפער בין התאוריה לבין המצב בפועל.

דיון

המחקר האיכותני המתואר במאמר מעיד על נכונותם של מרבית פרחי ההוראה ללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי. ממצאים אלה תואמים את המחקר הכמותי שערכו הכותבים (גילור וכץ, 2017), ולפיו הנכונות של פרחי ההוראה להוראה משלבת הייתה גבוהה בכל מסלולי ההכשרה ($n=580$, $x=5.1$, $SD=1.68$). עם זאת, מהמחקר האיכותני עולים גם ממצאים המערערים את התמונה האופטימית הזו. כך למשל נמצא כי לא כל הסטודנטים והסטודנטיות מבינים את הגישה העדכנית בנושא השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי (גישת ההכלה). נוסף על כך מטרות השילוב, דרכי הפעולה ליישומו ואוכלוסיית היעד אינן ברורות לפרחי ההוראה. היעדר אחידות בהבנת מדיניות השילוב צוין כבר בסקירה של אינסקו (Ainscow, 2007), ובהמשך נמצא גם במחקר שנערך בישראל ואשר בחן את תפיסת המדיניות בנושא שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים (אבישר ואחרות, 2012). באותו המחקר נמצא כי קיים חוסר בהירות באשר למהלך השילוב בקרב קובעי המדיניות - אנשי מטה במשרד החינוך וראשי מסלולים להכשרת מורים במכללות. אם מהות השילוב אינה ברורה, גם הפרקטיקה של השילוב אינה ברורה. טימור (2013) מצביעה על כך שבארץ המונח "צרכים מיוחדים" מבטא נחיתות של היחיד בהשוואה לכלל, וזאת בניגוד לתפיסת ההכלה. ייתכן אפוא כי חוסר הבהירות המשתקף בתפיסתם של הסטודנטיות והסטודנטים את מדיניות השילוב, נובע מחוסר בהירות אשר קיים בקרב בעלי תפקידים במערכת החינוך בישראל. תהליך המעבר שחל בארץ ובעולם בגישת השילוב, מהתבססות על עקרון הנורמליזציה להתבססות על עקרון ההכלה, הוא גורם אפשרי לכך.

מהמחקר הנוכחי עולה שמרבית פרחי ההוראה מאמצים את הרציונל הראשוני של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, רציונל אשר התבטא בעקרון הנורמליזציה בתחילת דרכה של מדיניות השילוב. הם מוכנים אפוא להורות תלמידים עם צרכים מיוחדים באופן אחר, אופן הוראה שיסייע להם להגיע לרמת ההישגים הלימודיים של שאר התלמידים בכיתה. אין זו נכונות להוראה משלבת, נכונות הנובעת ישירות מעקרון ההכלה. מהמחקר הנוכחי עולה כי הסטודנטים להוראה לא הביעו נכונות ללמד את כל תלמידי הכיתה באופן אחר: (א) בראיונות הם ציינו חלק אחד בלבד של ההוראה המשלבת; (ב) הם הגדירו את התלמידים המשולבים ככאלה הזקוקים לסיוע; (ג) הם תפסו את השילוב כאתגר.

מרבית פרחי ההוראה שהשתתפו במחקר גילו נכונות לאתר את הקשיים של תלמידיהם בעתיד ומוטיבציה גבוהה לעזור ללומד עם צרכים מיוחדים גם לאחר השיעור. דבריהם בראיונות משקפים נכונות להשקיע מאמצים רבים בסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים. אולם האם הם מבינים שהשקעת מאמצים בסיוע זה היא רק חלק מתפקיד המורה בהוראה משלבת? השאלה נשאלת משום שהמרוויינות מיעטו מאוד לעסוק בדבריהן בשני מאפיינים משמעותיים של הוראה משלבת: (א) קבלת השונות והכלתה; (ב) שינוי הסביבה הלימודית. ההתבטאויות הבודדות של המרוויינות בהקשר הזה עסקו בתפקידן לערוך התאמות שיקלו את הלמידה.

ביטוי נוסף לאימוץ עקרון הנורמליזציה הוא הגדרת תלמיד מסוים ככזה הזקוק לסיוע. ההנחה שבבסיס ההגדרה הזו היא כי אותו התלמיד אינו חלק אינטגרלי מהמערך הכיתתי. על מנת לסייע לתלמיד המורה נדרשת לעבודה נוספת: הרחבת ההסבר שניתן בשיעור, הכנת חומרי למידה ייחודיים לתלמיד הזה, הערכה ייחודית של עבודתו ותכנון של תוכנית לימודים אישית עבורו. מחקרים הראו כי ככל שהצרכים המיוחדים מורכבים יותר, נכונותם של המורים להורות בשילוב פוחתת (Scruggs & Mastropieri, 1996; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). הסטודנטיות והסטודנטים גילו נכונות ללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה, רק אם השילוב לא פגע בלמידה של התלמידים המשולבים או בלמידה של התלמידים האחרים בכיתה (Wilczenski, 1994). מחקר שנערך בארץ הראה כי סטודנטיות להוראה מגלות נכונות גדולה יותר לשלב תלמידים עם מוגבלות פיזית (קלה, בינונית או קשה), תלמידים עם לקויות למידה קלות ותלמידים עם הפרעות התנהגותיות ורגשיות קלות (ליפשיץ ונאור, 2001). כמו כן נמצא קשר בין הנכונות של הסטודנטיות להוראה לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים אחרים לבין מסלול הלימודים של הסטודנטיות (שם).

הסיוע לתלמיד עם צרכים מיוחדים לא נתפס אפוא כחלק מההוראה, אלא כאתגר נוסף. אם עומס העבודה של המורה הוא רב, התמודדות עם אתגרים מסוג זה היא הראשונה שמוותרים עליה (אופלטקה, 2012). יישום של הוראה משלבת מתבסס על ההנחה שהכיתה היא קבוצה הטרוגנית, ותלמיד עם צרכים מיוחדים הוא אחד מבין התלמידים בכיתה - תלמידים אשר שונים זה מזה. הנחה זו מבטאת את משמעות השילוב לפי עקרון ההכלה, ולפיכך השילוב צריך להיות חלק בלתי-נפרד מההוראה. בפרופיל "המורה הטוב" דרישה זו מתבטאת ביכולת לעבוד עם מגוון של תלמידים (Donnelly, 2010).

האמונה כי שילוב תלמיד עם צרכים מיוחדים הוא אתגר שעל המורה או הגננת להתמודד עימו, יכולה להצביע על נכונות גבוהה להורות במסגרות משלבות. אמונה זו נמצאה בקרב מרבית המרואיינות - הן במסלולי ההכשרה להוראה בחינוך הכללי הן במסלול ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד. אולם אם רואים בהוראת תלמיד עם צרכים מיוחדים אתגר גדול יותר מאשר בהוראת תלמידים אחרים, מבליטים (באופן בלתי-מודע) את החריגות של תלמיד זה ולא מאפשרים לשלבו כשווה בין שווים. גם במקרה הזה ניכר אפוא כי הנכונות המוצהרת היא נכונות לסייע לתלמיד ולהשקיע משאבים רבים בהוראתו, אך לא בהכרח נכונות לשלבו. ההבחנה בין סיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים לבין הוראה משלבת נובעת מהבדלים בתפיסת המורה את מקומו של אדם עם מוגבלות בחברה (עקרון הנורמליזציה לעומת עקרון ההכלה), ומכאן גם את מקומו של התלמיד עם המוגבלות בכיתה הרגילה. ממחקר החלוץ המתואר במאמר זה עולה כי מרבית פרחי ההוראה שרואיינו, בכל מסלולי ההכשרה, מאמצים בסיום ההכשרה הראשונית להוראה את רציונל השילוב המתבסס על עקרון הנורמליזציה (ולא על עקרון ההכלה, כפי שמערכת החינוך מייחלת). כדאי שבמחקר עתידי ישתתפו סטודנטים להוראה הלומדים במוסדות נוספים להכשרת מורים ומשתייכים לכמה מגזרים, שכן ביסוס נוסף של ממצאי המחקר הנוכחי עשוי לסייע בהסבר הפער בין ההצהרות לבין היישום: נכונות גבוהה של סטודנטים ומורים לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים מזה, וקושי ליישם בפועל את השילוב מזה.

סיכום והמלצות

להכשרה המקצועית יש חשיבות רבה בגיבוש הנכונות להוראה משלבת. תפקידה חשוב הן בביסוס הנכונות הערכית של פרח ההוראה להורות במסגרות משלבות, הן במתן כלים מתאימים ודרכי הוראה מתאימות להוראה. לפיכך תוכנית ההכשרה להוראה צריכה לחשוף את הסטודנטים למדיניות של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל הן בחלק העיוני של ההכשרה, הן בחלק המעשי שלה. ההכוונה של פרחי ההוראה להכיר תלמידים עם צרכים מיוחדים, להקנות להם ידע באשר למאפיינים של תלמידים אלה וללמד אותם דרכי הוראה מתאימות מגבירה את הנגישות של פרחי ההוראה לאותם התלמידים, אך אין בכך די. יש להקנות לפרחי ההוראה את עיקרי ההוראה המשלבת, דהיינו דרכי הוראה מגוונות שיענו על צורכי כל התלמידים - לרבות אלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים. נוסף על כך יש להציג את הבסיס הרעיוני של עקרון ההכלה (להבדיל מזה של עקרון הנורמליזציה) ולשכנע את הסטודנטים לאמץ אותו. ההתמודדות עם מורכבות היישום (בפרט עבור מורים מתחילים) של הוראה משלבת יכולה לכלול למידה בסביבה מתוקשבת (wiki). עילם ופויס (Eilam & Poyas, 2009) מצאו כי ביישום מתקשב של סיטואציות חינוכיות הצליחו הסטודנטים להבין את המורכבות של הסיטואציה, לנתח אותה באמצעות התאוריות שנלמדו, ובדרך זו לצמצם את הפער בין הלמידה העיונית בשלב ההכשרה הראשונית לבין ההוראה בפועל. כישורים אלה חשובים בתמיכה ובליוי של יישום הוראה בכיתות משלבות.

ההכשרה הראשונית צריכה להכשיר את הלבבות ולהעניק כלים ראשוניים להוראה, אך לא די בכך. פיימן-נמסר (Feiman-Nemser, 2001) מתארת את היכולת ההדרגתית של המורה להתמודד עם השונות בכיתה במהלך שלושת השלבים הראשונים של פיתוחו המקצועי: תוכנית ההכשרה הראשונית להוראה, שנות ההוראה הראשונות (סטאז'), והשלב שהמורה מנוסה בו בהוראה אך אינו מוגדר עדיין כמומחה. המדיניות של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים היא אחד המהלכים הדרמטיים שהתרחשו בשדה החינוך (Fullan & Stiegelbauer, 1991). הטמעת שינוי כה משמעותי מצריכה זמן והשקעה, ולכן חשובה קריאתם של חברי הוועדה "חינוך לכול - ולכל אחד" (הרכבי ומנדל-לוי, 2014, עמ' 131) לכך שההכשרה המקצועית הניתנת למורים במהלך שנות עבודתם תכלול עוגנים נוספים להוראה משלבת. ליווי והדרכה בשדה החינוך מסייעים רבות בהטמעת הנלמד בהשתלמויות של פיתוח מקצועי למורים (אבדור, 2015), ולכן חשוב שרכיב זה יהיה אחד העוגנים. המלצה זו להמשך ההכשרה המקצועית עולה בקנה אחד עם המסקנה כי יש למפות את המשימות המרכזיות בלמידת הוראה במהלך ארבעת שלבי הפיתוח המקצועי של מורים (Feiman-Nemser, 2001).

מחקר עתידי צריך לבחון את הבסיס הרעיוני של הנכונות להורות בכיתה משלבת בקרב מורים וגננות העובדים במערכת החינוך הכללי. האם גם הם מאמצים עדיין את עקרון הנורמליזציה? ואולי הדרישה להישגים אשר קיימת במערכת החינוך סותרת את עקרון ההכלה ומאפשרת לאמץ את עקרון הנורמליזציה בלבד? לשם כך יש לבחון אם יש הבדל בין מורים הפועלים במסגרת אשר רמת ההישגים של התלמידים נמדדת בה כמה פעמים במהלך השנה (הדרישה להישגים מקשה על הכלה) לבין גננות הפועלות במסגרות שהדרישה בהן להישגים אינה כה נוקשה.

מקורות

- אבדור, ש' (2015). השתלמות מורים היא רק תחילתה של דרך: ההקשר האישי וההקשר המערכתי בפיתוח מקצועי של מורים. דפים, 59, 231-263.
- אבישר, ג' (1999). מנהל בית הספר כסוכן שינוי בתהליך שילוב התלמיד החרגי בכיתה הרגילה. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- אבישר, ג', בן-יהודה, מ', גילור, א', ווגל, ג', ליכט, פ' ושבט, פ' (2012). תפיסות ומגמות בחינוך ילדים עם צרכים מיוחדים: השלכות להכשרה ולהתפתחות מקצועית של מורים וגננות. שלב א': בדיקת תפיסות ועמדות של בעלי תפקיד. דוח מחקר. כפר סבא: המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר והערכה.
- אופלסקה, י' (2012). עומס בעבודת המורה: פרשנות, גורמים, השפעות ותכנית פעולה. דוח מחקר. אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינו, החוג למדיניות ומינהל בחינוך.
- בלס, נ' ואדלר, ח' (2004). פוליטיקה, חינוך וידע מדעי - היש ביניהם קשר? מגמות, (1), 10-32.
- בן-יהודה, ש' ולסט, א' (2007). פרופיל פסיכו-חינוכי של מורות המצליחות בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתותיהן. דפים, 44, 180-207.

- גילור, א' וכץ, מ' (2017). מודל להסבר נכונותם של פרחי הוראה ללמד בכיתה משלבת. **מגמות, נב(1), 41-63.**
- דוח ועדת אריאב (2006). **מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל.** ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- דרור, א' וויזל, א' (2003). אקלים ארגוני, חוללות עצמית של מורים ועמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. **סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18(1), 5-18.**
- הוצלר, י', גפני, ע' וזך, ס' (2005). עמדות כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ותחושת מסוגלות עצמית בפעילות גופנית משלבת בקרב פרחי הוראה לחינוך גופני. **דפים, 39, 35-65.**
- הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (עורכים) (2014). **חינוך לכול - ולכל אחד במערכת החינוך בישראל: מסמך מסכם של הוועדה לנושא מערכת חינוך לכול - ולכל אחד.** ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- טימור, צ' (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? **דברים, 6, 45-59.**
- טל, ט' ופרסקו, ב' (2014). התמודדות עם שונות בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי. בתוך א' הרכבי ונ' מנדל-לוי (עורכים), **חינוך לכול - ולכל אחד במערכת החינוך בישראל: מסמך מסכם של הוועדה לנושא מערכת חינוך לכול - ולכל אחד (עמ' 99-121).** ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- לוטן, צ' ושמעוני, ש' (2005). התפתחות חשיבה מקצועית של מורות בשנה הראשונה לעבודתן במהלך שיח קשיים מקוון. בתוך ע' קופרברג וע' אולשטיין (עורכות), **שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר (עמ' 75-111).** תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ליפשיץ, ח' ונאור, מ' (2001). עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה, ותחושת מסוגלותן להתמודד עם תלמידים אלה בזיקה למסלול ההכשרה ולסוג החריגות. **מגמות, מא(3), 373-394.**
- עינת, ת' ושרון, מ' (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. **דפים, 60, 170-198.**
- קס, א' (2000). תחושת המסוגלות המקצועית של המורה - סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת ממדית של המושג. **כתב עת לעיון ומחקר, 6, 73-103.**
- רונן, ח' (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 27-55).** חיפה: אחוה.
- רייטר, ש' (2007). 'נרמול' השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 57-87).** חיפה: אחוה.
- ריץ, י' ואילוז, ש' (2004). מטרות החינוך וההוראה בעיני סטודנטים להוראה במוסדות להכשרת מורים דתיים. **מחקרי מורשתנו, 2-3, 343-357.**
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of the progress so far. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 146-159). London: Sage.

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg, Germany: Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Final report*. Research Report DCSF-RR108. London: Department for Children, Schools and Families, National College for School Leadership.
- Donnelly, V. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: International literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly*, 10(2), 45-55.
- Eilam, B., & Poyas, Y. (2009). Learning to teach: Enhancing pre-service teachers' awareness of the complexity of teaching-learning processes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 87-107.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Hove, UK and New York: Psychology Press.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 533-534.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

- Graham, L. J., & Spandagou, I. (2011). From vision to reality: Views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia. *Disability & Society*, 26(2), 223-237.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- May, D. C., & Kundert, D. K. (1996). Are special educators prepared to meet the sex education needs of their students? A progress report. *The Journal of Special Education*, 29(4), 433-441.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C., & Miles, S. (2010). Leading under pressure: Leadership for social inclusion. *School Leadership & Management*, 30(2), 143-157.
- Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and/or disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 559-568.
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J., & Arifin, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 54-71.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Sigurðardóttir, A. K. (2008, November). *School-university partnership in teacher education in Iceland*. Paper presented at the cross-national invitational Symposium on Teacher Education for Inclusion, Aberdeen, UK.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Sosu, E. M., Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405.

- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teacher's attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-56.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis: In search of meaning*. London: Sage.
- Wilczenski, F. L. (1994). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students. *Educational Research Quarterly*, 17(1), 5-17.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.

היחס לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות ומידת האמפתיה אליהם: השוואה בין מורים, הורים ותלמידים¹

נעמה מתיתיהו, שלמה רומי

תקציר

במחקר זה נבחנו היחס לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות, תפיסת החומרה של הפרעות ההתנהגות ומידת האמפתיה לתלמידים כאלה המשולבים בכיתה רגילה בקרב מורים, הורים וחבריהם הנורמטיביים מאותה הכיתה של התלמידים. במחקר נמצא כי יחסם של המורים לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות היה שלילי יותר מיחסם של ההורים, ויחסם של התלמידים לשילוב זה היה חיובי יותר מאשר יחסם של המורים ושל ההורים. אשר לתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות, נמצא כי ההורים תפסו התנהגות אלימה ותוקפנית כחמורה יותר מכפי שתפסו אותה התלמידים. כמו כן נמצא כי המורים תפסו הפרעות קשב וריכוז כחמורות יותר מאשר התלמידים וההורים תפסו אותן. עם זאת, התלמידים תפסו את הקשיים הרגשיים כחמורים יותר משתפסו אותם המורים. עוד נמצא כי רמת האמפתיה של המורים לתלמיד המשולב הייתה גבוהה מרמת האמפתיה של ההורים לתלמיד זה, ורמות האמפתיה של המורים ושל ההורים היו גבוהות יותר מרמת האמפתיה של התלמידים. בסעיף אשר דן בממצאי המחקר נבחנו הקשיים של כל קבוצה (מורים, הורים ותלמידים) בתהליך השילוב והפתרונות האפשריים לאותם הקשיים.

מילות מפתח: אמפתיה, הפרעות התנהגות, שילוב תלמידים.

מבוא

שילוב אנשים עם צרכים מיוחדים הוא תולדה של עקרון הנורמליזציה. עיקרון זה גובש בסקנדינביה בשנות השישים של המאה הקודמת, ולפיו יש לאפשר לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית להתקרב ככל האפשר לחברה הרגילה (Wolfensberger, 1972). בשנת 1988 נחקק בישראל חוק החינוך המיוחד (חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988). לפי חוק זה, יש לנסות לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגילות ולספק מענה לצורכיהם המיוחדים.

1 תודה למכון לחינוך ולמחקר קהילתי בבית הספר לחינוך שבאוניברסיטת בר-אילן על סיועו בהבאת המחקר לדפוס. תודה לגב' תמי שטרנטל על הסיוע המסור והמקצועי בעיבודים הסטטיסטיים, ולכל המנהלים והמשתתפים שהיענותם אפשרה את ביצוע המחקר. המחקר מבוסס על עבודת הגמר לתואר "מוסמך" שכתבה המחברת הראשונה בהנחיית המחבר השני (מתיתיהו, 2016).

הכללה (inclusion) היא מודל נפוץ לשילוב אנשים עם צרכים מיוחדים, והוא המודל שייבחן במחקר זה. לפי מודל ההכללה, תלמידים עם צרכים מיוחדים משולבים בכיתה רגילה ומקבלים שירותים הולמים ותמיכה בעיקר במסגרת הכיתתית (מרום, בר-סימן טוב, קרון וקורן, 2006). מודל ההכללה תומך בשותפות מלאה - לימודית וחברתית - בין התלמידים עם הצרכים המיוחדים לבין עמיתיהם בכיתה הרגילה (Sailor, 1991).

בשנת 1994 החל משרד החינוך ליישם את חוק החינוך המיוחד בישראל. בתוכנית האב ליישום החוק נקבע כי שני סלי שירותים יינתנו לתלמידים אשר ישולבו בבתי הספר הרגילים: **סל השילוב** - הוראה מתקנת, טיפולים פרה-רפואיים ושירותים פסיכולוגיים; ו**סל התגבור** - הקצאת סייעת צמודה וטיפוח יוזמות חינוכיות (מרום ואחרים, 2006). בשנת הלימודים תשנ"ו החלו ליישם את התוכנית באמצעות מרכזי תמיכה יישוביים/אזוריים (מת"א). בשנת הלימודים תש"ע למדו בישראל כ-85,000 תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, ולא לה ניתנו שירותי חינוך מיוחד כחלק מתוכנית השילוב (וורגן, 2009).

חלק מהתלמידים המשולבים הם תלמידים עם הפרעת התנהגות. התנהגותם של תלמידים אלה מתאפיינת בגילויי תוקפנות, בהרס מכוון של רכוש האחר, בהונאה ובהפרה חמורה של חוקים (APA, 2013).² שכיחותה של הפרעה זו נעה בין שניים לעשרה אחוזים בקרב האוכלוסייה הכללית (שם), בין שישה לשישה-עשר אחוזים בקרב נערים בני 18 ומטה ובין שניים לתשעה אחוזים בקרב נערות בנות 18 ומטה (ויצמן וטיאנו, 2010). להפרעה זו יש הפרעות נלוות: הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD), לקויות למידה, ולעיתים גם הפרעת חרדה או דיכאון קליני (APA, 2013).

קיים קשר בין אופן השילוב של תלמידים עם הפרעות התנהגות במערכת החינוך הרגילה לבין יחסם ועמדותיהם של תלמידים נורמטיביים (ללא הפרעות התנהגות) הלומדים בכיתה רגילה משלבת, של מוריהם ושל הוריהם. הרלוונטיות של יחס ועמדות המורים בנושא השילוב נובעת מהמגע הישיר בינם לבין התלמידים המשולבים. למעשה, עמדות המורים בנושא השילוב הן גורם מרכזי המשפיע על נכונותם של המורים לספק הזדמנויות חינוכיות מתאימות לתלמידים המשולבים ולתרום להצלחת שילובם (טלמור, 2007); הרלוונטיות של יחסם ועמדותיהם של הורי התלמידים הנורמטיביים בנושא השילוב נובעת מהשפעתם על עמדות ילדיהם (אהרונים, 2010), כמו גם על תהליכי שינוי בית ספריים והטמעת רפורמות חינוכיות (צבר-בן יהושע ושוטיין, 2007); הרלוונטיות של יחסם ועמדותיהם של התלמידים הנורמטיביים בנושא השילוב נובעת מהמגע הישיר והיום-יומי בינם לבין התלמידים המשולבים, כמו גם מההשפעה של עמדותיהם על תהליכים בית ספריים למיניהם (ישראל אשול, 1999).

2 המהדורה החמישית של המדריך לאבחון הפרעות נפשיות, DSM-5, יצאה לאור בשנת 2013. מרבית המחקרים בתחום הפרעות ההתנהגות אשר המחקר הנוכחי מתבסס עליהם - כמו גם השאלון להערכת התנהגות ילדים - נערכו לפני 2013, ולכן הם מסתמכים בעיקר על המהדורה הקודמת של המדריך (DSM-4). עם זאת, היבטים אחדים של הפרעות התנהגות המופיעים במהדורה החמישית של המדריך (DSM-5) נדונים במחקר הנוכחי.

רוב המחקרים שבחנו את יחסם של מורים, של תלמידים נורמטיביים (ללא צרכים מיוחדים) ושל הוריהם לשילובם בכיתות רגילות של תלמידים עם לקויות למיניהן לא הפרידו בין שלוש הקבוצות הללו (Peck, Staub, Gallucci, & Schwartz, 2004; Seery, Davis, & Johnson, 2000). רק במחקרים ספורים נערכה השוואה בין יחסם של מורים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים לבין יחסם של הורים לילדים נורמטיביים לשילוב זה; יחסם של תלמידים נורמטיביים לשילוב לא נבחן כמעט במחקרים אלה. עד היום לא נערך מחקר מקיף שהשווה בין עמדותיהם של כל שלוש הקבוצות הללו בנושא השילוב של תלמידים עם הפרעות התנהגות, והמחקר הנוכחי נועד להרחיב את הידע בנושא זה.

היחס לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות בחינוך הרגיל נבחן במחקר הנוכחי באמצעות שני משתנים עיקריים: עמדות באשר לעצם השילוב ותפיסת החומרה של הפרעות ההתנהגות (נושא זה לא נחקר כמעט). משתנה נוסף במחקר היה מידת האמפתיה לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות בכיתה הרגילה. מחקרים הראו שאמפתיה היא כלי משמעותי לשינוי חיובי בעמדותיו של הפרט, כמו גם כלי חשוב למורים ולהורים בעבודתם החינוכית עם ילדים ומתבגרים (Barr, 2011; Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Nesdale, Griffith, 2004; Durkin, & Maass, 2005; Strayer & Roberts, 2004). לפיכך חשוב לבחון גם את מידת האמפתיה של שלוש הקבוצות לתלמידים משולבים עם הפרעת התנהגות - נושא אשר לא נחקר כמעט עד היום.

עמדות באשר לעצם השילוב

עמדות מורים

עמדות של אנשי חינוך באשר לעצם השילוב משפיעות על המוטיבציה שלהם ועל נכונותם לספק את ההזדמנויות החינוכיות המתאימות לתלמידים המשולבים ולתרום להצלחת השילוב (טלמור, 2007). עמדות חיוביות של המורים בנושא זה משפיעות על הישגיו החברתיים והלימודיים של התלמיד המשולב (סנדלר-לף ונאון, 1997).

בסקירת מחקרים שבדקו עמדות של מורים בנוגע לעצם השילוב נמצאו מגוון עמדות. עמדותיהם של חלק מהמורים היו חיוביות (Clough & Nutbrown, 2004; Gu, 2009). הללו טענו שהשילוב סייע להם עצמם להתפתח אישית ומקצועית, ובד בבד תרם רבות לתלמידים המשולבים: אפשר להם לשפר את הישגיהם הלימודיים, סיפק להם הזדמנויות רבות להשתתף במגוון פעילויות ו"ללמוד מתוך התבוננות" (בילדים נורמטיביים), סייע להם לפתח מיומנויות של עזרה עצמית, הכין אותם לתפקוד יעיל ב"עולם האמיתי" ושיפר את הדימוי העצמי שלהם (טלמור, ארליך ואלדר, 1999; סנדלר-לף ונאון, 1997). בד בבד התלמידים הנורמטיביים למדו לפתח רגישות אל האחר והשוונה (Rafferty & Griffin, 2005). אותם המורים טענו כי השילוב שיפר את הישגיהם הלימודיים של כלל התלמידים, כמו גם את יחסם של התלמידים הנורמטיביים אל התלמידים המשולבים (Idol, 2006).

במחקרים אחרים הביעו המורים עמדות שליליות כלפי השילוב (Dupoux, Wolman, & Estrada, 2005; Rakap & Kaczmarek, 2010). אותם המורים סברו שהשילוב עלול לגרום לדחייה חברתית של התלמידים המשולבים ולפגוע בהישגיהם הלימודיים (Mushoriwa, 2001), וחלקם טענו כי חסרה להם הכשרה מתאימה ללמד את התלמידים הללו (Brandon & Ncube, 2001; Mushoriwa, 2006). מורים חששו מפני גילויים של הפרעות התנהגות בכיתה וטענו כי הקדשת תשומת לב רבה לתלמידים המשולבים "תבוא על חשבון הכיתה כולה". כמו כן הם חששו מפני עומס רב של דרישות חינוכיות ואי-קבלת סיוע (לייזר, 1999). אותם המורים גם חששו שהתלמידים המשולבים יפגעו בלמידה בכיתה (Van Reusen, Shoho, & Barker, 2000). חלק מהמחקרים עסקו בסוג הלקות של התלמידים המשולבים. במחקרים אלה נמצא שנכונותם של מורים לשלב תלמידים עם הפרעות התנהגות הייתה נמוכה מנכונותם לשלב תלמידים עם לקויות אחרות (Dupoux et al., 2005; Čagran & Schmidt, 2011). המורים הסבירו שאין בידיהם כלים ויכולת לשפר את התנהגות התלמידים המשולבים ולספק מענה פדגוגי הולם לצורכיהם (Heflin & Bullock, 1999). במחקרים נוספים הדגישו המורים את הקושי ההתנהגותי והסבירו שתלמידים עם הפרעות התנהגות יקשו עליהם לשמור על סדר ומשמעת בכיתה (Romi & Leyser, 2006), יפריעו לתלמידים הנורמטיביים ולא יאפשרו ללמד כראוי (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000).

עמדות הורים לילדים נורמטיביים

הורים הם המודל הראשוני והעיקרי עבור ילדיהם להתנהגות חברתית (Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998), ועמדותיהם משפיעות על עמדות ילדיהם ועל נכונותם של אלה לקבל את השונה (לייזר, 1999; Gollnick & Chinn, 2002). במחקרים שבדקו עמדות של הורים לילדים נורמטיביים באשר לשילוב, התקבלו ממצאים סותרים. בחלק מהמחקרים יחסם של ההורים לשילוב היה חיובי (ElZein, 2009; Tichenor, Heins, & Piechura-Couture, 2000), והם דיווחו כי גם הדימוי העצמי של ילדיהם התחזק. כמו כן הם ציינו כי האווירה בכיתה השתפרה (Peck et al., 2004), ואף שהשילוב סייע לילדיהם ללמוד על אודות קשייהם של אנשים עם צרכים מיוחדים ולקבלם (Rafferty, Boettcher, & Griffin, 2001; Rafferty, 2005). הורים אלה ראו שהשילוב חשף את ילדיהם למגוון שיטות הוראה, כמו גם ללימוד הכולל נוכחות של שני מורים בכיתה ומאפשר הקדשת תשומת לב רבה יותר לכל תלמיד (Tichenor et al., 2000). נימוק נוסף לתמיכת ההורים בשילוב היה הצלחתו לסייע גם לתלמידים עם צרכים מיוחדים: קידום קבלתם לקהילה, הגברת מאמציהם, שיפור הדימוי העצמי שלהם (Rafferty & Griffin, 2005), פיתוח מיומנויות של עזרה עצמית ולמידה מתוך צפייה בחבריהם לכיתה.

מחקרים אחרים הצביעו על התנגדות של הורים לשילוב. אותם ההורים טענו שילדיהם עלולים לחשוש ולהיפגע מהתנהגויותיהם החריגות של התלמידים המשולבים, לחקות את

Rafferty et al., 2001; Rafferty) ההתנהגויות האלו ולא לקבל תשומת לב מספקת ממוריהם (Rafferty et al., 2001; Griffin, 2005; Tafa & Manolitsis, 2003). הורים לילדים נורמטיביים חששו כי קצב ההוראה יהיה איטי ויפגע בילדיהם, כיוון שהמורים יקדישו זמן רב לתלמידים עם הפרעות התנהגות ולתלמידים אשר קצב הלמידה שלהם איטי (Shiple, 1995). הם גם טענו שהמורים לא הוכשרו לספק מענה הולם לצורכיהם של התלמידים המשולבים, ולכן התפתחותם הרגשית של אותם התלמידים עלולה להיפגע (Rafferty et al., 2001; Rafferty & Griffin, 2005). הורים לילדים נורמטיביים גם טענו כי ההסתברות לכך שהמורים וקבוצת השווים ידחו את התלמידים המשולבים היא גבוהה (Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998). לפי לייזר (1999), רוב ההורים לילדים נורמטיביים מגלים פתיחות רבה יותר לשילוב של תלמידים עם נכות כלשהי מאשר לשילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, הפרעה נפשית או הפרעה התנהגותית.

רק מחקרים ספורים בדקו את ההבדלים בין עמדות מורים לבין עמדות הורים באשר לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. בכל המחקרים האלה נמצאה מגמה אחידה: הורים חששו מפני השילוב יותר מאשר מורים (Tafa & Manolitsis, 2003), וחששותיהם מההשפעות השליליות של השילוב על ילדיהם היו רבים יותר מאלה של המורים (Balboni & Pedrabissi, 2000; Rafferty & Griffin, 2005). במחקר אחר נמצא כי עמדות המורים באשר לשילוב היו חיוביות יותר מעמדות ההורים (de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2012).

עמדות תלמידים נורמטיביים

על מנת להבין את השילוב ותוצאותיו חשוב לבחון גם את נקודת מבטם של התלמידים הנורמטיביים. תפקידם בשילוב מכריע (ויטני ורייטר, 2006), שכן עמדתם משפיעה על התנהגותם ועל יחסם לתלמידים עם הצרכים המיוחדים (Anderson, 1997). שילוב חברתי מוצלח של תלמיד עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה מצריך אינטראקציות חיוביות בינו לבין התלמידים הנורמטיביים, ואלו מושפעות מהעמדות של התלמידים הנורמטיביים (Lewis, 1995).

רק מחקרים מעטים השוו בין עמדות של תלמידים באשר לשילוב לבין עמדות של מורים ושל הורים, אולם נעשו מחקרים שבחנו את יחסם של תלמידים נורמטיביים לשילוב. בחלק מהמחקרים הללו נמצא כי הם תמכו בשילוב (Arampatzi, Mouratidou, Evaggelidou, 2007; Koidou, & Barkoukis, 2011). אותם התלמידים סברו שהשילוב מאפשר להם ללמוד על אודות מאפייניהם החיוביים של אנשים עם צרכים מיוחדים, ובד בבד מאפשר לתלמידים המשולבים ליצור קשרים עם תלמידים נורמטיביים. כמו כן התלמידים הנורמטיביים דיווחו שעם הזמן התלמידים המשולבים הפכו חברותיים יותר, שיתפו פעולה בכיתה עם עמיתיהם וגילו עצמאות וביטחון עצמי רב יותר (Fisher, 1999). במחקר אחר תלמידים בבית ספר תיכון טענו כי הנוכחות של שני מורים בכיתה משפרת את הלמידה שלהם ושל התלמידים המשולבים, כמו גם שהשילוב מעודד תלמידים משולבים להצליח (Lombardi, 1994; Nuzzo, Kennedy, & Foshay, 1994).

במחקרים אחרים נמצא שתלמידים נורמטיביים לא תמכו בשילוב (Campbell, Ferguson,) מקיף שבחן מחקרים אשר נערכו בשנים 1990-2000, נמצא כי בדרך כלל יחסם של תלמידים נורמטיביים לתלמידים עם צרכים מיוחדים היה שלילי (Nowicki & Sandieson, 2002). במחקר מטה-אנליטי נוסף נמצא כי קשייהם החברתיים של ילדים עם לקויות למידה גדולים יותר משל ילדים נורמטיביים, שכן חבריהם לכיתה מעדיפים ילדים ללא לקויות למידה, ומוריהם סבורים כי הם חסרי יכולות חברתיות (Nowicki, 2006). במחקר אחר נמצא כי שילובם של תלמידים עם הפרעות התפתחותיות (כמו למשל אוטיזם) גרם לכך שתלמידים נורמטיביים יחושו שחיקה גבוהה, יגלו אדישות ויימנעו מלקחת חלק פעיל בשילוב (ויטני ורייטר, 2006). במחקרן של לואוז וקלי (Laws & Kelly, 2005) נמצא כי תלמידים נורמטיביים ביטאו עמדות שליליות יותר כלפי שילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות מאשר כלפי שילוב תלמידים עם נכות פיזית או עם לקויות קוגניטיביות.

עמדות הנוגעות לתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות

העלייה בשכיחותן של הפרעות התנהגות בקרב ילדים ומתבגרים הגבירה את העניין המחקרי בהן. כמה מחקרים בדקו את תפיסותיהם של מורים, הורים ותלמידים בנוגע למידת החומרה של הפרעות התנהגות. רומי ופרוינד (Romi & Freund, 1999) מצאו שמורים נטו לדרג את הפרעות ההתנהגות (התחצפות למורה, פגיעה גופנית בתלמידים, ונדליזם וכן הלאה) בדרגת החומרה הגבוהה ביותר מבין שלוש הקבוצות, ואילו התלמידים נטו לדרג אותן בדרגת החומרה הנמוכה ביותר. ממצא זה אינו מפתיע, שכן אלימות ובעיות משמעת של תלמידים הן הנושא העיקרי אשר מערכת החינוך בישראל נאלצת להתמודד עימו (סמית ופניאל, 2003). לעומת זאת במחקרה של פיין (Payne, 1986) נמצא שהורים דירגו את הפרעות ההתנהגות בקרב מתבגרים כחמורות יותר מכפי שדירגו אותן המורים, ואילו דירוגי התלמידים את הפרעות ההתנהגות היו הנמוכים ביותר מבין שלוש הקבוצות. הבדלים בין מורים להורים נמצאו גם במחקר נוסף אשר השווה בין תפיסתם של מורים לבין תפיסתם של הורים את מידת הבולטות של תסמונות המאפיינות ילדים ומתבגרים עם הפרעות התנהגות (Frigerio et al., 2004).

עיון בספרות המחקר מגלה שרק במחקרים מעטים נבחנה תפיסת החומרה של הפרעות התנהגות בקרב מורים, הורים ותלמידים. מחקרים רבים יותר התמקדו בתופעה דומה שתפיסתה משקפת את עמדותיהן של שלוש הקבוצות - הבריונות בבתי הספר. ביטוייה של תופעה זו מתאפיינים באקטים שליליים וחזרתיים של תלמידים נגד תלמידים אחרים. אקטים אלה יכולים לכלול אלימות פיזית, אלימות מילולית או הוקעה חברתית (Olweus, 2001).

במחקר מקיף שנערך בחטיבות ביניים ובבתי ספר תיכוניים, נמצא שמורים דיווחו יותר מתלמידים כי היו עדים למעשי בריונות. עוד נמצא באותו המחקר שההורים תפסו את התופעה הזו כחמורה ושכיחה יותר מכפי שתפסו אותה המורים והתלמידים (Waasdorp,).

(Pas, O'Brennan, & Bradshaw, 2011). חיזוק לטענה שהורים תופסים את תופעת הבריכות כחמורה יותר מאשר מורים ותלמידים מתקבל מממצאי מחקר (Hanif, Nadeem, & Tariq, 2011) שבו נמצא, שההורים (כמו גם התלמידים) גילו אמפתיה רבה לתלמידים הסובלים מבריכות, אך בד בבד (בשונה מהתלמידים) לא גילו אמפתיה לתלמידים הפוגעים. לעומת זאת המורים גילו את מידת האמפתיה הגבוהה ביותר הן לתלמידים הנפגעים והן לתלמידים הפוגעים. במחקר אחר (Houndoumadi & Pateraki, 2001) נמצא כי לפי הדיווחים של רוב התלמידים, ההורים תופסים את הבריכות כחמורה יותר מאשר המורים, הם מודעים לה יותר ואף נוהגים לדון בנושא זה עם ילדיהם. כמחצית מהתלמידים דיווחו שהם מעדיפים לדווח להוריהם ולא למוריהם על היותם קורבנות למעשי בריונות. דומה כי אותם התלמידים חוששים להיות מתווגים כ"קורבנות" או כ"פחדנים", אינם סבורים שהמורים יכולים לסייע להם (שם) ומאמינים ש"למורים לא אכפת" (Dranoff, 2008).

לעומת זאת תלמידי כיתות ג'ה' שהיו קורבנות למעשי בריונות, טענו כי מורים המודעים למעשים אלה תופסים אותם כחמורים יותר, ובהתאם לכך הם מנסים להביא להפסקתם באופן תדיר יותר מאשר ההורים והתלמידים; התלמידים האחרים מנסים להביא להפסקת המעשים הללו בתדירות הנמוכה ביותר (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). במחקר נוסף נמצא כי מורים תפסו מעשי בריונות בחומרה רבה יותר, והם דיווחו על תדירות גבוהה יותר של מעשים אלה מאשר דיווחו תלמידי כיתות ד'ה' והוריהם (Kartal & Bilgin, 2008).

המחקרים הצביעו אפוא על מגמות משתנות בנושא הדמיון והשוני בין מורים לבין הורים בתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות. אשר לתלמידים, המחקרים הצביעו על מגמה אחידה, ולפיה התלמידים תופסים הפרעות התנהגות במידת החומרה הנמוכה ביותר מבין שלוש הקבוצות.

מידת האמפתיה של הורים, תלמידים ומורים לתלמידים עם הפרעות התנהגות (Pasalich, Dadds, 2014) מחקרים קודמים בחנו את רמת האמפתיה לתלמידים עם הפרעות התנהגות (Warden & MacKinnon, 2003), אך לא עסקו ברמת האמפתיה לתלמידים כאלה המשולבים בחינוך הרגיל. חלק מהמחקרים עסקו בנושאים דומים לאלה שבחן המחקר הנוכחי (תמיכה, סיוע וכן הלאה); נמצא בהם כי התמיכה האישית והסיוע לתלמידים עם הפרעות התנהגות היו פחותים מאלה שניתנו לחבריהם הנורמטיביים (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008), והעיוותים שלהם עם המורים היו רבים יותר (Nurmi, 2012). כמו כן הם היו מקובלים פחות בקרב קבוצת השווים (Frostad & Pijl, 2007; Mand, 2007), דחויים יותר חברתית (Mand, 2007) וקיימו מעט מאוד קשרים חברתיים עם תלמידים אחרים (Frostad & Pijl, 2007).

עיון בספרות המחקר מגלה כי מחקרים רבים בחנו את מידת האמפתיה שמפגינות אוכלוסיות מגוונות, לרבות האוכלוסיות שנבדקו במחקר הנוכחי. למידת האמפתיה שההורים מגלים יש תפקיד חשוב בהתפתחות האמפתיה שילדיהם מגלים: אם ההורים מגלים יותר אמפתיה וחום,

ילדיהם מביעים יותר רגשות שמחה ומבטאים פחות כעס על האחר (Strayer & Roberts, 2004). במחקר אחר נמצא כי ילדים לאימהות שגילו תמיכה רבה בהם, נטו יותר לבחון מצבים מנקודת מבטו של האחר ולהביע דאגה וחמלה אליו. הודות לכך השתפרה איכות קשריהם החברתיים של הילדים (Miklikowska, Duriez, & Soenens, 2011). עוד נמצא כי ככל שההורה תמך בילד וגילה יותר חום ורגשות חיוביים כלפיו, מידת האמפתיה שגילה הילד הייתה גבוהה יותר, יכולותיו הפרו-חברתיות היו רבות יותר, והפרעות ההתנהגות שלו היו מצומצמות יותר (Zhou et al., 2002).

באחד המחקרים נמצא כי ככל שתלמידים בבית ספר תיכון תפסו באופן חיובי יותר את תרבות בית הספר (יחסים טובים בין התלמידים ובין התלמידים למורים, התנהגויות נורמטיביות חיוביות, קבלת הזדמנויות חינוכיות טובות), מידת האמפתיה שהם גילו הייתה גבוהה יותר (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007). עוד נמצא כי ככל שהמתבגרים ניחנו ביכולות גבוהות יותר להביע דאגה ואמפתיה לאחר ולבחון את העולם מנקודת מבטו, הם היו מסוגלים יותר להביע מגוון רגשות, להיעזר באחר (McWhirter, Besett-Alesch, Horibata, & Gat, 2002) ולגלות יחס אלטרואיסטי כלפיו (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007). במחקרים שבחנו את חשיבות האמפתיה בעבודתו של המורה עם תלמידים (אלגרבל, כהן-אור, רוזנבלום ושרנברג, 2012; חן ושרעבי-נוב, 2014), נמצא כי מורים אשר השתתפו בתוכנית הכשרה לקראת יישום תהליך השילוב גילו אמפתיה רבה יותר לתלמידים. אמפתיה היא יכולת אישית התורמת להצלחה במקצוע ההוראה (Stojiljković, Djigić, & Zlatković, 2012). מורים המגלים רמת אמפתיה גבוהה בעבודתם מבינים יותר את תלמידיהם, מגיבים באופן המותאם לצורכי התלמידים (Barr, 2011), מעוררים רגשות חיוביים אצל התלמידים ויוצרים אינטראקציות חיוביות בין התלמידים. הדבר מוביל לאווירת למידה טובה (Cooper, 2004). להוראה איכותית, לשיתוף פעולה ולאכפתיות של המורים והתלמידים (Williams, 2010). דומה שמורים כאלה מהווים מודל מוסרי עבור התלמידים, והדבר תורם להתפתחות האכפתיות והאמפתיה בקרב התלמידים. נודינגס (2008) מנתה את ההוראה בין "מקצועות האכפתיות". היא טענה כי מורים מגלים אכפתיות לתלמידיהם יותר מכל קבוצה אחרת, שכן הם מדברים בשפת התלמידים ומקיימים עימם אינטראקציה ישירה וארוכה. וינברגר ובקשי-ברוש (2013) הוסיפו שהאמפתיה היא כשירות יסוד של מורים הנדרשת בעבודתם היום-יומית עם תלמידיהם.

מטרות המחקר

1. לבדוק עמדות של מורים, הורים ותלמידים באשר לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות במערכת החינוך הרגילה.
2. לזהות הבדלים בין מורים, הורים ותלמידים באשר לתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות.
3. לזהות הבדלים בין מורים, הורים ותלמידים במידת האמפתיה לתלמידים משולבים עם הפרעות התנהגות.

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו תלמידים נורמטיביים (ללא הפרעות התנהגות) הלומדים במערכת החינוך הרגילה ואשר בכיתתם משולב תלמיד עם הפרעת התנהגות, כמו גם מוריהם והוריהם של תלמידים אלה: 82 מורים (מחנכים ומורים מקצועיים) המלמדים במערכת החינוך הרגילה, 89 הורים לילדים ללא הפרעות התנהגות ו-88 תלמידים (תלמיד אחד סירב למלא את השאלון עד סופו, ולכן הוא לא נכלל במחקר). התלמידים שהשתתפו במחקר נבחרו מתוך ארבע כיתות (כיתות ה' ו-ז) בארבעה בתי ספר במרכז הארץ. כל אחת מארבע הכיתות כללה תלמיד משולב אחד, שבשנה הקודמת למד בבית ספר לחינוך מיוחד לילדים עם הפרעות התנהגות במרכז הארץ; לכל התלמידים באותו בית ספר יש הפרעת התנהגות (לפי אבחון פסיכולוגי שהתבסס על קריטריונים המופיעים במדריך לאבחון הפרעות נפשיות [DSM-4]), והתלמידים שובצו אליו לאחר החלטה של ועדת השמה. מנהלות בתי הספר המשלבים והמחנכות דיווחו שהתלמידים הנורמטיביים לא למדו בעבר עם תלמיד עם הפרעת התנהגות, והם מכירים את התלמידים המשולבים בכיתתם.

טבלה 1: התפלגות המורים, ההורים והתלמידים במשתני הרקע הסוציו-דמוגרפי והתפלגות המורים במשתני הרקע המקצועי

| שם המשתנה | | מורים | | הורים | | תלמידים | |
|-------------------|--|-------|---------|-------|---------|---------|---------|
| מגדר n (%) | | | | | | | |
| גברים ובנים | | 12 | (14.60) | 26 | (29.20) | 45 | (51.10) |
| נשים ובנות | | 70 | (85.40) | 63 | (70.80) | 43 | (48.90) |
| גיל M (SD) | | 44.96 | (11.19) | 43.53 | (5.28) | 11.08 | (0.10) |
| ארץ לידה n (%) | | | | | | | |
| ישראל | | 58 | (70.70) | 47 | (52.80) | 81 | (92) |
| מדינה אחרת | | 24 | (29.30) | 42 | (47.20) | 7 | (8) |
| שנות השכלה M (SD) | | 16.78 | (1.50) | 13.64 | (2.04) | - | - |
| מצב משפחתי n (%) | | | | | | | |
| נשוי | | 65 | (79.30) | 69 | (77.50) | - | - |
| אחר | | 17 | (20.70) | 20 | (22.50) | - | - |
| דתיות n (%) | | | | | | | |
| דתי או מסורתי | | 24 | (29.30) | 26 | (29.20) | 31 | (35.20) |
| חילוני | | 58 | (70.70) | 63 | (70.80) | 57 | (64.80) |

| תלמידים | | הורים | | מורים | | שם המשתנה |
|---|----|---------|----|---------|----|-------------------|
| כיתת הלימוד של הבן או הבת n (%) | | | | | | |
| - | - | (69.70) | 62 | - | - | כיתה ה' |
| - | - | (30.30) | 27 | - | - | כיתה ז' |
| (69.30) | 61 | | | | | כיתה ה' |
| (30.70) | 27 | | | | | כיתה ז' |
| כיתת הוראה n (%) | | | | | | |
| - | - | - | - | (65.90) | 54 | כיתה ה' |
| - | - | - | - | (34.10) | 28 | כיתה ז' |
| ניסיון בהוראה n (%) | | | | | | |
| - | - | - | - | (1.20) | 1 | פחות משנה |
| - | - | - | - | (12.20) | 10 | 4-1 שנים |
| - | - | - | - | (15.90) | 13 | 9-5 שנים |
| - | - | - | - | (9.80) | 8 | 14-10 שנים |
| - | - | - | - | (52.40) | 43 | יותר מ-15 שנים |
| - | - | - | - | (8.50) | 7 | אין ניסיון בהוראה |
| ניסיון בהדרכה n (%) | | | | | | |
| - | - | - | - | (7.30) | 6 | פחות משנה |
| - | - | - | - | (15.90) | 13 | 4-1 שנים |
| - | - | - | - | (6.10) | 5 | 9-5 שנים |
| - | - | - | - | (1.20) | 1 | 14-10 שנים |
| - | - | - | - | - | - | יותר מ-15 שנים |
| - | - | - | - | (69.50) | 57 | אין ניסיון בהדרכה |
| התנסות בעבודה עם ילדים או מתבגרים עם צרכים מיוחדים n (%) | | | | | | |
| - | - | - | - | (19.50) | 16 | כלל לא |
| - | - | - | - | (32.90) | 27 | במידה מועטה |
| - | - | - | - | (21.90) | 18 | במידה מסוימת |
| - | - | - | - | (15.90) | 13 | במידה רבה |
| - | - | - | - | (9.80) | 8 | במידה רבה מאוד |

| שם המשתנה | מורים | הורים | תלמידים |
|--|------------|-------|---------|
| קורסים או השתלמויות בחינוך מיוחד n (%) | | | |
| כלל לא | 48 (58.50) | - | - |
| קורסים קצרים | 21 (25.60) | - | - |
| קורס בן שנה לפחות | 10 (12.20) | - | - |
| השלמת הלימודים במגמת חינוך מיוחד | 3 (3.70) | - | - |

מעיון בטבלה עולה כי בקרב המורים היה רוב גדול לנשים (85.4%), וגיל המורות והמורים נע בין 23 ל-64 ($M=45, SD=11.19$); בקרב ההורים היה רוב לאימהות (70.8%), וגיל ההורים נע בין 32 ל-55 ($M=43.53, SD=5.28$); בקרב התלמידים שיעור הבנים והבנות היה דומה (כ-51.1% בנים וכ-48.9% בנות), כולם בני 10-13 שנים ($M=11.08, SD=0.10$).

כלי המחקר

שאלון המחקר כלל ארבעה תתי-שאלונים: שאלון פרטים אישיים, שאלון לבדיקת עמדות באשר לשילוב התלמיד עם הצרכים המיוחדים, שאלון להערכת התנהגות ילדים ושאלון לבדיקת מידת האמפתיה לאחר.

א. שאלון פרטים אישיים

לתת-שאלון זה היו שלוש גרסאות:

- גרסה למורים - עניינן של השאלות בגרסה זו היה רקע סוציו-דמוגרפי (מגדר, גיל, ארץ לידה, השכלה, מצב משפחתי וכן הלאה) ורקע מקצועי (ניסיון בהוראה ובהדרכה, ניסיון בעבודה עם ילדים או מתבגרים עם צרכים מיוחדים וכן הלאה).
- גרסה להורים - השאלות בגרסה זו עסקו ברקע סוציו-דמוגרפי (מגדר, גיל, ארץ לידה, השכלה, מצב משפחתי וכן הלאה) ובכיתה שהבן או הבת לומדים בה (ה' או ז').
- גרסה לתלמידים - השאלות בגרסה זו נסבו על רקע סוציו-דמוגרפי (מגדר, גיל, ארץ לידה וכן הלאה) ועל הכיתה שהם לומדים בה (ה' או ז').

ב. שאלון לבדיקת עמדות

תת-שאלון זה כלל שני חלקים:

- עמדות באשר לשילוב התלמיד עם הצרכים המיוחדים - חלק זה התבסס על כלי מחקר קיים (Larrivee & Cook, 1979) שתורגם לעברית ושימש במחקרים קודמים בישראל (רומי,

מוסלר ולייזר, 2009; Leyser, Kapperman, & Keller, 1994). 30 ההיגדים שבו נועדו לבחון עמדות באשר לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה. מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים התבססה על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - מסכים בהחלט, 5 - לא מסכים כלל): דירוג גבוה ל-19 מההיגדים הצביע על עמדה התומכת בשילוב, ואילו ב-11 ההיגדים האחרים דירוג גבוה הצביע על עמדה המתנגדת לשילוב (בגלל אופן הניסוח של היגדים אלה); העיבוד הסטטיסטי של דירוג ההיגדים האלה הצריך היפוך ערכים (recode). הודגש שההיגדים עוסקים בתלמיד עם הפרעת התנהגות. ההיגדים בחלק הזה של תת-השאלון התמקדו בחמישה גורמים (Larriave & Cook, 1979):

- יתרונות כלליים של השילוב לתלמיד המשולב ולעמיתיו לכיתה (למשל ההיגד "שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה יסייע ליחסי גומלין בין הילדים, להבנה הדדית ולקבלת השוני כתופעה טבעית", $\alpha=0.75$);
 - קשיים אפשריים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים (למשל ההיגד "הילד עם הצרכים המיוחדים עלול להיות בודד מבחינה חברתית בכיתה הרגילה", $\alpha=0.63$);
 - השפעת התלמיד עם הצרכים המיוחדים על התלמיד הנורמטיבי ועל המורה (למשל ההיגד "המגע בין ילדים רגילים לבין ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה עלול להיות מזיק לילד הרגיל", $\alpha=0.69$);
 - יתרונות הכיתה המיוחדת (למשל ההיגד "יש להניח שהתפתחותו הלימודית של ילד עם צרכים מיוחדים תהיה תקינה ומהירה יותר בכיתה המיוחדת מאשר בכיתה הרגילה", $\alpha=0.61$);
 - הכשרה והכנה של המורים (למשל ההיגד "שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות יחייב מורים לעבור השתלמות נרחבת בחינוך מיוחד", $\alpha=0.61$).
- עבור כל משתתף חושבו חמישה ציונים המבטאים את הדירוג הממוצע שלו להיגדים שנכללו בכל אחד מחמשת הגורמים בחלק זה. טווח הציונים היה 1 עד 5: ככל שהציון היה גבוה יותר, העמדה באשר לשילוב הייתה חיובית יותר.
- יתרונות כלליים של השילוב בפעילויות חברתיות לתלמיד המשולב ולעמיתיו לכיתה - על מנת לבחון את עמדות המשיבים באשר לשילוב התלמיד עם הצרכים המיוחדים בפעילויות חברתיות המתקיימות מחוץ לבית הספר, נעשה בחלק זה של תת-השאלון עיבוד לאחד הגורמים שנבחנו בחלק הקודם - יתרונות כלליים של השילוב לתלמיד המשולב ולעמיתיו לכיתה. לשם כך נערכו שינויים בנוסח ההיגדים כדי להתאימם לסולם הנבדק (כך למשל המילה "מורה" שונתה ל"מדריך או מדריכה", המילה "כיתה" שונתה ל"קבוצה", והמילה "לימודית" שונתה ל"חברתית").

ג. שאלון להערכת התנהגות ילדים

- תת-שאלון זה התבסס על השאלון להערכת התנהגות ילדים של אייברג (Eyberg & Robinson, 1983) (Child Behavior Inventory), ומטרתו הייתה לאתר

הפרעות התנהגות בקרב מתבגרים. את הגרסה העדכנית של שאלון זה פיתח ותרגם רומי (2015), והיא כוללת 43 היגדים המתארים התנהגויות אפשריות של מתבגר עם הפרעת התנהגות. המשתתפים התבקשו לציין את מידת החומרה של כל התנהגות, כפי שזו מתבטאת בכיתה (לפי תפיסתם), בהתבסס על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - חומרה קלה מאוד, 5 - חומרה רבה מאוד). כמו כן הם התבקשו לציין את מידת השכיחות של כל התנהגות, כפי שזו מתבטאת בכיתה (לפי תפיסתם), בהתבסס על סולם ליקרט בן שלוש דרגות (1 - שכיחות נמוכה, 3 - שכיחות גבוהה). ניתוח ההיגדים שעניינם התנהגות המתבגרים (מתית'ו, 2016) התבסס על החלוקה של רומי (2015) לארבעה גורמים:

- התנהגות אלימה ותוקפנית - התקפי זעם, פגיעה בחפצים של אחרים, שקרים, אלימות גופנית או מילולית, התחצפות למבוגרים וכן הלאה (כמו למשל ההיגד "מתנהג באלימות פיזית אל בני כיתתי"). מהימנות פנימית בסולם החומרה: 0.96, מהימנות פנימית בסולם השכיחות: 0.92).

- התרסה והתנהגות אנטי-סוציאלית - עצלנות, סרבנות לבצע משימות, חוסר נכונות "להישמע לכללים", נטייה להתווכח (כמו למשל ההיגד "מציית רק אם מאיימים עליו בעונשים"). מהימנות פנימית בסולם החומרה: 0.90, מהימנות פנימית בסולם השכיחות: 0.89).

- הפרעות קשב וריכוז - ניסיונות חוזרים "למשוך תשומת לב", טווח קשב קצר, אי-השלמת מטלות וכן הלאה (כמו למשל ההיגד "קל להסיח את דעתו"). מהימנות פנימית בסולם החומרה: 0.86, מהימנות פנימית בסולם השכיחות: 0.86).

- קשיים רגשיים וקשיי תפקוד נלווים - רגישות יתר, קנאה, התרברבות, בטלנות וכן הלאה (כמו למשל ההיגד "רגיש ובוכה בקלות"). מהימנות פנימית בסולם החומרה: 0.81, מהימנות פנימית בסולם השכיחות: 0.65).

עבור כל משתתף חושבו ארבעה ציונים המבטאים את הדירוג הממוצע שלו - במדד החומרה ובמדד השכיחות - להיגדים שנכללו בכל אחד מארבעת הגורמים בתת-שאלון זה. במדדי החומרה טווח הציונים היה 1 עד 5: ככל שהציון היה גבוה יותר, חומרת הפרעות ההתנהגות הייתה רבה יותר; במדדי השכיחות טווח הציונים היה 1 עד 3: ככל שהציון היה גבוה יותר, שכיחות הפרעות ההתנהגות הייתה גדולה יותר.

ד. שאלון לבדיקת מידת האמפתיה לאחר

תת-השאלון הזה התבסס על שאלון להערכת מידת האמפתיה של הפרט אל האחר (Davis, 1980). קיימים ארבעה היבטים של אמפתיה לאחר: (א) דמיון - הנטייה להזדהות עם רגשות ופעולות של דמויות בספרים ובסרטים; (ב) נקודת מבט - הנטייה לאמץ את נקודת מבטו של האחר; (ג) הבעת דאגה - הנטייה לחוש תחושות של חמלה ודאגה לאחר; (ד) מצוקה רגשית - הנטייה לחוש חוסר נוחות בתגובה לרגשות מצוקה שהאחר מביע. שני ההיבטים הראשונים הם קוגניטיביים, ואילו השניים האחרים הם רגשיים. תת-השאלון המתורגם (אבן, 1992)

כלל 28 היגדים; המשתתפים התבקשו לציין את מידת הנכונות של כל היגד עבורם בהתבסס על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - המשפט לא מתאר אותי היטב, 5 - המשפט מתאר אותי היטב). דירוג גבוה ל-19 מההיגדים הצביע על מידת אמפתיה גבוהה, ואילו בתשעת ההיגדים האחרים דירוג גבוה הצביע על מידת אמפתיה נמוכה (בגלל אופן הניסוח של ההיגדים אלה); העיבוד הסטטיסטי של דירוג ההיגדים האלה הצריך היפוך ערכים (recode). עבור כל היגד התבקשו המשתתפים לציין את מידת האמפתיה שהם חשו לתלמידים המשולבים עם הפרעות ההתנהגות. ההיגדים בתת-השאלון הזה התמקדו בארבעת הגורמים שצוינו לעיל (Davis, 1980): (א) דמיון (למשל ההיגד "אני מדמיינת/ וחולמת/ בהקיץ באופן די קבוע על דברים שיכולים לקרות לי", $\alpha=0.60$); (ב) נקודת מבט (למשל ההיגד "לפני שאני מעביר/ה ביקורת על מישהו, אני מנסה לדמיין כיצד הייתי מרגיש/ה לו הייתי במקומו/ה", $\alpha=0.75$); (ג) הבעת דאגה (למשל ההיגד "כשאני רואה שמנצלים מישהו, אני מרגיש/ה איזה רצון להגן עליו", $\alpha=0.72$); (ד) מצוקה רגשית (למשל ההיגד "אני נוטה לאבד שליטה במצבי מתח ולחץ שונים", $\alpha=0.60$). עבור כל משתתף חושבו ארבעה ציונים המבטאים את הדירוג הממוצע שלו להיגדים שנכללו בכל אחד מארבעת הגורמים. טווח הציונים היה 1 עד 5: ככל שהציון היה גבוה יותר, מידת האמפתיה הייתה גבוהה יותר.

מהלך המחקר

החוקרת פנתה ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך וביקשה אישור לחלוקת השאלונים בכיתות הנמצאות בבתי ספר רגילים (במחוז תל-אביב ובמחוז מרכז) ואשר משולבים בהן תלמידים עם הפרעות התנהגות. לאחר קבלת האישור פנתה החוקרת לשישה בתי ספר משלבים ולשתי חטיבות ביניים משלבות. ארבעה מנהלים הסכימו שהמחקר ייערך בבית ספרם. בכל אחד מארבעת בתי הספר נבחרה כיתה (בשכבת כיתות ה' או ז')³ שלמד בה תלמיד עם הפרעת התנהגות. השאלונים למורים חולקו בחדר המורים בעת ההפסקות, והשאלונים להורים חולקו ליד הכיתות במהלך יום הורים שהתקיים במחצית השנייה של שנת הלימודים. לאחר שההורים אישרו את השתתפות ילדיהם במחקר, חולקו השאלונים לתלמידים בכיתות (בשיעור שהתקיים במהלך יום הלימודים). השאלונים חולקו גם לתלמידים המשולבים ולהוריהם (כדי שאלה לא יחושו אי-נוחות), אך לא נעשה בהם שימוש. למשתתפים הוסבר שהמחקר נועד לבחון עמדות של מורים, הורים ותלמידים באשר לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות במערכת החינוך הרגילה. כמו כן הובטח להם כי השאלונים אנונימיים וישמשו לצורכי מחקר בלבד. מילוי שאלוני המורים וההורים ארך כ-20 דקות, ומילוי שאלוני התלמידים ארך כ-50 דקות.

3 בשכבת כיתות ו' לא נמצאה כיתה ששולב בה תלמיד עם הפרעות התנהגות.

ממצאים

עמדות המשתתפים באשר לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות בכיתה רגילה בנייתוח השונות החד-כיווני (one-way MANOVA) המשתנים התלויים היו חמשת המדדים לעמדות המשתתפים באשר לשילוב התלמיד עם הפרעת ההתנהגות: יתרונות כלליים של השילוב לתלמיד המשולב ולעמיתיו לכיתה, קשיים אפשריים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים, השפעת התלמיד עם הצרכים המיוחדים על התלמיד הנורמטיבי ועל המורה, יתרונות הכיתה המיוחדת, הכשרה והכנה של המורים. המשתנה הבלתי-תלוי היה קבוצת המחקר (קבוצת המורים, קבוצת ההורים או קבוצת התלמידים).

בניתוח השונות הרב-משתני (multivariate test) נבדקו בו-זמנית חמשת המדדים לעמדות המשתתפים באשר לשילוב התלמיד עם הפרעת ההתנהגות. בנייתוח זה נמצא הבדל מובהק בין שלוש קבוצות המחקר ($F(10,504)=4.46, p=.001, \eta_p^2=.08$)⁴. בטבלה 2 שבעמוד הבא מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, הערכים שהתקבלו בנייתוחי השונות (univariate tests) וגודל האפקט של מדדי העמדות בכל אחת משלוש קבוצות המחקר.

עיון בטבלה 2 מעלה כי בארבעה מתוך חמשת המדדים לעמדות המשתתפים באשר לשילוב התלמיד עם הפרעת ההתנהגות - קשיים אפשריים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים, השפעת התלמיד עם הצרכים המיוחדים על התלמיד הנורמטיבי ועל המורה, יתרונות הכיתה המיוחדת, הכשרה והכנה של המורים - נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר. בנייתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שֶפֶה (Scheffe) ($p<.05$) - נמצא שבמדדים "יתרונות הכיתה המיוחדת" ו"הכשרה והכנה של המורים" ממוצעי עמדות המורים היו נמוכים באופן מובהק ממוצעי עמדות ההורים. במילים אחרות, בשני המדדים האלה יחסם של המורים לשילוב היה שלילי יותר מיחסם של ההורים.

בכל ארבעת המדדים שצוינו לעיל, גם ממוצעי העמדות של התלמידים היו גבוהים באופן מובהק ממוצעי העמדות של המורים. עוד נמצא כי במדד "קשיים אפשריים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים" ממוצע עמדות התלמידים היה גבוה באופן מובהק גם ממוצע עמדות ההורים. במילים אחרות, בארבעת המדדים עמדות התלמידים היו חיוביות יותר מעמדות המורים, ובמדד "קשיים אפשריים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים" עמדת התלמידים הייתה חיובית יותר מעמדת ההורים.

4 על מנת לבדוק אם קיים קשר בין הבדלים מגדריים לבין ההבדלים בין שלוש קבוצות המחקר, נערך ניתוח שונות דו-כיווני (two-way MANOVA). בנייתוח זה לא נמצאה השפעה מובהקת של משתנה המגדר ($F(5,249)=0.97, p>.05, \eta_p^2=.02$), נמצאה השפעה מובהקת של קבוצת המחקר ($F(10,498)=2.81, p<.01, \eta_p^2=.05$), ולא נמצאה השפעה מובהקת של האינטראקציה בין המגדר לבין קבוצת המחקר ($F(10,498)=1.66, p>.05, \eta_p^2=.03$).

טבלה 2: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי η_p^2 של המדדים לעמדות המשתתפים הנוגעות לשילוב התלמיד עם הפרעת ההתנהגות (N=259)

| η_p^2 | F(2,256) | תלמידים (n=88) | | הורים (n=89) | | מורים (n=82) | | המדד |
|------------|----------|----------------|-------------------|--------------|--------------------|--------------|-------------------|---|
| | | M | SD | M | SD | M | SD | |
| .00 | 0.52 | 0.67 | 3.16 | 0.76 | 3.22 | 0.71 | 3.11 | יתרונות כלליים של השילוב לתלמיד המשולב ולעמיתיו לכיתה |
| .06 | 8.31*** | 0.68 | 2.67 _b | 0.73 | 2.43 _a | 0.52 | 2.27 _a | קשיים אפשריים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים |
| .05 | 7.28*** | 0.78 | 3.02 _b | 0.84 | 2.75 _{ab} | 0.73 | 2.56 _a | השפעת התלמידים עם הצרכים המיוחדים על התלמיד הנורמטיבי ועל המורה |
| .06 | 7.90*** | 0.63 | 2.66 _b | 0.89 | 2.58 _b | 0.50 | 2.26 _a | יתרונות הכיתה המיוחדת |
| .07 | 9.31*** | 0.92 | 2.48 _b | 0.80 | 2.30 _b | 0.64 | 1.96 _a | הכשרה והכנה של המורים |

$p \leq .001$ ***

הערה: טווח הציונים הוא 1 עד 5 - ככל שהציון גבוה יותר, העמדה באשר לשילוב חיובית יותר. האותיות בכתב תחתי (באנגלית) מצביעות על הבדל מובהק בין הממוצעים ($p < .05$) שהתקבלו בניחותי המשך (פוסט הוק) - מבחני שֶפֶה (Scheffe).

לסיכום, מהממצאים עולה שעמדות המורים באשר לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות היו שליליות יותר מעמדות ההורים ומעמדות התלמידים. עמדות התלמידים באשר לשילוב תלמידים אלה היו חיוביות יותר באופן מובהק מעמדות המורים, ויחסם של התלמידים לקשייו של התלמיד עם הפרעת ההתנהגות היה חיובי יותר באופן מובהק גם מיחסם של ההורים בנושא זה.

עמדות המשתתפים באשר לתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות בניחות השונות החד-כיווני (one-way MANOVA) המשתנים התלויים היו ארבעת המדדים לתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות: התנהגות אלימה ותוקפנית, התרסה והתנהגות אנטי-סוציאלית, הפרעות קשב וריכוז, קשיים רגשיים וקשיי תפקוד נלווים. המשתנה הבלתי-תלוי היה קבוצת המחקר.

בניחות השונות הרב-משתני (multivariate test) נבדקו בו-זמנית ארבעת המדדים לתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות. בניחות זה נמצא הבדל מובהק בין שלוש קבוצות

המחקר $(F(8,506)=6.71, p=.001, \eta_p^2=.10)$ ⁵. בטבלה 3 שלהלן מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, הערכים שהתקבלו בנייתוחי השונות (univariate tests) וגודל האפקט של מדדי העמדות באשר לתפיסת החומרה בכל אחת משלוש קבוצות המחקר.

טבלה 3: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי η_p^2 של המדדים לתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות (N=259)

| η_p^2 | F (2,256) | תלמידים (n=88) | | הורים (n=89) | | מורים (n=82) | | המדד |
|------------|--------------|-------------------|-------------------|-----------------|--------------------|-----------------|--------------------|---------------------------------|
| | | M | SD | M | SD | M | SD | |
| .03 | 3.33* | 0.90 | 3.76 _b | 0.80 | 4.11 _a | 0.96 | 3.92 _{ab} | התנהגות אלימה ותוקפנית |
| .02 | 2.99 | 0.76 | 3.35 | 0.72 | 3.49 | 0.90 | 3.65 | התרסה והתנהגות אנטי-סוציאלית |
| .03 | 3.25* | 0.74 | 2.76 _b | 0.67 | 2.75 _b | 0.70 | 2.99 _a | הפרעות קשב וריכוז |
| .02 | 3.12* | 0.67 | 2.43 _b | 0.76 | 2.38 _{ab} | 0.72 | 2.17 _a | קשיים רגשיים וקשיי תפקוד נלווים |

* $p<.05$

הערה: טווח הציונים הוא 1 עד 5 - ככל שהציון גבוה יותר, הפרעת ההתנהגות נתפסת כחמורה יותר. האותיות בכתב תחתי (באנגלית) מצביעות על הבדל מובהק בין הממוצעים ($p<.05$) שהתקבלו בנייתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שֶפֶה (Scheffe).

מעיון בטבלה 3 עולה כי בשלושה מתוך ארבעת המדדים לתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר. בנייתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שפה (Scheffe) ($p<.05$) - נמצא שבמדד "התנהגות אלימה ותוקפנית" ממוצע תפיסת החומרה של הפרעות התנהגות בקרב ההורים היה גבוה באופן מובהק מזה שבקרב התלמידים. במדד "הפרעות קשב וריכוז" ממוצע תפיסת החומרה של הפרעות התנהגות בקרב המורים היה גבוה באופן מובהק מזה שבקרב התלמידים; לעומת זאת במדד "קשיים רגשיים וקשיי תפקוד נלווים" ממוצע תפיסת החומרה של הפרעות התנהגות בקרב התלמידים היה גבוה באופן מובהק מזה שבקרב המורים. עוד נמצא כי במדד "הפרעות קשב וריכוז" ממוצע תפיסת החומרה של הפרעות התנהגות בקרב המורים היה גבוה באופן מובהק מזה שבקרב ההורים. בשאר המדדים לא נמצאו הבדלים מובהקים בממוצעי תפיסת החומרה של הפרעות התנהגות בין המורים לבין ההורים.

5 על מנת לבדוק אם קיים קשר בין הבדלים מגדריים לבין ההבדלים בין שלוש קבוצות המחקר, נערך ניתוח שונות דו-כיווני (two-way MANOVA). בנייתוח זה לא נמצאה השפעה מובהקת של משתנה המגדר $(F(4,250)=2.27, p>.05, \eta_p^2=.03)$. נמצאה השפעה מובהקת של קבוצת המחקר $(F(8,502)=4.00, p<.001, \eta_p^2=.06)$, ולא נמצאה השפעה מובהקת של האינטראקציה בין המגדר לבין קבוצת המחקר $(F(8,502)=1.39, p>.05, \eta_p^2=.02)$.

עמדות המשתתפים באשר לתפיסת השכיחות של הפרעות התנהגות
 בניתוח השונות החד-כיווני (one-way Manova) המשתנים התלויים לתפיסת השכיחות של
 הפרעות התנהגות היו אותם ארבעת המדדים שבחנו את תפיסת החומרה של הפרעות ההתנהגות.
 המשתנה הבלתי-תלוי היה קבוצת המחקר. בניתוח השונות הרב-משנתי (multivariate test)
 נבדקו בו-זמנית ארבעת המדדים לתפיסת השכיחות של הפרעות התנהגות. בניתוח זה נמצא
 הבדל מובהק בין שלוש קבוצות המחקר $(F(8,506)=15.55, p=.001, \eta_p^2=.20)$.⁶ בטבלה 4 שלהלן
 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, הערכים שהתקבלו בנייתוחי השונות (univariate tests) וגודל
 האפקט של מדדי העמדות באשר לתפיסת השכיחות של הפרעות התנהגות בכל אחת משלוש
 קבוצות המחקר.

טבלה 4: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי η_p^2 של המדדים לתפיסת השכיחות
 של הפרעות התנהגות (N=259)

| η_p^2 | F(2,256) | תלמידים (n=88) | | הורים (n=89) | | מורים (n=82) | | המדד |
|------------|----------|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|------------------------------------|
| | | M | SD | M | SD | M | SD | |
| .08 | 10.85*** | 0.47 | 1.98 _b | 0.49 | 2.08 _b | 0.43 | 1.76 _a | התנהגות אלימה ותוקפנית |
| .06 | 8.00*** | 0.44 | 2.11 _a | 0.43 | 2.33 _b | 0.56 | 2.05 _a | התרסה והתנהגות אנטי- סוציאלית |
| .16 | 25.06*** | 0.41 | 2.05 _b | 0.39 | 2.46 _a | 0.41 | 2.39 _a | הפרעות קשב וריכוז |
| .09 | 12.86*** | 0.44 | 1.70 _b | 0.47 | 1.80 _b | 0.38 | 1.47 _a | קשיים רגשיים וקשיי תפקוד נלווים |

*** $p \leq .001$

הערה: טווח הציונים הוא 1 עד 3 - ככל שהציון גבוה יותר, הפרעת ההתנהגות נתפסת כשכיחה יותר.
 האותיות בכתב תחתי (באנגלית) מצביעות על הבדל מובהק בין הממוצעים ($p < .05$) שהתקבלו בנייתוחי
 המשך (פוסט הוק) - מבחני שפה (Scheffe).

עיון בטבלה 4 מעלה כי בכל ארבעת המדדים לתפיסת השכיחות של הפרעות התנהגות נמצאו
 הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר. בנייתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שפה (Scheffe)
 ($p < .05$) - נמצא שבמדדים "התנהגות אלימה ותוקפנית" ו"קשיים רגשיים וקשיי תפקוד נלווים"
 ממוצעי תפיסת השכיחות של הפרעות התנהגות בקרב ההורים ובקרב התלמידים היו גבוהים

6 על מנת לבדוק אם קיים קשר בין הבדלים מגדריים לבין ההבדלים בין שלוש קבוצות המחקר,
 נערך ניתוח שונות דו-כיווני (two-way Manova). בניתוח זה לא נמצאה השפעה מובהקת של
 משתנה המגדר $(F(4,250)=1.26, p > .05, \eta_p^2=.02)$, נמצאה השפעה מובהקת של קבוצת המחקר
 $(F(8,502)=12.92, p < .001, \eta_p^2=.17)$, ולא נמצאה השפעה מובהקת של האינטראקציה בין המגדר
 לבין קבוצת המחקר $(F(8,502)=1.17, p > .05, \eta_p^2=.02)$.

באופן מובהק מאלה שבקרב המורים (במדדים אלה לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תפיסת ההורים לתפיסת התלמידים). במדד "התרסה והתנהגות אנטי-סוציאלית" נמצא כי ממוצע תפיסת השכיחות של הפרעות התנהגות בקרב ההורים היה גבוה באופן מובהק מאלה שבקרב התלמידים והמורים (במדד זה לא נמצא הבדל מובהק בין תפיסת התלמידים לתפיסת המורים). במדד "הפרעות קשב וריכוז" נמצא כי ממוצעי תפיסת השכיחות של הפרעות התנהגות בקרב ההורים ובקרב המורים היו גבוהים באופן מובהק מזה שבקרב התלמידים (במדד זה לא נמצא הבדל מובהק בין תפיסת ההורים לתפיסת המורים).

מידת האמפתיה של המשתתפים לתלמידים משולבים עם הפרעות התנהגות ניתוח השונות החד-כיווני (one-way Manova) המשתנים התלויים היו ארבעת המדדים להבעת אמפתיה לתלמידים המשולבים: דמיון, נקודת מבט, הבעת דאגה ומצוקה רגשית. המשתנה הבלתי-תלוי היה קבוצת המחקר. ניתוח השונות הרב-משנתי (multivariate test) נבדקו בו-זמנית ארבעת מדדי האמפתיה. ניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין שלוש קבוצות המחקר $(F(8,506)=11.48, p=.001, \eta_p^2=.15)$. בטבלה 5 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, הערכים שהתקבלו בניתוחי השונות החד-משנתיים (univariate tests) וגודל האפקט של מדדי האמפתיה לתלמידים המשולבים בכל אחת משלוש קבוצות המחקר.

טבלה 5: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי η_p^2 של המדדים להבעת אמפתיה לתלמידים עם הפרעות התנהגות (N=259)

| המדד | מורים (n=82) | | הורים (n=89) | | תלמידים (n=88) | | F(2,256) | η_p^2 |
|-------------|--------------|-------------------|--------------|-------------------|----------------|-------------------|----------|------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | | |
| דמיון | 0.60 | 3.28 _a | 0.55 | 2.65 _b | 0.79 | 2.81 _b | 21.04*** | .14 |
| נקודת מבט | 0.65 | 3.67 _a | 0.76 | 3.51 _a | 0.71 | 3.04 _b | 18.57*** | .13 |
| הבעת דאגה | 0.68 | 4.06 _a | 0.70 | 3.77 _b | 0.72 | 3.38 _c | 20.52*** | .14 |
| מצוקה רגשית | 0.75 | 3.27 | 0.85 | 3.38 | 0.93 | 3.09 | 2.65 | .02 |

*** $p \leq .001$

הערה: טווח הציונים הוא 1 עד 5 - ככל שהציון גבוה יותר, מידת האמפתיה גבוהה יותר. האותיות בכתב תחתי (באנגלית) מצביעות על הבדל מובהק בין הממוצעים ($p < .05$) שהתקבלו בניתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שפה (Scheffe).

7 על מנת לבדוק אם קיים קשר בין הבדלים מגדריים לבין ההבדלים בין שלוש קבוצות המחקר, נערך ניתוח שונות דו-כיווני (two-way Manova). ניתוח זה נמצאה השפעה מובהקת של משתנה המגדר $(F(8,500)=6.80, p < .001, \eta_p^2=.15)$, נמצאה השפעה מובהקת של קבוצת המחקר $(F(4,250)=10.93, p < .001, \eta_p^2=.15)$, ולא נמצאה השפעה מובהקת של האינטראקציה בין המגדר לבין קבוצת המחקר $(F(8,500)=0.46, p > .05, \eta_p^2=.01)$.

עיון בטבלה 5 מעלה כי בשלושה מתוך ארבעת המדדים להבעת אמפתיה לתלמידים משולבים עם הפרעות התנהגות (דמיון, נקודת מבט והבעת דאגה) נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר. בניתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שפה (Scheffe) ($p < .05$) - נמצא שבמדדים "דמיון" ו"הבעת דאגה" ממוצעי מידת האמפתיה של המורים היו גבוהים באופן מובהק מאלה של ההורים. במדדים "דמיון", "נקודת מבט" ו"הבעת דאגה" ממוצעי מידת האמפתיה שהביעו המורים היו גבוהים באופן מובהק מאלה שהביעו התלמידים. במדדים "נקודת מבט" ו"הבעת דאגה" ממוצעי מידת האמפתיה שהביעו ההורים היו גבוהים באופן מובהק מאלה שהביעו התלמידים.⁸

דיון ומסקנות

עמדות באשר לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות בכיתה רגילה מממצאי המחקר עולה שעמדות המורים באשר לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות בכיתה רגילה היו שליליות יותר באופן מובהק מעמדות ההורים בשני מדדים: הכשרה והכנה של המורים ויתרונות הכיתה המיוחדת. מהממצאים בנושא ההכשרה וההכנה של מורים עולה כי ייתכן שהיחס השלילי יותר של מורים לשילוב (בהשוואה ליחסם של הורים) נובע מהכשרה ומהכנה לא מספקות שלהם להוראה בכיתה משלבת. ייתכן כי ההורים עוסקים פחות מהמורים בדרכי היישום של השילוב ובהשפעותיו על התלמיד המשולב עם הפרעת התנהגות, שכן המורים הם אלה אשר נתפסים כמופקדים על יישום השילוב והצלחתו (רומי ואחרים, 2009). חוקרים הצביעו על קיומו של האפקט "כן, אבל..." (Clough & Nutbrown, 2004): מורים תמכו בעצם רעיון השילוב, אך בד בבד הגדירו תנאים ליישום - ידע, הכשרה, מיומנויות (Brandon & Ncube, 2006; Clough & Nutbrown, 2004; Romi & Leyser, 2006), קבלת תמיכה וקבלת משאבים מתאימים (Avramidis et al., 2000; Idol, 2006). שילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות בכיתה רגילה מחייב את המורים לפעולות מסוימות, ועל המערכת להקנות למורים אמצעים ודרכי התמודדות עם קשיים לימודיים (Avramidis et al., 2000), בעיות חברתיות (טלמור ואחרים, 1999) ובעיות משמעת (טלמור ואחרים, 1999; Winter, 2006). גם הממצאים בנושא יתרונות הכיתה המיוחדת תורמים להבנת יחסם השלילי יותר של מורים לשילוב (בהשוואה ליחסם של הורים). מממצאים אלה עולה כי המורים סברו יותר מההורים שעדיף כי תלמידים עם הפרעות התנהגות ילמדו בכיתה מיוחדת. ייתכן כי היכרותם של המורים עם המתרחש בכיתה הרגילה (המשלבת) לימדה אותם שכיתה זו אינה מספקת מענה הולם לצורכיהם הרגשיים, החברתיים והלימודיים של הילדים המשולבים (רומי ואחרים, 2009); לפיכך הם חששו שהתלמידים המשולבים ייפגעו מהשילוב, חשש העולה בקנה אחד

8 ניתוח מפורט של הקשרים בין משתני הרקע של המורים, ההורים והתלמידים לבין המשתנים העיקריים במחקר הנוכחי מופיע בעבודת הגמר לתואר "מוסמך" שמאמר זה מבוסס עליה (מתיתהו, 2016).

עם ממצאי מחקרים קודמים (Brandon & Ncube, 2006; Mushoriwa, 2001). הסבר אפשרי נוסף ליחס השלילי של המורים לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות הוא סוג הלקות: במחקרים קודמים נמצא שמורים אינם מגלים אהדה לתלמידים עם הפרעות התנהגות (Çagran, 2005; Dupoux et al., 2011; Schmidt, 2011), ואף חוששים להתמודד עם הבעיות שמעוררת התנהגותם של תלמידים אלה (Romi & Leyser, 2006).

במחקר הנוכחי נערכה השוואה גם בין עמדות המורים וההורים באשר לשילוב לבין אלו של התלמידים. הממצאים הראו שיחסם של התלמידים הנורמטיביים לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות בכיתתם היה חיובי יותר באופן מובהק מיחסם של המורים בארבעה מתוך חמשת המדדים (קשיים אפשריים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים, השפעת התלמיד עם הצרכים המיוחדים על התלמיד הנורמטיבי ועל המורה, יתרונות הכיתה המיוחדת, הכשרה והכנה של המורים). הסבר אפשרי לממצא זה הוא שבניגוד למורים, התלמידים אינם עוסקים בדרכי היישום של השילוב (Idol, 2006; Romi & Leyser, 2006), בהשלכותיו על התלמיד המשולב (Brandon & Ncube, 2006; Clough & Nutbrown, 2004; Mushoriwa, 2001) ועל התלמידים הנורמטיביים (Van Reusen et al., 2000). הסבר אפשרי אחר לכך הוא שהודות לגילם הצעיר התלמידים הנורמטיביים מגלים "גמישות מחשבתית", ליברליות ופתיחות רבה יותר מאשר מבוגרים (Lucas, Bridgers, Griffiths, & Gopnik, 2014) ומסוגלים לראות את ההשפעה החיובית של השילוב עליהם עצמם ועל התלמידים המשולבים. במחקר קודם נמצא שתלמידים סברו כי השילוב מאפשר להם ללמוד על אודות מאפייניהם החיוביים של אנשים עם צרכים מיוחדים ולקבלם, ובד בבד מאפשר לתלמידים המשולבים לחוש כי הם שווים לתלמידים האחרים ולהיות בטוחים בעצמם (Fisher, 1999). אותם התלמידים גם טענו כי הלמידה שלהם ושל התלמידים המשולבים משתפרת, כיוון שבכיתה נוכחים שני מורים (Lombardi et al., 1994). עמדותיהם של התלמידים היו חיוביות יותר באופן מובהק גם מעמדות ההורים במדד "קשיים אפשריים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים". ייתכן כי הסיבה לכך היא שההורים, אלה המופקדים על התפתחות ילדם ושלומו (עומר, 2008), חששו שקשייו של התלמיד המשולב יפגעו ביחס של המורים אליו ובמענה שיקבל מהם. במחקרים קודמים נמצא שהורים חששו כי בגלל התלמידים המשולבים יואט קצב הלמידה, המורים לא יקדישו לתלמידים הנורמטיביים תשומת לב (Tafa & Manolitsis, 2003) ומשאבי הוראה (Rafferty et al., 2001; Rafferty, 2005) (& Griffin, 2005) במידה מספקת, ואף יתקשו לשמור על הסדר והמשמעת בכיתה (Stoiber et al., 1998).

במחקר הנוכחי נערכה גם השוואה בין עמדות המורים לבין אלו של ההורים והתלמידים באשר לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בפעילויות חברתיות המתקיימות מחוץ לבית הספר. ממצאי המחקר עולה כי לא נמצא הבדל מובהק בין שלוש הקבוצות במדד היתרונות הכלליים של השילוב בפעילויות חברתיות לתלמיד המשולב ולעמיתיו לכיתה. דומה כי תמימות דעים זו בנושא השילוב בפעילויות חברתיות נבעה מחוסר החשש לכך שהדבר יפגע בלמידה ובהישגים הלימודיים של כלל התלמידים בכיתה (מתיתהו, 2016).

תפיסתן של קבוצות המחקר את החומרה של הפרעות התנהגות במחקר נבדקו גם הבדלים בין הורים, מורים ותלמידים בתפיסת החומרה של הפרעות התנהגות. נמצא שההורים תפסו התנהגות אלימה ותוקפנית כחמורה יותר באופן מובהק מאשר התלמידים, והמורים תפסו הפרעות קשב וריכוז כחמורות יותר באופן מובהק מאשר התלמידים. ממצאים אלה אינם מפתיעים, שכן על פי מחקרים קודמים תלמידים תפסו הפרעות התנהגות למיניהן (Payne, 1986; Romi & Freund, 1999) וביטויי בריונות (Fekkes et al., 2005; Waasdorp et al., 2011) כחמורים פחות בהשוואה לתפיסות הורים ומורים. ייתכן שההורים, אלה המופקדים על שלום ילדיהם, חששו יותר מילדיהם מפני התנהגות תוקפנית של תלמידים משולבים עם הפרעות התנהגות (Rafferty & Griffin, 2005; Tafa & Manolitsis, 2003). ייתכן גם כי תפיסה זו מבטאת ראייה סטראוטיפית שלילית של האחר והשונה, זה שאין להורים אינטראקציה עימו (Baron & Branscombe, 2012): אם הילדים מקיימים מגע יום-יומי עם התלמידים המשולבים בכיתתם, ההורים אינם מכירים מקרוב את התלמידים הללו ותופסים אותם כתוקפנים ומסוכנים (בגלל הסטראוטיפים השליליים). אשר להבדל בין תפיסת המורים לתפיסת התלמידים בנושא זה, ייתכן כי המורים, אלה המופקדים על שגרת הלמידה והישגי הכיתה (בבנישתי ובבנישתי, 2007), חששו יותר מהתלמידים הנורמטיביים מפני השפעתם של התלמידים המשולבים עם הפרעות ההתנהגות (לעיתים יש לאלה גם קשיי קשב וריכוז) (APA, 2013). במחקר קודם נמצא כי מורים חששו ששילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה יפגע באיכות ההוראה והלמידה (Van Reusen et al., 2000). עם זאת, במחקר הנוכחי נמצא כי התלמידים תפסו את הקשיים הרגשיים ואת קשיי התפקוד הנלווים כחמורים יותר באופן מובהק מכפי שהמורים תפסו אותם. ייתכן כי התלמידים התקשו להבין ו"להכיל" את קשייהם הרגשיים של התלמידים המשולבים עם הפרעות ההתנהגות, שכן יכולתם לגלות אמפתיה מפותחת פחות מזו של מבוגרים (Davis, 1994). במחקר הנוכחי גם נערכה השוואה בין תפיסת המורים את חומרתן של הפרעות קשב וריכוז בקרב התלמידים המשולבים לבין תפיסתם של ההורים את חומרת ההפרעות הללו. מהממצאים עולה שהמורים תפסו את הפרעות הקשב והריכוז כחמורות יותר באופן מובהק מאשר ההורים. ייתכן כי הסיבה לכך היא שהמורים, אלה המופקדים על האווירה הלימודית ועל הישגי התלמידים (בבנישתי ובבנישתי, 2007), חששו יותר מפני ההשפעות של התלמידים המשולבים על איכות הלמידה. כמו כן ייתכן שהדבר נבע מניסיונם היום-יומי ומהיכרותם את התסמינים של הפרעה זו - סף תסכול נמוך, עצבנות ותנודות במצבי הרוח (APA, 2013).

תפיסתן של קבוצות המחקר את השכיחות של הפרעות התנהגות במחקר הנוכחי נערכה השוואה בין עמדות המורים לאלו של ההורים והתלמידים בנושא תפיסת השכיחות של הפרעות התנהגות בבית הספר. ממצאי המחקר עולה כי במדדים התנהגות אלימה ותוקפנית ו"קשיים רגשיים וקשיי תפקוד נלווים" תפסו הורים ותלמידים

את הפרעות ההתנהגות כשכיחות יותר באופן מובהק מאשר המורים. ייתכן כי הסיבה לכך היא שהאינטראקציות בין התלמידים הנורמטיביים לבין התלמידים המשולבים רבות והדוקות יותר מהאינטראקציות של שאר הקבוצות עם התלמידים המשולבים: התלמידים הנורמטיביים עדים יותר להתנהגות תוקפנית של התלמידים המשולבים, ולכן הם תופסים את ההתנהגות התוקפנית כשכיחה יותר מהמורים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצא של מחקר קודם, ולפיו תלמידים נוטים לדווח על אודות מקרי אלימות יותר מאשר מוריהם (Demaray, Malecki, Secord, & Lyell, 2013). תפיסתם של ההורים את ההתנהגות האלימה והתוקפנית של התלמידים המשולבים כשכיחה יותר מאשר המורים תופסים אותה, מחזקת את ההנחה שצוינה לעיל: כיוון שההורים הם אלה המופקדים על שלום ילדיהם ועל רווחתם, הם חששו יותר מפני התנהגות תוקפנית של התלמידים המשולבים ופגיעתה בילדיהם (Rafferty & Griffin, 2005; Tafa & Manolitsis, 2003).

גם את תפיסתם של התלמידים הנורמטיביים את הקשיים הרגשיים של התלמידים המשולבים כשכיחים יותר מכפי שהמורים תפסו אותם, אפשר לתלות בשהייה הממושכת של התלמידים הנורמטיביים במחיצתם של התלמידים המשולבים (באינטראקציות החברתיות הללו הם "נחשפים" לקשייהם הרגשיים של התלמידים המשולבים). הסבר אפשרי נוסף הוא שיכולתם של התלמידים הצעירים להביע אמפתיה לעמיתיהם המשולבים פחותה משל מוריהם המבוגרים (Davis, 1994). ממצא זה מחזק את הממצא שצוין לעיל, ולפיו התלמידים הנורמטיביים תפסו את הקשיים הרגשיים של התלמידים המשולבים כחמורים יותר מכפי שתפסו המורים את הקשיים הללו.

גם ההורים תפסו את הקשיים הרגשיים של התלמידים המשולבים כשכיחים יותר מאשר המורים תפסו אותם. ייתכן כי הסיבה לכך היא שילדיהם, התלמידים הנורמטיביים, סיפרו להם על אודות הקשיים האלה יותר משסיפרו למוריהם, ובדרך זו השפיעו על עמדות הוריהם. במחקר אחר נמצא שתלמידים שוחחו עם הוריהם על אודות בריונות בבית ספרם יותר מאשר עם מוריהם (Houndoumadi & Pateraki, 2001).

במדד "התרסה והתנהגות אנטי-סוציאלית" נמצא כי ההורים תפסו את הפרעות ההתנהגות כשכיחות יותר באופן מובהק מכפי שתפסו אותן התלמידים והמורים. ייתכן כי הסיבה לכך היא חוסר המגע היום-יומי בין ההורים לבין הילדים המשולבים עם הפרעות ההתנהגות: להורים אין מידע ישיר ומהימן על אודות התנהגות הילדים המשולבים בכיתה, ועמדתם מבוססת על סטראוטיפים שליליים (Baron & Branscombe, 2012).

במדד "הפרעות קשב וריכוז" נמצא כי ההורים והמורים תפסו את הפרעות ההתנהגות כשכיחות יותר באופן מובהק מאשר התלמידים תפסו אותן. גם במקרה הזה ייתכן שהדבר נובע מדאגת ההורים לילדיהם (עומר, 2008) ומחששם כי הפרעות הקשב והריכוז של התלמידים המשולבים יפגעו בלמידה בכיתה המשלבת (יריב, 1996); כמו כן ייתכן כי המורים תפסו את קשיי הקשב והריכוז של התלמידים המשולבים כשכיחים יותר מאשר התלמידים תפסו אותם,

מפני שהמורים הם אלה המופקדים על האווירה הלימודית ועל הישגי התלמידים (בנבנישתי ובנבנישתי, 2007). בהתאם לכך המורים חוששים יותר מפני השפעת התלמידים המשולבים, תלמידים שלעיתים יש להם קשיי קשב וריכוז (APA, 2013), על מצבם הלימודי של שאר התלמידים בכיתה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תפיסתם של המורים את קשיי הקשב והריכוז של התלמידים המשולבים כחמורים יותר מאשר התלמידים תופסים אותם.

גילויי אמפתיה של קבוצות המחקר לתלמידים המשולבים עם הפרעות ההתנהגות מממצאי המחקר עולה כי במדדים "דמיון" ו"הבעת דאגה" מידת האמפתיה של המורים לתלמיד המשולב עם הפרעת ההתנהגות הייתה גבוהה באופן מובהק מזו של ההורים. הוראה היא מקצוע המצריך גילוי מידה רבה של אמפתיה לתלמידים, וזו אכן זוהתה במחקרים כרכיב מרכזי ויסודי בעבודת המורה עם התלמידים (וינברגר ובקשי-ברוש, 2013; חן ושרעבי-נוב, 2014; Stojiljković et al., 2012). ייתכן כי הודות לאינטראקציה היום-יומית שלהם עם התלמידים המשולבים הצליחו המורים ליצור קשר בין-אישי עימם, והדבר אפשר הבעת אמפתיה לתלמידים האלה למרות הקשיים שהעלו, כפי שציינה נודינגס (2008).

במחקר הנוכחי גם נערכה השוואה בין מידת האמפתיה של התלמידים הנורמטיביים לתלמידים משולבים עם הפרעות התנהגות לבין מידת האמפתיה של המורים ושל ההורים לאותם התלמידים. ממצאי המחקר הראו שבמדדים "דמיון", "נקודת מבט" ו"הבעת דאגה" מידת האמפתיה של המורים לתלמידים המשולבים הייתה גבוהה באופן מובהק מזו שגילו התלמידים הנורמטיביים. ייתכן כי הסיבה לכך היא שיכולתם של התלמידים הנורמטיביים לגלות אמפתיה לא הבשילה עדיין (Davis, 1994). ממצא זה תומך בממצא קודם של המחקר הנוכחי, ולפיו מורים תפסו את קשייהם הרגשיים של התלמידים המשולבים כחמורים פחות מאשר התלמידים הנורמטיביים תפסו אותם, וזאת בשל יכולתם של המורים להבין ו"להכיל" את הקשיים האלה. במדדים "נקודת מבט" ו"הבעת דאגה" מידת האמפתיה של ההורים לתלמידים משולבים עם הפרעות התנהגות הייתה גבוהה באופן מובהק מזו שגילו התלמידים. דומה כי גם במקרה הזה הדבר נבע מהיכולות המפותחות יותר של מבוגרים לגלות אמפתיה (שם). למרות הקשיים שצוינו, ההורים מצליחים אפוא לבחון את הדברים מנקודת מבטו של התלמיד המשולב ולגלות דאגה ואמפתיה כלפיו.

מגבלות המחקר

המשתתפים במחקר התבקשו לדרג את מידת הסכמתם להיגדים שעניינם שילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות בכיתה רגילה. ייתכן כי התשובות של חלק מהמשתתפים עסקו בתלמיד משולב שהם הכירו, ואילו התשובות של משתתפים אחרים עסקו ברעיון הכללי של שילוב. לא הייתה הנחיה מפורשת בנושא זה, ולכן ייתכן שנוצרה הטיה בנתונים. במחקרי המשך אפשר לבחון את ממצאי המחקר הנוכחי באמצעות חלוקת אותו השאלון למשתתפים, אך בתוספת של הנחיה מפורשת בנושא השילוב.

עמדותיהן של שלוש הקבוצות באשר לשילוב נבדקו באמצעות שאלון דיווח עצמי. התשובות בשאלון כזה עלולות להיות מוטות בגין רצייה חברתית. לפיכך במחקרים עתידיים מומלץ לבדוק את השערות המחקר באמצעות שימוש בכלים נוספים (שאלונים פתוחים, ראיונות עומק וכן הלאה), להשוות בין הנתונים שיתקבלו בכל אחד מהכלים האלה ולתקף את הממצאים. במחקר המשך מומלץ גם לבחון את ההשפעה של היכרות קודמת עם תלמידים משולבים על העמדות של שלוש הקבוצות. מחקר כזה עשוי לשפר את ההבנה של משתנים המשפיעים על יחסם לשילוב של מורים, הורים ותלמידים ועל מידת האמפתיה שלהם לתלמידים המשולבים.

מסקנות והמלצות

ניתוח העמדות של שלוש הקבוצות מחזק את ההבנה כי לכל קבוצה יש צרכים וקשיים ייחודיים המשפיעים על עמדתה באשר לשילוב. מתשובות המורים עולה כי המחסור בידע, בהכשרה, בתמיכה ובמשאבים הולמים מקשה על יישום תהליך השילוב ועל הצלחתו. מורים חששו גם מפני השפעה שלילית של תהליך השילוב על התלמיד המשולב (לימודית, רגשית וחברתית) ועל התלמידים הנורמטיביים (בעיקר לימודית). ההורים חששו בעיקר מהקשיים שהתלמיד המשולב יחווה בכיתה הרגילה ומהשפעתם על היחס של המורים לילדיהם. כמו כן הם חששו שהתלמידים המשולבים ינסו לתקוף את ילדיהם, יפריעו לתהליך הלמידה שלהם, ושקשייהם הרגשיים של תלמידים אלה ישפיעו שלילית על מצבם הרגשי של ילדיהם. התלמידים הביעו עמדות "מקבלות" ופתוחות יותר בנושא השילוב של תלמידים עם הפרעות התנהגות. עם זאת, הם התקשו להכיל את קשייהם הרגשיים של התלמידים הללו וחששו מפני התנהגות אלימה ותוקפנית שלהם. לנוכח הממצאים האלה מומלץ שתהליך השילוב של ילדים עם הפרעות התנהגות במערכת החינוך הרגילה יספק מענה ייחודי לכל אחת משלוש הקבוצות הללו. הדבר נדרש כדי להקל את מילוי חלקה של כל קבוצה בתהליך, לשפר את יחסה לשילוב, ובדרך זו לאפשר קליטה מיטבית של התלמיד עם הפרעת ההתנהגות.

חשוב שמורים יקבלו הכשרה מתאימה בתקופת לימודיהם ובמהלך שנות עבודתם. במהלך הכשרתם יש להציג להם את ההשפעות החיוביות של השילוב על התלמיד המשולב ועל שאר התלמידים בכיתה, ובשנות עבודתם יש לתמוך במורים ולספק להם את המשאבים הדרושים. כך למשל יש לסייע להם בבניית תוכנית חינוכית יחידנית (תח"י) אשר תכלול תוכנית לעיצוב התנהגות (פישביין, 2013). מניסיונה של המחברת הראשונה עולה כי בתהליך הכשרת המורים יש להציג שיטות מגוונות שתסייענה למורים להתמודד (בליווי היועצת בבית הספר ומנתח התנהגותי מטעם המתי"א) עם קשייהם החברתיים וההתנהגותיים של תלמידים משולבים עם הפרעות התנהגות. כמו כן חשוב שפסיכולוג בית הספר ילווה את המורים ויספק להם מידע על אודות קשייהם הרגשיים של תלמידים אלה ודרך ההתנהלות המומלצת באינטראקציות עימם. חשוב שצוותי החינוך בבית הספר ייזמו מפגשים עם ההורים וישתפו אותם בדרכי ההתמודדות עם הקשיים הכרוכים בשילוב ילדים עם הפרעות התנהגות. במפגשים אלה חשוב להציג להורים

גם את ההשפעות החיוביות של השילוב על ילדיהם ואת תרומתו החינוכית עבורם. על המחנכת לקיים שיחות אישיות עם התלמידים ולנסות לתמוך בהם. בד בבד חשוב ליישם במהלך כל שנת הלימודים תוכנית התערבות לקבלת האחר ולפיתוח אמפתיה אליו. יש להדגיש שהתלמיד המשולב דומה לתלמידים הנורמטיביים יותר מאשר הוא שונה מהם. יישום ההמלצות שלעיל עשוי ליצור אקלים חברתי מיטבי בכיתה, להבטיח אווירת למידה טובה ולהניב הוראה איכותית. עוד עולה מהמחקר כי חשוב לשפר את היכולת להביע אמפתיה לתלמידים המשולבים, שכן יכולת זו מסייעת לגבש עמדות חיוביות יותר באשר לשילובם של תלמידים אלה. דומה כי כיום יכולת זו ירודה הן בקרב ההורים (אלה ביטאו סטראוטיפים שליליים בנושא התלמידים המשולבים) והן בקרב התלמידים הצעירים (יכולתם של אלה להביע אמפתיה מפותחת פחות מיכולתם של מבוגרים).

על קובעי המדיניות החינוכית ועל מנהלים בבתי ספר משלבים לתת את הדעת על יישום המלצות אלו. אנו מקווים שיישום ההמלצות יניב עמדות חיוביות יותר באשר לשילוב ילדים עם הפרעות התנהגות בחינוך הרגיל, והודות לכך גם ישפר את הסיכויים להצלחת השילוב.

מקורות

- אבן, א' (1992). השפעת הדיפרנציאציה והוותק בתחום העזרני על סימפתיה, אמפתיה ושחיקה. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- אהרוני, פ' (2010). עמדות מוריים והורים כלפי העמקת החינוך היהודי בבתי ספר יסודיים ממלכתיים. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- אלגרבל, ר', כהן-אור, ד', רוזנבלום, ה' ושטרנברג, י' (2012). תרבות של אמפתיה בחינוך. ביטאון מכון מופ"ת, 49, 30-33.
- בנבנישתי, א' ובנבנישתי, ר' (2007). ניהול לתקווה: סיפורו של מנהל בית הספר שבח-מופת. ירושלים: גפן.
- וורגן, י' (2009). יישום "חוק השילוב" בשנת הלימודים תש"ע. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- ויטני, ט' ורייטר, ש' (2006). שילוב תלמידים עם אוטיזם: השפעת תוכנית התערבות על רמת השחיקה, עמדות ואיכות התקשורת אתם בקרב התלמידים עם התפתחות תקינה בכתה. סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 21(1), 55-68.
- וינברגר, י' ובקשי-ברוש, א' (2013). המעשה האמפתי השלם של מורים. גילוי דעת, 4, 97-123.
- ויצמן, א' וטיאנו, ש' (2010). הפרעות התנהגות. בתוך ש' טיאנו (עורך), פסיכיאטריה של הילד והמתבגר (מהדורה שלישית, עמ' 335-339). תל-אביב: דיונון.
- חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988.
- חן, מ' ושרעבי-נוב, ע' (2014). 'המחנך הרגשי' - מודל לפיתוח יכולות רגשיות בקרב מורים. דפים, 58, 78-105.
- טלמור, ר' (2007). עמדות מורים באשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות לימוד רגילות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 157-196). חיפה: אחוה.

- טלמור, ר', ארליך, א' ואלדר, א' (1999). עמדות מורים לחינוך גופני כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה. סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 14(2), 45-60.
- יריב, א' (1996). שיחת משמעת: מודל לדו-שיח אפקטיבי במצבי קונפליקט בכיתה. אבן יהודה: רכס. ישראלאשוילי, מ' (1999). עמדות תלמידים, הורים, מורים ויועצים כלפי תכניות מניעה. עיונים בחינוך, 4(1), 119-132.
- לייזר, י' (1999). ממצאים מבלבלים: אין עדויות חד-משמעויות ליתרון הכיתות המשולבות, לא בתחום הלימודי ולא בתחום האישי והחברתי. הד החינוך, עג(10-11), 18-22.
- מרום, מ', בר-סימן טוב, ק', קרון, א' וקורן, פ' (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה: סקירת ספרות. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- מתיתיהו, נ' (2016). עמדות כלפי שילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות במערכת החינוך הרגילה ורמת האמפתיה כלפיהם: השוואה בין מורים לבין הורים וחברי קבוצת השווים. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- נודינגס, נ' (2008). דאגה אכפתית בחינוך: הלכה ומעשה (תרגום: י' פרקש). הד החינוך, פב(6), 58-66.
- סמית, ח' ופניאל, א' (2003). סקר דעת הקהל בקרב מורי ישראל. פנים, 24, 77-88.
- סנדלר-לף, א' ונאון, ד' (1997). שילוב תלמידים עם שיתוק מוחין בחינוך הרגיל: הערכה של תכנית המח"ר - מרכז תמיכה לילדים עם שיתוק מוחין המשולבים בחינוך הרגיל. דוח מחקר. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- עומר, ח' (2008). הסמכות החדשה: במשפחה, בבית הספר, בקהילה. בן שמן: מודן.
- פישביין, א' (2013). "קודם כל תעשה את מה שהמורה אומר". הד החינוך, פח(3), 24-28.
- צבר-בן יהושע, נ' ושטיין, א' (2007). יהדות וישראליות: הגישה החילונית. פנים, 40, 44-51.
- רומי, ש' (2015). פיתוח שאלון 'הערכת התנהגות ילדים'. פרסום פנימי. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.
- רומי, ש', מוסלר, ר' ולייזר, י' (2009). עמדות כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים ותפיסת מסוגלות עצמית בקרב מתכשרים להוראה בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי במכללות ובאוניברסיטאות. סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 24(1), 15-34.
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) [DSM-5]. Arlington, VA: APA.
- Anderson, L. W. (1997). Attitudes, measurement of. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (2nd ed., pp. 885-895). Oxford, UK and New York: Pergamon Press.
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., & Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings' and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 58-69.

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148-159.
- Baron, R. A., & Branscombe, N. R. (2012). *Social psychology* (13th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250.
- Brandon, D. P., & Ncube, M. M. (2006). Botswana's agriculture teachers' attitudes towards inclusion of students with physical disabilities in mainstream classes. *Negro Educational Review*, 57(3-4), 215-227.
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(4), 321-339.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Special educational needs and inclusion: Multiple perspectives of preschool educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 191-211.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-105.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.

- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review, 35*(12), 2091-2100.
- Dranoff, R. (2008). *Teacher and student perceptions of bullying and victimization in a middle school*. Unpublished doctoral dissertation, Dowling College, New York.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*(1), 43-58.
- ElZein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Reviews, 4*(4), 164-172.
- Eyberg, S. M., & Robinson, E. A. (1983). Conduct problem behavior: Standardization of a behavioral rating scale with adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology, 12*(3), 347-354.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*(1), 81-91.
- Fisher, D. (1999). According to their peers: Inclusion as high school students see it. *Mental Retardation, 37*(6), 458-467.
- Frigerio, A., Cattaneo, C., Cataldo, M., Schiatti, A., Molteni, M., & Battaglia, M. (2004). Behavioral and emotional problems among Italian children and adolescents aged 4 to 18 years as reported by parents and teachers. *European Journal of Psychological Assessment, 20*(2), 124-133.
- Frosted, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 15-30.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gu, D. (2009). *Teachers' attitudes toward kindergarten inclusion in China*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Hanif, R., Nadeem, M., & Tariq, S. (2011). Bullying in schools: Attitudes of children, teachers and parents. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3*(8), 1055-1061.
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure, 43*(3), 103-111.

- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77(1), 56-76.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Bullying in the elementary schools: From the aspects of the students, the teachers and the parents. *Elementary Education Online*, 7(2), 485-495.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London and New York: Routledge.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.
- Lombardi, T. P., Nuzzo, D. L., Kennedy, K. D., & Foshay, J. (1994). Perceptions of parents, teachers, and students regarding an integrated education inclusion program. *The High School Journal*, 77(4), 315-321.
- Lucas, C. G., Bridgers, S., Griffiths, T. L., & Gopnik, A. (2014). When children are better (or at least more open-minded) learners than adults: Developmental differences in learning the forms of causal relationships. *Cognition*, 131(2), 284-299.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.
- McWhirter, B. T., Besett-Alesch, T. M., Horibata, J., & Gat, I. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem, and empathy. *Journal of Youth Studies*, 5(1), 69-84.
- Miklikowska, M., Duriez, B., & Soenens, B. (2011). Family roots of empathy-related characteristics: The role of perceived maternal and paternal need support in adolescence. *Developmental Psychology*, 47(5), 1342-1352.

- Mushoriwa, T. (2001). Research section: A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28(3), 142-147.
- Nesdale, D., Griffith, J., Durkin, K., & Maass, A. (2005). Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 623-637.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Nurmi, J-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Pasalich, D. S., Dadds, M. R., & Hawes, D. J. (2014). Cognitive and affective empathy in children with conduct problems: Additive and interactive effects of callous-unemotional traits and autism spectrum disorders symptoms. *Psychiatry Research*, 219(3), 625-630.
- Payne, M. A. (1986). West Indian teachers', parents', and students' attitudes toward adolescent behavior problems. *Adolescence*, 21(81), 235-245.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.

- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 59-75.
- Romi, S., & Freund, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes towards disruptive behaviour problems in high school: A case study. *Educational Psychology, 19*(1), 53-70.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85-105.
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education, 12*(6), 8-22.
- Seery, M. E., Davis, P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education, 21*(5), 268-278, 319.
- Shipley, W. W. (1995). *Duck! Someone said, "inclusion"! Reactions to a survey*. Retrieved from ERIC database (ED384190): <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384190.pdf>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 107-124.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 69*, 960-966.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development, 13*(2), 229-254.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 155-171.
- Tichenor, M. S., Heins, B., & Piechura-Couture, K. (2000). Parent perceptions of a co-taught inclusive classroom. *Education, 120*(3), 569-574.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 67-77.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal, 84*(2), 7-20.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence, 10*(2), 115-132.

- Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*(3), 367-385.
- Williams, D. M. (2010). *Teacher empathy and middle school students' perception of care*. Unpublished doctoral dissertation, Stephen F. Austin State University, Nacogdoches, TX.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, *21*(2), 85-91.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto, Canada: National Institute on Mental Retardation.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, *73*(3), 893-915.

בחינת הקשרים בין חרדה חברתית לבין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים בקרב סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל¹

איהאב זבידאת, וליד דלאשה, עבד אלרחמן ח'ליל

תקציר

מטרת המחקר המתואר הייתה לחקור את נושא החרדה החברתית בקרב סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל, כמו גם לבחון את הקשר שבין חרדה חברתית לבין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים. במחקר השתתפו 543 סטודנטים להוראה (שנבחרו בדגימת אשכולות אקראית), אשר מילאו שאלונים המעריכים את הגורמים שצוינו לעיל. נמצאו הבדלים מובהקים בין הסטודנטים בקשרים שבין רמת החרדה החברתית לבין המשתנים הדמוגרפיים גיל, מסגרת לימוד ושנת לימודים, ולא נמצאו הבדלים מובהקים בין הסטודנטים בקשרים שבין רמת החרדה החברתית לבין המשתנים הדמוגרפיים מין, עבודה, מצב משפחתי, רמת הכנסה ורקע עדתי-דתי. אשר לגורמים הרגשיים-חברתיים והחינוכיים-לימודיים נמצא כי פרט לקשר חיובי מובהק בין חרדה חברתית לבין דיכאון, שאר הקשרים - בין חרדה חברתית לבין תמיכה חברתית ומשפחתית, מוטיבציה לימודית ודימוי עצמי של הסטודנטים להוראה - היו שליליים ומובהקים.

מילות מפתח: דימוי עצמי, החברה הערבית, חרדה חברתית, סטודנטים להוראה.

מבוא

חשיבותן של האינטראקציות החברתיות היום-יומיות מחייבת אותנו להבין את הסיבות לפחד ולחרדה חברתית אשר נחווים במהלכן. מבין הפרעות החרדה למיניהן חרדה חברתית נחשבת להפרעה "הפחות נחקרת". כיום הידע על אודות חרדה חברתית רב יותר, וזאת הודות לפיתוח של מודלים תאורטיים. בהקשר הזה יש לציין כי נערכו מחקרים אפידמיולוגיים בתחום החרדה החברתית; מחקרים אלה התמקדו באוכלוסיות קליניות של מבוגרים ובחנו את היבטיה העיקריים של תופעת החרדה החברתית. אולם בנושאים דוגמת האפידמיולוגיה, ההערכה, האבחון והאטיולוגיה של ההפרעה - הספציפית והכללית - מידע רב חסר עדיין. בניגוד לרוב המחקרים שבחנו את תופעת החרדה החברתית, המחקר המתואר במאמר זה ניסה לבחון את ביטוייה ואת הגורמים לה בקרב סטודנטים להוראה. האינטראקציות החברתיות

1 המחקר המתואר במאמר זה נערך בתמיכתם של ועדת המחקר הבין-מכללתית והאגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.

של סטודנטים מסייעות להם להתפתח במהלך לימודיהם ומשפיעות על הסתגלותם הנפשית בסביבה האקדמית. כיוון שקיים קשר בין חרדה חברתית לבין התפתחות לקויה של מיומנויות חברתיות, דעיכה ניכרת באינטראקציות חברתיות, דימוי עצמי נמוך ו"ביצועים" לימודיים נמוכים, בשנים האחרונות החלה תופעת החרדה החברתית להיחקר גם בקרב סטודנטים במגוון גילים. מחקרים אלה מתמקדים בהיבטים אפידמיולוגיים של התופעה, כמו למשל שכיחותה והקשר בינה לבין משתנים דמוגרפיים, בעיות התנהגות והפרעות רגשיות אחרות. בבסיס המחקר הנוכחי עמדה ההנחה שקיימים קשרים בין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים לבין חרדה חברתית בקרב סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל. בהתבסס על ההנחה הזו נערך מחקר כמותי-מתאמי כדי לבדוק את הקשרים האלה.

רקע תאורטי

חרדה חברתית

המדריך לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות (APA, 1994) DSM מגדיר את החרדה החברתית כפחד או חשש מופרז מביקורת, מדחייה חברתית ומלעג במצבים חברתיים. הפרעה זו מתאפיינת בתסמינים פיזיולוגיים דוגמת קצב גבוה של פעימות הלב, רעד בקול, הזעה, הסמקה ויתר לחץ דם. הפחדים התכופים גורמים למצוקה ולפגיעה תפקודית ניכרת. ב-DSM מצוינים שני תת-סוגים של חרדה חברתית: (א) חרדה חברתית ייחודית או ספציפית (specific social anxiety) - חשש מופרז ממצב חברתי אחד, שניים או שלושה המצריכים אינטראקציה חברתית עם אחרים; (ב) חרדה חברתית כללית (generalized social anxiety) - חשש מופרז מרוב המצבים החברתיים אשר מצריכים אינטראקציה עם אחרים. לפי הגדרה אחרת, חרדה חברתית כללית היא פחד מפני הערכה שלילית של אחרים במצבים חברתיים המצריכים אינטראקציה חברתית עם אחרים (Bjornsson et al., 2011; Brice et al., 2015; Erdem-Keklik & Unal, 2013; Obeid, Buchholz, Boerner, Henderson, & Norris, 2016).

לעיתים קרובות חרדה חברתית, ובייחוד חרדה חברתית כללית, מלווה בהפרעות חרדה אחרות. עם זאת, היא נבדלת מהפרעות אחרות בכמה היבטים הייחודיים לה: חשש מופרז ממצבים חברתיים, הימנעות ממספר רב של אינטראקציות חברתיות והשפעה שלילית על חיי היום-יום של אנשים עם חרדה זו (Dryman & Heimberg, 2015; Yap, Gibbs, Francis, & Schuster, 2016). לאנשים עם חרדה חברתית יש מחשבות שליליות יותר מאשר חיוביות באינטראקציות בין-אישיות; הם מאשימים בכך את עצמם וסבורים שהם כשירים חברתית פחות מאחרים (Beidel, Turner, & Dancu, 1985). החשש ממגוון מצבים חברתיים המצריכים אינטראקציה חברתית עם אחרים, כמו למשל השתתפות בשיחה או הבעת דעה, מלווה בתופעות פיזיולוגיות אשר מקשות את ההסתגלות והתפקוד בסביבה הטבעית.

ממצאים אפידמיולוגיים ודמוגרפיים בהקשר של חרדה חברתית

בכמה מחקרים נמצא כי שיעורי השכיחות של חרדה חברתית נעים בין 0.53% ל-3%, כמו גם שבקרב גברים התופעה שכיחה יותר מאשר בקרב נשים (Chapman, Mannuzza, & Fyer, 1995; Chen & Huo, 2012). קסלר ואחרים (Kessler et al., 1994) דיווחו כי שיעורי השכיחות של הפרעה זו גבוהים הרבה יותר ונעים בין 3% ל-13%. ההנחה המקובלת היא שחרדה חברתית יכולה להשפיע על שני אחוזים מכלל האוכלוסייה (Turner & Beidel, 1989) - ילדים, מתבגרים ומבוגרים - והיא נחשבת להפרעת החרדה השכיחה ביותר פרט לאגורפוביה (Bjornsson et al., 2011). גם מנתוני האיחוד האירופי עולה כי הפרעה זו היא מהשכיחות ביותר (Brice et al., 2015).

אשר לשכיחות היחסית של חרדה חברתית ספציפית ושל חרדה חברתית כללית, ממצאי המחקרים בנושא זה מושפעים מהבדלים בין המשתתפים בנתוני הרקע שלהם ומהבדלים מתודולוגיים (טכניקות סיווג, שיטות הערכה וכן הלאה). הספרות המדעית בנושא ההבדלים בין חרדה חברתית ספציפית לבין חרדה חברתית כללית עוסקת בשכיחותן של אלו, בקשרים בינן לבין משתנים דמוגרפיים, בזיקתן להפרעות התנהגות ולפרעות נפשיות אחרות ובהבדלים ביניהן באינטראקציות חברתיות. רוב המחקרים בנושא זה נערכו בקרב מבוגרים (Faravelli et al., 2000; Nagata, Suzuki, & Teo, 2015; Olivares, Piqueras, & Sánchez-García, 2004), וממצאיהם הצביעו על כך ששכיחותה של החרדה החברתית הספציפית גבוהה יותר מאשר של החרדה החברתית הכללית.

ברוב המחקרים על אודות חרדה חברתית שנערכו בקרב מבוגרים, נמצא כי אנשים עם חרדה חברתית מתאפיינים במעמד סוציו-אקונומי נמוך ובמצב תעסוקתי לא יציב. רבים מהמבוגרים עם חרדה חברתית הם רווקים, נשים או סטודנטים (Chen & Huo, 2012; Ersöz, 2016; Kupper & Denollet, 2012). אף שבכל סוגי הפרעות החרדה כמעט שיעור הנשים גבוה משיעור הגברים, אין הבדל מובהק כזה בין גברים לנשים בשכיחות של חרדה חברתית: בחלק מהמחקרים נמצא כי שכיחותה גבוהה יותר בקרב נשים (Myers et al., 1984), ואילו במחקרים אחרים נמצא כי שכיחותה דומה בקרב שני המינים (Turk et al., 1998). עוד נמצא כי חרדה חברתית פוגעת בלמידה, מובילה לשיעורי אבטלה גבוהים יותר (Brice et al., 2015) וגורמת לקשיים במערכות יחסים במשפחה (Baird, 2016; Erdem-Keklik & Unal, 2016). (Peleg, 2005).

המצב המשפחתי הוא גורם מהותי בהקשר של חרדה חברתית. במחקר אשר נערך בשנות השמונים של המאה ה-20, נמצא ש-38% מהאנשים עם הפרעה זו לא היו נשואים (Amies, 1983; Gelder, & Shaw, 1983); למעשה, ברוב המחקרים בנושא זה נמצא כי שיעור הרווקים בקרב אנשים עם חרדה חברתית גבוה משיעור הרווקים בקרב אנשים ללא חרדה חברתית (Davidson, Hughes, George, & Blazer, 1994; Ersöz, 2016; Kupper & Denollet, 2012). ממצאי מחקרים אפידמיולוגיים מצביעים גם על מעמד סוציו-אקונומי נמוך של רוב

האנשים עם חרדה חברתית (Davidson et al., 1994; Kupper & Denollet, 2012). לעיתים קרובות חרדה חברתית מתחילה לפני הפרעות חרדה אחרות: היא יכולה להופיע בסוף תקופת הילדות או בתחילת תקופת ההתבגרות (בגילי 14 עד 16), ורק לעיתים נדירות היא מתחילה לאחר גיל 25 (La Greca, Ingles, Lai, & Marzo, 2015; Weiller, Bissereb, Boyer, Lépine, & Lecrubier, 1996).

מחקרים אחדים הצביעו על השפעה שלילית כבדת משקל של החרדה החברתית על חייהם (החברתיים, הלימודיים והמקצועיים), תפקודם היום-יומי, איכות חייהם ובריאותם הנפשית של אנשים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שמצבם התעסוקתי אינו יציב - צעירים, רווקים, נשים וסטודנטים (Chen & Huo, 2012; Ersöz, 2016; Schneier et al., 1994; Tan, Lo, Ge, & Cho, 2016). מממצאי אותם המחקרים עולה כי החרדה החברתית של אוכלוסיות אלו נובעת מחוויות שליליות בתחום החברתי, מליקויים ברכישת המיומנויות החברתיות ובהפנמתן, ממחשבות שליליות ומדימוי עצמי נמוך בעת אינטראקציה חברתית עם אחרים. כתוצאה מכך אנשים עם חרדה חברתית מתקשים לשפר את מצבם הסוציו-אקונומי, לגלות יציבות בעבודתם ו"לנצל הזדמנויות" לפגוש בני זוג מתאימים.

חרדה חברתית (ספציפית וכללית), בעיות רגשיות-חברתיות ובעיות אחרות ברוב המחקרים שבדקו את הקשר בקרב מבוגרים בין חרדה חברתית לבין הפרעות אחרות, נמצא כי הבעיות הדומות ביותר לחרדה חברתית הן חרדות אחרות (Faravelli et al., 2000), דיכאון (שם), צריכת סמים (Galbraith, Heimberg, Wang, Schneier, & Blanco, 2014; Pavec et al., 2013), ליקויים ביכולות החברתיות, הפרעת אישיות אנטיסוציאלית (ASPD) (Al-Ali, et al., 2013), תחושת נחיתות והערכה עצמית נמוכה (Baños & Guillén, 2000). מחקרים אחרים הראו כי הפרעות חרדה מתקיימות בד בבד עם דיכאון, הפרעת התנגדות (ODD), הפרעות קשב וריכוז (ADHD) וצריכת סמים ואלכוהול (Essau, Conrardt, & Peterman, 2000; Sonntag, Wittchen, Höfler, & Kessler, & Stein, 2000).

ביסודו-באום ואחרים (Beesdo-Baum et al., 2012) בחנו את ביטוייה של הפרעת החרדה החברתית בקהילה ואת הגורמים אשר מנבאים את תוצריה השליליים. ממצאי המחקר מעידים כי אחד המאפיינים העיקריים של הפרעת החרדה החברתית הוא התנודתיות בחומרת ביטוייה של ההפרעה. ממצאי מחקרה של בירד וממצאי מחקרם של בורנסון ואחרים (Baird, 2016; Bjornsson et al., 2011) מעידים כי הנטייה האובדנית של אנשים עם חרדה חברתית גבוהה במידה ניכרת משל אנשים ללא חרדה חברתית.

חשוב לציין שהבחנה בין חרדה חברתית ספציפית לחרדה חברתית כללית איננה חד-משמעית וברורה (Brice et al., 2015; Chen & Huo, 2012; Erdem-Keklik & Unal, 2016; Heimberg, Holt, Schneier, Spitzer, & Liebowitz, 1993). הבעייתיות של הבחנה זו

התגלתה לראשונה באי-יכולתו של ה-DSM (APA, 1994) להסביר במדויק את המונח "פחד מרוב המצבים החברתיים" אשר מופיע בהגדרה של חרדה חברתית כללית. ברוב המחקרים שנערכו בקרב מבוגרים הוצעו קריטריונים כמותיים להבחנה בין שני תת-הסוגים של חרדה חברתית (Heimberg et al., 1993; Nagata et al., 2015; Olivares et al., 2004). במחקרים אחרים נעשו ניסיונות ראשוניים להבחנה איכותית בין תת-הסוגים האלה (Hofmann, 2000; Hook & Valentiner, 2002).

בכמה מחקרים דווח על הבדלים בין חרדה חברתית ספציפית לבין חרדה חברתית כללית בתסמינים הנלווים להפרעה. הבדלים אלה מצביעים על כך שחרדה חברתית כללית מתאפיינת בתסמינים נלווים רבים יותר ובקיפומן של הפרעות נוספות: הפרעות חרדה אחרות (כמו למשל אגורפוביה והפרעת פניקה), הפרעות במצב הרוח (כמו למשל דיכאון), אלכוהוליזם, צריכת סמים והפרעות אישיות (כמו למשל סכיזופרניה) (Faravelli et al., 2000; Lipton, Weeks, Daruwala, & De Los Reyes, 2016). אנשים עם הפרעות אלו מתאפיינים ברמה נמוכה של הערכה עצמית, ברמות גבוהות של דיכאון, חרדה וביישנות בתקופת הילדות ובליקויים במיומנויות החברתיות (Lim et al., 2016; Mennin, Heimberg, & Jack, 2000). בהקשר הזה דווח על שיעור גבוה של תסמינים נלווים - בייחוד דיכאון, חרדה כללית ופוביות ספציפיות - בקרב אנשים עם חרדה חברתית (Chavira, Stein, Bailey, & Stein, 2004).

היבטים חינוכיים-לימודיים ופונקציונליים של חרדה חברתית מוטיבציה ללמוד היא רכיב חשוב בתהליך הלמידה. בעשורים האחרונים גוברת ההכרה בתפקידים המרכזי של תהליכים מוטיבציוניים בהצלחת תלמידים בלימודיהם (Kim & Cho, 2014; Roness & Smith, 2010; Xu, 2014). בשנים האחרונות נערכו כמה מחקרים שבחנו את הקשר בין מוטיבציה ללמוד לבין מטרות חברתיות של תלמידים (Ersöz, 2016; Hartnett, St. George, & Dron, 2011; Roness, 2011; Xu, 2014), וזאת תוך כדי הבחנה דיכוטומית בין שתי אוריינטציות - "אוריינטציה של גישה" (approach orientation) ו"אוריינטציה של הימנעות" (avoidance orientation). לפי הבחנה זו, אוריינטציה של גישה מתארת מצבים המתאפיינים בכך שהתלמיד שואף ופועל להשגת תוצאות חיוביות, ואילו "אוריינטציה של הימנעות" מתארת מצבים המתאפיינים בכך שהתלמיד מנסה להימנע מהשגת תוצאות שליליות (Elliot & McGregor, 2001). הבחנה דיכוטומית זו מאפשרת לנבא את היכולת הלימודית, את המעורבות בלמידה, את החרדות החברתיות ואת המוטיבציה ללמידה של מתבגרים אשר לומדים בבית הספר (Conroy & Elliot, 2004; Ersöz, 2016; Kim & Cho, 2014; Lipton et al., 2016).

הדימוי העצמי נחשב לגורם חינוכי-לימודי חשוב. עניינו של מושג זה הוא הערכה של הפרט את הדמיון או השוני בין התנהגותו לבין התנהגותם של אחרים. דימוי עצמי מוגדר כ"מערכת מאורגנת של תכונות שהאדם מייחס לעצמו ומתנהג לפיהן" (Fitts, 1965). בספרות המקצועית דימוי עצמי מוצג כהערכה של הפרט את עצמו; הערכה זו מצטיירת כשיפוט עצמי (self-

(judgment) המבוסס על התנסויות מוצלחות וכושלות של הפרט. השיפוט העצמי מסייע לפרט להסביר שורה ארוכה ומגוונת של התנהגויות, כמו למשל צייתנות, מוסריות, שינוי עמדות, משיכה בין-אישית, סטיות ומתן עזרה (Kumazawa, 2013; Sinclair, 2008). חוקרים אחדים (Taylor, Wooten, Babcock, & Hill 2002) רואים בדימוי העצמי לא רק גורם חינוכי-לימודי, אלא גם תוצאה של גורמים חברתיים-תרבותיים. חוקרים אחרים (Brice et al., 2015; Carlson, Uppal, & Prosser, 2000) מוסיפים כי בקבוצות מיעוט הדימוי העצמי נתפס הן כהערכה של הפרט את השתלבותו בקבוצה האתנית הן כקנה מידה למקובלות חברתית ורגשית.

כמה חוקרים בחנו את הקשר שבין דימוי עצמי לבין מוטיבציה ללמוד, ובייחוד את יכולתו של דימוי עצמי אקדמי חיובי לשפר את תחושת הפרט כי הוא מסוגל להצליח בלימודים (Mansfield & Volet, 2010; Roness & Smith, 2010; Tan et al., 2016; Xu, 2014). באותם המחקרים נמצא כי ככל שהדימוי העצמי האקדמי דומיננטי ופעיל יותר, הפרט נוקט פעילויות לימודיות רבות יותר להגשמת יעדיו הלימודיים. דימוי עצמי אקדמי חיובי מנבא אפוא מוטיבציה גבוהה ללמוד והישגים לימודיים טובים יותר מאשר מצליחים לנבא היבטים אחרים של הדימוי העצמי. אולם על מנת להבין את הקשר בין דימוי עצמי אקדמי לבין הסתגלות לימודית, יש להתחשב גם ביכולת האקדמית של תלמידים אחרים הנמצאים בסביבת הלימודים המיידית של הפרט.

לפי הפסיכולוגיה החברתית, הפרשנות של אדם למצבו קובעת את אופן התנהגותו. לעיתים נסיק שאדם התנהג בצורה מסוימת, משום שהמצב גרם לו להתנהג כך; לעומת זאת במקרים אחרים נסיק שהתנהגותו של אדם נובעת מתכונת אופי קבועה שלו או ממוטיבציה חזקה שיש לו. תאוריית הייחוס מנסה להסביר מתי אנשים נוטים לבחור בסוגים מסוימים של ייחוסים, את אופן המימוש של הייחוסים ואת השימוש שהאנשים עושים במידע זה (Brice et al., 2015). תלמידים בעלי דימוי עצמי אקדמי גבוה מקדמים את תפיסת ה"אוריינטציה של גישה", שכן זו מגבירה את המוטיבציה הפנימית שלהם, את האמונה ביכולתם ואת הייחוס הפנימי להישגיהם (Cameron, Pierce, Banko, & Gear, 2005). לעומת זאת תלמידים בעלי דימוי עצמי אקדמי נמוך מקדמים את תפיסת ה"אוריינטציה של הימנעות", שכן זו מנבאת את המוטיבציה הפנימית הנמוכה שלהם (Conroy & Elliot, 2004). אותם התלמידים תופסים את יכולתם האישית כנמוכה בהשוואה ליכולת של תלמידים אחרים (Roness & Smith, 2010).

קיים קשר בין מאפיינים חינוכיים-לימודיים אלה לבין החרדה החברתית של הלומדים. כך למשל לעיתים הפחד לדבר בפני ציבור גורם לתחושה של אי-התאמה ולסבל, ובמקרים אחרים אף גורם להידרדרות אשר פוגעת בחיים החברתיים והאקדמיים (Baird, 2016; Erdem-). עוד נמצא כי 90% מהאנשים שהחרדה החברתית מופיעה אצלם במצבים חברתיים מסוימים, מדווחים על תחושת חרדה בעבודתם היום-יומית (Olivares et al., 2004). קיומן של הפרעות פסיכופתולוגיות נוספות אצל אנשים עם חרדה חברתית מחמיר את תגובות החרדה, פוגע בדימוי העצמי ומקטין את המוטיבציה ללמוד. עקב כך יש

פגיעה בהישגיהם בתחום האקדמי, והדבר משפיע שלילית גם על תהליך הטיפול הפסיכולוגי (Dryman, Gardner, Weeks, & Heimberg, 2016). בהקשר הזה החוקרים סטיין, טורגרוד ו-ווקר (Stein, Torgrud, & Walker, 2000) מצאו שכ-38% מהאנשים עם חרדה חברתית דיווחו על חסך משמעותי באחד או יותר מהתחומים הפונקציונליים של חייהם (התחום האקדמי, התחום האישי או התחום המקצועי). שנייר ואחרים (Schneier et al., 1994) מצאו כי לאנשים עם חרדה חברתית יש איכות חיים נמוכה וחסך ניכר בתחום החברתי, בתחום האקדמי ובתחום המקצועי (Chen & Huo, 2012; Mcshane, Walter, & Rey, 2004). כמו כן נמצא קשר שלילי בין חרדה חברתית לבין בריאות נפשית והנאה פונקציונלית (Kashdan, 2002; Tan et al., 2016).

בישראל מחקרים מעטים בחנו את ההשלכות השליליות של חרדה חברתית על מבוגרים בכלל ועל סטודנטים להוראה ומורים מתחילים בפרט. פלג וזועבי (2014) מצאו קשרים שליליים בין רמת המובחנות העצמית (כלומר היכולת להבחין בין המחשבות לבין הרגשות) לבין חרדה חברתית. מהמחקר הזה עלו שני הבדלים בין-תרבותיים מובהקים: (א) בקרב משתתפים יהודים נרשמה רמה גבוהה יותר של תפיסת "אני" (סכמה מגובשת הכוללת רכיבים התנהגותיים, רגשיים וקוגניטיביים) ורמה נמוכה יותר של נתק רגשי בהשוואה למשתתפים הערבים; (ב) נשים דיווחו על רמה גבוהה יותר של תגובתיות רגשית ועל רמה נמוכה יותר של תפיסת "אני" יחסית לגברים. ממחקר זה עולה אפוא כי המובחנות העצמית מספקת ביטחון במצבים חברתיים אשר מעוררים תחושות של איום וחרדה. אדם בעל רמת מובחנות עצמית גבוהה גם מצויד בכלים רגשיים מוצלחים יותר, והמסוגלות שלו לאזן ולווסת את עולמו הרגשי במצבים חברתיים מגוונים היא טובה יותר.

בספרות המקצועית מצוין מספר רב של קשיים ולחצים חברתיים על סטודנטים להוראה ומורים מתחילים. עמיר ותמיר (1992) מנו 48 קשיים שמורים מתמחים דיווחו עליהם במכללות. הקשיים מוינו לשש קטגוריות: מיומנויות תקשורת, מיומנויות ארגון וניהול, הגדרת תחומי התפקיד, מיומנויות הוראה כלליות, הסתגלות למערכת הבית-ספרית ובעיות הוראה מיוחדות (הוראת תחום שהמורה לא הוכשר ללמדו וכן הלאה). בהקשר הזה גביש (2002) מציינת כי כבר בשבועות הראשונים לעבודתו המורה המתחיל מדווח על רמות גבוהות של חרדה ושחיקה. המורים המתמחים עלולים לסבול הן מהלחץ בלימודים (הדבר מתבטא בחרדת בחינות וכן הלאה) הן מהלחץ במקום העבודה (עקב קשיים בהתנסות בהוראה). גילת, עזר ושגיא (2011) ציינו כי מחצית מן הבוגרות במכללה להוראה טענו שלא יעבדו בהוראה בשל הקשיים הללו.

לסיכום, חרדה חברתית היא חשש מופרז ממצבים המצריכים אינטראקציה חברתית. זוהי אחת ההפרעות השכיחות ביותר מבין הפרעות החרדה. רוב המחקרים בנושא החרדה החברתית התמקדו בביטוייה הדמוגרפיים והרגשיים-חברתיים בקרב מבוגרים. מיעוט המחקרים שבחנו את מאפייני החרדה החברתית ותת-סוגיה - חרדה חברתית ספציפית וחרדה חברתית כללית -

בקרב סטודנטים להוראה, הניע את כותבי המאמר לערוך את המחקר הנוכחי בקרב אוכלוסייה זו בחברה הערבית בישראל. ספרות המחקר מצביעה על קשר בין חרדה חברתית לבין מגוון של בעיות רגשיות-חברתיות, חינוכיות והתנהגותיות. קשר זה מעיד על השלכות שליליות של הפרעת החרדה החברתית בכמה וכמה תחומי חיים. לפיכך יש לטפל באנשים עם חרדה חברתית כדי לשפר את הסתגלותם לסביבתם הטבעית ואת תפקודם בה.

ייחודו של המחקר ומטרותיו

מיעוט המחקרים בנושא של מאפייני החרדה החברתית בקרב סטודנטים להוראה, כמו גם אי-הבהירות באשר להגדרתה ולהבחנה בין תת-סוגיה, מגבירים את חשיבותו של המחקר הנוכחי. ברוב המחקרים בנושא זה השתתפו מבוגרים שבעת עריכת המחקר לא היו במסגרת חינוכית, ואילו במחקר זה השתתפו סטודנטים להוראה (בעיקר סטודנטיות) - מוסלמים, נוצרים ודרוזים - אשר משתייכים לחברה הערבית בצפונה של ישראל. נושא החרדה החברתית לא נחקר כמעט במכללות בישראל, ובייחוד לא בקרב סטודנטים להוראה דוברי ערבית מאזור הצפון, ולכן מחקר זה מהווה חידוש בתחום. המטרה העיקרית של המחקר הייתה להציג תמונת מצב של תופעת החרדה החברתית בקרב סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל ולבחון שתי שאלות מרכזיות:

1. מהו הקשר בין גורמים דמוגרפיים למיניהם לבין חרדה חברתית?
2. מהו הקשר בין גורמים רגשיים-חברתיים ולימודיים-חינוכיים למיניהם לבין חרדה חברתית?

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו סטודנטים ממכללה ערבית להכשרת עובדי הוראה. המשתתפים למדו במכללה בכמה מסלולים (מכינה קדם-אקדמית, מסלול "על תנאי", מסלול סדיר, לימודים לתואר שני, הסבה להוראה ולימודי המשך) והשתייכו לכמה חוגים (ערבית, אנגלית, מתמטיקה, הגיל הרך וחינוך מיוחד). שפת האם של כל המשתתפים במחקר הייתה ערבית. הרוב המכריע של המשתתפים היו סטודנטיות שלמדו לתואר ראשון בחינוך (B.Ed.). עם זאת, שיעור הסטודנטים בלימודי ההסבה להוראה ובלמודי ההמשך היה גבוה משיעור הסטודנטיות. המשתתפים במחקר נבחרו בדגימת אשכולות אקראית. במחקר השתתפו 543 סטודנטים - גודל מדגם אשר מספק את השונות הנדרשת כדי לענות על שאלות המחקר. הגיוון באוכלוסיית המחקר התבטא בגיל המשתתפים, במצבם המשפחתי, במצבם החברתי-כלכלי, במסלול הלימוד וברקע הדתי-עדתי שלהם.

יש לציין כי החלוקה לקטגוריות של אוכלוסיית המחקר לפי מין ולפי רקע דתי-עדתי לא הייתה שוויונית (91.8% נשים לעומת 8.2% גברים; 89.5% מוסלמים, 8.3% נוצרים ו-2.2% דרוזים). בטבלה 1 מוצגים המאפיינים הדמוגרפיים האישיים של המשתתפים, ואילו בטבלה 2 מוצגים המאפיינים הדמוגרפיים הלימודיים שלהם.

טבלה 1: מאפיינים דמוגרפיים אישיים של המשתתפים (N=543)

| משתנה | מספר המשתתפים | שיעור המשתתפים (באחוזים) | ממוצע (\pm סטיית תקן) |
|----------------------|---------------|--------------------------|--------------------------|
| גיל (בשנים) | | | 23.59 (± 6.041) |
| מגדר | | | |
| גברים | 44 | 8.2% | |
| נשים | 495 | 91.8% | |
| רקע דתי-עדתי | | | |
| מוסלמים | 486 | 89.5% | |
| נוצרים | 45 | 8.3% | |
| דרוזים | 12 | 2.2% | |
| מצב משפחתי | | | |
| רווק | 321 | 59.3% | |
| נשוי | 209 | 38.6% | |
| גרוש | 3 | 0.6% | |
| אלמן | 8 | 1.5% | |
| עבודה | | | |
| עובד | 187 | 34.8% | |
| לא עובד | 350 | 65.2% | |
| הכנסה | | | |
| 0 עד 6,000 ש"ח | 276 | 54.9% | |
| 6,001 עד 12,000 ש"ח | 172 | 34.2% | |
| 12,001 עד 18,000 ש"ח | 36 | 7.1% | |
| 18,001 עד 24,000 ש"ח | 8 | 1.6% | |
| למעלה מ-24,001 ש"ח | 11 | 2.2% | |

טבלה 2: מאפיינים דמוגרפיים לימודיים של המשתתפים (N=543)

| משתנה | מספר המשתתפים | שיעור המשתתפים (באחוזים) |
|---------------------|---------------|-----------------------------|
| מסגרת הלימודים | | |
| סדיר | 305 | 56.2% |
| הסבה ולימודי המשך | 50 | 9.2% |
| על תנאי | 76 | 14.0% |
| מכינה קדם-אקדמית | 49 | 9.0% |
| תואר שני | 63 | 11.6% |
| תחום ההתמחות (החוג) | | |
| אנגלית | 92 | 29.1% |
| מתמטיקה | 55 | 17.4% |
| ערבית | 18 | 5.7% |
| חינוך מיוחד | 36 | 11.4% |
| מדעים | 58 | 18.4% |
| הגיל הרך | 57 | 18.0% |
| שנת הלימודים | | |
| שנה א' | 118 | 42.6% |
| שנה ב' | 59 | 21.3% |
| שנה ג' | 71 | 25.6% |
| שנה ד' | 29 | 10.5% |

סוג המחקר

המחקר היה כמותי-השוואתי והתמקד בבחינת הקשרים שבין משתנים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים ולימודיים-חינוכיים לבין חרדה חברתית בקרב סטודנטים להוראה (מערך מחקר מתאמי). לאחר איסוף הנתונים בדקו החוקרים את תקפותם ואת מהימנותם הפנימית של שאלוני המחקר.

משתני המחקר

המשתנה התלוי במחקר הנוכחי היה חרדה חברתית, והמשתנים הבלתי-תלויים היו מגדר, גיל, מסלול למידה, שנת לימודים, עבודה, מצב משפחתי, מצב חברתי-כלכלי, רקע דתי-עדתי, דיכאון, תמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת, מוטיבציה לימודית ודימוי עצמי.

כלי המחקר

כלי המחקר היו שישה שאלונים שחולקו למשתתפים:

א. **שאלון פרטים ונתוני רקע** - שאלון זה כולל כמה משתני רקע דמוגרפיים של המשתתפים (כמו למשל מגדר, גיל, שנת לימודים, מסלול לימודים).

ב. **שאלון ליבוביץ' להערכת חרדה חברתית** (LSAS: Liebowitz Social Anxiety Scale) (Liebowitz, 1987) - שאלון זה נועד להעריך את החרדה החברתית באמצעות בחינת הפחד וההימנעות במצבים חברתיים. השאלון כולל 24 היגדים: 13 היגדים תיארו פעולות ו-11 היגדים תיארו אינטראקציות חברתיות. מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים המלמדים על פחד או חרדה מתבססת על סולם ליקרט בן ארבע דרגות (0 - כלל לא, 3 - רב מאוד), כמו גם מידת ההסכמה שלהם להיגדים המלמדים על הימנעות (0 - אף פעם, 3 - בדרך כלל): "ללכת למסיבה", "לכתוב כשצופים בך", "לנאום לפני קהל" וכן הלאה. ככל שהציון גבוה יותר, החרדה החברתית גבוהה יותר. הציון הכללי בשאלון זה הוא ממוצע התשובות להיגדים. בבדיקת המהימנות הפנימית של השאלון נמצא כי ערך המקדם אלפא של קרונבך הוא 0.94. כמו כן נבדקה המהימנות הפנימית של שני הרכיבים בשאלון זה. בבדיקת המהימנות הפנימית של החלק הראשון בשאלון (רכיב הפחד) נמצא כי ערך המקדם אלפא של קרונבך הוא 0.91, ובבדיקת המהימנות הפנימית של החלק השני בשאלון (רכיב ההימנעות) נמצא שערך המקדם אלפא של קרונבך הוא 0.89.

ג. **שאלון בק להערכת דיכאון** (BDI: Beck Depression Inventory) (Beck, Ward, 1961) (Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961) - שאלון זה הוא אחד הכלים הנפוצים ביותר למדוד חומרה של דיכאון. את השאלון פיתח אהרון בק, מייסד גישת הטיפול הקוגניטיבי. הוא כולל 21 היגדים ("איני בוכה יותר מהרגיל", "אין לי כל מחשבות להרוג את עצמי", "אני יכול/ה לישון כרגיל"), ומידת ההסכמה של המשיבים להיגדים האלה מתבססת על סולם ליקרט בן ארבע דרגות (מ-0 עד 3). הפיתוח של כלי הערכה פסיכולוגי זה גרם לשינוי מעמיק בתפיסתם של אנשי מקצוע, והם החלו לראות בדיכאון תופעה שמקורה במחשבותיו של הפרט. גרסת השאלון המשמשת במחקר הנוכחי נועדה למשיבים בני 13 לפחות, והיא בוחנת את קיומם של תסמיני דיכאון דוגמת חוסר תקווה ורוגז, תחושת אשמה, עייפות, ירידה במשקל ואובדן עניין במין. בבדיקת המהימנות הפנימית של שאלון בק להערכת דיכאון נמצא שערך המקדם אלפא של קרונבך הוא 0.77.

ד. **שאלון תמיכה חברתית נתפסת** (MSPSS: Multidimensional Scale of Perceived Social Support) (Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988) - שאלון זה כולל 12 היגדים הבוחנים את תפיסתו הסובייקטיבית של המשיב באשר למידת התמיכה החברתית שמספקים לו שלושה מקורות - המשפחה, חברים ו"אחרים משמעותיים". מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים ("משפחתי מנסה באמת לעזור לי"; "יש אדם קרוב לי שרגשותיי חשובים לו") מתבססת על סולם ליקרט בן שבע דרגות (1 - לא מתאים במידה רבה מאוד, 7 - מתאים במידה רבה מאוד): ככל שהציון גבוה יותר, מידת התמיכה החברתית הנתפסת

גבוהה יותר. בבדיקת המהימנות הפנימית של שאלון התמיכה החברתית הנתפסת נמצא שערך המקדם אלפא של קרונבך הוא 0.91.

ה. **שאלון מוטיבציה ואסטרטגיות למידה** (MSLQ: Motivated Strategies for Learning) (Questionnaire) (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) - שאלון זה כולל 15 היגדים. מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים ("אני מאוד מתעניין בתחומי התוכן הנלמדים בחוג", "מאוד חשוב לי להבין את החומר הנלמד בקורסים שבחוג") מתבססת על סולם ליקרט בן שבע דרגות (1 - לחלוטין לא נכון עבורי, 7 - נכון מאוד עבורי). השאלון בוחן מוטיבציות ללמוד בחוג מסוים ואת אסטרטגיות הלמידה של הסטודנטים באותו החוג. השאלון מודד שלושה גורמים: מכוונות פנימית ליישם אסטרטגיית למידה, ערך המשימה וחשיבה קריטית. בבדיקת המהימנות הפנימית של השאלון נמצא שערך המקדם אלפא של קרונבך הוא 0.88.

ו. **סולם ההערכה העצמית של רוזנברג** (RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale) (Rosenberg, 1965) - שאלון זה כולל עשרה היגדים לבחינת הדימוי העצמי של המשיבים. מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים ("אני מרגיש שיש לי כמה מעלות חיוביות"; "אני מרגיש שאין לי הרבה להתגאות בו"; "הלוואי שהייתה לי יותר הערכה לעצמי") מתבססת על סולם ליקרט בן ארבע דרגות (1 - מסכים מאוד, 4 - מתנגד מאוד). השאלון בוחן שני גורמים: הערכה חיובית והערכה שלילית. בבדיקת המהימנות הפנימית של השאלון נמצא שערך המקדם אלפא של קרונבך הוא 0.76.

הליך המחקר

השאלונים מולאו במהלך שהותם של החוקרים במכללה (לא בזמן המיועד ללימוד שיעורים) בחודשים נובמבר ודצמבר 2014, כלומר בסמסטר א' של שנת הלימודים תשע"ה. החוקרים הסבירו למשתתפים את ההנחיות למילוי השאלונים בלי לנסות להשפיע על תשובותיהם. כיוון שהמחקר המקיף הצריך מילוי של שישה שאלונים ארוכים, ניסו החוקרים לבחור תנאים מיטביים של מיקום ותזמון עבור המשתתפים. לפיכך הסטודנטים התבקשו למלא את השאלונים בזמנם החופשי, והדבר גרם להתארכות משך איסוף הנתונים (בשל הקושי לתאם בין זמינות הסטודנטים לזמינות המרצים).

ממצאים

הקשר בין גורמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים לבין חרדה חברתית בנושא הגיל ההשערה הראשונית הייתה שיימצא כי רמות החרדה החברתית של סטודנטים צעירים גבוהות יותר משל סטודנטים מבוגרים. כפי שצוין לעיל, התשובות להיגדים הרלוונטיים שבשאלון ליבוביץ' להערכת חרדה חברתית התבססו על סולם ציונים בן ארבע דרגות: 0 - העדר חרדה, 3 - רמת חרדה גבוהה. על מנת לבדוק את ההשערה הזו חולקו המשתתפים לשתי קבוצות: (א) סטודנטים "צעירים" שנולדו משנת 1990 ואילך. יש להניח שסטודנטים אלה

התקבלו ללימודים במכללה זמן קצר לאחר סיום לימודיהם התיכוניים; (ב) סטודנטים "מבוגרים" שנולדו לפני שנת 1990. בטבלה 3 מוצגים הממצאים של מבחן t למדגמים בלתי-תלויים אשר נערך כדי לבדוק את ההבדלים בין שתי קבוצות הסטודנטים ברמת החרדה החברתית.

טבלה 3: השוואה בין רמת החרדה החברתית של סטודנטים מבוגרים לזו של סטודנטים צעירים (N=523)

| תחום | N | ממוצע (*) | סטיית תקן | t |
|---------------------|-----|--------------|-----------|-------|
| חרדה חברתית מבוגרים | 131 | 0.88 | 0.53 | 2.51* |
| צעירים | 392 | 1 | 0.46 | |

*p<0.05

(*) הציונים בסולם החרדה החברתית נעו בין 0 (העדר חרדה) ל-3 (רמת חרדה גבוהה).

הממצאים המוצגים בטבלה 3 שלעיל מצביעים על הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ברמת החרדה החברתית (t(523)=2.51, *p<0.05): רמת החרדה החברתית הממוצעת בקרב המשתתפים הצעירים הייתה גבוהה מרמת החרדה החברתית הממוצעת בקרב המשתתפים המבוגרים. לפיכך ההשערה הראשונית בנושא הגיל אוששה.

השערה נוספת הייתה שרמת החרדה החברתית תושפע ממסגרת הלימוד של הסטודנט: לימודים במסלול סדיר, מכינה קדם-אקדמית, הסבה להוראה ולימודי המשך, לימודים "על תנאי" או לימודים לתואר שני. על מנת לבחון את ההשערה הזו נערכה השוואה בין מסגרות הלימוד באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA).

טבלה 4: השוואה בין רמות החרדה החברתית של הסטודנטים בכל מסגרת לימוד (N=543)

| תחום | N | ממוצע (*) | סטיית תקן | F |
|-------------------|-----|--------------|-----------|----------|
| חרדה חברתית סדיר | 305 | 0.96 | 0.47 | 6.952*** |
| הסבה ולימודי המשך | 50 | 1.12 | 0.68 | |
| מכינה קדם-אקדמית | 76 | 1.14 | 0.38 | |
| על תנאי | 49 | 0.78 | 0.43 | |
| תואר שני | 63 | 0.85 | 0.41 | |

***p<0.001

(*) הציונים בסולם החרדה החברתית נעו בין 0 (העדר חרדה) ל-3 (רמת חרדה גבוהה).

הממצאים המוצגים בטבלה 4 שלעיל מצביעים על הבדלים בין חמש מסגרות הלימוד ברמת החרדה החברתית של הסטודנטים הלומדים בהן. ניתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שֶפֶה (Scheffe) - נערכו כדי לבדוק בין אֵילו ממסגרות הלימוד יש הבדלים מובהקים. ממצאי הניתוחים האלו הצביעו על הבדלים מובהקים בין שלוש מסגרות לימוד ברמת החרדה החברתית של הסטודנטים הלומדים בהן:

א. יש הבדל מובהק ($p < 0.05$) בין רמת החרדה החברתית הממוצעת של סטודנטים בלימודי הסבה ולימודי המשך לבין רמת החרדה החברתית הממוצעת של סטודנטים הלומדים במכינה קדם-אקדמית.

ב. יש הבדל מובהק ($p < 0.01$) בין רמת החרדה החברתית הממוצעת של סטודנטים הלומדים במסלול "על תנאי" לבין זו של סטודנטים הלומדים במכינה קדם-אקדמית.

ג. יש הבדל מובהק ($p < 0.01$) בין רמת החרדה החברתית הממוצעת של סטודנטים הלומדים במסלול "על תנאי" לבין זו של סטודנטים הלומדים לתואר שני.

בשאר ההשוואות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המסלולים ברמת החרדה החברתית של הסטודנטים הלומדים בהם ($p > 0.05$). דומה אפוא כי אוששה ההשערה שמסגרת הלימוד משפיעה על רמת החרדה החברתית של הסטודנט.

השערה אחרת הייתה שיימצא כי בשנות הלימודים הראשונות במכללה רמת החרדה החברתית של הסטודנטים גבוהה יותר מאשר בשנות הלימודים האחרונות שלהם. על מנת לבחון את ההשערה ששנת הלימודים במכללה משפיעה על רמת החרדה החברתית של הסטודנטים, נערכה השוואה בין שנות הלימודים באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA).

טבלה 5: השוואה בין רמות החרדה החברתית של הסטודנטים בכל שנת לימודים (N=277)

| F | סטיית תקן | ממוצע | N | שנת לימודים | תחום |
|---------|-----------|-------|-----|-------------|-------------|
| 4.742** | 0.41 | 0.87 | 118 | שנה ראשונה | חרדה חברתית |
| | 0.52 | 0.94 | 59 | שנה שנייה | |
| | 0.48 | 1.09 | 71 | שנה שלישית | |
| | 0.45 | 1.12 | 29 | שנה רביעית | |

*** $p < 0.001$

הממצאים המוצגים בטבלה 5 מצביעים על הבדלים בין רמת החרדה החברתית של הסטודנטים בשנת לימודים אחת במכללה (ראשונה, שנייה, שלישית או רביעית) לבין רמת החרדה החברתית שלהם בשנת לימודים אחרת. ניתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שֶפֶה (Scheffe) - נערכו כדי לבדוק בין אֵילו משנות הלימודים יש הבדלים מובהקים. ממצאי הניתוחים האלה הצביעו על הבדל מובהק ($p < 0.05$) ברמת החרדה החברתית הממוצעת של סטודנטים בשנה הראשונה

לעומת השנה השלישית. קיים קשר ישיר בין הבדל זה לבין המשתנה "גיל" שהשפעתו תוארה לעיל. בשאר ההשוואות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין רמות החרדה החברתית של הסטודנטים ($p > 0.05$). דומה אפוא כי אוששה ההשערה ששנת הלימודים משפיעה על רמת החרדה החברתית של הסטודנט.

השערות אחרות בדבר השפעה של משתנים דמוגרפיים נוספים - מגדר, עבודה, מצב משפחתי, רמת הכנסה ורקע דתי-עדתי - על רמת החרדה החברתית של הסטודנטים נבדקו באמצעות מבחני t או ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA). בבדיקות הללו לא נמצאו הבדלים מובהקים בין רמות החרדה החברתית של הסטודנטים, כלומר ההשערות האלו הופרכו.

הקשר בין גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים לבין חרדה חברתית ההשערה הראשונית הייתה כי בקרב סטודנטים להוראה יימצאו קשר חיובי מובהק בין דיכאון לבין חרדה חברתית וקשרים שליליים בין תמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת לבין חרדה חברתית, בין מוטיבציה ללמוד לבין חרדה חברתית ובין דימוי עצמי לבין חרדה חברתית. על מנת לבדוק את ההשערה הזו נבחנה מידת ההתאמה בין רמת החרדה החברתית הכללית לבין רמת הדיכאון, רמת הדימוי העצמי, רמת התמיכה החברתית והמשפחתית הנתפסת ורמת המוטיבציה ללמוד. בדיקה זו נעשתה באמצעות חישוב מקדם המתאם של פירסון.

טבלה 6: מקדמי המתאמים בין חרדה חברתית לבין דיכאון, דימוי עצמי, תמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת ומוטיבציה ללמוד (N=543)

| דימוי עצמי | מוטיבציה ללמוד | תמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת | דיכאון | |
|------------|----------------|-----------------------------|----------|-------------|
| -0.260*** | -0.198*** | -0.142** | 0.268*** | חרדה חברתית |

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

הממצאים המוצגים בטבלה 6 מלמדים על כמה קשרים:

- א. יש קשר חיובי מובהק בין דיכאון לבין חרדה חברתית ($r_p = 0.268, p < 0.001$) - ככל שרמת הדיכאון של המשתתף גבוהה יותר, רמת החרדה החברתית שלו גבוהה יותר.
- ב. יש קשר שלילי מובהק בין תמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת לבין חרדה חברתית ($r_p = -0.142, p < 0.001$) - ככל שרמת התמיכה החברתית והמשפחתית הנתפסת של המשתתף גבוהה יותר, רמת החרדה החברתית שלו נמוכה יותר.
- ג. יש קשר שלילי מובהק בין מוטיבציה ללמוד לבין חרדה חברתית ($r_p = -0.198, p < 0.001$) - ככל שרמת המוטיבציה של המשתתף ללמוד גבוהה יותר, רמת החרדה החברתית שלו נמוכה יותר.
- ד. יש קשר שלילי מובהק בין דימוי עצמי לבין חרדה חברתית ($r_p = -0.260, p < 0.001$) - ככל שרמת הדימוי העצמי של המשתתף גבוהה יותר, רמת החרדה החברתית שלו נמוכה יותר.

אף שדומה כי אוששה ההשערה הראשונית שבקרב סטודנטים להוראה ימצאו קשר חיובי בין חרדה חברתית לדיכאון וקשרים שליליים בין חרדה חברתית לדימוי עצמי, למוטיבציה ללמוד ולתמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת, נערכה גם רגרסיה פשוטה. בנייתו זה נמצא שהמשתנה המנבא דיכאון הסביר 7.2% מהשונות בחרדה החברתית; המשתנה המנבא תמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת הסביר 2.0% מהשונות בחרדה החברתית; המשתנה המנבא מוטיבציה ללמוד הסביר 3.9% מהשונות בחרדה החברתית; והמשתנה המנבא דימוי עצמי הסביר 6.8% מהשונות בחרדה החברתית. ממצאי הרגרסיה הפשוטה מוצגים בטבלה 7.

טבלה 7: רגרסיה פשוטה לניבוי החרדה החברתית של המשתתפים (N=543)

| משתנה מנבא | B | β | t | R2 |
|-----------------------------|--------|---------|----------|-------|
| דיכאון | 0.299 | 0.268 | 6.44*** | 0.072 |
| תמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת | -0.057 | -0.142 | -3.34** | 0.020 |
| מוטיבציה לימודית | -0.106 | -0.198 | -4.69*** | 0.039 |
| דימוי עצמי | -0.249 | -0.260 | -6.26*** | 0.068 |
| סה"כ שונות מוסברת | | | | 0.120 |

p<0.01, *p<.001

מהטבלה שלעיל עולה כי המשתנה המשמעותי ביותר בהסבר השונות בחרדה החברתית היה הדיכאון, ולאחריו (בסדר יורד) הדימוי העצמי, המוטיבציה ללמוד והתמיכה החברתית והמשפחתית הנתפסת.

דיון ומסקנות

מבין הפרעות החרדה למיניהן חרדה חברתית נחשבת להפרעה "הפחות נחקרת". במחקרים אפידמיולוגיים אשר בחנו את החרדה החברתית בקרב אנשים שאינם פעילים בתחום האקדמי, נמצא כי פעמים רבות קיים קשר בין הפרעת החרדה החברתית לבין קיומן של הפרעות פסיכופתולוגיות אחרות, כמו למשל דיכאון, הפרעות חרדה אחרות והפרעות נוספות הנובעות מצריכת חומרים פסיכואקטיביים (Moss, 2013; Schneier et al., 2010; Stevens, Cludius, Bantin, Hermann, & Gerlach, 2014): ככל שעולות רמות החרדה החברתית אשר חשים אנשים אלה, עולות גם רמות הדיכאון ותדירות ההפרעות האחרות. תיאור מאפייניה של תופעת החרדה החברתית בקרב סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל מהווה חידוש בספרות המחקר, ויש בו חשיבות ללמידה על אודות תפקודם האקדמי, החברתי והאישי של סטודנטים אלה.

המחקר הנוכחי בדק את הקשר בין חרדה חברתית לבין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים בקרב סטודנטים הלומדים במכללה ערבית להוראה בצפון הארץ. ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים בין ההשפעות של חלק מהמשתנים הדמוגרפיים (בעיקר גיל, מסגרת לימוד ושנת לימודים של הסטודנט במכללה) על רמות החרדה החברתית של הסטודנטים, וכן על קשר חיובי מובהק בין דיכאון לבין חרדה חברתית ועל קשרים שליליים מובהקים בין תפיסת התמיכה החברתית והמשפחתית, המוטיבציה ללמוד והדימוי העצמי לבין חרדה חברתית. ממצאים אלה הושוו לממצאי מחקרים אחרים שבחנו את מאפייני החרדה החברתית בקרב מבוגרים ואשר מופיעים בספרות המחקר. בהשוואה הזו נמצא דמיון בין ממצאי המחקר הנוכחי לאלה המופיעים בספרות המחקר, ובייחוד לממצאים העוסקים בקשר שבין החרדה החברתית לבין היבטים רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים שלה (דיכאון, תפיסת התמיכה החברתית והמשפחתית, המוטיבציה ללמוד והדימוי העצמי). אשר לגורמים הדמוגרפיים שתוארו במחקר הנוכחי, קיים דמיון חלקי בלבד בינם לבין ממצאי המחקרים הקודמים בנושא החרדה החברתית.

ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים ברמות החרדה החברתית בהתאם לגיל הסטודנטים: רמות החרדה החברתית של סטודנטים צעירים גבוהות מאלו של סטודנטים מבוגרים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אחרים המעידים על כך שרמות החרדה החברתית בקרב צעירים גבוהות יותר מאשר בקרב מבוגרים (Brice et al., 2015; Chen & Huo, 2012; Erdem-Keklik & Unal, 2016; Koyuncu et al., 2015; La Greca et al., 2015). כפי שצוין לעיל, לעיתים קרובות חרדה חברתית מתחילה לפני הפרעות חרדה אחרות; היא יכולה להופיע בסוף הילדות או בתחילת תקופת ההתבגרות (גילי 14 עד 16), ורק לעיתים נדירות היא מתחילה בגיל מאוחר יותר (Weiller et al., 1996).

עוד עולה מהממצאים כי רמות החרדה החברתית הגבוהות יותר מאפיינות סטודנטים הלומדים במכינה הקדם-אקדמית וסטודנטים שמעמדם האקדמי במכללה מוגדר כ"על תנאי". ייתכן כי רמות גבוהות אלו של חרדה חברתית נובעות ממצבם הלימודי הבלתי-יציב של הסטודנטים הלומדים במסלולים האלה, כמו גם מניסיונם המועט יותר באינטראקציות חברתיות בהשוואה לסטודנטים הלומדים לימודי המשך או במסלולים להסבת אקדמאים ולתואר שני. האחרונים התנסו יותר במגוון מצבים המאפיינים את הלמידה במערכת החינוך, ולכן רמת החרדה החברתית שלהם נמוכה משל הראשונים. כמו כן ייתכן כי רמת החרדה החברתית הגבוהה שסטודנטים חשים בשנה השלישית ללימודיהם במכללה נובעת מהלחצים החברתיים המופעלים עליהם לקראת סיום הכשרתם להוראה ומדרישות ההתמחות המעשית (סטאז') שבפתח.

לעומת זאת לא נמצאו במחקר השפעות מובהקות של המשתנים הדמוגרפיים "מגדר", "עבודה", "מצב משפחתי", "רמת הכנסה" ו"רקע דתי-עדת" על רמת החרדה החברתית הממוצעת. ממצאים אלה אינם תואמים מחקרים שנערכו בקרב מבוגרים ואשר נמצא בהם

כי אנשים עם חרדה חברתית מתאפיינים במעמד סוציו-אקונומי נמוך, במצב תעסוקתי לא יציב ובכך ששיעור גבוה מתוכם הם רווקים, נשים או סטודנטים (Erdem-Keklik & Unal, 2016; Ersöz, 2016; Kupper & Denollet, 2012). אוכלוסיית המשתתפים במחקר הייתה מגוונת, וזאת אף שהתרבות, הערכים והמנהגים היו משותפים לכולם. למרות הגיוון שאפיין את משתתפי המחקר, לא נמצאו הבדלים ברמות החרדה החברתית בין גברים לנשים, בין עובדים למובטלים, בין רווקים לנשואים, בין אלה שהכנסתם נמוכה לאלה שהכנסתם בינונית או גבוהה ובין מוסלמים לנוצרים ולדרוזים.

אשר לקשרים בין גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים לבין חרדה חברתית בקרב סטודנטים להוראה, נמצא כי ככל שרמת הדיכאון של הסטודנט להוראה גבוהה יותר, רמת החרדה החברתית שלו גבוהה יותר. עוד נמצא כי ככל שהתפיסה של הסטודנט להוראה את התמיכה החברתית והמשפחתית בו, את המוטיבציה שלו ללמוד ואת הדימוי העצמי שלו כגבוהים יותר, רמת החרדה החברתית שלו נמוכה יותר. בהקשר הזה יש לציין כי מחקרים הצביעו על קשר חיובי מובהק בקרב מבוגרים בין חרדה חברתית לבין דיכאון (Faravelli et al., 2016; Baird, 2016; Bjornsson, 2016; Tan et al., 2016; Koyuncu et al., 2015; al., 2000). אחד התסמינים של דיכאון הוא נטייה אובדנית, נטייה שנמצא קשר חיובי גם בינה לבין חרדה חברתית (Baird, 2016; Bjornsson, 2016; et al., 2011). הבדידות החברתית של סטודנטים עם חרדה חברתית היא תסמין אחר של דיכאון, וקיים קשר בינה לבין רמות נמוכות של תמיכה רגשית וחברתית. בהקשר הזה יש לציין כי בספרות המדעית נמצאו קשרים שליליים בין חרדה חברתית לבין קבלת תמיכה חברתית ומשפחתית (Baños, Botella, Guillén, & Bedito, 2003; Tan et al., 2016), איכות חיים גבוהה, בריאות נפשית והנאה פונקציונלית (Kashdan, 2002; Lipton et al., 2016).

ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ממצאים קודמים אשר דיווחו על חשיבות המשתנה "מוטיבציה ללמוד" בניבוי רמת החרדה החברתית של סטודנטים להוראה (Elliot & McGregor, 2001; Thompson & Perry, 2005; Ersöz, 2016). במחקרים אחרים הודגשה חשיבותם של תהליכים מוטיבציוניים ללמידה ולהתפתחות רגשית-חברתית של סטודנטים (Conroy & Elliot, 2004; Hartnett et al., 2011). קיים קשר בין תהליכים מורכבים אלה לבין התנהגותו של הסטודנט, והם כוללים גורמים רבים: מאפייני הסטודנט, מאפייני הסביבה הלימודית והסביבה החברתית-תרבותית, מאפייני המצב המסוים שהסטודנט פועל בו וגורמים נוספים (Baird, 2016; Lipton et al., 2016). חוקרים אחדים ציינו כי לגורמים החברתיים-תרבותיים ולמאפיינים האתניים יש תפקיד מרכזי בתהליך עיצובו של הדימוי העצמי (Brice et al., 2015; Roness, 2011). לפי תפיסה זו, בקבוצות מיעוט הדימוי העצמי נתפס הן כהערכה של היחיד את חברותו בקבוצה האתנית והן כקנה מידה למקובלות חברתית ורגשית (Erdem-Keklik & Unal, 2016; Mansfield & Volet, 2010). למאפייניה של סביבת הלמידה יש השפעה ניכרת על דימויו העצמי של הלומד ועל המוטיבציה שלו ללמוד. ממצאי מחקרים עדכניים מראים כי תחושות של ניכור, בדידות וחרדה חברתית גורמות לכך שהדימוי העצמי של הלומדים מידרדר, והמוטיבציה שלהם ללמוד פוחתת. עם הזמן אותם הלומדים מחצינים את הרגשת הבדידות שלהם, ויש פגיעה בתפקודם

החינוכי ובמוטיבציה שלהם ללמוד. ממצאי מחקרים נוספים מצביעים על קשר שלילי בין לחצים סביבתיים לבין דימוי עצמי ומוטיבציה ללמוד: ככל שגוברים הלחצים הסביבתיים על הפרט, כך נפגעים הדימוי העצמי והמוטיבציה שלו ללמוד.

את המסקנות העולות מהמחקר הנוכחי אפשר להכליל על אוכלוסיית פרחי ההוראה המהווים חלק מהחברה הערבית בצפון ישראל, חברה הכוללת כמה תרבויות. רוב המשתתפים במחקר היו סטודנטיות, מוסלמיות, רווקות, מובטלות, בעלות הכנסה נמוכה ותלמידות במסלול סדיר. מאפיינים דמוגרפיים אלה נחשבים למשמעותיים בהסבר השונות בחרדה החברתית בין סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל.

בהמשך למסקנות מחקר זה מומלץ לתכנן מחקרים עתידיים שיבדקו באופן מעמיק את הקשר בין המאפיינים אשר נבחנו במחקר הנוכחי לבין חרדה חברתית בקרב סטודנטים להוראה בכמה מכללות - הן דוברי עברית הן דוברי ערבית. מחקרים כאלה צריכים להשוות את השפעת המאפיינים שנבדקו על החרדה החברתית של סטודנטים להשפעתם על החרדה החברתית של אוכלוסיות נורמטיביות ושל אוכלוסיות הנמצאות בסיכון. בניית תוכנית התערבות חינוכית-טיפולית נדרשת כדי לשפר את מצבם הרגשי-חברתי והחינוכי-לימודי של סטודנטים בסיכון. מחקר עתידי צריך גם לנסות לזהות דרכי הוראה חלופיות אשר יתאימו לסטודנטים בסיכון, וזאת על מנת לשלבם באופן מיטבי במכללות להוראה.

אשר להתערבות טיפולית בחרדה חברתית, חלק ניכר מהמידע הרלוונטי מתבסס על מחקרים המוזכרים בספרות המדעית (Baños et al., 2003). שני טיפולים שהוכחו כיעילים במחקרים מבוקרים הם טיפול בתרופות המעכבות קליטה מחדש של סרוטונין וטיפול קוגניטיבי-התנהגותי. במחקרים אלה נמצא כי הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי הוא כלי יעיל ביותר בהתמודדות עם חרדה חברתית - הן בקרב אוכלוסיית הילדים והמתבגרים הן בקרב אוכלוסיית המבוגרים. לאחר קבלת טיפול זה נעלמת החרדה החברתית אצל הרוב המכריע של המטופלים, ויש עדויות לכך שהיא אינה "חוזרת" במשך שנה ואף יותר. הטיפול כולל את הרכיבים הקלסיים של טיפול קוגניטיבי-התנהגותי, כמו גם לימוד של מיומנויות חברתיות. התוכניות ללימוד מיומנויות חברתיות כוללות רכיבים דוגמת פתיחה בשיחה ושימורה, הצטרפות לקבוצת בני הגיל, מיומנויות שיחה בטלפון, יצירת חברויות, הגברת האסרטיביות וכן הלאה (רוטברג וויצמן, 2011).

בהשוואה שערכו ביורנסון ואחרים (Bjornsson et al., 2011) בין התערבות באמצעות טיפול קוגניטיבי-התנהגותי לבין התערבות באמצעות טיפול פסיכותרפי, נמצא כי שתי השיטות מהימנות ומסייעות מאוד להתמודד עם הפרעת החרדה החברתית. המגמה המקובלת יותר היא להתמודד עם הפרעה זו באמצעות טיפול קוגניטיבי-התנהגותי פרטני המתאפיין במידה רבה של התמדה והמשכיות, וזאת בניגוד לאי-ההתמדה המאפיינת את הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי הקבוצתי. עם זאת, הטיפול הקבוצתי כולל רכיבים ייחודיים שאינם קיימים בטיפול הפרטני, ולכן מוקדם מדי לקבוע כי אפשר לוותר על סוג זה של טיפול.

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את החשיבות של גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים להסבר השונות בחרדה החברתית שחשים סטודנטים להוראה

בחברה הערבית בישראל. ממחקר זה עולים קווים לדמותו של הסטודנט להוראה בחברה הערבית בישראל אשר מתמודד עם חרדה חברתית: צעיר, לומד במכינה קדם-אקדמית או במסלול "על תנאי", נמצא בשנת לימודיו השלישית במכללה, חש רמות גבוהות של דיכאון ומתאפיין ברמות נמוכות של קבלת תמיכה חברתית ומשפחתית, של מוטיבציה ללמוד ושל דימוי עצמי. מומלץ שסטודנטים להוראה עם חרדה חברתית יקבלו טיפול קוגניטיבי-התנהגותי פרטני, וזאת על מנת להפחית את תסמיני החרדה החברתית ולשפר את סיכויי ההשתלבות הפסיכו-חברתית שלהם בתחום האקדמי.

מקורות

- גביש, ב' (2002). הלימה ופערים בין ציפיות ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גילת, י', עזר, ח' ושגיא, ר' (2011). חיפוש עזרה בקרב מתבגרים: עמדותיהם כלפי פנייה למקורות מקוונים ומסורתיים. *מגמות*, מז(3-4), 616-640.
- עמיר, נ' ותמיר, פ' (1992). צרכים אופייניים, דרכים והדגשים בתהליכי כניסה להוראה. *דפים*, 14, 76-84.
- פלג, א' וזועבי, מ' (2014). הקשר בין מובחנות עצמית וחרדה חברתית: השוואה בין סטודנטים יהודים לערבים. *הייעוץ החינוכי*, יח, 254-269.
- רוטברג, ב' וויצמן, א' (2011). חרדה חברתית. בתוך נ' מור, י' מאיר, צ' מרום וא' גלבווע-שכטמן (עורכים), *טיפול קוגניטיבי-התנהגותי בילדים: עקרונות טיפוליים* (עמ' 99-117). תל-אביב: דיונון.
- Al-Ali, M. M., Singh, A. P., & Smekal, V. (2011). Social anxiety in relation to social skills, aggression, and stress among male and female commercial institute students. *Education*, 132(2), 351-361.
- American Psychiatric Association [APA] (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.) [DSM-4]. Washington, DC: APA.
- Amies, P. L., Gelder, M. G., & Shaw, P. M. (1983). Social phobia: A comparative clinical study. *British Journal of Psychiatry*, 142, 174-179.
- Baird, S. L. (2016). Conceptualizing anxiety among social work students: Implications for social work education. *Social Work Education*, 35(6), 719-732.
- Baños, R. M., Botella, C., Guillén, V., & Benedito, M. (2003). Fobia social: Comorbilidad y diagnóstico diferencial. In C. Botella, R. M. Baños, & C. Perpiñá (Eds.), *Fobia social: Avances en la psicopatología, la evaluación y el tratamiento psicológico del trastorno de ansiedad social* (pp. 37-64). Barcelona, Spain: Paidós.
- Baños, R. M., & Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 87(1), 269-274.

- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry, 4*, 561-571.
- Beesdo-Baum, K., Knappe, S., Fehm, L., Höfler, M., Lieb, R., Hofmann, S. G., & Wittchen, H-U. (2012). The natural course of social anxiety disorder among adolescents and young adults. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 126*(6), 411-425.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Dancu, C. V. (1985). Physiological, cognitive and behavioral aspects of social anxiety. *Behaviour Research and Therapy, 23*(2), 109-117.
- Bjornsson, A. S., Bidwell, L. C., Brosse, A. L., Carey, G., Hauser, M., Mackiewicz Seghete, K. L., Schulz-Heik, R. J., Weatherley, D., Erwin, B. A., & Craighead, W. E. (2011). Cognitive-behavioral group therapy versus group psychotherapy for social anxiety disorder among college students: A randomized controlled trial. *Depression and Anxiety, 28*(11), 1034-1042.
- Brice, C., Masia Warner, C., Okazaki, S., Ma, P., Sanchez, A., Esseling, P., & Lynch, C. (2015). Social anxiety and mental health service use among Asian American high school students. *Child Psychiatry & Human Development, 46*(5), 693-701.
- Cameron, J., Pierce, W. D., Banko, K. M., & Gear, A. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 641-655.
- Carlson, C., Uppal, S., & Prosser, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *The Journal of Early Adolescence, 20*(1), 44-67.
- Chapman, T. F., Mannuzza, S., & Fyer, A. J. (1995). Epidemiology and family studies of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 21-40). New York: Guilford Press.
- Chavira, D. A., Stein, M. B., Bailey, K., & Stein, M. T. (2004). Child anxiety in primary care: Prevalent but untreated. *Depression and Anxiety, 20*(4), 155-164.
- Chen, Y., & Huo, Y. (2012). Comparison of social anxieties among Han, Tibetan, and Muslim university students in China. *Social Behavior & Personality, 40*(10), 1667-1678.
- Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, & Coping, 17*(3), 271-285.
- Davidson, J. R. T., Hughes, D. C., George, L. K., & Blazer, D. G. (1994). The boundary of social phobia: Exploring the threshold. *Archives of General Psychiatry, 51*(12), 975-983.

- Dryman, M. T., Gardner, S., Weeks, J. W., & Heimberg, R. G. (2016). Social anxiety disorder and quality of life: How fears of negative and positive evaluation relate to specific domains of life satisfaction. *Journal of Anxiety Disorders, 38*, 1-8.
- Dryman, M. T., & Heimberg, R. G. (2015). Examining the relationships among social anxiety, fears of evaluation, and interpretation bias. *Cognitive Therapy and Research, 39*(5), 646-657.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Erdem-Keklik, D., & Unal, B. (2016). Comparing the social anxiety among university students in sociodemographic profile. In J. Vopava, V. Douada, R. Kratochvil, & M. Konecki (Eds.), *Proceedings of the 8th Multidisciplinary Academic Conference [MAC 2016]* (pp. 92-99). Prague, Czech Republic: MAC Prague Consulting.
- Ersöz, G. (2016). An examination of motivational regulations, dispositional flow and social physique anxiety among college students for exercise: A self-determination theory approach. *College Student Journal, 50*(2), 159-170.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (2000). Frequency, comorbidity, and psychosocial impairment of anxiety disorders in German adolescents. *Journal of Anxiety Disorders, 14*(3), 263-279.
- Faravelli, C., Zucchi, T., Viviani, B., Salmoria, R., Perone, A., Paionni, A., Scarpato, A., Vigliaturo, D., Rosi, S., D'Adamo, D., Bartolozzi, D., Cecchi, C., & Abrardi, L. (2000). Epidemiology of social phobia: A clinical approach. *European Psychiatry, 15*(1), 17-24.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee self-concept scale: Manual*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests, Department of Mental Health.
- Galbraith, T., Heimberg, R. G., Wang, S., Schneier, F. R., & Blanco, C. (2014). Comorbidity of social anxiety disorder and antisocial personality disorder in the National Epidemiological Survey on Alcohol and Related Conditions (NESARC). *Journal of Anxiety Disorders, 28*(1), 57-66.
- Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 12*(6), 20-38.
- Heimberg, R. G., Holt, C. S., Schneier, F. R., Spitzer, R. L., & Liebowitz, M. R. (1993). The issue of subtypes in the diagnosis of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders, 7*(3), 249-269.
- Hofmann, S. G. (2000). Treatment of social phobia: Potential mediators and moderators. *Clinical Psychology: Science and Practice, 7*(1), 3-16.

- Hook, J. N., & Valentiner, D. P. (2002). Are specific and generalized social phobias qualitatively distinct? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(4), 379-395.
- Kashdan, T. B. (2002). Social anxiety dimensions, neuroticism, and the contours of positive psychological functioning. *Cognitive Therapy and Research*, 26(6), 789-810.
- Kessler, R. C., McGonagle, K. A., Zhao, S., Nelson, C. B., Hughes, M., Eshleman, S., Wittchen, H-U., & Kendler, K. S. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 51(1), 8-19.
- Kim, H. & Cho, Y. (2014). Preservice teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81.
- Koyuncu, A., Ertekin, E., Deveci, E., Ertekin, B. A., Yüksel, Ç., Çelebi, F., Binbay, Z., Demir, E. Y., & Tükel, R. (2015). Age of onset in social anxiety disorder: Relation to clinical variables and major depression comorbidity. *Annals of Clinical Psychiatry*, 27(2), 84-89.
- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55.
- Kupper, N., & Denollet, J. (2012). Social anxiety in the general population: Introducing abbreviated versions of SIAS and SPS. *Journal of Affective Disorders*, 136(1-2), 90-98.
- La Greca, A. M., Ingles, C. J., Lai, B. S., & Marzo, J. C. (2015). Social Anxiety Scale for adolescents: Factorial invariance across gender and age in Hispanic American adolescents. *Assessment*, 22(2), 224-232.
- Liebowitz, M. R. (1987). Social phobia. *Modern Problems of Pharmacopsychiatry*, 22, 141-173.
- Lim, M. H., Rodebaugh, T. L., Zyphur, M. J., & Gleeson, J. F. M. (2016). Loneliness over time: The crucial role of social anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(5), 620-630.
- Lipton, M. F., Weeks, J. W., Daruwala, S. E., & De Los Reyes, A. (2016). Profiles of social anxiety and impulsivity among college students: A close examination of profile differences in externalizing behavior. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 38(3), 465-475.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1404-1415.
- Mcshane, G., Walter, G., & Rey, J. M. (2004). Functional outcome of adolescents with 'school refusal'. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(1), 53-60.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., & Jack, M. S. (2000). Comorbid generalized anxiety disorder in primary social phobia: Symptom severity, functional impairment, and treatment response. *Journal of Anxiety Disorders*, 14(4), 325-343.

- Moss, H. B. (2013). The impact of alcohol on society: A brief overview. *Social Work in Public Health, 28*(3-4), 175-177.
- Myers, J. K., Weissman, M. M., Tischler, G. L., Holzer, C. E., Leaf, P. J., Orvaschel, H., Anthony, J. C., Boyd, J. H., Burke, J. D., Kramer, M., & Stoltzman, R. (1984). Six-month prevalence of psychiatric disorders in three communities: 1980 to 1982. *Archives of General Psychiatry, 41*(10), 959-967.
- Nagata, T., Suzuki, F., & Teo, A. R. (2015). Generalized social anxiety disorder: A still-neglected anxiety disorder 3 decades since Liebowitz's review. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 69*(12), 724-740.
- Obeid, N., Buchholz, A., Boerner, K. E., Henderson, K. A., & Norris, M. (2013). Self-esteem and social anxiety in an adolescent female eating disorder population: Age and diagnostic effects. *Eating Disorders, 21*(2), 140-153.
- Olivares, J., Piqueras, J. A., & Sánchez-García, R. (2004). "Escala para la detección de la ansiedad social (EDAS)": Estructura factorial y fiabilidad en una muestra de adolescentes entre 14 y 18 años. *Psicología Conductual, 12*(2), 251-268.
- Pacek, L. R., Storr, C. L., Mojtabai, R., Green, K. M., La Flair, L., N., Alvanzo, A. A. H., Cullen, B. A., & Crum, R., M. (2013). Comorbid alcohol dependence and anxiety disorders: A national survey. *Journal of Dual Diagnosis, 9*(4), 271-280.
- Peleg, O. (2005). The relation between differentiation and social anxiety: What can be learned from students and their parents? *The American Journal of Family Therapy, 33*(2), 167-183.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 628-638.
- Roness, D., & Smith, S. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching, 36*(2), 169-185.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schneier, F. R., Foose, T. E., Hasin, D. S., Heimberg, R. G., Liu, S. M., Grant, B. F., & Blanco, C. (2010). Social anxiety disorder and alcohol use disorder co-morbidity in the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Psychological Medicine, 40*(6), 977-988.
- Schneier, F. R., Heckelman, L. R., Garfinkel, R., Campeas, R., Fallon, B. A., Gitow, A., Street, L., Del Bene, D., & Liebowitz, M. R. (1994). Functional impairment in social phobia. *Journal of Clinical Psychiatry, 55*(8), 322-331.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Sonntag, H., Wittchen, H-U., Höfler, M., Kessler, R. C., & Stein, M. B. (2000). Are social fears and DSM-IV social anxiety disorder associated with smoking and nicotine dependence in adolescents and young adults? *European Psychiatry*, 15(1), 67-74.
- Stein, M. B., Torgrud, L. J., & Walker, J. R. (2000). Social phobia symptoms, subtypes, and severity: Findings from a community survey. *Archives of General Psychiatry*, 57(11), 1046-1052.
- Stevens, S., Cludius, B., Bantin, T., Hermann, C., & Gerlach, A. L. (2014). Influence of alcohol on social anxiety: An investigation of attentional, physiological and behavioral effects. *Biological Psychology*, 96, 126-133.
- Tan, J., Lo, P., Ge, N., & Cho, C. (2016). Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and social anxiety among Chinese undergraduate students. *Social Behavior and Personality*, 44(8), 1297-1304.
- Taylor, E. R., Wooten, R., Babcock, B., & Hill, F. (2002). A metaphorical story to raise relational esteem in Mexican American families of low socioeconomic status. *The Family Journal*, 10(1), 27-33.
- Thompson, T., & Perry, Z. (2005). Is the poor performance of self-worth protective students linked with social comparison goals? *Educational Psychology*, 25(5), 471-490.
- Turk, C. L., Heimberg, R. G., Orsillo, S. M., Holt, C. S., Gitow, A., Street, L. L., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (1998). An investigation of gender differences in social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 12(3), 209-223.
- Turner, S. M., & Beidel, D. C. (1989). Social phobia: Clinical syndrome, diagnosis, and comorbidity. *Clinical Psychology Review*, 9(1), 3-18.
- Weiller, E., Bisséré, J-C., Boyer, P., Lépine, J-P., & Lecrubier, Y. (1996). Social phobia in general health care: An unrecognized undertreated disabling disorder. *British Journal of Psychiatry*, 168(2), 169-174.
- Xu, J. (2014). Regulation of motivation: Predicting students' homework motivation management at the secondary school level. *Research Papers in Education*, 29(4), 457-478.
- Yap, K., Gibbs, A. L., Francis, A. J. P., & Schuster, S. E. (2016). Testing the bivalent fear of evaluation model of social anxiety: The relationship between fear of Positive evaluation, social anxiety, and perfectionism. *Cognitive Behavior Therapy*, 45(2), 136-149.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

טיפול כשיריות הבעה של סטודנטים בהשכלה גבוהה: בין הטמעה ארגונית למימוש פדגוגי

יהודית וינברגר

תקציר

המאמר מנתח מהלך רחב היקף בתחום טיפוח כשיריות הבעה של סטודנטים להוראה במכללה גדולה במרכז הארץ. מהלך זה נועד לקדם את תפקודם בלימודים בהווה ואת תפקודם בהיותם מלמדים במערכת החינוך בעתיד. במחקר הערכה ששילב מתודות איכותניות ומתודות כמותניות, נאספו עדויות על מאפייניה של הטמעת סדר היום החדש במהלך שלוש השנים של הפעלתו בפקולטה לחינוך. ניתוח הממצאים והצלבתם מצביעים על שני רבדים מובחנים בהובלת המהלך, הרובד הארגוני והרובד הפדגוגי. הנתונים שנאספו במחקר מעידים על הצלחה חלקית בהובלת ההיבט הארגוני, אך לא ברובד הפדגוגי. הטמעה של שינוי מהותי בלמידה של הסטודנטים דורשת מהמרצים ידע פדגוגי תלוי תוכן ייחודי המשלב ידע בתחום טיפוח ההבעה עם ידע דיסיפלינרי בתחום הכשרת המורים. פרק הדיון במאמר מציע דגם שאימצה הפקולטה לפיתוח מקצועי של הסגל המבוסס על טיפוח ידע פדגוגי תלוי התוכן הייחודי הזה. פעילות לימודית שפותחה במסגרת הוראה בקורס סמינרינוני אחד מדגימה יישום של ידע פדגוגי ייחודי, מתוך דגש על ידע מטא-קוגניטיבי בתחום פיתוח אסטרטגיות ההבעה וההמשגה של תהליכים קוגניטיביים.

מילות מפתח: הכשרת מורים, ידע תוכן פדגוגי, כשיריות הבעה, מטא-קוגניציה.

מבוא

המניעים לשינוי

מתן מענה הולם לצורכיהן המורכבים של מערכות חינוך בעידן המאופיין בשינויים חברתיים וטכנולוגיים מואצים, מצריך הובלה של שינויים חינוכיים מערכתיים. מוסדות להשכלה גבוהה שמצופה מהם להצעיד את האנושות אל העתיד ולקדם חדשנות, מחויבים לטיפול תרבות של השתנות מתמדת, לצד פיתוח דגמים יעילים להובלת תמורות רחבות היקף, עמוקות ובנות קיימא (Fullan & Scott, 2009). ואומנם, הספרות מדווחת על יוזמות ייחודיות שקידמו שינויים רחבי היקף במוסדות אקדמיים בכמה מקומות בעולם (Koenig, 2009; Nelson & Kift, 2005; Salmon, 2005; Sunal et al., 2001; Sursock, Smidt, & Davies, 2010). כמה מהיוזמות האלה התמקדו בהוראה ובלמידה ונועדו לשפר את איכות החוויה הלימודית באקדמיה כדי לקדם הוראה יעילה בהקשרים הרלוונטיים של ההשכלה הגבוהה (Devlin & Samarawickrema, 2010; Stewart, 2014). מאמר זה מתאר ומנתח מהלך פקולטטי רחב היקף במכללה להכשרת

מורים בישראל, מהלך שהתמקד בטיפול כשיריות הסטודנטים בתחום הקריאה וההבעה בכתב ובעל פה, בדגש על מיקוד, בהירות וקוהרנטיות ושימוש בשפה תקנית, עשירה ומדויקת למטרות לימוד, הוראה ומחקר (להלן כשיריות הבעה).

הובלת שינוי פדגוגי מערכת: האתגרים

המורכבות שבהובלת שינויים פדגוגיים בעלי משמעות במסגרות חינוכיות נידונה בהרחבה בדוחות על פרויקטים חינוכיים רחבי היקף (לדוגמה Hardy, 2014), שהדגישו את האתגר שבהשגת שינוי פדגוגי עמוק והתמדה בו לאורך זמן (Avalos, 2011). למרות ההכרה ששינוי מערכתי אינו לינארי ואינו מתרחש בסדר קבוע של אירועים מסוימים (Fullan, 1996), יש הסכמה על שני עקרונות מרכזיים בדבר הובלתו של שינוי, שניהם נוגעים להטמעה ולהתאמה של סדר היום החדש.

העיקרון הראשון להובלה יעילה של מהלך פדגוגי הוא הגדרה בהירה של חזון השינוי המיוחל, שיתופו עם הסגל המלמד והעברת מסר ברור ביחס לעקרונות הובלתו. החזון גם אמור לתת משמעות לממד הרוחני של סדר היום החדש ולהבהיר את התמורה האמיתית שהוא אמור לחולל בחייהם של הלומדים. לצידה של אחדות זו, שמקורה בתהליכי הובלה מלמעלה (top down), נדרשת גמישות ומקוריות בדרכים ובאופנים שבאמצעותם אפשר להגיע אל היעדים האלה, מתוך חשיבה דיפרנציאלית בדבר יישום השינוי והתאמתו למאפייני ההקשר בתהליכים שמקורם מלמטה (bottom up). הדגם של מייקל פולן ועמיתיו, The Breakthrough model, מציע דרכים ליישום מותאם וגמיש של השינוי באמצעות שלושה עקרונות משולבים: התאמה אישית (personalization), דיוק (precision) ולמידה מקצועית מתמשכת (professional learning) (Fullan, Hill, & Crévola, 2006). התאמה פירושה זיהוי הצרכים הייחודיים של הלומדים ושל המלמדים ביחס לשינוי המיוחל. הדיוק הוא מתן מענה מותאם לצרכים אלו באופן ממוקד ויעיל, ולא באמצעות "מרשמים" מוכנים מראש. התאמה אישית ודיוק מסוג זה אינם יכולים להיות מושגים אם המלמדים אינם מעורבים בלמידה מקצועית מתמשכת העוסקת בדרכים המיטביות לעשות זאת לאור הדינמיות של תהליך הלמידה (Fullan, 2007b).

העיקרון השני בהובלה של שינוי פדגוגי משמעותי הוא אימוץ תרבות קבלת החלטות המבוססת על איסוף עדויות ונתונים. חשיבותו של עיקרון זה נעוצה בפוטנציאל של הממצאים הנאספים לשמש בסיס איתן להמשך פיתוח המהלך, עיצובו והתאמתו ללומדים ולמלמדים במוסד החינוכי. מידע זה שמקורו בסקרים רחבי היקף, במחקרים מעמיקים הבוחנים מצבים מסוימים לצד אירועים נקודתיים, שופך אור על מאפייני המהלך החינוכי, אתגריו והישגיו בכל שלב ושלב. שהרי פתרון הבעיות (שהן בלתי נמנעות) נוסף על ויסות עדין של המהלך והתאמתו לארגון, הם המאפשרים את פריצות הדרך המשמעותיות בתהליך הארוך של קידום שינוי מערכתי.

לסיכום, סדר היום החדש צריך להיתמך בתרבות הארגונית של המקום (Fullan, 2011), להתחשב ביעדים של הארגון בהיבט הרחב ולהתבסס על ראיות אמפיריות. המהלך הפקולטטי שהוא מושא המחקר המתואר במאמר זה עוצב על פי העקרונות האלה.

מהות השינוי: טיפוח כשירויות הבעה ואוריינות דיסציפלינרית

מהלך טיפוח כשירויות הבעה שהובל בפקולטה לחינוך הוא שינוי פדגוגי מערכתי שנועד לקדם תהליכי הוראה ולמידה בדגש על תפקודים אורייניים גבוהים של הסטודנטים בתוכניות לתואר ראשון ולתואר שני ובתוכניות לתעודת הוראה (וינברגר, 2015; Weinberger, 2018a). התפקודים הרלוונטיים לטיפוח הבעה קשורים במגוון מיומנויות בתחום השפה והתקשורת המילולית, ובהן הבנה וניתוח של טקסט מתוך אינטגרציה של המשמעויות השונות שלו והצגה בהירה ורהוטה של רעיונות מקוריים. אף שהמונח "כשירויות הבעה" כולל את מכלול המיומנויות המפורט לעיל, במאמר זה הוא מוחלף לעיתים במונחים "מיומנויות כתיבה" או "אוריינות", בעיקר בדבריהם של המרצים והסטודנטים.

כשירויות הבעה שייכות למכלול התפקודים האורייניים המתמקדים בקריאה ובכתיבה, ולצידן כשירויות משנה, כגון האזנה, התבוננות ודיבור (ברוש-ויץ, 2007). כך התפקודים האורייניים משלבים שליטה ברזי השפה עם שימוש בכלים אינטלקטואליים, כגון תפקודי חשיבה גבוהים וכישורים רטוריים. בהגדרתם לאוריינות דייוויד ברטון ומרי המילטון מדגישים את ההיבט התפקודי-חברתי וממקדים את הקשר שבין השפה לחשיבה באינטראקציה אנושית. הגדרתם תואמת את רוח המהלך הפקולטטי:

אוריינות היא בראש ובראשונה משהו שאנשים עושים: זו פעילות הממוקמת בפער שבין החשיבה לטקסט. אוריינות אינה שוכנת רק בראשם של בני אדם כמערך של מיומנויות שיש ללמדן, ואינה נמצאת רק בניירות ונתפסת כטקסט שיש לנתחו. בדומה לפעילות אנושית, אוריינות היא בעיקרה הוויה חברתית, והיא ממוקמת באינטראקציה בין אנשים. (Barton & Hamilton, 1998, p. 1998, תרגום שלי, י"ז)

עם התפתחות התרבות האנושית השתנו גם ההגדרות המסורתיות של המושג אוריינות, שצינו מכלול של מיומנויות גנריות לשיפור הקריאה והכתיבה (ברוש-ויץ, 2007), וכיום הדיון נסב על אוריינות דיסציפלינרית. מונח זה מבוסס על ההנחה שבכל תחום דעת, נוסף על גוף הידע עצמו, יש גם שיח ייחודי הנפוץ בקהילה המדעית שלו, קהילה המשתמשת בשפה, בטקסטים ובדרכי תקשורת מקובלות. לכל תחום דעת דרישות קוגניטיביות אחרות (Shanahan & Shanahan, 2012), ועל כן גם הרגלי חשיבה והבעה ייחודיים הנחוצים ללמידתו. לדוגמה, פענוח של טקסט במתמטיקה דורש מהקוראים להבין את הזרימה מביטויים מילוליים לביטויים מספריים וגרפיים; בהיסטוריה האתגר הוא לשלוט באוצר המילים עקב שימוש תכוף במונחים ובמטפורות; ובכימיה המורכבות נובעת משימוש במונחים טכניים. שיח דיסציפלינרי ייחודי כולל אוצר מילים מתאים, סוגות מועדפות, סוגי טיעון רלוונטיים ומונחים רטוריים הנחוצים לתחום (McConachie & Petrosky, 2010). על פי התפיסות העדכניות של אוריינות דיסציפלינרית, אוריינות זו היא חלק בלתי-נפרד מכל תחום דעת נלמד (Moje, 2008), והיא מבוססת על שני יסודות: הראשון הוא תפקיד הטקסטים הדבורים והכתובים ביצירת הידע של תחום הדעת, והשני - תהליכים קוגניטיביים, כגון חשיפה, בחינה ויישום, המובילים את יצירת הידע בתחומי הדעת (Moje, 2008).

(Overby, Tysvaer, & Morris, 2008). מדובר בשילוב בין ידע תוכן (של המונחים והמושגים) לבין יכולת הפקה (מיומנויות חשיבה ותקשורת) של הידע הזה בסיוע השפה, ובכך טמון כוחו של הידע: בהבנת דרך ייצורו, ולא רק ברכישת הידע עצמו (McConachie & Petrosky, 2010).

המחקר בהקשרו: הכשרת מורים במוסד אקדמי
המחקר המתואר במאמר זה עוקב אחר ההובלה של סדר יום חינוכי אקדמי רחב היקף שנועד לטפח את כשירויות הקריאה וההבעה של כלל הסטודנטים בפקולטה לחינוך במכללה גדולה לחינוך במרכז הארץ (להרחבה ראו Weinberger, 2018a). מוסדות אקדמיים חסרים בדרך כלל מנגנונים לשיתוף סגל בהיבטים של הוראה, הם אינם נמנים עם הארגונים הרגילים לחלוק את המידע המצטבר בהם (Earl & Fullan, 2003) וידועים בעמידתם האיתנה בפני שינויים. על כן הובלה של שינוי חינוכי במוסד להכשרת מורים חייבה מיסוד של דרכי פעולה חדשות ואימוץ שיח חדש עם סגל ההוראה. כמו כן, משום שהובלה של שינוי פדגוגי במוסד אקדמי מחייבת גם קידום של שינוי מערכתי בדרכי הלמידה וההתפתחות של הסגל (Fullan, 2000, 2007b), וכדי לקדם את הלמידה בתחומים שעליהם מושם הדגש ולעודד פיתוח של מנהיגות חינוכית בקרב מרצים מנוסים (Taylor, Yates, Meyer, & Kinsella, 2011), הוקמו קהילות מורים שהתמקדו ביצירת ידע פדגוגי תלוי תוכן ייחודי במוסד.

מכיוון שהמחקר מעיד שלמהלכים ארוכי טווח יש השפעה גדולה יותר מלהתערבויות קצרות טווח (Avalos, 2011), תוכנן סדר היום החדש ייבנה בכמה שלבים ובראייה רב-שנתית. תרשים 1 מפרט את שלבי המהלך. בשנה הראשונה (2013) התמקדנו בתכנון המהלך על פי זיהוי הצרכים בקרב הסטודנטים - רכיב ההתאמה האישית. בשנה השנייה (2014) התמקדנו ביישום הפיילוט, ובשנה השלישית (2015) עסקנו בהטמעה הרחבה שלו. שלבים אלו נועדו לענות על הצרכים הייחודיים של הסטודנטים - רכיב הדיוק. השנה הרביעית (2016) הוקדשה להערכה מעמיקה ומחודשת של אופן הובלת המהלך, ובמהלכה הוחלט על דגשים חדשים להעמקת ההטמעה בעתיד - רכיב הלמידה הפרופסיונלית.



תרשים 1: שלבי המהלך הפקולטטי על פי שנים

הטמעת טיפוח כשירויות ההבעה בפקולטה התרחשה בכמה ערוצים: בקורסים ייעודיים שלימדו מרצים מומחים בתחום הזה, בקורסים דיסציפלינריים שלימדו מרצים שהתמחותם היא תחום הדעת (ולא ההבעה) ושילבו בהוראתם טיפוח של מיומנויות הבעה, ובמסגרות שאינן הוראה פורמלית. היקפי ההטמעה של נושא טיפוח ההבעה בפקולטה עלו מדי שנה בשנה. בשנה הראשונה היו ארבעה קורסים ייעודיים לטיפוח הבעה בפקולטה, בשנה השנייה עלה מספרם לעשרה, בשנה השלישית מספרם היה 14, ובשנה הרביעית - 19. מכיוון שהנחת היסוד הייתה

ששינוי של ממש בכשירויות הסטודנטים בתחום יתרחש רק בעקבות "מסה קריטית" של התנסויות בכתובה, בקבלת משוב ובהזדמנויות להגשה חוזרת של טיוטות, היו הקורסים הייעודיים חשובים בהנחת תשתית הידע החיונית לכך. אולם קורסים ייעודיים אלו אינם מספיקים כדי לקדם את השינוי הרצוי (Weinberger, 2018b), ולכן עיקר המאמץ הושקע בשילוב הנושא בקורסים הדיסציפלינריים, שגם מספרם עלה בכל שנה, על פי החלטת סגל ההוראה של כל תוכנית. כדי להבין את השפעתו של קידום סדר היום החדש בפקולטה, לווה המהלך באיסוף מידע מכמה זירות פעולה וניתוחו (Hardy, 2014). בניתוח משובי הוראה של קורסים סמינריים שנערך בשנה הראשונה למהלך, נמצא מצד אחד, דיווח על מיעוט הוראה ישירה של אסטרטגיות הבעה ותרגולן, ומצד שני, סטודנטים אחדים תיארו חוויות מצמיחות והעידו שהמרצים שלהם טיפלו בנושא בהצלחה מרשימה במסגרת ההוראה בסמינריון. ממצאים אלו שהתפרסמו במאמר קודם (Weinberger, 2018a), סיפקו חיזוק אמפירי לאתגרי הסטודנטים בתחום ההבעה בזמן הכשרתם (אלפרט, 2012) ולהיתכנות של מתן מענה לקושי הזה מצד המרצים בעזרת תכנון שיטתי. כמו כן הממצאים היו נקודת מוצא להמשך המהלך האקדמי בתחום טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה בפקולטה. המאמר הזה מציג ומנתח מגוון ממצאים שנאספו בשלוש השנים של הובלת המהלך (2014-2016), ודן באתגרים שזימן המהלך הפקולטטי בתקופה זו.

מטרת המחקר

מטרתו של מחקר הערכה זה הייתה למפות את מאפייני מהלך ההובלה של סדר היום הפקולטטי החדש, ועל בסיס התובנות שיעלו ממנו לגבש את האסטרטגיה המתאימה ביותר להמשך קידומו (Babbie, 1994; Levin-Rozalis, 2003).¹ על פי הדגם של פולן (The Breakthrough model) (Fullan et al., 2006), איסוף וניתוח מידע ממגוון מקורות המייצגים נקודות מבט של השותפים במהלך, בעלי תפקידים אקדמיים, מרצים וסטודנטים, יקדמו הבנה רב-ממדית של המהלך רב-ההיקף ושל אתגריו. על כן מחקר זה מתבסס על תוכניות העבודה של מחלקות הפקולטה, על התפיסות והדיווחים של מורי הפקולטה והסטודנטים בנושא ועל דוגמאות מעבודת השטח של המרצים.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר והמדגם

אוכלוסיית היעד של המהלך לטיפוח כשירויות הבעה היא הסטודנטיות והסטודנטים הלומדים בפקולטה לחינוך, בתוכניות ובמחלקות לתואר ראשון ושני, וסגל המרצים המלמד אותם. בפקולטה ארבע מחלקות לתואר ראשון (חינוך לגיל הרך, חינוך יצירתי, חינוך יסודי וחינוך מיוחד), חוג אחד (ניהול עסקי) וארבע תוכניות לתואר שני (M.Ed. בניהול מערכות חינוך, M.Ed. בהערכה בחינוך, M.Ed. בטכנולוגיה בחינוך ו-M.Teach בהוראה).

1 תודתי לרשות המחקר של מכללת סמינר הקיבוצים על הסיוע בניתוח הממצאים.

מתוך 2,068 הסטודנטים בפקולטה לחינוך בשנה השנייה למהלך (2014), 1,329 למדו לתואר ראשון ו-248 לתואר שני, 441 היו אקדמאים שלמדו לתעודת הוראה ו-50 למדו בתוכנית להכשרת מנהלים. בסגל הליבה של הפקולטה לחינוך 187 מרצים. במדגם השתתפו 93 מרצות ומרצים ו-825 סטודנטיות וסטודנטים. פירוט על התפלגות המדגם על פי כלי המחקר מוצג בטבלה 1 ובסעיף "מהלך המחקר".

כלי המחקר ואופן איסוף הנתונים וניתוחם
המקורות שמהם נאספו הנתונים למחקר היו:

תוכניות העבודה השנתיות של כל מחלקות הפקולטה - סעיף אחד בתוכניות העבודה שהוגשו בשנה השנייה והשלישית של המהלך הפקולטתי (2014, 2015) על ידי ראשי המחלקות ועסק בתחום טיפוח ההבעה, סיפק מידע על היקף המהלך בכל מחלקה ועל מאפייניו. המידע נותח ניתוח תוכן בגישה איכותנית.

שאלון המרצים - שאלון אנונימי שנשלח לכל המרצים בפקולטה (אך לא למרצי הפיילוט) ב-Google Docs בתום השנה השנייה של המהלך (2014). השאלות בשאלון בדקו את מודעות המרצים למהלך ואת תפיסתם אותו.

שאלון למרצי הפיילוט - מזכירות הסגל של הפקולטה שלחה שאלון אנונימי בעותק קשיח לכל מורי הפיילוט בתום השנה השנייה של המהלך (שנת הפיילוט - 2014). השאלות בשאלון בחנו את מודעות המרצים למהלך ואת תפיסתם אותו.

שאלון סטודנטים - שאלון אנונימי בעותק קשיח שהעבירה מזכירות הסטודנטים של הפקולטה לכל הסטודנטים בפקולטה בתום השנה השלישית (שנת ההטמעה הרחבה - 2015). השאלות בשאלון בחנו את מודעות הסטודנטיות והסטודנטים למהלך ואת תפיסתם אותו. פרוטוקולים של ועדת ההיגוי - סיכומים של שבע ישיבות של הוועדה במהלך הובלת השינוי.

שלושת השאלונים נכתבו עבור מחקר ההערכה הזה והתבססו על ראיונות עומק שנערכו עם קבוצות מיקוד של מרצים וסטודנטים בנוגע לסדר היום החדש של הפקולטה. הראיונות הוערכו על ידי שני שופטים מומחים בתחום. ההליך נועד לזהות את האתגרים הכרוכים בהובלת השינוי ואת מורכבותו ולחזק את התוקף של כלי המחקר. השאלונים כללו שאלות סגורות ופתוחות, בהנחה שאיסוף נתונים ממגוון נקודות מבט ובעזרת הכלים האחרים יסייע בבניית התמונה השלמה על הובלת המהלך.

השאלונים סיפקו מידע בדבר נתונים דמוגרפיים של המשיבים, אופן ההטמעה של השינוי, המודעות לסדר היום החדש, תפיסת חשיבות הנושא והצורך ללמד אותו, נכונות המרצים לשלב אותו בהוראה, הערכת הסטודנטים את נוכחות הנושא בהכשרה הלכה למעשה ורצונם בתגבור הנושא בהוראה. התוקף של כל חלק בשאלון (אלפא קרונברך) מצוין בפרק הממצאים ונע בין 0.405 ל-0.807. השאלות הסגורות כללו היגדים שיש לדרג בסולם ליקרט בן 5 דרגות. התשובות נותחו בתוכנת SPSSX, ונערך ניתוח תוכן איכותני לתשובות לשאלות הפתוחות של השאלון. ניתוח התוכן נערך בשלושה שלבים: השלב הראשון היה המשגה אינטואיטיבית של הרעיונות

שעלו מהנתונים האיכותניים מלמטה למעלה - קידוד ראשוני פתוח (open coding). על בסיס קידוד זה גובשו התמות המרכזיות בגישת emic (Denzin & Lincoln, 2002). בשלב השני מופו התמות על ידי מציאת הקשרים ביניהן, וגובשו קטגוריות הניתוח. בשלב השלישי והאחרון נערך הליך של שיוך כל האמירות לקטגוריות האלה, מלמעלה למטה, הווה אומר מיפוי כלל ההיגדים, בלא חישוב מספר הופעותיהם. ניתוח מסוג זה מציע פרשנות רחבה ומגוון משמעויות לסוגיה הנחקרת, מבלי לייחס ערך לתדירות ההופעה של התפיסות (Strauss & Corbin, 1997).

מהלך המחקר

טבלה 1 מציגה את המדגם של המחקר על פי סוגי הנתונים ומקורם. את שאלון המרצים מילאו 67 מרצים ומרצות, שהם כ-40% ממורי הליבה של הפקולטה. את שאלון מרצי הפיילוט מילאו כל 25 מרצי הפיילוט בשנה השנייה של המהלך. על שאלון הסטודנטים ענו 825 סטודנטיות וסטודנטים, שהם כ-52% מהסטודנטים בפקולטה שלמדו לקראת תואר ראשון ושני; מהם כ-85% היו סטודנטים לתואר ראשון, והשאר סטודנטים לתואר שני. אשר להתפלגות הסטודנטים על פי תוכניות לימוד: כ-43% מהם למדו במחלקה לגיל הרך, כ-26% - במחלקה לחינוך מיוחד, כ-17% - במחלקה לחינוך יסודי, כ-6% למדו מנהל מערכות חינוך, כ-5% - הערכה בחינוך, והשאר - טכנולוגיות בחינוך.

טבלה 1: תיאור המדגם על פי מקור הנתונים

| השלב במחקר | מקור הנתונים | מדגם |
|--|--|---|
| שנה שנייה - פיילוט שנה שלישית - הטמעה רחבה | סעיף בתוכניות העבודה השנתיות של היחידה העוסק בטיפוח הבעה | 8 יחידות הפקולטה: 4 מחלקות לתואר ראשון, 3 תוכניות לתואר שני וחוג אחד |
| שנה שנייה - פיילוט | שאלון לכל המרצים בפקולטה | 67 מרצים ומרצות |
| שנה שנייה - פיילוט | שאלון למרצים שהשתתפו בפיילוט | 25 מרצות ומרצים |
| שנה שלישית - הטמעה רחבה | שאלון לסטודנטים | 825 סטודנטים: 703 לתואר ראשון ו-122 לתואר שני |
| שנה רביעית - העמקה | סיכומי ישיבות | 7 פגישות |

היבטים אתיים

הנתונים נאספו מהמרצים ומסטודנטים באופן אנונימי כדי לצמצם הטיית למיניהן בתגובות המשיבים לשאלות. לא נעשה שום זיהוי שמי של המשתתפים, לא בשלב איסוף הנתונים ולא בשלב הצגתם במאמר.

ממצאים

מיפוי תוכניות העבודה וניתוחן

ניתוח תוכניות העבודה של מחלקות הפקולטה משקף את מאפייני ההובלה של מהלך טיפוח כשיריות ההבעה בכל אחת מהן. כפי שאפשר לראות בטבלה 2, בכל התוכניות המהלך נערך בשני ערוצים בעת ובעונה אחת, במסגרת ההוראה של הסטודנטים ובעבודה עם סגל ההוראה.

טבלה 2: מאפייני ההובלה של סדר היום הפקולטטי במחלקות הפקולטה

| היחידה בפקולטה | מסגרות לטיפוח הסטודנטים | מסגרות לטיפוח הסגל |
|----------------|--|---|
| חינוך בגיל הרך | קורס ייעודי: קריאה ביקורתית וכתובה אקדמית | השתלמות קצרה של הצוות בנושא קריאה ביקורתית וכללי כתיבה אקדמית; ידוע סגל המחלקה על תוכני הקורס הייעודי של הסטודנטים; החלטה על האחדת הדרישות בנושא ההבעה בכל הקורסים; |
| חינוך יצירתי | מרתון ייעודי: יסודות הכתיבה והאוריינות האקדמית משולב בחלק מהקורסים הדיסציפלינריים | הצגת הנושא במפגשי סגל ודיון באופני השילוב במסגרות ההכשרה; הקמת קבוצת כתיבה של מרצים ומרצות; הנחיה אישית של המשתתפות במשימות הכתיבה שלהן; |
| חינוך יסודי | משולב בחלק מקורסי ההדרכה | הצגת הנושא לפני הסגל ומיפוי הקיים בתחום ההבעה והכתיבה בתוכניות ההדרכה בכל השנתונים |
| חינוך מיוחד | מרתון ייעודי לטיפוח כתיבה אקדמית משולב בכל מסגרות ההדרכה הפדגוגית משולב בחלק מהקורסים הדיסציפלינריים | עבודת צוות הדוקה ביותר בתכנון יישום המהלך בהוראה של סגל המדריכות הפדגוגיות; הנחיה אישית של נציגת ועדת היגוי את המדריכות הפדגוגיות; |
| חוג חינוך | משולב בקריאה המודרכת בקורס מבוא לפילוסופיה של החינוך ובאוריינות אקדמית בקורסי שיטות מחקר | עבודה מערכתית משותפת של סגל הקורס לגיבוש מטרות הקורס; בחירת קטעי הקריאה ופיתוח משימות כתיבה קצרות לסטודנטים; |
| M.Teach בהוראה | קורס ייעודי משולב ברוב הקורסים בתוכנית | הצגה של הנושא על ידי ראש התוכנית כיעד המרכזי לשנה זו; בחינה של כל תוכניות הלימודים של הקורסים בתוכנית לאור היעד הזה; |

| מסגרות לטיפוח הסגל | מסגרות לטיפוח הסטודנטים | היחידה בפקולטה |
|---|--|-------------------------|
| הצגת הנושא בישיבות סגל התוכנית ודיון | מרתון - סדנה מרוכזת משולב בקורס הדיסציפלינרי הוראה ב-team teaching | M.Ed. בטכנולוגיה בחינוך |
| סדנה מרתונית לסגל המרצים | משולב בכמה קורסים דיסציפלינריים ובסדנת עבודת הגמר | M.Ed. בניהול בחינוך |
| הצגת הנושא בישיבות סגל התוכנית וקיום דיון | משולב בכמה קורסים דיסציפלינריים ובסדנת עבודת הגמר | M.Ed. בהערכה בחינוך |
| מפגש למידה משותף לכל סגל הפקולטה | | כלל יחידות הפקולטה |

אשר לטיפוח הסטודנטים בתחום כשירויות הבעה, הנתונים בטבלה 2 מראים ששילוב הנושא בתוכניות הלימודים נעשה בשתי דרכים עיקריות: בקורסים ייעודיים ובקורסים משלבים. הקורסים הייעודיים, שניים ברוב התוכניות, היו דומים מאוד זה לזה, ובשניהם היה עיסוק בשני ההיבטים שהם התשתית לפיתוח כשירויות הבעה: קריאה עמוקה והבעה בכתב ובעל פה. את הקורסים האלה לימדו מרצות ומרצים מומחים בתחומים האלה. בשתי מחלקות נלמד הקורס הייעודי באופן מרוכז, במרתונים. לעומתם, הקורסים המשלבים הטמיעו את נושא ההבעה בהוראה של תחומי הדעת למיניהם, ולימדו אותם מורות ומורים שהתמחותם אינה בתחום הוראת הבעה. קורסים אלו, שהם כאמור "המסה הקריטית" של התנסויות הסטודנטים בתחום זה במהלך לימודיהם, היו שונים מאוד זה מזה ועסקו במגוון היבטים של תחום ההבעה, לדוגמה: דגש על השפה (כגון הקפדה על התחביר, שימוש במשלב נכון, דיוק במונחים המקצועיים), טיפוח תפקודי חשיבה (כגון כתיבה טיעונית, בהירות, ביקורתיות, קוהרנטיות, לוגיקה) ותשומת לב והתאמה להקשר שבו הדברים נאמרים או נכתבים (שיח לא פורמלי פנים מול פנים, דיון בפורום באינטרנט, כתיבה אקדמית, הרצאה או "דיבייט"). אם כך, על פי מטרות כל קורס וקורס ודרכי הלמידה בו, הסטודנטים צפויים להכיר במהלך הכשרתם מגוון אסטרטגיות ואמצעים לטיפוח ההבעה ולהתנסות בהם.

נוסף על כך, בתוכניות העבודה היו עדויות לכך שנושא טיפוח כשירויות הבעה בא לידי ביטוי גם בהיבטים שאינם הוראה פורמלית אלא שגרות אקדמיות אחרות, כגון אירוח תערוכת אומן "מילה ביום" בגלריה של הפקולטה, יום למידה "כוחה של מילה" לזכרו של ראש הממשלה יצחק רבין, אצירה של עבודות הסטודנטים במסגרת הקורס "מעגלי תהודה" והוספת הקריטריון "הבעה" לרשימת הקריטריונים לקבלת סטודנטים חדשים למכללה.

ניתוח הנתונים ביחס לאופני ההובלה של נושא הטמעת כשירויות הבעה בקרב הסגל בפקולטה מצביע על שני דגמים, האחד ריכוזי והשני מבזר. בדגם הראשון תכנון הקורסים

המשלבים הוא מערכת, הוא משותף לסגל התוכנית, וראש המחלקה ונציג של ועדת ההיגוי מובילים אותו. המהלך כלל תכנון משותף של מטרות המהלך, פיתוח חומרי למידה לסטודנטים וקביעת דרכי הערכתם. היטיבה לתאר זאת אחת המדריכות הפדגוגיות מהמחלקה לחינוך מיוחד: נעזרנו בנציגת ועדת ההיגוי בחשיבה ובמיפוי אופי המשימות במרתון ובהתייעצות במהלך השנה לגבי אופי דרכי הוראה והערכה בקורס בהמשך למרתון [...] במסגרת ההדרכה הפדגוגית הוספנו במטלות דרישה ברורה להקפדה על כתיבה על פי כללי הכתיבה האקדמית, שנלמדו במרתון [...] באחד הקורסים, שנלמד על ידי כמה מורים במקביל, התקיימו ישיבות צוות באווירה נינוחה ומשתפת שאפשרה חילופי דעות, ובהמשך גם חילופי חומרי קורס (רשימות קריאה, מטלות ומערכי שיעור). בעקבות זאת ערכתי שינוי בחומר הקריאה בקורס.

הדגם הזה מאופיין בהובלה ובתמיכה מערכתיים, ויתרונותיו באים לידי ביטוי בדברי המרצים. מרצים ציינו ששיתופי הפעולה של השותפים לקידום התחום בפקולטה היו גורם חשוב בקידום הנושא:

שיתוף פעולה של ראש המחלקה שגם סייעה בטיפול בקשיים אישיים של סטודנטיות, גם גיבתה אותי ואת החלטותיי מבחינה מקצועית, וגם הניחה בסיס לתקשורת נעימה ביני ובין שאר המרצים במחלקה. כיוון שחלק ניכר מהקושי בקורסי כתיבה נובע ממפגש של הסטודנטיות עם חולשות אישיות שלהן, תמיכה מערכתית למי שנמצא בחזית ההתמודדות היא חיונית.

בדגם ההטמעה השני יידענו את המרצות והמרצים במהלך. הגענו להסכמה על מדיניות אחידה, מיפינו את המצב הקיים ודנו באפשרויות לשילוב טיפוח כשירויות הבעה בהוראה בקורסים השונים. אולם יישום השילוב בכל קורס נעשה על פי שיקול דעתם של כל מרצה ומרצה: בעקבות הישיבה שקיימנו בנושא הועברו חומרים שונים במייל. הסתייעתי במרצים אחרים המלמדים במקביל אליי [...] כל אלו עזרו לי להכניס שינויים בתוכנית ובאופן ההוראה [...] הקורס שלי שייך לאשכול לימודי חינוך, ולכן הסתייעתי בד"ר X. ראיתי בה שותפה לבניית הקורס שלי, נעזרתי בדוגמאות הסילבוס ובדוגמאות התרגילים שלה, כמו גם בשיקוליה בדבר דרכי ההערכה ההולמות את הקורס הזה, "טיפים" מלוא החופן ומענה לשאלות נקודתיות תוך כדי הקורס לקבוצה הראשונה בסמסטר א'. הסיוע הראשוני היה חשוב מאוד לקביעת סטנדרטים אחידים ודרכי הוראה תואמות, כמו גם צירת אחידות בין המרצים במסגרת אותה המחלקה.

שני הדגמים האלה, הנעים על הרצף שבין תיאום מערכתי הדוק בצוות לבין הסכמה על מדיניות ויישום אישי של כל מרצה בעקבותיה, הם ביטוי לדפוסי העבודה השונים של צוותים מקצועיים, ומושפעים גם מסגנון הניהול של כל ראש מחלקה.

תפיסות ועמדות של מרצים וסטודנטים כלפי המהלך הפקולטטי

ניתוח שאלון המרצים שנערך בשלב הפיילוט וניתוח שאלון הסטודנטים שנערך בשלב ההטמעה הרחבה מבטאים את מידת המודעות של כל קבוצה למהלך (מרצי הפיילוט, שאר מרצי הפקולטה והסטודנטים), את רמת החשיבות שהם מייחסים לו ואת עמדתם כלפי הצורך לשלבו בהכשרה. הבדלים בין הקבוצות נבחנו במבחני t למדגמים בלתי-תלויים לשם בחינת הבדלים בין שתי קבוצות, וב-ANOVA לשם בחינת הבדלים בין שלוש הקבוצות, כפי שיוצג להלן.

המודעות למהלך הפקולטטי - כ-80% מהמרצים שמילאו את השאלון העידו ששמעו על מהלך השינוי בתחום טיפוח כשירויות ההבעה ביום העיון, בסמינר הפקולטטי, בישיבות סגל מחלקתיות, במפגשים אישיים עם חברי ועדת ההיגוי, במסמכים כתובים שהפיצה הפקולטה או בשיחות אקראיות עם אנשי סגל. לעומת זאת 78% מן הסטודנטים שמילאו את השאלון ציינו שלא שמעו על המהלך המקודם בפקולטה. הסטודנטים שהעידו ששמעו על המהלך, ציינו שנחשפו אליו בשיעורים הייעודיים, במרתונים או במפגשים ייחודיים של המחלקה. שום סטודנטית או סטודנט לא העידו ששמעו על כך בקורסים שלא היו ייעודיים להבעה. מכאן נובע שאף ששאלון הסטודנטים נערך שנה אחרי שאלון המרצים, בתום שנה של פיילוט ושנה של הטמעה רחבה היה פער גדול בין מודעות הסגל למודעות הסטודנטים למהלך השינוי. רוב המרצים היו מודעים למהלך, בין שהשתתפו בו ובין שלא, אך לא כך הסטודנטים. הסטודנטים נחשפו לסדר היום החדש רק במסגרת הקורסים הייעודיים, בקורסים שההבעה הייתה ההמטרה המרכזית בהם, ובשלב זה של ההטמעה לא היו מודעים לשילוב הנושא בקורסים אחרים.

חשיבות המהלך - הממצאים (המוצגים בטבלה 3) מראים שהן המרצים והן הסטודנטים מייחסים חשיבות רבה עד רבה מאוד לנושא טיפוח כשירויות ההבעה. עוד חושפים הנתונים כי אף ששתי קבוצות המרצים רואות צורך בקידום כשירויות ההבעה ועמדותיהם כלפיו חיוביות ביותר, עמדותיהם של המרצים שלימדו קורס שהיה חלק מתוכנית הפיילוט חיוביות יותר בהשוואה לעמדות מרצים שלא השתתפו בפיילוט ובהשוואה לסטודנטים. הם סוברים שמהלך זה מעצים את הסטודנטים מבחינה אינטלקטואלית ומשפר את היכולות שלהם בתחום בהיותם מורים בעתיד.

בתשובות לשאלות הפתוחות העידו המרצים ש"קיים קושי בקרב הסטודנטים להביע את עצמם", וכי "בפועל כישורי הכתיבה וההבעה של חלק מהסטודנטים אינם עומדים בקריטריונים הנדרשים ממורים במערכת החינוך". מרבית המרצים סבורים כי בעבר (עד המהלך הזה) לא נתנו תוכניות ההכשרה לתואר הראשון והשני מענה מספק בנוגע לטיפוח כישורי קריאה והבעה של הסטודנטים, אם כי כמה מורים ציינו כי יש "מגמת התקדמות מסוימת בנושא בשנים האחרונות, אולם יש עוד מה לתת".

טבלה 3: חשיבות המהלך הפקולטטי: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F להבדלים בין הקבוצות

| F | סטודנטים ממוצע (ס' תקן) | מרצי הפקולטה ממוצע (ס' תקן) | מרצי הפיילוט ממוצע (ס' תקן) | באיזו מידה, לדעתך, |
|--------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|
| 1.52* | 4.71 (0.56) | 4.74 (0.49) | 5.00 (0.00) | חשוב לשפר את יכולות ההבעה של הסטודנטים בכתב ובעל פה? |
| 0.45 | 4.66 (0.56) | 4.64 (0.68) | 4.82 (0.40) | חשוב להעצים את הסטודנטים להוראה כאינטלקטואלים בעלי יכולת להביע את רעיונותיהם באופן בהיר וקוהרנטי? |
| 3.86** | 4.68 (0.59) | 4.45 (0.75) | 4.82 (0.40) | חשוב להכשיר את הסטודנטים בהיבטים הדידקטיים של פיתוח כישורי הבעה, כדי שהם יוכלו לפתח כשירויות אלו אצל תלמידיהם בעתיד? |
| | .807 | .601 | .420 | אלפא קרונבך |

* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$

הצורך בשילוב טיפוח הבעה בהכשרה: מהממצאים המוצגים בטבלה 4 עולה כי המרצים והסטודנטים סבורים באותה מידה שחשוב לקיים קורסים ייעודיים לטיפוח כשירויות הבעה. אשר להקדשת זמן לנושא זה בכל קורס, אפשר לראות שהמרצים והסטודנטים מסכימים במידה בינונית-רבה עד רבה שחשוב להקדיש זמן ייעודי לטיפוח כישורי הבעה בכל קורס. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות שנבחנו.

טבלה 4: הצורך בשילוב טיפוח הבעה בהכשרה

| F | סטודנטים ממוצע (ס' תקן) | מרצי הפקולטה ממוצע (ס' תקן) | מרצי הפיילוט ממוצע (ס' תקן) | באיזו מידה, לדעתך, |
|------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---|
| 1.02 | 4.36 (0.85) | 4.47 (0.67) | 4.64 (0.67) | חשוב לקיים קורס ייעודי לטיפוח הבעה |
| .029 | 4.01 (0.9) | 3.92 (0.99) | 4.10 (0.99) | חשוב להקדיש זמן ייעודי בכל קורס לטיפוח הבעה |
| | .599 | .405 | .703 | אלפא קרונבך |

הנכונות לשילוב טיפוח הבעה בהכשרה: מהממצאים המוצגים בטבלה 5 עולה כי המרצים מוכנים להקדיש זמן בשיעור לטיפוח הבעה ברמה בינונית עד בינונית-גבוהה: 15% מהמרצים ציינו בשאלון כי יהיו מוכנים להקדיש שיעור אחד לטיפוח כישורי קריאה והבעה, ו-20% השיבו שיהיו מוכנים להקדיש לכך שניים-שלושה שיעורים. שאר המרצים, 65%, הצהירו כי טיפוח הכישורים האלה בקרב הסטודנטים אמור להיות חלק בלתי נפרד מהקורס, והם מוכנים לשלב את הנושא הזה לאורך הקורס כולו. עם זאת, כאשר הם נשאלו אם הם מוכנים לצמצם את היקף התכנים הנלמדים בקורס כדי להקדיש זמן לטיפוח כישורי הבעה, השיבו המרצים שהשתתפו בפייילוט שהם מוכנים במידה בינונית. מוכנותם של המרצים שלא השתתפו בפייילוט לצמצום הייתה נמוכה במובהק בהשוואה למורים שהשתתפו בפייילוט.

טבלה 5: נכונות המרצים לשילוב הנושא בקורסים

| באיזו מידה | מרצי הפייילוט ממוצע (ס' תקן) | מרצי הפקולטה ממוצע (ס' תקן) | t |
|---|---------------------------------|--------------------------------|-------|
| תהיה מוכן להקדיש זמן בשיעור שלך לטיפוח הבעה בכתב | 4.00 (0.77) | 3.73 (1.02) | 0.67 |
| תהיה מוכן לצמצם את היקף התכנים הנלמדים בקורס כדי להקדיש זמן ייעודי לטיפוח כשירויות הבעה | 3.30 (0.67) | 2.67 (1.05) | 2.43* |
| אלפא קרונברך | .548 | 676. | |

* $p < 0.1$

עדויות למתרחש הלכה למעשה

כאשר נשאלו הסטודנטים לדעתם בעניין הקדשת זמן לנושא בשיעורים, הלכה למעשה, הם העידו שהמרצים עושים זאת במידה בינונית (ראו טבלה 6). נוסף על כך הם העריכו שהתוכנית שבה הם לומדים נותנת מענה לכישורי הבעה במידה בינונית בלבד, ועל רקע זה מובן גם מדוע הם ציינו כי הם מעוניינים לקבל כלים נוספים בתחום במידה רבה.

ניתוח תשובות המרצים לשאלות הפתוחות בשאלון חשף מגוון דרכים שבהן הם הטמיעו את נושא טיפוח כשירויות ההבעה בקורסים שאינם ייעודיים לנושא. רוב הדוגמאות היו של יישום מיומנויות הבעה במשימות שקיבלו הסטודנטים והערכתן בהנחה שנלמדו בעבר. לדוגמה: "הסטודנטים נדרשו לכתוב ולהגיש את תכנון יחידות ההוראה שלהם, תוך הקפדה על ניסוח בהיר ומדויק [...] להכין דוחות אבחון בהישענות על ז'אנר מקצועי מובחן". נוסף על כך, רווחה הדרישה להקפיד על כללי כתיבה תקנית בעבודות המסכמות, למשל: "כתיבת

רשימה ביבליוגרפית [...] צורת עריכה מאפשרת התמצאות". עם זאת, רק דוגמאות ספורות היו של הוראה ישירה של אסטרטגיות הבעה, לדוגמה: קורס בפילוסופיה של החינוך שהתמקד בזיהוי, בניחוח ובהצגה של טיעונים; קורס בתאטרון קריאה שהתבסס על הפקת משמעות ועל פרשנות אישית של טקסט; או קורס סמינריני שנלמדו בו אסטרטגיות של narrow reading², מכתבת תמצית ועד מיזוג מידע.

טבלה 6: הנכחה של נושא ההבעה בהכשרה הלכה למעשה והרצון ללמוד אותו

| באיזו מידה | סטודנטים ממוצע (ס' תקן) |
|---|-------------------------|
| המרצים מקדישים זמן הלכה למעשה לנושא ההבעה | 3.00 (1.12) |
| התוכנית נותנת מענה מספק בנוגע לטיפוח הבעה | 3.14 (1.14) |
| אלפא קרונברך | 0.662 |
| אתה מעוניין לקבל כלים להבעה בכתב | 4.18 (0.95) |

דיון ומסקנות

הממצאים מעידים על מאפייני ההובלה של המהלך הפקולטטי בתחום טיפוח כשירויות ההבעה בקרב המרצים והסטודנטים, על תפיסותיהם את המהלך ועמדותיהם כלפיו ועל האתגרים שהוא מזמן.

הובלת המהלך: שילוב בין מהלך מלמעלה למטה למהלך מלמטה למעלה נושא ההבעה נכלל בתוכניות הלימודים של רוב הסטודנטים לתואר ראשון ושני בכל המחלקות, הן בקורסים ייעודיים הן בתוך קורסים אחרים. בה בעת הונח הנושא על סדר יומו של הסגל האקדמי של הפקולטה ונידון במסגרות מגוונות של מפגשי סגל. עם זאת, הטמעה זו התרחשה במינונים שונים ובאופנים אחרים בכל אחת מהמחלקות, בעקבות החלטות משותפות של הסגל וראשי המחלקות. כל יחידה בפקולטה הכריעה בעצמה בסוגיות כגון: האם הנושא יילמד בקורס ייעודי לאורך סמסטר או במרתון מרוכז? בכמה קורסים הוא ישולב ובאילו קורסים? והאם ההובלה בקרב הסגל האקדמי תהיה ריכוזית או מבזרת? הכרעות בסוגיית ההטמעה נעשו על פי המאפיינים הייחודיים של כל מחלקה, על פי תחום ההכשרה והתרבות הייחודית של התמקצעות הסגל באותה מחלקה (בהשתלמויות ובישיבות הסגל), ובמידה רבה גם על פי דפוס המנהיגות

2 narrow reading היא אסטרטגיית קריאה המשמשת בעיקר בלימודי שפה זרה, שבה לומדים לעומק טקסט נתון או נושא מסוים, במקום לקרוא מגוון רחב של טקסטים.

של העומדת או העומד בראשה. הנחישות ומידת המיקוד במטרה של מובילי התהליך הייתה מכרעת להיקף ההטמעה ולהתמדה במהלך על עקרונותיו השונים (Fullen, 2011). לסיכום, בהכללה אפשר לומר שההובלה של סדר היום האקדמי הייתה מערכתית ורחבת היקף, שכן היא כללה את כל הסטודנטים הלומדים בפקולטה לחינוך ואת כל הסגל המלמד בה. על פי העיקרון הראשון של הובלת שינוי פדגוגי מערכתי שהוצג בסקירה התאורטית, אופי ההובלה היה ריכוזי (מלמעלה למטה), שכן הועבר מסר ממוקד בדבר מהות המהלך, והוגדרו עקרונות סדורים בדבר דרכי הטמעתו (Weinberger, 2018a). עם זאת, התאפשרה מידה מסוימת של גמישות בדרכי ההטמעה, וחברי הסגל במחלקות החליטו עליהן בהתאם לקורסים שלהם (מלמטה למעלה). הממצאים בעניין תפיסות המרצים את המהלך הפקולטטי תומכים במסקנה זו, שכן רוב המרצים היו מודעים לתוכנית הפדגוגית של טיפוח כישורי הבעה של הסטודנטים, ואף אהדו אותה. הם הביעו את הסכמתם בדבר הצורך בקידום הנושא וגם את נכונותם לשלבו בקורסים שלהם, מתוך ציון שהפתרונות שנוסו עד כה לא נתנו מענה מספק לשיפור כישורי הבעה של הסטודנטים במהלך הכשרתם.

העובדה שמרצי הפיילוט הביעו עמדות חיוביות יותר ונכונות גבוהה יותר להשתתף במהלך בהשוואה למרצים שלא השתתפו בו אינה מפתיעה, ויש לה כמה הסברים אפשריים. מרבית מרצי הפיילוט הם בעלות או בעלי רקע מקצועי רלוונטי לטיפוח הבעה, מומחים בתחום הבלשנות ובתחום האוריינות או בעלי ניסיון בהוראתה, והם היו חוד החנית שהתגייס למהלך המעשי. מרצים אלו נחשבו בפקולטה למובילי המהלך: עצם הבחירה שלהם להשתתף בפיילוט מצביעה על תמיכתם בחשיבות הנושא, על ביטחונם העצמי בידע שלהם בתחום, ובמידה מסוימת גם על תחושת המסוגלות לקדמו. נראה שמעורבותם הפעילה של המרצים האלה במהלך השינוי גם גייסה אותם ליישומו ביתר שאת. מכאן שנוסף על קידום הידע של כלל המרצים בתחום הבעה, חשוב להגדיל את מעורבותם הפעילה במהלך, שכן גיוס התמיכה שלהם הוא גורם מכריע ביישום שינוי פדגוגי מהותי.

על פי דיווחיהם, רוב המרצים שמילאו את השאלונים היו מוכנים להקדיש זמן לטיפוח הכישורים לאורך כל הקורס שהם מלמדים, ולא להסתפק בכמה שיעורים בנושא. עם זאת, כאשר הם נשאלו במפורש על אחת מההשלכות הישירות של טיפוח הכישורים, כגון על צמצום בתוכני ההוראה בקורס שלהם, פחתה מוכנותם ליישום המהלך במידה רבה, הן של המרצים שלימדו בפיילוט הן של המרצים שלא לימדו בו. הירידה ההדרגתית שנצפתה בתמיכת המרצים במהלך - מהחשיבות הרבה שהם מייחסים לנושא טיפוח הבעה, דרך התמיכה הגבוהה אם כי מצומצמת יותר בשילובו בהכשרה באופן כללי, והנכונות הפחותה עוד יותר לשלבו בשיעורים שלהם, ועד ההסכמה הנמוכה לצמצם את התכנים האחרים - משקפת את הפער בין העמדות המוצהרות לבין ההתנהלות שלהם הלכה למעשה.

דיווחי הסטודנטים בדבר המידה הבינונית-נמוכה שבה נוכח לדעתם נושא הבעה בהכשרתם מחזקים את הממצאים האלה. רוב הסטודנטים העידו שלא היו מודעים למהלך

הפקולטטי, ומי שהיו מודעים לו מעידים שנחשפו למהלך במסגרת הקורסים הייעודיים. לנוכח הראיות לחשיבות הרבה שהסטודנטים מייחסים לנושא טיפוח החשיבה, מובן גם הרצון שלהם לקבל יותר כלים בתחום ההבעה במסגרת הכשרתם. נראה אפוא שעל פי עדויות הסטודנטים, מידת הנוכחות של טיפוח ההבעה בקורסים שלמדו הייתה דומה למידת הנכונות של המרצים, על פי עדויותיהם, לפנות זמן בשיעורים שלהם לעיסוק בכשירויות הבעה.

זיהוי המורכבות: ההיבט הפדגוגי של השינוי

הצלבת הממצאים מתוך ניתוח תוכניות העבודה, דיווחי המרצים ודיווחי הסטודנטים מאפשרת ראייה רב-רובדית של המהלך על כל רכיביו. הצלבה זו מעידה על האפשרות לאמץ תרבות של קבלת החלטות בעניין השינוי על סמך הממצאים הנאספים בשדה, ועל פי העיקרון השני של הובלת שינוי פדגוגי שהוצג בסקירה התאורטית. הממצאים מצביעים, כאמור, על הבחנה בין שני הרבדים המרכזיים של המהלך, הרובד הארגוני (מלמעלה למטה) והרובד הפדגוגי האקדמי (מלמטה למעלה), כמו תומס ועמיתיו המבחינים בין היבטים הנמצאים בשליטה מלאה של מובילי השינוי, לעומת היבטים שאינם בשליטתם (Thomas, Herring, Redmond, & Smaldino, 2013). הרובד הארגוני של המהלך כלל תהליכים מוגדרים ומתוכננים מראש שיזמו מובילי המהלך, כגון הגדרה של מסר בהיר וממוקד בדבר מהות המהלך הפקולטטי, הצגה של עקרונות ברורים וציפיות בעניין דרך הטמעתו וגיוס התמיכה של הסגל המעורב בשינוי המיוחל. נמצא שהרובד הזה, הנתון לשליטת מובילי המהלך, היה מוצלח בחלקו, והראיה לכך היא המודעות הרחבה של המרצים למהלך, תמיכתם בו וכן ההכרה שלהם בחשיבות המהלך ובנחיצותו. ההצלחה מוגדרת חלקית, מכיוון שהמרצים לא הטמיעו את המסרים האלה הטמעה גורפת אלא רק הטמעה חלקית. נוסף על כך, קשה לייחס למרצים עמדות חיוביות כלפי הנושא, אלא רק כלפי הובלת השינוי. ייתכן שמלכתחילה מקצתם אהדו את הרעיון וחשו צורך לקדם את הסטודנטים בהיבט הזה, אולם ברובד הפדגוגי (מלמטה למעלה), הקשור להטמעה עמוקה ומשמעותית של טיפוח כשירויות הבעה בלמידה של הסטודנטים, לא הושגה פריצת דרך במידה הרצויה. הסטודנטים לא חשבו שנושא טיפוח ההבעה היה נוכח מספיק בהכשרתם בשנה השנייה ובשנה השלישית של המהלך, אף שהם למדו שני קורסים ייעודיים בנושא, והוא שולב בכמה קורסים דיסיפלינריים. עדות לתסכול של המרצים ושל הסטודנטים אפשר למצוא גם בדבריה של מרכזת ועדת ההיגוי:

כך, לדוגמה, התלוננה מרצה אחת בפני ראש המחלקה שלה כי למרות שתלמידותיה למדו בתוכנית הכתיבה, הגישו חלקן עבודות ללא כל התייחסות לכללי האזכור והסימוכין. התלונה מלמדת אותי כי המרצה ציפתה שלמידה בשנה קודמת "תחזיק מעמד" גם ללא כל דרישה מפורשת מצידה בעת מתן ההנחיות לעבודה. אפשר אולי להשתומם: הרי הזכרנו בכל כך הרבה פורומים את עניין "ההחזקה המשותפת" של הנושא - מדוע אין כל המרצים מקפידים לדרוש במפורש הקפדה על הכללים? אלא שהשתוממות כזו כמוה

כהשתוממות על עצם הבעיה: מדוע "שוכחות" הסטודנטיות מה שהורו להן במפורש בקורס הכתיבה?

כפי שמשמע מכלל הראיות, הסטודנטים סוברים שההתנסויות שלהם בקורסים המשולבים לא קידמו את ההבעה שלהם, ולטענתם הם אינם מסוגלים לרתום את ההתנסויות האלה לטובת משימות בהקשרים רלוונטיים אחרים בלמידה שלהם. אפשר להציע כמה הסברים אפשריים לכך. ייתכן שהסטודנטים לא היו מודעים כלל לשילוב נושא ההבעה בקורסים הדיסציפלינריים, והראיה לכך היא שבתשובותיהם על השאלה "באיזה הקשר נושא ההבעה נלמד בהכשרתכם?" הם ציינו את הקורסים הייעודיים בלבד. איש מהם לא ציין את הקורסים המשולבים. אפשרות אחרת היא שנושא ההבעה נשאר בתודעת הסטודנטים רק בהקשר שבו הוא נלמד, ולא נתפס ככלי שניתן וצריך ליישמו בהקשרים רלוונטיים אחרים. יישום מיומנויות בהקשרים אחרים בהשוואה לאלו שבהם נרכשו מחייב שליטה באסטרטגיית ההבעה וידע מטא-קוגניטיבי בתחום, אסטרטגיה שלא נלמדה מספיק במהלך השינוי (Barzilai & Zohar, 2016). הסבר אפשרי נוסף הוא שהיקף הטמעת הנושא בקורסים המשולבים לא היה מספק, הסטודנטים לא צברו די התנסויות, ולכן לא הרגישו בשינוי המיחול. סיבה אפשרית נוספת היא שאופן ניסוח השאלה צמצם את התייחסותם של הסטודנטים. למשל, לו סטודנטים לתואר שני היו נשאלים במפורש אם קיבלו כלים לכתיבה אקדמית בסדנה או מהמנחים, או אם נחשפו לאפשרות להגיש כמה טיוטות של עבודותיהם, ייתכן שהיו עונים אחרת.

מכל מקום כאמור, תהליך ההטמעה טרם הסתיים, שכן חשיפת המרצים לרעיונות חדשים לקידום שינויים בהוראה אינה מספיקה כדי ליישם את השינוי הנדרש בלמידה של הסטודנטים (Fullan, 2007a). שינוי פונקציונלי דורש עבודת עומק עם המרצים כדי לפתח את יכולותם "לעשות את הדברים נכון בהקשר הנתון" (Elmore, 2004, p. 73). אם כן נשאלת השאלה: מה הם הרכיבים שהיו חסרים ברובד הפדגוגי של ההטמעה (מלמטה למעלה) כדי לגשר על הפער הזה?

הפתרון המוצע: טיפוח ידע פדגוגי תלוי תוכן, ידע אסטרטגי וידע מטא-קוגניטיבי ניתוח עדויות המרצים על דרכי השילוב של כשירויות ההבעה בקורסים שלהם מחדד את ההבנה בנושא זה. רוב הדוגמאות שתיארו המרצים בשאלונים עסקו בדרישה שלהם ליישום כשירויות הבעה במטלות שנתנו במהלך הקורס, ובלטו בהיעדרם שני רכיבים: הוראה ישירה של מיומנויות הבעה והמשגה שלהן. ההמשגה היא המללה של התהליך, מתן שם לכשירויות ההבעה שמפתחים בכל יחידה, לדוגמה: מיזוג טקסטים, גיבוש קוהרנטי של רעיונות, ביסוס הטענה ועוד. טיפוח של כשירויות הבעה, כמו פיתוח של כל סוג של מיומנות במסגרת הלמידה, מחייב פדגוגיה שיש בה התייחסות גלויה ומפורשת לאסטרטגיות הנלמדות ולידע המטא-קוגניטיבי הרלוונטי להן (Weinberger & Zohar, 2000), שכן פיתוח של כלים ומיומנויות במהלך הלמידה, כמו הבניה של ידע חדש, טעון במאמץ הוראתי ישיר ומתוכנן בקפידה (Zohar & David, 2008). נוסף על

כך כאמור, שימוש עתידי מוצלח באסטרטגיות בכלל, ובאסטרטגיות בתחום ההבעה בפרט, תלוי בשליטה בידע מטא-אסטרטגי, כפי שהגדירה דיאנה קון בדבריה על השאלות מתי, למה וכיצד להשתמש בהן במצבים רלוונטיים בעתיד (Kuhn, 2000). יש יסוד להניח שמכיוון שההוראה לא כללה את ההיבטים האלה, מה שנלמד בתחום ההבעה נשאר "כלוא" בהקשרים של הקורסים שנלמדו. משום כך כנראה, הסטודנטים לא הפנימו את הנלמד בקורסים המשלבים ולא רכשו כשירויות הבעה שיוכלו ליישם בהקשרים אקדמיים אחרים (Zohar & Barzilai, 2015).

פרשנות זו של הנתונים מדגישה שהטמעה עמוקה ומשמעותית של טיפוח כשירויות ההבעה בקורסים אקדמיים מחייבת שליטה של סגל ההוראה בידע פדגוגי תלוי תוכן ייחודי בנושא טיפוח אוריינות דיסציפלינרית בהכשרת מורים. ידע זה כולל שליטה בידע ובאסטרטגיות בתחום כשירויות הבעה המתאימים להקשר של הכשרת מורים, שליטה בהיבטים המטא-קוגניטיביים הרלוונטיים לתחום וגיבוש שיח מקצועי במהלך השינוי. תחום ההבעה כולל ידע בתחום השפה, למשל שימוש במינוח מדויק ובתחביר נכון, וגם היכרות עם כלים אינטלקטואליים רלוונטיים, כמו טיעון ועקביות (וינברגר, 2015). ידע מטא-קוגניטיבי כולל ידע, אמונות, רעיונות ותאוריות על אודות אנשים בהיותם "יצורים קוגניטיביים" ועל אודות פעולות גומלין שלהם עם משימות ועם אסטרטגיות אינטלקטואליות (Flavell, 1987). שיח מקצועי הוא שפה, דרכי פעולה ואורחות חיים שמסגלים חברי קהילה המקדמים תפיסה ייחודית (Freeman, 1993; Gee, 2015). על בסיס ניתוח זה וניסיון קודם בתחום טיפוח כשירויות, אני משערת שהכרת תהליכים אלו והתנסות בהם יסייעו למרצים להתאים בין מיומנויות ההבעה שיבחרו להטמיע בקורסים שלהם לבין מטרותיהם ודרכי הלמידה שלהם בקורסים האלה ולפתח דרכי עבודה מיטביות שייתנו מענה מדויק לצורכי הסטודנטים (Fullan, 2007a). אף על פי שמדובר במרצים באקדמיה, לא צריך להניח שיש להם ידע בתחום כשירויות ההבעה (Veenman, Van Hout, Wolters, & Afflerbach, 2006). מחקרים מראים שלמורים לא קל לתרגם רעיונות תאורטיים בתחום המטא-קוגניציה לדרכי פעולה יעילות בכיתותיהם (Leat & Lin, 2003). כמו כל נושא אחר שהם מלמדים, עליהם להכיר היטב את האסטרטגיות שהם מעוניינים לפתח, וגם להתוודע לדרכים מתאימות להוראתן (Zohar & Barzilai, 2015). זאת, כנראה, הסיבה לכך שמקצתם לא הצליחו להטמיע את טיפוח כשירויות ההבעה בהוראה שלהם, בלי שיתחרו במטרות הקורס ובמשאביו. היקף השילוב של טיפוח כשירויות ההבעה בקורסים נשאר מצומצם, והשפעתו על ההכשרה של הסטודנטים הייתה מוגבלת.

דוגמה לשילוב כשירויות הבעה בקורס אקדמי

בספרו *Change Leader* טוען פולן (Fullan, 2011) שמנהיגים טובים אינם עוברים מתאוריה לפרקטיקה מיד, אלא בודקים "מה עובד" הלכה למעשה בשדה שלהם, ומנתחים כל דוגמה לעומקה כדי להבין כיצד תאוריה ומחקר יכולים לסייע בהובלת המהלך. הוא טבע את המונח deliberate practice כמנוף לפיתוח תובנות לשיפור העשייה ולסיוע לאחרים להטמיע

שינויים. בעקבות פולן, החיפוש אחר דרך להובלה פדגוגית של סדר היום הפקולטטי החדש הניע למידה מתוך "איים של פרקטיקות" מוצלחות של מרצים בפקולטה. אחת הפרקטיקות האלה היא "מטלה מתגלגלת רב-שלבית", שפיתחתי במסגרת קורס סמינריוני שלימדתי וקראתי לו "ללמוד לחשוב: טיפוח חשיבה בשיח החינוכי"³. קורס זה עוסק בשילוב טיפוח החשיבה במסגרות חינוכיות ומתמקד בקשר שבין פיתוח החשיבה לבין קידום למידה משמעותית של תוכני תחום הדעת הנלמד. בהוראת הקורס הזה בחרתי לשלב את מיומנות הבעה "כתיבה טיעונית", באופן שיתמוך במטרות המסורתיות של הקורס: (א) ברור עיוני של החשיבות והצורך בטיפוח תפקודי חשיבה במסגרות חינוכיות; (ב) שיפור תפקודי חשיבה גבוהים של הסטודנטים; (ג) פיתוח ידע פדגוגי בתחום טיפוח החשיבה. קידום מטרות הקורס באמצעות הפעילות לטיפוח כשירויות הבעה וניצול "זמן בית" של הסטודנטים בין המפגשים ביטלו את התחרות על אחד ממשאבי הלמידה וההוראה המרכזיים של הקורס - הזמן. ההלימה בין מטרות הקורס בתחום טיפוח תפקודי החשיבה הגבוהים וכתיבה של עבודה סמינריונית בסופו לבין מטרות מהלך טיפוח הבעה, קידמה למידה רבת משמעות ויעילה, וכך גייסה את תמיכתם של הסטודנטים. לקראת השיעור השלישי בקורס התבקשו הסטודנטים לחשוב על הצדקות לשילוב טיפוח החשיבה בתהליכי חינוך ולהעלות את הרעיונות האלה על הכתב, בהיקף של פסקה (שליש-חצי עמוד). בשיעור השלישי נערך בכיתה דיון על בסיס רעיונות הסטודנטים, ובמהלכו סייעתי להמשיג את הרעיונות שהציעו ולמינם לקטגוריות. לדוגמה, הצדקות המעוגנות ברעיונות של צדק חברתי או בצורך להכין את התלמידים ללימודים אקדמיים בעתיד, החשיבות שבמיצוי הפוטנציאל האישי של כל לומד ולומדת או קידום הבנות עמוקות ולמידה משמעותית. בתום השיעור התבקשו הסטודנטים לשכתב את הפסקה שכתבו על פי הרעיונות שעלו בדיון ושהם רוצים לאמץ. הוצע גם להיעזר במאמרים מתוך הרשימה הביבליוגרפית של הקורס, ולהביא את הפסקה המשוכתבת לשיעור הבא. השיעור הרביעי בקורס עסק בחשיבה טיעונית והתמקד במבנה של טיעון (Toulmin, 2003) ובמשמעותו בהבעת עמדה. המשימה שניתנה לסטודנטים בתום השיעור הייתה לשכתב את הפסקה, שהיא למעשה עמדתם האישית בנושא שילוב טיפוח החשיבה בהוראה, על פי מבנה טיעוני. השיעור החמישי עסק בהיבטים דידקטיים של כתיבה טיעונית, באסטרטגיות להוראה ישירה של מיומנות זו, בגיבוש קריטריונים של טיעון תקף ומבוסס ובמדדים להערכת טיעונים. בתום השיעור הזה התבקשו הסטודנטים למסור את הפסקה הטיעונית שלהם לעמית או לעמיתה היושבים משמאלם בכיתה, וכל אחד מהם קיבל את הפסקה של העמיתה או העמית היושבים מימנם. הם התבקשו לכתוב בבית משוב על הפסקה שקיבלו ולהביאו לשיעור הבא. לקראת השיעור השביעי התבקשו הסטודנטים לשפר שוב את הפסקה שלהם על פי משוב העמית, והפעם להגישה למשוב המרצה. עם קבלת משוב המרצה ניגשו הסטודנטים לכתיבה של פרק הרקע התיאורטי בעבודה הסמינריונית שלהם,

3 הקורס נלמד בתוכנית לתואר שני, M. Teach בהוראה.

פרק המבוסס על הפסקה שלהם ומרחיב אותה. החלק המסכם של המטלה המתגלגלת היה ניתוח מטא-קוגניטיבי של השלבים במטלה המתגלגלת והמשגה של העקרונות הפדגוגיים-דידקטיים שבבסיס הגישה המשלבת טיפוח כשירויות הבעה בקורס סמינריוני. השלב המכריע בתכנון הקורס היה בחירת כשירות בתחום טיפוח ההבעה המתאימה למטרות הקורס, לתכנון ולרקע של הלומדים. התמקדות בשילוב טיפוח כתיבה טיעונית בקורס סמינריוני בנושא טיפוח החשיבה בהוראה היא התמקדות מתאימה, מכיוון שהטיפוח עוסק באחד מתפקודי החשיבה המרכזיים הנלמדים בקורס - החשיבה הטיעונית, מתרגל את הסטודנטים בכתיבה אקדמית טיעונית הדרושה לביצוע המשימה המסכמת - כתיבת עבודה סמינריונית, וכן מאפשר לסטודנטים להתנסות בדרכי למידה המתאימות לטיפוח כשירויות - למידה תהליכית והתנסותית. התאמה מרבית של המטלה המתגלגלת למטרות המקוריות של הקורס תומכת בהשגתן של כל המטרות יחד, ובכך מעלה את המוטיבציות של המרצים לשלב טיפוח של כשירויות הבעה בקורסים סמינריוניים. במקרה הזה ההחלטה לערוך בירור פילוסופי של הרציונל לקידום תפיסה חינוכית מסוימת בתחילת הקורס שירתה את הצורך לקדם יצירה של משמעויות עמוקות בדבר הרלוונטיות של הנושא הנלמד, בכלים של חשיבה שיטתית, קוהרנטית ומבוססת ראיות. נוסף על כך, תהליך מסוג זה הוא הזדמנות לסטודנטים לבטא את עצמם ולהתנסות בגיבוש תפיסת עולם חינוכית וערכית ייחודית. האופי התהליכי של המשימה - שכלל מילוי משימות במהלך המפגשים וביניהם, עבודה בשלבים, הגשה חוזרת של טיוטות, כתיבת משוב מתוך התבססות על ספרות מקצועית ועל הערות של עמיתים ושל מומחים - יצר "מסה קריטית" של התנסויות מצטברות, מתוך פריסת המעמסה על פני פרק זמן ממושך. כל אלו שימשו דוגמה עבור הסטודנטים להוראה להיבטים פדגוגיים ודידקטיים של טיפוח כשירויות הבעה המשולב בלמידת תכנים.

תובנות וכיוונים לעתיד

במעבר מהרובד הארגוני של הובלת הנושא אל הרובד הפדגוגי נדרשת היערכות שתקדם את הלמידה של המרצים בהקשר של הקורסים שהם מלמדים. למידה זו צריכה לכלול עיסוק מעמיק בידע הפדגוגי תלוי התוכן הייחודי בתחום טיפוח כשירויות הבעה במסגרת הכשרת מורים, מתוך עיצוב תהליכים המתאימים להובלת שינוי פדגוגי בהקשר חינוכי, הנחיה ותמיכה אישיות ושילוב תמריצים ליישום והטמעה עמוקים (Dexter, Herring, & Thomas, 2012). במכללה להכשרת מורים תהליכים אלו יהיו דגם עבור הסטודנטים לתפקידם העתידי ולאחריות שיהיה עליהם לקבל לפיתוח ההבעה של תלמידיהם.

שתי שאלות שנשארו פתוחות הן: באיזו מידה הובלה של שינוי מערכתי בדגש על ידע פדגוגי תלוי תוכן ייחודי תקדם את הפקולטה אל היעד של שיפור כשירויות הבעה של הסטודנטים? ומה צריך לעשות כדי שהשינוי יהיה בר קיימא (Avalos, 2011)? מחקר עתידי צריך לבחון את השאלות האלה על בסיס נתונים שיעריכו את כשירויות הבעה של הסטודנטים לפני תחילת לימודיהם האקדמיים, במהלכם ובסיום הכשרתם.

נוסף על כך, מחקר זה יכול לשמש דוגמה למחקרי הערכה עתידיים שיבחנו הובלה והטמעה של סדרי יום פדגוגיים וחינוכיים רחבי היקף במוסדות אקדמיים. מעבר לחיזוק התוכנית הנחקרת ועיצוב ההכשרה על בסיס הממצאים, למחקרי הערכה יש פוטנציאל לקדם הבנות משותפות, להגביר את המעורבות של השותפים בהם ולתרום להתפתחות הארגונית.

מקורות

- אלפרט, ב' (2012). אתגרים באוריינות אקדמית בתכניות להכשרת מורים ובפיתוח מקצועי. **ביטאון**, 48, 5-7. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ברוש-ויץ, ש' (2007). **מצב האוריינות בישראל**. תל אביב: רמות.
- וינברגר, י' (2015). קידום מהלך חינוכי-אקדמי בפקולטה לחינוך: טיפוח כשירויות הבעה של הסטודנטים. **חינוך וסביבו**, לז, 45-65.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Babbie, E. (1994). *The practice of social research* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth publishing company.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barzilai, S., & Zohar, A. (2016). Epistemic (meta) cognition: Ways of thinking about knowledge and knowing. *Handbook of epistemic cognition*. New York: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. London: SAGE Publications, Inc.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124.
- Dexter, S., Herring, M., & Thomas, T. (2012). Technology leadership for the teacher education initiative. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(2), 255-263.
- Earl, L., & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 383-394.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 21-29.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and teacher education*, 9(5), 485-497.
- Fullan, M. (1996). Professional culture and educational change. *School Psychology Review*, 25(4), 496-500.

- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-585.
- Fullan, M. (2007a). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2007b). Change the terms for teacher learning. *Journal of staff development*, 28(3), 35-36.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Thousand Oaks: John Wiley & Sons.
- Fullan, M., Hill, P., & Crévola, C. (Eds.). (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M., & Scott, G. (2009). *Turnaround leadership for higher education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Hardy, I. (2014). A logic of appropriation: Enacting national testing (NAPLAN) in Australia. *Journal of education policy*, 29(1), 1-18.
- Koenig, K. (2009). Building acceptance for pedagogical reform through wide-scale implementation of clickers. *Journal of College Science Teaching*, 39(3), 46.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current directions in psychological science*, 9(5), 178-181.
- Leat, D., & Lin, M. E. I. (2003). Developing a pedagogy of metacognition and transfer: Some signposts for the generation and use of knowledge and the creation of research partnerships. *British Educational Research Journal*, 29(3), 383-414.
- Levin-Rozalis, M. (2003). Evaluation and research: Differences and similarities. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 18(2), 1-31.
- McConachie, S. M., & Petrosky, A. R. (2010). *Content matters: A disciplinary literacy approach to improving student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Moje, B. E., Overby, M., Tysvaer, N., & Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107-154.
- Nelson, K., & Kift, S. (2005) Beyond curriculum reform: Embedding the transition experience. In A. Brew, & C. Asmar (Eds), *Proceedings HERDSA 2005* 28 (pp. 225-235). Sydney, Australia: The University of Sydney.
- Salmon, G. (2005). Flying not flapping: A strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions. *Research in Learning Technology*, 13(3), 201-218.

- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89-98.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. London: SAGE Publications, Inc.
- Sunal, D. W., Hodges, J., Sunal, C. S., Whitaker, K. W., Freeman, L. M., Edwards, L., ... & Odell, M. (2001). Teaching science in higher education: Faculty professional development and barriers to change. *School Science and mathematics*, 101(5), 246-257.
- Surssock, A., Smidt, H., & Davies, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education* (Vol. 1). Brussels: European University Association.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 85-94.
- Thomas, T., Herring, M., Redmond, P., & Smaldino, S. (2013). Leading change and innovation in teacher preparation: A blueprint for developing TPACK ready teacher candidates. *TechTrends*, 57(5), 55-63.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge UP.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Weinberger, Y. (2018a). Leading a system-wide pedagogical change: How a faculty of education invests in developing communication proficiencies? *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 17-30.
- Weinberger, Y. (2018b). Strategies for effecting system-wide pedagogical change: Identifying and addressing the gap between organizational and pedagogical implementation. *Professional Development in Education*, 44(1), 47-61.
- Weinberger, Y., & Zohar, A. (2000). Higher order thinking in science teacher education in Israel. In S. K. Abell (Ed.), *Science teacher preparation: An international perspective* (pp. 95-119). Springer, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2015). Metacognition and teaching higher order thinking (HOT) in science education: Students' thinking, teachers' knowledge, and instructional practices. In R. Wegerif, L. Li, & J. Kaufman (Eds.), *Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 229-242). Oxon, UK: Routledge.
- Zohar, A., & David, A. B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning*, 3(1), 59-82.

בחינת יעילות התרומה של תוספת שעות הוראה באנגלית לשיפור הישגיהם של תלמידים בחטיבת הביניים

שושי דורפברגר, רות חיון

תקציר

לו ניתן למערכת החינוך כלי שיאפשר לה לנבא מי מהתלמידים יפיקו את מרב התועלת מהשקעת משאבים נתונה, אזי המנהלים, המורים והתלמידים היו יוצאים נשכרים מכך, ומשאבים רבים היו נחסכים. המחקר המתואר במאמר זה מתמקד בבחינת התרומה של השקעת שעות תגבור לשיפור הישגיהם של תלמידים הלומדים בכיתה ט'. בהתבסס על ההנחה שמטרת שעות התגבור היא לשפר את הישגי התלמידים, בחן המחקר באיזו מידה הקצאת שעת הוראה שבועית נוספת באנגלית תורמת לשיפור הישגיהם באנגלית של תלמידים דוברי עברית. במחקר השתתפו 150 תלמידי כיתות ט' שלמדו בחטיבת ביניים אזורית בצפון הארץ: 75 תלמידים השתייכו לקבוצת הניסוי ולמדו שעה שבועית נוספת באנגלית במשך 12 שבועות, ו-75 תלמידים אחרים השתייכו לקבוצת הביקורת ולמדו בהתאם למספר שעות התקן המוקצות להוראת אנגלית בכיתות ט'. כל אחת משתי קבוצות התלמידים חולקה לשלוש קבוצות בהתאם לרמת הישגים באנגלית: גבוהה, בינונית או נמוכה. בכל שלוש קבוצות הניסוי השתפרו הישגי התלמידים: השיפור הגדול ביותר נמצא בקרב תלמידים שרמת הישגיהם באנגלית הייתה בינונית, והשיפור הקטן ביותר נמצא בקרב תלמידים שרמת הישגיהם באנגלית הייתה גבוהה. מהממצאים עולה כי כדאי למקד את השקעת שעות התגבור בתלמידים שרמת הישגיהם באנגלית בינונית או נמוכה. העובדה שהשיפור הגדול ביותר נמצא בקרב תלמידים אשר רמת הישגיהם בינונית, עשויה לתרום להקצאה יעילה יותר של שעות תגבור.

מילות מפתח: הוראת אנגלית כשפה שנייה, הישגים לימודיים, חטיבת ביניים, תוספת שעות הוראה.

מבוא

הקצאת שעות

לפי דוח מבקר המדינה לשנת 2012, אחד מתפקידיה החשובים של מערכת החינוך בישראל הוא להקנות לכל תלמיד כישורים בסיסיים אשר יאפשרו לו להתמודד בהצלחה במשק הישראלי המודרני הפתוח לעולם הרחב. כיוון שעל המדינה לספק לתלמידי ישראל חינוך ולהעניק לכל

ילד וילדה שוויון הזדמנויות להתפתח על פי דרכם, משרד החינוך מקצה חלק ניכר מתקציבו לחינוך הרשמי (דוח מבקר המדינה, 2013).

מרבית שעות הלימוד במערכת החינוך הן שעות תקן, ומספרן של אלו בכל בית ספר נקבע בהתאם למאפייני בית הספר. שעות התקן כוללות שעות אורך (מספר השעות המינימלי שתלמיד לומד בכיתתו), שעות רוחב (אלו מוקצות לכיתה ומאפשרות לחלק את התלמידים בה לכמה קבוצות, ללמד סימולטנית שני מקצועות לימוד וכן הלאה), שעות ניהול, שעות חינוך ושעות תגבור המוקצות בהתאם לקריטריונים שנקבעו. בחינת תהליך ההקצאה של שעות הוראה לבתי הספר מצריכה בחינה של אופן קבלת ההחלטות בנושא זה, כמו גם בדיקה של מועדי קבלת ההחלטות, מועדי העברת המידע למנהלי בתי הספר (על מנת שאלה יוכלו להיערך לשנת הלימודים הבאה) ומועדי העברת התקציבים הרלוונטיים (וורגן, 2010).

הקצאת שעות לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים נחלקת לשני סוגים עיקריים. הסוג הראשון והנפוץ ביותר הוא הקצאת "תקן בסיסי" המיועד לכלל התלמידים, והסוג השני הוא הקצאת "שעות סל" המיועדות לטיפול אוכלוסיות חלשות (המינהל הפדגוגי, 2013). הקצאת שעות הלימוד (לרבות שעות הניהול ושעות החינוך) לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים נקבעת בהתאם למספר התלמידים בבית הספר. הקצאת התקן הבסיסי היא שוויונית (תקן לתלמיד), וההבדלים במספר שעות התקן נובעים מהבדלים במספר התלמידים בכיתה (שם). לעומת זאת הקצאת שעות הסל לבתי הספר היא דיפרנציאלית, ומטרתה לקדם אוכלוסיות חלשות. לפיכך ישנם בתי ספר שמקבלים משאבי טיפוח רבים, ישנם בתי ספר שמקבלים משאבי טיפוח מעטים, וישנם כאלה שאינם מקבלים כלל משאבי טיפוח (שם). הקצאת שעות הסל לבתי הספר נקבעת לפי שלושה פרמטרים: מדד הטיפוח (אחד הרכיבים במדד זה הוא המצב הסוציו-אקונומי של משפחות התלמידים), מספר התלמידים בבית הספר והשיעור הכללי של בתי הספר אשר זכאים לקבל משאבי טיפוח.

שיפור הישגים לימודיים באמצעות תוספת שעות הוראה

הקשר בין מספר שעות הלימוד לבין הישגי התלמידים הוא נושא חשוב אשר מעסיק רבות גורמים בתחום המחקר החינוכי, כמו גם גורמים בתחום של קביעת המדיניות במערכות חינוך. קיימים הבדלים בין המדינות החברות בארגון ה-OECD במספר שעות הלימוד של התלמידים במקצועות מתמטיקה, מדעים ושפה - לעיתים יש פערים של עשרות אחוזים (OECD, 2011). נוסף על כך במחקרים שונים התקבלו מסקנות שונות בנושא של השפעת מספר שעות הלימוד הפורמליות על הישגי התלמידים. כך למשל במחקר שערך ארגון ה-OECD, נמצא כי למספר השעות הפורמליות המוקדשות להוראת תחומי הליבה יש השפעה ישירה על הישגי התלמידים באותם התחומים: הקדשת מספר רב יותר של שעות להוראת כל אחד מן המקצועות אשר צוינו לעיל (מתמטיקה, מדעים ושפה) משפרת את הישגיהם של התלמידים במקצועות אלה (שם). יתרה מזאת, באותו המחקר נמצא כי מספר השעות הפורמליות (שעות ההוראה של שיעורים

פורמליים המתקיימים בבתי הספר) מנבא את הישגי התלמידים טוב יותר מאשר מדדים אחרים המתחשבים גם בשעות הוראה פרטניות. דומה אפוא כי כמות השעות המוקצות לכל תלמיד במערכת החינוך הפורמלית מנבאת את מידת הצלחתו טוב יותר מאשר סל השעות הכללי לתלמיד, סל הכולל שעות פרטניות ושעות לימוד בשיעורים פרטיים מחוץ למסגרות בית הספר. לעומת זאת בהשוואה שנערכה בין כמה מדינות בתחומי המתמטיקה והמדעים, לא נמצא קשר מובהק בין הישגי התלמידים בתחומים האלה לבין מספר השעות הפורמליות שהוקצו להם (Baker, Fabrega, Galindo, & Mishook, 2004). החוקרים הסבירו את הממצאים בכך שנדרשים הבדלים ניכרים יותר במספר השעות הפורמליות כדי לזהות הבדל של ממש בהישגי התלמידים. בישראל נכתב בהמלצות של דוח ועדת דוברת (2005) כי הענקת תקציב דיפרנציאלי לבתי ספר הכוללים תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, תאפשר הוראה בקבוצות למידה קטנות שמטרתה לשפר את הישגיהם הלימודיים של תלמידים חלשים. ההנחה של כותבי הדוח הייתה אפוא כי הקצאת שעות לימוד רבות יותר ומשאבים נוספים לאוכלוסיות נבחרות, תשפר את ההישגים הלימודיים של אלה שיקבלו אותם. במחקר שהשווה הישגי תלמידים בנתיב הטכנולוגי (בחטיבות העליונות) לאלה של תלמידים בנתיב העיוני, נמצא כי למרות תוספת השעות שקיבלו תלמידי הנתיב הטכנולוגי, הישגיהם במבחני הבגרות והמיצ"ב במקצועות הליבה (מתמטיקה, אנגלית והבעה עברית) היו נמוכים משל עמיתיהם בנתיב העיוני (זוסמן, כץ, רומנוב ורימון, 2005). ממצא זה בולט לנוכח העובדה שעבור משרד החינוך "ההוצאה לתלמיד" אשר לומד בנתיב הטכנולוגי גבוהה ב-50% מ"ההוצאה לתלמיד" אשר לומד בנתיב העיוני (שם). הקצאת המשאבים הנוספים לא הובילה אפוא לצמצום הפער בין הישגי תלמידים בנתיב העיוני לבין הישגי תלמידים בנתיב הטכנולוגי. ייתכן כי הקצאת המשאבים הנוספים צמצמה פערים אפשריים גדולים יותר בין התלמידים בשני נתיבי הלימוד. אולם ייתכן גם שהפער בין הישגי התלמידים בשני הנתיבים לא צומצם כלל - ההוצאה הגבוהה יותר ל"תלמיד טכנולוגי" נובעת מהעלויות הגבוהות של כל שעת לימוד בנתיב הטכנולוגי, לא מהקצאה גדולה יותר של שעות להוראת מקצועות הליבה לתלמידים בנתיב זה (כדי לשפר את הישגיהם).

במחקר שערך מכון ון ליר ואשר עסק בקשיים המאפיינים את ההוראה בחטיבות הביניים בישראל, נמצא כי כל המשתתפים כמעט (מורים ומנהלים) תמכו בהגדלת מספר שעות התקן, בהרחבת תוכנית הלימודים ובהגדלת מספר שעות ההוראה לכל תלמיד (רש, ענבר, ניר והרמן-אלמוזנינו, 2008). תפיסותיהם של המשתתפים באותו המחקר עולות בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של כץ ורימון (2004) בנושא אופן ההשפעה של הקצאת שעות לימוד במתמטיקה על הישגי התלמידים. במחקרם נמצא כי תוספת של שעת הוראה שבועית אחת במתמטיקה הביאה לשיפור ניכר בהישגי התלמידים הישראלים במבחן הבין-לאומי שנערך שנתיים לאחר מכן (שם). עם זאת, חשוב לציין כי בד בבד עם הקצאת השעה הנוספת השתנו משתנים נוספים (כמו למשל חומרי הלימוד), וייתכן שהייתה לכך השפעה על השיפור בהישגי התלמידים.

מחקר רחב היקף אשר נערך בהולנד עסק בהשפעה של תוספת שעות לימוד על הישגי תלמידים הנבדלים ברמתם הלימודית. המחקר השווה בין שתי קבוצות בבתי ספר יסודיים בהולנד: קבוצה של תלמידים שרמת הישגיהם (בשפה ובמתמטיקה) גבוהה וקבוצה של תלמידים שרמת הישגיהם בינונית. ממצאי המחקר עלה כי השיפור בהישגי התלמידים שרמתם הלימודית גבוהה, היה קטן מהשיפור בהישגי התלמידים שרמתם הלימודית בינונית. ההסבר של החוקרים לכך היה שתלמידים אשר רמתם הלימודית גבוהה, מממשים את מרבית הפוטנציאל שלהם במסגרת הקיימת: בקבוצה זו שיעור התלמידים שלמידתם סדירה ואחראית גבוה יותר, ולכן מידת השיפור אצלם בשל תוספת שעות הלימוד היא פחותה (Mooij & Driessen, 2008). בשנת 1997 יושמה בקרב תלמידי כיתות ט' בעיר שיקגו מדיניות של "למידה בכיתה מעורבת": תלמידים הנבדלים זה מזה ברמת הישגיהם במתמטיקה למדו יחדיו באותה הכיתה. מדיניות זו נועדה לאפשר התמודדות עם בעיות שאפיינו את לימודי המתמטיקה בשיטה הקודמת - למידה בהקבוצות לפי רמת ההישגים. נמצא כי בשיטה החדשה התלמידים מההקבוצות הגבוהות, כלומר אלה שרמת הישגיהם במתמטיקה הייתה גבוהה, שיפרו את הישגיהם במידה מועטה יותר מאשר התלמידים מההקבוצות הנמוכות יותר (Nomi, 2012).

בישראל נערך מחקר שבחן את ההשפעה של הארכת יום הלימודים על הישגי התלמידים במקצועות הליבה (רימון ורומנוב, 2009). הארכת יום הלימודים הוגדרה ב-1997 ב"חוק יום חינוך ארוך". בחוק זה נקבע כי התלמידים בבתי הספר בישראל ילמדו 41 שעות שבועיות: בארבעה מימי השבוע הם ילמדו שמונה שעות לפחות, ביום נוסף הם ילמדו עד חמש שעות (לכל היותר), וביום שישי הם ילמדו ארבע שעות לימוד לכל היותר. באותו המחקר לא נבחנו ספציפית מספר שעות הלימוד במקצועות הליבה, מספר השעות המוקדשות לפעילויות העשרה או מספר שעות הלמידה שנוספו (לאחר הפחתת מספר השעות המוקדשות לפעילויות שאינן מתמקדות בלמידה), אלא רק תוספת השעות הכללית (בלי לעסוק בתכנים שנלמדו). בהתבסס על הציונים של תלמידי כיתות ה' במבחני המיצ"ב בשנים 2001-2002, נמצא במחקר כי לתוספת שעות התקן הנובעת מהארכת יום הלימודים לא הייתה השפעה חיובית מובהקת על ציוני התלמידים. יש לציין כי ממצא זה היה עשוי להשתנות, אם במחקר היו נאספים נתונים מדויקים על אודות מספר השעות שנוספו בכל מקצוע והתכנים שנלמדו בשעות האלו. עם זאת, במחקר נמצא צמצום מובהק בפערים בין תלמידים מרקע לימודי חלש לתלמידים מרקע לימודי חזק (שם). ממצאי המחקר עולה כי על אנשי חינוך לחפש דרכים להקצאה יעילה של שעות הלימוד במקצועות הליבה.

יעדי הוראת האנגלית בחטיבות הביניים

על בסיס תוכנית היסוד (תוכנית הליבה) של החינוך הממלכתי, תוכנית אשר הוגדרה בחוק חינוך ממלכתי שנחקק ב-1953, שעות הלימוד בחטיבת הביניים נחלקות לארבעה אשכולות: מקצועות שפות היסוד, מקצועות ליבה חינוכית, מקצועות ליבה חינוכית אקדמית ואשכול של שפות

נוספות ולימודי בחירה. באשכול "מקצועות שפות היסוד" נכלל גם מקצוע האנגלית. בחוזר מנכ"ל נקבע כי חובה ללמד את המקצוע הזה במהלך כל שנות הלימודים בחטיבת הביניים, ואין ללמד פחות ממינימום השעות המצוין בתוכנית (חוזר מנכ"ל תשס"ט/8(א), 2009).

הנחיות המינהל הפדגוגי משנת 2012 קובעות כי בבתי הספר היסודיים הוראת האנגלית במערכת השבועית לא תכלול שיעורים כפולים, ובבתי הספר העל-יסודיים יש לפרוס את שיעורי האנגלית על כל ימי השבוע - הוראת שיעור כפול מותרת רק פעם אחת בשבוע. עוד נקבע בהנחיות האלו כי הוראת אנגלית בחטיבות הביניים מצריכה ארבע שעות לימוד שבועיות בכיתות ז', ח' ו-ט', וזאת בהתאם לתוכנית היסוד בחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי העברי (המינהל הפדגוגי, 2012).

לרכישת שפה זרה יש משמעות רבה ביותר בחברה שאנו חיים בה, חברה אשר מתאפיינת ברב-תרבותיות ובקיום קשרים בין-לאומיים. רכישת שפה זרה מצריכה שימוש במגוון מיומנויות קוגניטיביות: קידוד פונטי של צלילי השפה, מודעות לשונית, שימוש בזיכרון עבודה וכן הלאה (Dale, Harlaar, & Plomin, 2012). נוסף על ההשפעה של הבדלים גנטיים על הבדלים בין-אישיים ברכישת המיומנויות האלו, יש השפעה ניכרת גם לשיטת הוראת השפה הזרה. כיום קיימות שיטות רבות להוראת אנגלית, ותוכניות הלימוד של שפה זו התפתחו והורחבו הודות להבנת הצרכים הייחודיים של התלמידים (Short, Fidelman, & Louguit, 2012). עם זאת, דומה כי ישנם גורמים נוספים אשר משפיעים רבות על הישגי התלמידים. לפי אדי-רקח, בירן ופרידמן-גולדברג (2011), בעת המעבר לחטיבת הביניים מתרחבים הפערים בין אוכלוסיות ומגזרים במערכת החינוך. לדברי החוקרים, אחת הסיבות לכך היא קשיי ההסתגלות למסגרת הארגונית של חטיבת הביניים. דומה אפוא כי ישנם פערים ניכרים בין הישגי תלמידים הלומדים בחטיבת הביניים במסגרת ה"עצמאית" (כיתות א'-ח') לבין הישגי אלה הלומדים בה במסגרת ה"צמודה" (כיתות ז'-ב). כך למשל הישגי התלמידים הלומדים בכיתה ח' במסגרת העצמאית גבוהים משל עמיתיהם הלומדים בכיתה ח' במסגרת הצמודה. חשוב לציין כי פער זה קיים גם בהתחשב בגורמים דוגמת מדד הטיפוח, גודל הכיתה ומספר שעות הלימוד והפיקוח.

לסיכום, דומה כי הקשר בין הוספת שעות לימוד לבין שיפור בהישגי התלמידים אינו ברור - במחקרים שונים מתקבלים ממצאים שונים (לעיתים קיימת סתירה בין ממצאי המחקרים הללו). לפיכך למחקר בנושא השפעת שעות הלימוד על הישגי התלמידים, ובייחוד על ההישגים באנגלית בחטיבת הביניים (בדרך כלל בשנות הלימודים בחטיבת הביניים חלה ירידה בהישגי התלמידים במקצוע זה), יש חשיבות רבה בביסוס המדיניות על המצב בפועל בתחום זה. בהתאם לכך, המחקר הנוכחי בחן אם הרחבת היקף ההוראה במקצוע האנגלית מובילה לשיפור בהישגי התלמידים במקצוע זה בחטיבת הביניים. יתרה מזאת, במחקר נבחן הקשר בין הבדלים בהשפעת שעות הלימוד על הישגי התלמידים לבין ההבדלים ברמת לימוד האנגלית של התלמידים.

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו 150 תלמידי כיתות ט' דוברי עברית. המשתתפים למדו בחטיבת ביניים אשר נמצאת בבית ספר אזורי מקיף בצפון הארץ. 75 תלמידים השתייכו לקבוצת הניסוי ולמדו שעה שבועית נוספת בשפה האנגלית במשך תקופה קצרה של 12 שבועות, ו-75 תלמידים אחרים השתייכו לקבוצת הביקורת ולמדו בהתאם למספר שעות התקן המוקצות להוראת אנגלית בכיתות ט'. בכל אחת משתי הקבוצות למדו תלמידים משלוש רמות הישגים באנגלית: גבוהה, בינונית ונמוכה. התלמידים אשר השתתפו במחקר שובצו אקראית בתחילת לימודיהם בכיתה ז' לאחת מתוך עשר כיתות; בכל כיתה למדו כ-30 תלמידים. חלוקת התלמידים להקבוצות באנגלית הייתה כחצי שנה לאחר תחילת לימודיהם בחטיבת הביניים (לאחר כמה מבדקים שנערכו במשך חצי שנה). החלוקה להקבוצות התבססה על תוצאות המבדקים ועל הערכת המורה את רמתם של התלמידים. הנהלת בית הספר בחרה ללמד את מקצוע האנגלית בצורה רוחבית: חלוקה לרמות לימוד ויצירת קבוצות המורכבות מתלמידים מכמה כיתות שרמתם באנגלית דומה. בתום מבחני המיון התקבלו ארבע קבוצות של תלמידים שרמת הישגיהם באנגלית גבוהה, ארבע קבוצות של תלמידים שרמת הישגיהם באנגלית בינונית, וארבע קבוצות של תלמידים שרמת הישגיהם באנגלית נמוכה. מהמועד שמנגנון ההערכה של בית הספר חילק את התלמידים (באמצע כיתה ז') לקבוצות לפי רמתם באנגלית ועד לסיום לימודיהם בכיתה ט', התלמידים למדו בקבוצה שסווגו אליה. מתוך 12 הקבוצות שנוצרו בשכבת התלמידים, שש קבוצות ללימוד אנגלית שימשו ליצירת הקבוצות במחקר הנוכחי (תלמידים משלוש רמות הלימוד בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת).

כלי המחקר

מבחן מיצ"ב בשפה האנגלית (ראמ"ה, 2012) שימש במחקר הנוכחי לבחינת רמת הישגיהם של התלמידים. התלמידים נבחנו לראשונה במבחן המיצ"ב בסיום לימודיהם בכיתה ח', שלושה חודשים לפני תחילת המחקר. מבחן המיצ"ב הזה נבחר לשמש ככלי המחקר הן במבחן הקדם (בתחילת הלימודים בכיתה ט'), הן במבחן הבתר (בסיום 12 השבועות של תוספת השעות באנגלית). הבחירה להשתמש באותו המבחן כדי לבחון את רמת התלמידים באנגלית בסוף הלימודים בכיתה ח' ובתחילת הלימודים בכיתה ט', נבעה מהצורך לבדוק את האפשרות של שיפור משמעותי (או נסיגה משמעותית) ברמת התלמידים שבקבוצת הניסוי בתקופה שבין סוף הלימודים בכיתה ח' לתחילת הלימודים בכיתה ט' (שינויים כאלה עשויים להשפיע על תוצאות המחקר). שימוש במבחן זה גם מאפשר לבדוק אם די בהיבחנות חוזרות באותו המבחן כדי להניב שיפור בתוצאות (גם ללא למידה). מבחן המיצ"ב הוא מבחן תקף ומהימן, ולכן נבחר לשמש ככלי המחקר.

בתחילת הלימודים בכיתה ט' חולק אפוא למשתתפים מבחן המיצ"ב באנגלית שבו נבחנו בסוף כיתה ח'. המבחן שחולק בנקודות הזמן זהו של תחילת המחקר שימש כמבחן קדם

(pre-test). עם תום תוכנית ההתערבות, תוכנית אשר כללה תוספת של שעות הוראה באנגלית, חולק למשתתפים שוב אותו המבחן. בנקודת הזמן הזו הוא שימש כמבחן בטר (post-test). במבחן המיצ"ב באנגלית נבדקו הבנת הנקרא, הבנת הנשמע והיכולת לכתוב כתיבה רציפה באנגלית. הישגי התלמידים במבחן אפשרו השוואה בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת.

הליך המחקר

לפני תחילת המחקר נאספו ציוני התלמידים במבחן שנערך בסיום לימודיהם בכיתה ח'. ציונים אלה נאספו כדי להשוות בהמשך בינם לבין ציוני התלמידים במבחן הקדם בתחילת כיתה ט', השוואה שנועדה לבדוק אם במהלך חופשת הקיץ חל שינוי "ספונטני" משמעותי (שיפור או נסיגה) בהישגי התלמידים באנגלית. מבחן הקדם חולק בתחילת כיתה ט' למשתתפים בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת כדי לבדוק את ההישגים שלהם באנגלית לפני תוספת שעות ההוראה. בתקופת הניסוי הוקצו למשתתפים בקבוצת הביקורת שעות הוראה לפי התקן (ללא תוספת שעות), ואילו למשתתפים בקבוצת הניסוי הוקצו שעות הוראה נוספות באנגלית.

את השעות הנוספות לימד גורם חינוכי אחד: מורה לאנגלית המוסמכת ללמד בחטיבות הביניים ומופרת לתלמידי השכבה. יש לציין כי אף שאת שיעורי האנגלית במסגרת שעות התקן לימדו כמה מורות, תוכנית הלימודים, קצב ההתקדמות והמבחנים הרחביים היו זהים. המורות השתתפו באותן ישיבות צוות, ולכן דרך ההוראה שלהן הייתה דומה.

במשך 12 שבועות התלמידים בשלוש קבוצות הניסוי למדו שיעור אנגלית שבועי נוסף בן 45 דקות. חומרי ההוראה בשיעור הנוסף היו דומים לחומרי ההוראה בשיעורי האנגלית שהתקיימו בשעות התקן הבית ספריות, ותוכן השיעור התמקד בהבנת הנקרא, בהבנת הנשמע ובפיתוח היכולת לכתוב כתיבה רציפה באנגלית. השיעור הנוסף התקיים בסוף יום הלימודים (לא אחרי השעה 13:30). הוראתו הייתה פרונטלית והתבססה על מתכונת הלימוד המסורתית אשר מקובלת בבית הספר. לימוד השיעורים הנוספים החל במועד דומה בשלוש קבוצות הניסוי, והודות לכך התאפשר לסיים את המחקר בשלושתן במועד זהה. בתום 12 שבועות של הקצאת שעות הוראה שבועית נוספת נערך מבחן בטר לבדיקת הישגיהם של התלמידים בשפה האנגלית.

היבטים אתיים

את המחקר ערכה יחידת ההערכה של בית הספר במסגרת פרויקט מחקר והערכה שהתקיים במסגרת מכללתית. רשות המחקר המכללתית, הנהלת בית הספר והורי התלמידים אישרו לחוקרות לערוך אותו. במהלך המחקר הקפידו החוקרות לנקוט אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם של המשתתפים ("טשטוש פרטים מזהים").

ממצאים

מטרת המחקר הייתה לבחון את מידת התרומה של הקצאת שעת לימוד שבועית נוספת באנגלית לשיפור הישגי התלמידים במקצוע זה. בשלב הראשון חושבו הממוצעים וסטיות התקן של ציוני התלמידים בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת (ראו טבלה 1). על מנת לשלול את האפשרות כי הציון השתנה רק בשל הזמן שחלף (ללא התערבות), נבדק בשלב השני ההבדל בין הציון במבחן בסוף הלימודים בכיתה ח' לבין הציון במבחן הקדם אשר נערך בתחילת הלימודים בכיתה ט'. בשלב השלישי נבחנו ההבדלים בין הישגים במבחן הקדם לבין הישגים במבחן הבתר שנערך בתום תקופת הניסוי.

טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) של הישגי התלמידים במבחן באנגלית

| ציוני התלמידים במבחן באנגלית | | | | | | |
|------------------------------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| רמת הישגים | סוף כיתה ח' | | קדם | | בתר | |
| | ניסוי | ביקורת | ניסוי | ביקורת | ניסוי | ביקורת |
| N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| גבוהה (א-1) | 86.40 (5.52) | 79.96 (9.92) | 84.40 (6.38) | 77.64 (7.49) | 86.12 (5.58) | 79.28 (7.56) |
| בינונית (א-2) | 65.00 (10.92) | 64.88 (11.14) | 64.92 (7.52) | 65.04 (10.69) | 74.20 (6.58) | 66.28 (10.03) |
| נמוכה (ב) | 53.80 (11.78) | 59.60 (19.94) | 55.64 (9.49) | 60.72 (14.34) | 60.40 (10.12) | 62.24 (14.10) |

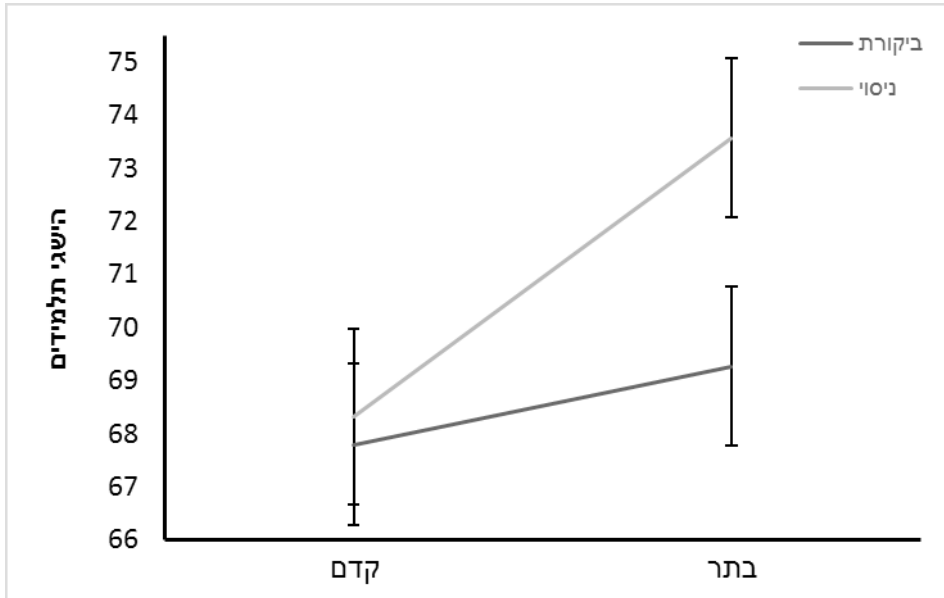
בטבלה 1 שלעיל מוצגים ציוני התלמידים בשלושת מועדי המבחן. מוצגת חלוקה של הציונים לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת, כמו גם חלוקה לפי רמת הישגים של התלמידים (גבוהה, בינונית או נמוכה). מבחן t למדגמים בלתי-תלויים נערך כדי להשוות בין הישגי התלמידים בקבוצת הניסוי להישגי התלמידים בקבוצת הביקורת. לא נמצא הבדל מובהק בין הישגי התלמידים משתי הקבוצות במבחן שנערך בסוף כיתה ח' ($t_{(148)}=4.88, p<.001$), או במבחן הקדם שנערך בתחילת תוכנית ההתערבות ($t_{(148)}=4.88, p<.001$). במילים אחרות, לפני תחילת היישום של תוכנית ההתערבות הישגי התלמידים שבקבוצת הניסוי היו דומים להישגי התלמידים שבקבוצת הביקורת.

ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (repeated measures ANOVA) נערך כדי לבחון את השפעת חופשת הקיץ (בין סוף הלימודים בכיתה ח' לתחילת הלימודים בכיתה ט') על הישגיהם באנגלית של המשתתפים במחקר. ההשוואה נערכה באמצעות השוואת הישגים

בסוף כיתה ח' להישגים במבחן הקדם שנערך בתחילת כיתה ט'. לא נמצא הבדל מובהק בין הישגים בשני המבחנים ($F_{(1,144)}=0.18, p=0.68$), כלומר לא נמצא שיפור ספונטני בהישגים באנגלית במהלך חופשת הקיץ. ככלל לא נמצא הבדל בהישגים של התלמידים בשתי קבוצות המחקר ($F_{(1,144)}=0.05, p=0.824$), לא נמצא קשר מובהק בין הישגי התלמידים בשתי המדידות לבין השתייכותם לקבוצת הניסוי או לקבוצת הביקורת ($F_{(1,144)}=0.18, p=0.68$), וגם לא נמצאה אינטראקציה משולשת מובהקת בין הישגי התלמידים בשתי המדידות, השתייכותם לקבוצת ניסוי או לקבוצת ביקורת ורמת הישגים שלהם באנגלית ($F_{(2,144)}=0.07, p=0.93$). בקרב תלמידים מקבוצת הניסוי ומקבוצת הביקורת לא חל אפוא שיפור ספונטני בהישגים באנגלית רק בשל חופשת הקיץ, ודפוס הישגים קבוע נמצא הן בקבוצת הניסוי והן בקבוצת הביקורת (גם בהתחשב בהבדלים בין הקבוצות ברמת הישגים). כפי שהיה צפוי, הבדל מובהק ברמת הישגים באנגלית נמצא בין תלמידים אשר אינם לומדים באותה ההקבצה ($F_{(2,144)}=4.3, p<0.05$). ניתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שֶפֶה (Scheffe) - הצביעו על הבדל מובהק בין ההקבוצות (רמות הישגים): הישגיהם של תלמידים הלומדים בהקבצה גבוהה היו טובים יותר משל תלמידים הלומדים בהקבצה בינונית ($p<0.001$), והישגיהם של האחרונים היו טובים יותר משל תלמידים הלומדים בהקבצה נמוכה ($p<0.001$).

השוואה בין הישגים במבחן הקדם להישגים במבחן הבתר

ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (repeated measures ANOVA) נערך כדי להשוות בין הישגי התלמידים במבחן הקדם (לפני הלמידה בתוכנית ההתערבות) להישגיהם במבחן הבתר (אחרי 12 שבועות של למידה בתוכנית ההתערבות). ממצאי המחקר מצביעים על שיפור מובהק בהישגי התלמידים בשתי קבוצות המחקר ($F_{(1,144)}=93.6, p<0.001$), ללא הבדל כללי מובהק בהישגים בין שתי קבוצות המחקר ($F_{(1,144)}=2.514, p=0.115$). עם זאת, נמצא כי מידת השיפור בהישגים בקבוצת הניסוי לא הייתה דומה למידת השיפור בהישגים בקבוצת הביקורת ($F_{(1,144)}=29.72, p<0.001$) (ראו תרשים 1). כמו כן נמצאה אינטראקציה משולשת מובהקת בין קבוצת המחקר (ניסוי או ביקורת), רמת הישגים (גבוהה, נמוכה או בינונית) ומידת השיפור בהישגים: נמצאו הבדלים במידת השיפור בהישגים לא רק בין קבוצות המחקר אלא גם בין ההקבוצות. מבחן t למדגמים בלתי-תלויים נערך כדי לבחון את ההבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במידת השיפור בהישגים בין המועד של מבחן הקדם למועד של מבחן הבתר. ממצאי המבחן מצביעים על הבדל מובהק בין הקבוצות במידת השיפור בהישגים ($t_{(148)}=4.88, p<0.001$): הישגי תלמידים שקיבלו שעת לימוד נוספת השתפרו במידה רבה יותר ($X=5.25, SD=5.46$) מאשר הישגי תלמידים שלא קיבלו שעת לימוד נוספת ($X=1.46, SD=3.89$).



תרשים 1: אינטראקציה בין ההישגים במועדי הבחינה לבין קבוצות המחקר

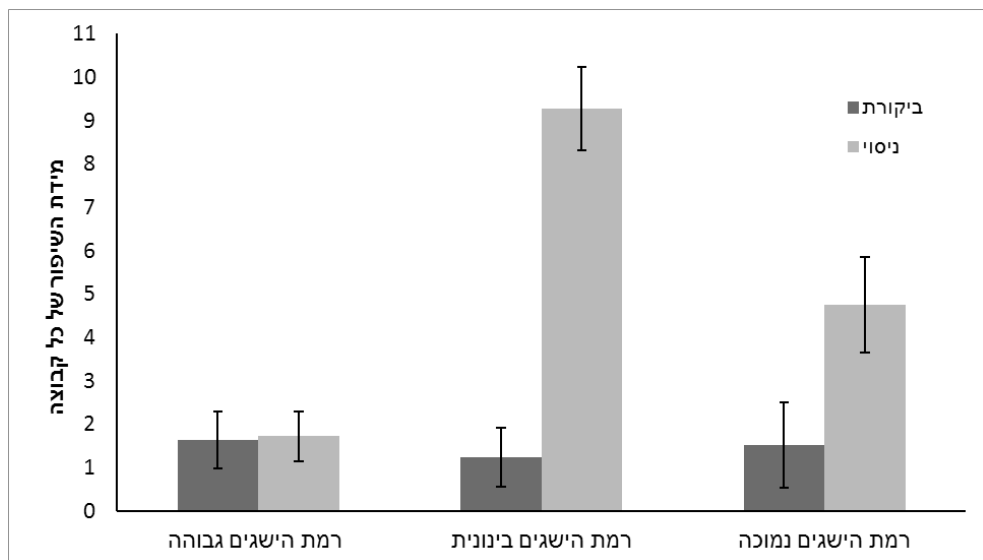
כדי לבחון את ההבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במידת השיפור בהישגים של התלמידים בכל רמה, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות. בקרב תלמידים שרמת הישגיהם גבוהה נמצא שיפור מובהק בין הציון במבחן הקדם לציון במבחן הבתר ($F_{(1,48)}=14.7, p<.001$), ולא נמצאה אינטראקציה בין הישגיהם במבחנים אלה לבין קבוצת המחקר (ניסוי או ביקורת) שהם היו בה ($F_{(1,48)}=0.01, p=0.93$). במילים אחרות, בשתי הקבוצות הישגי התלמידים שרמתם גבוהה השתפרו בצורה דומה. השוואת ההישגים הכללית הצביעה על הבדל מובהק בין הישגי התלמידים בקבוצת הביקורת לבין הישגי התלמידים בקבוצת הניסוי ($F_{(1,48)}=13.7, p<.001$). מבחני t למדגמים בלתי-תלויים הראו כי הבדל זה היה עקיב והתקיים הן לפני תוכנית ההתערבות ($t_{(48)}=3.43, p<.001$) והן אחריה ($t_{(48)}=3.64, p<.001$).

בקרב תלמידים שרמת הישגיהם בינונית נמצא שיפור מובהק בין הציון במבחן הקדם לציון במבחן הבתר ($F_{(1,48)}=80.24, p<.001$). כמו כן נמצאה אינטראקציה מובהקת בין הישגיהם במבחנים אלה לבין קבוצת המחקר (ניסוי או ביקורת) שהם היו בה ($F_{(1,48)}=46.86, p<.001$). במילים אחרות, הישגי התלמידים שרמתם בינונית לא השתנו בצורה דומה בשתי הקבוצות. השוואת ההישגים הכללית לא הצביעה על הבדל מובהק בין הישגי התלמידים בקבוצת הביקורת לבין הישגי התלמידים בקבוצת הניסוי ($F_{(1,48)}=2.56, p=0.12$). מבחן t למדגמים בלתי-תלויים הראה כי במבחן הקדם ציוני התלמידים שרמת הישגיהם בינונית היו דומים בשתי הקבוצות ($t_{(48)}=-0.46, p=0.96$), אך במבחן הבתר ציוני התלמידים בקבוצת הניסוי היו גבוהים מציוני

התלמידים בקבוצת הביקורת ($t_{(48)}=3.3, p<.001$). גם במבחן t למדגמים בלתי-תלויים שבדק את ההבדלים בין המדידות, נמצא כי בקרב תלמידים בקבוצת הניסוי ($X=9.28, SD=4.82$) השיפור בהישגים היה גבוה יותר באופן מובהק ($t_{(48)}=6.85, p<.001$) מאשר בקרב תלמידים בקבוצת הביקורת ($X=1.24, SD=3.36$).

בקרב תלמידים שרמת הישגיהם נמוכה נמצא שיפור מובהק בין הציון במבחן הקדם לציון במבחן הבתר ($F_{(1,48)}=17.97, p<.001$). כמו כן נמצאה אינטראקציה מובהקת בין הישגיהם במבחנים אלה לבין קבוצת המחקר שהם היו בה ($F_{(1,48)}=4.78, p<.05$). במילים אחרות, הישגי התלמידים שרמתם נמוכה לא השתנו בצורה דומה בשתי הקבוצות. השוואת הישגים הכללית לא הצביעה על הבדל מובהק בין הישגי התלמידים בקבוצת הביקורת לבין הישגי התלמידים מקבוצת הניסוי ($F_{(1,48)}=1.05, p=0.31$). מבחן t למדגמים בלתי-תלויים הראה כי במבחן הקדם ציוני התלמידים שרמת הישגיהם נמוכה היו דומים בשתי הקבוצות ($t_{(48)}=-1.48, p=0.15$), אך במבחן הבתר שנערך לאחר תוכנית ההתערבות ציוני התלמידים בקבוצת הניסוי היו גבוהים מציוני התלמידים בקבוצת הביקורת ($t_{(48)}=0.53, p=0.6$). גם במבחן t למדגמים בלתי-תלויים שבדק את ההבדלים בין המדידות, נמצא כי בקרב תלמידים בקבוצת הניסוי ($X=4.76, SD=5.5$) השיפור בהישגים היה גבוה יותר באופן מובהק ($t_{(48)}=2.19, p<.001$) מאשר בקרב תלמידים בקבוצת הביקורת ($X=1.5, SD=4.9$).

על מנת לבחון באיזו הקבצה (רמת הישגים) היה השיפור הגדול ביותר, נערך ניתוח שונות (ANOVA) לבדיקת ההפרש בין ציוני התלמידים בקבוצת הניסוי במבחן הבתר לבין ציוניהם במבחן הקדם (ראו תרשים 2). ממצאי המבחן הראו הבדל מובהק בין ההקבוצות במידת השיפור בהישגים ($F_{(2,74)}=17.52, p<.001$). ניתוחי המשך - מבחני שפּה - הצביעו על הבדל מובהק בין השיפור בהישגי תלמידים "בינוניים" שקיבלו תוספת שעות לבין השיפור בהישגי תלמידים "חלשים" שקיבלו תוספת שעות ($p<.001$), כמו גם (כצפוי) על הבדל ניכר בין מידת השיפור בהישגי תלמידים "בינוניים" שקיבלו תוספת שעות לבין מידת השיפור בהישגי תלמידים "חזקים" שקיבלו תוספת שעות ($p<.001$).



תרשים 2: מידת השיפור (בין מבחן הקדם למבחן הבתר) בקרב תלמידים משלוש רמות ההישגים

לסיכום, בהשוואה בין הישגי התלמידים בקבוצת הניסוי להישגי התלמידים בקבוצת הביקורת נמצא כי השיפור בהישגי התלמידים בקבוצת הניסוי גבוה באופן מובהק מהשיפור בהישגי התלמידים בקבוצת הביקורת. עוד נמצא כי מידת השיפור בציוני התלמידים בקבוצת הניסוי (בהשוואה לשיפור בציוני עמיתיהם בקבוצת הביקורת) הייתה גדולה יותר בקרב אלה שרמת הישגיהם בינונית או נמוכה. בהשוואה בין מידת השיפור בקרב תלמידים שרמת הישגיהם נמוכה לבין מידת השיפור בקרב תלמידים שרמת הישגיהם בינונית, נמצא כי שיפור גדול יותר חל בקרב תלמידים שרמת הישגיהם בינונית. לא היה שיפור "ספונטני" בהישגי התלמידים באנגלית, כלומר שיפור הנובע רק מהזמן שחלף (חופשת הקיץ) - לא נמצא הבדל מובהק בין הישגיהם במבחן שנערך בסוף כיתה ח' לבין הישגיהם במבחן הקדם שנערך בתחילת כיתה ט'.

דיון וסיכום

המחקר המתואר בחן את תרומת תוספת השעות באנגלית שניתנה לתלמידים בכיתות ט' הלומדים בחטיבת ביניים. התלמידים שהשתתפו במחקר נחלקו לשלוש קבוצות על פי רמת הישגיהם באנגלית: גבוהה, בינונית ונמוכה. המחקר התמקד בשאלה: באיזו מידה הקצאת שעת הוראה שבועית נוספת באנגלית תורמת לשיפור ההישגים בכל קבוצה של תלמידי כיתות ט' דוברי עברית?

המחקר בדק הבדלים בין הישגים של תלמידים שקיבלו הקצאת שעות לימוד נוספות (קבוצת הניסוי), לבין תלמידים באותה השכבה ובאותן רמות ההישגים אשר למדו בהתאם לשעות התקן

באנגלית (קבוצת הביקורת). בהשוואה בין הישגי התלמידים בשתי הקבוצות נמצא שיפור גדול יותר באופן מובהק בהישגי התלמידים בקבוצת הניסוי. כמו כן נמצא הבדל בין התלמידים במידת השיפור בהישגים: השיפור בציונים של תלמידים שרמת הישגיהם בינונית או נמוכה ואשר הוקצו להם שעות לימוד נוספות, היה גדול יותר מהשיפור בציונים של עמיתיהם שרמת הישגיהם גבוהה. בבדיקת ההבדל בין מידת השיפור בציונים של תלמידים שרמת הישגיהם באנגלית נמוכה לבין מידת השיפור בציונים של תלמידים שרמת הישגיהם באנגלית בינונית, נמצא כי השיפור הגדול יותר היה בציונים של תלמידים שרמת הישגיהם בינונית.

על מנת לבדוק אם השינוי בציונים לא נבע רק מפרק הזמן שחלף בין מועדי המבחנים (ללא התערבות כלשהי בפרק הזמן הזה), נבחנו ההבדל בין ציוני התלמידים בסוף כיתה ח' לבין הציונים שלהם במבחן הקדם בתחילת כיתה ט'. מהממצאים עולה כי לא חל שיפור ספונטני בהישגי התלמידים באנגלית רק בשל פרק הזמן שחלף. כפי שצוין לעיל, השערת המחקר הייתה כי יימצאו הבדלים מובהקים בין הישגי התלמידים אשר קיבלו שעות תגבור באנגלית לבין הישגי התלמידים שלא קיבלו שעות תגבור באנגלית בכל הרמות. במחקר נמצאה השפעה רבה לתוספת שעת הלימוד השבועית באנגלית: הישגיהם באנגלית של תלמידים בקבוצת הניסוי השתפרו יותר מהישגיהם של תלמידים בקבוצת הביקורת. תוספת שעות ההוראה הובילה אפוא לשיפור ההישגים של התלמידים. ממצא זה חשוב מאוד עבור המערכת החינוכית: כיוון שמשך הלימוד הוא משאב מרכזי במערכת החינוך, שימוש יעיל במשאב זה הוא נושא הנמצא במקום גבוה בסדר היום של משרד החינוך (ואן גלדר, 2002). חשוב להפנות משאבים לשיפור הישגיהם של התלמידים בכל הרמות, ובעיקר בלימודי הליבה. כל השקעה של שעות תגבור במקצועות הליבה, ואפילו של שעה שבועית אחת, תביא לשיפור מסוים בהישגי התלמידים במקצוע המתוגבר.

ממצא זה של המחקר עולה בקנה אחד עם המחקר של מרטנס ואחרים (Martens et al., 2007) אשר בדקו את ההשפעה של תוספת שעות הוראה על הישגי תלמידים בכיתות ב' ו-ג'. ממצאי מחקרם הצביעו על כך שלתוספת שעות הוראה הייתה השפעה חיובית על ההישגים הלימודיים - הישגיהם של תלמידים אשר קיבלו שעות הוראה נוספות השתפרו יותר מהישגיהם של תלמידים שלא קיבלו שעות הוראה נוספות. בהקשר הזה יש לציין גם את המחקר של ארגון "מסצ'וסטס 2020". באותו המחקר נמצא כי הישגיהם של תלמידים אשר מספר שעות ההוראה שקיבלו היה גבוה ב-15% עד 60% ממספר שעות ההוראה הרגיל (תוספת השעות הוקדשה ללמידה אקדמית, לפעילויות העשרה, לפיתוח מקצועי ולהדרכה אישית), היו גבוהים משמעותית מהישגי תלמידים בבתי ספר אחרים שלא קיבלו תוספת שעות (Farbman & Kaplan, 2005). החשיבות של תוספת שעות הוראה עלתה גם במחקרם של לביא ושלוסר (Lavy & Schlosser, 2005). השניים ציינו שבמקרים רבים תלמידים המתקשים בלימודיהם אינם זקוקים להוראה מותאמת אישית, אלא רק לזמן הוראה רב יותר המאפשר להתמקד בצורכיהם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקר ה-OECD אשר הוצגו במבוא, ולפיהם למספר השעות

הפרונטליות יש השפעה מכרעת על הישגי התלמידים. השפעה זו גדולה יותר מההשפעה של שעות הוראה פרטניות בתוך ומחוץ למסגרת הבית ספרית (OECD, 2011).

גם במחקרים נוספים נמצא קשר חיובי בין הקצאת שעות למקצוע לימוד מסוים לבין רמת ההישגים של התלמידים במקצוע זה. כך למשל במחקר שנערך בישראל, נמצא קשר בין הוספת שעת לימוד שבועית במתמטיקה לבין שיפור בהישגיהם הלימודיים של התלמידים במקצוע זה (כפי שעלה מתוצאות המבחן הבין-לאומי אשר נערך שנתיים מאוחר יותר) (כץ ורימון, 2004). עם זאת, חשוב לציין כי במחקרם של כץ ורימון (שם) נעשה שינוי בחומרי ההוראה. לפיכך ייתכן שהשיפור בהישגים הלימודיים נבע לא רק מתוספת השעות, אלא גם מהשינוי בחומרי ההוראה. במחקר שבחן את תפיסותיהם של אנשי חינוך בישראל, נמצא כי המורים והמנהלים רוצים בהקצאת שעות נוספות כדי לשפר את הישגי התלמידים במקצועות הלימוד, להרחיב את תוכנית הלימודים ולהגדיל את מספר שעות ההוראה לכל תלמיד (רש ואחרים, 2008).

ממצא חשוב נוסף במחקר הנוכחי התקבל בהשוואה בין הישגי התלמידים במבחן בסוף כיתה ח' לבין הישגיהם במבחן הקדם בתחילת כיתה ט'. בהשוואה זו לא נמצא הבדל מובהק בין ההישגים בשני מועדי הבחינה, והדבר מצביע על כך שלא התקיימה למידה ספונטנית של התלמידים במהלך חופשת הקיץ. נתון זה מחזק את ההנחה כי ההבדלים בהישגי התלמידים באנגלית בין מבחן הקדם למבחן הבתור נובעים מההשתתפות בשיעורי התגבור, והוא מבטל את האפשרות לכך שהשיפור בהישגים נבע רק מהתקדמות ספונטנית של התלמידים בפרק הזמן אשר חלף בין סוף הלימודים בכיתה ח' לתחילת הלימודים בכיתה ט'.

הממצא הבולט השלישי במחקר זה הוא ההבדלים ביעילות שעת התגבור בין תלמידים הנבדלים ברמת הישגיהם באנגלית. נמצא כי התלמידים שהישגיהם השתפרו במידה רבה לאחר תוספת השעות היו אלה שרמת הישגיהם באנגלית נמוכה או בינונית (השיפור הגדול יותר היה אצל תלמידים מקבוצת הניסוי שרמת הישגיהם באנגלית בינונית). השיפור בציוני התלמידים שרמת הישגיהם באנגלית גבוהה ואשר קיבלו תוספת שעות הוראה, היה דומה לשיפור בציוני התלמידים מקבוצת הביקורת שרמת הישגיהם גבוהה. התועלת המעטה לתלמידים שרמת הישגיהם גבוהה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של מוי ודריזן (Mooij & Driessen, 2008). לדבריהם, שיעור התלמידים שרמתם הלימודית גבוהה אשר מקיימים למידה סדירה ואחראית גבוה משל התלמידים שרמתם הלימודית נמוכה יותר, ולכן מידת השיפור אצלם בשל שעות התגבור קטנה מזו אשר קיימת אצל תלמידים שרמתם הלימודית נמוכה יותר. דומה אפוא כי במחקר הנוכחי יכולת הלמידה העצמאית של התלמידים שרמת הישגיהם גבוהה אפשרה להם להתקדם ללא תלות בשעות התגבור.

אשר לממצא כי השיפור בקרב תלמידים שרמת הישגיהם בינונית היה גבוה מהשיפור בקרב תלמידים שרמת הישגיהם נמוכה, הרי דומה כי בנושא זה התמונה מורכבת יותר. במחקר שערכו בישראל רימון ורומנוב (2009) נבחנה ההשפעה של הארכת יום הלימודים במקצועות הליבה על ההישגים הלימודיים של תלמידי בתי הספר היסודיים. באותו המחקר נמצא כי ההשפעה

הניכרת ביותר של הארכת יום הלימודים הייתה על התלמידים אשר רמת הישגיהם הלימודיים הייתה הנמוכה ביותר. במחקרה של נומי (Nomi, 2012) נמצא כי בכיתות שרמת לומדי המתמטיקה בהן הטרוגניות, השיפור המועט ביותר בהישגים במקצוע זה היה בקרב אלה שרמת הישגיהם במתמטיקה הייתה הגבוהה ביותר. הסבר אפשרי לאי-ההתאמה בין המחקר הנוכחי לבין ממצאי המחקרים של רימון ורומנוב ושל נומי הוא הבדלים ברמת הסינוג. במחקר הנוכחי רמת הישגיהם של התלמידים אשר סווגו לקבוצת הלומדים ברמה הנמוכה הייתה נמוכה במידה ניכרת מרמת הכיתה, ובקבוצה זו אף נכללו תלמידים שרמת הישגיהם נמוכה מאוד. ייתכן כי רמת ההישגים הנמוכה והמחסור בידע בסיסי באנגלית מצריכים התערבות אינטנסיבית הרבה יותר מאשר הקצאת שעה שבועית נוספת, ולכן השיפור בהישגי תלמידים אלה היה פחות (בשל המחסור בידע בסיסי ביותר באנגלית).

הממצא בדבר שיפור דיפרנציאלי בהישגי התלמידים עשוי להוביל לכך שרמת ההישגים של התלמיד תהווה את אחד השיקולים בחלוקת המשאבים הבית ספריים, ובפרט בהקצאת שעות הלימוד בבית הספר. דומה כי הוספת שיקול זה עשויה ליעל את תהליכי ההוראה והלמידה בבתי הספר: אם הנהלת בית הספר צריכה לבחור במקום הטוב ביותר להשקעת המשאבים המצומצמים שלה, הרי יחס העלות-תועלת הגבוה ביותר עשוי להתקבל בהשקעת המשאבים בתלמידים שרמת הישגיהם בינונית. קבוצה זו מתאפיינת בפוטנציאל גבוה לשיפור ההישגים הלימודיים, וזאת הודות להרגלי למידה טובים ולמוטיבציה גבוהה של חבריה להצליח. מסקנה משנית אפשרית היא כי שיטת ההקצאות הקיימת אכן יעילה. שיטה זו מבדילה בין התלמידים לפי רמת ההישגים ולפי היכולת לממש את הפוטנציאל, והיא מהווה כלי ניהולי למיקוד המשאבים הבית ספריים.

למחקר הנוכחי יש כמה מגבלות, ולכן יש לבחון בזהירות את ממצאיו ואת מסקנותינו. ראשית, תקופת ההתערבות - מפגש שבועי של שעה במשך 12 שבועות - הייתה קצרה מאוד. מגבלה זו בולטת לנוכח העובדה כי הוראת שפה מצריכה תרגול רב מאוד ושעות לימוד רבות. שנית, לא נערכה בדיקה נוספת של הישגי התלמידים לאחר שחלף פרק זמן ממושך מתום ההתערבות. במחקרים דוגמת זה של כץ ורימון (2004) נמצא כי חלק מההשפעות של תוכניות התערבות ניכרות רק לאחר תקופה ממושכת. כיוון שלא נערכה בדיקה נוספת של ההבדלים בין הקבוצות, ובעיקר בין קבוצות הניסוי, אי-אפשר לאמוד את ההשפעה של ההתערבות לאורך זמן. לפיכך אי-אפשר לאמוד כיאות את ההשפעה של הוספת שעת תגבור לתלמידים בכל אחת מהקבוצות. שלישית, בשעות ההתערבות לימדה מורה אחרת מזו שלימדה בשעות ההוראה הפורמלית. לפיכך הפער בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת הביקורת יכול לנבוע מהבדלים בין המורות, לאו דווקא מההתערבות שנערכה. נוסף על כך ייתכן כי הבדלים מקריים בין הכיתות, כמו למשל התקבוצות של תלמידים טובים הגורמת לשיפור האווירה הלימודית בכיתה, השפיעו על תוצאות המחקר.

עם זאת, המחקר הנוכחי עשוי לייצג בצורה טובה את המתרחש בשדה. התלמידים שהשתתפו במחקר שובצו אקראית בתחילת כיתה ז' לאחת מתוך עשר כיתות. לאחר מבדקים שנערכו

במהלך חצי השנה הראשונה שלהם בכיתה ז', הם סווגו לשלוש רמות לימוד באנגלית. החלוקה לרמות הלימוד הייתה שיטתית ונערכה לפי הישגי התלמידים והערכת המורה. לאחר הסיווג לרמות לימוד, ובהתבסס על החלטה בית ספרית ליצור קבוצות של תלמידים מכמה כיתות אשר ילמדו ביחד אנגלית, נוצרו בכל אחת מרמות הלימוד ארבע קבוצות של תלמידים שנבחרו אקראית. חלוקה אקראית בעת השיבוץ לכיתות האם ובעת השיבוץ להקבצה ללימוד אנגלית מחזקת את התקפות הפנימית של המחקר. חלוקת התלמידים לקבוצות לפי רמת ההישגים שיפרה את ייצוגיות הדגימה במחקר הנוכחי, שכן היא הבטיחה ייצוג נאות של תלמידים מכל רמות הלימוד באנגלית בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת.

לסיכום, חשיבות המחקר הנוכחי היא בהגברת המודעות של קובעי המדיניות לצורך בהקצאת שעות מיטבית לכל תלמיד בהתאם לרמתו. מחקר זה גם מדגיש את הצורך בשימוש נכון בשעות הסל שכל בית ספר מקבל, שימוש שיאפשר לקדם את הישגי כלל התלמידים בכל הרמות. לפי ממצאי המחקר, השיפור בקרב תלמידים שרמת הישגיהם בינונית היה הגבוה ביותר מבין התלמידים לאחר תוספת של שעת הוראה שבועית אחת בלבד. ייתכן כי הקצאת שעות הוראה נוספות במערכת החינוך לתלמידים ברמת הישגים זו, תהיה הדרך היעילה ביותר לשיפור הישגיהם.

מקורות

- אדי-רקת, א', בירן, ה' ופרידמן-גולדברג, ש' (2011). חטיבות ביניים: מאפיינים ואתגרים. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.
- דוח ועדת דוברת (2005). התוכנית הלאומית לחינוך: המלצות כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. ירושלים.
- דוח מבקר המדינה (2013). לימוד המקצועות ההומניים בבתי הספר שבפיקוח הממלכתי. בתוך דוח שנתי 63 לשנת 2012 ולחשבונות שנת הכספים 2011 (עמ' 1037-1055). ירושלים: משרד מבקר המדינה.
- המינהל הפדגוגי (2012). מארזי תכנון, ניהול והיערכות לשנה"ל תשע"ג למנהלי המחוזות, לסגל המפקחים במחוזות ובמטה, למנהלי מוסדות החינוך ולגננות. ירושלים: משרד החינוך.
- המינהל הפדגוגי (2013). תקן השעות בחטיבות הביניים בשנת הלימודים התשע"ד בחינוך הרגיל. ירושלים: משרד החינוך.
- הרשות הארצית למדידה והערכה וחינוך [ראמ"ה] (2012). מיצ"ב: מבחן באנגלית לכיתה ח', נוסח ב'. ירושלים: משרד החינוך וראמ"ה.
- ואן גלדר, א' (2002). תקציר דוח בקרת התקן בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים לשנת הלימודים תשס"א. ירושלים: הכנסת, מרכז מחקר ומידע.
- וורגן, י' (2010). ניצול שעות הוראה במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- זוסמן, נ', כץ, י', רומנוב, ד' ורימון, ע' (2005). יעילות הקצאת משאבים לתלמידי תיכון בנתיב הטכנולוגי לעומת העיוני במונחי הישגים לימודיים. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית; בנק ישראל; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

- חוזר מנכ"ל תשס"ט/ט/8(א). 3.1-36 תכנית היסוד (הליבה) לחטיבות הביניים בחינוך העל-יסודי. ז' בניסן תשס"ט, 1 באפריל 2009. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2009-8a-3-1-36.htm>
- כץ, י' ורימון, ע' (2004). פיתוח חשיבה כמותית לקראת תכנית לימודים ספיראלית. *עלה*, 32, 34-25.
- רימון, ע' ורומנוב, ד' (2009). הערכת תרומתו של יום חינוך ארוך להישגים הלימודיים. *הרבעון לכלכלה*, 56(2), 189-214.
- רש, נ', ענבר, ד', ניר, א' והרמן-אלמוזנינו, נ' (2008). *חטיבות הביניים בישראל: בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים - מסגרת לניתוח כיווני הכרעה*. ירושלים: מכון ון ליר.
- Baker, D. P., Fabrega, R., Galindo, C., & Mishook, J. (2004). Instructional time and national achievement: Cross-national evidence. *Prospects*, 34(3), 311-334.
- Dale, P. S., Harlaar, N., & Plomin, R. (2012). Nature and nurture in school-based second language achievement. *Language Learning*, 62(s2), 28-48.
- Farbman, D., & Kaplan, C. (2005). *Time for a change: The promise of extended-time schools for promoting student achievement*. Research Report. Boston, MA: Massachusetts 2020.
- Lavy, V., & Schlosser, A. (2005). Targeted remedial education for under-performing teenagers: Costs and benefits. *Journal of Labor Economics*, 23(4), 839-874.
- Martens, B. K., Eckert, T. L., Begeny, J. C., Lewandowski, L. J., DiGennaro, F. D., Montarello, S. A., Arbolino, L. A., Reed, D. D., & Fiese, B. H. (2007). Effects of a fluency-building program on the reading performance of low-achieving second and third grade students. *Journal of Behavioral Education*, 16(1), 39-54.
- Mooij, T., & Driessen, G. (2008). Differential ability and attainment in language and arithmetic of Dutch primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 491-506.
- Nomi, T. (2012). The unintended consequences of an algebra-for-all policy on high-skill students: Effects on instructional organization and students' academic outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 489-505.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2011). *Quality time for students: Learning in and out of school*. Paris: OECD.
- Short, D. J., Fidelman, C. G., & Louguit, M. (2012). Developing academic language in English language learners through sheltered instruction. *TESOL Quarterly*, 46(2), 334-361.

”גגנת זה לא מה שחשבתי”: תפיסת תפקיד הגגנת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גגנות

רינת כספי, אורית הוד-שמור, עדנה אור

תקציר

תפיסתם של מורים את תפקידם המקצועי נחקרה בהרחבה לנוכח השלכותיה על טיב עבודתם במהלך שנות פעילותם. לעומת זאת רק מחקרים מועטים עסקו בתפיסתן של גגנות את תפקידן, ובפרט בתפיסתן של אלו הנמצאות בשלב הראשוני של הכשרתן המקצועית לתפקיד זה. מחקר זה בדק את תפיסת תפקידה של הגגנת בקרב 133 סטודנטיות בראשית תהליך הכשרתן. בתחילת שנת הלימודים הראשונה ובסופה התבקשו המשתתפות לציין מטפורה המייצגת את תפקיד הגגנת ולהסביר את בחירתן במטפורה זו. מניתוח ההסברים למטפורות עלה כי רוב הסטודנטיות ציינו את יכולתה של הגגנת להעניק תמיכה רגשית לילד. עוד נמצא כי תפיסת המשתתפות את תפקיד הגגנת הייתה דינמית: בסיום שנת הלימודים הראשונה נטו הסטודנטיות לשנות את תפיסתן ולציין מאפיינים מקצועיים נוספים של תפקיד הגגנת. הראיונות אשר נערכו בסוף השנה סייעו להבין טוב יותר את השינוי בתפיסת הסטודנטיות ואת הגורמים שהובילו לשינוי זה. המלצות המחקר עוסקות בהיבט היישומי של הכשרת סטודנטיות, ובפרט באפשרות להשתמש בהסברים של הסטודנטיות למטפורות ככלי שיאפשר להבין את התהליך הפנימי של גיבוש תפיסת התפקיד. הבנה כזו מאפשרת ליצור דיאלוג עשיר בין המדריכות הפדגוגיות לבין הסטודנטיות.

מילות מפתח: הכשרה להוראה בגיל הרך, התפתחות מקצועית, תפיסת תפקיד הגגנת.

מבוא

תרומתן של המסגרות החינוכיות להתפתחות הפרט התפתחותם של ילדים בכל התחומים - הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי - תלויה במידה לא מבוטלת בצוות החינוכי אשר מלווה אותם במהלך השנים. הצוות החינוכי משפיע על רווחתם הנפשית של התלמידים ועל הערכתם העצמית, כמו גם על דרך ההערכה והשיפוט של אחרים (עמיתים לספסל הלימודים, מורים וכן הלאה) את כישורי התלמידים (Pretzlik, Olsson, Nabuco, & Cruz, 2003). יחסים חיוביים עם הצוות החינוכי במהלך כל השנים, החל בגן הילדים וכלה בבית הספר התיכון, הם גורם המשפיע על תחושת הביטחון של התלמידים (Nakai & Shoji, 2009) ואף קובע את רמת ההישגים האקדמיים שלהם (Yildirim, Acar, Bull, & Sevinc, 2008). בשנותיו הראשונות של הילד יש לגן הילדים תפקיד מרכזי בבניית אבני היסוד בכל

תחומי ההתפתחות. לגננת יש תפקיד מכריע בשלב זה, והתנהלותה משפיעה במידה רבה על התפתחותו של הילד בשלבים מאוחרים יותר בחייו (Lee & Bierman, 2015; NAEYC, 2009; Sevimli-Celik, Kirazci, & Ince, 2011; Vandell, Burchinal, & Pierce, 2016).

תפקיד הגננת

עניינו של המושג "תפקיד" הוא ההתנהגויות אשר מצפים מאדם לבצע במצבים מוגדרים שהוא הוכשר לפעול בהם (ביטמן ובייט-מרום, 1992; קרסין, 2010). ספרות המחקר מרבה לעסוק בתפקידי המורה, אולם רק במחקרים מעטים נדונים תפקידי הגננת; לפיכך חלק מהבנת תפקידי הגננת מתבסס על ממצאים רלוונטיים של מחקרים על אודות תפקידי המורה. הדבר אפשרי כיוון שתפקידי הגננת ותפקידי המורה מתבססים על מטרות חינוכיות זהות. מטרות אלו מוגדרות בתיקון לחוק החינוך הממלכתי (חוזר מנכ"ל תשס"א/2(א), 2000), חוק אשר עוסק בכלל מסגרות החינוך לילדים ולבני נוער בישראל - החל בגן הילדים וכלה בבית הספר התיכון. כל אחת משתי הגישות העיקריות בנושא של תפיסת תפקידי המורה מדגישה היבט אחר של התפקיד. גישה אחת מתמקדת בהקניית ידע ובטיפול ההישגים הלימודיים, ואילו הגישה האחרת מדגישה את ה"חינוך לערכים" (דרום, 1989; לם, 2002; לרון ושקדי, 2006). חסידי הגישה של "חינוך לערכים" מתמקדים בהיבטים ערכיים-חינוכיים, בחיזוק הדימוי העצמי של התלמיד ובפיתוח אישיותו (Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester, & Asscher, 2001; Good & Weinstein, 1986). אחרים, הגננת ממלאת בגן הילדים (Pickett, Likins, & Wallace, 2003). לפעולות הגננת יש השלכות מרחיקות לכת על הילדים הצעירים אשר משתלבים לראשונה במסגרת חינוכית פורמלית (Pickett et al., 2003; Vandell et al., 2016). תפקודה משמעותי ביותר להתפתחות כישורים קוגניטיביים (Lee & Bierman, 2015) ולבניית חוסן נפשי בקרב ילדי הגן (Fisher, Reynolds, & Sheehan, 2016). במחקרים נמצא כי טיב הקשר עם הגננת משפיע על מידת ההצלחה של הילד להשתלב במסגרות חינוכיות מגיל הגן עד כיתה ח' לפחות (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012; Sabol & Pianta, 2012). על הגננת להקנות לילדים מיומנויות המאפשרות להסתגל למסגרות חינוכיות: ויסות של הפעילות, דרכי תקשורת עם קבוצת הילדים, מיומנויות לימודיות ויכולת להתמודד רגשית עם קשיים (Williford, 2013; Maier, Downer, Pianta, & Howes, 2013). הגננת היא מנהלת ומנהיגה חינוכית. על מנת שתצליח לבצע ביעילות את תפקידיה החינוכיים, הערכיים והפדגוגיים, היא נדרשת לעסוק בנושאים ניהוליים ואדמיניסטרטיביים של תפקידיה כוללים תכנון ויישום של תוכניות חינוכיות, ניהול אדמיניסטרטיבי של הגן, שמירה על קשר קבוע עם גורמים בקהילה, תיאום כניסתם של גופים מקצועיים לגן (ביגר, 2003), ניהול הצוות החינוכי בגן וחלוקת תפקידים בין אנשי הצוות (ביגר, 2003; הוד-שמר, צימרמן וורטהיים, 2019; יוגב, רוזנטל וכספי, בדפוס; פריש, 2012). בהתאם לכך עליה ליצור תנאים שיאפשרו אקלים מיטבי ועבודת צוות יעילה בגן (Straus, 2014).

קיים קשר הדוק בין המשקל הנכבד של מורים וגננות בשיפור רווחתם הרגשית והישגיהם הלימודיים של ילדים לבין תפיסת התפקיד שפיתח עובד ההוראה. תפיסת תפקיד זו קובעת את דרכי הפעולה ואת אופן ההתנהגות של המורה והגננת (Ben-Peretz, Mendelson, & Kron, 2003; Tannehill & MacPhail, 2014).

תפיסת תפקיד ההוראה

תפיסת תפקיד כוללת את ההתנהגות, העמדות והציפיות של האדם מהמקצוע שהוא עוסק בו. תפיסה זו היא דינמית ומתגבשת הן במהלך שנות ההכשרה הן במהלך העבודה. תפיסת תפקיד ההוראה נובעת מאמונותיו ומתפיסתו של המורה את ההוראה ואת תלמידיו (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008). כך למשל יש מורים התופסים את ההוראה כמקצוע של מנהיגים. תפיסה כזו מעצבת במידה רבה את דרכי התנהגותו של המורה, שכן מורים התופסים את עצמם כמנהיגים מייחסים חשיבות רבה לקשר שלהם עם הלומדים. בהתאם לכך הם נוטים להשקיע משאבים רבים ביצירת סביבת למידה אשר "תתחשב" בצורכי הלומד ובתחומי העניין שלו (Yildirim et al., 2008).

במחקרה על אודות המורה הראוי עסקה לוי-פלדמן (2010) במורכבות של תפקיד ההוראה. היא הדגישה את הצורך בכך שבתפקיד המורה הראוי ייכללו שישה רכיבים מרכזיים: ידע ובקיאיות בעולם התוכן, מיומנות אקדמית התואמת את עולם התוכן, מיומנויות פדגוגיות כלליות הדרושות לניהול כיתה, יכולת להתאים את הפדגוגיה לצרכים ייחודיים של התלמידים, פיתוח הידע המקצועי ושיתוף פעולה עם גורמים מערכתיים. גרינספלד ואלקד-להמן (2008) מציגות מודל דינמי המתאר את יכולתה של למידה לשנות את תפיסת המורה. במודל הדינמי מתוארת האינטראקציה בין התפיסה של המורה את עצמו (כמורה) לבין התפיסה החינוכית שלו. לפי המודל הזה, כל העת המורה מפרש לעצמו את מעשיו, את אמונותיו ואת ההקשר שהוא פועל בו. תפיסת התפקיד הראשונית של המורה משתנה בשל תהליכי למידה, ואלה גורמים להגדרה מחדש של תפיסת התפקיד ולשינוי מתמיד שלה. למעשה, כל העת יש "סבבים" של שינוי בתפיסת תפקיד ההוראה; תפיסת התפקיד הדינמית מתבססת על ידע קודם, על מוטיבציה ועל התנסויות קודמות. גרינספלד ואלקד-להמן (שם) מבחינות בין שינוי קל, כזה הנובע בעיקר מתרגול ומהתמחות בהוראה ואשר אינו גורם לשינוי בתפיסת התפקיד, לבין שינוי עמוק ביותר המתבטא בהגדרה חדשה של תפקיד ההוראה. זילברשטיין (2005) מתאר שלבים בהתפתחות תפיסת התפקיד המקצועית של סטודנטים להוראה, וגם הוא טוען כי הלמידה העיונית וההתנסותית מביאה לשינוי בתפיסת הזהות המקצועית של הסטודנטים להוראה. התפיסה החדשה הזו היא תוצאה ישירה של התנסות ולמידה, והיא תמשיך להתפתח במהלך העבודה בשדה ועם הניסיון בהוראה. אף שהמודל של גרינספלד ואלקד-להמן (2008) עוסק במורים, אנו מניחות כי בקרב הסטודנטיות במסלול להכשרת גננות התהליך דומה.

תפיסת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטים להוראה

במחקרים שניסו לחשוף באמצעות שאלונים את התפיסות הבסיסיות של סטודנטים באשר למאפיינים של "מורה טוב", נמצא כי סטודנטים להוראה סברו כי מורה טוב מתאפיין בכישורים קוגניטיביים המאפשרים לו להיות בקי בחומר שהוא מלמד ולהיות מסוגל להסביר אותו (ארנון ובר-זוהר, 2002). במחקר שבחן את תפיסתם של סטודנטים להוראה, מחציתם עם ליקויי למידה (אבישר, 2005), ציינו הסטודנטים כי אחד התפקידים המרכזיים של המורה הוא להיות מודע לשונות בין התלמידים ולגלות כלפיהם רגישות. במחקר נוסף (ברנר, זלקוביץ וטוקר, 2002) אשר בחן כיצד תופסים סטודנטים להוראה בשנה הראשונה ללימודיהם את תפקיד המורה, דיווחו הסטודנטים כי הרכיב החשוב ביותר בתפקודו של המורה המשמעותי הוא הרכיב האנושי. בהקשר הזה הסטודנטים כללו בתיאור המורה את התכונות האלה: קשר אישי עם התלמיד, יחסי אנוש, חום ואוזן קשבת. הרכיב השני בחשיבותו הוא הרכיב הפרקטי - אופן העברת הידע. יש לציין כי רכיב הידע התוכני לא תואר כמאפיין מהותי בתפקודו של המורה.

תוצאות דומות נמצאו גם במחקרים שהסתייעו במטפורות כדי לבחון תפיסות של סטודנטים להוראה את תפקידם המקצועי. במחקרים אלה נמצא כי סטודנטים להוראה הנמצאים בשלב ההכשרה תופסים כישורים קוגניטיביים, כמו למשל העברת ידע בצורה טובה ומאורגנת, כגורמים המרכזיים בתפקודם של מורים (צימט ודן, 2006; Saban, 2016; Hamilton, 2016; Kocbeker, & Saban, 2007). מטפורות שימשו גם לבחינת תפיסת התפקיד המקצועית של גננות. נמצא כי המטפורה המקובלת לתפקיד הגננת שונה מהמטפורה המקובלת לתפקיד המורה, והיא מתאפיינת בהדגשת היבטים רגשיים של המקצוע (כמו למשל הבעת אהבה) (Elaldi & Yerliyurt, 2016).

מחקרים מעטים בארץ ובעולם בחנו באמצעות שימוש במטפורות את התפתחות תפיסת התפקיד של גננות מהשלב של היותן סטודנטיות להוראה. ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בניסיון לבחון את התפתחות תפיסת התפקיד של סטודנטיות להוראה ילדים בגיל הרך (המסלול להכשרת גננות) בשנה הראשונה ללימודיהן ואת הגורמים המסייעים להתפתחות זו. כיוון שגיבוש תפיסת תפקיד של גננת הוא תהליך מורכב אשר מתעצב עם הזמן ומתבסס על למידה עיונית והתנסות מקצועית, במחקר הזה נבחנה תפיסת התפקיד של המשתתפות בשני מועדים: בתחילת השנה הראשונה ללימודיהן במסלול להכשרת גננות ובסופה של שנה זו.

שאלות המחקר

1. מה מאפיין את תפיסת התפקיד של סטודנטיות להוראה בגיל הרך בתחילת השנה הראשונה ללימודיהן?
2. מה מאפיין את תפיסת התפקיד שלהן לאחר כשנה של לימודים, והאם ניכר תהליך של שינוי בתפיסת התפקיד?

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו סטודנטיות להוראת ילדים בגיל הרך בשנה הראשונה ללימודיהן. המשתתפות היו מתשע מכללות לחינוך בארץ, וראשי המסלולים להכשרת גננות במכללות האלו אישרו את ההשתתפות של הסטודנטיות במחקר. הסטודנטיות מילאו את שאלוני המחקר בחודש הראשון ללימודיהן במכללה ובתום שנת הלימודים הראשונה. בחירת המשתתפות הייתה בשיטת האשכולות: בכל מכללה אשר ראשיה הסכימו להשתתף במחקר, נאספו נתונים על אודות כלל הסטודנטיות במסלול להוראת ילדים בגיל הרך. 287 סטודנטיות החלו להשתתף במחקר, ומתוכן 133 מילאו את השאלונים בתחילת השנה ובסופה (רק סטודנטיות שמילאו את שני השאלונים נכללו במדגם הסופי). 88.7% מהמשתתפות היו ילידות הארץ, וגילן הממוצע היה 24.06 (SD=3.43). 82.7% מהן היו רווקות, 12.8% מהן (17 משתתפות) היו אימהות לילדים (1.94 ילדים בממוצע, SD=0.83). 28.6% מהמשתתפות היו בעלות ניסיון קודם בחינוך.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני כלי מחקר: שאלונים וראיונות עומק. בחלק הראשון של השאלון התבקשו המשתתפות למלא פרטים דמוגרפיים, ובחלק השני הן התבקשו להציג מטפורה המבטאת בצורה הטובה ביותר את תפיסתן האישית באשר לתפקיד הגננת. הסטודנטיות התבקשו להשלים את המשפט: "הגננת היא כמו... משום ש...". למשפט הזה צורפה ההנחיה הזאת: "כתבי מהי המטפורה או האסוציאציה המיידית שעולה במחשבתך לגבי גננת בגן ילדים, והסבירי מדוע". כל משתתפת במחקר ציינה מטפורה והסבירה את בחירתה (בתחילת השנה ובסופה).

המטפורה ככלי מחקר

המטפורה מאפשרת לתאר חוויה באמצעות טרמינולוגיה של חוויה אחרת (Moser, 2000). באמצעות תיאור זה אפשר לקשר תופעה מורכבת ואף מופשטת לאובייקט מוחשי. השימוש במטפורה במחקרים העוסקים ב"עצמי" (self) מאפשר "גישה" למודלים מנטליים אשר מעצבים את ההבנה של אדם את עצמו, ואלה מאפשרים לאדם לבחון את עולמו הפנימי.

אם בעבר חקר המטפורה נעשה בעיקר בתחומי הספרות והשירה, הרי בשלושים השנים האחרונות הוא התרחב לתחום החשיבה האנושית. אחד הגורמים העיקריים לכך היה תאוריית המטפורה המושגית (קונספטואלית). לפי תאוריה זו, המטפורות מצויות במוחנו במבנים קוגניטיביים, ואלה מאפשרים לנו להשתמש במושג מתחום מוכר אחד בתחום מורכב אחר (קופפרברג, 2016). ההנחה המקובלת היא שהבחירה במטפורה אינה שרירותית, אלא משקפת את תפיסת עולמו של האדם ואת מחשבותיו (Elaldi & Yerliyurt, 2016; Hamilton, 2016; Saban et al., 2007).

קיימות כמה גישות בנושא השימוש במטפורה ככלי מחקר: (א) לחקור את המטפורה שהמשתתפים השתמשו בה "ספונטנית" (לא ניתנה להם הנחיה ברורה ליצור מטפורה);

(ב) להנחות את המשתתפים ליצור מטפורה ולהסביר את הבחירה בה; (ג) לבקש מהמשתתפים ליצור מטפורה בלי להסביר את הבחירה. מאחר שקיימת מחלוקת לגבי היעילות של כל גישה (קופרברג, 2016), במחקר הנוכחי אימצנו את הגישה אשר מבקשת מהמשתתפים ליצור מטפורה ולהסביר את בחירתם בה (Saban et al., 2007). הנחנו כי המטפורה משקפת את חשיבתה ואת עולמה הפנימי של הסטודנטית ויכולה לחשוף היבטים של תפיסת תפקידה העתידי, כפי שנמצא במחקרים רבים (פרידמן, 1994; צור, גדרון, אייזנברג וגוטוויזר, 2005; צימט ודן, 2006; צימט ושטיינר, 2001; Inbar, 2001; Hamilton, 2016; Elaldi & Yerliyurt, 2016; Saban et al., 2007).

שיטת איסוף הנתונים הזו מאפשרת לבחון בעקיפין את תפיסת התפקיד. הסבריהן של המשתתפות במחקר מאפשרים להבין את נקודת המבט שלהן ולהעצים את החוויה שהן מתארות (שלסקי ואלפרט, 2007). יתרה מזאת, השימוש בשיטה זו מאפשר לחקור מגוון רחב של סטודנטיות ממגוון מכללות.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בעיקר בשיטות של מחקר איכותני, אך כללו גם מחקר כמותי. השילוב בין ניתוח כמותי של המטפורות לניתוח איכותני שלהן מעשיר את המחקר: הוא מאפשר להבין את המורכבות של תפיסת התפקיד באמצעות זיהוי תמות מרכזיות (מחקר איכותני), ובד בבד לקבל נתונים סטטיסטיים רבים על אודות התופעה הנחקרת (מחקר כמותי) (Moser, 2000).

בשלב הראשון נבחנו כל המטפורות שצוינו במחקר: אימא, גנן, מורה לחיים, פיה טובה, רועה צאן, אשכול ענבים, אוצר, מלאך וכן הלאה (בסך הכול כ-50 מטפורות). בחינה רק של המטפורות (ללא הסבר לבחירה בהן) לא אפשרה להבין את הבחירה של הסטודנטיות וללמוד על אודות תפיסתן. לעיתים שתי סטודנטיות בחרו באותה המטפורה, אך לא בגלל אותה הסיבה. כך למשל סטודנטית אחת הסבירה כי "הגננת היא כמו אם, משום שהיא מעצבת את הכישורים של הילד", ואילו סטודנטית אחרת הסבירה כי "הגננת היא כמו אם, משום שהיא אוהבת ומגוננת על הילד".

כיוון שכוונתן המדויקת של הסטודנטיות התגלתה רק לאחר קריאת ההסבר המלא לבחירת המטפורה, ניתוח המידע התבסס על ההסברים ולא על המטפורות עצמן. ההסבר המלא של כל סטודנטית למטפורה שהיא יצרה נקרא בעיון כמה פעמים. מההסברים האלה עלו ארבעה מאפייני תפקיד בולטים:

1. **תמיכה רגשית** - ההסברים למטפורות שביטאו את המאפיין הזה התמקדו ביכולת ההכלה של הגננת והדגישו את החשיבות של גילויי חום, אהבה ויחס סבלני לילדים. סטודנטיות שההסברים למטפורות שלהן התמקדו במאפיין הרגשי של התפקיד, הרבו להשתמש במטפורה של אימהות, וציינו כי הגננת "חמה, אוהבת, סבלנית", "עוזרת לילדים, מבינה, תומכת, רוצה שיצליחו ונותנת חום ואהבה", "צריכה לתת תשומת לב מיוחדת לכל ילד וילד", "אמורה לחבק, לתת יציבות, ביטחון וכל מה שילד זקוק לו".

2. הקניית ידע - ההסברים למטפורות שביטאו את המאפיין הזה הדגישו את חשיבותה של הגגנת בהקניית ידע וכישורי למידה לילדים. בהקשר הזה הודגשה החשיבות של הקניית ידע לילדים "בפעם הראשונה". כך למשל נבחרו מטפורות דוגמת "אימא אווזה", "מעייין נובע" ו"מורה", ובהסברים להן נכתב שהגגנת "היא הדמות הראשונה ממנה לומדים הילדים דברים בפעם הראשונה", "היא המשקה את הפרחים, הילדים, בגן הפרחים שלה. משום כך היא המחנכת הראשית, מבוגרת דומיננטית המעבירה תכנים חינוכיים", "מקנה את הידע הראשוני לילדים לגבי חינוך לימודי".

3. הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים (סוציאליזציה) - ההסברים למטפורות שביטאו את המאפיין הזה הדגישו את היותה של הגגנת דמות חינוכית אשר "קובעת גבולות" ומקפידה על משמעת וסדר. סטודנטיות שהסברים למטפורות שלהן התמקדו במאפיין הזה, ראו בגגנת מורת דרך. המנחילה ערכים, מחנכת ומעצבת את יכולת הלמידה של הילדים. הן תיארו את הגגנת כדמות אשר "מנחילה ערכים לגיל הצעיר, מחנכת ומעצבת את דמותם", "מובילה את ילדי הגן לפי האידאולוגיה שלה", "מעצבת את הילד לעתיד, מקנה לו ערכים ויכולות התנהגותיות", "מקנה את הבסיס לערכים, התנהגויות חברתיות לגיל הרך, שזה הבסיס לחיים ולהמשך הדרך".

4. נוכחות פיזית (שמרטפות) - ההסברים למטפורות שביטאו את המאפיין הזה התמקדו בעצם נוכחותה של הגגנת בגן במהלך שעות היום. סטודנטיות שהסברים למטפורות שלהן התמקדו במאפיין הזה, תפסו את תפקיד הגגנת כדומה במידת מה לתפקיד השמרטף: "נמצאת עם הילדים במשך שעות היום והצוהריים", "במרבית היום הילדים נמצאים איתה - ארוחת בוקר, משחקים, שינה וכדומה", "היא מבלה לרוב יותר זמן עם הילדים מאשר ההורים". לאחר זיהוי ארבעת המאפיינים המקצועיים של תפקיד הגגנת בהסברים של הסטודנטיות למטפורות שבחרו, החל השלב של קידוד המידע. בשלב הזה תשובות הסטודנטיות נקראו שוב, ובכל שאלון הוגדרו מאפייני התפקיד שצוינו בתשובות. אם היו חילוקי דעות בין החוקרות, נערך דיון משותף ביניהן עד לגיבוש הסכמה באשר למאפיינים המרכזיים העולים מההסבר למטפורה. מהימנות המיון של ההסברים חושבה לפי מדד המהימנות בין שופטים (inter-rater reliability) (Cohen, 1960), ונמצא כי היא גבוהה למדי ($Cohen's\ kappa=.80, p<.01$).

הראיונות

על מנת להבין טוב יותר את תפיסת התפקיד של הסטודנטיות במסלול להכשרת גגנות רואיינו ארבע סטודנטיות בנות 23 ו-24. הסטודנטיות נבחרו ב"דגימה מכוונת" (purposive sampling) (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016) - שיטת דגימה המתמקדת בנבדקים שמאפיינים ספציפיים שלהם יכולים לתרום להבנת התופעה הנבחנת. אחת ממטרות המחקר הייתה להבין את הגורמים אשר תרמו לשינוי בתפיסתן של הסטודנטיות את תפקיד הגגנת, והשימוש בדגימה מכוונת אפשר לחוקרות לבחור סטודנטיות שתשובותיהן בשאלונים הצביעו על שינוי בתפיסת תפקידן (בין תחילת השנה לבין סופה). כדי להבין את הגורמים לשינוי נערכו עם אותן

הסטודנטיות ראינות עומק. כל סטודנטית רואינה במכללה שבה למדה. הריאיון המובנה נערך בחדר שקט וארך כעשרים דקות. כל הראיונות הוקלטו (בהסכמתן של המרואיינות), ולאחר מכן תומללו. הסטודנטיות התבקשו לתאר את תפיסתן באשר לתפקידיה של הגננת; להגדיר את הגורמים המרכזיים אשר יסייעו להן לגבש את תפיסת תפקיד הגננת, ולציין מי מהגורמים הוא המשמעותי ביותר; לענות אם השיעורים התאורטיים במכללה לחינוך סייעו להן להבין טוב יותר את תפקידי הגננת (ואם כן, לציין את השיעורים העיקריים שתרמו להבנת מהות התפקיד); לענות אם ההכשרה המעשית השפיעה על תפיסת תפקיד הגננת (ואם כן, לציין את הגורם בהכשרה אשר השפיע במידה הרבה ביותר); לציין אם יש גורם נוסף, כזה שאינו קשור בהכרח ללימודים התאורטיים או להתנסות בגן, אשר השפיע על תפיסת תפקיד הגננת (ואם כן, מהו); ולענות אם התפיסה המקצועית שלהן הייתה קבועה במהלך השנה, או שמא חל בה שינוי (ואם חל שינוי בתפיסת התפקיד, לציין את הגורם שהוביל לשינוי).

ניתוח הראיונות התבסס על חלוקה לקטגוריות. תחילה נותח כל ריאיון בנפרד כדי לאתר בו אמירות אשר רלוונטיות למחקר הנוכחי. בשלב הבא כל ריאיון נקרא שוב כדי לנסות לזהות בו את ההיבטים המרכזיים שצוינו ברוב הראיונות. קריאות נוספות של הראיונות נערכו כדי לזהות את האמירות המתאימות לכל היבט ולהשוות בין כלל האמירות בראיונות. על מנת לחזק את המהימנות של ייחוס האמירות להיבטים, כל חוקרת קראה בנפרד את הראיונות וייחסה את האמירות המתאימות לכל היבט. לאחר מכן נערך דיון משותף, והחוקרות הגדירו יחדיו את האמירות המתאימות לכל היבט.

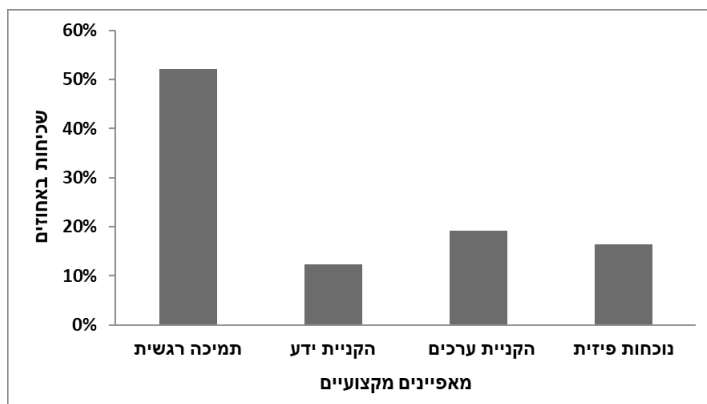
ממצאים

מטרת המחקר הראשונה הייתה לבחון את מאפייני תפיסת התפקיד של סטודנטיות להוראה בגיל הרך בתחילת השנה הראשונה ללימודיהן. נמצא כי בתחילת השנה יותר ממחצית מהסטודנטיות (כ-55%) ציינו מאפיין אחד בלבד מתוך ארבעת המאפיינים המרכזיים של תפקיד הגננת שזוהו במחקר: תמיכה רגשית, הקניית ידע, הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים (סוציאליזציה) ונוכחות פיזית (שמרטפות). בהמשך הסעיף הזה נבחנות בנפרד תפיסותיהן של סטודנטיות אלו ותפיסותיהן של סטודנטיות שבתחילת השנה ציינו שני מאפיינים מרכזיים לפחות של תפקיד הגננת.

מטרת המחקר השנייה הייתה לבחון אם במהלך השנה חל שינוי בתפיסת התפקיד של הסטודנטיות. במבחן "חי בריבוע" (χ^2) לכלל המדגם לא נמצאה תלות בין התפיסה המקצועית בתחילת השנה לבין התפיסה המקצועית בסופה ($\chi^2_{(1,115)}=2.03, ns$), כלומר חל שינוי ניכר בתפיסה מתחילת השנה ועד סופה - כמות המאפיינים של תפיסת תפקיד הגננת שציינו הסטודנטיות בסוף השנה הייתה שונה מזו שציינו בתחילת השנה.

כיוון שבתחילת השנה תפיסת תפקיד הגננת של מרבית הסטודנטיות כללה רק מאפיין מקצועי אחד, ניתוח תפיסת התפקיד מתמקד תחילה בסטודנטיות האלו. לאחר מכן מוצג ניתוח תפיסת התפקיד של הסטודנטיות שבתחילת השנה ציינו שני מאפיינים לפחות של התפקיד.

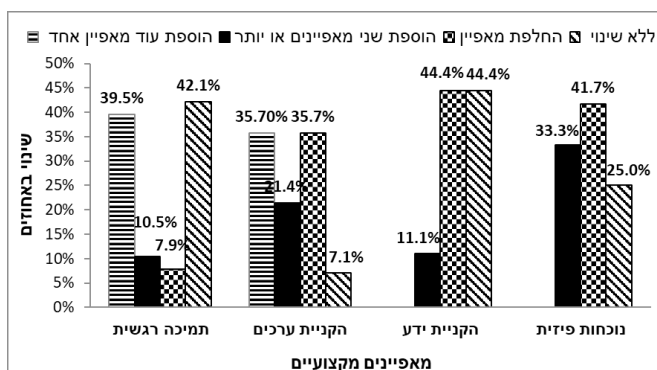
תפיסת התפקיד של סטודנטיות שבתחילת השנה ציינו מאפיין מקצועי אחד בתרשים 1 מוצגת השכיחות באחוזים של ארבעת המאפיינים המרכזיים שציינו הסטודנטיות בתחילת השנה.



תרשים 1: התפלגות המאפיינים המקצועיים בקרב סטודנטיות שבתחילת השנה ציינו מאפיין מקצועי אחד

מהתרשים שלעיל עולה כי תמיכה רגשית הייתה המאפיין השכיח ביותר שציינו הסטודנטיות בתחילת לימודיהן. במילים אחרות, הענקת חום ואהבה לילד נתפסה בקרב סטודנטיות מתחילות כרכיב הדומיננטי ביותר של תפקיד הגגנת. השכיחות של שאר המאפיינים המקצועיים - הקניית ידע, הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים, נוכחות פיזית - לא הייתה גבוהה, והתפלגותם הייתה דומה.

על מנת לבחון את השינוי שחל בתפיסת התפקיד של סטודנטיות אלה, נבדקו התנודות שחלו בתפיסתן בין תחילת השנה לסופה (תרשים 2).



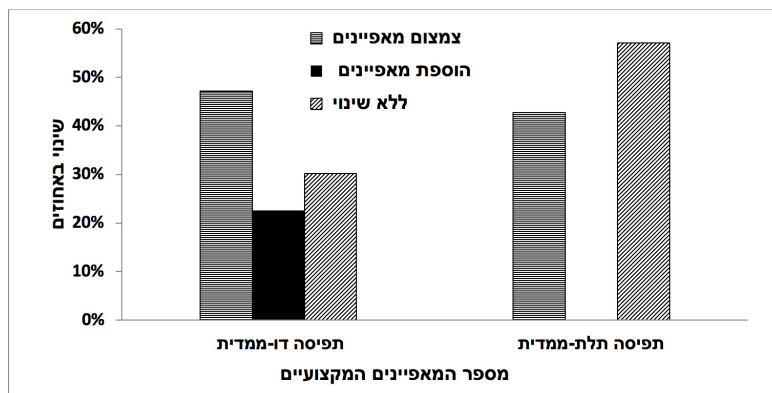
תרשים 2: התנודות (באחוזים) בין תחילת השנה לסופה בתפיסת הסטודנטיות את המאפיינים המקצועיים של תפקיד הגגנת

מבדיקת השינוי אשר חל בתפיסת תפקיד הגננת בקרב הסטודנטיות שבתחילת השנה ציינו מאפיין מקצועי אחד, עולים כמה ממצאים:

- **סטודנטיות שצינו את המאפיין "תמיכה רגשית"** - 15 מתוך 38 הסטודנטיות האלו (39.5%) ציינו מאפיין מקצועי נוסף בסוף השנה (מחציתן הוסיפו את המאפיין "הקניית ערכים" ומחציתן את המאפיין "הקניית ידע"). תפיסתן המקצועית הפכה דו-ממדית, כלומר כללה שני מאפיינים: תמיכה רגשית ומאפיין נוסף. ארבע מתוך 38 הסטודנטיות (10.5%) ציינו בסוף השנה שני מאפיינים מקצועיים נוספים, כלומר תפיסתן המקצועית הפכה תלת-ממדית וכללה שלושה מאפיינים: תמיכה רגשית, הקניית ידע והקניית ערכים. שלוש מתוך 38 הסטודנטיות (7.9%) החליפו בסוף השנה את המאפיין "תמיכה רגשית" במאפיין אחר - סטודנטית אחת ציינה במקומו את המאפיין "הקניית ידע", ושתי סטודנטיות ציינו במקומו את המאפיין "נוכחות פיזית". 16 סטודנטיות לא שינו את תפיסתן, וגם בסוף השנה ציינו רק את המאפיין "תמיכה רגשית".
 - **סטודנטיות שצינו את המאפיין "הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים"** - בקרב האוכלוסייה הזו ניכרו שינויים רבים במהלך השנה. חמש מתוך 14 הסטודנטיות האלו (35.7%) החליפו בסוף השנה את המאפיין המקצועי שבחרו במאפיין אחר (ארבע במאפיין "תמיכה רגשית" ואחת במאפיין "הקניית ידע"), ושמונה סטודנטיות (57.1%) הרחיבו את תפיסתן וגיבשו תפיסה מקצועית דו-ממדית או תלת-ממדית. סטודנטית אחת בלבד לא שינתה את תפיסתה מתחילת השנה.
 - **סטודנטיות שצינו את המאפיין "נוכחות פיזית"** - חמש מ-12 הסטודנטיות האלו (41.7%) החליפו בסוף השנה את המאפיין המקצועי שבחרו במאפיין "תמיכה רגשית", ארבע סטודנטיות (33.3%) גיבשו תפיסה מקצועית תלת-ממדית (תפיסת תפקיד הגננת שלהן התרחבה וכללה את המאפיינים "תמיכה רגשית", "הקניית ידע" ו"הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים"), ורק שלוש מהסטודנטיות (25%) לא שינו את תפיסתן מתחילת השנה.
 - **סטודנטיות שצינו את המאפיין "הקניית ידע"** - בקרב האוכלוסייה הזו לא ניכרו שינויים רבים במהלך השנה. רק אחת מתוך תשע הסטודנטיות האלו הרחיבה את תפיסתה המקצועית וציינה בתום שנת הלימודים שלושה מאפיינים מקצועיים. ארבע סטודנטיות החליפו את המאפיין "הקניית ידע" במאפיין "תמיכה רגשית", וארבע סטודנטיות לא שינו את תפיסתן מתחילת השנה (תפיסת הקניית הידע כתפקידה העיקרי של הגננת).
- ככלל נמצא אפוא שבקרב רוב הסטודנטיות אשר התפיסה הראשונית שלהן את תפקיד הגננת התמקדה בהקניית ערכים, בהקניית ידע או בנוכחות הפיזית של הגננת, תפיסה זו הוחלפה במהלך שנת הלימודים הראשונה בהתמקדות במאפיין "תמיכה רגשית". מתוך סך כל הסטודנטיות שצינו בתחילת השנה את המאפיין "הקניית ידע" ואשר שינו את תפיסתן במהלך השנה, ארבע סטודנטיות (44.4%) החליפו את המאפיין שבחרו במאפיין "תמיכה רגשית". גם חמש הסטודנטיות (41.7%) שאפינו את תפקיד הגננת בנוכחות פיזית שלה בגן ואשר שינו

את תפיסתן במהלך השנה, ציינו בסוף השנה את המאפיין "תמיכה רגשית". אשר לסטודנטיות שתפיסתן הראשונית התמקדה בהקניית ערכים ואשר שינו את תפיסתן במהלך השנה, הרי מרביתן (80%) ציינו בסוף השנה את המאפיין "תמיכה רגשית".

תפיסת התפקיד של סטודנטיות שבתחילת השנה ציינו שני מאפיינים מקצועיים לפחות השלב השני בנייתו הנתונים התמקד בסטודנטיות שבתחילת השנה ציינו יותר ממאפיין מקצועי אחד של תפקיד הגננת, כלומר תפיסתן המקצועית הייתה דו-ממדית (53 סטודנטיות) או תלת-ממדית (שבע סטודנטיות). בתרשים 3 שלהלן מוצגים השינויים שחלו בתפיסתן של הסטודנטיות האלו את תפקיד הגננת בין תחילת השנה הראשונה לסוף אותה השנה.



תרשים 3: השינוי (באחוזים) בתפיסת הסטודנטיות שכבר בתחילת השנה ציינו כמה מאפיינים מקצועיים של תפקיד הגננת

מתוך 53 סטודנטיות שתפיסתן בתחילת השנה את תפקיד הגננת הייתה דו-ממדית, 16 סטודנטיות (30.2%) לא שינו את תפיסתן, 25 סטודנטיות (47.2%) צמצמו אותה וציינו מאפיין מקצועי אחד בלבד (15 מהן את המאפיין "תמיכה רגשית", ארבע מהן את המאפיין "הקניית ידע", שלוש מהן את המאפיין "הקניית ערכים" ושלוש מהן את המאפיין "נוכחות פיזית"), ו-12 סטודנטיות (22.6%) הרחיבו את תפיסתן המקצועית לתלת-ממדית (בסוף השנה הן ציינו שלושת מאפיינים: תמיכה רגשית, הקניית ידע והקניית ערכים חברתיים ותרבותיים). מתוך שבע הסטודנטיות שתפיסתן בתחילת השנה הייתה תלת-ממדית, ארבע סטודנטיות לא שינו את תפיסתן, ושלוש סטודנטיות צמצמו אותה לתפיסה דו-ממדית (ראו תרשים 3).

ככלל נמצא אפוא כי בתחילת השנה הראשונה ללימודיהן תפיסתן של רוב הסטודנטיות את תפקיד הגננת הייתה חד-ממדית, והמאפיין המוביל שהן ציינו היה "תמיכה רגשית". בסוף שנת הלימודים יותר ממחצית מהסטודנטיות שינו את עמדתן: הן החליפו את המאפיין שציינו

במאפיין אחר או הרחיבו את מספר המאפיינים (בדרך כלל נוסף המאפיין "תמיכה רגשית", אם הוא לא צוין כבר בתחילת השנה). בקרב הסטודנטיות שבתחילת לימודיהן ציינו שניים או שלושה מאפיינים מקצועיים של תפקיד הגננת, ניכר שינוי דו-כיווני: בסוף השנה כמחצית מהן הוסיפו עוד מאפיין מקצועי, וכמחצית מהן ציינו מספר נמוך יותר של מאפיינים מקצועיים בהשוואה לתחילת השנה.

ניתוחי ראיונות העומק

בניתוח הראיונות שנערכו בסוף השנה בלטו שלושה נושאים מרכזיים: (א) הרחבת התפיסה של תפקיד הגננת; (ב) גילוי המורכבות של תפקיד הגננת וחשיבותו; (ג) עמידה על תרומת ההתנסות המעשית והקורסים לתפיסת תפקיד הגננת.

א. הרחבת התפיסה של תפקיד הגננת

אף שכל ארבע המראיונות ציינו מאפיינים רבים של תפקידי הגננת הדומים למאפיינים אשר עלו מהסברי המטפורות בשאלונים, בראיונות צוינו מאפיינים נוספים של עבודת הגננת: התחשבות בצרכים האישיים של כל ילד, עבודת צוות, אינטראקציה עם ההורים ועם הרשויות וכן הלאה. הדוגמאות שלהלן מציגות כמה מהמאפיינים שעלו בראיונות.

אלונה¹ מפרטת את מגוון המאפיינים של תפקידי הגננת. באמצעות הפירוט הזה אלונה מבטאת את תפיסתה הרחבה:

גננת חייבת להיות בן אדם נורא חם, מכיל, מחבק, אוהב [...] את גם צריכה להכין דברים [...] להכיל כל ילד וילד [...] להקשיב לסייעת, להקשיב להורים, זה מלא דברים. ולהפעיל את הגן [...] את מבינה שיש את הילד עם הרמה זאת והרמה הזו, זה הטרוגני [...] ויש את הדרישות של משרד החינוך.

גם רוני מתארת את תפקידי הגננת הרבים כהכרחיים להצלחת הילדים. היא אף מציינת את החשיבות שבקיום מערכת יחסים תקינה עם כל הגורמים המעורבים בעשייה בגן:

להעניק לילדים את כל החום ואהבה, וגם את החוקים שצריך בגן [...] שתבהיר לפני גם להורים את החוקים [...] להקנות לילדים את כל מה שהיא למדה [...] לתת להם ערכים [...] לעבור איתו תהליך במשך השנה [...] צריכה להיות גם ביחסים טובים עם הסייעות שלה [...] לפעול לפי החוק [...] לשמש דוגמה הכי טובה שיש [...] צריכה לנהל את הגן בדרך הכי טובה [...] על מנת לגרום לילדים שיצליחו ויתקדמו.

דפוס דומה עולה גם מדבריה של גילי. זו מדמה את ריבוי התפקידים לחבישת כובעים רבים: "יש לגננת מיליון כובעים [...] להיות פעם חברה, פעם המורה, פעם המדריכה, פעם הכועסת [...] היא צריכה לדעת לזפזף בין כל התפקידים [...] את צריכה להתאים את עצמך לכל ילד וילד".

תיאורים אלה מדגימים את התרחבות תפיסת התפקיד בתום השנה. הם מחזקים את הממצאים שעלו מהסברי המטפורות ומפרטים את תפיסת המרואיינות באשר למאפייני תפקיד הגגנת.

ב. גילוי המורכבות של תפקיד הגגנת וחיבורו

מהראיונות עולה כי הסטודנטיות תופסות את הגגנת כדמות משמעותית ביותר בחיי הילד. כל המרואיינות ציינו כי הופתעו לגלות שהתפקיד מורכב הרבה יותר ממה שחשבו בתחילת הלימודים. דוגמה לכך מספקים דבריה של אלונה: "חשבתי לפני הלימודים שגגנת זה לא הכי קל בעולם, אבל לא חשבתי שזה כזה קשה, לא הבנתי עד כמה [...] תמיד ראיתי את זה בתור דבר נורא קל. ואז, כשאת מגיעה לגן, את אומרת לעצמך: אלוהים ישמור, איך אני יכולה לעבוד בזה [...] יש הרבה על הכתפיים, שאז לא ידעתי". מדבריה עולה הפער בין תפיסתה בתחילת שנת הלימודים הראשונה לבין תפיסתה בתום אותה שנה, פער המבטא את הבנת גודל האחריות הכרוכה בתפקיד הגגנת. רוני מדגישה את השוני בין תפיסת התפקיד הראשונית שלה, תפיסה שהתבססה על זיכרונותיה וחוויותיה בהיותה ילדה בגן, לבין תפיסתה לאחר ההתנסות המעשית: התפיסה שלי עכשיו מאוד השתנתה [...] בהתחלה כתבתי שהגגנת היא אימא, כי כך חשבתי תמיד. גם בגן שאני הייתי בתור ילדה, ראיתי איך הגגנת עטפה אותנו, נתנה לנו חום כמו אימא [...] אני רואה את זה שונה לגמרי ממה שראיתי אז [...] הגעתי עם החוויות האישיות שלי, אבל ברגע שהגעתי לגן [...] את לומדת ומתנסה בגן, אז את רואה בדיוק מה תפקיד הגגנת ורואה שזה שונה לגמרי.

גם גילי משווה בין תפיסתה לפני תחילת לימודיה במכללה לבין תפיסתה הנוכחית ומתמקדת בהבלטת החשיבות של תפקיד הגגנת:

פעם היה נראה לי שגגנת באה, נותנת לצייר, מלמדת אותם קצת על החגים וזהו, אבל זה ממש לא ככה [...] באמת חשבתי שהיא באה לשמור על קבוצת ילדים, להעביר להם קצת חומר, הרבה ציורים, הרבה זמן חצר. מה זה גגנת? זה פשוט [...] לא חשבתי שזה כל כך הרבה פרטים ועומק, לא חשבתי שיש לה תפקיד חשוב גם לילד עצמו.

מאמירות אלו עולה שלפני תחילת הלימודים תפקיד הגגנת נתפס כעבודה פשוטה מאוד ולא משמעותית כל כך. לאחר שנת הלימודים הראשונה הסטודנטיות מודעות לפער בין תפיסתן הראשונית לבין תפיסתן הנוכחית.

ג. עמידה על תרומת ההתנסות המעשית והקורסים לתפיסת תפקיד הגגנת

כל הסטודנטיות שרואיינו הדגישו את תרומתה הרבה של ההתנסות המעשית להבנת תפקיד הגגנת. כך למשל רוני טוענת ש"ההתנסות השפיעה עליי הכי הרבה. אתה יכול ללמוד ורק לשמוע, אבל כשאת מתנסה באופן מעשי, את לומדת הכי הרבה". הודיה מציינת כי "להכין מערכים ולהיחשף לעוד גגנות ולעבוד באמת במקצוע [...] זה מה שעזר לי [...] מצאתי את עצמי כמו הגגנת, ממש מחקה אותה [...] אני מרגישה שההכשרה המעשית עזרה לי להבין את תפקיד

הגגנת". בדומה לכך אלונה סבורה כי "ההתנסות הכי עזרה לי [...] כמה שאנחנו לומדים זה לא אותו דבר כמו בשטח". לפי גילי, "מה שהכי עזר לי זה לראות את הגגנת בגן". בניגוד להערכה הרבה שהפגינו המרואיינות לתרומת ההתנסות המעשית להבנת תפקיד הגגנת, הן העריכו את תרומת הקורסים כמינורית. גילי למשל סבורה ש"הקורסים נתנו לי רקע כללי [...] להבין מה עובר על הילד, מה הראש שלו חושב". רוני מזכירה מפורשות את האפשרות ליישם בגן את הנלמד בקורס: "למשל דיברנו על זה שאפשר לעשות חצר פעילה". אלונה מציינת כי בגן היא מיישמת את הנלמד בקורס בנושא אמפתיה: "זה משהו שלמדתי מהקורס 'התפתחות רגשית'". הודיה טוענת כי "דברים שלמדתי בשיעורים הייתי מיישמת ישר בגן, ולא רק לומדת סתם". דברי המרואיינות ביססו אפוא את הממצאים שעלו מניתוח ההסברים למטפורות. יתרה מזאת, הם שיפרו את ההבנה של תפיסת תפקיד הגגנת ושל הגורמים אשר משפיעים על בניית תפיסת התפקיד. במהלך שנת ההתנסות התרחבה תפיסתן של הסטודנטיות את תפקיד הגגנת, והדבר סייע להן להבין את מורכבות תפקידה.

דיון וסיכום

במחקר נבחנה תפיסת התפקיד של סטודנטיות להוראה בגיל הרך הנמצאות בתחילת דרכן המקצועית. מתוך המחקר עלו שני ממצאים מרכזיים: (א) סטודנטיות בתחילת תהליך ההכשרה נוטות לציין מאפיין מקצועי אחד של תפקיד הגגנת (בדרך כלל את התמיכה הרגשית שהגגנת מעניקה לילדים); (ב) בשנה הראשונה ללימודים תפיסת התפקיד דינמית ונוטה להשתנות. שכיחות גבוהה של מאפיין התמיכה הרגשית בקרב הסטודנטיות נמצאה גם בתום שנת הלימודים הראשונה, ולעיתים מאפיין זה החליף מאפיין מקצועי אחר (הקניית ערכים, הקניית ידע, נוכחות פיזית). הנטייה של מחנכים ושל מטפלים בילדים בגיל הרך להעניק תמיכה רגשית לילד ידועה בספרות המחקר. ייתכן כי זו נטייה טבעית: במהלך ההיסטוריה יחסן של גגנות ומטפלות לילדים בגיל הרך התאפיין בדרך כלל בגילוי יחס אימהי (McCall, 1989). קיומו של יסוד אימה-רגשי בתפיסת תפקיד הגגנת הוא יסוד איתן בהתפתחותה המקצועית (Noddings, 1998; Shin, 2015; Tappan, 1998) פדגוגית ה-caring (Shin, 2015; Tappan, 1998). פדגוגיה נודינגס (Noddings, 1984, 2013), מגדירה "דאגה" (caring) כתגובה חיובית לילד הנובעת מפעילותה של הגגנת בתחום הרגשי. נודינגס מדגישה כי הדאגה לילד והטיפול בו אינם נובעים ממכלול של התנהגויות אנושיות, אלא מאינטראקציה ממשית ופעילה בין הילד לבין הגגנת. פעולות הגגנת (הענקת חום ואהבה, השגחה, הזנה וכן הלאה) נובעות ממעקב אחר פעולותיו, תנועותיו ותגובותיו של הילד. החיבור הרגשי עם הילד מתחדש בכל אינטראקציה, והוא הגורם העיקרי אשר מוביל להתפתחות קוגניטיבית של הילד (Noddings, 1984). טאפן (Tappan, 1998) טוען כי אף שהתאוריה ההתפתחותית של ויגוצקי ידועה במאפיין הקוגניטיבי המובהק שלה, גם ויגוצקי העמיד את הרגש במרכז הפדגוגיה שלו. לדבריו, קיים דמיון בין הפדגוגיה של נודינגס (Noddings, 1984, 1985) לזו של ויגוצקי (Vygotsky, 1984).

1930/1978): שניהם רואים בהיענות הרגשית לילד תנאי ללמידה. הדאגה לשלומו ולביטחונו של הילד והחשיבות של ההיענות הרגשית לצרכיו מתבטאות אצל ויגוצקי במושג "תוכנית הלימודים הסמויה" (hidden curriculum). בתוכנית הלימודים הסמויה כלל ויגוצקי רכיבים רגשיים (כמו למשל היענות רגשית ודיאלוג מתמשך) וראה באלה את המטרות הלא-מוצהרות של הפסיכולוגיה החינוכית שלו. ויגוצקי טען כי הרכיבים הרגשיים הם תנאי לקיומה של מוטיבציה ללמוד, כמו גם הבסיס המאפשר התקדמות של הילד אל מעבר ל"אזור ההתפתחות הקרובה".

כפי שצוין לעיל, הממצא המרכזי הנוסף של המחקר הנוכחי היה הדינמיות הרבה בתפיסת התפקיד המקצועית של סטודנטיות להוראה בגיל הרך הנמצאות בתהליך ההכשרה שלהן. הסטודנטיות נטו להחליף, להרחיב או לצמצם מאפיינים בתפיסת התפקיד שהן ציינו בתחילת השנה. ייתכן כי קיים קשר בין מגמת הדינמיות הזו לבין תהליכי הלמידה התאורטיים והמעשיים, שכן תהליכים אלה גורמים להגדרה מחודשת של התפיסה המקצועית. חוקרים רבים (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008; זך, גלמור וזאב, 2005; לרון ושקדי, 2006) טוענים כי בתחילת תהליך ההכשרה לסטודנטים יש תפיסת תפקיד ראשונית, תפיסה שמקורה בחוויות עבר אישיות שלהם בגן ובבית הספר בהיותם ילדים. תפיסה ראשונית זו משתנה בתהליך אינטראקטיבי, שינוי שנובע פעמים רבות מהצורך להתמודד עם אתגרים המחייבים הגדרה חדשה של התפקיד (Tannehill & MacPhail, 2014). בדרך כלל בתחילת הדרך המקצועית קיימים רק חלק מהרכיבים של תפיסת התפקיד, ודומה כי יישום מלא של תפיסת תפקיד מקצועית אפשרי רק בשלב מתקדם יותר של ההכשרה המקצועית (לוי-פלדמן, 2010; קס, 2012). אין פלא אפוא שבמהלך השנה הורחבה תפיסת התפקיד של מרבית הסטודנטיות במחקר הנוכחי: החשיפה במהלך ההתנסות והלימודים למאפיינים הרבים של תפקידי הגגנת והציפיות השונות של הגגנות מבעלי התפקידים השונים שהן מקיימות אינטראקציה עימם (הורים, משרד החינוך וכן הלאה), מאפשרות לסטודנטיות לגבש תפיסת תפקיד שלמה ומציאותית (Vartuli & Rohs, 2009).

בקרב חלק קטן מאוד מהסטודנטיות במחקר הצטמצמו במהלך השנה מאפייני תפיסת התפקיד. הסבר אפשרי לצמצום הזה הוא תופעת "הלם המציאות" (reality shock) (Mahmood, 2013) - תחושתו של עובד ההוראה לנוכח העמידה על הפער בין ציפיותיו ממקצוע ההוראה לבין המצב בפועל. המציאות בגני הילדים מורכבת מאוד, ומורכבות זו מתבטאת בתפקוד הגגנת. דומה שנוסף על ההכרה בריבוי המשימות שלה ובכובד האחזיות המוטלת על כתפיה, קיימת הבנה כי ילדים קטנים מאוד זקוקים לעזרה מתמדת. בשנת הלימודים הראשונה חסר עדיין לסטודנטיות ידע על אודות המאפיינים ההתפתחותיים של ילדים בגיל הרך ודרכי העבודה עימם. ייתכן ש"הלם המציאות" משפיע על תפיסת התפקיד וגורם לצמצום "המשאבים המנטליים" ולהתמקדות במאפיינים העיקריים, קרי תמיכה רגשית והקניית ידע.

הראיונות נערכו לאחר שנת למידה והתנסות, והם הבליטו את השינוי שחל בתפיסת תפקיד הגגנת. אם בתחילת הלימודים הסטודנטיות תפסו את תפקיד הגגנת כפשוט וציינו את המאפיין של הענקת חום, אהבה ותמיכה רגשית, הרי לאחר כשנה חל שינוי ניכר בתפיסתן את מורכבות התפקיד (הן אף הופתעו לנוכח מורכבות זו). היא התרחבה וכללה היבטים רבים, לרבות כאלה שלא התבטאו

בהסברים למטפורות: התחשבות בצרכים האישיים של כל ילד, עבודת צוות, אינטראקציה עם ההורים ועם הרשויות. את השינוי הזה אפשר לנסות להסביר באמצעות המודל של גרינספלד ואלקד-להמן (2008), מודל המשמש להבנת שינויים בתפיסת התפקיד של מורי מורים. לפי מודל זה, תפיסת התפקיד הראשונית של המורה משתנה ומוגדרת מחדש בשל תהליכי למידה והתנסות שלו. במחקר הנוכחי הסטודנטיות שרכשו ידע בקורסים העיוניים והתנסו בעבודה מעשית בגן הילדים, הגדירו את תפיסת התפקיד בהתבסס על ההתנסויות שלהן במהלך השנה.

ממצא נוסף שעלה מהראיונות הוא שההתנסות המעשית סייעה לסטודנטיות להבין את מורכבותו של תפקיד הגננת ולהרחיב את תפיסת התפקיד שלהן. ממצא זה תואם ממצאי מחקרים נוספים המדגישים את חשיבותה ותרומתה של ההתנסות המעשית להתפתחות המקצועית (סגל-דרורי ורוסו-צימט, 2015; Smith & Choy, Wong, Goh, & Low, 2014; Lev-Ari, 2005).

לסיכום, תרומתו העיקרית של המחקר הנוכחי היא הרחבת הידע על אודות התפיסה הראשונית של תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות להוראה בגיל הרך. המחקר מספק עדויות המתארות את מאפייני תפיסת התפקיד של סטודנטיות הנמצאות בשנה הראשונה ללימודיהן במסלול להכשרת גננות. בשלב המקצועי הראשוני הזה הרכיב הרגשי הוא הדומיננטי מבין המאפיינים המקצועיים. לפי ספרות המחקר, דומיננטיות זו של הרכיב הרגשי היא בסיס מתאים ונכון לתחילת ההתפתחות המקצועית. הממצאים על אודות הדינמיות של התפיסה המקצועית מעידים על בדיקה ובחינה עצמית מחודשת של התפקיד במהלך ההכשרה (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008; זילברשטיין, 2005).

במהלך ההכשרה חשוב לעסוק במורכבות של תפקיד הגננת ולגבש תפיסה רחבה של התפקיד, תפיסה התואמת את הדרישות הקיימות וכוללת היבטים רגשיים, פדגוגיים, ניהוליים וקהילתיים (פריש, 2012). כמו כן שימוש של הסטודנטיות במטפורות ומתן הסבר לבחירת המטפורה עשויים לאפשר למדריכים הפדגוגיים להבין טוב יותר את תפיסת התפקיד של הסטודנטיות, ובהמשך גם את תהליך השינוי שהן עוברות במהלך ההכשרה. הכרת תפיסת התפקיד של הסטודנטיות מהווה כר פורה לקידום של גיבוש התפיסה המקצועית. המטפורה וההסברים לה יכולים לשמש ככלי תקשורתי בתוכנית להכשרת גננות ולאפשר דיאלוג בין הסטודנטיות למדריכים הפדגוגיים (Ben-Peretz et al., 2003). כדאי שתהליך ההכשרה המעשית של הסטודנטיות יתחיל מוקדם ככל האפשר, וזאת על מנת לאפשר להן להבין את מורכבות התפקיד. הבנה כזו עשויה לשנות תפיסות שגויות ולסייע בתהליך הגיבוש של תפיסת תפקיד מקצועית.

המחקר שפך אור על הדינמיקה שבתפיסת תפקיד הגננת. מחקרים נוספים שיבחנו את המניעים לשינוי בתפיסת התפקיד, כמו גם את הקשר בין התפיסה המקצועית לבין העבודה בפועל עם הילדים, יתרמו לקידום ולשיפור תהליך ההכשרה של גננות מתחילות.

מקורות

- אבישר, ג' (2005). מחקר גישוש - תפיסת תפקיד המורה: השוואה בין פרחי הוראה עם לקות למידה לבין פרחי הוראה ללא לקות למידה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 20(2), 5-13.
- ארנון, ר' ובר-זוהר, י' (2002). מקצוע ההוראה מנקודת ראות של תלמידים, מורים, סטודנטים להוראה והורים. בתוך ב' פרסקו וד' כפיר (עורכות), **דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי** (עמ' 11-33). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ביגר, ח' (2003). הגנת כמנהלת ומנהיגה חינוכית. **הד הגן, סח(א)**, 14-18.
- ביטמן, א' ובייט-מרום, ר' (1992). **אישיות: תיאוריה ומחקר**. יחידה 3: **תיאוריות ביהיוריסטיות וקוגניטיביות**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ברנר, ר', זלקוביץ, צ' וטוקר, א' (2002). התפתחות תפיסת תפקיד המורה אצל פרחי הוראה בשנה א', כפי שבאה לידי ביטוי בכלים רפלקטיביים. **החינוך וסביבו, כד**, 3-24.
- גרינספלד, ח' ואלקד-להמן, א' (2008). **בשבילים, בדרכים, בצמתים: סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דרום, ד' (1989). **אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- הוד-שמר, א', צימרמן, ח' וורטהיים, ח' (2019). **בנות השירות הלאומי והעשייה החינוכית בגן הילדים. עיונים בחינוך**.
- זילברשטיין, מ' (2005). המד"פ בקונטקסט החינוכי של המורה הראוי. בתוך מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים), **עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית: נייר עבודה מס' 2** (עמ' 5-13). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זך, ס', גלמור, ח' וזאב, א' (2005). "אני מאמין" חינוכי-מקצועי של פרחי הוראה ומורים לחינוך גופני. **דפים**, 40, 59-89.
- חוזר מנכ"ל תשס"א/2(א). 4-3.4 **תיקון סעיף 2 (סעיף המטרות) לחוק חינוך ממלכתי**. ב' בתשרי תשס"א, 2 באוקטובר 2000. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sa2ak3_4_4.htm
- לוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. **החינוך וסביבו, לב**, 87-104.
- לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
- לרון, ד' ושקדי, א' (2006). התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה בהכשרת מורים. **דפים**, 41, 109-139.
- סגל-דרורי, א' ורוסו-צימט, ג' (2015). תפיסת תכנית ההכשרה לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש בקרב סטודנטיות ומדריכות בתכנית לגיל הרך במכללה להוראה. **זמן חינוך**, 1, 13-38.
- פרידמן, י' (1994). בית הספר כמשל. **הד החינוך, סח(9)**, 16-17.
- פריש, י' (2012). **הגנת - כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול**. חיפה: שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- צור, ע', גדרון, א', אייזנברג, מ' וגוטוויזר, י' (2005). **הזמנה למחול מטפורי: שילוב שפת הדמיון והמטפורה בהכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- צימט, ג' ודן, י' (2006). מטפורות ככלי לחשיפתם של פרחי הוראה את המושגים "הוראה", "למידה" ו"הערכה". **שבילי מחקר**, 13, 72-81.

- צימט, ג' ושטיינר, ג' (2001). למידה היא כמו...: מטפורות על אודות למידה. בתוך ר' זוזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות), הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות (עמ' 175-190). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קופרברג, ע' (2016). לגעת בשמים: חקר טקסט ושיח המשלב שפה פיגורטיבית. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קס, א' (2012). לא לפחד מהפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קרסין, א' (2010). תפקידי המורה של הנוער הנושר והקשר שלהם לאפקטיביות עבודתו ולשביעות רצונו. מניחוק לשילוב, 16, 99-125.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייה כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., van Putten, C. M., Bouwmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185-201.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290.
- Choy, D., Wong, A. F. L., Goh, K. C., & Low, E. L. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482.
- Cohen, J. A. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Elaldi, S., & Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fisher, S. D., Reynolds, J. L., & Sheehan, C. E. (2016). The protective effects of adaptability, study skills, and social skills on externalizing student-teacher relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 101-110.
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions. *American Psychologist*, 41(10), 1090-1097.
- Hamilton, E. R. (2016). Picture this: Multimodal representations of prospective teachers' metaphors about teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 55, 33-44.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and

- MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education and Development*, 23(6), 809-832.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(3), 383-411.
- Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Journal Plus Education*, 15, 7-15.
- Mahmood, S. (2013). "Reality shock": New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154-170.
- McCall, A. L. (1989). Care and nurturance in teaching: A case study. *Journal of Teacher Education*, 40(1), 39-44.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology – method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Nakai, D., & Shoji, I. (2009). Students' relationships with their teachers and their trust in teachers: Junior high school students (in Japanese). *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 57(1), 49-61.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Retrieved from the National Association for the Education of Young Children website: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1985). Small groups as a setting for research for research on mathematical problem solving. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives* (pp. 345-359). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Los Angeles, CA: University of California Press.
- Pickett, A. L., Likins, M., & Wallace, T. (2003). *The employment and preparation of paraeducators, the state of the art – 2003*. New York: City University of New York, Center for Advanced Study in Education.
- Pretzlik, U., Olsson, J., Nabuco, M. E., & Cruz, I. (2003). Teachers' implicit view of intelligence predict pupils' self-perception as learners. *Cognitive Development*, 18(4), 579-599.

- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction, 17*(2), 123-139.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development, 83*(1), 282-299.
- Sevimli-Celik, S., Kirazci, S., & Ince, M. L. (2011). Preschool movement education in Turkey: Perceptions of preschool administrators and parents. *Early Childhood Education Journal, 39*(5), 323-333.
- Shin, M. (2015). Enacting caring pedagogy in the infant classroom. *Early Child Development and Care, 185*(3), 496-508.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33*(3), 289-302.
- Straus, H. (2014). *An examination of personal and organizational factors and paraeducator self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York.
- Tannehill, D., & MacPhail, A. (2014). What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(2), 149-163.
- Tappan, M. B. (1998). Sociocultural psychology and caring pedagogy: Exploring Vygotsky's "hidden curriculum". *Educational Psychologist, 33*(1), 23-33.
- Vandell, D. L., Burchinal, M., & Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Developmental Psychology, 52*(10), 1634-1645.
- Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Early childhood prospective teacher pedagogical belief shifts over time. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 30*(4), 310-327.
- Vygotsky, L. S. (1930/1978). Interaction between learning and development (trans. M. Lopez-Morillas). In L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 299-309.
- Yildirim, O., Acar, A. C., Bull, S., & Sevinc, L. (2008). Relationships between teachers' perceived leadership style, students' learning style, and academic achievement: A study on high school students. *Educational Psychology, 28*(1), 73-81.

ספרים על שולחן המערכת



נמרוד אלוני, קובי גוטרמן וציון שורק (עורכים) (2018). הרבנוני הוא הסטנדרטי החדש - הוראה פרטנית בחינוך העכשווי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת. 188 עמודים.

רוני ריינגולד

רפורמת "אופק חדש" מצטיירת בעיני המורות והמורים בישראל בעיקר כזו ששינתה את מבנה המשרה והשכר שלהם. שינויים אלה נקשרו במידת מה לנתיבי ההתפתחות המקצועית שלהם, וסוגיה זו (הטמעת מדיניות פיתוח מקצועי חדשה למורים בישראל כחלק מרפורמת אופק חדש) אף זכתה להיות נדונה בשיח המחקרי החינוכי בישראל. הספר החדש בעריכתם של אלוני, גוטרמן ושורק מאיר מרכיב או חידוש מרכזי נוסף של הרפורמה, קרי הטמעתה של ההוראה הפרטנית במסגרת משרת המורה. במילים אחרות, הפיכת ההוראה הפרטנית למרכיב חובה פורמלי ומתקצב של ההוראה הבית ספרית.

לפרסומו של הספר שתי עילות או תכליות. הראשונה היא חידוד התפיסה שהגדירה יולי תמיר, שרת החינוך בעת שנוסדה התוכנית, כי הוספת "מאות אלפי שעות פרטניות המאפשרות לתלמידים חלשים לקבל סיוע כדי להתגבר על הקשיים הלימודיים" (עמ' 10) מהווה בסיס או אף מחייבת את המורים להפוך לפרופסיונליים, אוטונומיים ויזמים, אשר אינם מוכנים להסתפק בהוראה הסטנדרטית הפורמלית ואשר פועלים ברוח תפיסות חינוכיות הומניסטיות. גוטרמן מרחיב טענה זו בקובעו כי: "ההשקפה הרוואה בשעה הפרטנית... תמונת מיקרו של ההוראה הסטנדרטית שגויה" (עמ' 25). אי לכך, כבר במבוא של הספר נאמר שהוא מבקש להתמקד בערוץ הלימודי ובערוץ החינוכי של ההוראה הפרטנית ולראות בהם כלים שלובים. יעדו של הראשון הינו "בהוראה מותאמת ומשוכללת המאפשרת לתלמידים עם צרכים מיוחדים - תלמידים עם מגוון רחב של קשיים רגשיים וקוגניטיביים - להתמודד בהצלחה עם האתגרים הלימודיים" (עמ' 8). יעדו של השני הוא להסתייע בהוראה הפרטנית כדי לסייע ב"התפתחות הילד ורווחתו" (שם).

תכליתו השנייה של הספר היא מאבק ב"חלוקה הדיכוטומית בין הוראה גנרית הניכרת בסטנדרטיזציה של תוכני הלמידה ודרכיה ובין הוראה יחידנית המותאמת למתקשים ולחריגים... אנו מבקשים לקדם גישה פרטנית שתהיה הולמת ומקדמת גם בכיתות רגילות ומרובות תלמידים" (עמ' 9). כלומר טענתה של אחת מן המורות שרואינה לצורך כתיבת אחד מפרקי הספר, לפיה "זה פשוט טבעי שאנשים בסיטואציה אינטימית יוציאו מעצמם דברים שונים ממה שאותם אנשים יוציאו מעצמם בסיטואציה עתירת משתתפים" (עמ' 181), מתיישבת, לדברי עורכי הספר, עם קביעתו של שורק ש"מתודות חדשות שפותחו במסגרת ההוראה הפרטנית, רעיונות שנוסו והצליחו, לחלוט-אט-אט מן החלל הפנימי של השעה הפרטנית אל חלל הכיתה... מתודות חדשות שהן דיאלוגיות במהותן, שיתופיות ויצירתיות" (עמ' 169).

הספר מוגדר (בצניעות או שמא מתוך יומרנות) כ"מדריך לאנשי החינוך וההוראה" (עמ' 7), ופרקיו מתמקדים בעיקר בהצגת אידיאלוגיות, תאוריות וגישות חינוכיות האמורות לשמש

כבסיס הפדגוגי להוראה הפרטנית, ו/או בהצגת אסטרטגיות הוראה או מודלים הוראתיים האמורים לשמש בסיס דידקטי להוראה הפרטנית. אולם ברור שאיננו מדריך בלבד, ושהטענה כי "תכליתו הצגה תמציתית והוליסטית של תשתיות תיאורטיות, דרכים מעשיות ודוגמאות להצלחה למען העצמת העוסקים במלאכת ההוראה הפרטנית" (עמ' 7) איננה מדויקת לחלוטין. ייעודו של הספר גדול בהרבה.

התשתית הפדגוגית המרכזית המוצגת בספר היא גישת החינוך ההומניסטי (כפי שצפוי וראוי בספר שנמרוד אלוני נמנה עם עורכיו), זאת בשילוב עקרונות ההוראה והלמידה הקונסטרוקטיביסטיות ורמיזות לגישת החינוך הבין-תרבותי, כלומר פדגוגיה המכירה את השונות בין הלומדים על מגוון ממדיה האפשריים ומברכת עליה. הדיונים בפרקים הפרקטיים וקולות המורים שניתן להם מקום בשער האחרון של הספר, מצויים בלכידות עם התשתית הפדגוגית, וכך מוצגת התפיסה שההוראה הפרטנית היא זו שיכולה לאפשר פלטפורמה להוראה חלופית לזו הסטנדרטית (אולי למידה משמעותית אמיתית ומהותית). אולם מובן כי פלטפורמה זו של הוראה פרטנית אמורה לשמש רק כמסגרת להתנסות ולתהליכי ההעצמה של המורים והמורות, כדי שיוכלו להביא את הפדגוגיה הנזכרת לעיל אל הכיתה הרגילה והגדולה.

בספר ארבעה שערים. הראשון, ההוראה הפרטנית כנדבך מרכזי בחינוך ההומניסטי ובפדגוגיה המיטבית, מתמקד בתשתית הפדגוגית. בראשון מבין פרקי דן נמרוד אלוני בחינוך ההומניסטי ומבהיר מדוע ההוראה הפרטנית יכולה לשמש כאכסניה לחינוך כזה. בפרק השני קובי גוטרמן מציג קווים מנחים להוראה פרטנית הנשענת על פדגוגיה מיטבית. ענת ברגול-שקד מוסיפה לתשתית הפדגוגית פן פסיכולוגי ומבהירה כיצד ניתן לבסס את קשרי הלומדים והמלמדים באינטראקציות ההוראה הפרטנית על עקרונות פסיכולוגיים העצמי שניסח היינץ קוהוט. מאמרה של ציפי ליבמן, אשר סוגר את השער הראשון, דן באפשרות להבנות למידה פרטנית משמעותית תוך הישענות על הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית.

השער השני מוביל את הדיון מן התאוריות החינוכיות אל המרחב הבית ספרי. עם זאת, מאמריו אינם פרקטיים בלבד אלא מכילים גם דיונים הגותיים. במאמר הפותח את השער מתמקדת גילת טרבליסית בתפיסות ובחזונות של מנהלי בתי ספר באשר להוראה וללמידה הפרטנית, כלומר למגוון סוגיות הכרוכות בקידום חינוך בית ספרי המכיר בקיומה של שונות בין בני אדם ועוסק בסביבה הלימודית המתאמת לצורכי הלומדים השונים. בפרק השני בוחנת בתיה צור את ההוראה הפרטנית כמקדמת מיומנויות שפתיות (של שפה דבורה וכתובה) אצל הלומדים. הפרק השלישי, שאף אותו כתבה גילת טרבליסית, עיקרו בהצגת הקווים המנחים להוראה פרטנית המאפשרת מענה מיטבי לשונות בין הלומדים בהתאם לשונות בסגנונות הלמידה שלהם. בפרק הרביעי קושרות אילת סימן טוב וענת ברגול-שקד את השיחה האישית (סוג של מפגשים פרטניים) אל הגישה הנרטיבית, אל הפסיכולוגיה החיובית, אל מודל מקורות הבריאות ופסיכולוגיית העצמי. באמצעות ארבע גישות אלה תורמת השיחה האישית לרווחה הנפשית של הלומדים. בפרק החמישי דן דובי וייס בפדגוגיה דיגיטלית הומניסטית ומראה כיצד הסביבה המתקשבת

יכולה לסייע להוראה פרטנית הומניסטית. בפרק השישי הנועל את השער דנה אירית נר-גאון באפשרות לנהל בשעה הפרטנית דיון דיאלוגי-ביקורתי המבוסס על פעילות טיעונית. לאחר הצגת התאוריות בשער הראשון וחיבורן למעשה החינוכי בשער השני, שער השלישי של הספר מוקדש כולו להצגת דגמים יישומיים להוראה פרטנית. בפרק הראשון יעקב תימור מציג מודל להוראה בשעה הפרטנית, אשר התפתח במסגרת פרויקט בן חמש שנים של הנחיית מורים המלמדים שעות פרטניות בגני ילדים ובבתי ספר יסודיים. בפרק השני אורי קצין מציגה מודל חינוכי הומניסטי של הוראה פרטנית המיושם בהצלחה בבית ספר יסודי בשרון. ענת פרישמן-שטרית, אופירה טיקוצ'ינסקי והגר בלום מתארות בפרק השלישי מודל ייחודי לחונכות ולאסטרטגיות למידה בהוראה פרטנית, אשר יושם במרכז להכשרת סטודנטים במכללת סמינר הקיבוצים. בטי שרייבר דנה בפרק הרביעי בשימוש בגישת העיצוב האוניברסלי ובאפליקציות לשם סיוע לעקיפת קשיי למידה בקרב תלמידים עם בעיות קשב וריכוז.

השער האחרון של הספר מוקדש לשני מאמרים אשר אחד נכתב בידי ישראל שורק והאחר בידי קובי גוטרמן, ושניהם מוקדשים להצגת קולות של מורים ומורות אשר נשמעו ותועדו בסדרת מפגשים שהתקיימו בשנת 2017 באזורים שונים בארץ: סיפורי המורים על אודות יחסיהם עם הלומדים, פעילותם כמורים אוטונומיים המתבססים על השקפת עולם פדגוגית (או מבנים אותה) בעת תכנון השיעורים הפרטניים ועוד מגוון נושאים מעוררי השראה. מספר טעימות להלן: "א' היא ילדה שלא מדברת בכיתה. פשוטו כמשמעו. שותקת כמו דג. איך את מרגישה? שותקת. מה שלומך? שותקת. לא ידעתי איך נשמע הקול שלה. ואז בשיעור הפרטני, ושם רק אני והיא. ובתוך דקות א' פתחה את הפה ולא סגרה אותו ארבעים דקות" (עמ' 173); "בשעת ההכנה ובשעות הפרטניות אני מרגישה - לא פחות - שאני מצילה נפשות. הילדים יוצאים מאושרים, מחויכים ורגועים" (עמ' 178); "חשוב לומר שלא רק ילדים באים לידי ביטוי מלא במסגרת הזאת. גם מורים. גם עבור מורים יש פה הזדמנות ללכת רחוק יותר עם חלומות ההוראה שלהם. מורים חייבים לחלום, ואולי המסגרת הזאת תעודד אותם להעז ולחלום עוד" (עמ' 180).

מדובר אם כן באסופת מאמרים מגוונת אשר מבוססת על גישות דיסציפלינריות שונות. לצד זאת קיימת אחידות בתפיסה כי ההוראה הפרטנית אמורה לשמש אכסניה (ולו ראשונית) להוראה מיטבית והומניסטית. זאת ועוד, קיים בספר ציר המוביל מן התאוריה אל המעשה ואל העושים. קובץ המאמרים המעניינים איננו מיועד לציבור הרחב אלא לאנשי חינוך והוראה. למעשה, עומק הדיונים הופך את הספר לראוי לקריאה על ידי סטודנטים בתוכניות להכשרת מורים; מורים ומורות בפועל, גם אם אינם מלמדים בהוראה פרטנית, זאת במסגרת הפיתוח המקצועי המתמשך; סטודנטים בתוכניות להכשרת מנהלים ואף מורי מורים, מכשירי מנהלים וחוקרי חינוך. לקראת סופו של הספר נטען כי:

ההוראה הפרטנית אולי יותר מכל מתודה חינוכית אחרת, מאצילה אוטונומיה מקצועית מוחלטת על המורים. החשש שמורים... יסיפו להורות באותן מתודות כיתתיות עצמן גם במסגרת הפרטנית, התבדתה... המסגרת הפרטנית שהיא אינטימית, מתרחשת...

בהקשרי למידה אחרים ובישיבה דיאלוגית שבה אדם מביט במישרין באדם - מחוללת שינוי מהותי והכרחי בדפוסי ההוראה. אפילו רוצה מורה בכל מאודו לשמר את דפוסי ההוראה הקודמים שלו - אין הדבר לפי כוחו. (עמ' 169)

כלומר הצלחתו של הספר תושג אם לא ישמש רק כדי להשביח את ההוראה הפרטנית במסגרת השעות הפרטניות (אף שזו תכלית ראויה כשלעצמה). ההצלחה תהיה מלאה אם לא מעט מהמוצג בספר בנוגע להוראה הפרטנית יועבר אל ההוראה בכיתה הכללית. זאת כדי להוביל להוראה משמעותית יותר במרבית השיעורים כתחליף לגישת הסטנדרטיזציה. שונות על בסיס בין-אישי ובין-תרבותי מאפיינת את כלל הכיתות בישראל, ותפיסה הומניסטית צריכה לשמש בתי ספר רבים. גישה אמפתית ומכילה, דיאלוג פתוח ומשמעותי בין לומדים ומלמדים ועקרונות דומים נוספים צריכים להיות נר לרגליהם של המורים והמורות בישראל גם בכיתות הגדולות, אם חפצים אנו במחנכים פרופסיונליים ומוסריים, על אף היעדרו של קוד אתי למורים בישראל. אחרת - מורות ומורים לא מקצועיים, לא מוסריים ולא אמיצים מוסרית ישמשו כטכנאי הוראה בשירות משרד החינוך.

רבקה אלינב (2018). "דווקא רציתי לצאת מגדרי" - מסע הגיבורה כיוצרת: תשובת-הנגד של רומן החניכה הנשי. תל-אביב: מכון מופ"ת. 303 עמודים.

רחל פרנקל מדן

ספרה של אלינב ממשיך את מחקרה הקודם, **כי מרה מאד הדעת** (2012), שהוקדש לדיון בגיבורה האינטלקטואלית-יוצרת בסיפורת של אלישבע ביחובסקי ולאה גולדברג. מחקרה החדש מוקדש לסיפורת נשים עברית וכללית ובנוי כטרילוגיה של מראות: שלוש יוצרות ישראליות משקפות שלוש יוצרות מן הספרות הכללית - רות אלמוג מול דוריס לסינג, יהודית קציר מול סימון דה-בובואר, ועמליה כהנא-כרמון מול קייט שופן.

במחקרה פורצת אלינב את גדר המחקר שהצטבר עד היום, של חוקרות הספרות הנשית כפלדמן ורתוק, אשר לטענתה חוטאות בהתעלמות ואף בהתכחשות "להפצעתה של נשיות מהזן המקווה", המכונה "הגיבורה הנשית הגדולה", במובן של רומן עיצוב (עמ' 9). דלות המנחה של הכותבת הנשית, כרחל, היא לטענת אלינב, דלות לכאורה; טיעון שנפרס, הודגם והוכח במחקרה הקודם.

אלינב בחרה בשלוש יוצרות (מני רבות, יש להדגיש), שמעצבות נרטיבים של חניכת הגיבורה כאמנית, זו שאם תינטל ממנה אפשרות הכתיבה, יינטל טעם חייה. מסע הגיבורה חוצה את זה הגברי כתשובת נגד, ואלינב בוחנת אותו על נקודות ההשקה שביניהם תוך הדגשתו של

ההיבט האנדרוגיני, היינו שאיבתו של סיפור החניכה הנשי מן הגברי. כמו כן, דיונה הממוקד בסיפורת נשים עברית מדגיש אותה כנגזרת של בעיה אוניברסלית ובוחר את נקודות ההשקה בין הגיבורות העבריות לבין מקורות השראתן בספרות המערב.

הניסיון לתהות על הגורם להיעדרו של מסע נשי כנגד האודיסיאה הגברית מתעכב על היותו מועדון סגור בפני נשים (עמ' 23); גם המורשת הפטריארכלית עם מטענה המיתולוגי-דתי מעמידה מכשול. אישורו של הקיום הנשי כתלוי במבט הגברי והיעדרו כמחיקתו כבר נוסח אצל אלתרמן במחזהו **פונדק הרוחות** (1962), כאשר זעקת הפונדקית: "הבט בי חננאל!" נענית בדבריו: "אשה יפה מוכרחה שיביטו בה, מה?" וממשיך: "כשאין מביטים בה, יופייה כאילו אינו קיים, נכון?" ועל כך עונה הפונדקית: "כשאין מביטים בה, היא עצמה כאילו אינה קיימת" (תמונה שלישית). כאן המקום לתמוה על היעדר אזכורה של מרגרט אטווד, במיוחד בספרה **פנלופיאה** (2005).

כותרת הספר נשענת על אשכול ניבים עבריים שקשורים לגדר, ליציאה ממנה או לפריצתה. האישה שמוקפת חומה ויושבת בגן נעול (שיר השירים ד' י"ב) היא אובייקט לחיזור אך גם לחדירה ולכיבוש. דווקא רחל המשוררת הוציאה דימוי זה מהקשרו הנשי המובהק והחילה אותו על המצב האנושי-קיומי: "גן נעול אדם". גם הנצרות מושיבה את האם הקדושה מוקפת גדר בגנה הנעול, כשמלאך הבשורה מופיע לפניה. היות האישה פורצת גדר מוצג תדיר כיציאה מן הדעת, כטירוף, והרי סיפורו של החטא הקדמון שהוביל לגירוש מן הגן דווקא בשל גילוי הדעת, מתגולל על האישה כאם כל חטאת: רבות מן הפרשנויות החזותיות באמנות הציור המערבי הנחש מקבל ראש של אישה (מיכלאנג'לו, דירר, קראנאך ואחרים). הגירוש מן הגן נתלה אפוא בפריצת הגדר של מי שמגלה כי למרות מתיקותו של הפרי, "מרה מאוד הדעת". הצורך בפריצת הגדר עמד בפני נישאות ומורמות מעם, כמלכות אליזבת הראשונה, כריסטינה משבדיה, קתרינה הגדולה ועוד. אמניות רבות נותרו מסוגרות בגניהן, כפי שמראה רות אלמוג בספרה **אישה בגן** (2013), וסיפוריהן של אמניות ששמן הוסתר והומר בשם בעליהן או אבותיהן שב וחוזר, והיוצאות מן הכלל מעידות כתמיד על הכלל (ארטמיזיה למשל).

התבוננות במבנהו המהודק והסימטרי של המחקר מעורר תהייה לגבי הבחירה לארגן את הספר שלא על פי סדר כרונולוגי: דווקא עמליה כהנא-כרמון אמורה הייתה לפתוח את הספר, שכן היא קדמה לאלמוג ובוודאי שלקציר. לעגו של הגורל הוא כי בהיכתב שורות אלה נודע דבר מותה של כהנא-כרמון, ומה רבה האירוניה, שכן הידיעה הוסתרה מן הקהילה בזמן התרחשותה. בניה קברו אותה בחשאי, בחיפזון, בטשטוש (נקמני?) ובמחיקת כל זהותה כאמנית וסופרת גדולה וחשובה. נראה כי אירוע זה הינו מטפורה אכזרית לכל טיעון וסברה שמועלים בספר: הצלע הנשית של הגל החדש בסיפורת העברית, כפי שאיתר ושיבץ אותה בו גרשון שקד (1971), מתה בקול דממה דקה. כפל אירוניה מכאיבה עולה משטף ההספדים החזק והמהדהד של שותפה לגל, עמוס עוז, שמת בסמיכות לה.

סיפורה הארספואטי המובהק של כהנא-כרמון הינו, כמצוין בספר, "מושכלות ראשונים" (1962). בשונה מסיפורה הארספואטי השני שנכתב בסמיכות זמן אליו, "נעימה ששון כותבת שירים" (1963), הוא נמסר מפיו של גבר, האדון לוצי, כאילו בהתרסה המנפצת גדרות-מגדר

בד בבד עם שבירת הסטיגמה של כתיבה נשית. ועם זאת, תפיסתו של הסופר את קהל קוראיו האידיאלי היא נשית במובהק: הקורא ההולם את כתיבתו מדומה ללוגם ליקר, משקה שמיחוס טיפוסית לנשים דווקא. אולם פריצת הגדר המובהקת היא דווקא זו של נעימה ששון: היא מעבדת את אהבתה של ילדת בית ספר למורה יחזקאל לכדי חוויית התגלות מיסטית; בציפייתה לבואו היא אומרת: "אני מתקרבת אל הגדר", ולעיניה נגלה "מורה יחזקאל אחר, מלא עיניים, עוטה שלמת שלהבת". מוטיב הגדר מתחבר אל אשכול מוטיבים שלם שמתקשר לתפאורת בית הספר, ובראשה הגדר והשער שמייצגים את הסייג לתורה וקבלתו באהבה ("כי תורתך שעשועי") ואת מכלול הסייגים המוטלים על הנערה שלומדת ב"אוהל שרה" ומחפשת בו ולו פשפש קטן או צוהר כדי לפרוץ מבעדו אלי עולם היצירה; אחרת, כדבריה, חייה אינם חיים. הקריאה המרתקת במחקרה של אלינב מקבלת משנה תמיכה בימים אלה גם מתחום הקולנוע שמרבה להתמקד בדמויותיהן של נשים יוצרות, אמיתיות ובדיוניות, שנמחקות בידי בעליהן; כך הסופרת הצרפתייה קולט, שבעלה פרסם את ספריה תחת שמו; הציירת מרגריט קין, שבעלה תבע בעלות על יצירתה (בסרטו של טים ברטון, **עיניים גדולות**, מ-2014); והסרט **האישה** (2018), עיבוד לספרה של מג ווליצר, על סופרת צללים שכתיבתה מובילה את בעלה עד לפסגה של פרס נובל לספרות. יצוין כי ווליצר יצאה חוצץ גם נגד ויקיפדיה, אשר מוחקת סופרות נשים מהקטגוריה "סופרים אמריקנים" בטענה שמקומן בתת [!] קטגוריה של נשים סופרות אמריקניות.

החיים בצילו של בעל יוצר (יוצר אמיתי ולא פלגיאטיסט) אף הם מעמידים קטגוריה של יוצרות נפלאות שמעיין יצירתן בקע במשנה עוז לאחר מות הבעל, משל סר מעליהן צילו הענק והמשתק. כך למשל יהודית הנדל, אשר שתיקתה מאז **החצר של מומו הגדולה** נמשכה שנים רבות עד מות בעלה הצייר, צבי מאירוביץ'. הרומן **הכוח האחר** (1984) שנכתב לאחר מותו נסב על התבוננותה מקרוב ועל בהונות בבעלה היוצר. כך גם אצל נורית גרץ, אשר פרצה בכתיבתה כאמנית (בצד היותה חוקרת ספרות וקולנוע פורייה) עם ארבעת פרקי חייו של עמוס קינן בעלה בספר **על דעת עצמו** (2009).

באחרית דבר לספרה מציעה אלינב אזהרות מסע לגיבורות הספרות ויוצרותיהן. שלוש אזהרות מיוצגות בשלושה דימויים טעונים: הרכבת, העץ והציפור. מוטיב הרכבת קשור לסיפורו של אנדרסן, "נעליים אדומות", ולעיבודו לפרפרזה שירית של אן סקסטון (עמ' 274). היא מצרפת אליו את הדימוי של רכבת המסע הנשי היוצאת לדרך, "רכבת שלא יכלה לעצור" (2015). הקשר זה מעלה מייד את עיבודו הקולנועי של הסיפור בסרטם המיתולוגי של מייקל פאוול ואמריך פרסורגר, "נעליים אדומות" (אנגליה 1948). גיבורת הסרט, פרימה בלרינה, נופלת, כאנה קרנינה של טולסטוי, אל מתחת לגלגלי הרכבת, כמוצא טרגי של ההיקרעות בין הרצון למימוש הייעוד כאמנית לבין הלחץ שבעלה, המלחין המהולל, מפעיל עליה לגנוז את נעלי הריקוד במגירת השידה שבחדר השינה ולהסתפק במעמדה כאשתו.

את משל העץ ונמשלו (עמ' 281) מחברת אלינב לשירה של יונה וולך, "האשה נהיית עץ" (1986). קונסיט זה מקורו כידוע במיתוס על דפנה ואפולו כדרך עיבודו ב"מטמורפוזות"

לאובידיוס, מיתוס שיש יותר מדרך אחת לפרש. מן ההיבט הארספואטי, האמנות רודפת את המציאות אך לעולם לא תשיגנה, מגעה מאבן או ליתר דיוק מעצה אותה; ואילו מן ההיבט המגדרי, הפירוש ברור ושקוף, אף שהעיצוי נתפס במיתולוגיה כמעשה חסד של האלים שבא להצילה ממעשה האונס המאיים. מוטיב העץ כדימוי אזהרה מעלה גם את ספרו של סילברסטיין, **העץ הנדיב** (1964), כסמל לאימהות שאין קץ לקורבניותה. היפוכו של מוטיב זה נמצא בבלדה של איציק מאנגער, "על הדרך עץ עומד": העץ הוא האם שמונעת מבנה, הציפור, לפרוש כנפיים ולעוף. כאן נשברת מחיצת המגדר, והציפור היא הבן-הגבר.

אזהרת המסע שנועלת את הספר היא דימוי הציפור, ובשעת נעילתו הספר פותח שער אפשרי: דלת סגורה שתפתח בכוח המילים, בכוחה של הכתיבה, כדברי אגי משעול בשירה "לכתוב" (2015). אם להמשיך ולקרוא בשירת משעול, נראה כי הכתיבה הנשית מחייבת את האמנית לסגל לעצמה לעיתים תכונות על-טבעיות: גם אם היא ציפור, לעיתים עליה לעוף אחורה נגד כיוון מעופה של הלהקה כולה ("אווזים", 2009).

שלוש היוצרות שבחרה אלינב כמדגם מייצג לטיעוניה הן נשים פריבילגיות שנושאות עימן ייחוס נוסח מייפלאוור של היישוב העברי מימי טרום המדינה: רות אלמוג, בת לרופא ולרופאה יוצאי גרמניה; יהודית קציר, נצר לאחד ממייסדי פתח-תקווה, יואל משה סלומון, ועמליה כהנא-כרמון, בת למייסדי עין-חרוד; שלושתן למדו באוניברסיטה, שלושתן הגיעו לעיר הגדולה תל-אביב, חיו ויצרו בה. כמוהן גם הסופרות מאירופה ומאמריקה שמוצבות מולן. מעניין יהיה לקרוא את הטריולוגיה הבאה המתבקשת שתפנה זרקור מחקרי אל עבר הפריפריה, הישראלית כמו העולמית, טריולוגיה שתבדוק כיצד פריצת הגדר עומדת בכפל אתגרים: לא רק מגדרי, של אישה בעולם גברי-פטריארכלי-מצ'ואיסטי, אלא של אישה מהגרת או בת למשפחת מהגרים, שאינם בני האליטה של היישוב הוותיק. תהא זו טריולוגיה כפולת רבדים שתאיר פריצת גדרות רבות: מעמדית, אתנית, תרבותית וחברתית. מסקן יהיה לקרוא מבעד לעיניה הרגישות ולמבטה החקרני והמעמיק של אלינב את האופוס הנפלא של רונית מטלון, של אורלי קסטל-בלום (שתי בנות למהגרים מיהדות מצרים ובנות ספרותיות למלכה האם של קהילה מפוארת זו, ז'אקלין כהנוב); וכצלע שלישית היה מתבקש לפנות אל לאה איני. **קול צעדינו, רומן מצרי וורד הלבנון** יזמינו השתקפות מן הספרות העולמית שאינה מייצגת סופרות פריבילגיות, למשל: טוני מוריסון וקלריס ליספקטור, ולאחרונה גם סופרות בנות מהגרים מצפון אפריקה בצרפת, שהגיעו עד למרום ההישג הספרותי וזכו בפרס גונקור היוקרתי (למשל, מארי נזדיה בספרה **שלוש נשים חזקות**). מעניין יהיה לבחון את דרכן של אלה אל חוויית הקריאה בתנאים שלא אפשרוה מלכתחילה (ראו **אושר סמוי** של ליספקטור; לימוד הקריאה והתשוקה לאותיות אצל לאה איני והבאתם של הספרים הביתה אצל מטלון). רק לאחר פריצתה של גדר הנבצרות מעולם הספרים תבוא הפריצה אל הכתיבה והסרתן של גדרות נוספות.

נאחל לנו, הקוראות והקוראים, ולרבקה אלינב, שנזכה לקרוא עוד מחקרים הרבה מפרי עטה המחונן.



Abstracts

Collaboration and advanced technology: Close interaction between pedagogy and technology

Miri Shonfeld, Noga Magen-Nagar

The present study was conducted on an innovative online M.Ed. studies program. It examined the contribution of collaborative learning, satisfaction, and intrinsic motivation to positive attitudes towards the use of advanced technologies in terms of technology anxiety, technological self-confidence, and technological orientation. The innovative program applies principles of collaborative learning, and is designed to introduce students to distance learning, to gain knowledge and experience, and to deal with issues in depth. It also develops skills of investigation, collaboration, and analytical thinking in an ICT environment. Participants were 92 students from two colleges of education, with 47 students in the intervention group and 42 in the control group. The research tools consisted of four questionnaires. SEM path analysis results showed that intrinsic motivation is a significant mediating factor between collaboration and attitudes towards the use of advanced technologies. The main research conclusion is that pedagogy and technology maintain close interaction. Pedagogy contains high levels of online collaborative learning that promotes positive attitudes towards the use of advanced technology. In a future study we recommend increasing the number of participants and adding a research tool to examine the level of collaboration within the distance-learning group.

Keywords: attitudes towards technology, intrinsic motivation, online collaborative learning, satisfaction

Email: mirish@macam.ac.il
nogamagen@gmail.com

Relations of trust and concealment in pedagogical supervision

Eliezer Yariv, Orit Forkosh

Mentor-mentee relationships are not always smooth and open. The present study explores one such disharmonious aspect: pre-service teachers' tendency to hide their difficulties. Within the context of teachers' professional preparation in two Israeli colleges, the researchers documented 32 lessons taught by student teachers at their PDS schools, and the subsequent supervision meetings. In private semi-structured interviews conducted shortly afterwards, the students described the topics they wanted to discuss but decided to conceal, and their motives. It was found that one quarter of the interviewees felt secure and confident to discuss any topic. The other mentees concealed topics associated with their relationship with their mentors, not necessarily related to professional dilemmas. They sought to protect themselves and others, maintain smooth relations, and properly address some practical issues. In a few cases, mentors offended students and betrayed their trust. Concealment, it is argued, provides the student teachers a sense of control; it enables pre-service teachers to effectively regulate the relationship with their mentors, and satisfy their needs and interests. Despite these advantages, concealment undermines trust relations, hinders mentors' ability to perform their role, and blocks the path toward effective learning and proper professional education.

Keywords: interpersonal relationships, pedagogical mentors, professional development school (PDS), teacher training

Email: elyariv@gmail.com
orit7676@gmail.com

Holocaust memory literature in teacher education: The story of a joint teaching-learning project in Israel and Germany

Ilana Elkad-Lehman, Irene Pieper

The paper presents the story of a phenomenological study that accompanied a joint teaching-learning project involving students and a lecturer at Levinsky College of Education in Israel and students and a lecturer from Hildesheim University in Germany. In the study, we observed the reading processes of our students, who belong to the second and third post-Holocaust generations¹ in both Israel and Germany, with regard to literary works written in Hebrew, German, and other languages by members of the same post-Holocaust generations. The research questions were as follows: (1) How did our students derive meaning from their experience of reading second- and third-generation post-Holocaust literature in the context of the seminar? (2) What can we learn from this experience with regard to teaching literature and teacher education specializing in literature?

Our findings attest to the cardinal importance of interaction and dialogue in the teaching of Holocaust memory literature as a means of assuaging anxiety and helping the readers cope with the works and the topic. An analysis of the online dialogue between the Israeli and German students demonstrates the importance of the very existence of such a dialogue, the different places occupied by the culture of Holocaust commemoration for Israeli and German students, the difference between their conceptual worlds, and the entirely different understanding of the effect of the Holocaust on members of the second and third post-Holocaust generations in the two countries. The process indicates the need for and importance of memory studies – including Holocaust memory – in teacher education as a human ethos that necessitates an awareness of ethical reading and perspective-taking.

Keywords: German and Israeli students' dialogue, Holocaust literature instruction, memory, teacher education

Email: ilanaelkad@gmail.com

Help-seeking behavior as a strategy in a Self-Regulated Learning model (SRL)

Orit Meyuchas, Bracha Kramarski

Requesting help from an outside source is a behavioral learning strategy. It allows students to acquire knowledge and skills that they lack, and to solve learning problems. There is a distinction between two aspects of help-seeking behavior that have often been studied separately: intention and adaptation. This study focused on elementary education in Israeli culture, and simultaneously examined the two aspects of students' help-seeking behavior towards teachers as a strategy in a self-regulated learning model (SRL). The theoretical model included components of motivation, metacognition, and beliefs. To date, no studies have been conducted in elementary education in Israel that include all these components. The tools consisted of questionnaires administered to 242 elementary school students. The findings reinforce the theoretical model underlying this study, and indicate that the beliefs component constitutes a predicting factor of students' help-seeking behavior towards teachers ($p < .001$). The study has implications in theoretical and practical aspects.

Keywords: beliefs, help-seeking behavior, metacognition, motivation

Email: oritmeyu@gmail.com

Bracha.Kramarski@biu.ac.il

Like everyone else or with everyone else? Pre-service teachers' willingness to teach in inclusive classrooms

Orit Gilor, Michael Katz

This article presents the results of a preliminary study that examined the willingness of future teachers, currently students in faculties of education, to teach inclusive classes. The study examined how these pre-service teachers understand the concept of inclusion, and how willing they are to teach inclusive classes. Students at various points in their studies and from different disciplines participated in semi-structured interviews. Results showed differences among pre-service teachers regarding how they understood the policy of inclusion and the methods of its implementation. Similarly, the results sharpen the distinction between willingness to help pupils with special needs and willingness to teach inclusive classes. Pre-service teachers' attitudes reflect the principle of normalization, and not the more current approach of inclusion. This distinction may help explain the difficulty in implementing the policy of inclusion in educational settings.

Keywords: inclusion, normalization, pre-service teachers, willingness to teach in inclusive classrooms

Email: oritg@beitberl.ac.il
mkatz@psy.haifa.ac.il

Attitudes toward inclusion of students with conduct disorders and the degree of empathy toward them: A comparison between teachers, parents, and classmates

Na'ama Matityahu, Shlomo Romi

The present study examined attitudes toward inclusion of students with conduct disorders, disorder severity perceptions, and the degree of empathy toward the included students among teachers, parents, and their normative classmates. Findings showed that teachers' attitudes toward the inclusion of children with conduct disorders were more negative than the parents' attitudes. They also showed that students' attitudes toward inclusion were more positive than those of teachers and parents. Parents perceived aggressive behaviors as more severe than the students, and teachers perceived Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) as more severe than both students and parents. The students, however, perceived the emotional difficulties as more severe than the teachers did. The teachers were more empathic than the parents, whereas the teachers' and parents' level of empathy was higher than the students'. Each group's difficulties with inclusion are examined in the discussion, as are possible responses.

Keywords: conduct disorders, empathy, inclusion

Email: naamati85@gmail.com

Shlomo.romi@biu.ac.il

Assessment of relationships between demographic, socio-emotional, and educational-learning characteristics, and social anxiety among student teachers in Arab society in Israel

Ihab Zubeidat, Waleed Dallasheh, Abed Alrahman Khalil

The aim of the present study was to investigate the issue of social anxiety among student teachers in Arab society in Israel, and to examine the relationship between social anxiety and demographic variables, and socio-emotional and educational aspects. To this end, 543 student teachers, selected from different tracks by the researchers using random cluster sampling, responded to questionnaires assessing these various aspects. Significant differences were found in the level of social anxiety among student teachers in the demographic variables of age, learning tracks, and school year, while no significant differences were found in the level of social anxiety in gender, work, marital status, socio-economic status, and religious background. Regarding the socio-emotional and educational aspects, the results of the study show that apart from a significant positive correlation between social anxiety and depression, the other correlations – between social anxiety and social and family support, learning motivation, and self-esteem – were negative and significant.

Keywords: depression, self-esteem, social anxiety, teaching students

Email: izubeidat@hotmail.com

waleed.dall@gmail.com

abed.khalil2014@gmail.com

Fostering writing skills in higher education students: Between organizational assimilation and pedagogical implementation

Judith Weinberger

This paper describes a study conducted to gauge the success of a faculty-wide project designed to foster the writing skills of students in a large Israeli teacher training college, which aimed to improve the achievements of its participants, both as students in the present and as teachers in the future. The study collected data from a variety of sources, following the first three years of implementation of the Faculty of Education's new agenda. The data analysis revealed that the project's implementation was progressing on two distinct levels, the organizational level and the pedagogical level. The data indicated that the implementation of the organizational level was going well, unlike that of the pedagogical level, which was not progressing as successfully. To integrate basic changes into their students' learning experience, instructors must acquire specific pedagogical content knowledge, which combines knowledge in the field of writing development with disciplinary knowledge in the field of teacher education.

Keywords: metacognition, pedagogical change, pedagogical content knowledge, teacher education, writing skills

E-mail: Judy.weinberger@smkb.ac.il

Examining the effectiveness of additional instructional hours on the academic achievements of junior high school students

Shoshi Dorfberger, Ravit Hayun

If the education system was given a tool that could predict which group of students would benefit the most from a given investment of resources, then principals, school staff, and students would also benefit, and valuable resources would be saved. The present study focuses on analyzing the effects of additional tutoring hours on the scholastic accomplishments of ninth-grade Hebrew-speaking students possessing varying English language abilities.

The study included 150 ninth-graders attending a junior high school in northern Israel. The control group comprised 75 students who studied standard hours, while the experimental group – also consisting of 75 students – received an additional weekly English study hour for 12 weeks. Both groups were divided into three English achievement levels: high, intermediate, and low. It was found that while improved achievement scores characterized all levels in the experimental group, the greatest improvement was noted in the intermediate level students, followed by the low-level ones. These findings point to the importance of allocating resources in such a way as to augment the study of English among intermediate and low-level learners, because such investment results in improved student achievements. The finding that the greatest absolute improvement occurred at the intermediate level, may assist education system officials in reaching effective decisions regarding efficient allocation of additional instruction hours based on student ability levels.

Keywords: academic achievements, additional instructional hours, English as a Second Language (ESL), junior high school

Email: shoshke16@gmail.com
ravith246@gmail.com

"A kindergarten teacher is not what I thought it would be": Role perception of a kindergarten teacher among early childhood education students

Rinat Caspi, Orit Hod-Shemer, Edna Orr

The teaching role as perceived by teachers has been widely studied due to its implications for the quality of the teachers' work over the years. Few studies have examined the teaching role perceived by kindergarten teachers. The study focused on this area, and explored the development of a professional identity among kindergarten teachers at an early stage in their training. 133 students were asked to complete a questionnaire at the beginning and end of their first year of studies. In the questionnaire they were asked to write a metaphor which represents the kindergarten teacher's role, and to explain their choice of metaphor. Analysis of the explanations showed that the students' teaching role perception focused mainly on their ability to provide emotional support to the children. Additionally, it was found that the perception of the teaching role was dynamic: Students tended to change the definition by adding more aspects to the role, or by altering the teaching role's characteristics. Interviews conducted at the end of the year confirmed the findings, and expanded understanding of the change that took place and the factors that led to a change in the perception of the role. Recommendations mainly relate to the practical aspect of training students in early childhood education, the contribution of the metaphor explanations as a tool that will facilitate an understanding of the internal process of formulating a role perception, and creating a rich dialogue between pedagogical instructors and students.

Keywords: early childhood students, kindergarten teacher, professional development, role perception

Email: rinatc10@gmail.com
oritshemer@gmail.com
ednaorr28@gmail.com