

# זמן הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 3, תשע"ח 2017





# זבון הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 3, תשע"ח 2017

## זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

3, תשע"ח 2017

עורך: זאב לוין

חברי המערכת האקדמית:  
אירית לוי־פלדמן, מכללת סמינר הקיבוצים  
אסתר סרוק, האוניברסיטה העברית בירושלים  
שלמה צדקיהו, המכללה האקדמית בוינגייט  
אביב קדרון, המכללה האקדמית עמק יזרעאל  
דורי רבקין, מכון מאירס־ג'וינט־ברוקדייל  
עמנואל תמיר, מכללת אוהלו בקצרין

עריכת לשון: עלית קרפ  
עריכת לשון אנגלית: ברכה אוסופסקי  
עיצוב: מיכל סמו קובץ, המשרד לעיצוב גרפי, אוניברסיטת תל אביב  
דפוס: אליניר

ISSN: 2412-2858

גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר המכללה: [www.ohalo.ac.il](http://www.ohalo.ac.il)

כתובת המערכת:  
יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת"ד 222 קצרין 1290000  
טלפון: 04-6825082 פקס: 04-6825011  
דואר אלקטרוני: [research1@ohalo.ac.il](mailto:research1@ohalo.ac.il)

© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.

כתב העת **זמן חינוך** הוא כתב עת אקדמי חדש המיועד לפיתוח דיון ביקורתי ויצירתי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, תיאוריה, המעשה החינוכי, מנהיגות, מנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת מבקש להעשיר את השיח המחקרי העכשווי הניזון מכיווני מחשבה שהתפתחו במאה ה-20, זאת כדי לקדם את הכשרת המחנכים ולספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה-21. תכליתו של כתב העת **זמן חינוך**, היא להוות במת מחקר היוצרת שיח חוקרים ומחנכים והבוחנת את מושגי היסוד של המחשבה והעשייה החינוכית.

אנו מזמינים חוקרים, מורים ותלמידי מחקר להגיש מאמרים ועבודות לפרסום בזמן **חינוך**.

### **הנחיות כלליות לקראת הגשת מאמרים:**

- **זמן חינוך** יוצא לאור ככתב עת אקדמי שפיט פעם בשנה
- המאמרים שיוגשו לכתב העת יעברו תהליך הכולל שיפוט מקצועי (peer review) ועריכה לשונית
- יש להגיש את המאמרים בעברית ובאורך כולל של עד 9,000 מלים
- כללי הציטוט האקדמי הנהוגים הם כללי ה-APA גרסה 6
- את קובץ המאמר, ללא פרטים מזהים, יש לשלוח למערכת כתב העת בפורמט word בלבד
- בנוסף לזאת, יש לצרף קובץ נפרד הכולל: פרטים מזהים, שיוך אקדמי, פרטי התקשרות ותקציר המאמר בעברית ובאנגלית
- טבלאות ודימויים חזותיים אחרים הנלווים לטקסט יש לצרף קבצים נפרדים (תוך ציון מיקומם בטקסט)
- מאמרים לפרסום ו/או שאלות למערכת יש להפנות לכתובת:  
research1@ohalo.ac.il



## תוכן העניינים

7	אל הקורא
	מאמרי מחקר
9	פוליטיקה בכיתה? הימנעות מורים משיח טעון סביב יחסי יהודים וערבים בישראל רקפת ארליך רון ושחר גינדי
35	”כמו לחיות אלפי שנים”: סטודנטיות יוצאות אתיופיה הופכות למורות ניסים אבישר ורנה ברנר
67	המשכיות ואי המשכיות בין דורית של סגנונות של הורות בקרב דור שני לניצולי שואה בישראל – מחקר פיילוט יוסי יפה ויותם איידוקובסקי
89	צעדים ראשונים בשילוב רשתות חברתיות בהוראת התנ”ך – בחינת התנסות לאור הגישה הקונקטיביסטית שירלי נתן יולזרי, חייט שחם וגלית כדורי
	מאמר דעה
117	הוראה מקוונת בסביבות רב תרבותיות מרסלו דורפסמן
133	המחברים
III	Abstracts
VII	Contributors





## אל הקורא

קורא יקר,

צוות המערכת ואני שמחים להגיש לך את הגיליון השלישי של כתב העת, זמן חינוך. מאז היווסדו, בשנת 2015, חוקרים רבים נענו לקול הקורא והגישו למערכת את פירות מחקריהם לפרסום. מספר המאמרים שהתקבלו במערכת הוא בבחינת הוכחה לכך, שהבמה שיצרנו היא במה נחוצה ונדרשת, שממלאת חלל מסוים שהיה קיים בזירת המחקר החינוכי בעברית. כתב העת הוקם כדי לשמש במה מחקרית-ערכנית ולפתח דיון ביקורתי ויצירתי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, תיאוריות חינוכיות, המעשה החינוכי, מנהיגות בחינוך, מנהל החינוך והכשרת מורים. מטרתה של הבמה הזאת לקדם את הכשרת המחנכים ולהעשיר את עולמם של המורים, לספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה-21, לפתוח אופקים חדשים ולעודד אותם לערוך מחקרים בחינוך. אנו חפצים לתרום לשיח בין החוקרים למחנכים הניגשים אל העשייה החינוכית. צוות המערכת עושה כמיטב יכולתו, כדי שהמאמרים שהוגשו למערכת יזכו לטיפול ראוי. אלו שישלימו את הליך השיפוט ויימצאו ראויים לפרסום יזכו לעריכה לשונית ולהגהה טרם פרסומם. עם זאת, המערכת שומרת לעצמה את הזכות לפרסם מאמרים או לדחותם, אם יימצאו בלתי מתאימים.

הגיליון הנוכחי מציג אסופה של ארבעה מאמרים מחקריים לצד מאמר דעה אחד. המאמרים עוסקים במגוון רחב של תחומי העשייה והמחשבה החינוכית: שאלות הקשורות למקומה של הפוליטיקה בכיתה ולמסוגלותם של המורים להתמודד עם דיונים פוליטיים, לתיאוריה של החינוך ולפילוסופיה שלו, להכשרת עובדי הוראה, לדפוסי הורות והוראה בסביבה מקוונת ותוך שימוש ברשתות החברתיות. אני משוכנע, שכל מי שעוסק במעשה החינוכי ימצא בקובץ הזה תובנות חדשות ומקוריות שיעודדו חשיבה רעננה וביקורתית, יעוררו בלבו שאלות ויסייעו לו בעשייה החינוכית היומיומית.

מה בגיליון?

המאמר הפותח עוסק בסוגיה בוערת: האם מורים מסוגלים לקיים דיון פוליטי בכיתה, כיצד הם עושים זאת והאם הם זוכים לגיבוי מהמערכת כשהם משמיעים את דעותיהם הפוליטיות בכיתה. **רקפת ארליך רון ושחר גינדי** מנסים לברר במאמרם את המשתנים המנבאים את היכולת לנהל שיח בנושא יחסי יהודים וערבים בכיתה. המחקר בדק את עמדותיהם של 70 מורים בבתי הספר התיכוניים כלפי תחושת המסוגלות שלהם בנושא

זה וכלפי האופן שבו הם תופסים את תפקידם בניהול דיונים בנושא היחסים בין יהודים לערבים במדינת ישראל. אחד הממצאים המדאיגים שעלו ממחקרם היה העובדה, שרק כ-30 אחוז מהנבדקים הכירו לאשורו את החוק בקשר לחופש הביטוי של עובדי הוראה. המאמר השני עוסק גם הוא בסוגיה בוערת, אך הפעם מתוך מסגרת הכשרת עובדי ההוראה והפערים התרבותיים הקיימים בין האוכלוסיות השונות שמקרבן מגיעים פרחי ההוראה. מאמרם של ניסים אבישר ורנה ברנר עוסק בהתנסויותיהן של סטודנטיות להוראה ממוצא אתיופי. המאמר מנסה לבחון את נקודת מבטן של נשות חינוך יוצאות אתיופיה שסיימו את תהליך ההכשרה והן מתחילות בתהליך הקליטה בעבודה במערכות החינוך השונות. כחלק מהמסקנות, המחקר מציע גישה חלופית לעבודה עם שונות תרבותית וממליץ על כמה פרקטיקות יישומיות העשויות לתרום לשינוי המצב הקיים ולקידום שילובם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בישראל. המשכיות ופערים בסגנונות הורות הוא נושא המחקר של יוסי יפה ויותם איידוקובסקי. מחקרם בוחן את המשכיות הקיימת בסגנון הסמכות ההורית בקרב שני דורות הורים של משפחות ניצולי שואה ואת ההבדלים ביניהם. יפה ואיידוקובסקי בודקים באיזו מידה ממשיכה הטראומה של השואה להשפיע על דפוסי הורות ועל תפיסתה על ידי הדורות הממשיכים.

נושא הוראה מרחוק ושימוש ברשתות חברתיות הן כאמצעי עזר מתודי והן כמסגרת הוראה תופסים מקום הולך וגדל במערכת החינוך, גם במערכת החינוך הפורמלית. נושא זה זכה לדיון במאמרו של שירלי נתן יולזרי, חיות שחם וגלית כדורי, שעוסק בשילוב רשתות חברתיות בהוראת התנ"ך. במחקרן, בחנו את השימוש ברשת החברתית פייסבוק ככלי הוראה שיוצר מסגרת רחבה יותר מזו המתקיימת בכיתה בשיעור מוגדר.

מאמר הדעה של מרסלו דורפסמן המתאר את הסוגיות הקשורות להוראה מכוונת בסביבה רב תרבותית מרחיב את הסוגיה הקשורה להוראה מקוונת. במאמר מנסה המחבר להציג כמה תובנות שנובעות ממחקרים עדכניים בתחום הלמידה המקוונת בתוכניות ובהקשרים שונים, ובמיוחד במאפייניה של סביבה מקוונת כזירה פדגוגית. ברצוני להודות לכל אלו שתרמו להוצאתו לאור של הגיליון הנוכחי: הכותבים, היועצים האקדמיים, הקוראים ושופטי המאמרים, העורכות הלשוניות, מערכת ההוצאה לאור והדפוס, ואחרונים חביבים, אנשי יחידת המחקר במכללת אוהלו בקצרין. הופעתו של גיליון זה, לא היתה מתאפשרת ללא המאמץ המשותף של כולכם. יישר כוח!

אני מאחל לקוראינו קריאה משמעותית ולמידה פורה.

זאב לוי

עורך זמן חינוך  
מכללת אוהלו בקצרין

# פוליטיקה בכיתה? הימנעות מורים משיח טעון סביב יחסי יהודים וערבים בישראל

## רקפת ארליך רון ושחר גינדי

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את המשתנים המנבאים ניהול שיח בנושא יהודים וערבים בכיתה. 70 מורים (מתוכם 20 ערבים) ענו על שאלונים שניסו לגלות את מידת הפלורליזם שהם מגלים בכל הנוגע שילוב יהודים וערבים בחברה ובמערכת החינוך, לתחושת המסוגלות שלהם, לאופן שבו הם תופסים את תפקידם, ולמידה שבה הם מנהלים דיונים בנושא היחסים בין יהודים לערבים במדינת ישראל. מורים הציגו תחושת מסוגלות בינונית בניהול דיונים מעוררי מחלוקת בכיתה, וחשו שהם יעילים יותר כשהם מנסים לטפל בבעיות משמעת מאשר כשהם מנסים לנהל דיונים מעצבי תודעה אזרחית. יחד עם זאת, מסוגלות עצמית היתה החשובה ביותר בניבוי ניהול דיונים בכיתה. בדירוג תפקידי המורה, המורים מיקמו את החינוך לגבולות ולמשמעת בראש הסולם ואילו חינוך לתודעה אזרחית פוליטית נמצא בתחתיתו. המידה בה מורים תופסים את תפקידן בעיצוב תודעה פוליטית היתה הגורם השני בחשיבותו בניבוי ניהול דיונים בכיתה. אחד הממצאים המדאיגים הוא העובדה שרק כ־30 אחוז מהנבדקים ידעו את המגבלות חופש הביטוי המוטלות על עובדי הוראה. לבסוף, מהמחקר עולה, שמורים אינם חשים מגובים בעת הצורך מצד משרד החינוך. מעבר לתרומת המחקר בתיאור תמונת המצב הנוכחית, גרנו מהמחקר המלצות מהותיות למדיניות משרד החינוך ולהכשרת מורים.

**מילות מפתח:** חינוך אזרחי, עמדות מורים, שיח טעון בכיתה, יחסי יהודים וערבים

## מבוא

במחקר ראשוני זה נבחנו עמדותיהם של מורים בחינוך העל יסודי ביחס לקיומו של שיח כיתתי בנושא הטעון של יחסי יהודים וערבים בישראל. במחקר נבדקו עמדותיהם של המורים בנוגע לניהול דיונים בכיתה בנושא יחסי יהודים וערבים בישראל, בנוגע לתחושת המסוגלות שלהם לנהל דיון כזה, ובנוגע לאופן שבו הם תופסים את תפקידם בדיון. ביקשנו לבחון באיזו מידה הציגו המורים עמדות פלורליסטיות בנוגע ליחסי יהודים וערבים בחברה, וכן את מידת הפלורליזם של עמדותיהם כלפי שילוב יהודים וערבים בחינוך. בהמשך, בחנו את מידת המסוגלות העצמית שהם חשים בניהול דיונים בנושא זה והאם הם תופסים את ניהולו של דיון

כזה כחלק מתפקידם כמורים. לבסוף נבחנה תפיסת המורים את גבולות הגזרה המקצועיים שלהם: ברובד הגלוי – בנוגע לידיעותיהם על נוהלי משרד החינוך, וברובד הסמוי – בנוגע למידת הגיבוי שהם זוכים לה משותפיהם (מנהלים, הורים, משרד החינוך). כל אלה נבדקו ביחס לדיווחי המורים על ניהול דיונים בכיתה.

חשוב לבחון את עמדות המורים בסוגיית ניהול דיונים בגלל מקרים שאירעו בישראל ובעולם שבהם עמדו מורים בעין הסערה של הדיון הציבורי. עדות לכך נמצא בכמה אירועים שבהם מורים מצאו עצמם נשפטים על ידי התקשורת וברשתות החברתיות לאחר שהביעו את עמדתם בנושאים אזרחיים בכיתה. בדצמבר 2016, מורה קנדי פוטר מתיכון פרטי לאחר שתלמידה התלוננה על כך שהביע את התנגדותו להפלות במהלך שיעור משפטים (Blatchford, 2016). המורה דיווח, שהעלה את הנושא כדי להראות את הפער בין סולם מוסרי אישי לבין החוק. בנוסף לזאת, היו מורים בארצות הברית אשר העלו לדיון את אירועי 11 בספטמבר 2001, הציגו אותם כנושא שנוי במחלוקת ופוטר בעקבות זאת מתפקידם (Hess, 2009). בישראל, בינואר 2014, ספיר סבח התלוננה שהמורה שלה, אדם ורטה, הביע עמדות רדיקליות במהלך שיעור אזרחות (Grave-Lazi, 2014). במכתב למשרד החינוך סבח כתבה שעמדת המורה היא בגדר בגידה. המכתב פורסם ברשתות החברתיות על ידי חבר כנסת ובעקבות הפרסום המורה קיבל מכתבי איום על חייו, הוזמן לשימוע במשרד החינוך ופוטר לכאורה על רקע אחר. פרשת ורטה הציתה דיון סוער סביב הסוגיה של הגבלת חופש הביטוי של מורים בכיתה.

מנגד, במהלך שנת 2017, תלמידים רבים התלוננו למועצת התלמידים הארצית על כך שבקשותיהם להעלות סוגיות פוליטיות לדיון בכיתה נענו בשלילה. לדברי התלמידים, המורים חוששים לדון בנושאים אלו למרות הצורך שמתעורר בכך. זולת התועלת שבעיסוק בנושאים שמעניינים את התלמידים, ממחקרים רבים עולה, שניהול דיונים בנושאים שנויים במחלוקת מגבירה את מידת סובלנותם של התלמידים (Avery, 2010), מקדמת ערכים דמוקרטיים (Hess, 2009), מעמיקה את הבנתם של התלמידים בתכנים (Brookfield & Preskill, 2005) ומגבירה את העניין שהם מגלים בפוליטיקה (McAvoy & Hess, 2013), וזאת לצד העמקת מעורבותם האזרחית (Lemish, 2003; Lin, Lawrence, Snow & Taylor, 2016).

מורים לאזרחות בישראל מוצבים לבד בחזית לנהל קרב על הדמוקרטיה וערכיה וכבעלי סטטוס נמוך אינם יכולים למשימה (תמיר, 2013). לדברי תמיר, מתרחש תהליך ארוך שנים של ריקון לימודי האזרחות מתכנים ערכיים ומתכנים שנויים במחלוקת, ומאבקים נלמדים רק לאחר שהסתיימו. בהקשר זה יש להתחשב במאבק המתקיים סביב ספר האזרחות המתבסס על השקפות רעיוניות שונות, לעתים כאלה שסותרות אלה את אלה, והן זורעות מבוכה בלב המורים. ספר כזה אינו מטפח רעיונות משותפים בנוגע למושג האזרחות, אף על פי שטיפוח כזה נחוץ מאוד בחברה

הישראלית המשוסעת ואינו מהווה דוגמה לאופן שבו יש לחנך לאזרחות ולשיח אזרחי (קרמניצר, 2016). מורים חוששים לדון בכיתה בסוגיות שנויות במחלוקת מכיוון שהמערכת, שאין לה חזון חברתי-חינוכי מלכד, אינה תומכת בהם. כמו כן, מורים מהווים שליחים של מערכת החינוך, שכוחה שנוי במחלוקת. מורים זוכים באמון בדרך כלל בשל יכולותיהם האישיות ונמצאים במתח אל מול הציפייה של הורים ושל המערכת שיפגינו מנהיגות (תמיר, 2013).

האתגר שעמו מתמודדים המורים באזרחות הוא חלק מתמונת מצב רחבה יותר שבאה לידי ביטוי בדוח מבקר המדינה שעסק ב"חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות" (מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור, 2016). בדוח נקבע, שמשרד החינוך לא גיבש תוכנית עבודה מפורטת ומחייבת לנושא החינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות, ונמנע משילוב של הנושא במקצועות הדעת השונים. בנוסף על כך, המורים שאמורים להוביל פעילות חינוכית זו בבתי הספר, לא זכו להכשרה בתחום וגם לא להשתלמויות מתאימות.

בסעיפים הבאים נסכם את הספרות הקיימת על כל אחד מהמשתנים שבחנו, ולאחר מכן נציג את שאלות המחקר הנוכחי.

## עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים בחברה הישראלית

החברה הישראלית מורכבת מקבוצות לאומיות וחברתיות מתחרות, עובדה שיוצרת ריבוי של אג'נדות, אידיאלים וערכים (יונה, 2005; יונה ושנהב, 2005; Cohen, 2017). לטענתם של למיש (Lemish, 2003) וכהן (Cohen, 2016; 2017) החברה הישראלית משוסעת בפן הלאומי, האתני והדתי, והפלורליזם החברתי מתבטא בכל אחד מהתחומים הללו. השסע העמוק ביותר שקיים בחברה הישראלית הוא השסע בין יהודים לערבים.

המושג פלורליזם תרבותי מייצג מציאות חברתית שבה מתקיימות קבוצות שונות זו לצד זו, מתוך תפיסה שוויונית של התרבויות השונות. מודל זה מעורר את היווצרותן של מובלעות אתניות ואת שימור תרבותם של מיעוטים, לצד השתתפות שלהם כשווים בענייני המדינה (Yonah, 1994). לפי איכילוב (Ichilov, 2003), מאז מלחמת ששת הימים מתקרבת הזהות התרבותית של הציבור הערבי-ישראלי לכיוון זהות פלסטנינית לצד התרחקותה מהזהות האזרחית-ישראלית שלהם. המודל התרבותי של האינטגרציה הפך לפחות רלוונטי, וגוברת דרישתם להיות מזוהים כמיעוט לאומי ולא רק תרבותי (Paul-Binyamin & Reingold, 2014; Smooaha, 2010).

מסקר שביצעו עלי וענבר (2011) עולה, כי מרבית האזרחים הערבים (82 אחוז) מעוניינים להשתלב בחיים החברתיים, הכלכליים והפוליטיים של המדינה. בקרב היהודים, 33 אחוז תומכים בחוק שיקבע ייצוג הולם לאזרחים הערבים בכל מוסדות

המדינה; 40 אחוז תומכים בזכותם של האזרחים הערבים לקיים אוטונומיה חינוכית, תית ותרבותית, ו-73 אחוז תומכים במתן ביטוי לאזרחותם של הערבים במדינת ישראל גם בסמלי המדינה. באופן דומה, מחקרו של רייטר (Reiter, 2011) מעלה נתונים לפיהם האזרחים הערבים מעוניינים להיות אזרחים שווים ומשתלבים במדינה, כל עוד לא תפלה אותם ותפגע בזכויות האזרח שלהם. מחקר זה מצא תמיכה רחבה יחסית במתן שוויון אזרחי לערבים בקרב הציבור היהודי, לצד תמיכה מעטה יותר בהכרה בהם כמיעוט לאומי. מסקנתו היתה, כי הציבור היהודי מעוניין לשלב את האזרחים הערבים בתחום האזרחי, אך מתנגד לשינויים באופן שבו תוגדר זהותם. בממצאי הסקר של עלי וענבר (2011), כמו גם במחקריהם של סמוחה (2013) ורייטר (Reiter, 2011), מביעים הנשאלים נכונות לשילוב בשלבים הרחוקים מבחינה חברתית לפי "סולם המרחק החברתי" של אוסגוד (Osgood & Suci, 1952). במלים אחרות, הציבור היהודי מוכן לשילובם העקרוני של ערביי ישראל מבחינה ערכית ודמוקרטית, אך רק מיעוט תומך בייצוגם במוסדות המדינה ובאוטונומיה חינוכית ערבית הלכה למעשה.

בניגוד לאופן שבו מתאר סמוחה (2013) את תהליך הישראליליזציה של האזרחים הערבים והשתלבותם במדינת ישראל, אחרים מתארים תהליך של פלסטניזציה, שמשמעותה התרחקות מהישראליות וחיזוק הקשר עם הפלסטניאים מעבר לגבולות הקו הירוק (חלבי, 2005; ג'מאל, 2013). יש חוקרים (לדוגמה, חלבי, 2005) הטוענים, כי יחסי יהודים וערבים מצויים כיום על מסלול של התנגשות, בעיקר מאז אירועי אוקטובר 2000: מצד אחד, המיעוט הערבי שהתפכח דורש שהמדינה תהיה פחות יהודית באופייה ויותר דמוקרטית, ומצד שני, הרוב היהודי תומך דווקא בהדגשת האופי היהודי של המדינה ובחיזוק סמליה הציוניים. המודלים של סמוחה (Smoocha, 2010) סופגים ביקורת מחוקרים ערבים, בין היתר בטענה שהם מנסים לספק רציונליזציה למציאות, לצורך הנצחתה (ג'מאל, 2013; Yiftachel, 2016).

## עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים במערכת החינוך הישראלית

חינוך לאזרחות במדינות דמוקרטיות מיועד להנחיל רעיון משותף של אזרחות שיגשר על פערים אתניים, לאומיים וסוציו אקונומיים (Ichilov, 2003). חינוך אזרחי (civic education) הוא "מסד חיוני במאמץ של חברה למנוע את התגברותן של נורמות ותהליכים פוליטיים שנוגדים את העקרונות, הערכים וההסדרים המדיניים שביסוד המדינה" (אבנון, 2013; ע' 13). בנוסף לכך, זהו תהליך מתמשך ומקיף של הקניית ערכים שמשולב בו חינוך למעורבות בקהילה (ליפשיץ, 2016), ולהגדרה זו מוסיפה יריב-משעל (2013) התבוננות הוליסטית באזרח בקהילתו ובשאלות של מעורבות

בקהילה, נאמנות כלפיה, סבלנות כלפי יתר חבריה וביקורתיות כלפי קהילתו. יש לאתר בכל הגדרה של חינוך אזרחי את הנחת היסוד של תפיסת "האזרח הטוב" שהיא שואפת אליו (יריב־משעל, 2013; Cohen, 2017).

יוגב (2001) מציג שתי גישות לחינוך פלורליסטי: הגישה הרב תרבותית הפלורליסטית מתמקדת בהעברת מידע לכלל התלמידים על הקבוצות השונות בחברה, מתוך מטרה להרחיב את הידע שלהם ולפתח תחושת אמפתיה כלפי השונה. לעומתה, לפי הגישה הרב תרבותית הפרטיקולרית, לא ניתן לגשר על שסעים בחברה באמצעות חינוך לרב תרבותיות, משום שערכים רב תרבותיים מתעלמים ממבנה הכוח בחברה שיש בו העדפה לקבוצת הרוב על פני קבוצות המיעוט (ריינגולד, 2005). לפי גישה זו, תוכניות הלימודים מבטאות את הנטייה הטבעית של הרוב, ולכן מומלץ שבני קבוצות שונות יזכו לחינוך בנפרד אלה מאלה, חינוך שיתבסס על ההעדפות התרבותיות שלהן. לפי יוגב (2001), המדיניות בישראל התעצבה לפי הגישה הפרטיקולרית, וזאת למרות השסעים החברתיים הקיימים בה. מחקרן של לב־ארי ולרון (2008) מחזק טענה זו. הן מראות כיצד מערכת החינוך המגזרית והכשרת המורים בישראל מובילות לכך, שכל מגזר מכיר בעיקר את התרבות שממנה הגיע, בעוד חשיפתו לתרבויות אחרות, מועטה יחסית. במחלקות להכשרת מורים במכללות ובאוניברסיטאות יש דגש מועט מדי על חינוך המורים לעתיד לפלורליזם. פאול־בנימין וריינגולד סבורים, כי קורסים בזהות, שיועברו כחלק מהכשרת המורים, יכולים לשנות את עמדות הסטודנטים להוראה לגבי חינוך לרב תרבותיות (Paul-Binyamin & Reingold, 2014).

איכילוב (Ichilov, 2003) חקרה את הוראת אזרחות בתיכונים יהודיים וערביים בישראל, ומצאה כי מורים ערבים ניסו להתמקד בנושאים ניטרליים, ומיעטו לגעת בשאלות היסטוריות הנוגעות לאזרחות או לסמלים ישראליים. מסקנתה היתה, שלא סביר שניתן יהיה ליצור תפיסה משותפת של אזרחות באמצעות שיעורי האזרחות המועברים כיום בכתי הספר בישראל. אגבריה ומוסטפא (2013) טענו, שמשרד החינוך מסגר את הידע תחת הנרטיב הציוני ולא אפשר את הרחבת גבולות הדיאלוג הדמוקרטי, ושהדבר מקשה על יצירת תרבות אזרחית המכירה בזהות השונה של יהודים וערבים.

## תפיסת תפקידם של מורים

זהות מקצועית מוגדרת כתחושת השייכות של איש המקצוע למקצועו והזהדה עמו. זהותו המקצועית של מורה היא לא רק הדרך שבה תופס המורה את תפקידו, אלא גם האופן שבו הוא נתפס על ידי אחרים (Tickle, 1999). הספרות בנושא התרכזה בשני היבטים מרכזיים: האחד, בדיקת מיקומן המרכזי של האמונות בעולמם המקצועי

של מורים ושל סטודנטים להוראה ואת השפעתן על המעשה החינוכי שלהם בדומה לשאלות המחקר הנוכחי; והשני מתייחס לשינוי שחל באמונות אלה כחלק מתהליך ההתפתחות המקצועית של מורים ושל סטודנטים להוראה (קוזמינסקי וקלויר, 2010). הדיון במושג "זהות מקצועית של מורים" והניסיון להגדיר את רכיביה הובילו חוקרים רבים למסקנה שאין מדובר בזהות אחת, אלא במגוון של תתי זהות (עמית, 2015). הזהות העצמית בהוראה מעוגנת בזמן ובמקום מסוימים. תהליך ההבניה המתמשך של הזהות המקצועית מונע משינויים שחלים בידע של המורים עצמם, מצבירת ניסיון מקצועי ומפגש מתמיד בין האידיאלים שלהם לבין הידע שלהם ולחוויות שהם עוברים (לרון ושקדי, 2006).

שינויי המדיניות התכופים והרפורמות החינוכיות התדירות שמורים במאה ה-21 חשופים להם, יוצרים משבר זהות מתמשך בקרבם. משבר זה פוגע במחויבותם להוראה ובהיבטים שונים נוספים: במידת המוטיבציה שהם חשים, בתחושת המסוגלות העצמית, במידת שביעות הרצון שלהם מתפקידם ובתחושת הקוהרנטיות הפנימית שלהם (קוזמינסקי וקלויר, 2010). ככל שגוברת הסתירה בין האופן שבו תופס המורה את תפקידו לבין האופן שבו הסביבה תופסת אותו, גדל החיכוך בין זהותו המקצועית לזהותו העצמית. מערכת החינוך מנסה להתמודד עם הסיכון של משברי זהות בקרב מורים, בין היתר, באמצעות תהליך הפיתוח המקצועי שלהם, שהוא חלק מתהליך רחב יותר של הפיכת ההוראה לפרופסיה. תהליך מובנה ושיטתי זה נועד לקדם את מעמדם של עובדי ההוראה ולבססו לאורך כל הקריירה שלהם (עמית, 2015). אלוני (2016) מוסיף, שהמפתח לקידום הדימוי העצמי הפרופסיונלי של המורים מצוי בכינונה של ריבונות חינוכית, כזאת שמשוחררת מלחצים ממסדיים, שהמורים רואים בה את עצמם כבעלי הכוח בחברה ובתרבות וכמובילים אוטונומיים של שליחותם המקצועית. לטענת פאול בנימין (2017), קריאתו של אלוני אינה מספקת ונדרש לכך מאמץ מערכתי. לדבריה, חשוב לחנך את המורים לעשייה חברתית, ערכית ומוסרית, אולם יש להתבונן בתמונה הכוללת ולבחון את תפקידם של מורי המורים ואת תפקידם של המוסדות האקדמיים ושל הנהלותיהם בהובלת השינוי. פעילות לא סדירה של מורים ושל מורי מורים חדורי שליחות חשובה, אך אינה מספיקה, ועל כן נדרש מאמץ מערכתי.

## ההקשר הסוציו פוליטי שבו פועלים מורים בישראל והתנהגותם בפועל

בישראל, ייסוד מערכת החינוך הממלכתית היה כרוך בתהליך של דה-פוליטיזציה, שהתאפיין בהדגשת המאחד והמשותף ובהימנעות מדיון בנושאים שנויים במחלוקת. כחלק מתהליך זה נדרשו גם המורים לניטרליות ולהימנעות מהבעת דעות אישיות.



סעיף 19 לחוק חינוך ממלכתי קובע, שאסור למורים לקיים תעמולה פוליטית (אונגר וורגן, 2010). עם זאת, לפי חוזרי המנכ"ל שפרסם משרד החינוך, התבטאות מתונה של מורה באשר לעמדתו הפוליטית מותרת, כל עוד היא מתרחשת במסגרת שיח פוליטי כיתתי מבוקר שמטרתו חינוך לתודעה פוליטית, וכל עוד המחנך מציג גם את יתר העמדות הרלוונטיות האחרות כלגיטימיות (גוטל, 2015).

בשנת 2000 השתתפה ישראל במחקר בינלאומי שחקר את הוראת האזרחות במערכת החינוך. במסגרתו הועברו שאלונים לתלמידי תיכון בבתי ספר יהודיים וערביים, ולמורים לאזרחות באותם בתי ספר (אונגר וורגן, 2010). אחת הסוגיות שהועלו בשאלון היתה הלגיטימיות של הבעת דעה אישית על ידי המורה בשיעור (כלומר, הבעת דעה במסגרת פורמלית של הוראה). נמצא, כי המורים תמכו בהבעת דעה מסוג זה תמיכה מסויגת בלבד. ככלל נמצא, כי תפיסות המורים בנוגע להוראת מקצוע האזרחות היו שמרניות למדי, והנושאים, שלהם ייחסו את החשיבות הרבה ביותר, כבר נכללו בתוכנית הלימודים הרשמית בכל מקרה (איכילוב, 2000). לפי איכילוב, הדה-פוליטיזציה של מערכת החינוך יצרה חינוך סטרילי לאזרחות, כזה המדגיש לימוד עקרונות מופשטים, אך נמנע מלדון במציאות החברתית-פוליטית ובבעיותיה (איכילוב, שם; זבולון והראל, 2017). בניגוד לכך טוען אבנון (2016), שבשנים האחרונות הוראת האזרחות עוברת תהליך של מעבר מהוראת אזרחות דמוקרטית להוראת לאומיות אתנית. קושי נוסף מעלה כהן (Cohen, 2017), שטוען, שתוכנית הלימודים באזרחות אינה קוהרנטית. לדבריו, מורים מפרשים את הצירוף "אזרחות טובה" על פי טעמים ועל פי דעותיהם האישיות, ומציגים את פרשנותם בכיתה. יתרה מכך, מורים מלמדים את החינוך האזרחי כולו בהתאם לקונספציה שהגנו מבלי להציג אלטרנטיבות אחרות ובכך מצמצמים את תהליך ההוראה.

בחינוך הערבי נראה שתופעת הדה-פוליטיזציה רווחת עוד יותר. לאחר קום המדינה נאסר על המורים הערבים לעסוק בכל נושא פוליטי העלול לעורר רגשות לאומיים בקרב התלמידים, ועד תחילת שנות ה-80 נאסר עליהם לדון בנושאים אקטואליים או בכל נושא הנחשב רגיש, כגון בעלות על אדמות, זהות לאומית ומאבק למען זכויות אזרח (ח'ורי-ותד, 2008). בעוד שהקהילה הערבית ציפתה מהמורים לחנך את הדור הצעיר ברוח של גאווה לאומית, על בסיס ערכי הלאומיות והתרבות הערבית, הרי שהמסד החינוכי דרש מהם לדכא כל נטייה לאומית ערבית בקרב התלמידים, ולחנך אותם ברוח האזרחות הישראלית (ג'אברין ואגבריה, 2014). הממצא המרכזי ממחקרה של ח'ורי-ותד (2008) הוא, כי בתי הספר הערבים בכלל, והמורים בפרט, נמנעים מלשוחח עם תלמידיהם על הקונפליקט הישראלי-ערבי ולהביע את עמדותיהם בנושא. המורה הערבי רואה בעצמו מורה מקצועי יותר מאשר איש חינוך, ומכאן חש שהוא פטור מלדון בנושאים ערכיים. רוב המורים הערבים שהשתתפו במחקר, בחרו במקצוע ההוראה מתוך תחושת חוסר ברירה, מה שעשוי

היה לפגוע ברמת המוטיבציה שלהם ובמחויבותם לתפקיד. ייתכן, שמשום שהם אינם רואים בתפקיד שהם ממלאים שליחות חברתית או לאומית, והם אינם חשים מעורבות ושייכות לתפקיד ולמסגרת (ח'ורי-ותד, 2008).

## מסוגלות תרבותית של מורים

מורים העובדים עם אוכלוסיות הטרוגניות צריכים להתמודד עם אתגרים שונים, ובהם דרישות חינוכיות, חברתיות ופסיכולוגיות. יש עדויות רבות לכך, שלמורים חסר ידע, כישורים ומוטיבציה הנחוצים להתמודדות מוצלחת עם אתגרים אלה (Horenczyk & Tatar, 2003). כיום, אף על פי שברוב מדינות המערב התלמידים מגיעים מרקע תרבותי ואתני מגוון, רוב המורים מגיעים עדיין מרקע הומוגני יחסית, מה שמוביל לפער הולך וגדל בין מורים לתלמידים (Denslow, 2000). יתרה מזאת, גם במקרה שבו אנשי המקצוע עובדים עם צעירים שמגיעים מרקע דומה, הם צפויים להתמודד עם קונפליקטים שנובעים מהעובדה שהוכשרו למקצוע על ידי מערך פרופסיונלי מסוים, שצמח במערב (זועבי, 2015).

בעולם אידילי צריכים היו מורים, עוד במהלך תקופת הכשרתם, לפתח מודעות לפרספקטיבה התרבותית הספציפית שממנה הם מגיעים ולעקרונות שמנחים את ציפיותיהם, את אמונותיהם ואת התנהגותם (Denslow, 2000). על המורים לרכוש מסוגלות תרבותית, כלומר, הם צריכים להיות מסוגלים לתפקד בסביבה רב תרבותית ולתקשר עם אנשים המגיעים מרקע שונה משלהם. היכולות הללו משתפרות ככל שיש יותר ניסיון אישי והיכרות עם אנשים מרקעים שונים, וכן הודות לרכישת ידע על ההיסטוריה והתרבות של קבוצות המיעוט השונות. לעומת התמונה האידיאלית הזאת, המציאות המתגלה במערך הכשרת המורים היא, שבמקרים רבים סטודנטים לא נחשפים מספיק לאנשים מתרבויות שונות, ולא עוברים הכשרה לעבודה בסביבה רב תרבותית במהלך הכשרתם (Paul-Binyamin & Reingold, 2014). הם (Hess, 2009) טוענת, שבמהלך הכשרת מורים צריך להקדיש תשומת לב לחשיבות הדיונים ולמשמעותם ולא להתמקד בהנחלת מיומנויות הדיון בלבד.

## טיפול בנושאים שנויים במחלוקת בכיתה

בהקשר כיתתי, נושא רגיש או שנוי במחלוקת הוא כזה שנוגע לתופעות שאין בחברה הסכמה לגביהם, ושקבוצות שונות בחברה מציעות להם פרשנויות ופתרונות שונים (Lieb, 1998). ככל שהנושא יותר אקטואלי, כך יהיה למורה קשה יותר לדרון בו בכיתה, מכיוון שיהיה קשה לצפות את תוצאותיו, ומכיוון שסביר שלתלמידים יהיו פרשנויות ושיפוטיות מוקדמים בנוגע אליו (Cohen, 2016). לטענת הס (Hess, 2009), אחד החסמים הניצבים בפני מורים בניסיון לנהל דיון בנושאים שנויים במחלוקת

הוא התנגדות ההורים. לדבריה, הורים היו רוצים שבית ספר יבצע אינדוקטרינציה של עמדות מסוימות ולא יציג תמונה רב קולית. לצד זאת, קינג (King, 2009) מדגיש גם את רצונם של התלמידים לשמר את העמדות עמן הגיעו אל בית הספר כחסם לניהול דיונים בנושאים שנויים במחלוקת.

הס (Hess, 2009) מתייחסת לחשיבות הטמונה בהעלאת דיונים בנושאים פוליטיים שנויים במחלוקת (Controversial Political Issues, להלן CPI) כחלק ממהות הדמוקרטיה. בנוסף לזאת, היא מעלה את חשיבות השימוש ב-CPI בעידוד הסובלנות, כמו גם בטיפוח ידע אישי והבנה רחבה יותר של נושאים מורכבים. לדבריה, הכיתה היא המקום שבו צריכים דברים מסוג זה להיעשות (שם). בהמשך לכך, טוענת יריב משעל (2013), שהעיסוק הפוליטי הוא בעל חשיבות עליונה במערכת החינוך הממלכתית, ויש לערוך אותו תוך שימוש במגוון שיטות שיפתחו עניין ותחושת אחריות ושאיכות בקרב התלמידים, לצד פיתוח תחושת מסוגלות בקרב המורים.

קלי (Kelly, 1986) הציג ארבע תפיסות בנוגע לתפקידם של מורים בטיפול בנושאים שנויים במחלוקת בכיתה: 1. ניטרליות מלאה – המורה מקפיד שלא לגעת בנושאים נפוצים בדיונים שהוא עורך; 2. ניטרליות חלקית – המורה מציג את כל הצדדים מבלי להציג את עמדתו; 3. חד-צדדיות מלאה – המורה מציג עמדה ספציפית הנוגעת לדיון כאמת היחידה, מבלי להתיר דיון או להשמיע דעות סותרות, לרוב תהיה זו הדעה שהוא עצמו מחזיק בה; 4. חד-צדדיות חלקית – המורה מציג את כל הצדדים, כשהוא מציג לכיתה את עמדתו ומצהיר עליה. מחקרו של לייב (Lieb, 1998) סוקר את יתרונותיה של כל אחת מן התפיסות ואת חסרונותיה, וקובע, כי אין האחת עדיפה על פני האחרות. לטענתו, הבחירה בדרך הטובה ביותר תלויה בהקשרים הספציפיים של הכיתה ושל הנושא מעורר המחלוקת.

## מטרת המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשוני המבקש לבחון את עמדות המורים בחינוך העל יסודי כלפי שיח כיתתי בנושא הקונפליקט החברתי-פוליטי בין ערבים ליהודים. המשתתפים הבלתי תלויים במחקר הם מאפיינים דמוגרפיים (מגדר, מחנך או מורה מקצועי, תחום דעת, זרם חינוך, מוצא אתני וכו'), מידת הפלורליזם בעמדות כלפי יחסי יהודים וערבים, עמדה פלורליסטית בחינוך, מסוגלות עצמית בניהול דיונים על יחסי יהודים וערבים בכיתה, תפיסת תפקידם של המורים, מידת הגיבוי שלה זוכים המורים על פי דיווחיהם, וכן הידע שמגלים המורים בנוגע לנהלי משרד החינוך בנושא. המשתנה התלוי במחקר הוא דיווחי המורים על האופן שבו מתנהלים הדיונים על יחסי יהודים וערבים בכיתה.

שאלת המחקר המרכזית היא איזה מבין המשתנים הבלתי תלויים הוא המנבא הטוב ביותר לדיווחי המורים על ניהול דיונים בכיתה ובאיזה מדרג. בדקנו בקרב המורים את ההיבטים השונים של האופן שבו הם תופסים את תפקידם, כולל את עמדותיהם כלפי חינוך לתודעה פוליטית. ביקשנו מהם לדווח על יכולתם להתמודד עם נושאים הקשורים ביחסי יהודים וערכים מול התלמידים, כדי להתחקות על תחושת המסוגלות העצמית שלהם. בהמשך, בדקנו באיזו מידה שולטים המורים בתקנות משרד החינוך בנוגע לניהול דיון בכיתה בנושאים אלו, והאם הם מאמינים שיש להם גיבוי מערכתי לניהול דיון כזה. לבסוף, בדקנו את דיווחיהם של המורים על הדיון שמתנהל בכיתתם: האם הם מדברים על הנושא, האם הם יוזמים דיונים מסוג זה, או אולי נמנעים מהם. העלינו שאלות ממוקדות נוספות לגבי המשתנים והקשר ביניהם: האם קיים קשר בין מידת הפלורליזם בעמדת המורה לגבי יחסי יהודים וערכים לבין עמדת המורה כלפי פלורליזם בחינוך? האם יש קשר בין מאפיינים דמוגרפיים כמו (מגדר, שפת אם, תפקיד (מחנך או מי שאינו מחנך) או מספר שנות הוותק בהוראה לבין עמדות פלורליסטיות?

## שיטה

### אוכלוסיית המחקר

לצורך מחקר גישוש נבחרו ארבעה בתי ספר מהחינוך העל יסודי היהודי-ממלכתי ובית ספר אחד מהחינוך הערבי-הממלכתי שהסכימו להשתתף במחקר. כל בתי הספר התיכוניים ממוקמים במרכז הארץ ושניים מהם שייכים לחינוך ההתיישבותי. הופצו 200 שאלונים למורים בבתי הספר, מתוכם הושבו 70 שאלונים מלאים, ש־20 מהם מולאו על ידי מורים ערבים. לוח מספר 1 מציג את מאפייני המשתתפים:

**לוח מספר 1: מאפייני המדגם (N = 70)**

מאפיין	שכיחות (אחוז)
מגדר	
גברים	16 (23%)
נשים	54 (77%)
השכלה	
תואר ראשון	29 (41%)
תואר שני	41 (59%)
שפת אם	
עברית	48 (69%)
ערבית	17 (24%)
אחר	5 (7%)
בעלי תפקידים	
רכזים חברתיים	3 (4%)
רכזות שכבה	2 (3%)
סגנית מנהלת	1 (1%)
ללא תפקיד	64 (92%)
מחנכים	
כן	46 (67%)
לא	24 (33%)
סוג בית הספר	
חטיבת ביניים	19 (28%)
תיכון	39 (57%)
שש-שנתי	10 (15%)
השתלמות בנושא שונות	
כן	12 (17%)
לא	58 (83%)
דיסציפלינות*	
ליבה רבי מלל	26 (37%)
מדעים וטכנולוגיה	29 (42%)
שפה	21 (31%)
מדעי החברה ואזרחות	22 (31%)
אמנויות	3 (3%)
מאפיין	ממוצע (ס.ת.)
ותק	16.35 (11.53)

\* האחוזים אינם מסתכמים ב-100 אחוז, שכן חלק מהמורים מדווחים על יותר ממקצוע הוראה אחד.

## כלי המחקר

לצורך המחקר נבנה שאלון שבחלקו התבסס על שאלונים קיימים: המדד ליחסי יהודים וערכים בישראל שחיבר סמי סמוחה (2010, Samoocha), ושאלון יחס מורים לרב תרבותיות של הורנצ'יק וטטר (2003, Horenczyk & Tatar). השאלון מכיל 11 פריטים הנוגעים למאפיינים דמוגרפיים כמו מגדר, שנות ותק, תחום הוראה ותפקידים שבהם המורה מחזיק בבית הספר. לשאלון חלק נוסף המורכב מ-35 שאלות עליהן עונה המורה לפי סולם ליקרט בן שש דרגות הנע בין "מסכים מאוד" ל"לא מסכים כלל". חלק זה בנוי משאלות בכמה תחומים: שישה פריטים התייחסו למידת הפלורליזם שמתגלה בדעותיו של המורה לגבי יחסי יהודים וערכים בחברה, כמו לדוגמה: "עתידי החברה הישראלית תלוי ביכולת לייצר חיים משותפים בין יהודים לערכים". שישה פריטים עסקו במידת הפלורליזם שמתגלה בדעותיו של המורה לגבי יחסי יהודים וערכים בחינוך, כמו לדוגמה: "על ערכים ויהודים ללמוד במסגרות חינוך משותפות". האופן שבו תופסים המורים את תפקידם נבדק באמצעות שבעה פריטים, כמו למשל: "חלק מתפקיד המורה הוא לחנך למצוינות אקדמית ולהישגים של כל התלמידים". חמישה פריטים בחנו גורמים מערכתיים אשר יכולים להשפיע על התנהלות המורה, לדוגמה: "יש לי אמון בגיבוי הנהלת בית הספר במקרה שתגיע תלונה נגדי על אופן ניהול דיון פוליטי או חברתי בכיתה". מידת המסוגלות העצמית של המורים בניווט דיונים בנושא יהודים ערכים בכיתה נבדקה באמצעות חמישה פריטים, לדוגמה: "יש לי את הכלים והמימונויות לניהול דיון על יחסי יהודים וערכים בישראל".

22 פריטים נוספים בחנו את שני המשתנים התלויים שהתייחסו לדיווחי המורים על ניהול דיונים בכיתה. פריטים אלה כללו את מידת הסכמתם של המורים, בסולם ליקרט בעל שש דרגות, עם היגדים כמו: "אני יוזם דיונים חברתיים או פוליטיים בכיתה". בחלק נוסף, המורים היו צריכים לסמן האם הם משתמשים באחת או יותר משבע פרקטיקות שונות, כמו: "כאשר מתנהל דיון חברתי/ פוליטי סביב נושא יהודים וערכים בכיתה, אני מאפשר הצגת דעות מתונות וקוטע תלמידים קיצוניים". דיווחי המורים על ניהול דיונים בכיתה חולקו לשני משתנים תלויים שונים זה מזה: "דיווח על שיח כיתתי" שהורכב מממוצע ההיגדים הרלוונטיים על סולם ליקרט, ו"ניהול דיון" היווה את המשתנה התלוי השני שכלל את מספר הפרקטיקות שכל מורה סימן.

השאלון נשלח לשיפוט של ארבעה מומחים, שלושה שופטים יהודים ואחד ערבי, ואחרי שמסרו את הערותיהם שונו כמה פריטים וניסוחים. בעקבות משוב מהשופט הערבי הוחלט שאין צורך בתרגום השאלון, משום שנוסח הפריטים התאים למורים ערכים ולמורים יהודים.

נערכה בדיקת מהימנות לגבי כל אחד מהמקבצים, ונמצא בה, כי מקדמי המהימנות אלפא קרונבך משביעי רצון: פלורליזם יהודי-ערבי  $\alpha=0.695$ , עמדה פלורליסטית בחינוך  $\alpha=0.798$ , מידת הגיבוי  $\alpha=0.832$ , מסוגלות עצמית  $\alpha=0.752$ . במקבץ עמדה פלורליסטית בחינוך הוסר פריט אחד שגרע מהמהימנות. בנוסף לזאת, בהיבטים ההתנהגותיים חושבו שני מדדים: "דיווח על שיח כיתתי" ( $\alpha=0.752$ ) ומקבץ ניהול דיון (לא ניתן לעשות בדיקת מהימנות כי המדד הוא קומולטיבי). חושב מתאם פירסון בין שני המדדים ונמצא מתאם מובהק בעוצמה בינונית ( $r=0.37, p<0.01$ ) אשר מעיד על כך, שמצד אחד יש ביניהם קשר, ומצד שני, שכל אחד משני המדדים הוא בעל משמעות ייחודית.

## ממצאים

### תיאור התפלגות התשובות בחלקי השאלון השונים

עמדות מורים בנושא גילויי פלורליזם בנוגע ליחסי יהודים וערבים

הנבדקים הציגו עמדות פלורליסטיות בנוגע ליחסי יהודים וערבים. היגדים אשר מתייחסים לחופש הביטוי, שוויון זכויות ועתיד המדינה, כמו: "יש להגן על שוויון הזכויות של האוכלוסייה הערבית בישראל", "קיבלו ציונים גבוהים מאוד ( $M=5.44, SD=0.84$ ). לעומתם, שני ההיגדים אשר מתייחסים לפרקטיקות יומיומיות קונקרטיים, כמו לדוגמה: "רצוי שערבים יחיו בשכונות יהודיות" קיבלו ציונים בינוניים-גבוהים ( $M=4.32, SD=1.38$ ).

### עמדה פלורליסטית בחינוך

מניתוח הממצאים עולה, כי למורים עמדות פלורליסטיות בחינוך. הציונים בהיגדים שהתייחסו למפגשים בין בתי ספר יהודיים לבין בתי ספר ערביים ( $M=5.36, SD=0.99$ ) ולהעסקת מורים ערבים בבתי ספר יהודיים ( $M=5.42, SD=0.81$ ) היו גבוהים מאוד. מורים רואים בחיוב, אם כי במידה פחותה בממוצע, קיום מסגרות חינוך משותפות מורים ( $M=4.54, SD=1.41$ ), כמו גם את העסקת מורים יהודים בבתי ספר ערביים ( $M=4.87, SD=1.28$ ). לצד זאת, ההיגד שהתייחס לתועלת של התלמידים משמיעת דעות שונות מדעותיהם קיבל ציון בינוני והנמוך ביותר באופן יחסי ( $M=4.10, SD=1.35$ ).

### תפיסת התפקיד

במחקר נבדקו היבטים שונים של תפיסת התפקיד של המורה. המורים נשאלו באיזו מידה הם רואים בכל אחד מהנושאים הבאים חלק מתפקידם: חינוך לערכים

חברתיים מוסכמים, חינוך לגבולות ולמשמעת, חינוך למצוינות אקדמית, הכלת רגשות התלמיד, חינוך לאזרחות פעילה וחינוך לתודעה פוליטית. מדרג תפקידי המורה מופיע בלוח מספר 2:

**לוח מספר 2: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות מורים בנושא תפקיד המורה (סולם 1-6: 1=לא מסכים, 6=מסכים)**

היגדים	ממוצע N=67	סטיית תקן
1. אין זה מתפקידי כמורה לנהל דיונים כיתתיים על נושאים פוליטיים/חברתיים שיכולים לעורר מחלוקת (היגד הפוך)	4.78	1.36
2. חלק מתפקיד המורה הוא חינוך לתודעה פוליטית	4.82	1.18
3. חלק מתפקיד המורה הוא חינוך לאזרחות פעילה וביקורתית	5.33	0.93
4. חלק מתפקיד המורה הוא להכיל את רגשותיו של התלמיד	5.46	0.80
5. חלק מתפקיד המורה הוא לחנך למצוינות אקדמית והישגים של כל התלמידים	5.34	0.79
6. חלק מתפקיד המורה הוא לחנך לגבולות ולמשמעת עצמית	5.58	0.66
7. חלק מתפקיד המורה הוא לחנך לערכים מוסכמים	5.43	0.89

נמצא, כי קיים מדרג של חשיבות היבטים שונים במסגרת תפקיד בעיני המורים. ההיגדים ככלל קיבלו ערכים גבוהים, אולם ההיגדים הנוגעים לחינוך לתודעה פוליטית (1-3) נמוכים מהשאר. אכן, בניתוח שונות חד כיווני עם מדידות חוזרות ומבחן פוסט הוק מסוג בונפרוני נמצא שהיגדים 1 ו-2 נמוכים באופן מובהק משאר ההיגדים ( $F(6.69)=9.57, p<0.001$ ).

לאור הפערים בעמדות בנוגע לחינוך לתודעה פוליטית לבין שאר תפקידי המורים יצרנו מקבץ של שלושת ההיגדים שעוסקים בחינוך לתודעה פוליטית (1,2,3) בלוח מספר 2). למקבץ זה קראנו "תפיסת החינוך הפוליטי כתפקיד המורה" (מהימנותו 0.79). חושבו קורלציות בין משתנה זה לבין המשתנים התלויים של דיווח על ניהול דיונים בכיתה. בין "תפיסת החינוך הפוליטי כתפקיד המורה" לבין "ניהול דיון"



נמצאה קורלציה של  $r=0.43$  ( $p<0.01$ ), ובין "תפיסת החינוך פוליטי כתפקיד המורה" לבין "דיווח על שיח כיתתי" נמצאה קורלציה של  $r=0.48$  ( $p<0.01$ ). כלומר, יש קשר בין האופן שבו תופסים מורים את תפקידם בנוגע לחינוך לתודעה פוליטית לבין דיווחיהם על ניהול דיונים בכיתה.

#### תחושת הגיבוי של מורים

ציוני ההיגדים המייצגים את המידה שבה מאמינים המורים בכך שיזכו לגיבוי אם תוגש נגדם תלונה על ניהול דיון פוליטי היו הנמוכים ביותר ביחס לשאר השאלון. ניתן לראות, כי מידת הגיבוי מצד הנהלות בית הספר זכתה לציון בינוני ( $M=4.07$ ,  $SD=1.36$ ), בעוד הציון למידת הגיבוי מצד הורי התלמידים ( $M=3.07$ ,  $SD=1.40$ ) וממשרד החינוך ( $M=2.93$ ,  $SD=1.44$ ) זכה לציון בינוני-נמוך. כלומר, המורים סבורים שאם תוגש נגדם תלונה על ניהול דיון פוליטי או חברתי בכיתה, לא יזכו לגיבוי ממשרד החינוך, ואם יזכו לגיבוי כלשהו, הוא יגיע מהנהלת בית הספר.

מה יודעים המורים על הנחיות משרד החינוך?

ביקשנו לבחון את השאלה האם מורים שולטים במדיניות משרד החינוך כפי שהיא באה לידי ביטוי בחוזר מנכ"ל (אונגר ווורגן, 2010) בנוגע ל"גבולות חופש הביטוי של עובדי הוראה". על פי אותו חוזר, מותר לעובד הוראה להחזיק בעמדות פוליטיות והוא רשאי לבטאן, כל עוד הוא מציג גם עמדות שיאזונו את עמדתו. מתוך 69 מהמשיבים, רק 32 אחוז מהמורים ענו נכון. רוב המורים (39.1 אחוז) בחרו בהיגד שמציג את הטענה ההפוכה, ועל פיה, אסור למורה להביע את עמדתו. 14.5 אחוז מאמינים שמשרד החינוך אוסר על ניהול דיונים פוליטיים בכיתה, מורה אחד (1.5 אחוז) טען כי כל בית ספר מגדיר לעצמו את המדיניות בנושא, ואילו 13 אחוז הודו, כי אינם מכירים את גבולות חופש הביטוי של עובדי ההוראה.

#### תחושת מסוגלות בניהול דיונים בנושאים מעוררי מחלוקת

מההיגדים שעוסקים בתחושת המסוגלות של המורים עולה, כי מסוגלותם בקיום דיונים מעוררי מחלוקת ( $M=4.47$ ,  $SD=1.2$ ) ובניהולם ( $M=4.14$ ,  $SD=1.45$ ) היא בינונית. המורים חשים שהתערבותם אפקטיבית מאוד בכל הנוגע לטיפול בפגיעה של תלמידים זה בזה על רקע דעה שונה ( $M=5.24$ ,  $SD=0.82$ ) ומרגישים בטוחים במיוחד ביכולתם להתמודד עם אמירות גזעניות בכיתה. שני ההיגדים המתרחסים למשאבים העומדים לרשותו של המורה (ידע וכלים לניהול דיון) קיבלו גם הם ציונים בינוניים-נמוכים ( $M=3.44$ ,  $SD=1.46$ ). במלים אחרות, הם אינם חשים בטוחים

ביכולתם ליזום דיון ולקיימו, אך מאמינים ביכולתם לשמור על הסדר ולמנוע פגיעה של תלמידים אלה באלה.

ניהול דיון – דיווח על שיח כיתתי

מורים מדווחים על כך שהם משמיעים דעות מאוזנות ( $M=5.03, SD=0.95$ ), על כך שהם רוצים לאפשר ונטילציה של רגשות ( $M=4.74, SD=0.96$ ) ובעיקר על השתקת אמירות גזעניות ( $M=5.4, SD=1.03$ ). לעומת זאת, בהיגדים שהתייחסו לסיום הדיון מהר ככל האפשר ( $M=3.91, SD=1.26$ ) ועל שליחת התלמידים לדון ביחסי יהודים וערבים בפורום אחר ( $M=3.81, SD=1.33$ ) הציונים בינוניים. גם כאן מורים מדווחים על כך שהם מסוגלים אמנם לשלוט בכיתה, אך מתקשים לייצר דיון משמעותי.

בהיגדים העוסקים ביוזמה של דיונים חברתיים ובפיתוחם עולה מהדיווחים שהם אמנם יוזמים דיונים כאלה ( $M=4.07, SD=1.42$ ), אך פחות בנושא יחסי יהודים וערבים בישראל ( $M=3.84, SD=1.37$ ).

בתשובה לשאלה על התדירות שבה התקיים דיון בנושא יהודים וערבים בכיתה בחודש האחרון, 31.9 אחוז מהמורים ענו שהדיון לא התקיים אפילו פעם אחת במהלך החודש האחרון, 52.2 אחוז ענו שהדיון התקיים פעם-פעמיים, 14.5 אחוז ענו שהדיון התקיים שלוש-חמש פעמים, רק אחד (1.4 אחוז) ענה שדיון כזה התקיים שש-שמונה פעמים. אף לא אחד מהמורים לא דיווח על יותר משמונה דיונים בחודש האחרון.

הקשר בין מאפיינים דמוגרפיים לבין המשתנים הבלתי תלויים

הבדלים מגדריים

בניתוח שונות רב משתני שהשווה בין נשים לגברים לא נמצא הבדל מובהק כללי. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין נשים לגברים במשתנים השונים למעט מידת תחושת הגיבוי, שבה הציון הממוצע של נשים היה 3.37 ואילו הציון הממוצע של גברים היה 2.82. נשים דיווחו על תחושת גיבוי רבה יותר באופן מובהק מאשר גברים ( $F(1.67)=4.29, p<0.05$ ).

ותק בהוראה

במתאמי פירסון בין ותק בהוראה לבין מקבצי פלורליזם נמצא מתאם שלילי מובהק בעוצמה בינונית רק במקבץ של עמדה פלורליסטית בחינוך ( $r=-0.28, p<0.05$ ). כלומר, עם העלייה בשנות הוותק מוצגות פחות העמדות פלורליסטיות בחינוך בקרב המורים.

## הבדלים בין יהודים לערבים

בהשוואה בין דיווחי מורים יהודים (N=47) לדיווחיהם של המורים הערבים (N=17) ניתן לראות, כי אחוז המורים שדיווחו כי ניהלו דיון אחד או יותר בחודש האחרון בנושא יהודים וערבים בכיתה נמוך יותר בקרב מורים ערבים (52.9 אחוז) ביחס לאחוז המורים היהודים (72.3 אחוז), אך ההבדל אינו מובהק סטטיסטית.

מההשוואה בין התפלגות התשובות של מורים ערבים לאלה של היהודים לשאלות על פרקטיקות חינוכיות ("כאשר עולה דיון על יחסי יהודים וערבים בישראל בכיתה..."), עולה, שמורים ערבים מציגים עמדות פחות חיוביות כלפי שיח כיתתי בנושא יהודים וערבים מאשר מורים יהודים. אחוז המשיבים על ההיגד "אני דואג לתאר עמדות מגוונות שלא הוצגו על ידי תלמידי הכיתה" היה נמוך באופן מובהק בקרב מורים ערבים  $\chi^2(1, N=65)=4.47, p<0.05$ . הפרקטיקה בה נמצאו עמדות קרובות נמצאת בזאת שאינה מאפשרת אמירות קיצוניות. כמו כן, אחוז המורים הערבים שמסתייג משיח כיתתי בנושא באופן מוחלט (17.6 אחוז) כפול מאחוז המורים היהודים (8.3 אחוז). יש להדגיש, שאף לא מורה ערבי אחד הסכים עם ההיגד שמשקף את מדיניות משרד החינוך ועל פיו מותר למורה להציג את עמדתו בסיוע דיון. הפערים הגדולים ביותר בין האוכלוסיות נמצאים בהיגדים הנוגעים לתפקידו של המורה בהצגת עמדות מגוונות בכיתה. בעוד כחצי מהמורים היהודים הסכימו עם פרקטיקות כאלה, כ־70 אחוז מהמורים הערבים התנגדו להן.

בניתוח רב משתני לא נמצא הבדל מובהק כללי בין ערבים ליהודים. יחד עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין ערבים ליהודים בתחושת הגיבוי, ובשני המשתנים התלויים הנוגעים לניהול דיון בכיתה. מבחינת מידת הגיבוי, הערבים דיווחו על תחושת גיבוי רבה יותר מאשר היהודים. הציון הממוצע של היהודים במקבץ זה (M=3.03) היה נמוך משל המורים ערבים (M=3.68), והבדל זה נמצא מובהק סטטיסטית  $(F(1.62)=682.4, p<0.01)$ . בנוסף לזאת, נמצאו הבדלים מובהקים בשני המשתנים התלויים: במקבץ "דיווח על שיח כיתתי" הציון הממוצע של המורים היהודים (M=4.56) היה גבוה משל המורים הערבים (M=3.92). פער זה נמצא מובהק סטטיסטית  $(F(1.63)=10.71, p<0.01)$ . הבדל נוסף שנמצא מובהק סטטיסטית הוא במקבץ "ניהול דיון"  $(F(1.63)=3.90, p<0.05)$ , שבו היה הציון הממוצע (M=2.21) של המורים היהודים גבוה משל המורים הערבים (M=1.59).

## השוואה לפי תחום ההוראה

בהשוואה שנערכה בין מורים שמלמדים אזרחות, מדעי החברה והיסטוריה (להלן "אשכול אזרחות") למורים שמלמדים את שאר תחומי ההוראה, נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים שמלמדים באשכול אזרחות לבין שאר המורים בשלושה מקבצים:

בעמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים,  $(F(1.67)=3.75, p<0.05)$ , בעמדה פלורליסטית בחינוך  $(F(1.67)=4.53, p<0.05)$ , ובראיית החינוך הפוליטי כחלק מתפקידיו של המורה  $(F(1.67)=6.14, p<0.05)$ . התברר, שהמורים באשכול אזרחות מראים ממוצעים גבוהים משל המורים בדיסציפלינות האחרות. בתחומים של מסוגלות עצמית ותחושת גיבוי לא נמצאו הבדלים משמעותיים.

הקשר בין המקבצים לבין ניהול דיונים בכיתה

המורים נשאלו, אם הם יודעים מהי מדיניות משרד החינוך לגבי גבולות חופש הביטוי ורק כ-30 אחוז אכן ידעו. ביקשנו לבדוק האם יש קשר בין הידע הזה לבין ניהול דיונים בכיתה. לשם כך הוצלבו שאלת הידע עם שתי תשובות שבחנו את ההתנהגות: "אני מאפשר/ת הצגת כל הדעות ומציג/ה גם את עמדתי" (כן או לא) ו"אני מאפשר/ת הצגת כל הדעות ונמנע/ת מלהציג את עמדתי" (כן או לא). לא נראה קשר בין הידע של המורים לבין התנהגותם. מבין 16 מורים שענו נכונה לגבי מדיניות משרד החינוך, תשעה אמרו שהם מציגים את עמדותיהם, ושבעה אמרו שיימנעו מלעשות זאת.

כדי לבחון את תרומתם של המשתנים הבלתי תלויים לניבוי התנהגות המורים, ערכנו רגרסיה ליניארית. נמצא מתאם מרובה  $(r=0.60, p<0.001)$ , כלומר, המשתנים המנבאים מסבירים 36 אחוז מהשונות בהתנהגות המורים. לוח מספר 3 מציג את התרומה של כל אחד מן המנבאים להתנהגות המדווחת של המורים.

### לוח מספר 3: רגרסיה ליניארית מרובה לניבוי דיווח על שיח כיתתי של המורים

משתנה מנבא	$t$	$p$	$\beta$
תפיסת החינוך פוליטי כתפקיד המורה	2.65	0.01	0.34
מסוגלות עצמית	2.32	0.02	0.27
תחושת גיבוי	2.14	0.04	0.22
עמדה פלורליסטית בחינוך	0.65	0.52	0.1
עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים	0.56	0.58	0.08

שלושה משתנים נמצאו קשורים באופן מובהק לדיווחי המורים על שיח כיתתי. המנבא החזק ביותר הוא תפיסת החינוך הפוליטי כתפקיד המורה ושני המנבאים הנוספים הם מסוגלות עצמית ותחושת גיבוי.

כדי לבחון את תרומתם של המשתנים הבלתי תלויים לניבוי דיווחי המורים על שיח כיתתי, ערכנו רגרסיה ליניארית. נמצא מתאם מרובה  $r=0.54, p<0.001$ . כלומר,

המשתנים המנבאים מסבירים 29 אחוז מהשונות בהתנהגות המורים. לוח מספר 4 מציג את התרומה של כל אחד מן המנבאים להתנהגות המדווחת של המורים.

#### לוח מספר 4: רגרסיה ליניארית לניבוי ניהול הדיון של המורים

משתנה מנבא	$t$	$p$	$\beta$
תפיסת החינוך פוליטי כתפקיד המורה	3.28	0.002	0.43
מסוגלות עצמית	-1.78	0.08	-0.21
תחושת גיבוי	-0.76	n.s.	-0.08
עמדה פלורליסטית בחינוך	0.89	n.s.	0.14
עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים	1.05	n.s.	0.08

הרגרסיה הליניארית מראה ששני משתנים קשורים באופן מובהק לניהול הדיון של המורים. המנבא החזק ביותר הוא תפיסת החינוך פוליטי כתפקיד המורה. כדי לבחון את תרומתם של המשתנים הבלתי תלויים לניבוי דיווחי המורים על שיח כיתתי, ערכנו רגרסיה ליניארית. נמצא מתאם מרובה  $r=0.50$ ,  $p<0.01$ . כלומר, המשתנים המנבאים מסבירים 24 אחוז מהשונות בהתנהגות המורים. לוח מספר 5 מציג את התרומה של כל אחד מן המנבאים להתנהגות המדווחת של המורים.

#### לוח מספר 5: רגרסיה ליניארית לניבוי מספר הפעמים שהמורים ניהלו דיון בחודש האחרון

משתנה מנבא	$t$	$p$	B
מסוגלות עצמית	3.08	0.003	0.38
תפיסת החינוך פוליטי כחלק מתפקיד המורה	1.14	n.s.	0.16
תחושת גיבוי	-0.89	n.s.	-0.10
עמדה פלורליסטית בחינוך	-0.17	n.s.	-0.03
עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים	1.31	n.s.	0.02

רק המשתנה של מסוגלות עצמית מנבא את מספר הדיונים בחודש האחרון. כלומר, המשתנה של מסוגלות עצמית היה יציב וחשוב בניבוי דיווחי מורים על ניהול דיונים. המשתנה של תפיסת החינוך פוליטי כחלק מתפקידו של המורה היה שני בחשיבותו בשני המשתנים התלויים ובעל תרומה מובהקת מבחינה סטטיסטית באחד מהם.

## סיכום ודיון

במחקר זה ביקשנו לבחון את דיווחי המורים לגבי ניהול דיונים בנושא יחסי יהודים וערכים בכיתה ולברוק, מה מנבא את קיומם של דיונים אלה. המחקר מצא כי המנבא החזק ביותר הוא תפיסת החינוך הפוליטי כחלק מתפקיד המורה. ממצא זה מלמד, שמורה שרואה בחיזוק מודעות התלמידים לתפקידם כאזרחים במדינה דמוקרטית חלק חשוב מתפקידו, ינהל יותר דיונים בנושא יהודים וערכים בכיתה. בהקשר זה נמצא, שמורים מאשכול אזרחות רואים את החינוך הפוליטי כחלק מהגדרת תפקידם יותר מאשר מורים מתחומי דעת אחרים. כלומר, מורים שיזכו להכשרה מתאימה וירכשו את הידע הרלוונטי ואת המיומנויות הנדרשות, לצד הבנת המשמעות של ניהול דיונים בכיתה יתרמו למידת הסובלנות של התלמידים, לאזרחות פעילה ולערכים הדמוקרטיים.

שני המנבאים הבאים בחשיבותם הם מסוגלות עצמית ותחושת גיבוי. שני אלה יתרמו לכך שמורים ינהלו יותר דיונים בכיתה. ייתכן, שיש לתת את הדעת במהלך הכשרת המורים לתחושת המסוגלות של פרחי ההוראה טרם יציאתם לשדה בדומה להמלצותיהן של פאול־בנימין (2017) והס (Hess, 2009). לתחושת הגיבוי יש השלכות ברמה המערכתית, הן ליחסי משרד החינוך עם מוריו, והן ליחסים בין מורים למנהלים. עדות לניכור בין המורים למשרד החינוך נמצאה גם בכך ששליש מהמורים בלבד מכירים את הנחיותיו של משרד החינוך בכל הנוגע למגבלות חופש הביטוי של מורים בישראל. אם עמדת משרד החינוך היתה עולה בקנה אחד עם המלצות המחקרים ועם רצון התלמידים, ייתכן שהיה שיעור גבוה יותר של מורים שהיו מעיזים להתמודד עם נושאים שנויים במחלוקת בכיתה.

המורים התבקשו לדרג היבטים שונים של תפקידם ונמצא שמורים מעמידים בראש סדר החשיבות את סוגיית הגבולות והמשמעת ולאחריה את הכלת רגשות התלמידים. היבטים הנוגעים לחיזוק מודעות התלמידים לתפקידם כאזרחים במדינה דמוקרטית, לעומת זאת, היו בתחתית סדר החשיבות. ניתן להבין אם כן, שבסדר עדיפויות זה, דיונים בנושא יהודים ערכים, ידחקו לפינה ואולי אף לא יזכו להתייחסות כלשהי. כאשר מורים נשאלו באופן ספציפי על האופן שבו הם מנהלים דיונים, התברר, שבניגוד להמלצתם של חוקרים ותיאורטיקנים רבים, הדיון ביחסי יהודים וערכים נתפס לעתים קרובות כאפשרות לוונטילציה ולהכלת רגשותיהם של תלמידים ולא כדיון שמטרתו לחזק את המעורבות האזרחית ולעצב תודעה פוליטית (לדוגמה: אלוני, 2016; תמיר, 2013; פאול־בנימין, 2017; Hess, 2009; Lin, Lawrence, Snow, & Taylor, 2016). המורים אינם משמשים סוכנים פעילים ומשמעותיים בעיצוב המעורבות האזרחית של התלמידים, אלא הם שומרי סף עבור תלמידים מוחלשים. כמו כן, המורים חשים שהם אפקטיביים בכל הנוגע לטיפול בפגיעה של תלמיד

אחד ברעהו על רקע דעה שונה לצד השתקת אמירות גזעניות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הגדרת תפקיד המורה כמחנך לגבולות ולמשמעת וכמכיל רגשות של תלמידים, הגדרת תפקיד מוסכמת, שאינה שנויה במחלוקת, בשונה מחינוך לתודעה אזרחית ופוליטית. במלים אחרות, מורים חשים בטוחים יותר בזירת השמירה על הסדר מאשר ביוזמות לעידוד דיונים וחשיבה פוליטית-אזרחית.

מספר הדיונים על יחסי יהודים ערבים עליו המורים מדווחים קטן ביחס לגודש האירועים וההתרחשויות במציאות החברתית בישראל, זאת למדנו מהנתון שעל פיו 30 אחוז מהמורים דיווחו שלא ניהלו דיון בנושא כחודש החולף. המורים מדווחים שהם יוזמים יותר דיונים חברתיים מאשר דיונים בנושא יהודים וערבים בישראל. בנוסף לזאת, ניתן היה לצפות למספר רב יותר של דיווחים בחינוך העל יסודי בו נלמד מקצוע האזרחות על מורכבותו, וכן העובדה שרבים מהתלמידים נמצאים בתקופה שלפני גיוסם לשירות בצה"ל. ממצא זה מדגים הלכה למעשה את סדר העדיפות של היבטי תפקיד המורים כפי שהוצג קודם לכן. ממצא זה תואם את ממצאיהם של חוקרים רבים (איכילוב, 2003; חורי-ותד, 2008; King, 2009; Hess, 2009), ועל פיו מורים חוששים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת.

בכחירת ההבדלים בין החברה היהודית לערבית נמצא שמורים יהודים מדווחים על יותר שיח כיתתי בנושא יהודים וערבים מאשר מורים ערבים. מורים ערבים הסתייגו באופן מוחלט מהצגת עמדתם האישית בכיתה ושיעור המורים הערבים שגרסו שאין לדבר על נושאים אלה בכיתה היה כפול משיעור המורים היהודים. ממצא זה תואם את טענותיהם של אגבריה ומוסטפא (2013), ג'אברין ואגבריה (2014), ג'מאל (2013) וח'ורי-ותד (2008) שעל פיהן מורים ערבים בישראל נמנעים מלשוחח עם תלמידיהם על הקונפליקט היהודי-ערבי ובוודאי נמנעים מלהביע את עמדותיהם בנושא.

מהממצאים עד כה עולה תמונה על פיה מורים בישראל, יהודים וערבים כאחד, אינם מציגים עמדות פלורליסטיות בכיתה. לכאורה, נקודה זו מעלה תמיהה, שכן מהממצאים עולה כי המורים מחזיקים בעמדות פלורליסטיות בנוגע ליחסי יהודים וערבים באופן כללי ובחינוך בפרט. אולם בניתוח מעמיק יותר של הממצאים ניתן להבחין בכך, שציוני ההיגדים בעלי אופי מופשט כמו: "יש להגן על חופש הביטוי של הערבים בישראל" או "יש להגן על שוויון הזכויות של האוכלוסייה הערבית בישראל" היו גבוהים באופן יחסי לעומת ההיגדים שבהם המרחק החברתי היה קטן יותר כמו "רצוי שערבים יחיו בשכונות יהודיות". ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם סולם המרחק החברתי של אוסגוד (Osgood & Suci, 1952). כלומר, הנשאלים מביעים עמדות פלורליסטיות ברמה המופשטת או התיאורטית (לדוגמה הגנה על זכויות המיעוט) אבל כאשר מדובר ביישום עמדות אלה בחיי היומיום, עמדותיהם פחות פלורליסטיות. דוגמת שכונות מעורבות או בתי ספר משותפים.

## סיכום והמלצות

מכל האמור לעיל עולות מספר סוגיות מהותיות בנוגע למדיניות משרד החינוך ולהכשרת מורים. חובה ליידע מורים במדיניות משרד החינוך בנוגע לגבולות חופש הביטוי של מורים במהלך הכשרת מורים או במהלך עבודתם ולוודא שהם מכירים את המסמך ואת פרטיו (אונגר ווורגן, 2010). עם זאת, מדיניות בעלת מסרים סותרים, שמצד אחד מעודדת מורים לרונן בנושאים חברתיים-פוליטיים ומצד שני מזמנת מורים ומנהלים סוררים כביכול לשימוע, אינה יוצרת מרחב בטוח למורים ואינה מעודדת אותם להיכנס לזירה זו. במדינה כמו ישראל שבה הסכסוך רב השנים בין יהודים לערבים משפיע על חיי היומיום ועל המציאות העכשווית, חשוב שמערכת החינוך תיצור שיח בנושא, בעוד שניטרליות מסירה אחריות ופוגעת בעיצוב הזהות האזרחית של התלמידים. על משרד החינוך ומוסדות הכשרת המורים למצוא את הדרכים לחזק את רכיב החינוך האזרחי בתפיסת התפקיד של מורים ממגוון מקצועות, ולא רק בקרב מורים לאזרחות ולמדעי החברה. לבסוף, תחושת מסוגלות עצמית בניהול דיון בנושא יהודים וערבים חשובה לנכונותם של מורים לנהל דיונים בנושא כה מורכב בכיתה. לפיכך, חשוב ששיפור המיומנויות האלה יהיה חלק מהכשרת מורים ככלל.

## ביבליוגרפיה

- אבנון, ד' (2016). האזרחות החדשה: אתנית, לאומית, רובית. גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 10, 165-178.
- אגבריה, א' ומוסטפא, מ' (2013). הידע הרשמי והידע המתנגד בחינוך לשייכות בישראל. גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 4, 41-76.
- אונגר, י' ווורגן, י' (2010). גבולות חופש הביטוי הפוליטי של עובדי הוראה במערכת החינוך, הוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט, הכנסת: מרכז המחקר והמידע. איכילוב, א' (2000). אוריינטציות אזרחיות של תלמידים בכיתות י"א ושל מורים בכתי-ספר על-יסודיים יהודיים וערביים בישראל, דוח מסכם ראשוני, הוגש לוועדת ההיגוי של המחקר הבין-לאומי באזרחות (IEA) ולמשרד החינוך.
- אלוני, נ' (2016). הזמנה להשתלמות בחיים ראויים: על אתיקה, חינוך וריבונות פדגוגית למורים. ביטאון מכון מופת, 59, 19-27.
- בשורה, ע' (1996). הערבי הישראלי: עיונים בשיח פוליטי שסוע, בתוך: פ. גינוסר, א. בראלי (עורכים). ציונות – פולמוס בן זמננו (ע"מ 312-340). באר שבע: המרכז למורשת בן-גוריון.
- ג'אברין, י' ואגבריה, א' (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 5, 13-40.
- ג'מאל, א' (2013). עקרונות החינוך האזרחי ואתגרי האזרחות התדיינותית. בתוך: ד. אבנון (עורך). חינוך אזרחי בישראל (ע"מ 307-326). תל אביב: הוצאת עם עובד.



- גוטל, נ' (2015). "תלמידים יקרים: אישית, אני עומד לבחור...". **ביטאון מכון מופ"ת**, 72-70, 56.
- מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור (2016). **חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות: דוח ביקורת מיוחד**. ירושלים. נדלה לאחרונה ב־5 בנובמבר 2017 מתוך: [http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report\\_545/92be6185-dbc9-44d9-8c97-98eead865fab/Life-together\\_Final\\_preview.pdf](http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_545/92be6185-dbc9-44d9-8c97-98eead865fab/Life-together_Final_preview.pdf)
- זבולון, ז' והראל, י' (2017). בחירות כהזדמנות לחינוך בני נוער לאחריות ציבורית. **דפי יוזמה**, 9, 62-82.
- זועבי, ח' (2015). התערבות רגישת תרבות: המודל התוך-תרבותי – המקרה של החברה הערבית. **אפשר**, 25-26, 5-8.
- ח'ורי-והד, ק' (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. **במכללה**, 21, 263-284.
- חלבי, ר' (2005). לקראת התנגשות בלתי נמנעת, בתוך: י' רייטר (עורך), **דילמות ביחסי יהודים-ערבים בישראל** (ע"מ 190-197). ירושלים: הוצאת שוקן.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים). **ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (ע"מ 355-379). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- יריב-משעל, ט' (2013). חינוך אזרחי בחברה קונפליקטואלית: מתאוריה למעשה. בתוך: ד' אבנון (עורך). **חינוך אזרחי בישראל** (ע"מ 380-402). תל אביב: הוצאת עם עובד.
- ליפשיץ, ה' (2016). חדלו מאינדוקטרינציה, שובו לדיסציפלינה. **גילוי דעת**, 10, 179-189.
- לרון, ד' ושקדי, א' (2006). התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה בהכשרת מורים. **דפים**, 41, 109-139.
- סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה דמוקרטית, בתוך: א' יער וז' שביט (עורכים). **מגמות בחברה הישראלית** (ע"מ 231-263). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סמוחה, ס' (2013). **לא שוברים את הכלים: מדר יחסי ערבים-יהודים בישראל 2012**, ירושלים וחיפה: המכון הישראלי לדמוקרטיה ואוניברסיטת חיפה.
- עלי, נ' וענבר, ש' (2011). **מי בעד שוויון? שוויון בין ערבים ליהודים בישראל: סיכום מחקר עמדות**. ירושלים וחיפה: עמותת סיכוי.
- עמית, ר' (2015). מיפוי "סגנונות חשיבה" בתהליכי פיתוח מקצועי ככלי מסייע להבניית "זהות מקצועית בתנועה" של מורים ומורי מורים, **ביטאון מכון מופ"ת**, 56, 81-87.
- פאול-בנימין, א' (2017). חינוך לחיים משותפים כתרבות דמוקרטית וכדרך חיים. **ביטאון מכון מופ"ת**, (60), 34-39.
- צור, י' (2017). מועצת התלמידים הארצית: מורים מסרבים לקיים דיונים פוליטיים בכיתות. **הארץ**, 09.07.2017.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה, **דפים**, 49, 11-42.
- קרמיניצר, מ' (2016). ככה לא בונים חינוך לאזרחות, או: המציאות עולה על כל דמיון. **גילוי דעת**, 10, 211-218.

- ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולאריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי – ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. דפים, 40, 108-131.
- תמיר, י. (2013). מורים בחזית: הוראת אזרחות בחברה מפוצלת. בתוך: ד. אבנן (עורך). **חינוך אזרחי בישראל** (ע"מ 288-306). תל אביב: הוצאת עם עובד.
- Avery, P. G. (2010). Can tolerance be taught? In W. Parker (Ed.), *Social studies today: Research and practice* (pp. 235-243). New York, NY: Routledge.
- Blatchford, C. (2016). B.C. teacher fired for having the wrong opinion, *National Post*, December 7, 2016.
- Blatt, M. (1969). Studies on the effects of classroom discussion upon children's moral development, Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Josse-Bass.
- Cohen, A. (2016). Navigating competing conception of civic education: Lessons from three Israeli civics classroom. *Oxford Review of Education*, 42(4), 391-407.
- Cohen, A. (2017). Between teachers' perception and civic conceptions: Lessons from three Israeli civics teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 542-560.
- Denslow, K. (2000). *The ability of teachers to close the minority achievement gap through multicultural teacher training*. Carleton College (last retrieved on: February 6, 2017) <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.510.7049&rep=rep1&type=pdf>
- Grave-Lazi, L. (2014). Extreme left high school teacher Adam Verta fired from Ort high school, *Jerusalem Post*, May 25, 2014.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Horenczyk, G. and Tatar, M. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408.
- Ichilov, O. (2003). Teaching civics in a divided society: The case of Israel, *International Studies in Sociology of Education*, 13(3), 219-242.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role, *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.
- Lieb, J. (1998). Teaching Controversial Topics: Iconography and the confederate battle flag in the south, *Journal of Geography*, 97(4-5), 229-240.
- Lemish, P. (2003). Civic and citizenship education in Israel. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 53-72.
- Lin, A. R., Lawrence, J. F., Snow, C. E., & Taylor, K. S. (2016). Assessing Adolescents' Communicative Self-Efficacy to Discuss Controversial Issues: Findings From a

- Randomized Study of the Word Generation Program. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 316-343.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.
- Osgood, C. E., & Suci, G. J. (1952). A measure of relation determined by both mean difference and profile information. *Psychological Bulletin*, 49(3), 251.
- Paul-Binyamin, I. & Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes - The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education*, 42, 47-57.
- Reiter, Y., Bar-Siman-Tov, Y., Cohen, H., Jacobson, A., Lavie, E., Michael, K., et al.. (2011). *Towards Inclusive Israeli Citizenship: a New Conceptual Framework for Jewish-Arab Relations in Israel: Points for Public Discussion*, Jerusalem: The Jerusalem Institute for Israel Studies.
- Smootha, S. (2010). *Index of Arab-Jewish Relations in Israel 2003-2009*. Haifa: The Jewish-Arab Center, University of Haifa.
- Tickle, L (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self, In: R.P Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*, Albany, NY: University Press, 121-141.
- Yonah, Y. (1994). Cultural pluralism and education: The Israeli case, *Interchange* 25(4), 349-365.
- Yiftachel, O. (2016). Extending Ethnocracy: Reflections and Suggestions. *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, 8(3), 30-37.



# ”כמו לחיות אלפי שנים“: סטודנטיות יוצאות אתיופיה הופכות למורות

## ניסים אבישר ורנה ברנר

סוגיית תת הייצוג של מורים יוצאי אתיופיה ושל סטודנטים להוראה בני העדה האתיופית מעסיקה את מערכת החינוך ואת החברה בכלל שנים רבות. בין היתר, עוסקים בה גורמים במשרד החינוך, במשרד לקליטת עלייה, במכללות להכשרת מורים וחברי כנסת. גם גורמים בקרב קהילת יוצאי אתיופיה מציינים את מספרם הזעום של מורים יוצאי אתיופיה ואת ההשלכות שיש לעובדה זו על מערכת החינוך ועל התלמידים הלומדים בה. במאמר זה ננסה להבין את נקודת מבטן של נשות חינוך יוצאות אתיופיה בסוגיה באמצעות ראיונות. בחרנו בהן משום שנראה לנו, שלאחר שסיימו את תהליך ההכשרה והשתלבו בהצלחה בעבודה, הן עשויות להצביע על המכשולים העומדים בדרכם של בני העדה בניסיון להשתלב במקצוע ההוראה, לעמוד על הצרכים הייחודיים להם ולהציע אפשרויות שונות לצמצום הפער בין מורים בני העדה האתיופית לעמיתיהם. לאחר ניתוח הראיונות נציע גישה חלופית לעבודה עם שונות תרבותית, ההולמת את העמדה המיוצגת בדברי המרואיינות. כמו כן, נציג כמה מסקנות יישומיות העשויות לתרום לשינוי המצב הקיים ולקידום שילובם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בישראל.

**מילות מפתח:** הגירה, הכשרה להוראה, יוצאי אתיופיה, ענווה תרבותית, תת ייצוג

## מבוא

מדינת ישראל היא מדינה קולטת עלייה. חלקה הגדול של האוכלוסייה בישראל היא מהגרים וצאצאיהם. שליש מהאוכלוסייה היהודית בישראל נולדו בארצות אחרות ושליש נוסף הם בני דור שני למהגרים ולעולים (רייכמן, 2009). בעשורים הראשונים לאחר קום המדינה, שלטה מדיניות של האחדה תרבותית וזניחת הייחודיות של תרבות המוצא. בעשורים האחרונים מגמה זו משתנה לכיוון של פלורליזם חברתי ותרבותי, ובמילים אחרות, הכרה בהבדלים הקיימים בין קבוצות תרבותיות, והפיכתם ללגיטימיים (בן רפאל, 2008). למרות זאת, בשנת 2017 החברה הישראלית אינה חברה שבה מתקיימים ”מרחבי יצירה משותפים“ (בן עזר ובר לב, 2011) המכירים בשונות התרבותית תוך שמירה על שוויון בין אנשים.

בחברה היהודית בישראל בולט מקומם של יוצאי אתיופיה כמי שסובלים מהדרה ממסגרות חברתיות שונות וממעמד חברתי-כלכלי נמוך (דיין, 2014; מבקר המדינה, 2013; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2014). מצב זה מתבטא גם בייצוג חסר של יוצאי אתיופיה במוסדות ובמסגרות שונות. היעדר זה משקף את יחסי הכוח החברתיים בישראל, שבין היתר מאורגנים לפי גוון עור, ומייצרים "פריבילגיה לבנה" (McIntosh, 1990). בזאת לא מסתכמת הבעיה, שכן יוצאי אתיופיה לא רק מודרים ממסגרות מסוימות, אלא הם גם נותרים במרחב המדגיש ייצוגים חברתיים-תרבותיים שונים מאלה של מורשתם ותרבותם. דפוס זה נוכח גם במערכת החינוך ובמסגרות חינוכיות שונות. מכיוון שכך, עד לאחרונה נדיר היה למצוא צעירים יוצאי אתיופיה שחונכו על ידי אנשי חינוך בני עדתם. למצב זה יש השלכות הן על יוצאי אתיופיה – האופן שבו הם תופסים את עצמם ומעמדם החברתי – והן על החברה הישראלית בכלל. אם חפצה החברה הישראלית להיות רב תרבותית, מגוונת ושוויונית, עליה לפעול למען גיוון במסגרות החינוכיות (תלמידים ומורים) כמו גם למען ייצוג הולם לקבוצות חברתיות שונות ובכללן יוצאי אתיופיה.

במאמר זה ננסה להבין את הסיבה לכך שמספרם של מורים יוצאי אתיופיה קטן כל כך במערכת דרך סיפוריהן של שש נשות חינוך יוצאות אתיופיה. מתוך חוויותיהן ננסה להבין את הקשיים הטמונים בשילוב גובר של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך ובייצוגם, לצד האפשרויות הגלומות בהם. נפתח ברקע תיאורטי העוסק בהגירה ובמאפייניה, וכן בהשתלבותם של יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה הגבוהה ובתוכניות להכשרת מורים.

## הגירה כמעבר בין תרבותי

את מצבם החברתי של יוצאי אתיופיה בישראל יש להבין בהקשר של הגירה ומעבר בין שתי תרבויות שונות מאוד זו מזו (אדלשטיין, 2001). מעבר שכזה מחייב תהליכי הסתגלות והתמודדות של קבוצת המהגרים עם החברה אליה הגיעו. ברי (Berry, 1992) בדק כיצד חברת מהגרים מקיימת קשרי גומלין עם סביבתה הקולטת. הוא הציג שני מודלים של חברה מרובת תרבויות: מודל אחד הוא של חברה המורכבת מקבוצה דומיננטית ובשוליה נמצאות קבוצות מיעוט שונות. לטענתו, אם קבוצות אלה אינן נטמעות בזרם המרכזי, הן הופכות להיות מודרות ומופלות. המודל השני מתייחס לחברה שמורכבת מפסיפס של קבוצות אתנו תרבותיות, המשמרות תחושה של זהות תרבותית ובו זמנית משתתפות במארג החברתי המשותף.

במסגרת המודל הראשון של ברי (שם), קבוצת המהגרים עשויה לקיים ארבע אסטרטגיות שונות של שימור תרבותי ושל קיום מגע בינתרבותי: היטמעות (assimilation) – המהגר מאמץ את תרבות היעד; היבדלות (separation) – המהגר

משמר את תרבותו המקורית ודוחה את תרבות היעד; השתלבות (integration) – המהגר משמר את תרבות המוצא ומקיים לצדה אינטראקציה יומיומית עם תרבות היעד; שוליות (marginalization) – המהגר אינו דבק במורשת התרבותית שלו, מקיים מעט קשרים חברתיים ומאמץ רק חלק קטן מתרבות היעד. במודל זה יחסי הכוח החברתיים נשמרים ועל קבוצת המהגרים מופעל לחץ להסתגל לדפוסים המקובלים בחברה הקולטת, שאם לא כן, יישארו בשוליה.

התפיסה הרב תרבותית (בעצם תנועה רב קולית) הולמת את המודל השני, המדגיש את קבלת הייחודיות התרבותית של כל קבוצה לצד שוויון וריבוי תרבותי. במלים אחרות, רב תרבותיות משמעה יחס מכבד בין קבוצות תרבותיות שונות והכרה בערכו של השונה כמקור לעושר חברתי-תרבותי (מסאלחה, 2004). תפיסה זו מדגישה את חשיבותו של הידע של בני תרבות אחת על תרבותם של בני תרבות אחרות, ואת חשיבותה של ההיכרות הדדית בין תרבויות שונות כבסיס לעבודה מועילה בסביבה מגוונת. מדובר אם כן, בפרדיגמה המבקשת לקדם חברה פלורליסטית ושוויונית, המאופיינת בפתיחות כלפי האחר (Fowers & Davidov, 2006). מנקודת מבטם של המהגרים, מדובר במרחב נוח יותר, המאפשר מידה רבה יותר של שליטה בתהליכי המעבר הבין תרבותי. כפי שנראה מיד, לא זו היתה תחושתם של העולים מאתיופיה.

### **היבטים רגשיים וחברתיים במעבר בין תרבותי בקרב יוצאי אתיופיה**

מעבר בין שתי תרבויות שונות זו מזו מזמן למהגרים הזדמנויות, אבל גם חושף אותם לסכנות. כמו כל תהליך שינוי, גם הוא מחייב פרידה מהמוכר ופיתוח דפוסים חדשים. לכן, מקובל לראות במעבר בין תרבותי תהליך שמקביל לתהליכי אובדן או אבדן, המחייבים עיבוד והסתגלות למצב החדש (קידר, 2006; ווכטל, 2008). כאמור, יש אסטרטגיות התמודדות שונות עם מצב זה, הנעות על הרצף שבין היטמעות להיבדלות, ומאפשרות מידה של יציבות ושליטה בעת שהמעבר מתרחש. בכל מקרה, מצב זה מהווה אתגר חברתי ורגשי עבור פרטים, משפחות וקהילות של מהגרים. לא בכדי יש הרואים בו מצב משברי ואף סוג של טראומה (שם, 2008).

גורמים שונים משפיעים על טיבו של האתגר הטמון במעבר הבין תרבותי ועל עוצמתו, וכיניהם גם ציפיותיו של המהגר (שם, 2008). יהודי אתיופיה שעלו לארץ ב-30 השנים האחרונות, הגיעו ממניעים דתיים וציוניים. הם שאפו לממש חלום של דורות להגיע לירוסלם, ועלו לארץ כשבלבם ניצוץ התקווה לחיות בארץ אבותיהם (בן עזר, 2007). דווקא משום כך, גדול היה השבר אותו חוו יהודי אתיופיה בשנים הראשונות לאחר הגעתם, והשבר הזה ממשיך לתת את אותותיו גם בקרב בני הדור השני. לצד זאת, יש גם חשיבות רבה ליחסה של החברה הקולטת (הישראלית) כלפי קבוצת העולים ולאופן שבו תופסים העולים את ציפיותיה מהם (כורם והורנצ'יק,

2013). מחקרים שונים שבחנו את חווייתם של צעירים יוצאי אתיופיה הדגישו את חשיבותו של גוון העור ואת התפיסה על פיה הוא מהווה בסיס ליחס גזעני ומפלה (למשל: שבתאי, 2001; ענתביימיני, 2010; Walsh & Tuval-Mashiach, 2012). כאמור, ניתן לראות במעבר בין תרבותי כטומן בחובו הזדמנויות, אבל גם כזה שסכנות נשקפות ממנו. ייתכן, שמשמעות המלה היוונית קריסיס (נקודת מפנה או צומת דרכים), שהיא מקור המלה משבר בשפות רבות, מבהירה את העניין. כפי שראינו, פתרון המשבר מושפע ממאפייני החברה הקולטת ויחסה למהגרים, אך בה בעת הוא מושפע מהאופנים השונים שבהם מתמודדים המהגרים עם השינויים שנגזרים מהמעבר (Ehrensaf & Tousignant, 2006). למעשה, תהליכי הגירה ומעבר בין תרבותי הם תהליכים הכוללים מידה של הדדיות (גם אם אינם סימטריים). זוהי ההזדמנות הטמונה במעבר והיא נתונה גם לאחריותם של המהגרים: לצד חלקה של החברה הקולטת, גם הם נדרשים לבחון מחדש את המטען החברתי-תרבותי עמו הגיעו ולהתאימו למרחב החדש. בהקשר הנדון ולאור ההבדלים התרבותיים הניכרים, מדובר בתהליך הסתגלות מאתגר.

כותבים רבים התייחסו למאפיינים התרבותיים הייחודיים של יוצאי אתיופיה ובתוך כך לקוד הכבוד ולמאפיינים כמו ביישנות, צניעות, פסיביות ומופנמות (למשל: בן עזר, 1987; ברהני, 1990; שבתאי, 1996; Ringel, Ronell & Getahune, 2005). תכונות אלה היו לעתים בעוכריהם של יוצאי אתיופיה במפגש עם הנורמות השולטות בחברה הישראלית. כדי לנסות להתגבר על הקשיים שנגזרו מכך, נבנו למען עולים מאתיופיה תוכניות התערבות שונות שמטרתן טיפוח מיומנויות חברתיות ואסטרטגיות התמודדות ההולמות את הסטנדרטים המקובלים בישראל, ובין היתר פותחו בשנים האחרונות תוכניות לאימון לאסרטיביות עבור מתבגרים יוצאי אתיופיה (כורם, 2012). תוכניות אלה ואחרות נועדו לאפשר לצעירים התמודדות טובה יותר עם המסגרות השונות ועם דרישותיהן, בתקווה שהצלחתם בהתמודדות הזאת תקדם את הישגיהם ואת מעמדם החברתי.

### הבחנות דוריות בקרב יוצאי אתיופיה

ההתייחסות להשתלבותם של בני הדור השני ולבני "דור וחצי" לעלייה מאתיופיה מזמינה התבוננות מעמיקה. דור שני הוא הכינוי לבני מהגרים אשר נולדו בארץ היעד (בהקשר הנדון, בישראל). "דור וחצי" הוא מונח חדש יחסית, המתיחס לקבוצה ייחודית של בני מהגרים אשר היגרו בגילאים 8-16, והגיעו לישראל כילדים או כמתבגרים צעירים, ועל כן קיבלו חלק גדול מחינוכם עוד בארץ המוצא (Remennick, 2003; לב ארי, 2012). תקופת ההסתגלות לארץ חדשה ותחושת הניכור מקבוצת בני גילם ילידי ארץ היעד מקשות על מציאת מקורות תמיכה חברתיים ומהוות גורמי לחץ



(Mirsky & Kaushinsky, 1986). השתלבותם החברתית-תרבותית של בני הדור השני ובני הדור וחצי למהגרים נבדקה במחקרים רבים (Gold, 2002; Hart, 2004). נמצא, שהחיים בארץ היעד ובארץ המוצא משפיעים לא רק על הבניית זהותם של המהגרים בדור הראשון, אלא גם על הדורות הבאים (Vertovec, 2004). תהליכים דומים מתרחשים בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. בני הדור השני לעולים יוצאי אתיופיה נולדו במציאות חיים מורכבת וגדלו בתהליך הגירה וקליטה משברי מתמשך (כורס והורנצ'יק, 2013). עם עלייתם ארצה חוו אחרי ובני הדור וחצי קונפליקט תרבותי בין נורמות החברה הקולטת לבין אלה של בית ההורים המהגרים (גולצמן ופרוג, 2010). הם חוו את זעזועי השינוי של המבנים החברתיים ואת דפוסי ההורות ולקחו על עצמם תפקידים הוריים, בעיקר מול הרשויות. עובדה זו גררה ערעור מתמשך של הסמכות ההורית, היפוך תפקידים וילדות שהתפתחה בצל דפוסים אלה (אדלשטיין, 2001; כהן, 1992; כהן, 2006). שקיפותם החברתית והאופן שבו תפסו את עצמם יוצאי אתיופיה כמיעוט מופלה, הקשתה על יצירת תחושת שייכות לחברה הישראלית בקרבם (ענתביימיני, 2010). אין פלא אם כך, שצעירים רבים יוצאי אתיופיה חווים משבר זהות חריף, חשים פחות שייכים לחברה הישראלית ומקצתם אף מוותרים על התמודדות ומתייאשים (שבתאי, 2001). מממצאי מחקר שנערך על ידי מכון ברוקדייל (קשתי, 2012) עולה, שמצבם של בני הדור השני פחות טוב מזה של בני הדור הראשון במספר תחומים. למשל, באחוז הזכאים לבגרות – 47 אחוז מקרב יוצאי אתיופיה בני הדור הראשון (ר-56 אחוז מקרב העולים משאר ארצות המוצא) לעומת פחות מ-40 אחוז מבני הדור השני (לעומת 65 אחוז מבני הדור השני לעלייה הדוברת רוסית). 53 אחוז מבני הדור הראשון או דור וחצי דיווחו כי הם שואפים לרכוש השכלה גבוהה לעומת 49 אחוז מבני הדור השני שיש להם שאיפות כאלה. צעירים אלה, בני הדור השני ודור וחצי, הם הסטודנטים והמועמדים ללימודים, המשתתפים במחקר זה.

## השכלה גבוהה כערוץ לניעות חברתית

מפגשים של צעירים מקבוצות שונות באוכלוסייה מתאפשרים לראשונה במסגרות הצבאיות ובמוסדות להשכלה גבוהה. מוסדות אלה מהווים לכאורה מסגרת הפתוחה לכול, אלא שבפועל, יש קבוצות אוכלוסייה שהודרו מהם. השכלה גבוהה היא דרך להעלאת ההון האנושי המצוי בידי האוכלוסייה ולכן היא מהווה מרכיב חיוני בתהליכי פיתוח וצמיחה של קהילות שונות ושל החברה כולה. מבחינת הפרט, השכלה גבוהה היא מפתח להשתלבות בשוק העבודה, לניעות חברתית ולהשתתפות בחיים החברתיים. הזכות להשכלה גבוהה, כחלק מהזכות לחינוך, מתמקדת בעיקרון הנגישות השווה, המבטא את מחויבות המדינה לקיים מערכת השכלה גבוהה, שהכניסה אליה מותנית

כישורים לימודיים ולא במאפיינים קבוצתיים (מין, דת או עדה) של המועמדים. עיקרון זה נמדד על פי מדיניות הקבלה של מועמדים למוסדות השכלה גבוהה, שמעוגנת בקריטריונים הקובעים כי סטודנטים יתקבלו על סמך נתונים קוגניטיביים (תעודת בגרות ישראלית או מסמך שווה ערך וציון פסיכומטרי), וכי לא תהיה אפליה על רקע גזע, מין, דת או לאום בעת קבלת תלמידים (דגן-בוזגלו, 2007). למרות זאת, מהגרים ממדינות בעלות דפוסים תרבותיים שונים מאלה הנהוגים בהתרבות הדומיננטית, וביניהם קבוצת יוצאי אתיופיה, שהיגרו לישראל או שנולדו להורים שעלו מאתיופיה, מגיעים להישגים לימודיים נמוכים ביחס לכלל הנבחנים במדרים הקונוונציונליים (קרליץ, בן-סימון, אברהים ואביתר, 2014). כפי שנראה מיד, הדבר מתבטא, בין השאר, בתת הייצוג של אוכלוסיות אלה במערכת ההשכלה הגבוהה והכשרת המורים וכתוצאה מכך, גם כמורים במערכת החינוך.

### יוצאי אתיופיה בהשכלה הגבוהה ובמערכת החינוך

מקורות מידע שונים מציגים תמונה דומה באשר להשתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכות ההשכלה הגבוהה בישראל. מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2014) ומנתוני מרכז המחקר והמידע של הכנסת (ויניגר, 2014), עולים הנתונים הבאים: מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים בכלל המוסדות להשכלה גבוהה נמצא בעלייה מתמדת במהלך השנים והם מהווים כ-0.8 אחוז מכלל הסטודנטים שלומדים במוסדות האקדמיים. מכלל המוסמכים להוראה עומד שיעורם של יוצאי אתיופיה על כ-0.9 אחוז, שהם שיעור דומה לשיעורם בכלל המוסדות. בשני המקרים ניתן לזהות מגמת עלייה בשיעור האקדמאים יוצאי אתיופיה (דיין, 2014) ועמו גם שיעורם במסגרות להכשרת מורים (ויניגר, 2014). ובכל זאת, בשני המקרים שיעורם הוא כחצי משיעורה של אוכלוסיית יוצאי אתיופיה בקרב כלל האוכלוסייה, העומד על כ-1.7 אחוז.

נתונים אלה מתעצמים בהתייחס לאוכלוסיית המורים יוצאי אתיופיה שעובדים במערכת החינוך. על פי נתוני משרד החינוך, בשנת 2007 עבדו במערכת החינוך כ-130-135 אנשי חינוך (גננות ומורים) יוצאי אתיופיה (שץ-אופנהיימר, 2015; קלניצקי, 2010). לפי נתוני הלמ"ס (אצל ויניגר, 2014) בשנת 2000 עבדו במערכת החינוך 54 מורות ומורים בלבד (0.05 אחוז), בשנת 2005 עלה מספרם ל-82 (0.07 אחוז), בשנת 2010 מספרם עלה עוד ל-144 (0.12 אחוז), ובשנת 2013 מספרם גדל ל-220 (0.16 אחוז). נתונים עדכניים עוד יותר מספקת אורנה שץ-אופנהיימר, מנהלת תוכנית תספ"ה (תוכנית סטודנטים פרחי הוראה, להכשרת מורים יוצאי אתיופיה, שראשי התיבות שלה יוצרים מלה שיש לה משמעות באמהרית, ומשמעותה – תקווה) באגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, שלדבריה, בשנה החולפת (תשע"ו),

עבדו במערכת החינוך 304 מורים יוצאי אתיופיה (תקשורת אישית, צוטט ברשות). מהנתונים הללו עולה, כי אמנם קיימת עלייה הדרגתית במספרם של יוצאי אתיופיה המועסקים במשרד החינוך, אך מדובר בעלייה מתונה המשקפת מצב מתמשך של תת ייצוג, ביחס לשיעורם של יוצאי אתיופיה בכלל האוכלוסייה בישראל.

מספרם הקטן של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך נובע כנראה מכמה גורמים שעמם ניתן למנות גורמים שקשורים למועמדים ולסטודנטים מצד אחד, וגורמים הקשורים למדיניות מהצד השני. רבים החסמים העומדים בפני בוגרי המכללות להכשרת מורים המבקשים להתקבל לעבודה במערכת החינוך. בנוסף לקשיים שאתם מתמודדים כל המורים הצעירים, סובלים המורים יוצאי אתיופיה גם מהדרה ומאפליה (לב ארי ולרון, 2012). לאלה מתוספים הבדלים תרבותיים המובילים לפערים ביחס לציפיות הרווחות בשתי האוכלוסיות במישורים הבינאישיים, כגון בביטוי האישי ובעמידה על זכויות אישיות (כורם, 2012).

חסם מרכזי בפני נגישות להשכלה גבוהה בקרב יוצאי אתיופיה נמצא במערכת החינוך התיכונית, בשיעור הזכאים לבגרות ובאופייה של תעודת הבגרות (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011; ויניגר, 2014). כחצי מהתלמידים יוצאי אתיופיה פונים לחינוך טכנולוגי או חקלאי או מופנים אליהם, ושיעור הזכאות לבגרות במסלולים אלה נמוך במיוחד (וייסבלאי, 2010). כ־28 אחוז מהם למדו במסלולים הכוללים בגרות עיונית חלקית, ובסך הכול, רק כחמישית מהתלמידים יוצאי אתיופיה (20.9 אחוז) עמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011; וייסבלאי, 2010). רוב הסטודנטים יוצאי אתיופיה מגיעים מבתי ספר בפריפריה, ומערכת זו מזמנת לתלמידים הלומדים בה פחות הזדמנויות לקידום. נתון זה מתבטא כאמור, בשיעור הנמוך בזכאות לבגרות ובאופייה של תעודת הבגרות, ומכאן בנגישות פחותה להשכלה הגבוהה (סבירסקי, קונור-אטיאס וזלינגר, 2015). לפיכך, רובם המכריע של הסטודנטים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה (כ־90 אחוז) נדרשים להשלים את לימודיהם במכינות הקדם אקדמיות (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011). לא רק עצם קיומה של תעודת הבגרות וטיבה מהווים מכשול בדרך להשכלה גבוהה, אלא גם המבחן הפסיכומטרי. תוכנו של מבחן זה מוטה לכיוון התרבות המערבית ולכן מדובר במכשיר מיון שמפלה מועמדים מרקע חברתי ותרבותי שונה (וולנסקי, 2005). בהקשר הנדון נמצא, כי הצייון הממוצע של יוצאי אתיופיה נמוך בכ־108 נקודות מזה של כלל הנבחנים (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011). חשוב להדגיש, כפי שמציינים הנדין וחביב (2014) ואחרים, שבנתונים אלה חל שיפור מתמיד.

בשנת 2008 הציגה הממשלה את תוכנית החומש לשיפור קליטת בני העדה האתיופית שבה ציון, כי יזכו בטיפול רב תחומי בנושא חינוך, רווחה, תעסוקה, שיכון וקליטה. תוכנית זו הובילה לעידוד צעירים לרכוש השכלה גבוהה ונועדה

להגדיל את מספר הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון ולתארים מתקדמים (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011). בחלוף חמש שנים, מתגלה תמונה עגומה – מספרם של הסטודנטים הלומדים מקצועות חופשיים באוניברסיטאות עולה באופן הדרגתי עם השנים אמנם, אבל מספרם של הסטודנטים להוראה ומספר המורים המועסקים היום במערכת החינוך נותר נמוך. תת הייצוג הזה נמשך זה שלושה עשורים, מבלי שתתרחש במהלכם פריצת דרך משמעותית. מה יכולות להיות הסיבות לתת הייצוג המתמשך של בני העדה האתיופית במערכת החינוך? מה ניתן לעשות כדי לשנות מצב עניינים זה ולאפשר את שילובם של בני העדה כמורים במערכת? במאמר זה נציע כמה הסברים שמקורם בנקודות מבטיהן של נשות חינוך שהשלימו את תהליך הכשרתן והשתלבו בהצלחה במערכת החינוך, ועל כן ההשערות שאותן יעלו הן השערות מבוססות. נקודות המבט הללו זוכות לייצוג מועט בשיח החינוכי ולכן הן עשויות לגלות תמונה שונה מזאת המוכרת יותר, הנשענת על נקודות מבט חיצוניות. איננו טוענים שיש לנקודות המבט שיוצגו ערך מועדף או תוקף רב יותר ביחס לפרספקטיבות חלופיות, אלא אנו מבקשים להוסיף גם אותן לשיח הרלוונטי כדי לאפשר דיון עשיר ומלא יותר.

## שיטה

כמי שעוסקים בהכשרת מורים יוצאי אתיופיה ביקשנו להבין לעומק את סוגיית תת הייצוג של קבוצה חברתית זו במערכת החינוך. מדובר בסוגיה מורכבת, הכוללת, בין היתר, היבטים של מדיניות חינוכית ותקצוב, היבטים ארגוניים במוסדות להכשרת מורים וכן היבטים סובייקטיביים-חוויתיים. במאמר זה בחרנו להתמקד בחווייתן של מורות יוצאות אתיופיה, אשר השלימו את תהליך ההכשרה והשתלבו בעבודה במערכת החינוך. ביקשנו להכיר מקרוב את נקודות מבטן הייחודיות בתהליך הפיכתן למורות, ולהבין, החל מפנייתן הראשונית למכינות או למוסדות להכשרת מורים וכלה בשילובן בעבודה מעשית במערכת החינוך. ניסינו לזהות את האתגרים שעמדו בפניהן ואת המשאבים הפנימיים והחיצוניים שאפשרו להן להתמודד עמם בהצלחה ולהבינם.

מטרה זו הולמת את הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית ואת העקרונות והכלים של המחקר האיכותני אשר "מבקש לרדת לעומקו של עולם נחקריו ולחשוף את המשמעות שמאחורי המלים והסיפורים שלהם" (שקדי, 2004, ע' 13). באמצעות בחינת הסיפורים האישיים ניסינו להבין את התהליכים החינוכיים והחברתיים המשתקפים בהם. בלשונו של בר-און: "המחקר האיכותני החברתי מתמקד בניתוח נרטיבים המשקפים תהליכים בתוך פרטים או בין פרטים באוכלוסייה, ואשר מהם ניתן להקיש על תהליכים חברתיים רחבים יותר" (בר-און, 2005, ע' 18). לדעתנו,

הידע האישי-חוויתי של מי שחוו את התהליך על מורכבותו בעצמן, חיוני להבנת הסוגיה. נקודת המבט הפנימית עשויה לחשוף היבטים שונים מאלה המוכרים מנקודת המבט החיצונית או המערכתית (או נוספים עליהם) ולאפשר הבנה מורכבת יותר של המצב הקיים. מכאן ניתן יהיה לשפר את תהליכי ההתאמה לצרכיהם של סטודנטים בני העדה, המהווה קבוצה חברתית מובחנת וייחודית בחברה הישראלית.

## משתתפים והליך המחקר

המשתתפות במחקר הן נשות חינוך (חמש מורות וגננת) יוצאות אתיופיה, בגילאי 28-37. המבוגרת שבהן עלתה לארץ בגיל 14 והצעירה בגיל שנתיים. לכן, ארבע או חמש מהן נחשבות לבנות ה”דרור וחצי” ואחת או שתיים (הצעירות) מהן נחשבות לבנות הדרור השני. רק אחת מהן למדה בבית ספר באתיופיה. כולן סיימו בהצלחה לימודי תואר ראשון, שלוש מהן השלימו בנוסף לזאת לימודי הסבה להוראה ואחת מהן השלימה לימודי תואר שני. כולן למדו (בשלב זה או אחר) במכללה להכשרת מורים, במסלולים שונים. בתקופת לימודיהן השתתפו בתוכנית מעטפת לסטודנטים יוצאי אתיופיה הכוללת רכיבים אקדמיים (תמיכה לימודית במידת הצורך, וכן קורסים שעסקו בזהות ובמיומנויות למידה), רכיבים חברתיים ורכיבים של תמיכה אישית ורגשית (ולעתים גם סיוע כלכלי). בזמן הראיון עבדו כל המרואיינות במערכת החינוך במגוון תפקידים על פי הכשרתן.

לצורך המחקר פנינו אל המורות ואל הגננות. הפנייה הראשונית נעשתה באמצעות הדואר האלקטרוני. בהודעה שנשלחה נכתב (בין היתר) כך: ”אנו מבקשים לראיין אותך, כמי שסיימה את הלימודים לא מכבר ומשמשת היום מורה/גננת במערכת החינוך [...] נרצה לשמוע על חווייתכן, על קשיים ולבטים, לצד הצלחות וסיפורים אחרים”. בהמשך נוצר קשר טלפוני, אם לצורך תיאום מקום הראיון ומועד קיומו ואם לבידורים אחרים. מתוך 15 בוגרות התוכנית העובדות במערכת החינוך שאליהן פנינו, נענו שש. מדובר במספר קטן של ראיונות, עובדה המהווה מגבלה מחקרית משמעותית. עם זאת, יש לזכור, שמדובר בקבוצה מצומצמת מאוד, שכמעט שלא נחקרה. מהמרואיינות ביקשנו לקבל את נקודת המבט האישית שלהן על התהליך, כמי שחוו אותו על בשרן ויכולות להפיק ממנו לקחים לעתיד.

## כלי איסוף וניתוח הנתונים

נערכו שישה ראיונות עומק חצי מובנים, שכל אחד מהם נמשך שעה עד שעה וחצי. שמונה שאלות מנחות הוכנו מראש, אך הראיונות חרגו מהן באופן ניכר, בהתאם לתכנים שעלו ולמאפייני השיחה שהתפתחה. השאלות התייחסו לנושאים מגוונים, כולל רקע אישי, המניעים שהביאו ללימודי החינוך, תהליכי הגשת המועמדות

והקבלה ללימודים (כולל מכינה), מסלול ההכשרה ותוכנית המעטפת, אתגרים ייחודיים בהכשרה, המעבר ממסגרת הלימודים לעבודה, הכניסה לעבודה המעשית, סיפורי הצלחה ודיווח על הישגים והמלצות לשינוי המצב הקיים. כל הראיונות הוקלטו ותומללו ברשותן של המשתתפות.

הראיונות נותחו על ידי כותבי המאמר בניתוח תוכן. בשלב ראשון נקראו תמלילי הראיונות על ידי כל אחד מהכותבים וחולצו קטגוריות תוכן מרכזיות, שעלו מדברי המשתתפות (קידוד פתוח או ראשוני). לאחר מכן נערכה השוואה בין הקידודים ובדיון משותף הוסכם להתמקד בניתוח תשע קטגוריות שונות (חלקן אוחדו ביחס לקידוד המקורי): נקודת פתיחה שונה, תהליך המיון, הכניסה לאקדמיה, מאמץ, צרכים בהכשרה, כניסה לעבודה, הצלחה והישג, פערים-הבדלים מול הסביבה, וערך מוסף. המשך הניתוח נערך על ידי אחד המחברים (ניסים אבישר) ובמהלכו זוהו תתי קטגוריה, המסמנים הבחנות פנימיות בתוך הקטגוריות המרכזיות ובדרך כלל עמדות שונות ביחס לנושא הנדון שאורגנו על ציר אנכי או אופקי (קידוד משני). תכנים אלה אורגנו מחדש כדי ליצור נרטיב קוהרנטי המתאר את תהליך ההכשרה על אתגריו בהתאם לתפיסותיהן של המשתתפות ולעמדותיהן. התיאור שופיע בהמשך מתבסס על ניתוח זה וכולל התייחסות לשש קטגוריות מרכזיות שעלו ממנו ומסייעות להבין את האתגרים בהכשרה להוראה של סטודנטים יוצאי אתיפיה ואת ההזדמנויות הצפונות בה: (1) נקודת פתיחה שונה (2) תהליך המיון לאקדמיה והכניסה אליה (3) מאמץ יתר ותחושת בדידות (4) צרכים (לימודיים ורגשיים) בהכשרה (5) כניסה לעבודה (6) ערך מוסף וחוויות הצלחה והישג של מורות יוצאות אתיפיה. בתוך תיאור התכנים שעלו נתייחס גם לתתי קטגוריה בולטים.

## גילוי נאות

אנו, כותבי המאמר, מעורבים (בהווה או בעבר) בהכשרת מורים יוצאי אתיפיה. כל אחד מאתנו השתתף בפרויקטים שקשורים לקהילת יוצאי אתיפיה בישראל. מכיוון שכך, יש לנו היכרות אמפתית עם חוויותיהם של יוצאי אתיפיה בישראל ומידה רבה של הזדהות עם מאבקם לשוויון. עמדה זו טומנת בחובה סכנות ממשיות להטיות ולשימוש במחקר כדי להשמיע עמדות אידיאולוגיות מוקדמות. לכן ראוי לציין, כי מחקר זה, ככל מחקר איכותני-חברתי, אינו ניטרלי. מעבר לכך שהוא מבקש להעמיק את ההיכרות עם נקודות המבט של המשתתפות, להבינן ולתת ביטוי לקולן הייחודי, הוא מבקש לעודד מודעות, לנקוט עמדה ולקדם שינוי. היכרותנו המוקדמת עם הסטריאוטיפים שכל אחד מאתנו נושא בקרבו והתמודדותנו עמם כאנשי מקצוע, עשויות לתרום להבנת ההקשר מעמדה מורכבת. חזן מדגישה את הדיאלוג המתמיד שבין החוקר למשתתפים ואת מקומו של החוקר: "הסיפור המדעי שהמחקר האיכותני

מציג הוא סדרה של מפגשים בין עולם ההבנות של החוקר לבין תפיסת המציאות של נחקריו [...] תהליך זה ממוטט את השניות המקובלת בין חוקר לנחקר [...] הכרת האותנטי, הסגולי והייחודי [...] מושגת באמצעות ההנחה בדבר שותפות הגורל האנושי” (חזן, 2001, ע’ 10). תיאור הממצאים שיובא להלן והמסקנות שייגזרו ממנו מבקש להתמסר לסיפורים האישיים, ללא שיפוט ותוך מידה מינימלית של פרשנות ועיבוד של המחברים. עמדה זו עשויה לצמצם את מידת התערבותנו ואת הטיותינו, כולל הנחת המבוקש.

## הבהרה אתית

בזמן הראיונות סיימו המשתתפות במחקר את לימודיהן ולא היו בקשרים אקדמיים עם הכותבים. המרואיינות קיבלו הסבר מפורט על התהליך המחקרי ועל מטרותיו. כולן נתנו הסכמתן לעצם הראיון, להקלטתו, לתמלולו ולשימוש בחומרים לצורך המחקר. כאמור, כל השמות במאמר בדויים ופרטים מזהים הוסוו או שוננו.

## ממצאים

להלן יוצגו תכנים מרכזיים שעלו בראיונות, בחלוקה לקטגוריות התוכן, ותוך שימוש נרחב בציטוטים ישירים מתוך הראיונות. חשוב להדגיש, שמדובר בנקודות מבט אישיות ולא בקביעות מוחלטות. עם זאת, אנו מוצאים ערך רב בתיאורים הסובייקטיביים לצורך הבנת המציאות החינוכית שבה קיים ייצוג חסר קיצוני למורים יוצאי אתיופיה. באמצעות סיפוריהן של המשתתפות אנו מקווים לקדם ביטוי הולם לאנשי המקצוע ולסטודנטים יוצאי אתיופיה, ולייצג את מי שקולם פחות נשמע בספרות המקצועית.

## נקודת פתיחה שונה

סטודנטים יוצאי אתיופיה מגיעים בדרך כלל למסגרות אקדמיות בעמדת נחיתות. זו עשויה להיות קשורה למצבם החברתי-כלכלי, לרקע התרבותי שממנו באו, או לניסיונם הלימודי הקודם.

המעמד החברתי-כלכלי כולל מרכיבים מגוונים. חלקם קשורים למעבר מאתיופיה לישראל, כפי שמספרת רחלי: ”עליתי בגיל שמונה עם אמי ועם שלושת אחי... ראיתי את אמא שלי כחד הורית שגידלה אותנו וראיתי שזה לא פשוט, עם הרבה קשיים”. למצב זה השלכות מגוונות, כולל במישור הכלכלי. רחלי מוסיפה: ”אתה לא יכול לבוא להגיד להורים ‘תקשיבי אמא אני צריכה שתשלמי לי כי לא הצלחתי בקורס הזה ואני רוצה לעשות אותו שוב ואני צריכה לשלם עלי’. אין, אני הולכת, עובדת, מביאה”. מיעוט המשאבים החומריים מהווה אתגר, שמשפיע על תחומי

חיים מגוונים ובכלל זה גם על האפשרות להגיע מלכתחילה למערכת האקדמית או על הסיכויים להצליח בה. אפרת מתייחסת למלכוד שבו מצויים רבים מצעירי העדה: "זה מה שקורה לצעירים של העדה, מכניסים אותם לעבודה, הם רואים את הכסף המהיר. בהתחלה מקבלים 4-5-6 [אלפי שקלים] וזהו, זה מגרה אותם. זה האתגר שלהם, הם לא חושבים שאחר כך, כשהילד יבוא, זה לא יספיק לכלום... אני לא רוצה להיות מהאנשים האלה שמתכרים 4-5, זה לא מעניין אותי, אבל אם אני אכנס [לעבודה] אני אהיה כמו כולם". גם האפשרויות הפרושות לפני המיעוט שמתעקש להגיע ללימודים אקדמיים מוגבלות למדי. מספרת ליהי: "אין לי אמצעים הרי, אני יודעת שאם לא הייתי במכינה הזאת, להורים שלי לא היו אמצעים לשלם את שכר הלימוד הזה, זה המון כסף". מכאן, רבים מהם מוכווני למסגרות מסוימות, שמורכבותן תוצג בהמשך. חשוב לציין, כי מצבי חסך כלכלי המשפיע על אפשרויות הלימודים וההתפתחות המקצועית (ומכאן על תהליכי ניווד חברתי) אינו מאפיין בלעדי ליוצאי אתיופיה. עם זאת, אין להתעלם ממעמד החברתי-כלכלי של בני העדה והמצב הזה משתלב עם מרכיבי שונות תרבותית וגורמים ייחודיים נוספים. לצד הקשיים הקשורים במעמד חברתי-כלכלי מודגשים בראיונות הפערים התרבותיים. כך למשל, ליהי אומרת: "ברור שיש פערים. זו לא שפת האם שלך, גם למי שנולד פה יש הורים מבוגרים שלא דוברים טוב את השפה העברית [...]. היה לי קשה. לא גדלתי בבית שיש בו הורים אקדמאים שיכולים לעזור לי בלימודים, גם כשהייתי קטנה זה לא היה פשוט". רבות מהמרוויחות מדגישות את ההשפעה שיש להיעדר מסורת אקדמית במשפחה, להשפעה של היעדר מודלים ודמויות שניתן לשאוב מהן השראה בעדה, וכן להשפעתם של חסכים הקשורים בחוסר ידע ובמטען תרבותי דל. פערים אלה מייצרים תחושת אי התאמה או אף זרות.

מספרת נורית (בוגרת תואר שני ותוכנית מצטיינים): "זה ממש מעבר תרבותי. אנשים לא מבינים עד כמה זה קשה. ישבתי בספרייה והרגשתי כאילו העולם סגור עלי: למה אני נמצאת בכלל במבנה סגור כזה עם מלא ספרים?". לצד זאת, היא מצביעה על גורם נוסף שבעטיו נקודת הפתיחה של בני העדה האתיופית היא נקודה אחרת משל יתר האוכלוסייה והוא נובע מיחסה של הסביבה כלפי בני העדה, ובכלל זה כלפי סטודנטים וכלפי מורים: "הצבע הכהה בשביל רוב האנשים בארץ ובעולם הוא איזושהי נכות. זאת אומרת, כל מה שנלווה לזה, כל הסטריאוטיפים... הצבע שלך הוא לא רק צבע – זו התרבות שלך, הארץ ממנה אתה מגיע, אולי המחלות שלך – אולי יש לך איידס, זה היסטוריה של עבודות, המון דברים". ההבדל בגוון העור מוסיף לתחושת הזרות ולאי ההתאמה, ומגביר את הקושי להיכנס למסגרות אקדמיות ולהסתגל אליהן.

רחלי מציינת היבט נוסף של פערים תרבותיים: "אני רואה ילד בגיל שלוש שיועד מה הוא רוצה ועומד על שלו. אני רואה אותי בגיל 30, ולפני כמה שנים אם היית



שואל אותי מה אני רוצה, לא הייתי יודעת מה אני רוצה [...] לו יש בסיס טוב יותר להצלחה ממני, [מפני] שהתחלתי רק בגיל 20”. ההישגיות המאפיינת את המרחב האקדמי, כולל הציפייה לביטוי עצמי, לנקיטת עמדה ולביטחון פוגשים במקרה זה מורשת של תרבות קולקטיביסטית, המעודדת צניעות וקונפורמיות. לבסוף, יש להביא בחשבון תהליכי חברות והסללה שבני העדה האתיופית סובלים מהם כבר מגילאי הילדות. אומרת אפרת: ”בתוך השכונה שלי הייתי יוצאת דופן. בכיתה ג’ כבר יצאתי לבית ספר ממלכתי, אחר כך למדתי בתיכון, כשכל המשפחה שלי והסביבה שלי היו בפנימייה. שאלו אותי, ‘מה, את לא יוצאת מהבית? אותך לא מגרשים? יש להם סבלנות לטפל בך?’ [...] יש כל הזמן נתיבים שמנתבים אותך”. והנתיבים האלה אינם מובילים להשתלבות במסגרות אקדמיות. לצורך כך, יש לנפץ מסגרות (חברתיות וחשיבתיות) ולצאת מהתלם המוכר והבטוח.

בהמשך לכך, יש להביא בחשבון את ההיסטוריה החינוכית-לימודית של צעירים יוצאי אתיופיה כתלמידים במערכת החינוך. במקרים רבים זו כוללת חוויות מכאיבות או מתסכלות. מספרת רחלי: ”תמיד הייתי בהקבצה ג’ וזה הפריע לי. אתה אומר ‘מה, איפה אני? למה אני שם?’. חברות שלי היו בהקבצה א’ ואני בג’. זאת תחושה פנימית לא נעימה”. חוויות כישלון עשויות להניע להצלחה או להוביל לויתור ולניתוב עצמי למרחבים אחרים, שאינם לימודיים. במלים אחרות, קיים סיכון ממשי שחוויות שליליות מבית הספר ישוחררו ויתבטאו ברתיעה מלימודים אקדמיים ובהימנעות מהם. ייתכן, שזהו הגורם לכך, שצעירים יוצאי אתיופיה נוטים לתת הישגיות בכלל ומכאן גם לתת ייצוג במערכת החינוך בפרט. בנוסף לזאת, בכל המקרים ללא יוצא מן הכלל, לא היו למרואיינות אף לא מורה אחד שהוא בן העדה האתיופית, ובהיעדרם של מורים כאלה, נותרים התלמידים ללא דמויות שאיתן ניתן להזדהות ומהן ניתן לשאוב השראה.

כאמור, הרקע הזה מציב צעירים מהעדה האתיופית בעמדת נחיתות מוקדמת כבואם לשקול בחירה בלימודי ההוראה. קושי זה מתעצם במפגש הראשוני עם המערכת האקדמית, כבר בשלב המיון.

### תהליך המיון לאקדמיה והכניסה אליה

המעטים שפונים למכללות (או לאוניברסיטאות) לצורך קבלה ללימודי חינוך, נדרשים לעמוד בסף הנדרש של ציוני בגרות והמבחן הפסיכומטרי. מדובר בסף שאינו עביר עבור רובם המכריע. עבור רחלי מדובר באחד ממוקדי הקושי המרכזיים. היא אומרת: ”כשהתחלתי לבדוק אוניברסיטאות ומכללות, חשבתי ‘אלוהים, מי יקבל אותי?’. אני רואה את תנאי הקבלה ואני בכלל לא קרובה לשם... תנאי הקבלה אז נראו לי חלום בלהות... זה לא משקף את מי שאני... המערכת לא רואה אותך, רואה את

הציונים". המועמדים חווים תהליך קר, שאינו רואה אדם, אלא מספרים, ומתעלם מהפערים בנקודת המוצא. ניתן לראות בסטנדרט האחיד מקור לאפליית סטודנטים יוצאי אתיופיה בשל נקודת הפתיחה שונה ורקע חברתי-תרבותי שונה שמהם הגיעו. יחד עם זאת, בכמה מכללות אקדמיות לחינוך פועלות תוכניות ייעודיות ליוצאי אתיופיה. במסגרתן, נערך תהליך מיון שמנסה לנבא הצלחה בתחום המקצועי בהוראה, בנוסף לניסיון בניבוי הצלחה אקדמית לימודית. זה תהליך הלוקח בחשבון איכויות אנושיות המתאימות למי שעתיד לעסוק בחינוך ובהוראה ומתחשב בנתונים אישיים, מוטיבציוניים, תרבותיים וחברתיים, בנוסף על הנתונים הקוגניטיביים. רחלי אומרת: "אני מאמינה שהאקדמיה אומרת 'לא מעניין אותנו הסיפור האישי שלך ומה שאתה מביא, אני רוצה רק אותך'. אבל אצלנו זה לא ככה [...] אני זוכרת שכשהתחלתי ללמוד... לא חשבתי על עצמי אלא רק על המשפחה שלי. אני אעבוד, אני קצת אעביר להם ואיכשהו אסיים את החודש [...] אלה שיקולים שגרמו לי ללכת לישון רעבה". אצלה, כמו אצל רבים אחרים, זהו עול קשה מנשוא והוא מייצר חוויה של מאמץ יתר ובדידות גם במסגרת המשפחתית. למשפחה, ובעיקר להורים, יש מקום מאוד מרכזי בעיני רבים מבני העדה. הם מעודדים את הפנייה ללימודים, אך בפועל, בדרך כלל אינם יכולים לסייע לא רק מבחינה כלכלית, אלא גם בהכוונה להתמודדות עם עולם האקדמיה, על האתגרים הרבים שהוא מציב. מדובר במעין מלחמת הישרדות שלעיתים מציבה את הרצון האישי אל מול ערכים משפחתיים ואל מול צורכי המשפחה, שרבים מעדיפים להימנע ממנה, ולחוות הצלחה יחסית בערוצים המוכרים, הלא אקדמיים.

יעל מציינת, שתהליך המיון "הוא לא מתאים, זה פשוט עוול" ומתמקדת במבחן הפסיכומטרי. לדבריה, "אני יודעת על חברות שלי שפסיכומטרי גורם לאתיופים אחרים לא להמשיך ללמוד. יש פחד מזה... כי זה קשה מאוד. החלק של המתמטיקה עוד ניחא, אבל החלק של העברית קשה מאוד". כתוצאה מכך, מסגרות מסוימות מאפשרות מסלול חלופי לכניסה ללימודים (דרך מכינה, אבל גם בלעדיה) ללא עמידה בתנאי הסף הכלליים. על פי רוב מדובר בקבלה על תנאי. רחלי התקבלה בסופו של דבר ללימודים במכללה שבה מוגדרת השנה הראשונה כשנת מבחן, וניתן להתקבל אליה על סמך ציוני בגרות סבירים, כך על פי הגדרתה. היא אומרת: "מבחינתי, זאת היתה ההזדמנות להיכנס לאקדמיה, כי בשום מקום אחר לא אפשרו לי להתקבל, כי לא עמדתי בתנאי קבלה. שם התקבלתי וזאת היתה פריצת דרך". מדובר בפתיחת דלת, בהגמשת התנאים מתוך מדיניות שמקורה באמונה, שמתן הזדמנות היא אפשרות שלוקחת בחשבון את היכולת האישית שקיימת באדם, גם אם לא התבטאה בציונים שהשיג. הגמשה זו אפשרה לה להגיע למעמדה המקצועי הנוכחי (מנהלת גן): "אני כל הזמן אומרת – אם לא היתה לי את ההזדמנות הזאת לנסות שנה, אני לא יודעת איפה הייתי היום".

ושוב, גם המיעוט שצולח את תהליך המיון צפוי לחוות קשיים רבים עם תחילת הלימודים. כאמור, ניתן לראות בכניסה לאקדמיה מעין קפיצה תרבותית המחייבת את הסטודנטים בני העדה לתהליך התאקלמות והסתגלות מאתגר. נושא זה עלה שוב ושוב בראיונות ובחינתו עשויה לשפוך אור על נתוני הנשירה הגבוהים של סטודנטים יוצאי אתיופיה ממסגרות אקדמיות (חינוכיות ושאין חינוכיות), בעיקר בשנה הראשונה. כפי שמציינת אפרת, עיקר האתגר אינו אקדמי: ”שנה א’ זו שנה לא קלה נפשית, למרות שמבחינת חומר זו שנה מאוד קלה“. הפער שממנו נגזרת מידת השינוי הנדרשת, נחוה ביתר עוצמה על ידי יוצאי אתיופיה, שבדרך כלל לא נחשפו למסורת של למידה אקדמית בסביבתם. לכן, דרישות אקדמיות בסיסיות עשויות להוביל למתח רב ולקושי ניכר. מסבירה נורית: ”נורא קשה לאתיופים להיות במסגרת אוניברסיטאית כי [...] אנחנו פשוט לא מגיעים מהתרבות הזאת של למידה, של ה’לשבת על התחת’ עשר שעות ולחרוש על מאמר. זה לא בתרבות שלנו, זו מיומנות שאנחנו צריכים לרכוש אותה. ושם הרגשתי המון קושי, גם במכינה“. פער זה מוביל פעמים רבות למשבר, שגורם לנשירה. אומרת רחלי: ”המשבר הראשוני הכי קשה. הקליטה, הכניסה. אני זוכרת שכשנכנסתי לאקדמיה חשבתי ‘מה זה בכלל אקדמיה?’ אף אחד מהמשפחה שלי לא היה שם, לא סיפר לי, לא ידע מה עושים שם בכלל, איך לומדים, מה מרגישים“. ספקות עצמיים, שאלות ובלבול מאיים מאפיינים את הכניסה.

כדי לשרוד מצב זה יש צורך לאמץ עמדה טוטלית, נוקשה או צרה. רחלי מציינת: ”אני פשוט באתי ואמרתי ‘תעזבו אותי, אני יודעת שאני רק רוצה ללמוד‘“. מכמה מהתיאורים עולה תמונה של ניתוק רגשי ושל התמדה רבה, שנראית אולי חריגה במקומותינו, שהיא אולי מה שמאפשר הצלחה בסופו של דבר, אבל גם גובה מחירים אישיים משמעותיים. אפרת לדוגמה, משתמשת בדימוי משדה הקרב: ”אתה קם בבוקר ואתה צריך מלא אנרגיות. אתה מודע לזה שאתה הולך עכשיו ואו שיתקפו אותך או שאתה תוקף בחוזקה“. דימוי זה מוביל באופן ישיר לתמה מרכזית נוספת הקשורה בתהליכי ההכשרה להוראה – תחושת מאמץ קיצונית.

### מאמץ יתר ותחושת בדידות

החוויה העולה מתיאוריהן של הבוגרות היא, שאין במסגרות ההכשרה הקיימות תנאים שמאפשרים הצלחה לסטודנטיות מהעדה האתיופית. הצלחתן, אם כן, התאפשרה למרות התנאים, ובזכות מאמץ יתר עילאי המתחייב מן המצב. תיאורים ברוח זו חזרו ועלו בראיונות. כך למשל, אומרת רחלי: ”אתה נלחם. אני זוכרת שאמא שלי אמרה לי, ‘מה קורה, את כל כך רזה, מה עובר עליך?’ אני לא יכולה להגיד לה, ‘קשה לי’. אני צריכה להראות שאני חזקה, שאני מצליחה“. תחושת הבדידות מתעצמת

על רקע הקשר המשפחתי והעמדת קשיי המשפחה לפני הקשיים האישיים. אפרת מבטאת עמדה דומה במלים שונות: "בהתחלה היה נורא קשה לי [...] כל הזמן הייתי השוורדת. ככה גם קראו לי, כאילו תמיד הייתי שוורדת כדי להוכיח לכולם שאני לא כמו כולם – לא במגדר, לא באישיות ולא בצבע עור". בעצם, נדרש להניח את ההיבטים האישיים-אנושיים בצד, ודאי את אלה שיש בהם פגיעות. צריך לא להרגיש, להיות מעין "על אדם".

ליהי מדגישה את המאמץ המיוחד הנדרש מסטודנטים יוצאי אתיופיה. ראשיתו בניסיון להתקבל ללימודים, שלאחריו מגיעות ההתמודדויות עם מסגרת הלימודים האקדמיים, ואחריתו במאמץ שגם היום טרם הסתיים, כשהיא עובדת כמורה. היא אומרת: "אתה צריך להוכיח ולרדוף כל הזמן אחרי הזנב שלך בשביל להראות שבאמת – אתה אתיופי, אבל גם בתור אתיופי אתה יכול להוכיח אחרת". לטענתה, מאמץ זה קשור במאפייני האופן החשדני שבו הסביבה מביטה בה: "זה שובר, כל הזמן מסתכלים על משהו לא טוב שאתה עושה. מחפשים איפה אתה לא בסדר, וכל פעם אתה צריך להוכיח שאתה כן בסדר בניגוד למה שחושבים עליך. זאת הרגשה נוראית, כאילו אתה במלחמה עם עצמך". תיאורה מדגיש את הקונפליקט הפנימי המערער שנובע מהפערים בציפיות ובצרכים. קונפליקט כזה מייצר עומס רגשי-נפשי מייסר, שמניע לפעולה במטרה לשנות את הדעות הקדומות שעל פיהן נבחנים עולי אתיופיה על ידי החברה הסובבת אותם. ליהי מוסיפה: "אתה צריך לעבוד יותר קשה מאחרים בשביל להראות להם שאתה כמו כולם [...] להוכיח שבעצם אתה מסוגל להיות איש חינוך [...] אתה צריך להוכיח את עצמך ולעבוד קשה מאוד בשביל לשנות את נקודת המבט של מי שמקבל אותך". אפרת מבטאת תחושה דומה ואומרת: "להוכיח, כל הזמן להוכיח. זה מה שהיה לי קשה [...] כל הזמן אמרו לנו 'אתה על תנאי, אתה על תנאי'. התחושה העולה מדברים אלה ומבטייטים אחרים היא של יחס המשקף עמדה מתנשאת ואולי אפילו גזענות מהסביבה. לדברי נורית: "אני אצטרך לעשות יותר מאמצים. כי במפגש הראשוני יש איזה משהו... המשהו הזה מגולם בצבע, שזה כביכול משהו שהוא טכני – אבל הוא לא".

הצורך להשקיע מאמץ יתר מוביל, לא פעם, לתחושת בדידות. חוויית הבדידות הנגזרת מההתמודדות עם האתגרים והקשיים שבה ועלתה בראיונות. אפרת לדוגמה, סיפרה: "חינכתי את עצמי, חינכתי את מי שהיה אתי, חינכתי בבית הספר". לעתים הופך הדבר לדפוס מועדף, שבמצב העניינים הקיים יש בו ערך. לדברי יפית: "זו התחושה שאתה לא תלוי בשום מערכת ובשום מוסד ובשום אדם אחר". ואולם, כשרחלי מתייחסת למאמץ הנדרש במהלך הלימודים ובעיקר בתחילתם, היא פורצת בכבי ואומרת "זו תקופה קשה לי, כי אצלי, בכל מקרה, אני לכד". בהמשך הדמעות שבות ועולות, והיא אומרת שהיא מאוד נסערת, ומסבירה שמדובר במאבק של להיות או לחדול: "מה שלך נראה הכי פשוט, קל, ברור, אצלי זה יכול להיות משבר רציני".

אני מרגישה לבד. אם הצלחתי – הצלחתי, אם לא הצלחתי – אז זהו. אין, לא יכולה להישען על אף אחד [...] אני בזכות עצמי“. המאמץ מוטל כולו על כתפיה והיא חשה בודדה במאבק להצליח, ואחריותה חורגת מעבר להצלחתה האישית ומעבר ליכולתה לעמוד במחויבות שלקחה על עצמה ועליה לשאת בעול נוסף: ”אני גם אחראית באיזשהו אופן על המשפחה [...] לפעמים סטודנטים באים ללמוד ורואים אותם רק כסטודנטים, אבל הם באים עם מטען [...] יש גם קשיים שהיו בלימודים ובנוסף לזה יש את הדברים שקורים בבית ושלוקחים תמיד חלק ממני“. להקשר הביתי-משפחתי יש השפעה מכרעת על המאמץ להצלחה. לעתים עניינים משפחתיים מוצבים בראש סדר העדיפויות האישי ומייצרים פרופורציות משתנות בין מחויבות למשפחה, ללימודים ולהצלחה.

תיאור זה מוביל לכירורם של צרכים ייחודיים לסטודנטים יוצאי אתיופיה בהכשרה, שיאפשרו לייצר תנאים טובים יותר להצלחתם.

### צרכים לימודיים ורגשיים בהכשרה

כפי שמרמזת הכותרת, ניתן להבחין בין שני סוגי צרכים שעלו בראיונות. הראשון קשור באתגרים הרגשיים, והשני באתגרים האקדמיים. נבחן אותם בזה אחר זה. כאמור, המפגש הראשוני עם מסגרות ההכשרה מייצר אתגרים רגשיים גדולים. לעתים קרובות יחסה של המסגרת נחוה כקר וכחסר רגישות. חוויה זו עשויה כמובן להופיע גם אצל סטודנטים שאינם יוצאי אתיופיה, אך נראה, שעומדות לרשותם הרבה יותר אפשרויות הרחקה מצד אחד ותמיכה מצד שני. לאור הרקע השונה ותחושות השונות והבדידות שנידונו קודם, במקרים רבים חוויותיהם של סטודנטים, בני העדה האתיופית, יהיו עזות יותר וייחוו כפגיעה אישית וכעוול מכאיב ומקומם. אפרת מספרת בכך: ”כשדוד שלי נפטר והחסרתי, אמרו לי 'את מחפשת סיבות להחסיר?'. זה דוד שלי, זה דברים שלא אומרים, אומרים 'משתתפים בצערך'. מה שווים הלימודים האלה אם אין את הערכים הבסיסיים ביותר [...] יחס קר, יחס [שממנו עולה] שאם אתה לא ממצה את עצמך, אז זה לא ממש טוב [...] אתה צריך תמיכה. אתה בנאדם“. בהקשר זה חשוב להדגיש, כי בחברה האתיופית קוד המחייב להשתתף באירועים של בני המשפחה המורחבת (שבתאי, 1996). חוסר היכרות עם הקוד הזה והתעלמות ממנו צפויים להוביל לאי הבנות, שבעקבותיהן פגיעה, או לתגובות שעשויות להתפרש כמוגזמות ובלתי מוצדקות על ידי הסביבה. הצורך בתמיכה זוכה לייצוג נרחב גם בחוויותיהן של מרואיינות אחרות. מספרת אפרת: ”התוכנית הזאת עזרה לי כשהייתי לבד. כשהייתי לבד עם מ' ור' [צוות התוכנית] היה לי יותר כיף כי הייתי אני. הבאתי את עצמי ודיברתי, דיברתי בשם אפרת ולא בשם שום דבר אחר“. מדבריה עולה, שהדיאלוג מאפשר חיבור, הן במובן של חיבור

עצמי, קבלת לגיטימציה לחוויה האישית ופורקן רגשי, והן כמובן של חיבור לזולת ולמסגרת. אנשי הצוות שאליהם היא מתייחסת בדבריה, מהווים גורם מגשר שמייצג את הסטודנטיות בפני המערכת ומחויב להן, לצד הייצוג שהוא מעניק למערכת. הצורך בכירור עניינים ובסיוע ביישובם בכל הקשור לאינטראקציה עם המערכת מיוצג גם בדבריה של ליהי: "זה היה שעתיים בשבוע [...] בשביל לדעת מה קורה אתנו, איך אנחנו מרגישים. זה יותר לדבר אתנו על ההרגשה שלנו במכללה, לענות על הקשיים שלנו, להעלות כל מיני צרכים שהתעוררו אצלנו במסגרת הלמידה". יוצא מכך, כי עבור סטודנטים רבים הנכנסים למסגרת אקדמית וחשים קושי רב והצפה רגשית (מעין "הלם תרבותי") נדרשת מסגרת שתתמוך בהם, ותאפשר להם לארגן את החוויה ולהשיב לעצמם תחושת שליטה ורצף (על עקרון הרציפות בעבודה עם יוצאי אתיופיה ראו: ווכטל, 2008). יעל מספרת: "זה תרם לי המון. בשנה הראשונה הבנות האתיופיות היו שואלות אותי לאן אני הולכת, אמרתי שאני הולכת לקבוצת תמיכה. ככה קראתי לזה [...] כל אחת עוברת את אותם קשיים ויש עם מי לדבר. שם גרמו לי להרגיש שזה בסדר, שכולן מרגישות ככה, לא רק את". במלים אחרות, השיתוף מאפשר גם השוואה חברתית ותהליכי נרמול לחוויות הסוערות והמערערות הכרוכות במפגש עם המסגרת האקדמית.

אלא שהצרכים אינם רק צרכים רגשיים. יפית מחברת את הצורך בתמיכה רגשית לצרכים בסיוע במיומנויות אקדמיות: "זה מאוד עוזר שיש פה תמיכה ואנשים שאתה יכול לפנות אליהם ואתה יודע שהם יעזרו לך [...] אני חושבת שזה בעיקר [ענה] על העניין הרגשי-חברתי וגם בעניין הלימודי-מקצועי-דידקטי". לעתים, מה שנדמה לאחדים כמובן מאליו, או מה שנתפס כתנאי מוקדם ללימודים אקדמיים, הוא אתגר זר ומאיים עבור אחרים. יעל מספרת: "הדבר שהכי חסר לי, היה קורס שיעסוק באיך אני כותבת עבודה, באיך לעבוד בצורה נכונה אם אני צריכה לסכם מאמר [...] דיברנו הרבה על איך כותבים עבודה אקדמית, איך אני עושה דברים הכי פשוטים [...] ויצאתי עם כלים, הרגשתי שעכשיו אני מוכנה".

בנקודה זו ראוי לציין, שהסטודנטיות אותן ראינו כבר עובדות בהצלחה במערכת החינוך, כלומר, הן הסטודנטיות שהצליחו, למרות כל הקשיים. אף על פי כן, במבט לאחור, החסך שממנו סבלו והצרכים שלהן עדיין זכורים להן. עניין זה מעלה שאלות גם ביחס לתהליכי המיון וההערכה של בני העדה האתיופית שפונים למסגרות אקדמיות. נורית יוצאת מנקודת מוצא דומה ומציעה מענה אפשרי, מותאם תרבותית: "המקום הזה של הקושי ללמוד. המיומנות הזאת שחסרה לנו, שבה לדעתי, צריך עזרה [...] אולי למידה בקבוצות של אותם סטודנטים אתיופים בתוך מסגרת מובנית [...] אני גם יודעת את זה על עצמי, הרבה יותר טוב לי ללמוד ביחד. גם חיי הקהילה שם זה משהו שנוח לנו ושנחננו מכירים אותו טוב".

דבריה יכולים לפתוח פתח לחשיבה כוללת על דרכי ההוראה המקובלות במוסדות להכשרת מורים בישראל, על ההנחות המקובלות בהם ועל המסרים הסמויים שניצבים בתשתיתן של המערכות, על המטען התרבותי הגלום בהם ועל מגבלותיהם. אנו סבורים, כי שהתייחסות לעמדות ולמסרים שתוארו לעיל וכמובן לאלה שאותן מבטאים סטודנטים יוצאי אתיופיה נוספים, תוכל לשרת את המערכת בכללה ולענות על צרכים של תלמידים המגיעים מרקעים מגוונים ולא רק אלה שהגיעו מאתיופיה.

### כניסה לעבודה

מציאת מסגרת סטאז' ובהמשך גם משרה קבועה מהווה אתגר נוסף. לא כל המרוויגות תיארו קשיים בהקשר זה, אך כפי שמציעה נורית, ייתכן שהקושי שבו נתקלו חלקן בקבלה לעבודה קשור במאפיינים אישיים ותרבותיים, כמו מידת ההשתלבות בחברה: ”לי לא היתה מורכבות גם בגלל שאני למראית עין משולבת מאה אחוז [...] אם הייתי באה עם צמות והיה לי מבטא ולא הייתי לומדת בתוכנית מצטיינים, אז אני לא יודעת מה היה“. מן הראיונות עולה, כי קשיים בכניסה לעבודה מהווים תופעה רווחת ומוכרת בקרב הסטודנטיות. זאת, אף על פי שיש מענק שעות העומד לרשות בתי ספר המעסיקים מורים יוצאי אתיופיה, ולמרות העובדה שיש, לפחות לכאורה, צורך אמתי במורים בני העדה. אומרת יעל: ”כשעבדתי בקייטנות של חינוך מיוחד, תמיד שמעתי, 'כמה אנחנו צריכים מורה אתיופית בבית הספר' [...] אני לא רואה [את זה]. אני רוצה ואני מחפשת ואין [...] באמת מעניין איפה זה נתקע“. גם מי שלא חוו קשיים בעצמן הכירו את התופעה מסביבתן. מספרת אפרת: ”בשלוש שנים שהיינו בסמינר, לפני שהתחלנו לחפש סטאז' טפטפו לנו שהדרך לא קלה, לא מקבלים את האתיופים וצריך להוכיח. הרבה אנשים סיפרו על תקריות שקרו להם, סוג של גזענות“.

בהקשר זה, בולטת תמה שהוזכרה קודם, של יחס חשדני מצד הסביבה שמורגש במיוחד במפגש הראשון ואפילו במפגשים הראשונים. מספרת יעל: ”תמיד כשאני מגיעה למקום חדש [יש הפתעה]. נגיד כשעשיתי שיעורים פרטיים בטלפון בהתחלה, ואז אתה דופק בדלת ופתאום הפתעה, 'הו, מופיע מישהו אחר'. אמא אחת אמרה לי: 'בהתחלה לא הבנתי מי זאת שדופקת לי בדלת, חשבתי שזאת לא את'. זה ממש מסקרן, בטלפון הכול בסדר ואחר כך – מופתעים“. נראה, שלרושם הראשוני במקרה זה השפעה רבה במיוחד. רושם זה נסמך במיוחד על המאפיין הבולט, שהוא גוון העור. ליהי מתארת מהלך ממושך ומתסכל מאד בניסיון למצוא מסגרת סטאז', למרות הסיוע שקיבלה מגורמים שונים במכללה ומחוצה לה. היא מספרת: ”היה לי קשה למצוא מסגרת לסטאז'. הסתובבתי והסתובבתי ובאופן עצמי לא הצלחתי, ונעזרתי בכל מיני אנשים שמצאו לי את המסגרת הזאת. זאת תחושה לא נעימה,

כי מסתכלים על זה שאתה אתיופי ורק על זה מסתכלים, לא על היכולות שלך ועל מה שאתה מסוגל לעשות ולתת מבחינת הכישורים שלך". אך גם לאחר שנמצאה מסגרת מתאימה, לא תמו האתגרים: "המנהלת החליטה שאני צריכה לעבור שנה נוספת של סטאז'. הגיעו הורים של ילדים בבית הספר וההורים ישבו והמתינו לה ליד ההנהלה. כשחלפתי שם המנהלת הרגישה לא נעים שההורים רואים מורה אתיופית בסביבה. הרגשתי שהיא התביישה בי, זאת היתה התחושה שעברה לי בראש". להבנת החוויה ומאפייניה יש חשיבות רבה בניסיון לשנות את פני המצב הקיים. אבל בכך לא מתמצים הדברים, כי אנו סבורים שחוויות סובייקטיביות ממין זה קשורות בטבורן למציאות חברתית ולמערך יחסי כוחות שלעתים הוא גלוי, אך לרוב הוא סמוי. ייתכן, כי הפרשנות הניתנת למציאות החברתית קשורה לאופן הייחודי של קריאת המציאות ולדרישות המערכת, ולפיכך, גם אם מדובר בפרשנות מוטה, שמעצימה היבט מסוים באינטראקציה זו או אחרת או מדגישה אותו, אנו מוצאים בה ערך רב לצורך הבנת המציאות החינוכית שבה, כאמור, יש ייצוג חסר מתמשך למורים יוצאי אתיופיה.

#### ערך מוסף של מורות יוצאות אתיופיה

לתת הייצוג של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך יש השלכות מגוונות. במישור הפרט, מושפעים בעיקר בני העדה, שכמעט שאינם נחשפים למודלים ולדמויות השראה מתוך הקהילה. לצד זה יש להניח, כי מצב זה תורם לשימור את מעמדה הנמוך של הקהילה כולה ופוגע ביכולתה להשתלב בחברה הישראלית ולתרום לה. מעגל שלישי, רחב יותר, כולל את החברה הישראלית כולה, שבין היתר מחמיצה את ההזדמנות ללמוד מהמסורת העשירה והמעלות הערכיות והחברתיות שהביאה עמה העלייה מאתיופיה (ראו גם: כורם והורנצ'יק, 2013). אנו סבורים, כי לשילוב מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בישראל עשוי להיות ערך בשלושת המעגלים שצוינו. באחד הראיונות (עם נורית) עלתה האפשרות כי להבדיל ממורים אחרים, שזהותם העדתית אינה חלק מזו המקצועית, היא בהכרח "מורה אתיופית". כך היא נתפסת על ידי סביבתה ולעתים קרובות כך היא גם תופסת את עצמה. אבל מהי "מורה אתיופית"? האם יש לה מאפיינים או איכויות מובחנים? האם יש לנוכחותה תרומה ייחודית למערכת שבה היא עובדת? חומר הראיונות כולל התייחסות מגוונת לשאלות אלה, אך נדמה שמוסכם על כולן כי המורות ממוצא אתיופי מביאות עמן איכות שונה לבית הספר שבו הן עובדות. אומרת רחלי: "תמיד אומרים לי 'הרוגע שבך, אפשר ללמוד ממך, הסבלנות, משהו רגוע, משהו מזמין'. ואני יודעת [שזה נכון] כי גם אני מרגישה את זה, כי אני מחבקת. משהו באופן טבעי, אולי בתפיסה החינוכית שלי, משהו שמשחרר, מרגיע". גם יעל מתייחסת למאפיינים דומים ואומרת: "האווירה



שאני משרה... הכבוד שיש לי אליהם והכבוד בין התלמידים, פשוט נעים בכיתה.”. נורית קושרת את האיכויות האישיות והבין אישיות למאפיינים הקולקטיביים של העדה: ”אני לא יכולה להגיד שכל האתיופים הם כאלה, אבל אני חושבת שרבים מהם. יש משהו באנושיות, בגישה, באהבת האדם, בנחמדות, ברצון לבוא לקראת שהוא באמת גם כובש את התלמידים וגם הם צריכים להרגיש שמקשיבים להם ומכבדים אותם, שהם בגובה העיניים. המון ערכים שאני באה אתם מהבית, זה הכי טבעי לי.”. ואולם אין מדובר רק במאפיינים של יחס חם ואווירה נעימה ומכבדת, אלא בעובדה, שלמורות יוצאות אתיופיה יש היכרות טובה יותר עם מציאויות מורכבות, שאליהן חשופים גם תלמידים המגיעים משולי החברה. יפית מספרת על העבודה בבית הספר שבו היא עובדת שרבים מתלמידיו מגיעים ממשפחות מצוקה: ”יכולת ההכלה מאוד חשובה וגם אהבה, כי זה לא ילדים שמקבלים את האהבה הזאת. אולי משום שההורים עסוקים בעבודה ובהישרדות. זה דבר שאני יכולה להבין, כי גם אני נולדתי למציאות הזאת.”. מקומן החברתי המורכב של מורות יוצאות אתיופיה, כמי שמכירות מציאות של חסך, או שנחשפו למציאות כזאת, ואף היו קורבן לדיכוי, וכמי שהצליחו בהתמודדות עם המערכת וכיום הן מייצגות מערכת חינוכית, מאפשר להן לגשר בין גורמים מוחלשים בחברה לבין מוסדותיה. ניתן לטעון, כי רגליהן של מורות אלו נטועות במרכזה של התרבות מצד אחד, ובשוליה מצד שני, והיטיבה לתאר זאת יפית: ”אני מרגישה שיש לי יתרון משום שנולדתי פה ואני מכירה את המנטליות הישראלית ומשום שאני מכירה גם את המנטליות השונה.”. באופן מטפורי, ניתן לראות בהן כדוברות שתי שפות (תרבותיות) שונות. אך כמוכן, שפעמים רבות אין מדובר רק במישור המטפורי. יפית מוסיפה: ”עכשיו יש לי גם תלמידים אתיופיים בכיתה ואני מדברת עם ההורים שלהם באמהרית.”. ההזדהות שחשה יעל עם בני נוער ממוצא אתיופי (שאינם לומדים) הניעה אותה ליזום יצירת קבוצת העצמה עבורם. היא מספרת: ”אני תמיד רואה הרבה אתיופים בחוץ. וכמה שקשה לי, ישר בשנה ראשונה הלכתי למנהלת ואמרת לי לה: 'אני חושבת שאני, מהמקום שלי, יכולה לגעת בילדים האלה. כי אני לא מלמדת אותם ולא מכירה אותם, אבל אני כבר מכירה אותם בפנים'.”.

ממד נוסף של ערך מוסף קשור באפשרות לשמש כמודל להצלחה ובכלל. יפית מספרת על המפגש הראשוני עם הילדים ועל התעניינותם האוהדת בה כמורה שחורה יחידה, שהובילה לתוכנה: ”פתאום הבנתי את ההשפעה של עצם הנוכחות שלי שם, אלה ילדים שלא רגילים לראות אדם שחור בעמדת סמכות וכוח, שמלמד אותם. הם רגילים לראות אנשים שחורים עובדים בעבודות שבהן הם נתונים למרותו של אחר.”. מדבריה עולה, כי מודל החיקוי מהווה בסיס לשינוי אצל פרטים (תלמידים), אך פוטנציאל השינוי הנגזר מהכללת מורים יוצאי אתיופיה רחב מזה ועשוי להשפיע גם על קבוצות, על קהילות ועל החברה כולה. יפית מוסיפה: ”המון תלמידות

אומרות לי 'אני רוצה להיות מורה'. זה משפיע על החברה שלנו, כי לנו יש את היכולת לעצב את הקטנטנים האלה ואתה מרגיש שאתה משפיע עליהם". בציטוט זה נרמז עניין נוסף שקשור לנושא, והוא, האפשרות לראות במורים יוצאי אתיפיה סוכני שינוי חברתי. אולי יותר ממורים אחרים, הם, שחווים יומיום את השונות ואת נגזרותיה ואת הגזענות ואת ביטוייה, יכולים להעביר מסר של סובלנות וכבוד בעצם נוכחותם במערכת. או בלשונה של יפית: "חשוב לדור הזה ולדור הבא שיהיו פה מורים שחורים וחינוך אחר. לשנות את הגזענות הגלויה והסמויה".

מדובר במטרה חינוכית-חברתית מהמעלה הראשונה שאינה עניין סקטוריאלי או פנים עדתי, אלא נוגעת בעצבים חשופים בחברה הישראלית ובמציאות קולקטיבית הנוגעת ברבים. מטרה זו עומדת גם לנגד עיניהן של כמה מנהלות שאיתן שוחחנו. מנהלות אלה מעידות על האיכויות הייחודיות של המורות יוצאות אתיפיה ועל תרומתן לצוות ולמסגרת החינוכית, לתלמידים ולהוריהם כחלק משינוי מהותי שאותו הן מבקשות לחולל במסגרת שעליה הן מופקדות.

לסיום חלק זה נביא במלואו קטע ארוך יחסית, שבו מתארת נורית את החוויה שעברה בטקס קבלת התואר שלה. מצאנו בקטע עוצמה מטפורית יוצאת דופן ובחרנו לחתום בו את תיאור הממצאים. נורית ביקשה שבטקס יקראו לה בשמה האמהרי, וכשקראו בשמה התרגשה מאוד:

אני צועדת באמפי, יורדת במדרגות, משקיפה שם על הנוף המדברי הזה, ואני קולטת שאני הולכת לקבל את התואר... ושאיני בעת ובעונה אחת כאן ובאפריקה, באתיפיה. ואני רואה את עצמי כתינוקת שם ואני רואה את המשפחה שלי, ואני רואה את עצמי פה. ואני אומרת לעצמי – כדי להיות במעמד הזה אני פשוט מרגישה שאני נושאת בגוף שלי אלפי שנים. כאילו שהמעבר הזה משם לכאן זה כמו לחיות אלפי שנים, כי זו קפיצה בזמן, ממקום שהוא כפר למקום שהוא עירוני. זה רגע נורא חזק שגם מעצים אותך, כי אני מבינה כמה אני חזקה וכמה יכולות יש לי.

## דיון

במחקר זה ביקשנו להכיר מקרוב את נקודות מבטן של נשות חינוך יוצאות אתיפיה ולהבין באמצעות החוויות שעליהן הן מדווחות את סוגיית תת הייצוג של יוצאי אתיפיה במערכת החינוך. חומר הראיונות אפשר לנו לספר את סיפורו של תת הייצוג הנדון מנקודת מבטן של אלו שהשלימו את תהליך ההכשרה להוראה ולהשתלב בעבודה במערכת החינוך. מדובר בנרטיב שכמעט שלא זכה לייצוג בשיח האקדמי הרלוונטי והוא מאיר את תהליכי הכשרת המורים של יוצאי אתיפיה באור שונה.

מהסיפורים שנאספו מצטיירת תמונה של תהליך הכשרה שתנאיו אינם התנאים המיטביים עבור יוצאי אתיופיה. הם, המתחילים את דרכם בנקודת פתיחה שונה (חברתית, תרבותית ולימודית), מתקשים להתאקלם בסביבה האקדמית ולפעול כפי שמצופה ומקובל בה. אלה מהם שאינם פורשים, נדרשים למאמץ יתר וחשים לא פעם בדידות לצד חבריהם לספסל הלימודים, וזאת בנוסף לחסכים ולפערים שהם מנת חלקם. תנאים אלה תורמים לתמונת תת הייצוג הבולט של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. היעדר הייצוג של מורים יוצאי אתיופיה שבעקבותיו יש מעט הזדמנויות לקשרים משמעותיים בינם לבין תלמידים שאינם יוצאי אתיופיה, תורם בתורו לקיבוע התפיסות הסטריאוטיפיות ולביטוי ההדרה כלפי יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית. יחד עם זאת, מי מהם שיצלחו את המעבר התרבותי החד וישתלבו במסגרות ההכשרה והעבודה ימצאו בתהליך ערך רב עבור עצמם, עבור סביבתם הקרובה ועבור החברה הישראלית כולה. אנו סבורים, כי האתגר הניצב בפני המוסדות להכשרת מורים ובפני מערכת החינוך הוא הקטנת הפערים בין יוצאי אתיופיה ליתר החברה הישראלית שיאפשרו השתלבות קלה יותר במערכות השונות. יתר על כן, מסקנות מחקר זה יוכלו לסייע גם בגישור בין קבוצות מודרות אחרות לבין המרכז בחברה הישראלית. מטרה זו מחייבת פעולות הן בעבודה עם תלמידים וסטודנטים יוצאי אתיופיה והן בהתאמה של מסגרות ההכשרה והעבודה.

הנרטיב שהוצג ביקש לייצג נקודות חזקות ומרכיבי יכולת אחרים העשויים לתרום להצלחה. כמו כן, הוא ניסה לעורר מחשבה בנוגע לפעילויות שהניבו הצלחה. כפי שראינו, בין היתר מדובר במאמץ רב שאותו השקיעו הסטודנטיות, ולעתים גם בנייתוק רגשי שהיה מנת חלקם, אבל לצד זאת התגלו גם איכויות אישיות ובין אישיות ייחודיות כגון צניעות, חום, כבוד ורגישות לזולת שהוסיפו לעבודת המערכת נופך שנעדר ממנה. איכויות אלה תרמו גם לקידום סביבה סובלנית, המכירה בשונות בין פרטים וקבוצות ובשוויון ביניהם. לצד אלה, חשוב להדגיש גם את היכרותן של נשות החינוך שרואיינו עם מציאות מורכבת, שכוללת חסך ודיכוי, ועם ערוצי שינוי והיחלצות ממנה. מכיוון שכך, הן יכולות לשמש דוגמה ומופת שניחוח נעים של אמינות נודף ממנו לתלמידים במצבים חברתיים מורכבים (בני העדה ובכלל). מלאת (2015) בוחנת סיפורי הצלחה של סטודנטים לחינוך יוצאי אתיופיה וגם היא מדגישה את התכונות והמאפיינים של גיבורי הסיפורים, אשר הובילו להצלחה ובהם: ”רצון, נחישות, התמדה, אמונה בעצמך ובזולת, שאיבת כוח מהמסורת של בית אבא שהתהוותה אי שם בכפרי אתיופיה והיאחזות בשורשי התרבות הייחודית של יוצאי אתיופיה שנוצרה לפני אלפי שנים, שרדה ועברה תהפוכות בהווה הישראלי” (ע’ 182). אנו שותפים למסקנתה ולדגש על אותם משאבים וכוחות העשויים לקדם הצלחה ושינוי חברתי.

ובכל זאת, המעבר התרבותי תורגם במציאות הישראלית לפערים חברתיים בולטים, כולל בתחומי ההשכלה והחינוך. שמואל (2015) מתייחסת לקליטתם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך ומסתייגת מהשיח על אודות פערים מהותיים בהקשר זה. במקום זאת, היא מציעה להתמקד במעברים שבין תרבויות וממילא בהקשר התרבותי ולא במאפייני הפרטים. תפיסה זו מסיטה את תשומת הלב אל עבר המסגרות החינוכיות, החברה הקולטת והתרבות הדומיננטית בישראל. בהקשר זה, אפרת מתמקדת בפער שבין התפיסות החברתיות הבינאריות של שחור מול לבן, לעומת תפיסה פלורליסטית, שאינה היררכית. מדבריה משתקפת ראייה מכלילה ושלילית של שחורים בישראל ככלל ושל העדה האתיופית בפרט (ראו גם: שבתאי, 2001):

אני חיה בחברה צבעונית, מעורבת עם כולם. יש לי חברות מכל המגזרים. נראה לי שהכול שריטות בראש שלנו. אנחנו אתיופים שבאנו מאתיופיה ולא היו הרבה לבנים. כשראינו מישוהו לבן היינו מתלהבים ממנו, "וואו, יש מישוהו לבן". אבל כשאתה בא למקום שרובו לבן, זה לא וואו. אתה מתחיל להתרגל לזה שהבנאדם הזה לא וואו. אבל לעומת זה, הלבנים לא מתרגלים לעובדה שהאתיופים הם לא וואו – לרע, לא לטוב. יש 72 שפות ועדות בתוך אתיופיה. אנחנו לא אותו הדבר, וזה מה שרואים – שחור הוא שחור [...] כשנפסיק לראות אחד את השני כ"וואו", כצבע, אלא כבן אדם, אז נגיע לדרך המלך. כרגע אנחנו רחוקים ממנה.

דבריה של אפרת מובלעת עמדה הדרית. היא אינה מאשימה צד זה או אחר, אלא פונה בגוף ראשון רבים למכלול שהיא חלק ממנו ומזמינה את חבריו לנסות ולמוסס הטיות ותיוגים. קריאה זו מופנית גם לקהילה האתיופית, שגם בה מתקיימים באופן טבעי חלוקות ותיוגים. הבידול החד מייצר ניכור ופעמים רבות גם שיפוטיות מצד החברה. ניתן לראות תהליכים אלה כביטוי ל"האשמת הקורבן" (Ryan, 1971) או ל"שגיאת הייחוס הבסיסית" (Krull et al., 1999). התוצאה היא תפיסה כללית שלילית, המיוחסת למרכיבים קבועים בעדה או לפרטים הנכללים בה, תוך התעלמות מנקודת המוצא השונה. אותה תפיסה חברתית שלילית ומחלישה, הרואה נחיתות באחר, מייצרת בפועל תחושת נחיתות פנימית, תואמת. הנחיתות, הבושה והספקות העצמיים מתגבשים למול מבט של אחר (הגמוני) וכתוצאה ממנו. הם אינם גזירת גורל, דבר טבעי או הכרחי ובוודאי שאינם מסמנים מאפיינים אישיים מוקדמים. מאפיינים סובייקטיביים אלה הם נגזרת של יחסי כוח ודיכוי חברתיים או מה שאפי זיו (2012) מכנה "טראומה עיקשת". כאמור, הם מורכבים מהכללות ומסטריואוטיפים המופנים בעיקר כלפי יוצאי אתיופיה, הבולטים בגוון עורם (שבתאי, 2001; ענתביימיני, 2010). למרבה הצער, בישראל של ימינו עדיין רווחות תפיסות גזעניות הרואות באדם בעל גוון עור כהה מזה שלהם, אדם נחות. תפיסות מתנשאות אינן מוצאות

ערך בזולת הנתפס כנחות ומכאן שאין להן יכולת להעריכן באופן מלא. בלשונה של נורית: ”הסחורה שלנו לא נחשבת – לא רק שהיא לא נחשבת, אין כאן כלים להעריך אותה. אנחנו באים עם כל כך הרבה עושר וכל כך הרבה ערכים שאין כאן כלים להכיל אותם, זאת בכלל לא אותה שפה“.

דבריה של נורית מרמזים על תהליך כוחני וחד סטרי, שבו נדרשים יוצאי אתיופיה להיטמעות (אסימילציה) בתרבות הדומיננטית או לאימוצה, כשהם מוותרים על הכרה בערכם של התפיסות והערכים שעליהם גדלו ועל האפשרות לתרום ממורשתם לקולקטיב הישראלי. כפי שראינו, גישה זו תומכת בשימור ההבחנות התרבותיות ויחסי הכוח ביניהן ומפעילה לחץ על יוצאי אתיופיה לאמץ את הנורמות ואת הקודים הדומיננטיים בחברה הישראלית. מדובר בתפיסה חינוכית שהיתה מקובלת בישראל מקום המדינה (עזר, 2004), והיא מבטאת עמדה פטרנליסטית ומתנשאת כלפי קבוצת המיעוט. כחלופה לגישות המקובלות בשיח הרב תרבותי, כולל אסימילציה ואינטגרציה, פרטיקולריות תרבותית או פלורליזם על צורותיו השונות (שקולניקוב, 2000), אנו מבקשים להציע גישה של ”ענווה תרבותית“ בהכשרת מורים ובחינוך בכלל. גישה זו עשויה לצמצם את מרכיבי האסימטריה בכוח ובמעמד החברתי-תרבותי וניתן לראות בה גישה שהולמת את העמדה התרבותית המיוצגת בדברי המרואיינות.

ענווה תרבותית היא מושג שנכנס לשיח על אודות רב תרבותיות בשנים האחרונות והוצג לראשונה על ידי מלני טרבולן וג'אן מורי-גארסיה (Tervalon & Murray-Garcia, 1998). במאמרו הן מבקשות לערוך הבחנה קריטית בין מסוגלות תרבותית או כשירות תרבותית (cultural competence) לבין ענווה תרבותית. הן טוענות, כי בעוד העמדה הראשונה מתמקדת במאפייני איש המקצוע (מורה, מטפלת, רופאה), העמדה השנייה ממוקדת באדם שניצב מולנו (תלמיד, לקוח, מטופל). ענווה תרבותית מסמנת עמדה של פתיחות וכבוד כלפי האחר, כזאת שמבטאת רצון כן ללמידה, המועדפים על פני מומחיות מקצועית (לרוב לבנה או מערבית). לשם כך נטען, יש להפנות את הקשב פנימה בתהליכי ההכשרה ולהפעיל תהליכים התבוננות עצמית ביקורתית. הכותבות מסכמות: ”ענווה תרבותית כוללת מחויבות מתמשכת (lifelong) להערכה עצמית ולביקורת, לבחינת מחדש של חוסר איזון בכוח בדינמיקה שבין רופא למטופל ולפיתוח יחסים שאינם פטרנליסטיים [ועל כן] הם בעלי ערך הדדי לשתי הקהילות [הדומיננטית לעומת זו שזה מקרוב באה] לטובת פרטים ואוכלוסיות מוגדרות“ (Tervalon & Murray-Garcia, 1998, p. 123). ניתן לטעון, כי עמדה זו הולמת יותר ערכים של תרבויות שאינן מערביות, אשר ברובן מושם דגש על קשר הדדי על פני אינדיווידואליזם ועל הרמוניה עם הסביבה על פני שליטה ותכליתיות. יתר על כן, היא עשויה להתאים יותר למאפיינים התרבותיים של יוצאי אתיופיה, שכאמור כוללים מופנמות, תקשורת מרומזת וצניעות או ענווה.

על בסיס הרציונל הכללי שתואר לעיל נבנה שאלון תקף ומהימן (cultural humility scale, CHS) ונערכו מחקרים שמצאו ערך רב בעמדה זו לצורך יצירת ברית עבודה וקידום תהליכי התפתחות וטיפול (Hook et al., 2013). כותבים אחרים התמקדו בחינוך לרב תרבותיות (בהכשרה רפואית) ופירוט טכניקות שונות לקידומה, כולל עבודה באמצעות סיפורים, הפרת האיזון הקוגניטיבי, חיבור למציאות ותהליכי הערכה (Kumagai & Lypson, 2009). מחקר אחר בדק את יעילותן של פעילויות לימודיות שונות במטרה לפתח קוריקולום המלמד ענווה תרבותית (Juarez et al., 2006). בין היתר, מפרטים הכותבים את הפעילויות הבאות: ביקורי בית, דיון בספרים ובסרטים, הכשרה בראיון הממוקד בקשר, ביקורים בקהילות של קשישים (בתי הורים) ועוד. המחברים מסכמים: "מאמצינו להמיר את מושג הענווה התרבותית לקוריקולום חינוכי הניב ממצאים מבטיחים. הפעילויות הלימודיות התקבלו בצורה טובה" (שם, ע' 101). אנו סבורים כי מושג זה, על נגזרותיו היישומיות, עשוי לשמש עיקרון מרכזי בהכשרת מורים לרגישות רב תרבותית ואגב כך לסייע לסטודנטיות יוצאות אתיופיה לבטא את ייחודיותן, לתרום למכלול החברתי ולמצוא מקום בטוח יותר בהכשרה להוראה.

## מסקנות

הגדלת מספר המורים יוצאי אתיופיה, שלמדו במערכת ההשכלה הגבוהה ועובדים במערכת החינוך הכללית, היא משימה לאומית. מורים אלה, בעצם נוכחותם בבתי הספר ובגנים, הם השראה לתלמידים, להוריהם, לצוות החינוכי ולמקבלי החלטות במערכת. הם מהווים מקור לניעות חברתית ולהתפתחות לעדה, אך לא פחות מכך לחברה הישראלית כולה, שכן מדובר במנוע צמיחה תרבותי, חברתי וכלכלי. לצורך כך, יש לשנות את המצב הקיים, המותיר את תת הייצוג של מורות ומורים יוצאי אתיופיה על כנו, על כל המשתמע מכך.

מניתוח חומר הראיונות עולה, כי כדי לצמצם את תת הייצוג יש לקדם שינויים בכל אחת מהתחנות דרכן עוברים המורים – החל בלימודיהם בבתי הספר, דרך מערכי המיון, התמיכה במהלך הלימודים וכלה בליווי לקראת ההשתלבות בעבודה. זוהי נקודת המבט של מי שחוו את תהליך ההכשרה במלואו והשתלבו בהצלחה בעבודה חינוכית בשטח. המורות שהשתתפו במחקר חשו, לא פעם, שהמערכת אינה רגישה לצרכיהן ועל כן מעכבת את יכולתן ואת יכולתם של צעירים אחרים יוצאי אתיופיה להתפתח מקצועית.

איננו טוענים לבלעדיותה של נקודת מבט זו, אך אנו מבקשים לחץ ממנה כמה המלצות יישומיות, שיתמקדו בעמדות ובתהליכים מערכתיים. מדובר במעבר חד יחסית ממישור החוויה הסובייקטיבית למישור המדיניתי, המחייב הסבר והצדקה. אנו

סבורים, שגם כאן, החברה הקולטת אחראית להשתלבותם של מהגרים, והאחריות הזאת נובעת מהמשאבים והכוח העומדים לרשותה (לעומת כוחן ומשאביהן של קבוצות מוחלשות). על כן, מערכת החינוך היא שאחראית להתאים את המצב הקיים למציאות. קביעה זו אינה מייתרת כמובן את חלקם של הפרטים והקבוצות המבקשים שינוי, קרי, תהליכי התבוננות ביקורתית ושינוי בקהילת יוצאי אתיופיה. תהליכים משלימים אלה חיוניים ליצירת יחסים חברתיים הדדיים ולקידום מעמדם, ערכם העצמי ותחושת השליטה של יוצאי אתיופיה בישראל.

מתוך כך, אנו מבקשים לפרט כמה עצות יישומיות, העשויות לייצר תנאים נוחים יותר להכשרת מורים יוצאי אתיופיה ולקדם את ייצוגם ההולם בתחומי החינוך (ובכלל):

1. כפי שראינו, חלק מהחסמים המעכבים פנייה ללימודים אקדמיים בכלל וללימודי הוראה בפרט קשורים במצב החינוכי והחברתי (או בנקודת הפתיחה השונה) של צעירים יוצאי אתיופיה. כדי להתמודד עם מצב זה אנו מציעים לעודד גם ערכית וגם כלכלית את הבחירה בחינוך ובהוראה כמקצוע רב אתגרים, המאפשר ביטוי אישי ותרומה חברתית. בכלל זה, פעולות של איתור מועמדים מתאימים ויישוגם (outreach), טיפוח מיומנותיהם הבין אישיות והאקדמיות ושילובם במסגרות ההכשרה. פעולות אלה ישמשו משקל נגד הכוחות החברתיים והכלכליים שתוארו, שמעכבים את השתלבותם המוצלחת של צעירים יוצאי אתיופיה במסגרות להכשרת מורים.

2. בתיאורי המשתתפות הושם דגש רב על הכניסה לאקדמיה ועל מגבלותיהם של תהליכי המיון המקובלים. אלה ממשותפות המחקר שקיבלו את ההזדמנות ללמוד במסגרת מכינה או שנה על תנאי חשו אסירות תודה על כך, ובהצלחתן הוכיחו, שניתן להסיר לפחות חלק מהמכשולים שתהליכי המיון הקיימים מציבים בפני יוצאי אתיופיה. לפיכך, מומלץ לנקוט צעדים למיסוד מנגנונים גמישים בכניסה ללימודי חינוך והוראה, כולל פיתוח ושימוש בכלי מיון חלופיים, רגישים תרבותית, ומתן אוטונומיה למכללות לקבלת מועמדים, שאינם עומדים בתנאי הסף המקובלים (תוך גילויי אחריות להצלחתם). כפי שראינו, מדובר בחסם ראשוני שלא רק שהוא בלתי הוגן, אלא הוא גם מנציח פערים וניתן להתגבר עליו בקלות יחסית.

3. נושא התמיכה הלימודית והרגשית בסטודנטים יוצאי אתיופיה הוא נושא שנוי במחלוקת (בעיקר סביב השאלה הנוגעת לבידול מהחברה או לשילובם בה). עם זאת, כפי שראינו, מדיווחיהן של המרואיינות מתברר, שיש צרכים כאלה, והדבר עולה אפילו מדבריהן של מי שמלכתחילה התנגדו לתמיכה כזאת. לכן, מומלץ להקים במכללות מערך תמיכה שיספק מענה לצרכים האקדמיים והרגשיים שתוארו, כולל מסגרות ייעוץ וליווי אקדמי, מסגרות לשיתוף רגשי

ועוד. כל אלה יהיו זמינים לסטודנטים המעוניינים בכך (ללא הנחיה או הכרח מצד המערכת). בתוך כך מומלץ לגבש מערך מובנה של התאמות נדרשות תוך שותפות עם סטודנטים, בוגרים או אנשי סגל יוצאי אתיפיה.

4. כפי שראינו, חווייתן של המרואיינות כללה התייחסות לחוסר ההיכרות של החברה עם מורשת הקהילה ועם מנהגיה או לחוסר עניין בהיכרות כזאת. מצב זה מייצר פערים וניכור ומהווה קרקע פורייה לאי הבנות ולתפיסות סטריאוטיפיות. לכן, העמקת הזיקה לקהילת יוצאי אתיפיה חשובה לא רק לכלל הסטודנטים, אלא לכל תלמידי ישראל. היכרות כזאת ניתן ליצור באמצעות בניית קורסים אקדמיים להיכרות מעמיקה עם התרבות של יהודי אתיפיה, עם מסורתם ועם מורשתם ההיסטורית, תוך הדגשת תרומתה הייחודית של הקהילה האתיופית ומורשתה התרבותית לחברה הישראלית של ימינו.

5. כפי שציינו, למסיימים את מסלול הלימודים מצפה לא פעם קושי בהשתלבות במערכת. חלקם חווים יחס חשדני או מתייג (על בסיס גוון עורם) מצד גורמים במערכת. בדומה לניסיון להתגבר על הקשיים העצומים שאיתם הם מתמודדים כשהם מנסים להתקבל ללימודים, גם כאן נדרשת לדעתנו פעולה יזומה שתהווה משקל נגד לרתיעה ולספקות המושתתים על סטיגמות ועל סטריאוטיפים. לכן, חשוב לקדם את שילובם של יוצאי אתיפיה בעבודה במערכת החינוך באמצעות הצבת יעד מספרי ברור לסטודנטים שיתקבלו מדי שנה ללימודים, ומחויבות למימושו. כאמור, השכלה גבוהה מהווה ערוץ מרכזי לניעות חברתית. לכן, ללא ייצוג הולם של מורים בני העדה, קשה לראות תהליכי שינוי במעמדם החינוכי והחברתי של יוצאי אתיפיה.

חלק מהמסקנות המפורטות לעיל מיושמות במידה כזאת או אחרת בשטח. הן זוכות לתקצוב במסגרת יוזמת "דרך חדשה" (שאושרה בממשלה לפני כשנה בעקבות מחאת יוצאי אתיפיה) לשילוב יוצאי אתיפיה בחברה. יוזמה זו נוצרה כתוצאה מתהליכי דיאלוג עם נציגים מקהילת יוצאי אתיפיה בישראל ומתוך הבנה מעמיקה יותר של נקודת מבטם ושל צרכיהם הייחודיים. המאמר הנוכחי מבקש לתרום לתהליכי הדיאלוג וההבנה הללו, תוך התמקדות בתחום הכשרת המורים ושילובם במערכת החינוך. כדי להתמודד עם סוגיית תת הייצוג של מורים במערכת החינוך יוצאי אתיפיה הוחלט לפעול במסגרת יוזמת "דרך חדשה" במטרה להכפיל את מספרם תוך ארבע שנים (כלומר, בעוד שלוש שנים) ולהגיע ליעד של 600 מורים העובדים במערכת החינוך. קשה להעריך בשלב זה את השפעתה של תוכנית זו, אך על פי התרשמותנו, כרגע לא נעשה די כדי להגיע ליעדים שהוצבו.

כפי שצוין, מספר הראיונות שערכנו מהווה מגבלה מחקרית משמעותית. עם זאת, וכפי שכבר נאמר, מכיוון שמדובר עדיין בקבוצה קטנה של מסיימות, אנו מוצאים ערך במחקר המבקש להעמיק בחוויותיהן של אלה שסיימו את מסלול ההכשרה



והשתלבו בהצלחה בעבודה חינוכית במערכת החינוך הישראלית. אחד האתגרים שיעמדו בפני מחקרי המשך שיבחנו נושא זה יהיה לגייס משתתפים רבים יותר מקרב ציבור המורות והמורים יוצאי אתיופיה. לשם כך נדרש שינוי במצב העניינים הקיים, קרי, הפיכתו של תת הייצוג של אנשי חינוך יוצאי אתיופיה לייצוג הולם והאצת שילובם במסגרות חינוכיות בישראל.

## ביבליוגרפיה

- אדלשטיין, א' (2001). מודל תיאורטי להסבר עבריינות נוער וסטייה חברתית בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית – סוציאלית**, 14, 25-48.
- אלמגור-לוטן, א' וקוך דוידוביץ', פ' (2011). **השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- בן עזר, ג' (1987). קוד הכבוד: מאפיינים פסיכו-תרבותיים של עולים מאתיופיה ואי הבנות במפגש עם ישראל. **עלים**, 35-47.
- בן עזר, ג' (2007). **המסע – סיפורי המסע של יהודי אתיופיה לישראל 1977-1985**. בן שמן: מודן.
- בן עזר ג' ובר לב י' (2011). עקרון מנחה למפגש בין תרבותי – ”מרחב היצירה המשותפת”. **פנים**, 56, 26-42.
- בן רפאל, א' (2008). ישראל: מפלורליזם לרב תרבותיות. **סוגיות חברתיות בישראל**, 6, 94-120.
- בר-און, ד' (2005). **על האחרים בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית (מהדורה שנייה)**. באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.
- ברהני, ז' (1990). חיי המשפחה והקהילה של היהודים באתיופיה ובמעבר לישראל. בתוך: ד' בורובסקי, י' דוד, וי' ערן (עורכים), **סוגיות בטיפול במשפחה מרקע תרבותי שונה (ע"מ 5-16)**. ירושלים: ביתאצ"ן מרכז מידע וייעוץ בנושאי משפחה.
- גולצמן, ל' ופרוג, א' (2010). ניתוח קבוצת נערים יוצאי חבר המדינות השייכים לדור שני או דור וחצי בראייה רב תרבותית. **מניתוק לשילוב**, 16, 181-200.
- דגן-בוזגלו, נ' (2007). **הזכות להשכלה גבוהה בישראל מבט משפטי ותקציבי**. תל אביב: מרכז אדוה.
- דיין, נ' (2014). **השתלבות יוצאי אתיופיה בישראל: תמונת מצב**. המרכז האקדמי רופין: המכון להגירה ושילוב חברתי.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. **הודעה לתקשורת: האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל – לקט נתונים לרגל חג הסיגוד**. 19 בנובמבר 2014.
- הנדין, א' וחיביב ג' (2014). **מדדים מרכזיים על מצבם של יוצאי אתיופיה**. מאיר-סג'ויינט, מכון ברוקדייל.
- ווכטל, ט' (2008). **הורות על רקע תהליכי עליה וקליטה**, תוך התייחסות ל”עיקרון הרציפות”. בתוך, וייל ג. (עורך), **פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב תרבותית**. הוצאת מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, ירושלים.

- וולנסקי, ע' (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- וייסבלאי, א' (2010). השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- ויינגר, א' (2014). השתלבות מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. דוח שהוגש לוועדת החינוך התרבות והספורט של הכנסת. 27.11.2014.
- זיו, א' (2012). טראומה עיקשת. מפתח, 5, 73-55.
- חזן, ח' (2001). קול אחר – על הצליל המיוחד במחקר איכותי. בתוך: צבר־בן יהושע, נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (ע"מ 9-12). לוד: רביר.
- כהן, ר' (1992). הורות במעבר תרבותי – השפעת מעבר תרבותי על תהליכים ושינויים בתפקידי ההורות. בין שני עולמות. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך מבוגרים.
- כהן, ש' (2006). מקומה של המשפחה בתהליכי הקליטה והסתגלות של נוער עולה בחברה הישראלית. גדיש, י, 67-82.
- כורם, ע' (2012). אימון לאסרטיביות עם מתבגרים יוצאי אתיופיה. הייעוץ החינוכי, י"ז, 30-13.
- כורם, ע' והורנצ'ק, ג' (2013). תפיסות של צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציו-תרבותית בישראל. הגירה, 2, 73-55.
- לב ארי, ל' (2012). דור שני ו'דור וחצי' של ישראלים בצפון אמריקה – זהות וזהדות – השוואה בין שלוש קבוצות (חברי גרעיני "צבר" ואחרים). מרכז רפפורט לחקר ההתבוללות ולחיזוק החינוכיות היהודית אוניברסיטת בר אילן – הפקולטה למדעי היהדות.
- לב ארי, ל' ולרון, ד' (2012). סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב או בידול? הגירה, 1, 128-154.
- מבקר המדינה (2013). דוח שנתי 63 לשנת 2012 ולחשבונות שנת הכספים 2011: היבטים בקידום שילובם של יוצאי אתיופיה פגמים מהותיים בניהול תכנית לאומית. [http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report\\_114/926efbcf-6853-4c93-8154-2844c658d9aa/7917.pdf](http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_114/926efbcf-6853-4c93-8154-2844c658d9aa/7917.pdf)
- מלאת, ש' (2015). למידה מהצלחות – סיפורים אישיים כביטוי לנרטיב תרבותי של רצון, נחישות ועוצמה. בתוך: א' קלניצקי, ש' מלאת ונ' כהן, מסעות של תקווה: יוצאי אתיופיה בנתיבי חינוך, השכלה והצלחה (ע"מ 153-183). תל אביב: הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- מסאלחה, ש' (2004). ייעוץ פרטני בחברה רב־תרבותית. בתוך: ארהרד ר. וקלינגמן א. (עורכים), ייעוץ בבית־הספר בחברה משתנה (ע"מ 245-229). תל אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל־אביב.
- סבירסקי, ש', קונור־אטיאס, א' וזלינגר, א' (2015). תמונת מצב חברתית 2015. תל אביב: מרכז אדוה.
- עזר, ח' (2004). רב־תרבותיות בחברה ובבית־הספר: היבטים חינוכיים ואורייניים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

ענתבי-ימיני, ל' (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך: לומסקי-פדר, ע' ורפפורט, ת' (עורכים), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (ע"מ 43-68)**. תל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

קידר, מ' (2006). התמודדות עם צעירים עולים מנותקים – מאפיינים ודרכי התמודדות. הד **האולפן החדש**, 89 (נרלא לאחרונה ב: 15 בנובמבר, 2017). <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/178E57CD-C509-4088-8C22-6DE029172F83/88257/89092.pdf>  
קרליץ, צ', בן-סימון, ע', אברהם, ר' ואביתר, ז' (2014). **הבדלים בין דוברי עברית לדוברי ערבית ביעילות הקריאה של טקסטים בשפת האם**. דוח המרכז 408. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות והערכה.

קלניצקי, א' (2010). פורום 'הכשרה לבני הקהילה האתיופית': תכנית ארצית ייחודית להכשרת מורים בני הקהילה האתיופית במכללות להכשרת מורים. **ביטאון מכון מופ"ת**, 43, 16-19.

קשתי, א' (2012). הדור האבוד של יוצאי אתיופיה בישראל. **הארץ**, 15.12.12.  
רייכמן, ר' (2009). הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים 1990-2006. **סוציולוגיה ישראלית**, י' (2), 379-339.

שבתאי, מ' (1996). "כור ההיתוך פועל מבחוץ": הדינמיקה של ההזדהות עם התרבות האתיופית – מבט בסוף השרות הצבאי. **חברה ורווחה**, טז (2), 216-199.  
שבתאי, מ' (2001). לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים יוצאי אתיופיה בישראל. **מגמות**, מא (2-1), 112-97.  
שמואל, נ' (2015). מעברים ולא פערים: קליטת יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. **גילוי דעת**, 8, 145-137.

שקדי, א' (2004). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ומחקר**. תל אביב: הוצאת רמות.

שץ-אופנהיימר, א' (2015). תכנית תספ"ה (תכנית סטודנטים פרחי הוראה) – תכנית ייחודית להכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית. **איגרת דיגיטלית לנשיאי/ראשי המכללות להוראה**, 2, 13-7.

שקולניקוב, ש' (2000). כיצד אפשרי חינוך לפלורליזם תוך חילוקי דעות אמיתיים? בתוך: מ. ברילב (עורך). **חינוך לתרבות בחברה רבת-תרבותית: סוגיות בהשתלמות מורים (ע"מ 31-40)**. ירושלים: משרד החינוך.

Berry, J. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration Quarterly Review*, 30, 69-85.

Ehrensaft, E. & Tousignant, M. (2006). Immigration and Resilience. In Sam D. L. & Berry J. W. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press.

Fowers, B. J. and Davidov, B. J. (2006). The Virtue of Multiculturalism: Personal Transformation, Character and Openness to the Other. *American Psychologist*, 61 (6), 581-594.

Gold, S. J. (2002). *The Israeli Diaspora*. London and New York: Routledge.

Hart, R. (2004). *Altarity: Choosing Schools – Choosing Identities in London*. Unpublished Ph.D. Dissertation. London: Kings College.

- Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J., Worthington Jr., E. L., & Utsey, S. O. (2013). Cultural Humility: Measuring Openness to Culturally Diverse Clients. *Journal of Counseling Psychology, 60* (3), 353-366.
- Juarez, J.A., Marvel, K., Brezinski, K.L., Glazner, C., Towbin, M.M., & Lawton, S. (2006). Bridging the gap: A curriculum to teach residents cultural humility. *Family Medicine, 38*, 97-102.
- Krull, D. S., Loy, M. H. M., Lin, J., Wang, C. F., Chen, S., & Zhao, X. (1999). The fundamental attribution error: Correspondence bias in individualist and collectivist cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25* (10), 1208-1219.
- Kumagai, A. K., & Lyson, M. L. (2009). Beyond cultural competence: critical consciousness, social justice, and multicultural education. *Academic Medicine, 84* (6), 782-787.
- McIntosh, P. (1990). White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. *Independent School, 50* (2), 31-36.
- Mirsky, J., & Kaushinsky, F. (1989). Migration and growth: Separation-individuation processes in immigrant students in Israel. *Adolescence, 24* (95), 725-740.
- Remennick, L. (2003). The 1.5-generation of Russian immigrants in Israel: Between integration and socio-cultural retention. *Diaspora, 12* (1), 39-66.
- Ringel, S., Ronell, N., & Gatehune, S. (2005). Factors in the Integration Process of Adolescent Immigrants: The Case of Ethiopian Jews in Israel. *International Social Work, 48*, 63-76.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the Victim*. New York, NY: Vintage Books.
- Tervalon, M. & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 9* (2), 117-125.
- Vertovec, S. (2004). Migrant Transnationalism and Models of Transformation. *International Migration Review, 38* (3), 970-1001.
- Walsh, S.D. & Tuval-Mashiach, R. (2012). Ethiopian emerging adult immigrants in Israel: Coping with discrimination and racism. *Youth & Society, 44*, 49-75.

# המשכיות ואי המשכיות בין דורית של סגנונות של הורות בקרב דור שני לניצולי שואה בישראל – מחקר פיילוט

יוסי יפה ויותם איידוקובסקי

המחקר הנוכחי הוא מחקר פיילוט שמטרתו לבחון את המשכיות הקיימת בסגנון הסמכות ההורית במהלך שני דורות הורים מקרב משפחות ניצולי שואה ואת ההבדלים ביניהם. המחקר השווה בין דיווחים של הורים בני הדור השני על עצמם כהורים לדיווחים רטרוספקטיביים שלהם על הוריהם בתקופת ילדותם. המדגם כלל קבוצת מחקר בת 42 משתתפים בני הדור השני להורים ניצולי שואה (גיל:  $56.22 \pm 7.08$ ) וקבוצת ביקורת בת 44 משתתפים (גיל:  $53.56 \pm 6.10$ ). ממצאי המחקר עולה, כי שלושת סגנונות ההורות בדור הראשון לניצולי השואה מסבירים שיעור כולל של כ-34 אחוז מן השונות בסגנון ההורות המתירני בדור השני (עם מתירנות וסמכותנות הורית בדור הראשון כמנבאים הדומיננטיים). בקבוצה זו הסגנון ההורי בדור הראשון שיחק תפקיד אך ורק בהתהוותם של דפוסים מתירניים בדור שאחריו, בעוד שבקבוצת הביקורת נמצאה עקביות בין דורית רגילה בין סגנונות ההורות המתירני והסמכותני. כן נמצא, כי ההורים בני הדור השני לניצולי השואה תופסים את עצמם כהורים פחות סמכותניים, אך יותר סמכותיים ומתירניים בהשוואה להוריהם. הממצאים ביחס לקבוצת ניצולי השואה נידונים על רקע מנגנוני העברה בין דורית כלליים של סגנונות הורות קונוציונליים, ולאורם מוצע, כי במשפחות אלה מתקיימים מאפיינים ייחודיים של המשכיות הורית בין דורית.

**מילות מפתח:** ניצולי שואה, העברה בין דורית, סגנונות הורות

## מבוא

המחקר הנוכחי עוסק בהעברה בין דורית של סגנונות שונים של סמכות הורית בין הורים שהם דור ניצולי השואה, לצאצאיהם – הורים שהם בני הדור השני לניצולי שואה. המונח "סגנון הורי" מגדיר נטיות התנהגותיות כוללניות של הורים בגידול ילדיהם, המתבססות באופן כללי על מידה של שליטה הורית בהתנהגות הילד ועל המידה שבה מקבלים ההורים את הילד ואת התנהגותו. גוף מחקר גדול בתחום סגנונות הורות עוסק בהעברה של דפוסים וסגנונות הוריים בלתי פתולוגיים בין דור הורי אחד למשנהו. ממצאי גוף מחקר זה שופכים אור על המידה שבה סגנונם ההורי של הורים מדור שני מושפע מסגנון ההורות של הוריהם שלהם, ומסייעים להבין את

מנגנון ההעברה הזה. אחת מקבוצות ההתייחסות המסקרנת והנחקרת ביותר בהקשר של העברה בין דורית היא משפחות של ניצולי שואה, אולם המחקרים שעסקו בה התמקדו באופן טבעי בדפוסי העברה של רגשות טראומטיים, שליליים ובלתי מסתגלים. הספרות התיאורטית והמחקרית מציעה מידע רב בנושא, הגם שחלקו אינו עקבי. מממצאיה עולה מנגנון העברה בין דורי מסיבי של השפעות על הדור השני בקרב משפחות אלה (שאינן בהכרח פתולוגיות), הנובע ככל הנראה, ממאפייני ההורים בני הדור הראשון ומעוצמת הטראומה שלה נחשפו. לאור העובדה שבני הדור השני נחשפו על פי רוב להשפעות יוצאות דופן מצד הוריהם ניצולי השואה, יש להניח, כי דפוסי ההעברה הבין דורית של מאפיינים הוריים קונוונציונליים יפעלו אצלם באופן שהוא שונה ממשפחות רגילות. המטרה הכללית של המחקר, אפוא, היא לברר את הקשר הבין דורי של סגנונות ההורות בין דור ראשון ושני בקרב משפחות לניצולי שואה, ולבדוק, האם דפוס קשר זה שונה במהותו מזה המתקיים במשפחות שבהן ההורים מהדור הראשון אינם ניצולי שואה.

## סקירת הספרות

באומרינד (Baumrind, 1968, 1971, 1978) הגדירה שלוש צורות בסיסיות של סגנון הסמכות ההורית, שהמבחין ביניהם הוא המידה שבה ההורה מציב גבולות, האופן שבו הוא מדריך את ילדיו, מסביר את הציפיות מהם ומצדיק אותן ואת דרישותיו, מפעיל שליטה וכוח ומספק תמיכה רגשית (Yaffe, 2013; יפה, 2014). ההורה הסמכותי משלב משמעת עקבית והצבת גבולות (שליטה התנהגותית), עם חום ותמיכה רגשיים, כשהוא פועל בהיגיון ומנהל משא ומתן. ההורה הסמכותני (Authoritarian), מתאפיין בשליטה רבה לצד תמיכה וזמינות רגשיים נמוכים. הוא אינו מעודד משא ומתן, שכן הוא רואה בעצמו סמכות עליונה ומאמין כי על הילד לציית לו ולסור למרותו מתוקף זאת. הסגנון המתירני (Permissive) הוא סגנון הורי שביסודו שליטה מעטה שמציגה בפני הילד דרישות מעטות ולצדן תמיכה רבה והתייחסות חמה. ההורה המתירני מעודד דיון ומשא ומתן סביב החלטות הקשורות בילד (Baumrind, 1968, 1971, 1978).

העברה בין דורית של סגנונות הורות עוסקת בקשר שבין דפוסי התנהגויות הוריים בגידול ילדים בין דור אחד לדור שאחריו. היא מוגדרת כתהליך שבו הורים מדור קודם משפיעים פסיכולוגית, במכוון או שלא במכוון, על עמדות של הורים (צאצאיהם) בני הדור הבא ועל התנהגויותיהם (Van Ijzendoorn, 1992). גוף המחקר המרכזי בתחום סגנונות ההורות צבר עדויות אמפיריות משמעותיות בדבר הקשר שבין סגנונות הוריים לתפקודים פסיכולוגיים וחברתיים שונים בקרב ילדים במהלך תקופת ההתפתחות. תובנות אלו, בדבר פוטנציאל ההעברה ההורית והיכולת לעצב

תהליכים מנטליים אצל ילדים ולהשפיע עליהם, גרמו לחוקרים לצפות לכך, שההשפעות האלה ימשיכו לפעול גם בטווח הארוך, מעבר לתקופת ההתפתחות. אחת ההשערות הספציפיות שהועלתה בהקשר הזה היתה כי טבעה של הורות ואיכותה מועברים בין דורות, כך שהורים בדור אחד נוטים להפגין דפוסי הורות דומים במידה רבה לאלה שהתנסו בהם בילדותם (Serbin & Karp, 2003; Belsky, Conger, & Kapaldy, 2009). גוף המחקר הנדון תיעד שורה של דפוסי העברה או המשכיות בין דורית של סגנונות הורות, כמו גם של תכונות אישיות ודפוסי הורות קונוונציונליים. כך למשל, נמצאה עקביות בין תמיכה הורית, פיקוח והגנת יתר הורית בשני הדורות, וכן התאמה בין דורית מובהקת בין סגנונות הורות סמכותניים מצד אחד ומתירניים מצד שני (Kitamura et al., 2009; Campbell & Gilmore, 2001; Chen & Kaplan, 2010; Obrien, 2007). בחלק מן המחקרים הללו ניכרת המגמה לאמץ גישות חינוכיות דמוקרטיות יותר בדורות הצעירים יותר, ומכאן גם הנטייה לתפוס בצורה אחרת את הסמכות ההורית המיטבית.

### הורות של ניצולי שואה (הדור הראשון)

הספרות העוסקת בהורים בקרב משפחות לניצולי שואה נוטה, באופן טבעי למדי, להתמקד בדפוסים התנהגותיים ורגשיים פתולוגיים של ניצולי השואה כלפי צאצאיהם, במערכות יחסים אבנורמליות ביניהם ובהעברה בין דורית של דפוסי טראומטיים. ספרות זו בוחנת את ניצולי השואה כהורים ומוזהא אצלם לעתים קרובות הורות דיספונקציונלית שמקורה בטרומה שחוו כתוצאה מאירועי השואה. שורה ארוכה של מקורות מקצועיים ומחקריים מציגה את ניצולי השואה כדיכאוניים, כחרדתיים וכמוכי טראומה, שהורותם מתאפיינים בגוונות ובשתלטנות יתר לצד יחסי היקשרות-היפרדות בעייתיים (Kellermann, 2001). ורדי מתארת קושי בהתנהלותו של הניצול כבן זוג וכהורה ומשייכת קושי זה בראש ובראשונה לאבל הלא פתור שלו (Wardi, 1990). היא מצביעה בעבודתיה על ניסיון מתמיד של ההורה ניצול השואה לשמור על חיי ילדיו ולגונן עליהם בכל מחיר. ניסיון כזה אינו מאפשר להורה להתמודד עם צרכיו הרגשיים של ילדו, בעיקר כשהוא מופיע לצד חוסר יכולתו של ההורה להינתק מתחושת האשמה שמלווה אותו בחיי היומיום. תיאורי ההורים בני הדור הראשון של ניצולי השואה עולים בקנה אחד עם אפיונים הוריים שנמצאו אצל ניצולי טראומה ורצח עם אחרים מרחבי העולם, והם מציירים פרופיל הורי מגונן ושולט יתר על המידה (Overprotecting and overcontrolling), כמו גם חודרני (Field, Om, Kim, & Vorn, 2011). יש לציין, עם זאת, כי חלק ניכר מן העבודות הללו מתבססות על עדויות אנקדוטיות, כמו גם על תיאורים של מקרה יחיד ועל מחקרים מוגבלים מבחינה מתודולוגית, דבר שהופך את הכללת ממצאיהם לבעייתית (Kellermann, 2001).

2001a). כך לדוגמה, במחקר אחר לא נמצא קשר בין עוצמת הטראומה של ניצולי השואה ההורים לבין האופן שבו תפקדו כהורים והסתגלו מבחינה חברתית באופן כללי (Sagi-Schwartz et al., 2003). האמהות ניצולות השואה (שהן כבר סבתות בזמן המחקר) אמנם הפגינו תסמינים טראומטיים של חרדה וקשיי הסתגלות, אך אלו לא פגמו בתפקוד הכללי שלהן ואף לא הועברו הלאה לבנותיהן – בנות הדור השני. מממצאי המחקר הזה עולה, אם כן, שניצולי שואה מסוגלים לגונן על ילדיהם מפני הטראומה, ולא להעביר את השפעתה הלאה לדור הבא, חרף הקשיים הפסיכולוגיים הניכרים שהם חווים.

זאת ועוד, ניתן להצביע גם על יחסו של הניצול לילדיו כאל בעלי תפקיד. הילד אמור להוות את מקור ההכלה של האגרסיות והאשמה שההורה הניצול מתקשה לשאת (Barocas & Barocas, 1973). חוקרים רואים בדמות הילד פיצוי על חיי נישואים כושלים או בלתי מספקים, וכן מזהים גוננות יתר והפגנת חרדות בקרב אמהות ניצולות שואה ביחסיהן עם ילדיהן (Leon, Butcher, Kleinman, Goldberg, & Almagor, 1981). שפט (1994) מצאה בעבודותיה על בני הדור השני כי אלו נוטים לצייתנות ולהתחשבות יתר בהוריהם. נראה, כי הם נוהגים כך, כדי לחסוך מהוריהם דאגות וסבל נוספים, ובניסיון לפצות אותם, לענות על ציפיותיהם ולפעול למען רווחתם הנפשית.

מחקרים שבדקו את האופן שבו תופסים בני הדור השני את הוריהם, מראים חוסר עקביות חלקית בממצאיהם. לסט וקליין (Last & Klein, 1984), למשל, מצאו כי צאצאים להורים ניצולי שואה ראו בהוריהם, אמהות ואבות, כנוטים לשליטת יתר, עוינים ונעדרי קבלה וטיפוח (דפוסים העולים בקנה אחד עם סמכותנות הורית), זאת כפונקציה של חומרת הטראומה ממנה סבלו ההורים ניצולי השואה. ואולם במחקר אחר שבדק את תפיסות בני הדור השני לגבי מאפייני הוריהם (Kellermann, 2001a), לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין ההורים ניצולי השואה לבין ההורים מקבוצת הביקורת ביחס לכמה דפוסים הוריים מרכזיים, כגון קבלה, ענישה והגנת יתר. זאת, להוציא דפוסי העברה הורית בין דורית (רגשות שליליים וטראומטיים, אשמה, כאב, צורך לגונן וכן הלאה), שהיו חזקים יותר במובהק בקבוצת ניצולי השואה בהשוואה לקבוצת הביקורת. קלרמן (שם) הצביע על האפשרות כי הסתירה בממצאים השונים נובעת בחלקה מן העובדה שהחוקרים לא הבחינו בין קבוצות קליניות לקבוצות לא קליניות של ניצולי שואה במסגרת מחקריהם, וכי בדיקה מהימנה של שאלות המחקר העוסקות בהעברה הבין דורית בקרב קבוצת התייחסות זאת צריכה להיערך במסגרת קבוצות לא קליניות של ניצולי שואה. אף על פי שכל ניצולי רצח עם מציגים תסמינים קליניים ומוגדרים כסובלים מפוסט טראומה, הרי שקיימת קשת רחבה של מצבים טראומטיים (הרמן, 1994), ויש ניצולי שואה רבים שמציגים דפוסי התמודדות מתפקדים מבחינה רגשית וחברתית.



## ההורות של בני הדור השני

הספרות המחקרית שעסקה במאפייני ההורות של בני הדור השני ובקשר בין דור ההורים ניצולי השואה לבין ילדיהם בני הדור השני ביחס למאפייני הורות אלה העלתה אף היא ממצאים המצביעים על קשיים וחולשות בהורותם של בני הדור השני, ואף זיהתה סימנים של כעס, דיכאון ואשמה במשפחות ההמשך (Zohar, Giladi & Givati, 2007). שרף מצאה, כי במשפחות של דור שני לניצולי שואה שבהן שני ההורים היו בנים לניצולי שואה, הצאצאים בני הדור השלישי תפסו את שני הוריהם כחרדים יותר לשלומם, ככאלה שפחות מעודדים את ילדיהם לעצמאות ופחות מקבלים אותם מבחינה רגשית (Scharf, 2007). בקרב משפחות אלה אף נצפו גם דפוסי ההתקשרות בלתי בטוחים עם הילדים. ייתכן, שעדויות אמפיריות אלה מצביעות על כך, שבקרב ההורים בני הדור השני לניצולי שואה קיימת נטייה לדפוס של סמכותנות הורית, בדומה לנטייה ההורית שנצפתה בקרב הוריהם בדור ניצולי השואה. אף על פי שהורים בני הדור השני לניצולי שואה אינם מתאפיינים בקשיים פסיכולוגיים מיוחדים, ניתן לתאר אותם כבעלי פרופיל פסיכולוגי מיוחד, המתאפיין בנטייה בסיסית (פרדיספוזיציה) לחרדה ולטראומה, לצד קושי בפרידה ובאינדיווידואציה (Kellermann, 2001a). אפשר אפוא, שנטיות רגשיות והוריות אלה בקרב הדור השני נובעות מהזדהות עם סגנון ההורות של הניצולים בני דור הראשון, ואולם העדויות האמפיריות הרלוונטיות אינן מצביעות על דפוס עקבי של העברה הורית כלשהי בקרב קבוצת ההתייחסות הזאת.

גמפל (2010) טבעה בספרה את המושג "עקבות רדיואקטיביים", המציין באופן מטפורי תהליכי העברה בלתי מודעים של הפרעות, נטיות התנהגותיות ודפוסי התמודדות בין דור ניצולי השואה לדורות העוקבים. המושג חותר להוציא את תהליך ההעברה הבין דורי ממסגרת השפעתו הגלויה והסיבתית, לכזאת שפועלת בתת התודעה באופן חופשי-אקראי וחודרת את ההגנות הפסיכולוגיות של האני. כך קורה, שתכנים מודחקים אצל דור הניצולים לובשים צורה מילולית והתנהגותית לא מודעת, ומחלחלים לאטם לחוויות היומיומיות של הילד, עד להטבעתם בדור הבא. המדובר במסירה מקוטעת, בלתי רציפה ובלתי מכוונת של תכנים המצפינים את הנרטיב הסובייקטיבי של ההורה ניצול השואה, בתהליך שמעצב מורשת טראומטית, דפוסים משפחתיים וסגנונות התמודדות, לעתים ריאקטיביים, בקרב הדור הבא. מזור (2017) מתארת אף היא תהליכי העברה בין דוריים הכרוכים בתהליכי הזדהות לא מודעים, שמוצאים את ביטויים באימוץ של דפוסי התמודדות דיספונקציונליים על ידי הדור השני. בספרה היא מדגימה זאת, בין היתר, באמצעות תיאור מקרה של המשכיות רבי-דורית של ניתוק הקשרים במשפחה. לפי גמפל (2010) מקורן של השפעות בין דוריות אלה בקרב משפחות לניצולי שואה הוא בתהליכי העברה והזדהות

"רדיואקטיביים", שמהותם לא מודעת ולכן הם לא מהווים מושא להיזכרות, אלא רק ניתנים לתרגום במלים או במעשים. "הרדיואקטיביות במובנה המטפורי עשויה ללבוש צורה של עכבה, גרעין הזדהות או ביטוי נפשי ו/או גופני זה או אחר" (שם, ע' 65). אותה רדיואקטיביות עשויה להאיר את האופן שבו מושפעת זהותו האישיותית וההורית של ההורה בן הדור השני לניצולי השואה ואת הדרך שבה היא מתעצבת. שפע המחקרים בנושא משפחות לניצולי שואה (קלרמן מונה כ-400, שפורסמו במהלך 30 השנים האחרונות), שמקצתו נסקר לעיל, מציג עדויות אמפיריות מגוונות לגבי המאפיינים הפסיכולוגיים והפסיכופתולוגיים של ניצולי השואה וצאצאיהם, בני הדור השני. פרט לדפוס של העברת הטראומה בין הדורות, על הרגשות השונים הנובעים ממנה, הממצאים הסותרים אינם מאפשרים להכריע בשאלת מידת ההשפעה השלילית של דפוסים אלה על תפקודם האישי וההורי של בני הדור השני. כך לא ברור גם, האם הורים בני הדור השני לניצולי שואה מתאפיינים בתכונות הוריות המבדילות אותם מבחינה תפקודית מהורים שאינם צאצאים לניצולי שואה. בעוד המחקרים בתחום משפחות של ניצולי שואה עוסקים, רובם ככולם, בקשר הטראומטי והפסיכולוגי-שלילי בין דורות הניצולים, אין בנמצא עדויות אמפיריות ספציפיות דיין שעוסקות בהעברה בין דורית של דפוס הורות נורמטיביים ובלתי פתולוגיים בקרב קבוצת התייחסות זו. לאור העובדה שבני הדור השני נחשפו להשפעות ייחודיות מצד הוריהם ניצולי השואה, ניתן לצפות, שדפוס ההעברה הבין דורית של סגנונות ההורות בקרב קבוצת התייחסות זאת יפעלו אחרת בהשוואה למשפחות רגילות. אולם מהות הנושא, קרי, הנטיות ההוריות הכלליות של הורים בני הדור השני על רקע סגנון ההורות של הוריהם – טעונה בירור.

מטרת המחקר הנוכחי אפוא, היא לברר, האם הורים בני הדור השני לניצולי שואה שונים בסגנונם ההורי מהורים שאינם צאצאים לניצולי שואה, והאם סגנונם ההורי של בני הדור השני מתקשר עם סגנון ההורי של הוריהם, ניצולי השואה, באופן דיפרנציאלי מדפוס הקשר ההורי הבין דורי המתקיים בין הורים רגילים. לאור האמור לעיל, להלן פירוט שאלות המחקר הספציפיות:

1. מהו הקשר בין סגנון ההורות של הורים ניצולי שואה לבין סגנון ההורות של צאצאיהם – בני הדור השני לניצולי שואה (לפי תפיסות ההורות של ההורים בני הדור השני)?
2. האם יש הבדל בדפוס הקשר הבין דורי של סגנונות ההורות בין הורים ניצולי שואה לצאצאיהם – הורים מדור שני, לדפוס הקשר הבין דורי של סגנונות ההורות בין הורים מדור ראשון שאינם ניצולי שואה לצאצאיהם – הורים מדור שני (לפי תפיסות ההורות של ההורים בני הדור השני)?

3. האם יש הבדל בסגנונות ההורות בין הורים ניצולי שורה לזה של צאצאיהם – הורים בני הדור השני לניצולי שואה (לפי תפיסות ההורות של ההורים בני הדור השני)?

4. האם יש הבדל בין סגנון ההורות של הורים בני הדור השני לניצולי שואה לזה של הורים שאינם צאצאים לניצולי שואה (לפי תפיסות ההורות של ההורים בני הדור השני)?

## שיטת המחקר

### נבדקים והליך

קבוצת המחקר מנתה 42 משתתפים, מתוכם 19 נשים ו-23 גברים, בני הדור השני להורים ניצולי שואה, שרובם ככולם מתגוררים בישראל. מדובר במדגם נוחות סלקטיבי, שאינו אקראי באופיו. קבוצה זו מורכבת מבני משפחה של אחד החוקרים, ממכריהם וממשתתפים מקרב קבוצות מקוונת ברשת החברתית של "דור שני לניצולי שואה", "עמך" ו"כן, גם אני דור שני לניצולי שואה". המשתתפים הדמוגרפיים שהתבקשו במסגרת המדגם הנוכחי הם גיל, מין וגודל המשפחה של ההורים בני הדור השני. טווח הגילאים בקבוצה זו נע בין 37 ל-69 שנים עם ממוצע גילאי של  $56.22 \pm 7.08$ . ההפרש בין הגיל הצעיר במדגם לבא אחריו היה די גדול (חמש שנים), ולמרות זאת המשיב הזה לא הושמט מן המדגם בשל מיעוט המשתתפים בקבוצה זו. ממוצע הילדים המשפחתי בקבוצה זו עמד על  $2.81 \pm 1.33$ . איתור הנבדקים התבצע בשני מישורים: האחד באופן מקוון – ברשתות החברתיות ובקבוצות העוסקות בנושא השואה, אשר אישרו את השתתפותם במחקר וענו על השאלון באופן מקוון, והשני באמצעות בני משפחה של אחד מעורכי המחקר ומכריהם (כולם צאצאים בני דור השני לניצולי שואה), אשר מילאו את השאלון באופן ידני בנוכחות החוקר. לפני מילוי השאלונים, הובהר למשתתפים כי המחקר אנונימי, כי הפרטים האישיים בשאלון הם בסיסיים וכי לא ייעשה כל שימוש במידע אישי או משפחתי כלשהו מן העבר לצורכי המחקר.

לצורך בדיקת שאלות המחקר הרלוונטיות, לקבוצה זו הותאמה קבוצת ביקורת (על בסיס גילאי בלבד, בהיעדר אפקט למין ההורה בדור השני, ולגודל המשפחה על סגנונו ההורי), בגודל של 44 משתתפים (שבעה גברים ו-37 נשים), שהם הורים לילד אחד לפחות בגיל הגן או יותר. ממוצע הילדים המשפחתי בקבוצה זו עמד על  $2.91 \pm 0.95$ . היה זה מדגם נוחות שבו הנבדקים גויסו בעיקר באמצעות פניות קולקטיביות בפורומים של לימודים במספר מכללות מרחבי הארץ, והמשתתפים הפוטנציאליים הופנו לקישור בו התבקשו לקרוא את הנחיות ההשתתפות ולמלא מספר פרטים אישיים ושאלונים אנונימיים. טווח הגילאים בקבוצה זו נע בין 46

ל-66 עם גיל הממוצע של  $53.56 \pm 6.10$ . מפאת אילוצי דגימה התאמת הקבוצות היתה אמנם גבולית מבחינה גילאית, אולם הממוצעים בשתי הקבוצות אינם נבדלים במובהק ושונות הגילאים שווה (ראו פרק תוצאות). בנוסף לכך, פוקח גיל המשתתפים במסגרת הבדיקות הסטטיסטיות השונות.

## כלים

### סגנונות הורות

#### גרסת ילד מדווח על הורה

הערכה רטרוספקטיבית של הסגנונות ההוריים המוכללים של הורי ההורים שהשתתפו במחקר (דור ניצולי השואה והורי קבוצת הביקורת) נעשתה באמצעות שאלון הסמכות ההורית של בורי (PAQ: Buri, 1991), המבוסס על דיווח עצמי של הילד על הוריו (במקרה הזה, הורה על הוריו). השאלון מכיל 30 פריטים (עשרה פריטים לכל סגנון הורות), ומשמש לסיווג הורים לפי אחד משלושת סגנונות ההורות בהתאם להמשגה של באומרינד: סמכותי (לדוגמה: "אבי/אמי עודד/ה תמיד דיונים בכל פעם שהרגשתי שהחוקים וההגבלות במשפחה הם לא הוגנים"), סמכותני (לדוגמה: "אפילו אם הילדים לא הסכימו, אמי/אבי הרגיש/ה שזה לטובתנו אם מכריחים אותנו לנהוג כפי שהוא/היא חושב/ת לנכון" ומתירני (לדוגמה: "כשגדלתי אבי/אמי הרגיש/ה שבבית שמנוהל כהלכה, הילדים צריכים לקבל את מה שהם רוצים במשפחה באותה מידה כמו ההורים"). סולם התגובה לפריט נע בין 1 (בכלל לא מסכים) ל-5 (מסכים מאוד) ואילו טווח הציונים הכללי לכל סולם הורי נע בין 10-50, כאשר ציון גבוה מבטא אפיון גבוה של אותו סגנון. סיווג לפי הסגנון ההורי נקבע על פי הציון הגבוה מבין שלושת הסולמות אצל כל נבדק. זהו כלי תקף בעל נתוני מהימנות פנימית ומהימנות מבחן חוזר (ראו: Smetana, 1995; Buri, 1991) גבוהים יחסית (0.74-0.78), המקובל מאוד בארץ ובעולם למדידת שלושת סגנונות ההורות. הכלי במתכונתו המתורגמת לעברית הציג בעבר נתוני מהימנות פנימית טובים, ואף התקבלו עדויות המחזקות את תקפותו בגרסה הזאת (למשל: Myselles et al., 2003). נתוני המהימנות שהתקבלו עבור סולמות השאלון הנדון במחקר הנוכחי מדווחים בפתח פרק התוצאות.

#### גרסת הורה מדווח על עצמו

הערכת סגנון ההורות הנוכחי של ההורים שהשתתפו במחקר נעשתה באמצעות שאלון הסמכות ההורית בגרסת ההורים (PAQ-R: Reitman, Rhode, Hupp, & Altobello, 2002), המיועד לדיווח עצמי של ההורה על עצמו (הורים דור שני לניצולי שואה

והורים מקבוצת הביקורת). מדובר בשאלון המבוסס במלואו על שאלון הסמכות ההורית הנ"ל, שהוסב לדיווח הורי ועבר בדיקות תוקף ומהימנות קפדנית בגרסה זו. בעת חידוש הכלי, רייטמן ועמיתיו (Reitman et al., 2002) שמרו על מבנהו המקורי, אך הסבו את ההיגדים להצהרות בגוף ראשון. בדומה לכלי המקורי, תוקפו של הכלי בגרסה הנוכחית הוכח באמצעות חקירת המתאמים מול משתנים הוריים בעלי זיקה קונספטואלית ודיווחו שיש לו נתוני מהימנות מספקים. נתוני המהימנות שהתקבלו עבור סולמות השאלון הנדון במחקר הנוכחי מדווחים בפתח פרק התוצאות.

## תוצאות

הפרק פותח בתיאור משתני המחקר ובהתייחסות למגמות ההבדלים בסגנונות ההורות בתוך הדורות. לאחר מכן הדיון מתמקד בבדיקת שאלות המחקר באמצעות ניתוחי רגרסיה וניתוח שונות מרובי משתנים. המשתנים הדמוגרפיים שנלקחו בחשבון במסגרת המחקר מתייחסים להורה בן הדור השני (גיל, מין ומספר הילדים במשפחה), והם מפוקחים לפי הצורך (כמפורט בהמשך). מפאת גודלן הזניח של קבוצות המין במדגם ההורים בני הדור השני לניצולי השואה, מוצגים הנתונים לגבי המשתנים השונים ללא הפרדה בין אבות לאמהות (מין ההורה מדור ראשון לא נמנה עם משתני המחקר, משום שהמדווחים, הורים מדור שני, דיווחו ברטרופקטיבה על שני הוריהם יחד). האפקטים של המשתנים הדמוגרפיים הנ"ל, לרבות משתנה המין, נבדקים ו/או מפוקחים לפי הצורך כחלק מהבדיקות הסטטיסטיות השונות. לוח מספר 1 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן ואת מקדמי המהימנות של סולמות ההורות בקבוצת ניצולי השואה, לפי האופן שבו תופסים ההורים מהדור השני את סגנונם ההורי (PAQ – ילד) ואת סגנונם ההורי של הוריהם (PAQ – הורה). מעיון בנתונים עולה, כי ציוני סגנון ההורות הסמכותיים הם הגבוהים ביותר בקבוצת ההורים בני הדור השני, ומכאן שהורים אלה במדגם תופסים את עצמם כסמכותיים יותר בהשוואה לשני הסגנונות הנותרים. ההבדלים בין סגנונות ההורות בקבוצה זו הם מובהקים באופן כללי ( $F(2.39)=24.82, p<0.001$ ). היעדר אפקט אינטראקציה בין מין ההורה בן הדור השני לסגנונות ההורות בדור השני ( $F(2.39)=0.12, p>0.05$ ) מלמד, כי הבדלים אלה בין סגנונות ההורות חלים באופן זהה אצל אמהות ואבות. ביחס להורים מדור ניצולי השואה, באופן כללי ניתן ללמוד, כי צאצאיהם (בני הדור השני) תופסים במובהק את סגנונם ההורי כסמכותני יותר בהשוואה לשאר סגנונות ההורות ( $F(2.39)=6.57, p<0.005$ ).

**לוח מספר 1: ממוצעים, סטיות תקן ונתוני מהימנות של סולמות ההורות בקבוצת ניצולי השואה עבור הורים מדור ראשון ועבור הורים מדור שני לפי דיווחי ההורים מדור שני (N = 42)**

שאלון	סולם	M	SD	$\alpha$
PAQ – ילד	סמכותי	38.32	6.74	0.83
(דור שני)	סמכותני	26.12	6.55	0.73
	מתירני	28.73	5.24	0.61
PAQ – הורה	סמכותי	28.90	7.12	0.77
(דור ראשון)	סמכותני	31.46	6.75	0.71
	מתירני	26.51	5.84	0.61

ניבוי סגנונות ההורות של הורים בני הדור השני מתוך סגנונות ההורות של הוריהם ניצולי השואה

הערכת סגנונות ההורות בשני הדורות נעשתה באמצעות דיווחי ההורים בני הדור השני לגבי האופן שבו הם תופסים את סגנונם ההורי כהורים ואת תפיסתם הרטרוספקטיבית לגבי סגנון ההורות של הוריהם בילדותם. לצורך בדיקת הקשר הבין דורי בין סגנונות ההורות על בסיס דיווחים אלה, נערכו ניתוחי רגרסיה לניבוי רמת הסגנון ההורי אצל ההורה בין הדור השני מתוך הסגנון ההורי של ההורה בן מינו בן הדור הראשון, תוך פיקוח על גיל ההורה בן הדור השני.

**לוח מספר 2: תוצאות ניתוחי הרגרסיה לניבוי רמת הסגנון ההורי בדור השני מתוך הסגנון ההורי בדור הראשון תוך פיקוח על גיל ההורה בדור השני (N = 42)**

F	R <sup>2</sup>	t	$\beta$	B	
***7.20 *** (7.18)	33.6% (31.5%)				ניתוח מספר 1: ניבוי רמת המתירנות של ההורה בן הדור השני מתוך סגנון ההורות של הורהו (רגרסיה בצעדים).
		*2.22 (0.80)	0.34 (0.15)	0.26 (0.09)	צעד מספר 1: הורות סמכותנית (דור ראשון)
		***3.70 *** (4.58)	0.53 (0.63)	0.48 (0.50)	צעד מספר 2: הורות מתירנית (דור ראשון)
		*-2.01 (-0.43)	-0.32 (-0.08)	-0.23 (-0.06)	צעד מספר 3: הורות סמכותית (דור ראשון)

$F$	$R^2$	$t$	$\beta$	$B$	
0.36 (0.17)	2.5% (1.3%)				ניתוח מספר 2: ניבוי רמת הסמכותיות של ההורה בן הדור השני מתוך סגנון ההורות של הורהו (רגרסיה סטנדרטית).
		-0.95 (0.56)	-0.17 (0.10)	-0.19 (0.05)	הורות מתירנית (דור ראשון)
		0.25 (0.37)	0.05 (0.09)	0.05 (0.04)	הורות סמכותנית (דור ראשון)
		0.40 (-0.17)	0.08 (-0.04)	0.07 (-0.02)	הורות סמכותית (דור ראשון)
1.08 *(3.69)	8% (20.6%)				ניתוח מספר 3: ניבוי רמת הסמכותנות ההורית בדור השני מתוך סגנונות ההורות של הורהו (רגרסיה סטנדרטית).
		1.77 (0.97)	0.32 (0.16)	0.36 (0.12)	הורות מתירנית (דור ראשון)
		0.05 **(3.12)	0.01 (0.65)	0.01 (0.40)	הורות סמכותנית (דור ראשון)
		-0.47 (1.25)	-0.09 (0.25)	-0.08 (0.18)	הורות סמכותית (דור ראשון)

$$p \leq 0.001 \quad *** \quad p \leq 0.01 \quad ** \quad p \leq 0.05 \quad *$$

## הערות

המספרים בסוגריים מייצגים את ערכי הרגרסיה עבור קבוצת הביקורת ( $N=44$ ) בהיותם מובהקים סטטיסטית, הוכנסו החזאים למשוואת הרגרסיה בצעדים לפי סדר תרומתם הראשונית (ניתוח מספר 1, בהתייחס לקבוצת ניצולי השואה), כדי לבדוק את גודל התרומה הנוספת של כל סגנון הורי מדור ראשון לניבוי המתירנות בדור השני, תוך פיקוח על גיל ההורה. מעיון בתוצאות ניתוח זה בלוח מספר 2 עולה, כי שלושת סגנונות ההורות בדור הראשון לניצולי השואה מסבירים שיעור כולל של כ-34 אחוז מן השונות ברמת הסגנון ההורות המתירני בדור השני. מבט פרטני על התפלגות התרומות הייחודיות של כל סגנון הורות בדור הראשון להסברת הסגנון המתירני בדור השני מראה, כי הורות מתירנית בדור הראשון היא המנבא בעל התרומה הרבה ביותר (כ-16 אחוז מהשונות בציוני המתירנות ההורית בדור השני). סמכותנות הורית בדור הראשון היא המנבא השני בחשיבותו (כ-10 אחוז), ולבסוף, סמכותיות הורית בדור הראשון עם תרומה נוספת בשיעור של כ-7 אחוז מהשונות

המוסכרת בציוני המתירנות ההורית בדור השני, אלא שהקשר בין הסמכותיות ההורית בדור הראשון למתירנות ההורית בדור השני הוא קשר הפוך. כלומר, ככל שרמת הסמכותיות ההורית בדור של ניצולי השואה היתה גבוהה יותר, כך היו ההורים בני הדור השני פחות מתירנים, וההיפך.

אשר לשאר סגנונות ההורות בדור השני, ניתן ללמוד מהטבלה, כי סמכותיות וסמכותנות הורית בדור השני להורים ניצולי שואה אינן מוסכרות במובהק על ידי אחד מהסגנונות ההוריים בדור הקודם. זאת, בעוד שיעור ניכר מהשונוות ברמת המתירנות ההורית בדור השני מוסבר במובהק על ידי כל אחד משלושת הסגנונות ההוריים של הוריהם בדור הקודם. נראה אפוא, כי הקישור הבין דורי של סגנונות ההורות בקרב קבוצת התייחסות זו מתקיים רק עם דפוסים של מתירנות הורית בדור השני.

בדיקת ההבדלים בדפוס הקשר הבין דורי של סגנונות ההורות בין הורים ניצולי שואה לצאצאיהם לבין הורים מדור ראשון שאינם ניצולי שואה לצאצאיהם

הקבוצה ששימשה להשוואה במחקר הנוכחי (להלן קבוצת הביקורת), מנתה 44 הורים שאינם צאצאים למשפחות ניצולות שואה והותאמה לקבוצת ההורים בני הדור השני לניצולי שואה על בסיס גיל ההורה בן הדור השני (המשתנה הדמוגרפי שנמצא לו אפקט על סגנון ההורית במחקר). כך שממוצע ושונוות הגילאים ( $F=0.23, p>0.05$ ) אינם נבדלים במובהק בין שתי הקבוצות.

עיון בניתוח מספר 1 מתוך לוח מספר 2 מלמד, כי בקרב קבוצת ההורים שאינם ניצולי שואה, רמת המתירנות ההורית בדור השני מוסכרת במובהק רק על ידי המתירנות ההורית בדור הראשון (כ-28 אחוז מהשונוות המוסכרת). בניגוד לקבוצת ניצולי השואה, מתירנות הורית בדור השני אינה מוסכרת במובהק על ידי שאר סגנונות ההורות בדור הראשון. ההבדלים בין המתאמים החלקיים בין סגנונות ההורות המתירניים בדור הראשון והשני בקבוצת ניצולי השואה ובקבוצת הביקורת אינם מובהקים סטטיסטית ( $Z=0.72, p>0.05$ ). אשר לשאר סגנונות ההורות בדור השני, מעיון בניתוחים מספר 2 ו-3 בלוח מספר 2 עולה, כי רמת הסמכותיות ההורית בדור השני אינה מוסבר במובהק על ידי סגנונות ההורות בדור הראשון בשתי הקבוצות (ניצולי שואה וביקורת). עם זאת, ניתן לראות, כי בקרב קבוצת הביקורת הורות סמכותנית בדור הראשון מנבאת במובהק את רמת ההורות הזוהה בדור השני (בשיעור של כ-16 אחוז מהשונוות המוסכרת). קרי, בקבוצת הביקורת יש התאמה מובהקת בין סגנונות ההורות הסמכותניים בין שני דורות, זאת בהיעדר התאמה בין דורית בין סגנונות אלו בקבוצת ניצולי השואה.



## הבדלים בשלושת הסגנונות ההוריים בין הורים מדור ראשון לניצולי שואה לילדיהם – הורים מדור שני

לצורך בדיקת ההבדלים ברמת סגנונות ההורות בין שני דורות ההורים (לפי תפיסות נוכחיות ורטרוספקטיביות של ההורים בני הדור השני), נערכו מבחני  $t$  לשני מדגמים מזווגים שמטרתם לבדוק את האפקט התוך נבדקי של סגנון ההורות בדור הראשון על סגנון ההורות בדור השני בקרב דור ראשון ושני לניצולי שואה.

מהממצאים המופיעים בלוח מספר 3 עולה מגמת הבדלים מובהקת, אם כי בלתי אחידה, בין שני דורות ההורים בסגנונות ההורות וממנה עולה, כי ההורים בני הדור השני תופסים את עצמם כהורים פחות סמכותניים אך יותר סמכותיים ומתירניים בהשוואה להוריהם. ההבדלים הבין דוריים ביחס לסגנון ההורי הסמכותני והסמכותי מגובים במדדים בינוני וחזק (בהתאמה) של גודל אפקט.

### לוח מספר 3: ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות מבחני $t$ מזווגים וגודל אפקט להבדלים ברמת סגנון ההורות בין הורה מדור ראשון להורה מדור שני (N=42)

Cohen's d	T	דור שני		דור ראשון		
		SD	M	SD	M	
0.96	***-6.34	6.74	38.32	7.12	28.90	הורות סמכותית
0.56	**3.57	6.54	26.12	6.74	31.46	הורות סמכותנית
0.35	*-2.25	5.24	28.73	5.85	26.51	הורות מתירנית

$$p \leq 0.001 \quad *** \quad p \leq 0.01 \quad ** \quad p \leq 0.05 \quad *$$

הבדל בסגנונות ההורות בין הורים בני הדור השני לניצולי שואה להורים שאינם צאצאים לניצולי שואה

בדיקת ההבדלים ברמות שלושת סגנונות ההורות בין הורים בני הדור השני לניצולי שואה להורים מקבוצה מותאמת (על בסיס התפלגות גילאית) שאינם צאצאים לניצולי שואה, נערכה באמצעות ניתוח שונות רב משתני להבדלים בסגנונות ההורות לפי קבוצת מחקר (ניצולי שואה/קבוצת ביקורת) ומין ההורה (2 X 2 X 3), תוך פיקוח על גיל ההורה.

לוח מספר 4 מצביע על אפקט עיקרי של קבוצת המחקר (ניצולי שואה/קבוצת ביקורת) החל על שלושת סגנונות ההורות ככלל ( $F(3,79)=7.14, p<0.001$ ) (ללא אפקט מובהק למין ולאינטראקציה), כאשר עוצמת המבחן הרלוונטית עומדת על 97.7 אחוז. בחינה פרטנית של ההבדלים בין הקבוצות לפי כל סגנון הורות,

מראה, כי הורים בני הדור השני לניצולי השואה תופסים עצמם במובהק כיותר סמכותניים ומתירניים וכפחות סמכותיים, בהשוואה לקבוצת הביקורת. ניתן לראות כי גודל האפקט המתייחס לסגנון הסמכותני הוא המשמעותי ביותר.

#### לוח מספר 4: ממוצעים וסטיות תקן של שלושת סגנונות ההורות עבור הורים דור שני לניצולי שואה וקבוצת הביקורת

<i>Eta</i> <sup>2</sup>	F	SD	ביקורת (n = 44)		דור שני לניצולי שואה (n = 42)		
			M	SD	M	SD	
0.065	*5.62	3.57	41.72	6.67	38.45	6.67	סמכותי
0.173	***16.92	5.69	19.57	6.46	26.14	6.46	סמכותני
0.068	*5.93	5.81	24.85	5.18	28.19	5.18	מתירני

$$p \leq 0.001 \quad *** \quad p \leq 0.05 \quad *$$

### דיון

גוף המחקר העוסק בהעברה בין דורית של הורות דן בסוגיית התפקיד שממלא הגורם ההורי בדור אחד בהתהוות דפוסים, פרקטיקות וסגנונות הוריים בדור העוקב ובמנגנון הפעולה של העברה בין דורית זו. מספר רב של מחקרים תיעדו דפוסים בין דוריים מתמשכים של הורות שלילית ואף של התנהגות הורית פתולוגית, אבל נושא ההעברה הבין דורית של דפוס הורות סטנדרטיים וסגנונות הורות מוכללים נחקר פחות. אחת מקבוצות ההתייחסות הנחקרות ביותר בהקשר הזה היא קבוצת הורים ניצולי שואה וצאצאיהם – הורים בדורות הבאים. הספרות העוסקת בהורים בקרב משפחות לניצולי שואה התמקדה אף היא בהעברה של דפוסים פתולוגיים (התנהגותיים ורגשיים) של ניצולי השואה לצאצאיהם, במערכות יחסים אבנורמליות ביניהם ובהעברה בין דורית של דפוסים טראומטיים. מתוך סבך ממצאי המחקר העולים מן העבודות השונות, קשה לזהות דפוס העברה הורי סיסטמתי ועקבי בין דור ניצולי השואה לדור שאחריו, אולם יש תיעוד אמפירי המציע כי צאצאים להורים ניצולי שואה נחשפו להורות המתאפיינת בגוונות יתר, בריחוק רגשי ובשליטת יתר. בנוסף לזאת, התגלו דפוס העברה אינטנסיביים של רגשות טראומטיים ושליליים מצד ההורים מדור ניצולי השואה. אף כי חלק ממצאי המחקר האלה אינם עקביים, מסקירת הספרות עולה, כי ייתכן שמנגנון ההעברה הבין דורי של דפוס הורות קונוונציונליים ולא פתולוגיים עשוי לפעול במשפחות אלה בצורה שונה מכפי שהוא פועל בקבוצות הורים רגילות (לפחות ביחס לדפוס הורות ספציפיים, המתקשרים עם סמכותנות הורית). זאת בשל מערכת היחסים המיוחדת של הורה-ילד שאפיינה

משפחות ניצולות שואה, הנובעת מחשיפתם של ההורים למאורעות טראומטיים. באופן מפתיע, גוף המחקר הרלוונטי לא שם דגש על היבטים אלה, כך שלמעשה חסר ידע מחקר בדבר העברה הבין דורית של סגנונות הורות קונוונציונליים בקרב משפחות של ניצולי שואה וצאצאיהן. כתוצאה מכך, גם לא ברור, האם הורים בני הדור השני לניצולי השואה נבדלים באופן מהותי בסגנונם ההורי מהורים בני גילם שאינם צאצאים לניצולי שואה. המחקר הנוכחי הוא מחקר חלוץ, מוגבל בהיקפו, שמטרתו לבחון את מידת ההעברה של שלושה סגנונות הורות במהלך שני דורות הורים מקרב משפחות ניצולי שואה. כדי לעשות זאת, הושוו דיווחים של הורים בני הדור השני בזמן הווה על עצמם כהורים עם דיווחים רטרוספקטיביים שלהם על הוריהם בתקופת ילדותם. כן נידונו במחקר הנוכחי ההבדלים בסגנונות ההורות בין דור ניצולי השואה לדור שאחריהם. השאלות השונות נבחנו תוך השוואה לקבוצת ביקורת כללית של הורים, היתה מבחינה גילאית לקבוצת ההורים בני הדור השני לניצולי השואה.

שתי שאלות המחקר הראשונות עסקו בקשר הבין דורי של סגנונות ההורות בין דור ההורים ניצולי השואה לדור העוקב (שאלת מחקר ראשונה), תוך השוואתם לדפוסי הקשרים בין סגנונות ההורות המתקיימים בקרב קבוצת הביקורת – הורים שאינם צאצאים לניצולי שואה (שאלת המחקר השנייה). ניתוחי רגרסיה מרובי משתנים (תוך פיקוח על גיל ההורה) חשפו, כי רק רמת המתירנות בדור השני מוסברת על ידי סגנונות ההורות בדור הראשון בקרב קבוצת ניצולי השואה. מתירנות, סמכותנות וסמכותיות הוריים בדור הראשון (לפי סדר תרומתם) הסבירו שיעור ניכר של שונות ברמת המתירנות ההורית בדור השני (כ-34 אחוז). זאת, בעוד שאר סגנונות ההורות בדור השני לא התקשרו במובהק לסגנון ההורות בדור הראשון. סמכותיות הורית בדור הראשון הסבירה את השיעור הקטן ביותר של השונות במתירנות ההורית בדור השני, עם יחס הפוך בין המשתנים (המקביל, במידה רבה מבחינה תיאורטית לניבוי חיובי על ידי מתירנות הורית בדור הראשון). נראה אפוא, כי הקישור הבין דורי של סגנונות הורות בקרב קבוצה התייחסות זו מתקיים רק עם דפוסי של מתירנות הורית בדור השני, אך לא עם שאר דפוסי ההורות. רוצה לומר, שבקבוצת ניצולי השואה הסגנון ההורי בדור הראשון קשור אך ורק בהתהוותם של דפוסי מתירניים בדור שאחריהם.

בקבוצת הביקורת התקשרה מתירנות הורית בדור השני באופן זהה עם מתירנות הורית בדור הראשון (בהתאמה לקבוצת ניצולי השואה), אך לא עם שאר סגנונות ההורות בדור הראשון. בקבוצת הביקורת נמצא גם, כי סמכותנות הורית בדור השני הוסברה במובהק על ידי רמת הסמכותנות ההורית בדור הראשון (כ-16 אחוז מהשונות המוסברת). בכפוף למגבלות המתודולוגיות המאפיינות את מערך המחקר הנוכחי, הממצאים הללו עולים בקנה אחד באופן כללי עם ממצאים קודמים

שתיעדו העברה בין דורית של סגנונות ודפוסי הורות סטנדרטיים ולא פתולוגיים (Kitamura et al., 2009; Campbell & Gilmore, 2007; O'Brien, 2010; Chen & Kaplan, 2001; Shaffer, Burt, Obradovic, & Masten, 2009). אף על פי שדפוסי ההתאמה הבין דוריים של סגנונות הוריים סטנדרטיים אינם אחידים לחלוטין בין המחקרים השונים, ניתן להציע, כי המנבאים העקביים והחזקים ביותר של סגנונות הוריים בדור העוקב הם הסגנונות התואמים בדור שקדם לו. הנחה זו זוכה לחיזוק בשתי הקבוצות שנגדמו במחקר הנוכחי, אם כי רק ביחס לסגנון ההורות המתירני בקבוצת ניצולי השואה.

ביחס למתירנות הורית בדור השני נצפה דפוס העברה הורי בין דורי מפתיע ובלתי קונוונציונלי בקבוצת ניצולי השואה בלבד, שהתבטא בקשר חיובי ייחודי בין סמכותנות הורית בדור הראשון למתירנות הורית בדור השני. בהקשר הזה, כ-10 אחוז מן השונות בציוני המתירנות ההורית בדור השני הוסברה על ידי מידת הסמכותנות של הוריהם, כך שדפוסי הורות נוקשים יותר בדור הראשון ניבאו באופן פרדוכסלי דפוסי הורות מתירניים יותר בדור שבא אחריו. במונחי העברה בין דורית של דפוסי הוריים, ניתן אולי להבין זאת כריאקציה של ההורים בני הדור השני לסמכותנות ההורית הרומיננטית שאפיינה את סגנונם של הוריהם, בני הדור הראשון לניצולים (הורים בני הדור השני לניצולי השואה מקרב המדגם הנוכחי סברו שהוריהם סמכותניים מהם). כלומר, יש בהם נטייה לאמץ דפוסי הורות שונים במובהק, ואף הפוכים אלה שנחשפו להם בילדותם מצד הוריהם. מחקרים מהעת האחרונה מצביעים על מגמה בין דורית כללית של פחות בסמכותנות הורית בדורות האחרונים לטובת עלייה בדפוסי הורות דמוקרטיים יותר (למשל, Campbell & Gilmore, 2007; O'Brien, 2010), אולם הממצא הנוכחי בקבוצת התייחסות ייחודית זו מרמז על נטייה חלקית של הדור השני לשלול דפוסי חינוך מסוג זה, שהיו מקובלים על הוריהם ואפילו להתנכר להם. בזיקה לשאלת המחקר השנייה, ניתן אפוא לצפות בדפוסי העברה בין דוריים דיפרנציאליים בין שתי הקבוצות, שלפיהם בקבוצת ניצולי השואה לא מתקיימת רק המשכיות (דמיון) בין דורית מובהקת ביחס לדפוסי הורות מתירניים וסמכותניים, אלא גם הנגדה בולטת בין סגנונות אלה. בקבוצה האחרונה מתירנות הורית בדור השני הוסברה במובהק, כאמור, גם על ידי רמת הסמכותיות ההורית בדור הראשון, אולם כיוונו של הקשר במקרה הזה היה שלילי ולכן אינו מצדיק התייחסות נפרדת בדיון על הקשרים הדיפרנציאליים בין הקבוצות.

אשר לסגנון ההורי הסמכותי בדור השני, לא נמצא קשר מובהק באף לא אחת משתי הקבוצות בין סגנון כלשהו בדור המקדים לסגנון הורי זה. על רקע התנועה שחלה בעשורים האחרונים לעבר דפוסי הורות דמוקרטיים יותר, ובכלל זה השינויים בתפיסת הסמכות ההורית האופטימלית נראה, כי סמכותיות הורית בדורות האחרונים היא הסגנון ההורי הפחות מוסבר על ידי סגנונות ההורות בדור המקדים (Campbell

(Gilmore, 2007). נראה, כי ממצאי המחקר הנוכחי המתייחסים לשתי הקבוצות, עולים בקנה אחד עם הנחות אלה. כמו במחקרם של קמבל וגילמור (שם), הם מציעים באופן כללי כי דווקא דפוסי הורות קיצוניים (מובהקים בצורת הביטוי שלהם, כגון סמכותניים ומתירניים) נוטים להשתמר יותר לאורך דורות של הורים. מסקנה זו עשויה לשאוב תמיכה מממצאי מחקרים המראים המשכיות בין דורית ברורה של עמדות כלפי דפוסי הורות סמכותניים ושל פרקטיקות הורות סמכותניות בפועל, כמו למשל ענישה פיזית (למשל, Wang & Xing, 2014; Poljak Lukek, 2015). בנוסף להתאמה ביחס לסגנונות הסמכותני והמתירני בין דורות ההורים הניכרת במחקרים אלה, ממצאי המחקר הספציפיים בקבוצת ניצולי השואה מצביעים גם על מגמת הנגדה בין דורית בין הסגנונות האלה כדפוס של המשכיות. נראה, כי הרקע לדפוס ההמשכיות הפרדוקסלי הזה, כפי שהוצע לעיל, טעון בירור מחקרי ותיאורטי נרחב יותר.

שאלת המחקר השלישית התמקדה בהבדלים הבין דוריים בין סגנונות ההורות של הורים מדור ניצולי השואה לאלה של צאצאיהם כהורים. בהקשר זה נמצא, כי הורים בני הדור השני לניצולי השואה תופסים את הוריהם כסמכותניים יותר מהם, ואת עצמם כמתירניים וסמכותיים יותר בהשוואה להוריהם. ההבדלים ביחס לסגנון ההורי הסמכותני והסמכותי נשענו על מדדים בינוני וחזק (בהתאמה) של גודל אפקט. בהיעדר קשר בין סגנונות ההורות הללו בין שני הדורות, ההבדלים ההוריים הבולטים ביותר בין הורים ניצולי השואה לצאצאיהם נצפו היטב ביחס לסגנון ההורות הסמכותני והסמכותני. הבדלים מובהקים בין שני דורות ההורים נמצאו גם ביחס לסגנון ההורות המתירני, אך עם גודל אפקט מתון יחסית וקטן לאין ערוך מזה שנתקבל ביחס להבדלים הבין דוריים בסגנון ההורות הסמכותני. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים (למשל: Obrien, 2010; Campbell, 2007) וניתנים להבנה על רקע התנועה שחלה בעשורים האחרונים לעבר דפוסי הורות דמוקרטיים יותר ובכלל זה השינויים שחלו באופן שבו נתפסת הסמכות ההורית האופטימלית. ההבדלים בין דור ההורים הנוכחי לדורות הקודמים לו ביחס למידת הסמכותיות ההורית עשויים לשקף את המעבר מהסמכות ההורית המסורתית (סמכותנות), שאפיינה את סגנון ההורות של דור ניצולי השואה (על הרקע התרבותי של התקופה שבה גדלו ושל חוויותיהם הטראומטיות), לסמכות ההורית העכשווית. במובן הזה נראה, כי השינויים שחלו בקבוצת התייחסות ספציפית זו משקפים היטב את השינויים שצוינו לעיל בחברה המערבית בכלל. ואולם השאלה אם מגמת המעבר לדפוסי הורות דמוקרטיים יותר מתחוללת באופן אינטנסיבי יותר בקרב הורים בני הדור השני לניצולי השואה, על רקע רעיון הריאקציה המוצע כאן למאפייני הוריהם הספציפיים, טעונה בירור נפרד.

בדיקת ההבדלים בין סגנונות ההורות בין הורים בני הדור השני לניצולי שואה להורים בני אותו הדור שאינם צאצאים לניצולי שואה, עשויה לשפוך אור מסוים על השאלה הנ"ל ולהבהיר יותר את מאפייניהם ההוריים של קבוצת ההתייחסות הראשונה. שאלת המחקר הרביעית מתייחסת לסוגיה הספציפית הזאת. ממצאי ניתוח השונות להבדלים בין הקבוצות בסגנונות ההורות הראו, כי הורים בני הדור השני לניצולי השואה תופסים עצמם כיותר סמכותניים ומתירניים, אך פחות סמכותיים, בהשוואה לקבוצת ההורים המקבילה (קבוצת הביקורת). ממצאים אלה משקפים את הבדלים בין הקבוצות בסגנונות ההורות, הניתנים להבנה באופן חלקי בלבד על רקע דפוס ההעברה הבין דורי מהדור הקודם. העובדה שקבוצת ההורים בני הדור השני לניצולי השואה מראה בעת ובעונה אחת נטיות מתירניות וסמכותניות ברורות יותר מקבוצת הביקורת (למעשה, סגנונות הורות סותרים במהותם), מרמזת על האופי המיוחד והשונה של קבוצת הורים זו. מעניין לציין, שדווקא ההבדלים בינה לבין קבוצת הביקורת ברמת הסמכותנות ההורית, היו בעלי האפקט הגדול ביותר ואלה אינם ניתנים להבנה על רקע הסמכותנות ההורית בדור ההורים ניצולי השואה. זאת מכיוון שבקבוצה זו, כאמור, לא נמצא קשר במידת הסמכותנות ההורית בין הדור הראשון והשני של ההורים. במלים אחרות, העובדה שהורים בני הדור השני לניצולי השואה סמכותניים יותר בהשוואה להורים שאינם צאצאים לניצולי שואה, איננה קשורה בהכרח לאופי הסמכותני-דומיננטי של הורי הראשונים – זה שגם הספרות המחקרית הרלוונטית מצביעה עליו (למשל, Scharf, 2007; Last & Klein, 1984). דפוסי סמכותנות הורית בדור אחד נמצאו קשורים במחקר הנוכחי עם דפוסי הורות זהים בדור שאחריו בקבוצת הביקורת, באופן שמשקף את דפוסי ההעברה הכלליים ותועד בשורה של מחקרים. יתרה מכך, מחקרים על קבוצות מיעוטים אתניות וקבוצות לאום בעלות אופי שמרני מלמדים כי אף פרקטיקות סמכותניות מובהקות (ועמדות כלפיהן), כגון ענישה גופנית, נוטות להשתמר בין דורות עוקבים (Poljak Lukek, 2015; Wang & Xing, 2014). אלא שדפוסים אלה אינם עולים בקנה אחד עם המקרה של הורים ניצולי השואה וצאצאיהם, כך שגם בהקשר הזה נראה שזוהי קבוצת התייחסות בעלת מאפייני העברה בין דורית ייחודיים של הורות. לכך מצטרף הממצא לפיו הורים בני הדור השני לניצולי השואה מתירניים יותר ופחות סמכותיים בהשוואה לקבוצת הביקורת, והוא מחזק את ההנחה כי המתירנות ההורית בדור השני בקבוצת ניצולי השואה מהווה בחלקה ריאקציה לסמכותנות ההורית החזקה שאפיינה את הוריהם. זאת, משום שבקבוצה זו הוסברה המתירנות ההורית במידה רבה כתוצאה של הסמכותנות הורית בדור הקודם.

ממצאי המחקר והמסקנות מוגבלים מכמה וכמה בחינות מהותיות. ראשית, כאמור, המדובר במחקר פיילוט שהיקפו מוגבל מבחינת גודל המדגם והמשתנים. ברור, כי ביסוס המסקנות הללו טעון שיפור כמותי ואיכותי של הדגימה ושל

המשתנים הדמוגרפיים. כך, למשל, שלושה משתני רקע מובהקים המקושרים עם סגנון ההורות: השכלה, מצב סוציאקונומי ומוצא עדתי, לא נלקחו בחשבון במסגרת המחקר הנוכחי ולכן עלולים להגביל את הממצאים בהתאם. כמו כן, קבוצת הביקורת שונה מגדרית באופן בולט מקבוצת המחקר. בהמשך יש לשאוף להתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי כדרך לניסוח השערות מחקר ספציפיות והעמדתן לכדיקה במסגרת מחקר רחב יותר, המתגבר על מגבלות מתודולוגיות אלו.

היבט מהותי נוסף מתייחס לאופן שבו נמדדים הסגנונות ההוריים בשני הדורות. לאור העובדה שדור ניצולי השואה הולך ונעלם, היה צורך להשתמש בדיווחים טרוספקטיביים של ילדיהם כדי למדוד את סגנון ההורות שלהם בעבר. אף ששיטה זו מקובלת בסוגה המחקרית הנוכחית, הרי שהיא בעייתית משתי בחינות: הבחינה האחת נוגעת לאמינות הדיווחים של ההורים על הוריהם, בשל הזמן הרב שחלף מאז ילדותם. יש להניח, שיש אי דיוקים או פערים בין האופן שבו הם תופסים את הוריהם בהווה לבין האופן שבו תפסו אותם בעבר, בעת שהיו ילדים. הקושי הזה מגביל בצורה משמעותית את ממצאי המחקר כמובן. הבחינה השנייה כללית יותר ומתייחסת לבעייתיות הנובעת מאיסוף נתונים המתבסס על מקור אחד בלבד. בכך יש סיכון לאינפלציה מדומה של מתאמים כמובן (Campbell & Fiske, 1959), מה שמסייג את שיעורי הניבויים שנרשמו במחקר הנוכחי ביחס לקשר הבין דורי בין סגנונות ההורות. עם זאת, בקבוצת ההתייחסות הנידונה, אין בדרך כלל דרך אחרת להעריך את מאפייני ההורים מדור ניצולי השואה, ועל כן סביר להניח, כי מגבלה זאת תעמוד בעינה גם במחקרי המשך.

## הקדשה

מאמר זה מוקדש לזכרם של יעקב ונחמה קורנהנדלר, קלרה וחיים דרינגר ז"ל – ניצולי שואה שמשפחותיהם נרצחו בשואה. יהי זכרם ברוך.

## ביבליוגרפיה

- גמפל, י' (2010). ההורים שחיים דרכי: ילדי המלחמות. ירושלים: כתר.  
הרמן, ג' ל' (1994). טראומה והחלמה. תל אביב: עם עובד, תשנ"ה.  
יפה, י' (2014). 'סמכות הורית' – המשגת תיאורטית: המודל הדר-ממדי. דפים, 58, 106-127.  
מזור, א' (2017). הלא-ידוע המשפחתי. איפבליש.  
שפט, ר' (1994). המחויבות להורים כמטלה בלתי פתירה אצל בנים לניצולי שואה. שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה, ט(1), 23-27.  
Barocas HA, Barocas C. (1973). Manifestations of concentration camp effects on the second generation. *American Journal of Psychiatry* 130, 820-821.

- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative Parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns social competence in children. *Youth & Society*, 9 (3), 239-276.
- Belsky, J., Conger, R. D., & Capaldi, D. M. (2009). The intergenerational transmission of parenting: Introduction to the special section. *Developmental Psychology*, 45, 1201–1204
- Buri, J.R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81-105.
- Campbell, J. & Gilmore, L. (2007) Intergenerational continuities and discontinuities in parenting styles. *Australian Journal of Psychology*, 59(3), 140-150.
- Chen, Z., & Kaplan, H. (2001). The intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 17–31.
- Field, N. P., Om, C., Kim, T., & Vorn, S. (2011). Parental styles in second generation effects of genocide stemming from the Khmer Rouge regime in Cambodia. *Attachment & human development*, 13(6), 611-628.
- Kellerman, N. P. (2001). Psychopathology in children of Holocaust survivors: A review of the research literature. *The Israel journal of psychiatry and related sciences*, 38(1), 36-46.
- Kellermann, N. P. (2001a). Perceived parental rearing behavior in children of Holocaust survivors. *The Israel journal of psychiatry and related sciences*, 38(1), 58-68.
- Kitamura, T., Shikai, N., Uji, M., Hiramura, H., Tanaka, N., & Shono, M. (2009). Intergenerational Transmission of Parenting Style and Personality: Direct Influence or Mediation? *Journal of Child and Family Studies*, 18, 541–556.
- Last, U. & Klein (1984). Impact of parental Holocaust traumatization on off springs' report of parental child- rearing. *Journal of youth and Adolescence*, 13(4). 267-283.
- Leon, G. R., Butcher, J. N., Kleinman, M., Goldberg, A., & Almagor, M. (1981). Survivors of the Holocaust and their children: Current status and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 503-516.
- Obrien, H.G. (2010). The Intergenerational Transmission of Parenting Styles of Irish Immigrant Mothers. *Journal of Family Social Work*, 13, 395–409.
- Poljak Lukek, S. (2015). Intergenerational Transfer of Parenting Styles: Correlations between Experience of Punitive Discipline in Childhood, Opinion Regarding Discipline Methods, and Context of Parenting. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(3), 299-318.



המשכיות ואי המשכיות בין דורית של סגנונות של הורות בקרב דור שני לניצולי שואה בישראל - מחקר פיילוט

- Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D., & Altobello, C. (2002). Development and validation of the parental authority questionnaire-revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(2), 119-127.
- Sagi-Schwartz, A., Van IJzendoorn, M. H., Grossmann, K. E., Joels, T., Grossmann, K., Scharf, M., & Alkalay, S. (2003). Attachment and traumatic stress in female Holocaust child survivors and their daughters. *American Journal of Psychiatry*, 160(6), 1086-1092.
- Scharf, M. (2007). Long-term effects of trauma: Psychosocial functioning of the second and third generation of Holocaust survivors. *Development and psychopathology*, 19(02), 603-622.
- Serbin, L., & Karp, J. (2003). Intergenerational studies of parenting and the transfer of risk from parent to child. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 138 – 142.
- Shaffer, A., Burt, K. B., Obradović, J., Herbers, J. E., & Masten, A. S. (2009). Intergenerational continuity in parenting quality: the mediating role of social competence. *Developmental psychology*, 45(5), 1227.
- Smetana, J.G., (1995). Parenting Styles and Conception of Parental Authority during Adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Van IJzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, 12(1), 76-99.
- Wang, M., & Xing, X. (2014). Intergenerational transmission of parental corporal punishment in China: the moderating role of spouse's corporal punishment. *Journal of Family Violence*, 29(2), 119-128.
- Yaffe, Y. (2013). "Parental authority": What do we know about the construct? *International Journal of Educational Research and Development*, 2(9), 211-219.
- Zohar, A.H., Giladi, L., & Givati, T., (2007). Holocaust exposure and disordered eating: A study of multi-generational transmission. *European Eating Disorders Review*, 15(1), 50-57.



# צעדים ראשונים בשילוב רשתות חברתיות בהוראת התנ"ך – בחינת התנסות לאור הגישה הקונקטיביסטית

## שירלי נתן יולזרי, חיית שחם וגלית כדורי

מטרת המחקר היא לבחון מחדש את ההתנסות בהוראה באמצעות הפייסבוק, במסגרת מיזם בשם "התנ"ך בפייסבוק" (משנת תשע"א) ואת תוצאותיה. המחברות מבקשות לבחון במיוחד את האופן שבו פרחי הוראה משתמשים בפייסבוק בשיעורי תנ"ך באמצעות מסגרת מושגית חדשה ששייכת לגישה הקונקטיביסטית. הכוונה היא לתיאוריית ארבעת המושגים של סטפן דאונס: גיוון, פתיחות, מעורבות הדדית ואוטונומיה של הלומד. בעקבות ראיונות עם פרחי ההוראה ובחינת היומנים שכתבו ודפי הפייסבוק שלהם המחברות טוענות כי ההצלחה המוגבלת של הפרויקט "תנ"ך בפייסבוק" נעוצה בעובדה שהשימוש בפייסבוק הוכפף לפדגוגיה מסורתית. אלא שלמרות ההצלחה המוגבלת יחסית, גם להתנסות זו נרשמו הישגים פדגוגיים לא מבוטלים: מעגל המעורבים בלמידה הורחב; גבולות הזמן והמקום של הלמידה נפרצו; ניצני דיאלוג העידו, שעם הדרבון הנכון, הקניית הרגלי שיח ותרגול ביצוע משימות, ניתן להגיע ללמידה מיטבית מבוססת דיאלוג בפייסבוק. בסוף המאמר מציגות החוקרות את מסקנותיהן ואת המלצותיהן באשר לשימוש מיטבי ברשת החברתית לצורכי הוראה ולמידה.

**מילות מפתח:** פייסבוק, facebook, קונקטיביזם, אוטונומיה, דמוקרטיזציה, פתיחות, מעורבות הדדית, הוראת התנ"ך, הוראה באמצעות פייסבוק

## מבוא

שילוב התקשוב בהוראה מעסיק גורמים שונים במשרד החינוך, מורים ומכשירי מורים, מתוך ההכרה בכך, שהחינוך צריך להתאים לרוח התקופה ולטכנולוגיות המודרניות. גם הדרך שבה תלמידים צעירים ומבוגרים לומדים השתנתה. ואף על פי כן, בית הספר ממשיך להתנהל כמסגרת בעלת גבולות מוגדרים: לוח שיעורים, חלוקה לכיתות ומיקומן בחדרים קבועים, כאשר הלימודים מתקיימים תוך שימוש מוגבל יחסית במתודות ובמדיה. גבולות הזמן והמקום, כמו גם זרימת המידע החד גונית המאפיינת למידה מסורתית מאבדים מהרלוונטיות שלהם במציאות המתאפיינת ברמה חסרת תקדים, שגם הולכת וגוברת, של קישוריות. הקשרי הלימוד המסורתיים מנוגדים לרעיון שעליו מבוססת הרשת החברתית, שאין סוף לחיבורים שהיא יכולה

ליצור בין כל אדם לאחד אחר, ובין כל אדם לכל גוף תוכן, בכל זמן, בכל מקום ומכל מקום. הרשת החברתית מאפשרת לפרט לקבל החלטות הקשורות בלימודיו והן מתאימות לקצב הלמידה שלו, תוך שימוש במקורות מידע שונים ובמידה מגוונת, להכביל מהאופן שבו נעשים הדברים בבית הספר, שבו נקבעים התכנים, השעות, מועדי המבחנים וכיו"ב. לפיכך, השימוש ברשת החברתית לצורכי הוראה ולמידה מצריך שינוי מהותי בתפיסותיהם של המחנכים, וכן של הגופים האחראיים להכשרת מורים.

ההתנסות היא חלק מהותי בהכשרת מורים. בשנת 2011 התנסו סטודנטים של מכללת לוינסקי בהוראת שיעורים במקרא ובלשון באמצעות הרשת החברתית facebook באחד מבתי הספר במרכז הארץ בכיתות ז'-ח', במסגרת מיזם שנקרא "התנ"ך בפייסבוק". התפקיד שהועד אז לשימוש ברשת החברתית במסגרת ההתנסות בהוראת התנ"ך היה יצירת דיון ועניין בתחום דעת זה, לצד יצירת דו שיח לימודי משמעותי בשיעורים מתוקשבים והפיכת הדיון בתכנים תנ"כיים לחוויית, למאתגר ולמעניין. הבחירה בשימוש ברשת החברתית נבעה גם מהרצון לעטוף את התוכן הסטטי שנקבע בתוכניות הלימודים במעטפת טכנולוגית מושכת, מנקודת מבטם של התלמידים, ובכך לחדש את דרך ההוראה ולרענן אותה (נתן-יולזרי ואבקסיס, 2011, 2013). בדיעבד נראה, שזוהי גישה פשטנית, ובייחוד לאור מה שידוע לנו היום על למידה מבוססת רשת ובפרט ב־facebook (Aydin, 2012). השימוש במלה "חדשנות", היה מוקדם מדי, ובוודאי שמוקדם היה לבשר על הולדתה של פדגוגיה חדשה. יחד עם זאת, זוהי התנסות מעניינת, משום שהיא דוגמה מתועדת לתהליך של הוראה-למידה באמצעות facebook.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון מחדש את החומרים שתועדו במהלך ההתנסות באמצעות ניתוח איכותני-מתמטי, ולברוק האם קיימים אצל הסטודנטים ואצל תלמידיהם ניצנים של תפיסת הוראה חדשה ותהליכי למידה שונים מאלה המקובלים עד כה. ממצאים מסוג זה יכולים לתמוך בטענה שהרשת החברתית facebook מתאימה להוראה, בפרט בעידן הדיגיטלי. הרשת החברתית והדיגיטציה של המידע מאפשרות מסירת מידע, ארגונו וצירופו, אבל בדרך שונה מזו המקובלת בבתי הספר, ולכן יש לבחון את הדוגמה הזאת על פי תיאוריות למידה ערכניות (לדוגמה, Siemens, 2004). לפיכך ננסה לענות גם על השאלה הנגזרת מן השאלה לעיל, והיא, מה תועלתה של הרשת החברתית עבור לומדים בדורנו, בפרט הצעירים שבהם, מן ההיבט הפדגוגי-דידקטי והערכי-חברתי.

בשנים האחרונות מתקיים דיון מעמיק בסוגיה זו, אך על פי רוב המחקרים שעסקו בה התמקדו בהתנסויות בהוראה באמצעות facebook בקרב אוכלוסיות בוגרות של סטודנטים (אורעד, ברטל ואחרים, 2011; מישרטל ואחרים, 2012; Baya'a; 2014, 2013, 2014; Kurtz, 2014; Daher, 2014; Kabilan, 2016; and Daher, 2014). במקרים

מסוימים, הרשת החברתית ליוותה את ההוראה הפרונטלית, ולא היתה כלי הוראה מרכזי (למשל, Voon et al., 2014). במקרים אחרים ה־facebook שימש לבניית קהילת למידה (לדוגמה, Callaghan, 2016). לפיכך, בחינת ההתנסות המוזכרת לעיל ייחודית, והיא תשמש מקרה דוגמה של הוראה ללמידה של תלמידים צעירים באמצעות הרשת החברתית.

ההתנסות בהוראה באמצעות ה־facebook בשנת 2011 הביאה לכמה תובנות בתחום תכנון ההוראה וביצועה, ואפשרה גיבוש מטרות שמותאמות לאמצעי ההוראה הזה. בעקבות ההתנסות יש לבחון את הפוטנציאל הטמון ברשת החברתית להשגת מטרות הוראה ולמידה. ההחלטה להשתמש ברשת החברתית כאמצעי הוראה, כרוכה בהפעלת שיקול דעת ותהליך קבלת החלטות מורכבים, תוך בחינת מאפייני הרשת החברתית, וסיווגם כיתרונות או כחסרונות ביחס לתפקידה החדש. בנוסף על האמור כאן, נדרש מהמורה לשקול את תפקידו שלו, ולבחון את השאלה האם פריצת גבולות הזמן, המקום והקבוצה מתאימים לו ולסגנונו האישי.

מאפייניה העיקריים של הרשת החברתית הם המיידיות, הציבוריות, השיתופיות, האינטראקטיביות, וכמו כן היכולת לקשר בצורה קלה וחופשית כל דף, אתר או מדיה המצויים ברשת האינטרנט, לרבות אפשרות להעלות קבצים ותמונות. בדרך כלל תגובות ב־facebook הן מבעים קצרים ומהירים על הנאמר קודם לכן וייתכן, שדווקא מאפיין זה עומד בניגוד מוחלט לשאיפה ללמידה מעמיקה, הדורשת חשיבה, סבלנות, זמן וריכוז ופיתוח מיומנויות. האינטראקטיביות של הרשת החברתית תיחשב לחיסרון אם המורה ירצה לארגן את חומרי הלמידה בפלטפורמה של facebook. קבלת התראות ועדכונים אף הם ייחשבו לחסרונות פדגוגיים בעיני רוב המורים.

תכלית המחקר הזה היא לבחון את תפיסתם של המשתתפים: האם המשתתפים בהתנסות בהוראה ברשת החברתית רואים בה פלטפורמה הולמת להוראה, ומה תרומתה של הרשת החברתית להוראה מן ההיבט הפדגוגי־דידקטי והערכי־חברתי. שאלות אלו נבדקו באופן איכותני־תמתי של תכנים שעלו במסגרת ההתנסות שנערכה בהוראה באמצעות ה־facebook, והערכה מחודשת של ההתנסות והפדגוגיה של פרחי ההוראה. בחנו את ההתנסות על ידי החלת מערכת מושגים השייכת לגישה קונקטיביסטית (Downes, 2012). מערכת מושגים זו תשמש לאפיין את טבען של ההוראה והלמידה שהתקיימו במסגרת ההתנסות האמורה, תוך בחינה של הפוטנציאל הגלום בה, חסרונותיה ויתרונותיה. לאחר הצגת המסגרת המושגית נבחן מספר דוגמאות מההתנסות ולבסוף נסכם את הממצאים ונדון בתרומת המחקר לשדה החינוכי.

## המסגרת המושגית – הגישה הקונקטיביסטית

### קונקטיביזם, למידה ואפיסטמולוגיה

הטכנולוגיה בעידן הדיגיטלי, הסביבה שבה מתרחשת הלמידה, קצב התפתחות המידע, צורת אכסונו גם בגופי ידע שאינם אנושיים אלא דיגיטליים, והצורך למצוא מידע, להעריך אותו ולקשרו, כמו גם למזג מידע במהירות, שינו את פני המושג "למידה" ואת האופן שבו היא מתרחשת. תיאוריות למידה מקובלות אינן מספקות עוד הסבר הולם לדרך שבה אנשים לומדים בעידן הדיגיטלי, ומכאן עלה הצורך בתיאוריה אלטרנטיבית חדשה (Siemens, 2004).

קונקטיביזם (Connectivism and Connective Knowledge) הוא תיאוריה המאגדת כמה גישות פדגוגיות. תיאוריה זו הולמת את אתגר ההוראה הכוללנית (inclusive instruction, inclusive education) שמתרחשת לאחרונה דרך הרשתות והרשתות החברתיות (Abhari, 2017). מכיוון שהרשת החברתית היא סביבה שבה אנשים מחליפים מידע, ולומדים באופן חופשי וכוללני, היא הולמת את התיאוריה הקונקטיביסטית. הקונקטיביזם עולה בקנה אחד עם אורח חייהם של אנשים החיים במאה ה-21 ועם הדרך שבה הם לומדים. אפיסטמולוגיה (תורת הכרה) זו שוללת את המושג של ידע כאובייקט המועבר ממומחה ללומד. סימנס, אבהרי ואחרים מציינים, כי המסוגלות ללמוד היא משמעותית וחשובה יותר מהידיעות הנרכשות במהלך הלמידה (Abhari, 2017; Siemens, 2004). לשיטתו של דאונס, ידע, או "ידיעה" הוא מצב של תהליך קליטה, תפיסה, הבנה, בחינה, זיהוי וכו'. כלומר, הידע הוא התהליך עצמו ולא תוצאותיו. מצב זה נוצר בתוך "ישויות" שמורכבות מחלקים של רבים (כגון אנשים, מקורות וגופי ידע אחרים), כתוצאה מהקשרים בין החלקים של אותה "ישות" מורכבת או מאינטראקציה ביניהם (Downes, 2012, pp. 68-69). במלים אחרות, ידע מופץ בתוך רשתות, ולפיכך למידה מתרחשת תוך כדי גלישה בהן והבנה של קשרים וזיקות שמתקיימים בהן. זיהוי הקשרים והזיקות הוא מיומנות הלמידה העיקרית (Abhari, 2017). ברורה אפוא חשיבותה של אינטראקציה בין הלומדים, שהרי היא זאת שמאפשרת את יצירת הידע (למשל, ערכים בוויקיפדיה מעורדים יצירת ידע ציבורי [social knowledge; public knowledge] בתהליך של דיאלוג בין אנשים שונים). בעניין זה יש להבריל בין היווצרות ידע, שהוא תהליך התפיסה, הקליטה, ההבנה, וכו' לבין הצטברות של ידע או הוספה של מידע לגוף מידע קיים (כמו בגוגל) (Downes, 2012, p. 321).

למידה בגישה קונקטיביסטית עולה בקנה אחד עם חינוך כוללני, שמופנה ללומדים בעלי מאפיינים שונים ורקע שונה, וזאת בהתאם לעקרונות הפדגוגיים היסודיים בגישה הקונקטיביסטית: גיוון, גמישות ופתיחות, והעובדה שהלומדים הם סוכני הידע.

## עקרונות פדגוגיים וערכיים של הגישה הקונקטיביסטית

בראשית הדרך התווה סימנס כמה עקרונות של הקונקטיביזם: למידה וידע מושתתים על גיוון הרעות ועל קולות מרובים; למידה היא תהליך יצירת קשרים, זיקות וצמתים בין גופי ידע למקורות; ידע יכול להתקיים גם בכלי קיבול בלתי אנושיים; היכולת ללמוד (כלומר ליצור קשרים וזיקות) משמעותית יותר ממה שנלמד כיום; תחזוק קשרים וזיקות וטיפוחם נדרש כדי לקיים למידה המשכית ולסייע בתחזוקה; המיומנות המרכזית היא יכולת לזהות קשרים וזיקות בין תחומים, רעיונות ותפיסות; שאיפתו של התלמיד בשיטה הקונקטיביסטית היא השגת ידע עדכני ומדויק; בחירה והחלטה הם תהליכים לימודיים, בעוד הסביבה המשתנה ללא הרף משפיעה על החלטות אלו, אפילו על בחירת הנושא שאותו לומדים (Siemens, 2004). ממשיכו, דאונס (Downes, 2012, pp. 71, 322), גיבש מתוך אלו ארבעה מרכיבים מתודולוגיים: אוטונומיה (autonomy), גיוון (diversity), פתיחות (openness) ומעורבות הדדית (interactivity).

### אוטונומיה

כל ישות בתוך הרשת היא עצמאית ומושלת בעצמה. כלומר, הלומדים אינם תלויים במורה או במומחה שיעביר להם את הידע. כל לומד הוא סוכן ידע בעצמו, התורם לאינטראקציה לפי ערכיו, הידע האישי שלו וניסיונו הקודם, ההחלטות שקיבל ונטיות לבו.

### גיוון

ישויות בתוך הרשת עשויות להיות במצבים שונים, נבדלים ואף ייחודיים (למשל, רקע, ניסיון אישי, מצב השכלה נסיבות מיוחדות). הלומדים מבטאים נקודות מבט מגוונות, והם באים באינטראקציה עם לומדים בעלי רקע שונה האוחזים בגישות נפרדות ובהשקפות שנבדלות אלה מאלה. הגדלת מגוון הרעות תעצים את מרחב אפשרויות הידיעה. ככל שנשמיע יותר קולות וככל שנשמע יותר קולות, כך תגדל האפשרות שלנו להשכיל.

### פתיחות

החברות ברשת היא דינמית, ולפיכך הרשת עשויה לקבל גם קלט חיצוני לה. המכניזם שלה מאפשר כניסה של בעלי השקפות ודעות שונות, היכולים להשמיען. דינמיות זו מייצרת אצל ישויות ברשת מעורבות הדדית ביחס לאותן דעות והשקפות, ופתיחות זו מגבירה את הגיוון.

## מעורבות הדדית

ידע ברשת הוא תוצאה של פעולת גומלין או תהליך של מעורבות הדדית, ואינו תוצר של העברת ידע על ידי ישות אחת בעלת תפקיד של הפצת הידע לישויות אחרות שאמורות לקלוט אותו.

ארבעת המרכיבים הללו מתקיימים ברשת החברתית, וטיפוחם יביא להוראה מיטבית (Downes, 2012, pp. 299-323, 371-372; השוו: Abhari, 2017). אם נעתיק אותם למשקפיים פדגוגיים וערכיים-חינוכיים נוכל להשתמש במערכת המושגים הבאה לניתוח ההתנסות בהוראה באמצעות ה־facebook:

### טבלה מספר 1: היבטים פדגוגיים וערכיים-חינוכיים של הגישה הקונקטיביסטית

מרכיב מתודולוגי	היבט פדגוגי	פיתוח היבט ערכי
אוטונומיה	הלומד אחראי להגדרת הזמן שהוא מקדיש ללימודים, ליעדי הלימוד, לחומר הלימודי, לבחירת כלים הטכנולוגיים שבהם ישתמש ולמקורות המידע (לרבות אנשים כמקור מידע). הלומד הוא גם סוכן ידע עצמאי עבור אחרים.	עצמאות של הלומד, אחריות וחירותו. הלמידה אישית (פרסונליזציה).
גיוון	הלמידה כוללנית, ומערכת לומדים שונים (בדעות ובהשקפות, במצב ובתכונות), יש לה מגוון מקורות ידע, והיא מעמידה לרשות הלומדים שלל כלים טכנולוגיים ללמידה.	ללומדים מעמד (או תחושה של) שווים, והיחס אליהם הוא פלורליסטי: מתקיים ביניהם שיח דמוקרטי – כל אחד יכול לבטא את דעותיו ואת השקפותיו.
פתיחות	הלומד נחשף לישויות שונות (גופי ידע ואנשים), לעמדותיהן השונות מאלה שלו כמו גם לדעות נפרדות ולהשקפות אחרות מאלה שהוא מחזיק בהן. הידע זורם בחופשיות. ישויות מתחברות לרשת ומתנתקות ממנה באופן חופשי. חברים ברשת פעילים בה ברמות שונות.	הכלת השונות בין הלומדים וקבלתה. גילוי סובלנות כלפי לומדים שמגיעים למשל מרקע אחר או מחזיקים בדעות אחרות.
מעורבות הדדית	למידה קהילתית, למידה דיאלוגית והפריה הדדית. תהליך זה הוא הידע החדש. חברי הקהילה תורמים ליצירת הידע ולהפצתו.	יצירת קהילתיות, עבודה משותפת, שיתוף רעיונות, מחויבות לקבוצה או לקהילה.



עבור דאונס למידה מיטבית מתרחשת בקהילה דמוקרטית במרחב הווירטואלי הפתוח, באמצעות דיאלוג שהמשתתפים מקיימים ביניהם, קשרים וזיקות. הלומדים בקהילה הופכים לעצמאים יותר ולאחראיים יותר ללמידה של עצמם, משום שהם נדרשים להכריע בדבר מטרות הלמידה בטווח הקצר והארוך, להכריע בעניין השימוש במקורות מידע וכלים ברשת, להכריע בהיבט הערכי, במידת העמקתם בנושא הנלמד ועוד. כלומר, הם זוכים לאוטונומיה במסגרת זו. הלמידה מותאמת ללומד, לרצונותיו ולצרכיו (Abhari, 2017, p. 2). הרשת, ובייחוד הרשת החברתית, מאפשרת דיון ציבורי, דמוקרטי, שבו מחד גיסא, כל אחד הוא פרט בעל מאפיינים, השקפות ודעות ייחודיים, ומאידך גיסא הוא בעל מעמד שווה ללומדים אחרים, ועובדה זו מפתחת את הסובלנות של המשתתפים אלה כלפי אלה (שם, ע' 1-6). האינטראקציה בין הלומדים מחברת אותם לקהילה אחת, המייצרת ידע חדש משלה תוך תהליך המעורבות ההדדית. הרעיון של עידוד הלומדים להשמיע את קולותיהם ולהשתמש במגוון מקורות מידע פירושו טיפוח תודעה דמוקרטית בקרב הלומדים. עמדה זו דורשת פתיחות מצד הלומדים ואפשרות של קבלת האחר והכלתו. היא מלמדת אותם להיות חלק מקהילה, לקיים דיאלוג מפרה עם בעלי דעה שונה משלהם, לעבוד יחד ולשתף מידע ורעיונות. "הפרקטיקה של למידה היא ההשתתפות בקהילה" (Dowens, 2005, p. 23).

אבהרי (Abhari, 2017) מתאר שלושה מודלים או אסטרטגיות להוראה בגישה הקונקטיביסטית: גילוי, חקירה חברתית (Social exploration); חשיבה, הגיה חברתית (Social ideation); התנסות חברתית, עריכת ניסויים חברתיים (Social experimentation).

יישומם של עקרונות קונקטיביסטיים בקורסי מוק (MOOC – massive open online courses) והוראה מיטבית

ב-2008 פיתחו סימנס ודאונס את קורס ה-MOOC הראשון, כדי ליישם את העקרונות המנחים של הגישה הקונקטיביסטית. תחילה נטו לסגל את הקורס לדרישות מסורתיות של קורס שנלמד במוסד: כך למשל, הקורס התאפיין בכך שהתחיל בתאריך מסוים והסתיים כמה שבועות או חודשים אחר כך, והמשתתפים קיבלו ציונים על המשימות שביצעו. אבל מעבר לשתי התכונות הללו, התנהל הקורס באופן אחר לחלוטין ממה שמקובל בהוראה המסורתית: לקורס לא היתה ליבת תוכן מוגדרת (כלומר, לא היתה תוכנית לימודים אחידה שחייבה את כל התלמידים); ואף על פי כן נמצא, שהקורס הכיל תכנים רבים, והיווה מסגרת ללמידה כיצד לסנן תוכן רלוונטי וכיצד לבחור אותו (באופן אישי לכל לומד); אנשים חיצוניים, שלא למדו במוסד הצטרפו

לקורס; (Downes 2012, pp. 503–506 השוו: Kop 2011). מסקנותיו של דאונס מן ההתנסות היו כדלהלן:

עשייה משותפת (cooperation) עדיפה על פני שיתוף פעולה (collaboration), גיוון ושונות עדיפים על פני דמיון ואחידות, הרמוניה עדיפה על פני תחרותיות, פתיחות עדיפה על פני בלעדיות וסגירות, והבנת המורכבות עדיפה על פני הפשטה קלה לתפיסה. אלה, לדעתי, מייצגים את ההפך מן היסודות שעליהם מושתתת ההוראה המסורתית (Downes, 2012, p. 506).

עבור דאונס, מורים שמטפחים את ארבעת המושגים שהוזכרו במסגרת ההוראה שלהם יאפשרו לתלמידיהם למידה מיטבית, כזאת שמנצלת נכונה את המדיום וחותרת למימוש יעדים פדגוגיים ראויים.

מכל האמור לעיל מתנסחת שאלת המחקר: האם קיימים אצל הסטודנטים ואצל תלמידיהם ניצנים של תפיסה קונקטיביסטית ותהליכי למידה קונקטיביסטיים? ממצאים מסוג זה יכולים לתמוך בטענה שהרשת החברתית facebook מתאימה להוראה, במיוחד בעידן הדיגיטלי. שאלת מחקר זו יכולה להוביל גם למסקנות דבר תועלתה של הרשת החברתית עבור לומדים בדורנו, במיוחד עבור הצעירים שבהם, מההיבט הפדגוגי-דידקטי והערכי-חברתי.

## מתודולוגיה

הקשר המחקר והמערך שבו בוצע

הפעלת המיזם "תנ"ך בפייסבוק" התרחשה בשנת 2011, במסגרת התנסותם של 11 פרחי הוראה במסלול העל יסודי להכשרת מורים, בשנה השנייה ללימודיהם במכללת לוינסקי. אף על פי שנתוני המחקר, העדויות והדוגמאות שעלו בו נאספו ונבחנו, הדברים טרם נבחנו באופן שיטתי על פי תיאוריה כלשהי. עתה, אנו מעבדות שוב את כלל הנתונים שנאספו ובוחנו אותם בחינה איכותנית-תימתית, על פי הגישה הקונקטיביסטית.

## הנבדקים

הנבדקים הם סטודנטים במקצועות הומניסטיים (מקרא, לשון וספרות), בני 22–25 (חמש סטודנטיות ושני סטודנטים), שגויסו במסגרת הכשרה מעשית בתחום תקשוב בהוראה במכללה, והתנסו בהוראה בחטיבת ביניים במרכז הארץ באמצעות facebook. כל אחד מהם לימד לפחות שלושה שיעורי תנ"ך באמצעות facebook.

## הליך וכלים

עם סיום התנסות ההוראה ב־facebook נאספו הנתונים באמצעות ראיונות חצי מובנים, ובאמצעותם נבחן האופן שבו חוו הסטודנטים סוג כזה של הוראה; הם דיווחו מה לדעתם היתרונות של הוראה מבוססת רשת והאתגרים שהיא מזמנת; ומהן תובנותיהם בעקבות ההתנסות. הראיונות הוקלטו ושוכתבו, ובנוסף לזאת, נאספו נתונים מתוך דפי facebook, כמו גם יומנים שניהלו פרחי ההוראה במהלך ההתנסות כדי להתרשם מתחושותיהם בזמן אמת. מפאת חוסר מקום החלטנו להביא את התנסויותיהם של ארבעה מתוך שבעת המשתתפים: אורלי, הודיה, צופית וצחי. השמות האלו ושאר השמות בדוגמאות להלן בדויים כדי לשמור על פרטיותם של הסטודנטים ושל תלמידיהם.

ההערכה מחודשת של השימוש ברשת החברתית על ידי פרחי ההוראה נעשתה באמצעות המודל של דאונס. הבחירה במודל של דאונס כדי לנתח את ההתנסות במיזם "התנ"ך בפייסבוק" איננה מקרית. יתרון המודל הוא בנייתו היבטים אפיסטמולוגיים, פדגוגיים וערכיים של הוראה ברשת, כפי שהצגנו בטבלה מספר 1 לעיל. ראוי לבחון את הפוטנציאל הגלום בהתנסות זו, על פי הגישה הקונקטיביסטית, וזאת למרות העובדה שהסטודנטים המתנסים החזיקו בתפיסה של הוראה מסורתית (כפי שנתאר בהמשך). בחינת הפרקטיקה באמצעות מודל תיאורטי זה (Downes, 2012) תאפשר לבדוק, האם הרשת החברתית מתאימה להוראה, ומהי תרומתה להוראה מן ההיבט הפדגוגי-דידקטי והערכי-חברתי. העיקרון שהנחה אותנו ביישום המסגרת התיאורטית של דאונס הוא תפיסת המושגים כמתקיימים על רצף. דהיינו, כמושגים שנעים בין ביטוי חזק לביטוי חלש, כמו למשל גיוון רב מאוד במקורות ובנקודות מבט אל מול גיוון מועט, אוטונומיה מלאה של התלמיד אל מול אוטונומיה מוגבלת וכן הלאה (ראו נספח).

בפרק הממצאים נציג מקצת דברי הסטודנטים, העולים מתוך הראיונות שנערכו עמם ומהיומנים שלהם. נבחן את הדוגמאות בחינה איכותנית-תמתית, שמאפשרת להבין את העשייה האנושית (בניגוד למחקר פוזיטיביסטי המבקש לשלוט בהתנהגות האנושית ולנבא אותה) באמצעות חקירת המניעים של הפרט, כוונותיו ומטרותיו, כפי שהם עולים מסיפור חייו, מהמסורת שבה הוא חי ומשפתו (Caduri, 2013). כך נוכל לעמוד על מאפייני ההוראה של הסטודנטים ב־facebook, ולבחון כיצד תפסו את תפקידם, את תפקידה של הרשת החברתית, ומה למדו מתוך התנסות זו לעתיד. אלו יימדדו לאור ארבעת הרכיבים שהוצגו לעיל בגישה הקונקטיביסטית.

## ממצאים

בחלק זה של המאמר נציג את הממצאים העולים מתוך ארבע דוגמאות נבחרות מתוך דפי ה־facebook. תחילה נציג כל דוגמה ולאחריה נתאר את ההתרחשויות, נצביע על אירועים מעניינים ונביא מדברי הסטודנט שלימד בכל דוגמה. אירועים אלו יידונו בהמשך המאמר.

דוגמה א': נדודי ישראל במדבר – לא דרך ארץ פלישתים

אורלי לימדה בקביעות קבוצה של שישה תלמידים מכיתה ז'. המערך שהכינה עסק בתחנות השונות במסעם של בני ישראל, מרגע יציאתם ממצרים ועד שהגיעו למרגלות הר סיני. השיעור כלל שמונה פתקים (פוסטים הנשמרים בפרופיל בקביעות וניתנים לעריכה). בכל פתק ניתנה משימה, שעליה נדרשו התלמידים להגיב ב־facebook. הפתקים כללו דפי מידע, מפות, קישורים לטקסטים מקראיים ולפרשנות, תמונות, הפניות למאמרים וקישורים לסרטונים. המשימה הראשונה שילבה עיון בטקסט, עיון במפה וקישור לדרך מידע שהסטודנטית יצרה במסמך שיתופי (Google Docs). התלמידים לא הספיקו לסיים את הפעילות במהלך השיעור שהתנהל בכיתה והשלימו אותו בביתם דרך הרשת. להלן לשון המשימה:

**"ולא נחם אלוהים דרך ארץ פלישתים" (שמות יג, 17)**

מאת: אורלי בתאריך יום שני 07 מרץ 2011 בשעה 22:29  
עיינו במפה המצורפת וקראו בספר שמות, פרק יג, פסוק 17  
(<http://www.mechon-mamre.org/i/t/t0213.htm>).



המפה מציעה מסלולים אפשריים למסעם של בני ישראל ממצרים לכנען. הקושי בזיהוי המסלול נובע הן מהעדר מקורות חיצוניים ועדויות ארכיאולוגיות על המסע במדבר, והן מאופיו האגדי של המקור המקראי.

**מדוע, לפי הטקסט, הוביל ה' את בני ישראל בדרך הארוכה? האם אתם יכולים לחשוב על סיבות נוספות שלא נזכרות בטקסט (סיבה דתית, סיבה חברתית-חינוכית, סיבה אחרת)? היעזרו במסמך המצורף:**

[https://docs.google.com/document/d/1XKU3Djj2Mn8rkYuZOy8A\\_AQw\\_6qIwPmH\\_4A\\_qlgqnPk/edit?hl=en&authkey=CP\\_Y9fsP](https://docs.google.com/document/d/1XKU3Djj2Mn8rkYuZOy8A_AQw_6qIwPmH_4A_qlgqnPk/edit?hl=en&authkey=CP_Y9fsP)

אהבתי | הגב | שתף | מחיקה

**ראובן:** השיקול הדתי הוא, שה' רוצה לעכב אותם כדי שהוא יוכל להראות להם אותות, את הכוח שלו והחזוק שלו.

**אורלי:** בועז, מדוע ה' לא הרשה ללכת בדרך ארץ פלישתים? האם קראת את הפסוק והמסמך המצורף? [כאן אורלי מעודדת את בועז שלא הגיב עד כה להשתתף].

**אורלי:** ראובן, יפה. אבל מדוע לפי פסוק 17 ה' הוביל את בני ישראל בדרך הארוכה?  
**ראובן:** לפי פסוק זה הוא הוביל אותם בדרך הארוכה, כי היא הכי בטוחה וכדי למנוע עימותים ומלחמות עם הפלישתים.

**שושי:** אלוהים החליט להוביל את בני ישראל בדרך הארוכה משום שרצה לחזק אותם פיזית ונפשית. כדי לחזק את אמונתם בדרך הוא גורם לכל מיני נסים כמו למשל, הוצאת המים מהסלע, ירידת לחם מהשמים, פתיחת ים סוף לשניים וכדומה. עוד סיבה לכך שאלוהים לא הוביל את בני ישראל בדרך הקצרה היא, שהדרך הקצרה עברה דרך ארץ פלישתים. הפלישתים הם צבא חזק עם כלי נשק מברזל והחשש הוא שבני ישראל לא יוכלו להילחם נגדם משום שאין בידם כלי נשק.

**בועז:** הפסוק מסביר שאם הם ילכו בדרך הפלישתים, הם לא יתנו להם לעבור והם יחזרו מחדש למצרים.

**נועה:** ה' הוביל את בני ישראל בדרך הארוכה מכיוון שה' רצה למנוע מבני ישראל להילחם נגד הפלישתים כאשר יעברו בדרכם. בהמשך דרכם של בני ישראל רצה ה' להראות לבני ישראל אותות ומופתים ולחזק את אמונתם. ה' לא רצה שבני ישראל יפסיקו לעבוד וישבתו מעבודה ולכן לקח אותם בדרך הארוכה. ה' חושש שבני ישראל יתחרטו מיציאתם ממצרים ולכן רוצה לחזק אותם בדרך הארוכה והקשה שצפויה להם במדבר.

יוגב: לפי פסוק זה הוא הוביל אותם בדרך הארוכה כי היא הכי בטוחה וכדי למנוע עימותים ומלחמות עם הפלישתים.

אורלי: יוגב, תקרא את המסמך המצורף וכתוב על.

יוגב: בני ישראל הלכו בדרך הארוכה כדי שיוכל האל להראות להם אותות ומופתים כמו ירידת המן, השלו, הוצאת המים מהסלע ועוד. בכך יחזק את אמונתם.

דניאל: ה' הוביל את בני ישראל בדרך הארוכה כחלק מהתוכנית האלוהית במטרה שפרעה מלך מצרים יצא לדרוף אחריהם ואז ה' יוכל להציל את בני ישראל ולהראות עוד פעם עד כמה הוא חזק.

אורלי: כל הכבוד לכולכם. תשובותיכם יפות ומדויקות. קראו את התשובה של נועה. היא מאוד מפורטת וכוללת את כל הסיבות (גם אלו שנזכרות בטקסט וגם אלו שאינן נזכרות בטקסט). מי שרוצה (לא חובה!) יכול לכתוב את התשובה במחברת או להדפיס את כל הפתקים עם התשובות.

דוגמה זו היתה התנסות ראשונה של התלמידים בחדר המכשבים.

אורלי: כשהתלמידים התחילו בפתק הראשון ראיתי שהם מוציאים ספר תנ"ך ומחברת. שאלתי אותם מדוע הם מוציאים את הציוד, הם ענו לי שצריך את הציוד לפעילות. כשסיפרתי להם שכל השיעור מתנהל דרך ה־facebook ושכל פתק הם מופנים לתנ"ך מקוון, הם הופתעו והתפעלו ממה שכינו "פלאי הטכנולוגיה".

אף על פי שבדרך כלל ילדים מגיבים זה לזה בחופשיות ברשת, אנו רואים שהפעם, לא הגיבו הילדים זה לדבריו של זה, אלא כולם כיוונו עצמם לענות על השאלה שבמשימה. ניתן לשער, שבכך מילאו את ציפיותיה של הסטודנטית, כפי שהן עולות מנוסח המשימה, שהדריכה אותם לכדוק את החומרים המצורפים בדומה לחומרים שצורפו לדרך עבודה בכיתה. מתוך כך, התקשורת ב־facebook מתרחשת בין התלמידים למורה (כיוזמתה של המורה) והיא נובעת מהרצון שלה להוביל את התלמידים לתשובה נכונה או מלאה. כך למשל היא מתערכת בשיח ומציגה שאלות מכוונות כלפי תלמידים שלא סיפקו תשובה מלאה, ובהן היא מעודדת אותם לקרוא את המסמך המצורף כדי לענות תשובה מקיפה יותר. כפי שמתארת זאת אורלי:

במהלך הפעילות הגבתי לדברי התלמידים באמצעות ה־facebook. תשובה נכונה זיכתה את התלמידים ב־"like" ותשובה שגויה קיבלה תגובה ובה הצעות לשימור ולשיפור. התלמידים ראו את התגובות שלי בשיעור ואהבו את העובדה שאני מתייחסת לכל אחד מהם ומגיבה על תשובותיהם. יתרה

מזאת, כשקראתי את תשובות התלמידים יכולתי לראות מי הבין את החומר ומי לא. באמצעות הפעילות יכולתי לתת לכל אחד מחברי הקבוצה לבטא את עצמו בכל אחת מהשאלות. כל התלמידים השתתפו בשיעור והרגישו חלק ממנו.

מטרות ההוראה, כפי שהן עולות מדבריה של אורלי, הן המטרות המוכרות והישנות: רכישת הידע הנכון ובקרה על תהליך הלמידה. העניין החשוב כאן הוא הבנת החומר, והשימוש ב־facebook מעניק לתהליך את יתרון המיידיות למימוש מטרה זו. לא זאת אף זאת, שאורלי גם מציינת את העובדה שה־facebook מאפשר לתלמידים להשמיע את קולם ולהשתתף באופן פעיל בלמידה. ה־facebook אם כן, מעמיד לרשותה של אורלי כלים מעניקים לה הישג פדגוגי־ערכי חשוב.

שני אירועים מעניינים מתוארים בדוגמה זו: ראשית, תגובותיהן של התלמידות שושי ונועה ארוכות ומפורטות, וכתיבתן שונה מהמקובל בקרב רוב התלמידים. שנית, נועה אינה מביעה את דעתה בשיעורים פרונטליים בכיתה, ואילו כאן התבטאה בחופשיות ובאריכות. דבר זה אפיין את הלמידה שלה גם בשאר השיעורים באמצעות facebook.

דוגמה ב': יציאת מצרים

הדוגמה הבאה שייכת לפוסט שפרסם סטודנט ששמו צחי. במסגרת המיזם נתן לתלמידים משימה, וביקש מהם לציין מאורעות שהתרחשו לפני מעמד הר סיני על פי סדר כרונולוגי:

צחי כתב פתק חדש: שלום חברים! (8 במרץ 2011).

שלום חברים! אנחנו מתקדמים אל עבר מעמד הר סיני! אולי המאורע החשוב ביותר בתולדות עם ישראל. אי פעם!! אבל לפני שאנחנו מתחילים לדבר עליו אולי כדאי שנחזור קצת אחורה: בשיעור הקודם נתתי לכם שאלה [שכדי לענות עליה] הייתם צריכים לסדר את המאורעות לפי סדר התרחשותם. צפו בסרטון שבקישור למטה וסדרו את האירועים שברשימה לפי סדרם (קישור).

משה רועה צאן, משה בורח למדיין, קריעת ים סוף, הצלת משה, פסח־מצרים, מעמד הר סיני, הסנה הבוער.

אהבתי | הגב | שתף | מחיקה

מוטי: הצלת משה, משה בורח למדיין, משה רועה צאן, הסנה הבוער, קריעת ים סוף, פסח־מצרים, מעמד הר סיני.

יובל: הצלת משה, משה בורח למדיין, משה רועה צאן, הסנה הבוער, קריעת ים סוף, פסח־מצרים, מעמד הר סיני.





## דוגמה ג': כיבוד הורים

בדוגמה הבאה מוצגת משימה בעלת אופי פתוח יותר. סטודנטית ששמה הודיה מבקשת מהתלמידים לצפות בסרטון, לומר מהו מוסר ההשכל שהם מפיקים ממנו, וכיצד הם מקיימים דיבר זה. התלמידים מגיבים לה באופן הבא:

מי אני?

מאת: הודיה בתאריך יום שני 02 מאי 2011 בשעה 21:45

זהו את הדיבר שבסרטון הבא: <http://www.youtube.com/watch?v=ptnh9XMbzM>  
וענו: מה מוסר ההשכל הנובע מסיטואציה זו? כיצד אתם מקיימים דיבר זה?

אהבתי | הגב | שתף | מחיקה

יוסי: שלא צריך לכעוס על ההורים שלך אם הם עושים משהו לא נכון, כי כנראה שגם אתה טעית באותה דרך מתישהו. [1]

הודיה: שכחתם לכתוב מהו הדיבר וכיצד אתם מקיימים דיבר זה.

דני: הדיבר הוא כבוד את אביך ואת אמך והבנתי זאת בזכות זאת שהאב שואל כל הזמן אותך דבר והילד בסוף מתעצבן וצועק על אביו, (כלומר פועל) בניגוד לדיבר זה [1].

יוסי: דיבר: כבוד את-אביך, ואת אמך-למען, יארכון ימך, על האדמה, אשר-יה-ה-אלהיך נתן לך. אנו מקיימים דיבר זה בכך שאנחנו מכבדים את מה שהם אומרים ומקשיבים להם [1].

נגה: הדיבר הוא "כבוד את אביך ואת אמך". ההורים הביאו אותך לעולם ועשו הכול כדי שתוכל לחיות חיים מאושרים ותגדל בבית חם ומלא אהבה. הראייה של ההורים שונה מהראייה של הילדים, כך שלא תמיד אנחנו מסכימים עם דעת ההורים. אך גם אם אנו לא מסכימים וגם אם הם לא מרשים לנו משהו שאנחנו רוצים אנחנו חייבים לכבד אותם. (: [1].

יובל: הדיבר זה כבוד את אביך ואת אמך. מוסר ההשכל הוא, שאפילו אם ההורים שלך לא מבינים משהו, עדיין אתה צריך להתנהג אליהם טוב. מקימים דיבר בזה שלא אומרים משהו רע להורים שלך, אלא רק דברים טובים [1].

ענת: הדיבר הוא: כבוד את אביך ואת אמך. מוסר ההשכל הנובע מסיטואציה זו הוא: שצריך לדעת לכבד את ההורים שלנו, ולתת להם את הכבוד הראוי מכיוון שהם המחליטים והם הקובעים, ובסוף אנחנו נפסיד מזה אם לא נכבד אותם, (כי) הם יתייחסו באותו יחס ושני הצדדים ייפגעו מזה [0].

ענת: ובנוסף, גם אם הורינו לא מבינים משהו מסוים, צריך להסביר בצורה יפה ולא ישר לכעוס ולהתנהג בצורה לא יפה ולא מכבדת כי זה פוגע בהורים [👍]0.

ענת: אני מקיימת את הדיבר הזה כך: מכבדת את ההורים ונותנת את הכבוד הראוי שמגיעים להם ומתייחסת בצורה יפה כמו שאני רוצה שיתייחסו אלי: [👍]0.

אמנם התשובות כאן מגוונות, אולם גם כאן אין שיח בין התלמידים לבין עצמם, ואף לא בין התלמידים למורה. ברומה לצחי, גם הודיה איננה נוכחת בשיח הווירטואלי ועל כך היא כותבת ביומנה:

במהלך השיעור הבחנתי, כי אינני מגיבה לדברי התלמידים, אינני אומרת להם אם תשובתם נכונה או לא, ואינני מחזקת אותם. יש לציין, כי לעתים הגבתי למשימות התלמידים (כמו, סיכומי ביניים, הנחיה למילוי הטבלה וכדומה), אבל עשיתי זאת בעל פה ובצורה כללית ולא כתגובה אישית. אני חושבת, שכדי שהתלמידים יוכלו לחזור על החומר או ללמוד למבחן מתוך דף ה־facebook ומהפתקים עליהם לדעת שהאמירות שבו אכן נכונות ומדויקות. כמו כן, עלי לחזק את דברי התלמידים ולעודד אותם להמשך פעילות. לכן, ברגע שהגעתי לתובנה זו בשיעור ניסיתי לעשות זאת, אבל הצלחתי להגיב לפתק אחד בלבד בגלל חוסר זמן.

ברומה לאורלי, הודיה משתמשת ב־facebook ככלי להעברת התכנים הרצויים לתלמידיה. היא מדברת על הצורך שלה להיות נוכחת בשיח כדי לשלוט בתוצאות הלמידה ולוודא, כי התכנים אכן נכונים ומדויקים. מתוך דבריה עולה, כי הידע נמצא ברשותה, והיא אמונה על העברתו בצורה מלאה ונכונה לתלמידיה. על פי תפיסתה, ה־facebook הוא כלי אפשרי למימוש יעד פדגוגי זה. גם כאן מציינת הודיה את היתרון הגדול של ה־facebook שהוא, השתתפות רבה יותר של התלמידים בשיעור. היא אומרת בראיון:

הרגשתי סיפוק אחרי כל ההשקעה בהכנות, כשראיתי את התוצאות והתשובות של התלמידים, ואיך הם משתתפים בשיעור ולוקחים בו חלק פעיל. תלמידים שבשיעור פרונטלי לא שומעים מהם, פתאום צצים ומשתתפים, והם מרגישים בעלי ערך. זאת נקודה שממלאת את לבי סיפוק.

העובדה שתלמידים מרגישים נוח יותר להשתתף בשיעור תנ"ך ב־facebook היא נקודה חשובה והיא מחזקת את הטענה של אורלי כי בשיעורים ב־facebook נשמעו קולם של תלמידים שקטים.



נחים, לא לומדים ולא מתאמצים ומקדישים את כל הזמן למשפחה". עבור צופית מדובר בהחלט בהישג. ביומנה היא מתייחסת ליתרונות השימוש ב־facebook בכיתה:

מבחינת הכנת השיעורים, תכנון השיעור היה טוב, אלא שלדעתי, הוא לא התאים לקבוצה שלי. הפלטפורמה טובה מאוד, כי היא מאפשרת עושר חווייתי: שילוב תמונות, סרטונים, קישורים לאתרים, לטקסט המקראי והאופציה של שיתוף, שהתקיים אצלי בשיעור בכמה נקודות, כשהתלמידים הגיבו זה לזה. אם הטכנולוגיה בבית הספר היא טובה, שיעור כזה יכול להצליח יפה.

צופית מציינת שתי מעלות חשובות של ה־facebook בהקשר פדגוגי: שימוש במגוון מקורות ולמידה שיתופית. מתוך הדוגמה שהוצגה קשה לומר, שתהליך למידה שיתופי אכן מתקיים. אולי מתאים יותר לומר, שיש ניצני תקשורת בין התלמידים לבין עצמם בנוגע לחומר הנלמד. לא ניתן לקבוע אם הצגת השאלה הפתוחה עוררה שיח בין התלמידים, שכן בדוגמה הקודמת, שגם בה הוצגה שאלה פתוחה, לא התקיים שיח כזה. כך או כך, צופית מגלה הבנה לגבי היתרון של ה־facebook ככלי ללמידה שיתופית שבמרכזו עומד הדיאלוג. הבנה זו מהותית וחשובה, אפילו אם אין לה היבט מעשי, שכן עם קצת יותר ניסיון, הכוונה וחשיבה רפלקטיבית תוכל צופית למצוא את הדרך להשתמש ב־facebook כאמצעי ללמידה שיתופית. גם כאן, בדומה לדוגמה של צחי, התגובה האחרונה פורסמה אחרי שעות בית הספר. בזיקה לדוגמאות שהובאו בחלק זה של המאמר, יוזכרו דבריה של דבי, סטודנטית נוספת, שהיריעה תקצר מלתאר את פעולותיה בפרוטרוט:

מכיוון שב־facebook כולם רואים את התגובות של כולם נוצר מצב שבו שאלה שהצריכה מעט יותר חשיבה זכתה לתגובה ראשונה, ושאר התלמידים שענו עליה כתבו את אותה תשובה בנוסח אחר, בין אם התשובה היתה נכונה ובין אם לא.

בשיעור האחרון אמרתי להם שאני לא רוצה לראות אותה תשובה, אלא אני רוצה שכל תשובה תהיה מקורית ואחרת. אם בכל זאת תלמיד רוצה לכתוב תשובה דומה, ביקשתי ממנו לנמק את בחירתו ולומר, מדוע הוא מציג דווקא את התשובה הזאת. אני מאמינה שצריך לעבוד על הרגלי עבודה בתוך ה־facebook, וגם על אופי המשימות. למשל, לא היתה לקבוצת הסטודנטים משימה שבה נמצאת ההוראה לערוך דיון, ואני חושבת שיש לכך מקום. התלמידים יכולים להתווכח ביניהם ולדון [בנושא], ולמידה כזאת תהיה יותר משמעותית מקליטה פסיבית של מידע.

ההתנסות ב־facebook הביאה לכמה אירועים מעניינים: התלמידה נועה בדוגמה א', שאיננה נוהגת להשתתף בשיעורים הפרונטליים, השתתפה באופן מלא בשיעור ב־facebook. בקבוצות שונות, תלמידים שלא הספיקו לסיים את הפעילות במהלך

השיעור שהתנהל בבית הספר השלימו אותו דרך הרשת בזמן ששהו בבית. במקרה אחר, גבולות הזמן של השיעור ומקום התרחשותו נפרצו, כאשר תלמידה שחלתה ונשארה בבית השתתפה בשיעור בעת שהתקיים במעבדת המחשבים בבית הספר באמצעות ה־facebook. בנוסף לזאת, התלמידים התפעלו מהלמידה ב־facebook.

## דיון

הצבענו על היבטים שונים של למידה ואינטראקציה בין הלומדים ב־facebook בפעילויות שתוכננו על ידי הסטודנטים בהתנסות בהוראה ובוצעו על ידיהם. מצד אחד ממשיכים המאפיינים המסורתיים של ההוראה להתקיים גם כשהמתנסים לימדו באמצעות facebook; מכל הדוגמאות עולה, שהסטודנטים יישמו את ההוראה המסורתית הפרונטלית המוכרת להם בתוך הרשת החברתית. מצד שני בדוגמאות שנלקחו מן ה־facebook יש ניצנים ברורים של למידה קונקטיביסטית, הן בהיבט הפרדגוגי והן בהיבט הערכי, גם אצל הסטודנטים וגם אצל התלמידים (עיינו עוד בנספח). הם הופיעו בכל הדוגמאות במידה קטנה אמנם, אבל ראוי לצייןם, כדי ללמוד מהם וכדי לשכללם בעתיד. נתייחס לארבעת המרכיבים: אוטונומיה, גיוון, פתיחות ומעורבות הדדית ונסכם את הממצאים שכל אחד מהם מתקיים מתוך תפיסה על רצף שבקצהו האחד ביטוי חלש ובקצהו האחר ביטוי חזק של כל אחד מהם. מתוך כך נוכל לעמוד על אפשרויות שונות שהרשת החברתית מאפשרת בלמידה.

## אוטונומיה

בכל הדוגמאות שנדונו הסטודנטים לימדו על פי תכנון לימודים. כך למשל, בדוגמה א' אורלי היא בעלת הידע, והיא שואלת את התלמידים על חומר לימודי שהיא מעבירה להם בקישור המצורף למשימה. בדומה לזאת, בדוגמה ב' צחי מציג שאלה שיש לה רק תשובה נכונה אחת, והיא נמצאת בסרטון המקושר למשימה. אפילו בדוגמה ג', שהמשימה שמופיעה בה מעודדת את התלמידים להציע תשובות שונות, החומר היה מוגדר היטב מעצם הצבת משימה בזיקה לטקסט נלמד (שנקבע מראש בתוכנית לימודים). בכל הדוגמאות, הקישורים לטקסטים ולמקורות מידע סופקו לתלמידים על ידי הסטודנטים, ולא נוצרו על ידי תלמידים. זמן השיעור ומקום הלמידה אף הם הוגדרו: הלמידה התרחשה בשעות בית הספר, בכיתת מחשבים. בכך הוגבלה מאוד האוטונומיה של הלומדים. ואף על פי כן, בדוגמה א' התלמידים יכולים היו להשלים את המשימה בזמן שיבחרו לעשות זאת, וה־facebook מאפשר גמישות רבה כל כך, עד שתלמידה ששהתה בבית יכולה היתה להשתתף בשיעור שהתקיים בבית הספר וגם עשתה זאת. החלטה זו של התלמידה היא פעוטה לעומת החופש שהלמידה ברשת מאפשרת (השוו מקרה דומה לזה בדוגמה ב': התגובה האחרונה

פורסמה מעבר לשעות בית הספר). לו היתה אורלי מציבה משימה כגון, "בחרו אחד מעשרת הדברות לדיון והוכיחו את חשיבותו בדורנו על ידי הבאת מידע ונימוקים", סביר להניח, שהמשימה היתה מעודדת עצמאות ומפתחת כישורים כמו היכולת לדון בקבוצה ולקבל החלטה שנובעת מהחומר הלימודי, לצד הכשרתם של התלמידים בחיפוש מידע וביצירת קישורים.

## גיוון

מכיוון שבדוגמאות א'-ג' הסטודנטים סיפקו את המידע לתלמידים, לא היה שיח מגוון. בדוגמה א' אורלי מכוונת את התלמידים לתשובה מלאה, כשעל פי תפיסתה, תלמיד שכותב את התשובה שהיא מצפה לה, הוא תלמיד שמבין את החומר. אלא שלמעשה, היא אינה מסוגלת לברוק מה באמת הפיק התלמיד מהאינטראקציה. חוסר גיוון צורם מצוי בדוגמה ב' (צחי ציפה לתשובה נכונה אחת ויחידה, וכל התלמידים נדרשו להציגה). בדוגמה ב' המשימה לא היוותה אתגר מיוחד, ולא עודדה שיח כלשהו (משום אופייה הסגור), והיא אינה שונה משאלה הנכתבת על הלוח לכל תלמידי הכיתה. מה שמעניין בה הוא העובדה ששימוש ב־facebook הכניס גם תלמידים שאינם משתתפים בדרך כלל בשיעורים הפרונטליים למעגל המשתתפים: במקרה הזה הדבר הביא לכך שכל חברי הקבוצה השתתפו (גם החלשים), אבל התשובות לא היו מקוריות ולא הביאו מידע חדש או מיומנות חדשה שניתן לרכוש. בדומה לזאת, גם בדוגמאות א' ו-ג' המשימות היו ממוקדות, ולא הצריכו חשיבה מגוונת ורמות שונות של חשיבה. ספק אם ההשתתפות המלאה נובעת מאופי המשימה. על פי הדוגמאות ג' ו-ד' נראה, שההשתתפות המלאה נבעה מאופי הלמידה ברשת: הרשת העניקה תחושה של שוויון, יחס מכיל וסובלני, ובמה דמוקרטית (ראו דבריה של הודיה). הביטוי העצמי הכתוב, מבעד למסך, חשף את המשתתפים בצורה שוויונית ולכן, לדעת אורלי, כולם חשו חלק מהשיעור. הן הודיה והן צופית גרמו לתלמידים לתת תשובות מגוונות שמקורן בעולמם האישי ובמחשבותיהם, וגם התלמידים המתקשים הרגישו בנוח להשתתף בדיון. בדוגמה ד' לא נדרשה תשובה אחת ויחידה לשאלה, והדבר נגזר ממהותה של השאלה, שביקשה מהתלמידים להציע דרכים לרומם את השבת. השאלה מזמנת תשובות פלורליסטיות, ולפיכך, התלמידים שהגיעו מרקע שונה, כשכל אחד מהם נושא את חוויית השבת שלו, חשו שדעתם, תהיה אשר תהיה, היא דעה לגיטימית ולא היססו להשמיע אותה. לו הסטודנטית היתה מנחה את התלמידים לחפש ברשת ובמקורות נוספים תשובות לשאלה הזאת, היו התלמידים יכולים לתרגל מיומנויות חשובות ורלוונטיות עבורם; היתה בידיהם חירות לבחור בין שלל האפשרויות שהיו מוצגות בפניהם, אחריותם ללמידה היתה רבה יותר והיה נוצר גיוון במידע ובמדיה (סרטונים, טקסט, תמונות).

## פתיחות ומעורבות הדדית

קשה לקבוע את מידת הפתיחות שגילו המשתתפים כלפי יתר חברי הקבוצה, מכיוון שהמחברות אינן מכירות את התלמידים ואת הרקע שממנו באו, כמו שהמורים והסטודנטים מכירים אותם. על פי דיווח המתנסים, ילדים שהיו בעלי מאפיינים ויכולות שונים התבטאו, כל אחד על פי יכולתו ולפי דעתו. תלמידים שונים נחשפו לדעות שונות (גופי ידע), במיוחד בדוגמאות ג' ו-ד'. התלמידים לא נחשפו לידע חיצוני (זולת הידע של הקבוצה ולידע של הסטודנט), משום שהמשימות היו סגורות. אבל בדוגמה ד' צופית הזמינה את התלמידים לשתף משהו משלהם בתוך מפגש הלמידה המוגדר. ולא רק זה, אלא שנוצרה למידה שיתופית שבמרכזה עומד הדיאלוג בין פרטים בעלי מעמד שווה. נוצרה קהילה שפרטיה, על ההבדלים ביניהם ועל הרקע השונה שממנו הגיעו, הם סוכני הידע באופן הדדי. החברים בקהילה נחשפו למחשבות ולדעות שונות על חוויית השבת הפרטית שלהם. במיוחד רואים שסתיו שימשה סוכנת ידע עבור אבי. הוא שאל אותה: "כמו מה?" והיא ענתה לו. ללומדים בדוגמה זו היתה מידה של חירות ואחריות.

למעשה, כל תלמיד שמחובר ב־facebook לצופית יכול להגיב לפתק. מבחינה זו יש כאן פתיחות של הלומדים זה כלפי זה, הכלה הדדית שלהם וקבלת השונה והאחר. הידע יכול לזרום בין סוכני ידע שונים, שמתחברים לרשת ומתנתקים ממנה באופן חופשי. הסטודנטית לא התערכה בשיח, ותפקידה שונה לחלוטין מזה של אורלי בדוגמה א', משום שאורלי התייחסה לכל תשובה באופן אישי ונקודתי, לא טיפחה דיאלוג, ולא הזמינה את התלמידים להיות סוכני ידע עבור חברי הקבוצה. דווקא התייחסותה האישית, היא שמנעה הפריה הדדית, ולא אפשרה התייחסות לתשובותיהם של התלמידים כקהילה חוקרת.

בדוגמה ג' נוצר שיח מעניין סביב השאלה מהו כיבוד הורים. יוסי התחיל בהעלאת רעיון של איפוק כלפי הורה שנוהג באופן שגוי מנקודת מבטו של הילד. דני לא הגיב ליוסי, אבל תיאר את תוכן הסרטון. יוסי הוסיף, שיש להקשיב להורים. נגה פיתחה רעיון של מחויבות הדדית וקבלת סמכות. יובל חיבר כמה רעיונות יחדיו: גם הוא עסק ביחסו של הילד להורה, שנוהג שלא בהתאם לציפיותיו של הילד. ענת המשיכה את קו המחשבה הזה, אך במהלך של שלוש תגובות פיתחה נימוק תועלתני והסבירה, ש"יחס גורר יחס". אין ספק שהתרחשה בדיון הפריה הדדית, ונערכה חשיבה משותפת על ההיבטים השונים ביחסי הורים וילדים.

בדוגמה ד' הוצגה שאלה, שזימנה מעורבות הדדית של התלמידים בשיח. הלומדים התבקשו להביע את דעתם ולשתף בחוויותיהם האישיות, והם קיימו ביניהם דיאלוג. במלים אחרות, נוצרה קהילה בת ארבעה תלמידים, המגיבים זה לזה, הן על ידי לחיצה על like והן במשפטים שהם מחליפים זה עם זה. הם שיתפו בחוויותיהם,

נחשפו זה לדברי זה וענו זה לזה. צופית לא התערבה באופן מילולי, אלא רק באמצעות מקש ה-like. למעשה, בשתי הדוגמאות ג' ו-ד' הדיאלוג בין התלמידים הביא ללמידה משמעותית וקהילתית שמבוססת על פעולת גומלין בין חברי הקבוצה. ניתן היה להעצים את התהליך הזה לו נדרשו חברי הקהילה לחבר אל הדיון גופי ידע טקסטואליים וויזואליים וסוכני ידע נוספים שאינם חלק מהקבוצה. גם בדוגמה ב' התחולל תהליך מעניין: אף כי דנה, הדר ושיר הגיבו לתגובות קודמות של חבריהן בנושאים שאינם נושא הלימוד, תגובותיהן מצביעות על מעורבות הדדית ועל יחסי גומלין טבעיים.

## מסקנות והמלצות

מיזם "התנ"ך בפייסבוק" הוא מיזם בעל אופי ניסיוני. כפי שעלה מדברי הסטודנטים ומן הדיון לעיל על פי ארבעת המרכיבים של הוראה מיטבית, פרחי ההוראה לא נקטו גישה פתוחה בהוראה, לא קונסטרוקטיבית ולא קונקטיביסטית, אלא ניסו לממש את יעדיה של ההוראה המסורתית באמצעות משימות מוגדרות, ובאמצעות הנגשת חומרים מוגדרים לתלמידים. לפיכך, לא השכילו לנצל את ה־facebook לממש יעדים פדגוגיים ראויים, כגון טיפוח קהילת חקר, טיפוח קהילת שווים, העצמת אחריות הלומד וחירותו, למידה שיתופית, למידה מותאמת אישית, עבודה עצמאית ודיאלוג, פיתוח ההתמצאות ברשת ואיתור מידע, הערכת איכותו, יצירת קשרים בין גופי ידע ועוד. ככל שהמורה גילה שליטה רבה יותר ומעורבות עמוקה יותר, והמשימה שהציג לתלמידיו היתה סגורה יותר, כך הצטמצמו יחסי הגומלין והמעורבות ההדדית בין הלומדים עד להתאפסות מוחלטת. אורלי וצחי העלו ל־facebook שאלות סגורות, דהיינו שאלות שיש להן תשובה אחת ויחידה. מתוך כך, התלמידים נהגו גם הם באופן דומה להתנהגותם במרחב הממשי בכיתה: כל אחד עונה בתורו לשאלה מבלי להתייחס לדברי האחר. בדוגמה ב' חלק מהתלמידים בחרו לחזור או אף להעתיק תשובה על הטעויות שהופיעו בה.

ואף על פי כן נרשמו הישגים פדגוגיים מסוימים מעצם השימוש ברשת החברתית: תלמידים שקטים או חלשים, שקולם לא נשמע בדרך כלל בשיעור הרגיל, היו פעילים בשיעור שהתנהל דרך ה־facebook, אולי משום שהרשת החברתית מעצימה את השוויון, את הגיוון ואת הפתיחות. כלומר, הערכים של הכלה וקבלת השונות, סובלנות כלפי לומדים שונים, יחס פלורליסטי ושיח דמוקרטי הועצמו. בשני מקרים התקבלו תגובות של תלמידים מחוץ לזמן ולמקום המוגדרים לשיעור. בשלוש מהדוגמאות השימוש ברשת החברתית הוביל למעורבות של התלמידים בשיח, להתפתחות קהילה לומדת, ובדוגמאות ג' ו-ד' היתה הפריה הדדית, נוצר ידע חדש וחברי הקבוצה שימשו סוכני ידע לחבריהם.



שימוש יעיל ברשת החברתית facebook יהיה כזה החותר להשיג את ארבעת המרכיבים של דאונס. למורים המבקשים להשתמש ברשת חברתית להוראה בכיתתם כדאי לבנות משימות בהתאם ליעדים אלו. משימות אלו צריכות לטפח למידה עצמית בקרב התלמידים, ולכן עדיף לבנותן באופן שידרוש מהלומד לפנות למאגרים ברשת, לחפש מידע על אודות נושא מסוים, להעריך אותו ולגבש את עמדתו בנוגע למידע שהוא מלקט ולידע המוקדם שלו בנושא. בנוסף לזאת, מכיוון שהרשת החברתית בנויה על קשרים בין אנשים, כדאי לחשוב על דרכים לעידוד האינטראקציה בין הלומדים. טיפוח הדיאלוג בין התלמידים יכול להיעשות באמצעות יצירת משימות שדורשות דיון או באיתור מקומות מסוימים בשיח הווירטואלי שבהם יכול המורה להתערב כדי לדרכן את הלומדים לפעולת גומלין (Anderson et al., 2001). כך למשל, יוכל המורה לכתוב לאחת מתלמידותיו: "מירי, שמתי לב שיואב הציע דוגמה נגדית לטענה שלך. האם את רוצה להגיב?" עידוד התלמידים להגיע למסקנה משותפת ("אני חושבת שמירי ויואב אומרים בעצם את אותו דבר"), עידוד התלמידים לבטא את עצמם ("מישהו רוצה להגיב על הנושא?"), הערכת השיח ("אני חושבת שאנחנו סוטים כאן מהנושא"), ומתן פידבק לתגובות התלמידים ("תודה יואב על התובנות שלך").

הגם שהרשת החברתית משרתת מסר של שוויוניות בין מורה לתלמידים ובין תלמידים שונים בעלי כישורי שפה שונים לבין עצמם, רצוי שמורים יאפשרו לתלמידיהם להשמיע את קולם האוטנטי באמצעות יצירת משימות שדורשות מהתלמידים לחוות את דעתם, לבנות טיעון או לחילופין, להעריך את דרכי החשיבה של תלמידים אחרים, ובמקרה הצורך גם לבקרו. כך יכול המורה להתגבר על אתגר הכיתה ההטרוגנית, שבה יש לומדים בעלי רקע שונה ומאפיינים שנבדלים זה מזה (Abhari, 2017), שהרי רשתות חברתיות מטפחות קהילה דמוקרטית, המקנה לחברים בה תחושה של שוויון, קבלת האחר והכלתו.

למידה קונקטיביסטית מאפשרת שיטוט ברשת, גילוי חומרים והצגתם בקרב קהילת הלומדים; ברשת החברתית קהילת הלומדים חושבת יחד (בשיח כתוב), ובכך נוצר תהליך לימודי; קהילת הלומדים מתנסה בחומרים, בתפיסות, בדעות, בטקסטים ובסוגים שונים של מדיה. אבהרי (שם) מציע שלוש אסטרטגיות המתאימות להשכלה הגבוהה: Social Experimentation; Social Ideation; Social Exploration. אסטרטגיות אלו מסייעות להרחיב את הלמידה מעבר לגבולות המוגדרים (הזמן, המקום, הקבוצה, תחום דעת מסוים); להגביר עניין; ליצור מעורבות לומדים בתהליך חשיבה משותף; לשתף רעיונות ולשתף פעולה בפתרון בעיות; ללמד את התלמידים לעבד מידע ולהעריכו באופן ביקורתי; ללמד לומדים כיצד ללמוד.

מורה שמשתמש ברשת החברתית נדרש להקדיש מחשבה מעמיקה למטרות ההוראה שברצונו להשיג, ועליו לבחון אם הכלי שבחר מתאים להשגתן (אורעד,

ברטל וצעירי, 2011). בדוגמאות לעיל לא הוקדשה מחשבה שכזאת, אולי בגלל ראשוניותו של הניסיון הזה. אנחנו מאמינות כי על אף התוהו ובוהו שמאפיין פדגוגיות חדשניות ויצירתיות מעין זו, הדרך לפדגוגיה יעילה ומאורגנת תימצא באמצעות הצבת יעדים ברורים ומוגדרים, על פי עקרונות הלמידה הקונקטיביסטית. לבר מן האמור לעיל, ההתנסות הזאת הובילה לחשיבה על התנהגותם של תלמידים "שקטים" או "חלשים", שקולם בשיעור רגיל לא נשמע, אך היו פעילים בשיעור שהתנהל דרך הרשת החברתית. מה הניע אותם? האם המוטיבציה לשיתוף פעולה נובעת מהנאה? אולי מדובר בתחושת שוויון כלשהי, שמחליפה את תחושת הנחיתות החברתית או הלימודית במסגרת שיעור רגיל? כך או כך, לא ניתן לפטור את ה־facebook ככלי להגברת מוטיבציה חיצונית ללמידה בלבד, וייתכן שהרשת החברתית פועלת על יסוד מרכיבים פסיכולוגיים, כגון הצורך לכיטוי עצמי וקבלת משוב מידי, הרצון בעניין, בתחושת שוויון, ברצון לאינטראקטיביות ובצורך בשימוש בעקרונות נוספים של תקשורת. לפיכך, חשוב שהמורה שבחר להשתמש ב־facebook יהיה מודע להשפעת הרשת החברתית על תלמידים כאלו.

## ביבליוגרפיה

- אורעד, י', ברטל, ס' וצעירי ס' (2011). ללמוד, לעבוד ולהתעדכן בשלובים – הרשת החברתית של מופ"ת. *ביטאון מכון מופ"ת*, 46, 8-12.
- מישר טל, ח', קורץ, ג' ופיטרסון א' (2012). קבוצת לימוד בפייסבוק – האם יכולה לשמש כתחליף למערכת ניהול למידה? בתוך: י' עשת אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי, י' יאיר (עורכים), *כנס צ"י למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי* (עמ' 175-182). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- נתן-יולזרי, ש' ואבקסיס א' (2011). יש קנקן חדש מלא ישן – התנ"ך בפייסבוק. *ביטאון מכון מופ"ת*, 46, 34-41.
- נתן-יולזרי, ש' ואבקסיס א' (2013). יש קנקן חדש מלא ישן – קהילה לומדת תנ"ך בפייסבוק. *דפי יוזמה*, 7, 131-152.
- Abhari, K. (2016). *A Connectivist approach to inclusive STEM education*. Paper presented at the annual conference of the Pacific Rim International Conference on Disability and Diversity, Honolulu. Last retrieved on: 24-10-17, from: [https://www.researchgate.net/publication/314554159\\_A\\_Connectivist\\_Approach\\_to\\_Meeting\\_the\\_Needs\\_of\\_Diverse\\_Learners\\_The\\_Role\\_of\\_Social\\_Technologies](https://www.researchgate.net/publication/314554159_A_Connectivist_Approach_to_Meeting_the_Needs_of_Diverse_Learners_The_Role_of_Social_Technologies)
- Abhari, K. (2017). *A Connectivist approach to meeting the needs of diverse learners: The role of social technologies*. Paper presented at the conference: Teaching, Colleges & Community Worldwide Honolulu. Last retrieved on: 24-10-17, from: [https://www.researchgate.net/publication/314554159\\_A\\_Connectivist\\_Approach\\_to\\_Meeting\\_the\\_Needs\\_of\\_Diverse\\_Learners\\_The\\_Role\\_of\\_Social\\_Technologies](https://www.researchgate.net/publication/314554159_A_Connectivist_Approach_to_Meeting_the_Needs_of_Diverse_Learners_The_Role_of_Social_Technologies)

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R.D., & Archer, W (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, 1-17.
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational Technology Research and Development*, 60, 1093-1106.
- Baya'a N., & W. Daher. (2014). Facebook as an educational environment for mathematics learning. In G. Mallia. (Ed.), *The social classroom: integrating social network use in education* (pp. 171-190). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Caduri, G. (2013). On the epistemology of narrative research in education. *Journal of Philosophy of Education*, 47, 37-52.
- Callaghan, G., & Fribbance, I. (2016). The use of Facebook to build a community for distance learning students: A case study from the Open University. *Open Learning*, 31, 260-272.
- Daher, W. (2014). Students' Adoption of social networks as environments for learning and teaching: The case of the Facebook. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9, 16-24.
- Downes, S. (2005). Semantic Networks and Social Networks. *Learning Organization Journal*, 12, 411-417.
- Downes, S. (2005). *Learning Networks: Theory and Practice*. Last retrieved on: 24-10-17, from: <https://www.slideshare.net/Downes/learning-networks-theory-and-practice>
- Downes, S. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2, 27-33.
- Downes, S. (2010). Learning Networks and Connective Knowledge. In H. Yang, & S. Yuen (Eds.), *Collective Intelligence and E-Learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking* (pp. 1-26). Hershey, PA: Information Science Reference
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council, Canada. Last retrieved on: 24-10-17, from: <http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/CONNECTIVEKNOWLEDGE.pdf>
- Kabilan, M.K. (2016). Using Facebook as an e-portfolio in enhancing pre-service teachers' professional development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32, 19-31.
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12, 19-38.
- Krunoslav, Ž. & Kalpic, D. (2008). The Web as personal learning environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 3, 45-58.
- Kurtz, G. (2013). Facebook group as a space for interactive and collaborative learning. *Int. J. Social Media and Interactive Learning Environments*, 1, 406-418.

- Kurtz, G. (2014). Integrating a Facebook group and a course website: The effect on participation and perceptions on learning. *American Journal of Distance Education*, 28, 253-263.
- Prensky, M. (2014). *Accomplishment-based Education*. Last retrieved on: 24-10-17, from: [http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/05/Prensky-4-Accomplishment-Based\\_Education.pdf](http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/05/Prensky-4-Accomplishment-Based_Education.pdf) -
- Siemens, G. (2004). *Cognitivism: A learning theory for the digital age*. Last retrieved on: 24-10-17, from: <http://er.dut.ac.za/handle/123456789/69>
- Voon, B., Wan Niu W., Ling S., Razali, S. & Marhana B. (2014). Online mathematics learning in tertiary education: A study on students' behavior. *Academic Research International*, 5, 140-144.

## נספח: הוראה קונקטיביסטית והוראה מסורתית על פי ארבעת המרכיבים המתודולוגיים של דאונס

היבטים פדגוגיים וערכיים בהוראה מסורתית (על פי הדוגמאות שנותחו)	היבטים פדגוגיים וערכיים בגישה קונקטיביסטית
<p><b>הגבלה מלאה בידי בעל סמכות</b></p> <p>הזמן, המקום ותוכנית הלימודים מוגדרים היטב על ידי המערכת או המוסד והמורה. הידע נמצא אצל המורה או רשום במקורות מידע דיגיטליים ושאינם דיגיטליים. המורה הוא מנהיג. הוא מקבל החלטות כאשר ליעדים, לתוכן, לכלים ולמקורות מידע.</p>	<p><b>אוטונומיה מלאה ללומד</b></p> <p>הלומד אחראי להגדרת הזמן, היעדים, החומר הלימודי, הכלים הטכנולוגיים שבהם ישתמש ומקורות המידע (לרבות אנשים כמקור מידע). הלומד הוא גם סוכן ידע עצמאי עבור אחרים. עצמאות של הלומד, אחריותו וחירותו.</p>
<p><b>מונוטוניות ודרישה לאחדות</b></p> <p>לפעמים תלמידים נוטים להיבלע בתוך הקבוצה, ולא להשמיע את קולם (בעיקר תלמידים חלשים). חלק מן התלמידים אינם חשים די ביטחון כדי להשמיע את קולם בקבוצה. גם אם המורה שואף לאפשר ביטוי לכל אחד, ייתכן שאינו מסוגל לעשות זאת פיזית, וייתכן שהוא נוטה לתת לתלמידים חזקים ובעלי ביטחון להתבטא – כדי לקדם את השיעור.</p>	<p><b>גיוון</b></p> <p>הלמידה היא כוללנית ומערבת לומדים שונים (בדעות ובהשקפות, במצב ובתכונות), מגוון מקורות ידע וכלים טכנולוגיים ללמידה. ללומדים מעמד (או תחושה של) שווים, והיחס אליהם הוא פלורליסטי: מתקיים ביניהם שיח דמוקרטי – כל אחד יכול לבטא את דעותיו ואת השקפותיו.</p>
<p><b>שמרנות והסתגרות</b></p> <p>קבוצת הלומדים בכיתה היא קהילה סגורה. חלקם מעורבים יותר מאחרים בלמידה. חלק מן המידע לא נחשף לכולם או שאינו גלוי. היכרות המורה עם תלמידיו השפיעה על האופן שבו הוא תופס אותם. פעמים רבות המורה מכיר את פערי הרמה בכיתתו, ומידע זה משפיע את יחסו לתלמיד ועל דרישותיו ממנו.</p>	<p><b>פתיחות</b></p> <p>הלומד נחשף לישויות שונות (גופי ידע ואנשים). לפיכך גם לעמדות, לדעות ולהשקפות שונות משלו. הידע זורם בחופשיות. ישויות ידע שונות מתחברות לרשת ומתנתקות ממנה באופן חופשי. חברים ברשת פעילים ברמות שונות. קבלת השונות בין לומדים. סובלנות כלפי לומדים בעלי מאפיינים נבדלים וייחודיים (כגון רקע אחר, דעות והשקפות שונות).</p>
<p><b>למידה חד סטרית, אישית</b></p> <p>בהוראה פרונטלית בדרך כלל התלמידים עונים למורה, ומעטים המקרים שבהם מתנהל שיח בין חברי הכיתה לבין עצמם. עבודות, משימות ומבחנים מוגשים למורה, והלומד אינו נדרש להביע עמדה, דעה, או לבדוק את מה שעשה (או מה שאחרים עשו).</p>	<p><b>מעורבות הרדית ופעולת גומלין</b></p> <p>למידה קהילתית, למידה דיאלוגית והפריה הרדית. תהליך זה הוא הידע החדש. חברי הקהילה תורמים ליצירת הידע ולהפצתו. יצירת קהילתיות, עבודה משותפת, שיתוף רעיונות.</p>



## הוראה מקוונת בסביבות רב תרבותיות

### מרסלו דורפסמן

הסביבה המקוונת הפכה לזירה פדגוגית רלוונטית בחינוך הגבוה. בתחום ההוראה, הספרות המחקרית עוסקת, בין היתר, בדיון המקוון, בשיטות הוראה ובקשר שלהם להישגיהם של הלומדים. עד כה לא נמצאו מחקרים העוסקים בשיח של המרצה בסביבה המקוונת ובקשר של שיח זה לתפיסתו של המרצה ולהתנהלותו הפדגוגית. המאמר הזה מנסה להציג כמה תובנות שנובעות ממחקרים עדכניים בתחום הלמידה המקוונת בתוכניות ובהקשרים שונים. במסגרת זו אדון במאפייניה של הסביבה המקוונת כזירה פדגוגית, במרכיבי השיח המקוון בחינוך הגבוה וכן אציג שלוש גישות הוראה בסביבה המקוונת.

**מילות מפתח:** שיח מקוון, גישת הוראה, ניהול פדגוגי

### מבוא

הקורסים המקוונים ההמוניים (Coursera, edX, IsraelX ועוד) שאוניברסיטאות גדולות ומוכרות בארץ ובעולם מציעות אותם לסטודנטים בשנים האחרונות, גרמו למוסדות רבים להשכלה גבוהה, להתייחס אל תחום זה בכובד ראש ולהשקיע בו חשיבה ומשאבים רבים.

האוניברסיטה הפתוחה היא ללא ספק חלוצה מבין האוניברסיטאות בארץ בפיתוח קורסים ותוכניות ללמידה מרחוק. אוניברסיטאות אחרות, כגון אוניברסיטת תל אביב ואוניברסיטת חיפה, הן חלוצות בשימוש בפלטפורמות מקוונות – תחילה בפלטפורמת בריטניקה (High Learn) וכעת בפלטפורמת מודל – כאתר מלווה קורסים, ובפיתוח תוכנית מחקר בנושא זה. כעת, קורסים מקוונים כובשים והולכים את מקומם בחלק מהתוכניות המוכרות, באוניברסיטאות ובמכללות רבות.

ב־2016 האוניברסיטה העברית בירושלים אישרה בפעם הראשונה תוכנית משולבת לתואר שני בחינוך יהודי לסטודנטים מחו"ל, בהכרה אקדמית מלאה. התוכנית כללה 26 נקודות זכות באמצעות קורסים מקוונים ו־14 נקודות זכות באמצעות סמינר קיץ בירושלים.

לתוכנית זו, שיצאה לפועל לראשונה במרץ 2016, נרשמו 19 סטודנטים מתשע מדינות שונות, שהרקע התרבותי, הדתי והאתני שלהם מגוון. התוכנית עוררה עניין רב

בצוות ההוראה בתוכנית וגם בקרב רשויות האוניברסיטה, והיא לוותה במחקר. זוהי סנונית ראשונה שמבשרת ללא ספק את פריחתם של קורסים נוספים ושל תוכניות נוספות בסגנון דומה באוניברסיטה העברית, ובזאת טמונה חשיבותה. מטרתו של מאמר זה היא להציג מספר תוכנות שנובעות מהתנסותי כרכז אקדמי של התוכנית וגם כחוקר בתחום הלמידה המקוונת בתוכניות ובהקשרים שונים (Dorfsman, 2012a, 2012b, 2016, 2017a, 2017b). במסגרת זו אדון במאפיינים של הסביבה המקוונת כזירה פדגוגית, במרכיבים של השיח המקוון בחינוך הגבוה וכן אציג שלוש גישות הוראה בסביבה המקוונת.

## מסגרת תיאורטית

המהפכה הטכנולוגית שהתחוללה בשנות ה-90 עם פלישתה של רשת האינטרנט לכל תחומי החיים, הביאה גם למהפכה בתחום ההוראה והלמידה (Avidov-Ungar & Eshet-Alkalai, 2014; Kale & Goh, 2014; Youssef, Dahmani, & Omrani, 2015). המעבר מהפרדיגמה של הווב 1.0 לווב 2.0 ולאינטרנט החכם שמתבטא בווב 3.0 הוא מעבר חד ומשמעותי, שבמסגרתו הופך האדם הבודד משחקן פסיבי לשחקן ראשי במרחב הדיגיטלי. רשתות חברתיות מעניקות במה לבודדים ולקבוצות ספונטניות ומאורגנות שמבקשות להתבטא.

בתחום החינוך, אנו עדים לשילוב מתהדק והולך של טכנולוגיות במרחב ההוראה באקדמיה, הן בתמיכה בהוראה הפרונטלית והן ביצירת מרחבים מקוונים מלאים או חלקיים, בתוכניות אקדמיות ושאינן אקדמיות (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, & García-Peñalvo, 2015; Knox, 2014). מציאות זו מעניקה מצד אחד יתרונות והקלות לסטודנטים שמתקשים להתמודד עם מגבלות הזמן והמקום שהתוכניות הרגילות כופות עליהם, ומצד שני מציבה אתגר רציני למוסדות האקדמיים, ובעיקר לצוותי ההוראה שמלמדים בהם ונאלצים להתמודד גם הם עם מגבלות דומות: זמן בלתי מוגבל להשקעה מחד גיסא, וסביבה טכנולוגית שאתה הם צריכים להתמודד, מאידך גיסא (Bair, 2011; Bryant & Bates, 2015; Njenga & Fourie, 2010).

הספרות המחקרית מתייחסת לתפקידו של המרצה המקוון כאל אתגר מורכב, עמוס מחסומים, סתירות ופרדוקסים (Bair, 2011). המחסומים קשורים להתמודדותו של המרצה עם סביבה טכנולוגית ופדגוגיה לא מוכרות לו. הפרדוקסים מתבטאים בשלושה סוגים של נוכחות של המרצה המקוון שאליהם מתייחס בר (שם): נוכחות חברתית, קוגניטיבית והוראתית. בשלושתן, הניגוד בין מעורבות למרחק, בין גמישות לקשיחות וכן ההתמודדות עם סביבה טכנולוגית גם מקלים וגם מקשים, מהווים דוגמות לפרדוקסים ואף מציגים את הסתירות שאותן הזכרתי. צ'ו וטוביאס (Cho & Tobias, 2016) התייחסו למשמעות ההשתתפות של מרצים בפורום מקוון,



ומבססים את אופי ההשתתפות על שלושה ממדים: הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי. הם מסיקים, שעיקר הלמידה של סטודנטים הוא פועל יוצא מעיצובו של הקורס ולא מהשתתפותו הישירה של המרצה. קינג'ה וקיד הציעו ארבע קטגוריות להבנת התנהלותו של המרצה והן הפדגוגית, החברתית, הניהולית והטכנית (Keengwe & Kidd, 2010); ובנימה דומה, ברן וקוריאה הציעו מסגרת תיאורטית לפיתוח מקצועי של מרצים מקוונים שבה הם מתייחסים לממד האישי, הפדגוגי, הקונטקסטואלי והארגוני, כמסגרת מתאימה לפיתוח תוכנית מקצועית (Baran & Correia, 2014). עבודות אלה מתייחסות אל הסביבה המקוונת כאל זירה פדגוגית הפועלת לצדה של הזירה הרגילה והמוכרת מהמציאות היומיומית ודומה לה במידה רבה. אלא שבניגוד למצג הזה, הסביבה המקוונת פתוחה ורחבה הרבה יותר מהסביבה הרגילה, והיא מסוגלת ללמד סטודנטים ממוצא שונה ומהקשרים לימודיים מגוונים, ובה בעת גם לשמש במה אינטימית ובטוחה להשמעת דעות שונות ולהצגת תפיסות מגוונות. התפתחות מעניינת שחלה בתחום משתקפת במחקרים שעוסקים בהיבטים התרבותיים של סגנונות הוראה ולמידה במרחב הטכנולוגי, שבהם נבדקים השפעתם של המאפיינים התרבותיים (לאום, מגדר, מסורת, ערכים וכד') בנוגע לתפיסות למידה ולתהליכי הוראה במרחב המקוון (Jung, Gunawardena, & Moore, 2015; Krish, Maros, & Stapa, 2012; Moore, Shattuck, & Al-Harthi, 2012; Wood & Smith, 2004). המרחב הטכנולוגי בכלל, והפורומים המקוונים בפרט, הוכחו כמועילים בשיפור למידה בקרב הסטודנטים ובהעשרתם (Green, Farchione, Hughes, & Chan, 2014; Romero, López, Luna, & Ventura, 2013). כאמור, בעבודה זו אבקש להתייחס לשניים מהמרכיבים המרכזיים הקיימים לתפיסתי בזירה הפדגוגית המקוונת: השיח המקוון בסביבה הדיגיטלית והמרצה המקוון; הווה ואומר, מי שמתפקד בסביבה המקוונת כמורה הקורס.

### הסביבה הדיגיטלית כזירה פדגוגית בקורסים מקוונים

לסביבה הדיגיטלית יש שלושה מאפיינים עיקריים: ראשית, זוהי סביבה שמעניקה למשתמש כלים לחיפוש ידע, ומעודדת אותו לחפש אותם: החיפוש במנועי חיפוש ובמאגרי מידע מאפשר מציאה קלה יחסית של תכנים מכל סוג והסביבה הדיגיטלית, מעצם טבעה, מעודדת אותו לפנות אליהם; שנית, הסביבה הדיגיטלית מעניקה למשתמש בה כלים שאמורים לעודד יצירת תכנים טקסטואליים, חזותיים, תוכני מולטימדיה ועוד; שלישית, הסביבה הדיגיטלית מעניקה למשתמש כלים לשיתוף ידע, והיא מאפשרת למשתתפים בפורומים השונים, סטודנטים ומרצים וסטודנטים בינם לבין עצמם, להשתמש בו. חיפוש ידע, יצירתו ושיתוף בו הם מהאפשרויות שהסביבה הדיגיטלית מעניקה הן למרצים והן לסטודנטים כאחד. לכאורה, אמורים

האמצעים הללו להקל על המשתמשים, אלא שבפועל הם לעתים קרובות דווקא מקשים עליהם, משום שהם אינם בקיאים באופן השימוש בהם, שעלול להיות מורכב. ריבוי האיכויות והמאפיינים של הסביבה הדיגיטלית מתבטאים בסוג חדש של אוריינות המכונה "האוריינות הדיגיטלית" (Eshet-Alkalai, 2004) והיא כוללת חמישה ממדים: האוריינות החזותית ("לקרוא את הווידואליות"); האוריינות הרפרודוקטיבית ("שכפול יצירתי"); האוריינות המסתעפת ("חשיבה רב כיוונית"); אוריינות המידע ("אמנות השאלה"); והאוריינות החברתית והרגשית.

מאפייניה של הסביבה הדיגיטלית, לצד מאפייניה של האוריינות הדיגיטלית, יוצרים יחדיו את המרקם המורכב של השיח המקוון. אפיון סוגי השיח וניתוחו יעניקו לנו כלים כדי להבין לעומק את המרקם הזה.

### השיח המקוון: מרקם של שיח מיוחד במינו

בפרק זה אבדוק את המאפיינים של הסביבה הדיגיטלית כזירה של קורס מקוון, שבמרכזה מתקיימים הדיונים המקוונים בין הסטודנטים לבין עצמם ובינם לבין המרצים. הסביבה הדיגיטלית היא מרקם מורכב ועשיר, שבנוי בעיקר מסוגים שונים של שיח, קישורים, תמונות, הפניות למאמרים וסרטוני וידאו, התבטאויות שונות, ביטויים בשפות שונות, סמלים ואמוטיקונים מכל סוג.

בשלב ראשון של הניתוח, מצאתי ארבעה סוגים של שיח בסביבה המקוונת: השיח האישי-אוטוביוגרפי, השיח המקצועי, השיח הדיסציפלינרי והשיח האתנו-תרבותי. כולם מחוברים זה לזה, גם אם לכל אחד מהם מאפיינים המייחדים אותו מכל היתר, וכל אחד מהם מחובר לאחרים במרקם מתפתח של שיח רב כיווני ורב משמעי (Dorfman, 2017a).

השיח האישי-אוטוביוגרפי מבטא את הצורך של המשתתף לחבר את אמירותיו לעולם הרגשות והחוויות האישיות שלו. חשוב לציין, שברוב המקרים, מאפיין זה מופיע ללא כל בקשה או הנחיה של מנחה הדיון, אלא כתוצאה מבחירה אישית של המשתתף. לעתים, המשתתף מבקש גם להביא מניסיונו ומספר את סיפורו האישי; לסיפורים האישיים של המשתתף מתלוות תובנות רלוונטיות לנושא שנדון.

שפת הפורום היא שפה נרטיבית ומהווה במובן מסוים סיפור. הנרטיב מאפשר למשתתף להביע רגשות, דעות ורעיונות, והוא יכול להתווכח, להתרגש, לכעוס ולהצטער (Jackson, 1998; McEwan, 1997). הסיפור מעניק לשיח המקוון משמעות מיוחדת: לעתים, הסיפור האישי מהווה דוגמה לקשיים שהתעוררו במהלך הלמידה בטרם נחל התלמיד הצלחה; לעתים הוא מדגים את הסוגיה הנלמדת ומבהיר אותה; הסיפור האישי מאפשר הבעת עמדות מקצועיות וערכיות באווירה של אמון

וקולגיאליות; כתוצאה מכך, השיח האישי הופך את השיח המקוון למרחב הוראה ולמידה אינטימי.

דוגמה לשיח אישי-אוטוביוגרפי:

(הערה: כל הדוגמות במאמר הובאו כפי שהן מהטקסט המקורי ללא עריכה נוספת ובשפה המקורית שלהן, כדי לשמר את אמינותם מבחינת הצרכים המתודולוגיים של המחקר. כל השמות במאמר בדויים).

This lesson reinforced that this is my family's story ... We always knew that there was family who remained in various parts of Europe, yet my immediate family was not directly affected by the Shoah (*Helena*).

With no personal experience of severe repression and restriction in my lifetime, I feel totally inadequate to fully comprehend the depth of Russian Jewish experiences. (*Ashley*).

A first example I might use of characterization is actually a direct one. I named our daughter Ronit and our son Yonatan for exactly this reason — that they are described explicitly in Tanach... (*Lucy*).

השיח המקצועי מבטא את הצורך של המשתתף לחבר את אמירותיו בדיון לעולם החינוך, ההוראה והמשאבים הפדגוגיים, ואת ההתלבטויות המוסריות הנוגעות לעבודה היומיומית.

שיח זה כולל את כל ההודעות שבהן המשתתפים מתייחסים לתפקיד המורה ולהוראה בכלל. בניגוד לשיח האישי, השיח המקצועי הוא לעתים חלק מהמשימות שהמרצה מטיל על הפורום, ולעתים הוא מתפתח מאליה בעקבות יוזמה של אחד החברים או של המנחה. השיח המקצועי מעלה בעיות בעבודתם בבתי הספר, הצעות לשיתוף משאבים בין המשתתפים וכיו"ב.

לסיכום, בשיח המקצועי מתקיים שיתוף פעולה בין המשתתפים, הם חולקים באמצעותו את משאבי המידע שברשותם, מביעים את עמדותיהם, מעמידים את ניסיונם ואת תפיסותיהם למבחן הקבוצה, ומבשרים על הצלחות ועל כישלונות. שיח מקצועי, בניגוד לשיח אישי-אוטוביוגרפי, מבוסס על ידע ועל עמדות מוסריות ולא רק על חוויות ורגשות. אם כך, ובהתחשב בעובדה שחלק ניכר מהמשתתפים בתוכנית שבדקתי הם אנשי חינוך, שיח זה יכול גם במידה מסוימת את השיח האישי, וזאת בתנאי שהמשתתף יציג בשיח עמדות אישיות.

דוגמאות לשיח מקצועי:

... In order to allow Israel curriculum to be part of the teaching in the school, we first need to find time in the school day, designate specific amount of time in the course of a day/week/semester. (*Lea*).

To make these skills accessible to my students, I might use a work of William Shakespeare to draw literary parallels to (and characterization analysis with) biblical stories. (*Lucy*).

... I know it is not directly connected, but here is MAKOM Program introducing a very interesting approach using their Matrix, <https://www.youtube.com/watch?v=KArqoxiSVfQ>... (*James*).

**השיח הדיסציפלינרי מבטא את הצורך של סטודנטים ושל מנחה הפורום להתייחס לסוגיות המרכזיות שמועלות בשיעור: ניתוח מושגים, חיבור למקורות, המשגות, בדיקה של הנחות יסוד, הבעת ביקורת ועוד. השיח הדיסציפלינרי בסביבה האקדמית הוא שיח צפוי, המורכב מהודעות ומאמירות שבאמצעותן המשתתף מנסה להתמודד עם התוכן הנלמד, לנתח אותו, לחבר בין ממצאיו, להעמיק בהם ולבקורם. שיח זה נוטה להתמקד במושגים, בביטויים או במקורות.**

**השיח הדיסציפלינרי מסתמן אם כן, כשיח מעמיק ומתפתח: סטודנטים דנים בנושאים שמעניינים אותם, אך גם מרשים לעצמם להחליף נושא ולעבור הלאה לנושא אחר בדיון. השיח הדיסציפלינרי נעזר לעתים במקורות; הן במקורות הקורס, הן במקורות מקורסים אחרים, כאלה שהמרצה מלמד אותם, או שמצוטטים על ידי אחד הסטודנטים. גם בשיח הזה יש התייחסויות אישיות או מקצועיות, אך מרחב הדיון מיועד לניתוח מושגים ורעיונות שנמצאים בליבת תוכן הקורס בזמן מסוים. דוגמאות לשיח דיסציפלינרי – להלן שרשרת תגובות על מושגים מרכזיים בקורס בנושא הוראת ישראל:**

This article compares and contrasts the educational school trip to the family trip, the Shoah trip, the vacation, and the pilgrimage trip ... (*Samantha*).

What is the Approach and Focus of the Piece? To emphasize the need to turn Israel trips from tourism to contemporary pilgrimage into true Israel Education by standardizing goals and programs ... (*Jenny*).

... Yitzhak and his staff turn tourists into pilgrims ... (*Helena*).

Birthingright focuses on a trip as a pilgrimage (they go to religiously significant places and pray), a heritage trip (learning about Jewish history and connecting it to the participants and as a rite of passage ... (*Maia*).

**השיח האתנו תרבותי מבטא את הצורך של סטודנטים לציין את השתייכותם הדתית, התרבותית, האתנית או הלאומית. בקורס מקוון שבו משתתפים סטודנטים ממדינות שונות, שהם בני תרבויות ודתות שונות, סטודנטים מחברים את השיח**

הקיים – הן אישי, הן מקצועי והן דיסציפלינרי – לשיח אתנו תרבותי, שהוא שיח בולט בתוכנית שנבדקה. השיח האתנו תרבותי מופיע תמיד בעקבות עיסוק בסוגיה אישית, מקצועית או דיסציפלינרית, כתוצאה מהשתלשלותו של שיח קודם, הווה אומר: שיח אישי, מקצועי וגם דיסציפלינרי הופך במקרה זה לשיח אתנו תרבותי. דוגמה לשיח אתנו תרבותי – בקורס על הוראת טקסטים, מצביעה סטודנטית יהודייה על הטקסט הבא:

I think it when it comes to truth and reverence it's all very personal and as an educator it's important to address that, and help each student make their own meaning of it. Personally, I think it really depends on how we define truth (*Lea*).

דניאל, סטודנט נוצרי, משיב לה:

There should be no tension for the educator when one is rightly handling the Word of God. In Bible education, is not the educator, but rather the Spirit of God who reveals truth (*Daniel*).

בקורס אחר, שעוסק ביהדות זמננו, אומר אותו סטודנט:

As a Christian, I am embarrassed, and deeply ashamed for the Christian part of persecution of Jews in history. This is something we will answer to God for. I firmly believe that those who have persecuted the Jewish people will have to give account for their actions against His people...

לאה, הסטודנטית היהודייה, עונה:

Hey Daniel! I can really connect to this sentiment. If I didn't feel I had a personal connection with God, a lot of "Jewishness" would be lost on me. Not to say that my actions towards others around me doesn't also include an element on godliness ... It does. But I think I would have a much harder time keeping up with my faith if it wasn't for my everlasting relationship with God.

השיח האתנו תרבותי מרחיב את הדיון לממד של זהות, שייכות וגם של מחויבות של דובריו לאידיאולוגיה מסוימת. השיח המקוון מעניק לשיח הזה ממד נוסף, משום שהוא מאפשר את השתתפותם של משתתפים רבים מעולמות שונים ומתרבויות שונות. השיח האתנו תרבותי הופך את השיח הרגיל של הפורום לשיח רב תרבותי. כאמור בתחילת פרק זה, מדובר במרקם של סוגי שיח שונים, שבו כל סוג משתלב ומתחבר לאחרים. השיח הזה אינו מחולק לחלקים ברורים ומופרדים זה מזה, אלא הוא שיח שהופך להגמוני, כשמרכיב אחד בו בולט על האחרים.

כיצד קשורה הסוגיה הזאת להוראה, ואיך היא משפיעה עליה, אם בכלל? ממצאי המחקר שלפנינו עולים בקנה אחד עם המחקר העכשווי שנערך בתחום, ועל פיהם, מרצים מקוונים עשויים להשתמש בשיח ככלי לניהול הדיונים (Dorfsman, 2017b). לדוגמה, יש מרצים שכופים סוג מסוים של שיח על הדיון, בעוד שיש אחרים שפותחים אפשרויות שונות במהלכו; יש מרצים שפותחים בשיח מסוים, אבל באים לקראת הסטודנטים ומשתלבים בשיח שלהם, כסוג של פיגום נרטיבי שמאפשר חיבור עמוק ומשמעותי בין המרצה לבין הסטודנט במרקם הנרטיבי כפי שיובהר בהמשך. ניהול השיח בסביבה המקוונת הוא, בפרספקטיבה שלי, אחד המרכיבים המרכזיים בניהול הפדגוגי, אם כי לא היחיד. בפרק הבא ארחיב בנושא ואציע טיפולוגיה ראשונית של גישות ההוראה של מרצים מקוונים.

### גישות הוראה בסביבה המקוונת

גישת הוראה היא הדרך או הנוהל שבאמצעותם מורה מוציא לפועל את מעשה ההוראה, בהתאם לתפיסתו הפדגוגית. לכל אחד מאתנו כמורים וכמחנכים יש גישה משלו, שאותה אנחנו מפתחים לאורך השנים, והיא משפיעה על דרכי ההוראה שלנו. יש לציין, שכפי שטען פנסטרמכר בעבודתו, שאותו המורה עשוי להתנהל לפי גישות שונות בנסיבות שונות (Fenstermacher & Soltis, 2004). על פי המחקר שערכת, יש חמישה מרכיבים מרכזיים בגישת ההוראה במרחב המקוון: השיח ההגמוני, השיטה הדומיננטית, העוזרים הפדגוגיים, סוג הפנייה לסטודנטים והאני המאמין של המורה. כתוצאה מכך, הצעתי שלוש גישות הוראה בסביבה המקוונת: הגישה האקדמית, הגישה האישית-אמפתית והגישה המקצועית (Dorfsman, 2017b).

#### הגישה האקדמית

המרצה שנוקט גישה אקדמית מקפיד לקיים שיעור מאורגן ושומר על סדר שנקבע מראש. בראשית כל שיעור ודיון הוא מתייחס למטרתם, והוא תמיד פונה למשתתפים באופן פורמלי.

השיח ההגמוני שמתקיים בקורס כזה הוא לרוב דיסציפלינרי: המרצה מציג את תוכן השיעור, מנתח אותו ומעמיק בו. שיח זה מתמקד במושגים, בביטויים ובמקורות. כך לדוגמה, בשלב ההיכרות, שבו סטודנטים מספרים על עצמם ועל ארץ מוצאם באמצעות שיח אישי, הוא מגיב באמצעות שיח דיסציפלינרי. בדוגמה הבאה, הוא הופך את השיח האישי של הסטודנט, לשיח דיסציפלינרי, ומחזק את אמירתו באמצעות ציטוט ביבליוגרפי.

Dear Sam,

Thank you for sharing and introducing yourself. As you begin to introduce yourselves, the deep diversity of the group is emerging: geographically, professionally and ideologically... At this stage I want to throw out a question: how much is our educational vision effected by the geographic context in which we teach (what Seymour Fox based on Schwab called taking into account the "milieu")?... (Week 1).

בכל שבוע, המרצה האקדמי מסכם את הנושאים שעלו, תורם את חלקו ובדרך כלל גם ממליץ על חומר קריאה. השיטה שלו מתבססת על שיקוף המידע שהועבר לו, ובמלים אחרות, הוא חוזר על הודעות של סטודנטים, מסכם את הרעיונות המרכזיים שהעלו, מצביע על הקשר שלהם למקורות ושואל שאלות הבהרה בתגובה:

Samantha provided an example of the institutional need to train students for their bnei mitzvah collides with her educational vision. Cristian is firm in his conviction that his educational-theological vision should be implemented vis-a-vis each Christian group that he teaches in an uncompromising and undiluted manner. Danielle provided an example of her struggle with this question and the dilemma of "compromising" due to the difficulty to implement her vision in a particular context (...). This problem also impacts upon Israeli schools as I noted above. Eliezer Schweid, one of the most important contemporary Jewish thinkers... (Week 4).

במקרה זה, השיקוף הוא גם תרגום של שיח מקצועי (במקרה של סמנתה) ואתנו תרבותי (במקרה של כריסטיאן) לשיח הדיסציפלינרי. כדי לעשות זאת, הוא משתמש בעיקר במקורות ידע כמו מאמרים וספרים, שהם למעשה העוזרים הפדגוגיים העיקרים שבהם הוא משתמש.

האני המאמין של המרצה האקדמי כולל הטלת אחריות מלאה של הצלחת הקורס על הסטודנטים, אחריות שמתבטאת בהשתתפות פעילה בו, העמקה בתכנים והתייחסות לסטנדרטים האקדמיים הנדרשים בו. התפיסה הפדגוגית שלו, כפי שהיא מופיעה בקורס עצמו, כוללת מושגים כגון: deeply, encourage, active and thoughtful: participation, share perspectives and insights. ללא ספק, הגישה של המורה האקדמי קרוב לגישה האקדמית שהציעו פנסטרמכר וסולטיס (Fenstermacher & Soltis, 2004), שבה המרצה ממוקד בתוכנו של השיעור ובניהולו הנכון. בהתנהלותו הוא מנסה לעמוד בציפיות המכוונות כלפי המרצה האקדמי. הוא מרוכז בידע הדיסציפלינרי, ומנהל את השיעור בסדר ובארגון. השיטה הפדגוגית שלו היא בדרך כלל שיקוף אקדמי של השיעור ובדרך כלל מצוינים ההיבטים האקדמיים בכל סוגיה. כדי להבהיר את דבריו ולקרב את תכניו לתלמידים ישתמש בדרך כלל בחיבורים, בדוגמאות ובמקורות שונים, ולא בסוגים שונים של שיח.

## הגישה האישית-אמפתית

המרצה שנוקט גישה אישית-אמפתית הוא בדרך כלל מרצה מסודר ומאורגן, שדואג להבהיר את ההיבטים המנהלתיים של הקורס וגם האקדמיים, אך נוטה להיות מעורב בשיח גם כפן האישי וגם כפן המקצועי, לדוגמה:

Dear All,

I am Dr. Brad Johnson and I wanted to welcome you all to our joined course of study. Preparing this course has been a very demanding, intense but also satisfying process for me (*Week 1*).

בכל הודעה, מרצה זה דואג לפן הניהולי-ארגוני של הקורס, ולאחר שסיים לעסוק בהיבטים הללו, הוא פותח את השבוע באמצעות שיח דיסציפלינרי, שבו הוא מסכם את תוכן השיעור ומציין את הסוגיות שהוא מבקש לדון בהן. לאחר פתיחה כללית, הוא מגיב באופן ישיר במהלך השבוע לאמירות של סטודנטים מסוימים (הוא דואג לגוון בין שבוע לשבוע), אלא שבניגוד למרצה הקורס, הוא אינו מקפיד על שיח אחיד והגמוני. הוא אינו מהסס להשתמש ברמת השיח שבה בחר הסטודנט ולענות לו בהתאם. בדוגמה הבאה, ינסה המרצה להסיט את הסטודנט משיח דתי לשיח אקדמי, וכדי לעשות זאת הוא מציג את עצמו כאדם דתי:

As a religious person with deep religious convictions, I know that the academic conversation can sometimes feel very stifling (...) In my heart of hearts, I think this is an ontological and spiritual exercise. But, as an academic, I can see where the scholarly approach can be useful... (*Week 5*).

אמצעי נוסף שהוא משתמש בו לעתים קרובות כדי להעביר את החומר, הוא הסיפור האישי. כך לדוגמה, בשיעור שאחרי יום הזיכרון ויום העצמאות, הוא מספר:

So, what held me back this week? As you all know, we celebrated Yom Ha'atzmaut and also commemorated on Yom Hazikaron the lives of the soldiers who have fallen in battle since the foundation of the State of Israel. Instead of spending Wednesday morning in front of my computer, I took my wife's high school students on a tour around Har Herzl, the national military cemetery here in Jerusalem... (*Week 8*).

בהמשך, יספר סיפור אישי על יום הזיכרון ועל ליווי צעירים לבית הקברות באותו יום. בסוף, הוא יחבר את הסיפור האישי עם נושא הקורס ואז ימשיך את השיעור באמצעות שיח דיסציפלינרי.

מעבר לשיח הדיסציפלינרי, יגלוש המרצה האישי-אמפתי לעתים קרובות לסוגים אחרים של שיח – אישי, מקצועי ואתנו-תרבותי. השפה הקרובה והאינטימית שבה



הוא משתמש – וכוללת מלים כמו *Enjoyed, feeling, lovely and connected* יוצרת אווירה נינוחה בדיון.

תפיסתו הפדגוגית כוללת את האפשרויות "לשאול שאלות, ללמוד טקסטים, לכתוב הרבה ובעיקר לתקשר ולהכיר האחד את השני". כפי שניתן לראות, שוב שיח אישי (להכיר אחד את השני) מתחבר לשיח דיסציפלינרי מובהק.

השיטה הפדגוגית של מורה זה מורכבת מניהול שיח, ממעורבות אישית ומאינטראקציה אישית עם הסטודנט. הגישה שלו נוטה להיות אישית, אינטימית ואמפתית; הוא מתכוון להוביל תהליך ולדרבן את הסטודנטים לשאול שאלות. במידה מסוימת, גישה זו דומה לגישה התראפויטית שהציעו פנסטרמכר וסולטים שבמסגרתה, המחנך ינסה להגיע אל כל סטודנט ולתרום להתפתחותו האישית בהתאם לאפיוניו (Fenstermacher & Soltis, 2004). הוא בונה יחסים אישיים באמצעות ניהול השיחות וגלישה משיח לשיח. הממד האישי הוא ממד מרכזי מאוד בהתנהלותו בפורום, והשיח מאפשר לו להתקרב אל הסטודנט ולהוביל אותו בתהליך הלמידה. אפשר לקרוא לשיח שהוא מקיים "פיגום נרטיבי" שהוא מקים עבור הסטודנט כדי לאפשר לו להישען עליו, ולהבין באמצעותו מושגים תוך השתלבות בדיון. אין שיח הגמוני אצל מרצה מסוג זה, משום שהוא מגלה גמישות: הוא מתחבר לסטודנטים באמצעות השיח, כך שאל מול שיח אישי הוא מקיים אישי; אל מול שיח אתנו תרבותי הוא מקיים שיח תרבותי וכולי.

### הגישה המקצועית

בבדיקות שערכת, המרצה הנוקט גישה מקצועית מציג את תוכני הקורס בעיקר באמצעות מחקרים; הוא מציג את עצמו בעיקר כחוקר ואף מתייחס אל הסטודנטים (מתוך כבוד) כאל סוג של עוזרי מחקר:

By the way, in personal terms, it was kind of thrilling seeing you all pile in with comments on a piece of mine. It's like getting feedback from a whole team of collaborators. Thank you (*week 3*).

בדרך כלל הוא מעיר את הערותיו ברמת השיח המקצועי:

As some of you ask, what to do then? Soft-pedal? Ease off? These are the questions that educators are always asking themselves, and for which there are no easy answers. The choice isn't between immersion and staying out of the water. We somehow need to figure out how to get wet without drowning (*week 3*).

אבל בדומה למרצה האישי-אמפתי, הוא אינו מהסס להשתמש בשיח אישי או אקדמי כדי להעביר את מסריו:

I'll share that the motto of the high school I attended (one of the top private schools in England, I should say) was "serve and obey." That was the starting point for many of the rituals I experienced there, many of which were peculiarly positive (*week 4*).

מרצה זה מודע לעובדה שכל תלמיד לומד בהתאם לשיח שהוא מקיים, והשיח של המרצה המקצועי מבוסס על מחקר. למשל, בגישה של גבריאלי (שם בדוי) יש קטעים מתה-קוגניטיביים:

...I think, the great anxiety that many feel about distance from Israel.) In large measure, that's the problem this course tries to address (*Week 3*).

על פי הגישה הזאת, המטה-קוגניציה מזמינה את הסטודנטים להיכנס לנעלי החוקרים ולהשוות בין מה שהם כסטודנטים "עושים" לבין הסוגיות של הדיון עצמן. מטה-קוגניציה היא פועל יוצא משיטה שבה המרצה מדגים את הסוגיות המרכזיות של השיעור באמצעות מחקרים ופונה אל הסטודנטים שלו כאל עמיתים ושותפים למחקר. דוגמה למטה-קוגניציה:

While reading Stewarts' description of the Mifgash as well as the comments below, it occurred to me that this entire course could be described as a Mifgash experience (*Ben, Week 6*).

ותשובתו:

Ben, I think you nailed it! Remarkably, despite the extraordinary distances that separate us, this course really is a mifgash, in intellectual and sociological terms.

התפיסה הפדגוגית של מרצה זה מבוססת על שיתוף של מחשבה והשקעה ועל והשילוב ביניהן, תוך חיזוק של השיח המקצועי והשימוש במקרה אישי לחקר מקרה. זוהי גישה שקרובה במהותה לגישה שאותה כינו פנסטרמכר וסולטיס "גישה משחררת" (Fenstermacher & Soltis, 2004); גישה זו חותרת להגשמה אישית (או לשחרור של הלומד באמצעות העמדת הכלים הנדרשים כדי לייצר את הידע בעצמו, וכך להגיע לאוטונומיה – הן בלמידה והן בכל תחום אחר בחיים. מרצה כזה נוטה לנהל את שיעוריו באמצעות מחקריו. משכך, הוא מציג את עצמו כחוקר ומעודד בעקיפין את הסטודנטים להצטרף למחקר. לרוב, הוא אינו נכנס ישירות לדיונים עם סטודנטים, ההערות שלו – אם כי לא כולן – הן לרוב מקצועיות והשפה שהוא נוקט בחלק גדול מהשיח שהוא מקיים היא חמה, ישירה ואינטימית: הוא משתמש במלה "חבר'ה" (*chevre*) או "קולגות" כשהוא מתייחס לסטודנטים ומשדר עניין והתלהבות לאורך כל הדרך. השיח אצלו הוא כלי להדגמה נרטיבית. ההדגמה הזאת היא השיטה המרכזית שאותה הוא נוקט כדי להציג לסטודנטים את המושגים המרכזיים בדיון לצד הכלים שבאמצעותם עליהם להגיע אליהם.

## סיכום

מטרתה של עבודה זו היתה להציג כמה תוכנות שנובעות מהעבודה המחקרית שבה אני עוסק ומההתנסויות בשטח כרכז אקדמי של תוכנית לתואר שני בשיטה של הוראה משולבת. בעבודה התמקדתי בהיבטים הפדגוגיים של הקורסים המקוונים של התוכנית בשנה הראשונה לקיומה.

לשם כך, ציינתי שלושה מרכיבים שמתבררים כמרכיבים מרכזיים בניהול של קורסים מקוונים: הסביבה המקוונת, השיח המקוון וגישת ההוראה של המרצים. הסביבה המקוונת היא סביבה טכנולוגית, שיש בה שלושה ממדים; הממד הקוגניטיבי, הממד הטכני והמד החברתי-תרבותי. כמד הקוגניטיבי מתאפיינת הסביבה במתן למשתתפים אפשרות לחיפוש ידע, ליצירת ידע ולשיתופו; בממד הטכני, היא דורשת מהמשתתפים ידע שיאפשר להם להתנהל בסביבה שהם לא תמיד מכירים אותה והיא לא תמיד ידידותית כלפיהם, לצד כישורים ונכונות לעשות זאת; ומבחינה חברתית-תרבותית היא מעודדת מפגש ואינטראקציה בין סטודנטים בעלי רקע חברתי, לאומי, דתי ותרבותי שונה ומגוון.

הסביבה המקוונת היא הזירה הפדגוגית המרכזית בקורסים המקוונים, ובמרכזה השיח שמתנהל בין המשתתפים. כאמור, ניתן לזהות בשלב זה ארבעה סוגים של שיח; האישי-אוטוביוגרפי, הדיסציפלינרי, המקצועי והאתנו-תרבותי. סוגים אלה מתנקזים למרקם מורכב של שיח, שבו כל אחד משתלב ומתחבר לאחרים בדרכים שונות. ניהול הפורום משמעותו במידה רבה ניהול מועיל ומוצלח של השיח וזה נעשה בדרכים שונות ומגוונות, הקשורות בין היתר לגישת ההוראה (Dorfsman, 2017b). בשלב זה זיהיתי שלושה סגנונות הוראה מבוססים בעיקר על הניתוח של גישות ההוראה של פנסטרמכר וסולטיס (Fenstermacher & Soltis, 2004); האקדמי, האישי-אמפתי והמקצועי.

המרצה שנוקט גישה אקדמית מתנהל לרוב באמצעות השיח הדיסציפלינרי. הוא ממוקד תוכן והשיטה הדומיננטית אצלו היא השיקוף האקדמי. במלים אחרות, הוא הופך את השיח המתנהל לשיח דיסציפלינרי תוך המשגת המושגים והרחבתם באמצעות מקורות. האני המאמין של מרצה זה מבוסס בעיקר על סטנדרטים אקדמיים גבוהים ועל האחריות שהוא מטיל על הסטודנטים.

המרצה שנוקט גישה אישית-אמפתית מתנהל בדרך כלל באמצעות שיח של משא ומתן. הוא ממוקד בחיבור אל הסטודנטים והופך את השיח שלו לשיח של הסטודנט באמצעות סיפורים אישיים. האני המאמין שלו כולל עיסוק בשאלות הרות גורל, לימוד, כתיבה ויחסי גומלין בין המשתתפים בזירה הפדגוגית.

המרצה שנוקט גישה המקצועית מתנהל בדרך כלל באמצעות השיח המקצועי. השיטה הדומיננטית אצלו היא ההדגמה תוך הפיכת המחקר (לרבות המחקר שלו)

לנושא השיעור, כשהוא עוסק במושגים המרכזיים המופיעים בו לצד תיאור השיטות והדרכים כדי להגיע אליהם. האני המאמין שלו הוא שיתוף, ובעיקר, הוא משלב מחשבה ותשוקה להעצמה אישית כחוקר, תוך שהוא נותן לסטודנטים שלו דוגמה אישית.

המחקר עד כה הוכיח בעיקר את חשיבותו של השיח להבנת ההתנהלות הפדגוגית של מרצים בסביבה המקוונת ובהתמודדותם עם האתגרים הפדגוגיים של ההוראה המקוונת, ומכאן נובעת משמעותה המחקרית והפדגוגית. לצד ההעמקה בשיח בסביבה המקוונת ובניהולו על ידי המרצים, עולות שאלות רבות הקשורות לניהול ההוראה ולהשפעתם של סוגי הניהול המוצעים על אופן הלמידה של המשתתפים. בנוסף לזאת, מחקר המשך על שיח המרצים, בעיקר בתחומים כגון מדעים או מתמטיקה, יציג סוגים שונים של שיח וסגנונות נוספים של מרצים, ויתרום להרחבת הידע הפדגוגי של סביבות אקדמיות מקוונות.

התוכנות שהוצגו עד כה עשויות לתרום גם לפיתוח תוכניות הכשרה של מרצים אקדמיים בסביבות מקוונות.

## ביבליוגרפיה

- Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkalai, Y. (2014). TPACK Revisited: A Systemic Perspective on Measures for Predicting Effective Integration of Innovative Technologies in School Systems. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(1), 19-31.
- Bair, D. E. (2011). Paradoxes of online teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2), 1-15. Retrieved on May 20, 2017, from: <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2011.050210>.
- Baran, E., & Correia, A. P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95-101.
- Bryant, J., & Bates, A. J. (2015). Creating a constructivist online instructional environment. *TechTrends*, 59(2), 17-22.
- Cho, M.-H., & Tobias, S. (2016). Should Instructors Require Discussion in Online Courses? Effects of Online Discussion on Community of Inquiry, Learner Time, Satisfaction, and Achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 123-140.
- Dorfsman, M. (2012a). The evolution of teachers' pedagogical thinking in the process of preparing on-line courses for Jewish education in the Diaspora. (Doctoral Dissertation), Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem (in Hebrew).
- Dorfsman, M. (2012). Sobre el lugar de los contenidos, la interacción y el tutor en un modelo de enseñanza en línea. *Revista de Educación a Distancia*, 30. Retrieved on October 20, 2017, from: [http://www.um.es/ead/red/30/marcelo\\_red30.pdf](http://www.um.es/ead/red/30/marcelo_red30.pdf).

- Dorfsman, M. (2016). El método micro-textual como herramienta de análisis de foros en línea en contextos multiculturales. *Revista de Educación a Distancia* (51).
- Dorfsman, M. (2017a). *Directions in the Development of Discourse in an Online Multicultural Environment*. Paper presented at the 9th annual International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain.
- Dorfsman, M. (2017b). מרצים מקוונים בחינוך הגבוה: הצד הפרדוקסי של המטבע. *Teachers online in High Education: the pedagogical side of the coin*. Paper presented at the Conference למידה והוראה מוגברות טכנולוגיה בהוראה גבוהה: Israel (in Hebrew).
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. Retrieved on October 30, 2017, from: [http://www.openu.ac.il/Personal\\_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf](http://www.openu.ac.il/Personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf).
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2015). Methodological Approach and Technological Framework to break the current limitations of MOOC model. *Journal of Universal Computer Science*, 21 (5), 712-734.
- Green, R. A., Farchione, D., Hughes, D. L., & Chan, S. P. (2014). Participation in asynchronous online discussion forums does improve student learning of gross anatomy. *Anatomical sciences education*, 7(1), 71-76.
- Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza (i. Spanish, Trans.). In H. M. E. y. K. EGAN. (Ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación / Narrative in Teaching, Learning and Research* (pp. 25-51). Buenos Aires Amorrortu (in Spanish).
- Jung, I., Gunawardena, C. N., & Moore, M. G. (2015). *Culture and online learning: Global perspectives and research*. LLC: Stylus Publishing.
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60. Retrieved on January 20, 2017, from: <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9210-3>
- Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 533-541. Retrieved on February 25, 2017, from: [http://jolt.merlot.org/vol6no2/keengwe\\_0610.htm](http://jolt.merlot.org/vol6no2/keengwe_0610.htm).
- Knox, J. (2014). Digital culture clash: "massive" education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. *Distance Education*, 35(2), 164-177.
- Krish, P., Maros, M., & Stapa, S. H. (2012). Sociocultural factors and social presence in an online learning environment. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 12(1), 201-213.
- McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 85-92.

- Moore, M. G., Shattuck, K., & Al-Harhi, A. (2012). Cultures meeting cultures in online distance education. *Journal of e-learning and knowledge society*, 1(2), 187-207.
- Njenga, J. K., & Fourie, L. C. H. (2010). The myths about e-learning in higher education. *British journal of educational technology*, 41(2), 199-212.
- Romero, C., López, M. I., Luna, J. M., & Ventura, S. (2013). Predicting students' final performance from participation in on-line discussion forums. *Computers & Education*, 68, 458-472.
- Wood, A. F., & Smith, M. J. (2004). *Online communication: Linking technology, identity, & culture*: Routledge.
- Youssef, A. B., Dahmani, M., & Omrani, N. (2015). Information technologies, students' e-skills and diversity of learning process. *Education and Information Technologies*, 20(1), 141-159.

## המחברים

**ניסים אבישר**, דוקטור בפסיכולוגיה קלינית-חברתית וחוקר איכותני. מחקרו עוסק ביחסי הגומלין בין תהליכי התפתחות (טיפוליים וחינוכיים) לבין הפוליטיקה במובנה הרחב, כיחסי כוח בין פרטים לקבוצות. עוסק בהכשרת אנשי חינוך וטיפול, בין היתר בפסיכולוגיה הרב תרבותית, במצבי טראומה ומשבר ובטיפול רגיש חברתית-תרבותית. מרצה במכללת סמינר הקיבוצים ובבית הספר לפסיכולוגיה במרכז הבינתחומי.

nissimav@gmail.com

**יותם איידוקובסקי**, בוגר תואר ראשון בחינוך והוראה בחינוך מיוחד וביהדות במכללת אוהל בקצרין, מורה לחינוך מיוחד בבית הספר בנימין רוטמן-כדורי בכפר הנוער החקלאי כדורי למתבגרים על הרצף האוטיסטי. מחקריו הקודמים בחינוך עסקו ברמות חרדה בקרב בני הדור השני לשואה, בהעברה בין דורית של סמכות הורית בקרב בני הדור השני לשואה. בתחום היהדות השווה בין המופעים התרבותיים של עקדת יצחק למופעים התרבותיים של עקדת ישמעאל.

yotamaiduk1@gmail.com

**רקפת ארליך רון**, דוקטור בחינוך, מרצה וחוקרת במכללה האקדמית בית ברל. משמשת ראש תוכנית המצוינים ומדריכה פדגוגית בהכשרת מורים במסלול העל יסודי ובתואר שני. מלמדת קורסים העוסקים בסוציולוגיה של החברה הישראלית ושותפה למחקר במסגרת המרכז לחיים המשותפים במכללה; חוקרת סוגיות סוציולוגיות בחברה הישראלית, מגדר, יחסי גומלין בין תרבויות וזיקתם לחברה הרחבה דרך תרבות הצריכה.

Rakefeter1@gmail.com

**רנה ברנר**, דוקטור בחינוך, מרצה במכללת סמינר הקיבוצים ומדריכה סטודנטים ומורים בחינוך לשוני בבית הספר היסודי. תחום התמחותה קשור להוראת שפה של תלמידים עולים ובני עולים בהקשרים רב תרבותיים. בשנים האחרונות ריכזה את תוכנית המעטפת לסטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים חינוך והוראה, נושא שבו מתמקדים מחקריה האחרונים. עוסקת בפיתוח תוכניות להוראת עברית במגזר הדרוזי ובפיתוח מקצועי של מורים.

rina.brenner@smkb.ac.il

**שחר גינדי**, דוקטור בפסיכולוגיה, מרצה וחוקר במכללה האקדמית בית ברל, פסיכולוג קליני וחינוכי, פרסם בתחומים שונים הנוגעים לפסיכולוגיה, חינוך והערכת תוכנית. פרסומיו האחרונים עוסקים במתחים בין סמכות לאוטונומיה בחינוך דתי, למגדר בתוכניות מחוננים ולטיפול בתגובת קרב.

shaharg@beitberl.ac.il

**מרסלו דורפסמן**, דוקטור בחינוך, אחראי ללימודי תואר שני בחינוך יהודי מרחוק במרכז לחינוך יהודי על שם מלטון באוניברסיטה העברית, מומחה בשילוב טכנולוגיות בהוראה ובחינוך מוזיאלי, שמחקריו עוסקים בנושאים אלה. ד"ר דורפסמן ניהל את הפרויקט של המוזיאון האינטראקטיבי בצ"לה, מייעץ למוסדות חינוכיים בשילוב טכנולוגיות בהוראה, ומפתח תוכניות להכשרת מורים בתחום זה. נולד בארגנטינה, והיה המנהל המייסד של בית ספר תיכון ע"ש מרטין בובר מ-1989 עד 2003, שנת עלייתו לישראל.

marcelo.dorfsman@mail.huji.ac.il

**יוסי יפה**, דוקטור בחינוך, מרצה בכיר בחוג לחינוך מיוחד ובחוג לגיל הרך במכללה האקדמית אוהל. מחקריו עוסקים בסגנונות של הורות בזיקה לתפקודים רגשיים, חינוכיים והתנהגותיים אצל ילדים ומתבגרים.

yaffeyos@telhai.ac.il

**גלית כדורי**, דוקטור לפילוסופיה של החינוך, מלמדת במכללה האקדמית גורדון בחיפה. עבודת הדוקטורט שלה עסקה בהיבטים פילוסופיים של מחקר נרטיבי בחינוך ובניסוח התנאים שמאפשרים את תיקופם של ממצאי המחקר. בתוכנית בתראקדמית באוניברסיטת סטלנבוש בדרום אפריקה ואחר כך באוניברסיטה העברית הרחיבה את תחומי המחקר שלה, ופרסמה מאמרים על שימוש שעושים מורים ברשתות חברתיות לצורך קידום מטרות פדגוגיות. עוסקת כעת ב"פער דיגיטלי" בקרב מרצים במוסדות להשכלה גבוהה בארץ ובאירופה.

galit.caduri@gmail.com

**שירלי נתן-יולזרי**, דוקטור במקרא, מרצה בכירה במקרא במכללה האקדמית גורדון, משמשת ראש החוג במקרא במכללה ומדריכה במקרא במכללה האקדמית בית ברל. מחקרה עוסק בספרות הקדומה מאוגרית, בספרות המקרא, בזיקה הספרותית שבין שני הקורפוסים הללו, בפרשנות המקרא לאור טקסטים מאוגרית ובעיצוב הסיפור באפוסים האוגריתיים. כמו כן עוסקת בשילוב התקשוב בהוראת המקרא. פרסמה כמה מאמרים בתחום הוראת המקרא ובתחום חקר הספרות האוגריתית והמקראית.



ספרה, "עלילת אקהת: שירת עלילה קדומה מאוגרית – תרגום עברי חדש", ראה  
אור בהוצאת רסלינג בשנת 2015.

shirlyn@gordon.ac.il

shirly.natanyulzary@beitberl.ac.il

**חיית שחם**, דוקטור להוראת המדעים, ראש המסלול היסודי וראש המרכז להוראת  
המתמטיקה במכללת בית ברל, מרצה בחוג למתמטיקה במכללה האקדמית גורדון.  
בעבודת הדוקטורט שלה חקרה את נושא החידות ככלי אמצעי חינוכי לימודי  
בקרב ילדים מחוננים, ובהמשך ניהלה במשך עשור מרכז מחוננים. כיום מכשירה  
סטודנטים להוראת מתמטיקה בבית הספר היסודי, מלווה בתי ספר יסודיים ומעבירה  
השתלמויות למורים בתחום הוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי.

Cahitshaham@gmail.com

and the post-graduate program. Dr. Ron teaches courses in the sociology of Israeli society and is a research partner at the college's Center for Coexistence. She researches sociological issues in Israel, gender, and interaction between cultures and their connection to society through consumerism.

Rakefeter1@gmail.com

**Shahar Gindi** holds a Ph.D. in psychology. He is a lecturer and a researcher at the Beit Berl College as well as a clinical and school psychologist. He has published in different areas relating to psychology, education and program evaluation. Dr. Gindi's recent articles focus on tensions between authority and autonomy in religious education, gender in programs for the gifted, and intervention for combat stress reaction (CR) in military settings.

shaharg@beitberl.ac.il

**Shirly Natan-Yulzary** is a senior lecturer who heads the Bible Department at the Gordon Academic College, and is a Bible instructor at the Beit Berl Academic College. She received her Ph.D. from the Tel-Aviv University, Department of Jewish Culture and Biblical Studies. Her research and publications focus on Biblical literature, Ugaritic epic literature and the literary connection between these two ancient corpora; interpreting the Bible in the light of Ugaritic texts, and Ugaritic narrative art. Dr. Yulzary is also involved with the integration of ICT in Bible teaching, and has published several articles on teaching Bible and on Ugaritic and Biblical literature. Her book *The Aqhat Epic: An Ancient Narrative Poem from Ugarit - A New Hebrew Translation* was published by Resling in 2015.

shirlyn@gordon.ac.il

shirly.natanyulzary@beitberl.ac.il

**Yosi Yaffe** is a senior lecturer in the Department of Special Education and Early Childhood Education at the Ohalo Academic College in Katzrin. His research interests center on parenting styles in relation to emotional, educational and behavioral adjustment in children.

yaffeyos@telhai.ac.il

**Galit Caduri** teaches at the Gordon Academic College of Education in Haifa. She received her Ph.D. from the University of Haifa in the field of philosophy of education. Her dissertation explored the philosophical aspects of narrative research in education and the conditions under which its findings can be trusted. Dr. Caduri expanded her research areas to pedagogy and technology through post-doctoral work at Stellenbosch University in Cape Town, South Africa and the Hebrew University. She has published papers on teachers' use of social media sites such as Facebook to promote pedagogical objectives, and is currently working on the notion of a "digital gap" among teachers in higher education institutions in Israel and Europe.

galit.caduri@gmail.com

**Shaham Cahit** is head of the elementary school track and the Center for Mathematics Education at Beit Berl College. Dr. Cahit is also a lecturer in the mathematics department at Gordon College. For her dissertation, she researched the subject of puzzles as a learning tool for gifted children. Dr. Cahit has ten years of experience as the manager of a center for gifted children. Today, she trains students to teach math in elementary school, mentors elementary schools and teaches courses for elementary school mathematics teachers.

cahitshaham@gmail.com

**Marcelo Dorfsman** holds a Ph.D. in education, and directs M.A. studies in distance Jewish learning at the Melton Center for Jewish Education of the Hebrew University. He is an expert in the integration of technology in education and museum education. Dr. Dorfsman led the project of the interactive Jewish Museum of Chile, advises educational institutions in technology-assisted education, and develops teacher-training projects in this area. A native of Argentina, he was the founding principal of the Martin Buber High School in 1989, and remained in that position until 2003, when he immigrated to Israel.

marcelo.dorfsman@mail.huji.ac.il

**Rakefet Erlich Ron** holds a Ph.D. in sociology. She is a lecturer at the Beit Berl Academic College, and serves as head of the Excellence Program, and a pedagogic instructor in the teacher-training track for high school education

## Contributors to this Volume

**Yotam Aidukowsky** holds a B.A. in education and teaching special education and Judaism from the Ohalo College in Katzrin. He is a special education teacher at the Benjamin Rotman-Kadouri School in the Kadouri Agricultural Youth Village for adolescents on the autistic spectrum. Aidukowsky's previous studies in education have dealt with levels of anxiety among members of the second generation of Holocaust survivors, and the intergenerational transmission of parental authority among the second generation. In the realm of Judaism, he has compared cultural performances of the binding of Isaac with cultural performances of the binding of Ishmael.

yotamaiduk1@gmail.com

**Nissim Avissar** has a Ph.D. in clinical and social psychology. He is a lecturer at the Kibbutzim College of Education and the School of Psychology at the Interdisciplinary Center in Herzliya. Dr. Avissar trains educators and therapists in multi-cultural psychology, trauma and crisis situations, and socio-cultural sensitive treatment, among other areas. He has published and presented work on the interplay between psychology and education on the one hand, and politics, social responsibility and political engagement on the other, particularly within the Israeli context.

nissimav@gmail.com

**Rina Brenner** is a lecturer at the Kibbutzim College of Education and an instructor for students and teachers of language education at the elementary school level. She specializes in the multi-cultural aspects of language instruction for immigrants and the second immigrant generation. In recent years, Dr. Brenner headed a special program for immigrant students from Ethiopia who study education and pedagogy and are the subjects of her research. Dr. Brenner is involved in program development and production of pedagogic materials for Hebrew instruction in the Druse sector, and is active in seminars and courses for professional development and teacher enrichment.

Rina.brenner@smkb.ac.il

*Non-refereed Article*

**Online Teaching in Multicultural Environments**

*Marcelo Dorfsman*

The online environment has become a relevant pedagogical arena in higher education. Research literature in the field of teaching deals, inter alia, with online discussion (Bryan & Correia, 2014; Bryant & Bates, 2015; Hrastinski, 2009), and with teaching methods and their relation to student achievement (Cho & Tobias, 2016; Keengwe & Kidd, 2010). To date, there have been no studies relating to the lecturer's discourse in the online environment and its relation to his perception and pedagogical management. The goal of this paper is to present some insights from recent studies in the field of online learning in different programs and contexts. I will discuss the characteristics of the online environment as a pedagogical arena, and the components of online discourse in higher education. I will present three approaches to teaching in the online environment.

**Keywords:** Online discourse, teaching approach, pedagogical management.

The findings revealed that the parenting styles in the first generation of Holocaust survivors explain some 34% of the variance of permissive parenting in the second generation (with permissive and authoritarian parenting in the first generation as dominant predictors). In the control group, normal intergenerational continuity was found between permissive and authoritarian parenting styles. It was also found that the parents of second generation Holocaust survivors perceive themselves as less authoritarian, but more authoritative and permissive than their parents. The findings suggest that Holocaust survivors' families hold unique characteristics of parental continuity over generations.

**Keywords:** Holocaust survivors; intergenerational transmission; parenting styles; parental authority.

### **First Steps in the Integration of Social Networks in Teaching Bible: An Examination of Experience in Light of the Connectivism Approach**

*Shirly Natan Yulzary, Shaham Cahit and Galit Caduri*

This study aims to reexamine the experience of teaching through Facebook, relating to a project called "The Bible on Facebook" (2010) and its results. The study focuses on how teachers integrate Facebook into Bible lessons through the "four concepts" connectivist approach of Stephen Downs: diversity, openness, mutual involvement and autonomy of the learner.

Through interviews with student teachers, and examination of their diaries and their Facebook pages, the authors claim that the limited success of the Facebook Bible project lies in the fact that the use of Facebook has been subordinated to traditional pedagogy. Yet, some pedagogical achievements have been accomplished: the number of students who actively engage in lessons has increased; the circle of those involved in learning has been expanded; the boundaries of time and place of learning have been breached; and budding dialogue indicates that with the right guidance, instilling dialogue habits and practice in performing tasks, it is possible to achieve maximum learning based on Facebook dialogue. The authors conclude with recommendations on the optimal use of Facebook for teaching and learning purposes.

**Keywords:** Facebook, Bible teaching, Democratization, Autonomy learning, online teaching

## **“Like Living for Thousands of Years:” Students of Ethiopian Origin Become Teachers**

*Nissim Avisar and Rina Brenner*

The issue of underrepresentation of teachers and education students of Ethiopian origin has been on the agenda of Israel’s educational system and society for many years, engaging the Ministry of Education, the Ministry of Absorption, teachers colleges and Knesset members. Members of the Ethiopian Jewish immigrant community often point out the scarcity of teachers of Ethiopian origin and the implications of this phenomenon for the education system and its students. This article aims to present the perspective of female educators of Ethiopian origin on the issue, through personal interviews. The research participants were selected because, having completed their training and integrating successfully into their respective workplaces, they were able to identify the obstacles that face members of their community in entering the teaching profession. The participants were also able to pinpoint specific needs, and propose ways of narrowing the gap between teachers of Ethiopian origin and their colleagues. After analyzing the interviews, we propose an alternative approach to handling cultural differences, which corresponds to the standpoint of the interviewees. We also list several practical conclusions that might help change the current situation, and facilitate the integration of teachers of Ethiopian origin into Israel’s education system.

**Keywords:** Immigration, teacher training, people of Ethiopian origin, cultural humility

## **Continuity and Discontinuity of Parenting Styles Among Second Generation Holocaust Survivors in Israel – A Pilot Study**

*Yosi Yaffe and Yotam Aidukowsky*

This pilot study was designed to examine continuity and differences in parenting styles over two generations of parents from families of Holocaust survivors. The sample included 42 second-generation parents (age:  $56.22 \pm 7.08$ ) and a control group of 44 parents (age:  $53.56 \pm 10.6$ ). Using two versions of a PAQ questionnaire, parents reported on their own parenting styles and their recollections of their parents’ parenting styles during their childhood.

# Abstracts

## *Research Papers*

### **Politics in Class? Teacher Avoidance of Loaded Discussion About Jewish-Arab Relations in Israel**

*Rakefet Erlich Ron and Shahar Gindi*

The purpose of this study was to investigate the variables predicting classroom discussions on Jewish-Arab relations in Israel. A total of 70 teachers (including 20 Arabs), responded to questionnaires about the diversity of their opinions regarding the integration of Jews and Arabs in society and in the education system, their sense of competence, how they perceive their role, and the extent to which they conduct discussions on the topic of relations between Jews and Arabs in the State of Israel. Teachers reported feeling a moderate level of ability in conducting discussions on controversial topics in class. They felt more effective in handling disciplinary matters than in conducting discussions that shape civil consciousness. Nonetheless, self-efficacy was the most important factor in predicting the management of classroom discussions. When teachers rated their different roles, discipline and setting boundaries were ranked at the top of the scale while promoting civil consciousness was at the bottom. The extent to which teachers perceive their role in shaping political consciousness was the second most important factor in predicting class discussions. One disquieting finding was the fact that only some 30 percent of the respondents were familiar with Israeli Ministry of Education policies restricting teachers' freedom of expression. Finally, teachers do not feel they will be backed up by the Ministry of Education when necessary. Beyond the contribution of this research in describing the current state of affairs, it furnishes important recommendations for Ministry of Education policy and teacher training.

**Keywords:** Arab-Jewish relations, Politically loaded discourse, Citizenship studies



# Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 3, 2017

**Editor: Zeev Levin**

Academic Advisory Board:

Aviv Kidron, Max Stern Academic College of Emek Yezreel

Irit Levy-Feldman, Kibbutzim College

Dori Rivkin, Myers-JDC-Brookdale

Esther Serok, The Hebrew University of Jerusalem

Emanuel Tamir, Ohalo College in Kazrin

Shlomo Zidkiyahu, Wingate Academic College

Hebrew Language Editor: Alit Karp

English Language Editor: Bracha Osofsky

ISSN 2412-2858

Online access: [www.ohalo.ac.il](http://www.ohalo.ac.il)

Editorial Address: Research Unit, Ohalo Academic College, P.O. box 222, Katzrin 1290000

Tel: 972-4-6825082, Fax: 972-4-6825011

Email: [research1@ohalo.ac.il](mailto:research1@ohalo.ac.il)

Printed in Israel: Elinir

© All rights reserved to the Ohalo College in Kazrin

# Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 3, 2017

Editor: Zeev Levin



# TIME FOR EDUCATION

A JOURNAL OF THOUGHT AND STUDIES IN EDUCATION

VOLUME 3, 2017