

זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 5, תש"ף 2019

זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך
גיליון 5, תש"ף 2019

עורך: ד"ר יוסי יפה
עורכת שותפה: ד"ר ענת קדרון

חברי המערכת האקדמית:

פרופ' גרגורי פורמן, מכללת אוהלו בקצרין
ד"ר איתן סימון, מכללת אוהלו בקצרין
ד"ר יונית ניסים, מכללת אוהלו בקצרין
ד"ר דורית אולניק'שמש, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר מיכל שכטר-לרנר, אוניברסיטת חיפה ומכללת אוהלו בקצרין
ד"ר אסתר סרוסי, מכללת אוהלו בקצרין ומכללת צפת

עריכת לשון: הילה שביט
ריכוז מערכת: אורנה ריין, הוצאה גלילית
עימוד ועיצוב: חיים בלוצרקובסקי
נדפס בישראל 2019

ISSN 2412-2858

גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר מכללת אוהלו: www.ohalo.ac.il

כתובת המערכת:

יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת"ד 222 קצרין 1290000
טלפון: 04-6825082 פקס: 04-6825011
דואר אלקטרוני: EducTime@ohalo.ac.il

מו"ל: הוצאה גלילית ומכללת אוהלו
© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.



מטרות "זמן חינוך"

כתב העת **זמן חינוך**, הוא כתב עת אקדמי המיועד לפיתוח שיח אקדמי ומחקרי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, ייעוץ חינוכי-פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכיות, הוראת דיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, 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 ב**זמן חינוך**.

הנחיות כלליות לקראת הגשת מאמרים

זמן חינוך יוצא לאור ככתב עת אקדמי שפיט פעם בשנה.

- מערכת כתב העת תשקול לפרסם מאמרים שלא פורסמו ו/או לא הוגשו לפרסום בבמה אקדמית אחרת בשפה העברית. **לא יוטלו הגבלות על פרסום גרסאות שונות של המאמר בכתבי עת בינלאומיים בשפה האנגלית.**
- המאמרים שיוגשו לכתב העת יעברו תהליך הכולל שיפוט מקצועי (peer review) ועריכה לשונית.
- יש להגיש את המאמרים בעברית ובאורך כולל של עד 8000 מילים.
- כללי הציטוט האקדמי הנהוגים הם כללי ה-APA גרסה 6.
- המאמר יוגש למערכת כתב-העת בפורמט וורד (שוליים של כ-2.5 ס"מ מכל צד, ומספור העמודים), ללא פרטי המחברים בנוסף, יש לצרף קובץ נפרד הכלל: פרטים מזהים, שיוך אקדמי, פרטי התקשרות ותקציר המאמר בעברית ובאנגלית.
- טבלאות ודימויים אחרים הנלווים לטקסט יש לצרף כקבצים נפרדים (תוך ציון מיקומם בטקסט).
- מאמרים לפרסום ו/או שאלות למערכת יש להפנות לכתובת: EducTime@ohalo.ac.il.

אל הקורא

קוראים יקרים,

צוות מערכת **זמן חינוך** והעורכים גאה להגיש לכם את הגיליון החמישי והמורחב של כתב העת **זמן חינוך**. גיליון זה רואה אור בימים אלה הודות לעמלם הרב של גורמים רבים שלקחו חלק בכתיבתו, בעריכתו ובהפקתו – בהם המחברים, סוקרי המאמרים, מערכת כתב העת של **זמן חינוך** ויחידת המחקר של מכללת אוהלו בקצרין.

תודה מיוחדת לד"ר איתן סימון, ראש מכללת אוהלו בקצרין, שגמר אומר להשיב את פעילות **זמן חינוך** על כנה, לאחר תקופת האטה שבה כתב העת ידע קשיים מנהליים ותקציביים שונים. את תחילת דרכו של הגיליון הנוכחי עשה העורך היוצא, ד"ר זאב לוין, שכמה מן המאמרים הכלולים בו הם פרי עמל עריכתו. אנו מעריכים את עבודתו המעולה בעריכת כתב העת ומודים לו על תרומתו המשמעותית לקידומו של **זמן חינוך** ולהצעתו למקומו הנוכחי ככתב עת מרכזי בארץ בנושאי חינוך.

זמן חינוך הוא כתב עת אקדמי שפיט, שגיליונו הראשון ראה אור בשנת 2015, ומאז הוא מהווה במה אקדמית-מחקרית ארצית לעיסוק בנושאים רחבים הקשורים לחינוך ולהוראה במדינת ישראל ובעולם. זהו כתב עת רב תחומי בנושאי החינוך, העוסק בנושאים הכלליים הבאים: יעוץ חינוכי-פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכיות, הוראת הדיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, מנהל החינוך והכשרת מורים.

החל בגיליון הנוכחי ואילך, מערכת כתב העת מקדמת מאמרים העוסקים באספקטים פרטיקולריים של חינוך ושל הוראה, כגון הוראות החשבון, המדעים והאנגלית, תוך הדגשת הנושאים של פדגוגיות חדשניות בחינוך ושל חינוך אוכלוסיות לומדים עם צרכים מיוחדים. כתב העת מבקש להעשיר את השיח המחקרי העכשווי – הוא פונה לחוקרים בחינוך ובתחומים שונים המשיקים לחינוך, כמו גם למגוון קהלי יעד חינוכיים, בהם מחנכים, יועצים חינוכיים, צוותים רב-מקצועיים בחינוך המיוחד ועוד. המאמרים בכתב העת עוברים תהליכי הערכה ובקרה קפדניים בעזרת סוקרים מומחים מתחומי דעת רלוונטיים (Peer-review), זאת לאחר הערכה מקדימה (Pre-screening) של התאמתם לפרסום – באמצעות המערכת והעורך. כמו כן, טרם פרסומם עוברים המאמרים עריכת לשון מקצועית על ידי עורכת לשון מוסמכת. בכל אלה מבטיחה מערכת כתב העת כי המאמרים המתפרסמים בו משקפים רמה אקדמית ומחקרית גבוהה ובלתי מתפשרת. יתרה מזאת, מערכת "זמן חינוך" משתדלת לקיים איזון סביר בין נושאי המחקר והמתודולוגיות המחקריות המתפרסמים במאמרים שבכתב העת, ולפיכך אנו נאלצים לעיתים לדחות על הסף חלק מן המאמרים המוגשים לנו חרף רמתם האקדמית הגבוהה.

הגיליון הנוכחי הינו גיליון מורחב ומיוחד, הכולל שני מקבצים נפרדים של מאמרי מחקר, עיון והגות בנושאי חינוך מגוונים. חלקו הראשון של הגיליון מכיל אסופה של שישה מאמרי מחקר סטנדרטיים מתחומים שונים ומגוונים של המחקר בחינוך. חלקו השני של הגיליון, בעריכתה של ד"ר ענת קדרון, מכיל מקבץ מאמרים נושאי, המתרכז בהיבטים שונים של לאומיות וזיכרון בזיקה לחינוך לזהות מקומית. מקבץ מאמרים זה הוא פרי יוזמה מחקרית שהתקיימה במכללת אוהלו בשנים 2018-2019, במחלקות העוסקות בתחומי דעת הקשורים בחינוך ההומניסטי והחברתי.

מטרת היוזמה היא להציע מבט רב תחומי ומורכב על חינוך לזהות מקומית, באמצעות מקרי חקר שונים – מרביתם קשורים בפריפריה הצפונית של ישראל. המאמרים מציעים התבוננות במגוון סוכני חינוך וזהות, פורמליים ולא פורמליים, בהם מועדוני ספורט, מוזיאון, שבילי טיול ותוכניות לימוד בית ספריות.

בברכה,
ד"ר יוסי יפה

על המחברים

על פי סדר הופעתם במאמרים

אשכול א

ד"ר אדיב גל, מרצה בסמינר הקיבוצים במגוון תחומים הקשורים באקולוגיה, בסביבה, בחינוך סביבתי ובקיימות. מלמד זה כ־15 שנים את התוכנית העוסקת בבזים האדומים בבית הספר תל"י אלונה.

ד"ר ענבר לבקוביץ, מרצה בכירה בפקולטה ללימודים מתקדמים באורנים, המכללה האקדמית לחינוך. בעלת דוקטורט מהפקולטה לרווחה ולבריאות באוניברסיטת חיפה ופוסט־דוקטורט בעבודה סוציאלית מאוניברסיטת בר־אילן. מחקרה עוסקים בהתמודדות עם מצבי חולי, אובדן ודחק.

גב' עינב וייר, בעלת תואר שני מהתוכנית לייעוץ חינוכי באורנים, המכללה האקדמית לחינוך. עוסקת בהוראה ובחינוך בבתי ספר יסודיים זה שבע שנים.

ד"ר סמדר בריטל, מרצה וחברה במרכז לחדשנות ומצוינות בהוראה במכללת לוינסקי. בעבר כיהנה כראשת התוכנית לבית הספר העל יסודי במכללת לוינסקי וכראשת המדור לסביבות הוראה ולמידה מקוונות במכון מופ"ת. מחקרה מתמקדים בשילוב טכנולוגיות בהוראה ובלמידה, פעילות אנשי חינוך וסטודנטים ברשתות חברתיות, השתתפות מורים בשיח מקוון וכניסתם של מורים להוראה בבתי הספר.

ד"ר תמי זיפרט, מרצה בכירה בתחום טכנולוגיות בחינוך במכללת סמינר הקיבוצים. שימשה מרכזת יישומי מחשב בהוראה, תקשוב אקדמי והמסלול להכשרת אקדמאים בפקולטה לחינוך בסמינר הקיבוצים (2007-2014). מומחית לחקר וליישום סביבות חדשניות ופדגוגיה חדשנית בהוראה.

ד"ר שירלי מיז'נסקי, מרצה בכירה. סיימה תואר ראשון בפקולטה לביולוגיה ומסלול ישיר לדוקטורט בפקולטה לחינוך מדעי ומתמטי בטכניון. תחומי העניין האקדמיים והמחקריים שלה: הוראת המדעים והמתמטיקה, חינוך מחוננים, מטה־קוגניציה, הערכה, למידה מבוססת פרויקטים, מחקרי פעולה והתפתחות מקצועית של מורים, עיצוב הוראה ולמידה בקורסים מקוונים.

ד"ר ענת אברמוביץ סיימה תואר ראשון ושני בפקולטה להנדסה חקלאית בטכניון. את התואר השלישי קיבלה בפקולטה לחינוך למדע ולטכנולוגיה בטכניון. כיום, עובדת במנהלת מל"מ – המרכז הישראלי לחינוך מדעי וטכנולוגי. בנוסף, מלמדת בחוג למדעים במכללה האקדמית, גורדון.

ד"ר מרב בדש, מרצה ומדריכה פדגוגית במחלקה לאנגלית במכללת סמינר הקיבוצים בתל אביב. בעלת תואר שלישי בבלשנות אנגלית (מאוניברסיטת בר אילן) וותק של שנים רבות בהוראת אנגלית בתיכונים בישראל. עוסקת במחקרים הקשורים לנשירה ולהתמדה של מורים חדשים לאנגלית עם כניסתם למערכת החינוך בישראל ובהשלכות על מערכת החינוך.

גב' ריבי כרמל, מרצה בכירה במכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב. עוסקת בתחומי מחקר הקשורים לתהליכי כניסה של מורים חדשים למערכת, מוטיבציה והנעה עצמית, סיבות לנשירה או התמדה של מורים חדשים ופיתוח מקצועי.

ד"ר דוד בורג, מרצה בכיר בחוג למתמטיקה במכללת אוהלו ועמית מחקר במכון שמיר למחקר באוניברסיטת חיפה. מוביל מחקר העוסק בשימוש במודלים מתמטיים ומתמטיקה יישומית על מנת לחקור תופעות חברתיות, במיוחד בהקשר של התהליכים הבסיסיים של מערכות מורכבות אלו.

ד"ר יוסי יפה, מרצה וחוקר במכללה האקדמית אוהלו בקצרין ובמכללת תל חי. מתמחה במדידה ותחום עניינו המחקרי מתמקד בסגנונות של הורות בזיקה לתפקודים רגשיים, חינוכיים והתנהגותיים אצל ילדים ומתבגרים.

מר אור יצקן, מסטרנט באוניברסיטת תל אביב ובוגר החוג למתמטיקה במכללת אוהלו. עוסק במודלים מתמטיים של תהליכים מורכבים. עוזר הוראה במכללת אוהלו בקידום פדגוגיה חדשנית בשילוב טכנולוגיה מתקדמת בתהליכי הלמידה הדרושים למאה ה־21.

אשכול ב

ד"ר אודי כרמי, חוקר ספורט, מרצה בכיר באוהלו, המכללה האקדמית לחינוך, מדעים וספורט ועומד בראש בית הספר לחינוך גופני.

ד"ר אור לונטל, מרצה וחוקר במכללה האקדמית אוהלו בתחומים: הגיאוגרפיה של הספורט, היבטים מרחביים חברתיים של ספורט ופעילות גופנית, אהדת ספורט ותקשורת מקוונת. לונטל מכהן בתפקיד דיקן הסטודנטים במכללת אוהלו.

ד"ר מיה דואני, היסטוריונית סביבתית של ארץ ישראל, מרצה במכללה האקדמית תל-חי. עבודת הדוקטורט שלה עסקה בהקמת שמורת החולה על רקע ייבוש החולה. זכתה במלגת פוסט דוקטורט מטעם המכון לחקר ארץ ישראל ויישובה ביד יצחק בן צבי ומרכז צ'ריק לתולדות הציונות, היישוב ומדינת ישראל באוניברסיטה העברית.

ד"ר ענת קדרון, מרצה בכירה, לשעבר דיקנית הפקולטה ללימודי הרוח והחברה וכיום מתאמת אקדמית של תוכנית ה־M.Teach וראש החוג ללימודי ארץ ישראל במכללה האקדמית אוהלו. מחקריה עוסקים בהבניית זהות לאומית בתקופת המנדט ובשנות המדינה הראשונות וביחסי ממסד־נוער בשנות המדינה הראשונות.

ד"ר ליאת בן חורין, רכזת אנגלית אקדמית ומרצה במכללה האקדמית אוהלו.

נדב בדריאן, דוקטורנט בפקולטה לשפות באוניברסיטת יאש ברומניה. מרצה לאנגלית אקדמית במכללת אוהלו ומורה לאנגלית במשרד החינוך.

ד"ר גלי דינור, ראש החוג למקרא במכללת לוינסקי, מרצה בכירה למקרא ומדריכה פדגוגית. מחקריה עוסקים בהיסטוריוגרפיה מקראית, בעיצוב הסיפור המקראי ובפדגוגיה של המקרא.

סדר המאמרים

אשכול א

	חדשנות פדגוגית בכיתות ה' – ניידים, ממ"ג וסביבה מנקודת מבטם של התלמידים
1	אדיב גל
	חובת דיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם: דילמות בקרב מחנכות
25	ענבר לבקוביץ, עינב וייר
	המאפיינים הבולטים של קבוצות החברים ושל מנהלי הקבוצות ב"שלובים"
49	סמדר בר-טל ותמי זייפרט
	טבעו של תהליך שינוי: חקר מקרה של הטמעת חינוך לקיימות בשלושה בתי ספר יסודיים
79	שירלי מידו'נסקי, ענת אברמוביץ
	תפיסות על גורמי התמדה ונשירה בקרב מורים לאנגלית
113	ריבי כרמל ומרב בדש
	הערכת הישגיה של ישראל במבחני פיז"ה (PISA) באמצעות מדידת השינוי לאורך השנים
139	דוד בורג, יוסי יפה, אור יצקן

אשכול ב

	חינוך על קצה החרב
163	אודי כרמי
	הנצחה, אוהדים ואצטדיוני כדורגל – המקרה של טוטוטרנר ושל סמי עופר
187	אור לונטל
	הנצח הוא תמיד בינתיים: התפתחות הנצחת הטבע והאדם במוזיאון בית אוסישקין בקיבוץ דן
201	מיה דואני
	חינוך (ב)שביל הגולן – הפרקטיקה החינוכית שפיתחו מערכות החינוך של רמת הגולן לאורך השביל
223	ענת קדרון
	דוברי אנגלית כשפת אם המלמדים אנגלית בישראל – מקרה ייחודי של זהות תרבותית ושפה
245	נדב בדריאן, ליאת בן-חורין
	המקרא והדהודיו בתרבות היהודית והאוניברסלית כאמצעי בהבניית זהות הלומד
259	גלי דינור

A-N

תקצירים באנגלית – English Abstracts





הקדמה

מאת: יוסי יפה

המאמר הראשון במקבץ זה, מאת **אדיב גל**, עוסק באופן שבו **תופסים תלמידי ניתוח ה' בבתי ספר יסודיים את הלמידה באמצעות טלפונים חכמים ואפליקציה ייעודית** במסגרת תוכנית לחינוך סביבתי. החינוך הסביבתי מופעל זה שנים רבות בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך בישראל, אך עד כה טרם יושמו במסגרתו שימושים בכלים טכנולוגיים מן הסוג הזה. במסגרת המחקר נעשה שימוש בטלפונים ניידים ובמערכת מידע גיאוגרפית כחלק מהלמידה הניידת, שהחליפו את ההתבססות המסורתית על מפות מודפסות. המחקר מסתייע בתפיסות התלמידים ובדעותיהם לצורך בחינת יעילותו של תהליך זה של חדשנות פדגוגית וקידומו בעתיד במסגרות חינוכיות שונות.

המאמר השני במקבץ, מאמרו של **ענבר לבקוביץ ועינב וייר**, מתאר ומנתח את **הדילמות שאיתן מתמודדות מחנכות בבואן לדווח על מקרי אלימות של הורים כלפי ילדיהם במשפחה**. זהו מחקר שנערך במתודולוגיה איכותנית-פנומנולוגית, והוא כולל ראיונות עם 17 מחנכות מבתי ספר יסודיים בצפון הארץ, באמצעותם מתחקות החוקרות אחר כמה מן המוטיבים המרכזיים שיש בהם כדי לקדם או לעכב תהליכי זיהוי ודיווח של מקרי אלימות במשפחה על ידי מחנכות.

המאמר השלישי במקבץ, מאמרו של **סמדר ברטל ותמי זייפרט**, עוסק במאפייני **רשת קבוצות "השלובים" - רשת חברתית מקצועית שנועדה להוות מקום מפגש לשיתוף מקצועי ורגשי, להבניית ידע**

סטטיסטיים פשוטים של שינוי עצמי בין כל מחזורי פיז"ה מאז שנת 2000, המאמר שואף להציג תמונת מצב אובייקטיבית ובלתי פרשנית של ההישגים החינוכיים של התלמיד הישראלי במבחנים אלה, במטרה להפריך את ההנחה השגויה שרמת החינוך בישראל המשתקף מתוצאות מבחני פיז"ה נמצא בירידה מתמדת ותלולה לאורך השנים.

ולהתפתחות מקצועית של העוסקים בחינוך, ובראשם-מורי המורים. באמצעות נתונים שנאספו מ־16 ראיונות עומק חצי מובנים, מקבוצת מיקוד ועל ידי ניתוח נתונים כמותי של פעילות הקבוצות, המחקר תורם להבנת הגורמים להצלחה או לאי הצלחה של קבוצות "השלובים" ברשת כמשאב להתפתחות אישית ומקצועית של מחנכים.

המאמר הרביעי במקבץ הוא מאמרו של **שירלי מידז'נסקי וענת אברמוביץ, ומטרתו לבחון תהליך שינוי שנערך בשלושה בתי הספר בזיקה להטמעת חינוך לקיימות**. בסיס הנתונים העיקרי של המחקר נשען על ראיונות עם שלושה מנהלים ועם 12 מורים מובילים, על תצפיות בסביבה הבית ספרית ועל דוחות מעקב. מן המחקר עולה תמונת מצב על אודות תהליך ההטמעה של החינוך לקיימות בבתי הספר הללו, שביסודה תיאור הגורמים המרכזיים המשחקים תפקיד בהצלחת התהליך הזה.

המאמר החמישי במקבץ הוא מאמרו של **ריבי כרמל ומרב בדש**. לאור המחסור החמור במורים מוסמכים לאנגלית לצד הדרישה הגבוהה לקידום השפה האנגלית בישראל, מחקר זה חותר להבין את גורמי ההתמדה והנשירה בקרב מורים לאנגלית באמצעות תפיסותיהם של האחרונים. המחקר כולל 167 מורים להוראת אנגלית, המשיבים על שאלות סגורות ופתוחות ביחס לגורמים המרכזיים להתמדה ולנשירה מהוראת האנגלית.

המאמר השישי במקבץ, הנועל את חלקו הראשון של הגיליון הוא מאמרם של **דוד בורג, יוסי יפה ואור יצקן**. במאמר מנותחים הישגי ישראל במבחני פיז"ה (PISA) לאורך כל שנות השתתפותה במפעל זה של הבנק העולמי ושל הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD). באמצעות מדדים

חדשנות פדגוגית בכיתות ה' - ניידים, ממ"ג וסביבה מנקודת מבטם של התלמידים

אדיב גל

תקציר

חדשנות פדגוגית היא דרך חדשה של הוראה. חלק מהחדשנות הפדגוגית כולל את השימוש בטלפונים ניידים ובמערכת מידע גיאוגרפית (ממ"ג), כחלק מהלמידה הניידת. כלים טכנולוגיים אלו כמעט אינם מוכרים ואינם מיושמים בבתי ספר יסודיים. בניגוד לכך, החינוך הסביבתי מוכר ומופעל כבר יותר מ-40 שנה במגוון מוסדות חינוכיים, ובעיקר בבתי הספר היסודיים. במחקר זה, לאחר 22 שנים, שבהן ערכו תלמידי כיתה ה' סקר בשעות אחר הצהריים לסימון אתרי קינון לבזים האדומים תוך התבססות על מפות מודפסות, החל בבית ספרם תהליך של חדשנות פדגוגית. במסגרתו החליפו טלפונים ניידים וטכנולוגיית הממ"ג את המפות המודפסות.

מחקר זה נועד לענות על השאלה הבאה: כיצד תופסים תלמידי כיתה ה' את השימוש בטלפונים הניידים ובטכנולוגיית ממ"ג כחלק מחדשנות פדגוגית בתוכנית סביבתית שנועדה לסייע בשימור הבז האדום? שולבו בו שיטות כמותיות ואיכותניות ונכללו בו שלושה כלי מחקר: שאלון כמותי, שאלון איכותני וקבוצות מיקוד. ניתוח הנתונים נעשה באמצעות קידוד ראשוני, שניוני ויצירת קטגוריות העולות מתהליך הקידוד ובאמצעות ניתוח תוכן.

ניכר כי השימוש בטלפון הנייד ובטכנולוגיית הממ"ג כחלק מהטמעת הלמידה הניידת בשיעורי הבית הקל על מרבית התלמידים ויצר למידה אותנטית – כלומר, למידה שהתמקדה בבעיות בעולם האמיתי וכללה פרויקט בעל רלוונטיות ועניין לתלמידים. תהליך הלמידה באמצעות הטלפונים הניידים וטכנולוגיית הממ"ג אפשר למרבית התלמידים לחוות הרגשת ביטחון שיצרה מוטיבציה ללמידה. כמו כן התלמידים הבינו את היתרונות של הטכנולוגיה ביצירת בסיס נתונים, כתחליף לכתיבה בעיפרון ובמחברת, לזיהוי שונות לומדים ולפיתוח תחושת מסוגלות להתמודד עם טכנולוגיות.

הטכנולוגיה שהתלמידים עשו בה שימוש תרמה לגיבוש חברתי ולהבנת חשיבות הטכנולוגיה. בהקשר הסביבתי, היו תלמידים אשר קשרו בין הטכנולוגיה והדרישה האנרגטית להפעלתה לזיהום הסביבתי שנוצר כתוצאה מכך. לסיכום, אפשר לומר שתלמידי כיתה ה' העידו על כך שהחדשנות הפדגוגית בבית ספרם הייתה משמעותית עבורם, ובית הספר יכול להרחיב את פעולתו בעידן הלמידה הניידת תוך שילוב הטלפונים הניידים ויצירת סביבת למידה שבה התלמיד נמצא במרכז.

מילות מפתח: **למידה ניידת, מערכת מידע גיאוגרפית, בית ספר יסודי, חינוך סביבתי**

מבוא

ההוראה במאה ה־21 היא יותר מאשר רכישת ידע מתוך דיסציפלינה אחת (Mishra & Mehta, 2016). מיומנויות מסדר גבוה, כגון חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות יצירתיות, עבודת צוות ותקשורת, הפכו להיות חיוניות להצלחה בחברה המודרנית. יותר ויותר מתברר כי האלמנט החשוב ביותר בפדגוגיה המודרנית בתחום ההשכלה איננו רק העברת המידע על ידי המורים וקבלתו על ידי התלמידים; בעידן זה, על המורים ללמד את התלמידים כיצד לטפל במושגים ולפרש ראיות ורעיונות, כיצד לחשוב ולפעול כמובילים, ובסופו של דבר – כיצד לייצר תובנות מקוריות וידע רב ערך לטובת החברה (Mishra & Mehta, 2016).

בתוך תפיסת הצורך בשינוי הוראתי הוגדר המושג "חדשנות פדגוגית". משמעותו היא שילוב, אחדות ואינטגרציה של שלושת התהליכים הפדגוגיים העיקריים בתחום החינוך: יצירת חידושים, השגתם ויישומם. במילים אחרות, שילוב של פיתוח חידושים, שליטה בהם ואינטגרציה שלהם (Stukalenko et al., 2016). חדשנות פדגוגית היא דרך חדשה של הוראה, שלא כמו זו הנפוצה כיום – דרך אשר מפתיעה את התלמידים. היא נובעת מהשתקפות שהיא פדגוגית, אינטלקטואלית, יצירתית, פסיכולוגית ומתמשכת. היא מעצבת את עצמה בהדרגה באמצעות תהליך רב שכבתי ורב השפעה, הקשור לקהל ולדיסציפלינה או לטכנולוגיה. במילים אחרות, החידוש הפדגוגי מתאים לשינוי שהוא מגדיר כפעולה מכוונת שמטרתה להציג משהו מקורי בהקשר נתון, והוא פדגוגי כפי שהוא מבקש לשפר באופן משמעותי את הלמידה של התלמידים במצב של אינטראקציה ואינטראקטיביות (Walder, 2015).

חלק מהחדשנות הפדגוגית כולל את השימוש בטלפונים ניידים ושימוש בטכנולוגיית מערכת מידע גיאוגרפית (ממ"ג). עידן הלמידה הניידת, שבו נעשה שימוש בטלפונים ניידים כחלק מתהליך ההוראה, כבר מוכר ממוסדות חינוך גבוהים ואפילו מבתי ספר תיכוניים. למרות זאת, יישומו בבתי ספר יסודיים אינו דבר נפוץ (Sumathi, Lakshmi, & Kundhavai, 2018). גם השימוש בטכנולוגיית המערכת מידע גיאוגרפית (ממ"ג), אשר נעשה בה שימוש במוסדות להשכלה גבוהה כבר כמה שנים – ולאחרונה עושה את צעדיה הראשונים בבתי ספר תיכוניים – כמעט שאינה מיושמת בבתי ספר יסודיים (Hong, 2015). ניכר, אם כן, כי בתי הספר היסודיים הם האחרונים להיכנס לעידן הלמידה הניידת ולשלב את טכנולוגיית הממ"ג, והסיבות לכך מגוונות.

בניגוד לטלפונים הניידים ולטכנולוגיית הממ"ג, החינוך הסביבתי מוכר וידוע כבר למעלה מ־40 שנה במגוון מוסדות חינוך, ובעיקר בבתי הספר היסודיים. מטרת החינוך הסביבתי היא לנסות לצמצם את המשבר הסביבתי שבו אנו חיים, בדרך של הקניית כלים לפעולה למען הסביבה בקרב תלמידי ההווה ומקבלי ההחלטות בעתיד (Gruenewald, 2003). לפיכך, חקר מקרה זה בחן את נקודת מבטם של תלמידי כיתה ה', אשר נחשפו לחדשנות פדגוגית בבית הספר שבו הם לומדים. חדשנות פדגוגית זו כללה שימוש בטלפונים ניידים ובטכנולוגיית הממ"ג כחלק

מתוכנית חינוך סביבתית לשימורו של הבז האדום, דורס קטן הנמצא בסכנת הכחדה. שלושה גופי ידע אלו: עידן הלמידה הניידת, מערכת מידע גיאוגרפית וחינוך סביבתי מהווים את הבסיס התיאורטי של מחקר זה. שילוב כזה לא נמצא בספרות, ואם כן, הוא מצומם ביותר. אי לכך, חקר מקרה זה תורם לשדה המחקר בכך שהוא מאפשר להבין את עמדות תלמידי כיתה ה' כלפי החדשנות הפדגוגית בעידן הלמידה הניידת, תוך שילוב טכנולוגיית ממ"ג בתוכנית חינוך

סביבתי שבה עושים שימוש בטלפונים ניידים. נוסף על כך, חקר מקרה זה מעבה את המידע הקיים באשר לדרכים שבהן אפשר לעשות שימוש חיובי בטלפונים ניידים בקרב תלמידים בבית הספר היסודי.

עידן הלמידה הניידת

למידה ניידת כוללת שימוש בטכנולוגיה ניידת, בפני עצמה או בשילוב עם טכנולוגיות מידע ותקשורת אחרות (Information and Communication Technology – ICT) כדי לאפשר למידה בכל מקום ובכל עת. הלמידה בעידן זה יכולה להתפתח במגוון דרכים: אנשים יכולים להשתמש בהתקנים ניידים כדי לגשת למשאבים חינוכיים, ליצור קשר עם אחרים וליצור תוכן בתוך הכיתות ומחוצה להן (Dias & Victor, 2017). כיום, הבסיס לכל הלמידה הניידת הוא הטלפונים הניידים. הללו הפכו למרכזי חיינו (Batane, 2013), והם מוצר צריכה בסיסי הנמצא כמעט בכל בית בעולם. גם בעולם המתפתח הטלפונים הניידים נפוצים, כולל בקרב אוכלוסיות המוגדרות במצב סוציו אקונומי נמוך (Batane, 2013; Valk, Rashid, & Elder, 2010). השימוש בטלפון הנייד חרג כבר מזמן מתחום התקשורת הקולית בלבד כמכשיר שנועד לאפשר שיחה בין שני אנשים מרוחקים באמצעות טכנולוגיה אלחוטית (Kuznekoff & Titsworth, 2013). אנשים משתמשים בטלפונים הניידים כדי לצלם, להקליט קטעי וידאו או שמע, לנגן מוזיקה, לגלוש באינטרנט, לשחק, לבדוק את מזג האוויר, לנווט, לתרגם, לשלם חשבונות, לקרוא ספר אלקטרוני, ליצור קשרים חברתיים, להשתתף בכיתה וירטואלית ואפילו לקרוא מחירי מוצרים (Batane, 2013; Sevari, 2012). גם אל מערכת החינוך נכנס השימוש בטלפונים הניידים. במרבית המקרים, כאמור, השימוש בטלפונים הניידים מוכר בכיתות הגבוהות או במוסדות להשכלה גבוהה, אך אינו נפוץ בכיתות הנמוכות (Mehdipour & Zerehkafi, 2013; Sumathi et al., 2018).

הטלפונים הניידים מאפשרים סביבת חיים המועשרת השכם והערב באפשרויות חדשות לתקשורת ולאינטראקציה (Dias & Victor, 2017). האינטראקציה בין האדם לטלפון מציבה אתגרים חדשים ומורכבים עבור כלל השותפים למערכת החינוך, קרי, התלמידים, המורים והנהלת בית הספר (Hollan & Hutchins, 2010). הסביבה הטכנולוגית, אשר בראשה ממוקמים הטלפונים הניידים, הפכה את עולמנו למורכב יותר, למתוחכם יותר ולמאתגר יותר, לכה הדורש יכולות למידה שונות, תמיכה במשימות מורכבות, תיווך אינטראקציות ברשת וניהול וניצול של מידע דיגיטלי. כתוצאה מכך משתנה סביבת הלימוד. שינוי זה כולל את הצורך להתאים את מערך הלמידה וליצור סביבות למידה התומכות בשינויים, המבוססות על האפשרויות הקיימות כתוצאה משימוש בטלפונים ניידים במערך הלימודים (Komlenović, 2013; Manić & Malinić, 2013).

כפועל יוצא מההתפתחות הטכנולוגיות ומהשינויים החלים בעקבותיה, קיים הצורך בהקניית מיומנויות וכלים אשר יאפשרו לתלמידים להתמודד עם סביבה טכנולוגית דינמית, אשר בעבר לא תמיד הייתה נחלת מערכת החינוך. מבחינת המורים המלמדים בעידן זה, הזמינות הרבה של הטלפונים הניידים מצריכה המשך "חישוב מסלול מחדש" על תפקידו של המורה במערך הלימודים של הילדים הטכנולוגיים.

הטלפונים הניידים יוצרים סיטואציה שבה על המורה לפנות את מרכז הבמה של הכיתה ולהפוך את התלמיד למרכז הלימוד (Kuznekoff & Titsworth, 2013; Sevari, 2012; Valk et al., 2010). המורים אינם יכולים עוד להתבסס על מערך הוראה שבו המורה הוא במרכז (Teacher-centered learning), שאצלו מרוכז הידע המקיים ערוץ תקשורת הנע בכיוון יחיד – מהמורה אל התלמיד (Student-centered learning) (Çepn, 2013), ממוקד ידע (Knowledge-centered learning) שנרכש בצורה עצמאית (Self-learning), במקום לימוד ממוקד זיכרון של חומר. הלימוד בעזרת הטלפונים הניידים הופך להיות לימוד ממוקד הערכה (Assessment-centered learning) וקבלת משוב בתדירות גבוהה.

נוסף על כך, הלימוד הופך להיות ממוקד קהילת לומדים (Community-centered learning) ושיתופיות. בשינוי תפיסתי זה מאפשר המורה לתלמיד לנצל את כל היתרונות הטכנולוגיים הקיימים בשימוש בטלפונים ניידים ומאפשר התאמה אישית של התלמיד הבודד לקצב הלמידה. בדרך זו מאפשר המורה לתלמיד לקבל אחריות על תהליך הלמידה ולבנות את כישוריו ואת הידע שרכש כחלק מהכשרת התלמיד לחייו הבוגרים ולהתמודדות עם האתגרים הטכנולוגיים העתידיים (Dias & Victor, 2017; Valk et al., 2010).

האתרים הפדגוגיים הם לא רק נחלת המורים, אלא נמצאו גם בקרב התלמידים. האינטנסיביות של השימוש שעושים מורים בתקשורת עם תלמידים באמצעות הטלפונים הניידים, לדוגמה בעזרת הווטסאפ יוצרות מתח וחרדה בקרב משתמשים צעירים. למרות היתרונות של השימוש בווטסאפ, הדבר יכול להפחית את הביצועים האקדמיים (Lull, 2019). בניגוד למחקר בספרד, שמצא השפעה שלילית של השימוש בטלפונים הניידים ככלי פדגוגי, בדרום אפריקה השימוש באפליקציה המבוססת על הטלפון הנייד דווקא סייע לתלמידים. תלמידים רבים בדרום אפריקה מתקשים להבין את השפה שאינה שפת האם שלהם, ולכן מציאת אסטרטגיות יעילות לשיפור אוצר המילים של התלמידים בתוך המרחק המרחבי, הטמפורלי והפדגוגי הקשור לפרקטיקות של למידה מרחוק, נותר אתגר. כדי לענות על הצורך בשיפור אוצר המילים נמצא שפיתוח יישומים ניידים הוא הכלי הטוב ביותר המילים לשם כך. טכנולוגיות למידה ניידות הן אידיאליות בהקשר של למידה מרחוק משום שהן גמישות, נגישות, זמינות, והן מספקות מגוון עצום של פעילויות אינטראקציה (Barakabitze et al., 2019).

מערכת מידע גיאוגרפית ושילובה במערכת החינוך

השילוב בין ההתפתחות הטכנולוגיות לבין קיומו של מידע רב הוביל לפיתוחה של תוכנת מערכת מידע גיאוגרפי (ממ"ג – Geographic Information System GIS). אחד המאפיינים החשובים ביותר של מערכת זו הוא הדינמיות שלה והשינויים המהירים החלים בה כתוצאה משיתוף פעולה ומשיתוף מידע (Çepn, 2013). השימוש בממ"ג הוא נרחב – במגוון גופי ממשלה, מערכות צבאיות, מערכות אזרחיות ולאחרונה גם בבתי ספר ברחבי העולם הכניסו אותו כחלק אינטגרלי מחיי היומיום (Milson & Kerski, 2012).

לממ"ג כמה יתרונות: (1) מערכת זו מאפשרת חשיפה למאגרי מידע גדולים המצריכים התמודדות עם ניתוח מגוון; (2) הממ"ג הינו כלי לאיסוף מידע, הוא מאפשר הצגה גרפית מרחבית של תופעות וכן ניתוח מגמות במרחב (3) (Hong, 2015; Lagrab & Akinin, 2015).

באמצעות הממ"ג אפשר להציג חלופות תכנוניות ככלי בקבלת החלטות (Lagrab & Akinin, 2015); (4) הממ"ג הוא מערכת המאפשרת שיתוף פעולה בזמן אמת, למידה קבוצתית ולמידה אינטרדיסציפלינרית (Johansson, 2003). הממ"ג מאפשרת עבודה מקוונת והיא נגישה לעבודה מכל סביבה שבה יש חיבור לאינטרנט.

היתרונות הללו מהווים, למעשה, חלק משאיפותיו של בית הספר להטמיע חדשנות פדגוגית ולהקנות לתלמיד כלים להתמודד עם חייו הבוגרים בעתיד. בכל רחבי העולם קיימות דוגמאות לניצול היתרונות בשימוש הממ"ג וליצירת שיתוף פעולה או למידה אינטרדיסציפלינרית בחינוך המבוססת על מערכת ממ"ג. כך למשל במערב יוון שילבו תלמידים בכיתות ד'-ו' בין הממ"ג ובין ההיסטוריה המקומית (Lambrinos, 2014). בגרמניה הרחיבו את נושא ההיסטוריה וקישרו אותו לנושא התרבותי (Brauckmann, 2012).

בארצות הברית נעשה שימוש בממ"ג לצורך בחינת מדדים סביבתיים דוגמת זיהום אוויר, עכירות מים ועוד במקומות שונים, על מנת לאפשר לתלמידים השוואה בין האתרים השונים. במקרה זה נערך שיתוף פעולה בין התלמידים בבתי הספר השונים המשתתפים בפרויקט זה (Fitzpatrick & Fitzpatrick, 2010). בטורקיה נעשה שימוש בממ"ג ככלי חינוכי שימושי מועיל ביצירת סביבת למידה המבוססת על חקר (Demirci & Specialist, 2009).

לשימוש בממ"ג על ידי המורה יתרונות רבים. אחד מהם הוא הצורך בהתפתחות מקצועית, בשינוי דרכי ההוראה ובשינוי דרכי הערכה, אשר מהווים מרכיב חשוב בחדשנות פדגוגית. הלימוד באמצעות הממ"ג מאפשר יישום של גישת הוראה ממוקדת לומד, שבה התלמיד נמצא במרכז. במקרה זה הופך המורה למנחה, מדריך, תומך ומלווה, המעודד למידה עצמאית תוך כדי יצירת מוטיבציה ללמידה בקרב התלמיד (Foon & Thomas, 2014; Johansson, 2003; Kerski, 2003).

עם זאת, השימוש בממ"ג בבתי הספר מציב מגבלות אשר מרביתן תלויות בדרך פעולתה של מערכת החינוך. ראשית, לא פעם ההתקדמות הטכנולוגית של מערכת החינוך אינה מצליחה לעקוב אחר ההקדמות הטכנולוגיות בשוק העבודה. כפועל יוצא, מגבלות טכנולוגיות, דוגמת רוחב פס גלישה או ניתוקים בגלישה מגבילים את יכולת השימוש בממ"ג וגורמים לתסכול בקרב התלמידים והמורים.

שנית, קיימות מגבלות הקשורות למיומנויות של המורים ללמד את השיעורים הקשורים למיומנויות השימוש בממ"ג לצורכי למידה. המורים אשר מלמדים כיום במערכת החינוך לא נחשפו לממ"ג כאשר הם למדו במוסדות להכשרת מורים, לכן הם אינם מכירים מערכת זו. כלומר, נדרשת הכשרה של המורים. כמו כן, לא קיימת דרישה מערכתית לשילוב הממ"ג ולא ניתנות שעות למורה לצורך כך. דבר זה מגביל את יכולת שילוב המערכת בבתי הספר (Hong, 2015; Johansson, 2003) ומעכב את תהליכי החדשנות הפדגוגית בבתי הספר.

חינוך סביבתי

ההתעוררות העולמית סביב בעיות סביבתיות בשנות ה־70 של המאה ה־20 הביאה לכינוס ועידות עולמיות שבהן נקבעו עמדות והתקבלו החלטות בנוגע לפעילות האדם ביחס לסביבה. ההתעוררות לא פסחה גם על אנשי חינוך, בעיקר מתחומי המדעים, שהחלו לגבש תחום חינוכי חדש, שכונה "חינוך סביבתי". מטרת החינוך הסביבתי, כפי שהתגבשה בשנות ה־70 וה־80, הייתה לחנך לפעולה למען פתרון בעיות סביבתיות שהאדם יצר על ידי הגברת הידע והמודעות של הלומד. הסברה הייתה שידע יביא להגברת מודעות וכלים לפתרון בעיות (Mckeown & Hopkins, 2003; Tilbury, 1995). לקראת סוף שנות ה־80 ותחילת שנות ה־90 קיבל המונח "סביבה" הגדרה רחבה יותר, שכללה את האדם ואת החברה כחלק אינטגרלי מהמערכת האקולוגית.

מתוך הגדרה זו נוצר מושג חדש, ה"קיימות". קיימות הוגדרה כצורך לגשר בין הדרישה לפיתוח כלכלי ובין הרצון לשימור הסביבה למען הדורות הבאים, כאשר הכלים לכך כללו, בין השאר, גם אמצעים פוליטיים וחברתיים. מושג זה הוסיף להגדרת המונח "סביבה" גם היבטים חברתיים ופוליטיים. בעקבות שינוי תפיסה זו נוצר גם המושג "חינוך לקיימות". חינוך לקיימות מחבר בין הממד הפיזי של הסביבה לממד החברתי-כלכלי. מטרת "החינוך לקיימות" היא לטפח בתלמידים מודעות למורכבות של סוגיות סביבתיות שתביא לידי אחריות ומעורבות חברתית וסביבתית, שבסופו של התהליך אמורה להוביל לשינוי התנהגותי (Tilbury, 1995).

המחקר

החדשנות הפדגוגית הכוללת את הטלפונים הניידים, טכנולוגית הממ"ג ותוכנית לחינוך סביבתי המופעלת עם תלמידי כיתות ה' בבית ספר "דורסי יום" בצפון הארץ, הובילה לשאלת המחקר הבאה: כיצד תופסים תלמידי כיתה ה' את השימוש בטלפונים הניידים ובטכנולוגית הממ"ג כחלק מחדשנות פדגוגית בתוכנית סביבתית שנועדה לסייע בשימור הבז האדום? המחקר הינו חקר מקרה. חקר מקרה הוא גישה מחקרית שבה עושים שימוש הולך וגובר במסגרות חינוכיות (Barth & Thomas, 2012), והיא מבוססת על תפיסה מחקרית נטורליסטית והוליסטית הכוללת תיאור רחב ופרשנות של התופעה (Brown, 2008).

הקשר המחקר

מאז שנת 1996 ועד שנת 2017, ערכו בכל שנה תלמידי כיתות ה' בבית ספר "דורסי יום" בצפון הארץ סקר לאיתור גגות המתאימים לתליית תיבות קינון כחלק מהתוכנית הסביבתית: "ב'דורסי יום' אומרים קן לבזים האדומים" ע"ש תרצה קרן. סקר זה, כחלק משיעורי הבית המבוצעים בשעות אחר הצהריים, מהווה את סיומו של החלק הראשון במערך הלימוד על הבזים האדומים בתוכנית הסביבתית. בחלק הראשון של התוכנית לומדים התלמידים על המאפיינים של דורסי יום קטנים אלו ועל הסיבות לירידה בגודל אוכלוסייתם. אחת מהסיבות לירידה בגודל האוכלוסייה היא המחסור באתרי קינון. לפיכך בונים התלמידים עבור הבזים האדומים תיבות קינון שבהן יוכלו לקנן. בכל שנה הם בונים עשר תיבות קינון, שאותן הם אמורים לחלק לתושבי המועצה האזורית שבה ממוקם בית הספר.

הסקר שמבצעים התלמידים נועד לאתר בתים של תושבים המתאימים לקינון של בזים אדומים. עד שנת הלימודים תשע"ז נערך הסקר באמצעות דפים ומפות מודפסות. בשנת הלימודים תשע"ח פותחה עבור התלמידים אפליקציה חדשה (פירוט בהמשך) העושה שימוש בטכנולוגיית הממ"ג אשר אמורה להחליף את השימוש בדפים ובמפות מודפסות. סקר הגגות מתבצע בשעות אחר הצהריים ולא בשעות הלימוד בבית הספר, והוא למעשה שיעורי הבית של התלמידים. השימוש באפליקציה החדשה מאפשר לעשותו באמצעות הטלפונים הניידים של התלמידים, שלמדו להשתמש בה. אפליקציה זו תוכנתה עבורם, אך לא הייתה אפשרות להתנסות בה בכיתה, אלא בצורה תיאורטית בלבד על ידי של הדגמה של המורה מול כל הכיתה באמצעות מחשב. זאת לאור העובדה שעל פי חוקי בית הספר חל על התלמידים איסור להביא טלפונים ניידים לבית הספר בשעות הלימוד.

משמעות הדבר היא שהתלמידים התנסו בהפעלת האפליקציה בשעות אחר הצהריים ללא תמיכה טכנית או הנחיה אחרת של מורים. משך הזמן שהוקצב להם לביצוע הסקר כחלק משיעורי הבית, היה שבוע ימים. הסקר כלל מעבר בין בתי התושבים, איתור גיאוגרפי של הבית ומילוי טופס מידע. לאחר ביצוע הסקר בחנו התלמידים את המאפיינים של כל הבתים שבהם ביקרו, ובדרך דמוקרטית, במהלך שיעור בכיתה, החליטו מי יהיו עשר המשפחות אשר יקבלו תיבת קינון.

האפליקציה

לביצוע סקר תיבות הקינון עבור הבזים האדומים השתמשו התלמידים באפליקציית Survey123, שהיא חלק מסביבת ArcGIS Online של חברת ERSI. אפליקציית Survey123 מספקת פתרון פשוט ואינטואיטיבי לאיסוף נתונים באמצעות טפסים מקוונים, ומאפשרת ליצור, לשתף ולנתח סקרים בעלי רכיב של מיקום גיאוגרפי, למלא את התשובות בטלפון הנייד/הטאבלט ישירות מהשטח ולשייך את תשובות הסקר בצירוף תמונה למיקום גיאוגרפי על גבי המפה בעזרת תוכנת ה-GPS המובנית בטלפון הנייד. כל טופס שנשלח מהטלפון מתווסף כנקודה לשכבת מידע גיאוגרפית אחת המכילה את כל נקודות הסקר והתשובות שנשלחו על ידי הילדים. שכבת המידע המכילה את התשובות מהסקר מוצגת על גבי מפה המציגה תמונת מצב עדכנית בזמן אמת, ומסכמת את תוצאותיו בליווי תרשימים. כך שלמעשה, תוך כדי הכנת שיעורי הבית יכולים התלמידים לראות בזמן אמת היכן נמצאים שאר חבריהם לכיתה, באילו בתים כבר נערך הסקר ומה מצבו של בסיס המידע שאותו הם ממלאים.

כלי המחקר

בחקר מקרה זה נעשה שימוש בטריאנגולציה הכוללת שלושה מקורות מידע: שאלון כמותי, שאלון איכותני וקבוצות מיקוד.

שאלון כמותי

החלק הכמותי התבסס על שאלון שכלל 30 פריטים, שאותם היו צריכים לדרג תלמידי כיתה ה' שהשתתפו במחקר על פי סולם ליקרט בין 1 - כלל לא ל-5 - במידה רבה מאוד. 12 מהשאלות,

מקורן בספרות (Ghavifekr, Athirah, & Rosdy, 2015 Communication, and Technology (ICT), 18 מהן נוסחו על ידי עורך מחקר זה. השאלות שנלקחו מהספרות (Ghavifekr et al., 2015) תורגמו לעברית. במידת הצורך שונה הנוסח על מנת להתאימו למחקר זה.

השאלון חולק לשישה נושאים, אשר לכולם מהימנות פנימית הגבוהה מ-0.712. החלק הראשון, שאלה 1 (Ghavifekr et al., 2015) ושאלות 7, 8, 11 (ניסוח עצמי) בחנו את הרגשת הביטחון בשימוש באפליקציה ($\alpha = 0.747$). החלק השני, שאלות 2, 3, 4, 5, 6, 9 ו-10 – כולן פרי ניסוחו של עורך מחקר זה, בחנו את הרגשת אי הביטחון בשימוש באפליקציה ($\alpha = 0.777$). החלק השלישי כלל את השאלות 18, 24 ו-30 (Ghavifekr et al., 2015) ושאלות 19 ו-20 (ניסוח עצמי) נועדו לבחון את המוטיבציה ללימודים בעקבות השימוש בכלים טכנולוגיים ($\alpha = 0.878$). חלק רביעי כלל שלוש שאלות, 15, 16 ו-17, המבוססות על הספרות (Ghavifekr et al., 2015) ושאלה אחת, 22, שנוסחה על ידי עורך מחקר זה.

פרק זה נועד לבחון את תרומת הטכנולוגיה לפדגוגיה ($\alpha = 0.830$). שאלות 28 ו-29 שנוסחו על ידי עורך מחקר זה והיוו את החלק החמישי של השאלון, נועדו לבחון היבטים שליליים של השימוש בטכנולוגיה ($\alpha = 0.712$). החלק האחרון של השאלון כלל שמונה שאלות הקשורות להיבטים חיוביים של השימוש בטכנולוגיה ($\alpha = 0.819$). חמש שאלות, 12, 13, 14, 26 ו-27, התבססו על הספרות (Ghavifekr et al., 2015), ושאר השאלות – 21, 23 ו-25 – נוסחו על ידי עורך מחקר זה.

טבלה 1

ששת הנושאים אשר הרכיבו את השאלון, דוגמאות לשאלות מכל נושא, מספר הפריטים בכל נושא והמהימנות הפנימית של כל נושא בשאלון

מספר קטגוריה	שם הקטגוריה	דוגמאות להיגדים	מספר ההיגדים	אלפא קרוונבך
1	הרגשת נוחות בעת השימוש באפליקציה	אני מרגיש נוח לגבי היכולת שלי לעבוד עם אפליקציה חדשה אני מרגיש בטוח ללמוד אפליקציות חדשות בעצמי	4	0.747
2	הרגשת אי נוחות בעת השימוש באפליקציה	שימוש באפליקציה חדשה מבלבל אותי אני מפחד בעת שימוש באפליקציה חדשה	7	0.777
3	מוטיבציה ללימודים כתוצאה מהשימוש בכלים טכנולוגיים	השימוש באפליקציה גרם לתלמידים להיות יותר מעורבים בסקר השימוש באפליקציה גרם לי להיות מעורב יותר בסקר	5	0.878
4	תרומת הטכנולוגיה לפדגוגיה	האפליקציה יכולה להיות כלי למידה מועיל עבור התלמידים השימוש באפליקציה משפר את איכות ההוראה	4	0.830
5	היבטים שליליים של עריכת הסקר באמצעות טכנולוגיה	היה לי יותר נוח לעשות את הסקר עם דפים השימוש באפליקציה גרם לי לבזבז את הזמן בסקר	2	0.712
6	היבטים חיוביים של עריכת הסקר עם טכנולוגיה	אני מודע ליתרונות של השימוש באפליקציה בסקר שימוש באפליקציה הפך את הסקר ליעיל יותר	8	0.819

שאלון איכותני

נוסף על השאלון הכמותי התבקשו אותם תלמידים לענות על שתי שאלות:
הראשונה: האם לדעתך יש צורך לעשות שימוש בטכנולוגיה חכמה במהלך הלמידה?
השנייה: מה התרומה של התוכנה ללמידה?

קבוצות מיקוד

קבוצת מיקוד היא סדרה מתוכננת של דיונים שנועדה לאפשר הבנה של תפיסות בתחום מוגדר של עניין בסביבה מתירנית ולא מאיימת (Franz, 2015). במחקר זה כללה קבוצת המיקוד תלמידים מכיתה ה' לאחר שביצעו את הסקר בעזרת הטלפונים הניידים וטכנולוגית הממ"ג. במקרה של מחקר זה נועדה קבוצת המיקוד לאפשר לתלמידים הסתכלות פנימית תוך כדי חשיפת החוויות של תלמידים אחרים, וכך לאפשר את החופש להעלות היבטים רגשיים בהתייחס לתהליך שאותו עברו במהלך הסקר, אשר שילב את הטלפונים הניידים. השאלות שעליהן ענו התלמידים כללו בין היתר מענה לתיאור החוויה בסקר ולתיאור ההתרחשויות. כמו כן הם השיבו על שאלות כגון מה היה מפתיע? מה היה קשה? מה אנחנו צריכים לשמור או לשנות לשנה הבאה?

כל אחת משתי כיתות הלימוד חולקה לשלוש קבוצות מיקוד, כך שבסך הכול היו שש קבוצות מיקוד. בכל קבוצה נכחו כתשעה תלמידים. קבוצות המיקוד היו מעורבות וכללו גם בנים וגם בנות. משך הדיון בכל קבוצת מיקוד היה כ-45 דקות. לאחר מכן תומללו ההקלטות של קבוצות המיקוד.

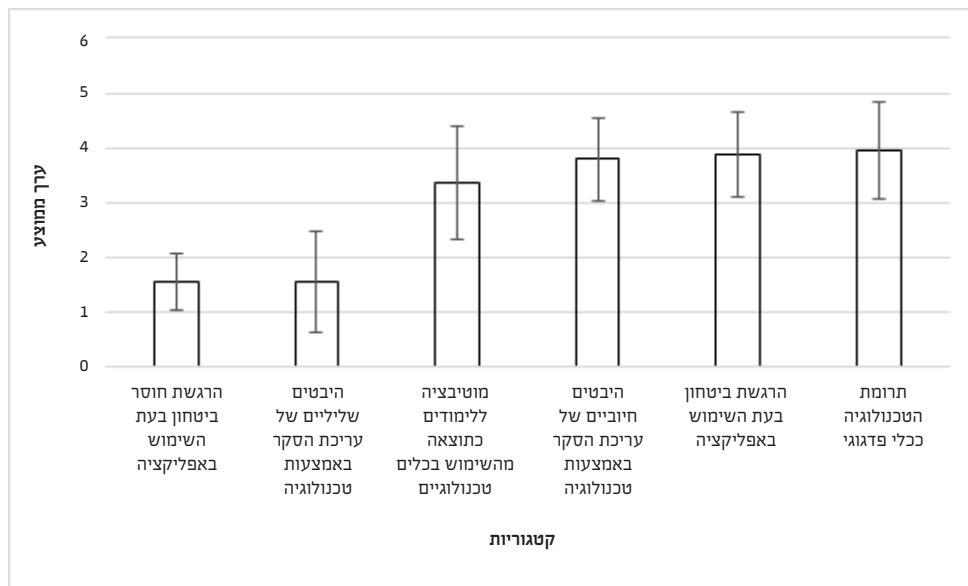
גודל המדגם וניתוח הנתונים

52 תלמידים ותלמידות בשתי כיתות ה', אשר השתמשו בטלפונים הניידים ובאפליקציה העושה שימוש בממ"ג, ענו על השאלון. ניתוח הממצאים האיכותניים נעשה באמצעות קידוד ראשוני ושניוני (First and Second Cycle Coding) ובאמצעות יצירת קטגוריות (Saldaña, 2009). במקביל נעשה ניתוח תוכן דדוקטיבי. ניתוח תוכן דדוקטיבי מתאפשר כאשר קיימת כבר מסגרת מושגית. במקרה של מחקר זה נעשה שימוש בניתוח תוכן דדוקטיבי המתבסס על הקטגוריות של השאלון הכמותי. במקביל נערך ניתוח תוכן אינדוקטיבי. ניתוח תוכן אינדוקטיבי במקביל לניתוח תוכן דדוקטיבי מתאפשר כאשר עולות קטגוריות חדשות אשר לא זכו למענה בניתוח הדדוקטיבי (Rad, 2018). השאלון הכמותי נותח באמצעות סטטיסטיקה תיאורית.

ממצאים

השאלון הכמותי בחן שישה היבטים (גרף 1) הנוגעים לעמדתם של התלמידים בנוגע לשילוב הטלפון הנייד ולאפליקציית הממ"ג כחלק מהחדשנות הפדגוגית שנועדה לייעל את סקר הבזים האדומים, אשר עד לשנת הלימודים תשע"ז נערך במשך 22 שנים באמצעות דפים ומפות מודפסות. מכיוון שבניתוח השאלות הפתוחות וקבוצות המיקוד, קרי, הניתוח האיכותני הדדוקטיבי, נמצאו התייחסויות נוספות של התלמידים לשימוש בטלפונים ניידים ובאפליקציה של הממ"ג – אשר לא נכללו בשאלון הכמותי – פרק הממצאים בנוי משילוב של הממצאים הכמותיים בממצאים האיכותניים אשר מחזקים את הממצאים הכמותיים ומרחיבים את היריעה באשר לדעתם של התלמידים בעניין השימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה של הממ"ג. מגרף 1 אפשר ללמוד שכל ארבעת ההיבטים שבהם קיימת התייחסות חיובית לשימוש בטלפון הנייד ולאפליקציה של הממ"ג קיבלו ציונים מעל 3.37. שני ההיבטים שבהם קיימת התייחסות שלילית לשימוש בטלפון הנייד ולאפליקציה של הממ"ג קיבלו ציונים מתחת ל-1.56.

גרף 1



הרגשת ביטחון או אי ביטחון בשימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה החדשה

ציון של 3.88 ניתן להרגשת הביטחון מהשימוש בטלפון הנייד הכולל את האפליקציה של הממ"ג לעומת הציון הממוצע הנמוך (1.55) של הרגשת אי הביטחון בשימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה של הממ"ג. את ההבדל בציונים הכמותיים מחזקים הנתונים האיכותניים. כ-3% מכלל האזכורים שנמצאו בניתוח התוכן התייחסו להרגשת הביטחון של התלמידים בעת השימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה של הממ"ג. בניגוד לכך, לא נמצאו סימוכין בכלי המחקר האיכותניים להרגשת אי הביטחון של התלמידים.

ניכר כי השימוש בטלפונים הניידים כולל האפליקציה של הממ"ג לא היווה הפתעה עבור הילדים. אומנם הם לא הכירו ספציפית את האפליקציה, אבל נראה שהשימוש באפליקציה חדשה אינו זר להם, כפי שהעידו כמה תלמידים: "כי אנחנו מכירים את כל הטכנולוגיות ממש טוב", "הילדים מבינים יותר במכשיר טכנולוגי מאשר בדפים" ו"כי אנחנו בדור טכנולוגי". מדברי הילדים ניכר כי הם היו בעלי ביטחון עצמי בכל הקשור להיכרות עם העולם הטכנולוגי ולאפשרות הפעולה של האפליקציה החדשה.

כמו כן אפשר לומר שהתלמידים הרגישו נוח להשתמש בטלפון הנייד ובאפליקציה החדשה, כפי שמציין אחד התלמידים: "כי זה יותר נוח לעשות שימוש באפליקציה ולא בדפים". ניכר כי לתלמידים הייתה תחושת ביטחון כתוצאה מהשימוש בטלפון הנייד או באפליקציה החדשה. גם ההתנסות התיאורטית בלבד באפליקציה במהלך שעות הלימודים בבית הספר, וללא ההתנסות המעשית, כנראה, לא גרמו לתלמידים לחוש אי ביטחון ביחס להפעלת האפליקציה במהלך הסקר, שנערך בשעות אחר הצהריים, וזאת לאור אי אזכור הנושא בממצאים.

היבטים חיוביים או שליליים של עריכת הסקר באמצעות הטלפון הנייד והאפליקציה של הממ"ג והיבטים החיוביים של עריכת הסקר באמצעות הטלפון הנייד והאפליקציה של הממ"ג קיבלו ציון ממוצע של 3.88, בעוד שההיבטים השליליים קיבלו ערך של 1.56. הניתוח האיכותני תרם להרחבת נקודות המבט השליליות של התלמידים כלפי השימוש בטלפונים הניידים ובאפליקציה החדשה. מרבית ההיבטים החיוביים שאותם ציינו התלמידים מתייחסים לתהליך הלמידה. ניתוח התוכן מלמד שכ-57% מהאזכורים של התלמידים התייחסו להיבטים חיוביים של עריכת הסקר באמצעות טלפון נייד ואפליקציית הממ"ג. רק כ-10% מהאזכורים שלהם התייחסו להיבטים השליליים. בהמשך מוצגים הממצאים המצביעים על ההיבטים החיוביים של עריכת הסקר באמצעות הטלפון הנייד והאפליקציה החדשה, ולאחר מכן ההיבטים השליליים.

היבטים חיוביים: גיוון, חוויית למידה, ניצול זמן ונוחות

התלמידים ציינו מגוון נימוקים חיוביים לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת ובאפליקציה החדשה, הקשורים לעריכת הסקר כחלק מתהליך הלמידה בתוכנית הסביבתית. כ-10% מהאזכורים שנמצאו בניתוח התוכן התייחסו לגיוון ההוראה ולעניין. "השימוש בטלפון הנייד מגוון את הלמידה" ו"השימוש באפליקציה מוציאה אותנו מהשגרה הלימודית". הכנסת הטלפון הנייד והשימוש באפליקציה החדשה גרמו גם לעניין בקרב התלמידים, כפי שהדברים באו לידי ביטוי בתשובותיהם: "...וכך יותר מעניין ללמוד" ו"יותר מעניין ויהפוך את הסקר ליותר כיפי".

כ-58% מהאזכורים התייחסו לשיפור בחוויית הלמידה כתוצאה משילוב הטלפון הנייד והאפליקציה החדשה: "הטלפון הופך את חוויית הלמידה לכיפית יותר וכך יותר ילדים ישתתפו", "כי באפליקציה זה יותר חווייתי" ו"להשתמש בטכנולוגיה זה יותר קל, יותר פשוט וכיפי". כ-13% מהאזכורים התייחסו לניצול הזמן כתוצאה מהשימוש באפליקציה ובתכונה החדשה: "וגם הופך את הסקר ליעיל יותר כי אין כמעט בעיות באפליקציה" ו"האפליקציה הפכה את הסקר ליותר מהיר". כ-28% מהאזכורים התייחסו לנוחות שבעבודה עם הטלפון הנייד והאפליקציה החדשה, במקום לבצע את הסקר באמצעות דפים: "יותר נוח ופחות מעייף ומעיק לכתוב הכול בפלאפון" ו"יותר נוח לעבוד עם דברים טכנולוגיים מאשר דפים". לסיכום, התלמידים הביעו מספר רב

של נימוקים חיוביים התומכים בשילוב הטכנולוגיה והטלפונים הניידים כחלק מעריכת הסקר המהווה, נדבך בחדשנות הפדגוגית של בית הספר.

היבטים שליליים: אי שיוון חברתי ובעיות טכנולוגיות

חלק מהתלמידים שעבדו באמצעות הטלפון הנייד והאפליקציה החדשה גילו גם שני חסרונות בהפעלתה של הטכנולוגיה החדשנית במהלך הסקר: אי שוויון חברתי ובעיות טכניות. אך רק כ-10% מהאזכורים התייחסו להיבטים שליליים של השימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה של הממ"ג.

1. אי שוויון חברתי

החיסרון הראשון נובע מהרגשת אי השוויון. כ-14% מהאזכורים התייחסו לנושא זה (מתוך כלל האזכורים שבהם נכללו היבטים שליליים). אומנם למרבית התלמידים היו טלפונים ניידים אישיים (72%), אבל כפי שנמצא גם בסקר זה, היו גם כמה תלמידים שלהם לא היה מכשיר נייד אישי (28%). תלמידים שלהם לא היו טלפון נייד חשו אי נוחות מכך שהיו צריכים לעשות שימוש בטלפונים ניידים של חבריהם, כפי שמציינת אחת התלמידות: "אבל בזמן הסקר לא היה לי את הטלפון וזה היה קצת מעצבן, כי כמעט לכולם היה ואני הייתי צריכה להשתמש בטלפון של חברה שלי".

למרות שיתוף הפעולה ויצירת קבוצות עבודה שבהם נבדקה הימצאות של טלפון נייד בכל קבוצה, תחושת התלמידים שלא היה להם טלפון נייד, לא הייתה נוחה. התייחסות למצב שבו אין טלפון נייד לכל התלמידים עלתה גם בקרב תלמידים שלהם היו טלפונים ניידים: "כן, אבל צריך להתחשב בכולם, גם כאלו ללא טלפון נייד, כי ראיתי שלחברה שלי אין טלפון נייד והיא קצת מבואסת, אז נתתי לה גם להשתמש כדי שתרגיש נוח". ציטוט זה מלמד על הרגשות של התלמידה שלה היה טלפון ורצתה לגרום לחברתה הרגשת נוחות.

2. בעיות טכנולוגיות

התלמידים ציינו גם את החסרונות בשימוש בטלפונים הנובעים מבעיות תקשורת. כ-39% מהאזכורים התייחסו לנושא זה (מתוך כלל האזכורים שבהם נכללו היבטים שליליים) כפי שאפשר ללמוד מהציטוטים הבאים: "כי אם אין אינטרנט זה נתקע" או "יש משימות שצריך בשבילן אינטרנט ולא תמיד יש". בעיה טכנולוגית נוספת שאיתה היו צריכים להתמודד התלמידים היא אי שמירת נתונים, כפי שמציינים כמה תלמידים: "בקבוצה שלי שלושה בתים נמחקו והתחלנו עוד פעם וזה עיכב אותנו" או "...אז המשכנו עם הבעיה ואז זה לא נשלח וזה סתם יוצר אי נעימויות כי אתה ממש התאמצת ואז בסוף זה בכלל לא נשלח".

בעיה אחרת שאיתה היו צריכים התלמידים להתמודד היא מחסור בתמיכה טכנית במהלך הסקר, שנערך בשעות אחר הצהריים: "כי לי הייתה בעיה באפליקציה, והמורים לא תמיד יכולים להיות זמינים" או "כי משהו לא עבד לנו באפליקציה וזה היה קשה להתמודד עם זה לבד". נוסף על כך, התלמידים גילו תסכול כתוצאה מהשימוש בטלפון הנייד ומהאפליקציה החדשה, כפי שביטא אחד התלמידים: "אבל מתוך המון בתים שעשינו עליהם את הסקר ראינו רק שני בתים

במפה וזה בזבוז המון זמן". בעיה אחרת שאותה העלו התלמידים היא החשש שהסוללה של הטלפון הנייד לא תאפשר את השלמת הסקר בגלל חיי מדף קצרים: "אבל בטלפון יכולה להיגמר הסוללה" או "אבל יש גם תקלות כמו שנגמרת הטעינה". ניכר כי התלמידים חוו מגוון תקלות טכניות כתוצאה מהשימוש בטכנולוגיה מתקדמת המבוססת על הטלפון הנייד והאפליקציה של הממ"ג. עם זאת, בעיות אלו אינן חדשות ואינן ייחודיות לטכנולוגיית הממ"ג או לטלפונים הניידים של התלמידים. בעיות אלו מוכרות לכל העושים שימוש בטכנולוגיה.

מוטיבציה ללמידה

הציון הממוצע של פרמטר זה, 3.37, נתמך בממצאים מהניתוח האיכותני. מספר רב של תלמידים התייחס לנקודה זו. בין היתר טענו התלמידים כי השימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה של הממ"ג מעודד מוטיבציה, כפי שציין אחד מהם: "הילדים יותר מתעניינים וזה נותן להם רצון להיות שותפים כי הטלפון והטכנולוגיות האחרות מהפנטות ילדים וזה יכול לגרום גם אם זה צורך לימודי" ו-"...יותר התעניינו בחומר בגלל הניידים והטכנולוגיה החדשה וזה גרם יותר לרצות להצליח בחומר וזה מאוד עזר בהבנה של החומר". הציטוטים הנ"ל, שמהווים כ-8% מכלל האזכורים של התלמידים, שבהם קיימת התייחסות להעלאה של המוטיבציה ללמידה בעקבות השימוש בטלפון הנייד ואפליקציית הממ"ג, מעידים על המוטיבציה הגבוהה שהייתה להם לבצע את הסקר, ולמעשה ללמוד, כאשר בתוכנית הלימודים שילבו את הטלפונים הניידים והאפליקציה החדשה.

היתרונות הפדגוגיים של הטכנולוגיה

היבט זה זכה לציון הממוצע הגבוה ביותר (3.96). הניתוח האיכותני תורם לפרק זה ארבע התייחסויות מרכזיות של התלמידים, אשר מהוות כ-20% מכלל האזכורים שנמצאו בניתוח התוכן. התלמידים הציגו מגוון גישות ודעות כלפי היתרונות הפדגוגיים של השימוש בטכנולוגיה.

1. היתרון של השימוש בטכנולוגיה ככלי ליצירת בסיס נתונים

התייחסותם של התלמידים לטכנולוגיה החדשה כאל כלי בעל יתרונות ביצירת בסיס נתונים כללה מגוון ציטוטים לכל שלבי הארגון והצגת בסיס הנתונים. השלב הראשון של יצירת בסיס הנתונים הוא איסוף המידע. ציטוטים של התלמידים לשלב זה כוללים בין היתר את הדוגמאות הבאות: "יעיל יותר מכיוון שהתוצאה נשלחת ישר למחשב" או "שולחים ישר את הנתונים מהשטח למחשב" לא רק יתרונות של איסוף המידע זיהו התלמידים בשימוש של הטכנולוגיה, אלא גם יתרונות בארגון המידע בבסיס הנתונים: "מסדרת את המידע בצורה מהירה ונוחה" או "כל המידע הולך ישר לטבלה ומסדר אותה". גם את השלב האחרון של ארגון המידע בבסיס נתונים, הכולל את הצגת הנתונים, ידעו התלמידים לזהות, כפי שציין אחד התלמידים: "אפשר לארגן את הנתונים בגרף יותר מהר וכך, זה גם יותר קל לדעת מה התשובות של האנשים". איסוף, ארגון והצגת המידע כחלק מיצירת בסיס נתונים, כפי שבאו לידי ביטוי בציטוטים של התלמידים הם מפתיעים לאור השימוש במושגים מקצועיים שבהם השתמשו התלמידים. שימוש זה מלמד על היכרותם, לפחות בצורה שמית, עם עולם המושגים של בסיסי הנתונים.

2. היתרון של שימוש בטכנולוגיה כתחליף לכתיבה בעיפרון ובמחברת אחת מהסיבות שהתלמידים הביעו את רצונם לעשות שימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה החדשה במהלך הסקר, היא רצונם להימנע משימוש בדף ובכתיבה. כפי שאחד התלמידים כתב: "כי זה קצת מעייף ומעיק לכתוב על דף וצריך למצוא על מה להניח את הדף" או "לא צריך לכתוב כל הזמן על הדף". מעניינות הסיבות הנוספות אשר קשורות לשימוש בעיפרון ובדף, שאותן כתבו התלמידים והן כוללות את הציטוטים: "כתב היד שלנו לא מאפשר הבנה" ו-"...לפעמים הכתב קטן מדי והמורים לא מצליחים לראות מה כתוב". לכאורה, התחליף לעיפרון ולדף בטלפון נייד ובאפליקציה חדשה, נראה מפתיע, אך במציאות הקיימת, שבה מרבית התלמידים עושים שימוש ויזומי בטלפונים הניידים, קשה להיות מופתעים מגילוי זה.

3. שונות לומדים

נקודה מעניינת שעלתה בקרב חלק מהתלמידים היא התייחסותם לשונות הלומדים, שבאה לידי ביטוי בצורות שונות בכל הקשור לשילוב הטכנולוגיה ככלי לימודי. מצד אחד היו שטענו שהטכנולוגיה גורמת לפיתוח קוגניטיבי: "כי חומר המידע נכנס יותר טוב לראש כאשר אתה לומד מהטלפון או המחשב" או "אני גם חושב שטכנולוגיה יכולה לפתח צורת חשיבה טובה יותר". הציטוטים של התלמידים מלמדים על כך שלפחות חלקם טוענים שהטכנולוגיה יכולה לשפר את דרך הלמידה, לפתח את דרך החשיבה, והלימוד באמצעות הטכנולוגיה ישיג תוצאות לימודיות טובות יותר. מהצד האחר היו תלמידים אשר לא ראו בטכנולוגיה כלי אשר יכול לסייע להם בהתפתחות הלמידה: "כי יש ילדים שפחות נוח להם ללמוד עם טכנולוגיה" או "על נייר אני קולט יותר טוב מידע".

לסיכום, נראה שבהקשר של שונות לומדים ודרכי ההוראה היעילות יותר לעריכת הסקר, דעות התלמידים היו חלוקות. יש המצדדים בטכנולוגיה ככלי אשר יכול לפתח קוגניטיבית את לומדים ויש כאלו אשר הטוענים שלהם נוח יותר להשתמש בכלי הלימוד המסורתיים.

4. האתגר בהתמודדות עם טכנולוגיות

השימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה החדשה אפשרו לחלק מהתלמידים לחוש את האתגר הקיים בכל שימוש בטכנולוגיה בפעם הראשונה, כפי שצינו כמה תלמידים: "השימוש בטלפון בסקר היה מאוד מאתגר". האפליקציה החדשה לא השאירה את התלמידים חסרי אונים: "למדנו להתמודד עם האפליקציה ועם הטכנולוגיה". הדוגמה ממחישה שלא רק שהתלמידים לא נשארו חסרי אונים, אלא שהאפליקציה החדשה עודדה אותם ללמידה. חלק מהמוטיבציה של התלמידים להצליח להתמודד עם האפליקציה החדשה נבעה מרצונם להוכיח את עצמם: "כך שראו שאנחנו מקצועניים יותר".

לסיכום, השימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה החדשה אפשר לתלמידים להתמודד עם תפעול אפליקציה לא מוכרת, כפי שהעידו כמה תלמידים: "ההתמודדות לבד עם מכשירים סלולריים זה דבר חשוב".

כ־8.5% מהאזכורים שנמצאו בניתוח התוכן כללו ארבעה היבטים שלא נכללו בשאלון הכמותי, לכן נערך גם ניתוח אינדוקטיבי. היבטים אלו כוללים את התייחסותם של התלמידים לגיבוש

חברתי שנוצר בכיתה כתוצאה מהשימוש בטלפונים הניידים והאפליקציה של הממ"ג. היבט שני אשר עלה בנייתוח התוכן האינדוקטיבי, הוא התייחסותם של התלמידים לתרומה המעשית של הטכנולוגיה. הראשונה, תרומה של הטכנולוגיה לסקר עצמו. תרומה נוספת כללה התייחסות לתרומה העתידית של השימוש בטכנולוגיה. היבט שלישי שאליו התייחסו התלמידים היה על הקשר שבין השימוש בטכנולוגיה לבין היבטים של שמירה על הסביבה. היבט רביעי כלל את החדשנות בשימוש בטלפון הנייד ובטכנולוגיה של הממ"ג.

גיבוש חברתי

לשאלה: האם לדעתך יש צורך לעשות שימוש בטכנולוגיה חכמה במהלך הלמידה? ענו כ-3% שיש צורך לעשות שימוש בטכנולוגיה חכמה במהלך הלמידה. התלמידים התייחסו לאפשרות שהטכנולוגיה מציעה ליצירת תקשורת ולחיבור בין חברי הקבוצה, כפי שמעיד הציטוט הבא: "הטלפון אפשר חיבור ותקשורת בין התלמידים שעובדים יחד". כמו כן הטכנולוגיה אפשרה להם להרגיש שתהליך העבודה עימה אפשר גיבוש חברתי: "הסקר עם הנייד גם ממש גיבשו אותנו ככיתה". סך הכול כ-2% מהאזכורים התייחסו לנקודה זו. לכאורה נראים ציטוטים אלו מפתיעים, אך את האמירות הללו צריך לבחון מנקודת מבטם של דור ה-Z, אשר בניגוד למורים, מרגישים שהשימוש בטלפונים ניידים אינו גורמים לריחוק ולבידוד, אלא להפך, מאפשר יצירת תקשורת וגיבוש חברתי.

תרומתה המעשית של הטכנולוגיה

התלמידים ציינו שני היבטים של תרומה מעשית של הטכנולוגיה. הראשון, תרומת הטכנולוגיה לסקר שאותו ביצעו: "למדנו להתנהג גם עם תוכנות וטכנולוגיה וזה יוכל לתרום להמשך הסקר והתצפית שלנו על הבזים האדומים". כאמור, גם מחשבה על העתיד נמצאה אצל התלמידים הצעירים, שהיו מודעים למיומנויות העתידיות אשר יוכלו לסייע להם להתמודד עם אתגרי החיים. לדוגמה, "לא רק בשביל בית הספר וכל דבר כזה מעלה את כמות הידע ועוזר בהמשך החיים". דוגמה זו ממחישה שלפחות חלק מהתלמידים עשה שימוש בטכנולוגיה החדשה וניסה אותה מתוך ראייה פרקטית לחיים בהווה ולפרויקט ותרומה עתידית - קבלת כלים להתמודדות עם החיים האמיתיים כאשר יסתיימו הלימודים בבית הספר.

טכנולוגיה וסביבה

אחת הנקודות שעלו אצל חלק מהתלמידים היא ההשפעה של הטכנולוגיה על הסביבה: "יש צורך, אבל לא הרבה, כי כדי לייצר חשמל (שאותו צורכים הטלפונים הניידים) צריך לזהם את הסביבה" או "לא מבזבז הרבה דפים" ו"יותר עוזר לסביבה". בעוד ששני הציטוטים האחרונים מלמדים על קשר ישיר בין שימוש באפליקציה לצמצום השימוש בנייר, הציטוט הראשון מלמד על מורכבת הבנה גבוהה יותר. בציטוט זה קיים קשר עקיף ומשולש בין השימוש בטכנולוגיה, הדרישה האנרגטית וזיהום סביבתי הנוצר כתוצאה מהצורך בייצור חשמל.

חדשנות

כ־3% מכלל האזכורים של התלמידים התייחסו לנושא החדשנות של השימוש בטלפונים הניידים ובאפליקציה של הממ"ג במהלך הלמידה שלהם בבית הספר. התלמידים ציינו בצורה ישירה את השימוש בטכנולוגיה ובאפליקציה החדשה לחדשנות: "חושף אותנו לדברים חדשים" וכן קישרו זאת לחדשנות בהוראה: "כולנו לומדים משהו חדש" או "זה היה כיף לנסות שיטת למידה אחרת ושונה". כלומר, אפשר לראות כי חלק התלמידים בוחנים את הלימודים בבית הספר כשלב הכנה לקראת החיים בעידן הדיגיטלי שבו אנו חיים, אשר רק ילך ויתפתח בהיותם בוגרים. לסיכום פרק הממצאים, ניכר כי התלמידים מעריכים בצורה חיובית את השימוש בטלפון נייד ובאפליקציה של הממ"ג. עם זאת, הם הציגו חשיבה ביקורתית וידעו גם להצביע על האתגרים בשימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה החדשה. מעניינת התייחסותם לחשיבות שיש לשימוש בטלפון הנייד ובאפליקציה החדשה ביחס לחייהם הבוגרים ולסביבה שבה הם חיים.

דיון

במחקר זה העידו תלמידי כיתה ה' שחדשנות פדגוגית שכללה פעולה חינוכית סביבתית אחת, בשעות אחר הצהריים, והתבססה על טלפונים ניידים ועל אפליקציה של ממ"ג, אכן יכולה לתת מענה למגוון רחב של מטרות אשר בתי ספר בכל רחבי העולם חרתו על דגליהם. זאת ועוד, השימוש בטלפונים ניידים ובממ"ג כחלק מהתוכנית הסביבתית, הפך את ההוראה בבית ספרם להוראה חדשנית, המאפשרת את הטמעת היסודות החינוכיים, הכוללים התפתחות אישית של הלומדים תוך התנסות אישית, סביבת למידה דינמית, תלמידים המגלים בצורה עצמאית תכנים, ידע, מיומנויות וערכים, למידה התנסותית, למידה חוץ כיתתית, פיתוח אחריות אישית, משמעת עצמית והרחבת סביבת בית ספר (Khaddage, Müller, & Flintoff, 2016).

תלמידי כיתה ה', אשר התנסו לראשונה בפעילות סביבתית המשלבת בין הטלפונים הניידים לאפליקציית הממ"ג, סיפקו נקודות מבט מיוחדות, ערכיות, ביקורתיות ובגורות בהתייחסותם ליתרונות ולחסרונות של השימוש בטלפונים ניידים כחלק מחדשנות פדגוגית, שאותה מנסה ליישם בית הספר המוביל את שימורו של הבז האדום.

על פי וולדר (Walder, 2014), לחדשנות פדגוגית שבעה רעיונות מרכזיים: רעיון ייחודי, שינוי, השתקפות, יישום, שיפור, טכנולוגיה מול פדגוגיה ויחסי אנוש. החדשנות הפדגוגית בבית הספר "דורסי יום" דומה למודל של החדשנות הפדגוגית שאותו הציג וולדר (Walder, 2014), אך שונה ממנו. בעוד כל מרכיבי המודל של וולדר מתייחסים לנקודת ההשקפה של המרצים במוסדות להשכלה גבוהה, אשר בדרך זו או אחרת אולצו לערוך שינויים פדגוגיים ולחשוב על חדשנות פדגוגית, במקרה של בית ספר "דורסי יום" מתייחסים מרכיבי המודל לתהליכים שעברו על התלמידים.

הבסיס של המודל כולל רעיון ייחודי. הרעיון הייחודי בבית ספר "דורסי יום" כלל את הכנסת השימוש בטלפונים הניידים ואפליקציית הממ"ג למערך הלימודים בבית הספר. הכנסה של שני כלים טכנולוגיים אלו יצרה סביבת לימוד חדשה ומפתיעה לתלמידים. בעיקר הופתעו התלמידים מיכולתם לעשות שימוש בטלפונים הניידים – האסורים לשימוש בתוך חצר בית הספר. גם התלמידים ידעו לציין זאת, כפי שהדבר בא לידי ביטוי באזכורים המילוליים של הניתוח האינדוקטיבי.

המרכיב השני של המודל של וולדר הינו השינוי. במקרה זה קיים שוני בין החדשנות הפדגוגית בבית הספר "דורסי יום" לבין המודל. בעוד השינוי במודל של וולדר מתייחס לשינוי התפיסתי שאותו עוברים המרצים במוסדות להשכלה הגבוהה, השינוי במקרה של מחקר זה מתייחס לשינוי שאותו עברו התלמידים. כנראה, התלמידים חשו באחריות שניתנה להם וביכולת קבלת ההחלטות בבית הספר, דבר אשר גרם להם מוטיבציה ללמידה. חלק מהמשוב כלל התייחסות להיבטים של השפעת הטכנולוגיה על הסביבה, אי הצדק החברתי שנוצר כתוצאה משימוש בטלפונים הניידים שלא הייתה בידי כלל התלמידים. מנגד, חלק מהתלמידים לא התרגשו מכך שהיו צריכים להתמודד עם הטכנולוגיה של הממ"ג לבד. יתר על כן, חלקם אף טען שזו התנסות טובה לחיים. משוב זה גרר שינויים שנעשו לקראת הסקר שנערך בשנה לאחר מכן.

השלב הרביעי במודל הוא יישום. יישומה של החדשנות הפדגוגית הוא בדרך קבלת ההחלטה של התלמידים אילו בתים יקבלו תיבות קינון, בשיתופם בתהליך תליית התיבות לבזים האדומים כחלק מהדרכים לצמצם את השפעת האדם על הבזים האדומים ולסייע לאוכלוסיות לאתר מקומות קינון. יישום זה שונה ממודל הכולל התייחסות ליישומה של הטכנולוגיה ככלי חדשני. במקרה של בית הספר "דורסי יום" שילוב הטכנולוגיה אינו נחשב למטרה, אלא לכלי. ההיבטים החברתיים של הטכנולוגיה, דוגמת מתן יכולת ההחלטה לתלמידים, הם החדשנות היישומית.

שלב השיפור כולל את שיפור דרכי השגת המידע ורכישת הידע שבהם התנסו התלמידים. ידע אשר שיאו בסקר עצמו. התלמידים אשר יצאו לסקר במהלך חודש ינואר לא צפו בבזים האדומים, אשר מגיעים באמצע חודש פברואר לסביבתם בית ספרם. לכן, על התלמידים היה ללמוד על הבזים בכוחות עצמם תוך התבססות על מידע זמין ברשת. גם ההתמודדות עם טכנולוגית הממ"ג נעשתה בצורה של למידה עצמית. זאת לאור העובדה שחל איסור על שימוש בטלפונים ניידים במהלך יום הלימודים בבית הספר. המרכיב של פדגוגיה מול טכנולוגיה במודל של וולדר התבטא בבית הספר "דורסי יום" ברעיון שהטכנולוגיה היא הכלי, ולא המטרה.

השימוש בטכנולוגיה נועד להשיג מטרות שונות לגמרי מאשר התמצקות בטכנולוגיה. המרכיב האחרון הינו יחסי אנוש. במהלך הסקר נוצרו קשרי היכרות וקרבה בין המורים לתלמידים, מעבר לשעות הלימודים, זאת עקב הצורך במתן תמיכה טכנית לתלמידים – אשר התבצעה על ידי המורים – גם אם בצורה חלקית. גם בין התלמידים התפתחו יחסים בינאישיים, כפי שעלה מהניתוח האינדוקטיבי של הממצאים. המרכיבים החברתיים של הקרבה, כנראה, התהדקו בעקבות הדיון הקבוצתי ומתן האחריות לתלמידים לבחור את המשפחות שתקבלנה תיבות קינון, וזאת בהתאם לדעתם של התלמידים וללא התערבות או הכוונה של המורים. תהליך זה יצר, כנראה, קרבה והרגשה של שותפות.

המודל של וולדר אינו היחיד לבחינת חדשנות פדגוגית (Arruda, Prata-linhares, & Paredes, 2018). בסקירה שאותה ערכו ארודה ועמיתיו (Arruda et al., 2018) קיימים היבטים נוספים ביחס לחדשנות הפדגוגית שאותה חוו התלמידים. החדשנות הפדגוגית שבה התנסו התלמידים כוללת הרחבת האופקים "מעבר לחומות בית הספר". ביצוע הסקר בשעות אחר הצהריים במושבים שבהם מתגוררים התלמידים, יצר הרחבה של "חומות בית הספר". הרחבה ראשונה מתייחסת לשעות ביצוע הסקר והרחבה השנייה של חומות בית הספר מתייחסת למרחב שבו התבצע הסקר. לביצוע הסקר בשעות אחר הצהריים נוסף פן אחר של החדשנות

הפדגוגית. חדשנות אשר שילבה שיעורי בית לא כתרגול או השלמה למה שלא נעשה בכיתה, אלא כשיעורי בית חדשים ומשמעותיים.

חוסר אזכור נושא שיעורי הבית על ידי התלמידים מהווה תמיכה למצדדים בכך שיש לתת שיעורי בית, אך שהם צריכים להיות בצורה חדשנית, כפי שניתן במקרה זה, ולא כלי לשינון חומר שנלמד בכיתה (Cooper, Robinson, & Patall, 2006). ההפרדה בין "שיעורי הבית" ל"נלמד בכיתה" והקולות הקוראים לביטולם של שיעורי הבית (Carr, 2013), נוגדים את הגישה הטוענת שכל סביבה שבה נמצא התלמיד עם הטלפון הנייד שלו יכולה להיחשב לסביבה שבה מתרחשים תהליכי למידה (Dias & Victor, 2017; Sharples et al., 2007).

שיעורי בית אלו היו קשורים להיבט אחר של חדשנות פדגוגית, והוא לימודים אקטואליים, שלהם קשר ישיר לחיי התלמידים וכן לחדשנות הקשורה ל"קריאה של העולם" – האפשרות להבין את התהליכים האקולוגיים המתרחשים ומשפיעים על הבזים. הסקר, שנועד לסיוע לבז האדום, נערך במושב שבהם מתגוררים התלמידים, ולכן הוא קשור ישירות לחייהם. כמו כן, הסקר נועד לסייע לאוכלוסייה של מין הנמצא בסכנת הכחדה, ולכן הסקר הינו אקטואלי. מרכיבים אלו של אקטואליה בלימודים, ייתכן שגם הם גרמו לתלמידים להתעניין ולגלות אחריות ומוטיבציה ללמידה (Gal & Gan, 2018).

החדשנות הפדגוגית, הכוללת טלפונים ניידים ואפליקציה של ממ"ג, זכתה לתגובות חיוביות מכ-91% מהתלמידים. חדשנות פדגוגית זו תואמת את המאפיינים של דור ה-Z, שאלי משתייכים תלמידי כיתה ה' בבית הספר "דורסי יום". היא כללה שימוש בטכנולוגיה שאליה נולדו התלמידים שהשתתפו במחקר, ולכן הם נקראים "הדור הדיגיטלי" (Berkup, 2014; Jones, Jo, & Martin, 2007; Mohr & Mohr, 2017; Moore & Frazier, 2017). כנראה, זו הסיבה שחלק מהתלמידים הביעו דעות חיוביות לגבי השימוש בטכנולוגיה במקום כתיבה על דפים בעפרונות.

כמו כן, החדשנות הפדגוגית אפשרה ליצור קרבה חברתית המבוססת על טכנולוגיה האופיינית לדור זה. קשרים אלו מבוססים על קשר בין מסכים, ולא על שיח ישיר ועל עבודה בקבוצות וירטואליות (Berkup, 2014; Grow & Yang, 2018; Mohr & Mohr, 2017). בני דור ה-Z מעדיפים ללמוד על ידי עשייה, אך אינם מוותרים על דיונים בכיתה. לכן, הסקר המעשי והדיון הדמוקרטי בכיתה היו חשובים כנראה לתהליך שאותו עברו התלמידים.

השילוב של הסקר "העצמאי" וקבוצות הדיון בסוף תואמים מאפיין אחר של בני דור ה-Z: הם מצפים ללמוד תוך שימוש בטכנולוגיה, אך תוך תשומת לב אישית לכל סטודנט (Mohr & Mohr, 2017). סגנון הלמידה של בני דור ה-Z מושפע מהשימוש הנרחב באינטרנט ובטלפונים חכמים, ולכן נראה שתלמידי כיתה ה' לא היו מופתעים מהצורך להתמודד בעצמם או להיעזר ב-Google על מנת לאתר תשובות לשאלות מסוגים שונים. בני הדור מעדיפים למידה שאינה מוגבלת לכיתה (Cho, Bonn, & Han, 2018; Grow & Yang, 2018). לפיכך נראה שהסקר, שנערך בשעות אחר הצהריים, לא היה מרכיב במענה של התלמידים על השאלון או בקבוצות הדיון.

לסיכום, מדברי התלמידים ניכר כי בית הספר "דורסי יום" הצליח לשלב חדשנות פדגוגית, שאותה ידעו התלמידים להעריך. עצם הכנסת הטלפונים הניידים למערך ההוראה עשתה צעד

גדול על מנת לאפשר למורים להתאים עצמם לעידן הלמידה הניידת תוך עמידה על הקניית ערכים, יצירת מוטיבציה ללמידה ולתחושה של הצלחה להתמודד עם אתגרים טכנולוגיים תוך שילוב למידה אותנטית.

מחקר זה תורם למידע הקיים ומחזק אותו בכך שהוא מראה כיצד תלמידים בכיתה ה' יכולים לספק מידע חיוני, ערכי ובוגר ביחס לשינויים הפדגוגיים ולחדשנות הפדגוגית בבית ספרם. התלמידים, למעשה, גיבו את השינויים שהוביל הצוות החינוכי שכלל שימוש בטלפונים ניידים ככלי חינוכי ובשימוש בטכנולוגיה ניידת. בעקבות משוב התלמידים נערך בית הספר לשינוי בכל הקשור לתמיכה הטכנית עבור התלמידים.

בית הספר ערך סרט מקצועי שבו מוצגות בעיות טכניות אשר התעוררו במהלך שנת הפעולה הראשונה באמצעות הטלפונים הניידים. הסרט הועלה ל-YouTube¹, והתלמידים אשר ילמדו בתוכנית יוכלו לצפות בו בכל עת במהלך הסקר. בדרך זו ניתנת לתלמידים תמיכה טכנית, אשר הייתה חסרה בשנה הראשונה.

המלצות ומחקר המשך

ממחקר זה אפשר לגזור המלצות בשני תחומים עיקריים. התחום הראשון הוא המלצות יישומיות, והשני הוא המלצות מחקריות. בתחום היישומי מומלץ לאפשר לתלמידים להשתמש באותה אפליקציה פעם נוספת או פעמים נוספות בהקשרים אחרים כדי לבסס את הידע ואת המיומנות שלהם. בדרך זו אפשר לעשות העברה למקצועות ולתחומים אחרים. כמו כן, וכפי שנעשה במחקר זה, מומלץ לתגבר את התמיכה הטכנית הניתנת לתלמידים כדי לנטרל רגשות תסכול במהלך הסקר.

ייתכן שיש לאפשר לתלמידים להביא את הטלפונים הניידים לבית הספר כדי שיוכלו לתרגל את העבודה באמצעות האפליקציה של הממ"ג בצורה מעשית, ולא רק בצורה תיאורטית לפני עריכת הסקר. בהקשר של עריכת סקר המתבסס על טלפונים פרטיים בשעות אחר הצהריים, כדאי לתת תשומת לב רבה לאפשרות שלחלק מהתלמידים אין טלפונים ניידים, ולחזק את ההיבט החברתי במהלך הסקר, אשר יתבסס על שיתוף פעולה ועל מתן אפשרות גם לתלמידים ללא טלפון נייד להרגיש שהם שותפים מלאים בעריכת הסקר. ייתכן שאפשר לנסות לערב את ההורים כדי לאפשר לתלמידים ללא טלפונים ניידים לעשות שימוש בטלפונים שלהם.

נקודה אחרונה שאותה אפשר ללמוד ממחקר זה היא ששיעורי בית יכולים להיות כלי לימודי מועיל ומהנה, אשר אינו מתבסס על שינון וחזרה על הנלמד בכיתה. לכן, כדאי למורים לנסות לתכנן מערך שיעורי בית אשר יתמוך בשיעורים בכיתה, ולא יהווה חזרה או שינון. מבחינה מחקרית מומלץ לבחון אם התוצאות אשר נמצאו במחקר זה יאומתו גם כאשר עושים שימוש בטלפונים הניידים במקצועות אחרים, ולא רק בנושאים של חינוך סביבתי ושל שמירה על מין בסכנת הכחדה. מומלץ לבחון את דעתם של התלמידים לגבי שיעורי הבית שניתנו להם בצורה של עריכת הסקר באמצעות הטלפונים הניידים. מובן שמומלץ להגדיל את גודל המדגם ולהשתמש בכלי המחקר גם בשנים הבאות.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=xDIIt9UI2AcE&feature=youtu.be>

חלק מההמלצות המחקריות מהוות מענה למגבלות המחקר. ראשית, גודל המדגם הקטן. עם זאת, יש לזכור שבבית הספר "דורסי יום" יש רק שתי כיתות ה', וכל התלמידים היו שותפים למילוי כלי המחקר. אף על פי כן יש לזכור שנעשה שימוש בשלושה כלי מחקר אשר יכולים לצמצם את השפעת גודל המדגם הקטן. מגבלה נוספת של המחקר היא ההתמקדות רק בנושאים סביבתיים, ויש צורך לחקור את השימוש בטלפונים גם במקצועות אחרים.

מסקנות

תלמידי כיתה ה' העידו על כך שבית הספר שלהם יכול לשלב חדשנות פדגוגית ולהיכנס לעידן הלמידה הניידת תוך שילוב הטלפונים הניידים, טכנולוגיית הממ"ג ויצירת סביבת למידה שבה התלמיד נמצא במרכז. התלמידים ציינו שדרך ההוראה החדשנית, המשימה האוטנטית, שנועדה לסייע בשימורו של הבז האדום, עוררה בקרבם עניין רב. עניין זה העלה את המוטיבציה ללמידה עצמאית גם מחוץ לכותלי הכיתה, תוך קבלת אחריות על תהליך הלמידה, התמקדות במשימה ושימוש נאות בטלפונים הניידים.

מקורות

- Arruda, R., Prata-linhares, M., & Paredes, J. (2018). Pedagogical innovation with the use of ICT: Perceptions of faculty members from Brazil, Spain and Mexico about their practices. *Acta Scientiarum Education*, 40(3), e36217.
- Barakabitze, A. A., Lazaro, A. W., Ainea, N., Mkwizu, M. H., Maziku, H., Matofali, A. X., Sanga, C. (2019). Transforming African education systems in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) using ICTs: Challenges and opportunities. *Education Research International*.
- Barth, M., & Thomas, I. (2012). Synthesising case-study research — ready for the next step? *Environmental Education Research*, 18(6), 751-764.
- Batane, T. (2013). Internet access and use among young people in Botswana. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(1), 117-119.
- Berkup, S. B. (2014). Working with generations X and Y In generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218-229.
- Brauckmann, S. (2012). GIS in primary schools — teaching local history and cultural landscape. In: T. Jekel, A. Car, J. Strobl, & G. Griesebner (Eds.), *Geovizualisation, Society and Learning*. Herbert Wichmann Verlag, VDE, Berlin/Offenbach.
- Brown, P. A. (2008). A Review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Carr, N. S. (2013). Increasing the effectiveness of homework for all learners in the inclusive classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182.
- Çepn, O. (2013). The Use of Geographic Information Systems (GIS) in geography teaching. *World Applied Sciences Journal*, 25(12), 1684-1689.
- Cho, M., Bonn, M. A., & Han, S. J. (2018). Generation Z's sustainable volunteering: Motivations, attitudes and job performance. *Sustainability (Switzerland)*, 10(5), 1-16.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-63.
- Demirci, A., & Specialist, G. E. (2009). How to make GIS a common educational tool in schools: Potentials and implications of the gis for teachers book for geography education in Turkey. *Ozean Journal of Applied Sciences* 2(2), 204-215.

- Dias, L., & Victor, A. (2017). Teaching and learning with mobile devices in the 21st century digital world: Benefits and challenges. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(1), 339-344.
- Fitzpatrick, C. (2010). A Trainer's View of GIS in Schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(1), 85-87.
- Foon, K., & Thomas, H. (2014). Integrating technology into K-12 teaching and learning : Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Franz, N. K. (2015). The unfocused focus group: Benefit or bane? *The Qualitative Report*, 16(5), 1380-1388.
- Gal, A. & Gan, D. (2018). What went well? Long-term environmental education in an Israeli elementary school. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(3), 262-289.
- Ghavifekr, S., Athirah, W., & Rosdy, W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 175-191.
- Grow, J. M., & Yang, S. (2018). Generation-Z enters the advertising workplace: Expectations Through a gendered lens. *Journal of Advertising Education*, 22(1), 7-22.
- Gruenewald, D. a. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Hollan, J. D., & Hutchins, E. L. (2010). Opportunities and challenges for augmented environments: A distributed cognition perspective. In: S. Lahlou (Ed.) *Designing User Friendly Augmented Work Environments*. Computer Supported Cooperative Work. Springer: London.
- Hong, J. E. (2015). Teaching GIS and other geospatial technologies to in-service teachers. In: O. Muñiz Solari, A. Demirci, J. Schee (Eds.), *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World*. Advances in Geographical and Environmental Sciences. Springer: Tokyo.
- Johansson, T. (2003). GIS in teacher education — facilitating gis applications in secondary school geography. *The 9th Scandinavian Research Conference on Geographical Information Science*, 285-293.
- Jones, V., Jo, J., & Martin, P. (2007). Future schools and how technology can be used to support millennial and generation-Z students. *International Conference Proceedings of Ubiquitous Information Technology*, 886-891. Retrieved from http://www.webkb.org/doc/papers/icut07/icut07_JonesJoMartin.pdf.

- Kerski, J. J. (2003). The implementation and effectiveness of geographic information systems technology and methods in secondary education. *Journal of Geography*, 102, 128-137.
- Khaddage, F., Müller, W., & Flintoff, K. (2016). Advancing mobile learning in formal and informal settings via mobile app technology: Where to from here, and how? *Educational Technology and Society*, 19(3), 16-26.
- Komlenović, D., Manić, E., & Malinić, D. (2013). The Geographic Information System (GIS) in secondary education in Serbia. *Perspectives in Education*, 31(1), 96-104.
- Kuznekoff, J. H., & Titsworth, S. (2013). The impact of mobile phone usage on student learning. *Communication Education*, 62(3), 233-252.
- Lagrab, W., & Akin, N. (2015). Analysis of educational services distribution - based Geographic Information System (GIS). *International Journal Of Scientific & Technology Research*, 4(3), 113-118.
- Lambrinos, N. (2014). The introduction of GIS and GPS through local history teaching in primary school. *European Journal of Geography*, 5(1), 32-47.
- Llull, R. (2019). Uses of whatsapp in the Spanish university student. Pros and cons. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 308-324.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE p ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117-128.
- Mehdipour, Y., & Zerehkafi, H. (2013). Mobile learning for education: benefits and challenges. *International Journal of Computational Engineering Research*, 3(6), 93-101.
- Miller, H. B. (2017). Mobile Learning and its effects on academic achievement and student motivation in middle grades students. *International Journal for the Scholarship of Technology Enhanced Learning*, 1(2), 91-110.
- Milson, A., & Kerski, J. (2012). Around the world with geospatial technologies. *Social Education*, 76(2), 105-108.
- Mishra, P., & Mehta, R. (2016). What we educators get wrong about 21st century learning: Results of a survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 6-19.
- Mohr, K. A. J., & Mohr, E. S. (2017). Understanding generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1(1), 84-94.

- Moore, K., & Frazier, R. S. (2017). Engineering education for generation z. *American Journal of Engineering Education*, 8(2), 111-125.
- Rad, M. (2018). Inductive and deductive: Ambiguous labels in qualitative content. *The Qualitative Report*, 23(1), 219-221, 23(1), 219-221.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage publication, London.
- S Sevari, K. (2012). The role of mobile phones in education and instruction of classroom. *Advances in Education*, 1(1), 19-22.
- Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G., Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2007). A Theory of learning for the mobile age. In: R. Andrews and C. Haythornthwaite (Eds.), *The sage handbook of Elearning research* (pp. 221-247). London: Sage.
- Shilvock, K. (2018). The purpose of education: What should an American 21st century education value? *Empowering Research for Educators*, 2(1), 7-14.
- Stukalenko, N. M., Zhakhina, B. B., Kukubaeva, A. K., Smagulova, K., Kazhibaeva, G. K., & Stukalenko, N. M. (2016). Studying innovation technologies in modern education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6612-6617.
- Sumathi, K., Lakshmi, N. S., & Kundhavai, M. S. (2018). Reviewing the impact of smartphone usage on academic performance among students of higher learning. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 118(8), 1-7.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Valk, J., Rashid, A. T., & Elder, L. (2010). Using mobile phones to improve educational outcomes : An analysis of evidence from Asia. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 13-14.
- Walder, A. M. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195-202.
- Walder, A. M. (2015). A theoretical model for pedagogical innovation : A tripartite construction of pedagogical innovation focusing on reasons for and means of innovating. *Journal of Studies in Social Sciences*, 12(1), 180-197.
- Zawaideh, F. H. (2017). The effect of mobile learning on the development of the students' learning behaviors and performance at Jordanian. *International Journal of Business and Management Invention*, 6(3), 1-7.

חובת דיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם: דילמות בקרב מחנכות

ענבר לבקוביץ, עינב וייר

תקציר

אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם הינה תופעה מורכבת ורב ממדית. ההתמודדות עם התופעה מתייחסת למניעת האלימות, לזיהוי מקרים של ילדים נפגעים ולטיפול בהם. מחנכים נמצאים בקשר רציף עם התלמידים, ובכך הופכים ל"שומרי סף" בזיהוי מקרי אלימות. עם זאת, מחקרים מצביעים על כך שקיימות דילמות בקרב אנשי חינוך באשר לדיווח על אירועי אלימות במשפחה. מטרת מחקר זה הייתה לבחון דילמות של מחנכות באשר לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם. על מנת לבחון זאת נערך מחקר איכותני בפרדיגמה פנומנולוגיה, שבו רואיינו 17 מחנכות מבתי ספר יסודיים בצפון הארץ. ממצאי המחקר עולה כי הדילמות השכיחות אם לדווח על הפגיעה או לא נשענות על חוסר ידע בזיהוי התופעה ועל חשש מדיווח שווא, דילמת המחנכות על שמירת סודיות בינן לבין התלמיד והחשש מתגובת ההורה, חשש מאי טיפול הולם על ידי הגורמים המטפלים, היעדר מידע על המשך התהליך לאחר הדיווח וחשש מתגובת ההנהלה. עוד נמצא כי העיסוק בדיווח על אלימות כלפי הילד עורר במחנכות תחושות של תסכול ושל מצוקה רגשית. מחקר זה מדגיש את מורכבות הדיווח עבור אנשי חינוך וממליץ על חשיבות העבודה בצוות רב מקצועי ועל פיתוח דרכי התערבות למחנכים המלוות במחקרי הערכה.

מילות מפתח: אלימות במשפחה, אלימות פיזית כלפי ילדים, חובת דיווח, בית ספר יסודי, מחנכים

מבוא

תופעת האלימות במשפחה והפגיעה בילדים הינה תופעה חברתית שכיחה בישראל ובעולם (לב־ויזל ואיזיקוביץ, 2016; Straus et al., 2017). לאלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם ישנן השלכות קצרות טווח והשלכות ארוכות טווח, אשר משפיעות על התנהגות הילד ועל התפתחותו הרגשית. היסטוריה של אלימות פיזית בילדות נקשרה למצב בריאותי ונפשי ירוד בבגרות ולפיתוח התנהגויות סיכון (Costigan, 2016).

חובת הדיווח על כל התעללות בקטין או בחסר ישע מצוינת בחוק העונשין. חובה זו מוטלת על כל אדם ועל אנשי חינוך, אשר אחראים על קטין ומחויבים לדווח לפקיד הסעד או למשטרה על קיום יסוד סביר לחשוב כי נעשה דבר עבירה לקטין.¹ במציאות שבה ילדים הינם קורבנות להתעללות על ידי בני משפחה ונעדרים את הידע ואת היכולת להיחלץ בכוחות עצמם ממצב ההתעללות שבו הם מצויים, הטלת חובת הדיווח תגרום לאנשי המקצוע לדווח לרשויות המוסמכות. אלו יוכלו להתערב, לנקוט את הפעולות הנדרשות על מנת להפסיק את ההתעללות בילד ולהבטיח לו המשך דאגה וטיפול. המעקב היומי של המחנכים אחר תלמידים מאפשר איתור

¹ משרד החינוך (2008). אורחות חיים במוסדות החינוך. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/2/2-1/HoraotKeva/K-2009-3b-2-1-11.htm>

שינויים במצב רוחם ובהתנהגותם. כמו כן, הקשר העמוק שנרקם בין המחנכים לתלמידיהם יוצר תחושת ביטחון בקרב הילדים ומאפשר שיתוף בחוויות אישיות. לפיכך חל על המחנכים תפקיד משמעותי באיתור ובזיהוי תלמידים אשר סובלים מפגיעה במשפחה, והם עשויים להפסיק את הפגיעה ואת ההתעללות ולהעניק הישרדות ותקווה.

למרות החוק המחייב מעמידה סוגיית הדיווח את המחנך בפני דילמות ובפני התמודדות רגשית. מממצאי מחקרים עולה כי מורים מרגישים שאין להם מספיק ידע באיתור ובזיהוי מקרי אלימות (Klose, Lasser, & Reardon, 2012; Vink, 2014). הם חוששים כי בעת הדיווח הם מסתמכים על מידע שגוי (Eriksson et al., 2013; Markström & Münger, 2018; Kenny, 2001), ומורים אחרים מתארים כי אינם בקיאים מספיק בחוק חובת הדיווח (Dinehart, 2007). נוסף על כך, מורים חוששים כי דיווח על אלימות יהווה הפרה של יחסי האמון עם התלמיד ויסכן את יחסיהם עם התלמיד ועם משפחתו (Jenkins & Palmer, 2012; Markström & Münger, 2018). יתרה מכך, פגיעה פיזית של הורה בילדו עלולה להדהד בקרב המחנך בשל נושאים הקשורים במשפחה וביחסים בין אישיים ובשל זליגה של עמדות בין החיים האישיים לחיים המקצועיים (לבקוביץ וריקון, 2018, 2019; Markström & Münger, 2018). כל אלו, ביכולתם להשפיע על דילמות המורים ולהשליך על הדיווח ועל הטיפול (Markström & Münger, 2018). וכך, למרות החוק המחייב מוצאים עצמם המחנכים מתלבטים בדילמה מורכבת – אם לדווח על הפגיעה הפיזית של הילד, אם לאו.

היקף המחקר האמפירי הישראלי הבוחן את החוק למניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע שהטיל את חובת הדיווח מצומצם מאוד. מטרת מחקר איכותני זה הייתה לבחון דילמות של 17 מחנכות מבתי ספר יסודיים בצפון הארץ באשר לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם. המחקר עשוי לשפוך אור על מורכבות התופעה ולהוות תשתית לתוכנית התערבות ייחודית.

סקירת ספרות

אלימות במשפחה

אלימות במשפחה מוגדרת כשליטה של אחד על אחר במערכת היחסים המשפחתית וכוללת אחד או יותר מסוגי האלימות הבאים: התעללות מינית, פיזית, רגשית-פסיכולוגית, כלכלית והזנחה (Roberson & Wallace, 2016; Spivak et al., 2014). אלימות מינית מתייחסת לעירוב של ילדים ומתבגרים שאינם בוגרים מבחינה התפתחותית בפעילות מינית שאותה הם אינם מבינים, ולכן אין ביכולתם לתת לה הסכמה מודעת. הפעילות המינית מיועדת לסיפוק צרכיו של אדם בוגר (לב־ויזל, 2007; Roberson & Wallace, 2016). אלימות פיזית מכוונת לפגיעה באוטונומיה הגופנית של הפרט. אלימות זו ננקטת על ידי הפעלת כוח על גוף האחר, כגון הרמת יד, דחיפה, מכה וחבלה, והיא פעולה מכוונת ומתמשכת (Devries et al., 2018).

אלימות נפשית-פסיכולוגית מכוונת לפגיעה באוטונומיה הנפשית של הקורבן. כל פגיעה בעולמו הרגשי של הפרט, בחופש התנועה שלו, בדימוי הדתי שלו, בביטחון העצמי והאישי שלו ואלימות מילולית (הטרדה, איום, הפחדה) – נחשבים לאלימות נפשית. אלימות כלכלית היא פגיעה בזכויות הבסיסיות של אדם להיות זכאי להחזיק רכוש ולנהל אותו. כאשר אדם משתף את בן

זוגו ברכושו, ובן הזוג מנתק כל זיקה של בן זוגו מהרכוש המשותף, עד כדי הזדקקות של הקורבן לאחרים (Straus, Gelles, & Steinmetz, 2017). הזנחה היא תחום מורכב יותר למחקר מאחר שאין לו הגדרה אחידה. הגדרות ההזנחה מתמקדות בחסך טיפולי של ההורה האחראי, שתוצאתו היא פגיעה בילד. ישנן הגדרות אחרות, אשר מתייחסות להזנחה כאל אי סיפוק צורכי הילד (מניעת מזון, חשיפה לסכנות, שלילית טיפול רפואי, נטישת הילד) (לב־ויזל ואיזיקוביץ, 2016).

תופעת האלימות במשפחה והפגיעה בילדים היא תופעה חברתית שכיחה בישראל ובעולם (לב־ויזל ואיזיקוביץ, 2016; Straus et al., 2017). עד שנת 2013 התקיימו בארצות הברית מדי שנה 3.5 מיליון חקירות הקשורות לאלימות כלפי ילדים במשפחה. בישראל הופנו בשנת 2011 יותר מ־15,000 ילדים ליחידות החקירה בנוגע לאלימות במשפחה כלפיהם (Katz & Barnett, 2014). על פי נתוני ארגון הג'וינט, בשנת 2012 דווחו למשרדי הרווחה כ־49,000 מקרים של חשד לאלימות כלפי ילדים.²

מחקרים מעידים כי קיים פער בין מספר הילדים המעידים שחוו התעללות או פגיעה לבין מספר המקרים אשר מדווחים לרשויות על התעללות או פגיעה (לב־ויזל ואיזיקוביץ, 2016). לב־ויזל ואיזיקוביץ (2016) ערכו מחקר תקדימי בשנים 2011-2015 אשר בחן את היקפה של תופעת ההתעללות בילדים ברחבי ישראל. המחקר התבסס על עדויות מפי ילדים, ולא על מקרים אשר דווחו לרשויות. נכלל בו מדגם של 12,000 ילדים בגילאי 12-16 מהמגזר היהודי ומהמגזר הערבי. במחקר נמצא כי 52.9% מהילדים דיווחו שחוו סוג אחד או יותר של פגיעה. כלומר, אחד מכל שני ילדים נפגע מאלימות כלשהי בתוך המשפחה. מתוכם כ־2,051 ילדים חוו פגיעה פיזית. כ־78.5% מהמקרים הפוגע היה בן משפחה. 80% מהילדים דיווחו על כך שהפגיעה קרתה יותר מפעם אחת. 13.3% מהילדים דיווחו על כך שהפוגע השתמש בחפץ כלשהו. 25% מהילדים דיווחו שהפגיעה גרמה להם לפציעה ו־18.8% מהם פנו לקבלת טיפול רפואי.

השלכות האלימות הפיזית של הורים כלפי ילדיהם

ישנו מגוון רחב של השלכות אפשריות על ילד שחווה אלימות במשפחה, בהן בעיות רגשיות והתנהגותיות, דיכאון, הערכה עצמית נמוכה, נשירה מבית הספר, חרדות והפרעת דחק פוסט טראומטית (Koo, Peguero, & Shekarkhar, 2012; Swanston, Bowyer, & Vetere, 2008; Weaver, Borkowski, & Whitman, 2014). כמו כן, הוא עלול להיות קורבן לבריאות או להתנהג בתוקפנות והוא בפגיעות לסבול מהתעללות נוספת במעגל חיו (Turner, 2007; Lepistö, Luukkaala, & Paavilainen, 2011).

מחקרים בארצות הברית מצביעים על כך שהסיכון לפגיעה מילולית בקבוצת השווים עולה מ־51% ל־166% בקרב ילדים שחוו התעללות (Currie & Tekin, 2012; Mersky & Reynolds, 2007). בתחום החברתי עלולות להתפתח בעיות בכישורים חברתיים ובכישורי פתרון בעיות וקונפליקטים (Lepistö et al., 2011; Vink, 2014). אחד הנזקים החמורים בקרב

² ג'וינט ישראל אשלים (2015). נתונים בקצרה - ילדים ובני נוער בסיכון בישראל. אוהור מתוך http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/MJB-Data-Snapshot-Children-at-Risk-January-2015-Hebrew-final.pdf.

ילדים החווים אלימות הוא הפגיעה בשפה הרגשית שלהם. במחקר שבחן תפיסות ילדים החווים התעללות עלה כי מרבית הילדים ניסו לתאר את רגשותיהם, אך התקשו לזהותם ולשיים אותם (Katz & Barnetz, 2014).

ההשלכות של אלימות על ידי אחד ההורים נחלקות לתופעות קצרות טווח ולתופעות ארוכות טווח. השלכות קצרות טווח עשויות לכלול הפרעת דחק פוסט טראומטית (PTSD), חרדות, פחדים, פלאשבקים, תסמינים פיזיים, תוקפנות, התקפי חרדה, הפרעות שינה, חוסר אונים ותחושת אשמה (Callaghan, Alexander, Sixsmith, & Fellin, 2016). תופעות לטווח הרחוק יכולות להיות מערכות יחסים המבוססות על חוסר אמון, פגיעה בתפקוד המיני, התנהגות סיכון מינית, פגיעה חוזרת כתוצאה מהנטייה להפוך לקורבן, דיכאון, שימוש בסמים ועוונות. כמו כן עלולה להתפתח התנהגות עבריינית ונטייה לפגיעה עצמית (Katz & Barnetz, 2014); עוד נמצא כי גברים שחוו אלימות בילדותם עלולים לפתח תסמינים גופניים בבגרותם, כמו מיגרנות, בעיות כבד וכלי דם, ונמצאו בסיכון ללקות בפסיכוזה. זאת בעוד נשים שחוו אלימות, עלולות לפתח דיכאון ולהיקלע למערכות יחסים אלימות (Costigan, 2016).

חובת הדיווח על עבירות אלימות, הזנחה והתעללות בילדים

חובת הדיווח מצוינת בחוק העונשין ועוסקת בחובה חוקית חד משמעית לדווח על כל התעללות בקטין או בחסר ישע. חובה זו מוטלת על כל אדם ועל בעלי מקצועות ספציפיים – בהם אנשי חינוך – אשר אחראים על קטין ומחויבים לדווח לפקיד הסעד או למשטרה על קיום יסוד סביר לחשוב כי נעשה דבר עבירה לקטין.³ חובת הדיווח גוברת על חובת החיסיון המקצועי של אנשי צוות המחויבים בחיסיון זה. חובת הדיווח המוטלת על אנשי מקצועות הבריאות, בריאות הנפש ואנשי החינוך, שעקב עיסוקם מתעורר אצלם חשד סביר (אין צורך בוודאות מוחלטת) כי קטין עבר פגיעה כלשהי, מחויבים לדווח על כך בהקדם לשירותי הרווחה או למשטרה (Levi & Loeben, 2004).

בשלושת העשורים האחרונים חלו בישראל כמה התפתחויות משמעותיות בתחום האלימות במשפחה. ההתפתחות הראשונה הייתה הבאת החוק למניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע לאישור סופי בכנסת ב-1989, שבו לראשונה נקבע כי תופעת האלימות במשפחה אינה עוד עניין משפחתי פנימי, אלא תופעה שאסור לחברה להשלים עמה.⁴ החוק למניעת אלימות במשפחה התשנ"א – 1991 התקבל בכנסת והעניק הגנה לאדם שחווה אלימות במסגרת משפחתית, ובעקבות כך פונה לבית המשפט לשם קבלת הגנה לעצמו וליתר בני המשפחה. בשנת 1991 חתמה ישראל על האמנה הבינלאומית לזכויות הילד, ובתחילת שנת 2000 ניתן בישראל פסק דין תקדימי האוסר על כל הכאה חינוכית (פוקס-שבתאי, 2007).

בשנת 2000 קבע בית המשפט העליון לראשונה פרמטרים כלליים המלמדים על אלימות פיזית במשפחה: תדירות המעשה; משך זמן המעשה (הצטברות מעשים במשך זמן רב או מעשה חד

³ משרד החינוך (2008). אורחות חיים במוסדות החינוך. נדלה מתוך [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/2/2-1/HoraotKeva/K-2009-3b-2-1-11.htm)

⁴ דורון, י' (2013). חובת הדיווח בישראל – נייר עמדה למשרד רווחה. ירושלים: משרד הרווחה ושירותי חבריי, אף בכיר למחקר תכנון והכשרה.

פעמי אכזרי – נחשבים להתעללות); סוג המגע או האמצעים הננקטים; מידת הכוח שהופעל על ידי הפוגע ועוצמתו; ההקשר והנסיבות שבהם הופעל הכוח; שיטתיות השימוש בכוח הפיזי; וחריגותה של ההתנהגות מהנורמה החברתית המקובלת. על אף ההתקדמות הרבה שבאה לידי ביטוי בפסק דין זה, גם בחוק הישראלי טרם נקבעה הגדרה ברורה וחד משמעית לתופעה של אלימות על סוגיה (ציונית וקדמן, 2001).

דילמות של מחנכים באשר לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם
מורים נמצאים בעמדת מפתח לאיתור סימנים המעידים על אלימות במשפחה בקרב ילדים. מורים מקיימים קשר יומיומי עם הילדים בבית הספר ובכך הופכים ל"שומרי סף" בזיהוי מקרי התעללות בשל הקשר הרציף וארוך הטווח עם התלמידים (King & Scott, 2014). למרות חשיבות המחנכים, מחקרים מצביעים על כך שקיימות דילמות בעת דיווח על אירועי אלימות במשפחה כלפי תלמידים (Eriksson, Bruno, & Näsman, 2013; Markström & Münger, 2018).

מורים מדווחים כי הם מרגישים שאין להם ידע להתמודדות עם מקרי אלימות במשפחה או עם זיהויים. לדבריהם, אין להם מודעות לנוהלי בית הספר במקרי דיווח על אלימות במשפחה (Klose, Lasser, & Reardon, 2012). מורים חדשים מעידים שאין ברשותם הכלים לזהות ילדים אשר חווים התעללות. היעדר המודעות לסימנים המדאיגים אצל ילדים והיעדר ההכשרה המתאימה מהווים קושי בנוגע לזיהוי ולהתערבות של בית הספר במקרים של התעללות (Vink, 2014). יתרה מכך, מחנכים, ואף יועצים חינוכיים, דיווחו על חוסר מודעות למדיניות של השיתוף במידע, ובמיוחד לחובה החוקית לדווח במקרה של חשד לאלימות במשפחה כלפי ילדים (Jenkins & Palmer, 2012).

במחקר שנערך בארצות הברית בקרב 12,000 מורים (Dinehart & Kenny, 2015) נמצא שהסיבה העיקרית לחוסר דיווח היא היעדר הדרכה המתמקדת בזיהוי תלמידים החווים התעללות והיעדר הכשרה לגבי חוק חובת הדיווח. הקניית ידע מוקדם לאנשי חינוך היא חיונית לזיהוי מקרים של התעללות בילדים ולדיווח עליהם, מעשים אשר בסופו של דבר יובילו להפסקת ההתעללות ולמתן עזרה לילד (Dinehart & Kenny, 2015; Byrne & Taylor, 2007). עוד נמצא כי מורים חוששים מדיווח שגוי ולכן לעיתים אינם מדווחים על חשד לאלימות פיזית של הורים כלפי ילדים (Eriksson et al., 2013; Markström & Münger, 2018). במחקר שנערך בקרב 200 מורים ובחן דיווח של מורים על מקרי התעללות בילדים, נמצא כי 11% מהמורים לא דיווחו על ילד שהאמינו שחווה התעללות בבית (Kenny, 2001). הסיבות הנפוצות ביותר שמורים נתנו לכך שלא דיווחו, היו פחד מדיווח שגוי והעובדה כי לא ראו סימנים פיזיים גלויים המעידים במפורש על אלימות שהופעלה כלפי הילד. יתרה מזאת, כ-6.5% מהמורים העידו כי לא דיווחו מפני שחשבו שזה אינו תפקידם (Kenny, 2001).

גיבוש יחסי אמון ושמירת סודיות נתפסים כבעלי ערך עליון בבניית קשר בטוח בין הדמות החינוכית לבין התלמיד. הציפייה לרמת סודיות גבוהה היא גורם המפתח המעודד ילדים רבים לפנות לעזרה. מורים חשים כי דיווח על אלימות יהווה הפרה של יחסי האמון עם התלמיד ויסקן את יחסיהם עם התלמיד ועם משפחתו (Markström & Münger, 2018). כאשר הדיווח הוא

בגין הורה פוגע, עלול ההורה לכעוס על המורה ועל בית הספר בשל העברת המידע. החשש מההורים עלול להרתיע את המחנך מלדווח בעתיד כשייתקל במקרים נוספים של אלימות במשפחה (Jenkins & Palmer, 2012).

החשש לפנות ישירות לשירותי הרווחה קיים בקרב המורים והמנהלים כאחד. החשש של המנהלים הוא שתיפגע מערכת היחסים של בית הספר עם ההורים, וכתוצאה מכך ייפגע שמו הטוב של בית הספר. חשש זה עלול להוביל אותם להעדיף לטפל בבעיה בין כותלי בית הספר. במצב כזה המנהל, או מי מטעמו, ישוחח ישירות עם הילד ויזמן את ההורים לשיחה בבית הספר, ובעצם כך יסכן את הילד בהמשך התעללות (Dinehart & Kenny, 2015). עם זאת, חשוב לציין כי גם ילדים אשר חוו אלימות במשפחה אינם נוטים לדווח על כך למורים.

ממצאי המחקר של לב־ויזל ואיזיקוביץ (2016) מצביעים על תחושת הניכור ואי המוכנות של ילדים לדווח על הפגיעה למורים ולאנשי מקצוע בכלל. כמחצית הילדים במחקר אמרו במפורש שלא היו מספרים למורה או ליועצת על דבר האלימות. עוד נמצא כי מורים בבתי ספר גדולים נוטים לדווח פחות על מקרי התעללות פיזית ועל הזנחה בילדים מאשר מורים המלמדים בבתי ספר קטנים (Dinehart & Kenny, 2015). נוסף על כך נמצא כי מורים בעלי ותק בהוראה של עד חמש שנים ייטו לדווח יותר בהשוואה למורים בעלי ותק רב יותר (Dinehart & Walsh, 2015). כמו כן המורים בחרו לדווח ככל שמצבו הפיזי של התלמיד היה חמור יותר (Walsh, Bridgstockm Farrell, Rassafiani, Schweitzer, 2008).

התמודדות מחנכים עם אלימות במשפחה כלפי ילדים

החשיפה לאירועים טראומטיים, כאלימות במשפחה, וההתנסות בהשלכותיהם, אינה בלעדית לחווים אותם באופן ישיר. בעשורים האחרונים הורחבה ההתייחסות לאירועים טראומטיים והשפעותיהם גם לחווים אותם בעקיפין (Finklestein, Stein, Greene, Bronstein, & Solomon, 2015). טראומטיזציה משנית הינה תהליך שבו אדם שלא נחשף לטראומה באופן ישיר מפתח תוך הזדהות עם הנפגע ותסמינים פוסט טראומטיים משניים, הנובעים מחשיפה עקיפה לאירוע הטראומטי דרך הנפגע הישיר. מחקרן של לביא, נוטמן־שוורץ ודקל (2015) מצביע על כך שחשיפה גבוהה למצבי איום בסכנת חיים גורמת לרמת דחק גבוהה בקרב מטפלים, לצד תפקוד מקצועי ורמת עמידות גבוהה, המסייעים בהתמודדות עם קונפליקט בין החלקים האישיים למקצועיים (Dekel, Nuttman-Shwartz, & Lavi, 2016). כדי שמטפל יבין את חוויית האלימות של המטופל, הוא צריך להתחבר לרגשות ולזיכרונות העולים בו למשמע סיפורו של המטופל. על פי מחקר של סיגד ועמיתיה (Sigad, Davidov, Lev-Wiesel, Eisikovits, 2016), זוהי חוויה פנומנולוגית רפלקטיבית של המטופל, אשר מאפשרת לו להבין בינו לבין עצמו מהי אלימות.

העומס והדחק של מורים מול תלמידים שחוו טראומה עלולים להוביל למצב הנקרא "תשישות החמלה". תשישות חמלה מורכבת משלושה מרכיבים: שחיקה, טראומטיזציה משנית וסיפוק מהענקת העזרה. ממצאי מחקר בישראל בקרב מורים בישראל נראה כי 50% מהמורים מדווחים על תשישות חמלה, 40% מדווחים על שחיקה, 24% על טראומטיזציה משנית, בעוד 57% דיווחו על סיפוק מהענקת עזרה. מורים מבוגרים דיווחו על רמות תשישות חמלה גבוהות

בהשוואה למורים צעירים (לבקוביץ וריקון, 2018). במחקר בישראל בקרב יועצות חינוכיות נמצא כי יועצות העובדות בבתי ספר יסודיים דיווחו על רמות גבוהות יותר של תשישות חמלה בהשוואה ליועצות העובדות בחטיבה העליונה. המסקנה העולה מממצאי המחקר הינה כי חוויית הסיוע שמעניקות יועצות חינוכיות לתלמידים שחוו טראומה, עלולה להשפיע על מצבן הרגשי ועל רווחתן האישית (לבקוביץ וריקון, 2019).

בקרב מטפלים העוסקים בהתעללות בילדים נמצא כי מטפלים אשר עושים הפרדה בין עולמם האישי לבין העבודה מצליחים להגיש עזרה לילד שחווה אלימות, ועם זאת להישאר מוגנים מפני ההשפעות השליליות. מחיר אימוצה של גישה זו עלול להיות היעדר גמישות בתפיסת העולם, דטרמיניסטיות והשקפה נוקשה. לעומת זאת, בקרב מטפלים הנוקטים בדפוס קבלת היתר, שבו מידע רב על האלימות חודר לעולמם האישי, עולות תחושות בלבול, פחד וחרדה ומצוקה רגשית (Sigad et al., 2016).

לסיכום, תופעת האלימות במשפחה והפגיעה בילדים היא תופעה חברתית שכיחה בישראל ובעולם, וככל הנראה ישנו פער בין מספר הילדים המעידים שחוו התעללות או פגיעה לבין מספר המקרים אשר מדווחים לרשויות על התעללות או פגיעה (Straus et al., 2017). לאלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם ישנן השלכות קצרות וארוכות טווח אשר משפיעות על התנהגות הילד ועל רווחתו הנפשית (Costigan, 2016). מחנך הכיתה משמש גורם מפתח באיתור ובזיהוי ילדים שנפגעו באלימות במשפחה. במקרים של חשד לאלימות, יש צורך לדווח על כך במטרה להפסיק את הפגיעה ולהגן על הילד. המחנכים צריכים לחוש בעצמם ביטחון ומוגנות ולפיכך להיות בעלי ידע והכשרה במתן דיווח על אלימות במשפחה כלפי התלמיד.

מחקרים מצביעים על פער בין תפיסת התפקיד בקרב מחנכים ובין עמדות שליליות המבטאות חוסר ידע והיעדר הכשרה בתחום (Dinehart & Kenny, 2015; Klose, Lasser, & Reardon, 2012). עוד נמצא כי יחסים הקשורים למשפחתיות ולקשרים בין אישיים יכולים להדהד אצל המחנכים וליצור עוררות רגשית גבוהה, כולל פחד, כעס, דחייה, כאב וזליגה של עמדות בין החיים האישיים לחיים המקצועיים (לבקוביץ וריקון, 2018, 2019; Markström & Münger, 2018). כל אלו משפיעים על דיווח המורים ועלולים ליצור הטיות מקצועיות ולהשליך על הדיווח ועל הטיפול (Markström & Münger, 2018). אף שחלפו 30 שנה, נמצא כי מאז חקיקת החוק למניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע שהטיל את חובת הדיווח, היקף המחקר האמפירי הישראלי הבוחן את מידת ההשפעה שלו על המציאות החברתית והמקצועית הינו מצומצם ומוגבל. למיטב ידיעתנו, לא נערך בקרב מחנכים בישראל מחקר שבחן דילמות לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם. מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון דילמות מחנכים בבתי ספר יסודיים כאשר הם מתמודדים עם תלמיד מכיתתם החווה אלימות פיזית מצד אחד מהוריו. המחקר נועד להעמיק את ההבנה על אודות לבטי המחנכים, רגשותיהם ודרכי התמודדותם באירועים אלו. מחקר זה עשוי לשפוך אור על מורכבות התופעה ולהוות תשתית לתוכנית התערבות ייחודית.

שיטת המחקר

מחקר זה יתבסס על מערך מחקר איכותני, בפרדיגמה פנומנולוגית. בבסיסו עומדת ההנחה שהעולם החברתי הוא עולם של סובייקטים ולא של אובייקטים. ההליך במתודולוגיה האיכותנית נובע מחוויות החוקר בעת איסוף הנתונים וניתוחם ומעוצב על ידיהן. הלוגיקה שלפיה פעול החוקר במתודולוגיה זו הינה אינדוקטיבית ועולה מן המחקר עצמו. לעיתים משתנות שאלות המחקר תוך כדי העברתו ומותאמות כדי לשקף טוב יותר את הבעיה (Creswell & Poth, 2018). מטרת המחקר האיכותני איננה לגלות את המציאות, שהרי אין מציאות אחת מוחלטת ונכונה, אלא לחקור פרשנויות שונות של אותה המציאות באמצעות בניית זיכרון חווייתי ברור, שיסייע לנו לתאר ולהסביר את הדברים על ריבוי פניהם ומורכבותם. הנחת היסוד היא כי הידע טמון במשמעות שאנשים נותנים לחייהם. ובעוד שקיים דמיון נושאי בין החוויות האישיות, הרי שלמשמעות הניתנת לחוויות יש מרכיבים ייחודיים ואישיים. התפיסה הפנומנולוגית מאפשרת לנו לראות ולהבין לעומק את חוויית ניסיון החיים בצורה המעניקה תובנות אשר נותנת משמעות לתופעה בקשרים השונים (Creswell & Poth, 2018). לכן, הפרדיגמה הפנומנולוגית תאפשר זווית הסתכלות נרחבת ומפורטת על דילמות של מחנכים באשר לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם.

משתתפי המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 17 מחנכות בגילאי 25-57, המלמדות בכיתות א-ו בבתי ספר שונים באזור הצפון. הקריטריונים להכללה היו: מחנכות בבתי ספר יסודי, דוברות עברית, אשר לימדו בארבע השנים האחרונות תלמיד או תלמידה שחוו אלימות פיזית מצד אחד מהוריהם. לפני קיום הריאיון נשאלו המחנכות אם הן לימדו תלמיד או תלמידה שחוו אלימות פיזית מצד אחד מהוריו. מחנכות שענו בשלילה לא השתתפו במחקר. המחנכות בעלות ותק של 3-31 שנים, חמש מהמחנכות מלמדות בכיתות חינוך מיוחד. שפת האם של רוב המשתתפות הינה עברית, שפת האם של שתי משתתפות הינה ערבית ושל אחת – רוסית.

לוח 1

נתונים דמוגרפים של משתתפות המחקר

שם בדוי	גיל	ותק בהוראה	מחנכת כיתה	סוג הכיתה
1	48	25	ג	חינוך מיוחד
2	34	7	ו	רגילה
3	30	3	ד	רגילה
4	57	31	א	חינוך מיוחד
5	46	22	ג	רגילה
6	34	8	ה	חינוך מיוחד
7	38	9	ה	חינוך מיוחד
8	55	25	ו	רגילה
9	35	15	ג	רגילה
10	40	7	א	רגילה
11	33	7	ב	רגילה
12	42	20	א	רגילה
13	25	3	א	רגילה
14	32	7	ג	חינוך מיוחד
15	35	9	ו	רגילה
16	35	8	א	רגילה
17	32	6	ב	רגילה

כלי המחקר

איסוף הנתונים האיכותניים במחקר זה נערך באמצעות ראיון עומק חצי מובנה פנים אל פנים (In-Depth Semi-Structured Interview). בשורשו של הראיון עומד הרצון להבין את תפיסת הנשאלים ואת המשמעות שהם מייחסים לדילמות לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם בקרב מחנכים. הראיון אפשר למחנכים לבטא את עצמם בשפתם, על פי תפיסות עולמם, העמדות והדעות שלהם. הראיון נערך על בסיס מדריך ראיון הכולל תחומי מפתח משמעותיים, אך הוא גמיש ואפשר דיאלוג בין המראיין למראיין וביטוי אישי משמעותי (Creswell & Poth, 2018). בעזרת ראיון מסוג זה אפשר ליצור מסגרת לדיאלוג בין המראיין למשתתף המחקר, שבו מועלים אמונות, רגשות, תפיסות עולם ומשמעויות סובייקטיביות. זאת כדי לאפשר למשתתפים לספר את סיפורם על התופעה הנחקרת בדרכם ובשפתם, במטרה להבין את החוויה ואת המשמעות שהם מייחסים לה. מדריך הראיון פותח על ידי החוקרות והורכב על סמך הספרות המקצועית. הוא התמקד בעולמות התוכן הבאים: תיאור כללי של חוויית העבודה של המחנכות, תפיסת המחנכות את תפקידן מול ילדים החווים אלימות במשפחה, רגשות שהתעוררו בקרב המחנכות כלפי הילד ומשפחתו, דילמות המתעוררות בעקבות חובת הדיווח וקשיים שעלולים להיווצר לאחר הדיווח.

לוח 2
מדריך ריאיון

שאלות פתוחות	עולמות התוכן
כמה זמן את מחנכת? ספרי לי על סביבת העבודה. מי האוכלוסייה שאת עובדת איתה? מה סוג הכיתה שאת מחנכת?	תיאור כללי של חוויית עבודת המחנכות
כיצד את מגדירה אלימות? איך את מתמודדת עם אלימות? בבית הספר או אצלך במשפחה. מהי הגדרתך לאלימות במשפחה? כיצד את תופסת את תפקידך כמחנך מול ילדים החווים אלימות במשפחה?	תפיסת המחנכות את תפקידן מול ילדים החווים אלימות במשפחה
האם תוך כדי עבודתך נחשפת למקרים שבהם תלמיד חווה אלימות פיזית כלפיו במשפחתו? תוכלי לספר לי על המקרה? איך גילית? אלו רגשות ומחשבות תיאר הילד? כיצד הוא התנהג? אילו רגשות התעוררו בך כלפי הילד? כלפי המשפחה? מה הרגשת כלפי ההורה המכה?	רגשות שהתעוררו בקרב המחנכות כלפי הילד ומשפחתו
לאחר שנודע לך, כיצד פעלת? כיצד התנהגו המנהלת והיועצת כשדיווחת להן על המקרה? האם הגיע חוקר נוער לחקור את הילד/ה? האם הילד/ה העיד במשטרה? בבית משפט? אילו דילמות עלו אצלך בעקבות חובת הדיווח?	דילמות המתעוררות בעקבות חובת הדיווח
באילו קשיים נתקלת לאחר שדיווחת על המקרה? אילו מקורות תמיכה היו לילד/ה? מי ליווה את הילד בכל הזמן הזה? אילו מקורות תמיכה היו לך?	קשיים שעלולים להיווצר לאחר הדיווח
גיל ותק במערכת החינוך פרטים על בית הספר	שאלות דמוגרפיות

מהלך המחקר

המחקר נערך על בסיס דגימה מכוונת (purposeful sampling), שמטרתה ליצור מדגם מגוון המשקף שונות בין משתתפי המחקר ובכך מעניק תמונה מקיפה של הנושא הנחקר (Patton, 2002). מדגם מחקר מכוון כולל משתתפים אשר בחירתם מתבססת על קריטריונים שנקבעו מראש ואשר כל אחד מהם יכול לספק מידע רחב ועשיר על התופעה הנחקרת. בהתאם לכך, משתתפות המחקר היו מחנכות העובדות בבתי ספר שונים, חלקן בחינוך הרגיל וחלקן בחינוך המיוחד ובעלות מאפייני רקע שונים מבחינה דמוגרפית. המחנכות נבחרו על פי שיקולי נגישות והיכרות של החוקרות. גודל המדגם הסופי נקבע בשלב ניתוח הנתונים על פי עיקרון הרוויה התיאורטית (saturation), שמשמעותה איסוף חומר על התופעה הנחקרת כל עוד אפשר למצוא קטגוריות והמשגות חדשות (Patton, 2002). כל משתתפות המחקר קיבלו הסבר מקיף

על המחקר ולאחר הסכמתן התקיים הריאיון. משך הראיונות נע בממוצע בין שעה לשעה וחצי והם בוצעו בבתי המרואיינות או בבתי הספר שבהם הן מלמדות, בהתאם לרצונן. כל הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו ניתוח תוכן.

ניתוח נתונים

לאחר איסוף הנתונים ותמלול הראיונות נערך ניתוח תוכן תמטי. השלב הראשון של ניתוח הנתונים כלל קריאה מעמיקה של כל ריאיון בנפרד וניתוח באמצעות קידוד פתוח (Open coding). בשלב זה נערכו היכרות ואיתור של נושאים ושל כותרים החוזרים על עצמם. בשלב השני, שלב הקידוד הציירי, התקיימה השוואה רוחבית בין הקטגוריות אשר עלו בראיונות השונים. כאשר זוהו קטגוריות או תת קטגוריות הדומות בתכניהן, צומצמו הקטגוריות בהתאם. תהליך ניתוח הראיונות נערך בנפרד בין שתי החוקרות ובדיון משותף תוך שיח על הקטגוריות הנבחרות, זאת כדי לדייק ככל האפשר את הקטגוריות הנבחרות. בשלב השלישי – שלב הקידוד הסלקטיבי, הושמטו קטגוריות נוספות אשר לא התייחסו לתמה המרכזית, זאת במטרה לקבל תמונה ברורה וקוהרנטית של התמות ושל מערכת היחסים ביניהן. הפחתת הנתונים אפשרה חידוד, מיקוד וארגון של הנתונים שהובילו לממצאים הסופיים (Brinkman & Kvale, 2015).

הערכת איכות המחקר

איכותו של המחקר האיכותני נבחנת במידה שבה ממצאי המחקר אמינים ומייצגים נאמנה את חוויותיהם של המרואיינים (trustworthiness) (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016 Creswell & Poth, 2018). האמינות (credibility) מחייבת שלמשתתף תינתן יכולת לבטא את השקפת עולמו כפי שהוא רואה אותה, מתוך דיאלוג עם החוקר ולא מתוך תבנית שנקבעה מראש. קריטריון זה הושג באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים, המאפשרים למשתתפים לבטא את תפיסותיהם ואת רגשותיהם בדרכם ובשפתם. כדי שהממצאים יהיו בלתי מוטים על ידי אינטרסים או דעות קדומות של החוקרות, הן ניהלו ניתוח רפלקסיבי לאורך המחקר. לצורך השגת הסתמכות (dependability) ערכו החוקרות השוואה בין פרשנויות וניתוח הממצאים. נוסף על כך, יכולת ההסתמכות מושגת על ידי תמלול הראיונות והיכולת לשחזר את ממצאי המחקר על ידי עקביות ואמינות (תיעוד הראיונות ותמלולם). יכולת אימות (confirmability) מושגת על ידי הצגת הממצאים בתיאור עשיר המורכב מציטוטי משתתפים בשילוב פרשנויות ושיקוף מדויק ככל האפשר של החוויה המתוארת.

אתיקה

בעת ביצוע הראיונות ניתן מקום משמעותי לפן האתי של המחקר, אשר יכול להשפיע על מידת האמון ושיתוף הפעולה של המרואיינות. במהלך הראיונות נחשפו פרטים מזהים על חייהם האישיים של התלמידים ומשפחותיהם וכן של המרואיינות. לפיכך הושמטו מהמאמר פרטים מזהים על אודות המחנכות, התלמידים ובית הספר וניתנו למשתתפות שמות בדויים. בנוסף, פרטי החוקרות ניתנו למשתתפות למקרה שנושאי המחקר יעלו מצוקות או דילמות בהמשך.

ממצאים

המחקר הנוכחי בחן דילמות של מחנכות כלפי ילדים שחוו אלימות פיזית מצד אחד מהוריהם. מניתוח הנתונים נמצאו שלוש תמות מרכזיות: התמה הראשונה, "אין דבר כזה אמת": דילמת זיהוי האלימות – עוסקת בחוסר ידע בזיהוי התופעה וחשש מדיווח שווא; התמה השנייה, "איך אפשר לסמוך עליי אחרי שדיווחתי": דילמת אמון ונאמנות – עוסקת בדילמת המחנכות על שמירת סודיות בינן לבין התלמיד והחשש מתגובת ההורה; התמה השלישית, "הועבר דיווח ונסגר": דילמת אופן הטיפול – עוסקת בדילמת הדיווח בשל חשש מאי טיפול הולם על ידי הגורמים המטפלים, היעדר מידע על המשך התהליך לאחר הדיווח וחשש מתגובת ההנהלה.

תמה ראשונה – "אין דבר כזה אמת": דילמת זיהוי האלימות

במחקר הנוכחי נמצא כי המחנכות מתארות דילמה שבה הן חשופות רק לצד אחד של הסיפור המשפחתי וחשות כי כל אחד מבני הבית מחזיק באמת שלו לגבי המקרה. כל המחנכות דיברו על ההכרה בחובתן החוקית והמוסרית לדווח לצד תחושת אי הוודאות אם הילד דובר אמת או לא. כל המחנכות דיברו על תחושות התסכול המתעוררות בהן לאור הרצון העצום לעזור לילד ולהושיע אותו מהמצאות שבה הוא חי, לצד חוסר האונים וההבנה שאין ביכולתן לחולל שינוי בבית או בקרב ההורים. כפי שמתארת דנה:

הייתה התלבטות ראשונית אם לדווח או לא לדווח. זו משפחה נורמטיבית, כמוני כמוך. הדילמה הייתה בעיקר אם לדעתנו הילד דובר אמת. הוא פעם אחת סיפר על אלימות ואחר כך הכחיש הכול. ההורים נראו נהדר ולא הבינו מה הבעיה. אין דבר כזה אמת. איך אפשר לדעת (דנה, 32).

מדברי המחנכות עולה הקושי לדעת אם הילד סיפר את האמת. דיווח לרווחה אינו דבר של מה בכך, והוא גורר אחריו סדרת פעולות הננקטות כלפי ההורים ועלויות לערער את הסדר המשפחתי הקיים. לעיתים החשש מדיווח שגוי עלול לעכב את הדיווח ולהרע את מצב הילד. המחנכות ניצבות בפני קונפליקט, בעיקר כאשר הילד מספר על אלימות שמופעלת כלפיו על ידי אחד ההורים, אולם אין על גופו סימנים. מצב זה גורם לאי ודאות ולחוסר ביטחון בקרב המחנכות. כאשר סיפור התלמיד היה ברור עבורן, עוצמת הספק והדילמה פחתו. רגע הגילוי נתפס אצל המחנכות כרגע עוצמתי ומטלטל.

חלק מהמחנכות תיארו בלבול ואי בהירות סביב תפקידן בזיהוי מקרי פגיעה ובדיווח. לדבריהן, זיהוי מקרי אלימות הוא רק טיפה בים התפקידים ותחומי האחריות המוטלים על מחנכת וייתכן שהמחנכות אינן מודעות לסממנים המעידים על אלימות או שהן חוששות לעסוק במקרים כאלה. עלתה תחושה של רצון להימנע מהנושא ולהעביר אותו לבעלי תפקיד אחרים בבית הספר. "אמרתי לעצמי: זה באמת לא התפקיד שלי. יש אנשים שזה המקצוע שהם בחרו. אני בחרתי להיות מורה. אני צריכה ללמד ולהתעסק במה שקורה בהפסקה ולא בדברים האלה" (טליה, 30).

בקרב מחנכות צעירות עלתה דילמה בעניין זיהוי הילד הנפגע ופרוטוקול הפעולה שעל פיו יש

לפעול – מהו סדר הפעולות שיש לעשות בעת גילוי המקרה. ניכר כי בחלק מבתי הספר אין הכשרה ונוהלי עבודה מסודרים. המחנכות תיארן כי הן מגיעות לתפקידן כשהן חסרות ידע כיצד להתמודד עם מקרים מסוג זה ולומדות מתוך הניסיון ודרך למידת עמיתים בלתי פורמלית. "הילד הגיע ממש עם כוויה על היד. הייתי נסערת כל כך. לא היה לי מושג מה לעשות. התקשרתי לכל העולם בהיסטריה. ש' (מורה ותיקה) אמרה לי בחדר מורים: 'תירגע', זה לא הולך לשום מקום" (נוי, 25).

דילמה שנייה – "איך אפשר לסמוך עלי אחרי שדיווחתי": דילמת אמון ונאמנות המחנכות עובדות עם גורמים רבים בו זמנית – עם התלמיד, עם הוריו ועם המערכת הבית ספרית. מורכבות זו מעלה לא פעם חוויה של פיצול ושל דילמה בקרב המחנכות, דילמה העוסקת בשאלות: למי עלי להיות מסורה בעבודתי? מה עלי לעשות במקרה של קונפליקט תפקידים? האם עלי לשמור על התלמיד חסר הישע או על בית הספר שבו אני עובדת ויש בו נורמות עבודה? כפי שמתארת עדי:

**זה יצר קונפליקט אצלי כי מצד אחד אני נותנת לילדים תחושה שהם יכולים
לשתף אותי בדברים אישיים, ומצד שני, אני יודעת שאם מישהו ישתף אותי
בדבר כזה אני אצטרך לדווח על זה ואז זה ממש סותר את העניין של לבטוח בי.
כאילו, איך אפשר לסמוך עלי עוד פעם אחרי שדיווחתי?... היא ניסתה לשכנע
אותי במשך חצי שעה שזה יישאר בינינו. ממש התחננה... (עדי, 34)**

המחנכות מבינות שעובדת היותן דמות משמעותית ובטוחה עבור הילדים היא שהביאה לכך שהילד בחר לשתף אותן בחוויה שלו. תחושת האמביוולנטיות שיקפה מחד גיסא את עצם היותה של המחנכת דמות בטוחה עבור הילד, ומאידך גיסא היא עומדת בסתירה לחובת הדיווח אשר פוגעת באמון הילד, בייחוד אם הילד נשאר בכיתה עם אותה מחנכת. קיים חשש לפגוע במארג היחסים המשמעותי שבין המחנכת לתלמיד וביחסי האמון ביניהם. נוסף על כך עלולה להיות לכך השפעה גם על יחסי המחנכת עם תלמידים נוספים, שיחששו לשתף אותה בנושאים אישיים.

מורכבות חובת הדיווח מתחדדת לאור הקשר של המחנכות עם ההורים. המחנכות מתארות בראיונותיהן מגוון של קשיים שנתקלו בהם לאחר שדיווחו על מקרה אלימות. מחנכות מתארות דילמה – האם להישאר נאמנה לילד הנפגע ובכך לדאוג למצבו הרגשי והבריאותי או לדווח על הוריו ובכך למעול באמונם? הדילמה מחריפה כאשר המחנכת מבינה שאם תפנה, לא תוכל ליידע את ההורים בדיווחה, והסתרת המידע תיתפס כ"בגידה" באמון המשפחה. כמו כן, במצב כזה ייווצר קושי בתקשורת מול המשפחה בנושאים לימודיים, התנהגותיים ורגשיים שאינם קשורים לפגיעה:

**ברגע שההורים מאמינים בי ויש מערכת יחסים אמינה שבניתי ואני הולכת
ומתלוננת על כזה דבר "לכאורה" מאחורי הגב שלהם ואני מדווחת, אז יש**

תחושה קשה... יש תחושה שהייתי לא כל כך נאמנה לאימא, ומצד שני, אני חייבת גם להיות נאמנה לבת וצריכה להציל את הבת (מאיה, 32).

שבירת האמון עלולה להיות קריטית עבור הילד, במיוחד אם לא ינקטו הליכים משפטיים נגד ההורים, והילד יישאר בכיתה עם המחנכת שדיווחה. לעיתים פונה המחנכת מיוזמתה אל הילד ולעיתים הילד או ההורה פונים אל המחנכת. במקרים אלו חשו המחנכות כי זהו אמון שנרכש בעמל רב והן עלולות לפגוע ללא היכר ובאופן בלתי הפיך באמון שנוצר. בעיקר מחנכות של כיתות החינוך המיוחד דיווחו על קשרים אישיים יותר עם בני המשפחה וליווי ההורים גם בקשייהם הפרטיים:

הגיעה חוקרת ילדים. הילד היה נורא מפוחד ולא שיתף פעולה. מאותו רגע איבדתי את האמון של הילד בי. הוא לא סיפר לי יותר שום דבר. שום כלום. פעם אחת שאלתי אותו משהו על זה והוא אמר לי שאסור לו לדבר. אני ראייתי שנוספים עליו סימנים אבל הוא כבר לא דיבר יותר, רק היה יושב ובוכה (קרן, 34).

לאחר שהילד נחקר על ידי חוקר ילדים שמגיע לבית הספר, הוא נמצא במצב מורכב מאחר שאינו יכול לשתף את הוריו. כמו כן הוא גם אינו יכול לשתף את המחנכת מכיוון שאסור לה לשאול אותו על החקירה. סיטואציה זו מעמידה את הילד במצב של בדידות ואת המחנכת בפני קושי בתקשורת מולו.

דילמה שלישית - "הועבר דיווח ונסגר": דילמת אופן הטיפול

מחנכות תיארו דילמה באשר לתגובת ההנהלה על האלימות כלפי הילד, חשש שהממונים לא ירצו לדווח ואף חשש מהרעת היחסים בין המחנכת להנהלה. לדברי המחנכות, מנהלי בית ספר מעוניינים להאיר זרקור על פועליהם למען בית הספר ועל הישגיהם הניהוליים ולהאפיל על הדברים או האירועים הנעימים פחות שקורים בין כתליו. מחנכות תיארו תסכול ואכזבה שחוו במקרי דיווח בעבר, שבהם ההנהלה הייתה מעורבת (לדוגמה: פגיעות מיניות, אובדנות), ומכך החריפה הדילמה אם לערב את ההנהלה במקרה הנוכחי.

החשש מתגובת ההנהלה הותיר את המחנכת בודדה עוד יותר במערכה הקשה. מחנכות שהכריעו את הדילמה ובחרו לשתף את ההנהלה במטרה לקבל תחושת גיבוי וסיוע, התאכזבו לגלות כי חלק מהמקרים לא דווחו לרשויות, וכי מנהל בית הספר דאג לתדמית בית הספר, ולא תמיד לתלמיד הנפגע: "המנהלת חסמה אותי, היא לא הוציאה את הדיווח לרווחה. מה שהיה חשוב לה זה איך נראה בית הספר שלה. כשהיא מעבירה דיווח זה מציג את בית הספר שלה באור שלילי והיא לא רוצה שיקשרו את שמה עם אירועים כאלה בבית הספר" (ירדן, 40).

עלתה שאלת האפקטיביות של טיפול בהורים מכים ובעלי מסוכנות גבוהה. עלתה תחושת תסכול לנוכח פעילות מערכת הרווחה ויעילות מערכת הענישה הפלילית. החוויה של חלק מהמחנכות הייתה של חוסר אמון במערכת המשטרה, התביעה, בית המשפט ובית הסוהר. אלו חידדו את הדילמה אם כדאי לדווח על האלימות כלפי הילד. לאחר שהמחנכת מדווחת, האחריות עוברת

הלאה – לידי פקידות הסעד ברווחה. מהראיונות עולה שהמחנכות תופסות את מחלקת הרווחה כגוף ארכאי, שבו דברים מטופלים באיטיות ובחוסר יעילות. תפיסה זו מעלה בקרבן חשש לגבי טיפול הולם ומהיר בדיווח.

ממצאים נוספים שעלו במחקר הנוכחי העלו חשש של המחנכות, שהדיווח רק יגביר ויעצים את האלימות, ולא יפסיק אותה. התחושה כי הגברת המסוכנות תתמשך לאור הדיווח, החריפה את הדילמה אם כדאי לדווח:

הוא רק היה מדמיין סיטואציה שאבא שלו ישמע או אבא שלו יבוא, הוא מיד היה מתחיל לבכות. היה בו משהו סופר עצור ומפחד, ממש מפחד, אבל לא הצלחתי לשים את האצבע מאיפה זה מגיע. הוא ממש לא רצה שאתקשר לאבא שלו ובאיזה יום הוא פתאום אמר שכשהוא חוזר הביתה אז אבא שלו מרביץ לו... אז מה הולך לקרות עכשיו בבית? איזה תיבת פנדורה את פותחת? (טליה, 30).

תחושת האלימות המתוארת כלפי הילדים, נחוות בין המילים גם כלפי המחנכות. תחושת של חשש ופחד שאם הן ידווחו הן יהיו בעצמן "נשים מוכות", כפי שהגדירה זאת אסתר. ישנם מקרים שבהם מועבר דיווח לרווחה, אולם מחליטים לסגור את התיק מחוסר ראיות, או שמחליטים לערוך שיחה עם ההורים בין כותלי בית הספר. ההורים נקראים לבירור שבסופו לא מוציאים את הילד מהבית והוא נשאר בכיתה עם המחנכת שדיווחה. במצב כזה נוצרת התמודדות מורכבת של המחנכת עם המשפחה – היא צריכה להמשיך את התקשורת השוטפת עם ההורים לגבי הילד, ובו זמנית קיים כעס כלפיה מצד המשפחה.

מדברי המחנכות עולה שמורכבות זו ביחסים מקשה את ההתנהלות על כל הצדדים בסיפור, ובעיקר על הילד. רוב המחנכות מתארות את הפחד שאחז בהן מפני פגיעה בהן ובבני במשפחתן על ידי משפחת הילד שעליו דיווחו. עוד עולה ממצאי המחקר כי ככל שהניסיון והוותק של המחנכת בעבודה עם אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם עולה, כך נראה שהצליחו המחנכות לשאת את החרדה העולה לנוכח דילמת חירותן הפרטית והדאגה לשלומן אל מול הצורך להציל את הילד ולדאוג לטיפולו:

בסופו של דבר הילד נשאר בבית הספר... ואני פחדתי מהם. לא רציתי לדבר איתם. לא ידעתי בכלל מה להגיד להם. לא ידעתי מה הם יודעים שאני יודעת ואני יודעת שגם אסור לדבר בכלל. אני לא רוצה לשבת לדבר אחד על אחד עם בן אדם שמסוגל להרביץ לילד שלו או לאשתו. זה מפחיד אותי (טליה, 30).

מהראיונות עולה שהסיפורים הקשים שאליהם נחשפות המחנכות ממשיכים ללוות אותן גם לאחר שעות העבודה. הדאגה לילד ממשיכה גם בזמן הפרטי ובזמן המשפחתי של המחנכות. כמו כן, חוסר האונים והכעס פוגשים את המחנכות גם במקומות אישיים, והן חשות צורך בתמיכה אישית ומקצועית. קרין תיארה כיצד הדאגה והחשש לילדה השפיעו עליה, כך שהיא הביאה אותה אליה לביתה הפרטי ונהגה בה כמו בביתה. קרין תהתה כיצד ניתן לדווח אחרי שנוצר קשר

אישי קרוב שכזה. נראה כי טשטוש גבולות משפיע על החלטת הדיווח:

אלה דברים שלקחתי איתי הרבה אחרי שעות העבודה. זה בא איתי הביתה. את הילדה הספציפית הזאת הזמנתי אליי הביתה איזה יום אחד אחרי הלימודים. אני ממש זוכרת את היום הזה. היא שיחקה בחוץ עם הבן שלי, שיחקה עם בלוני מים במרפסת, הכנתי לה ארוחה. הרגשתי שאני רוצה לעשות לה כיף (קרין, 34).

מדיווחי המחנכות עולה כי גם שנים לאחר שהילד עזב את בית הספר, הן עדיין דואגות לשלמו וסקרניות לדעת מה עלה בגורלו. ייתכן שהמקרים שאותן מחנכות בחרו לשתף בהן היו מקרים שהפעילו אותן מבחינה רגשית יותר מאחרים, ולכן גם רצונן לדעת מה עלה בגורלו של הילד מעסיק אותן שנים לאחר מכן. קושי זה בא לידי ביטוי במחשבות רבות, בהתמודדות מול הילד ומשפחתו ובעיסוק במקרה לאחר שעות העבודה. מהראיונות עולה כי לאחר הדיווח איש אינו מיידיע את המחנכת בהמשך הטיפול במקרה, והיא נותרת בתחושות של חוסר ודאות ושל חוסר אונים, אשר מלוות אותה במשך תקופה ארוכה:

את יודעת מה היה חסר לי אחרי הדיווח? היה חסר לי, לאן המידע הועבר? מה עשו איתו גורמי החוץ? לקחו מידע ומה עשו איתו? איך הם עזרו? מבחינת העזרה הידיים שלנו כבולות במערכת החינוך, אז איך עזרו הגורמים האחרים? זה מה שהיה חסר לי, שיגידו לי איך פעלו, ואולי בעצם לעשות מעין סגירת מעגל בתהליך הטיפולי ובהתמודדות עם הדיווח. זה היה חסר. את עושה מה שמוטל עלייך ומרגע שדיווחת הכול חסוי. זה חוסר אונים מבחינתי (רוית, 48).

דיון

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הדילמות המתעוררות בקרב מחנכות בבתי ספר יסודי בעקבות חובת הדיווח המוטלת עליהן במקרים של ילדים החווים אלימות פיזית בביתם. ממצאי המחקר עולה כי הדילמות המרכזיות של המחנכות הינן חוסר ידע בזיהוי התופעה, חשש מדיווח שווא, חוסר ידע לגבי הליך הדיווח, דילמה לגבי שמירת סודיות בינן לבין התלמיד והחשש מתגובת ההורה. נוסף על כך קיים חשש מאי טיפול הולם על ידי הגורמים המטפלים, כולל הנהלת בית הספר.

מהראיונות עולה כי רוב המחנכות, חדשות כוותיקות, מכירות בחובה החוקית שבדיווח על מקרי אלימות כפי שהיא מופיעה בחוק העונשין ובחוזר מנכ"ל (2008). ממצא זה עומד בסתירה למחקרם של ג'נקינס ופאלמר (Jenkins & Palmer, 2012), אשר טענו שמחנכים – ואף יועצים חינוכיים – אינם מודעים למדיניות של השיתוף במידע, במיוחד בנוגע לחובה החוקית לדווח במקרה של חשד לאלימות במשפחה כלפי ילדים.

עם זאת, קיימת דילמה באשר להליך הדיווח. מחקר בקרב גננות מצא כי 97% מהן לא דיווחו בעבר על מקרי אלימות במשפחה ולא ידעו כיצד לפעול (Feng, Huang & Wang, 2010). עוד עולה מהמחקר הנוכחי כי קיימת אי בהירות בקרב המחנכות מה סדר הפעולות שיש

לעשות לאחר גילוי מקרה אלימות. מדברי המחנכות עולה כי את עיקר הידע שלהן הן צברו מניסיוןן במהלך השנים ולא מהדרכה מסודרת בנושא. במחקרם של דינהרט וקני (Dinehart & Kenny, 2015) הסיבה העיקרית לחוסר דיווח הינה היעדר הכשרה מתאימה בנושא. נוסף על כך מורים חשו הצפה רגשית, אי בהירות לגבי יכולתם לזהות תלמיד שנפגע וחוסר ביטחון בהתמודדותם האישית (Markström & Münger, 2018).

המחנכות העידו על דילמה העולה כאשר הילד מספר על אלימות שהוא חווה בבית, אולם אין עליו עדות של סימנים גופניים. מחקרים מעידים כי הדילמות השכיחות ביותר במקרי אלימות במשפחה היו פחד מדיווח שגוי והיעדר סימנים גופניים המעידים על אלימות (Kenny, 2001); תפקידים מתקשים להאמין כי אלימות במשפחה מתרחשת בתוך הקהילה שבה הם עובדים. וכאשר אין ממצאים נראים לעין של התעללות ופגיעה, הדיווח עלול להידחות (Francis et al., 2012). אנשי המקצוע חשים אחריות בעת הדיווח, ובמקרים אלו חלקם מנסים לאסוף עדויות נוספות שיחזקו את תחושתם – אם לדווח אם לא (Francis et al., 2012). מחקרים בקרב אנשי בריאות הנפש והרפואה מעידים על כך שהצורך באיסוף עדויות נובע בעיקר מהצורך של אנשי המקצוע לחוש שהם ביצעו את המעשה הנכון ולא האשימו אדם לשווא (Horwath, 2007; Piltz & Wachtel, 2009).

המחנכות העלו את הסתירה הקיימת בין עצם היותה של המחנכת דמות בטוחה עבור הילד לבין חובת הדיווח, אשר פוגעת באמון הילד. ג'נקינס ופלמר (Jenkins & Palmer, 2012) טוענים כי השמירה על הסודיות ועל יחסי האמון בין המחנכת לתלמידים גוברת על החובה החוקית לדווח כאשר מתעורר חשד לאלימות במשפחה. גם במחקר שנערך בקרב 189 מורים, קונפליקט הנאמנות היה המשמעותי ביותר עבורם (Svensson & Janson, 2008). לדיווח יש מחיר, שאותו, לתפיסת המחנכות במחקר, משלם הילד.

למחיר זה שני היבטים: ערעור האמון של הילד ובדידותו במשך התהליך. אמונו של הילד במערכת החינוך ובמחנכת כדמות בטוחה, מתערער. לשבירת האמון יש השלכות, בייחוד אם בסופו של דבר לא ננקטים הליכים משפטיים נגד ההורים והילד נשאר בכיתה, שאז דרכי התקשורת בין המחנכת לילד ובין המחנכת להורים הופכות מורכבות יותר. הילד חש בדידות מפני שבתקופת החקירה הוא אינו יכול לשתף את הוריו או את המחנכת (מאחר שאסור לה לשאול אותו על כך). מצב זה עלול להשפיע על הקשר עם המחנכת וייתכן שאף על יחסיו עם דמויות משמעותיות נוספות בהמשך חייו.

ספרות המחקר טוענת כי עבודה מקצועית של מחנכים ושל מטפלים דורשת התמודדות מתמשכת עם דילמות מוסריות, ערכיות ומקצועיות מורכבות (אכמון, שפלי וייל, 2012). הרמן (1992) תיארה את הקושי של קורבנות לגלות את סודם ואת חשיבות הגילוי. הסוד מאפשר את האלימות ומשמר את הפגיעה, כך הפוגע אינו רוצה להתגלות ולהיענש. לרוב דואג הפוגע, באמצעים של איום, כי גם הקורבן ישמור את הסוד. הקורבן אינו רוצה להאמין לקיום ההתעללות ומתוך פחד וחוסר יכולת שומר את הסוד מפני עצמו (זליגמן וסולמון, 2004). פעמים רבות סיפוריהם של הקורבנות מקוטעים, סותרים ומשרתים את דרך האמת ושמירת הסודיות גם יחד. רק כאשר זוכה האמת להכרה, מתאפשרת תחילתו של הליך החלמה (הרמן, 1992).

ייתכן שמכאן נובעת הדילמה של המחנכת באשר לשמירת הסודיות ולהחזקת הסוד, כמה זמן היא יכולה לשמור עם הילד את הסוד ללא דיווח.

זאת ועוד. מערכת היחסים בין המחנכת למשפחה מושתתת על דיאלוג ועל אמון. לעיתים נדרש פרק זמן ארוך עד לבניית יחסי אמון אלה וליצירת ביטחון בקרב ההורים. לא פעם המחנכת משמשת מקור לתמיכה עבור המשפחה. לכן לעיתים בן הזוג/בת הזוג של ההורה הפוגע/ת בוחר/ת לשתף את המחנכת במציאות בבית מתוך תחושות אמון וביטחון, והדיווח עלול להתפרש בעיני המשפחה ובעיני המחנכת כפגיעה באמון ההורה. על פי צימרמן ועמיתיה (2010), ההורה עלול לכעוס על המורה ועל בית הספר בשל העברת המידע, והחשש מההורים עלול להרתיע את המחנך מלדווח בעתיד, כשייתקל במקרים נוספים של אלימות במשפחה. מדברי המחנכות עולה שישנן השלכות נוספות לפגיעה באמון המשפחה. ראשית, אם הטיפול נעשה במסגרת בית הספר, נוצרת מורכבות מבחינת התקשורת עם המשפחה ועם הילד. שנית, דבר הדיווח עלול לעורר את כעסה של המשפחה ולהוביל לאיומי פגיעה במחנכת ובמשפחתה. מחקר בדנמרק מחזק את תחושת האשמה שתיארו המחנכות ואת הפחד מתגובת המשפחה, ובו המורים הביעו רצון לדווח באופן אנונימי על מקרי אלימות במשפחה (Schols, De Ruiter & Öry, 2013).

דילמה נוספת שהמחנכות ניצבו מולה הייתה חשש מתגובת ההנהלה. קני (Kenny, 2015) טוען שחששם של מנהלי בית הספר הוא שתיפגע מערכת היחסים של בית הספר עם ההורים, וכתוצאה מכך – ייפגע שמו הטוב של בית הספר. חשש זה עלול להוביל אותם להעדיף לטפל בבעיה בין כותלי בית הספר. במצב כזה הם ישוחחו ישירות עם הילד ויזמנו את ההורים, ובעצם בכך יסכנו את הילד בהמשך התעללות. טענה זו עומדת בהלימה לדברי המחנכות, אשר נתקלו בחסמים שהציבה ההנהלה מפאת פגיעה בתדמית בית הספר. טיפול בבעיה במסגרת בית הספר ואי דיווח לרשויות מעמיד את המחנכת במצב מורכב מבחינת יחסיה עם הנהלת בית הספר על רקע הדיווח. המורים זקוקים בעצמם לתמיכה בזמן התמודדות עם דילמות מורכבות כאלו, ומנהלי בית הספר צריכים לתת למורים גיבוי ולבצע את הדיווחים בעצמם (Schols, De Ruiter & Öry, 2013).

נוסף על כך, המחנכות הביעו קושי לסמוך על הגופים האמונים על הטיפול במקרה, הביעו חשש לגורל הילד בעקבות היוודע דבר הדיווח להורים וגם חשש באשר לעתיד לקרות. בדומה לממצאים קודמים, גם כאן מרבית המחנכות תפסו את מחלקת הרווחה כגוף ארכאי שבו דברים מטופלים באיטיות ובחוסר יעילות (Münger, 2016). תחושת חוסר הוודאות אף התעצמה לאור חוסר השליטה של המחנכות – שכן גם לאחר הדיווח, הן אינן יכולות לשוחח עם הילד על המקרה ואינן מקבלות עדכון על ההחלטות המתקבלות. התחושה שעברה בראיונות הייתה שהן "רק השליח", המיידע על אירוע קשה ולאחר מכן מוציאים אותן ממעורבות בפרשה ומותירים אותן בתחושות בלבול וחוסר ודאות. כאשר ילדים מטופלים על ידי שירותי הרווחה, טוענים העובדים הסוציאליים כי מוטלת עליהם חובת סודיות כלפי המטופל, ולכן הם נמנעים בדרך כלל מלעדכן את מערכת החינוך, שבה נמצא הילד. הצוות החינוכי, הרואה את הילד וחש מעורבות רגשית גבוהה, חש מורחק ומתוסכל ממצב זה, ויש לכך השפעה על מידת שיתוף הפעולה בין הגורמים בהקשר לאותו מקרה או למקרים אחרים (צימרמן, ריטבו, פסח וקרני, 2010).

מהמחקר הנוכחי עולה שהסיפורים הקשים שאליהם נחשפות המחנכות ממשיכים ללוות אותן

גם לאחר שעות העבודה. תחושות חוסר האונים, התסכול והכעס פוגשים את המחנכות גם במקומות אישיים, והן חשות צורך בתמיכה אישית ומקצועית. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם תופעת תשישות החמלה (Figley, 1995), המתוארת כטראומה עקיפה וכפגיעה משנית המתפתחת בתהליך מעורבותו של המטפל במצבי לחץ של המטופל (לבקוביץ וריקון, 2018, 2019). אנשי חינוך מתמודדים עם אי הוודאות שהם חשים בהיחשפם למצבי טראומה או אובדן ומחפשים היגיון ומשמעות במה שקרה ומפיקים מכך תמורה. משתתפות המחקר תיארו תחושות קשות של תשישות, עומס יתר, ייאוש והתמודדות עם מצבי עמימות וחוסר ודאות. נראה כי לצד תחושת הסיפוק של המחנכים מפועלם למען הילדים שחוו פגיעה, עשויה להיות קיימת תחושת שחיקה וטראומטיזציה משנית. המחנכות תיארו רגשות אימהיים שהתעוררו בקרבן לאור הטיפול בילדים וההתמודדות עם הדילמות המורכבות. הן סיפרו על רגשות של כאב, חמלה, דאג, עצב ורצון לגונן על הילד. פנטזיית הצלה (Berman, 1993) של מטפלים היא תופעה נפשית, שבה המטפל מצטייר בעיני עצמו כאלטרואיסט, חדור אמונה כי ביכולתו לרפא את מטופליו ורואה את האחרים שבחיי המטופלים כמי שאחראיים לקשייהם ולסבלם (Berman, 1993). פנטזיית ההצלה נחשבת לאחת המוטיבציות השכיחות בבחירת מקצועות העזרה ומהווה מרכיב מרכזי לחיוניות המטפל והטיפול. עם זאת, נוכחותה בעוצמה גבוהה עלולה להזיק לכל המעורבים, שכן היא מאופיינת בהתקרבות יתר ובמעורבות של המסייע עד כדי אובדן גבולות ורצון לגונן ולהושיע.

השלכות יישומיות

ממצאי המחקר עולות השלכות יישומיות מבחינת הכשרת צוותי החינוך בעניין שכיחות האלימות במשפחה ומאפייניה, דרכי התמודדות עימה, מתן ידע על אודות חובת דיווח, נוהלי בית ספר באשר לדמויות שאליהן צריכה המחנכת לפנות והדרכת המחנכות בהתנהלות לאחר הדיווח בתקשורת מול הילד ומשפחתו. נוסף על כך יש להעלות את המודעות בקרב הילדים בכיתות לגבי אפשרויות של פנייה לסיוע.

קיים צורך בטיפול מערכתי בכל הנוגעים בדבר – בין אם מדובר בילדים הנפגעים ובהורים ובין אם במחנכות אשר מתמודדות עם תחושות של חוסר ודאות וחוסר אונים בכל הנוגע לחובת הדיווח. יש צורך במקורות תמיכה פורמליים אשר יעניקו להן כלים להתמודדות הנפשית. יש להדגיש את חשיבות העבודה בצוות רב מקצועי, אשר יכולה להיות יעילה לעבודה בהתמודדות עם מקרים מורכבים ולספק תמיכה גם לאנשי החינוך. דרכי הטיפול צריכות להביא בחשבון סוגיות ייחודיות לגיל והתאמת דרכי התערבות המתאימות לכל אוכלוסייה.

מומלץ להמשיך לחקור את הדילמות של אנשי חינוך בהתמודדותם עם תופעת האלימות של הורים כלפי ילדיהם על ידי בחינת אוכלוסיות במגזרים ובבתי ספר שונים ומורים בעלי ותק מגוון כדי לבחון הבדלים אלו. נוסף על כך כדאי לבדוק אוכלוסייה גדולה יותר בהיקפה באמצעות מתודולוגיות שונות. מחקרי אורך עשויים לסייע בהבנת דרכי ההתמודדות של אנשי החינוך עם דילמות לאורך זמן. כמו כן חשוב לבחון אנשי חינוך שונים, המתמודדים עם סוגים שונים של אלימות. מחקר זה מזמין ביצוע מחקר עתידי לפיתוח תוכניות התערבות המבוססות על הכשרת אנשי חינוך, על מתן ידע ועל תמיכה רגשית.

ביבליוגרפיה

- דושניק, ל' וצברבן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צברבן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני – תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 235-217). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- הרמן, ג' (1992). טראומה והחלמה. תל-אביב: עם עובד.
- זליגמן, צ' וסולומון, צ' (2004). הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ציונית, י' וקדמן, י' (2001). ילדים כקורבנות במשפחה: מבט נוסף על התופעה, שכיחותה ומאפייניה. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- לבוזיל, ר' (2007). פגיעה מינית בתקופת הילדות, טראומה, טראומטיזציה משנית ורה-טראומה. בתוך מ' חובב, י' בן-יהודה, וי' הורוביץ (עורכים), התעללות והזנחה של ילדים בישראל (עמ' 556-581). ירושלים: הוצאת אשלים.
- לבוזיל, ר' ואייקוביץ, צ' (2016). אלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל: בין שכיחות לדיווח. חיפה: דו"ח מחקר למשרד החינוך.
- לביא, ת', נוטמן-שורץ, א' ודקל, ח' (2015). "מרחב מוגן": התערבות טיפולית במציאות טראומטית משותפת. חברה ורווחה, לה, 261-284.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2018). כולנו זקוקים לחסד: תשישות חמלה בקרב אנשי חינוך. דברים: כתב עת אקדמי רב תחומי, 11, 47-63.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצות חינוכיים. הייעוץ החינוכי, כא, 175-194.
- פוקס-שבתאי, א' (2007). האם היטיב האיסור הגורף על כל מכה חינוכית עם ילדי ישראל? משפחה במשפט, 1, 31-55.
- צימרמן, ש', ריטבו, ב', פסח, נ' וקרני, מ' (2010). לדווח או לא לדווח – זו השאלה: רב שיח בעניין חובת הדיווח במערכות ציבוריות שונות ובקרב הציבור הרחב. משפחה במשפט, 3-4, 401-430.
- Berman, E. (1993). Psychoanalysis, rescue and utopia. *Utopian Studies*, 4(2), 44-56.
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 3rd ed. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Byrne, D., & Taylor, B. (2007). Children at risk from domestic violence and their educational attainment: Perspectives of education welfare officers, social workers and teachers. *Child Care in Practice*, 13(3), 185-201.
- Callaghan, J. E., Alexander, J. H., Sixsmith, J., & Fellin, L. C. (2016). Children's experiences of domestic violence and abuse: siblings' accounts of relational coping. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(4), 649-668.
- Costigan, B. J. (2016). Perceptions of four fourth-year pre-service teachers in regards to their preparation to domestic violence and its associated trauma (Master's Thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database https://research.avondale.edu.au/theses_bachelor_honours/

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research methods: Choosing among five approaches*. 4th ed. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Currie, J., & Tekin, E. (2012). Understanding the cycle childhood maltreatment and future crime. *Journal of Human Resources*, 47(2), 509-549.
- Dekel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Lavi, T. (2016). Shared traumatic reality and boundary theory: How mental health professionals cope with the home/work conflict during continuous security threats. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 15(2), 121-134.
- Devries, K., Knight, L., Petzold, M., Merrill, K. G., Maxwell, L., Williams, A., ... & Kress, H. (2018). Who perpetrates violence against children? A systematic analysis of age-specific and sex-specific data. *BMJ Pediatrics Open*, 2(1).
- Dinehart, L., & Kenny, M. C. (2015). Knowledge of child abuse and reporting practices among early care and education providers. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 429-443
- Eriksson, M., Bruno, L., & Näsman, E. (2013). Family law proceedings, domestic violence and the impact upon school: A neglected area of research. *Children & society*, 27(2), 81-91.
- Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (pp. 3-28). Baltimore, MD: The Sidran Press.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: a neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31(1), 7-26.
- Finklestein, M., Stein, E., Greene, T., Bronstein, I., & Solomon, Z. (2015). Posttraumatic stress disorder and vicarious trauma in mental health professionals. *Health & Social Work*, 40(2), e25-e31.
- Feng, J. Y., Huang, T. Y., & Wang, C. J. (2010). Kindergarten teachers' experience with reporting child abuse in Taiwan. *Child abuse & neglect*, 34(2), 124-128.
- Francis, K., Chapman, Y., Sellick, K., James, A., Miles, M., Jones, J., & Grant, J. (2012). The decision-making processes adopted by rurally located mandated professionals when child abuse or neglect is suspected. *Contemporary nurse*, 41(1), 58-69.

- Horwath, J. (2007). The missing assessment domain: Personal, professional and organizational factors influencing professional judgments when identifying and referring child neglect. *British Journal of Social Work*, 37(8), 1285-1303.
- Jenkins, P., & Palmer, J. (2012). 'At risk of harm'? an exploratory survey of school counselors in the UK, their perceptions of confidentiality, information sharing and risk management. *British Journal of Guidance & Counseling*, 40(5), 545-559.
- Katz, C. & Barnetz, Z. (2014). The behavior patterns of abused children as described in their testimonies. *Child Abuse & Neglect*, 38(6), 1033-1040.
- Kenny, M. C. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 81-92.
- King, C. B., & Scott, K. L. (2014). Why are suspected cases of child maltreatment referred by educators so often unsubstantiated? *Child Abuse & Neglect*, 38(1), 1-10.
- Klose, L. M., Lasser, J., & Reardon, R. F. (2012). Effects of social psychological phenomena on school psychologists' ethical decision-making: A preliminary empirical analysis. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 411-424
- Koo, D. J., Peguero, A. A., & Shekarkhar, Z. (2012). Gender, immigration, and school victimization. *Victims & Offenders*, 7(1), 77-96.
- Lepistö, S., Luukkaala, T., & Paavilainen, E. (2011). Witnessing and experiencing domestic violence: a descriptive study of adolescents. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(1), 70-80.
- Levi, B., & Loeben, G. (2004). Index of suspicion: feeling not believing. *Theoretical medicine and bioethics*, 25(4), 277-310.
- Markström, A. M., & Mürger, A. C. (2018). The decision whether to report on children exposed to domestic violence: perceptions and experiences of teachers and school health staff. *Nordic Social Work Research*, 8(1), 22-35.
- Mersky, J. P., & Reynolds, A. J. (2007). Child maltreatment and violent delinquency: Disentangling main effects and subgroup effects. *Child Maltreatment*, 12(3), 246-258.
- Mürger, A. C. (2016). 'The best interests of the child' or the 'best interests of the family'? How the child protection services in Sweden respond to domestic violence. In M. Hydén, D. Gadd, & A. Wade (Eds.), *Response Based Approaches to the Study of Interpersonal Violence* (pp. 117-137). London: Palgrave Macmillan.

- Münger, A. C., & Markström, A. M. (2018). Recognition and identification of children in preschool and school who are exposed to domestic violence. *Education Inquiry*, 9(3), 299-315.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Piltz, A., & Wachtel, T. (2009). Barriers that inhibit nurses reporting suspected cases of child abuse and neglect. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 93-100.
- Roberson, C., & Wallace, P. H. (2016). *Family violence: Legal, medical, and social perspectives*. New York: Routledge.
- Schols, M. W., De Ruiter, C., & Öry, F. G. (2013). How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC public health*, 13(1), 807.
- Sigad, L., Davidov, J., Lev-Wiesel, R., Eisikovits, Z., (2016). Toxic knowledge: Working with child abuse and the self-alteration process. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(3), 481-499.
- Spivak, H. R., Jenkins, E., VanAudenhoove, K., Lee, D., Kelly, M., & Iskander, J. (2014). CDC grand rounds: A public health approach to prevention of intimate partner violence. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63(2), 38-41.
- Straus, M. A., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (2017). *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York: Routledge.
- Swanston, J., Bowyer, L., & Vetere, A. (2014). Towards a richer understanding of school-age children's experiences of domestic violence: The voices of children and their mothers. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(2), 184-201.
- Svensson, B., & Janson, S. (2008). Suspected child maltreatment: Preschool staff in a conflict of loyalty. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 25-31.
- Vink, K. (2014). *Reporting child exposure to domestic violence: Pre-service teachers' attitudes and behaviours* (Master's Thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database <https://ir.lib.uwo.ca/etd/1974/>.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Rassafiani, M., & Schweitzer, R. (2008). Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect: Results from an Australian survey. *Child Abuse & Neglect*, 32(10), 983-993.

Weaver, C. M., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (2008). Violence breeds violence: Childhood exposure and adolescent conduct problems. *Journal of Community Psychology*, 36(1), 96-112.

המאפיינים הבולטים של קבוצות החברים ושל מנהלי הקבוצות

ב"שלובים"¹

סמדר ברטל ותמי זייפרט

תקציר

לפני כמה שנים הוחלט להקים בישראל רשת חברתית מקצועית בשפה העברית, בשם "שלובים", המיועדת למורי-מורים ולכל העוסקים בחינוך. הרשת נועדה להוות מקום מפגש לשיתוף מקצועי בין העוסקים בחינוך, לשמש לשיתוף ולהבניית ידע באופן שיתופי, להתפתחות מקצועית ולתמיכה רגשית. רשת זו נועדה גם להוות מסגרת להתמקצעות, להתעדכנות ולהעצמה אישית של מורים בבתי הספר ושל מכשירי מורים.

מטרת המחקר הנוכחי² הייתה לחשוף את מאפייני הקבוצות ואת ראשיהן, הפועלים ברשת "שלובים" במהלך ארבע שנות פעילותה הראשונות, וכן לחקור את המניעים לפתיחת הקבוצות ואת מידת הפעילות בהן. מטרה נוספת של המחקר הייתה ליצור דגם מנחה לקובעי מדיניות ולפעילים ברשתות חברתיות מקצועיות.

שיטת המחקר מבוססת על שילוב בין הגישה האיכותנית-פנומנולוגית והגישה הכמותית. הנתונים נאספו באמצעות 16 ראיונות עומק פתוחים וחצי מובנים, ראיונות מאזכרים, קבוצת מיקוד, יומן חוקר וניתוח נתונים כמותיים על פעילות הקבוצות.

ממצאי המחקר מצביעים על קבוצות מרובות משתתפים ועל קבוצות מעוטות משתתפים, על קבוצות סגורות ופתוחות ועל יוזמות שונות שהובילו לפתיחתן. תרומתו של המחקר הובילה להבנת חשיבות הקבוצות ברשת חברתית מקצועית עבור החברים בה ולהבנת חשיבות פעילות ראשי הקבוצה, דפוסי הפעולה שלהם לקידום השיח בקבוצה והחלטה על פתיחתן או סגירתן של הקבוצות בפני חברי הרשת.

חשיבותו של המחקר בהבנת הגורמים להצלחה או לאי הצלחה של הקבוצות ברשת "שלובים", בהמלצות של חברי הרשת להמשך פעילות הקבוצות ברשת ובתפיסת חשיבותן של הקבוצות כמשאב להתפתחות אישית ומקצועית.

מילות מפתח: קבוצות, חינוך, רשת חברתית מקצועית, מנהל קבוצה

הקדמה

בשנים האחרונות עברה הפעילות המקוונת מפורומים העוסקים בנושאים שונים לרשתות חברתיות (Sayan, 2016). פעילות זו תופסת את הנתח הגדול ביותר של זמן המשתמשים במרשתת ברחבי העולם. 82% מכלל אוכלוסיית משתמשי האינטרנט – כ-1.2 מיליארד איש – משתמשים ברשתות חברתיות. עוד נמצא שישראל היא השיאנית העולמית בהתמכרות לפייסבוק ולרשתות חברתיות אחרות (Radwanick, Lipsman, & Aquino, 2011). וולר (Weller, 2007) מאפיין שלוש רמות של הימצאות קהילה אינטרנטית: (א) רשת חברתית של מכרים; (ב) רשת של תרומה לשיח בקהילה; (ג) רשת של חברות מחייבת. לאנשי חינוך, העובדים בדרך כלל לבד, נחוצות תדיר מסגרות לשיתוף ידע, לבניית ידע,

¹ "שלובים" – הרשת החברתית מקצועית של מכוון מופ"ת. <http://shluvim.macam.ac.il/>
² המחקר נערך בתמיכת מכוון מופ"ת ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.

להתמקצעות מתמדת ולהתעדכנות שוטפת. נמצא כי מסגרות אלה חיוניות להתפתחות המקצועית, וחלקן אף זמינות כיום במרחב הווירטואלי (Hindin, Morocco, Mott & Aguilar, 2007). הרשתות החברתיות מאפשרות למורים ולאנשים העוסקים בתחום החינוך להתקבץ יחדיו סביב ענייני המקצוע, להשמיע את קולם, לעודד זה את זה בטיפול בסוגיות יומיומיות ולאפשר להם לשתף בעצות טובות – וכל זאת בסביבה לא מאיימת (Hindin, et al., 2007).

לכן, בשנת 2010 הוחלט במכון מופ"ת (בית ספר למחקר ולפיתוח תוכניות לימודים וסגלי הוראה העוסקים בהכשרת מורים. המכון הוא מסגרת יחידה מסוגה בישראל ובעולם) להקים רשת חברתית מקצועית בשם "שלובים"³, המיועדת למורי מורים ולכל העוסקים בחינוך. הרשת הוקמה כדי לתת במה למורים, למורי מורים ולמובילי חינוך בישראל, ולאפשר להם חשיפה ליוזמות ברמה הלאומית והעולמית בתחום החינוך ובתחום הכשרת המורים, וכן כדי לעדכן אותם על אודות אירועים חינוכיים הנוגעים להוראה ולהכשרת מורים. רשת "שלובים" ייחודית בישראל בהיותה מקשרת בין אנשי חינוך במסגרות חינוך מגוונות: בתי ספר, מכללות ואוניברסיטאות. כדי לתמוך בחבריה מלווים את הרשת מנהל פדגוגי ויועצת טכנולוגית.

קהילות למידה מקוונות

רשתות חברתיות מרחיבות את הזמן ואת מקום הלמידה (Greenhow, Robelia & Hughes, 2010; Mazman & Usluel, 2009). הן מהוות פלטפורמה נפוצה לשיח, לאינטראקציה, לתקשורת ולשיתוף בין החברים בהן (Boyd, 2014; John, 2012; Wilson, Boe, Sala, Puttaswamy & Zhao, 2009). זהו מקום מפגש שבו נוצר ידע קולקטיבי על ידי המשתמשים באופן שיתופי ושוויוני ומתוך כוונה להפיצו. מאפייני העיצוב של האינטרנט – בעיקר היכולת לתקשורת פתוחה, בלתי ריכוזית וחזקה – הם שמעודדים שיתופיות וניהול עצמאי של מידע בקהילות מקוונות (Brown, 2001).

הקהילה מאפשרת למשתתף לחבור לקבוצת מומחים ועמיתים, לשתף מידע, לשפר את הביצועים של חבריה ולהבנות ידע לשימוש עתידי (Lave & Wenger, 1991). בקהילות המקוונות ישנה מחויבות של חבריהן ונכונות להשתתפות פעילה (Barker, 2006; Shoop, 2009). יש כללים ברורים להתנהגות בקהילה, לטיב המנהיגות שלה ולסוגי הארגונים שחבריה מקושרים אליהם (Shoop, 2009). הספרות מצביעה על חשיבות של הגדרת מטרות ברורות לקהילה (Mc-Dermott, 1999; kim, 2000), על חשיבות תפקידה במילוי צורך אמיתי בעבודה ובהתפתחות הלמידה של חבריה (Hung & Chen, 2001) ועל חשיבות החיבור בין קהילת הידע לתהליכים ארגוניים (Bishop, Bouchlaghem, Glass & Matsumoto, 2008).

זאת ועוד, קהילות ידע מקוונות פועלות בדרך הטובה ביותר כאשר מרכיבים מבניים ותרבותיים תורמים ליצירת מרקם עשיר של קשרי אמון בין החברים, להשראת תחושה של תכלית משותפת, שיתוף פעולה והדדיות (Amin & Roberts, 2008; Hemmasi & Csanda, 2009). ההשתייכות לקהילות מקוונות וההתנתקות מהן נעשות לרוב מתוך בחירה אישית, כאשר הסיבות העיקריות להצטרפות הן הרצון לדון בנושא משותף ולהיחשף למידע על אודותיו

³ <http://shluvim.macam.ac.il>

(Horrigan & Rainie, 2001; Ridings & Gefen, 2004). נמצא כי אנשים משתפים ידע משום שהם תופסים את עצמם כבעלי יכולת לשתף בחומרים. ועוד, לעיתים אנשים משתפים אחרים משום שהם מאמינים שהנתינה והגמול מעניקים להם כדאיות בהווה ובעתיד. לכן, אנשים שנהנים לעזור לאחרים יתרמו יותר תגובות לרשתות החברתיות (Lin & Huang, 2013). לעומתם, יש חברים המעדיפים לצרוך את המידע הרלוונטי להם בלי לתרום בעצמם בדרך פעילה (Lev-On & Hardin, 2008).

למידה מקוונת

שלושת המרכיבים ההכרחיים למשתתפים בקהילת למידה ברשת הם: (א) נוכחות קוגניטיבית; (ב) נוכחות הוראתית; (ג) נוכחות חברתית (Garrison, Anderson & Archer, 2000). המרכיב הקוגניטיבי, לדעת גריסון ועמיתיו, מתייחס למרכיבי השיח שבהם מופיעה חשיבה ביקורתית הכוללת הבעת דעה, הבנת התהליך לעומקו בתוך הבנת מרכיביו השונים. כמוכן מתייחס המרכיב הקוגניטיבי גם ליכולתו של המשתתף להבנות ידע וליצור משמעות חדשה. הנוכחות ההוראתית כוללת שלושה ממדים: תכנון וארגון תהליך ההוראה, ניהול והכוונה של אירועי למידה ומתן הנחיות ישירות במהלך השיח בתוך יישום המומחיות בתחום הידע. הנוכחות החברתית מוגדרת כיכולתם של הלומדים לבטא את עצמם מבחינה אישית-רגשית. בעוד שהשלושה ניתנים להשגה בנקל בפדגוגיה פנים-אל-פנים, לא כך הדבר בסביבות המקוונות המאופיינת בהיעדר אמצעי קומוניקציה הקשורים לשפת הגוף – הבעות פנים, קול, ג'סטות – ועל כן נדרש מאמץ להשיג נוכחות חברתית (Rennie & Morrison, 2012).

מבט אחר מציגה סלמון (Salmon 2000, 2002), על קורס מקוון ועל הפעילות והלמידה האינטראקטיבית המתבצעות בו. היא מצביעה על חמישה מאפיינים של ה-E-tivities שבהם יש חשיבות להנחיית המשתתפים. סלמון בנתה מודל המורכב מחמישה שלבים, ולתפיסתה, בלמידה באמצעות האינטרנט צריכים להתקיים לפחות חלק מן השלבים הללו. אלה כוללים: (א) מוטיבציה ומטרה לביצוע הפעילות; (ב) תהליך חברות המתבסס על אינטראקציה בין לומדים-סטודנטים-משתתפים, וזאת בעיקר דרך הודעות כתובות; (ג) החלפת מידע; (ד) תהליך סינכרוני של הבנייה ויצירה של ידע; (ה) התפתחות – שלב המומחה.

מנהל קהילה מקוונת

מנהל הקהילה המקוונת אחראי להוביל את המרחב הווירטואלי לשם השגת המטרות שהוצבו (Collison et al., 2000). הוא המארח, המאפשר והמארגן של הקהילה הלומדת. עליו לאשר הודעות בהתאם לכללים שנקבעו או לקבוע את הקריטריונים לניהול הדיון, לעורר מוטיבציה, לאפשר ולחזק קשרים ושיתופי פעולה אפקטיביים בין המשתתפים, לייצר אווירה נעימה המאפשרת הבניית ידע, להציע דרכי פעולה ומשוב ולהציע מסקנות. תפקידו הכרחי להצלחת הרשת, שמשקפת את איכות האינטראקציה, את רמת השיתופיות ואת הבניית הידע (Gairín-Sallán, Rodríguez-Gómez & Armengol-Asparó, 2010).

איברי ולרוי (Iriberti & Leroy, 2009) מציינים את תפקידו החשוב של מנהל הקהילה המקוונת בעיקר בשלבים הראשונים להתפתחותה – שלב גיבוש הרעיון, שלב ההקמה ושלב

הצמיחה. בתחילת דרכה של הקהילה נדרשים המנהלים להיות פעילים מאוד בהתנהלותה, הן בגיוס חברים, הן ביצירת מרחבים שונים לדיון והן בחיזוק תחושת הקהילתיות, הביטחון והפרטיות של חברי הקהילה. זאת ועוד, בהמשך עשוי להיות למנהל גם תפקיד חשוב בכל הנוגע לתכנים, לפיקוח על סדר היום של הקהילה, לעידוד דיונים, למיתון ולמניעה של "התלקחות" במסגרת הדיונים. כמו כן יש לו חשיבות בהתאמת הסוגיות הנדונות בעבור חברי הקהילה, במניעת הצפה של מידע ובהשגחה שהדיונים המתקיימים בקהילה הם רלוונטיים לנושאים שעל סדר היום שלה (Kim, 2000; Meier, 1998; 2000). אולם, מהמחקרים עולה שגם חברי הקהילה תופסים את תפקודו של המנהל כקריטי להצלחת הקהילה וכן את פעילותו כתורמת לשגשוג הקהילה ולהתפתחותה מפורום לשיתוף ידע (במה להחלפת מידע) לקהילת ידע – מרחב הנבנה באמצעות למידה משותפת (Gray, 2004).

גאטיקר (Gattiker, 2010) מציע כמה פעולות כדי להחזיק את הקבוצה ברשת כך שתשרוד: (א) לתת מבנה ומיקוד לקבוצה ולקטלג באופן ברור את כל ה"פרסומים" (הכוונה למקרים שבהם רק חבר הרשת יכול להעלות מידע חדש או להגיב); (ב) להעניק תמיכה וטיפול למשתתפים על ידי מתן אישור למשתתפים כשהם מצטרפים לקבוצה, מפרסמים ומגיבים לפרסומים; (ג) לחלוק את ניהול הקבוצה עם כמה משתתפים נוספים כדי להקטין את העומס וכך גם לשפר את ההרגשה של החברים; (ד) לפרוס את הפרסום לאורך זמן ולהימנע מריכוז כל הפרסומים בפרק זמן מוגדר. בדרך זו משיגים יותר פעילות בקבוצה ויותר עניין בה.

על מנת להיות מיומן בכל הפעילויות הנדרשות, נמצא כי המנהל עובר חמישה שלבים של רכישת מיומנות (Dreyfus & Dreyfus, 1986) – ממצב טירון (novice) למצב מומחה: (א) טירון; (ב) מתחיל-מתקדם; (ג) מבצע יעיל; (ד) מבצע מיומן; (ה) מומחה. ההתקדמות משלב לשלב וממיומנות למיומנות נעשית באופן היררכי, ובכל שלב יש ללמוד את חשיבותו של השלב הבא, עד להשגתו.

לסיכום, הלמידה המקוונת ברשת תהיה משמעותית יותר כאשר ישנה קהילה תומכת ויש מנהל-מוביל מקצועי לקהילה.

מטרת המחקר

מטרתו של מחקר זה היא לקבל תמונה רחבה ושלמה יותר בעניין הקבוצות הפועלות ברשת "שלובים" ובעניין תרומתם של מנהלי הקבוצות לפעילות השוטפת והעתידית בתום ארבע שנות פעילות.

שאלות המחקר

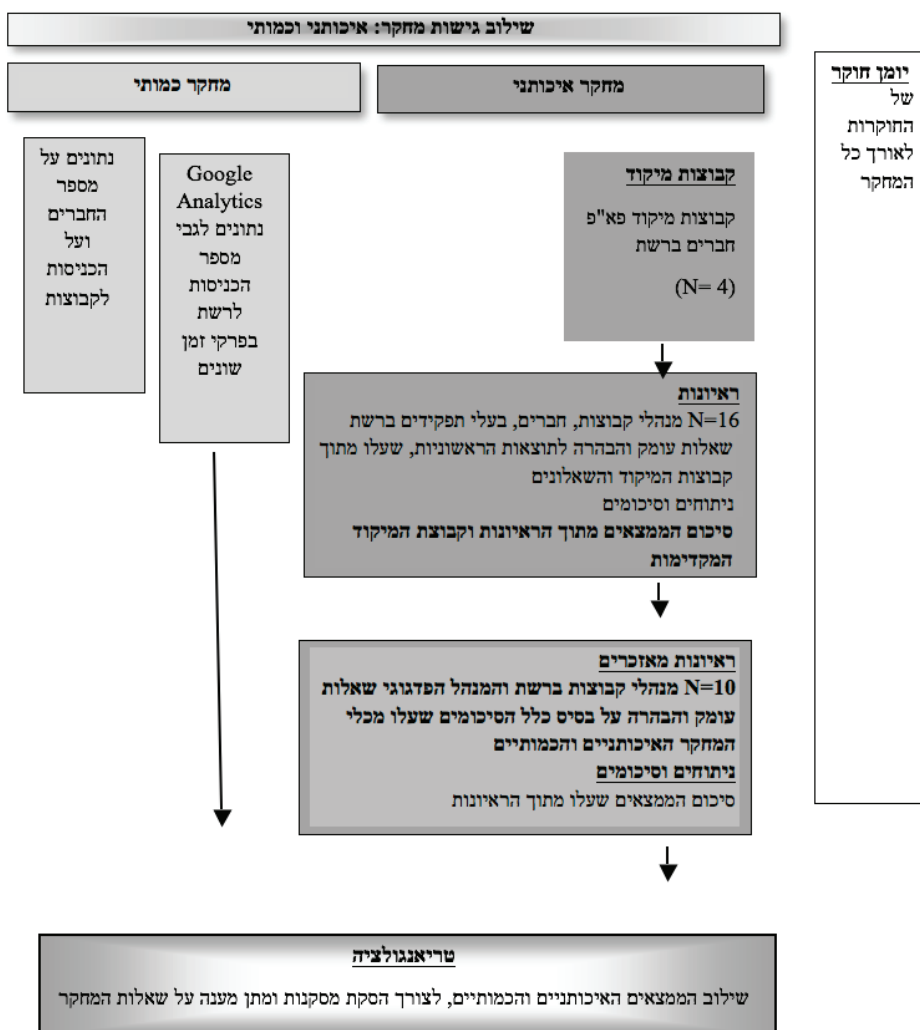
- מה הם המאפיינים הייחודיים של רשת "שלובים"?
- מה הם מאפייני הקבוצות הפועלות ברשת "שלובים"?
- מה הם דפוסי הפעולה של ראשי הקבוצות ברשת "שלובים"?
- מה הם הגורמים להצלחה או לאי הצלחה של הקבוצות ברשת "שלובים"?
- כיצד תופסים חברי רשת "שלובים" את המשך פעילות הקבוצות?

שיטת המחקר

המחקר משלב בין פרדיגמות של מחקר כמותי ושל מחקר איכותני (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Keeves, 1998) – ראיונות עם מנהלי הקבוצות וניתוחים סטטיסטיים באשר לדפוסי פעילותם. שילוב הפרדיגמות תורם לחיזוק הממצאים ומסביר תמות שונות שזוהו. נתונים אלו, יש בהם כדי להוסיף מידע שלא ניתן להפיקו מתוך הנתונים הכמותיים או האיכותניים לבדם (אלפרט, 2010).

איור 1

מערך המחקר – שילוב גישות מחקר: איכותני וכמותי



משתתפים

המשתתפים במחקר הם 16 חברים פעילים. מתוכם יזמית הרשת, המנהל הפדגוגי והיועצת הטכנולוגית, 9 ראשי קבוצה ו-4 חברי קבוצות פעילים נבחרו להשתתף בראיונות. במאמר זה מופיעים המשתתפים בשמות בדויים, כדי להגן על פרטיותם. המחקר נערך תוך שמירה על אתיקה ברשת וקבלת הסכמה מדעת של כל האינפורמנטים.

לוח 1

מרואיינים: ראשי קבוצות, חברי קבוצות ובעלי תפקידים ברשת

שם המרואיין	מספר הקבוצות שפתח	מספר הקבוצות שבהן הוא חבר (כולל קבוצות שפתח)
רן	10	20
אילן (מנהל פדגוגי)	7	47
זהר (יזמית הרשת)	8	46
גילה	7	17
זהבה	4	17
דוד	3	5
בת שבע	2	9
מיקי	1	4
כלנית	1	4
נילי	1	5
כרמלה (יועצת טכנולוגית)	1	23
עמי	1	3
משה	0	14
מאירה	0	10
מירב	0	8
ציפורה	0	3
סה"כ	46	

מלוח 1 עולה שבסך הכול 5 חברים, כולל המנהל הפדגוגי, מובילים 36 קבוצות (בין 4 ל-10 קבוצות כל אחת), ואלה מהוות 24% מסך כל הקבוצות. ואלה הקבוצות על פי מספר החברים שבהן: קבוצות 3-5 מונות 6 חברים; קבוצות 8-10 מונות 3 חברים, קבוצות 14-20 מונות 4 חברים.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש במגוון כלי מחקר אשר תרמו למחקר האיכותני:

- קבוצת מיקוד;
- מתודה של איסוף נתונים המבוססת על ראיונות קבוצתיים, המייצרת תוצרי פיילוט, ואלה מהווים את הבסיס למחקר (Wisker, 2008). במחקר הנוכחי הכילה קבוצת המיקוד ארבעה חברים ברשת, אשר סיפקו את הבסיס לעריכת המחקר זה;
- בוצעו 16 ראיונות עומק חצי מובנים עם מנהלי קבוצות ברשת, שהם גם חברים פעילים, ועם שני בעלי תפקידים (Seidman, 1998; Wisker, 2008; Yin, 2008). ראיונות עומק חצי מובנים הם ראיונות שנערכים על פי שאלות כתובות מראש אך במהלך הראיון מתווספות שאלות, הערות ותובנות על ידי המראיין ועל ידי המרואיין (Seidman, 1998; Wisker, 2008; Yin, 2008);
- נערכו ראיונות מאזכרים, שבהם נדרשה הבהרה של סוגיות ושל שאלות שעלו בראיון הראשון (עם תשעת ראשי הקבוצות ועם המנהל הפדגוגי של הרשת);
- נוהל יומן חוקר שבו תיעדו החוקרות את שלבי המחקר, כתבו את החוויות מההתנסות ברשת "שלובים" וסיפקו פרשנויות, תובנות והבנות שעלו במהלך ביצוע המחקר (Ely et al., 2001).

כלים שתרמו למחקר הכמותי:

ניתוחים שהתקבלו מ־Google Analytics בשנות פעילות הרשת על מנת לקבל פרופילים של שימוש בקבוצות שונות ברשת. התקבלו נתונים באשר למספר "הכניסות" (משמעותן כניסת אחד מחברי הרשת או אדם שאינו חבר הרשת רק כדי לצפות בחומרים) לרשת בפרקי זמן שונים.

ניתוח הנתונים

הנתונים האיכותניים נותחו באמצעות תיאור פרשני רווי פרטים "thick description" (Geertz, 1973; צבר בן יהושע, 2016). תיעוד החומרים שהועלו לרשת נקרא כמה פעמים על ידי שני שופטים חיצוניים וחולקו ל"יחידות ניתוח" חוזרות שהוגדרו כקטגוריות (שקדי, 2010, 2011). מאגר הנתונים נותח באמצעות תוכנת Atlas.ti 7.1, תוכנה המציעה כלים לניהול, להשוואה, לארגון ולניתוח נתונים איכותניים. הניתוח הכמותי התמקד בסטטיסטיקה התיאורית על אודות הקבוצות ברשת. התוכנה עוסקת ביצירה ובהשוואה של מדדים לתיאור תמציתי וקל לתפישה של נתונים. היא מסייעת בארגון ובסיכום הנתונים שנאספו מכלי מדידה או הערכה שונים.

ממצאים

בפרק זה יוצגו הממצאים המייצגים ארבע שנות פעילות של הרשת החברתית־מקצועית "שלובים". הממצאים מתייחסים ל־152 הקבוצות – פתוחות וסגורות – בעלות מספר גדול וקטן של כניסות או של חברים (משתתפים בקבוצה), הפועלות במשכי זמן משתנים ונושאות אופי שונה של תכנים.

א. מאפיינים ייחודיים של הרשת החברתית "שלובים"

בראיונות ציינו ראשי הקבוצות ברשת "שלובים" את היתרונות בהימצאותם של מגוון כלים ייחודיים ברשת, דוגמת רכיב הקבוצות ואחזור מידע ותוכן במעקב. כלים אלו הוכנו מראש או הותאמו לפי צורכי הקבוצות, ובאמצעותם אפשר לארגן את המידע, להציגו ולבצע מעקב ושמירת חומרים יחד במקום אחד. המרואיינים הדגישו את היתרונות באיתור המידע ובשימוש בו בהתאם לצרכים באופן זמין כל העת, וגם במועדים מאוחרים יותר. כך יכול כל חבר רשת או ראש קבוצה, או שניהם, לתעד את כל המידע שלו או של עמיתיו, או של שניהם. אפשרות זו מסייעת רבות לשימוש ברשת ככלי להתפתחות מקצועית. ממצא זה מצביע על יתרון עצום שלא היה קיים בעבר ברשתות אחרות, ושבשנים האחרונות אומץ על ידי חלק מהרשתות. הנושא שחזר על עצמו פעמים מספר הוא המעבר הרציף כל העת בין "פתוח" ל"סגור". ללא קשר אם הקבוצה פתוחה או סגורה, החברים רשאים להחליט איך לפרסם כל פריט – כפריט סגור או פתוח. לכן בקבוצות פתוחות רואים לעיתים פריט או פריטים שהם סגורים לכלל חברי הרשת ופתוחים רק לחברי הקבוצה. קיים גם מצב הפוך, שבו הקבוצה סגורה ותכניה גלויים רק לחברי הקבוצה, אך מתפרסמים בה חומרים המוגדרים כפתוחים ולכן נגישים לכול. יתרה מכך, קבוצה שנעה על הרצף בין פתוחה לסגורה מאפשרת לחבריה את הגמישות ואת הביטחון לכתוב ללא חשש שפרסום רחב ימנע מהם את הרצון לכתוב ולפרסם בקבוצה. לעיתים מעריך ראש הקבוצה שהחומרים מקצועיים מאוד ולא יהיו ניתנים להבנה ולפרשנות על ידי כל אחד, ואז הוא מחליט על סגירת חלק מהחומרים. אבל כל העת פתוחות בפניו ובפני חברי הקבוצה שתי אפשרויות: חומרים פתוחים או סגורים.

יתר על כן הוצגה הסוגיה שבקרב חברי הרשת ישנם אנשים שמסיבות אישיות, מסיבות של דת, של אמונות, של ערכים ושל משאב הזמן אינם פעילים ברשתות אחרות, מתחרות, כמו טוויטר או פייסבוק. לכן, דווקא הייחוד והמיקוד המקצועי של הרשת קוסמים להם ומאפשרים להם להיות פעילים באופן מקצועי ללא צורך לחשוף טפח מחייהם הפרטיים או לבזבז את זמנם על דיווחי עמיתים במגוון נושאים שאין להם עניין בהם. אומרת ראשת קבוצה: "רציתי להכניס אותם לרשת חברתית. היה ברור לי שפייסבוק היא לא אופציה, כי יש המון מורים שמתנגדים. אמרתי, אני אקח אותם לרשת מקצועית – לחשוף בפניהם את עולם האפשרות, לתקשר עם אנשי מקצוע וללמוד מהם ולשתף איתם" (בת שבע).

לסיכום, לרשת "שלובים" יש מאפיינים ייחודיים; התומכים, הארגון והמידע מסייעים במעקב ובשמירת החומרים במקום אחד יחד. כל אלה נבנו מתוך חשיבה והתאמת הצרכים לחבריה. זאת ועוד, מאפיינים ייחודיים אלו נתונים לשינוי מתמיד לפי הבקשות והצרכים של חברי הקבוצה.

ב. מאפייני הקבוצות ברשת "שלובים"

152 הקבוצות ברשת מתחלקות לשתי קטגוריות: 106 (70%) קבוצות פתוחות ו-46 (30%) קבוצות סגורות. מתוך כלל הקבוצות, ניתן ללמוד שכשליש מהקבוצות (45 קבוצות, המהוות 30%) נפתחו בעקבות פתיחה של קורסים, סדנאות והשתלמויות (בעיקר בהובלת מכון מופ"ת ובמשרד החינוך) ו-7 קבוצות (4.6%) נפתחו כדי ללוות פעילויות מסוימות: ליווי אירוע, יום עיון, כנס או מפגש מקוון. מבין הקבוצות, כמחצית (74 קבוצות, המהוות 49%) מיועדות לתמיכה בעבודה טכנולוגית.

קבוצות פתוחות

קבוצות פתוחות הן קבוצות שבהן תוכני הקבוצה פתוחים לכל חברי הרשת ולאורבנים (lurkers), אלה שרק צופים בחומרים ואינם תורמים ידע משלהם (Honeychurch, Bozkurt, Singh & Koutropoulos, 2017). הדחף והבחירה לפתיחת חומרי הקבוצה לכל המעוניין מונע מהרצון לרכוש ידע מקצועי, רחב ועשיר יותר, מהשאיפה לשווק את הידע, מהבחירה להעצים את החברים ולהגדיל את מספר החברים בקבוצה: "אני חושב שאנשים בקבוצה פתוחה [הם] 'מינדד' (minded) לקבוצה שלהם, לשווק אותה החוצה לרשתות חברתיות אחרות או להזמין אליה אנשים מתאימים כדי שיעשירו את הקבוצה" (רן).

קבוצות סגורות

קבוצות סגורות מתאפיינות בכך שכל החומרים שבהן חשופים רק לחברי הקבוצה. השיקולים לכך נובעים מהבחירה של חברי הקבוצה או של מי שזים את הקמת הקבוצה. הצטרפות כחבר בקבוצה סגורה טעונה אישור של ראש הקבוצה.

נמצא כי שיעור הכניסות ברוב הקבוצות הסגורות גבוה בהשוואה לרוב הקבוצות הפתוחות. המנהל הפדגוגי של הרשת מביע צער על כך "שכל העושר והיופי" הזה אינו נחלת כל חברי הרשת, ובכך אנשים שאינם חברים בקבוצות הסגורות מפסידים חומרים יקרים וטובים. הם אינם נחשפים לכל הפעילות הרוחשת והגועשת שמתרחשת. בפועל, חברי הרשת שאינם חברים בקבוצה הייעודית ברשת מקבלים תמונה צנועה מאוד של ההיקף, של העומק ושל איכות הפעילות בקבוצות. כך מספר אחד מראשי הקבוצה: "בקבוצות הסגורות התדירות היא הרבה יותר גבוהה. אני מתאר לעצמי שזה מכמה סיבות. חלק מהאנשים לא כל כך רוצים להיות חשופים לרשת, לכן נוה להם יותר לפעול בקבוצות סגורות. ואז הם מרגישים חופשי יותר, אף אחד לא רואה אותם. אני לא מרגיש שום הבדל, לא שמת לי לב שיש הבדל מבחינת הניהול של ראש הקבוצה את הרשת, אך אני מניח שמי שנמצא בקבוצה סגורה, גם מבחינת רמת הפעילות שלה, גם הוא בעצמו, כמנהל קבוצה, נרתם ופועל ביתר אינטנסיביות, כי יש אנשים פוטנציאלים שיש סבירות שיפעלו ויעשו יותר דברים" (עמי).

ישנן כמה סיבות לבחור בהגדרת הקבוצה כקבוצה סגורה:

מניעים של החברים להגדרת הקבוצה כסגורה – חברי הקבוצה דבקים בשמירת הקבוצה כסגורה משום שמסגרת זו מעניקה להם יותר אינטימיות ויכולת להתייעצות אישית מקצועית. חברי הקבוצה מעוניינים לשמר את המידע רק לעצמם ואינם רוצים או חשים בצורך לחלוק אותו עם

אנשים "זרים". כך אומרת ראשת קבוצה: "השיקולים בלסגור את הקבוצה היו המורות בעיקר. ברגע שאמרת קבוצה סגורה הן היו נכונות יותר להתנסות" (בת שבע). לעיתים נובע החשש לפתוח את הקבוצה מחוסר ביטחון ומאי רצון להתבלט. כדברי ראש קבוצה: "חלק מהאנשים לא כל כך רוצים להיות חשופים לרשת, לכן נוח להם יותר לפעול בקבוצות סגורות. ואז הם מרגישים חופשי יותר; אף אחד לא רואה אותם" (אילן). פעמים רבות חברי הקבוצה – במיוחד בקבוצות לימודיות שנוצרה בהן היכרות אישית בתוך מפגשי הלמידה בין החברים בקבוצה – ביקשו לסגור את הקבוצה. לעיתים, דרישה של חבר אחד יצרה הזדקקות של קהל גדול יותר.

מניעים של ראש הקבוצה להגדרת הקבוצה כסגורה – ראש קבוצה יכול להגדיר את הקבוצה כסגורה מתוך חשש מאי כיבוד חוק שמירת זכויות יוצרים ובגלל הסכנה להיחשפות לתביעות משפטיות בעקבות החומרים המופצים. אומר אחד מראשי הקבוצות הסגורות: "יש מצגות שלא ממש בדקתי ודקדקתי בתוך המצגת, אם יש או אין זכויות. העדפתי שישב כחומר סגור בתוך פעילות ממוקדת ולא משהו שעלול לעלות בחיפוש בגוגל, ואחר כך אני עלול להתבע בגינו" (רן).

לוגו ושם של הקבוצה

לתיאור הקבוצה, כפי שמופיע ברשת, יש חשיבות. זהו בעצם חלון הראווה של הקבוצה ועשוי להיות מבחן כוח המשיכה שלה לחברים חדשים. ההתלבטות נעה בין שם שמרני וברור המגדיר את חברי הקבוצה לבין שם מיוחד יותר, מושך אומנם, אך כזה שעלול להציג בצורה לא ברורה את אפיון הקבוצה, את חבריה ואת תכניה. כדברי אחד החברים: "חשוב ששם הקבוצה יהיה מושך וקצר ככל האפשר... אני חושב שבעידן הדיגיטלי של הצפת הידע קיים צורך להיות קצת שונה. ואני אוהב לחפש שמות וכותרות מעניינים ומסקרנים כדי שאנשים יכנסו. מצד שני, אני רוצה שאנשים יגיעו בקלות לקבוצות ולכן מעדיף להשתמש במילים מאוד טריוויאליות שמאפיינות את הקבוצה... החיפוש מעלה בצורה טובה יותר תוצאות" (רן).

ייצוג חזותי של הקבוצה באמצעות שם ולוגו יוצר תחושת לכידות וגאווה לחברי הקבוצה, כמו גם הרגשת שייכות ברשת הגדולה במקרה שבו קומץ אנשים מביא אליה את הלוגו, את הסמלים ואת התכנים שלה. זאת ועוד, שיתוף בסמל של מוסד, של קבוצה או של גוף ברשת הציבורית יוצר תחושה של שיתוף עם יתר חברי הרשת בכך שחברי הקבוצה, באמצעות הלוגו שהם מביאים, פותחים את עולמם בפני האחרים. אומר אחד מראשי הקבוצות: "זה גם יותר אסתטי והופך את הקבוצה לקבוצה ייחודית. זה גם מייצר תחושת גאווה יחידה... אני חושב שהייצוג החזותי גם מבטא את הרעיון המהותי של הקבוצה ומעבר לעניין האסתטי שמציב לוגו כזה, יש בזה איזושהי אמירה... לא רק שאתם אורחים אצלנו על הפלטפורמה של מכון מופ"ת, אלא... [ש] אתם שותפים שווים לעניין" (רן).

תקופת הפעילות של קבוצה ברשת "שלושים"

משך פעילות הקבוצה נגזר מסוג הפעילות וממטרת הקבוצה. הממצאי המחקר מצביעים על שלוש קטגוריות:

קבוצות הפעילות לאורך כל ארבע השנים – קבוצות פעילות הפועלת במשך כל שנות הלימוד במכללה, כאשר אינטנסיביות הפעילות מושפעת מלוח החופשות של בתי הספר. עיקר הפעילות

היא בתקופת הלימודים.

קבוצות הפעילות בתקופת זמן מוגבלת – קבוצות הפועלות במשך קורס או השתלמות, הפועלות כל עוד מתקיימת המסגרת הלימודית. לדוגמה, בקבוצה של בת שבע (אחת מהמנהלות של קבוצת פעילות או אתר) אפשר לראות פרסומים בפרקי זמן התואמים את התקופה שבה התקיימו ההשתלמויות. בתרשים 1 אפשר לראות את התפלגות הפרסומים של ראשת הקבוצה ושל החברים.

קבוצות הפועלות במשך זמן קצר – קבוצות אלה הוקמו על ידי ראש קבוצה, יזם המעוניין לקדם נושא מסוים, אך לא הצטרפו אליהן חברים חדשים, והקבוצה לא התפתחה ודעכה.

תרשים 1

התפלגות הפרסומים בקבוצה של בת שבע לאורך תקופת פעילות הקבוצה



מתרשים 1 עולה כי מרבית הפרסומים היו בין החודשים פברואר 2012 עד יוני 2012 ובין אוקטובר 2012 ועד ינואר 2013. טווחי זמן אלו תואמים את פרק הזמן שבו התקיימו שתי ההשתלמויות. כאשר בוחנים את הפעילות של 105 החברים בקבוצה מול הפעילות של ראשת הקבוצה, שבה 8,448 כניסות, אפשר לראות קשר ישיר בין רמת הפעילות של השניים. בתקופות שבהן ראשת הקבוצה פעילה, קיימת פעילות מצד החברים, ואילו בתקופות שבהן לא קיימת פעילות מצד ראשת הקבוצה, כמעט לא קיימת פעילות מצד החברים.

קבוצות שיש בהן השתנות של נוכחות חברים ומספר כניסות לקבוצה

במחקר זה נבחנו שני מדדים מרכזיים לפעילות בקבוצות: מספר החברים או מספר כניסות לכל קבוצה או שניהם במשך כל ארבע השנים שבהן נערך המחקר. זאת כאשר התפלגות מועדי הכניסות היא מחוץ לגבולות המחקר. מספר הכניסות לקבוצה מצביע על בחירה של חברי הרשת להיחשף לקבוצה ולחומרי המידע הנאגרים בה. כפי שמוצג בלוח 2, ישנן 10 קבוצות (מתוך 152 כלל הקבוצות) שמובילות במספר הכניסות ובמספר החברים. מתוכן, 7 קבוצות פתוחות ורק קבוצה אחת סגורה. בבחינת מספר הכניסות עולה כי מספר החברים בקבוצות

בולט ב־6 קבוצות, שכולן פתוחות; יש אלפי כניסות, ובכולן (5 מתוך 6) – פרט לקבוצה "למידה משמעותית בחינוך" (קבוצה סגורה ובה 74 חברים) – יש מעל 100 חברים. הקבוצות הן: **ICT in English – Haifa** – 8,448 כניסות; למידה משמעותית בחינוך – 7,883 כניסות; תמיכה טכנית – 718 כניסות; קליטת תלמידים עולים – 6,735 כניסות; עיתון חי – הכנס הבין־לאומי השישי בתחום הכשרת מורים בנושא חינוך משנה מציאות – 4,278 כניסות; מדריך פדגוגי בעידן תקשוב – 2,226 כניסות. בקבוצת התמיכה הטכנית רשומים באופן רשמי 2,080 חברים, אך ההצטרפות לקבוצה זו הייתה אוטומטית עם הרישום לרשת, ולכן אין לממצא זה כל חשיבות מעבר לעובדת הנגשת הזמינות לתמיכה הטכנית. מספר החברים: 27 קבוצות, שהן 18% מכלל הקבוצות, הן קבוצות שמונות מעל עשרה חברים, ובכך מתאפשר קיום אינטראקציה ברמה גבוהה יותר. לעומת זאת קיימות 125 קבוצות, שהן 82% מכלל הקבוצות, שבהן יש עד עשרה חברים, ומספר הכניסות בהן נמוך מ־999 בסך הכול. ממצא זה מראה שמספר רב של קבוצות נפתחו, אך התקשו למשוך אליהן חברים רבים, וכתוצאה מכך מספר הכניסות בהן נמוך ובדרך כלל הפעילות בהן צנועה. ניתוח הפעילות בקבוצות: עולה שקבוצות רבות אינן מתפתחות, כלומר לא גדל מספר החברים בהן או לא נוספים חומרים חדשים, או ששני אלה אינם מתקיימים. אחת הסיבות לכך היא קבוצות עתירות כתיבה, שבהן נדרשת כתיבה רחבה, הגורמת לחברי רשת רבים להימנע

לוח 2

קבוצות בעלות מספר חברים גדול ומספר כניסות רב (מתוך סך כל 152 קבוצות)

שם הקבוצה	סגורה / פתוחה	מספר חברים	מספר כניסות	משך הפעילות בחודשים
תמיכה טכנית	פתוחה	2080	7188	43
קליטת תלמידים עולים	פתוחה	127	6735	33
מדריך פדגוגי בעידן תקשוב	פתוחה	119	2226	36
ICT in English - Haifa	פתוחה	105	8448	9
עיתון חי – הכנס הבין־לאומי השישי בתחום הכשרת מורים בנושא "חינוך משנה מציאות"	פתוחה	101	4278	16
קבוצת עבודה – רשתות חברתיות בחינוך	פתוחה	77	1042	47
למידה משמעותית בחינוך	סגורה	74	7883	6
הטמעת Moodle – פדגוגיה וטכנולוגיה	פתוחה	55	1567	48
מנחי מדגימים	סגורה	52	723	6
אדיורשת	פתוחה	48	1378	7
הוראה וירטואלית באינטרנט – קבוצת משתלמים 2012	פתוחה	26	1428	4 ימים

מהצטרפות אליהן או מפעילות בהן: "יש לי חשש שקבוצות שהן עתירות כתיבה ודורשות הרבה כתיבה, הן קבוצות שההמראה שלהן מעוכבת, כי אנשים חוששים להתבטא בצורה לא מספיק אינטליגנטית ועמוקה" (אילן). ההימנעות מכתובה נובעת מכמה מניעים: חשש שיכולת הכתיבה, הביטוי או דברי התוכן אינם ראויים, חסך במיומנות כתיבה, חוסר זמן או חוסר פניות נפשית. מלוח 2 עולה כי ברשת "שלובים" ישנן 11 קבוצות מובילות במספר החברים ובמספר הכניסות (שמהוות 7% ממספר הקבוצות). מתוכן, תשע קבוצות פתוחות ורק שתי קבוצות סגורות. הקבוצות הגדולות האלו הן: (א) ICT in English – Haifa; (ב) למידה משמעותית בחינוך; (ג) מדריך פדגוגי בעידן תקשוב; (ד) עיתון חי – הכנס הבין לאומי השישי בתחום הכשרת מורים בנושא חינוך משנה מציאות; (ה) תמיכה טכנית וקליטת תלמידים עולים. כל אלה מובילות גם במספר החברים וגם במספר הכניסות. לעומת זאת הקבוצות בנושאים אלו: (א) הטמעת Moodle – פדגוגיה וטכנולוגיה; (ב) קבוצת עבודה – רשתות חברתיות בחינוך – מובילות במספר החברים אך לא במספר הכניסות.

לסיכום, המחקר מראה כי יש מגוון אופנים בהגדרת החומרים והקבוצות בין הקבוצות כפתוחות או כסגורות וכן בהגדרת מועדי הפעילות בהן ומשך זמן פעילותן. עוד נמצא כי הלוגו ושם הקבוצה מחזקים את גאוות היחידה של הקבוצה. כן נמצא כי יש מעט קבוצות שיש בהן חברים רבים ומספר רב של כניסות (ויש גם קבוצות שמובילות במספר החברים אך לא במספר הכניסות) ולעומתן יש קבוצות רבות שיש בהן חברים מעטים.

ג. דפוסי הפעולה של ראשי הקבוצות

חבר הרשת שיוזם פתיחת קבוצה הופך באופן טבעי לראש הקבוצה.

היוזמה לפתיחת קבוצה חדשה ב"שלובים"

94 חברים פתחו כל אחד קבוצה אחת. כלומר, 60% מתוך 152 הקבוצות שנוצרו, נפתחו על ידי חברים. 16 חברים פתחו יותר מקבוצה אחת, כלומר 40% מכלל הקבוצות נפתחו על ידי חבר שפתח יותר מקבוצה אחת. סה"כ נמצאו 110 חברים מתוך 2,200 חברי הרשת (5%) שיוזמו את פתיחת הקבוצות.

ממצאי המחקר מצביעים על חמש סיבות מרכזיות לפתיחת קבוצה חדשה:

(א) הובלת קורס או השתלמות: חברי הקבוצה ראו ברשת אכסניה טובה ויעילה להעלאת חומרים ולפיתוח דיונים מקצועיים, הן כחלק מהשיח ומנושאי הלימוד שקיימו במפגשים הפיזיים הן כהשלמה לחומרים שלא נלמדו או של שניהם.

(ב) הובלת תחום דעת: סיבה נוספת לפתיחת קבוצה חדשה היא יוזמה פרטית של איש חינוך שהרגיש שאין מענה במרחב האינטרנטי להעלאת נושא חשוב: "יש הרבה אנשים המחפשים מידע בנושא זה", אומרת מיקי שיזמה את הקבוצה עבור מורים עולים: "לא היה מקום לשיתוף בין אנשים שעוסקים בתחום והיה חסר הרבה ידע בתחום... חסר חומר בשטח להוראת מורים עולים. אני כתבתי המון חומרים וחומרים שאנשים אחרים הביאו והעלו – אלו שהם בעלי מיומנויות, מתייעצים עם האחרים ושואלים לדעתם. נוצר ידע מקצועי" (מיקי).

(ג) הובלת רעיון חדשני: חלק מראשי הקבוצות ראו את עצמם כיוזמי רעיון או תפיסה חינוכית

פדגוגית חדשנית ועל כך הם היו מאוד גאים. אחד מראשי הקבוצה הוביל את הקבוצה להיות חלוץ לפני המחנה וראה בהובלת הרעיון השפעה ותרומה לאנשי המקצוע ולחברה: "אנו בעצם עשינו משהו שבאותה תקופה נקרא להקדים את המאוחר... לא רק הקדמנו אלא גם הובלנו את זה... צריך מחויבות של ראש הקבוצה וכל הזמן פעילות סדירה. קבוצה שזה מעניין אותה, שמחויבות או בעלת ענין רב. וגם למנחה יש עניין אמיתי לקדם את הנושא" (עמי).

(ד) מיתוג עצמי: לעיתים אנשים שרצו למתג את עצמם פתחו קבוצה כשהם עומדים בראשה ומנסים לסחוף את ההמונים אחריהם. מתוך הדמיון בין שמות הקבוצות והתכנים שלהם, עלה במחקר כי פעמים היו כבר קבוצות בנושא דומה אך ראשי הקבוצה רצו לנכס את היוקרה לעצמם. (ה) הצורך להביא את כושר המנהיגות לידי ביטוי: מגוון היוזמות לפתיחת הקבוצות מלמדות כי האדם שבחר ליזום ולהקים קבוצה צריך להיות מקצועי, שקול ובעל יכולת מנהיגות. אופי פעילותו עשוי לאפיין את הקבוצה ואת פעילותה בהווה ובעתיד: "אל תסמוך על כך שיבואו אליך אנשים. תגייס אותם באופן אקטיבי או שלא תהיה לך קהילה או שתהיה אך תדעך מהר מאוד. דבר שני נסה להתאים עצמך לסגנונות של האנשים השונים; אל תנסה לכפות דבר אחד. מצד שני צריך שיהיה לך קו, לאו דוקא תוכני, של נוהל פעולה, אחריות. תדאג שחברים שכותבים בקבוצה יעמדו מאחורי הדברים, תדאג שיביאו גיבוי לדברים שלהם. זה גם נוגע שתדאג שיגיבו לדברים של אחרים ולא יעמדו מהצד ויסתכלו. דבר נוסף, בגלל שזו קבוצה וירטואלית שהצד הרגשי חסר בהן, להביא מדי פעם איזו שהיא סוגיה יותר חברתית: תמונה, שיר וקצת להפעיל אותה. כי זה מקום מאוד קר, לא רואים, לא שומעים, רק טקסטים, תמונות וסרטונים. כמובן לתת דוגמה אישית. זה נכון לא רק לרשת חברתית. עוד דבר זה לעקוב אחר הדברים של החברים ולהגיב אליהם – זה תורם למעורבות" (עמי).

חמישה דפוסי פעולה מרכזיים של ראשי הקבוצות:

ממצאי המחקר מבליטים דפוסי פעולה של ראשי הקבוצות שנפתחו לצורך לזוי השתלמות או קורס.

(א) דפוס הרץ הבודד – ראש קבוצה כמעט יחיד בפעילות הקבוצה: בכמה קבוצות של ליווי השתלמות או קורס אפשר לראות את התופעה שבמסגרתה ראש הקבוצה פעיל לבדו, ללא פעילות החברים. באחת הקבוצות שבהן קיימת פעילות של ראש הקבוצה בלבד, ישנם 26 פרסומים במהלך חצי שנה. בחודש הראשון היו 19 פרסומים, בחודש השני פרסום אחד, בחודש השלישי 5 פרסומים, בחודש הרביעי והחמישי לא היו פרסומים ובחודש השישי פרסום אחד.

(ב) דפוס שיתופי – ראש קבוצה פעיל ואיתו פעילים חברי קבוצת הלימוד: ראש קבוצה מוביל קבוצה שהוקמה כליווי לקורס או השתלמות, והוא בדרך כלל יוזם הקבוצה. האחריות העיקרית להתפתחות הקבוצה חלה עליו, והיא כוללת רישום של החברים, הנעתם לפעולה והעלאת חומרים שימשכו את החברים להיכנס לקבוצה. ראש הקבוצה מדרבן את החברים להשתתף, לעיתים אפילו באופן מלאכותי, וכך נוצר מארג של פעילות משולבת של חברי הקבוצה עם ראש הקבוצה: "שיא הפעילות הייתה פעם ביום. רציתי לעודד, זה היה גם לשלוח כל הזמן הודעות, גם לדאוג כל הזמן לתוספת של תכנים... כל הזמן ליצור עניין. להעלות דילמות. ליצור קונפליקטים. זה הרבה עבודה. הצליחו לצמצם נשירה ולהגדיר את אחוז ההצלחה" (עמי).

תרשים 2

פרופיל קבוצה שבה פרסומים של ראשת הקבוצה (בת שבע) ושל חברי הקבוצה



מעיון בנתונים ובפעילות בקבוצה ברשת כפי שעולה מתרשים 2, אפשר ללמוד כי קיימים שני מוקדי הצטרפות לקבוצה: פברואר-מרץ 2012 ואוקטובר-נובמבר 2012. פורסמו 48 הודעות על הקיר, שמתוכן 19 הודעות של ראשת הקבוצה ו-29 הודעות של חברי הקבוצה. נמצא כי הפעילות ממוקדת ברובה סביב משימות שניתנו במהלך ההשתלמות, וכי מרבית החברים מגיבים לבקשת ראשת הקבוצה. כמו כן אפשר לראות כי בתקופות שבהן הייתה הצטרפות מסיבית של חברים, היו גם מספר גדול יותר של פרסומים על ידי ראשת הקבוצה וחברי הקבוצה. אפשר לראות את השילוב בין מחויבות לקבוצה ופעילות שוטפת של ראשת הקבוצה בקבוצה של יעל, המוצגת בתרשים 3, שעוסקת בנושא "מדריך פדגוגי בעידן דיגיטלי". בקבוצה 120 חברים ו-34 פרסומים.

תרשים 3

התפלגות ההצטרפות לקבוצה והפרסומים בה לאורך תקופת פעילות הקבוצה



מתרשים 3 עולה כי הקבוצה פעלה במהלך שלוש שנים וארבעה חודשים. לכל אורך התקופה הצטרפו חברים, ונמצאו שני גלי הצטרפות ניכרים בתחילת הפעילות (28 מצטרפים) וחצי שנה לאחר מכן (33 מצטרפים יחד). בסך הכול היו 34 פרסומים, בעיקר בשנה וחצי הראשונות לפעילות הרשת; מתוכם 20 פרסומים על ידי ראשת הקבוצה ו-14 פרסומים על ידי החברים. אך מתוך הראיונות עלה כי תהליכים אלה אינם מתרחשים מעצמם. לכן מוטלת החובה והאחריות על ראשת הקבוצה להוביל אותה בכמה דרכים, כמו מתן תגובה מהירה והעלאת חומרים באופן שוטף בלי להמתין לבקשות מחברי הקבוצה.

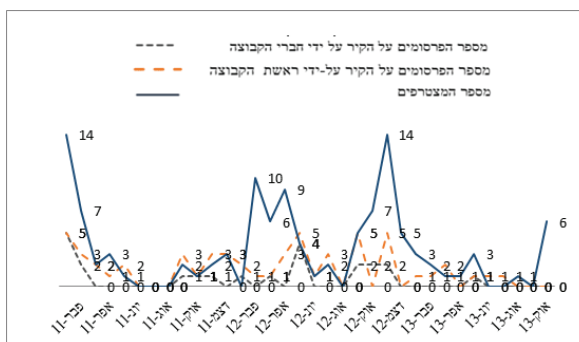
(ג) ראש קבוצה פעיל שאליו מקושרים "צרכנים" שאינם חברי הקבוצה: המחקר מצא ממצא נוסף ומעניין, בעיקר בקבוצות של ההשתלמויות לסגל הניהול, דוגמת מפקחים ומנהלי בתי ספר – שחלקם אינם אורייני טכנולוגיה וחלקם מוגבלים בזמן שאפשר להיכנס בו לפעילות ברשת. מאחר שכפופים להם אנשים רבים, נוצרה תופעה שבה הקבוצה ברשת שימשה כתובת שאליה הם הפנו את אותם כפיפים כדי לקבל את המידע ואת הידע החדש. הקבוצה שימשה צינור להעברת מידע לקהל רחב. ראש הקבוצה היה פעיל והעלה חומרים רבים. אומנם מספר חברי הקבוצה היה קטן וכלל לעיתים פחות מחמישה, אבל נרשם מספר כניסות גבוה מאוד, כשבעצם הצרכנים העיקריים אינם חברי הקבוצה, אלא כפיפים של האנשים שלמענם נפתחה הקבוצה, והם מקבלים מהחברים הנחיות להיכנס לקבוצה ולהוריד חומרים: "תראי, מנהלים ומפקחים מטבעים אלו אנשים שחולשים על ציבור רחב. אם מנהל היה במפגש ומאוד נהנה מחומר מסוים ומספר למורים שלו והוא שולח אליהם את הקישור בדוא"ל, החשיפה לחומר היא גבוהה. תכפילי את זה בשלושים או ארבעים מורים. מאחורי כל אחד עומדים הרבה אנשים ואם זה מפקח, המניפה עוד יותר רחבה" (רן).

(ד) "מנהיג חדש" – ראש קבוצה פעיל פחות, ואחד החברים מקבל או "לוקח" את הנהגת הקבוצה: ראש הקבוצה יוזם ופותח את הקבוצה, אך את המשך ההובלה הוא נותן לאחד החברים או שאחד החברים נוטל לידיה את ה"נוכחות" ההוראתית ונהפך למנהיג ולמוביל של הקבוצה. המנהיג החדש ניחן בכמה כישורים: יכולת הובלה, כושר ניהולי ותקשורתי עם יתר חברי הקבוצה, הבנה בהגדרת גבולות של סוגי תגובות. כמו כן הוא משמש "שומר הסף" בכל נושא התגובות הפוגעניות. יש לו סגולות של כישורים אישיים ובין אישיים. "היום בהשתלמות אצל... הוא פתח לנו קבוצה ומיד ביקש מתנדב שינהל את הקבוצה (יומן חוקר). בעל עניין שהוא יודע לנהל תקשורת עם אחרים, שהוא לא פוסל דעות של אחרים, שיודע לפעמם ליצור טריגר לדיון ולהחיות [את] הדיון, שיודע להעמיד במקומם אנשים שאולי כותבים בצורה פוגענית וזה לא תמיד ראש קבוצה. אלו כישורים שהם תוך אישיים ובין אישיים שלפעמים מזהים אצל אחד מחברי הקבוצה והוא הופך להיות המנהיג של הקבוצה... אני חושב שראש קבוצה זה תפקיד פורמלי אבל יש גם מנהיג לקבוצה שהוא בדרך כלל תפקיד לא פורמלי" (רן).

(ה) "הזיקית" – ראש קבוצה פעיל בדפוס פעילות משתנה:

תרשים 4

השוואה בין הפרסומים של ראשת הקבוצה לעומת הפרסומים של חברי הקבוצה



כפי שעולה מתרשים 4, דפוס הפעילות בקבוצה עבר כמה שינויים שנבעו מניסוי וטעייה של ראשת הקבוצה. בהתחלה היה החלום שבקבוצה יתפתחו דיונים ו"שיחות" מקצועיות, ואולם כשזה לא קרה, השכילה ראשת הקבוצה להירתם להובלת הקבוצה. היא יזמה דיונים והגיבה אליהם, אך כעבור זמן קצר, כשמאמץ זה לא נשא פרי, עבר דפוס העבודה של הקבוצה ל"במה" לשיתוף חומרים. הקבוצה שימשה מעין לוח מודעות שאליו כל אחד נכנס, תורם חומרים ולוקח חומרים – מודל של בניית קהילה התורמת לחברי הקבוצה ונתרמת מהם.

אך גם כדי לשמר את פעילות הקבוצה במתכונת זו, ראשת הקבוצה הייתה הפעילה העיקרית ודאגה כל העת "להזרים חמצן" ולהעלות חומרים חדשים כדי שיעוררו סקרנות ועניין, ואלה הגבירו את המוטיבציה בקרב החברים לשותף בחומרים משלהם. מעבר לתמיכה המקצועית בחרה מיקי לתת גם את הסיוע הטכנולוגי לאותם חברים שנתקלו בקשיים, וזאת במטרה לשמור על הקהילה ולהרחיב את מעגל השותפים. ואכן, התוצאה לא איחרה לבוא, ומצטרפים חדשים הצטרפו לקבוצה.

לסיכום, יש מגוון סיבות לפתיחת קבוצה ברשת "שלובים". בלטו בהן הובלת קורס, השתלמות, תחום דעת, רעיון חדשני ורצון למיתוג עצמי. ברוב המקרים נשאר הזים שפתח אותה להוביל אותה באופן פרטני או שחברי הקבוצה נרתמו לשיח והיו גם היוזמים. הם העלו חומרים ויצרו שיח בין החברים. תפקיד ראש קבוצה הוא תפקיד חשוב, הקובע את התכנים ומשפיע עליהם, על מספר החברים ועל אופן פעילותה של הקבוצה בהווה ובעתיד. בקרב ראשי הקבוצות שהובילו השתלמות או קורס, בלטו דפוסים של פעילות יחידנית של ראש הקבוצה, פעילות משותפת עם חברי הקבוצה ופעילות עם "צרכנים" שאינם חברי הקבוצה. נמצא חבר קבוצה שנהפך לראש הקבוצה וראשי קבוצה שפעלו בדפוס משתנה בהתאם לנסיבות ולאירועים.

ד. הגורמים להצלחה או לאי הצלחה של הקבוצות ברשת שלובים הצלחתה או אי הצלחתה של הקבוצה נמדדת במשתנים אלו: מספר החברים, מספר הכניסות ומשך חיי הקבוצה (אם הנושא הממקד את הקבוצה אינו אמור לשרת את חבריה רק למשך תקופה מסוימת ומוגדרת).

מלוח 2 עולה כי ברשת "שלובים" ישנן 141 קבוצות, המהוות 93% ממספר הקבוצות, שהן קבוצות המונות מספר קטן של חברים, ומתוכן רק למספר מצומצם של קבוצות יש כמה עשרות חברים. נמצא כי מצב שבו יש חברים מעטים מקשה מאוד על התנהלות השיח בקבוצה, על התפתחותה של הקבוצה ועל יצירת קשרים ברשת. כדי שקבוצה תהיה פעילה, נדרשת פעילות שוטפת מצד ראשי הקבוצה ומצד חברים, וכאשר מספר החברים קטן, רמת הפעילות מוגבלת והסיכוי להעמקה בדיון יורד. ממצאי המחקר מצביעים על שלושה מאפיינים להצלחה של קבוצה: אינטראקציה רבה: יצירת מארג קשרים בין החברים ובו שיתוף הדדי בחומרים ובתכנים: "הקריטריון הבולט ביותר להצלחה הוא שיש אינטראקציה מתמדת בקבוצה – מצב כזה שבו המנחה או ראש הקבוצה מעלה נושא או שאלה לדיון, ויש לה תגובות וגם לתגובות עצמן יש תגובות. זה מהדהד בתוך הרשת כל הזמן... תלוי בטיב האנשים. קבוצה גדולה יותר, יש סיכוי גדול יותר שהיא תצליח יותר... אבל אם מישהו נרשם לקבוצה ולא משתמש בה, אז יכולים להיות בה יותר ממאה חברים ולא קורה בה כלום" (אילן).

שימוש בחומרים המתפרסמים בקבוצה: הסקרנות לחומרי השיתוף וההירתמות אליהם אפשרה שני שימושים: שימוש עצמי והפצה נוספת. "אני רוצה שזה יעבוד כמו וירוס. הווירוס תקף את כל החברים שלי והחברים שלי תקפו את כל החברים שלהם, והחברים שלהם נתקפו מכל החברים שלהם. ופתאום הרגשתי שהייתי שותפה בהפצת וירוס. אז אני רוצה להפיץ וירוס" (מאירה).

קידום נושא הלמידה בתכנים שהקבוצה מייצרת בשיח: היות שהרשת ייעודית, הקבוצות צריכות להיות חוד החנית בהובלת תהליכי למידה: "הייתי מרחרכת... גם לגבי היבט של נושאים וגם בהיבט של כותבים ספציפיים שהם לדעתי מגדלורים של ידע ושל הובלת דרך שגם להתנצח איתם זה מעניין" (גילה).

אקטיבי, מפעיל ומכיל, זוכה בתואר ראש קבוצה מצליחה

הצלחתה של קבוצה מחייבת לרוב עבודה רציפה ותדירות כניסות גבוהה מאוד של ראש הקבוצה. בראיונות עם ראשי הקבוצות עלה דפוס פעולה זה כמרכיב מרכזי וחשוב להצלחת פעילות הקבוצה, היקף וזמן פעילותה. הם הדגישו את החשיבות בנתינת מענה מיידי ומקצועי לכל פוסט של החברים בקבוצה. "נכנסתי בתדירות של אחת ליומיים ובזמן שיש פעילות אז אני נכנס באותו יום כמה פעמים כדי שהדברים יקרו" (רן). נוסף על מתן מענה לחברי הקבוצה, יש חשיבות בשמירה על "כבודם" של החברים כל העת. היבט זה בלט בעת הראיונות בעזרת השימוש במילים כמו "אנחנו" ו"קיבלנו", המאפיינות נוכחות גבוהה של לכידות חברתית. את שיא ההצלחה וגם את הסיפוק האישי בתפקידה כראשת הקבוצה מצאה לנכון מיקי לספר בגאווה בהקשר של יוזמות מיוחדות, הובלת הפעילות בקבוצה ושימוש מקצועי בחומרים שנאספו בקבוצה. "מעבר לעובדה שנוצר ידע לגבי התאמת תכני הלימוד לגיל התלמיד, מבחינת ידע מקצועי, התפתח הרבה ידע... בביקור אצל מורים... אחת המורות סיפרה שיצרה ספרייה קטנה למורים שמלמדים והדפיסה לספר את כל החומרים מ'שלובים'" (מיקי). בסיפור זה עולה פתיחות רבה של ראשת הקבוצה שלא חשה בעלות על החומרים או תחושה של "ניצול" של כל אלו שעשו שימוש בחומרים שרבים מהם היו נחלתה הפרטית. ההפך הוא הנכון. ראשת הקבוצה המשיכה באותה מגמה של "פרגון" לקבוצה והבינה את מקומה כמובילה קבוצה החוסכת למורים זמן עבודה רב בעזרת יצירת חומרים להוראה וללמידה.

לוח 3

קבוצה מצליחה על פי מדד הפעילות ומקצועיותו של ראש הקבוצה ומספר העדכונים והשפעתם על מספר החברים ומספר הכניסות

נמוך	פעילות ומקצועיות ראש הקבוצה ומספר המשתתפים	גבוה
<p>ראש קבוצה לא פעיל ולא מקצועי מספר רב של עדכונים מספר קטן של חברים מספר רב של כניסות</p>	<p>קבוצה מצליחה ראש קבוצה פעיל ומקצועי מספר רב של עדכונים מספר רב של כניסות מספר רב של משתתפים</p>	מספר עדכונים ומספר כניסות
<p>קבוצה שאינה ממריאה ראש קבוצה לא פעיל ולא מקצועי מספר מועט של עדכונים מספר קטן של כניסות</p>	<p>ראש קבוצה פעיל ומקצועי מספר מועט של עדכונים מספר רב של חברים מספר קטן של כניסות</p>	נמוך

מלוח 3 עולה כי קבוצה מצליחה היא בעלת ראש קבוצה פעיל ומקצועי ומספר העדכונים המפורסמים בה הוא גבוה. לעומת זאת, בקבוצות שאינן ממריאות, ראש הקבוצה אינו פעיל ומספר העדכונים בקבוצה מועט. אך מנגד יש ראש קבוצה שאינו פעיל, עם מספר קטן של חברים אבל מספר כניסות גבוה. ייתכן שזה נובע ממיתוג הקבוצה, שם היוצר עניין להיכנס. לעומת זאת יש ראש קבוצה פעיל עם מספר רב של חברים אך עם מספר קטן של עדכונים ושל כניסות, בעצם לא קורה שם הרבה.

לסיכום, אפשר לאפיין כמה טיפוסים של מנהלי קבוצות ברשת: פעילים יותר וגם פחות, לוקחים את הנהגת הקבוצה או מוסרים לאחד מחברי הקבוצה, נכנסים לקבוצה בתדירות גבוה או נמוכה ומנהיגים קהילה קטנה או גדולה, קבועה או משתנה.

ה. כיצד תופסים חברי הרשת את המשך פעילות הקבוצות ברשת?
הקמת רשת "שלובים" הייתה מיזם ראשוני וחדשני. היא הובילה לאורך השנים שיתוף במגוון רחב של פעילויות וכיוונים שונים של התפתחות מצד אחד, אך מהצד האחר, קבוצות רבות לא הצליחו להתפתח, להיות פעילות לאורך זמן ולהגדיל את מספר החברים שבהן. מכאן עולה

השאלה, מה צופן העתיד לרשת "שלובים" וכיצד על יזמיה להובילה? כלומר, כיצד ראוי שראשי הקבוצות והחברים בהן יפעלו בעתיד?

במהלך השימוש ברשת "שלובים" עלה הצורך ליצור קשר עם רשתות אחרות, כמו פייסבוק וטוויטר: "גם דרך פייסבוק שלחתי קישור של שלובים כדי לגרום לאנשים להגיע אל הרשת הזו" (רן). מניתוח תוצאות ספירת הכניסות והקשרן, עולה כי גולשים ברשתות האחרות נחשפים ל"שלובים" ולפעילות הקבוצות בעקבות קשר זה. אולם מאז הקמת רשת "שלובים", "אחותה הגדולה", פייסבוק, השתכללה מאוד, הרחיבה את אפשרויות השימוש בה ואת מספר הגולשים. יתר על כן, מאחר שמשאב הזמן הוא משאב יקר, אנשים מעדיפים להקדיש את זמן הגלישה שלהם לרשתות הדומיננטיות, בעיקר לפייסבוק.

מהמחקר עולה הרצון של משתמשי רשת "שלובים" לשמור על הפרדה בין החיים הפרטיים למקצועיים – דפוס המגביר את החשיבות הרבה לשמר את הרשת כסביבת עבודה ולמידה הרוותמת אליה את החיים המקצועיים, אך אינה משלבת אותם בחיים הפרטיים, על כל המשתמע מכך. אך מנגד עולה גם הסוגיה שבעצם מרחב הזמן המוקדש לפעילות ברשת נופל בתפר שבין שעות העבודה ושעות הפנאי. אמירה זו בהחלט משפיעה על תדירות הכניסה והמעורבות ברשת: "אם אני משווה את פייסבוק כרשת פופולרית ל"שלובים"... הרי אני עצמי חבר בכמה קבוצות מקצועיות ב"שלובים" והזמן שבו אני נכנס, הזמן שהוא אצלי על התפר שבין Pleasure ל-"Business" (רן).

ורן ממשיך לתאר את הייחוד של "שלובים" בהיותה רשת חברתית מקצועית בשבילו: "כשאני רוצה לעבוד אני לא בתוך הפייסבוק, אלא – זה מצבי מעבר כאלה, ושם אני מחפש גם את העניין החברתי, זאת אומרת להחליף דעות עם אנשים, [בדרך] לא מחייבת, לפעמים חצי הומוריסטית. לצפות בכל מיני דברים שאנשים שולחים – סתם ככה וגם... להיכנס לתוך קבוצות עניין שאני מקבל התראות ולקרוא שם ולהעמיק בהם, אולי להעלות דברים חשובים לקבוצה ולתרום. זה משהו שיושב על התפר בין החברתי למקצועי, שהחברתי הוא מהווה איזשהו מוקד משיכה עבורי".

הוא מדגיש במיוחד את מקצועיות רשת "שלובים" לגביו: "לעומת זאת ב"שלובים", כפי שאני תופס אותה היא רשת יותר מקצועית, כלומר נועדה לצרכים יותר מקצועיים ופה הזמן או ההתכוונות שלי להיכנס לא יושבת לי על התפר בין ה-Pleasure ל-Business יותר בתוך ה-Business ואז כשאנחנו בתוך ה-Business באמת אין לנו זמן להיכנס ככה לתוך הקבוצות [...] ולכן אני באופן אישי נכנס ומאמין שגם אנשים אחרים" (רן).

במבט לעתיד נבחנת במחקר הסוגיה, מי מתאים וראוי להיות ראש קבוצה? האם צריך להיות תהליך הכשרה? התשובה אינה חד משמעית. ישנם אנשים מוכשרים שמאמצים להם את התפקיד ללא הכשרה מוקדמת: "לא למדתי להיות מנהלת קבוצה, זה בא לי באופן טבעי" (מיקי). אך יש גם כאלה שנדרשת להם הכשרה מקדימה או סוג של חונכות וליווי כדי שימלאו בהצלחה את התפקיד המורכב.

השיח עם המרואיינים העלה את הסוגיה של זמן כהונתו של ראש הקבוצה – אם תפקידו מוגבל לזמן מסוים או עליו להתמיד במשימה לאורך זמן וזאת בהתאם לתפיסה שהלמידה נמשכת לאורך כל החיים (Life Long Learning). קושינוסף שעלה הוא שכל הפעילות היא בהתנדבות,

אינה מתוגמלת כספית ואינה חלק מן הקרדיט לקידום האקדמי. עוד נמצא שבקבוצות שבהן ראש הקבוצה לא היה פנוי לארגון ניהול המידע או שחשב שהכלים הטכנולוגיים המצויים ברשת אינם נותנים מענה לכך, נוצרה תחושה קשה של כעס ושל אכזבה מצד ראש הקבוצה, שהיה רוצה לראות פתרון מערכתי לקטלוג החומרים.

בצד תפקוד הקבוצה לאורך זמן, מהדהדת גם הסוגיה בעניין מקומן של כל הקבוצות שהפעילות בהן הסתיימה. עולה השאלה, אם "להחביא" אותן כדי שהנגישות לקבוצות החדשות והפעילות בהן תהיה נוחה וזמינה יותר מחד גיסא, ומאידיך גיסא, הידע הרב שנצבר בקבוצות שסיימו את עבודתן ירד לטמיון, שכן הן לא תהיינה חשופות בצורה בולטת לכל החברים ברשת: "חשוב להסיר דברים לא רלוונטיים ולשמור על הקבוצה כאזור חי וכאזור פעיל ככל האפשר... ולא להפוך את הרשת ל'בתי קברות' של קבוצות לא פעילות" (רן).

דיון

רשת "שלובים" הינה ניסיון ראשון וחדשני להקים רשת חברתית מקצועית לאנשי חינוך בישראל. המחקר הנוכחי שם דגש על מה הצליח בנושא הקבוצות ומנסה למצוא פתרונות עתידיים לקשיים שעלו.

קבוצות כמשאב מקצועי

נמצא כי קבוצות ברשת חברתית מקצועית יכולות להתקיים לאורך זמן ולהכיל מספר חברים רב וכן כניסות רבות לרשת, רק במקרים שבהם הפעילות מבוססת על תשתית איתנה של קהילה מקוונת. זאת ועוד, תשתית איתנה נוצרת כאשר מרכיבים מבניים ותרבותיים תורמים ליצירת מרקם עשיר של קשרי אמון בין החברים, תחושה של תכלית משותפת, שיתוף פעולה והדדיות, כפי שטענו אמין ורוברטס וחמסי וכסנדה. (Amin & Roberts, 2008; Hemmasi, 2009 & Csanda, 2009)

עוד נמצא במחקר הנוכחי כי ההשתייכות לקהילות מקוונות וההתנתקות מהן נעשית לרוב מבחירה אישית. הסיבות העיקריות להצטרפות לקהילה מקוונת הן הרצון לדון בנושא משותף ולהיחשף למידע על אודותיו (Horrihan & Rainie, 2001; Ridings & Gefen, 2004). ייחודן של חלק מהקבוצות הוא היותן קשורות להשתלמות או לקורס לימודים. ראש הקבוצה יזם את הקבוצה והמשתתפים בהשתלמות או בקורס "חויבו" להיכנס, אך המניע לא נוצר אצל המשתתף עצמו, ולא הייתה לו זכות בחירה. יתרה מכך, בדומה למחקרים קודמים, גם במחקר זה נמצאה תופעה נפוצה בקהילות המקוונות: חלק ניכר מחבריהן מעדיפים לצרוך את המידע הרלוונטי להם בלי לתרום בעצמם בדרך פעילה (Lev-On & Hardin, 2008). דפוס זה מוביל לכך שמתוך שלוש הרמות של קהילה מקוונת שמציג וולר (Weller, 2007), רשת חברתית של מכרים, רשת של תרומה לשיח בקהילה ורשת של חברות מחייבת, עולה שברשת "שלובים" ברוב המקרים נמצאו שני התנאים הראשונים: רשת חברתית של מכרים ורשת של תרומה לשיח בקהילה, אולם התנאי השלישי נמצא לוקה בחסר. הפעילות בשעות התפר בין עבודה ופנאי, היעדר תגמול אקדמי או מקצועי והיעדר ניהול מקצועי של ראש הקבוצה הוביל במקרים רבים לחוסר התמדה של החברים בפעילות בקבוצות לאורך זמן.

ראשי הקבוצות

היעדר תפיסת התפקיד של ראש קבוצה ברשת חברתית כפעילות מקצועית המבוססת על שלבי התקדמות והתמדה לאורך זמן עלול להנחית "מכת מוות" על הקבוצות, ובכך לגרום להיעדר עתיד להמשך התפתחותן והתמדתן כמשאב חיוני בקרב חברי קהילה מקצועית מקוונת.

מובילי הקבוצות ברשת החברתית מקצועית "שלובים" הם היזמים שהובילו לפתיחת הקבוצה. אפשרות נוספת היא הימצאות חבר קבוצה פעיל שקיבל את ה"מינוי" מראש הקבוצה. המייסד או שבזכות פעילותו הרבה גילה יוזמה, נטל לעצמו את התפקיד וקיבל את תמיכת הקבוצה, שראתה בו מנהיג מוביל. נוכחותם של מנהלי הקבוצות באה לידי ביטוי בשלושת סוגי הנוכחיות – הוראתית, קוגניטיבית וחברתית (Garrison, Anderson, & Archer, 2000) – כאשר אצל כל ראש קבוצה הרכב הנוכחות הוא קבוע או משתנה.

ניתוח הפעולות שנקטו ראשי הקבוצות בתהליך שעברו מהשלב הראשון של היותו "טירון" לשלב הסופי של היותו "מומחה", על פי ההיררכיה של דריפוס ודריפוס (Dreyfus, 1986), מצביע על ניסיון ראשוני ללא התנסות או רקע מקדים בניהול קבוצה ברשת חברתית מקצועית. רבים לא צלחו את המעבר ונשארו בשלב הראשון של ה"טירון" – הם לא רכשו מיומנויות של הובלת קהילה מקוונת בתוך הקבוצה שאותה הובילו. הישארות בשלב "טירון", זו הדרך שנהגו בה רוב ראשי הקבוצות, במיוחד אלו שהובילו השתלמויות, פתחו קבוצה וביקשו מכולם להיכנס כחלק ממטלות ההשתלמות.

לשלב השני, של "מתחיל-מתקדם", הגיעו רק חלק מראשי הקבוצות אחרי שראו שהתהליך אינו מתפתח ואינו פורץ, ולכן ניסו אסטרטגיה אחרת – הם נהיו גמישים יותר, ענו והגיבו לחומרים ולמידע שהעלו החברים. למרות זאת, לשלב השלישי של "מבצע יעיל", הגיעו רק מעטים שהשכילו להבין את כוחה ואת עוצמתה של סביבה זו. במעלה סולם השלבים הגיעו בודדים לשלב שלפני האחרון, הם אלו המתויגים כמובילי קבוצה מצליחה. אלו הם ראשי הקבוצות המוגדרים כ"מבצעים מיומנים". הם בעלי ניסיון רב, יכולים להבין מהם הגורמים החשובים ביותר במצב נתון ומסוגלים לקבל החלטות באורח גמיש על בסיס הגורמים המצביים הנתונים. לכן הם היו פעילים, אפשרו לאחרים ביטוי מלא ותמכו בהם. התוצאה היא שלשלב האחרון של הפיכה מ"טירון" ל"מומחה" הגיעו רק מתי מעט. זהו השלב של המומחה המסוגל לפעול באופן אינטואיטיבי בלי להישען על הכללים ובלי לחשוב שוב ושוב על פעולותיו. הוא חי את הרשת ואת הקבוצה ופועל באופן אינטואיטיבי.

המסקנה העולה מכך היא שראש קבוצה חייב לעבור את כל השלבים. ההתקדמות משלב לשלב וממיומנות למיומנות נעשית באופן היררכי, ובכל שלב יש ללמוד את חשיבותו של השלב הקודם והבא עד להשגתו, ובכך לרתום את תפקיד ראש הקבוצה כתפקיד מקצועי הנרכש ונלמד. אחת התובנות ממחקר זה, לאור הבנת מיקומם של רוב ראשי הקבוצות על הרצף במעבר מ"טירון" ל"מומחה", היא שראוי להעניק ליווי לכל ראש קבוצה חדשה ולהוביל אותו במעלה סולם השלבים כדי לסייע לו להיחפך ל"מומחה" בתחום וכדי שיוכל לשמש מודל לכל חברי הקבוצה האחרים שברבות הימים ייהפכו גם הם לראשי קבוצות ויהוו מודל בתהליך הובלת הקבוצות שלהם.

המחקר הנוכחי מצא כי מנהלי הקבוצות ברשת "שלובים" מציגים מגוון סגנונות ניהול

המאפיינים בקידום האינטראקציה, בעידוד ליצירת ידע שיתופי ובהבניית ידע מקצועי בדומה למחקר קודם (Gairín-Sallán, Rodríguez-Gómez & Armengol-Asparó, 2010). אך הסיבות להצלחה רבה או מועטה של הקבוצה לאור מספר הכניסות ומספר החברים, מושפעות מאוד מפעילות ראש הקבוצה. כאשר בוחנים את התופעה לאור המודל של סלמון (Salmon, 2000), אפשר להבין מדוע חלק מהקבוצות לא "המריאו", ונשארו עם מספר חברים ומספר כניסות קטן, או עם אחד משניהם.

כל ראשי הקבוצות ב"שלובים" עברו בהצלחה את השלב הראשון במודל, והוא מוטיבציה ומטרה לביצוע הפעילות (Access & Motivation). הסדקים החלו להתעורר בשלב השני, חברות (Socialisation), שבו ראש הקבוצה לא תפס תמיד את תפקידו כמוביל וכמגשר להידוק הקשר בין חברי הקבוצה וליצירת סביבה חברתית-לימודית. באשר לשלב השלישי – החלפת מידע (Information Exchange), לראשי הקבוצה הייתה תחושה שזה הייעוד המרכזי של הקבוצה וזה הבסיס לתחילת הפעילות בקבוצה. אך הוויתור (לעיתים מחוסר מודעות) של ראש הקבוצה על שני השלבים הקודמים הוביל את הקבוצה למבוי סתום ולחוסר יכולת להתקדם, לגדול ולהמשיך. ה"תקיעות" בשלב זה לא אפשרה לרבים ממנהלי הקבוצות לעלות לשלב הבא (Knowledge Construction), ונוצר תהליך סינכרוני של הבנייה ושל יצירת ידע, שלב שבו למעשה נעצרה הפעילות ולא נוצר ערוץ להמשכיות. לכן לשלב האחרון, שלב ההתפתחות (Development), הגיעו קבוצות בודדות.

עמיד פעילות הקבוצות ברשת "שלובים"

הטכנולוגיה, החזון והתנדבות האנשים אינם יכולים להביא לבדם לפעילות מפרה ומקצועית ברשת חברתית מקצועית לאורך זמן. דרוש שילוב של מרכיבים מקצועיים הניתנים לרכישה, וזאת למרות היעדר הכשרת פרחי הוראה להיות פעילים ברשתות חברתיות (Hughes, Lim & Liu, 2015). לכן, לאור ממצאי המחקר יש יש לרתום את המלצותיו של גאטיקר (Gattiker, 2010): (א) לתת מבנה ומיקוד לקבוצה ולקטלג באופן ברור את כל הפרסומים; (ב) לתת תמיכה וטיפוח למשתתפים – להגיב אליהם כשהם מצטרפים לקבוצה, מפרסמים ומגיבים לפרסומים; (ג) לחלק את ניהול הקבוצה עם עוד כמה משתתפים כדי להקטין את העומס ובכך לשפר את ההרגשה של החברים; (ד) לפרוס את הפרסומים לאורך זמן ולהימנע מריכוז כל הפרסומים בפרק זמן מוגדר. המלצות נוספות לאנשי חינוך בבואם לפתוח קבוצה ברשת "שלובים" אפשר למצוא בנספח א.

מחקר זה הוסיף מרכיב נוסף המדגיש את ראייתו ההוליסטית של המנהל הפדגוגי של הרשת ומצא כי יש בכוחו למנוע פתיחה של מספר קבוצות זהות בתכנים שלהן ולדאוג למספיק "חמצן" בקבוצות. בזכות ראייתו ההוליסטית של המנהל הפדגוגי של הרשת, יש להוסיף ממד נוסף להצלחת פעילות הקבוצות ברשת, והוא איגום המשאבים והתכנים, העשוי לחזק את פעילותה השוטפת, התורמת והמקצועית של הרשת – קרי, במקום קבוצות קטנות רבות בנושאים זהים, מספר קטן יותר של קבוצות בעלות נושאים נבדלים ושונים עם מספר רב של חברים ופעילות ערה יותר.

תרומתו של מחקר זה היא בהבנת כוחן ומשמעותן של הקבוצות ושל העומדים בראשן ברשת

חברתית מקצועית ייעודית העוסקת בחינוך, ויש לו השלכות לרשתות חברתיות מקצועיות בתחומי דעת שונים בישראל ובעולם. להיכרות עם דפוסי הפעילות של מנהלי הקבוצות יש ערך רב. בהתאם למטרות הקבוצה וליעדיה ובעזרת ניהול מותאם, אפשר להעצים את הפעילות בקבוצה ולהגדיל את תרומתה לחבריה. ההמלצות עבור אנשי חינוך לפתיחה ולניהול של קבוצה מקצועית מובאות בנספח א. תמיכה של המוסד המארגן בנושאים ובסוגיות נבחרות להובלה, לפרסום ולהפצה ממתגת את הרשת כמגנט ויוצרת או מאדירה את התכנים ואת מנהלי הקבוצות. בהמשך לכך, המוסד או הארגון יכול לרתום את הרשת לקידום תפיסות, מחקר וחדושים טכנולוגיים שהוא רוצה להוביל.

בעת הקמתה של רשת "שלובים" היו המטרות המרכזיות וגם הגדרת ההצלחה בעצם רישום האנשים לרשת, וזו אחת הסיבות שנפתחו קבוצות רבות בנושאים דומים או זהים. לכן יש לגבש מטרות ממוקדות ותוכניות עבודה, לנסח אותן כמדיניות מגובשת של ערכים וידע ולדווח באילו דרכים תתרום הרשת למערכת החינוך בכלל ולהכשרת מורים ובתי ספר בפרט, ואחר כך ליישם את המדיניות הזו. יש לשקול אפשרות של מיזוג קבוצות על מנת להגדיל את מספר החברים והכניסות ולהפוך את הקבוצה למשמעותית.

ניכר כי יש חשיבות רבה לתפקידו של מנהל הרשת ולאינטראקציה עם מנהלי הקבוצות להפקת המרב בתהליך הובלת הקבוצה ברשת החברתית הייעודית. לאור הממצאים, יש ערך רב בפיתוח הרשת הנוכחית ודומות לה, בפיתוח הסביבה, בהמשך המחקר על פעילותה, על דפוסי הפעילות של החברים בה, על מקומו ועל תפקידו של המנהל הפדגוגי ועל הובלת הקבוצות לפעילות מוצלחת.

בתכנון עתידי יש להתחשב בסגולות הרשת וברצון חבריה או ראש הקבוצה לבידול מול הפעילות הגוברת ברשתות העולמיות כמו גם בזמן הפעילות בתפר שבין המקצועי לפרטי. עוד נמצא כי "תוחלת החיים" של ראש הקבוצה העמוס בדברים אחרים מקשה לפנות זמן לניהול הקבוצה, והתוצאה היא שקבוצות רבות סיימו את פעילותן, ואז נשאלת השאלה אם להשאיר גלויות או מוסתרות.

מסקנות

פעילות בקבוצות ברשת חברתית מקצועית צריכה להיות מתוכננת, יזומה, מקצועית ובעלת ראש קבוצה מקצועי. על ראש הקבוצה להיות איש חזון ובעל יכולת להוביל קהילת לומדים לטווח קצר או ארוך בהתאם לנושאים הנידונים ובהתאם לצרכים של חברי הקבוצה. ראש הקבוצה צריך להתעלם מגורמים של מיתוג אישי ולנסות להוביל קבוצה שתהווה מוקד משיכה, לימוד והתעניינות. זאת ועוד, הוספת "חמצן" חדש כל העת על ידי חברי הקבוצה היא תנאי להמשך פעילות מפרה ותורם של הקבוצה. הקבוצות יכולות להצליח כאשר הן נמצאות ברשת מקצועית וייעודית ומובילי הרשת מתאימים את הסביבה הטכנולוגית בהתאם לצורכי הקבוצה.

נספח א

המלצות לאנשי חינוך בפתיחה וניהול קבוצה ברשת "שלובים"

תנאי פתיחה לקבוצות ברשת חברתית מקצועית הוא תמיכה וליווי טכנולוגי לאורך כל הפעילות.

פעילויות של ראש הקבוצה - טרם פתיחת הקבוצה

יצירת קשר עם המנהל הפדגוגי של הרשת
במידת הצורך יצירת קשר עם התומכת הטכנית
כניסה לכמה קבוצות ורכישת מיומנויות ניהול
למידה מתוך קבוצות אחרות מה הם הדברים שכדאי להימנע מהם
חשיבה מראש על קשיים אפשריים
מציאת פתרונות לקשיים צפויים
היכרות טכנית
איתור קהילה או לפחות כמה אנשים שיהיו פעילים בקבוצה

פעילות של ראש הקבוצה עם חברי הקבוצה - לקראת פתיחת הקבוצה

הגדרה ותיאום צפיות
בחירת נושא ממוקד לקבוצה
החלטה על שם ולוגו לקבוצה
פינוי זמן, חשיבה והגדרת מטרות
תיאום ציפיות בעניין נוהלי עבודה
הגדרת תדירות כניסות מומלצת
חשיפת הקבוצה לכללי אתיקה, צורת ההתבטאות בקבוצה ודרכי ההתנהלות עם חומרי הקבוצה
החלטה על קבוצה סגורה או פתוחה והצגת האפשרות להעלות כל פריט באופן פתוח או סגור
הבהרת החשיבות של שימוש במילות מפתח הבונות את ענן התגים
הדגשת חשיבות הצגת החבר בפרופיל

פעולות במהלך פעילות הקבוצה

ניסיון לתיאום של מפגש אחד פנים אל פנים לכל הפחות עם חברי הקבוצה
איתור חברים נוספים דרך הפרופיל ושליחת מכתב אישי אליהם בהזמנה להצטרף
עידוד קשרים עם קבוצות אחרות ב"שלובים"
מיתוג ופרסום הקבוצה במגוון אמצעים ומדיה
כניסה בתדירות גבוהה של מנהל הקבוצה או חבר שייבחר מטעמו

ניהול והובלה של הקבוצה בעתיד

ארגון ושמירת החומרים
בחירת מנהל קבוצה לעתיד
דרבון החברים להיכנס ולהיות פעילים

רשימת מקורות

אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכים). ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 333-356). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב. צבר בן יהושע, נ' (2016). הקדמה: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות וכלים למתקדמים (עמ' 11-22). תל אביב: מופ"ת.

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

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים. מתודולוגיה במחקר איכותני - הלכה למעשה. תל אביב: רמות.

- Amin, A., & Roberts, J. (2008). Knowing in action: Beyond communities of practice. *Research Policy*, 37(2), 353–369.
- Barker, R. (2006). Homo machinus versus Homo sapiens: A knowledge management perspective of virtual communities in cyberspace. *Communication Theory and Research*, 32, 226-240.
- Bishop, J., Bouchlaghem, D., Glass, J., & Matsumoto, I. (2008). Identifying and implementing management best practice for communities of practice. *Architectural Engineering and Design Management*, 4(3-4), 160–175.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Connecticut, New Haven: Yale University Press.
- Brown, R. E. (2001). The Process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 18–35.
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S., & Tinker, R. (2000). *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Atwood Publishing, 2710 Atwood Ave., Madison, WI 53704.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S., (1986). *Mind over machine*. Oxford: Basil Blackwell
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M., (2001). *On writing qualitative research: Living by words*. London: Falmer Press.
- Gairín-Sallán, J., Rodríguez-Gómez, D., & Armengol-Asparó, C. (2010). Who exactly is the moderator? A consideration of online knowledge management network moderation in educational organisations. *Computers & Education*, 55(1), 304–312.
- Garrison, R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105.

- Gattiker, Urs E. (2010). Why social networking groups fail. Retrieved from: <http://commetrics.com/articles/why-social-networking-groups-fail/>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures*. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Gray, B. (2004). Informal learning in an online community of practice. *Journal of Distance Education*, 19(1), 20–35.
- Greenhow, C., Robelia, E., & Hughes, J. (2009). Research on Learning and Teaching with Web 2.0: Bridging Conversations. *Educational Researcher*, 38(4), 280-283.
- Hemmasi, M., & Csanda, C. M. (2009). The effectiveness of communities of practice: An empirical study. *Journal of Managerial Issues*, 21(2), 262–279.
- Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. M. (2007). More than just a group: Teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(4), 349–376.
- Honeychurch, S., Bozkurt, A., Singh, L., & Koutropoulos, A. (2017). Learners on the periphery: Lurkers as invisible learners. *European Journal of Open Distance and E-learning*, 20(1), 191-211.
- Horrigan, J. B., & Rainie, L. (2001). Online communities: Networks that nurture long-distance: relationships and local ties. Pew Internet & American Life Project.
- Hughes, J. E., Ko, Y., Lim, M., & Liu, S. (2015). Preservice teachers' social networking use, concerns, and educational possibilities: Trends from 2008–2012. *Journal of Technology and Teacher Education*, 23(2), 185–212.
- Hung, D. W. L., & Chen, D. (2001). Situated cognition, vygotskian thought and learning from the communities of practice perspective: Implications for the design of web-based e-learning. *Educational Media International*, 38, 3–12.
- Iriberry A., & Leroy, G. (2009). A life-cycle perspective on online community success. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 41(2), 11.
- John, N. A. (2012). Sharing and Web 2.0: The emergence of a keyword. *New Media & Society*. (0).. 1–16. DOI: 10.1177/1461444812450684.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium https://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2014-Horizon-Report-HE_German.pdf
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14–26.

- Keeves, J. P. (1988). Educational inspect methodology, as good as measurement. *An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Kim, A. J. (2000). *Community building on the web: Secret strategies for successful online communities*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lev-On, A., & Hardin, R. (2008). Internet-based collaborations and their political significance. *Journal of Information Technology & Politics*, 4(2), 5–27.
- Lin, F. R., & Huang, H. Y. (2013). Why people share knowledge in virtual communities? The use of Yahoo! kimo knowledge + as an example. *Internet Research*, 23(2), 133–159.
- Mazman, S. G. & Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, 55(2), 444–453.
- McDermott, R. (1999). Nurturing three-dimensional communities of practice. *Knowledge Management Review*, 26–29.
- Meier, A. (1998). Inventing new models of social support groups: A feasibility study of an online stress management support group for social workers. *Social Work with Groups*, 20(4), 35-53.
- Meier, A. (2000). Offering social support via the Internet: A case study of an online support group for social workers. *Journal of Technology in Human Services*, 17(2–3), 237–266.
- Rennie, F., & Morrison, T. (2012). *E-Learning and social networking handbook: resources for higher education*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Ridings, C. M., & Gefen, D. (2004). Virtual community attraction: Why people hang out online. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1).
- Salmon, G. (2000). *E-Moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Salmon, G. (2002). *E-Tivities: The key to active online learning*. London: Kogan Page.
- Sayan, H. (2016). Affecting higher students learning activity by using whatsapp. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(3), 88-93.
- Seidman, I. E., (1998). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.

- Shoop, M. C. (2009). Public service employees' experiences in communities of practice. Antioch University.
- Radwanick, S., Lipsman, A., & Aquino, C. (2011). It's a social world: Top 10 need-to-knows about social networking and where it's headed. Retrieved from http://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2011/it_is_a_social_world_top_10_need-to-knows_about_social_networking?cs_edgescape_cc=US
- Weller, M. (2007). The distance from isolation: Why communities are the logical conclusion in e-learning. *Computers & Education*, 49(2), 148–159.
- Wilson, C., Boe, B., Sala, A., Puttaswamy, K. P., & Zhao, B. Y. (2009). User interactions in social networks and their implications. In Proceedings of the 4th ACM European conference on Computer systems, Acm.218–205 .
- Wisker, G. (2008). *The postgraduate research handbook*. Basingstoke: Palgrave. Palgrave Study Guides (2nd ed.).
- Yin, R. K., (2008). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). London: Sage Publications.

טבעו של תהליך שינוי: חקר מקרה של הטמעת חינוך לקיימות בשלושה בתי ספר יסודיים

שירלי מיד'נסקי, ענת אברמוביץ

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון לעומק תהליך שינוי שנערך בשלושה בתי ספר שבהם הוחלט להטמיע חינוך לקיימות, ולזהות מה הם הגורמים המרכזיים בתהליך ההטמעה. נבחנו פעולות שנעשו בבתי הספר בתחום החינוך לקיימות ונבחנה התאמתן לתהליכי שינוי. איסוף הנתונים כלל ראיונות עם שלושה מנהלים ועם 12 מורים מובילים, תצפיות בסביבה הבית ספרית ומסמכים – שכללו את חזון בית הספר, דוחות מעקב ופרסומים בעיתונות המקומית ובאתר בית הספר. ממצאי המחקר מעידים על כך שמניעים להכנסת השינוי, המעורבים בתהליך ההטמעה, הפעולות שנעשו בבית הספר ודרכים להשבת השינוי, זוהו כגורמים מרכזיים בתהליך הטמעת החינוך לקיימות. כמו כן זוהו ואופייין השלב שבו נמצא כל בית ספר בתהליך השינוי. אף שנמצא כי בשלושת בתי הספר היה ביצוע בפועל של הכנסת השינוי, ניכר כי רק באחד מתוכם הוכנס השינוי באופן הדרגתי ומובנה, ונמצאו עדויות לפעולות רבות שבוצעו בבית הספר בכל שלבי הכנסת השינויים. נוסף על כך נמצאו עדויות לכך שהצוות היה שותף פעיל וקיבל הכשרה מקצועית מתאימה. בשני בתי הספר הנוספים לא בוצעו באופן הדרגתי ומסודר כל תהליכי הטמעת השינויים, והמנהלים לא היוו גורם משמעותי בהליך זה. בבתי ספר אלו ניכרת אי השקעה מספקת בשלב היזום, דבר שכנראה הוביל לכשלים בהטמעת השינוי בהמשך. מחקר זה תורם לגופי הידע העוסקים בתהליכי שינוי ומאיר את הצורך בביסוס תהליך הטמעת החינוך לקיימות במערכת החינוך, בהתבסס על השלבים להכנסת השינוי.

מילות מפתח: תהליכי שינוי בחינוך, חינוך סביבתי, חינוך לקיימות

מבוא

מחקר זה עוסק בתהליכי שינוי שעברו שלושה בתי ספר יסודיים בבואם להטמיע את נושא החינוך לקיימות בבית ספרם. כיום, אחד האתגרים החשובים של החברה המודרנית הינו מציאת דרכים המאפשרות קיום יחסי גומלין מאוזנים בין המערכות האנושיות והמערכות הטבעיות (פאר, 2011). חינוך לקיימות עשוי לסייע בשיפור המצב הקיים ובנקיטת צעדים להבטחת קיומו בעתיד (Loughland, Reid, Walker & Petocz, 2003). אחת הבעיות המרכזיות הינה שנושא הקיימות איננו נחשב למקצוע לימוד בתוכנית הלימודים, כמו ספרות או היסטוריה, אלא הוא משולב, במקרה הטוב, בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים, בהוראת מקצוע המדעים או הגיאוגרפיה (Tal & Peled, 2016). בבתי ספר תיכוניים, אפשר למצוא אותו במקצוע "מדעי הסביבה", שהוא מקצוע בחירה, הנבחר על ידי תלמידים מועטים מאוד. נושא החינוך לקיימות אמור להיות משולב בצורה מערכתית בתוכנית הבית ספרית. כלומר, כמעט בכל מקצוע אפשר לשלב היבט של חינוך סביבתי. לצורך כך צריכה לקום ועדה מקצועית המורכבת ממומחים בנושא הקיימות בשילוב עם מומחים שתחום התמחותם הוא פיתוח תוכניות לימודים ותיאוריות חינוכיות (טל, 2016).

בנוסף, שילוב הקיימות בלמידה הפורמלית בכיתה נעשה בעיקר בהיבט התוכן המדעי ופחות בהיבט החברתי-תרבותי. למשל, שימוש בחומרי דלק, בנייה מואצת בשטחים פתוחים או כרייה של מחצבים. ההתייחסות היא לבעיה הנוצרת ולהשפעה שלה על האדם או על הסביבה, ללא התייחסות כלל לדילמות סביבתיות ו/או חברתיות, כמו שימור מול פיתוח או חינוך לאקטיביזם, ודיון מה כן אפשר לעשות (טל, 2009).

בשנים האחרונות חלה התקדמות משמעותית בהטמעת החינוך לקיימות ברמה הלאומית. משרד החינוך פועל בשיתוף עם המשרד להגנת הסביבה לקידום חינוך זה בבתי הספר. אחד הצעדים המשמעותיים שפיתחו משרדים אלו, הוא תהליך הסמכת מוסדות חינוך למוסדות חינוך ירוקים (לינדר, 2011). לשם הצלחתם של תהליכי שינוי, יש לנקוט כמה פעולות בארגונים, בהן הבהרת רציונל השינוי וגיוס העובדים לטובת קידומו תוך צמצום אי הוודאות המאפיין תהליכי שינוי (לוי, 2007; Fullan, 2007). שינוי יעיל צריך להיעשות באופן הדרגתי, תוך בנייתו לפי ארבעה שלבים מרכזיים: שלב היזום, שבו נבנות התוכניות להטמעת השינוי; שלב ביצוע השינוי; שלב מיסודו והפיכתו לחלק בלתי נפרד מהארגון; ושלב שבו ישנה התייחסות לתוצאות ובו נבחנים ההישגים שהניב תהליך השינוי (אופלטקה, 2015; Fullan, 2007). במחקרם של טל, מינץ ואמיר (2015), העוסק בתוכנית להטמעת חינוך לקיימות במערכת החינוך בישראל, צוין כי לא נבדק האופן שבו התוכנית יושמה בפועל בבתי הספר. לטענת החוקרים, קשה לעקוב אחר אפקטיביות של תוכניות בתחום החינוך לקיימות, במונחים של שינויים בידע, בעמדות ובהתנהגות. לכן ייתכן שהמענה ימצא דווקא בתיעוד תהליכי השינוי, ולא דווקא בתוצרים. המחקר הנוכחי מתמקד בתהליכי שינוי, ועל כן מאפשר בחינה מעמיקה של הנושא ועשוי לסייע בהעמקת הבנתנו את המאפיינים ואת המורכבות הקיימים בתהליכים אלו. מטרת המחקר הייתה לבחון את תהליך השינוי שנערך בבתי הספר (בכל בית ספר לגופו) ולהתחקות אחר גורמים מרכזיים שהשפיעו על אופן ההטמעה ועל תוצאותיה. מתוך מטרה זו נגזרו שאלות המחקר:

1. מהם הגורמים המרכזיים שזוהו כמשפיעים על הטמעת החינוך לקיימות בבתי הספר?
2. מהם מאפייני שלבי הטמעת השינוי בבתי הספר השונים?

רקע תיאורטי

הסקירה שלהלן כוללת התייחסות לתהליכי הטמעת שינויים בחינוך, לגורמים מרכזיים שעשויים להשפיע על הצלחתו של שינוי, ולתיאור הנעשה בתחום החינוך לקיימות בעולם ובישראל, ובכלל זה מערכות חינוך שהצליחו בתהליכי הטמעה של חינוך לקיימות.

תהליך ההטמעה של שינויים בחינוך

היכולת לבצע הטמעה של תפיסה חדשה בארגון חינוכי מהווה אתגר הכרוך ביכולת להתמודד עם הכנסתו של תהליך שינוי מחד גיסא ועם גורמים מעכבים מאידך גיסא. האחרונים יכולים לכלול היעדר מנהיגות בקרב מובילי השינוי, מיעוט במשאבים והבנה מועטה ביחס למתווה

וליישום של הפרקטיקות החדשות המוצעות (Fullan, 2006, 2008; Hargreaves, 2010). רוג'רס (Rogers, 1995) מציין כי החברים בארגון חינוכי עוברים חמישה שלבים מרכזיים בתהליך אימוץ השינוי, הכוללים: פיתוח מודעות, יצירת עניין, הערה, ניסיון ואימוץ. בפועל, תהליכי שינוי עשויים להיות מורכבים ולא אלגוריתמיים, ועל אנשי הארגון להביא זאת בחשבון (Fullan, 2008). לעיתים קיימים פערים גדולים בין האופן שבו תופסים מנהלים ומורים את השינוי – בעוד מנהלים תופסים אותו כמקדם את הארגון, מורים רואים בו מנוף לקידום תדמיתו של המנהל/ת בלבד. בעבר המנהלים היו המובילים העיקריים של ביצוע שינויים, ואילו כיום נדרשים בעלי תפקידים אחרים בבית הספר להיות מנהיגי שינוי בתחום אחריותם (Fullan, 2007).

יתרה מכך, לוי (Levin, 2010) טוען כי שינוי במערכות חינוך דורש שיתוף פעולה של כלל הגורמים המעורבים בהן, ובכלל זה גם גורמים בקהילה והורים. בד בבד נדרשת תמיכה עקבית בצוותי החינוך ובהנהלת בית הספר על ידי רשויות מקומיות וארציות. בשנים האחרונות חלים שינויים רבים בחברה המודרנית. פרויקטים, תוכניות ורפורמות מהפכניות מוצעות חדשות לבקרים לפתחה של מערכת החינוך (אופלטקה, 2015). עם זאת, יש לזכור כי שינוי הוא תהליך מורכב המתרחש בשלבים ולאורך זמן. קיימים מודלים שונים עבור תהליכי הטמעה במערכות חינוך. כך למשל קיים מודל החדשנות הכוללת (Comprehensive Innovation) אשר מתמקד בשינוי מקיף בתרבות הארגון ומבוסס על שינויים ממעלה שנייה (Sarason, 1995). המודל מחייב גישה מרכזית, שבה רוב החדשנות מוטמעת "מלמעלה למטה" ("top-down") על ידי יישום מדיניות של מקבלי החלטות בראייה כוללת מערכתית (Argyris & Schon, 1978; Raz, 2006).

מודל נפוץ אחר הינו "איים של חדשנות" (Islands of Innovation), ובו מתמקדים בתחום תוכן ספציפי או במשימה מסוימת, והחדשנות מוטמעת ב"איים קטנים" בתוך הארגון, בתקווה שיהפכו מודל לחיקוי ויסייעו בהובלת חדשנות כוללת בארגון (Sarason, 1995). מודל זה מבוסס על גישה משמרת, שבה חדשנות מובילה לשינויים ממעלה ראשונה. מודל זה מאיים פחות, שכן לרוב קיים בו שינוי תפעולי של פרמטר מסוים במערכת הארגונית, בעיקר ברמת סממנים והתנהגויות, אך אין השפעה על כלל התרבות הארגונית מבחינת נורמות והנחות יסוד. מודל זה יכול להיות מונע בתהליך "מלמעלה למטה" ("top-down") או בתהליך "מלמטה למעלה" ("bottom-up") על ידי התארגנות מקומית בקבוצות מסוימות בארגון, לרוב אלו "המשוגעים לדבר" (אבידב-אונגר ועשת אלקלאי, 2012).

מודל אחר הוא של פולן (Fullan, 2007), הטוען כי אין מדובר תמיד בתהליכים לינאריים, אלא לעיתים אף דו סטריים. הוא מציע ארבעה שלבים מרכזיים להטמעת תהליכי שינוי במערכת החינוך:

1. שלב הייזום (Initiation), שבו חל עיצוב התוכניות להטמעת השינוי והבניית מהלך הטמעתן בבית הספר. בשלב זה מתכננים את השינוי על כל רכיביו, דנים במסגרת הארגונית המתאימה ומנסחים אסטרטגיה להחדרתו. קיים עיסוק בשאלות ובדילמות שונות, כמו האם דרושה תקופה קצרה או ארוכה להחדרת

- השינוי? האם השינוי דורש כוחות מקומיים בלבד או ייבוא מומחים מחוץ לארגון?
 האם השינוי יהיה בהיקף נרחב או בהיקף קטן?
2. שלב ביצוע (Implementation) השינוי, ובו מעוצב החזון החינוכי ומוקמים צוותי עבודה. בשלב זה הארגון מתמודד עם קשיים ועם התנגדויות בקרב מורים והחלטות שצריכות להתקבל. גורמים שמשפיעים על הצלחת שלב זה כרוכים במאפייני השינוי (צורך, איכות, יעילות, מורכבות, בהירות), בגורמים מקומיים (מחוז, קהילה, מנהל בית הספר, מורים) ובגורמים חיצוניים (ממשלה וסוכנים חיצוניים).
3. שלב המיסוד (Institutionalization), שבו נערכות פעולות לביסוס השינוי כחלק בלתי נפרד מחיי היומיום של בית הספר. בשלב זה הגורמים המשפיעים על השינוי הם פנימיים ותלויים בבניית החזון, בתכנון להמשך פיתוח השינוי, לנטילת יוזמה ולהעצמת מורים, במשאבים וביכולת לפתור בעיות, לערוך שינויים ולתכנן תהליכים מחדש.
4. שלב התוצאות (Outcomes), שבו נבחנים ההישגים שהניב תהליך השינוי, בחינת הקריטריונים שנקבעו מראש וחשיבה קדימה כיצד להרחיב את תהליך השינוי ולתחזק אותו לאורך זמן.

גורמים המשפיעים על הצלחתו של השינוי

לצורך הצלחתם של הטמעת תהליכי שינוי יש לנקוט כמה פעולות בארגונים, בהן הבהרת רציונל השינוי וגיוס העובדים לטובת קידומו, תוך צמצום אי הוודאות המאפיין תהליכי שינוי (לוי, 2007). בפועל מדובר במאמץ מתמשך של כלל השותפים בארגון בשיפור תהליכים חינוכיים ובפיתוחם, ולא במיקוד בשינוי מבני בלבד עבור צורכי אחריות (Levin) (accountability) (& Fullan, 2008). חוקרים טוענים כי קיימת חשיבות בהתאמת תהליך ההטמעה לתרבות הארגונית, וכפועל יוצא מכך קיימת השפעה על אפקטיביות ההטמעה (Carter, 2008; Fullan, 2010; Levin, 2010).

כמה גורמים מרכזיים עשויים להשפיע על הצלחתו של השינוי: ההכרה שמדובר בתהליך שנמשך זמן, תמיכה פסיכולוגית נדרשת באנשים, למידה של מיומנויות חדשות תוך תרגול וביצוע משוב, הבנת רציונל השינוי, תמיכה טכנית ואדמיניסטרטיבית של גורמים פנימיים וחיצוניים, הפעלת לחץ, אם נדרש, תוך קיום אינטראקציות עם השותפים לשינוי (Fullan, 2007). אסטרטגיות נוספות להטמעת שינויים שנצפו בבתי ספר מצליחים הינן: מנהיגות ממוקדת בשינוי, מטרות ברורות וציפיות גבוהות, רכישת ידע אקדמי, קיום מערכת שמבקרת את עצמה, אווירה תומכת, המשכיות פיתוח סגל הוראה ושילוב הורים וגיוס תמיכתם.

נוסף על הכתוב לעיל, נדרשת גם הכרה כי שינוי חינוכי הוא תהליך מורכב, וההתמודדות איתו – משמעותה אינה דווקא לשלוט בשינוי, אלא לדעת להנחות אותו. חוקרים (Carter, 2008; Fullan, 2007; Levin, 2010) טוענים כי על השינוי להיות הדרגתי וכי יש לשתף את כל חברי הארגון ולדאוג שיהיו מעורבים בכל שלביו. יש להכין את העובדים לשינוי ולהקטין את אי הוודאות שבה הם נמצאים. לוי (2007) מציין כי יש לעודד עובדים ומנהלים ליוזם, לחדש, לשנות

וליעל ואף לתגמלם על כך. לדבריו, אין להישאר ברמה של סיסמאות בלבד, אלא להבנות תהליכי חדשנות ושינוי בפועל.

כמו כן, על מובילי השינוי לאפשר לשותפים בחינה מחדש והסתגלות, להוות דוגמה אישית, לעודד אחרים להמשיך לנסות ולהתמקד בתוצאות ובהצלחה. זאת בצד ניתוח כישלונות, אם קיימים. פולן (Fullan, 2007) הציע כמה תובנות שאליהן יש להתייחס כאשר מנחים שינוי, בהן ההבנה שישנה השלמה בין תיאוריות של חינוך ותיאוריות של שינוי, התייחסות מלאה לקונפליקטים ולשוונות, הבנת המשמעות של תפקוד במצב שבו הארגון נושק לכאוס והבנה כי אין פתרון אחד לבעיה. כל זאת יש ללוות, לטענתו, בחשיבה ביקורתית שתסייע בביצוע הפעולות הנדרשות בארגון.

חינוך סביבתי וחינוך לקיימות בעולם ובישראל

המונח "חינוך סביבתי" הופיע בסוף שנות ה-60 של המאה ה-20 (Stapp et al., 1969). הגדרתו על פי טל (2009): "כל מעשה חינוכי הנעשה בבית הספר ומחוצה לו, ושואף להקנות ידע על הסביבה הפיזית והאנושית חברתית, לקדם אכפתיות וכבוד לסביבה, לאדם ולחברה ושמטרתו לפתוח מיומנות לפעולה למען הסביבה הפיסית והאנושית חברתית הוא חינוך סביבתי" (עמ' 10). החל משנות ה-80 חל מפנה חשוב ביחס לחינוך סביבתי והחלו לראות בו תחום אינטרדיסציפלינרי גלובלי המחובר לתחומים רבים. בשנות ה-90 החלו להתמקד במושג "קיימות", שטומן בחובו את החיבור בין מעשי האדם כיום לחשיבה לקיום העולם בדורות הבאים (Tilbury, 1995). ה"קיימות" מוגדרת כדרך שכל העולם צריך לצעוד בה, אך על כל מדינה מוטלת האחריות לסלול את הדרך המתאימה לה (Sauvé, 2005). הגדרת המונח "קיימות" הובילה להגדרת המושג "חינוך לקיימות" ולתהייה אם החינוך הסביבתי והחינוך לקיימות הן שתי גישות שתכליתן דומה – חינוך לחיי רווחה תוך שימוש מושכל במשאבים, או שתי גישות שונות מבחינת השקפת עולם ותהליכי ביצוע. סאב'ה (Sauvé, 2005) הבחינה בין זרמים ותיקים שהתבססו על יחסי אדם-סביבה ובין זרמים חדשים יותר שמתייחסים לערכים של דמוקרטיה, שיתוף אזרחי וערכים חברתיים. היא טענה כי החינוך לקיימות כולל מרכיבים הנמצאים בחינוך הסביבתי, והוא, למעשה, אחד הזרמים המאוחרים יותר בחינוך הסביבתי.

במאמר הנוכחי נשתמש במושגים חינוך סביבתי וחינוך לקיימות לסירוגין, כאשר הכוונה היא הטמעה של הנושא באופן מושכל תוך הפעלת שיקול דעת לשמירה על המשאבים. יש הטוענים כי החינוך הסביבתי התמקד ביחסי אדם-סביבה, בהבנה של עקרונות אקולוגיים ובמציאת פתרונות לבעיות סביבה שנוצרו. גישה זו הייתה מדעית בעיקרה, והתמקדה בשינוי התנהגותי. עם השנים גברה ההבנה כי צריך לשלב בחינוך הסביבתי גורמים כמו צדק סביבתי והסתכלות מערכתית ולדון בדילמות סביבתיות בהיבט רחב. לדוגמה, בחינת נושאים כמו פיתוח מול שימור או מפעל מזהם שמהווה מקור פרנסה לאוכלוסייה נרחבת – כלומר יש להתמקד בהפעלת שיקול דעת מושכל ובראייה ביקורתית כוללת לפני הפעולה למען הסביבה. אלה עיקרי החינוך לקיימות (טל, 2016). בישראל נותר החינוך הסביבתי בשוליים עד לשנות האלפיים, והוא קרם עור וגידים רק ביוזמות מקומיות. רק לאחר התעוררות בינלאומית בנושא החלה עשייה משמעותית של משרד החינוך ושל המשרד להגנת הסביבה (טל, 2016; Sagi & Tal, 2015), ובכלל זה כתיבת המתווה לחינוך

לקיימות על ידי דרסלר ושותפיה.¹ במתווה מוצעת רשימת מטרות מעודכנת של חינוך לקיימות, הכוללות צורך ביכולת ניתוח סוגיות סביבתיות חברתיות, יכולת שיפוט וקבלת החלטות ויצירת שיתופי פעולה עם גורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו. נוסף על כך, בשנים האחרונות החל גם תהליך הסמכת מוסדות חינוך למוסדות חינוך ירוקים (לינדר, 2011).

בתי הספר הירוקים מתאפיינים, על פי הגדרת המשרד להגנת הסביבה, כבתי ספר המקיימים תוכניות לימודים ייחודיות בנושאי איכות הסביבה, מקיימים פעילויות שמטרתן לעודד שימוש מושכל וצמצום הצריכה במשאבים וכן מטפחים ויוזמים פרויקטים בנושא מחוץ לבית הספר ובקרבת הקהילה. בשנים האחרונות הרחיב המשרד להגנת הסביבה את התמיכה בבתי ספר כאלה והעניק לכמה בתי ספר תו "ירוק מתמיד". תו זה מוענק לבתי ספר שעמדו במשך שנתיים לפחות בכל הקריטריונים שנדרשו ב"תו הירוק", הרחיבו את העשייה לכל שכבות בית הספר והפכו את החינוך הסביבתי לחלק מרכזי בשיח הבית ספרי. נוסף על כך נבנו תוכניות המיועדות לבתי ספר תיכוניים, וחלקם מציעים בחינות בגרות המכילות פרקים בלימודי הסביבה (שוורץ, 2006).

טל (2009) מציגה בתי ספר שהפעילו באופן יזום תוכניות לחינוך סביבתי והגיעו להישגים נאים. למשל בית ספר "נטעים" מרמת גן, הממוקם בשכונה שתושביה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. עם השנים עזבה האוכלוסייה "החזקה" את האזור, מספר התלמידים הלך וקטן ותדמית בית הספר התדרדרה. ההחלטה לאמץ תוכנית ייחודית בחינוך סביבתי הייתה כדי לגרום לשיפור אמיתי בבית הספר ולשיפור התדמית שלו בעיני התושבים והשכונה. וכך, בכל שנה נבחר נושא סביבתי אחר, כגון "כבוד לאדם וכבוד לסביבה" או "התנהגות מקדמת בריאות". התוכנית הופעלה בכל כיתות הלימוד, במקצועות שבהם היה קשר רלוונטי לנושא.

בכל הפעילויות החברתיות-תרבותיות הייתה התייחסות לנושא הסביבה, והמורים קיבלו הכשרה והדרכה על ידי גוף אקדמי. התוכנית שמה דגש על למידה חוץ-כיתתית תוך שילוב גופים סמוכים רלוונטיים: הספארי, מוזיאון האדם והחי ואתר חירייה. מטרות התוכנית הן לחנך למעורבות חברתית סביבתית, לחזק נורמות התנהגות ולשפר הישגים לימודיים תוך חתירה למצוינות. כמו כן הצוות החינוכי דואג לכך שהנושא יהווה חלק מסדר היום בבית הספר ובקהילה. כך, בית הספר מאמץ את הקהילה באמצעות חונכות בגני הילדים, מרכז יום לקשיש או אימוץ גינה מוזנחת סמוך לבית הספר (טל, 2009). על פי הדוגמה אפשר לראות כי בבית הספר "נטעים" קיימת הטמעה של החינוך הסביבתי בתוכנית הלימודים הבית ספרית, תוך הפעלת התוכנית בתיאוריה (הוראת הנושא) ובפועל (שמירה על אורח חיים מקיים בתחומי בית הספר והקהילה). דוגמה זו כשלעצמה מעודדת מאוד, אולם צריך לזכור כי היא קיימת בזכות ה"אני מאמין" של המנהלת, ואין בה רמז להטמעה מערכתית של החינוך לקיימות כחלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים הבית ספרית.

לצד הצעדים הרבים שנעשו בישראל בשנים האחרונות, יש הטוענים (ראו לדוגמה: שגיא, נגב, גארב, לזברג וטל, 2008), כי קיימים קשיים בהטמעת החינוך הסביבתי מכמה סיבות: היעדר

¹ דרסלר, ד', סלע, ל', מזור, ש', כץ שדה חן, ה' ופגל, ח' (2012). חינוך לקיימות: לארוג חיים בצוותא. מתווה לתכנון תכנית לימודים בית ספרית בחינוך לקיימות בבית הספר הממלכתי והמלכתי-דתי בכיתות א'-ו'. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, מרכז ארצי למדע וטכנולוגיה לבית הספר היסודי; ירושלים: המשרד להגנת הסביבה; משרד החינוך, המינהל למדע וטכנולוגיה, הפיקוח על הוראת מדע וטכנולוגיה, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים; חיפה: מנהלת מל"מ, המרכז הישראלי לחינוך מדעי וטכנולוגי ע"ש עמוס דה-שליט.

תוכנית לימודים מסודרת ומחייבת, מיעוט חומרי לימוד וכן מחסור במורים שעברו הכשרה מתאימה. נוסף על אלו, היעדר חזון אחיד ובהיר גורם לכך שהחינוך הסביבתי אינו מגיע למימוש הפוטנציאל שלו, וכך אנשי חינוך עוסקים בתחום בהתאם לתפיסתם ולדרכי הפעולה שאותן הם מכירים (Sagi & Tal, 2015; Tal & Peled, 2016).

סאנרה (Sanera, 1998) טען שקיים פער גדול בין ה"כוונה" ל"מעשה" בכל הנוגע ללימוד נושאים סביבתיים. הוא ציין שראשיתו של פער זה נובע ממורכבותה של ההגדרה של החינוך הסביבתי, המכילה מרכיבים מתחומי דעת רבים. ארנסט (Ernst, 2007) ציינה שהקשיים הנוגעים למורים קשורים להיעדר מוטיבציה לעסוק בנושא, עקב היעדר ידע ומיומנויות, אווירה תומכת וגישה חיובית לכך. טסוורני (Tsevereni, 2011) הוסיפה שאחת הבעיות המרכזיות של החינוך הסביבתי בבתי הספר היא בכך שהוא מושתת בעיקר על העברת ידע מדעי ונעדר ממנו החלק המרכזי העוסק בפיתוח חשיבה ביקורתית, נקיטת עמדה, הבעת רגשות וחוויות, שהינם הבסיס לפיתוח מערכת יחסים וזיקה לסביבה. חוקרים נוספים (Bonnet & Williams, 1998; Negev et al., 2008) טוענים כי החינוך הסביבתי נלמד דרך תחומי דעת אחרים, ולכן אין לו די ביסוס בבית הספר. פועל יוצא הוא שילדים חושבים שהבעיות הגלובליות הינן רחבות ומורכבות, ולהם אין שליטה עליהן, ובשל כך הם מגלים פחות עניין בכך.

במסמך שהוגש לוועדת החינוך התרבות והספורט,² מצוין שהקושי העיקרי שאיתו מתמודד המשרד להגנת הסביבה בתחום החינוך הסביבתי בבתי הספר, הינו עומס הנושאים הרב המוטל על מערכת החינוך, אשר מקשה להקצות שעות לנושא החינוך הסביבתי. מתוך המלצות המצוינות במסמך אפשר ללמוד על קשיי ההטמעה של החינוך הסביבתי בישראל שנמצאו בשנים האחרונות. המסמך מתייחס לארבע המלצות עיקריות: (א) צורך בתגבור ובהרחבה של החינוך הסביבתי וכן התייחסות לכך שעדיין אין מידע ובקרה זמינים ואמינים על הנעשה בשטח; (ב) הרחבת תוכניות הלימודים לגיל הרך כמקצוע וגם כתחום דעת אינטגרטיבי; (ג) זירוז הליך של מינוי מורה מוביל לחינוך סביבתי בכל מוסד חינוכי; (ד) זירוז הגורמים הנוגעים בדבר להפעלת תוכנית לבניית מוסדות חינוך במתכונת בנייה ירוקה.

נציין כי ההתלבטות לגבי החדרת נושא החינוך הסביבתי או החינוך לקיימות כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים בבית הספר אינה נחלתה של ישראל בלבד. ארצות שונות מתמודדות עם בעיה דומה. באוסטרליה, למשל, חוקרת בשם אנט גאף (Gough, 2002) המליצה לשלב בין החינוך הסביבתי לחינוך המדעי בטענה ששני המקצועות יצאו נשכרים – מקצוע המדעים ייעשה רלוונטי עבור התלמידים, והחינוך הסביבתי יהיה משמעותי יותר בתוכנית הלימודים. באופן דומה, וולס ועמיתיה (Wals, Brody, Dillon, & Stevenson, 2014) קראו לשילוב הוראת המדעים בחינוך הסביבתי ובחינוך האזרחי-מדעי. בניר-זילנד, אימס ועמיתיו (Eames, Cowie, & Bolstad, 2008) בדקו הטמעה של תוכנית לחינוך סביבתי בבתי ספר, שאיננה תוכנית חובה במסגרת תוכנית הלימודים הרשמית. בדומה למתרחש בישראל, גם שם חינוך סביבתי וקיימות אינם חלק מתוכנית הלימודים הרשמית, ומה שנעשה בנדון הוא הודות למורים נלהבים המקדמים את הנושא, לארגונים קהילתיים ולארגונים לא ממשלתיים (NGOs).

² וורגן, ג' (2010). חינוך סביבתי במערכת החינוך. הכנסת, מרכז המידע והמחקר. ירושלים: קריית בן גוריון. נגיש ב- <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01468.pdf>

באופן דומה, מורגנסן ומאייר (Morgensen & Mayer, 2005) ערכו מחקר השוואתי בין 13 מדינות (בהן שוודיה, אוסטרליה, יוון, אוסטרליה ופינלנד) וביקשו לבדוק מאפיינים של תוכניות בבתי ספר ירוקים (Eco-schools) ואת האופן שבו משולב בהן חזון הקיימות. הם מצאו כי מרכיבי בית הספר, אופן ההטמעה, תמיכת רשויות בית הספר ולחלופין היעדר תמיכה וכן הקושי בשיתוף כלל המורים – כל אלה הם גורמים שצריך להתייחס אליהם בהטמעת הפרויקט. ריקינסון וחובריו (Rickinson, Hall, & Reid, 2016) בדקו גם הם מיום המוטמע בבתי הספר בוויקטוריה שבאוסטרליה, ביוזמה ממשלתית וביישום של גוף שנקרא "קיימות ויקטוריה". המחקר בדק מה השפעת המיזם על בתי הספר ומה הם מרכיבי המיזם שגרמו להשפעה זו. בכל המקרים שתוארו, נראה כי גורמים ממשלתיים או אחרים יזמו מיזמים הקשורים לחינוך סביבתי ולקיימות בבתי הספר השונים, אך זה לא נעשה כחלק מתוכנית הלימודים הרשמית. מכל האמור עולה כי אף שהחינוך הסביבתי והקיימות לא הוכנסו לתוכנית הלימודים כמקצוע עצמאי, רבים מבתי הספר בארץ ובעולם מאמצים תוכניות שונות שמטרת העל שלהן היא הטמעה של נושא הקיימות והפיכתו לחלק בלתי נפרד מחיי היום-יום בבתי הספר. עם זאת, הקשיים בהטמעת החינוך הסביבתי והקיימות בארץ נובעים, בין השאר, מהיעדר ראייה מערכתית בכלל הקשור להטמעה. כלומר, הקושי נובע לא רק ממורכבות הנושא עצמו, אלא גם מכשלים באופן שבו הוטמע השינוי במערכת (טל, 2016). כדי שהנושא יוטמע נדרשת המערכת לבצע תהליך שינוי נכון וליישם כהלכה עקרונות של הטמעת שינויים במערכת.

מערך המחקר

סביבת המחקר

במחקר הנוכחי נכללו שלושה בתי ספר יסודיים (כיתות א'-ו') מהחינוך הכללי במגזר היהודי, שבחרו באופן עצמאי להטמיע את החינוך לקיימות בבית ספרם. בתי ספר אלו נבחרו היות שניתנה הסכמה של המנהלים ושל הצוות החינוכי לביצוע המחקר. יצוין כי שלושת בתי הספר היו דומים מבחינה מצב סוציו-אקונומי וכולם הינם בעלי צביון כפרי-קהילתי. בתי ספר (ייקראו להלן: G1, G2, G3) אלה היו בשלבים שונים של קבלת הסמכה לבתי ספר ירוקים. בית ספר G1 כלל 218 תלמידים והינו בעל ותק של 30 שנה, בית ספר G2 כלל 320 תלמידים וגם הוא בעל ותק של 30 שנה, ואילו בית ספר G3 כלל 450 תלמידים והוא בית ספר ותיק (בעל ותק שמעל 40 שנה). בכל בית ספר נבחרו השינוי שעבר בית הספר עצמו בהטמעת החינוך לקיימות, ולא ביחס לשני בתי הספר האחרים.

גישת המחקר

המחקר נערך בגישה איכותנית במתודה של חקר מקרה. מתודה זו מאפשרת ללמוד על ההתנהגות האישית או הארגונית ועל אודות תהליכים המתרחשים במקרה הנחקר. גישה זו מאפשרת חקירה לעומק של הפעולות והתהליכים האישיים והחברתיים בהקשריהם המגוונים ועומדת על השתנותם לאורך זמן (יוסיפון, 2001; Yin, 2012). מטרת המחקר הייתה לבחון את תהליך ההטמעה על שלביו ולהבין לעומק את התהליכים שחווים משתתפי המחקר בהקשר לשינוי זה, כחלק מחיי בית הספר. יצוין כי המטרה במחקר הנוכחי איננה לבצע השוואה בין בתי

הספר, אלא לשקף את המתרחש ולבחון לעומק את מרכיבי הטמעת השינוי, כך שכל בית ספר מהווה בפועל מקרה ייחודי בפני עצמו.

איסוף הנתונים ועיבודם

במחקר הנוכחי נאספו הנתונים משלושה מקורות מרכזיים, כפי שיתואר להלן:

1. ראיונות אישיים חצי מובנים נערכו עם שלושה מנהלים ו-12 מורים מובילים במקצועות המדעים, חמישה מכל אחד משלושת בתי הספר, ובהם מנהלי בתי הספר ומורים מובילים למדעים. המורים נבחרו על פי דגימה תכליתית (Purposeful sampling), שבה המשתתפים הנבחרים עוסקים בתחום הנדון (Creswell & Plano Clark, 2011) במחקר הנוכחי (חינוך לקיימות) במסגרת עבודתם כמורים למדעים בבית הספר. נוסף על כך, מורים אלו הביעו נכונות להשתתפות במחקר, והיו מוכנים לחשוף את דעתם ביחס לנושא הנחקר, לשקף תהליכים באופן רפלקטיבי ולשתף מניסיונם בנעשה בתחום הנחקר בבית ספרם (Spradley, 1979).
2. תצפיות שנערכו בתוך בית הספר, בכיתות, בחללים ובחצר בית הספר במהלך ההפסקות. התצפיות תועדו בכתב וחלקן לוו בתמונות. השימוש בתמונות ובצילומים נערך בהתאם לכללי האתיקה ולשמירה על כבוד הפרט. המטרה הייתה לאסוף נתונים על אודות סביבת בית הספר מבחינה פיזית (תיאור חצר בית הספר, תיאור הנעשה במסדרונות ובכיתות בית הספר) וכן לאסוף נתונים המעידים על פעולות שנעשו בבית הספר במסגרת החינוך הסביבתי. התצפיות שיקפו את רוח בית הספר, את התנהלות התלמידים בהפסקות, בימי שיא מיוחדים וכדומה, והיוו כלי נוסף לתיקוף הנתונים שעלו בראיונות.
3. מסמכים שונים שנאספו במטרה ללמוד על אופן תהליך ההטמעה בבתי הספר: א. מסמכים פנימיים – פרוטוקולים משיבות ומסרים המועברים בתוך הארגון; חזון בית הספר ויעדיו, תיעוד מעקב של המועצה הירוקה אחר איסוף מכלי משקה למחזור, תעודות הוקרה לכיתות מצטיינות בתחום החינוך הסביבתי ותוכניות הסמכה למוסד חינוך ירוק.

ב. מסמכי תקשורת חיצונית – דו"ח מעקב שנשלח לנציג מטעם המשרד להגנת הסביבה, פרסומים בעיתונות המקומית ופרסומים באתר הבית ספרי.

איסוף נתונים זה אפשר ביצוע טריאנגולציה של נתונים לשם זיהוי התאמה בין התייחסויות הנחקרים, הביטויים בשטח ומתוך נתונים שעלו מעיון במסמכים. הדבר אפשר השגת אישוש ותיקוף ממצאי המחקר (Flik, 2004).

ניתוח הנתונים נעשה בשני רבדים: הראשון כלל ניתוח אינדוקטיבי, שבו נערך איתור קטגוריות ראשוניות, עיצובן והגדרת תבחינים עבור כל קטגוריה (גבתון, 2001). קטגוריות אלו עברו קידוד מכוון ואותרו ארבע קטגוריות גרעין מרכזיות: מניעים להכנסת השינוי; המעורבים בתהליך ההטמעה; הפעולות שנעשו בבית הספר; ודרכים להשבחת תהליך השינוי. ברובד השני נערך ניתוח שמטרתו הייתה לאפיין את השלב שבו נמצא כל אחד מבתי הספר, בהתאם לנתונים שזוהו ונאספו בשדה (ראו בהמשך הסבר מפורט ביחס למודל ניתוח שלבי השינוי ואיור 1) ובהתבסס על מודל ארבעת שלבי הכנסת השינויים של פולן (Fullan, 2007).

מרכיבי כל שלב זוהו באופן ייחודי למחקר הנוכחי. תוצאות המיפוי נותחו באופן כמותי, דבר שאפשר לראות בבירור את החלק שהשקיע כל בית ספר בכל אחד משלבי השינוי. כמו כן נערך הליך של דיון עד להשגת הסכמה בין שופטים שלו היו שותפים חמישה חוקרים. ההסכמה הראשונית ביחס למיון ארבע קטגוריות הגרעין הייתה 85%. לאחר מכן הוחלט לערוך דיון נוסף בין כל חמשת החוקרים, והייתה הסכמה כוללת ביחס לשימוש הקטגוריות. ביחס לניתוח שלבי השינוי בכל בית ספר נערך הליך הסכמה בין שופטים, וההסכמה עמדה של 92.1%.

אתיקה במחקר

ציון כי לאורך כל המחקר הייתה הקפדה על שמירת כללי האתיקה המחקרית, ובפרט על הסכמה מדעת ביחס לאינפורמנטים וביחס לקודים אתיים מרכזיים, בהם שמירה על תקשורת דו סטרית, מחויבות ממושכת של החוקרים וחיסיון מלא של הנחקרים ושל בתי הספר (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016).

מודל ניתוח שלבי השינוי

איור 1 מציג את המודל שעל בסיסו נותחו שלבי השינוי ומרכיביו. על פי התרשים, בליבת התהליך נמצאים המשתתפים המרכזיים מבחינתנו, והם הצוות החינוכי (מורים ומנהלים), התלמידים והקהילה (הורים). לתפיסתנו, למשתתפים אלו תפקיד בכל שלב ושלב בתהליכי ההטמעה. השלבים המתוארים כוללים את הייזום, את הביצוע, את המיסוד ואת התוצאות (על בסיס Fullan, 2007), והם אינם לינאריים ו/או הירארכיים, ועל כן אפשר לערוך בדיקה בכל שלב, לפעול, להעריך ושוב לערוך בדיקה וכך הלאה. כל זאת, תוך אינטראקציה מתמדת עם כלל השלבים בתהליך ההטמעה.

הייחוד במחקר הנוכחי הוא שבכל שלב זוהו המרכיבים הרלוונטיים מתוך הנתונים שנאספו בשדה. נתאר לדוגמה את מרכיבי שלב הביצוע (יתר המרכיבים מפורטים באיור 1). בשלב זה עוצב החזון החינוכי והיו עדויות לאופרציה של תוכניות שנקבעו להטמעת השינוי. שלב זה

כלל התמודדות עם קשיים שהתגלו בקרב אנשי הארגון, בד בבד עם קיומן של השתלמויות לצוות והרחבת מעגל השותפות לכלל הקהילה ומומחים מקצועיים (למשל, הסתייעות בגורמים חיצוניים). בשלב זה התקיימו גם פעילויות שונות בבית הספר, פעילויות שרלוונטיות לתחום שבו נעשה השינוי. המרכיב המסכם של שלב זה כלל את פרסום השינוי, כך שהתהליך כולו קיבל התייחסות, הן ברמה ארגונית פנימית הן ברמת הקהילה והחברה. כאמור, נתונים אלו התקבלו מכלי המחקר השונים (ראיונות, תצפיות ומסמכים) ובהתאמה למודל של פולן (Fullan, 2007) הם הוכנסו תחת קטגוריית של שלב הביצוע.

איור 1
מאפייני שלבי הכנסת השינוי



שלבי הכנסת השינוי המתוארים באיור 1 שווים מבחינת המשקל שניתן לכל אחד מהם. שלב הייזום הוא בסיסי וחייב להיות מעמיק ויסודי (אופלטקה, 2015; Fullan, 2007), אך לכל שלב בנפרד ולשילובם יחד ישנה חשיבות בהטמעת השינוי הכולל.

ממצאים

תחילה נציג את הממצאים שעלו ביחס לגורמים מרכזיים שזוהו בתהליך הטמעת החינוך לקיימות, תהליך השינוי שחל בבתי הספר. לאחר מכן, נציג את מאפייני שלבי הטמעת השינוי בבתי הספר השונים.

גורמים מרכזיים שזוהו כמשפיעים על הטמעת החינוך לקיימות בבתי הספר ניתוח הנתונים הוביל לזיהוי ארבעה גורמים שהיו מרכזיים בתהליך הטמעת החינוך לקיימות בבתי הספר: המניעים להכנסת השינוי, המעורבים בתהליך ההטמעה, פעולות שנעשו בבית הספר בתחום החינוך הסביבתי (חינוך לקיימות) ודרכים להשבחת תהליך השינוי. מניעים להכנסת השינוי: מתוך הממצאים עולה שבבית הספר G3 הוכנס השינוי על ידי המנהלת, ראשית כאמצעי למינוף בית הספר שהיה במצב משברי. מנהלת זו ציינה:

בית הספר היה במצב גרוע! הייתי חייבת למתג אותו, למנף ולייחד אותו. היה צורך לפרסם, לשווק תוכנית לימודים. ראיתי שזה דבר מעניין, רחב ומכיל הרבה נושאים. הצורך נבע מתוך אמונה בנחיצות השינוי.

מדברי המנהלת ניכר כי המניע הראשוני לשינוי היה הצורך במיתוג בית הספר. עם זאת, בהחלט ייתכן שיכלה לבחור נושאים אחרים, אך היא בחרה בנושא החינוך לקיימות משום שנוכחה בצורך בשינוי ובכך שמדובר בנושא רחב ומעניין. בבית הספר G2 הוכנס השינוי של החינוך לקיימות בעקבות דרישה של הרשות המקומית שכל בתי הספר יעברו תהליך הסמכה ל"תו ירוק", כפי שציינה זאת אחת המורות:

השינוי הוכנס לבית הספר על ידי המועצה המקומית שדרשה שכל בתי הספר ביישוב יעברו את תהליך ההסמכה לתו ירוק. זה לא היה צורך של בית הספר או משהו שבית הספר רצה להוביל.

להבדיל מבית ספר G3, בבית ספר G2 ניכר שהשינוי הגיע בעקבות דרישה מגורם חיצוני, ולא מצורך פנימי בית ספרי. המורה מציינת זאת באופן ישיר וכן. בבית הספר G1 יזמה המנהלת את השינוי, מתוך רצון לייחד את בית הספר בהקשר לסביבה הטבעית שבה הוא נמצא:

אני חושבת שהיה ברור לנו שאנחנו רוצים שינוי. היה חשוב לי שיהיה לנו דגל. כשמסתכלים על האזור שמסביב לבית הספר היה ברור לי שהדגל יהיה ירוק! בגלל האזור הגיאוגרפי הפיזי הירוק בו אנו חיים וגם בגלל אופי היישובים מסביב.

מעיון במסמכים עולה שכל בתי הספר רואים בחינוך הסביבתי ערך חשוב. אפשר לראות שהם שילבו שאיפות ומטרות בתחום זה בחזון הבית ספרי המהווה מסמך מרכזי המייצג את בית הספר. בחזון של בית הספר G3, למשל, אפשר לראות התייחסות לפיתוח ידע ורמות חשיבה מסדר גבוה בכל הנוגע לחינוך לקיימות: "בית הספר יפתח ידע לימודי תוך מתן כלים לחשיבה יצירתית, חשיבה ביקורתית, הקניית ידע וערכים בהדגשים סביבתיים קהילתיים" (VG3). בחזון של בית הספר G2 נמצאה הגדרה כללית בלבד: "בית הספר ידגיש בפני תלמידיו את ערכי איכות הסביבה ויפעל לאורם של ערכים אלו" (VG2). בחזון של בית הספר G1 נמצאה התייחסות לקשר בין חינוך סביבתי, הקהילה והאזור הגיאוגרפי: "בית ספרנו, בשיתוף עם הקהילה, יפתח תרבות ירוקה בזיקה לאזורנו, שתהווה חלק בלתי נפרד מהחינוך לערכי האדם והסביבה" (VG1). עם זאת, מתוך עדויות של מורות בבית הספר G1 עולה כי המניעים להכנסת השינוי היו לצורכי תדמית בלבד, ולא מתוך אמונה בנחיצותו:

**אחוז קטן מאוד בבית הספר בחר להטמיע את השינוי כי הם מאמינים בזאת!
אולי מקיימים בבית ואולי חלק בשביל ההצגה. הכניסו שיהיה מה להראות
בביקורים, לחקות מה שקורה בבתי ספר אחרים.**

אפשר להבחין כי בבית ספר G1 אומנם היו רצון ויוזמה מצד המנהלת, והדבר מתבטא גם בחזון עצמו, אך ברמת השטח, ניכר כי אין התגייסות. יתרה מכך, על פי עדות המורה, הדברים נעשים ללא אמונה בצורך ובתהליך ובפועל קיים מצג שווא של "שינוי" בבית הספר.

המעורבים בתהליך ההטמעה

זוהו ארבעה גורמים המעורבים בתהליך, והם מנהלים ומנהלות של בתי הספר, הורים, מועצה ירוקה והמורים למדעים. בכל בתי הספר ציינו המנהלים שהם יזמו את הכנסת השינוי. מתוך עדויות המורים עולה כי רק אלו המלמדים בבית ספר G3 טענו כי המנהלת אכן הייתה סוכנת שינוי שהובילה באופן עקבי את התהליך לאורך כל השלבים. למשל, אחת המורות ציינה:

**המנהלת הייתה הציר המרכזי, העוגן שלנו. היא דחפה, יזמה, האמינה ועד היום
היא לא מרפה לרגע מהנושא. זה מאד מרכזי עבורה. היא הכוח המניע בנושא
הסביבתי, וזה מגיע גם אלינו.**

עדות זו מאששת את הסברה כי השינוי שהחל בבית ספר זה היה עקבי ומתמשך והעובדה שהמנהלת הייתה כוח מניע היוותה גורם מרכזי בהליך ההטמעה ובהשפעתו על צוות המורים. מנהל בית ספר G2 ציין כי נענה ליוזמת הרשות לקבלת "תו ירוק" ומינה מורה אחראית לכך משום שהיה עסוק בפרויקטים אחרים. לטענתו:

**הטלתי על המורה למדעים להוביל את הכנסת התו הירוק. אני לא הייתי ממש
מעורב בתוך זה. אני מוביל כרגע את נושא התקשוב, שזה ייחודי מבחינתי.**

על בסיס עדות זו אפשר להבין כי נושא החינוך לקיימות אינו ייחודי לתפיסת מנהל זה (ביחס לפרויקט התקשוב), ולכן אינו מרכזי לתפיסתו, והוא מעדיף למנות גורם אחר שיוביל את המהלך. מנהלת בית ספר G1 ציינה כי היא יזמה את השינוי והעבירה את ההובלה לצוות שעסק בכך:

אני הובלתי זאת קודם, כמובילת בית הספר. דחפתי את הצוות להגיש תו ירוק. לא ויתרתי למרות שהם לא ממש רצו בטענה שאנחנו לא מספיק ירוקים. חשבתי שזה ידרבן אותם לעשות עוד דברים.

על פי העדויות לעיל, אפשר להבחין כי קיימים הבדלים בין מנהלי בתי הספר ביחס לצורך בהטעמת השינוי ובמידת המחויבות והמעורבות שלהם בתהליך. מנהלות בתי ספר G3 ו-G1 יזמו וגם הובילו את התהליך. למרות זאת ניכר כי מעורבותה של מנהלת בית ספר G3 הייתה רבה ובעלת השפעה ביחס למנהלת בית ספר G1, שנתקלה בהתנגדויות מצד הצוות החינוכי. לעומתן, בבית ספר G1 המנהל כלל לא יזם את השינוי, אלא נענה לגורם חיצוני. בנוסף, הוא לא היה מעורב כיוון שהיה עסוק בפרויקטים אחרים, ועל כן מינה מורה אחראית לנושא. למרות ההתייחסויות של המנהלים, מתוך הראיונות עלתה תמונה מעט שונה. המורים העידו כי בבתי ספר G1 ו-G2 המנהלים לא היו סוכני שינוי משמעותיים:

**המנהלת לא משדרת אכפתיות, לזרוק משפטים, סיסמאות, הוראות באימייל, זה לא מספיק!
בפועל, לא ראיתי שהוא עשה [המנהל] משהו משמעותי. זו הייתה יוזמה מקומית של מורות בודדות שהיה אכפת להן. מלבד העובדה שחילק אותנו לקבוצות בישיבות, לא היה משהו משמעותי, לא השפעה, לא יוזמה.**

בשני בתי ספר אלו (G1, G2) מסתמנת אי התאמה בין העולה מעדויות המורים לבין עדויות המנהלים. הדבר עשוי להצביע על בעייתיות ביחס לתפיסת הליך הטעמת חינוך לקיימות וליישומו בפועל מבחינה מערכתית. מבחינת ההורים, נמצא כי בבתי הספר G3 ו-G2 הם היו מעורבים באופן פעיל והיו סוכנים בהובלת השינוי. בבית הספר G3 היה הורה שכונה בפי כולם "משוגע לדבר", שיזם ודחף את המנהלת:

ההורה עם ה"ג'וק" הכניס רוח חיים, דחף את המנהלת, הלך איתנו להשתלמויות, לא ויתר ולא הרפה. הלך איתנו לכל מקום. רק מי שאכפת לו יכול להניע משהו והוא אחד כזה.

ניכר כי מעורבות הורים נתפסת על ידי המורים כחשובה ומרכזית, אך בפועל, נכחה בעיקר בשני בתי ספר (G2, G3). ישנה חשיבות רבה לעובדה שהיה הורה מחויב לתהליך ובעיקר בעל מוטיבציה פנימית. העובדה שמורים ראו כי הורה אכפתי מלווה אותם לכל מקום, מונע לתהליך ההטמעה ואף מגיע להשתלמויות מקצועיות כנראה השפיעה גם היא על התגייסותם לתהליך.

ייתכן שדבר זה גם עודד את בתי הספר לגייס הורים נוספים להיות מעורבים בתהליך ההטמעה. ביחס לבית הספר G1, לא נמצאו בראיונות אזכורים למעורבות כלשהי של ההורים בתהליך הכנסת החינוך הסביבתי לבית הספר, למרות הצהרותיו על חשיבות שיתופי הפעולה עם הקהילה, כפי שהוצג בחזון הבית ספרי: "בית ספרנו, בשיתוף עם הקהילה, יפתח תרבות ירוקה בזיקה לאזורנו, שתהווה חלק בלתי נפרד מהחינוך לערכי האדם והסביבה" (VG1). בשני בתי ספר (G1, G2) צוין שצוותי המורים למדעים שנבחרו להובלת הנושא והמועצה הירוקה של התלמידים, הם אלו שהיו אחראים על הובלת החינוך הסביבתי בבית הספר: "המועצה הירוקה דאגה לאסוף משאבים ולהסביר את הנושא, וכמובן המורים למדעים". "בשנה האחרונה הוקמה מועצה ירוקה שדואגת בעצם לכל הנושא. מורכבת מנציגי תלמידים מכל שכבה ומורה למדעים". ביחס לבית הספר G1, לא נמצאה בראיונות עדות לתפקידה של מועצה ירוקה בהובלת החינוך הסביבתי, אלא רק במסמך שהוגש לצורך קבלת תו ירוק, ובו צוין תפקידה של המועצה בהובלת השינוי:

בתחילת שנת הלימודים הוקמה בבית הספר מועצה ירוקה, בה חברים נציגים מכיתות ה'ו'. תפקידה לעזור בהטמעת התרבות הירוקה ולהוביל את הפרויקטים הסביבתיים במהלך השנה.

נתון זה מצטרף לעולה מתוך הראיונות ומאשש את הבעייתיות שהייתה קיימת בכל הנוגע להליך ההטמעה בבית ספר G1.

פעולות שנעשו בבתי הספר בתחום החינוך הסביבתי

במהלך המחקר נבחנו קיומן של עדויות לפעולות שונות שביצעו בתי הספר במהלך תהליך ההטמעה. תועדו ונבדקו עדויות במרחב הפיזי של בית הספר, בתוך מתחם הכיתות ובחצרות בית הספר. זוהו תשע פעולות מרכזיות, והן מפורטות להלן עבור כל בית ספר:

1. חיסכון ושימוש חוזר במשאבים. בסביבה הפיזית בשלושת בתי הספר נמצאו פחי אשפה הפזורים במקומות שונים בבית הספר, וכן הוקמו פינות לאיסוף נייר וסוללות. בבתי הספר G1 ו-G2, נמצאו מתקנים בודדים ולא ניכרה נוכחותם במקומות מרכזיים בבית הספר. בבית הספר G3 נמצאו פינות לאיסוף פסולת לשימוש חוזר בכל כיתה, שהכילו איסוף מכלי משקה, נייר, מכלים לבגדים ופסולת אורגנית לקומפוסט. נוסף על כך נמצאו שתי פינות מחזור גדולות בשני מוקדים מרכזיים בבית הספר. כמון כן, בבית הספר G3 נצפו תאים סולריים שהתקינה הרשות המקומית, המשמשים לייצור חשמל. מרכיב זה של מחזור בא לידי ביטוי באופן בולט גם בראיונות עם מורי בית ספר G3 ועם המנהלת:

תראי, למשל, התעודות שלנו הם מנייר ממוחזר. חשוב שתהיה דוגמה בהתנהלות של בית הספר.

המועצה שוכרת את הגנות של בתי הספר. אומנם זה שייך למועצה, אך אנו מרוויחים את החלק של החינוך, שהילדים חיים בתוך סביבה מתחשבת, סביבה שעושה מאמצים לחסוך בייצור אנרגיה.

ניכר שצוות בית הספר מבין את חשיבות המחזור ואת הצורך שבית הספר יהווה דוגמה בהתנהלותו ביחס לכך. בצורה זו ילדים ילמדו הלכה למעשה אילו פעולות נדרשות לשם קיום אורח חיים מקיים ושמירה על סביבת בית הספר, והדבר ישפיע גם על חייהם מחוץ לבית הספר.

2. ניקיון בית הספר וטיפוחו. מתוך התצפיות שנערכו בבית ספר G3, ניכר שבית הספר נקי ומטופח, כל פינה מעוצבת תוך מחשבה על ערכי הסביבה ושימוש בחומרים ממוחזרים. תצפיות שנערכו במקומות שונים בבית הספר מעידות על ניקיון ועל טיפוח של חזות בית הספר במתחם הפנים בית ספרי והחוץ בית ספרי. גם בבית הספר G2 נצפה המרחב הפיזי של בית הספר בתוך מתחם הכיתות ובחצר בית הספר כנקי ומטופח. בבית הספר G1 נצפו פינות נוי מטופחות לצד כללון המושלך בחלק מפינות בית הספר ועדויות לאי שמירה על רכוש בית הספר:

ברחבה הגדולה יש מספר מתקנים מדעיים. רוב המתקנים אינם עובדים וחלקם שבורים. בחלק מהרחבה יש דשא ובחלק כורכר. ברחבת הכורכר פזורות שקיות ניילון ואריזות חטיפים (תצפית OG1).

3. סביבות למידה. במהלך המחקר נמצאו בתצפיות ובראינות עדויות לסביבות למידה במרחבים הפנימיים והחיצוניים של בתי הספר. סביבות למידה עשירות ומגוונות בתחום החינוך הסביבתי נמצאו בכל מרחבי בית הספר G3. סביבות אלו נמצאו בכל הכיתות, במסדרונות ובחצר בית הספר. כמו כן, נמצא שעיצוב הסביבה הלימודית וכן חללים רבים בבית הספר נעשה באמצעות שימוש חוזר בחומרים. אחד הדברים הבולטים היה עיצוב דלתות בית הספר בצורת עצי הסביבה. על כל דלת עוצב עץ שונה. הדלתות עוצבו על ידי הילדים בשיתוף עם אמן מבחוץ. מדובר בתוצר שלוה בתהליך שבו ילדים למדו על ערכי הסביבה ועל כך שהם אינם נפרדים ממנה, כפי שבלט בדברי אחת המורות:

הדלתות שראית בכניסה לכיתות זו יוזמה שלי. היה חשוב שהכניסה לכיתות תשדר ערכי סביבה. הדלת מהווה חיץ בין פנים וחוץ, ופה הכוונה שיהיה דווקא קשר. ילדים מבינים היום את הקשר בין החוץ לפנים, בין האדם לטבע. אנו חלק ממנו, בלתי נפרדים. הם עבדו עם צייר שהזמנו, היה תהליך מעמיק, ערכי ומאוד מרכזי בבית הספר.

בית הספר G2 לא נצפתה סביבת למידה שבה בולטות לחינוך סביבתי ברחבי בית הספר. בבית הספר G1 נצפו שתי סביבות למידה – אחת על לוח באחת הכיתות ואחת מחוץ לכיתה.

4. הגשת תוכנית לקבלת תו ירוק, בשלושת בתי הספר נמצא כי הוגשו תוכניות לקבלת תו ירוק.³ בבית הספר G1 הוגשו תוכניות לתו ירוק, כפי שניתן לקרוא בהתייחסות של אחת המורות: "בימים אלו סיימנו לבנות את התוכניות לתו הירוק. הגשנו זאת לגופים הממונים ואנחנו מחכים להסמכה שייתנו לנו". עדויות נוספות כללו תוכנית שהועברה לחוקרות מבית הספר G2, ובה פירוט תוכנית לימודים לשכתב גיל אחת, התייחסות מצומצמת בנוגע לפרויקט קהילתי ולמועצה ירוקה. חסרה התייחסות לרכיב החיסרון במשאבים. בבית הספר, G3, התוכניות שהוצגו לחוקרות כללו התייחסות מפורטת ומעמיקה לכלל המרכיבים הנדרשים לקבלת תו ירוק.

5. הקמת "מועצה ירוקה". בשלושת בתי הספר הוקמה מועצה ירוקה, שהורכבה מנציגים מכיתות בבית הספר וממורות למדעים שאחראיות לפעילות הוועדה. בשלושת בתי הספר הוקמו מועצות ירוקות שעליהן אפשר ללמוד מתוך העדויות בראיונות. רק בבית הספר G3 נמצאו עדויות בשטח ובמסמכים, המעידות על פעולתיה של המועצה בבית הספר.

6. תכנון וקיום ימי שיא ופעילויות לקידום החינוך הסביבתי. בבתי הספר G2 ו-G1 הייתה עדות לכך שהופעלו ימי שיא ופעילויות חד פעמיות לקידום החינוך הסביבתי. למשל, אחת המורות בבית ספר G2 ציינה:

הצוות הירוק יזם פעילויות בבית הספר. היו ימים מרוכזים. למשל, היה יריד ירוק, תלו שלטים במספר מקומות. היו הצגות, סרטים, איסוף בקבוקים, יצירת אומנות ועוד פעילות ממוקדת בנושא, אך לא רצף לאורך כל השנה.

בבית הספר G3 לא הוזכרו פעילויות חד פעמיות, כל הפעולות שעליהן דיווחו המרואיינות היו פעילויות ארוכות טווח המתקיימות כדרך קבע בבית הספר.

7. שילוב תכנים מהחינוך הסביבתי בתוכניות הלימודים הבית ספריות. בבית ספר G3 נמצא באופן בולט שהחינוך הסביבתי הינו ציר מארגן מרכזי, הכולל תוכניות לימודים ייחודיות בכל הכיתות ופעילויות לימודיות שונות בתוך בית הספר

³ בתי הספר ירוקים הינם מוסדות חינוך שזוכים לתמיכה כספית מהמשרד להגנת הסביבה. בתי הספר מגישים למשרד תוכניות מפורטות על פי קריטריונים המפורסמים באתר המשרד להגנת הסביבה. ועדה מטעם המשרד בודקת את התוכניות, ורק אם הן עומדות בקריטריונים מוענק לבית הספר תו ירוק.

ומחוצה לו המתקיימות באופן עקבי לאורך כל השנה. בבתי הספר G2 ו-G1 ציינו מספר מועט של מורות המשלבות תכנים מהחינוך הסביבתי בכיתותיהן, אך לא נמצאה עדות לתוכנית לימודים מסודרת בכל כיתות בית הספר, פרט למערכי שיעור שצוינו במסמכים שהוגשו לצורך קבלת תו ירוק.

8. פרויקטים קהילתיים. בשלושת בתי הספר נערכו פרויקטים קהילתיים, כחלק מהמחויבות לקבלת תו ירוק. בבית הספר G3 צוינו חמישה פרויקטים סביבתיים מתמשכים שבית הספר מפעיל בקרב קהילת בית הספר. בבית הספר G2 נערך פרויקט קהילתי אחד, ואילו בבית הספר G1 לא נמצאה עדות בדברי המרואיינות לקיום הפרויקט הקהילתי. עדויות לתכנונו נמצאו במסמכים שהוכנו לקבלת תו ירוק.

9. פרסום עשייה בית ספרית בקרב הקהילה. רק בבית הספר G3 נמצאו עדויות לפעולות פרסום העשייה הבית ספרית בתחום החינוך הסביבתי. מנהלת בית הספר מעידה על כך שהשקיעה מאמצים רבים בפרסום ובמיתוג בית הספר מול ההורים והקהילה, במטרה לרתום אותם לתהליך, להשיג את מעורבותם ואת תמיכתם בתהליך ולהפחית התנגדויות מצידם.

דרכים להשבחת תהליך השינוי

במהלך הראיונות נשאלו האינפורמנטים אם הם היו משנים את תהליך ההטמעה, ואם כן, כיצד. ניתוח הנתונים העלה הצעות ביחס להשבחת תהליך הטמעת החינוך הסביבתי בבית ספר. המלצות אלו מאפשרות זווית הסתכלות נוספת על השינוי שנערך בבית הספר. בבית הספר G3 ציינה המנהלת עד כמה חשוב לשמר את "הרוח החיה" סביב החינוך הסביבתי. היא ציינה כי לצוות מתקבלות רק מורות שדוגלות ברוח זו. בנוסף, טענה כי חשוב ליזום פרויקטים חדשים ולוודא שחינוך סביבתי יהיה חלק בלתי נפרד מהעשייה ומהשפה השגורה בבית הספר:

אני ממליצה להמשיך ולהתמקצע בתחום. לחשוב על דרכים נוספות לסחוף את הצוות. ללכת לבקר בבתי ספר אחרים, עשינו את זה הרבה, זה מה שמביא רעיונות. הצוות צריך לחשוב ביחד איך ממנפים את זה יותר. לא פחות חשוב שזה יהיה חלק מהשפה היומיומית בבית הספר.

בבית הספר G2 מציין המנהל שבחירת אדם מוביל שהנושא בדמו, עם "ברק בעיניים", הוא הגורם המרכזי להשבחה ומינוף החינוך הסביבתי בבית הספר. המנהל מציין גם שחשוב להעצים ולתת במה מתאימה למורים שיוזמים ועושים פעילויות שונות בתחום.

אני חושב שתמיד דברים קמים ונופלים על אנשים מתאימים. כשהכנסתי פרויקטים לבית הספר, עם ברק בעיניים, כמו התקשוב, בית ספר מנגן... אם

**הייתי מוצא מורות שמוכנות לעשות לא רק למען ביתן אלא לבית הספר, זה היה מצליח!
חשוב להוביל את התהליך נכון, להתחיל עם הצוות ביחד. כדאי שיהיה משוגע מוביל לעניין שירתום את הצוות. חשוב שהצוות יהיה חלק ממקבלי ההחלטה לעבור שינוי כזה, מתוך צורך, לא כפוי.**

על פי ההתייחסויות לעיל, ניכר כי קיימת חשיבות בעבודה צוותית של אנשי החינוך בבית הספר, דבר שיאפשר שיתוף בקבלת החלטות וקבלת אחריות, דבר שעשוי לתרום לתהליך הטמעה מערכתי ומעמיק.

בבית הספר G1 מציינות המורות שהשבחת התהליך תלויה בראש ובראשונה בכך שהמנהלת תהיה דמות מרכזית שמובילה את השינוי. חשוב להכשיר את הצוות באופן מקצועי, לעשות תהליך הדרגתי ומסודר ולוודא שכל הצוות שותף לשינוי ולא יהיה נחלתם רק של בודדים. מורה חברת הצוות הירוק ממליצה:

כדי להכניס שינוי צריך לעשות תהליך הדרגתי מסודר. קודם כול, להביא את הנושא בפני הצוות, להלהיב אותם, לחבר אותם. מתוך הצוות יש לבחור צוות קטן בעל יכולת להוביל שינוי. הם צריכים להיות מומחים, צריך לשלוח אותם להשתלם ואחר כך שיעבירו לצוות. במקביל, מנהלת צריכה להיות בראש! להוביל! לסחוף אחריה ולפעמים להיות אסרטיבית מול אלו שלא משתפים פעולה. חשוב שכולם יבינו שזה לא פרויקט של כמה מורות בודדות בלבד.

על פי עדות זו, ניכר כי ישנה ביקורת בקרב צוות המורים ביחס להתנהלותה של המנהלת. בפרט בכל הנוגע להובלת השינוי. בבית ספר זה עלה צורך במנהלת מובילה, שאנשיה ילכו בעקבותיה, מנהלת שתניע תהליכים ובמידת הנדרש גם תדע לנקוט עמדה ולקבל החלטות מול אנשי צוות שאינם משתפים פעולה.

המאפיינים של שלבי הטמעת השינוי בבתי הספר השונים

בחלק זה של הממצאים מוצגות עדויות מתוך הראיונות, המסמכים והתצפיות, המעידות על פעולות שונות שביצעו בתי הספר ובהתאמה לכל אחד מארבעת שלבי השינוי, כפי שהגדיר אותם פולן (Fullan, 2007). כפי שצוין בפרק מערך המחקר, בכל שלב זוהו המרכיבים הספציפיים מתוך הנתונים שנאספו בשדה. ההתבוננות בשלושת בתי הספר הייתה מתוך רצון ללמוד לעומק על תהליך הטמעת השינוי ולשקפו באופן אותנטי. תוצאות המיפוי כומתו, דבר שאפשר לראות בבירור את החלק שהשקיע כל בית ספר בכל אחד משלבי השינוי. לגבי כל בית ספר נבדקו ההתייחסויות לכל שלב. על מנת שההתרשמות מתהליך השינוי תהיה בהירה בדקנו לכמה מאפיינים התייחס בית הספר בכל שלב. למשל, בבית ספר G1 היו 66 התייחסויות, מהן 64 בשלב הביצוע ושתי התייחסויות היו לשלב הייזום. טבלה 2 מתארת את ההתייחסויות שכומתו לגבי כל שלב, בכל בית ספר.

טבלה 2

התייחסויות בכל אחד משלבי השינוי עבור שלושת בתי הספר

תוצאות	מיסוד	ביצוע	ייזום	
-	-	64	2	בית ספר G1
-	5	53	2	בית ספר G2
5	21	47	25	בית ספר G3

מטבלה 2 אפשר לראות ששלב הביצוע היה דומיננטי בכל בתי הספר. עבור כל בית ספר יפורטו להלן הפעולות כדלקמן: בשלב הייזום (Initiation) יוצגו פעולות טרם הכנסת השינוי, בשלב הביצוע (Implementation) יוצגו פעולות להטמעת השינוי, בשלב המיסוד (Institutionalization) יוצגו פעולות להפיכת השינוי לחלק בלתי נפרד מהארגון ובשלב התוצאות (Outcomes) יוצגו פעולות לבדיקת ההישגים, לשיפור הקריטריונים ולחשיבה קדימה.

בית הספר G1

ניתוח הנתונים העלה כי בבית ספר זה כמעט כל הפעולות בוצעו בשלב הביצוע (Implementation). מעט מאוד בוצע בשלב הייזום, ובשאר השלבים לא בוצעו כלל פעולות. שלב הייזום (Initiation): מתוך הממצאים עולה שבשלב זה בוצעו פעולות מועטות בבית הספר, שהוכתבו על ידי הנהלה. פעולות אלו כללו: חשיפת הצוות, הכנסת רוח החינוך הסביבתי לחזון ועיצוב הלוגו של האתר הבית ספרי ברוח זו. עדות לכך נמצא בדבריה של מנהלת בית הספר:

זה יותר בא מלמעלה מאשר מהשטח. ניסינו לחשוף את הצוות כבר בשנה שעברה וגם נתנו לזה מקום חשוב כשעבדנו על החזון. גם הלוגו עוצב ברוח ה"רוק".

שלב הביצוע (Implementation): רוב הפעולות שביצע בית הספר בתהליך השינוי הושקעו בשלב זה. למשל, ימי שיא בנושא חיסכון במשאבים ופעולות הקשורות לניקיון. אף שחלק זה היה המשמעותי ביותר מבין שלבי השינוי, אפשר לראות בדברי המורות שחלק קטן מצוות המורים היה שותף פעיל בעשייה הבית ספרית בתחום זה:

מעט מאוד אנשים שותפו בנושא. היינו צוות קטן שעסק בנושא בשיבות. הייתי שותפה, אך בפועל לא היה זמן, לא עשיתי הרבה. אם רוצים באמת להריץ את הדברים שיהיה שינוי אמיתי, צריך להקדיש זמן לעסוק בכך עם הילדים. חשוב לראות מה קורה בטבע, לא רק שזה יהיה על קירות ולוח.

שלב המיסוד (*Institutionalization*): בנתונים שנאספו במחקר לא נמצאו עדויות לקיום שלב זה. על היעדר פעולות בתחום זה אפשר ללמוד מתוך דברי הביקורות של המורות על אופן ביצוע התהליך:

לא לבוא עם שקיות ניילון... זה לא רק סיסמאות! הכניסו את הנושא של להביא אוכל בקופסאות פלסטיק, בית הספר חילק לכל תלמיד קופסה. היה הרבה רעש סביב הנושא. בפועל, זה לא עבד. לא הקפידו, זה לא הצליח.

שלב התוצאות (*Outcomes*). בכל ממצאי המחקר לא נמצאו עדויות לקיום שלב זה.

בית הספר G2

ניתוח הנתונים העלה כי בבית ספר זה בוצעו מעט מאוד פעולות בשלב הייזום ובשלב המיסוד, כמעט כל הפעולות בוצעו בשלב הביצוע (*Implementation*), בשלב התוצאות לא בוצעו כלל פעולות.

שלב הייזום (*Initiation*): בבית ספר זה נמצאו מעט מאוד עדויות לפעולות מתוכננות טרם הכנסת השינוי. מתוך הממצאים בראיונות עולה בקרב המורות ביקורת, המהווה תימוכין לכך שהצוות לא היה מעורב ושותף בתהליך תכנון הכנסת השינוי:

לא הייתה רתימה של הצוות לשינוי! זה היה נחלתה של מורה למדעים. לא היה ליווי והדרכה לצוות המורים, הצוות לא היה שותף לתהליך. חלק גדול ממנו בכלל היה מנותק ולא ידע מה מתכננים לעשות. לא היה מוביל משמעותי לתהליך. זה היה שינוי כפוי ולא מתוך צורך.

שלב הביצוע (*Implementation*): בשלב זה בוצעו פעולות רבות בבית הספר. הדבר גם בא לידי ביטוי בדבריה של אחת ממורות בית הספר:

הצוות הירוק יזם הרבה פעילויות בבית הספר. היו ימים מרוכזים, היה יריד ירוק, תלו שלטים בכל בית הספר, היו הצגות, סרטים, איסוף בקבוקים, יצירות אמנות מחומרים ממוחזרים וגם פעילויות בכיתות שכללו לימוד ממוקד של נושאים הקשורים לאיכות הסביבה ולחינוך סביבתי ערכי.

שלב המיסוד (*Institutionalization*): בשלב זה נמצאו מעט ביטויים המעידים על פעולות שהשקיע בית הספר. בין הפעולות שנמצאו בשלב זה הוזכרה פעילותה של ועדה ירוקה שנפגשת פעם בשבוע. עדות נוספת לפעולות בשלב זה ניתן למצוא בדבריו של מנהל בית הספר שמציין את הקמתה של ועדת הורים לשיפור חזות בית הספר:

יש ועדה של הורים שתפקידה שחזות בית הספר תהיה אסתטית, מזמנת

ומרגיעה. זה נתן דחיפה להורים, אפילו ברמה של לצבוע את העמודים. למשל, הורה שלקח על עצמו לשפץ את אולם הספורט. יש הורים שתפקידם להתריע על מפגעים בסביבת בית הספר, פנים וחוץ, על כל מה שהם רואים.

עוד אפשר ללמוד מדבריו של המנהל על מיעוט פעולות בשלב זה, מתוך דברי ביקורת שהוא מציין ביחס לתהליך שנעשה בבית הספר:

אנו עושים את המינימום! אין המשכיות. המורה האחראית לא הרימה את זה למעלה. פספסנו את משאב העזרה של ההורים, לא מינפנו את זה למשהו משמעותי בבית הספר.

שלב התוצאות (*Outcomes*): בכל ממצאי המחקר לא נמצאו עדויות לקיום שלב זה.

בית הספר G3

ניתוח הנתונים העלה כי בבית ספר זה בוצעו פעולות בכל שלבי השינוי. מרב הפעולות בוצעו בשלב הביצוע (*Implementation*). הסבר ופירוט לגבי כל שלב מובאים להלן: שלב הייזום (*Initiation*): בבית הספר נעשו פעולות רבות בשלב זה, שכללו: הצהרת כוונות, דיונים, מיפוי משאבים, גיוס אנשים, השתלמויות של צוות המורים ובניית תוכניות לאופן שבו יוכנס השינוי. התייחסות לפעולות השונות שנערכו בשלב זה אפשר לראות בדברי מנהלת בית הספר:

ברמת ההצהרה היו בהתחלה דיונים. מה אנחנו רוצים שיהיה. מיפוי כל המשאבים בסביבה הקרובה, בסביבה של הקהילה ובמשרד. בנינו תוכנית חומש, מה אנחנו רוצים שיהיה כל שנה. ניסינו להתקבל לבית ספר ניסויי, לא עברנו, אבל עשינו תהליכים שעזרו לנו להתמקד.

שלב הביצוע (*Implementation*): בשלב זה נערך תהליך מקיף להטמעת השינוי, שכלל פעולות רבות: עיצוב הסביבה הלימודית בכל בית הספר, תוך שימוש חוזר בחומרים; הקמת כמה מרכזי מחזור; הפעלת תוכניות לימודים ייחודיות בכל הכיתות; גיוס הורים לפעילות בבית הספר; שיתוף עם גורמי חוץ, כמו החברה להגנת הטבע, הרשות המקומית והחווה החקלאית, הנמצאת בסמוך לבית הספר. מעדות של חלק מהמורות עולה כי הצוות היה מעורב ושותף בנעשה. המורה לאמנות למשל מציינת: "כל הצוות היה מעורב באופן פעיל, כולן היו מחויבות לתהליך. בלי זה אי אפשר היה לעשות את השינוי בבית הספר. כולן רצו שזה יצליח!" עדות נוספת לביטויים בשלב הביצוע הינן פעולות של המועצה הירוקה במסגרת מעקב וספירה של מכלי שתייה שכל כיתה אוספת. במחברת מעקב צוין למשל:

נאספו 1000 בקבוקים ושק נייר אחד. מבחינת הכיתות: במקום הראשון – כיתה

ה'2 עם 284 בקבוקים, במקום השני – כיתה ב'3 עם 255 בקבוקים, במקום השלישי – כיתה א'3 עם 111 בקבוקים (מחברת מעקב, מועצה ירוקה G3).

שלב המיסוד (*Institutionalization*): בשלב זה נערך תהליך ברור של מיסוד השינוי והפיכתו לדרך חיים מרכזית בבית הספר. מן הממצאים עולה שלשגרת החיים של בית הספר הוכנסו סיורים חודשיים, מרכזי מחזור פעילים, תורני ניקיון יומיים, עבודות חקר, מועצה ירוקה פעילה, הוצאת עיתונים, תוכניות לימודים קבועות, שילוב אומנויות, פעילות עם בעלי חיים, השתתפות בכנסים ארציים וכן המשך הכשרתו של צוות המורים בתחומים נוספים. אפשר להיווכח בכך מדברי המנהלת:

יש תורנים שאוספים את הלכלוך, יש פינות מטופחות. לילדים אכפת היום. מבחינה זו, הצלחנו לגרום לכך שילדים יראו לכלוך ולא יגידו: אני לא זרקתי, אלא פשוט יעשו מעשה. האוכל לחיות נאסף על ידי הילדים, השאריות, המחזור, הילדים אוספים גם בבית או מהחווה החקלאית.

דוגמה נוספת הינה תוצרי פעילות של תלמידים שנעשו משימוש חוזר בחומרים. בבית הספר בולטות עבודות אומנות המבוססות על ביצוע מחזור ושימוש בחומרים מתכלים. למשל, שימוש בפקקים של מכלי משקה. התמונות מוצגות ברחבי בית הספר, במתחמי הלימוד השונים. שלב התוצאות (*Outcomes*): בשלב זה מצאנו כי הצוות הירוק עורך מדי שנה (כבר מתחילת תהליך ההטמעה) ישיבות סיכום, שבהן בוחנים את הפעילות שנעשתה, חושבים יחד ומתכננים קדימה. צוות המורים מתעד את הפעילויות החוץ כיתתיות, דבר המאפשר לצוות הירוק ללמוד ולהתקדם.

נוסף על התיעוד לעיל, ערכנו מיפוי ביחס לביטויי הפעולות שבוצעו בפועל בכל שלב לגבי כל בית ספר (ראו איור 1 בפרק מערך המחקר). איורים 2, 3, ו-4 מייצגים את שלבי השינוי ומרכיביו עבור כל בית ספר שהיה חלק במחקר הנוכחי. המרכיבים בשלבי השינוי השונים שצבועים באפור באיורים 2-4 הם המרכיבים שזוהו כמבוצעים בפועל בכל בית ספר. ההבדל בין גוני האפור נועד ליצור הבדל חזותי בלבד בין שלבי השינוי השונים: שלב הייזום, הביצוע, המיסוד ושלב התוצאה.

איור 2

שלבים ומרכיבי שינוי בית ספר G1



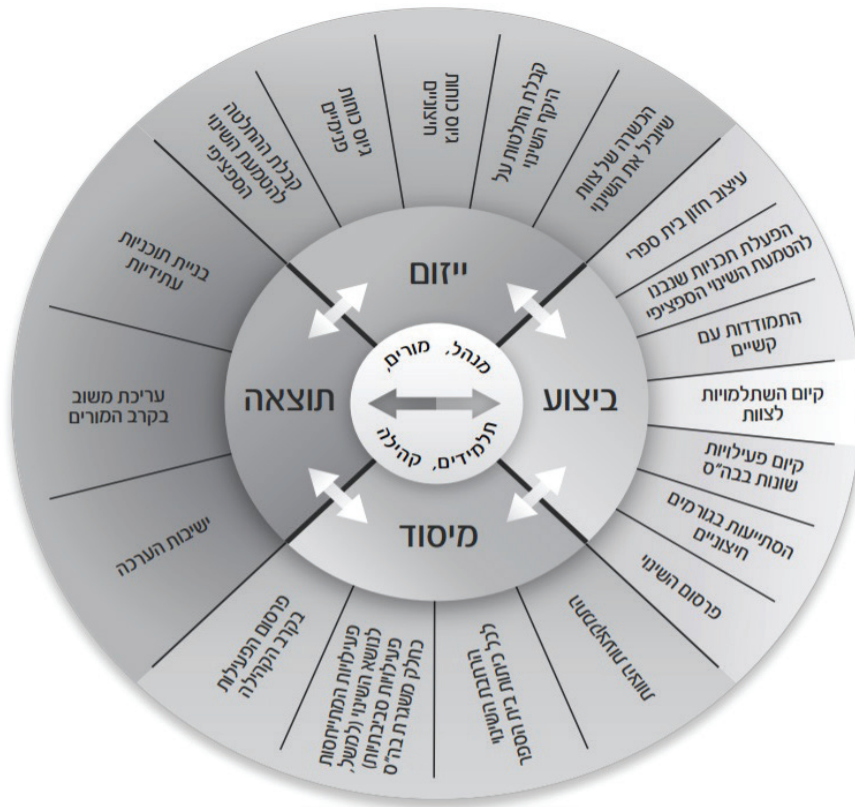
איור 2 מתאר את הפעולות שאותן מבצע בית ספר G1 בכל אחד משלבי השינוי. אפשר לראות כי בבית ספר זה התייחסו לשניים משלבי השינוי: ייזום וביצוע. בשלב הייזום בוצעו בבית הספר שתי פעולות מכלל חמש הפעולות המוזכרות בשלב זה – קבלת ההחלטה להטמעת החינוך הסביבתי וגיוס כוחות פנימיים. בשלב הביצוע בוצעו בבית הספר שתי פעולות מתוך השבע המוזכרות בשלב הביצוע – הפעלת תוכניות להטמעה וקיום פעילויות שונות בבית הספר.

איור 3
שלבים ומרכיבי שינוי בבית ספר G2



איור 3 מתאר את הפעולות שאותן מבצע בית ספר G2 בכל אחד משלבי השינוי. אפשר לראות כי בבית ספר זה התייחסו לשלושה משלבי השינוי: ייזום, ביצוע ומיסוד. בשלב הייזום בוצעו בבית הספר שתי פעולות מכלל חמש הפעולות המוזכרות בשלב זה – קבלת ההחלטה להטמעת החינוך הסביבתי וגיוס כוחות פנימיים. בשלב הביצוע בוצעו בבית הספר שלוש פעולות מתוך השבע המוזכרות בשלב הביצוע – הפעלת תוכניות להטמעה, קיום פעילויות שונות בבית הספר ופרסום הפעילויות. בשלב המיסוד בוצעו בבית הספר שתיים מארבע הפעולות המוזכרות בשלב זה – פעילויות סביבתיות כחלק משגרת בית הספר ופרסום הפעילות בקרב הקהילה.

איור 4
שלבים ומרכיבי שינוי בית ספר G3



איור 4 מתאר את הפעולות אותן מבצע בית ספר G3 בכל אחד משלבי השינוי. אפשר לראות כי בבית ספר זה התייחסו לכל שלבי השינוי: ייזום, ביצוע, מיסוד ותוצאה. בכל השלבים בוצעו בבית הספר כל הפעולות המוזכרות עבור אותו שלב, להוציא שלב הביצוע, שבו לא הוזכרו השתלמויות של הצוות.

דיון ומסקנות

ממצאי המחקר מעידים כי מניעים להכנסת השינוי, המעורבים בתהליך ההטמעה, הפעולות שנעשו בבית הספר וההצעות להשבחת השינוי זהו כגורמים מרכזיים בתהליך הטמעת החינוך לקיימות בבתי הספר. כפי שצוין קודם לכן, המטרה המרכזית הייתה לחשוף את המתרחש בכל בית ספר לגופו, ולא דווקא לבצע השוואה בין בתי הספר. עם זאת, בכל בתי הספר נבדקו הגורמים הישירים הקשורים בהטמעה מוצלחת של תהליך השינוי, מתוך מטרה ללמוד לעומק על התהליך ולהאיר את חשיבותם.

בשלושת בתי הספר נמצאו עדויות מתוך הראיונות לכך כי המורות למדעים והמועצה הירוקה היו סוכני שינוי פנימיים לשם הטמעת התהליך. בפועל, רק בבית ספר G3 נמצאו לכך תימוכין בסביבה הפיזית ובכל הראיונות. בבתי הספר האחרים העידו המורות למדעים על עצמן כעל סוכנות שינוי, אך לצד עדותן נמצאה עדות סותרת בראיונות ובמצאים בשדה, על כך שהן לא היו גורם משמעותי בתהליך השינוי. בבית הספר G2 ציין המנהל שהרכות לא דחפה את התהליך, ובבית ספר G1 לא נמצאו עדויות בראיונות ובשטח לכך שהמורות למדעים והמועצה הירוקה היו גורם משמעותי בהליך השינוי. בבית ספר G3 נמצא כי הורה בעל יוזמה וחזון היווה סוכן שינוי חשוב בבית הספר, דבר שסייע להצלחת התהליך. בבית הספר G2 היה ניסיון לשלב הורים, בהצלחה חלקית, ואילו בבית ספר G1 כלל לא שולבו הורים בתהליך.

מתוך הממצאים עולה שבבית ספר G3 הכניסה מנהלת בית הספר את השינוי מתוך אמונה שהטמעת החינוך הסביבתי תקדם את בית הספר. אין ספק שלמנהלי בתי הספר תפקיד מרכזי, אך שינויים top-down עלולים בכל זאת להיכשל אם הדבר אינו נעשה באופן מערכתי וללא צוות שמגויס לתהליך השינוי, נוטל אחריות מלאה ופועל במלוא הרצינות להשגת המטרות לאורך זמן (Hargreaves & Ainscow, 2015). יש להבין כי צוות בית הספר הוא חלק ממנהיגי השינוי בכלל ובפרט בתחום אחריותם, ולכן תפקידם מרכזי וחיוני (Fullan, 2007).

נוסף על כך, מנהלים המעוניינים בביצוע שינוי מערכתי, חשוב שיהיו מעורבים ומובילים בתהליך השינוי בכל השלבים וידעו לזהות מבעוד מועד מהם הערכים של הצוות החינוכי בבית ספר. במחקרם של כהן וכספרי (Cohen & Caspary, 2011) למשל, נמצא כי ערכים של הפרט ומחויבותו לבית הספר הינם מרכיבים שהשפיעו על החלטת מורים אם ליטול חלק בתהליך שינוי אם לאו. על כן, על מנת ששינוי יצליח באופן מערכתי, יש להביא בחשבון כי קיימת שונות בקרב מורים בבית הספר, ואלו עשויים להגיב באופן שונה לשינויים ארגוניים נרחבים לעומת שינויים ספציפיים מקומיים (Elias, 2009).

מבחינת הכנסת השינוי, נוכחנו כי בבית ספר G3 השינוי הוכנס באופן הדרגתי ומובנה. נמצאו עדויות לפעולות רבות שבוצעו בבית הספר בכל ארבעת שלבי הכנסת שינויים, וכן נמצאו עדויות לכך שהצוות היה שותף פעיל וקיבל הכשרה מקצועית מתאימה. הכשרות והשתלמויות לצוות בית הספר/הארגון הן חלק אינטגרלי ומהותי בהתמודדות עם התפתחויות ואתגרים במהלך ביצוע שינוי ומשפיעות על הצלחת הטמעתו (אופלטקה, 2015). כמו כן נמצא שההורים בבית ספר G3 שותפו בתהליך והיו גורם משמעותי שזים ודחף את הכנסת השינוי. בית הספר הפך את החינוך הסביבתי לקיימות לציר מרכזי בחיי בית הספר ומנוף לצמיחתו בתחומים נוספים. לעומת זאת, בבתי הספר G2 ו-G1 הממצאים מעידים כי השינוי לא בוצע באופן הדרגתי

ומסודר. רוב הפעולות זוהו בשלב הביצוע, וניכר שהיו אלו פעולות מקומיות, שהשפיעו באופן מזערי על אורחות חיי בית הספר. המנהלים בבתי ספר אלו לא היו גורם משמעותי בהטמעת החינוך הסביבתי וצוותי המורים וההורים שותפו באופן חלקי בלבד. ניכר שהליך השינוי בבתי ספר אלו היה חלקי, ובפועל, רצינול השינוי לא היה ברור, והצוות לא גויס לטובתו (לוי, 2007). כאמור, קיימת חשיבות רבה בשיתוף צוות בית הספר בתהליך, בהסבר בהיר ביחס לרצינול העומד בבסיס הליך השינוי, כך שהדבר לא יהיה נחלתם של אנשי צוות בודדים (אופלטקה, 2015; שדה, אברמוביץ ומשגב, 2011).

בפועל, ניכר כי הצוות לא הוכשר דיו, ולכן גם עלו תחושות של אי ודאות ושל חוסר אונים, שהיו גורמים מעכבים בהליך ההטמעה (Carter, 2008; Fullan, 2006, 2008; Hargreaves, 2010; Levin, 2010), זאת בנוסף להיעדר מוטיבציה (Ernst, 2007). בבתי ספר אלו ניכרת אי השקעה מספקת בשלב הייזום (Initiation), דבר שכנראה הוביל לכשלים בהטמעת השינוי בהמשך. אופלטקה (2015) טוען כי אם שלב הייזום מוזנח, יהיו החדרה קלוקלת של השינוי ומיסוד לא יעיל של מרכיביו בארגון. בשלב זה, לטענתו, על בית הספר להתייחס לסוגיות הנוגעות למשך זמן שלב הייזום – אם על בית הספר לפתח את השינוי בעצמו או לייבא גורמים חיצוניים, ומהי מידת היקף השינוי הנדרשת. אם לא ידונו בשאלות אלו, הן תעלינה מחדש בשלב הביצוע ועלולות להקשות את החדרתו של השינוי. חשוב להבין כי לעיתים קיימת סתירה בין תפיסת המנהלים את השינוי לבין זו של המורים בבית הספר, ועל כן חשובה ההתמודדות בשלב הראשון בתהליך השינוי (Fullan, 2007).

היבט נוסף העולה מתוך ממצאי המחקר קשור לפעולות שביצעו בתי הספר בתהליך ההסמכה לתו ירוק. נמצא שבכל בתי הספר נעשו פעולות להטמעת החינוך הסביבתי לקיימות על פי הקריטריונים שהגדירו משרד החינוך והמשרד להגנת הסביבה לשם קבלת תו ירוק. פעולות אלו היו צעד חשוב, אך ראשוני בלבד, בקידום החינוך הסביבתי בבתי הספר, כפי שעלה בבתי הספר (G1 ו G2). בפועל, החינוך הסביבתי היה קיים בבתי הספר, אך הפעולות שנעשו אינן מבטיחות הטמעה מקיפה ומקיימת של חינוך זה.

מסקנה זו מעלה את הצורך בנקיטת צעדים נוספים, שהמרכזי בהם הינו הכנסת השינוי באופן הדרגתי ומסודר. בפרט יש להתייחס להיקף ההטמעה בבית הספר ולכיוון התפתחותו (אבידב-אונגר ועשת אלקלעי, 2012). נוסף על כך מסתמן שאין די ב"הנחיות" משרד החינוך, אלא יש צורך במנהיגות ממוקדת בשינוי, במטרות ברורות ובציפיות גבוהות, ברכישת ידע אקדמי, ביכולת בית הספר לבקר את עצמו, באווירה תומכת ובגיוס תמיכת הקהילה ושילובה (דותן, Fullan, 2008; 2007). מיסוד השינוי תלוי רבות במידת המחויבות של המורים ובאמונתם כי השינוי אכן נחוץ לשיפור עבודתם. שינוי יוטמע לאורך זמן כאשר ישנם תוכניות ותהליכי פיתוח ברורים שיסייעו בהתמודדות עם בעיות ואתגרים העומדים בפני בית הספר (אופלטקה, 2015).

המיסוד יכול לא להצליח גם במקרה שהפעולות שנעשו בשלב הביצוע הן מקיפות ומשמעותיות, בגלל מגבלות של הפסקת תמיכה תקציבית של גורמי חוץ או עזיבה של הצוות המוביל (Fullan, 2007). אחת הדוגמאות להטמעה מוצלחת של שינוי ביצע מרקוס (2016) בבית ספרו. לטענתו, תוכנית לימודים רשמית, קיימות בלב העשייה, התפתחות מקצועית של מורים, התנהלות יום-יומית בבית הספר וביצוע בקרה והערכה בשילוב מעורבות פעילה של הורים מורים ותלמידים,

כל אלה הם גורמים מרכזיים בהטמעה מיטבית של שינוי. זאת בצד תפקידו המרכזי של מנהל בית ספר, כמוביל תהליכי שינוי.

במאמר הנוכחי הצגנו הטמעה של תהליך שינוי בפרק זמן שבו הגורמים האחראים לשינוי (מנהל, צוות מורים, תלמידים והורים) לא התחלפו. השאלה היא, איך משמרים שינוי לאורך זמן, מעבר לתלות בגורמים אלה? כיצד הופכים זאת לחלק משגרת בית הספר, לחלק מהדנ"א הבית ספרי? משרד החינוך, בשיתוף עם המשרד להגנת הסביבה והחברה להגנת הטבע, יצרו תוכנית להטמעת החינוך לקיימות במערכת הבית ספרית. התוכנית כוללת הכשרה של 80% לפחות מצוות המורים בבית הספר, הכנת תוכנית לימודים בית ספרית, שבה עקרונות הקיימות שזורים בארבעה ממקצועות הלימוד, עבור שלוש שכבות גיל לפחות. כמו כן, בתי הספר אמורים לקבל ליווי בתהליך ההטמעה.⁴

מערך מעין זה אמור ליצור הטמעה משמעותית של נושא הקיימות, מעבר לגורמים האנושיים המהווים חלק מהותי בהפעלת תוכנית זו בבית הספר, אם כי אין עדיין מחקרים שיאששו או יפריכו טענה זו. טל (2016) סבורה כי קיים צורך בקיומה של ועדה מקצועית של אנשי אקדמיה בנושא חינוך לקיימות בצירוף מומחים ממשרד החינוך, וכן בצורך במערך השתלמויות מורים מתמשך ועקבי. אנחנו נוטות להסכים עם קביעותיה של טל (2016) וחושבות שלאור ממצאי המחקר הנוכחי, יש להתייחס למרכיבים נוספים שחסרונם בלט בשניים משלושת בתי הספר והם: היעדר עיסוק בנושאים הקשורים לצורך בשיווי משקל בטבע, בהתייחסות לצרכים של קהילה מתפתחת (למשל, הרחבת התיישבות ושיקולים לחיוב ולשלילה).

דבר זה הוא חלק מרכזי מחינוך סביבתי, ויש מקום לכלול אותו באופן מעשי בבואנו לעסוק בנושא זה בבית הספר. עיסוק משמעותי בנושאים מורכבים דוגמת הנ"ל, כמו גם פיתוח כלכלי, שמירה על שטחים פתוחים (Tal, 2008) וצדק חברתי, יסייע בחשיפה לתופעות חברתיות וסביבתיות אשר קיימות מחוץ לכותלי בית הספר ויהווה עוגן או סוגיה המניעה את הלמידה לא פחות מאשר שינוי התנהגותי בלבד (טל, 2016).

עיסוק בנושאים אלו עשוי לסייע בפיתוח חשיבה ביקורתית, נקיטת עמדה, פתרון בעיות, בחינת יחסי כוחות בחברה, הכרת תפיסות עולם שונות, שיתוף פעולה בין לומדים, הכרה בכך שבני אדם יכולים לפעול יחדיו כדי לעצב את החברה שהם חיים בה ואף מתן מקום להביע רגשות וחוויות (Jickling & Spork, 2008; Tseveni, 2011). מרכיבים אלו אמורים להיות חלק בלתי נפרד מלמידה משמעותית בתחום החינוך לקיימות. כמו כן, על מנת להצליח בתהליכי שינוי חובה לקיים את שלבי השינוי כהלכתם, ולא לדלג על שלבים. יתרה מכך, בגלל הדינמיות של התהליך יש להחליט על נקודות לבדיקת התהליך (למשל, סיום שנת לימודים), מתוך מטרה לבדוק את מה שנעשה ולהמליץ על תהליכי שיפור להמשך.

תרומת המחקר הנוכחי היא בעיקר בזיהוי הגורמים העשויים לסייע בתהליך הטמעה של חינוך לקיימות בבתי הספר, תוך יצירת מסגרת תבניתית שתקל ותשמש "פיגומי עזר" בהכנסת נושא הקיימות כחלק אינטגרלי לבתי הספר. כיוון שכך, הוספנו כמה המלצות לשדה החינוך,

⁴ משרד החינוך, אגף המדעים-מדע וטכנולוגיה – חינוך לקיימות (2016). חינוך לקיימות. נגיב ב' http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/MadaTechnologya/kayamut/

המפורטות להלן: (א) שימת דגש על מעורבות של המנהל ברמת שיתוף הרשויות, יצירת קשרים עם בתי ספר אחרים ויצירת צוות מוביל בבית הספר, חדור מוטיבציה ונכון לפעולה; (ב) הגשת תוכניות בשלב הייזום, הכוללות התייחסות לתכנון השינוי, גיוס הצוות המוביל, הכשרתו וניסוח המתווה הראשוני; (ג) פיתוח כלי הערכה לשלבי המיסוד והתוצאות שיאפשרו לבתי הספר להעריך את השינוי ולקדמו; (ד) שילוב הרשות המקומית בתקצוב תוכניות לחינוך לקיימות לבתי ספר בתחומה. הדבר יאפשר הרחבת השותפים לפרויקט ויצירת הקשר עם הקהילה, שהיא נדבך חשוב בהנחלת נושא הקיימות בבית הספר. כמו כן, תוספת תקציבית תאפשר להתגבר על "חבלי הלידה" של הפרויקט בשלב הייזום וביסוסו בהמשך, בשלב המיסוד; (ה) עידוד מעורבות של הורים לאורך תהליך הטמעת החינוך הסביבתי החל משלב הייזום. החינוך הסביבתי, כאמור, אינו מתקיים רק בין כותלי בית הספר – פעולות רבות הקשורות לחינוך הסביבתי נעשות בבתי התלמידים, דבר ההופך את שותפות ההורים בתהליך למכרעת.

לסיכום, המודל המתואר במאמר זה יכול לשמש כלי להטמעת תהליכי שינוי גם בתחומי דעת אחרים במערכת החינוך. עם זאת, יש לציין שאף על פי שהמצאים במאמר הנוכחי מצביעים על יעילות הכלי, יש לערוך מחקרים נוספים לבדיקת אמינותו בתנאים שונים ולגבי תוכניות שינוי שונות.

מקורות

- אבידב-אונגר, א' ועשת אלקלעי, י' (2012). מודל "איי החדשנות" להטמעה אפקטיבית של חדשנות טכנולוגית במערכות חינוך: ניתוח הסיבות לכישלון המודל. גדיש, ביטאון לחינוך מבוגרים, י"ג, 60-82.
- אופלטקה, י' (2015). יסודות מנהל החינוך מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 217-235). תל אביב: מכון מופ"ת.
- דותן, א' (2008). גוונים של ירוק: תפיסות עולם סביבתיות של סטודנטים. שבילי מחקר, 15, 158-150.
- טל, ט' (2009). חינוך סביבתי, חינוך לפיתוח בר קיימא ואתגרים חינוכיים. בתוך ט' טל (עורכת), חינוך סביבתי וחינוך לקיימות: עקרונות רעיונות ודרכי הפעלה (עמ' 7-8). ירושלים: פרינטיב.
- טל, ט' (2016). חינוך סביבתי: הפער בין תאוריה לפרקטיקה. בתוך א' אבישר (עורכת), אתגר הקיימות: חינוך ואחריות חברתית-סביבתית (עמ' 70-86). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- טל, ט', מינץ, ק' ואמיר, ע' (2015). התכנית להטמעת חינוך לקיימות במערכת החינוך: האם וכיצד הצליחה התוכנית לייצר שינוי התנהגותי וערכי בקרב צוותי ההוראה והתלמידים. דו"ח מחקר למדען הראשי, המשרד להגנת הסביבה. נגיש ב- <http://www.sviva.gov.il/infoservices/reservoirinfo/doclib4/r0301-r0400/r0354.pdf>.
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 257-305). לוד: דביר.
- לוי, ע' (2007). מי שמתנגד שירים יד. סטטוס, ירחון לחשיבה ניהולית, 197, 10-16.
- לינדר, ז' (2011). חינוך לקיימות וחינוך סביבתי ברמה הלאומית. ביטאון מכון מופ"ת, 45, 7-9.
- מרקוס, א' (2016). חושבים רחוק – לומדים ירוק: תרומת בתי הספר הירוקים לפיתוח האוריינות והזהות הסביבתית של תלמידים בבית הספר היסודי. בתוך א' אבישר (עורכת), אתגר הקיימות: חינוך ואחריות חברתית-סביבתית (עמ' 335-356). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- פאר, ש' (2011). מעלים את סוגיית החינוך לקיימות על סדר היום במכללות להוראה. ביטאון מכון מופ"ת, 45, 5-6.
- שגיא, ג', נגב, מ', גארב, י', סלזנברג, א', וטל, א' (2008). מגמות בחינוך הסביבתי. עיונים בניהול משאבי טבע וסביבה, 6, 64-78. המכונים לחקר המדבר על שם יעקב, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- שדה, א', אברמוביץ, ע' ומשגב, ר' (2011). מהנעשה בעולם: מודלים מובילים במדעי הסביבה ובחינוך סביבתי. מכון מופ"ת, 45, 14-18.
- שוורץ, א' (2006). פרדיגמות משתנות בתפיסה הסביבתית. אתר מרכז השל, המכון הישראלי לחשיבה ומנהיגות סביבתית. נגיש ב- http://media.wix.com/ugd/b8978e_5ee7c44f60-be40528e7482fb46ef3b2d.pdf

- Argyris, C., & Schon, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Bonnet, M. & Williams, J. (1998). Environmental education and primary children's attitudes towards nature and the environment. *Cambridge Journal of Education*, 28, 173-159.
- Carter, E. (2008). Successful change requires more than change management. *The Journal for Quality & Participation*, 31, 20-23.
- Cohen, A., & Caspary, L. (2011). Individual values, organizational commitment, and participation in a change: Israeli teachers' approach to an optional educational reform. *Journal of Business and Psychology*, 26, 385-396.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eames, C., Cowie, B., & Bolstad, R. (2008). An evaluation of characteristics of environmental education practice in New Zealand schools, *Environmental Education, Research*, 14, 35-51.
- Elias, S. M. (2009). Employee commitment in times of change: Assessing the importance of attitudes toward organizational change. *Journal of Management*, 35, 37-55.
- Ernst, J. (2007). Factors associated with k-12 teachers' use of environment-based education. *Environmental Education Research*, 3, 15-32.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Eds.). *A companion to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113-122.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4th edition, Routledge and Teachers College Press Columbia University NY and London.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Josse-Bass.
- Gough, A. (2002). Mutualism: a different agenda for environmental and science education. *International Journal of Science Education*, 24, 1201-1216.
- Hargreaves, A. (2010). Change from without: Lessons from other countries, systems and sectors. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 105-118). London New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97, 42-48.

- Jickling, B., & Spork, H. (2008). Education for the environment: A critique. *Environmental Education Research*, 4, 309-327.
- Levin, B. (2010). How to change 5000 schools. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 309-322). London New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36, 289-303.
- Loughland, T., Reid, A., Walker, K., & Petocz, O. (2003). Factors influencing young people conceptions of environment. *Environmental Education Research*, 9, 3-20.
- Morgensen, F., & Mayer, M. (2005). *Eco-schools: Trends and divergence. A comparative study on Eco-school development process in 13 countries*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A., & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *Journal of Environmental Education*, 39, 3-20.
- Raz, A. (2006). Managerial culture, workplace culture and situated curricula in organizational learning. *Organization Studies*, 27, 165-182.
- Rickinson, M., Hall, M., & Reid, A. (2016). Sustainable schools programmes: what influence on schools and how do we know? *Environmental Education Research*, 22, 360-389.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. 4th edition, The Free Press, New York.
- Sagy, G., & Tal, A. (2015). Greening the Curriculum: Current Trends in Environmental Education in Israel's Public Schools. *Israel Studies*, 20, 57-85.
- Sanera, M. (1998). Environmental Education: Promise and performance. *Canadian Journal of Environmental*, 3, 9-26.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Sarason, S. B. (1995). The school culture and processes of change. In S. B. Sarason (Ed.), *School change: The development of a point of view* (pp. 65-84). Teacher College, Columbia University, NY and London.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Illinois: Waveland Press.
- Stapp, W. B., Bennett, D., William B.J., Fulton, J., MacGregor, J., Nowak, P., Swan, J., Wall, R., & Havlick, S. (1969). The concept of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 1, 30-31.

- Tal, T. (2008). Learning about agriculture within the framework for education for sustainability. *Environmental Education Research*, 14, 273-290.
- Tal, T., & Peled, E. (2016). The philosophies, contents and pedagogies of environmental education programs in 10 Israeli elementary schools. *Environmental Education Research*, 23, 1032-1053.
- Tilbury, D. (1995). Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990S. *Environmental Education Research*, 1, 195-212.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: An attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17, 53-67.
- Wals, A. E., Brody, M., Dillon, J., & Stevenson, R. B. (2014). Science education. Convergence between science and environmental education. *Science*, 344, 583-584.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

תפיסות על גורמי התמדה ונשירה בקרב מורים לאנגלית

ריבי כרמל ומרב בדש

תקציר

מטרת מחקר זה היא לבדוק את דעותיהם של מורים לאנגלית באשר לגורמי נשירה והתמדה בהוראה לנוכח המחסור במורים מוסמכים לאנגלית (דוניצה־שמידט וזוזובסקי, 2015; Olshtain and Inbar, 2014), הדרישה הגבוהה לשפה האנגלית (כרמל, 2014; ענבר לוריא, 2014) והיזומה להשביח את לימודי האנגלית ולצמצם את הפערים.¹ במחקר השתתפו 167 מורים להוראת אנגלית, בוגרי תוכניות הכשרה במהלך השנים 2010-2016. המורים נשאלו מגוון שאלות באמצעות שאלון דיווח עצמי שנשלח ל-261 בוגרים. בשאלון היו שלוש שאלות סגורות בנושאים הבאים: 1. הגורמים להתמדה בהוראה; 2. הגורמים לנשירה מהוראה; 3. תהליך ההכשרה להוראה. כמו כן נכללה שאלה פתוחה שהתייחסה לדעתם באשר לגורמי נשירה והתמדה נוספים. הממצאים מדגישים גורמים אישיותיים, ערך עצמי גבוה, שמחה, הנאה וסיפוק מהעבודה וכן מיומנות טובה בניהול כיתה כגורמים חשובים להתמדה או לנשירה. הנבדקים ציינו את התמיכה הבית ספרית מההנהלה ומהצוות כגורם חשוב ביותר, אך לא ייחסו חשיבות גבוהה לחונך המקצועי בבית הספר כתורם להתמדה. המחקר מעלה את הצורך בבדיקה מחודשת של צורכי המורה לאנגלית בשנותיו הראשונות ובתהליך קליטתו בבית הספר. כמו כן מומלץ לבחון את המרכיבים הפרקטיים בתוכניות ההכשרה ולהתאימם לדרישות התפקיד העכשוויות ולאתגרים העומדים בפני המורים לאנגלית.

מילות מפתח: נשירה, התמדה, הכשרת מורים, מורים חדשים לאנגלית, זהות מקצועית

מבוא

לנוכח השינויים המתרחשים בעולם, התמורות החברתיות והחינוכיות והנגישות הקלה למקורות ידע, תהליך הכניסה להוראה הפך קשה יותר מבעבר, שכן תפקיד המורה נעשה מורכב יותר (אבו אלהיג'א, פרסקו, רייכנבר, 2011). במהלך העשורים האחרונים נעשים בארץ מאמצים רבים לייעל את תהליך כניסת המורים החדשים להוראה, לקלוט אותם באופן מיטבי ובכך לגרום להישארותם במערכת (ארביב־אלישיב וצימרמן 2013; ריינגולד, 2009). בפן המערכתי חלו שינויים בתחום ההכשרה להוראה ב"אקדמיזציה" של מקצוע ההוראה (וולנסקי, 2005) ושינויים מהותיים בתוכניות הליווי והתמיכה המוענקות למורים חדשים (ריינגולד, 2009). הפורמליזציה של ההתמחות בהוראה (סטאז') והפיתוח המקצועי למורים חדשים מיסדו את תהליך הקליטה של מורים במהלך השנתיים הראשונות לעבודתם. משאבים כספיים ואנושיים רבים מושקעים באיתור נקודות הקושי של המורים החדשים, בפיתוח תוכניות להדרכתם ובכלל זה הבניית מערך מסייע של חונכים בבתי הספר² (גולדנברג שץ־אופנהיימר, שובסקי ובסיס, 2012).

1 משרד החינוך, אגף שפות (2016) - http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/agafsafot/english.pdf

2 נאסר אבו־אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר', פרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז': דוח סופי. ירושלים: משרד החינוך.

מורים לאנגלית אינם יוצאי דופן, ואף בפניהם עומדים אתגרים מורכבים, חלקם ייחודיים להם. לשפה האנגלית בעידן הנוכחי מעמד של שפה בין לאומית – *Lingua Franca*, והיא ממלאת תפקיד משמעותי בחינוך. אף על פי שאנגלית אינה אחת מהשפות הרשמיות בישראל (השפות הרשמיות הן עברית וערבית), חשיבותה ונוכחותה בחברה הישראלית הולכות ומתעצמות. אנגלית היא השפה הזרה הראשונה הנלמדת בכל המגזרים בבתי הספר בישראל. באופן פורמלי מתחילים ללמוד אותה בכיתה ד', אולם בתי ספר רבים ברחבי הארץ בוחרים להתחיל ללמד אנגלית כבר מכיתה א' (כרמל 2014; ענבר לוריא, 2014).

בהמשך לכך, מדי שנה נבחנים תלמידי כיתות ה' ו-ח' במבחן מיצ"ב הבודק הישגים ושליטה במיומנויות הקריאה והנשמע באנגלית.³ כדי ללמוד באקדמיה דרישות הסף הן 4 יחידות לימוד באנגלית לפחות,⁴ וסטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה נדרשים לעמוד במבחן "פטור" באנגלית או לחלופין להשתתף בקורסי אנגלית אקדמית עד לקבלת ה"פטור". כל אלה מגבירים את הצורך התמידי במורים לאנגלית ואת הביקוש להם.

מחקרים מהעת האחרונה מצביעים על המחסור הקיים במורים מקצועיים לאנגלית (דוניצה-שמידט וזוזובסקי, 2015), וצופים שבשנים הקרובות הוא ילך ויגדל, ובמיוחד בפריפריה (אולשטיין וענבר, 2014). המחסור יכול לנבוע מכמה סיבות, בהן מספר מצומצם של מועמדים למכללות להכשרת הוראה, בוגרים הבוחרים מלכתחילה לא לעסוק בהוראה בבתי הספר, אלא ללמד במגזר הפרטי או לפנות לאלטרנטיבות העסקה אחרות, כגון תרגום, עריכה והסברה. סיבה נוספת למחסור במורים לאנגלית יכולה לנבוע מכך שמורים חדשים לאנגלית המתחילים ללמד בבתי הספר, חווים לעיתים קרובות קשיים, תסכולים וחוסר שביעות רצון – הגורמים לעזיבת המערכת.

מחקרים מעידים על כך שלתופעת הנשירה מהוראה השפעות שליליות על מערכת החינוך. מעבר למחסור במורים איכותיים, נשירת מורים גורמת לירידה באיכות ההוראה ולפגיעה בהישגי הלומדים (ארביב-אלישיב וצימרמן 2015; דוניצה-שמידט וזוזובסקי, 2015). ייתכנו כמה גורמים לנשירה: פערים בהישגי התלמידים בכל הרמות ובכל המגזרים, קשיים של מורים לאנגלית בבתי הספר וסוגיית הכשרת מורים⁵ (אולשטיין וענבר-לוריא, 2014). בשנת תשע"ז הובילה מערכת החינוך תוכנית לאומית לקידום לימוד האנגלית בכל שכבות הגיל.⁶ מטרת התוכנית היא לקדם למידה משמעותית שתוביל להישגים לימודיים ולהשבחת הוראת האנגלית, לצמצום פערים בין הפריפריה למרכז ובין המגזרים ולהגדלת מספר הלומדים ברמות 4 ו-5 יח"ל.

מחקר זה בדק את תפיסותיהם של מורים לאנגלית שסיימו את הכשרתם בשש השנים האחרונות לגבי הגורמים לנשירת מורים לאנגלית והסיבות להתמדתם בהוראה. מטרת המחקר הן לזהות את האתגרים הייחודיים העומדים בפני המורים לאנגלית ולבחון דרכים לתעל את התמיכה בהם על מנת למנוע את נשירתם, לעודד הוראה אפקטיבית ולסייע בקידום לימודי האנגלית בארץ.

³ משרד החינוך – הרשות הארצית להערכה ומדידה בחינוך (2016) – <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrama/odot.htm>

⁴ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2014). פני החברה בישראל, דוח מס' 7, מבט על הערים הגדולות. ירושלים – http://www.cbs.gov.il/publications13/rep_06/pdf/part04_h.pdf

⁵ קרן קלור לישראל (2016). ירושלים – <http://clore-foundation.org.il/hebrew-about/hebrew-profile>

⁶ משרד החינוך, אגף שפות (2016) – http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/agafsafot/english.pdf

רקע תיאורי

התמדה בהוראה

מחקרים מדווחים על שתי קטגוריות מרכזיות של גורמי התמדה בהוראה: האחת מתייחסת לגורמים האישיים והאישיים (תכונות) של המורה, והשנייה – לגורמים המקצועיים. גורמים אישיים ואישיותיים מתייחסים למצב המשפחתי, לתכונות המורה, ליכולות העבודה שלו בצוות ולתחושת הסיפוק שלו, שביעות רצונו והנאתו בעבודה. גורמים מקצועיים הם בעלי הקשר בית ספרי, והם כוללים שליטה בתחום הדעת, מידת התמיכה מצד עמיתים והנהלה, זמן לתכנון ההוראה, עומס עבודה ותנאי עבודה, כגון גודל הכיתות (Arnon and Reichel, 2007).

בספרות מצביעים על כך שתמיכה רגשית של צוות בית הספר והנהלה במורה הם הגורמים המשמעותיים ביותר להתמדה בקרב המורה המתחיל. תמיכה רגשית במורה המתחיל מספקת לו ביטחון ומגבירה את שביעות הרצון שלו הן מסביבת העבודה הן מהאנשים שאיתם הוא עובד. מורים חדשים שמתמידים בהוראה הם אלה שזכו לתמיכה ולהבנה רגשית ולסיוע במטלות היומיומיות (Borman and Dowling, 2008).

על פי תיאוריית המוטיבציה (Motivational Theory) של הרצברג (Herzberg, 1959), קיים קשר בין שביעות רצון של עובד לבין המוטיבציה שלו לעבודה ולתחושת השייכות למקום העבודה. לטענתו, שביעות רצון ממקום העבודה היא אחד הגורמים המניעים את העובד להשקיע, להתמיד ולהישאר בעבודתו. שביעות רצון בעבודה היא תוצר של הצורך במימוש עצמי, שבא על סיפוקו על ידי הנאה מהעבודה, הזדהות עם התפקיד וסיפוק רגשי. על פי תיאוריה זו, עניין בעבודה, משמעות, שאיפה להישגים, תחושת מסוגלות גבוהה וסוג האחריות המוטלת על העובד הם הגורמים המקדמים שביעות רצון וכך מעוררים מוטיבציה ומחויבות למקום העבודה. לפיכך אפשר להניח שמורים שהם שבעי רצון מבית הספר שבו הם עובדים, שמקבלים מצוות המורים ומן הנהלה את התמיכה שלה הם נזקקים, ואף מרגישים מסוגלות להתמודד באפקטיביות עם התפקיד – הם אלה שיבחרו להישאר בהוראה. לעומת זאת, מורים שאינם מקבלים די תמיכה מהנהלה ואינם פועלים לטיפוח תחושת המשמעות, תגבר נטייתם לנשור מההוראה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015).

קיימות כמה סיבות שבגינן חשוב לשמר מורים אפקטיביים במערכת החינוך.⁷ אחת הסיבות היא ההבנה "שיש קשר מוכח בין איכות וקביעות המורה בכיתה לבין הצמיחה האקדמית של התלמיד"⁸ (דוניצה־שמידט וזוזובסקי, 2015). סיבה נוספת היא ההשקעה הכספית, הארגונית והאנושית שמושקעת בהכשרת מורים ובקליטתם. כאמור, קליטתו המיטבית של המורה החדש במערכת קשורה באופן ישיר לתוכנית התמחות מובנית. בתוכנית שכזו מעורבים שותפים רבים, בהם בעלי תפקידים בבית הספר (המנהל, המורה החונך, צוות ההוראה), רשויות מקומיות ומשרד החינוך, ומנחה הסדנה הקבוצתית מטעם המוסד המכשיר. לכולם תפקיד חשוב בטיפוח המורה המתחיל ובסיוע בקליטתו המיטבית.

⁷ משרד החינוך, אגף התמחות וכניסה להוראה (2016) – <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/Mitmahim/LikratHitmahut/>

⁸ משרד החינוך, התרבות והספורט (1996). מדיניות לשונית בישראל. חוזר מנכ"ל. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

נשירה מהוראה

המעבר ממעמד של סטודנט להוראה למעמד של מורה מתחיל בבית ספר הוא פתאומי ודרמטי, וקיים פער בין ציפיותיהם של המורים המתחילים לבין המציאות המקבלת את פניהם. כניסתו להוראה של המורה המתחיל מתוארת פעמים רבות באמצעות דימויים ציוריים שונים, כגון "הלם המציאות" (Veenman, 1984) (Reality shock) "הלם המעבר", "הלם תרבות", "טבילת אש", מצב של "לצוף או לטבוע" (גביש 2001; פאדיה, פרסקו, רייכנברג, 2011; Shimoni, Gonen, Yaakobi, 2006). יש המתארים תקופת מעבר זו כתקופת הישרדות מאחר שהמורים החדשים נאלצים לפתח מנגנוני הישרדות שאינם תמיד מיטיבים עם דרכי ההוראה הרצויות (Chubbuck et al., 2001). יש להם קושי למוזג בין מה שלמדו בתיאוריה לבין צרכים הקיימים בשטח. לדעתם של פארל ופיקוק (Farrell, 2012; Peacock 2009) קיים פער בין התכנים שרכשו בתוכניות ההכשרה לבין הדרישות בשטח והמציאות, ופער זה הוא הגורם המשמעותי ביותר לנשירת מורים חדשים. מחקרים אחרים מצביעים על כך שהדרישות התעסוקתיות – המתבטאות הן בצורך להתמודד עם בעיות משמעת ועם ההוראה בכיתות והן עם היעדר תמיכה מתאימה – מעוררות בקרב רבים מהמורים החדשים תחושת שחיקה (Hakanen et al., 2006).

אינגסול הטביע את המושג "דלת מסתובבת" (Revolving door) לתיאור המצב שבו מספר קבוע של מורים חדשים נמצא באופן מתמיד בתהליך של עזיבת המקצוע או במעבר מבית ספר אחד לאחר (Ingersoll, 2001, p. 501). לטענתו, הגדלת מספר המורים החדשים לא תפתור את הבעיה, ואחת הדרכים למניעת התופעה היא תכנון וגיבוש של מדיניות למניעת נשירה בקרב מורים חדשים ולשיפור תוכניות הקליטה של המורים בשנים הראשונות לעבודתם (Ingersoll, 2012). מחקרים מציינים שחלק גדול מהמורים הנושרים עוזב את ההוראה במהלך השנים הראשונות להוראה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015; שפרלינג, 2015; 2004; Darling-Hammond, 2003). הנשירה מההוראה משפיעה באופן דרמטי על היכולת לתכנן ולנהל את מערכת החינוך והיא מביאה עימה בעיות מורכבות: היא גורמת לחוסר יציבות כללית בבית הספר, למחסור במורים אפקטיביים, להתפשרות בהעסקת מורים שאינם מקצועיים או לא מתאימים, לירידה באיכות ההוראה, להגדלת מספר התלמידים בכיתות ולהשקעת זמן ומשאבים בטיפול בנושא.

לתופעת הנשירה יש גם השלכות על ההוצאה הציבורית, שנובעת בעיקר מהעלויות הגבוהות של הכשרות מורים. השפעות תופעת הנשירה על מערכת החינוך בארץ מתבטאות, בין השאר, במחסור גדל והולך במורים בכלל ובעיקר בתחומי מדעי הרוח, מדעים וטכנולוגיה ואנגלית, כאשר המחסור במורים לאנגלית חמור יותר בבתי הספר היסודיים (דוניצה־שמידט וזוובסקי, 2015). משרד החינוך, המודע למגמת העלייה בשיעורי נשירת מורים בכלל ובקרב מורים חדשים בפרט⁹ (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015; שפרלינג, 2015), משקיע מאמצים מערכתיים ונקודתיים למניעת התופעה. כחלק מהשינוי המתחולל בשנים האחרונות בתפיסת תהליך הליווי של מתמחים ומורים חדשים, מציע משרד החינוך כמה דרכי התמודדות, הכוללות פתיחת חממות חינוכיות למורה המתחיל (המר, 2017), סדנאות סטאז' ייעודיות למורים מקצועיים, ותמיכה בתוכניות של העצמת המורה ופיתוחו המקצועי.

⁹ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006). נשירת מורים חדשים ממערכת החינוך בישראל. ירושלים.

הוראת אנגלית בעולם

אנגלית היא שפה בין לאומית בעלת השפעה רחבה שנלמדת בעולם על ידי דוברי שפות אם שונות. אנגלית נלמדת גם במדינות דוברות אנגלית וגם במדינות ששפת האם בהן איננה אנגלית. בספרות קיימת הבחנה בין "שפה שנייה" ל"שפה זרה". המונח "שפה שנייה" מתייחס בדרך כלל לאוכלוסיית מהגרים ששפת האם שלהם (שפתם הראשונה) איננה השפה המדוברת במדינה שאלה היגרו, כפי שעולים מרוסיה לישראל לומדים עברית כשפה שנייה. לעומת זאת, המונח "שפה זרה" מתייחס לכל שפה זרה הנלמדת בבית הספר. האנגלית הנלמדת בארץ מוגדרת כ"שפה זרה".

מטרת הוראת האנגלית כשפה שנייה במדינות דוברות אנגלית (כגון ארצות הברית, קנדה, אוסטרליה), הינה בעיקר הקניית השפה למהגרים שחיים במדינה. אוכלוסייה זו לומדת את השפה כשפה שנייה נוסף על שפת האם שלהם (בדרך כלל של המדינה שממנה היגרו). לעומת זאת, במדינות שאינן דוברות אנגלית (כגון ישראל) נלמדת האנגלית כשפה זרה, בעיקר למטרות חיצוניות: 1. השכלה גבוהה, עמידה במבחנים בין לאומיים וקידום מדעי; 2. קידום בעבודה בחברות בין לאומיות לצורך התקשרות באנגלית (Wright, 2010).

מידת המוטיבציה של תלמידים ברחבי העולם ללמוד אנגלית תלויה במידה רבה בתפקיד ובסטטוס שיש לאנגלית באותה מדינה. במדינות שבהן לאנגלית תפקיד מרכזי או רשמי, המוטיבציה ללמוד אותה תהיה בדרך כלל גבוהה יותר. לעומת זאת, במדינות שבהן השימוש בשפה מועט, המוטיבציה של הלומדים תהיה נמוכה יותר (Kirkpatrick, 2007).

הוראת אנגלית כשפה זרה

הוראת אנגלית כשפה זרה שונה מהוראת מקצועות אחרים, ומטרתה המרכזית היא תקשורת בין אישית ולא לימוד מבנים דקדוקיים, לשוניים בלבד. בהשוואה למורים אחרים, יש בידי מורים לאנגלית חופש פעולה שבא לידי ביטוי בבחירת התכנים הלימודיים מתוכנית הלימודים באנגלית, המדגישה את הקניית מיומנויות השפה, קרי: דיבור, קריאה, הבנה וכתבה. נוסף על כך, המורים מלמדים מכלול תחומים, כגון ידע כללי, תרבות, מיומנויות תקשורת על כל סוגיה, אסטרטגיות למידה וחשיבה אנליטית, וכן מתקשרים עם תלמידיהם הן בשפת האם (עברית) הן בשפת היעד (אנגלית).

במחקר שבדק את תפיסותיהם של מורים המלמדים מקצועות מגוונים, מצא בורג (Borg, 2006) כי מורים לאנגלית כשפה זרה נתפסים כבעלי אפיונים ייחודיים המבדלים אותם ממורים אחרים. אפיונים אלה אינם מנותקים מדרכי הוראת השפה, וכוללים כמה נושאים: שליטה גבוהה בשפה על כל רבדיה, שימוש בדרכי הוראה יצירתיות, בניית קשר קרוב בין המורה לתלמיד. בורג אף מוסיף שתכונות אישיותיות, כגון גמישות, חדות ההוראה ויצירתיות בדרכי ההוראה, הינן חיוניות למורים לאנגלית כשפה זרה משום שהן עשויות לסייע בהנגשת השפה הזרה ללומדים וביצירת הזדמנויות אותנטיות ללמידה.

סוגיית התכונות הנדרשות למורי שפה זרה נידונה לראשונה בארץ על ידי ברוש לפני שני עשורים. במחקרו בקרב מורים לשפה ובקרב תלמידי תיכון בישראל זיהה ברוש (1996) חמישה מאפיינים הרצויים למורה האפקטיבי לשפה זרה. התכונה החשובה ביותר הינה שליטה גבוהה בשפת היעד.

תכונות חשובות נוספות הינן היכולת להסביר ידע וללמד אותו, היכולת לעורר עניין ולשמור על מוטיבציה גבוהה של הלומדים לאורך זמן, התייחסות הוגנת כלפי תלמידים וזמינות ללומדים. בהתבסס על ההנחה שיכולת לשונית גבוהה נחשבת למרכיב מרכזי בידע ובתחום הדעת של הוראת האנגלית כשפה זרה (ברוש, 1996; Borg, 2006), לרקע הלשוני הילידי של המורה לאנגלית משמעות רבה.

הספרות המחקרית דנה בשאלה אם מורים לאנגלית ילידיים (בעלי אנגלית כשפת אם) עדיפים על פני מורים לאנגלית שאינם כאלה (ענבר-לוריא, 2014). אף שהמחקר האמפירי אינו חד-משמעי באשר לסוגיה זו, קיימים הבדלים בסטטוס בין מורים לאנגלית ששפת האם שלהם אנגלית, לבין מורים שאינם כאלה. מנהלים רבים אינם מהססים להצהיר בגלוי על כך שהם מעדיפים להעסיק מורים לאנגלית שהם דוברי אנגלית שפת אם (או ברמת שפת אם) על פני מורים ששפת האם שלהם עברית, ועבורם האנגלית היא שפה זרה או שפה שנייה (Or & Shohamy, 2017). בעבר, בתקופת גלי העלייה הגדולים מארצות של דוברי אנגלית, פנו רבים מהעולים לעסוק בהוראת אנגלית, וכך רבים מהמורים לאנגלית היו דוברי אנגלית ילידים שהשפה האנגלית הייתה שגורה בפייהם. כיום רוב המורים לאנגלית, וכן רוב הסטודנטים להוראת אנגלית, הם ישראלים דוברי עברית – שאנגלית עבורם היא שפה זרה, שנייה או שלישית (למשל במקרים של מורים לאנגלית שעלו מברית המועצות לשעבר). עליהם ללמוד בעצמם את השפה ולייצר הזדמנויות לתרגל אותה כדי להגיע לשליטה גבוהה בה. כמו כן, כמורי השפה הם נדרשים להמשיך להעשיר ולשכלל את שליטתם במיומנויות השפה בשל העובדה שאנגלית היא שפה דינמית, המשתנה כל הזמן (Tarone, 2005; Borg, 2006).

עבור הלומדים, למידת שפה זרה קשורה לתהליכים רגשיים שונים, שאותם הם חווים בתהליך הלמידה. שזורים בה היבטים של זהות אישית וקולקטיבית המהווים חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה עצמו (טננבאום, 2016). למידת שפה זרה אף טומנת בחובה התמודדות עם הבלתי נודע, ולעיתים היא מעוררת חרדה ומלווה בקשיים רגשיים (רום, צור וקרייזר, 2009). לפיכך, תכונות אישיותיות שיש לצפות מכל מורה באשר הוא – כגון רגישות, סבלנות, אמפתיה והבנת הזולת – משמעותיות אף יותר בקרב מורים אלה, שעליהם לגלות יכולת הזדהות עם קשייהם הלומדים (Vadillio, 1999; Sakurai, 2012).

זאת ועוד, מחקרים מדגישים שהצלחתם של מורים לאנגלית כשפה זרה תלויה בהתאמת הוראתם למקום ולהקשר התרבותי של המדינה שבה הם מלמדים (Borg, 2006). אי לכך טוען בורג (Borg, 2006) שלימודי הכשרה להוראה חייבים להתבסס על ההקשר התרבותי ועל הצרכים הספציפיים של המדינה ושל האוכלוסייה הלומדת. הכשרת המורים לאנגלית כשפה זרה תהיה נכונה אם תצליח ליישם את הקשר הנדרש לתרבות המקומית הרלוונטית ולמאפייניה, ותכין את המורים להתאים את עצמם לצורכי המקום ולאוכלוסיית התלמידים.

הוראת אנגלית היא מקצוע דינמי, רלוונטי ושימושי, שיישומו מיידי. לימודי האנגלית מתחברים לחיי היום יום ולצרכים של הלומדים בטכנולוגיה, במחשבים, בתקשורת, בטלוויזיה ועוד. נוסף על כך למקצוע קיים אלמנט שיווקי, מאחר שידע באנגלית נתפס כמשאב להתקדמות ולהצלחה בחיים (כרמל, 2014; ענבר-לוריא, 2014). מורים לאנגלית יכולים להשתמש ביתרון זה כדי למנף את מעמדם בבית הספר למרכזי יותר ולנצל את העובדה שהם מלמדים מקצוע נחוץ, מבוקש ושימושי.

מורים להוראת אנגלית בארץ: סוגיות ואתגרים

כאמור, תפוצתה של השפה האנגלית, שפת התקשורת הבין לאומית המרכזית, הופכת אותה למשאב יקר ערך בארץ ובעולם (Graddol, 2006; ענבר-לוריא, 2014). אין זה מפתיע אם כן שהשפה האנגלית התבססה בישראל כ"שפה זרה ראשונה", כפי שהיא מוגדרת במדיניות הלשונית להוראת שפות בבתי הספר בישראל.¹⁰ למרות המדיניות הפורמלית של משרד החינוך, להתחיל בהוראת האנגלית בבתי הספר רק מכיתות ד', מתחזקות הדרישות והיוזמות להקדמת לימודי האנגלית לגיל צעיר יותר, ובתי ספר רבים מתחילים בלימודי אנגלית כבר בכיתה א' (כרמל, 2014; ענבר-לוריא, 2014).

הפופולריות הגוברת של השפה והעובדה שהיא נלמדת בכל בתי הספר ובכל שכבות הגיל, מעצימה את חשיבותה ומגבירה את הביקוש למורים לאנגלית. החשיפה למדיה הדיגיטלית, תוכניות טלוויזיה, שימוש בטכנולוגיות מתקדמות ובאינטרנט, נסיעות לחו"ל ואפשרויות מוגברות לאינטראקציה חברתית עם דוברי השפה – כל אלה יוצרים מצב שבו מספר גדל והולך של תלמידים מתוודע לשפה האנגלית עוד לפני תחילת ההוראה הפורמלית בבית הספר. התפתחויות אלה מציבות אתגרים חדשים בפני מורים לאנגלית. עליהם להתמודד עם פערים בידע הקיימים בין תלמידים הבאים מרקע שונה, קרי: בין תלמידים בעלי רקע בשפה לבין תלמידים שלא נחשפו לשפה – תלמידים שכיתת הלימוד והמורה משמשים עבורם מקור בלעדי ללימוד אנגלית.

נתונים שנצברו לאורך שנים מלמדים על פערים ניכרים בין המגזרים השונים (המגזר הערבי, ממלכתי, ממלכתית-דתית) הן בשיעור הניגשים לבחינת הברגות באנגלית ברמות השונות הן בתוצאות מבחני המיצ"ב בכיתות ה' ו'ח.¹² אפשר לומר כי מקור הפערים בהישגי התלמידים מצוי בפערים הקיימים כבר בכיתות הלימוד. ההטרונגויות המוגזמת בכיתות הלימוד והניסיון לגשר על פערים בידע מכבידים במיוחד על המורים לאנגלית, בין היתר לאור העובדה ששפת ההוראה בכיתה היא אנגלית, ותלמידים רבים אינם מבינים את המורה.

הפערים וההטרונגויות בכיתות, לא זו בלבד שעלולים ליצור תסכול בקרב תלמידים ומורים כאחד, אלא עלולים להגביר ולהחמיר את בעיות המשמעת בשיעורים ובכך להשפיע על איכות ההוראה והלמידה. על המורים לאנגלית לגשר בין הפערים הללו תוך שימוש בפרקטיקות הוראה מתקדמות ובו בזמן לחבב על התלמידים את השפה שאותה ימשיכו ללמוד לאורך תקופות לימודיהם. לפי אולשטיין וענבר (Olshtain and Inbar, 2014) הרכב כיתה הטרונגני, גודל הכיתות והצפיפות מהווים קושי עיקרי עבור המורים לאנגלית, ולטענתם, יוצרים קושי להתמקד בהוראה אפקטיבית, להגיע לכלל התלמידים ולהחדיר בהם מוטיבציה ללמידה.

¹⁰ משרד החינוך, התרבות והספורט (1996). מדיניות לשונית בישראל. חוזר מנכ"ל. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

¹¹ וייסבלאי, א' (2017). לימודי אנגלית בגיל הרך ובכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי. דו"ח מוגש לוועדה לזכויות הילד – http://fs.knesset.gov.il/20/Committees/20_cs_bg_368533.pdf

¹² משרד החינוך – הרשות הארצית להערכה ומדידה בחינוך (2016) <http://cms.education.gov.il/educationcms/> units/rama/odotrampa/odof.htm; וייסבלאי, א' (2014). לימודי השפה האנגלית במערכת החינוך. דו"ח מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03491.pdf>; וייסבלאי, א' (2017). לימודי אנגלית בגיל הרך ובכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי. דו"ח מוגש לוועדה לזכויות הילד – http://fs.knesset.gov.il/20/Committees/20_cs_bg_368533.pdf

אתגר משמעותי נוסף העומד בפני מורים לאנגלית נעוץ בעובדה שאנגלית נלמדת כמקצוע הוראה (כשפה זרה או שפה שנייה) ובמקביל משמשת שפת ההוראה (מלמדים אנגלית בשפה האנגלית). בהקשר זה, על המורים להתמודד עם קושי נוסף של התאמת הוראת שפה זרה לאוכלוסיות תלמידים שונות, בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (תלמידים מרקע תרבותי מגוון ובעלי שפות אם שונות), תלמידים שעבורם האנגלית היא שפת לימוד חובה שלישית ואף רביעית, דוגמה תלמידים במגזר הערבי או עולים חדשים ומהגרים. המורים לאנגלית בארץ, אם כן, עומדים בפני אתגר כפול. נוסף על מיומנויות כמו הכרת פרקטיקות של הוראה ולמידה, התייחסות לפרט ולשונות בין הלומדים, ניהול כיתה, דרכי הוראה מגוונות ועוד – הנדרשות מכלל המורים, המורים לאנגלית גם נדרשים לשלוט ברמה גבוהה בשתי השפות – עברית או ערבית ואנגלית – בתחום הדיבור, הקריאה והכתיבה, ולהיות מודלים לשוניים מעולים לתלמידיהם. בשנת 2013 התפרסמה תוכנית לימודים מעודכנת, שבה הנחיות מקיפות ללימוד האנגלית בדגש על למידה משמעותית ומדידת הישגי התלמידים. התוכנית מגדירה תכנים שעל תלמידים לרכוש בתחומים של אוצר מילים (כגון רשימות מילים וביטויים), דקדוק, מיומנויות שיחה, מיומנות קריאה ורמות חשיבה שונות על פי שלבי הלימוד.¹³ מדידת הישגי התלמידים קיימת אף בבחינות המיצ"ב השנתיות, שנערכות כאמור בכיתות ה' ו'ח'. על המורים לאנגלית מוטלת האחריות להכין את התלמידים לבחינות הללו, שכן איכות ההוראה שלהם נמדדת בין השאר בהצלחת תלמידיהם במבחנים אלה. מבחנים ארציים, מדידת הישגי התלמידים והפערים בידע בין התלמידים פועלים יחדיו ויוצרים לחצים על המורים לאנגלית. לחצים אלה עלולים להשפיע על תפקוד המורים ועל איכות ההוראה שלהם.

נושא נוסף שאיתו מתמודדים מורים לאנגלית בארץ הוא מעורבותם של הורים שמביעים עניין בנושאים השייכים לדרכי הוראת אנגלית בכלל ולהקדמת גיל הלמידה בפרט (כרמל, 2104). התופעה של התערבות הורית בולטת במיוחד בכיתות היסוד, שבהן למורה לאנגלית משמעות מיוחדת, מאחר שהוא הגורם המתווך את החשיפה הראשונית לשפה ואת התשומות הלשוניות הראשונות (ענבר-לוריא 2014).

התעניינות ההורים, המושפעים מהלכי רוח בחברה, נתפסת פעמים רבות על ידי המורים כהתערבות יתר, כאיום עליהם וכביקורת נגדם, כהטלת דופי במקצועיותם וכערעור על סמכותם בתחום הדעת שלהם (כרמל, 2014). ללא תמיכה משמעותית ועקבית של הנהלת בית הספר ושל צוות המורים המקצועיים לאנגלית, עלול מצב דברים זה לפגוע בביטחון העצמי והמקצועי של המורים החדשים ולהביא לנשירתם מהוראה.

¹³ משרד החינוך – הרשות הארצית להערכה ומדידה בחינוך (2016) – <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrampa/odot.htm>

מתודולוגיה

שאלות המחקר

הרצון להבין את דעתם של המורים לאנגלית בנוגע לסיבות לנשירה ולהתמדה בהוראה הוביל לצורך במחקר זה ולשאלות המחקר הבאות, על פי תפיסותיהם של מורים חדשים לאנגלית:

- א. מהם הגורמים להתמדה בהוראה?
- ב. מהם הגורמים לנשירה מהוראה?
- ג. מהם הנושאים החשובים ביותר שקיבלו בתוכנית ההכשרה להוראה שבה השתתפו?

המדגם ואוכלוסיית המחקר

מערכת הדגימה כללה בוגרי מכללה להוראה במרכז הארץ שלמדו בין השנים תש"ע-תשע"ו והשתתפו בסדנאות הסטאז' במכללה. נעשה שימוש בכתובות הדואר האלקטרוני של הבוגרים, שנמצאות במערכת הממוחשבת של המכללה. השאלונים נשלחו בדואר אלקטרוני ל-261 מורים, ומתוכם השיבו 167, שהם 64% מאוכלוסיית המחקר. 97 משתתפים (המהווים 58% מאוכלוסיית המחקר) היו בוגרי תוכנית הסבת אקדמאיים ומהם 14 גברים ו-83 נשים, ו-70 משתתפים (המהווים 42% מאוכלוסיית המחקר) היו מורים שהוכשרו במסלול לתואר ראשון B.Ed., מהם 10 גברים ו-60 נשים. מתוך כלל המורים שענו על השאלון (הסבה ותואר ראשון), 86.8% (N=145) דיווחו שהם מלמדים אנגלית בשנת הלימודים (2015-2016).

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון דיווח עצמי שחובר לצורכי מחקר זה. השאלון התבסס על ספרות מחקרית ועל סקרים בנושאים הקשורים לתהליך הכשרה להוראה, להתמדה ולנשירה מהוראה (Coulthard and Kyriacou, 2002) ועל שאלון סקר שבדק את הגורמים לנשירה מהוראה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2013). השאלון הותאם למורים לאנגלית: הוא נכתב והועבר באנגלית וכלל שאלות ספציפיות בתחום הדעת, כגון הבנה בדקדוק אנגלי, ספרות ובלשנות. לצורך תיקוף השאלון נערך פיילוט, שבמסגרתו נשלחה גרסה ראשונית של השאלון לכמה סטודנטים ומרצים במחלקה לאנגלית לצורך קבלת משוב והערות. בעקבות המשוב שהתקבל חודדו נושאים מסוימים, וחלק מהשאלות נוסחו גם בעברית כדי למנוע אי הבנות. השאלון הסופי (המפורט להלן) הופץ בדואר אלקטרוני בקרב 261 מורים והובטחה אנונימיות למשיבים. איסוף הנתונים התבצע במהלך חודשים ינואר-מרץ במהלך שנת תשע"ו (2016) וכלל רק שאלונים שמולאו במלואם.

החלק הראשון של השאלון כלל פרטים אישיים ומידע כללי על מסגרת ההוראה: ותק, שעות עבודה, תפקידים נוספים בבית הספר מעבר להוראת האנגלית, כגון חינוך כיתה וריכוז שכבה (טבלה 1). בחלק השני היו שלוש שאלות סגורות בסולם ליקרט, שנע בין 1 (לא חשוב כלל) ל-5 (הכי חשוב). בשאלה הראשונה נשאלו הנבדקים: "מהם, לפי דעתכם, הגורמים שבגינם מורים לאנגלית נשארים בבית הספר?" בתשובה הוצגו להם תשעה פריטים שחולקו לשני משתנים

מורכבים (המפורטים בחלק הממצאים). בשאלה השנייה נשאלו הנבדקים: "מהם, לפי דעתכם, הסיבות שמורים חדשים לאנגלית עוזבים את בית הספר?" בשאלה זו הוצגו תשעה היגדים הקשורים לנשירה, שחולקו לשלושה משתנים מורכבים (המפורטים בחלק הממצאים). השאלה השלישית התייחסה להכשרת מורים: "מהם לדעתך הנושאים החשובים ביותר בתוכנית להשכרת מורים לאנגלית?". בשאלה זו הוצגו שבעה נושאים הנכללים בתוכנית ההכשרה. המשיבים התבקשו לדרג את חשיבותם של הנושאים בסולם ליקרט, שנע בין 1 (לא חשוב כלל) ל-5 (הכי חשוב). הנושאים חולקו לשתי קבוצות משתנים מורכבים (המפורטים בחלק הממצאים). כמו כן הייתה בשאלון שאלה פתוחה, שבה התבקשו המשיבים להוסיף גורמים נוספים לנשירה או להתמדה שהם רלוונטיים לדעתם, ולפרטם. 152 מורים, המהווים 91% מכלל הנבדקים, ענו על השאלה הפתוחה.

ניתוח הנתונים

ניתוח השאלונים נערך באמצעות סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית להשוואת ממוצעים בין קבוצות. הסטטיסטיקה התיאורית כללה משתנים מורכבים, שנבנו באמצעות ניתוח גורמים. הסטטיסטיקה ההיסקית התמקדה בניתוח שונות חד כיוונית ומבחני t לבדיקת ההבדלים בין מורים בהתאם למאפייניהם (הכשרה על ידי תואר ראשון או הסבת אקדמיים, ותק ושלב חינוכי). נציין כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בוגרי תואר ראשון ובוגרי תוכניות להסבת אקדמאים באף אחת משאלות המחקר. כתוצאה מכך הוחלט להציג את הממצאים עבור כל המורים כקבוצה אחת, ללא הבחנה על פי תוכנית ההכשרה. לפיכך, כל הנתונים, בכל אחת משאלות המחקר, מתייחסים אך ורק לממוצע כללי של המשיבים ומוצגים עבור כל המשתתפים יחד.

ניתוח התשובות לשאלה הפתוחה נעשה באמצעות מתודה איכותנית, בגישה אינדוקטיבית. כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את התשובות. תשובות דומות קובצו יחד, נספרו וקודדו (Ryan and Bernad, 2000; Holliday, 2010). לאחר קידוד וספירה אישית של כל חוקרת בנפרד, התבצעה השוואת הנתונים ובדיקת רמת ההסכמה בין שופטית. כלל המידע שהועלה על ידי המשיבים צומצם לשש תמות מרכזיות (המפורטות בסעיף "ממצאים מהשאלות הפתוחות" להלן).

ממצאים

הממצאים מציגים את ניתוח הנתונים הכמותיים והאיכותניים בהתאמה לשאלות המחקר. טבלה 1 מציגה את מאפייני המדגם באחוזים, ונתונים על פרטי העבודה של המשתתפים כפי שנשאלו בשאלון.

טבלה 1
מאפייני אוכלוסיית המחקר (N=167)

ותק הוראה בשנים			% המורים בעלי תפקיד נוסף					כיתות ההוראה			מין		% העוסקים בהוראה 2015/16
7-6	5-4	3-1	רכז ומחנך	אחר	מחנך	רכז	לא	משולב	על יסודי	יסודי	נ	ז	
34 20.4%	39 23.4%	94 56.3%	5 3%	20 12%	23 13.8%	23 13.8%	96 57.5%	26 15.6%	64 38.3%	77 46.1%	143 85.7%	24 14.3%	145 86.8%

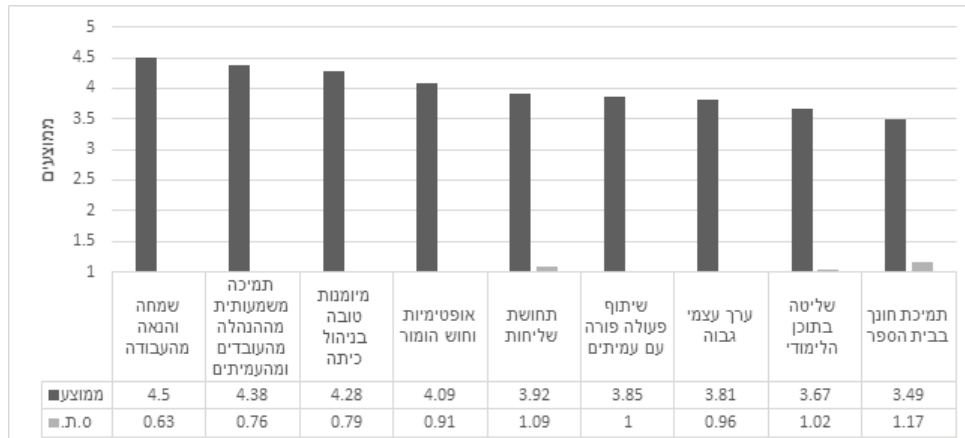
מהטבלה אפשר לראות את אחוז העוסקים בהוראה, את אחוז הגברים והנשים, את החלוקה לכיתות ההוראה, את אחוז המורים שהם בעלי תפקיד נוסף על הוראת האנגלית ואת הוותק בשנים. עוד אפשר ללמוד ממנה ש-86.8% מהמשיבים (N=145) מלמדים אנגלית בשנת הלימודים 2015-2016. ממצא זה אינו משקף את הנתונים הקיימים בנוגע לשיעור הנשירה של מורים בארץ, שעומד על 29.5% בחמש השנים הראשונות (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). מאחר שמחקר זה מתבסס על דיווח עצמי של משיבים לשאלון אינטרנטי, ההנחה היא שהמורים שענו לשאלון הם גם אלה שנשארו בהוראה. בבואנו להציג את הממצאים, ייתכן שלנתון זה יש השלכה על האופן שבו ענו המשיבים על השאלות האחרות. עוד אפשר לראות מהטבלה שרוב המשיבים (56.3%) הם מורים בתחילת דרכם, בעלי ותק של שנה עד שלוש שנים בהוראה.

ממצאים כמותיים

גורמים להתמדה בהוראה על פי תפיסת מורים אנגלית

שאלת המחקר הראשונה בחנה את הגורמים להתמדה בהוראה בקרב מורים לאנגלית. לצורך כך חולקו תשעה גורמי התמדה לשתי קבוצות משתנים מורכבים: 1. תחום בית הספר, הצוות וההנהלה, שכלל שלושה היגדים: "קבלת תמיכת חונך בבית הספר", "תמיכה משמעותית מההנהלה, העובדים והעמיתים", ו"שיתוף פעולה פורה עם עמיתים" (אלפא של קורנבך = 0.65); 2. תכונות אישיות של המורה ותחושת מסוגלות עצמית, קבוצה שכללה חמישה היגדים: "ערך עצמי גבוה", "שמחה והנאה מהעבודה", "תחושת שליחות", "אופטימיות וחוש הומור", "מיומנות טובה בנייהול כיתה" (אלפא של קורנבך = 0.70). גורם נוסף, שלא נכלל בקבוצות המשתנים המורכבים, הוא "שליטה בתוכן הלימודי".

תרשים 1
חשיבות גורמי ההתמדה בהוראה בקרב מורים לאנגלית (ממוצעים)



תרשים 1 מציג את גורמי ההתמדה בקרב הנבדקים. מהתרשים עולה שבמחצית מגורמי ההתמדה ממוצע הדירוג של המשיבים היה גבוה אבסולוטית (מעל 4 בסולם מ-1 עד 5). מעיון בתרשים עולה כי על פי תפיסת המורים, הגורם החשוב ביותר להתמדה בהוראה הוא "שמחה והנאה מהעבודה" ($M=4.5$). גורם חשוב נוסף להישארות מורים בהוראה, שקשור לבית הספר, הוא: "תמיכה משמעותית מההנהלה, מהעובדים ומהעמיתים" ($M=4.38$). לעומת זאת, הגורם שנתפס כבעל חשיבות מועטה ביותר בעיני המורים הוא "קבלת תמיכת חונך בבית הספר" ($M=3.49$). ממצא זה סותר מחקרים המדגישים את חשיבותם של חונכים (mentors) לקליטת מורים חדשים, אך הוא נמצא בהלימה לממצאים המדגישים חוסר בהירות באשר לתפיסת החונך (יוגב 2006; שובסקי, גולדנברג, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2015). יכולות להיות לכך כמה השערות, שבהן נדון בחלק הדיון בהמשך.

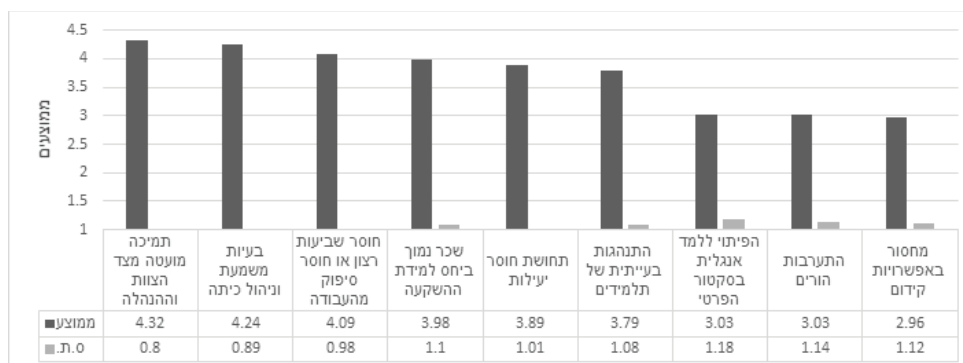
בהתאם לציפיות ובדומה למה שנמצא אצל מורים חדשים בכלל, ייחסו המשיבים חשיבות גבוהה ביותר לגורם של "מיומנות טובה בניהול כיתה" ($M=4.28$) כגורם להישארות בהוראה. נושא ניהול כיתה ידוע כגורם משמעותי, שמעודד התמדה או לחלופין מניע נשירה. מעיון בתרשים עולה גם שהמשיבים ייחסו חשיבות רבה לתחושת המסוגלות הכללית של המורה, במילים אחרות: גורמים כגון ערך עצמי גבוה ותחושת שליחות, תכונות אופי כגון אופטימיות וחוש הומור נתפסו כחשובים ביותר בעיני המשיבים. ממצא זה מחזק את המשמעות הרבה שהם העניקו לפן האישי והאישי של המורה בהקשר להתמדה ולהישארות בהוראה.

החשיבות הגבוהה שייחסו המשיבים לתמיכה מההנהלה, מהעובדים ומהעמיתים, יחד עם החשיבות הגבוהה שייחסו לתחושת המסוגלות האישית, השמחה וההנאה מהעבודה, מחזקות את צורך המורים בתמיכה בית ספרית ומדגישות את תפקידם הקריטי של המנהלים בתמיכה במורים חדשים ובהעלאת ביטחונם האישי (נושא שיפורט בדיון). בשונה ממחקרים קודמים,

שבהם בלטה חשיבות השליטה בשפה (האנגלית) ובידע מקצועי, הגורם של "שליטה בתוכן הלימודי", הכולל בין היתר שליטה במיומנויות האנגלית, בשפה ובספרות האנגלית, לא נתפס כגורם התמדה משמעותי בקרב המשיבים במחקר זה ($M=3.67$). נתון זה מחזק את הטענה שגורמים אישיותיים של מורים, בהם תחושת מסוגלות גבוהה ושביעות רצון, הם גורמי הישגיות משמעותיים יותר (Hertzberg, 1959).

גורמים לנשירה מהוראת על פי תפיסת מורים לאנגלית שאלת המחקר השנייה ביקשה לבחון מהם הגורמים המניעים נשירה מהוראה. תשעה גורמי נשירה חולקו לשלוש קבוצות משתנים מורכבים: המשתנה הראשון כלל ארבעה היגדים והתייחס לנושאים כלליים בתפקיד המורה: "שכר נמוך ביחס למידת ההשקעה" ו"מחסור באפשרויות קידום", וכן לנושאים ייחודיים למורים לאנגלית – "התערבות הורים" ו"הפיתוי ללמד אנגלית בסקטור הפרטי" (אלפא של קורנבך = 0.67); המשתנה השני כלל שני היגדים והתייחס לתחושות ולרגשות של המורה – "חוסר שביעות רצון או חוסר סיפוק מהעבודה" ו"תחושת חוסר יעילות בעבודה או בתפקיד" (אלפא של קורנבך = 0.67); המשתנה השלישי כלל שלושה היגדים והתייחס לנושאים הקשורים לבית הספר, לתלמידים ולכיתה – "תמיכה מועטה מצד הצוות והנהלה", "התנהגות בעייתית של התלמידים", "בעיות משמעת ובעיות בניהול כיתה" (אלפא של קורנבך = 0.67).

תרשים 2



גורמי נשירה מהוראה בקרב מורים לאנגלית (ממוצעים)

תרשים 2 מציג את הממצאים של תשעת הגורמים לנשירה. מהתרשים עולה כי לפי תפיסת הנבדקים, הגורם החשוב ביותר המניע לנשירה הוא "תמיכה מועטה מצד הצוות והנהלה" ($M=4.32$). ממצא זה נתמך על ידי גורם ההתמדה שנמצא חשוב ביותר, והוא "תמיכה משמעותית מהצוות, ההנהלה והעמיתים". לפיכך, תמיכה של ההנהלה ושל הצוות בבית הספר במורים או היעדר תמיכה, היא הגורם המשמעותי ביותר עבור המורים בהחלטתם אם להישאר או לעזוב. עם זאת, בממצאי ההתמדה (תרשים 1) ייחסו המשיבים חשיבות מועטה ל"הימצאות

חונך בבית הספר". על פי ממצאים אלה, נראה כי המשיבים לא ראו את נושא החונך כחלק משמעותי ממסגרת התמיכה הבית ספרית, וכפי שנאמר למעלה, הימצאותו ותמיכתו של חונך הם חלק חשוב ובלתי נפרד ממסגרת תמיכת בית הספר במורה החדש (אופנהיימר, משכיות וזילברשטרום, 2011).

בהתאם לציפיות ובדומה לממצאים במחקרים אחרים (Hakanen et al., 2006), הגורם "בעיות משמעות וניהול כיתה" נתפס בעיני המשיבים כסיבה חשובה שמובילה לנשירה ($M=4.24$). ממצא זה מקבל משנה תוקף בחשיבותו על ידי הגורם "התנהגות בעייתית של תלמידים", שנמצא אף הוא חשוב במידה גבוהה יחסית ($M=3.79$).

שני ממצאים אלה נמצאים בהלימה עם ממצאי גורמי ההתמדה, שם בלט בחשיבותו נושא ניהול הכיתה. נוסף על כך, המשיבים ייחסו חשיבות גדולה מאוד לגורמים רגשיים, כגון "חוסר שביעות רצון או חוסר סיפוק מהעבודה" ($M=4.09$) ו"תחושת חוסר יעילות" ($M=3.89$) כסיבות משמעותיות לנשירה. בהקשר זה, הגורם "שכר נמוך ביחס למידת ההשקעה", הטומן בחובו מרכיבים רגשיים, נמצא אף הוא בין הסיבות החשובות ביותר לעזיבת ההוראה ($M=3.98$). אל מול גורמי נשירה הנוגעים בתחושות, ברגשות, במסוגלות אישית ובצורך בתמיכה בית ספרית, הנתפסים כחשובים מאוד בעיני המשיבים, נמצא שהמשיבים לא ייחסו חשיבות גדולה לגורמי נשירה אפשריים הקשורים ישירות למורים לאנגלית, כגון "הפיתוי ללמד אנגלית בסקטור הפרטי" ($M=3.03$). ממצא זה מפתיע לנוכח הפיתויים הטמונים בהוראת אנגלית בסקטור הפרטי. אפשר היה לצפות שדווקא גורם זה ייתפס כגורם נשירה חשוב בעיני המורים (שכר גבוה ותנאי עבודה משופרים) ויזרו נשירה או ישמש סיבה חשובה לנשירה. עם זאת ייתכן שתשובתם זו קשורה בעובדה שבזמן מילוי השאלון רובם עובדים בבית ספר ולא בסקטור הפרטי. בדומה לכך, לנוכח התערבות מוגברת של הורים בנושא הוראת האנגלית בכלל ובהקדמת גיל הלמידה בפרט (כרמל, 2014), אפשר היה לצפות שהגורם "התערבות הורים" ייתפס כגורם חשוב בעיני המשיבים, אך באופן מפתיע, גם נושא זה לא נמצא כגורם חשוב מאוד לנשירה ($M=3.03$). גורם הנשירה "מחסור באפשרויות קידום" נמצא אף חשוב פחות בעיני המשיבים ($M=2.92$). ממצא זה אינו מפתיע בהתחשב בעובדה שמורים בתחילת הדרך נמצאים עדיין בשלב ההתאקלמות וההישרדות (פאדיה, פרסקו, רייכנברג, 2011) ואינם פנויים לחשוב על פיתוח ועל אפשרויות קידום.

ממצאים איכותניים

הממצאים האיכותניים שעלו מניתוח התשובות הפתוחות של הנבדקים תומכים בממצאים הכמותיים ומאירים כמה גורמי התמדה ונשירה נוספים.

גורמי התמדה

מתשובותיהם הכתובות של המשיבים עלו שלושה נושאי התמדה עיקריים: 1. תמיכה משמעותית מצד ההנהלה, צוות העובדים והעמיתים; 2. הכשרה טובה ומורים מאמנים תומכים; 3. סיפוק אישי ואהבה למקצוע. להלן דוגמאות עבור כל נושא.

1. קבלת תמיכה: לפי תפיסות הנבדקים, תמיכה רציפה ומשמעותית מצד ההנהלה וצוות המורים וכן מתן גיבוי למורה המתחיל הם הגורמים המשמעותיים ביותר המשפיעים על מורים לאנגלית בתחילת דרכם להישאר בהוראה, לדוגמה: "אני מאמינה שמנהל טוב ומדריכה טובה במהלך השנה הראשונה בהחלט יסייעו למורה המתחיל", "מה שעושה הבדל מהותי הוא שיש צוות חזק ותומך בבית הספר. אני בת מזל שיש לי בבית הספר צוות מדהים, מוכשר, נלהב ותומך. צוות שתמך בי מיומי הראשון ולא הפסיק לתמוך ולתמוך ולתמוך".
2. מורים מאמנים: המורים טענו שקיימת חשיבות רבה לתהליך ההכשרה כגורם שיכול להביא להתמדה במקצוע. לדעתם, פרקטיקום איכותי, מורים מאמנים טובים ותוכנית הכשרה פרקטית ורלוונטית עשויים להביא לכך שמורים יישארו בהוראה. כמו כן, לטענתם, חשוב שסטודנטים יצפו במורים טובים, ישתתפו בקבוצות תמיכה לעזרה הדדית, לשיתוף ולפתרון בעיות העולות מהשטח. לדוגמה: "ללמוד תיאוריות במהלך הלימודים או ההכשרה זה חשוב, אבל ההבנה האמתית של השטח (לפני הכניסה להוראה) על ידי צפייה במורים ולמידה מניסיונם חשובים לא פחות".
3. סיפוק אישי ואהבה למקצוע: מורים ציינו שההוראה עבורם היא סוג של הגשמת חלום והם מרגישים בני מזל שיש ביכולתם להגשים את יעדם וליצור משמעות בחיי הילדים. לדוגמה: "אני מרגישה בת מזל שאני עושה את השינוי הזה בחיי ואני מאושרת שאני מלמדת היום. אני חושבת שכמורים אנחנו יכולים ממש להשפיע על חייהם של ילדים".

גורמי נשירה

לפי הנבדקים, תופעת הנשירה אינה נובעת מסיבה מוגדרת אחת, אלא משילוב של מספר גורמים הפועלים יחד וגורמים למורה החדש לשקול את צעדיו ולעיתים אף "לחשב מסלול מחדש". הממצא נכון אף לגבי מורים בוגרי הסבה אשר כבר התלבטו בעבר בשאלת בחירת מקצוע. להלן סיכום גורמי הנשירה שעלו:

1. התאמה להוראה: כאמור, גורם הסיפוק וההנאה מהעבודה עלה, על פי דיווחי המשיבים, כסיבה להישארות בהוראה. לפיכך, אי הנאה וחוסר סיפוק מהעבודה יגרמו לנשירה. לדוגמה: "אף אדם לא צריך לעבוד בעבודה ללא הנאה ותחושת סיפוק אישי". בהקשר זה, גם כאשר קיימים מאפייני אישיות המתאימים להוראה, נתקלים המורים החדשים באתגרים המקשים עליהם את ההתמודדות. לדוגמה: "הבעיה המשמעותית היא הפער בין הרצון לתת לבין היכולת לתת בפועל".
2. היעדר תמיכה: היעדר תמיכה מספקת מצד הנהלת בית ספר וצוות המורים הוא נושא רגיש במיוחד, המטריד מורים חדשים. אי התמיכה יכול להתבטא למשל במקרים שבהם ההנהלה אינה מגבה מורה בעקבות תלונות ודרישות של הורים. כשהמורה החדש מרגיש שהוא אינו מקבל את הגיבוי והתמיכה שלהם הוא מצפה, תחושת הבדידות וחוסר האונים מתעצמת ועולה הרצון לפרוש. לדוגמה: "אני

מרגיש לבד כשההנהלה או הרכזת לא נותנים גיבוי למורה כשתלמידים או הורים מתלוננים עליו, "ההנהלה בבית הספר שבו עבדתי התייחסה אליי איום ונורא והחלטתי שלא אספוג את זה יותר".

3. נוסף על כך, בקרב מורים חדשים קיימת ציפייה שמשרד החינוך והאיגודים המקצועיים יסייעו להם בקליטתם במערכת. לדעת חלק מהמשיבים ארגונים אלה אינם נותנים גיבוי הולם למורים חדשים ולא תומכים בהם בתהליך הכניסה לבית הספר. לדוגמה: "אין שום יחס מארגון המורים, מהסתדרות המורים או ממשרד החינוך. אין ייצוג כמו שצריך", "משרד החינוך והאיגודים המקצועיים לא נותנים מספיק גיבוי וייצוג הולם למורים, ומבצעים שינויים תכופים בתוכנית הלימודים", "בשל כל התהליך הביזיוני שעברתי, חוסר הרגישות והאטימות – החלטתי לא לחזור למערכת החינוך... ממש עצוב שהמערכת מתנהלת ככה". בנוסף ציינו המשיבים ששינויים תכופים בצמרת הפוליטית מכבידים על עבודת המורים, לדוגמה: "כל כמה שנים אנשי משרד החינוך משתנים ונושאים חדשים מקבלים דגש. אין לך זמן להתחיל ולסיים תהליך חינוכי".

4. קושי בניהול כיתה ובעיות משמעת: רבים מהמשיבים בחרו לציין שלא הרגישו מספיק מוכנים להתמודד עם בעיות המשמעת בכיתה, וקושי זה מהווה סיבה לנשירה. הם טענו שתוכנית ההכשרה לא הדגישה מספיק את התחום הזה, ובפועל נוצר מצב שהם נכנסים לכיתות שהן בעיקר הטרוגניות או חלשות, ללא כלים להתמודד. לדוגמה: "אני מרגישה שאני ממש לא מוכנה בתחום זה" (אוכלוסייה חלשה ובעיות משמעת), "הסיבה של התנהגות בעייתית של תלמידים תהיה הסיבה בגללה אעזוב את המקצוע".

5. הכנסה נמוכה ביחס להשקעה: המשיבים ציינו את גורם ההשקעה הרבה ביחס להכנסה כגורם לעזיבת ההוראה. לדוגמה: "אני חושבת שהשכר הנמוך ביחס להשקעה הנדרשת זה בוודאות אחד הגורמים שמורה חדש צריך לשקול", "תנאי העבודה – כלומר, כיתות גדולות וריבוי תלמידים מגביל את המורה לנהל את הכיתה בצורה אפקטיבית". לטענת חלק מהמורים, התגמול הכספי של מורים הוא מינימלי ואינו מספיק על מנת להשאיר מורים טובים במערכת. כך כתב מורה בוגר הסבה: "אני חושב שמורים חדשים רבים עוזבים אחרי שנה או שנתיים בגלל שהשכר הוא מינימלי ועומס העבודה הוא ענק. לצערי זה משאיר במערכת רק את אותם המורים שממש ממש אוהבים את המקצוע". ובנימה אישית כתבה בוגרת: "אני חייבת לשתף! אני הולכת לעזוב את ההוראה I am going to quit teaching. המשכורת נוראית. ואני הולכת להיות כותבת טכנית. אני אוהבת ללמד אבל אינני יכולה לחיות עם המשכורת הזו".

6. התנסות מעשית: הכשרה שאינה פרקטית דיה והיעדר מורים מאמנים טובים ומתאימים בתקופת ההתנסות המעשית מהווים גורמים המובילים לנשירה. לדוגמה: "לפרקטיקום בתוכנית ההכשרה יש חשיבות רבה, אך זמן זה אינו מנוצל כראוי ולא מכין אותנו למה שקורה באמת". לדברי אחת המורות: "אני

חושבת שהסמינר צריך לתת לסטודנטים בהסבה יותר הזדמנויות ללמד בפועל וגם במסגרת השיעורים בסמינר, 15 דקות כל פעם של הוראה עמיתים". חלק מהמשיבים הדגישו את חשיבות התצפיות במורים מאמנים ולמידה מהשדה על פני חומר תיאורטי. לדוגמה: "הבנה אמיתית של ההוראה בשדה על ידי תצפיות, ולמידה ממורים מנוסים חשובה ביותר, לא פחות מהשיעורים עצמם". חיזוק נוסף לחשיבות הרבה המיוחסת לממד ההכשרה וההתנסות המעשית (פרקטיקום) מתקבל מניתוח השאלה הסגורה בשאלון, קרי: "מתוך רשימת הנושאים לפניכם, מהם הנושאים החשובים ביותר בתוכנית ההכשרה להוראה?". בשאלה זו הוצגו שבעה גורמים שחולקו לשני משתנים מורכבים: 1. קורסים אקדמיים הנלמדים במכללה שכלל ארבעה היגדים: "קורסים בספרות ובלשנות אנגלית", "קורסים בפדגוגיה", "סביבה לימודית תומכת", ו"הרצאות מעוררות חשיבה" (אלפא של קורנבך = 0.63); 2. נושא הפרקטיקום (התנסות מעשית) ולמידה מהשדה, שכלל שלושה היגדים: "תצפיות במורים אפקטיביים בבית הספר", "קורסים בניהול כיתה", ו"קשר רציף עם בית הספר" (אלפא של קורנבך = 0.61).

תרשים 3



מרכיבי ההכשרה בהוראת אנגלית (ממוצעים)

מתוך תרשים 3 אפשר לראות כי המשיבים מייחסים חשיבות רבה יותר לעבודה המעשית ולפרקטיקום בבית הספר מאשר לקורסים הנלמדים במכללה, במילים אחרות: ההתנסות בשטח וההתמודדות עם האתגרים בהוראה עצמה עולים בחשיבותם על אוסף התכנים האחרים שאותם הם מקבלים במסגרת ההכשרה.

לסיכום, אף על פי ש-86.7% מהמשיבים הם מורים לאנגלית בשנה הנוכחית, הנתונים מורים על כך כי רבים מהם מתמודדים עם אתגרים כגון בעיות משמעת וניהול כיתה, המאפיינים את שלבי ההישרדות של מורים חדשים וייתכן כי אינם בעלי עמדה מגובשת בנוגע להתמדתם במקצוע.

דיון

הסטטוס הגבוה של השפה האנגלית בארץ ובעולם ומעמדו הגבוה של המקצוע במערכת החינוך מעמידים את נושא המחסור במורים לאנגלית בארץ ואת סוגיית הנשירה מהוראה במרכז הדיון. כאמור, למחסור במורים לאנגלית יש השלכות משמעותיות על איכות ההוראה ועל הישגי התלמידים, ותופעה זו מכבידה על המורים שנשארים בהוראה ושנדרשים לעמוד בציפיות ולמלא את דרישות המערכת.

מחקר זה בדק את דעותיהם של מורים לאנגלית בנושאי המניעים לנשירה והסיבות להתמדה בהוראה על מנת להבין טוב יותר את האתגרים העומדים בפניהם, כדי לסייע בקליטתם ולמנוע עזיבתם בטרם עת של מורים ראויים. בדיון נתמקד בכמה נושאים שעלו מתוך הממצאים. בתחילה נדון בסוגיות הקשורות למהות התמיכה הבית ספרית ולתפקיד החונך בקליטת מורים חדשים. בהמשך נציין היבטים רגשיים ואישיותיים הקשורים לתחושת המסוגלות והזהות המקצועית של המורה לאנגלית, ואת השפעתם על נשירה או על הישארות בהוראה. לבסוף נדון בתפקידו של המוסד המכשיר להוראה בהכנת המורים לאתגרים הייחודיים שבהוראת אנגלית.

תמיכה בית ספרית ותפקיד החונך

מחקרים מחזקים את הדעה כי תמיכה בית ספרית התורמת לאיכות ההשתלבות של המורה בבית הספר היא בין הגורמים החשובים בהתמדה. לחלופין, קליטה לא נכונה של מורים חדשים היא שמסבירה את הנשירה הגבוהה במהלך חמש השנים הראשונות להוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; Ingersoll, 2012; שוובסקי, גולדנברג, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2015). אומנם הזדקקותם של מורים חדשים לתמיכה מההנהלה ומהצוות איננה ייחודית למורים לאנגלית, אך היא בולטת במיוחד לנוכח החשיבות הרבה שהעניקו המורים לנושא בהשוואה לגורמי נשירה אחרים, כגון: הפיתוי ללמד אנגלית בסקטור הפרטי או ידע ושליטה בתחום הדעת.

ממצא זה מעורר את הצורך בבדיקת סוגיית התמיכה הבית ספרית ותפקיד החונך בהקשר של מורים לאנגלית. תחושת הבדידות שעלתה בתשובות הפתוחות במצבים של היעדר גיבוי ("ללא תמיכה אני מרגישה לבד", "ללא גיבוי"), וגילוי הערכה לצוות ש"תומך ותומך ותומך..." מחזקים טיעון זה. נדמה כי על מנהלים ובעלי תפקיד בבתי הספר לשאול: כיצד אפשר לתמוך טוב יותר בהון האנושי של קבוצת המורים לאנגלית, המלמדים מקצוע חשוב? מה אפשר לעשות כדי להקל עליהם את ההתמודדות עם קשיים כגון בעיות משמעת, ובמקביל לחזק את תחושת המסוגלות והחוסן האישי והמקצועי?

זאת ועוד, המורים לא ייחסו חשיבות רבה לקבלת תמיכה מחונך בבית הספר. נתון זה מציג סתירה פנימית הקשורה בסוגיית התמיכה במורה החדש, שכן לחונך האישי תפקיד אינטגרלי במארג התמיכה הבית ספרית, הכוללת את ההנהלה והצוות. מחקרים מדגישים את חשיבותו ואת תרומתו של החונך האישי, שהוא מורה מיומן, מומחה ומנוסה בתחום ההוראה, היכול לתת מענה קונקרטי ורלוונטי לבעיותיהם של המורים החדשים ובכך להקל את קליטתם (Hennissen et al., 2011; Hobson et al., 2009; Orland-Barak, 2010).

לאור הממצאים, לפיהם דמות החונך לא הייתה משמעותית, ייתכן שמשאב החונך אינו מנוצל כראוי לטובתם ולצורכיהם של המורים לאנגלית. יכולות להיות לכך כמה סיבות:

1. חוסר מודעות מצד המורה המתחיל: ייתכן שחלק מהמורים החדשים אינם ערים לקיומו של חונך מקצועי ספציפי לאנגלית וכתוצאה מכך אינם נעזרים בפונקציה חשובה זו וגם אינם יודעים לשאול לגביה; 2. לאור המחסור במורים לאנגלית ייתכן שישנם בתי ספר שכלל אין בהם חונך מקצועי לאנגלית. במצב זה ייתכן שהמורה המתחיל לא יזכה לתמיכה של חונך מומחה בתחום הדיסציפלינרי ויאלץ "להתפשר" על הנחיית חונך אקראי (או ללא חניכה בכלל) מחוסר ברירה. יש להניח שהמורה החדש לא יחוש בפועל את המשמעות של חונך מקצועי ולכן לא ידע "מה הוא מפסיד"; 3. כאשר לא קיימת בבית הספר הגדרת תפקיד ברורה של חונך, המורה המתחיל אינו יודע כיצד להיעזר בו ומה החונך יכול לתרום לו. מצב דברים זה עלול לגרום לפער בציפיות בין המורה המתחיל לבין ההנהלה והחונך, לאכזבה מהיעדר יחס מתאים ולתחושת דחייה. אלה עלולים להשפיע על קליטתו ועל החלטתו להישאר בהוראה או לעזוב.

מכאן עולה שיש מקום לבחינה מחודשת ולתיאום ציפיות בנוגע למהות התמיכה שלה זקוקים המורים לאנגלית מההנהלה ומבית הספר, ובכלל זה מקומו של משאב החונך המקצועי במטרה לקדם מערך חניכה אפקטיבי יותר. על מנהלים ובעלי תפקידים בבית הספר ליצור הזדמנויות שבהן יישמע קולם של המורים לאנגלית על מנת לדון עימם בקשייהם (כגון עמידות בתנאי לחץ ופערי הלומדים, הגורמים לבעיות משמעת) ובסוג התמיכה שלה הם זקוקים ושאותה הם מצפים לקבל.

מקומם של המנהלים בקליטת מורים חדשים הוא קריטי, ועליהם מונחת האחריות לטפח צוותים של מורים לאנגלית איכותיים ומובילים (Orland-Barak, 2010) (Exemplary/Expert teachers) מתוך צוות המורים. טיפוח הצוותים ייתכן, בין היתר, על ידי הגברת מעורבותם בפעילות לימודית בבית הספר – למשל בארגון טקסים, אירועים, ימי עיון ולמידה. זאת ועוד, כחלק ממארג התמיכה והיעידוד של המורים החדשים לאנגלית, על מנהלים לנצל את יתרונם היחסי של המורים הללו בהחדרת עולם האינטרנט (המבוסס אנגלית) לתלמידים ובהוראה בין תחומית, הכוללת שילוב עם מקצועות אחרים, כגון היסטוריה, ספרות, אזרחות. נוסף על כך, על המנהלים לעודד את המורים הוותיקים לאנגלית להשתתף בקורסי הכשרה לחונכות מעבר לפיתוח מקצועי בתחום הדעת, על מנת שיקבלו את הכלים הנדרשים שיאפשרו להם לתמוך בפן האישי-רגשי של המורים החדשים.

זהות מקצועית

החשיבות הרבה שייחסו המורים לגורמים אישיים-רגשיים – כגון "שמחה והנאה מהעבודה", וכן לתחושת המסוגלות האישית, כגון "ערך עצמי גבוה" – כגורמים המעודדים הישגיות מדגישה את המקום המרכזי שהם מעניקים למרכיבי זהות עצמית ומקצועית בתפיסתם את תפקידם. נתון זה תואם מחקרים אחרים, שבהם נטען כי כאשר מורה מוצא עניין בעבודתו, מזדהה עם תפקידו ומרגיש שהוא משמעותי, שביעות הרצון והמוטיבציה שלו עולים (Hertzberg, 1959). תחושת השמחה וההנאה מהעבודה מספקת למורה ביטחון עצמי ומגבירה את תחושת המסוגלות העצמית שלו, וכן הזדהות עם התפקיד והנאה מהעבודה הן חלק בלתי נפרד מפיתוח הזהות המקצועית של המורה (קוזמינסקי וקלוייר, 2010). יש לשער שככל שתהליכי הבניית הזהות המקצועית של המורה יהיו חיוביים ומשמעותיים יותר (בפרט במהלך השנים הראשונות

להוראה), כך תגבר תחושת המסוגלות שלו להתמודד ביעילות עם האתגרים העומדים בפניו, וכן יגברו הנאתו מהעבודה ונטייתו להישאר במקצוע.

מרכיב פיתוח הזהות המקצועית של מורים לאנגלית, להבדיל מפיתוח הזהות המקצועית של מורים אחרים, הוא מרכיב ייחודי ומשמעותי. חלק מהגדרת הזהות המקצועית של מורים לאנגלית קשור לעובדה שהם מלמדים מקצוע הנתפס בחברה כבעל סטטוס גבוה וחיוני (Or & Shohamy 2017), כ"מפתח לחיים" (כרמל, 2014). תפקידו העיקרי של המורה לאנגלית אינו מתמצה בהוראת מבנים תחביריים, סיפור, שיר או מתן כלים להצלחה במבחנים. המורה לאנגלית נושא עימו שליחות מקצועית בהקניית השפה האנגלית ככלי לחיים ולהשתלבות בחברה המודרנית.

על המורים לאנגלית להתמקד בהנחלת שליטה ומיומנות בשפה שתלווה את תלמידיהם בעתיד, תשמש אותם בלימודיהם האקדמיים ותשרת אותם בהשתלבותם בשוק העבודה ובחיי היום יום. על המורים לאנגלית לסייע לתלמידים להתפתח בעולם האינטרנט, לבדוק שסביבת הלמידה שלהם מאתגרת ומתאימה לשינויים שחלים בשפה האנגלית, ולפתח מודעות ואחריות ללמידת השפה לחיים.

על מנהלים ומפקחים להוביל מהלכים לשינוי בתפיסת הזהות העצמית המקצועית של המורה לאנגלית ולגיבושה סביב המורה לאנגלית כמחנך לרב תרבותיות ולבין לאומיות הנושאת עימה שליחות מקצועית. הגדרה מחדש של התפקידים המצופים מהמורים לאנגלית תוך שימת דגש על הוראת מקצוע חשוב לחיים שסייע להיקלטות בשוק העבודה, עשויה לחזק ולעצב את זהותם המקצועית של המורים.

מיצוב מקצוע האנגלית ככלי שימושי וחשוב להשתלבות בחברה המודרנית יסייע בבניית זהות מקצועית ברורה, איתנה ומחייבת לאורך זמן. הגדרת הזהות המקצועית בדרך זו ושימת דגש על קיומה של תודעת "שליחות" בעצם הוראת האנגלית תתרום לתחושת "גאוות יחידה" והעצמה אישית, הנאה וסיפוק מהעבודה והגברת המוטיבציה בקרב המורים. כל אלה עשויים להגביר את רצון המורים להישאר בהוראה ולהמשיך להיות משמעותיים בעשייה החינוכית.

הכשרת מורים לאנגלית

בעולם המתנהל רובו ככולו באנגלית, תחום הכשרת המורים לאנגלית חייב לתפוס מקום מרכזי בדיון הציבורי. תוכניות הכשרה שאינן מותאמות למציאות המורכבת של המאה ה-21, שבה השפה האנגלית משמשת כלי שאין לו תחליף, עלולות להחטיא את מטרתן. תוצאות המחקר מחדדות את החשיבות של הממד הפרקטי של ההכשרה, ולפי דעתם של המשתתפים, יש בו כדי להשפיע על מורים מתחילים בהחלטתם אם להישאר בהוראה או לעזוב.

ייתכן שבתוכניות ההכשרה הקיימות ניתן דגש רב מדי לתכנים דיסציפלינריים, כגון קורסים בספרות ובבלשנות אנגלית, על חשבון נושאים פרקטיים, כגון מיומנויות ניהול כיתה והתמודדות עם משמעת, עמידות בלחץ ובדרישות התפקיד ותפקוד יעיל בבית הספר. עוד ייתכן כי מודל "המורה המאמן", המקובל במוסדות להכשרה רבים, שבמסגרתו סטודנט מתלווה למורה ותיק בכיתתו לאורך השנה, צופה בו ומלמד שיעורים באופן עצמאי, אינו מהווה מסגרת התנסות מעשית מספקת.

על פי מודל זה, גם אם הסטודנט מלמד באופן קבוע, עדיין אין לו אחריות מלאה על הכיתה והוא אינו מתמודד לבדו על בסיס קבוע עם בעיות המשמעת. ייתכן שהפער בין התנסות בהוראה מהסוג הזה, ככל שהינה חיובית ומלמדת, לבין המציאות בפועל, שבה המורה הוא האחראי היחיד על התלמידים, גורם לתסכול אצל המורים החדשים ומשמש זרז לנשירה.

על תוכניות ההכשרה לפעול לשילובם של הסטודנטים בפעילות משמעותית בבית הספר מעבר לשיעורים ולהוראה. מעורבות פעילה, כבר בשלבים הראשוניים של ההתנסות המעשית, תחדד את הצורך להתמודד באופן עצמאי עם האתגרים העומדים בפני המורים, דבר שבעתיד יעניק להם חוסן אישי וביטחון מקצועי. שילוב הסטודנטים בקהילת המורים בבית הספר יעודד את מעורבותם, יחזק את תחושת השייכות וההזדהות עם בית הספר ועשוי לתרום להתמדתם בהוראה. יש מקום לבדוק את תוכני ההכשרה להוראת אנגלית במסגרת התוכניות השונות בהסבה ובתואר הראשון במטרה להתאים את ממד ההתנסות המעשית למציאות הבית ספרית ולשלב את הסטודנטים בהוראה בבית הספר ובעשייה חינוכית על כל סוגיה – עם תלמידים, עם הורים, עם ההנהלה ועם צוותי מורים ממקצועות שונים – כדי שתהיה רלוונטית, אינטגרטיבית ומשמעותית.

לסיכום, ממצאי המחקר מעלים סוגיות משמעותיות בנושא התמדה ונשירה בקרב המורים המקצועיים לאנגלית, והם: חשיבות תמיכת ההנהלה ובית הספר, ניצול יעיל של משאב החונך המקצועי, הצורך בגיבוש זהות מקצועית ייחודית המתייחסת אל מורי השפה הבין לאומית כאל משאב, ובדיקה מחדשת של התייעלות בכל הקשור בהתנסות המעשית בתקופת ההכשרה. אוסף הנתונים במחקר זה עשוי לסייע בזיהוי הגורמים החסרים – החל מהתוכניות השונות להכשרת מורים לאנגלית, דרך קליטת המורים בשטח ועד הפיתוח המקצועי. זיהוי החוליות החלשות בכל שלב ברצף יכול לסייע ביצירת מערך קליטה מובנה ומותאם יותר לצורכי המורה לאנגלית, כזה שיבטיח את ביסוס מעמדו בבית הספר ויתרום להשבחת הוראת האנגלית.

למחקר זה כמה מגבלות. ראשית, המדגם כלל 167 מורים בלבד, ועל כן יש לנקוט משנה זהירות בהסקת מסקנות גורפות ובהכללת המסקנות באשר לכלל המורים לאנגלית. שנית, מדגם זה משקף אך ורק את תפיסותיהם ואת עמדותיהם של מורים בוגרי מכללה אחת. ייתכן שאילו כלל המדגם מורים בוגרי מכללות אחרות ובוגרי אוניברסיטאות, היו מתקבלים ממצאים שונים. עם זאת נציין כי פרופיל המשיבים היה מגוון והטרוגני וכלל מורים ותיקים ומתחילים, בגילים שונים, בוגרי שתי תוכניות שונות. שלישית, יש לסייג במידת מה את תשובותיהם של המשיבים, שכן ממוצע הדירוג של כל ההיגדים היה גבוה למדי אבסולוטית.

לדעתנו קיים צורך במחקרים נוספים (כמותיים ואיכותניים) לשם בחינת תהליך הכניסה להוראה של מורים לאנגלית וכן לשם בחינת תפקידו של החונך המקצועי בקליטתם של המורים החדשים. הבנה עמוקה שכזו תסייע בקידום עיקרון הרצף ושיתוף הפעולה בין תהליך ההכשרה להוראה ובין שדה ההוראה.

מקורות

- אבו אלהיג'א, פ', פרסקו, ב', רייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך להיות מורה (עמ' 55-87). תל אביב: מכון מופ"ת.
- אופנהיימר, א', משכיות, ד', זילברשטרום, ש' (2011). להיות מורה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ארביב־אלישיב, ר', צימרמן, ו' (2013). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה. דו"ח מסכם, מכון מופ"ת ומנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.
- ארביב־אלישיב, ר', צימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.
- גביש, ב' (2001). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גולדנברג, ג', שץ־אופנהיימר, א', שוובסקי, נ', ובסיס, ל' (2012). תהליך ההתמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו: מנקודת המבט של חונכים בבתי הספר. דוח מחקר בתמיכת האגף להתמחות וכניסה להוראה, ורשות המחקר במכון מופ"ת. נגישה ב-<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/56455415-E8E8-4D60-850DE5B88FEB25FB/158644/honhim.pdf>
- דוניצה־שמידט, ס', זוובסקי, ר' (2015). ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך: נקודת המבט הבית ספרית. דפים, 59, 142-174.
- המר, ד' (2017). הובלת תהליכי שינוי אקדמיה־שדה בשלב הכניסה להוראה. החינוך וסביבו, ל"ט, 27-50.
- וולנסקי, ע' (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004. תל אביב: הקיבוץ המאוחד; חיפה: מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה. טננבאום, מ' (2016). מסע בין כתבי עת, ספרות יפה וחלל המוזאון. הרצאה בכנס שפה וחברה, מכללת בית ברל. נגישה ב-<http://www.languageandsociety.co.il/image>
- יוגב, א' (2006). דוח דוברת והמורים: למי יצלצלו הפעמונים? בתוך ד' ענבר (עורכת), לקראת מהפכה חינוכית (עמ' 177-184). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- כפיר, ד', אבדור, ש', ריינגולד, ר' (2006). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים – תהליך רצוף ומתמשך. תל אביב: מכון מופ"ת.
- כרמל, ר' (2014). שיח הורים בהקשר של הוראת אנגלית בגיל צעיר. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק ב' (עמ' 113-126). תל אביב: מכון מופ"ת.
- ענבר־לוריא, ע' (2014). שימוש בשפת האם בהוראת אנגלית ללומדים צעירים. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק ב' (עמ' 127-152). תל אביב: מכון מופ"ת.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים, 49, 4-11.

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

רייגולד, ר' (2009). המורה המתחיל והתוכנית לקליטתו המוצלחת. פנים – תרבות חברה וחינוך, 47, 79-85.

שגיא, ר', רגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים, 34, 10-45.

שוובסקי, נ', גולדנברג, ג', שץ-אופנהיימר, א' ובסיס, ל' (2015). דברים שרואים מכאן לא רואים משם: אחריותם ומעורבותם של מנהלים וחונכים בהתמחות בהוראה. דפים, 59, 115-141.

שפרלינג, ד' (2015). נשירת מורים ברחבי העולם סקירת מידע. תל אביב: מכון מופ"ת. נגיב ב-
<http://meyda.education.gov.il/files/staj/NeshiratMorimBerachaveyHaolam.pdf>

- Arnon, S., Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Borman, G. D., Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Brosh, H., (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-136.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Coulthard, M., & Kyriacou, C. (2002). Does teaching as a career offer what students are looking for? In I. Menter, M. Hutchings, & A. Ross (Eds.), *The Crisis in teacher supply: Research and strategies for retention* (pp. 29-57). Trentham Books.
- Crookes, G. (1997). What influences and how second and foreign language teachers teach? *Modern Language Journal*, 81, 67-79.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Farrell, T., C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435-450.

- Goddard, R., Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: The British Council. Retrieved November 15, <http://www.britishcouncil.org/files/documents/learning-research-english-next.pdf>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Clarifying preservice teacher perceptions of mentor teachers developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058.
- Hertzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Holliday, A. (2010). Analyzing qualitative data, In B. Paltridge, & A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to research methods in applied linguistics* (pp. 98-110). London and New York: Continuum.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R., Smith, M. T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Education Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingersoll, R., & Smith, M. T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *National association of secondary school principals. NASSP Bulletin*, 88(638), 28-41.
- Kirkpatrick, Andy. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and ELT*. Cambridge University Press.
- Olshtain, E., Inbar, O. (2014). *Survey of the teaching of English in Israel: 2012-2013*, commissioned by the Clore Israel Foundation board of Trustees, The NCJW Research Institute of Innovation in Education.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor as praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*: Springer.

- Or, I. G., Shohamy, E. (2017). English education policy in Israel. In Kirkpatrick, R. (Ed.), *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa* (pp. 63-76). Springer.
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign language teacher education programs. *Language Teaching research*, 13, 259-278.
- Ryan, G. W., Bernard, H.R. (2000). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (2nd Edition), 769-802.
- Saavedra, A., Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sakurai, Y. (2012). Learners' perceptions of 'Good' Foreign Language Teachers: A quantitative analysis between native and non-native teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 46-60.
- Shimoni, S., Gonen. C., Yaakobi, T. (2006). Dear teacher would you like to continue teaching next year? Presented at The Annual Meeting of the AERA, San Francisco USA.
- Taron, E. (2005). Speaking in a second language, In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.485-499). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Vadillio, R. S. M. (1999). Research on the good language teacher. *EPOS*, 15, 347-361.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58.
- Wright, W. E. (2010). *Foundations for teaching English language learners: Research, theory, policy, and practice*. Philadelphia: Caslon Publishing.

הערכת הישגיה של ישראל במבחני פיז"ה (PISA) באמצעות מדידת השינוי לאורך השנים

דוד בורג, יוסי יפה, אור יצקן

תקציר

אחת המתכונות הבולטות ביותר של מבחנים בין לאומיים הוא מבחן פיז"ה (PISA), המשמש להערכת ידע של תלמידים בהבנת הנקרא, במתמטיקה ובמדעים. מבחנים השוואתיים בין לאומיים החלו להיות מונהגים בעולם החל משנות ה-60 של המאה הקודמת, ותוצאותיהם זוכות לעניין ולפופולריות גוברים. המחזור הראשון שבו השתתפה ישראל במבחני פיז"ה הבין לאומיים היה בשנת 2000, ומאז היא יורדת בהדרגה בדירוג העולמי בכל מחזור, עד כי בשנת 2015 היו תלמידיה ממוקמים במקומות ה-37-40 מתוך 70 מדינות בדירוג הבין לאומי, בשלושת המקצועות. במאמר הנוכחי ביקשנו להציע דרך לבחינה השוואתית של ההישגים הבין לאומיים במבחנים אלה, באמצעות נתוניה של ישראל לאורך כל מחזורי הפיז"ה, המבוססת על מדדים של שינוי עצמי. בניגוד למגמת הירידה בדירוג העולמי, מדדים אלה מצביעים על שיפור עקבי בהישגי ישראל בכל המקצועות מאז שנת 2000 ועד היום, שמגמתו עדיפה מזו של עמיתותיה האירופיות והאמריקניות שנכללו בבדיקה. מדדי השינוי של ישראל משקפים עלייה של 6-9 נקודות במוצע בכל מחזור של פיז"ה בכל המקצועות לאורך השנים, שמהווה שיפור כללי של כ-23 נקודות במוצע בכל מחזור בהשוואה להישגיה בשנת 2000. לפיכך, ממצאי המחקר מאירים באור אחר את הסברה הרווחת על רקע ההישגים הדלים במבחנים הבין לאומיים, כי מצבו של התלמיד הישראלי נמצא במגמת הידרדרות עקבית זה כמה עשורים. הסתירה בין המגמות מוסברת בין היתר על רקע התווספותן של מדינות רבות למבחני פיז"ה במחזורים האחרונים.

מילות מפתח: פיז"ה, PISA, מבחנים בין לאומיים, חינוך, הישגים, מדדים של שינוי

מבוא

מהו מבחן פיז"ה (PISA)?

מקובל להבחין בין שני סוגים עיקריים של הערכת לומדים: הערכה רחבת היקף והערכה כיתתית. הערכות רחבות היקף מעידות על מספר רב של תלמידים, והן אמצעי להשיג מידע בנוגע לקשר שבין ממצאי הישגים שונים לגורמים העשויים להסביר אותם,¹ כמו תוכניות לימוד, פדגוגיות שונות ובאופן כללי – איכותן ותפקודן של מערכות חינוך שונות. הערכת הישגים רחבת היקף מתבצעת בישראל באמצעות שני מנגנונים עיקריים: מערכת של בחינות בגרות ממלכתיות ומערכת של מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית (מיצ"ב).² המיצ"ב הוא מערכת מדדים לימודיים-חברתיים-חינוכיים, ומטרתו לספק תמונת מצב עדכנית של מערכת החינוך על רמותיה השונות. נושאי המיצ"ב ביחס להישגים מתמקדים בתחומי שפת האם, מתמטיקה, מדעים ואנגלית. ברמה הבין לאומית מתבצעות הערכות רחבות היקף באמצעות מבחני הישג השוואתיים, דוגמת מבחן פיז"ה.

¹ הוועדה למדידה והערכה בחינוך (2005). הצעה למסגרת לתוכניות לימודים ולפיתוח מקצועי - מדידה והערכה בחינוך. היזמה למחקר יישומי בחינוך.
² שם.

מבחינים השוואתיים בין לאומיים מונהגים בעולם החל משנות ה־60 של המאה הקודמת. מאז שנות ה־90 של אותה המאה התרחב מאוד השימוש במבחנים אלה בתמיכת ארגונים בין לאומיים, כאונסק"ו, הבנק העולמי והארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD). תוצאות המבחנים הללו זוכות להדים תקשורתיים וחברתיים רחבים ומושכות תשומת לב ציבורית רבה, ומרבית המדינות המשתתפות בהם אינן מרוצות ממיקומן הבין לאומי, גם כאשר הן ממוקמות בראש טבלת ההישגים (Atkin & Black, 1997; Blass, 2016).

אחת המתכונות הבולטות ביותר של המבחנים ההשוואתיים מאז תחילת שנות ה־2000 היא מבחן פיז"ה (PISA (Programme for International Student Assessment) – המשמש להערכת ידע בהבנת הנקרא, במתמטיקה ובמדעים בקרב שכבת הגיל של בני 15. בהתאמה, המבחן מעריך את היכולת של התלמידים להשתמש בכישורים האורייניים שלהם כדי להבין ולפרש מגוון חומרים כתובים שהם יפגשו בסבירות גבוהה במרוצת חייהם; את מידת יכולתם ליישם את הידע המתמטי שברשותם כדי להתמודד עם בעיות שונות מבוססות מתמטיקה; ואת מידת יכולתם להשתמש בידע המדעי שלהם על מנת להבין ולפרש מגוון מצבים ואתגרים מדעיים שונים (Turner & Adams, 2006).

לפי הבנק העולמי והארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי,³ מבחן פיז"ה "פותח במקור במטרה לאמוד את היכולת של תלמידים ליישם ידע ומיומנויות במקצועות מפתח, לחשוב בהיגיון, לבצע אנליזה ולהעביר זאת באופן יעיל בעת פתרון של בעיות במגוון מצבים". פיז"ה גם מצביע על יכולת למידה של תלמידים לאורך החיים (life-long learning) מתוך דיווח על רמת המוטיבציה, על אמונתם לגבי עצמם ועל אסטרטגיות הלמידה שלהם. לבסוף, פיז"ה מהווה מדד לשלוש יכולות עיקריות אצל סטודנטים צעירים: 1. מוכנות לאתגרים עתידיים; 2. היכולת לנתח, להסביר ולתקשר בצורה אפקטיבית; 3. היכולת להמשיך לימודים במהלך החיים (Sadler & Zeidler, 2009).

מבחני פיז"ה נבדלים מבחינת המיקוד הדיסציפלינרי שלהם בכל מחזור: בשנת 2000 הודגש נושא הבנת הנקרא; ב־2003 – מתמטיקה; ב־2006 – נושא המדעים (אוריינות מדעית); ב־2009 – הבנת הנקרא; וב־2012 – שוב מתמטיקה (Blass, 2016). כל מחזור של פיז"ה דוגם לפחות 150 בתי ספר בכל מדינה, ומשתתפים בו לפחות 5,250 תלמידים, הנדגמים מתוכם באופן רנדומלי. פרט למבחני הידע הדיסציפלינריים במקצועות האמורים, התלמידים מתבקשים להשיב גם על שאלון הכולל נתוני רקע דמוגרפיים, פרטים לגבי העדפות לימודיות ומקצועיות, מאפיינים אישיים וכן מאפיינים של סביבת בית הספר והמשפחה שלהם (Turner & Adams, 2006).

אומדני הביצוע במבחני פיז"ה תוקנו כך שממוצע ה־OECD הכללי הוא 500 נקודות, עם סטיית תקן של 100 נקודות. בין השנים 2000 עד 2015 מי שהובילו את המקומות הראשונים ב־OECD, המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר במבחנים האלה, היו לסירוגין: פינלנד, קנדה, דרום קוריאה, יפן, סין (טאיפיי), סין (שנגחאי), סינגפור, אוסטרליה וניו זילנד (לא בהכרח לפי סדר המקומות), ולעיתים גם מדינות אירופה כמו אסטוניה, הולנד וליכטנשטיין. טווח הציונים במבחני פיז"ה ברמות האלה במהלך השנים נע ברובו סביב 530 עד 555 נקודות בקירוב (בין שליש לחצי סטיית תקן מעל הממוצע), ובשנים מסוימות אף למעלה מזה – לדוגמה

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Cultural Development) (2016). PISA 2015 Results in ³ Focus. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>, עמ' 15.

580 נקודות של סין (שנגחאי) באוריינות מדעית בשנת 2012. להוציא הבדלים פרטניים כאלה ואחרים, באופן כללי נראה שישנה קורלציה בהישגי המדינות המובילות בין שלושת תחומי האוריינות הדיסציפלינריים של פיז"ה.

עשרות מדינות החלו להעריך את יכולות תלמידיהן על פי הישגיהם במבחנים אלה, בהתבסס על ההנחה שדירוג גבוה בהם משקף את היכולת הלאומית העתידית להתחרות בשוק הגלובלי. אי לכך, הפופולריות של הבחינות הללו החלה גואה בעשורים האחרונים, ותוצאותיהן זוכות לסיקור תקשורתי נרחב, המלווה כל העת בניסיון לנתח ולהסביר את ההישגים היחסיים בכל מדינה (Feniger, Livneh, & Yogev, 2012). מרבית ההסברים שהוצעו על ידי החוקרים והמומחים ברחבי העולם ביחס לביצועי התלמידים במבחני הפיז"ה יוחסו במישרין לתפקוד מערכת החינוך ולאיכותה במדינות השונות מבחינת המבנה והמדיניות (Feniger & Lefstein, 2014).

בגרמניה, למשל, הוחלט לערוך רפורמות מקיפות במערכת החינוך הכוללות הקמת מנגנון פיקוח על סטנדרטים חינוכיים, לאחר שתלמידיה דורגו מתחת למוצע ה-OECD במחזור המבחנים של שנת 2000. בישראל בשנות ה-90, כמו בארצות הברית, הונהגה מדיניות של קביעת סטנדרטים ביחס להישגים לימודיים והערכתם במערכת החינוך, שאחד מסימני ההיכר הבולטים שלה היה הנהגת מבחני המיצי"ב (יוגב, ליבנה ופניגר, 2009).

אלא שממצאי מחקרים שפורסמו בשנים האחרונות מציעים דרך אחרת לבחון את השונות הבין לאומית בהישגי התלמידים במבחני פיז"ה ולהבינה. שביט ופניגר (Shavit & Feniger, 2011) הראו, למשל, כי שיעור הילודה היחסי הגבוה בישראל מסביר את רוב הפערים בין הישגי התלמידים בארץ למוצע הבין לאומי של ציוני הפיז"ה בשנים 2000 ו-2006. שיעור ילודה גבוה זה בא לידי ביטוי בהיווצרותן של משפחות גדולות יותר ושל כיתות צפופות יותר, ואלה, בתורן, משליכות על הישגיהם החינוכיים של הילדים.

אולם מעבר להפחתה היחסית בהשקעה הלאומית בתלמיד כשלעצמה, מחקרים מראים כי שיעור ילודה גבוה מתקשר עם ירידה בהתפתחות הקוגניטיבית ובהישגים חינוכיים, בראש ובראשונה דרך גודל המשפחה. זאת היות שבמשפחות גדולות יותר מבחינת מספר האחאים, כל אחד מן הילדים זוכה לנתח קטן יותר מן המשאבים המשפחתיים – ובכללם גם תשומת הלב וההשקעה ההורית בחינוך הילד (Blake, 1989).

זאת ועוד, ניתוח נוסף של ציוני הפיז"ה משנת 2000 (שנערך בפועל בישראל ב-2002) מלמד כי הישגי התלמידים בישראל ניתנים לניבוי כמעט מלא (כ-80% מהשונות המוסברת בציוני התלמידים בין המדינות) באמצעות שני משתנים מקרו-כלכליים (תמ"ג – תוצר מקומי גולמי) ודמוגרפיים (שיעור האוכלוסייה הצעירה) (Feniger et al., 2012). החוקרים הצביעו על כך שמצבן הכלכלי והדמוגרפי של המדינות מכתיב במידה רבה את הצלחתן במבחני הפיז"ה, ולאוו דווקא ההשקעה בחינוך או איכות מערכת החינוך כשלעצמן. בהקשר זה הסיקו החוקרים כי: המיקום הנמוך של תלמידי ישראל בין שאר המדינות הנבחנות איננו מבטא הישגים כה נמוכים של מערכת החינוך, המצדיקים תגובה ציבורית של הלם והיסטריה. כלל לא ברור אם ממצאים אלה אמורים להוביל למסקנה שיש ירידה בהישגים הלימודיים בישראל. ייתכן שיש ירידה כזו, וייתכן שאין. מכל מקום, ממצאינו מורים שאין בתוצאות המבחנים הבין-לאומיים עילה מספקת לטענה בדבר ירידת ההישגים (יוגב ועמיתיו, 2009, עמ' 349).

באופן דומה, מדדים כלכליים ודמוגרפיים מצליחים לנבא ציונים במבחן פיז"ה בקרב שאר מדינות העולם (Feniger et al., 2012), מה שמעלה סימן שאלה משמעותי בנוגע לתקפותם כמדדים של היכולות הלימודיות של לומדים במערכות החינוך ברחבי העולם, ומכאן גם של איכותן של אותן מערכות חינוך. כך, למשל, דוחות פיז"ה משנת 2000 חשפו קשר הדוק בקרב מדינות העולם בין השכלת האם לבין הישגי התלמידים בשלושת תחומי היסוד הדיסציפלינריים, עם פער של יותר מחצי סטיית תקן ביחס לממוצע הכללי בקרב נבחנים שאימותיהם לא סיימו תיכון (Anderson, Lin, Treagust, Ross, & Yore, 2007).

הערכת הישגים של לומדים באמצעות מדידת השינוי

דרך סטנדרטית להעריך ביצועים מבוססת על השוואה חד ערכית ברמת הביצוע של אינדיבידואלים או של קבוצות שונות, ודירוגם בהתאם לרמת הביצוע. גישה זו להערכת הישגים היא שכיחה ומקובלת לצורכי השוואת הישגים בין אינדיבידואלים שונים בתחומי הספורט, החינוך ועוד. בתחום החינוך גישה זו משמשת מקבלי החלטות כדי למיין ולדרג לומדים וקבוצות לומדים לפי הישגיהם על סולם ביצועים אקוויולנטי לכאורה. בקנה מידה רחב היקף (לאומי או בין לאומי), הערכות אלה משמשות לשם השוואה בין הישגי תלמידים רבים במטרה לזהות דפוסי חוזק וחולשה בשיטות ההוראה ובמערכות החינוך, כמו גם לשם הערכה של השגת המטרות החינוכיות.⁴

חרף זאת, דרכי הערכת הישגים המבוססות על השוואה בין לומדים בנקודת זמן נתונה, אינן רגישות דיין לדינמיקת השינוי שחלה אצל כל לומד ביחס למצבו הקודם (למשל, בעת הערכת יעילות של תוכניות לימודים חדשות) ואין בהן בהכרח כדי להעריך מגמות של שיפור. דייזיס (Davis, 1964 בתוך Willett, 1989) כתב בהקשר הזה כי "במובנים מסוימים מדידת השינוי האינדיבידואלי לאורך זמן היא הנושא החשוב ביותר במדידה חינוכית, שכן מטרתה העיקרית של הוראה היא לייצר למידה (כלומר, שינוי), והכמות והאופן של אותו שינוי יכול להימדד רק תוך השוואתם של אינדיבידואל ו/או קבוצה למצבם לפני ואחרי תהליך הלמידה". התוספת או השינוי בהישגים שמספק בית הספר (או מערכת חינוך ברמת המאקרו), אומר קולמן, הוא זה שצריך להוות מדד לאיכותו החינוכית (Coleman, 1975).

מדידה מסורתית של שינוי עוסקת בשתי גישות עיקריות. האחת מתמקדת בשינויים אינדיבידואליים לאורך זמן ומתייחסת לשאלות – האם חל שיפור בביצועים? האם השיפור יציב או הדרגתי? והאם הוא מתיישר בתום תקופה מסוימת? הגישה השנייה עוסקת בשאלת ההבדלים הבין אישיים באופי ובקצב השינוי בין קבוצות, כלומר במידה שקבוצה אחת משתפרת באופן מהיר יותר מהקבוצה השנייה או להפך.

השיטה הראשונה מקדימה בדרך כלל את השיטה השנייה וכרוכה בה, שכן הכרחי לדעת תחילה באיזה אופן משתנה כל פרט, קודם שאפשר לשאול אם דפוס השינוי שלו נבדל באופן סיסטמטי מזה של פרט אחר (Willet, 1994). בארט ואלכסנדר (Barrett & Alexander, 1989) מציעים שלוש הגדרות אופרטיביות למדדים או לקריטריונים של שינוי: 1. שינויים לאורך זמן ברמה הממוצעת של ביצועים אינדיבידואליים או קבוצתיים; 2. שינויים במתאמים של מדדי תוקף

⁴ National research council, (2003). Assessment in support of instruction and learning: Bridging the gap between large-scale and classroom assessment-Workshop report. National Academies Press

לאורך זמן; 3. שינויים לאורך זמן בדירוגים של פרטים בתוך קבוצה. מדידה חינוכית של שינוי אינדיבידואלי עוברת בעשורים האחרונים מאוריינטציה של מדידת שינוי חד פעמי (מדידה בשני גלים: לפני-אחרי) למדידה של צמיחה מתמשכת ורב פעמית (Bock, 1976 בתוך Willet, 1994).

הערכת הישגים בין לאומיים במבחני פיז"ה במונחי שינוי עצמי

עיון בנתוני הישגים של מבחני פיז"ה במדינות השונות בדיסציפלינות הנבחרות במרוצת כל השנים מאז היווסדם מלמד על הדרך המסורתית והמקובלת להשוות בין רמתם של תלמידי המדינות השונות ולהשליך מכך על איכות מערכות החינוך בכל מדינה ומדינה. כך, השוואת ציוני הגלם הממוצעים בכל תחום ותחום משמשת את דעת הקהל ואת קובעי המדיניות החינוכית בעולם כדי לדרג את מערכת החינוך המקומית בהשוואה לשאר מדינות ה-OECD ובהשוואה לרמתן הכללית בכל תחום דיסציפלינרי (כלומר, המרחק של כל מדינה מן הממוצע הגלובלי). לצד הדרכים המסורתיות הללו, שבאמצעותן מקובל לבחון את מצבן החינוכי של מדינות שונות, קיימת גם זווית התבוננות מעניינת וחשובה לא פחות להערכת הישגים במבחני פיז"ה – שזכתה לעניין ולתהודה פחותים בקרב המומחים. הדברים אמורים במגמת השינוי – שיפור או הידרדרות – שחלה בהישגיהם של תלמידי כל מדינות העולם לאורך העשור וחצי האחרונים, מעבר להישגים עצמם בכל מחזור של מבחני פיז"ה.

בהקשר הזה, עוד לפני הגעתם של מבחני אלה לעולם, התריע ויליאט (Willett, 1989) על נטייתם של מומחים וחוקרים במדידה חינוכית להעריך את השפעתן של פדגוגיות שונות על תפקודים חינוכיים של לומדים באמצעות השוואה בין נבדקים בנקודת זמן בודדת, על פני בחינתן במונחי צמיחה תוך נבדקית לאורך זמן. מגמות של שינוי תוך קבוצתי לאורך זמן (בתוך כל מדינה ומדינה) בציוני הפיז"ה לא רק שעשויים לספק תחזיות להישגי המדינות במבחנים אלה בשנים הבאות, אלא שיש בהם כשלעצמם גם כדי להוות מדד הערכתי חשוב לאיכות התהליכים החינוכיים וליעילות – הן ברמת המיקרו הבית ספרית הן ברמת המקרו החינוכית-לאומית.

תשומת הלב הזעומה שניתנה לנקודת המבט הזו בהערכת הישגים בין לאומיים הצביעה על מגמה מפתיעה ביחס לישראל, שלפיה תלמידיה מדורגים בין עשר המדינות הגבוהות בעולם במדדים שונים של שיפור הישגים במבחני השוואתיים בין לאומיים, לרבות במבחני פיז"ה (Blass, 2016). בניגוד לדעה הרווחת, השינוי לרעה בדירוגה העולמי במקצועות היסוד של פיז"ה קשור יותר בהתווספות מספר המדינות המשתתפות במבחנים האלו, ולא דווקא בהידרדרותם של מערכת החינוך הישראלית ושל תלמידיה.

לנוכח הקשיים המהותיים הכרוכים בהשוואה חד ערכית בין ציוני תלמידים מלאומים ומתרבויות שונים, כפי שהצביעו עליהם מומחים שונים בעבר (Bonnet, 2002; Goldstien, 2004; Romainville, 2002), מתחזקת החשיבות בהערכת רמתן החינוכית של מדינות ה-OECD על בסיס מדד השינוי התוך קבוצתי בהישגים במבחני פיז"ה לאורך ציר הזמן, ולא רק בהסתמך על רמת הישגים כשלעצמה. מהשוואה חינוכית בין לאומית המתיימרת להיות חד ערכית (במובן של מדידת הבדלים ביצועיים בכשרים זהים), מתחייבת בחינת הבדלים בין המדינות במונחים של שינוי עצמי בהישגים. זאת משום שמדדים של שינוי עצמי תוך לאומי בתוצאות מבחני פיז"ה השונים הם סוג של מדדים מתוקננים, שערכיהם מאפשרים השוואה אקוויוולנטית יותר בין ביצועים של תלמידים בני תרבויות ושפות שונות.

התפלגות ההפרשים בין ציוני התלמידים הישראלים לשאר תלמידי מדינות העולם במקצועות מתמטיקה ומדעים במהלך השנים, הובילה למסקנה כי מצבו של התלמיד הישראלי הורע, והוא עגום בתחומים אלו, בשל הירידה לכאורה שחלה בעשורים האחרונים ברמה החינוכית בישראל (ראו למשל: בן דוד, 2003; Ben-David, 2010). אלא שהירידה האמורה פה מתייחסת לירידה של ישראל בדירוג העולמי בהישגים הגולמיים במבחנים הבין לאומיים, וזו אינה משקפת בהכרח ירידה של ממש ביכולות של ישראל בהשוואה לביצועיה הקודמים במבחנים אלה. בקו אחד עם עמדתם של יוגב ועמיתיו (2009) בדבר היעדר הרעה ברמת התלמיד הישראלי, נציע במאמר הנוכחי דרך אחרת לבחינת רמתו של האחרון בהשוואה לשאר תלמידי העולם – וזאת על רקע השינוי העצמי בתוצאות מבחני פיז"ה לאורך השנים, החל משנת 2000 ועד היום. בעוד שפיז"ה מספק ניתוח של מגמת השינוי ההישגי העוקב בין סיבוב אחד לבא אחריו (כלומר, דיווח על השינוי ביחס למחזור האחרון), במאמר זה תנותח מגמת השינוי בציוני פיז"ה על פני כל המחזורים, וכתוצאה מכך יסופק ציון כמותי של השינוי הממוצע, הניתן להשוואה בין מדינות לאורך זמן. בהינתן תשומת הלב הנמוכה יחסית הניתנת להיבט זה של הישגי המדינות במבחנים הבין לאומיים, המחקר הנוכחי שואף לספק ניתוח השוואתי משלים של השינוי העצמי בתוצאות פיז"ה בין מדינות שונות לאורך כל השנים. באמצעות חקירת המקרה של ישראל, זוית ההתבוננות שתוצע פה עשויה להניב תובנות נוספות וחדשות ביחס למצבן החינוכי של מדינות וקבוצות לאומיות שונות בראייה בין לאומית.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הינה להראות כי משנת 2000 ועד היום, לא זו בלבד שרמתם של תלמידי ישראל במקצועות היסוד לא ירדה (אף על פי שמיקומם בדירוג העולמי של ה-OECD ירד) – אלא שהיא אף השתפרה באופן עקבי ומשמעותי בהשוואה להישגיהם הקודמים. בהמשך לכך, את הירידה בדירוג הגולמי של ישראל ביחס לשאר מדינות העולם ננסה להבין על רקע הצטרפותן של מדינות נוספות לרשימת המשתתפות במבחנים במהלך השנים. בעבודה הנוכחית נשאף ליישם את האוריינטציות למדידת השינוי העצמי שנידונו לעיל, במטרה להעריך באמצעותן את מגמת השיפור האינדיבידואלי של ישראל במבחני פיז"ה ולהשוותה לזו של כמה מדינות נבחרות. בחינה של הישגי ישראל במדדים של שינוי לאורך השנים תשקף מגמת שיפור עקבית שחלה בכל מקצועות היסוד הנמדדים במבחנים אלה, כזו שעולה במהותה על המגמות שתועדו עבור ארבע מדינות נבחרות נוספות. על רקע תשומת הלב המועטה יחסית שניתנה לנקודת המבט הזו על הישגי המדינות במבחנים הבין לאומיים, עבודה זו תחתור להציג דוח השוואתי מקיף של נתוני השינוי במבחני פיז"ה ביחס למדינות אלו לאורך כל השנים. לצורך ניתוח המקרה של ישראל במונחי מדד השינוי, נבחרו ארבע המדינות הבאות לצורכי השוואה: פינלנד, ארצות הברית, בריטניה וצרפת. פינלנד מהווה בחירה קלאסית להשוואה, כמי שבצוותא עם כמה מדינות אחרות מובילה את העולם בדירוג המבחנים הבין לאומיים בכל המקצועות, וכמי שזה זמן רב מהווה מוקד להתעניינותם של גורמי חינוך בישראל ובעולם. רבים בארץ ובעולם רואים במערכת החינוך הפינית מודל לחיקוי, לכן חשוב לבחון את הישגיה ממגוון נקודות מבט. בריטניה, צרפת וארצות הברית (לפי הסדר) מאיישות כעת את מרכז טבלת ההישגים ומעלה של

מבחני פיז"ה, כאשר לפחות בשני מחזורים של המבחן התמקמו מדינות אלה ב־15 המקומות הראשונים. הן נבחרו לשם השוואה עם ישראל בשל הדמיון ביניהן ביחסיות האתנית שבין הרוב הדמוגרפי לבין המיעוטים הגדולים במדינות אלו. כמו כן, הכלכלה שלהן (במונחי תמ"ג) דומה לזו של ישראל (אם כי בארצות הברית התמ"ג גבוה יותר), והן בעלות רמת אבטלה דומה (למעט צרפת). לבסוף, מדינות אלה הן בעלות צורות ממשל דמוקרטיות ומתקדמות. פינלנד נכללה כאן על שום מעמדה כ"מעצמת חינוך", אף שרמת ההשקעה בחינוך גבוהה יחסית גם ויש לה דמוגרפיה הומוגנית. חרף הדמיון התרבותי והחינוכי הרב לזה של ישראל, בריטניה, צרפת וארצות הברית עדיין מצויות גבוה ממנה באופן משמעותי בדירוג הבין לאומי במבחני פיז"ה וזאת למרות המאמץ הישראלי לחקות את המדיניות "אף תלמיד אינו נשאר מאחור" האמריקנית (יוגב ואחרים, 2009). אף על פי כן, שלוש המדינות הללו נמצאות כולן במגמת ירידה מאז שנת 2000, בעוד שישראל נמצאת מאז במגמת שיפור תמידית בכל המקצועות. מטרת המחקר הנוכחי, אפוא, הינה לבטא את ההבדלים בין המדינות הללו במדדים של שינוי עצמי, ולהראות שבמונחים ההשוואתיים הללו – ההיררכיה ביניהן מתהפכת.

שיטת המחקר

המשתנים

תוצאות מבחני פיז"ה בשלושת תחומי היסוד האורייניים (הבנת הנקרא, מתמטיקה ומדעים) בין השנים 2000-2015 (לפירוט השנים, ראו לוח 1), כפי שדווחו עבור חמש המדינות הבאות: פינלנד, ישראל, ארצות הברית, בריטניה וצרפת.

מקור הנתונים

עבודה זו מתבססת על נתוני הישגים של מדינות נבחרות שהשתתפו במבחני פיז"ה לאורך כל השנים, כפי שהתפרסמו בקובצי מאגרי המחקר של הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי – OECD.⁵ ממאגרי המידע הוצאו ונותחו באופן השוואתי נתונין של חמש מדינות: ישראל, ארצות הברית, פינלנד, בריטניה וצרפת. ביחס לכל מדינה נלקח ממוצע הציונים הלאומי בכל מחזור פיז"ה, כפי שהוא מדווח עבור כל מקצוע יסוד בנפרד (מדעים, מתמטיקה, הבנת הנקרא).

⁵ OECD (Organization for Economic Co-Operation and Cultural Development) (2003). PISA 2000. Available from <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Cultural Development) (2005). PISA 2003 Technical Report. Available from <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf>

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Cultural Development) (2007). PISA 2006 - OEI. Available from <http://www.oecd.org/historico/evaluacioneducativa/ResumenEjecutivoFinales.pdf>

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Cultural Development) (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Cultural Development) (2014). PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Cultural Development) (2016). PISA 2015 Results in Focus. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

ממצאים

מדרג ציוני פיז"ה הבין לאומיים והתפלגותם (2000-2015) במבט קונבנציונלי

להלן נבחן את ההישגים של חמש המדינות שנכללו במחקר במבחני פיז"ה בשני העשורים האחרונים, תוך סקירת דירוגן הבין לאומי בכל מחזור, כפי שפורסם במהלך השנים. על מנת לבסס מבט השוואתי תמציתי, הבחינה תתמקד בשלוש נקודות זמן מייצגות של המבחנים (השנים 2000, 2009, 2015) ובכמה מדינות המשקפות מגמות בולטות הרלוונטיות לענייננו. כפי שנוכר קודם לכן, ציוני מבחני הפיז"ה מתוקננים לפי ממוצע 500 וסטיית תקן של 100.

לוח 1 מציג את נתוני ההישגים של חמש המדינות בשלושת מקצועות היסוד בכל מבחני הפיז"ה משנת 2000 ועד היום. מתוך מבט ממוקד בדירוגי המדינות שבהן מתמקד דיוננו, עולה כי בשנה הראשונה שבה החל מבחן פיז"ה (2000), פינלנד מדורגת כגבוהה ביותר מבין החמש, בהיותה בין חמשת המקומות הראשונים בכל שלושת התחומים יחדיו. לעומת זאת ארצות הברית מדורגת בין המקומות 15-20 בתחומים אלו (בעדיפות לתחום המדעים).

שתי מדינות אירופה הבולטות, אנגליה וצרפת, משיגות ציונים גבוהים יותר מעמיתתן האמריקנית ומתברגות במקומות 5-8 (בריטניה), ו-11-13 (צרפת), בעוד ישראל מדורגת רחוק מאחור, במקומות 31-33. בשנת 2003 לא השתתפה ישראל במבחנים. באופן כללי, אפשר לראות שפרט לפינלנד, שמשמרת את מקומה באזור חמש המדינות הראשונות, שאר המדינות שבהן מתמקד דיוננו יורדות מאז שנת 2000 שלושה עד חמישה מקומות בדירוג העולמי בכל שלושת המקצועות.

הדיון הבא יתעכב על המגמות העיקריות שמופיעות החל משנת 2009, על רקע העלייה החדה בכמות המדינות המשתתפות במבחני פיז"ה הבין לאומיים – 64 מדינות לעומת 41 מדינות בשנת 2000. ובכן, במבחנים אלה שומרת פינלנד על המקומות ה-2-5, ארצות הברית נעה בין המקומות 17-31 (עדיפות לתחום הקריאה), ואילו בריטניה וצרפת נמצאות במקומות ה-16-25 (עדיפות לקריאה) וה-22-27 (עדיפות למדעים ולמתמטיקה), בהתאמה. זאת בעוד שישראל ממוקמת הרחק מאחור, בין המקומות ה-37 ל-42 (עדיפות לקריאה). אפשר לראות, אם כן, שבין היתר על רקע הגידול בכמות המדינות המשתתפות במבחנים, כל המדינות הנידונות פה (פרט לפינלנד, כאמור), מאבדות ממקומן ההתחלתי בדירוג העולמי. חדי העין אף יבחינו בכך שפערי ההישגים בין שלושת התחומים גדלו באופן עקבי אצל כל המדינות.

ננעל את הסקירה הזאת במבט על שנת המבחנים האחרונה עד כה, שנת 2015. ושוב, כאן, היחידה שמשמרת את מיקומה בחמשת המקומות הראשונים, היא פינלנד. ארצות הברית תופסת את המקומות 24-25, מצמצמת פערים בין התחומים, אך פרט למתמטיקה אינה משיגה התקדמות כללית משמעותית. בריטניה (15-21) וצרפת (20-27) משיגות שיפור כללי של מקומות אחדים כל אחת, וישראל נמצאת הרחק מאחור, בין המקומות 37 עד 40 בשלושת המקצועות.

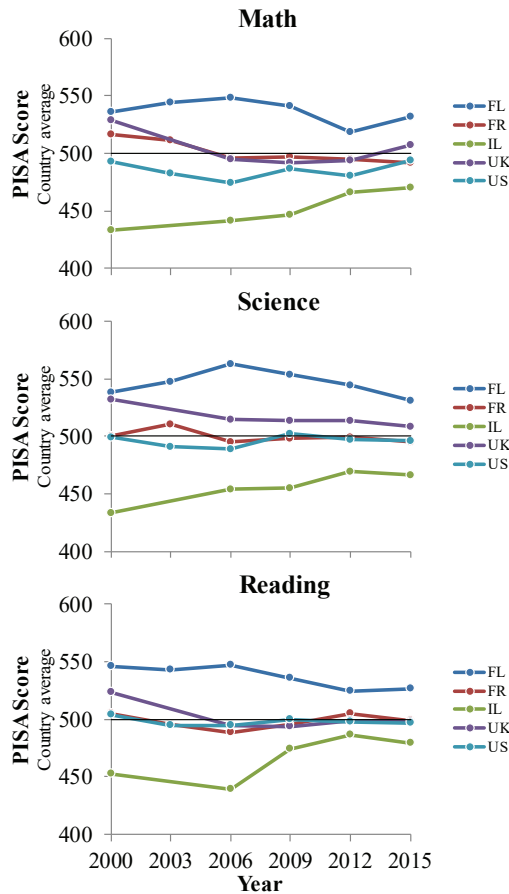
לוח 1

נתוני ההישגים של חמש המדינות הנבחרות במבחני פיז"ה בין השנים 2000-2015

ציון (ודירוג)						שנה מספר מדינות משתתפות	מדינה
2015 70	2012 65	2009 64	2006 56	2003 41	2000 41		
(4) 526	(6) 524	(3) 536	(2) 547	(1) 543	(1) 546	קריאה	1. פינלנד
(5) 532	(12) 519	(5) 541	(2) 548	(2) 548	(5) 536	מתמטיקה	
(5) 531	(5) 545	(2) 554	(1) 563	(1) 548	(4) 538	מדעים	
(21) 498	(23) 499	(25) 494	(18) 495	(12) 507	(8) 523	קריאה	2. בריטניה
(15) 507	(26) 494	(28) 492	(25) 495	(17) 510	(9) 529	מתמטיקה	
(15) 509	(21) 514	(16) 514	(14) 515	(12) 518	(5) 532	מדעים	
(20) 499	(21) 505	(22) 496	(23) 488	(18) 496	(15) 505	קריאה	3. צרפת
(27) 492	(25) 495	(22) 497	(24) 496	(13) 519	(11) 517	מתמטיקה	
(27) 495	(26) 499	(27) 498	(25) 495	(14) 511	(13) 500	מדעים	
(24) 497	(24) 498	(17) 500	(18) 495	(19) 495	(16) 504	קריאה	4. ארצות הברית
(25) 494	(36) 481	(31) 487	(36) 474	(30) 477	(20) 493	מתמטיקה	
(25) 496	(28) 497	(23) 502	(29) 489	(24) 491	(15) 499	מדעים	
(37) 479	(34) 486	(37) 474	(40) 439	-	(30) 452	קריאה	5. ישראל
(40) 470	(41) 466	(42) 447	(41) 442	-	(31) 433	מתמטיקה	
(40) 467	(41) 470	(42) 455	(38) 454	-	(33) 434	מדעים	

בינתיים קשה לומר בבירור מה אפשר ללמוד מהמגמות שנסקרו עד כה ביחס להשתנות ההישגים של חמש המדינות הנבחרות. במבט כללי נראה כי החל משנת 2003 הן מאיישות טווחי דירוג עקביים יחסית בדירוג העולמי (בכפוף לשינויים שחלו במספר המדינות המשתתפות), עם נטייה עקבית משנת 2000 לאבד כמה מקומות בכל מחזור (פרט לפינלנד) והתייצבות או עלייה במחזור האחרון. לוח 1 מדרג באופן כללי את חמש המדינות לפי הישגיהן הממוצעים במבחנים ומיקומן בדירוג פיז"ה העולמי במרוצת השנים, כך שפינלנד ממוקמת במקום הראשון מבין החמש עם הדירוגים הגבוהים ביותר, אחריה (בכפוף ליוצא מן הכלל) בריטניה וצרפת ולבסוף ארצות הברית וישראל עם הציונים הנמוכים ביותר – רובם מתחת לממוצע הבין לאומי.

תרשים 1
 תיאור ההישגים במבחני פיז"ה של חמש המדינות הנבחרות בין השנים 2000-2015

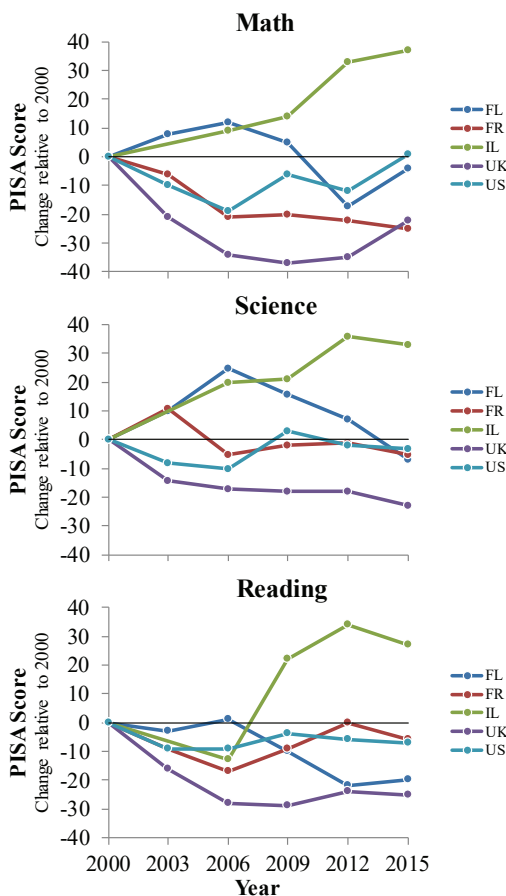


מבט ויזואלי ממוקד יותר ביחס ההישגים בין חמש המדינות הנידונות פה (תרשים 1), מראה כי מדרג חמש המדינות הכללי ניכר גם ברמה הפרטנית בכל אחד מן המקצועות. בכל התחומים מובילה פינלנד את החמישה, עם ציונים מעל הממוצע בכל השנים, וישראל במקום האחרון עם נתוני הישגים מתחת לממוצע. ביחס למקצוע המתמטיקה, נראה כי בריטניה וצרפת נושקות לממוצע במקום השני והשלישי, ואילו ארצות הברית אחריהן עם ציונים נמוכים מהממוצע הבין לאומי בכל השנים. ביחס למדעים, בריטניה בדרך כלל במקום השני עם הישגים מעל הממוצע בכל השנים, ואילו צרפת וארצות הברית נושקות יחד לממוצע העולמי (כשצרפת יתרון קל). ביחס לקריאה, לבסוף, אפשר לראות כי על פי רוב, שלוש המדינות האמצעיות משיגות הישגים זהים במקצוע זה בכל השנים, בציונים הנושקים לממוצע הבין לאומי. השוואה בין לאומית קונבנציונלית של נתוני ההישגים של חמש המדינות לאורך השנים מציעה אפוא היררכיה ברורה למדי לפחות ביחס לשלוש מדינות מתוך החמש, מבחינת הרמה החינוכית

של תלמידיהן בשלושת מקצועות היסוד. במונחים אלה הישגי פינלנד במבחני פיז"ה משקפים בבירור את הרמה החינוכית הגבוהה ביותר מבין החמש, כשאחריה מהבחינה הזאת נמצאות מדינות אירופה וארצות הברית ולבסוף ישראל.

תוצאות מבחני פיז"ה במדדים תוך קבוצתיים של שינוי (Measurement of change) בחלק זה נבחן את הישגי חמש המדינות האמורות במונחים של טיב השינוי שהושג בכל מחזור של מבחני פיז"ה בהשוואה להישגים הקודמים, זאת במטרה לדרג את המדינות לפי מדד של שינוי כללי – מעבר לשנים, המתאר את המגמה (חיובית/שלילית) ואת הגודל של השינויים שהושגו על ידי תלמידיהן בשני העשורים האחרונים במקצועות היסוד.

תרשים 2
תיאור השינוי בנקודות בהישגי חמש המדינות הנבחרות במבחני פיז"ה בשלושת המקצועות בין השנים 2000-2015



בהתייחס לחמש המדינות הנידונות פה, תרשים 2 מציג את פערי ההישגים יחסית לתוצאות שנת 2000 בשלושת מבחני פיז"ה. שינוי חיובי בהישגים של מדינה נתונה מתואר בנקודות שמיקומן ביחס לנקודת תחילת ביצוע מבחני פיז"ה בשנת 2000. עיון בתרשים מגלה, בראש ובראשונה, כי המדינה היחידה מבין חמש המדינות שנמצאת במגמת עלייה חיובית כמעט מתמדת בתוצאות פיז"ה מאז שנת 2000 – בכל אחד משלושת תחומי היסוד – היא ישראל (פרט לתחום הקריאה בשנת 2006).

לא זו בלבד שמגמת השינוי הישראלית היא על פי רוב חיובית (קרי, השינוי בהישגים בשנה נתונה בהשוואה להישגים בשנת 2000 הוא גדול מ־0), אלא שהתוספת שלה בשנה נתונה בהשוואה להישגי שנת 2000 גדולה על פי רוב מזו של השנה הקודמת (כפי שמשקפת מגמת העלייה של הגרף הישראלי). בעקבות מבחני פיז"ה האחרונים, מגמת השיפור הישראלית צמחה עד כדי 40 נקודות בקירוב, המהווה שיפור של כ־8%, בשלושת המקצועות בהשוואה לנקודת הפתיחה שלה בשנת 2000.

פינלנד היא המדינה היחידה, פרט לישראל, שההישגים שלה במרוצת השנים במתמטיקה ובמדעים (אך לא בקריאה) נמצאים באופן חלקי במגמת עלייה יחסית לשנת 2000, אולם החל משנת 2006 קצב השיפור בהישגים שלה בין שנה לשנה העוקבת נמצאת במגמת ירידה עקבית. מגמת ירידה זו היא עקבית דיה, כך שהישגיה של פינלנד במתמטיקה ובמדעים במבחני פיז"ה האחרונים יורדים אל מתחת להישגיה בשנת 2000.

באשר לשאר המדינות, אפשר לראות בתרשים 2 שרובן ככולן נמצאות במגמת ירידה בהישגים בשלושת התחומים יחסית לשנת 2000 (כפי שמשקף בנקודות מתחת לקו האמצע), אולם מגמה זו נשארת יציבה יחסית ואינה מידרדרת. ארצות הברית, לדוגמה, שומרת לאורך השנים על פער יציב בן נקודות בודדות בהשוואה להישגיה בשנת 2000 בשלושת המקצועות. בריטניה, שהחלה עם הישגים גבוהים למדי בשנת 2000, מראה ירידה משמעותית בהישגיה ב־2006 בכל התחומים, אולם החל מ־2006 ירידה זו מתייצבת ואינה פוחתת עוד באופן משמעותי. מגמה זהה ניכרת גם בהישגי הצרפתים במקצועות הקריאה והמתמטיקה, אולם החל מ־2006 הישגיהם במדעים אינם נופלים באופן משמעותי מהישגיהם בשנת 2000.

במטרה לשקלל את נתוני השינוי של המדינות השונות לכדי מדד כללי של טיב השינוי, חושבו ממוצעי השינויים בהישגי חמש המדינות בכל מקצוע של פיז"ה בהשוואה להישגי שנת 2000 כנקודת ייחוס (כלומר ממוצע ההפרשים בין התוצאות בשנת 2000 והתוצאות בכל שאר המחוזים העוקבים). באופן כללי, ככל שמדד שינוי זה גבוה יותר, כך הוא משקף מגמת שינוי חיובית יותר בכל תחום בהשוואה לנקודת הפתיחה. למדדי השינוי עבור שלושת התחומים חושב הממוצע כללי, כדי לדרג את חמש המדינות לפי טיב השינוי הכללי שלהן מעבר למקצוע. לוח 2 מציג את התוצאות האלה.

לוח 2

תיאור מדדי השינוי במונחי ממוצע הפערים (D) בין ציוני פיז"ה בין השנים 2000 לכל השנים העוקבות

מדינה	מתמטיקה	מדעים	קריאה	מדד השינוי הכללי
1. ישראל	+23.25	+27.5	+17.5	+22.83
2. פינלנד	+0.8	+10.2	-10.8	+0.06
3. ארצות הברית	-7.0	-10.4	-4.0	-7.13
4. צרפת	-18.8	-0.4	-8.2	-9.13
5. בריטניה	-29.4	-18	-24.4	-23.9

הערה: ציוני מדדי השינוי בכל מקצוע התקבלו באמצעות הנוסחה הבאה:

$$i - \text{אינדקס מבחני פיז"ה החל משנתה השנייה וכלה בשנתה השישית}; X - \text{ציון פיז"ה בשנת } i/2000$$

מלוח 2 עולה כי שתי המדינות היחידות שמדד השינוי הכללי שלהן חיובי, הינן ישראל ופינלנד. מדד זה משקף מגמה כללית של שיפור ביחס לציוני התלמידים במדינות הללו במבחני פיז"ה. ביחס לפינלנד הנתונים מצביעים על ירידה ממוצעת של כ-11 נקודות ברמת הקריאה בהשוואה לנקודת המוצא שלה במבחנים האלה בשנת 2000. אצל ישראל, לעומת זאת, חל שיפור חיובי גדול יותר בהשוואה לפינלנד בכל שלושת המקצועות, עם התווספות ממוצעת של כמעט 23 נקודות בהישגיה במהלך השנים בהשוואה לנקודת הפתיחה של בשנת 2000.

בתרשים 2 משתקפת המגמה הזאת בגרף של ישראל, המצוי ברובו מעל קו האמצע בשלושת המקצועות. באשר לשלוש המדינות הנוספות, אפשר לראות שמדד השינוי המצטבר הכללי שלהן הינו שלילי, כאשר זה משקף אצל כולן כאחת ירידה ממוצעת בכל שלושת המקצועות בהשוואה לנקודת המוצא שלהן בשנת 2000. המגמה השלילית הבולטת ביותר בהקשר הזה מצויה אצל בריטניה, שפתחה את מבחני פיז"ה עם הישגים גבוהים יחסית בכל שלושת התחומים (ראו לוח 1), והידרדרה באופן משמעותי מנקודה זו בהמשך השנים.

מדד השינוי המבוטא בלוח 2 מיטיב לשקף את התנודות שחלו בהישגים ביחס לנקודת המוצא, אך חסרונו בכך שהוא אינו רגיש לשיפור שעשוי להתרחש בהמשך בין שני מחזורי עוקבים. כך, למשל, מגמות השיפור שחלו בין מחזורי עוקבים אצל בריטניה אחרי שנת 2000 אינן מקבלות ביטוי במדד הזה, היות שהישגיה בשנים הללו נמוכים מאלו שהשיגה בשנת 2000. כדי להתגבר על הבעייתיות הזו חושב מדד שינוי נוסף, המתייחס בכל מקצוע לממוצע הפערים בין שנת פיז"ה אחת לשנה העוקבת לה (להלן: מדד השינוי העוקב). לוח 3 מתאר את תוצאות המדדים בעבור חמש המדינות, ומדרג אותן לפי מדד השינוי העוקב הכללי (המהווה ממוצע השינויים הכללי מעבר לתחום).

לוח 3

תיאור מדדי השינוי במונחי ממוצע הפערים (D) בין ציוני פיז"ה בשנה i לשנה העוקבת (i+1)

ממד השינוי הכללי	קריאה	מדעים	מתמטיקה	
+8.08	+6.75	+8.25	+9.25	1. ישראל
-0.73	-4.0	+2.6	-0.8	2. פינלנד
-1.26	-1.4	-2.6	+0.2	3. ארצות הברית
-2.4	-1.2	-1.0	-5.0	4. צרפת
-4.6	-5.0	-4.6	-4.4	5. בריטניה

הערה: ציוני מדדי השינוי בכל מקצוע התקבלו באמצעות הנוסחה הבאה:
 $i - i$ אינדקס מבחני פיז"ה החל משנתה הראשונה וכלה בשנתה החמישית; X - ציון פיז"ה בשנת i

לוח 3 מלמד שאף על פי שבמדד השינוי העוקב מציגה פינלנד מגמת שינוי שלילית, הרי שכלל – דירוג המדינות אינו משתנה בסדרו. גם המדד הכללי המשקף את השינוי העוקב בין מחזורי פיז"ה בתחומי היסוד השונים, מציב את ישראל בראש הטבלה עם מדד שינוי עוקב כללי חיובי. כיוונו וערכו של מדד זה מלמד כי תלמידי ישראל השתפרו ביותר מ-8 נקודות בממוצע בין מחזור למחזור. טווח המדדים הפרטני של תחומי היסוד מלמד שהשיפור של התלמיד הישראלי במתמטיקה ובאוריינות מדעית היה הגדול ביותר לאורך השנים, אך גם בהבנת הנקרא הושג שיפור עקבי המתקרב ל-7 נקודות בממוצע בכל מחזור של פיז"ה. השינויים החיוביים הנדונים פה ביחס לישראל משתקפים במגמת העלייה של הגרף (תרשים 2) בין הנקודות של השנים בכל מקצוע. לעומתה, שלוש המדינות הסוגרות את הטבלה מציגות כולן מגמות שינוי שליליות של הישגים בין המחזורים העוקבים של פיז"ה, הנעות בטווח ירידה עקבי של 1.3 ל-4.5 נקודות בממוצע. גם על פי המדד הנוכחי, הבולטת ביותר בהן היא בריטניה, שהישגי תלמידיה בכל שלושת התחומים ירדו בממוצע ביותר מ-4 נקודות בין מחזור למחזור. לסיכום, שני מדדים שונים של שינוי עצמי בהישגים במבחני פיז"ה בשלושת מקצועות היסוד מציבים את מגמת השיפור של תלמידי ישראל לאורך השנים במקום הגבוה ביותר מבין חמש המדינות שנבחרו לצורך דיוננו. זאת אף על פי שדירוגה במונחי הישגים גרידא הינו הנמוך ביותר מביניהן בכל השנים הללו מאז מחזור המבחנים הראשון. אומנם יש לתת את הדעת לעובדה שישארל מסוגלת להשתפר ממקום נמוך יותר ממדינות השוואה שלה, אך אין די בהנחה כי קל יותר להשתפר ממקום נמוך כדי להסביר את יתרונה עליהן בשני מדדי השינוי. יש לזכור כי מאז שנת 2003 מתקבלים הישגיהן של שלוש מתוך ארבע מדינות השוואה לממוצע הכללי (500 עם סטיית תקן של 100), ולעיתים אף נמוכים ממנו בכל שלושת התחומים של מבחני פיז"ה (ראו טבלה 1).

דיון

במאמר הנוכחי ביקשנו להציע דרך לבחינה השוואתית של ההישגים הבין לאומיים במבחני פיז"ה, המבוססת על מדדים תיאוריים של שינוי. גישה זו, שיושמה במאמר, נסמכת על האוריינטציה של מדידת השינוי התוך אישי של ביצועים אינדיבידואליים במונחים של שיפור וצמיחה לאורך זמן (Barrett & Alexander, 1989; Willet, 1994). בהיותה מדורגת במקום נמוך משמעותית מעמיתותיה בדירוג העולמי (ועל פי רוב, נמוך מהמוצע העולמי), היוותה ישראל "חקר מקרה" קלאסי להמחשת התזה של המאמר ביחס לחשיבות של מדידת השינוי בהישגים הבין לאומיים במבחני פיז"ה.

הישגיה של ישראל בשנת 2000 היו מתחת לממוצע הכללי. מאז חל שיפור עקבי בהישגיה בכל המחזורים הבאים (במיוחד החל מ-2009), אך הם נותרו נמוכים מן הממוצע הבין לאומי, ונשארו ברמה דומה גם בשנים 2012 ו-2015. הממצא העיקרי העולה מניתוח הנתונים באמצעות מדדי השינוי שהוצעו פה, הינו כי ישראל השיגה מגמת שיפור חיובית ועקבית בכל המקצועות מאז שנת 2000 ועד היום, וכי זו עדיפה על מגמת השינוי של עמיתותיה האירופיות והאמריקניות, שנכללו בניתוח.

מדדי השינוי ביחס להישגי התלמיד הישראלי שיקפו עלייה של 6-9 נקודות בממוצע בכל מחזור ומחזור של פיז"ה לאורך השנים (בכל המקצועות). תוצאות אלו, יחד עם המדדים הנגזרים מהשוואה הרגילה בין הציונים הממוצעים של המדינות במבחני פיז"ה, ממחישים את החשיבות של שתי הדרכים להערכת הביצועים של מערכות החינוך של המדינות באמצעות מבחנים בין לאומיים. הסיבה לכך היא שאחד מהאינדיקטורים הללו לבדו עלול, בנסיבות מסוימות, להציג תמונה חלקית ומטעה של ביצועי החינוך של המדינות לאורך זמן.

ישראל השיגה שיפור כללי של יותר מ-20 נקודות בהשוואה להישגיה בשנת 2000 בכל שלושת המקצועות של פיז"ה, המהווים שיפור של 6 עד 9 נקודות בכל מחזור. על רקע מדדים אלה, נתוני השינוי בהישגים של כל שאר המדינות, פרט לפינלנד, היה שלילי – מה שמלמד על מגמת הידרדרות עקבית בהישגים בין מחזור למחזור, ובאופן כללי בהשוואה למחזור הראשון של פיז"ה בשנת 2000. במדדי טיב השינוי הנוכחיים, אפוא, ישראל ופינלנד מדורגות במקומות הראשונים (בהתאמה) בין חמש המדינות, ואילו בריטניה נמצאת במקום האחרון. עם זאת, יש לציין כי העדיפות של ישראל במונחים של ציוני השינוי, עשויה לנבוע מהעובדה שמדינות שהישגיהן גבוהים במבחנים מלכתחילה (למשל, פינלנד) מוגבלות במידת יכולתם של תלמידיהם להוסיף ולהשתפר (תופעה הידועה כ"אפקט גג"), ואילו לתלמידים ממדינות בעלות הישגים נמוכים יש הרבה יותר מקום לשיפור.

ובכן, בניגוד לסברה הרווחת בנוגע למצבו המדרדר של החינוך בישראל (בן דוד, 2003; Ben-David, 2010; Blass, 2016), המסקנה המתבקשת מן הממצאים הללו היא שרמתו החינוכית של התלמיד הישראלי (במונחי ההישגים הבין לאומיים במבחני פיז"ה) נמצאת דווקא במגמת שיפור עקבי מאז המחזור הראשון בשנת 2000, שכן ההישגים של תלמידיה גבוהים באופן משמעותי מאז המחזור הראשון של פיז"ה. אף על פי שלא לגמרי ברור מהי משמעותה של מגמת שיפור זו שניכרת בנתונים, ברור לחלוטין מהממצאים כי לא חלה כל ירידה ברמתו של התלמיד הישראלי על פי הישגים אלה, אף שביצועי ישראל נותרו נמוכים מהממוצע במדינות המשתתפות.

מחקר זה, שלראשונה מתייחס להישגים במבחני פיז"ה הבין לאומיים לאורך כל ששת מחזוריהם (וחמישה מחזורים מתוכם שבהם השתתפה ישראל), מחזק את הספק שהעלו חוקרים אחדים באשר לאפשרות שהחינוך הישראלי נמצא בירידה מתמדת (יוגב ואחרים, Feniger et al., 2009; Feniger et al., 2012). ממחקר זה עולה כי לא זו בלבד שהתלמיד הישראלי לא איבד מידיעותיו האורייניות בתחומי המדעים והשפה, אלא שאלו אף השתפרו משמעותית לאורך השנים. העבודה הנוכחית התמקדה במכוון באפיון מגמת השינוי הזאת במובנים כמותיים תיאוריים, בעוד ניתוח משמעותה החינוכית מהווה נושא לבדיקה נפרדת בשל מורכבותו.

להערכת מחברי מאמר זה, קשה לצפות לשיפור שעולה בהרבה על 10 נקודות (העלייה הממוצעת של ישראל במקצוע המתמטיקה בין מחזורי פיז"ה) במשך שלוש השנים המפרידות בין כל מחזור בחינות של פיז"ה, כך שבמבט מצטבר (כ־40 נקודות שיפור מאז שנת 2000, המהווה קצת פחות מחצי סטיית תקן) – נראה כי מדובר במגמת שינוי שקצבה משמעותי. ואומנם, מגמת השיפור הישראלית במבחנים הבין לאומיים הוכרה זה מכבר כאחת המובילות בין מדינות העולם (Blass, 2016), אם כי ככל הידוע לנו עד כה היא טרם נותחה לאורך כל המחזורים.

בהנחה שהשיפור הישראלי המדווח פה ביחס לצינוני פיז"ה בשלושת תחומי האורייניות הוא אכן משמעותי, אנו מציעים כי אפשר שהדבר קשור במערכת של מדדי היעילות והצמיחה של בתי הספר (מיצ"ב) שהונהגה במערכת החינוך בישראל ב־2002 (מיד אחרי השתתפותה הראשונה של ישראל במבחני פיז"ה הבין לאומיים בשנת 2000). המיצ"ב הישראלי הוא מסגרת הערכת לומדים לאומית רחבת היקף, אשר בדומה למבחני פיז"ה בוחנת גם ביצועים של תלמידים בשלושת התחומים הבסיסיים (כלומר, שפת אם, מתמטיקה ומדעים וטכנולוגיה). המיצ"ב הוצג כחלק ממגמה עולמית הולכת וגוברת של עידוד הערכת הלמידה והגברת האחראיות של בתי הספר ושל מערכת החינוך בכללה להוראה וללמידה.

כיצד אם כך אפשר ליישב את המגמה החיובית הזאת בהישגי התלמיד הישראלי עם העובדה שמיקומו בדירוג העולמי בשלושת המקצועות ירד באופן משמעותי לאורך כל התקופה הזאת? כך, למשל, בין 2000 ל־2006 השיגה ישראל עלייה של 9 נקודות במקצוע המתמטיקה, אך ירדה 10 מקומות בדירוג העולמי. בשנת 2009 הממוצע הישראלי בתחום זה צמח בעוד 5 נקודות בהשוואה למחזור הקודם, אך מקומה של ישראל המשיך וירד מקום אחד בדירוג העולמי. בדומה לכך, במדעים שיפר התלמיד הישראלי את הישגיו ב־20 נק' בממוצע בין 2000 ל־2006, אך ירד במיקום העולמי ב־5 מקומות, למקום ה־38.

ולבסוף, ב־2015 מאיישת ישראל את המקומות 37-40 בדירוגים, לאחר עלייה משמעותית בכל המקצועות מאז 2006. ברי כי הרקע המרכזי לסתירה הזאת בין שתי המגמות הוא העובדה שבמרוצת השנים הללו חלה תוספת משמעותית במספר המדינות המשתתפות במבחני פיז"ה (ביחס לדוגמה שנוכרת לעיל, נציין שהתווספו 15 מדינות ב־2006 ועוד 8 ב־2009). על רקע התווספות קבועה שחלה בכמות המדינות המשתתפות במבחני פיז"ה עד מחזור 2005 (נתונים מדויקים בהקשר הזה מובאים בלוח 1), הרי שמגמת השיפור היציבה של התלמיד הישראלי בכל המקצועות אינה מקבלת ביטוי מותאם בדירוג העולמי.

מיותר לציין כי התוצאות שאליהן העפיל התלמיד הישראלי במחזור פיז"ה האחרון בשלושת המקצועות, היו מדרגות אותו במקומות גבוהים יותר במתכונת של 41 מדינות (זו שהתקיימה

בשנת 2000). דומה הדבר למקרהו של תלמיד חיובי בבית הספר, שמצליח להשתפר בלימודיו באופן עקבי יחסית, ועדיין אינו זוכה להתבלט בכיתתו, משום שמדי שנה מתווספים אליה תלמידים שציוניהם גבוהים משלו.

מטרת ממצאינו איננה להציג תמונה ורודה של מצב החינוך בישראל, שהרי אין להתעלם מן העובדה שמגמת השיפור העקבית של התלמיד הישראלי מאז שנת 2000 עדיין מציבה אותו מתחת לממוצע העולמי בכל המקצועות הנבדקים במבחני פיז"ה. השתמעות הממצאים הללו הינה גלובלית, ואינה מצטמצמת למקרה הפרטי של ישראל. כפי שהודגם במאמר זה, מגמות של שיפור בביצועים אקדמיים שמשתקפות במדדים של שינוי עצמי עלולות שלא לתאם את רמת הביצוע היחסי עצמו.

בקו אחד עם עמדתם של חוקרים אחרים בישראל ובעולם (Bonnet, 2002; Feniger et al., 2012; Goldstien, 2004; Husen, 1987; Romainville, 2002), ממצאים אלו, מטרתם להזהיר מפני הבעייתיות הטמונה בהשוואת ביצועים אקדמיים של תלמידים על רקע הבדלי תרבויות ומשתנים סוציו-אקונומיים אחרים. התמקדות יתר בהישגי המדינות הגולמיים כמדד להשוואה חינוכית בין לאומית, עלולה לייצר רושם מוטעה ביחס לרמה החינוכית הלאומית, לזרוע תבהלה ציבורית ואף להשפיע לשלילה על מדיניות החינוך באותה מדינה.

לפיכך, יש צורך להכיר במגבלות של ההשוואות הבין-לאומיות. ווטק (Wuttke, 2007) מציף בהקשר הזה חלק מן המכשולים הסטטיסטיים, חוסר הוודאויות וחוסר השקיפות הטמונים במבחני פיז"ה. בראש ובראשונה מתועדות בעיות חמורות ביותר בכל הקשור לתרגום הפריטים לשפות השונות במדינות המשתתפות. נוסף על כך חלק מהמדינות אינן נדגמות באופן מייצג, משום ששיטת הדגימה במקרים מסוימים אינה מאפשרת ייצוגיות (ראו ערך המקרה של סינגפור). כך, למשל, חוסר השתתפות של תלמידים או של מגזרים חלשים עשוי להקפיץ את הציון של המדינה בכ-9 נקודות.

לבסוף, ישנה גם השוואת התרבותית בין מדינות ותרבויות, המתבטאת ביחס שונה של מערכת החינוך, של ההורים ושל התלמידים כלפי מבחנים בכלל וכלפי מבחני פיז"ה בפרט. יש להניח, בהקשר הזה, כי לתלמידים ממדינות שונות ישנה גישה נבדלת לגבי מבחנים בעלי השפעה אפסית על עתידם (Sjoberg, 2007). בסינגפור למשל "be best – teach to the test" היא מנטרה, וחוברות הכנה לפיז"ה מוצגות לראווה במכולות ובסופרמרקטים במחיר סמלי.

לעומת זאת במערב אומנם מתייחסים הפוליטיקאים לתוצאות פיז"ה באופן רציני ביותר, אך סביר מאוד שהתלמידים אינם שותפים לכמיהה שלהם, ולכן אינם משקיעים את המאמצים הנדרשים להצליח במטלה ארוכה וקשה ללא תועלת. על כן, הניסיון למדוד מסוגלות לימודית, הכרוכה במוטיבציה של התלמידים לסיים את המשימה בהצלחה, עלול שלא להצליח. נוכל להציע בזהירות את הסברה שהיחס התרבותי בישראל כלפי בחינות באופן כללי וכלפי חינוך פורמלי אינו מאפשר השוואה תקפה בינה ובין מדינות אחרות בעלות מערכת ערכים שונה.

מכאן שהשוואה בין לאומית ורב תרבותית של הישגים חינוכיים מחייבת מתן תשומת לב רבה יותר לבחינת ההישגים במונחי טיב השינוי העצמי לאורך זמן. זאת משום שמדדים של שינוי המשקפים את ההתקדמות של אינדיבידואל בביצועים אקדמיים (תלמיד או מערכת חינוך לאומית) ביחס לעצמו, הם לבדם יכולים להוות בסיס להשוואה חד ערכית בין לאומית בהישגים.

לא בטוח שנכון יהיה להשוות את ישראל למדינות בעלות באופי דמוגרפי ותרבותי שונה באופן מהותי (דוגמת פינלנד וסין), ואף לנסות לחקות אותן.

מעניין לציין שבמשך העשור האחרון, שבמהלכו פורסם מידע רב בדבר המגבלות הבין לאומיות של מבחני פיז"ה, אין התייחסות זהירה של פרשני הדירוג הבין לאומי ושל מקבלי ההחלטות ביחס לממצאיה. לכן, ההצעה לפרש את תוצאות מבחני פיז"ה במדדי שינוי של מערכת חינוכית תוך לאומית עשויה להניב תובנות מוצקות יותר. גישה זו מניחה שההבדלים בין מחזורי בחינה בכל מדינה הינם שוליים, ושההטיות דומות, לכן יש בה כדי להתגבר על השונות הבין לאומית שמקשה על השוואה חד ערכית בין הישגי המדינות.

יוגב ועמיתיו (2009) כתבו בהקשר הזה, כי "הדגשת הציון של תלמידי המדינות השונות במסגרת מדרג המייחס חשיבות לריבוד הבין לאומי של מדינות לפי הישגי תלמידיהן, היא בעוכרי המבחנים הבין לאומיים והמשמעות הציבורית והחינוכית הניתנת להם... אנו מתריעים על השימוש הפוליטי המוגזם במבחנים הבין לאומיים המוביל לעתים להתמקדות בסוגיות החינוכיות הפחות מהותיות, לאמץ התייחסות ביקורתית יותר באשר להשפעתם של המבחנים על המדיניות במדינות שונות" (שם, עמ' 350). בהזדמנות זו השכילו אותם חוקרים להצביע גם על הפערים ההישגיים העצומים בין מגזרים שונים בחברה הישראלית בצינוי פיז"ה, מה שיכול להסביר במידה רבה את העובדה שחרף השיפור העקבי – ישראל עדיין מצויה מתחת למוצע הבין לאומי (משום שהישגי מגזרים מסוימים מושכים את הממוצע הישראלי הכללי למטה). על רקע זאת, הרי שמדדים של שינוי עצמי כבסיס להערכת הישגים בין לאומיים מקבלים משנה חשיבות.

קובעי מדיניות שיבחנו ברצינות את מגמת השיפור שהשיג התלמיד הישראלי במבחנים הבין לאומיים לאורך שני העשורים האחרונים, יידרשו לשאלה, האם על רקע התנאים הדמוגרפיים והחינוכיים הנוכחיים אפשר וצריך לצפות ליותר מכך בשנים הבאות? חוקרים בישראל ציינו כי הציפייה הלאומית לנסיקה דרסטית בדירוג העולמי במבחנים הבין לאומיים איננה ריאלית, על רקע משתנים כלכליים, דמוגרפיים ותרבותיים ישירים ועקיפים שמנבאים הישגים אלה (Feniger et al., 2012). הממצאים שבידינו ביחס לנתוני השינוי העצמי בהישגי ישראל במבחנים הבין לאומיים תומכים בעמדתם זאת.

אף על פי שהם מעידים על כך שהתלמיד הישראלי מצוי במגמת עלייה עקבית בביצועים החינוכיים הנמדדים במבחני פיז"ה, ואף כי יש במגמה זו כדי להדביק את הממוצע העולמי בעוד כעשור, הרי שהקצב החיובי הזה אינו מצדיק את ציפיית ועדת דברת משנת 2004⁶ להתברג בתוך פרק זמן של שנים ספורות מאז, בין מדינות העולם המובילות את ה-OECD. אי לכך, אנו מציעים להקדיש תשומת לב ציבורית וחינוכית רבה יותר בישראל (ואף במדינות אחרות בעולם) למגמות השינוי התוך לאומיות בהישגים במבחנים בין לאומיים, ולמקד את המדיניות בהיבטים אלה. בהקשר הזה, חידוד המדדים להערכת מגמות השינוי הללו בהישגים, תוך הצבת יעדי שיפור ריאליים וברורים להשגה בעשור הקרוב (ברמה הלאומית ככלל והמגזרית בפרט), עשויים למנוע את שחיקת המגמה החיובית הקיימת ככל שממוצע ההישגים הישראלי שואף לממוצע הבין לאומי ומתקרב אליו.

⁶ מדינת ישראל, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (ועדת דברת) (2004). התוכנית הלאומית לחינוך. חלק א': עיקרי ההמלצות. ירושלים: המחבר.

מקורות מידע

בן דוד, ד' (2003). מערכת החינוך של ישראל בראי כלכלי-חברתי בעידן הגלובליזציה. הרבעון לכלכלה, 50(1), 47-71.

יוגב, א', ליבנה, ע', פניגר, י' (2009). סינגפור במקום כרכור? מבחני הישג בין לאומיים והגלובליזציה של יעדי החינוך. מגמות, מו(3), 337-355.

Anderson, J. O., Lin, H. S., Treagust, D. F., Ross, S. P., & Yore, L. D. (2007). Using large-scale assessment datasets for research in science and mathematics education: Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 591-614.

Atkin, J. M., & Black, P. (1997). Policy perils of international comparisons: The TIMSS case. *Phi Delta Kappan*, 79(1), 22.

Barrett, G. V., & Alexander, R. A. (1989). Rejoinder to Austin, Humphreys, and Hulin: Critical reanalysis of Barrett, Caldwell, and Alexander. *Personnel Psychology*, 42(3), 597-612.

Ben-David, D. (2010). Israel's education system - An international perspective and recommendations for reform, In D. Ben-David (Ed.), *State of the nation report: Society, economy and policy in Israel 2009* (pp. 115-156). Taub Center for Social Policy Studies in Israel.

Blake, J. (1989). Number of siblings and educational attainment. *Science*, 245, 32-36.

Blass, N. (2016). International exams and their importance to Israel's education system. Jerusalem: Taub center.

Bonnet, G. (2002). Reflections in a critical eye: on the pitfalls of international assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 387-399.

Coleman, J. S. (1975). Methods and results in the IEA studies of effect of school on learning. *Review of Educational Research*, 45, 335-386.

Feniger, Y., & Lefstein, A. (2014). How not to reason with PISA data: An ironic investigation. *Journal of Education Policy*, 29(6), 845-855.

Feniger, Y., Livneh, I., & Yogev, A. (2012). Globalization and the politics of international tests: the case of Israel. *Comparative Education*, 48(3), 323-335.

Feniger, Y., & Shavit, Y. (2011). Fertility and educational achievement: Israel in comparative perspective. Research Paper (2010.05).

- Goldstein, H. (2004). International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 11(3), 319-330.
- Husén, T. (1987). Policy impact of IEA research. *Comparative Education Review*, 31(1), 29-46.
- Romainville, M. (2002). Du bon usage de PISA. *Revue nouvelle*, 115(3-4), 86-99.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- Sjøberg, S. (2007). PISA and “real life challenges”: Mission impossible? In S. T. Hopman, G. Brinek, & M. Retzl (Eds.), *PISA according to PISA — does PISA keep what it promises?* (pp. 203-225). Berlin: Lit Verlag.
- Turner, R., & Adams, R. J. (2007). The programme for international student assessment: An overview. *Journal of applied measurement*, 8(3), 237.
- Willett, J. B. (1989). Questions and answers in the measurement of change. In Z. Ernest Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, Vol 15 (pp. 345-422). Washington, D.C.: American Education Research Association.
- Willett, J. B. (1994). Measurement of Change. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 2nd. ed. (pp. 671-678). Oxford, UK: Elsevier Science Press.
- Wuttke, J. (2007). Uncertainties and bias in PISA. In S. Th. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *PISA zufolge PISA - PISA according to PISA* (pp. 241-263). Wien: LIT.

הקדמה

לאומיות וזיכרון: חינוך לזהות מקומית ענת קדרון

שאלות של הבניית תודעה וגיבוש של זהות מקומית הן שאלות העומדות בבסיס החינוך החברתי. אם נאחז בטענתו של אנדרסון (1999), לפיה הלאום הוא קהילה מדומיינת, הרי שלהבניית תודעה לאומית ולעיצוב תחושת השייכות הקהילתית יש חשיבות ראשונה במעלה לקיום הלאום עצמו. גם אם נדחה את הנחת הלאומיות המדומיינת, הרי שלחיזוק תחושת השייכות לקהילת הלאום והנכונות לפעול בתוכה ולמענה, יש תפקיד מרכזי בעיצוב מסגרת הפעולה של החיים הלאומיים ואופיים. להבניית זיכרון קולקטיבי-המגדיר מצד אחד את גבולות הקולקטיב ומצד אחר את ערכיו המרכזיים-יש חשיבות עליונה ביצירת תודעה קולקטיבית זו (ראו לדוגמה: Zerubavel, 1995).

מערכות חינוך מדינתיות משמשות כלי מרכזי בעיצוב, בגיבוש ובהבניית תודעת שייכות זו, הגדרת גבולותיה הפיזיים והחברתיים, אופייה התרבותי וערכיה. חברות לאומיות הנמצאות בתהליכי בנייה וגיבוש, או הנמצאות תחת תחושת איום ממשית או היסטורית, ישתמשו במערכת החינוך באופן ריכוזי יותר להעברת מסרים מגבשים ובוני לאום. מסרים אלו, המועברים באופן גלוי וסמוי נמצאים לא רק בתוכני הלימוד, אלא גם באופני החינוך ובכלים החינוכיים הרווחים. בשל כך, חקר תוכניות הלימוד הממלכתיות חושף בפנינו את האופן שבו מבקשת ההגמוניה החברתית והפוליטית להבנות את התודעה הקולקטיבית-לאומית. החינוך הציוני ביקש

מקבץ המאמרים שלפנינו הוא פרי יוזמה מחקרית שהתקיימה במכללת אוהלו בשנים 2018-2019 במחלקות העוסקות בתחומי דעת מתחום החינוך ההומניסטי והחברתי. מטרת היוזמה להציע מבט רב-תחומי ומורכב על חינוך לזרות מקומית, באמצעות מקרי חקר שונים, שמרביתם קשורים בפריפריה הצפונית של ישראל. המאמרים מציעים התבוננות במגוון סוכני חינוך וזרות, פורמליים ולא פורמליים, בהם מועדוני ספורט, מוזיאון, שבילי טיול ותוכניות לימוד בית-ספריות.

מאמרו של **אודי נרמי**, הפותח מקבץ זה, עוסק בניסיון שנעשה בשנות ה-60 להשתמש בסוף כאמצעי חינוכי לשילוב חברתי של צעירים מזרחיים. "האקדמיה להכשרת מדריכי סיוף" שקמה בצפת גילמה בתוכה ניסיון מורכב להשתמש בחינוך לספורט אישי, הנתפס כאירופי ואליטיסטי, כדי לקדם תהליכי חברות של בני הפריפריה הגיאוגרפית והחברתית בחברה הישראלית. יחסי מרכז-פריפריה, המאפיינים ניסיון זה, מתקיימים בו בכמה רבדים - גיאוגרפיים וחברתיים. המאבק לשמירה על הייחודיות המקומית ולהקצאת משאבים ארגוניים שיאפשרו זאת, עומד במידה רבה בניגוד לניסיון עצמו, המבקש לטשטש זהות מקומית, עדתית וחברתית, לטובת צמצום פערים ולמעשה הטמעה תרבותית בתרבות ההגמונית.

מאמרו של **אור לונטל** עוסק גם הוא בספורט, הפעם מצד האוהדים. באמצעות ניתוח של קהילות אוהדי קבוצות כדורגל עירוניות בוחן לונטל זהויות מקומיות-עירוניות. ניתוח היווצרות הזהות המקומית של קהילת אוהדי הספורט מלמד על תהליכי היווצרות של קהילות לאומיות. באופן המזכיר את תיאוריו של אנדרסון, לונטל רואה באוהדי

לכונן תודעת מקום לאומית המגדירה את גבולות הארץ כולה כגבולות המקום. לצד זה ביקשו המחנכים להבנות תחושת ילידיות או היכרות מחודשת עם הילידיות המקומית כמבחינה בין חינוך ציוני-מקומי לבין חינוך יהודי לאומי כללי (ראו למשל: דרור, תשס"ח), על החינוך הציוני בתקופת היישוב; תדמור-שמעוני, 2010, על החינוך הלאומי וכינון המדינה בשני העשורים הראשונים לקיום מדינת ישראל).

אולם כשם שהמוסד החינוכי משמש זירה מרכזית לפעילות המדינה וההגמוניה הפוליטית-חברתית בה, כך הוא משמש גם זירה מרכזית להבניית תודעה מקומית במרחב הגיאוגרפי והחברתי שבו הוא פועל. מוסד חינוכי-ציבורי פועל מתוך שלושה מעגלי היררכיה: המעגל המדינתי, המעגל האזורי או העירוני והמעגל הקהילתי, שממנו יוצאת אוכלוסיית המוסד הבודד. מעגלים אלו מקיימים ביניהם יחסים משתנים של מחויבות, שחלקה נובעת מאופיו של המנגנון ההיררכי עצמו - כלומר הטיב והרמה של הפיקוח המקצועי והתלות התקציבית. חלקה האחר של מחויבות זו קשור במערכות היחסים המתקיימות בין המרכז והמקום, בין הלאום והמקום, בין החברה האזרחית על גווניה השונים ובין הרצון (והיכולת) של הגמוניה חברתית ופוליטית להתוות את השיח הציבורי הכולל כשיח לאומי.

חקר שיח חינוכי מקומי יכול, אם כן, ללמד על האופנים שבהם פועל המרכז באמצעות מרכזי המשנה המקומיים, או להציע מבט ביקורתי המתבונן בסדר ההגמוני מנקודת המבט של השוליים, כלומר עוסק בפדגוגיה המקומית כחלק מהתגבשות זהויות מקומיות המתנגדות לסדר הדומיננטי או משלימות אותו (ראו למשל: לומסקי-פדר, 2003).

הכדורגל המקומיים קהילה מדומיינת, המחוזקת על ידי סמלים משותפים והגדרה עצמית היררכית והנשענת על זיכרון קולקטיבי ותובעת נאמנות ארוכת שנים הדורשת השקעה (של משאבי מימון וזמן). לקהילה זו יש הגדרת שייכות מרחבית ברורה. לונטל בוחן את מהותה ואת עוצמתה של זהות קהילתית זו באמצעות בדיקת מעורבותם במתן שמות לאצטדיונים המקומיים- הבית- ומקום הפולחן הסמלי של קבוצת האוהדים.

מיה דואני מתרחקת מהזירה הספורטיבית אל תפקידו של מוזיאון לטבע, בית אוסישקין שבקיבוץ דן. מאמרה בוחן את האופן שבו מרכיבי אוסף מוזיאלי ואופני התצוגה שלו מלמדים על שינויים בתפיסת היחסים בין האדם לסביבתו. חקר המקרה הזה, המציג את יחסי האדם והטבע בעמק החולה, מציף מקרה מרכזי של יחסי מקום ולאום. במישור האחד, כך על פי דואני, מלמד תהליך הקמת האוסף המוזיאלי והבנייתו על המתח שהתקיים בין הפיתוח החקלאי וההתיישבותי- שייבוש החולה היה חלק ממנו- לבין ההשלכות הסביבתיות הטמונות בהכחדת ערכי טבע. הבחירה בין דגשים מנוגדים אלו משקפת את הבניית ההתייחסות המקומית לנרטיב הלאומי- התיישבותי- ובה בעת משפיעה על הבניה זו. במישור אחר עומדת דואני על האופן שבו הרחיבו מובילי המוזיאון את המסרים החינוכיים שלשמשם הוקם המוזיאון, שעסקו בהכרת הטבע המקומי, למעגלים חינוכיים שעסקו בממד הלאומי, בהכרת ארץ המולדת ובהפעלת פרקטיקות אזרחיות של ניכוס מרחב הגולן והחרמון אחרי 1967, באמצעות סיור, איסוף, תיעוד והצגה מוזיאלית של הממצאים.

המאמר שכתבתי אני עוסק גם הוא ברמת

הגולן, ובאופן שבו מרחבים טבעיים משמשים מרחבים חינוכיים מְבְנֵי תודעה החורגת מתחומי הטבע, האקולוגיה והסביבה. המאמר מתמקד בשביל הגולן כמרחב סימבולי מאחד, ובאופן שבו עשו הרשויות החינוכיות באזור שימוש בסימבוליות זו כדי להבנות תודעה אזוטרית נבדלת, המשותפת לבני כל האזור ומאחדת אותם. הפעילות החינוכית בשביל משקפת את הרצון של ההנהגה האזורית ליצור "קהילה גולנית", שבה המאחד האזורי מתגבר על השונות של האוכלוסיות המגוונות במרחב- דתיים, חילוניים ובני צורות התיישבות שונות- ומכיל אותה. מהלך תודעתי זה קשור ביחסים בין המקום ובין המדינה, שכן מדובר באזור שהיה נתון תחת איזודאות בעוצמות משתנות באשר לשייכותו הפוליטית, למידת קבלתו בקונצנזוס הישראלי ולהמשך קיומו במרחב.

שני המאמרים הסוגרים את הקובץ עוסקים בתוכניות לימודים מקומיות. מאמרם של **נדב בדריאן וליאת בן חורין** עוסק בזהות התרבותית של מורים לאנגלית בישראל, ובמתח בין החינוך השפתי כחינוך תרבותי יוצר זהות, במרחב זהותי וגיאוגרפי שונה. מחקרם בודק כיצד מורים מהגרים מארצות דוברות אנגלית, מתמודדים עם הוראת שפה כתרבות במעבר בין תרבות המוצא לתרבות המקומית. מרבית המורים שנבחנו במחקר הם בעלי זהות יהודית והיגרו לארץ מטעמים אידיאולוגיים לאומיים, כלומר בניתוח זה נוסף ההיבט הלאומי על ההיבטים הבין תרבותיים.

המחקר הסוגר את הקובץ, מחקרה של **גלי דינור**, עוסק בהוראת המקרא כחינוך מְבְנֵה זהות. המחקר התמקד בתוכנית ייחודית שפותחה במכללת לוינסקי להכשרת מורים, העוסקת בהוראת המקרא במבט רב תחומי

וכשיח דמוקרטי בין הלומדים-תלמידים ומורים יחד - ובין תוכני המקרא. המחקר בחן את השפעת התוכנית על תהליכי התגבשות של זהות אישית אצל המשתתפים בה. העיסוק בטקסט המקראי, לפי דינור, אפשר מעבר בין התמודדות ערכית וזהותית אישית של המשתתפים ובין בחינת המשמעויות החברתיות הרחבות של למידה דיאלוגית, דמוקרטית ופרשנית של טקסטים מכוננים. דינור בוחנת משמעויות אלו בהיבט הישראלי הייחודי, כחברת הגירה רב תרבותית.

מקורות:

אנדרסון, ב' (1999). קהיליות מדומיינות (ד' דאור, מתרגם). רעננה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

דרור, י' (תשס"ח). כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני. ירושלים: מאגנס. לומסקי פדר, ע' (2003). מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס יום הזיכרון בבתי ספר בישראל. מגמות, 3, 387-353. תדמור-שמעוני, ט' (2010). שיעור מולדת, חינוך לאומי וכינון המדינה 1954-1966. מכון בן גוריון לחקר ישראל, הוצאת אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

Y. Zerubavel (1995). Recovered roots, Collective memory and the making of Israeli national tradition (pp.3-15). Chicago: The university of Chicago press.

חינוך על קצה החרב

אודי כרמי

תקציר

באמצע שנות ה-60 נעשה ניסיון ראשון מסוגו בישראל להשתמש בענף ספורט אישי כאמצעי חינוכי וככלי לשילוב חברתי של צעירים מזרחיים. מיזם משותף של משרד החינוך, משרד העבודה, המועצה האזורית מרום הגליל וועדת הסיוף הארצית נועד להכשיר צעירים מהפריפריה לתפקיד מדריכי סיוף. השלב הראשון כלל הקמת "אקדמיה" להכשרת מדריכי סיוף. הנ"ל נפתחה במצודת "טיגארט" נטושה סמוך ליישוב שפר ועברה להיאחזות הנח"ל בירנית, שעל גבול הצפון. בשלב השני פתחו עשרות המדריכים שהוכשרו ב"אקדמיה" מועדונים ברחבי הגליל ותרמו לפיתוח הענף ולהעצמתם של אלפי צעירים. מאמר זה דן בניסיון להעצים את דימויים העצמי של צעירי הגליל באמצעות הסיוף ולהקנות להם מסורת לא-להם, קרי: הבנייה חברתית וחינוך באמצעות ענף ספורט אליטיסטי.

מילות מפתח: סיוף ככלי חינוכי, אקדמיה לסיוף, אינטגרציה חברתית, ערי פיתוח, פריפריה

מבוא

באמצע שנות ה-60 של המאה הקודמת כבש "דיבוק סיוף" את הגליל, ובעיקר את העיר צפת. תופעה זו הייתה מיוחדת במינה, משום שלאזור לא הייתה זיקה היסטורית לענף אריסטוקרטי זה, ולא השתרשה בו מסורת סיוף. במאמר הנוכחי נציג את התופעה, את היקפה, את הדמויות שיזמו אותה ואת הרעיון שהנחה אותן. זהו רעיון הקשור לתפקיד החברתי שהספורט עשוי למלא עבור קבוצות חברתיות המצויות בשולי החברה. מחקרים העוסקים בהיבטים חברתיים וחינוכיים של הספורט מצביעים על תרומתו לטיפוח מיומנויות וערכים בתחומים שונים ומגוונים, כמו הגינות, משמעת, גיבוש חברתי וגיבוש לאומי. בעיקר נטען בספרות המחקרית כי לספורט תפקיד חשוב בקידומה של האינטגרציה החברתית משום שהוא נתפס כמנגנון לניידות חברתית. שתי תכונות מרכזיות הקנו לו יכולת זו: היותו פתוח לכול (היותו "עיוור" מבחינת גיוס המשתתפים) והיותו בעל כללים אחידים (בן פורת, 2009, עמ' 93-102).

אחת ההנחות המקובלות הרווחות בקרב אנשי חינוך היא שהכללים הנהוגים במשחקי הספורט תורמים לעיצוב אישיות של הספורטאי. תרומה זו נקנית באמצעות תהליך של חברות (סוציאליזציה) (פייגין, 2004, עמ' 147; בן פורת, 2004, עמ' 181). זאת ועוד, העיסוק בספורט נחשב מועיל משום שהוא מאפשר לאדם העוסק בו לשחרר אנרגיה גופנית ונפשית ולנתב אגרסיות לאפיקים חיוביים (תיאוריית הקתריזיס – (Lorentz, 1966; Catharsis Theory) Jarvis, 1999; Parry, 198, pp. 205-224; DeWachter, 1987, pp. 17-29; Laker, 2002, pp.

1-14; ; יאור ושדה, 2011, עמ' 159; מחט-שמיר, סורדו וקסטלר-פלג, 2015, עמ' 563-580). ענפי ספורט מקובלים פחות (כסיוף, למשל) עשויים להוות אמצעי יעיל לחינוך משום שהם מספקים לסובלים מבעיות הסתגלות טכניקות בלתי שגרתיות של התמודדות. נציין כי מחקרים

אחרים מטילים ספק בתוצרים החיוביים הנלווים לפעילות הספורטיבית בטענה כי אין להם אישוש מדעי, וכי למעשה מדובר במיתוס חסר בסיס אמפירי מוצק (לידור, 2009, עמ' 401-389; בן פורת, 2015, עמ' 42-23; Horne, A. Tomlinson, G. Whannel, 1999; Sipes, 1996, pp. 494; Lumer, 1995, pp. 3-4; Hollowchak, 2003, p. 397; Walseth, 2008, p. 1, 15; Walseth, 78-84; Phillips, 1995, p. 5; Bushman, 2002, p. 730; Stoll, Reall, Bailey, 1998, pp. 1205-1210.; 2006, p. 447, 460).

כך או אחרת, בשנות ה־50 נעשה בישראל ניסיון ראשון להשתמש בספורט כאמצעי לחברות. ארגוני הספורט, ובעיקר התאגדות "הפועל", יזמו קורסי מדריכים עבור העולים החדשים. ליוזמה זו היו שתי מטרות: האחת, קליטתם המוצלחת בארץ; והשנייה, גיוסם למחנה הפוליטי הרצוי לבעלי היוזמה (פורמן, 2008, עמ' 159-176). להוציא את הניסיון הזה, עד שנות ה־60 לא נבחנה האפשרות לחנך ולהעצים בני נוער באמצעות ענף ספורט מסוים. יש לציין כי מאמר זה ידון בניסיון המעשי הראשון שהתקיים בישראל להעצים נוער באמצעות ספורט אליטיסטי ואישי ולהגדיל באמצעותו את היקף פעילותו של הענף.

נדגיש עוד כי לא מדובר בענף ספורט "רגיל", אלא בענף יוקרתי בעל חותם אירופי מובהק – ענף ששמר על צביונו האליטיסטי והמתבדל גם אחרי "עלייתו ארצה". לכאורה, מדובר בתרבות פנאי זרה ורחוקה ממציאות החיים של צעירים בעיר פיתוח כצפת וביישובי העולים שבהם דן המאמר. תחילה נתאר את ערי הפיתוח שנוסדו בשנים הראשונות לקיומה של המדינה ונערוך היכרות קצרה עם ענף הסיוף. בהמשך נדון בתפקיד הסיוף בהבניית תודעה אליטיסטית של העולים באמצעות הסיוף ובאופן שבו הפך הענף האריסטוקרטי לענף פופולרי, יחסית.

מצוקת החינוך בערי הפיתוח ובצפת

עם בואם של עולי "העלייה ההמונית" בשנות ה־50 נוצרו פערים רבים בינם לבין האוכלוסייה הוותיקה. אחד הפערים המשמעותיים היה בתחום החינוך. פערים אלה נתגלו כבר בשנות ה־50 ויוחסו לארבעה גורמים עיקריים: א. מחסור במשאבים פיזיים, במורים מוכשרים ואמפתיים ובאסטרטגיות התערבות מתאימות; ב. מצוקה כלכלית ומצוקת דיוור; ג. דלות הסביבה המשפחתית במשאבי השכלה ואי־שליטה בשפה העברית; ד. משבר תרבותי שנבע ממעבר מדפוס קהילה ומשפחה מסורתיים לדפוסים מודרניים יותר. עם השנים נותרו הפערים בעינם, על כך יעידו מבחני הסקר שנערכו החל משנת 1955 במשך 18 שנים.

בראשית שנות ה־70 עדיין היה קיים פער גדול בין ילידי הארץ הוותיקים לבין צאצאיהם של העולים המזרחים (דר ודש, 1991, עמ' 164-186). הפער בלט במיוחד בערי הפיתוח הפזורות בפריפריה הישראלית. הרעיון להקים את ערי הפיתוח הועתק מדגמים שיישמו מתכננים שונים באירופה לאחר מלחמת העולם השנייה. בניגוד לתכנון המקורי, בישראל התמונה הייתה שונה. ערי פיתוח הוגדרו כיישוב עירוני, באזור פיתוח – שאינו מצוי במרחב ההשפעה המיידית של אחת הערים הגדולות – ושנועד לקליטת עולים (כהן, 1966, עמ' 117-131). ערי פיתוח אלה אמורות לשמש מרכזים של מתן שירותים לקהילות הכפריות הקטנות שבאזוריהן – הן בפתרונות דיוור לגלי המהגרים הן לצורכי "פיזור האוכלוסייה".

עיר פיתוח הייתה דפוס מעבר ארעי שיועד להפוך לעיר "רגילה" לכל דבר, אלא שהן הוקמו

ללא תשתית כלכלית תומכת. לפיכך הן לא הפכו למרכזי תעשייה, הן נעדרו תשתיות חברתיות ושירותים קהילתיים והתקציבים שהופנו אליהן היו מעטים. כמו כן הן נאלצו להתחרות ביישובים חקלאיים ותיקים ולהתמודד בסביבה של מיעוטים, ולפיכך חסרו כוח משיכה עבור תושבי מרכז הארץ (אפרת, 2008, עמ' 128). שיטות יישובן לא תמיד התחשבו ברצונותיהן, בצורכיהן או בתרבותן, ורבות מהן הפכו לספקיות כוח עבודה זול ליישובים הסובבים אותן (גלעד וגולן, 2001, עמ' 110-116; קימלינג, 1999, עמ' 167-208).

בשל כך סבלו ערי הפיתוח מבעיית נטישה. בעיה זו לא הייתה כמותית בלבד, אלא התאפיינה ב"סלקציה שלילית" – רבים מעוזבי הערים היו מהתושבים המשכילים יותר ביישוב. בין השנים 1965 ל-1968 מאזן ההגירה השלילי בערי הפיתוח בצפון היה הגבוה ביותר בארץ (יער והלר, 1877, עמ' 5); כשליש מאוכלוסיית ערי הפיתוח הגליליות התחלף מדי שלוש שנים. חלק מהאוכלוסייה שנשארה להתגורר ביישובים אלה מתואר על ידי חוקרים רבים כ"אוכלוסיית משקע", כלומר – תושבים שנשארו לגור בהם מכורח, בגלל היעדר חלופה טובה יותר (פרס והלר, 1975, עמ' 58).

משום שלאוכלוסייה האשכנזית, הוותיקה, היו אפשרויות רבות יותר ואמצעים רבים יותר לעבור למרכז הארץ, גרעין האוכלוסייה היציב בערי הפיתוח התבסס על בני עדות המזרח (יער והלר, 1977, עמ' 5) – בעיקר על יוצאי צפון אפריקה. אלה עלו זמן לא רב קודם לכן, והופנו לגליל ולנגב (שגב, 1984; כהן, 1966, עמ' 117-131). הנתונים לגבי ערי הפיתוח הצביעו על תמונה קשה: ההכנסה הממוצעת למשק בית הייתה 69% ממוצע ההכנסה הישראלי, רמת ההשכלה הייתה 70% מהממוצע הישראלי; האבטלה עמדה על 170% מהממוצע הארצי, ואחוז נזקקי הרווחה היה כ-200% מהממוצע הארצי (יפתחאל, 2005, עמ' 374).

המצב בתחום החינוך לא היה טוב יותר. החינוך בעיירות הפיתוח התאפיין ברמת הוראה נמוכה, ברמת הישגים נמוכה, בנשירה גבוהה וברמת ציפיות נמוכה מצד התלמידים (איילון, 1993, עמ' 382-401). בשתי הקדנציות שבהן כיהן שר החינוך זלמן ארן (1955-1960, 1963-1969), הוא קבע שבית הספר המקיף הוא הדגם בחינוך העל יסודי. לדגם זה, שנועד לשלב בין מקצועות עיוניים למעשיים, נצמד דימוי של מוסד חינוכי המשרת לרוב אוכלוסייה של עולים חדשים, בעלי רמת הכנסה נמוכה, המקופחים מבחינה חברתית. בית הספר העיוני נעשה סמל של ערים ותיקות ומבוססות – קרי, כאלה שאוכלוסייתן מושתתת על יוצאי אירופה (שמידע, 1987, עמ' 197).

רמת הציפיות הנמוכה היוותה קרקע נוחה להסללת צעירים מהפריפריה לחינוך מקצועי. ניסיונות שונים להעצים את הצעירים המזרחיים ולשפר את הישגיהם הלימודיים – כהזרמת משאבים לתלמידים "טעוני טיפוח" וכיישום מדיניות של "אינטגרציה" – לא הקטינו את הפערים ולעיתים אף העמיקו אותם (לוי, 2006 עמ' 181-188). ולראיה, אפילו בעשור השלישי ניכר פער גדול בין אוכלוסיית הוותיקים לבין בני הדור השני לעולים. בעוד ששיעורם של מזרחיים בגילאי 14-17 היה כ-50%, חלקם באוכלוסיית בית הספר התיכון העיוני היה כ-23%, ובכיתה י"ב הוא עמד על פחות מ-15% (צמרת, 2008, עמ' 72).

מצבה של צפת כ"עיר פיתוח" לא היה שונה בהרבה ממצבן של ערי פיתוח אחרות ברחבי המדינה, אף שלא נוסדה יש מאין, אלא התבססה על עיר קיימת בעלת היסטוריה עתיקה. בתום תקופת המנדט הבריטי על פלשתינה בשנת 1947, מנתה צפת כ-13,000 נפש. עם קום המדינה

נמלטה האוכלוסייה הערבית מהעיר ונותרו בה כ־1,500 יהודים בלבד (אפרת, 2002, עמ' 23-24; שור, 1983, עמ' 374). בשנת 1950 קיבלה העיר מעמד של עיר פיתוח, ואלפי עולים הופנו אליה. העיר שאפה להיות "בירת הגליל", אולם מעמדה ירד בשל ירידה בחשיבותה הביטחונית, ירידה בחוסנה הכלכלי ואיבוד משמעותה הדתית בעיני קבוצות יהודיות רבות. אוכלוסיית העיר מנתה עד סוף העשור הראשון למדינה כ־10,000 נפש (שחר, 1960, עמ' 260-250). למעלה ממחצית האוכלוסייה הייתה יוצאי ארצות אסיה ואפריקה. גודל האוכלוסייה והרכבה לא השתנה באופן משמעותי בעשור השני (זסלבסקי, 1970, עמ' 9-11). בשנות ה־60 הייתה העיר מוכת אבטלה. רוב פועליה התפרנסו מעבודות יזומות ודחק' (שילר, 2002, עמ' 12-11), ומספר הפועלים שעבדו בתעשייה עמד על 300 נפש בלבד.² ההכנסה החודשית הממוצעת של משפחת שכירים צפתית הייתה נמוכה ב־30% מזו של משפחת שכירים בארץ – 270 ל"י לעומת 373 ל"י. מצבם של העובדים העצמאיים היה דומה, בשל התלות בכושר הקנייה של הציבור. ניסיונות העירייה לפתות משקיעים בעיר נחלו כישלון חרוץ.³ על פי דיווח עיתונאי, המצב הכלכלי והחברתי הקודר של העיר הביא בשנת 1966 לעלייה של עשרות אחוזים בעבריינות נוער, בעוד שביישובים ותיקים במרכז הארץ חלה ירידה.⁴ מצבה העגום של העיר נגלה לראשונה לשופט אמנון כרמי בשנת 1965. בשנה זו מונה לכהונת שופט השלום בעיר ועבר להתגורר בה. מתוקף תפקידו הוא נחשף למצבם של צעירים מצפת ומסביבתה. כך תיאר את מה שראו עיניו:

צעירים, בני העלייה החדשה, ילידי ארצות אסיה וצפון אפריקה ברובם המכריע. אלה אינם אקדמאים, ואף לא בני אקדמאים. רובם ככולם בני דלת העם, יוצאי משפחות מרובות ילדים אשר ידעו דלות ועוני מיום היוולדם. הצעירים שבהם לומדים בבתי ספר יסודיים לפני הצהריים, ייתרם עובדים בכל מלאכה שנקרית לידיהם, וכולם הולכים בטל בשעות אחה"צ והערב (...). בעיירות הקטנות הפזורות בגליל מסתובבים הצעירים בסמטאות הצרות או בכיכר העיירה, ומחפשים פורקן לאון וליצרים.⁵

כרמי, סייף מצטיין בעברו, שכיהן כיו"ר איגוד הסיוף הארצי, סבר שאפשר לעשות שימוש בענף הספורט האולימפי לחינוך ולהעצמת צעירים הנמצאים בפריפריה. הספורט, לתפיסתו, היה אמצעי יעיל להבניית התודעה. כרמי האמין כי העוסקים בענף ספורט אליטיסטי בעל היסטוריה מעמדית, עשויים להגיע משולי החברה אל מרכזה. כדי להבין את תוכניתו של כרמי נערוך היכרות קצרה עם הענף.

¹ קול העם, 23 בפבר' 1960, עמ' 4.

² על המשמר, 19 ביולי 1961, עמ' 5.

³ הבקר, 13 במאי 1964, עמ' 3, 5.

⁴ דבר, 15 בפבר' 1967, עמ' 5.

⁵ אוסף כרמי, 1969, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

הסיוף - היכרות קצרה

הסיוף המודרני הוא צאצא של הדור-קרב. ריטואל זה שימש במשך כ־1,500 שנים פתרון מכובד ויוקרתי ליישוב מחלוקות בין בני אדם שהשתייכו לאליטה החברתית באירופה. עד תחילת המאה ה־20 נחשב הדור-קרב במדינות רבות באירופה לסמל סטטוס של "החברה הגבוהה", שראתה בו עיסוק בלעדי לה. יהודים באירופה נמשכו לעיסוק בדור-קרב מתוך שאיפה לטפס בסולם החברתי. כשהסיוף המודרני התגבש בתחילת המאה ה־20, הם נמשכו לעיסוק בו מאותה סיבה (כרמי, 2013, עמ' 17-48). הצלחתם של יהודים בסיוף היא תופעה שאין דומה לה באף ענף ספורט אחר. על כך יעידו 90 המדליות האולימפיות (מתוכן 47 מדליות זהב), שבהן זכו יהודים בענף הסיוף עבור ארצותיהם במשחקים אולימפיים – מפריז ועד סידני (2000) (Mayer, 2004, p. 229).

ראשוני הסייפים בארץ עלו מהונגריה בשנות ה־20 של המאה הקודמת בגל העלייה החמישית (1929-1939). נוספו עליהם עולים מגרמניה ומאוסטריה והרחיבו את שורות הענף. ואכן, רוב העוסקים בסיוף עד אמצע שנות ה־60 היו עולים ממרכז אירופה וצאצאיהם. אימוני הסיוף היוו מסגרת חברתית יותר מאשר ספורט לשמו. פעילות הסיוף התקיימה בשלושה מרכזים: בחיפה, בתל אביב ובאוניברסיטה העברית בירושלים (כרמי, 2013, עמ' 6-27). מבין ענפי הספורט ש"עשו עלייה" לארץ ישראל אפשר לקבוע כי לסיוף היה החותם האירופי המובהק ביותר, וזאת לנוכח ההיסטוריה האריסטוקרטית שלו. כך למשל התלבושת בענף ספורט תובעני זה לא התאימה לאקלים החם בארץ. הסייפים לבשו בגדי מגן מרופדים ולראשם חבשו מסכת ברזל להגנה על הפנים. נציין כי תנאי האימון שהיו מקובלים באותם הימים לא כללו מיזוג אוויר כבימינו, ולכן נדרשה מידה רבה של דבקות בדפוסי תרבות ישנים.

רבים מהעולים היו משכילים, בעלי מקצועות חופשיים ואמידים. מבחינה זו לא חל שינוי במסורת האליטיסטית שאפיינה את הענף בגולה ובשנותיו הראשונות בארץ; הוא המשיך לצמוח בתוך בועה חברתית ותרבותית שלא שיקפה את התמורות העמוקות שחלו בחברה הישראלית מאז קום המדינה. הרוב המכריע של סייפי הארץ עלו מארצות אירופה, וכמעט 60% מהסייפים היו אקדמאים, כרבע מהם בעלי תואר דוקטור או בדרגת פרופסור. קרוב לוודאי שחלק ניכר מבעלי המקצועות החופשיים היו גם הם בעלי תואר אקדמי, אולם אין בידי מידע ודאי אודותיהם (כרמי, 2013, עמ' 137). באמצע שנות ה־60 נמנו עם סגל נבחרת ישראל בסיוף ארבעה רופאים ועו"ד: ד"ר ולדימיר ויבורסקי, ד"ר ערן כצנשטיין, ד"ר צורף, ד"ר דוד מנדס ועו"ד אמנון כרמי (לימים פרופ').⁶ ציון השכלתם האקדמית של הסייפים, שאותה רכשו במרוצת השנים, נועד להצביע על השתרשות הענף בארץ בקרב קבוצה מצומצמת ואליטיסטית, בדומה למגמת השתרשותו באירופה. מועדון הסיוף של האוניברסיטה העברית מהווה דוגמה מובהקת לטענה זו. כמו באירופה, קיום אימוני הסיוף במוסד אקדמי, כאוניברסיטה העברית, הגדיר מראש את הרכב האוכלוסייה שעסקה בענף ואת האווירה ששררה באימונים. נציין, עם זאת, כי הרכב האוכלוסייה שעסקה בסיוף בתל אביב ובחיפה דמה לזה שפעל בירושלים, אף על פי שהפעילות לא התקיימה במוסד אקדמי ולמרות העובדה שהעיסוק בענף היה זמין, לכאורה, לכל אדם. כך, לנוכח האליטיזם שאפיין את הענף, יש לתמוה מה לענף ספורט מתבדל זה ולעיר פריפריאלית, מוכת אבטלה ופשע.

⁶ (ללא שם מחבר) (31 במאי 1964). הרכב אקדמאי. מעריב, עמ' 13.

סיוף כפתרון לנערים במצוקה

רשמיו של כרמי, כפי שצוינו לעיל, הביאו אותו לרעיון כי אפשר לשלב בין שני יעדים: סיפוק חלופה לבטלה ולשוטטות והגדלה משמעותית של מספר המשתתפים בענף הסיוף. כדי ליישם את רעיונותיו הלכה למעשה כינס כרמי בחודש יוני 1965 את חברי ועדת הסיוף הארצית, שבראשה עמד. בישיבה זו העלה לראשונה את הרעיון לפתח את הסיוף בעיקר בעיירות פיתוח ובמושבי עולים בגליל ולהופכו לענף ספורט המוני.⁷ הגוף העיקרי שאליו פנתה הוועדה לצורך מימון תוכניתיה היה רשות הספורט, שפעלה במסגרת משרד החינוך. השופט כרמי פנה לראש הרשות, עשהאל בן-דוד, ושטח בפניו את תוכניתו לגבי ענף הסיוף וכן ביקשו להשתתף בעלויות שכן מאמנים וברכישת ציוד.⁸

הצעד הראשון בתוכנית היה לשלב צעירים מעיירות הפיתוח ב"מחנות עבודה וסיוף" שהתקיימו בקיבוצי הגליל. המחנות התקיימו במסגרת שיתוף פעולה של רשות הספורט עם התנועה הקיבוצית ומטרתם, כפי שהגדיר אותה כרמי, הייתה כפולה: "מקצועית וחינוכית-אזרחית. מקצועית – משמע: לימוד מרוכז של חומר בענף ספורט מסוים. חינוכית-אזרחית – משמע: חיי חברה במסגרת עבודה מסוימת".⁹ מחנות אלה היו הזדמנות ראשונה לבחון באופן מעשי כיצד אפשר ליישם את רעיונותיו של כרמי.

סייפי נבחרת ישראל הופיעו בפני צעירים בעיר, הלהיבו אותם ועודדו אותם לצאת להרפתקה, שכללה התנסות בענף ספורט חדש, עבודה ובילויים.¹⁰ צעירים שהביעו התעניינות נשלחו לקיבוצים כרמיה, כנרת וכברי, שם התקיימו המחנות. האלופה הלאומית חנה איצקוביץ' מרמת גן מונתה למדריכה הראשית של הצעירים. סדר היום בשלושת המחנות היה דומה, וכלל עישוב כותנה, העמסת ארגזים, קטיף, מסיק וכדומה בשעות הבוקר, ואימוני סיוף מפרכים בשעות אחר הצהריים.¹¹

הניסיון להדביק את הצעירים ברוח חלוצית לא עלה יפה. שילובם של חניכים מזרחיים בעבודות חקלאיות בקיבוצים "אשכנזים" התברר ככפוי והחטיא את המטרה שלשמה נועדו המחנות. מחנות הסיוף היו מיקרוקוסמוס של מפעל ההתיישבות החקלאי בשנות ה-50. העולים, שלא הגיעו אז למושבים מתוך הכרה אידיאולוגית, שילמו מחיר אישי וחברתי כבד על הניסיון להגשים באמצעותם את הרעיון הציוני. תנאי החיים היו ירודים למדי ותחושות המצוקה והקיפוח החרפו (גלעדי ושוורץ, 2001, עמ' 32). יו"ר הוועדה, שביקר במחנות "עבודה וסיוף", שמע מפי הצעירים כי אינם שבעי רצון מאורח החיים במחנות. בעיקר הם קבלו על כך שהקיבוץ, כביכול, מנצלם. כרמי דיווח למשרד החינוך:

מרבית החניכים אינם יוצאי תנועות נוער ואידיאלים והתנדבות רחוקים מתפיסתם. היעדר הכנה כפולה הביאה לידי כך שהם הרגישו עצמם, בצדק או

⁷ דו"ח פעילות של ועדת הסיוף, 16 ביוני 1966, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁸ כרמי אל חרמון, 1 באוג' 1966; כרמי אל בן-דוד, 22 ו-25 בספט' 1966, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁹ כרמי אל לבאי, 7 בספט' 1966, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

¹⁰ אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

¹¹ שנתון סייף ישראל לשנת 1966, עמ' 12, אוסף כרמי, תיק שנתונים, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

**שלא בצדק, כמנוצלים ע"י הקיבוץ. נער קריית שמונה או חצור עושה לעצמו
חישוב פשוט – כמה היה מרוויח עבור עבודת חצי יום בחוץ, וכמה מעניק לו
הקיבוץ (במזון, בדיור וב"בילוי"), וברור שההפרש הינו שלילי. הסבר מתאים
עשוי להפיס את חשדותיו.¹²**

במחנות הבאים, המליץ כרמי בפני רכו המחנות, יוסף לביא, כי "יש לבדוק כדאיות ואפשרות ניהול קורסים במושבי עולים, עם כל ההשלכות החברתיות והאחרות (מיזוג גלויות, קליטת עלייה וכו') הכרוכות בכך".¹³ המלצות אלה לא יושמו משום שהיה זה הניסיון הראשון והאחרון לשלב עבודת אדמה וסיוף. פעילות הסיוף עברה לערי הפיתוח ולמושבי העולים בגליל – מקום מגוריהם של רבים מעולי צפון אפריקה.

70 הצעירים שהשתתפו במחנות היו מראשוני הסייפים ביישובי הפריפריה. בראשית השנה הצטרפו למועדונים שהוקמו ברחבי הגליל על ידי שלושה מאמנים שהובאו ממרכז הארץ. מועדון הסיוף הראשון הוקם בצפת. עיריית צפת מינתה את יעקב שפסק, מורה לספורט וכדורגלן מצליח בעבר, לרכז את פעילות הסיוף בעיר. בתוך כמה חודשי פעילות נעשה מועדון הסיוף הצפתי לגדול בארץ. ברחבי העיר נפתחו חמישה מועדוני סיוף, ובהם פעלו כ-160 סייפים. עיריית צפת ו"אגודת שוחרי הסיוף" נשאו בעלות הפעילות.¹⁴

אירועי סיוף רבים, שהתקיימו עד אז בחיפה, בתל אביב ובירושלים, עברו לצפת. לדוגמה, יום הסיוף הארצי, מפגשם השנתי של הסייפים הצעירים מכל רחבי הארץ, שהתקיים עד אז בחיפה, עבר משנת 1967 ואילך לצפת. העירייה העמידה את קולנוע צליל, אחד משני בתי הקולנוע שהיו בעיר, לרשות הוועדה המארגנת. משטרת צפת נערכה מבעוד מועד לקראת האירוע ההמוני. שוטרים וסדרנים ציפו לבאים בכניסה לעיר וכיוונו אותם למגרשי החנייה ולקולנוע שבו התקיים האירוע.¹⁵

העיתונות המקומית בגליל הרבתה לעסוק ב"דיבוק" החדש שאחז בתושבי האזור. רוב הכתבות שסקרו את הסיוף בגליל נכתבו מתוך עמדה "לוקאל-פטריוטית" ברורה ושיקפו את מידת ההתעניינות (והגאווה) הציבורית בנעשה בענף. הירחון צפת עלית, למשל, הקדיש מדור קבוע, שסיקר את פעילות הסיוף בעיר. הירחון העניק למדור את הכותרת "הסייפים שלנו".¹⁶ במרומי הגליל, עיתון מקומי שיצא בחודש ספטמבר 1966, הכריז כי "לאחר אלפיים שנה הגיע ספורט הסייף לצפת".¹⁷ עיתון מקומי אחר דיווח בהרחבה על אליפות ישראל בסיוף שנערכה בצפת בהשתתפות 60 סייפים.¹⁸

בחודש ינואר 1967 יצא הירחון בכותרת גדולה "כי מצפת ייצא סייף". הכתבה תיארה את פעילותן של 13 קבוצות הסיוף שהוקמו בעיר. כתבות שסקרו את משחקי הכדורגל נדחקו לשולי מדור

¹² כרמי אל לביא, 15 ביולי 1966, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

¹³ כרמי אל לביא, 7 בספטמבר 1966, ארכיון פרטי, מכל א' 2.

¹⁴ מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

¹⁵ מפקד משטרת צפת א. ברגמן אל כרמי, 19 במרץ 1967, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

¹⁶ (ללא שם מחבר) (אלול תשכ"ו-תשרי תשכ"ז). הסייפים שלנו. צפת עלית.

¹⁷ (ללא שם מחבר) (ספטמבר 1966). ספרא וסייפא שזורים יחד בצפת. במרומי הגליל, עמ' 15.

¹⁸ (ללא שם מחבר) (דצמבר 1966). הגדולה בהתחרויות הסייף בארץ – נערכה בצפת. צפת עלית.

הספורט.¹⁹ מידע הגליל – שבועון שהופץ ברחבי הגליל, הציב את ענף הסיוף דרך קבע במרכז דיווחי הספורט. עורך מדור הספורט הקדיש יותר ממחצית העמוד לסיוף וגם הפליג בשבחי:

לא ירחק היום בו נוכל לצאת בהכרזה כי הסיוף הנחית מהלומת נוק-אאוט לענף הפופולארי ביותר הרי הוא הכדורגל (...). הסיוף מסתער בביטחון רב על רוב יישובי הגליל! בארץ מתחילים לראות בגליל כמרכז הסיוף הישראלי.²⁰

יש לציין כי התפתחות ענף הסיוף בצפת עוררה גם את סקרנותה של העיתונות הארצית. כך בישר לקוראיו העיתון מעריב:

"שיגעון" חדש שוטף עתה את צפת וסביבתה – סיוף. הכול דשים בנושא זה, כאילו היו מומחים לו מאז ומעולם. רבים וטובים מגלים עתה לפתע התעניינות במקצוע ספורטיבי-אצילי זה, אף שחלק מהם לא שמע מעודו על הסיוף כמקצוע ספורטיבי".²¹

בהזדמנות אחרת הכריז העיתון כי "צפת הופכת למעצמת סיוף".²² העיתונות הארצית עמדה על השינויים הדמוגרפיים שהתחוללו בענף האליטיסטי בעל התדמית האריסטוקרטית. כך, לדוגמה, פרסם חדשות הספורט כתבה שהשתרעה על מחצית העמוד, על אודות סיוף צעיר מהגליל:

הרהרנו לעצמינו: איך אפשר להוציא מיישובי הגליל, המאוכלסים רובם ככולם בעולים חדשים, בהרכב אוכלוסייה המכונה "ישראל השנייה" – אלופים בקנה מידה ארצי, ועוד בענף הסיוף, שבעבר עסקו בו אצילים ואריסטוקרטים? זה נשמע קצת פרדוכסלי, שמכאן, מילדי העולים, ייבנה בעתיד הסיוף הישראלי.²³

ל"גיוסם" של צעירים ולפתיחתם של מועדוני סיוף חדשים בגליל הייתה מתכונת קבועה. כרמי נועד עם ראשי העיר, שכנע אותם בנחיצות הסיוף בעירם מבחינה חינוכית, ערך הופעה של קרבות סיוף בסיועם של סייפי נבחרת, ובו במקום רשם את הצעירים המשולחים לחוג. בתום ההרשמה עמדה הרשות המקומית בפני המוני ילדים שדרשו ללמוד סיוף. בעוד כרמי העמיד מדריך לרשות העירייה, נדרשה זו לממן את שכרו. העיתון המקומי מידע הגליל תיאר את פתיחתו של מועדון הסיוף בנצרת עלית:

גם נצרת נכנסה, בשעה טובה, למשפחת מועדוני הסיוף בגליל ובארץ. במבצע

¹⁹ (ללא שם מחבר) (ינואר 1967). כי מצפת יצא סיוף. צפת עלית.

²⁰ אילן, ד' (10 בנובמבר 1967). דבר המערכת. מידע הגליל, עמ' 3.

²¹ רהט, מ' (8 באוגוסט 1966). והייתה עיר הספרא – לעיר הסייפא. מעריב.

²² רהט, מ' (16 באוקטובר 1966). צפת נהפכת ל"מעצמת" סיוף. מעריב, עמ' 19.

²³ בוחניק, ד' (24 במאי 1970). אלוף הסיוף מספסופה. חדשות הספורט, עמ' 3.

"כיבוש" מזהיר הצליח השופט מר אמנון כרמי לרכיז סביבו בערב אחד ב־2 פעולות נפרדות כאלף (!) כן, אלף בני נוער, שקיבלו בהתלהבות את חברותם במועדוני הסייף בגליל. באולם קולנוע "נורית" בנצרת-עלית כונסו 650 ילדי בתי ספר היסודיים בעיר כדי לשמוע הרצאתו של מר כרמי על תולדות הסייף ומהותו. בפעולה שנייה, באותו יום, כונסו 300 תלמידי בתי הספר התיכוניים בעיר וחזו באמונים לדוגמא של קבוצת סייפים מחצור (...) ימים מספר לאחר המבצע בנצרת נרשמו כבר למעלה מ־100 בני נוער למועדון המקומי.²⁴

עורך מדור הספורט, ד' אבי-אלן, קרא לראשי הספורט בארץ ללמוד מענף הסייף פרק בפיתוח הספורט: "למדו קברניטי הספורט בארץ למיניהם כיצד אפשר לארגן ענף 'מת' ובלתי פופולארי (לשעבר) זה ע"י רצון, דבקות, גישה חינוכית נכונה ועבודת התנדבות". לא כל הרשויות המקומיות ידעו "איך לאכול" את ענף הספורט הבלתי מוכר שהוצע להם. הם חשו כי הקצאת תקציבים ליוזמה שתשואתה אינה מובטחת, מהווה נטל גדול לנוכח מצוקתם הכלכלית. כרמי, לעומתם, סבר שראשיהן אינם רגישים דיים לצרכיה החינוכיים של האוכלוסייה, שכללו, לטעמו, פעילות סיוף. הקמת מועדון סיוף בחצור הגלילית, לדוגמה, לוותה באין ספור ויכוחים. ראשי היישוב לא הבינו מדוע מכל ענפי הספורט הם מתבקשים לממן דווקא את מועדון הסייף. הסברו של כרמי היה מעשי:

נרד נא כולנו ממרום האולימפוס, נשוטט ברחובות חצור ונסקור מה נעשה לחצור במהלך השנה החולפת עם כל התקציב הנ"ל? במה הועסק הנוער? מה החינוך הספורטיבי שניתן? אני רחוק מלטעון שהסייף טוב מכדורסל או מאתלטיקה. אולם יש עדיף מאין. בענף הסייף יש כאן לפחות כמה משוגעים לדבר שמוכנים לתרום מזמנם ומניסיונם ולהעסיק הנוער בחצור בעשרות ובמאות, ולהקנות לו כללי התנהגות, חינוך בצד אימון הגופני, לגבשו בקבוצות ובמועדונים ולהפעילו ברציפות.²⁵

בעידודו ובסיועו של מפקד משטרת חצור, שהכיר ביתרון הגלום בהעסקתם של צעירים בספורט, שוכנעה לבסוף המועצה המקומית ופתחה מועדון סיוף. משרד החינוך ערך באותה עת בעיירה מחקר חברתי שהוגדר כ"הגברת פעילות ספורט וחברה כגורם במניעת עבריינות נוער". המחקר הקיף כמה ענפי ספורט וכלל גם את ענף הסייף, שהפך לחלק חשוב בו. במהלך המחקר, שארך שלוש שנים (1 באפריל 1965 עד 31 במרץ 1968) התברר כי מספר הסייפים היה גדול יחסית למשתתפים בענפים אחרים: בחודש אוקטובר 1966 השתתפו בפעילות הסייף 62 צעירים; בחודש ינואר 1967 – 78; ובחודש אוקטובר 1967 – 70. אחת המסקנות מהמחקר הייתה כי קיים קשר בין הגברת הפעולות בספורט לבין הירידה בעבריינות נוער בחצור.²⁶

²⁴ ספרן, ד' (ספטמבר 1967). 1000 בני נוער – בערב סייף בנצרת. מידע הגליל.

²⁵ כרמי אל חרמון, 1 בספט' 1966, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

²⁶ "הצעה לדו"ח מסכם ראשון על ניסוי בחצור", משרד החינוך והתרבות, רשות הספורט והחינוך הגופני, ארכיון המדינה, תיק 52804/12.

היקף הפעילות בגליל היה אומנם מרשים, אולם העובדה שהפעילות הושתתה על העסקתם של מתנדבים זמניים היוותה נקודת תורפה בתוכנית. חודשי המתנה שקדמו לפרוץ מלחמת ששת הימים השרו אווירה מתוחה בציבור הישראלי וציננו את להטם של יוזמי הפרויקט. ב־5 ביוני 1967 פרצה מלחמת ששת הימים. למחרת נהרג בחזית הדרום רכז הסיוף בצפת, יעקב שפסק. תוך שישה ימים עברה מדינת ישראל מתהום הייאוש לפסגת הצהלה. הניצחון במלחמה וכיבוש המקומות הקדושים נחגגו עד שיכרון החושים. המלחמה והניצחון הולידו בקרב יהודי התפוצות תחושות הזדהות לישראל. אלפי מתנדבים נהרו לארץ. מהודעתו בכנסת של ראש הממשלה דאז, לוי אשכול, בינואר 1968, היה אפשר ללמוד על ממדי התופעה: למן חודש יוני 1967 ועד חודש ינואר 1968 הגיעו לארץ 7,435 איש (הורוביץ, 1969, עמ' 1).

גל המתנדבים (לא כולם יהודים) נשא עמו ארצה גם כמה מאמני סיוף מאנגליה, מפולין, מרומניה, מדרום אפריקה מהולנד, מארצות הברית וממדינות נוספות. לשם העסקתם בהדרכת סיוף נדרש הליך מורכב, שכלל את אישורה של הסוכנות היהודית. זו, שריכזה ומימנה את שהייתם בארץ, לא ששה לסבסד את עלות העסקתם בסיוף דווקא. הבעיה יושבה בהתערבותו של משרד החינוך, שציין בפני הסוכנות את תרומתם לעיירות הפיתוח.²⁷

המאמנים פתחו מועדוני סיוף חדשים ברחבי הגליל ובעיירות פיתוח ברחבי הארץ.²⁸ כששבו המתנדבים למולדותיהם עסקה ועדת הסיוף ללא הרף בניודם של סייפים ותיקים, שהיו מדריכים, ממועדון סיוף אחד למשנהו. הצורך במדריכים קבועים הוליד את הרעיון להקים אקדמיה להכשרת מדריכי סיוף מקרב אוכלוסיית הפריפריה.

האקדמיה לסיוף

לאחר מלחמת ששת הימים שררה אווירה של שותפות גורל ושל אחדות לאומית, שהייתה כר פורה לתוכניות מיזוג חינוכיות במישור הממלכתי (רש וכפיר, 2004, עמ' 40). מערכת החינוך נתפשה כגורם המרכזי והעיקרי שבו "הבעיה העדתית" צריכה להיפתר (לוי, 2005, עמ' 290). ועדת הסיוף הדגישה בפני הגורמים השונים את ההיבט החינוכי שכרוך בלימוד הענף. במשך חודשים ארוכים התלבטה ועדת הסיוף בדבר מקורותיה התקציביים של האקדמיה, מתכונת הלימודים בה ומיקומה הגיאוגרפי. משום שלא יכלה לשאת בעלות הקמתה פנתה הוועדה למשרדי הממשלה השונים בבקשה למימון. שני משרדים ממשלתיים נענו לאתגר והחליטו לשאת במרבית עלות ההקמה של האקדמיה: משרד החינוך ומשרד העבודה. כל משרד התחייב לסכום של 50 אלף ל"י, ובסך הכול 100 אלף ל"י לשנת לימודים. המועצה האזורית "מרום הגליל", שחפצה בהקמתה של האקדמיה בתחומה, התחייבה להקציב 15 אלף ל"י, וכן מבנה ושירותים שונים.²⁹ לשם כך העמידה מצודה עזובה מדגם טיגארט (Tegart), הנמצאת בקרבת המושב שפר.

²⁷ גבעון אל סגפי, 20 בספט' 1967, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

²⁸ בועז גבעון אל סגפי (אגף המתנדבים של הסוכנות היהודית), 20 בספט' 1967; כרמי אל חרמון (רשות הספורט), 8 בספטמבר 1967; כרמי אל לוסטיג (רשות הספורט), 7 באפריל 1968, אוסף כרמי; כרמי אל כהן (רשות הספורט), 22 באפריל 1968; וכן, תכתובת מ-7 במאי 1968; כרמי אל בן-דוד, 5 במאי 1968; כרמי אל דויטש, 30 באפריל 1968; ריבון, ע' (1970) (תאריך מדויק לא ידוע). אהבתו החדשה של פטר. חדשות הספורט והטוטו, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

²⁹ הראובני, ע' (2 בפברואר 1968). שנים אוחזין ב...אקדמיה לסיוף. מעריב, עמ' 11.

הקמת האקדמיה בשפר

לא כל יום הופכת "ח'רבה" לאקדמיה. המבנה, שהתהדר בכינוי "אקדמיה", שימש מחסה לעדרי צאן מפני הגשם, אתר אימונים של הצבא ומשכן לתימהונים. היה צורך בעבודות שיפוץ יסודיות כדי להסב את חלליו הגדולים לחדרי לימוד ולחדרי מגורים. אף על פי שהמצודה שופצה, עדיין הייתה רחוקה מלספק תנאי מחייה נאותים לחניכי האקדמיה, שלא לדבר על מתן מענה הולם לצרכים הספורטיביים. בחודש מרץ 1968 התייצבו בשפר 31 חניכים לפתיחת שנת הלימודים. מרבית החניכים היו צעירים מזרחיים, תושבי הגליל. יוצא דופן היה אנדריי שפיצר ז"ל, יליד העיר טימישוארה שברומניה. שפיצר החל לסייף בגיל 12, ועלה ארצה בשנת 1964. בהגיעו לארץ הצטרף למועדון הסיוף "מכבי" רמת גן, ועם שחרורו מצה"ל נרשם ללימודים בשפר.³⁰

תוכנית הלימודים הייתה שונה מאוד מתוכנית לימודים באקדמיות לסיוף באירופה. במדינות בעלות מסורת סיוף, כמו צרפת ואיטליה, זכו מאמני סיוף – "מאסטרים" – למעמד מיוחד. משום כך הציבו האקדמיות לסיוף במדינות אלה סף כניסה גבוה, שכלל רמת סיוף נאותה וניסיון רב בתחום. האקדמיה בארץ, לעומת זאת, לא הציבה את הניסיון בסיוף כתנאי קבלה. גישה זו, שהייתה חסרת תקדים, הכתיבה במידה רבה את מתכונת הלימודים. מספר השעות שהוקצו עבור קורס המדריכים היה רב מאוד משום שרוב החניכים היו חסרי ניסיון בסיוף והיה צורך ללמדם תחילה את יסודות הענף, ורק לאחר מכן להכשירם בתור מדריכים.

לפיכך הוחלט כי הקורס יארוך כשנה, והחניכים ישתכנו במהלכו בפנימייה. מודל הפנימייה ענה על יעדיו המקצועיים והחינוכיים של הקורס, בהיותו יעיל יותר ממודלים חלופיים (לימודי ערב, לימודים חצי יומיים וכדומה). חיי פנימייה נועדו לנתק את החניך מאורח חייו ולהבטיח את התמסרותו המלאה לתוכני הקורס, בלי שיופרע על ידי שגרת היום-יום. אלא שניתוק החניכים מעולמם המוכר יצר בעיות שלא נצפו מראש. בין החניכים היו גם כמה נשים. המצטיינות ביניהן היו רותי בוחבוט (בנג'ו), שמחה דבוש וניצה רומנו. בוחבוט נולדה בשנת 1951 במרוקו ועלתה לארץ בגיל ארבע. כשעלו הוריה לארץ, הם הופנו לחצור הגלילית. בגיל 14 נחשפה לראשונה לענף הסיוף בעת הופעה שערכו כרמי וכמה סייפי נבחרת במתנ"ס המקומי. בוחבוט הייתה סייפת כשרונית, ותוך זמן קצר מעת שהחלה להתאמן נמנתה עם חברי נבחרת ישראל.³¹

שמחה דבוש נולדה בשנת 1952, שנתיים לאחר שהוריה עלו ארצה מלוב. המשפחה התיישבה במושב בירייה שעל יד צפת. בגיל 15 החלה לסייף לאחר שצפתה בהופעת ראוה שהתקיימה ביישוב. מטעמי מסורת התנגדו הוריה בתוקף לפעילותה בסיוף. הם טענו ש"צורת העמידה ותנועות הגוף בקרב הסיוף אינן מתאימות לנשים". מאבקה של שמחה היה כפול: בבית – מול התנגדות הוריה, ובמסלול הסיוף – מול יריבותיה הסייפות.³²

ניצה רומנו נולדה בשנת 1949, שנה לאחר שהוריה עלו ארצה מלוב. בגיל צעיר עברה משפחתה מעתלית למושב בירייה. רומנו הייתה בין הראשונות להירשם לאימוני הסיוף לאחר שצפתה באחת מהופעות הראווה שהתקיימו במושבי הגליל. לאחר השירות הצבאי נרשמו שלוש הצעירות למחזור הראשון של האקדמיה לסיוף בשפר. משפחותיהן לא תמיד קיבלו את בחירתן

³⁰ אנדריי שפיצר, קורות חיים, 16 באוג' 1968, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

³¹ ריאיון עם רותי בוחבוט, 26.1.2011.

³² ריאיון עם שמחה דבוש, 26.1.2011.

של הבנות. החיים מחוץ לבית והלימודים בתחום לא מוכר, כסיוף, לא עלו בקנה אחד עם ערכי המסורת שעליהן התחנכו. ניצה רומנו משחזרת:

הסיוף היה אהבת חיי. אהבה ראשונה. באותה עת למדתי בקורס אחיות מזה 3 חודשים. כשהציע לי המאמן משה חומוט ללמוד בשפר החלטתי לעזוב את קורס האחיות. תחילה לא ידעתי מה לומר לאבא. איך אומר לו שאני עוזבת קורס טוב למען הסיוף – שהיה אהבת חיי. אבי באמת כעס עלי. הוא לא הסכים בשום אופן. היה ריב גדול. לבסוף אחי שכנע אותנו. אבי הסכים בתנאי שאשוב כל ערב הביתה בתום הלימודים ואסע בבוקר מוקדם. וכך שנה שלמה. לא ישנתי באקדמיה אפילו לילה אחד.³³

תוכנית הלימודים הייתה עמוסה לעייפה משום שנוסף על הנושאים המקצועיים הוקצו שעות לימוד רבות לנושאים כגון ידיעת הארץ, דברי ימי ישראל, אזרחות, לשון עברית ויהדות.³⁴ שיעורים אלה, שאותם לימדו מורים מן החוץ, ענו על היעד החינוכי שלשמו הוקמה האקדמיה. יש להדגיש כי הכספים הרבים שהוענקו לאקדמיה על ידי הגופים הממלכתיים לא היו מוענקים לה לולא נכללו בתוכנית הלימודים נושאי לימוד אזרחיים. הסיוף, מבחינתם של הגופים הממלכתיים, שימש סוכן להחדרת תוכני הלימוד, ובשום אופן לא עמד כיעד לימודי בפני עצמו. בסך הכול תוכננו כ-2,500 שעות לימוד במשך כעשרה חודשים, שישה ימי לימודים בשבוע, תשע שעות ביום.³⁵ אימוני הסיוף התקיימו בחצר הפנימית הקטנה של המבנה וביער הסמוך לה. ההרצאות ניתנו בחדרי המצודה המקפאים בחורף והמהבילים בקיץ. כך, בחודש דצמבר, בתום תשעה חודשי לימוד, עמדו לרשות הועדה 31 מדריכים מוסמכים.³⁶

המעבר לבירנית

תנאי המחיה והלימוד הקשים בשפר אילצו את הנהלת האקדמיה לחפש מקום חלופי. בתחילת שנת 1968 ערכו ראש המועצה האזורית "מרום גליל" אלי שלו והשופט כרמי סיור ביישובי הצפון. במהלך הסיור הגיעו לבירנית. השם בירנית ניתן למקום בשל מיקומו האסטרטגי בגבול הצפון. ופירושו מצודה קטנה. הוא לקוח מספר דבה"י ב' פרק יז פסוק יב: "ויהי יהושפט הלך וגדל עד למעלה ויבן ביהודה בירניות וערי מסכנות". נקודת ישוב זו ממוקמת בין קיבוץ סאסא לבין מושב נטועה, ומרוחקת פחות מקילומטר מגבול לבנון. בירנית תוכננה לשמש מרכז כפרי של יישובי האזור במסגרת מבצע סו"ס (סוף-סוף) בשנות ה-60 – פרי הגותו של ראש הממשלה דאז, לוי אשכול, בעל החזון ליישוב הגליל. יעדה של תוכנית סו"ס היה כפול: קטיעת רצפי התיישבות ערבים בגליל וסגירת הפרצה בגבול הצפון בין חניטה לסאסא (רוזנמן, 1983, עמ' 683-684; מובחר, 1983, עמ' 705).

³³ ריאיון עם ניצה רומנו, 26 בינואר 2011.

³⁴ מעריב, 2 בפברואר 1968, עמ' 11.

³⁵ לעומת 240 שעות לימוד עבור תעודת הדרכה זהה כנדרש בשנת 2018.

³⁶ מעריב, 15 ביולי 1968, עמ' 11.

בחודש אוגוסט 1963 הכריזה ממשלת ישראל בתרועה גדולה על תחילת מפעל ההתיישבות.³⁷ ההתיישבות בבירנית תוכננה מתוך שאיפה לקלוט במקום אלפי בני אדם. היישוב תוכנן לשמש מרכז ל-6,000 תושבים מהאזור. השירותים והמוסדות אמורים היו לספק כ-90 מקומות עבודה לאנשי היישוב באופן מיידי וכ-200 נוספים לאחר חמש שנים.³⁸ עלות הקמתן של בירנית ושל כמה נקודות היאחזות נוספות בסביבתה נאמדה בסכום של 82 מיליון ל"י.³⁹ ב-1 בדצמבר 1964 התקיים טקס העלייה על הקרקע.

ראש הממשלה ושר הביטחון לוי אשכול, הרמטכ"ל יצחק רבין, יו"ר הדירקטוריון של הקק"ל יעקב צור ונכבדים אחרים נשאו דברים בפני 5,000 תלמידי בתי ספר מהסביבה שהובאו במיוחד לטקס.⁴⁰ הטקס תם, וכעת היה היישוב מוכן ומזומן לקבל את אלפי המתיישבים – ואלה בוששו לבוא. כדי שלא להשאיר את המקום נטוש, הובאו אליו כמה עשרות חיילים מהנח"ל.⁴¹

החיילים שהו ביישוב תקופה קצרה בלבד, ולאחר הסתלקותם הפכה בירנית ליישוב רפאים. עד שנת 1968 לא התגורר איש במקום. בעת ששלו וכרמי ביקרו במקום נגלו לעיניהם מראות קשים של עזובה מוחלטת. באותו מעמד הוצע יישוב רפאים זה על ידי אלי שלו לאמנון כרמי לשמש אכסניה משופרת עבור האקדמיה לסיוף. כרמי, שזיהה את הפוטנציאל הטמון בהצעה זו, סיכם בו במקום עם שלו על העתקתה של האקדמיה לסיוף משפר לבירנית.

ההכנות לקראת פתיחת המחזור השני של האקדמיה (והראשון בבירנית) היו שונות מאלה שקדמו למחזור הראשון, שהתקיים בשפר. גיוס חניכים במספר המצדיק כלכלית את פתיחתו של הקורס, היה משימה קשה. חניכי הקורס נדרשו להתנתק מעיסוקיהם ולהשתכן ביישוב שכוח־אל בקרבת הגבול למשך שמונה חודשים. מסיבה זאת, ומסיבות נוספות שיפורטו להלן, החליטה ועדת הסיוף לכרוך את הכשרתם של החניכים למדריכי סיוף ברכישת מקצוע נוסף. לקראת פתיחתו של הקורס הציעה ועדת הסיוף לפיקוד הגדנ"ע הכשרה משותפת – של מדריכי סיוף וגדנ"ע.

המטרות החברתיות שאותן הציבה ועדת הסיוף כיעד מרכזי לקורסים עלו בקנה אחד עם מטרותיו של הגדנ"ע. לגדנ"ע הייתה מסורת ארוכה של טיפול בנוער. ענף הסיוף ציפה לצאת נשכר משידוך זה הודות לנדונייה הנדיבה שהביא עמו השותף החדש. מדריך גדנ"ע היה מקצוע מעשי ומוכר, לעומתו "מדריך סיוף" היה משלח יד שעתידי לוט בערפל. מדריכי הגדנ"ע עשויים היו להיות סוכנים יעילים להחדרת הסיוף לבתי הספר משום שבמהלך שיעורי הגדנ"ע יכלו לשלב אימוני סיוף.

הנהלת האקדמיה ציפתה להפיק גם תועלת כלכלית משותפות זו. הגדנ"ע היה שותף מבוסס שעל תקציבו אפשר היה להישען.⁴² 40 אלף ל"י שנוספו לתקציב האקדמיה הודות לקשר עם

³⁷ מעריב, 24 באוגוסט 1964, עמ' 10.

³⁸ אורי אריאב, בירנית, הצעה להקמת מרכז אזורי, אפריל 1966, אצ"מ; S1/3180 מעריב, 1 בדצמבר 1964, עמ' 21.

³⁹ הראובני (16 בפברואר 1965), ע' 70 אלף דונם משנים פניהם. מעריב, עמ' 21.

⁴⁰ טקס העלייה לבירנית, 1 בדצמ' 1964, אצ"מ KKL 5/28918; מ' רהט, "היאחזות בירנית – תשובה להתגרות האויב", מעריב, 2 בדצמבר 1964, עמ' 18.

⁴¹ רענן וייץ אל שר המסחר והתעשייה, "בירנית – מרכז להכשרה מקצועית לנח"ל תעשייתי", אצ"מ, 1-43.952125; יהודה שוסטר אל עודד מטר, "הנהלת המדרשה לנח"ל תעשייתי – בירנית", ארכיון צה"ל 1687/1985.102.

⁴² ריאיון עם מנהל האקדמיה, חיים לפלר, 7 בנובמבר 2008.

הגדנ"ע שיפרו לאין ערוך את מאזנה התקציבי. כספים נוספים גויסו מהסוכנות היהודית (40 אלף ל"י), מהמועצה האזורית מעלה הגליל (25 אלף ל"י), מהמועצה האזורית מרום הגליל (25 אלף ל"י) ומרשות הספורט (20 אלף ל"י).⁴³ השותפות עם הסיוף קסמה לפיקוד הגדנ"ע בשל ההזדמנות להכשיר מדריכים בקורס שתשתיתו הארגונית כבר נוצקה. גיוסם של צעירים לקורס המדריכים התבצע בשתי דרכים. ההנהלה פרסמה מודעות בעיתונים, הקוראות למשוחררי צה"ל ולעומדים בפני שחרור לבוא ולהירשם לקורס. תנאי הקבלה כללו: השכלה תיכונית (12 שנות לימוד), ניסיון בהדרכת נוער ודרגת סמל ומעלה בתום השירות.⁴⁴ לנוכח יעדיה החברתיים-אזרחיים של האקדמיה הכישורים ספורטיביים היו משניים, ולכן לא היוו קריטריון בברירת החניכים. ניתנה עדיפות לבוגרי צבא, ובמיוחד למי ששירתו בתור חיילים קרביים. העדפה זו נבעה מהצורך הביטחוני שתבעה ההתיישבות סמוך לגבול ומהרצון לסייע להם לרכוש השכלה ומקצוע עתידי (בפועל הייתה הקלה בתנאי הכניסה לקורס, וכמעט כל מועמד שחפץ בכך, התקבל ברצון ואף זכה בדמי כיס חודשיים).

האקדמיה כללה סגל גדול של מדריכים ביחס למספר החניכים. הסגל כלל: אחות, שני טבחים, שני מדריכי גדנ"ע, שני שומרים, שני מאמני סיוף ומנהל. כל אלה הועסקו במשרה מלאה ואף התגוררו במקום עם משפחותיהם. הסוכנות היהודית, שתמכה בהקמת האקדמיה בבירנית, קידמה בברכה את יישובן של משפחות הסגל במקום. רעיון זה עלה בקנה אחד עם חזונו של פעילי הסיוף ושל מפקדי הגדנ"ע. כדי להגשים את החזון הקימו כל השותפים אגודה. הבולטים מבין 28 מייסדיה היו: מנהל רשות הספורט עשהאל בן דויד, יו"ר ועדת הסיוף אמנון כרמי, ראש המועצה האזורית אלי שלו, סמנכ"ל משרד השיכון שלמה אבני, מזכ"ל תנועת המושבים עוזי פיינרמן והמפקח על הגדנ"ע חיים ויין.⁴⁵

השתתפותם של נציגי הגופים השונים באגודה הייתה חיונית להקמתה של האקדמיה בשל מחויבותם להקצאת תקציבים. ואומנם, תקציבה של האקדמיה בשנתה הראשונה עמד על כרבע מיליון ל"י – סכום אדיר באותם ימים.⁴⁶ התקציבים נועדו לאחזקה שוטפת של האקדמיה, ולא לשיקומו של היישוב הנטוש. בשל כך, אפשר רק לשער מה רבה הייתה תדהמתם של 28 החניכים שהגיעו ביוםם הראשון לבירנית, בבוקרו של 8 בדצמבר 1968. מנהל האקדמיה חיים לפלר תיאר את המקום:

כשבאנו לבירנית (...) מצאנו כאן ישוב נטוש ומוזנח (...) המבנים היו הרוסים; הגנראטור מנותץ ומפורק; חסרו חלונות ודלתות, ברזים ומפסיקי חשמל. היה צורך לשפץ הכול (...) שיעורי הסייף המעשיים נערכים במבנה ישן, ששימש מסגריית היאחזות הנח"ל – והמקום בהחלט אינו מתאים לתפקידו.⁴⁷

⁴³ כרמי אל גבעון, 1 באפריל 1969, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁴⁴ התקבלות של מועמד לקורס מדריכים מותנית כיום בהיותו בן 16 ובעל רקע בענף.

⁴⁵ תקנון "האגודה לקידום ולפיתוח המכון להכשרת מדריכי גדנ"ע ספורט וסיוף במרכז הכפרי האזורי בירנית", אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁴⁶ כרמי אל ענבר, 23 בנובמבר 1968, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁴⁷ דורון, א' (14 במרץ 1969). ללמד בני הגליל סיף. מעריב, עמ' 14-15.

אחד המאמנים של הקורס תיאר בפני כתב העיתון מעריב את קשייו: "לא תאמין, אבל יום אחד נאלצתי לתת כאן שיעור במגפיים, כשבדי האחת מטריה ובשנייה – חרב".⁴⁸ משתמו ימי הכלולות הוכיחה המציאות כי הזיווג של הסיוף עם גדנ"ע לא צלח. שעות ההדרכה היוו סלע מחלוקת יומיומי בין המדריכים. הוויכוחים על חלוקת השעות לא פסקו עד ליומו האחרון של הקורס. תוכניות הלימודים שקבעו את חלוקת השעות שונו חדשות לבקרים. כמה חניכים שנרשמו לקורס בעיקר בזכות הגדנ"ע התלוננו שרוב הזמן הם מבליים באימוני סיוף.⁴⁹ הלימודים בקורס ארכו כשמונה חודשים, וב-18 בחודש יולי נחגג טקס הסיום של מחזור הלימודים השני. פירוק השותפות עם הגדנ"ע "יבש" את מקור הכספים שהתקבלו הודות לה. בפתח המחזור השלישי, שנקבע לחודש ספטמבר 1969, עמדה האקדמיה בפני גרעון תקציבי. הבעיות התקציביות עוררו את שאלת מיקומה של האקדמיה. מנהל מכון וינגייט, אריה הלוי, ששאף להעביר את האקדמיה לבית הספר למאמנים במכון, פנה לבן-דוד וקבל בפניו על קיומה העצמאי:

האם צודק שכאלו יהיו תנאי הקבלה? האם מוצדק שדווקא בקורס הסייף יזכו החניכים בתנאי תשלום כאלה? האם צודק להשקיע כ-200 אלף ל"י כדי להכשיר כ-20 מדריכים? (שבסופו של דבר יהיו רובם ברמה בינונית). למרות החשיבות של ישיבה על הגבול, האם צודק שדווקא קורס מאמני ספורט יעשה זאת? (הופקדו עליהם ששה שומרים קבועים!). אני ממליץ על בדיקה יסודית של הנושא מהבחינות: מקצועית, כלכלית ו"ציונית".⁵⁰

שאלותיו הנוקבות של הלוי דחקו לראשונה בראשי האקדמיה לספק טיעונים המצדיקים את קיומו של מפעל שאפתני ויקר זה במנותק ממרכז הספורט הלאומי במכון וינגייט. כרמי התבקש על ידי בן-דוד להשיב לטענותיו של הלוי. אציג את עיקר דבריו:

נכון שהקורס עצמו יקר (כ-200,000 ל"י). אך הלוואי וגם ביתר הענפים תוכל הרשות ליזום קורסים שונים שימומנו ב-90% ע"י גופים זרים. הנקודה הציונית, של ישיבה על הגבול, חשובה משתי בחינות: א) בגללה, ורק בגללה, מוענק מימונו המרבי של הקורס. ב) אין זה חטא לכלול גורם זה של ישיבה על הגבול בכלל החישובים.

הוא הציע לאמץ גישה חדשה, "מלמעלה" כדבריו, לפיתוח ענפי ספורט נטולי מסורת בארץ. גישה זו הייתה מקובלת במדינות הגוש הסובייטי, ובמיוחד במזרח גרמניה. על פי גישה זו, ענפי ספורט שרשויות המדינה סברו כי הם עשויים לשרת את האינטרס הלאומי, זכו לפיתוח ולטיפוח מיוחד. ההשקעה בקידומו של ענף ספורט בלתי פופולרי, כסיוף בישראל, הצריך השקעה כספית

⁴⁸ לעיל, הערה 47.

⁴⁹ ברנע, נ' (21 במרץ 1969). עלייתה ונפילתה של בירנית. דבר השבוע, עמ' 24-26.

⁵⁰ הלוי אל בן-דוד, 12 בדצמ' 1969, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

אדירה. כרמי זיהה כי שימוש במושגי מפתח כציונות, כביטחון וכחינוך, עשוי להקנות לו נגישות לתקציבי המדינה. ואכן, בזכות מושגים אלה, ה"מקודשים" בחברה הישראלית, הצליח להקים את האקדמיה ולהפעיל אותה. תנאי הקבלה לקורסים היו מקלים באופן חריג. למעשה, כל מי שהביע עניין בקורס התקבל אליו. ההיבט הספורטיבי-מקצועי כמעט ולא הובא בחשבון. כרמי הסביר זאת כך:

הסיוף הינו 'תינוק' בן 4 שנים. ינסה נא מישהו לגייס כל שנה עשרים מדריכים – לקורס שנתי של טניס, או הרמת משקולות, או היאבקות וכו', ניווכח לדעת עד כמה קשה הדבר. אחד מאמצעי המשיכה היחידים העומדים לרשותנו הוא: תנאי הקבלה המוצעים על ידו.⁵¹

למרות תשובותיו של כרמי לא היה אפשר להתעלם מהיעדר דיון מעמיק בסוגיות החשובות שאותן העלה הלוי. ייסודה של האקדמיה היה פרי יוזמה ספונטנית של יחידים. ממחזור למחזור נוספו לה גופים ממלכתיים כשותפים, ותקציבה תפח. בה בעת התרבו הוצאותיה. הלוי דחק במשרדי הממשלה להכריע למעשה בשאלה עקרונית, החורגת מתחום הספורט: מהי מדיניותם בנוגע להקצאת משאבים לאומיים? האם יש לרכזם במקום אחד בשל החיסכון הכלכלי, או שעל המדינה לפזרם מתוך התחשבות בצרכים לאומיים נוספים.

במילים אחרות, מהו המחיר שאותו תהיה המדינה מוכנה לשלם עבור ההשקעה בפריפריה, הן מבחינה התיישבותית הן מבחינה חברתית וחינוכית? ועוד, האם מוצדק היה לוותר על הכשרה מקצועית בספורט, כפי שרק מכון וינגייט מסוגל היה להעניק, לטובת צרכים אחרים? שאלות אלה, כך נדמה, לא זכו למענה הולם עד עצם היום הזה. מבחינתה של האקדמיה היה במכתבו של הלוי ערעור ממשי על קיומה. השגותיו חלחלו לתודעתם של מנהלי המשרדים השונים ובישרו על קיצו הקרב של מפעל בירנית כעבור שנה.

ב־15 בספטמבר 1970 נפתח המחזור הרביעי של האקדמיה לסיוף. בדומה למחזור הלימודים השני, גם למחזור זה הוסיפו אבות המפעל מקצועות נוספים לתוכנית הלימודים: ג'ודו, קראטה, קליעה וכדוריד. המניעים להוספתם של המקצועות הללו דמו לאלה ששידכו בין הסיוף לבין הגדנ"ע. הכוונה הייתה להגדיל את מספר הגופים הנושאים בנטל הוצאותיו של הקורס ולהקנות מיומנויות נוספות לחניכים, נוסף על הכשרתם למדריכי סיוף. אנדרי שפיצר בן ה־25 מונה למאמן הראשי. כעבור שנתיים היה הוא אחד מ־11 ספורטאים ומאמנים ישראלים שנרצחו באולימפיאדת מינכן.

הנהלת האקדמיה הסתייעה במתנדבים שמוכנים היו לספק שירותים שונים ולהורות בקורס ללא תשלום, וזאת על מנת לחסוך בהוצאות. מנהל האקדמיה, חיים לפלר, נהג להסיע ברכבו הפרטי מורה לאזרחות מנהרייה פעמיים בשבוע כדי להעשיר את השכלתם של החניכים, ואמה של חניכה בקורס הרצתה לחניכים בהתנדבות בנושאי תזונה.⁵² המחזור הרביעי של האקדמיה היה האחרון שהתקיים בבירנית ובגליל בכלל.

⁵¹ כרמי אל בן-דוד, 24 בדצמ' 1969, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁵² ריאיון עם חיים לפלר, 7 בנוב' 2008.

אחרית דבר

במהלך השנים השכילה ועדת הסיוף לגייס כספים למימון האקדמיה מגופים שונים, כך מנעה את תלותה אך ורק באחד מהם. בשל צירוף של כמה אירועים נוצר בשנת 1970 מצב חדש. הסוכנות היהודית חדלה להקצות תקציבים לאקדמיה לסיוף. הסיבות לכך אינן ברורות, אולם ייתכן שהדבר נובע מהעובדה שבין השנים 1969-1974 הופנו מרבית משאבי הפיתוח לאזורים שמעבר ל"קו הירוק" (מובחר, 1983, עמ' 706; צמרת ויבלונקה, 2008, עמ' 11). ללא כספי הסוכנות, שהיוו את חלק הארי בתקציבה של האקדמיה, לא יכלה זו להמשיך ולהתקיים. עשהאל בן-דוד, מנהל רשות הספורט, שהיה ממייסדי האקדמיה והיה קשוב לכל צרכיה, סיים את תפקידו, ואת מקומו תפס יריב אורן, ש"לא ידע את יוסף".

השופט כרמי עבר להתגורר בחיפה לרגל מינויו לכהונת שופט שלום בעכו ואחר כך לשופט מחוזי בחיפה, ומעורבותו בפיתוח הגליל פחתה. גורמים אלה והלחץ הרצוף שהפעיל מכון וינגייט הביאו לסגירתה של האקדמיה כגוף עצמאי. לאחר ארבעה מחוזים עברה האקדמיה להתקיים תחת חסותו של בית הספר למאמנים במכון וינגייט. שלושה קורסים נוספים להכשרת מדריכי סיוף התקיימו בווינגייט במסגרת התוכנית שהתוותה ועדת הסיוף. אופיים של שלושת הקורסים הללו היה שונה מזה של ארבעת הקורסים הקודמים, שהתקיימו בשפר ובברנית, ואין להתייחס אליהם כאל חוליה נוספת ברצף הקורסים שהתקיימו עד אז.

מאמר זה עסק בניסיון לחנך צעירים ולהעצימם באמצעות הספורט ולהגדיל את היקף הפעילות של הענף. השאלה שעולה ממנו היא – האם הצליח המיזם להגשים את מטרתו הכפולה? כדי לנסות להשיב על השאלה, יש להתבונן בנתונים, שמעידים על תפוצת הסיוף והיקף הפעילות. בשנת 1965, בטרם החלה פעילות הסיוף בגליל, היו פעילים בארץ כ-25 סייפים בלבד שהתאמנו בשלושה מועדונים והודרכו על ידי מאמן אחד.⁵³ שנתיים חלפו מאז החליטה ועדת הסיוף להפוך את הענף לספורט המוני. בשנת 1967 הניבו הפירות הראשונים. בשנה זו גדל המספר לאלף סייפים, שהתאמנו ב-50 מועדונים על ידי חמישה מאמנים. יו"ר הועדה, השופט כרמי, העריך את מספר הסייפים בשנת 1968 ב-1,750.⁵⁴

מדו"ח של ועדת הסיוף לסיכום עונת הפעילות בשנת 1969 עולים הנתונים הבאים: עיתון מעריב נקב במספר של 1,500 סייפים.⁵⁵ ועדת הסיוף דיווחה בשנה זו על פעילותם של 2,000 סייפים.⁵⁶ בחודש פברואר 1969 דיווח כרמי למנהל רשות הספורט עשהאל בן-דוד כי 2,500 איש עוסקים בסיוף בארץ.⁵⁷ יש להניח כי מספר הסייפים נע בין שתי הערכות אלה. ההתאחדות לספורט פרסמה טבלה באספה הכללית שנערכה ב-24 בספטמבר 1969, ממנה עולה כי ענף הסיוף צועד מספרית במקום החמישי מבין ענפי הספורט.⁵⁸ העיתון מעריב ציין כי 1,500 סייפים מתוך כלל

⁵³ ועדת הסיוף התבססה, ככל הנראה, על רישומי ההתאחדות לספורט, משום שממקורות שונים עולה כי מספר זה נמוך ממספר הסייפים שהיה פעיל בתקופה זו.

⁵⁴ כרמי אל ענבר, 27 ביוני 1968, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁵⁵ הראובני, ע' (2 בפברואר 1968). שנים אוחזין ב...אקדמיה לסיוף. מעריב, עמ' 11.

⁵⁶ כרמי אל ההתאחדות לספורט, 19 ביוני 1969, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁵⁷ כרמי אל בן-דוד, 28 בפברואר 1969, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁵⁸ שנתון סייף ישראל לשנת 1969, עמ' 13, אוסף כרמי, תיק שנתונים, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

הפעילים היו בני מושבים בגליל.⁵⁹ פעילות הסיוף הקיפה את היישובים הללו: אביבים, ברעם, אמירים, דובב, דלתון, חצור הגלילית, כפר הנשיא, כפר שמאי, כרם בן זימרה, מירון, מעונה, סאסא, ספסופה, עמיעד, שריד, שזור, פרוד, אמירים, עלמה, שפר, ראש פינה, בירייה, יסוד המעלה, דישון, קריית שמונה, טבריה, נצרת עלית וצפת.

מספר הסייפים בארץ עלה משמעותית בתחילת העשור השלישי לקיומה של המדינה. במכתב ששלח כרמי ליו"ר ועדת הכספים של ההתאחדות לספורט בינואר 1970 הוא ציין כי בארץ פעילים כ-4,000 סייפים, מהם 1,500 רשומים כמתחרים בהתאחדות לספורט.⁶⁰ ידיעון "הפועל" לשנת 1970 ציין כי באלופיות "הפועל" השתתפו יותר מ-4,000 סייפים.⁶¹ במקומות אחדים מצוין כי בשנת 1970 העפיל מספר הסייפים בארץ ל-5,000 (!).⁶² נתונים אלה, גם אם יש בהם מידה מסוימת של הגזמה, הרי שאינם מחטיאים בהרבה את המספר האמיתי של הסייפים. כדי להבין את הישגי "המהפכה" שהתחוללה בענף הסיוף מבחינה מספרית, נציין כי בשנת 1970 מנתה אוכלוסיית ישראל מעט מעל שלושה מיליון נפש.⁶³

עלות הפעילות בגליל עלתה מדי שנה ועוררה שאלות באשר להיקף ההשקעה בגליל על חשבון אזורים אחרים. בשנים שקדמו לתוכנית ההתפשטות של הענף הקציבה ההתאחדות לספורט לענף הסיוף 3,000 ל"י בשנת 1963⁶⁴ ו-7,200 בשנת 1964.⁶⁵ סכומים אלה היוו את עיקר התקציב של הענף לשנת הפעילות. התקציבים גדלו והלכו ככל שהתקדם מיזם הסיוף בגליל. קורס אחד של הכשרת מדריכים לסייפים עמד על למעלה מ-100 אלף ל"י (ולעיתים אף כפול). אם נוסיף לסכום זה את עלות הקמתם ותפעולם של המועדונים החדשים ואת התקציב השוטף של הענף לשנת פעילות, הרי שמדובר היה בסכומים גבוהים במיוחד. בהתחשב בסכומים הללו יש לשאול – האם ההשקעה הכלכלית והארגונית האדירה הייתה מוצדקת לנוכח "הרווח" החינוכי? וכן, האם באמת הצליח הסיוף לשקם נוער במצוקה?

יזומי פעילויות ספורט בשכונות מצוקה טענו כי הספורט אכן יעיל במניעת עבריינות (קלאוס [1], 1982, עמ' 22). טענות אלה נסמכות על דיווחים המצביעים על ירידה בשיעורי עבריינות ביחס ישיר לעלייה בהקצאת משאבים לפעילות ספורט (קלאוס [2], 1982, עמ' 157-158). יש לנהוג בזהירות ביחס לטענות אלה משום שאין דרך לבחון טענה בדבר תהליכים שנמנעו, קרי: שלא התרחשו. לכן אין גם לדעת מה היה עולה בגורלם של כ-5,000 עולים ובני עולים – תושבי הפריפריה, לולא עסקו בסיוף. שאלות אלה מתחדדות לנוכח קטיעתה הפתאומית של התוכנית כולה.

מאמר זה מציע חומר למחשבה בנוגע למבנה הארגוני של גופים אשר מנסים לשנות מציאות חברתית. "במבט לאחור", מודה כרמי, "הייתה מידה גדולה של העזה (...) לא מדובר היה רק

⁵⁹ דורון, א' (14 במרץ 1969). ללמד בני הגליל סיף. מעריב, עמ' 14-15.

⁶⁰ כרמי אל דבורין, 14 בינואר 1970, אוסף כרמי, מכל א' 2, הארכיון ע"ש נשרי בווינגייט.

⁶¹ ידיעון הפועל לשנת 1970, עמ' 7.

⁶² דר, י' (3 באוגוסט 1970). המוסקטריות מבירנית. דבר, עמ' 9; וילנצ'ק, ש' (7 באוגוסט 1970). סיוף טוב – הכל טוב...

חדשות הספורט, עמ' 5.

⁶³ ע"פ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

⁶⁴ אלכסנדרוני, א' (23 ביוני 1963). גרעון של 80 אלף ל"י צפוי בהתאחדות לספורט. מעריב, עמ' 6.

⁶⁵ פז, א' (26 במרץ 1964). 550 אלף ל"י – תקציב ההכנה. לשנה האולימפית. מעריב, עמ' 6.

בהשגתם של תקציבים, מדובר היה בגורל של אנשים – הן של מאמנים והן של חניכים⁶⁶. מאות צעירים השליכו ייבם ועתידם על קבוצת אנשים קטנה, שבראשה עמד אדם אחד. נקודה זו רלוונטית לענייננו, משום שקטיעתו הפתאומית של הפרויקט מעידה בדיוק על נקודת התורפה שלו. יוזמי הפרויקט סיימו את כהונתם. בהיעדרם לא נמצאו דמויות שיניעו את הגופים השונים ויתאמו ביניהם את השגת התקציבים. תלותם של רבים במספר קטן של יזמים מעלה שאלה בהקשר חברתי רחב יותר: האם יש מקום לעודד יוזמות פרטיות בתחום החברתי ולסייע להן, או שמא עדיף לוותר על קיומן בשל היעדר בסיס ממסדי איתן ארוך טווח?

שאלות אלה עומדות גם כיום במוקד הדיון על תפקידו של "המגזר השלישי" במדינה, קרי, עמותות וארגונים וולונטריים אחרים, הפועלים ללא מטרות רווח. ארגונים המונעים מאידיאולוגיה ללא אינטרס כלכלי, פועלים במרחבים שבהם הממשלה מתקשה לספק את הצרכים של אזרחיה. לעתים קרובות הם מתמחים בתחומי שירות ייחודיים, שאינם באים על סיפוקם בארגונים הממשלתיים והציבוריים.

היחסים המורכבים בין ארגונים וולונטריים לבין מוסדות הממשלה מעלים שאלות רבות. לדוגמה, מה מידת המעורבות של הארגונים והיכן עובר הגבול בינם לבין מוסדות השלטון? פרשנותם של הארגונים לבעיות החברתיות השונות ולפתרונות שהם מציעים, עלולה "להפריע" לפתרונות שמציעה המדינה. האם קבוצות חלשות נידונות לניוון ללא יוזמות מקוריות של אליטות חברתיות בחינוך, באמנות בתרבות ובמדע? האם יוזמות אלה עשויות להיטיב עם קבוצות "מוחלשות", או שמא, בשל היותן מונחתות "מלמעלה", הן עלולות לשמר ואף לחזק את יחסי הכוחות החברתיים הלא-שוויוניים? האם על המדינה לתמוך ביוזמות חברתיות של "משוגעים לדבר", אף על פי שלא תמיד יהיה אפשר לקיים מראש מחקר שדה כדי לחזות את התשואות הנובעות מיוזמות אלה, במיוחד אם הן ראשוניות? פרויקט הסיוף – אם נשא פרי ואם לאו – היה חלק ממארג של יוזמות חברתיות של "משוגעים לדבר".

ואכן, תוכניתה של ועדת הסיוף היוותה מקור השראה עבור גופים שונים. כמה יוזמות למניעת עבריינות באמצעות הספורט ננקטו בקרב נוער שהוגדר כ"מנותק". במסגרת פרויקט סל"ע (ספורט למניעת עבריינות) הוסעו בשנת 1981 למכון וינגייט 150 בני נוער מנתניה – מזרחיים ברובם, פעמיים בשבוע במשך שבעה חודשים לפעילות ספורט יזומה. אף על פי שהמחקר הקיף מספר קטן של משתתפים, הסיקו החוקרים כי השפעת הספורט על אורח חייהם של הצעירים הייתה חיובית וסייעה למנוע עבריינות (משיח ודונקלמן, 1982, עמ' 162-169).

במשך שנתיים (1981-1982) הוכשרו כ-100 צעירים בני 15-17 משכונות מצוקה בירושלים, בחיפה, בקריית מלאכי ובמגדל העמק לשמש מדריכי ספורט כלליים. הצעירים נועדו להיות מנהיגי דור העתיד לפעילות טיפולית וחינוכית עם ילדים ובני נוער בשכונותיהם (קלאוס, 1982). מחקר שבחן את תרומתו של קורס כזה לשיקומם של בני נוער "מנותקים" קבע כי הוא פתח צוהר להשתלבות חברתית לא רק בתחום הספורט (בנולול ורומי, 2002). בנוסף לפעולות מעשיות הפיץ משרד החינוך חוברות הדרכה וניירות עמדה בקרב מורים לחינוך גופני להנחלת ערכים באמצעות הספורט (רסקין, 1974; ויינגרטן, רסקין ולידור, 2001, עמ' 104-113; זוכמן, 2001).

⁶⁶ ריאיון עם אמנון כרמי, 11 בדצמבר 2007.

לסיום אציין את מיזם הסיוף בשכונת הארלם בעיר ניו־יורק, הדומה במטרותיו ובאופיו לזה שנדון במאמר זה. הסייף האולימפי האפרו־אמריקני פיטר ווסטברוק (Westbrook) הקים בשנת 1991 מועדון סיוף בלב שכונת המצוקה הארלם עבור צעירי השכונה. המיזם מושתת על הרעיון של שימוש בסיוף ובתדמיתו האליטיסטית לחינוך ולהעצמת נוער, כפי שתואר במאמר זה. הקרן הציבורית שהקים ווסטברוק מממנת את משכורתם של מאמנים בכירים, את רכישת הציוד לסייפים ואת שיגורם של הצעירים לתחרויות בין־לאומיות. הפרויקט נוחל הצלחה רבה. אלופים אולימפיים, אלופי עולם וזוכי גביעי־עולם חבים לקרן ולמקימה, ווסטברוק, את הישגיהם.⁶⁷

⁶⁷ www.peterwestbrook.org, נדלה בתאריך 27.4.2019.

ביבליוגרפיה

- איילון, ח' (1993). יישוב מגורים, מוצא עדתי וסיכויי תלמידים להשתלב בחינוך העיוני. מגמות, ל"ד(3), 382-401.
- אפרת, א' (2002). אוכלוסיית צפת, בתוך א' שילר וג' ברק (עורכים), צפת ואתריה (עמ' 23-24). ירושלים: אריאל.
- אפרת, א' (2003). תכנון לאומי ופיתוח בישראל בשנות האלפיים. תל אביב: רמות.
- בן פורת, א' (2004). ספורט בחסות תיאוריה סוציולוגית, בתוך ר' לידור (עורך), התנהגות מוטורית היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים (עמ' 177-211). ירושלים: מאגנס.
- בן פורת, א' (2009). הזירה: תיאוריה, סוציולוגיה וספורט, בתוך י' גלילי, ר' לידור וא' בן פורת (עורכים), במגרש המשחקים (עמ' 93-102). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן פורת, א' (2015). Così (non) Fan Tutte. רוח הספורט, 1, 42-23.
- גלעדי, ד', גולן, א' (2001). המערך העירוני ופריסת האוכלוסייה, בתוך ישראל בעשור הראשון, יח' 4 (עמ' 81-143). רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- גלעדי ד', שוורץ, מ' (2001). ההתיישבות החקלאית, בתוך ישראל בעשור הראשון, יח' 3 (עמ' 11-40). רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- דר, י', דש, נ' (1991). פערים סוציו-אקונומיים ועדתיים בהישגים לימודיים בחטיבת-הביניים בישראל. מגמות, ל"ג(2), 164-186.
- הורוביץ, ת' (1969). המתנדבים בישראל (בעקבות מלחמת ששת הימים). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- ויינגרטן, ג', רסקין, ה', לידור, ר' (2001). התמודדות עם תוקפנות ועם אלימות בספורט: טיפוח משחק הוגן והגינות ספורטיבית. בתנועה, ו(1), 104-113.
- זוכמן, א' (2001). הגינות בספורט "ספורט נטו". ירושלים: משרד החינוך.
- זסלבסקי, ד' (1970). סקר רמת הפיתוח צפת. תל אביב: משרד השיכון ומשרד הפנים.
- יאור, ר', שדה, ש' (2011). פסיכולוגיה בספורט והקשרה לביצוע מיטבי (עמ' 20-23). משרד החינוך ומכון וינגייט.
- יער, א', הדר, א' (1977). כושר הקליטה של ערי פיתוח וישובים עירוניים אחרים בישראל – מאפיינים מבניים ומצרפיים. ירושלים: משרד הקליטה.
- יפתחאל, א' (2005). קולות במלכוד – ערי פיתוח בין מצוקה וקולוניאליזם, בתוך ג' אבוטבול, ל' גרינברג ופ' מוצפי-האלר (עורכים), קולות מזרחיים לקראת שיח מזרחי חדש על החברה והתרבות הישראלית (עמ' 371-385). תל אביב: מסדה.
- כהן, א' (1966). בעיות של עיירות פיתוח ושיכונים עירוניים. רבעון לכלכלה, 50-49, 117-131.
- כרמי, א' (2013). ספורט בהגירה. תל אביב: רסלינג.
- כרמי, א' (2013). סייפים לא נחמדים. סוגיות חברתיות בישראל, 15, 6-27.
- לוי, ג' (2006). חינוך, בתוך א' רם ונ' ברקוביץ' (עורכים), אי/שוויון (עמ' 181-188). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- לוי, ג', ספרטא, י' (2005). היסטוריה חברתית וחינוך קדם-מקצועי בישראל, בתוך ג' אבוטבול, ל' גרינברג, פ' מוצפי-האלר (עורכים), קולות מזרחיים: לקראת שיח מזרחי חדש על החברה והתרבות הישראלית (עמ' 318-332). תל אביב: מסדה.

לידור, ר' (2009). הילכו שניים יחד? ספורט וחינוך, בתוך י' גלילי, ר' לידור וא' בן פורת (עורכים), במגרש המשחקים (עמ' 389-401). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

מובחר, א' (1983). ההתיישבות הכפרית בגליל ההררי בשנים 1967-1977, בתוך א' שמואלי, א' סופר, נ' קליאוט (עורכים), ארצות הגליל, ב' (עמ' 705-716). חיפה: משרד הביטחון ואוניברסיטת חיפה.

מחט-שמיר, מ', סורדו, מ', קסטלר-פלג, מ' (2015). "במגרש הביתי": מניעת אלימות של בוגרים באמצעות משחק קט-רגל ועבודה קבוצתית. חברה ורווחה, ל"ה(4), 563-580.

משיח, א', דונקלמן, נ' (1982). פרויקט סל"ע – ספורט למניעת עבריינות, בתוך א' גרון, א' משיח (עורכים) דו"ח הכנס הארצי הראשון בתחום הפסיכולוגיה והסוציולוגיה של הספורט והחינוך הגופני (עמ' 162-169). נתניה: מכון וינגייט.

פורמן, ב' (2008). ההתאגדות לתרבות גופנית "הפועל" והקורסים להכשרת מדריכי ספורט מקרב העולים בשנים ראשונות לקום המדינה. מורשת ישראל, 5, 176-159.

פייגין, נ' (2004). חיברות באמצעות ספורט, בתוך ר' לידור (עורך), התנהגות מוטורית היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים (עמ' 147-176). ירושלים: מאגנס.

פייגין, נ', טלמור, ר', איתן, א' (2010). "לך לשחק כדורגל במקום להיכנס לצרות!": האם תלמידים העוסקים בספורט תחרותי הם פחות אלימים מתלמידים אחרים? מגמות, מ"ו(4), 477-499.

פרס, י', הלר, א' (1975). דפוסי עיור והתערות בגליל. ירושלים: משרד התכנון והבינוי.

צמרת, צ' (2008). החינוך בעשור השלישי, בתוך צ' צמרת וח' יבלונקה (עורכים), העשור השלישי תשכ"ח – תשל"ח (עמ' 69-85). ירושלים: יד בן צבי.

צמרת, צ', יבלונקה, ח' (2008). העשור השלישי: עשור של תפניות משמעותיות, בתוך צ' צמרת וח' יבלונקה (עורכים), העשור השלישי תשכ"ח – תשל"ח (עמ' 7-20). ירושלים: יד בן צבי.

קימרלינג, ב' (1999). מדינה, הגירה והיווצרותה של הגמוניה (1948-1951). סוציולוגיה ישראלית, ב'1(1), 167-208.

קלאוס, ק' (1982). ספורט ומניעת עבריינות, בתוך א' גרון (עורכת), הכנס הארצי לפסיכולוגיה ולסוציולוגיה של הספורט (עמ' 155-157). נתניה: מכון וינגייט.

קלאוס, ע' (1982). ספורט ושיקום חברתי. מפגש (3), 18-23.

רוזנמן, א' (1983). בעיות בהתיישבות הכפרית ההררית היהודית בגליל ב-30 השנים האחרונות, בתוך א' שמואלי, א' סופר, נ' קליאוט (עורכים), ארצות הגליל, ב' (עמ' 683-704). חיפה: חברה למחקר מדעי שימושי אוניברסיטת חיפה ומשרד הביטחון.

רסקין, ה' (1974). הגינות ספורטיבית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

רש, נ', כפיר, ד' (2004). מיזוג חינוכי בישראל: שלושים שנים של מדיניות הססנית בצל אידיאולוגיה משתנה. מגמות, 43(1), 33-63.

שגב, ש' (1984). מבצע "יכין": עלייתם החשאית של יהודי מרוקו לישראל. תל אביב: משרד הביטחון.

שור, נ' (1983). תולדות צפת. תל אביב: עם עובד, דביר.

שחר, א', שטוק, ת', אפלבוים, ש' (1960). מעמדה האזורי של צפת, ידיעות החברה לחקירת ארץ-ישראל ועתיקותיה, 250-260.

שילר, א' (2002). מבוא, בתוך א' שילר וג' ברק (עורכים), צפת ואתריה (עמ' 11-12). ירושלים: אריאל.

שמידע, מ' (1987). בין שוויון למצוינות, רפורמה בחינוך ובית הספר ומקיף. ירושלים: אוניברסיטת בר-אילן.

Bushman, B. J. (2002). Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis

rumination, distraction, anger, and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 724-730.

DeWachter, F. (1987). Education for peace in sports education, in: J. W. Molloy, Jr., R. C. Adams (eds.), *The spirit of sport: Essays about sport and values* (pp. 17-29). Bristol: Wyndham Hall Press.

Horne, J., Tomlinson, A., Whannel, G. (1999). *Understanding sport: An introduction to the sociological and cultural analysis of sport*. London and New York: Anchor Press.

Hollowchak, M. A. (2003). Aggression, gender and sport. *Journal of Social Philosophy*, 34(3), 387-399.

Jarvis, M. (1999). *Sport psychology*. London: Routledge.

Laker, A. (2002). Culture, education and sport, in A. Laker (ed.), *The sociology of sport and physical education* (pp. 1-14). London and New York: Routledge.

Lorentz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.

Lumer, C. (1995). Rules and moral norms in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(3-4), 263-280.

Mayer, P. Y. (2004). *Jews and the Olympic games*. London and Portland: Vallentine Mitchell.

Parry, J. (1998). Violence and aggression in contemporary sport, in: S. McNamee and J. Parry (eds.) *Ethics and sport* (pp. 205-224). London: E&F Spon.

Phillips, J. C. (1993). *Sociology of sport*. Boston: Allyn and Bacon.

Sipes, R. G. (1993). Sports as a control for aggression, in: D. S. Eitzen (ed.) *Sport in contemporary society* (pp. 78-84). St. Martin's Press, New York.

Stoll, S. K., Reall, M. J., Bailey, J. J. (1998). Moral reasoning on hold during a competitive game. *Journal of Business Ethics*, 17, 1205-1210.

Walseth, K. (2006). Sport and belonging. *International Review for the Sociology of Sport*, 41(3-4), 447-464.

Walseth, K. (2008). Bridging and bonding social capital in sport — Experiences of young women with an immigrant background. *Sport, Education and Society*, 13(1), 1-17.

הנצחה, אוהדים ואצטדיוני כדורגל – המקרה של טוטוטרנר ושל סמי עופר

אור לונטל

תקציר

עם גל בניית אצטדיוני הכדורגל בישראל בעשור השני של המאה ה-21, התגבר העיסוק הציבורי בשיומם. נושא זה זוכה לחשיבות בעיקר בשל נראותו ובשל חשיבותו העירונית של המתקן – וכן בשל היותו בית סמלי של קהילות אוהדים. עם זאת, המקרה הישראלי מלמד כי הנסיבות של כל אצטדיון ובחירת שמו מייצרים שיח ציבורי בעל אופי ייחודי. מאמר זה בוחן את הגורמים המעצבים את הדיון הציבורי בשיום אצטדיונים ובעיקר את יחס האוהדים אל המקום. לשם כך נערך חקר של שני מקרים: אצטדיון טוטוטרנר בבאר שבע ואצטדיון סמי עופר בחיפה. המחקר שבוצע כלל ניתוח תוכן של מגוון מקורות טקסטואליים, בהם פורומים מקוונים, כתבות בעיתונות, תגובות, אתרי אוהדים, יומני רשת, שירי אוהדים ועוד. ממצאי המחקר מצביעים על שלושה רכיבים משמעותיים המשפיעים על אופי השיח הציבורי: הגמוניה עירונית, אפשרויות השיום ומושא ההנצחה הספורטיבי. המאמר מציג דיון במקרים הנבחרים ובמשמעות רכיבים אלו בהקשר ספורטיבי רחב.

מילות מפתח: גיאוגרפיה של ספורט, אצטדיונים, כדורגל, אוהדים, הנצחה

מבוא

אוהדי ספורט הם קהילה מדומיינת אשר מחוזקת על ידי סמלים משותפים הקשורים למושא אהדתם. ההגדרה העצמית של האוהדים כוללת הבחנה היררכית בין אינדיבידואלים, אשר מבוססת לרוב על היקף ההשקעה האישית שלהם במועדון הספורט, באופן שבו כל מי שמשקיע יותר, הוא גם אוהד טוב יותר. השקעה זאת באה לידי ביטוי בבקאות בהיסטוריה של המועדון, בנאמנות ארוכת שנים ובהשקעה כספית בכרטיסים, במוצרים וכדומה. נקודת המפגש הפיזית של היבטים אלו מצויה באצטדיונו הביתי של המועדון, אשר משמש הבית הסמלי של קבוצת האוהדים (לונטל, 2013).

אחד הביטויים הציבוריים של האצטדיון הוא שמו, זאת בשל אזכור תדיר בתקשורת ההמונים ובקרב האוהדים עצמם. לפיכך, שיום האצטדיון עשוי לשמש משאב חברתי-פוליטי חשוב עבור הקהילות המושקעות בו מבחינה רגשית. עם זאת, בניגוד לפוליטיזציה של שמות רחובות, כבישים ובתי ספר, אצטדיונים בישראל נקראים לרוב על שם המקום שבו הם נמצאים או על שם המממנים העיקריים (הטוטו, תורמים פרטיים או הערים עצמן). לעיתים, הדיון בשם האפשרי של אצטדיון שעתיד להיבנות זוכה למקום בשיח הציבורי, מקום שממחיש את האינטרסים של הקבוצות השונות המעורבות בתהליך.

מטרתו של מאמר זה היא לבחון את המעורבות של אוהדי ספורט בתהליך בחירת השם של אצטדיון ואת היחס שלהם אליו. לשם השגת מטרה זאת, המאמר מציג פרספקטיבה היסטורית פרשנית על מעורבות האוהדים, באמצעות בחינת שני מקרי מבחן ייחודיים: אצטדיון טוטוטרנר

בבאר שבע ואצטדיון סמי עופר בחיפה. המחקר התבסס על ניתוח של מגוון מקורות מידע, בהם כתבות בעיתונות המקוונת, אתרי אוהדים, פורומים, שירי אוהדים ועוד.

רקע תיאורטי

הנצחה במרחב על ידי שמות

הזיכרון ההיסטורי הקולקטיבי הוא תוצר של זיכרונות משותפים, אשר נוצרים, מעוצבים ומועברים לאוכלוסייה על ידי פרקטיקות חברתיות-תרבותיות ועל ידי ביטויים פיזיים במרחב. העבר עובר תהליך פוליטי-סלקטיבי של בחינת החשיבות והאינטרסים העכשוויים, ומקודם על ידי תהליך הנצחה מכוון של המרחב האנושי (Dwyer & Alderman, 2008). הפרשנות החברתית או הקולקטיבית של העבר מיושמת באמצעות בנייה מכוונת של מבנים ושל אתרי זיכרון, כגון אנדרטאות, מוזיאונים ומונומנטים שונים, או על ידי הטענת משמעות סמלית (לרוב באמצעות שיום) למקומות ולמבנים פונקציונליים בסביבה האנושית המודרנית. למקומות זיכרון, כגון אתרים היסטוריים או אנדרטאות, יש תפקיד מוגדר, והוא לספק את הביטוי הגשמי במרחב לתחושת הזיכרון הקולקטיבי. משמע, ההנצחה המתקיימת במקומות אלו היא ביטוי של עוצמה פוליטית, ומטרתה ישירה באופן יחסי. מאידך, הנצחה באמצעות שיום מבני ציבור ומקומות אחרים במרחב הציבורי היא בעלת אופי עקיף, ומלווה לעיתים באינטרסים נוספים.

במאמרו החשוב על שמות רחובות מסביר עזריהו (Azaryahu, 1996) כי הנצחת שמות אישים היא תהליך פוליטי, שבמסגרתו היסטוריה רשמית מוחלת על המרחב הציבורי היומיומי. כלומר, הנצחה על ידי שיום מקומות ציבוריים מכוונת לעיצוב הנרטיב ההיסטורי העכשווי באמצעות סמלי עבר. עזריהו מוסיף כי לשמות רחובות יש שני תפקידים: האחד, סמלי (משמעות פוליטית במרחב) והשני – פרקטי (ציון מיקום). באינטראקציה בין אנשים לא ניתנת תשומת לב רבה למשמעות ההיסטורית הנובעת משם המקום. לפיכך, בכל הנוגע לרחובות, השימוש היומיומי של האוכלוסייה בשמות אלו אינו מלווה במטען רגשי או סמלי מיוחד לאותם אישים שהונצחו, ברם הוא משולב באופן תדיר בחייהם של האינדיבידואלים. לדוגמה, עבור רבים מאוהדי קבוצת הפועל תל אביב בכדורסל יש לשם "אוישקין" משמעות סמלית מיוחדת, זאת בשל חיבור רגשי לאולם הכדורסל שהיה ממוקם ברחוב אוישקין בתל אביב, ולא בשל קרבה אידיאולוגית או היסטורית למנחם אוישקין, שעל שמו נקרא הרחוב (לונטל, 2013).

על פי אלדרמן (Alderman, 2000), שימוש פונקציונלי (של שמות הרחובות) אינו מפחית מהתפקיד הסימבולי של ההנצחה, אך חשיבותו הפונקציונלית של המקום מעידה גם על החשיבות הפוליטית שבתהליך ההנצחה. מכך עולה כי ההנצחה אינה רק תהליך של יצירת זיכרון במרחב הציבורי, אלא היא מבטאת פרשנות לגבי הנוף התרבותי ו"איכות" או "יוקרה" של המקומות שבו. תפיסת חשיבותם של מקומות בנוף הציבורי כביטוי לחשיבות האובייקט המונצח, היא המקובלת כיום בספרות המחקרית בנוגע לשמות רחובות. העיקרון שעל פיו נקבעת חשיבות הרחוב הוא מרכזיותו בסביבה העירונית, ולמעשה, כמות המשתמשים בו – מבקרים, תיירים, נוסעים וכדומה. מהסתכלות רחבה יותר על המרחב הציבורי, תוך שימוש בפריזמה של חשיבות פונקציונלית, עולה כי ישנם מקומות נוספים – להוציא הרחובות – אשר להם משמעות רבה בנוף התרבותי. מקומות אלו הם מבני ציבור וממשל, מגה-מבנים, כיכרות, חופים, פארקים ועוד. יוקרתם של

מקומות אלו מתבססת על שני גורמים: האחד הוא כאמור הפונקציונליות הגבוהה שלהם ויכולתם לארח מספר גדול של אנשים, מקבוצות אוכלוסייה רבות; הגורם השני הוא הבולטות והייחודיות שלהם בנוף. שכן בעוד שישנם רחובות רבים בכל עיר, יש בה רק מספר מוגבל של בתי ספר, ואצטדיון עירוני יחיד. החשיבות הנתפסת של מקומות בנוף התרבותי היא דינמית מחד גיסא והיררכית מאידך גיסא. ההיצע המגוון והמוגבל של המקומות יוצר גם ביקוש משתנה מצד הגורמים המבקשים להנציח באמצעות מתן שמות. לפיכך, אם הפוליטיקה עוסקת ביסודה באופן שבו יש לחלק משאבים, אזי הפוליטיקה של שמות מקומות עוסקת בהתאמה בין שווי של המשאב המרחבי לאינטרס הפוליטי שבהנצחה. מצב זה מקדם מאבק אידיאולוגי, פוליטי וגם כלכלי על מתן שמות.

לרוב, לכל יחידה גיאוגרפית ישנה ועדה האמונה על שיום המרחב הציבורי. בלעדיות מוחלטת על קבלת החלטות הייתה מפשטת את תהליך מתן השמות ויוצרת סביבה מרחבית מדידה באמצעות המשוואה של פונקציונליות גבוהה וחשיבות האובייקט המונצח. עם זאת, בזירת מתן השמות קיימים שני שחקנים נוספים, אשר כוחם היחסי הולך וגדל, במיוחד בחברות מודרניות וקפיטליסטיות. השחקנים הללו הם דעת הקהל הציבורית, וחברות ואנשים פרטיים בעלי כוח כלכלי. הקונפליקט בין שלושת הגופים הללו, גורס בלוקר (Blocher, 2007), מצוי בסמכות של קבלת החלטות על השם, הקשור גם להיבטים חוקיים וגם להיבטים כלכליים. ונוסף על כך מצוי גם בלגיטימיות של הנצחה או פרסום של גופיים מסחריים או בעלי הון פרטיים.

הקונפליקט בין הגופים הרשמיים, הציבור והגופים המסחריים והפרטיים, יצר שלושה סוגים של קביעת שמות במרחב הציבורי: (א) הנצחה של אדם או מאורע בעל חשיבות מקומית או לאומית; (ב) מכירת זכויות שמיות לזמן קצוב לטובת פרסום; (ג) הנצחה של אנשים פרטיים תמורת תרומה להקמה או לשיפוץ. בשל הציבוריות הגדולה של שמות מקומות, החלטות על מתן שם מלווה לעיתים בדיון ציבורי, אשר עוסק בסוגיות מוסריות של שימוש בכספים פרטיים ובסוגיות כלכליות לגבי הנחיצות בהכנסת שחקנים נוספים לתהליך מתן השמות והלגיטימיות שלהם (Madow, 1993).

מקומות ספורט, ובעיקר האצטדיונים הגדולים, עונים להגדרה של מקומות חשובים מעצם הבולטות שלהם בנוף ומתוך הפונקציונליות הגבוהה שלהם. זאת בשל הפופולריות הגדולה של הספורט ובשל הדרישות ההכרחיות של אירוח אלפי ורבות צופים בכל תחרות ספורטיבית. לפיכך, המאבק הציבורי על מתן השמות אינו פוסח על מקומות הספורט ואף מתעצם בשל חשיבותם הציבורית. יתר על כן, מקומות ספורט, בניגוד לרחובות או למבנים אחרים, טעונים גם במשמעות רגשית מיוחדת, אשר מקנה להם מעמד מיוחד, בעיקר בקרב קהילת אוהדי הספורט (לונטל, 2013). כל אלו מקנים למקומות אלו חשיבות מרחבית בתרבות, ולפיכך מעלים את יוקרתם כמקומות המשמשים להנצחה. יש לציין כי בדומה למקומות אחרים, גם לגבי מקומות ספורט התפתח דגם משולש של מתן שמות, לצורכי הנצחה רשמיים (מקומיים או לאומיים), הנצחה פרטית ומכירת הזכויות על השם לחברות מסחריות. הסוג האחרון צבר תאוצה החל משנות ה-90 של המאה

ה-20, והוא מהווה את חלק הארי של מקומות הספורט הגדולים בארצות הברית כיום.

מגמה זאת זוכה לפופולריות גם במדינות אחרות השייכות לתרבות המערבית, זאת בשל העלות הגבוהה של מבני הענק והצורך לסבסד אותם שלא על ידי מקורות עירוניים או ממשלתיים

(DeSchraver & Jensen, 2003). למרות הפופולריות הגוברת של השכרת הזכויות השמיות של מקומות, החלפת השם קצובה בזמן ולכן אינה רלוונטית לנושא ההנצחה, הנידון במאמר זה. הדיון המשמעותי אם כן בהקשרה של הנצחה במקומות ספורט מתקיים בדואליות שבין הנצחה של אישים ומאורעות החשובים ברמה המקומית או הלאומית לבין הנצחה של תורמים פרטיים. תשומת הלב הציבורית הנתונה לסוגיות אלו נובעת ממחלוקת בדבר הבעלות הרשמית והנתפסת של המקום, ומכך על זכות קבלת ההחלטות לגבי. מקור המחלוקת נובע מבעלות משולשת הרלוונטית למקרה הישראלי הנידון במאמר זה: כלכלית – המממן העיקרי של אצטדיונים בישראל הוא הטוטרואינר, שהוא גוף ציבורי בחסות ממשלתית; רשמית – העירייה או המועצה המקומית אשר האצטדיון נמצא בשטחה ולה הזכויות על השכרתו לגורמים השונים ואופי השימוש בו; רגשית – אוהדי הקבוצה אשר מארחת את משחקה הביתיים באצטדיון.

אוהדים, מקום ושייכות

מתוך כלל האנשים אשר צורכים מידע ספורטיבי, הספרות המחקרית מתמקדת באוהדי ספורט המאופיינים בתמיכה אדוקה בספורטאי יחיד או בקבוצה. תמיכה זאת מבוססת במעקב תדיר אחר הפעילות הספורטיבית באמצעות צריכה מוגברת של מידע (Jones, 1997). אוהדי ספורט מונעים לרוב באמצעות מניעים קוגניטיביים, פסיכולוגיים, חברתיים ואישיים, בהם קשר עם משפחה וחברים, דרמה וריגוש, הישג עקיף ועוד. לגבי מניעים אלו נמצא קשר חיובי ישיר לרמת הנאמנות ולתחושת השייכות של האוהד למושא אהדתו (Funk et al., 2001).

תחושות השייכות והנאמנות מבטאות קשר רגשי של האוהד אל קבוצת הספורט, המצוי גם באימוץ סמליה של הקבוצה. לצורך ההסמלה ויצירת הזהות הקבוצתית יש צורך ברכיבים קבועים. אך במיוחד ברמות המשחק הגבוהות, קבוצת ספורט משנות את פניהן ואת הרכבן באופן תדיר, ומאמנים, צוות מקצועי ושחקנים מוחלפים מדי תקופה. לפיכך, הרכיבים הקבועים מצויים בנראות ובמיקום – קרי, בצבעי הקבוצה (לאו דווקא במדיה) ובמגרשה הביתי. הצבעים יוצרים את האחדות הוויזואלית של קהילת האוהדים ואת הבידול שלהם מקבוצות אוהדים יריבות, ואילו המגרש הביתי הוא נקודת ציון במרחב וגם ביטוי מוחשי (Borges, 2014).

בשל חשיבותו של המקום בזהות הקולקטיבית זוכה המגרש הביתי להילה מיוחדת, הנובעת בין השאר מעצם השימוש במילה "בית" ומהמשמעויות הפסיכולוגיות והחברתיות שלה. ג'וליאנטי (Giulianotti, 1999) אף עושה שימוש במונח טופופיליה על מנת להדגים את המשמעות הרגשית שאותה מייחסים אוהדי כדורגל לאצטדיונם הביתי. המונח טופופיליה, שנהגה על ידי הגיאוגרף האמריקאי יי פו טואן (Yi Fu Tuan), מתאים במקרה זה, שכן הוא מתאר מצב שבו רגשות אנושיים, כגון אהבה או שמחה, יכולים להיות מבוססים על ידי אינדיבידואלים כלפי מקומות מסוימים. את חשיבותו של המגרש הביתי הספורטיבי אפשר לראות במקרה הישראלי בכמה תחומים. היבט אחד מצוי בהקמה של קבוצות ספורט חדשות על ידי אוהדים כחלופה למושא אהדתם המקורי. בשני מקרים בישראל, אשר לוו בהצלחה כלכלית וספורטיבית, בחרו האוהדים לקרוא לקבוצה על שם המגרש הקודם של קבוצתם: הפועל קטמון ירושלים בכדורגל, והפועל אוסישקין תל אביב בכדורסל.

היבט נוסף מצוי בשימוש בשמו של המקום לטובת פעילויות הקשורות באוהדים ובקבוצה. למשל

אתר אינטרנט של אוהדי הפועל רמת גן נקרא על שמו של אצטדיון הקבוצה בעבר – "המכתש", ותוכנית רדיו של אוהדי מכבי חיפה, הנקראת "יציע ג" – שמו של היציע שהיה מאוכלס על ידי אוהדי האדוקים של הקבוצה באצטדיונה הקודם – קריית אליעזר. היבט שלישי לחשיבותו של המגרש הביתי מצוי בעניין הרב שמייצרות כתבות בעניין מגרשים ביתיים (מבחינת תגובות האינטרנט), זאת אל מול כתבות ספורט בנושאים אחרים (לונטל, 2016).

חשוב להדגיש כי בכל הדוגמאות שניתנו לעיל, עשו האוהדים שימוש בשם של אצטדיונים ישנים של הקבוצות – כאלו שנהרסו או נזנחו לטובת אצטדיונים חדישים ומתקדמים יותר מבחינה פונקציונלית. מצב זה אינו מקרי, אלא מבוסס על רגשות נוסטלגיה ועל תחושת נאמנות של האוהדים. אזכור של המגרש הקודם מעיד על נאמנות ארוכת שנים ועל כיבוד המסורת הקולקטיבית של אוהדי הקבוצה (שם). נקודה נוספת היא שבכל הדוגמאות הללו, שמו של המקום קשור במיקומו במרחב האורבני, לרוב – שם השכונה שבה הוא נמצא. גם במקרה של אולם אוסישקין, מבנה הספורט נקרא על שם הרחוב שבו הוא נמצא ולכן, באופן עקיף, על שמו של מנחם אוסישקין.

החיבור של האוהדים למקום הספורט מתרחש לאורך זמן, עם צבירת חוויות קולקטיביות על רקע הפעילות הספורטיבית בו (Charleston, 2009). אופיו של התהליך תלוי כאמור ביכולתו של המקום להוות סמל עבור אוהדי הקבוצה, ולכן נגזר ממשתנים שונים, כגון בלעדיות האירוח, גודלו, מיקום היציעים, הצלחות ספורטיביות וכדומה. השימוש בשם המקום לטובת חיזוק הזהות הקבוצתית הוא תוצאה של תפיסת המקום כמכלול (Hakala et al., 2015). משמע, עם התעצמות תחושת השייכות של האוהדים למקום, הם מתחברים באופן רגשי גם לרכיבים פונקציונליים או סמנטיים, כגון שמו.

יש לשער אפוא כי אם מגרש ביתי ישמש להנצחתו של אדם, שמו או אפילו פועלו יזכו לחשיבות מסוימת בקרב אוהדי הקבוצה המקומית. הפרקים להלן מבקשים לבחון תפיסה זאת באמצעות שני מקרים של הנצחת אישים באצטדיוני כדורגל בישראל, אשר אינם קשורים באופן ישיר לקבוצה המקומית או לספורט – אצטדיון טוטו בבאר שבע על שמו של יעקב טרנר, והאצטדיון בחיפה על שמו של סמי עופר.

שיטת המחקר

מטרתו של המחקר הייתה לבחון את מעורבותם של אוהדים בתהליך מתן השמות לאצטדיונים הביתיים ואת יחסם אל השם לאחר בחירתו. לשם כך אימץ המחקר גישה איכותנית, שכללה ניתוח היסטורי פרשני של תהליך בחירת השם בשני מקרי מבחן: אצטדיון טוטו־טרנר בבאר שבע ואצטדיון סמי עופר בחיפה. המקרים נבחרו בשל שתי סיבות עיקריות: אחת, הן ההכרזה על בניית האצטדיונים והן תקופת הקמתם היו חופפות במידה רבה; הסיבה שנייה היא ששני האצטדיונים משמשים קבוצות צמרת בכדורגל הישראלי ונחשבים לאצטדיונים מפוארים ומודרניים בהשוואה למתקני כדורגל אחרים בישראל. מכאן – הם זוכים לחשיפה ציבורית גדולה.

בחינת עמדתם של האוהדים נעשתה על ידי ניתוח תוכן של מקורות טקסטואליים שבהם פרסומים של אוהדי הקבוצה בפורומים מקוונים ובדפי פייסבוק ייעודיים. למשל, אתר האוהדים

crazyred.co.il של הפועל באר שבע ופורום האוהדים של מכבי חיפה באתר fxp.co.il. נוסף על כך, במחקר נעשה שימוש בכתבות שפורסמו בעיתונות הספורט המקוונת בישראל באתרים one.co.il, sport5.co.il, nrg.co.il ועוד. כמו כן, נכללו בו פרסומים בבלוגים של ספורט ונותחו שירי אוהדים ושלטים שהונפו במגרשים ובהפגנות. כל המידע מן המקורות לעיל מתייחס לתקופת הזמן שהחלה בהכרזה על בניית האצטדיונים – בחיפה בשנת 2009 ובבאר שבע בשנת 2011, ועד לסוף שנת 2018. המחקר כלל כאמור שני מקרי מבחן, זאת על מנת לעמוד על הדומה והשונה בכל מקרה ולשפוך אור על ההקשרים המקומיים והחברתיים שהובילו את התהליכים.

אצטדיון הטוטו על שם יעקב טרנר בבאר שבע

אצטדיון טוטו באר שבע על שמו של יעקב טרנר הוא האצטדיון הגדול ביותר בעיר, ולמעשה בכל אזור הדרום בישראל. הוא ממוקם בצפונה של העיר באר שבע, בסמיכות למכללת קיי לחינוך ומרוחק כשלושה קילומטרים מתחנת הרכבת הקרובה, דבר אשר אינו אופייני לאצטדיונים מודרניים (טוטו-טרנר מסתמך בעיקר על חנייה במקום, מערכת הסעות ואוטובוסים לשינוע הצופים אל האצטדיון וממנו). הצורך בהקמה של אצטדיון מודרני בעיר, אשר יחליף את אצטדיון וסרמיל, שנפתח בשנת 1959, היה ידוע ומקובל בקרב קברניטי העירייה במשך יותר משני עשורים.

אלא שההיתכנות הכלכלית התאפשרה הודות לגידול משמעותי בהכנסות של המועצה להסדר ההימורים בספורט במהלך העשור הראשון של המאה ה-21, אשר הביא לגל רחב של בניית אצטדיונים בכל רחבי ישראל, ובהם בפתח תקווה, נתניה, חיפה, עכו ועוד. בנייתו של האצטדיון, שהחלה בשנת 2011, עלתה כרבע מיליון שקלים. כשליש מהסכום מומן על ידי קרן המתקנים של הטוטו וינר ושאר התקציב כתוצאה ממכירת שטחו של אצטדיון וסרמיל, הממוקם במרכז של העיר ומתוכננת בו הקמת שכונת מגורים חדשה. אצטדיון טוטו-טרנר מכיל 16,126 מושבים, עובדה המציבה אותו במקום הרביעי בישראל מבחינת זאת (לאחר האצטדיונים: סמי עופר, טדי ובלומפילד).

וסרמיל, אצטדיונה הקודם של העיר, קרוי על שמו של ארתור וסרמיל. שם זה נקבע לאחר שניתנה תרומה של אמו לשיפוץ האצטדיון בשנת 1988. בדומה למקרים שצוינו לעיל, גם בשמו של אצטדיון וסרמיל נעשה שימוש סמלי בעיקר בהקשר הספורט. כך למשל עמותת אוהדים, אשר מתפעלת דף פייסבוק, עמוד אינסטגרם ויישומון, בחרה לעצמה את השם וסרמיליה. בהקשר אחר, סרטו של מושון סלמונה, "וסרמיל", מספר את סיפורם של נערים מקומיים בבאר שבע. שמו של האצטדיון משמש ברובד אחד כמקום שבו נפגשות דרכי הגיבורים, וברובד שני האלטרנטיבה למציאות היומיומית שלהם, כך שבסרט מסמל השם וסרמיל בנראותו ובתוכנו תקווה וקדמה אל מול העיר עצמה.

כפי שנטען, קהל האוהדים יוצר חיבור למגרש ולשמו, גם אם אין קשר בין השם לבין עולם התוכן של הספורט והאהדה. עם זאת, בתהליך בחירת השם, עם הקמתו של אצטדיון חדש או שינוי שמו, כן אפשר לראות מעורבות אקטיבית של אוהדים. למשל, במקרה המתוקשר של אצטדיון המושבה בפתח תקווה,¹ שבו פעלו האוהדים לקביעת השם "ראש הזהב", על שמו של שחקן

¹ ראו: פוהרליס, א' (15.11.2011). על ראש הזהב: איך יקרא האצטדיון בפתח תקווה? NRG, נדלה מ: <http://www.nrg>

הקבוצה, נחום סטלמך. גם במקרה של האצטדיון החדש בבאר שבע עלו קולות שונים שקראו להנצחה של גיבורי הספורט המקומיים בשמו של האצטדיון.

כך למשל בדיון שעלה בפורום אוהדים של באר שבע² במהלך בנייתו של האצטדיון ומיד לאחר ההכרזה על שמו, "טוטו-טרנר". במהלך הדיון עלו שתי נקודות: האחת, נושא תרומתו של ראש העיר לשעבר לעיר בכלל ולספורט בפרט; השנייה, הצעת חלופה לשמר את השם וסרמיל בשל סמליותו לקבוצה ולאוהדים. גם בכתבה משנת 2011 בנושא שם האצטדיון בבאר שבע³ הייתה התייחסות של האוהדים לנושא השם בתוך התגובות לפרסום. חלק מהמגיבים מציינים את שם של טרנר או של שחקני עבר כשמות חלופיים, וחלק אחר טוען שלשם אין כלל חשיבות. לדוגמה: "שיקראו לו איצטדיון על שם כל אחד, רק שיהיה כבר!" (תגובה 16); "מה זה משנה השם, מצידי שיקראו לו היכל הגמלים, העיקר שנזכה לדרוך בשעריו עוד בימינו" (תגובה 22). שני מקורות אלו דומים גם לשאר הדיונים שהתקיימו בפורומים שונים של אוהדי קבוצת הפועל באר שבע (באתר הפורומים FXP, ובאתר אוהדי הקבוצה Crazy red) ובמסגרת התגובות בכתבות שעסקו באצטדיון בכלל ובשם הנבחר בפרט.⁴ אפשר להצביע אפוא על שלוש תפיסות של אוהדי הקבוצה: האחת היא הדיון הכללי בשם הנבחר ובמידת הלגיטימיות שלו; השנייה היא הצעת חלופות לשם, כגון ספורטאי עבר ודמויות ציבוריות; והתפיסה השלישית היא מיקוד הדיון באצטדיון עצמו, בנראותו ובקצב התקדמות הבנייה.

שלוש התפיסות המתוארות לעיל אינן נבדלות בעוצמתן או במשקל היחסי שיש להן בדיון הכללי. היעדר ההד הציבורי בנוגע לשם האצטדיון מלמד על חוסר העניין של מרבית אוהדי הקבוצה, כתוצאה מהיעדר קשר רגשי לנושא השם. אפשר לתלות זאת בכמה היבטים הקשורים לקבוצה, לתרבות האהדה ולאופן המעבר לאצטדיון החדש.

בהפועל באר שבע, כמו בכל קבוצת ספורט אחרת, יש מיתניציה על בסיס נוסטלגיה של ספורטאים ושל בעלי תפקידים בעברה. עם זאת, בהפועל באר שבע לא היו ספורטאים אשר גם היו מזוהים עם הקבוצה באופן בלעדי וגם זכו להצלחה ספורטיבית בצמרת הישראלית או האירופית. יתרה מכך, גם אישים שנתפסים ככאלו על ידי חלק מהאוהדים, אינם בהכרח מצויים בקונצנוס בקרב הקהילה כולה.⁵ במקרים הבודדים שבהם הוצעו חלופות, כגון מאמן העבר לופא קדוש או השחקן צ'סוואה נסופוואה, שנפטר במהלך אימון הקבוצה, הן זכו לתגובות נגד שביטלו את מידת התרומה או את רמת הקשר לקבוצה אל מול חלופות אחרות.

זאת ועוד. בשל התמסחרות הכדורגל בעשורים האחרונים (Ben Porat, 1998) יש מעבר תדיר של שחקנים בין הקבוצות השונות, ומכיוון שבאר שבע לא נמצאה באופן עקבי בצמרת

¹ <http://www.one.co.il/online/3/ART2/306/417.html> בתאריך 30.12.2016; תבורי, ב' (12.12.2011). הקרב על השם (ראש הזהב או סטלמך). Debuzzer, נדלה מ-<http://debuzzer.com/tavory/45526> בתאריך 30.12.2016.

² פורום FXP, נדלה מ-<https://www.fxp.co.il/showthread.php?t=12900572> בתאריך 30.12.2016.

³ ליברובסקי, ל' (2011). תתחילו להתרגל: "אצטדיון טוטו-טרנר בבאר שבע". ONE, נדלה מ-<http://www.one.co.il/> Article/175363.html בתאריך 30.12.2016.

⁴ ברמן, י' (29.4.2016). ברק קדוש: בושה שלא מנציחים את זכרו של אבי. ONE, נדלה מ-<http://www.one.co.il/> Article/15-16/1,0,22,0/269947.html בתאריך 30.12.2018; זלקאי ח. (25.8.2016). ב"ש מצילה: אצטדיון יעקב טרנר. NRG, נדלה מ-<http://www.nrg.co.il/online/3/ART2/149/526.html> בתאריך 30.12.2018.

⁵ טיעון זה אינו רלוונטי לספורטאים ולבעלי תפקידים שעודם חיים, זאת בהתאם לנטייה הטבעית להנציח אישים רק לאחר מותם.

הכדורגל הישראלי, גם שחקנים מוכשרים שהחלו את דרכם בקבוצה, עברו לקבוצות אחרות ואף הפכו למזוהים עמן יותר. בעלי תפקידים בקבוצה לעומת זאת, כן נשארים לאורך זמן, אך בניגוד לתרבות הספורטיבית במדינות אחרות, כגון ספרד או ארצות הברית, בישראל אין נטייה להנציח בעלי תפקידים במקומות הספורט. כאשר היוצא מן הכלל הוא אצטדיון לויטה בכפר סבא, ששמו שונה בשנת 2000, לטובת הנצחתו של יאיר לויטה, שהיה יושב ראש קבוצת הפועל המקומית במשך שלושה עשורים.

ההיבט של תרבות האהדה מתייחס לרמת המעורבות של האוהדים המקומיים בקבוצה ובקבלת ההחלטות לגביה. בתקופה שבה הוכרז על הקמת האצטדיון בבאר שבע, סיימה הקבוצה עשור וחצי של חוסר הצלחה ספורטיבית ואף עונות של ירידה ועלייה מן הליגה השנייה ואליה. גודל בסיס האוהדים באותה עת, בשילוב עם היעדר ההצלחות, לא הוביל למעורבות גבוהה של אוהדים באופן ניהול הקבוצה או בניסיונות להשפיע על מקבלי ההחלטות בה. מצב זה לא אפשר יצירה של קהילה מקוונת רחבה, שהיא מרכיב מרכזי בהובלה של קהילת האוהדים והעצמת חלקה במועדון הספורט (ראה: לונטל, שרייבר וגלילי, 2015).

יש לציין כי אוהדי הפועל באר שבע תרמו לקידום קהילה חברתית מקוונת כבר בשנת 2006 (ראה: גיא, 2006), אך אלו לא מונפו בעשור שלאחר מכן ולא עשו שימוש בהתפתחות המדיה החברתית, שמהווה כלי חשוב בגיבוש הקבוצה המקוונת. כיום, בשל הבשלת השימוש בטכנולוגיה, ובעיקר בשל הצלחת הקבוצה, קמו שתי קבוצות פייסבוק של אוהדים – האחת היא וסרמיליה, שהוקמה במארכ 2013, והשנייה היא UltraSouth, שהוקמה ביולי 2015. עם זאת, תרבות האהדה המקומית לא קידמה מעורבות של אינדיבידואלים או של קבוצות מתוך האוהדים בתהליך הבנייה, ולכן לא כיוונה גם להשפעה על היבטים הקשורים באצטדיון, כגון שמו.

נקודה נוספת היא אופן המעבר לאצטדיון החדש. בהקשר זה יש להתייחס לשני היבטים – האחד הוא ה"בעלות" על האצטדיון החדש, והשני הוא נסיבות המעבר. בשל מגבלות כלכליות בעולם הספורט הישראלי, אין בעלות פרטית על אצטדיונים, ולכן נושא הבעלות מתייחס באופן סמלי לבלעדיות האירוח. משמע, האם מתקן הספורט משמש רק קבוצה אחת או שמא קבוצה נוספת מאותה העיר? במקרה של באר שבע, בהיעדר תחרות שקולה מצד קבוצות מקומיות אחרות, אצטדיון טרנר נתפס כאצטדיונה הביתי הבלעדי של הפועל באר שבע. ההיבט השני הוא הנסיבות שבהן נעזב האצטדיון הקודם.

כאן יש להבחין בין מכירה של האצטדיון כצורך כלכלי, ולפיכך יצירת הכרח בבניית מתקן חדש, או לחלופין – עזיבתו של האצטדיון הישן בשל חלופה ראויה יותר מבחינה ספורטיבית. כלומר, ההבחנה שבין יוזמה לתגובה. גם במקרה הנוכחי, אצטדיון וסרמיל ננטש בשל האפשרות לעבור למתקן חדיש ומודרני בדמותו של אצטדיון טרנר. הבלעדיות על האצטדיון והמעבר היזום אליו לא יצרו אצל האוהדים צורך לחיזוק השליטה הסמלית במקום או בחיזוק מעמדם בקרב מקבלי ההחלטות בקבוצה. שני רכיבים אלה באו לידי ביטוי באופן משמעותי במעבר של קבוצת מכבי חיפה לאצטדיון סמי עופר.

אצטדיון סמי עופר בחיפה

ראשית, יש לציין כי האצטדיון החיפאי סמי עופר משרת שתי קבוצות בכירות, הפועל ומכבי. עם זאת, בעשורים האחרונים זכתה קבוצת מכבי בתארים רבים יותר, והיא בעלת קהל אוהדים רב יותר. לפיכך, מחקר זה מתמקד דווקא באוהדי מכבי חיפה ובפעולותיהם לגבי שמו של האצטדיון החדש.

בשנת 1955 הוקם אצטדיון קריית אליעזר בחיפה, אשר שימש אצטדיונה הביתי של קבוצת מכבי חיפה מאז ועד המעבר לאצטדיון סמי עופר, בשנת 2014. האצטדיון בקריית אליעזר שימש גם ביתה של קבוצת הפועל המקומית מאז שנות ה-90, והיה ביתה במהלך זכייתה בתואר האליפות בשנת 1999. למרות היותו סמל עירוני, מיקומו במרכז העיר יצר בעיה תחבורתית ומפגע עירוני לתושבים המתגוררים בסמיכות אליו. יתר על כן, המבנה עצמו היה מיושן, לא התאים למשחקי כדורגל (בשל ריחוק היציעים מהמגרש) ולא כלל תנאים נאותים של שירותים ושל ממכר מזון. כל אלו הובילו את ראשי הערים של חיפה מאז 1995 לפעול להקמתו של אצטדיון חדש. כאמור, גידול בתמיכתו של הטוטו בתחילת שנות ה-90 אפשר השקעה של 135 מיליון שקלים לטובת בניית אצטדיון בין לאומי במכרז שפורסם בשנת 2000. החברה הכלכלית בחיפה, אשר זכתה במכרז, נדרשה להשלים לפי ההערכות עוד כ-280 מיליון שקלים, אשר מומנו על ידי מכירת שטחו של האצטדיון הישן והשכרת שטחים מסחריים באצטדיון החדש. אך למרות כל אלו, עדיין עלה צורך במציאת מקור הכנסה נוסף, שאותו קיוו להשיג באמצעות תורם פרטי. התרומה על סך 20 מיליון דולר, שהיוותה כרבע מעלות הבנייה המשוערת, הגיעה בשנת 2005 מאיל הספנות סמי עופר, אשר בדומה להסכמי תרומות נוספים שלו בעיר באותה תקופה, ביקש שיקראו למקום על שמו. מהלך זה, אשר היה כלכלי במהותו, לא התקבל על ידי קבוצות נרחבות בקרב אוהדי מכבי חיפה, זאת בשל התנגדותן לאופי הסכם התרומה, ובעיקר בשל רצונן לעשות שימוש אחר בשם האצטדיון.

בניגוד להפועל באר שבע, בהיסטוריה של מכבי חיפה יש שחקן עבר, המזוהה באופן בלעדי עם הקבוצה ונהרג בנסיבות טראגיות בשיא הקריירה – אבי רן. אבי רן היה שוערה של מכבי חיפה ושל נבחרת ישראל בשנות ה-80 ונחשב על ידי כל אנשי המקצוע והפרשנים כשחקן בעל כישרון מיוחד ופוטנציאל להצליח ברמה עולמית. מותו בתאונת אופנועיים בכנרת בשנת 1987 בהיותו בן 23, היה אירוע שזכה לתשומת לב גדולה בספורט ובתקשורת הישראלית. מאז ועד היום נעשים מאמצים על ידי המשפחה להנציח את זכרו בדרכים הקשורות לקבוצה ולספורט. כך למשל, על שמו נקראים מתחמי האימונים במבואותיה הדרומיים של חיפה, ובחודש יוני 2018 נערך טקס רשמי להכרזה על היציע הצפוני באצטדיון סמי עופר כ"יציע אבי רן".⁶ בעלי הקבוצה מספר בהקשר זה: "זה צעד חשוב למועדון, שרבים תמכו בו, הן במועדון והן מחוצה לו. אבי רן הוא סמל וחלק חשוב בהיסטוריה שלנו" (מועדון מכבי חיפה, 2018). הכרזה זאת הגיעה במידה רבה כמענה לקמפיין הציבורי של אוהדי מכבי חיפה להנציח את שוער העבר באמצעות קריאת האצטדיון על שמו.

כשנה לפני שבחרה עיריית חיפה לקרוא לאצטדיון על שם סמי עופר, החל מאמץ אינדיבידואלי

⁶ בן דור, ד' (5.11.2018). בטקס מרגש: נחנך יציע אבי רן בסמי עופר. ONE, נדלה מ-<https://www.one.co.il/Article/323672.html> בתאריך 1.2.2019.

וקבוצתי של קבוצת אוהדי מכבי חיפה לקבוע את השם 'אצטדיון אבי רן'. עד היום, מאבק זה בא לידי ביטוי במגוון צורות ובאמצעות פלטפורמות תקשורתיות שונות. אומנם היו ניסיונות רשמיים לשנות את השם על ידי פנייה לעירייה או על ידי עצומה ייעודית לעניין, אך עיקר המאמצים התמקדו בשינוי השם בתודעה הציבורית. גישה זאת התבססה במידה רבה על תקדימים בכדורגל הישראלי, בהם "הקופסה" (אצטדיון שר טוב), "האצטדיון הלאומי" (אצטדיון רמת גן) ו"האורווה" (אצטדיון פתח תקווה).

למהלך זה יש הצלחה חלקית, שכן אוהדים רבים עושים שימוש בשם אצטדיון אבי רן במקום סמי עופר, במגוון הקשרים. כך למשל קיים דף ברשת החברתית אינסטגרם (Instagram), המפרסם תמונות ממשחקי הקבוצה, וביישומון התחבורה הציבורית מוביט (Movit) יש הנחיות הגעה ל"אצטדיון אבי רן", ברשת החברתית פייסבוק (Facebook) אפשר לציין ביקור ב"אבי רן", ואף במהלך גיוס המונים באתר הדסטרט (Headstart) לטובת מערכת תפעול לתפאורת גג ליציע הצפוני, השתמשו בשם "אצטדיון אבי רן". נוסף על מקרים אלו, עיקר האזכורים מצויים בשיח הפנימי שבין אוהדי הקבוצה. נושא בחירת שם האצטדיון, ובמיוחד האפשרות של אבי רן אל מול סמי עופר, עולה לדיון במסגרת פורומים שונים של אוהדים,⁷ בצעיפים ודגלים הנמכרים על ידי אוהדי הקבוצה ואפילו בשירי העידוד, למשל: "...שנים רבות אני חיכיתי, לא מאמין שזה כבר כאן. כולם קראו לו סמי עופר, אני קורא לו אבי רן!"⁸

למרות שכיחותו של השם אבי רן בשיח הפנימי של אוהדי הקבוצה, ישנה הבנה כי שינוי תודעתי יכול להתרחש בעיקר דרך התקשורת. לפיכך, במהלך הבניה ולאחריה, כתבים רבים התייחסו לנושא בפרסומים שונים שלהם. כך למשל דסקל, שדה ומאירסון⁹ מציינים את החלק הנמוך יחסית של התרומה הפרטית במימון האצטדיון כולו, ולפיכך את הרציונל המוסרי והכלכלי במתן שם גנרי או כזה אשר מבטא את תרומתם של תושבי חיפה. לצד זאת פרסמו בלוגרים עצמאיים של ספורט מאמרים בנושא בחירת השם.¹⁰ אך כפי שאפשר לראות, עיקר השיח התקיים בתקופה של פתיחת האצטדיון והתמעט מאוד בשנים שלאחר מכן. דעיכתו של השיח נובעת בין השאר מהיעדר אפשרות חוקית ומעשית לשינוי השם, מחוסר היענות מצד עיריית חיפה ובמידה מסוימת גם מקבלה של תופעת השיום המסחרי של אצטדיונים.¹¹

7 <https://www.fxp.co.il/showthread.php?t=17587574>, <https://www.fxp.co.il/showthread.php?t=16622555>, <https://www.fxp.co.il/showthread.php?t=8257005>

8 <http://aux.shenkar.ac.il/2017/group53/sami.html>

9 דסקל, א' (4.1.2015). האצטדיון על שם משלמי הארנונה של חיפה. כלכליסט, נדלה מ- <https://www.calcalist.co.il/articles/0,7340,L-3649036,00.html>; 1.2.2019; מאירסון, א' (27.1.2014). למה אנחנו חייבים לקרוא לזה סמי עופר? הארץ, נדלה מ- <https://www.haaretz.co.il/sport/opinions/premium-1.2227442>; בתאריך 1.2.2019; שדה, ש' (21.11.2014). המשפחה שילמה כסף כדי שהציבור הרחב יחשוב עליה דברים טובים. דה מרקר, נדלה מ- <https://www.haaretz.co.il/1.2491702>; בתאריך 1.2.2019.

10 ראו למשל שקד, א' (8.7.2015). לאן פנתה אהבתנו? מועדון האוהדים של מכבי חיפה, נדלה מ- <http://www.mhfc.co.il/2015/07>; בתאריך 1.2.2019.

11 בן יהודה, ט' (2.12.2014). השם: אצטדיון סמי עופר. Debuzzer, נדלה מ- <http://debuzzer.com/benyehuda/49205>; בתאריך 1.2.2019.

מעידים על ההשקעה של משאבי הרגש, הזמן והכסף בעניין זה. מצד אחד, השפעתם על בחירת השם של מה שנתפס על ידם כ"בית" מבטאת את תחושת הבעלות עליו ואת תחושת השייכות אליו. מהצד האחר, הפעילות המשותפת מחזקת את הקהילה ומחזקת סמלים משותפים הקשורים למושא אהדתם. יתר על כן, הנצחה של שחקן עבר מעידה על נאמנות רבת שנים ועל כיבוד המסורת הקבוצתית – שהם מאפיינים דומיננטיים נוספים בהגדרה העצמית של אוהדים (Millward, 2011).

דיון ומסקנות

בעשור האחרון נבנו בישראל חמישה אצטדיונים גדולים חדשים. בשלושה מקרים קרויים האצטדיונים על שם הגוף המממן (אצטדיון הטוטו בעכו) או על שם המקום שבו הם נמצאים (האצטדיון העירוני נתניה ואצטדיון המושבה בפתח תקווה). מאמר זה התמקד בשני המקרים האחרים שבהם הונצחו בשם האצטדיון יעקב טרנר, ראש העיר לשעבר של באר שבע, ואיש העסקים סמי עופר בחיפה. שני אישים אלו אינם מתחום הספורט, ולפיכך לא היה קשר בין המקום והפונקציונליות שלו ובין תהליך השיווק. בעוד שבחירת השם התקבלה בקרב אוהדי באר שבע, אוהדים רבים של מכבי חיפה ניהלו קמפיין להחלפת שמו של האצטדיון ל"אבי רן". בחינת ההבדל בין המקרים מעלה שלושה נושאים מרכזיים הקשורים כולם למועדון הספורט ולאווהדיו: יריבות עירונית; חלופה מוצעת; הנצחה ועולם הספורט.

ראשית, ההגמוניה העירונית הספורטיבית בבאר שבע שייכת לקבוצת הפועל המקומית, אשר היא הקבוצה הבכירה היחידה בעיר, ולפיכך מזוהה בעולם הספורט בישראל עם האצטדיון. לעומת זאת, בחיפה יש שתי קבוצות בכירות אשר משתמשות באצטדיון כביתן – הפועל ומכבי. במאבק המרחבי־אורבני על הבעלות הסמלית, מקבלים נראות האצטדיון ושמו משמעות מיוחדת. לכן, אם האצטדיון ייקרא על שם שחקן עבר של קבוצת מכבי, הוא יהיה מקושר באופן תדמיתי ציבורי אליה, ולא להפועל חיפה. יריבות ספורטיבית תורמת באופן ישיר לעיצוב הזהות של אוהדי ספורט (Berendt & Uhrich, 2016).

לפיכך, האצטדיון הביתי הוא בעל תפקיד דואלי בעיצוב הזהות של האוהדים: מחד גיסא, הוא בית סמלי; ומאידך גיסא, הוא זירת מאבק על דומיננטיות קבוצתית. כוחו של האצטדיון בהבניית הזהות של האוהדים הוא שהקנה לו את חשיבותו עבור אוהדי מכבי חיפה והוביל להתערבותם בקביעת שמו. שאיפה זאת לשיום לא נמצאה באופן משמעותי בקרב היריבה העירונית, במידה רבה בשל היעדר הרכיב הנוסף, שהוא מושא הנצחה אידאלי מבחינתם, כפי שיפורט בהמשך. הנושא השני אשר השפיע על מעורבות האוהדים בתהליך הוא החלופה השמית המוצעת. בבאר שבע הוחלט להנציח ראש עיר לשעבר, אשר תרם רבות לעיר ולספורט ואף פעל באופן ישיר להקמת האצטדיון. בשל המגמה של הנצחת ראשי ערים במקומות שונים בערים, המקובלת בתרבות הישראלית, הבחירה ביעקב טרנר לא עוררה תשומת לב מיוחדת בזירה הציבורית. לעומת זאת, בחיפה נבחר השם בעקבות תרומה פרטית של איש העסקים, סמי עופר. צורת הנצחה זאת אינה שכיחה כלל בעולם הספורט הישראלי. בין המקרים שבהם האצטדיון קרוי על שם המממן שלו, יש לציין את הפיס ואת הטוטו כשני גופים ציבוריים, ואת המקרה הייחודי של היכל הספורט ביד אליהו בתל אביב אשר נקרא על שם חברות מסחריות, בהן מנורה־מבטחים

ונוקיה. יתר על כן, חלקו של עופר במימון היה קטן באופן יחסי (בניגוד להיקף המימון של הטוטו באצטדיון בבאר שבע), והשם נקבע לצמיחות (בניגוד להסכם החסות הזמני בתל אביב). כל אלו הובילו לדיון ציבורי אשר חרג מגבולות הספורט ועסק בהיבטים כלכליים וחברתיים רחבים יותר בחברה הישראלית. לכן זכה המקרה גם לחשיפה תקשורתית מחוץ למדורי הספורט. כפי שעולה מן המחקר, לא היה די בצורת השיום הנדירה הנקשרת לעולם העסקי הפרטי, אלא גם בהקשר הנקודתי של עסקיו של סמי עופר ומשפחתו. אפשר ללמוד משיח האוהדים במחקר זה ומכתבות וסרטים נוספים שנעשו בנושא, כי עסקים אלו סובלים מתדמית ציבורית ניטרלית ואף שלילית, בשל החיבור התדמייתי לזיהום ופגיעה לכאורה בבריאותם של תושבי חיפה. היבט זה שימש את אוהדי הקבוצה במאבקם להפחתת הלגיטימציה של השם, ובאופן עקיף לקידום יוזמתם לקריאת האצטדיון על שם אבי רן. נושא זה עולה בקנה אחד עם מסקנותיו של בויד (Boyd, 2000), אשר גורס כי השיום המסחרי המנותק מהספורט, משנה את הנרטיב המקומי, ולכן עומד בסתירה אל מול שאיפות האוהדים לשמר אידיאל מסוים. הנושא השלישי, והמשמעותי ביותר, הוא מושא ההנצחה מעולם הספורט. אף שבשני המועדונים שיחקו שחקנים רבים אשר היו מזוהים עמם ואהובים על ידי האוהדים, מכבי חיפה ידעה טרגדיה בדמות מותו של שחקן הקבוצה אבי רן בתאונה בגיל צעיר. המחקר העדכני בתחום ההנצחה של ספורטאים מלמד על היקפה הרחב של התופעה, ובעיקר על הצרכים הקהילתיים שהוא ממלא, זאת יותר מאשר ספורטאים אחרים שזכו לפרוש מכדורגל רק בשל גילם (Stride et al., 2017). ההבטחה הספורטיבית הגדולה, הטרגדיה האישית והקולקטיבית והשיוך הבלעדי של השחקן למועדון – כל אלה תרמו לרצון להנציחו באצטדיון, דבר שבא לידי ביטוי בסופו של דבר בקריאת יציע אחד על שמו. אוהדי מכבי חיפה אינם שונים באופן מהותי מקהילות אוהדים אחרות בארץ ובעולם, לכן האקטיביזם שלהם בכל הקשור לשיום האצטדיון הביתי נבע אפוא משילוב ייחודי של שלושת הנושאים שלעיל.

ביבליוגרפיה

- לונטל, א' (2013). שימור והנצחה של מקומות ספורט בישראל. זמנים, 121, 100-110.
- לונטל, א' (2016). מלחמת הכדורגל – על שיח, ספורטיביות ויריבות בתגובות באינטרנט. רוח הספורט, 2, 47-62.
- Alderman, D. H. (2000). Focus Section: Women in geography in the 21st century: A street fit for a king: Naming places and commemoration in the American South. *The Professional Geographer*, 52(4), 672-684.
- Azaryahu, M. (1996). The power of commemorative street names. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14(3), 311-330.
- Ben Porat, A. (1998). The commodification of football in Israel. *International Review for the Sociology of Sport*, 33(3), 269-276.
- Blocher, J. (2007). School naming rights and the First Amendment's perfect storm. *Georgetown Law Journal*, 96, 1-57.
- Berendt, J., & Uhrich, S. (2016). Enemies with benefits: The dual role of rivalry in shaping sports fans' identity. *European Sport Management Quarterly*, 16(5), 613-634.
- Borges, G. D. R. (2014). Understanding fans loyalty in Brazilian soccer. *Global Journal of Management And Business Research*, 14(2), 1-10.
- Boyd, J. (2000). Selling home: Corporate stadium names and the destruction of commemoration. *Journal of Applied Communication Research* 28, 330-346.
- DeSchriver, T. D., & Jensen, P. E. (2003). What's in a name? Price variation in sport facility naming rights. *Eastern Economic Journal*, 29(3), 359-376.
- Dwyer, O. J., & Alderman, D. H. (2008). Memorial landscapes: analytic questions and metaphors. *Geo Journal*, 73(3), 165-178.
- Funk, D. C., Mahony, D. F., Nakazawa, M., & Hirakawa, S. (2001). Development of the sport interest inventory (SII): Implications for measuring unique consumer motives at team sporting events. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 3(3), 38-63.
- Giulianotti, R. (1999). *Football: A sociology of the global game*. Cambridge, UK: Polity.
- Hakala, U., Sjöblom, P., & Kantola, S. P. (2015). Toponyms as carriers of heritage: Implications for place branding. *Journal of Product & Brand Management*, 24(3), 263-275.
- Jones, I. (1997). The Origin and Maintenance of Sports Fan Identification: A Response to Wann, et al. (1996). *Perceptual and Motor Skills*, 85, 257-258.

Madow, M. (1993). Private ownership of public image: Popular culture and publicity rights. *California Law Review*, 125-240.

Stride, C., Thomas, F., & Chamorro, A. M. (2017). Commemorating tragic heroes: statuary of soccer players who died mid-career. *Soccer & Society*, 20(3), 431-453.

הנצח הוא תמיד בינתיים: התפתחות הנצחת הטבע והאדם במוזיאון בית אוסישקין בקיבוץ דן

מיה דואני

תקציר

מוזיאון לטבע הוא יצירה תרבותית המציגה אוסף של בעלי חיים וצמחייה של אזור גיאוגרפי מסוים. בעידן המודרני מטרת מוזיאונים אלו היא לחנך לאהבת הטבע. לעיתים הם כוללים גם מכוני מחקר. מוזיאון בית אוסישקין הוקם בקיבוץ דן והוא קרוי על שמו של מנחם אוסישקין, שפעל למען ייסוד הקיבוץ, בהיותו יו"ר קק"ל. המוזיאון נפתח לקהל בשנת 1954 מתוך מטרה להנציח את ערכי הטבע בעמק החולה, שהיו צפויים להיעלם בחלקם עם השלמת מפעל ייבוש החולה, על ידי קק"ל. מאמר זה בודק את תהליך הקמת המוזיאון והבנייתו לאור המתח המתקיים בין תהליך הפיתוח החקלאי וההתיישבותי, שייבוש החולה היה חלק ממנו, לבין ההשלכות הסביבתיות של הכחדת ערכי טבע, שלשם הנצחתם נועד המוזיאון. התפתחות המוזיאון תיבדק לפי תחנות משמעותיות בזמן: הראשונה בעת הקמת המוזיאון ועיצוב התצוגה; השנייה לאחר מלחמת 1967, שבה נכבשו החרמון ורמת הגולן; והשלישית בשנות ה-80 של המאה ה-20, שבהן הוחלף דור המייסדים. מטרת המאמר היא לעמוד על התפיסה החינוכית שהנחתה את מנהלי המקום ולעמוד על מקומה של תודעה לאומית ושל זהות מקומית בתהליך עיצובו. מסקנת המחקר היא שהזיקה בין פועלו ההתיישבותי של אוסישקין לבין ייעוד המוזיאון – הכרת עולם החי והצומח של האזור – הייתה קלושה. הבית שימש מתחילת היותו כמוזיאון לטבע בלבד, ללא הצגת הישגי ייבוש החולה מבחינה לאומית. עם זאת, הממד הלאומי – הכרת הארץ והמולדת – היה חלק מרכזי מהחינוך להכרת הטבע המקומי. ממד זה התגבר לאחר כיבוש החרמון ורמת הגולן ב-1967, כאשר אנשי בית אוסישקין הפעילו פרקטיקות אזרחיות של ניכוס המרחב החדש והפיכתו למרכיב בזהותם באמצעות סיור, איסוף, תיעוד והצגת הממצאים בבית אוסישקין. גולת הכותרת של עיצוב חלל המוזיאון הייתה הכנסת הדיורמות בשנות ה-70 של המאה ה-20, שבהן הוכנסו פחלצים לתוך קופסת זכוכית עם ציור רקע של סביבת המחיה. הדיורמה מאפשרת להסביר את חשיבות שימור בית הגידול לצורך הישרדותם של בעלי החיים. מאמצע שנות ה-80 של המאה ה-20 ישנה ירידה במספרי המבקרים, הבולטת על רקע העלייה בכמות המבקרים ב"אגמון החולה", שם שוקם בפועל אותו בית גידול של ביצת החולה. לאחרונה החליטה ההנהלה החדשה להכין תערוכה חדשה בנושא ההתיישבות. ימים יגידו מה תהיה התפיסה החינוכית שתנחה הכנת תערוכה זו וכיצד היא תציג את המתח בין הישגי ייבוש החולה מבחינת התיישבות לבין הכחדת ערכי הטבע שנכרכו בפרויקט זה.

מילות מפתח: בית אוסישקין, מנחם אוסישקין, טבע, זהות מקומית, תודעה לאומית

מבוא

מוזיאון הינו מוסד תרבותי, המרכז בתוכו אוסף של מוצגים הנחשב ראוי לשימור ולתצוגה. לרוב, האוסף הוא מסוג מסוים, כגון יצירות אמנות, מוצגים מהטבע או חפצים המעידים על תרבות חומרית. בעידן המודרני משמש המוזיאון גם מוסד חינוכי, המעודד מחקר והפצת ידע לציבור הרחב (Falk and Dierking, 2012, pp. 1-5). ייחודיותו של מוזיאון לטבע היא יכולתו לאפשר למבקר הזדמנות לראות באופן מרוכז בעלי חיים וצמחייה – אומנם באופן מלאכותי, אך כחלק ממכלול של המערכת האקולוגית. לעומת זאת בטויל, גם אם הוא מתקיים בשמורת טבע או בספארי, המבקר פוגש רק מקטע מצומצם ואקראי של המערכת האקולוגית (דיון המוזיאונים לטבע, 1992, עמ' 15).

ההחלטות אם להקים מוזיאון, היכן להקים אותו, מה הוא יכלול בתוכו, כיצד תעוצב התצוגה, למי הוא מיועד, כיצד תמומן הקמתו ועוד, הן החלטות המוכרעות על ידי יחידים, אך יכולות לשקף מגמות תרבותיות, חברתיות ולאומיות. בישראל פוזרים המוזיאונים בכל חלקי הארץ, אולם חלוקתם אינה אחידה. החלק המכריע שלהם נמצא בשני מוקדים עיקריים: בשלוש הערים הגדולות ובקיבוצים. באמצע שנות ה-90 של המאה ה-20 נמצאו למעלה מרבע מהמוזיאונים בקיבוצים, אף על פי שסך אוכלוסייתם של חברי הקיבוץ באוכלוסייה לא עלה על 3% (ענבר, 1995, עמ' 18). המוזיאון הראשון לטבע בתנועה הקיבוצית הינו "בית גורדון", שהוקם בשנת 1941 בקבוצת דגניה¹ (ענבר, 1988, עמ' 9).

לפי ענבר, המוזיאונים הראשונים הוקמו בזכות "משוגעים לדבר" ואנשי מקצוע אוטודידקטים. למשל, "רוח החיה" מאחורי בית גורדון היה חבר הקיבוץ יעקב פלמוני, שעמל על יצירת האוסף (שם, עמ' 25). לפי מחקרה של בר אור, "המשוגע לדבר" הוא אומנם גורם הכרחי להקמת המוזיאון, אך איננו מספיק, מכיוון שמוזיאון הינו מוסד המוקם בהקשר רעיוני, לאומי וחברתי (בר אור, 2010, עמ' 16). חיזוק לטענתה של בר אור אפשר ללמוד מכך שקיומו של "משוגע לדבר" במושבים, לדוגמה, לא הספיק כדי לייסד מוזיאון, וזאת אף שהמושב, בדומה לקיבוץ, הוא צורת התיישבות ציונית וכפרית בעלת זיקה לחקלאות ולטבע. הגורמים לכך נעוצים בתנאים הנוספים החסרים במושבים להקמת מוזיאון מסוג זה, דוגמת חברה שיתופית המקצה אמצעים תקציביים או כוח אדם למוסדות תרבות, שאינם בהכרח רווחיים.

הן חברי קבוצת דגניה והן חברי קיבוץ דן בחרו בשם "בית" ולא "מוזיאון", ושניהם הוקדשו לאנשים שדגלו ביישוב הארץ: הראשון על שם א"ד גורדון בקיבוץ דגניה, והשני על שם מנחם אוסישקין בקיבוץ דן.² לפי אביצור (1988, עמ' 18), אפשר להגדיר שני מוזיאונים אלו כמוזיאונים לידיעת הארץ, מכיוון שאינם עוסקים רק בטבע, אלא גם בהישגי האדם בנוף, בדגש על תולדות ההתיישבות ועל עבודה חקלאית. נוסף על כך, שני המקומות שמו לעצמם למטרה לא רק לספק

¹ למוזיאון זה קדמו מוזיאונים לחקלאות ולטבע בירושלים ובתל אביב. להרחבה ראה: שי, ע' (2018). חינוך לאהבת המולדת והאדמה: הקמת המוזיאונים לחקלאות ולטבע בארץ ישראל בתקופת המנדט הבריטי, בתוך: ס' רוזמרין וא' פיקל צברי (ע'), מוזיאונים בראי החברה והחינוך. ירושלים: הוצאת אפרתה.

² הקדשת המוזיאון לדמות ספציפית אינה מעידה בהכרח על זיקה מהותית בין המוזיאון לשם האיש שעל שמו נקרא המוזיאון. שיום מוזיאון הינו לעיתים לצורך ציון תורם הכספים להקמתו, למשל כמו במקרה של המוזיאון לטבע על שם שטיינהרדט באוניברסיטת תל אביב. להרחבה: רוזנסון, י' (2018). מוזיאונים מנציחים דמויות – על מקרי בית אוסישקין ובית יגאל אלון. בתוך: ס' רוזמרין וא' פיקל צברי (ע'), מוזיאונים בראי החברה והחינוך (עמ' 105-127). ירושלים: אפרתה.

תצוגה מעניינת ככל שתהיה, אלא גם להוות מקום ללימוד ולמחקר. במאמר זה אתמקד בהתפתחותו של בית אוסישקין, שהוקם בשנת 1951 ויועד להציג את ערכי הטבע שהיו צפויים להיעלם בחלקם עם השלמת פרויקט ייבוש החולה. שאלה מרכזית שתלווה את תיאור התפתחות המוזיאון היא: כיצד הובנה המוזיאון לאור המתח בין תהליך הפיתוח החקלאי וההתיישבותי שייבוש החולה היה חלק ממנו, לבין השלכות הסביבתיות של הכחדת ערכי טבע ומערכת אקולוגית, שלשם הנצחתה החלקית נועד המוזיאון? שאלה זו עוסקת בשני היבטים מרכזיים של היקשרות למקום – תודעה לאומית וזהות מקומית.

בהקשר הציוני היה אתוס ייבוש החולה מקור לגאווה, כחלק מאידיאולוגיית כיבוש השממה שבה דגלה מדינת ישראל הצעירה. בהקשר המקומי הבנו אנשי בית אוסישקין את זהותם גם על בסיס מחקר, לימוד והצגת הטבע של עמק החולה. שאלה נוספת שתלווה את המאמר היא, האם וכיצד מולאו שני היעדים העיקריים של הנהלת הבית – יצירת אוסף ועיצובו בצורה שתמשוך קהל רב ומיצוב הבית כמרכז ללימוד ולמחקר של האזור?

כדי לענות על שאלות אלו אבדוק מדוע הוקם מוזיאון בית אוסישקין דווקא בקיבוץ דן, כיצד הושג האוסף ועוצב החלל, ומה היו השימושים השונים בבית זה. לאחר מכן אעקוב באופן כרונולוגי אחר התפתחות המקום בהתאם לנקודות ציון משמעותיות – לאחר מלחמת 1967 עם כיבוש רמת הגולן והחרמון ובשנות ה־80, לאחר החלפת דור המייסדים. ההתחקות אחר התפתחות הבית בהתאם ל"תחנות" משמעותיות בזמן ובהקשר של שאלות המחקר נועדה לאפשר דיון בהשתקפות של תפישות חינוכיות, לאומיות, מקומיות וסביבתיות דרך התפתחות הבניית הטבע בבית אוסישקין.

ההתחקות אחר תהליך הבניית הטבע במקום ובמשך זמן מסוים שייך לתחום המחקר של היסטוריה סביבתית. המאמר מבוסס על מקורות מידע שנמצאו בארכיון קיבוץ דן, בארכיון בית אוסישקין, בקטעי עיתונות ועוד, שהוצלבו עם ספרות מחקרית על מוזיאונים לטבע ועל התפתחות התנועה הסביבתית במדינת ישראל. המאמר אינו עוסק בערכם המדעי של המוצגים בבית אוסישקין או במערכת האקולוגית שהשתנתה בעקבות ייבוש החולה. כמו כן, המאמר אינו עוסק בתצוגה הארכיאולוגית, שהוקדש לה אגף נפרד בבית אוסישקין, מכיוון שהיא אינה רלוונטית למחקר זה. תרומתו של המחקר הינה בהארת הזיקה בין הקמת בית אוסישקין ואופן התפתחותו – באמצעות תיעוד כרונולוגי מפורט – לבין הקשרים רחבים יותר של תפיסות לאומיות, חינוכיות וסביבתיות המשפיעות על שלבי ההתפתחות של המקום או משתקפות בהם. בד בבד תרומת המאמר היא בהרחבת הידע על תהליך התפתחותם של מוזיאונים בישראל.

היוזמה להקמת מוזיאון לטבע על שם מנחם אוסישקין בקיבוץ דן

קיבוץ דן הוקם ב־4 במאי 1939 בשיטת "חומה ומגדל". מנחם אוסישקין, נשיא קק"ל, ביקש לרגל יום הולדתו ה־76, כאשר הוא ידע שהוא לקראת פרישה, להנציח את שמו באמצעות הקמה של שישה יישובים חדשים באצבע הגליל, שייקראו "מצודות אוסישקין". שתי המצודות הראשונות שהוקמו היו מצודת אוסישקין א (קיבוץ דפנה) ומצודת אוסישקין ב (קיבוץ דן). על מגדל השמירה בקיבוץ נתלה השלט: "מצודתך מנחם – מצודתנו" (הס אשכנזי, 2014, עמ' 5-6).

חברי ועדת השמות של קק"ל, שבראשה עמד אוסישקין, שלחו לקיבוץ מכתב רשמי שקבע שהשם

הוא: "מצודת מנחם אושיסקין ב", והוסיפו כי הם מקווים שהשם יתקבל ברצון.³ אולם חברי הקיבוץ לא אהבו את השם, שהיה ארוך, מסורבל וזהה לשמות של מצודות אחרות שקמו באותה עת. אסיפת הקיבוץ החליטה שהשם יהיה קיבוץ דן, בשל מיקומו סמוך לעיר המקראית דן ולנחל דן.⁴ אושיסקין נפטר בשנת 1941. לקראת עשור לפטירתו פנה קיבוץ דן לקק"ל בבקשה לייעד בקיבוץ בית לזכרו. מאחר שבאותו זמן שקדו בקק"ל על ההכנות לפרויקט ייבוש החולה, הקיבוץ הציע שהבית יועד מצד אחד להנציח את הטבע שהיה בחולה ומהצד האחר לפאר את פועלה של קק"ל באזור. בהתאם לרציונל זה כללה ההצעה הראשונית של הקיבוץ חלוקה של הבית לחדרים שונים – חדר לטבע ולארכיאולוגיה של הסביבה וחדר שבו תערוכה קבועה של קק"ל בנושא "גאולת הקרקע", וספרייה לספרים מעיזבונו של אושיסקין ולספרים בנושא חקלאות.⁵ לא מצאנו תיעוד מי היה יוזם הרעיון בקיבוץ, אך מהרגע שהוא התקבל, התמנה אלימלך הורביץ להיות הנציג של קיבוץ דן בהקמת הבית.⁶

במרץ 1950 התקיימה בקק"ל ישיבת דירקטוריון, ובה הוסכם לקבל את ההצעה של קיבוץ דן. דווקא יוסף ויץ, ששימש מנהל "מחלקת הקרקע והייעור" בקק"ל, סבר שהבית צריך להיות מיועד להצגת "נחלת דן" מבחינה היסטורית וטבעית ללא חדר מיוחד לתערוכת קק"ל או ספרייה מעיזבונו של אושיסקין. לשיטתו, נקודת התחלה של הבית צריכה להיות תקופת המקרא בעת כיבושה על ידי חלק משבט דן ועד לגאולתו על ידי קק"ל. התצוגה המוקדשת לטבע תורכב ממוצגים מהצומח, מהחי ומהקרקע. נוסף על כך תהיה תצוגה של שיטות חקלאיות בעבר ובהווה.⁷

לצורך יישום ההחלטה הוקמה ועדה שהורכבה מנציג אחד מטעם קיבוץ דן – אלימלך הורביץ ומשני נציגים מטעם קק"ל – יוסף ויץ ובנו של מנחם – שמואל אושיסקין. הוועדה התכנסה ומינתה שבעה מומחים בתחומים גיאוגרפיה היסטורית, גיאולוגיה, בוטניקה וזואולוגיה. במועצת המומחים לא היה אף מומחה לחקלאות או להתיישבות. ייתכן שעובדה זו גרמה לכך שבסופו של דבר הוחלט שלא להקדיש חלל לתצוגת נושאים אלו. התצוגה תוכננה כעת להכיל ארבעה תחומי ידע: גיאולוגיה, בוטניקה, זואולוגיה וארכיאולוגיה. נוסף על כך המבנה היה צריך לכלול אולם להרצאות וחדר לספרייה. לצורך תכנון המבנה נבחר האדריכל לאופולד קרקואר.⁸

בשנת 1951 התקיים טקס הנחת אבן הפינה לבניין, שזכה לשם "בית טבע ע"ש אושיסקין". מטעם הקיבוץ בירך הורביץ:

³ ועדת השמות של קק"ל, "קביעת שם לישובכם", 2 ביולי 1939, אק"ד.

⁴ "מחפשים שם לקיבוצנו", 15 ביולי 1939, אק"ד.

⁵ "פרוטוקול ישיבת דירקטוריון קק"ל", 29 במרץ 1950, אצ"מ (הארכיון הציני המרכזי) KKL10/21, 3519.

⁶ הורביץ היה בהכשרתו נגר ועבד כמחנך. אין בפעילותו הקודמת זיקה מובהקת לנושאי טבע, דוגמת פלמוני, מייסד בית גורדון.

⁷ שם, שם.

⁸ "פרוטוקול ישיבת דירקטוריון קק"ל", 1-2 בינואר 1951, אצ"מ, KKL10/22, 3794. לאופולד קרקואר נולד בווינה בשנת 1890 ועלה כאדריכל ואיש משפחה בשנת 1924 לישראל והשתקע בירושלים. סגנונו התאפיין בהתייחסות לנוף מתוך רצון להשתלב בתוכו. תכנון בית אושיסקין היה עבודתו האדריכלית האחרונה. להרחבה ראו: מ' פרי-להמן ונ' לוי (ע') (1996). לאופולד קרקואר: צייר ואדריכל. ירושלים: כתר.

על ידי שינוי הנוף הטבעי והנוף האנושי במקום הזה הננו ממלאים את מיטב שאיפותיו של המנוח הדגול... האזור שלנו הוא עשיר להפליא בטבעו. צמחיה עשירה ומגוונת, בעלי חיים למיניהם... בסביבתנו הקרובה עומדים להתחולל שינויים אדירים בטבע החי והצומח בעקבות המפעל הגדול של ייבוש החולה. זה מכבר בשל הצורך להקים פה את בית הטבע הגדול של האזור... אין זה חדשה בארצנו שהכפר השיתופי מטפח באהבה ובמסירות מוסדות מדעיים. בכינוס מדעי, בהעמקה ובלימוד – כוחה וסוד הצלחתה של החקלאות הצעירה שלנו.⁹

מדבריו של הורביץ אפשר להבין כי אף שהוא מודע לעובדה שהטבע באזור זה "עשיר להפליא", עדיין הוא מברך על שינויו על ידי קק"ל "ללא הכר". כמו כן אפשר להבין מדבריו שמבחינתו אחד התפקידים החשובים של "הבית" הוא חינוך ומחקר, המהווים חוליה מקשרת בין הקמת "בית הטבע" לבין אורח החיים הקיבוצי.

תרצה כרמי, מזכירת הקיבוץ, נשאה אף היא דברים באותו הטקס. בדומה להורביץ, היא ראתה את דמותו ואת פועלו של אוסישקין כתואמים את תפקידו של בית הטבע: "לא יכול להיות ביטוי נאמן יותר להנצחתו של מר מנחם אוסישקין ז"ל, המנהיג הציוני הדגול, שלחם להפיכת ארץ מדבריות לארץ פורייה".¹⁰ ביטוי דומה אפשר לראות בדברי ברכה שפורסמו בעיתון דבר: "היזמה החלוצית ההולכת ומשמידה את השממה, תשמור במכון החדש על מוצגי הדר הטבע המקסים ביפיו ובשפע הבזבזני בסבכי הסוף והגומא".¹¹ הקיבוצים ברחבי עמק החולה היו אמורים ליהנות מתוספת של שטח חקלאי בעקבות ייבוש החולה. האידיאולוגיה של "כיבוש השממה", שלפיה יהפכו ביצה ואגם לשדות המניבים יבולים פרודוקטיביים, הייתה ככל הנראה קוסמת מכדי לערער עליה ולהרהר באופן ביקורתי בפגיעה הצפויה במערכת האקולוגית.¹²

כאשר מתבוננים בביוגרפיה של מנחם אוסישקין, מגלים שהקישור בינו לבין הכרת הטבע הינו קישור מאולץ. אוסישקין נולד ברוסיה בשנת 1863 ובהיותו בן 19 הצטרף לתנועת "חיבת ציון". בשנת 1919 הוא עלה לארץ ישראל והתיישב בירושלים. הוא היה נשיא קק"ל במשך 18 שנה, ובתקופתו הייתה רכישת הקרקע מוקד המעשה הציוני של התנועה הציונית בארץ ישראל (גולדשטיין, 2014, עמ' 1-2). מתוך דרכו של אוסישקין אפשר להניח שהוא פעל למען ייסוד "מצודות אוסישקין"¹³ ותמך בייבוש החולה ללא היכרות או התייחסות לעולם הטבע ששכן במקום זה. לפיכך החיבור בין דמותו לבין מטרת הבית, שהינה הנצחת הטבע, אינו מובן מאליו.

⁹ "דברי מר הורביץ בשם קיבוץ דן בטכס הנחת אבן הפינה לבית אוסישקין", 25 באוקטובר 1951, אב"א (ארכיון בית אוסישקין), תיק הבית בראשיתו.

¹⁰ "דבריה של תרצה כרמי בטכס חנוכת בית אוסישקין", 13 בינואר 1955, אק"ד, עלון הקיבוץ.

¹¹ א' רקתי, "מכון הטבע החדש", דבר, 25 באוקטובר 1955, נמצא גם ב: אב"א.

¹² להרחבה בנושא שינוי היחס לייבוש החולה ראו: דואני, מ' (2018). מסימן קריאה לסימן שלילה: שינוי היחס לייבוש החולה כסמל לכיבוש השממה, בתוך צ' גרוסמרק, ח' גורן, מ' עבאסי וז' גרינברג (ע'), מחקרים חדשים של הגליל, ספר שלישי (עמ' 29-48).

¹³ "מצודות אוסישקין" נועדו לחזק את ההתיישבות היהודית הדלילה באצבע הגליל באזור בעל חשיבות אסטרטגית על שום קרבתן למקורות הירדן ולגבול סוריה ולבנון. המונח מצודה משקף תפיסה ביטחונית לאומית שבה ליישוב יש תפקיד בשמירת קרקעות ועיצוב גבול המדינה העתידי (הס, 2014, עמ' 5-6).

ישנם מוזיאונים בתנועה הקיבוצית שבהם הקישור בין הדמות לבין המוזיאון הינו מובהק יותר, כמו במקרה של בית יגאל אלון בקיבוץ גניגר, המיועד להצגת נושא האדם בגליל.¹⁴ לפי מחקרו של רוזנסון, אין ספק כי רוחו של אלון שורה על המקום. במחקר הוא מציג בהבלטה ציטטות רבות המעידות על מורשתו וכן על זיקתו של אלון לגליל, למשל: "הזדהותי עם הגליל ועם ביתי באה לי כבדרך הטבע". רוזנסון השווה את אופן הנצחת דמותו של יגאל אלון לאופן ההנצחה של אוסישקין בהיבט המוזיאוני והגיע לאותה מסקנה. רוזנסון מציין שמלכתחילה ייעודו של המוזיאון להנציח את הטבע בחולה לא השתלב עם חזונו של אוסישקין בדבר גאולת הקרקע, מכיוון שמושג הקרקע שלו היה פוליטי ולא סביבתי (רוזנסון, 2018, עמ' 108-125).

ציד בשירות המדע

לאחר שמועצת המומחים של בית אוסישקין החליטה על נושאי התצוגה, הוחל במלאכת האיסוף והסידור. את הצמחים, הסלעים והעתיקות היה אפשר לאסוף בשטח ללא התלבטות מוסרית, כמו זו שישנה בנוגע לאיסוף בעלי החיים – שלגביהם היה צורך להחליט: האם מותר לקטוע את חייהם באמצעות ציד לצורכי התצוגה? אמוץ זהבי, שהיה בין מקימי "החברה להגנת הטבע" (להלן "חל"ט) בשנת 1953 אישר להורביץ, כנציג בית אוסישקין, לצוד בשטח הביצות שהחלו בייבושן. העופות שהותר בהריגתם היו עופות מהסוגים הבאים: חופמים, ברווזים, אנפות ועופות שיר. מכל מין הותר לו לצוד פרט אחד או שניים.¹⁵ מהזואולוג ד"ר היינריך מנדלסון למד הורביץ לפחלץ את בעלי החיים שהצליח לצוד¹⁶ (רומן, 2015, עמ' 32).

ציד בשם המדע, להבדיל מציד לצורכי מאכל, לדוגמה, הוא תופעה מודרנית שהחלה באמצע המאה ה-19. מטרתו הראשונית הייתה להגדיל את האוספים של המוזיאונים לטבע באירופה ולייחדם. יש להביא בחשבון כי המודעות בדבר החשיבות של שמירת הטבע טרם התפתחה באותה תקופה. יתרה מכך, החוקרים או האספנים חיפשו דווקא מינים שנחשבו למיוחדים ולנדירים. לדוגמה, הנרי דיוויד טריסטראם, כומר וחוקר טבע שסייר בארץ ישראל, אסף צמחים ובעלי חיים שונים בשנות ה-60 של המאה ה-19, ומכר את אוספיו למוזיאונים שונים באנגליה (שור, 1988, עמ' 87-98). ישראל אהרוני, שהיה ראשון הזואולוגים היהודים בארץ ישראל, התפרנס אף הוא בראשית המאה ה-20 מאיסוף ומהכנה של פוחלצים ושל ביצים של מינים נדירים ביותר שמצא ברחבי המזרח התיכון, וממכירתם למוזיאונים שונים ברחבי אירופה (אהרוני, 2000, עמ' 76).

אוסף מעניין שנותר בארץ ישראל וזכה לאחרונה לשיקום ותצוגה במוזיאון לטבע על שם שטיינהרדט באוניברסיטת תל אביב הוא של איש דת וזואולוג בשם האב ארנסט שמיץ (Father Ernst Schmitz), ששהה בארץ ישראל בראשית המאה ה-20. באוסף שלו נמצא הפרט האחרון של ברדלס, תנין ואיל הכרמל, שניצודו גם באמצעות העסקת ציידים בדואים. הזואולוגים

¹⁴ יגאל אלון נולד בכפר תבור והיה ממייסדי קיבוץ גניגר. בהמשך שירת כמפקד הפלמ"ח והיה מראשי צה"ל וממנהיגי מפלגת העבודה.

¹⁵ א' זהבי, רשות ציד בשטח זיכיון החולה, לח' א' הורביץ', 10 בספטמבר 1954, אצ"מ, KKL15/21511.

¹⁶ מנדלסון – אחד מבכירי הזואולוגים של ישראל, יליד ברלין, עבד במכון הביולוגי-פדגוגי בתל אביב ושימש מנהלו עד 1953, ולאחר מכן עבד במחלקה לזואולוגיה של אוניברסיטת תל אביב. היה בין מייסדי החברה להגנת הטבע ונמנה עם הנהלתה של רשות שמורות הטבע. ע' אלון (ע'), החי והצומח של ארץ ישראל, כרך 1, רמת גן (1990), עמ' 63.

בתקופה זו ועד אמצע המאה ה־20 עסקו בעיקר בהגדרה סיסטמטית של בעלי חיים, כאשר הצייד והאיסוף הזואולוגי היו חלק מתורת הזואולוגיה¹⁷ (לשם, גורן ועמית, 2018, עמ' 11-18). עם הקמת החברה להגנת הטבע בשנת 1953 גברה המודעות לנושא שמירת הטבע. אחד הביטויים לכך היה הגבלת הצייד למטרות מדעיות, כמו במקרה של הורביץ, שהותר לו לצוד רק פרט אחד או שניים מכל סוג של עופות. תושבי הסביבה שהכירו את הורביץ שלחו לו מדי פעם חיות נדירות שהם מצאו או צדו. פעם אחת, בשנת 1960, הגיעו אליו ברבורים, שהיו נדירים ומוגנים על ידי החוק. הורביץ שלח ברבור אחד לזואולוג ד"ר מנדלסון, שכתב בתגובה מכתב חריף ביותר שבו הוא האשים את הורביץ בעידוד הצייד או לפחות באי מניעתו. להבא הוא דרש ממנו לצוד בעלי חיים רק לפי הרשימה שתניתן לו. מנדלסון הבהיר להורביץ שתפקידו של בית אוסישקין אינו מניעת ציד בלבד, אלא גם עידוד וחינוך למען שמירת הטבע. את מכתבו החריף סיים מנדלסון בתקווה ש"בית אוסישקין יהפך ממרכז השמדה למרכז הגנת הטבע".¹⁸

החל"ט השתמשה במקרה הזה כעילה להפצת החוק. היא פרסמה על כך ידיעה בטבע וארץ. הידיעה פירטה את התקרית בבריכות הדגים בגליל העליון והבאתם לבתי הטבע. החל"ט הדגישה שהצייד אסור ודיווחה על השתדלותה להביא לדין את "רוצחי הברבורים". בסיום הידיעה הזכירה החל"ט לבתי הטבע ולאספנים את תפקידם במניעה של ציד בעלי חיים נדירים, והזכירה שוב את חוק הגנת חייית הבר, המתיר לבעלי רישיונות לצוד עופות, אך ורק לפי רשימת העופות המצוינת ברישיונם.¹⁹ הידיעה לא כללה שמות מפורשים של המקומות ושל האנשים שהיו מעורבים במקרה, ונועדה בעיקר לשם אזהרה והעלאת המודעות לחשיבות שימור הטבע.

פתיחת בית אוסישקין

בשנת 1955 הסתיימה בנייתו של בית אוסישקין, שתוכנן בידי האדריכל לאופולד קרקואר. הבית בנוי בצורת משולש שקשת במרכזו, המהווה מעין מסגרת לתמונה של החרמון, ויצרת קשר בין מוצגי הטבע במוזיאון לבין הנוף בחוץ. עצם המשולש גם הוא כמו ההר. המתקרב בשביל צר מהקיבוץ לבית, העשוי אבן, יכול לצפות בחרמון כששיפועי הבית מקבילים למדרונות החרמון: "דומה מרחוק כאילו כל הבנין הענק, על רקע החרמון, מתמזג עם הנוף היפה ומהווה משכן נאה של החי והצומח של הסביבה".²⁰ קרקואר ייחס חשיבות רבה להשתלבות הבניין בנוף – אפשר להבין זאת מהסקיצות שהוא הכין לבית אוסישקין, ובהן רישומי החרמון מופיעים בצורה בולטת בציורי החזית של הבית (פרי-להמן ולוין, 1996, עמ' 180-183).

קרקואר הושפע מסגנון הבנייה הכפרית הערבית המסורתית. באישורה של קק"ל נרכשו האבנים להקמת בית אוסישקין מהריסות הכפר הונין. פרקטיקת האיסוף והמכירה של חומרי בניין מהכפרים הערביים השונים שונתרו עזובים, הייתה רווחת, ונועדה בין השאר למנוע לקיחה

¹⁷ במהלך השנים נשכח אוסף זה. רק בשנת 1978 נמצא האוסף במקרה במרתף של אכסניית פאולוס הקדוש. בראשית שנות האלפיים הושאל האוסף לאוניברסיטת תל אביב. להרחבה על אוספי טבע ומוזיאני טבע נוספים בתקופת המנדט הבריטי ראו: שי, ע' (2018). חינוך לאהבת המולדת והאדמה: הקמת המוזיאונים לחקלאות ולטבע בארץ ישראל בתקופת המנדט הבריטי. בתוך ס' רומרין וא' פיקל צברי (ע'), מוזיאונים בראי החברה והחינוך. ירושלים: הוצאת אפרתה.

¹⁸ מנדלסון, ה', "לאלימלך שלום", 13 בינואר 1960, אב"א, התכתבויות מקצועיות מנדלסון, 1-2.

¹⁹ מידיעות החברה להגנת הטבע (1960). טבע וארץ, ב"ה, 239.

²⁰ לפתיחת בית אוסישקין, 13 בינואר 1955, אק"ד, עלון הקיבוץ.

אקראית ופרטית של חומרי הבניין, אך גם כדי שלפליטי הכפרים לא יהיה לאן לחזור (גרדי, 2011, עמ' 19-20). הכפר הונין, ששכן בהרי נפתלי, היה ממוקם רחוק יחסית מקיבוץ דן. גרדי סבור שעד שהתחילו לבנות את המוזיאון, בשנת 1952, לא נותרו אבנים בעמק, ולכן סניף קק"ל בטבריה אישר להם להגיע עד להונין ולקחת משם אבנים²¹ (שם, עמ' 25-26).

ביום לציון יסוד קק"ל ב-13 בינואר 1955 נערך טקס חנוכת בית אוסישקין, שאליו הוזמנו נשיא המדינה, חברי דירקטוריון קק"ל, חברי הוועד של החל"ט, חברי הממשלה, נשיא האוניברסיטה העברית, ועוד. על ההזמנה לטקס נכתב: "חנוכת בית אוסישקין: מכון לטבע של בקעת החולה בקיבוץ דן". המילה מכון הועדפה על המילה מוזיאון, מכיוון שלפי החזון של מייסדי הבית, מטרת המקום הינה להוות בית לחינוך, ללימוד ולמחקר, ולא רק להצגת מוצגים. פרופ' שמעון בודנהיימר, אשר נבחר לעמוד בראש צוות הייעוץ המדעי של בית אוסישקין, נשא הרצאה קצרה ובסופה נערך סיור במקום.²²

שמעון בודנהיימר היה זואולוג ובנו של מקס בודנהיימר, שהיה יו"ר קק"ל השני. בשנת 1922 הוא היגר לפלשתינה, ושנה לאחר מכן התחתן עם רחל אוסישקין – בתו של מנחם אוסישקין.²³ בראשית דרכו עסק בודנהיימר בעיקר במחקר שיטתי של עולם בעלי החיים של הארץ ויצא לסיורי מחקר רבים בארץ ישראל ובארצות השכנות. המחקר השיטתי התבסס על מסורת מחקר אירופית, ועל המסורת הקולוניאלית של יצירת אוספי טבע מוזיאוניים – Natural history (קירש, 2008, עמ' 50-51). בתמונה שהנציחה את הרצאתו של בודנהיימר בבית אוסישקין, אפשר לראות את בעלי הכנף מסודרים על המדפים בתוך ארונות מזכוכית באופן מרווח ושיטתי לפי אותה מסורת מחקר אירופית.

בתחילת הרצאתו התייחס בודנהיימר לקשר הקלוש בין מכון לטבע של בקעת החולה לבין דמותו ופועלו של מנחם אוסישקין. בודנהיימר הודה שאוסישקין היה רחוק מידיעת טבעה של הארץ על החי, הצומח והדומם שבה. עם זאת הוא טען שהייתה בו תחושה אינסטינקטיבית, שהקרקה היא לא רק תשתית להתיישבות, אלא אכן יש להכיר אותה כדי להתמזג עימה ולהפוך "לבני הארץ". עדיין, נאומו של בודנהיימר מכיל גם אזוהרה מפני ההשלכות של שינוי המערכת האקולוגית כתוצאה מייבוש החולה:

בבקעת החולה עומדים אנו בפני כיבושה בצורה שתשנה את הנוף, וזה תובע תכנון מותאם לרקע האקולוגי. ייתכן שנוכל לנצל את הבקעה במשך שנים לא רבות כמו כמה שטחים אחרים, ואחר כך נעמוד בפני הרס המשק כתוצאה מההרס הטבע ששינינוה בלי לשים לב מה יקרה ביום המחר... עלינו לדעת שכל ניצול מכני בלי הבנת ההרמוניה הטבעית, בלי הקשבה לדרישה של קיום שיווי משקל בטבע מביא רעות בעתיד הלא רחוק.²⁴

²¹ תומר גרדי – נולד בשנת 1974 בקיבוץ דן, סופר ומשורר. ספרו "אבן ניר" עוסק במחיקת הזיכרון של הכפרים הערביים מהמרחב ומהתודעה הישראלית גם דרך ההתחקות אחר השגת אבני הבניין של מוזיאון בית אוסישקין.

²² "פרטיקל משיבת הקורטוריון של בית אוסישקין ע"י קק"ל", 24 בדצמבר 195, הבית בראשיתו, אב"א.

²³ שמעון בודנהיימר נולד בגרמניה בשנת 1897 וסיים את לימודיו בבון במדעי הטבע. הצטרף לסגל האוניברסיטה העברית בירושלים בשנת 1928. "בודנהיימר שמעון", בתוך: ע' אלון (1990) (ע'). החי והצומח של ארץ ישראל, 1, 61.

²⁴ "פרטיקל משיבת הקורטוריון של בית אוסישקין", 28 בדצמבר 1954, הבית בראשיתו, אב"א, 1-2.

זוהי אחת העדויות הראשונות שמצאתי לתחזית פסימית על התוצאות הצפויות של פרויקט ייבוש החולה, תחזית שבמידה רבה התאמתה. בודנהיימר לא הביע ביקורת על עצם הרעיון הציני, אלא רק על אופן יישומו. הוא סבר שחיזוק הקשר בין העם היהודי למולדתו לא צריך להיעשות באמצעות שינוי הסביבה, אלא באמצעות היכרות מעמיקה עם אופייה הטבעי. הוא ראה את תפקידו העיקרי של בית אוסישקין בהפצת ידיעות הטבע של האזור בקרב הנוער וחובבי הטבע.²⁵ ייבוש החולה נעשה מתוך תפישה אנתרופוצנטרית, שבה האדם הכפיף את הטבע לצרכיו מתוך תפישה תועלתית אשר אינה מתחשבת במערכת האקולוגית בכללותה. בודנהיימר לעומת זאת הביע ביקורת מובלעת בכך שהוא הטיף לתפישה אקוצנטרית, שבה האדם הינו חלק מהמערכת האקולוגית ועליו להכירה ולשמור עליה.²⁶

אופן התצוגה

רוב המוזיאונים לטבע של המאה ה־19 דמו זה לזה באופן התצוגה. המוצגים היו ערוכים בצורת סידור קפדנית במסדרונות סימטריים בתוך שורות ארוכות של ארונות התצוגה. המטרה הייתה להציג בעלי חיים רבים ככל האפשר, ללא תוספת של הסבר או מידע עליהם. עם התרחבות הדמוקרטיזציה של החיים הציבוריים הפכו המוזיאונים למוסד שתכליתו העיקרית היא הפצת ידע לציבור הרחב (קורקוס, 1992, עמ' 3-4). הורביץ היה מודע לכך שאופן התצוגה הקפדני בארונות זכוכית הינו חדגוני, וחיפש דרך להפוך את התצוגה למעניינת יותר.²⁷ בסוף המאה ה־19 ובתחילת המאה ה־20 החל להופיע במוזיאונים לטבע בארצות הברית ובאירופה אופן תצוגה חדש, הנקרא "דירומה", שבהדרגה אומץ במוזיאונים לטבע רבים בעולם. הדירומה היא מודל תלת ממדי ממוזער או בגודל טבעי, הנמצא בתוך תיבת תצוגה עשויה זכוכית במוזיאון. היא מתוכננת כך שתיצור אשליה אופטית של רב מפלסיות ושל עומק – הרקע בתוכה הינו ציור המציג עצמים מרוחקים. המטרה היא להציג התרחשות שתיראה כמו במציאות. האשליה שהדירומה יוצרת יכולה לעורר נוסטלגיה אם נכחד בית הגידול הטבעי.²⁸ חלק ניכר מהדירומות הן "דירומות חלון", שבהן הצופה מסתכל על התצוגה מבעד למחסום אטום ושקוף. לדירומה של בית גידול יש מסר ישיר ומסר סמוי. המסר הישיר אמור לייצר אצל הצופה תחושה של פליאה או רגש כלפי הטבע, ולפעמים אף פחד מהטבע. המסר הישיר פחות הוא העלאת המודעות לצורך בשימור הטבע. ברגע שהצופה מסוגל להבין שרק בזכות בית הגידול יוכלו בעלי חיים אלו לחיות, וברגע שהוא מבין שבית גידול זה נמצא בסכנת הכחדה – הרי שיש כאן מסר חינוכי (Tunnicliffe and Scheerosi, 2015, pp. 14-13). כלומר, ברגע שהפוחלצים הושמו בבית אוסישקין בדירומה של בית גידול לח, היה אפשר להסביר מדוע ביצת החולה

²⁵ שם, שם. ביקורת נוספת של בודנהיימר אפשר למצוא בספרו: החי בארץ ישראל, 1953, עמ' 251: "אבדה שאינה חוזרת לחובבי הטבע יהיה יבוש ביצת החולה – ייהרס 'גן עדן' של צפרים ומקום הדגירה האחרון של ציפורי מים רבות".

²⁶ אלדו לאופולד (Aldo Leopold) נחשב למייסד אתיקה סביבתית השמה במרכז את הקהילה הביוטית כולה. ספרו: A sand Country Almanac (1949) מכיל פרק הנקרא: The Land Etic, שאף תורגם לעברית בספר: מקום למחשבה: מקראה בחשיבה והגות סביבתית בת זמננו.

²⁷ הורביץ, א', המוזיאונים והוראת הטבע, הבית בראשיתו, אב"א, 1-2.

²⁸ להרחבה ראו: S', C. Quinn (2006). Windows of nature: Dioramas of American Museum of natural history. New York: Abrams

הייתה חיונית להשרדותם, ולשוחח על החשיבות שבשימור בתי גידול לחים. האוסף של בית אוסישקין חולק ואורגן בעת הקמתו לפי שני קריטריונים: ראשית, קריטריון שיטתי קלאסי, שלפיו סודרו בעלי חיים על פי קרבתם המשפחתית וקרוביהם האבולוציוניים והגנטיים. כך למשל מוצגת תצוגת העופות ולצידה אוסף של זוחלים, יונקים, חיפושיות, פפרים וכדומה, שמוצגים על מדפים או בחלונות לאורך הקירות; הקריטריון השני הוא נושאי, ולפיו סודרו תצוגות לפי נושאים מסוימים, כגון קינון ודגירה. במסגרת זו הוצגו אוסף ביצים שונות או שלדים וגולגולות. בתחילת שנות ה־60 נשלח הורביץ להשתלמות בטכניקה של בניית דיורמות במוזיאון קרנגי בפטיסבורג שבארצות הברית. כאשר חזר, הוא הזמין את צייר הטבע וולטר פרגוסון²⁹ לצייר את נופי הטבע בעמק החולה, עבור הדיורמות החדשות שאותן בנה (רומן, 2015, עמ' 40). הדיורמות מוקמו במרכז החלל של המוזיאון, והן יצרו את השילוב בין בעלי חיים שונים לבין בית הגידול האופייני להם, כגון נופי ביצה, נחלים, מערה בגליל וכדומה. מיקומן במרכז החלל הפך אותן לאטרקציה העיקרית בחלל התצוגה, וסביבה אספו את התלמידים ויכלו להסביר להם על ההתאמה בין סביבת הגידול לבין מבנה גופם ואורח חייהם של בעלי החיים השונים.³⁰

המסרים החינוכיים של בית אוסישקין

כנזכר לעיל, מקימי בית אוסישקין לא ראו את התצוגה המוזיאונית כמטרה בפני עצמה. המקום נועד לשמש בית למחקר וללימוד על הטבע בעמק החולה. קהל היעד העיקרי היה תלמידי בית הספר והנוער באזור. בהקשר זה עולה השאלה, מהו המסר שהועבר? האם הייתה בו ביקורת על פעולת ייבוש החולה שהביאה להכחדה של בעלי חיים וצמחים שהיו קודם לכן חלק מהמערכת הטבעית? קשה לענות על שאלה זו משום שאין בידנו סרטונים או תמלילים של אופן ההדרכה שהיה נהוג. העדות היחידה שיש היא מעין הנחיות של הורביץ לאופן שבו יש להדריך בבית אוסישקין במסמך הקרוי: "שלום רבותי, ברוכים הבאים לבית אוסישקין". לפי מסמך ההנחיות של הורביץ, ההדרכה מתחילה ראשית באזכור שמו של אוסישקין ובמתן הוקרה לפועלו. בהדרכה אין כל ניגוד בין שימור הטבע לייבוש החולה:

סביבה זו שאתם מטיילים בה שונתה בידי האדם עד לבלי הכיר. על שטח של 60,000 דונם השתרעו אגם וביצה, שהיו מקור למחלת המלריה... מפעל ענק של ייבוש החולה שבוצע על ידי הקרן הקיימת הפך את אזור הביצות המקולל לאחד האזורים הפוריים ביותר בארץ... התיר והמטייל הבאים לאזור עלולים לחשוב בטעות כי מאז ומתמיד היו כאן היישובים הפורחים ושדות הבר הירוקים, והרי לא כן הדבר. מטרתו של בית זה היא להראות את עברו בימי קדם.³¹

²⁹ וולטר פרגוסון – זואולוג ומאייר. נולד בניו יורק והיגר לישראל בשנת 1965 לאחר שעבד כמאייר במוזיאון לטבע בניו יורק. צייר אלפי איורי טבע שבהם ניסה לשקף תנועה וניצוץ חיים. ראה: מרקוס, ה' (1996). אמן העצמות היבשות. ארץ וטבע, יולי-אוגוסט, 23-25.

³⁰ ריאיון עם ענת נסים, 9 באוקטובר 2016, בית אוסישקין; תצפית במהלך ביקורי עם סטודנטים במקום.

³¹ הורביץ, א'. שלום רבותי, ברוכים הבאים לבית אוסישקין, הבית בראשיתו, אב"א.

עדות לאזכור של אוסישקין קיימת גם בעלון המבקרים הראשון, שבו יש תמונה של מנחם אוסישקין ומוסבר תהליך ההתיישבות היהודית באזור לפי סדר כרונולוגי. כאשר הם מגיעים לתיאור הקמת הקיבוצים דן ודפנה, מובלט הקשר לפועלו של אוסישקין: "פינה זו [הקיבוצים דן ודפנה] הוקדשה למ. אוסישקין בעודו בחיים וניתן לה השם 'מצודות אוסישקין', כאות הוקרה על פעולותיו הברוכות בתנועה הציונית ובקרבן הקיימת".³²

עם זאת, הורביץ הקדיש את מרב מרצו לקידום, ללימוד ולמחקר על אודות הטבע בעמק החולה, ולא להצגת תהליך ההתיישבות או שכלול החקלאות.³³ כך למשל, כבר בשנת 1953, עוד לפני שהבית נחנך רשמית, פנה הורביץ אל המורים, אל מדריכי הנוער ואל חובבי הטבע בגליל העליון ועניין אותם לבוא ולראות את האוסף, שלטענתו נועד גם לעזור לתלמידים בלימודי הביולוגיה.³⁴ בנובמבר 1955 נפתח בבית אוסישקין קורס מתודי בלימוד טבע עבור מורים בבתי ספר יסודיים. במהלך הלימוד נעשה שימוש באוסף הבוטני והזואולוגי.³⁵ במהלך השנים נערכו בבית ימי עיון והשתלמויות למורים, לתלמידים, למורי דרך ועוד. בשנת 1970, למשל, קיימו קורס למורים הדרוזים בגולן, בנושא הקמת אוסף ופינת חי גם באמצעים מצומצמים של בית ספר כפרי.³⁶ נוסף לפעילויות מיוחדות אלו שימש חלק מהבית באופן שוטף גם ללימודי טבע של ילדי הקיבוץ. מעל חלל התצוגה הובילו מדרגות לכיתה, ששימשה חדר הטבע של הקיבוץ. המורה היה יוסי לב ארי, שהוכשר להוראת הטבע במכללת אורנים.

כעבור עשר שנים מיום שבית אוסישקין החל לפעול, חש הורביץ שלמרות מאמצו להכניס תוכן חינוכי ומחקרי לבית אוסישקין, המקום עדיין לא הפך למרכז חינוכי ומחקרי שוקק חיים, כפי שהוא קיווה. הורביץ היה גאה בתצוגה המודרנית של בית אוסישקין, אך שאל, "האם די בכך?" לטענתו, אסור שבית אוסישקין יסתפק רק בתצוגה, אלא עליו גם לעודד מחקר ויצירה עצמיים בתחומים אלה, כלומר – עליו להיות מכון חי, יוצר ועושה.³⁷

שלב ההתפתחות הבא של בית אוסישקין אינו קשור להגדלת היקף הפעילות החינוכית והמחקרית כפי שתכנן הורביץ, וגם לא לחידוש דרכי התצוגה, אלא לשינוי שלא היה אפשר לצפות מראש – הגדלת גבולות הגזרה מבחינת תצוגת הטבע, החי והדומם, וזאת בעקבות מלחמת ששת הימים בשנת 1967. שטחי רמת הגולן והר החרמון, שהפכו לפתע לחלק משטחים שבשליטת ישראל, הביאו לשינוי בתודעה הלאומית הכללית וכן בזהות המקומית של אנשי קיבוץ דן, שחיו סמוך לגבול.

³² בית אוסישקין, עלון מבקרים ראשון, אק"ד.

³³ מה קורה בבית אוסישקין (1981). עלון הקיבוץ. נמצא גם בתיק אישי של אלימלך הורביץ, אק"ד.

³⁴ הורביץ, א', אל המורים, מדריכי הנוער וחובבי הטבע ביישובי הגליל העליון, 5.5.1953, אב"א.

³⁵ (ללא שם מחבר) (13.11.1954). ביישובי העובדים. על המשמר.

³⁶ הורביץ, א', לכבוד מר אהרון ידליון, סמנכ"ל שר החינוך והתרבות, 12.10.1971, אמ"י (ארכיון מדינת ישראל) גל-17/18068.

³⁷ הורביץ, א' (3.9.1965). בתום עשר שנים. עלון המועצה האזורית גליל עליון.

"כיבוש" טבע חדש

בעלון המבקרים הראשון נכתב שגבולות הגזרה של התצוגה והמחקר בבית אוסישקין הם עמק החולה, כולל מורדותיו בחרמון, בגולן ובהרי נפתלי. לגבולות אלו ניתן צידוק גיאוגרפי: "הבקעה ואשדותיה מהוות חטיבה גיאוגרפית מחוננה תנאים טבעיים מיוחדים על קרקע ואקלים. בית אוסישקין הוא מכון לטבע של חטיבה זו".³⁸

רמת הגולן היא אזור מבודד מבחינה ביוגיאוגרפית, והשינוי המשמעותי באקלים מצפון לדרום וממערב למזרח יוצר תנאים ייחודיים לקיום מגוון מינים עשיר. החרמון בצפון מהווה גבול מובהק לתפוצת מיני צמחים ובעלי חיים צפוניים רבים. ברמת הגולן ובחרמון היו תצורות נוף ייחודיות: קניונים, נחלים זורמים, צוקים, הרי געש, נשרים, זאבים, עופות הדורסים, יערות אלון תבור, גוש הרי החרמון, חורש הגולן הצפוני, מורדותיו התלולים של נהר הירמוך ועוד (היימן, חוטר וקפלן, 1985, עמ' 10 ו-19). כל אלו היוו עולם קסום ובלתי מוכר לחובבי הטבע לאחר תוצאות מלחמת 1967.

הסיורים בשטחים הכבושים חייבו קבלת רישיונות מטעם הצבא, שהיו קשים להשגה (שגב, 2005, עמ' 448). ימים אחדים לאחר המלחמה הופיעו בשטחים הכבושים שלטים המזהירים מפני פגיעה בחי ובצומח. שגב מביא דוגמה ממכתב שנכתב לאחר ביקור בשפך הבניאס, המתייחס לשלטים אלו: "ממש תענוג לבוא למקום כזה מספר שבועות אחרי הכיבוש ולראות שלטים המזהירים את הציבור שלא ללכלך את הסביבה ולשמור על המקום כשמורת טבע" (שם, עמ' 449).

אברהם יפה, מנהל רשות שמורות הטבע (להלן: רש"ט) ואלוף בצה"ל, גויס עם פרוץ מלחמת 1967 לצבא ונחשב לאחד מגיבוריה. לאחר תום המלחמה הוא חזר לתפקידו הקודם כמנהל רש"ט ובמקביל היה בין מייסדי "התנועה למען ארץ ישראל השלמה", אשר קראה להחזיק בשטחים הכבושים וליישבם. לטענתם של כותבי הביורגפיה שלו, שיכרון המרחבים שתקף את עם ישראל, הכה ביפה בעוצמה רבה יותר (יפה ואדליסט, 2008, עמ' 376-377).

דן פרי מונה לפקח הראשון של הרש"ט בגולן. בחודשים הראשונים הוא עסק בעבודה מאומצת של קליטת זרם המטיילים האדיר, שחרש את שבילי הגולן. לפי עדותו, הוא היה מעמיס ברזלי זוית, מגיע לשטח שנראה לו מתאים, תוקע אותם באדמה ומציב עליהם שלט: "שמורת טבע" (פרי, 1994, עמ' 33). ההוראה של יפה לגבי גבולות השמורה הייתה פשוטה: "מה שרק אפשר, כמה שרק אפשר ואיפה שרק אפשר" (יפה ואדליסט, 2008, עמ' 378-379).

אנשי בית אוסישקין בכללותם היו שותפים לאותה התלהבות או שיכרון המרחבים החדשים. הם כתבו לחוקר הציפורים אמוץ זהבי: "החלטנו להרחיב שטח פעולתנו ולכבוש גם את הגולן והחרמון".³⁹ לב ארי זוכר כך את הסיור הראשון שלו לאחר תום המלחמה:

הגולן נפל לידינו ב-27 שעות. מקום שחלמתי עליו מזה שנים נפתח לפני. ב-7 ביוני כאשר עוד לא נגמרה המלחמה, רצתי במעלה המדרון לראות את מפל הבניאס. שני ק"מ בלבד הפרידו בין הקיבוץ למקום הפלא הזה ששמעתי עליו רבות ומעולם לא זכיתי לראותו. היה זה הדבר הראשון שעשיתי עם סיום הקרב על הקיבוץ (רומן, 2015, 50).

³⁸ בית אוסישקין, עלון מבקרים ראשון, אק"ד.

³⁹ עבור אמוץ זהבי, 2 באפריל 1968, התכתבות מדעית, אב"א.

לאחר המלחמה המשיך לב ארי ללמד בבית הספר בקיבוץ ובימיו החופשיים נהג לעלות לסייר ברמת הגולן ובחרמון יחד עם חבריו לאהבת הטבע. החל"ט פעלה בזירה החינוכית למען אהבת הטבע ושמירתו וגולת הכותרת של פעילותה בשטחים הכבושים היה הקמה של בתי ספר שדה. לב ארי נבחר להיות מנהל בית ספר שדה בגולן, ולאחר מכן הוא מונה למנהל בית ספר שדה חרמון (שם, עמ' 50-52).

הורביץ ולב ארי מיקדו את מרב מאמציהם באיסוף של צמחים ושל בעלי חיים הייחודים לגולן ולחרמון. סטודנט בשם אבישי שמידע מהאוניברסיטה העברית קיבל מימון מהנהלת הבית כדי לעסוק באיסוף הצומח. מאוחר יותר כתב שמידע את עבודת הדוקטורט שלו על הכרים הקוצניים האופייניים לחגורת הצומח העליונה של החרמון. שמידע דאג לאיסוף הצמחים ולהגדרתם והביא דוגמאות מהצמחים המיובשים גם לאוניברסיטה העברית. בשנת 1969 הם אספו בחרמון למעלה מ-800 מיני צמחים. באוסף זה נמצאו מינים רבים חדשים שלא היו בגבולות מדינת ישראל הקודמים, וכנראה גם כמה מינים שהיו חדשים למדע.⁴⁰

תהליך האיסוף והקטלוג הוביל גם לתגליות שזכו לסיקור עיתונאי. למשל, ביוני 1971 מצאו לב ארי ושמידע נחש דרוס בדרכם לחרמון, שהוגדר ככרכן הקרינים ממשפחת הזעמנים (*Elaphequatorlineata*). הורביץ תפס אף הוא באותה שנה נחש בכביש העולה לחרמון, שהוגדר ככרכן חלק, שגם הוא נמנה עם משפחת הזעמנים (*Elaphehohenackeri*). עד לאותן שתי תגליות היו בישראל 24 מינים, ועתה נמנו 26 מינים של זעמן (ארבל, 1972, עמ' 157). שני כרכנים אלו לא היו מוכרים קודם בישראל, מכיוון שרק תנאי האקלים והגובה מעל פני הים בחרמון מתאימים לנחשים אלו. במגזין טבע וארץ נכתב כך על גילוי שני מיני נחשים אלו: "חובבי החי והזואולוגים בישראל שמחים בשני האזרחים החדשים הללו, ומקווים שאינם האחרונים בשרשרת התגליות והמציאות החדשות, בחרמון ובכל רחבי הארץ" (שם, 161).

תגלית מעניינת אחרת שנמצאה אף היא בשנת 1971 היא סוג חדש של חרגול, שלא היה מוכר למדע. החרגול קיבל את השם חרגול "דיינזיס", על שם קיבוץ דן, באדיבותו של חוקר מהמוזיאון הבריטי, והוא הושאר באוספי המוזיאון בלונדון כאב טיפוס.⁴¹ בנוסף הם ערכו סיורים משותפים עם הזואולוגים פרופ' מנדלסון וד"ר זהבי וצדו כמה מיני ציפורים ומכרסמים, שלא היו קודם בגבולות מדינת ישראל.⁴²

אין ספק שבתקופה זו היו אנשי בית אוסישקין בחזית המדע והמחקר על ערכי הטבע ברמת הגולן ובחרמון ותרמו לקידומו. שאיפתו של הורביץ, שהמקום יהיה מכון מחקר חי ותוסס, התממשה – גם אם באופן שאותו לא יכול היה לצפות מראש. "שיכרון המרחבים" בגולן ובחרמון הפעים את אנשי אוסישקין והיה חלק מהותי הן מהתודעה הלאומית הן מהזהות המקומית שלהם. אולם אותו "שיכרון מרחבים" לנוכח השטחים החדשים הוא אחת הסיבות המרכזיות להיחלשות מימוש היעד הנוסף של בית אוסישקין – חשיפה של הממצאים בצורה שתמשוך ותעניין את הקהל הרחב.

⁴⁰ אלימלך הורביץ לגיורא אילני, 29 ביוני 1970, התכתבות מדעית 1952-1978, אב"א.

⁴¹ עלון המועצה האזורית גליל עליון, מרץ 1972, אב"א.

⁴² אלימלך הורביץ לגיורא אילני, 29 ביוני 1970, אב"א, התכתבות מדעית 1952-1978.

התמעטות הביקורים בבית אוסישקין

על פי מקורות המצויים בבית אוסישקין, תופעת הנהירה של עם ישראל לשטחים החדשים שנוספו לשליטת ישראל ברמת הגולן ובחרמון, גרמה לפסיחה על ביקור בבית אוסישקין. להלן דוגמה המבטאת ביקורת על תופעה זו: "נגלה עולם חדש שעד כה היה רחוק מאתנו, מאיים וזורע מוות ואילו עתה שוקק מטיילים באלפים... אך אליה וקוץ בה. באנשים אחזה קדחת נסיעות או יותר נכון פסיכוזה של שטחים חדשים ושוב 'נכבשה' הרמה על ידי אלפי מטיילים, שלמרבית הצער רובם בבחינת 'באתי, ראיתי, ניצחתי'".⁴³ הורביץ מנהל הבית, מצא לנכון לקבול בשפה ניטרלית על תופעה זו בפני יפה, מנכ"ל הרש"ט: "מאז שנפתחו דרכי הטיול בגולן פחת במידה ניכרת מספר המבקרים בבית אוסישקין".⁴⁴

לפי הדיווח של בית אוסישקין, לפני מלחמת 1967 הגיע מספר המבקרים לכ-40,000 איש בשנה, מהם 70% תלמידים, ילדים וסטודנטים. לאחר המלחמה, משנפתחו הדרכים לטיולים בגולן ובחרמון, ירד מספר המבקרים ל-17,000. לאמיתו של דבר, גם מוזיאונים נוספים בישראל סבלו לאחר מלחמת 1967 מירידה תלולה במספרי המבקרים, מאחר ש"בולמוס" השטחים הציף את כלל אזרחי ישראל ולא הותיר זמן או רצון לבוא ולהסתכל על הנוף המוכר, זה שבתחומי הקו הירוק.⁴⁵ הנהלת בית אוסישקין ניסתה להחזיר את המבקרים באמצעות "הבאת" החרמון והגולן לתוך חלל התצוגה של הבית. כבר במרץ 1968 החליט הוועד המנהל של בית אוסישקין, שבראשו עדיין עמד יוסף ויץ, להרחיב את תכולת הבית. לצורך כך הטיל ויץ על הנהלת "אגף הייעור" של קק"ל לפעול למען איסוף חומר תצוגתי מרמת הגולן.⁴⁶ באותה שנה תכננו לעשות תצוגה נוספת על תולדות ההתיישבות הציונית בעמק החולה, שבה למפעל הייבוש היה מקום נכבד. התוכנית הייתה שלא לדחוס תצוגה זו לתוך הבית, אלא לבנות אגף נוסף לצורך כך. אולם אגף זה לא הוקם, והבית לא כלל כל תצוגה על תולדות ההתיישבות או על תהליך ייבוש החולה.⁴⁷ תוכנה של תצוגת הגולן והחרמון היה לימודי. תשומת לב ניתנה להסבר תופעות טבע, כגון הרי געש וצורתו הגיאומורפולוגית והגיאולוגית של החרמון. נוסף על כך הוצג מבחר מהצומח והחי הנמצאים בחרמון.⁴⁸ בשנת 1970 הופיעו בעיתונות דיווחים על כך שלאחרונה נוספו למכון מוצגים מן החרמון והגולן. כך נוסחה במעריב הידיעה על הרחבת התצוגה: "בית אוסישקין בקיבוץ דן העוסק זה שנים באיסוף חומר על הצומח והחי בעמק החולה **סיפח** [הדגשה שלי מ"ד] את אזורי הגולן והחרמון לתחום טיפולו".⁴⁹ בשל אילוצי המקום מוקמה התצוגה החדשה בקומת המרתף, בחדר קטן בשטח של 18 מ"ר.⁵⁰ לקירות הוכנסו דיורמות חדשות וקטנות בנושא הגולן והחרמון. חלל זה ואופן סידור התצוגה בתוכו לא השתוו כלל לחלל העליון, שהיה רחב ידיים ובמרכזו ניצבו דיורמות שהיו גדולות ומרשימות יותר. התקווה להגדיל את כמות המבקרים לא התממשה.

⁴³ בית אוסישקין במאורעות הימים, אב"א.

⁴⁴ אלימלך הורביץ לאלוף אברהם יפה, 5 ביוני 1965, אב"א, התכתבות כללית 1953-1970.

⁴⁵ בבית אוסישקין, 1973, אק"ד, אלימלך הורביץ – תיק אישי.

⁴⁶ יוסף ויץ, חומר לבית אוסישקין, 13 במרץ 1968, אק"ד, תרבות 24.

⁴⁷ א' הורביץ לא' ברכיהו, 28 בנובמבר 1968, אב"א, התכתבויות מדעיות 1952-1978.

⁴⁸ מה חדש בבית אוסישקין, 1971, אב"א, עלון המועצה האזורית גליל עליון, 38.

⁴⁹ 13 במרץ 1970, אב"א, מעריב.

⁵⁰ מה חדש בבית אוסישקין, 1971, אב"א, עלון המועצה האזורית גליל עליון, 38.

בשנת 1983 זכה הורביץ בפרס העבודה של ההסתדרות. פרס זה נועד להביע את הוקרת ההסתדרות לבחירי עובדיה ולהציגם כסמל וכמופת לכלל ציבור העובדים בארץ.⁵¹ בנימוקי הבחירה נכתב שאלימלך הורביץ הקדיש את חייו למוזיאון וריכז בו אלפי מוצגים, החושפים את הגיאוגרפיה ואת הגיאולוגיה של האזור. כמו כן הוא שקד על חינוך מעמיק ומעשי לאהבת הארץ והטבע ודאג להכשרת דור המשך.⁵² הפרס ניתן לאלימלך בשעה שהיה חולה בסרטן, בשכבו על ערש דווי.⁵³ לאחר מותו התמנה יוסי לב ארי למנהל בית אוסישקין. תקופת כהונתו של לב ארי, איש החל"ט, מסמנת שלב חדש בהתפתחות המקום.

מוזיאון לטבע ובסיס לטיולים

שנות ה-80 לוו במשבר כלכלי שפקד את התנועה הקיבוצית. כתוצאה מכך שותפה החל"ט בשנת 1985 בהנהלת הבית (לבנה ולב ארי, 1988, עמ' 24-25). לב ארי ביקש להגדיל את מספר המבקרים לכמות של 50,000-60,000 לשנה.⁵⁴ הוא סבר שהמפתח להגדלת מספר המבקרים אינו טמון בשינוי דרכי התצוגה או בהוספת תכנים לימודיים בתוך חלל הבית, אלא בהפיכת הבית לבסיס לטיולים באזור בהדרכתו. לב ארי ניהל לפני כן את בית ספר שדה חרמון ובית ספר שדה בגולן.⁵⁵ את מקומו של הורביץ מבחינת פחלוצ ודאגה לשימור האוסף מילא גיורא גיסיס. עדות לתמורה שחלה בבית אוסישקין אפשר לראות מתוך השוואה בין עלון המבקרים החדש לבין עלון המבקרים הראשון. במקום "מכון לטבע של בקעת החולה", נכתב עתה "מוזיאון לטבע ונוף של ארץ מקורות הירדן, הגליל, החולה, הגולן והחרמון". הכותרת היא "החוויה הצפונית", ולא "בית אוסישקין". הרקע של הכותרת הוא לא עוד ציור של המבנה וברקע החרמון, אלא צילום של הדיורמה עצמה כאילו היא סוג של מציאות ללא החלון שדרכו רואים את הדיורמה. אוסישקין אינו מופיע בתמונה ולא מוסבר דבר על אודותיו. המלל מציג את הבית כחלק מטיל באזור: "זהו המקום הטוב ביותר לפתוח את טיולך באזור או לסכם אותו". כמו כן מוצע לשלב סיורים באזור באמצעות כרטיס משולב עם שמורת הדן או הבניאס. נוסף על כך מצוין שצוות המוזיאון יכול להדריך בתשלום נפרד טיולים באזור. בעלון המבקרים אין הסבר על התיישבות כלשהי באזור או אזכור של ייבוש החולה.⁵⁶ התמונות המלוות את הטקסט הן של חסידות במים, נוף של נחל דן בשמורה, בית אוסישקין מבחוץ, החרמון, דיורמות נוספות כאילו הן חלק מהנוף והדרכה במוזיאון.

חידוש אופן התצוגה נעשה באמצעות הוספת מופע אורקולי: "ארץ ירדן וחרמונים", המצוין בהדגשה בעלון המבקרים החדש. המופע האור קולי גרם למשיכת קהל נוסף. כחלק מהמאמץ השיווקי הובאו תערוכות זמניות ממוזיאונים אחרים, קוימו ימי עיון והוצגו סרטי טבע שונים. לפי הרישומים שלהם, בשנת 1987 ביקרו במקום 27,719 איש ובשנת 1988 – 39,086

⁵¹ עוזי בלוק, יו"ר ועדת הפרס לאלימלך הורביץ, 5 בינואר 1983, אק"ד, אלימלך הורביץ – תיק אישי.

⁵² פרס העבודה ניתן לאלימלך הורביץ, 24 בפברואר 1983, אק"ד, אלימלך הורביץ – תיק אישי.

⁵³ הורביץ אלימלך, אק"ד, תיק אישי.

⁵⁴ יוסי לב ארי, הצעה להפעלת בית אוסישקין, 23 ביולי 1986, אק"ד, תרבות 24.

⁵⁵ יוסי לב ארי, 29 בספטמבר, 1986, אק"ד.

⁵⁶ עלון מבקרים, אב"א.

איש.⁵⁷ בשנת 1989 הופעל לראשונה המופע האורקולי, ואכן חלה עלייה משמעותית במספר המבקרים – 52,845 איש, בהתאם ליעד שאותו הציב לב ארי. אולם לאחר ההתלהבות הראשונית מהמופע האורקולי החלו לרדת בהדרגה שוב מספרי המבקרים, עד שבשנת 1992 הגיעה אותה כמות מבקרים כמו בשנת 1987 (כ-27,000 איש).⁵⁸

החל"ט נהגה להציג את הקמתה בשנת 1954 על רקע המאבק נגד ייבוש החולה. לב ארי, בניגוד להורביץ, ביטא ביקורת גלויה ונוקבת על ייבוש החולה. אומנם לא נמצאה עדות כתובה לאופן הדרכתו בבית אוסישקין או בטיוליו באזור, אולם דוגמה לתפיסת עולמו אפשר לראות בסדרת כתבות שפורסמה בשנת 1988 בטבע וארץ, ביטאונה של החל"ט. הרקע לסדרת הכתבות היה תחילתו של פרויקט שיקום אדמות החולה בסוף שנות ה-80 של המאה ה-20, שבסופו נוצר אגמון החולה. הכותרת של סדרת הכתבות הייתה: "האם אנו רוצים ביצה ציונית?" לב ארי היה המרואיין הראשון, וכך הוא צוטט בכתבה: "את מה שקלקלו בחולה ממילא לא נוכל להחזיר. אין ספק שהייבוש הוא שגיאה עולמית לעולם הטבע, הוא שגיאה מחשבתית לעם ישראל, הרס עגום של משאב יפה וטוב שהיה לנו... יש כמה שעוד נתפסים בקרנות המזרח שעבורם ייבוש החולה הוא סמל ציוני ומוסרי והחזרת הביצה, לפיכך, היא סמל לכל מה שיהרוס את הציונות ואת הממד המוסרי שלה" (לב ארי, 1988, עמ' 12-16).

בגיליונות הבאים של טבע וארץ נמשך דיון זה, כאשר מרבית המרואיינים סלדו מסגנון התבטאותו של לב ארי, אף שהם הסכימו עם מסקנתו – שייתכן שיש להחזיר חלק מנופי הביצה. למשל פרופ' יורם אבנימלך, שעמד בראש "ועדת החולה" שבחנה את האופציות השונות לשיקום אדמות החולה, התבטא כך:

הנקודות העיקריות שבהן אני חולק על יוסי קשורות לרוח הדברים ולדרך הצגתן, הרבה יותר מאשר לגבי ההצעות גופן. איני חושב שלשם הצגת הצעה לטיפול בשטח החולה יש לעסוק בוויכוח עקר על מידת הצדק שבייבוש החולה לפני 30 שנה, וכדי להציע שיפורים אין צורך לטעון שהכל שחור (אבנימלך, 1988, עמ' 9).

גם דן פרי, ששימש אז סמנכ"ל רש"ט, דגל בהצעה להציף שטח חדש בעמק החולה, אך סבר – בדומה לאבנימלך – שדבריו של לב ארי אינם משרתים את העניין, ועדיף להתייחס לייבוש כאל עובדה מוגמרת, בלי לשפוט אם הוא היה טעות או לא (פרי, 1988, עמ' 9).

מסגנון התבטאותו של לב ארי בביטאון החל"ט, ומראיונות שנערכו עימו, עולה הרושם שגם בעת הדרכה בטיולים או במוזיאון הוא ביטא ביקורת כזו או אחרת כלפי המהלך של ייבוש החולה.⁵⁹ יתרה מכך, המוזיאון לא דאג עוד לאזכר את אוסישקין או להציג את הישגי הייבוש מבחינת התיישבות או חקלאות. רוזנסון טוען שהשכחה לא הייתה מכוונת, ולמיטב הבנתו לא מדובר "במלחמת רעיונות ולא במלחמת נרטיבים" (רוזנסון, 2018, עמ' 125). רוזנסון לא בדק

⁵⁷ מבקרים בבית אוסישקין- עבר – הווה – עתיד, 22 באוגוסט 1989, אק"ד.

⁵⁸ בית אוסישקין – מספר מבקרים שנתי, אק"ד, תיק תרבות 24.

⁵⁹ ריאיון עם יוסי לב ארי, 26.10.16, בית אוסישקין; ריאיון של מודי בר און עם לב ארי בסדרה "כביש 90", פרק א': <https://hot.ynet.co.il/home/0,7340,L-11492-93234,00.html>

את עלון המבקרים הראשון, ולכן אולי לא היה מודע לכך שדמותו של אוסישקין נמחקה. פעולה זו, לצד ביקורתו הנוקבת של לב ארי על ייבוש החולה, מעידה למיטב הבנתי על העדפה מודעת של נרטיב אחד על פני נרטיב שני.

להערכת, אצל לב ארי הזהות המקומית, שהתבטאה בפועלו למען שימור ולימוד הטבע בעמק החולה, בגולן ובחרמון, גברה על תודעה לאומית ציונית, שייבוש החולה היה אחד מסמליה. כך הפך בית אוסישקין למוזיאון לטבע בלבד, המבקש להחיות את הדיורמות ואת הפוחלצים באמצעות הצפה חוזרת של נופי הביצה. כלומר, צילום הדיורמות בעלון החדש כאילו הן הנוף עצמו היה לא רק אשליה, אלא גם משאלת לב, שבסופו של דבר התממשה עם פתיחת "אגמון החולה".

למרות פועלו של לב ארי להגדלת מספר המבקרים, נמשכה מגמת הירידה. בשנת 2002 הגיעו כ־20,000 מבקרים בשנה, ובשנת 2003 הגיעו רק 13,694 מבקרים. בשנת 2002 נפתח למבקרים "האגמון", שהינו שטח שהוצף מחדש על שטחי ביצת החולה לשעבר, והִחיה במובן מסוים את אותן דיורמות של המוזיאון. אולם שוב, כפי שקרה לאחר כיבוש החרמון והגולן, נהרו ההמונים למקום החדש ופסחו על ביקור בבית אוסישקין. כעת מגיעים לאגמון החולה כ־400,000 מבקרים בשנה, ואילו בבית אוסישקין לא הייתה עוד עלייה משמעותית מאז שנת 2003, ומספר המבקרים השנתי הממוצע הוא כ־12,000 איש.⁶⁰

בית אוסישקין שינה אם כן את פניו וניסה להוות מעין "גשר" לטיול בטבע תוך כדי ביקורת גלויה וסמויה על ייבוש החולה, שהוביל להיעלמות ערכי הטבע. למרות שינוי ניהולי זה, המקום סבל מירידה מתמשכת במספרי המבקרים. מטרת מייסדי הבית הייתה שהמקום לא ישמש רק חלל לתצוגה הנועד למשוך את הקהל הרחב, אלא גם ישמש מרכז למחקר וללימוד. אולם משנות ה־80 של המאה ה־20 לא נעשתה עוד עבודת איסוף ומחקר משמעותית כפי שהיה לאחר מלחמת ששת הימים. עם פרישתו של לב ארי מניהול הבית ולאחר מכן פרישתו של גיורא גיסיס, שהיה אחראי על האוספים, הוחלט להוציאם מבית אוסישקין מתוך דאגה לשימורם. שינויים אלו מסמנים את תחילתו של שלב חדש בהתפתחותו של בית אוסישקין.

בית אוסישקין בפתחה של תקופה חדשה

בדצמבר 2014 הועבר אוסף הצמחים של בית אוסישקין בקיבוץ דן לאוסף הטבע הלאומי באוניברסיטה העברית בירושלים. האוסף מנה כ־25,000 גיליונות, והוא התייעד המקיף ביותר בעולם של צמחיית החרמון, החולה והגולן. האוסף כולל את מרבית מיני הצמחים של האזור שאותו הוא מייצג. הצמחים היו שמורים היטב, התייעד היה מדויק, ולא היו כמעט טעויות בזיהוי. הגיליונות החשובים ביותר באוסף הם של צמחי עמק החולה שנכחדו עם ייבוש האגם והביצה. אין באוסף צמחים שלא היו מיוצגים בעשבייה של האוניברסיטה העברית, אך בכל זאת הוא מעבה ומחזק את האוסף הקיים. כנזכר לעיל, שמידע אסף צמחים הן לבית אוסישקין הן לאוניברסיטה העברית.⁶¹

האוסף הזואולוגי של בית אוסישקין עבר בשנת 2015 למוזיאון לטבע ע"ש שטיינהרדט באוניברסיטת תל אביב. אוסף העופות הכיל מאות פריטים, בהם פוחלצים, עורות, קינים וביצים.

⁶⁰ ריאיון עם ענת נסים, 9 באוקטובר 2016, בית אוסישקין.

⁶¹ הגר לשנר, מנהלת אוסף הצמחייה, האוספים הלאומיים האוניברסיטה העברית, 26 במרץ 2019, התכתבות במייל.

חלק מהפוחלצים והעורות לא היו במצב שימור טוב. נוסף על כך הם קיבלו 401 מוצגים של יונקים שכללו שלדים, גולגולות, עורות ופוחלצים. רובם היו במצב שימור טוב עם מידע מסודר לגביהם. הפריטים הישנים יותר היו משנת 1951. הפריטים בעלי הערך הרב ביותר היו פריטים מהחרמון, כגון נברנים מצויים וחדפים. אוסף החרקים כלל 50 קופסאות שבהן אלפי פריטים, חלקם במצב טוב וחלקם פגוע, לאחר שנחשף למזיקים שונים.⁶² את מקומו של לב ארי החליפה תחילה ליאת לנגלבן, שהוחלפה בהמשך על ידי ענת נסים, שהכשרתה העיקרית היא בניהול, בפיתוח ובשיווק תיירותי. מתוך ניסיונה המקצועי ברור לה שאנשים המגיעים לתייר בגליל, מגיעים כדי לשוט בקיאקים או לטייל בחוף בשמורות טבע, באגמון או בנחלים באזור – ולא כדי להיות בתוך מבנה סגור. עדות לכך אפשר לראות בכך שכיום בית אוסישקין הוא נקודת ההתחלה הצפונית ביותר של "שביל ישראל", ועדיין מרבית המטיילים – שלעיתים ישנים על המדשאות שמחוץ לבית – אינם נכנסים לביקור בתוכו. לכן הערך המוסף של בית אוסישקין הינו, לשיטתה, הערך הלימודי שבו. מתוך תפיסה זו היא מנסה להבנות את בית אוסישקין כמרכז לחינוך סביבתי, בעיקר עבור תושבי הגליל העליון.

סיכום ומסקנות

מאמר זה בחן את ההתפתחות של הנצחת טבע ואדם במוזיאון בית אוסישקין מתוך מטרה לשקף תפישות לאומיות ומקומיות באופן שבו הובנה הטבע במוזיאון ולבדוק אם וכיצד מילא הבית את ייעודו החינוכי והמחקרי. המחקר נעשה מתוך שדה המחקר של היסטוריה סביבתית באמצעות איסוף של עדויות רבות ככל האפשר והצלבתן עם מחקרים קיימים. הקושי העיקרי הינו מחסור בתיעוד של אופן ההדרכה, ולכן המחקר התמקד במסר החינוכי הכללי של מנהלי הבית בלבד. במחקר זוהו שלושה ציוני דרך חשובים בהתפתחות המוזיאון: ייסוד הבית בשנות ה־50 וה־60 של המאה ה־20, השלכות של מלחמת 1967 והחלפת דור המייסדים בשנות ה־80. כעת, לאחר הוצאת אוספי המחקר מהבית והחלפת ההנהלה, עומד בית אוסישקין בפני תקופה חדשה.

מבחינה לאומית הכיל בתוכו הבית מתח מובנה בין תהליך הפיתוח החקלאי וההתיישבותי, שייבוש החולה היה חלק ממנו, לבין ההשלכות הסביבתיות של הכחדת ערכי טבע – שלשם הנצחתה החלקית נועד המוזיאון. מסקנת המחקר היא שמלכתחילה הזיקה בין פועלו של אוסישקין לבין ייעוד של המוזיאון – הכרת עולם החי והצומח של האזור – הייתה קלושה, והבית שימש מוזיאון לטבע בלבד, ללא הקצאת חללי תצוגה לחקלאות או להתיישבות מעבר לציון שמו של אוסישקין. עדיין, בעוד בתקופתו של הורביץ המסר החינוכי הכיל הן גאווה על פיתוח החקלאות באמצעות פרויקט ייבוש החולה והן הכרה בחשיבותם של ערכי הטבע, הרי בתקופתו של לב ארי המסר החינוכי הכיל ביקורת על ייבוש החולה בשל הפגיעה בערכי הטבע באזור.

עם זאת, גם בהכרת הטבע ובאיסופו יש ממד לאומי וחינוכי של אהבת המולדת. מלחמת 1967 הובילה לכיבוש הר החרמון ורמת הגולן ויצרה עבור אנשי בית אוסישקין מרחב חדש לגילוי ולמחקר. הטיול, הגילוי והתיעוד הם פרקטיקות אזרחיות של ניכוס המרחב החדש והפיכתו

⁶² רויטל בן-דוד זסלו, 26 במרץ 2019, מנהלת אוספים ראשית, מוזיאון לטבע ע"ש שטיינהרדט, אוניברסיטת תל אביב, התכתבות במייל.

לחלק ממדינת ישראל בפועל. זהותם המקומית הפריפריאלית בקרבת גבול סוריה נשזרה עתה בתודעה הלאומית הכללית של תחושת גאווה על תוצאות המלחמה והתלהבות מהגעה למרחבים החדשים. עם זאת המסר הלאומי נמצא בבית אוסישקין באופן מובלע מתוך הגדלת גבולות האזור הכלול בתצוגה ולא באופן מוצהר.

מבחינה חינוכית מטרת הבית הייתה אפוא לחנך לאהבת הארץ באמצעות היכרות עם עולם הטבע של אזור החולה, שבחלקו נכחד לאחר ייבוש החולה. התצוגה הייתה של עולם הטבע בלבד: פוחלצים, ביצים, פרפרים, שלדים ועוד. "גולת הכותרת" של התצוגה היו הדיורמות, שאפשרו לחנך לחשיבות של שימור טבע באמצעות מיקום הפוחלצים בתוך סביבת החיים המאפשרת את קיומם. לאחר מלחמת 1967 החלה כמות המבקרים לרדת בהדרגה, זאת גם מכיוון שהשטחים החדשים בגולן ובחרמון משכו אליהם מטיילים רבים. באמצעות מיתוג הבית כבסיס לטיולים בהדרכתו והוספת מופע אור קולי ניסה לב ארי להעלות את מספר המבקרים, אך ללא הצלחה משמעותית. דרכי התצוגה לא הותאמו לעידן הדיגיטלי, והתערוכות של החרמון והגולן אינן מושכות עוד מבקרים. במקביל שוקם חלק מנוף הביצה באמצעות האגמון, שמשך אליו את המוני המבקרים. ייתכן שיצירת האגמון והצלחתו מעידות על כך שהמסר החינוכי המוצג באמצעות הדיורמות נקלט בציבור הרחב, אך מיושם בטבע עצמו.

מבחינה מחקרית כלל איסוף הממצאים ופחלוצם החלקי גם שימוש בציוד בפיקוח החל"ט. ציד בשם המדע היה תופעה רווחת בייסוד אוספי המדע של המוזיאונים השונים לטבע בראשית דרכם. שיאו של הבית היה בשנות ה־70 של המאה ה־20, שבהן תפקד המוזיאון כמכון מחקר שתורם לגילוי מיני הצמחים ובעלי החיים בשטחים החדשים. עם פרישתו של לב ארי הועברו האוספים למוזיאון לטבע בתל אביב ולאוסף הלאומי בירושלים, והמוזיאון חדל מלשמש מכון לאיסוף ולמחקר.

ענת נסים, המנהלת החדשה, מתכננת לעשות תצוגת קבע חדשה במקום התצוגה הארכיאולוגית, שתוקדש להתיישבות, וינתן בה מקום גם להצגת ייבוש החולה. כבר כעת הונצחה דמותו של אוסישקין בכניסה למוזיאון לצידם של הורביץ וקרקואר. עם זאת, בעיצוב תערוכות ההתיישבות יהיה צורך להחליט אם להקדיש מקום גם להצגת יישובים לא יהודיים לאורך ההיסטוריה של האזור, כמו כפרי הע'וארנה שקמו על גדות הביצה עוד לפני הקמת מדינת ישראל. אין ספק כי תערוכה זו תפתח מעגל חדש בהתפתחותו של בית אוסישקין, שיבטא תפנית נוספת ביחס בין זהות מקומית לתודעה לאומית.

ביבליוגרפיה

- אביצור, ש' (1988). לתולדותיהם ואופיים של המוזיאונים לידיעת הארץ בקיבוצים. אריאל, 60, 22-18.
- אבנימלך, י', גרשוני, מ', לוין, י', מירום, פ', צבן, ח' ורבינוביץ, א' (1988). האם אנו רוצים ביצה ציונית? (ב). טבע וארץ, ל(8), 8-12.
- אהרוני, י' (2000). זיכרונות זואולוג עברי (כרך א'). תל אביב: עם עובד.
- ארבל, א' (1972). הכרכנים – שני נחשים חדשים מן החרמון. טבע וארץ, י"ד(4), 157-161.
- בר אור, ג' (2010). חיינו מחייבים אומנות. שדה בוקר: מכון בן גוריון.
- גולדשטיין, י' (2014). הפטריארך של הציונות. עת-מול, 233, 1-4.
- גרדי, ת' (2011). אבן, נייר. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- היימן, א', חוטר, א' וקפלן, ד' (עורכים) (1985). שמירת טבע בגולן – כינוס לזכרו של אברהם יפה. קצרין: המכון לחקר הגולן.
- הנקין, ע', הרפז, ע', מנדלסון, ה', סופרין, ח', דן, פ' (1988). האם אנו רוצים ביצה ציונית? (ג). טבע וארץ, ל(9), 5-9.
- הס אשכנזי, מ' (2014). "מצודתך מנחם – מצודתנו!" הקמת מצודות אוסישקין באצבע הגליל. עת-מול, 233, 5-8.
- יפה, ד' ואדליסט, ר' (2008). מי שלח פרא חופשי? אברהם יפה – זורבה הציוני – האיש ושמירת טבע. תל אביב: משרד הביטחון.
- לב ארי, י' (1988). האם אנו רוצים ביצה ציונית? (א). טבע וארץ, ל(8), 10-16.
- לבנה, מ' ולב ארי, י' (1988). בית אוסישקין בקיבוץ דן, שילר א' (עורך). מדריך למוזיאונים בקיבוצים. ירושלים: אריאל.
- ללא שם מחבר, דיון – המוזיאונים לטבע. במוזיאון, 4, 15-18.
- ללא שם מחבר (1988). האם אנו רוצים ביצה ציונית? טבע וארץ, ל(8), 12-16.
- לשם, י', גורן, ח' ועמית, ח' (עורכים) (2018). האב ארנסט שמייץ: כהן דת וזואולוג. ירושלים: כרטא.
- ענבר, י' (1988). המוזיאונים בקיבוצים. אריאל, 60, 9-17.
- ענבר, י' ושילר, א' (1995). מוזיאונים בישראל. ירושלים: אריאל.
- פרי, ד' (1994). הפקח הראשון. ארץ וטבע, ח(3), 33.
- פרי להמן, מ' ולוין, מ' (עורכים) (1996). לאופולד קרקואר: צייר ואדריכל. ירושלים: כתר.
- קורקוס, ס' (1992). התפתחותם של מוזיאוני הטבע בעולם. במוזיאון, 4, 3-5.
- קורקוס, ס' (1992). לפחלץ חיות בלי להרוג אותן. טבע וארץ, 247, 20-22.
- קירש, נ' (2008). חוקרים בעברית, חולמים בגרמנית: מדענים יוצאי גרמניה באוניברסיטה העברית בתקופת היישוב. גלילאו, 117, 48-54.
- רוזנסון, י' (2018). מוזיאונים מנציחים דמויות – על מקרי בית אוסישקין ובית יגאל אלון. בתוך: ס', רוזמרין וא', פיקל צברי (עורכות), מוזיאונים בראי החברה והחינוך. ירושלים: מכללת אפרתה.
- רומן, י' (2015). בית הטבע של קיבוץ דן. ארץ וטבע, 162-161, 32-43.
- רומן, י' (2015). החרמון ככף ידו. ארץ וטבע, 162-161, 44-52.

שגב, ת' (2005). 1967 – והארץ שינתה פניה. ירושלים: כתר.
שור, נ' (1988). ספר הנוסעים לארץ ישראל במאה הי"ט. ירושלים: כתר.

Falk, H. J. and Dierking, D. L. (2012). The museum experience revisited. London and New York: Routledge.
Quinn, S. C. (2006). Windows of nature: Dioramas of American museum of natural history. New York: Abrams.
Sue dale Tunnicliffe, S. D. and Scheerso, A. (2015). Natural history dioramas: History, construction and education role. Dordrecht: Springer.

חינוך (ב)שביל הגולן – הפרקטיקה החינוכית שפיתחו מערכות החינוך של רמת הגולן לאורך השביל¹

ענת קדרון

תקציר

מאמר זה עוסק בשביל הגולן כמרחב חינוכי ליצירת תודעה באזור השנוי במחלוקת פוליטית-ציבורית וכמרחב שתושביו נמצאים באי ודאות ביחס לעתידו. השביל נחנך בשנת 2007, לרגל חגיגות 40 שנה להתיישבות הישראלית בגולן. הוא נוצר ומתג כחלק מתהליך פוליטי-שיווקי, שנועד לתרום ליצירת דעת קהל אוהדת בחברה הישראלית בכל הקשור למעמדו הפוליטי של הגולן.

המחקר בחן את המטרות של יזמי החינוך בתוכניות שהשתמשו ב־שביל במערכות החינוכיות והחברתיות של הגולן, הפונות לאוכלוסייה המקומית. שימוש זה נבחן בהתייחס לבסיסים תרבותיים קיימים המשמשים כהנחות סמיוטיות וכאמירות גלויות במטרות החינוכיות האזוריות. המחקר מצא שמאז נחנך שביל הגולן, הוא תפס מקום משמעותי מאוד במערכת החינוך האזורית, במיוחד במוא"ז גולן. הפופולריות שלו נשענת על שני בסיסים: האופי הסימבולי המאחד ויצירת הרצף הגיאוגרפי המאפשר מסע רציף. תוכניות הלימוד בשביל עשו שימוש במיתוג הסימבולי שלו כציר מחבר אזורית, גם כשעסקו בחקר תחומי דעת היכולים להתקיים במרחב הגיאוגרפי ללא התייחסות לשביל, כגון גיאוגרפיה, אקולוגיה ונוף-אדם.

שימוש זה נועד לייצר זהות אזורית המדגישה את ייחודיות הגולן כאזור חשוב למגורים – בהקשר היהודי-לאומי, וכאזור טוב למגורים – בהקשר האקולוגי-חברתי והביטחוני. את המאמץ ליצור תחושת שייכות וגאווה אזורית יש לראות על רקע דעיכת הדיון הפוליטי בעתיד הגולן בעשור האחרון. התעמעות האיום המשותף מעצימה את השונות האידיאולוגית בין קבוצות האוכלוסייה השונות באזור, ובכך עלולה להחליש את כוח העמידה הפוליטי והציבורי של האזור – אם ישוב ויעלה בעתיד הדיון הפוליטי בנושא עתיד הגולן. הבחירה בטיול בטבע להעברת מסר זה מחזקת את הרצון לבנות את החוסן המקומי באמצעות מסרים של תום האיום ואי הוודאות, של נורמליזציה החיים באזור ושל רמת חיים גבוהה.

מילות מפתח: **שביל הגולן, מרחב חינוכי, מרחב סימבולי, תחושת שייכות**

מבוא

"שביל הגולן", שנחנך בשנת 2007, הוא אחד משבילי הליכה ארוכים שסומנו בישראל החל משנות האלפיים ואילך. ראשיתו למרגלות החרמון, והוא מסתיים בעין תאופיק בדרום רמת הגולן. אורכו 125 קילומטר וסימונו בצבעים כחול, לבן וירוק, המסמלים את צבעי הכנרת, החרמון והגולן. את הקמתו יזמו אנשי התיירות בגולן, בראשם ישראל אשד מהישוב אלי-עד, שעמד בראש עמותת התיירות באותן השנים. הביצוע נעשה בשיתוף הוועדה לשבילי ישראל והחברה להגנת הטבע.

שבילים נושאים (או חבליים, כבמקרה זה), מהווים בשנים האחרונות כר מחקר פורה הבוחן את

¹ אני מבקשת להודות לאלעד אלוש ממכללת אוהלו, שהיה חלק מרכזי באיסוף הנתונים למחקר זה.

השפעותיהם במגוון מדדים – כלכליים, סביבתיים, פוליטיים וחברתיים – כפי שנפרט בהמשך. מחקר זה מתמקד בשביל כמרחב חינוכי. מטרתו לבחון את האופן שבו משתמשות בשביל מערכות החינוך המקומיות לגוניהן. בחינה זו תיעשה מתוך ההנחה שהשביל מיוצר כל העת ובאופן משתנה כמרחב חינוכי, בהתאם למאפייני המשתמשים בו ולצורכיהם. נקודת המבט המחקרית מבקשת לשלב את ההתייחסות האוניברסלית לשבילים ארוכים וליחסים הנוצרים ביניהם לבין האוכלוסייה המקומית בסביבתם עם ההיבטים הייחודיים של תרבות ההליכה והטיולים.

לצורך המחקר בחנו מה היו המטרות המוצהרות של יוזמי השביל בעת תכנונו, ומה אופי הפעילות החינוכית המקומית שהתפתחה לאורכו, בהתייחסות לקבוצות השונות בגולן. הנחת המוצא לבחינה זו היא שאת ההקשר החינוכי של סימון השביל ואת הפעילות בו יש לראות כתוצאה של כמה תהליכים מרכזיים, שיפורטו בהמשך: תרבות ההליכה הציונית ומקומו של הטיול בחינוך הלאומי ההיסטורי והעכשווי; הפופולריות העולמית הגוברת של מסעות הליכה ארוכים ובעקבותיה התפתחות שבילים נושאים; והפופולריות של טיילות זו בקרב מטיילים בישראל מאז סימון שביל ישראל.

במחקר נבחנו מסמכי התכנון המקוריים, כפי שנמצאו בארכיון הגולן, וכן תוכניות חינוכיות וקהילתיות העוסקות בשביל ומתקיימות בו. לצד התייעוד הארכיוני המצומצם שנמצא (בעיקר בארכיון הגולן), נבחנו ביטאונים מקומיים, דוגמת "שישי בגולן" והתקיימו ראיונות עומק עם דמויות מפתח באזור. נוסף על כך התקיים סקר אינטרנטי לבירור עמדות של הולכים בשביל, ובו השתתפו 128 אנשים שהלכו בשביל באופן מלא או חלקי. לא ביקשנו להעריך את תוצאות התוכניות ואת הצלחתן בהבניית זהות מקומית, אלא את מטרות התוכניות, היזמים שלהן והנפח שהן תופסות בחיי אנשי הגולן.

סימון השבילים כמעשה של הבניית תודעה

שביל הגולן הוא אחד השבילים הארוכים האחרונים שסומנו בישראל, והוא חלק ממגמה מתרחבת של סימון שבילים נושאים. בהקשר זה יש להבחין בין שבילים לאומיים, המסומנים גם בשטח וגם במפת סימון השבילים הרשמית שמוציאה הוועדה הארצית, לבין שבילים הקשורים ביזמות מקומיות, של עמותות או של גופים פרטיים, והם אינם מסומנים במפות הרשמיות. נתיבו של שביל לאומי קשור להיסטוריה, לנופי טבע או לנופי תרבות האופייניים ללאום מסוים, והוא משמש בדרך כלל אמצעי להנחלת סיפור לאומי ולחיזוק הקשר בין לאום ומקום (הרמן, 2019, עמ' 2-35; Timothy and Boyd, 2003, 2015). חלק מן השבילים המוכרזים כשבילי מורשת חורגים מההיבט המקומי ומבליטים היבטים היסטוריים וערכיים של הסיפור הלאומי הכללי, דוגמת שביל החירות בבוסטון (Freedom Trail), שמשמעותו הלאומית רחבה מזו העירונית המקומית.

באופן דומה, שבילים נושאים מבקשים להדגיש נרטיבים או סיפורים מגזריים. לעיתים הללו מחזקים את הסיפור הלאומי: לדוגמה, "שביל הסנהדרין" בגליל – שביל של 70 קילומטרים העובר בציוני דרך בתולדות הסנהדרין בצפון הארץ מבית שערים לטבריה, או "שביל גולני" – 1,200

קילומטרים שסומנו מהחרמון ועד אילת כחלק מפעילות הנחלת מורשת החטיבה;² לעיתים הם חותרים תחתיו: לדוגמה, שביל פלסטין – שביל לא מסומן שאורכו 150 קילומטרים, העובר בין ג'נין וחברון דרך שכם, רמאללה ויריחו;³ ולעיתים הם מתייחסים לנרטיבים אחרים: כמו במקרה של שביל ישוע, ג'יזס טרייל – 65 קילומטרים העוקבים אחר תחנות בחייו של ישו בגליל (לויזון, 2018).

מעשה סימון השבילים קשור בהיבטים ערכיים העוסקים בקשר בין אדם ואדמה בהיבטים אקולוגיים ובקשר בין אדם ואדמתו בהיבטים לאומיים. לצד היבטים מעשיים, תיירותיים ובטיחותיים, סימון שבילים הוא ביטוי לדומיננטיות אנושית של האדם הנותן סימנים בטבע, פורץ בו דרכים, ולא נטמע בין שביליו. בחברה הישראלית, כחברת מהגרים וכחברה לאומית, קשור סימון השבילים בתרבות הטיוול הציונית וב"דיעת הארץ" במובנה הרחב. רשת השבילים המסומנים בישראל – הנמצאת באחריות הוועדה לשבילי ישראל – היא מהמפותחות בעולם, וכוללת כ־10,000 קילומטרים של שבילים מסומנים בשטח ובמפות סימון שבילים (Rabineau, 2013, p. 2).

ניתוח תהליך הסימון מלמד על תהליכי שינוי בחברה היהודית הארצישראלית. המסעות הציוניים הראשונים חיפשו נופי בראשית ומקומות לא מוכרים ולא מסומנים כדי לחזק את היכרותם האינטימית והמחודשת עם אדמת המולדת. סימון בשטח החל בצורה לא מאורגנת בימי המרד הערבי (1936-1939), כשהמאבק הלאומי על ארץ ישראל הגיע לאחד משיאיו המוקדמים. אל הרצון להכיר את הארץ ולהיות חלק ממנה נוסף הרצון להשאיר בה סימן שייכות וביטוי לנוכחות פיזית (Shapira, 1992; Zerubavel, 1995; Almog, 2000).

הריבונות הובילה לסימון שבילים ממוסד. השביל הראשון שסומן בסימון המוכר כיום (לבן־אדום־לבן) סומן במדבר יהודה בשלהי שנת 1947, במקביל להכרזה של האו"ם על חלוקת הארץ. סימון שיטתי התפתח משנות ה־60 וה־70 של המאה ה־20 באזורי הספר: תחילה במדבר יהודה ואחר כך בהרי אילת, עבר לאזורים שמעבר לקו הירוק בעקבות מלחמת ששת הימים, רמת הגולן ב־1973 והתרחב בשנות ה־80 לאזורי פנים הארץ (Rabineau, 2013, p. 152, 175 190, 200).

שנות ה־90 של אותה מאה היו לשנות מפנה בעידן סימון השבילים. בשנת 1995 נחנך "שביל ישראל", שהגדיר לראשונה שביל נושא־מאחד, ושינה את תרבות ההליכה בארץ (טויטו, 2010; דמסקי, 2016; וקנין, 2017; הרמן, 2019; דביר, 1990). החל משנת 2005 סומנו שבילים ארוכים נוספים, כולם אזוריים, שיועדו, לפחות על פי מטרתה המוצהרת של הוועדה לשבילי ישראל, ל"בוגרי" שביל ישראל שביקשו מסלולים נוספים. 42 הקילומטרים של שביל סובב ירושלים (כחול־זהב־כחול) נחנכו בשנת 2006 (סער, הנקין וגספר, 2012) וכמה חודשים אחר כך נחנך שביל הגולן (אשד ושקולניק, 2010).

² שביל הסנהדרין נחנך ביזמת רשות העתיקות ומנהל החמ"ד (חינוך ממלכתי דתי) לקראת חגיגות ה־70 למדינת ישראל. אתר שביל הסנהדרין, נדלה ביום 13.2.2019, <https://www.shvila.co.il/index.html#home/index>. אתר שביל גולני יזם תא"ל דוד כץ, לשעבר מח"ט גולני. השביל נוצר בשנת 2016 ונחנך בפברואר 2018. אתר עמותת גולני, נדלה ביום 13.2.2019, <http://www.amuta-golani.co.il/trail-golani>.

³ שביל פלסטין הוא יוזמה משותפת של ישראלים ופלסטינים, ומטרתו ליצור היכרות עם התרבות הפלסטינית בעבר ובהווה. בין ג'נין לחברון, מסע בשביל פלסטין, חדשות 13 מיום 29.9.2011, נדלה ביום 13.2.2019, <https://www.10.tv/news/14662>.

אף שיזמי השביל מעידים על עצמם שהיוזמה הייתה קשורה בכך ששביל ישראל לא כלל את רמת הגולן, עבר זמן רב בין ההכרזה על שביל ישראל ובין חנוכת שביל הגולן. פער זה היה תולדה של כמה תהליכים – בין היתר ארגון מחדש של עמותת "תיירות גולן" והכנת תוכנית אב נושאית לתיירות באזור, שפעלה בתחילה לשיווק מסלולים ואתרי תיירות מוכרים (אשד, 2019). תהליך בחירת התוואי היה ארוך יחסית, מתוך הצורך להתחשב באילוצים טופוגרפיים, בשטחי אימונים של הצבא, בהתנגדויות של רשות הטבע והגנים הלאומיים (רט"ג) למעבר בשטחי שמורות ובאילוצים נוספים (אשד, 2019).⁴ בסופו של דבר סומן שביל הגולן בצידה המזרחי של הרמה – צד שמוכר פחות למטיילים. אחד החידושים היה שהסימון לא רק הסדיר שבילים מוכרים, אלא פרץ מסלולי הליכה חדשים. רק 30 קילומטרים מהשביל הם שבילים שהיו מוכרים וסומנו בעבר. לתרבות השבילים הישראלית יש מאפיינים אוניברסליים, המתייחסים לחוויית ההליכה הארוכה כאל חוויה אישית, פיזית ורוחנית (דמסקי, 2016; Hannam, Sheller and Urry, 2006; Meyer, 2004; Ingold, 2004). מאפיינים אוניברסליים נוספים מתמקדים בחוויית ההליכה בטבע הפראי כמנוגדת לתרבות המערבית המתועשת (Cronon, 1996) ובתרבות הטילים הארוכים היוצאים אל מחוץ לארץ המוצא (טיולי התרמילאים), המתאפיינים בחוויית הניתוק הזמני מחיי היום-יום (מבורך, 1997; מעוז, 1999). אולם שורשיה הייחודיים של חוויה זו נעוצים בתרבות ההליכה ובמסורת הטילים שאפיינו את החברה היהודית-הלאומית בארץ ישראל משלהי המאה ה-19. מחקרים רבים עסקו במסורת זו, בעיקר בהיבטים לאומיים וחינוכיים של "הטיול החינוכי" ושל "המסע הרגלי", כמשקפים את החלוציות הציונית ובה בעת מחנכים אליה (לדוגמה: Liebman and Don-Yehia, 1983; דרור, 2011; גרטל, 2011; אבישר, 2011; שפרן, 2013). פרסומים אחרים, חלקם מחקרניים וחלקם דידקטיים, עוסקים בהיבטים הרחבים של הטיול בטבע כחלק מהמעשה החינוכי (לדוגמה: שפנייר, תשנ"ב; שיש, 2013).

תרבות ההליכה בישראל כביטוי לערכים חברתיים משתנים

השימוש בטיול ככלי פדגוגי נעוץ בגישה הנטורליסטית-רומנטית, שהתפתחה במערב אירופה ובמרכזה במאה ה-19 ובראשית המאה ה-20. גישה זו התבססה על הגותו של רוסו בדבר "החינוך הטבעי של הילד", שנועד לפתח את כישרונותיו הפיזיים והרוחניים (רוסו, 2009/1762, עמ' 244-245; גרטל, 2010). בהיבט הלאומי טען רוסו שחינוך הילד לאהבת טבע מולדתו הוא ציר מרכזי בבניית האומה (תמיר, 1997). תרבות הטילים האירופית שילבה בין אידיאל הטבע הפשוט כהתנגדות רומנטית לתהליכי המודרנה והעיוור המואצים, ובין ערכים לאומיים והחיבור ל"אדמת המולדת". על בסיס זה התפתחה תרבות היציאה אל הטבע, שאפיינה את החינוך הרומנטי באירופה ובעיקר את תנועות הנוער הלאומיות, דוגמת ה"וונדרפוגל" (Wandervogel) הגרמנית, מהן הושפע גם החינוך הלאומי היהודי (Laqueur, 1984).

בארץ ישראל, ארץ של מהגרים שביקשו להתחבר מחדש לחוויית הילדות כחלק מהתחייה הלאומית, התבסס השימוש בטיול ככלי פדגוגי-אידיאולוגי ליצירת קשר עם המולדת ולעיצוב דמותו של היהודי החדש, באופן מנוגד לתרבות הגלותית ולחינוך הספון בין הספרים בחדר

4 אשכנזי, א' (27.5.2007). אתגר חדש למטייל הישראלי: שביל הגולן. הארץ, נדלה מ-<https://www.haaretz.co.il/1.1412598>.

(שטיינמן, 2002, עמ' 172-173; בן ישראל, 2006, עמ' 40). ה"מיסטיפיקציה של נוף הארץ", כפי שכינה אותה אלמוג, הייתה חלק מהאתוס הלאומי שביקש לחבר בין המהגרים השבים לארצם מגלויות שונות (אלמוג, 1997, עמ' 252).

בית הספר המודרני הראשון בירושלים, "למל", שנוסד בשנת 1856, היה בית הספר היהודי הראשון ששילב טיולים במסגרת החינוכית. דוד ילין, שהיה מורה בבית הספר, יצק את תרבות הטיולים גם בבית המדרש העברי למורים שנוסד בירושלים בשנת 1905 (בן ישראל, 2006, עמ' 41; דרוו, 2011). בבתי הספר העבריים נשמר לטיולים מקום מרכזי, והם הפכו לסימן ההיכר של החינוך העברי, כחלק מ"התוכנית להכרת המולדת ואנשיה". הטיול היה לחלק מ"ידיעת הארץ", שהחלה להתפתח משנות ה-20 של המאה הקודמת גם אל מקצועות הלימוד המדעיים, כגון גיאוגרפיה, חקלאות והיסטוריה. המטרות הפדגוגיות הוכפפו כולן למטרות הלאומיות: יצירת היכרות אינטימית (ומחודשת) עם המולדת והכשרה גופנית המתאימה לדמות החלוץ (קמחי, תרפ"ט; פראוור, 1992; גרטל, 2003).

עבור ילידי הארץ הייתה ההיכרות האינטימית עם נופיה לסמל סטטוס שבידל אותם מדור ההורים המהגרים ומיהדות הגולה ומיצב אותם מעליהם (אלמוג, 1997, עמ' 268-271). בשנות ה-20 של המאה ה-20 נוספה לתרבות הטיולים גם תרבות המסעות, שכרכה את ההיכרות עם נוף הארץ ומורשתה במאמץ הפיזי, ומבחינה זו יכולה להיחשב כמקדימה את תרבות ההליכה המודרנית בשבילים הארוכים. ה"מסע", שאפיין את הגימנסיות העבריות ואת תנועות הנוער החלוציות, הגיע לשיאו במסעות הפלמ"ח והמשיך ואפיין גם את תרבות מסעות תנועות הנוער והגדנ"ע בשנות המדינה הראשונות.

בניגוד לטיול, המסע כלל שהייה ארוכה בשטח – של שלושה ימים לפחות – והצריך סיבולת פיזית ונפשית. מטרתו הייתה לחשל את ההולכים ולהעמידם במבחן החוסן הנפשי, שבמונחים לאומיים נחוה כמבחן לאיכות האנושית הנדרשת ל"פרויקט הציוני", כמבחן סוציומטרי של ערכות הדדיות וחברות וכמבחן לפטריוטיזם. ההתגברות על הקושי הגופני נתפסה כמימוש הרוח החלוצית הלוחמת וכהצהרת אמונים לאומה (אלמוג, 1997, עמ' 274-288; Katriel, 1995). בעוד הטיול זימן היכרות לימודית עם הטבע, עם ההיסטוריה ועם המורשת האנושית, המסע זימן חוויה רגשית ופיזית של "כיבוש הארץ" וסימון נוכחות פיזית במשמעות של בעלות טריטוריאלית (קמפ, 2000; שפרן, 2006; Ben David, 1998). כך הפכה ההליכה בטבע, בטיול או במסע, לאחד הטקסים המרכזיים ב"דת האזרחית" הציונית (Katz, 1985; Liebman and Don-Yehia, 1983).

השינויים החברתיים שהתרחשו בישראל עם חלוף השנים באו לידי ביטוי גם בתרבות הטיולים, אף שהיא נותרה מרכזית בהווי הישראלי ובמערכת החינוך. החל משנות ה-90 של המאה הקודמת נכנס לדיון הציבורי גם השיח האוניברסלי של שמירה על הטבע. היציאה לטבע שוב לא נתפסה רק כחלק ממעשה "כיבוש" או "ידיעת" הארץ, אלא כחלק מתרבות חיים הכרוכה בהנאה שמקורה בהתרחקות מהסביבה האורבנית המצטופפת והולכת (אריאלי, 1997, עמ' 201). גופי חינוך ישראליים, דוגמת החברה להגנת הטבע, תנועות הנוער ומשרד החינוך, אימצו שינויים אלו ושילבו תפיסות אקולוגיות אוניברסליות במטרות החינוכיות. עם זאת, הם המשיכו להדגיש במקביל את הבניית הטבע כמשאב סמלי ליצירת קשר בין בני הלאום ובין הטריטוריה, היא המולדת (אריאלי, 1997, עמ' 205).

יוזמות מסוג אחר רואות בקשיים שביציאה לטבע כלי חינוכי מעצים. בעשור האחרון צוות יותר ויותר יוזמות המשלבות מסעות חינוכיים מאתגרים/הישרדותיים בטבע ככלי טיפולי. רוב היוזמות הללו הן יוזמות של עמותות פרטיות הפועלות בתוך מערכת החינוך ומיועדות לילדים ולנוער בסיכון, "הזדמנות שנייה" וכדומה. דוגמאות לפעילות אלו אפשר לראות בפעולת עמותת "דרך לוטן", על שם סגן לוטן סליון, הפועלת בערבה ומקיימת כנסים והכשרות למטפלים לצד מסעות טיפוליים אתגריים הנבנים עבור גופים מתוך מערכת החינוך,⁵ או בתוכניות החינוך של גופים דוגמת כפר הנוער הטיפולי-אתגרי נירים, על שם ניר קריצ'מן שהקימה עמותת "עטלף" של יוצאי שייטת 13.⁶

הבניית הקשר בין החינוך לאהבת המולדת נותרה מרכיב מרכזי במטרות החינוכיות, כפי שהוא בא לידי ביטוי בחוזרי מנכ"ל משרד החינוך העוסקים במקומו של הטיול החינוכי בתוכניות הלימודים. תוכנית הליבה להכרת הארץ שפרסם משרד החינוך בשנת 2008, הוגדרה כתוכנית להכרת הארץ ולאהבת המולדת. מטרות התוכנית ויעדיה חולקו לאשכולות. באשכול הראשון, אשכול היעדים הערכיים, הוגדרה המטרה הראשונה: חינוך לאומי וחיזוק התודעה הלאומית בזיקה לתולדות העם ומורשתו בארץ ישראל. שני היעדים הנוספים באשכול זה הם החינוך החברתי – בדגש על חיזוק המעורבות החברתית והכרת המאחד והמייחד את הפרט בחברה, והחינוך הסביבתי – הכולל יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית והזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח.

האשכול השני כולל יעדים מהתחום הלימודי. היעד הראשון באשכול זה מתייחס ללמידה בין תחומית של נוף, טבע ואדם, אולם היעד השני כבר מתייחס ייעודית ללמידה של סוגיות, של תהליכים ושל נקודות מפנה בתולדות העם בארץ, המפעל הציוני וההווה הישראלית העכשווית. רק היעד השלישי מדגיש את היציאה לטבע ככלי להמחשת "פרקים מוגדרים מתוך מגוון המקצועות הנלמדים בבית הספר". ההדגשה של הטיול כממחיש פרקים מתולדות הציונות והחברה העכשווית, הנמצאים גם הם בתוכנית הלימודים הבית ספרית הרגילה, מלמדת על החשיבות שרואה בה המשרד. האשכול השלישי והרביעי עוסקים בנושאים חברתיים ורגשיים הנובעים מחוויית הטיול, ולא דווקא ממסלולו.⁷

בבתי הספר העליונים הוקם מערך שלם המופקד על הלמידה החוץ-כיתתית בהיבטיה החברתיים-פוליטיים. השם הרשמי של המנהל – "של"ח (שדה, לאום, חברה) וידעת הארץ" – כולל בתוכו את הביטוי ההיסטורי המחבר יציאה לטבע, למידה ואהבת המולדת. מטרת הפעילות המוצהרת היא הבאת התלמידים לידי הכרת הארץ, "בדרך שתחזק את אהבת המולדת ותצמיח אזרח ישראלי פעיל ומעורב".⁸ אגף השל"ח הוא האחראי לכל תחום הטיולים במשרד החינוך, מה שמלמד על מרכזיות התפיסה החינוכית הקושרת בין היציאה לטבע ובין ערכים לאומיים ואזרחיים.

⁵ אתר עמותת דרך לוטן, <http://www.lotan-way.com>, נדלה בתאריך 10.5.2019.

⁶ אתר עמותת נירים, <http://www.nirim.org>, נדלה בתאריך 10.5.2019.

⁷ משרד החינוך (2008). תוכנית הליבה להכרת ואהבת המולדת מגן ועד י"ב. ירושלים: מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.

⁸ אתר משרד החינוך, של"ח וידעת הארץ – מטרות, יישום ותרומה לבני הנוער, <https://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/PeilutoyHozBeitSifri/study-of-the-land/Pages/Goals-implementation-and-contribution-to-youth.aspx>, נדלה בתאריך 10.5.2019.

סימון שביל הגולן: מטרות מקומיות

אחת ההחלטות הראשונות שהתקבלו בתחילת תכנון שביל ישראל, במרץ 1987, הייתה שהשביל לא יעבור מעבר ל"קו הירוק". על פי הגרסה הרשמית של הוועדה לשבילי ישראל ושל אורי דביר, מי שעמד בראש הוועדה עד יולי 2007, הסיבות לתוואי זה לא היו פוליטיות (טויטו, 2010, עמ' 37-38). העקרונות שאותם התווה דביר, כללו בין היתר התייחסות לביטחון המטיילים, ולפיכך הוציאו את שטחי יהודה ושומרון מסימון השביל ונמנעו מכניסה לערים, ולכן הוצאה מתוכו ירושלים. הגולן הוצא מתחומי השביל בשל היותו מחוץ לקו הירוק ובעקבות העיקרון השמיני שקבע שתוואי השביל יעקוב אחר הציון המוכר לארץ ישראל: מדן ועד אילת (Rabineau, 2013, p. 272; דביר, 1990 עמ' 9-12; דביר 2007 עמ').

טיעוני הוועדה לא מנעו את הדיון, הציבורי והמחקרי, בבחירת תוואי השביל כמעשה פוליטי. עם פרוץ האינתיפאדה הראשונה בשנת 1987, הוקפא זמנית הדיון בנוגע לתוואי שביל ישראל בגלל שיקולי הביטחון, אולם דיון זה שב והתרחב עם היוזמות לסימון שבילים נוספים בשטחים שמעבר לקו הירוק, המסתעפים משביל ישראל ומרחיבים אותו. דיון זה קשור לא רק במטרות של יזמי השבילים, אלא גם באלו של ההולכים בהם מקרב החברה הישראלית.

מחקרים חדשים מראים שהמניע הלאומי נותר מרכזי בקרב ההולכים, על אף השינויים החברתיים בישראל והשפעה הולכת וגוברת של מניעי הליכה אישיים-אוניברסליים (דמסקי, 2016; הרמן, 2019). הרמן מציינת את המניע הלאומי כמשותף למתכנני השביל ולרבים מההולכים, ורואה בו המשך לערכים היישוביים של רתימת הטיוול וההליכה למפעל הציוני, יצירת היכרות מחודשת בין העם והמולדת – נוסף על תביעת בעלות עליה, לנוכח קיומו של לאום ילידי בעל תביעה מתחרה.

לפרשנות המחקרית שלה נתן ראש הממשלה בנימין נתניהו תימוכין פוליטיים. בכנס הרצליה בשנת 2010 הוא הכריז שיש לסמן שבילים לאומיים חדשים כדי להבטיח את חינוכו של דור ציוני חדש להיכרות אמיתית עם המולדת.⁹ בשטחי יהודה ושומרון מסומנים כעת באופן פרטי וללא אישור ממלכתי שני שבילי הליכה שונים: האחד שסימנו מתיישבים יהודיים; והשני – שביל פלסטיני – שסומן על ידי הפלסטינים (Palestinian National Trail).

שביל הגולן לא הוגדר רשמית כחלק משביל ישראל, אולם זכה לשיתוף פעולה ממלכתי. השביל סומן בשיתוף הוועדה לשבילי ישראל, ומיד עם סימונו נתפס כחלק משלים של השביל, הן בעיני רבים מההולכים בו והן כחלק מאירועים מאורגנים.¹⁰ אחת הדוגמאות היא מיזם ההנצחה "נפגשים בשביל ישראל" לנופלי אסון המסוקים, מערכות ישראל ונפגעי פעולות האיבה. את מיזם ההנצחה הזה – מסע שנתי בן שישה שבועות בשביל – יזמו רעיה ויוסי אפנר לזכרו של בנם, סמ"ר אבי אפנר, שנהרג באסון המסוקים בשנת 1997; הוא מופעל בשיתוף מספר רב של גופים הממוקמים בלב הקונצנזוס הישראלי: החברה להגנת הטבע, המדרשה באורנים וצו פיוס, בשיתוף גלי צה"ל, הסוכנות היהודית ותנועת הקיבוץ הדתי.

בשנת 2009, שנתיים בלבד אחרי חנוכת שביל הגולן, כבר התקיימה בו הצעדה החמישית של

⁹ נתניהו, ב' (2010). נאום ראש הממשלה. כנס הרצליה ה-10.

¹⁰ מבוסס על 128 שאלונים שמילאו מטיילים שהלכו בשביל. 91 מתוך העונים (72.2%) ענו שהמניע המרכזי שלהם להליכה בשביל היה היכרות עם טבע הארץ ורצון ללכת בשבילים המרכזיים שלה.

"נפגשים בשביל ישראל", ביוזמת אנשי העמותה, ולא ביוזמת אנשי הגולן.¹¹ באותה שנה פנה גם האגף לחינוך התיישבותי של משרד החינוך והציע למועצה האזורית להצטרף למיזם "שח"ק ירוק" (שותפות חינוכית קהילתית לשמור על קיימות), שפנה למועצות אזוריות שבביל ישראל עובר בשטחיהן.¹² הכרה סימבולית אפשר לראות בכך ששביל הגולן הוא אחד משלושה שבילים יחידים בארץ שקיבלו את הצבעים לבן וכחול בין צבעי הסימול שלהם: שביל סובב כינרת (לבן-כחול-סגול), שביל הגולן (לבן-כחול-ירוק) ושביל ישראל (לבן-כחול-כתום).¹³ עיון מעמיק בסוגיית מקומו של שביל הגולן בקונצנזוס הפוליטי הישראלי נמצא מחוץ לתחומו של מאמר זה, אולם לצורך הדיון יש לציין את המטרות המוצהרות של יוזמי השביל ואת האופן שבו הוא מותג ושווק לכלל החברה הישראלית. אשד טוען שהכרזת שביל ישראל הייתה מניע מרכזי, בעיקר מתוך ההתנגדות לקביעה שהוא לא יעבור ברמת הגולן. מניע נוסף היה המניע התיירותי, שלצד ההיבטים הכלכליים יש לו היבטים פוליטיים שעיקרם קירוב הציבור הישראלי לרמת הגולן (אשד, 2018, 2019).

עתידה המדיני של רמת הגולן לא הפסיק לעלות על סדר היום הפוליטי, וכתוצאה מכך לעמוד במרכזו של דיון ציבורי.¹⁴ יצחק רבין, שמעון פרס, אהוד ברק ואהוד אולמרט הביעו, כל אחד בזמנו, נכונות לקיים מגעים על עתיד רמת הגולן תמורת הסכם עם הסורים.¹⁵ חודש וחצי אחרי שנחנך שביל הגולן, הודיע ראש הממשלה דאז, אהוד אולמרט, שאינו פוסל דיאלוג ישיר עם בשאר אסד.¹⁶ בידיעות אחרונות פורסם שראש הממשלה אולמרט העביר מסר חשאי לאסד והביע נכונות לנהל משא ומתן לשלום, בידיעה שהסכם יחייב את החזרת רמת הגולן (לש"מ, 2007). תחת עננה זו השתלב סימון השביל במערך מסרים שהופעל בגולן לרגל החגיגות לציון 40 שנה להתיישבות היהודית באזור, מערך שהדגיש את היות הגולן חלק אינטגרלי ובלתי נפרד מארץ ישראל וממדינת ישראל.¹⁷ מסרים אלו הדגישו את העשייה ההתיישבותית מאז 1967 כקהילתית, ירוקה ומודרנית, את רצף ההתיישבות היהודית במרחב לאורך הדורות ואת הטבע הפראי והיפה. היבט אחרון זה, מטרתו לקרב צעירים ישראלים לאזור, ובכך – על פי מסורת

¹¹ פנייה של תמר זעירא, מנהלית "נפגשים בשביל ישראל" לאלי מלכה, ראש המועצה האזורית גולן, 25.3.2009, ארכיון הגולן, תיק שביל הגולן.

¹² מענת זמל, ממונה על תחום חינוך חברתי קהילתי ותוכנית שח"ק ירוק לאלי מלכה ראש המועצה האזורית גולן, 20.5.2009, ארכיון הגולן, תיק שביל הגולן.

¹³ אשד טוען שהציע את בשם עמותת תיירות גולן ובוועדה לשבילי ישראל לא התנגדו (ריאיון, 19.2.2019); האמירה שבחירת הצבעים הייתה בהתאם לבקשת עמותת תיירות גולן ולא עוררה כל התנגדות מצד הוועדה חזרה אצל דפנה פלדמן, מסמנת השביל מטעם הוועדה לשבילי ישראל (ריאיון, 18.2.2019).

¹⁴ בין השנים 1981 – שנת החלת חוק סיפוח הגולן למדינת ישראל, ו-1991 – פרוץ מלחמת המפרץ הראשונה ירדה שאלת הגולן מסדר היום הציבורי. הצטרפות הסורים לקואליציה האמריקנית האנטי-עירקית העלתה שוב את הלחצים הפוליטיים על ישראל בנוגע לעתיד רמת הגולן, ומאז שבה ועלתה על סדר היום המדיני והציבורי, עד לפרוץ מלחמת האזרחים הסורית. לדוגמה: בראל, צ' (18.7.2007). מפת הדרכים של אסד. הארץ, נדלה מ- <https://www.haaretz.co.il/1.1426435>

¹⁵ אורן, א' (15.2.2007). יש לגולן מחיר. הארץ, נדלה מ- <https://www.haaretz.co.il/1.1558569>

¹⁶ סופר, ר' (8.6.2007). אולמרט מוכן למו"מ ישיר עם אסד – ללא תנאים. Ynet, נדלה מ- <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3409539,00.html>

¹⁷ לדוגמה: מוטי רוזנבלום, אחידוב תקשורת, "הגולן זה ארץ ישראל, הצעת פעילות ומסר לרגל שנת ה-40 לשחרור הגולן", ארכיון הגולן, תיק שנת ה-40; הייטנר, א' (6.3.2016). קיצור תולדות הוועד. שישי בגולן, עמ' 42-50.

הטיולים העברית – לפתח תחושות שייכות כלפיו. נושאים אלו שונים מדגשים מוקדמים יותר, שהובילו את הדיון הפוליטי בשאלת הגולן כנכס אסטרטגי חשוב שתפקידו להגן על פנים הארץ, וכתוצאה מכך את טיפוח תיירות אתרי קרבות הבלימה ואנדרטאות המלחמה, במיוחד בתיירות החינוכית.

באף אחד ממסמכי המטרות המוצהרות של מתכנני השביל או בראיונות איתם לא צוינו התושבים עצמם, זיקותיהם או מאפייניהם החברתיים, ולא שולבו מטרות חינוכיות הפונות פנימה לתושבי האזור. האופן שבו שוק שביל הגולן לציבור מחוץ לגולן מעיד על השתלבותו באסטרטגיה זו. פרסומי השביל הרשמיים קראו למטיילים להכיר את "הגולן האמיתי", זה שמעבר למפלים המוכרים ומסלולי המים שהיו למסלולי משפחות. "הגולן האמיתי" הוא "מרחבים קשוחים של סלעי בזלת ושדות מרעה, נתיבי חורף מושלגים היוצרים באביב פלגים אין ספור, גובי געש ונקודות תצפית ואתרי עבר, שחלקם נותר עדיין בגדר חידות בלתי פתורות. בין כל אלו מתקיימת שפעה של בעלי חיים וצמחים שכמוהו אין עוד בשום מקום אחר בישראל" (אשד ושקולניק, 2010, עמ' 4).

גישה זו מתקיימת גם בפרסומים ברשת, שאינם מטעם יוזמי השביל, המדגישים את המסתורין שבגילוי מחדש ואת הטבע הפראי. בפרסום הפונה למשפחות מטיילות נכתב: "הרי געש כבויים, נחלים מכל עבר, מרחבי טבע אדירים – זוהי רמת הגולן, שנמצאת אתנו כבר חמישים שנה, אך עדיין רב הנסתר על הגלוי בה בקרב הציבור הישראלי. שביל הגולן, שנחנך ב־2007, מאפשר טעימה אמיתית ממה שיש לרמה להציע, כל הדרך מהחרמון האדיר ועד לחופה הדרומי של הכנרת. בואו להכיר מקרוב את המערב הפרוע של ישראל!"¹⁸

גישה תיירותית זו פונה למגמות חדשות המאפיינות את תרבות ההליכה הישראלית: הרצון לשלב הליכה, חיבור בלתי אמצעי לטבע והעמדת הטבע הפראי, המסתורי ובעיקר – הבלתי מיושב עדיין, כתחליף רומנטי ואקולוגי ליום־יום האורבני והעמוס. אולם פנייה זו מקפלת בתוכה מסרים נסתרים המובנים באופן סמיוטי לכל מי שתרבות ההליכה העברית נטועה במורשתו: הרצון לגלות את מסתרי הארץ שעדיין לא נודעו, לחשוף את צפונותיה ו"לדעת" אותה, חוזר למסורת ידיעת הארץ וגילוייה מחדש מימי ראשית הציונות, הצורך לייצר תחושת ילידיות החוזרת אל מקום, מחדשת את קשריה עימו, אך אינה חדשה לו.

חינוך "גולני" – (ב)שביל הגולן

בעוד המטרות המוצהרות של יוזמי השביל פנו בעיקר לחיזוק הקשר בין הגולן ובין אזרחי מדינת ישראל, מערכת החינוך של המועצה האזורית גולן (מוא"ז) אימצה את השביל כחלק משמעותי מהחינוך לזהות "גולנית" – כלומר, חיזוק הזיקה האזורית – רק לאחר הקמתו. מהלך זה לא היה קשור רק בשביל, אלא היה אחד הדגשים המרכזיים של אירועי שנת ה־40 לחידוש ההתיישבות באזור (2007), שחונכת שביל הגולן נועדה להיות אחד מאירועי השיא שלהם.¹⁹ בדיונים המקדימים הדגישו במוא"ז שאחת המטרות המרכזיות היא "היכרות פנימית של הגולן עם עצמו

¹⁸ שביל הגולן, אתר טיולי, <https://www.tiuli.com/>, נדלה בתאריך: 1.2.2019.
¹⁹ לידור, י' (29.1.2007). נערכים לחגיגות, כל יישובי הגולן יצאו לטיול גיבוש יומי. מעריב, עמ' 20.

ויצירת 'קהילה גולנית' המחברת בין הקהילות המקומיות ליצירת תודעת אזור חזקה".²⁰ התוכנית השנתית התרכזה באירועים קהילתיים "המעצימים את תחושת השייכות של התושבים למקום, היכרותם עם היבטים שונים של הפיתוח בגולן וחיזוק הקשר בין הקהילות השונות ובתוך עצמן".²¹ הבחירה בדגש זה, שעלה שוב ושוב בדיונים שונים באותה שנה, מלמדת על הצורך, כלומר על חולשת תחושת הקהילתיות האזורית. אוכלוסיית מוא"ז גולן אומנם הומוגנית מבחינה דתית (יהודית) ובהיבט של קהילות כפריות, אולם מורכבת ממגוון צורות התיישבות ומשונות בין יישובים חילוניים ודתיים.²² החזרה על הצורך לחזק את הזהות הגולנית המשותפת יכולה ללמד על חולשתו והיחלשותו של מרכיב "המאבק על הבית" כמרכיב מגבש של הזהות "הגולנית", ולכן על הצורך לחזק מכה משותף אזורי אחר. דיונים אלו היו פנימיים, ולא כללו התייחסות לקצרין או לארבעת הכפרים הדרוזיים.

בהיבט האזורי נועד לשביל תפקיד מרכזי ביצירת תחושת הקשר הסימבולית – מתוך היותו ציר מקשר מצפון לדרום, שבו אפשר "לכבוש" את האזור דרך הרגליים ולחזק את ההיכרות האינטימית איתו, ובהגדרת המשימה המשותפת לכלל תושבי האזור – משימה הנתפסת כערכית וקהילתית ונקייה ממאבקים פוליטיים או ציבוריים (זינגבוים, 2018). אלא שהיבט זה נעדר מתהליך הקמת השביל: הסימון, אף שהיה יוזמה מקומית, עורר התנגדויות רבות באזור. חלק מההתנגדויות היו מצד חקלאים שביקשו להרחיק את ההולכים משטחיהם, אנשי רט"ג באזור ביקשו להרחיק את השביל משמורות הטבע, ולא מעטים חששו מהתגברות זרם המטיילים ומפגיעה עתידית בדימוי הייחודי של האזור.

הקהילה עצמה, ובמיוחד תלמידי בתי הספר, לא שולבו בתהליך הסימון ולא היו שותפים לו – במכוון – בעיקר בשל המדיניות של הוועדה לשבילי ישראל, שהעדיפה סימון מקצועי (פלדמן, 2019). תחושת הקשר האזורי-סימבולי, על אף המיתוג השיווקי של השביל כמיזם "גולני" נותרה בתחומי המוא"ז. ההחלטה שהשביל לא יעבור בקצרין עוררה בעיר כעס רב, ובשנים הראשונות הובילה להתעלמות של העיר ושל מערכת החינוך שלה מהשביל (אשד, 2019; קמחי, 2019). גם הכפרים הדרוזיים לא היו שותפים מלכתחילה לתכנון השביל או לפעילות חינוכית וקהילתית בו. תוואי השביל הראשון עבר בבוקעתא, אולם הועבר כעבור זמן קצר אל מחוץ לכפר.²⁴ גם במעשה וגם בתודעת האזור, המיזם היה מיזם של המוא"ז, ולא מיזם אזורי-גיאוגרפי.

בשונה מהמעורבות הנמוכה בשלבי פיתוח השביל, מערכת החינוך של המועצה האזורית גולן שולבה בפעילות חינוכית בשביל מרגע חניכתו. כבר בחורף 2007, עוד לפני שהשביל נחנך, הופקדו

²⁰ שולחן חברתי, מפגש מסכם תקופה, 25.6.2006, ארכיון הגולן, תיק שנת ה'40.

²¹ שנת ה'40 להתיישבות בגולן, פרוטוקול דיון בלשכת ראש המועצה, 15.10.2006, ארכיון הגולן, תיק שנת ה'40.

²² מתוך 32 יישובי המועצה האזורית גולן מוגדרים שמונה כיישובים דתיים, אחד מעורב והשאר חילוניים; 18 מושבים, תשעה קיבוצים וחמישה יישובים קהילתיים.

²³ הטיעון שהוביל את הרחקת השביל מקצרין התייחס לתוואי השטח ולרצון להימנע מהליכה ארוכה על כביש עירוני, טיעון שלא שכנע את אנשי קצרין וגרם למתח בין שתי הרשויות המוניציפליות ולהפרדות השותפות התיירותית של קצרין והמועצה האזורית גולן.

²⁴ על פי ישראל אשד, הסיבה להזזת השביל קשורה במעשי ונדלזים ובהשחתת שלטי השביל בכפר. סיבה זו עלתה גם בראינות אחרים. אורן זינגבוים ציין שהרחקת השביל מהכפר הייתה קשורה בתוכניות לגידול הכפר ובבניית שכונה דרומית חדשה בו.

בתי הספר על מקטעי שביל הסמוכים אליהם, והתלמידים שולבו ברמות שונות של ארגון, ניקיון והכשרת השטח. ביום חנוכת השביל יצאו תלמידי כיתות ו' מכלל בתי הספר להליכה חגיגית במקטעי השביל "שלהם", שכללה גם ניקוי אחרון של התוואי. מחלקת החינוך של המוא"ז הובילה את הפעילות ורט"ג ניהלה את ההדרכה. הרצון לחיבור קהילתי בא לידי ביטוי בהנחיה שקיבלו מנהלי בתי הספר ממחלקת החינוך של המועצה, לפרסם את התוכנית בקהילות הגולן.²⁵ הברכה המסיימת את מסמך ההנחיות "מטיילים ושומרים על הגולן", מכוונת לכאורה לשמירת הטבע האזורי, שכן מהות המיזם הייתה לערב את ילדי האזור במלאכת אחזקת השביל, למידה ושמירה על הטבע באזור. למעשה מתקיים בה כפל משמעויות, המצביע על הקשר בין העשייה למען הבית במובנו הפיזי והגיאוגרפי, תחושת השותפות והמסוגלות הקהילתית והשמירה על קיומו כמרחב טבעי וכמרחב התיישבותי.

בשנים שלאחר מכן הוטמע שביל הגולן במגוון אופנים במערכת החינוך האזורית. השילוב היה טבעי, כחלק מהתרבות החינוכית האזורית המרבה לסייר באזור מתוך מטרה להעמיק את החיבור ואת תחושת השייכות של התלמידים לאזור – בחלק מהיישובים, גם של ילדי הגנים.²⁶ תוכניות אלו, הפועלות על פי רציונל שכבת-אזורי נחלקות לפעילות בית-ספרית ולכמה ימי שיא שכבתיים-אזוריים, ומתייחסות למגוון נושאים סביבתיים, היסטוריים והתיישבותיים.²⁷ הבסיס הנוסף לפעילות בשביל מעוגן במהלך האזורי של "גולן ירוק", שמטרתו שמירה על ערכי הטבע והנוף, ולמעשה שמירה על הייחודיות של סביבת החיים בגולן כאקולוגית, פתוחה, קהילתית ושקטה. מערכת החינוך האזורית מדגישה חינוך לקיימות, לימודי סביבה ושמירה על הטבע, בשילוב גורמים מממנים ומובילים המדגישים גם כן ערכים אלו, ובמיוחד המשרד להגנת הסביבה, רט"ג, המנהל לחינוך התיישבותי (במסגרת מיזם שח"ק ירוק) ורשות הכינרת. כל התוכניות משלבות ביקור וסיור עם לקיחת אחריות קהילתית פעילה ועם "אימוץ" אתר קרוב בדגש אקולוגי, כמו בתוכנית "שומרי הנחל" או בדגש שימור מורשת התיישבות יהודית בגולן, במיזם בתי הכנסת העתיקים. תפיסה זו יושמה גם בנוגע לשביל הגולן, שאפשר מצד אחד חלוקה למקטעים מקומיים, כלומר פעילות ממוקדת של התלמידים, ומצד אחר התחברות למיזם אזורי, מעצם הגדרתו של השביל כשביל מחבר.

החל משנת 2007 ועד היום מיושמת ברמות משתנות תוכנית האימוץ של מקטעי שביל על ידי בתי הספר באזור. במועצה מדווחים על כ-450 ילדים המשתתפים במיזם בכל שנה (זינגבוים,

²⁵ אירוע כלל גולני "שבי הגולן", 21.3.2007, ארכיון הגולן, תיק שביל הגולן.

²⁶ רציונל זה חוזר על עצמו במרבית תוכניות החינוך האזוריות הכוללות יציאה אל השטח, למשל: רציונל תוכנית חול"ם גולן, אתר המועצה האזורית, <https://www.golan.org.il/?catid=%7B2A5732E0-E3A8-4BFA-A9ED-45970B81B6CB%7D>; חוברת הנחיות למסע גולני של כיתות ח', מאי 2014, הוצאת מחלקת הילדים והנוער גולן.

²⁷ בגולן מתקיימות כמה תוכניות לימודים אזוריות. המרכזית שבהן היא תוכנית חול"ם גולן (חווים, לומדים ומגלים גולן), המקיפה את כלל בתי הספר וכוללת למידה חוץ-כיתתית במגוון נושאים, במסגרתה מתקיימים בכל שכבה כשלושה-ארבעה ימי פעילות חוץ-כיתתיים. תוכניות חוץ-אחרות מתקיימות במסגרת שיתופי פעולה עם גופים נוספים, כגון "שומרי הנחל", מיזם ארצי המתקיים בשילוב רט"ג והמשרד להגנת הסביבה; "הולכים על נקי", בהובלת רשות ניקיון הכנרת; "ילדי הגולן פורשים כנף על בעלי הכנף", המתמקד בנשרים ונעשה בשיתוף חברת החשמל, וכן מיזמים חדשים יותר, במיוחד תוכנית "בתי הכנסת העתיקים" המשותפת לרשות העתיקות ולאגף החינוך, המשלבת ילדים מבתי הספר היסודיים בפעילות באתרי חפירות מרכזיים בגולן ובעבודות חקר ארכיאולוגיות.

2019; מנספלד, 2019). תוכנית מסודרת לפעילות רב שנתית בשביל החלה לפעול במוא"ז בשנת 2010, תחת הכותרת "בשביל הגולן". נראה שאחד הגורמים שאפשר מיסוד של המיזם, היה הצטרפות המועצה לתוכנית 'שח"ק ירוק' של המנהל לחינוך התיישבותי, הפועלת בחטיבות העליונות, והגדרת תוכנית "בשביל הגולן" כחלק מרכזי בו (אורטל-עברי, 2019).²⁸

ההדרכה נעשית על ידי מדריכי מרכז חינוך והסברה גולן של הרט"ג. המועצה האזורית מממנת את המיזם יחד עם המשרד להגנת הסביבה, כחלק מתוכנית חול"ם גולן, בעיקר בבתי הספר היסודיים. מבחינת המועצה מדובר ב"מיזם דגל" – והוא מודגש בהרחבה באתר האינטרנט של המועצה האזורית, הן באגף החינוך הן באגף "גולן ירוק". מטרת התוכנית מוגדרת כך: "לחבר את ילדי ומתבגרי הגולן למקום בו הם חיים ולייחודיותו שבו, וליצור חיבור מאחד בין הקהילה הגולנית".²⁹

מן הכותרת לא ברור אם מדובר בדגשים אקולוגיים או היסטוריים, ובה בעת היא מדגישה את השימוש בשביל כאמצעי מאחד ל"קהילה הגולנית". בהמשך מפורט התהליך: כל בית ספר בגולן מאמץ מקטע שביל, השלב הראשון כולל היכרות ולמידה במקטע, השלב השני כולל עשייה למען השביל, ובשלב השלישי עשייה קהילתית שבמהלכה התלמידים מדריכים במקטע השביל שלהם קבוצה קהילתית-גולנית או קבוצות אחרות, דוגמת חיילים או בתי ספר מתארחים. ה"עשייה למען השביל" היא בחירה בית ספרית הנגזרת גם מאופי המקטע, והיא נעה בין פעילות הקשורה בטבע (פתחת שביל, ניטור וחקר) פעילות סביבתית (הכנת פינות חמד, שילוט, ספסלי תצפית) או פעילות סביב אתר מורשת. חלק מבתי הספר משתתפים בתוכנית אזורית המיועדת לכיתות ג' (במסגרת חול"ם גולן), שבמסגרתה מתקיים יום שיא הכולל הדרכה ופעילות על השביל, שאותן מעבירים הילדים הבוגרים לילדים הצעירים.

בפרסומי המועצה מתגאים במיזם, שבאמצעותו "נחשפים המטיילים לאווירה הגולנית החמה והמיוחדת, כבנוס לנופים וחווית הטיוול".³⁰ דגש זה מייחד את מיזם "בשביל הגולן" לעומת פרויקטים חינוכיים אקולוגיים נוספים המתקיימים בתחומי המועצה, "שומרי הנחל" ו"הולכים על נקי", שאינם פונים לאוכלוסייה חוץ-גולנית ולא הפכו לחלק ממאמץ המיתוג וההכרה של אוכלוסיית הגולן כאוכלוסייה ייחודית ואיכותית. רט"ג מקיימת את שני המיזמים הללו במקומות נוספים בארץ, והייחודיות "הגולנית" שלהם נובעת מההתאמה לאזור, ולא מהעקרונות האקולוגיים שעליהם מבוססות התוכניות.

האופי הייחודי של השביל, המשלב טבע וסביבה, אתרים היסטוריים ותודעת חיבור פיזית וסימבולית, מאפשר לשלב בו את שלוש המטרות המוצהרות של התוכניות לחיזוק התודעה המקומית של המועצה האזורית: שמירת הטבע ואקולוגיה, היכרות עם הציר ההיסטורי של ההתיישבות היהודית בגולן לאורך הדורות וחיבור בין אוכלוסיות הגולן השונות לחיזוק תודעה אזורית. מידת היישום של מטרות אלו וההיררכיה היישומית ביניהן נגזרת משלושה גורמים: המטרות המוצהרות והסמויות של המועצה האזורית, המטרות של הגורמים המממנים הנוספים והיישום הבית ספרי, כפי שנבחן בחלק הבא.

²⁸ בשנת 2018 עמד המימון על כ-40,000 ₪ לצורך מימון הסעות והדרכות.

²⁹ אתר מוא"ז גולן, <https://www.golan.org.il/education/plans/shvil>, נדלה בתאריך 5.3.2019.

³⁰ ר' הערה 22.

מטרות התוכנית החינוכית

אקולוגיה, קיימות וחינוך סביבתי

אף כי המילה "מורשת" שולבה בכל דפי המטרות ופרסומי המוא"ז, תוכני התוכנית מעוגנים עמוק בתפיסת "הגולן הירוק", המונעת מהרצון למיתוג אזורי ייחודי. משקלם הכבד של תכנים אלו הוא גם פועל יוצא של מטרת המימון שניתן לתוכנית מגורמים שמחוץ לגולן (משרד החינוך, המשרד להגנת הסביבה, רט"ג ורשות הכנרת), המדגישים דגשים סביבתיים – ולא דגשים מקומיים היסטוריים או התיישבותיים.

שילוב אינטרסים זה בא לידי ביטוי, למשל, בתוכניות ההדרכה הכלליות שנכתבו ביחידה הסביבתית גולן, שלה שותפים כמעט כל מוסדות החינוך באזור. "בשביל הגולן" הוגדרה כתוכנית לחינוך סביבתי, ומטרותיה כללו רכישת ידע אקולוגי, פיתוח מודעות לפגיעה בטבע, רכישת מיומנויות חקר הכרוך בדילמות סביבתיות, פיתוח עמדות חיוביות ואקטיביות כלפי שמירה על הסביבה ופיתוח מנהיגות סביבתית צעירה. המילה "מורשת" מופיעה פעם אחת בלבד בכל מטרות התוכנית, בסוף המשפט המתאר את מקטעי השביל "המשלבים טבע, נוף ומורשת".

התוכנית התמקדה בפעילות הכיתות העליונות בבתי הספר היסודיים (ו'-ז') והתיכוניים, ולא כללה את הגנים ואת כיתות ג', הפועלים במסגרת תוכניות "מולדת", "היישוב שלי" וחול"ם גולן. נושאי הלימוד לקוחים כולם מהתחום הסביבתי והגיאוגרפי, וכוללים פעילות של חקר סביבה. מתוך שבעת הנושאים המוגדרים, שישה עוסקים במערכות האקולוגיות, בקיימות ובפיתוח בר קיימא. הסעיף השביעי, המפורט באופן המצומצם ביותר, מתייחס במילים כלליות ל"מגוון שרידי תרבויות אנושיות" ו"לעמים רבים שהותירו באזור שרידים חומריים".³¹ מטרות אלו חוזרות על עצמן בתוכניות השנתיות של רט"ג, המתייחסות גם הן לשביל הגולן.³²

הבחירה ברט"ג כספק המרכזי של הדרכת הטוילים במערכת החינוך האזורית משליכה בהכרח על דגשי ההדרכה הנכתבים במפרט התוכניות השנתיות והמועברים על ידי המדריכים בשטח. מטרתו המוצהרת של מרכז ההסברה מתמקדת בהיכרות עם הטבע לצורך הנעה לשמירה עליו (מנספלד, 2019). הסיסמה המובילה את הפעילות: "ביחד נשמור על הטבע בגולן", ממוקדת ושונה מהאמירה הדואלית של "שמירה על הגולן", המופיעה בתכתובות המועצה. חלק גדול מהמיזמים הפיזיים שיזמו בתי הספר במסגרת הפעילות בשביל עסקו במיזמים של מחזור, ניקוי ושיפוץ, הקמת פינות ישיבה וכדומה, כולם בהיבטים של קיימות.³³

גם את הפעילות השכבתית-אזורית של כיתות ז' מימן גוף ממשלתי, המשרד לאיכות הסביבה, ולכן תכניה מותאמים לדרישות המשרד, המגדיר נושא שנתי מרכזי, ומתמקדים בהיבטים אקולוגיים. על ביצוע התוכנית מופקדת היחידה לחינוך סביבתי אזורי (גביש, 2019). בשנתיים האחרונות נלווית לנושא המרכזי גם פעילות במיזם "תצפיטבע", שעיקרו אפליקציית דיווחי תצפיות טבע של מטיילים לצורכי ניטור ויצירת מאגר מידע ביולוגי בגולן.³⁴

³¹ ויינר, ע' (2014). פעילויות לקידום חינוך לקיימות במערכת החינוך במהלך רשותי רחב. יחידה סביבתית גולן.

³² מרכז חינוך והסברה גולן (2017). תוכנית חינוכית "בשביל הגולן". תוכניות מפגשים עבור בתי הספר לשנת תשע"ז.

³³ לדוגמה, דוחות בית ספרים, ישיבת צוות היגוי שביל הגולן, 4.2.2014.

³⁴ אתר תצפיטבע, <http://tatzpiteva.org.il>, נדלה בתאריך 6.3.2019.

חיזוק זהות "גולנית" משותפת

בראיונות עם אנשי החינוך ובמסמכים המגדירים את מטרות התוכניות החינוכיות נפוץ השימוש בביטוי "זהות גולנית". אולם ההתייחסות לזהות זו ולמהותה היא כמובן מורכבת, ואינה אחידה. ההבחנה הבסיסית ביותר מבדילה בין זהות יהודית-ציונית, המתייחסת לרצף ההתיישבות היהודית בגולן ומכוונת להצדקת ההתיישבות היהודית החדשה בו, לעומת הזהות האזורית, המתייחסת למורשת התרבותית המגוונת של הגולן ולכלל תושביו העכשוויים. בין שתי התפיסות מתקיים מתח מובנה, אם כי מוא"ז גולן הגדירה את שתי המטרות כמרכזיות ומשולבות זו בזו, והיא מפעילה, כאמור, תוכניות ייעודיות לשתי המטרות. שביל הגולן מייצר, מטבעו, פלטפורמה מתאימה לשתי המטרות, אולם הדגש האזורי, כפי שנראה בהמשך, מתמקד ברובו באוכלוסייה היהודית באזור, בעיקר זו המתגוררת בתחומי המוא"ז.

ברובד הסמוי, השימוש בשביל לחיזוק "זהות גולנית" בא לידי ביטוי, לדוגמה, בביצוע תוכניות היכולות להתבצע בכל מרחב נופי פתוח, דוגמת התוכניות האקולוגיות, דווקא בשביל שמשמעותו הסמיוטית היא חיבור אזורי. לא מדובר רק בפרקטיקה של חיבור נוח לשביל קיים, אלא בחיבור למותג אזורי-קהילתי, המבקש לשלב היבטים של שייכות ובעלות עם היבטים של תודעת גאווה אזורית. התוכנית "בשביל הגולן" משתלבת אומנם במטרות הגלובליות של חינוך לקיימות, שלהן שותפים משרד החינוך והמשרד להגנת הסביבה, אולם בחינת ההדרכות בשטח מעלה שחינוך זה נעשה מתוך נקודת מבט מקומית מאוד, המדגישה את ייחודיות הגולן על פני אזורים אחרים בישראל. אמירה זו, של רצון להדגיש את היתרונות של הגולן על פני מקומות אחרים, מבחינת הנוף הטבעי והנוף האנושי גם יחד, עלתה באופן ברור גם בכל הראיונות שקיימנו. בתי ספר מסוימים גם מבקשים ממדריכי הרט"ג לשלב באופן ייחודי תוכני מורשת היסטורית בהדרכות (מנספלד, 2019).

מטרות לעומת ביצוע: חיזוק זהות קהילתית-אזורית

הרצון של גורמי החינוך במוא"ז גולן לחיזוק הזהות האזורית נתקל בשונות רבה בין בתי הספר המקומיים ומטרותיהם החינוכיות. לצד ההבחנה בין המוסדות החילוניים והמוסדות הדתיים, בחינוך העל יסודי קיימת גם ההבחנה בין המוסדות המיועדים לילדי הגולן, מוסדות משולבים ומוסדות דתיים-פנימייתיים, שבהם לומדים בעיקר תלמידים המגיעים מחוץ לגולן. מבין מוסדות אלו יש המיועדים לתלמידים בעלי קשיים שונים, שנפלטו ממסגרות רגילות, וישנם מוסדות אליטיסטיים למצוינות.³⁵ מאחר שמדובר בתוכנית משלימה, בתי הספר אינם מחויבים להשתתף בה אלא מעודדים לכך באמצעות המימון הניתן להם. בתי הספר המשתתפים מחויבים למבנה הכללי של התוכנית, אולם התכנים, היקף הפעילות ואופייה נבנים בנפרד בכל מוסד. בחינת דוחות הביצוע של מכלול התוכניות הפועלות על השביל מעלה שונות בהיקפי ההשתתפות ובאופי הביצוע. כך לדוגמה, בניגוד לתוכנית השכבתית לכיתות ג', שבה משתתפים כל ילדי

³⁵ תיכון ברנקה וייס ברמות ו"נופי גולן" בקצרין הם מוסדות חינוך המיועדים לבני הגולן. ישיבת חיספין היא מוסד המשלב תלמידים המגיעים מחוץ לגולן וכן תלמידים בני המקום. כפר הנוער "איילת השחר" לבנות ביונתן וישיבת אלוני הבשן הם דוגמאות למוסדות המיועדים לנערים ונערות בעלי צרכים מיוחדים, ואילו ישיבת "רגבים" בנטור היא דוגמה למוסד חינוכי אליטיסטי.

הגולן, תוכנית "בשביל הגולן" מקיפה רק חלק מתלמידי החטיבות העליונות, בהתאם לבחירה בית ספרית. בפנימיות לבנות, שבהן מרבית התלמידות אינן בנות הגולן, השתתפות בפעילות היא בחירה, מתקיימת באופן חלקי ומשתנה משנה לשנה. בתיכון האזורי "נופי גולן" ייעדו את הפעילות רק לכיתות ייחודיות, כיתת "גוונים", המדגישה למידת חקר, וכיתת "אתגר".³⁶ גם אופי הביצוע בין התוכניות נחלק לפעילות מקטעית, המאפיינת את התוכנית "בשביל הגולן", ותוכניות אחרות המתייחסות אל השביל כמכלול וכמסע, אישי וקבוצתי.

הפעילות המקטעית

חלק מבתי הספר השתמשו במשאבי התוכנית כפלטפורמה ללמידה חוץ כיתתית הקשורה בנושאי הלימוד הכלליים, דוגמת גיאוגרפיה או מדעים, על פי מסורת "ידיעת הארץ", שהוצגה בתחילת המאמר. בבתי ספר שבהם לומדים בעיקר בני הגולן נוספו לתוכני הלימוד היבטים של ייחודיות אזורית ושל קשר קהילתי. שלב התוכנית העוסק בפעולות שימור ופיתוח משרת היטב את המטרות החינוכיות המכוונות לאחריות סביבתית מצד אחד ולהכרה בייחודיות הטבע בגולן מהצד האחר. אלא שהאופי המקטעי אינו משרת מספיק את תחושת השייכות למכלול קהילתי אזורי. בדוחות הסיכום השנתיים עולה שוב ושוב הטענה שיש להרחיב את הממשק הקהילתי הרחב ואת המרכיב של התנדבות קהילתית בפעילות, וכן להגדיל את מספר המפגשים בין הקבוצות בשביל.

פעולות אלו מעצם טיבן מורכבות יותר לביצוע ודורשות השקעת משאבים נוספת מצד האזור, שכן הן חורגות מהיעדים הלימודיים והחינוכיים של הגופים הממנים החוץ אזוריים. נראה שההשקעה הרבה של המועצה בפרסום הפעילות המתקיימת במסגרת תוכנית זו נועדה להתגבר על חסר זה. חגיגות היובל לחידוש ההתיישבות היהודית בגולן, שנחגגו בשנת 2017, עוררו פעילות אזורית משולבת רבה, בין היתר על השביל עצמו. אולם בשנתיים שחלפו מאז, יש ירידה בנכונות של בתי הספר להשתתף בפעילות מקטעית ועלייה בהעדפת פעילות טיולית רגילה הכוללת התייחסות לערכי טבע ומורשת ולמידה שלהם (מנספד, 2019). פעילות כזו יכולה להתקיים בכל מסלול הליכה מסומן באזור, והגדרתה כפעילות אזורית "שבילית" קשורה במידה רבה ברצון ליהנות ממשאבי התוכנית.

השביל כמסע

ההתייחסות למסלולי הטיול כאל שביל במשמעות הרציפה והכוללת שלו מזמנת קטגוריות שונות של חוויה. הקטגוריה האחת מתייחסת לעצם המסע, כלומר למאמץ הפיזי, האישי והקבוצתי, תכנון ההליכה והתגברות על מכשולים. הקטגוריה השנייה היא התייחסות למסע כאל "מסע לכיבוש הארץ": חוויה של למידה ומפגש, שמטרתה היכרות אינטימית עם המכלול והיא מדגישה את ההמשכיות הטבועה בשביל.

התייחסות אל השביל כאל מסע אינה חלק מתוכנית "בשביל הגולן", והיא מבוצעת בהיקפים מצומצמים כיוזמות בית ספריות, אם כי בתמיכה ובעידוד של גורמי החינוך במועצה. חמישה בתי ספר מקיימים מסע מלא לתלמידי החינוך העל יסודי, ברובם – מרבית התלמידים הם

³⁶ המידע מתבסס על דוחות שהוגשו במסגרת "שח"ק ירוק" ועל סיכומי מרכז ההסברה של רט"ג.

מקומיים.³⁷ המסע אינו רציף, אולם הוא מוגדר כמסע שלם. אופיו ומטרותיו שונים מאוד בין בתי הספר, והם מלמדים על השונות בגורמים המפעילים ובאוכלוסיות היעד. שני בתי הספר המוגדרים כמיועדים לתלמידים בעלי לקויות למידה מפעילים מסע שמטרתו מתמקדת בהעצמה אישית: אחד מהם מקיים את המסע לאורך השביל במהלך שנתיים ומפעיל באמצעות ההליכה וההתארגנות אליה עשייה חינוכית המתמקדת בהעצמה ובמסוגלות אישית של התלמידים; בשני הולכים תלמידי כיתה ט' את השביל כולו, ואף מקיימים עליו את טקס ההשבעה המוסדי. שלושת המוסדות האחרים מקיימים מסעות תוכן. בשני בתי הספר החילוניים (מצפה גולן ואורטל) מפעילים "מסע גולני", המיועד לתלמידי כיתות ח', תלמידי השכבות הבוגרות של בתי הספר, מתוך הנחה שחלקם יעברו ללמוד בבתי ספר הנמצאים מחוץ לגולן. החל משנת 2014 מפעילה את המסע מחלקת החינוך הבלתי פורמלי של המועצה, כלומר, מדובר ביוזמה מוסדית אזוטרית ולא בית ספרית, המוצגת כגולת הכותרת של שנות החינוך בגולן. תוכני המסע מדגישים היכרות עם מורשת ועם אנשים באזור מתוך מטרה מוצהרת של חיזוק הקשר האזורי.

דגם זה שואב השראה מה"מסע הישראלי", המופעל כבר 12 שנים במגוון בתי ספר ויחידות צבאיות, ומטרתו המוצהרת היא להעצים את תחושת השייכות לעם, לארץ ולמדינת ישראל.³⁸ הבחירה בגורמים המפעילים מסע זה – מדריכים בוגרים בחינוך הבלתי פורמלי וחיניכי שנת שירות – מדגישה את התכנים הערכיים-חברתיים של המסע על פני המטרות האקולוגיות המאפיינות את התוכניות האחרות. לדומה לכך, גם המסע של ישיבת חיספין מדגיש בעיקר תכנים של חיבור היסטורי, של מורשת אדם-אדמה בדגש ההתיישבות היהודית לדורותיה ושל מורשת קרב.

גם האלמנט הטקסי משמעותי יותר במסע של חיספין. גם כאן הגורם המדריך שונה ומותאם למטרות הערכיות: את ההדרכה מבצעים מדריכי מדרשת הגולן, היושבת גם היא בחיספין, ומורי הישיבה. מסעות אלו מתקיימים בשנים האחרונות באופן קבוע, כחלק מהמסורת הבית ספרית. בשנת היובל קיים גם בית הספר היסודי "מעיינות" שבנטור "מסע גולני" במקטעי יום. בשונה מהמסעות הקודמים שהוזכרו, מסע זה היה מיזם חד פעמי, ואף שחרג מהתוכנית האזורית, הוא לא חרג ממסגרת ההדרכה שלה – ונשען על מדריכי רט"ג.

התוכניות הבית ספריות הייחודיות הקשורות בשביל כמסע, עומדות במידה רבה בניגוד למטרות המוצהרות של יצירת זהות גולנית דומה. הפרשנות הבית ספרית, או המגזרית (דתית או חילונית) מתייחסת אומנם למסגרת נופית וגיאוגרפית דומה שמייצג השביל, אולם יוצרת חוויות ערכיות ורגשיות שונות. החינוך הבלתי פורמלי האזורי, המדגיש באופן מובהק את שביל הגולן כשביל זהות יהודי-ישראלי-מקומי, מפעיל את מרבית תוכניותיו באופן מגזרי. כך, תוכנית "מסע גולני" לכיתות ח פועלת בבתי הספר החילוניים בלבד. תוכנית אזוטרית אחרת, בשם "נערים בשביל הגולן", המגדירה גם כן בין מטרותיה את חיזוק הקשר ל"קהילה הגולנית", מיועדת לתלמידי היישובים הדתיים בלבד. תוכנית זו מפעילה תלמידים בכיתות ז'-ח' בימי שישי – שבהם לא מתקיימים לימודים פורמליים – בטיפוח אתרים בכל רחבי האזור.³⁹ רק מיעוט מבין התוכניות

³⁷ ישיבת חיספין, תיכון ברנקו וייס, ישיבת אלוני הבשן, מצפה גולן בבני יהודה ואורטל.

³⁸ את התוכנית המקורית החלה עמותה בשם זה. כיום היא פועלת במגוון בתי ספר, קורסי מפקדים, סיורי סטודנטים מחו"ל ועוד <http://masaisraeli.co.il>/מסע ישראלי.

³⁹ (ללא ציון שם מחבר) (28.11.2014). ה"נערים בשביל הגולן" חוזרים ובגדול. שישי בגולן, עמ' 86.

החינוכיות פונה לכלל ילדי האזור מתוך מטרה מוצהרת לספק חוויה אזורית משותפת ומשולבת. תוכנית "כולנו יחד בשביל הגולן", לדוגמה, היא תוכנית בחירה המיועדת לבני ובנות מצווה מעוניינים מכלל האזור. שיווק התוכנית מציע את הנוסחה הידועה של שילוב "ערכי טבע, נוף ומורשת שמזמן השביל והתמודדות משותפת עם דילמות ומחשבות שמטרידות כל בן נוער בשלב גיבוש הזהות העצמית", כלומר תוכנית התבגרות אוניברסלית. הגם שהתוכנית מיועדת לכלל ילדי הגולן, בחינת הגורמים המפעילים והמדריכים אותה מצביעה על דגשי מורשת יהודיים כלליים ואזוריים: את התוכנית מפעילה מחלקת הילדים והנוער של המועצה בשיתוף המועצה הדתית ובהדרכת מדריכי מרכז ההדרכה "קשת יהונתן", שהוא מרכז דתי.

"שייכות אזורית" לרמת הגולן או למועצה האזורית גולן?

את מרבית תוכניות החינוך המתייחסות לשביל הגולן מפעילה המועצה האזורית גולן. רק מיעוט התוכניות כוללות מוסדות חינוך מקצרים או מהכפרים הדרוזיים. קשרים אלו הם תמיד תוצאה של שותפות גורמים מממנים חיצוניים לגולן, שמטרותיהם חינוכיות-כלליות, ובמיוחד חינוך לקיימות ושמירה על הטבע. בתי הספר היסודיים בקצרים אינם לוקחים חלק בפעילות בשביל הגולן, ואת הפעילות החוץ בית ספרית שלהם מפעיל מרכז לימודי שדה הגולן של החברה להגנת הטבע. רט"ג מפעילה כמה תוכניות אחרות שאינן קשורות בשביל עצמו, אלא בחינוך לקיימות ולסביבה בכפרים הדרוזיים, בעיקר במסגרת התוכניות "פורשים כנף" או "שומרי הנחל". במעט מהתוכניות מתקיימים מפגשים על השביל, למשל בין נוער דרוזי ונוער יהודי. בתי הספר החילוניים מקיימים מפגשים שנתיים עם נוער דרוזי במסגרת פעילות בשביל, או במסגרת ה"מסע הגולני".

ניסיון ליצירת תודעה אזורית אפשר לראות במיזם "מסלולרי", שמטרתו יצירת אפליקציה סלולרית המסבירה על אתרי טבע או מורשת לאורך השביל או סמוך לו, מתוך התייחסות להקשר הרחב של מורשת נוף אדם. לקראת חגיגות היובל נערכו עשרה סרטונים המוצגים כחלק ממיזם אזורי משולב, תחת הסיסמה: "יחד נשמור על הטבע ועל המורשת בגולן". שבעה מכלל הסרטונים נעשו במסגרת התוכנית החינוכית העוסקת בבתי הכנסת העתיקים, ורק שלושה התייחסו לשביל הגולן בהיבטים תרבותיים כלליים. הסרטון היחיד מחוץ לתחומי המועצה האזורית היה של חטיבת הביניים במג'דל שמס, שתיאר שמירת טבע במקטע הצפוני של השביל הקרוב לכפרם והתייחס להתיישבות הדרוזית באזור בהיבט עכשווי.⁴⁰ לעיתים מתקיימות יוזמות בית ספריות הכוללות ביקורים בכפרים הדרוזים באזור, אולם אלה אינן קשורות בפעילות השביל, והן נמצאות מחוץ לתחומי מאמר זה.

⁴⁰ ישיבת רגבים הציגה את חרבת פרג' במקטע 8, תוך התמקדות בבית המנורות המצביע על קיום יהודי-נוצרי משותף, בנות "איילת השחר" מיונתן הציגו את באב אל הווא במקטע 5 ואת תולדות כלל התרבויות שהתקיימו בו.

סיכום

מאז נחנך שביל הגולן הוא תפס מקום משמעותי מאוד במערכת החינוך האזורית, במיוחד במוא"ז גולן. הפופולריות שלו נשענת על שני בסיסים: האופי הסימבולי המאחד, ויצירת הרצף הגיאוגרפי המאפשר מסע רציף.

בניגוד למסלולי הטיול האחרים, השביל מאפשר יצירת מיתוג סימבולי אזורי לכלל הפעילות בו. תוכניות המדגישות חקר, אקולוגיה, גיאוגרפיה, מורשת רחוקה וקרובה ונוף אדם עכשווי, היכולות להתקיים במרחב הגיאוגרפי גם ללא התייחסות לשביל, משתמשות בו כבציר מחבר המשקף, ולמעשה מייצר, זהות אזורית. השימוש בשביל כאלמנט משותף בא לידי ביטוי בהשקעה הרבה בשיווק ובנראות של התוכניות בפני קהילת הגולן, באמצעות דפי מידע ופרסומים בביטאון המקומי.

השימוש הכפול בשם התוכניות החינוכיות המקטעות בו, "בשביל הגולן" משדר כפל משמעות, שאינה מחוברת בהכרח לשביל, אך מאפשרת העצמה אזורית של פעילות חוץ בית ספרית כללית. התוכנית "נערים בשביל הגולן", לדוגמה, פועלת באתרים גם מחוץ לשביל עצמו, אולם שמה מייצר חיבור תודעתי לשביל, שכלל ילדי האזור שותפים בהחזקתו. כך, הפעילות בשביל מאפשרת מסגרת המחברת אינטרסים שונים תחת כותרת מאחדת.

הבחנה אחת היא בין מוסדות שתלמידיהם אינם ילדי הגולן, המדגישים ערכים של אחריות חברתית וסביבתית כללית, לעומת המוסדות המחנכים את ילדי הגולן הפועלים גם לחיזוק תחושת השייכות והייחודיות של תלמידיהם לאזור. הבחנה אחרת מתייחסת לגורמים המפעילים, בין משרדי הממשלה ורט"ג, עבורם מייצר השביל פלטפורמה חינוכית לתכנים אוניברסליים בדגש לאומי של חינוך לקיימות ושמירה סביבתית, לבין הגופים האזוריים המבקשים להדגיש את הייחודיות הגולנית, לצד ערכים של מורשת התיישבות ויצירת תודעת קהילה אזורית אחת. עם זאת, הפעילות החינוכית בשביל הגולן אינה חורגת ממקומו התודעתי האזורי של השביל: בעוד שכלפי חוץ השביל הוא סמל אזורי, הרי שבתוך האזור הוא משמש סמל בלעדי כמעט של המועצה האזורית – שאכן יזמה אותו ומתחזקת אותו, והוא עובר בשטחיה. השימוש בשביל כאלמנט סימבולי מחבר מופנה באופן מובהק לחיבור סביבתי, היסטורי – בעיקר יהודי – וליצירת זיקת שייכות אזורית מועצתית, ורק בשוליים ליצירת זיקת שייכות כלל אזורית, הכוללת גם את קצרין ואת הכפרים הדרוזיים.

האופי הרציף של השביל מאפשר לקיים לאורכו מסעות, המשלבים היבטים פיזיים ואחרים ומייצרים תחושת המשכיות ממשית. התייחסות לשביל כאל מסע היא יוזמה בית ספרית או יוזמה של המערך הבלתי פורמלי. עניין זה מדגיש את ההבחנה בין המטרות של הגורמים הממנים החיצוניים, שאינם לוקחים חלק במסעות אלו, לבין המטרות המקומיות. מאחר שאף אחת מהתוכניות שסקרנו אינה מקיימת מסע במובנו המלא והרציף, הרי שהשימוש במונח "מסע" מתחבר לערכים חברתיים ישראלים מופרים ומכוון אליהם.

המאמץ הפיזי, שהיה מעין תעודת הכשר לנוער הציוני החל משנות ה-20, התרכך אומנם, אבל האתגרים של הליכה במסע, של התארגנות קבוצתית ושל עזרה הדדית נותרו חלק מטקסי ההתבגרות באזור. ההתייחסות למטרות המסע משתנה בין הגופים המקיימים אותו, והיא מותאמת לאופי המגזרי ולהרכב התלמידים בכל מוסד (וכן למטרות האזוריות של החינוך הבלתי

פורמלי). בזעיר אנפין מתקיימים בו כל סוגי המסעות המוכרים משבילים ארוכים אחרים, בעיקר משביל ישראל: ההליכה בשביל כביטוי להעצמה אישית וקבוצתית, "כיבוש הארץ" באמצעות מאמץ ההליכה בשביליה וההליכה בשביל כחוויה ישראלית הכוללת מפגשים עם דמויות מקומיות, במקרה זה עם דמויות מובילות ומנהיגות בהתאם לאופי החינוכי של המסע.

ההתייחסות החינוכית לשביל הגולן נשענת על הערכים המוטבעים בתרבות הישראלית, הקושרים בין הטויל, המסע והיציאה אל הטבע ובין מטרות לאומיות. חנוכת שביל הגולן התקיימה במקביל לתקופת הדיון הפוליטי האחרון הידוע, שהתקיים עד כה על עתיד הגולן. לא בחנו במאמר זה את מידת תחושת הביטחון הפוליטי בקרב תושבי האזור, אם כי בכל הראיונות שקיימנו, חזרה האמירה ששוב לא מורגשת באזור תחושת האיום על הבית. חיזוק סימבולי לאמירה זו אפשר ללמוד גם מהקפאת פעילות עמותת ועד יישובי הגולן, הוועד שהוביל את המאבק הפוליטי והציבורי נגד נסיגה מהגולן.⁴¹

עם זאת, ההתמקדות בפעילות החינוכית בשביל הגולן, כפי שהיא מתפרשת על רקע תרבות ההליכה הישראלית, מעלה שבגולן מתקיימות במקביל שתי גישות שונות הנוגעות למעמדו של האזור במדינת ישראל. המשותף לשתי הגישות הוא "נרמול" האזור, כלומר הפיכת ההתייחסות אליו להתייחסות כאל כל אזור אחר בישראל וטשטוש המחלוקת הפוליטית סביב שאלת עתידו.

התוכניות החינוכיות המופעלות מקיימות את מורשת "דיעת הארץ" שהכפיפה לימודים מקצועיים, דוגמת מדעים וגיאוגרפיה, למטרות לאומיות הקשורות בהיכרות הארץ ובאהבת הארץ. מטרות אלו מוחלות בכל מערכת החינוך הישראלית, אם כי היקפי הפעלתן בגולן רחבים מאוד ומלמדים על המשקל שניתן באזור להעמקת הקשר הבלתי אמצעי של התלמידים לאזור. החיבור של תוכנית השביל עם תוכנית בתי הכנסת העתיקים ועם המסעות החינוכיים מחזק אומנם את הייחודיות האזורית, אך בה בעת מעצים את הקשר היהודי המתמשך לאזור, כלומר כורך את הנוכחות הישראלית בגולן בשייכות הכללית ההיסטורית של העם היהודי לארץ ישראל ולא בשאלות ייחודיות של גבול, מים, טופוגרפיה ופרקטיקה צבאית של הגנה על הארץ. באופן דומה המסע הרציף על השביל מחבר גיאוגרפית את דרום הגולן ואת צפונו למסע אחד, ובכך מחזק את החיבור בין ההתיישבות היהודית העתיקה, שמרבית אתריה הם בתי כנסת קדומים במרכז הגולן ובדרומו, ובין ההתיישבות החדשה – הפרושה בכל האזור.

ההתייחסות האקולוגית הבולטת, המשתלבת עם דימוי "הגולן הירוק", היא ביטוי לשינויים כלליים שאותם אימצו גופי חינוך בישראל בהתייחסות לטבע מתוך שילוב של תפיסות אקולוגיות אוניברסליות והבנייתו כמשאב סמלי ליצירת קשר בין בני הלאום ובין הטריטוריה, היא המולדת. שילוב תפיסות זה נכתב כחלק ממטרות התוכניות האקולוגיות בשביל. הרצון לשמור על שטחים פתוחים ומיקוד התוכניות החינוכיות בשמירה אקולוגית מעיד על היעדר תחושת הצורך לחזק דמוגרפית את אוכלוסיית הגולן כאמצעי התנגדות לנסיגה ממנה. תחושת האיום על הגולן, העולה מתוכניות אלו, שוב איננה החרב הפוליטית של נסיגה, אלא האיום האקולוגי הנובע מהיעדר שמירה על הטבע הייחודי או מפיתוח יתר עתידי.

⁴¹ הייטנר, א' (6.3.2016). קיצור תולדות הוועד. שישי בגולן, עמ' 42-50.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ע' (2011). טוב לטייל בעד ארצנו, התפתחויות במיתוס הטיול בראי החינוך הלאומי ציוני. בתוך ג' כהן וא' שיש (עורכים), הטיול ככלי חינוכי ערכי, 1 (עמ' 45-54). ירושלים: משרד החינוך, גף פרסומים.
- אלמוג, ע' (1997). הצבר – דיוקן. תל אביב: אופקים ועם עובד.
- אריאלי, ד' (1997). הבנייה תרבותית של טבע: המקרה של החברה להגנת הטבע בישראל. מגמות, 38(2), 189-206.
- בן ישראל, ט' (2006). הטיול כמרכיב של תרבות הגוף בחינוך העברי 1887-1937. דור לדור, כ"ז, 45-39.
- גרטל, ג' (2003). הטיול הבית ספרי ומשמעויותיו בעיני מחנכים ותלמידים בשנים 1920-1980 (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- גרטל, ג' (2010). דרך הטבע, הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי. תל אביב: ספרית הפועלים.
- דביר, א' (1990). מדן ועד אילת: שביל ישראל או השביל הארצי או איך נטייל מדן ועד אילת. מורשת דרך, 33, 9-12.
- דביר א' (2007). שביל הגולן – עוד שביל הליכה בישראל, הפעם בגולן. טבע הדברים, 141, 13.
- דמסקי מ' (2016). שביל ישראל, ביקוש ופוטנציאל תיירותי (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- דרור, י' (2011). טיולים כחלק מהחינוך הלאומי. בתוך ג' כהן וא' שיש (עורכים), הטיול ככלי חינוכי ערכי, 1 (עמ' 22-33). ירושלים: משרד החינוך, גף פרסומים.
- הרמן, ת' (2019). שביל ישראל, דרכה של הישראליות החדשה-ישנה. ישראל: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה ופרדס הוצאה לאור.
- וקנין, ד' (2017). הולך בטל? ידיעות השביליסטים על התופעות לאורך שביל ישראל ומשמעות המונח ידיעת הארץ (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- טויטו, ש' (2010). ההליכה בשביל ישראל כתרבות פנאי (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- לויזון, ק' (2018). חכם השביל מהיוזם אותו, יוזמה ויצירה של שבילי לכת נושאים תיירותיים – נוצרים בין נצרת לכינרת (2005-2011) (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- מבורך, ע' (1997). הטיול הממושך לאחר השחרור מצה"ל: מאפייני המטיילים, השפעות הטיול ומשמעותו (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- מעוז, ד' (1999). לבי במזרח, המסע של צעירים מבוגרים ישראלים להודו (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- סער, י', הנקין, י', גספר, ד' (2012). שבילים ארוכים בישראל: לתרמילאים, לרוכבי אופניים, למשפחות: שביל ירושלים, המסע מים לים, שביל הבשורה, סובב באר שבע, שביל הגולן, שביל עמק המעינות. עומר, אשכול.
- פראוור, א' (1992). דרגו של הטיול לידיעת הארץ תרמ"ח-תרע"ח, ראשיתו של הטיול החינוכי בארץ ישראל על רקע התפיסה החינוכית של בתי הספר הראשונים (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). האוניברסיטה העברית, ירושלים.

קמחי, ד' (תרפ"ט, 1929) (עורך). ספר היובל של הסתדרות המורים בארץ ישראל (תרס"ג-תרפ"ח). ירושלים: הוצאת הסתדרות המורים.

קמפ, א' (2000). הגבול כפני יאנוס: מרחב ותודעה לאומית בישראל. תיאוריה וביקורת, 16, 43-13.

רוסו, ז' (1762, 2009). אמיל או על החינוך. ירושלים: דביר ומגנס.

שטיינמן, י' (2002). עיצוב דמותו של הילד העברי החדש כחלק מתכנון תרבות בארץ ישראל בראשית המאה ה-20 (חיבור לשם קבל תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

שיש, א' (2013). המסע והטיול כחויית למידה משמעותית. בתוך א' שיש ו' דרור (עורכים), הטיול ככלי חינוכי ערכי, 2 (עמ' 91-113). אוניברסיטת תל אביב ואגף השל"ח, משרד החינוך.

שפנייר, י' (1991). ערכו החינוכי של הטיול. טללי אורות: שנתון מכללת אורות ישראל, ג, 177-165.

שפרן, נ' (2003). ממסעות הפלמ"ח עד המוצ'ילרוס, פנים, 35, עמ' 48-83.

שפרן, נ' (2013). הסלע האדום – המסעות האסורים לפטרה. ירושלים: בן צבי.

תמיר, י' (1997). לאומיות וחינוך, בתוך י' קשת, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 240). תל אביב: רמות.

Almog, O. (2000). *The sabra: The creation of the new jew*. Los Angeles: University of California Press.

Ben David, O. (1998). Tyul (hike) as an act of consecration of space, in: E., Ben Ari, & Y., Bilu, *Grasping land space and place in contemporary Israeli discourse and experience* (pp.129-145). New York: Academic Press.

Cronon, W (1996). The trouble with wilderness; Or, getting back to the wrong nature. *Environmental History*, 1(1), 7-28.

Hannam, K., Sheller, M., and Urry, J. (2006). Editorial: Nobilities, immobilities and moorings. *Mobilities* 1(1), 1-22.

Ingold, T. (2004). Culture on the ground: the world perceived through the feet. *Journal of Material Culture*, 9(3), 315-340.

Katriel, T. (1995). Touring the land: trips and hiking as secular pilgrimages in Israeli culture. *Jewish Folklore and Ethnology Review*, 17(1-2), 6-13.

Katz, S. (1985). The Israeli teacher-guide: The emergence and perpetuation of a role. *Annals of Tourism Research*, 12(1), 49-72.

Laqueur, W. (1984). *Young Germany: A history of the German youth movement*. New Brunswick & London: Transaction Books.

Liebman, C. and Don-Yehia, E. (1983). *Civil religious in Israel*. Berkley: University of California press.

- Meyer, D. (2004). Tourism routs and gateways: Key issues for development of tourism routs and gateways and their potential for Pro-Poor tourism. London: overseas development institution.
- Rabineau, S. (2013). Marking and mapping the nation: The history of Israel's hiking trail network (Dissertation). Brandeis University.
- Shapira, A. (1992). Land and power: The Zionist resort to force, 1881-1948. Oxford University Press.
- Timothy, D. J., and Boyd, S. (2003). Heritage tourism. Harlow, Essex; Pearson Education.
- Timothy, D. J., and Boyd, S. (2015). Tourism and trails: Cultural, ecological and management issues; Bristol: Channel View Publications.
- Zerubavel, Y. (1995). Recovered roots: Collective memory and the making of Israeli national tradition. Chicago: University of Chicago Press.

ראיונות

- ישראל אשד, מנהל עמותת תיירות גולן 1997-2007, 18.6.2018, 19.2.2019.
 דפנה פלדמן, הוועדה לשבילי ישראל, 18.2.2019.
 אורן זינגבוים, ארכיאולוג רשות העתיקות, גולן, 18.9.2018.
 עידית קמחי, מנהלת מחלקת חינוך קצרין 2006-2013, 25.2.2019.
 גולי אורטל עברי, מדריכה לקיימות, המנהל לחינוך התיישבותי מחוז גולן, 25.2.2019.
 קובי גביש, מנהל היחידה לשטחים פתוחים, מוא"ז גולן, 30.2.2019.
 צבי בודנהיימר, מנהל מחלקת החינוך, קצרין, 7.2.2019.
 חגי סמט, מנהל מחלקת החינוך, מוא"ז גולן, 11.2.2019.
 נעמה מנספלד, מרכז חינוך והסברה גולן, רט"ג, 18.2.2019.
 יעל סלע, רשות ניקוז כינרת, 18.2.2019.
 מל"ש גולן, אוראל, 7.2.2019.
 עודד פורת, מדרשת הגולן, 14.2.2019.
 ערן מאיר, מכללת אוהלו, 14.2.2019.
 רכזי טיולים/רכזים חברתיים בבתי הספר.

דוברי אנגלית כשפת אם המלמדים אנגלית בישראל – מקרה ייחודי של זהות תרבותית ושפה

נדב בדריאן, ליאת בן-חורין

תקציר

שפה אינה רק כלי המשמש לתקשורת. היא נושאת בתוכה את ההיסטוריה ואת התהוות התרבות שאותה היא מייצגת. ככזאת, היא מהווה חלק מרכזי בתחושת השייכות של בני האדם ובוהותם. מורים לאנגלית בישראל, ששפת אמם אנגלית, מהווים אוכלוסיית מחקר ייחודית לבדיקת שאלות של זהות תרבותית, של התהוותה וכן של ביטוייה באופן ההוראה ובתפיסת תפקיד המורה. מורים אלו היגרו לישראל ממגוון מדינות דוברות אנגלית, שהיו מעצמות עולמיות במאה ה-20, אולם רובם גם בעלי זהות תרבותית יהודית, והגירתם לישראל נעשתה מטעמים אידאולוגיים. בתהליך ההגירה, ולעיתים גם לפניו, רכשו מורים אלו את השפה העברית – ואף היא נושאת מטען היסטורי, תרבותי ורגשי עצום. מחקר איכותני זה שואף לזהות את הדרך שבה תרבות ארץ המוצא של מורים אלו השפיעה על זהותם כמהגרים בישראל, וכיצד השפעה זו באה לידי ביטוי בהוראתם בכיתה. ניתוח הממצאים מציע את ההשערה כי ההבדלים התרבותיים בין תרבות המקור לזו הישראלית נתפסים באופן דומה על ידי המורים שנחקרו. ההבדל העיקרי, על פי המורים, נמצא בתרבות השיח וביחס לסמכות המורה. עם זאת, תגובתם הפדגוגית לפער תרבותי זה משתנה בהתאמה לאישיותם, לרמת ההשכלה שלהם ולניסיונם המקצועי.

מילות מפתח: הוראת אנגלית, הכשרת מורים, תרבות ושפה, מורים לאנגלית דוברי עברית כשפת אם, מורים לאנגלית דוברי אנגלית כשפת אם

מבוא

המחצית השנייה של המאה ה-20 נשלטה על ידי ארצות הברית ובריטניה, שהיו מעצמות מובילות מבחינה תרבותית, כלכלית וצבאית. כתוצאה מכך, השפה האנגלית הפכה להיות שפת הבחירה הראשונה כשפה בין לאומית (Galloway & Rose, 2015; Graddol, 2006). נתונים משנת 2015 מראים כי האנגלית מדוברת ב-110 ארצות, וכי ישנם כ-1.5 מיליארד אנשים הלומדים אותה בכל רגע נתון כשפה שנייה או כשפה נוספת (Lucas López, 2015). דוברי אנגלית כשפת אם הפכו להיות מבוקשים מאוד בתור מורים לשפה במהלך המאה ה-20, מכיוון שאנגלית בצורתה האמריקנית/בריטית הייתה המודל הלשוני הרצוי להוראת השפה (Moussu & Llurda, 2008; Braine, 2010). אולם בתחילת המאה ה-21 החלה עליונותן הכלכלית-תרבותית של ארצות הברית ושל בריטניה להתערער, זאת לאור עלייתן של מעצמות עולמיות תרבותיות-כלכליות נוספות, דוגמת סין והודו (Graddol, 2006). האנגלית, לעומת זאת – ובאופן חסר תקדים מבחינה היסטורית – שמרה על מעמדה כשפה בין לאומית והפכה לשפת סחר – (Jenkins, Baker & Dewey, Lingua, 2017). לאור מצב עניינים חדש זה, מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית עומדים בפני מציאות שבה שפה שאותה הם דוברים, איננה בהכרח המודל הרצוי לאנגלית כשפה בין לאומית. יתרה מכך, הם כבר אינם נתפסים בהכרח כחלק מתרבות "דומיננטית", שהמודל שלה הוא המודל השפתי הרצוי (Canagarajah, 2014).

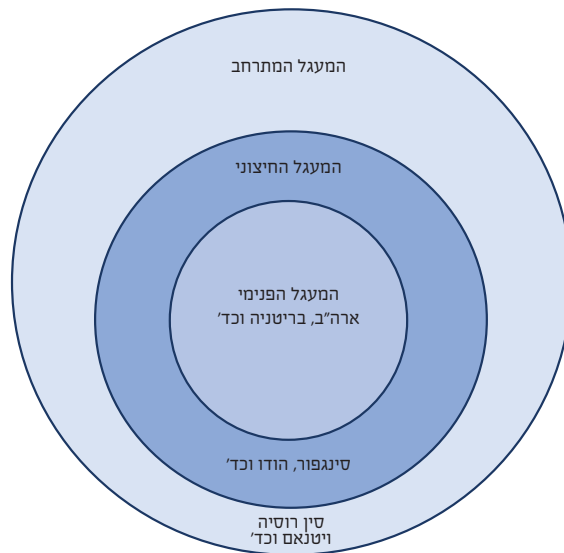
כך, מטרת מחקר זה הייתה לנתח נדבך אחד ייחודי של תופעה גלובלית זו בקרב אוכלוסיית המורים בישראל ולהפיק ממנו מסקנות לגבי תהליכי הוראת השפה האנגלית, בדגש על היסודות התרבותיים המשתקפים בהם ועל מתודות הכשרת המורים לאנגלית במציאות גלובלית משתנה. הפרקים הבאים יספקו סקירה קצרה של התמורות הכלכליות, התרבותיות והלשוניות בעשורים האחרונים וכן ימקמו את המורים לאנגלית בשפת אמם אנגלית בהקשר הישראלי.

סקירת ספרות

דוברי אנגלית כשפת אם כיום - אנגלית, אנגלית בעולם ואנגלית בין לאומית מקור תפוצתה העולמית של השפה האנגלית הוא בשני תהליכים מקבילים שהחלו במאה ה-17: הראשון, מקורו בהגירה המונית מבריטניה לניו זילנד, לאוסטרליה ולצפון אמריקה; השני היה הקולוניאליזם ואימוץ השפה האנגלית במדינות האמורות על ידי אוכלוסיות מקומיות, ומאוחר יותר התרחבות ההשפעה באמצעות סחר, מסחר ועבודות (Galloway & Rose, 2015; Kirkpatrick, 2007). תהליכים אלו הובילו להופעתן של צורות שונות של אנגלית - שנבעו ממפגש בין ניבים שונים של אנגלית (בתוך מדינות המקור) ומפגש של האנגלית עם שפות המקום הילידיות ועם הסביבה החדשה. תוצאתם של מפגשים חוצי תרבות אלו הייתה הופעתם של מבטאים חדשים ושל אוצר מילים חדש וכן הכללה של מילים משפות זרות בתוך השפה האנגלית (Chambers & Trudgill, 1998). חלק מאותן ארצות שהיו תחת שליטה קולוניאליסטית אימצו את השפה האנגלית כשפה רשמית, והתוצאה קיבלה מאוחר יותר את השם "אנגלית חדשה" (New Englishes) (Schneider, 2011).

תמונה 1

מודל המעגלים של Kachru (Crystal 1995, p. 107)



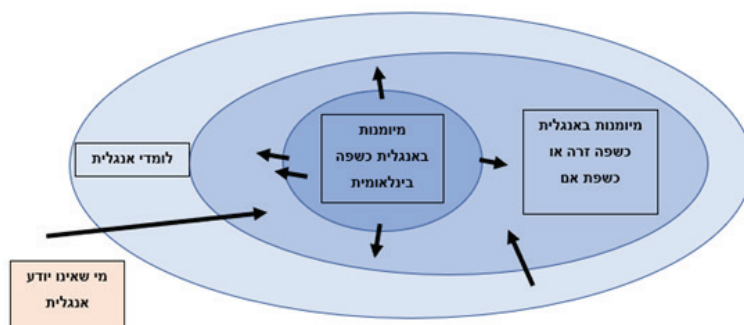
מודל המעגלים של ה"אנגלית החדשה" (תמונה 1) מתאר את תהליכי ההתפשטות של השפה האנגלית שבהם דנו (Kachru, 1990). במודל מוצגים שלושה מעגלי התפשטות של השפה: המעגל הפנימי שייך לאומות דוברות האנגלית; במעגל החיצוני נמצאות מדינות שבהן אנגלית הפכה לשפה רשמית ומוכרת לצורכי תקשורת עם גורמי ממשל, דוגמת הודו וסינגפור. מדינות אלו בדרך כלל עברו קולוניאליזציה ותהליך איטי שבו האנגלית צברה מעמד ותוקף רשמי. במדינות אלו נלמדת האנגלית כשפה שנייה (ESL); המעגל המתרחב מורכב ממדינות שבהן האנגלית נלמדת כשפה זרה (EFL) לצרכים שונים ומסיבות שונות (עסקים, תיירות וכדומה). מודל זה ערער את התפיסות הבלשניות המסורתיות כשהציג תפיסה הטוענת שישנה יותר מאנגלית אחת (Kachru, 1991). עם זאת, הוא מתקשה לתאר את המציאות הלשונית של המאה ה־21, מכמה סיבות. ראשית, אף על פי שהקולוניאליזם הסתיים ברוב רובו של העולם, ההגירה ההמונית המתרחשת במחצית השנייה של המאה ה־20 ובמאה ה־21 יצרה מצב שבו מיליוני אנשים – ששפת אמם איננה אנגלית – חיים במדינות המעגל הפנימי (Galloway & Rose, 2015); שנית, המודל רומז להיררכיה לשונית הנשלטת על ידי המעגל הפנימי. מצב זה אינו מתקיים בהכרח, ודוברי אנגלית כשפה נוספת (לא דוברי שפת אם) נמצאו כשווי ערך ולעיתים אף בעלי יכולת גבוהה יותר מדוברי אנגלית כשפת אם במצבי תקשורת בין לאומית מסוימים (Davies, 2003; Galloway & Rose, 2015).

תהליכים אלו הינם חלק מתופעה כוללת המכונה "גלובליזציה". גלובליזציה, כמונח, מתארת את ההתרחבות האקספוננציאלית בקשר הבין לאומי והבין תרבותי בין בני האדם בכל מישורי הקיום האנושי (Graddol, 2006; Aviram, Bar-On & Attias, 2010). דמותו של האדם כ"תושב הגלובלי" החדש היא דמות של אדם רב־תרבותי ורב־לשוני (Graddol, 2006; Aviram, 2010); עניין נוסף הוא השיפור, הייעול וההוזלה בתקשורת האלקטרונית ובתחבורה, שיצרו תופעה של מיקור־חוץ – הן של שירותים והן של מומחיות אקדמית. תחומי עיסוק רבים עברו ממעצמות העל של המאה ה־20 (בריטניה וארצות הברית) אל מעצמות עולות חדשות. תופעות אלו הדגישו את הצורך בשפת תקשורת עולמית אחידה, כשהאנגלית, "במקום הנכון ובזמן הנכון", הייתה הבחירה הטבעית (Crystal, 2012).

שפה בין לאומית מעצימה את תהליך הגלובליזציה בכך שהיא מקלה את ביצועם של שיתופי פעולה בין לאומיים בכל מישורי הקיום האנושי. היא מסייעת לשיתוף פעולה במדע ובמחקר וכן ביצירת קשרים פוליטיים. תוצרי לוואי לא מכוונים של התופעה הם מחיקתן של שפות אוטוריות וקטנות, וכן טשטוש והשטחה של עומק תרבותי, זאת מאחר שידע חדש ואוצר מילים חדש נוצרים במישור הגלובלי, ולא במישור המקומי (Galloway & Rose, 2015; Kirkpatrick, 2007). מהו, אם כן, מצבה של האנגלית כשפת אם בעולם גלובלי, כשהיא משמשת שפה בין לאומית? מודיאנו (Modiano, 1999) הציעה מודל לשוני חדש המתאר את האנגלית כשפה בין לאומית (תמונה 2). מודל זה מייצר היררכיה על בסיס מיומנות, ולא על בסיס שפת אם. יתרה מכך, שלא כמו במודלים קודמים, במודל זה האנגלית כשפה בין לאומית היא דומיננטית בהשפעתה על האנגלית העולמית, כולל זו של המדינות דוברות האנגלית. על פי מודל זה, בשונה מתפיסות לשוניות מסורתיות הרואות במיומנות השפתית ידע של השפה על כל מישוריה, אנגלית כשפה בין לאומית מצריכה מכלול כישורים רחב, הכולל מודעות בין תרבותית, רגישות וידע מטה־

לשוני – זאת מכיוון שתקשורת בין תרבותית מצריכה הבנה של יסודות מעבר למבנה הטכני והלקסיקלי של השפה. יתרה מכך, תופעה ייחודית זו מציבה בעיה בפני חקר האנגלית הבין לאומית מכיוון שכל שימוש בה ייחודי בהקשר לתרבויות המשתתפות בו (Jenkins et al., 2016; Friedrich & Figueiredo, 2017). כלומר, האנגלית במפגש בין אירופים תהיה שונה מהאנגלית במפגש בין אסיאתים מכיוון שכל יסודות השפה הלשוניים והתרבותיים יהיו מושפעים משפת האם של הדוברים.

תמונה 2
מודל אנגלית כשפה בין לאומית (Modiano, 1999)



מן האמור לעיל עולות שתי שאלות מרכזיות העוסקות בהוראת השפה האנגלית: הראשונה – איזו אנגלית צריך ללמד? השנייה עוסקת בסביבה התרבותית-לשונית החדשה שבה מלמדים מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית – כיצד השוני התרבותי-לשוני בין תרבות המקור, שממנה הגיעו, לבין התרבות המקומית, משפיע על תפיסות התפקיד וההוראה שלהם?

מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית – כמורים לדוברי שפות אחרות (TESOL) התרחבותו של מקצוע הוראת האנגלית הוביל ברחבי העולם לדרישה גוברת למורים לאנגלית, שזו שפת אמם. זאת אף שמחקרים הראו שלמרות המחשבה שיש להם יתרון מובנה כדוברי השפה (Medgyes, 1992), אין הדבר כך – ותפיסה זו מקורה בהטיה תרבותית, ולא בממצאים עובדתיים (Clark & Paran, 2007; Moussu & Llurda, 2008). מובן שישנם כמה יתרונות ברורים למורים אלו, אולם יש להם גם כמה חסרונות. טבלה 1 מראה את נקודות החוזק והחולשה של מורים אלו בנוגע להוראת השפה האנגלית במדינות זרות (Medgyes, 2001; Braine, 2010).

אלא שהמחקרים המצוטטים לעיל עוסקים במורים שהינם זרים לתרבויות שבהן הם מלמדים ולשפות המקומיות. יתרה מכך, הם מתארים ממצאים השייכים למקום מסוים בנקודת זמן מסוימת, ואינם מראים מה קורה למורים אלו לאחר זמן רב בתרבויות אלו או לאחר שלמדו את השפות המקומיות (Moussu & Llurda, 2008).

טבלה 1

יתרונות וחסרונות של דוברי אנגלית כמורים לאנגלית

יתרונות	חסרונות
מודל שפתי מושלם.	לא תמיד מבינים את הבעיות בתהליך רכישת השפה של התלמידים.
הפדגוגיה שלהם חדשנית ויצירתית יותר.	אינם מצליחים לחוש אמפתיה כלפי תלמידים המתקשים ברכישת השפה.
משתמשים בפדגוגיה הרצויה להוראת השפה בצורה טבעית.	לא עברו בעצמם תהליך של רכישת השפה האנגלית כשפה נוספת.
בעלי ביטחון עצמי גבוה בשימוש בשפת המטרה.	אינם מצליחים להשתמש תמיד בשפה המקומית (של התלמידים) לתועלתם.
	אינם מותאמים לתרבות המקומית.

מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית, המלמדים בישראל

ישראל קיבלה את עצמאותה בשנת 1948. בין השנים 1917-1948 הייתה ישראל חלק מהמנדט הבריטי, ועל כן נחשבה לחלק מהמעגל החיצוני במודל שלעיל, מאחר שהאנגלית שימשה בה שפה רשמית. לאחר קבלת עצמאותה, ולאור הגדרתה כמדינת הלאום היהודית, העברית הפכה לשפתה הרשמית, והיא החלה לקלוט גלי הגירה של יהודים מכל רחבי תבל. חלק מהגירה זו הגיע ממדינות המעגל הפנימי וכלל דוברי אנגלית כשפת אם. חלקם מצאו עבודה בתור מורים לאנגלית – לא תמיד בשל הכשרתם המקצועית, אלא בשל ההטיה המובנית של המעגל הפנימי לאנגלית כמודל השפתי הרצוי, כפי שהוזכר קודם.

עם זאת, שלא כמו מורים לאנגלית מהמעגל הפנימי במקומות אחרים בעולם – שבאו ללמד כמה שנים ולשוב למדינותיהם – במקרה של ישראל מדובר בהגירה אידיאולוגית ובזהות תרבותית כפולה של המורים. מצד אחד הם ילידי הארצות והתרבויות האנגלו-סקסיות, ומהצד האחר הם יהודים שהיגרו לישראל כדי להישאר בה ולהיטמע בתרבותה המקומית. עובדה זו מהווה הזדמנות ייחודית לחקר השפה האנגלית כשפה בין לאומית והשפעתה על האנגלית הילידית,

כמו גם הזדמנות להבנת הקשרים שבין שפה, תרבות והוראת השפה (Badrian, 2018).

במטרה להאיר את תהליך היווצרות הזהות של אוכלוסיית המורים ששפת אמם אנגלית, חשוב להבין את מעמדה של האנגלית בישראל ואת האופן שבו היא נלמדת. בשנים הראשונות שלאחר קום המדינה, העברית והשימוש בה היו חובה. העברית היא דוגמה ייחודית לתחייה של שפה, שהייתה מנוונת ומתה, באמצעות מדיניות ממשלתית מכוונת ותכנון מרכזי (Saulson, 1979). מאמץ זה מצד המדינה גרם למצב שבו הדור השני למהגרים קיבל את העברית בתור שפת אמו ונטש את שפת האם המקורית של בית הוריו. האנגלית נתפסה באופן שלילי בשל הזיכרון הטרי מהמנדט הבריטי, אולם עלייתה של ארצות הברית כמעצמה עולמית – והקהילה היהודית העצומה שם (שנייה בגודלה רק לישראל) – הנחילו לאנגלית מעמד חשוב במערכת החינוך הישראלית (Braine, 2014).

מערכת החינוך הישראלית היא מערכת ריכוזית המאופיינת במבנה של פירמידה. תוכניות הלימוד נקבעות על ידי משרד החינוך ומבוצעות על ידי בתי הספר בהתאם למחוזות ולזרמי

החינוך שלהם הם שייכים (Aviram et al., 2010). תוכנית הלימודים באנגלית בצורתה הנוכחית הופיעה לראשונה בשנת 2001, והיא מבוססת על עיקרון של מטרות ושל יעדים. היא מאפשרת למורה דרגת חופש גבוהה בבחירת אסטרטגיות ההוראה בתוך המסגרת. למרות זאת ההוראה עצמה מקבלת אופי דומה בכלל בתי הספר, בעיקר בשל חומרי לימוד זהים המשותפים להם (Braine, 2014). בשנת 2001 הגדירה תוכנית הלימודים באנגלית את שפת המטרה בשם "אנגלית כשפה זרה" – EFL, בעוד שתוכנית הלימודים המעודכנת לשנת 2018 מגדירה אותה בשם "אנגלית כשפה בין לאומית" – EIL (Ministry of Education, 2018). מחד גיסא, שינוי שפת המטרה לאנגלית בין לאומית אינו מוביל בהכרח לשינוי חומרי הלימוד בהתאמה (Khodadady & Shayesteh, 2016). הגישה בישראל כלפי המורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית תואמת את המחקרים שהוצגו לעיל. כלומר, הם היו – ונחשבים עדיין – למורים מועדפים בשל שפת האם שלהם ובשל המודל השפתי שאותו הם מציגים (Braine, 2010). מאידך גיסא, בשל מעמדם כמהגרים, העלול לכלול תחושת נחיתות מסוימת מול המקומיים, אין זה ברור כי הם מחזיקים בתחושת עליונות כלשהי כמורים בשל כך. עליהם לחצות מחסומים תרבותיים רבים על מנת להיטמע בהצלחה בתרבות המקומית ולהרגיש חלק ממנה (Braine, 2010; Copland, Garton & Mann, 2016). תהליך היטמעות זה מציג הזדמנות מחקרית שתאיר את תהליך ההתאמה הפדגוגית של מורים אלו.

מטרות המחקר ושאלותיו

מחקר זה עסק במורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית, המלמדים בישראל. ההנחה בבסיס המחקר הייתה שמעמדם הייחודי של מורים אלו, כפי שהוסבר לעיל, עשוי להאיר את המאפיין התרבותי הבולט ביותר בפער בין תרבותם הילידית לזו המקומית. המחקר שאף לבדוק כיצד מאפיין זה בא לידי ביטוי בהוראת האנגלית אצל מורים אלו.

שאלות המחקר היו:

כיצד תופסים מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית את הפער התרבותי בין תרבותם הילידית לזו המקומית, כפי שהוא בא לידי ביטוי בכיתה?
 כיצד משפיע אותו פער תרבותי על תהליכי ההוראה שלהם?
 מה היו נימוקיהם של המורים לגבי תהליכי ההתאמה שהם עברו כתוצאה מהמפגש הבין התרבותי?

מתודולוגיה

מאחר שמחקר זה עוסק בתופעה ייחודית בתוך שדה המחקר הכללי של הוראת השפה, הגישה הפרגמטיסטית היא שנבחרה לעמוד בבסיסו הרעיוני. פרגמטיזם מאפשר לחקור תופעות מורכבות מתוך ההנחה שהתוצאות עשויות לחרוג מהתפיסות השגורות או שהתופעה הנחקרת עצמה מצריכה שימוש בכלים שונים על מנת לתת פרשנות. נוסף על כך הוא מאפשר שילוב בין שיטות חקר שונות ושיטות הסקת מסקנות מגוונות וכן ביצוע שינויים והתאמות במהלך המחקר (Creswell & Clark, 2017). המחקר עוסק במקרים פרטניים של מורים לאנגלית בישראל, ששפת אמם אנגלית. מאחר שעניינו פרשנותם של מורים אלו את תהליכי ההיטמעות

התרבותית שלהם והשפעתם של אלו על תהליכי ההוראה, פרדיגמת המחקר שנבחרה הייתה חקר מקרה. גישת מחקר זו מפרשת את המציאות המסוימת הנובעת ממצב ייחודי מחד גיסא, אולם גם עשויה לאפשר הסקת מסקנות כוללניות יותר, מאידך גיסא (Denzin & Lincoln, 2000; Ritchie, 2014; Yin, 2018).

הנתונים נאספו על ידי ראיונות חצי מובנים. ככלי מחקר, ראיון חצי מובנה מאפשר לחוקר לשמור על מסגרת ברורה של נושא המחקר, אך בד בבד לאפשר למרואיין חופש להעלות נושאים שלא היו צפויים מראש. כלי מחקר זה מאפשר פתיחות רעיונית לתמות חדשות העולות במהלך המחקר ומגביר את אמינות התוצאות באמצעות הקטנת ההטיה של החוקר את התהליך (Seidman, 2013). הראיונות שבהם נעשה שימוש במחקר זה הם חלק ממחקר נוסף העוסק באחדים מן התכנים המוצגים במחקר זה. שישה מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית רואיינו בחודשים מאי-יוני 2018 בראיון חצי מובנה. הראיונות עסקו בתפיסת התפקיד שלהם, בתפיסות השפה שלהם ובהתפתחותן לאורך השנים. הראיונות אף עסקו בתפיסותיהם את הפער התרבותי בין ארצות המוצא שלהם למקום ההוראה, ובאופן שהוא השפיע על תהליכי ההוראה שלהם.

מתוך ראיונות אלו נבחרה אוכלוסיית המחקר. אוכלוסיית המחקר הורכבה מארבע מורות לאנגלית, ששפת אמן אנגלית, בעלות רקעים שונים ובעלות רמות השכלה שונות. הן היגרו לישראל משלוש מדינות – קנדה, בריטניה וארצות הברית. כאמור, הן בעלות רקע אקדמי שונה – בין תואר ראשון לתואר שלישי, ונמצאות בישראל בין 15 שנה ל-40 שנה. שתיים מהן מלמדות בבתי ספר תיכוניים ושתיים במכללות להכשרת מורים. כדי להימנע מהטיה בתשובותיהן של המורות, השאלות בראיון לא נגעו להיבט המקצועי בעבודתן ולא דרשו שיפוט של עבודתן, אלא נגעו אך ורק לתחושות ולפרשנות לגבי פערי התרבות והשינויים בשפה מנקודת המבט האישית שלהן. הדגימה הייתה דגימה מכוונת, היות שהנחקרים נבחרו על סמך מאפייניהם התרבותיים והמקצועיים הייחודיים בהקשר לנושא המחקר (Fraenkel & Wallen, 2009). תמלול הראיונות נותח כדי למצוא נקודות דמיון בתפיסותיהן של המורות בהקשר לנושא המחקר. בשלב הראשון הראיונות קודדו במערך קידוד פתוח. התמלול חולק לפי תמות כלליות שעלו, כגון שפה, פערי תרבות, השוואות ועוד. בשלב השני חולקו קטעי הטקסט בהקשר לשאלות המחקר (Straus & Corbin, 1998; Kuckartz, 2014; Shkedi, 2014). לצורך ניתוח הטקסט נעשה שימוש בתוכנת המחשב NARRALIZER (Shkedi, 2014).

ממצאים

לכל ארבע המרואיינות הוקצו שמות קוד – מ1 עד מ4. התוצאות מוצגות בשלוש טבלאות שונות. כל טבלה מתייחסת לשאלה אחרת מתוך שאלות המחקר, ולאחר כל טבלה מופיע ביאור קצר. הציטוטים המופיעים בטבלאות נבחרו לאחר ניתוח וקידוד הטקסט על פי שאלות המחקר והתמות המופיעות בהם. חלקים מהם נקטעו, בלי לקטוע את הרעיון המובע בהם, כדי לשמור על קוהרנטיות. הציטוטים תורגמו על ידי כותבי המאמר.

תפיסת ההבדל התרבותי

מקרה: כיצד תופסים המורים את הפער התרבותי בין ארץ המוצא שלהם לישראל?	
10	<p>התנהגות אנגלית היא קודם כול להיות יותר מנומס, אם זה בכלל נחשב התנהגות. כישורים התנהגותיים, סבלנות, לתת למישהו לסיים את דבריו לפני שמדברים... אני חושבת שזה אצלנו בוורידים.</p> <p>אנחנו לא קוראים למורים בשם הפרטי, זה יותר רשמי. פה זה הרבה פחות... ילדים מרגישים יותר חופשי להתנהג בצורה מוחצנת, להתנהג בחוסר כבוד. הם חושבים שהם יכולים לעשות מה שהם רוצים. אין תלבושת אחידה ועוד... כל זה מאפשר להם להתנהג בצורה לא ראויה, וכך המורה מאבד את הסמכות שלו.</p> <p>הם הרבה יותר פתוחים וקרובים למורים פה. חברותיים, חיבוקים... יותר מדי קרוב. אין מרחק. אני זוכרת שהמורים שלי היו הרבה יותר מרוחקים מאיתנו.</p>
20	<p>העובדה שילדים לא הקשיבו, לא ישבו ואפילו לא הגיעו לשיעור. או שהם דיברו בזמן שאתה דיברת... כאלה דברים.</p>
30	<p>אני מגיעה מניו יורק. יש לי את השילוב, ואני לא יודעת אם זה המרפקנות הניו יורקית או הישראלית שלי. אם תשווה אותי לישראלים, אני עדיין חושבת שצריך ללכת לפי הכללים, אבל אני אהיה הראשונה לצעוק ולהתווכח על דברים שלא נראים לי.</p>
40	<p>אני חושבת שהדבר הזה של הישראלים... יש להם פחות סבלנות, והפתיחות הזאת... זה משפיע ומופיע במערכת החינוך בוודאי. אני חשה שיש פחות חסמים, חלוקה רשמית בין מורים לתלמידים בבית הספר. אחד הדברים הראשונים ששמתי אליהם היה: "היי, הם קוראים לי בשם הפרטי!"</p>

אפשר לראות שתפיסת התרבות המקומית והפערים דומה אצל המורות. המחסור ברשמיות, סבלנות, ישירות, "עיגול הפינות" והטשטוש של הגבול בין מורה לתלמיד – כל אלה הוזכרו בכל ארבעת המקרים. חוויית המורות עצמן נעה בין פגיעה ופירוש ההתנגשות הבין תרבותית כחוסר כבוד לבין תחושת חיבור מסווג לתופעה.

כיצד השתנתה ההוראה בכיתה?

מקרה: כיצד מלמדים המורים בהקשר של השוני התרבותי?	
10	<p>זה כל כך ידידותי כאן, כל כך ידידותי ואני לא אוהבת את זה בכלל. עדיין לא התרגלתי לזה.</p> <p>בגלל שחייבים להיות גבולות. חייבים לשים את הגבול איפשהו.</p> <p>אני יכולה להתעקש אבל האסטרטגיה שלי לא תעבוד. זה לעולם לא יעבור אצל הילדים פה או אצל בית הספר.</p> <p>כן, אתה חייב להתאים את עצמך.</p>
20	<p>אני נותנת להם את התרבות האמריקאית שלי. אני גם מנסה להראות להם שיש עוד תרבויות מלבד זו שלהם וזו האמריקאית ושהם צריכים להיות מודעים לזה.</p>
30	<p>היו מספר דברים שדרשתי מהם בכיתה. היה את מראה הכיתה, היה כבוד והייתה אחריות. כשהם נכנסו לכיתה בירכתי כל אחד בפתח הדלת. הם הלכו למקומות שלהם עמדו וחיכו. גם ביציאה הם עמדו וחיכו בשקט עד שכולם יצאו.</p> <p>כשאני מדברת על מה הבאתי איתי מאמריקה לישראל... הבאתי את נושא הכבוד. אני המורה ואתה התלמיד, אני מכבדת אותך ואתה אותי, אני דורשת שתכבד את כולם וכולם יכבדו אחד את השני. את האקלים הכיתתי הזה הבאתי.</p>
40	<p>אני לא חושבת שזה שקוראים לי בשמי הפרטי מראה חוסר כבוד. אני לא חושבת שזה מוביל לחוסר כבוד מהפרספקטיבה שלי כבריטית. אני חושבת שרכישת כבוד מצד התלמידים קשור לאיך אני כמורה מתנהגת איתם לאורך זמן.</p> <p>אני סבורה שהפער התרבותי/הבין דורי הזה הוא שורש הבעיה וזה מתפקידי לגשר עליו.</p>

תגובתן הפדגוגית של המורות לפער התרבותי מגוונת. מו לא מרחיבה באשר למהות השינוי שאותו ביצעה, אך היא מדגישה את תחושות התסכול וחוסר היכולת שלה לבצע שינוי. מ2

מדברת על הנחלת היסודות התרבותיים שלה בקרב תלמידיה ועל שימוש בהוראה לצורך חשיפת התלמידים לתרבויות ולערכים תרבותיים נוספים, מלבד אלה המוכרים להם. מ3 למעשה מוחקת את הפער התרבותי בכיתתה כאשר היא פועלת על פי ערכים של תרבות המקור, אולם היא מדגישה כי היא עושה זאת דרך יצירת אקלים חיובי ואמפתי כלפי התלמידים. מ4 מדברת על פשרות – לפגוש את התלמידים באמצע, מבחינתה, אפשר לעשות זאת כאשר היא מצליחה לא לשפוט את ההתרחשויות מנקודת המבט התרבותית שלה.

הסיבות לשינוי הפדגוגי

מקרה: כיצד מסבירים המורים את השינוי שעברו?	
10	הדרך שלי לא יכולה לעבוד כאן. עד היום אני כל הזמן לומדת מאחרים. למשל הרכזת שלי, שהיא ישראלית. אני הולכת, צופה... תמיד אפשר ללמוד עוד.
20	אני חושבת שזה תהליך ארוך. לקח לי לא מעט שנים. הייתה נקודה שבה התלבטתי האם להישאר בהוראה כי לא הייתי מרוצה מהתפקוד שלי. חשבתי שאולי לא זה מה שאני צריכה לעשות. אמרתי לעצמי: "או שתשתני או שתעזבי את המקצוע", השתנית. רצייתי להשתנות בגלל שהחלטתי שאני רוצה להישאר מורה. הייתי צריכה להתאים את עצמי לתרבות הישראלית אבל עדיין להנחיל להם את הערכים שחשובים ל"לא ישראלים".
30	אני מאמינה שהמהות של למידה זה לעשות טעויות ולא להיות מושלמים. למידה היא שיתוף של רעיונות ועבודה שיתופית, ולא רק לשבת מורה מול תלמיד. אני מחשיבה את עצמי קודם כול מחנכת ורק אחר כך מורה לאנגלית. תמיד חשבתי על עצמי ככה. זה חשוב מבחינתי ללמד על דברים חשובים דרך השפה. זה לא רק ללמד אנגלית מבחינתי. זה גם חשוב מבחינת הרלוונטיות והעניין לילדים וגם חשוב לי להיות מחנכת.
40	אני לא חושבת שהדרך בה אני מלמדת השתנתה. מה שאני חושבת שקרה זה שהפכתי יותר מודעת למה המשימה שלי ומה המטרות שלי. אני חושבת שזו הצהרה תרבותית משמעותית (לקרוא למורה בשם הפרטי)... הגבולות לפעמים מטושטשים וזה לפעמים עדיין קצת מפריע לי. אני חושבת שזה בגלל שאני בריטית במקור. יש לי קושי להכיל את זה לפעמים. אני חושבת לעצמי: "או קיי, למען השם, קודם כול זה ישראלי". בנוסף, הם גם דור אחר. אני חייבת לקחת את זה בחשבון לפני שאני מתפרצת ואומרת: "זה קצת חוצפה".

הסיבות והדרך שבהן התאימו המורות את צורת ההוראה שלהן מגוונות, והן שונות בין מורה למורה. כל המורות מבינות שהמודל הלשוני שבו הן שולטות – אינו מספיק. תגובותיהן נעות בין תסכול להבנה של מהות העבודה או מהות השינוי הרצוי. מ1 מדברת על הכרח ועל הבנה שהיא חייבת להשתנות מתוך כורח תרבותי וארגוני, אך אינה מפרטת באשר למהות השינוי. מ2 מתארת את ההבנה שללא התאמה תרבותית ההוראה שלה תהיה לא יעילה. היא גם מצביעה על כך שהתהליך שאותו עברה היה ממושך. מ3 אינה מתייחסת כלל אל עניין הפער התרבותי כאל גורם משפיע. במקום זאת היא מציינת את פילוסופיית ההוראה שלה ואת הדרך שבה היא מיישמת אותה כגורם השולט. מ3 רואה עצמה כמחנכת. ככזו, מטרתה היא יצירת חוויה לימודית משמעותית וחיונית אצל תלמידיה. עם זאת, בהתייחסות לנושא ניהול הכיתה, היא פונה לערכי השיח והכבוד הנהוגים בארץ המוצא שלה. מ4 מפגינה מודעות לדרך שבה תרבותה הילידית משפיעה על שיקוליה הפדגוגיים. היא מאמינה שעל ידי תיווך של ההבדלים התרבותיים היא יכולה להגיע לתלמידים שלה.

כל ארבע המורות הצביעו על חוסר הרשמיות, על טשטוש הגבולות ועל חוסר הסבלנות כהבדלים המשמעותיים בין התרבויות. אולם בעוד 3 מ־4 מדברות על כך שהן חשו נוח באופן כללי עם ההשתלבות בתרבות המקומית, מ־1 ו־2 מתארות קונפליקט וקושי. מ־1 מצויה עדיין בתוך הקונפליקט והמאבק ומפגינה תסכול לאור זה, בעוד 2 מדברת על תהליך של התאמה והכלה שעברה.

קיימות הקבלות מסוימות בדרך שבה הן מלמדות – כולן מנסות לשמר את תרבות השיח שלהן כבסיס ללמידה בכיתה. אולם בעוד מ־1 רואה זאת כהכרח אך מתוסכלת מחוסר היכולת שלה ליישם את זה, מ־2 חשה כי הצליחה בכך. מ־3 מתארת כי היא הצליחה בשמירה על תרבות שיח ועל גבולות מובחנים בכיתה, ו־4 מתארת את עבודתה כמשא ומתן גמיש בין מורה לתלמידים, שבו כל צד מוותר ומרוויח משהו בהתאמה.

הנימוקים שאותם סיפקו המורות לגבי ההתאמות הפדגוגיות שביצעו היו מגוונים. מ־3 ו־4 רואות את ההוראה כממוקדת תלמיד. כתוצאה מכך הן סבורות שכמורות עליהן לבצע התאמות בהתנהלותן ובדרכי ההוראה על מנת להיות רלוונטיות לתלמיד העומד מולן. הן גם מדברות על פילוסופיית הוראה ועל ידע כמדריך לפעילות הפדגוגית. מ־2 מדברת על תהליך אישי שאותו עברה ועל ההבנה שהתאמה תרבותית נחוצה על מנת ללמד. מלבד מ־1, כל המורות רואות את התהליכים שעברו ככאלה הנמשכים זמן רב. מ־1, שהיא הצעירה מבין המורות שרואינן, עדיין נמצאת בתהליך שאותו הן מתארות.

באשר לזהותן התרבותית, כל המורות מתארות מעין מצב ביניים – הן אינן מרגישות שייכות מלאה לתרבות המקומית מחד גיסא, אך מאידך גיסא מבינות שגם אינן שייכות לגמרי לתרבות שממנה באו, בשל הנתק הממושך. חלקן, דוגמת מ־3 ו־4, מרגישות שהן "מתאימות" לתרבות המקומית ושתמיד היו כאלה, בעוד שהמורות האחרות מתארות דינמיקה אחרת – של מאבק ושל כניעה.

דיון

מן המקרים המתוארים לעיל אפשר להאיר כמה נושאים מרכזיים. ראשית, ההבדל התרבותי מתמקד בעיקר ברשמיות, בתרבות השיח ובנימוסים. יתרה מזאת, אנו יכולים להבחין בבירור שכדי ללמד בעילות המורים חייבים לבצע התאמות לתרבות המקומית. אומנם טענה זו נשמעת מובנת מאליה, אך לא כך היא באשר ללמידת אנגלית כשפה זרה. בלמידת אנגלית כשפה זרה באופן מסורתי היה זה התלמיד שנדרש לבצע את ההתאמה לתרבות האנגלו־סקסית (Rose & Galloway, 2019). עובדה זו מאששת את הטענה הקיימת בספרות באשר לאחד החסרונות הבולטים של מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית, והוא חוסר בהבנת הקושי של התלמיד או חוסר האמפטיה כלפיו (Medgyes, 1992).

אלא שחסרונות אלו משתנים עם הזמן, תוך כדי תהליך ההיטמעות של המורים בתרבות המקומית, והם מרגישים הצלחה בעבודתם לאחר השינוי. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ההבנה שמורים דוברי אנגלית שפת אם צריכים לעבור תהליך של הטמעה ושל היטמעות בתרבות המקומית כדי להצליח בהוראתם (Sifakis & Tsantila, 2018). נוסף על כך, בתרבות עולמית שבה האידיאל הוא רב־לשוניות ורב־תרבותיות, התהליך שאותו עברו המורים מקרב אותם לתלמידיהם גם מהבחינה התרבותית הגלובלית (Rose & Galloway, 2019).

מתוך הדברים הללו נראה כי ישנן כמה תכונות אישיות היכולות להקל את הליך ההיטמעות האמור ולייעל אותו. במקרים המתוארים במחקר זה, חלק מן המורות תיארו תהליך שהתרחש באופן טבעי וקל, לעומת אחרות – שחוו אותו כמאבק. נושא נוסף שעלה הוא הידע ותפיסות ההוראה של המורים. חלק מן המורות תיארו את תפיסות ההוראה הברורות שלהן כגורם דומיננטי בעבודתן ובהתאמתן את עבודתן לישראל. אותן מורות שהליך ההיטמעות שלהן היה קל הציגו פתיחות תרבותית גדולה יותר, ולא יצאו מנקודת הנחה של עליונות השפה האנגלית. מורות אלו חיפשו נתיבים לחיבור עם התלמידים. המורות שהליך השינוי שלהן היה קשה וארוך יותר הסתמכו יותר על הידע ועל הניסיון המקצועי שעמם הגיעו כגורמים משפיעים, ולא ויתרו בקלות על תפיסתן את השפה האנגלית כ"שייכת" להן ולתרבותן.

מסקנות

זהו מחקר קטן מאוד בהיקפו. ככזה, הוא מוגבל ביכולתו לתאר את התמונה המלאה של הקונפליקט התרבותי שאותו חווים המורים לאנגלית שמקורם במדינות דוברות אנגלית, בהוראה בישראל. עם זאת, ייחודה הלשוני של האנגלית הבין לאומית אינו מאפשר חקר מקיף בקנה מידה גדול מאחר שכל שימוש באנגלית בהקשר בין תרבותי הינו בעל מאפיינים ייחודיים התלויים בתרבות המקורית של כל אחד מהמשתתפים (Jenkins et al., 2017). עובדה זו מזמינה מחקרים נרטיביים המספקים תובנות מתוך ההבנה שמכלול מחקרים מסוג זה יספק תמונה רחבה של התופעה כולה (Galloway & Rose, 2015).

על כן, יש ביכולתו של המחקר לספק כמה תובנות היכולות לשמש למחקר עתידי ולהבנת התופעה. אנו יכולים להבחין בבירור שההבדל התרבותי מסתכם בתחום הרשמיות והנימוסים. אף שרוב המורים חוו את הפער בצורה שלילית בהתחלה, חלקם הצליחו למצוא נתיב ביניים, שבו הם שינו את דרכי ההוראה שלהם אך עדיין שימרו חלק מערכיהם התרבותיים והנחילו אותם לתלמידיהם. תוצאות אלו מצביעות על כך שתפיסת העליונות התרבותית האנגלו-סקסית, כפי שבאה לידי ביטוי בסוף המאה ה־20, אינה מתקיימת הלכה למעשה.

נחוץ מחקר נוסף, אולם אפשר להסיק בסבירות גבוהה שתוכניות להכשרת דוברי אנגלית להוראת אנגלית יפיקו תועלת רבה אם יתייחסו גם לנושאים תרבותיים בתהליך הכשרתם. זאת על מנת לסייע למורים חדשים להתאים את עצמם לנוממות ההתנהגות המקומיות. בל נשכח שהקושי שאותו הם יחוו הינו כפול – הן כמורים חדשים הן כמהגרים. חשוב באותה מידה שההכרה באנגלית בתפקידה הבין לאומי יהווה אף הוא חלק מתוכניות ההכשרה. הכרה זו תמתן את ההטיה המובנית כלפי אנגלית בצורתה הילידית בהוראת האנגלית, אצל מורים בכלל ואצל דוברי האנגלית בפרט. תהליך זה אף יסייע להם בהבנת הערך הקיים בחשיפת התלמידים לרב־תרבותיות ויקל עליהם להשתלב בתרבות המקומית.

באשר לקשר שבין הזהות התרבותית והשפה, אפשר להתבונן בזהותם של המורים במחקר בשתי רמות שונות: במישור המקומי הם נמצאים על הסקלה שבין זהותם המקומית לזו המקורית. הם לעולם ייטו לכאן או לכאן, אבל זהותם תמיד תהיה קרועה בין השתיים; עם זאת, במישור הבין לאומי, בהתייחס למציאות הגלובלית, הם מגלמים הלכה למעשה את אותו קרע של האדם מערכיו המסורתיים וממקורותיו התרבותיים ואת מאבקו ליציאת משמעות לחייו במציאות

משתנה. ייתכן שדווקא בשל כך, הם מצויים בעמדה ייחודית, בהינתן הכוונה מתאימה לעשות כן בתחום לימודי השפה הזרה. תנאי הכרחי לשם כך יהיה כמובן ויתור מצידם על תפיסת הבעלות על השפה, כפי שצוין לעיל.

ביבליוגרפיה

- Aviram, R., Bar-On, N., & Attias, M. (2010). *School as a Communication Center: A Model of Optimistic Humanist Education*. Haifa: Pardes.
- Badrian, N. (2018). Do Native English Speaking Tesol Teachers Need to Relearn English? *ERD 2017 Education, Reflection, Development*. 278- , 285. doi:10.15405/epsbs.2018.06.34
- Braine, G. (Ed.). (2014). *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*. Routledge.
- Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers: Research. Pedagogy and Professional Growth*. London: Routledge.
- Canagarajah, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *Tesol Journal*, 5(4), 767-785.
- CentralBureauofStatistics(2018),http://www.cbs.gov.il/reader/?MIval=cw_usr_view_SHTML&ID=705
- Chambers, J. K., & Trudgill, P. (1998). *Dialectology*. Cambridge University Press.
- Clark, E., & Paran, A. (2007). The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System*, 35(4), 407-430.
- Copland, F., Garton, S., & Mann, S. J. (2016). *LETs and NESTs: Voices, views and vignettes*. British Council.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Crystal, D. (1995). *Cambridge Encyclopedia of the English Language* Cambridge University Press. Cambridge.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality* (Vol. 38). *Multilingual Matters*.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2000). *Qualitative research*. Thousand Oaks ua, 413-427.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.

- Friedrich, P., & de Figueiredo, E. H. D. (2016). *The Sociolinguistics of Digital Englishes*. Routledge.
- Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. Routledge.
- Graddol, D. (2006). *English next* (Vol. 62). London: British council.
- Jenkins, J., Baker, W., & Dewey, M. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. Routledge. Taylor and Francis. Kindle Edition.
- Kachru, B. B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1), 3-20.
- Kachru, B. B. (1991). Liberation Linguistics and the Quirk Concern.
- Khodadady, E., & Shayesteh, S. (2016). Cultural and linguistic imperialism and the EIL movement: Evidence from a textbook analysis. *Issues in Educational Research*, 26(4), 604-622.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes* paperback with audio CD: Implications for international communication and English language teaching. Cambridge University Press.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. Los Angeles, CA: Sage.
- Lucas López, A. (2015). Infographics: A world of languages. *South China Morning Post*. www.scmp.com/infographics/article/1810040/infographic-world-languages?page=all (accessed November 2015).
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-349. doi:10.1093/elt/46.4.340
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 429-442.
- Ministry of Education. (2018). *Principles and Standards for Learning English as an International Language for All Grades*. Jerusalem, Israel. Website. Retrieved May 10, 2018 from http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/English/curriculum2018.pdf.
- Modiano, M. (1999). International English in the global village. *English Today*, 15(02), 22. doi:10.1017/s026607840001083x
- Moussu, L., & Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language teaching*, 41(3), 315-348.
- Ritchie, J. (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2nd ed.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Rose, H., & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Saulson, S. B. (1979). Institutionalized Language Planning: Documents and Analysis of Revival of Hebrew. [2514 GC] The Hague, [Noordeinde 41]: De Gruyter Mouton.
- Schneider, E. W. (2011). English around the world: An introduction. Cambridge University Press.
- Seidman, I. (2013). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. New York, NY: Teachers College Press.
- Sifakis, D. N., & Tsantila, N. (2018). English as a Lingua Franca for EFL Contexts. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Shkedi A. (2014). The Meaning behind Words - Methodologies of Qualitative Research: Theory and Practice (2nd ed.). Tel Aviv: Ramot.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research. 1998. Thousand Oaks.
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). Los Angeles, CA: SAGE.

המקרא והדהודיו בתרבות היהודית והאוניברסלית כאמצעי בהבניית זהות הלומד

גלי דינור

תקציר

בני אדם נולדים לתוך תרבות, המכוננת את זהותם. התרבות מספקת הן את חומרי הזיכרון הן את העיצוב התודעתי, ויש לה תפקיד חשוב בהבניית דפוסי ההווה והעתיד. המקרא, שהינו יצירה מכוננת של התרבות היהודית והישראלית ואף של התרבות המערבית בכלל, מהווה מקור לערכים, ומתוך כך מקור להבניית זהות של היחיד ושל החברה. לפיכך, הוראת המקרא, המתמקדת בשיח בין תוכני המקרא לבין הלומדים (תלמידים ומורה) שבמרכזו שאלות מערערות, מאפשרת התמודדות עם התכנים בדרך של חקר וגילוי. דרך זו מתפתחת תוך התמודדותו עם תכנים, המתקיימת מתוך שיח והחלפת דעות בין עמיתים.

לקשרי הגומלין בין הלומד לבין הסביבה החברתית-תרבותית יש השפעה מכרעת על הבניית הידע, ומתוך כך על הבניית הזהות. לפיכך, חשיפת הלומדים לפריזמה רעיונית רחבה, המבוססת על ניסיון חייהם, מחנכת להקשבה, לסובלנות ולהתייחסות מכובדת לכל ייצוג תרבותי, שבה כל יחיד בולט ומעשיר את חבריו. מרכיב זה הינו נדבך מרכזי בהבניית חברה רב תרבותית בכלל, ובחברה הישראלית בפרט, המורכבת מיהודים, בני דתות אחרות, דתיים, חילונים עולים וותיקים. הוראת המקרא במבט רב תחומי, המשלבת תכנים מתחומי דעת אחרים – מאפשרת הרחבת שיח הלומדים, הנפגשים עם יצירות מגוונות, המהדהדות את טקסט המקרא, ובד בבד מעשירה את מרכיבי הזהות שעמם נפגשים הלומדים. עולה, כי בהשוואה להוראה המתרכזת רק בטקסט המקראי, המפגש הרב תחומי מעמיק ומזקק ביתר שאת את תהליך הבניית הזהות.

מילות מפתח: **הדהוד, הבניית זהות, ערכים, תרבות, הוראה רב תחומית**

פתח דבר

שאלות של זהות ושל זהויות מלוות את האדם מקדמת דנא. הניסיון להגדיר את העצמי (self) מתפתח ונתון לשינויים בהתאם לזמן, למקום ולהקשרים החברתיים והתרבותיים: "הבניית זהות מייצגת את התהליך שבאמצעותו האדם חותר לשלב בין המיצובים, התפקידים וההתנסויות השונים שלו בחברה, לכלל דימוי עקבי של העצמי" (קוזמינסקי וקלויר, 2010, עמ' 11). גם המקרא מעלה בפני קוראיו שאלות מן הסוג הזה.

המקרא הינו יצירה דתית מכוננת, המהווה תשתית תרבותית, מקור השראה ומסד תרבותי ורוחני של החברה היהודית לדורותיה בארץ ובגולה (גרינברג, 1979; אמית, 2010). הוא מהווה את הזיכרון הקולקטיבי של העם היהודי, שעליו מבוססים סמלי ישראל ומועדיו (זקוביץ, 1995). השפה העברית, מקורה במקרא, וחוקי התורה מהווים תשתית לחוק העברי בימינו. המקרא הוביל למהפכה בתרבות המערבית, שאימצה מתוכו שורה של תפיסות ושל אמונות: מונותאיזם טרנסצנדנטי שהחליף את הפוליתאיזם הנטורליסטי; יום מנוחה אחד בשבוע; תורת הנביאים כבסיס לחברה מוסרית ועוד (סימון, 2002). אפשר לומר כי המקרא, שהינו מורשת העבר, מהווה תשתית לדיון בערכים, ומתוך כך מהווה בסיס בבניית זהות (אדר, 1991; סרוקה, 1997).

התבוננות במקרא מלמדת על עיסוק אינטנסיבי בהיבטים של זהות: תחילה בזהותה של האנושות בפתירת ספר בראשית (א-יא 9), עבור בהבניית זהותם של אבות האומה וזהותו הלאומית של עם ישראל ביחס לעמים הסובבים (למשל, בראשית יב 1-3; שמות יט 4-6) וכלה בימי שיבת ציון וימי הבית השני, בהבניית זהות בדלנית (עזרא י, נחמיה יג 23-30). לצד פתיחות לקבלת האחר, כפי שעולה למשל, מדברי הנביא ישעיהו המאוחר (נו 3-9)¹ ומגילת רות.² ראוי שבהוראת המקרא תהיה התייחסות לנתונים הללו, שעשויה ליצור הוראה שטמון בה הכוח לעורר ולעודד שיח על אודות זהות. הוראה שאינה מקדשת לימוד תוכני בלבד, אלא הוראה החותרת ללמידה קונסטרוקטיביסטית ודיאלוגית בין הטקסט המקראי לבין עולמו של הלומד – רכיבים בזהות. מאמר זה מבקש לדון באופן שבו עיקרון מרכזי בהוראת המקרא – הוראה רב תחומית – מעלה לדיון שאלות הנוגעות לרכיבים בזהותו של הלומד, הן האישיים והן הקוגניטיביים-התנהגותיים. לשם כך ייעשה הדיון בסדר הבא: מבוא – שבו תוצג סקירה מחקרית על אודות הבניית זהות, שתשמש עוגן תיאורטי ומסגרת קונספטואלית לשני החלקים שיבואו לאחריה. שני החלקים הבאים יעסקו בהוראת המקרא בשתי רמות: בחלק הראשון – רמת המאקרו – יוצג מפגש של הלומד עם הטקסט המקראי, והפוטנציאל הדידקטי שנוצר במפגש מעין זה; החלק השני – רמת המיקרו – יתמקד בעיקרון המרכזי שצוין לעיל, והוא הסתכלות רב ממדית והקשרית על סוגיה מקראית: דיאלוג בין הטקסט המקראי לבין ארון הספרים היהודי לדורותיו לבין היצירה האוניברסלית לדורותיה.

מפגש בין טקסטים השונים זה מזה בזמן ובמקום, מרחיב את המנעד הדיאלוגי ומעורר שיח אקטואלי פלורליסטי. לדוגמה, כששואלים: "היכן הטקסט המקראי נפגש עם השיר של ריטה 'עבד של הזמן', העוסק בעבדות מודרנית?"³ מיד מביע התלמיד גם רגשי הזדהות/דחייה מתוך מקום של שיח עם רכיבים מזהותו. לפיכך, אפשר לומר כי דיאלוג זה מהווה נדבך משמעותי בהבניית זהות.³ במרכזה של ההוראה בשני חלקיה, יעמדו שאלות מערערות (הרפז, 2008), שיובילו לחשיבה מחודשת על הנושאים שנדונו. ולבסוף: פרק סיכום ומסקנות.

מבוא – הבניית זהות

הבנייה (construction) היא תהליך שבו מגדירים את המציאות באמצעות אינטראקציה תרבותית. טיילור טבע את המונח "זהות דיאלוגית", שמשמעותו תהליך אשר במסגרתו מבין האדם מיהו ומה המאפיינים הבסיסיים המגדירים אותו כאדם. משמע, הזהות היא "יש" המתהווה תמידית מתוך דיאלוג עם האחר (Taylor, 1992). חמו (2009) מדגישה את תהליך התהוותה של תודעה רפלקטיבית ונסמכת על טיילור. בתהליך זה בורר ומעצב הפרט את מסגרות השייכות שלו ואת השקפת עולמו, ובכך מבנה את זהותו. תודעת הזהות, המתפתחת כפועל יוצא מקיומו של דיאלוג, משתכללת בהתאם לאיכות הדיאלוג, למורכבותו ולרב ממדיותו בדרך של דיאלוג תוך אישי ובין אישי, בין יחידים ובין קבוצות.

¹ על המגמה הבדלנית והמגמה האוניברסלית בתקופת שיבת ציון (ויינפלד, 1974).

² על איחורה של מגילת רות לימי בית שני (זקוביץ, 1990).

³ חלק זה במאמר מתבסס על מחקר שקיימתי במכון מופ"ת, שנתפרסם באתר מס"ע של מכון מופ"ת <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=12632>.

טיילור הרחיב את המושג דיאלוג בין יחידים לדיאלוג בין תרבויות. התרבות אינה רק תוצר של התפתחות פנים תרבותית, אלא תוצר של דיאלוג מתמשך, שבמהלכו חומרים מתרבויות אחרות משתרגים באופן גלוי או סמוי במארג שלה (Taylor, 1992). תרבות מתפתחת ומתגבשת במפגש עם תרבויות אחרות, שמתקיים ביניהן יחס של קבלה מצד אחד ושל דחייה מהצד האחר. הניגודים תלויים זה בזה, ובכך יוצרים אחדות דיאלקטית (קסירר, 1956). תהליך דיאלקטי זה מאפשר צמיחה של תפיסות חדשות, ובכך משפיע על הבניית זהות. תרבות מסוגרת, הקופאת על שמריה ואינה קשובה לשינויי המציאות, סופה להיעלם.

כל מציאות תרבותית אנושית מתפתחת ומתעצבת על ידי שני הקשרים בסיסיים: דיאכרוני וסינכרוני. מבחינה דיאכרונית בני אדם מעוצבים על ידי תרבות ומסורת שלתוכה הם נולדים ושבתוכה הם מצויים – מסורת שאותה הם מפרשים בחייהם באופן מתמיד, המכוננת את זהותם, את שפתם ואת מרבית המנגנונים שדרכם הם מתנסים בקיום. התרבות מספקת הן את חומרי הזיכרון הן את עיצובו התודעתי, ויש לה תפקיד חשוב בעיצוב דפוסי התקוות והעתיד (שגיא, 2006). משמע, האדם הוא יצור "מסורתי", שקיומו מעוצב בזיקה למסורת.

המסורת אינה כופה עצמה על בני אדם, אלא היא נקלטת בזמן ובמקום נתונים ומתפרשת על ידם מחדש. פעמים רבות המושג "מסורת", משמעותו עיצוב מחודש שנתנו בני האדם למסורת, אשר משקף את מכלול ההקשרים החדש שלהם בעת מפגשם עם המסורת עצמה (חמו, 2009). על הציר הדיאכרוני נדרש האדם לחקור את מגוון הפרשנויות והמשמעויות שהוענקו לרכיבי זהות בעבר.

הוא נדרש גם לבחון באופן רפלקטיבי אילו ערכים, אמונות, עמדות ואורחות חיים שמקורם בעבר – הן היהודי והציוני הן בתרבות האוניברסלית – מוכרים לו. חלק מהם הוא מפנים ומיישם באורחות חייו, וחלק מהם נותרים בשולי מארג זהותו או נתפסים כלא רלוונטיים עבורו. ההיבט הדיאכרוני מתווך לרוב באמצעות פרקטיקות, טקסטים, אתוסים או נורמות שאומצו על ידי בני אדם, שהיו בזיקה סינכרונית לבני אדם אחרים (חמו, 2009).

לצד הציר הדיאכרוני מתקיים הדיאלוג גם על הציר הסינכרוני. הוויית האדם הינה גם תולדה של מפגשו עם האחר. כדברי בובר, ה"אני" אינו מתקיים כשלעצמו, אלא כתוצאה מזיקתו אל האחר: "אני – אתה" (בובר, 1964). ביחס זה חש האדם את זולתו ובו בזמן חש גם את עצמו. הזהות העצמית מגיעה לדיאלוג עם האחר כאשר היא נושאת עמה את תשתית היסוד שלה עצמה, תוצר של העבר – שגם הוא התהווה, בין היתר, בדיאלוג עם זהויות אחרות, שעמן הוא נמצא במגע ישיר או עקיף. למשל, עם אנשים בעלי זהויות יהודיות מגוונות, זהויות לא יהודיות וזהויות ישראליות על גוניהן.

בדיאלוג עם האחר בוחנים בני אדם – יחידים וקבוצות – מה מתוך זהותו של האחר ייספג בזהותם העצמית ויתפרש מחדש במסגרתה, ומה יידחה ויישאר מחוץ לגבולותיה. המפגש של הפרט עם יצירות מצד אחד, והמפגש עם האחר – יחיד או קבוצה – מהצד האחר, מעמת את הפרט לא רק עם היצירה שמולו, אלא גם עם התובנות של האחר מאותה היצירה. דיאלוג כפול זה מעורר בפרט חשיבה מחודשת על התובנות שהעלתה בו היצירה בתחילה, כשעמד מולה לבדו. שני הקשרים הללו: הדיאכרוני והסינכרוני, מצויים בזיקה הדדית, ויחד הם מעצבים את הווייתו של האדם כיצור תרבותי. בכך הם מהווים נדבך משמעותי בפיתוח שיח של זהויות (חמו, 2009).

גדמר (Gadamer, 1975) מציג את המונח "מיזוג אופקים", לפיו כאשר האדם נפגש עם תרבות שהתהוותה בעבר, הוא קולט ממנה מסרים ובה בעת משליך עליה את תודעת ההווה שלו. מכך עולה כי בבניית הזהות על פני שני הצירים הללו מתחולל תהליך הנע בין שמירה על הייחודיות מחד גיסא ובין בחירה לשלב רכיבים מתרבויות אחרות בזהות העצמית, מאידך גיסא. תהליך דיאלקטי זה הוא המבנה את הזהות הייחודית של הפרט או של החברה.

ההתניידות של יחידים ושל קולקטיבים בתוך מרחב התרבות היא העומדת בלב הגישה ההבנייתית – לעיתים הם קרובים יותר לקוטב האחד (ייחודיות) ולעיתים לקוטב הנגדי (רכיבים מהתרבות האחרת) (דוד, 2016). נוכל אפוא לומר כי הפרספקטיבה הסינכרונית והדיאכרונית מצביעה על כך שהאדם הוא יצור רב תרבותי המכונן על ידי רשת של קשרים ושל זיקות, הניזון על ידי יותר מתרבות אחת ומעורב בדיאלוגים עם בני אדם אחרים ועם תרבויות אחרות, המאמץ או דוחה היבטים שונים מעולמו של האחר.

עד כה התרכזנו בממד הקוגניטיבי בתהליך בניית הזהות, תהליך המבוסס על חשיבה מסדר גבוה ונשען על מגוון טקסטים הקיימים בשיח האנושי, אשר מתוכם יחלץ האדם את הגדרת זהותו. שיח, המתקיים מתוך ידע פנימי וחיצוני (חמו, 2009) ומתוך המפגש עם האחר. שיח היוצר תודעת זהות, כולל לצד הממד הקוגניטיבי גם ממד רגשי. הממד הרגשי הינו בבחינת תנאי לתהליך הלמידה (יאיר, 2006; Rogers & Freiberg, 1993). מכך עולה כי על מנת שתתרחש למידה שתהווה בסיס להבניית זהות, יש לשלב בין תהליך קוגניטיבי-חשיבתי לבין אירוע חווייתי-רגשי. חוויה רגשית מהווה בסיס ליצירתיות – הכרוכה בהפעלת הדמיון, ולעשייה – המתבטאת בכתיבה, בציור, בפיסול או במוזיקה. פעילות זו מאפשרת ספונטניות ושחרור מהכללים הפורמליים ומובילה להנאה של לומדים במפגשם עם היצירות ועם האחר – יחיד או קבוצה.

המקרא כתשתית להבניית זהות

התרבות המקראית התגבשה מתוך דיאלוג מתמיד עם זו של עמי הסביבה: התרבות המסופוטמית, הכנענית והמצרית (Machinist, 1991). דיאלוג זה התבטא בקבלה מחד גיסא ובדחייה מאידך גיסא, והוא הוביל לפיתוח התרבות המקראית, הייחודית ביחס לסביבתה. כך לדוגמה בסיפורי ראשית העולם (בראשית א-יא) אפשר לראות כיצד מצד אחד אימצו הכותבים המקראיים שורה של מיתוסים (סיפור הבריאה, קין והבל, סיפור נח מגדל בבל), ומהצד האחר דחו את האמונה הפוליתאיסטית הנטורליסטית ועיגנו סיפורים אלה באמונה מונותאיסטית. כזו היא גם מערכת החוק המקראית, שהושפעה מחוקי המזרח הקדום ובמקביל הציגה חידושים. למעשה, הדבר מתקיים באופן זה לאורך המקרא כולו (מלול, 2006; Wolff, 2008). תיאור זה מלמד כי בעם ישראל לא התקיים הפסוק: "עם לבדד ישכון" – נהפוך הוא, המפגש עם עמי הסביבה היה מנוף לצמיחת התרבות המקראית.

במקביל לדיאלוג החיצוני קיים המקרא דיאלוג פנימי, שבו טקסטים מקראיים התכתבו ביניהם, התפלמסו ביניהם (אמית, 2003), באופן שאחד זרה אור על משנהו. הדהוד בין טקסטים מקראיים הוא קול לפרשנות ולהבנות חדשות שניתנו לנושאים שכבר עלו במקרא בעבר (זקוביץ, 1987, 1995א), שהותאמו למציאות שהשתנתה ולמפגש עם התרבות שסבבה אותם, שגם בה חלו תמורות ושינויים לאורך הזמן. הדהוד זה מאפשר להתוודע לתפיסה הפלורליסטית

שמציג המקרא בנושאים שונים, לדוגמה תפיסת הגמול, היחס לגר, חוקי החגים ועוד. מפגש עם התרבות שהתהוותה בעבר, היינו עם מגוון המשמעויות והפרשנויות שדורות קודמים הקנו לסוגיה הנדונה, ייתכן בשני סוגי מקורות: האחד הוא ארון הספרים היהודי והציוני. החשיפה צריכה להיות למגוון רחב ככל האפשר של הקשרים היסטוריים-תרבותיים, מן המקרא דרך שלל היצירה היהודית ההיסטורית ועד היצירה העברית בת זמננו; השני הוא מגוון היצירות האוניברסליות, המהדהדת את המקורות הללו, וכאלה העומדות בפני עצמן.

ככל שהשדה הסמנטי של המונחים הקשורים לנושא הנדון רחב יותר וככל ששרשרת הקשרים הבין המושגיים רחבה יותר, כך ההבנה טובה יותר. כדי שתושג הבנה כזאת יש ליצור מפגש של הפרט או של הקבוצה עם ידע ועם רעיונות בדרכים מאתגרות, באופן שיוביל לבחינת עמדותיהם מול הידע והרעיונות הללו. את הידע יש לארגן סביב שאלות ורעיונות עקרוניים, שאותם יש לחקור (פרקינס, 2000). חקירה כזאת מסייעת לפרט להבין את העולם הסובב אותו ואת מקומו בו.

לסיכום, תרבות מורכבת מרבדים רבדים של משמעויות שונות, כשהפרט במפגשו עימה יוצר רובד נוסף. הזהות, המתהווה בהווה, מעגנת עצמה במקורות העבר ובפרשנותם במקורות מאוחרים יותר על כל גוניהם הפרטיקולריים והאוניברסליים, ובמפגשה עם האחר. לפיכך, הבניית הזהות הינה תהליך דינמי, המתהווה תמידית בין המכלול התרבותי שבתוכו חי האדם, לבין האמונות, הרגשות והידע בהווה, המצויים בתהליכי שינוי כתוצאה מהקשרים תרבותיים משתנים.

בתהליך זה מתקיים דיאלוג כפול: דיאכרוני, המפגיש את האדם עם מורשת העבר שאותה הוא מפרש מחדש מנקודת מבטו בהווה; וסינכרוני, המאפשר לו לבחון את זהותו ביחס למרחב התרבותי והחברתי שבו הוא מצוי בהווה. שני הדיאלוגים הללו ארוגים זה בזה ומתקיימים תוך קבלה ודחייה. בתהליך זה מתעצבת הזהות מתוך בחירה ובאופן פעיל. זהו תהליך שיש עמו ממד של ביקורת, רפלקטיביות ונכונות לחפש באופן יזום אחר מגוון של משמעויות ופרשנויות לזהותו (ניסן, 2004).

המפגש עם הטקסט המקראי

מפגש בין האדם לבין יצירה, בין אדם לבין רעהו ושניהם גם יחד, יכול להיות משמעותי, כשהוא מוביל לחשיבה, לערעור על התפיסות המקובלות ולחשיבה מחודשת עליהן. ערעור, המחולל תמורה תודעתית ואף עשוי להוביל לשינוי התנהגותי. הטקסט המקראי הינו יצירה מורכבת, המכילה טקסטים הדורשים התנהגות מוסרית מחד גיסא, לדוגמה מערכת החוקים הדורשים סיוע לחברה החלשה – עני, גר, יתום ואלמנה; מערכת ענישה לפגיעה באחר; תורת הנביאים ועוד. מאידך גיסא, המקרא מכיל גם טקסטים המעוררים התנגשות ערכית עם ערכי מוסר אוניברסליים – דוגמת חוקי החרם, ענישה קולקטיבית קשה, התנהגות בלתי מוסרית של דמויות מקראיות מרכזיות [למשל, סיפור דוד ובת שבע (שמואל ב יא)] ועוד.

מפגש זה על שני פניו – דרישה להתנהגות מוסרית מצד אחד וההתנגשות עם כללי מוסר של חברה מתוקנת מצד שני – מעורר שאלות המובילות לבירור הנושא של הפרט עם עצמו ושל הפרט עם סביבתו. שאלות מסוג זה הינן שאלות מערערות, הדורשות בחינה מחודשת של הנחות יסוד וערעור

על ודאותן. שאלות שיש בכוחן לטלטל את "המובן מאליו", לחשוף קונפליקטים יסודיים נטולי פתרון ולתבוע חשיבה על שורשי הדברים (הרפז, 2008). טלטול מסוג זה מהווה מרכיב חיוני בחינוך להטלת ספק וליחס ביקורתי למוסכמות. ביקורת, שהינה ערך בפני עצמו, מהווה מרכיב מרכזי בהבניית זהות. שאלות מערערות בדרך כלל רלוונטיות לחיי הפרט, ולרוב יש בהן ממד אתי.

בשאלות מסוג זה, אין "חתימה להגיע לאיזון, במובן של שימור הקיים. נהפוך הוא, הפרת האיזון היא הבסיס לצמיחה" (לוי, 1999, עמ' 153). מהותו של האדם נובעת מיכולתו לבחון מה חסר, תוך חיפוש אחר מענה. לפיכך, למידה מתחילה בערעור המוביל לשאלה, וכאשר היא נענית, מתחילה רכישת הידע (אפלטון, 1979). כלומר, ידע משמעותי נוצר בזיקה לשאלות מערערות, שהולידו אותו, והוא ייחשב לפורה אם הוא יסתיים בסימן שאלה נוסף. לפיכך, במרכזה של כל למידה צריכה לעמוד שאלת שאלות.

כדי להגיע ללמידה רב כיוונית של הלומדים, שבה כל אחד תורם את חלקו לגיבוש הידע, על המורה להוביל את תלמידיו – שהינם גם מקבלי הידע וגם מייצרי הידע – לרכישת מיומנות של שאלת שאלות (Williams, 2010). למידה מסוג זה מובילה לחשיבה מסדר גבוה, המסוגלת לבנות טיעונים, לערוך השוואה, לחשוף קונפליקטים. כל אלו מצריכים הפעלת שיקולי דעת ערכיים ונקיטת עמדה מנומקת. דרך זו תורמת לשינוי תפיסות ולארגון חדש של הידע (1992, Perkins) באופן המקדם יצירתיות והעמקת הדין (Lord, 2007). מרכיבים אלה הם תשתית בהבניית הזהות.

הידע האנושי הראשון, על פי המקרא, נוצר מהערעור שחוותה חוה. ערעור זה החל בדברי הנחש, שגרם לה לבחון מחדש את צו האל (בראשית ג 2-5). תהליך זה החל בהתבוננות בעץ, בבחינת תועלתו – "להשכיל", מול הפסד של חיים בגן תוך הגנה מוחלטת של האל. החלטתה של חוה לאכול מפריו (פס' 6) הובילה את האדם אל מסע תבונה, בגרות ועצמאות, אשר שינה את גורלו ואת מעמדו ביקום. הפרת הצו בנתה זהות חדשה לאדם שיצא מגן עדן. הוא הפך לאדם מעוז, תבונה, בעל ידע ובעל יכולת להשתמש בו: "וַיִּדְעוּ כִּי עֵרְוָם הֵם וַיִּתְּפְרוּ עֲלֵהּ תְּאֵנָה וַיַּעֲשׂוּ לָהֶם חֲגֹרֹת" (בראשית ג 7), עצמאי הדואג למחייתו: "בְּיָצַעַת אֶפְיָה תֹאכַל לָחֶם" (בראשית ג 19) – אדם הפועל על פי בחירתו ואחראי לתוצאותיה (דינור, 2014א).

על מנת להוביל את הלומד ללמידה משמעותית מערערת, כזו שתטריד את מנוחתו, צריך שיתקיים מפגש בין עולמו של הלומד – הכולל את רגשותיו, צרכיו, זיכרונות ילדותו, תפיסת עולמו ותת המודע האישי והקולקטיבי הקיים בנפשו – לבין תוכן חיצוני שעמו הוא בא במגע (דיואי, 1960; בן נתן, 1968; ברוקס וברוקס, 1997; עמנואל, ברקוביץ ואח', 2003; בן-ארי ואליאסי, 2008; קשת, 2013; דינור, 2014, 2018). מפגש זה, המאופיין בתחושת גילוי והתחדשות (הרפז, 2012), מאפשר ללומד להגדיר את יעדיו ולמצוא דרכים לממשם.

למידה זו מושתתת על שלושה רכיבים: א. ערכיות – הנושא משמעותי עבור הלומד ועבור החברה; ב. רלוונטיות – הנושא נותן מענה לצרכיו האינטלקטואליים, הרגשיים והחברתיים-ערכיים של הלומד (יאיר, 2006); ושני הרכיבים הללו מובילים לרכיב השלישי: מעורבות – הלומד בוחר את הנושא הנלמד ואת תכניו, תוך קיומו של תהליך ביקורתי. כך הופך כל לומד לשותף פעיל ביצירת ידע.

במאמר הנוכחי אבקש להציג נקודת מוצא מורכבת, שבה מצד אחד נשמרת זהותו המרכזית

של היחיד – החוקר, התר אחר ידע, ומצד שני, זהותו האישית נבנית ומשתכללת באמצעות קבוצת הלומדים. יחסי גומלין אלה, שהכרחי שיתקיימו בהם שיתופיות לצד אוטונומיה אישית, מעצימים הן את הלומד היחיד הן את הקבוצה שהוא חלק ממנה.

חלק א: הוראת המקרא בשדה

לפנינו קטעים מתוך מפגש הלומדים עם הטקסט המקראי, שהתקיים בשיעורי המקרא במסגרת עבודתם של הסטודנטים בבתי ספר יסודיים ובחטיבת ביניים. מפגש, שבמרכזו שאלות מערערות, שיצרו תהליך שבו השליכו הלומדים את זהותם על הטקסט המקראי, וכך תרם להעצמת זהותם.

הנושא: גירוש אדם וחווה מגן עדן (בראשית ג) – דיון בקבוצה תלמידים בכיתה ב', שמנתה ארבעה תלמידים

תלמידה: "מה היה קורה אם חווה לא היתה מצליחה לשכנע את אדם לאכול את הפרי, האם אלוהים היה מגרש רק את חווה ומשאיר את אדם לבד?"
הסטודנטית העבירה את השאלה לחברי הקבוצה.

ס: "שאלה מצוינת, מה דעתכם?"

ת1: "אני חושב שאלוהים היה מגרש רק את חווה ובורא לאדם אישה חדשה שתחיה איתו בגן".

ת2: "אני חושב שאדם לא היה מוכן לעזוב את חווה והוא היה מבקש מאלוהים שיסלח לה".

ת3: "אולי הוא היה צריך להגיד לחווה שתבקש סליחה מאלוהים כדי שישאיר אותה בגן עדן עם אדם".

ת4: "אני לא חושב ככה. אולי הוא כל כך אהב את חווה שאם אלוהים לא היה סולח לחווה ומגרש אותה מגן עדן, אז אדם היה הולך איתה. כי היא אשתו".

השיח חל בשאלה מערערת של תלמידה, שבמענה עליה, נחשפו הלומדים למגוון דעות בנושא מהותי בחיי אדם. משמעותה של זוגיות ושותפות, שעלתה מתוך חוויותיהם האישיות. בהצעותיהם ל"אדם" ביטאו התלמידים כושר שיפוטי (גרטר-ארגמן, 2005), המצביע על למידה שדרשה עיבוד קוגניטיבי של הטקסט (חורין, 2004).

הנושא: רצח סיסרא (שופטים ד-ה) – כיתה ד'

1. "סטודנטית: מסופר כי יעל רצחה את סיסרא. בשירת דבורה הכותב מהלל הכותב את רצח סיסרא".

2. "מדוע הכותב מהלל את יעל?" (שאלת תוכן).

3. ת1. "כי בזכות זה ניצחו בני ישראל את המלחמה נגד יבין מלך חצור".

4. ת2. "לא רק בזכות יעל גם בזכות דבורה וברק וכמובן ה' שעזר בכול".

5. ס: "מה דעתכם, האם ייתכן מצב שבו יהללו רצח?"

6. ת3. "אני חושב שבמקרה הזה זה מוצדק, כי אם בני ישראל היו מפסידים במלחמה ואז היה אסון לעם. בזכות זה 7. ניצחו בני ישראל".
8. ת4. "לא נכון. בני ישראל ניצחו בזכות הנס של ה'. נראה לי שגם בלי הרצח הזה הם היו מנצחים".
9. ת5. "אני חושב שיעל רצחה את סיסרא כדי להראות לבני ישראל שהיא נאמנה להם. היא הרי לא הייתה מבני ישראל".
10. ת6. "בעשרת הדברות כתוב שאסור לרצוח. אז הרצח לא נכון. חוץ מזה, סיסרא חשב שהיא נאמנה לו ולכן בא
11. אליה למצוא מחסה. הבדויים, אפילו שמגיע אליהם אויב הם לא יהרגו אותו באוהל שלהם".
12. ת7. "אז מה אתה רוצה שהיא תעשה?"
13. ת6. "שתחשוב על דרך אחרת. למשל להסגיר אותו לבני ישראל".
14. ת5. "אבל ככה זה במלחמה. הנה, גם רחב הלשינה על המרגלים כדי להגן על עצמה".
15. ת8. "אולי מותר לרצוח רק במלחמה. כמו שבמלחמה הורגים מחבלים".
16. ת9. "אבל סיסרא היה נגד בני ישראל, לא נגד יעל. אני חושבת שזה לא בסדר. אפילו שבני ישראל ניצחו".
17. ס: "השאלה שאנו צריכים לחשוב עליה, אילו עוד אפשרויות עמדו בפני יעל כדי להוכיח את נאמנותה לבני ישראל?"

גם דיון זה נפתח בשאלה מערערת שהעלתה הסטודנטית (שורה 5), שבאמצעותה ביקשה לבחון מחדש את התפיסה המקראית, המהללת ומשבחת את מעשה יעל (שופטים ה 24). טקסט זה זימן דיון בשאלה עקרונית – האם רצח יכול להיות מוצדק? השיח מראה שחלק מהתלמידים הבחינו בין רצח של אויב לבין רצח של מי שאין לו כל כוונה לפגוע באחר, ושבא לקבל חסות ממנו שהוא נותן בו אמון (שורות 10, 11, 16). אחרים צידדו בדעת הכותב המקראי, ששיבח את פועלה של יעל. המפגש עם דעות שונות גרם לכלל הלומדים להתבוננות מחדשת בנושא. אלה שביקרו את המעשה והציגו נימוקים לכך, וגם אלה שהצדיקו את המעשה, שהיו צריכים להתמודד עם דעת חבריהם ולנמק את דעתם.

הנושא: הדילמה שבה שרוי היה שאול לפני מלחמתו בפלישתים במכמש והכרעתו (שמואל א' יג 9-1) – קטע מתוך שיעור בקבוצות שהתקיים בכיתה ה'
 השיעור נפתח במליאה ובה התקיים דיון במשמעות המושג "דילמה". בהמשך הוצגה השאלה:
ס: "בפני איזה דילמה עמד שאול? וכיצד החליט לפעול?"
ת: "שאול עמד בפני הדילמה, האם להמשיך לחכות לשמואל שיבוא להעלות את העולה גם לאחר שבעה ימים, כשבזמן זה חלק מהעם נסוג ומתחבא והפלישתים מתחזקים, או להעלות בעצמו את העולה ולצאת למלחמה. שאול החליט לבסוף להעלות בעצמו את

העולה כדי להתחיל את הלחימה".

ס: "עתה התחלקו לקבוצות ודונו בשאלה: האם לדעתכם פעל שאול נכון? או שהיה עליו לחכות לשמואל כמה זמן שיידרש? על כל קבוצה לכתוב: א. את הטיעונים והנימוקים לכך; ב. קבלת הכרעה; ג. הצגתה במליאה".

שאלה זו העלתה את הסוגיה: עד כמה לשאול, כמלך שנבחר על מנת למגר את הבעיה הפלישתית, יש מרחב לשיקול דעת כמצביא?

קטע מתוך הדין בקבוצה:

1. ת1: "שאול לקח סיכון ובחר להקריב עולה. גם אנחנו לפעמים מתלבטים בדברים ומחליטים החלטה שגויה. וכך
2. לדעתי קרה לשאול. היה עליו לסמוך על שמואל שהוא שליחו של ה' ולחכות".
3. ת2: "לדעתי הוא חיכה כמה זמן שביקש ממנו שמואל. מאחר ושמואל לא הגיע הוא הבין שהוא כמלך האחראי על
4. המלחמות לא יכול עוד לחכות, כי כל העם כבר התפזר ובסוף לא יהיה לו עם מי להילחם".
5. ת3: "בחרו אותו למלך כדי שילחם במלחמות וינצח את הפלישתים. הוא חייב לחשוב על העניין הצבאי. וחופץ מזה הוא חיכה שבעה ימים כמו ששמואל ביקש".
6. ת4: "ה' אמר לו לחכות, הוא צריך לחכות. נכון שהוא המלך שמנהל את המלחמות אבל הוא צריך
7. לנהל אותם כמו שה' אומר לו".

כבר בראשית הדין אפשר לראות כיצד השליך התלמיד את מעשה שאול על עצמו ועל סביבתו: "גם אנחנו לפעמים מתלבטים בדברים ומחליטים החלטה שגויה".

מצד אחד שאלת הסטודנטית הובילה את התלמידים לבחון את החלטת שאול, מהצד האחר היא אפשרה לתלמידים לערער על יחסו של הכותב כלפי החלטת שאול, שנתפסה כחטא חמור, שבעקבותיו נענש שאול על סיוע מלוכתו. השאלה עוררה דיון ביקורתי מנומק, שגם בו חלק הצדיק את החלטת שאול (שורות 3, 4, 5). האחרים – ששללו את החלטת שאול – התבססו על הנימוקים המופיעים בטקסט ואף הוסיפו נימוקים משלהם (שורות 2, 6, 7). תיעוד זה מצביע על הדרך שבו מבנה הלומד את הידע שלו, קובע את דעתו וחושב כיצד להגן עליה, לעמוד על זכותו לשאול, לחקור ולהציע. באופן עמוק יותר אפשר לומר שהדיון העלה סוגיה מרכזית הקיימת בחברה הישראלית בין החרדים לבין החילונים: האם צו דתי גובר על הצורך לפעול בהתאם למציאות המשתנה.

קטע מתוך הדיון במליאה לאחר הדיון בקבוצות

1. נציג הקבוצה: "הגענו למסקנה ששאל לא פעל נכון. בהחלטתו הוא סיכן את העם. כי לפלישתים יש צבא חזק והוא
2. והוא התחיל את המלחמה בלי אישור מה' לכן ה' לא יעזור לעם והעם יפסיד".
3. נציג הקבוצה השנייה: "הגענו למסקנה שלשאל לא הייתה ברירה. הוא היה לחוץ
4. מאוד כי העם התפזר ולכן החליט להקריב את הקורבן".
5. ס: "האם מישהו רוצה להתייחס להחלטה של הקבוצה שהציגה?"
6. ת' פונה לקבוצה: "אני רוצה לשאול, אמרתם ששאל היה מאוד לחוץ והוא הקריב
7. את הקורבן מתוך לחץ, איזה מין מלך הוא שהוא נלחץ?"
8. ת' מהקבוצה עונה: "נכון הוא מלך אבל הוא גם בן אדם וחלק העם ברח וחלק התלונן.
9. אז לא הייתה לו ברירה הוא צריך להקשיב גם לעם ולהתחשב במצב".
10. ת' עונה לו: "ממש לא. הוא היה צריך להאמין בה' ולחכות לשמואל כמו ששמואל ציווה עליו".
11. נציג הקבוצה השלישית: "אני רוצה להגיד שלקבוצה שלנו היה קשה לכתוב בעד שאל כי אנחנו היינו נגד. אנחנו 12. האמנו שה' יציל אותם. אבל אז דיברנו וראינו ששאל לא כל כך אשם. הוא בסך הכול עשה מה שכל מפקד היה עושה".
13. עושה".
14. ת' מהמליאה: "כן, אבל עובדה שהוא קיבל עונש, סימן שה' חושב שהוא עשה טעות".
15. ת' הקבוצה עונה: "מה הקשר, אנחנו עכשיו אומרים את דעתנו. העונש שלו בכלל לא מוצדק".

דבריו של נציג הקבוצה השלישית (שורה 11) מלמדים, כי השיח גרם לשינוי בעמדת חלק מהקבוצה, שנוצר בהשפעת הדיאלוג עם חבריו. הדיונים שלעיל הוכיחו כיצד הטקסט המקראי, שנכתב לפני כ־3,000 שנה, הפך לרלוונטי לחיי הלומדים, לסביבתם ולזהותם.

חלק ב: הוראת המקרא במבט רב תחומי

בחלק זה אציג את המחקר שערכתי, הדן בהוראת המקרא במבט רב תחומי, ואת המסקנות שעלו ממנו.

שאלות המחקר היו:

א. האם מתקיימים מרכיבי הוראה משמעותית בהוראת המקרא במבט רב תחומי, המעודדת התבוננות ביצירה מקראית תוך שיח אינטר־טקסטואלי עם יצירות אחרות ועם עולמות אחרים (Kristeva, 1986)?

ב. האם הוראת המקרא בדרך זו תהווה מודל שאותו יאמצו הסטודנטים במסגרת הוראתם בבת הספר?

רב תחומיות

"את חייה הפוריים והמתוחים ביותר חיה התרבות על הגבולות שבין תחומיה השונים" [בחטין, 2008, עמ' 217 (בעקבות Kristeva, 1886)]. לפיכך, משמעות אינה נמצאת בטקסט המבודד, אלא מתפתחת במפגש בין טקסטים. כל אחד מהטקסטים משפיע על זולתו ומושפע ממנו (Chandler, 2003). האדם נמצא בדיאלוג מתמיד עם סביבתו, מגיב אליה באופן גלוי או סמוי, מתוך הסכמה או מתוך התנגדות. שימוש במודל אינטגרטיבי זה מפעיל מגוון אינטליגנציות (גרדנר, 1996; לוי, 1998), המאפשרות להגיע ללומדים רבים יותר המבנים ידע, ומתוך כך לרכיבי זהות רבים יותר.

בניית זיקה בין הזהות העצמית לזהויות אחרות כמקור להפריה הדדית יכולה להתקיים באמצעות הצגת טקסטים שמקורם בתרבות היהודית, בתורות מוסר אוניברסליות, בהגות ספרותית וביצירות אמנותיות על גוניהן. הפנייה למקורות תרבותיים אוניברסליים, תכליתה להזין את הזהות הייחודית בהווה ולעגן את עולם ערכיו של האדם בידע רחב יותר. זיקה בין הזהות העצמית לזהויות אחרות בוחנת כיצד עשויות גישות אלו לתרום להבנת סוגיית הזהות העצמית. המפגש בין התרבות היהודית לתרבויות אחרות יוצר הפריה של התרבות היהודית, התורמת לחידושה ולהשתנותה במהלך הדורות.

לאורך הדרך נבעה עוצמתה של התרבות המקראית מכך שידעה להשתנות ולהתחדש בהתאם למציאות השונה ובזיקה לתרבויות שסבבו אותה.⁴ חשיפה למגוון טקסטים, יהודיים ואוניברסליים, מאפשרת ליצור את שני צירי הזהות – הדיאכרוני והסינכרוני – באופן דיאלקטי: רציפות לצד תמורה ומהפכנות, מחויבות לקיום זהות יהודית ייחודית לצד פתיחות לזהויות אחרות ולתרבות העמים (דוד, 2016).

הדיאלוג הרב תחומי מרחיב את הפריזמה הרעיונית, הלשונית והאמנותית, הן של היצירה המקראית הן של היצירה הנמצאת בשיח עמה. זאת משום שהוא מציג את היצירה המקראית מנקודת מבט חדשה ומאתגרת ומעניק לכלל היצירות ממד נוסף בהבנת עולם המשמעויות והמסרים הקיימים בהן ובאופן עיצובם (אלקד־להמן, 2007): "תחום למידה אחד מפרה את השני ויוצר שלם הגדול יותר מסכום חלקיו" (הורוביץ ואח', 2008, עמ' 179).

חשיפה זו עשויה להוביל את הלומד להעזה אינטלקטואלית ולמבט ביקורתי בטקסט המקראי (פליישר ואח', 2008). "הקריאה האינטר־טקסטואלית דומה ל'פרישת מניפה החוצה', אל כלל עולם היצירה האנושית, אל עולמו של היוצר ואל עולמותיהם של יוצרים אחרים אשר עמהם היצירה מנהלת שיח" (אזולאי, 2014, עמ' 24). ראוי לציין כי גילוי זיקה בין יצירתית תלוי בראש ובראשונה בעומק "תיבת התהודה" התרבותית של הלומד. משמע, ללומד תפקיד מכריע בפרשנות הטקסטים, והוא תלוי בידע האישי שלו וביכולתו האסוציאטיבית.

הוראה רב תחומית, המאופיינת בחקר וגילוי, הופכת ללמידה פעילה המחוברת לעולם הלומד ומובילה אותו ליצירת ידע, שאותו הוא חולק עם קבוצת הלומדים. גישה זו יוצרת פסיפס

⁴ לעיל, עמ' 5.

חשיבתי ויצירתי, ומשלבת יסוד אינטלקטואלי ויסוד רגשי, מעוררת סקרנות והנאה ומתקיימת תוך שיתוף וכבוד הדדי.

תיאור המחקר

במרכז תהליכי ההוראה הועמדה סוגיה מקראית והתייחסות אליה מתחומי דעת שונים: ספרות, מחול, תיאטרון, קולנוע (דינור, 2008; גניס ודינור, 2009), המציגים את המשותף והרלוונטי בהתמודדות עמה. מחקר זה נעשה בשיטת המחקר האיכותני.

איסוף הנתונים נערך באמצעות תיעוד מוקלט ומשוקלט של המפגשים בסדנה; בחינה של יומנים אישיים ורפלקטיביים של הסטודנטים ושל החוקרת; שקלוט שיעורים שלימדו הסטודנטים בבית הספר ורפלקציה בעקבותיהם; ושאלונים שמילאו הסטודנטים בסוף השנה על התהליך כולו.

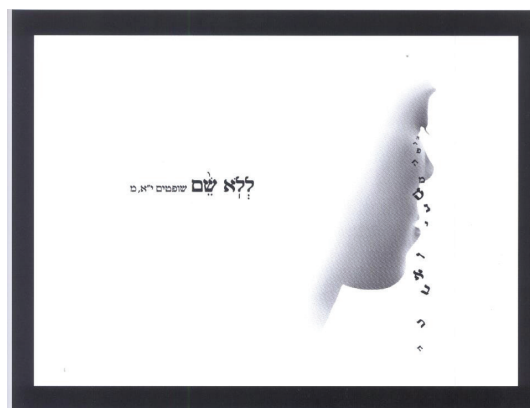
המשתתפים במחקר: סטודנטים מתמחי מקרא המכשירים עצמם להוראה בבית ספר יסודי ועל-יסודי, שנים ב-רג בתואר הראשון וכן סטודנטים לתואר שני בהוראה M. Teach שנה א. המחקר כלל מקרי מבחן שהתקיימו בין ספטמבר 2013 לאוקטובר 2015, והתבצע בשלושה שלבים:

- שלב ראשון: ההוראה בסדנה: "המקרא במבט רב תחומי";
- שלב שני: הוראת הסטודנטים בשדה בהדרכת החוקרת;
- שלב שלישי: התבוננות רפלקטיבית של התלמידים על הוראת הסטודנטים.

שלב ראשון: ההוראה בסדנה

קטע מתוך ההוראה בסדנה:

המפגש להלן התקיים לאחר כמה שיעורים שבהם דנו בסיפור בת יפתח (שופטים יא 40-34), בסיפור עקדת יצחק (בראשית כב 1-19), במדרש תנחומא (סימן ז) ובמיתוס אפיגניה לאייכילוס.⁵ הסטודנטים ישבו, כתמיד, במעגל. להלן קטעים מהמפגש:



⁵ אפיגניה לאייכילוס, תרגום א' שבתאי, 1990, תל אביב: שוקן.

- בפתח השיעור הוצג ציורה של קרולין דאדי: מתוך הספר "פרופיל תל אביבי", 2004.
בעקבות ההתבוננות בציור התפתח השיח הבא:
1. יעל: "ההקבלה בין הסיפור לתמונה גורמת לי להרגיש את המצוקה של בת יפתח, ממחישה את העצבות שלה".
 2. מיכל: "הביטוי 'ללא שם' מבטא באופן חזק את ההתעלמות מרגשותיה. אף אחד לא שאל אותה אם היא מוכנה
 3. להיות קורבן. היא פשוט קורבן כמו בעל חיים שאין לו שם והוא רק אמצעי. כמו תרנגול כפרות".
 4. נטע: "יש כאן אמירה פמיניסטית, שבה היוצרת באמצעות הסיפור בת יפתח אומרת שהאישה נחותה, קורבן בחברה.
 5. אולי יש כאן התרסה זעקה נגד רצח נשים בזה הנשים קורבן".
 6. זיו: "בהמשך לדברי נטע. המסגרת של התמונה מזכירה מודעת אבל. מסגרת מרובעת שחורה וזה מחזק את
 7. המחשבה שהיוצרת ביטאה באמצעות בת יפתח את הזעזוע שלה מרצח נשים".
 8. דנה: "כל האנשים הנרצחים הם קורבן של חברה אכזרית שנשלטת על ידי גברים. בת יפתח היא קורבן לאל, אבל
 9. בעצם היא קורבן של האגו של אביה. גם הנרצחים בשואה הם קורבן אגו של שליטים אכזריים".
 10. זיו: "המילה 'שם' מעלה בי אסוציאציה של 'יד ושם', את השואה ורצח בכלל, לא רק של נשים. 11. כל נרצח הוא קורבן של חברה. כולל זה שבמלחמה. לגבי בת יפתח היא קורבן לאל אבל בעצם כמו שנאמר, היא קורבן של האגו
 12. של אביה. כפי שמלמד המדרש. האגו הוא שהנחה את פנחס-הכהן. הוא לא היה
 13. מוכן להוריד מכבודו ולבוא אל יפתח על מנת להתיר את הנדר. ויפתח שראה עצמו שליט לא היה מוכן להוריד מכבודו ולפנות לכהן.⁶ גם הנרצחים
 14. בשואה הם קורבן של אגו של שליטים אכזריים".
 15. מיכל: "הציור מציג את הפרופיל, כשהדבר הבולט בו הוא האותיות שנושרות כמו דמעות. כאילו הדמעות הם ביטוי
 16. למה שהיא רוצה לומר ולא יכולה. בסיפור, בת יפתח מדברת ומבקשת מאביה שיקיים את הנדר".
 17. גיל: "לדעתי, האומנית מוחה על כך שהבת אפשרה לאביה לקיים את הנדר, כדי שלא יפגע מאי קיום הנדר".
 18. אלי: "בסיפור אפיגניה ראינו שהאימא מתערבת ודורשת לא לקיים את הנדר, והאב מתעקש וגם הבת עצמה כמו בת
 19. יפתח דורשת שיקימו את הנדר. אף שאף אחד לא שאל את הבנות אם הן מוכנות להיות קורבן".

⁶ תיאור המופיע במדרש תנחומא.

20. מאיר: "סיפור אפיגניה הוא סיפור של אגו גברי. שאיפותיו לשל האב לניצחון במלחמה גרמו לו לנדוד לאל להעלות
21. את בתו לעולה".
22. אני: "חשוב לציין שבעולם העתיק הרעיון להעלות קורבן בן לאל לפני מלחמה היה מקובל. יש לנו מסורת כזאת
23. בספר מלכים, המציין כי מישע מלך מואב הקריב את בכורו לכמוש על מנת שהאל יוביל לניצחונו".
24. אילנה: "הילדים הם קורבנות של אגו גברי".
25. מיה: "כשאני מסתכלת על הציור אני חושבת שהציור הזה יכול להיות פוסטר לנושא אלימות נגד נשים".
26. מורן: "זה מחזיר אותי לעקדת יצחק. הייתי מצפה מאברהם שיאמר לאל, שאם הוא רוצה לנסותו שיעלה עצמו
27. לעולה ולא את בנו".
28. יעל: "התייחסות בזויה לאישה מופיע לא רק בסיפור בת יפתח. גם בסיפור לוט, כשהוא מציע את בנותיו לאונס
29. במקום את אורחיו. כך בסיפור פילגש בגבעה, שכדי להגן על האורח שבה ללון, המארח מציע לגברים את הפילגש
30. והיא נאנסת עד מוות".
31. גל: "ובסוף הפילגש אפילו לא נקברת, כדי לציין את הנבלה שעשו בה, 'הגדילו לעשות' חתכו את גופה לחתיכות
32. ושלחו אותן כדי להלהיט את רוח הלחימה. נראה שאין שוביניזם גדול מזה וקורבנות גדולה מכך" [...]
33. זיו: "מעניין מה דעתכם, האם תמונה כזאת אפשר להציג בכיתה ד' או בכיתה ח' שלפי תכנית הלימודים
34. לומדים שופטים בשנים האלה?"
35. גל: "אני חושבת שכן, צריך לחנך כבר מכיתה ד' נגד אלימות כלפי נשים. וחשוב שיבינו את הביקורת כלפי יפתח. לדעתי גם בכיתה ד' אפשר לראות את העצבות והקושי של בת יפתח דרך הציור."

השיח שלפנינו מראה כיצד עורר המפגש בין הטקסט המקראי לבין יצירות קדומות מארון הספרים היהודי – יצירה אוניברסלית קדומה לצד יצירה מודרנית – התבוננות ביקורתית על נושא האלימות בכלל וכלפי נשים בפרט, בעבר ובהווה. בהמשך הדיון, הציג הסטודנט זיו פסל של בת יפתח. הנה קטע מתוך יומנו האישי שנכתב לאחר השיעור:

1. "בחרתי בפסל, שמייצג בעיני את בת יפתח בצורה מרתקת. בת יפתח מוצגת בצורה נשית [...] יצירה זו



2. מדגישה... את האנונימיות של בת יפתח שאין יודעים את שמה. מחד, ניתן לראות את הרגע טרם הקרבתה ובכי על
3. מר גורלה, ומאיך את יציאתה אל אביה בשמחה כשחזר מן המלחמה [...]. ניתן לראות את הקיר מבעד לפנייה
4. ה'מחוררות' וחסרות פנים, כמו בסיפור. הצגתי את הפסל בפני הכיתה ואת התובנות שלי.
5. התפתח דיון רחב בסדנה, שאותו ניהלתי, כשהמרצה לקחה חלק כמו כולם".

להצגת היצירה על ידי הסטודנט שתי פנים: מבחינת הלומדים, אפשר לראות שהיא סייעה בהרחבת הדיון, כפי שמציין הסטודנט (שורה 5). מבחינת הסטודנט, היצירה מבטאת חשיבה מעמיקה על הנושא, שהובילה ליוזמה לחפש ולבחור יצירה, המשקפת את דמותה של בת יפתח. נימוקיו לבחירתו מבטאים את ביקורתו ואת תחושותיו כלפי הדמויות בטקסט. כמו כן, אפשר לראות את העצמת הסטודנט, שהתבטאה בגאותו על ניהול השיח (שורה 5). קטע מתוך השיח בסדנה, שהתקיים לאחר הדיון בסיפור עקדת יצחק (בראשית כב 1-19) ובשירו של חיים גורי "ירושה":

דנה: "בסיפור העקדה אף אחד לא שאל את יצחק. אלוהים פנה לאברהם וציווה עליו לעקוד את בנו. אברהם התכוון לקיים את הצו כדי שיראה כמי שמציית לאל, וזה על חשבון יצחק."

לאורך הדיונים הציגו הסטודנטים ביקורת על הדמויות המקראיות ועל מעשיהם. אך ביקורת זו נתפסת כנועזת. זאת משום היחס הקונצנזואלי בתרבות היהודית למעשה זה. המקרא מציג את

העקדה כשיא בחיי אברהם, שבעקבותיו אומר האל: "עתה ידעתי כי ירא אלהים אתה" (בראשית כב 12). יחס זה מופיע גם בדברי חז"ל, המציינים כי עשרה ניסיונות נתנסה אברהם, וניסיון העקדה גדול מכולם (מסכת אבות, פרק ה משנה ג). נראה כי המפגש של הטקסט המקראי עם שירו של חיים גורי, שבו קיימת בקורת מרומזת על המעשה אברהם, הוא שעורר בסטודנטית מבט ביקורתי חד.

דברי הסטודנט בעקבות הוראת עקדת יצחק בשילוב סרט בסדנה:

"היום ראינו את הסרט 'השיבה' במסגרת הסדנה. הסרט מאוד עוצמתי וקשה, אבל גרם לי להבין את ולחוש את סיפור העקדה. לפתע אלמנטים כמו השתיקות הארוכות במהלך הסרט גרמו לטקסט המקראי 'לקום לתחייה' ולקבל פנים אחרות".

מדבריו עולה כי ההוראה הבין תחומית "מחיה" את האירוע המתואר בטקסט, מאפשרת להשלים פערים המעניקים פרשנות אישית על הנושא ואף מעצימה את המסרים. כל אלה מובילים לתובנות חדשות לגבי הסיפור. קטעים מתוך היומנים האישיים של סטודנטים ושלי, המעידים על העצמה:

"המרצה הציגה תמונה המתייחסת לבת יפתח. היה מעניין לראות את התגובות השונות בכיתה. סטודנטים שבדרך כלל לא שומעים אותם – השתתפו".

"הלמידה בסדנה הייתה עבורי משמעותית כיוון שנתנה לי הזדמנות להביע את דעתי ללא חשש, גם אם דברי נכונים או לא".

"הקורסים האחרים במקרא מבוססים על הרצאות – המרצה הוא מקור הידע, ואילו בקורס הזה ה'במה' שניתנה לנו הסטודנטים הפכה אותנו למקור ידע".

"בדרך כלל אני כמעט לא משתתפת בשיעורים, אבל בסדנה הרגשתי יותר אומץ לדבר ולהביע את דעתי. השיח יותר התרכז בתחושות שלנו ולא בשאלות אינפורמטיביות. בעיקר מה שעזר לי להיפתח ולהשתתף זה שכולם דיברו ונתנו כבוד לכל תשובה".

העצמת הסטודנטים התבטאה הן בתעוזתם להשתתף באופן פעיל בדיון, שלא כמנהגם, הן בתובנה שדיעותיהם ודעותיהם מעשירות ותורמות לשיח בדומה לדברי המרצה. דברים אלו מוכחים גם מתוך הדברים שכתבתי ביומני.

⁷ סרטו של אנדריי ז'אגניסטב, 2003. הסרט מתכתב עם סיפור עקדת יצחק (גניס ודינור, 2009) והוא הוקרן לאחר הדיון בעקדת יצחק.

"בשיעור זה אני פחות מדברת. הסטודנטים הם אלה שמובילים את השיעור. אני מגיבה לנאמר כמו כל סטודנט. אני חשה שהסטודנטים שותפים להצמחת הידע. תהליך זה מופלא בעיניי, כיון שלמדתי הרבה מאוד מהתובנות שהעלו הסטודנטים והיצירות שאותן בחרו להציג. התקיים שיח פתוח וחופשי של סטודנטים, שבקורסים אחרים לא נשמע קולם. שיח זה הדגיש את השונות בין הלומדים ואת הכבוד שניתן לכל דעה. הבנתי שבסדנה זו, ההיררכיה מרצה-סטודנט הצטמצמה".

דרך ההוראה בסדנה כמודל להוראה:

"הרבה פעמים בשיעורי מקרא אני מרגישה קושי בהבנת הפסוקים וכוונתם. המפגש, שיצר קשר ברור לעולם שלי ולתכני דעת נוספים, סייע לי להבין טוב יותר את הכתוב. נראה לי שכך אנהג עם תלמידי כדי שיהיה להם קל להבין את השפה הקשה ומשמעות הכתוב".

"אני רואה בשילוב הרב תחומי חשיבות רבה, מעין רעננות המובילה ללמידה משמעותית ומאתגרת. הלמידה הרגילה זוה הצידה ומפנה מקום לשילוב מאתגר ומעניין. כאוהבת מקרא אני יודעת ששילוב רב תחומי יוצר רלוונטיות. אני יודעת שאאמץ דרך למידה זו בהוראה שלי".

"רוב השיעורים עוררו דיונים רבים ונקודות שונות למחשבה. הקורס היווה עבורנו חלק משמעותי ביותר בתהליכי ההוראה והלמידה שלנו [...]. שילוב רב תחומי סוחף אותנו ואת התלמידים שלנו לתוך עולם שלם מציג בפנינו תחומים רבים, המעשירים את הידע של כל המשתתפים בו. כך אני רוצה ללמד בכיתה שלי".

דברי הסטודנטים אכן מלמדים שהסדנה היוותה עבורם מודל להוראה. מודל זה בא לידי ביטוי הלכה למעשה בשלב השני.

שלב שני: קטעים מתוך הוראת הסטודנטים

תהליך ההכשרה נבחן באמצעות מבט על הוראת הסטודנטים בכיתות ההתנסות שלהם. לפנינו פעילות סיכום להוראת מגילת אסתר – כיתה ז'. הפעילות כללה ארבע משימות רב תחומיות. התלמידים חולקו לקבוצות בשיטת ה"תצרף", וכל קבוצה עבדה על המשימה אחרת באופן אחר. הסטודנט (אייל) פתח את השיעור בהוראות: כל קבוצה מקבלת משימה ובסיומה עליה להציג את ממצאיה במליאה.

לפנינו אחת המשימות:

דף עבודה בנושא: ניתוח קטע ממאמר על אסתר (קבוצה 2)

א. עיינו בקטע ממאמרה של החוקרת עתליה ברנר ובקטעים הבאים: שופטים ד 1-3; אסתר ב 5-6.

"התנ"ך מספר לנו מעט על נשים גיבורות שהכריעו את כף המערכה לטובת עמם. שני סיפורים בולטים בהקשר זה הם דבורה הנביאה ויעל בספר שופטים; ומגילת אסתר. לדעתי, מחברי הסיפורים שיבצו את דמות האישה הגיבורה דווקא בעת משבר וחולשה רוחנית וחברתית של העם, ומתוך ביקורת על ההנהגה הגברית שכשלה" (עתליה ברנר, אהבה, תשוקה ומיניות בתנ"ך, 2007, עמ' 25).

האם לדעתכם ברנר צודקת בקביעתה?

ב. כתבו נאום של אסתר (לפחות שמונה משפטים), שבו היא מסבירה מדוע דווקא היא כאישה יכולה להציל את עם ישראל מגזרה.

קטע משקלוט עבודתה של קבוצה 2:

1. דן – "יש לנו מאמר..."
2. בלה: "נענה על השאלה וחסר לכם שאני לא מציגה במליאה".
- ...
3. יואב: "אני חושב שעתליה ברנר צודקת".
4. שני: "גם אני חושבת. עובדה שמרדכי היה צריך את אסתר. הוא לא מסוגל לעשות כלום לבד הסבא הזה".
5. בלה: "חחחח כמו כל הבנים העצלנים האלה".
6. אביב: "ממש, בקושי הצלחתם להרים שולחן, יא חלשות".
7. ענת: "הנה, עובדה. בתנ"ך יש נשים גיבורות כי הגברים חלשים. תתמודד!"
8. אביב: "וזה בגלל שקראת את המאמר".
9. ענת: "נשבעת שאני חושבת ככה. ...ואז מה אם הגבר נולד ראשון".
- ...
10. נדב: "לפי הפסוק בשופטים, גם שם אישה הצילה את ישראל".
11. בלה: "איזה מוזר... לא היה סיפור עם ברק. מה הוא היה חלש גם?"
12. ענת: "היה, אבל את רואה שאישה בסוף הצילה את כולם, היא לא מחכה שיבקשו עזרה".
13. אביב: "בסדר, לפי הסיפור פה. אבל זה לא ככה תמיד".
14. בלה: "היא (ברנר) כותבת 'בעת משבר וחולשה רוחנית'. מעניין מה היה שם?"
15. ענת: "את לא זוכרת?! שהשופטים החלשים האלה לא עזרו בכלום... נו למדנו עם ציפי בכיתה ד'".
16. אביב: "כי העם היה רע אליהם. לא הקשיב לאל".
17. שני: "נכון, וגם באסתר העם היה בחוץ לארץ כי הוא חטא. אם לא אסתר, היו מתים שם כולם".
18. ענת: "איזה מזל שהיא הייתה שם. גם אני רוצה להיות כמוה, אישה אקטיבית, אסרטיבית. אני מתה על
19. המילים האלה שלמדנו".

השיח הקבוצתי שלפנינו עשוי לשקף את ההעצמה שחשו הבנות. הדבר עלה כבר בראשית השיח, טרם הדיון בטקסט המקראי, שהתבטא באסרטיביות של התלמידה בפנייתה לחבריה (שורה 2). בדברי התלמידות (שורות: 7, 9, 12, 15, 17, 18), אפשר להבחין בהערכתן הרבה לניצחון הנשי שהוביל להצלה, שנאמרו בהתלהבות רבה. ענת בדבריה (שורות 18-19) ציינה בפירוש שאסתר מהווה מודל עבורה. יש לשים לב, לתארים שבהם ביטאה את העוצמה הנשית: "אקטיבית, אסרטיבית". מילים אלה, שבהן נפגשה במהלך הדיון בדמותה של אסתר, ושאותן בחרה לאמץ, משקפות תהליך הבניית זהותה שהשפה היא חלק בלתי נפרד ממנו. התובנה שאישה יכולה להוביל להצלת העם עלתה גם בדברי הבנים, כפי שעולה מדברי נדב (שורה 10), שהעלה מזיכרונו את דמותה של דבורה שהובילה לניצחון במלחמה נגד חצור (שופטים ד). כך עולה גם מהמענה של אביב לדברי ענת (שורה 12): "בסדר, לפי הסיפור פה. אבל זה לא ככה תמיד".

נראה כי השיח שלפנינו משקף תהליך שבו המפגש עם מגילת אסתר ועם יצירות נוספות שהדהו אותה, יצר שינוי בתודעת הלומדים: הבנות והבנים על מעמדה של האישה כמנהיגה.

תובנות של הסטודנט משיח התלמידים בקבוצה 2:

"השיח בעת עבודת מלמד, שהעבודה הקבוצתית עוררה דיון אודות פמיניזם, ואשר גובה בטרמינולוגיה שנלמדה בשיעורים במליאה (למשל: אקטיבית, אסרטיבית). בנוסף, נראה כי השיעורים פתחו דיון אל מחוץ לכותלי בית הספר. זוהי למידה משמעותית! יצוין כי על אף קשת הדעות, השיח בין התלמידים היה בוגר, הדדי ומכבד. ועוד, התלמידים יוצרו קשר בין הפעילות לבין לימוד ספר שופטים בכיתה ד'. השיח מלמד, שהתלמידים בעצמם, ללא הכנה מוקדמת, יכולים לייצר ידע, באם ניתנת להם ההזדמנות והדרור לכך".

שקלוט מתוך הדיון במליאה:

היצג של קבוצה 2:

1. בלה: "טוב, אנחנו עבדנו על מאמר על אסתר והוא היה ממש יפה."
2. אני קוראת את מה שכתבנו בדף... אכן עתליה ברנר צודקת, שהפסוקים בשופטים
3. ובאסתר מוכיחים שהגברים תמיד לא הצליחו, אז הנשים הצילו את העם.
4. אנחנו חושבים שגם עמליה ברנר היא אישה חזקה ובגלל זה היא כותבת ככה."
5. "סטודנט: האם אתם מסכימים עם תשובה זו?"
6. רן: "אני חושב שהיא הגזימה כי בכל זאת המלכים שלנו היו בנים והם גם כן עזרו מאוד לעם."
7. קטי: "אני חושבת שהחוקרת צודקת כי באמת הנשים הצילו את העם ברגעים הכי
8. מפחידים וקשים, כמו שלמדנו באסתר, שהעם כמעט וחוסל ושאלו למשל לא

9. הצליח להציל את עובדה שבסוף אלהים לא רצה שימשיך במלוכה". [...].
 10 רונן: "לא לשכוח כי מרבית סיפורי המקרא מתארים דמות גברית מושיעה,
 11. למשל דוד מול גלית".

תובנות הסטודנט – איל – מן ההיצג הכיתתי של קבוצה 2:

"השיח מראה על יכולת התלמידים לאפיין את אישיותה של החוקרת. תובנה זו מדהימה בעיניי, שכן תלמידים בכיתה ז' נכנסו אל נבכי החוקרת וידעו לספר אודות האג'נדה שלה. אכן מדובר בחוקרת פמיניסטית שמביעה את תפיסותיה בדיוניה על הנשים המקראיות. בנוסף, בעת ההיצג ניתן לראות שהתעורר שיח מעגלי על יחס ספרות המקרא אל דמות הגיבור והגיבורה, ובעיקר מבחינה מגדרית. השיח מלמד, כי גם תלמידים שלא מקבוצה 2 ושלא קיבלו את המשמיה הזו, היו שותפים פעילים וייצרו ידע חשוב. כמו כן, שהתלמידים הצליחו לנהל את השיעור כמעט ללא התערבות".

השיח הכיתתי מלמד שכלל הלומדים הפנימו את הצלחתה של אסתר, שהתבטא בהבנה שגם אישה יכולה להיות מנהיגה ולהציל את העם. לעניות דעתי, דבריו של רן מבטאים זאת באופן משמעותי ביותר: "בכל זאת המלכים שלנו היו בנים והם גם כן עזרו מאוד לעם". המילה "גם", המופיעה במשפט ביחס לבנים, מציגה את הנשים כמרכזיות ואת הגברים כנלווים אליהן. הדיון בטקסטים המקראיים – סיפור בת יפתח (בסדנה) ובמגילת אסתר (בכיתה) – הוביל לשיח רחב שהציג את נושא הפמיניזם בשתי פניו. הדיון בסיפור בת יפתח התמקד בביקורת קשה כלפי העוצמה הגברית שהפכה את האישה לקורבן. מנגד, הדיון במגילת אסתר התמקד בעוצמה הנשית, המלמדת כי גם נשים יכולות להיות מנהיגות ולהוביל לישועה.

שלב שלישי: התבוננות רפלקטיבית של תלמידי הסטודנטים על הוראת הסטודנטים תמלול של קטע מתוך השיח של הסטודנט עם תלמידיו:

1. אייל: "בשנה זו למדנו תנ"ך בגישה רב תחומית. שילבנו תחום דעת, כגון: ספרות, אמנות, טכנולוגיה ועוד,
2. האם לדעתכם הוראה בדרך זו יצרה עניין בשיעורים?"
3. אביבית: "אני זוכרת שאחרי שלמדנו את מגילת אסתר ואת הפמיניזם, אז הנושא עניין אותי, ובבית בדקתי
4. עוד דברים ואז גם דיברתי עם אחותי הגדולה שסיפרה לי עוד דברים וזה היה ממש מעניין. למשל דיברנו על
5. איזו אישה שבאיזה אי ביוון בנתה מקלט לנשים מוכות. ואז בגלל השם של האי החליטו לקרוא לבנות
6. שמתות על בנות 'לסביות'" [התלמידה התכוונה לאי 'לסבוס'].
7. רווית: "בשיעורים אחרים תמיד אומרים לי שאני לא משתתפת הרבה ורק בשיעורים שלך הרגשתי שאני
8. יכולה לדבר מתי שבא לי ולהגיד דברים שחשבת, וזה יפה ובגלל זה חיכיתי לשיעורים איתך".
9. חיליק: "ממש אהבתי שלמדנו על המנהיגים משה ואסתר זה באמת היה מעניין".

10. שני: "אני מאוד אבל מאוד אהבתי שגם אנחנו היינו מורים קטנים. זה היה כיף לקום ולהסביר. כי אני מתה להיות מורה גם".

העצמה – מדברי שני (שורה 10) עולה, כי ההוראה הקבוצתית שהייתה לאורך כל השנה והצגת החומרים בפני המליאה, גרמו לה להבין שהיא מסוגלת ללמד ולתרום מהידע שלה ואף להציג את תחושותיה בפני הכיתה. כך עולה גם מדברי רווית (שורה 7). התעניינותה של אביבית בנושא הפמיניזם (שורות 3-6) גם לאחר השיעור, עשויה להראות כי המרכיב הפמיניסטי התעצם בזהותה. ביקורת – ייתכן כי הדיון הביקורתי בטקסט המקראי חידד את החשיבה הביקורתית אצל התלמידים. בפתוחות רבה הציגו התלמידים ביקורת כלפי דרכי ההוראה ודרכי ההערכה של מוריהם.

ביקורת על דרך הוראה:

1. רן: "רציתי להגיד שממש אהבתי את השיעורים ככה. אף פעם לא אהבתי תנ"ך וקראתי לזה 'תנכס', והשנה פתאום 2. כאילו היה אחר אז תודה".
3. אדווה: "אני אוהבת אמנות ועד כיתה ו' למדתי והייתי בחוג ציור. התבאסתי שבכיתה ז' אין אמנות, ובשיעורי תנ"ך 4. ראיתי שיש אמנות ושמחתי".
5. שני: "השיעורים באמת היו מעניינים ולימדו אותי ידע כללי. הרבה פעמים ראיתי שמה שלמדנו איתך עלה בשיעורי 6. ספרות וגם בבית ראיתי בטלוויזיה שירים שלמדנו".
7. יואב: "קודם כול רציתי להגיד שהשיעורים היו ממש מעניינים והלוואי וככה היינו לומדים תמיד תנ"ך כי ככה 8. הרגשתי שזה לא משעמם ואני באמת זוכר את הסיפורים".
9. נדב: "ת'אמת, אף פעם לא אהבתי תנ"ך, זה היה משעמם. השנה פתאום זה היה כאילו שונה כזה. שיעורים טובים 10. עם הרבה תמונות".
11. יונית: "אני חושבת שהשיעורים תרמו לי מאוד גם בשיעורים אחרים".
12. סטודנט – איל: "כמו למשל?"
13. יונית: "בשיעורי ספרות ובגיאוגרפיה ובשפה".
14. רווית: "בשיעורים אחרים תמיד אומרים לי שאני לא משתתפת ורק בשיעורים שלך הרגשתי שאני יכולה לדבר מתי 15. שבא לי ולהגיד דברים שחשבת, וזה יפה ובגלל זה חיכיתי לשיעורים איתך".
16. דן: "עוד דבר, אני אהבתי לעבוד בקבוצות. היה מעניין לשמוע את מה שאחרים מציעים".
17. סטודנט – איל: "זהו לימוד רב תחומי. מקווה שראיתם כיצד שיעורי תנ"ך חיזקו בעקיפין גם מקצועות אחרים".
18. כלומר קיבלתם הטבה כפולה – גם לימוד תנ"ך וגם מקצועות אחרים".

ביקורת על דרכי הערכה:

ענת: "אני מאוד אהבתי שלא היו ציונים של 80, 90 וזה. אני חושבת שמבחינים

כאלה הם בעצם שהמורה לא סומך על התלמידים ולא מאמין בהם. יותר מעניין לנו לעשות עבודה שאנחנו משקיעים בה מאשר מבחן".

לסיכום, הדיאלוג בהוראת המקרא במבט רב תחומי התקיים בשני צירי זהות, הדיאכרוני והסינכרוני. על הציר הדיאכרוני נדונו הטקסטים המקראי על מגוון פרשנויותיו לדורותיו, אשר הציגו ערכים, אמונות, עמדות ואורחות חיים שמקורם בעבר היהודי וכן יצירות אוניברסליות. על הציר הסינכרוני התקיים דיון עם יצירות אוניברסליות מודרניות ודיאלוג עם הלומדים. דיאלוג מורכב זה הציג מנעד רחב של משמעויות ופרשנויות שניתנו הן על ידי היצירות שהתכתבו עם הטקסטים המקראיים הן על ידי הלומדים במפגשם עם טקסטים אלו. שני צירים אלו אפשרו להם לטפח את זהותם תוך ליבון הנושאים בדיון אישי ובין אישי.

המחקר הראה שהוראת הסטודנטים בסדנה, שבה התקיים דיאלוג בין המקרא לבין יצירות שהדהדו אותו, ודיאלוג בין כלל הלומדים יצרה מעורבות גבוהה של הלומד, הובילה לפרשנויות המרחיבות את משמעות הטקסט המקראי והעשירה את ידע הלומדים. אלו אפשרו להכיר ולחוות את עולם המקרא ולהבין את הרלוונטיות שלו ושל היצירות האחרות לעולמם.

השלב השני הראה כי הסטודנטים אימצו בעבודתם עם התלמידים את דרכי ההוראה שאותן חוו בסדנה, כדברי הסטודנטית שכתבה ביומנה: "במהלך הקורס ניתנה לי האפשרות לחוות בעצמי התרגשות ועניין בטקסט המקראי. הקורס אפשר לי ראייה מרחיבת מעבר לדיסציפלינה ותוכן הלימוד. ניתן לצאת למציאות החיים דרך ההוראה, מה שיוצר למידה משמעותית עבור התלמידים, התעניינות, ביקורתיות והרחבת הידע. צורת החשיבה שאליה הורגלתי בקורס מסייעת לי בפועל בבניית מערכי שיעור בהתנסות וגם בעתיד".

השלב השלישי – המפגש בין עולם התלמידים – מרכיבי זהותם – לבין הטקסטים המקראיים ויצירות אחרות שנדונו בכיתה, עורר שיח ביקורתי רחב ופורה בין התלמידים. שיח זה המשיך ללוות אותם גם לאחר השיעור. כל אלו מצביעים על הוראה חווייתית ומשמעותית עבורם. ייתכן כי הדיון הביקורתי ביצירות שנלמדו סייע להם ועודד אותם להציג ללא חשש ביקורת מנומקת כלפי דרכי ההוראה והערכה של מוריהם מצד אחד, ושביעות רצונם מדרכי ההוראה וההערכה בהוראת הסטודנטים, מהצד האחר.

אסיים בדבריה של סטודנטית, המבטאים מבחינתי את משמעות ההוראה הרב התחומית:

"הקורס לימד אותי מה משמעות למידה מחוץ לקופסה. קורס שונה, מאתגר, מעניין ומפעיל את הרגש. כולם השתתפו והגיבו לדברי השני".

ובדברי התלמידים:

"אף פעם לא אהבתי תנ"ך וקראתי לזה 'תנכס', והשנה פתאום כאילו היה אחר, אז תודה".

"חיכיתי לשיעורים איתך".

סיכום ומסקנות

בני אדם נולדים לתוך תרבות, המכוננת את זהותם. התרבות מספקת הן את חומרי היזרון הן את עיצובו התודעתי, ויש לה תפקיד חשוב בעיצוב דפוסי ההווה והעתיד (שגיא, 2006). המקרא, שהינו יצירה מכוננת של התרבות היהודית והישראלית ואף של התרבות המערבית בכללותה, מהווה מקור לערכים, ומתוך כך מקור להבניית זהות של היחיד ושל החברה. כך למשל, מגילת העצמאות – טקסט מכונן של החברה הישראלית – שבאמצעותה ביקשו מנהיגי המדינה החדשה להציג את ראשית התהוותו וזהותו של העם בארצו כעם חופשי, התבססה ועוגנה בכתוב המקראי: "בארץ ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה חי חיי קוממיות ממלכתית, בה יצר נכסי תרבות לאומיים וכלל-אנושיים והוריש לעולם כולו את ספר הספרים הנצחי".

בהמשך ביקשו מנהיגי המדינה לעצב את ערכי העם היהודי בארצו והתוו את דרכו המוסרית, על פי חזונו של נביאי ישראל: "מדינת ישראל תהא פתוחה לעליה יהודית ולקיבוץ גלויות; תשקוד על פיתוח הארץ לטובת כל תושביה; תהא מושתת על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונו של נביאי ישראל" (מתוך מגילת העצמאות). תיאור זה, המתייחס לחברה הישראלית בכללותה, מקפל בתוכו פנייה לכל יחיד ויחיד לנהוג כך. משמע, הצגת זהותה של המדינה טומנת בחובה דרישה לזהות הפרט החי בתוכה על פי ערכים אלה. מגילת העצמאות, שהינה מסמך מחייב המהווה מצע ומסד לחוקי יסוד המדינה, מוכיחה הלכה למעשה שהמקרא מהווה מרכיב משמעותי בזהות החברה היהודית והישראלית לאורך הדורות.

הדיונים שהוצגו לפנינו – בשני החלקים – הציגו במרכזם שאלות מערערות, שהמענה עליהן עלה מתוך חוויותיהם, תפיסת עולמם וסביבתם של הלומדים. גישה זו מצביעה על הוראה ולמידה המתפתחת מתוך התמודדות עם תכנים הדורשים חקר וגילוי, ומתקיימת מתוך שיח והחלפת דעות בין עמיתים. במילים אחרות, לקשרי הגומלין בין הלומד לבין הסביבה החברתית-תרבותית יש השפעה מכרעת על הבניית הידע, ומתוך כך – על הבניית הזהות. זאת ועוד, חשיפת הלומדים לפריזמה רעיונית רחבה המבוססת על ניסיון חייהם, מחנכת להקשבה, לסובלנות ולהתייחסות מכובדת לכל ייצוג תרבותי, שבה כל יחיד בולט ומעשיר את חבריו. מרכיב זה הינו נדבך מרכזי בהבניית חברה רב תרבותית בכלל והחברה הישראלית – המורכבת מיהודים, בני דתות אחרות, דתיים, חילונים עולים וותיקים – בפרט.

בהוראת המקרא במבט רב תחומי, שבה התרחב שיח הלומדים שנפגשו עם יצירות מגוונות בנוסף לטקסט המקראי, התרחבו והתעצמו בד בבד גם מרכיבי הזהות שעמם נפגש הלומד, ועם חבריהם, שגם הם נפגשים עם שלל היצירות. לפיכך, אפשר לומר שהמפגש הרב תחומי, בהשוואה להוראה המתרכזת רק בטקסט המקראי, מכפיל ומשלב את הדיאלוג עם מרכיבי זהותם, ובכך מעמיק ומזקק ביתר שאת את תהליך הבניית הזהות.

עולה, כי הבניית הזהות הינה דינמית ומשתנה בהתאם לדינמיקה הפרשנית, הנבנית על ידי דיאלוגים שונים והקשרים שונים, אשר בהם מתנסים היחיד או החברה. מה שקודם היה "חוץ" הוא כעת חלק מה"פנים", המכונן את האופקים שבאמצעותם יתחולל המפגש הבא עם האחר, וכך הלאה (שגיא, 2006). בתהליך זה הן התלמיד הן המורה עוברים שינוי הנובע ממפגש בין תרבותי (מרגליות, 2006).

חיי האדם נעים בין דיאלוג רחב של תרבויות, היוצרות עולם מגוון של אמונות ושל דעות. מגוון זה מאפשר את קיומה של חברה פלורליסטית. כדי שחברה כזו תתקיים, מצווה כל אדם להרחיב את דעתו בלימוד, ובעיקר בקבלה ובכבוד לאחר.

ביבליוגרפיה

- אדר, צ' (1991). הערכים החינוכיים של התנ"ך. תל אביב: ניומן.
- אזולאי, א' (2014). קריאה אינטר־טקסטואלית כמאפשרת למידה משמעותית. לקסי-קיי, 2, 25-24.
- אלקד־להמן, א' (2007). הקסם שבקשר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אמית, י' (2003). גלוי ונסתר במקרא, פולמוסים גלויים, עקיפים ובעיקר סמויים, תל אביב: ידיעות אחרונות.
- אמית, י' (2010). עלייתה ונפילתה של אימפריית המקרא בחינוך בישראל. אבן יהודה: רכס. אמית, י' (2014). כבוד האדם יסוד מוסד במקרא – מדוע? משפט ועסקים, יח, 52-41.
- אפלטון (1979). מנון, כרך א', תרגום: ליבס י"ג. ירושלים.
- בובר, מ' (1964). בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה, צ' וויסלבסקי (מתר'). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בחסין, מ' (2008). כתבים מאוחרים – פילוסופיה, שפה, תרבות. תל אביב: רסלינג.
- בן ארי, ר' ואליאסי, ל' (2008). בין אסטרטגיית הוראה פרונטלית לאסטרטגיית הוראה מורכבת: השפעה הנבדלת של סביבת הלמידה על המוטיבציה להישגים של התלמיד. מגמות, מה(3), 554-531.
- בן נתן, ח' (1968). המקרא ואני – דרך אחרת להוראת מקרא. תל אביב: הקיבוץ המאוחד וסמינר הקיבוצים.
- ברוקס, ז', ג', ברוקס, מ', ג' (1997). לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית בחיפוש אחר הבנה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- גרדנר, ה' (1996). האינטליגנציות המרובות, התיאוריה הלכה למעשה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- גרטר־ארגמן, ע' (2005). סגנונות למידה, חשיבה ודפוסי הכנת שיעורי בית בסביבה מבוססת הדמיה ממחשבת. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- גניס, א' ודינור, ג' (2009). עקדת יצחק (בראשית כב 1-19). הסרט "השיבה" – התפכחות. מועד שנתון למדעי היהדות, י"ט, 11-1.
- גרינברג, מ' (1979). חקר המקרא והמציאות הארץ ישראלית. אורים, 10, 390-386.
- דוד, א' (2016). מהי זהות ומהו חינוך לזהות יהודית וציונית? שלוש גישות לאור שירי יהודה עמיחי. זהויות, 7 (תשע"ו), 92-63.
- דיואי, ג' (1960). הילד ותוכנית הלימודים בית הספר והחברה, ח' ברוור (מתר'). תל אביב: הסתדרות המורים.
- דינור, ג' (2018). בזכות השונות. ירושלים: כרמל.
- דינור, ג' (2014). דרכים להוראה משמעותית של התנ"ך. דפי יוזמה, 8, 102-79.

- דינור, ג' (2014א). חכמתה הגורלית של חווה, נדלה מ- <https://www.jokopost.com/academy/2640>.
- דינור, ג' (2008). סיפור קין והבל (בראשית ד 1-16) – החיים כערך עליון. מועד שנתון למדעי היהדות, י"ח, 1-21.
- הורוביץ, ט', פריד, ט', ביגמן, ז', ווקר, צ' (2008). התנסות בין-תחומית של סוגיות מקראיות: תרומה להוראת במקרא. שאנו, יג. נדלה מ- http://shaanan.ac.il/?page_id=832.
- הרפז, י' (2008). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילה חושבת. תל אביב: מודן.
- הרפז, י' (2012). למה תיאטרון. הד החינוך, פ"ו(5), 52-55.
- וודווד, ק' (2005). שאלות של זהות, בתוך מבוא לחשיבה חברתית. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ויינפלד, מ' (1974). המגמה האוניברסלית והמגמה הבדלנית בתקופת שיבת ציון. תרביץ, לג (תשכ"ד), 224-228.
- זקוביץ, י' (1987). לאפיון דרכיה של הפרשנות הפנים-מקראית הסמויה, ש' יפת (עור'), מחקרים במקרא ובתלמוד, ירושלים, עמ' 55-67.
- זקוביץ, י' (1990). רות מקרא לישראל, ירושלים: מאגנס.
- זקוביץ, י' (1995). ריחוק צורך קרבה, מקרא וחינוך. טבעון: אורנים.
- זקוביץ, י' (1995א). מקראות בארץ המראות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- חורין, א' (2004). השקפות חינוכיות ואמונות אפסטימולוגיות של מורי מורים וביטויין בתהליך ההוראה, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- חמו, נ' (2009). משיח זהויות לעמיות יהודית, בתוך נ' צבר-בן יהושע, ג' שמעוני, נ' חמו (עורכים), מתווה עיוני ומעשי להוראה ולמידה (עמ' 190-199). תל אביב: בית התפוצות.
- יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית. בני-ברק: ספריית הפועלים.
- לוי, מ' (1998). כל ילד חושב אחרת. תל אביב: מודן.
- לוי, ת' (1999). הוראה בינתחומית, בתוך י' קשתי, מ' אריאלי, ש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- מלול, מ' (2006). חברה, משפט ומנהג בישראל בתקופת המקרא ובתרבויות המזרח הקדום, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- מרגליות, א' (2006). סיכום מעובד מהרצאה בכנס הבינ"ל החמישי בהכשרת מורים – הכשרת מורים על פרשת דרכים. תל אביב: מכון מופ"ת. פורסם באתר מס"ע.
- ניסן, מ' (2004). מחויבות וחוסר ודאות. עיונים בחינוך היהודי, 10, ז-לד.
- סימון, א' (2002). מעמד המקרא בחברה הישראלית – ממדרש לאומי לפשט קיומי. בתוך בקש שלום ורדפהו (עמ' 11-46). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- סרוקה, נ' (1997). האם יכול התנ"ך לשמש מרכיב בזהות האישית – הלאומית של האדם הישראלי. נדלה מ- <https://mikranet.cet.ac.il/mikradidact/pages/printitem.asp?item=7593>.
- עמנואל, ד', ברקוביץ, א', גינת, כ' ושולמן, א' (2003). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים. תל אביב: מכון מופ"ת.

פליישר, צ', אלקושי, ר', דינור, ג', הופמן, נ' ולוי, ר' (2008). משפט שלמה – סיפור מקראי בגישה רב תחומית. תל אביב: מכון מופ"ת.

פרקינס, ד' (1998). לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך לחשיבה, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרקינס, ד' (2000). נופי החשיבה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים, 49, 42-11.

קסירר, א' (1956). מסה על האדם: אקדמה לפילוסופיה של תרבות האדם, 'לנדא ו' ע' רפאל (מתר'). תל אביב: עם עובד.

קשת, ש' (2013). "תנך תנך, אתך אתך" – קורס במקרא על פי השיטה הקונסטרוקטיביסטית במכללת סמינר הקיבוצים. בתוך צ' ליבמן (עורך). ללמוד, להבין, לדעת מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית (עמ' 85-113). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

שגיא, א' (2006). המסע היהודי-ישראלי: שאלות של זהות ושל תרבות. ירושלים: מכון שלום הרטמן.

- Brodeur, D. R. (1998). Thematic teaching: Integrating cognitive and affective outcomes in elementary classrooms. *Educational Technology*, 38(6), 37-43.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University press.
- Chandler, D. (2003). Semiotics for beginners: Intertextuality. www.aber.ac.uk/media/Documents/s4bsem09.html
- Gadamer, G. H. (1975). *Method and truth*. Ward & Sheed: London.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel, In: T. Moi, (Ed.), *The Kristeva reader* (pp. 36-61). New-York: Columbia University Press.
- Lord, T. (2007). Please don't read the text before coming to lecture. *Journal of College Science Teacher*, 37(1), 52-54.
- Machinist, P. (1991). The question of distinctiveness in ancient Israel: An essay. In M. Cogan & I. Eph'al (Eds.), *Studies in Assyrian History and Ancient Near Eastern Historiography* (pp. 196-212). Jerusalem.
- Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1993). *Freedom to learn*. New-York: Merrill.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*. Princeton.
- Williams, J. A. (2010). Taking on the Role of Questioner: Reciprocal Teaching, *Reading Teacher*, 64(4), 278-281.

The Bible and Its Echoing in Jewish and Universal Culture as a Means of Constructing Learner's Identity

Gali Dinur

All humans are born into a culture which shapes their personal identity. Every culture consolidates both a collective memory and a national consciousness, and plays an important role in the formation of present and future patterns.

As a fundamental piece in Jewish and Israeli culture, and western culture in general, the Bible reflects the values and morals that are important for the development of one's own identity or of society as a whole. Therefore, studying/teaching the Bible by allowing students (and teachers) to engage with the text around tough questions that learners can answer by drawing on personal experiences — promotes a meaningful learning experience of 'exploration and discovery'. This comes from interacting with the text and exchanging opinions and interpretations among the learners.

The interaction between the learner and his/her social circle and cultural environment has a tremendous effect on what they learn about the world, which, in turn, shapes their identity. For that reason, introducing a wider prism to the students — one that taps into their unique life experience — promotes active listening, tolerance, and respect for every cultural attribute, and allows every individual to celebrate their own identity and enrich others. This type of cultural exchange is an integral part of forming a multicultural society in general, and in Israel in particular — where the society consists of Jews and other religious groups, orthodox and secular people, immigrants and natives, and so on.

Taking an interdisciplinary approach to Bible teaching that integrates resources from other subject matters widens the scope of the discussion among the learners, as they encounter other pieces that touch upon similar themes and resonate with the biblical narratives. It also introduces a wider range of definitions and aspects relevant for one's personal identity. Compared to other teaching practices that focus on biblical texts exclusively, this interdisciplinary discussion deepens the process of identity development among learners.

Keywords: Echoing, Constructing identity, Values, Culture, Interdisciplinary instruction

Native English-Speaking Teachers Teaching English in Israel – A Unique Case of Social Identity and Language

Liat Ben Horine, Nadav Badrian

Traditional linguistic perceptions of languages have traditionally considered them as being ‘owned’ by a certain culture or nation and indeed, languages play a major part in peoples’ cultural and personal identity. However, when it comes to English and its teaching to speakers of other languages (TESOL), issues regarding language-culture relationships become more complex as English is also a Lingua Franca (ELF) and as such, it is a language that displays shifting cultural characteristics. NESTs (Native English-Speaking Teachers) in Israel are a unique phenomenon that might be able to shed some light on these issues. NESTs embody a dual cultural belonging. On the one hand, they are Jewish-Israelis immigrating to their nation state and learning their ancient language. On the other hand, they are often culturally oriented towards their original homeland . This research used principles of grounded theory to explore the outcomes of this personal cultural interaction and the way it was expressed in their teaching. The findings showed that the cultural difference was similarly perceived by all the teachers and related to cultural issues such as manners, discourse and register. However, the pedagogical and didactic response to these perceived differences varied and was dependent on teachers’ personal approach, their background, their professional experience and their level of education.

Keywords: Sociolinguistics, Culture, NEST, TESOL, Teacher training

Walking The Golan Trail as an Educational Practice to Construct Sense of Localism

Anat Kidron

The paper deals with the Golan trail, as an educational space, in a region subject to changing degrees of political uncertainty. The trail was open in 2007, marking the 40th anniversary of the Jewish-Israeli settlement in the Golan Heights. It was created and branded as part of a political-marketing process, designed to contribute to creating a sympathetic public opinion in Israeli society regarding the political status of the Golan Heights.

The study examined the goals of local educational programs that used the trail in the educational systems of the Golan. This use is examined with respect to existing cultural bases that serve as semiotic assumptions and as explicit statements in the regional educational goals.

The study found that since the inauguration of the Golan Trail, it has assumed a very significant place in the local education system. This popularity rests on two bases: the unifying symbolic character of the trail and the creation of geographical continuity. Regional study-plans used the trail even when they studied areas of knowledge that could exist in other local geographic places, such as geography, ecology and human landscape. The secondary goal of the exclusive use of the trail for these curriculums is intended to create a regional identity that emphasizes the uniqueness of the Golan as a prestigious residential area.

The effort to create a shared sense of regional pride and sense of belonging should be seen against the decline of the political debate in the future of the Golan over the past decade. The increasing sense of political security and the weakening of the common sense of threat intensifies the ideological differences between the various population groups in the region. This process could weaken the political and public standing of the region should the political and public debate of the area's future rise again.

Key Words: Golan trail, Educational space, Symbolic space, Sense of belonging

animals to survive. In the mid-1980s the number of visitors to Beit Ussishkin dropped. This decrease is particularly noticeable in view of the increase in the number of visitors to the Agamon Hula Nature Park, where the eco-system and natural habitat of the Hula Swamp have actually been reclaimed. Recently the museum's current management decided to launch a new exhibition focusing on the topic of settlement. Only time will tell what educational perspective will guide the preparation of this exhibition and how it will represent the tension between the achievements of draining the Hula in terms of settlement and the consequent eradication of its natural assets.

Keywords: Beit Ussishkin Museum, Menachem Ussishkin, Nature, Local identity, National consciousness

What Appears to be Forever is Actually Only Temporary: Developments in the Commemoration of Nature and Humans at the Beit Ussishkin Nature Museum, Kibbutz Dan

Maya Duani

A nature museum is a cultural institution that exhibits the fauna and flora of a particular geographical region. In the modern age nature museums strive to instill people with a love of nature and they often are affiliated with research institutes. The Beit Ussishkin Nature Museum at Kibbutz Dan was named after Menachem Ussishkin, who in his position as chairman of the Jewish National Fund was involved in establishing the kibbutz. The museum opened to the public in 1954. Its purpose was to perpetuate the natural assets of the Hula Valley, some of which were expected to disappear upon completion of the Jewish National Fund project of draining the Hula lake and swamp.

The article examines how the museum came into being in light of the tensions between the agricultural and settlement development—including the Hula draining project and the environmental consequences of this development. The article examines the museum's development at significant points in time: when its exhibitions were initially designed; after the 1967 war, which led to Israeli conquest of Mt. Hermon and the Golan Heights; and during the 1980s, when the generation of founders was replaced. The article seeks to understand the educational perspective that guided the museum's directors and to examine the role of national consciousness and local identity in designing the museum.

The research reaches the conclusion that the ties between Ussishkin's settlement efforts and the museum's stated mission—to teach people about the region's flora and fauna—were weak. From the outset, the museum served only as a nature museum, without in any way showing the national significance of draining the Hula. At the same time, the nationalist dimension of knowing the homeland was instrumental in educating people to become acquainted with the local natural environment. This dimension increased after the conquest of Mt. Hermon and the Golan Heights in 1967, when the staff of Beit Ussishkin initiated civilian practices of appropriating the new space and transforming it into a component of the national identity. They began scouting the area, collecting findings, documenting them and exhibiting them at Beit Ussishkin.

The crowning achievement in designing the museum space was the dioramas introduced in the 1970s. In these dioramas, taxidermy mounts were placed in glass showcases against a background of drawings of the natural habitat. The dioramas were used to explain the importance of preserving the natural habitat to enable

Commemoration, Fans and Football Stadia — The Case of Toto Terner and Sammy Ofer

Orr Levental

With the new wave of stadiums building in Israel in the second decade of the 21st century, the public preoccupation with their naming process has increased. This issue is particularly important due to the visibility and urban significance of the facilities and their symbolic role for fan communities. However, the Israeli case shows that the public discourse on the names of stadiums greatly differs from one place to another. This article examines the factors that shape the public debate on stadiums and especially the attitude of fans to the place and its name. Two cases were analyzed: Toto Terner Stadium in Be'er Sheva and Sammy Ofer Stadium in Haifa. The research used content analysis of a variety of text sources including online forums, newspaper articles, internet talkbacks, fan sites, sports blogs, fan chants and more. The findings of the study indicate three significant components that influence the nature of the public discourse: city hegemony, the possible names, and the commemoration of sports persona. The article presents a discussion of the selected cases and their significance in a broad sporting context.

Keywords: Geography of sports, Stadiums, Soccer, Football, Fans, Commemoration

Fencing as an Educational Tool

Udi Carmi

In the mid-1960s, a few enterprising people with the assistance of state institutions launched a unique initiative to use sports as a means of achieving social integration among young immigrants of Mizrahi origin. This attempt was a joint venture of the Ministry of Education, the Ministry of Labor, the Merom HaGalil Regional Council and the National Fencing Commission for Youth to train youngsters from the margins of society as fencing instructors. The initiators had two interconnected objectives: to transform this elitist branch into a popular sport for everyone and to use it for purposes of educating and socially integrating the residents of the periphery. The first stage involved establishing an academy for training fencing instructors. The academy was first opened in an abandoned Tegart fort close to Moshav Shefer and was later moved to the Biranit Nahal settlement on the northern border. In the second stage, the dozens of instructors trained at the academy opened fencing clubs throughout the Galilee and thus helped develop the branch and rehabilitate thousands of youngsters. The paper discusses this social structuring effort among new immigrants by means of introducing an unfamiliar elitist branch of sports—fencing.

Keywords: **Fencing as an educational tool, Fencing Academy, Social integration, Development towns, Periphery**

Evaluating Israel's achievements in PISA tests by measuring the change over time

David Burg, Yosi Yaffe, Or Yatzkan

One of the most prominent comparative international tests in recent years is conducted by the Programme for International Student Assessment (PISA), which is used to assess students' literacy in Reading Comprehension, Mathematics, and Science. Israel has taken part in these assessments from its inception, and since then it has been gradually dropping in the world ranking. By 2015, Israeli students were located between 37–40 out of 70 countries, down from 31–33 in 2000. Using Israel's data in the PISA cycles, we aim to offer an alternative comparative view of these international results, based on measures of self-change. These measures show a consistent and significant system-wide improvement of the Israeli educational performance in all three PISA tests since 2000. Not only does this contrast with its downward trend in the international ranking, which stems from the inclusion of more countries, but the rate of change was consistently positive over time and surpassed that of its European and American counterparts. Indeed, these measures of change show a general growth of about 23 points over 15 years, which reflects a consistent improvement of 6 to 9 points in average per cycle since the 2000 results. In light of these findings, the paper discusses the significance of measurements of change in comparative international tests.

Keywords: PISA, International tests, Education, Achievements, Measurement of change

:

Views on Attrition and Retention Among Beginning English as a Foreign Language (EFL) Teachers in Israel and implications for Teacher Education

Rivi Carmel, Merav Badash

This study examined the views of 167 beginning English as a Foreign Language (EFL) teachers on reasons for attrition, retention, and preparedness for teaching. An online self-report survey and semi-structured interviews were used for data collection. Findings point at insufficient integration of EFL teacher education providers with schools, particularly with regard to the practicum component. Reasons for attrition or retention relate to: (1) the role of school, management and staff; (2) classroom management issues (3) personal characteristics and professional identity (4) preparedness for teaching. Understanding EFL teachers' views on these issues may add to existing body of research, particularly in view of the significant role English language education plays in the globalization process of students in Israel and worldwide. Implications of this study include the need to integrate academic and professional teacher preparation curriculum and learning and to re-examine the quality and impact of the practicum component.

Keywords: Attrition, Retention, Teacher Education, English as a Foreign Language Teachers

Processes of Change in the Educational System: A Case Study of the Integration of ‘Education for Sustainability’ in Three Elementary Schools

Shirli Midzinski, Anat Abramovich

The purpose of this research was to examine the educational change in three elementary schools that have inserted sustainability principles into their educational system. Actions concerning Education for Sustainability (Efs) were examined and if were proper to the different phases of the educational change. The research was qualitative in nature and included interviews with three school-principals and 12 teachers that were involved in the process, in schools observations, and documenting the schools’ visions, web-sites, reports, and publications. Results show that the factors for causing change were: the reasons for starting a change, who were involved, how it was done, and suggestions for improving the change. In all three schools there were evident actions of implementing the change. Still, only in one school the change was gradual and structured. In this school, actions concerning Efs were observed through the whole process of the educational change. Only in this school, the school-principal was strongly involved in the process, and the staff was well qualified for this purpose and fully committed. This research contributes to the understanding of educational changes and emphasizes the need for proper implementation of Efs in the educational system, as a case study for example.

Keywords: Educational Change, Education for Sustainability, Environmental Education

Notable Characteristics of Group Managers and Members in the “Shluvim” Social Network

Smadar Bar Tal, Tami Zifert

Several years ago, it was decided in Israel to establish a professional social network in the Hebrew language designated for teachers-educators and all involved in education named “Shluvim”. The network is designed to serve as a meeting place for professional sharing among those engaged in education, in order to collaborate and to share knowledge, enhance professional development and emotional support. This network also constitutes a framework for teacher development and empowerment of educators.

The purpose of this study was to characterize and describe the groups and their group leader’s participation in the “Shluvim” network during its first four years of operation as well as to investigate the motives for creating groups and the degree of activity within the groups. An additional objective was to create a guiding model for policy makers and these active in a professional social network.

The research method is based on a combination of the qualitative-phenomenological and quantitative approaches. Data were collected through 16 open and semi-structured interviews, a focus group and analysis of quantitative data with regard to the activity within the groups.

The research findings indicate a high rate of participation in some of the groups versus a low participation rate in others, as well as open groups and closed groups and various initiatives that led to their creation.

The contribution of the study led to the understanding of the importance of social networking groups to its members, and the importance of the group managers’ activity, their work pattern to increase interaction between members and the decision about opening or closing the groups to new members. The research findings help in understanding the reasons for successful and non-successful groups, gaining members’ recommendations with regard to successful group management and in the perception of the contribution of group participation to personal and professional development.

Key words: Groups, Professional social network, Group manager

Mandatory Reporting of Parental Physical Child Abuse: Educators' Dilemmas

Inbar Levkovich, Einav Weir

Child maltreatment in the form of physical abuse of children by their parents is complex and multidimensional. Coping with this type of maltreatment entails preventing the abuse as well as identifying and treating the victims. Educators who are in constant contact with their students serve as the gatekeepers in identifying such cases of physical abuse. Yet research also indicates that educators face dilemmas in reporting incidents of physical violence in the family. The purpose of this study was to examine the dilemmas faced by educators in reporting parental physical child abuse. To this end, we conducted qualitative research according to the phenomenological paradigm that involved interviewing 17 homeroom teachers from elementary schools in the north of Israel.

The findings of the study point to the following common dilemmas regarding whether or not to report cases of parental physical child abuse: lack of knowledge in identifying the abuse and fears of false reporting; issues of maintaining student confidentiality and concerns regarding parental response; suspicions that those charged with handling these matters will not treat them properly; lack of information regarding what happens after their report; and concerns about the response of the school administration. The findings also indicated that teachers who reported physical child abuse experienced feelings of frustration and emotional distress. This study emphasizes the complex nature of reporting among educators and points to the importance of multi-professional teamwork and developing interventions for educators accompanied by evaluation studies.

Keywords: Domestic violence, Physical violence towards children, Mandatory reporting, Elementary school, Teachers

analysis made it possible to learn about the students' attitudes towards two other aspects. some of the students view school as a preparatory stage towards life in the digital era in which we live; One of the points raised by some of the students is the impact of technology on the environment. To sum up, the students evaluate the use of mobile phones and the new application positively, but at the same time they demonstrated critical thinking skills and pointed out the difficulties in using mobile phones and the new application. It is interesting to note the importance of the use of mobile phones and the new application for their adult lives and the environment in which they live. In conclusion, the fifth graders testified that in their school, one afternoon educational activity based on mobile phones and a GIS application can address such a wide range of goals that schools around the world have carved on their banners such as: knowledge construction, values and skills, developing a sense of ability to cope with technological challenges, creating motivation for learning, providing tools for adult life, creating authentic learning and developing critical thinking.

Keywords: M-Learning, Geographic Information System, Elementary School, Environmental Education.

The Perception of Fifth Graders of Pedagogic Innovation in The Age of Mobile Learning with Smartphones and GIS Application in an Environmental Education Program

Adiv Gal

From 1996 to 2017, 5th graders at the Alona School in northern of Israel have been conducting surveys in order to locate houses suitable for the positioning of nest boxes, as part of an environmental education program that helps the endangered species - the Lesser Kestrel. The students conducted a week-long after-school survey, going from house to house in their own respective residential areas. After conducting the survey, the students examined the characteristics of all the houses they had visited and held a democratic class discussion with the goal of deciding which ten families would receive a nesting box. For the first 22 years the survey was conducted manually with printed maps. In 2018, a new application was developed for the students using GIS technology, aimed at replacing the use of printed maps. The students used the Survey123 application to perform the nesting survey for the Lesser Kestrel, which is part of the ERSI ArcGIS Online environment. Survey123 provides a simple and intuitive solution for collecting data using online forms. It enables the creation, sharing, and analysis of surveys with a geographic location component, filling in the answers on mobile phones/tablets directly from the field, and associating the survey answers with an image of a geographical location on the map using the mobile phones' built-in GPS program. The research question were: what are the perceptions of 5th graders regarding the use of mobile phones and GIS technology in an environmental program designed to help preserve an endangered species? The study was carried out using a mixed-method approach, including three sources of information. The quantitative section was based on a descriptive analysis of the data base collected by the students during the survey. The qualitative section included a questionnaire of six open questions. The third data-collection tool was six focus groups of approximately nine students each, both boys and girls. The information collected was analyzed using an interpretive qualitative method. The qualitative analysis of the findings was done using first-cycle-coding, a coding process of data analysis that splits the data into coded segments, and second-cycle-coding using axial coding, which enabled the creation of categories emerging from the interpretive analysis of the data. The six sections of the quantitative questionnaire are presented in this figure. This data shows that high scores (3.37 and higher) were given to all items which relate to the use of mobile phones and the new application in a positive manner. Low scores (1.56 and lower) were given to two items which reflected negative aspects. The qualitative

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 5, 2019

Editor: Yosi Yaffe

Co-Editor: Anat Kidron

Editorial Board: Gregory Furman, Ohalo Academic College
Eitan Simon, Ohalo Academic College
Yonit Nissim, Ohalo Academic College
Dorit Olenik-Shemesh, The Open University of Israel
Michal Shecter-Lerner, University of Haifa; Ohalo Academic College
Dominique-Esther Seroussi, Ohalo Academic College; Zefat Academic College

ISSN 2412-2858

Online access: 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: EducTime@ohalo.ac.il

Printed in Israel 2019.

© All rights reserved to Ohalo College in Kazrin



Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 5, 2019