

---

## קשיים של סטודנטים בתקופת הכשרתם להוראת המקרא

שירלי נתן-יולזרי, לאה יעקבזון

### תקציר

מחקרים רבים בתחום הוראת המקרא בחנו תיאוריות פדגוגיות, תוכניות לימודים ומתודות, המתאימות להוראה בבתי הספר ובמוסדות להכשרת מורים. מחקר חלוץ זה מתמקד בתחום ייחודי, שלא נחקר עד כה - מיפוי קשיים של סטודנטים המתכשרים להוראת המקרא. המחקר כלל סטודנטים ממכללות שונות, הלומדים בשלבי הכשרה שונים (בשנתונים ב-ד, ובסטאז'). המחקר התמקד בשלושה תחומים שבהם מתעוררים קשיים, וכלל ארבעה כלי מחקר: (1) אתגרים וקשיים כלליים במחלקה למקרא ובמכללה; (2) קשיים הנובעים מדרישה או אתגר אקדמי; (3) קשיים בלימוד התנ"ך, הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של התלמידים; (4) קשיים כלליים בלימודים, שהרקע שלהם חברתי, אישי-רגשי או טכני.

בניגוד להשערות המחקר, שעלו מתוך דיווחים אקראיים של מרצים במהלך השנים, הממצאים הראו שהקשיים של הסטודנטים בכל אחד מהתחומים הנבדקים היו מועטים עד בינוניים, ולא זוהה קושי מובהק בכול תחום שהוא. לבד מחשיבות הממצאים, שעשויים לתרום לביסוס ולהעמקת תוכניות הלימודים הקיימות במסלולי הכשרת המורים, כוחו של המחקר הנוכחי יפה בהיותו בסיס למחקרי המשך בנושא מסלולי הכשרה של סטודנטים להוראת מקרא, והסטודנטים הלומדים בתוכניות אלו.

מילות מפתח: מקרא, קשיים, סטודנטים, הכשרה, הוראת מקרא

## חבוא

מחקר זה עוסק בהכשרתם של סטודנטים להוראת מקרא, ומתמקד בקשיים כלליים וממוקדים שחווים הסטודנטים. קשייהם של סטודנטים הלומדים לתואר ראשון בהוראת המקרא לא זכו עד כה לתשומת לב מספקת במחקר. אומנם קיימים מחקרים רבים העוסקים בחיפוש הדרך, ובשאלות כגון: מהם התכנים הלימודיים ההולמים בלימודי המקרא, ומהן המתודות המתאימות להוראת המקרא, אולם מחקרים אלו לא בחנו את קשיי הסטודנטים למקרא אלא התמקדו בקשייהם של מורי מקרא ותלמידיהם. מטרת מחקר זה היא, אפוא, למפות את הקשיים של סטודנטים המתכשרים להוראת המקרא, ולספק תובנות ראשוניות עליהם.

לפני מיפוי הגורמים לקשיים אלו, יש להזכיר בקצרה את ההקשר שבו מתקיימת הכשרת הסטודנטים, והוא יחסה של החברה הישראלית לדיסציפלינה ולהוראת המקרא במוסדות להשכלה גבוהה ובמערכת החינוך. החברה הישראלית היהודית מורכבת מקבוצות שונות. מורכבות חברתית זו מתבטאת ביחס המשתנה לתנ"ך ולהוראתו, ובקיומן של שתי תוכניות לימודים מקבילות בבתי הספר בישראל: האחת מיועדת לחינוך הממלכתי דתי (חמ"ד), והאחרת לחינוך הממלכתי. על אף שתוכניות לימודים משתנות ומעודכנות לפרקים, ניכר הבדל מהותי בין השתיים. בתוכנית הלימודים הממלכתית נלמד המקרא דווקא מההיבט הספרותי, התרבותי-היסטורי וראוי לומר - הזהותי. לעומת זאת, יסודות עיקריים בתוכנית הלימודים של החמ"ד, כפי שמצוינים בחזון התוכנית, הם "לשמוע את דבר ה', להיות מחויבים לערכי התורה, למצוותיה ולהנהגותיה [...] לדעת ולאהוב ללמוד תורה" (משרד החינוך, תשע"ט). אם כן, במערכת החינוך מצויות שתי גישות שונות למקרא: המסורתית, והאחרת - התרבותית.

הלימוד האקדמי של המקרא ייחודי. שכן, מחד גיסא מדובר בתחום אקדמי המאפשר למידה של הטקסט כביטוי תרבותי-חברתי, תוך תרגול של מיומנויות אנליטיות, ומאידך גיסא מדובר בטקסט הנחשב קדוש ובעל סמכות אלוהית. מצב זה מעלה תהיות הקשורות למתחים בין התחום הלימודי-אקדמי לבין היחס למקרא על פי ההשקפה המסורתית, ולמידת השפעתם על תהליך הכשרת סטודנטים להוראת מקרא.

## רקע תיאורטי

בספרות המחקר מצויים מחקרים שונים הנקשרים לקשייהם של סטודנטים הלומדים לתארים אקדמיים, ושל סטודנטים במסגרות אקדמיות להכשרת מורים. יש מחקרים העוסקים בקשיי קבוצות שונות בחברה הישראלית, לדוגמה: במגזר הערבי (אבו-גאנם, 2016; כהן-עזריה, 2021; סואן ואחרים, 2007). מחקרים אחרים עוסקים בקשיי עולים חדשים (ארקין, 1999) או באוכלוסיות מיוחדות (אלמג ואחרים, 2006). קרובים יותר למחקר הנוכחי הם המחקרים (בארץ ובעולם) העוסקים בקשיים לימודיים כלליים של סטודנטים (שגיא ואחרים, 2012; Duran & Er, 2019; Meens & Bakx, 2019), ובתוכניות אקדמיות להכשרת מורים בדיסציפלינות שונות (ארנון, 2002; Gungor & Ozkan, 2017), או בלימודי הפרקטיקום של תוכניות אלו (זך ושטרומר, 2018; לנגבוים, 2015; Ramazan, 2015; Moussaid & Zerhouni, 2017). מבין המחקרים, שכדוגמתם נסקרו לעיל, אין בנמצא מחקרים הדנים בקשיים שחווים סטודנטים בתוכניות הכשרה להוראת מקרא.

עם זאת, עבודות רבות עוסקות בהיבטים פדגוגיים, גישות ותפיסות בלימוד התנ"ך, ובהוראתו באקדמיה ובבתי הספר. עבודות אלו עונות בעקיפין על בעיות שונות שמתעוררות בהוראת המקרא ובהכשרת מורים למקרא. העיקריות שבהן עוסקות בגישה המסורתית, הגישה הביקורתית-מדעית והגישה ההומניסטית (אדר, 1969, 1983; יניב, 2006, 2013; סימון, 1991; פרג'ון-קדוש, 2005; שפירא, 2009). נושאים שהעסיקו חוקרים הם: המתח שבין הגישה המסורתית והגישה הביקורתית; פיתוח חשיבה ביקורתית ודיון בבעיות מוסריות; היעדר משנה סדורה להוראת מקרא, והשפעת תפיסותיו האישיים של המורה על הוראת המקרא; קשיים טכניים הקשורים בעברית המקראית ובריחוק התרבותי בין תקופת המקרא לימינו.

מחקרים מועטים מתייחסים להקשר של לימודי הכשרה להוראת מקרא, ועוסקים בשאלה 'כיצד יש ללמד תנ"ך' מתוך מחשבה ששיטת ההוראה עשויה לתת מענה לקשיים לימודיים של סטודנטים. דינור (2016א) הציעה שיטת הוראה רב-תחומית, שבעזרתה יכולים סטודנטים להתגבר על הפער בין עולם התלמיד לבין הטקסט המקראי. דור ודה-מלאך (תשס"ט) מציעות מתווה דרך להכשרת מורים מאתגרת, שבמרכזה דיון בהשקפות עולם במקרא, ושיש בה מקום לביקורת מאוזנת על ערכי העבר באמצעות דיון ערכי וריבוי דעות. חוקרים אחדים עסקו בסוגיית טיפוח הקשר הרגשי לתנ"ך וביחס האמוציונלי שעשוי לסייע בהוראת התנ"ך (אמית, 1986; זקוביץ, תשס"ד). קשת (2013) מציג שיטה קונסטרוקטיבית להוראת תנ"ך באקדמיה, הבאה לתת מענה לעומס הנוצר אצל סטודנטים בסופו של סמסטר בעקבות דחיית קריאת הביבליוגרפיה לסוף הקורס. אף על פי שהתכנים הנלמדים היו קשורים בתנ"ך, למעשה הקשיים של הסטודנטים והפתרון שהוצע להם אינם ייחודיים להוראת מקרא.

גם מחקרים העוסקים בקשיי מורים ותלמידים הם מעטים, ומתמקדים בנושאים דומים. למשל, גילמור (Gilmour, 2016) התייחסה לפערים בתפיסות עולם המעוררים קושי אצל לומדים. הולץ (Holtz, 2003) עסק במחקרו בקשיים פדגוגיים של מורים בהוראת טקסטים מקראיים בשל הריחוק בזמן, וריחוק תרבותי ופילוסופי (השוו רוזנטל, 2018). הולץ הציג גישות שונות להתמודדות עם קשיים אלו תוך התמקדות בקשיים הנובעים מהמרחק הפילוסופי, והציע להתמקד בלמידת עומק של פירוש הטקסט ומשמעותו המקורית, כך שיהיה מובן בעולמנו. לדעתו, הפער הלשוני והתרבותי הקיים לעתים בין כוונת הטקסט לכוונת הפרשן היא הזדמנות לפתח את הלמידה של הטקסט סביב פער הזמן. שקדי וניסן (2009) הראו שהאידיאולוגיות האישיים המוצהרות של המורים השפיעו על התפיסות הפדגוגיות שלהם, עד כדי קביעת דרכי ההוראה. צוקרמן והולצמן (2012) הצביעו על הקושי בהבנת העברית המקראית בלימודי המקרא. לשיטתם, יש ללמד את התנ"ך באותם כלים המשמשים בהוראת שפה זרה. בחקר מקרה, שעניינו התמודדות מורה עם המתח שבין הפרשנות המסורתית לביקורת המקרא, נמצא שללימוד התנ"ך על פי הגישה המסורתית יש השלכות חמורות, ובעיקר היעדר טיפוח חשיבה ביקורתית בקרב התלמידים, הנשאים פסיביים מבחינה קוגניטיבית (יניב, 2012; 2013).

יש הסוברים שמקצת הקשיים בלימוד המקרא והוראתו בבתי הספר נובעים מהפיחות שחל במעמדו של התנ"ך בחברה הישראלית ובבתי הספר (דובר, 2011; ולמר, 2010; שנהר, 1994; שפירא, 2005; 2003; Idalovichi, 2004). טוען, שבניגוד לדורות הקודמים, שסיירו בארץ לאורכה ולרוחבה, לימוד התנ"ך בהווה נעשה בכיתות, במנותק מנופיה של ארץ התנ"ך. מצב זה

תרם להידרדרות מעמדו של התנ"ך במערכת החינוך (שם). כמו כן, דמות המורה חשובה בעיניו לבלימת מגמת הכרסום במעמד התנ"ך (השוו יניב, 2012). לעומת זאת, אמית (2004; 2018) טוענת שכבר בראשית המאה העשרים לא 'אהבו' תנ"ך, ושאינו למדוד את מעמד התנ"ך במידת האהבה. לשיטתה, יש להתמקד בלימוד וידיעה מעמיקים של הטקסטים המקראיים. לפי שקדי (2000) רק הצבת עולמו של התלמיד וזהותו היהודית במרכז תקרב אותו אל התנ"ך. אף כי המחקרים בסקירתנו מתייחסים לקשיים של מורים, תלמידים וסטודנטים, אין בנמצא מחקר הממפה קשיים שחווים סטודנטים להוראת מקרא בשלבי ההכשרה. כמו כן, אין כל מחקר שמבחין בין הסיבות השונות לקשיים של סטודנטים להוראת מקרא. מכאן נובע הצורך במחקר חדש, הממפה את קשיי הסטודנטים על פי תחומים שונים. המחקר הנוכחי מתייחס לקשיים המתעוררים מן הדרישות האקדמיות, קשיים הנגזרים מעולם הערכים והאמונות שהסטודנטים מביאים איתם, וקשיים שרקעם הוא סוציאלי-אישי.

### רקע למחקר

תוכנית הלימודים לתואר B. Ed, לבית הספר היסודי והעל יסודי (ז'-י') על פי מתווה אריאב (המועצה להשכלה גבוהה, 2006), כללה מספר רכיבים: לימודים דיסציפלינריים בשתי התמחויות, לימודי הכשרה להוראה (קורסי חינוך, פדגוגיה כללית, דידיקטיקה והתנסות בהוראת המקצוע), ולימודי יסוד והעשרה (תקשוב, אנגלית, לימודי יסוד, לימודי מורשת ושואה, ואוריינות מחקר).

בהכשרה להוראת מקרא, בקורסים הדיסציפלינריים, סטודנטים דנים בטקסטים הנתפסים על ידי מקצתם כמקודשים. הם נדרשים ללמוד את יסודות המחקר הביקורתי של המקרא מחד גיסא ואת הפרשנות המסורתית מאידך גיסא, ולהשתמש ביסודות אלו בכתיבת עבודות אקדמיות, על פי כללי הכתיבה האקדמיים. בנוסף לכתיבת עבודות נדרשים הסטודנטים לעבור בהצלחה מבחנים מסכמים. בחוג לומדים הסטודנטים קורסים דיסציפלינריים, שתפקידם להקנות מיומנויות אקדמיות וידע דיסציפלינרי, שאינו מכוון דווקא להוראה. במהלך הלמידה בקורסים אלו מזמנים הטקסטים קונפליקטים, שרקעם השקפות עולם שונות וגישות שונות אל המקרא. נוסף על הקורסים בחוג לומדים הסטודנטים גם קורסים המתמקדים בהוראת הדיסציפלינה, ומתנסים בבתי הספר בהוראת המקרא. במסגרת ההתנסות המודרכת בהוראת מקרא נדרשים הסטודנטים להשתמש בידע ובמיומנויות שרכשו בקורסים הדיסציפלינריים ובקורסים הדידקטיים, על מנת לתכנן שיעורים ולהורות אותם בכיתות ההתנסות.

### שאלות המחקר

1. באיזו מידה חווים הסטודנטים להוראה קשיים במהלך לימודי ההכשרה בהתמחות מקרא?
2. מהם הקשיים שחווים הסטודנטים להוראת המקרא?
3. באיזו מידה קיימים הבדלים בעוצמת חווית הקשיים בקרב הסטודנטים להוראת המקרא, בזיקה לשנת הלימודים במכללה?

## השערות המחקר

על רקע מתווה הכשרת המורים המתואר, ושאלות המחקר, עולות מספר השערות: השערה א: מבין מכלול הקשיים שאיתם מתמודדים סטודנטים להוראת המקרא, הקונפליקט בין אמונות וערכים מסורתיים לבין הלימוד על פי החקר הביקורתי-המדעי של המקרא ימצא כקושי השכיח ביותר.

השערה ב: מאחר שבשנה ב משתתפים הסטודנטים בקורסים מתקדמים יותר בלימודי ההכשרה והדיסציפלינה, ובכלל זה הם גם מתחילים להתנסות בהוראת מקרא, עשוי להיווצר עומס לימודי בהשוואה לשנה א. לפיכך, בקרב סטודנטים להוראת מקרא משנה ב ימצאו הקשיים הלימודיים-האקדמיים הגדולים ביותר.

השערה ג: הסטודנטים מגיעים אל שנת הכשרתם השנייה לאחר שצברו ידע מסוים בלימודי מקרא בשנה א, לרבות חשיפה לגישות שונות אל המקרא ותיאוריות מחקריות. בשלב הכשרה זה הם עשויים לנסח ולבטא עמדות אישיות כלפי התיאוריות והגישות האלו. לפיכך, בקרב סטודנטים להוראת מקרא משנה ב ימצאו הקשיים (קונפליקטים) הערכיים-אמוניים הגדולים ביותר. השערה ד: סטודנטים בשלבי ההכשרה המתקדמים בודקים אפשרויות פרנסה, ומקצתם מתחילים לעבוד כמורים (סטאז'). לפיכך, בקרב הסטודנטים הלומדים הוראת מקרא בשנים מתקדמות (שנים ג-ד) תמצא מידה רבה של קשיים טכניים ואישיים.

## שיטה

המחקר נערך בזיקה לגישה הכמותית, ולפיה נוסחו ארבעה שאלונים הכוללים שאלות סגורות. הבחירה בשיטה זו נשענת על טיבו של המחקר הכמותי - שיטת מחקר אשר מסיקה מסקנות בנוגע ליחסים בין משתנים שונים ותופעות שונות באוכלוסייה, על סמך סטטיסטיקה של מדגם ומדידות מספריות (בנבישתי, 2020; פרס ויצבי, תש"ם; קימון, 1978). מחקר מסוג זה מאפשר לבחון תופעות חברתיות רבות, עמדות ודעות של אוכלוסיית מחקר, המיוצגת במדגם שנבחר מתוך אותה האוכלוסייה (Creswell, 2009). יש הטוענים כי זו הדרך הטובה ביותר עבור חוקרים לאסוף נתונים מאוכלוסייה נבדקת גדולה, ולנתחם (Babbie, 2010). בנוסף, השיטה מאפשרת לבחון השערות ולבדוק קשרים מורכבים בין המשתנים (Punch, 2014). מחקרנו הוא מחקר השוואתי-כמותי, נצברו בו נתונים כמותיים סטטיסטיים וכן נעשתה בו השוואה בין נתונים של אוכלוסיות שונות.

## משתתפים

במחקר השתתפו 89 סטודנטים למקרא, נשים (86.5%) וגברים (13.5%), הלומדים בשש מכללות לחינוך ולהוראה. המשתתפים היו בשלבי ההכשרה השונים: שנים ב-ד לתואר B. Ed; וסטודנטים בשנה ד המסיימים את שלב ההכשרה ונמצאים בשנת התמחות במערכת החינוך, דהיינו בשנת סטאז'. רוב משתתפי המחקר סיימו את השנה השנייה ללימודיהם (42.7%). נדגיש ששנה ד ו-ד סטאז' אינם שלבים עוקבים אלא מקבילים. כמחצית הנבדקים (50.6%) היו בני 20-25. בנספחים א ו-ב ניתן לראות את התפלגות הנתונים הדמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר על פי משתני הרקע, ואת פילוח המשתתפים בזיקה לשנת הלימוד במכללה. במחקר זה לא

נבדקו סטודנטים בשנה א, מאחר שהשאלונים הועברו בתחילת שנת הלימודים האקדמית והסטודנטים היו בשלב ראשוני של הכשרתם.

### כלי המחקר

מאחר שזהו מחקר חלוצי, ואין בנמצא שאלונים ההולמים את השערות המחקר, פותחו שאלונים על בסיס עקרונות מתודולוגיים של בניית שאלונים, המשמשים בספרות המחקרית בתחומי החינוך והוראת המקרא. נבנו ארבעה שאלונים מסוג סולם ליקרט (בנבנישתי, 2020; פרס ויצבי, תש"ם), אשר עברו תיקוף שופטים מומחים בתחום. השאלון הראשון מציג תמונה כללית של אתגרים, ושלושת השאלונים האחרים מציגים היבטים הנוגעים ללימודי ההכשרה להוראת מקרא. בכל אחד מהשאלונים שורה של קשיים, בתחומים: לימודי-אקדמי, קונפליקטים שמקורם בהשקפת עולם אישית, ורקע אישי (נספח ג מציג את כל ההיגדים בחלוקה לארבעת השאלונים). להלן מכוונים השאלונים 'כלים':

#### לוח 1 כלי המחקר

אוכלוסיית המחקר n=89					
ממד	כמות פריטים (היגדים) במדד	מספרי הפריטים (היגדים) בממד	$\alpha$ Chronbach	ממוצע	סטיית תקן
כללי	42	45 <sup>18</sup> , 16 <sup>5</sup> , 2 <sup>1</sup>	0.95	2.33	0.70
כלי 1	2	2 <sup>1</sup>	0.49	2.98	0.85
כלי 2	16	21 <sup>18</sup> , 16 <sup>5</sup>	0.91	2.78	0.86
כלי 3	10	31 <sup>22</sup>	0.91	2.02	0.97
כלי 4	14	45 <sup>32</sup>	0.88	1.97	0.80

**כלי 1: 'מדד קשיים כללי: אתגרים וקשיים'** בוחן את מידת הקשיים באופן כללי, במכללה ובחוג למקרא. במטרה לבחון נושא זה נוסחו שתי השאלות הבאות: (1) באיזו מידה חווית קשיים בלימודיך במכללה (שאינם קשורים בחוג למקרא)? (2) באיזו מידה חווית קשיים בלימודיך בחוג למקרא? הסטודנטים התבקשו לדרג את תשובתם לכל אחת מן השאלות בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - כלל לא, עד 5 - במידה רבה מאוד). ציון המהימנות של שאלון זה הוא  $\alpha$  Chronbach = 0.49.

**כלי 2: 'מדד קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי'** בוחן את מידת הקשיים שנוצרים בשל דרישות אקדמיות רבות בקורסים שונים. אתגרים הנובעים מרמה גבוהה של תכנים, ומפער בין ציפיות סטודנטים מאופי הלימודים בהכשרה להוראה לבין הדרישות האקדמיות. במטרה לבחון נושא זה נוסחו 16 היגדים. הסטודנטים התבקשו לדרג את עמדתם כלפי כל אחד מההיגדים בסולם ליקרט (1 - כלל לא מסכים, עד 5 - מסכים במידה רבה מאוד). ציון המהימנות של שאלון זה הוא  $\alpha$  Chronbach = 0.91.

**כלי 3: 'מדד קשיים בלימודי התנ"ך, הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של הסטודנטים'** בוחן את מידת הקשיים שנוצרים בלימודים בעקבות המפגש בין שני עולמות תוכן, והם: (1) לימוד חקרני וביקורתי של המקרא ושל פרשנותו; (2) עולם הערכים והאמונות של הסטודנטים. במטרה לבחון נושא זה נוסחו עשרה היגדים. הסטודנטים התבקשו לדרג את עמדתם כלפי כל אחד מההיגדים בסולם ליקרט, כמתואר בכלי 2 לעיל. ציון המהימנות של שאלון זה הוא  $\alpha$  Chronbach = 0.91.

**כלי 4: 'מדד קשיים כלליים בלימודים, שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני'** בוחן את מידתם של קשיים שונים שנוצרים בלימודים מסיבות שרקען אישי, ושאין נובעות מן המסגרת המכללתית או החוגית. במטרה לבחון נושא זה נוסחו 14 היגדים. הסטודנטים התבקשו לדרג את עמדתם כלפי כל אחד מההיגדים בסולם ליקרט, כמתואר בכלי 2 לעיל. ציון המהימנות של שאלון זה הוא  $\alpha$  Chronbach = 0.88.

### **הליך המחקר, ניתוח הנתונים ואתיקה**

המחקר הנוכחי התבצע בשני שלבים: בשלב הראשון הופץ בקרב הסטודנטים טופס ובו ארבעה שאלונים (כלי המחקר הנזכרים לעיל). הטופס הופץ במספר מכללות, באוקטובר-נובמבר 2018 (תשע"ט), בכיתות ובדרך מקוונת. בשלב השני נעשה עיבוד לנתונים שהופקו מארבעת כלי המחקר, בתוכנת Excel ובתוכנת הניתוח SPSS. בשלב הראשון של עיבוד הנתונים חושבו התפלגויות של משתנים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן. כמו כן, חושבו הבדלים בין עמדות הסטודנטים מהשנתונים השונים בנוגע למאפייני הקשיים בהוראת המקרא. בנוגע לאתיקה, נאמר למשתתפי המחקר כי השאלון אנונימי, ונושאו הוא קשיי סטודנטים בהוראת המקרא.

### **ממצאים**

בפרק זה נתייחס תחילה לממצאים העולים מהכלי הראשון, המשקף נתונים כלליים. דהיינו, ביחס לכלל קבוצת הנבדקים ( $n=89$ ). לאחר מכן נציג את הממצאים שעלו מכלים 2-4. כמו כן, נציג את ממצאי ניתוח הגורמים, הן ביחס לכלל הנבדקים והן ביחס להבדלים שבין השנתונים. להלן נציג את הנתונים ובפרק הדיון נסביר אותם.

#### **א. ממצאים כלליים**

השאלות שבכלי 1 עוררו בקרב המשתתפים חוויות ורשמים כלליים. ממצא מעניין התקבל מבחינת הציונים הממוצעים של שני ההיגדים בכלי זה: מידת הקשיים שחוו הסטודנטים בלימודיהם בחוג למקרא ( $M=2.97$ ) הייתה קרובה למידת הקשיים שחוו במכללה ( $M=3.00$ ). בחינת הנתונים על פי פילוח לשלבי ההכשרה השונים הראתה שהציונים הממוצעים שהתקבלו בכלי 1 היו גבוהים יותר מהציונים הממוצעים שהתקבלו בכלים 2-4, בכל שלב משלבי ההכשרה.

## לוח 2

## תוצאות כלליות העולות מארבעת כלי המחקר, על פי התפלגות לשנתונים

F sig	אוכלוסיית המחקר n=89								מדרג
	שנה ד+ סטאז' (n=12)		שנה ד (n=15)		שנה ג (n=24)		שנה ב (n=38)		
	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	
3.23*	0.65	3.25	0.65	3.26	0.82	3.16	0.91	2.67	כלי 1
1.96	0.72	3.16	0.95	2.97	0.94	3.11	0.80	2.65	כלי 2
0.48	0.58	1.88	0.91	2.00	1.06	2.22	1.04	1.95	כלי 3
0.99	0.78	2.01	0.78	2.20	0.79	2.06	0.81	1.81	כלי 4

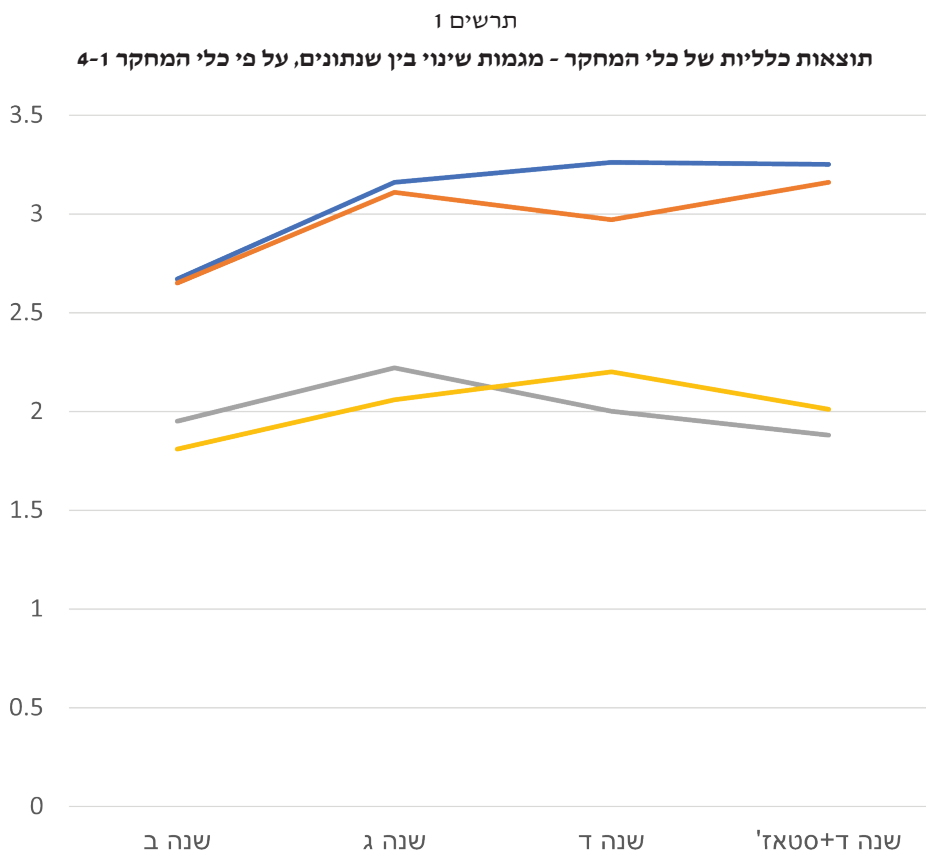
\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$ 

לוח 2 מצביע על נתונים מובהקים בכלי 1: 'מדד קשיים כללי: אתגרים וקשיים'. דהיינו, קיימת שונות בממוצעי הציונים של תשובות הסטודנטים משנתונים שונים ( $F \text{ sig} = 3.23$ ). המשמעות היא שבלימודיהם במכללה ובחוג חוו הסטודנטים שבשנה ב מידה פחותה של קשיים ביחס לשנתונים האחרים. עוד עולה שממוצעי הציונים בכלי 1 מצביעים על מגמת עלייה עקבית בשנתונים ב-ד ( $M=3.26$  ו-  $M=3.16$ ,  $M=2.67$ ), וירידה קלה בממוצע הציונים בשנה ד + סטאז' ( $M=3.25$ ). המשמעות היא שהקשיים גברו ככל שהסטודנטים התקדמו בשלבי ההכשרה. הנתונים בלוח 2 מצביעים על קיומם של קשיים בתחומים שנמדדו גם בכלים 2-4. בכלי 2: 'מדד קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי' ממוצעי הציונים הגבוהים ביותר התקבלו מדירוג הסטודנטים שבשנה ג ( $M=3.11$ ), ובשנה ד + סטאז' ( $M=3.16$ ), ובמידה פחותה בשנה ב ( $M=2.65$ ). ממוצע הציונים בשנה ד ( $M=2.97$ ) גבוה ממנו, אך נמוך משנים ג וד + סטאז'. בכלי 3: 'מדד קשיים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של הסטודנטים' ממוצע הציונים הגבוה ביותר התקבל מדירוג הסטודנטים בשנה ג ( $M=2.22$ ), והנמוך ביותר של סטודנטים בשנה ד + סטאז' ( $M=1.88$ ). בכלי 4: 'מדד קשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני' ממוצע הציונים הגבוה ביותר התקבל מדירוג הסטודנטים בשנה ד ( $M=2.20$ ). בחינת ממוצעי הציונים של שנה ב, המופיעים בלוח 2, העלתה שבשנתון זה הסטודנטים דיווחו על מידה נמוכה של קשיים לעומת סטודנטים משנים מתקדמות. בכלי 3 התקבל גם בשנה ד + סטאז' ממוצע ציונים נמוך יחסית ( $M=1.88$ ).

על פי לוח 2 ממוצע ציוני הקשיים בכלי 2: 'מדד קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי' הוא הקרוב ביותר לממוצע הציונים שהתקבל בכלי 1, והיה גבוה יותר באופן עקבי מממוצעי הציונים שהתקבלו בכלים 3 ו-4. כלומר, קיים פער ניכר בין ממוצעי הציונים של קשיים אקדמיים לבין ממוצעי הציונים של קשיים ערכיים-אמוניים ושל קשיים אישיים וטכניים. תרשים 1 ממחיש את הפער, וכן את השינוי במגמות הקשיים בין השנתונים: בשנות ההכשרה המתקדמות פוחתים הקשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות (כלי 3) וקשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני (כלי 4). ממוצע



הקשיים הנובעים מאתגר וקושי אקדמי בשנה ב היה גבוה יחסית, וגבוה עוד יותר בשנה ג, אך נמוך יותר בשנה ד. עם זאת, סטודנטים בשנה ד אשר נמצאים גם בשנת התמחות (ד + סטאז) שבים לחוות קשיים גדולים יותר הנובעים מדרישה או אתגר אקדמי.



שנה	שנה ב	שנה ג	שנה ד	שנה ד+סטאז'	כלי
כלי 1	2.67	3.16	3.16	3.25	כלי 1
כלי 2	2.65	3.11	2.97	3.16	כלי 2
כלי 3	1.95	2.22	2.00	1.88	כלי 3
כלי 4	1.81	2.06	2.20	2.01	כלי 4

מאחר שנמצאה מובהקות דווקא בכלי 1 (המסומן בקו העקומה הכחול), שכלל רק שני היגדים, נזקקנו לניתוח גורמים של ההיגדים בכלים 2-4, כדי לענות על שאלות המחקר.

**ב. קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי**

הממצאים העלו שעל פי תפיסת הסטודנטים הקשיים הנגזרים מאתגר וקושי אקדמי (כלי 2) גדולים יותר מהקשיים הנגזרים מעולם הערכים והאמונות (כלי 3), ומקשיים כלליים: טכניים ואישיים (כלי 4). תוצאה זו מוצגת בנספח ג, שמראה כי בכלי 2 מספר ההיגדים שציונם הממוצע גבוה, גדול יותר מאשר בכלי המחקר האחרים (ממוצעי הציונים של ההיגדים 5-6, 9-10, 14, ו-19 נעו בין  $M=3.09$  ל- $M=3.53$ , וברוב ההיגדים האחרים ממוצע הציונים היה נמוך יותר,  $M < 3.09$ ).  
בניתוח גורמים נבדק האם הקשיים שמדד כלי 2 נחלקים לסוגים שונים, ונמצא כי יש שלושה סוגים של קשיים שנובעים מאתגר וקושי אקדמי:

1. קשיים שנובעים מפערים בין תיאוריה לפרקטיקה.
2. קשיים שנובעים מעומס לימודי.
3. קשיים שנובעים מהפרקטיקום (דידקטיקה, התנסות).

לוח 3

**ניתוח גורמים של כלי 2 - קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי**

אוכלוסיית המחקר n=89				
טעינות גורמים				
מספר היגד	פריט (היגד)	גורם 1	גורם 2	גורם 3
		קשים הנובעים מפערים בין התיאוריה והפרקטיקה	קשיים הנובעים מעומס לימודי	קשיים הנובעים מהפרקטיקום
Chronbach $\alpha$ כללי: .923				
5	ציפיתי ללימודים עם דגש על סיפורי התנ"ך ופחות ללימודים בעלי אופי מחקרי	0.749		
6	הרגשתי תסכול מהפער בין לימוד התנ"ך בבית הספר לבין הלימוד המחקרי-ביקורתי	0.657		
19	החומר שנלמד בחוג לא תאם לחומר שנזקקתי לו בהתנסות	0.643		
15	התקשיתי בקורסים שנראו לי לא רלוונטיים	0.608		
7	השתעממתי מקריאת מאמרים אקדמיים	0.597		
11	התקשיתי בהבנת החומר הנלמד בקורסים מסוימים	0.518		
18	לימודי תנ"ך קשים יותר מתחומים אחרים שלמדתי/שאני לומד במכללה	0.496		
14	התקשיתי לכתוב עבודה מחקרית - פרו"ס ו/או סמינריון	0.477		
16	לא הצלחתי להבין את הנלמד בשיעורים/במאמרים	0.470		
13	התקשיתי בקורס "הדרכה ביבליוגרפית במקרא" בשנה הראשונה ללימודי	0.437		

		898.	$\alpha$ Chronbach
10	התקשיתי ללמוד למבחנים עמוסים, שבהם היה חומר רב	0.876	
9	התקשיתי ללמוד למבחנים רבים בלוח בחינות צפוף	0.837	
8	התקשיתי להבין מאמרים אקדמיים	0.586	
12	התקשיתי להגיש מטלות רבות כל כך במהלך הסמסטרים	0.513	
		0.846	$\alpha$ Chronbach
21	ההתנסות בתנ"ך קשה יותר מהתנסות במקצוע אחר	0.972	
20	הדרישות של המדריכה הפדגוגית לתנ"ך היו מוגזמות	0.482	
		0.735	$\alpha$ Chronbach

על פי לוח 3, גורם 1 (קשיים הנובעים מפערים בין תיאוריה לפרקטיקה) כלל עשרה היגדים שעסקו בפער שבין הלימודים האקדמיים לבין אופי הלימודים שהסטודנטים ציפו לו, כמי שעתידים לעסוק בהוראה (פרקטיקום). הביטוי 'פערים בין תיאוריה לפרקטיקה' מכוון למידת הזיקה שיש בין לימודים דיסציפלינריים בקורסים לבין לימודי דידקטיקה והתנסות, על פי נקודת מבטם של הסטודנטים שנבדקו. המינוח 'תיאוריה' משמש כאן לציון הידע הדיסציפלינרי ברמה אקדמית (ידע מורה), שלא עבר התאמה להוראתו בכיתות בית-הספר (השוו דור ודה-מלאך תשס"ט; דינור 2014; דינור 2016א; דינור 2016ב; קשת 2013). המינוח 'פרקטיקה' משמש לציון התנסות מעשית והקורס הדידקטי המלווה את ההתנסות, וכן את ההוראה בשנת ההתמחות. ההיגדים שנכללו בגורם 1 ( $\alpha$  Chronbach = 0.898) התייחסו לכתיבת עבודת מחקר, קריאת מאמרים אקדמיים והבנתם, והרלוונטיות של הקורסים האקדמיים להתנסות המעשית. ההיגד שבו רמת הטעינות הוא הגבוה ביותר (0.749) הוא "ציפיתי ללימודים עם דגש על סיפורי התנ"ך ופחות ללימודים בעלי אופי מחקרי" (היגד 5). משמעות הדברים היא שמרבית המשיבים דירגו היגד זה באותה רמת קושי, שהיא גבוהה יחסית ( $M=3.53$ , ראו נספח ג). כלומר, אופיים האקדמי-מחקרי של הלימודים לא תאם את ציפיותיהם.

גורם 2 ( $\alpha$  Chronbach = 0.846) התייחס לעומס לימודי, וכלל ארבעה היגדים שעסקו במבחנים ומטלות ובהבנת מאמרים. כאן שני היגדים היו בעלי רמת טעינות גבוהה מאוד: "התקשיתי ללמוד למבחנים עמוסים, שבהם היה חומר רב" (רמת טעינות 0.876), ו"התקשיתי ללמוד למבחנים רבים בלוח בחינות צפוף" (רמת טעינות 0.837). דהיינו, מרבית המשיבים חשו קושי שהתבטא בממוצעי הצינונים של היגדים 9-10 ( $M=3.27$  ו- $M=3.36$ , בהתאמה). רמת הטעינות של שני ההיגדים האחרים הייתה נמוכה באופן יחסי (רמת טעינות קטנה מ-0.59).

גורם 3 ( $\alpha$  Chronbach = 0.735) עסק בפרקטיקום, וכלל שני היגדים שעניינם התנסות ודרישות

המדריכה הפדגוגית בהתנסות. ההיגד הקשור בהתנסות (היגד 21): "ההתנסות בתנ"ך קשה יותר מההתנסות במקצוע אחר" (נספח ג':  $M=2.33$ ) הוא בעל רמת טעינות גבוהה באופן מובהק (רמת טעינות 0.972). כלומר, רוב תשובות הסטודנטים היו דומות. המשמעות היא שרוב המשיבים, בשנתונים השונים, לא חוו קושי ניכר ברכיב ההתנסות.

## לוח 4

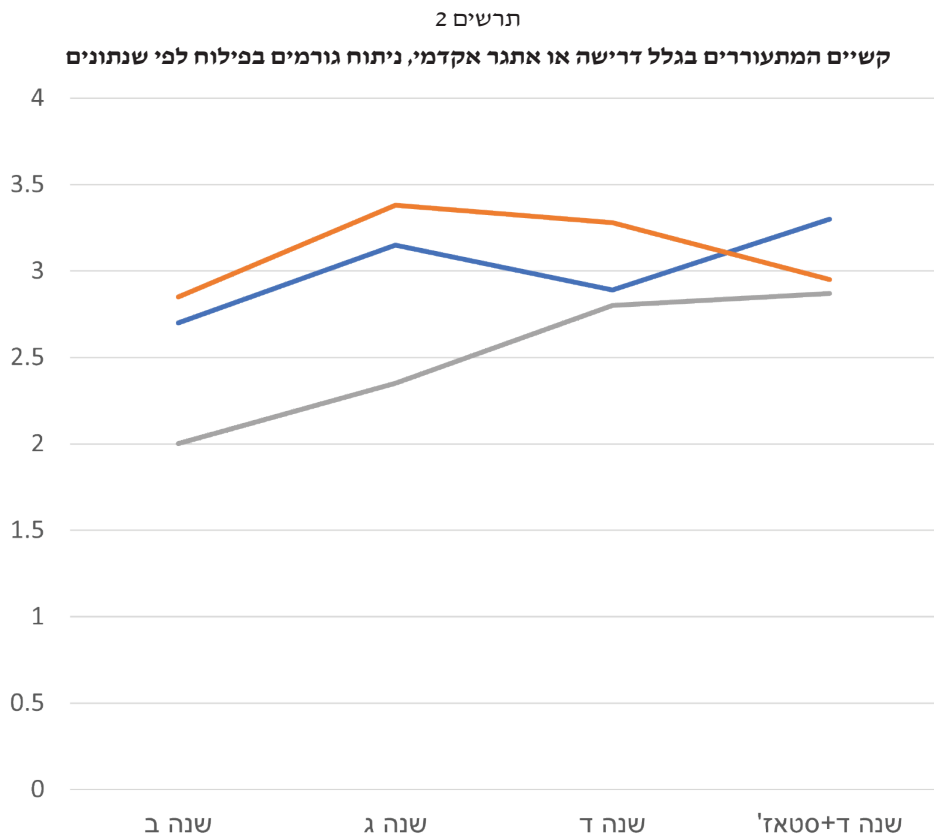
נתוני כלי 2 - קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי - בפילוח לפי שנתונים וחלוקה על פי גורמים

אוכלוסיית המחקר n=89									
F sig	שנה ד + סטאז' (n=12)		שנה ד (n=15)		שנה ג (n=24)		שנה ב (n=38)		גורם
	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	
1.84	0.71	3.30	1.08	2.89	1.05	3.15	0.87	2.70	גורם 1: פערים בין תיאוריה ופרקטיקה
1.66	1.05	2.95	1.08	3.28	0.94	3.38	0.97	2.85	גורם 2: עומס לימודי
*2.75	1.04	2.87	1.36	2.80	1.30	2.35	0.98	2.00	גורם 3: התנסות וסטאז' בהוראה
2.28	0.80	3.04	0.89	2.99	0.91	2.96	0.79	2.51	כללי

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

על פי לוח 4, בשנה ב חוו הסטודנטים פחות קשיים בכל שלושת הגורמים 1-3. לעומת זאת, בשנים ג-ד ובשנת ההתמחות בהכשרתם (ד + סטאז') חוו הסטודנטים קשיים גדולים יותר, כפי שמומחש בתרשים 2 להלן. על פי ממוצעי הציונים, בכל שלושת סוגי הקשיים (גורמים) חלה עלייה גדולה יותר במידת הקושי במעבר משנה ב לשנה ג. בגורם 1 מידת הקושי שחוו סטודנטים בשנים ג ו-ד + סטאז' הייתה גדולה ממידת הקשיים שחוו סטודנטים בשנה ד שלא התנסו ולא היו בסטאז'. דהיינו, תחילת ההתנסות בשנה ב והסטאז' בשנה ד גרמו להתגברות קשיים הנגזרים מתפיסת הסטודנטים את הפער שבין התיאוריה לפרקטיקה. ממוצע הציונים של תשובות סטודנטים משנה ג בגורם 2, שהינו הגבוה ביותר בלוח 4 ( $M=3.38$ ), מצביע על קשיים בעומס הלימודי בשלב השלישי להכשרת הסטודנטים. הקשיים בשל העומס הלימודי פחתו בשלבי ההכשרה המתקדמים. כלומר, סטודנטים חשו פחות קשיים אקדמיים ככל שהתקדמו בשלבי ההכשרה. בגורם 3 יש עלייה עקבית במידת הקשיים שחווים הסטודנטים עם ההתקדמות בשלבי ההכשרה. משמעות הדברים היא שהתחלת התנסות והתחלת סטאז' הגבירו את מידת הקשיים שחוו הסטודנטים.

יש לשים לב לכך שממוצעי הציונים של קשיים הקשורים לפער בין תיאוריה לפרקטיקה (גורם 1) פחתו בשנה ד ( $M=2.89$ ), אך סטודנטים שהיו בשנה ד + סטאז' חוו יותר קשיים, אם כי במידה בינונית ( $M=3.30$ ). בתחום העומס הלימודי (גורם 2) ממוצע הציונים של הקושי בשנתון ד + סטאז' ( $M=2.95$ ) היה נמוך מזה של סטודנטים בשנה ד ( $M=3.28$ ). ממוצעי הציונים של קשיים בתחום הפרקטיקום הולכים וגוברים באופן עקבי משנה ב ועד לשנת הסטאז', כלומר עם ההתקדמות בשלבי ההכשרה ( $M=2.0$ ,  $M=2.35$ ,  $M=2.8$ ,  $M=2.87$  בהתאמה). תרשים 2 ממחיש מגמה זו. כמו כן, נתוני גורם זה הם המובהקים ביותר בלוח. כלומר, השונות בממוצעי הציונים להיגדים 20-21 הייתה רבה ( $F \text{ sig}=2.75$ ).



שנה ד+סטאז'	שנה ד	שנה ג	שנה ב	כלי
3.30	2.89	3.15	2.70	גורם 1
2.95	3.28	3.38	2.85	גורם 2
2.87	2.80	2.35	2.00	גורם 3

**ג. קשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות**

כלי 3 בדק את שאלת הקשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך, הנגזרים מעולם של ערכים ואמונות ( $\alpha$  Chronbach = 0.914). הכלי כלל עשרה היגדים, שעסקו בקונפליקטים בין גישות ותפיסות

שונות. ההיגדים סווגו לשני גורמים, המשקפים שני קשיים הופכיים:

1. קשיים המתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות שבהן אחזו הנבדקים.
2. קשיים המתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים.

לוח 5

**ניתוח גורמים של כלי 3 - קשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות**

אוכלוסיית המחקר n=89			
טעינות גורמים		פריט (היגד)	מספר היגד
גורם 2	גורם 1		
קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים	קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי תנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות שבהן אחזו הנבדקים		
$\alpha$ Chronbach כללי: 0.914			
	0.974	התקשיתי בקורסים שבהם לדעתי פגעו בקדושת התנ"ך	28
	0.835	התקשיתי ללמוד תנ"ך על נושאים שהתנגשו עם דעתו של הרב שלי או של הוריי	27
	0.807	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים שנתנו ביטוי בדרכים שונות לאמונתם באלוהים	25
	0.768	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים הנוקבים בשמו המפורש של אלוהים	24
	0.683	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים שקישרו את הכתוב בתנ"ך למגמות פוליטיות עכשוויות	26

0.662	התקשיתי ללמוד תנ"ך בקורסים שגישת הלימוד העיקרית בהם הייתה מחקרית-ביקורתית	22
0.528	התקשיתי בקורסים שבהם מרצים לא אפשרו דיון בערך ובמסר של התנ"ך	29
0.919		$\alpha$ Chronbach
0.610	התקשיתי ללמוד על תפיסות מקראיות אמוניות כגון: הגמול האלוהי ותפיסת האל	31
0.589	התקשיתי ללמוד שיש ערכים מקראיים שונים או סותרים ערכים חברתיים כגון צדק ושוויון מגדרי	30
0.578	התקשיתי ללמוד תנ"ך בקורסים שגישת הלימוד העיקרית בהם הייתה הגישה מסורתית	23
0.756		$\alpha$ Chronbach

גורם 1, המוצג בלוח 5, כלל שבעה היגדים. ההיגדים משקפים תפיסות שונות שבהן אחוז הנבדקים, המתנגשות עם לימודי ההכשרה להוראת התנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית ( $\alpha$  Chronbach = 0.919). על פי רמת הטעינות, מרבית המשיבים חשו מידת קושי דומה ביחס לקורסים שבהם לדעתם הייתה פגיעה בקדושת התנ"ך (היגד 28, רמת טעינות 0.947), וממוצע הציונים שהתקבל להיגד זה היה נמוך (נספח ג:  $M=2.20$ ). ביטוי אישי-אמוני דומה נמצא בהיגד 27 (רמת טעינות 0.835) ביחס לתכנים שנלמדו בקורסים, שלדעת המשיבים התנגשו עם דעתו של הרב שעמו הם נמצאים בקשר, או עם דעת הוריהם והמסורת שלאורה התחנכו. ממוצע הציונים שהתקבל להיגד זה, בכל השנתונים, היה נמוך עוד יותר (נספח ג:  $M=1.75$ ). בתשובות הסטודנטים להיגדים 24-25 נמצאה שונות גדולה יותר. היגד 24 (רמת טעינות 0.768) בדק באיזו מידה חוו הסטודנטים קושי כאשר מרצים נקבו בשם המפורש של אלוהים, והיגד 25 (רמת טעינות 0.807) בדק באיזו מידה התקשו סטודנטים ללמוד בקורסים שבהם ביטאו המרצים בדרכים שונות את אמונתם באלוהים. גם במקרים אלו ממוצעי הציונים שהתקבלו מכלל הסטודנטים היו נמוכים באופן יחסי (נספח ג:  $M=1.94$  ו- $M=1.93$ , בהתאמה). בשאר ההיגדים של גורם 1 (26, 22, 29), שעסקו בהתנגשות תפיסות סטודנטים עם עמדותיהם האישיות של המרצים, כפי שביטאו אותן תוך כדי הוראת הטקסט המקראי, ממוצעי הציונים שהתקבלו משתנים (נספח ג:  $M=1.78$ ,  $M=2.65$  ו- $M=2.47$ , בהתאמה). ממוצעים אלו הם תוצאה של תשובות מגוונות (רמת הטעינות 0.683, 0.662 ו-0.528, בהתאמה).

גורם 2 כלל שלושה היגדים (31, 30, 23), ששיקפו התנגשות בין לימודי התנ"ך על פי הגישה

המסורתית ובין השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים ( $\alpha$  Chronbach = 0.756). רמת הטעינות המרבית של שלושת ההיגדים הייתה 0.610. כלומר, ממוצעי הציונים של היגדים אלו (נספח ג:  $M=1.73$ ,  $M=1.85$ ,  $M=1.94$ , בהתאמה) הם תוצאה של תשובות מגוונות.

לוח 6

נתוני כלי 3 - קשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות, בפ"לוח לפי שנתונים וחלוקה על פי גורמים

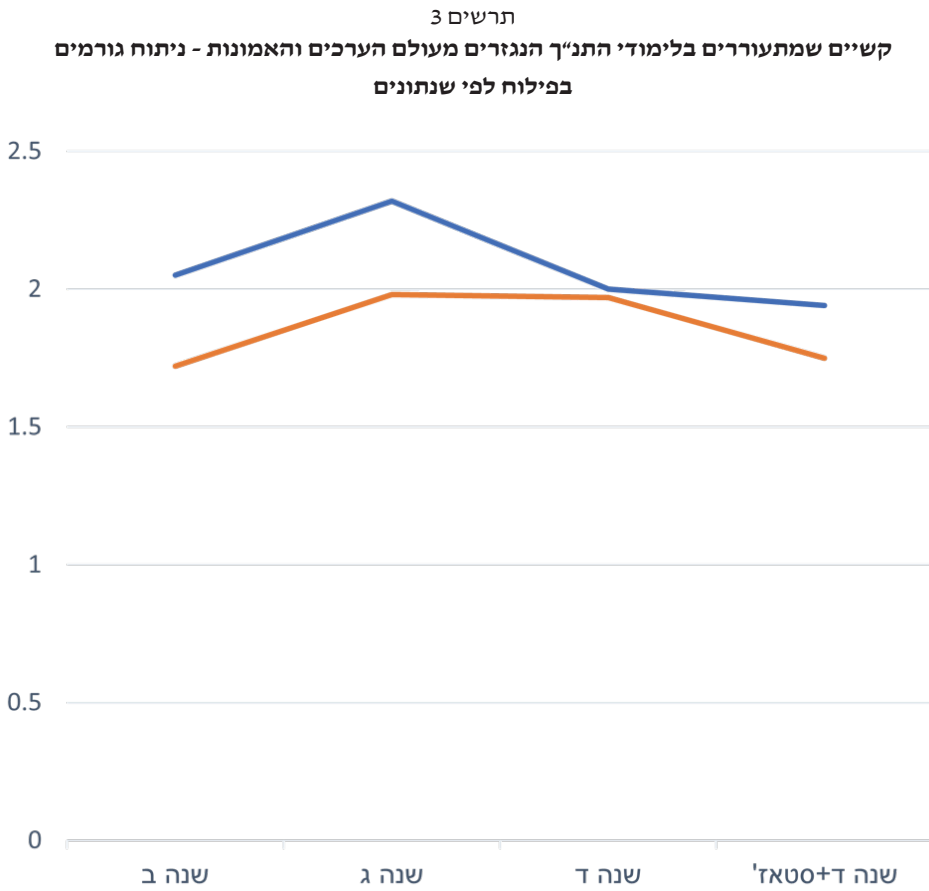
אוכלוסיית המחקר n=89									
F sig	שנה ד+ סטאז' (n=12)		שנה ד (n=15)		שנה ג (n=24)		שנה ב (n=38)		גורם
	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	
0.47	0.74	1.94	1.00	2.00	1.19	2.32	1.18	2.05	גורם 1: קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי תנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות שבהן אחזו הנבדקים
0.48	0.63	1.75	0.87	1.97	1.24	1.98	0.89	1.72	גורם 2: קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים
0.48	0.53	1.84	0.87	1.99	1.04	2.15	0.97	1.89	כללי

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

לוח 6 מציג את ממוצעי הציונים של כל גורם, בחלוקה לשלבי ההכשרה (שנתונים). בשני הגורמים מודגמת עלייה קלה בממוצעי הציונים משנה ב לשנה ג, וירידה הדרגתית בממוצעי הציונים בשנים ד ו-ד + סטאז'. כלומר, על אף שאין הבדלים מובהקים בין השנתונים השונים בשני סוגי הקשיים הנדונים, ממוצע הציונים הגבוה ביותר של הקשיים בגורם 1 הוא בשנה ג ( $M=2.32$ ), וממוצע הציונים הגבוה ביותר בגורם 2 התקבל גם כן בשנה ג ( $M=1.98$ ). לעומת זאת, ממוצעי הציונים הנמוכים ביותר בשני הגורמים התקבלו בשנתונים שונים: בגורם 1 ממוצע



הציונים הנמוך אפיין את שנתון ד' + סטאז' (M=1.94), ואילו בגורם 2 הוא אפיין את שנתון ב (M=1.72). בפילוח לפי שנתונים מודגמת תנודה קלה בממוצעי הציונים של הקשיים בקרב הסטודנטים, ומכאן שההבדלים בין השנתונים אינם ניכרים. תרשים 3 מבטא את המגמות הדומות במדדי הקשיים הנדונים בין השנתונים השונים, אם כי ממוצעי הציונים של גורם 1 ('קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי תנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות שבהם אחזו הנבדקים') היה גבוה יותר מממוצעי הציונים של גורם 2 ('קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים').



שנה ד+סטאז'	שנה ד	שנה ג	שנה ב	כלי
1.94	2.00	2.32	2.05	■ גורם 1
1.75	1.97	1.98	1.72	■ גורם 2

**ד. קשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני**

כלי 4 בדק את הקשיים הכלליים בלימודים שרקעם סוציאלי, אישי-רגשי או טכני ( $\alpha$  Chronbach = 0.885). הכלי כלל 14 היגדים שעסקו ביחסים בין-אישיים, בסיוע שמערכי התמיכה בסטודנטים מעמידים לרשותם, ובקשיים שאינם תלויים במערך הלימודים, כגון: מקום מגורים המרוחק מן המכללה ובעיות משפחתיות. בניתוח הגורמים עלה כי הקשיים שרקעם סוציאלי, אישי-רגשי או טכני נחלקים לשלושה סוגים:

1. בעיות חוגיות ומכללתיות שיצרו חוויה שלילית.
2. קשיים שנובעים מצרכים אישיים.
3. קשיים אישיים הנובעים מנסיבות טכניות (מימון, דוחק זמן).

לוח 7

ניתוח גורמים של כלי 4, קשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני

אוכלוסיית המחקר n=89

טעינות גורמים			פריט (היגד)	מספר היגד
גורם 3:	גורם 2:	גורם 1:		
קשיים הנובעים מנסיבות טכניות	קשיים שנובעים מצרכים אישיים	קשיים בעיות מגוונות חוגיות ומכללתיות שיצרו חוויה שלילית		
<i>Chronbach <math>\alpha</math> כללי: 885.</i>				
		0.867	היו בעיות, הקשורות בהתנהלות המרצים וניהול הקורסים בתוך החוג לתנ"ך, שיצרו אצלי תסכול	42
		0.717	אני חש/חשתי שאין למי לפנות ולקבל סיוע בתוך החוג לתנ"ך	45
		0.657	הדינמיקה/האווירה הכיתתית בחוג לתנ"ך הייתה לא טובה	34
		0.603	הרגשתי שיש מרצה/מרצים מהחוג לתנ"ך שמתנכלים לי	37
		0.553	מבנה תוכנית הלימודים בתנ"ך ומה אני צריך ללמוד/להשלים לא היו ברורים	41
		0.535	הרגשתי מנודה בחוג לתנ"ך	35
		0.495	היו בעיות אדמיניסטרטיביות שונות במכללה, שהובילו אותי לתחושה של תסכול	43
		0.431	יש לי הפרעות קשב וריכוז, והמרצים בחוג לתנ"ך לא התחשבו בי מספיק	39

		876.	$\alpha$ Chronbach
0.728	33	התקשיתי בלימודי בחוג בגלל בעיות אישיות במשפחתי	
0.547	44	אני חושב/חשבתי שאני לא מתאים ללמד תנ"ך	
0.469	36	חלק מהמטלות בחוג ניתנות בזוגות/בקבוצות ולי לא היה בן/בת זוג	
0.467	38	המכללה לא התחשבה בצרכים האישיים שלי מספיק	
0.727			$\alpha$ Chronbach
0.618	32	התקשיתי לממן את לימודי מבחינה כלכלית	
0.588	40	התקשיתי לעמוד בנסיעות הארוכות/רחוקות/רבות למכללה	
0.526			$\alpha$ Chronbach

גורם 1, המוצג בלוח 7, כלל שמונה היגדים. ההיגדים עסקו בתקשורת בין-אישית ובנסיונות שיוצרות תסכול בקרב הסטודנטים ( $\alpha$  Chronbach = 0.876). היגדים 42 ו-45, הקשורים בתקשורת בין-אישית, הם בעלי טעינות גבוהה ביחס להיגדים אחרים (רמת טעינות 0.867 ו-0.717, בהתאמה), אך ממוצעי הציונים של תשובות הסטודנטים המתייחסות להיגדים אלו אינם גבוהים (נספח ג:  $M=2.19$  ו- $M=1.72$ , בהתאמה).

בשאר ההיגדים רמת הטעינות המרבית הייתה 0.657. רמת הטעינות של היגדים 34 ו-37, שעסקו באווירה כיתתית שאינה טובה, הייתה 0.657 ו-0.603, בהתאמה. הציונים להיגדים 41, 35, 43 ו-39 היו מגוונים (רמת טעינות: 0.553, 0.535, 0.495 ו-0.431, בהתאמה). היגדים אלו בדקו את עמדות הסטודנטים בתחומים הבאים: מבנה תוכנית הלימודים; תחושת נידוי בחוג; תחושת תסכול מול מנגנונים אדמיניסטרטיביים; חוסר התחשבות מצד המרצים; והפרעות קשב וריכוז של הסטודנטים. על אף השונות הרבה בציונים שנתנו הסטודנטים, ממוצעי הציונים להיגדים אלו נמוכים (נספח ג:  $M=2.43$ ,  $M=1.49$ ,  $M=2.46$  ו- $M=1.46$ , בהתאמה).

גורם 2 כלל ארבעה היגדים (33, 36, 38), שעסקו בקשיים שנובעים מצרכים אישיים ( $\alpha$  Chronbach = 0.727). ממוצעי הציונים של היגדים אלו נמוכים (נספח ג:  $M=1.87$ ,  $M=1.42$  ו- $M=1.45$  ו- $M=1.99$ , בהתאמה). בבדיקת רמת הטעינות נמצא שרק קושי לימודי שמקורו בבעיות משפחתיות (היגד מספר 33) הוא בעל רמת טעינות גבוהה (0.728), ואילו רמת הטעינות המרבית של יתר ההיגדים היא 0.547.

גורם 3 כלל שני היגדים (32 ו-40), שעסקו בקשיים שנובעים מסיבות טכניות ( $\alpha$  Chronbach = 0.526). רמת הטעינות של היגדים אלו היא 0.618 ו-0.588, בהתאמה. עם זאת, ראוי לשים לב שממוצעי הציונים שהתקבלו בהיגדים אלו גבוהים יחסית לממוצעי הציונים שהתקבלו בכלל ההיגדים בכלי 4 (נספח ג:  $M=3.18$ ,  $M=2.30$ , בהתאמה).

לוח 8

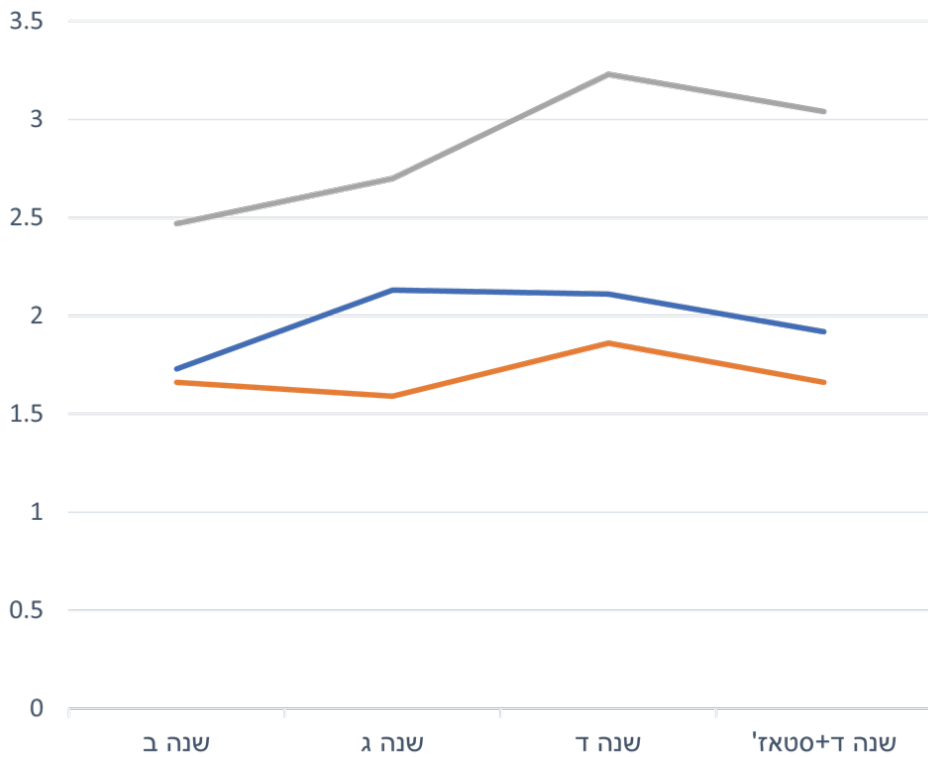
נתוני כלי 4 - קשיים כלליים בלימודים, שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני, בפילוח לפי שנתונים וחלוקה על פי גורמים

אוכלוסיית המחקר n=89									
F sig	שנה ד+ סטאז' (n=12)		שנה ד (n=15)		שנה ג (n=24)		שנה ב (n=38)		גורם
	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	
1.13	0.99	1.92	0.88	2.11	1.07	2.13	0.84	1.73	גורם 1: בעיות מגוננות חוגיות ומכללתיות שיצרו חוויה שלילית
0.34	0.77	1.66	0.95	1.86	0.54	1.59	0.93	1.66	גורם 2: קשיים שנובעים מצרכים אישיים
1.76	1.03	3.04	1.30	3.23	1.05	2.70	1.26	2.47	גורם 3: קשיים הנובעים מנסיבות טכניות
1.22	0.70	2.21	0.81	2.40	0.71	2.14	0.86	1.95	כללי

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

לוח 8 מציג את ממוצעי הציונים של תשובות הסטודנטים, לפי חלוקה לגורמים בשלבי ההכשרה השונים. ממוצע הציונים הגבוה ביותר של הקשיים שיצרו חוויה שלילית (גורם 1) התקבל מתשובות סטודנטים בשנה ג ( $M=2.13$ ), והנמוך ביותר התקבל בשנה ב ( $M=1.73$ ). יחד עם זאת, רמת הקושי איננה גבוהה, שכן המשיבים דירגו גורם זה בין 'כמעט שלא' ל'במידה בינונית'. בגורם 2 היו ממוצעי הציונים בכל השנתונים נמוכים ( $M \leq 1.86$ ). לעומת זאת, בגורם 3, שעניינו קשיים הנובעים מסיבות טכניות, ממוצעי הציונים שהתקבלו מתשובות הסטודנטים בכל השנתונים היו גבוהים יחסית לאלו שהתקבלו בגורמים 1 ו-2, ובמיוחד בשנים ד ו-ד+ סטאז' ( $M=3.23$  ו- $M=3.04$ , בהתאמה). פער זה מודגם בתרשים 4.

תרשים 4:  
קשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני, ניתוח גורמים  
בפילוח לפי שנתונים



שנה ד+סטאז'	שנה ד	שנה ג	שנה ב	כלי
1.92	2.11	2.13	1.73	גורם 1
1.66	1.86	1.59	1.66	גורם 2
3.04	3.23	2.70	2.47	גורם 3

## דיון

הממצאים הכלליים שהתקבלו במחקר זה (לוח 2: כלי 1; נספח ג: כלי 1) הראו כי הסטודנטים למקרא חווים קשיים בחוג למקרא ובמכללה בינונית. רמת הקשיים שהתקבלה בשלושת התחומים המוגדרים בכלים 2-4 מצביעה על כך שהסטודנטים הלומדים בשנה ב התקשו פחות - מתחת לרמה המוגדרת 'בינונית' - ביחס לסטודנטים הלומדים בשנתונים המתקדמים. החל משנה ג הקשיים גברו מעט, והוסיפו לגבור במידה דומה גם בשנה האחרונה להכשרה (ד, ד + סטאז') (תרשים 1: כלי 1).

עם זאת, תמונה ממוקדת יותר של סוגי קשיים התקבלה בכל אחד משלושת התחומים הבאים: (א) דרישה או אתגר אקדמי; (ב) עולם הערכים והאמונות של הסטודנטים; (ג) בעיות סוציאליות, אישיות וטכניות. בתחומים אלו זוהו שמונה סוגי קשיים: (1) פערים בין תיאוריה לפרקטיקה; (2) עומס לימודי; (3) קשיים הנובעים מהפרקטיקום; (4) התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות של הנבדקים; (5) התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים; (6) בעיות מגוונות, חוגיות ומכללתיות, שיצרו חוויה שלילית; (7) צרכים אישיים; (8) סיבות טכניות (מימון ודוחק זמן). מתברר שהסטודנטים לא חוו קשיים ניכרים, אף לא באחד מהסוגים האלו. עם זאת, דירוג מידת הקשיים העלה תמונה מעניינת באשר לקשיים עיקריים (שמידתם בינונית ומעלה), וקשיים משניים (שמידתם בינונית ומטה) בשלבי ההכשרה השונים.

בחינת כלל הקשיים המתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי בחוג למקרא, הקשורים בתכני הלימוד והספרות המחקרית הנלווית להם (כלי 2), הראתה שקשיים אלו היו קרובים בדרגתם למידת הקשיים הכללית (כלי 1) שנדונה לעיל, וגבוהים במידה ניכרת מסוגי הקשיים הקשורים בעולמם הערכי-אמוני של הסטודנטים וברקעם האישי, כפי שנראה בהמשך. נראה כי הסיבה לקרבה בממצאים נעוצה בתפיסת הקושי של הסטודנטים. כלומר, הסטודנטים תופסים קשיים לימודיים-אקדמיים כקשיים העיקריים בחייהם הסטודנטיאליים. קשיים מהסוג הנדון בלטו בעיקר בקרב סטודנטים שלמדו בשנתונים ג ו-ד + סטאז', אם כי מידתם הייתה בינונית או מעט יותר מכך. על מידת קשיים שהיא פחותה מבינונית דיווחו סטודנטים שלמדו בשנתוני ד, ועוד פחות מכך - בשנתון ב. כלומר, הסטודנטים בשנתון זה חוו קשיים מועטים בהשוואה לסטודנטים בשלבי הכשרה מתקדמים.

אפשר שהסיבה לדרגת הקושי בשנתונים ג ו-ד + סטאז', הגבוהה ביחס לשנתונים האחרים, נעוצה בעובדה שבשנים אלו נדרשים הסטודנטים ליישם באופן מעמיק את הכלים והמיומנויות שרכשו בלימודיהם בשנים הראשונות להכשרה: בשנה ג הם נדרשים לכתוב עבודה סמינריונית מקיפה, לצד לימודים בשאר הקורסים והתנסות, ובשנה ד + סטאז' הם נדרשים ליישם את הידע שרכשו עד כה במסגרת ההתמחות. לעומת זאת, בשנה השנייה ללימודים הקשיים מועטים יחסית, ומידתם פחותה מבינונית. אפשר להסביר נתונים אלו בצליחת הסטודנטים את השנה הראשונה והמאתגרת של כניסתם אל העולם האקדמי ובהתרגלותם לסביבת הלימודים, ובכלל זה קניית הרגלי למידה והפנמתם. גם השנה הרביעית מאופיינת במידת קשיים פחותה, משום שמערכת הלימודים שלהם דלילה יחסית (מספר הקורסים מועט), או משום שמיומנויות אקדמיות השתרשו, או משום שאינם עוסקים בפרקטיקה (התנסות או סטאז'). ואפשר שיש כאן עירוב של שלוש הסיבות יחד.

שלושה סוגי קשיים עיקריים הובחנו בקטגוריה זו: בתחום הפערים בין התיאוריה לפרקטיקה (קושי מסוג 1) נבדקו הקשיים הקשורים בפער שבין הנלמד בקורסים השונים בדיסציפלינה - בתכני הקורסים ובדרכי הוראתם - ובין ציפיות הסטודנטים באשר ללימודים בחוג ולהתנסות. פערים מסוג זה, אם כי במידה בינונית, הורגשו בעיקר בקרב סטודנטים בשנה ד + סטאז'. נראה כי הסיבה לכך נובעת מהעובדה שבשלב זה של ההכשרה מתנסים הסטודנטים בהוראה בהיקף נרחב, ונדרשים בהכנת מערכי שיעור. הצורך בחומרי למידה זמינים, ממוקדים לשיעורים שעליהם להכין וללמד, יוצר אצלם תחושת תסכול. מידה דומה של קושי בסוג זה, אם כי פחותה במעט, אפיינה גם את הסטודנטים הלומדים בשנה ג. נראה כי הסיבה לכך נעוצה בצפייה מהסטודנטים לעמוד בדרישות גבוהות יותר בהתנסות (הפקת מערכים וביצוע שיעורים ברמה גבוהה יותר), לצד דרישה אקדמית גבוהה בקורסים דיסציפלינריים וקורסים תיאורטיים מתחום החינוך. זאת, כאשר לעתים נעדר קשר אינטגרלי בין תחום הפרקטיקה לתחום ההכשרה התיאורטית. לעומת זאת, בשנה ד היו הפערים מהסוג הנדון נמוכים מהדרגה הבינונית, ופחותים מזה בשנה ב, משום שההתנסות בהם אינה כרוכה בדרישות גבוהות בהשוואה לשנה ד, או שהדרישות אינן קיימות בכלל לגבי הסטודנטים, כיוון שכלל אינם עוסקים בפרקטיקה.

בתחום העומס הלימודי (קושי מסוג 2), שנת הלימודים השלישית בלימודי התואר הראשון נחשבת בעיני הסטודנטים לשנה העמוסה ביותר (לוח 4). בשנה זו חוו הסטודנטים קשיים מסוג זה ברמה גבוהה מבינונית. הנתונים הולמים את תמונת הלימודים בשנה ג, שבה הציפיות מהסטודנטים גבוהות יותר. כלומר, בשלב זה הסטודנטים נדרשים להתמודד באופן עצמאי עם תכנים רבים ונרחבים יותר, ובכלל זה קריאת מאמרים והגשת מטלות, עם הבנה הנשענת על הנלמד בשלבים קודמים. פרשנות זו מסבירה גם את תמונת המצב של קושי מסוג 2 בשנה ד, שנחשבת לשנה עמוסה, אם כי במידה פחותה במעט מחוויית הלומדים בשנה ג. רמת העומס הלימודי הייתה בינונית בקירוב גם בשנה ד + סטאז', ובשנה ב הייתה רמת העומס הלימודי הנמוכה ביותר. ניתן להסביר את תמונת הלימודים בשנה ב בכך שבשלב זה מרצים אינם מצפים מסטודנטים ליישם את כלל הידע והמיומנויות שרוכשים סטודנטים בשלבים האחרונים של הכשרתם.

בתחום הפרקטיקום, כלומר התנסות בהוראה וסטאז' (קושי מסוג 3), הסטודנטים כמעט שלא חוו קשיים בשנה ב. נתונים אלו מובנים כיוון שבשלב זה של לימודיהם היו הסטודנטים בתחילת דרכם ועדיין לא נדרשו לביצועים ברמה גבוהה בהתנסות. אבל הקשיים גברו עם ההתקדמות בשלבי ההכשרה, והגיעו לרמתם הגבוהה ביותר בשנה ד + סטאז'. עם זאת, מידתם בתחילת ההתנסות הייתה נמוכה מהדרגה הבינונית. נתונים אלו מובנים על רקע הדרישה ההולכת וגוברת מרמת הביצועים בהתנסות, והחשיבות שניתנת להם לקראת סיום הלימודים. אם כי, כאמור, לא דווחו קשיים ניכרים. ייתכן שיש קורלציה מסוימת בין קושי מסוג 1 לקושי מסוג 3, משום ששניהם קשורים בפרקטיקום. הקשיים משני הסוגים נמצאו במגמת עלייה בין שנה ב לשנה ג, ולקראת השלב האחרון בהכשרה (שנה ד, ד + סטאז'). בקושי מסוג 1, פחת הפער בין הלימודים התיאורטיים לפרקטיקום בהכשרה בשנה ד, משום שבשנה זו הסטודנטים לא התנסו ולא התמחו. קושי גדול יותר בשל הפער שבין הלימודים התיאורטיים לפרקטיקום בהכשרה נמצא אצל סטודנטים שעברו לשלב הסטאז' (ד + סטאז'), אולי משום שלתפיסתם הלימודים התיאורטיים מועילים פחות.

תמונת הקשיים שתוארה לעיל מעניינת במיוחד לאור בחינת השערות המחקר המתייחסות לקשיים בלימודים אקדמיים. הנתונים שהתקבלו במחקר זה וניתוחם מפריכים את השערת המחקר השנייה: "מבין שלושת שלבי ההכשרה להוראת מקרא, בקרב סטודנטים משנה ב ימצאו עומס לימודי רב וקשיים לימודיים-אקדמיים הגדולים ביותר". התוצאה שהתקבלה הפוכה - בשנה ב חוו הסטודנטים קשיים לימודיים מועטים ביותר. כלומר, ההשערה הופרכה. ככל ששנת הלימודים מתקדמת יותר משתפרות יכולות ההסתגלות של הסטודנטים וההתמודדות עם הדרישות האקדמיות. אבל מתברר כי תמונת הקשיים מורכבת יותר. הדברים אמורים במיוחד בקשיים המתעוררים מהפערים שבין התיאוריה לפרקטיקה (סוג 1), ומהעומס הלימודי (סוג 2). יתר על כן, הקשיים מהסוג הלימודי-אקדמי גברו עם ההתקדמות בשלבי ההכשרה באופן עקבי עד לשנה ד. בחינת הקשיים הלימודיים הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של הסטודנטים הראתה שרמת הקשיים נמוכה מאוד. כלומר, על פי התוצאות הכלליות (לוח 2) הסטודנטים כמעט שלא חוו קשיים במפגש של תפיסות עולמם עם לימוד המקרא. הנתונים העלו שקיימים שני סוגים הופכיים של קשיים. בסוג הקשיים המתעוררים בשל התנגשות בין לימודי התנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית לתפיסות ערכיות-אמוניות שבהן אחזו הנבדקים (קושי מסוג 4), פגיעה בקדושת התנ"ך, התבטאויות שהתנגשו עם דברי רבנים, התבטאויות על אמונה באלוהים ונקיבה בשמו, הפריעו לסטודנטים יותר מאשר שילובן של דעות פוליטיות, נקיטת גישה ביקורתית לטקסט ועיון במסרים של התנ"ך במהלך שיחות בשיעורים (לוח 5). נראה שהשקפת עולם אמונית משפיעה על מדד קשיי הסטודנטים, אם כי ההשפעה אינה רבה. נמצא כי הקשיים המתעוררים בשל התנגשות בין לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית להשקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים (קושי מסוג 5) היו נמוכים עוד יותר.

הממצא הפריך את השערת המחקר הראשונה, ולפיה הקונפליקט בין אמונות וערכים מסורתיים לבין הלימוד על פי החקר הביקורתי-מדעי של המקרא ימצא כקושי השכיח ביותר. כלומר, הוא איננו קושי עיקרי. מן הנתונים גילינו שסטודנטים בעלי השקפת עולם ביקורתית ביחס לטקסט כמעט שלא חוו קשיים כשהתמודדו עם הגישה המסורתית לטקסט. הנתונים מצביעים על עלייה מסוימת, אם כי לא ניכרת, בקשיים בהתמודדות עם תכנים שהתנגשו עם יחסם של הסטודנטים לטקסט דווקא בשנה ג. בשלבים הקרובים לסיום ההכשרה חלה הקלה בתחושת הקושי בתחומים הנלמדים בקורסים המאמצים גישות שונות לטקסט המקראי. ייתכן שהסיבה לכך היא שסטודנטים שנכנסו לשנת הסטאז' למדו פחות קורסים בדיסציפלינה, וכן לא נדרשו לעסוק בתכנים שהפריעו להם. במילים אחרות, המתח בין הגישות השונות לטקסט ירד, ולכן קשיי הסטודנטים פחתו. אפשרות אחרת היא שהסטאז' הוביל להבנה כי הידע שרכשו בנושא גישות שונות לטקסט נעשה שימושי עבורם. נתונים אלו מפריכים למעשה גם את השערת המחקר השלישית, שלפיה מבין הסטודנטים בשלושת שלבי ההכשרה להוראת מקרא, הסטודנטים משנה ב חווים את הקשיים (קונפליקטים) הערכיים-אמוניים הגדולים ביותר.

בחינת הקשיים הכלליים בלימודים, שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני הראתה שמידת הקשיים נמוכה ביותר. כאן אותרו שלושה סוגים: בעיות מגוונות חוגיות ומכללתיות שיצרו חוויה שלילית (קושי מסוג 6); קשיים שנובעים מצרכים אישיים (קושי מסוג 7); וקשיים הנובעים מנסיבות טכניות (קושי מסוג 8). כלומר, על פי התוצאות הכלליות (לוח 2) רוב הסטודנטים



כמעט לא חוו קשיים מסוגים אלו. המסגרת החוגית במוסד אקדמי היא 'הבית' הלימודי, שאמור לשמש עוגן עבור הסטודנטים במהלך לימודיהם. ואכן, המסגרת החוגית לעתים מהווה גורם מלווה במצבים אישיים מורכבים, או שהיא מהווה גורם מקשר בין הסטודנטים לבין גורמים תומכים במוסד (למשל, דיקנט הסטודנטים). ואכן, רוב הסטודנטים לא הסכימו עם הטענות שיש בעיה בהתנהלות המרצים וניהול הקורסים, ושאינן אל מי לפנות ולקבל סיוע בתוך החוג. מבין שלושת סוגי הקשיים שאותרו, סוג הקשיים הנובעים מנסיבות טכניות (קושי מסוג 8) היה הדומיננטי ביותר אצל סטודנטים בשלבים מתקדמים של ההכשרה - בשנה ג, ובמיוחד בשנה ד ו-ד + סטאז' (תרשים 4: גורם 3). נתונים אלו הולמים את ההשערה הרביעית. סביר להניח שסוג קושי זה (מס' 8) הוא עיקרי אצל סטודנטים בשלבים המתקדמים של ההכשרה בגלל הימצאותם בתקופת מעבר בין עולם ההכשרה והאקדמיה לבין שדה ההוראה. ייתכן שסטודנטים בשלבים אלו חשו מרוחקים מהלימודים, ועל כן עשויים היו לחוות קשיים טכניים שונים.

### סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי עסק בנושא הקשיים שחווים סטודנטים בשלבי הכשרתם להוראת המקרא, והוצגו בו שלוש שאלות. על בסיס הנתונים שהתקבלו במחקר להלן התשובות: השאלה הראשונה הייתה: באיזו מידה חווים סטודנטים להוראה קשיים במהלך לימודי ההכשרה בהתמחות מקרא? נמצא שהקשיים שפגשו הסטודנטים לא היו ניכרים. רוב הקשיים נמדדו מתחת למידה בינונית. עם זאת, בתחומים מסוימים ובשנתונים מסוימים התגלה כי מידת הקשיים הייתה מעל למידה בינונית. אחד התחומים שבהם נמצאו קשיים הוא האתגר האקדמי. ממצא זה הולם תוצאות מחקר קודם, שהתמקד בתפיסותיהם של סטודנטים ומרצים בנוגע לכתיבה אקדמית (שגיא, עזר ומרגולין, 2012).

השאלה השנייה שהוצגה במחקר הייתה: מהם הקשיים שחווים סטודנטים המתכשרים להוראת המקרא? נמצאו שמונה סוגי קשיים שניתן להגדירם כעיקריים וכמשניים. שלושת סוגי הקשיים העיקריים היו: (א) פערים בין תיאוריה לפרקטיקה; (ב) עומס לימודי; (ג) קשיים טכניים. הסטודנטים חוו בתחומים אלו קשיים, אך לא נמצאה בהם מגמת עלייה או מגמת ירידה עקבית בין שלבי ההכשרה השונים.

הקשיים שהתבררו כמשניים, באופן עקבי לאורך שלבי ההכשרה השונים, היו: (א) קשיים הנובעים מתפיסות והשקפות עולם של הנבדקים המתנגשות עם לימודי תנ"ך; (ב) קשיים הנובעים מבעיות מגוונות, חוגיות ומכללתיות, שיצרו חוויה שלילית; (ג) קשיים הנובעים מצרכים אישיים. קשיים הנובעים מהפרקטיקום נמצאו משניים בשלבי הכשרה מוקדמים, אך התבררו כעיקריים בשלבי ההכשרה המתקדמים.

השאלה השלישית שהוצגה הייתה: באיזו מידה קיימים הבדלים בעוצמת חווית הקשיים בקרב סטודנטים להוראה בזיקה לשנת הלימודים במכללה? בתחום זה נמצא שהקשיים בשנה ב הם המועטים ביותר מבין שלבי ההכשרה שנבדקו. רוב סוגי הקשיים המשיכו להתקיים במידה מועטה לאורך שלבי ההכשרה השונים, וכפי שצוין לעיל, שלושה סוגי הקשיים העיקריים התעצמו (במידה בינונית ומעלה) בשלבים המתקדמים של ההכשרה להוראה.

### המלצות למחקרי המשך:

1. מאחר שמחקרנו נערך במהלך שנת הלימודים לא השתתפו בו סטודנטים משנה א, כיוון שהיו בשלב ראשוני של הכשרתם. מחקר עתידי ראוי שיבדוק את תפיסותיהם וקשייהם של סטודנטים בסוף שנת הלימודים הראשונה.
2. מחקר ראשוני מסוג זה מהווה נקודת מוצא למחקר נוסף, שיבדוק את הקשיים שעמם מתמודדים סטודנטים המתכשרים להוראת מקרא במערכת החינוך הממלכתית-דתית. בדיקה זו עשויה להיות מעניינת לפי הממצאים שעלו במחקר הנוכחי.
3. במחקר זה לא נבדק הקשר בין מבנה תוכניות הלימודים ותוכן בחוגים להכשרה להוראת המקרא לבין קשייהם של סטודנטים. לדוגמה: קשיים הקשורים לפער בין התיאוריה לפרקטיקה, כפי שנעשה על ידי זך ושטרומר (2018) ביחס לסטודנטים להוראת החינוך הגופני. מחקר המשך, איכותני וכמותי, עשוי לשפוך אור על הזיקה בין מבנה תוכניות הלימודים ותוכן לבין קשייהם של הסטודנטים, ולהוות בסיס לעדכונים בתוכניות ההכשרה להוראת מקרא.
4. בהמשך לסעיף ג שלעיל, מומלץ מחקר המשך, איכותני וכמותי, שיתמקד בקשייהם של שנתונים ג-ד + סטאז', הנדרשים ליישם כלים ומיומנויות שרכשו בשלבי ההכשרה המוקדמים.
5. בהמשך לסעיף ג, מומלץ מחקר המשך שיתייחס לקשיים מסוימים שאיתם מתמודדים סטודנטים בלימודי דיסציפלינת המקרא, כמוזכר בפתח מאמרנו (למשל: קושי בהבנת לשון המקרא, ריחוק הזמן, הבדלים בהשקפות עולם), בהשוואה לקשייהם של מורים בהוראת המקרא בכיתות בבתי הספר.

## מקורות

- אברגאנס, א' (2016). **סטודנטים בדואים-ערבים באקדמיה: קשיים ומשאבי התמודדות מקרה** (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי החברה" שלא פורסמה). אוניברסיטת בן-גוריון.
- אדר, צ' (1969). **הערכים החינוכיים של התנ"ך**. הוצאת מ' ניומן.
- אדר, צ' (1983). **עיונים בתנ"ך ובהוראתו**. הוצאת צ'ריקובר.
- אלמג, נ', היימן, ט' וגודר, א' (2006). סטודנטים עם לקות שמיעה וסטודנטים עם לקות ראייה: קשיים, התמודדות ודרכי סיוע באוניברסיטה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21(2), 33-34.
- אמית, י' (1986). הוראת ספר יהושע ובעיותיה. **על הפרק**, 2, 9-22.
- אמית, י' (2004, 20 בינואר). לימוד תנ"ך - סיפור שאין בו אהבה. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/1.940215>
- אמית, י' (2018, 28 במאי). עלייתה ונפילתה של אימפריית לימודי המקרא. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/study/premium-1.6110673>
- ארנון, א' (2002). **האם פולינום הוא וקטור? קשיים של סטודנטים במושגים בסיסיים של אלגברה לינארית**. הרצאה בכנס איל"ה ה-13.
- ארקין, נ' (1999). הדרכה רגישה לסטודנטים מתרבות שונה. **להיות שונה בישראל**, 153-167.
- בנבנישתי, ר' (2020). **שיטות מחקר כמותיות**. הוצאת י.ע.ר. ייעוצים. <https://huji.ac.il/webbook.co.il/#/entry/155095>
- דובר, ע' (2011, 30 באוקטובר). **מדוע הם כבר לא מתלהבים מהתנ"ך?** ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך. [http://mikrarevivim.blogspot.com/2011/10/blog-post\\_30.html](http://mikrarevivim.blogspot.com/2011/10/blog-post_30.html)
- דור, י' ודה-מלאך, נ' (תשס"ט). על הוראה ביקורתית של סיפורים מן המקרא מקרה המבחן של "לא השאירו כל נשמה" בספר יהושע. **דפים**, 47, 61-92.
- דינור, ג' (2014). **דרכים להוראה משמעותית של תנ"ך**. דפי יוזמה 8. מכון מופ"ת, 79-102.
- דינור, ג' (2016, א, 17 באפריל). **הוראת המקרא במבט רב תחומי**. ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך. [http://mikrarevivim.blogspot.com/2016/04/blog-post\\_17.html](http://mikrarevivim.blogspot.com/2016/04/blog-post_17.html)
- דינור, ג' (2016). **תרומתה האפשרית של למידה / הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית**. דו"ח מחקר - מכון מופ"ת. [http://library.macam.ac.il/study/pdf\\_files/d12026.pdf](http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12026.pdf)
- ולמר, ת' (2010, 13 באוקטובר). מי ילמד תנ"ך? הסטודנטים להוראה מעדיפים מדע. [Ynet. https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3968520,00.html](https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3968520,00.html)
- זך, ס' ושטרומר, מ' (2018). תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה-כיתה: יתרונות וקשיים על פי תפיסתם של סטודנטים להוראת החינוך הגופני. **בתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, י"א, 487-509.
- זקוביץ, י' (2004, 24 בפברואר). אל תוותרו על האהבה. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/1.943563>
- זקוביץ, י' (תשס"ד). על בעיית הוראתו של ספר יהושע בימינו. **עיונים בחינוך היהודי**, ט, יא-כ.
- יניב, א' (2006). **מתחים בהוראת המקרא בין פרשנות מסורתית לבין ביקורת המקרא: חקר מקרה** (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי החברה" שלא פורסמה). אוניברסיטת חיפה.
- יניב א' (2012). **מניכור לדיאלוג: הוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי העלייסודי**. הוצאת רכס.

ניב, א' (2013, 13 באוגוסט). **מעשה וחקר בהוראת התנ"ך - "הילכו שניים יחדיו"?** ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך. [http://mikrarevivim.blogspot.com/2013/08/blog-post\\_13.html](http://mikrarevivim.blogspot.com/2013/08/blog-post_13.html)

כהן-עזריה, י' (2021). "זה לא רק קשה, זה מאתגר": התמודדותם של סטודנטים/יות מהמגזר הערבי עם הקשיים שהם חווים/ות בהקשר ללימודיהם/ן באקדמיה. בתוך ש' דורון, ד' אייזנקוט ור' חיראק (עורכים). **אתגרים ומגמות בחברה הישראלית במבט רב-תחומי** (עמ' 211-243). הוצאת פרדס הוצאה לאור בע"מ.

לנגבוים, ש' (2015). הכשרת סטודנטים להוראה: מזעור קשיים בהדרכה בשדה. **אופקים בניאוגרפיה**, 87, 55-77.

המועצה להשכלה גבוהה (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא **"מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" - דו"ח "ועדת אריאב"**. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/MitveTudatHhora.a.htm>

משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף מורשת, מנהל החינוך הדתי, הפיקוח על הוראת התנ"ך (תשע"ט). **תוכנית הלימודים בתנ"ך לכיתות ז-יב בבית הספר העל יסודי הממלכת-י-דתי**. [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/TanachMmd/Tochnit\\_Limudim/Tal.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/TanachMmd/Tochnit_Limudim/Tal.htm)

סואן, ד', דודוביץ, נ' וקולן, מ' (2007). מסגרת תרבות וקשיים אובייקטיביים של סטודנטים ערבים בשתי מכללות ציבוריות בישראל. **מחקרי יהודה ושומרון ט"ז**, 413-432.

סימון, א' (1991 [תשנ"א]). **אדם בצלם: חינוך הומניסטי ולימוד המקרא**. הוצאת עם עובד.

פרג'ון-קדוש, ד' (2005 [תשס"ו]). סיפור לא פשוט. **הד הגן: בטאון לבעיות חינוך בגיל הרך**, א, 30-41.

פרס, י' ויצוב ג' (תש"ס). **מבוא לשיטות מחקר במדעי ההתנהגות** (מהדורה מתוקנת). הוצאת אקדמון.

צוקרמן ג' והולצמן ג' (2012). רעד אל העם: על המהפך הנדרש בהוראת תנ"ך בישראל. **גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות**, 1 (גיליון ינואר), 13-30.

קימון, צ' (1978). **שיטות מחקר במדעי החברה: איסוף נתונים - גישה השוואתית**. הוצאת דקל.

קשת, ש' (2013). "תנ"ך תנ"ך, אתך אתך": קורס במקרא על פי השיטה הקונסטרוקטיביסטית. בתוך צ' ליבמן (עורכת). **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 85-113). הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

רוזנטל, ר' (2018). **מדברים בשפת התנ"ך**. הוצאת כתר.

שגיא, ר', עזר, ח' ומרגולין, ב' (2012). כתיבה אקדמית במכללה לחינוך: תפיסות של סטודנטים ומרצים את מטלות הכתיבה, והקשיים שמעוררים סוגי כתיבה שונים. **דפים**, 53, 76-97.

שנהר, ע' (1994). **"עם ועולם": תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי**. משרד החינוך. <https://www.archives.gov.il/archives/Archive/0b071706800171a7/File/0b07170680bd8607>

שפירא, א' (2005). **התנ"ך והזהות הישראלית**. הוצאת מאגנס.

שפירא, א' (2009 [תשס"ט]). **דמוקרטיה ראשונית במקרא: יסודות קדומים של ערכים דמוקרטיים**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שקדי, א' (2000). מקומו של התנ"ך בבית הספר הכללי. בתוך ד' יעקבי (עורך). **בינוי אומה** (עמ' 109-114). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.

שקדי, א' וניסן, מ' (2009). השפעת האידיאולוגיה האישית של המורים על דרכי הוראת התנ"ך. **הלכה למעשה בתכנון לימודים, תשס"ט 2009, 53-83**. הוצאת משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.

- Babbie, E. B. (2010). *The practice of social research* (12th edition). Wadsworth-Cengage Learning.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 3*(2), 95-108.
- Duran, A., & Er, K. O. (2019). The effect of teaching learning strategies on academic achievement, learning strategies used and learning problems of pre-service teachers. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2), 799-808. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2767>
- Gilmour, R. (2016). The exodus in the Bible's teaching and our teaching of the Bible: Helping to reconcile faith and critical study of the Bible through Threshold Concept theory. *Journal of Adult Theological Education, 12*(2), 116-127. <https://doi.org/10.1080/17407141.2016.1213951>
- Gungor, S. N., & Ozkan, M. (2017). Evaluation of the concepts and subjects in biology perceived to be difficult to learn and teach by the pre-service teachers registered in the pedagogical formation program. *European Journal of Educational Research, 6*(4), 495-508. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.495>
- Holtz, B. W. (2003). *Textual knowledge: Teaching the Bible in theory and in practice*. Jewish Theological Seminary of America.
- Idalovich, I. (2003). Should Bible studies remain in Israeli public schools? Teachers' attitudes toward Bible teaching as a mandatory subject. *Religion Education, 98*(2), 155-179.
- Meens, E. E. M. & Bakx, A. W. E. A. (2019). Student teachers' motives for participating in the teacher training program: A qualitative comparison between continuing students and switch students. *European Journal of Teacher Education, 42*(5), 650-674. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652900>
- Moussaid, R. & Zerhouni, B. (2017). Problems of pre-service teachers during the practicum: An analysis of written reflections and mentor feedback. *Arab World English Journal, 8*(3), 135-153. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no3.10>
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research quantitative & qualitative approaches*. Sage Publications.
- Ramazan, K. (2015). Problems encountered during the implementations of resource-based teaching in pre-service history teacher training. *Educational Research and Reviews, 10*(20), 2724-2736. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2394>

## נספחים

## נספח א

התפלגות הנתונים הדמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר, על פי משתני הרקע (n= 89)

%	שכיחות		
86.5	77.0	נשים	מגדר
13.5	12.0	גברים	
50.6	45.0	25-21 שנים	
32.6	29.0	30-26 שנים	
7.9	7.0	35-31 שנים	גיל
4.5	4.0	40-36 שנים	
4.5	4.0	41 שנים ומעלה	
41.6	37.0	מכללת גורדון	
14.6	13.0	מכללת אורנים	
20.2	18.0	בית ברל	המכללה שלמדו או לומדים בה
15.7	14.0	מכללת לוינסקי לחינוך	
1.1	1.0	מכללת קיי	
6.7	6.0	דוד ילין	
42.7	38.0	סטודנט/ית שנה ב	
27.0	24.0	סטודנט/ית שנה ג	שלב ההכשרה להוראה
16.9	15.0	סטודנט/ית שנה ד	
13.5	12.0	סטודנט/ית שנה ד + שנת סטאז'	
33.7	30.0	יסודי	תעודת הוראה ל-
66.3	59.0	על-יסודי	
23.6	21.0	אני מלמד/ת השנה ביסודי	עבודה בשדה ההוראה בהווה
34.8	31.0	אני מלמד/ת השנה בעל-יסודי	
41.6	37.0	אני לא מלמד/ת	

**נספח ב**

פילוח משתתפי המחקר בזיקה לשנת הלימוד במכללה n=89	
n=38	שנה ב
n=24	שנה ג
n=15	שנה ד
n=12	שנה ד + התמחות

## נספח ג: כלים 2-1

טבלת ההיגדים				
<i>Sd</i>	<i>M</i>	פריט	מספר פריט	כלי
				כלי 1
1.04	3.00	באיזו מידה חווית קשיים בלימודיך במכללה (שאינם קשורים בחוג למקרא)?	1	
1.04	2.97	באיזו מידה חווית קשיים בלימודיך בחוג למקרא?	2	
				כלי 2
				מדד קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי
1.38	3.53	ציפיתי ללימודים עם דגש על סיפורי התנ"ך ופחות ללימודים בעלי אופי מחקרי	5	
1.27	3.36	התקשיתי ללמוד למבחנים עמוסים, שכללו חומר רב	10	
1.54	3.09	החומר שנלמד בחוג לא תאם לחומר שנזקקתי לו בהתנסות	19	
1.26	3.24	התקשיתי לכתוב עבודה מחקרית - פרו"ס ו/או סמינריון	14	
1.47	3.16	הרגשתי תסכול מהפער בין לימוד התנ"ך בבית הספר לבין הלימוד המחקרי-ביקורתי	6	
1.24	3.27	התקשיתי ללמוד למבחנים רבים בלוח בחינות צפוף	9	
1.37	3.11	השתעממתי מקריאת מאמרים אקדמיים.	7	
1.14	2.98	התקשיתי להגיש מטלות רבות כל כך במהלך הסמסטרים	12	
1.37	2.92	התקשיתי בקורסים שנראו לי לא רלוונטיים	15	
1.20	2.73	התקשיתי להבין מאמרים אקדמיים	8	
1.06	2.78	התקשיתי בהבנת החומר הנלמד בקורסים מסוימים	11	
1.34	2.65	התקשיתי בקורס "הדרכה ביבליוגרפית במקרא" בשנה הראשונה ללימודי	13	
1.31	2.54	לימודי תנ"ך קשים יותר מתחומים אחרים שלמדתי/שאיני לומד במכללה	18	
1.36	2.37	הדרישות של המדריכה הפדגוגית לתנ"ך היו מוגזמות	20	
1.30	2.33	ההתנסות בתנ"ך קשה יותר מההתנסות במקצוע אחר	21	
1.06	2.38	לא הצלחתי להבין את הנלמד בשיעורים/במאמרים	16	



כלים 3-4

טבלת ההיגדים			
<i>Sd</i>	<i>M</i>	פריט	מספר פריט
		<b>מדד קשיים בלימודי התנ"ך, הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של הסטודנטים</b>	<b>כלי 3</b>
1.39	2.65	התקשיתי ללמוד תנ"ך בקורסים שגישת הלימוד העיקרית בהם הייתה מחקרית-ביקורתית	22
1.43	2.47	התקשיתי בקורסים שבהם מרצים לא אפשרו דיון בערך ובמסר של התנ"ך	29
1.20	1.94	התקשיתי ללמוד תנ"ך בקורסים שגישת הלימוד העיקרית בהם הייתה הגישה מסורתית	23
1.30	1.94	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים הנוקבים בשמו המפורש של אלוהים	24
1.41	1.93	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים שנתנו ביטוי בדרכים שונות לאמונתם באלוהים	25
1.28	1.78	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים שקישרו את הכתוב בתנ"ך למגמות פוליטיות עכשוויות	26
1.13	1.75	התקשיתי ללמוד תנ"ך על נושאים שהתנגשו עם דעתו של הרב שלי או של הוריי	27
1.40	2.20	התקשיתי בקורסים שבהם לדעתי פגעו בקדושת התנ"ך	28
1.16	1.85	התקשיתי ללמוד שיש ערכים מקראיים שונים או סותרים ערכים חברתיים כגון צדק ושוויון מגדרי	30
1.16	1.73	התקשיתי ללמוד על תפיסות מקראיות אמוניות כגון: הגמול האלוהי ותפיסת האל	31
		<b>מדד קשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי או אישי-רגשי או טכני</b>	<b>כלי 4</b>
1.42	3.18	התקשיתי לממן את לימודי מבחינה כלכלית	32
1.15	1.87	התקשיתי בלימודי בחוג בגלל בעיות אישיות במשפחתי	33
1.34	2.01	הדינמיקה/האווירה הכיתתית בחוג לתנ"ך הייתה לא טובה	34
1.02	1.49	הרגשתי מנודה בחוג לתנ"ך	35
0.95	1.45	חלק מהמטלות בחוג ניתנות בזוגות/בקבוצות ולי לא היה בן/בת זוג	36
1.22	1.70	הרגשתי שיש מרצה/מרצים מהחוג לתנ"ך שמתנכלים לי	37
1.34	1.99	המכללה לא התחשבה בצרכים האישיים שלי מספיק	38
1.04	1.46	יש לי הפרעות קשב וריכוז, והמרצים בחוג לתנ"ך לא התחשבו בי מספיק	39
1.49	2.30	התקשיתי לעמוד בנסיעות הארוכות/רחוקות/רבות למכללה	40
1.38	2.43	מבנה תוכנית הלימודים בתנ"ך ומה אני צריך ללמוד/להשלים לא היה ברור	41
1.42	2.19	היו בעיות הקשורות בהתנהלות המרצים וניהול הקורסים בתוך החוג לתנ"ך, שיצרו אצלי תסכול	42
1.54	2.46	היו בעיות אדמיניסטרטיביות שונות במכללה, שהובילו אותי לתחושה של לתסכול	43
0.91	1.42	אני חושב/חשבת שאני לא מתאים ללמד תנ"ך	44
1.19	1.72	אני חש/חשתי שאין למי לפנות ולקבל סיוע בתוך החוג לתנ"ך	45