

בגלל המלחמה היא

דוד ברודי והינדי כהן*

יותר ויותר מורים לגיל הרך בישראל צריכים להתמודד עם נושאים טעונים מבחינה רגשית. אלו כוללים עיסוק במלחמה, בטרור, במוות, ובאירועים טראומטיים בהיסטוריה הלא רחוקה, כולל השואה. במאמר זה אנו מציגים מחקר שבו בחנו צמיחת פרדיגמות פדגוגיות אצל סטודנטיות במסלול הגיל הרך, המתמודדות עם הוראת השואה בכיתת הגן. ממצאי מחקר זה שופכים אור על ההתפתחות של ידע התוכן הפדגוגי, המתייחס לא רק לנושא השואה אלא גם לנושאים נוספים טעונים רגשית בקרב פרחי ההוראה.

זיכרון השואה חדר לאתוס הלאומי באופן כה משמעותי, שמורות לילדים צעירים כוללות את יום הזיכרון לשואה ולגבורה בתכנית הלימודים הרגילה.¹ למפקחות על גני הילדים, להורים ולחברה בכלל, יש ציפייה שהגננות יציינו את היום כאירוע לאומי. האגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך ניסח יעדים ברורים, כולל מתן אפשרות למורות להתייחס לאירועי היום הזה על פי שיקול דעתן. המשרד מפיץ חומרי לימוד ומספק תכניות השתלמות. באתר האינטרנט של האגף לחינוך קדם יסודי הפסיכולוגית אורה גולדהירש² מציעה שהמורה תיקח על עצמה תפקיד פעיל. הילדים נחשפים לאירועי יום הזיכרון לשואה ולגבורה משום שהיום עצמו מצוין על ידי צפירה, ולכן המורות מרגישות צורך להגיב. ברודי³ מצא שמורות לגיל הרך מרגישות שהן מחויבות למצוא לכיתות שלהן פדגוגיה מקובלת חברתית.

המכללה שלנו פיתחה תכנית מקיפה שמטרתה להכין את הסטודנטיות מבחינה אינטלקטואלית, רגשית ופדגוגית להתמודד עם נושא השואה באופן התואם את שלבי ההתפתחות של הילדים. בשנה הראשונה להכשרה ההתייחסות להיסטוריה של השואה נעשית על ידי ביקורים במוזאון 'ד ושם', קריאת ספרי עדות של ניצולים והצגת הספרים האלו לעמיתים. בשנה השנייה הסטודנטיות שבות לבקר ב'ד ושם' תוך התמקדות בנושא

* פורסם ב**הד הַגן**, עו (ג) (תשע"ב), עמ' 65-70.

1. בן-עמוס ובית אל, 1999.

2. גולדהירש, 2008.

3. ברודי, 2009.

ילדים בשואה. בשנה השלישית משתתפות הסטודנטיות בשתי סדנאות פדגוגיות המבוססות על פרדיגמת הלימוד של 'ד ושם'.

תכנית זו של לימודי השואה לגיל הרך מקובלת במידה נרחבת.⁴ מטרת הסדנה היא לתמוך בסטודנטיות בתהליך פיתוח תכניות הוראה אישיות. האפשרות לפתח פתרונות אישיים לבעיות המוצגות במשך כל התכנית מבטאת גישה קונסטרוקטיבית לפיתוח תכניות לימוד.

אנו, החוקרים, מעורבים באופן אישי בתכנית הייחודית הזו שפיתחנו במשך תקופה של 12 שנה. הרגשנו שהמחקר יעזור לנו להבין את ההשפעות של התכנית על ההתפתחות של הסטודנטיות, כך שהמחקר עצמו משמש כדרך להעריך את התכנית ומוביל המלצות לשינוי ולשיפור. כדי למקד את המחקר נעזרנו ברקע תיאורטי על התפתחותן של פרדיגמות פדגוגיות.

סטודנטיות לחינוך מתחילות את ההכשרה האקדמית שלהן, כאשר יש להן אמונות מבוססות היטב בנוגע להוראה. בנוסף, במשך שנות ההכשרה שלהן הן יוצרות באופן פעיל פדגוגיה המבוססת על האמונות המבוצרות הללו. שולמן⁵ הכיר בתפקידן של אמונות בבניית ידע פדגוגי, כאשר הציע מודל של ידע תוכן פדגוגי (PCK — Pedagogical Content Knowledge). הוא הבין ש־PCK נוצר כתוצאה מאינטראקציה בין מרכיבים שונים בידיע ובאמונות של המורה, כגון היכרות עם החומר והרגשת נוחות עם שיטות פדגוגיות מסוימות. המחקר שלנו בוחן את המעורבות הפעילה של פרחי הוראה, המצפות לתפקידן העתידי כגננות, בהבנייה של ידע תוכן פדגוגי הנוגע להוראה השואה.

שיטת המחקר

במחקר השתתפו סטודנטיות הנמצאות במהלך שלוש השנים הראשונות של הכשרתן במסלול הגיל הרך. כל הסטודנטיות התבקשו לכתוב את הדעות הפדגוגיות שלהן בנוגע לחינוך השואה באופן מעמיק. בנוסף לכך תשע סטודנטיות, שלוש מכל שנתון, רואיינו באופן מעמיק. בראיונות הסטודנטיות התבקשו לספר על עצמן כמורות עתידיות המתמודדות עם השואה, לתאר את הרגשות שלהן וכיצד יתמודדו עם הנושא, ולציין אלו התנסויות במכללה ובמקומות אחרים יוכלו לעזור להן בעתיד. לבסוף הסטודנטיות תיארו את שלמדו מהביקורים במוזאון ובסדנאות הפדגוגיות. כל השמות המובאים במאמר בדויים. בניתוח הנתונים הקדשנו תשומת לב מיוחדת לפדגוגיה של הסטודנטיות, לרגשות ולכוונות בנוגע

4. לוטן, 2007.

5. שולמן, 1986.

להוראת השואה. לאחר מכן זיהינו מגמות בתחומים הנ"ל לאורך שלוש שנות הלימוד במכללה.

ממצאים

בפרק זה נתאר את ההבדלים שמצאנו בין הסטודנטיות בכל שנתון.

סטודנטיות בשנה הראשונה:

- **אי ודאות, בלבול, קושי:** סטודנטיות מהשנה הראשונה אופיינו באי ודאות, בלבול, אי בהירות, קושי, פחד וחוסר מוכנות. תחושת אי הוודאות שלהן קיבלה ביטוי באמירה הרפלקטיבית הבאה: "ילדים בגן צריכים ללמוד על השואה אבל כאילו, לא בצורה מרכזית מדי". התמה של אי הבהירות חלחלה בראיונות האישיים ובנוסף לכך גם בכתיבה. לדוגמה, ענת גילתה חוסר מובהק של כיוון פדגוגי: אני לא באמת יודעת לספר לכם עם כל הפרטים... כל דבר קשה להבין, אני לא יודעת". נושא הקשיים הוא רב פנים, וכולל מודעות לכך שהנושא הזה טעון מבחינה רגשית בעבור המורה וגם בעבור הילדים, הוא קשה להוראה וקשה לילדים להבין. תמת הפחד ליוותה פעמים רבות את נושא הערכת הקושי. סטודנטית אחת כתבה על הרגשות שלה בנוגע להתמודדות עם הנושא: "אני מפחדת לפגוע בנשמות של ילדים תמימים". הסטודנטיות גם העריכו את החומר הלימודי של השואה כחומר מפחיד: "אני כגננת חושבת שהנושא הזה 'גדול' מדי ומפחיד ילדים בגיל הזה". בנוסף, הסטודנטיות הרגישו כי אינן מוכנות ללמד את נושא השואה, כפי שאמרה אחת מהן: "אני עדיין לא ממש יודעת מה אני עושה בעתיד".

- **פרדיגמות היסטוריות:** הסטודנטיות השתמשו בסיסמאות פשטניות, קלות להבנה וקלות לשחזור בתהליך יצירת הפרדיגמה הפדגוגית. לדוגמה: "מתוך השואה באה התקומה", וגם "בנייה בצל המשבר". הסטודנטיות גם קישרו בין השואה ותקומת מדינת ישראל, כפי שסטודנטית אחת כתבה: "(אני הייתי) מדברת עם הילדים בגן יותר על תקומה ופחות על השואה עצמה". תבנית היסטורית נוספת הייתה התבנית של רדיפת העם היהודי, כגון פתיחת הנושא עם "דמויות כמו פרעה שגם רצה להרוג את העם היהודי..." הסטודנטיות בשנה הראשונה ללימודיהן לא גיבו את הפרדיגמות הפדגוגיות שלהן בהסברים.

לסיכום, סטודנטיות בשנה הראשונה הביעו חוסר מוכנות להתמודד עם נושא השואה בהוראה שלהן. הפחד לגעת בנושא וההתנסות הלא החלטית היו קשורים לתחושות הקשות

האלו. למרות חוסר הוודאות, הן יצרו פרדיגמות המבוססות על ההתנסויות שלהן ועל ידע קודם של תוכן החומר בנושא השואה. היכולת שלהן לקבל את הצורך בהתמודדות עם השואה יצרה את התשתית של החשיבה הפדגוגית בשלב הזה.

סטודנטיות בשנה השנייה

- **התמקדות באי ודאות:** סטודנטיות של שנה ב הביעו במחשבותיהן יותר ודאות לגבי הוראת השואה מאשר הסטודנטיות של שנה א. לכל אחת משלוש המרואיינות הייתה תכנית ברורה לגבי הדרך שבה תלמד את הנושא. המילים 'אולי', 'יתכן', 'כמו' ו'אשר' שהופיעו בשכיחות גבוהה בנרטיבים של השנה הראשונה, הוחלפו בביטויים כמו "אני חושבת ש..." ולו בוסיבה או "זאת הדעה שלי". הביטחון העצמי הגדול הזה בא לידי ביטוי בדבריה הרהוטים של ליאת, כאשר תיארה כיצד תגיב לשאלות הילדים: "לא אגידי לילדים דברים שהם לא צריכים לשמוע". סטודנטית נוספת ציינה בנחרצות: "אני יודעת שאני לא יודעת איך להציג את השואה לילדים קטנים".
- **התמקדות בילדים:** תמה פדגוגית רווחת בקרב הסטודנטיות של שנה ב הייתה התמקדות בסיפורים על ילדים. הנרטיבים שלהן היו ממוקדים ובטוחים, והציגו תכנית רהוטה המבוססת על עיקרון המאורגן היטב. רחל הגדירה באופן מדויק את סוג חומרי הלימוד שבעזרתם תלמד: "אני אשתמש בסיפורים שמלמדים את המידות הטובות שהיו לאנשים בשואה, על מעשים של ילדים של טוב לב ואהבה, סיפורים נעימים שמסבירים את הקשיים שהיו להם אבל אינם מדברים על מוות". רחל הביעה חוסר ודאות מתמשך, למרות ההתמקדות העקבית בקרב עמיתותיה בסיפורים. היא הגדירה באופן מדויק מה היא צריכה ללמוד כדי להכין את עצמה למשימה במידה מספקת. אי הוודאות שלה הניעה אותה לחפש פתרונות פדגוגיים ספציפיים על ידי כך שהיא מתארת פער מסוים בבסיס הידע שלה בנוגע לאיזה סיפור לספר. פרדיגמה נוספת המקורבת לפרדיגמה של הסיפורים היא הצגת השואה דרך נקודת מבט של ילד. לדוגמה, סטודנטית אחת כתבה: "אני חושבת שהכי מתאים לדבר על מעשים טובים של ילדים בשואה". הפרדיגמה הזו גם קיבלה ביטוי בכתיבה הרפלקטיבית הבאה: "הדבר הכי חשוב... להראות לילדים איך זה היה להיות ילד בשואה, מה היו הרגשות והתחושות של הילדים (האלה)". בנרטיב ובכתיבה הרפלקטיבית של הסטודנטיות בשנה ב באים לידי ביטוי השימוש בסיפורים וההתמקדות בילדים.
- **סינון / הנפה פדגוגית:** לא כל הסטודנטיות בשנה ב הסכימו לחלוטין עם הרעיון המקובל שיש ללמד ילדים בגיל הרך על השואה. גישה אחת תמכה בעיכוב: "למה לא לחכות לשלב התפתחות מאוחר יותר? חשוב שיידעו את ההיסטוריה של העם שלהם ואת החיבור לשורשים שלהם, אבל רק בגיל שבו יוכלו לעכל את הדברים האלה". גישה שנייה שקראה תיגר על הוראת השואה המקובלת בגן באה לידי ביטוי

כהיסוס לגבי היקף תכנית הלימודים. מלכה קבעה כאקסיומה: "לעשות הכי פחות שאפשר".

אצל חלק מהסטודנטיות ההיסוס הנוגע להתעסקות עם נושא השואה צומח מתוך מודעות מוגברת לצרכים ההתפתחותיים של הילדים. לדוגמה, ליאת הציעה לבחון את מה שהילדים חושבים ומה שהם שומעים מהוריהם. היא רצתה להבנות את ההוראה שלה על פי רמת הידע הנוכחית של הילדים לגבי השואה. זוהי דוגמה נוספת למודעות התפתחותית שמדגישה את צרכי הילד. "כגננת אני רוצה להתמקד יותר בצד של החיים ולא רק במוות כי הילדים האלה עדיין תמימים..." "לרוב, הסטודנטיות משנה ב הביעו צורך לקחת אחריות על הוראת השואה גם אם במידה מצומצמת. סטודנטית אחת כתבה: "אני מבינה שהתפקיד שלי כגננת לעתיד הוא להציג את המסר, את המידע ואת ההסתכלות הנכונה שצריך לתת בשואה". ניתן לראות סימן נוסף של ביטחון עצמי בנכונות לצאת נגד ההנחה שיש ללמד את הנושא לילדים צעירים, ובמודעות לצרכים ההתפתחותיים של הילד המתבטאת בהתאמת החומר לרמות הקוגניטיביות והרגשיות.

התחושה הכללית של ביטחון עצמי ותחושת תכלית בקרב הסטודנטיות של שנה ב באה לידי ביטוי באופן רווט מדבריה של אחת הסטודנטיות: "היום ברור לי שאי אפשר לגרום לנושא להיעלם. השורה התחתונה היא שזה התפקיד שלי לחנך גם במקרים שהם מאוד מאתגרים בשבילי".

סטודנטיות בשנה השלישית

ביטחון עצמי ותכנון: ללא יוצא מן הכלל סטודנטיות בשנה ג דיברו כולן על הוראת השואה באופן חיובי. הסטודנטיות האלה נטו להתמקד בצרכים של הילדים ולא במגבלות האישיות שלהן כגננות. מור אמרה: "קשה באמת לדבר על הנושא המורכב הזה בדרך שלא יוצרת תחושה של פחד ומתח, שזה מה שאנחנו לא רוצים שיקרה לילדים". סטודנטיות של שנה ג הרבו להשתמש במילה "מורכב" בתיאוריהן, דבר שמסמן ביטחון ותחכום גדולים. הביטחון העצמי בקרב הסטודנטיות גלוי לעין ובא לידי ביטוי בשימוש במונחים מקובלים כמו "המורה צריכה לדעת" ועל המורה לדעת "לסנן את המידע". סטודנטית אחת ציינה: "חשוב שהגננת תלמד את הנושא תוך כדי שימוש בשיקול דעת וברגישות".

התפתחות הולמת וגישה אישית: הפרדיגמה המרכזית של סטודנטיות בשנה ג מתקדמת בהתאמה לגיל, לדגש על החיים, ההקשר של "עולם הילד" וסיפור עם סוף טוב. יחד הרכיבים האלו יוצרים את הליבה של הגישה הפדגוגית ש'יד ושם' פיתחה ולימדה את הסטודנטיות בשתי הסדנאות שבהן לקחו חלק בשנה השלישית ללימודיהן במכללה. הסטודנטיות האלו מודעות מאוד לכך שהגישות שלהן בנוגע לשואה משפיעות על הילדים שהן מלמדות. לדוגמה סטודנטית אחת הביעה ביטחון כדלקמן: הסדנאות האלה

עזרו לי לראות כמה חשובה הגישה שלי לשואה. אני לא מפחדת מהנושא, ואני מלמדת בלי פחד והילד ילמד על הנושא ולא יקבל טראומה ממנו".
 כל הסטודנטיות של שנה ג שרואיינו הדגישו שחלק מהותי מפרדיגמת ההוראה שלהן הוא להימנע מפרטים על הזוועות ולהתמקד בילד אחד ובחיי היום-יום בגטו, בלי לגעת ישירות בסבל חמור, במחסור ובמוות.

השוואה בין פרדיגמות של סטודנטיות במהלך שלוש השנים מגלה שינויים משמעותיים בתמות במשך שנות הלימודים במכללה. ההסתכלות של הסטודנטיות נשלטה על ידי חוסר ביטחון התחלתי ותחושה של חוסר הכנה, אך עד השנה השלישית ללימודיהן הנושא המרכזי היה ביטחון עצמי וכיוון ברור. בנוסף להבדלים בין הפרדיגמות יש גם שינוי מובחן משנה לשנה בבחירה במילים ובביטויים המשקפים מהלך מחוסר החלטיות לביטחון. הממצאים האלו מראים שככל שהסטודנטיות מתקדמות במהלך התכנית האקדמית שלהן כך יש תבניות ברורות של חשיבה פדגוגית.

מה אומרת הצפירה / בת שבע דגן

שמעתי עוד צפירה	שמעתי צפירה של מכבי אש
צפירה של מלחמה	עם סולם המגיע לקומה שש
מבהילה ומדהימה	
רועשת וצורחת	שמעתי אמבולנס צופר בקול,
מעוררת פחד.	ובאור אדום לנסוע יכול.
שמעתי גם צפירה אחרת	
שבעצב מספרת	שמעתי צפירה של אוטו משטרה,
על אלו שאינם	שוב צופרים כי משהו קרה.
ולא נשכח זכרם.	

קול הצופר
 קורא לי דום
 בכל שנה
 ביום הזיכרון.

דין

הממצאים העולים מהראיונות האישיים ומהכתיבה הרפלקטיבית משקפים את התכנית האורכית של הוראת השואה במכללה, דבר המדגים את ההשפעה העמוקה של התכנית על ההבניה הפדגוגית של הסטודנטיות. הפרדיגמות של סטודנטיות משנה א מדגישות את הגישה ההיסטורית כולל דפוסים של רדיפה לאורך ההיסטוריה היהודית, תחיית מדינת ישראל בעקבות השואה והשתלשלות המאורעות ההיסטוריים של השואה עצמה. ניתן להסביר את הפחדים שלהן בנוגע להוראת השואה לא רק בחוסר ביטחון עצמי באופן כללי, אלא גם בפדגוגיה של דחיית החשיפה לשואה בגיל הרך בתכנית ההכשרה האקדמית שלהן עד השנה השלישית ללימודים. לסטודנטיות האלו אין דימוי אישי שעל ידיו ניתן לתרגם ידע תוכני לפדגוגיה.

בשנה השנייה הסטודנטיות מתחילות לצבור ביטחון עצמי בנוגע להוראת השואה, וייתכן שהביטחון קשור ישירות לביקורים במוזאון המתמקדים בילדים בשואה. הסטודנטיות האלו מבנות פרדיגמות הוראה שמציגות את השואה דרך עיני ילד, מפני שהן חשות שהסיפורים האלו הם מוחשיים ומתאימים מבחינה התפתחותית.

בשנה השלישית מומחים מ'יד ושם' מלמדים מודל פדגוגי ייחודי לגיל הרך שהסטודנטיות מעדיפות באופן מובהק. השליטה של הסטודנטיות האלו הנמצאות בתהליך ההכשרה ועומדות בפני משימה טעונת רגש, מועצמת על ידי מודלים מוחשיים של הוראה. העובדה כי הן מבינות שניתן ללמד את הנושא באופן המתאים מבחינה התפתחותית קשור לביטחון המובע בדיבורן הפסקני על פדגוגיית שואה. התפתחות הזוהת המקצועית של הסטודנטיות כמורות לגיל הרך היא בעלת חשיבות מרכזית בהעצמת הביטחון העצמי שלהן. בזמן שהטירוניות של שנה א עדיין תופסות את עצמן כסטודנטיות הלומדות מתוך צפייה סטודנטיות של שנה ג כבר רואות עצמן כמורות האחראיות לכיתות שלהן. ככאלה הן מוכנות לשקול את העמידה באתגר של המטלה המורכבת והמוכתבת חברתית.

האופי המתאגר רגשית של נושא השואה מוסיף ממד חשוב למוטיבציה של הסטודנטיות ליצור פרדיגמות. התוצאות של המחקר הנוכחי מצביעות כי במשך שנות הלימודים יש צמיחה בביטחון העצמי בנוסף לצמיחה במחויבות, דבר המצביע על כך שידע על השואה הוא בסיס יציב לפדגוגיה.

המודל שלנו לחינוך מורות בהכשרה להתמודדות עם הנושא הטעון רגשית הזה יכול לשמש כפרדיגמה לתרגום רעיונות מורכבים ומופשטים לעולמו של ילד צעיר. אנחנו השגנו זאת בתכנית לימודי השואה שלנו על ידי התמקדות בסיפורו של ילד אחד. הרעיון של התאמת נושא קשה כזה לממדים הניתנים להבנה משמש כעיקרון פדגוגי שניתן גם ליישם בתחומים נוספים.

הממצאים שלנו בנוגע להבניית פרדיגמות פדגוגיות על ידי סטודנטיות מעלים שאלה חשובה בנוגע לחשיבות המעורבות של מחנכי המורים בתהליך. באותו זמן שמחנכי המורים תומכים בעצמאותן של הסטודנטיות בפיתוח הדרך הפדגוגית שלהן, הם צריכים להיות ערים לאופן שבו התהליך מתרחש ולספק תמיכה כדי לעזור לסטודנטיות לבחור בין אפשרויות שונות באופן רפלקטיבי. המחקר מיקד את תשומת הלב שלנו במסלולי ההתפתחות המקצועיים שהסטודנטיות חוות, בזמן שהן מתקדמות משנה לשנה בתכנית המכללה.

רשימת קיצורים וביבליוגרפיה

- A Ben-Amos and I. Bet-El, 'Holocaust Day and Memorial Day in Israeli Schools: Ceremonies, Education and History', *Israeli Studies* 4(1) (1999), pp. 258–284. בן עמוס ובית אל, 1999
- D. Brody, 'Sailing Through Stormy Seas: an Israeli Kindergarten Teacher Confronts Holocaust Remembrance Day', *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2) (2009). ברודי, 2009
- א' גולדהירש, 'יום הזיכרון לשואה ולגבורה בגן הילדים', **אתר האגף לחינוך קדם יסודי**, 2008. גולדהירש, 2008
- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PreSchool/Moreshet/Tkasim/ZicaronShoaGvuraMaamar.htm>
- א' לוטן, 'כיצד אספר לילדי על השואה?' **אתר הלול – הורות בגובה העיניים**, 2007. לוטן, 2007
- <http://ha-lool.co.il/magazine/article.asp?id=1161>
- L. Shulman, 'Those who understand: Knowledge Growth in Teaching', *Educational Researcher* 15(2) (1986), pp. 4–14. שולמן, 1986