

חיזוק היבטים חברתיים ורגשיים של התלמידים: נקודת המבט ההורית

על מטרות החינוך בעת שגרה ובצל מאורעות שבעה באוקטובר¹

ענת כורם, ליאת ביברמן-שלו, רחל שגיא

תקציר

המאמר מתחקה אחר עמדות הורים ביחס למטרות החינוך בעת שגרה ובעת משבר. מוצגים בו ממצאי נתונים שנאספו בשנת תשפ"ד, שבועות מספר לאחר פרוץ מאורעות שבעה באוקטובר, ביחס למידת החשיבות שמייחסים הורים למטרות החינוך. ממצאים אלו מוצגים בהשוואה לממצאי נתונים קודמים, שנאספו בשנת תשפ"ב. למדגם מגוון של 502 משתתפים מהאוכלוסייה היהודית בישראל הועבר שאלון כמותי. כמו כן, הוצגה בפניהם שאלה פתוחה. הממצאים מצביעים על כך שבעוד בשנת תשפ"ב דירגו ההורים את הקניית הידע ושיפור ההישגים הלימודיים כמטרת החינוך החשובה ביותר, הרי שבשיאו של משבר אוקטובר, טיפוח המיומנויות החברתיות והרגשיות ופיתוח סובלנות דורגו על ידי ההורים כמטרות החינוך החשובות ביותר. חיזוק הערכים הדמוקרטיים והזהות היהודית דורגו כמטרות שחשיבותן היא הנמוכה ביותר. מסקנות המחקר מצביעות על מגמה של תזוזה בעמדות ההורים באשר למטרות החינוך, כאשר הדגש במטרות הוסט אל עבר היבטים החברתיים והרגשיים. עמדה זו מתיישבת עם ההמלצות של מומחים בארץ ובעולם באשר למטרות החינוך הרצויות בעידן הנוכחי. לאור זאת, חשוב להמשיך ולחזק את הידע ואת המיומנויות המקצועיות של אנשי חינוך בהיבטים החברתיים והרגשיים של התלמידים – בשגרה ובפרט בעת משבר – ובכך גם להדק את השותפות הבונה שלהם עם ההורים בהיבטים הללו.

מילות מפתח: מטרות החינוך, עמדות הורים, משבר, אמון, היסטריזיס (חשל)

¹ המחקר בוצע בתמיכת רשות המחקר של המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט בשיתוף עם מרכז מחקר ארצי ליחסי צוותי חינוך-הורים (מרכז מהות) הפועל עם אגף בכיר שפ"י.

מבוא

המחקר הנוכחי נערך זמן קצר לאחר פרוץ מאורעות שבעה באוקטובר, כשמלחמת חרבות ברזל בעיצומה, בעת שישראל מותקפת בטילים, אזעקות נשמעות ברחבי הארץ ומאות אלפי תושבי הדרום והצפון מפונים מבתיהם. את האזרחים ממלאת תחושה של טלטלה רגשית חסרת-תקדים, המתבטאת בהלם ובזעם שקבוצות חברתיות שונות מפנות כלפי הממשלה וגורמי הביטחון. עוד טרם פרוץ המלחמה חוותה החברה הישראלית שבר חברתי עמוק, שערער את האמון של קבוצות חברתיות נרחבות במערכות המדינה. משבר אמון זה ממשיך לאיים על היציבות החברתית בישראל ועל צביונה. המחקר יוצא מתוך פרספקטיבות סוציולוגיות קלסיות, הרואות במידת האמון של יחידים וקבוצות במערכת החינוך ובמטרותיה הדהוד של האמון החברתי כללי (Borgonovi, 2012; Uslaner, 2012). ברם, מצבי משבר חברתי בכלל וקונפליקט מלחמתי בפרט עשויים לשנות את מידת האמון החברתי ובתוך כך להצביע על דרישה של יחידים ושל קבוצות לעצב ולנסח מחדש את מטרות החינוך (Davies, 2004).

סוגיית מטרות החינוך העסיקה הוגי דעות רבים לאורך ההיסטוריה (למשל, אבינון, 2002; לם, 1972, 2002; פוסטמן, 1998; Peters, 1973; Noddings, 2003). היא נחשבת לסוגיה שחשיבותה עצומה במיקוד העשייה החינוכית, בכיוונה ובהערכתה (אבינון, 2002; הרפז, 2004).

בהלימה לגישה האקולוגית, שלפיה הילד עטוף במעגלי השפעה רבים (Bronfenbrenner, 1986), ידוע כיום כי לשתי הסביבות – הסביבה החינוכית והמשפחתית – השלכות משמעותיות על התפתחותם של ילדים (נוי, 2014). אי לכך, חשוב לקדם שותפות בונה בין צוותי חינוך להורים באשר למטרות החינוך. כדי לקדם זאת, יש צורך להבין טוב יותר את עמדותיהם של ההורים בנוגע למטרות החינוך, ועל היבט זה חסר ידע אמפירי.

המחקר הנוכחי מבקש להרחיב את הידע על אודות עמדות ההורים באשר למטרות החינוך בעת שגרה. זאת ועוד, המחקר הנוכחי אף שואף לבחון את עמדות הורים בנוגע למטרות החינוך במצבי קיצון, קרי, בנקודת זמן היסטורית קריטית של משבר חברתי וביטחוני עמוק,

שבה העמדות נוטות להשתנות או להתבהר ולהתחדד. הבנת העמדות של ההורים ביחס למטרות החינוך בעת שגרה ובעקבות שבעה באוקטובר תסייע לחיזוק השותפות הבונה שלהם עם צוותי החינוך בנושא זה לקידום המיטבי של התלמידים.

רקע תיאורטי

על מטרות החינוך

מטרות החינוך מוגדרות כתמיכה בהתפתחותם של יחידים כדי שיפתחו את החברה תוך שמירה על זכויות האדם ועל פיתוח כלכלי (Husremović & Koso-Drljević, 2021). אף כי ההבחנה בין המטרות (aims or goals) ליעדים (tasks or objectives) איננה הבחנה מוחלטת, אבינון (2002) מסביר, כי בשונה מהיעדים, המטרות הן מטבען בלתי־מוחשיות וארוכות־טווח. הן אלו שמקשרות בין הכוונות לבין המעשים בפועל.

המושג מטרות החינוך משולב במאמרים ובמסמכי מדיניות רבים בתחום החינוך (למשל, משרד החינוך, תשפ"ב; תל-אור, 2021; Ten Dam & Volman, 2007; Flum & Kaplan, 2006). אולם, באופן מפתיע, הגדרתו נותרה עמומה קמעה, ייתכן שמשום שמטרות החינוך מעוגנות בשיפוטיות נורמטיביות מורכבים, שחלקם אינם גלויים, לגבי מיהו האדם הראוי ומהי החברה הראויה (לם, 2002). נודינגס טענה, שבשיח החינוכי הממד של מטרות החינוך הוא ממד חסר (Noddings, 2003) ופוסטמן (1998) אף טען שקיימת נטייה להתחמק מסוגייה זו ותחת זאת לעסוק במישור האמצעים החינוכיים בלבד. ביקורת אחרת על מטרות החינוך היא שהן מנוסחות לרוב באופן כללי ומעורפל ולפיכך אינן מספיקות להנחיית הפעולות (Peters, 1973). העמימות בהקשר למטרות החינוך עומדת בניגוד בולט לחשיבותן הרבה. נודינגס טוענת, שהעיסוק במטרות החינוך חשוב מאין כמותו, שכן זהו, למעשה, העיסוק בשאלה העמוקה של החינוך: מה אנו שואפים להשיג? (Noddings, 2003). גם הרפז (2004) מתריע על כך שלמטרות החינוך חשיבות עצומה, ומוסיף שבהיעדר מיקוד שלהן ומודעות ברורה אליהן, עלולה העשייה החינוכית להיות נטולת הכוונה ומשמעות. המטרות הן אבני היסוד של החינוך, הן נועדו לכוון את הפעילות, לעודד אותה ואף להעריך אותה (אבינון, 2002).

סוגים של מטרות החינוך

פרדיגמות סוציולוגיות מודרניסטיות ופוסטמודרניסטיות מציעות התבוננות שונה על מטרות החינוך. כך למשל, הפרדיגמה הפונקציונלית המודרניסטית מניחה, שמטרת החינוך המרכזית היא לשמר את הקונצנזוס סביב ערכים חברתיים. פרדיגמה זו רואה שינוי בחינוך תהליך שנעשה מן החוץ אל הפנים באמצעות מהלכים פוליטיים וחברתיים שבתוכם המערכת פועלת. לפיכך, פרדיגמה זו רואה בחינוך מערכת חברתית שמשימתה לחברת יחידים למוסכמות חברתיות כדי שיוכלו להשתלב בחברה. בניגוד לכך, פרדיגמת הקונפליקט רואה בחינוך תהליך המאפשר להגמוניות ולמעמדות חברתיים שולטים לשעתק ולחזק את כוחם ואת מעמדם (סבג וביברמן-שלו, 2014; Collins, 1979; Bowles & Gintis, 1976).

גם דהאן (2018) טוען, שלפי תפיסתם של הורים וקובעי מדיניות מטרתה העיקרית של מערכת החינוך היא הענקת ידע וכישורים לתלמידים כדי שיוכלו להשתלב בשוק התעסוקה. זו, כמובן, מטרה אינסטרומנטלית עם זיקה לספרה כלכלית. דהאן מוסיף ושואל "מה צריכות להיות מטרות מערכת החינוך בחברה רבת-תרבותית הכוללת קבוצות מיעוט דתיות, לאומיות ואתניות שחלקן מתנגדות לערכים דמוקרטיים ליברליים?" (שם, עמ' 108). כחלק ממענה על שאלה זו מפרט דהאן את מטרות החינוך שהציעו פילוסופים, סוציולוגים והוגים המשתייכים לזרמים שונים. כך לדוגמה, מציג דהאן את הזרם הליברלי בדגש על הרעיונות של לוינסון ובריגהאוס והאופן שבו הם מתארים את החינוך לאוטונומיה כמטרה העיקרית של מערכת החינוך; את הזרם הליברלי-הפוליטי, ובתוך כך את הרעיונות של רולס על אודות מטרות החינוך בדגש על קידום צדק חברתי; כמו גם את הזרם הליברלי הרבת-תרבותי תוך התייחסות לארבע המידות הפוליטיות שלדעת קמילקה על מערכת חינוך בחברה דמוקרטית להציב במוקד מטרות החינוך: (1) מזג ציבורי, קרי, היכולת לבקר את הסמכות הציבורית על העומדים בראשה ועל מוסדותיה והיכולת להשתתף בדיון הציבורי. יכולת הכוללת, מצד אחד, הקשבה וסובלנות כלפי עמדות והשקפות שונות, ומצד שני, כישורי שכנוע לשנות עמדות של אחרים ללא הפעלת כוח; (2) פיתוח חוש צדק תוך כיבוד זכויות האחר ומחויבות למניעת אי-צדק ותיקונו; (3) אדיבות ואזרחיות מתחשבת, הגינות וסובלנות; (4) תחושה משותפת של סולידריות ושייכות, קרי, קידום

אחדות בקרב האזרחים באמצעות תפיסה משותפת של שייכות לקולקטיב וערבות הדדית. דהאן מתייחס בקצרה גם למטרות החינוך לפטריטיזם, כלומר, הזדהות התלמידים עם המדינה ואזרחיה. לטענתו, מטרות חינוך המדגישות פטריטיזם מקדמות את האמון בין האזרחים ובכך למעשה מובטחות שמירת היציבות של הסדר החברתי, הסולידריות בין האזרחים ובתוך כך שמירה על עקרונות הצדק (בהקשר זה ראו גם גוסקוב, 2017).

בספרו הנודע "ההגיונות הסותרים בהוראה" טוען לם (1972) כי לחינוך שלוש מטרות-על. הראשונה היא *סוציאליזציה*, כלומר מתן כלים לתלמידים כדי שיוכלו להשתלב באופן מיטבי בחברה שבה הם חיים. לצורך זה, על בית הספר להעניק להם מיומנויות שימושיות. מטרת-העל השנייה היא לעצב את זהות התלמידים, את אופיים ואת דרכי התנהגותם על פי עמדה תרבותית מסוימת, ולהביא להפנמת הערכים והתפיסות הללו, דהיינו, *אקולטורציה* (התאמה תרבותית). מטרת-העל השלישית היא לאפשר לכל תלמיד למצוא את הייחודי ואת האוטנטי מבחינתו, לממש את עצמו, קרי, *אינדיבידואציה*. טענתנו של לם (שם, 1973) הייתה, שבין מטרות-העל הללו קיימת סתירה מובנית.

בהמשך לראייתו של לם (2002), גורסים זוהר ובושריאן (2020) שבמטרות החינוך אפשר לאתר שתי קטגוריות מרכזיות: הראשונה נועדה לקדם יעדים לאומיים, חברתיים ואזרחיים, כגון קידום ערכים, לכידות חברתית וזהות לאומית, ואילו השנייה נועדה לשפר את איכות החיים ואת הרווחה האישית (well-being) של האינדיבידואלים, למשל, את הדרך שבה הם מתמודדים עם שינויים. הקטגוריה השנייה של מטרות החינוך קשורה למגמות של שינוי תודעתי בעת הזו, שכן עלתה ביקורת על כך שבמטרות החינוך הוזנח החינוך לחיים אישיים, לאושר ולרווחה נפשית (Noddings, 2003).

על סמך סקירה של מסמכי מדיניות של מומחים ממקומות שונים בעולם, טוענת זוהר (2012) שבתקופה הנוכחית מסתמנת מגמה ברורה של שינוי במטרות החינוך: *מדגש על ידע דיסציפלינרי* (של עובדות ומיומנויות בסיסיות) לעבר *דגש על הבנה מעמיקה של רעיונות ומושגים המשלבים חיפוש, בהבחנה ובהעמקה*. כפועל יוצא של מגמות השינוי הללו, המליצה ועדת מומחים (זוהר ובושריאן, 2020) להוסיף לבתי הספר תחומי לימוד שטרם נלמדו בהם,

ביניהם אוריינות פיננסית, אתיקה, קיימות וחינוך לבריאות הגוף והנפש. כך, לדברי חברי הוועדה, ישקפו מטרות החינוך באופן הולם יותר את צרכי התלמידים בעידן הנוכחי. גישה זו משתלבת היטב עם דוחות של מומחים אחרים בארץ ובעולם הקוראים לשימת דגש גם על מיומנויות שאינן קוגניטיביות, למשל במישור החברתי-הרגשי (למשל, Dishon & Gilead, 2018; OECD, 2016; Garcia, 2021).

נקודת המבט ההורית על מטרות החינוך בימי שגרה ובימי משבר

ההוגים העוסקים במטרות החינוך יוצאים מתוך התבוננות נורמטיבית ובוחנים מטרות חינוכיות כפי שאלו נקבעו על ידי קובעי מדיניות ונוטים להתייחס פחות לאופן שבו האזרחים מן השורה, וביניהם הורי התלמידים, תופסים את חשיבותן של מטרות חינוכיות שונות. כלומר, הורים נוטים להיתפס כשחקנים חברתיים פסיביים יותר בקביעת מטרות החינוך (Crozier, 1999; Tveit, 2009). תפיסה זו מנוגדת להמלצה המודגשת בספרות המקצועית בתחום, שלפיה כדי שבתי ספר והורים יהיו שותפים אותנטיים בחינוך הילדים, על המערכת החינוכית להזמין את ההורים להשמיע את קולם באופן עקבי, למשל, באמצעות איסוף נתונים שוטפים על עמדותיהם והתייחסות אליהן (Meier & Lemmer, 2015).

בהמשך להמלצה זו, במחקר שערכו שגיא וגילת (2022) בדקו את התפיסות של מדגם מייצג של 405 הורים מהמגזר היהודי בישראל לגבי מטרות אסטרטגיות של מערכת החינוך. לנוכח העמימות המובנית הקיימת בספרות באשר למטרות החינוך, המטרות נבחרו לאחר דיון מעמיק בין החוקרים ותוך היוועצות עם מומחים בתחום. בהלימה לשתי הקטגוריות של מטרות החינוך שמתארים זוהר ובושריאן (2020) בעקבות לם (2002) ובשילוב עם גישה של נודינגס (Noddings, 2003), כללו המטרות היבטים לימודיים (הקניית ידע ושיפור הישגים לימודיים), ערכיים (פיתוח סובלנות ויחס של כבוד לכל אדם ואהבת המדינה), כישורים לחיים (הכשרה מקצועית), כישורים חברתיים-רגשיים (חיזוק הדימוי העצמי של התלמידים והמיומנויות החברתיות) וטיפול אקלים כיתה מוגן (מניעת אלימות).

נמצא ש-30% מהמשיבים בחרו כמטרה החשובה ביותר את הקניית הידע ושיפור ההישגים הלימודיים. את המטרה פיתוח סובלנות ויחס של כבוד לכל אחד דירגו 22% במקום הראשון, ו-13% בחרו במקום הראשון את מניעת האלימות. חיזוק אהבת המדינה והמחויבות כלפיה נבחרה במקום ראשון על ידי 3% בלבד. הצבת המטרה הקניית ידע ושיפור הישגים לימודיים בראש סולם העדיפויות תואמת את מטרות החינוך של "העולם הישן" (זוהר, 2012); זוהר ובושריאן, (2020), אם כי, יש לציין שכבר בעת ביצוע המחקר בשנת תשפ"ב רק שליש מההורים החזיקו בעמדה זו.

כך או כך, העיסוק במטרות חינוכיות אינו יכול להיות מנותק מהקשר, שכן מטרות החינוך מתעצבות בתוך מציאות חברתית, פוליטית, תרבותית וכלכלית ולמעשה, הן מסופקות לחינוך על ידי הנרטיבים השולטים בחברה ומרוויים אותה במשמעות (דהאן, 2018; פוסטמן, 1998). נודינגס טוענת, שמטרות החינוך משקפות את המטרות הברורות והסמויות של החברה שבה הן פותחו (Noddings, 2003). היבט זה עשוי לבלוט באופן מיוחד בעתות משבר, וביתר שאת בעקבות טרור ואימה עוצמתיים. במצבים כאלה עשויות להתחזק מטרות מיידיות הקשורות לקידום חוסן ומתן מענה ליחידים כדי להתמודד עם תחושות של פחד ואי-ודאות (Perry & Daniels, 2016). ברמת המקרו מטרות החינוך עשויות להתבטא בעיצוב מחדש של זהות ונרטיב חברתי הקשורים לטראומה החברתית (Husremović & Koso-Drljević, 2021). בהקשר ישיר לכך, המאורעות הקשים של שבעה באוקטובר יצרו מציאות חברתית ורגשית טראומטית, שייטכן שעשויה להתבטא במידת האמון במערכת החינוך ובתפיסת מטרות החינוך בטווח הקצר והארוך. שורשיה של אי-היציבות החברתית בישראל נטועים עוד בתקופת משבר מגפת קורונה (Ariely, 2023), אולם אי-היציבות התגברה עם החלטת הממשלה לבצע שינויים משמעותיים במערכת המשפט. יחידים וקבוצות מגוונות בחברה הישראלית, המשתייכים ברובם למגזר היהודי-החילוני ולמגזר היהודי-הדתי, תפסו מהלך זה כביטול של ערכי הדמוקרטיה, שהם אבני היסוד של המדינה משחר היווסדה. ברוח התיאוריה הפונקציונלית, תפיסות של אי-אמון בקרב קבוצות רחבות באוכלוסייה כלפי התנהלות הממשלה ותפקודם של מוסדותיה ובמיוחד ערעור ערכי הדמוקרטיה הובילו למשבר חברתי חריף, המאיים על

הישרדותה ועל יציבותה של ישראל כמדינה (Gidron, 2023). תחושת אי-האמון בחברה הישראלית, שהחלה בשיאן של מחאות על המהלך הממשלתי, העמיקה עוד יותר כאשר פרצו מאורעות שבעה באוקטובר. אי-האמון של יחידים ושל קבוצות במוסדות המערכת החברתית וביכולת שלהם להבטיח את ביטחונם והישרדותם התחזק בעקבות המתקפות המזעזעות שבעטיין נחטפו ונטבחו בצורה אכזרית ילדים, נשים, גברים וקשישים החיים ביישובי עוטף עזה (או בשמם החדש "עוטף ישראל") ובעקבות אי-תפקודם של מוסדות המדינה, כולל הצבא, במתן מענה מהיר למצוקתם (הרמן וענבי, 2023). ייתכן שניתן לראות במאפייני מציאות זו את מה שאלכסנדר (Alexander, 2012) מכנה "טראומה תרבותית". טראומה תרבותית מתרחשת כשיחידים בתוך קולקטיב חשים שהם היו נתונים באירועי אימה נוראיים המשאירים סימנים צרובים בלתי-ניתנים למחיקה בתוך המודעות הקולקטיבית המכוונים ומעצבים את זיכרונותיהם לנצח ומשנים את הזהות העתידית שלהם בדרכים פונדמנטליות ובלתי-הפיכות. כדי להעמיק את ההבנה ביחס להיבט של מציאות טראומטית וזיקתה למערכת החינוך, אנו מציעות לאמץ את המונח היסטרזיס (חשל) (Hysteresis) במובנו הסוציולוגי. מונח זה התקבע לאחרונה בהקשר של חינוך במשבר קורונה (למשל, Alam & Hoon, 2021; Graham, 2020). היסטרזיס הוא מעין ניתוק מרחבי או ממדי או חוסר התאמה בין מבנים וציפיות. אירועי הטרור בשבעה באוקטובר, שמדינת ישראל לא חוותה כעוצמתם בעבר, גרמו לכך שתפיסת גבולות המדינה ומרחבי הבית הפרטי כבטוחים וכמוגנים ביותר התערערה. במציאות שנוצרה אזרחים פונו מבתיהם למתחמי מפונים והפכו למעין פליטים בארצם. בתוך כך גם מסגרות מערכת החינוך נסגרו, בשלב הראשון בכל רחבי מדינת ישראל ובשלב השני, רק באזורים המפונים תוך מציאת חלופות. אפשר לאפיין מאורעות אלו כמצב קריטי טראומטי, שיצר מציאות לא מוכרת ליחידים ולקבוצות חברתיות. מצב זה עשוי לבטא היסטרזיס בכל הנוגע לחוויות ולתחושות של ניתוק ודיסאוריינטציה במציאות החדשה, שכן הנחות או ציפיות שהיו ברורות מאליהן לפני המאורעות נראות רלוונטיות פחות וההרגשה היא של חיים בזמנים אחרים, שיש בהם סיכונים מחד אבל גם הזדמנויות מאידך (Fowler, 2020). ברם, מוסדות מערכת הביטחון ובראשם צבא ההגנה לישראל התעשתו במהירות והשתלטו על יישובי העוטף

תוך טיהור מחבלים וניסיון להציל ולחלץ אזרחים וכך הושב האמון למערכת זו (ראו ממצאי סקר בזק אצל הרמן וענבי, 2023א; 2023ב). כמו כן, לנוכח ההתעשתות האיטית, או אי-תפקודם של מוסדות המדינה האחרים, ובתוכם מוסדות מערכת החינוך, נוצר תחליף של התארגנות אזרחית וולונטרית ובלתי-פורמלית לסיוע לאזרחים שהפכו לפליטים ולעקורים. בזיקה ישירה למחקרנו, תפיסות לגבי מטרות החינוך, שבעתות שגרה נוטות להיות משועתקות באופן ספונטני תוך התאמתן למבנים המוכרים, עשויות להשתנות, להתבהר או להתחדד במציאות החדשה שנוצרה. כך, למשל, ממצאים מצביעים על כך שבעקבות אירועי שבעה באוקטובר, התא המשפחתי של הורים מפונים עבר טלטלה ושבר, לצד פיתוח גורמים של חוסן הורי (מעודד קראבאנוב וארם, 2024). לשינויים המשמעותיים הללו עשויות להיות השלכות על תפיסת מטרות החינוך בעיני הורים.

כפועל יוצא, מבקש המחקר הנוכחי לבחון את עמדות ההורים באשר למטרות החינוך בעת שגרה. כמו כן, הוא מבקש לבחון אם החיים במציאות של מאורעות אוקטובר ביטאו מגמה של תזוזה בתפיסות ההורים את מטרות החינוך. זאת ועוד, המחקר מבקש לספק מענה לשאלה: מהן הציפיות של ההורים באשר למטרות החינוך בתקופה שלאחר המלחמה? השאלות הללו ייבדקו בזיקה למאפייניהם הדמוגרפיים של ההורים.

שיטת המחקר

עיקרו של המחקר התבצע במתודולוגיה כמותית, המאפשרת הכללה של הממצאים מהמדגם לאוכלוסיות רחבות (Creswell & Creswell, 2017). במערך המחקר שולב גם רכיב איכותני מצומצם, במטרה להאיר ולהעמיק את ההבנה של הממצאים הכמותיים, בפרט לנוכח היעדרו של שאלון מובנה בתחום. הנתונים שבהם נעשה שימוש במחקר הנוכחי מהווים חלק מסקרים רחבים בנושא חינוך פוליטי הנערכים מדי שנה בקרב מדגמים מייצגים מתוך הקבוצות החברתיות המשתייכות לאוכלוסייה היהודית בישראל. ראוי לציין שבמחקר, בשתי השנים, לא נכללה האוכלוסייה הערבית בישראל, מכיוון שלסוגיות שנכללו בשאלון יכולה להיות משמעות שונה באוכלוסייה הערבית, דבר הפוגע בתקפות ההשוואה ומצריך מחקר נפרד.

אוכלוסיית המחקר

בשנת תשפ"ד השתתפו בסקר 502 משיבים, מאוזנים מבחינת אחוז הגברים והנשים, בטווח הגילים 23-68 כדי לייצג מדגם מגוון של האוכלוסייה היהודית הבוגרת בישראל. מבין המשיבים ל-75% ילד אחד עד שלושה ילדים, מתוכם ל-40% ילדים בגן, ל-64% בבית ספר יסודי, ל-55% בבית ספר על-יסודי ול-4% בחינוך מיוחד. בקרב המשיבים ל-59% השכלה אקדמית ו-13% עוסקים בחינוך, 48.6% הם חילוניים ו-27.9% מסורתיים. מבחינה פוליטית 50.4% מגדירים עצמם ימניים ו-36.5% כמרכז. אזור המגורים הוא בהלימה למדיניות הרמזור: 5.4% מהמשיבים גרים באזור אדום (אין לימודים), 36.7% באזור צהוב (לימודים לפי מוכנות) ו-58% באזור ירוק (לימודים כסדרם). בקרב המשיבים ל-22.36% קרובי משפחה או חברים שנפגעו פיזית בשבעה באוקטובר. ההורים התבקשו להתייחס למוסד החינוכי שבו לומד ילדם כשהם משיבים על השאלון: 19.9% התייחסו לגן, יסודי – 49.4%, על-יסודי – 30.7%. בשנת תשפ"ב השיבו לשאלון 504 משתתפים. התפלגות המאפיינים הדמוגרפיים דומה בשני המדגמים.

כלי המחקר

הועבר שאלון המבוסס על השאלון שהועבר בשנת תשפ"ב והותאם למציאות של מלחמת חרבות ברזל. במחקר זה נעשה שימוש בפריטים הבאים מתוך השאלון.

חלק א – מאפיינים סוציו-דמוגרפיים: מין, גיל, השכלה, מספר הילדים, הגדרה דתית, תפיסה פוליטית, אזור מגורים בזיקה למדיניות הרמזור, תחום עיסוק (חינוך/אחר), קרובים שנפגעו בשבעה באוקטובר והמוסד שבו לומד הילד שאליו מתייחסים בשאלון.

חלק ב – מטרות שמערכת החינוך צריכה להתמקד בהן: ההיגדים שהרכיבו את הסקר המקורי (שגיא וגילת, 2022) חוברו על ידי החוקרים, וזאת מפאת הקושי לאתר שאלונים מובנים לבחינת מטרות החינוך. הפיתוח היה תהליכי וכלל שלבים שונים, ביניהם, התבוננות בהיגדים מדוחות וממחקרים שעסקו בנושאים קרובים (למשל, זוהר ובושריאן, 2020; Allès-; 2015; Meier & Lemmer, 2002; Jardel et al., 2002), התייעצות עם מומחים ודיון מעמיק בין

החוקרים עד להשגת הסכמה. גם במחקר במערך דומה פותח על ידי החוקרים שאלון לצורך המחקר (a researcher-designed questionnaire) (Meier & Lemmer, 2015). בשתי השנים הוצגו בפני המשתתפים שבע מטרות שמערכת החינוך צריכה להתמקד בהן. מתוך שבע המטרות, חמש זהות לשתי השנים: הקניית ידע, פיתוח סובלנות, חיזוק אהבת המדינה, חיזוק מיומנויות חברתיות ורגשיות ומניעת אלימות. בשאלון בשנת תשפ"ד שונו שתי מטרות עקב מלחמת חרבות ברזל. המטרות הן: חיזוק ערכים דמוקרטיים, חיזוק הזהות היהודית. בשנת תשפ"ב המטרות היו: חיזוק הדימוי העצמי של התלמידים והקניית הכשרה מקצועית לתלמידים. המשתתפים התבקשו לדרג אותן מהחשובה ביותר לחשובה פחות. כדי שערך גבוה יצביע על חשיבות גדולה ההיגדים עברו היפוך, כך שבחירה ברמה 7 בסולם תצביע על חשיבות רבה ובחירה ברמה 1 תעיד על חשיבות מועטה.

חלק ג – שאלה פתוחה: מהן הציפיות החשובות ביותר שיש לך ממערכת החינוך לתקופה שלאחר המלחמה? מטרתה של השאלה הפתוחה הייתה לקבל מההורים הבהרות והרחבות כדי להבין טוב יותר את משמעותם של הממצאים הכמותיים.

הליך המחקר

המשתתפים נדגמו בנובמבר 2023 – כחודש לאחר פרוץ המלחמה – באמצעות חברת סקרים מקצועית. הם מילאו את השאלון באופן מקוון ואנונימי בזמנם החופשי באמצעות מחשב או טלפון נייד. בשאלון נכתב שהם רשאים לא למלא אותו כלל, או לא להשיב על חלקים ממנו. המשיבים קיבלו פיצוי כספי צנוע כהוקרה על השתתפותם.

ניתוח הנתונים

כדי לענות על השאלות ערכנו מבחנים שונים באמצעות תוכנת SPSS. נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות מלווה בניתוח מסוג בונפרוני להשוואות מרובות לבדיקת השאלה: האם קיימים הבדלים בתפיסת החשיבות של המטרות השונות? כדי לבדוק הבדלים במטרות בהלימה למאפיינים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר נערכו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים

וניתוחי שונות מסוג ANOVA מלווים בניתוחים א-אפוסטריוריים מסוג DUNCAN לבדיקת מקור ההבדלים.

ניתוח הנתונים האיכותני בוצע באמצעות ניתוח תוכן דדוקטיבי (etic) כדי לשפוך אור על הממצאים הכמותיים (content analysis) (Neuendorf, 2017).

ממצאים

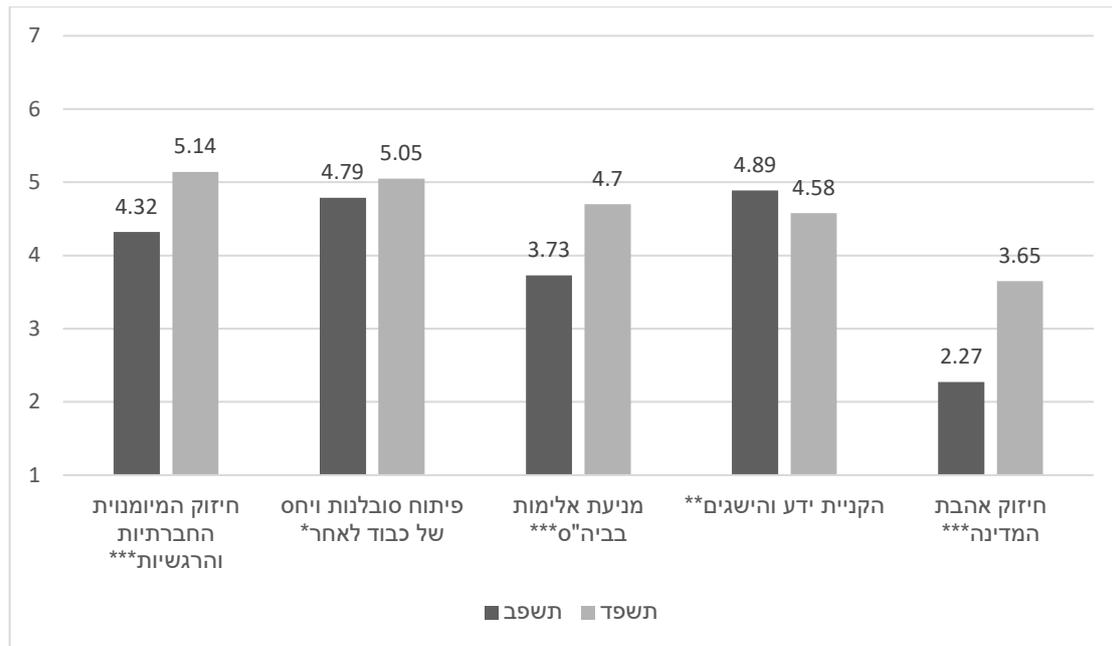
מטרות החינוך

למשתתפים הוצגו שבע מטרות אסטרטגיות של מערכת החינוך בימי שגרה והם התבקשו לדרג אותן לפי סדר חשיבות. כדי שערך גבוה יצביע על רמת חשיבות גבוהה הדירוגים עברו היפוך, כך ש-7 מעיד על בחירה במטרה החשובה ביותר ו-1 מעיד על בחירה במטרה החשובה פחות. הממצאים יציגו רק את חמש המטרות המשותפות לשתי השנים. תרשים 1 מתאר את ממצאי מבחני t להשוואה של הממצאים בשנת תשפ"ד – תקופת מאורעות אוקטובר – ביחס לשנת תשפ"ב. לוח 1 מציג את הממצאים הכמותיים באופן מפורט.

לוח 1: מידת החשיבות של חמש מטרות מערכת החינוך: אחוז הבוחרים בחשיבות הגבוהה ביותר, ממוצעי הבחירה, סטיות תקן וערכי t בשנת תשפ"ד ובשנת תשפ"ב

אפקט הגודל Cohen's d	ערכי t	תשפ"ב (N=504)			תשפ"ד (N=502)			המטרה
		ממוצע	סטיות תקן	% הבוחרים בחשיבות הגבוהה ביותר	ממוצע	סטיות תקן	% הבוחרים בחשיבות הגבוהה ביותר	
0.14	2.29*	1.80	4.79	22.2	1.80	5.05	27.7	לפתח סובלנות ויחס של כבוד לכל אדם
0.52	8.34***	1.93	3.73	13.4	1.75	4.70	17.3	למנוע אלימות בבתי הספר
0.53	8.39***	1.65	4.32	9.4	1.44	5.14	18.1	לחזק את המיומנויות החברתיות והרגשיות של התלמידים
0.85	13.50***	1.67	2.27	2.9	1.57	3.65	4.6	לחזק את אהבת המדינה והמחויבות כלפיה
0.16	2.66**	1.85	4.89	28.9	1.84	4.58	24.3	להקנות ידע ולשפר הישגים לימודיים

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

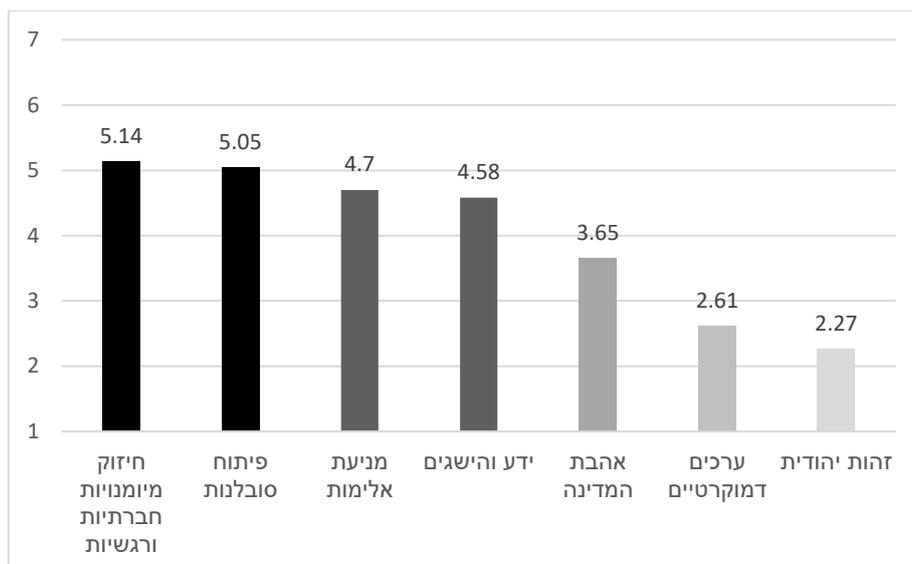


* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

תרשים 1: מידת החשיבות של חמש מטרות חינוכיות (סולם 7-1): השוואה בין שנת תשפ"ב לשנת תשפ"ד

מהלוח ומהתרשים עולה כי חלה עלייה בתפיסת המטרות השונות בין השנים, פרט למטרה המתארת הקניית ידע ורכישת הישגים, שבה התפיסה בדבר חשיבותה ירדה. יש לציין שגודל האפקט, כפי שמוצג בלוח 1, מצביע שהשינויים המובהקים במטרות פיתוח הסובלנות והקניית ידע נובעים מגודל המדגמים.

כדי לענות על השאלה אם קיימים הבדלים בתפיסת החשיבות של שבע המטרות השונות נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות מלווה בניתוח מסוג בונפרוני להשוואות מרובות. התקבלו הבדלים בדירוג ההיבטים ($F(6,496)=199.44, p < .001$) הנובעים מכך שחיזוק המיומנויות החברתיות-הרגשיות ופיתוח סובלנות נתפסו כמטרות חשובות יותר מכל שאר המטרות וחיזוק הערכים הדמוקרטיים והזהות היהודית הנמוכות ביותר. הממוצעים (טווח 7-1) מוצגים בתרשים 2.



תרשים 2: תפיסת החשיבות של המטרות השונות (תשפ"ד)

השאלה הפתוחה התייחסה לציפיות ההורים ממערכת החינוך לתקופה שלאחר המלחמה, כאשר ההורים התבקשו להתייחס לציפיות החשובות להם ביותר. להלן כמה ציטוטים מדבריהם:

חיזוק הילדים מבחינה חברתית ורגשית: "לחזק את החוסן של הילדים, לגבש אותם"; "לספק מעטפת בטוחה לקשרים חברתיים, שגרת לימוד, קידום מיומנויות תקשורת ולהעמיק את הקשר הרגשי בין הילדים"; "תמיכה רגשית לילדים"; "שידעו לתמוך בילדים בפן הרגשי חברתי, ולא יתמקדו נטו במצוינות והישגים לימודיים בטח בגילי היסודי".

פיתוח סובלנות לדעות שונות: "שילמדו אותם לקבל דעות אחרות, יותר חיבור בין חילונים דתיים וחרדים"; "לתת דגש יותר רב על שיח והתנהגות טובה"; "ללמד יותר נושאים של אחדות, קבלת האחר, כבוד וערכים שאבדו"; "להכיר יותר בסובלנות וכיבוד האדם זה מול זה, אפשר להביע דעות שונות ולהכיר בזכות זה של זה אך לא לגרום לשיח מסית או לריב על כך".

מניעת אלימות: "לתת לילדים ביטחון אישי מפני אלימות"; "להרגיע את כל השיח האלים"; "לחנך את התלמידים לסובלנות ולשלול אלימות כדרך פעולה".

חיזוק ידע והישגים לימודיים: "לתגבר את התלמידים בשעות לימוד"; "סגירת פערים לימודיים. הילדים לא שולטים בחומר ונמצאים בפערים לימודיים גדולים"; "מבחינה לימודית,

להתאים את חומר הלימוד לזמן שנותר עד סוף השנה. לקצר חופשות ולהשלים חומר. לימוד איכותי, להשלים פערים".

חיזוק אהבת המדינה: "חינוך לאהבת הארץ ושירות משמעותי בצבא"; "להקנות ערכים לתלמידים בדגש על אהבת הארץ"; "שתלמד יותר על זכות העם היהודי על ארץ ישראל". חשוב לציין, כ-21% מבין המגדירים את עצמם דתיים התייחסו להיבט זה בתשובה הפתוחה, בעוד שיעורם של יתר המשיבים שהתייחסו להיבט זה היה פחות מ-2%.

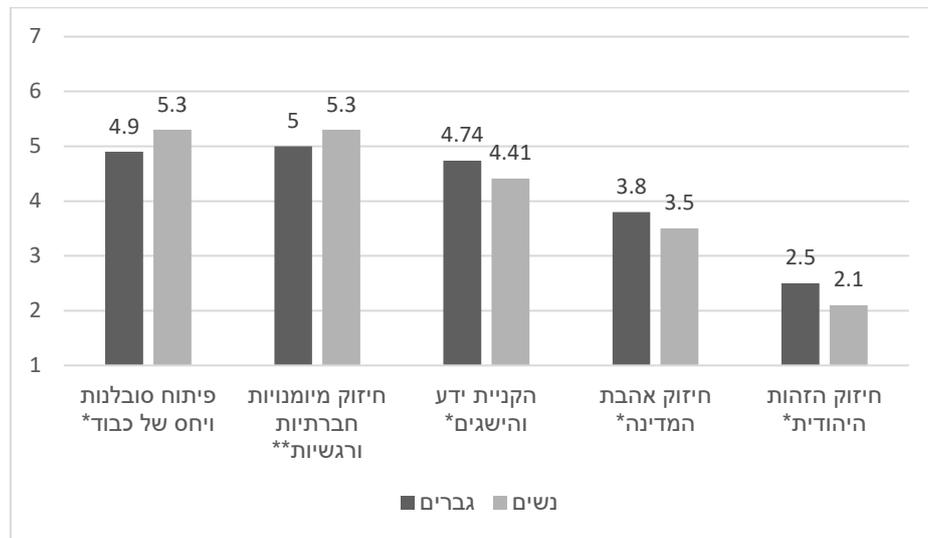
חיזוק ערכים דמוקרטיים: "הדגשת ערכי הדמוקרטיה וחשיבות מערכת משפט איתנה. ביעור הגזענות"; "חינוך לדמוקרטיה ולאזרחות"; "חינוך דמוקרטי, חברתי. חינוך לערכים בדיוק כפי שהיה מצופה לפני המלחמה"; "חיזוק ההבנה כמה חשובה הדמוקרטיה לעתיד המדינה. ללמד ערכי שוויון, דמוקרטיה, אהבת הזולת והאחר, סובלנות"; "קידום ערכים דמוקרטיים ליברליים, הכרת ערכי היהדות הליברלית, לימודי מזרח תיכון ולימודי ערבית כשפה חובה, עידוד לגיוס/לשירות לאומי בכל המגזרים".

חשוב לציין, כ-13% מבין המגדירים את עצמם חילוניים התייחסו לערכים דמוקרטיים, בעוד שיעורם של יתר המשיבים שהתייחסו להיבט זה היה פחות מאחוז אחד. **חיזוק זהות יהודית:** "חיזוק הזהות היהודית ואיחוד העם היהודי"; "לתת דגש על היותנו עם יהודי ולשאוף להעמיק את ההיסטוריה של העם היהודי אצל התלמידים".

הבדלים במטרות החינוך בזיקה למאפיינים סוציו-דמוגרפיים

מין – נמצאו הבדלים לגבי: פיתוח סובלנות ויחס של כבוד ($t(500)=2.29; p<.05$), ההבדלים נובעים מחשיבות גבוהה יותר שנותנות הנשים למטרה זו; חיזוק מיומנויות חברתיות ורגשיות ($t(500)=3.14, p<.01$), ההבדלים נובעים מחשיבות גבוהה יותר שנותנות הנשים למטרה זו; הקניית ידע והישגים ($t(500)=1.95, p<.05$), ההבדלים נובעים מחשיבות גבוהה יותר שנותנים הגברים למטרה זו; חיזוק אהבת המדינה ($t(500)=2.29, p<.05$), ההבדלים נובעים מחשיבות גבוהה יותר שנותנים הגברים למטרה זו; חיזוק הזהות היהודית ($t(500)=2.40, p<0.1$),

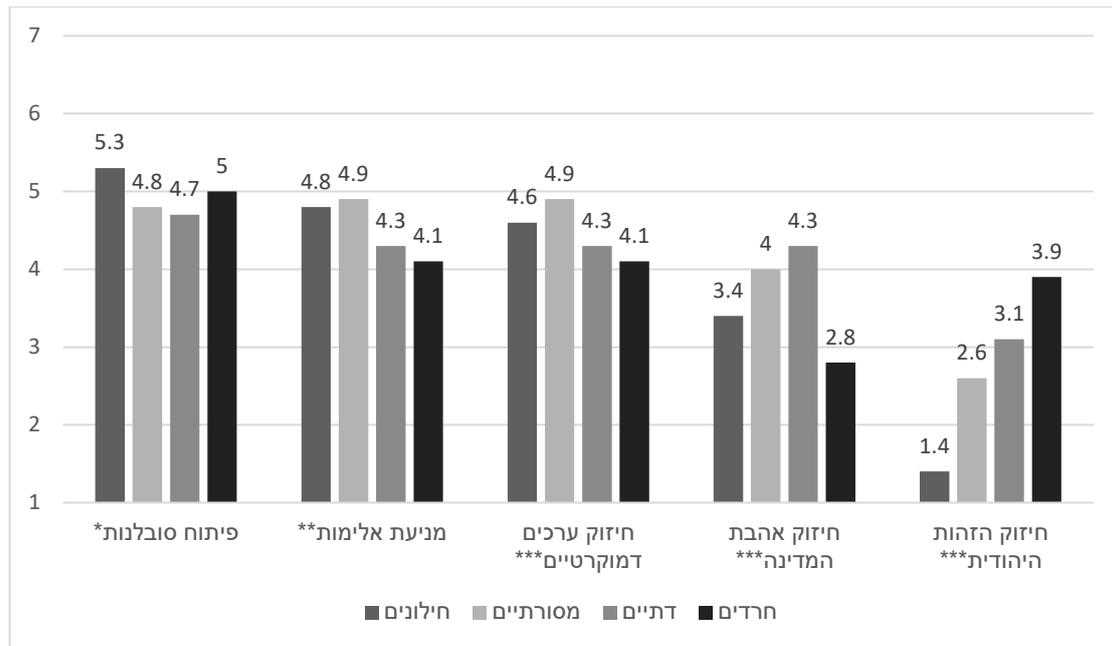
ההבדלים נובעים מחשיבות גבוהה יותר שנותנים הגברים למטרה זו; הממוצעים מוצגים בתרשים 3.



תרשים 3: מטרת חינוכיות בדיקה למין (תשפ"ד)

מהתרשים עולה כי גברים נותנים חשיבות גבוהה יותר למטרות לאומיות ולידע ונשים למטרות חברתיות (פיתוח סובלנות ויחס של כבוד).

הגדרה דתית – בניית שונות מסוג ANOVA מלווים בנייתו Post-Hoc מסוג Duncan כדי לזהות את מקור ההבדלים, התקבלו הבדלים במטרות הבאות: *פיתוח סובלנות ויחס של כבוד* ($F(3,498)=3.07, p<.05$), ההבדלים נובעים מכך שחשיבות המטרה בעיני החילונים גבוהה משל הדתיים. *מניעת אלימות* ($F(3,498)=4.22, p<.01$) ההבדלים נובעים מכך שהמסורתיים והחילונים תופסים מטרה זו כחשובה יותר מהדתיים ומהחרדים. *חיזוק ערכים דמוקרטיים* ($F(3,498)=13.24, p<.001$), ההבדלים נובעים מכך שהמסורתיים והחילונים תופסים מטרה זו כחשובה יותר מהדתיים ומהחרדים. *חיזוק אהבת המדינה* ($F(3,498)=14.16, p<.001$), ההבדלים נובעים מכך שהדתיים והמסורתיים תופסים מטרה זו כחשובה יותר מהחילונים והם מהחרדים. *חיזוק הזהות היהודית* ($F(3,498)=28.24, p<.001$) מדרג תפיסת החשיבות הוא חרדים < דתיים < מסורתיים < חילונים. הממוצעים מוצגים בתרשים 4.



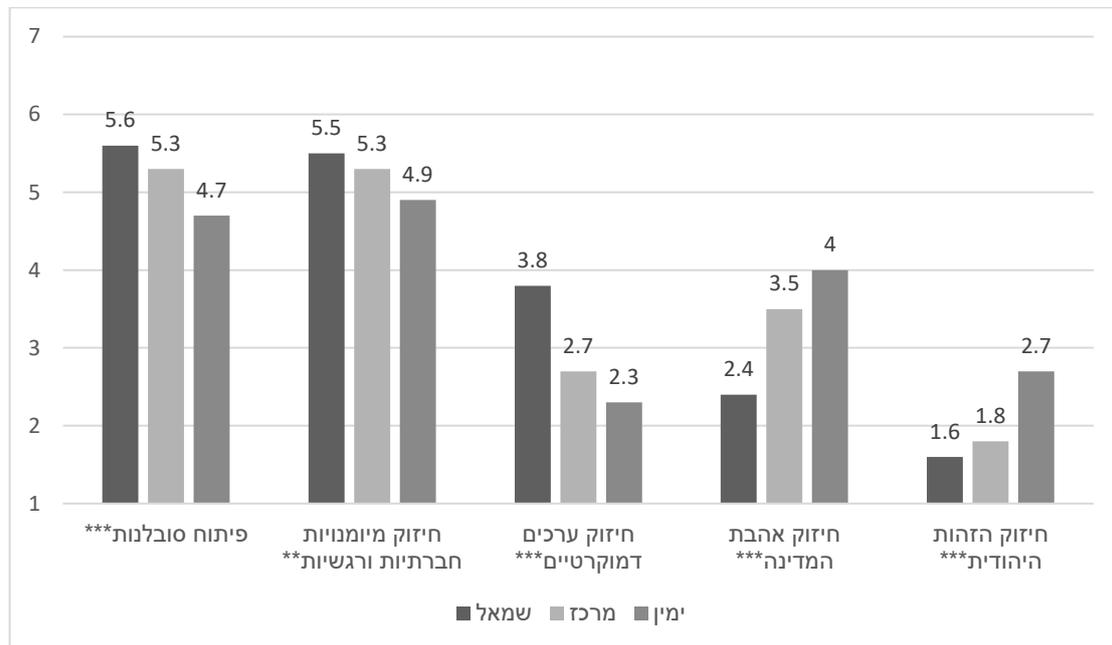
תרשים 4: מטרות חינוכיות בזיקה להגדרה דתית (תשפ"ד)

הממצאים מצביעים על כך שלחילונים ולמסורתיים חשובות מטרות חברתיות-ליברליות כמו פיתוח סובלנות, מניעת אלימות וחיזוק ערכים דמוקרטיים. לדתיים ולמסורתיים חשובה המטרה הלאומית של חיזוק אהבת הארץ ולחרדים חשובה המטרה הלאומית של חיזוק הזהות היהודית.

תפיסה פוליטית – ניתוחי שונות מסוג ANOVA מלווים בניתוחי Post-Hoc מסוג Duncan כדי לזהות את מקור ההבדלים, התקבלו הבדלים במטרות הבאות: *פיתוח סובלנות ויחס של כבוד* ($F(2,480)=8.69, p<.001$), ההבדלים נובעים מכך שחשיבות המטרה בעיני השמאל והמרכז גבוהה מאשר החשיבות במעניקים לה בימין; *לחזק את המיומנויות החברתיות והרגשיות* ($F(2,480)=5.66, p<.01$), ההבדלים נובעים מכך שאנשי השמאל תופסים מטרה זו כחשובה יותר מאשר אנשי הימין; *חיזוק ערכים דמוקרטיים* ($F(2,480)=27.79, p<.001$), ההבדלים נובעים מכך שאנשי השמאל תופסים מטרה זו כחשובה יותר מאנשי המרכז, ואלו מהימין; *חיזוק אהבת המדינה* ($F(2,480)=25.73, p<.001$), ההבדלים נובעים מכך שבימין תופסים מטרה זו כחשובה יותר מאשר מהמרכז, והם מהשמאל; *חיזוק הזהות היהודית*

מוצגים בתרשים 5. (F(2,480)=19.16, p<.001) מדרג תפיסת החשיבות הוא ימין < מרכז < שמאל. הממוצעים

מוצגים בתרשים 5.



תרשים 5: מטרות חינוכיות בדיקה לתפיסה פוליטית (תשפ"ד)

הממצאים מצביעים על כך שלאנשים שתפיסתם של שמאל ומרכז חשובות המטרות החברתיות-הליברליות של פיתוח סובלנות וחיזוק מיומנויות חברתיות-רגשיות. לאנשי השמאל חשובה המטרה החברתית-הליברלית של חיזוק ערכים דמוקרטיים. לאנשי הימין חשובות המטרות הלאומיות של חיזוק אהבת המדינה וחיזוק הזהות היהודית.

דיון ומסקנות

מטרות החינוך משקפות את ההקשר החברתי והתרבותי שבו הן מתעצבות (דהאן, 2018; פוסטמן, 1998). מכיוון שקיים חסך בידע על עמדות ההורים באשר למטרות החינוך הרצויות בעיניהם, ומכיוון שלהיכרות עם עמדות ההורים לגבי תהליכים חינוכיים נודעת חשיבות גבוהה ליצירת שותפות חינוכית בונה (Bronfenbrenner, 1986; Meier & Lemmer, 2015), התמקד מחקר זה בחקר עמדותיהם. עמדות ההורים בנוגע למטרות החינוך נבחנו בעת שגרה ובעת משבר, כאשר בין שתי נקודות זמן אלו בוצעה השוואה. עמדות ההורים נבחנו גם בדיקה

למאפיינים הדמוגרפיים של ההורים. כמו כן, נבדק מהן ציפיות ההורים ממערכת החינוך בתקופה שלאחר המלחמה.

בעוד בתקופת השגרה עמדת ההורים הייתה שמטרת החינוך החשובה ביותר היא הקניית ידע ושיפור הישגים לימודיים, בשיאו של המשבר עמדתם של רוב ההורים הייתה שהמטרות החינוכיות המרכזיות והחשובות ביותר הן חיזוק המיומנויות החברתיות-הרגשיות של הילדים ופיתוח סובלנות. ממצא זה נמצא בהלימה לממצאי מחקר שנערך לפני המלחמה, ולפיהם חלק גדול מההורים תופסים את דמות המורה האידאלי כמי שאמון על ההיבטים החברתיים והרגשיים של התלמידים (אלפי-שבתאי ואחרים, 2024). הממצא משקף את מגמות השינוי שעליהן מצביעים מומחים באשר למטרות החינוך בעת הזו, דהיינו, את התאמה בין התפיסות הללו של ההורים לבין מיומנויות המאה ה-21 המודגשות על ידי מומחים בארץ ובעולם כחשובות בעולם משתנה ובלתי-צפוי, ובמרכזן מתן הדגש על מיומנויות חברתיות ורגשיות (זוהר, 2012; זוהר ובושריאן, 2020; OECD, 2018; Dishon & Gilead, 2021; Noddings, 2003). על פי אבחנתו הקלסית של לם באשר למטרות-העל של החינוך (1972), אפשר להציע בזהירות שהכף נוטה אל עבר מטרות-העל של הסוציאליזציה (פיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות) והאינדיבידואליזציה (פיתוח הפרט).

ייתכן שאפשר לראות במלחמה זרז למגמה זו בישראל. בעת המשבר הוצגה ירידה בחשיבות של המטרה *קידום הלמידה*. במילים אחרות, באופן צפוי למדי, המטרה המרכזית של מערכת החינוך – קידום למידה – הוחלפה בעיצומו של המשבר במטרה המדגישה הענקת תמיכה חברתית ורגשית לילדים. ככל הנראה, מטרה זו מבטאת את הצורך של הילדים, שאותו זיהו ההורים, ואת תפיסתם של ההורים את מערכת החינוך כגורם מסייע בהקשר זה. אולם, נראה שמידת האמון של ההורים בכך שמוסדות החינוך מסוגלים לספק תמיכה רגשית לילדים היא בינונית. על כך יש לתת את הדעת (ביברמן-שלו ואחרים, בדפוס). מעניין בהקשר זה שגם פיתוח סובלנות הוצגה כמטרה חשובה בעת המשבר. ייתכן שההורים יצרו זיקה בין מאורעות אוקטובר לחוסר הסובלנות והאלימות שקדמו להם. משכך, הם ראו בקידום סובלנות ומניעת אלימות מטרה חשובה של המערכת ברמה המקומית הישראלית. למטרות אלו זיקה ישירה

למאפיינים של אי-יציבות חברתית, ונראה שההורים רואים במערכת החינוך מנגנון לחיזוק היציבות והלכידות החברתית (Zaichenko & Kozhemiako, 2021).

החשיבות הנמוכה ביותר יוחסה למטרות החינוכיות – חיזוק הערכים הדמוקרטיים והזהות היהודית – כלומר, הקטגוריה של האקולטורציה במטרות-העל המתוארות אצל לם (1972; 2002; זוהר ובושריאן, 2020). היבט זה עשוי לשקף את מידת האמון של ההורים במדינה כמערכת ואת תחושת הייאוש שאפפה אותם בתקופה זו ביחס לערכים שהיא מייצגת. עם זאת, ראוי לציין שבעיצומם של מאורעות אוקטובר החשיבות של קידום מטרות לאומיות, כמו אהבת הארץ, עלתה בהשוואה לחשיבות שייחסו לה ההורים בתקופת שגרה. ייתכן שהמאורעות גרמו להורים המשתייכים למגזרים השונים להתבצר בעמדותיהם ולראות בעמדות האחרות את הגורם למאורעות ובאופן ישיר את הצורך למקד אחרת את מטרותיה של מערכת החינוך. פרשנות אחרת לממצא זה עשויה להיות קשורה לכך שבמציאות של שגרה, מדינות המאופיינות בערכים דמוקרטיים נוטות לתמוך בפתרון קונפליקטים לאומיים ובהסדרים של שלום (Dixon, 1994), אולם ייתכן שמצב ההיסטרזיס שלאחר מאורעות אוקטובר ערער את תפיסת המציאות ואת היכולת לכונן שלום ודחק את קידום הערכים הדמוקרטיים לשוליים.

כמו כן, הממצאים הצביעו על כך שלהורים שתפיסתם היא של שמאל ומרכז והורים המגדירים עצמם חילונים חשובות המטרות החברתיות-הליברליות של פיתוח סובלנות וחיזוק מיומנויות חברתיות-רגשיות. הורים מסורתיים וחילונים רואים במטרה של מניעת אלימות כחשובה יותר מהורים דתיים וחרדים. להורים שעמדתם הפוליטית היא של שמאל ולהורים מסורתיים וחילונים חשובה יותר המטרה החברתית-הליברלית של חיזוק ערכים דמוקרטיים בהשוואה להורים דתיים וחרדים. לאנשי הימין חשובות המטרות הלאומיות של חיזוק אהבת המדינה וחיזוק הזהות היהודית. מטרות אלו גם חשובות יותר להורים דתיים וחרדים בהשוואה למסורתיים ולחילונים. ממצאים אלו משקפים את המורכבות בהתייחסות למטרות החינוך, שאינה תמיד ברובד הגלוי (לם, 2002), ואת התמונה הרבת-תרבותית המאפיינת את החברה הישראלית ובתוך כך את החלוקה המגזרית של מערכות החינוך בחברה רבת-תרבותית המבקשות לקדם מטרות חינוכיות שונות (דהאן, 2018; Feniger et al., 2022). פרשנות

נוספת היא, שייתכן שהקצוות בעמדות הפוליטיות של ההורים הן שיצרו את מדדי החשיבות הנמוכים כלפי מטרות קידום ערכים דמוקרטיים מחד וקידום זהות יהודית מאידך. בעוד מטרות ללא זיקה פוליטית, כמו תמיכה רגשית-חברתית וקידום סובלנות ומניעת אלימות, הוצגו כחשובות יותר על ידי הורים מכל קצוות הקשת הפוליטית. ראוי שמחקרי המשך יעמיקו בהבנת ההקשר הזה שבין חינוך, דת ופוליטיקה בזיקה לעמדות הורים ביחס למטרות החינוך. באופן לא מפתיע, ממצאי המחקר הצביעו על כך שגברים ייחסו חשיבות גבוהה יותר למטרות חינוכיות המדגישות קידום לאומיות, וזאת בהשוואה לנשים שייחסו חשיבות גבוהה יותר למטרות חברתיות (פיתוח סובלנות ויחס של כבוד). הבחנה זו רווחת במחקרים סוציולוגיים רבים העוסקים בהבדלים בתוך החתך המגדרי. הבחנות אלה נוטות להיות מיוחסות לתפיסת הנשים כמשעתקות את תפקידן המגדרי-החברתי לכינון שלום וסובלנות, בעוד גברים משעתקים את תפקידם המגדרי-החברתי הלאומי-הצבאי. במובן זה, ייתכן שאפשר לטעון שנשים מבנות את מציאות המשבר בקול אחר מגברים ולכן מקנות חשיבות למטרות חינוכיות התומכות בתפיסותיהן (Cockburn, 2013; Gilligan, 1982). ייתכן גם שתפיסת הנשים היא התמקדות מקומית יותר בהשוואה לגברים (ראו, למשל, Coffé, 2013) על אף שבנמצא גם עדויות אמפיריות הסותרות פרשנות זו (Tessler & Warriner, 1997). מן הראוי לציין את מגבלות המחקר. ראשית, המחקר בוצע בעיקרו במתודולוגיה כמותית וזאת כדי לאפשר הכללה של הממצאים והמסקנות לאוכלוסייה רחבה. משכך, הרכיב האיכותני הוא משני ולפיכך לא מספק תשתית רחבה ועשירה דיה להעמקת ההבנה של הממצאים הכמותיים. זאת ועוד, השאלון פותח לצורך המחקר ולפיכך אינו מקיף את מכלול המבנה המורכב של מטרות החינוך, שהוא עמום מטבעו. זאת ועוד, קיימים כמה הבדלים בין הנוסחים של השאלונים שהועברו בשני המועדים. לפיכך, מומלץ לבצע מחקר המשך שיתבסס על קבוצות מיקוד של הורים לבחינת תפיסתם את מטרות החינוך, כפי שהציעו גם מאיר ולמר במחקרם שבוצע במערך דומה (Meier & Lemmer, 2015). נוסף על כך, המחקר כלל רק את האוכלוסייה היהודית ויש להרחיבו בהמשך לאוכלוסייה הערבית.

השלכות המחקר ויחסי צוותי חינוך-הורים

כפועל יוצא של הבנת מטרות החינוך בעת משבר בעיני ההורים, בהכשרת מורים יש לשים דגש על פיתוח תחושת המסוגלות של צוותי החינוך לספק לילדים סביבה תומכת מבחינה חברתית ורגשית בשגרה, ועל אחת כמה וכמה במציאות של משבר. ממצאי המחקר הנוכחי חשפו באופן מובהק שהורים רואים בצוותי החינוך מקור משמעותי למתן תמיכה רגשית-חברתית לילדיהם בעת מלחמה. היבט זה התבטא בחשיבות הרבה שהעניקו ההורים למטרה זו עם פרוץ אירועי שבעה באוקטובר. לכן, ראוי שצוותי חינוך יהיו חשופים לציפיות תפקיד אלו שמבטאים ההורים. מעבר להבנת הציפיות כאמצעי לחיזוק האמון בין שני הצדדים, חשוב לצייד את צוותי החינוך בכלים שיאפשרו קידום חוסן רגשי-חברתי בעתות שגרה ובעתות משבר כאחד. בהקשר לכך, קיימת חשיבות לפיתוח של גישה פרואקטיבית בקרב אנשי חינוך, שבה מערכת החינוך תהיה ערוכה לתרחישי משבר בלתי-צפויים שמאפייניהם שונים זה מזה. אנו מציעות לבסס בקרב צוותי החינוך גישה פרואקטיבית לחיזוק ולשימור חוסן רגשי-חברתי כבר בשלב הכשרתם באמצעות פיתוח תוכניות לימודים בזיקה להוראה וללמידה בעתות משבר. לפיכך, יש לפתח את הידע המקצועי ואת המיומנות המקצועית של אנשי החינוך סביב ההיבטים החברתיים והרגשיים של התלמידים ולחזק אותם (Tal, 2019). יתרה מכך, המחקר מדגיש את הצורך לחזק ולטפח את השותפות שבין אנשי חינוך להורים סביב טיפוח ההיבטים החברתיים והרגשיים (כורם, 2021; Spence, 2023; Korem, 2024). השותפות הבונה בין צוותי חינוך להורים בהיבטים הללו תהווה משאב חוסן פרואקטיבי במצבי משבר עתידיים. בכל הנוגע לקידום הלכידות החברתית, ממצאי המחקר מצביעים על הזיקה שבין מטרות החינוך לבין שיוך פוליטי ומגזרי. מערכות שונות עשויות לקדם מטרות בהלימה לצרכים של הקבוצות המתחנכות בהן. לצד זה, חשוב לאתר ולקדם מטרות משותפות לכל מגזרי החינוך כדי להגביר את האמון במערכות המדינה ולחזק את היציבות והלכידות החברתית החשובות בעת שגרה ובמיוחד בעתות משבר. בהקשר לכך, על כל מגזרי החינוך בישראל לשים במרכז העשייה היבטים של חינוך גלובלי בדגש על קידום הבנה, כבוד ושיתוף פעולה בין הקבוצות החברתיות השונות הפועלות בכפיפה אחת במרחב הישראלי (Biberman-Shalev, 2021).

לסיכום, על ידי מינוף תובנות הקשורות לממצאי המחקר הנוכחי ובשילוב עם מחקרים עתידיים, קובעי מדיניות בתחום החינוך ומחנכים יוכלו לנווט ביעילות רבה יותר בין האתגרים שמציבים משברים וקונפליקטים ובתוך כך לרתום את הכוח הטרונספורמטיבי של החינוך לשותפות בונה עם ההורים באשר למטרות החינוך, ובכך לקדם את רווחתם של התלמידים.

רשימת המקורות

- אבינון, י' (2002). *מטרות וערכים בחינוך – מושגים בדיון חינוכי*. אה.
- אלפי-שבתאי, א', כורם, ע' ושגיא, ר' (2024). דמות המורה האידאלי בעידן הדיגיטלי בעיני הורים יהודים וערבים: השלכות להכשרת מורים חדשה. בתוך ס' בר-טל וי' גילת (עורכים), *מהפכה בהכשרת מורים: ניווט בנוף הפדגוגי הדיגיטלי* (עמ' 101-124).
- רסלינג.
- ביברמן-שלו, ל', כורם, ע' ושגיא, ר' (בדפוס). "אי של שפיות במציאות טראומטית": אמון הורים במערכת החינוך במשבר מלחמה. בתוך ר' שגיא, ע' פז וי' גילת (עורכים), *חינוך פוליטי: צמתים ותובנות* (עמ' 297-319). רסלינג.
- גוסקוב, ע' (2017). *שיעור באהבת מולדת: על פטריוטיזם ועל חינוך לפטריוטיזם אזרחי מכיל בישראל*. פרדס.
- דהאן, י' (2018). *צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך*. מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- הרמן, ת' וענבי, א' (10 בנובמבר 2023א). *סקר בזק "חרבות ברזל": שיא של 20 שנה בתחושת השייכות למדינה הן בקרב יהודים והן בקרב ערבים*. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/51391>
- הרמן, ת' וענבי, א' (31 באוקטובר 2023ב). *סקר אוקטובר 2023: מיעוט זעיר בציבור (7%) סומך על רה"מ יותר מעל ראשי הצבא בניהול המלחמה*. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/51208>
- הרפז, י' (2004). *פרח אחד קטן: מטרות החינוך*. ארץ אחרת, 25, 67-71.

זוהר, ע' (2012). מטרות החינוך במאה ה-21 ופיתוח החשיבה במקומות שונים בעולם. קריאת ביניים, 19, 11-14.

זוהר, ע' ובושריאן, ע' (עורכים). (2020). התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

<https://education.academy.ac.il/Index4/Entry.aspx?nodeId=992&entryId=21219>

כורם, ע' (2021). שותפות עם הורים בסיוע לתלמיד במישור החברתי: נקודות מבט ואסטרטגיות של אנשי חינוך. בתוך ע' טבק וי' גילת (עורכים), "ללכת בין הטיפות": אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים (עמ' 111-131). מכון מופ"ת.

לם, צ' (1972). ההגינות הסותרים בהוראה. ספריית פועלים.

לם, צ' (2002). במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. מאגנס.

מעודד קראבאנוב, ג' וארם, ד' (2024). פליטים בארצם: הורות ורווחה של הורים מפונים בעקבות אירועי שבעה באוקטובר. חוקרים@הגיל הרך, 21, 59-94. משרד החינוך. (תשפ"ב). אבני דרך: מטרות, יעדים, כלים.

<https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/milestones-tashpav.pdf>

נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בית הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.

סבג, ק' וביברמן-שלו, ל' (2014). חינוך חברה וצדק. פרדס.

פוסטמן, נ' (1998). קץ החינוך – הגדרה מחודשת למטרות בית הספר. ספריית פועלים.

שגיא, ר' וגילת, י' (2022). תפיסות חינוכיות של הורים ומתבגרים – דוח מחקר. הרשות למחקר ופיתוח, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט.

תל-אור, א' (2021). מטרות-העל של החינוך לא סותרות – הן יכולות ללכת יחד. הגיע זמן

חינוך. <https://www.edunow.org.il/article/4115>

- Alam, M., & Hoon, C-Y. (2021). Digidemic and students' hysteresis during online learning. *Globalisation, Education, and Reform in Brunei Darussalam*, 377–391.
http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-77119-5_18
- Alexander, J. C. (2012). *Trauma: A social theory*. Wiley.
- Allès-Jardel, M., Fourdrinier, C., Roux, A., & Schneider, B. H. (2002). Parents' structuring of children's daily lives in relation to the quality and stability of children's friendships. *International Journal of Psychology*, 37(2), 65–73.
- Ariely, G. (2023). Testing the national identity argument in a time of crisis: Evidence from Israel. *Nationalities Papers*, 52(1), 205–221.
<https://doi.org/10.1017/nps.2023.12>
- Biberman-Shalev, L. (2021). Motivational factors for learning and teaching global education. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103460.
- Borgonovi, F. (2012). The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe. *The British Journal of Sociology*, 63(1), 146–167. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2011.01397.x>
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform of economic life*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspective. *Developmental Psychology*, 322, 723–742.
- Cockburn, C. (2013). War and security, women and gender: An overview of the issues. *Gender & Development*, 21(3), 433–452.

- Coffé, H. (2013). Women stay local, men go national and global? Gender differences in political interest. *Sex Roles*, 69, 323–338.
<https://doi.org/10.1007/s11199-013-0308-x>
- Collins, R. (1979). Inequality and heterogeneity: A primitive theory of social structure. *Social Forces*, 58(2), 677-683.
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationship. *Educational Research*, 41(3), 315–328.
<https://doi.org/10.1080/0013188990410306>
- Davies, L. (2004). Building a civic culture post-conflict. *London Review of Education*, 2(3), 229-244.
- Dishon, G., & Gilead, T. (2021). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies*, 69, 393–413.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1829545>
- Dixon, W. J. (1994). Democracy and the peaceful settlement of international conflict. *American Political Science Review*, 88(1), 14–32.
<https://doi.org/10.2307/2944879>
- Feniger, Y., Shavit, Y., & Caller, S. (2022). The Israeli education system. In G. Ben-Porat, Y. Feniger, D. Filc, P. Kabalo & J. Mirsky (Eds.), *Routledge Handbook on Contemporary Israel* (pp. 129–140). Taylor and Francis.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.

- Fowler, B. (2020). Pierre Bourdieu on social transformation, with particular reference to political and symbolic revolutions. *Theory and Society*, 49, 439-463. <https://doi.org/10.1007/s11186-019-09375-z>
- Garcia, E. (2016). The need to address non-cognitive skills in the education policy agenda. In M. S. Khine & S. Areepattamannil (Eds.), *Non-cognitive skills and factors in educational attainment* (pp. 31-64). Brill.
- Gidron, N. (2023). Why Israeli democracy is in crisis. *Journal of Democracy*, 34(3), 33–45.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Graham, H. (2020). Hysteresis and the sociological perspective in a time of crisis. *Acta Sociologica*, 63(4), 450–452. <https://doi.org/10.1177/0001699320961814>
- Husremović, D., & Koso-Drljević, M. (2021). Education and social trauma. In A. Hamburger, C. Hancheva & V. D. Volkan (Eds.), *Social trauma: An interdisciplinary textbook* (pp. 355–369). Springer.
- Korem, A. (2024). Parental involvement in assisting the student in the social domain: The educators' perspective. *Social Education Research*, 5(2), 176-189. <https://ojs.wiserpub.com/index.php/SER/article/view/4129>
- Meier, C., & Lemmer, E. (2015). What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling. *South African Journal of Education*, 35(2), 1073-1073.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Sage.
- Noddings, N. (2003). The aims of education. *Happiness and Education* (pp. 74-93). Cambridge University Press.

OECD. (2018). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework* (a series of concept notes). OECD Publication.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Perry, D. L., & Daniels, M. L. (2016). Implementing trauma - Informed practices in the school setting: A pilot study. *School Mental Health, 8*, 177–188.

<https://doi.org/10.1007/s12310-016-9182-3>

Peters, R. S. (1973). Aims of education – A conceptual inquiry. In R. S. Peters (Ed.), *The philosophy of education* (pp. 11-129). Oxford University Press.

Spence, S. H. (2023). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84–96.

Tal, C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education: Definitions, implementation, challenges and implications. In P. McDemott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges* (pp. 1-74). Nova Science.

Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education, 42*(2), 281-298.

Tessler, M., & Warriner, I. (1997). Gender, feminism, and attitudes toward international conflict: Exploring relationships with survey data from the Middle East. *World Politics, 49*(2), 250–281.

Tveit, A. D. (2009). A parental voice: Parents as equal and dependent – Rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), 289–300.

<https://doi.org/10.1080/00131910903045930>

Uslaner, E. M. (2012). *Segregation and mistrust: Diversity, isolation, and social cohesion*. Cambridge University Press.

Zaichenko, N., & Kozhemiako, N. (2021). Social education as a mechanism of social consolidation in the Spanish pedagogical discourse of the late 19th and the first third of the 20th century. *Journal of Educational and Social Research*, 11(1), 152–161. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0015>