

**”רק עם כניסתי לביה”ס כמורה מן המניין הבנתי עד  
כמה הוראה רב-תחומית היא בעצם ההוויה האנושית  
שלנו בכיתה ומחוצה לה”**

**השלכות הוראה/למידה של הסטודנטים את הקורס:  
’המקרא במבט רב- תחומי’ על הוראתם כמורים/מרצים  
בבתי הספר ובמכללה**

**- דו”ח מחקר -**

**ד”ר גלי דינור**

**אלול תשפ”ב ספטמבר 2022**

**המחקר נערך בתמיכת קרן הנשיאה במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט**

## תקציר<sup>1</sup>

מחקר זה הינו מחקר המשך ל: דינור, ג' (2016). [תרומתה האפשרית של למידה-הוראה של המקרא](#)  
[בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית - דו"ח מחקר \(בתוך: פורטל מס"ע\)](#),

<https://portal.macam.ac.il/article>

הוצאת מכון מופ"ת ורשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך. בעוד שהאחרון בחן כיצד מתאפיינת הוראה-למידה רב-תחומית בשיעורי מקרא בבתי הספר מנקודת מבטם של הלומדים והמתכשרים להוראה, הרי שהמחקר הנוכחי מבקש לבחון את הסוגייה מנקודת מבטם של מורים בפועל (מן המניין). מורים אלו הינם בוגרי תואר ראשון/שני/הסבות/M.Teach במקרא במכללת לוינסקי לחינוך ואשר לקחו חלק בסדנה "הוראת המקרא במבט רב-תחומי" בחוג למקרא. המחקר שואף להתחקות אחר מידת ההשפעה של הסדנה במכללה על הוראתם בבתי הספר כיום (עשרה מורים). לשם כך, נעשה שימוש בכלי מחקר איכותניים מרכזיים בשדה החינוך: ראיונות, תמלילים, תצפיות ומסמכים. יתרה מזאת – המחקר מבקש לחשוף כיצד המורים מבינים ומיישמים את עקרונות הרב-תחומיות בתחילת דרכם המקצועית (עד 5 שנות ותק).

במחקר הראשון (2016) עלו באופן ברור התמות הבאות שכאן נוסחו כמסקנות באשר להוראה-למידה רב-תחומית: א. מעורבות גבוהה של הלומד - נוצר שיח מעגלי רחב בין כלל הלומדים (תלמידים ומורה), שהוביל ליצירת פרשנויות חדשות, שהרחיבו את הפרשנות הטקסט המקראי והעשירו את ידע הלומד והלומדים. בכך הוכח, כי הידע נמצא אצל כל לומד ולא רק אצל המורה. ב. החוויה רגשית העצימה את המסרים והובילה לתובנות חדשות, ולזכירת התכנים באופן מירבי. ג. השלמת פערים מצד הלומדים, שהעניקו לטקסט משמעות אישית. בכך שהפכה את הטקסט לרלוונטי ללומד. ד. סיוע בהתגברות על הקשיים האובייקטיביים הקיימים בהוראת המקרא (שפה, ריחוק מנטלי ותרבותי, טקסט דתי מול גישה ביקורתית ועוד). ה. אוטונומיה, שהתבטאה בבחירת הלומדים את הנושאים לעבודה ואופן הצגתם, תוך בחינה מבוקרת של המרכיבים הללו. ו. מודל עבור לסטודנט שאימץ את עקרונות ההוראה, ולימד בגישה זו את תלמידיו בבתי הספר במסגרת ההתנסות המעשית השבועית מטעם המחלקה להוראה.

---

<sup>1</sup> מבקשת להודות למר איתי ארגמן על סיועו המשמעותי בכל שלבי המחקר

במחקר הנוכחי, הממוקד בנקודת מבטו של המורה בלבד, ולא של תלמידיו, זהו שבע תמות מרכזיות, המלמדות על תפיסה כולית של ההוראה, ובתוכה עיקרון הרב-תחומיות, לצד המודעות המוגברת לאתגרים שמציבה הוראה מן הסוג הזה, ובייחוד במקצוע לימוד כה טעון משל תנ"ך:

א. הרב-תחומיות מפגישה בין עולמו של המורה לעולמו של התלמיד: בשיעור נוצר ייחוד ומזיגה של תחומי דעת המעניינים כל אחד מן הגורמים הנ"ל. כך נוצרת למידה רשתית ובעל ערך רגשי היוצר קרבה.

ב. חלק מן המורים סבורים כי הוראה רב-תחומית יכולה בהכרח להתקיים בכיתות המסווגות כ'מצויינות' ו/או בכיתות הגבוהות, בהתאם לגיל הלומד. בעוד שהחלק האחר סבור שהוראה זו אינה מוגבלת לזמן ומקום.

ג. מודלינג: כל משתתפי המחקר הצביעו על הקשר הישיר בין הקורס הסדנאי: "המקרא במבט רב-תחומי", שהועבר ע"י ד"ר גלי דינור, לבין תחושת המסוגלות שלהם לקיים הוראה רב-תחומית בעבודתם בפועל כמורים החל משנתם הראשונה ועד עצם היום הזה. הם ציינו כי היסודות הדידקטיים, לצד הפרקטיקה שעלתה בקורס, מהווים עמוד תווך משמעותי בעיצוב תפיסתם את ההוראה כיום.

ד. הוראה רב-תחומית נתפסת כחדשנית ומוערכת: חלק ממשתתפי המחקר ציינו כי בזכות הלימוד הרב-תחומי תלמידיהם נהנים מן השיעורים ואף קצרו שבחים מן הממונים עליהם. בדרך זו הם נתפסים כמורים חדשנים, עדכניים ובעלי רוחב אופקים.

ה. מושאי המחקר ערים לעובדה שלימוד רב-תחומי נמצא בחיתוליו. הם מדגישים כי כרגע לא הייתה פריצת דרך משמעותית, ומעגלי ההשפעה שלהם נותרו בעיקר בכיתתם ואולי לגבי עמיתים בודדים בצוות הבית ספרי.

ו. מבין שלל האתגרים העולים בהוראת המקרא – טקסט ארכאי המשקף עולם תרבותי רחוק משלנו – מחקר זה התמקד בהוראת טקסטים בעלי סוגיות מוסריות (כגון: השמדת עמים עקידת יצחק, בת יפתח, סיפור דוד ובת שבע, סיפור קין, ועוד). פה אחד ציינו המורים כי השיח בין טקסט מקראי לטקסט אחר (אומנותי, ספרותי, מוזיקלי, קולנועי) ריכך במידת מה את הקושי שבדיון, ואף נתן מענה חלקי להתמודדות עם קשיי הוראת המקרא.

ז. בהוראה רב-תחומית לרב משולבים שני תחומי דעת, ולעתים גם יותר כאשר ישנה עבודה בקבוצות. משתתפי המחקר העידו כי מבחינה כמותית תחום הדעת, אשר הם בוחרים לשלב יחד עם הוראת המקרא, הוא דווקא תחום הדעת שיש להם בו השכלה פורמלית – זה

שנלמד באופן מסודר בלימודים האקדמיים הקודמים או במסגרת דו-חוגית (מקרא וספרות, מקרא וקולנוע וכו').

## **מבוא**

מחקר זה מבקש לבחון את ההשלכות ארוכות הטווח של הקורס: "המקרא במבט רב-תחומי" וקיומה בעבודה המעשית על פי עקרונות ההוראה הרב-תחומית, על הוראתם כמורים. מחקר זה הינו המשך המחקר: "תרומתה האפשרית של למידה / הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית", אשר התקיים בחסות רשות המחקר של מכללת לוינסקי ורשות המחקר של מכון מופ"ת. המחקר התבצע במשך שנתיים במכללת לוינסקי: אוקטובר 2013 - יוני 2015, במסגרת קורס סדנאי: "הוראת המקרא בהיבט רב-תחומי" בהנחייתה של ד"ר גלי דינור, במסגרת ההתנסות בהוראה בבית הספר ובמסגרת שיעורי חקר ההתנסות שליוו את העבודה המעשית על ידה גם כמדריכה פדגוגית. במחקר השתתפו עשרים וששה סטודנטים מתמחי מקרא מתוכנית היסודי ומתוכנית M.Teach. כיום, רוב רובם של הסטודנטים הללו הינם מורים, המלמדים בבתי ספר יסודי, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה ובאקדמיה.

עתה, מבקש מחקר זה לצעוד שלב נוסף, ולבחון, האם גישות ההוראה שאומצו על ידי הסטודנטים בקורס: "המקרא במבט רב-תחומי" ויושמו בפועל בעבודתם כפרחי הוראה, מתקיימות בהוראתם בבתי-הספר ובמכללה (אחד הסטודנטים הפך למרצה ומדריך פדגוגי בחוג למקרא). משמע, המחקר הנוכחי יבחן את ההשלכות של הקורס על התפיסות ופרקטיקות ההוראה של המורים, בוגרי הקורס, וכן יציג אך ורק את נקודת מבטם (ולא של תלמידיהם).

## רקע תיאורטי

המקרא הינו יצירה דתית מכוננת, המהווה תשתית תרבותית, מקור השראה ומסד תרבותי ורוחני של החברה היהודית לדורותיה בארץ ובגולה (גרינברג, 1979, אמית, 2010). היא מהווה את הזיכרון הקולקטיבי של העם היהודי, שעליו מבוססים סמלי ישראל ומועדיו (זקוביץ, 1995). השפה העברית מקורה במקרא וחוקי התורה מהווים תשתית לחוק העברי בימינו. המקרא הוביל למהפכה בתרבות המערבית, שאימצה ממנו שורה של תפיסות ואמונות: מונותאיזם טרנסצנדנטי שהחליף את הפוליתאיזם הנטורליסטי; יום מנוחה אחד בשבוע; תורת הנביאים כבסיס לחברה מוסרית ועוד (סימון, 2002). ניתן לומר, כי המקרא, שהינו מורשת העבר, מהווה תשתית לדיון בערכים, ומתוך כך מהווה בסיס בבניית זהות (אדר, תשט"ו; סרוקה, 1997; דינור 2019).

השאלה כיצד מתאפיינת הוראה בעל ערך של המקרא בבית הספר הממלכתי?

### גישות להוראת המקרא

כמה הוגים הציגו את משנתם בנושא.

אחד-העם, הציג גישה לאומית, שבה מודגש ההיבט הערכי-מוסרי של התרבות היהודית שמקורה בתנ"ך, שהינו יצירה לאומית. לשיטתו, לימוד התנ"ך מהווה בסיס להשכלה: "ללמוד, ללמוד וללמוד: זה סוד הקיום של אומתנו" (אחד-העם, תשי"ג, עמ' 193).

אדר הציג גישה הומניסטית-ספרותית, לפיה התנ"ך הוא ספרות בעלת מטען ערכי, חברתי ולאומי, המאפשרת להבין את רוח האדם ובדרך זו לעצב את אישיותו: "התנ"ך הוא תרבות עם הבאה לחנך עם" (אדר, תשט"ו, עמ' 39). "הלומד יוכל לאחר היכרות מעמיקה עם הטקסט, לכוון את חייו על פי הערכים ההומניסטיים שבו. מתוך הערכה זו יתלבן לחניך חוש הערכים שלו וידע לקשר את ערכי האדם שביצירה הקלסית אל אישיותו החיה" (שם, עמ' 30). שבייד מציין, כי מקורות יהדות מהווים בסיס להשכלה, ליצירת זיקה להווייתו של העם: "כדי ליצור מוקד של עצמיות מזהה המאחדת סביבה עולם תרבותי שלם, יש למסור תכנים המהווים 'מאגר' עשיר בעל השתמעויות אקטואליות המכוונות ומעצבות השקפת עולם" (שבייד, 1993, עמ' 16).

זקוביץ מציע תפיסה, המשלבת ביקורת וקירבה של הלומדים כלפי התנ"ך. לשיטתו, הלמידה צריכה להתקיים מתוך חרות מחשבתית תוך דיון ביקורתי ולא מתוך ניסיון ליצור הזדהות עם התנ"ך, שעלולה לחסום את חופש המחשבה של היחיד. כדבריו, "עלינו לוותר מראש על הזדהות עם

המקרא ועולמו. ויתור זה אין משמעו ויתור על הידיעה, ההבנה ואפילו ההערכה" (זקוביץ, 1995 עמ' 16). הגישה של האדם החילוני אל התנ"ך צריכה להיבנות באמצעות המסר האנושי העולה מן המסמך הדתי: "אל לו לקורא להתעלם מן הממד הדתי. עם זאת חייב הקורא להסיר מעל המקרא את מעטה הקדושה הפרוש והכפוי עליו, למען יוכל לשלוח ידו ולגעת בתעודה האנושית" (שם, עמ' 12). למידה בשיטה זו מאפשרת הבחנה במורכבות הדמויות ובעושר הרעיוני הגלום בתנ"ך.

המשותף לגישות הללו הוא שהלמידה צריכה להתמקד בהנחלת תכני התנ"ך, ערכיו ועקרונותיו, שיש בהם כדי לעצב את עולמם התרבותי וערכיהם של התלמידים ולהוות חלק מזהותם. בגישות הללו בולט מקומם המרכזי של התכנים בתהליך ההוראה/למידה כאמצעי להנחלת התרבות, ומושם דגש משני לשותפים לתהליך הלומדים: תלמידים, המורים והחברה.

לעומת גישה זו מוצעת הגישה להוראה/למידה שבה ללומדים מקום מרכזי במרכזה יקיים שיח בינם לבין תכני המקרא. שיח, המעודד חשיבה ומעורבות, אשר יתרום לעיצוב זהותם (דינור, 2019).

סימון, מציין כי לא ניתן להפריד בין המסרים העולים מהטקסט המקראי לבין החוויה הגלומה בו. השיח בין הלומד לבין התכנים יאפשר ללומדים להבין את המסרים הגלומים בטקסט ואת הרלוונטיות שלהם למציאות הסובבת אותם. שיח זה עשוי לתת מענה לשאלות הערכיות של שעמן מתמודדים הלומדים בחייהם (סימון, 1991). רוזנק מציע מציג גישה ערכית-דיאלוגית להוראת התנ"ך, שבמרכזה יתקיים מפגש בין התלמידים לבין הטקסט (רוזנק 2003; Rosenak 1986).

זאת ועוד, שכטר מדגיש את הפן החווייתי והנפשי שבלימוד המקרא. לדבריו, "לימוד התנ"ך לא יפעל פעולה חינוכית רצינית אם לא נחשוף את המוטיבים הנחוצים לאדם המודרני לשם פרנסתו הרוחנית בזמן הזה" (שכטר, 1966, עמ' 66). השיח בין הלומד לבין תכני התנ"ך, משמעותי להבנת עולמו של הלומד והבנת החברה הסובבת אותו ומקומו בה.

גישתם של סימון, רוזנק ושכטר מעניקה ללומדים מקום משמעותי ומרכזי בתהליך ההוראה-למידה ועם זאת, מקומם של התכנים אף הוא לא נפקד.<sup>2</sup> גישה זו, המציגה במרכז הלמידה את שיח בין תכני המקרא לבין עולמו של התלמיד, מעלה את השאלה מהן הדרכים שבאמצעותן יתאפשר לכל לומד על פי ידיעותיו, יכולותיו ורקעו התרבותי לקיים שיח עם מהטקסט. במילים אחרות, תתרחש למידה משמעותית (בן-ארי ואליאסי, 2008; עמנואל, ברקוביץ, גינת, שולמן ואחרים, 2003

<sup>2</sup> הרחבה בנושא גישות להוראת המקרא, אמית, 2002.

ברוקס וברוקס, 1997; בן נתן, 1968; דיואי, 1960). במרכזה של גישה זו עומד תהליך הלמידה המתחשב ברמות השונות של הלומדים, ומודגש בו גם "איך לומדים" ולא רק "מה לומדים". זוהי למידה פעילה המחוברת אל הבעיות החברתיות והפוליטיות של סביבת הלומד ואף אל חיי האישיים, ולא למידה המתבססת על האזנה ועל חיקוי (Bruner, 1996). כל לומד מכל מוצא מעמדי או עדתי ובכל גיל בא אל הלימוד כשברשותו ידע, לשון ומנהגים הייחודיים לו ומגדירים את הווייתו. התייחסות לתרבות האישית של הלומד לא רק מסייעת לתלמיד להכיר ולהבין את החומר הנלמד, אלא גם מעשירה את כלל התלמידים ואת המורה ותורמת ליצירת ידע חדש. כך נוצרת אינטראקציה דו-כיוונית בין כלל התלמידים ובינם לבין המורה, המעצימה הן את הלומד בעיני עצמו ובעיני סביבתו והן את המורה, המגלה עניין בתרבות הלומד. בדרך זו מתחילה למידה חדשה, שאין לדעת את סופה ואת מידת עושרה. הלומד והמורה עוברים תהליך של שינוי הנובע ממפגש בין-תרבותי (מרגליות, 2006). חשיפת התלמידים לפריזמה רעיונית רחבה המבוססת על ניסיון חייהם מחנכת להקשבה, לסובלנות ולהתייחסות מכובדת לכל ייצוג תרבותי. גישה זו הולמת את החברה הישראלית הרבגונית הבנויה מפסיפס של תרבויות, שבה כל יחיד יבלוט ויעשיר את חבריו.

חשיבותה של למידה בגישה זו מקבלת משנה תוקף על רקע הקשיים האובייקטיביים שקיימים בלמידת המקרא.

### **אתגרים בלמידה/הוראת המקרא**

בין שלל האתגרים הקיימים בדרך כלל בלמידה, שמקורם בטקסט, בלומד, במורה ובחברה, נמנים בהוראה/למידה המקרא קשיים נוספים הן מצד הלשון, הן מצד המבנה והן מצד התימה. הקשיים הלשוניים טמונים בשימוש באוצר מילים ומבנה תחבירי ארכאיים המזמנים, בין היתר, שימוש ייחודי בזמנים (רולניק, 2011 רוזנברג, 2014) ושימוש בטעמי מקרא כתחליף לסימני הפיסוק הנהוגים בימינו (אלון, 1981). הטקסט אינו מתוחם ליחידות סיפוריות, אין כותרות, ואין חלוקה לפסקאות. הקשיים התמטיים מתעוררים בשל ריחוק של זמן, תפיסת עולם דתית, אורח חיים שונה ותפיסות מוסר שונות כגון: ענישה קיבוצית ואכזרית על חטא אישי, גיבורים מקראיים הפועלים באופן לא מוסרי (כדוגמת סיפור דוד ובת שבע [שמואל ב', פרק יא]), חוקי החרם (דברים, ז, 1-5) ועוד [דור ודה-מלאך, 2009; אמית, 2010]. קושי בהבנת תופעות מקראיות לדוגמה, התגלות האל לנבחריו, נסים ועוד. קשיים מסוג זה גורמים לתחושת מוטיבציה נמוכה בלמידה (קפלן ועשור, 2001; עשור, 2005), המועצמים ביתר שאת בכיתה הטרוגנית, שבה השונות בין הלומדים גדולה עד כדי יצירת פערים בתפקוד ביניהם (אנגלמן, 2013). לפיכך נראה, שהאתגר העיקרי בהוראת המקרא

הוא מציאת דרכי תיווך בין הטקסט המקראי לבין הלומד (אנגלמן 2013 ; דינור, 2014), אשר יאפשר לכל לומד להיות חלק מהשיח הלימודי. על מנת לאפשר זאת צריכה להתרחש למידה משמעותית, שבה מתקיים חיבור בין הלומד ובין התכנים. חיבור שיוביל להתעניינות וסבלנות, ומתוך כך לשותפות בשיח, המפתחת פרשנות אישית. שאלת אופן הלמידה הטובה מוטעמת ביתר שאת בעולם המודרני, שבו ההתפתחות הטכנולוגית המואצת ייתרה במידה רבה את הצורך בזיכרון. בעשותה זאת פינתה היא מקום נרחב ללמידה היוצרת קשרים בין תכנים והמושפעת מרגשות הלומד במפגשו עם תכנים חדשים.

כיצד תתרחש למידה משמעותית? למידה משמעותית מיוחסת בדרך כלל להבניה קוגניטיבית של ידע בדרכים מגוונות, דהיינו הבנה מושגית שבה מושגים ועובדות נקשרים זה בזה. בתהליך הלמידה, הידע שנלמד בצורה פעילה הופך מידע סביל ולא מקושר לידע פעיל ומקושר, המהווה בסיס להמשך הלמידה. זו למידה קונסטרוקטיביסטית שבה הלומד מעבד את המידע שקלט (יחיאלי, 2008). פרקינס, מציין, כי ידע זה יישמר בצורה טובה לאורך זמן ואף יהפוך לשימושי בהקשרים רבים, גם מעבר להקשר שבו הוא נלמד (פרקינס 1998). למידה זו מזמנת חוויה רגשית, חברתית-ערכית וקוגניטיבית, המושתתת על שלושה רכיבים המתקיימים ב-זמנית: א. ערך ללומד ולחברה, שבו הנושא משמעותי עבור הלומד ועבור החברה הסובבת אותו. ב. מעורבות הלומד בבחירת הנושא הנלמד, תוך קיום תהליך ביקורתי. המעורבות יוצרת למידה מתוך סקרנות, הנעה, חדווה, השקעה בביצוע משימות ויוזמה. ג. רלוונטיות – הנושא הנלמד מספק מענה לצרכיו האינטלקטואליים, הרגשיים והחברתיים-ערכיים של הלומד. נוכל אפוא לומר שלמידה משמעותית מתחברת ליצר הלמידה הטבעי שקיים בכל אחד והיא מזמנת תחושת הנאה.

לקשרי הגומלין בין הלומד לבין הסביבה החברתית ישנה השפעה מכרעת על הבניית הידע. השיח בין עולם הלומד, הכולל את רגשותיו, צרכיו ותפיסת עולמו, לבין תוכן הלמידה מאופיין בתחושת גילוי והתחדשות (הרפז, 2012). השיח מצמצם את סמכות המורה כמקור בלעדי של הידע, ולפיכך המיקוד בתפקידו של המורה משתנה. הוא עובר מהקניית ידע להנחיית הלומד, פיתוח תהליכי חשיבה פתוחה וביקורתית, קיום רפלקציה והפריה הדדית בין כלל הלומדים. מורה האוחז בגישה זו מוביל למידה הדורשת עיבוד קוגניטיבי (חורין, 2004), ובכך מחזק בקרב הלומדים סגנון למידה שיפוטי (גרטלר-ארגמן, 2005). גישה זו, המקדמת שיתוף פעולה בין מורה לתלמיד, מסוגלת לצמצם את המרחק ההיררכי ביניהם. המורה והתלמיד לומדים ומלמדים, וכולם תורמים ליצירת הידע.

לסיכום, למידה משמעותית הנה למידה קונסטרוקטיבית, המאופיינת בחתירה לפיתוח כושר החשיבה, היצירה והלימוד העצמי.

### הוראת המקרא במבט רב-תחומי

"את חייה הפוריים והמתוחים ביותר חיה התרבות על הגבולות שבין תחומיה השונים" (בחטין, 2008, 217 [בעקבות 1886, Kristeva]). לפיכך, משמעות אינה נמצאת בטקסט המבודד, אלא מתפתחת במפגש בין טקסטים. כל אחד מהטקסטים משפיע על זולתו ומושפע ממנו (Chandler, 2003). האדם נמצא בדיאלוג מתמיד עם סביבתו, מגיב אליה באופן גלוי או סמוי, מתוך הסכמה או מתוך התנגדות. מודל אינטגרטיבי זה מאפשר הפעלת מגוון אינטליגנציות (גרדנר, 1996; לוינ, 1998), המאפשר להגיע ליותר לומדים המבנים ידע, ומתוך כך ליותר רכיבים, המבניים את זהותם.

תרבות מתפתחת ומתגבשת במפגש עם תרבויות אחרות, אשר ביניהן מתקיים יחס של קבלה ודחייה. יחס זה מאפשר צמיחה של תפיסות חדשות. המקרא קיים מאז ומתמיד דיאלוג עם סביבתו החיצונית, שהתבטא בקבלה מחד גיסא ודחייה מאידך גיסא, שהוביל לגיבוש התרבות המקראית בהתאם לתרבות המונותיאיסטית (Machinist, 1991; מלול, 2006; Wolff, 2008). דיאלוג זה מוכיח שבעם ישראל לא התקיים הפסוק: "עם לבדד ישכון" (במדבר, כג 9). במקביל לדיאלוג החיצוני קיים המקרא דיאלוג פנימי, שבו טקסטים מקראיים התכתבו ביניהם, באופן שטקסט אחד זורה אור על משנהו. ההדהוד בין הטקסטים המקראיים מעניק קול לפרשנות חדשה ביחס לנושאים שכבר עלו במקרא (זקוביץ, 1995; א' 1997; Van Woldwe). פרשנות זו מאפשרת להתוודע לתפיסה הפלורליסטית שהמקרא מציג בנושאים שונים (למשל תפיסת הגמול, היחס לגר ועוד). באופן דומה, מאז ועד ימינו, המקרא מהווה אבן שואבת ליוצרים משלל תחומי האומנות, אשר רואים בו טקסט תשתיתי שאליו יש להתייחס ביצירותיהם. כך נוצר דיאלוג מתמיד בין המקרא לבין תחומי דעת שונים, כדוגמת מוזיקה, קולנוע, אמנות וטקסטים תקשורתיים, שעמם מכונן הקורא מארג קשרים אסוציאטיבי (אלקד להמן, 2007). במרכז תהליך למידת המקרא, שאופיינו רב תחומי, עומדת סוגיה מקראית, בעוד שתחומי הדעת השונים, כגון הספרות, המחול והתיאטרון וקולנוע (דינור, 2008; גניס ודינור, 2009; דינור, גניס ופרידמן, 2017) מציגים את המשותף והרלוונטי בהתמודדות עמה. למידה זו מעודדת את הלומד לתור אחר שדות ידע חדשים, המאירים את הסוגיה המקראית

מכיוונים שונים. באמצעות הדיאלוג הרב תחומי ניתן להרחיב את הפריזמה הרעיונית, הלשונית והאומנותית הן של היצירה המקראית והן של היצירה הנמצאת בשיח עמה. קיומו של שיח זה מעניק ממד נוסף בהבנת עולם המשמעויות והמסרים הקיימים ביצירות ובאופן עיצובם (אלקד להמן, 2007), ואף מציג את היצירה המקראית מנקודת מבט חדשה ומאתגרת. "תחום למידה אחד מפרה את השני ויוצר שלם הגדול יותר מסכום חלקיו" (הורוביץ ואחרים, 2008, 179). חשיפה זו עשויה להוביל את הלומד להעזה אינטלקטואלית ולמבט ביקורתי בטקסט המקראי (פליישר ואחרים, 2008).

למידה במודל אינטגרטיבי (לוי, 1999) עשויה לתמוך בתהליך הלמידה לנוכח הקשיים שבפניהם עומד הלומד, אשר מגבילים את יכולת הלומד לחשוב, להבין ולהרגיש. הוראה זו יוצרת פעילות קוגניטיבית ורגשית רבגונית, שמפנה את תשומת ליבו של הלומד אל ההיבטים החושיים המובלעים והנרמזים בטקסט המקראי. לדוגמה, התבוננות ביצירת אמנות, הקשבה ליצירה מוזיקלית וקיום סיורים במקום ההתרחשות האירועים המקראיים ממחישים ללומד את הכתוב בטקסט בדרך חושית. זו למידה אינטגרטיבית שמערבת מחשבות, רגשות, חושים ואינטואיציה. בעשותה כך, היא מספקת חוויה לימודית שמאחדת מידע, הבנה וראייה כוללת של הנלמד.

בנוסף, הוראה רב-תחומית מאפשרת הערכה חלופית, שיכולה להתקיים בשיטות מגוונות המתאימות למשימות רב כישוריות (בן ארי ואליאסי, 2008). זאת בניגוד להערכה המסורתית (קרי המבחן), שבה הישגי התלמידים נמדדים באופן כמותי, תוך עידוד השוואת עמיתים ומתן חשיבות ל"כמה" ולא ל"מה" (בק, 1999). הערכה אלטרנטיבית מחברת את הטקסט לעולם המשמעויות של הלומד ומעניקה ביטוי לאינטליגנציה השונית (גרדנר, 1996). לפיכך, מורה המאפשר הערכה חלופית מוכיח פתיחות, גמישות והקשבה לצורכי תלמידיו.

הוראה רב-תחומית, המאופיינת בלמידת חקר וגילוי, הנה למידה קונסטרוקטיבית שמספקת ללומד אוטונומיה לגבי התכנים ודרך הוראתם. בכך הופכת הלמידה לפעילה, מחוברת לעולם הלומד וכזו המובילה אותו ליצירת ידע, שאותו חולק הוא עם קבוצת הלומדים.

גישה זו יוצרת פסיפס חשיבתי ויצירתי, שנובע מדיאלוג שמתקיים הן בין המקרא לבין תחומי דעת אחרים והן בין מגוון דעותיהם של הלומדים. ניתן אפוא לומר שהדיאלוג הנו תשתית ל"איך" המשפיע על ה"מה", ויחסי הגומלין בין השניים הם שיוצרים למידה מיטבית. גישה זו מעצימה את הייחודיות ומאפשרת לכל לומד לקחת חלק בשיח שמעשיר את כלל הלומדים. זו למידה

המשלבת יסוד אינטלקטואלי ויסוד רגשי, בעודה מתקיימת תוך שיתוף וכבוד הדדי ומעוררת סקרנות והנאה.

### **ההוראה במכללה כמוזל להוראת המורים בבתי הספר**

מיפוי גישות הוראה יוצג על פני רצף שבין הוראה ממוקדת מורה לבין הוראה ממוקדת תלמיד (זוזובסקי 2001 ; Cuban, 2007). חלוקה זו תואמת במידה רבה, את הקטגוריות שהציע דיואי (Dewey, 1938) שהבחין בין הגישה השמרנית לבין הגישה הפרוגרסיבית.

בגישה אשר במרכזה עומד המורה, מוקד השליטה בשיעור נמצא בידיו. הוא מקור הידע ועליו האחריות להעברת המידע. מנגד, תפקידו של התלמיד הוא לקלוט את המידע, להבינו ולהוכיח את ידיעותיו באמצעות תשובות מילוליות ומבחנים. פריירה (1981) מכנה את המורה "בנקאיי", שבה הוא הופך את הלימוד למעין הפקדה, והתלמידים משמשים מקומות פיקדון, שאותו הם מקבלים בהכנעה, משננים וחוזרים עליו (פריירה, 1981). בק מציג את אנלוגיית המשפך, לפיה התלמיד משול למיכל ריק המתמלא בחומר. אין לתלמיד מעורבות בתוכן הנלמד ובאופני הלמידה (בק, 1999). חומר הלימוד, כמותו והקצב שבו הוא מועבר נקבע על ידי המורה או משרד החינוך, והוא מועבר בו זמנית לכל תלמידי הכיתה באופן אחיד. מתוקף זאת, המורה הוא השולט, יוזם וקובע את פעילויות ההוראה-למידה, המיועדות למסירת התכנים ולקביעת ההתנהגויות הראויות לתלמידים. לעומת זאת, בגישת הוראה ממוקדת תלמידים, תהליך ההוראה-למידה מתבסס על תהליכי הבניית ידע של הלומדים ועל כן מושם דגש על אחריות התלמידים על הלמידה, על התאמת תהליך ההוראה-למידה לעולמם וליכולותיהם ועל למידה פעילה.

להלן חמש גישות הוראה שהסטודנטים-מורים מלמדים לפיהן, ושניתן למקם אותן על פני רצף שבין הוראה ממוקדת מורה-תכנים לבין הוראה ממוקדת תלמידים, ובמקביל בין הוראה שעיקרה מסירת תכנים לבין הוראה המתמקדת בעידוד הבניית ידע.

הגישות הן: מסירה מבהירה, מסירה מפעילה, מסירה קשובה, מסירה מותאמת והוראה מעודדת הבניה.<sup>3</sup> המטרה העיקרית של ההוראה על פי ארבע הגישות הראשונות היא בהעברת תכנים אל התלמידים, אם כי, ארבע הגישות הללו שונות זו מזו במידת התייחסותן לתלמידים בתהליך ההוראה. הגישה החמישית, נבדלת משאר הגישות בכך שהיא רואה בתכני ההוראה ידע הקשרי ואמצעי להבניית ידע על ידי הלומדים, ותפקידם של המורים – לאפשר ולעודד זאת (Perkins, 1996; Nuthall, 2002).

גישת ההוראה הרווחת, היציבה והשכיחה ביותר היא הוראה ממוקדת מורה-תכנים בגישת מסירה מבהירה (לוי ונבו, 2000; Cuban, 2007; Sawyer, et al., 2005).

ביטוי ללמידה דיאלוגית, הממוקדת בתלמיד הבונה ידע מתוך שיח עם התכנים ודיאלוג עם הלומדים עמו, כפי שמוצג בגישה החמישית, באה לידי ביטוי בהוראה המקרא בגישה רב-תחומית. והלכה למעשה במחקר: "תרומתה האפשרית של למידה / הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית" ובמחקר המורחב בספר "בזכות השונות" (דינור, 2018).

---

<sup>3</sup> קצין, 2008 ושם הרחבה בנושא

## מתודולוגיה

### סוג המחקר:

המחקר הוא מחקר איכותני פנומנולוגי. הגישה הפנומנולוגית מאופיינת בחקר חוויות והתנסויות של משתתפי המחקר תוך שהיא מבקשת לחשוף את המשמעויות האישיות העולות מהתנסויות אלו (Creswell, 2013). על מנת לזהות את גישות ההוראה של הסטודנטים-מורים, הנשענות על אמונות וחוויותיהם והתכשרותם ועתה ועל ההוראה בפועל כמורים, נבחרה שיטת המחקר האיכותנית בפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית. חוקרים איכותניים קונסטרוקטיביסטיים מבקשים להבין את התופעות הנחקרות, כפי שהן מובנות על ידי אלו הנוטלים בהן חלק, ומטרתם להתקרב ככל האפשר להבניה הייחודית של עולם המשתתפים, כפי שהוא נתפס בעיניהם ונחוה על ידם (Shkedi, 2005). במחקר האיכותני-קונסטרוקטיביסטי מגבשות מסקנותיה. בתהליך דינמי, מתמשך ושיטתי של איסוף נתונים וניתוחם, ומתוכם נובעים מושגים מתגלים ביניהם קשרים, הנבדקים שוב ושוב עד לבניית תאוריה מעוגנת בנתונים, הנאמנה לשדה הנחקר (Strauss & Corbin, 1990).

סוג המחקר: המחקר הוא מחקר איכותני פנומנולוגי. הגישה הפנומנולוגית מאופיינת בחקר חוויות והתנסויות של משתתפי המחקר תוך שהיא מבקשת לחשוף את המשמעויות האישיות העולות מהתנסויות אלו (Creswell, 2013).

### משתתפי המחקר:

המחקר כולל עשרה משתתפים מבין עשרים וששה הסטודנטים שהשתתפו במחקר הקודם: "תרומתה האפשרית של למידה / הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית". שלושה מורים, המלמדים בבתי הספר היסודי, שני מורים המלמדים בחטיבת הביניים, ארבעה

מורים המלמדים הן בחטיבת הביניים והן בחטיבה העליונה. מבין מורי חטיבת הביניים, אחד משמש גם מדריך פדגוגי למקרא בחטיבת הביניים. מבין מורי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה, אחד הוא גם מדריך ארצי למקרא למורי החטיבה העליונה. משתתף נוסף הינו מדריך פדגוגי למקרא בתוכנית היסודי וכן מרצה למקרא.

בחירת משתתפי המחקר, המלמדים ברוב שכבות הגיל, יש בו כדי להציג תמונה רחבה על ההוראה בחינוך הממלכתי. מגוון זה מאפשר לבחון את המשותף לצד ההבדל בין שכבות הגיל השונות ואף לבחון את ההוראה באקדמיה.

### **כלי המחקר :**

על מנת לקבל מידע רחב ועמוק ככל האפשר על יישון ההוראה הרב תחומית, יעשה שימוש במספר כלים שונים: ראיונות, תמלולים, תצפיות ומסמכים (רפלקציות, מערכי שיעור, תוצרי למידה וכו').

### **ראיונות:**

#### **שאלות שיופנו לכלל משתתפי המחקר:**

- תאר מצבי למידה/הוראה שבהם את/ה בוחר ללמד על פי האסטרטגיה של הוראה רב-תחומית?
- האם קיימים נושאים מסוימים במקרא, שאותם את/ה בוחר ללמד בהוראה רב-תחומית? הסבר
- האם הקורס: "המקרא במבט רב-תחומי" ועבודה המעשית על פי עקרונותיו, היווה מודל עבורך בהוראתך?
- האם הוראתך בדרך זו השפיעה גם על הוראתם של מורים אחרים בבית ספרך?
- האם את/ה נתרם/ת בעצמך מהוראה בשיטה זו? הסבר
- מהן ההשלכות של הקורס: "המקרא במבט רב-תחומי" והוראתך כפרח הוראה על פי עקרונות ההוראה הרב-תחומית על הוראתך כיום?

#### **שאלה למורי היסודי המלמדים תחומי דעת נוספים:**

- האם ההוראה הרב-תחומית במקרא הובילה להוראה בדרך זו גם בתחומי דעת נוספים?

#### **שאלות למורי חטיבה הביניים והחטיבה העליונה, המלמדים תחום דעת נוסף:**

- האם יצרת שילוב של הוראה מקרא והוראה של תחומי דעת אחרים. למשל, אם הנושא

הנלמד במקרא הוא אהבת יעקב ורחל, האם כמורה לספרות החלטת ללמד שירה שקשורה לאהבה זו. אם הנושא הנלמד הוא מנהיגות מקראית, האם למשל, כמורה להיסטוריה, בחרת ללמד במקביל על מנהיגות היסטורית אחרת? הסבר.

- האם אתה מלמד גם את תחום הדעת הנוסף על פי עקרונות ההוראה הרב-תחומית?

### שאלות למדריך הארצי

- האם בהדרכתך את/ה מציג בפני המורים שיטת הוראה זו? הסבר.

- האם המורים שאתה מדריך מיישמים שיטה זו? הסבר.

- מורים המיישמים זאת, מה לדעתם תרומתה לתלמידים בהוראת המקרא?

### שאלות למדריכים:

- האם ההשתתפות בסדנא ובעבודתך המעשית כסטודנט, הפכה למודל? שאותה אתה

מעביר לסטודנטים שלך? הסבר

- במה שיטה זו תורמת להבנת הסטודנטים את הנושאים שאותם מלמדים?

### שאלות למרצה:

- האם בקורסים הדיסציפלינריים אתה משתמש בהוראה רב-תחומית? בכלם, בחלקם?

- האם הוראה זו יוצרת שיח רחב יותר בשיעור?

- אתה מלמד שיעור שבנוי על המיזם המקרא 929, שלמעשה מבוסס על הוראה רב-תחומית.

האם יש הבדל בהקשבה, בשיח ובמוטיבציה בין קורס זה לקורסים אחרים שאתה מלמד?

**קריאת מערך שיעור** – למערך השיעור, המציג את תכנון השיעור חשיבות רבה (דינור, 2014, 2018). בהתייחסות ספציפית למחקרנו, יש לקרוא את מערכי השיעור של שיעורי הצפייה. למערך חשיבות רבה. באמצעותו ניתן לראות, האם כבר בתכנון השיעור בחר המורה להתייחס לתחומי דעת נוספים? אם כן, האם הוא בחר את היצירה? או שיבקש מהתלמידים שיבחרו יצירות? או גם וגם. האם המערך הוא מערך סגור או יש בו מקום למה שהתלמידים יעלו בשיעור? כמו כן, בהמשך לאחר הצפייה בשיעור ניתן יהיה להשוות בין המערך לבין השיעור עצמו. השוואה זו עשויה לשקף עד כמה המורה היה גמיש ואפשר את הדיון לתלמידים. מצד שני, האם המורה ניווט את השיעור כך שמטרות השיעור (תוכן, ערכיות ומיומנות [דינור, 2014]) התממשו בשיעור.

**צפייה בשיעורים** – הצפייה בשיעורים עשויה לבחון מצד אחד האם, כיצד ועד כמה מתקיימים עקרונות הלמידה בהוראת המורה. מצד שני, כיצד פועלים התלמידים. עד כמה מתקיים שיח בנושא. האם נבנה ידע על ידי התלמידים ומהי מידת המוטיבציה של התלמידים ללימוד הנושא הנדון (דינור, 2018). בדרך כלל יש לצפות בשיעורים שהמורה יבחר שיצפו בהם.

**רפלקציה של המורה / המדריך / המרצה על שיעוריו** – תהליך התבוננות רטרוספקטיבית על מרכיבי השיעור יש בו כדי להוביל להפקת משמעות מחוויה/אירוע שתאפשר תובנות חדשות, שניתן יהיה ליישמן בהמשך תהליך ההוראה (רן 2016 ; רייכברג 2006 ; זילברשטיין, 1988).

## **עיבוד הנתונים**

ייערך ניתוח תוכן וקידוד הטקסטים שנאספו במחקר לקטגוריות. הקידוד יאפשר לבחון את המשמעויות ולזהות תמות החוזרות על עצמן (שקדי, 2003). אלה יאפשרו לבחון את הממצאים לאור תיאוריות על הוראה ולמידה במקרא שהוצגו לעיל.

## **מגבלות המחקר**

מדגם קטן ואין איסוף כמותי של נתונים. מאחר והמחקר מתקיים על סטודנטים שלמדתי בעבר, יתכן כי קשר עלול ליצור הטיות.

## **תרומת המחקר**

מחקר זה עשוי לבחון האם, כיצד ועד כמה, הפרקטיקות הנלמדות בעת הכשרתם הסטודנטים במכללה, מתקיימות הלכה למעשה בעת בהוראתם כמורים בבתי הספר. עד כמה ההוראה במכללה, המשלבת תיאוריה ועבודה מעשית, משמשת להם מודל בעבודתם. באופן ספציפי, האם ועד כמה, הקורס הוראת המקרא במבט רב-תחומי וכן עבודתם המעשית, היו אפקטיביים והוו ארגז כלים עבור פרחי ההוראה. להיבט זה תרומה משמעותית גם לנו המרצים והמדריכים, שכן יש בו כדי לשמש בקרה על דרכי הוראתנו במכללה. מחקר זה יכול להציג האם, ועד כמה נתרמו הסטודנטים בהכשרתם בהוראה בקורס ובעבודתם המעשית.

תרומה נוספת מתעצמת על רקע המחקרים המצביעים על השכיחות הגבוהה של הוראה בגישות מסרניות בקרב הן הסטודנטים והן מורים, הוראה ממוקדת מורה. המחקר הקודם: "תרומתה

האפשרות של למידה / הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית" הציג ממוקדת תלמיד, אשר אפשר התגברות על קשיים בהוראה/למידה של המקרא, מוטיבציה גבוהה ללמידה, ענין, יצירתיות והבניית ידע על ידי הלומדים.<sup>4</sup> לפיכך, מחקר זה שימשיך בחינת נושא זה, יש בו כדי לתרום הורדת הקשיים בהוראה/למידה של המקרא וביצירת מוטיבציה, עניין ויצירתיות בה.

- מחקר זה, שבו משתתפים שני מדריכים למקרא, וש אחד מהם הוא גם מרצה, ושאותם למדתי הן כמרצה והן כמדריכה פדגוגית למקרא, יאפשר אף לבחון, האם, כיצד ועד כמה, ההוראה וההדרכה הפדגוגית, הוראת קורסים דיסציפלינריים במקרא, השפיעה על דרכי הוראתם כמדריכים וכמרצה.

המטרה בהכשרת המורים היא להוביל את פרחי ההוראה ליישום גישות חדשות, שאותן הכירו וישמו בעת הכשרתם במכללה, להוראה שלהם בבית הספר ובאקדמיה. למעשה, אין כמעט מחקרים הבודקים זאת. לפיכך, ניתן לראות במחקר זה פורץ דרך בבחינת נושא זה.

---

<sup>4</sup> לעיל, הרקע התאורטי

## ממצאים

ממצאי המחקר משקפים ניתוח תוכן וקידוד הטקסטים שנאספו במהלך המחקר (ראיונות, תצפיות, מסמכים: מערכי שיעור ורפלקציות) לשבע קטגוריות שונות. שיטה זו מאפשרת לבחון את המשמעויות ולזהות תמות החוזרות על עצמן יחד עם תיאוריות הוראה-למידה של תחום הדעת מקרא (הפדגוגיה של התוכן).

### א. עולמות שזורים: הוראה רב-תחומית היא מתודה הנוגעת בתחומי העניין הרחבים של המורה ושל התלמיד כאחד

ממצאי המחקר מלמדים שהמורים בפועל תופסים את ההוראה הרב-תחומית ככזו היוצרת ייחוד ומזיגה לעולם הידע שלהם ולעולם הידע של התלמיד הבודד (דינור, 2018). באופן סימביוזי, נוצרת מפה מרושתת של תחומי דעת שונים, המשקפים את ההוויה של הקבוצה הלומדת לרבות המורה. חלק ממשפטי המחקר אף העידו כי דרך הוראה חשפה את הפרופיל הקוגניטיבי של הלומד מחד והקבוצה מאידך (גרדנר, 1996).

"העיסוק בתחומים נוספים מגלה מי מתעניין במשחקי מחשב ובקולנוע, מי יודע קרטה או מי יודע לנגן על כלי מסוים. הקפיצה בין תחומים שונים מייצרת תמיד תוצרים ודיאלוגים לא צפויים, שלרוב לא מגיעים אליהם בשיעור "רגיל". כמו כן, העובדה שהתלמידים יותר נהנים משיעורים מסוג זה, תורמת אף היא להרגשה האישית שלי".

"אני אוהב להסביר זאת כך: למידה רב תחומית מובילה להיכרות עם מעמיקה של המורה המקצועי שגוברת לעיתים אף על זו של המחנך עצמו [...] אני לא רק מכיר את תחומי העניין שלי לעומק, אלא גם הלומדים בעצמים מגלים שהם מתעניינים בעוד דיסציפלינות".

"לאחר העברת השיעור שנצפה על ידי גורמים בבית הספר, פתאום תוך כדי כתיבת הרפלקציה ושיחת המשוב ראיתי שרק עם כניסתי לביה"ס כמורה מן המניין הבנתי עד כמה הוראה רב-תחומית היא בעצם ההוויה האנושית שלנו בכיתה ומחוצה לה [...]. אני בעצם מביא את העולם שלי אל התלמידים, והם מביאים את העולם שלהם אליי ולכיתה. התחומים שאני אוהב נפגשים עם התחביבים של התלמידים שלי".

"במסגרת שיעורי במכללה בחוג למקרא אני מוצא עצמי משלב רב-תחומיות לא רק בקורס מטעם מיזם 929, אשר חלק מה-DNA שלו הוא דיון פרשני-רב-תחומי, אלא גם בקורסים אחרים. כאלו

שלא חשבתי לפני שישנו מקום לשילוב דרך הוראה זו. כך, למשל, בניתי את הקורס "מיומנויות יסוד בחקר המקרא" יחד עם צוות ספריית מכללת לוינסקי לחינוך – יצרנו מקבץ שיעורים שבכל אחד מהם אחד מצוות הספרייה נותן מבט נוסף על המקרא: בני סלע – ספרות יוון הקלאסית מול המקרא; ירדנה – עיבוד סיפוריים מקראיים לספרי ילדים וכו'. מבנה הקורס משקף נאמנה את הרב-תחומיות שלמדתי בעצמי כסטודנט של ד"ר דינור ולאחר זאת – כמדריך פדגוגי ומרצה שעבד צמוד אליה ולמד רבות משיעוריה ומחקריה [...] הרב-תחומיות משקפת את תחומי העניין שלי, אך גם של הסטודנטים, ואני אסביר: בניית הסילבוס בהכרח משקפת את תחומי העניין של המרצה לצד הדרישות החוגיות והמכללתיות. אולם, במרוצת השנים הסילבוס עבר שינוי בהתאם לתגובות הסטודנטים –ראיתי מה מעניין אותם יותר, ומה פחות. לאור זאת, שיניתי, במידת מה, את המינונים ו/או הוספתי תחומי דעת חדשים שלא היו לפני וכך הלאה. חשוב לי להבהיר שחלק מתחומי הדעת הללו, כדוגמת מוזיקה, עוררו בי חשש משום חוסר הידע המובהק שלי בתחום זה" (סטודנט, שהפך למרצה במכללה).

## **ב. גישות שונות לכניסת הוראה רב-תחומית לכיתת הלימוד בהתאם לשלב**

### **ההתפתחותי-קוגניטיבי של הלומד ולסיווג רמת הכיתה (חלשה, בינונית,**

#### **מצטיינת)**

ממצא מעניין שעלה מן הראיונות והרפלקציות על מערכי השיעור הוא שאלת השלב ההתפתחותי של הלומדים ביחס לכניסתה של הוראה רב-תחומית (אנגלמן 2013; דינור 2014). חלק מן המורים סבורים כי הוראה רב-תחומית אינה מוגבלת לזמן ומקום והיא מסייעת ללומד בכל שכבת גיל (לוי, 1999; דינור ואחרים, 2017), והחלק האחר סבור כי הוראה רב-תחומית בכיתות לימוד נמוכות (בעיקר בכיתות א-ג) מקשה על התלמידים, היות ואינם בקיאים דיו בכל תחום דעת לבדו.

"היות ולמידה רב-תחומית מתאימה לי ולאופי שלי, אני משתדל לשלבה בכל שיעור ושיעור. עם זאת, אני סבור שלמידה מסוג זה מתאימה לרוב לסוג הכיתות אותן אני מלמד בשנתיים האחרונות (נחשון ומחוננים). כאשר ניסיתי זאת בכיתות אחרות, בהן התלמידים לעיתים עדיין לא שולטים בדיסציפלינה אותה אנו לומדים והמיומנויות חלשות, חשתי פעמים רבות כי השיחה על תחום נוסף רק מבלבלת או מלחיצה את חלקם".

"הוראה רב-תחומית דורשת חוזקות רבות בתחומי הדעת שעולים בשיעור ובעצם שמקיימים ביניהם שיח רב-תחומי. אני אתן דוגמא... באחת הכיתות שלימדתי, כיתה ג 3, הכיתה הייתה

מוגדרת ככיתה בינונית. בהתחלה לא ייחסתי לזה חשיבות וכן שילבתי פעילויות רב-תחומיות. מהר מאוד הבנתי שזו הייתה טעות. התלמידים היו צריכים קודם ללמוד בצורה יסודית מקרא ורק לאחר שהידע שלהם היה מבוסס מספיק, הייתי צריכה לשלב תחומי דעת אחרים. בדיעבד זה רק הלחיץ את התלמידים והם חוו אכזבה מהפעילות [...] אני חושבת שבכיתות הנמוכות יותר התלמידים עדיין לא בשלים לזה אבל אולי אני גם טועה."

"אני רואה מיום ליום שההוראה הרב-תחומית בשיעורי תנ"ך עוזרת לתלמידים הקטנים בעיקר להבין את הסיפור התנ"כי הכתוב ממילא בשפה קשה וגם לחבב את השיעור. דווקא כשלימדתי בתיכון פחות הרגשתי שהתלמידים זקוקים לרב-תחומיות כדי להבין את הטקסט התנ"כי [...] הם כן נהנו ללמוד ולשלב תחומי דעת נוספים בשיעור, אבל זה היה נטו בגלל שתחומים אלו נתנו פרשנות נוספת ליצירה".

עדות של סטודנט שהפך למדריך פדגוגי בחוג. "לאחר צפייה בשיעור תנ"ך בכיתה ז' [...] בכל אחד מחלקי השיעור נצפו פעילויות רב-תחומיות מגוונות: בפתיחתו עבודה אישית על הטקסט המקראי מול הטקסט התלמודי, באמצעו עבודה קבוצתית (מיקום מקומות שנזכרו בסיפור במפת ארץ ישראל המודרנית) ובסופו דיון מסכם באמצעות סרטון מתוך הסדרה 'היהודים באים' [...] באופן מעורר התפעלות, העידו מספר תלמידים במהלך העבודה בקבוצות כי כך למדו תנ"ך עם המורה רחלי. בנקודה זו הבנתי שההוראה הרב-תחומית בעיני התלמידים הללו היא דבר שאיננו מוגבל לשכבת גיל מסויימת. עדותם לימדה אותי כי הם רואים בדרך זו כדרך הנכונה להבנת טקסט מקראי".

## **ג. מודלינג: מלמדה רב-תחומית במסגרת קורס מכללתי להוראה רב-תחומית**

### **בבית הספר**

משתתפי המחקר הסכימו פה אחד כי הקורס המכללתי "המקרא במבט רב-תחומי" היווה מודל השראה להוראה בדרך זו בבתי הספר. המשתתפים העידו כי דרכי ההוראה והמתודות המשמשות הן אור לרגליהם עד עצם היום הזה. עם זאת, חלקם הביעו הסתייגו באשר לתדירות קיומה של הוראה רב-תחומית. מורים בתיכון המגישים לבגרות ציינו כי לא בכל שיעור ניתן לקיים הוראה מסוג זה היות ותוכנית הלימוד ו"ההספק" נושף בעורפם. לעומתם, מורי היסודי והחטיבה ציינו כי שכבות לימוד אלו (ב-ח) בהכרח מזמנות הוראה רב-תחומית. אחת המשתתפות אף ציינה ש"אם בתיכון הם הולכים ללמוד בצורה משעממת, אז לפחות עכשיו שייחנו מההוראה רב-תחומית [...]".

"אני חושב שלולא הקורס הזה היא נמנע או ממעט ללמד בצורה רב-תחומית או לכל הפחות חש שאני עושה משהו שהוא לא כל כך בסדר. הקורס דרבן אותי ללכת בדרך שהרגישה לי אינטואיטיבית מתאימה וראויה, ובמקום להתבייש או להצניע אני חש היום כמוביל דרך".

"בהחלט, הקורס פתח עבורי צוהר לרב גוניות בהוראה, משמעות ולאחד המפתחות בהוראה – והם יצירת עניין. האמת היא שאף הקדשתי לרוח ההוראה המיוחדת של ד"ר דינור פרק שלם בספרי "מגביה הראשים", ועל כן אין הוכחה גדולה מכך בעיניי להשפעה המשמעותית שהיתה לד"ר דינור ולקורס בפרט".

"ללא ספק ובאופן נחרץ עמדו נר לרגליי הקורס "מקרא בראייה רב תחומית" והעבודה המעשית עפי עקרונותיו, זאת בשילוב הנחייתה של ד"ר גלי דינור שהדריכה אותי הלכה למעשה הן בקורס והן בעבודה מעשית".

"אני חושבת שהקורס היה הכי משמעותי בלימודים שלי [...] הוא הראה לי איך ממש מלמדים את כל מה שלמדתי בתיאוריה בשיעורי חינוך [...] אני משתדלת כל הזמן ללמד בדרך כזאת וזה כבר הפך למשהו טבעי שאני לא בהכרח שמה לב אליו [...] כלומר, אני משלבת רב-תחומיות באופן אוטומטי. אבל כן חשוב לי להצביע על כך שאני בעיקר מלמדת הוראה כזאת בכיתות הנמוכות כי בכיתות הגבוהות לבגרות יש חומר שצריך להספיק וזה בעיה [...] בכל זאת הוראה רב-תחומי לוקחת זמן נכבד מהשיעור".

"אני עד היום משתמש במחברת של הקורס [...] לא שאני לא זוכר אבל שוב מסתכל כדי לדייק את עצמי [...] אני בעיקר מצליח לקיים הוראה רב-תחומית בכיתות ז-ט [...] שם אין לי את הלחץ של הבגרות זה בכל זאת גורם משמעותי באיך תלמד ולא רק מה תלמד [...]".

#### **ד. פיתוח אישי ומקצועי: הוראה רב-תחומית ככלי להעצמת המורה בעיניו**

##### **ובעיני ממוניו**

בראיונות, הן הכתובים והן אלו שנערכו כשיחה פרונטאלית, ציינו מחצית מן המשתתפים כי ההוראה בגישה רב-תחומית העצימה את ארגז הידע שלהם ופתחה צוהר לעבר תחומי דעת שלא למדו באופן פורמאלי (ברוקס וברוקס, 1997; יחיאלי 2008). עוד צויין ע"י שניים מהם כי ההנהלה העריכה שיעורים אלו, בעת צפייה בכיתה, ואף ציינה זאת במשוב השנתי.

"אני נרתמתי בעצמי מהוראה בשיטה זו, כיוון שהיא קידמה אותי ברמת המקצועית של כמורה, הדבר בא לידי ביטוי הן ע"י הערכה מצד ההנהלה כולה והן ברמת ההנהלה הפדגוגית בבית הספר, וכמובן מצד התלמידים שנהנים משיעורי התנ"ך. התלמידים מרגישים משמעותיים בתהליך

התלמידה ובעיקר לא מאמינים כיצד מסיפורי התנ"ך ניתן ללמוד כל כך הרבה על החיים, כל זאת בזכות השיטה של ראייה רב-תחומית".

"ההוראה הרב-תחומית אפשרה לי כמרצה וכמדריך פדגוגי לצאת מחוץ לכותלי החוג למקרא אף לקיום דו-שיח משמעותי עם מרצים מחוגים אחרים (בייחוד החוג לספרות והחוג לחינוך). להביא אל הסטודנטים טקסט מתחום דעת אחר זו אחריות – אחריות הקשורה בהערכת הידע שלי ביחס לטקסט ואף ביחס לדרכי הוראתו. מכאן שהדו-שיח שנוצר ביני לבין מרצים נוספים היה מחוייב למציאות ונתן לי רשת ביטחון גדולה בבואי ללמד טקסט מן הפילוסופיה של החינוך המכתב עם טקסט מקראי (למשל) [...] בדרך זו למדתי רבות מעמיתיי ואף במשובי הקורסים השונים ציינו הסטודנטים, לא כולם, כי ההוראה הייתה מעניינת ובעלת רוחב אופקים".

"אני יכול להגיד לך שהשיעורים שלי בבית הספר הם טובים. ולא בגלל שאני נחמד לתלמידים, ממש לא. אני פשוט בכל שיעור מפתיע אותם עם משהו שמעבד את הטקסט המקראי בדרך חוויתית [...] כדי להגיע לטקסט הזה גם אני עובר כברת דרך – לוקח זמן למצוא, צריך לשבת וללמוד אותו ורק אז לעבד אותו למערך שיעור [...] אני בתהליך למידה מתמיד של תחומים נוספים [...] מי יודע אולי עוד אהיה גם מורה לגיאוגרפיה (צוחק – א.א.) [...]"

"[...] הנהלת בית הספר באחת הישיבות נתנה אותי כדוגמא לשיעור רב-תחומי מעניין וביקשה שאציג מה בדיוק נלמד ואיך [...] הייתי ממש נבוכה אבל בסוף ההיצג כולם עמדו ומחאו לי כפיים ואפילו אחר כך ניגשו לשאול אם אוכל לשלוח אליהם את השיעור לדוגמא [...] כן פנו אליי מורים אחרי זה אבל אני לא יודעת להגיד האם הם לימדו ככה".

### **ה. מעגלי השפעה: הרב-תחומיות עודנה קניינו של המורה הבודד**

במסגרת הראיונות נשאלו המורים בדבר השפעת דרך הוראתם הרה-תחומית על חבריהם לצוות וחבריהם בבית הספר. כלל המשתתפים ציינו כי ההשפעה, נכון לנקודת הזמן של עריכת המחקר, היא על הכיתה ולומדיה בלבד. למעט מורה המשמש כמדריך מחוזי, אשר ציין שבמסגרת השתלמות מורים נעשה שימוש במדיה רב-תחומית והדבר הוביל למודלינג בעבור חלק מקהל המשתתפים. יצויין כי תוכניות הלימודים החדשות והרפורמות העכשוויות מעודדות הוראה-למידה רב-תחומית, אך רחוק הרצוי מן המצוי. בפועל, בתי הספר עדיי בנויים במתכונת של מקצועות בודדים, וגם אם ישנם ניסיונות לחיבורים כאלו ואחרים, הרי שהם יוזמה מקומית.

"אני רוצה לחשוב שכן. עם זאת, לעיתים נדמה לי כי מורים רבים סבורים ששיטת הוראה זו תלויה באופי של המורה ואינה ניתנת ללמידה. כלומר, הם אוהבים את מה שהם רואים אצלי, אבל אומרים "טוב, זה ברק, הוא יודע לעשות את זה". אבל בעצמם מעדיפים להיצמד לידוע ולמוכר".

"יותר ויותר מורים צעירים שנכנסים למערכת אוהבים את החדשנות ובאים בעקבותיה. משהו חדשני ואתגרי שקוסם למורים צעירים שמעוניינים להתנסות בדרך אחרת. עם זאת, ללמד באופן רב-תחומי דורש היכרות עם הרבה תחומים או לפחות ניסיון חיים מסוים שקשה למצוא אותו בקרב צעירים. נכון, המורים הוותיקים פחות מתרשמים מחדשנות, אבל משיחות "חדר מורים" אני חש, כי הם מרגישים קצת לא בנוח, לא מתאימים לרוח התקופה. עם זאת, לדוגמה, העברתי השנה השתלמות על שילוב סרטונים רב-תחומיים בהוראת המקרא, ומורים רבים, ביניהם גם ותיקים, סיפרו לי בפרוטרוט כיצד הוראתם השתנתה בעקבות ההשתלמות".

"אני חושבת שלהרבה מורים הרב-תחומיות נשמעת מפחידה. הם יגידו שאין זמן, שזה דורש ידע שאין להם או לתלמידים ושלא הכשירו אותם לזה [...] נכון להיום ההשפעה שלי היא בעיקר על תלמידיי שאולי חלקם בעתיד יהיו מורים ויישמו את זה ועל עוד קולגה טובה בצוות תנ"ך".

## **ו. אתגרים בהוראת המקרא: הרב-תחומיות כמתודה להתמודדות עם שאלות**

### **מוסריות במקרא**

הוראת המקרא, כמו גם חקירתו המדעית, מזמנת דיונים ערכיים, חינוכיים, פילוסופיים, קיומיים וגם בעיות מוסריות (אדר, תשט"ו). המדובר בחברות עתיקות יומין, אשר עולם הערכים וההשקפות שלהן אינו עולה בקנה אחד עם זה של האדם המודרני (בנושאים מסויימים). הריחוק המנטלי בין הטקסט העתיק ללומד במאה העשרים ואחת הוא כאמור לא רק מצד השפה הארכאית, אלא גם בעניינים של שיפוט מוסרי לפי אמות מידה נהוגות בחברות המודרניות (דור ודה-מלאך, 2009; אמית, 2010).

משתתפי המחקר ציינו כי להוראה הרב-תחומית הכוח לסייע להתמודדות עם טקסטים בעלי אופי מוסרי לוקה בחסר, שלא לומר בלתי-מוסרי, משל: חוק החרמת העמים בספר דברים (כ 10—18) ויישומו בסיפורי כיבוש הארץ בספר יהושע. הארת צד נוסף של הסיפור הבלתי מוסרי באמצעות טקסט מאוחר יותר יכולה לסייע בהתמודדות הפסיכולוגית של המלמד והלומד כאחד (וולף, 2008).

"[...] כמו כן, במקרים שבהם יש דילמה מהותית ומוסרית, דוגמת עקידת יצחק למשל (אך דווקא ההתייחסות היא ממקום של הדילמה). הזווית הנוספת עוזרת לתלמידים וסטודנטים לראות את

הדברים בעיניים אחרות. הסדרה הסאטירית והנוקבת "היהודים באים" מציגה את הדברים הקשורים באירוע זה בצורה קשה וסאטירית, אך מעניינת ומרעננת. אמנם התוכן לא מתאים לילדים ביסודי, בחטיבה (תלוי בכיתה, בבגרות וכו') אך בתיכון ולסטודנטים בהחלט ניתן להקרין, להראות ולדון. הדבר יוצר עניין ומשמעות של רבדים נוספים לצד הקשיים הגדולים בסיפורים המדוברים.

"כשלימדתי בחטיבה שוב את סיפור קין והבל בספר בראשית חשבתי שההתמודדות תהיה קלה יותר מכיתה ב. טעיתי. הדיון היה קשה מנשוא אבל העבודה בקבוצות ריככה את המצב. כל קבוצה קיבלה יצירת אומנות ו/או יצירה ספרותית המעבדת את הסיפור [...] התלמידים התמודדו עם שאלת הרצח בתוך המשפחה גם בהקשר של העבודה הקבוצתית וגם עם קטעי עיתונות מהשנה האחרונה שמספרים על מעשי רצח משפחתיים שקרו בחברה הישראלית [...] הדיון אחר כך היה משמעותי יותר. פתאום ראיתי שהכעס שמופנה כלפי המקרא איך בכלל הוא יכול לספר סיפור כזה, הופנה עכשיו לרוצחים שהוצגו בכתבות. וזו דוגמא אחת ויש עוד הרבה [...] התלמידים העלו את "לא תרצח" ומבלי שתכננתי בשיעור הזה קראנו מחדש את עשרת הדיברות. התלמידים כל כך התלהבו מהשיעור שהמשכנו שעה לאחר מכן (במקום שיעור חינוך שלי) והם אמרו לי "אולי נכון תמרורים לעשרת הדיברות?" [...] אני קפצתי על הרעיון והנה כמה מהתוצרים שנתלו בכיתה ובמסדרון השכבה:



במהלך צפייה בשיעור zoom של אחד ממשתתפי המחקר ציין המדריך הפדגוגי (סטודנט שהפך למדריך) את העניין הבא: "צפיתי בשיעורו של אמיר בזום בנושא "בת יפתח בספר שופטים". בשיעור זה נלמד הטקסט הקשה של הקרבת קורבן אדם כאות תודה לניצחוננו הצבאי של יפתח השופט. אמיר הניח את השאלה כפי שהיא: האם היום היינו מקריבים אדם כאות תודה לאלוהים?. תלמידה הוסיפה: איך בכלל אלוהים דורש דבר כזה?. אין ספק כי השאלות הן שאלות יסוד בעולם המחשבה האתי של החברה האנושית המתוקנת. בתור צופה בזום, לא

ידעתי מה הייתי עושה בכיתה ברגע כזה. עלו בי המחשבות אולי בכלל לא היה צריך ללמד את הטקסט, ואם כן – איך עונים על שאלות מן הסוג המורכב הזה? [...] הסטודנט שצפיתי בו, לא היסס ומייד עצר את הדיון במליאה ואמר: "אני מחלק אתכם לחדרים. קחו את שתי השאלות הללו, תדונו בהם, תכתבו במסמך ונחזור בעוד רבע שעה למליאה". וכך קרה. בזמן הזה הצטרפתי לאחד החדרים. התלמידים ניסו לענות על השאלה, אבל גם הם הגיעו למבוי סתום ונותרו עם הזעקה "איך?". הצעתי לתלמידים לראות את סרטה הקצר של עינת קאפח "בת יפתח" (1996)<sup>5</sup>. עיבוד קולנועי מודרני לסיפור מן העת העתיקה? [...] הסרט מגולל את סיפורה של משפחה במסעה מאתיופיה לארץ ישראל ואת אשר קרה להם בדרך – הדבר הנורא מכול: מסירת הבת לקבוצת שודדים במדבר [...] התלמידים היו פעורי פה. החל דיון סוער באיזה מקרה אנחנו מוותרים אף על אדם כדי להציל משפחה שלמה [...] יצאתי מהשיעור הזה נרגש ומלא מחשבות על הסיפור, על הסרט ועל הדיון המעניין ואף המזעזע שהיה בחדר עם התלמידים בזום".

ז. 'טובים השניים מן האחד': ידע אקדמי פורמלי נוסף ותפיסות הוראה:

הלימוד הדו-חוגי כמקדם יישום הוראה רב-תחומית בעיני משתתפי

### המחקר

אחת התפיסות המעניינות שעלו מניתוח הנתונים, וללא שנשאלו באופן ישיר על כך, הייתה שמשתתפי המחקר מקיימים בעיקר הוראה רב-תחומית של מקרא ושל תחום הדעת הנוסף שלמדו באקדמיה, באם למדו במתכונת דו-חוגית או שהם בעלי תואר ראשון בתחום דעת שאינו מקרא. במלים אחרות, תחומי הדעת הבולטים שנצפו בהוראת המקרא היו אלו שהסטודנטים מרגישים נח לדבר עליהם ואף לתרגמם לצרכי הוראה-למידה (ספרות, ארכיאולוגיה, פילוסופיה, קולנוע). להן מספר ציטוטים שממחישים הנחה זו:

"[...] אני בעיקר מלמד יצירות ספרותיות כי זה מה שהכי קרוב אליי [...] למדתי ספרות בתואר הראשון וזה משמש אותי מאוד כמורה לתנ"ך".

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=cA3nXaqthF0>

"אני אוהבת מאוד להראות לתלמידים כתובות ארכיאולוגיות. זה הופך את הסיפורים לחיים, הנה זה קרה [...] בתואר עשיתי ארכיאולוגיה ומקרא וזה היה אחד השילובים הטובים שבחרתי, היה מעניין".

"חשוב לי כל הזמן להביא לתלמידים איך נראה סיפור מקראי בעיניים של הבמאי. כאילו דמיין שהיה במאי לסצנה והיו דמויות ובעצם הסיפור הוא חלק מהכתיבה של התסריט [...] אני פריק של קולנוע ותנ"ך".

### סיכום ומסקנות

בחירת המחקר מלמד, כי הסטודנטים שלמדו את הקורס: "הוראת המקרא במבט רב-תחומי" הפנימו את עקרונותיו ומימשו אותם הלכה למעשה בהוראתם כמורים בבתי הספר. עקרונות אלה סייעו בידם לקשור את עולם המקרא לעולם תלמידיהם. בכך הפך המקרא למעניין ובעיקר רלוונטי. מבקשת להציג את דברי הסטודנטית, המוכיחות את תרומתה של ההוראה הרב-תחומית.

" חשוב לי לאמר, כי המסקנות שעלו במחקר הקודם, באשר לתרומתה של ההוראה הרב-תחומית, מנקודת מבטם של התלמידים, נכונות גם לי כיום כמורה ובעיקר אני חשה, שהם מתקיימים הלכה למעשה בתלמידי".

### ביבליוגרפיה

- אדר, צ' (תשט"ו). הערכים החינוכיים של התנ"ך. תל-אביב: ניומן.
- אחד-העם, (תשי"ג). כל כתבי אחד-העם. תל-אביב: דביר.
- אלון, ע' (1981). טעמי המקרא. אבן יהודה: רכס.
- אלקד-להמן, א' (2007). הקסם שבקשר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אמית י. (2010). עלייתה ונפילתה של אימפריית המקרא בחינוך בישראל. אבן יהודה: רכס.
- אמית, י' (2002). הוראת מקרא בחינוך הכללי – עיון בתכניות הלימודים. בתוך: ע' הופמן וי' שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתכנית הלימודים בישראל, כפר סבא: רכס. 239-264.
- אנגלמן, ש' (2013). הוראת המקרא בכיתה הטרוגנית שפתית לפי גישת הלמידה המתווכת. חולון: מכללת תלפיות, 233-246.
- בחטין, מ' (2008). כתבים מאוחרים – פילוסופיה, שפה, תרבות. תל אביב: רסלינג.
- בן ארי, ר', אליאסי, ל' (2008). בין אסטרטגיית הוראה פרונטלית לאסטרטגיית הוראה מורכבת: השפעה

הנבדלת של סביבת הלמידה על המוטיבציה להישגים של התלמיד.

מגמות, מה (3), 531-554.

בן נתן, ח' (1968). המקרא ואני – דרך אחרת להוראת מקרא. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד וסמינר הקיבוצים.

בק, ש' (1999). "המסרן, המיילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא השחקן – תהליך הוראה, למידה ומערכת הכשרת המורים בישראל לקראת תום האלף", בתוך: הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית – ניירות עמדה, ד' כפיר (עורכת). ירושלים: מכון ון ליר, 16-34. ברוקס, ז', ג', ברוקס, מ' ג' (1997). לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית בחיפוש אחר הבנה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

גרדנר, ה' (1996). האינטליגנציות המרובות, התיאוריה הלכה למעשה. תרגום: צוקרמן א'. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

גרטר-ארגמן, ע' (2005). סגנונות למידה, חשיבה ודפוסי הכנת שיעורי בית בסביבה מבוסס הדמיה ממוחשבת. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, חיפה: אוניברסיטת חיפה. גניס, א' ודינור, ג' (2009). עקדת יצחק (בראשית כב 1-19), הסרט "השיבה" – התפכחות. מועד שנתון למדעי היהדות י"ט, 1-11.

גרינברג, מ' (1979). חקר המקרא והמציאות הארץ ישראלית. אורים, 10, 386-390. דור, י, דה-מלאך, נ' (2009). על הוראה ביקורתית של סיפורים מן המקרא: מקרה המבחן של 'לא השאירו כל נשמה' בספר יהושע. דפים, 74, 61-92. דיואי, ג' (1960). הילד ותוכנית הלימודים בית הספר והחברה, ח' ברור (תר'), תל-אביב: הסתדרות המורים.

דינור ג' (2019). המקרא והדהודיו בתרבות היהודית והאוניברסלית כאמצעי בהבניית זהות, בתוך: לאומיות וזיכרון: חינוך לזהות מקומית, ע' קידרון (עור'), כתב עת זמן חינוך, טבריה: מכללת אוהל. דינור, ג' (2018). בזכות השונות: הבנייתה של תפיסה חינוכית באמצעות סיפור חיים, ירושלים: כרמל. דינור ג', גניס א', פרידמן ה' (2017). בת יפתח: סיפור מקראי בגישה בין-תחומית ובגישה רב-תחומית, החינוך וסביבתו ל"ט, 357-378.

דינור ג' (2014). דרכים להוראה משמעותית של התנ"ך, דפי יוזמה 8, תל-אביב: מופ"ת, 79-102. דינור, ג' (2008). סיפור קין והבל (בראשית ד 1-16) – החיים כערך עליון. מועד שנתון למדעי היהדות י"ח, 1-21.

הורוביץ, ט', פריד, ט', ביגמן, ז', ווקר, צ' (2008). התנסות בין-תחומית של סוגיות מקראיות: תרומה להוראת במקרא, שאנן יג, [http://shaanan.ac.il/?page\\_id=832](http://shaanan.ac.il/?page_id=832)

הרפז, י' (2012). למה תיאטרון, חד החינוך, פ"ו 5, 52-55.

זוזובסקי, ר' (2001). התוצר הלימודי וההקשר החינוכי של לימודי המתמטיקה והמדעים בישראל. תל-אביב: רמות.

זילברשטיין, מ' (1988). הוראה רפלקטיבית: הבהרה קונספטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים,

בתוך מי זילברשטיין, מ' בן פרץ, ש' זיו [עור']. רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה, תל אביב: מכון מופ"ת, 15-42.

זקוביץ, י' (1995). ריחוק צורך קרבה. בתוך: ש' גלנדר (עורך), מקרא וחינוך. אורנים: בית הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית, 7-16.

זקוביץ, י' (1995 א'). מקראות בארץ המראות, תל-אביב.

חורין, א' (2004). השקפות חינוכיות ואמונות אפסטימולוגיות של מורי מורים וביטויין בתהליך ההוראה, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

יחיאלי, ת' (2008). איך עושים למידה קונסטרוקטיביסטית? *הד החינוך*, 28 (4), 44-40.

לוי, מ' (1998). כל ילד חושב אחרת, תל-אביב: מודן.

לוי, ת' (1999). הוראה בינתחומית, בתוך: קשתי, יצחק. אריאלי, מרדכי. שלסקי, שמחה. לקסיקון החינוך וההוראה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

לוי, ת' ונבו, י' (2000). תהליכי שינוי בבתי ספר המתנסים בלמידה על תחומית הבנייתית. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המחלקה לתכניות ושיטות.

מלול, מ' (2006). *חברה, משפט ומנהג בישראל בתקופת המקרא ובתרבויות המזרח הקדום*. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

מרגליות, א' (2006). סיכום מעובד מהרצאה בכנס הבינ"ל החמישי בהכשרת מורים - הכשרת מורים על פרשת דרכים. תל-אביב: מכון מופ"ת. פורסם באתר מס"ע.

סימון, א' (1991), *אדם בצלם – חינוך הומניסטי ולימוד מקרא*. תל-אביב: עם עובד.

סימון, א' (2002). *בקש שלום ורדפהו- המקרא באור שאלות השעה*, תל-אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

סרוקה, נ' (1997). האם יכול התנ"ך לשמש מרכיב בזהות האישית - הלאומית של האדם הישראלי <https://mikranet.cet.ac.il/mikradidact/pages/printitem.asp?item=7593>

עמנואל, ד', ברקוביץ א', גינת כ' ושולמן א' (2003). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקראים. תל-אביב: מכון מופ"ת.

עשור, א' (2005). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. *אאוריקה*, 2, 19-1.

פליישר, צ', אלקושי, ר', דינור, ג', הופמן, נ' ולוי, ר' (2008). *משפט שלמה – סיפור מקראי בגישה רב-תחומית*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

פריירה, פ' (1981). פדגוגיה של מדוכאים, תרגום: גיא כ. ירושלים: מפרש, פרנקל, בתוך: *יהדות והומניזם סוגיות בהשתלמויות מורים*, ד' ענבר ופי' רוטשילד (עורכים). ירושלים: משרד והתרבות.

פרקינס ד' (1998). *לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך לחשיבה*, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

קפלן, א, עשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר – הלכה ומעשה. *חינוך החשיבה*, 2, 19-1.

קצין, א' (2008). גישות הוראה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים : חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה ירושלים : האוניברסיטה העברית.

רוזנברג, מ' (2014). אוריינות, הבנת הנקרא והבנת המקרא. דעת, 9, [http://www.daat.ac.il/daat/ktav\\_et/maamar.asp?ktavet=2&id=1580](http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=2&id=1580)

רוזנק, מ' (2003). צריך עיון, מסורת ומודרנה בחינוך היהודי. ירושלים : מאגנס.

רולניק, צ' (2011). האם צריך עדיין ללמד תנ"ך בבית הספר הממלכתי?, על מקרא, הוראה וחינוך – האתר של ד"ר לאה מזור, <http://mikrarevivim.blogspot.co.il/2011/08/blog-post.html>

רייזנברג, ר' (2006). אינטראקציה מורה מאמן-סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לסגנונות קיום (MoE), עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

רן, ע' (2016). רפלקציה : חשיבה מהרהרת ומערערת בחינוך, תל-אביב : מכון מופ"ת.

שביד, א' (1993). יהדות כתרבות – תכנים לימודיים וחינוכיים. גשר, 126, 7-23.

שכטר, י' (1966). פרקי חינוך : יהדות וחינוך בזמן הזה. תל-אביב : דביר.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת : מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל-אביב : רמות.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University press.

Chandler, D. (2003). Semiotics for Beginners: Intertextuality. Online: [www.aber.ac.uk/media/Documents/s4bsem09.html](http://www.aber.ac.uk/media/Documents/s4bsem09.html)

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cuban, L. (2007). Hugging the Middle Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005.

Education Policy Analysis Archives. 15(1). Retrieved March 6, 2008, from: <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/v15n1.pdf>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Machinist, P. (1991). The Question of Distinctiveness in Ancient Israel: An Essay, in Ah Assyria, *Studies in Assyrian History and Ancient Near Eastern Historiography*, M. Cogan & I. Eph'al (eds.), Jerusalem, 196-212.

Nuthall, G. (2002). Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking. In J. Brophy (Ed.), *Social constructivist teaching: Affordances and constraints*, New York: Elsevier, 43-79.

- Perkins, D. N. (1996). Minds in the Hood. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environment – Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, NJ: *Educational Technology Publications*, 5- 8.
- Rosenak M. (1986). *The teaching of Jewish values: a conceptual guide*. Jerusalem: the Hebrew university of Jerusalem, Melton center for Jewish education in Diaspora.
- Sawyer, R., Rutter, A., LeFeavre, D. and Margolis, J. (2005). Direct Instruction. In S. J. Farenga and D. Ness (Eds.), *Encyclopedia of education and human development*. Armonk NY: Sharpe, 51- 53.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple case narrative: A qualitative approach to studying multiple populations*, Amsterdam: John Benjamins.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Van Woldwe, E. (1997). Texts in Dialogue with Texts: Intertextuality in the Ruth and Tamar Narratives, *Biblical Interpretation*, 5, 1-28.
- Wolff, H.W. (2008). *Anthropology of the Old Testament*. London: SCM press, 223-229.