

הוראת גמרא בתלמודי תורה חרדיים: השוואת הישגי לומדים בגישות המסורתיות ובשיטת כישורי הלמידה של הרב ישעיהו וובר

אריאל שרלו, שירה אילוז, יעקב כץ, הינדי שטרן

מבוא

מאמר זה מתמקד בהוראת גמרא בתלמודי תורה חרדיים, ומטרתו להשוות בין הישגי לומדים בשיטת ההוראה הייחודית שפיתח הרב ישעיהו וובר ובין הישגי לומדים בגישות ההוראה המסורתית הנהוגה במרבית תלמודי התורה.* ייחודו של מחקר זה הוא עיסוק בשיטות של הוראת גמרא לגילאים צעירים בתלמודי תורה חרדיים, ובניתוח תהליכים פדגוגיים המתרחשים בהם.¹

החברה החרדית מהווה שדה מחקר מאתגר ומעניין. מדובר בחברה שהצליחה לגדול ולהתחזק תוך שמירה על מאפיינים ייחודיים, השונים מאוד מאלו של העולם המודרני והפוסט-מודרני שסביבה.² האתגר העומד בפני החוקר חברה זו נובע מהיותה חברה שמרנית, הומוגנית במידה רבה ואוטונומית,³ שאינה מעוניינת בקשר עם הממסד

* מאמר זה מבוסס על מחקר לתואר שני שבוצע בידי אריאל שרלו בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, בהנחיית ד"ר שירה אילוז, פרופ' יעקב כץ וד"ר הינדי שטרן.

1 'וובר, אור בשבילי הגמרא: פרקי הנחיה והדרכה להורים ולמלמדים, לאבות ולבנים, למתחילים ולמתקדמים בלימוד הגמרא – איבחון הקשיים הצפויים בלימוד הגמרא והקניית כלים להוראת גמרא באופן מקצועי, בני ברק תשס"ב (להלן: וובר, אור בשבילי הגמרא).

2 ב' זיבצנר וד' להמן, "השידוכים בעולם החרדי: סמכות, גבולות ומוסדות", מגמות מט(4) (2014), עמ' 641–668; ל' טרגין-זלר, "צניעות למען השם: נשים חרדיות מפרשות מחדש את תחום הצניעות", מגמות מט(4) (2014), עמ' 668–691.

3 זיבצנר ולהמן (שם).

החינוכי או האקדמי.⁴ בשל מאפיינים אלו, עולם לימוד התורה החרדי כמעט לא נחקר עד השנים האחרונות.⁵ אומנם חוקרים שונים עסקו בציבור החרדי, אך הם התמקדו בעיקר בסוגיות סוציולוגיות⁶ או בסוגיות היסטוריות,⁷ ורק מחקרים ספורים התמקדו בתחום החינוך.⁸

המחקר הנוכחי משווה בין הישגי הלומדים בשיטת לימוד חדשנית להוראת הגמרא, שיטתו של הרב וובר,⁹ ובין ההישגים של הלומדים גמרא בגישה מסורתית המקובלת בתלמודי תורה חרדיים.

שיטת וובר שימשה בתחילתה רק להוראה מתקנת לתלמידים שהתקשו בלימודי הגמרא בתלמודי תורה חרדיים, אך ברבות השנים היו מלמדים שבחרו בה כשיטת הוראה לכלל תלמידיהם ולא רק לאלה המתקשים. מדובר בשיטה להוראת הגמרא שמטרתה פיתוח לומד עצמאי וקידום כישורי הלמידה של התלמידים, ובמחקר זה נעשה ניסיון לבדוק באופן ראשוני את מידת האפקטיביות של השיטה.

- 4 א' שפיגל, "ותלמוד תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים, ירושלים 2011.
- 5 א' רוז, החרדים: כתב הגנה, ירושלים 2006, עמ' 25, 34–61; שפיגל, שם.
- 6 ש' אוקון, "חרדים ברשת: משחקי־זהות בקהילה החרדית המקוונת", המרכז לחקר החברה החרדית, מכון ירושלים לחקר ישראל (מרץ 2016), עמ' 56–77; ת' הכטר, "ברדיחה זה לא רק דבר מצחיק: השימוש בברדיחות בקרב קהילה וירטואלית חרדית כביטוי לתופעה חברתית", מגמות מט(4) 2014, עמ' 722–753; N. Baum, T. Yedidya, C. Schwartz and O. Aran, "Women Pursuing Higher Education in Ultra-Orthodox Society", *Journal of Social Work Education* 50 (2014), pp. 164–175; P. Shukrun-Nagar, "About 1000 Haredim, Members of Ha'eda Haharedi": Linguistic Patterns and Rhetorical Functions of Generalizations in the Israeli News", *Israel Studies* 19 (2014), pp. 154–186; L. Taragin-Zeller, "Modesty for Heaven's Sake: Authority and Creativity Among Female Ultra-Orthodox Teenagers in Israel", *Nashim: A Journal of Jewish Women's Studies and Gender Issues* 26 (2014), pp. 75–96.
- 7 א' נאור, "פועלי 'אגודת ישראל' (פאג"י) – הסדרות עובדים חרדית – כפי שהשתקפה בביטאוניה וביומון 'אגודת ישראל' – 'היומן'", המרכז לחקר החברה החרדית, מכון ירושלים לחקר ישראל (אוגוסט 2016), עמ' 78–100.
- 8 צ' קנריק, הוראת תלמוד באמצעות מפות קוגניטיביות בבית הספר הממלכתי דתי בישראל (עבודת דוקטור), בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים 2000; שפיגל (לעיל), הערה 4; Y. Finkelman, "Haredi Isolation in Changing Environments: A Case Study in Yeshiva", *Immigration*, *Modern Judaism* 22 (2002), pp. 61–82.
- 9 וובר, מהכח אל הפועל: איך נסייע לילדנו להגשים את הפוטנציאל הטמון בו? ירושלים תשנ"ח (להלן: וובר, מהכח אל הפועל); הנ"ל, ההוראה כמקצוע: מדריך להורים ומורים, ירושלים תשנ"ט (להלן: וובר, ההוראה כמקצוע); הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

סקירת ספרות

1. מערכת החינוך החרדית

מערכת החינוך החרדית היא מערכת נפרדת מגדרית, ובנים ובנות לומדים בה בנפרד תוכניות לימודים שונות כבר מגיל הגן.¹⁰ בשל המיקוד הרב של חברה זו בלימוד תורה, ההימנעות שלה מלימודי חול, תפיסת הלימוד כיסוד הבית והמשפחה ולימוד בישיבה ובכולל גם לאחר הנישואים, החברה החרדית מכונה גם "חברת הלומדים".¹¹ מבחינה מספרית, נכון לשנת 2010, למדו 89,281 בנים ב-470 מוסדות חינוך חרדיים.¹² אחוז הלומדים במערכת החינוך החרדית בחינוך היסודי נע בין 20% ל-25% מכלל הלומדים במערכות החינוך השונות בארץ.¹³ נתון זה מתבסס על הנתונים הרשמיים של המוסדות המוכרים בצורה כזו או אחרת על ידי משרד החינוך. יש הטוענים שהמספרים גדולים יותר, מכיוון שיש תלמידים הלומדים במוסדות לא מפותחים שאינם רשומים במאגרי משרד החינוך.¹⁴ רוב תלמודי התורה החרדיים אינם כפופים לתוכניות הליכה של מערכת החינוך של מדינת ישראל. המוסדות מגוונים, והרישום אליהם תלוי בהשתייכות הרוחנית והחברתית של הורי התלמיד ובאמונות ובדעות שלהם כלפי מקצועות הליכה.¹⁵ מרבית תלמודי התורה מוגדרים מוסדות פרטיים או חצי פרטיים, וכינוייהם בעגה המשפטית של מדינת ישראל הם "מוסד מוכר שאינו רשמי" או "מוסד פטור".¹⁶

10 שפיגל (לעיל, הערה 4); Baum et al. (לעיל, הערה 6).

11 מ' פרידמן, החברה החרדית: מקורות, מגמות, תהליכים, ירושלים 1991; י' שלג, הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל, ירושלים 2000.

12 שפיגל, שם.

13 נ' בלס וח' בלייך, דמוגרפיה במערכת החינוך: שינויים ומעברים בין זרמי חינוך, ירושלים 2016. נדלה מ'http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/transfersineducationheb.pdf; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [הלמ"ס], 2016, טבלה 8.12.

14 א' קשתי, "אלפי ילדים חרדים לומדים במוסדות ללא פיקוח בירושלים", הארץ (13 בספטמבר 2015). נדלה מ'<http://www.haaretz.co.il/news/education/premium-1.2730504>.

15 שפיגל, שם.

16 שפיגל, שם; H. Lipshits, "Budgeting for Ultra-Orthodox Education – The Failure of Ultra-Orthodox Politics, 1996–2006", *Israel Studies* 20 (2015), pp. 135–162.

תוכנית הלימודים ושיטות הלימוד משתנות ממוסד למוסד, ותלויות ברמת השמרנות, ולחלופין, הפתיחות שלו.¹⁷

בוגרי תלמודי התורה מכוונים לישיבות הקטנות (המיועדות לתלמידים בגיל תיכון), ורובם ממשיכים מהישיבות הקטנות לישיבות הגבוהות (המקבילות לאוניברסיטה ולמוסדות לחינוך גבוה) ומתמידים בעיסוק בתורה כל ימיהם.¹⁸ בישיבה הקטנה (כיתות ט' ומעלה) לומדים רק גמרא, ובשל כך, כבר בכיתות ז'–ח' לומדים פחות לימודי חול ויותר לימודי קודש.¹⁹

לחץ רב מופעל על התלמידים ועל הוריהם לקראת הקבלה לישיבה הקטנה, שכן במהלך הבחינות לקבלה לישיבה הקטנה נמדדת רמת הדתיות של התלמיד ושל הוריו וכן רמת המצוינות של התלמיד במוסד הלימוד הקודם.²⁰

תוכני הלימוד בתלמודי התורה

כאמור, השוני בין "תלמודי תורה", או ה"חיידרים", מתבטא בין השאר ברמת הפיקוח של משרד החינוך עליהם ובמידת הפתיחות שלהם ללימודי הליבה. בעוד שבמוסדות הלימוד החרדיים לבנות מקובל ללמד מקצועות חול, בשל הצורך לכוון את הבנות לעולם התעסוקה, הרי שבמוסדות הלימוד לבנים לימודי החול והליבה אינם מקובלים, וכל מוסד מטפל בסוגיה זו בהתאם לתפיסותיו.²¹ שפיגל מציין שגם במוסדות שבהם לומדים לימודי חול לימודים אלה מתקיימים רק עד כיתות ו' או ז', והחומר הנלמד כולל בעיקר מדעים ומתמטיקה ברמה בסיסית מאוד ולא מעבר לכך.²² מכיוון שמצוות "והגית בו יומם וליילה" מתקיימת בלימוד הגמרא,²³ רוב יומו של התלמיד בחברה החרדית מוקדש ללימודי הגמרא, וללימודי החול מוקדש זמן מועט בלבד.²⁴

17 שפיגל, שם.

18 שפיגל, שם.

19 שפיגל, שם.

20 ד' בן רבי, ר' רותם, צ' קונסטנטינוב ומ' נבות, מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר החרדיים היסודיים של רשת "מעייץ החינוך התורני", ירושלים 2014.

21 בן רבי ועמיתיו, שם.

22 שפיגל, שם.

23 יהושע א, ח.

24 ר' גלובמן וח' ליפשיץ, "עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל", מגמות מג(2) (2004), עמ' 329–346; נ' הורוביץ, תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל, ירושלים 2012; מ' קורש, "ביחד או לחוד? תוכנית הליבה והשסע הדתי-חילוני בישראל", ישראלים 4 (2012), עמ' 132–156; שפיגל, שם.

שפת הדיבור והלימוד בתלמודי התורה היא לעיתים עברית ולעיתים יידיש, בהתאם לזרם החרדי המפעיל את תלמוד התורה. לדוגמה, בתלמודי התורה השייכים לחסידות בעלז מלמדים ביידיש, ואילו במוסדות השייכים לחסידות גור מלמדים בעברית. במוסדות הליטאיים, או באלו המשתייכים לתנועת ש"ס, הלימוד הוא בעברית. המחקר הנוכחי בוצע בשני מוסדות חסידיים הדומים במאפייניהם הדמוגרפיים ובצורת הלימוד הנהוגה בהם.

חקר מערכת החינוך החרדי

מחקרים מעטים בלבד בדקו את ההיבט הפדגוגי במערכת החינוך החרדית. הסיבות לכך הן הריחוק המנטלי הקיים בין החוקרים ובין החברה החרדית, והסתגרותה הבאה לידי ביטוי גם בהימנעות מהשתתפות במחקרים.²⁵ סיבה נוספת לכך היא החשש של תלמודי התורה ממעורבות חיצונית בחינוך, מהטמעת תוכנית הליכה המחייבת הוראת מקצועות חול, וכתוצאה מכך, גם מהשתתפות במבחנים ארציים או בינלאומיים. החידוש במחקר הנוכחי הוא בניית שיטה להוראת הגמרא במוסדות חינוך חרדיים, ובבחינת השפעתה על התלמידים הלומדים לפיה ועל המורים המלמדים בה. זהו מחקר ייחודי, שכן הוא מזמן אפשרות להיכנס לתוך תלמודי התורה ולבחון את הוראת הגמרא בהם.

2. הגמרא והסיבות לחשיבותה בעולם הלימוד היהודי

מעת חתימת הגמרא (500 לספירה לערך) ועד היום, הגמרא נחשבת בעולם הלימוד היהודי לטקסט המסורתי החשוב ביותר.²⁶ ייחודה של הגמרא בהיקפה: היא מרכזת את ההשקפה היהודית על התנ"ך, המשנה, האתיקה, החוקים, הפילוסופיה וההיסטוריה של היהדות,²⁷ ומשתמשת לשם כך במגוון מתודות, כגון פרשנות, הלכות ואגדות.²⁸ הכרת המקרא והמשניות מהווה תשתית הכרחית להבנת הגמרא, בשל העובדה שהגמרא בנויה על דרשות פסוקים ופירושי משניות.²⁹ הגמרא אינה רק מקור לפסיקה

25 רזו (לעיל, הערה 5); שפיגל, שם.

26 C.E. Fonrobert and M.S. Jaffee, "Introduction: The Talmud, Rabbinic Literature, and Jewish Culture", in Idem (eds.), *The Talmud and Rabbinic Literature*, pp. 1–14, Cambridge 2007

27 'רמבו, א' לויין ור"ס סיגלר, "חרדים וחילונים: פתרון בעיות בקרב תלמידים משני מגזרי חינוך", מגמות לח" (4) (1997), עמ' 503–569; ע' שטיינזלץ, אישים בתלמוד, תל אביב 1988; P. Hayman, "On the Teaching of Talmud: Toward a Methodological Basis for a Curriculum in Oral-Tradition

Studies", *Religious Education* 92 (1997), pp. 61–76

28 Hayman (שם).

29 דמברו ועמיתיו, שם; שטיינזלץ, אישים בתלמוד, שם; הנ"ל, התלמוד לכל, תל אביב תשס"ג.

הלכתית, אלא יש בה גם עצות רפואיות, עצות מסחריות, סיפורים על אישים וסיפורים היסטוריים, ועקב כך היא מהווה מקור ללימוד נושאים שונים.³⁰

הקשיים הכרוכים בלימוד הגמרא ובהוראתה

לימוד הגמרא והוראתה מחייבים מאמץ קוגניטיבי רב בשל המורכבות והייחודיות של הטקסט.³¹ הקשיים בהוראת הגמרא ולימודה באים לידי ביטוי הן בהיבט הטכני של קריאת הגמרא והבנתה הראשונית, והן בהיבט של הבנת המשמעות של הסוגיה הנלמדת.³² הגמרא אינה מאורגנת לפי תכנים ואינדקסים, אלא עוברת מעניין לעניין בקשר אסוציאטיבי תוך הסתמכות על מקורות מתקופות שונות ועל דיונים בסוגיות שהתקיימו בבתי מדרש שונים, כאשר הדיון בין האמוראים, חכמי הגמרא, כתוב בדרך של דיאלוג ועימות.³³ רביב וקניאל טוענים שהגמרא היא סוגה ספרותית השונה מכל סוגה ספרותית אחרת, וזאת בשל מאפייניה הייחודיים, ובהם היעדר רצף סיפורי, שימוש בשפה הארמית, חוסר חלוקה לפסקאות, היעדר פיסוק וניקוד וחוסר בכותרות ובכותרות משנה.³⁴

פוקס מציין שהקושי הנובע מהמעבר האסוציאטיבי בין נושאים הוזכר כבר בתקופת הגאונים במאה האחת עשרה, אלא שבימינו קושי זה גדול שבעתיים, שכן בעוד שבעבר רוב המקורות המוזכרים היו מוכרים ללומדים, הרי שבימינו רוב הלומדים אינם מכירים אותם, ולכן מתקשים בהבנת הטקסט.³⁵ לדוגמה, הגמרא מרבה לצטט משניות, ואילו רוב התלמידים בימינו אינם בקיאים במשניות המוזכרות בה. בדומה לכך, רוב התלמידים בימינו אינם בקיאים בפסוקים, בסוגיות ובמחלוקות במסכתות אחרות המוזכרות בטקסט. בשל מאפיינים אלה, יש שדימו את טקסט הגמרא לרשת האינטרנט שבה יש עמוד בית המפנה להמשך דיון במקומות אחרים באותו אתר, ואף באתרים אחרים, כמעין "היפרטקסט".³⁶

כאמור, לימוד הגמרא מצריך ידע קודם נרחב. היימן מציין שלימוד הגמרא מצריך

30 ב"צ בוקסר, התלמוד: 1000 שנות הגות יהודית, כפר מונש תשס"ה; ג' רוזן, התלמוד והאינטרנט: מסע בין עולמות, תל אביב תשס"ב; שטיינזלץ, אישים בתלמוד, שם.

31 צ' קנריק, "התלמוד כמורה של מורים", מים מדליו 21 (תש"ע), עמ' 173–195.

32 ד' רביב וש' קניאל, חשיבה ותלמוד: תשתית מדעית לידע פדגוגי, ירושלים תשע"ג; י"מ שלזינגר, י' מלמד וש' ריבלין, דרכים בהוראת גמרא, תל אביב תשע"א.

33 שטיינזלץ, אישים בתלמוד (לעיל, הערה 27).

34 רביב וקניאל (שם).

35 ע' פוקס, "התלמוד... מקצתו כתוב ומקצתו על פה": אינטרנט, תורה שבעל פה, והוראת גמרא", דימוי 26 (2006), עמ' 40–45.

36 פוקס, שם; רוזן (לעיל, הערה 30).

ידע במגוון תחומים ובהם תנ"ך, משנה, אישים מהתלמוד, היסטוריה יהודית והיסטוריה כללית.³⁷ מכיוון שהגמרא מספרת על אישים שונים בתקופות שונות, מציעה עצות, דנה במשניות, מבארת אותן ומעמתת אותן עם קבצים תנאיים אחרים, כמו התוספתא והספרא,³⁸ לימודה מצריך ידע במקורות אלו, שליטה ברקע ההיסטורי של האישים המוזכרים בה ועוד.³⁹

קושי נוסף בלימוד הגמרא קשור לתפיסות של עולם הישיבות החרדי. בעיני לומד הגמרא, הטקסט התלמודי הוא טקסט קדוש, ועורכיו נחשבים גאונים וקדושים, ולכן אי אפשר לערער עליו, ואין לקרוא אותו קריאה ביקורתית.⁴⁰ אין מניעה, כמובן, שלומד הגמרא יפעיל כלי חקירה ועיון להבנת הטקסט, כמו בטקסטים עיוניים אחרים, אך ברמת החקיקה והפסיקה, אי אפשר לערער על דברי חז"ל, גם אם הם אינם מתאימים להיגיון של הלומד.⁴¹ שלזינגר ועמיתיו מתייחסים לבעיה נוספת – לעיתים הלומד הביקורתי רואה בתשובת הגמרא לסוגיה תשובה דחוקה שאינה מסתברת, וכדי שהוא יוכל להבין את ההיגיון שבתשובת הגמרא עליו ללמוד את ההיגיון העומד בבסיס הגמרא.⁴² דוגמאות לכך הן דרשות חז"ל לפסוקים בתורה, הנראות רחוקות מפשט הכתוב בתורה, וכן באוקימתות, המתורגמות לעברית כהעמדות, כלומר הסברים מחודשים שהגמרא מציגה למשניות או לברייתות כדי להימלט מקושיה.

הקשיים שתוארו לעיל ניצבים בפני כל לומד גמרא בכל גיל, אך כמובן בגיל צעיר הקשיים גדולים יותר. הוראת הגמרא לתלמידים צעירים כרוכה גם בקשיים נוספים ובהם: חוסר מוטיבציה ללמוד טקסט לא אקטואלי ולהתמודד עם טקסט קשה להבנה, כמות שעות הלימוד המוגבלות ועוד.⁴³

במאמר זה מוצגת ונחקרת לראשונה שיטת לימוד ייחודית שפיתח הרב וובר ומטרתה להתמודד עם הקשיים שהוזכרו לעיל במערכת החינוך החרדית.⁴⁴

P. Hayman, "Why Study Talmud in the Twenty-First Century?", in: P. Socken (ed.), *Why Study Talmud in the Twenty-First Century: The Relevance of the Ancient Jewish Text to Our World*,

Lanham 2009, pp. 93–102

37 ע' שטיינזלץ, מדריך לתלמוד, ירושלים 1984.

38 שטיינזלץ, שם; Hayman, שם.

39 רביב וקניאל (לעיל, הערה 32).

40 רביב וקניאל, שם.

41 שלזינגר ועמיתיו (לעיל, הערה 32).

42 שלזינגר ועמיתיו, שם.

43 וובר, מהכח אל הפועל; הנ"ל, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

3. דרכי הוראת הגמרא בתלמודי התורה

לימוד הגמרא בעולם החרדי, במסגרת תלמודי התורה, תואר במקומות מספר.⁴⁵ הלימוד מבוסס בעיקר על שינון וזיכרון של הגמרא,⁴⁶ וככל שהתלמיד מתקדם במערכת החינוכית הלמידה הופכת לממוקדת יותר בהבנה ובהעמקה.⁴⁷ שפיגל מתאר חמש דרכי הוראה מרכזיות: הרצאה פרונטלית, למידה בדרך של שינון, למידה בחברות שבה שני תלמידים יושבים ולומדים זה עם זה, למידה משותפת של מורה ותלמידים בדרך של דיון ושאלות ולמידה בדרך חווייתית בקבוצות בעזרת עזרים מוחשיים.⁴⁸ שפיגל מציין כי במרבית המוסדות עיקר ההוראה נעשה בדרכי שינון והרצאה. דרך הלימוד בתלמודי התורה תוארה כדרך דומה לשיטת לימוד טבעית של שפה.⁴⁹ כלומר, הלמידה בהם אינה שיטתית, אך בסופו של דבר ה"שפה", שהיא יכולת לימוד הגמרא ושיטת הלימוד, נרכשת על ידי שינון וחזרה לאורך זמן רב. תיאורים אלו מסבירים גם את הצורך בשעות למידה רבות כי רק כך ה"שפה", או השיטה, תירכשנה כראוי.⁵⁰

המאפיינים העיקריים שנכונים לכלל המלמדים בגישות המסורתיות של תלמודי התורה הם: התמקדות במסכת שלמה ולא בסוגיות נבחרות, התמקדות בתוכן הנלמד ולא בהכוונת הלומד ללמידה עצמית, ולימוד הפונה לכולם בצורה שווה ללא הדרגה והתייחסות לקשיי התלמידים ולשונות ביניהם.

כיוון שתלמודי התורה שונים אלו מאלו, והמלמדים בכל תלמוד תורה שונים בהכשרתם המקצועית אלו מאלו, במהלך המחקר השתמשנו בביטוי "גישה מסורתית" ולא "הגישה המסורתית" כדי לתאר את קבוצת הביקורת שלא למדה בשיטתו הייחודית של הרב וובר. מהסקירה שהובאה לעיל עולה שהמשותף לכלל הגישות הוא העובדה שהן מתמקדות בטקסט ולא בלומד, כלומר – המרכז הוא הגמרא הנלמדת ברצף, תוך שינון החומר והתקדמות בטקסט. גישות אלו נבחנו אל מול שיטתו של הרב וובר, שהעמיד את התלמיד ואת מידת הבנתו במרכז.

45 'אמיד, "הוראת גמרא למתחילים בשלהי המאה ה-19: ניתוח קוריקולרי של 'ספר המדריך'", שאנן ט (תשס"ד), עמ' 343–365; 'כץ, מסורת ומשבר: החברה היהודית במוצאי ימי הביניים, ירושלים תש"ח; א"מ ליפשיץ, כתבים (חלק א), ירושלים תש"ז; קנריק, מפות קוגניטיביות (לעיל, הערה 8).

46 גלובמן וליפשיץ (לעיל, הערה 24); דמבו, לויין וסינגלר (לעיל, הערה 27).

47 דמבו, לויין וסינגלר, שם.

48 שפיגל (לעיל, הערה 4).

49 ליפשיץ (לעיל, הערה 45).

50 שלזינגר, מלמד וויבלין (לעיל, הערה 32); Hayman (לעיל, הערה 27).

4. שיטת וובר לאבחון קשיי תלמידים ולהוראת גמרא

הרב ישעיהו וובר פיתח שיטה להוראת גמרא הכוללת בין היתר כלים לאבחון יכולות התלמיד בלימוד הגמרא, והוראה המותאמת לצרכיו וליכולותיו של כל תלמיד.⁵¹ שיטתו אינה מבוססת על תפיסה קוריקולרית שיטתית, ואינה מציבה מטרות-על ומטרות אופרטיביות מוגדרות.

להערכתו של הרב וובר, רק כשלושים אחוזים מהתלמידים מבינים בצורה טובה את הגמרא ואת מהלך הסוגיה.⁵² נתון זה נובע לדעתו משני גורמים: חולשות התלמיד והקשיים של המלמד לתווך בין התלמיד לגמרא בצורה מיטבית. לדבריו, המלמד נדרש להתמודד הן עם קשיי הטקסט והן עם קשיי התלמיד ויכולות ההבנה והריכוז שלו. שיטתו מציעה דרך להתמודד עם קשיים אלו.

החידוש בשיטתו של הרב וובר הוא התמקדות ביכולות הלמידה של התלמיד והכוונתו להיות לומד עצמאי, כלומר להיות בעל יכולת לפענח את הטקסט, לשאול שאלות נכונות ולנתח את הטקסט בעזרת כלים מתאימים. שיטתו מנוגדת לשיטת הלימוד המסורתית המדגישה הספק של החומר הנלמד. בראיונות עימו הוא מסביר ששיטתו מייחסת חשיבות רבה למיומנויות הלמידה ולדרכי ההבנה של התלמיד, וחשיבות פחותה לבחירת קטעי הגמרא הנלמדים ולכמות החומר הנלמד.

לפי שיטת וובר חמישה כישורים נדרשים ללימוד הגמרא (הבנה, חשיבה, תפיסה, הבנת הנקרא והבעה), ולדעתו, הקושי שבלימוד הגמרא נובע מחולשה באחד או בכמה מכישורי למידה אלו.⁵³ חשוב לציין שהמונחים שטבע הרב וובר אינם מונחים המשמשים את המחקר האקדמי על למידה, אלא הם מונחים ייחודיים לו, והם תוצר של שיטתו, אשר פותחה על ידו ואינה בנויה על בסיס פסיכו-דידקטי פורמלי ובלא תכנון קוריקולרי.

להלן כישורי הלמידה הנדרשים ללימוד הגמרא לפי שיטת וובר:⁵⁴

א. הבנה: את הגמרא אפשר להבין רק כשהמלמד ממחיש את הטענה או את השאלה על ידי שימוש במושגים מחיי היום-יום של הלומד. ההמחשה מבהירה ללומד את הטענה, את השאלה וכל עניין אחר שהוא לומד. ההבנה היא הבסיס של כל הלמידה, ולכן כל שיעור צריך להיפתח ביישום כישור זה. שאר כישורי הלמידה אינם בנויים זה על גבי זה.

51 וובר, מהכח אל הפועל; הנ"ל, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

52 וובר, ההוראה כמקצוע.

53 וובר, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

54 וובר, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא; הנ"ל, ראיונות בתאריכים 3.8.14, 16.11.14, 11.1.15.

ב. **חשיבה:** היכולת להסיק מסקנות על בסיס ההבנה. כלומר, להשתמש בעיקרון שנלמד במקום אחר, לדמות בין מקרים וכדומה. לאחר שהתלמיד הבין את המציאות שבה התעוררה השאלה, מטרת הלימוד היא לערער את ההבנה על ידי קושיות ומקורות נוספים. הערעור מאתגר את התלמיד ליישב את הקושי או את הסתירה, ולבנות הבנה חדשה, מדויקת ורחבה יותר מזו שקדמה לה.

ג. **תפיסה:** יכולת התלמיד לארגן פרטים מספר שאותם הוא הבין ולהציב אותם בתמונה שלמה. המטרה היא ליצור רצף הגיוני בין פרטי השיעור בדרך הנוחה לתלמיד והמאפשרת לו לזכור אותם. השימוש בכישור זה יכול להופיע במקביל לשימוש בכישורים האחרים של השיטה – חשיבה והבנת הנקרא (ראו סעיף ד), והמלמד נדרש להחליט מתי לעסוק בו בשיעור.

ד. **הבנת הנקרא:** השימוש בכישור זה אינו קשור ברצף לשימוש בכישורים הקודמים. מדובר בטכניקה המלמדת את התלמיד למצות את המסר מהכתוב ולהבין את הקושיה, את התירוץ ואת מהלך הסוגיה. בהפעלת כישור זה התלמיד משתמש ביכולת לתרגם את הטקסט וביכולת לעבד אותו, יכולת המצריכה חשיבה.

ה. **הבעה:** היכולת של התלמיד לתרגם את מה שלמד והבין למילים שלו ולבטא בדיבור או בכתב את הבנתו בסוגיה. הבעה טובה מוכיחה את רמת ההבנה של התלמיד. השימוש בכישור הבעה יכול לבוא במקביל לשימוש בכל אחד מכישורי הלמידה האחרים.

לדעת הרב וובר, הייחודיות של שיטתו נעוצה, בראש ובראשונה, בהססת המוקד מהתמודדות עם טקסט הגמרא אל התמודדות עם הקשיים של הלומד.⁵⁵ עיקר מעייניו של הרב המלמד נתונים ללומד ולניסיון לשכלל את דרכי הלמידה שלו, ולא אל הגמרא. בשיטה זו מייחסים חשיבות רבה להבנת המקרה ולקישורו לחיי התלמיד, שכן הם תנאי לכך שהוא יצליח להתקדם בלימוד. נוסף על כך, הרב וובר מייחס חשיבות רבה לתמיכה בתלמידים חלשים. לדידו, כל תלמיד צריך להיות מסוגל להתמודד עם לימוד הגמרא ולהצליח בו.

כאמור, המונחים שטבע הרב וובר ייחודיים לו ואינם מוכרים מחקר הלמידה, הגם שהשמות של כמה מהם דומים לאלה של מושגים מוכרים.

5. הקשר בין שיטות של הוראת גמרא להישגים לימודיים

ההשפעה של שיטת הלימוד על ההישגים של תלמידים נדונה במחקרים רבים.⁵⁶ לדוגמה, גוזלר מצא שלמידה המבוססת על שמירת תיק עבודות באינטרנט הביאה להצלחה אקדמית גבוהה יותר של הלומדים בהשוואה ללומדים בשיטות אחרות, ותלה זאת בייחודיות של שיטת הלימוד.⁵⁷

לעומתו, חוקרים אחרים מצאו שהישגי לומדים אינם תלויים בשיטות הוראה.⁵⁸ בבחינת העלייה בהישגים של לומדים בעקבות שינוי בשיטת הלימוד, יש לבחון גם את משך הזמן של ההתנסות בשיטה החדשה. המחקר הנוכחי מתבסס על ההנחה שייכתן שינוי בקרב לומדים גם לאחר התערבות קצרת מועד.⁵⁹ מחקרים מספר עסקו בשיטות להוראת גמרא.⁶⁰ קנריק מצא יתרון ללימוד גמרא בעזרת המחשות ויזואליות על פני לימוד גמרא בשיטה הפרונטלית, המסורתית.⁶¹

56 למשל A. Efendioglu, "Courseware Development Model (CDM): The Effects of CDM on Primary School Pre-Service Teachers' Achievements and Attitudes", *Computers and Education* 59 (2012), pp. 687–700; Y.J. Katz, "University Students' Attitudes Toward Cell-Phone Based Learning", *EURODL: European Journal of Open, Distance and E-Learning* (Special issue on the best research papers presented at EDEN Conferences 2012) (2013), pp. 92–105.

57 C.O. Guzeller, "The Effect of Web-Based Portfolio Use on Academic Achievement and Retention", *Asia Pacific Education Review* 13 (2012), pp. 457–464.

58 G.A. Bohlen and T.W. Ferratt, "The Effect of Learning Style and Method of Instruction on the Achievement, Efficiency and Satisfaction of End-Users Learning Computer Software", in: M.R. Tanniru (ed.), *Proceedings of the Conference on Computer Personnel Research*, St. Louis 1993, pp. 273–283; E.J. Dyer and E. Osborne, "Effects of Teaching Approach on Achievement of Agricultural Education Students with Varying Learning Styles", *Journal of Agricultural Education* 37 (1996), pp. 43–51; Y.J. Katz, "Mobile Learning Delivery Via Social Networks: What Platforms Do First-Year University Students Prefer?", in: A.M. Teixeira and A. Szucs (eds.), *Challenges for Research into Open and Distance Learning: Doing Things Better – Doing Better Things – Proceedings of EDEN 2014*, Budapest 2014, pp. 249–256. Students (לעיל, הערה 56).

59 למשל ש' ברזלי וע' זוהר, "איך אתם יודעים?" – אפיסטמולוגיה אישית ולמידה ממקורות מידע מקוונים", בתוך: ד' חזן וג' קורץ (עורכים), תקשוב, למידה והוראה, אור יהודה תשע"א, עמ' 77–101; ת' שהם-גואטה, השפעת קריאת ספר אלקטרוני על ראשית קריאת הילד: השוואה בין למידת עמיתים של ילדים בני אותו הגיל לעומת ילדים בגילים שונים (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך), בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בראילן, רמת גן תש"ע.

60 'אמיד, יעילות השימוש במאפיינים גרפיים בהוראת סוגיות תלמודיות, ירושלים תש"ס; קנריק, מפות קוגניטיביות (לעיל, הערה 8); הנ"ל, "הוראת התלמוד באמצעות כלים חזותיים", מים מדליו 26–25 (2015), עמ' 431–448; י"מ שלזינגר, פרק "אלו מציאות": הוראת המבנה הפורמלי של הסוגיא, ירושלים 1977; שלזינגר ועמיתיו (לעיל, הערה 32).

61 קנריק, מפות קוגניטיביות (לעיל, הערה 8); הנ"ל, כלים חזותיים (בהערה הקודמת).

לעומתו, היימן טוען שההישגים של לומדי גמרא תלויים בהנחות היסוד של המלמדים, ולא דווקא בדרך שבה מלמדים אותה לתלמידים.⁶² מחקר זה בוחן את התרומה של הוראת הגמרא לפי שיטת וובר להישגי הלומדים בהשוואה לתרומה של הוראה לפי הגישה מסורתית.

6. סיכום

חקר החברה החרדית הינו מאתגר בשל סגירותה של חברה זו.⁶³ בבואנו לחקור את תלמודי התורה במערכת חינוך זו הקושי גדול עוד יותר בשל החשש של אנשי מערכת זו מהתערבות חיצונית בתוכני ההוראה שלהם.⁶⁴ מרבית שעות הלימוד בתלמודי התורה מתמקדות בהוראת הגמרא.⁶⁵ לימוד הגמרא והוראתה מורכבות הן מהצד הטכני של הבנת המילים והמושגים, והן מהצד התוכני של מורכבות הסוגיה, הבנת ההיגיון הפנימי שבה ועוד.⁶⁶ מאמר זה משווה בין הישגי לומדים שלמדו גמרא בשתי שיטות: בשיטת וובר ובגישה המסורתית. במאמר נעשה ניסיון ייחודי לנתח את ההבדלים בין שיטות ההוראה בעזרת בחינה של מידת השליטה של התלמידים בסוגיה. השאלה העולה מהשוואת ההישגים של הלומדים בשתי שיטות ההוראה היא האם התלמידים הלומדים בשיטת וובר יגיעו להישגים גבוהים יותר בהבנת הגמרא מהתלמידים הלומדים בגישות המסורתיות.

7. השערות

1. הלומדים בשיטת וובר יגיעו להישגים גבוהים יותר בציון הכללי של מבחן הבנת הנקרא מאשר התלמידים בקבוצת הביקורת הלומדים בגישה מסורתית.
2. התלמידים הלומדים בשיטת וובר יגיעו בכל אחד מתת-המבחנים של מבחן הבנת הנקרא – ידע עולם, שאלות אינפורמטיביות, הסקה ויישום ואוצר מילים – להישגים גבוהים מאלו של התלמידים בקבוצת הביקורת הלומדים בגישה מסורתית.

62 Hayman, 1997 (לעיל, הערה 27).

63 זיבנר ולהמן (לעיל, הערה 2).

64 רוז (לעיל, הערה 5); שפיגל (לעיל, הערה 4).

65 לדוגמה פרידמן (לעיל, הערה 11); שלג (לעיל, אותה הערה).

66 רביב וקניאל (לעיל, הערה 32); שלזינגר, מלמד וריבלין (לעיל, אותה הערה).

שיטה

1. משתתפים

במחקר השתתפו 150 תלמידי כיתות ו' הלומדים בשני תלמודי תורה חרדיים חסידיים במרכז הארץ. שני המוסדות שייכים לחסידויות גדולות, ואוכלוסיית התלמידים בהם הומוגנית. תוכנית הלימודים בשני המוסדות מורכבת בעיקר מלימודי קודש (גמרא, משנה, תורה, הלכה), ולימודי חול ברמה בסיסית (חשבון, עברית). התלמידים חולקו לשתי קבוצות לפי המוסדות. במוסד אחד למדו כמחציתם שיעור בשיטת וובר ($N = 74$), ובמוסד האחר למדו כמחציתם שיעור גמרא בגישת הוראה מסורתית במוסד ($N = 76$).

2. כלי המחקר

שלושה מבחנים שימשו לבחינת היכולת הכללית של התלמידים, והמבחן הרביעי שימש לבחינת הידע בסוגיה לאחר לימודה.

הנתונים על היכולת הכללית של התלמידים נאספו באמצעות שלושה כלי מחקר:

(1) מבחן המטריצות של רייבן (Raven's Standard Progressive Matrices), שמטרתו הערכת הכישורים הקוגניטיביים הבלתי מילוליים של הנבדק.⁶⁷ מבחן זה עוסק בעיקר ביחסים שבין פריטים מופשטים. פריטים קלים מצריכים הבחנה מדויקת, ופריטים קשים יותר מצריכים שימוש באנלוגיה, שינויי צורה ומציאת קשרים לוגיים אחרים. המבחן מיועד לבודדים או לקבוצה, ונערך בלי הגבלת זמן. במבחן חמישה חלקים (A-E), כשבכל אחד מהם יש 12 מטלות. בכל מטלה הנבדק מתבקש להשלים חלק חסר בצורה או במטריצה מתוך שש או שמונה אפשרויות נתונות.

(2) שלושה תת-מבחנים מתוך מבחן "מחשבה מילולית מופשטת" (מ"ם). מבחן המ"ם מיועד לתלמידים בכיתות ו'–י"ב,⁶⁸ כולל תשעה תת-מבחנים ובודק את יכולת המחשבה המילולית המופשטת. בכל תת-מבחן 20 שאלות רב-ברירותיות. במחקרנו

67 J.C. Raven, *Standard Progressive Matrices*, London 1958

68 י' גלנץ, המבחן מ"ם: מבחן מחשבה מילולית מופשטת, רמת גן 1969; הנ"ל, החמ"ד (חרדה, חברתיות, מחשבה, דימוי עצמי): מערכת דבריקה מקיפה, ישראל 1989.

ניתנו לנבדקים שלושה תת־מבחנים מתוך מבחן המ"ם: מילים נרדפות, ניגודים ופתגמים. תת־המבחנים "מילים נרדפות" ו"ניגודים" בוחנים את כושר ההבנה של מושג נתון תוך זיהוי מושגים המנוגדים או הנרדפים לו, ותת־המבחן "פתגמים" בוחן הבנת משפטים. מאחר שכל התלמידים במחקר השתייכו לאותה קבוצת גיל (כיתה ו'), חושבו ציונים גולמיים ולא ציוני תקן. לכל תלמיד חושב ציון אחד המבוסס על סכום הציונים בשלושת המרכיבים המייצגים את מאגר אוצר המילים של התלמיד.

(3) מבחן אוצר מילים בגמרא, שמטרתו להעריך את שליטת הלומדים בשפה הארמית. המבחן נבנה במיוחד לצורך המחקר בידי צוות המחקר: נבחרו מילים בארמית על רצף קושי, החל ממילים ומושגים שכיחים ועד למילים ומושגים נדירים יותר עבור לומדים בכיתה ו'. אוצר המילים נבחר בהתייעצות עם מורים ועם אנשי מקצוע המכירים את הנדרש בגמרא מתלמידים בכיתה ו', ובוצעה בדיקת מהימנות בין ארבעה שופטים. בגרסתו הסופית, השאלון כלל 30 מילים.

כלי נוסף שימש לבחינת הידע בסוגיה לאחר לימודה:

(4) מבחן הבנת הנקרא בגמרא. המבחן כלל 19 שאלות פתוחות וסגורות שמטרתן לבדוק את מידת ההבנה של התלמיד בסוגיה קצרה שנלמדה בסמוך למבחן. בוצעה בדיקת מהימנות בין ארבעה שופטים.

המבחן נבנה על סמך המודל של פירסון וג'ונסון, שפיתחו טקסונומיה של סוגי שאלות בהבנת הנקרא המבחינה בין מידע המוצג בטקסט ובין מידע המבוסס על ידע קודם או על הסכמות של הקורא, ובחבירה של שני מקורות מידע אלה למתן תשובה לשאלה.⁶⁹ שלוש הקטגוריות של השאלות לפי טקסונומיה זו הן:

א. שאלות של ידע מפורש בטקסט (Textually Explicit) – התשובות לשאלות מסוג זה מודרות בעיקר את היכולת לאתר פרטים גלויים בטקסט.⁷⁰

ב. שאלות של ידע מרומז בטקסט (Textually Implicit) – תשובות לשאלות מסוג זה מצריכות ידע סמנטי רחב וידע תחבירי רחב, כלומר, יכולת שפתית-לוגית, ומעידות על הבנת המשמעות הנרמזת בין השורות.⁷¹

P.D. Pearson and D.D. Johnson, *Teaching Reading Comprehension*, New York 1978 69
 D. Wang, "What Can Standardized Reading Tests Tell Us? Question-Answer Relationships and 70
 Students' Performance", *Journal of College Reading and Learning* 36(2) (2006), pp. 21–37
 Wang, שם, 71

ג. שאלות של ידע אישי-קודם (Scriptually Implicit) – תשובות לשאלות מסוג זה מצריכות ביצוע אינטראקציה בין המידע העולה מהטקסט ובין הידע הקודם של הקורא.

לאור זאת, המבחן בהבנת הנקרא בודק ארבעה מדדים: ידע אינפורמטיבי המבטא ידע מפורש בטקסט; הסקה ויישום המבטאים ידע מרומז; ידע עולם ואוצר מילים המבטאים ידע אישי קודם.

נערך מחקר מקדים (פיילוט) ובו הועברו השאלונים ל-8 תלמידים כדי לוודא שההוראות ברורות ומובנות, ושהניסוח מובן לתלמידים. בעקבות הפיילוט בוצעו שינויי ניסוח קלים.

בנוסף לכלים אלו, נערכו שלושה ראיונות עם הרב וובר (בתאריכים 3.8.14, 16.11.14, 11.1.15), שמטרתם הייתה להבין בצורה טובה יותר את שיטתו הן ברמת התאוריה והן בדרך שבה הוא רואה אותה מבוצעת בפועל. הפגישות התקיימו במשרדו של הרב וובר, ועסקו בהבנת השיטה ויישומה בפועל. תוצאות ניתוח הראיונות שובצו בסקירה הספרותית של המאמר, ובעיקר במהלך הדיון בתוצאות.

3. הליך

בשלב הראשון הועברו המבחנים הבאים: מבחן הרייבן, מבחן לבדיקת יכולת מילולית (מתוך מבחן מ"ם) ומבחן אוצר מילים בגמרא.

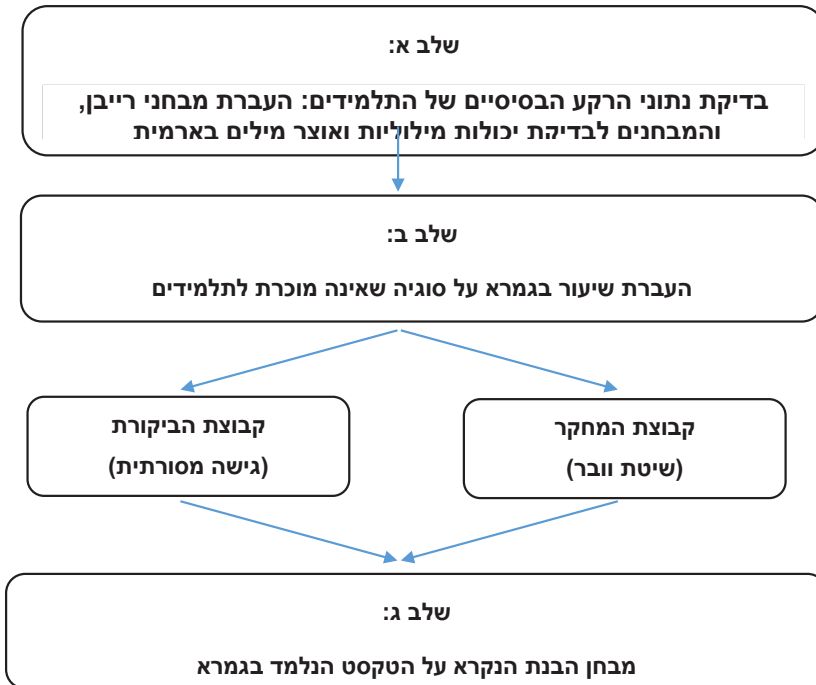
למחרת, בשלב ב של המחקר, למדו התלמידים שני שיעורים בגמרא, בנושא חדש. השיעורים נמשכו שעה וחצי. הנושא שנבחר הוא: תפילת התשלומין, במסכת ברכות, דף כו עמוד ב (נספח ג). הסוגיה עוסקת באדם שהחמיץ את זמנה של תפילה מסוימת, האם וכיצד הוא יכול להשלים אותה בתפילה שלאחריה. הסוגיה מתפרסת על 12 שורות בגמרא (דפוס וילנא) ומתחילה בראש העמוד. קבוצת המחקר למדה בשיטת וובר על ידי מורה מיומן בהוראה לפי השיטה, וקבוצת ההשוואה למדה בגישה מסורתית.

בשלב השלישי, עם סיום שני השיעורים בגמרא, הועבר לתלמידים מבחן הבנת הנקרא בגמרא. במהלך העברת המבחן לא התעוררו בעיות בהבנת השאלות מצד התלמידים.

ההעברות בשני בתי הספר בוצעו בטווח זמן של שבועיים לאחר חג השבועות, בתקופה רגועה של שנת הלימודים, על ידי חוקר מטעם צוות המחקר האמון על שמירת כללי המחקר.

בתרשים 1 מוצגים שלבי המחקר.

תרשים 1. שלבי המחקר



ממצאים

מטרת המחקר הייתה להשוות את הישגיהן של שתי קבוצות תלמידים – תלמידים שלמדו בשיטת וובר (קבוצת המחקר) ותלמידים שלמדו בגישה מסורתית (קבוצת ביקורת).

במטרה לבחון הבדלים ביכולת של התלמידים לפני ההתערבות נעשתה תחילה השוואה בין הקבוצות, בכמה מדדים: הערכה של הכישורים הקוגניטיביים הבלתי מילוליים (מבחן המטריצות של רייבן), של היכולת המילולית (על פי מבחן המ"ם) ושל אוצר המילים בגמרא.

לבחינת ההבדלים ביכולת מילולית בוצע מבחן t למדגמים בלתי תלויים. התוצאות הצביעו על הבדלים מובהקים בין הקבוצות, $t(148) = 3.01, p < .01$, כך שהממוצע

בקבוצת הביקורת ($M = 45.63, SD = 6.95$) היה גבוה מזה של קבוצת המחקר ($M = 41.89, SD = 8.23$).

נוסף לכך, נבדקה רמת הידיעות של התלמידים באוצר מילים בארמית. התוצאות הצביעו על הבדלים בין הקבוצות, $t(146) = 2.56, p < .05$, ולפיהם רמת השליטה באוצר מילים בארמית בקבוצת הביקורת ($M = 83.20, SD = 12.11$) הייתה גבוהה מזו של קבוצת המחקר ($M = 77.65, SD = 14.20$).

מנתונים אלו עולה כי קבוצת הביקורת הייתה בעלת יכולות התחלתיות גבוהות יותר מאשר קבוצת המחקר ביכולת מילולית, וכן באוצר מילים בגמרא. בהתאם לכך, בניתוחים לבדיקת ההשערות נעשה פיקוח על משתנים אלו. שתי הקבוצות לא נבדלו בכישורים הקוגניטיביים הבלתי מילוליים (מבחן רייבן) – $M = 42.72, SD = 8.35$ בקבוצת המחקר, ו- $M = 41.25, SD = 9.75$ בקבוצת הביקורת, ועל כן לא היה צורך לפקח על משתנה זה.

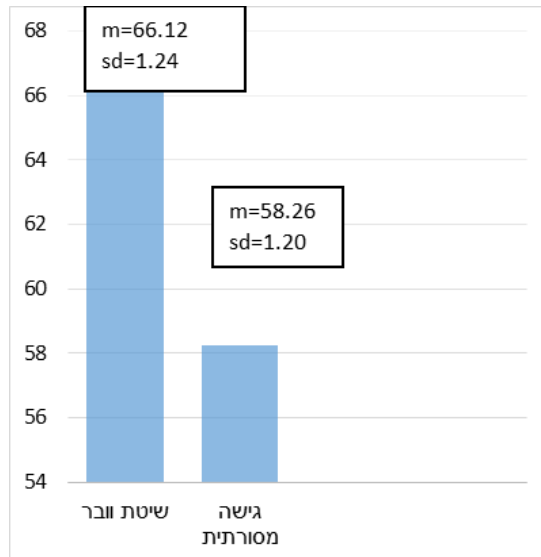
1. השערה ראשונה

השערת המחקר הראשונה הייתה שהתלמידים שלמדו כשיטת וובר יגיעו להישגים גבוהים יותר בציון הכללי של מבחן הבנת הנקרא מאשר התלמידים בקבוצת הביקורת שלמדו בגישה מסורתית.

לבחינת ההשערה נערך ניתוח שונות ANCOVA חד-כיווני, כאשר המשתנה התלוי בניתוח היה הציון הכולל במבחן הבנת הנקרא, המשתנה הבלתי תלוי היה שיטת ההוראה, והמשתנים המפוקחים היו הציונים במבחן יכולת מילולית ובמבחן אוצר מילים בגמרא.

בניתוח נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות ($F(1,144) = 20.17, p < 0.001, \eta^2 = 0.123$). התלמידים שלמדו כשיטת וובר הגיעו להישגים גבוהים יותר מאשר התלמידים שלמדו בגישה מסורתית ($M = 66.12, SD = 1.24$) ($M = 58.26, SD = 1.20$). המשתנים המפוקחים נמצאו גם הם מובהקים. השוואת ממוצעי ההישגים של התלמידים בקבוצת המחקר וקבוצת הביקורת מוצגים בתרשים 2.

תרשים 2. ממוצעי ההישגים של התלמידים שלמדו בשיטת וובר ובגישה מסורתית



ממצאים אלו מאששים את השערת המחקר הראשונה.

2. השערה שנייה

השערת המחקר השנייה הייתה שהתלמידים שלמדו בשיטת וובר יגיעו בכל אחד מהגורמים שנבדקו במבחן הבנת הנקרא – ידע עולם, שאלות אינפורמטיביות, הסקה ויישום ואוצר מילים – להישגים גבוהים יותר מאלו של התלמידים בקבוצת הביקורת שלמדו בגישה מסורתית.

לבדיקת ההשערה נערך ניתוח שונות מסוג MANCOVA ובו המשתנים התלויים היו מרכיבי השאלון, תוך פיקוח על הציונים במבחן היכולת המילולית המופשטת ובמבחן אוצר המילים בארמית.

בשלב הניתוח הכוללני נמצאו הבדלים מובהקים בין שיטות ההוראה גם הם. $F(4,141) = 10.19, p < 0.001, \eta^2 = 0.224$. המשתנים המפוקחים נמצאו מובהקים גם הם.

בלוח 1 מוצגים הממצאים של ניתוח השונות בין הקבוצות על פי מרכיבי מבחן ההבנה בגמרא.

לוח 1

ממוצעים מתוקנים לאחר פיקוח, סטיות תקן ערכי F ו- η^2 של קבוצות הניסוי והביקורת עבור מרכיבי מבחן ההבנה בגמרא

| η^2 | F(1,144) | ממוצע מתוקן וסטיית תקן קבוצת הביקורת N = 76 | ממוצע מתוקן וסטיית תקן קבוצת המחקר N = 72 | הגורם |
|----------|----------|--|--|-----------------|
| 0.136 | 22.64*** | 75.40 (18.65) | (14.99) 88.32 | ידע אינפורמטיבי |
| 0.135 | 22.38*** | 43.10 (12.45) | 52.98 (13.17) | הסקה ויישום |
| 0.007 | 0.98 | 83.06 (25.58) | (29.83) 87.33 | ידע עולם |
| 0.002 | 0.22 | 77.47 (30.51) | (33.38) 75.16 | אוצר מילים |

***p < .001

כפי שאפשר לראות בלוח 1, בנייתוח השונות נמצא שלאחר פיקוח על יכולת החשיבה המילולית המופשטת ועל רמת אוצר המילים בגמרא, התלמידים שלמדו בשיטת וובר הגיעו בשני מרכיבים של מבחן הבנת הנקרא – ידע אינפורמטיבי והסקה ויישום – להישגים גבוהים יותר מאשר התלמידים בקבוצת הביקורת. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בשני המרכיבים האחרים של המבחן בהבנת הנקרא – ידע עולם ואוצר מילים.

לפי ממצאים אלה השערת המחקר השנייה אוששה בחלקה.

דיון

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה להשוות בין הישגי תלמידים שלמדו בשיטת הוראה ייחודית לגמרא שפיתח הרב וובר⁷² ובין הישגי תלמידים שלמדו בגישה מסורתית מהנהוגות בתלמודי הוראה חרדיים. הייחודיות של מחקר זה באה לידי ביטוי בשני היבטים: שדה המחקר, ותחום הדעת הנחקר. המחקר מזמן לראשונה כניסה לתלמודי התורה החרדיים, המאופיינים בדרך כלל בסגירות כלפי עולם המחקר ובשמירה אדוקה על האוטונומיה שלהם.⁷³ נוסף על כך, המחקר מתמקד בהוראת גמרא

72 וובר, אור בשבילי הגמרא.

73 גלובמן וליפשיץ (לעיל, הערה 24); שפיגל (לעיל, הערה 4).

בתלמודי התורה, שהינה בעלת מאפיינים ייחודיים הן מבחינת הטקסט והן מבחינת מרכזיותה בתוכנית הלימודים.

שיטת וובר נבנתה על סמך הבנתו האישית את קשיי התלמידים בלמידת הגמרא ועל סמך ניסיונו הרב כמלמד. המושגים שבהם הוא משתמש בספריו⁷⁴ אינם לקוחים מעולם המושגים המחקרי, על אף הדמיון בשמות של כמה מהם. לדוגמה, וובר מגדיר את המושג "הבנה" כהמחשת הנלמד באמצעות מושגים מחיי היום-יום של התלמיד, בעוד שבמחקר החינוכי מושג זה משמש במשמעות רחבה הרבה יותר.⁷⁵ למרות זאת, ממצאי מחקר זה מחזקים את ההנחה של הרב וובר שתלמיד הלומד בשיטתו יצליח יותר מתלמיד הלומד בגישה מסורתית. ייחודו של מחקר זה טמון ביכולת להסביר כלים פסיכו־פדגוגיים את היתרונות הטמונים בשיטת וובר, ובכך לתרום לשיפור הוראת הגמרא על פי כלים מהימנים ותקפים.

הסבר אפשרי לפער בין ההישגים של התלמידים בקבוצת הרב וובר ובין ההישגים של התלמידים בקבוצת הביקורת, לטובת התלמידים של שיטת וובר, נובע כנראה ממאמצי התיווך של המורים המלמדים בשיטה זו. מרבית המלמדים בתלמודי התורה המלמדים גמרא בגישה מסורתית עברו הכשרות חלקיות להוראה, ומיעוטם אף לא קיבלו הכשרה כלשהי.⁷⁶ לעומת זאת, המלמדים המתכשרים בשיטת וובר עוברים הכשרה בקורס בעל סילבוס ברור ומוגדר. מטרת הקורס היא להכשיר את המורים לתווך לתלמידים את הגמרא בהוראה מדורגת ובהירה. במהלך הקורסים של הרב וובר, המתכשרים לומדים להכיר את הקשיים המרכזיים הכרוכים בהוראת הגמרא, להכיר את הקשיים שיכולים לעמוד בפניהם בכיתה, ולמצוא דרכי התמודדות עם קשיים אלו. הרב וובר, על פי עדותו, מלווה את הלומדים ותומך בהם גם בהכנת השיעור לכיתה. בעקבות כך המלמד מתוודע לקשיים שעלולים להיות בהוראת הגמרא, ולומד כיצד להתמודד איתם ועם התלמידים המתקשים.

כאמור, במחקר נמצא שהתלמידים שלמדו בשיטת וובר הגיעו להישגים גבוהים יותר מהתלמידים שלמדו בגישה המסורתית, על אף יתרונם ההתחלתי של התלמידים שלמדו בגישה מסורתית. ממצא זה מתיישב עם תאוריית הלמידה המתווכת של פוירשטיין, ראנד ועמיתיהם.⁷⁷ בשיטת וובר, כפי שנדגים בהמשך, יש עקרונות הדומים

74 וובר, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

75 לדוגמה ' הרפז, להבין הבנה ללמד להבין: מושגים ומעשים, תל אביב 2016; מ' סטון־וויסקי, הוראה לשם הבנה (תרגום: ' פרקש), ירושלים 2004; ד' פרקינס, "מהי הבנה?", חינוך החשיבה 10 (1997), עמ' 5–12.

76 גלובמן וליפשיץ (לעיל, הערה 24); שפיגל (לעיל, הערה 4).

R. Feuerstein, Y. Rand and M. Hoffman, *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: 77 The Learning Potential Assessment Device (LPAD)*, Baltimore 1979; R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman and R. Miller, *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Baltimore 1980

לשיטתו של פוירשטיין ושעשויים להסביר את ההצלחה הגדולה יותר של הלומדים בשיטה זו על פני הלומדים בגישה מסורתית.

פוירשטיין, פוירשטיין וקוזולין מבחינים בין הוראה שבה התלמיד נחשף לידע קונקרטי ובין למידת תהליכי חשיבה באמצעות הוראה תיווכית המחזקת אצל התלמיד את הצורך לחשוב בצורה מופשטת, לחשוב עצמאית וליישם תהליכי למידה על סוגיות שאינן מוכרות.⁷⁸ זאת ועוד, פוירשטיין, פוירשטיין ועמיתם מייחסים חשיבות רבה להוראה מתווכת, שכן הוראה מסוג זה מלמדת את התלמיד להיות עצמאי ולהתקדם בלימודיו ללא צורך במורה. לפי פוירשטיין האינטראקציה המתווכת כוללת פרמטרים שונים כגון כוונה והדדיות, תיווך לטרנסנדנטיות ותיווך לתחושת יכולת.⁷⁹ במסגרת הדיון ננתח את שיטת וובר על פי הפרמטרים כוונה והדדיות, תיווך לטרנסנדנטיות ותיווך למשמעות, שאותם מגדירים איזמן וצוריאל כאוניברסליים והכרחיים לעצם התרחשות התיווך.⁸⁰

כוונה והדדיות. כוונה פירושה רצונו של המתווך שהילד הלומד יקלוט את התוכן הנלמד בצורה מלאה, תוך התייחסות לזמן ההוראה, למקום התרחשותה וכן לסדר ולארגון שלה, ולא רק לתוכן שלה, כלומר, התאמת הגירוי לתלמיד.⁸¹ הדדיות היא תגובת התלמיד לפעולת התיווך, למשל, המתווך שם מול הלומד חפץ כדי להסב את תשומת ליבו אליו.⁸² אם הלומד מגיב לחפץ נוצרת הדדיות, ולהפך, אם הילד אינו מגיב לחפץ לא נוצרת הדדיות.⁸³ הרב וובר, בשיטת ההוראה שלו, מדגיש גם הוא את הצורך לחבר את הנלמד לחיי היום-יום של התלמיד, כך שהוא יבין טוב יותר במה הגמרא עוסקת.⁸⁴ הגמרא דנה באירועים שהתרחשו בזמנים ובהקשרים אחרים שאינם מוכרים לתלמיד, כמו סוגיות חקלאיות מהעולם העתיק, ועוסקת בחכמים לא מוכרים ובמציאות חיים לא מוכרת. מכיוון שכך יש ליצור חיבור בין המורה, התלמיד והחומר. הרב וובר דורש מהמלמד לייצר שיח בכיתה, ולא להסתפק בהוראה פרונטלית, כלומר, להשיג הדדיות בלמידה.

78 ר' פוירשטיין, ר' פוירשטיין וא' קוזולין, "הכשרת המורה להוראה ותיווך: לקראת גישה דואלית בחינוך", מאמר בכנס "פותרים שיערים בהכשרת מורים – כנס וירטואלי", מכון מופ"ת, תל אביב 2001.

79 ר' פוירשטיין, האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת, תל אביב 1998.

80 E. Isman and D. Tzuriel, "Relationship Between Mother-Child Mediated Learning Experience (MLE) Strategies and Mothers' Attachment Style and Mental Health", *Journal of Cognitive Education and Psychology* 7 (2008), pp. 388–410

81 ר' פוירשטיין, "הלמידה המתווכת", הד הגן נ"ח (1993), עמ' 135–139.

82 פוירשטיין, האדם כישות משתנה (לעיל, הערה 79).

83 פוירשטיין, שם.

84 וובר, אור בשבילי הגמרא.

תיווך לטרנסנדנטיות. על פי פוירשטיין, פירושו של מושג זה הוא הוראה של עקרונות למידה ולא למידה קונקרטי של תכנים מסוימים.⁸⁵ למידה כזו מעבירה את הלומד מעולם קונקרטי לעולם מופשט יותר, ומפתחת אצלו גמישות מחשבתי. האמצעים שבהם משתמשים בהוראה מסוג זה הם: שימוש בהשוואה, בחשיבה דדוקטיבית ואינדוקטיבית ובפעולות של זכירה.⁸⁶ למיטב הבנתנו, השימוש של הרב וובר במושג "חשיבה" מתייחס ליכולת של התלמיד להתגמש וליישם את הנלמד בלמידה אחרת. ואכן, במערך השיעור של הרב וובר, הסעיף העוסק בחשיבה כולל גם את הפעולות השוואה והסקת דבר מתוך דבר, המבטאות יכולת העברת הנלמד אל עבר דברים שלא נלמדו. הרב וובר מדבר על היכולת של התלמיד להקשות ממקום אחד בגמרא על מקום אחר בגמרא ועל היכולת להבחין בנקודה המרכזית בסוגיה, שהן מרכיבים הכרחיים בתיווך לטרנסנדנטיות.⁸⁷ בשל חשיבותן, הוא מצפה ממלמד הגמרא להוביל את התלמיד להשיג מיומנויות אלו בכוחות עצמו.

תיווך למשמעות. תיווך זה פירושו הענקת משמעות לאירועים, לאנשים או לתכנים נלמדים,⁸⁸ לאו דווקא במילים אלא גם בצורות לא ורבניות, כגון טון דיבור והבעות פנים.⁸⁹ הרב וובר דן רבות בספריו השונים בפיתוח המוטיבציה של התלמיד ובחיבור התלמיד למשמעות של הסוגיה העומדת לפניו.⁹⁰ המוטיבציה של התלמיד מעסיקה אותו רבות, ומהווה נקודת מוצא לשיטת הלימוד החדשנית שלו. סביר להניח, אם כן, ששיעור גמרא בשיטת וובר נעשה תוך שימוש בעקרונות תיווך למשמעות. בעוד שהתיווך לכוונה ולהדדיות עוסק בעצם הצורך בחיבור ובאינטראקציה בין המורה לתלמיד, התיווך למשמעות עוסק בהענקת משמעות לחומר הנלמד. בדומה לכך, הרב וובר מציין שיש לקשר בין המושגים והחומר הנלמד לחיי היום-יום, קשר היוצר משמעות שהתלמיד יכול לקלוט. אומנם בעולם החרדי הילד קולט את החשיבות ואת המעמד של לימוד התורה מכל עבר (בית, בית ספר), אך החיבור שהרב וובר מדבר עליו הוא חיבור קונקרטי יותר לחומר הנלמד באותו רגע בשיעור.

85 ר' פוירשטיין (לעיל, הערה 79).

86 איזמן וצוריאל (לעיל, הערה 80).

87 וובר, אור בשבילי הגמרא.

88 פוירשטיין, שם.

89 פוירשטיין, שם.

90 הרב וובר, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

1. הקשר בין שיטת ההוראה לסוג הקושי בגמרא

במחקר נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת התלמידים שלמדו בשיטת וובר ובין תלמידים בקבוצת הביקורת, לטובת קבוצת התלמידים של שיטת וובר, בשתי קטגוריות שנבדקו: שאלות אינפורמטיביות והסקה ויישום. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין הקבוצות בקטגוריות אוצר מילים וידע עולם.

הוראת הגמרא היא תהליך מורכב בשל הקשיים הרבים שהגמרא מזמנת, ובשל אופיו הייחודי של הטקסט התלמודי. הבחנה זו מתיישבת עם הממצא במחקר הנוכחי שלפיו היתרון לתלמידים של שיטת וובר נמצא דווקא בקטגוריות שאלות אינפורמטיביות והסקה ויישום, השייכות להיבט התוכני, ולא בקטגוריות אוצר מילים וידע עולם, השייכות לידע שצבר התלמיד במהלך שנותיו בסביבתו ובבית ספרו. השליטה בידע עולם ובאוצר מילים היא קושי טכני היכול להיפתר על ידי עזרה טכנית של למידת שפה והצפת ידע, בעוד שהיכולות לענות על שאלות אינפורמטיביות, ובעיקר להסיק מסקנות וליישם את הנלמד, תלויות באופן התיווך של המורה.

ייתכן שההסבר להבדל בהישגים בקטגוריות השונות נעוץ בהבחנה שהוצגה לעיל בין עיסוק בבעיות טכניות בסוגיה, שתלויות בידע הקודם של התלמיד ובידע הכללי שלו, ובין עיסוק בתוכני הסוגיה והיכולת ליישם אותם בהקשרים אחרים. בתחומים אלה חשובה יכולת ההסברה של המורה, וכן היכולת שלו לגרום לתלמיד להבין את הגמרא ולפתח יכולת הסקה ויישום. ואכן, התלמידים שלמדו בשיטת וובר הצליחו באופן מובהק לבצע זאת טוב יותר מהתלמידים בקבוצת הביקורת.

היעדר הבדלים בין הקבוצות בקטגוריה אוצר מילים במבחן מתיישב עם ממצאים מתחום הוראת שפה זרה המייחסים חשיבות לחשיפה מרובה לשפה, ומראים קשר חיובי בין חשיפה מרובה לשפה ובין הישגי תלמידים בלימוד שפה זרה.⁹¹ בתלמודי התורה מקדישים זמן רב להוראת הגמרא, ואין הבדל משמעותי בהקדשת שעות למידת גמרא בין המוסדות השונים, כך שכלל התלמידים נחשפים בצורה דומה לשפה הארמית, ואמורים לקלוט את אוצר המילים שלה בצורה דומה.

לסיכום הדיון על הממצאים, ניתן לומר שההסבר המוצע לכך שהתלמידים שלמדו בשיטת וובר הצליחו יותר מהתלמידים הלומדים בגישה מסורתית הוא ששיטת וובר מעודדת את המורים להשתמש ביעילות באסטרטגיות תיווך, זאת למרות העובדה שהרב וובר לא בנה את שיטתו על בסיס תשתית קוריקולרית מוכחת מבחינה מחקרית.

91 ד' דובינר, התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן, ירושלים 2012, נדלה מ'
<http://pdf.23065/SystemFiles/il.ac.academy.education/>

סוגיית הקשר בין שיטות הוראה בכלל להישגים לימודיים נדונה במאמרים מספר. יש חוקרים שראו קשר חיובי בין שיטות הוראה ייחודיות לבין הישגים לימודיים,⁹² ויש חוקרים שלא מצאו קשר כזה.⁹³ אף הקשר בין שיטות הוראה של הגמרא ובין הישגים לימודיים נדון במחקרים שונים, ואלה מצאו קשר חיובי בין שיטות ייחודיות של גמרא לבין הישגים לימודיים של הגמרא.⁹⁴ ממצאי מחקר זה מצטרפים למחקרים אלו המראים שיש משמעות לבחירת השיטה להוראת גמרא, שכן התלמידים שלמדו בשיטת וובר קיבלו ציונים גבוהים יותר במבחן הבנת הנקרא בגמרא מאלה שקיבלו התלמידים שלמדו בשיטות הלימוד המסורתיות.

2. סיכום

היתרון שנמצא במחקר בהישגי התלמידים שלמדו בשיטת וובר מאפשר להציע שינוי בדרך הוראת הגמרא. שינוי בדרך ההוראה בתלמודי תורה חרדיים קשה בשל העובדה שחברה זו דוגלת בשמרנות וחוששת משינויים בכלל, ומשינויים במערכת החינוך שלה בפרט, זאת מחשש של זליגת רעיונות מודרניים המזוהים עם תהליכי חילון.⁹⁵

חידוש נוסף של מחקר זה הוא העובדה שלראשונה תוקף כלי שיטתי לבחינת הישגים בהבנת הנקרא בגמרא על סמך המודל של פירסון וג'ונסון. מודל זה מבוסס על טקסונומיה של סוגי שאלות בהבנת הנקרא, וכולל שלוש קטגוריות של שאלות המאפשרות לבחון הישגים בצורה שיטתית.⁹⁶ במערכת חינוך מבוזרת, שבה כל מורה מקיים בחינות באופן עצמי, ולא מתקיימים מבחני מיצ"ב או מבחנים חיצוניים אחרים, יש חשיבות בבניית כלים מהימנים ותקפים שישמשו להערכת הידע של התלמידים ולהערכת שיטות ההוראה הננקטות בה. הכלי שנבנה במחקר הנוכחי עשוי לשמש בסיס ראשוני לפיתוח מערכת מדידה שיטתית ומקיפה.

92 Güzeller (לעיל, הערה 57); Efendioglu (לעיל, הערה 56).

93 Bohlen and Ferratt (לעיל, הערה 58); Katz, University Students (לעיל, הערה 56); Idem, Mobile Learning (לעיל, הערה 58); Dyer and Osborne (לעיל, הערה 58).

94 למשל קנריק, מפות קוגניטיביות (לעיל, הערה 8); הנ"ל, כלים חזותיים (לעיל, הערה 60); שלזינגר ועמיתיו (לעיל, הערה 32).

95 גלובמן וליפשיץ (לעיל, הערה 24); שפיגל (לעיל, הערה 4).

96 Pearson and Johnson (לעיל, הערה 69).

3. מגבלות המחקר

החידוש המרכזי של המחקר הנוכחי נעוץ בכך שהוא הראשון שבוחן שיטת הוראה ייחודית בתלמודי התורה חרדיים, נושא המזמן כניסה לתלמודי התורה שאינם חשופים בדרך כלל למחקר ולתהליכי הערכה שיטתיים. המגבלה העיקרית שלו היא שהתלמידים שנחשפו לשיטת ההוראה שנבדקה נחשפו אליה חשיפה קצרה ולא ממושכת, וייתכן שאילו נחשפו אליה תקופה ארוכה יותר היו מגיעים לתוצאות טובות יותר במבחן הבנת הנקרא, ואולי אף היו הופכים לעצמאיים בלמידת הגמרא.

בהמשך, כדאי להמשיך ולבחון את יעילות שיטת וובר בקרב תלמידים לאורך זמן רב יותר מכפי שנבדק במחקר הנוכחי, ותוך השוואה לשיטות הוראה סיסטמטיות אחרות. כמו כן, רצוי לבחון אם ההישגים של התלמידים שלמדו לפי שיטת וובר נובעים מייחודיותה, או שמא כל שיטה סיסטמטית להוראת גמרא עשויה להוביל להישגים טובים יותר בהשוואה לגישה מסורתית.