

הערכת שינויים קוגניטיביים ואפקטיביים אצל בני נוער בנושא השואה בעקבות הוראה בשיטת "אימוץ קהילה"

שרה גורי ונעמה צבר

גיליון 3, 1980

מבוא

מאמר זה בוחן את ההשפעה של הוראת נושא השואה בשיטת "אימוץ קהילה" על ידיעותיהם של בני נוער על אותה תקופה וכן על עמדותיהם כלפיה. תכנית הלימודים אשר נבחרה להערכה עוסקת בקהילת וילנה ומיועד לתלמידי כיתות ח'-ט'. המטרה החינוכית המרכזית של התכנית היא להגביר את תחושת ההזדהות של התלמידים עם גורל העם היהודי בכלל ועם קרבנות השואה בפרט. המטרה היא לשנות את עמדתם של התלמידים כלפי העבר היהודי והצורך בהוראתו. זאת, על בסיס הידיעה וההבנה החדשות והמעמיקות אשר רכשו במהלך לימוד התכנית, ועל בסיס טיפול בהתלבטויות מוסריות ובבעיות ערכיות בחיי היום-יום של היהודים בתקופת השואה.

ההערכה התבססה בעיקר על בדיקת הקשר בין המטרות המוצהרות והרצויות של התכנית לבין התוצאות, כפי שהן באות לידי ביטוי בהישגי התלמידים בתחום הקוגניטיבי (ידיעות) ובתחום האפקטיבי (עמדות והזדהות) בתום הוראת התכנית. כן נבדקה השפעת המשתנה של מוצא הורי התלמידים על ידיעותיהם ועל עמדותיהם כלפי נושא השואה - לפני הוראת התכנית ובעקבותיה.

הוראת תקופת החורבן של יהדות אירופה בימי השואה בבית הספר היסודי והעל-יסודי, מעוררת בעיות קשות הן בתחום התוכן הנלמד והן בתחום הדידקטי. נושא השואה מורכב מאוד, טומן בחובו מטען ריגושי עצום ושנוי במחלוקת באשר לאופן הנצחתו ולדרכי הוראתו. על אף שאין כמעט עוררין על חשיבותו הלאומית והחינוכית של הנושא להבנת מהות הזהות היהודית והישראלית במאה ה-20, אין הסכמה על השאלות האלה:

מה צריך ללמד בנושא השואה?

אילו דברים צריך להדגיש?

לשם איזו מטרה?

באילו דרכים ואמצעים?

יש גישות חינוכיות שונות בנוגע למטרות הלימודיות אשר צריכות להנחות את הוראת השואה, בנוגע לדגשים שצריך לשים בתכניות לימודים בתחום זה ובנוגע לדרכי ההוראה שצריך לנקוט. את מגוון הגישות להוראת השואה אפשר לסווג לארבע קבוצות:

א. **גישה השוללת את עצם הוראת הנושא** - גישה זו טוענת כי מאורעות השואה קרובים מדי, מוחצים מדי, ומטענם הרגשי-חוויתי כה מזעזע, עד כי אין אפשרות להופכם לנושא לימודי שיטתי וענייני במסגרת הלימודים. מצדדי גישה זו מסתפקים בהנצחת השואה באמצעות יום הזיכרון לשואה ולגבורה (Arian, 1972).

ב. **גישה הטוענת שעלינו ללמד בנושא השואה רק את התכנים שאפשר לנתח, לבקר, ולהסביר רציונלית** - לפי גישה זו על המורה להדריך את התלמיד בנושא השואה "בדרך רציונליסטית - עד לגבול הרציונליות" (זיו, 1966). עליו להדגיש, שדברים רבים, השייכים לתקופה זו, הם עדיין בבחינת חידה של ההיסטוריה, ולפיכך אין בכוחנו לתארם במילים ובמושגים. המצדדים בגישה זו מדגישים בעיקר את הצורך לכלול את הנושא כחלק משיעורי ההיסטוריה הרגילים במסגרת ההוראה של תולדות מלחמת העולם השנייה.

ג. **גישה המתמקדת בעיקר בהפקת הלקח ההיסטורי הנובע מהשואה וקשורה קשר הדוק להוראת נושא הציונות** - המצדדים ב"תאוריות הקטסטרופה", מסבירים את הקמת מדינת ישראל כתוצר רגשי האשם של העולם המערבי, בעקבות מה שהתחולל בשואה. קיומה של המדינה הוא ערובה לכך ששואה נוספת לא תתרחש שוב (באומינגר, תשכ"ב; חומסקי, תשכ"ב; האוזנר, 1968; כהן, תשכ"ג; ארני, 1976; צטניק, תש"ך; ועוד). לפי גישה זו הלקח המתמצה בקריאה "לא עוד!" צריך להיות המטרה המנחה והמרכזית בהוראת השואה. לידיעת העובדות והפרטים האינפורמטיביים אין חשיבות רבה כל כך, אלא במידה שהם משרתים את המטרה הזאת. המטרות האפקטיביות, אשר מגמתן להגביר את תחושת הזהות וההזדהות עם גורל היהודים בעבר ובהווה, הן החשובות.

מעניינת העובדה שרוב תכניות הלימודים בארץ אשר מדגישות את לקח השואה אינן מבטלות את הצורך בהוראת העובדות, ואילו רוב תכניות הלימודים בנושא השואה בבתי ספר יהודיים בארצות הברית ובארצות דוברות אנגלית מונחות בעיקר על ידי הדגשת חשיבות **המסר החינוכי** של השואה **והלקח ההיסטורי** שלה, וכמעט אינן עוסקות בהוראת העובדות. במדינות אלה שמים דגש על הגברת שיתוף הפעולה ותחושת הקשר והזהות בין יהודי התפוצות, על תמיכה במדינת ישראל בכל מאבקה, על גילוי עירנות כלפי תופעות של אנטישמיות ותגובה פעילה כנגדן וכן על התנגדות למשטרים פאשיסטיים.

נתונים אלה על בתי ספר בארצות-הברית ובארצות דוברות אנגלית מסתמכים על מחקר מקיף שערכה דיאנה ראסקיס (Roskies, 1975) בנושא. במחקרה ערכה ניתוח תוכן של ספרי לימוד, אנתולוגיות על השואה, מדריכים למורה ולמדריכים במחנות קיץ, יומנים לילדים וכן

ספרי שירה ומשחקים העוסקים בתקופת השואה. ברוב המקורות יש אינפורמציה מועטה ביותר המתייחסת לשלטון הנאצי, לפעולותיו ולחיי היהודים לפני השואה ובזמן השואה, ועיקר החומר מיועד לעורר תגובה רגשית והזדהות עם קרבנות השואה ולהפקת הלקח של - "לא עוד!". כך גם תכנית הלימודים החדשה בנושא השואה, אשר הופצה בבתי הספר היהודיים במסגרות הפורמליות והלא-פורמליות (Sherwin, Bennett, 1978). בעקבות הקרנת סרט הטלוויזיה "שואה" ברשת NBC התכנית מדגישה בעיקר את המסר החינוכי והמוסרי המשתמע מהשואה - בנוגע ליהודים בפרט ולאנושות בכלל. התכנית מספקת סקירות רקע מינימליות המבהירות עובדות ופרטים המשולבים במהלך הסרט, כמו הסבר על "ליל הבדולח" "קבוצות האינזצגרופן" וכד'.

ד. הגישה הרביעית היא גישה אינטגרטיבית, הגורסת שצריך לשלב

בהוראת השואה שתי מגמות יחד: הקניית ידע ואינפורמציה עם טיפוח עמדות, השקפות ורגשות. גישה זו אופיינית לשצקר (1961); לבאומינגר (תשכ"ב); לגוטמן (תשכ"ג); לארני (1976); לכרמון ואורון (תשל"ה); לבלברג

(1973); לפטקין (1973); למינקוביץ (1973) ועוד. מצדדי גישה זו מדגישים שבלתי אפשרי להפריד בין שתי המגמות הנ"ל. את הלקח החינוכי וההיסטורי מן השואה אפשר להבין על בסיס של רכישת ידיעות. רק בעקבות ידיעת העובדות על אירועי השואה, על היקפה ועל סיבותיה אפשר להביא את הלומד להבנת המאורעות, ואולי אף להגברת תחושת הזדהות עם קרבנות אותם ימי אימה (כרמון ואורון, תשל"ה; Roskies, 1975). מצד אחר - הטיפול בנושא השואה, הטעון תוכן ערכי ורגשי עצום, כבאינפורמציה יבשה הוא סכנה חינוכית חמורה (מינקוביץ, 1973), השואה אינה נושא לימודי רגיל, אשר אפשר לטפל בו כבכל נושא. היא נושאת מטען חינוכי וערכי עצום, אשר אסור להחמיצו.

רוב תכניות הלימודים בנושא השואה אשר הוכנו בארץ בשנים האחרונות, שייכות לקטיגוריה של הגישה הרביעית - האינטגרטיבית. אך אין הסכמה באשר לתוכני ההוראה, לאסטרטגיות ההוראה ולמטרות החינוכיות.

תכנית הלימודים אשר הוערכה במסגרת המחקר שייכת אף היא לקטיגוריה של הגישה הרביעית וממליצה להורות את הנושא בשיטת "אימוץ קהילה". הקהילה שנבחרה הייתה קהילת וילנה (אלופי, תשל"ה). מכיוון שהנחיות כותב התכניות היו כלליות ומטרותיה התפעוליות לא פורטו, בוצעו כמה פעולות הערכה לפני הפעלת התכנית בכיתות הניסוי:

א. נותחו השיקולים התאורטיים והמתודיים אשר עומדים בבסיס תכנית הלימודים הנדונה, על-סמך ספרות מחקרית בנושא, השוואה עם תכניות לימודים אחרות והתייעצות עם מומחים בנושא.

ב. הוגדרו מטרותיה החינוכיות של התכנית, ובעקבות כך הוחלט על הקטעים שצריך להבליט או להשמט, וכן על פרקים שצריך להוסיף. כמו כן, נקבעו דרכי ההוראה. הרציונל והשיקולים התאורטיים אשר מונחים ביסודה של תכנית הלימודים המוערכת יפורטו להלן.

הרציונל והשיקולים התאורטיים המשמשים בסיס לתכנית הלימודים שנבדקה

העקרונות המרכזיים הבאים לידי ביטוי בתוכני התכנית והמשקפים את מטרותיה החינוכיות הם אלה:

א. לימוד הפרט כדי להבין את הכלל - חלק גדול מאנשי המחקר והחינוך העוסקים בתחום השואה, מציינים שממדיה הענקיים של השואה הם סיבה לבלימת האפשרות להתייחסות אישית של הלומד לנושא (האוזנר, 1968; אלופי תשל"ה; ארד, 1976; Werstein 1968). לפיכך, הם ממליצים ללמד את הנושא כשנקודת המוצא היא הפרט, המקרה הקונקרטי, ולהגיע בסיום הלימוד לקו ההיסטורי הרחב יותר. עיקרון מנחה זה הוא לב-לבה של תכנית הלימודים המוערכת שנבדקה. על סמך ההנחה שהלומד אינו מזדהה עם מיליוני קהילות או אלפי קהילות, מלמדים בתכנית זו את השואה באמצעות **אימוץ של קהילה אחת**. כלומר, יש כאן עיקרון של "חקר מקרה" (Case Study). כדי להבין את היריעה הרחבה של אירועי השואה ושל חיי היהודים בתקופה אשר קדמה לשואה, הכיתה מאמצת קהילה אחת ובודקת ביסודיות את תולדותיה, את שגרת חייה, את דרכי ארגונה, את תרבותה ואת ערכיה בתקופת הרגיעה ואת גורלה בזמן השואה. קהילת וילנה נבחרה לשמש דגם למה שקרה, בשלמותו או בחלקו, במרבית הקהילות במזרח אירופה.

ב. החיים בגטו כמוקד מרכזי בהוראת השואה - אירועי השואה מסתעפים למקומות שונים ומגוונים: מדינות שונות, ערים וכפרים, גטאות, מחנות ריכוז, מחנות עבודה, מחנות מוות, יערות ומקומות מסתור. מתעוררת השאלה במה להתמקד. חלק גדול מתכניות הלימודים ומההצעות להוראת נושא השואה מדגישות מאוד את ההוצאה להורג בתאי הגזים, את החיים במחנות הריכוז ובמחנות ההשמדה בצל המוות ואת הבריחה ליערות. אך הדגשים אלה מציגים רק חלק קטן ממכלול החיים היהודיים בשואה. על הנמצאים במחנה הריכוז או במחנה המוות כבר נגזר למות, ולכן יש בהתמקדות בנושא זה משום סכנה ליצירת סטראוטיפ על "התגובה הסבילה" של היהודים ש"הובלו כצאן לטבח" (כרמון ואורון, תשל"ה; Roskies, 1975). מצד אחר, גם תיאור חיי הפרטיזנים או חיי ילדים במחבוא הוא תיאור חלקי ביותר של תופעה שאפיינה קבוצה אחת באוכלוסייה היהודית.

בחינת החיים בגטו כמוקד מרכזי בהוראת השואה מאפשרת להציג את הספקטרום המלא של חיי היהודים, את הפלגים החברתיים והפוליטיים

בתוכם, את אופן ארגונם החברתי, הרעיוני והחינוכי, את אופי השלטון העצמי ואת מגוון תגובותיהם - מהטיפוס הדתי עד לקומוניסט הפעיל, מאנשי הנהגה ורוח ועד לגנבים ולנוכלים. בעת הכרת הגטו אפשר ללמוד גם על דרכי ההתארגנות למרי, על הבריחה ליערות, על הכנת מתבואים, על פגיעה במתקנים גרמניים וכו'; אפשר ללמוד גם על דרך ביצוע האקציות והמשלוחים למחנות העבודה, למחנות הריכוז ולמחנות המוות. כלומר, התמקדות בחיי הגטו מאפשרת להציג דגם כולל ורחב של חיי היהודים בתקופת השואה.

ג. **התייחסות לשואה בזיקה לפרק הזמן שקדם לה** - רוב תכניות הלימודים בנושא השואה מתחילות בתחילת מלחמת העולם השנייה, כלומר ב-1939, ובמקרים אחרים ב-1933 - תקופת עליית המלגה הנאצית לשלטון בגרמניה.

התלמיד לומד על ממדי השואה באירופה, ובעיקר במזרחה, תוך תיאור החורבן של הקהילות והמספר הגדול והעצום של הקרבנות. אך בדרך כלל אין הוא לומד על מהותו של אותו עולם אשר אבד (כרמון ואורון, 1975; מינקוביץ 1973; Pilch 1968; Roskies 1975).

בכרך (1968) מדגיש שמאחורי המונח "היהודי הגלותי", השגור בפי תלמידינו הבוגרים, מסתתרת לפעמים תחושה של זרות ואף של בוז. נוסף על כך, הוראת הרס וחורבן בלבד יוצרת לדעת רוסקיס תמונה מעוותת. אם הילד נתקל לראשונה בהיסטוריה של יהודי מזרח אירופה רק בהקשר לשואה, כל ההיסטוריה של יהודי מזרח אירופה מתחילה להיראות בעיניו כפוגרום גדול.

עוד נימוק המדגיש את הצורך ללמד על השנים שקדמו לתקופת השואה נובע משיקול פסיכולוגי. בדומה למקרה שבו יחיד נהרג או מת, ויחס הכאב לאבדנו אינו נובע משחזור רגעי מותו, אלא בעיקר מתוך התייחסות אל מפעל חייו שנקטעו בשל המוות, וככל שהיכרות עם אותו אדם קרובה יותר, אף הכאב מוחשי יותר - כך גם ביחס לשואה: צריך להעביר אל הנוער את המפעל הרוחני היהודי ואת ערכי התרבות היהודיים, אשר בית החרושת למוות של הגרמנים ניסה לקטוע. חשוב להדגיש שהשואה אינה רק תופעה אשר כרתה מבחינה **פיזית** חלק גדול מגופו של העם היהודי והתעתדה לכרות את הגוף כולו, אלא צריך להכיר גם את העולם הרוחני אשר אבד.

ד. **ההתייחסות למוות כקטיעת החייוניות** - אחת הסיבות אשר מסבירות את הקושי, את המבוכה ואת ניסיונות ההתחמקות מלהורות את השואה קשורה לנושא המוות - נושא למחקרים פסיכולוגיים רבים. בתהליך התפתחותו של הילד עובדים שלבים מספר עד שהוא תופס את המוות כחלק טבעי מחייו. רק אחרי גיל 9-10 מתחיל הילד לתפוס את המוות כתהליך ביולוגי בלתי נמנע, כחלק ממהות החיים (Leviton, 1969; Grollman, 1967). מעניין לציין שמחקרים אשר נערכו בארצות-הברית

(Goelman, 1971; Arian, 1972) לבירור יחס המורים להוראת השואה, מדגישים שיש רתיעה כללית בין המורים וההורים ללמד על המוות. זהו אחד הנימוקים החזקים לרתיעה מהוראת השואה, שבה מדובר לא סתם במוות, אלא בעיקר **ברצח**, שהופך את ההתייחסות לנושא למורכבת יותר.

אנשי חינוך רבים בארץ (ירושלמי, 1973; גלעין, תשכ"ו; גוטמן, תשכ"ג; ארד, 1976) טוענים שהוראה מרוכזת של מאורעות מזעזעים מחטיאה את המטרה ויוצרת התרחקות מהתופעה וחיץ בינה לבין התלמיד. רוב השיעורים בתכנית המוערכת שנבדקה אינם מוקדשים לנושא המוות, אלא לחיוניות היהודית בתקופה שקדמה לשואה ולהתארגנות חיי הקהילה היהודיים בתקופת השואה. המוות מוצג רק בהקשר לקטיעת החיוניות.

ה. התמקדות ביהודי מזרח אירופה - בתכנית הלימודים המעודכנת, מתמקדת הוראת השואה בהצגת חייהם של יהודי מזרח אירופה, אשר היו הקהילה היהודית הגדולה ביותר ערב מלחמת העולם השנייה, תוך הדגשת נכסי תרבותה וגוניה השונים. ההנחה היא שבני נוער רבים תופסים את יהודי ממזרח אירופה כאב טיפוס של "היהודי הגלותי", מעין אנטי-תזה של הצבר הישראלי החופשי וזקוף הקומה במדינתנו הריבונית (בכרך, 1968; ליבמן, 1977; כרמון ואורון, תשל"ה). אחת המטרות החשובות של התכנית היא להציג את חיי היהודים במזרח אירופה מזוויות מגוונות - את גדולי התורה ואת יהדות ההשכלה, את הציונים ואת הקומוניסטים, את עשירי העיירה ואת ענייה, את המנהיגים ואת ה"אנטי-גיבורים". כל זאת, כדי להקנות מידע היסטורי ופרספקטיבה מעודכנת על אותם אורחות חיים אשר נכחדו, וכדי להבהיר את משמעותם של חיים יהודיים מלאים בגולה ושל המטען הערכי אשר הם צפנו בחובם. כל זאת בתקווה שבעקבות הקניית הידע יתפתח יחס אוהד וחיובי לערכי יהדות זו.

1. מניעת גישה מכלילה בנוגע ל:

1. אופי התגובה היהודית בתקופת השואה - התפיסה של השואה כאירוע כולל ומוגדר גררה בעקבותיה הכללות בנוגע להערכת עמידת היהודים ואופי תגובותיהם. מעניינת העובדה שחלק גדול מהתכניות מדגישות את פעילות הגרמנים (חקיקת חוקים, הקמת גטאות, תכנון מחנות הריכוז, הוצאה להורג וכו') ורואות את היהודים בעיקר כמי שמגיבים בצורה **פסיבית** על המאורעות. היהודים המתוארים כפעילים הם בדרך כלל המורדים, אך עלינו לזכור שהם אחוז קטן מכלל האוכלוסייה היהודית.

אחת מהנחות היסוד של התכנית היא שבמשך שנים טופח "מיתוס", של הגבורה האקטיבית, לעומת חוסר האונים של אלה אשר "הובלו כצאן לטבח". בשנים האחרונות חלה תפנית ומודגשים גם "המרי הרוחני" והעמידה המוסרית האיתנה של היהודים. המוטו מובא אצל

ק' צטניק (תש"ך) בספרו: **השעון אשר מעל לראש**; "עכשיו למות לא גבורה היא - גבורה שבגבורות היא עכשיו לחיות!".

בתכנית זו אומצה התפיסה שצריך להציג את היהודים בשואה כבני אדם, על מעלותיהם ועל מגרעותיהם. פעולות היהודים ותגובותיהם שונות כמספר היהודים עצמם. מקצתם מרדו, מקצתם שיתפו פעולה עם הצורר, מקצתם גילו עמידה מוסרית ורוחנית איתנה ומקצתם - נשברה רוחם. המטרה כאן אינה לחרוץ דין ולשפוט את פעולותיהם של היהודים באותם ימים, אלא לנסות ולהבין, ולו קמעה, את הסיטואציה המורכבת של חיים בעולם א-נורמלי, את ניסיונות ההסתגלות למצבים אשר איש לא חונך להתמודד עמם ולא קיבל הכנה לכך.

2. תפיסת המושג "אויב" - אף כאן יש מגמה למנוע גישה מכלילה. המושג "אויב" לא ברור בהרבה תכניות - האם זהו היטלר? הנאצים? כל הגרמנים? משתפי הפעולה מהארצות הכבושות? וכו'.

חוברת הלימודים המקורית בהוצאת "יד ושם" אינה עוסקת בשאלה זו, אך לתכנית המקורית צורפו קטעים אחרים, אשר מנסים להבהיר את המושג "אויב". בין היתר, מובהר ההבדל בין ה"גסטאפו", ה"נאצים" וה"ווערמאכט" - מניעי יחסם כלפי היהודים, שיקולי התועלת של השימוש בכוח העבודה היהודי לעומת ייעול אמצעי ההשמדה וההאצה לביצוע "הפתרון הסופי". כן מוצגות תגובות שונות של האוכלוסייה הנוצרית, יחסם של "חסידי העולם" המעטים, פעולות משתפי הפעולה מקרב האוכלוסייה הנוצרית ותגובת הרוב "הלא פעיל" והשקט.

ז. שיקול דידקטי: שימוש בקטעי עדות אותנטיים ובספרות ילדים - תכנית הלימודים הנדונה משובצת קטעי עדות אותנטיים רבים לתיאור חיי היום-יום בגטו. לתלמידים מומלצים בעיקר קטעי יומן של ילדים ובני נוער שחיו באותה תקופה. מבחינה זו, היומן של יצחק רודשבסקי מגטו וילנה, אשר קטעים ממנו משובצים בתכנית, הוא בעל ייחוד וערך עצומים. הוא מתאר את חיי היום-יום בגטו, על מכלול הבעיות והשמחות הקטנות, ההיטלטלות בין תקווה ליאוש, ותיאור מסכת החרדות, החששות והחלומות של נער צעיר בתנאי הגטו הלוחצים והמחניקים. כאמור, ההנחה היא ששימוש בקטעי יומן הופך את הנושא לקרוב ולמוחשי יותר ללומד הצעיר.

מבנה תכנית הלימודים

תכנית הלימודים שנבדקה חולקה לשני חלקים מרכזיים:

א. התודעות אל קהילת וילנה בתקופה שקדמה לשואה ובתקופת השואה.

ב. טיפול בבעיות ערכיות ומוסריות הקשורות בשואה.

בחלק א' למדו התלמידים, במסגרת עבודה בקבוצות, על תולדות קהילת וילנה, על תפקידי ההנהגה בקהילה ועסקניה הראשיים, על מערכת היחסים

בין הקהילה היהודית והסביבה הנכרית, על התנועות ועל הזרמים הדתיים, התרבותיים והמדעניים אשר פעלו בציבור היהודי. כך, למשל, עסקה קבוצה אחת בוויילנה כעיר התורה וכמבצר "המתנגדים"; קבוצות אחרות עסקו בוויילנה כעיר ההשכלה והתרבות העברית; כעיר ציונית שבה ביקר הרצל; ואחרים עסקו בה כעיר סוציאליסטית-יידישיסטית, תוך הסברת עקרונות תורת "הבונד" ופעולות הירש לקרט, ועוד.

הלימוד על וילנה בתקופת השואה נסב בעיקר על הצגת היודנראט בגטו, בעיותיו ולבטיו, תיאור שגרת היום-יום בגטו, התארגנות פעולות תרבות וחברה והתארגנות תנועות המרי וכן ביצוע האקציות וחיסול הגטו.

חלק ב' עסק בבעיות ערכיות ומוסריות הקשורות בשואה. חלק זה התמקד בעיקר בשתי בעיות:

1. משמעות "קידוש החיים" בשואה - כפי שהובהר בהצגת השיקולים

התאורטיים, מדגישה תכנית זו את החיוניות היהודית, את המאבק לחיים בתנאים בלתי-אנושיים, את הצורך להכריע ולבחור בין אלטרנטיבות קשות מדי יום ביומו. זה מודגם בקטע המספר כי כל גבר שקיבל "תעודה צהובה", יכול היה לרשום עליה שם של אישה אחת ופירושו של דבר היה - להעניק לה היתר חיים. במקרים רבים הוא היה צריך לבחור בין אשתו לבין אמו. כל אחת מההכרעות הייתה הכרעה מוסרית קשה ביותר. הפרובלמטיקה של הבחירה וההחלטה במצבים קשים ניצבה בפני כל אדם ויחיד, ובקנה מידה נרחב - בפני המנהיגות אשר היקף אחריותה היה גדול.

מקצת החוקרים (שצקר ועמיתים, תשל"ז; כרמון ואורון, תשל"ה) מדגישים, שבדיונים אלה המטרה להגיע למבוי סתום היא מטרה חינוכית כשלעצמה. היא מבהירה יותר מכל את היעדר האפשרות לשחזר את הסיטואציה של אותם ימים ואת חוסר היכולת שלנו כיום לקבל אחריות פיזית או מצפונית כדי לחרוץ דעה ולפסוק משפט על תגובת היהודים באותם ימים.

2. הפרובלמטיקה של הגבורה - ברוב תכניות הלימודים החדשות מסתמנת

גישה חדשה ומבוקרת כלפי נושא הגבורה. גיבורים נתפסים בעיני בני נוער כ"מורדים עם נשק ביד" אשר התקוממו בגטאות, כיהודים אשר נלחמו עם צבאות הברית או ברחו ליער, או כחסידי אומות עולם אשר סיכנו נפשם מנגד כדי להציל יהודים.

גישה זו היא תוצר של תהליך יצירת סטראוטיפי ישראלי-יהודי חדש, חזק וזקוף ראש, לעומת הסטראוטיפ של היהודי הגלותי הנכנע.

בעשר השנים האחרונות בולטת במחקר השואה ההשקפה שהפרופורציות אשר הוקצו ללימוד על קבוצות המורדים ולפרשות המרי בתקופת השואה היו מעוותות ויצרו "מיתוס של גבורה" (שצקר ועמיתים, 1976; כרמון ואורון, תשל"ה; Roskies 1975; ארד, 1976) ויש כיום להעמידן בפרופורציות הנכונות.

בעת הדיון בבעיית הפרובלמטיקה של הגבורה, נבחנו השיקולים הקשים וההכרעות כבדות המשקל, אשר המורדים בגטאות והבורחים לער היו צריכים ליטול על עצמם. כן נבחנו קבוצות הגיל אשר השתייכו לארגוני המרי.

הנחות והשערות

השיקולים התאורטיים ומבנה התכנית, אשר הוצגו בראשית המאמר, מפרטים את הרציונל החינוכי ואת העקרונות המרכזיים של תכנית הלימודים שנבדקה. על פיהם נוסחו המטרות של התכנית בתחום הקוגניטיבי ובתחום האפקטיבי.

המטרות בתחום הקוגניטיבי מבוססות על ההנחה, כי התלמידים אינם מכירים פרטים רבים ועובדות בעלות ערך הנוגעות לחיי הקהילה היהודית במזרח אירופה בתקופה הקודמת לשואה ובתקופת השואה. לפיכך, הוראת התכנית תרחיב את ידיעותיהם בנוגע לתקופה זו ותציג היבטים שונים כלפיה.

המטרות בתחום האפקטיבי מבוססות על ההנחה, כי רכישת ידיעות חדשות ושינוי בידיעות קודמות בנושאים אלה, כמו גם הטיפול בשאלות ערכיות ומוסריות - כל אלה יגבירו את תחושת ההזדהות של התלמידים עם העם היהודי ועם ההיסטוריה שלו ויביאו לשינוי חיובי בעמדת התלמידים כלפי העבר וכלפי הצורך בהוראתו.

בעקבות הגדרת מטרות התכנית הוצבו השערות המחקר האלה:

בתחום הקוגניטיבי:

1. הנהגת תכנית הלימודים הנדונה תביא להעלאת ההישגים בידיעותיהם של התלמידים בנושא של חיי הקהילה היהודית במזרח אירופה לפני תקופת השואה.
2. תכנית הלימודים תביא להעלאת ההישגים בידיעותיהם של התלמידים בנושא ארגון הגטו וחיי היהודים בתקופת השואה.

בתחום האפקטיבי:

3. תכנית הלימודים תשפיע על חיזוק זיקתם של התלמידים כלפי העם היהודי.
4. תכנית הלימודים תביא לשינוי חיובי בעמדת התלמידים כלפי העבר וכלפי הצורך בהוראתו.

כן בודק המחקר את השפעת המשתנה של מוצא הורי התלמידים על התוצאות בתחום הקוגניטיבי והאפקטיבי. בתכניות לימודים חדשות (שצקר ועמיתים, 1976; כרמון ואורון, תשל"ה) באה לידי ביטוי הנחה אינטואיטיבית, שיש הבדל בין תלמידים אשר מוצא הוריהם מארצות האסלאם לבין תלמידים אשר מוצא הוריהם מארצות אירופה וישראל, מבחינת הידיעות והעמדות כלפי נושא השואה. כדי לבדוק הנחה זו הוצבו ההשערות האלה:

5. לפני הוראת התכנית, יימצא הבדל מובהק בין תלמידים ממוצא שונה מבחינת הידיעות בנושא השואה ובתקופה הקודמת לשואה ומבחינת העמדות כלפי העבר היהודי והצורך בהוראתו.
6. לאחר הוראת התכנית, לא יימצא הבדל בין תלמידים ממוצא שונה מהבחינות הנ"ל.

השיטה

אוכלוסיית המחקר

- לצורך בדיקת השערות המחקר נבחרו תלמידי 6 כיתות ט' בתיכון עיוני-עירוני במרכז הארץ. התלמידים חולקו באופן מקרי לקבוצת ניסוי (3 כיתות) ולקבוצת ביקורת (3 כיתות).
- קבוצות הניסוי והביקורת נבחרו לפי השיטה של Matched Intact Classes, המוצגת אצל Campbell and Stanley (1963), כך שתהיינה דומות עד כמה שאפשר במאפיינים הרלוונטיים האלה:
- 1) הם בני אותה קבוצת הגיל.
 - 2) הם לומדים באותו בית ספר תיכון (הבחירה בין שלוש הכיתות אשר מהוות את קבוצת הניסוי לבין שלוש הכיתות אשר מהוות את קבוצת הביקורת הייתה מקרית).
 - 3) התפלגות ארצות המוצא של ההורים, דומה, כפי שאפשר לראות בלוח 1.

לוח 1: התפלגות אוכלוסיית המחקר לפי מוצא ההורים

סך-הכול		קבוצת הביקורת		קבוצת הניסוי		ארצות המוצא של ההורים
%	מספרים	%	מספרים	%	מספרים	
46.7	98	45.7	48	47.6	50	ארצות האסלאם
37.1	78	38.1	40	36.2	38	ארצות אירופה והמערב
16.2	34	16.2	17	16.2	17	ילידי ישראל
100	210	100	105	100	105	סך הכול

בלוח 1 אנו רואים כי המדגם הסופי כלל 210 תלמידים. את הניסוי החלו 219 תלמידים (110 בקבוצת הניסוי ו-109 בקבוצת הביקורת). 7 תלמידים נעדרו מהמבחן הסופי ו-2 תלמידים אחרים הושמטו מקבוצת הניסוי, מכיוון שניתוחי השונות אשר בוצעו במחקר, מחייבים מספר זהה של תלמידים בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת (N-105 בכל קבוצה).

מהלך המחקר

תכנית הלימודים הועברה רק בקבוצת הניסוי. בקבוצת הביקורת לא נלמד נושא השואה באופן ישיר, אך למרות זאת התנסו התלמידים בניסיונות לימוד היכולים ליצור שינויים בהתנהגות הלומד בתחום הנדון. הכוונה

למאורעות אשר התרחשו בבית הספר או בסביבה, כגון - יום השואה, חדשות באמצעי התקשורת, גינוי ישראל באו"ם והתרחשויות אחרות אשר היו יכולות להשפיע על התוצאות, נוסף על הוראת תכנית הלימודים הנדונה. מערך המחקר הכולל הוא לפי דגם של Campbell and Stanley (1963), המתבסס על ניתוח שונות בין קבוצת הביקורת לבין קבוצת הניסוי, כשלכל אחת מהקבוצות הועברו מבחנים לפני התכנית ואחריה. מערך מחקר זה שימש לבדיקת ארבע ההשערות הראשונות.

בנוגע להשערה 5 - אוחדו קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת ליחידה אחת. המשתנה הבלתי תלוי בהשערה 5 אינו הוראת תכנית הלימודים, אלא מוצא הורי התלמידים. בהשערה זו אין משמעות להפריד בין קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת: יש כאן סקר של מצב (בדיקת משתני כניסה) ללא הפעלת טיפול כלשהו.

בנוגע להשערה 6 - נבדקו רק התוצאות של קבוצת הניסוי, שכן המגמה הייתה לבחון כיצד השפיע משתנה המוצא על תוצאות התלמידים בעקבות הוראת התכנית.

לצורך בדיקת השערות 5 ו-6, נערכו ניתוחי שונות חד-כיוונית ולאחר הניתוח בוצעו מבחני השוואה של Duncan, כדי לבדוק בין אילו קבוצות מוצא נמצא הבדל מובהק בתת-המבחנים השונים.

מכשירי המחקר

המכשיר המרכזי במחקר היה מבחן-שאלון אשר הועבר לקבוצת הניסוי ולקבוצת הביקורת לפני הוראת התכנית ואחריה. המבחן-השאלון היה מורכב מ-30 שאלות סגורות וחולק לארבעה חלקים על-פי התחומים שהוחלט לבדוק, כאשר שני החלקים הראשונים הם מבחני ידיעות ושני האחרונים - שאלוני עמדות.

שני תת-המבחנים הראשונים בדקו את ידיעותיו של התלמיד בנוגע לחיי הקהילה היהודית וארגונה במזרח אירופה לפני השואה ובנוגע לארגון הגטו וחיי היהודים בתקופת השואה. בכל אחד מתת-מבחנים אלה, הציון המקסימלי הוא 8.

תת-המבחן השלישי הוא שאלון העוסק בזהות היהודית ותת-המבחן הרביעי הוא שאלון הבודק את עמדת התלמידים כלפי העבר והצורך בהוראתו. הפריטים בשני תת-מבחנים אלה נבנו על-סמך שאלונים בנושא "הזהות היהודית", אשר הועברו בכיתות י"א בכל בתי הספר התיכוניים בארץ בשנת 1965 במסגרת מחקרו של הרמן (Herman, 1971). הציון המקסימלי בכל אחד מהשאלונים של הזהות והעמדות הוא 12.

לצורך תיקופו, נוסה המבחן-השאלון על קבוצת חלוץ קטנה בת 32 תלמידים מכיתה י' מאותו בית ספר אשר ממנו נבחרה אוכלוסיית המחקר. על בסיס ניתוח סטנדרטי של פריטים ומסיחים (מציאת דרגת קושי ופיזור התשובות) שונו כמה מסיחים.

השאלות בתת-המבחנים של הידיעות בדקו נושאים כלליים וחשובים המשותפים לרוב הקהילות היהודיות באירופה. הן לא כללו נושאים ייחודיים לקהילת וילנה, אשר נלמדו בפירוט רב בכיתות הניסוי ושרור היה שקבוצה זו תראה עדיפות בהם.

להלן 2 דוגמאות של פריטים מתת-המבחנים של הידע:

11. מפלגות ציוניות ברוסיה ובפולין צמחו:
 - א. הרבה לפני תקופת השואה.
 - ב. מיד לאחר עליית היטלר, כשהכריז על תכניותיו בנוגע ליהודים.
 - ג. בתקופת השואה, כשראו שהאוכלוסייה הנוצרית רודפת אותם.
15. "יודנראט" בגטו היה:
 - א. מועצת יהודים, שתיווכה בין האוכלוסייה היהודית לבין השלטון הגרמני.
 - ב. מועצה של שוטרי "קאפו" יהודים, שבחרו הגרמנים.
 - ג. מועצה של בוגרים יהודים, ששיתפו פעולה עם הגרמנים כדי להינצל.

להלן 2 דוגמאות של פריטים מהשאלון העוסק בזהות יהודית:

3. האם הידיעה, שיהודים רבים התפרסמו ומתפרסמים בתחום המדע, האמנות והמדיניות:
 - א. גורמת לך סיפוק רב.
 - ב. גורמת לך סיפוק-מה.
 - ג. אינה גורמת לך כל סיפוק.
24. כשאתה קורא או שומע על טענות אנטישמיות נגד יהודים בחו"ל בעבר ובהווה:
 - א. טענות אלו מכעיסות אותך מאוד.
 - ב. טענות אלו מכעיסות אותך במקצת.
 - ג. אין לך כל יחס לטענות אלו.

להלן 2 דוגמאות של פריטים מהשאלון העוסקים ביחס לעבר ובצורך בהחייאתו:

4. האם אתה מרגיש, שלחייך בארץ יש:
 - א. קשר חזק מאוד להיסטוריה של העם היהודי.
 - ב. קשר כלשהו להיסטוריה של העם היהודי.
 - ג. אין קשר בין חייך פה לבין ההיסטוריה של העם היהודי.
 22. האם עלינו ללמוד על התרבות היהודית בגולה לפני תקופת השואה:
 - א. כן, זה חשוב מאוד.
 - ב. כן, יש לזה חשיבות מסוימת.
 - ג. אין זה חשוב כל כך.
- לאחר תיקופו, הועבר המבחן-השאלון באוכלוסיית הניסוי ובאוכלוסיית הביקורת בו-זמנית. הזמן שהוקצב למילוי היה 45 דקות.

הוראת התכנית בשלוש כיתות הניסוי נמשכה 22 שיעורים והתפרשה על פני שישה שבועות. בתום ההוראה, הועברו השאלונים שוב בו-זמנית בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת.

הממצאים

בלוח 2 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של קבוצת הניסוי ושל קבוצת הביקורת, בכל אחד מ-4 תת-המבחנים ובשני מועדי המבחן (מוקדם וסופי).

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של קבוצת הניסוי והביקורת ב-4 תת-המבחנים - במבחן המוקדם ובמבחן הסופי

תת-מבחן	ידע על התקופה		ידע על		זהות יהודית		עמדה	
	מ. מוקדם	מ. סופי	מ. מוקדם	מ. סופי	מ. מוקדם	מ. סופי	מ. מוקדם	מ. סופי
קבוצה	לפני השואה		תקופת השואה		תקופת השואה		כלפי העבר	
ניסוי	3.47	6.84	3.36	7.04	9.19	10.33	8.62	10.09
ביקורת	0.83	0.98	0.75	83.	1.26	1.29	1.26	1.08
ניסוי	3.37	3.76	3.62	4.11	9.48	9.78	9.12	9.39
ביקורת	1.12	1.10	0.81	0.92	1.32	1.48	1.42	1.37

בתחום הקוגניטיבי

על-פי השערות המחקר בתחום הקוגניטיבי, צפינו שהוראת תכנית הלימודים תביא לשיפור ידיעותיהם של התלמידים בנושאי חיי הקהילה היהודית במזרח אירופה לפני תקופת השואה ובתקופת השואה.

תוצאות ניתוח השונות מראות כי נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת גם בתת-המבחן הראשון, העוסק בחיי הקהילה היהודית במזרח אירופה לפני השואה ($F [df=1,208] = 293.58; p. 001$) וגם בתת-המבחן השני, העוסק בארגון חיי הגטו וחיי היהודים בתקופת השואה ($F [df=1,208] = 90.19; p. 001$). הממצאים בתחום הקוגניטיבי תומכים בהשערות המחקר.

בתחום האפקטיבי

על-פי השערות המחקר בתחום האפקטיבי, צפינו שתכנית הלימודים תשפיע על חיזוק זיקתם של התלמידים כלפי העם היהודי ותעורר לשינוי חיובי בעמדת התלמידים כלפי העבר וכלפי הצורך בהוראתו.

תוצאות ניתוח השונות מראות כי לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בשאלון העוסק בזהות יהודית וגם לא בשאלון העוסק בעמדה כלפי העבר והצורך בהוראתו. הממצאים בתחום האפקטיבי אינם תומכים בהשערות המחקר ואינם מאשרים את ההנחה ששינוי בידיעות בנושא

השואה ודיון בבעיות ובשאלות ערכיות ומוסריות יביאו לשינוי ניכר בעמדות התלמידים כלפי העבר וכלפי הצורך בהוראתו ויגבירו את תחושת ההזדהות עם העם היהודי. עם זאת, הפרשים בציונים של שתי הקבוצות תואמים את ההשערה (ראה לוח 2).

השפעת מוצא הורי התלמידים

על-פי השערה 5, צריך היה להימצא הבדל מובהק בין תלמידים ממוצא שונה, מבחינת הידיעות המוקדמות שלהם בנושא השואה ובתקופה הקודמת לשואה ומבחינת העמדות כלפי העבר וכלפי הצורך בהוראתו. התלמידים חולקו לשלוש קבוצות לפי מוצא הוריהם: ארצות האסלאם, ארצות אירופה והמערב וילידי ישראל. לצורך בדיקת השערה זו אוחדו קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת (N=210). לוח 3 מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של הישגי התלמידים בתת-המבחנים השונים, לפי התפלגות ארצות המוצא של ההורים.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן ב-4 המבחנים המוקצבים לפי התפלגות ארצות המוצא של ההורים

תת-מבחן	ידיעות - התקופה שקדמה לשואה	ידיעות - תקופת השואה	זהות יהודית	עמדה כלפי העבר
ארץ המוצא				
ארצות האסלאם (N=98)	3.16	3.28	9.03	8.27
ארצות אירופה והמערב (N=78)	1.02	94.	1.22	1.09
ילידי ישראל (N=34)	3.54	3.68	9.69	9.55
	0.87	1.07	1.23	1.13
	3.26	3.53	9.27	8.79
	1.03	83.	1.47	1.36

לצורך בדיקת ההשערה הנ"ל נערך ניתוח שונות חד-כיוונית של הישגי התלמידים בכל אחד מתת-המבחנים לפי התפלגות ארצות המוצא של הוריהם. תוצאות ניתוח השונות מראות כי לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות השונות בני תת-המבחנים הראשונים, העוסקים בידיעות. לעומת זאת מתגלה הבדל מובהק בין הקבוצות השונות בשאלון העוסק בזהות יהודית (F [df=2,207] = 5.96; p. 003) ובשאלון העוסק בעמדה כלפי העבר היהודי ובצורך בהוראתו (F [df=2,207] = 17.88; p. 001). לפי ההשוואה של Duncan, נמצא כי בשני השאלונים הנ"ל יש הבדל מובהק רק בין התלמידים אשר מוצא הוריהם מארצות האסלאם לבין התלמידים אשר מוצא הוריהם

מארצות אירופה והמערב (אך לא בין תלמידים להורים ילידי הארץ בן שתי קבוצות אלה).

כלומר, הממצאים מאשרים רק באופן חלקי את השערה 5 על השפעת משתנה מוצא הורי התלמידים: משתנה זה משפיע רק בתחום האפקטיבי (עמדות וזהות), אך לא בתחום הידיעות.

על-פי השערה 6 לא צריך היה להימצא הבדל מובהק במבחנים הסופיים, בין תלמידים ממוצא שונה השייכים לקבוצת הניסוי, לאחר הוראת התכנית. לוח 4 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של קבוצת הניסוי במבחן הסופי, לפי ארצות המוצא.

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של קבוצת הניסוי ב-4 המבחנים הסופיים לפי התפלגות ארצות המוצא של ההורים

תת-מבחן	ידיעות - התקופה שקדמה לשואה	ידיעות - תקופת השואה	זהות יהודית	עמדה כלפי העבר
ארץ המוצא				
ארצות האסלאם (N-50)	6.53	6.85	9.92	9.32
ארצות אירופה והמערב (N-38)	7.11	7.22	10.78	10.34
ילידי ישראל (N-17)	6.88	7.05	10.33	9.51
	0.81	1.26	1.36	.95

הממצאים בנוגע להשערה 6 דומים לאלה שהתקבלו בנוגע להשערה 5: תוצאות ניתוח השונות מראות כי לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות השונות בשני תת-המבחנים העוסקים בידיעות, ולעומת זאת מתגלה הבדל מובהק בין הקבוצות בשאלון העוסק בזהות יהודית ($F [df=2,102] = 3.14; p. 0.44$) ובשאלון העוסק בעמדה כלפי העבר היהודי וכלפי הצורך בהוראתו ($F [df=2,102] = 5.36; p. 0.03$). אף כאן נמצא לפי ההשוואה של Duncan כי ההבדלים הם רק בין תלמידים להורים מארצות האסלאם לבין תלמידים להורים מארצות אירופה והמערב.

הממצאים תומכים אפוא באופן חלקי בהשערה 6: בעקבות הוראת התכנית - כמו גם לפנייה - המשתנה של מוצא ממשך להשפיע על התחום האפקטיבי, אך אינו משפיע על התוצאות הקוגניטיביות.

דיון ומסקנות

בעבודה זו ניסינו לעמוד על השפעתה של הוראת תכנית לימודים בנושא השואה, בשיטת "אימוץ קהילה", על ידיעותיהם ועל עמדותיהם של בני נוער

כלפי הנושא. הממצאים של המחקר מורים שחל שינוי ניכר בידיעותיהם של תלמידי קבוצת הניסוי, שלמדו את התכנית, בנוגע לחיי הקהילה היהודית במזרח אירופה בתקופה הקודמת לשואה ובתקופת השואה. לעומת זאת נמצא כי לא חל שינוי ניכר בעמדת התלמידים כלפי העבר וכלפי הצורך בהוראתו ואף לא גברה תחושת הזדהותם עם העם היהודי.

ממצאים אלה אינם מאשרים את ההנחה שמפתחי תכניות נוטים להאמין בה ולפתח בעקבותיה תכניות בנושאים בעייתיים, כלומר: שרכישת ידע ושטיפול בשאלות מוסריות וערכיות במסגרת תכנית אינטנסיבית של 22 שעות לימוד יביאו גם לשינוי עמדות.

חשוב להדגיש כי מדידת שינוי עמדות, ובמיוחד בנושא רגיש כמו מאורעות השואה, היא בעייתית ביותר (Herman 1971, 1975), ובעיקר כאשר הניסוי נעשה בטווח קצר של שישה שבועות. הערכה ניכרת של שינוי עמדות יכולה להיעשות בניסוי לטווח ארוך. בהקשר לכך, מעניין לציין שבעקבות הקרנת הסרט "שואה" בטלוויזיה באוקטובר 1987, חלה התעוררות ציבורית גדולה, וההדים שהועברו באמצעי התקשורת היו שבעקבות צפיית בני נוער בסדרה חל שינוי חיובי בעמדותיהם כלפי התקופה וגברה הזדהותם בכל הנוגע לגורלו של העם היהודי ולעברו. כך, לפי סקר שערך המכון לקומוניקציה של האוניברסיטה העברית והמכון למחקר חברתי-שימושי. לאחר הצפייה בסדרה "שואה" דווח שכמיליון צופים צעירים (למטה מגיל 21) צפו בסדרה וכ-2/3 מהם השיבו כי לאחר שצפו בה "הציונות נעשתה ברורה יותר בעיניהם" וחל שינוי בקשר שלהם לישראל ולעם היהודי.

לאור ממצאי עבודה זו, נראה שצריך להטיל ספק באפשרות לשנות עמדות בעקבות פעולה חד-פעמית, מאחר שיש מקום להניח שהתגובות הרגשיות המיידיות הן טבעיות לנוכח "טיפול בהלם", אך ספק אם השינוי הוא מהותי ולאורך זמן. כל זאת לאור העובדה שגם תכנית שנמשכה למעלה משישה שבועות וכללה עבודה בקבוצות על נושאים שונים, משחקי סימולציה, תצוגה של תמונות אותנטיות, שימוש בשקופיות ועוד, לא הצליחה להביא לשינוי בעמדות התלמידים; ייתכן שאפשר להשיג זאת בטיפול מתמשך, לאורך תקופה ארוכה.

לרגל הקרנת הסדרה "השואה" יצרו בארצות-הברית תכנית לימודים מקיפה ומודולרית לתלמידי בית הספר היסודי, לתלמידי בית הספר העל-יסודי ולאוכלוסייה המבוגרת. התכנית המליצה להרחיב את הצפייה בתכנית הטלוויזיונית לדיון בקבוצות על נושאים שונים המועלים במהלך הסדרה. תכנית הלימודים המומלצת בארצות-הברית מתפרשת על 10 עד 20 שעות דיון. בהנחה שצפייה בלבד בתכנית הטלוויזיה אינה מספקת להבנת הנושא ולשינוי עמדות, (Sherwin, Bennet, Greenberg, 1978) וגם תוספת טיפול בכיוון זה עדיין לא הוכחה כאפקטיבית, על אחת כמה וכמה חייבים להיזהר ממסקנות משלול שצפייה של 6 או 8 שעות היא בעלת אפקט ארוך טווח.

נוסף על כך ראוי לציין שבניגוד לתחום הקוגניטיבי, הציונים במבחן המוקדם בתחום האפקטיבי היו גבוהים הן בקבוצת הניסוי והן בקבוצת הביקורת (ראו

לוח 2). מכאן שייתכן שאי-שינוי העמדות בעקבות שינוי בידיעות נובע מן העובדה שלתלמידים בארץ יש מלכתחילה תחושת זהות יהודית חזקה ועמדות חיוביות כלפי העבר היהודי וכלפי הצורך בהוראתו. בהקשר לכך, מעניין לציין כי גם במחקר שבדק את השפעת התכנית בנושא הסכסוך הערבי-הישראלי (פוקן, 1975) על ידיעותיהם של התלמידים, על עמדותיהם ועל זהותם היהודית, נמצא שחל הבדל ניכר בידיעות התלמידים ובהתמצאותם בנושא בקבוצה שלמדה את התכנית (לעומת קבוצת התלמידים שלא למדה אותה), אך לא אושרה ההשערה שלתכנית תהיה השפעה על חיזוק הזיקה של התלמידים למדינת ישראל ולעם היהודי. עם זאת נמצא גם כאן שתחושת הזהות היהודית והישראלית שלהם היא חזקה עוד לפני הוראת התכנית. ממצאים אלה על התכנית של הסכסוך הערבי-הישראלי עולים בקנה אחד עם הממצאים של מחקר זה בנוגע לעמדות ולזהות בנושא השואה.

הממצאים של המחקר בתחום הידיעות מצביעים שבני נוער בתיכון עירוני-עיוני מבוסס אינם יודעים עובדות רבות הנוגעות לתקופת השואה ולמהות החיים היהודיים בגולה. כאמור, השאלון לא כלל נושאים יחודיים לקהילת וילנה, אשר נלמדו בפירוט רב בכיתות הניסוי ושבירור היה שקבוצה זו תראה בהם עדיפות. פריטי השאלון בדקו נושאים כלליים וחשובים המשותפים לרוב הקהילות.

ממצאים אלה מאשרים את הדעה של אנשי חינוך רבים העוסקים בתחום, שהידע של בני נוער על תקופת השואה לוקה בחסר (שצקר, תשל"ז; גוטמן, תשכ"ג; מינקוביץ, 1973, כרמון ואורון, תשל"ה; ארני, 1976; בלברג, 1973; פטקין, 1973; Roskies, 1975). הוראת התכנית בשדה הוכיחה שבהקצאת כ-20 שעות הוראה ולימוד אינטנסיבי של הנושא אפשר להגיע לתוצאות של ממש בתחום הידיעות. רוב תכניות הלימודים וחוברות המקורות אשר חוברו בנושא השואה אינן משובצות במסגרת הלימודים הסדירים. מאחר שאין עוררין כמעט על חשיבותו הלאומית והחינוכית של נושא השואה, יש מקום להקדיש מחשבה רבה יותר לאופן ההפעלה של תכניות הלימודים בנושא זה ולא להסתפק בהצגתו בצורה מקוטעת רק במסגרת הטקסים של ימי השואה, פעם בשנה.

הממצאים בנוגע להשפעת משתנה מוצא הורי התלמידים מראים כי בתחום הידיעות לא נמצא הבדל ניכר בין תלמידים אשר מוצא הוריהם מארצות האסלאם לבין תלמידים אשר מוצא הוריהם מארצות המערב - הן לפני הוראת התכנית והן בעקבותיה. לעומת זאת נמצא הבדל ניכר בין שתי קבוצות אלה בנושא הזהות היהודית וביחס לעבר היהודי ולצורך בהוראתו.

ממצאים אלה אינם מחזקים את ההנחה האינטואיטיבית של מקצת העוסקים בתכנון תכניות לימודים בנושא השואה, כי יש פערים בידיעות בין תלמידים מקבוצות מוצא שונות. הממצאים מורים, כי מקור הפערים אינו חוסר הידע, אלא הוא עמוק יותר ומעוגן בתחום העמדות. במסגרת תכנית לימודים רגילה לטווח קצר, יחסית, קשה לצפות לשינוי ניכר בעמדות. חשוב להדגיש, שהאוכלוסייה המהווה את אוכלוסיית המחקר מכל המוצאים באה מרקע

סוציו-אקונומי מבוסס, ולצורך בדיקת ההבדלים בידע ובעמדות בנושא השואה והעבר היהודי גם בין תלמידים ממוצא שונה בשכבות סוציו-אקונומיות אחרות, יש אולי מקום למחקר נפרד.

ביבליוגרפיה

אלופי, פי (עורך), (תשל"ה). **וילנה - ירושלים דליטא**, "יד-ושם", ירושלים.

ארד, י', (1973). "הלחימה היהודית בימי הכיבוש הנאצי - צורותיה ובעיותיה", מתוך: י' גוטמן, ל' רוטקירכן, (עורכים), **שואת יהודי אירופה**, "יד ושם", ירושלים 3, עמ' 361-388.

ארד, י', (1976). **וילנה היהודית במאבק ובכיליון**, ספריית הפועלים ואוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

ארני, י' (עורך), אלפרוביץ, י' (ליקט), (1976). **הם עמדו על נפשם**, לקט לתלמידי חטיבת הביניים, "יד-ושם", הוועדה להנצחת קהילות, תל אביב.

באומינגר, א', (תשרי תשכ"ב). "השואה והמרי בעיני הנוער הישראלי", **החינוך**, עמ' 30-57.

באומינגר, א', (ניסן תשכ"ו). "הוראת השואה בבית הספר", **החינוך**, עמ' 15-32.

בכרך, צ', (דצמבר 1968). "שנאת היהודים", **ידיעון למורה להיסטוריה**, 13, עמ' 23-27.

בלברג, א', (1973). **הערות על הוראת השואה בבתי הספר היסודיים**, האוניברסיטה העברית בירושלים.

גוטמן, י', (תשכ"ג). **השואה והמרד - נושא לימודי הקיבוץ הארצי**, השומר הצעיר, מרחביה.

גלעין, א', (ניסן תשכ"ו). "איך ללמד על השואה, מבלי להצביע על ערכינו הנצחיים", **החינוך**, עמ' 34-39.

האוזנר, ג', (תשכ"ג). "השואה בחינוך הנוער", מתוך: **ערבי עיון של הגימנסיה הרצליה**, תל אביב.

האוזנר, ג', (1968). **הם הוכרעו בקרב וניצחו במערכה**, נאום בישיבה המיוחדת של הכנסת בכ"ז בניסן תשכ"ח.

המכון לקומוניקציה של האוניברסיטה העברית והמכון למחקר חברתי שימושי, **סקר צפייה בסדרה "השואה"**, אוקטובר 1978.

זיו, מ' (דצמבר 1966). "ללמוד לדעת מה שקרה כדי שלא יקרה שנית", **ידיעון למורה להיסטוריה**, 8.

חומסקי, ד' (תשכ"ב). "הרהורים על השואה ותקומת ישראל", **דעות - ביטאון האקדמאים הדתיים**, י"ט, עמ' 28-29.

ירושלמי, א' (1973). "בינינו לבין הגויים" מתוך: נ' פטקין (עורכת), **הוראת השואה בבתי הספר העל-יסודיים**, האוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' 17-18.

כהן, ג"ח, (תשל"ב). "תודעת השואה בדור הצעיר", **דעות - ביטאון האקדמאים הדתיים**, כ"ג, עמ' 8-10.

כרמון, א', אורון, י' (עורכים), (תשל"ה). **חיוניות יהודית בשואה - תכנית חינוכית**, משרד החינוך והתרבות, המחלקה לחינוך חברתי, ירושלים.

ליבמן, י' (1977). "זהות יהודית", **גשר**, 88-89, עמ' 7-21.

מינקוביץ, א' (1973). "הבעיה הפסיכו-דידקטית של משפט אייכמן, מתוך: נ' פטקין (עורכת), **הוראת השואה בבתי הספר העל-יסודיים**, האוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' 9.

פוקן, י' (עורך), (1975). **מחקר בהוראת הסכסוך הערבי-ישראלי**, המרכז לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

פטקין, נ' (עורכת), (1973). **הוראת השואה בבתי הספר העל-יסודיים**, סקירה ביבליוגרפית והערות, אוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים.

צטניק, ק' (תש"ד). **השעון מעל לראש**, מוסד ביאליק, ירושלים.

שצקר, ח' (יוני 1961). "בעיות דידקטיות בהוראת השואה" **ידיעון למורה להיסטוריה**, ב'.

שצקר, ח', בלברג, א', גוטמן, י', לוי, א', קליין, ה', קרן-פטניק, נ' (עורכים) (תשל"ז). **אנטישמיות ושואה - נושא בהיסטוריה לחטיבה העליונה**, המרכז להוראת מדעי הרוח והחברה של בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים ומשרד החינוך והתרבות.

Arian, S., (1972). Teaching the Holocaust, **Jewish Education**, 41, pp. 48-66.

Campbell O.T. & Stanley, J.C., (1963). Experimental and Quasi-Experimental Design for Research of Teaching, In N.L. Gage (Ed.), **Handbook of Research On Teaching**, Rand. McNally.

Goelman, E., (February, 1971). Survey Report - Teaching the Holocaust, In **New Directions - teaching the Holocaust**, A publication for the Annual Workshop of Innovative Jewish Education, American Jewish Comitee and American Association of Jewish Education, 12-13.

Grollman, E.A. (Ed.), (1967). **Explaining Death to Children**, Boston: Boston Press.

Herman, S.M., (1971). **Israelis and Jews - Continuity of an Identity**, Copublishing with the Jewish Publication Society of Philadelphia, New-York, Random House.

Herman, S.M., **A framework for the Social - Psychological Analysis of Contemporary Jewish Indentity**. Paper prepared for the continuing seminar on World Jewry and the State of Israel, Jerusalem, July 2-7, 1975. (Not for Publication).

Leviton, D., (April.1969). The Need for Education in Death and Suicide, **Journal of School Health**, 29.

Pilch, J. (Ed.), (1968). **The Jewish Catastrophe in Europe**, New York: American Association for Jewish Education.

Pilch, J., (Spring 1964). The Shoah and the Jewish School Symposium, **Jewish Education**, 34.

Roskies, D.K., (1975). **Teaching the Holocaust to Children - A Review Bibliography**, New-York: KTAV.

Shermin, B., Bennett, A.D., Greenberg J., (1978). **Holocaust, An Educational Guide to the NBC Television Special**, A National Jewish Interagency Project, JWB, New-York.

Werstein, J., (1968). **The Uprising of the Warsaw Ghetto**, New-York: Norton & Co.