



אוניברסיטת תל-אביב

בית הספר לחינוך
ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר
הקתדרה לחינוך יהודי

הטיול ככלי חינוכי-ערכי

עורכים

פרופ' יובל דרור, אלי שיש

גיליון 2





עורכים: פרופסור יובל דרור, אלי שיש
עריכה לשונית: אמנון ששון
הפקה: משה סיטבון
הבאה לדפוס, הקלדה והגהות: ענבל מרום
גרפיקה והדפסה: סקורפיו 88 ירושלים



// יובל דרור¹, אלי שיש² //

**לאוהבי הארץ והטיול בה,
למורי השל"ח, למנהלים ולמחנכים**

לאורך השנים עוצבו המסעות והטיולים ככלים חינוכיים-ערכיים אשר מטרתיהם מוקדו בדגשים שונים. בראשיתם מטרתיהם העיקריות של המסעות והטיולים היו להקנות ערכים לאומיים, זהות והזדהות עם מורשת העם המתחדש בארצו. הפעילויות כונו להעמקת תחושת השייכות וחיזוק הזיקה של הצעירים לארץ ישראל. מסעות בני הנוער ברחבי הארץ היו לכלי חשוב בהטמעת המטרות החברתיות והאידיאולוגיות של התנועות הציוניות השונות. המסעות של תנועות הנוער, ואף אלו שלצה"ל לאחר קום המדינה העמיקו את הזיקה בין ההיסטוריה לטריטוריה שעיצבה את תפיסת הארץ כמולדת. גם היום המסעות והטיולים עודם משמשים כלי חינוכי חיוני בידי מערכות החינוך הפורמאליות והבלתי פורמאליות כאחד להשגת מטרות חברתיות, לימודיות ולאומיות אולם, בעשורים האחרונים מוקדש זמן רב יותר בהם להפגה ופנאי.

בגיליונו השני כינסנו חמישה מאמרים אשר דנים בהיבטים החינוכיים-ערכיים של המסעות והטיולים מפרספקטיבות שונות:

במאמר "טיול בתנועות הנוער - התהליך החינוכי בשירות הטרמינולוגיה" סוקר נועם אבן את מסעות תנועות הנוער לאורך השנים, וטוען ש"מימיה הראשונים של תנועת הנוער בארץ ישראל אומץ הרעיון כי יציאה לטיול משמעה תהליך חינוכי ייחודי לחניכים המשתתפים". מסקנתו היא שלמרות השימושים במינוחים שונים כדי לבטא רעיונות באמצעות הטיול, עוצמתו של הטיול היא היותו מכשיר חברתי-חוויתי, מסד לתהליך חינוכי של גיבוש קבוצה בתנועת הנוער.

במאמרו "טיולי בתי הספר כמנגנון מייצר משמעות" מציג תמיר ליאון את הטיול כמענה של מערכת החינוך הפורמאלית לסוציאליזציה של "דור המסכים". לטענתו השינויים שהתרחשו בתרבות הפנאי עם כניסתו של הטלפון החכם בשנת 2007; טיולי בתי הספר הם "המוצר החינוכי הפורמאלי המתקדם ביותר והחשוב ביותר שמציעה מערכת החינוך לנוער".

1 פרופ' יובל דרור הוא מרצה בכיר לתולדות החינוך העברי בארץ ישראל באוניברסיטת תל אביב. פרופ' דרור מתמחה בתולדות החינוך העברי בארץ-ישראל ובמדינת ישראל ומדיניות חינוכית עכשווית, חינוך פרוגרסיבי ובלתי-פורמאלי וחינוך קיבוצי. משמש מופקד הקתדרה לחינוך יהודי ויו"ר הוועדה המדעית של הארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב; עורך כתב העת הבין-אוניברסיטאי לתולדות החינוך היהודי "דור לדור" ומזכיר האגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך.

2 אלי שיש הוא מנהל אגף של"ח וידעת הארץ במינהל חברה ונוער במשרד החינוך.

במאמרה **"היש"מ בשל"ח - הצלחות ואתגרים"** מביאה שלומית לנגבוים תמציתם של דיוני מורים חדשים לשל"ח וידיעת הארץ על הצלחותיהם והאתגרים העומדים בפניהם במסגרת הפעילויות בימי השדה המשימתיים. לדעתה, "כניסתם של מורים חדשים למערכת החינוך בכלל ולאגף של"ח וידיעת הארץ בפרט היא זו המזינה ומרעננת את שורות ההוראה ואיכותה. קליטת המורים והשרשתם במערכת בצורה מיטבית היא היום צו השעה של מדינת ישראל המתגייסת למניעת נשירת מורים ולקליטתם המיטבית".

במאמרו **"מעמדו ותפקידו של המורה בטיול - מבט מהעבר אל העתיד"** בוחן אסף זלצר את מידת המעורבות של המורים בטיולי בתי הספר מתוך מבט ממוקד בתקופות שונות בתולדותיו של הטיול במערכת החינוך. הוא מסיק ש"מה שברור לחלוטין כי ראוי למורה לעבוד עם המדריך המקצועי ולא לסגת מפניו משום בקיאותו בארץ. אסור לו למורה לשכוח את יתרונותיו היחסיים ביחס למדריך".

אלי שיש מציע במאמרו **"המסע והטיול כחווית למידה משמעותית"** דרכים ליצירת הזדמנויות שתובלנה את התלמידים ללמידה מתוך חוויית התנסות שמשמעותיה יעניקו למשתתפים בה 'שיעור לחיים'; 'כמו אז גם היום החינוך להכרת הארץ באמצעות מסעות וטיולים מעיקרו הוא תהליך חינוכי עמוק ואמיתי להקניה והפנמה של מסכת ערכים חברתיים-אזרחיים-לאומיים. זהו הכלי שיוצר 'שפה ישראלית ייחודית' עם נוף הארץ והמורשת התרבותית, ומעצב את הזיכרון הקולקטיבי בקרב המשתתפים".

גד יאיר במאמרו **"מערכות חינוך בלתי פורמאליות: על מצוינות דמויות דגם ומראות"** מתמקד ב"חוויות מפתח" שהתרחשו במסגרות בלתי פורמאליות. הוא בוחן חוויות מפתח בחוגים השונים כמסגרת של מצוינות, משמעת ומיצוי עצמי וכן רואה במדריך דמות לחיקוי, המדגימה סטנדרטים שהחניכים שואפים לאמץ ומשתקפת במדריך כמראה. זוהי דמות שההתנסות הבלתי אמצעית אתה מאפשרת למשתתפים לחוות רפלקציה וכתוצאה מכך לחולל שינוי באני שלהם.

אנו בטוחים כי היציאות 'שוברות השיגרה' מבית הספר - המסעות, הטיולים וימי השדה המשימתיים - משפיעות בצורה משמעותית על המשתתפים. מתכונות אלה מהוות את הזירה והתוכן וכוללות כלים חינוכיים אשר ישפיעו על תהליכים חינוכיים רבים ושונים המתקיימים במסגרת בית הספר הרבה מעבר ל'זמן הטיול' בלבד.

קריאה מהנה.

אלי שיש

מנהל אגף של"ח וידיעת הארץ,
משרד החינוך, מינהל חברה ונוער

פרופסור יובל דרוך

מופקד הקתדרה לחינוך יהודי,
בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב

תוכן עניינים

	התהליך החינוכי בשירות הטרמינולוגיה
7	נעם אבן
	טיולי בית הספר כמנגנון מייצר משמעות
35	תמיר ליאון
	מעמדו ותפקידו של המורה בטיול - מבט מהעבר אל העתיד
47	אסף זלצר
	יום השדה המשימתי: הצלחות ואתגרים
61	שלומית לנגבוים
	חוויות מפתח בחינוך הבלתי-פורמלי
73	גד יאיר
	המסע והטיול כחוויות למידה משמעותית
91	אלי שיש





// נעם אבן¹ //

“כיצד נוצרה הקבוצה שלי?... התקרבו בפעם הראשונה בטיול סואן ורועש של כל הקן. עבורם היה זה הטיול הראשון. הרגישו את עצמם גלמודים. ישבנו יחד ושרנו. מחשבותיי ורגשותיי הטמירים קיבלו צורה מוחשית. חשבתי על יצירת קבוצה שומרית.”
(מתוך יומן המדריך של יששכר רייס, 1918, תולדות קבוצה אחת)²

מימיה הראשונים של תנועת הנוער בארץ ישראל אומץ הרעיון כי יציאה לטיול משמעה תהליך חינוכי ייחודי לחניכים המשתתפים. המטרה המרכזית הייתה ליצור קבוצה מגובשת שתפעל לאורך שנים במסגרת הפעילות התנועתית.

בשנת 1916 ייסד המורה לטבע פנחס כהן את אגודת “המשוטטים” החיפנית, שחברה לימים עם שבט “משוטטי בכרמל” של הצופים בחיפה. במטרות האגודה יוחד מקום להכרת הארץ בטיולים, במסגרת הרצון לחינוך עצמי והדדי ולפיתוח הרגש החברתי.³

חקר נושא הטיול בתנועות הנוער נפרס על פני יריעה רחבה. ספרים ומאמרים, בהם מחקרים וספרי זיכרונות, נכתבו על תנועות הנוער בתקופת ה“יישוב” (טרם הקמת המדינה) ועל התנועות במדינת ישראל. נזכיר את ספרו של חיים אדלר על תנועת הנוער הישראלית.⁴ את ספרו של יובל דרור, “תנועות הנוער אתמול, היום ומחר.”⁵ את מחקרה של רנה שפירא תחת הכותרת “חולצה כחולה וצוארון לבן”⁶, בו בחנה את עולמם של בוגרי התנועות. את המחקר אודות “הנעורים והקוד הבלתי פורמלי” של ראובן כהנא⁷ ואת מאמרו של מרדכי נאור, בקובץ אודות תנועות הנוער,⁸ בו הציג את תפיסתו לצד חוויותיו כחניך בטיולי התנועה

1 ד"ר נעם אבן, בעלים ומנהל שותף, הצוות הדידקטי בע"מ. חוקר תנועות הנוער והחברה הישראלית. המאמר נכתב בהזמנת מועצת תנועות הנוער.

2 לם, צבי, שיטת החינוך של השומר הצעיר, סיפור התהוותה, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, יד יערי, גבעת חביבה, תשנ"ח. הקבוצה והמדריך עמ' 116-120.

3 עידן 13, תנועות הנוער 1920-1960, מקורות, סיכומים, פרשיות נבחרות וחומר עזר, יד יצחק בן צבי, 1989, עמ' 20.

4 אדלר, חיים, תנועת הנוער בחברה הישראלית, הספריה למדריך, משרד החינוך המחלקה לנוער, מוסד סאלד למען הילד והנוער, ירושלים, תשכ"ב.

5 דרור, יובל, תנועות הנוער אתמול היום מחר, בהוצאת בית רוטנברג, חיפה, 1978.

6 שפירא, רנה, אדלר, חיים, לרנר, סירי, פלג, רחל, חולצה כחולה וצוארון לבן, מחקר על עולמם החברתי של בוגרי תנועות נוער בישראל, עם עובד, 1979.

7 כהנא, ראובן, נעורים והקוד הבלתי פורמלי, תנועות הנוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים, מוסד ביאליק, האוניברסיטה העברית בירושלים תשס"ז.

8 עידן 13, שם, עמ' 237 - 256.



המאוחדת וצירף קטעי מקורות לנושא הטיול.⁹

במאמר נראה כיצד טיולי תנועות הנוער, שהחלו כרעיון חברתי-חוייתי שמטרתו לסייע בגיבוש קבוצה ובהתנסות משותפת בהתגברות על אתגרים פיזיים, לצד השלמת משימות שדאות, שירתו, בעיקר לפני הקמת המדינה, את הרעיון הציוני שבמרכזו ההכרזה כי תנועות הנוער "כובשות" את הארץ ברגליהן.

בהמשך שירת הטיול את הרעיון להופכו למכשיר לימודי ולהעמיד את המדריכים בפני צורך להיות למורי דרך מקצועיים מול חניכיהם בטיולים.

למרות השימושים במינוחים שונים (טרמינולוגיה) כדי לבטא רעיונות באמצעות הטיול, עוצמתו של הטיול בהיותו מכשיר חברתי-חוייתי, מסד לתהליך חינוכי של גיבוש קבוצה בתנועת נוער.

נפתח באזכור קצר של משנתם של באדן פאול וגוסטאב וינקן, מהם שאבו את רעיון הטיול והכנסתו לתנועות הנוער.

נקדיש פרק לדוגמאות של המסע הציוני, כאשר בתנועות נתפס הטיול ככלי חינוכי לאהבת המולדת.

נבחן את הניסיון להפוך את המדריכים למורי דרך מקצועיים ואת שילוב הפרק הלימודי בטיול בתוכנית ההדרכה התנועתית.

בסיכומו של המאמר נענה על השאלה מהי הליבה של טיולי תנועות הנוער. אלו של שנות ה-30' וה-40' כמו גם של שנות המדינה ועד ימינו.

האם דומים הם במהותם?

9 שם. בנוסף, רשימת מקורות מוערת ניתן למצוא בעידן 13.



רעיון הטיול ואימוצו בתנועת הנוער

בבואנו לברר מהו המקור לחיבור הטיולים כרכיב חינוכי מהותי בכל תנועת נוער, נרחיק עד שני מחנכים מסוף המאה ה-19 ותחילת המאה ה-20: רוברט סטיבנסון סמית' באדן פאול, מייסד הצופיות, וגוסטאב וינקן, אבי רעיון העדה המתחנכת.¹⁰

באדן פאול, כמפקד בצבא האנגלי, חיפש דרך להכשיר את החיילים הטיורנים כך שיגלו מידה של חשיבה עצמית לנוכח מצבים בלתי צפויים. את גישתו ניסח בספר: עזרה לצופיות, שכתב בשנת 1899, בהיותו בדרום אפריקה בזמן מלחמת הבורים. בשנת 1908, אחרי שובו לאנגליה, התאים את ספרו לחינוך האזרחי ופרסם אותו בשם: צופיות לבני הנועורים - ספר כיס של הוראות לאזרחות הטובה באמצעות מיומנויות השדה. הלמידה, לפי באדן פאול, נעשית תוך כדי התנסות במצבי חיים.

בישראל יושמה הצופיות במסגרת תנועות הנוער. החל בתנועת הצופים, שנוסדה כחלק מההתאחדות העולמית, ועבור דרך כל תנועות הנוער שפרק הצופיות היווה חלק משמעותי בפעילותן.

באדן פאול הגדיר את הטיול / המסע ותפקידו בתהליך החינוכי:¹¹

“כחוק יהיה הדבר לעיניך: מסע צריך שיכון למטרה. למשל קבוצה של ילדי עיר היוצאת למסע יכולה להציב לעצמה מטרה, לסייר במקום שיש בו עניין מיוחד. כגון: הר, אגם מפורסם, מיבצר ישן, שדה קרב או חוף-ים. ברור, שצופה יכול לצאת למסע כדי להגיע לאחד המחנות הגדולים. וצופה מקבוצה כפרית יכול לצאת אל עיר גדולה, לראות את בנייניה, גן-חיות, קרקס, מוזיאונים וכיוצא בזה. על הצופה לעשות את המעשה הטוב היומי בכל הזדמנות נאותה. נוסף על כך עליו לגמול טובה לאיכרים ולאנשים אחרים, כתגמול בעד הרשות לחנות אצלם.”

הטיול בא לשרת מטרה. במהלכו יחוו הצופים התמודדות עם משימות צפויות ובלתי צפויות, יכירו את חבריהם ויזדמן להם לסייע ולהסתייע בידי החברים. הטיול מוגדר כפעולה במסגרת התהליך החינוכי של הקבוצה. בטיול יש אפשרות לשלב גם למידה. הכרה עם נושא חדש, הכרת נוף, התמצאות וכמובן, לצד הלימוד יש תמיד אפשרות לאזרחות טובה ולהתנהגות נאותה. מעשה טוב יומי והשבת טובה למי שסייע.

גוסטאב וינקן פעל בגרמניה, למד תיאולוגיה ובלשנות באוניברסיטת ברלין והוענק לו תואר דוקטור. את פעילותו החינוכית החל כמורה בבית ספר כפרי ברוח “החינוך החדש”, שדגל בפיתוח הגוף באוויר החופשי באמצעות ספורט, טיולים ועבודה ובפיתוח הנפש באמצעות שיחות, קריאת שירה וכדומה.

10 ההתייחסות לבאדן פאול ולגוסטאב וינקן מסתמכת על גרטל, גיל, דרך הטבע הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי, ספרית פועלים 2010.

11 באדן פאול, ר. צופיות לבני הנועורים, המחלקה לענייני הנוער והחלוץ של ההסתדרות הציונית, תשכ"ג (עברית: הלל ברזל), עמ' 30.



וינקן הציע לממש את החינוך החברתי באמצעות החיים החברתיים עצמם. ברוח רעיונותיו קמו בסוף המאה ה-19 קבוצות נוער אשר התאחדו תחת השם "תנועת הנוער הגרמני החופשי" ו"וונדרפוגל" (ציפור נוד, ציפור הנדודים) כסמל לחיפוש דרך ולחופש. הנערים קראו למקומות בהם נפגשו "קנים" ויצאו לטיולים ביערות ובסביבת מגוריהם כשגרה של פעילות חינוכית.

במרכז תפיסתם עמד הרצון לאפשר לכל חברי התנועה לבטא את דעותיהם ורגשותיהם, לצאת לטבע ולהרבות בפעילות טבע וספורט שמהווה בסיס לחיים בריאים ולטיפוח יחסים חברתיים בקבוצה. בכינוס הקבוצות בהר מאיסנר, בשנת 1913, בחרו בווינקן כמנהיגם הרוחני והוא היה הנאם המרכזי בכינוס.

בארץ ישראל התמזגו התפיסות החינוכיות של באדן פאול ושל וינקן, בשינויים מקומיים שנבעו ממציאות שונה ויעדים שונים, במציעיהן של תנועות הנוער הציוניות.

על פי תוכניות ההדרכה, כבר משנות ה-40' ואילך, ניתן להגדיר מאפיינים בתפיסת הטיול בתנועות:

- יציאה לטבע ופעילות בסגנון חופשי המשלבת הליכה ופרקי שדאות, מקובלת בכל התנועות תחת השם - טיולים.
- הטיול הינו פרק מובנה בתוכנית ההדרכה. במסגרת קורסים למדריכים לומדים כיצד להדריך בטיולים. לומדים להפעיל את החניכים ולהעביר פעילות בחינוכי הלינה. לומדים לשמור על משמעת ולהקפיד כי כל החניכים שותים וחובשים כובעים. ברוב תנועות הנוער יש פרקי צופיות בהם לומדים להתנהל בטבע, לבנות אוהלים, להקים מחנה, לנווט ולהתמצא.
- הטיולים מתקיימים בחופשות מלימודים כדי לאפשר לכל החניכים להשתתף בהם. כבר בשנות ה-50' מתחילים לקרוא לטיולים על שם החופשה בה הם נערכים: טיולי פסח, מסעות חנוכה.
- בפתיחת שנת פעילות (בדרך כלל בחופשת סוכות) יוצאים לטיול שמטרתו גיבוש הקבוצה והיכרות טובה של המדריך עם חניכיו. בצופים, לדוגמה, ניתן לטיול בתחילת השנה שם משלו - פתי"ש (פתיחת שנה).
- דרגות הקושי עולות משנה לשנה. בדרגת קושי הכוונה ליציאה לכמה ימים, לינה בתנאי שטח ובישול בתנאי שדה.
- בחנוכה מקדישים את החופשה למסעות של שכבות בוגרות (כיתות ט' ומעלה). מזג האוויר החורפי מחייב לצאת דרומה: לנגב, לערבה ולאזור אילת. הקושי הפיזי מחייב



פנייה לגילאים בוגרים יותר. המסורת של הליכה מרובה, היכרות עם חניכים ממקומות שונים ולילות סביב מדורה מתוארת מדי שנה כגולת הכותרת של הטיולים.

▪ בפסח יוצאים לטיולים של כל שכבות הגיל ולעתים יוצאים למחנה ובמסגרתו מטיילים. הטיולים הופכים למסורת על פי גילאים. כך יוצאים תלמידי כיתות ח' בצופים למסע הבטחה, תלמידי כיתות ח' במחנות העולים מטיילים בגליל התחתון ותלמידי כיתות ז' בנוער העובד והלומד יוצאים לטייל ברמת הגולן.

מאפיינים אלו מהווים את הבסיס, בדגש על זמני טיולים, דרגות הקושי שלהם, מתודת ההדרכה והשתלבותם כפרק בתוכניות ההדרכה.

כאמור, נבחן כעת שני שינויים, או תוספות, לטיולים בתנועות נוער: הוספת המימד הציוני, הכרת הארץ ואהבת המולדת, והוספת הפרק הלימודי, המדריך כמורה דרך.

"לכבוש" את המולדת ברגליים

בתקופה שטרם הקמת מדינת ישראל נוספה לטיול מטרה שהשתלבה ברעיון הציוני, "לכבוש" את הארץ ברגליים. להכיר כל שעל ולחוות את חזרת העם היהודי לארץ ישראל ככזאת שבאה לסמל גם את ההתחברות לקרקע, חקלאות מצד אחד ומסעות מאתגרים שהגעה למחוזות היסטוריים היא מטרתם מהצד השני. תנועות הנוער ראו עצמן כמובילות הזרם הציוני-מעשי.

"טיול נחשב טיול רק אם נעשה רובו ככולו ברגל. טיולים 'קלים' של בית הספר לדוגמה, לא נחשבו כלל.

חבר התנועה הטוב והמסור, כך גרס האתוס התנועתי, 'מכיר את הארץ ברגליו'.¹²

אהבת המולדת, הנרכשת באמצעות צעידה בשביליה, התאימה לרוח התנועות וליכולת של מדריכים צעירים לסחוף אחריהם בני נוער למסעות וטיולים שהתנאים הפיזיים בהם היו קשים.

כך החלה מסורת של מסעות למצדה, העפלה לחרמון, מסע מהים התיכון לכנרת ומסלול סובב כנרת. בסיומו של מסע למצדה התקיים טקס ובו קיבלו החניכים את סמל המעפילים למצדה (כך בצופים, במחנות העולים ובנוער העובד).

בים התיכון מילאו מימיה במי הים, ושפכו אותה לכנרת לאחר ארבעה או חמישה ימים של הליכה רצופה.

12 נאור, מרדכי, "להיות חבר תנועה, 1947-1955". עמ' 237-245, בתוך: עידן 13.



בבני עקיבא התייחסו לאהבת המולדת אשר באה לביטוי בטיולים:

“מהו אותו רגש הדוחף אותנו לדרכי פרא אלה? תשובה אחת נוספת לשאלה זו, תשובה פשוטה, אך לא תמיד מובנת - אהבת מולדת.

יכולים אנו להתפעל מנוף הרים נפלא בשוויצריה, להתפעל אך לא לאהוב. כי מה לנו נוף תפארת בניכר, לעומת שיח אפור ובודד בערבתנו? מה נוף הרים ושלל צבעים ונוי בניכר לעומת צוק אכזרי ושומם כמצדה שלנו? מה הם תפארת היכלי איטליה עם נפלאות אמנותה לעומת אוהל דל ופשוט באילת שלנו?

... לחדש מתחת לרגליך את מקומות הולדת אומתך, לחזור ולחיות את כל מראות ותחושות ספר הספרים אשר לנו - התנ"ך - ולהאמין כי בכוחך אתה, בכוח כולנו, בעזרת ה' להפוך נוף שומם, פראי ומרוחק זה, למקום ישוב פורח באהבתנו הפשוטה והטבעית.¹³

בתנועת המחנות העולים תיארו את ההכרה אליה נחשפו במהלך הטיול:

“... לרגלינו ממש השתרעה בקעת החצבני. בקעה זו הריהי בעצם התחלת בקעת הירדן ורק עכשיו התברר לנו איזה חלק גדול מבקעת הירדן נמצא בגבול סוריה.

בעיני היורדים נוהרת השמחה. רק העייפות רבה. אך גם הסיפוק רב. הכדאי היה לעלות לחרמון? אין כל ספק בכך! - עונה החבר. ושוב עוברת כל פרשת הטיול לפניך: השביל ביער, הכפר בהרים, השיחים עם הפרי האדום, השלג, המראה הנהדר מראש ההר - על כל אלה תודה לך, ארצו!¹⁴

בתנועת השומר הצעיר גאים בעובדה שהצליחו להגיע ליעדם:

“אם ישאלוני, ודאי ישאלוני: אסמע, אוון אטאריק? (שמע, היכן הדרך?)

נשיב אז: רק דוגרי יא אחי!

גמרנו אומר להגיע - והגענו!

... אנחנו ניצחנו, כבשנו דרך ארוכה ומייגעת מתחת לרגלינו והיה סיפוק רב.¹⁵

בתנועה המאוחדת מתארים את המפגש עם נוף המולדת:

13 לב, יצחק (עורך), ספר בני עקיבא, תשי"ז. בתוך: עידן 13 עמ' 249-250.

14 במבחן, בטאון תנועת המחנות העולים, אוקטובר- נובמבר 1944, בתוך: עידן 13 עמ' 255-256.

15 על החומה, עיתון תנועת השומר הצעיר, מאי 1943, בתוך: עידן 13 עמ' 253-254.



”... אך הטיול הוא גם אמצעי חינוכי גדול. אין אהבת הארץ בלא ידיעת הארץ. ואין ידיעת הארץ בלא סגע בלתי אמצעי אתה, עם עמקיה וגיאותיה, עם הריה ומישוריה. רק הרואה בעיניו כמה יפה היא עד לכאב, הרואה את הוד הזריחה מעל הפסגות ואת משחק הפלא של צבע השקיעה, הרואה את יפי הלילות במדבר ובהרים יוכל לאהוב את הארץ, לאהוב אותה אהבה של ממש.”¹⁶

בקובץ ”כצמח השדה”, שיצא לאור בשנת 1984, תיארו בוגרי תנועת המחנות עולים את חוויותיהם מטיולי התנועה בשנות ה-30 וה-40. הקובץ רובו ככולו עוסק בשאלות ערכיות ומהותיות של התנועה ודרך חינוכה. התמונות, לעומת זאת, מתארות כמעט כולן טיולים תנועתיים: מסע בוואדי פוקרה, מסע למצדה, ראש המצדה, חוף ים המלח, טיול בגליל העליון, במדבר יהודה, נוף בכרמל, במדבר הנגב, בוואדי אל-עמוד. הקטעים שבהמשך נכתבו במהלך המסעות, הם אינם פרשנות של זיכרונות ותיקים מאותם ימים:¹⁷

”בטיול (צביה)

... כשאתה עושה את דרכך בארץ זו הרי כל מה שלמדת ורכשת בבית-הספר כאפס בעיניך. כל השטח הנקרא 'הגליל התחתון' אינו גוש הרים גרידא, כאשר תארת לעצמך. פתאום נתעשרת, נגלו לפניך אופקים חדשים, הכרת עמקים, בקעות ומעינות...

והנך מרגיש כי הגליל שלך הוא מאז. כי בעמק השבילים שביליך גדלו ורק פרידה רבת ימים הפרידה ביניכם. ולפתע גדלה בעיניך המולדת ותיקר.”¹⁸

בעיתון ”תולדות שבט מודיעין” של תנועת הצופים בירושלים פורסם שיר שנכתב על ידי אבירים יפה, בסוף שנות ה-30:¹⁹

”צופים

בגאיות על פני הרים,

מולדת - צופים תרים.”

16 שדמות 9-10, 1950, בתוך: עידן 13 עמ' 248-249.

17 'כצמח השדה', ילקוט המחנות העולים, בהוצאת בוגרי המחנות העולים בתנועה המאוחדת, שראה אור ב-1947 (ובשנית ב-1986).

18 שם, עמ' 110-111.

19 ארכיון יד טבנקין, צופים, פרסומים, שבטים 387 38.3.



בשיר שפרסמה בבטאון המחנות העולים כתבה צביה על תחושותיה כמי שרוצה להתמזג עם אדמת המולדת ונופיה:

”כגבעול ירקרק (צביה)
מי יתנני עתה כגבעול ירקרק
המשלח בשחור שורשים
ואוכל אף אני כמותו לדבק
ברגבים שחורים ושחומים.

ואוכל אף אני
מול שפעת הברכות
לפשוט בתפילה שתי זרועות.
ואוכל אף אני,
שיג ושיח הרבות
עם שמים תכולים ושמשות.

מי יתנני עתה כגבעול ירקרק
המשלח בשחור שורשים,
ואחוש אף אני מה איתן וחזק
זה שרשי בחביון רגבים.²⁰

בחודש אוגוסט 1997, במסגרת הכנות להפקת סרט, התכנסו ותיקי המחנות העולים ודנו בהשפעת הטיולים והמסעות על תנועתם ועליהם כחניכים בשנות המאבק להקמת המדינה, ועל מעמדה המיוחד של התנועה בזכות מסעות חניכיה.²¹

”אין ספק כי תרומתה הייחודית והחשובה ביותר של תנועת המחנות העולים למאבקה של הציונות על הקמתה של מדינה יהודית היה ראשית לכל בהחדרת התודעה לחניכיה כי על מנת להגיע לעצמאות, על מנת להפוך את אדמת ארץ ישראל למדינה יהודית, יש להכיר נופיה, לחדור אל נקיקיה ולעלות אל פסגות הריה.

על מנת להגיע לעצמאות לאומית, יש להשלים את מלאכת החרב והמחרשה בהכרה ישירה ובלתי אמצעית עם נופיה בכל מקום ובכל אתר וזאת ראשית לכל על ידי מעבר בהם ברגל.”

20 כצמח השדה, שם, עמ' 136.

21 ארכיון ידי טבנקין, 11-2/170/9, המחנות העולים - מורשת מסעות המחנות העולים.



משה כלפון, מראשוני בית קשת, תיאר את זיכרונותיו מהמסעות התנועתיים:

"המסעות העמיקו את השורשים האישיים של כל אחד מאיתנו במורשת תרבות ארץ ישראל - מורשת העבר, וגירו לחקר תולדות הארץ, החי והצומח. הם שהניעונו לרצות להתיישב במרחבים הבלתי מאוכלסים."²²

למעלה מחמישים שנה אחרי הליכתם במסעות התנועה, רואים הוותיקים עצמם כמי שהנחילו לדורם ולדורות הבאים את התודעה כי השואף לעצמאות חייב לחדור לנזקיקים ולעלות לפסגות. אמירות כאלה מובילות לתפיסת עולם בה מוצגים הטיולים ככלי החינוכי רב העוצמה של יישום רעיונות הציונות באופן מעשי בתנועת הנוער.

גם השמות שניתנו לטיולים, בימים של טרם מדינה, לימדו על המטרה להפכם למכשיר ציוני, מכשיר שיסייע לחניכי התנועה בהשתלבותם במעשה הציוני, כמי שבזכות הכרת הארץ יהפכו למובילי המחנה הציוני בארצנו.

נראה מבחר שמות שהיו למסורת בעולם הטיולים בתנועות הנוער. מדי שנה יצאו בני שכבת גיל למסע שכותרתו כאחד השמות שלהלן, ואליו יצאו הבוגרים מהם בשנה הקודמת ובאלו שלפניה.

- המסע למצדה.
- העלייה לתל חי.
- המסע מים אל ים.
- ההעפלה לפסגת החרמון.
- משוט בארץ.
- סובב כנרת.
- מסע אתגר.

לצד תיאורים רבי הוד כדוגמת אלו שראינו על השגת יעדי המסע, כאשר החניכים תיארו את חוויותיהם במסע, עת הגיעו לפסגת המצדה או לפסל האריה השואג בתל חי, הם הרבו לתאר את החוויה החברתית של שיתוף הפעולה עם חבריהם, של לינה בתנאי שטח ושל קושי פיזי בהליכה עם כל הציוד על הגב.²³

22 ש.ס.

23 ארכיון יד טבנקין. גיליונות "במבחן", "במעלה", "היה נכון" 1940 - 1946, 1960 - 1970. וכן כרך חוברות 'היה נכון' 1953 - 1975. חוויות מטיולי התנועה.



תיאורים אלה מחזירים אותנו אל התפקיד המרכזי של הטיוול בתהליך החינוכי, ככלי עזר מן המדרגה הראשונה לגיבוש, לצבירת חוויות, לפעילות בשיתוף פעולה, להתמודדות עם דימוי עצמי ולהיכרות של המדריך את חניכיו. הטיוול מוצג כחוויה של יציאה אל הטבע, כחלק ממשנתה של תנועת הנוער בה הילדים והנערים אינם כלואים בין ארבעת קירות הכיתה אלא מעדיפים לצאת אל הטבע ולקיים פעילותם בחוץ. תיאורים אלה מחזירים אותנו לדין בשאלת תפקידו של הטיוול ככלי חינוכי בתנועות הנוער.

למרות אימוץ מודל הטיוול הלאומי, מתחת לפני השטח מדווחים החניכים על אותן חוויות בסיסיות של באדן פאול ווינקן (יציאה לטבע לשם אתגר הטבע וגיבוש חברתי).

הטיוול כפרק לימודי בתהליך החינוכי התנועתי

בשנים שלפני הקמת המדינה, כמו גם לאורך כל העשורים הבאים, מתייחסים בתוכניות ההדרכה לנושא הטיוולים. בסקירת חוברות הדרכה של ארבע תנועות (הנוער העובד והלומד, המחנות העולים, התנועה המאוחדת והצופים) ותוכנית משותפת לנוער העובד והלומד, הצופים ובני המושבים, לא נמצאו תוכניות שעניינן הדגשת ההיבט הציוני במסגרת היציאה לטיוולים ולמסעות. ההתייחסות לטיוולים נשמרה תמיד בתוך מסגרת של מתן מענה תוכני ומתודי למשימה הדרכתית אתה מתמודדים מדריכי התנועה. הדגש הושם על החוויה החברתית ועל הצורך בלימוד מראש של המדריך כדי שיצליח להסביר במהלך הטיוול. לשון אחר - יבצע תפקיד של מדריך טיוולים מקצועי (יש שיאמרו של מורה במערכת החינוך הפורמלית).

בשנת 1944, בכתבה על טיוולים בשבתות וטיוולים בחופשות, תיארו על מה ראוי להתעכב בהסברים במהלך ההליכה. כמו כן פרסמו הנחיות בטיחות וקראו להקפיד על משמעת מים והליכה עם כובעים.²⁴

בשנות המדינה מפרסמים חוברות הדרכה לטיוולים ומדגישים את הנושאים הנלמדים, את מהות ההכנה לטיוול ואת מעמדו של המדריך כיודע כול שיסביר במגוון נושאים במהלך הטיוול עם חניכיו.

בהסתדרות הצופים, כמי שאמונים על משנתו של באדן פאול, מצאנו כי הוסיפו לתפיסת הטיוולים התנועתית את המרכיב הלימודי כבר בשנת 1944:²⁵

“הטיוול - התנועה בטבע - משמש לנו מכשיר חינוכי, לימודי וחברתי.

עלינו להבחין בשני חלקים: חברתי-חוויתי מחד גיסא ולימודי מאידך גיסא... שני יסודות

24 ארכיון יד טבנקין, צופים, פרסומים, שבטים 38 387.3. תולדות שבט מודיעין.

25 מתוך: תוכנית הדרכה צופים, 1944. מצוטט בעידן 13 עמ' 247-248.



אלה שלובים הם זה בזה ולא ייתכן קיומו של האחד ללא השני.

... הסיור המלכד הוא ההכנה החברתית הטובה ביותר.

... ריכוז תנאי חיים קשים, במסגרת זמן מוגבלת, יוצר רקע מתאים והזדמנות מצוינת לבחינה אישית של החבר הבודד ולבחינת מידת זיקתה ההדדית של החברה כולה.

כדי למנוע אי הבנה נציין: בשום סיור אין לעשות את הבחינה החברתית עיקר. הטיול לא נוצר לבילוי זמנם של המשתתפים.

הצד השני של המטבע - חלקו הלימודי - הוא, כאמור, אחד משיטות הסיור הנכון והמתוכנן כהלכה. המחושב להפקת התועלת הגדולה ביותר ממנו. מצב ידיעת הארץ בין חברינו, בנוער ובציבור היהודי, וכן בין המדריכים המכוונים אותו ידוע לכולנו. חלקו של בית הספר באי הכרה ובהזנחה זו אף הוא אינו מבוטל. לא ייתכן לחנך נוער, המתכוון להיאחז בארץ בדרכים שונות, בלי ידיעה יסודית שלה לכל חלקיה, בגבולותיה הרחבים.

כללו של דבר: ידיעה גיאוגרפית, פיסיית ומדינית, תוך שילוב עם הכלכלה, ההיסטוריה והאתנוגרפיה. עלינו ללמוד את המולדת ממראה עיניים.

כיצד משיגים את מטרתו הלימודית של הסיור? בראש ובראשונה על ידי הכנה מדוקדקת, הכוללת קריאה במקורות, בספרות הדנה באזור ובהתעניינות אצל בני סמכא לדבר.

בסיכום, עלינו למזג את הלימוד והחוויה עם הליכוד החברתי, היסוד החברתי-החוויתי אינו ניתן לכיוון מראש, בשלמותו, וכפויים אנו במידה מסוימת לסמוך על מהלך הסיור ומאורעותיו. אולם החלק הלימודי יושג רק אחר עמל-הכנה ושקידה בליקוט החומר, עיבודו, השלמתו מן הניסיון ואיסוף חומר חדש.

למעשה, הם אימצו את תפיסת הטיול של בתי הספר - הוראה ולמידה של תחום הדעת "ידיעת הארץ", כאשר המדריך נדרש להכין את עצמו ולהסביר לחניכיו במהלך הטיול.

למעלה מעשור אחרי הקמת המדינה, בשנת 1961, מבהירים למדריכים בהסתדרות הצופים מהן ההנחיות לארגון הטיול ולכללי ההתנהגות.

בפנקס למדריך²⁶ נכתב:

"המדריך שומר על התביעה הצופית היסודית לפעול בחיק הטבע. הואיל ולא תמיד ניתן לבצע את הדבר בגלל מזג האוויר או בשל קוצר הזמן ליציאה אל מחוץ לעיר, מכין המדריך מראש פעולות שבהן הסיור בסביבה, או הטיול בחיק הטבע, מהווים את תכנון העיקרי.

הפעולה בשבת מתאימה לסיור בסביבה. מלבד זאת יוצאים הצופים, לפחות פעם בתקופה, לטיול מרוחק יותר למשך יום שלם או יותר.

... ג. סוגי הטיולים לפי מטרותיהם:

26 הסתדרות הצופים העברים בישראל, למדריך, חוקה תקנון ונוהל של הסתדרות הצופים העברים, 1961 (ככל הנראה), עמ' 89-95

הכרת מקומות הישוב.
הכרת מקומות היסטוריים.
הכרת הנוף והטבע.
סיור באחד המפעלים.
אמון בשימוש במפה לשם התמצאות בשטח.
אמון בהליכה לפי עקבות או לפי סימני דרך.
אמון במעבר מרחק מסוים (עד 02 ק"מ).
אמון בחיפוש אחרי "ילד שאבד".
משחק שדה.
גם כאן אנו מוצאים את הפרק הלימודי כחלק מהטיול התנועתי.

בתנועה המאוחדת הגדירו, בשנת 1950, את מסגרת הטיול בתנועה:

"בין אמצעייה החינוכיים של התנועה מתבלט אחד, נכבד מאוד: הטיול. הטיול הוא גם מטרה בפני עצמה - האדם נהנה מעצם הטיול, מעצם היציאה מרחובות הכרך אל הטבע הגדול, מהבריחה מהיום-יומי והשגרת אל מראות שגיבים, אל הפגישה עם גילויי הנאדרים של הטבע, עם אוויר הפסגות החופשי. עצם הבריחה מהציביליזציה של דורנו, על רעשה והמולתה, אל השקט של המרחבים, הוא מניע מספיק לטיול.

... הטיול הוא אמצעי חינוכי לסבילות - הרחק מכל יישוב חייב האדם לאזור את כל כוחותיו, להתאמץ ולהתגבר. אין לו ברירה - הוא מוכרח להגיע. המטייל מתחנך להתגבר על צמא ועל רעב, על עייפות וכאב.

הטיול הוא גם אמצעי לחינוך האדם לעזרה הדדית. אם כשל חברך - עליך לעזור לו. עליך לשאת את משאו. עליך לתמוך בו.

'מדע הטיול' כולל מדעים רבים אחרים: מחנאות, סיירות, גיאוגרפיה, גיאולוגיה, זואולוגיה, בוטניקה, היסטוריה, ומעל הכול - תנ"ך. המטייל הרבה ובשיטה מובטח לו שירכוש ידיעות, ירחיב אופקים ויעשיר את רוחו בחוויות ובדעת.

לכן התמסרה התנועה לפיתוח הטיול. לפיתוח מסורת הטיול, תרבות הטיול, עד שהפכה והייתה ל'מלכת הטיולים' בין התנועות.²⁷

לחברות שפורסמו בנושאי טיולים יש מבנה דומה בכל התנועות שנסקרו. החוברת מתחילה בהסבר קצר על מסלול הטיול ועל התכנים שהוכנסו לחוברת. בהמשך,

27 שדמות 9-10, 1950, שם.



מבוא למדריך בדגש על תפקידו בטיול: בעיקר ענייני בטיחות ונוהל ובדרך כלל גם משימותיו בהיבט גיבוש הקבוצה, כמעט תמיד מוזכרת ההזדמנות להכיר טוב את חניכיו. בכל חוברת חוזרים על הצורך ללמוד את המסלול על כל תחנות ההדרכה שבמהלכו, כדי להצליח להדריך ולהרחיב את ידיעותיהם של החניכים.

בשנת 1984 מפרסמים במחלקת מפעלים בתנועת הצופים עלונים לקראת המסעות למצדה, לאילת ולמדבר יהודה.

כל עלון נפתח במשפט שמחבר את הטיול הנוכחי למסורת הטיולים משנים עברו²⁸:

”מצדה”

עוד בשנות השלושים החלה מסורת ההעפלה למצדה. מסורת שלא תמה עד היום והיום אתם מגשימיה.

טיול השמיניות לאילת

... בצילם של הרי גרניט פראיים אשר פרצו ממעמקי כדור הארץ לפני מיליוני שנים, לחופו של ים קסום שוכנת לה העיר הצעירה.

אל אילת זו מועדות פנינו בטיולנו לנגב הדרומי ולים סוף.

הרי לפניכם מעט מזעיר ממה שנראה בטיולנו זה.

טיול התנועה למדבר יהודה

... מדבר זה שבו דעך הניצוץ האחרון של עצמאות יהודית בימי בר-כוכבא, ראה גם עצמאות זו בהתחדשותה; דור סיירי הפלמ"ח ובעקבותיו חברי תנועות הנוער ראו בכיבוש שבילי מדבר יהודה - אתגר.

בכל העלונים מופיעה בהמשך מפה של מסלול הטיול ותיאור קצר אודות כל אחת מהתחנות לאורך המסלול.

בחוברת שפורסמה לקראת הטיולים ניתן למצוא הרחבה על חי, צומח ויישובים בדרך לטיול ובמהלכו. הסברים גיאוגרפיים, גיאולוגיים, היסטוריים ומדי פעם עצות מתודיות כיצד להסביר, היכן לבצע את ההדרכות ועל מה לשים את הדגש.

באותה שנה (1984) יצאה לאור חוברת משותפת לנוער העובד והלומד, חטיבת בני המושבים והצופים. בחוברת מגוון גדול של הפעלות לחניכים והסברים על תחנות בדרך.

בחוברת קלפי משחק, סיפורים אישיים, הצעה לפעילות לכל אורך המסלול בשילוב היסטוריה, ציונות ונוף. העזרים עוצבו כך שהמדריך צריך לגזור אותם מהחוברת ולהשתמש

28 ארכיון יד טבנקין, מרכז ההדרכה מחלקת המפעלים, 38 364 9, פרסומים לחניכי הצופים לקראת טיולים.

במהלך הטיול. למעשה מכסה הפעילות בחוברת את כל חניוני הלילה ואת מרבית התחנות לאורך המסלול. המדריך מקבל תיק מוכן להעברה ובמבוא נאמר למדריכים כי עליהם ללמוד היטב את החומר, כדי שיוכלו להסביר ולענות על שאלות.

לקראת טיולי חנוכה (1987) הכינו בתנועת הצופים חוברת למדריכים.²⁹ נעמוד על כמה נושאים בחוברת זו. נושאים אלו חוזרים בחוברות של כל התנועות שנבחנו ובכולן יש דגשים דומים למדריך, לקראת התמודדותו עם ההדרכה במהלך הטיול:

א. הקדמה מאת רכז מפעלים. מבהיר למדריכים כי אין להפר בשום תנאי את הוראות הביטחון וכללי הבטיחות. אין לסטות מהמסלול ואין להיפרד מהטור במסגרתו הולכים (בכל טור כמה מאות מטיילים). כל בעיה רפואית יש להפנות מיד למגיש עזרה ראשונה שנלווה למטיילים.

ב. לקט מקורות ממארגן טיול ההכנה. מידע מקיף הכולל רקע היסטורי, הסברים גיאוגרפיים וגיאולוגיים, פירוט התחנות בכל יום מימי הטיול (מסע של ארבעה ימים).

ג. לקט פעולות הכנה שיש להעביר בשבט לקראת היציאה למסע.

ד. הצעות לפעילות לקראת הטיול. החניכים צריכים לדעת לאן הם מטיילים.

ה. הצעות להפעלות במהלך המסלול (להפסקות ולחניונים). ההפעלות הוכנו במרכז ההדרכה התנועתית. מוצעים גם דפי עזר והפעלות לתחנות לאורך המסלול.

ו. מידע אודות הטיול שיש להעביר להורי החניכים. המידע כולל מספרי טלפון במטה התנועה, למקרה הצורך.

בכל תוכניות ההדרכה ברור כי המדריך הוא הדמות המקצועית מבחינת החניכים. הוא שמסביר במהלך המסלול והוא שפותר בעיות בקבוצה.

ההכשרה נעשית באמצעות טיול הכנה שמתקיים כמה שבועות לפני הטיול של החניכים. בטיול ההכנה המדריך מגיע ללמוד את המסלול, להכיר את החניונים ולדעת מה מסבירים בכל תחנה ולאורך מסלול ההליכה. למעשה מגיע המדריך ללא הכשרה קודמת כמדריך טיולים ואמור להפוך בהכנה קצרה למומחה לאזור הטיול ולתופעות הטבע שבו, זאת לצד תפקידו כמדריך חברתי של קבוצה שעוברת, בסיועו, תהליך חינוכי בכמה ימים משמעותיים.

ההסברים בהכנה מועברים על ידי ראש הטור (בדרך כלל איש החברה להגנת הטבע). זהו, בדרך כלל, מדריך טיולים מקצועי ובעל השכלה מתאימה. בהקדמה של מרכז המפעלים נאמר באופן חד משמעי כי מדריך שלא יוצא להכנה לא יוכל להדריך במהלך המסע. כל

29 ארכיון יד טבנקין, צופים, תיק טיולי התנועה מחלקת הדרכה. מפעלים 38 44 3.



שבט אחראי ליציאת המדריכים למסע ההכנה.

בנספח לחוברת נאמר, במכתב לרכזי הנהגות אזוריות: יש להדגיש את חשיבות ההכנה. כשהמדריך לא מוכן כראוי, הובלתו את חניכיו לוקה בחסר.

בתנועת הנוער העובד והלומד כותבים, במבוא למדריך בשנת 1993:³⁰

“היי חניך לאן? לטיולי פסח כמובן!!!”

הקדמה למדריך!!!

טיולי פסח הם אחד המפעלים האחרונים שאתם מדריכים את קבוצתכם. כולנו יודעים שטיול תנועתי הוא כלי מאוד חשוב לבניית קבוצה תנועתית. הטיול יוצר חוויה משותפת של החניכים שתורמת המון לגיבוש.

אם בונים נכון את הדרכת הטיול ניתן להגיע עם הקבוצה להישגים מרשימים ביותר ולכן עליכם להתכונן בצורה הטובה ביותר שניתן לטיול.

... ולסיכום טיול זה צריך להיות טיול אמיתי משמעותי וטוב עבור החניכים, כי אם הוא לא יהיה כזה הם גם לא ירצו להגיע לטיול בשנה הבאה.”

בהמשך מפרטים את מסלול הטיול, מצרפים הסבר על מקומות, חי, צומח, אגדות לספר לחניכים והפעלות יצירתיות.

במחנות העולים מוציאים חוברת למדריכים לקראת טיולים. לדוגמה, סקירת חוברות הדרכה - פסח 1984:³¹

ה' דרום

טיול באזור הרי יהודה.

“למדריכים: ... עיינו היטב בחומר, כך שנגיע לטיול ונדע על האזור בצורה מעמיקה יותר. תרשים תצפית מיד קנדי, סקירה על הרי יהודה, היווצרות אקלים, צומח, מסלול הטיול. בית בד (בהר שלמון) הסבר כיצד פועל, תרשים להדגמה לחניכים, תשבצים למהלך הנסיעה והפעלות למהלך המסלול.”

ה' צפון

30 ארכיון יד טבנקין, נוע"ל, חוברות הדרכה, הכנה לטיולים, 8, 19 5 2 ג, מחוז תיכון מטייל בכרמל, פסח תשנ"ג.

31 ארכיון יד טבנקין, המחנות העולים, חטיבה 9 מיכל 162 תיק 13, 1984 חוברות הכנה לטיולים.



טיולי הכרמל.

הולכים באזור יקנעם, נחל השניים, קרבות משמר העמק ואימוני הפלמ"ח במשמר העמק.

"החוברת - באה לעזור לכם המדריכים לעניין את החניכים ולמנוע מהטיול להפוך ל'מסע'".

טיול ו' באזור המוחרקה

הסבר על צמחיית הכרמל, הסבר על היווצרות בקעת אלון.
המדריכים יתכוננו ויוכלו להדריך על תופעות הטבע בטיול.

טיול ח' הגליל התחתון

חוברת בכתב יד. הסברים ארוכים על היסטוריית ההתיישבות במקומות בהם עוברים.
ציפורי, היישוב היהודי, המצודה, אמת המים, משהד (בעבר יישוב יהודי גת-חפר). כפר קנה, ההתיישבות היהודית בגליל.

הסבר על מלחמת העצמאות כולל שלבי המלחמה ורקע כללי.

גיאולוגיה, הצומח, אקלים, מקורות מים, טחינת הקמח, הבדואים באזור, בית לחם הגלילית והטמפלרים, מצפה ריש לקיש, תיאור המרד הגדול.

אם בנושאי ביטחון ומינהלות מתפתח במהלך השנים מטה תנועת שפועל על פי הנחיות מוגדרות, הרי שבנושאי תוכן ניתנת סמכות מקצועית למדריכים, גם אם עצם הענקתה מעוררת שאלות: מדובר במדריכים תלמידי תיכון, מכיתות י', י"א או י"ב. מבחינה חברתית ברור ומוסכם כי הם אחראים על חניכיהם. הם מארגנים את הצוותים ללינה משותפת במידת הצורך ומתכננים פעילויות למהלך המסלול, באופן די דומה לפעולות שהם מכינים כשגרה בימי פעילות במהלך השנה. אולם, המדריכים נדרשים גם להכרת נושאי הדרכה מקצועיים: היסטוריה, גיאוגרפיה, ארכיאולוגיה, גיאולוגיה והכרת הסביבה. כדי לאפשר להם להדריך בנושאים אלו הם יוצאים להכנה עם מדריך מקצועי ומקבלים חוברת בה מרוכזים טקסטים להדרכה.

רכישת הידע המקצועי לא הוערכה במיוחד גם על ידי חוקרים של התנועות³² "ההכנות לטיול הגם שאינן ספונטניות מבוססות על ידע מצומצם שאינו משתווה לידיע המקצועי של מדריכי טיולים, והדבר מוסיף לטיול יסוד של ניסוי וטעייה".

32 כהנא, ראובן, שם, עמ' 100-102.



נודה על האמת, המדריכים לא יכולים להגיע לרמתם המקצועיות של אנשי המקצוע אשר מדריכים אותם בהכנה. העובדה שהמדריך שיוצא לגליל התחתון מקבל חוברת בכתב צפוף, שהיקפה 84 עמודים, לא מבטיחה שיוכל להדריך כמי שלמד והתנסה בהדרכת כל תחנות המסלול על בורין, ויודע להבחין בין תופעות גיאולוגיות לתובנה ארכיאולוגית בעומדו מול מבצר עתיק או על סף שבר גיאולוגי במהלך הטיול.

אולם, אפשר שזה לא ממש חשוב. למעשה משמעותית בטיול ההוויה החברתית, ה"ביחד", היכולת להכיר את החניכים מחוץ לשגרה והיכולת לטפח את מנהיגותו של המדריך ובכך לשפר את ביטחונו העצמי ודימויו העצמי. העובדה שלא ממש יכירו את רזי המקום, על תולדותיו ומבנה הריו ועמקיו, לא חשובה עד כדי הפיכת הטיול לסיור לימודי שנערך על ידי מורה דרך מקצועי.

במחקר שנעשה בשנת 1985 (אורן 1985)³³ בוצעו תצפיות על טיולים בתנועות נוער, בחברה להגנת הטבע ובבתי ספר תיכוניים. נציג שתי מסקנות מן המחקר:

"בתנועות הנוער היו המטיילים חופשיים למדי מפיקוח מבוגרים ויכלו לקבל על עצמם אחריות... ולבחור מסלול בעל דרגת קושי מתאימה.

בתנועות הנוער דיווחו המשתתפים על אווירה נינוחה בסביבתם, חיזוק תחושת האחריות ושיפור הדימוי העצמי, וביטאו רצון עז להוסיף ולהשתתף בטיולים.

בטיולי החברה להגנת הטבע ביטאו תחושות מעורבות באשר לתועלת של הטיול ולא בטוחים אם ישתתפו שוב.

בבתי הספר נעו התגובות מתרעומת ועד אדישות. בעיקר על הפיקוח מצד המבוגרים. הפעילות לא נתפסה כבעלת חשיבות.

הטיול משמעותי, אם כן, בהיבט של פעילות חברתית-חוויתית, התמודדות עם משימות שדאות וחיזוק הביטחון העצמי של המדריכים ושל החניכים.

נוכל להגיע למסקנה זו גם בעקבות עיון בסיכומים של טיולים ומסעות.³⁴

יש הערות לגבי בטיחות, איכות הקשר עם צה"ל ועם תיאום טיולים, התנהגות חניכים בחניוני לילה וגיבוש הנחיות למדריכים לנושאי משמעת. יש גם ציונים לשבח לתנועות שהקפידו על סדר בירידה לחוף ים או לכנרת. בדיון בוועדת חינוך עולות שאלות לגבי שיפור ההכנה למדריכים, וכיצד לאפשר להם לערוך סימולציות של הדרכה בטיול כדי שידעו להתמודד

33 ש.ם.

34 ארכיון מועצת תנועות הנוער. פרוטוקולים של ועדת מפעלים ושל ועדת חינוך 1993 - 2001.

עם בעיות משמעת ועם בעיות אישיות של חניכים שפונים אליהם כאל הסמכות הבוגרת, האחראית.

אין דיונים בנושא ההדרכה באתרים. לא נשמעות תלונות על חסך בפן מקצועי כלשהו במהלך ההדרכה. דומה שמוסכם על כולם כי ההדרכה המקצועית בטיולים אינה המשימה החשובה ביותר של המדריכים למול חניכיהם. המדריכים ייבחנו באיכות הקשר עם החניכים, בהיותם דמות חינוכית שפונים אליה בעת מצוקה וביכולתם לא לאבד שליטה ולהקפיד על המשמעת הנדרשת במהלך הטיול.

עיון בתוכניות ההדרכה עד שנות ה-90 מלמד כי בתנועות אמנם מקפידים על מסעות הכנה ודורשים ממדריכים ללמוד את מה שצריך להסביר בטיול, אולם ההתייחסות לטיולים היא כאל פרק מתודי בתוכניות ההדרכה השנתיות. מסבירים מהי הדרך להעביר הפעלות, איך לתכנן לוח זמנים, איך להכין עזרים נדרשים, מגדירים מטרות ודרכי העברה. למעשה, ההתייחסות התנועתית לטיולים היא כאל פעילות תנועתית שמהווה חלק מליבת העשייה השנתית, פרק בתוכנית ההדרכה שדורש השקעה והכנה מסודרים. מכאן אנו למדים כי הטיול אכן משמש בעיקר כלי חינוכי למטרות גיבוש וחוויות, היכרות, התנסות בתחום השדאות מחוץ לשגרת היום-יום והתמודדות עצמית עם קשיים.

על העובדה כי הטיול אינו אירוע חריג או מיוחד, אלא בשר מבשרה של תנועת הנוער, אפשר ללמוד גם מהעובדה שבשני מחקרים על תנועות הנוער, של חיים אדלר³⁵ ושל יובל דרור,³⁶ כלל לא מוזכר הטיול בתיאור ובניתוח התנועות.

הטיול נכנס לתוכנית עבודה שנתית כחלק משגרת התנועה, ונוצרת מסורת של טיולים לפי גילאים ולפי דרגות קושי.

35 אדלר, חיים, תנועת הנוער בחברה הישראלית, הספריה למדריך, משרד החינוך המחלקה לנוער, מוסד סאלד למען הילד והנוער, ירושלים, תשכ"ב.

36 דרור, יובל, תנועות הנוער אתמול היום מחר, בהוצאת בית רוטנברג, חיפה, 1978.



על הצהרות ומעשים

בחקר תנועות הנוער ראוי להפריד בין הצהרות למעשים. ההצהרות מופיעות בדרך כלל במועצות ועידות, בפרוטוקולים של הנהגות ובאירועים חגיגיים בנאומים הנישאים מעל הבמה. כדי ללמוד על המעשים יש ללכת לדברים שכתבו חניכים ומדריכים ולפרוטוקולים של לקראת ובעקבות אירועים. כך נהגנו גם לגבי הטיול.

ההצהרות, כמו הזיכרונות, התמקדו בהכרת הארץ דרך הרגליים.

בשנת 1997 התכנסו ותיקי המחנות העולים. בזיכרונם נצרכו מסעות התנועה כמפעל ציוני מובהק, כמכשיר תנועתי לאהבת המולדת כאשר ההליכה בשבילי הארץ מטרתה לתור אותה, לדעת היכן מתיישבים כבוגרי התנועה המגשימים ולהבין מהי זכותנו על הארץ. כך הצהירו גם החניכים שכתבו רשמים מהטיולים באותן שנים. בכל התנועות כתבו על הטיול שאחת ממטרותיו היא אהבת המולדת והכרתה. אין ויכוח שאכן כך חשבו, אולם לעתים נדמו כמו יוצאים ידי חובה. בחוזרים לחניכים תיארו את החוויות הצפויות לחניכים המשתתפים ואת האתגרים שיעמדו בפניהם במהלך הטיולים.

יש שכותבים זאת גם בימינו. כך, לדוגמה, מגדירים באתר האינטרנט של תנועת מכבי הצעיר³⁷ את פרויקט הטיול המרכזי של התנועה - **מסע מכבי**: "מפעל חניכים אשר מסמל את פתיחת שנת הפעילות התנועתית, מטרתו העיקרית הינן אהבת המולדת וידיעת הארץ, גיוס חניכים ושימור הקיימים."

ולעומת ההצהרות, ראינו כי כאשר כתבו תוכניות הדרכה, הדפיסו חוברות לטיולים וניסחו הנחיות למדריכים, באופן קבוע שמו את הדגש על ההכנות לטיול ועל ההתנהגות במהלכו. ההפעלות היו בעיקר למטרות גיבוש וחוויות ולא למטרות הכרת הארץ או לימוד והעשרה.

קודם היה הטיול ואחר כך הותאמה אליו המשימה הציונית. בלשון הטכנולוגיה של ימינו, הטיול היה הפלטפורמה ועליו הותאמו הצרכים בכל תקופה. כך המסע הציוני ל"כיבוש" הארץ וכך הפרק הלימודי בטיול. אולם, הייתה זאת רק תוספת לתפקידו העיקרי של הטיול בתנועות הנוער: התפקיד להיות מכשיר חינוכי משמעותי ביותר לגיבוש הקבוצה, ליצירת הקשר הבריא בין המדריך לחניכיו ולחיזוק ההבדל בין התנועה לבית הספר.

בתנועת האיחוד החקלאי³⁸ מציעים פעולה לכיתות ז' תחת הכותרת "למה תנועת נוער?" וכך מסבירים: "הרעיון מאחורי פעולה זו הוא לעזור לחניך להבין ולהאמין כי הפעילות בתנועת הנוער מספקת לנו צרכים חינוכיים וחברתיים כגון: טיולים, מחנות והעשרה, שבמסגרות

37 אתר האינטרנט של תנועת מכבי הצעיר mtz.org.il.

38 אתר האינטרנט של תנועת האיחוד החקלאי ihudi.org.il.



החינוך הפורמלי, כגון בית הספר, לא מקבלים מענה.”

בתנועה יוצאים בקלות לטיולים בטבע, ישנים בשטח, מבשלים אוכל בתנאי שדה והמדריכים הם הדמות המקצועית שממלאת את כל תפקידי המחנך במהלך הטיול. כפי שראינו, תצפיות מלמדות שאלו פני הדברים, כשבוחנים את מהלך הטיול הלכה למעשה.³⁹

הטיול הוא מקור גאווה לתנועות הנוער ואמצעי להדגמת השוני בין התנועה למערכת החינוך הפורמלית. מסורת נרקמת כאשר בכל שנה יוצאים למסע המיועד לבני אותו שנתון. דרגת הקושי עולה והמשימות במהלך הטיול מאתגרות יותר. מדריכים צעירים הם שמדריכים בטיול והם משקיעים את מיטב זמנם ורעיונותיהם בתהליך גיבוש הקבוצה ובייצוב מעמד החינוכי. אין זה עניין של מה בכך. זוהי מהות התנועות, אשר מבדילה אותן מארגונים פורמליים בהם מבוגרים מעבירים פעילות לילדים ונוער.

חזרה למשנתו של באדן פאול

מרכז הנהגת דרום בצופים התראיין לאתר התנועה וסיפר על הטיולים כפי שהוא רואה אותם:

”בטיול אתגר החניכים לומדים להכיר את חבריהם משאר שבטי ההנהגה, לומדים צירי ניווט והולכים עם מפה ומצפן מנקודה לנקודה, בדרך עוברים הפעלות צופיות ובערב מבשלים לעצמם את ארוחת הערב על גבי מדורה מפרודוקטים אותם מקבלים.”⁴⁰

הטיול בתנועות הנוער נסמך על משנתו של באדן פאול מלפני למעלה ממאה שנים. כך כתב באדן פאול: “כחוק יהיה הדבר לעיניך: מסע צריך שיכון למטרה.”⁴¹ בכל התנועות שנסקרו לצורך כתיבת המאמר הציגו למדריכים את מטרת הטיול. בדרך כלל מדובר בגיבוש ובגיוס חניכים, בהתמודדות עם קשיים פיזיים וביכולת ליצור קשרים עם חברי הקבוצה המטיילים יחד. כל אלו מטרות שמופיעות בצופיות מראשיתה. הקשר למשנתו של באדן פאול מלמד כי תפיסת ההוויה הצופית, בהקשר של חיים בטבע ויציאה לטבע למטרות חברתיות-חוויותיות כחלק מתהליך חינוכי, תואמת את מטרות הטיול בתנועות הנוער.

לפיכך, אפשר לסכם ולומר כי הטיול מהווה כלי חינוכי בתהליך החינוכי בתנועות הנוער.

למעשה, הטיול בתנועת נוער הוא הסיפור אודות המובן מאליו. בתוכניות עבודה שנתיות מוזכרים טיולים מקומיים כבדרך שגרה. לא נערכים אליהם במיוחד. נראה לדוגמה את

39 ראו מחקר מפורט בהערה 32.

40 אתר האינטרנט “צופים ברשת” 15.3.2011, ראיון עם נתן מרדר.

41 באדן פאול, שם, עמ' 30.



גיליונות "זרעים", עלון תנועת בני עקיבא, בהם עוסקים במפעלים שונים וכמעט לא מזכירים את הטיולים השגרתיים של הגילאים השונים בתנועה (לבד מאזכור על מקרה שקרה או סיפור שנכתב אחרי טיול).⁴²

בכל סניף של תנועת נוער נוצרה מסורת של טיולים, כמו מילות קוד שנאמרות וכולם מבינים במה מדובר. קיים נוהל מסודר של פנייה לקבלת אישור⁴³, נוהל מסודר של פנייה להורים במטרה לעדכן אותם, לקבל משוב והערות ולהבטיח כי יש על מי לסמוך. מדריכים ומרכזים עסוקים לקראת הטיול בהכנת פעילויות וגם זאת חלק משגרת תנועות הנוער. כל אותן פעילויות לקראת טיולים ובמהלכן דומות להכנות שבוצעו לפני עשרות שנים ומן הסתם תבוצענה גם בשנים הבאות. גם אם הטכנולוגיה עברה מהפכה והתנאים נוחים יותר, עדיין רואים בטיול, מדי שנה, כלי חינוכי מאתגר שמתאים לתנועת הנוער ולתהליכים החינוכיים.

באירוע לציון חמישים שנה לשבט הצופים בפתח תקווה עלו על הבמה מוטי, בוגר השכבה הראשונה של השבט, ויעל, חניכה מכיתה ז'. הם ניהלו דיאלוג שכתבו ביחד⁴⁴:

"מוטי: בכל קבוצה יש משהו שמחבר אותה. אצלנו היו אלה... שמיכות. איך בנו אוהל? חיברו שתי שמיכות, שכל אחד הביא מהבית, ע"י קשר מוט.

יעל: [ממשיכה את מוטי] מקל של מטאטא ואבנים וככה קיבלנו אוהל צבעוני מאוד.

מוטי: זה נשמע, יעל, שאנחנו באותו גדוד.

יעל: אז הייתם נוסעים במשאית לטיול פתי"ש ומחנ"ק?

מוטי: [בזעזוע] זה מה שמלמדים אתכם? לחנוק?

יעל: לא מוטי, מה נהיה אתך? זה קיצור לטיול פתיחת שנה ומחנה קיץ.

מוטי: טוב, תעצרי, לא מבין על מה את מדברת.

יעל: לא נכון, מוטי, רק המילים קצת שונות. שנינו מדברים על אותו דבר. על אהבה גדולה לטיולים, לאווירה שרק אנחנו מכירים, לפעולות ולמחנות בתנועה."

חיזוק למשפט הסיום של הדיאלוג מופיע גם במחקר⁴⁵. "חניך התנועה "הטיפוס התנועתי" נהנה בעיקר מהחיים החברתיים של "להיות במעגל", "להיות ביחד" בטיול, בקומזיץ, בשירה. מהאווירה המיוחדת המאפיינת חממה טובה כזו, שהקן התנועתי יודע להעניק."

42 גיליונות זרעים. מתוך אתר האינטרנט של תנועת בני עקיבא (bneyakiva.org.il).

43 ארכיון מועצת תנועות הנוער. מיכלים מהשנים 1994 - 2007. ראו פרוטוקולים של ועדת מפעלים, מועצת תנועות הנוער. התארגנות לטיולי חנוכה ולמחנות הקיץ.

44 ספריית ועדת היובל, שבט ראשונים, צופי פתח תקווה, אירוע 50 שנות פעילות, מסכת מרכזית.

45 ראו, להרחבה: שפירא, רנה, חולצה כחולה וצוארון לבן, שם. עמ' 123 - 128.



למרות שמסיבות שונות (לאומיות, בטיחותיות, כפיפות למשרד החינוך, חיקוי של החברה להגנת הטבע, רצון לחסוך במשאבים וכו') אימצו תנועת הנוער כל מיני מודלים של טיול (לאומי-ציוני, לימודי), הרי שמתחת לפני השטח נותר הטיול התנועתי בעל ייחוד משלו - מפורש או שלא מפורש: **חינוך לאזרחות באמצעות חוויה של חיי חברה בשדה.**

“אותה הגברת בשינוי אדרת” אומר הפתגם. דומה כי הטיול בתנועת הנוער, בין אם בימים בהם קראו לו מסע והיעד שהוצג כמרכז הטיול היה הכרת הארץ לחיזוק האהבה אליה, ובין אם בימי ריבוי ההנחיות הבטיחותיות והרצון להפוך את הטיול למסע לימודי כאילו היו המדריכים אנשי החברה להגנת הטבע או מורי דרך מקצועיים, היה והינו חלק מרכזי בהוויית התנועה, כל תנועה. ההורים מאשרים לילדיהם לצאת לטיול שהאחריות בו מוטלת על כתפי מדריכי התנועה והם, המדריכים, באים לביטוי כבעלי סמכות מקצועית וחינוכית.

התהליך החינוכי של גיבוש, היכרות חברתית-חוויתית והתמודדות שדאית, קורם עור וגידים שוב ושוב, ומהווה בסיס איתן לטיול בתנועת הנוער.



נושא הטיולים מתואם באמצעות ועדת מפעלים במת"ן.⁴⁷ נציגי כל התנועות יושבים יחד ומגיעים להסכמות כיצד לצאת לטיולים, בימי החופשה הקצרים, מבלי לפגוע תנועה אחת ברעותה מבחינת העומס במסלולים והלינה בחניונים.

מאפייני טיולים ומחנות בתנועות הנוער

1. תנועות הנוער בישראל מקיימות פעילות חינוכית ענפה וייחודית במהלך חופשות הלימודים, חניכים משתתפים במחנות, טיולים, מסעות וקורסי הדרכה והכשרה, בהנהגה עצמית של בני הנוער.
2. בפעילות תנועות הנוער משתתפים ילדים ובני נוער רבים ביותר: כ 300,000 חניכות וחניכי התנועות, ומתוכם כ 30,000 מדריכות ומדריכים בגילאי 15-18, שזו להם התנסות ייחודית בגילויי אחריות, עצמאות ובגרות.
3. לפי נתוני משרד החינוך⁴⁸ השתתפו בקיץ 2012 מעל ל-200,000 חניכים ומדריכים בפעילות בחודשי הקיץ. ולמעלה מ-250,000 חניכים ומדריכים בטיולים בחופשות - סוכות, חנוכה ופסח.
5. היקף הפעילות במהלך החופשות, כמו גם איכותה, מתאפשר גם לנוכח השחרור של בני הנוער מחובות הלימודים המוטלות עליהם בשגרת הלימודים.
6. תנועות הנוער מקיימות את עיקר פעילותן בשטח, במחנות ביערות ובטיולים בנופי הארץ; תוך שמירה על הדרכה והנהגה של בני הנוער עצמם - דבר העומד ביסוד ייחודן של התנועות.
7. במהלך המחנה שוהים החניכים בתנאי שדה, בונים מתקנים מחנאיים, מטיילים באזור המחנה, מבשלים את ארוחותיהם ומשתתפים בפעילות שדאית ביום ובלילה. לכל מחנה יש נושא תוכן, הנגזר בדרך כלל מתחום תולדות ישראל, והפעילות במחנה תואמת את הנושא שנקבע.
8. בחלק מהתנועות מאורגנים הטיולים והמחנות על פי חתך גילאי: כל תלמידי שכבת גיל, מכל הסניפים יוצאים יחד למחנה אחד.

46 הנתונים על פי משרד החינוך ומועצת תנועות הנוער. ראו ארכיון מועצת תנועות הנוער, פרוטוקולים של ועדת מפעלים. בקלסרים אלו נמצאים גם חלק מהנתונים שנאספו על ידי המחלקה לתנועות הנוער במינהל חברה ונוער, משרד החינוך.

47 מועצת תנועות הנוער בישראל (מת"ן), אשר נוסדה בשנת 1974 ונרשמה כעמותה בשנת 1982, הינה ארגון וולונטרי של תנועות הנוער בישראל.

המועצה מהווה שולחן משותף ומקום מפגש לראשי התנועות על כל גוני הקשת הפוליטית, העוסקים בבעיות אקטואליות בנושאי חינוך, מעורבות הנוער בתהליכים חברתיים ובפעילות ציבורית, וכן בבעיות השעה של החברה הישראלית. כל זאת מתוך זיקה לתנועה הצינית ולמגילת העצמאות.

המועצה מהווה גוף מתאם בין התנועות השונות בנושא טיולים ארציים, מחנות קיץ, בטיחות, בריאות וביטחון, ומפעילה מחנה נוער בעוספיא.

48 מצגת הוועדה הבינמשרדית של משרד החינוך לסיכום מפעלי הקיץ 2012

טיולים במהלך שנת פעילות

טיולי סוכות

בחלק מתנועות הנוער יוצאים במהלך החופשה לטיולים שמשולבים עם פעילות פתיחת השנה. היקף הפעילות בחופשת סוכות נגזר מיכולת התנועות לפתוח את שנת הפעילות לפני תקופת החגים. בשנים בהן החגים קרובים לפתיחת השנה, יש תנועות שיוצאות בסופי שבוע שאחרי סוכות לטיולים הראשונים לשנת הפעילות.

טיולי סוכות נמשכים בין יום אחד לשלושה ימים. בהתאם לגילאי החניכים ולתוכנית הטיול. בכל הטיולים משולבים מסלולי הליכה, פעילות שדאית, בישול בתנאי שדה והפעלות חברתיות.

טיולי (מסעות) חנוכה

על פי רוב מתקיימים בחנוכה מסעות וטיולים נודדים, הנמשכים ארבעה ימים. משתתפים חניכים בוגרים, גילאי 18-15. יעד הטיולים הוא לדרום הארץ: הנגב ומדבר יהודה, וזאת מתוך הנחה שבחלקה הצפוני של הארץ שורר מזג אוויר חורפי שאינו מאפשר שהייה בשטח.

קיימת חלוקה למסלולי טיול ולחניוני לילה בין התנועות, כך שהפעילות של כל תנועה תהא נפרדת.

בדרך כלל מתוכננים הטיולים כך שמסלולי ההליכה מהווים את עיקר הפעילות בשעות האור. בערבים מתקיימים מפגשים והפעלות חברתיות. וכמובן, לינה בתנאי שטח ובישול עצמי.

טיולי פסח

מרבית התנועות יוצאות לטיולים ומסעות של השכבות הצעירות ולפעילות של שכבות הביניים, כיתות ח' ו-ט'. בתקופה זו יש עומס רב מכיוון שהתנועות מבקשות לטייל, עם חניכים רבים, במסלולים אטרקטיביים לעונה, ובראשם נחלי הגליל: נחל עמוד ונחל כזיב. כל התנועות מעדיפות לטייל בימי החופשה שלפני ליל הסדר וחול המועד. לפיכך, הצפיפות מחייבת תיאום מדוקדק, כדי להימנע מעומס יתר במסלולי הטיולים. ועדת מפעלים במת"ן מתאמת את המסלולים וחניוני הלילה בשיתוף פעולה של נציגי התנועות המטיילות.

פעילות קיץ

כל תנועות הנוער מקיימות פעילות ברמה האזורית והארצית במהלך חופשת הקיץ - החופש הגדול. השחרור הממושך של החניכות והחניכים ממטלות הלימודים בבתי הספר, מאפשר להם להתמסר באופן מלא ורציף לפעילות בתנועות הנוער.

מרבית התנועות יוצאות למחנות קיץ במתכונות שונות. התנועות הגדולות יוצאות למחנות אזוריים (כל חניכי האזור יחד) או שכבתיים (כל בני שכבת גיל יחד) והתנועות הבינוניות והקטנות יוצאות במתכונת ארצית.



מחנות קיץ מתקיימים ביערות ובמתקנים הבאים: חרובית, עופר, הזרע, ציפורי, כפר החרש, אנדרטת הנח"ל, נערן, עמיר ושניר, עין זיתים ומבואות ירושלים. בחלק מהתנועות לא יוצאים למחנות קבע אלא לטיולים נודדים.

הטיול ככלי חינוכי בתנועות הנוער, נכון לימינו

בתנועות הנוער רואים את הטיולים בראש וראשונה ככלי חינוכי. הטיול משמעותי כהוויה חברתית בהיבט של גיבוש קבוצה (ובמיוחד בראשית שנת פעילות), כהתנסות אישית וקבוצתית בהתמצאות, בשדאות ובפיתוח קשרים חברתיים וכעיצוב ושיפור מעמד המקצועי של המדריכים כמו גם ביטחונם העצמי כממלאי תפקיד.

נראה כמה דוגמאות מדברים שאמרו וכתבו בתנועות הנוער בשנים האחרונות.

בתנועת הצופים מייחסים חשיבות למסורת, להיות הטיול חלק מתהליך שכבר היה למוסרת תנועתית. טיולי שישיות שביעיות.⁴⁹

בהמשך למסורת ארוכת שנים כמידי שנה יוצאים חניכי השכבה הבוגרת לטיולי חנוכה בדרום הארץ. טיולי חנוכה ייחודיים באופיים - הטיול במסגרת הנהגתית, אופי הטיול צופי וכולל בישול במדורות ומסלולים מיוחדים ואטרקטיביים בדרום הארץ.

בתנועת המחנות העולים מבקשים להחזיר את הטיול למקום הראוי לו, כחלק מרכזי בתהליך החינוכי התנועתי. חוויה תנועתית יוצרת.⁵⁰

כחלק משאיפתה של תנועת המחנות העולים ליצור שינוי חברתי-ערכי בקרב בני הנוער בישראל, רואה התנועה בטיול כלי חינוכי מרכזי, באמצעות לוקחים החניכים אחריות על עצמם ועל סביבתם. אנו רואים בטיול התנועתי חוויה יוצרת, שמאפשרת ביטוי אישי וקבוצתי, בכל חלקי הטיול. זאת בניגוד לחוויה צרכנית של טיול.

בתנועת בני עקיבא יוצאים למסע פסח מסורתי,⁵¹ מטיילים בצפון וישנים בחניוני לילה. למסע נושא מרכזי "לוקחים אחריות". הנושא עבר בפעולות והפעלות לקראת המסע והתהליך החינוכי יגיע לשיאו במהלך המסע.

בדף הפייסבוק של מכבי הצעיר העלו קליפ של מסע בוגרים 2013, בחלק הדרומי של שביל הגולן.⁵² בקליפ מתארים מסע חווייתי שכולל הליכה רגלית, בישול עצמי, פעילות קבוצתית וערב משותף לכל המטיילים.

בראיונות אישיים שוחחו מזכ"לים של התנועות על הטיולים. להלן קטעים מדבריהם

49 צופים ברשת, אתר תנועת הצופים. פורסם ב-30.11.2011, הנהגת דרום

50 מרכז תנועה, המחנות העולים, הטיול ככלי חינוכי בתנועת הנוער "המחנות העולים", 16.2.2008-15

51 אתר 'סרוגים', 1.4.2012

52 דף הפייסבוק - מכבי צעיר. טיול בוגרים 2013, קליפ בעריכת ארז, רכז סניף אור יהודה.

תמר טננבוים,⁵³ בטיול באה לביטוי יכולת המנהיגות של המדריך. לכן חשוב לנו שהמדריכים יעברו הכנה ויוכלו ליישם את רעיון הטיול כמכשיר שיעזור להם בהדרכת קבוצתם.

טל מדר,⁵⁴ רואה את ההדרכה בטיול כיישום של כל מה שנלמד במסגרת החניכות בתנועה וקורס המדריכים התנועתי. יישום של יחסי המדריך והקבוצה, גיבוש של הקבוצה סביב מאמץ משותף.

גל בן שימול,⁵⁵ רואה את הטיולים כחלק מהתהליך החינוכי של כל חניך על פי שכבת הגיל שלו. לכן מקפידים על מסורת של טיולים, שמהווה חלק מחווית ההשתייכות לשבט ולהנהגה.

דומה כי אין חילוקי דעות. בין אם זאת המטרה (ראו מחנות העולים) ובין אם זאת ההוויה הקיימת, טיולי תנועות הנוער מהווים כיום כלי חינוכי משמעותי ומרכזי ובלביתם החוויה החברתית וההתנסות השדאית.

53 ראיין אישי, תמר טננבוים, מזכ"לית בית"ר, 24.1.2012

54 ראיין אישי, טל מדר, מזכ"לית האיחוד החקלאי, 30.1.2012

55 ראיין אישי, גל בן שימול, מזכ"ל הצופים, 27.3.2012



רשימת מקורות

ארכיונים

ארכיון המחנות העולים בארכיון יד טבנקין
ארכיון הנוער העובד והלומד בארכיון יד טבנקין
ארכיון מועצת תנועות הנוער
ארכיון תנועת הצופים בארכיון יד טבנקין

אתרי אינטרנט

אתר האינטרנט של תנועת האיחוד החקלאי ihudnik.co.il
אתר האינטרנט של תנועת בני עקיבא bneyakiva.org.il
אתר האינטרנט של תנועת מכבי הצעיר mtz.org.il
אתר האינטרנט "צופים ברשת" zofim.org.il

ספרים

אדלר, חיים, **תנועת הנוער בחברה הישראלית**, הספרייה למדריך, משרד החינוך המחלקה לנוער, מוסד סאלד למען הילד והנוער, ירושלים, תשכ"ב.
אלון, חמדה, **היה נכון! חמישים שנות צופיות עברית בארץ ישראל**, הוצאת "עם הספר", תל אביב, 1976.
באדן פאול, ר. **צופיות לבני הנוערים**, המחלקה לענייני הנוער והחלוץ של ההסתדרות הציונית, תשכ"ג (עברית: הלל ברזל).
גרטל, גיל, **דרך הטבע, הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי**, ספרית פועלים 2010.
דרור, יובל, **תנועות הנוער אתמול היום מחר**, בהוצאת בית רוטנברג, חיפה, 1978.
הסתדרות הצופים העברים בישראל, **למדריך, חוקה תקנון ונהל של הסתדרות הצופים העברים**, 1961 (ככל הנראה), עמ' 89-95.
כהנא, ראובן, **נוערים והקוד הבלתי פורמלי, תנועות הנוער במאה העשרים ומקורות הנוערים הפוסט-מודרניים**, מוסד ביאליק, האוניברסיטה העברית בירושלים תשס"ז.
כצמח השדה, ילקוט המחנות העולים, בהוצאת בוגרי המחנות העולים בתנועה המאוחדת, 1986.
לב, יצחק (עורך), **ספר בני עקיבא**, בהוצאת ההנהלה הארצית של בני עקיבא בישראל תשי"ז.



לם, צבי, **שיטת החינוך של השומר הצעיר, סיפור התהוותה**, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, יד יערי, גבעת חביבה, תשנ"ח.

עידן 13, תנועות הנוער 1920-1960, מקורות, סיכומים, פרשיות נבחרות וחומר עזר, יד יצחק בן צבי, 1989.

פנקס למדריך, הסתדרות הצופים העברים, 1961.

שפירא, רנה, אדלר, חיים, לרנר, מירי, פלג, רחל, **חולצה כחולה וצוארון לבן**, מחקר על עולמם החברתי של בוגרי תנועות נוער בישראל, עם עובד, 1979.





המענה של מערכת החינוך הפורמאלית לסוציאליזציה של "דור המסכים"

// תמיר ליאון¹ //

הבוא

רוב בתי הספר בישראל, ובשאר מדינות העולם, הם שריד אחרון לעולם שאיננו עוד, זה אשר שגשג בראשית עידן התיעוש המודרני, מאמצע המאה השמונה עשרה. רבות נכתב על ההשפעה ההדדית שהייתה בין מערכת החינוך למערכת התיעוש, אשר פיתחו את חומר הגלם (תלמיד), ובסופו של מנגנון ייצור המקדש היררכיה של ידע ומעמד, ייצר תפוקות (מבחנים) שהבשילו לתשומות בצורה של אדם בעל ידע שיתרום לגל התיעוש המתרחב.² שנים רבות שכנה שיטה זו בדד בקיפאון מזהיר, ונראה היה כי היא מהווה פתרון הולם לעולם שהמדע והמכונה הולכים ומשתלטים עליו, שהידע בו גדל ונדרש בסיס רחב כדי להמשיך ולפתחו לרווחת כולנו. זאת כדי שהערים שבהן אנו שוכנים יגדלו עד בלי די, שהאור ישורר בהן גם בלילה, והמכונות הגדולות ייצרו חפצים מוגונים לכולם, העושר המופלג יונח לפתחו של כל אדם, ולפחות יהיה ביכולתו לקרוא ולצפות בו באמצעי תקשורת המוניים, ושהאנשים אשר מסכנים את החשוב בעולם זה, את "ההתקדמות", יטופלו בעזרת מדע הפסיכולוגיה, בתי סוהר, פצצות מימן ופיתוח של תודעה כוזבת.³

אין ספק כי שיטה זו עדיין נמצאת בשליטה מלאה. בארצות הברית, למשל, נמצא אחוז אחד מן האוכלוסייה בבית הסוהר בקביעות, וכבר שלושים שנה מתחולל מאבק עולמי בין סגנונות שונים של השיטה, המתווכחים על שינויים מינוריים בתוכה, כמו מה תפקידה של הדת, של המדינה, של האישה, הדמוקרטיה או הצנזורה והדי הפיצוצים והפיגועים, בעיקר בקרב אזרחים, מלווים אותנו בקביעות.⁴ מאבק זה החליף 50 שנות ויכוח סגנוני נוסף שנקרא "המלחמה הקרה" ובסופו של דבר שיקף הערכה הדדית לנושא המרכזי: כסף.⁵

אולם, זרמים ראשונים של ביקורת על הבסיס החינוכי לדרך החיים הזו, החלו להפציע לאחר מספר סכסוכים במחצית הראשונה של המאה העשרים, אשר גבו כ-150 מיליון הרוגים ופצועים ולימדו את העולם שההתקדמות המדעית והטכנולוגית לא מביאה בהכרח להתקדמות מקבילה בהוויה האנושית, במוסר, בצדק ואפילו באושר. זרמים שונים הציעו ומציעים עד היום אלטרנטיבות. "חמלה", "זכויות אדם", "פלורליזם", "קיימות", "הדרך

1 תמיר ליאון הוא אנתרופולוג יישובי במכון אתוס.

2 ספורטה. א' (2008). מבית ספר חרושתי לבית ספר חינוכי, **הד-חינוך**, גיליון מס' 2, עמ' 74-77.

3 אדורנו, ת"ו, הורקהיימר, מ' (1993). אסכולת פונקפורט מבחר, ספרית פועלים.

4 Barber, Benjamin R., "Jihad vs. McWorld", Hardcover: Crown (1995). ISBN , Paperback: Ballantine Books

5 ראה: פוקוימה, פ' (1993). קץ ההיסטוריה והאדם האחרון, הוצאת אור-עם.



השלישית" ורעיונות ומגמות רבים מציפים כיום את עולמנו, עדיין ללא אתגור אמיתי של הדרך המרכזית. מאז המהפכה החקלאית, לפני יותר מ- 10,000 שנה, נוצר לראשונה "עודף" ועמו תאוות הבצע והרצון האנושי להתקדם.⁶ ב-400 השנה האחרונות של המהפכה המדעית יצרו שפע התגליות מסה קריטית, אשר מכפילה עצמה כיום כה מהר, עד שהיא מאתגרת ולעתים אפילו מייטרת רבים מחוקרי מדעי החברה, אשר שיטות המחקר שלהם לא מצליחות לעמוד על אופיין של התגליות, ולפעמים אפילו לא מצליחות לתאר את השינויים שחולפים מנגד עינינו.

בתוך ומחוץ למערכות החינוך נשמעים קולות אשר מגיבים לעולם חדש זה: בניסיונות לדבר על מתן כלי למידה לילד במקום ידע, על שינויים טכניים שיפחיתו את המדידות הבלתי פוסקות של המערכת את עצמה בדמות של מבחנים אשר צובעים את הכול בצלמם, על ניסיונות לספק לילדים "ערכים", על מתן מקום ללמידה משותפת במקום הפורמט של מורה מול כיתה ועוד. גם מערכת החינוך עצמה מנסה להיות "מעודכנת", דבר המתבטא כרגע בעיקר בהכנסת פרויקטים הקרויים "תקשוב" והוא בעיקרו למידה בשילוב המחשב והאינטרנט.⁷

אולם כמעט כל הקולות המנסים להכניס שינויים למערכת החינוך, מסתכלים עליה, או ליתר דיוק, על בית הספר, כמכלול סגור. מוחץ לבית הספר קיימים מקום המגורים, ההורים, המשפחה, החברים, החוגים והחינוך הקרוי לעתים "לא פורמאלי".

במאמר זה ברצוני לטעון, כי השינויים שהתרחשו בתרבות הפנאי של הילדים והנוער ב-60 השנים האחרונות בכלל (מאז חדירת הטלוויזיה), וב-20 השנים האחרונות בפרט (המחשב והאינטרנט) ובמיוחד מאז כניסת הטלפון החכם בשנת 2007 - כל אותם יחסים בין הטכנולוגיה לאדם הביאו למצב אשר מחייב אותנו לנקוט צעדים מידיים במערכת החינוך, וכי טיולי בית הספר, לפיכך, הם כיום המוצר החינוכי הפורמאלי המתקדם ביותר והחשוב ביותר שמציעה המערכת לנוער.

6 דיאמונד, ג' (2002). רובים, חיידיקים ופלדה: גורלותיהן של חברות אדם, תרגום: עתליה זילבר, תל אביב : עם עובד.

7 משרד החינוך (2011). חזון ורציונל, התוכנית הלאומית - התאמת מערכת החינוך למאה ה - 21.

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MadaTech/hatamat_marchet_21



שיטת המחקר

גם הכתיבה במאמר זה וגם שיטת המחקר הן אנתרופולוגיות מובהקות. כותב המאמר שוהה משנת 1996 שעות רבות בקרבת בני הנוער, הן במסגרות פורמאליות (חודש של תצפיות מרוכזות בסביבות חודש מרץ בכל שנה) והן במסגרות לא פורמאליות רבות: חוגים, תנועות נוער, מועדוני נוער, בתים שבהם מתגוררים בני הנוער ומשפחתם, גנים ציבוריים ומועדוני בילוי ועוד. בנוסף, מבוסס המאמר על ראיונות רבים עם בני נוער, הורים, מדריכים, מחנכים, מורים ומנהלים, יועצות בית ספר, שרותי רווחה למיניהם, אגפי החינוך בשלטון המקומי, רשויות הצבא, מפקדים וחילים בדרגות שונות וראיונות מובנים ופחות מובנים עם גורמים במשרדי ממשלה אחרים כמו משרד הביטחון, המשרד לביטחון פנים והמשטרה, סיירות הורים, משרד הבריאות ומשרד התמ"ת - כל אלו גופים שהחוקר עובד מולם ברמות אינטנסיביות שונות, ובנוסף גם גורמי תקשורת בטלוויזיה, ברדיו ובעיתונים.

הטענה המרכזית שברצוני להציע כאן היא שהמסגרות החברתיות של בני הנוער השתנו בשנים האחרונות בצורה דרסטית בעטייה של הטכנולוגיה. למעשה הם התפרקו ועד כה לא נבנו מחדש בצורה אחרת.

הפעולה הזו גררה שתי תוצאות נלוות:

1. קבוצת השייכות של בני הנוער התפוררה וכתוצאה מכך התפוררה גם תחושת המשמעות של בני הנוער, דבר המשליך על כל פעולותיהם ומגביר תופעות שליליות כאלימות.
2. דפוסי התקשורת הבינאישית של בני הנוער משתנים, בעוד שלפחות כרגע, יכולות התקשורת החדשות שלהם עדיין לא מבטיחות הצלחה בעולם העבודה והמשפחה הנוכחי.

מרכיב משמעותי נוסף אשר בלט בישראל היה עלייה משמעותית במספר שעות העבודה של ההורים ויציאת נשים רבות לעבודה רבת שעות מחוץ לביתן. ישראל נמצאת היום במקום החמישי בעולם מבחינת שעות עבודה, עלייה שמיוחסת לגורמים רבים כמו פירוק העבודה המאורגנת, כניסת הטכנולוגיה, כניסה למערכת כלכלית גלובלית ועוד.

וכיצד מתייחס לשינויים אלו בית הספר?

הבה נבחן זאת על ציר ההתפתחות:

גן ילדים, למשל, הוא קבוצה אותנטית: אני משחק עם הילד הזה, משום שאני אוהב לשחק איתו, אני לא משחק עם ילד אחר משום שאני לא אוהב אותו. זוהי מערכת בסיסית הבנויה



על דחפים מיידיים שאין בה מנגנון תגמולים ממוסד וכולם פועלים כקבוצה למשימות שונות כמו הצגה לחג החנוכה למשל, או ה"ריכוז" בכל יום.

ואז נכנסים הילדים לכיתה א' ומתחילים בפעולה שמפרידה אותם: כל אחד נבחן מול המורה, מול הישגיו האישיים, וכבר במהלך השנה הראשונה, הצופה מתחיל לזהות פעולות שרואים בפרלמנטים אחרי 50 שנה: תככים, אינטריגות וכד', משום שכל אחד עומד בפני עצמו. היחידה הבסיסית של בית הספר היסודי, הכיתה, היא למעשה אוסף אינדיבידואלים שחולקים חוויות משותפות וחלל לימודי אחד.

אם בית הספר הוא מוסד שאמור להכין את התלמיד לחיים בחברה, מדוע מנגנון האינדיבידואליות חסר? משום שאנו יודעים ממחקרים אין ספור על הצורך של האדם בכלל, והאדם הצעיר בפרט, להשתייך לקבוצה. הקבוצה היא המודל החברתי המקנה לצעיר מקום בעולם, ומכך מספק לו משמעות שהיא הבסיס לרצונו הטוב לקבל עליו את כל תהליכי החיברות כהילכתם.⁸

בעבר לא היה צורך מהותי לשינוי, ובית הספר לא נערך על מנת לבנות קבוצות משום שהילד סיים את בית הספר והלך לשכונה, למושב. שם, עד לשנות ה-90 של המאה העשרים, היו הרחובות והמגרשים שוקקים ילדים והפעולה המרכזית שביצעו בכל יום הייתה פיתוח האינטליגנציה החברתית שלהם. לכל ילד היה ברור לגמרי מי חבריו לאורך השנים, לאיזו שכונה הוא משתייך, מיהו המשפחות של חבריו ומשפחתו הוא. החיבור של הילד למרחב ולקבוצה היווה חלק משמעותי בתפיסת הזהות שלו.

שורות אלו נכתבו למחרת ל"ג בעומר. הלכתי אתמול ברחבי היישוב שלי אה"צ והרחוב היה שוקק ילדים, זה היה יוצא דופן. אני מסתובב ברגל כל יום ביישוב ואין ילדים במרחב הציבורי היום כלל. אפילו בשכונות מצוקה, שם לרוב, בגלל שטח הדירות הקטן, היו ילדים רבים בשכונה, כמעט לא מבחינים בהם כלל. בני הנוער היחידים שבהם אני צופה במרחב הציבורי נמצאים בסופי שבוע ובחופשים בגנים ציבוריים, שם הם צורכים אלוהול ומעשנים סיגריות ונרגילות או מעבירים את הזמן בחוויה של קנייה בקניונים.

גם המשפחה כמסגרת של שייכות הצטמצמה מאוד מכיוון שההורים עובדים שעות רבות יותר ומבלים פחות ופחות עם ילדיהם. גם בתוך הבית הילדים בעיקר ספונים בחדריהם, ובילוי משפחתי כולל הופך לנדיר יותר ויותר.

אתן דוגמא קיצונית לכך, שאותה אני מתחקר לאחרונה: בגילאי 12-13 נהוג לעשות בבתי הספר "עבודת שורשים" המתעדת את אילן היוחסין המשפחתי ומעודדת את הילדים לחקור את קורות משפחתם. לעתים קרובות נטלים חלק פעיל בעבודה זו הוריו של הילד או סביו וסבותיו. כמה מורות שמו לב בשנה האחרונה כי בצירוף העץ המשפחתי הקרוב לא נמצאות כל הדמויות. לדוגמא, ילדה בת 12 לא שמה את אחיה בעץ המשפחתי. מכיוון שהדבר היה

⁸ Bonner, H. (1959). Group dynamics: principles and applications. New York: The Ronald Press Company



מוזר, שאלה אותה המורה אודות העניין, משום שהיא שיערה שאולי קיים ביניהם חיכוך רב ומתח. אולם התשובה של הילדה הפתיעה. היא אמרה: "לא יודעת, הוא כל הזמן בחדר".

אני משוחח עם הורים מדי ערב ב-15 השנים האחרונות, ובין השאר מנחה כיצד יש לבנות קבוצה בתוך המשפחה. אחד האלמנטים המשמעותיים בבניית קבוצה הוא טקסים משותפים, ואני ממליץ, בין השאר, על ארוחת ערב.

כשאני מתעניין, מתברר כי במשפחות רבות הדבר לא נהוג, ואם כן, אז הילדים לא מגיעים לארוחה משום שהם בחדרם עם מדיום טכנולוגי כמו מחשב, קונסולות משחק או טלפון חכם.

ב-2013 ביצעתי ניסוי טלוויזיוני כאשר בחרנו שתי בנות מכיתה ' במרכז הארץ. שתיהן תלמידות טובות שתחביבן הוא ריקוד, והן העידו על עצמן כי הן מבלות שעות רבות ברשתות חברתיות. במשך שמונה ימים נטלנו מהן את הסמארטפון והן הורשו לבלות במחשב שעה בכל יום במה שירצו ובנוסף אסור היה להן לרכל ברשת החברתית (קרי, לדבר על מישהו אחר שאיננו נוכח כרגע בשיחה). במשך כל יום שוחחו איתן בסקיפ מהאולפן ואני תשאלתי אותן ביום הראשון והאחרון.

מעבר לעובדה שהניסוי היה קשה להן מאוד והן כבר השתוקקו לסיימו, עלו כמה דברים:

הראשון - הבנות היו בודדות: הן סיפרו כי הן "גילו" אחת את השנייה משום שגם בהפסקות בבית הספר, כולם עסוקים בסמארטפונים ועל כן לא היה להן עם מי לדבר.

שנית - המשפחה העידה כי הם גילו את בנותיהן מחדש, והן בילו בקרב המשפחה שעות רבות נוספות. בנוסף הן גם למדו יותר לבחינה שהייתה להן וגם הצליחו בה.

גם להורים זה היה קשה - המצב היום אצל חלק גדול מההורים מתבטא בכך שהם מקיימים עם ילדיהם יחסים שמאופיינים בעיקר בדיווחים - ההורה יודע כל העת היכן ילדו נמצא - אבל לא יודע כיצד הוא מרגיש. לקיחת הסמארטפונים מנעה מאותם הורים את הקשר היחיד עם ילדיהם.

ואם הם לא חשים בתוך קבוצה בבית, וגם לא בבית הספר (אפילו בזמן השיעורים נמצאים חלק ניכר מהתלמידים בסמארטפון, עפ"י תצפיותי הממושכות וגם עפ"י המחקר - 94% מבני הנוער גולשים בזמן השיעור). אז להיכן ירגישו שייכות?

להלן ציטוט מדיווח על מחקר בשימוש בסמארטפונים בשיעור ב 2012:

"מחקר חדש שנערך באוניברסיטת חיפה מראה כי לא פחות מ-49 אחוז מתלמידי התיכון בישראל גולשים ברשתות החברתיות או באתרי שיתוף קבצים (יוטיוב) בזמן השיעורים. העומדים מאחורי המחקר ציינו כי התלמידים משתמשים בניידים שלהם במגוון דרכים - גלישה באינטרנט וברשתות חברתיות, האזנה למוזיקה, צילום, משחק ושליחת מסרונים ותמונות. לפי הממצאים שלהם, אין כמעט רגע במהלך השיעור שבו תלמיד כלשהו אינו משתמש בסלולרי. המחקר החדש נערך בבית הספר למדעי המדינה באוניברסיטת

חיפה על ידי ד"ר איתי בארי ותלמידת המחקר דנה דניאל, לצורך בדיקת היקף השימוש, סוגי השימוש וזמן השימוש (באילו שיעורים). המחקר נערך בהשתתפות 195 תלמידים בכיתות י"ב, לצד 441 מורים במקצועות שונים, משלושה בתי ספר תיכון יהודיים. מבחינת השימוש בפונקציות של הסמארטפונים נמצא, בין היתר, כי 49 אחוז מהתלמידים נוהגים לשלוח דוא"ל ומסרונים, 19 אחוז משוחחים בנייד במהלך השיעור, ובממוצע כל תלמיד משתמש בנייד ב-06 אחוז מהשיעורים. "בולטת מידת השימוש הגבוהה בפונקציות אינטראקטיביות רבות משתמשים, שמידת הפרעתן למהלך השיעור היא רבה ויש בהן פוטנציאל הפרעה ונזק ארוך טווח, מתמשך ונצבר, הרבה מעבר לגבולות הפיזיים של הכיתה וזמן השיעור", ציינו החוקרים.

"הנזקים הפוטנציאליים הנובעים משימוש מוגבר בטלפון נייד במהלך השיעור, מעיבים על מערכת החינוך בכללותה, על האקלים הבית ספרי, על ההישגים הלימודיים של הכיתה, על חוויית הלמידה של התלמיד ועל שחיקתו של המורה בבואו להתמודד עם בעיות המשמעת בכיתה".

נתוני המחקר של אוניברסיטת חיפה מצביעים על כך כי השימוש בטלפון הנייד במהלך השיעור הפך לדבר שבשגרה. "גם אם ברמת הפרט השימוש מתבצע מדי פעם, הרי שביחידת הלימוד המקובלת - כיתה שבה 30-40 תלמידים בכל שיעור - בכל רגע נתון חלק מהתלמידים עושים שימוש בנייד ואין מורה שלא נאלץ להתמודד עם התופעה הזו". (ynet 12/12/26)

אולי בני נוער יחוו שייכות לשכונה, ליישוב - הם לא בונים היום שום מבנה קבוצתי לא פורמאלי. מדריכי נוער ברחבי הארץ, גם ביישובים הקטנים, מתלוננים היום כי הילדים לא מגיעים לפקוד את מועדוני הנוער כבדרך קבע כבעבר, אלא מגיעים רק אם יש אירוע - למשל הקרנת משחק כדורגל על מסך גדול. וגם אז, בקבוצות קטנות יותר מבעבר. משום כך החלו יותר ויותר יישובים להעסיק מדריך נוער נוסף במשרה חלקית, שתפקידו להגיע (דרך ביקורי בית) לנוער שלא פוקד אף פעילות לא פורמאלית אחרת, ואשר מוערך בלפחות 50% מכלל בני הנוער גילאי ז'-י"ב.

ומה עם קבוצות ספורט - זו הייתה יכולה להיות אופציה מצוינת. מבחינת הגילאים - מכיתה ד' ואילך הילד נמצא במצב שבו הוא יכול לראות עצמו כמשתייך לקבוצה (משום כך תנועות הנוער מתחילות לעבוד בגיל זה). ובאמת, בגילאי בית הספר היסודי, ישנם ילדים רבים אשר נמצאים דרך קבע בחוגי ספורט רבים, במסגרת של פעמיים בשבוע. גם מדריכי ספורט רבים היום, בניגוד לעבר בישראל, עברו הכשרות רבות והם אנשי חינוך, הבוחנים את הילד והקבוצה בסולם ערכי ולא רק הישגי, ומקפידים על גיבוש קבוצתי וקביעת כללי התנהגות ברורים עם מערכת של שכר ועונש ותפיסת עולם קבוצתית המקדשת, למשל, גם הגינות ועזרה הדדית.



הבעיה היא, שלפחות כרגע בישראל, מספר הילדים המשתתפים בחוגי ספורט כאלו צונח דרמטית לאחר גיל בית הספר היסודי. מי שאיננו מגלה כישורים של מצוינות בתחום מסוים, פשוט איננו שורד, ובכיתות התיכון המספר כבר ממש זניח. הדבר בולט במיוחד בהשוואה לארצות הברית, שם טיפוח הספורט החובבני נמצא בראש סדר העדיפויות, בבתי הספר יש נבחרות ספורט רבות וכל ילד חייב להשתייך לנבחרת כזאת. מושקעים שם גם כספים רבים בבניית מתקני ספורט ראויים וטיפוח אהדת ספורט חובבני. בכדורסל, למשל, משחקי הספורט זוכים לצופים רבים יותר בקולג'ים מאשר ליגת הכדורסל ה-NBA הנחשבת לטובה בעולם. מגרשי הספורט בשכונות מטופחים והאור דולק בהם בלילות דרך קבע. האמריקאים מעבירים ערכים רבים דרך ספורט: איך מנצחים, איך מפסידים, מהי עבודת צוות וכד', ומלגות רבות מוענקות לספורטאים גם לאוניברסיטאות הנחשבות ביותר.

כרגע בישראל, אופציה זו כמעט איננה קיימת מעבר לבית הספר היסודי.

ומה עם תנועות הנוער: בגילאי ז' - י"ב נמצאים היום לא יותר מ-100,000 בני נוער בכל התנועות ולמעשה מכיתה ט' ואילך רוב הנשואים בתנועה הם בעלי תפקידים (בעיקר מדריכים) - כ-50,000 בני נוער בכל הארץ. רובם הגדול גרים ביישובים מבוססים והרבה פחות בפריפריה, ומתוכם למעלה מ-60% בנות.⁹

גם ללא ניתוח אמיתי של תנועת הנוער ובירור אם היא כיום מצליחה ליצור קבוצה אמיתית, הרי שבכל מקרה מספר בני הנוער הפוקדים תנועת נוער כלשהי איננו עובר את ה-10% מכלל בני הנוער בישראל, ומכיתה ט' - 5%. כלומר, השפעתן של תנועות הנוער על תחושת השייכות של הילדים במדינה כולה היא לפיכך, שולית ביותר.

ומה ההשלכות של מצב זה?

מכיוון שלאנשים בכלל, ולבני נוער בפרט, יש צורך פנימי ליצירת קבוצה, הם מנסים את האפשרות האחרת, הקרויה לעתים "קבוצה שלילית" או "קבוצה לעומתית". זוהי קבוצה אשר מאפייני הקשר בין חבריה, כלומר גורמי הלכידות שלה, אינם נובעים מפיתוח נרטיב פנימי, אלא מזיהוי גורם חיצוני כלשהו, הנתפס כאויב הקבוצה.

דוגמאות לכך יש, לצערי, לא מעט בשנים האחרונות בישראל:

יותר ויותר בני נוער משתייכים לקבוצות קיצוניות של אוהדי כדורגל, אשר שמים להם כמרכיב עיקרי ליבוי של איבה כנגד קבוצות אחרות. לדוגמא: במרץ 2012 התקיים משחק כדורגל בתל אביב בין קבוצות הפועל ומכבי המקומיות. אוהדי הפועל תל אביב הגיעו עם שלט שכיסה שני יצועים (4 ו-5) ועליו היה כתוב (בתרגום מאנגלית) "אנחנו מונעים משנאה טהורה". גם יו"ר ההתאחדות לכדורגל התבטא בנושא ואמר שאיננו מבין איך נמצאת שנאה במשחק הכדורגל. כלומר, הכתוב אמר בעצם: אני לא אוהד הפועל, אני שונא מכבי,

9 משרד החינוך (2009). תנועות הנוער בישראל: תמונת מצב לשנים 2005 - 2006.



הגדרה מדויקת של קבוצה לעומתית. אני עוקב כבר כעשור אחרי קבוצות מיליטנטיות אלו, שפעולות רבות שלהן לא נעשות בכלל במגרשי הכדורגל ונסתרות מעיני רוב הציבור. הן מורכבות, כמעט ברובן המכריע, מבני נוער גילאי 14 עד 20. מנהיגיהן מבוגרים יותר, בשנות העשרים והשלושים לחייהם. הם מקיימים תקשורת רבה ברשתות החברתיות ומתארגנים לפני משחקים להכנת עזרי עידוד שונים. הם משתמשים שימוש רב באלכוהול והם תרים בקביעות אחרי מקרי אלימות בסוף המשחקים, אולם גם בזמנים אחרים. לדוגמא: לפני מספר שנים בתוך בית ספר לבגרות ברעננה הייתי נוכח באירוע שבו הגיעו שני בני נוער מגודלי גוף כבני 17 שהוגדרו כאוהדי בית"ר ירושלים, והם "שלפו" מבית הספר בזמן ההפסקה ילד בגילם שהוגדר כאוהד הפועל תל אביב, עמו החל, כפי שהבנתי, סכסוך בזמן משחק שהתרחש בירושלים, והפליאו בו את מכותיהם עד שאוימו בקריאה למשטרה.

גם בתנועות הנוער עצמן קיים חשש מתמיד לגלישה לאירועי אלימות הנובעים מתחרות בין תנועות הנוער, או בין קבוצות שונות, על בסיס גיאוגרפי, בתוך תנועת נוער ספציפית.

בשנים האחרונות נקראתי כבר מספר פעמים להתערבות במקרים אלו, למשל במסגרת של מאבק בין קבוצות בתוך פעילות קיץ של תנועת נוער, ומדובר כאן על מקרים של חבלות חמורות הן בגוף והן בצידוד ששייך למסגרת אחרת. גם בטקסי מעבר פנימיים של חניכה שבהם נמצאים החניכים הצעירים יותר, גילאי חטיבת הביניים, תקופה ארוכה במצב של "משרתים" הסופגים התעללויות ברמה של כיבוי עשרות סיגריות על גבם (סיפור שעסקתי בו בשנת 2013). הופעלתי כדי לנסות ולהציל תנועת נוער ביישוב במרכז הארץ אשר טיפחה מסגרת התייחסות כזו כבר לפחות חמש שנים.

הטכנולוגיה פעלה את פעולתה גם בצבא ופירקה את הקבוצות. אני עובד רבות עם הצבא ומשוחח תדירות עם חיילים ומפקדים בכל הדרגים. בשנת 2010 נכנסתי לבסיס גדול של חיל האוויר. בעודי מחכה לקבלת אישור הכניסה שוחח עמי הנגד האחראי על השג... להלן השיחה:

הנגד: "מה אתה עושה?"

אני: "חוקר צעירים".

הנגד: "בונה, איזה הבדל יש בין הצעירים של פעם לעכשיו".

אני: "איזה הבדל?" (הופתעתי שהוא כיוון ישר לעניין...).

ואז הוא סיפר לי שהוא נגד צעיר, שש שנים בצבא ואמר: "כשאנחנו הגענו לצבא, רצינו לעשות את העבודה שלנו, ושיעזבו אותנו בשקט. אבל אלה שהיום - הוא ידפוק את חבר שלו אחרי שנתיים בצבא בשביל 01 דקות ביציאה. זה מוציא לי את החשק לחתום עוד".

אז אולי יש קבוצות רק ביחידות הקרביות?

בשנת 2013 שוחחתי עם צוערי קורס קציני החי"ר, חודש לפני הסמכתם לקצונה.



לאחר השיחה הממושכת באו כעשרים צוערים לדבר איתי. אחד מהם אמר לי: "האנשים שאתה הכי שונא, זאת המחלקה שלך". חשבתי בתחילה שאולי הוא מביא לי את החוויה האישית שלו, אולם צוערים מיחידות רבות נוספות עמדו מסביבו והנהגו לאישור בראשם. אמרתי לו: "מה זאת אומרת?" הוא אמר לי: "כן, גם אני גדלתי על זה שכאילו מי שבמחלקה הוא אה שליך, אבל אתה שונא אותו כי בגלל אתה רץ, בגלל אתה סובל".

פרשנות: גם אני, כשעמדתי במקומם, עשרים וחמש שנה לאחור, הייתי רץ בגלל אחד ואולי רצו בגללי. אבל אז הייתי נכנס לאוהל, והיינו מלבנים בשיחות כל היום, מספרים חוויות אישיות אינטימיות, ויוצרים קבוצה מגובשת. היום, כשאתה נכנס למבנה צבאי, אין שיחות, וכל החיילים משחקים בסמארטפון כל אחד במיטתו, ואז, הרגשות שהתעוררו בזמן הפעילות אינם מעובדים והם נשארים עם החוויה הראשונית. יותר ויותר מפקדים בכל החילות, מודים בפני בשיחות אישיות כי הם לא מצליחים "לגעת" בחיילים שלהם ועל כן הם מתקשרים עמם ברמה המקצועית בלבד.

ביחידת חי"ר מובחרת, סיפרו לי המפקדים: "אצלנו במהלך המסלול, אין אפשרות להחזיק טלפונים, וגם אין ביקורים של הורים עד שלב מתקדם מאוד במסלול ההכשרה. בשלב מסוים, לאחר תקופת הכשרה ארוכה, הגענו לפרק מתקדם של ניווט מתקדם ואז החלטנו להחזיר להם את הטלפונים. אמרנו לעצמנו: "זאת בעיה שלהם, הם צריכים להכין את הניווט, אחד יכין אותו יום שלם ואחד פחות". התוצאה הייתה, לדבריהם, ש"התפרקו לנו הצוותים, כל אחד הלך לכיוון שלו והפסיקו לתקשר".

תגובה אחרת של בני הנוער לחיסרון בקבוצת השתייכות, מכיר כל אדם שקשוב לחדשות ב-15 השנים האחרונות בישראל. מאז סוף שנות התשעים, קיימת עלייה דרסטית בשימוש באלכוהול אצל בני הנוער. נתוני הרשות למלחמה בסמים ואלכוהול של שנת 2010 מפחידיים: 80% מבני כיתה ח' סיפרו כי השתכרו לפחות פעם אחת בשנה האחרונה (השתכרות מוגדרת כאובדן שליטה אצל הנוער). באותה שנה הייתה ישראל במקום השני בצריכת אלכוהול בעולם מבחינת הגיל הצעיר אחרי אוקראינה. כלומר, תוך מספר שנים עקפה ישראל מדינות עם מסורת של שתיית אלכוהול כמו בלגיה, רוסיה, בוואריה וכד'. מדינת ישראל נלחמה ונלחמת בתופעה זו בחקיקה של חוקים מיוחדים ("חוקי היובש"), אכיפה משטרתית הדוקה במקומות בילוי, הקמה של סיירות הורים בכל הארץ, בדיקות אקראיות לשתיית אלכוהול אצל נהגים ועוד.¹⁰ כבר בסוף שנות התשעים, כשהבחנתי בתופעה, התחלתי לשהות שעות רבות בגנים ציבוריים עם הנוער. חשבתי בתחילה כי לעלייה בצריכת האלכוהול יש סיבות כמו לחץ חברתי, שעמום, ריקנות וכד'. אבל סיבות אלו היו נכונות גם לפני 20 שנה. אחרי עשור בגנים הציבוריים אני יכול לומר בצורה ברורה: הנוער שותה כדי לדבר. פשוט לדבר. הם פשוט יושבים וחווים חוויה זמנית מאוד של קבוצה, מה שקרוי "קהילה מדומיינת". זוהי

10 גלעד נתן, מרכז המחקר והמידע של הכנסת, טיפול מונע בבני נוער בתחום ההתמכרויות.

אינה קהילה אמיתית, אבל היא מספקת, לרגעים ספורים, תחושה כזאת.¹¹ לא לחינם עולה השימוש באלכוהול במתאם מדויק עם כניסת טכנולוגיית הפנאי החדשה לתוך הבתים. מלבד הסבר זה, אגב, אין לאף גוף רשמי בישראל הסבר אחר לעלייה הכה תלולה בשתיית האלכוהול תוך עשר שנים.

דוגמא נוספת: בשנת 2008 הלכתי עם קבוצת מדריכים בוגרים, באמצע שנות העשרים לחייהם, ביום חמישי בחצות, למוקד בילוי גדול בתל אביב ברחובות המסגר ויד חרוצים.

הסצנה במקום הייתה כזאת: עשרות מועדונים מפוזרים בצפיפות בשטח קטן, ומאות בני נוער שהגיעו מכל רחבי המדינה, יושבים ברחובות ושותים כוסות פלסטיק ממולאות בוודקה זולה מעורבת עם משקה אנרגיה שהם קונים יחד עם קש ב-15 ש"ח בפיצוציות הפזורות באזור (תופעה שחדלה מאז הותקנו צווי שעה בנושא בשנת 2010). חילקתי את מדריכי הנוער לזוגות והם עברו בין כל הילדים ושאלו אותם שתי שאלות. שאלה ראשונה: "מדוע אתה בא לכאן?" ושאלה שנייה: "באיזו תדירות אתה בא לכאן?".

התשובה לשאלה הראשונה הפתיעה אותנו. ציפינו שהתשובות יהיו בסגנון: "לפגוש בנות/בנים", "לפגוש חברים", "לנקות את הראש מהלימודים/צבא" וכו'. אבל התשובה הרווחת הייתה דווקא אחרת לחלוטין: "לא יודע", "אוף, איזה משעמם פה", "לא יודע למה אני בא לפה" וכד'.

התשובה לשאלה השנייה, עם זאת, הייתה חותכת: "כמה אתה בא לפה? כל שבוע".

את הפער בין שתי התשובות יכול היה להסביר כל מי שראה את התמונה בעיניו: יושבים המוני בני נוער משועממים ולוגמים אלכוהול מכוסות דומות ביחד. יש תחושה חזקה של אחדות דרך, של ביחד. תחושה שכנראה היום חסרה לנוער והוא מוכן לעשות הרבה כדי לחוות חוויה של שייכות.

11 אנדרסון, ב' (1999). קהילות מדומיינות, תרגום לעברית: דן דאור, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.



מה צריך לעשות?

חוויה של שייכות ניתן לבנות בטווח הקצר והבינוני בכמה דרכים:

1. חיזוק החינוך הבלתי פורמאלי: קרי, הפניית משאבים מוגברים לתנועות נוער ומחלקות נוער בדגש על הפריפריה ועל מקומות חלשים סוציאוקונומית. (2.5 מיליון ₪ הופנו לתנועות נוער על ידי השר גדעון סער, וזה טוב, אך לא מספיק). ארגון תנועות הנוער כך שייתנו מענה לילדים בתיכון שאינם בעלי תפקידים.
2. חיזוק נושא הספורט: הן בבית הספר והן מחוצה לו, תוך גידול מתמיד במספר מתקני הספורט, טיפוח תרבות של אהדת קבוצות ספורט ועידודן ושילוב כל ילד בבית הספר עד סוף גיל התיכון בקבוצות ספורט.
3. ארגון כיתות הלימוד, במיוחד בתיכון, כך שימשיכו להוות קבוצה אורגנית שתחווה חוויות משותפות.
4. איסור הכנסת סמארטפונים למערכת החינוך הפורמאלית והלא פורמאלית כאחד. הכוונה בכלל למוסד החינוכי, גם להפסקות ולא רק לשיעורים. כיום הסמארטפון הוא פשוט אבן נגף מול כל ניסיון של תחושת שייכות שיכולה להיווצר בין בני הנוער.
5. חיזוק הורים והדרכתם בתהליך בניית הקבוצה בתוך המשפחה.
6. מתן דגש על פעילויות חווייתיות הנעשות בקבוצה במערכת החינוך. כיום, טיולי בית הספר הם למעשה המקום היחיד בו קיים פוטנציאל כזה, ומשום כך יש להגביר את תדירותם ולנהל אותם נכון: הקבוצה שהיא הכיתה יוצאת כיחידה אחת, ללא טלפונים, מצלמות או כל גורם מפריד אחר. בטיול שמים דגש על פעילות הדדית מתמדת, כמו בישול עצמאי ושינה עצמאית בשטח. בזמן הטיול נעשה דגש לא רק על המרכיב של השטח החיצוני אלא גם על משימות הדדיות של הקבוצה. אפילו את האוטובוס הלך וחזור ניתן לנצל כאשר אתה מושיב את הילדים בהרכבים משתנים בתוכו ונותן להם להכיר איש את רעהו. אני כותב את הדברים כמי שביצע זאת לא מעט בטיולים של קבוצות מנהיגות בכיתות ט' ומעלה. חוויית האחדות שעימה חוזרת הקבוצה לא נחוות כיום בשום מוצר של מערכת החינוך הפורמאלית, וזהו צו השעה.

גילוי נאות: בשנת 2012 ישבתי כחבר בוועדה שהקים משרד החינוך ובה נטלו חלק גורמים ציבוריים רבים ואנשי אקדמיה. למעשה, הייתי חבר הוועדה היחיד שלא נמנה על ארגון ציבורי או ממשלתי. הוועדה דנה בתרבות הפנאי של בני הנוער בכוונה להמליץ המלצות לשר החינוך, וניהלה דיונים רבים, כולל מחקרים עצמאיים. מסקנות הוועדה היו כי יש להפעיל מנגנון בכל רשות מקומית, שיתגמל פעילויות פנאי בקרב כיתות ז'-י"ב בצורה כזאת שהנוער יעבור קורס קצר בצריכה נכונה של פנאי ואז יוכל לבחור בין הפעילויות המוצעות ברשות המקומית שהוא שייך אליה. בכל רשות כזאת תוקם ועדה לתרבות הפנאי, אשר מולה יהיו



עקרונות הפנאי הנכון שקבעה הוועדה לתרבות הפנאי אותה הזכרתי (שהמליצה למשל על פעילויות קבוצתיות לאורך שנה לפחות, פעילויות שנעשות בחוץ ולא בתוך מבנים ועוד). ככל שהפעילות המוצעת (על ידי גופים ציבוריים או פרטיים) תהלום יותר את עקרונות הפנאי הנכון, כך תסבסד אותם יותר המדינה (עד ל-50%). אני חשבת כי למרות העלות הגבוהה, ביחס של עלות-תועלת אנחנו מרוויחים ובפעם הראשונה מסתכלים על הנוער כפי שהוא באמת - חי חיים שלמים ולא מתחלק לקטעי זמן של פורמאלי או לא פורמאלי, וכי מדובר כאן על שילוב מערכות כולל המשפחתיות, לראשונה לטובת הילד עם חזון של בית ספר כמרכז של קהילה, והצעדה לראשונה של מערכת החינוך 250 שנה קדימה. חשבתי שקדימה משמעה גם חשיבה חדשה ולא רק הכנסת מחשבים לתוך הכיתות. נראה שלא רבים חשבו כמוני, ושר החינוך לא זכה אפילו לשזוף את עיניו במסקנות הוועדה.





// אסף זלצרי //

בפרקי הפתיחה של הספר פרשת "גבריאל תירוש" מתאר הסופר יצחק שלו את דמותו של המורה החדש שהגיע לבית הספר, גבריאל שמו. שלו, סופר ומורה בגימנסיה העברית בירושלים, אמנם קובע בעמודי הפתיחה של הספר כי "כל דמיון בין דמויות הספר לדמויות במציאות אינו אלא מקרי בלבד", אבל אפשר להניח שרעיונות מרכזיים לכתיבה אסף מעולמו הקרוב ומההיסטוריה והוויה של חדר המורים בו עבד. ספר זה, שהתפרסם במחצית הראשונה של שנות השישים, מתאר את החיים בירושלים ערב הקמת המדינה, מציג את מסורת הסוירים שהייתה מקובלת בגימנסיה בעת ההיא, וכנראה התקיימה גם בשנות המדינה הראשונות. אבל שלו לא חוסך ביקורת על ההתארגנות של הגימנסיה לקראת הטיול. מהדיאלוג של התלמידים עם גבריאל ובין גבריאל להנהלת המוסד ומוריו עולה כי גם בתקופה זו לא כולם ששו לצאת לטיול. "השתתפותו של הד"ר שלוסר היתה בחזקת ודאי, ובאחד השיעורים שלפני חנוכה אפילו הסביר לנו, בסיועו של החוטר, את טיבה של הדרך שעתידיים אנו לעבור בה. אך יומיים לפני הטיול הופיע בגימנסיה ואוזניו מפוקקות בצמר-גפן. דיבר על כאב אוזניים שאין לו תרופה, והשתתפותו בטיול הוסרה מן הפרק תוך העוויות פנים המעידות על יסורים מרובים"². בדיוק בנושא הזה, שעניינו מידת המעורבות של המורים בטיולים ובסוירים בבית הספר, עוסק מאמר זה. מתוך מבט ממוקד על תקופות שונות בתולדותיו של הטיול במערכת החינוך ננסה להצביע על השינויים שחלו במידת המעורבות של המורים וננסה לעמוד על הסיבות לכך. התיאור שיוצג כאן הינו מכליל ואינו מתמקד במגזר זה או אחר. ההצעות להתערבות המורה שיוצגו במהלך המאמר גם הן אינן מיועדות לקבוצה מסוימת של מורים, אלא פונות לכל.

על מידת העניין והמשמעות של הטיול בעיניהם של מורים כבר עמד גיל גרטל במחקרו שבו ניתח את עמדות המורים והתלמידים ביחס לטיול ותפקידו. אלא שגרטל ביקש לבדוק את המשמעות והחשיבות של הטיול ועסק אך במעט בתפקידו של המורה בטיול. לפי הבנתו ולנוכח הטקסטים שבדק, השתנו התפקידים של המורה בטיול. שינויים אלו נבעו בעיקר מן השינויים בהיקף הפעילות אך בוודאי לא מתוקף החלטה מסודרת.³

מחקרים אחרים שעסקו בהתפתחותו ומעמדו של הטיול במערכת החינוך ביישוב תיארו

1 ד"ר אסף זלצר, הוא מרצה בחוג ללימודי ארץ ישראל ופיתוח סביבתי במכללה האקדמית בית ברל ומרכז תחום מדעי החברה במחלקה ללימודי הוראה בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית; חוקר ומלמד את נושא ההוראה והלמידה מחוץ לכיתה. מאמר זה מבוסס על הקורס: "לטיול יצאנו: מעמדו ותפקידו של הטיול במערכת החינוך".

2 יי שלו, פרשת גבריאל תירוש, תל אביב 2004, עמ' 18 - 19.

3 ג' גרטל, הטיול הבית ספרי ומשמעותיו בעיני מחנכים ותלמידים בשנים 1920 - 1980, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור של אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2002, עמ' 111 - 112.



את פעילותו ומעורבותו של המורה. אך פעילות זו מכוונת בד"כ להסבר של מרכיב אחד של התופעה כמו במקרה של החינוך הלאומי.⁴ אלה כאמור אינם המחקרים היחידים שנכתבו על הטיול בבית הספר, דבר המעיד על החשיבות הגדולה שרואה המחקר בנושא זה. אבל עדיין למרות המחקרים הרבים בנושא, רק מעט נכתב על תפקודו של המורה בטיול. יוצאים מן הכלל הם המחקרים על ראשיתו של החינוך העברי בארץ ישראל, וכלום לא נכתב על מעורבות המורים בטיולים בעשורים האחרונים.

להבדיל מן המחקר, גם קובעי המדיניות במשרד החינוך עסקו בנושא ונדרשו לא אחת להביע את עמדתם בעניין. מיותר לציין כי לא נמצא עד היום מסמך מדיניות היוצא נגד הטיול, ואצל כולם מופיעה תמיכה רחבה ברעיון ובחשיבותו. אבל מעטים הם ניירות העמדה בהם מוצגת גם התייחסות לבעלי התפקידים העוסקים במלאכה, "זאתם המחנכים, העמיקו, פתחו וטפחו את הטיול על ערכיו הרבים".⁵ אבל כפי שניתן לראות, ההתייחסות איננה כוללת מידע מעשי איך "להפעיל" את הערכים הרבים של הטיול שעליהם כותב המחבר. יתרה מכך, דבריו מכוונים לקהל יעד מסוים - רכזי טיול - ועיקרו של הטקסט מכוון למדריך ולתפקידיו בטיול.

מחקרו של אודי פראוור, הדין בשורשיו של הטיול במערכת החינוך הציונית לאומית עד מלחמת העולם הראשונה, הינו חריג שאינו מעיד כאמור על הכלל. פראוור חושף את תפקידיו של הטיול ומשמעותו, אבל מתוך התיאור המפורט של הטיולים שנבחרו מוצג באופן בולט מקומם ופועלם של המורים.⁶ מה קרה לאותם מורים פעלתנים מימי העלייה הראשונה שהוציאו את תלמידיהם באופן קבוע לסיורים וטיולים? לאן הם נעלמו ומתי? מה גרם לצמצום המעורבות הזאת ומה הייתה משמעות צמצומה על תוכני הטיול ועל האופן שבו הם בוצעו. המאמר שכאן מתמקד בשנים שבהן התרחש להבנתי השינוי הגדול בתפקודם של המורים בטיולים. אמנם כפי שכבר ציינתי אין המחקר עוסק בכל המגזרים וגם לא בכל התקופות.

בסופו של העשור הראשון לאחר הקמת המדינה נוצרה מתכונת חדשה של טיול ובה הופיע לראשונה המדריך המקצועי (ראו בהמשך). מתכונת זו דחקה בפועל את המורה מן הטיול, וככל שחלף הזמן היא העצימה את ניתוקו מהטיול. התנתקות זו נמשכת גם היום ומשמעותה לעתים היא מציאות שבה המורה לא מתפקד בכלל בטיול ולעתים אפילו מפריע. התנתקות זו בעייתית גם משום שהמורה המשכיל ובעל הידיעות והכישורים מצמצם את עולמו רק לניהול ושליטה על התלמידים. נכון, הטיולים לא יוכלו להתקיים אם לא נדאג לשלומם של התלמידים ונפעל להחזרתם בשלום הביתה. אלא שאסור לנו שזה יהיה עיסוקו המרכזי של המורה בטיול. הטיול, שהוא ההוצאה הכספית היקרה ביותר שעליה משלמים ההורים במסגרת חוק חינוך חנם, הינו אירוע חינוכי משמעותי. לכן, ואני מקדים כאן את המאחר,

4 'דרור, כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, ירושלים תשס"ח, עמ' 63 - 76.

5 ע' כהן, 'החשיבות החינוכית של הטיול', עלון לרכז הטיולים, 4 (תשנ"ט), עמודי פתיחה.

6 א' פראוור, דרכו של הטיול לידיעת הארץ (תרמ"ח - תרע"ח), עבודה לשם קבלת תואר מוסמך של האוניברסיטה העברית, ירושלים 1994.



חייב המורה להיות שותף בתכנון, בהפקה, בהוראה (הדרכה) ובסיכום של הטיול. מעורבות זו צריכה להיות דומה לאופן שבו הוא מעורב בכל פעילות שמתקיימת בבית הספר. לא כל המורים נושאים תפקיד בבית הספר ולא כל המורים מעורבים באותה מידה בפעילות החינוכית הנעשית במוסד, אבל כפי שנציג בסוף המאמר, ישנם הרבה דרכים להיות מעורב בטיול. בוודאי כל מורה יוכל למצוא את הדרך המתאימה לו, דרך שתוכל לסייע להפוך את הטיול לאירוע חינוכי משמעותי יותר.⁷

המורה המטייל

את ראשיתו של הדיון על מעמדו ותפקידו של המורה בטיול אני מבקש לפתוח בהצגת מקרה המבחן של ימי העלייה הראשונה. אמנם העדות הראשונה לקיומו של טיול במסגרת בית ספר מקורה בירושלים, שלא הייתה יעד למהגרים החדשים של העלייה, אבל מן המקרה המתואר אפשר ללמוד רבות. על קורות טיול זה והסיפור המתעד אותו - 'אורחת נערים' - כתב פראוור שהשתמש בו על מנת לבסס את טענותיו הראשוניות ביחס לטיול. בסיפור זה מתועד המסע שאליו יצאו מורי בית הספר למל בירושלים בלוויית התלמידים המצטיינים אל יריחו וים-המלח. מי שארגן את הטיול היה מנהל בית הספר והוא שהוביל אותו בעזרתם של בעלי תפקידים שונים - חמרים, מכלכל ואחרים,⁸ [...] **ואז מיהר כל אחד לחטוף לו חמור כטוב בעיניו, מהומה קטנה שררה אז בחצר, עד אשר יצא אחד המורים ויצו על מכלכל המסע להרכיב את הקטן מאתנו על חמור קטן ואת הגדול על חמור גדול. ואחרי עבור רגעים מספר ישבנו כולנו על גבי החמורים, ואחדים מהמורים ומיודעיהם על סוסים, והמסע החל.**⁹ קריאה בסיפור מלמדת אותנו על הלך הרוח בין חברי האורחה, על הקשרים בין המורים לתלמידים ועל המפגש של המטיילים עם המרחב החדש. בתוך הסיפור שתולות עדויות רבות לכך שהאירוע הזה היה חריג ביותר בחיי בית הספר בכלל ובחברה הירושלמית בפרט. כלומר, היה זה אירוע חינוכי ייחודי. אבל לעניינינו כאן, בנוגע לתפקידו של המורה בטיול, הרי שהדברים בסיפור ברורים (ויש לכך עדויות גם ממקורות אחרים, ראו בהמשך), המנהל/ המורים הם היוזמים של הטיול. במהלך הטיול המורים ניצלו את התופעות במרחב על מנת לעסוק בנושאי לימוד. חלק מהנושאים כבר נלמדו ואילו במקרים אחרים הוצגו לתלמידים תופעות שטרם נלמדו: "עמדו עמודו! גשו הנה - שמענו את קול ראש המורים אשר עצר בסוסו רחוק מעט מאתנו. - כולנו מיהרנו לגשת אל מקום עמדתו. הנה גבעת סקופוס - קרא ברמזו באצבעו על הגבעה אשר ממולנו - 'על הגבעה הזאת עמדו חיל הרומאים תחת פקודת טיטוס על ירושלים. הלא תזכרו זאת מדברי ימי ישראל אשר למדנו'. כן, כן - ענו הגדולים אשר בקרבנו."⁹ זאת אומרת, המורים השתמשו בשטח על מנת לחשוף את התלמידים לנושאי לימוד.¹⁰ הטיול כמובן כלל גם פעילות הווי

7 המאמר מתייחס לתפקוד של המורה בטיול בעבר ובהווה ללא אבחנה בין גבר לאישה או למסגרת בית ספר יסודי או תיכון.

8 א"מ לונץ, 'ארחת נערים - ליריחו, הירדן וים המלח', לוח ארץ ישראל תרנ"ו, ירושלים תרנ"ה, עמ' 64.

9 שם, עמ' 66.

10 עוד על פעילות זו ומשמעותה הפדגוגית ראו: ג' גרטל, 'הפדגוגיה הטבעית כמסד לטיול החינוכי', ר' אידן ואחרים (עורכים), בשביל אורי, ללא

מקום הוצאה 2009, עמ' 45 - 54.



ועניינים נוספים, חלקם ביוזמתם של התלמידים וחלקם בשל המציאות שזימן השטח ואמצעי התחבורה. לא היה זה הטיול היחידי בתקופה, ופראוור מצביע על דוגמאות נוספות. אולי הדוגמא הבולטת ביותר בנושא טיולים שייכת לפעילות של המורה שמחה וילקומיץ בראש פינה. וילקומיץ, שנשא את הנאום הפדגוגי המרכזי בכנס הייסוד של הסתדרות המורים (בזכרון יעקב), הציג את המתכונת החינוכית הראויה לפעילות הטיול. לא הייתה זו תורה שהומצאה במושבות, ושורשיה נטועים במחשבה פדגוגית שהייתה מוכרת וידועה באירופה. אלא שוילקומיץ כמו עמיתיו בבתי הספר הנוספים במושבות אימצו את השיטה והתאימו אותה לצרכים החינוכיים הייחודיים שכללו גם צרכים תרבותיים - מוסריים ואפילו כאלה בעלי גוון לאומי. אולם צרכים אלו היו בסדר עדיפויות נמוך בעת ההיא ומבחינתם של המורים היציאה החוצה בכלל ולטיול בפרט הייתה בעיקר חלק מהפעילות הלימודית או חלק מעיצוב אישיותו והתנהגותו של התלמיד - "לתועלת החינוך הגופני והמוסרי נהוגים בביה"ס גם טיולים. פעם או פעמים בחודש ילכו המורים עם התלמידים אל אחת הערים והמושבות או אל אחד הכפרים הקרובים פחות או יותר. ובלכתם יעלו הרים ירדו בקעות[...] עיפים ויגעים אך שמחים ועליזים ומלאים התפעלות מכל אשר ראו ולמדו [...]".¹¹

נכון, כבר בתקופה המדוברת החל הטיול לשמש בעיקר לצרכים לאומיים כמו למשל הטיול של הגימנסיה לאתר המזוהה עם קברות המכבים. אלא שגם במקרה הזה היוזמה לכל הפעילות הללו הייתה של המורים ושל המנהלים שראו כחלק מתפקידם ליזום את המהלכים החינוכיים הללו.¹² מורים אלה, בדומה למורים היום, לא הכירו יותר טוב מאחרים את הארץ. יתרה מכך, תשתיות הטיול והתיור בעת ההיא בוודאי לא היו מסודרות ומאורגנות כמו היום. **אבל למורים אז היו האומץ וההבנה בדבר החשיבות של הטיול ותרומתו לשיח הלימודי-תרבותי-ערכי של התלמידים, ולכן פעלו בכיוון.** כדי להתגבר על החששות של הכרת הארץ, נעזרו המורים בחומרי ידיעת הארץ שכבר היו קיימים על מנת לתווך לתלמידיהם את השטח. "רדו! כי פה ננוח ונסעוד סעודת הבוקר - קרא המכלכל, והוא הלך לחפש עצים לעשות אש ולבשל קאוה - ירדנו מעל החמורים וישבנו לנוח אצל המעיין ובקרבתו. אל תשתו ממי המעיין הזה - אמר ראש המורים (אשר שם עיניו בספר המסע לבדיקר למען באר לנו את תכונת המקום) לנערים אשר הטו ראשם למי המעיין לרוות צמאונם ממימיו".¹³ לאן נעלמו המורים היוזמים הללו? לאן נעלם הרעיון ללמד בשטח לנוכח התופעות? האם ניתן להצביע על השלב שבו הפסיקו המורים לקחת אחריות על נושא הטיולים ומאיזו סיבה.

מה קרה בתקופת המנדט בנושא זה? האם טיילו? מי הוביל את הטיולים הללו ובאיזה אופן הפעילות העממית בתחום ידיעת הארץ השפיעה על הנעשה במערכת החינוך. כבר

11 ש' וילקומיץ, 'הרצאה - על אדות בתי הספר במושבות אחינו בארץ ישראל', מתוך: ל"ו ריקלים (עורך), המורה (לזכר ש"ה וילקומיץ ז"ל), ירושלים תשי"ט, עמ' 165.

12 מ' ברוג, 'הגימנסיה "הרצליה" מגלה את קברות המכבים 1907 - 1911: לחקר עיצוב של זיכרון קיבוצי וזהות לאומית', עיונים בתקומת ישראל, 20 (2010), עמ' 169 - 192.

13 שם עמ' 70; בדקר - הכוונה לספרי ההדרכה לטיולים שיצאו לאור במחצית השנייה של המאה ה-19 ושימשו כאחד האמצעים להכרת הארץ וידיעתה.



משנות ה-20 החלה להתפתח בארץ תרבות של טיולים עממיים שהודרכו על ידי מדריכים מתמקצעים ונועדו לשרת גם את צורכי התרבות של המטיילים. אלא שממעשים אלו התחזקה המגמה של טיילות בעלת מאפיינים ומשמעויות לאומיות. כתוצאה מהתרחבות פעילות זו נחשפו אתרי טיול, נכתבו חומרי הדרכה לידיעת הארץ והתעוררה מוטיבציה גדולה לטייל ולסייר בארץ.¹⁴ אלא שבכל הנוגע למערכת החינוך ולפעילות שנעשתה בנושא, לא רבים הם הממצאים והמחקרים. עדות מסוימת להמשך קיומה של פעילות זו ניתן למצוא במסמך המדיניות של מחלקת החינוך בוועד הלאומי. היה זה מעין חוזרי מנכ"ל, ובו נקבעו התייחסויות לתפקידו ותכליתו של הטיול במערכת. על פי החוזר משנת 1934 מטרתו וייעודו של הטיול הם לצרכים לימודיים - "הוראת המקצועות/ למידה מהתנסות". אבל, כפי שהראה גרטל במהלך תקופת המנדט הופקו על ידי גורמי החינוך הרשמיים של היישוב מסמכי מדיניות נוספים בעניין הטיול. בעוד שבשנת 1934 הייתה רק מטרה אחת, הרי שבשנת 1946 נוספה עוד מטרה "שיטוט במרחבי הארץ והתרשמות מיופיה", שהיא בוודאי מטרה באוריינטציה לחינוך לאומי. בשנת 1947 הופק עוד מסמך, ושם עולים ומוצגים עוד מטרות וגם מופיעה התייחסות מפורשת לעניין תרומת הטיול ל"אהבת הארץ", אבל גם עניינים אחרים כמו "חישול האופי ושירות עצמי; רוח חברית ועזרה הדדית".¹⁵ לכאורה אפשר למצוא את ההסברים לכניסתם של נושאים נוספים לזירת הטיול במציאות הלאומית שהתפתחה בארץ בעת ההיא. זאת אומרת, הטיול שימש כאמצעי לגיבוש התודעה הלאומית בקרב התלמידים.¹⁶ אולם הגדלת מספרם של המטרות מעוררת מבחינתי שאלה נוספת: האם ייתכן כי המורים, כבר בתקופה הזאת נטשו את רעיון הטיול והעבירו אותו לידי גורמים מקצועיים? כמובן שלא נמצאו סימוכין לכך, ויתרה מכך, נראה כי גם המורים היו מגויסים לרעיון הלאומי, ולכן אפשר להניח שהם קיבלו את המטרות הנוספות של הטיול בהבנה וכאתגר. ימי מלחמת העצמאות לא היו ימים טובים לטיולים ובמידה שאלו התקיימו הם היו בוודאי רק בקרבת היישוב, וגם זה כאמור בכפוף למגבלות מצב המלחמה.¹⁷ לכן התקופה הבאה שעלינו לדון בה בדבר מעמדו ומקומו של המורה בטיול היא תקופת המדינה.

משרד החינוך מנסה לעשות סדר

בדומה לתחומים אחרים, גם בתחום החינוכי ניתן להצביע על המשכיות מתקופת היישוב לתקופת המדינה. המשכיות זו הגיעה לשיאה כבר בשנה הראשונה לאחר הקמת המדינה, ולמרות שלא היה משרד חינוך, אחד החוקים הראשונים שהתקבלו ביוזמתו של ראש הממשלה דוד בן-גוריון היה חוק לימוד חובה. המשמעות העיקרית של החוק הייתה

14 על התפתחות האפיק העממי והשפעתו ראו: ט' בן-יוסף, ידיעת הארץ כתחום חינוכי בתרבות הציונית - לאור התפתחותו ב 'אפיק העממי' בשנים 1921 - 1973, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור של אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2003.

15 גרטל, עמ' 63.

16 ע' אבישר, 'טוב לטייל בעד ארצנו' - התפתחויות במיתוס הטיול בראי החינוך הלאומי ציוני, ג' כהן, א' שיש (עורכים), הטיול ככלי חינוכי ערכי, ירושלים תשע"א, עמ' 62 - 64.

17 י' יונאי, 'לימודים בכל מצב - בתי הספר התיכוניים בירושלים בתקופת מלחמת השחרור' מ' בר-און, מ' חזן (עורכים), עם במלחמה - קובץ מחקרים על החברה האזרחית במלחמת העצמאות, ירושלים 2006, עמ' 301 - 338.



העובדה שהמדינה לקחה אחריות על חינוכם של הילדים בישראל ודאגה גם ובעיקר לעולים החדשים. למרות שהחוק אינו מפרט מה יכלול בחינוך זה ומה הוא יקיף, היה זה צעד משמעותי ביותר בהענקת תוקף לפעילות החינוכית שכבר נעשתה.¹⁸ שינוי משמעותי נוסף התרחש כעבור מספר שנים עת התקבל בכנסת חוק חינוך ממלכתי. עד לכניסתו של החוק פעלו למעשה תחת משרד החינוך מספר מסגרות לימוד - זרמים. לכל זרם הייתה תפיסת עולם שהכתיבה תוכנית לימודים שונה, ומסגרות הכשרה להוראה ייחודיות ועוד. ביטולם של הזרמים היה מעשה פוליטי והיה חלק מתפיסת כור ההיתוך. אחת מהפעילויות שנקט המשרד על מנת להטמיע את השינויים הייתה כתיבתה של תוכנית לימודים למקצועות השונים למסגרות החינוך החדשות - ממלכתי וממלכתי דתי. לא הייתה זו הפעם הראשונה שנכתבו תוכניות לימודים. תוכניות נכתבו כבר מימי העלייה הראשונה וכללו התייחסות מסוימת לטיולים. אלא שהתוכניות שנכתבו בעקבות חוק החינוך יכולות לשמש לנו אבן דרך בחקר מקומם של הטיולים מבחינה פדגוגית. למעשה מאז החוק, זולת תיקונים שהוכנסו בו במרוצת השנים, הוא מהווה את המסד לכל הפעילות החינוכית הנעשית בבית הספר.¹⁹

בתוכנית הלימודים החדשה שפורסמה בשנת תשי"ד, נקבע נושא הטיולים רק כחלק ממקצועות הלימוד. נושא הטיול לא הופיע כתחום דעת נפרד אלא הופיעו תחת מקצוע הלימוד 'מולדת'. לשיטתם של כותבי התוכנית, הטיולים ישמשו כאחד האמצעים החינוכיים ללימוד המולדת: **"את ידיעת המולדת יקנו הילדים ע"י טיולים בסביבה והסתכלות בנוף ובמבנהו [...] ע"י ביקורים בנקודות יישוב והסתכלות בעבודת יושביהם וחייהם החברתיים"**.²⁰ תפיסה זו בנוגע לטיול ולתרומתו הפדגוגית תואמת את הלך הרוח החינוכי שהתגבש מאז ימי העלייה הראשונה. אבל בנוגע לתוכנית הטיול השנתית, מושג שהחל להתגבש (ראו בהמשך), לא הוצג קשר מחייב לתוכנית הלימודים. הדגש היה על ההבדל הרצוי בין טיול של בית ספר עירוני (שרצוי שייסע לכפר) לבין בית ספר כפרי (ביקור בעיר הסמוכה). לגבי הכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי (ה' - ח') הוצגו תכניות הטיולים בהתייחס למקצוע נוסף - הגאוגרפיה. אבל גם הוצגו בנספח תוכניות לטיול השנתי. ההגדרה של המושג 'טיול שנתי' הופיעה בתוכנית הלימודים שהתפרסמה בשנת תשט"ו "פעם בשנה עורכת כל כיתה טיול גדול במטרה להכיר את הארץ בדרך בלתי אמצעית".²¹ מידע נוסף על מטרותיו של טיול זה אנו יכולים ללמוד מההצעה לפעילות סיכום שהוצגה בתוכנית "בשיחת הסיכום ידאג המחנך [הדגשה שלי - א"ז] להעמקת הרשמים הקשורים בעמל ראשונים ובמאבקם של בונים וחלוצים, שהקדישו את חייהם למען המולדת והעם: עליו להבליט את הידיעות שנוספו לטבע המולדת, את ההתקדמות, כושר ההסתגלות, את הבנת המפעלים החברתיים וערכם".²² מכאן שהטיול השנתי תאם במידת מה את התפיסות הלאומיות-חינוכיות של הטיול שהיו מוכרות כבר מתקופת היישוב. כאמור, בתוכנית הלימודים לכיתות ה' - ח' הוצגו גם תוכניות טיול. אלא שתוכניות אלו היו כלליות ביותר, אבל כללו גם חידוש.

18 צ' צמרת, ישראל בעשור הראשון - התפתחות מערכת החינוך (כרך 4 יחידה 7), האוניברסיטה הפתוחה 2003, עמ' 26 - 28.

19 שם, עמ' 43 - 55.

20 תוכנית הלימודים לבתי ספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי, כיתות א' - ד', משרד החינוך - ירושלים, תשי"ד, עמ' 3

21 תוכנית הלימודים לבתי ספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי, ה' - ח', משרד החינוך - ירושלים, תשט"ו, עמ' 214.

22 שם, עמ' 215.



התוכנית הציגה התייחסות לכל כיתה בנפרד תוך התאמה למיקום בית הספר ולחשיפה לאזור אחד מכלל אזורי הארץ. על פי התוכנית הזו, שמודל דומה לה אומץ לימים בתוכנית הליבה להכרת הארץ, כל תלמיד ייחשף בכל שנת לימודים לאזור אחר בארץ. כך בתום שנות הלימוד בבית הספר היסודי תהיה לו היכרות בסיסית עם כלל אזורי הארץ (חוץ משני אזורים - הנגב ואילת, שלא היו זמינים לטיול בעת ההיא). למרות פירוט מרחבי זה, לא כללה התוכנית פירוט לגבי נושאי הטיול ו/ או הצעות למסלולים. את תוכנו של הטיול היו צריכים המנהלים והמורים לקבוע בהתאם לרשימת העניין הכללית ותוכנית הפריסה הארצית של הטיולים.²³ לכן אפשר לראות בתוכנית זו תמצית של הבעיה החדשה שהתעוררה. בעוד שבכיתות הנמוכות הטיול היה מזהה ומכוון ללימודי מולדת, ואפשר היה להטיל את האחריות על המורה המלמדת את המקצוע, הרי שכאן הדברים היו יותר מסובכים. הטיול לא שויך לאף מקצוע ועל מנת לתכנן נכון טיול בכל אזורי הארץ נדרשה המורה לבקיאות רבה בכל האזורים!!!

ייאמר לזכותו של המשרד שהבין את הקושי שיצר ולכן פעל על מנת להסיר את העמימות ביחס לתכנון של הטיול השנתי. המשרד פעל בכמה מישורים, הן במסגרת ועדת טיולים שפעלה בחסות המזכירות פדגוגית והן באמצעות כתיבתן של חוברת טיולים. ועדת הטיולים החלה לפעול ביולי 1957 ותפקידה היה " [...] **הצעה של תוכנית חלוקת הטיולים של בתי הספר היסודי, על כל כתותיו, לאורך שמונה שנות הלימוד, כדי לתת צורה של קבע לטיולים ומותאמת לתוכנית הלימודים.**"²⁴ הוועדה הרחיבה את ההצעה ששולבה בתוכנית הלימודים של ה' - ח' והוסיפה מידע גם על מספר ימי הטיול לכל כיתה וגם הצעה לשימוש באכסניית נוער לצורכי לינה. אבל הוועדה השכילה להבין את המגבלות של התוכנית המוצעת על ידיה ואת הקושי ביישום שלה על ידי המורים ולכן המליצה הוועדה על כתיבתן של חוברות הדרכה למורים. כמו כן הוצע להרחיב את הכשרת המורים בנושא (ואנחנו עוד נחזור לנושא). עוד לפני פרסומן של חוברות ההדרכה, שנכתבו על ידי דוד בנבנישתי, הופקו על ידי המשרד תוכניות טיול מפורטות שהתבססו על התוכנית המפורטת של הוועדה אבל כללו הפעם גם התייחסות לנקודת המוצא של הטיולים ותחנת הסיום. כמו כן הופיעו בתוכניות המפורטת גם רשימת אתרים וסדר הופעתם הרצוי בטיול. אבל תוכניות אלו לא היו שיטתיות והופקו רק בעקבות פניה ולא כחלק מפעילות שוטפת בנושא.²⁵ במרץ 1957, נחתם ההסכם עם בנבנישתי על כתיבתן של חוברות עזר למורים ולמדריכים להדרכה בטיול. לצד העיסוק בעניינים הארגוניים כללו החוברות הן תוכניות טיולים מפורטות והן ריכוז של נושאי ההדרכה העיקריים בכל אחד מאתרי הביקור. החוברות נכתבו בהתייחס לאזורי טיול ולא למטרות הטיול, דבר שהרחיק שוב את הטיול השנתי ממקצועות הלימוד ומיקד אותו יותר בנושאים כלליים ובאזורי הארץ השונים. בכתיבתן של החוברות נעזר בנבנישתי באנשי מקצוע ובפקידי המזכירות הפדגוגית וארבע החוברות שכתב הן מסמך מעניין בכל הנוגע לרמת הידיעות על הארץ שהיו מקובלות בעת ההיא. החוברות של בנבנישתי התייחסו לאזורים

23 א' זלצר, מרחב ואידאולוגיה בטיול השנתי - יעדים ואמצעים בתהליך גיבושם של טיולי בתי הספר בשנים 1954 - 1959, חיבור לשם קבלת תואר מוסמך של האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים 1999, עמ' 15 - 21.

24 מכתב "פראוור לחברי ועדת הטיולים (ללא תאריך), א"מ גל 1648 / תיק 22/5.

25 זלצר, עמ' 26.



הבאים: ירושלים והפרוזדור; חיפה, עמק יזרעאל והגליל; באר-שבע, הנגב וים המלח; תל אביב וסביבתה. בבבנישתי אינו מנמק מדוע נבחרו אזורים אלו ונראה כי קביעת האזורים נעשתה לנוכח ניסיונו, מסורת הטיולים המקובלת בתקופתו ודגשים שניתנו על ידי המזכירות הפדגוגית. כל חוברת כללה סקירה גיאוגרפית של האזור המטויל, ניתוח הדרכים באזור וסקירה על הערים המרכזיות. אבל ייחודן של החוברות מתוכניות הטיול השונות שהופקו במרוצת השנים היה בעובדה שהן כללו את תמצית ההסברים בכל אתר, יישוב ונקודת תצפית "בק"מ ה- 3 (מהמסעף) רואים מימין את המושב נחלת יהודה. המושב נוסד בשנת 1914 ע"י פועלים חקלאים על אדמת הקרן הקיימת. בו נוסד בשנת 1922 משק הפועלות הראשון מסוגו בארץ. ממערב למושב משתרעים שטחים גדולים של חולות שהיו מסכנים שדות פוריים בנדודיהם מזרחה. איכרי נחלת יהודה יחד עם מתיישי ראשון לציון עמלו רבות כדי לעצור את נדידת החולות - ע"י נטיעת עצים ועיבוד אינטנסיבי של חלקים חשופים מהם.²⁶ למרות שהמחבר טען כי הטקסטים הכתובים נועדו להיות תזכורת לנושא ההדרכה, נראה כי מבחינתם של המורים, שלא הכירו את הארץ או שלא היו בקיאים בקורותיה, היו הטקסטים הללו יותר מתזכורת. החוברות הופצו באמצעות המזכירות הפדגוגית ונמכרו במחירים סמליים לבתי הספר עם הפקתן. לא נמצאו נתונים על מידת תפוצתן או השימוש בהן. אבל בחינת הטקסטים מלמדת אותנו כי אף על פי שהוצגו בחוברות מסלולי טיול ולמרות העובדה שהוצג טקסט רלוונטי לכל אתר, לא כללו החוברות התייחסות למטרות החינוכיות לכל טיול. הטקסט בחוברות התייחס לאתרי הטיול האפשריים ואף הרחיב את הידע עליהם אבל לא הדגיש את המסר ההדרכתי. בפועל ניתנו בחוברות רעיונות לתוכניות טיולים, אולם בשל עומס הפרטים והמידע לא סיפקו החוברות כלים לביצוע הטיול. יתרה מכך, הגודש של המידע יצר תחושה שהכותב לא פסח על שום אתר ומקום, ועומס זה היה מאיים. למעשה היו אלה חוברות של ידע ולא של פתרון מעשי למורים כיצד להפיק טיול עם ידע.²⁷ משרד החינוך לא השכיל בעת ההיא להבין כי הפתרונות הללו, בדמות תוכניות או חוברות לא יעזרו, ולמרות שהפעילויות הללו היו מכוונות למורים יש הכרח לעשות משהו אחר. זאת ועוד, בעקבות תקלות ותאונות שאירעו בטיולים הוקמה במאי 1959 ועדה בין-משרדית לפיקוח על בטיחות במסעות ובטיולים (ועדת חריש). מסקנות הוועדה הוצגו גם בפני ועדת החינוך של הכנסת, דבר המעיד על החשיבות שיוחסה לנושא. ועדת החינוך דנה בנושא, אימצה את המלצות הוועדה אבל גם קבעה כי רצוי שהמשרד יתרכז בעשייה בתחום הבטיחות והארגון וינטוש את העיסוק בתכנים.²⁸ קביעה משמעותית זו אינה צריכה להפתיע. הפוליטיקאים, חברי ועדת החינוך של הכנסת, היו מעוניינים בקיומו של מפעל הטיולים, אבל היה ברור להם שעניין הבטיחות הוא חשוב להבטחת הפעילות גם בעתיד. בעניין התכנים הם הסירו אחריות ואולי כבר היו מודעים לפעילות הענפה שנעשתה על ידי הגופים החוץ ממסדיים כדוגמת פעילותה של אגד וגופים נוספים.

26 ד' בבבנישתי, חוברות הדרכה לטיולים למורה ולמדריך הנוער - תל אביב וסביבתה, השרון השפלה ועמק יהודה, ד ירושלים 1959, עמ' 96 - 95.

27 זלצר, עמ' 37.

28 ג' גרטל, דרך הטבע - הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי, בני ברק 2010, עמ' 254 - 258.



כניסתו של המדריך המקצועי

הקביעה כי הטיולים יהיו משויכים רק לחלק מהמקצועות הייתה רק ראשיתו של תהליך, שבסופו מצא את עצמו המורה (המחנך) ממוחץ לנושא הטיולים. ראינו כי לטיול השנתי נקבעו מטרות כלליות שאינן קשורות בהכרח לתוכניות הלימודים והדבר יצר קושי עצום עבור המארגנים - לאין לטייל? כמה ימים לטייל ועוד? המשרד ניסה לפתור את הבעיות, אבל למרות שהתמקד במורים הרי שהפתרונות רק העצימו את הקשיים. אבל נראה כי גורם נוסף השפיע על מעמדו ותפקידו של המורה בטיול בשנים הראשונות שלאחר הקמת המדינה. הכוונה לפרופיל האנושי של סגל ההוראה. עם סיום מלחמת העצמאות ובמהלך המחצית הראשונה של שנות החמישים החל גל העלייה הגדול. כתוצאה מגל זה נקלטו במדינת ישראל בכלל ובמערכת החינוך בפרט תלמידים רבים. לנוכח הגידול הניכר באוכלוסיית התלמידים היה הכרח להגדיל גם את מספרם של המורים. מאחר שמספרם של המורים המקצועיים לא היה מספק, קלטה המערכת לשורותיה מורים (טובים) לאחר הסמכה קלה, אבל ללא אימון או ניסיון. מספר גדול מקרב המורים החדשים הללו היו גם הם עולים חדשים (בשנת 1955 היה מניינם של המורים העולים מקרב המורים שעברו הכשרה מזרזת 20%) ומספרם רק הלך וגדל.²⁹ במציאות זו היו הטיולים והמעורבות של המורים בהם אחד "הקורבנות" הראשונים של המצוקות הפדגוגיות והמקצועיות שאיתן נאלצו המורים העולים להתמודד. "כמורים בחינוך הממלכתי הם היו נציגי הממסד, שביקש מהם, בדומה למערכות חינוך לאומיות אחרות, להיות סוכני החיברות הלאומי. המורים העולים השתייכו מעצם תפקידם לקבוצה של נציגי המדינה ושליחי הממסד. כמורים האחרים, הם היו סוכני התרבות הציונית והיו אמונים על סמלי הלאום, וכמו עמיתיהם הוותיקים הם [...] אבל בשונה ממורים צברים או ממורים שעלו בילדותם ולמדו במערכת החינוך העברית, הם לא נטעו בילדותם שתילים בט"ו בשבט, לא הכירו את פרחי הבר מטיוליהם בשדות הבור אלא ממגדיר הצמחים של זהרונז. הם התבקשו לחנך לאהבת המולדת שהייתה עבורם עד לפני שנים מספר מולדת וירוטאלית".³⁰ המורים החדשים לא רק שלא הכירו את הארץ, הם בוודאי התקשו להציע רעיונות משלהם היכן לטייל. קליטתם במערכת חייבה אותם להתמודד עם אתגרים רבים נוספים כעולים וכמורים והטיול מצא את עצמו כנראה מהר מאוד בשולי העשייה.

מכל הפתרונות שהציע המשרד והוצגו למעלה לא נעשתה פעילות מכוונת ומסודרת ביחס למורים העולים. מאחר שהפתרונות שהוצגו על ידי המשרד היו קשים למורים ילדי הארץ, על אחת וכמה הם היו קשים עבור המורים העולים.

אלא שמעבר לעניינים האישיים של איכות המורים, השכלתם והכרתם את הארץ, הבעיה הגדולה של המשרד הייתה היכולת לעקוב ולפקח על יישום התוכניות וההצעות השונות. ברור לכל כי מצוקות השעה היו רבות והדרישות מהמשרד ומהמורים היו גבוהות. אבל הבעיה המרכזית של המשרד הייתה חוסר היכולת שלו לאכוף עיסוק שיטתי בנושא. בניגוד

29 ט' תדמור-שמעוני, 'המורים העולים כסוכני קליטה', דור לדור, לא (תשס"ז), עמ' 101.

30 שם, עמ' 116.



למקצועות הלימוד השונים, או פעילויות תרבות וחינוך שונות, להם היו קריטריונים ברורים להישגים והצלחות, בעניין הטיולים לא היו למשרד האמצעים לבחון את היישום של תוכניות הטיול. לכן שם המשרד את הדגש על ענייני הבטיחות. אל הוואקום הזה מבחינתו של המשרד ואל המצוקה של העוסקים במלאכה נכנסו גורמים חיצוניים. הללו הציעו פתרונות ייחודיים, בהתאם לאופיים וייחודם הכלכלי, למצוקת המשרד והמורים.

מחלקת הטיולים והנסיעות המיוחדות של אגד, בעיקר המשרד בתל אביב, הייתה אולי הגוף הדומיננטי ביותר שנכנס לתוך הוואקום הפדגוגי-ארגוני שנוצר בנושא הטיולים. מחלקה זו הוקמה על ידי אגד כמה שנים לאחר הקמתו של אגד מאיחודם של שלושת הקואופרטיבים לתחבורה (1951). מחלקות הטיולים בחיפה ובתל אביב הוקמו הן לצורכי פנים והן לצורך הגדלת הפעילות הכלכלית של החברה. השימוש באוטובוסים לצורכי טיולים היה מקובל כבר בתקופת היישוב והיה מבוסס על השכרת אוטובוסים לנסיעות מיוחדות. בהמשך לרעיון זה ביקשו באגד להרחיב את הפעילות, ובעקבות התעניינותם של חברי אגד בדיעת הארץ יזמו פתיחתם של קורסי מורי דרך לנהגים. התוצר של קורסים אלו היה נהג - מדריך. בנסיעות הארוכות של החברה, למשל לאילת, נהגו בחברה לשבץ שני נהגים שאחד מהם גם הדריך את הנוסעים. אבל עיקר הפעלתה של מתכונת זו הייתה במסגרת הפעילות הייעודית של החברה בנושא תיירות ונסיעות מיוחדות. בעוד שהמשרד בחיפה התמחה בתיירות חוץ, החל המשרד בתל אביב לפעול בתחום תיירות הפנים ובעיקר בתחום הטיילות החינוכית בבתי הספר. לנוכח העמימות של משרד החינוך בנוגע לתוכניות הטיול והגורמים שיבצעו אותו החל אגד לפעול מול בתי הספר. אנשי מחלקת הטיולים והנסיעות המיוחדות בתל אביב ובראשם אורי דביר השכילו להבין כי המצוקה שבה נמצאת המערכת היא הזדמנות כלכלית מצוינת עבורם. אמנם, כל פעילותם בנושא הטיולים נבעה קודם כל מעניין אידיאולוגי, אבל כאשר עניין זה השתלב עם העניין הכלכלי. השילוב מבחינת אגד היה מוצלח. בפעילותם מול בתי הספר שיווקו אנשי אגד את הצעות הטיול שלהם כפתרון הנכון עבור בתי הספר. לשיטתם, אגד יעניק לבית הספר אמצעי תחבורה בטוח ונוח להובלת התלמידים לטיול; אגד יספק לבית הספר את איש השטח - את המדריך - שיוכל להוביל את התלמידים אל האתרים השונים. זאת ועוד, כבר בשנים הראשונות לפעילותם בבתי הספר השכילו דביר וחבריו להתאים את הטיולים גם לתוכניות הלימוד השונות. זאת אומרת, יותר מאשר רצה המשרד או יכול היה לבקש בעניין ביצוע הטיול העניק אגד לבתי הספר - גם טיול לפי נושא וגם הדרכה מקצועית.³¹ אלא שאלה וקוץ בה. הטיולים שהציעו באגד היו טיולים לאורך הכבישים. כך למשל נראה היה טיול לבתי הספר שנושאו גבולות: **"יד מרדכי, ארז, בית רעים, נירים, באר שבע, להב, דביר, בית גוברין, מבוא בית"ר וירושלים; חזרה דרך הפרוזדור"**.³² אבל למרות הסטייה הגדולה ממתכונת הטיולים ברגל ולמרות הביקורת שספגו טיולים אלו אצל חלק מפקידי המשרד, הייתה לפעילות של המחלקה בתל אביב הצלחה גדולה. חוברות הטיולים שהופקו על ידי המחלקה וחולקו בבתי הספר היו

31 זלצר, עמ' 64 - 65.

32 שא עיניך וראה, תל אביב תשי"ח, עמ' 28.



"התנ"ך" עבור חלק מהמורים והמנהלים. היצע הגדול של מסלולים, שנכללו בהם אתרים המותאמים לצורכי הגיל ולצרכים הפדגוגיים עיוורו את עיני מקבלי ההחלטות בבית הספר. אמנם אין בידינו מספרים ברורים לגבי היקף הפעילות, אבל בחלוף פחות מעשור מתחילת הפעילות שלה בבית הספר, הצליחה מחלקת הטיולים והנסיעות המיוחדות לכנס מאות משתתפים בחידון ידיעת הארץ בהיכל התרבות. אמנם בסוף שנות החמישים וראשית שנות השישים סירבה הנהלת משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית להמליץ על טיולי אגד כתוכנית מומלצת ומאושרת. אבל מבחינת המשרד הפור כבר נפל.³³ השתתפותם של מפקחים בחידונים של אגד באמצע שנות השישים וההצלחה המסחרית של טיולי החברה בבית הספר הובילו לשינויים משמעותיים בדפוס הטיול. השינוי התבטא קודם כל במידת מעורבותם של המורים בטיול. עם כניסתו של אגד לבתי הספר השתלב גם המדריך המקצועי בפעילות החינוכית. במציאות הזו החלה הנסיגה לאחור של המורים. האחריות על התיאום עם חברות הטיולים (כאמור אחרי אגד נכנסו לפעילות גם החברה להגנת הטבע וגופים תיירותיים אחרים) כבר לא הייתה מוטלת על כולם, ורק בודדים מבין המורים עסקו בתיאום הטיול.³⁴ יתרה מכך, וכפי שכבר הראינו, העובדה כי מורים רבים לא היו בקיאים בארץ ובאתריה אפשרה להם עכשיו לתרץ בצורה טובה יותר את חוסר מעורבותם. הם אמנם המשיכו לראות בטיול יעד חינוכי ממדרגה עליונה, אבל מידת היכולת והעניין שלהם להשפיע על הפעילות הלכה והצטמצמה.

כך קרה שילדי שנות השישים, בוודאי אלו העירוניים, החלו לטייל עם מדריך מקצועי בתוך מסגרת בית הספר. **לימים, תלמידים אלו היו למורי שנות השבעים והשמונים והמציאות שהם הכירו הייתה של מדריך מקצוע, ואותו הם גם המשיכו לצרוך.** במקביל לתהליך הזה התרחשו תהליכים נוספים שהשפיעו על התרחקות המורה מן הטיול. כך למשל אפשר להצביע על הדרישות להתמקצעות המורים בתחומי הדעת. הדבר נכון בוודאי ביחס לבתי ספר התיכוניים. אך בעקבות הקמתן של חטיבות הביניים בראשית שנות השבעים נוצרה התמחות גם בקרב מורים אלו. התמקצעות זו דרשה מן המורים זמן ותשומת לב לתחומי הדעת, והטיולים נשארו יתומים. כך התגבשה לה המסורת שאת הטיולים מובילים המדריכים המקצועיים, וגם כניסתם של מדריכי של"ח לא יכלה לשנות את התמונה במלואה. בנוסף לכל התהליכים הפנימיים הללו יש לזכור כי מערכת הכשרת המורים בסמינרים (לימים המכללות להוראה) לא התמודדה אף היא עם הנושא. כך יצאו אל בתי הספר מורים רבים שלא עברו מעולם הכשרה לגבי הטיול, תפקידו ויעדו, ולכן כאשר הגיעו לשטח לא פעלו כדי לשנות את המצב.

33 מכתב מאת המזכירות הפדגוגית אל הנהלת אגד מיום 8/1/1962, א"מ מיכל 4787/ תיק 27/5.

34 א' בן-ישראל, 'רעיון הטיול והתפתחותו', א' פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל, א', משרד החינוך והתרבות תשנ"ט, עמ' 275-277.

מבט אל העתיד

למעשה קרוב לחמישים שנה מטיילים ילדי ישראל במסגרת מערכת החינוך עם מדריכים מקצועיים. אמנם מידת ההשתלבות של מדריכים אלו שונה בהתאם למגזרים השונים ובוודאי שונה בהיקפה. אך באופן כללי ניתן לקבוע כי המסה הקריטית של מורי ישראל איננה נוטלת חלק בתכנון, ליווי, הדרכה וסיכום של טיול. אמנם חוזר המנכ"לית האחרון בנושא ביטחון ובטיחות בטיולים מטיל על המורה את האחריות לקיומו של הטיול וביצועו על היבטיו הפדגוגיים והדידקטיים.³⁵ אבל בפועל אין למורה את הכלים לביצוע המשימה והוא גם אינו מוכשר לה. מאחר שכנראה לא ניתן יהיה להחזיר את הגלגל לאחור, ולא ניתן יהיה לדרוש מהמורים להוביל את הטיול בעצמם, יש לחפש מודלים אחרים להתערבות. חשוב לציין, כי מאז ימי העלייה הראשונה עת היו מורי בית הספר האחראיים הבלעדיים על הטיול, השתנתה הארץ (מבחינת היקף המסלולים והידיעות הנדרשות לצורכי הדרכה בהם). השתנו גם מטרות הטיול. מלבד התמקדות בנושאים מתוך תוכנית הלימודים מיועד היום הטיול לשרת מטרות נוספות (חברתיות, תרבותיות וכו'). אבל למרות השינויים הללו שום דבר לא השתנה בתפקידו וייעודו של המורה בבית הספר. משמע, בנוסף להיותו מורה לתחום דעת הוא מחנך ואחראי על הפעילות החינוכית המתקיימת במהלך פעילות ההוראה בכיתה (ללא קשר להיותו בעל תפקיד). לנוכח מציאות זו מוצעים בזאת כמה דרכים להתערבות המורה בטיול.

לפני הטיול - היערכות בתי הספר ליציאה לטיולים ולסיורים מוטלת היום על רכז הטיולים בבית הספר. זוהי פונקציה מקצועית שנולדה בעקבות הקמתה של מינהלת הטיולים והיא נועדה להיות הגורם המקצועי בבית הספר בתכנון, הפקה ויישום של תוכנית הליבה להכרת הארץ. אלא שכדי שעבודתו של רכז הטיולים תהיה מקצועית יותר ויעילה יש לשאוף לשתף את כלל צוות מורי בית הספר בתכנון, בהפקה והכנה של התלמידים לטיול. ככל שיותר מורים מתחומי הדעת השונים יהיו מעורבים בתכנון הטיול (קביעת מסלול הטיול) והפקתו כך מידת ההתאמה בין מסלול הטיול לצורכי התלמידים וצורכי בית הספר תהיה גבוהה יותר. נכון, לא כל מורי בית הספר ירצו ויידחפו להשתתף בפעילות שכזאת ולכן יש אחריות גדולה לרכז הטיולים לחשוף את הנושא. יתרה מכך, לא כל המורים יראו את עצמם מתאימים לדון בתכנון הטיול או בהפקתו, אבל עניין זה לאחריות המנהלים, ועליהם לדרוש הכנה ותכנון מוקדם של הטיול על ידי כל הצוות. תרגיל פשוט בקריאת בתכנית טיול של חברות טיולים תלמד אותנו כי גם המורה החדש, לא יצא עם כיתתו לטיול, גם הוא מסוגל לשאול על התוכניות הללו שאלות רבות, העשויות לכוון את העוסקים במלאכה ולסייע בארגון הטיול. ככל שמעורבות המורים בהכנה תגדל, כך יגדלו הסיכויים למעורבות שלהם במהלך הטיול. המורה ירגיש שייך, הוא יבין היכן רצוי שיהיה מעורב מבחינה תוכנית ובטיחותית ועוד.

במהלך הטיול - כאשר המורה יידע לאן הוא ילך בטיול, אזי סביר להניח שיהיה לו מה להגיד בנושא במהלך הטיול. כאשר תוכנית הטיולים שתיקבע תותאם מראש לתוכנית הלימודים

35 חוזר המנהלת הכללית - הוראות קבע: טיולים- היבטים פדגוגיים וארגוניים, בטיחותיים וביטחוניים והביטחון בפעילות חוץ בית ספרית, סה/9 (ג), 2005, עמ' 38.



אזי אין ספק שהמורה יוכל למצוא ביתר קלות את המקום שבו הוא יוכל להתערב. סביר להניח כי לא נצליח להחזיר את מורי ישראל למידת מערבות כמו בימי העלייה הראשונה. אבל מוילקומיץ למדנו כי מעורבותו של המורה בטיול יכולה להועיל לא רק לענייני הלמידה, אלא גם לענייני מעמדו של המורה והיחס של תלמידיו אליו. משמע חשוב שהמורה יהיה מודע לפוטנציאל הגמול בטיול בעניין זה. זאת ועוד, ככל שהמורה יהיה מעורב בתכנון הטיול והפקתו כך התערבותו החינוכית-לימודית במהלכו לא תהיה רק כאלתור להתנהגות התלמידים אלא מעבר לכך. המורה יכול להדריך במהלך הטיול (הלוואי!), אבל הוא גם יכול להיות זה שיגיד משפט קצר שיחבר בין המקום לבין נושא נלמד (ראו סיפור אורחת נערים). שתי שיטות ההתערבויות הן טובות ומעידות על כך שהמורה יכול וצריך **להשלים** את המדריך המקצועי.

בסיכומו של הטיול - מסורת היא שאחרי החזרה לבית הספר ניתנים לתלמידים שעות חופש. מסורת זו מבטאת את צניחת המתח של המורים והתלמידים ועדות לבעיה גדולה. סיכום הטיול נשאר בד"כ לא מטופל והדבר נובע מחוסר מודעות לפוטנציאל הפדגוגי הטמון בנושא ובשל הלחצים השונים המופעלים על ידי בית הספר לחזרה לשגרה. המדריך המקצועי אמנם הופיע ביום הטיול אבל אין באפשרותו להגיע לסיכום הטיול. המשמעות היא ברורה. טיולים רבים מגיעים לסוף בלי שהופקו לקחים ונעשתה מטה-קוגניציה לנושאים שנלמדו ולנושאים החברתיים תרבותיים שהוצפו במהלך הטיול. התלמידים נוהגים לסכם את החוויה החברתית בסרטונים ובמצגות, אבל המורים אינם מקדישים זמן לנושא זה בכלל. כך, פעילות חינוכית עתירת משאבים ותוכניות מתפוגגת לה בים העשייה של בית הספר.

אז למה מורים לא משתלבים בכל אחד מהשלבים? המורים אינם משולבים כי אין להם אולי את המודעות לאפשרות הזאת. **חמישים וקצת שנות התנתקות, בהן ראו המורים של היום (התלמידים של פעם) את המדריך המקצועי מול כיתתם, יצרו הבנה שגויה של מעמדו ותפקידו של המורה בטיול.** בנוסף, מחוללי הטיול בבית הספר (רכז טיולים ועוד) לא נוהגים להיעזר במורים בשלבים השונים (בעיקר הכוונה להכנה ולסיכום), דבר המעצים את ההתנתקות של המורה מהטיול. מורים רבים יעידו בוודאי שהטיול חשוב מבחינה חינוכית וערכית לתלמידים, אבל יתקשו להצביע היכן ואיך הם יכולים להושיע. פתרון אפשרי הוא ביצוען של השתלמויות מורים ומנהלים והצבת דרישה מסודרת של המשרד בנושא. כמו כן ייתכן שלנוכח השחיקה הגדולה של המעורבות הזאת רצוי להוביל שינוי גם דרך הכשרת מורים.

פתחנו את המאמר בציטוט מתוך ספרו של יצחק שלו 'פרשת גבריאל תירוש'. גבריאל המורה החרוץ ביקש להשתמש בסיור/טיול על מנת לקדם רעיונות לימודיים, רעיונות ששירתו בוודאי גם צרכים לאומיים. בפעלתנותו למען הסיור הצליח המורה לשנות את המועד ולהוביל טיול לימודי שעסק בצלבנים והתיישבותם בגליל. אבל בשלבי ההתארגנות לקראת היציאה לטיול בסיפור נפגשנו אצל שלו, בכל אותם קשיים המוכרים לנו גם היום. מכל המורים המקצועיים שיכלו לתרום בתוכן לטיול לא יצא לבסוף אף אחד. שלו בסיפורו

ליהק כסיוע את המורה להתעמלות (בעל הכושר) שילוה את גבריאלי וסייע בידו בניהול הטיול. בבחירה זו העביר ביקורת ולנו מסר.³⁶ מקומו של המורה הוא גם בטיול ודרכים רבות קיימות למעורבות זו, אבל התחמקות אינה אחת מהן. לא ניתן יהיה היום לבטל את השתלבותם של המדריכים המקצועיים, ואולי אפילו זה לא נחוץ. מה שברור לחלוטין הוא כי ראוי למורה ללמוד **לעבוד עם המדריך** המקצועי ולא לסגת מפניו משום בקיאותו בארץ. אסור לו למורה לשכוח את יתרונותיו היחסיים ביחס למדריך: היכרותו עם התלמידים; השליטה שלו בתוכני הלימוד ורמתם ועוד. בשנות החמישים היה קשה למורה לעמוד מול המדריך כי היו לכך סיבות שונות כפי שראינו. היום אין מניעה לעמוד **מול** המדריך, וברור כי גם עמידה **ליד** המדריך יכולה לקדם את הטיול ליעדיו השונים.





היש"מ ככלי חינוכי ערכי בעיני מורים חדשים לשל"ח וידיעת הארץ

// שלומית לנגבוים' //

החל משנת תש"ס, הוחלה חובת ההתמחות (סטז') בישראל בהדרגה על כלל עובדי החינוך ובהם מורי השל"ח וידיעת הארץ. מטרת שנת ההתמחות היא לספק למורים חדשים (מתמחים) תמיכה והדרכה במעבר ממעמד של סטודנטים לפרחי הוראה ולמורים פרופסיונליים, לסייע בתהליכי קליטה במערכת ובהתמודדות עם מגוון התפקידים המצופים מהם מיד עם כניסתם לעבודה, להאיץ גיבוש של תובנות מקצועיות ולצמצם את נשירתם ממערכת החינוך בשלב הכניסה להוראה.² במהלך שנתם הראשונה בהוראה מלווים מורי השל"ח ככלל המורים החדשים במערכת, בחונך, מורה מנוסה שעבר קורס חונכי סטז'רים, הצופה בהם ומדריך אותם בצעדיהם הראשונים בכיתה ובשדה, ומשתתפים בסדנת סטז' שמטרתה חשיבה רפלקטיבית על תהליכי הכניסה לעבודה, חשיפת בעיות וליבון.³ לאחר כעשור שבו השתלבו מורי השל"ח בסדנאות סטז' כוללניות במוסדות להשכלה גבוהה, החלו בשנתיים האחרונות להתקיים ברחבי הארץ בחסות מכללת אורנים, בית ברל ועוד, סדנאות סטז' ייעודיות למורים לשל"ח. סדנאות אלו דנות בקשיים הייחודיים למקצוע זה, שבשונה ממקצועות ההוראה האחרים, הוא פועל בכיתה ובשדה בשיטות של החינוך המשלים הבלתי פורמלי ומכוון לחינוך ערכי. יתרון של סדנאות סטז' הומוגניות וייעודיות לפי מקצועות הוראה הוא בהיותן אחידות וממוקדות והמשתתפים בהן חולקים חוויות מקצועיות פרופסיונליות משותפות. מחקר שנערך אודות השוואה בין סוגי הסדנאות העלה כי לסדנאות הייעודיות, לעומת אלו ההטרוגניות, תרומה טובה יותר לשנת ההתמחות, והן מאפשרות התמקדות בהיבטים פרקטיים של המקצוע.⁴

אחד הנושאים החשובים שעליהם ניתן דגש בקורסי הכשרת מורי השל"ח והם נדונים גם בסדנאות הסטז', הינו התמודדותם של המורים החדשים עם היש"מ, הלא הוא יום השדה המשימתי. היש"מ הוא שמו של הסיור החודשי המתקיים במסגרת לימודי של"ח וידיעת הארץ. היש"מ מתקיים לכל כיתה בנפרד אחת לחודש-חודש וחצי, במשך יום לימודים אחד

1 ד"ר שלומית לנגבוים עובדת באגף של"ח וידיעת הארץ שנים רבות, מנחת סדנאות סטז' למורי של"ח חדשים ומרכזת קורס חונכי של"ח, מרצה במכללת בית ברל במסגרת הכשרת מורים ללימודי א"י ושל"ח.
2 אלהיג'א פ"ג, פרסוק ב' ורייכנברג ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה מבט כולל. בתוך: שץ-אופנהיימר א', משכית ד' וזילברשטרם ש' (עורכות), להיות מורה בנתיב הכניסה להוראה, עמ' 56-57. ישראל: מכון מופ"ת.
3 מידע כללי לקראת התמחות בהוראה, אגף סטז' התמחות וכניסה להוראה, אתר האינטרנט של מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה.
4 נספח סדנת ההתמחות בהוראה, סדנת סטז', מכון מופ"ת, עמ' 128; ארביב-אלישיב ר' ולדרר ד' (2011). סדנת סטז' מעורבת או יעודית? דפים 52, עמ' 46-71.



לאחר המרוחק לרוב עד כשעה נסיעה מבית הספר. היש"מ מתחיל בראשית יום הלימודים ונמשך לפחות עד שעות הצהריים ולעתים אף אחריו. שמו מבטא את חשיבות היציאה מהכיתה אל השדה, קרי אל השטח הפתוח, ואת עקרון הלמידה הפעילה. לפני יום השדה ובמהלכו ניתנות לתלמידים משימות על מנת להעציםם ולהפכם לשותפים פעילים בתהליך. ימי השדה אינם עומדים בפני עצמם והם חלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים הכוללת של שלי"ח וידיעת הארץ "דרך ארץ בדרכי הארץ".⁵ בתכנית זו נלמדות מספר סדנאות בשנה המצטרפות למכלול רעיוני ערכי, כאשר כל אחת מהן מלווה בסיור במתכונת של שילוב שדה-כיתה.

היש"מ הינו שיאו של התהליך הלימודי והחוויתי בכיתה. המורים נערכים לקראתו בכיתה, ועם חזרתם מהיש"מ משמשים תכניו וערכיו לדין מסכם בנושא הנלמד. בחמש השנים האחרונות חל שינוי בתפיסת היש"מ ועיצובו. ממצאי הסמינריונים לקידום המקצוע במחוזות, שהתמקדו בבדיקה מקיפה של ימי השדה, העלו כי הסיורים הפכו למעין הרצאה בשדה והתהליך הלימודי שהשתלט על הסיור האפיל על החוויה ויצר אווירה שאינה מזמינה. עקב כך שונתה מתכונת היש"מ כך שתעצים את היסוד החווייתי והחברתי ומתוך כך את התהליך הלימודי. עקרונות היש"מ במתכונתו החדשה באים לידי ביטוי בשמו החדש **שמח"ת היש"מ**, שהינו ראשי תיבות של **שיעור לחיים, מש"צים, חוליות ותחרות**.⁶ במהלך היום משולבים מש"צים ותלמידים מובילים בתפקידי הדרכה ומנהיגות, מתקיימת תחרות בין חוליות להגברת המוטיבציה לביצוע המשימות (שחלקן משימות חקר), משולבים משחקים היוצרים אווירה שמחה וגיבוש חברתי, ובסופו מתקיים מעגל שלי"ח - מעגל שיח שמהותו העברת הנושאים שעלו ביש"מ למציאות היומיומית של התלמידים.⁷ התלמידים מביעים את רשמיהם ואת לקחיהם לחייהם מחוויות היום.

במאמר זה יובאו רשמיהם של כ-70 מורי שלי"ח חדשים מימי השדה בהם השתתפו: הצלחות, קשיים ופתרונות. החוויות, התובנות והרשמים נאספו במהלך סדנאות הסטז' של מורי השלי"ח בשנים האחרונות. רשמיהם של המורים החדשים התחזקו גם מסיפוריהם של חונכים שהוכשרו לאחרונה בידי אגף שלי"ח וידיעת הארץ, ותובנותיהם יובאו כאן ויעשירו את היריעה. השימוש בסיפורים של מורים להכרת עולמו של המורה החדש הפך להיות מקובל מאוד בשנים האחרונות כחלק מהמחקר האיכותני, ובמהותו מבקש לחשוף מגוון רחב ככל האפשר של נקודות מבט.⁸ בשל קוצר היריעה לא נביא במאמר זה את הסיפורים המלאים, אלא קטעי משפטים מתוכם, אשר נותחו ומוינו בהתאם לקטגוריות השונות שיבואו להלן, כדי לתת פריסה רחבה ככל האפשר של הרעיונות המרכזיים שעלו בהם. מטרת המאמר לפתוח צוהר להתמודדות של המורה החדש עם אחת המשימות החשובות של המקצוע: הדרכת יום השדה. הבנת התמודדותו של המורה החדש בפרט ומורכבות הדרכת הסיורים

5 ראה בן-יוסף ט' ושיש א' (2006), דרך ארץ בדרכי הארץ, התכנית החינוכית של תחום שלי"ח וידיעת הארץ, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.

6 אבידן ד' (2010). שמח"ת היש"מ - ייחודו של הסיור היומיומי בשלי"ח וידיעת הארץ. משרד החינוך: אגף שלי"ח וידיעת הארץ.

7 שם, עמ' 3.

8 אסף מ', הלר ע', טוהר ו' וקנין ע' (תש"ע). מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבי, באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.



בכלל תסייע לשותפי התפקיד הוותיקים בשל"ח (מפקחים, מנחים, חונכים ועמיתים) ובבתי הספר בכלל (מנהלים וחדרי מורים) לעזור למורה החדש בהתמודדותו עם הסיור. אנו מקווים כי נקודות החוזק של הסיור כפי שיובאו במאמר יעצימו את חשיבות הסיור במערכת החינוך ויתרמו לחיזוקו וקידומו. כיוון שחלק מהצלחות והאתגרים שהועלו בידי המורים החדשים משותפים גם למורים הוותיקים, תוכלנה התובנות לשרת גם אותם.

על הקשר הבלתי פורמלי והאישי שנוצר עם התלמידים

בסדנאות התבקשו המורים לציין דברים שהם אוהבים בימי השדה. מרבית המורים ציינו כי הדבר שהם הכי אוהבים בימי השדה הוא **הקשר הבלתי פורמלי והאישי שנוצר עם התלמידים**. הסיור תואר כמסגרת היוצרת פתיחות ואווירה בלתי פורמלית, ומאפשרת יצירת קשר אישי עם התלמידים. המורים ציינו כי במהלך הסיור מתפתחות שיחות אישיות עם התלמידים (small talk) ויש יותר זמן להכירם. אחת המורות תיארה: "יש זמן לדבר איתם, לא כמו בלחץ של השיעור, והם חווים אותי אחרת", "בכיתה אף אחד לא ילך אתך הצידה לשיחה אישית". הדיאלוגים חשובים שבעתיים כשמדובר בתלמידים עם הפרעות התנהגות. אחת המורות סיפרה ש"בסיור אני משתדלת לקחת שניים שלושה תלמידים ולדבר איתם, ולנסות להגיע אליהם באופן לא פורמלי, להבין אותם ולגייס אותם בצורה חיובית. בכיתה אני לא מגיעה לזה". מורה אחר ציין דווקא את "החיבור לנערים שלא באים לידי ביטוי בכיתה". מורה אחת ציינה כי התלמידים באים להתייעץ ולספר, והיא מרגישה שהיא "נכנסת לנעלי האחות הגדולה". תלמידים מספרים למורים דברים שטרם סיפרו בבית הספר על קשיים משפחתיים וחברתיים.

כיוון שרוב המורים מלמדים כשש כיתות ביום ובכל כיתה שוהים שעה אחת בשבוע, ומספר תלמידיהם מגיע למאות, מתעורר קושי בהכרת התלמידים: "יש לי 240 תלמידים בכיתות שלי, הדרך שלי להכיר אותם בשמות זה בימי הסיור", מספרת אחת המורות, "כשהם משחקים בסיור ומעודדים זה את זה אני לומדת את השמות". הקשר האישי שנוצר בסיור תורם לדעת חלק מהמורים גם לחיזוק הקשר בכיתה: "אחר כך אני באה לכיתה והדינמיקה אחרת", "מקשיבים יותר, מכבדים יותר, הסיור גורם לחיבור, רואים אותנו אחרת".

הסיור מעצים את הקשר

מה קורה בסיור שמעצים את הקשר בין התלמידים למורים? רוב המורים מדווחים על תחושת שחרור שמתרחשת עם היציאה לשדה, בראש ובראשונה אצלם, ומקרינה על התהליך: "אנחנו באים שונה", "השוני מתחיל בלבוש... בשטח אני בא עם טריקו ולכיתה מכופתר. יש יותר דיסטנס, והתלמידים מעירים על כך". לדברי מורה אחר, "התלמידים אומרים לי: יש את המורה של הכיתה והמורה של השטח". אחד המורים סיפר על עצמו: "אני אוהב לטייל וזה עוד לפני התלמידים. כשאני יוצא החוצה יש לי הרגשה טובה". חלק מהמורים מדווחים כי בעיות המשמעת מתמעטות ו"מלחמת השחרור" שמתרחשת לעתים



בכיתה בין מורים לתלמידים מסתיימת בחוץ. מורים רבים הודו שהם מעדיפים את המרחב בחוץ מאשר זה שבין הקירות, כי הוא טומן בחובו הרפתקאות וחוויות הן בין צוות שלי"ח לבין עצמו והן עם הסביבה. היציאה החוצה מזמנת תחושת חופש גם לתלמידים. ראשית, עצם היציאה מחוץ לכותלי בית הספר אל המרחב הפתוח מייצרת גבולות פתוחים יותר: "ליום יש זרימה משל עצמו. יש תכנון למופת עם זמנים והכל, אך ברגע שיוצאים הכל משתנה", "התלמידים רוצים להשתחרר והיש"מ הוא השחרור וזה עושה להם טוב", "הטבע פותח את התלמידים", "עם הכיתות שלי כיף לצאת לטבע, זה מאוד מקרב". דווקא תלמידים הסובלים מקשיי קשב וריכוז או מהפרעות התנהגות, שקשה להם מאוד לשבת בכיתה, מוצאים עצמם בטבע בקלות והיציאה החוצה טובה להם. בעוד שבכיתה כאשר תלמידים הניגשים למורה במהלך השיעור מהווים הפרעה למורה, הרי שבטיול כשהם רצים קדימה ולצד המורה, הדבר מאפשר קרבה. "בכיתה אני צריכה שהם ישבו. אם בכיתה יש בלגן, אתה לא יכול לעשות כלום, אבל בשטח, אם הוא קצת רץ לשם זה לא מפריע לי". לעומתם מספרים המורים שתלמידי מופ"ת שרגילים יותר למסגרות, מתבלבלים מהמיומנויות הנדרשות בטבע ומתקשים יותר להשתחרר. נראה, אפוא שהיציאה למרחב כשלעצמה מייצרת רגיעה, תנאים וכללי משחק חדשים טובים יותר.

לעשות דברים שנהנים מהם

אך מעבר לאווירה הייחודית שיוצר הטבע, מייצרות זאת הפעילויות המאפיינות את היש"מ השמח: "אני אוהב את היש"מ", מספר אחד המורים: "בשל האפשרות לעשות דברים שנהנים מהם: ארוחות על האש, זחילה במערות, שירים וריקודים". אחד המורים הוסיף: "בשבילי זו מסיבה, מבשלים, מכינים ארוחה על האש", "בשטח אתה זורם יותר, מתחרה איתם, יושב איתם ומכין להם תה". מורה אחר מספר על ארוחות הבוקר הכיתתיות שהפכו למנהג בבית ספרו: "כל תלמיד מביא משהו, מוצרי מזון, כלים חד פעמיים ואז אוכלים ביחד ויש איריה מאוד נעימה. כשיורדים מהאוטובוס בסוף היום, הם אומרים: תודה רבה". המורים מעידים כי היש"מ מגבש: "אווירה של כיף, יש כדור ומשחקי גיבוש". ביש"מ נוצרות חברויות חדשות והאינטראקציות הבינאישיות: העזרה לחבר, הסבלנות והאכפתיות, מתעצמות מאוד.

הפעילויות ביש"מ

הפעילויות האקטיביות ביש"מ - הדרכה של תלמידים, עבודה בקבוצות, תחרויות, ניווט והצגות - מעניקות, לדברי המורים, הזדמנות לתלמידים שפחות באים לידי ביטוי בכיתה. "כשאתה נותן להם משימות הם רצים ומביאים", "ביום השדה הם באים ועוזרים. המיומנויות הנדרשות הן אחרות ופתאום אני יכול להיות טוב ומצטיין". הייתה הסכמה כמעט גורפת שבסיור "התלמידים משתתפים יותר מאשר בכיתה". "חשבתני איך זה הגיוני שביש"מ כל כך מוצלח ובכיתה לעתים פחות", מודה אחת המורות: "הגעתי למסקנה שברגע שהלמידה יותר אקטיבית אז זה יותר חווייתי. לקחתי את הלקח הזה לכיתה". בכיתה כל הפרעה משפיעה



מאוד על מהלך השיעור, אך בסיוור, מספרים המורים, השפעתם של התלמידים שאינם משתפים פעולה נחלשת. רוב תלמידי הכיתה מציגים ופעילים והצדדים הטובים יותר של הכיתה באים לידי ביטוי: "רואים יותר את החלק הטוב". "היו לי תלמידים שהפריעו בכיתה אך אהבו את הסיוור, כי הם ניווטו ועשו כל מיני דברים". מספרת אחת המורות: "עומדת תלמידה שמדריכה ופתאום התלמידים הקשיבו". שמח"ת היש"מ מצדדת בהעברת אחריות לידי התלמידים. לדברי המורים, הדבר תורם להעצמת התלמידים המרגישים שהם לוקחים אחריות על הלמידה, כמו גם להפחתת כמותן ועוצמתן של בעיות המשמעת.

שמח"ת התלמידים

המורים סיפרו על שמחת התלמידים המתגלה ביש"מ: "קשה להרוס יום שדה", מודה אחד המורים, "התלמידים באים ליהנות, הם שמחים, להבדיל משיעור... יש הווי". "אם יש יום שדה טוב", מספרת מורה אחרת, "אתה רואה את הילדים חוזרים עם ניצוץ בעיניים". **השמחה של הילדים** הייתה מוטיב בולט בסיפורי המורים, שדיווחו כי מצב רוחם של התלמידים היה גבוה בסיוור ביחס לכיתה, וכן בלטה שביעות הרצון: "כשירידים מהאוטובוס מקבלים משוב חיובי מהתלמידים". רוב המורים מספרים על מוטיבציה גדולה של התלמידים להשתתף בסיוורים: "יש לי כיתה", מספרת אחת המורות, "שאני לא מסתדרת איתם השנה, אבל כשביטלתי להם סיוור הם התרגזו. זה גרם לי לחשוב שיש ביום הזה יותר ממה שאנו רואים מבחוץ. וזה לא סתם להפסיד בית ספר, מגיעים למשהו יותר משמעותי".

לומדים מהמעגל

משמעותו הרבה של היש"מ ניכרת בסיפורי המורים. היש"מ במתכונתו החדשה מסתיים במעגל של"ח, בו, כאמור, מעלים התלמידים רגשות ותובנות בקשר לסיוור ומשליכים מסקנות לחייהם החברתיים או האישיים. המורים רואים במעגל של"ח הצלחה: "אני מאוד נהנית מזה שהבנות מרגישות שקורה משהו משמעותי, והן מקבלות את המקום לעצמן להגיד משהו. הן מספרות דברים שלא ידענו עליהם". מורה נוספת מצטרפת לדבריה: "במעגל הסיכום אני מבינה שהם למדו דברים חדשים".

"זיק ורגעי קסם של סקרנות"

צד חזק של היש"מ שעלה בדיווחי המורים היה **הסקרנות שהתלמידים מגלים בסיוור**, שהינה רבה לאין ערוך בהשוואה לכיתה. התלמידים התרגשו מגילויים של תופעות טבע מסקרנות: מערה, דג, מעיין ועוד. המורים ציינו שילדים שבכיתה הם "נחבאים אל הכלים" ונראים כבלתי מתעניינים פתאום בסיוור מתגלה בהם "זיק ורגעי קסם של סקרנות". לדעת המורים תורמת לכך הן הלמידה הפעילה השולחת את התלמידים לגלות את התופעות והן האטרקציות המזדמנות בטבע והקשר הבלתי אמצעי איתן. "בכיתה אתה מול הלוח, בשטח הכל יותר דינמי, אפשר לחלק משימות, לשלוח אותם לחפש ממצאים". "כשהתלמיד נפתחות לו



העיניים, אתה יכול לדבר איתו". דברים אלו מחזקים ממצאי מחקרים קודמים בדבר הטיוול כסביבת לימוד טבעית מיטבית, המעוררת סקרנות ולמידה עצמית של התלמיד.⁹

במה להזדמנויות חינוכיות

הסיוור הוא גם **במה להזדמנויות חינוכיות**. עצם המפגש המתוכנן או האקראי עם אנשים מעמים, עדות ומתרבויות שונות מייצר מצבים של מפגשי תרבויות. תלמידים מצטלמים איתם ומתקרבים אליהם ("ראו שגם הם אנשים כמונו"), והמפגש עורר חוויה חיובית. במקרים קיצוניים סיפרו מורים כי המפגשים הניבו פרצי גזענות בקרב תלמידים מסוימים ויצרו אי נעימות למורה ולקבוצה. בין כך ובין כך המפגשים מעוררים הזדמנות לשיח על סובלנות לאחר. הייתה הסכמה בין המורים כי הסיוור הינו חלק מתהליך חינוכי, שבזכותו רובם ככולם הגיעו לשל"ח.

יש הערכה

בנוסף לתוצרים החינוכיים שמניב הסיוור, הרגישו רוב המורים כי **הסיוור מעצים את ייחודיותם ומעמדם בעיני התלמידים**, ומספרת מורה: "כשהתלמידים באים ואני מראה להם דברים יפים בחוף הים, הם אומרים: 'את יודעת כל כך הרבה דברים'. יש הערכה לידע שלי. גם כשאני עושה אינטראקציה בין תחומי ידע, יש תגובות הערכה מצד התלמידים". בעוד שבבית הספר התלמידים לא תמיד מבינים את מקומו המיוחד של המורה לשל"ח ויתרונותיו, הרי שבשדה התמונה מתבהרת: "בשטח אנחנו הסמכות. הסיוור ממצב אותנו". אחד המורים אמר כי "בדימוי זה בונה אותי כמורה לשל"ח". לדעת אחת המורות בזכות גיוון התכנים ומקצועות הלימוד שבאים לידי ביטוי בסיוור, התוצאה היא הגברת הרלוונטיות של כלל המקצועות הנלמדים בבית הספר, ומכאן העצמת בית הספר בכלל בעיני התלמיד ולא רק העצמתו של של"ח.

השמעת ובטיחות

כשהתבקשו המורים לציין עם אילו קשיים הם מתמודדים בסיוור, עלה כי שני התחומים הקשים ביותר עבור המורים הם **התמודדות עם בעיות המשמעת ותחום הבטיחות והביטחון**. בעיות משמעת הן התחום המרכזי המעסיק מורים חדשים בכלל המקצועות והן מהוות גורם מרכזי בנשירת מורים חדשים ממערכת החינוך.¹⁰ בעוד ששאר המורים עוסקים בניהול כיתה

9 גרטל ג' (2010). דרך הטבע, הפדגוגיה הטבעית והטיוול החינוכי, בני ברק: הקיבוץ המאוחד; אוריון נ' וגרטל ג' (תשנ"ז). הוראה בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.

10 משכית ד', ליברמן צ' ואקרמן-אשר ה' (2012). ממתחה למורה: מה ניתן ללמוד מתהליכי ההערכה של מתמחים בתום שנת עבודתם הראשונה במקצוע ההוראה? דו"ח מחקר. סמינר הקיבוצים והמכללה האקדמית לחינוך גורדון, עמ' 29, 33, 29, 5, עמ' 33, 29, 5, תם ה' (2005). האם ליווי בקליטה אפקטיבי להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים? ממצאי מחקר אורך. דפים 39, עמ' 66-84.



במסגרת בית הספר, מורי השל"ח מתמודדים עם ניהול הכיתה בבית הספר וגם במרחב הפתוח, ובהעדר מחנך הכיתה מוטל כל ניהול הסיור על המורה. בשטח הגבולות פחות ברורים והכללים נפרצים. "לעתים", מספר מורה, "לוקח לי עשר דקות רק להרגיע אותם". הגירויים בשטח רבים והתלמידים לא מורגלים בהם: "לעתים, באמצע הדרכה, מפגש עם דבורה שמעופפת לידם יוצר היסטריה". "אתה בתנועה", מסביר מורה אחר, "אתה רואה יותר דברים ויש גם הרבה הסחות דעת". המורים היו חלוקים בדעותיהם באשר להשפעת הסיור על כמות ועוצמת בעיות המשמעת. חלק סברו כי הסיור מפחית את כמות הבעיות ואת השפעתן על הכיתה (ראו לעיל), אך חלק חשב כי בכיתה בה נחווים קשיים בבית הספר, הקשיים יתעצמו בשטח. "בכיתה חוויית בעיות", מספר אחד המורים "וביום השדה ציפיתי לפריצת דרך חיובית והתאכזבתי". "אני יוצא בראש טוב, המטרה שלי הייתה לפתח קשר אישי" אומר מורה אחר, אך במציאות "זה היה כמו בכיתה, אני מדריך וכל אחד עשה מה שהוא רוצה. היה לי יותר קשה מאשר בכיתה". לעתים מתגלות בעיות חדשות דווקא בסיור, כיוון שבשטח מתגלה האותנטיות של התלמידים. "בכיתה ילדים יכולים לעשות הצגות, אך כשאתה מגיע לשטח אתה רואה פתאום תלמיד שתלטן שלא מוכן לעזור לאף אחד או תלמיד שמאוד מפריע". לעתים תלמידים בעלי הפרעת קשב וריכוז המטופלים תרופתית ומתפקדים היטב בכיתה, נשלחים לסיור הנתפס על-ידי הורים כיום חופש מלימודים ללא התרופות, וההתמודדות איתם היא אתגר לא פשוט למורים. גם הפלאפונים מהווים תחרות קשה עבור המורים המנסים לנתק את התלמידים מהמסך הקטן ולחברם אל הנוף.

המורים העלו מספר פתרונות שגילו כי הם מסייעים בהפחתת בעיות משמעת בסיור. אחד המורים הסביר: "בכיתה יש כללים ברורים. התלמיד יודע מה אסור לעשות ומה מותר. בשטח אין כללים כתובים ואם התלמידים הגיעו מבית הספר היסודי הם מכירים את הטיול, אך כלל לא יודעים מה זה יש"מ. צריך לייצר כללים וגבולות". מורה נוסף הציע להטמיע מושג של "תחנת למידה". "הסברתי לתלמידים שליוו השדה יש גם מטרה לימודית, ובתחנת הלמידה מבצעים את הפעילות, מקשיבים ולא אוכלים. בשטח השתמשתי בזה וזה עבד. גם לקראת מעגל השל"ח הכנתי את התלמידים. הקרנתי בכיתה מצגת ובה תמונה של ישיבה במעגל. הכנתי אותם שיצטרכו לשבת על האדמה במעגל. כשהגענו לשטח וביקשתי שישבו הם שאלו: "כמו בתמונה?" מורה אחר סיפר שהוא מכין היטב את תלמידיו: "כל שיעור נפתח בשלושה יעדים לישי"מ. הם יודעים שזה שיאו של כל התהליך". הצעות נוספות שניתנו היו לתת לתלמידים מראש את סדר יום השדה: הארוחה, הצעידה, תחנות שונות וכו' כדי להפחית את מרחב הזרות של התלמיד ולהגביר את מוכנותו. עצה נוספת הייתה לכלול את הסיור במרכיבי ההערכה בשל"ח ולתת ציון לחוליות על ביצוע המשימות, על חבישת כובעים וכו'. התלמידים לא רוצים לקלקל לקבוצותיהם וההתנהלות משתפרת. מורה אחר סבר שחשוב לערב את מחנכת הכיתה בקביעת הכללים ובפרט בנוגע להבאת ציוד ושימוש במכשירי טלפון ניידים. חשיבות הטיפול המערכתי הבית ספרי בבעיות המשמעת בטיולים לפני היציאה, הוארה במאמרו של אלי שיש.¹¹

11 שיש א' (2011). מהכרת הארץ לאהבת מולדת. בתוך: כהן ג' ושיש א' (עורכים). הטיול ככלי חינוכי ערכי. ירושלים: משרד החינוך, עמ' 99.



יצא או לא יצא ליש"מ

המורים דנו בשאלה: האם כדאי למנוע את יציאתו של תלמיד מפריע או של כיתה מפריעה לסיוור. אחד מהם הודה: "לי מאוד קשה להגיד לילד 'אתה לא יוצא ליש"מ', אני מרגיש כאילו הרסתי אותו...אולם כשרכזת המקצוע עשתה זאת, זה יישר את כל הכיתה". מורה אחר סיפר כי קיצר את יום השדה ושלח מכתבים להורי המפריעים. הכיתה הבינה את המסר ונרגעה וימי השדה שלאחר מכן התנהלו היטב. לעומתם טען אחד המורים ש"בשטח יש תסיסה טבעית, צוחקים פתאום מאירועים לא צפויים. גם המורה צריך להתרכז בשטח. בשטח לוקח יותר זמן להרגיע את הילדים, צריך להרגיע אותם בסבלנות". חברו ציין שהוא מנסה להתייחס לאירועים בלתי צפויים בשטח בקריצה כדי ליצור קרבה: "אני מבין שזה קורה, הילדים הם לא רובוטים". חלק מהמורים הודו שהמעבר מהכיתה אל השדה לא קל לעתים בשל הקושי לשחרר את האחיזה בכללים ובמסגרת למרות המודעות שכך נכון יותר לעשות.

מורים אחדים חשבו שהפתרון הוא דידקטי, הכנסת הרבה משחקים והפעלות: "גיליתי שסתם כך ללכת ולהסביר זה לא מעניין אותם. היכן שהכנסתי משחק, בעצמי או בעזרת מש"צים, הילדים יותר התעניינו וגם זכרו לאורך זמן". בהקשר זה התלבטו המורים ביצירת האיזון הנכון שבין החוויה ללמידה. מצד אחד עלה הצורך הטבעי ללמד בסיוור, והתחושה שהסיוור מחזק את תהליך הלמידה בכיתה. ומצד שני חלק מהמורים סברו כי יתר דידקטיקה מקלקלת את השורה. סיפר מורה על ימי השדה הראשונים שלו: "אני מתחיל לדבר עם התלמידים וכולי בלחץ, ואז הגיעה מורה ותיקה ואמרת לי: "למה אתה לא נותן להם להסתכל עשר דקות על הגלים?...". "החוויה הכי חשובה", מסכים מורה אחר "הכי חשוב הוא להחזיר אותם הביתה מאושרים. תמיד יש חלק של לימוד יש נושא וכו', יש נקודות הדרכה, משימות, אבל בגדול הדגש הוא על החוויה. חשוב להימנע מעומס ומהעדר אוורור. אני מצמצם את הדפים מי"ש"מ ליש"מ, נותן רק שתיים שלוש שאלות. בשביל זה יש את הכיתה".

ההתמודדות עם נושא הבטיחות

הקושי השני המרכזי שעלה היה ההתמודדות עם נושא הבטיחות והביטחון. המורים לשל"ח שולטים בהוראות הבטיחות, אך הטמעתם בקרב התלמידים היא משימה לא פשוטה. האתגר מתחיל כבר בבית הספר לפני הטיול, עם ביצוע התיאומים הביטחוניים והגשת האישורים הנדרשים. בבוקר הטיול - בבדיקת הציוד (לא כל התלמידים באים עם ציוד), ובנסיעה למסלול בהקפדה על חגירת חגורות הבטיחות. בשטח עירוני תלמידים מבקשים לערוך קניות בניגוד להנחיות המורה ומתחיל מאבק. לא תמיד התלמידים קשובים למתן ההוראות ואז צריך לחזור עליהן שוב ושוב. המורה לשל"ח נושא תיק עזרה ראשונה ולעתים גם נשק, והדאגה לתלמידים מצטיירת כאחריות כבדה.



אחת השיטות הדידקטיות השכיחות בימי השדה של של"ח וידיעת הארץ היא ניווט חוליות משימתי. התלמידים מנווטים בחוליות בעזרת מפה במטרה להגיע לנקודות שונות במסלול לחקור ולתעד אותן. הניווט מטפח מטייל עצמאי וערכים של חברותיות, שיתוף פעולה בין הילדים המנווטים, עניין וסקרנות, והוא אחד הכלים המרכזיים בלמידה. על אף שהניווט מתבצע בעיר ובהתאם לנוהלי חוזר מנכ"ל, חלק מהמורים החדשים מוטרדים מגודל האחריות: "אני חושש", מודה מורה שמבצע ניווטים בקרבת בית הספר, "שכל אחד יתפזר לביתו ולא אראה אותם". מורים ותיקים שהוציאו מאות טיולים וימי שדה מורגלים מאוד בהוצאתם ובניהולם ובהתמודדות עם אירועי חירום, אולם המורים החדשים דואגים יותר בגלל הסיכונים שיש בעצם היציאה לשדה. המודעות כי "ארבעים ילדים נמצאים בידיים הפרטיות שלך" מעוררת חששות. בקורסי החונכים דנו החונכים באפשרויות סיוע למתמחים בנושא. בין הפתרונות שעלו עלתה ההצעה לארח את המתמחים בסיורי ניווטים של החונכים כדי ללמדם שיטות לבקרה וניהול, להגביר את כמות סיורי ההכנה בתא השטח על מנת לחזק את ביטחונם של המורים וכמובן לפנות למנחה או למפקח בכל שאלה ובקשת סיוע.

תיאום הסיורים במערכת השעות

הקושי השלישי בשכיחותו בקרב המורים החדשים היה קשור ל**תיאום הסיורים מול מערכת בית הספר**. ריבוי הפעילויות הפדגוגיות בבית הספר: בגרויות, בחינות וימי הורים, והפעילויות החברתיות: פעילות סל תרבות, מסיבות סוף שנה ועוד, יוצרים לעתים התנגשויות בהוצאת ימי השדה. המורה לשל"ח נדרש לעבוד בתיאום מול רכז השכבה, רכז המערכת, רכז חינוך חברתי, גזברות, הנהלת בית הספר ועוד. קורה שבשל מבחני מיצב, מבחנים במתמטיקה ועוד, מנהל בית הספר מבקש לבטל את ימי השדה והמורה מוצא עצמו בלב מערכה על קיומם, ולא תמיד ניתן לאתר תאריך חלופי לקיומם. בבתי ספר בעלי אוכלוסיות משכבות סוציאוקונומיות נמוכות ישנו עיכוב משמעותי בגביית הכספים, והוצאת ימי השדה לא מתאפשרת עד להשלמת התשלומים. בבתי ספר אזוריים, הנסמכים על הסעות תלמידים, מהווים זמני ההסעות מגבלה בהוצאתם של סיורים ובשעת חזרתם. מורכבות זו של תלות הטיולים בגורמים רבים הוארה כבר במאמרו של אלי שיש אודות האיומים על תחום של"ח.¹² חלק מהמורים הביעו דאגה כי ייתכן שתופעת ביטולי ימי השדה נובעת מהעדר חשיבותו של המקצוע בעיני מקבלי ההחלטות בבתי הספר וציינו כי התהליך "מאוד מתיש". כל המורים הסכימו שהדבר תלוי מאוד בהנהלה. אחדים חשבו שזה קשור בהתארגנותו של צוות של"ח בבית הספר ושהכנת תוכנית שנתית או חצי שנתית לפני בניית לוח המבחנים, תקצובה ואישורה בעוד מועד על-ידי ההנהלה יפתרו את רוב הבעיות ויאפשרו את קיומם של מרבית ימי השדה. נראה כי בעוד שהמורים הוותיקים מכירים היטב את המנגנונים, והם בעלי כוח מיקוח ויודעים מתי לגייס בכירים במערכת לעזרתם, למורים החדשים בשנתם הראשונה לוקח זמן להכרת הכוחות הפועלים במערכת הבית ספרית, תפקידיהם ותחומי אחריותם, מה שמקשה עליהם להוציא את תוכנית הסיורים מהכוח אל הפועל ולשמור על

12 שיש א' (2009). בשבילי של"ח. התוכנית הרב שנתית. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, של"ח וידה"א, עמ' 21.

יציבותה לאורך השנה. יצוין כי המרכיב האקולוגי, קרי השתלבותו של המורה החדש בארגון, נמצא במחקר כאחד הגורמים המרכזיים לשחיקה בקרב כלל המורים בשנתם הראשונה. הפער בין הציפיות למציאות, העדר תמיכת המנהל ותרבות ארגונית בית ספרית מרובת קונפליקטים שאינה תומכת במורה החדש מגבירים את המתח הנפשי ומפחיתים את תחושת היכולת של המורה ומקשים על ביצוע העבודה באפקטיביות.¹³ נוסף כי אמנם כלל המורים חווים קונפליקטים בבתי ספרם, אבל הקונפליקטים להם נחשף המורה לשל"ח מטבע עבודתו מרובים יותר.

החזרה מהיש"ח לשגרת בית הספר

הנושא הרביעי שעלה כסוגיה לדיון היה **החזרה מהסיוור לבית הספר**. אחת ההתלבטויות של המורים הייתה כיצד לשמר את האפקט הטוב של הסיוור במערכת היום-יומית של החזרה לכיתה. התחושה היא שהסיוור יצר עליית מדרגה ביחסים: "אני נמצא ביש"מ טוב, נוצר קשר אישי עם התלמידים, הייתה תחושה של 'ביחד' ופתאום השיעור..." מורים רבים סיפרו כי לאחר סיוור, עם חזרתם לכיתה התלמידים מקבלים אותם בהתלהבות: "הי המורה, מה נשמע?" אך עם הזמן לדבריהם זה דועך עד יום השדה הבא. בין המורים התעוררה התלבטות: האם וכיצד ניתן לשמר את החוויה הלימודית והחברתית מהסיוור ולנצלה לכיתה. מספר הצעות עלו, החל מלהזכיר כל הזמן "ראינו את זה בסיוור". היו מורים שחשו צורך לעבד את החוויה בכיתה. הם סיפרו כי הם מחלקים דפים ומבקשים מהתלמידים לכתוב חוויה שהייתה להם בסיוור, או לצייר ציור המתקשר לסיוור, ואז מבקשים מהמעוניינים לשתף זה את זה בחוויות ולהציגן לפני הכיתה. "העיבוד הרגשי עשה גם לי חיבור טוב יותר", מספר אחד המורים, "לא יכולתי להיכנס אחרי סיוור ולהמשיך כרגיל". הוצע גם לצלם תמונות ביש"מ ולהקרין בכיתה מצגת שמשקפת את ההיבטים הלימודיים והחוויתיים של הסיוור. מורה אחד הציע להרחיב את היש"מ לתחומי הכיתה, ולעשות שיעורים בחצר בית הספר כדי לייצר חוויה דומה בחצר בית הספר, ומורה אחרת החליטה לבנות דגם שיעור שמזכיר את היש"מ, לתת פתיחה קצרה של כמה דקות ולעבור לעבודה בקבוצות בה התלמידים יהיו במרכז, עד לסיכום הסופי בידי המורה, "השיעור בנוי כך שהוא שלנו ביחד כמו שהיש"מ שלנו ביחד". חלק מהמורים הודו כי התקשו למתוח את הגבול בין הקרבה הרבה לתלמידים שנוצרה בסיוור לבין הסדר הנדרש בכיתה, מעבר שאינו פשוט כלל למורה ולתלמידים, אך חיוני בשל מאפייני המסגרת הבית ספרית. אחרים טענו כי אמנם יש להזכיר לתלמידים את השינוי בכללי המסגרת עם החזרה לכיתה, אך בסך הכל רובם מבינים וקולטים את הניואנסים השונים.

Gavish, B., & Friedman, I.A.(2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout, *Social Psychology of Education*, 13, 141-167



האתגר שבמסלול

אתגרים נוספים שהעלו המורים היו ההתמודדות עם תלונות תלמידים בסוירים על אורכו (מתי חוזרים?) או טיבו של המסלול. חלק מהמורים פחות מתרגשים מזה, וטוענים כי התלונה היא סימן טוב שקורה משהו חדש לתלמידים. כן עלתה סוגיית ההתמודדות עם חרדות של תלמידים במהלך כניסה למערות, ירידה במצוקים אתגריים וכו', והתלבטות האם ובאיזה אופן ראוי לעבד עם התלמידים רגשות אלו. מורים דיווחו על תופעת היעדרויות מסוירים, בה הצליחו לטפל מצד על ידי שקלול הנוכחות בסוירים בציון הכללי או במתן עבודות חלופיות למי שלא נכח, ומצד שני על ידי האדרת החוויה אחרי הסיור בכיתה, עד שהתלמידים שלא הגיעו חשו כי הפסידו אירוע משמעותי. לדברי מורים אלו שני התהליכים במקביל העלו באופן משמעותי את ההשתתפות בסוירים. חלק מהמורים קיוו שבעתיד יתארכו הסיורים, דבר שיפחית את לחץ הזמן בסויר ויאפשר לבצע תוכנית מקיפה יותר. המורים אהבו יותר את ימי השדה עם הכיתות שלהם מאשר את היציאה עם כיתות שאינם מלמדים, הם נהנו כאשר התקיים שיתוף פעולה טוב עם השותף העמית, והתקשו כאשר היחסים או תיאום הציפיות עם השותף לא היו טובים מספיק. באשר לשילוב הסיור בתהליך הלמידה עלה כי לא כל המורים מצליחים לשלב את הסיור בזמן בסדנה, לעתים הסיורים ששובצו בתחילת שנה מגיעים "מהר מדי" בטרם הספיקו לסיים סדנה קודמת. המורים שהיו כבר שנה שניה במערכת הודו כי עם הזמן הם לומדים לתזמן טוב יותר את השילוב.

ייחוד ומשמעות

מהדברים האמורים עולה כי רוב מורי השל"ח החדשים נהנים מאוד מעבודתם בשדה. היציאה לסוירים היא אחת הסיבות המרכזיות להגעתם לשל"ח והם "שוחים" במרחב זה היטב. ביחס לעצמם מרגישים המורים כי אפיק זה מציג אותם במיטבם, מעצים את ייחודם ומשמעותם בעיני התלמידים ומקנה להם מעמד בלתי מעורער בתחום. היציאה לשדה יוצרת שינוי בתחושת המורה והוא מרגיש יותר חופשי ומשוחרר, מה שמאפשר לו לפעול ביתר רוגע, ביצירתיות ובהתאם לנטיית לבו. ביחס לתלמידים, המורים רואים ביציאה לשדה כר בלתי פורמלי ליצירת קשר אישי עם התלמידים, לטיפול רגשי שמחה וידידות, לגיבוש חברתי וכדגם של הוראה אקטיבית דרכה ניתן לעניין את התלמידים בצורה מוגברת ולחנכם לערכים. כן המורים רואים בסויר כלי בעל חשיבות גדולה להגעה אל תלמידים בעלי קשיים לימודיים או התנהגותיים ולרתמתם לתהליך הלימודי. אין ספק שלפי עדויות המורים יחסי הכוחות שבין התלמיד והמורה משתנים עם היציאה לשדה ונוצרת אווירה המאפיינת מערכות בלתי פורמליות שאגף של"ח וידיעת הארץ נמנה עליהן, ושבמסגרת בית הספר לא תמיד ניתנת להשגה.¹⁴

14 שמידע מ' ורומי ש', מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאוריות והגדרות, בתוך: רומי ש' ושמידע מ' (2007). החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס, עמ' 23; דרור י', החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"שוב" ובמדינת ישראל, שם, עמ' 58-59; סילברמן-קלר ד', הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי, שם, עמ' 97-120.



בצד שביעות הרצון ממימוש ערכי השל"ח בסיורים, עולים קשיים איתם מתמודדים המורים החדשים: תחושת החופש, המסייעת ליצירת מרקם אנושי ייחודי ונחוות גם על-ידי התלמיד, טומנת בחובה גם קשיים בניהול הכיתה בשדה. על המורה לשל"ח לעמול קשה כדי לנתב את החופשיות כך שתניב את התוצרים החווייתיים הלימודיים והחברתיים המבוקשים, אך מאידך שלא תפגע ביכולתו של המורה להנהיג את הכיתה ולהובילה בבטחה במסלול הלימודי והחוייתי של הסיור. חשוב שגורמים בבית ספרו של המורה ובמערכת יבינו את מורכבות הנושא ויבואו לעזרתו בקביעת הכללים. האחריות הרבה המוטלת על מורה השל"ח בהטמעת כללי הבטיחות והביטחון ושמירתם, ובמיוחד בקרב אוכלוסיות מאתגרות שמתקשות לקבל מרות, מעוררת לעתים חששות ביציאה מבית הספר ובהפעלת משחקי משימה חולייתיים. בנקודה זו נחוצים סיוע והכוונה כמו גם התאמה של הפעילויות בהתאם לאוכלוסיית התלמידים כדי להגביר את תחושת ביטחונם של המורים בניהולן. בעוד היש"מ מעצים את מעמדו של המורה בקרב תלמידיו, ומעניק לו סיפוק רב, הרי שבתכנונו מול מערכת בית הספר חווים המורים החדשים קשיים. היותם של הסיורים תלויים במארג בית ספרי בעל זרועות רבות וסדר עדיפויות שונה ממקום למקום, שלא תלוי רק ברצונו הטוב של המורה, כל זה מקשה על המורה. הוא צריך לתכנן, לתאם, לתקצב, לשווק ולאשר את הסיורים מול מגוון תתי המערכות בבית ספרו, וניכר כי המורים החדשים לשל"ח, ובפרט אלו שנכנסו לעבוד בבית ספר חדש ללא שותף ותיק, זקוקים בשלב זה לסיוע ולהעצמה מול בתי הספר בהם הם עובדים, ובפרט עד שיכירו את בעלי התפקידים במערכות, ירכשו לעצמם מעמד קבוע, ויוכלו לנווט בכוחות עצמם.

אתגר נוסף הוא שיור ההשפעה של היש"מ על התהליך הלימודי בכיתה, עם החזרה אל בית הספר. מורים רבים מתלבטים בשאלה האם וכיצד ניתן לעשות זאת והצעותיהם לביצוע מובאות במאמר. רובם ככולם היו רוצים לשמר את הצלחת היש"מ ולהחילה על התהליך החינוכי בכיתה.

סיכום

במאמר זה הבאנו את חוויותיהם, רשמיהם ותפיסותיהם של מורי של"ח חדשים. כניסתם של מורים חדשים למערכת החינוך בכלל ולאגף של"ח וידיעת הארץ בפרט היא זו המזינה ומרעננת את שורות ההוראה ואיכותה. קליטת המורים והשרשתם במערכת בצורה מיטבית הן היום צו השעה של מדינת ישראל המתגייסת למניעת נשירת מורים ולקליטתם המיטבית. אנו מקווים כי דברים אלו הבהירו את התמודדותו הייחודית של המורה לשל"ח וידיעת הארץ בשלב כניסתו להוראה, וכי מסקנותיהם ישרתו את הכשרת המורים החדשים ויסייעו לתכנון הליווי והחניכה בשנתם הראשונה בידי העוסקים במלאכה במחוזות בכלל ובבתי הספר הקולטים בפרט, כך שבסופה של שנה יהפכו האתגרים להצלחות.





// גד יאיר¹ //

תקציר

פרק זה מתמקד בחוויות מפתח שהתרחשו במסגרות בלתי-פורמליות. הוא בוחן חוויות מפתח בחוגי ספורט, אמנות ומדע, בהרצאות, בסירים ובתנועות הנוער. הניתוח עוסק בשני תחומים שונים: החלק הראשון דן במסגרות בלתי-פורמליות כמסגרות של מצוינות, משמעת ומיצוי עצמי. חלק זה מראה כי בניגוד להשקפה הרווחת, הרואה במסגרות אלה זירה ל"משחק ושעשוע", המסגרות הבלתי-פורמליות שבתוכן התרחשו חוויות מפתח התבססו דווקא על מצוינות בעשייה, מתוך ניסיון לעמוד באמות-מידה מקצועיות מחמירות ביותר. החלק השני מתמקד בשני היבטים של דמות המדריך בחוויה: האחד הוא המדריך כדמות דגם, המדגימה סטנדרטים שהחניכים שואפים לאמץ; והאחר מתמקד במדריך כמראָה, דמות שההתנסות הבלתי-אמצעית אֶתה מאפשרת למשתתפים לחוות רפלקציה וכתוצאה מכך לחולל שינוי באני שלהם.

שנים אחדות לפני מותו הזמין אותי פרופ' ראובן כהנא להרצות בפני הכיתה שלו על עבודת הדוקטורט שלי (שכתבתי בהנחייתו ובהנחיית פרופ' יחזקאל דר) ועל התפתחות האינטלקטואלית מאז. מחקר הדוקטורט שלי בחן, בין השאר, את ההשפעה של דפוסי הוראה בלתי-פורמליים בכיתת בית-הספר היסודי על שיוויון ומצוינות בהישגים. לימים עברתי לחקור נושא שפיתחתי בעצמי עם תלמידיי, כפרדיגמה חדשה לניתוח של "חוויות מפתח" ושל השפעתן החינוכית ארוכת הטווח. באותם ימים של ראשית קריירה עצמאית חשתי כי ניתקתי עצמי ממורשת הורים - מעבודתו של פרופ' כהנא ומזו של פרופ' תמר רפפורט, שגם איתה עבדתי שנים רבות במקביל לעבודתי עם ראובן. לפיכך, כשנכנסתי לכיתה של פרופ' כהנא הצהרתי בפני תלמידי שאין כל קשר בין מה שאני חוקר היום על חוויות מפתח חינוכיות לבין מסורת המחקר סביב המודל הבלתי-פורמלי. דומני כי בכך יצרתי לעצמי תחושה יהירה של אוטונומיה אינטלקטואלית, במסגרת מה שמונטסקייה כינה, בציטוט מאובידיוס, "ציץ לא אם ילדתו". הפרק הנוכחי, המתבסס על ניתוח אמפירי של חוויות מפתח ממסגרות בלתי-פורמליות, מראה עד כמה עיוור הייתי אז בהצהרת האוטונומיה שלי, ויותר מכך - הוא ממחיש את הרצף שנמתח בין המודל הבלתי-פורמלי של כהנא ורפפורט לבין הממצאים שלי על חוויות המפתח של משתתפים במסגרות בלתי-פורמליות. אם הייתי זוכה היום להזמנה מחדשת לכיתתו של פרופ' כהנא, בוודאי הייתי

1 פרופ' גד יאיר - מרצה בכיר באוניברסיטה העברית בירושלים הפקולטה למדעי החברה, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה. המאמר לקוח מתוך הספר **חוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית**.



מציג המשכיות במקום אוטונומיה, הרחבה במקום שבר. עובדה היא, שאת ספרי מחוויות מפתח לנקודות מפנה (2006) הקדשתי לו.

הפרק הנוכחי, המתבסס על ספר זה, מבוסס על מחקר רחב היקף של חוויות מפתח. במהלך המחקר שוחחנו עם למעלה מאלף מבוגרים ישראלים, מכל רובדי החברה. הצגנו לכל אחד מהם שאלה פשוטה: "מהן החוויות החינוכיות הטובות ביותר שהיו לך בחיים?" להפתעתנו, התקשו רבים לענות על כך ברגע הראשון, בתואנה שאינם זוכרים חוויות חינוכיות טובות. אך בהרהור שני הצליחו רובם לספר לנו על שלוש חוויות כאלה. אחר-כך, בשוך ההתלהבות מסיפור החוויות, ביקשנו מהם להצביע על החוויה הבולטת מבין השלוש. ביקשנו מהם גם להעריך את החוויה באמצעות סולמות מדידה השוואתיים. אחר-כך תיעדנו את השיחות בכתב, קראנו את הדברים שוב ושוב, וניתחנו אותם באמצעות מאגר נתונים ממוחשב ומשוכלל.

ככל שהוספנו לשאול, כך גילינו שרבות מן החוויות הללו התרחשו בבת-אחת, בפעילות חד-פעמית, שרמת העוררות הפסיכולוגית בה הגיעה לשיא חסר תקדים. התרגשות רבה, התלהבות, אקסטזה, אהבה, תחושת הארה והתגלות - כל אלה אופייניות לחוויות המפתח, שהתרחשו במהירות והשפיעו על המשתתפים בהן למשך זמן ארוך, בהדהוד מתמשך ובמגוון רחב של תחומים. קודדנו את הסיפורים הללו לפרטי פרטים והרצנו את נתוני השאלונים במחשבי האוניברסיטה, בחיפוש אחר דגם להסברת התופעות החדשות שנגלו לנו. ככל ששכללנו את כלי המחקר וככל שמאגר "חוויות המפתח החינוכיות" תפח, כך גבר ביטחוננו שגילינו תופעות שלא תועדו עד כה בספרות המדעית, ואשר חשיבותן לא הוערכה כראוי מבחינה תאורטית ומבחינה מעשית גם יחד. אספנו דיווחים על 3,045 חוויות מפתח ואלו עמדו לפנינו כ"הלום בלתי מלוטש".

כמה דברים עיקריים התגלו במהלך השנים שהקדשנו למחקר. ראשית, התברר שעל מנת להבין את סיפור חייהם של המרואיינים, די להתמקד במספר קטן של חוויות מפתח, שיצרו נקודות מפנה משמעותיות בביוגרפיה שלהם. מעקב פרטני אחר השלבים השונים של החינוך - במשפחה, בגן הילדים ובבתי-הספר - לא תרם להבנת סיפור חייהם של המרואיינים כפי שתרמה ההתמקדות בחוויות המפתח שהתנסו בהן. שנית, מצאנו כי במקרים רבים די בפעולה חינוכית בודדת וקצרת זמן כדי ליצור חוויית מפתח משמעותית מאוד בביוגרפיה של המשתתפים בה, וכי חוויה קצרה וחיונית זו עשויה להשפיע באופן מכריע על חייהם. דומה שבחייהם של האנשים הללו התרחש מעין "מפץ גדול", עד כדי כך שעברם שוב לא התווה באופן מהותי את כיווני עתידם. במקרים רבים הייתה זו חוויה של הארה או התגלות, שאפשרה לאנשים לבחור לעצמם עתיד חדש ולעצב אותו במנותק מכבלי העבר ועל-פי שיקולי טובתם העתידית בלבד. שלישית, התברר כי חוויות מפתח כאלה השפיעו על חיי המשתתפים בתחומים רבים, מעבר לתחומים שנהוג למדוד אותם במבחנים הבודקים השפעות חינוכיות. מצאנו כי מעבר להשפעתן על הישגים לימודיים, השפיעו חוויות המפתח על אישיותם של המשתתפים, על ערכיהם, על תחומי הלימוד שהעדיפו, על בחירת עיסוקיהם, על צורת חשיבתם ועל השקפת עולמם.



הפרק הנוכחי, הדין בחוויות מפתח במסגרות בלתי-פורמליות, נחלק לשני חלקים עיקריים. החלק הראשון מתבסס על הממצאים המראים כי המסגרות הבלתי-פורמליות מפגינות מצוינות, דורשות משמעת ומאפשרות מיצוי עצמי. כאן מודגשות אמות המידה הגבוהות של הפעילות והתקנים המחמירים של הדיסציפלינה, כמו גם המשמעת הפנימית וההרואיקה של מיצוי היכולת האישית במסגרת. החלק השני מתייחס אל דמותם של המדריכים, המצטיירים בניתוח זה בשני פנים שונים אך משלימים: דמויות דגם ומראות. בניתוח זה נראה כי המדריכים שהטביעו רושם בל יימחה נתפסו על-ידי חניכיהם כאידאליסטים או כווירטואוזים, המממשים בדמותם את האידאלים של תחום הדעת של המסגרת.

חשוב לציין, כי המונח "מסגרות בלתי-פורמליות" מאחד בתוכו סוגים רבים של מסגרות ופעילויות, הנפרסות על רצף שבין מסגרות בעלות כיוון מעשי-עתידי לבין מסגרות שהדגש בהן הוא הפגתי-הנאתי לכאורה. עם המסגרות המכוונות לעתיד אפשר למנות מסגרות העשרה או מסגרות תיקון למידה בבית-הספר. מדובר בשיעורי השלמה או שיעורי עזר לתיקון מבחני בגרות, ועל מסגרות העשרה בתחומים נבחרים כמו יהדות, אנגלית וזהות ציונית. מסגרות הכשרה אחרות קשורות לקורסי הכנה לתנועות הנוער (קורסי מדריכים צעירים) ולצבא (קורס קדם-צבאי), או כאלו הממוקדות בהכשרה מקצועית (לימוד קוסמטיקה וספרות, לדוגמה). במרכז הציר ממוקמות המסגרות הממוסדות של תנועות הנוער ומסגרות התנדבותיות שונות (התנדבות במגן דוד אדום או בבית אבות, לדוגמה). בקצה ההפגתי נמצא מגוון רחב של חוגים בתחום היצירה, האמנות והספורט, המתמקדים בעיקר בהתפתחות האישית של המשתתפים בהם. למרות המגוון הרחב הזה, למסגרות הללו יש מכנה משותף מהותי: הן מסגרות רצוניות. ההצטרפות אליהן והפרישה מהן נעשית מתוך רצון חופשי, וחופש הבחירה הוא יסוד מהותי בחווייתם של המשתתפים במסגרות הללו. למעשה, הבחירה במסגרת ובפעילות היא ציר מרכזי בחוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות, והיא מעצימה מאוד את השפעתם של הממדים האחרים על המשתתפים בפעילות.

רבים רואים את המסגרות הבלתי-פורמליות כמקום ש"מעביר את הזמן" ומשמש "בייביסיטר" לילדים. מקובל לראות בהן מסגרות משחקיות המספקות הנאה מיידית, ואין מייחסים לפעילותן ערך משמעותי רב לעתידם של המשתתפים. כמסגרות עוקפות של מערכת החינוך הרשמית, המסגרות הבלתי-פורמליות נחשבו כלא-רציוניות, ולכן מוקמו בשולי השיח החינוכי. בהתאם, משרד החינוך רואה את תחום החינוך הבלתי-פורמלי בשולי עשייתו, עד כדי כך שבמקומות מסוימים המדריכים אינם נבררים על-פי קריטריונים של השכלה וניסיון קודם ואין להם תעודות הסמכה. יתירה מזאת, בניגוד להשקעה בהכשרה להוראה בחינוך הפורמלי, המדינה משקיעה מעט מאוד בהכשרה להדרכה והוראה במסגרות בלתי-פורמליות, ורק מכללות ספורות להוראה מעניקות תואר אקדמי בתחום הבלתי-פורמלי.

אולם בניגוד לתפיסה המקובלת לגבי המסגרות הבלתי-פורמליות והמחשבה שהן מתמקדות בחוויית השעשוע, מסורת המחקר שצמחה מעבודתו של פרופ' כהנא על המודל

הבלתי-פורמלי מניחה כי למסגרות הללו יש משמעות חינוכית ארוכת טווח. בהמשך למסורת זאת, הפרק הנוכחי מראה מספר דברים. ראשית, בניגוד לתפיסת השעשוע וחוסר הרצינות, במחקר על חוויות מפתח נמצא כי המדריכים במסגרות הבלתי-פורמליות הוכיחו סטנדרטים מוסריים והתנהגותיים גבוהים ביותר, ומימשו בפעילותם עקרונות של מצוינות אישית ודיסציפלינרית. שנית, חלק מכוח השפעתן של המסגרות הבלתי-פורמליות נעוץ ברמת המשמעת הגבוהה ובדרישות הגבוהות של המדריכים. ניתוח תוכן של חוויות המפתח מלמד שהמסגרות הבלתי-פורמליות שהותירו חותם עמוק היו מסגרת של פנאי רציני, ולא זירה חובבנית לשעשוע והפגת מתחים. ושלישית, שני הממדים הקודמים מתגלמים ביסוד השלישי של חוויות המפתח -- מיצוי עצמי. רמת המצוינות הגבוהה וההקפדה על משמעת דיסציפלינרית עקבית אפשרו למשתתפים למצות את מרב יכולותיהם ולחשוף בעצמם יכולות חדשות.

על הצוינות, המשמעת ומיצוי עצמי

כאמור, הנושא הראשון שעלה בניתוח חוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות הוא נושא המצוינות. במהלך הניתוח התחוויר שמדובר במסגרת רצינית מאוד, המדגישה מצוינות בביצוע ודרישות גבוהות ביותר. פעמים רבות הופגנו בה סטנדרטים חריגים לעומת הנורמות הנהוגות בבית-הספר, לדוגמה. בניגוד לתפיסה המשחקית, המרואיינים תיארו את מאמץ נבחרת הכדור-יד שלהם, לדוגמה, כ"איש קשה, קשה", שהציב דרישות גבוהות ביותר וש"האימונים [אתנו] בכלל לא כללו משחקים, אלא רק אימונים קשים, התמדה והשקעה". לדבריו של מרואיין זה, "הוא היה מקצועי גם לגבי עצמו, והיווה דוגמה אישית. היינו רואים איך הוא מיישם את מה שהוא רוצה שאנחנו נעשה, ובסופו של דבר היינו מצוינים". בדיווחים רבים אחרים חזר ועלה נושא המצוינות והרצינות. מרואיינים שלמדו אמנות, מוזיקה או ציור, לדוגמה, דיברו בצורה דומה על "השקעה, השקעה, השקעה", על עבודה רצינית, על מטלות נגינה או על השקעה משמעותית בתחומי יצירה שונים. גם אלה שרק רצו ליהנות מתחום העיסוק שלהם (לדוגמה, ללמוד בלט קלסי לשם הנאה בלבד, כי "מעולם לא חשבתי להפוך לבלרינה"), מצאו שהמדריך באותה מסגרת היה רציני ומקצועי. אומנם המדריכים האלה לא הכשירו אלופים ולא התיימרו לכך, אך הם בכל זאת הדגישו למשתתפים את נורמות הביצוע הגבוהות ביותר והציגו סטנדרטים של מצוינות בעבודתם.

למושג "מצוינות" יש מובנים רבים, כמו רמה גבוהה, מיצוי יכולת, דרישות גבוהות ושלמות. כך או כך, מדובר על שאיפה לשלמות בביצוע ועמידה בתקני ביצוע גבוהים ביותר. ואכן, מחוויות המפתח עולה שהמדריכים במסגרות הבלתי-פורמליות הציגו מצוינות גבוהה בהיבטים שונים של תפקודם. הם המחישו למשתתפים שהם אינם מתפשרים על סטנדרטים נמוכים, אלא מצפים מחניכיהם להידמות להם בכל המשימות. יש שדיברו על "מדריך שהיה מלא ערכים ומלא באמונה בצדקת הדרך ובאיך דברים צריכים להיראות", מדריך שבהתנהגותו ובדרישות שהציב לחניכיו לימד אותם לעבוד ב"אפס תקלות". אחרים דיווחו על מדריכים קפדניים, שהקפידו על ערכיהם (ניקיון בשטחי טיולים, לדוגמה), גם כאשר הדבר דרש זמן



ומשאבים. ויש שדיברו על רמת ביצוע אישית יוצאת דופן -- על ביקור אמן אורח בעל "נגינה מושלמת... ודברים כאלו לא מתרחשים יומיום, בטח ובטח לא בעולם המוסיקה של ימינו". מרואיין אחר, שהחל לעסוק בספורט בגיל מבוגר ואף הגיע עד השתתפות בריצת מרתון, סיפר ש"המדריך בחדר הכושר והקבוצה שהייתי חבר בה היו לאורך כל הזמן נחשבים ובעלי מוטיבציה גבוהה, כל אחד רצה בהצלחה ובמצוינות". בכל המקרים הללו הדגינו המדריכים את הסטנדרטים המקצועיים, המוסריים והאישיים הגבוהים ביותר. הם מימשו בגופם ובביצועיהם את משמעותה העמוקה של ההצטיינות בתחום המסוים שהתמחו בו ושל היות אדם מקצועי במובן הרחב יותר. כך, חוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות מלמדות שברבות מהן ממומשים ערכים מרכזיים של תחומי דעת וביצוע שונים, וברבות מהן מקבלים המושגים מצוינות ומקצוענות את הביטוי המובהק ביותר שלהם.

הנושא השני שהתגלה בחוויות מפתח במסגרות בלתי-פורמליות הוא נושא המשמעת. למושג זה יש שני מובנים מקובלים: האחד - במובן של דיסציפלינה - מתייחס אל תחום תוכן או ביצוע, שהתפקוד בו מבוסס על כללים ידועים מראש. למעשה, התחום (מתמטיקה, קרב מגע, ציור וכדומה) מכתוב את היעדים שיש לשאוף אליהם, כמו גם את האמצעים המקובלים להשגתם. תחום העיסוק אף מגדיר את אמות המידה להערכת תפקודם של הפועלים בתחום. המובן האחר מתייחס למשמעותו הגלויה של המושג, כלומר, למשמעת במובן של עמידה בתקנים חיצוניים, ובמצבים מסוימים גם למשמעת במובן של סגפנות, דחיית סיפוקים והתכוונות לעתיד רחוק.

חוויות המפתח מצביעות על שני המובנים גם יחד. לדוגמה, משמעת מעין זו הופיעה פעמים רבות בחוגי ספורט. אחד המרואיינים סיפר ש"המורה הקפיד על משמעת ועל מתן כבוד לו ולבעלי שלב גבוה יותר, במובן של הערכה להם ולמאמץ שהם השקיעו כדי להגיע לשלב כזה". חוויית המפתח נחרטה באחרים בצורה כה עמוקה ומדויקת, שהם היו מסוגלים לשחזר בפרוטרוט את האופן בו התנהלה הפעילות הספורטיבית, כפי שהדבר נדרש על-פי תחום הביצוע. מרואיין אחד סיפר:

מדובר בשיעור ג'ודו בגיל 13 במתנ"ס השכונתי, בחדר עם מתקנים לאימונים, בקבוצה של כ-15 ילדים, בנים ובנות. המדריך הדגים לנו תרגיל, ובמקביל להצגה הפיזית ניתנו לנו הסברים הקשורים בשיווי משקל, איזון ושימוש בניתוח השכלי של הסיטואציה. בתחילה המדריך עשה את התרגיל במהירות, ולאחר מכן באיטיות, עם הסברים בכל שלב. לאחר מכן הייתה חלוקה לזוגות, והתבקשנו לעשות את התרגיל בשלבים, כאשר אחד מתקן את השני ברגע שיש טעויות. המדריך עבר בין התלמידים ותיקן טעויות במידה והיו. כל זוג שעשה נכון את התרגיל עבר בין התלמידים ועזר להם במידה והיה צורך. לאחר מכן שוב ניתן הסבר. חלק חשוב בתחילת השיעור היה כמה דקות של ישיבה על הברכיים עם עיניים עצומות, בשקט מוחלט (מדיטציה) ולאחר מכן תרגילי חימום מגוונים, כאשר לפני כל שיעור [בוצעו] התרגילים המיוחדים לשיעור. לדוגמה, אם השיעור היה קשור בשיווי משקל, אז תרגילי החימום עסקו בשיווי משקל. לאחר התרגילים ניתנו הסברים תאורטיים לגבי התרגיל וכדאיות השימוש בו. בסוף התרגיל היו נערכים קרבות ובסופם

היו נותנים פידבקים לגבי מידת התקדמותנו ומידת ההשקעה. ושוב מדיטציה ופרידה עד לשיעור הבא.

המשמעת הדיסציפלינרית אינה מאפיינת רק חוגי ספורט. גם בתחומים אחרים בלט נושא המשמעת בחשיבה, כלומר סדר מחשבה ברור וקבוע, שלאֶה בגישה עקבית לניתוח נושאים שונים. משמעת כזאת הופיעה גם בחוגים למדע, שהקנו למשתתפים בהם מיומנויות חשיבה לטיפול בנושאים מדעיים שונים, וכן בתחום מדעי החברה ומדעי הטבע. לדוגמה, אחת המרואיינות סיפרה על מסגרת של חוגי בחירה במדעים בשעות אחר-הצהריים.

נושא הפעילות היה חשיבה חוקרת... אופן הלימוד היה הצגת סיטואציות יומיומיות טריוויאליות. המרצה הראה לנו איך אפשר להסתכל עליהן בצורה אחרת. הוא הראה לנו איך אנחנו חיים בעולם של סטיגמות ונורמות חברתיות, ואיך קשה לנו לצאת מעבר לנורמות האלה ולחשוב בצורה אחרת, אפילו שאנחנו רק בני 71. כמו כן התפקיד שלו היה לתווך בינינו לבין כל מיני אישים שעסקו בעיסוקים מעניינים, שגם דרך החשיבה שלהם הייתה מקורית, אנשים שעסקו בטיפולים אלטרנטיביים, מתמטיקאים, פיזיקאים, פסיכולוגים, סטטיסטיקאים, אנשים שעסקו בדברים מנקודת מבט או זווית מיוחדת. למרצה היה ידע רב בנושאים שונים, הייתה פתיחות, הוא לימד כיצד ניתן להסתכל על החיים בצורות שונות. ניתחנו סיטואציות יומיומיות, נשאלו שאלות אישיות, כגון איפה אנחנו רואים את עצמנו בעוד כמה שנים, ודרך זה ניתחנו את המסקנות שהגענו אליהן. השאלות שנשאלו עוררו שאלות מהותיות לגבי החיים שלנו.

בהקשר זה חשוב להדגיש שהמשמעת במסגרת הבלתי-פורמלית לא נתפסה על-ידי המשתתפים כאוסף כללים כפייתי, המכתיב להם את כל פעולותיהם ומצמצם את יכולת הבחירה שלהם. ההיפך הוא הנכון. המשמעת נתפסה כמשמעת פנימית, כמשהו שהמשתתפים שאפו אליו, מכיוון שרצו להצליח, להשתפר ולהצטיין. המשמעת הייתה אמצעי מוסכם עליהם ועל המדריכים שלהם, והיא הופנמה על-ידי משתתפים במהירות רבה. סוג זה של משמעת-מרצון ניכר גם במשתתפים בעלי הפרעות קשב וריכוז שלקחו חלק במסגרות של קראטה או ג'ודו (שני, 2000). גם בעלי קשיים כאלה לומדים במהירות את חשיבותה של משמעת פנימית במסגרת, והם מפנימים את כללי ההתנהגות, שמשחררים אותם מן הקשיים הפסיכולוגיים שלהם ומן ההתלבטויות של בחירה בלי כיוון. מחוויות המפתח עולה שדווקא המשמעת הפנימית במסגרות הבלתי-פורמליות פתחה אפשרויות והעניקה למשתתפים יכולת לבחור, גם מעבר לבחירה בעצם ההשתתפות במסגרת. היא אפשרה להם לבחור לעצמם (את הפעילות) ולבחור את עצמם (את זהותם בפעילות).

הנושא השלישי שעלה מדיווחיהם של מי שהזכירו את המסגרות הבלתי-פורמליות בחוויות המפתח שלהם היה נושא המיצוי העצמי והגילוי העצמי, ואין זה מקרה. למעשה, נושא זה מגלם את המיצוי של שני הנושאים הקודמים. חניכים שנחשפו לסטנדרטים של מצוינות ולמשמעת מקצועית ביותר גילו שהם מתאמצים להגיע לשיאים חדשים. כך גם מיצו את



יכולותיהם. כפי שאמרה אחת המרואיינות, "הרגשתי שאני מגלה משהו נוסף בציור שלא גיליתי קודם...התחושה החזקה ביותר שלי היא תחושה של גילוי עצמי - התחברות עם הנפש והיצירה, ומוטיבציה חדשה לציור". כפי שניתן ללמוד מדיווח זה, בדבריהם על השפעתה של המסגרת הבלתי-פורמלית עליהם לא הסתפקו המרואיינים בתיאור ההשפעה בתחום הביצוע הצר (ציור, נגינה או ספורט). הם דיברו גם על השפעות אישיות במובן הרחב של המילה, כלומר, על שינוי ערכים ועל שיפור באישיותם וביכולותיהם הבין-אישיות, על תובנות ביחס לתפיסת עולמם, ועל מקומם של המאמץ, האחריות והסדר בביצועיהם בתחומים שונים.

ייתכן בהחלט שהבחירה להשתתף במסגרת בלתי-פורמלית זו או אחרת נעשתה במודע, לאחר איתור מוקדם של כישרון בתחום, או מתוך כוונה של ההורים למצוא פתרון לבעיה מסוימת או להשפיע באופן זה או אחר על ילדיהם. במובן זה, ייתכן ש"החוג" לא היווה מסגרת ראשונית של גילוי עצמי, מכיוון שהנטייה לתחום אותרה על-ידי אחרים ובשלב מוקדם יותר. אך ההצטרפות למסגרות הבלתי-פורמליות הניעה את המשתתפים להתעלות על עצמם ולהפיק מעצמם יותר משחשבו שיש בהם, מתוך גילוי מעמיק יותר של סגולותיהם. באמצעות תהליך זה של מיצוי עצמי יכלו המשתתפים להגיע להיכרות עצמית טובה יותר ולתובנה ביחס לחייהם שמחוץ למסגרת ההשתתפות. דוגמה טובה לחוויה זו של מיצוי עצמי והשלכותיה על החיים לאחר מכן סיפקה מרואיינת אשר סיפרה על החוג לציור שהשתתפה בו, ובמסגרתו נפגשה עם מדריך מיוחד, שלימד את המשתתפים לחבר בין הציור לרגשותיהם העמוקים. בכך לא רק שיפר את יכולת הציור של המרואיינת, אלא הפך אותה גם לאדם מודע יותר לעצמו באופן כללי:

אחרי שהשתחררתי מהצבא, נרשמתי לחוג ציור שנתי במוזיאון ישראל... השיעור עם המדריך היה פשוט חוויה, גם אינטלקטואלית וגם רגשית. השיעור התנהל בקבוצה של עשרים אנשים בערך, והתחלק גם לשיעורים של עשייה וציור וגם להרצאות בתערוכות שונות במוזיאון. [הוא] לימד בצורה מאוד מיוחדת, הוא נתן דגש הרבה יותר חזק על האספקט האינדיווידואלי והשחרור הרגשי, שחשוב שיבוא לידי ביטוי, מאשר על התוצר הסופי -- יצירת תמונה שמוגדרת כ"יפה". מעבר לטכניקות הציור והשימוש בצבעים שהוא לימד, הוא השתמש בשיטות מאוד מאוד מיוחדות, על מנת לגרום לנו "לחוש" את העשייה שלנו -- את הציור! אחת מהדוגמאות: הוא ביקש מאתנו במשך שלוש דקות שלמות לכתוב על פלקט נייר ריק כל מה שעולה במוחנו, כאשר אסור להרים את העיפרון מהפלקט או להפסיק לכתוב אפילו לא לשבריר השנייה. מטרת התרגיל הייתה ללמוד לשחרר הכול בלי לחשוב על מה כדאי או מה הגיוני, פשוט להשתחרר בכל מובן המילה. לאחר מכן את אותו תרגיל ממש (על אותו העיקרון) הוא ביקש מאתנו לעשות בציור הפורטרט שלנו, פשוט לשים על הנייר הכול, בלי להפסיק אפילו לא רגע. זוהי רק אחת הדוגמאות מני רבות, שהפכו את השיעור הזה למשחרר מבחינה רגשית, וכמובן למעשיר גם מבחינה אינטלקטואלית בתחום האמנות... ההשלכות המיידיות שהיו לחוויה על חיי הן בעצם תחושת ההקלה הרגשית. אחרי כל שיעור הייתי יוצאת במין

תחושה נקייה מבחינה מחשבתית. היצירה והביטוי דרך הצבעים והרישומים אפשרה לי לבטא הרבה תחושות, חלקן טובות, חלקן מכבידות. מעבר לפן הרגשי, החוג קירב אותי לתחום האמנות, וחיזק אצלי את העניין במוזיאון...

במקרים מסוימים, חוגים במסגרות בלתי-פורמליות עסקו בתחומי ההוראה של בית-הספר, והמרוויינים השתתפו בהם כדי להעשיר את עצמם מעבר למה שמלמדים בתוכנית הבית-ספרית, או כדי להשלים פערים ולהתמודד עם קשיים הנצברים במהלך שנת הלימודים בבית-הספר. בניגוד להוראה בבית-הספר, ההשתתפות הרצונית בחוגים פוטרת את מפעיליהם מן ההכרח להתמודד עם בעיות משמעת ושליטה בכיתה, והקבוצות המצומצמות בגודלן מאפשרות למדריכים לטפל במשתתפים באופן אישי. במצבים כאלה מתאפשר ליחידים להיווכח שהאופן שבו בית-הספר העריך את יכולתם אינו נכון בהכרח. למעשה, מסגרות אלה אף נועדו לעתים להוכיח שבתי-הספר טעו: שהם הכשילו בלא צורך והדירו מלמידה את מי שיכלו להצליח בה מאוד. במובן זה, מסגרות בלתי-פורמליות משמשות כמעין הזדמנות נוספת, לעתים אף לפני שההזדמנות הקודמת הוחמצה כליל. דוגמה לחוויית מפתח מסוג זה סיפקה מרואיינת בת 23, שסיפרה על חוג לשיפור אנגלית שהשתתפה בו במסגרת המתנ"ס, ועל הפתעה בלתי צפויה שנקרתה לה בסופו, אירוע אשר השפיע מאוד על בקיאותה באנגלית ועל תפיסת עולמה במובן רחב הרבה יותר:

מאז ומתמיד שליטתי באנגלית הייתה "בסדר", אולם תמיד הייתה טעונה שיפור. גם המורות אצלנו בבית-הספר, שהיו מחממות את הכיסא, לא הוסיפו לידיעותי באנגלית, ובכיתה הייתה אווירה של חגיגה. למדתי בבית-ספר פרטי ויוקרת, אחוז הממוצע של המסיימות עמד בדרך כלל על 90%, כך שאי-הצלחתי באנגלית הייתה עלולה להוריד את הממוצע השכבתי, ולכן המדיניות לא הייתה של "בואי נשתפר"... אלא של "בואי ונוריד אותך הקבצה"... ידעתי שאי אפשר להוריד תלמיד הקבצה בלי רצונו, ואם התלמיד מחליט לגשת לרמה שבה הוא חושב שהוא זכאי, הוא יגש -- על אחריותו. החלטתי לעשות אנגלית 5 יחידות. ידעתי שהדבר דורש השקעה. כבר מתחילת השנה הייתי רשומה במתנ"ס השכונתי לחוגי תגבור במתמטיקה ואנגלית...; החוגים העשירו ועזרו מאוד, למדנו עם ילדים, בעצם נערים מהשכונה. כך שהאווירה ללימודים הייתה טובה מאוד. המורה שלי לאנגלית, שמה חנית, אישה מדהימה, שמרגע שסיפרתי לה על האפשרות של לרדת הקבצה -- היא פסלה זאת על הסף [ואמרה], "יש לך פוטנציאל, אין סיבה לעשות צעד זה, מה שצריך זה להשקיע". ואכן, ההשקעה הייתה מרובה. בבית-הספר לא נלמד חומר חדש, אולם למדתי במסגרת החוג וגם באופן עצמאי בבית. חנית הביאה לי טקסטים, לפני הבגרות עשינו מתכונות, הרגשתי תמיכה מלאה: לא רק שהייתה מורה מעולה, היא לימדה את העיקר, בחביבות ובמעשיות רבה. גם הלימודים היו בכיף, עם סיפורים מחייה. מורתי לאנגלית [בבית-הספר] הגישה אותי על 56. בבגרות הוצאתי +08, כך שהשקלול היה בסביבות ה-07. בסוף השנה נערך טקס חלוקת מלגות במתנ"ס, והפרס הראשי היה זכייה בסאמר-סקול. ישבנו בטקס, בין לבין פטפטנו, ובטקס הזכייה פתאום שמעתי את שמי לעלות לבמה. הייתי מופתעת. ידעתי



שהשקעתי, אבל לא חשבתי לרגע על הזכייה. לא רק שחנית תמכה לאורך כל הדרך, היא גם המליצה על זכייתי, כך שלפני הצבא זכיתי מתוך חוויית הלמידה לעוד חוויה גדולה של פעם ראשונה בחו"ל, פעם ראשונה ואחרונה, ב-loohcS remmuS של שלושה שבועות בלתי נשכחים... תוך כדי ההתמדה בלימודים באנגלית, היו רגעים שהייתי מלאת אמביציה חזקה להצליח ולהוכיח שאף אחד לא יכול להגיד לי מה אני לא יכולה לעשות, שאין דבר העומד בפני הרצון, כל זמן שאתה מוכן להשקיע... למדתי (בנוסף לחוויות אחרות) להשתדל לעשות את המרב, לדעת שמה שנכון כדבר אינטואיטיבי, בפנים, כהחלטה, צריך לממש את עצמו בחוץ. למדתי למידת אחריות אישית להחלטת גורלי ועתידי, ולמדתי התמדה, שהדרך לא סלולה אלא היא עקלקלה, ושצריך לעקוף כמה מכשולים בדרך. למדתי גם על עזרה -- כמה שאדם אחר יכול לעזור לי, לתמוך ולסייע... השינוי שחל בי הוא אמונה בעצמי, רצון להצליח, ו[הבנה ש]פעולות חייבות להיעשות כדי להצליח במטרה, כדי להגשים מטרה צריך לעמול ולעתים קשה, שמטרה לא נבנית רק מדיבורים, צריך להיות מעשיים. נלמדה גם דבקות וסבלנות: לא הכול בא במכה, צריך להתאזר בסבלנות והיא משתלמת. אדם צריך להיות סבלני עם עצמו.

הוירטואוזים: מדריכים כדמויות-דגם וכמראות

עיון בחוויות המפתח שהתרחשו במסגרות הבלתי-פורמליות מעלה שהמרוויינים מייחסים חשיבות רבה לדמות החד-פעמית של המדריך, המרצה או המאמן. לפיכך, ניתוח החוויות הללו מאפשר לנו להציץ אל כמה מנגנונים ייחודיים של השפעתם. אומנם המרוויינים אינם מזכירים בדיווחיהם את מושג הקסם האישי (כריזמה), אך מתיאוריהם עולה דמות כמעט מיסטיית, בעלת חשיבות רבה, כזו המאגדת בתוכה אידאלים ומיצוי אנושי. כפי שציין מקס ובר (1979), כוח השפעתם של בעלי הקסם האישי אינו נעוץ בפעילויות שהם עורכים או במסרים שלהם כפשוטם. השפעתם טבועה בהם עצמם -- באישיותם, בדמותם ובאופן התנהלותם. הכריזמה האישית היא בעלת מאפיינים מיסטיים כמעט; קשה לברר אותה, לבדד או להעתיק אותה.

הדמויות המחנכות המתוארות בחוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות אכן מציגות וירטואוזיות: הן רציניות, ממוקדות ומלאות בתחושת שליחות ואחריות. אך להבדיל מן הדימוי העולה ממושג הכריזמה, הדמויות הללו אינן נתפסות כדמויות של מנהיגים. תיאוריהם של המרוויינים אינם מלמדים על דמות שהילכה קסם על המשתתפים בפעילות ושבתה אותם. הדיווחים אינם מצביעים על תופעה עדרית של היענות ההמון למנהיג הכריזמטי, אלא על צורת השפעה שונה בתכלית, שנבחן אותה בשני היבטים שונים: דמויות דגם ומראות. אחד המרוויינים תמצת את שני ההיבטים האלה כשאמר, "לפעמים אתה יודע איך צריך לנהוג, לא ילמדו אותך, וזה מסוג הדברים שאתה מלמד את עצמך. דרך אחת ללמד את עצמך היא ממה שאתה רואה וקורא ביומיום, ולקחת איזושהי דמות ולשאוב ממנה השראה [המדריך כדמות דגם]. דרך אחרת היא לקחת איזושהי דמות מהחיים, להסתכל עליה ולהיזכר בדברים בך" [המדריך כמראה].



ניתוח חוויות המפתח במסגרות בלתי-פורמליות מעלה כי ישנם מדריכים שחניכיהם ראו בהם דגם מטרה, אימצו אותם כערך וכיעד נורמטיבי ושאלו להידמות להם. ויש מדריכים שדמותם והתנהגותם היו לחניכיהם כמעין מראה, שבה ראו את בבואתם בצורה חדשה. הבבואה השונה הזאת אפשרה לחניכים ללמוד על עצמם דברים שלא ידעו קודם. וישנם מקרים נדירים שבהם המדריכים שימשו בו-בזמן כדמות דגם וכמראה.

מדריכים כדמות דגם

את ההבחנה בין דגם למראה הציע האנתרופולוג דון הנדלמן. בעיונו במושג "דגם" עמד הנדלמן על מובנים אחדים. במילונים שונים מוסבר המושג כמתייחס "לסטנדרט, או לדוגמה המשמשת כקנון" וכן ל"ייצוג בקנה מידה קטן של תופעה גדולה ומורכבת" (בתוך Handelman 1990). על בסיס ממצאים אנתרופולוגיים שונים הוא מראה שדגמים מתמצתים את המציאות באופן ברור וחסכוני, ואף מכוונים את אופני ההתייחסות הרצויים אליה. הדגמים הם תיאוריים ונורמטיביים בו-בזמן. על בסיס ההווה הם מכוונים לעבר מצב עתידי רצוי, ומציגים את התנאים למימושו של עתיד אפשרי כזה (באמצעות מימוש הדגם במציאות). הדגם חורג מן החיים הרגילים ומצביע על אפשרויות חלופיות, מכוונות וברורות לחיים או לקיום אנושי. הוא מציג את חיי היומיום, אך מכוון אל אפשרות חיים אחרת, טובה יותר ובהירה יותר.

החוויה הבאה ממחישה היטב חלק מן ההיבטים הללו, כפי שהם באים לידי ביטוי במדריך ששימש דגם לחניכו. סטודנטית דיווחה בריאיון אֶתה על השתתפות בקורס חד-שנתי במכון תורני לנשים, כשבמסגרתו שמעה הרצאות של רב המכון. דמותו האמינה של הרב והמסרים שהעביר הניעו את המשתתפת לראות בו דגם הזדהות. היא הפנימה את המסרים שלו וניסתה לממש אותם בחיי היומיום שלה. בתיאורה המפורט התייחסה המרואיינת לדרך ההרצאה של הרב, אך יותר מכל לדמותו. לדבריה:

השיעורים עסקו בסוגיות הקשורות לפרשת השבוע הרלוונטית. הרב היה בוחר להתמקד בכל פעם בנושא ספציפי, כשהוא יוצא מתוך רעיונות הקשורים לפרשת השבוע. השיעורים של הרב מועברים בסגנון מיוחד מאוד: לא הייתה בהם מתודיקה מרשימה וגם לא דרמטיות יוצאת דופן, ובכל זאת ההקשבה לנאמר הייתה מוחלטת. הרעיונות שנתן היו מורכבים תמיד ממגוון רחב מאוד של מקורות מידע מכל התחומים. קשה היה לא להתרשם מהעושר שכלל השיעור ומעמקות המחשבה שהופגנה בו. לרב יש דרך מיוחדת לבטא את רעיונותיו. בשיעור שלו, הדברים הנאמרים נרקמים ככתב חידה, שבו אתה מנסה לפענח כיצד יכולה כל ראייה שמביא הרב להשתלב ברעיון הגדול. הוא היה מקפיד להקדיש כמה דקות לספר על הרקע של המקור אותו בחר, מה שיצר תמונה שלמה של העניין. הוא בעצם אדם מדהים, יודע כל-כך הרבה, ממש "איש אשכולות", ועם זאת כל-כך צנוע. הוא היה מדבר בשקט, בשלווה, כאילו הכול מסודר אצלו בראש בתבניות. היה בו שילוב מיוחד של אדיקות דתית ופתיחות רעיונית ומחשבתית. הוא לא נמנע מללמד נשים תנ"ך, למרות שהוא אדם חרדי, וחי אורח חיים שכזה.



דברים אלה ממחישים היטב את דמות המלמד כדגם. מן הדברים הללו ברור שלא היה מדובר במורה רב-פעלולים ובעל שליטה במגוון שיטות הוראה. למעשה, מן הטקסט עולה שכוח השפעתו של הרב על הסטודנטית נבע מן העובדה ששילב בדמותו ניגודים שעד אותה עת נראו לה בלתי ניתנים לגישור. למעשה, הרב הראה למשתתפת שמה שנתפס בעיניה כניגודים אינו מהווה סתירה. הוא הציג דגם שבו "איש אשכולות" הוא גם "איש צנוע", שבו אדם חרדי יכול לשוחח באופן פתוח עם נשים. דווקא יכולת זו לשלב בין ניגודים-לכאורה העשירה את המרואיינת, מכיוון שבכך הוצג לה דגם שלא הכירה מתוך התנסותה בעבר, ואפשרות חדשה זו הובילה אותה לשינוי עצמי, באורח חייה, בכיוון הלימודים שלה ובצורת מחשבתה.

ראוי לציין שחוויה מעין זו מייצגת חוויות דומות רבות, המתבססות על מפגש היכרות עם העולם הדתי, עם גרסה מפתיעה של עולם היהדות. אומנם מסגרות אלה הן מגוונות מאוד - הרצאות חד-פעמיות, התנסויות לאורך שבת שלמה או קורס שנתי במכון ליהדות, אך יש בהן גוון ברור של "דגם חלופי", המכוון לדרך חיים חדשה אשר מתווה שביל זהב בין מה שנתפס כניגודים בלתי-אפשריים. במרבית חוויות המפתח הללו התבסס הרב על חיי היומיום של המשתתפים והראה שהוא אינו זר להם ואינו עוין אותם. עם זאת, בדמותו ובהתנהגותו הוא הציג לפני המשתתפים דגם לחיים אחרים (בלי כפייה ובלי לחץ, לדבריהם).

וירטואוזיות דומה של דגם לחיים נחווה על-ידי משתתפים בחוגים לספורט, ובמיוחד במסגרות של חוגים לאומנויות לחימה. אין זה מפתיע שמסגרות אלה דומות בהשפעתן החינוכית למסגרות דתיות: בשתיהן מדובר על "מלמדים" היוצרים זיקה בין מערכת פילוסופית כוללת לבין חיי היומיום של הפרט, ובשתיהן המלמד גם מקיים בהתנהגותו היומיומית את מה שהתאולוגיה שלו רואה כאידאל. כך, רבנים שהוזכרו בחוויות המפתח הדגימו זיקה בין חייהם האישיים לדרישות התאולוגיות של המסגרת הדתית. בדומה לכך, אומנויות הלחימה מבוססות על תרגום של פילוסופיות שונות מדרום-מזרח אסיה לחיי היומיום של הפרט (ובמיוחד הזן-בודוהיזם). בניגוד לראייה המצומצמת, הרואה את אומנויות הלחימה כספורט מודרני, או כמסגרות של אלימות ממוסדת, החוגים הללו מבוססים על פילוסופיות קיומיות, הרואות את הפעילות הגופנית כחלק ממערך אמונות כולל, שבו קיים היגיון פילוסופי מלא מאחורי אישיותו של הפרט וניסיונו להגיע לשלמות. כפי שאמר מאסטר ג'ושין פונאקושי, אבי תורת הקראטה המודרנית, "המטרה העיקרית של אומנות הקראטה אינה טמונה בניצחון או בתבוסה, אלא בשאיפה לאופי המושלם של המתאמן" (מצוטט בתוך שני, 2000). דרישה זו של המאסטר לשלב בין הממד הגופני לממד הנפשי מודגמת היטב בתיאור חווית המפתח הבאה, שדווחה על-ידי מדריך נוער, הנמצא כיום בשנות השלושים לחייו:

הפעילות הייתה במסגרת של חוג קראטה. היא התרחשה במסגרת של אימון של פעמיים בשבוע, כשעה וחצי בכל פעם. הדמות החינוכית המרכזית הייתה המורה. הוא נטל חלק בכל התרגילים, הראה וביצע ראשון, ונטל חלק במאמצים. בנוסף, הוא היה מרצה לנו על הפילוסופיה והאידאולוגיה שעומדת מאחורי שיטת האימון. הוא דיבר אתנו

על המשמעות, על אופן הביצוע וההשלכות שהוא רואה לחיי היום-יום. המורה דיבר אתנו הן ברמה הפרטנית והן ברמה הקבוצתית. הוא עבד אתנו הן על האפקט הנפשי-פסיכולוגי והן על הגופני. הוא ממש דרש התמסרות מלאה לעצמנו בזמן האימון, הכוונה למיציא הכוחות והפוטנציאל שטמון בנו. הוא ביקש שמי שלא יכול לתת את הכול -- שיישב וינוח ולא יגיע לאימון. הוא גרם לנו לחוש שהוא מקבל זאת בהבנה. ההשקעה והאימון והמאמץ היה הדרגתי עד לשיא. המורה הפגין תמיכה אישית. בזמן האימון הוא עצר ותיקן את הטעויות. זכור לי משפט שהיה אומר: "אלוף עולם יש אחד, אז מה, כל השאר לא טובים?" משפט כזה נתן לי הרגשה שאני שווה וטוב, ושיש משמעות לכל שלב שאני נמצא בו...

כפי שהמרואיין מספר, המדריך שלו הקדיש תשומת לב רבה לממד האישי-פסיכולוגי, ושם דגש מיוחד בהתנהגות ערכית בתוך ה"דוג'ו" (אולם האימונים) ומחוצה לו. ואכן, ברוב אומנויות הלחימה, חלק ניכר מזמן האימון מוקדש לחינוך ערכי, ומערך הערכים שהמאמנים מדגישים כולל רכיבים כמו: כבוד לזולת בכלל וליריב בפרט; כבוד לסביבת האימונים; כבוד לבכיר; איסור מוחלט על פגיעה ביריב; שוויון; נטילת אחריות והתמדה. כפי שאומר מאיר וקסמן, מבכירי שוטוקאן בישראל, "קראטה מתחיל ומסתיים בצניעות" (בתוך שני, 2000).

יתרה מזאת, בתחום אומנויות הלחימה (הג'ודו, הקראטה, הטיי-צ'י וכדומה), כמו בתחום הדתי, המורים-האומנים הם וירטואוזים לכל דבר. בדומה לרבנים, המדריכים הוסמכו לתפקידים בסופה של תוכנית הכשרה חינוכית רבת שנים, שבמסגרתה היה עליהם לעמוד באתגרים הגופניים של הקרבות מול עמיתיהם, אך גם להוכיח שליטה מלאה ברזי התפיסה הפילוסופית של תורת הלחימה. היה עליהם להוכיח בהתנהגותם מימוש מלא של הפילוסופיה הזאת, הן בזירת הקרב והן מחוצה לה, לממש את הפילוסופיה בהתנהגות הגופנית שלהם. במובן זה, המדריכים הללו הם וירטואוזים לא רק בגלל שליטתם בביצוע הגופני של תורת הלחימה, אלא גם משום שהם מממשים את הסגולות המוסריות והתאולוגיות הנדרשות ממי שעוסקים בה. דוגמה לכך ניתנה בדיווחה של נחקרת על המדריכה של באימוני טאי-צ'י:

הגיעה מורה צעירה שנראית מבולבלת, כי היא נורא מתחברת לרגשות שלה, כמו שצריך בטאי-צ'י, וכל הזמן היא באה בקטע מבולבל אחר. לאט לאט את קולטת שהיא טיפוס רוחני - לא רק איך שהיא מתחברת לעצמה, שזה מדהים לראות, כי את רואה את זה בכל תנועה שהיא עושה, שהיא גם מתחברת אליך, היא חשה אותך, היא יודעת שאת מרגישה לא טוב, שאת מבולבלת...מה שבאמת היה מיוחד זה שהיא האמינה שאחד הבסיסים של הטאי-צ'י זה ההרמוניה וההתקשרות בין אנשים...היא האמינה שכל העולם נבנה על מסרים שאנשים מעבירים אחד לשני, שהעולם יהיה טוב יותר אם אנשים יבינו את התחושות של האחרים...היא הייתה בונקר של סיפורים, מלאת ידע של סיפורים ואגדות וגם מסרים. זה היה אקטואלי.

כפי שדוגמה זאת ממחישה, ייחודן של אומנויות הלחימה בכך שהן מתבססות על תפיסה



פילוסופית עקבית, ומשום כך העוסקים בהן מממשים בגופם ובהתנהגותם קודים מוסריים וערכיים הנגזרים ישירות ממסורת ארוכה. חוויות המפתח מלמדות שהחוגים הללו מציגים לפני המשתתפים בהם דגם התנהגותי ומוסרי ברור. דיווחים רבים הדגימו את חשיבות המדריך כדמות דגם לחיים ואת יתרונו של השילוב בין תפיסה פילוסופית וחינוכית כוללת לבין ביצועים ספורטיביים מאתגרים. לדוגמה, בריאיון המצוטט להלן סיפרה סטודנטית על החוג ל"הגנה עצמית" שהשתתפה בו:

הפעילות הייתה במסגרת חוג, למרות שתמיד המורה אמר שזה לא חוג, אלא דרך חיים -- למידה על החיים עצמם. דמות המדריך בהחלט היוותה עבורי דמות חינוכית, בניגוד למורים שהיו לי בבית-הספר. בהחלט בלטה האכפתיות שלו כלפינו ולמה שמתרחש אצלנו בחיים בכלל מבחינת משפחה, לימודים... מדריך זה, בזכות אישיותו האדירה, הצליח להעביר לנו הרבה יותר ממה שהיה אמור (כיצד להגן על עצמך בזמן התקפה) בצורה אינטלקטואלית ומעניינת. הוא הפיח מעין רוח חיים בזמן השיעורים. אני זוכרת שהוא לימד אותנו כיצד להיות בני-אדם טובים יותר, בעיקר אותי, שבצעירותי הייתי ביישנית יתר על המידה. הוא גרם לי להיפתח יותר לעולם, והראה לי שהעולם לא כל-כך מפחיד, וצריך לצאת בראש מורם לקראתו. יש לציין שהיו פעמים שבכלל לא עסקנו בהגנה עצמית, אלא היו קבוצות דיון על נושאים כאלו ואחרים מהחיים. המדריך לימד אותנו כיצד למקד את עצמנו, להיות מודעים לכל המתרחש סביבנו, לא "לעבור" על דברים שלא נראים לנו... נוצרה בפעילות למידה משמעותית רבה מאוד, השיעורים לוו עם המון אתגר. כמובן שדרך חוכמת החיים של המדריך למדתי על עצמי דברים רבים -- ידעתי כבר להבחין בין עיקר לטפל -- ממה צריך להתעבן וממה לא שווה שאני אתעבן. הדבר הזכור לי יותר, שנפתחתי יותר, [נהיית] פחות ביישנית ודיברתי הרבה יותר (כשאליו הגעתי שתקנית)... המדריך הפך אותנו לאנשים טובים יותר: קשובים, שלווים, ממוקדים וכמובן שהשמעת אצלו הייתה חשובה יותר מכל. המשמעת נשמרה כי היה עניין... כל דבר שנלמד הפנמתי ויישמתי לאחר מכן.

כמו בראיונות אחרים בתחום זה, המרואיינת הבליטה בדבריה את חשיבותו של המדריך כדגם חינוכי ולא כדמות ספורטיבית בלבד. בסוף דבריה היא סיפרה על השינויים באישיותה ("פחות ביישנית", "להקשיב לפני שמתפרצים"), שהתחוללו בה עקב המפגש עם המדריך שלה, שלמעשה היווה לגביה דגם לחיים נכונים. ואכן, המדריך מימש את עקרונות הפילוסופיה של תורת הלחימה ולא הסתפק בהדרכה גופנית, אלא התייחס לחייהם של חניכיו במובן הרחב ביותר וכן לאישיותם מחוץ לזירת החוג. בכך הדגים את מהותה של הפילוסופיה של המזרח, כלומר, שהגוף והנפש הם פנים שונים של כוליות אחת. לפיכך, המדריכים, הרבנים או המאמנים, שהציגו דגם ייחודי של התנהגות, סיפקו לחניכיהם חוויות מפתח והניעו אותם להשתנות ולאמץ תכונות חדשות, ההולמות את הפילוסופיה שהדגימו בפעילותם ובהתנהגותם.

דמותם של מדריכים כדמויות דגם השתקפה גם במסגרות בלתי-פורמליות אופייניות, כמו בתנועת הנוער. לדוגמה, הדיווח הבא מראה כיצד דמות הדגם חוללה בנחקרת שינוי ערכי, וזאת בזכות המודל שהמדריך החדש הציב בפניה. החוויה הייתה במסגרת שנת שירות, שהתחילה שלא מתוך מוטיבציה ואידיאולוגיה, אלא מתוך נסיבות חיצוניות בעיקרן. מספר חודשים אחר כך הגיע רכז צוות חדש, והוא חולל מפנה גדול.

עד אותו זמן הדברים התרחשו באנרציה. אבל אז הגיע רכז חדש ויצאנו לסמינר...במהלך הסמינר קרה דבר מדהים - היינו כולנו ביחד ואז, בעזרת אותו רכז חדש, התחלנו לדבר על דברים שלפני כן לא דיברנו. הפכנו בעזרתו לקבוצה...ההתלהבות שלו מחשיבות עבודתנו לא יכלה שלא להלהיב גם אותנו, וכך נוצר קשר מאוד מיוחד בינינו...התחושה החזקה שהתעוררה בי במהלך אותו סמינר הייתה של הכרה פנימית בעבודתי...הרגשתי פתאום שאני מבינה את השליחות שלשמה יצאתי - את המשמעות האמיתית של העשייה בקן בפרט ובמחוז בכלל.

מדריכים כמראה

הנושא השני שעלה בניית חוויות מפתח במסגרות בלתי-פורמליות רואה את המדריכים כ"מראות", שהציגו למשתתפים בבואה חדשה של עצמם ובכך אפשרו להם לחוות גילוי עצמי. בתפקידם כמראות, המדריכים הביאו את חניכיהם להבנה עצמית בהירה יותר ולאימוץ תכונות אישיות חדשות. בחוויות מפתח מסוימות, המדריכים אכן שיקפו לחניכיהם את בבואתם, אך בזכות סגולתם המיוחדת, הבבואה הזאת הייתה חדשה למשתתפים והפתיעה אותם. דומה הדבר ל"מראה, מראה, שעל הקיר" מן הסיפור "שלגיה ושבעת הגמדים". מראת הקסמים של המלכה שיקפה מבחינתה דברים שאף מראה אחרת לא שיקפה, ורק באמצעות התבוננות במראה למדה המלכה את האמת העמוקה על עצמה ועל המציאות סביבה. כך קרה גם עם המדריכים שיצרו חוויות מפתח במסגרות הבלתי-פורמליות. הם שיקפו לחניכיהם את דמותם, והצליחו לחשוף לפנייהם קווי אישיות, ערכים ויכולות שלא הכירו בעצמם.

דוגמה ראשונה לתפקיד זה של "המדריך כמראה" מוצגת באמצעות סיפורה של מורה בשנות החמישים לחייה, אשר סיפרה על הרצאה חד-פעמית ששמעה חמש-עשרה שנה קודם לכן:

היינו אני ומשפחתי בשליחות בוושינגטון... והלכנו לשמוע הרצאה של רב אורתודוקסי. לא היו לי שום ציפיות מההרצאה. הלכתי עם חברים והפכנו את הערב לערב חברתי. אני גדלתי בבית מאוד דתי, אבל שהייתה בו כפייה דתית עצומה, ובבגרותי פיתחתי אנטי לדת, לסממנים - [אני] לא כופרת, מאמינה באלוהים, אבל רחוקה מאוד מן הדת, מתוך התפיסה -- או שתעשה הכול או שאל תעשה כלום. וזו הייתה משמעות הכפייה בבית... כי ככה אני קיבלתי את הדת. הדת שלי הייתה -- או שעושים את כל המצוות או שבכלל לא. הרב בהרצאה ניסה להסביר שלא צריכים לקיים את כל המצוות, גם מצווה



אחת קטנה נחשבת. המלמד, המרצה -- הוא היה נפלא, היה מלא כריזמו, דיבר בצורה נכונה, הגיונית ויפה. חשבתי להישאר חמש דקות, אבל נשארתי עד הסוף. לא שינה לי האדם, אם היה קונסרבטיבי או רפורמי, אני הקשבתי לדבריו, לתוכן ההרצאה. הוא דיבר אלי יותר ויותר, כי הוא לא כפה, אלא הביא דוגמאות הגיוניות מהחיים. הוא הצליח להיכנס לנפשו של אדם בצורה עדינה ולא אגרסיבית, כמו שהיה לי בבית וממנו ברחתי... לאחר ההרצאה של הרב, מצאתי את הדברים שמתאימים לי. אז גם את התורה של הרפורמים הצלחתי להבין יותר, שנראו לי מזעזעים בהתחלה, אני מקבלת היום. כבר במהלך דבריו, בתוכן, התחלתי לקשר את המקרה, כל הזמן דיברתי עם עצמי -- הגיוני... הזדהיתי עם מה שהמלמד אמר, זה עשה לי טוב, כי בכל זאת אני מאמינה ויש לי אמונה, הרגשה שטוב שמאמינים במשהו... ההרצאה של הרב הזה פתחה לי אשנב חדש לדת. לגיטימציה לדברים הקטנים שאני כן רוצה לעשות.

כפי שאפשר ללמוד מדיווח זה, להרצאה חד-פעמית זו הייתה השפעה עמוקה על תפיסת עולמה הדתית של המרואיינת ועל התנהגותה. במהלך הרצאתו העביר הרב מסר פשוט, אך בכך האיר באור שונה את הנחרצות והכפייתיות הדתית של בית הוריה. תפקידו של הרב כמראה בולט על רקע השיחה של המרואיינת עם עצמה. הרב הרצה, אך היא ירדה באולם ושוחחה עם עצמה, באמצעותו, על עצמה, על ביתה ועל מורשתה. היא נזכרה בדברים ו"כל הזמן דיברתי עם עצמי - הגיוני". שיקוף זה של עצמה באמצעות הרב היווה בעבורה חוויית מפתח ונקודת מפנה. למעשה, מאותו יום שינתה המרואיינת את תפיסתיה לגבי זרמים ביהדות, היא נעשתה פלורליסטית יותר ומתונה בדרכיה, ואף מצאה לעצמה צורת דתית ייחודית לה. יתרה מזאת, בחווייה זו נותק הקשר רב השנים בין המסורת המשפחתית שלה לבין תפיסותיה הדתיות, והתבטלו תחושות האשמה שלה כמי שניסתה למצוא דרך קיומית חדשה. באמצעות השתקפות חייה על-פני מראת דבריו של הרב, הצליחה המרואיינת לבחור לעצמה "עצמי" אחר ותפיסת עולם ערכית אחרת.

התוצאה הבולטת ביותר בדפוס זה של חוויות המפתח המשמשות כמראה היא הגילוי העצמי של המשתתפים בפעילות. אלה הן חוויות מפתח שהמנחים אותן שיקפו למשתתפים את הזהות העצמית שלהם - את זהותם הפרימורדיאלית, את מי שהם היו עד הפעילות, וכך גם את מי שהם בוחרים להיות אחרי חוויית המפתח. העצמה זו של הזהות האישית (שכונתה בפרק 3 בשם "גילוי עצמי") חזרה ונשנתה בחוויות מפתח שונות. בהעצמה זו שלובים מספר מובנים: היכולת לבחור, התובנה לגבי חלופות למצב הקיים ולגבי "עתידיים אפשריים", ההבנה כי היה ממד שרירותי בחיים עד כה, וההבנה כי היחיד שייך לקבוצה ובכל זאת הוא מיוחד. ממד זה של גילוי עצמי מודגם היטב בסיפורה של עולה חדשה מאיטליה, שסיפרה שבעבר לא הבינה את משמעות השתייכותה לעם היהודי:

הייתי בת 71, באיזשהו מחנה של יהודים, של הסטודנטים של כל האוניברסיטות של אירופה, שנפגשים באיזשהו מקום באירופה. זה [נמשך] שבוע, ועושים את המפגש הזה כל שנה... הייתי במפגש הזה עשר שנים רצוף, ללא הפסקה... הלכתי לשם, וזה פתח

לי את העיניים, כאילו זה היה משהו אחר לגמרי, זה היה מין עולם. זה היה חוויה בהרבה דברים. קודם כל, זה חוויה להיות במחנה עם שלוש מאות ילדים בגיל שלך באיזשהו מחנה, בבונגלו או בבית מלון, שבוע. שבוע רצוף לא ישנים בכלל, עושים בלגנים ומסיבות וזוגיות וכל מיני, זה גיל מתאים. אבל הדבר שהכי ריגש אותי, אני לא אשכח את זה: ישבנו כולם באולם גדול, ואני ישבתי ליד טורקים, רוסים, אנגלים, כאילו זה כל העולם באמת, ופתאום מישהו מתחיל לשיר איזשהו שיר כמו: "הבה נגילה" או "דוד מלך ישראל", אני לא זוכרת, וכולם מתחילים לשיר אותו שיר, ואני אמרתי -- יה אללה! אני עם האנשים האלה אין לי שפה משותפת, אני לא מכירה אותם בכלל, לא, הם שונים ממני, אבל יש בזה כאילו גם כמוני, הם מכירים את השיר הזה למרות שאנחנו לא מכירים אחד את השני. להיות יהודיה בשבילי, עד הזמן הזה, זה היה משהו שלא הבנתי, לא הבנתי מה זה, חוץ ממה שמסבירים במשפחה, אבל מה אני מרגישה ומה אני רוצה בתוכי לא היה לי ברור. ומהרגע הזה, כן... [מאז המחנה] זה היה ער אצלי כל יום, גם לפני שעליתי, זה התעורר אצלי במחנה הזה.

ההשתתפות במחנה הקיץ הזה היוותה מראת זהות חזקה מאוד בעבור המרואיינת, כיום בת 35. "זה פתח לי את העיניים", היא אמרה, והוסיפה -- "זה התעורר אצלי במחנה". ואכן, תפיסתה את עצמה ואת זהותה לפני המחנה הייתה שונה בתכלית מתפיסתה אותן לאחריו. ההשתתפות במחנה גרמה לה להבין מי היא, למי היא שייכת, ולאן שייכים עמיתיה למחנה. היא למדה לראות את זהותה כיהודייה כזהות מוערכת ורצויה, אף-על-פי שעד אז נהגה להסתיר את הזהות הזאת, חשה שונה בגללה והתביישה בה. בזכות הפעילות במחנה ובזכות גילוי זהותה העצמית היא חשה צורך לממש את זהותה כיהודייה ועלתה לישראל.

חוויה זו ממחישה היטב שפעילויות, מדריכים או רבנים, המשמשים כמראה לגילוי עצמי של הפרט, יכולים לחולל תפניות זהותיות רבות משמעות בחיי המשתתפים, וליצור נקודת מפנה בחייהם. כדי להבין את מסלול החיים של מי שחוו חוויות כאלה במסגרות בלתי-פורמליות, יש לתאר אותן במפורט ולבחון את התמורות החדות בזהות האישית ובתפיסת העולם. במקרה האחרון, הבנה מעמיקה של חוויית המפתח במחנה הקיץ אפשרה לנו להסביר את העובדה שאדריכלית בעלת תואר שני מפירנצה החליטה לעזוב קריירה מבטיחה במדינת העיצוב ולעלות למדינה שונה בתכלית. המידע על חוויית המפתח שלה במחנה הקיץ הוא שנתן לנו את המפתח להבנת התפנית המכריעה בחייה של המרואיינת.



הן מכונות "מסגרות בלתי-פורמליות", אין מייחסים להן חשיבות חינוכית רבה ואין משקיעים בהן מכספי המדינה, אך ממצאיו של פרק זה מלמדים שרבות מן המסגרות הללו הן רציניות, מקצועיות ובעלות השפעה חינוכית חזקה. הניתוח הראה שבניגוד לדימוי השעשוע והעברת הזמן בניעמים, חלק מן המסגרות הללו מפגינות רמה גבוהה של מצוינות, הן ברמת הפעילות והן ברמה האישית של המפעילים אותה. במסגרות הבלתי-פורמליות, אולי דווקא בגלל היותן בלתי-פורמליות, דמות המדריך (הרב, או המאמן) בלטה בדברי המרואיינים ועמדה לנגד עיניהם כאידאל אנושי ומקצועי גם לאחר שנים ארוכות. גם זמן כה רב לאחר שעזבו את המסגרת, השפעתה אצורה בתוכם ופועמת בחייהם בנוכחות מתמדת.

למעשה, מסתבר שמסגרות בלתי-פורמליות כלל אינן מבוססות על "משחקיות", ואין מופגנת בהן אי-רצינות כלשהי. להפך, הן רציניות, קפדניות ולעתים אף סגפניות מעט. המדריכים במסגרות אלה מבקשים להביא את חנייהם למיצוי כישוריהם ויכולותיהם, ולפיכך הם מממשים את הסטנדרטים הגבוהים ביותר ורואים את עצמם ככלי חשוב להשגת המטרות של התחום או הדיסציפלינה. בתחומים מסוימים, כגון אמנויות לחימה, אלה הן למעשה מסגרות ההכשרה היחידות בתחום, ובהתאם גם מידת רצינותם של המדריכים בתחום זה. גם בחוגי מדע התגלו גישות רציניות, כאילו בחוגים עצמם מבוצעות פריצות דרך מדעיות ומתגלות תגליות חשובות באמת.

הממצאים על חוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות גם מלמדים שהן מבוססות בראש ובראשונה על אישיותו של מחולל הפעילות: על המרצה, המדריך, האמן, המאסטר, הווירטואוז, על המצוינות ועל המוסריות שלו, על התגלמות ערכיו בהתנהגותו, בגופו ובמסריו. במובן מסוים, המסגרות הבלתי-פורמליות הן לא ממוסדות, מכיוון שכל מהותן מותנית במי שמפעיל אותן. משמעות הדבר היא שהמדריכים במסגרות הבלתי-פורמליות הם לא ברי החלפה. אם יחליפו אותם במדריכים אחרים, הפעילות עלולה לאבד כל משמעות. המסגרות הבלתי-פורמליות מבוססות על האדם, ולכן קשה מאוד למסד אותן בשגרת חוגים שיוכלו ליצור השפעה ארוכת טווח, כמו של אותם מלמדים וירטואוזים.

אולם פטור בלא כלום אי אפשר. כפי שלימד פרופ' ראובן כהנא, ניתן לתכנן את הבלתי-מתוכנן - אפשר ליצור מצבים מאורגנים, המזמנים חוויות מפתח שנראות, על-פניו, אקראיות ביותר. ואכן, המודל הבלתי-פורמלי של כהנא הציב סדרה של מאפיינים מבניים, ואף מתח קווי השפעה סיבתיים בין כל אחד מהם לבין תפוקות חינוכיות מסוימות (למשל: מחויבות ערכית, גמישות אינטלקטואלית, יכולת להכיל ניגודים). בדומה, המחקר על חוויות מפתח יכול להמשיך בדרך זאת. באמצעות ניתוח לאחור של מאפייני החוויה ובאמצעות "פירוק" התנהגויות המדריכים למרכיביהן - ניתן יהיה ללמוד מהו בדיוק מקור כוחה של החוויה ומדוע. אין ספק שכמה מן הממדים של המודל הבלתי-פורמלי יופיעו בניתוח מעין זה, ובהחלט ייתכן שחדשים יתווספו לו. הזיקה בין המודל הבלתי-פורמלי לבין הניתוח של חוויות מפתח תתברר עוד בעתיד. אם יש משהו שראובן כהנא היה אומר על זה, זה ש"יש עוד הרבה עבודה לעשות".





// אלי שישי¹ //

"החיים האלה הם זיכרון של נוף במילואו, לא רק הנוף הסביבתי או הנוף החברתי, אותם אנחנו אוספים לתוכנו לאורך כל הדרך. החיים שלנו הם בעצם נוף פנימי, זיכרון הנוף אותו אנחנו בונים אט-אט בתוכנו, מכל מה שאנחנו שומרים בזיכרון חוויות הנוף שלנו, והופכים אותם לגוש אחד, תלכיד שמתגבש להיות מי שאנחנו עד היום האחרון".

(שישי, 2008, עמ' 99)

א. מבוא

ההישגים הלימודיים של בני הנוער בחברה הישראלית בהכללה, נתפסים כמדד המשמעותי ביותר להערכתם וכסמל מרכזי להצלחה. נורמה מושרשת היא לראות בהצלחתם הלימודית של "הילדים" את סיום שתיים עשרה שנות הלימוד עם תעודת הבגרות. אלה מעניקים 'רישיון' בסיסי להיטמעות ולקבלה בחברה הנורמטיבית-איכותית. אלה התלמידים אשר יהיו המועמדים הפוטנציאליים ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה. למרות ההצהרות הברורות המופיעות במטרות החינוך, המערכת נעה בכיוון התואם את ציפיות החברה ממנה, כך שכל ילד יצליח בלימודיו ויסיים אותם ובידו התעודה המיוחלת. בדרך אנחנו משאירים את אלה שלא שרדו את השיטה. במאקרו, מערכת החינוך באמצעות בית הספר מכוונת:

- **להרחבת הידע בכלל** - קיים 'ידע אחד', הוא המוסכם והמקובל, אותו הכתיבו המוסדות להשכלה גבוהה, ולא מערכת החינוך. ידע זה המכוון בהכרח את התהליכים בבתי הספר ללימוד, ומקדש את הנורמות להישגים (ציונים).
 - **למתן הזדמנות שווה לכל הילדים** - האפשרות להזדמנות כזאת יכולה להתממש רק במתן העדפה מתקנת לאוכלוסיות הנזקקות. השוויון הכולל מנציח בעצם את הריבוד החברתי המושרש: מרכז - פריפריה, 'חזקים' - 'חלשים'. תהליכי ההסללה יוצרים בהכרח חלוקה פונקציונאלית של צורכי החברה - לכל אחד ממרכיבי החברה תפקיד שונה.
 - **בפועל, המתרחש בבית הספר הוא 'חינוך'** המכוון לימוד/השכלה, כזה המבטא את הקונסנזוס היהודי-ישראלי שתוצאותיו הן 'שימור' היחסים החברתיים הקיימים.
- התוצאה:** חברת בית הספר - הנהלה, מורים, תלמידים והוריהם - ממוקדת בהישגים

1 אלי שישי, מנהל אגף שלי"ח וידיעת הארץ במינהל חברה ונוער במשרד החינוך.



הלימודיים (ציונים ומבחנים) בכל דרך, פחות בחוויית הלמידה, ועוד פחות מזה בתהליכים חינוכיים-חברתיים-ערכיים הבונים את אופיים ואישיותם של התלמידים. במערכת החינוך קיימים כלים שהוכיחו את יעילותם בעבר, ואנחנו נדרשים להגביר את השימוש בהם! הפעילויות שהנחו את מערכת החינוך בימיה הראשונים הובילו להתגבשותה של החברה הישראלית במהלך מאה השנים האחרונות. מחויבות ואחריות לעם, לארץ ולמדינה נטמנו בנפשם של הצברים והעולים באמצעות פעילויות חינוכיות להכרת הארץ ולחיזוק הזיכרון הקולקטיבי הלאומי. חותמן של פעילויות אלה ניכר בהתנהגותם של הדורות הראשונים, דור החולמים, הבונים והלוחמים, שהניחו את יסודותיה של מדינת ישראל.

כמו אז **כך גם היום החינוך להכרת הארץ** (באמצעות מסעות/טיולים) מעיקרו הוא תהליך חינוכי עמוק ואמיתי להקניה והפנמה של מסכת ערכים חברתיים-אזרחיים-לאומיים. זהו הכלי שיוצר 'שפה ישראלית ייחודית' עם נוף הארץ והמורשת התרבותית, ומעצב את הזיכרון הקולקטיבי בקרב המשתתפים. המסע והטיול היה בראשיתם מסורת שצמחה בד בבד עם התפתחות הצינונות והובילה דורות רבים של בני נוער בשבילי הארץ. מתוך ההיכרות צמחה תחושת השייכות והמחויבות לארץ ישראל ולמפעל הצינוני, אשר תרמה להצלחה במאבק להקמת מדינת ישראל והובילה לשגשוגה. הסיורים בשבילי הארץ תרמו ליצירת קשר בלתי אמצעי ל'נוף מולדת', מפגש נעורים שהעצים חוויה רגשית עמוקה. סבורני שכך גם היום המסעות והטיולים הם תהליך השובה את נפש האדם שבתוכנו, ובכך נעוצה משמעותם החינוכית. זהו תהליך שמחזק את רקמת היחסים החברתית והקשר המשותף למעורבות ועזרה הדדית, ואת החיבור למורשת הארץ ולנרטיב העולה מפי המדריכים באתרים השונים. הפעילויות המתלוות מעוררות סקרנות ומאפשרות למשתתפים מיצוי יכולת וכישרון, ביטוי ומימוש עצמי. המסעות והטיולים אלה זימנו לבני הנוער אז וכך גם היום 'הרפתקת זהות' ותחושת הזדהות.

הצהרה ברורה של משרד החינוך להדגשת הפעילות לטיפוח הכרת הארץ ואהבת המולדת באמצעות מסעות וטיולים כנדבך משמעותי בתהליך החינוכי, תסייע לחיזוק הזיכרון הקולקטיבי ותנתב את בתי הספר להציבם בלב העשייה החינוכית-חברתית-ערכית.

השאלה היא אם כן: האם באמת ניתן באמצעות מסעות וטיולים ליצור חוויה משמעותית שתעצים את הלמידה והחינוך הערכי בקרב התלמידים המשתתפים בהם? ואם אכן ניתן, אילו ראיות יש לנו לכך? כיצד נכוון את הפעילויות להכרת הארץ ואהבתה כדי שיחברו את התלמידים אל הזיכרון הקולקטיבי הלאומי ויטפחו בהם תודעת זהות (אישית, חברתית ולאומית)?

במאמר זה אטען שהמסעות והטיולים הם הזירה, הם גם התוכן וגם כלים חינוכיים מאוד המשפיעים על התהליכים החינוכיים השונים המתקיימים במסגרת בית הספר הרבה מעבר



ל'זמן הטיול' בלבד. אביא ראיות מן המחקרים השונים (ברנדט, 1998; יאיר, 2006; Caine and Caine, 1997; יחיאלי, 2008; Scottish CCC, 1996; APA, 1997) אשר מראים כי פעילות 'שוברת שגרה' מזמנת חוויה משמעותית ומשפיעה באופן דרמטי על המשתתפים, ופעילות זו כוללת גם את המסעות והטיולים. ישנן אף חוויות משמעותיות במיוחד אשר לעתים גורמות לשינוי מסלול חייהם של המשתתפים (יאיר, 2006).

מטרת מאמר זה היא לבחון כיצד ניתן ליצור סיטואציות, שיובילו את התלמידים ללמידה מתוך חוויית התנסות, שמשמעויותיה יעניקו למשתתפים 'שיעור לחיים', ולהציע את המסעות והטיולים וימי שדה משימתיים² (יש"ח) ה'נכונים' (גם באמצעות שלי"ח וידיעת הארץ) כיציאה 'שוברת שיגרה' מפעילותו השוטפת של בית הספר אשר תשפיע באופן דרמטי על המשתתפים. אדגים כיצד תהליך חינוכי המשלב למידה והתנסות בכיתה ובשדה³ תורם להשגת חוויות למידה משמעותיות. ואציין מהם התנאים התומכים והמנגנונים (הקוגניטיביים, הרגשיים והפיזיים) המניעים אותם. אציע 'סביבה' נדרשת לעידוד הטיולים, הסיורים ומשמעויותיהם כ'שיעור לחיים' באמצעות דגם.

נכון להיום במערכת החינוך נותרו המסעות והטיולים העוגן החברתי הכמעט אחרון האותנטי-רלוונטי שמאתגר ומגבש זהות. פעילויות כאלה חשובות במיוחד על רקע הסביבה החברתית (הווירטואלית) המתכווצת אל הפרט הבודד. המצב החדש יוצר קבוצות מדומיינות הקיימות בין 'המסכים' (הסלולארי, המחשב, הטאבלט והטלוויזיה) החיבור ביניהן מתקיים לרוב באמצעים אלקטרוניים במרשתת (אינטרנט), ללא קשר אישי-אנושי-רגשי-חברתי בין הפרטים החברים.

כדי לעמוד על משמעות המסעות והטיולים ועל חשיבותם לחברה הישראלית-ציונית מראשית התגבשותה ועד ימינו, עלינו לסקור את ההיסטוריה שלהם ולעמוד על תרומת הפעילויות לעיצוב אישיות בני הנוער אשר לקחו בהם חלק.

ב. 'המסע הציוני' - ההיסטוריה של הטיולים

ההיסטוריה של 'הטיולים הציוניים' בארץ נסקרה ונחקרה לא מעט בעבודות ובמחקרים, ומנקודות מבט שונות (אבישר, 2000; אלמוג, 2000; בורג, 1994; בן יוסף, 2003; בר און, 2001; גרטל, 2010; גרומן, 2002; דרור, 2009; פראוור, 1992; שפרן, 2006) ובהם תואר תהליך התפתחותו של הטיול לאורכה ולרוחבה של הארץ והתבררה משמעותו כפי שנתפסה בעיני המובילים והמטיילים מימי העלייה הראשונה ועד ימינו אלה.

אהבת ארץ ישראל באה לידי ביטוי כבר בתנ"ך ונוצקה בתפילות בימי הגלות, ועיקרה בהם

2 יש"מ - יום שדה משימתי, בהגדרתו הוא חוויית למידה של קבוצה חברתית (כיתת תלמידים), המושתתת על התנסות פעילה בשדה, באתרי התרחשות והתבוננות (במשמע: להביט ולהבין) בתופעות באמצעות תפיסת מכלול הנופאדם כגורם מארגן

3 על פי תוכנית חינוכית שיטתית ומובנית המתקיימת בבית הספר ובנוף הפתוח מחוץ לכתליו, אשר מרכיבה משלים זה את זה ויוצרים שלם אינטגרלי.



הייתה האהבה לירושלים, אך גם למקומות אחרים שבהם התרחשו המאורעות המכריעים בהיסטוריה הקדומה של העם. במשך אלפיים שנות גלות לא חל שינוי כלשהו במושאי האהבה של העם היהודי בתפוצותיו השונות. לדור הראשונים ילידי הגולה הייתה ארץ ישראל זיכרון של נוף, שכן היכרותם עם הארץ נבעה מהתפילה ומ'ארון הספרים היהודי'.

אופיו 'הציוני-לאומי' של הטיול עוצב עוד בתחילת ימי העלייה הראשונה. את הטיולים האלה הובילו המורים בבתי הספר במושבות, אשר הוליכו את תלמידיהם לטיולים בסביבתם הקרובה. ב-1919 הוקמה הסתדרות הצופים בא"י, בעקבות הקמת "שבט משוטטי הכרמל" בבית הספר הריאלי בחיפה ב-1916. מורים אלה סייעו לעצב את הטיול כאתגר גופני. אנשי השומר הצעיר בראשית העלייה השלישית הביאו עמם את תרבות ה'וונדרפוגל' של תנועת הנוער הגרמנית, שעודדה טיולים בחיק הטבע. אט אט תפסו רעיונות אלה מקום בהוויה הישראלית המתרקמת והטיולים הותאמו לתנאי הארץ. אנשי העליות הראשונות שטיילו בארץ היו ילידי אירופה, ובטיוליהם הם חיפשו את הרגשת הזהות עם 'ארץ האבות'. הרגשת זהות זו נוצרה בעיקר באמצעות התנ"ך והמקורות היהודיים האחרים. יצחק טבנקין הציג את התנ"ך כתעודת לידה (שפירא, 1997), ויוסף ברסלבסקי (1940) בהקדמה לספרו מדבר על הזיכרונות עצמם הדבקים בשמם ההיסטורי של המקומות. התפתחות הטיולים, שהפכו עם השנים ל'סיורים' ול'מסעות', יצרה בהדרגה נוסח טיילות ישראלי ייחודי עד לגיבושו בשנות הארבעים כ'מסע' בפלמ"ח שהיה לחלק ממתכונת האימונים.

בשנות הארבעים של המאה העשרים היה המסע בשבילי הארץ למעין מבחן פטרויוטיות, ובהליכה המשותפת הובעה הצהרת אמונים לאומה ולמדינה. עיקר קבוצות המטיילים העצמאיות בשנים האחרונות שאנחנו פוגשים בשבילים הם צעירים דתיים. התמונה הזאת איננה מקרית. "האידיאולוגיה האקולוגית תפסה את מקומה של האידיאולוגיה הלאומית אשר הייתה ליבת תחושת 'חווית מולדת' של המטיילים. תרבות הטיולים המתפתחת קיבלה עם השנים אופי תיירותי ועולם המסכים החדש איפשר גישה והתבוננות בכל פינה נידחת על פני הגלובוס. מקור ההזדהות של הקולקטיב הציוני והמסעות המפרכים שנתפסו פעם כמבחן לאהבת הארץ מאומצים ומתבטאים היום יותר בטיוליהם של קבוצות קטנות שבטיוליהן הן מבקשות להביע זיקה והזדהות לאומית". דבריו אלה של נדב שרגאי (2001) מתארים היטב את המהפך שחל בקרב המטיילים והטיולים: "פעם היו מסעות תעוזה במדבר יהודה חלק מפולחן אהבת הארץ. היום התרמילאים היחידים בשביליו הם קבוצות נוער דתי", שמניעיו הם יותר לאומיים. עוז אלמוג (2000) עוסק ב"המסע הארצישראלי". בניגוד לסתם טיול, המסע בעצם בחן את החוסן הנפשי והפיזי. זה היה מבחן אופי ומדד לאיכות אנושית. המסעות העניקו יוקרה למשתתפים בהם בעקבות הצלחת העמידה בקושי הפיזי. המסע היה גם למבחנה של הרעות ועומק החברות נמדד בקבוצה בעקבות הקושי. משמעת המים נחשבה בקבוצה. והפרתה נחשבה לבגידה וכמבחן לפטרויוטיזם. המסע נתפס כמבחן לאהבת הארץ.



מרבית הטיולים השנתיים מנוהלים כיום על ידי סוכנים חיצוניים אשר לעתים קרובות מובילים את הטיול על פי אינטרסים מסחריים, ללא ראייה כוללת ובלי לכוון לתכליתם (הלאומית) ממנה נולדו ובוודאי ללא חיבור כלשהו להוויה החינוכית-חברתית של בית הספר. לצוות החינוכי נותר לקבל את הטיפול בבעיות משמעת ללא כל אפשרות למעורבות בתכנים, בתהליך ובמהות הטיול. בטווח הקצר מצב זה אולי נוח לכל השותפים - שכן עיקר הנטל ניטל מבית הספר, אולם הפיחות המכרסם יצר תהליך הרסני, שניתק עם הזמן את בית הספר מחינוכותו של הטיול המשמעותי ומערכו החינוכי-ערכי-לאומי במכלול התהליכים המתרחשים בבית הספר.

ייחודיות תרומתם של המסע והטיול לעיצוב 'תרבות הישראליות' לאורך ההיסטוריה הציונית ובמדינת ישראל משתקפת בעבודות ובמחקרים הרבים שנעשו עליהם, כפי שהוצג לעיל. המסע הזה לבש צורה ופשט, נשא מהות והחליפה באחרת. פעם שימש כמבחן לגוף ופעם כמבחן לפטריוטיות, פעם ללמידת הטבע ופעם להעמקת הזיקה וההזדהות, פעם כפעולת היכרות עם סיפורו של העם בארץ ולעיתים כפעולת פנאי והפגה. אולם המטרות שעמדו ביסוד המסעות, הסיוורים והטיולים לאורך כל התקופות היו העמקת תחושת השייכות, הגברת הנכונות והמוכנות של הנוער לקחת חלק באחריות למדינת ישראל ומחויבות לחברה המתגבשת בתוכה.

כדי לעמוד על משמעות תרומתם הייחודית היום של המסע והטיול להעצמת התהליכים החינוכיים המתרחשים בבית הספר, נבחן את היבטיו ממספר נקודות מבט והתייחסות. אציג מספר מחקרים התומכים בטענה שהמסע והטיול הוא גם סביבת מפגש וגם מתודה ייחודית ללמידה מתוך התנסות בחוויה משמעותית, ואחזק את הטענה שהלמידה האפקטיבית היא למידה פעילה, המכוונת למטרה רלוונטית לעולמו של התלמיד.

ג. פעילות 'שוברת שגרה' מזמנת חוויית התנסות משמעותית

פעילויות המתקיימות מחוץ לבית הספר ומוציאות את התלמידים מהשגרה נרשמות בזיכרון התלמידים המשתתפים בהן כחוויית ייחודית. כדי להציע דרך שתאפשר לתלמידים התנסות בחוויה משמעותית המסגרת המאתגרת היא מסעות וטיולים. על פי הגדרות החוקרים, 'למידה מתוך התנסות בחוויה משמעותית', היא ידע פעיל ומקושר הנוצר בסיטואציה חברתית ומהווה בסיס להמשך למידה (פרקינס, 1998). הפעילות המתקיימת במערכת החינוך להכרת הארץ ואהבתה עשויה להוביל לחוויה משמעותית כזו.

"חוויה משמעותית היא: עיסוק ממוקד ביצירה שיש בה מעורבות עמוקה בתוכן, כאשר יש ומתהווה בתוכנו רעיון חדש, ואנו מעצבים ומפתחים אותו בעת שהעולם סביבנו נעלם, ואין לנו יותר אלא ברעיון עצמו. אמת ואותנטיות מפעפעות בנו, ואנו חשים שנוכל להמשיך כך לעד. חוויה זו של משמעות יכולה להיווצר גם בסיטואציה חברתית - כאשר שיח או חשיבה משותפת עם אחרים נוגעים בעומק אישיותנו ומתחברים למוקד של משמעות המשותף לכולם" (פרנפס ווינשטוק, 2012, עמ' 21) פרקינס (1998) טוען כי למידה משמעותית היא

ידע פעיל: "ידע שנלמד בצורה פעילה ומפתחת חשיבה הופך מידע סביל ולא מקושר לידע פעיל ומקושר המהווה בסיס להמשך למידה משמעותית. ידע שנלמד באופן זה יישמר בצורה טובה יותר לאורך זמן ויהפוך לשימושי בהקשרים רבים, גם מעבר להקשר שבו נלמד" (שם, עמ' 5). על למידה הגורמת לגדילה והשתנות מתוך התנסות בחוויה משמעותית כותבים רון ברנדט (1998), גד יאיר (2006) וכן פרנפס אורית ווינשטוק משה (2012), כי הלמידה מועצמת במיוחד כתוצאה מהתנסות בחוויות. אלה משפיעות באופן משמעותי על התלמידים ואף עשויות להביא לכדי שינוי במסלול חייהם. רון ברנדט (Brandt, 1998) בספרו "למידה רבת עוצמה", מציג עשרה תנאים חיוניים שבהם תלמידים מיטיבים ללמוד. טיעונו מבוססים על עקרונות ללמידה ממוקדת-לומד, אשר נערכו בידי קבוצת עבודה של האגודה הפסיכולוגית האמריקנית, (APA 1997) המועצה הסקוטית המייעצת לתוכניות לימודים (Scottish CCC, 1996) וספרם של רנטה וג'פרי קיין (Caine and Caine, 1997). לדבריו, תנאים אלה מתקיימים בכל מצב למידה וחלים על התלמידים והמחנכים כאחד (Brandt, 1988, pp. 3-56). חינוך בדגם המצטבר המבוסס על תפיסת עולם רציונאלית ולינארית (Portes, 2000), משפיע לאורך זמן באמצעות ארגון ההוראה-למידה על ידי המורה. הלמידה האנושית היא תגובה הדרגתית לצבירת הידע מתוך התהליך שמזמנת הסביבה, על פי שלבים, כך שהלומד יכול לעבור בהדרגה מהקונקרטי למופשט (Carroll, 1963). הדגם המצטבר הינו חשוב לשילובן של חוויות משמעותיות קצרות טווח המתקיימות בפעילויות מחוץ לבית הספר. שינוי בקרב התלמידים המשתתפים בחוויה יכול להיווצר רק כאשר זו מותירה רושם עז ועוררות פסיכולוגית חזקה בקרב המשתתפים. לטענת יחיאלי (2008), "למידה קונסטרוקטיביסטית היא למידה משמעותית. זוהי למידה שהלומד מעבד במהלכה את המידע שקלט" (שם, עמ' 43). הרפז (2012) מתקרב בהגדרתו את המושג 'תחום משמעות' להגדרת 'למידה מחוויית התנסות משמעותית': "תחום משמעות הוא המקום שבו סובייקט נפגש עם הוויה בין-סובייקטיבית, המכוננת על ידי מושגים, ערכים, פעילויות ומוסדות, ומוצא וממציא את עצמו". כלומר התחברות מתוך חוויית התנסות. "תחום משמעות הוא אפוא הצומת שבו אדם ותחום נפגשים ונוצרים באופן הדדי" (שם, עמ' 53).

ברנדט (1998) מסביר מהם התנאים הקשורים למאפייני הדברים הנלמדים, התנאים הקשורים למאפייני הלמידה והתנאים הקשורים להקשר בו מתרחשת הלמידה. לטענתו, אנשים מיטיבים ללמוד כאשר הדברים שהם לומדים הם מבחינה אישית משמעותיים בעבורם. הלמידה אפקטיבית ביותר כאשר היא "פעילה, מכוונת למטרה ורלוונטית מבחינה אישית". כך גם "מה שנלמד וכיצד הוא נלמד מושפע מן ההנעה של הלומד" (APA, 1997). מכיוון ש"החיפוש אחר משמעות טבוע באדם" (Caine and Caine, 1997), הלומדים מתרכזים בעיקר במטלות הלמידה שהן משמעותיות בעבורם מבחינה אישית. ההתנסויות מחוץ לבית הספר הן בעלות משמעות רבה יותר. "למידה אפקטיבית מתרחשת כאשר הלומדים חשים שהם ניצבים בפני אתגר לעמול לקראת מטרות גבוהות במידה הולמת" (APA, 1997), כך שהלומדים מציבים לעצמם מטרות מאתגרות ועם זאת הן בנות-השגה לדעתם. הלמידה חייבת להיות מותאמת לגיל התלמידים היות והלמידה היא התפתחותית. "קיימים רצפים



קבועים מראש של התפתחות [מנטלית] בילדות" (Caine and Caine, 1997). הלומדים בונים ידע חדש תוך שהם מסתמכים על הידע הקיים שלהם, באמצעות "קישור של מידע חדש לידע קיים בדרכים בעלות משמעות" (APA, 1997). היות והלמידה היא חברתית, חלק גדול מן הלמידה מתרחש באמצעות פעילות גומלין חברתית, ולכן נדרשות הזדמנויות לפעילות גומלין חברתית. הלומדים זקוקים למשוב מועיל כדי ללמוד. ישנה חשיבות בהענקת משוב שלא פוגע באגו של הלומד אלא מסייע בתהליך הלמידה.⁴ "הערכה שוטפת... יכולה לספק משוב בעל ערך" (APA, 1997). "המערכת כולה [גוף, שכל ומוח] פועלת תוך יחסי גומלין עם הסביבה ומחליפה עמה מידע" (Caine and Caine, 1997). לפיכך נראה שמחנכים צריכים לנסות ולוודא שהלומדים יקבלו בזמן משוב מדויק ומועיל. אריק ג'נסן (2003), בספרו מציין שני רכיבים חשובים להתפתחות מוח לומד: לדבריו, לשם למידה יעילה הילד זקוק ללמידה מאתגרת ולמשוב אינטראקטיבי. למידה מוצלחת כרוכה בשימוש באסטרטגיות למידה. חלק חשוב מן האסטרטגיות שילדים צריכים ללמוד כרוכות ביחסים עם ילדים אחרים, והם יטיבו ללמוד כאשר הם חווים אקלים רגשי חיובי. אקלים רגשי חיובי מחזק את הלמידה. "כושרנו לחשוב וללמוד באורח אפקטיבי קשור באורח הדוק למצב הפיזי והרגשי שלנו" (Scottish CCC, 1996). אם כך, חייבים להתחיל במיומנויות חברתיות בסיסיות כדי להגיע להישגים בלימודים. היות והלמידה היא חברתית מעיקרה והיא מושפעת מן הסביבה הכוללת, לקבוצה החברתית כסביבה התומכת בלמידה יש חשיבות רבה. המחנכים חייבים להקדיש תשומת לב לכל ההיבטים הסביבתיים שבהם מתרחשת הלמידה - ההיבט הפיזי, החברתי, הקוגניטיבי והרגשי. כשתלמיד לומד מ'הסביבה', ההתייחסות היא גם לתמיכה החברתית וגם ל'תוכן' של הסביבה.

יאיר (2006) טוען כי פעילות עשויה להפוך לחוויית מפתח אשר יכולה לגרום לנקודת מפנה בחייהם של החווים, לשנות את מסלול חייהם וליצור השפעה ארוכת טווח על המשתתפים. אם היא מתאפיינת בבחירה, היא מאתגרת, יש בה פעילויות חקר וגילוי, תחרותיות, רלוונטיות, אותנטיות, נוכחות קהל, והיא עולה בהדרגה לשיא והפתעות. עוד טוען יאיר שליצירת חוויית מפתח נדרשים שלושה מנגנונים - קוגניטיבי, רגשי וגילוי עצמי (שם). צ'יקסנטמיהלי (1997) טוען שמצבי 'זרימה' הם מצב תודעתי של חוויית שיא, מצב שבו כישוריו של הפרט תואמים להפליא את דרישות המשימה. עוד הוא מראה שכדי להגיע לחוויית שיא, ראשית צריכה להיות התאמה בין קושי הפעילות לבין יכולת המשתתפים. אבוט (Abbott, 2001) מניח שכל סיפור חיים מבוסס על מספר מצומצם של חוויות משמעותיות שחלקן אף מעצב את מסלול חייו.

חריגה מן היומיום משפיעה לא רק בזכות היותה כיף או שינוי אווירה. השפעתה העיקרית מתרחשת מפני שבמהלכה נשברת מסכת הניכור שחוצצת בין המשתתפים לאני שלהם, ובזכות חשיפתם של תכונות וכישורים שהמשתתפים לא ידעו שיש בהם (יאיר, 2006, עמ' 112).

הלמידה איננה כרוכה רק בישיבה בכיתה, שכן אי אפשר להורות, אפשר רק לנסות לעורר את

4 אחד ההסברים לעוצמתה של פעילות הגומלין החברתית הוא בכך שהיא מספקת משוב ללומדים. משוב - הוא התגובה הכוללת הערכה לגבי ביצוע/התנהגות. המידע חיוני ללמידה באשר למידת הדיוק והרלוונטיות של מחשבותינו ושל פעולותינו.



הילד שילמד מעצמו. כדי לטפח סקרנות בלומדים וליצור 'מפגש' משמעותי עם התופעות, היציאה מחוץ לכותלי בית הספר, אל הנוף הפתוח, עשויה לעודד נכונות בקרב התלמידים להשתתף ולהביא לגילוי עצמי מתוך חוויית הלמידה. המשחק והפעילות מחוץ לכותלי בית הספר הם שיטת למידה מאפשרת ונכונה יותר ללמידה ולחינוך ערכי של הפרט. התהליך החווייתי מעורר רגשות שהם חיוניים להפנמת הנלמד ולאיתומו התובנות החדשות לעתיד.

ד. המנגנון הפנימי של חוויית התנסות משמעותית

דרך השפעתן של חוויות משמעותיות על השקפת העולם של המשתתפים ועל בחירת עיסוק ומחויבות נובעת ממספר גורמים: מתוך הזדהות אישית עם דמות מוערכת, ידיעה בדרך גילוי (השפעה הכרתית), מאתגרת ואותנטית, כשלאורך התהליך נוצר גילוי עצמי. חוויה משמעותית מצליחה להעביר בתמציתיות את המסר למשתתף. האתגר מזמין בחירה ומעורר את היחיד לקחת חלק בחוויה וליטול את 'גורלו' בידי וליחליט מה לעשות עם החוויה הזו (יאיר, 2006). עוד משפיעים על הבחירה להשתתפות בפעילויות גם אהבת הנושא, אותנטיות החוויה והמפגש הבלתי אמצעי בסיטואציה. בספרו של יאיר (2006) מוזכרים פעמים רבות טיולים, סיורים ופעילויות מחנאות שהשפיעו מאוד על המשתתפים וגרמו לחוויות מפתח כאלה שיצרו שינוי של ממש באופי המשתתפים, תרמו לביטחון עצמי וכושר מנהיגות (שם, עמ' 66 - 67). דמותו של המורה חשובה מאוד לעיצוב המצב בפעילות שהופכת אצל המשתתף לחוויה משמעותית. נמצא כי גיבושן של החלטות ערכיות נבע ממילוי תפקידי מנהיגות שמילא הנוער, גילוי עצמי במילוי התפקיד ועצם הפעילות הערכית הובילה לבחירה ערכית (שם, עמ' 77). תוכן הפעילות ואופן הפעלתה הם סוג של הזדמנות, הצעה ייחודית חד פעמית. הפעילות היא בעצם הקרקע שעליה ינבטו הנוטלים בה חלק, בהשפעתן של החוויות הללו. כשהפעילות אינה נכפית מבחוץ על המשתתפים והיא מחייבת שיתוף פעיל ושיתוף פעולה בין המשתתפים, היא מפתה אותם להצטרף ולהתעצם באמצעותה.

יאיר (2006) טוען ששלושה מנגנונים מקשרים בין הפעילות לתוצאותיה: קוגניטיבי, רגשי וגילוי עצמי. מעבר להיבט הקוגניטיבי והרגשי, הגילוי העצמי חיוני גם להיבט הפיזי. המסעות והטיולים בראשיתם בחנו את החוסן הנפשי והפיזי. נוסף למבחן האופי הם היו מדד לאיכות אנושית והעניקו יוקרה למשתתפים בהם בעקבות הצלחת העמידה בקושי הפיזי.

ההיבט הקוגניטיבי: רכישת ידע היא אחת מהמטרות היסודיות של כל פעילות חינוכית. גריו שכלי מעורר פליאה, סקרנות והשתאות ורצון חזק לידע. חוויה משמעותית מותירה את רשמיה למשך זמן ארוך יותר. הסקרנות היא הנעה פנימית. מתוך רצון להשלים לכאורה את החסר מונע האדם להרחבת הידע שלו (החלק החסר). ככל שהאתגר יהיה גדול, אולם נתפס כבר השגה, הוא יוביל את המתנסה לפרשנות אישית ולגילוי עצמי. כך גם הפתעה ורלוונטיות או אותנטיות מעוררות כוחות פנימיים לגילוי סקרנות. ללמוד ללמוד בדרך של התנסות מעשית ומעורבות אישית בחומר הנלמד או הפעילות מוביל לחוויית התנסות



משמעותית. בחוויה כזאת מצליח המשתתף להפנים את הידע ולדעת לשלוף אותו כדי להשתמש בו לכשיזדקק לו.

ההיבט הרגשי: הרגש הוא חלק מהותי בכל תהליך חינוכי. העוררות הרגשית היא תנאי מפתח לחוויית התנסות משמעותית (יאיר, 2006). כשהפעולה משפיעה רגשית על המשתתפים, היא מובילה את הלומדים למצב 'זרימה'⁵ שמניעה אותם ללמידה שבה הם מתענגים במהלך הפעילות. תחרותיות בונה שיאים בפעילות היא מעוררת התרגשות ומעודדת למידה. התנסויות כאלה בנויות נדבך על גבי נדבך ומפתחות תובנות חדשות במשתתפים שחשו שיאים של רגש המעורב בתהליך הלמידה. התובנות הנתפסות הן ביחס לידע הקיים שלהם, התבהרות של מצבים אנושיים ערכיים או יחסי גומלין חברתיים, כלומר הבנה חברתית. התובנות הן גם ביחס לעצמי וליכולות האישיות המשנות את ההערכה העצמית. כאשר החוויה תשפיע על המשתתפים רגשית, היא תהיה משמעותית עבורם. הזדהות של המשתתף עם החומר יכולה להיווצר מהצלחה מתמשכת המחזקת את הזהות (האני) ומניעה אותו להמשיך ולחפש סיפוקים.

ההיבט הפיזי: האתגר הפיזי מהווה מעין מבחן אופי ומדד לאיכות והיכולות הפיזיות של המשתתף בחוויה. תחושה של סיפוק הנובעת מהיוקרה המוענקת למשתתף בעקבות העמידה באתגר הפיזי.

הגילוי העצמי: ידיעה והכרה של האני נתפסות כיכולות הסתגלותיות של הפרט שבאמצעותן הוא מבין את עצמו. הכרה עצמית מקרבת את הפרט אל יכולותיו האמיתיות בעקבות העמידה בהיבטים הפיזיים-קוגניטיביים-רגשיים. גרדנר (1996) טוען שנגישות לעולם הרגשות הפנימי של הפרט מאפשרת לו לסווג אותם ולהסתמך עליהם להנחיית התנהגות. "לאדם בעל אינטליגנציה תוך-אישית טובה יש דימוי בר-קיימא ואפקטיבי של עצמו (שם, עמ' 25). גילוי עצמי מרחיב בחוויית התנסות את גבולות האני של המתנסים ומעצים את כוח פעולתם. בהיבט הפיזי הוא מקנה לפרט תחושת ביטחון ביכולתו ובמידת המסוגלות שלו לגבי עצמו. בנדורה (1997) טוען כי מסוגלות עצמית מתפתחת בתהליך ארוך של למידה חברתית אולם לעיתים דיי בחוויית התנסות משמעותיות בודדות לפיתוח תחושת מסוגלות עצמית.

ככל שהפעילות תעורר מנגנונים פסיכולוגיים, היא תשפיע בעוצמה רבה יותר על המשתתפים.

ה. חוויית התנסות משמעותית הנוצרת מלמידה פעילה בכיתה ובשדה

התהליכים המשלבים למידה פעילה בכיתה ובשדה עשויים ליצור כר פעולה ייחודי ללמידה מחוויית התנסות משמעותית' בקרב המשתתפים בפעילות. היות והמיקוד בחברה

5 'זרימה' על פי Csikszentmihályi) היא חוויה שמאופיינת בתשומת לב ובריכוז גבוהים מאוד עד כדי היעלמות האני' והתמזגות מוחלטת עם הפעילות.



המודרנית מכוון להגשמה עצמית, הסביבה מתקשה להבחין בין מציאות אובייקטיבית למציאות מדומה. המאמץ האמיתי נעוץ אפוא ביכולת להיות אותנטיים ורלוונטיים עבור התלמידים כדי לטעת בהם: מודעות עצמית מתוך גילוי העצמי, שיובילום לביטחון עצמי ולעצמאות (אוטונומיה אישית) בסביבה החברתית. אלה יגבירו את הנכונות, הרצון והמוכנות להצליח יותר, מעבר לבינוניות האפורה. המאמץ להגשמת 'החלום האישי' ולמיצוי מלוא היכולת למימוש עצמי של הפרט כאזרח מעורב ואחראי, פעיל ותורם, יכול להיווצר רק מסכום מכפלת ההיבטים היוצרים אדם שלם: ההיבט הרגשי - ההשפעות והאופן בו מבטא האדם את תחושותיו בהתנהגותו, בפרשנויותיו בהקשר ל'משמעות' עבורו ובהבנת רגשות האחר ודרך התגובה להם, מתוך החוויה הסובייקטיבית שלו. ההיבט הקוגניטיבי - ללמוד ללמוד לשם הרחבת הידע ויכולות החשיבה והניתוח. הגילוי העצמי וההיבט הפיזי - הוא יכולת התמודדות עם אתגרים ומאמצים גופניים ועמידה מוצלחת בהם.

כדי שחויית התנסות משמעותית תהפוך לאירוע שיהיה עבור המשתתפים בו 'שיעור לחיים', תוצאתו חייבת להיות סכום מכפלת ההיבטים שהובאו לעיל. אם אחד מהם (הרגשי, הקוגניטיבי, הגילוי העצמי והפיזי) לא יבוא לידי ביטוי בפעילות (ערכו יהיה אפס), סכום פעולת הכפל יתבטא בתוצאת הפעילות, להשגת חוויית התנסות משמעותית - הוא יתאפס. ההיבטים מרכיבים שלם שכפולותיו יוצרות את עוצמת החוויה שבלמידה, ותוצאותיה ההופכות את הלמידה למשמעותית נובעות רק מתוך השילוב המאוזן ביניהם.

לצורך העצמת התהליכים החינוכיים-חברתיים-ערכיים בבית הספר וכדי להפוך אותו למקום מרכזי בחייו של התלמיד והתפתחותו, נכון יהיה לחזק את המערכות והמסגרות הקיימות כבר במערכת החינוך, להקצות להן משאבים סבירים כדי שתוכלנה לפעול בכלים ייחודיים של החינוך הבלתי פורמאלי ולהשפיע. לתהליך עיצוב הזהות וההזדהות של התלמידים יש כמובן השלכות בעשייה הפדגוגית, הן במישור הדידקטי והפסיכולוגי והן במישור החברתי. המאמץ בתהליך כולו מכוון מעיקרו להקנות ערכים. החינוך הערכי המתקיים בבתי הספר הותיר את הטיוולים כ'סביבה' ייחודית וכמעט אחרונה לפעילות המתקיימת באווירה בלתי פורמאלית, להעברת המסרים הערכיים והמורשת התרבותית.

אחת המסגרות הפעילות בחלק ממערכת החינוך הוא מקצוע של⁶ וידיעת ארץ שבמינהל חברה ונוער. הצוותים החינוכיים של המקצוע פועלים במערכת החינוך כתחום חינוכי-לימודי-אינטגרטיבי המאפשר תהליכים אלה. הפעילות מתרחשת על פי תוכנית ספירלית רב שנתית ותהליכיה החינוכיים-חוויתיים מתממשים באמצעות הדרך הייחודית של השילוב המורכב והמשימתי בכיתה ובשדה. פעילויות אלו יוצרות תהליכים אינטגרליים ומשלימים שלא ניתנים להפרדה. ריבוי הקשרים בין ההתרחשויות בבית הספר ומחוצה לו, תוך טיפוח מנהיגות צעירה ושיתוף גורמים חיצוניים למערכת החינוך (כגון: צה"ל, משרד הביטחון, החברה להגנת הטבע, רשות הטבע והגנים הלאומיים, קרן קיימת לישראל, עמותות ועוד), יוצרים מגוון אפשרויות, שתכליתם חיזוק תחושת השייכות של בני הנוער למדינה והזדהות

6 של"ח - שדה, לאום, חברה וידיעת הארץ - הינו תחום חינוכי לימודי, המרכז את מכלול הפעילויות להכרת הארץ ואהבתה מולדת המתקיימות בבתי הספר מכיתה א' עד י"ב ובכלל זה הטיוולים השנתיים.



עם הנרטיב. תחושה זו תעודד אותם לקחת אחריות ולגלות נכונות לתרום לחברה ולמדינת ישראל.

הפעלת המערכת בשיטות ובכלים שלובים בהתאם להצעתו של דרור (2008) ובכלים הבלתי פורמאליים בהתאם לעקרונות שהוצעו ב'קוד הבלתי פורמלי' של כהנא (2007) תעצים את התהליכים באופן משמעותי. צוות מקצועי המורכב ממורים וממנהיגות צעירה מקרב התלמידים הפועלים יחד במסגרת גמישה, מאפשר לכלל המשתתפים ליזום ולארגן פעילויות רלוונטיות לידיעת הארץ בדרך אותנטית. האקטיביות של המנהיגות הצעירה בתהליכי התכנון ובפעילות מעודדת אותם למחויבות וללקיחת אחריות בעשייה המשותפת ולהוות דוגמה לחבריהם. הפעילות המתקיימת ב**סימטריה** מאפשרת לצוות המשותף של מורים ותלמידים ללמוד לפעול בהדדיות ולסגל את ציפיותיהם לאחרים בהתאם לעקרונות מוכללים: **הרב ממדיית** מאפשרת להם לבטא את עצמם בתחומים בהם הם חזקים יחסית ולהשיג סטאטוס במגוון דרכים והזדמנויות לחוות סוגים שונים של תפקידים וחוקים, ולפרשם בדרכם שלהם; **המורטוריום** מעודד את המשתתפים לניסוי וטעייה בבית הספר ובשדה בתחום רחב של נושאים ואפשרויות ולבחון את התנהגותם לפני ביצוע כל החלטה, במחיר נמוך יחסית. **סמלים** וטקסים מבטיחים כי לכל בחירה יש משמעות ברמה החברתית ו/או הפרטית. ההשתתפות בצוות המוביל היא **וולונטרית** ורק אם תהיה לחברי הצוות המוביל תחושה אמיתית של מעורבות ושותפות בכל שלבי התהליך, הם לא ינטשו אותו. נהפוך הוא היא תתעצם. 'השפה הייחודית' שיוצר 'צוות מוביל' באמצעות הפעילות הייחודית ותהליכיה האינטגרטיביים ממנפת את התהליכים החינוכיים-חברתיים-ערכיים ויוצרת סינרגיה (אגבור) למתרחש בקרב בני הנוער והאקלים החינוכי בבית הספר.

כדי להצליח בתהליכים החינוכיים העמוקים הנדרשים בבית הספר ובנוף הפתוח, חייבים לתמוך בעשייה החינוכית-ערכית של בית הספר המבקש לקיימה גם מחוץ לכתליו. חייבים קודם כל ולפני הכל להעצים ולחזק את צוותי הניהול של בתי הספר ולשתף בכל שלבי התהליך גם את המורים-המחנכים כדי שיהיו חלק בבניית המודל של בית ספרם. כדי לייצר הצלחה, הצוותים הניהוליים, החינוכיים ותלמידיהם חייבים להיות מודעים, מעורבים ומחויבים לתהליך ולתוצריו. גישה 'המכבדת' את כל השותפים בתהליך החינוכי, מעצבת תפיסת עולם המעמידה את התלמיד 'בעין הסערה' המתחוללת בתהליכים החינוכיים-ערכיים-חברתיים-לימודיים המפעילים בנפשו 'אני שלם', למיצוי מלוא יכולתו (הרגשית, הקוגניטיבית והפיזית) למימוש עצמי ורצון מחוזק להשתתפות בתהליך מתוך אמון.

1. להרכיב את החלקים עם פעילות השל"ח

כל תמונה כוללת ואינטגרטיבית מורכבת מפרטים רבים. תמונת פאזל מחברת חלקים שונים לשלמות אחת, כך שכל חלקיה חיוניים לראיית התמונה. כשם שיש צורך בראיית התמונה הכוללת על מנת להבין את הנושא, התופעה וההתרחשויות ולהתמודד עמם בראייה מערכתית נכונה, כך יש מקום קודם כל לפרק את התמונה הכוללת לגורמים ולבחון כל גורם לחוד, ללמוד את מרכיביו ולהביןם ואחר כך לחבר מחדש את התצרף של מכלול הגורמים המרכיבים אותה.

פעילויות של"ח וידיעת הארץ⁷ במכלול העשייה החינוכית-חברתית-ערכית והלימודית מהוות בבתי הספר שבהם מופעל השל"ח גורם מקצועי חשוב לקידום הפעילות להכרת הארץ באמצעות מסעות ימי שדה משימתיים. הכנסת הפעילות לתוך כלל מערכת החינוך היסודי והעל יסודי תהווה מרכיב מרכזי למימוש ליבת תרבות (חינוכית-ערכית) בית ספרית באווירה הייחודית הנגזרת מהפעילות.

ישנה חשיבות רבה בהכנת 'אמנת פעילות משותפת' בית ספרית. כזו שתציג את ההגדרות לסמכויות, לזכויות, ולחובות של כל השותפים (הנהלה, מורים, תלמידים והורים). פעילות המכוונת להרחבת המעגלים המסייעים והמשפיעים, המעורבים והמתחייבים, תוך יצירת מערך תמיכה ותגמול, לכל השותפים בתהליך. התלמידים יוצבו במרכז התהליך תוך התייחסות אישית לכל תלמידה ותלמיד. הכוונת אופי הפעילות להכרת הארץ צריכה להיתפס על ידי השותפים כחלק משמעותי גם בהצהרה וגם במעשה של מציאות היומיום הבית ספרי. מכלול הפעילויות יטמיעו אקלים המעודד שיח, שיתוף פעולה, הקשבה הדדית (מורים - תלמידים - הורים) תוך התייחסות עניינית לשאלות ובעיות, מתן תחושה של אמון ביכולות, עידוד מעורבות ואקטיביות של כלל השותפים בפעילות. האקלים הבית ספרי המתפתח כתוצאה מהתהליכים האלה עשוי לחזק את תחושת השייכות וההזדהות של התלמידים עם בית הספר וצוותו החינוכיים ולראות בו מקום חשוב בחייהם.

הבחינה העצמית, תוך בניית הזהות והמחויבות לשימורה, מעצימה את הסיכוי לצמיחה מוסרית וערכית (ניסן, 1999). החינוך לערכים ועיצוב הזהות האישית וההזדהות הקולקטיבית הם חלק אינטגרלי ממהות הפעילויות, המתקיימות בבית הספר על מסגרותיו הפורמאליות והבלתי פורמאליות לקראת היציאה לטיול, ומההתרחשויות המתקיימות בטיול עצמו. אלה מהווים מרחב התנסות ייחודי לחיבור שבין שני המישורים בתהליך שבין הכרת הארץ לאהבת מולדת: עיצוב הזהות האישית והלאומית והעמקת הזיקה למורשת התרבותית. הזהות מהווה עוגן לסוגים שונים של מחויבות, בין כאלה שנבחרו על ידי הפרט ובין כאלה שאומצו על ידו בדיעבד (ניסן, 1999). החינוך הערכי הופך למשמעותי בתהליך המתרחש בהכנות לקראת היציאה לטיול, בחוויות המתרחשות במהלך הטיול, ובפעילויות הסיכום, העיבוד והתבוננות של התלמידים בעקבותיו. הפעילות דורשת מהמורה המחנך (לא לבדו) להיות לא רק מוביל את התהליכים החינוכיים לשילוב פעילות כיתה-שדה כיחידה שלמה ומשלימה אחת, אלא להיות אף זה המחולל תהליכים אלה.

7 טיולים, מסעות, גיחות, ימי שדה משימתיים, הפעלת מנהיגות צעירה ועוד.



ז. דגם טקסונומי 'שיעור לחיים'

פעילויות המשלבות למידה בכיתה והתנסות חווייתית בשדה במרחבי הנוף הפתוח כשלם אינטגרלי, (תלמיד-מגובש) עשויות להפיק חוויות למידה בעלות ערך. חוויות כאלה מזמנות חיבור בין התלמיד לבין הפריטים שאותם הוא פוגש בדרך התבוננות ייחודית - תפיסת מכלול הנפאדם⁸. הבנה בהירה וברורה של 'הסביבה', התופעות, ההתרחשויות והאתרים מביאה להתרגשות ולתחושת סיפוק ואושר (לעתים נחוות רק חלק מהתחושות). בעקבות ההתנסות החווייתית מתרחשת לפתע הבנה עמוקה, סוג של הארה.

מניתוח חוויות התנסות משמעותיות ומתוך המחקרים שהובאו לעיל בפרקים הקודמים עולה דגם טקסונומי⁹ המתאר את התהליך שמאפשר חוויית התנסות העשויה להעניק לחווה 'שיעור לחיים'. דגם 'שיעור לחיים' מורכב מחמישה שלבים מרכזיים הקשורים זה בזה ונבנים בהדרגה שלב על גבי שלב.

נכונות - התנאים המעוררים רצון להשתתפות.

- צורך חיוני מניע לרצון.
 - רצון אישי פנימי לקחת חלק ב... עידוד חיצוני (משפחה, חברים).
 - רצון לקחת חלק בפעילות גם אם כנוכח-פסיבי בקבוצה החברתית הפועלת.
 - נכונות של המשתתף לקחת חלק בפעילות מעבירה אותו לרמת מעורבות מסוימת.
- מוכנות** - תנאים הקשורים בהכנת המשתתף לקראת הביקור באתר התרחשות התופעה/ הסיפור.

- משמעות ורלוונטיות לחיי המשתתף (באיזו מידה זה יכול לעניין אותו, אילו נתונים וידע נדרשים כדי להתמודד עם הבנת התופעה וכו').
- תנאים הקשורים למוכנות המשתתף וליכולותיו בהיבטים הקוגניטיביים, הרגשיים והפיזיים. הכנת התלמידים על ידי המורה לגבי המושגים והידע הנדרש, הארגון והבטיחות, מידת המאמץ הגופני הצפוי, וכן על המשמעויות החברתיות והרגשיות לקראת היציאה. אולם המוכנות היא גם ההכנות שאותן עורך התלמיד באופן אישי ובמסגרת הקבוצה החברתית באותם ההיבטים.

מפגש - האינטראקציה של האדם עם המקום, האדם או הקבוצה אשר בה נוצרת נגיעה או השקה בין הדברים הנחווים. מפגש ישיר ובלתי אמצעי הוא השלב בו מתרחשת אינטראקציה בין עולמו הפנימי-נפשי של המשתתף הכולל את תפיסותיו הקוגניטיביות ודרכי התמודדותו עם עולם הידע והסיפור, את יכולותיו הפיזיות (הגופניות) להתמודד עם הקשיים שאתגרו

8 ארץ ישראל כמכלול נפאדם, עמ' 41-55. להרחבה ראה: בן יוסף ושיש (2006), עמ' 114-136 וכן יוסף ט' (2010)
9 המושג טקסונומיה (תסויג) פירושו מערכת צורנית המסודרת בסדר מדרגי בעל משמעות, כך שהשגת מטרה בשלב גבוה מותנית בהשגת מטרת קודמת לה (מתוך ויקיפדיה).



אותו ועם עולמו הרגשי¹⁰ והחברתי ובכלל זה המורה, לבין התופעה, ההתרחשות, האתר או סיפור הנופאדם שעמו הוא נפגש. מפגש עמוק ובלתי אמצעי מעין זה יוצר עניין, הנעה, הנאה, התרגשות, גירוי המחשבה, גילוי עצמי ועוד. חוויית המפגש אצל המשתתף יוצרת תחושה של גדילה וצמיחה. מפגש עמוק משלב את שלושת ההיבטים - הרגשי, הקוגניטיבי והפיזי, ומוביל לשינוי של ממש בחיי המשתתף. מפגש עמוק הוא מפגש שמחלחל לנפשו של האדם, לעולמו הפנימי, למי שהוא: המהות האותנטית, על כל גווניה, הכוללים רגשות, ידיעות, תפיסות, עמדות, ערכים, אמונות ועוד¹¹.

עיבוד - שיח בין שווים שבו מוביל הקבוצה (המורה) מארגן מחדש את כל הנתונים שנלמדו ונחוו על ידי המשתתפים (כפרטים וכקבוצה) על ידי פעולת שיחזור שמבצעים המשתתפים ובמילותיהם. המשתתפים חולקים עם הקבוצה חוויות אישיות, ממללים את תובנותיהם, תחושותיהם ורגשותיהם. מתוך השיח מקבלים המשתתפים פרספקטיבה רחבה יותר של הלמידה והחוויה והתובנות הקולקטיביות מהמפגש, ושל מקומם בתמונה הכוללת. בתהליך זה האני הרצוי והאני הממומש הופכים לעצמי האחד. העיבוד מציע אפשרות לתחושת הזדהות עם הקבוצה החברתית כך שהמשתתפים חשים שהם חלק מקבוצה שחוו איתה משהו מיוחד. התחושה המתפתחת מהשיח בתהליך העיבוד יוצרת תחושת 'אחוה ייחודית' והחוויה מאוחסנת בזיכרון לזמן רב ביותר.

שינוי - האינטראקציה בין העולם הפנימי של המשתתף לבין חוויית המפגש עשויה לעורר מצב שבו דבר חדש מתחולל בעולמו הפנימי של האדם: תובנה חדשה, הבנה אחרת, הסתכלות חדשה, יצירה חדשה, גילוי, ערעור של תפיסה קיימת, נתינת משמעות חדשה לדברים וצורך ליצור מערך חדש של תפיסות. ההתמרה (מטמורפוזת) עשויה לבוא לידי ביטוי גם בפעולות חיזוניות, אך גם בשינוי חשיבות, פסיכולוגי, ערכי, נפשי ועוד.

ה. מהו 'שיעור לחיים' בעקבות הסע או טיול?

'שיעור לחיים' הוא תולדה של חוויית התנסות משמעותית של המשתתפים ביצירה משותפת, כזו ששולחת אותם לתור אחר מהות זהותם ותודעתם העצמית ותמורותיה, שבסופה הם יחוו מסוגלות אחרת ומקצועיות גבוהה יותר, שינוי תודעתי והתנהגותי. השפעתן של הפעילויות לאורך החוויה נוגעת במקום 'עמוק' בזהות המשתתפים, מאפשרת גילוי עצמי ואימוץ דימוי עצמי חיובי מתוך המודעות החדשה ליכולות. ב'שיעור לחיים' מתקיים בדרך כלל תהליך הבניה קוגניטיבית של הידע בדרכים מגוונות, מתרחשת הבנה מושגית אשר בה המושגים הנלמדים והעובדות שנלמדו מהתבוננות בתופעות, בהתרחשויות ובמוצגים בשדה קשורים זה בזה במוחו של הלומד, בעקבות אותה חוויה ייחודית. 'שיעור לחיים' נוצר בתודעת המשתתפים ממכלול התובנות שהומשגו על ידם בעקבות חוויה משמעותית אותה

10 הצרכים שלו, תפיסת עולמו, זיכרונותיו, הלא-מודע האישי והקולקטיבי שמפעם ברבדים שונים בנפשו.

11 המושג 'אותנטיות' מתייחס לאמת פנימית, עצמית, העומדת מנגד לאתוס המקובל בחברה. האותנטיות מתבטאת ונבנית באדם ממקורותיו הפנימיים. היא כוח ספונטני, מצפן פנימי (תדמור, 2007).



יצרו יחד בפעילות אשר הוציאה אותם משגרת היומיום, טלטלה אותם ויצרה בחייהם שינוי תודעתי והתנהגותי.

חוויה כזו עשויה להיווצר כאשר התהליך החינוכי מזמן מפגש בין 'האני' (תפיסת הזהות, הדימוי והיכולות האישיות) של המשתתפים לבין משימות אותנטיות ורלוונטיות ומאפשר לתלמידים לבחור את עומק המעורבות שלהם בפעילות ואת מידת המחויבות והאחריות שאותן הם מעוניינים לקחת בתהליך.

החוויה היא אירוע מרגש ומרשים במיוחד שקורה לאדם ומותיר בו רושם עז ועמוק זמן רב אחרי התרחשותו. ככל שבאירוע הנחוה מעורבים חושים והיבטים פסיכולוגיים רבים יותר, מועצמת ההתרגשות ורישומה של החוויה 'נצרב' בזיכרונו של האדם אף למשך כל חייו.¹² התייחסותו הסובייקטיבית של האדם למציאות נשענת על עולם הרגשות שלו, כמוה כהתייחסות לעובדות בעבורו. החוויה בתהליך הלמידה וההפנמה של הדברים הנחווים על ידי התלמידים במהלך מסע או טיול מאתגר מתגבשים לזיכרון שמקבל משמעות בהקשר החווייתי הרחב, הפיזי, המנטאלי והרגשי. רלוונטיות הזיכרון מעניקה לו משמעות והקשר. אדם זוכר לא את מה שהיה אלא את מה שרלוונטי עבורו, מה שחשוב ומשמעותי עבורו. הפרשנות המועננת לחוויה ש'נצרבה' בזיכרון הופכת אותה לחלק מהגדרת הזהות האישית ומעניקה לה משמעות של 'שיעור לחיים'.

'שיעור לחיים' הוא אפוא תובנה חדשה שהתגבשה באדם מחוויית 'מפגש' משמעותי אשר יצר אינטראקציה בין העולם הפנימי לבין האירוע שהתרחש, עובד בתוכו וחולל הבנה אחרת של משהו בחיים. כלומר, זוהי חוויית 'מפגש' שמחוללת התמרה (מטמורפוזה) בחווה.

תחושת התלמיד בעקבות מסע, טיול או יש"מ שזימן לו מפגש ייחודי תהיה כחוויית 'מסע' פיזי, רגשי וקוגניטיבי רב ממדי. מסע הנחוה מ'הסביבה'¹³ ומהמתרחש בנפש התלמיד משלב את שלושת הממדים של הגוף והנפש בקרבו: עמידה במבחן פיזי, תחושת סיעור רגשית והצלחה באתגר קוגניטיבי, אלה גורמים לשינוי ולהתמרה אצל החווה בעקבות תחושת ההצלחה והגילוי העצמי.

ה'מפגש' "הוא בין עולמו הפנימי של האדם, הכולל את רגשותיו, את צרכיו, את זיכרונות ילדותו, תפיסת עולמו, הלא-מודע האישי והקולקטיבי שמפעם ברבדים שונים בנפשו, לבין תוכן חיצוני שעמו הוא נפגש" (פרנפס וויינשטוק, 2012, עמ' 23).

פעילויות להכרת הארץ ולאהבת המולדת באופן מעש"י¹⁴ הן בסיס איתן לשיעור לחיים. סדנאות 'דרך ארץ בדרכי הארץ' יוצרות שלם המורכב משיעורים בכיתה להכנת התלמידים לקראת יציאתם ליש"מ ולסיכום ועיבוד בעקבותיו. המפגש ביש"מ הינו חלק בלתי נפרד מהשיעורים אשר יחד יוצרים את חוויית ההתנסות המלאה. התהליך החינוכי המתקיים

12 החוויה היא מאורע מרגש או מרשים שקורה לאדם ומותיר בו רושם עז ועמוק (לפי ר'ב מילם - המילון השלם, שוויקה).

13 ב'סביבה' הכוונה היא לסביבה הפיזית ולסביבה החברתית. דהיינו אנשים, מקומות, התרחשויות וסיפורים.

14 מעש"י - ראשי תיבות של מושגים, עוגני קישור, שיעורים, ימי שדה משימתיים.



בכיתה ובשדה עם התלמידים מציב 'מושגים'¹⁵ ללמידה שחלקם יהוו 'עוגנים'¹⁶ אשר יקשרו בין השיעור למוצגים בשדה וההפך.

המושגים - הערכים החיוניים להבנת הנושא הנלמד, ירוכזו על ידי המורה בצורת אמירות קצרות ומתומצצות של התוכן החיוני מתוך החומר הנלמד, כהכנה לקראת המפגש בשדה. המושגים יהוו תשתית של ידע (עיוני) להבנת מכלול הנופאדם של התופעה, ההתרחשות, האתר או הסיפור. אפשר שאירועים ותופעות מזדמנות שנצפו בשדה יהוו עוגן להשלמת הידע בכיתה.

העוגנים - ערכים חיוניים אשר ניתן יהיה להתבונן בהם במהלך היש"מ והם יהיו עוגני קישור בין הנלמד בשיעור למוצגים הממחישים את התופעה שהומשגה בכיתה. עוגני קישור אלה יהיו החלק החיוני מכלל המושגים שנלמדו בכיתה או נצפו בשדה. עוגני הקישור שייבחרו יהיו רק אותם המושגים שניתן יהיה להתבונן בהם בשדה. אולם, אם נצפו מוצגים או תופעות בשדה, שניכר כי חיוניותם משמעותית להבנת מכלול הנופאדם, ייקבעו אלה כעוגני קישור להמשגה בכיתה לאחר החזרה מהיש"מ.

השימוש בכלים ובשיטות של החינוך הבלתי פורמאלי יקנה לתהליך אקלים מאפשר ויעצים את ההתנסות בחוויה משמעותית לצורך הלמידה. כדי להעניק משמעות ייחודית לחוויית המפגש בפעילות, הכלים והשיטות של החינוך הבלתי פורמאלי הם המתאימים ביותר, אולם כדי לעצב את החוויה ולהקנות לה משמעות, נכון יהיה לשלב בהתנסות את השיטות הפורמאליות והבלתי פורמאליות.

ט. שימוש בכלים של החינוך הבלתי פורמאלי

כדי להשיג מטרות חינוכיות-חברתיות-ערכיות בעזרת עקרונות וכלים המשוחררים מתבניות החינוך הפורמאלי, משולבות תכונות חינוכיות, פעילויות ומתודות בלתי פורמאליות בתוך המערכת הפורמאלית. התוכניות החינוכיות פועלות בשני מישורים, אישי וחברתי.

ברמה האישית: ייעודן הוא חיזוקו של הפרט כאדם עצמאי הבוחר מתוך חלופות ומקבל החלטות מתוך שיקול דעת ערכי.

ברמה החברתית: ייעודן הוא הגברת המודעות, המעורבות והאכפתיות (כהן, 1999). המסע או הטיוול השנתי מהווה את אחת התוכניות החינוכיות המשמעותיות ביותר המצויות בידי הצוותים החינוכיים בבית הספר. המשמעות של 'הכלים השלובים' בחינוך, על פי דרור (2008), היא בין היתר הכנסתן של מתודות ודרכי פעולה של החינוך הבלתי פורמאלי לתוך

15 מושג - רעיון או עיקרון מופשט המתייחס לנושא מסוים והאדם תופס אותו בשכלו (לפי ר'ב מילים - המילון השלם, שוויקה), המושג הוא ערך חיוני מתוך החומר הנלמד להבנת מכלול הנופאדם של התופעה, ההתרחשות, האתר והסיפור.

16 עוגן - פריט מתוך נופאדם אשר ניתן להתבונן בו באופן בלתי אמצעי (מוצג) באתר ההתרחשות ואשר ממחיש את המושג שנלמד בכיתה.



החינוך הפורמאלי. הכלת שתי תפיסות החינוך, הפורמאלי והבלתי פורמאלי, במרחב אחד, גם רעיוני וגם חינוכי, מרחיבה את אפשרויות החינוך והלמידה של הילדים והנוער (רייכל, 2009). החינוך הבלתי פורמאלי הוא בעצם תפיסה פדגוגית המאפשרת להשיג מטרות חינוכיות-חברתיות-ערכיות-לאומיות בעזרת עקרונות וכלים המשוחררים מהתבניות הקיימות בחינוך הפורמאלי (המנחם ורומי, 1997).

הצופן של הבלתי פורמאליות¹⁷ של כהנא מציג שמונה רכיבים מבניים ל'סביבת' הלמידה החווייתית המתרחשת על פיו בתהליך הבלתי פורמאלי, ההתנהגות הנגזרת ממנו מתרחשת בהתאם להנחות הבאות: הנוער מחפש אחר משמעות אותנטית לחייו ורצון רב לביטוי עצמי, הן מצד הפרטים והן מצד הקבוצות. הנוער מבקש הזדמנויות לפרשנות אישית ולהבניה של חוויות אישיות תוך בחירה רציונאלית של הפרשנויות מהדרגה הגבוהה ביותר של משמעות או אותנטיות עבורו. עוד טוען כהנא שחיונית אותנטיות מתפתחת, בעיקר בהקשרים חברתיים המבוססים על סביבה שמאפשרת חופש ובחירה. הציפייה לבחירה חופשית היא המרכיב העיקרי בהתנהגות הנוער.

מחקרים על התנהגות נוער מצביעים על כך כי הם מתבססים על תנאים המאופיינים על ידי צופן של בלתי פורמאליות שממדיו הפנימיים הם: אווירה נינוחה ויצירתית, התאגדויות של חברת השווים (או עמיתים), ריבוי מטרות, מבנה דואלי, ומורטוריום (Boccock, 1972; Coleman, 1961; Eisenstadt, 1971; Gottlieb et Al. 1966; Laqueur, 1962). בתנאים אלה מתקיימת סובלנות רבה לשונות ולגיוון.

תיאוריות החינוך הבלתי פורמאלי החלו כבר אצל ג'ון דיואי. לטענתו, החינוך הבלתי פורמאלי הוא: מכלול ההשפעות החברתיות והתרבותיות המהוות את ההקשר שבתוכו פועל בית הספר. הסביבה החברתית הינה גורם חינוכי בלתי פורמאלי המעצב את התנהגות האדם קוגניטיבית ורגשית (דיואי, 1960). החינוך הבלתי פורמאלי מאפשר לגוף הילומד 'לרכוש' מידע בהשתתפות כל החושים בתהליכי ההוראה-למידה. גופי הידע מצויים בקרב כל המשתתפים בתהליך הלמידה. סילברמן-קלר (2007) טוענת כי גופי הידע מופיעים בחינוך הבלתי פורמאלי דרך עירוב עשיר של מתודות, טקסטים, טקסים, ויזואליה וכדומה. הגוף החברתי הילומד, מקבל ביטוי בעצם ההפעלה הקבוצתית וקישור התכנים שבהם עוסקת הקבוצה לחייהם של התלמידים, והיא מחזקת את הרלוונטיות של התוכן ליכאן ועכשיו. לדעת קלר (1996), החינוך הבלתי פורמאלי הוא בעצם תפיסה פדגוגית שלמה שיש בה חוסר הבניה מחד גיסא, אך גם תוכנית (קוריקולום) וכיווני בחירה תוכניים, הניזונים מאידיאולוגיה מכוונת, מאידך גיסא. כלי החינוך הבלתי פורמאלי מאפשרים להשיג מטרות חינוכיות-חברתיות-ערכיות תוך חוויית התנסות. תפיסה זו משוחררת מהתבניות הקיימות בחינוך הפורמאלי, מעצימה את החוויה ומאפשרת גמישות המזמינה כל אחד להצטרף ולהיות פעיל. רלוונטיות זו תשפיע באופן בסיסי ומהותי על היערכות כוללת ברובד הדידקטי. קודים אלה מתאימים לכל המערכות שמכירות בינאמיות ובהשתנות כערכים מובילים

17 לפירוט שמות הרכיבים של הצופן הבלתי פורמאלי ראה כהנא, (2007) עמ', 27 - 30.

מול מציאות מורכבת ומשתנה שמצריכה התאמה המבוססת על חדשנות ויצירתיות (כהנא, 2007).

היות והמחקרים שהוצגו לעיל בפרק ג' מחזקים את הטענה שהלמידה מועצמת בסביבה חברתית תומכת נודעת חשיבות רבה ליצירת סביבה מתאימה ללמידה. הסביבה החברתית הינה גורם חינוכי בלתי פורמאלי המעצב את התנהגות האדם מבחינה קוגניטיבית ורגשית (דיואי, 1960). שמח"ת היש"מ¹⁸ היא אחד הכלים שמביאים את המכלול לכדי ביטוי תרתי משמע - ללמידה מתוך שמחה והנאה.

ייחודה של הפעילות המתבססת על עקרונות החינוך הבלתי פורמאלי והחינוך לערכים, הופך אותה לאחד מהיסודות החשובים של החינוך החברתי-ערכי בבית הספר, ולעניות דעתי מקצוע השל"ח מהווה גרעין התלכדות אינטגרטיבי בעשייה זו.

18 שמח"ת היש"מ - זו הכותרת בראשי תיבות למבנה הפעילויות המתרחשות במסגרת יום שדה משימתי (יש"מ) המתקיים באמצעות מורי השל"ח. ש - שיעור לחיים, מ - משי"צים, ח - חוליות משימה. ת - תחרותיות. לפירוט ראה אבידן ושיש (2008), וכן אבידן (2010).



המפגש הבלתי אמצעי באתרי התרחשות במהלך מסע או טיול מעצים את האינטראקציות של התלמיד אל מול עצמו, עם הקבוצה החברתית שעמה הוא חווה ועם התוכן. החוויה יוצרת מפגש עמוק ומרגש המוליד יצירה חדשה ומצמיחה. חוויה משמעותית זו, אשר מעורבים בה שלושת ההיבטים: הרגשי,¹⁹ הפיזי²⁰ והקוגניטיבי,²¹ הופכת לאירוע חשוב (ייחודי) בחייו של אדם, היא מתפתחת ומקבלת משמעות מסכום מכפלת הממדים.

מרבית פעילויות המסעות, הטיולים וימי השדה המשימתיים, מתאפיינות בכל מרכיבי דגם שיעור לחיים ומשלבות את ה - מעש²² בפעילות המתקיימות בכיתה ובשדה. בתהליך העשייה בבית הספר ובשדה מודגש חינוך שנוגע באדם, חינוך אותנטי ורלוונטי לתלמידים המדגיש את ההתנסות ליצירת חוויה שתהיה בעבורם משמעותית. חינוך שאינו מאופיין רק בצבירת ידע או בתהליכי חשיבה והבנה. למידה מתוך התנסות (רמה גבוהה של מודעות ומעורבות) מצמיחה ויוצרת מחויבות. תוצריה הם מוטיבציה (הנעה) פנימית לעשייה ולמידה המעניקות משמעות למשתתף, מתוך התגברות והצלחה בפעילות אל מול האתגר. תחושת המשמעות יוצקת הגדרה מחודשת של הזהות (האישית, החברתית והלאומית). המכלול מאפשר ללמוד מהתבוננות בחיים (התופעה במציאות) על החיים (החוויה) בשביל החיים (העתיד).

מהדברים שהובאו נוכחנו לראות שכדי לקטוף את פירות החינוך הייחודיים שמזמנים הסיוורים והטיולים בתהליך החינוכי הכולל המתקיים בבית הספר, על הצוות החינוכי לקחת עליהם אחריות ולקיימם 'נכון'.²³ כדי לעודד את המערכת לנהוג כך נדרש משרד החינוך לצאת בהצהרה חד משמעית וישירה אל כלל הצוותים החינוכיים (במערכת החינוך הפורמאלית והבלתי פורמאלית) וארגוני המורים שתדרבן אותם להוציא את התלמידים אל הנוף הפתוח ולטייל נכון. להקצות משאבים ליצירת תנאים שיאפשרו למערכת לפעול יחד במקצועיות ובנחישות, 'להחזיר את הטיול למסלול'. כלומר, להוביל את התלמידים לטייל לאורכה ולרוחבה של הארץ בין שביליה ומשעוליה, לאתגר אותם: פיזית, קוגניטיבית ורגשית בנוף הפתוח ובאתרי מורשת, ופחות להשקיע זמן בפעילויות נופש ופנאי במסגרת הטיולים.

ראינו שתוצריה של למידה הנובעת מחוויית התנסות משמעותית מתבטאים בהבנה עמוקה של התופעה, ההתרחשות והסיפור. מצאנו כי למידה כזאת היא תוצר של ערעור, הד, הנעה פנימית, אתגר אופטימאלי, התאמה בין תכנים לאינטליגנציות, התאמה בין סגנונות למידה לסגנונות הוראה, סביבה פתוחה המאפשרת שיח שוויוני, אקלים תומך, הערכה מעצבת,

19 רגשי, הוא הביטוי למצבו הנפשי של האדם הנובע ממחשבות או מדימויים, מבחינת החוויה הסובייקטיבית שלו.

20 יכולות גופניות.

21 מכלול התהליכים המנטאליים (כגון: תפיסה, זיכרון, חשיבה, דימוי) הקשורים ברכישת ידע, עיבודו, ארגונו והשימוש בו (מתוך: רב מילים - המילון השלם, שויקה).

22 ראה פירוט עמ' 14 הערה 14.

23 בהיבטים הפדגוגיים-דידקטיים: לטייל ולסייר בשבילי הארץ, להאריך את משך הפעילויות המאתגרות שימוקדו בהשגת מטרות החינוך ופחות בנופש ופנאי ולממש סיוורים מאתגרים שיאפשרו חוויית התנסות משמעותית. בהיבטים הכלכליים - להעמיד כספים שסייעו להורים בתשלומים, ובהיבטים הארגוניים - להקצות משאבים למערכת תומכת לבתי הספר ליציאה לפעילויות, לטיולים ומסעות בביטחון להשגת המטרות המוגדרות לפעילויות אלה.

שימוש בידע ונתונים לשירות החוויה.

"הגיע הזמן לבנות את החינוך מלמטה - מתהליכי למידה לתהליכי הוראה", כתב רוברט מרזנו (1998). כלומר, יש לברר מהם התנאים החינוכיים ללמידה שתוצריה הם שיעור לחיים, ולטפח סביבה חינוכית המספקת תנאים אלה. צריך לראות בפעילויות להכרת הארץ תנאים חינוכיים להצמחת התלמידים כדי שיצליחו להתמודד עם האתגרים המורכבים יותר הממתינים להם מיד עם תום י"ב שנות הלימוד. בהכרח, מתוך התהליך, יוכל בית הספר להיות מקום משמעותי עבור התלמידים. חוויות אשר "יצרבו" בזיכרון התלמידים ישפיעו על חייהם ויעצבו את אופיים. האווירה והאקלים הבית ספרי יועצמו חיובית באופן משמעותי ויעניקו לתלמידים תחושת ביטחון ואמון בצוות החינוכי ובמוסד.

אנחנו נדרשים להגביר את השימוש בכלים שהוכיחו את יעילותם בעבר. הפעילויות שהנחו את מערכת החינוך בימיה הראשונים הובילו להתגבשותה של חברה ישראלית יהודית-ציונית במהלך מאה השנים האחרונות. מחויבות ואחריות לעם, לארץ ולמדינה נטמנו בנפשם של הצברים והעולים לאורך השנים באמצעות פעילויות חינוכיות להכרת הארץ ולחיזוק הזיכרון הקולקטיבי הלאומי. חותמן של פעילויות אלה ניכר בהתנהגותם של הדורות הראשונים, דור החולמים, הבונים והלוחמים שהניחו את יסודותיה של מדינת ישראל.

בהעדר מסעות וטיולים מן הפעילות החינוכית בבית הספר, תחושת בוגריו תהיה חסרה. לא רק היציאה לטיול מבטיחה חוויית למידה מעמיקה אשר תותיר את רשמיה לאורך כל חייו של התלמיד, חשוב התהליך המלא ליצירת התנסות בחוויה משמעותית. בזיכרון המשתתפים נרשמות רק חוויות למידה שהועצמו ונחרטו מתוך הנעה פנימית עמוקה ובחירה חופשית למעורבות ממוקדת. הלמידה השטוחה תתפוגג עם סיום המבחנים. טיולים, סיורים וימי שדה נכונים הם רכיב חיוני בכל תוכנית חינוכית המבקשת להותיר את חותמה לטווח ארוך בתלמידים. שיעור לחיים הוא שעשוי להפוך את הידע הנרכש מהתנסות בחוויה משמעותית לנכס לכל החיים אצל המשתתף בהם.

היציאה לשדה והפעילות מחוץ לכותלי בית הספר באמצעות מסעות וטיולים מהוות את שיאו של התהליך החינוכי. יציאה זו מציבה את הפעילות בשדה כמוקד משמעותי באני מאמין והחינוכי של בית הספר ואת המורים כמחוללים ומובילים של התהליכים החינוכיים-חברתיים-ערכיים והלימודיים המשמעותיים בכלל ולהכרת הארץ ואהבת המולדת בקרב בני הנוער באופן חווייתי ומויוחד בפרט.



רשימת מקורות

- אבישר, ע' (2000). טוב לטייל בעד ארצנו, עבודה לשם קבלת תואר דוקטור אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- אלבוים - דרור, ר' (1989). החינוך העברי בארץ ישראל 1914-1928, ירושלים.
- אלבוים - דרור ר' (1996). הוא הולך ובא, מקרבנו הוא בא, העברי החדש - על תרבות הנוער של העלויות הראשונות, 2012, עמ' 104-135.
- אריקסון א"ה (1968). זהות נעורים ומשבר, תל אביב, עמ' 76 - 116.
- בורג, א' (1994). למה אתם שונאים טיולים. מוסף הארץ, 27.5.94.
- ברסלבסקי, י' (1940). הידעת את הארץ, עין חרוד.
- בן יוסף, ט' (2003). ידיעת הארץ כתחום חינוכי בתרבות הציונית. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.
- בן יוסף, ט' ושיש, א' (עורכים) (2006). דרך ארץ בדרכי הארץ, משרד החינוך, אגף של"ח וידיעת הארץ, ירושלים. עמ' 59 - 66.
- בן יוסף, ט' (2010). מכלול הנופאדם בארץ ישראל, בהוצאת המחבר, ירושלים. עמ' 41 - 54.
- ברנדט, ר' (1998). למידה רבת עוצמה. http://www.arava.co.il/info/pagespics/education/community/articles/lmida_rbt_eotzma_ron_brndt.pdf
- ג' נסן, א' (2003). חנוך לנער על פי מוחו, הוצאת: מכון ברנקו וייס.
- גרדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות. הוצאת מכון ברנקו וייס. פרק 2, עמודים 12-35.
- גרטל, ג' (2010). דרך הטבע: הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי, ספרית הפועלים, בני ברק, 2010, עמ' 201 - 347.
- גרומן, ו' (2002). העבודה במשקים והטיולים בגימנסיה. עבודת M.A. האוניברסיטה העברית
- דיואי, ג' (1960). דמוקרטיה וחינוך - מבוא לפילוסופיה של החינוך, תרגום לעברית: י.ט. הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק.
- דרור, י' (2008). כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, הוצאת מאגנס, ירושלים. עמ' 63 - 71.
- הרפז, י' (2012). תחום משמעות, הוצאת מכון מופ"ת, תל אביב.
- חוזר מנכ"ל. (2007). התוכנית להכרת הארץ ואהבת המולדת. משרד החינוך.
- חוזר המנכ"ל. טיולים-היבטים פדגוגיים-ארגוניים, בטיחותיים וביטחוניים והביטחון בפעילות חוץ בית ספרית סה/9(ג), ניסן התשס"ה מאי 2005.
- יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית. תל אביב, ספריית הפועלים.
- כהן, א' א' (1999). החינוך הבלתי פורמאלי - מחינוך משלים למקום מרכזי במערכת החינוך. בתך פלד, א' עורך: יובל למערכת החינוך בישראל. משרד החינוך עמ' 1181 - 1199.



- כהן, א', **שכטר (עורכים)** (2001). משרד החינוך, ירושלים. עמ' 651 - 664.
- כהנא, ר' (2007). **נעורים והקוד הבלתי-פורמאלי. תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**, ירושלים: מוסד ביאליק, פרק 2, עמ' 21-37.
- כהנא, ר' (2007). **לקראת תיאוריה של בלתי פורמאליות והשלכותיה לנעורים**. ירושלים: http://www.pec.org.il/melel/maamarim_hanhaya/teorya_bilti_formalit.pdf
- כהנא, ר' ורפפורט, ת' (2007). **נעורים והקוד הבלתי פורמאלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**, ירושלים: מוסד ביאליק והמכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- מרזאנו ר' (1998). **ממדי הלמידה, לקראת הוראה מושכלת**, מכון ברנקו ויס לטיפוח החשיבה.
- ניסן, מ' (1999). **ביטויים של רלטיביזם ואינדיבידואליזם בשיפוט מוסרי, בתוך ערכים וחינוך לערכים סוגיות בהשתלמויות מורים**, חוברת ח', ירושלים. עמ' 16 - 32.
- סילברמן-קלר, ד' (1988). **זהות המערכות העוקפות למשמעותן האידאולוגית**, בארי: פרקים במדעי הרוח, החברה והחינוך, 1: עמ' 175-197.
- סילברמן-קלר דיאנה (2007). **הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמאלי**. בתוך: רומי, ש' ושמידע, מ', החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס, עמ' 120 - 97.
- עוז, אלמוג, ע' (2000). בתוך: יעקובי, דני, **בינוי אומה**, ירושלים.
- פראוור א'. (תשנ"ב). **דרכו של הטיול בדיעת הארץ תרמ"ח - תרע"ח**, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- פרנפס, א' ווינשטוק מ' (2012). **משמעות בחינוך, בימתדיון גיליון 49**, מכון מופ"ת, עמ' 21 - 26.
- פרקינס, ד' (1998). **לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה**, ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- קלר, ד. (1996). **חינוך בלתי פורמאלי בישראל: מספר קווים לאפיונו הארגוני והפדגוגי**. כפר סבא: בית הספר לחינוך, מכללת בית ברל.
- רייכל, נ' (2009). **חינוך בלתי פורמאלי - למה הכוונה? ירחון מכון מופ"ת, תל אביב. גיליון 37**, מרס, עמ' 5-8.
- שביד, א' (תשל"ד). **אהבת הנוף וזיקה למולדת**, שדמות,
- שיש, א' (2008). **הכי ישראלי שיש**, הוצאת רימונים, רמת גן.
- שפירא, א' (1997). **יהודים חדשים יהודים ישנים**, תל אביב.
- שפרן, נ. (2006). **מסמעות הפלמ"ח עד המוצי'לרוס**, אתר מט"ח.
- תדמור י' (2007). **חינוך כחוויה קיומית**, הוצאת מכון מופ"ת בשיתוף עם הוצאה אקדמית יזרעאל.



Abbott, A. (2001). **Time Matters: On Theory and Method**. Chicago, IL: University of Chicago Press.

A.P.A, **Work Group of the Board of Educational Affairs**. (1997). Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign and reform, [website]. Available: <http://www.apa.org/ed/lcp.html> [2004, March 18].

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy : The Exercise of Control**. New York, W.H. Freeman.

Brandt, R. (1998). **Powerful Learning**. *Association for Supervision and Curriculum Development*, pp. 3-56.

Boccock, S. (1972). **An Introduction to the Sociology of Learning**. New York: Houghton Mifflin.

Caine, R. N., & Caine, G. (1997a). **Education on the edge of possibility**. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Carrol, J.B. (1963). **A model of school learning**, *Teachers College Record*, 64' pp. 723 – 733.

Coleman, J. S. (1961). **The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education**. New York: Free Press.

Csikszentmihalyi, M. (1997). **Flow: the Psychology of Optimal Experience**. N. Y. Harper & Row.

Eisenstadt, S. N. (1971). **From Generation to Generation: Age Groups and Social Structure**. New York: Free Press.

Gottlieb, D. Reeves, J. & Tenhouten, W. D. (1966). **The Emergence of Youth Societies**. New York: Free Press.

Laqueur, W. Z. (1962). **Young Germany**. London: Routledge.

Portes, A. (2000). The Hidden Abode, *Sociology as analysis of the unexpected*, *American Sociological Review*. 65 , pp. 1 – 18.

Scottish Consultative Council on the Curriculum. (1996). **Teaching for Effective Learning**. Dundee, Scotland: Author.



שליחות השל"ח:
מכירת הארץ ואהדת המולדת



