

בית הספר לחינוך
ע"ש חיים וביאן קונסטנטינר
הקתדרה לחינוך יהודי



אוניברסיטת
תל אביב
TEL AVIV
UNIVERSITY

הטיול ככלי חינוכי-ערכי

עורכים

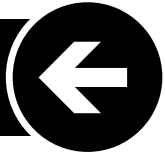
פרופ' יובל דרור, ד"ר אלי שיש, יובל אשוש

גיליון 10

תשפ"א 2021

אגף של"ח וידיעת הארץ מרכז נע"מ נוף, עם, מורשת

עורכים: פרופסור יובל דרור, ד"ר אלי שיש, יובל אשוש
עריכה לשונית: אפרת חבה
הפקה: משה סיטבון
הבאה לדפוס, הקלדה והגהות: ענבל מרום
גרפיקה: צוות אי.אר דיזיין בע"מ
דפוס: דפוס מאור ולך בע"מ



// פרופסור יובל דרור¹, ד"ר אלי שיש², יובל אשוש³ //

בעקבות התפשטות נגיף הקורונה, נקטעה באחת פעילות הטיולים והספורים להכרת הארץ ולאהבתה הנהוגים במערכת החינוך. הצורך בהסתגלות מהירה למצב החירום הביא לפרץ של יצירתיות, לחשיבה מחודשת ולהתפתחות. הפעילות בחצר בית הספר ובמרחבים פתוחים יצרה דפוסי פעולה חדשים, אשר קידמו עשייה בבית הספר (במרחב הפתוח) ובפעילות השדה.

בגיליון זה כינסנו עשרה מאמרים המתייחסים, מנקודות מבט שונות, לטיול כזירה לטיפוח תהליכים פדגוגיים ולהעצמתם ולהשפעת שילובם של אמצעים דיגיטליים בתהליכים החינוכיים בבית הספר ובטיולים בשדה. בנוסף, הוקדש מאמר אחד בקובץ לסיכום המאמרים השונים שפורסמו בכל הגיליונות בעשור האחרון.

אהרון בר, מירב כורה-חזן, ואלמוג צחר הציגו במאמרים **"טלפון חכם ככלי חינוכי-חוויתי בפעילויות שטח"** שימוש בטלפונים חכמים ככלי בעל איכויות שמאפשר פריצת דרכים חדשות ללמידה פעילה בכל מקום ובכל זמן, במרחב הפתוח וביערות קק"ל. במאמרים הודגש כי "תוכן סלולרי ומתוקשב מאפשר גמישות רבה ועדכון זמין ומהיר של תכני הפעילות בתשומת לב לכך שהשטח ייוותר במוקד הפעילות".

במאמרו **"מסורת וחדידוש בבניית הזהות הלאומית בירושלים המערבית בעשור הראשון למדינת ישראל"**, הצביע פרופסור קובי כהן-הטב על תפקידיהם של המקום ושל המרחב הגיאוגרפי כמעצבי זהות לאומית וכסמלים מרכזיים בצמיחת הלאומיות המודרנית. מסלולי הסיור שהותוו במערב העיר ירושלים בעשור הראשון שלאחר הקמת המדינה יצרו מסורות חדשות של עלייה לרגל לאתרים אלטרנטיביים (בעיקר להר הרצל). חודשה העלייה לרגל בשלושת הרגלים

- 1 **פרופסור יובל דרור** הוא חוקר תולדות החינוך העברי בארץ ישראל ובמדינת ישראל ותרומתן למדיניות חינוכית עכשווית, ועוסק בחינוך פרוגרסיבי ובלתי פורמלי ובחינוך קיבוצי. משמש מופקד הקתדרה לחינוך יהודי וי"ר הוועדה המדעית של הארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב ונשיא האגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך.
- 2 **ד"ר אלי שיש** הוא מנהל אגף של"ח (שדה, לאום, חברה) וידעת הארץ במשרד החינוך, דוקטור לפילוסופיה בתחום תולדות ההידקטיקה של ידיעת הארץ ב (ארץ-) ישראל, מחבר הספרים: 'הכי ישראלי שיש', 'הדרך לשם - יומן מסע', כותב ועורך שותף של 'ספר המסע - 30 שנה למשלחות הנוער לפולין', יו"ר הוועדה הארצית לקידום הטיולים במערכת החינוך ויו"ר ועדת חינוך, קהל וקהילה במליאת רשות הטבע והגנים הלאומיים.
- 3 **יובל אשוש** הוא מנהל מרכז נעים (נוף, עם, מורשת), בעל תואר שני בלימודי ארץ ישראל באוניברסיטת בן גוריון בבאר שבע, בוגר תוכנית מנדל למנהיגות חינוכית בנגב, מנחה ומורה לשל"ח וידיעת הארץ.

(בעיקר להר ציון) וזוהו אתרים ארכיאולוגיים (בחלק המערבי של העיר). לטענת המחבר, גולת הכותרת הייתה הקמת בנייני האומה - מבנה שנועד להיות האתר המרכזי בירושלים המערבית.

במאמרו **"סיורי של"ח והבניית הזיכרון הקולקטיבי"**, בחן רונן כהן את דרכי השפעתו של המורה לשל"ח ולידיעת הארץ על עיצוב הזיכרון האישי והקולקטיבי של תלמידיו על ידי סיורים וטיולים המובאים בתוכנית החינוכית. לטענתו, פעילות של"ח בשדה (סיורים, מסעות, גיחות וכיו"ב) היא כמעט הפעילות היחידה במערכת החינוך (הפורמלית) שחושפת את התלמידים לאירועים שהתקיימו בעבר וכי השפעת אירועים אלו על ימינו מתקיימת כל העת. הפעולות מחזקות את הקשר החברתי בקבוצת השווים ומשפיעת על זהותם באמצעות מפגש עם סיפורי העם באתרי ההתרחשות.

מורית כהן ויובל אשוש, במאמרם **"מרכז נע"ם בתקופת הקורות - ניצול משבר כהזדמנות"**, חשפו את הפעולות שביצע מרכז נע"ם (נוף, עם ומורשת) לאורך תקופת הקורונה במטרה לסייע למורים בכלל ולמורי של"ח בפרט בפעילותם במרחב בפתוח. משבר הקורונה סיפק הזדמנות להאצת תהליכים והזדמנות להטמעה מהירה של טכנולוגיות, של פדגוגיה חדשנית ושל מנגנוני ניהול מתקדמים. לטענתם, מחויבות המורים למשימה ונכונותם לתרום מחילם יצרו הזדמנות להקמת מסדת חינוכית מקוונת לפיתוח שיעורים (מקוונים), לקידום יציאה לשדה וללמידה במרחב הפתוח.

במאמרה **"הרהורים על תפיסת שינוי ההוראה הפורמלית על בסיס החינוך החברתי בשלהי תקופת הקורונה בישראל"**, ביקשה רות קנולר לראות בלמידה החברתית תשתית המאפשרת התמודדות עם המציאות המורכבת שנוצרה בעקבות נגיף הקורונה, עם הצורך בריחוק חברתי פיזי ועם התופעות הסינכרוניות והאתגרים הרגשיים שנוצרו בעקבות זאת. לטענתה, למידה חברתית עשויה לצמצם תופעות סינכרוניות ולהגביר את היכולת של מערכת החינוך להתמודד עם צורכי התלמידים בהיבטי חוסן חברתי ולאומי.

גלית לוי הציגה במאמרה **"הטיול כמרחב לפיתוח חשיבה יזמית ויצירתית"** את מאפייני הלומדים החדשים ואת נחיצותו של המורה השלישי - במקרה זה, הטיול - כסביבת למידה עוצמתית לפיתוח חשיבה יזמית ויצירתית. במאמר מובאת דוגמה הממחישה את מידת חיוניות שילוב שלושת 'המורים' ליצירת הזדמנות לפיתוח כישורים חברתיים (שיתופיות ועבודת צוות), ללמידה משמעותית המשלבת ידע, מיומנויות וכלים לחיים, ולחיזוק תחושת שייכות לסביבה ולקהילה.

במאמרה **"דיוני דילמה כחלק מטיפוח חינוך ערכי מוסרי בטיול השנתי"** טענה עמליה לואין כי שילוב של דיוני דילמה בתהליך ההכנה לקראת הטיול, במהלך הטיול או בסיכום שלאחריו יפתח בקרב המשתתפים את החשיבה המוסרית ויטפח בהם את ההבנה ואת הצורך בהתייחסות

אכפתית ובמעורבות בחברה הקרובה והרחוקה. לטענתה, דיונים שיטתיים בסוגיות מוסריות מסייעים לתלמידים לפתח מיומנויות חברתיות ופרו חברתיות ומקנים כלים להתמודדות במצבים מורכבים הדורשים הנמקה על בסיס מוסרי ערכי. במפגשים השונים (עם נוף, עם טבע, עם אתרים ועם עצמו) שמתקיימים במהלך טיול, התלמיד עובר חוויה רב ממדית שלעיתים מחייבת אותו לקיים דיון דילמה. חשיבה מוסרית ומודעות הן בסיס הכרחי (אם כי לא מספיק) להתנהגות מוסרית.

במאמרו **"צוות של"ח - מורים ומש"צים כאחד"**, עמד אלי שיש על התמורות שחלו בתהליך התפתחות צוות של"ח וידיעת הארץ (מורים ומש"צים כאחד) ועל השפעתו על פעילות של"ח בבית הספר ובשדה. לטענתו, ניתוח התופעה מנקודת מבט היסטורית חושף את תהליך התפתחות של"ח בבתי הספר ואת תרומת המקצוע לקידום הפעילות לידיעת הארץ במערכת החינוך. מורי של"ח ויכולותיהם המקצועיות, התפתחות התוכנית החינוכית וטיפול המש"צים (מדריך של"ח צעיר) לאורך השנים יצרו צוות (מורים ומש"צים כאחד) המוביל תפיסה פדגוגית חברתית והפועל כמסגרת תפקודית ארגונית.

ערן גלזר הציג במאמרו **"המרכז הארצי לפיתוח מנהיגות באריאל - למען מנהיגות משרתת בדורות הבאים"** את התהליך החינוכי המתנהל במרכז הארצי לפיתוח מנהיגות באריאל ואת התפיסה החינוכית העומדת במרכז ההתנסות החווייתית של המשתמשים במתקנים השונים. הפעילות הייחודית במתקנים השונים מנותחת ומעובדת עם המשתתפים כהשלמה לתיאוריית התפיסה הפדגוגית לפיתוח מנהיגות. עוד חשף גלזר כיצד הותאמו הרעיון והניסיון שנרכש בארצות הברית במתקנים דומים לצרכים, לקהלי היעד ולסגנון הפעילות המקובלים בישראל.

במאמר **"קום והתהלך בארץ"**, תיאר יהודה זיו את היותם של הטיולים והסיורים כלי **"לכיבוש"** הארץ ואת הדרכים שנקטו אנשי העליות הראשונות לחידוש הקשר עימה. כן תיאר את עומקו של הקשר, המתחיל במצוות **"לך לך"** (בראשית יב, א), ואת מימושה של המצווה בסיורים ובטיולים רגליים בנופי הארץ עם ספר תנ"ך פתוח בידי המטייל. זיו עמד על פועלם של מדריכי טיולים מובילים ופורצי דרך לאורך ההיסטוריה, על תרומתם לתרבות הטיול ועל השפעתם על הפעילות לידיעת הארץ עד ימינו אלה.

אורית שניט סיכמה במאמרה **"סוגרים עשרה גיליונות הטיול ככלי חינוכי"** עשור של מאמרים שנכתבו בגיליונות **"הטיול ככלי חינוכי"**. שניט סקרה את המאמרים שעסקו במקומות בארץ, באנשים שטיילו בה (שחקרו את אתריה, את שביליה ואת השרידים מתקופות קדומות שנתרו בה), במדריכים שהובילו מטיילים בשביליה, בטיולים ובמסעות שקיימו בתי ספר ובמטרות השונות שביקשו להשיג באמצעותם. סקירתה מדגישה כי כתב העת **"הטיול ככלי חינוכי"** עוסק בזווית שונה של היציאה למרחב הפתוח ולשדה ובהתנהלות הכרוכה בכך. כתב העת מבקש להתמקד פחות בשאלה לאן לטייל ולמה ויותר לענות לשאלה איך לטייל: איך להוביל

טיול כך שיהיה גורם משמעותי בחייו של המטייל, כיצד יהיה הטיול לחוויה מעצימה, מצמיחה ומעצבת אדם.

אנו מקווים כי אסופת הכתבות, המאמרים ותוכניהם שנצברו לאורך העשור בגיליונות השונים של כתב העת מסייעת לכם בעשייה הפדגוגית לקידום הטיול והסיור ככלי חינוכי ערכי.

קריאה מהנה ומועילה!

פרופסור (אמריטוס) יובל דרור	ד"ר אלי שיש	יובל אשוש
מופקד הקתדרה לחינוך יהודי, בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב (2010-2020)	מנהל אגף של"ח וידיעת הארץ מינהל חברה ונוער משרד החינוך	מנהל מרכז נע"ם (נוף, עם, מורשת) אגף של"ח וידיעת הארץ

תוכן עניינים:

טלפון חכם ככלי חינוכי-חוויתי בפעילויות שטח	
9	אהרון בר, מירב כורה-חזן, אלמוג צחר
מסורת וחידוש בבניית הזהות הלאומית בירושלים המערבית בעשור הראשון למדינת ישראל	
27	פרופסור קובי כהן-הטב
סיורי של"ח והבניית הזיכרון הקולקטיבי	
45	רון כהן
מרכז נע"ם בתקופת הקורונה - משבר כהזדמנות	
59	יובל אשוש ומורית כהן
הרהורים על תפיסת שינוי ההוראה הפורמלית	
69	רות קנולר
הטיול כמרחב לפיתוח חשיבה יזמית ויצירתית	
78	גלית לוי
דיוני דילמה כחלק מטיפוח חינוך ערכי מוסרי בטיול השנתי	
88	עמליה לואין
צוות של"ח - מורים ומש"צים כאחד	
105	ד"ר אלי שיש
למען מנהיגות משרתת בדורות הבאים	
129	ערן גלזר
'קום הַתְּהַלֵּךְ בְּאֶרֶץ'	
140	יהודה זיו ז"ל
הטיול ככלי חינוכי - סוגרים עשרה גיליונות	
145	אורית שניט

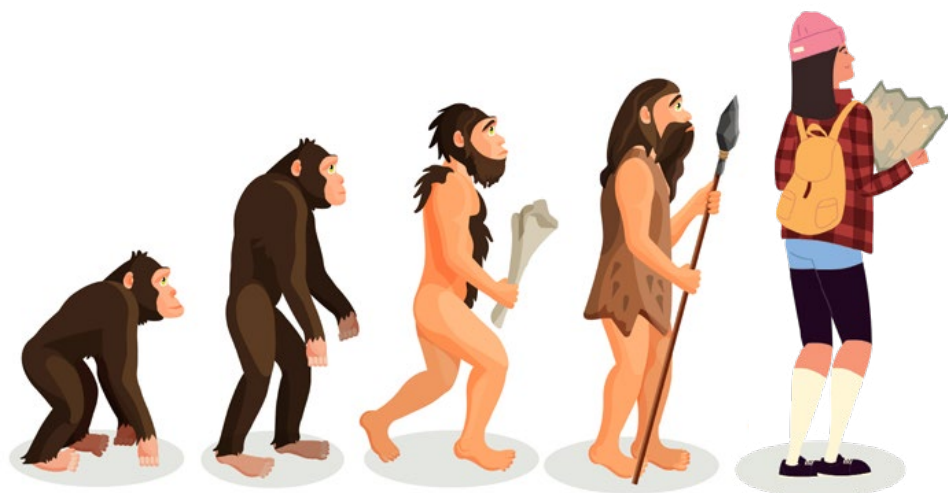
טלפון חכם ככלי חינוכי-חוייתי בפעילויות שטח



// אהרון בר, מירב כורה-חזן, אלמוג צחר' //

דמיינו תמונה: קבוצת נערים ונערות יושבת בנקודת תצפית במהלך טיול. המדריכה פונה אל הנוף המרהיב, מצביעה ומסבירה מה רואים: המסלע ופני השטח, חברת הצומח, המבצר הצלבני המשוחזר שנשקף מרחוק. לפתע, עוף דורס עובר בשמיים. המדריכה שואלת בהתלהבות: מי מזהה?

לאחר זמן רב ללא תגובה, היא פונה אל הקבוצה ומגלה שעשרים מתוך 25 המודרכים עסוקים בטלפונים החכמים שלהם: עשרה מצלמים או מצטלמים, חמישה בודקים את האינסטגרם, כותבים הודעות, עסוקים במשהו אחר. "נשמע מוכר?"



1 **אהרון בר** הוא איש חינוך וידעת הארץ, מנהל מחלקת התוכן והפדגוגיה בחטיבה לחינוך ולקהילה, בעל תואר B.Ed בחינוך מטעם מכללת בית ברל ותואר M.A בתולדות עם ישראל בעת החדשה מטעם אוניברסיטת בר אילן. **מירב כורה-חזן** היא כותבת תוכן במחלקה הפדגוגית בחטיבה לחינוך ולקהילה של קק"ל, בעלת תואר ראשון בחינוך, B.Ed, תעודת הוראה בחינוך מיוחד, ותואר שני, M.A, בלימודי ארץ ישראל וארכיאולוגיה מאוניברסיטת בר אילן. **אלמוג צחר** היא בעלת סטודיו צחר לפיתוח תוכן חינוכי, מפתחת יחידות חינוכיות הכוללות עזרים פיזיים ודיגיטליים מכל הסוגים, בעבר שימשה מדריכה ומנחת מדריכים בחברה להגנת הטבע, בוגרת האקדמיה לאומנות ועיצוב בצלאל.

כאנשי הדרכה וחינוך, שבעיניהם טיול הוא כלי משמעותי לחיבור לארץ, כולנו מבינים היום כי הטיולים, הסיורים ופעילויות החוץ עם בני דור ה-Z מחייבים התייחסות מותאמת. הצורך בגירויים בלתי פוסקים, קיצור זמני הקשב והריכוז, חוסר הסבלנות, השטחיות, הנטייה להשתעמם מהר, ההתמכרות של בני הנוער למסך המחשב ולמכשירים הסלולריים - כל אלה מאפיינים רבים מהמודרכים שאנו פוגשים. איננו יכולים להתעלם ממאפיינים אלה בחינוך בכלל ובהדרכה בשטח בפרט. בחינה של טיולים ושל פעילות שטח שמקיימת קק"ל בשנים האחרונות (לבון-גילת ובורגר, 2018)² מלמדת שבפעילות שטח באה לידי ביטוי משמעותי תופעת החניכים שאינם מתחברים לטיול אלא נותרים שקועים בהסחת הדעת שמספקים הטלפונים החכמים.

נוסף על כך, כמי שעובדים רבות עם החינוך הבלתי פורמלי (תנועות נוער וארגוני נוער) ונמצאים בדיאלוג מתמיד איתו, אנחנו מבינים שגם דרך ההטמעה והחשיפה של יחידות הדרכה חדשות למדריכים צעירים, שהם בעצמם בני נוער, חייבת לעבור שינוי במטרה להגיע לקהל המדריכים, ודרכו למודרכים, בצורה טובה.

לעתים קרובות, אנחנו נוטים להאשים את המכשירים הסלולריים, את התקשורת הזמינה בכל זמן ובכל מקום, את מנועי החיפוש, את המדיה החברתית ואת היישומונים המתוחכמים בחלק גדול מהרעות החולות שהנוער סובל מהן. אין ספק שעידן הטלפונים מחייב התייחסות, עדכון של דרכי הדרכה ושל מתודות ומציאת דרכים חדשות ליצירת עניין בפעילות. אך בקשר זה השימוש בטלפונים חכמים יכול לספק יתרונות ולא רק חסרונות גם בטיול בשטח. במאמר זה, נציג תהליכי פיתוח ויישומים אשר נוצרו במטרה לקדם שיתוף פעולה מצד חניכים בפעילות השטח בשימוש בשפתם שלהם.

פיתוח פעילויות שטח לטלפונים חכמים

תהליך הפיתוח שנתאר להלן מקורו באימוץ גישה לפיה "בדרכי ההוראה נדרש שינוי תפיסתי אצל המדריכים כמו גם אצל החניכים. השינוי אין משמעו ביטול המתודות והדרכים הקיימות. הכוונה לגיוון, להעשרה ולשימוש בטכניקות חדשות מבוססות אפשרויות טכנולוגיות חדשות" (יחיאלי, 2008)³.

הגענו למסקנה שבמציאות שבה דעתם של תלמידים רבים מוסחת מהמדריך, מהנוף ומהפעילות, נכון יהיה לבחון דרכים לגיוס הטלפונים החכמים לטובת הפעילות ולהעשרתה. שימוש במכשירים סלולריים יכול לפתוח אופקים חדשים, אך גם להקים מכשולים בפני כל

2 א', לבון-גילת וא', בורגר (2018-2019), דוחות הערכה לפעילויות קק"ל, משאבי ידע יועצים בע"מ.

3 יחיאלי, ת' (2008), איך עושים למידה קונסטרוקטיבית, בתוך: **הד החינוך**, 82 (4), עמ' 40-44.

הצדדים השותפים בתהליך החינוכי. אנו מאמינים כי "סביבות המדיה החברתית, שלא יועדו מלכתחילה להוראה, אינן מחליפות דרכי הוראה קיימות אלא מגוונות אותן ומקדמות תהליכי הוראה ולמידה" (זיפרט, 2016).⁴

לאחר תהליך של במקום בתהליך, למדנו לאילו מהן יכול להתאים שימוש בטלפונים חכמים. "הטלפונים החכמים הם בעלי איכויות ייחודיות שמאפשרות לפרוץ דרכים חדשות בהוראה ובלמידה. הם פותחים אפשרויות ללמידה פעילה מכל מקום ובכל זמן, לפי צורך והקשר" (מישר-טל, 2016).⁵ בתהליך הפיתוח התייחסנו למפתחים, למדריכים ולמודרכים. הכוונה הייתה לברר את הנדרש לכל אחת מהקבוצות.

הנדרש למפתחי הפעילות: תוכן סלולרי ומתוקשב מאפשר גמישות רבה ועדכון זמין ומהיר של תכני הפעילות. אפשר ליצור משחק באמצעי סלולרי שיכול לפעול בכל מצב ובכל מקום וליהנות מקלות ההפצה וההטמעה של המשחק מרחוק בקרב קהלים שונים. עם זאת, חשוב להשתמש במכשירים בצורה מדודה ושקולה ולא לתת למסך להחליף את השטח. הישענות על המצאי הפיזי בשטח היא תנאי הכרחי, חשוב שהמכשיר הסלולרי ישמר ככלי ולא יהיה למטרה וחשוב להקפיד לשלב אותו עם מצאי פיזי כך שהשטח ייוותר במוקד.

הנדרש למדריכים: טלפון חכם יכול להביא אל השטח קולות, סרטונים ותמונות על פי דרישה ולמעשה הוא נהיה עזר הדרכה רב כוח שמחליף את העזרים המסורבלים, הכבדים והקשיחים ואת הכרזות המתקפלות והמתקמטות שבהם השתמשו בעבר. זוהי פלטפורמה מוכרת ואהובה, המזמנת אפשרות להמחשה חיה, לחוויה ולתחרות וגם מאפשרת גישה למאגר ידע ומידע אינסופי. עם זאת, חשוב לזכור כי השימוש בטלפון חכם בצוותים קטנים מזמן אתגר למדריך ועלול להקשות עליו לאחד את הקבוצה ולהפנות את המבט של המודרכים גם אל השטח.

הנדרש למודרכים: עוד לפני העיסוק בתוכן המועבר באמצעות המכשיר הסלולרי, עצם ההזמנה של מודרכים לשותף בפעילות את המכשיר האהוב ש"היה כבר לחלק מגופם" מעלה, בדרך כלל, את הנכונות ואת המוטיבציה להשתתפות (Medzini et al., 2014).⁶ בנוסף, השימוש בסלולרי אישי מאוד - מאפשר לכל אחד ביטוי אישי וצפייה במסך הקטן עם חברים בודדים נוספים ובכך מאפשר לכל אחד להשתתף יותר ולא להיטמע בקבוצה גדולה. אולם, היתרונות הרבים עלולים בקלות להיות לחסרונות: במקום להתחבר לשטח ולחוות אותו, המודרכים עלולים להישאר לכודים במסך ובהתרחשויות שבתוכו. ההפוגה ביומיום הלימודי, שהיא חלק מהותי

4 זיפרט, ת' (2016), יישומי מדיה דיגיטלית ורשתות חברתיות בהוראה ובלמידה, בתוך: **הוראה באקדמיה, כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה**, 6 עמ' 26-30, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

5 מישר-טל, ח' (2016), נא לפתוח טלפונים - שימוש בטלפונים חכמים בהוראה אקדמית, בתוך: **הוראה באקדמיה, כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה**, 6 עמ' 20-24, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

6 Medzini, A., Tal-Meishar, H. & Sneh, Y. (2014), Use of mobile technologies as support tools of geography field trips. International Research in Geographical and Environmental Education, 24 (1), pp. 13-23.

וחשוב ביציאה לשטח, עלולה להיות משמעותית פחות ובמקרים מסוימים אפילו להיעלם. עלול להיווצר טשטוש גבולות - אם משתמשים בטלפון החכם כדי לשחק משחק שקשור לטיול, מה מונע מאיתנו להמשיך להשתמש בו לאורך כל הטיול, להיות עסוקים ברשתות החברתיות ובהסחות הדעת הרבות שהוא מציע במקום לחוות את הטיול ולהיות שותפים מלאים בו?

בתהליך הפיתוח, אנו נדרשים להתגבר על החסרונות ולאפשר למידה והעמקה גם בפעילות שבה המודרכים עובדים בצוותים עצמאיים, מתפזרים בשטח ופוגשים את המדריך רק בתחנות הפתיחה והסיום. בהמשך, נציג את תהליך הפיתוח שנעשה בקק"ל בשתי פלטפורמות עיקריות: **חויער**, משחק ניווט סלולרי הפועל במגוון אתרי קק"ל, ו**סדרת משחקי אוצר**, המבוססת על הפלטפורמה המוכרת של Treasure Hit של המכון הטכנולוגי בחולון.

כמה מילים על קק"ל

קרן קימת לישראל, שנוסדה בקונגרס הציוני החמישי (1901), נועדה להיות הזרוע הביצועית של הקונגרס הציוני, לפעול למען רכישת קרקע בארץ ישראל, לסייע בגיוס תרומות מהעם היהודי למטרות חינוך ציוני והתיישבות יהודית בארץ ישראל. למפעל הייחודי של הייעור נוספו תפקידים חשובים לא פחות, ובהם שיקום משק המים, שיקום נחלים, הקמת מאגרי מים, הקמת מתקני מחזור לשפכים, הקמת פארקים, עצירת תהליכי המדבור, מחקר ופיתוח חקלאי אקולוגי בארץ ובתפוצות. החטיבה לחינוך ולקהילה של קק"ל שמה לה למטרה לחבר את קהל המהמנים להיסטוריה ולמורשת, ליער, לטבע ולסביבה בדרכים חווייתיות, מעשירות ומהנות. במחלקה אמונים על כתיבה, על פיתוח ועל הפקה של תכנים חינוכיים, בהתבססות על שילוב העקרונות: למידה, חוויה ופעולה.

הטלפון החכם ככלי חינוכי

המגמה של שילוב מכשירים חכמים וניידים במערכות חינוך ברחבי העולם, הן ככלי עזר ארגוני הן כמכשיר לימוד של ממש, נקראת Mobile Learning (ובקיצור M-Learning). בשנים האחרונות, מגמה זו נכנסת בהדרגה למערכות החינוך הפורמליות והבלתי פורמליות ברחבי העולם.

ללא ספק, משבר הקורונה היה גורם מאיץ במעבר ללמידה טכנולוגית ויצר קפיצה גדולה בתחום בשל הצורך להסתגל למציאות שמחייבת שימוש בכלים טכנולוגיים. אך גם ללא התייחסות למשבר - הודות לחוויית לימוד עשירה במיוחד, לפיתוח הולך ומצטבר של אפליקציות חינוכיות רבות ומגוונות וליתרון הגדול שבניידות (כפי שיפורט בהמשך המאמר) - תופס ה-M-Learning תאוצה בעולם.

כניסת הסמארטפונים למערכת החינוך

במחקר שערך מכון שריד בשביל "גלובס" ב-2015, נמצא כי ל-83 אחוזים מהילדים בני שש ומעלה יש טלפונים חכמים והם משתמשים בהם שעות ארוכות במהלך היום (אבני ורותם, 2015)⁷. האפליקציות הרווחות ביותר הן בתחום תקשורת ומשחקים, אחריהן אפליקציות מוזיקה, צילום, סרטונים, פייסבוק, ערוצי טלוויזיה. נכון ל-2015, מרבית היישומים (יותר מ-72 אחוזים) מיועדים לילדים ולפעוטות.

גם בעולם המתבגרים והמבוגרים, הבקשה לסגירת טלפונים ניידים בהקשר החינוכי, כדי לאפשר ריכוז וכדי למנוע הפרעות, הולכת ומתחלפת בבקשה להתחבר לטלפון ולהשתתף באמצעותו בפעילות החינוכית.

באתר משרד החינוך, פורסם מאמר על כניסת סמארטפונים לבתי הספר: "דור המסכים"⁸. כותבי המאמר מנו - לצד סכנות הטמונות בשימוש בסלולרי, כמו קרינה, סכנת התמכרות, פגיעה בקשרים חברתיים אמיתיים ועוד - גם סדרה ארוכה של יתרונות, וביניהם נגישות למאגרי מידע המספרים ומייעלים את הלמידה, אפשרות שימוש במצלמה, קשר מהיר וישיר עם המורה ועם המחנך. גם מצד ילדים ביישנים וחששניים יותר, הגברת אינטראקציה בין תלמידים בסיטואציות מסוימות ועוד. בכתבה שהתפרסמה ב-Ynet, הובאו דבריה של מנהלת בית ספר: "על פי התפיסה שלי, התלמידים צריכים להיות פעילים בזמן השיעור. היום הכול אצלם מידי, כאן ועכשיו. הם משתעממים מאוד מהר משיעור של 45 דקות, והמטרה היא תמיד לסקרן אותם. אחרי שנים שבהן נאלצנו להחרים טלפונים ולזמן הורים, החלטנו שנמאס לנו. אם זה מה שהם רוצים - אנחנו נשתמש בזה" (חי, 2013)⁹.

לא לשפוך את התינוק עם המים

אחת הטענות הנפוצות בנוגע לטלפונים החכמים היא שהם מסיחים את דעתו של הילמד ופוגעים ביכולת האקדמית שלו. אולם, מחקרים שונים הוכיחו כי אין בכך אמת רבה: אכן - מי שמשתעמם בשיעור כיום עלול לבהות בטלפון במקום לשרבט ציורים אקראיים במחברת, אולם לטלפונים החכמים יש גם יתרונות רבים כאשר הם משולבים נכון במרחב הלימודי, בין בכיתה בין בתנאי שטח.

אחד היתרונות העצומים הוא הנגישות התמידית למידע ולידע. הטלפון החכם מאפשר לכל תלמיד להגיע למידע מכל סוג בדרך מיידית ויעילה יחסית. הנגישות לתכנים ויזואליים לצד האפשרות להגיע לטקסטים מסוגים שונים מכל מקום ובכל זמן חשובות ומשמעותיות ומשנות את פני הלמידה ואת תפקיד המורה והמדריך.

7 אבני, ע' ורותם, א' (2015), **ערכם הגדול של היישומים הקטנים בחינוך**, מכון מופת.

8 המאמר "דור המסכים" מוצג במרשתת באתר משרד החינוך - ללא תאריך.

9 חי, ש' (2013), כשהמורה מבקש לפתוח סמארטפונים בכיתה, Ynet, 10.8.2013.

חגית מישר-טל (2016) התייחסה לשילוב סמארטפונים במרחב הלמידה:

"במקום למנוע ולהעניש תלמידים שמשתמשים בסמארטפונים בבית הספר, צריך למצות את הפוטנציאל העצום הקיים בהם ללמידה. הם מאפשרים למורים להפנות את תלמידיהם לחומרים רלבנטיים ללמידה ברשת, לפתח אסטרטגיות לחיפוש והערכת מידע, ולעשות שימוש בחומרים אקטואליים. שפע האפליקציות והמערכות המובנות - מולטימדיה, צילום, הקלטה ומדידת מרחק, טמפרטורה או כיוון, עשויות אף הן להוות כלי עזר חינוכי יעיל".

הטלפון החכם, על פי מישר-טל, אינו אויב הלמידה, אלא ההיפך הגמור. "זהו אמצעי תומך שנמצא ברשות התלמיד, ובעזרת ידע והנחיה נכונים יוכל לשמש כלי עזר בכל מקום וזמן." באמצעות הטלפונים, אפשר לשלב בהוראה בכיתה, לדוגמה, שימוש במערכות ליצירת סקרים או במשחקים אינטראקטיביים ואפשר, באמצעות משחקים מבוססי מיקום, לעשות את המרחב החוץ כיתתי למהנה ולמאתגר.

לשימוש בטלפונים החכמים כעזר ללמידה ולהדרכה יש יתרונות ברורים (מישר-טל, 2016)

1. הם מקדמים צריכת מידע בזכות נגישות למידע בכל מקום ובכל זמן.
2. הם מאפשרים תיעוד ואיסוף מידע וכן עיבוד מידע ויצירת מידע באמצעות מגוון אפליקציות.
3. הם מאפשרים חקר ומדידה באמצעות התחברות למגוון רחב של חיישנים - החל ממדידת גודל וכיוון ועד לשימוש בחיישני תנועה, טמפרטורה וחיישנים שונים נוספים המובנים במכשיר או מתממשקים אליו.
4. הם מספקים ערוץ תקשורת ואינטראקציה, שמאפשר נגישות למידע המתקבל ממשתמשים אחרים והפצה של מידע לאחרים במגוון של דרכים. כך הם מעודדים תהליכי למידה שיתופיים ותקשורת בין חברי הקבוצה.
5. הם מאפשרים רציפות הלמידה - תהליכים אינם מסתיימים בהכרח עם סיום הפעילות, אלא נמשכים גם לאחריה מעצם העובדה שהלומד לוקח איתו את התוכן שנאסף.
6. הם מאפשרים משוב מיידי - יישומונים חינוכיים טובים בנויים כך שהם מעניקים משוב מיידי ללומד. כשהם כוללים גם משחק וחווייה, הם מגבירים את המוטיבציה של הלומד להמשיך את השימוש בהם ויוצרים משוב חיובי ללמידה.

לחשוב בתוך הקופסה

כדי לנצל את היתרונות הרבים שמזמן השימוש בטלפונים חכמים בפעילויות חינוכיות, יש להנגיש ולהתאים את התוכן ואת המידע בצורה נכונה ומיטבית - למכשיר, להקשר החינוכי

ולסיטואציית השימוש. התאמה כזו היא נושא מורכב ונרחב, וחשוב לטפל בו בשילוב אנשי מקצוע מתחום ממשק המשתמש וחווית המשתמש (UI-UX), במיוחד כאשר מדובר בשימוש בתנאי שטח. בתהליך פיתוח כזה, מוקדשות מחשבה ועבודה לדרך הצגת התוכן, למשחק, למערכת המשוב המובנית בפעילות, לסוג המשימות שייצר סינרגיה מיטבית בין ניצול האפשרויות הטכנולוגיות שמציע המכשיר לבין המטרה החינוכית. עבודה רבה מוקדשת גם להתאמת התוכן: משחק התוכן, הצגתו בדרך פעילה ומחברת, ניסוח שאלות ומשימות, חלוקת המידע למקטעים (מיקרו למידה), החלפה של טקסטים ארוכים בעזרים ויזואליים, כמו תרשימים וסרטונים, והפקת חומרים נלווים נוספים.

לא כל תוכן או חוויה מתאימים להעברה באמצעות הטלפון החכם, ולא תמיד נצא נשכרים משימוש בהם מבחינת אפקטיביות חינוכית. יש לשלב את הפלטפורמה הסלולרית בשום שכל ובהבנה של המגבלות שלה אל מול יתרונותיה ושל התפקיד שהיא תופסת בתוך מכלול הדרכתי רחב.

דוגמאות מהעולם

חשוב לזכור כי כשאנו בוחנים דוגמאות מן העולם, המגמה הכללית מוכיחה שכשיושמו העקרונות הנכונים לשימוש, הלמידה אכן הייתה לאפקטיבית יותר, עודדה קשרים חברתיים בין הלומדים ויצרה חיבור עמוק יותר לתוכן. אחד המחקרים המעניינים, שהתקיים בבית ספר יסודי בפינלנד (Rikala, 2015)¹⁰, בדק את ההשפעה של שילוב אפליקציה ייעודית על תהליכי למידה. חקר המקרה הראה שהאפליקציה שבטלפון הנייד סיפקה לתלמידים התנסויות מוחשיות מניעות וחינוכיות. כן עודדה האפליקציה הניידת את האינטראקציה החברתית. בנוסף, הראה המחקר שהדרך להפקת תועלת מהאפליקציות הניידות בהקשר חינוכי היא באיזון שבשימוש בהן ובהדגשת היות הטכנולוגיה משלימה את תוכנית הלימודים ומסייעת בהשגת המטרות הפדגוגיות, במילוי צורכי הילדים וכיצירת אינטראקציה אנושית. מחקר אחר (Tarng, et al., 2015),¹¹ יישבן שימוש במציאות רבודה ובלמידה ניידת לגידול פרפרים וירטואליים בצמחים פונדקאיים פיזיים שגדלים בקמפוס, העלה שהמערכת האקולוגית הווירטואלית של הפרפרים יכולה להגביר את ההנעה ללמידה ואת העניין של התלמידים, דרך גידול וירטואלי דרך פעילויות תצפית, כך שהיא כלי עזר מתאים לחינוך מדעי. יישומון זה מאפשר, בין היתר, יצירה של גינת פרפרים וירטואלית, שבה התלמידים יכולים לצפות במינים שונים של פרפרים בטלסקופ, לקיים מעקב אחריהם ולתפוס פרפר כדי להשיג עליו מידע באמצעות מסך מגע. הפעילות מתבססת על המרחב הפיזי הסובב ובתנאי חוץ.

Rikala, J. (2015), Enhancing children's outdoor learning experiences with a mobile application, Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 24.2, p. 139. 10

Tarng, W., Ou, K., Yu, C., Liou, F. & Liou, H. (2015). Development of a virtual butterfly ecological system based on augmented reality and mobile learning technologies, Virtual Reality, 19.3-4, pp. 253-266. 11

שטח, שטח, שטח

מהו יישומון חינוכי מוצלח? במאמר "ערכם הגדול של היישומונים הקטנים בחינוך" (אבני ורותם, 2015)¹², מפורטים המאפיינים הנדרשים ליישומון חינוכי מוצלח, וביניהם:

- התאמה לסוגי מכשירים שונים.
 - התקנה, הסרה ושדרוג ידידותיים, נוחים ומהירים.
 - ממשק ידידותי אינטראקטיבי, הפעלה אינטואיטיבית נוחה ופשוטה.
 - עיצוב ידידותי וברור בטקסט ובאמצעים חזותיים וקוליים.
 - שליטה נוחה במגוון פעולות.
 - מיידיות ומהירות תגובה לכל פעולת משתמש.
 - אפשרות עבודה עצמאית וחוסר תלות בהנחה צמודה.
 - למידה פעילה אותנטית - למידה בכל מקום ובכל זמן בהתאם לצורך התאמת שפה למשתמש.
 - אינטראקטיביות מובנית.
 - יצירת קשרים וזיקות בין מסגרת הלמידה, מציאות החיים, החיים האישיים וצורכי הלומד.
 - בחירה והתאמה אישית.
 - יצירתיות והרחבת הדמיון.
 - הפקת תוצר מיידי או ארוך טווח באמצעות מדיה (כתובה, חזותית וקולית).
 - חוויית משחק - גיימיפיקיישן (Gamification).
 - פרסום מיידי של תוצר הפעילות.
 - פעילות באמצעי תקשורת, שיתופיות ופומביות.
 - נטול פרסומות וכל הסחה שאינה קשורה ישירות להפעלה או לתוכן הרצוי.
- אבני ורותם פירוטו ארבע דרכים לשימוש ביישום חינוכי לשם למידה יעילה:
1. יישום המפעיל את הלומד.
 2. יישום מעסיק, לא מסיח.
 3. יישום משמעותי ורלוונטי לחיי המשתמש.
 4. יישום הכולל אינטראקציה תומכת למידה - שילוב של אינטראקציה אנושית, יציאה מהמסך לעולם האמיתי.

12 אבני, ע' ורותם, א' (2015), ערכם הגדול של היישומונים הקטנים בחינוך, מכון מופת.

בהרצאתה בכנס המסרה, התייחסה יעל רם (2018)¹³ לחשיבות שבהגברת המוטיבציה להשתתפות בפעילות שטח: הגברת המוטיבציה מביאה להגברת ההנאה ולשיפור מיומנויות זיכרון, קשב, תפיסה וריכוז. אם מצליחים להימנע מעשיית האמצעי הטכנולוגי למטרה ומצליחים להמשיך להשתמש בטכנולוגיה ככלי, היא יכולה להוסיף להנאה בשטח ולחיבור אליו.



משחק חויער "מארץ למדינה" בתל אביב

על רקע הדברים שהוצגו לעיל ובעקבות תהליך הערכה של פעילות שטח של קק"ל, התחלנו בתהליך פיתוח של יישומון חויער ושימוש במערכת Treasure Hit.

חויער

הכלי הסלולרי הראשון שפיתחנו במחלקה הפדגוגית של קק"ל הוא יישומון הניווט חויער. בתום תקופת פיתוח של כארבע שנים, הכלי פועל בהצלחה במרכזי השדה והיער של קק"ל ובאתרים נוספים ברחבי הארץ.

אחד האתגרים שצוות הפיתוח נדרש להתמודד עימם היה הנגשה של חמשת מרכזי השדה והיער של החטיבה לחינוך ולקהילה - מתחמי יער מגודרים ומאובטחים הכוללים אכסניות, שטחי גיחה, מתקני שדה ומגוון מתקני פעילות שונים בכל רחבי הארץ - לביקורים של אלפי חניכים. בהיותם מתחמים חינוכיים, כל אורח שמגיע למרכזי השדה נדרש להישקף לתכנים ולערכי הליבה של קק"ל. הכיוון של פלטפורמה סלולרית שתחשוף את מרכזי השדה והיער לחניכים ובה בעת תקדם מפגש משחקי, חווייתי ועצמאי המציג את תכני קק"ל והמאפשר היכרות עם שטח המרכז ועם המצאי שבו נראה נכון לפיתוח סלולרי ראשון. משחק ניווט סלולרי נראה מתאים ומבטיח, והאתגר היה לפתח מודל שבו המודרכים יתנסו בניווט עצמאי המבוסס על הטלפון החכם ושכמהלכו ייחשפו למגוון ערכים של סביבה ושל קיימות.

יישומון חויער יצא לדרך במטרה ברורה מאוד: למקסם את יתרונות הניווט הסלולרי. זהו יישומון עשיר ומורכב עשיר ומורכב, משלב צפייה בסרטונים, צילום סטילס ווידאו, משימות

13 רם, י' (2018), הרצאה בכנס המסרה, בית שמש.

תצפית המנצלות את חיישני הטלפון החכם, משימות מציאות רבודה, תחרויות אישיות וקבוצתיות נגד השעון, מצפן ומפה מובנים, משימות המשלבות את כל חמשת החושים ומגוון אתגרים ברמות קושי שונות ומגוונות. היישומון מעשיר את הלומד בהיבט הפדגוגי ובתחום הידע ומקנה מיומנויות ניווט והתמצאות באמצעות שפה וחוויה המוכרים היטב לילדים ולבני נוער.



משחק חוויער "מארץ למדינה" בתל אביב

הפעילות במרכזי השדה והיער נפתחת בסרטון חווייתי והומוריסטי, המזניק את המודרכים למשחק תחרותי בחוליות קטנות. במהלך המשחק, המודרכים מנווטים בין נקודות ציון שונות המפוזרות בשטח מרכז השדה והיער, פותרים חידות, משחקים ומבצעים מגוון משימות. במהלך הפעילות, המודרכים נדרשים להתבונן בשטח, להריח

אותו, למשש, להשתמש ולהצטלם בו, וכך הם מכירים את המצאי שסביבם דרך משחק מהנה וחוויתי. ניסיוננו מראה שהחניכים נלהבים להשתלב בפעילות וכי כך הם נחשפים לאתר ולערכים המאפיינים את המקום בצורה מעמיקה. המיומנויות שהם רוכשים במהלך הניווט ובמשימות ההתמצאות וההיכרות ישרתו את החניכים בעתיד במקום בהמשך חייהם.

במרכז שדה ויער לביא הגדירו את היתרונות הבולטים שבשימוש ביישומון:

- המידע מונגש בצורה חווייתית, מעניינת ותחרותית - שהיא דרך מצוינת להנעה לפעולה.
- הפעילות משלבת תנועה, האזנה, התמצאות בשטח, חשיבה ועוד, ובכך יוצרת ערך מוסף וחדש שאינו מתקבל בהדרכה פרונטלית.
- יישומני הניווט משלבים אמצעי המחשה ועזרים מגוונים שיוצרים גירוי וסקרנות: סרטונים, שירים, הרכבת פאזל, חידות צופן ועוד.
- הזמינות למידע במדיה מאפשרת למשתתף למצוא את התשובה למשימה במהירות ואגב כך לספוג מידע נוסף.
- באמצעות כלי זה, אפשר ליצור שיתופי פעולה, עבודת צוות, חלוקת תפקידים ואחריות.

ממד חשוב נוסף המתבטא במהלך השימוש בפלטפורמה הסלולרית הוא הצד החברתי. החניכים נדרשים למיומנויות שיתוף פעולה, תקשורת בין אישית ועבודת צוות, שהן מצרך יקר ערך בחברה המודרנית. סביבת המשחק מזמנת התנסות, שהיא הדרך הטובה ביותר לרכישת מיומנויות אלה. המשחק מתנהל בקבוצות קטנות, והחניכים נדרשים לבצע משימות ולפתור חידות באמצעות שיתוף פעולה.

במרכז מבקרים אילנות, תיארו את משחקי החוויער המופעלים במקום:

במשחק הסלולרי "חוויער אילנות", היחידות החינוכיות זמינות תמיד למטיילים גם ללא נוכחות איש צוות - בין לקבוצת מטיילים אקראית, בין למטייל בודד או למשפחה. אחד היתרונות הבולטים של המשחקים הסלולריים הוא שאין תלות בשום פרמטר חיצוני, כמו מדריך, תיאום זמן, כמות משתתפים. המשחק קיים ועומד לרשות המשתמש בכל זמן וללא עלות.

בחוויער אילנות, כמה מסלולים שונים שאפשר לעבור ללא הגבלת זמן, ברצף או בחלקים - נקודה שמוסיפה למודולריות ושמאפשרת לכל משתמש להתאים את החוויה להעדפותיו.

הטלפון החכם מהווה למעשה תחליף למדריך בשטח. ההדרכה דרך משימות ביישומן קושרת את המשתמש לסביבה ומחייבת אותו להתבונן סביב. בכך, היא מטפחת ערכים של סקרנות, חקר וגילוי עצמאי. בעת השימוש בטלפון החכם, המשתמשים רוכשים גם מיומנויות נוספות, כמו ניווט בשטח באמצעות מפה, עבודת צוות ושיתוף פעולה, חיפוש מידע באינטרנט, הבנת קטע כתוב, התבוננות בפרטים, האזנה וקשב, ומבצעים את המשימות החווייתיות במוטיבציה ובעניין. "עבורנו כמפתחים,



מתוך משחק חוויער "מארץ למדינה" - כיכר "הבימה" בתל אביב

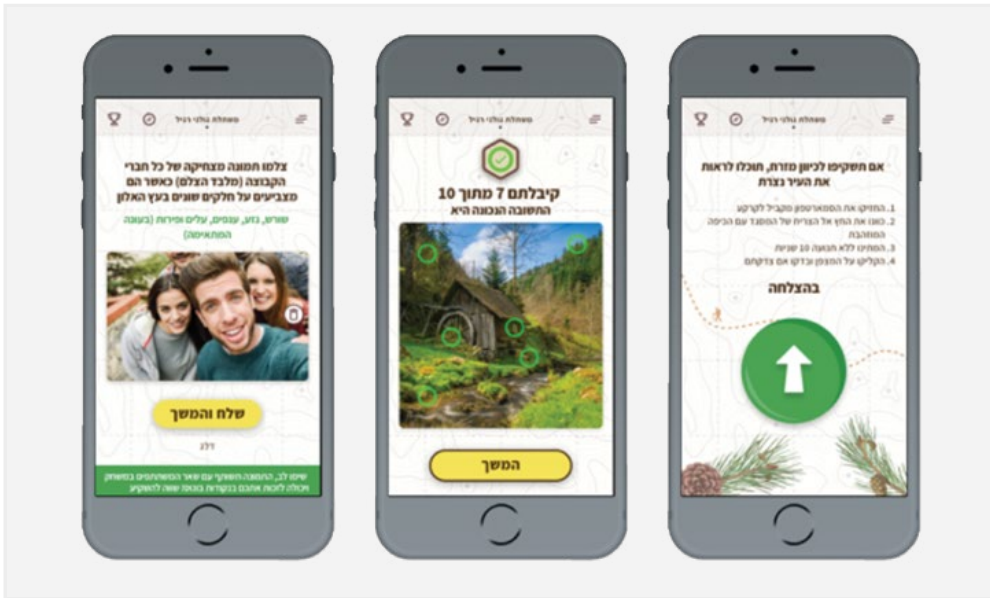
מאפשרת הפלטפורמה פיתוח קל ומהיר של יחידות חינוכיות ברמות שונות ובהתאמה לקהלי יעד שונים ומגוונים. המודולריות של היישומן מאפשרת התאמה לגילאים ולרמות שונות, למשכי פעילות שונים ולאתרים מגוונים.

בחוויער קיים ממשק מדריך מיוחד, המאפשר לעקוב אחר המשחקים בזמן אמת וכך לבצע בקרה, מדידה והערכה של המשחק וכן לספק עזרה ותמיכה מרחוק של המדריך בשחקנים בזמן אמת במידת הצורך. בין מגוון התכונות תלויות השטח המשולבות במשחק:

- השוואה בין השטח לתמונה שמוצגת ביישומון ("מצא את ההבדלים")
- משחקוני מציאות רבודה המאפשרים הוספת רובד נוסף של מידע ויזואלי הנחשף דרך מצלמת הטלפון
- שילוב של מידע תלוי מיקום, המשייך תוכן ויזואלי וטקסטואלי לנקודה שבה השחקן נמצא
- אתגרים ומשימות המזמינים איסוף, הרחה, מישוש, טעימה וחקר של השטח
- משימות תצפית הנעזרות בחיישני המיקום של המכשיר והמזמינות את השחקן לפנות ולהסתכל לכיוון מסוים
- משימות פאזל
- מצפן ומפה
- משימות צילום, כולל הקלטה וצילום וידאו
- הבעת דעה
- ראיונות
- משימות פיזיות ועזרים פיזיים הדורשים מדידה, התחפשות ופעילות בשטח



יישומון חווי' ממשיך להתפתח ותכונות חדשות מתווספות כל העת במטרה לשפר את חוויית המשתמש ואת הערך החינוכי שהמשחק יוצר.



סדרת משחקי הניווט הסלולריים "אוצר" נוצרה בהתבסס על היישומון Treasure Hit, שפותח במכון הטכנולוגי בחולון. גם במשחקים אלה, החיבור בין הטכנולוגיה לשטח מאפשר לחניך להכיר מקומות, תכנים ותחומי ידע חדשים אגב התנסות משחקית מהנה.

חסרה פתיחה למשפט - במסגרת העבודה עם פלטפורמת Treasure Hit, פותחו כמה משחקי אוצר ורסטיליים המותאמים להפעלה כמעט בכל מקום על ידי הצבת קודים לסריקה באתר שבו נערכת הפעילות - לצד חפצים, צמחים, מבנים או אתרים מוגדרים. כך הפעילות מצליחה להביא את התכנים ואת המסרים לכל מקום ולהוביל את המודרכים בסביבה המוכרת להם ובה בעת להפנות זרקור לערכים, לנושאים ולמסרים הקשורים בסביבה, בטבע, בציונות ובמורשת.

הנחיות המשחק וטבלת הפתרונות, ולמעשה כל תוכן נלווה שהמדריך זקוק לו כדי להפעיל את המשחק עצמאית, הודפסו בחוברות ופורסמו באתרי קק"ל, וכך הם מונגשים לכל דורש כפעילות חינוכית מעשירה ומגוונת. כדי לקדם את הטמעת המשחקים, הפיקה המחלקה הפדגוגית סרטוני הדרכה קצרים, המאפשרים לכל מדריך שרוצה בכך ללמוד ולהכיר את דרך ההפעלה של המשחק ולצאת לדרך.

14 מסכי משתמש המשלבים שימוש בשטח מתוך יישומון חווי"ר. מימין לשמאל: משימת תצפית, משימת מציאת הבדלים בין השטח לתמונה שבמסך, משימת צילום עצמי בשילוב אלמנטים מהשטח.

נתונים מהשטח מתוך בדיקה שערכה חברת "משאבי ידע"

כמות משתמשים במשחקי סלולר לאורך השנים (אוצר וחוויער)



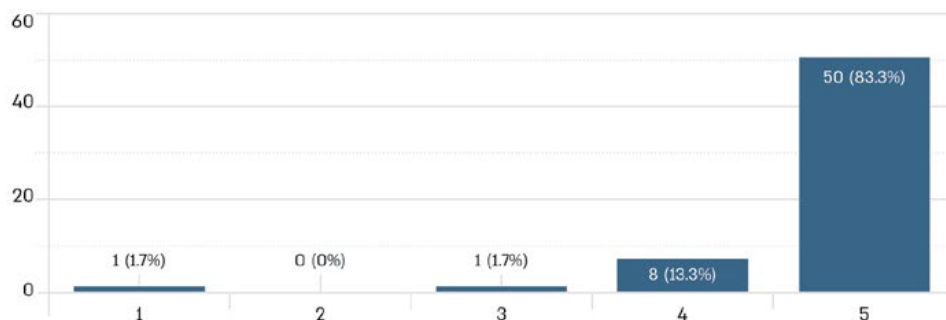
שלוש חוברות למדריך מתוך סדרת "אוצר" של קק"ל

משתמשים	מספר קבוצות	כמות שחקנים
אוצר ט"ו בשבט, רמה קלה, סיימו 5 תחנות - נוצר בשנת 2019	185	370
אוצר סביבה, סיימו 5 תחנות - נוצר בשנת 2018	624	1,248
אוצר ישראלי, סיימו 5 תחנות - נוצר בשנת 2017	1,101	2,202
אוצר ט"ו בשבט, רמה קשה, סיימו 5 תחנות - נוצר בשנת 2017	1,689	3,378
חוויער - נוצר בשנת 2016	1,509	6,220
סה"כ	5,108	13,418

משוב שחקנים בחוויער נס הרים, מדגם של 60 איש, המשוב נשלח אוטומטית מהאפליקציה עם סיום המשחק.

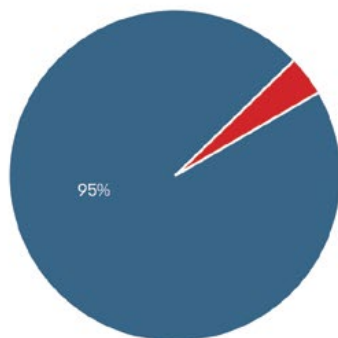
האם נהנית מהפעילות

60 תגובות



האם תרצה לשחק שוב?

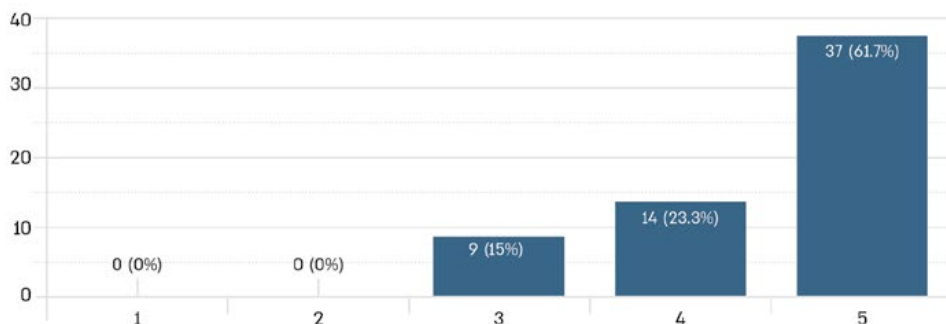
60 תגובות



כן
לא

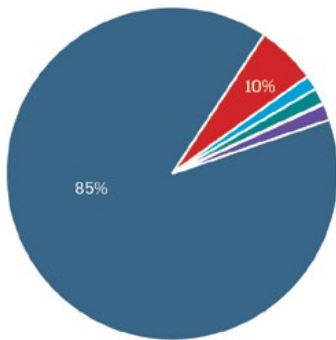
עד כמה הפעילות היתה מעניינת בעיניך? (1 הציון הנמוך ביותר 5 הציון הגבוה ביותר)

60 תגובות



האם לדעתך כל חברי החוליה השתתפו בצורה שווה והוגנת?

60 תגובות



כן

לא

הקבוצת רמים ידעו את הקודים של הסיום

לא שווה, כל אחד עשה את חלקו אבל כן הוגנת

כולם עזרו חוץ מיפומפי הפומפית

סיכום, מסקנות ואתגרים להמשך

השימוש בטלפון חכם ככלי הדרכה מציב אתגרים ומוקשים חינוכיים לא מעטים, שרבים מהם פורטו במאמר זה. המחסור באינטראקציה אנושית וטבעית עם מדריך שמכיר את השטח ושמנווט את המודרכים בו; סכנה של שקיעת השחקנים במסך ובמשחק טכני, באמצעות ניחושים, ללא הרמת מבט אל האתר וללא חוויה אמיתית של המקום; קשיים פיזיים, כגון צורך בתאורה חזקה, מסך קטן שכמה מודרכים נדרשים לעבוד בו במקביל; השטחיות היחסית של התוכן המועבר בפעילות שנוצרת עקב רצון לשמר משחקיות ודינמיות, בשונה מרמת ההעמקה שאפשר להגיע אליה בהדרכה רגילה - כל אלה הם אתגרים שאיתם אנו נדרשים להתמודד.

עם זאת, כשאנחנו יודעים להשתמש בכלים שמדברים אל הילדים ושמכתבים עם עולמם, אנחנו יכולים למשוך אותם ללמוד ולהוביל אותם למסרים ערכיים. אנחנו חושפים אותם לידע רלוונטי ולמסרים משמעותיים מבחינתנו. לדעתנו, תלמידים שהביעו שביעות רצון מהפעילות יהיו השגרירים של הפעילות ביערות קק"ל ונציגים של שמירת הטבע בעולמנו.

פיתוח של יחידות חינוכיות מדויקות - המתאימות לקהל היעד, למסגרת הפעילות ולשטח שבו היא מתרחשת - הוא משוכה שעלינו לצלוח בכל פעילות מחדש. אנו מוצאים שהיתרונות הרבים של הטלפונים החכמים, הזמינים אצל רובם הגדול של המודרכים, מכל שכבות הגיל, מצדיקים את ההשקעה בתהליך הפיתוח. אנו שואפים להמשיך להקפיד על בניית משימות המצריכות הרמת עיניים והמספקות חוויה בלתי אמצעית להכרת המצאי שבסביבת המשחק. כדי שלא נחזור על עצמנו בפיתוחים החדשים שלנו, אנו עושים מאמץ לשלב ולפתח שלל יישומים נוספים,

יצירתיים ומתוחכמים, המעודדים שימוש בשטח ושילובו. אנו שואלים את עצמנו ללא הרף: מתי חכם להשתמש בטלפון חכם? והתשובה:

לא בכל מקום,

לא בכל זמן,

לא בכל שטח,

לא (רק) על פני השטח.

כן - בסיטואציות מתאימות, שבהן הטלפון החכם משמש כלי ולא מטרה מתוך הקפדה על הדרכה מעמיקה, על איחוד הקבוצה ועל חוויה שלמה באמצעות הרחבה ומתודות נוספות.

למידע נוסף ולהתרשמות - סרטון על אודות הפעילויות הסלולריות של קק"ל:

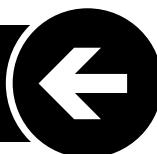
<https://youtu.be/aGCYe0zwt5o>

רשימת מקורות

1. אבני, ע' ורותם, א' (2015), **ערכם הגדול של היישומונים הקטנים בחינוך**, מכון מופת.
2. זיפרט, ת' (2016), יישומי מדיה דיגיטלית ורשתות חברתיות בהוראה ובלמידה, בתוך: **הוראה באקדמיה, כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה**, 6, עמ' 26-30, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
3. חי, ש' (2013), כשהמורה מבקש לפתוח סמארטפונים בכיתה, Ynet, 10.8.2013.
4. יחיאלי, ת' (2008), איך עושים למידה קונסטרוקטיבית, בתוך: **הד החינוך**, 82 (4), עמ' 40-44.
5. לבון-גילת, א' ובורגר, א' (2018-2019), **דוחות הערכה לפעילויות קק"ל**, משאבי ידע יועצים בע"מ.
6. מישר-טל, ח' (2016), תנו סמארטפונים לתלמידים, **וואלה חדשות**, 1.9.2016.
7. מישר-טל, ח' (2016), נא לפתוח טלפונים - שימוש בטלפונים חכמים בהוראה אקדמית, בתוך: **הוראה באקדמיה, כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה**, 6, עמ' 24-20, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
8. רם, י' (2018), הרצאה בכנס המסרה, בית שמש.

1. Medzini, A., Tal-Meishar, H. & Sneh, Y. (2014), Use of mobile technologies as support tools of geography field trips, **International Research in Geographical and Environmental Education**, 24 (1), pp. 13-23.
2. Rikala, J. (2015), Enhancing children's outdoor learning experiences with a mobile application, **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, 24.2, p. 139.
3. Tarng, W., Ou, K., Yu, C., Liou, F. & Liou, H. (2015), Development of a virtual butterfly ecological system based on augmented reality and mobile learning technologies, **Virtual Reality**, 19, 3-4, pp. 253-266.

מסורת וחידוש בבניית הזהות הלאומית בירושלים המערבית בעשור הראשון למדינת ישראל¹



// פרופסור קובי כהן-הטב² //

הקדמה

חקר יסודותיה של התרבות המודרנית עוסק בטבעה של הלאומיות ובתהליך בנייתה של זהות לאומית משותפת בקרב אומות העולם. מחקרים לא מעטים הוקדשו לתפקידיהם של המקום ושל המרחב הגיאוגרפי כמעצבי זהות לאומית. כך, לדוגמה, הודגש תפקידם של מקדשים דתיים, של מצבות, של שרידים היסטוריים, של בתי קברות ושל שדות קרב צבאיים כמעצבי זהות וכסמלים מרכזיים בצמיחת הלאומיות המודרנית, כפי שהראו גורג' מוסה (Mosse, 1975; 1990),³ דויד גורדון (Gordon, 2004),⁴ בריאן אוסבורן (Osborne, 2004; 2008)⁵ ואחרים. העבר ההיסטורי של מקום נתפס כמעניק זכויות ושימש לא אחת עוגן בהתחברות טריטוריאלית ובעיצוב תודעה לאומית מקומית. אנתוני סמית (Smith, 2000) כלל בזהות הלאומית גם את הרגשות ואת השורשים ההיסטוריים והדגיש מיתוסים, סמלים, ערכים, מסורות וזיכרונות משותפים. גישה זו הציבה במוקד ההתעניינות את הממדים העממיים, הרגשיים והמוסריים של בני הזהות הלאומית ושאלה מהם את ההשראה ואת הלגיטימיות של התייחסות האומות המודרניות לכברת ארץ מסוימת או לשותפות פוליטית.⁶

דומה שהופעת התנועה הציונית והקמתה של מדינת ישראל הם מסימני ההיכר הבולטים של התפתחות הלאומיות היהודית על יסוד זה. לפי תפיסת האבות המייסדים של המדינה, ובראשם בן גוריון, הייתה הקמת מדינת ישראל הביטוי המובהק ביותר להגשמת החזון הציוני. בתהליך

1 נוסח מקוצר למאמר שהתפרסם בכתב העת "ציון". ראו: פרופסור קובי כהן-הטב (תשס"ז), "בניית הזהות הלאומית בירושלים המערבית בעשור הראשון למדינת ישראל", ציון, עב, עמ' 189-217.

2 המחלקה ללימודי ארץ ישראל וארכיאולוגיה, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

3 Mosse, G.L. (1975), *The Nationalization of the Masses: political symbolism and mass movements in Germany from the Napoleonic wars through the Third Reich*, New York: H. Fertig.; Ibid, *Fallen soldiers: reshaping the memory of the world wars*, New York: Oxford University Press, 1990. הספר ראה אור גם בתרגום לעברית, ראו: מוסה, ג'ל (תשנ"ד), **הנופלים בקרב: עיצובו מחדש של זכרון שתי מלחמות העולם**, תל אביב: עם עובד.

4 Gordon, D.L.A. & Osborne, B.S. (2004), 'Constructing national identity in Canada's capital, 1900-2000: Confederation Square and the National War Memorial', *Journal of Historical Geography*, 30, 4, pp. 618-642.

5 Osborne, B.S. (1998), 'Constructing landscapes of power: The George Etienne Cartier monument, Montreal', *Journal of Historical Geography*, 24, 4, pp. 431-458.

6 Smith, A.D. (2000), *The nation in history: Historiographical debates about ethnicity and nationalism*, Hanover, NH: University Press of New England. הספר ראה אור בתרגום לעברית, ראו: סמית, א"ד (תשס"ג), **אומה בהיסטוריה**, ירושלים: החברה ההיסטורית הישראלית.

התחייה הלאומית של עם ישראל, נודעה חשיבות ראשונה במעלה לחידוש הריבונות היהודית בארץ ישראל, ארץ האבות. הקשר של הריבונות הישראלית החדשה אל העבר היהודי בארץ ישראל הודגש, בין היתר, בהמשכיות ההיסטורית של העם השב אל מולדתו. במרכז הרעיון הציוני הלאומי עמדה התודעה ההיסטורית ביחס לארץ ישראל, ועברו של העם בארצו נתפס כמעניק זכויות בעלות על הארץ.⁷ על בסיס המיתוסים, הסמלים והזיכרונות המשותפים - כפי שהגדיר סמית - של העם היהודי, נתפסה ההמשכיות בארץ ישראל כתוצר טבעי של ההיסטוריה היהודית, במיוחד נוכח הצורך המתגבר של היהודים לשמר עצמם מפני הכחדה. ואכן, לידתה של המדינה ומחיר הדמים שגבתה מלחמת השחרור תפסו מקום מרכזי ביותר בעיצוב הזהות הלאומית היהודית ובהבניית הזיכרון הקולקטיבי הישראלי והם משתקפים בפולחני המדינה,⁸ בהנצחת הנופלים,⁹ בחגיגות העצמאות¹⁰ ובספרות ה'זכור'.¹¹

במרכזה של המורשת ההיסטורית היהודית בארץ ישראל עמדה ירושלים, עיר הקודש והמקדש, המרכז הדתי של עולי הרגל ומשאת נפשם של יהודים בכל הדורות. אולם, בתהליך בינויה של ירושלים כבירת המדינה היהודית החדשה, נוצרה בירושלים, בתום מלחמת העצמאות, מציאות גיאוגרפית ופוליטית חדשה: ירושלים חולקה באמצעות קו גבול שנמתח בין חלקה המזרחי של העיר, שבו היו המקומות הקדושים, ובין חלקה המערבי של העיר, שנותר בריבונות ישראלית. כעיר חצויה, שגבול מדיני מפריד בין שני חלקיה, לא הייתה יכולה ירושלים לשמש מוקד עלייה לרגל כפי שהייתה בעבר. הריבונות היהודית העצמאית בארץ ישראל החלה אפוא את דרכה כאשר ירושלים המערבית חסרה מרכז דתי ומנותקת מגורמי המשיכה ההיסטוריים שלה. לראשונה בתולדות ירושלים המודרנית, נוצר חיץ גיאוגרפי ופוליטי ברור בין העיר ההיסטורית לבין העיר החדשה. זה היה המצב כאשר הכריזה ממשלת ישראל, בדצמבר 1949, על החלקים

- 7 יחסי הגומלין בין העם לבין הארץ בלאומיות היהודית המודרנית הם אחד העשאים המדוברים והנחקרים ביותר בשנים האחרונות. ראו לדוגמה: כץ, י' (תשל"ט), **לאומיות יהודית: מסות ומחקרים**, ירושלים: הספריה הציונית; אלמון, ש' (תשנ"ב), **לאומיות, ציונות, אנטשימיות: מסות ומחקרים**, ירושלים: הספריה הציונית על-יד ההסתדרות הציונית העולמית; א', שפירא, י', ריינהרץ וי', הריס (עורכים) (תש"ס), **עידן הציונות**, ירושלים: מרכז זלמן שזר; שמעוני, ג' (תשס"א), **האידיאולוגיה הציונית**, ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- 8 עזריהו, מ' (תשנ"ה), **פולחני מדינה: חגיגות העצמאות והנצחת הנופלים, 1948-1956**, קריית שדה בוקר: המרכז למורשת בן גוריון.
- 9 שמיר, א' (תשנ"ה), **אנדרטות לנופלים במערכות ישראל: הנצחה וזכרון**, תל אביב: מוציא לאור לא ידוע; שמיר, א' (תשנ"ז), **הנצחה וזכרון: דרכה של החברה הישראלית בעיצוב נופי זכרון**, תל-אביב: עם עובד; א', שמיר ומ', מיזל (עורכים) (תש"ס), **דפוסים של הנצחה: אסופת מאמרים**, תל אביב: משרד הביטחון - היחידה לתיעוד ומחקר היסטורי; עזריהו, מ' (תשנ"ו), **מגדלי מים בנוף הזכרון - נגבה, יד-מרדכי ובארות יצחק, קתדרה, 79**, עמ' 160-173; עזריהו, מ' (תשנ"ה), **"ההלך" - בדרתך לנגב זכור אותנו: האנדרטה לזכר חללי גדוד 54 של חטיבת גבעתי בחוליקאת: מחקר בהנצחת מלחמת העצמאות, עיונים בתקומת ישראל, 5**, עמ' 336-363.
- 10 על יום העצמאות ועל תכנון סדריו, שהמרכזי שבהם בהבניה המוסדית ובתודעה הציבורית היה המצעד הצבאי, ראו: ארנד, א' (תשנ"ח), **פרקי מחקר ליום העצמאות**, רמת גן: לשכת רב הקמפוס של אוניברסיטת בר-אילן, עמ' 118-136. על מקומן של כרזות יום העצמאות כחלק מתהליך בינוי האומה בעשור הראשון, ראו: גרוסמן, ח' (תשס"ו), **כרזות יום העצמאות בעשור הראשון למדינה: לתולדות מבע חזותי של קול ממסדי, גשר, 151**, עמ' 64-87.
- 11 סיון, ע' (תשנ"א), **דור תש"ח: מיתוס, דיוקן וזיכרון**, תל אביב: מערכות.

מעט נכתב על הניסיונות להבנות את הזהות המקומית ולטפח את הזיקה לחלק המערבי של העיר שלא באמצעות בניית מבנים שלטוניים וייצוגיים אלא באמצעות סמלים, ערכים, מסורות וזיכרונות משותפים - שנשאו בעיקר אופי עממי ורגשי ושמטבע הדברים נגעו יותר לחיי היומיום של התושבים. במחקרנו נטען כי פעילות זו בירושלים המערבית בעשור הראשון שלאחר הקמת המדינה¹³ התרחשה בכמה כיוונים: גובשו כמה מסלולי סיור ברחבי העיר המערבית, נוצרו מסורות חדשות של עלייה לרגל לאתרים אלטרנטיביים (בעיקר להר הרצל), חודשה העלייה לרגל בשלושת הרגלים (בעיקר להר ציון), זוהו כמה אתרים ארכיאולוגיים בחלק המערבי של העיר וקצתם נחפרו מחדש ונעשו כמה ניסיונות להחייאת שירותי התיירות בעיר המערבית. אולם, לדעתנו, גולת הכותרת הייתה הקמת בנייני האומה - מבנה שנועד להיות האתר המרכזי בירושלים המערבית. מתכנניו קיוו שישמש אתר משיכה מרכזי לתושבים ולמבקרים בעיר, ובאמצעות כנסים ופעילות לאומית ותרבותית יחשוף את הציבור למפעל הלאומי. באירועי שנת העשור למדינה, הוחלט לקיים בבנייני האומה את תערוכת העשור לסיכום המפעל הציוני בארץ עד אותה עת, תערוכה שתשמש למטרות חינוכיות-לאומיות לתושבי הארץ ביחס למשמעות החיים במדינת ישראל.

עלייה לרגל, מסלולי סיור ושירותי תיירות בירושלים המערבית

הרצון לבקר בירושלים המערבית הורגש כבר בדצמבר 1948. לשכת המודיעין הממשלתית לתיירים, שנפתחה מחדש לקראת עונת התיירות, הפיצה לראשונה חומר על חלק זה של העיר, שיועד הן לתיירים רגילים (יהודים כלא יהודים) הן לראשי המסדות היהודיים בתפוצות.¹⁴ ההכנות של הלשכה לקבלת מבקרים, עולי רגל ותיירים בירושלים המערבית גברו לקראת חג הפסח תש"ט (אפריל 1949), שהיה חגיגי במיוחד בשל סיום המלחמה. המסורות שהתפתחו ביחס לעלייה לרגל לירושלים המערבית נקשרו תחילה בעיקר לשלושת הרגלים (פסח, שבועות וסוכות), והמחלקה לענייני דתות בממשלה, שבאשנה עמד ד"ר שמואל ז' כהנא, הציעה מסלולי עלייה לרגל לירושלים לתושבי ישראל וליהודי התפוצות.¹⁵ כמנכ"ל משרד הדתות, נודע כהנא

12 על השתלשלות הדברים שהובילה להכרזה על ירושלים המערבית כבירת מדינת ישראל, ראו: ביאלר, א' (תשמ"ח), 'הדרך לבירה - הפיכת ירושלים למקום מושבה הרשמי של ממשלת ישראל בשנת 1949', **קתדרה** 35, עמ' 163-191; לורק, נ' (תשמ"ז), 'בן-גוריון וקביעת ירושלים כבירת ישראל', בתוך: ח', לבסקי (עורכת), **ירושלים בתודעה ובעשייה הציונית**, ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, עמ' 377-403.

13 לעניין תיקוף העשור הראשון למדינה כתקופה למחקר, ראו: מ', בר-און (עורך) (תשנ"ט), **אתגר הריבונות: יצירה והגות בעשור הראשון למדינה**, ירושלים: יד יצחק בן-צבי, עמ' 3-19.

14 הארכיון הציוני המרכזי [להלן: 'אצ"מ'], S21/105, פ.ג. נתן, מנהל לשכת המודיעין לתיירים, ירושלים, אל מנהל המחלקה לפיתוח ירושלים, 13 בדצמבר 1948. את 'לשכת המודיעין הציונית לתיירים' הקימו ומימנו ההנהלה הציונית, הקרן הקיימת לישראל וקרן היסוד עוד בתקופת המנדט. על הלשכה ועל מאפייני פעילותה בתקופה זו, ראו: כהן-הטב, ק' (תשס"ז), **לתור את הארץ: התיירות בארץ-ישראל בתקופת המנדט הבריטי**, ירושלים: יד יצחק בן-צבי, עמ' 218-222.

15 הארץ, 7 במרס 1949, עמ' 3.

כמי שהניח את היסודות לארגון החיים הדתיים במדינת ישראל וכמי שעיצב את השירותים הדתיים הניתנים לתושבי המדינה כשירותים ממלכתיים. אולם, בתודעה הציבורית, נקשר שמו בפיתוח המקומות הקדושים ברחבי הארץ. בימים שלאחר הקמת המדינה, משנחסמה הגישה למקומות הקדושים בירושלים המזרחית, נתן כהנא מקום מרכזי להר ציון וטיפח אותו כמרכז לפעילות דתית עממית.¹⁶

לשכת התיירות, בשיתוף המחלקה לענייני דתות, קיימה לראשונה סיורים ברחבי העיר בחול המועד פסח תש"ט, שלושה סיורים מידי יום ביומו. תהלוכה בהשתתפות שרי ממשלה יצאה מהכניסה לעיר לבית כנסת 'ישורון', ושם התקיימה תפילה חגיגית לכבוד המאורע.¹⁷ גם לקראת חג השבועות הראשון שלאחר המלחמה (יוני 1949), החלו להתפתח מסורות של עלייה לרגל, ולקראת חג זה נמסר כי יתקיימו תפילות בקבר דוד שבהר ציון.¹⁸ כמו כן, נערכו חגיגות ביכורים לכבוד החג לילדי בתי ספר מירושלים ומכפרים שמסביבה בחצר בנייני המוסדות הלאומיים. בתיאור האירוע צוין כי בכך הביאו ילדי ישראל מראשית ביכורי אדמת ארץ ישראל שי לקרן הקיימת. תזמורת המיתרים של 'קול ירושלים' ליוותה את החגיגה בשירי עם ובמנגינות עממיות, והחגיגה נסתיימה בהפרחת יונים ובשירת התקווה.¹⁹ חג הסוכות הראשון שאחרי המלחמה (אוקטובר 1949) צוין אף הוא בעלייה לרגל לירושלים, ותהלוכת עולי הרגל שעברה בעיר נשאה עימה מתשמישי קדושה ששרדו מבתי כנסת שחרבו בגולה במלחמת העולם השנייה.²⁰ מסורות העלייה לרגל לירושלים נשענו, אפוא, על המסורת היהודית העתיקה של עלייה לרגל, אך שולבו בהן אירועים מן העבר היהודי הקרוב בארץ ובגולה.

עולי הרגל בדרכם להר ציון

העלייה לירושלים ברגלים הלכה וגברה, ולקראת הפסח תש"י נתבקשו כל הארגונים והחברות העורכים ביקורים מאורגנים במקום לתאם את ביקורם מראש עם מזכירות הוועדה להר ציון ולקבוע את הזמן המדויק לביקור בגלל ריבוי המבקרים ובגלל הדוחק הרב הצפוי במקום.²¹ באותה שנה עלו לירושלים בחול המועד בין 15,000 ל-20,000 נפש.²² דווח שבחג השבועות

16 הרב ד"ר שמואל זנוויל כהנא (1905–1998), יליד ורשה, הקים את הישיבה החקלאית הראשונה בפולין, 'בית שמואל', שבה למדו תורה ולימודי חקלאות והתכוננו לעלייה לארץ. הוא עצמו עלה לארץ בשנת 1940 והחל את דרכו הציבורית במרכז הסתדרות הפועל המזרחי ולאחר מכן, במשך יותר מעשרים שנה, שימש מנכ"ל משרד הדתות. ראו: תדהר, ד' (תשכ"א), **אנציקלופדיה לחלוצי הישוב ובניו, יא** תל אביב: הוצאת המחבר, עמ' 3831.

17 הארץ, 12 באפריל 1949, עמ' 4.

18 שם, 31 במאי 1949, עמ' 3.

19 שם, 2 ביוני 1949, עמ' 6.

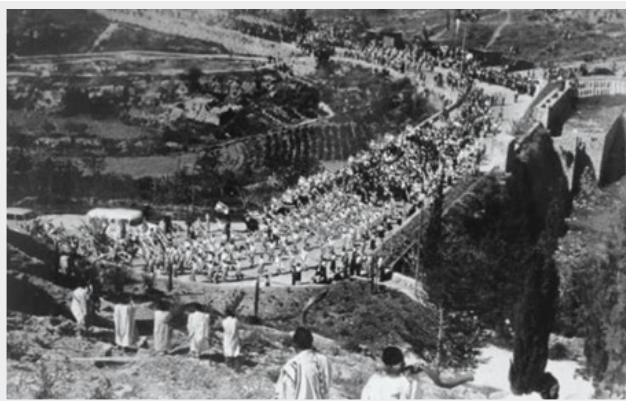
20 שם, 2 באוקטובר 1949, עמ' 5.

21 שם, 21 במרץ 1950, עמ' 3.

22 שם, 29 במרץ 1950, עמ' 3.

תש"י בלט ברחובות העיר מספרם הגדול של עולי רגל יוצאי ארצות המזרח, בהם גם כאלה, כך נטען, שאך לפני ימים מספר הגיעו לארץ.²³

שני האתרים הבולטים בירושלים המערבית שבהם נקשרו מסורות של עלייה לרגל באותן השנים היו הר הרצל והר ציון, אך הם נשאו אופי שונה. על העולים החדשים שבאו לעיר בפסח תש"י, חברי ארגוני הנוער הדתי, נמסר כי 'בעלות הנערים והנערות בשבילי הר ציון הם נתקבלו בברכת כהנים מסורתית וסמלית על-ידי



מרתה הלויג, ארכיון הצילומים של קק"ל

חמישים כהנים שנשאו כפיהם למרום וברכו את עולי הרגל. לאחר התפילה בבית הכנסת ליד קבר דוד, יצאו עולי הרגל ועברו ברחובות ירושלים בדרכם להר הרצל בשירת התקווה.²⁴ שנה לאחר מכן (פסח תש"א), נמסר על עלייה לרגל ביוזמת מפא"י: 'קרוב ל-600 עולי רגל, עולים חדשים, הגיעו אתמול לירושלים ברכבת מיוחדת. עליה לרגל זו התקיימה ביוזמת מפלגת פועלי ארץ-ישראל. העולים ביקרו בהר ציון, בימין משה, במרכז המסחרי, במוסררה, בהר הרצל ובעין כרם'.²⁵

הר ציון מילא, במידה רבה, את החלל הדתי שנוצר בעיר כשהגישה אל המקומות הקדושים שבעיר העתיקה ושבמזרח העיר לא הייתה אפשרית. במהלך השנים, היה הר ציון, ובמיוחד קבר דוד, למקום מרכזי ולסמל בולט לעלייה לרגל לירושלים המערבית. דורון בר (תש"ס) ציין כי מיצובם של קבר דוד ושל הר ציון כאתרי פולחן יהודי חשובים ומרכזיים במדינת ישראל לא התרחשה מייד עם הקמת המדינה, אלא בתהליך הדרגתי רב שנים. מצד אחד, הביא משרד הדתות לכך שהר ציון היה לאתר מרכזי לעלייה לרגל ולמרחב מקודש באמצעות טקסים ופעולות; ומצד אחר, ערכו המוני המבקרים שזרמו להר במרוצת השנים טקסים במקום ועיצבו גם הם את הפולחן במקום כמרחב מקודש אלטרנטיבי. בר הביא דוגמות רבות להיות המקום לאתר עממי של עלייה לרגל וסקר את הטקסים הדתיים ואת המסורות הרבות שנקשרו למקום.

23 שם, 23 במאי 1950, עמ' 4.

24 שם, 5 באפריל 1950, עמ' 6.

25 שם, 26 באפריל 1951, עמ' 7.

תהליך זה התרחש בעיקר בשל העובדה שהר ציון היה, כאמור, האתר הקדוש היחיד שנותר בשליטה ישראלית. גג הבניין שמעל קבר דוד וחדר הסעודה האחרונה הצמוד אליו שימשו נקודת תצפית הקרובה ביותר אל עבר ירושלים המזרחית והמקומות הקדושים, בעיקר הכותל המערבי והר הזיתים, שהיו בשליטה ירדנית ושהגישה אליהם לא התאפשרה. במרוצת השנים, היה חג השבועות בהר ציון לאירוע המוני של עלייה לרגל, בהתאם למסורת היהודית שיום הולדתו של דוד המלך ויום מותו היו בחג זה.²⁶

הדלקת חנוכיה בקבר דוד

פעילות נוספת של עלייה לרגל שנקשרה להר ציון הייתה למרתף השואה, שהוקם בסמוך לקבר דוד, ויהודים רבים נהגו לבקר בו ואף להתפלל בו.²⁷ המסורות שהתפתחו על הר ציון ביטאו, אפוא, את הצורך ההדדי של עולי הרגל ושל אנשי הממסד ביצירת מרחב מקודש. לחיזוק חוויית הביקור במקום, נעשה שימוש במיתוסים ובאמצעים סימבוליים שונים, לעיתים בחידוש המסורת ובהתאמתה להווה, כגון העלייה



פריץ שלזינגר, ארכיון הצילומים של קק"ל

לרגל לקבר דוד בחג השבועות, ולעיתים ביצירת אתר בעל תוכן חדש יחסית בהיסטוריה היהודית, כגון מרתף השואה.

באותן שנים, כאמור, נהיה גם הר הרצל לאתר משיכה למבקרים בעיר, וכפי שציין מעוז עזריהו (תשנ"ה), הייתה להעלאת עצמותיו של הרצל ארצה ולקבורתו בירושלים באוגוסט 1949 משמעות סמלית רבה. ההחלטה ליצור אתר קבורה ממלכתי ייצוגי במערב ירושלים הייתה אחד הנדבכים החשובים בבניית זהותה הלאומית של ירושלים המערבית ובביצור מעמדה כבירת ישראל.²⁸ כשלושה חודשים לאחר קבורתו של הרצל בהר, הובאו למנוחת עולמים בהר הרצל

26 מחקר מפורט הוקדש למקומו של הר ציון במציאות הדתית-פולחנית בירושלים בין השנים 1948-1967, בעיקר לפעולות השונות שנעשו בו מן ההיבט הדתי-יהודי, ראו: בר, ד' (תש"ס), 'תמורות במציאות הדתית-פולחנית בירושלים לאחר שנת 1948: המקרה של הר ציון, קבר דוד וחדר הסעודה האחרונה', **אופקים בניאורפיה** 52, עמ' 5-18.

27 Bar, D. (2005), 'Holocaust commemoration in Israel during the 1950s: The holocaust cellar 43 on Mount Zion', *Jewish Social Studies*, 12, pp. 16-38.

28 עזריהו, פולחני מדינה (לעיל, הערה 7), עמ' 55-62.

228 חללים במה שתואר כהלוויה הגדולה ביותר שידעה ירושלים. היו אלה חללי גוש עציון, נווה יעקב, גבעת הרדאר ומקצת חללי לטרון. בני ירושלים כולם יצאו לחלוק להם כבוד אחרון, ורחובות העיר מלאו רבבות אדם מכל חוגי היישוב.²⁹

ארונו של הרצל בסמוך לחוף ימה של תל אביב, אוגוסט 1949

כבר מראשיתו, שימש ההר אתר ייצוגי ומרכזי לטקסים המייצגים את הריבונות הישראלית בבירה הלאומית החדשה, אף ששאלת שייכותה המדינית של ירושלים המערבית למדינה היהודית וההכרה הבינלאומית בה טרם הוכרעה. חשיבות יתרה נודעה, כמובן, לטקס הממלכתי לציון פתיחת אירועי יום העצמאות, שנערך לראשונה בהר בערב יום העצמאות תש"י, כפי שתיאר עזריהו. במהלך השנים, היה ההר למוקד של פעילות עממית לאומית, שנגעה בחיי התושבים והמבקרים הרבים בעיר. כך,



DIVAD NADLE, לע"מ

לדוגמה, כבר בדצמבר 1949, נערכה במקום שבועת אמונים של כ-50,000 מבני ירושלים מכל שכבות היישוב הירושלמי, בנעריהם ובזקניהם, שיצאו במזג אוויר סתוי קריר להר הרצל, כפי שתואר בעיתונות התקופה.³⁰ באמצע אותו חודש, נמסר כי ברחבי המדינה החל מרוץ לפידי החנוכה לירושלים וכי השתתפו בו 1,755 גדנ"עים ביבשה, בים ובאוויר. המרוץ הסתיים כמה שבועות לאחר מכן בכנס שערך הגדנ"ע בהר הרצל לציון חג החנוכה ולציון ההחלטה להעביר את משרדי הממשלה מתל אביב לירושלים.³¹ כמו כן, בכ' בתמוז מידי שנה בשנה, נערך בהר טקס לציון יום השנה למותו של הרצל.³²

29 הארץ, 18 בנובמבר 1949, עמ' 1.

30 שם, 5 בדצמבר 1949, עמ' 1.

31 שם, עמ' 4.

32 עזריהו, מ' (תשס"ה), 'הר הרצל: מתווה היסטורי של בית הקברות הלאומי בירושלים', אופקים בגיאוגרפיה, 64-65, עמ' 369-383.

במהלך השנים, שילבה לשכת המודיעין הממשלתית את הרצון ואת הר הרצל במסלולי הביקור ברחבי העיר המערבית שהציעה לתיירים. מסלולי הסיור, שהוצעו ברחבי העיר כבר בשלבים הראשונים לחלוקתה, מלמדים על ניסיונות ראשוניים להבנות את ירושלים המערבית כמרכז לאומי-תרבותי וכאזור משיכה למבקרים, ללא תלות, לכאורה, במקומות הקדושים וההיסטוריים של העיר. במחקר התיאורטי על תופעת הצליינות והתיירות נמצא כי לא אחת נעשה שימוש בתיירות כמכשיר לקידום מטרות פוליטיות ואידיאולוגיות מסוימות, ובכלל זה כחובן מטרות לאומיות. כל חברה ומדינה קובעות את הכללים שעל פיהם יפעלו המבקרים השונים על פי אידיאולוגיה מסוימת.³³



הנס פיינ, ארכיון הצילומים של ק"ל

רשימת מסלולי הטיול שהציעה לשכת התיירות בשנים הראשונות שלאחר חלוקת העיר כללה ארבעה מסלולי סיור עיקריים: (א) סיור רגלי בחלקה הצפוני של העיר, באזור השכונות מאה שערים, בית ישראל והבוכרים, ותצפית מאחד הבתים אל חלקיה הצפוניים של העיר ולכיוון האוניברסיטה העברית והר הצופים; (ב) סיור באוטובוס או במכונית בחלקים המערביים של העיר, בשכונות רוממה, קריית משה, בית הכרם, בית וגן, במקום קברו של הרצל ובעין כרם; (ג) סיור בבנייני המוסדות הלאומיים ובמוזיאון בצלאל; (ד) סיור ברכב או באוטובוס בחלקים הדרומיים של העיר, ובכללם רמת רחל והשכונות תלפיות, המושבה הגרמנית, המושבה היוונית, קטמון, טלביה, ימין משה ומרכז העיר. בימי שלישי ושבת, הוצע סיור מיוחד לקבר דוד בהר ציון, שממנו היה אפשר לצפות אל חלקה המזרחי של ירושלים.³⁴ מפת אתרי הביקור בעיר

33 Hall, C.M. (1994), *Tourism and politics: Policy, power and place*. New York: Wiley & Sons; Matthews, H.G. & Richter, L. K. (1991), 'Political science and tourism', *Annals of tourism research*, 18, 1, pp 120-135. על השימוש שנעשה בתיירות לצרכים תעמולתיים בהקשר למאבק הלאומי שהתנהל בארץ בתקופה הבריטית, ראו: Cohen-Hattab, K. (2004), 'Zionism, tourism and the battle for Palestine: Tourism as a political-propaganda tool', *Israel Studies*, 9, 1, pp. 61-85.

34 אצ"מ, פ. ג. נתן, לשכת המודיעין הציונית לתיירים, ירושלים, אל ח. גבריהו, המחלקה לפיתוח ירושלים, הסוכנות היהודית, ירושלים, 29 ביולי 1949.

הבירה החדשה התמקדה הן בקדושת העיר ההיסטורית ובמורשתה הדתית הן בכינונה מחדש כבירה לאומית בחלקה המערבי. אפשר לומר כי מתכונת הסיורים השתלבה בתהליך עיצובם של הביקורים ברוח הלאומיות, באמצעות העמקת הערגה אל החלקים שנותרו במזרח העיר מצד אחד ובאמצעות יצירת זיכרונות ומיתוסים הנוגעים לשכונות הוותיקות ולאזורים החדשים שהתפתחו מחוץ לחומת העיר העתיקה, ובהם גם האתרים הלאומיים והתרבותיים שקמו באזורים אלו - אתרי קרבות ממלחמת השחרור, בתי קברות ומקומות קדושים - מצד אחר.

החייאה ושיפוץ של מונומנטים היסטוריים בעיר המערבית

הצינונות עסקה מראשיתה בביסוס הרעיון של שיבת עם ישראל לארצו ובהתחברות אל הנוף ואל השטח שבו תיבנה לאומיות יהודית חדשה, שטח שבו יוכלו יהודי הגולה שעלו לארץ ישראל להרגיש קשר אל תקופות קודמות של נוכחות יהודית בארץ. התחום המדעי שבא לבסס את הזיקה היהודית אל הארץ ולהוכיחה היה הארכיאולוגיה המקראית. בפנייה לתקופת המקרא היה ניסיון ברור לקשירה מחדש של העולים החדשים אל העבר הקדום, בדילוג על התקופה הארוכה שנעדרה בה נוכחות יהודית ניכרת בארץ.³⁵ לאחר הקמת המדינה, בעיקר נוכח התגברות העימות הלאומי על הארץ בין יהודים וערבים, המשיכה הארכיאולוגיה, וביתר שאת, לשמש אחד הכלים המרכזיים להעמקת השורשים ולחיזוק הקשר היהודי לארץ ישראל.³⁶ במחקרנו נמצא כי פעולות לחיזוק הקשר נעשו גם בירושלים המערבית בשנים הראשונות שלאחר הקמת המדינה וכי במקביל לעלייה לרגל להר הרצל ולהר ציון ובנוסף לגיבוש מסלולי סיור במערב העיר, נעשו ניסיונות למציאת אתרים היסטוריים ולהחייאת שרידי העבר בחלקים המערביים של העיר, בעיקר לצרכים לאומיים וכלכליים.³⁷

אחד הגופים הבולטים שהחל לפעול בכיוונים אלה בירושלים המערבית היה המחלקה לפיתוח

35 N.A., Silberman & D., Small (eds) (1997), *The archaeology of Israel: Constructing the past, interpreting the present*, Sheffield: Sheffield Academic Press; פייגה, מ' (2003), שתי מפות לגדה: נוש אמונים, שלום עכשיו ועיצוב המרחב הישראלי, ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, עמ' 22-35, ובמקורות שם; Davis, T.W. (2004), *Shifting Sands: The rise and fall of biblical archaeology*, Oxford: Oxford University Press; ישראל, א' (תשס"ו), 'התנ"ך והזהות הישראלית, ירושלים, עמ' 1-36; על מקומו של דוד בן גוריון בשיבה אל המקורות התנ"כיים, ראו: צחור ד' (תשנ"ז), 'בן-גוריון והתנ"ך', בתוך: ד', אוהנה ור"ם, ויסטריך (עורכים), מיתוס וזכרון: גלגוליה של התודעה הישראלית, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר, עמ' 140-149; שפירא, א' (תשס"ב), 'בן-גוריון והתנ"ך', בתוך: י', ברטל (עורך), העגלה המלאה, ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, עמ' 121-146.

36 בין נקודות השיא בתולדות הזיקה שבין הארכיאולוגיה הישראלית בימיה הראשונים לצינונות וללאומיות היהודית, היו ללא ספק ממצאיו המפורסמים של הפרופ' ינאל ידין: מגילות בר כוכבא, החפירות במצדה ובחצור ועוד. ראו: אילון, ע' (תשל"ב), **הישראלים: מייסדים ובונים**, ירושלים ותל אביב: שוקן, עמ' 283-292.

37 שיקומם של אתרים ועל מבנים היסטוריים ופתיחתם למבקרים ולצרכים שונים הם אסטרטגיה תיירותית ידועה בעיר ההיסטורית והם תופסים מקום חשוב במודל ההתפתחות של העיר ההיסטורית-התיירותית שפותח בספרות המחקר. ראו: Ashworth, G.J., & Tunbridge, J.E. (2000), *The tourist-historic city: Retrospect and prospect of managing the heritage city*, Amsterdam & New-York: Pergamon, pp 85-87. על ירושלים בתקופת המנדט, ראו: Cohen-Hattab, K. (2004), 'Historical research and tourism analysis: The case of the tourist-historic city of Jerusalem', *Tourism Geographies*, 6, 3, pp. 279-302.

ירושלים, מיסודה של הסוכנות היהודית.³⁸ המחלקה הייתה ערה לכך שליריביו מקומות בעלי משיכה למבקר בחלקים המערביים של העיר תהיה תועלת מרובה: תתבסס ההכרה בירושלים המערבית כבירה באורח בלתי אמצעי, ייחודה כמרכז תרבותי יועצם ויגדלו מספר התיירים ומספר ימי שהותם בעיר. לכל אלה תהיה, כמובן, גם משמעות כלכלית. בשיתוף מינהל התכנון שבמשרד ראש הממשלה, משרד הדתות, מחלקת העתיקות והעירייה, דאגה המחלקה לפיתוח ירושלים לשפר את מראיהם של מונומנטים היסטוריים בעיר המערבית.³⁹

מחלקת העתיקות איתרה מקומות היסטוריים בירושלים המערבית שסברה שכדאי לטפל בהם לטובת המבקרים השונים.⁴⁰ הראשון בהם היה קברי הסנהדרין, קברים עתיקים ומעניינים שנדמה היה שאפשר להכניס לביקורים בהשקעה קטנה יחסית.

בעידן המודרני, היו קברים בודדים ובתי קברות לאתרים המועדפים על מבקרים שונים בהיותם, בין היתר, ביטוי חשוב ואותנטי של המורשת המקומית. וכך, לא אחת, נעשה בקברים שימוש לצרכים לאומיים.⁴¹ קברי הסנהדרין הוא שם שניתן לקבוצת מערות חצובות בסלע משלהי ימי הבית השני, שנתגלו בחלקה הצפוני מערבי של ירושלים. הקבר המפורסם ביותר נמצא בקצהו הצפוני של המקום, 'קבר הסנהדרין', המצטיין ברחבת כניסה מרשימה, במבנה ארכיטקטוני מרשים ובמספר רב של תאי קבורה - כשבעים בקירוב. מספר זה הוליד את המסורת המאוחרת שבמקום נקברו אנשי הסנהדרין הגדולה, שמנתה 71 איש, ובעקבות כך כונתה השכונה הסמוכה סנהדריה. החשיבות המיוחדת שניתנה לקברי הסנהדרין נבעה מכך שאתר הקבורה היה למעשה אחד מאתרי הקבורה היהודיים העתיקים ביותר ואחד השרידים החשובים של פעילות יהודית שנמצאו בחלק המערבי של העיר.⁴² מחלקת העתיקות, משרד הדתות,

38 בכינוסו של הוועד הפועל הציוני שהתקיים באוגוסט 1948, קיבלה הוועדה לענייני ירושלים החלטה בדבר הקמת המחלקה לפיתוח ירושלים. הנהלת הסוכנות מינתה את הרב זאב גולד, ממנהיגי המזרחי, לעמוד בראש המחלקה החדשה. המחלקה החלה לפעול בספטמבר 1948 והתקיימה עד 1952. לפירוט פעולותיה של המחלקה, ראו: המבוא לרשימת התיקים של ארכיון המחלקה לפיתוח ירושלים, 1948-1952, אצ"מ, ירושלים 2000 עמ' 3.

39 הסוכנות היהודית לארץ-ישראל, המחלקה לפתוח ירושלים, דין וחשבון זמני על פתוח ירושלים בתקופה תשרי תש"ט-תשרי תשי"א (ספטמבר 1948-ספטמבר 1950).

40 אצ"מ, S21, 312, זיכרון דברים של הישיבה שבה נדון חידוש העבודה בקברי סנהדריה ושימורם של מונומנטים עתיקים אחרים בירושלים היהודית, מחלקת העתיקות, 28 באפריל 1949.

41 למבחר מחקרים העוסקים בקשר שבין מוות ובתי קברות לבין לאומיות ותיירות מודרנית, ראו: Seaton, A.V. (1999), War and thanatourism: Waterloo 1815-1914', *Annals of tourism research*, 26, 1, pp. 130-158; Lennon, J. & Foley, M. (2000), *Dark tourism: The attraction of death and disaster*, London and New York: Continuum; Lloyd, D.W. (1998), *Battlefield tourism: Pilgrimage and commemoration of the Great War in Britain, Australia and Canada - 1919-1939*, Oxford England ; New York : Berg; Towner, J. (1996), *An historical geography of Recreation and tourism in Western World 1540-1940*, Chichester: John Wiley, pp 51-52. אחד הביטויים המעניינים להתגבשות מסורת של ביקורים בבתי קברות כחלק מתיירות מודרנית החל להתפתח בתקופת השלטון הבריטי ביחס לבית הקברות הצבאי בהר הצופים בירושלים. ראו: כהן-הטב, **לתור את הארץ**, לעיל, הערה 13, עמ' 164-165; על קברו של הרצל כאתר עלייה לרגל ומשיכה למבקרים, ראו: עזריהו, **הר הרצל** (לעיל, הערה 31), עמ' 50-51.

42 אצ"מ, S21, 312, מערות קברים בשכונת סנהדריה, חסר מחבר [קץ 1951, משוער]; שם, קברות היהודים בסנהדריה, חסר מחבר [קץ 1951, משוער].

המחלקה לפיתוח ירושלים והעירייה דאגו לניקוי המערות ולהכשרתן לביקורי מבקרים. סוכם שהמחלקה לפיתוח תרכז את העבודות ותגדיל את התקציב המיועד לכך, שהביצוע יהיה בידי העירייה, שהפיקוח המדעי בידי מחלקת העתיקות ושהריכוז האדמיניסטרטיבי בידי המחלקה לפיתוח ירושלים.⁴³ להכשרת הקברים נוסף גם נימוק כלכלי של מתן תעסוקה לפועלים.⁴⁴ מפת הקברים אף פורסמה במדריך למבקרים שמשרד החינוך והתרבות ואגף העתיקות הוציאו לאור באמצע שנות החמישים.⁴⁵

בשנים הראשונות למדינה, נזכרו אתרים היסטוריים וארכיאולוגיים נוספים בירושלים המערבית שאפשר להכשירם לביקורים:⁴⁶ קבר בית הורדוס,⁴⁷ ברכת ממילא ובית הקברות המוסלמי העתיק הסמוך לה,⁴⁸ עמוד אבן במגרש הרוסים,⁴⁹ שרידי כנסייה ומנזר בשכונת אבו תור (גבעת העצה הרעה)⁵⁰ ושרידי יישוב בשכונת שיח' באדר.⁵¹ להכשרת אתרים אלו נשאה פירות מסוימים, כפי שנמסר בדין וחשבון של הוועדה הבין משרדית לשיפור אתרים היסטוריים משלהי 1950:

תייר שביקר בירושלים לפני שנה, לא מצא כמעט שום שריד עתיק בתחומי ירושלים העברית פרט לביקור בהר ציון. עתה לאחר פעולות מצומצמות (בהכרח לרגל שאלות תקציביות) של מחלקת העתיקות נוסף מקום ביקורים מעניין מאד - קברות הסנהדרין שבו רק החלה פעולת הניקוי והסידור... בית הקברות בממילא הוסיף עוד אתר מעניין לביקור, הר העצה הרעה, שרידים בגבעת רם, קבר בית הורדוס... עשויים להכריח את התייר להקדיש כמה ימים לביקורו בירושלים וסביבתה הקרובה... ערכן הראוותי של עתיקותיה [של העיר] כמעט ולא נוצל עד כה.⁵² החייאת שרידי עבר והניסיונות למצבם כסמלים לאומיים חדשים היו, אפוא, לצד מניעים כלכליים שנלוו לעשייה זו, אחת האסטרטגיות שנקטה ההנהגה לביסוסה של ירושלים המערבית

- 43 שם, S21/312, זכרון דברים של ישיבת ועדת המשנה לסנהדריה, מחלקת העתיקות, ירושלים, 21 בנובמבר 1949.
- 44 שם, י. א. נבנצאל, המחלקה לפתוח ירושלים, ירושלים, אל הגזברות, ירושלים, 8 בנובמבר 1949.
- 45 מדריך קצר לקברי סנהדריה, הוצאת משרד החינוך והתרבות, אגף העתיקות, ירושלים, תשט"ז.
- 46 ארכיון עיריית ירושלים [להלן: אע"י], 1878, 29-42, זכרון-דברים של הישיבה שבה נדונו שימורם ופיאורם של המונומנטים העתיקים בירושלים היהודית, מחלקת העתיקות, ירושלים, 13 בנובמבר 1949.
- 47 אצ"מ, S21/312, קבר 'בית הורדוס', חסר מחבר [קץ 1951, משוער].
- 48 בית הקברות המוסלמי בממילא הוא בית הקברות היחיד שנותר בתחומי העיר המערבית לאחר חלוקת העיר. על בתי הקברות המוסלמים בירושלים במאה ה-19, ראו: בן-אריה, **עיר בראי תקופה** (לעיל, הערה 40), עמ' 66-67.
- 49 אצ"מ, S21/312, עמודים עתיקים באתר במחצבותיהם, חסר מחבר [קץ 1951, משוער]; צפריר, י' (תשס"ה), 'פרוקופיוס על כנסיית הקבר, הקארדו ו"אצבעו של עוג' בירושלים', **קתדרה** 115, עמ' 5-30.
- 50 אצ"מ, S21/312, דיר אבו-תור, חסר מחבר [קץ 1951, משוער].
- 51 שם, שם, שיח' בדר, חסר מחבר [קץ 1951, משוער]; אבי-יונה, מ' (תש"י), 'החפירות בשיח' בדר (תש"ט)', **ידיעות החברה לחקירת ארץ-ישראל ועתיקותיה** טו, עמ' 19-24.
- 52 ארכיון מדינת ישראל [להלן: אמ"י], 43.06, 5451, 6, דין וחשבון על עבודתה ומסקנותיה של הוועדה הבינמשרדית לשיפור אתרים היסטוריים, 1 באוקטובר 1950.

ולהבניית הזהות הלאומית ביחס אליה. אולם, המצב הכלכלי בראשית ימי המדינה נתן את אותותיו, ובעיות במימון הפעילות עיכבו את סיום המלאכה. בראשית 1950, דווח כי קברי הסנהדרין מוזנחים וכי העבודה שהחלה חודשים מספר קודם לכן הופסקה בגלל חוסר תמיכה מספקת מצד המוסדות השונים.⁵³ מחלקת העתיקות שאפה אומנם לרכוש כמה מן המגרשים שבהם היו טמונים שרידי העתיקות, אך היעדר תקציב ראוי המשיך להשפיע על המלאכה במשך שנים. לא פעם נוקו שטחי העתיקות השונים ולאחר זמן מה שבו וזוהמו. לשם הבטחת הסדר והניקיון במקומות השונים הייתה דרושה שמירה קבועה, אך גם לכך לא נמצא תמיד מימון הולם.⁵⁴

בנייני האומה - מניעים וחזונות

מבנה בנייני האומה היה המפעל הלאומי המרכזי שהוקם בירושלים המערבית בשנים הראשונות שלאחר הקמת המדינה שהפעילויות בו היו עממיות ויועדו לקהל הרחב. כפי שיוצג להלן, הקמתו מסמלת, מצד אחד, הישענות על הסימבוליקה ועל המורשת היהודית וההיסטורית של העיר, ומצד אחר את התכנים הלאומיים החדשים שנוצקו לתוכו. באמצעות הקמת מרכז לכנסים ולפעילות לאומית ותרבותית, שדרכו הציבור ייחשף אל המפעל הלאומי, קיוו יוזמי המבנה שיהיה לאתר המשיכה המרכזי בירושלים המערבית לתושבים ולמבקרים השונים בעיר.

בתום מלחמת השחרור, עם חלוקתה של העיר, הציג ד"ר יצחק נבנצאל, מנהל המחלקה לפיתוח ירושלים, את חזונו ביחס לעיר המערבית. בהעדרם של גורמי המשיכה הטבעיים של העיר, אמר נבנצאל:

"היום יש ליצור נקודות משיכה חדשות אם ברצוננו להעסיק את התייר כמה ימים. בזה חשיבותו המכרעת של אותו מפעל גדול אשר בו התחילה המחלקה לפתוח ירושלים, היינו הקמת בנין גדול לקונגרסים, כינוסים, ותערוכות, עם אמפיתאטרון לחגיגות בקנה מידה בין-לאומי. מפעל זה יאפשר לירושלים להיות מרכז הפעילות התרבותית של העם היהודי כולו, ובזה למשוך מידי

53 אע"י, 1878, 42-29, ש. ייבין, מנהל מחלקת העתיקות, ירושלים, אל ד. אוסטר, ראש עיריית ירושלים, ירושלים, 15 במרץ 1950.

54 כך, לדוגמה, נמסר כי בעזרת משרד הדתות נוקתה הכנסייה באבו טור, אך המקום סגור לקהל בהעדר תקציב לשומר במקום. ראו: אח"י, 43.06, 5430, 17, דין וחשבון ועדת החקירה לענייני ירושלים, ב', 2 באוגוסט 1953; אע"י, 1857, 21-27, ש. ייבין, דו"ח משיבת המועצה המיעצת לעדוד התיירות, 11 בנובמבר 1953, עיריית ירושלים, ירושלים; ידיעה אחרת מאמצע 1957, בנוגע למצב קברי הסנהדרין, מסרה כי יש זוהמה בקברים, חסר שלט הסברה, אין שלט הכוונה למקום; ראו: שם, 'סירור באתרים היסטוריים ואחרים', אריה וולף, עיריית ירושלים, המחלקה לפיתוח, 1 באוגוסט 1957.

דניאל אוסטר, ראש עיריית ירושלים באותם ימים, ראה אף הוא בהקמת בנייני האומה את המפעל התרבותי החשוב ביותר שיוקם בישראל. הוא הדגיש את הפן הכלכלי שבהקמתו:

"מפעל זה, של בנייני האומה, יהיה למרכז התרבות והתיירות לעם ישראל, ולאחד ממרכזי התרבות והתיירות החשובים שבעולם כולו. המפעל ימשוך אליו רבבות אורחים ותיירים: מן הארץ, מתפוצות ישראל ומקצווי כדור הארץ. כמיליון לירות תעלה הקמת המפעל, אולם מיליוני לירות, בחלקן במטבע זר, יזרמו מידי שנה לירושלים ולישראל בכלל. בנייני האומה עשויים לשנות את מערכת הכלכלה הירושלמית מיסודה. קיום המפעל הזה יתן דחיפה חזקה גם להשקעות הון פרטי בענפי הארחה, התעשייה, המלאכה, התחבורה והשירותים למיניהם ואף בחקלאות בסביבת ירושלים הקרובה".⁵⁶

היוזם והרוח החיה שמאחורי הקמת בנייני האומה היה אלכסנדר עזר (יבזרוב), שנתמנה בשנת 1949 למנהל המדור הכלכלי של הסוכנות היהודית.⁵⁷ בתוקף תפקידו, ועל רקע ניסיונו הרב בארגון תערוכות מתוצרת הארץ וירידי מזרח בתל אביב בשנות העשרים והשלשים, הציע עזר למוסדות הלאומיים לבנות בירושלים המערבית בניין שיהיה מרכז לחיי כלכלה, חברה ותרבות בעיר.⁵⁸ הקמת בנייני האומה השתלבה אצל עזר בתפיסה רחבה יותר, שעיקרה החלפת ההגדרה המקובלת של ירושלים כעיר קודש לשלוש דתות, המתאימה לירושלים המזרחית ולמקומות הקדושים, בהגדרה ההולמת יותר את ירושלים המערבית והמיוחדת ליהדות ולמדינת ישראל: ירושלים כמרכז הרוחני של היהדות העולמית. בהצעה זו של עזר היה בכדי לייחד את ירושלים המערבית מבחינה רוחנית לטובת היהדות בלבד, ליצור המשכיות יהודית בחלק המערבי של העיר ואף להרחיב את מקומה בתודעת היהדות העולמית ולא דווקא הארצישראלית. באמצעות בנייני האומה, סבר עזר, תוכל ירושלים העברית לכבוש לעצמה מקום כמרכז רוחני ולאומי, ואם יצליחו להציג בעיר קבע את יצירותיה של היהדות העולמית בשטחי תרבות,

55 אצ"מ, S21/402, ד"ר י. א. נבנצאל, מנהל המחלקה לפתוח ירושלים בסוכנות היהודית, 7 ביולי 1949, הרצאה בסוכנות היהודית בסדרה "דעת אנשי הכלכלה".

56 אע"י, 2095, 42-29, שכתוב ריאיון רדיופוני עם ראש העיר דניאל אוסטר בנושא: ירושלים קמה מחורבנה, 6 ביולי 1950.

57 אלכסנדר עזר (יבזרוב) (1895-1973), יליד אוקראינה, היה מראשוני התנועה הציונית בסיביר. ב-1920 יצא לסין וייסד שם לראשונה נציגות של ההסתדרות הציונית העולמית וב-1921 עלה משם לארץ. היה מייסד ועורך כתב העת הכלכלי 'מסחר ותעשייה' (1923-1934). משנת 1926, פרסם גם עיתון כלכלי בשפה האנגלית בשם: 'Palestine and Near East'. לאחר מכן הוסב שם העיתון ל-'Palestine and Middle East', והוא הופיע עד שנת 1944. בשנת 1949, עם יסודה של 'חברת בנייני האומה', נבחר למנהלה הכללי. י', שביט, י', גולדשטיין וח', באר (עורכים) (תשמ"ג), **לקסיקון האישים של ארץ-ישראל 1799-1948**, תל אביב: עם עובד, עמ' 377.

58 אצ"מ, A458/27, מר אוסישקין, דברים בטקס פתיחת האולם על-שם אלכסנדר עזר בבנייני האומה, 15 ביולי 1974.

אמנות וחברה, המושג 'ירושלים' - המרכז הרוחני של היהדות העולמית', כהגדרתו, יקבל תוכן ממשי. לשם כך, סבר, על כל המוסדות היהודיים המרכזיים, המפלגות והארגונים, יהיה מושבם באשר יהיה, ליטול חלק בעשיית ירושלים המערבית למרכז רוחני של היהדות ולמלא אותו תוכן בפועל.⁵⁹

ברוח רעיון זה, הוגדרו שלוש מטרות שהמבנה ישמש להן: המטרה העיקרית הייתה ליצור מקום שבו הקונגרס הציוני יוכל לקיים את כינוסיו מעתה והלאה, לא בגולה אלא בירושלים. במבנה יתקיימו הקונגרסים היהודיים העולמיים ואף קונגרסים בינלאומיים אחרים. הקמת הבניין תבטא בדרך ממשיית ביותר את הקשר הנצחי של עם ישראל ושל התנועה הציונית העולמית לירושלים. הקמת המבנה תגשים בפועל את החלום של התנועה הציונית להקים בעיר מרכז תרבותי ואומנותי. המטרה השנייה הייתה לאפשר לקיים בירושלים המערבית הצגות תיאטרון, קונצרטים ופעילויות תרבותיות אחרות לציבור הרחב במבנה מודרני ומותאם לתקופה. המטרה השלישית הייתה לבנות בניין כינוסים גדול שיאפשר לקיים בעיר תערוכות בנושאים יהודיים ובינלאומיים.⁶⁰ ממטרות אלה עולה שבנייני האמה יועד להיות אחד הכלים המרכזיים למיצובה של ירושלים המערבית כמרכז התרבות היהודית העולמי. המבנה היה עתיד לסייע לעיר לחזור ולתפוס מקום ייצוגי בעיני האומה והעולם כולם ולמלא את התפקיד שמילאה ירושלים בחיי יהודים בכל העולם במהלך הדורות.

תנאי התחרות הפומבית שהוכרזה לתכנון בנייני האומה שיקפו את הרצון לבטא באופי הבניין ובנוכחותו הבולטת במרחב העירוני את תפקידו הייצוגי ואת מקומו בהבניית הזהות הלאומית והתרבותית החדשה של העיר המערבית:

גושי בניין אלה יהיו את הגרעין של מרכז אזרחי וציבורי בירושלים שישמש את העיר, המדינה והיהדות העולמית. מתוך התחשבות באופי הבניין, תפקידו וסביבתו, הרי הפתרון השלם יתבטא לא רק בסידור הגיוני ופונקציונלי של כל האלמנטים השונים שהבניין יהיה מורכב מהם, אלא גם בעיצוב דמות ארכיטקטונית אמיתית ונאה של הבניין והרגש הממלכתי הטמון בו... יהיה זה המרכז הטבעי של העיר המתרחבת... וישלוט על כל הסביבה כמרכז ארכיטקטוני בולט, אשר אליו מופנה המבט מכל הצדדים.⁶¹

59 שם, S21/99, א. יבזרוב וו. טורונבסקי אל החברה הכלכלית למען ירושלים, לא מתוארך.

60 שם, S21/403, עובדות ומספרים על הקמת בניין הקונגרסים והתערוכות בירושלים (ע"י חברת בנייני האומה בע"מ), דצמבר 1949, לא חתום: בנייני האומה בבניינים - ידיעות מוסמכות על המפעל בהתקדמותו, 1 בנובמבר 1950, גליון מס' 1, שנה א.

61 מצוטט אצל: קרויאנקר, ד' (1991), **אדריכלות בירושלים: הבנייה המודרנית מחוץ לחומות 1948-1990**, ירושלים: כתר, עמ' 92.

בתחרות לתכנון המבנה השתתפו 41 אדריכלים, וזכה בה האדריכל זאב רכטר, שנחשב לאחד מראשי התנועה המודרנית בארכיטקטורה בארץ. רכטר צבר מוניטין רב בזכות עבודותיו בשנות השלושים והארבעים, בעיקר בתכנון מבני מגורים ומבנים שונים בקיבוצים.⁶² רכטר העיד על מערכת הערכים שלוותה את תכנון בנייני האומה, המשלבת מודרניות עם המשכיות המורשת היהודית:

"מיום שהתחלתי לבנות בארץ-ישראל, הגעתי לכלל הכרה, שאנו זקוקים לבנינים מודרניים, בנינים שיספרו לדורות הבאים על רוחם היוצרת של היהודים בדורנו ועל החברה החדשה שהם מקימים בחלק זה של העולם. ולכן יהיו 'בניני האומה' יפים ונרחבים. אך הקו יהיה פשוט ככל האפשר והחומר - אבן ירושלמית ורדרדה. הייתי רוצה, כי יהיה זה מקדש מעט ליהדות".⁶³

רכטר רצה שבנייני האומה יבטא את המשכיות היצירה היהודית ואף יהיה מעין מקדש מעט ליהדות, אך גם רצה שהבניין, למרות ממדיו, ישדר אווירה של חופש, בהתאם לאווירת היצירה הלאומית החדשה ששררה בימיה הראשונים של המדינה. על האדם להרגיש עצמו חופשי ונינוח בבניין כיוון שרק באווירה שכזו יוכל כישרונו לבוא לידי ביטוי מלא. למעשה, ראה רכטר בעיני רוחו בניין המבטא בצורה המושלמת ביותר את השילוב שבין מסורת וחדוש, שילוב בין עצמאות מדינית לבין המורשת היהודית - וכל זאת בירושלים החדשה, בירת המדינה היהודית המתפתחת.⁶⁴

ביום חתימת מגילת היסוד של בנייני האומה (ז' בשבט תש"י), היטיב אף בן גוריון לעמוד על החשיבות הלאומית של הקמת הבניין בירושלים וראה בו המשכיות סמלית של העיר המערבית:

"ירושלים אינה רק בירת המדינה, אלא הייתה ותהיה בירת האומה העברית. ירושלים ברבנותה של ישראל תשמש מרכז הרוח, המדע, התורה, שוחרי הטוב והצדק של כל ישראל בעולם. בירת מדינת ישראל תאכסן בתוכה בתוקף המקום שהיא תופסת בהיסטוריה היהודית והעולמית גם כינוסים

62 זאב רכטר (1899-1960), יליד קובלבה שברוסיה, עלה ארצה בשנת 1919 באונייה 'דוסלאן'. למד אדריכלות ונחשב לראשון שתכנן בנייני עמודים בתל אביב (1933). משנת 1934, התמסר להקמת מבני ציבור. הראשון היה בית המלון בקליה, על חוף ים המלח (1936), ואחר כך חדרי אוכל בקיבוצים ובתי חולים כמו 'אלישע' על הכרמל. בהמשך תכנן את בנייני האומה ואת היכל התרבות בתל אביב (ב-1957 עם דב כרמי). ראו: שביט ואחרים, **לקסיקון האישים** (לעיל, הערה 57), עמ' 469.

63 ש', דור, שיחה עם האדריכל ז', רכטר, **מעריב**, 5 במאי 1950.

64 י', בן-ארי, 'בנייני האומה בירושלים: שיחה עם האדריכל ז. רכטר', **הדור**, 19 בנובמבר 1950.

דברים ברוח זו נכתבו גם במבוא למגילת היסוד של הבניין: בנייני האומה יהיו 'היכל-מועד לאומה בכל דרכי יצירתה, מקום כנוס להשגינו בחומר וברוח ובית גניזה ומשכית לאוצרות התחיה הלאומית'.⁶⁶

הבניין היה עתיד להשתבץ בתוכנית הקריה הירושלמית שהתוו מתכנני העיר המערבית: על שלוחת גבעת רם ועל גבעת האוניברסיטה השוכנת מעבר לכביש רופין, יקום המרכז השלטוני, ואילו בצידה האחר של הגבעה יוקם המרכז לתרבות ולרוח.⁶⁷ רצה הגורל ובזמן חפירת יסודות הבית נמצאו במקום שרידים קדומים של מחנה הלגיון הרומי העשירי.⁶⁸ אלכסנדר עזר ואחרים ראו בכך, כמובן, סמליות רבה: 'במקום ממנו יצאו מחריבי הבית, יקום הבנין שיהיה מרכזי בתקומתו של העם'.⁶⁹

ואולם חזונות וסיסמות לחוד ומציאות לחוד. במצוקה הכלכלית הקשה של ראשית שנות החמישים, נקלעה עד מהרה הבנייה לקשיים כלכליים, וחסרו אמצעים מספיקים שיבטיחו את השלמתה. עם זאת, בראשית 1951, כחצי שנה בלבד לאחר התחלת הבנייה, החליטה ההנהלה של מליאת הסוכנות שהקונגרס הציוני הבא יתקיים לראשונה בארץ בקיץ 1951 וכי הקונגרס צריך להתכנס באולם בנייני האומה, על אף שהבניין יהיה מושלם רק בחלקו, ברוח המטרות שנלוו להחלטה להקים את הבניין.⁷⁰ ואכן, באוגוסט 1951, התקיים במקום הקונגרס הציוני הכ"ג, הקונגרס הציוני הראשון שהתכנס במדינת ישראל, אך הכינוס היה במבנה לא גמור, בחלק שהוכשר לכך ארעית.⁷¹ הקשיים התקציביים המשיכו ללוות את הקמת הבניין גם בשנים שלאחר מכן. אירועים בולטים נוספים, כמו תערוכת 'כיבוש השממה' בשנת 1953 והקונגרס הציוני הכ"ד

65 חתימת מגילת היסוד של בנייני האומה התקיימה בישיבה חגיגית של מליאת הסוכנות היהודית, והשתתפו בה נשיא המדינה, ראש הממשלה, שרים, חברי כנסת, חברי הנהלת הסוכנות, ראשי המוסדות הכלכליים, מוזמנים רבים ועיתונאים. ראו: אצ"מ, KH4/6236, בנייני האומה בע"מ, בנין הכינוסים ירושלים, חוברת שהוצאה לאור לרגל חתימת מגילת היסוד של בנייני האומה, ז' בשבט תש"י [25 בינואר 1950]. הודעה על כך נמסרה גם בעיתונות התקופה, ראו לדוגמה: **מעריב** 25 בינואר 1950; **הארץ** 25 בינואר 1950.

66 אצ"מ, KH4/6236, בנייני האומה בע"מ, בנין הכינוסים ירושלים, חוברת שהוצאה לאור לרגל חתימת מגילת היסוד של בנייני האומה, ז' בשבט תש"י [25 בינואר 1950].

67 שם, S21/403, עובדות ומספרים על הקמת בניין הקונגרסים והתערוכות בירושלים (ע"י חברת בנייני האומה בע"מ), דצמבר 1949, לא חתום; שם, 458A-1, ז. גולד, המחלקה לפתוח ירושלים, ירושלים, תזכיר לראש הממשלה, 18 באוגוסט 1949.

68 על כך ראו לעיל, הערה 51; בנייני האומה בבניינים (לעיל, הערה 60), עמ' 4.

69 אצ"מ, A458/27, 22 בדצמבר 1974, דברים לזכרו של אבא, בית הכרם, ירושלים, לא חתום.

70 אמ"י, 48-23, 4493, 8 א. עזר, מנהל חברת בנייני האומה בע"מ, אל מנהל אגף המשנה לחמרי בנין ובניה, משרד המסחר והתעשייה, ירושלים, 31 בינואר 1951.

71 בן-אריה, ווגר, א' (תשנ"ה), 'שליבים בבנייתה ובהתפתחותה של ירושלים הישראלית בין השנים 1948-1967', בתוך: א', בראלי (עורך), **ירושלים החצויה 1948-1967** (עידן 18), ירושלים: יד יצחק בן-צבי, עמ' 100.

בשנת 1956, התקיימו גם הם בבניין לא גמור. לקראת שנת 1958, זורזה מעט בנייתו לטובת 'תערוכת העשור' למדינה, אך המבנה הושלם רק בראשית שנות השישים. מאז ועד לחנוכת תיאטרון ירושלים בשנת 1971, שימש בנייני האומה כאולם המופעים והאירועים העיקרי של הבירה, ונערכו בו רוב הקונצרטים, מופעי הבידור וההתכנסויות הפוליטיות והחברתיות הגדולות שהיו בעיר.

סיכום

בעשור הראשון למדינת ישראל, נעשה ניסיון למצב את ירושלים המערבית כעיר הבירה ולהקים בה מוסדות שלטון ומבני ייצוג לאומיים. ממחקרנו עולה כי בתקופה זו נעשו ניסיונות להבניית הזהות של הבירה החדשה ולטיפוח הזיקה הלאומית באמצעות כמה מפעלים סמליים שנשאו אופי עממי ורגשי ושמטבע הדברים נגעו יותר לחיי היומיום של התושבים: גיבוש כמה מסלולי סיור בשכונות הוותיקות והחדשות שקמו ברחבי העיר המערבית, יצירת אתרים אלטרנטיביים לעלייה לרגל והופעת מסורות דתיות וחילוניות הקשורות בהם, ניסיונות להחייאת אתרים ארכיאולוגיים בחלק זה של העיר והקמת בנייני האומה - שיועד לשמש המרכז התרבותי החדש בירושלים המערבית. לכל הפעולות הללו היו מטרות לאומיות, אך גם תפקיד בביסוס זהותה הלאומית-יהודית של ירושלים המערבית כבירת המדינה החדשה. אומנם, לא אחת נתקלו המפעלים השונים בקשיים לא מעטים, לא כל הניסיונות והפעולות צלחו במלואם והגיעו לכלל מימוש מלא ולא אחת נשמעו גם דברי ביקורת נוקבים. תמונת ירושלים המתקבלת משילוב המיזמים השונים הנזכרים במאמר מלמדת כי השתתפות הציבור בעלייה לרגל למקומות מקודשים ולאומיים, בטיולים ובתערוכות הייתה נדבך חשוב במאמץ לטיפוח הלגיטימיות, ההתקשרות למקום ובניית הזהות הלאומית היהודית המשותפת ביחס לירושלים המערבית.

מעמדה של ירושלים המערבית בעשור הראשון שלאחר הקמת מדינת ישראל, במיוחד בהיבטים השונים שהוצגו במאמר זה, מאפשר להציג זווית נוספת בחקר הלאומיות. דומה כי בכל תהליך הבניה של אתוס לאומי, ובמיוחד בהקמת מדינה עצמאית, נודע מקום מרכזי למקומה של עיר הבירה ולזהותה. במקרה של מדינת ישראל, נקבעה בירת המדינה היהודית החדשה בחלק המערבי של ירושלים, שנעדר כידוע מרכז דתי והיסטורי בולט. המציאות הפוליטית שנוצרה בעיר בתום מלחמת השחרור חייבה את מקבלי ההחלטות להעניק לחלק המערבי של העיר מקום שימשם יסוד מרכזי גם בבניית הזהות הלאומית הישראלית הקולקטיבית.

במחקרנו מצאנו כי תהליך ההבניה הלאומית של החלק המערבי של העיר נעשה, במידה רבה, במעין דיאלוג רוחני עם החלקים ההיסטוריים שנותרו בחלקה המזרחי. אחד הביטויים הבולטים לדיאלוג רוחני זה הוא השימוש בטרמינולוגיה הלקוחה מן המורשת הדתית וההיסטורית של העיר: 'מקום קדוש', 'עלייה לרגל', 'מקום היסטורי' או 'מרכז רוחני יהודי'. מתחים אלה באו לבסס את הרציפות התודעתית, את הנרטיב הממשיך להתקיים בחלק המערבי של העיר למרות הניתוק

מחלקה המזרחי. סמית הדגיש את הקשר הישיר בין העבר לבין הזהות הלאומית המשותפת ביחס לכברת ארץ מסוימת ואת ההמשכיות ההיסטורית הנוצרים באמצעות מיתוסים וסמלים. קביעת הבירה בירושלים המערבית ממחישה כיצד נבנו רגשות כלפי כברת ארץ הנעדרת מלכתחילה אותם סמלים מרחביים המשמשים לטיפול ההתקשרות למקום ולחיוזוק הזהות הלאומית המשותפת ביחס לאותה חלקת אדמה. סמית לא עמד על הצורך בנתינת משקל יתר לביסוס זהות עם מקום שמסיבות מדיניות ופוליטיות נעדר עוגנים דתיים והיסטוריים. המקרה של ירושלים לימד אותנו כי ההיעדר העצים את החיפוש ויצר דרכים מקוריות להתחברות אל המקום למרות החוסר.

מדיוננו עולה שלמרות ההיעדר, נעשו תהליכי ההתקשרות אל המקום במגמה מובהקת של חיפוש המשכיות בצורה זו או אחרת כדי לא להיקלע למצב של יצירת יש מאין. יתר על כן, הפעולות השונות שהתקיימו בחלק המערבי של העיר קיבלו משמעות יתרה דווקא לנוכח ההיעדר ובעיקר בשל העובדה שהן ייצגו את המסורת הדתית וההיסטורית שנותרה בחלקה המזרחי של העיר מחד גיסא, והמשיכו ופירשו מסורת זו לנוכח ההווה המתחדש מאידך גיסא. העיר המערבית ינקה מן המסורת את הכוח ליצור את החידוש. ולא זו אף זו, חיבורם של שני הכוחות הללו - מסורת וחידוש - יצר את השילוב שהיה דרוש לתהליך הבניית הזהות הלאומית בחלק המערבי של העיר. וכך, כפי שתיארנו, אל מבני השלטון והייצוג הלאומיים, שנועדו לשמש סמלים לאומיים קולקטיביים, אך נותרו במידה רבה נבדלים ומרוחקים מן התושבים מן המבקרים, נוסף ממד עממי ובלתי אמצעי, כפי שתיארנו. שילוב זה, שביסס את הזיקה אל הממדים הרוחניים והנצחיים של העיר, תרם תרומה של ממש לביסוסה של ירושלים המערבית כבירתה של מדינת ישראל.

סיורי של"ח והבניית הזיכרון הקולקטיבי



// רונן כהן //



בשיחה דמיונית ביני ובין שלושה נערים בני אותו גיל מצרפת, מארצות הברית ומישראל, אני שואל על זיכרון אישי שלהם מהבית, והם עונים תשובות דומות מאוד. מדברים על חוויות משפחתיות, על חברויות, על התנסויות שונות ועוד. אך אם הייתי שואל, באותה שיחה דמיונית, מה מעורר בכם אזכור האישים מארי אנטואנט, ג'ורג' וושינגטון, יצחק רבין – אני משער שהיה ניכר בידול ברור בין תשובות הנערים ושכל אחד מהם היה מתחבר מידית לשם המוכר לו מההיסטוריה של מדינתו ושצורב בזיכרון האישי שלו כמו גם של כל בני קהילתו.

בספר "מסגרות חברתיות של זיכרון", (Halbwachs, 1925) המחבר משחזר סיפור, שהוא אינו יודע אם הוא אותנטי, על ילדה צעירה מאוד שנמצאה לבדה ושמיזכרונה האישי בלבד לא היה אפשר לדעת מהיכן היא משום שלא נשמר בו שום זיכרון חברתי-תרבותי מילדותה. רק לפי התרגשותה כשהוצגו לה תמונות נופים ופריטים ייחודיים, החלו לבנות את זהותה החברתית ולשער מאין הגיעה.

משתי דוגמות אלו, אני מבקש ללמוד על שני סוגי זיכרון עיקריים: זיכרון אישי, הייחודי לאדם, חיכרון חברתי-קולקטיבי. את הזיכרון האישי, זה שיוצר את האני האישי, אפשר להגדיר כנרטיב אישי. זיכרון זה אינו מורכב בהכרח מעובדות היסטוריות מאומתות, אלא הוא אוסף

1 רונן כהן ממונה של"ח וידיה"א מחוז מרכז, מוסמך תואר שני בתולדות ישראל של אוניברסיטת חיפה

של זיכרונות בעלי מאפיינים אישיים: היסטוריים, רגשיים, משפחתיים, ערכיים ואינטימיים, והוא יצירה אישית ייחודית לכל אדם. זיכרון זה בונה את חייו הייחודיים של האדם (המנחם, 1998). לעומתו, הזיכרון הקולקטיבי הוא זיכרון מובנה ומטרתו השפעה חברתית, ערכית ותרבותית על האינדיבידואלים בחברה המחזקת את תחושת ההשתייכות, המעצבת את הזהות החברתית (שיש, 2019) והשומרת על קיומה של החברה. להבניית זיכרון זה נדרשים בעיקר המערכות השלטוניות ומתווכים (Halbwachs, 1925).

בעוד הזיכרון האישי הוא אינדיבידואלי ומושפע מן ההתפתחות האישית, הזיכרון הקולקטיבי מושפע משני כוחות חזקים: האחד – עובדות ואמיתות היסטוריות שאינן נזקקות לתיווך; השני – שימוש בו ככלי רעיוני המשפיע על קהל רחב לתמיכה במנהיגות או להתנגדות לה בהתאם למטרות פוליטיות. הזיכרון האישי אינו בהכרח חלק מהזיכרון הקולקטיבי, אך בהחלט יכולים להתקיים יחסי גומלין בין השניים בנוגע לאירועים שונים, כמו השואה, מלחמה, פינוי יישובים (לומסקי-מדר, 1997). מוריס האלבווקס, פילוסוף וסוציולוג צרפתי, טבע לראשונה את המושג "זיכרון קולקטיבי". לתפיסתו, זהו זיכרון משותף לחברה הנוגע בעברה ההיסטורי ושלרוב יוזם על ידי מנהיגיה. לפרט אין מודעות מלאה בנוגע לפרטי הזיכרון, והוא מושפע מהנרטיב והזיכרון שעוצבו בשבילו בחברה שבה הוא חי (Halbwachs, 1925).

חיבורים רבים נכתבו על מהות המושג "זיכרון קולקטיבי" – הן כאלו המאמצים את המושג הן כאלו השוללים אותו. חוקרים רבים דנו בבעייתיות של המינוח "זיכרון קולקטיבי" ובקשר שבין היסטוריה וזיכרון. יש שהציעו מושגים אחרים, כמו "זיכרון של עבר משותף" או "זיכרון תרבותי" (אוחנה וויסטרין, 1996). יש שטענו שעיצוב זיכרון קולקטיבי מתאים למשטרים טוטליטריים. בבחינה של הטענה האחרונה, נראה כי לעומת חברות טוטליטריות – שבהן תרבות הזיכרון הקולקטיבי מגויסת ומהונדסת באמצעות המערכת הפוליטית ונמצאת תחת פיקוח וצנזורה כדי להבטיח האחדה, גיוס והגדלת הלגיטימציה של המערכת הפוליטית – בחברות דמוקרטיות הדבר שונה. פעילות הממסד יכולה לחתור לנייתוב עמדות כלפי הזיכרון, אך מעורבות זו אינה נושאת אופי פיקוחי כמו בחברות טוטליטריות, ומרביתו של הזיכרון הקולקטיבי אינו נמצא תחת פיקוח (אריאלי, 2018) ועל כן מאפשר לפרטים בקבוצה בחירה איזה חלק מהזיכרון הקולקטיבי לאמץ.

בדיון בעצם השאלה מה הוא זיכרון קולקטיבי, אסתפק בשלב זה באחת מהגדרותיו של הפילוסוף הצרפתי ארנסט רנאן ללאומיות ולקביעתו כי אומות מאופיינות בכך שיש להן מורשת זיכרון עשירה ומשותפת (Renan, 1982). חוקרים עמדו על ההבדלים שבין היסטוריה וזיכרון. ההסברים המקובלים הם כי היסטוריה מייצגת את העבר, ואילו זיכרון הוא הווה נצחי. בעוד ההיסטוריה משחזרת, לא תמיד בצורה שלמה, את מה שכבר איננו, הזיכרון הוא תופעה אקטואלית. ההיסטוריה היא מדעית ונכתבת בספרים ובמאמרים, ואילו הזיכרון הוא גמיש יותר, פרשני יותר, ופרשנותו באה לידי ביטוי בצורות שונות: הצגות, סרטים, אתרי הנצחה ועוד (בן עמוס, 2002), משפיעה על האינדיבידואל ויוצרת את תפיסות הקולקטיב.

זיכרון היסטורי נרשם ונשאר בכתובים, לעומתו הזיכרון הקולקטיבי יכול להיטשטש. דוגמה לכך היא עמידת הגבורה של טרומפלדור ושל חבריו בשנות העשרים של המאה ה-20 בתל חי. אירוע זה, שמלאו לו השנה מאה שנים, הותר בעיתו רשם רב בארץ ומחוצה לה והיה מופת לזרמים שונים בתנועה הציונית. בעבר, צוין בטקסי זיכרון ממלכתיים ב"א באדר. אך עם השנים, הלך והיטשטש האירוע בזיכרון המשותף. ייתכן שהסיבות לכך פוליטיות וייתכן שאירועי יום הזיכרון הכללי גברו עם השנים על ציון קרב תל חי.

זיכרון קולקטיבי, אם כן, הוא מידע שנשמר על ידי קבוצות שגודלן שונה והוא מאפשר לאנשים לחיות יחד וליצור קהילה וזהות משותפת. הוא מתגבש באמצעות אירועים, טקסים משותפים, שפה, פתגמים משותפים אירועי תרבות ועוד, ופעילויות רבות משפיעות על עיצובו ועל שימורו. הזיכרון הקולקטיבי של עמים ושל לאומים מבדל אותם מעמים ומלאומים אחרים. הוא משפיע על זהותם, יוצק בה משמעות וחיוני לבניית קהילה ולתכנון העתיד המשותף (שיש, 2019). חיבור זה בוחן את השפעתה הייחודית של פעילות משרד החינוך באמצעות תחום של"ח וידיעת הארץ על שימור הזיכרון הקולקטיבי היהודי-ישראלי.

מעצבי הזיכרון הקולקטיבי היהודי-ישראלי לאורך ההיסטוריה

במושג "מעצבי זיכרון" (אני נזהר בהגדרת המושג ואלך בו בצעדים מדודים), אני מתכוון למנהיגות אותה עת שבכוחה להחליט על קיום טקסים וימי זיכרון, על הוראת נושאים בבתי הלימוד ועוד. אומנם, יכולתה של המנהיגות מוגבלת על ידי מבקריה, אך מעצם היותה בשלטון היא סוברנית להכתיב את נושאי הזיכרון הרשמיים. ביכולתה להתייחס לאירועי העבר, לתת בהם עוצמה ומשמעות ולצרוב אותם בזיכרון העממי.

עיצוב "הזיכרון היהודי" התחיל כבר בימי קדם. יציאת מצרים הייתה אירוע מרכזי בהיסטוריה שלנו, אירוע מכונן ביצירה של עם, וככזה היא משפיעה על מעשינו גם היום. בעטיו של האירוע נקבעו חוקים, שבתות וחגים ומנהגים. בסופו, על פי המסופר, נכבשה ארץ ישראל והחלו חיי ישראל כעם בארצו. על כן אנו מוצאים במקורות ציונים ראשונים של זיכרון ושל שימור: "זָכוֹר אֶת הַיּוֹם הַזֶּה אֲשֶׁר יֵצְאָתָם מֵמִצְרָיִם" (שמות יג, ג); "זָכוֹר אֶת יוֹם הַשַּׁבָּת לְקַדְּשׁוֹ" (שמות כ, ז); "זָכוֹר אֶת אֲשֶׁר עָשָׂה לָךְ עֶמְלֶק" (דברים כה, ז); ובהמשך: "וְהִגַּדְתָּ לְבִנְךָ בַּיּוֹם הַהוּא לֵאמֹר" (שמות יג, ח) ו"אם אשכחך ירושלים" (תהלים קלז, ה).

התנ"ך, שכתבתו משוערכת לתקופת בית שני, ובהמשך המשנה, בתחילת המאה השלישית לספירה, הם שני חיבורים שקבעו את סדר היום היהודי. מהם נגזרו עיקרי החגים, המנהגים, ההלכות, הפרשנויות וכיו"ב - שהיה להם חלק משמעותי בבניית הזיכרון הקולקטיבי לאיחוד הזהות היהודית בעת העתיקה. בימי הביניים, נוספו אירועים שתרמו לעיצוב הזיכרון היהודי: גירוש ספרד (1492) והמרה דתית מאונס של היהודים בפורטוגל בתקופת האנוסים (1496). אירועים אלו גרמו לכך שלמרכזים היהודיים במערב לא הייתה כמעט השפעה בראשית העת

החדשה, ולעומתם במזרח ובארץ ישראל נכתבו התלמוד הבבלי והתלמוד הירושלמי - חיבורים של חכמי ישראל בתקופה שלאחר חתימת המשנה שבהם מסוכמת הגותם ההלכתית והאגדית. לתלמוד הייתה השפעה גדולה על עיצוב מערכת האמונות והתפיסות של העולם היהודי.

בתקופת ההשכלה ועם ההתעוררות הציוניות, רתמו המשכילים והציונים, על אף שרובם לא היו דתיים, את העבר הדתי לבנייה תרבותית של העם היהודי המתחדש. לעיתים כהמשכיות ולעיתים בכונה ליצור זהות יהודית חדשה. לדוגמה, בראשית ימיה של התנועה הציונית, התקיימו דיונים על חשיבות השבת. חלק מן הציונים המודרניים הציעו לבטל את יום השבת כיום המנוחה ולהחליף אותו ביום ראשון - יום המנוחה הרשמי באירופה ובאמריקה. על כך כתב אחד העם את המשפט האלמותי: "יותר משישראל שמרו את השבת - שמרה השבת אותם" (אחד העם, 1898).

במאמרו "עבר ועתיד", כתב אחד העם כהתראה לאלו החושבים לבנות זיכרון חדש המתעלם מעברו של העם עד עתה: "העם, כלומר, האני' הלאומי בצורתו ההיסטורית, הוא זה הרוצה להתקיים, הוא ולא אחר, כולו כמו שהוא, עם זיכרונותיו ותקוותיו" (אחד העם, 1890). כמוהו גם ברל כצנלסון הביע זעזוע מקיום סמינר של הנוער העובד בתשעה באב ופרסם בעיתון "דבר" את המאמר "חורבן ותלישות", שבו קבל על הנעשה וראה בכך עדות לפשיטת רגל רוחנית:

"מה ערכה ומה פרייה של תנועת-שחרור שאין עמה פְּרָשִׁיּוֹת ויש עִמָּה שְׂכָחָה, אשר תחת לטפח ולהעמיק בקרב נושאייה את הרגשת המקור ואת ידיעת המקורות, היא מטשטשת את זיכרון נקודת המוצא... כלום היינו עוד מסוגלים כיום הזה לתנועת-תקומה לולא היה עם ישראל שומר בלבו בקשיות-עורף קדושה את זכר החורבן? לולא היה מיוחד בזכרוננו ובהרגשתנו ובהליכות-חייו את יום החורבן מכל הימים? אלמלא ידע ישראל להתאבל במשך דורות על חורבנו ביום הזיכרון... לא היו קמים לנו לא הס ולא פינסקר, ולא הרצל ולא נורדוי, ולא סירקין ולא ברוכוב, ולא א.ד. גורדון ולא י.ת. ברנר. ויהודה הלוי לא היה יכול ליצור "ציון הלא תשאליו" וביאליק לא היה יכול לכתוב את "מגלת האש". (כצנלסון, 1934)

המנהיגות הציונית, במטרה להשפיע על העם המתעורר ועל התחדשותו, דאגה להדגיש את תקופת העבר היהודי שבה היה שלטון ישראלי ופחות את תקופת הגלות. וכך האדירו את סיפור מרד החשמונאים, שצוין כניצחון של מעטים על רבים והשתחררות משעבוד זר בארץ ישראל, ואת סיפור בר כוכבא כלוחם חירות וכחוליה בסיפור ההיסטורי של מאבק העם היהודי לעצמאות במולדתו. המיתוס שיצר בנוגע לבר כוכבא לא התייחס כלל לכישלון המרד. המשורר לוי קיפניס כתב שיר ילדים שהיה לסמל ולמופת להתקוממות לאומית ושהצית את הדמיון של היהודי המתחדש: "הוא היה גיבור, הוא קרא לדרור, כל העם אהב אותו".

1,800 שנים לאחר מרד בר כוכבא, קרא בן גוריון מתוך מגילת העצמאות בעת הכרזת המדינה: *"בארץ-ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה חי חיי קוממיות ממלכתית, בה יצר נכסי תרבות לאומיים וכלל-אנושיים והוריש לעולם כולו את ספר הספרים הנצחי"*. החלק הראשון בהכרזה מציג את הרקע ההיסטורי ומתאר את הקשר שבין העם היהודי לארץ ישראל. חלק זה מתחיל בימי המקרא ומסתיים בהכרזת כ"ט בנובמבר 1947. חלק זה מניח את התשתית לעיצוב המדינה ומבססה על אירועים שעבר העם ועל התרבות שהתעצבה עם השנים. הוא מזכיר את הזיכרון המשותף לכולם קבל עם ועולם.

האירועים שצוינו במגילת העצמאות וחלק מהאירועים שקרו מייד לאחר הקמת המדינה נכנסו לפנתיאון האירועים של העם והיו לסמלים בהתפתחותו. המדינה נולדה על בסיס זיכרון משותף ולעתיד של זיכרון משותף, זהותו של העם התחדדה באמצעות הזיכרון שמעצב את עתידו. אותם אירועים לא היו נחתמים בזיכרון ולא היו נתפסים כסמל אילולא ההחלטה שהם חשובים. מעצבי הזיכרון נעלו סיפורים ותמונות בתודעתנו ויצרו באמצעותם אידיאולוגיות ורעיונות בעלי משמעות (Sontag, 2003). וכך מעצבי זיכרון בתקופות השונות קבעו מהם האירועים החשובים, דאגו לאזכר אותם ולצייןם באמצעות כתיבה, באמצעות עצרות עם, ביצירת מנהגים וחגים, באמצעות שירים וסיפורים ובהעברתם בעל פה מדור לדור. וכך התעצבו הזיכרון הקולקטיבי, הזהות ותחושת ההשתייכות בקרב העם היהודי בישראל.

בשירו *הָאָדָם אֵינוֹ אֶלָּא כֶּתֶב טֶשֶׁרֶנִּיחוּבֶסְקִי*. *"אָדָם אֵינוֹ אֶלָּא תְּכֵנִית נוֹף מוֹלֶדְתּוֹ"*, והפילוסוף היהודי גרמני ארנסט קסירר טען שהאדם אינו חי בממד של עולם הטבע בלבד, אלא *"האדם הוא תבנית נוף סמליו"*. לשון, אומנות, דת, מדע ומיתוס הם שיוצרים את הניסיון האנושי ובאמצעותם האדם מנתב את דרכו בעולם. (Cassire, 1944).

מתווכי זיכרון

למעצבי הזיכרון נדרשים "מתווכי זיכרון". אלו יעבירו, יפרסמו, ילמדו, ישפיעו ויפעלו להנכחת הזיכרון. מתווכי הזיכרון מתחלקים לשני סוגים: הראשונים הם מתווכים רשמיים, כגון: משרדי ממשלה, מורים, מדיה ועוד. השניים הם מתווכים שאינם רשמיים: רשתות חברתיות, תקשורת, הפגנות נגד השלטון ועוד. לאותם אירועים ייתכן שתניתן פרשנות שונה, אך עצם אזכורו של האירוע תורם להכנסתו לזיכרון המשותף.



הדרכת תלמידים באתרי מורשת

מתווכי זיכרון אינם היסטוריונים. כוחם גדול מזה של היסטוריונים, חדשים וישנים כאחד, שכן הם אינם מביאים את התיעוד המחקרי של פרטי האירוע, אלא מעצבים את הדימוי העממי של העם באמצעותו (אוחנה וויסטרין, 1996). בדוגמה שהזכרתי מסיפור בר כוכבא, מתווכי הזיכרון לא התמודדו עם האמת ההיסטורית לפרטי פרטיה, אלא בחרו להתייחס לדימוי שבסיפור ולהדגישו: גבורת היהודי, ניצחון המעטים על הרבים, ניצחון האמונה היהודית על ההתיוונות וכיו"ב.

מבחינת הזיכרון הקולקטיבי, אין משמעות לאמיתות של הסיפור ולפרטי פרטיו. סופו של הדימוי להישאר גם אם יוכח אחרת מבחינה מחקרית (אחד העם, 1904). היסטוריה אינה כל העבר, היא רק מה שנשאר מן העבר, רק מה שהיה חזק דיו כדי להיזכר. לצד ההיסטוריה הכתובה, פועל כל הזמן הזיכרון הנמשך או המתחדש (Halbwachs, 1925).

שימור הזיכרון הקולקטיבי במדינת ישראל

מדינת ישראל הוקמה כמדינתו של העם היהודי, והתרבות היהודית - על סמליה, על אמונותיה ועל טקסיה - אומצה כתרבות ישראלית. מרגע קום המדינה, הושפע המרחב הציבורי הישראלי מהיהדות: חגים, שבת ואירועים היסטוריים נוספים נקבעו כאבני דרך בזיכרון של החברה



תלמידים פעילים באתר מורשת

הישראלית (היהודית). הזיכרון הקולקטיבי היהודי מורכב, בין היתר, הן מהזיכרון החיובי של יציאה לחירות המוזכר בליל הסדר הן מזיכרון החוויה הקשה של חורבן ירושלים המוזכר ביום ט' באב.

ישראל המודרנית ביססה את הזיכרון כאחד היסודות העיקריים בעיצוב החברה. למאגר ימי הלוח היהודיים, נוספו במהלך השנים ימים נוספים ונקבעו בפנתיאון האירועים והטקסים של החברה הישראלית, כמו: יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל (ה'תשכ"ג, 1963), יום הזיכרון לשואה ולגבורה (תשי"ט, 1959), יום הזיכרון ליצחק רבין (ה'תשנ"ז, 1997). כל אחד מימי זיכרון אלו משמעותי בעיצוב פניה של החברה הישראלית. הם נועדו להזכיר לאזרחים את המאבק שלא נגמר על חיים בבטחה, את נפלאות השלום לעומת מחיר המלחמות, את סכנות הגזענות ואת חשיבות השמירה על הדמוקרטיה. מטרתם ליצור זהות משמעותית ומשותפת ובעיקר להדגיש שיש לנו שורש אחד על אף השונות בינינו וכי שורשים משותפים הם על זמניים.

זיכרון קולקטיבי הוא אחד המרכיבים החשובים בבניית זהות לאומית ובבניית תחושת שייכות ותודעת שייכות של היחיד לחברה. זיכרון העבר הקבוצתי הוא חלק חשוב בבניית הזהות של היחיד. לפיכך, מנהיגות קבוצתית מוצאת חשיבות רבה בטיפוח זיכרון קבוצתי כמרכיב בשימור זהות הקבוצה ואחדותה. כפי שפגיעה בזיכרון האישי עלולה לגרום לאובדן זהותו של היחיד, כך אובדן זיכרון קולקטיבי עלול לפגוע בזהות הקבוצתית. לכן המושג "זיכרון קולקטיבי" אינו מושג ערטילאי, אלא מציאות חברתית דינמית של שמירה על הזהות הקבוצתית (Halbwachs, 1925).

למשרד החינוך חלק גדול בעיצוב זהותו של התלמיד, זהותו של העם והזיכרון הלאומי. אחת הדרכים לשימור זיכרון היא חשיפת תלמידים לאירועי עבר ולסיפורים היסטוריים וקיום דיון ושיח על אודותיהם. בדרך זו, הזיכרון הקולקטיבי מתגבש ונספג בתלמידים כבר בימיהם בבית הספר (בן עמוס, 2002).

בהגדרת מטרות החינוך בחוק החינוך (1953), נכתב:

(1) לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, המכבד... את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו;

(3) ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל;

(4) ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם;

הינה כי כן, כיוונה תוכנית הלימודים כבר בראשיתה לבניית זהות יהודית ישראלית משותפת. המקצועות ותוכנית הלימודים כיוונו בבירור לזיכרון אירועי העבר ודמויות מופת ולבנייה של "סיפור עם" שמייצר תחושת זהות והזדהות ושמחזק את תחושת השייכות לחברה. אחת הדרכים שבאמצעותה ניסו קובעי המדיניות במשרד החינוך להגביר את בניית הזיכרון הקולקטיבי המשותף ואת שימורו הייתה תוכנית "100 המושגים במורשת יהודית, ציונות ודמוקרטיה ישראלית - לחטיבת הביניים". ב-2004, פרסם האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים במשרד החינוך את רשימת מאה המושגים. שרת החינוך דאז, לימור לבנת, הודיעה כי "יהיה על התלמידים להכיר את כל המושגים ואף להיבחן עליהם". מטרת התוכנית הייתה גיבוש זהות יהודית, ישראלית, אזרחית ודמוקרטית בקרב התלמידים ויצירת תשתית תרבותית-חינוכית בנושאים שהם במרכז הווייתנו כמדינה יהודית.² התוכנית ספגה ביקורת גדולה והאשימו את כותביה בהטיה פוליטית. היו אף מתנגדים שהציעו מאה מושגים אלטרנטיביים (אשכנזי, 2005).

התוכנית כללה שלושה אשכולות מושגים עיקריים - "שערים". עיון בשלושת השערים שהציע משרד החינוך מראה כי בשער העוסק במושגים במורשת יהודית נמצאים מגוון נושאים מהיהדות

2 חוזר מנכ"ל תשס"ד/8(א), י' בניסן תשס"ד, 1 באפריל 2004.

כדת: חגים ומועדים, שמחות ומנהגי אבלות, מצוות, כמו הנחת תפילין או גמילות חסד, וכן יסודות הספרות היהודית למן התנ"ך ועד למורה נבוכים. בשער השני, מוצגים מושגים בציונות: העלייה ארצה, אישים, ארגונים ועוד. נדמה כי השער השלישי, "דמוקרטיה", מספק איזון או משקל נגד לשער הראשון ומענה לטוענים שיש בשער הראשון מן ההדחה או מן הכפייה הדתית. בשל הביקורת הגדולה שהתוכנית ספגה, החליט משרד החינוך באוקטובר 2006 לגנוז אותה.

היום אפשר למצוא את ייצוג העבר ואת השימוש בו לבניית זהות קולקטיבית במקצועות הלימוד ההומניסטיים השונים, באשכולות מורשת, רוח וחברה,³ ובחינוך הלא פורמלי: בטקסים, בטיולים ובביקורים במוזיאונים. מבין אלו, נודעת חשיבות מיוחדת למקצוע השל"ח (שדה, לאום, חברה וידיעת הארץ) - שעיקרו לימודים אינטרדיסציפלינריים ושתחומי דעת שונים שזורים בו אלו באלו ושהלמידה בו משלבת שיעורים בכיתה ולמידה בשדה.

התוכנית החינוכית בשל"ח - דרך ארץ בדרכי הארץ

תוכנית הלימודים בשל"ח, "דרך ארץ בדרכי הארץ",⁴ עוצבה בתחילת שנות האלפיים וגובשה ברוח חוק החינוך הממלכתי.⁵ מטרת התוכנית היא להביא את התלמידים להכרת הארץ ולאהבת המולדת באמצעות חיבור התלמידים לזהותם וחיבור הזהות האישית לזהות הכללית.

על ניסיונות האיזון שבין החינוך הלאומי והאישי במדינת ישראל של ראשית המאה העשרים ואחת מעידים יותר מכול השינויים החשובים שקיבלה הכנסת בשנת תש"ס/2000 בנוגע ל"סעיף 2' של 'מטרות החינוך הממלכתי'. סעיף זה נחקק בשנת 1953 ותוקן קלות פעמיים - ב-1973 (החלת הסעיף על החינוך בכלל ולא על החינוך היסודי בלבד), ועם תוספת 'תודעת זיכרון השואה והגבורה' ב-1980:

1. לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו;
2. להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל במדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים;
3. ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל;
4. ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל

3 מופיע בתוכניות לימודים בתחומי הדעת, אגף א' לפיתוח פדגוגי, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך, מדינת ישראל.

4 דרך ארץ בדרכי הארץ: התוכנית החינוכית של תחום של"ח וידיעת הארץ, ירושלים: מחלקת הפרסומים - משרד החינוך, תשס"ז, 2006.

5 חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג, 1953, סעיף 2.

את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם;

5. לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישורונותיהם השונים, למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות;

6. לבסס את ידיעותיהם של הילד והילדה בתחומי הדעת והמדע השונים, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה, ובמיומנויות היסוד שיידרשו להם בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית, ולעודד פעילות גופנית ותרבות פנאי;

7. לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים;

8. להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו;

9. לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל;

10. לפתח יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית וזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח;

11. להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסיה הערבית ושל קבוצות אוכלוסיה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל.

החינוך הלאומי הציוני מצוי בחוק החינוך הממלכתי של מדינת ישראל, 2000 יחד עם מרכיבים רבים של פיתוח אישי של התלמיד, שחסרו מאד בחינוך הציוני היישובי. החוק מנסה להגיע לכל שכבות הלאום היהודי, וכן - אך עדיין בסוף הרשימה! - לאזרחיה הערבים והאחרים של מדינת ישראל המגדירה את עצמה 'יהודית ודמוקרטית'. (דרור, תשס"ח)

לאור זאת ניתן להבין שחלק עיקרי ממטרות המקצוע ומייעודו הוא שימור הזיכרון האישי והקולקטיבי. הדרך להשגת מטרות אלו היא באמצעות לימודים בכיתה ובעיקר באמצעות סיורים, טיולים ופעילות שטח.

לימודי של"ח בשדה מכוונים ללמידה בהתנסות. אופן למידה זה מקרב, מעמת, מצמיח ויוצר מחויבות ומוטיבציה לעשייה. הלימודים והאתגר החווייתי בשדה מקנים לתלמידים שיעור לחיים: למידה מהעבר ומתופעות המתגלות בשטח ובירור השפעתם על הזהות האישית, על ההשתייכות ועל העתיד של כל תלמיד.

תוכנית הלימודים בשל"ח מדגישה למידה חברתית, רגשית וערכית, המעוררת את התלמידים לברר סוגיות חברתיות וערכיות ולחפש משמעות. פרקים מסוימים בתוכנית עוסקים בהכרת

אירועי העבר ובהשפעתם עד ימינו אנו, כפי שמשתקף ברציונל של סדנות הלימודים.⁶ לדוגמה, בסדנת "ההר כערש האומה", התלמידים נחשפים למרכיבים רבים בתרבות הרוחנית שלנו היום שמושתתים על היצירה החומרית של היהודים שחיו כאן בעבר ועל היסודות שנקשרו בין ארץ ישראל לתנועה הציונית.

לימודים אלו מעמיקים את ההבנה שקיומנו בארץ הזאת וחיינו בה כיום הם תולדה של אירועים שהתקיימו בעבר וכי השפעת אירועים אלו על ימינו מתקיימת כל העת. הכרת התהליכים והאירועים היא בבחינת שימור של זיכרון משותף קולקטיבי באמצעות לימודי של"ח וידיעת הארץ.

פעילות של"ח בשדה ומקומה בשימור הזיכרון הקולקטיבי

"אני מאמין שאין דרך טובה יותר לחוש את הקשר לארץ ישראל מאשר להלך בה לאורכה ולרוחבה לחצות את עמקיה, להעפיל על פסגת הריה. לסייר בשביליה - גם הנידחים ביותר. רק כאשר אתה מסייר ברגל ברחבי הארץ, מתבשם מנופה, ורואה כמו עיניך... את שרידיה הקדומים, ויישוביה החדשים, אתה מרגיש את הקשר האמיתי לארץ ישראל ואת היותך בן הארץ הזאת" (וילנאי). כיצד מחנכים לאהבת הארץ? בהנחה שאין דרך ללמד אהבה, האמצעי הדידקטי של מקצוע של"ח הוא המעשה. כבר דרש רבנו בחיי: "אחרי הפעולות יימשכו הלבבות", מתוך כך אני סבור שהמעשים מטביעים את חותמם בתלמידים.

כשעמדתי עם תלמידי בתל עזקה, אל מול עמק האלה, ובידי ספר תנ"ך, תיארתי את קרב דוד בגוליית. החיבור של הסיפור למקום התרחשותו נועד ליצור אצל תלמידי חוויה עמוקה, חיבור לעומק הרגשי של הסיפור. גם המסע למצדה וסיפורם של המורדים מקבלים משמעות חיה כשעומדים מול עוצמת הטבע וכשסיפור האנושי משתלב בו ומעורר דיון מעמיק. כך גם בעמידה לצד קבר בן גוריון, מול נחל צין, ותיווך הסיפור על בחירת בן גוריון דווקא במקום זה להיקבר בו. סיפורים נוספים במקומות אחרים קושרים את תלמידים למקום בבחינת זה שלך, זה שלנו, אנו חלק מזה.

חוויה אחת שהוטמעה בזיכרוני היטב על אף שלא נכחתי בה היא תיאורו של רפאל אמיר, שהיה שדרן בקול ישראל. רפאל ליווה את כניסת הצנחנים לעיר העתיקה בירושלים במלחמת ששת הימים ותיאר את שחרור הכותל בשבעה ביוני כן: "אני יורד ברגע זה, ברגע זה, אני יורד במדרגות אל הכותל. אינני אדם דתי, מעולם לא הייתי, אבל זהו הכותל, ואני נוגע באבני הכותל המערבי!" בשידור זה, מיצה השדרן את דימויו של הכותל המערבי - לא לאדם הדתי, אלא לאדם

6 תוכנית דרך ארץ בדרכי הארץ, סדנאות התוכנית החינוכית של אנף של"ח וידיעת הארץ, רציונל, תשע"ד, 2013.

היהודי שהכותל הוא חלק מסיפור חייו. תיאורו המרגש תמצת את חשיבות הסיפור המשותף הקולקטיבי ואת עוצמת החוויה שבמיזוג בין הסיפור ובין המקום שבו התרחש. תיאורו המחיש את היות הסיפור חלק ממך.

נכון שבשלב זה בחייהם של התלמידים החלק החברתי במסעות ובסיורים הוא החלק העיקרי והוא המאפיין את הפעילות. אולם, אין ספק שהסיפורים הקושרים בין האירוע ההיסטורי ובין המיקום הגיאוגרפי בתיווך האירוע על ידי המורה מחלחלים ומוטמעים בתלמידים, מחזקים את תחושת השייכות למקום ואת תחושת ההזדהות הקבוצתית, את תחושת היותם חלק מקבוצה גדולה. הדברים נכנסים למגירות חביונות בזיכרונם של התלמידים, ואלה יפתחו בבוא הימים ובעת הצורך. תהליך זה, המתרחש בפעילות בשדה, הוא בבחינת הטמעה תרבותית המעצבת את דמותו של התלמיד כחלק מהעם היהודי הישראלי והיוצרת סיפור עם.

הסיורים בשבילי הארץ תורמים ליצירת קשר בלתי אמצעי לאתרים שבהם האירועים התרחשו, ומפגש הנעורים מעצים את החוויה ומעמיק אותה ויוצר תחושת הזדהות (שיש ודרור, 2013). פעילות של"ח בשדה (סיורים, מסעות, גיחות וכיו"ב) היא פעילות בלתי פורמלית, אך היא מתקיימת בחינוך הפורמלי, וככזו היא כמעט היחידה במערכת החינוך הפורמלית שמאפשרת, בצורה ישירה, פעולות השומרות על הקשר הקבוצתי והמעצבות את הזהות הקבוצתית באמצעות מפגש של בני נוער עם סיפורי העם באתרי ההתרחשות.

בעידן שבו התלמידים מתכנסים אל עצמם וחיים ביחידות ובתחושה מוטעית שהם חלק מקבוצה (וירטואלית), אין די במפגש המתקיים בבית הספר לבניית קבוצה בעלת זהות חברתית, מקומית וארצית. המפגשים בשדה מאפשרים התנסות מעמיקה וחיבור אל קבוצת השווים בסביבה פתוחה שאינה מוגבלת בקירות ובסידור ישיבה. כאן מתקיימת אפשרות לחיי חברה תקינים, אמיתיים ומשמעותיים, ולכן נוצרת אפשרות לגיבוש קהילה בעלת מכנה משותף וסיפור משותף ושימור הזיכרון הקולקטיבי הקבוצתי, ובמקביל לו - הלאומי.

פעילות של"ח בשדה חשובה לממדים חברתיים, רגשיים וערכיים והיא רכיב משמעותי, בהקשר לנושא מאמר זה, בשימור הזיכרון הקולקטיבי שנרכש בהתנסות חווייתית משמעותית ושמצביא את הפעולה כמקדמת הזדהות



אירוע היסטורי מומחז באתר מורשת

השפעתו של המורה על תלמידיו היא ארוכת טווח, והתוצאות שלה מתגלות גם שנים רבות לאחר סיום הלימודים. כיוון שהדגש בעבודתו של מורה לשל"ח אינו רק בהקניית ידע, אלא בחניכה, באימון, בהתוויית דרך, השפעתו יכולה להיות גם על מאפיינים אישיים של תלמידיו, כגון הערכה עצמית, מסוגלות עצמית, זהות.

המורה המחקר מעודד את תלמידיו לעסוק בנושאים חברתיים במסגרת הכיתה, בית הספר והקהילה. הוא מכיר את יכולותיהם של תלמידיו ואת קשייהם, והצפייה ממנו היא שייתן מענה לכל תלמיד. גם אם המורה יעמוד בכל הציפיות ממנו, בדרך כלל יראה את פרי עמלו רק כעבור שנים. כל אחד מאיתנו יכול לזהות בעצמו טבעות אצבע של מורים שהשפיעו עליו בדרך כלשהי - לא דווקא במעשיהם, אלא בתחושה האישית שעוררו בתלמידים. השפעתו של המורה לשל"ח רבה לאין ערוך מהשפעתו של מורה דרך, של מדרך טיולים או של מרצה שבא לרגע. יכולתו להעביר מסרים במהלך ההדרכה והשהייה בשדה יש בה מתת ייחודי הנוגע ברבים עמוקים בנפשם של התלמידים והמאפשר להם, בין היתר, לברר, לזהות ולגבש את תודעתם ואת זהותם האישית והגולקולית.

הכלים הבלתי פורמליים המשמשים את המורה לשל"ח בזירה הפורמלית מאפשרים לו, בעיקר ביציאה לפעילויות בשדה, להתבונן בתלמידיו ולזהות את המיפוי החברתי של הכיתה. בפעילות שבה התלמידים יוצאים מאזור הנוחות שלהם מתרחשים דברים שונים. חלק מהמחיצות שבין מורה לתלמיד מוסרות, וכך המורה נחשף לתלמידיו וחשוף להם. הוא יכול לעמוד על חולשותיהם ולסייע להם להתגבר עליהן ובד בבד לזהות ולטפח את החוזקות שבהם. פעילות חברתית ערכית שמתרחשת בשדה מציבה את המורה כבעל ידע וסמכות במקום שאינו מוכר לתלמידים, ומכאן נוצרת תלות מסוימת במורה וביטחון בכך שיוביל בדרך הנכונה - פיזית ומנטלית.

באווירה הבלתי פורמלית שבה מתקיים השיעור, יש מקום לשילוב בין ידע, רגש וחווים. כך הסיפור מקבל משמעות רבה יותר. באמצעות טקסים, באמצעות סמלים ובאמצעות מעגלי של"ח (שיעור לחיים) שמתקיימים בשטח, החוויה הבונה את הסיפור ההיסטורי מועצמת, והסיפור מוטמע בזיכרון הקולקטיבי. היחסים המיוחדים הנרקמים בין המורה והתלמיד בעת שהייה במרחב הפתוח מעצימים את מעמדו של המורה לשל"ח מעצם היותו בקיא במרחב והדמות שעליה אפשר לסמוך. כך גדלה השפעתם של המורים לשל"ח והשפעת המסרים שהם מעבירים וגדלה תרומתם לעיצוב זהות בגיל הנעורים.

ביבליוגרפיה

1. אחד העם (1890), "עבר ועתיד", אוחר מתוך: פרויקט בן-יהודה, [גרסה אלקטרונית - פריט 7609](#).

2. אחד העם (1898), "שבת וציונות", פרויקט בן יהודה.
3. אחד העם (1904), **משה**, פרויקט בן יהודה.
4. אריאלי, דנה (2018), "תרבות זיכרון", **לקסי-קיי**, 10, עמ' 11-12.
5. אשכנזי, אלי (2005), "שבוע אחרי 100 מושגי יסוד", האוני' העברית הוציאה לקסיקון משלה", **הארץ**, 17.12.2005.
6. בן עמוס, אבנר (2002), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימוי עבר בחינוך הישראלי**, תל אביב: רמות אוניברסיטת תל אביב.
7. דוד, אוחנה ורוברט ס' ויסטריך (עורכים) (1996), **מיתוס וזיכרון: גלגוליה של התודעה הישראלית**. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
8. דרור, יובל. (תשס"ח) **כלים שלובים בחינוך הלאומי - הסיפור הציוני**, מאגנס, עמ' 7-8.
9. המנחם, אמיר (1998), "זיכרונות מוקדמים", בתוך: רבקה, לזובסקי ושושנה, פלדמן (עור-כות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי**, עמ' 231-259, אבן יהודה: רכס ומכללת בית ברל.
10. כצנלסון ברל (1934), "חורבן ותלישות", **דבר**, 26 ביולי 1934.
11. לומסקי-מדר, עדנה (1997), "סיפורי חיים של חיילים משוחררים: יחסי הגומלין בין זיכרון אישי לזיכרון חברתי של מלחמה", **תיאוריה וביקורת**, 11, עמ' 59-80.
12. שיש, אלי (2019), "תרומת המסעות לעיצוב הזיכרון הלאומי המשותף", בתוך: אלי, שיש, דרור, יובל וישראל קרצנר (עורכים) **שלושים שנה למשלחות הנוער לפולין - ספר מסע**, תל אביב: הוצ' אוניברסיטת תל אביב, עמ' 47-50.
13. שיש, אלי ודרור, יובל (2013), "המסע והטיול כחווית למידה משמעותית", אוחר מתוך: אתר [לבלדעת](#).

1. Cassire, Ernst (1944), *An essay on man: An introduction to a philosophy of human culture*, Yale university press. U.S.A
2. Halbwachs, Maurice (1925), *Les cadres sociaux de la memoire*. Paris
3. Renan, Ernest (1982), "What is a nation", In: H.K., Bhabha, *Nation and narra-tion*, London: Routledge.



מבוא

לפני כשנה, תקף את העולם וירוס הקורונה והשפיע על כלל מערכת החיים שלנו בכל התחומים - הבריאותיים, החברתיים והכלכליים. בימי הסגר, נותרה האוכלוסייה בבתים, ותלמידי מערכת החינוך לא הגיעו ללימודים ואף לא הורשו להשתתף בלימודים ובפעילויות חברתיות במרחב הפתוח. בעת זו, נדרש למצוא אלטרנטיבות לפעילות של המורים לשל"ח ולידיעת הארץ כדי שיהיו רלוונטיים ומשמעותיים דווקא בתקופה מורכבת זו.

תוכניות החומש, שבאמצעותן אגף של"ח וידיעת הארץ מכוון את יעדיו לטווח הרחוק, מתוות את הכיוון שאליו האגף מרכז את המשאבים, את התוכניות החינוכיות ואת המפעלים המרכזיים. כדי לעמוד על הדברים ועל דרך הפעולה, להלן פירוט שתי תוכניות שעל פיהן פעלנו בעשור האחרון.

בשנת 2010, כחלק מתוכנית החומש **בשביל של"ח**, פעל האגף לפיתוח פעילות שדה במסגרת יש"מ (יום שדה משימתי) ובמסעות 'כוכב של"ח'. במהלך התקופה, פותחו מתודות ייחודיות להפעלת שמח"ת היש"מ וכן שמח"ת השיעור.²

לפני כחמש שנים, בתוכנית **אופק 2020**, עסקנו במח"ש - מסע משמעותי - הכולל: תכנון, הכנה, מפגש, סיכום ועיבוד ומעשה. מרכיבי המח"ש מאפשרים העצמת המורים כשותפים והובלת תהליך פדגוגי: ידע, ערכים, ומיומנויות בהיבטים חברתיים ובהיבטי ארגון ובטיחות. התהליך השלם מכון את חברת בית הספר (מורים, תלמידים והורים) לאחריות על העשייה שלהם בבית הספר ובשדה.

בחמש השנים הקרובות, נעסוק **בקס"מ של"ח** עם הפנים לקהילה, נע"ם 2025. לקידום הנושא, של קהילה סביבתית מטיילת נדרש להציב פלטפורמה לחיבור ולשיתוף של כלל הקהילה ולהציע כלים חינוכיים ליישום, כגון: שיעורים, מצגות, רעיונות למקומות ללמידה בסביבה הקרובה לבית הספר ולבית הבית.

1 **יובל אשוש** הוא מנהל מרכז נע"ם (נוף עם ומורשת) באגף של"ח וידיעת הארץ, בוגר בית הספר למנהיגות על שם מנדל, בעל תואר שני מאוניברסיטת בן גוריון בנגב. **מורית כהן** - מסיימת השנה תואר שני באוניברסיטת בר אילן (לימודי ארץ ישראל), 3 שנים במטה של"ח מפעילה תוכניות ופרויקטים חינוכיים בקידום הטילון וחינוך להכרת הארץ, בדגש על הטכנולוגיה, כיום סגנית במרכז נע"מ.

2 ראו: "שמח"ת היש"מ - ייחודו של הסיוור היומי בשל"ח וידיעת הארץ", מאת דן אבידן, מיום 20.6.2010, מספר 4915851. וכן "שמח"ה, פרופיל שיעור של"ח וידיעת הארץ", דן אבידן, מיום 26.8.2010.

בחיבור זה, נציג את הפעולות שנקטנו, בעקבות הפקת לקחים, מזמן קורונה ומצוות המורים כדי לסייע ולקדם את הפעילויות שמרכז נע"ם (נוף, עס, מורשת) ביצע, זאת במטרה לסייע למורים בכלל ולמורי של"ח בפרט בפעילותם במרחב בפתוח. הפעילות בשדה, בסוירים ובטוילים, היא משימה ייחודית לצוותי של"ח, וכאשר זו נמנעה נדרשנו להתארגנות מהירה ומותאמת. נסקור את מערך הפעילות הדיגיטלית שהקמנו בתקופה האחרונה ונבחן את הרלוונטיות של תוכנית החומש של האגף, שעוסקת בגיבוש הקהילה ליציאה משותפת לשדה, גם ובמיוחד לתקופה זו.

לפני שנתחיל, אנו מבקשים להציג לקוראים את כתב האמנה לייסוד מרכז נע"ם, שעליו חתומים אנשים שנושא ידיעת הארץ חשוב להם, ואת

חשיבותו לפיתוחו של בוגר מעורב, אחראי ותורם לחברה ולמדינה וכן לפיתוח המקצועי של מורי השל"ח, של מדריכי הטוילים ושל הצוותים החינוכיים במערכת החינוך:

"התכנסנו בעת זו, אוהבי הארץ ושביליה, לייסד את מרכז נע"ם (נוף, עס, מורשת) - שישימש בית חינוך להכרת הארץ ולאהבת המולדת, בית להדריך ולהוביל באמצעותו את החוקר, את המחקר ואת המטייל השואל, בית שישלב בין שטחי חקירת ארץ ישראל השונים ויאיר אותם הארה הדדית. בית שישפך ידע ושיאפשר לארגון חוטי מחקר שונים למסכת אחת. בית שייסייע לרקום את רקמת ידיעת הארץ, על שלל צבעיה, ובכך יעורר את הרצון להכיר את הארץ באמצעות מגע כן וישיר. בית שיחזק את הזיקה אל נופיה של הארץ מעומקי הרגש וההתודעה".³



צילום האמנה שנחתמה בכנס הקמת מרכז נע"ם לפני כשנה

3 ד"ר אלי שיש הוא מנהל אגף של"ח וידיעת הארץ.

משבר הקורונה סיפק הזדמנות להאצת תהליכים לשינוי הפרדיגמות בחינוך. זוהי שעת רצון, עלינו לפתוח את חלון ההזדמנויות לשינוי ולמעבר ממערכת מבוססת הוראה והקניה למערכת מבוססת למידה.⁴ נפתחה הזדמנות להטמעה מהירה של טכנולוגיות, של פדגוגיה חדשנית ושל מנגנוני ניהול מתקדמים. במשבר הקורונה, הוכח כי למערכת החינוך בכלל ולמנהיגי החינוך בפרט חוסן ויכולת תפקוד. הלמידה מרחוק - שאליה הושלכה מערכת החינוך ביום אחד - הציבה את מנהיגי החינוך (מנהלים, מורים, גננות, מדריכים ותומכי למידה) בקדמת הבמה. ללא התגייסותם המהירה וללא מסירותם, היינו נשארים מאחור. מחויבות המורים למשימה ונכונותם לתרום מחילם יצרו הזדמנות להקמת מסדת חינוכית מקוונת לקידום שיעורים (מקוונים), לקידום יציאה לשדה ולקידום למידה במרחב הפתוח.

על אף שבחלק מהמקרים היו תלונות מצד הורים על המציאות המתגרת, גם ההורים חזרו וקיבלו תפקיד משמעותי באקלים החינוכי, ועם הילדים צמצמו פערים ויצרו התאמות למצב החדש. בשבועות ספורים, נפרצו קירות הכיתה, הוקמו סביבות דיגיטליות, פותחו תכנים הן ברמת משרד החינוך הן ברמת בתי הספר, הרשויות ומערכות החינוך הבלתי פורמלי ונסגרו פערים שבשגרה סגירתם אורכת שנים רבות. אירועים ארציים שהתקיימו בשטח קודם זמן הקורונה ושדרשו משאבים יקרים, כגון: היסעים, כיבוד, אבטחה, התקיימו בתקופה זו בסביבה הקרובה ובמספרים מצומצמים עקב הדרישה לריחוק פיזי. נדגים את דרכי ההתמודדות עם הדרישות החדשות באמצעות פעילות יום ירושלים ושל"ח בשביל ישראל. ההיערכות לקיום אירועי שיא אלה כל שנה היא מורכבת ויקרה מאוד. בתקופת הקורונה, לא פסח מרכז נע"ם על אף אירוע וקיים את האירועים המרכזיים בפלטפורמות דיגיטליות ובדרכים מגוונות, כגון: סרטונים, חידונים, פעילות בפלטפורמה חדשנית של צילום אירוע ארצי ושידורו לכלל התלמידים בארץ בשידור חי. הפעילות יועדה לכלל התלמידים, ופעילויות מיוחדות יועדו למנהיגות הצעירה, המש"צים. עוד הופעלו יוזמות ורעיונות מהשטח. תגובות המשתתפים היו טובות מאוד.

במציאות שבה אנשים עובדים מהבית, מצאנו הורים שהצטרפו לילדיהם לשמיעת הרצאות ושיעורים של מורי של"ח וידיעת הארץ שהתקיימו בזום, מציאות שלא הכרנו קודם. ההורים גילו עניין ומעורבות בשיעורים ובחומר שהמורה לשל"ח מלמד. בשאלונים למורים ובשיחות איתם גילינו תופעה מעניינת: מורים כתבו וסיפרו שהתקשוב פתח בפניהם עולם דיגטאלי חדש ומגוון שעד תקופת הקורונה לא היו חשופים לו מספיק. עוד דיווחו מורים על הוראה-למידה משותפת ויעילה, על חיזוק הלמידה העצמאית ועל חיזוק אחריות הלומד. בדבריהם, הדגישו במיוחד את חשיבות היציאה לשטח והלמידה במרחב הפתוח.

4 שלם, מיכל ולבנטל אנדרסון, מיכל (2020), התוכנית "אסטרטגיית צמיחה של מערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה", במרשתת. הכותבות הן יועצות אסטרטגיות לקבינט הציבורי לחינוך.

כדי לתכנן את מדיניות הפעולה לקראת שנת הלימודים הבאה, התבקשו מורי השל"ח לענות על שאלון.⁵ השאלון כלל חמש שאלות על פעילותם ועל צורכיהם בעבודה בתקופת הקורונה. הוקצב למורים שבוע ימים לענות על השאלון, וכ-535 מורים עליו. מהשאלונים עלה שהפעילות בבתי ספר של החינוך המיוחד הייתה מפתיעה ביותר. בתגובה לשאלה "אילו מיזמים הובלת בבית הספר בזמן הקורונה (תיאור תמציתי)", דיווחו מורים על יוזמות ועל פעולות מגוונות שעשו עם תלמידי החינוך המיוחד, בעיקר בסביבה הקרובה לבית הספר, במרחב הפתוח ובהתאם להנחיות. המורים דיווחו על הקמת גינת ירק בבית הספר, על יצירת מפות תבליט מפיסת נייר, על קיום משחקי אתגר, על קיום תצפית ועל שמיעת קולות של ציפורים החיות במרחב בית הספר, על פעילות עם פרויקט מגשימים (רצף אוטיסטי), על סיורים בסביבה הקרובה, על חידונים ושעשועים, על שיעורי זום ועוד.

בהנחה כי משבר הקורונה ימשיך וילווה אותנו לפחות עד תום שנה"ל הנוכחית ואולי גם לאורך שנה"ל תשפ"ב, אנו חייבים לפתח גישה משלבת בתהליכי ההוראה-למידה: למידה מרחוק, למידה במרחב הפתוח ומפגשים ללמידה בכיתות בבית הספר. המצב החדש יחייב זמינות, גמישות, חוויית למידה מעצימה ולמידה אגב תנועה במכלול המרכיבים: בתוכנית הלימודים, בלמידה החברתית והרגשית ובמגוון הפעילויות ללמידה במרחב הפתוח. רצף הלמידה, שעד משבר הקורונה נמשך לאורך שעות השהייה בבית הספר והושלם באמצעות שיעורי בית, יכול כעת להימשך לאורכו של כל היום.

ההתנסות במהלך חודשי המשבר הבהירה לנו שהוראה מקוונת מחייבת אחריות של הלומד, דורשת מהמורה מיומנויות ושליטה בכלים דיגיטליים ומחייבת פיתוח מערכי שיעור ופעילויות המשלבים בין המרחב הפיזי, בין הקרוב והמוכר ובין הזר. למדנו כי נדרשות הכנות רבות ואיתור חומרים לגיוון הפעילויות לקראת כל מפגש עם התלמידים. עוד למדנו כי עלינו להתאים את המתודות המוכרות לנו מההוראה הפרונטלית להוראה-למידה היברידית, ובמיוחד ללמידה במרחב הפתוח.

ללא ספק, מערכת החינוך נדרשת לבחון מחדש את המכלולים השונים שבלמידה ולהפנות משאבים להתפתחות מן הסדר הקודם ולהתאמה למצב החדש בהיבטים שונים. נדרשת חשיבה מעודכנת בנוגע לתוכניות הלימודים במקצועות הלימוד ולהיקפי החומר ללימוד, להקניית כישורים ומיומנויות ללמידה במתכונת המשולבת, לשיטות הוראה ולהיערכות להפקת יחידות למידה מותאמות, להנגשת הוראה דיפרנציאלית ומותאמת מרחוק, להדגשת הקניית מיומנויות בתהליך החינוכי לפיתוח יצירתיות, יזמות, שיתוף ידע, למידת חקר עצמאית ועוד.

תוכנית החומש באגף של"ח וידיעת הארץ קס"מ של"ח (קהילה סביבתית מטיילת) יצרה הזדמנות ללמידה משותפת ולמעורבות של ההורים והילדים יחד. השימוש בכלים דיגיטליים

5 שאלון "של"ח עם הפנים קדימה"

והמרחב שנוצר לעצמאות וליצירתיות ברמת המנהלים, המורים ובתי הספר העניקו כר נרחב ליישום יוזמות. צריך להמשיך לעודד ואף להעצים יוזמות מעין אלו. מצאנו כי ללא ספק נדרש, ובמהירות, לקדם פלטפורמות של שיתוף ידע בין קהילות עמיתים ולהביאן לידיעת המורים המשתמשים. לצורך כך, גויס צוות מורים לחשיבה משותפת ולמציאת פתרונות מהירים למצב. יחד למדנו על הצרכים הנובעים מהמשבר בהיבטים שונים. פעלנו לקדם את הדברים על פי מתווה הממ"ש (מסע משמעות) כדי להעצים את חוויית הלמידה.

כדי להפוך את הלמידה בבית הספר למשמעותית נכון יהיה להוביל תהליך היוצר חוויה מרגשת, מעצימה ורלוונטית לעולמו של התלמיד. גיוס הכלים הפדגוגיים של החינוך הבלתי פורמאלי ושילובם בתהליך הלמידה יוצר נוסחה חדשה בתהליכים חינוכיים משלימים. תהליך שכזה מעודד שותפות של הצוות החינוכי, התלמידים וההורים ('חברת בית הספר') כך שכל פעולת למידה שתתרחש בבית הספר ומחוצה לו תיצרב בזיכרוננו של התלמיד כחוויה ייחודית שתהפוך את השיעור הנלמד ל'שיעור לחיים'.⁶

בעקבות הממצאים שעלו מן השטח, ביקשנו לבדוק מה יש לשפר כדי שנהיה מוכנים לאתגר הבא ולשנים הבאות. המציאות כפתה על צוותי ההוראה, ובהם גם מורי של"ח וידיעת הארץ, שהייה בביתם לתקופה ממושכת וחייבה אותם ללמד מרחוק, כשפעמים רבות ילדיהם הפרטים נמצאים עימם בבית. בחנו כיצד אפשר לחבר את התלמיד השווה בבית לשדה, כיצד נוודא שמקצוע זה, שהשדה הוא הזירה המשמעותית בו, לא ייפגע בתקופה זו ובמה ההורים יכולים לתרום למקצוע.

למדנו שהמהפכה הטכנולוגית, ועימה מהפכת המידע, יצרה תהפוכות חברתיות ופוליטיות.

אלה הובילו במידה רבה להתפרקותן של קהילות אנושיות (הררי, 2018). ללא קהילה אינטימית אמיתית (אנושית, לא וירטואלית), הפרטים מרגישים בידוד וניכור. מסגרות חברתיות מסורתיות של בני נוער השתנו בצורה דרסטית בעשור האחרון בעטייה של הטכנולוגיה. קבוצת השייכות התפוררה, ועימה גם תחושות הביטחון והמשמעות, דבר המשפיע על פעילותם של בני הנוער והמגביר תופעות שליליות. דפוסי התקשורת הבין אישית השתנו גם הם (ליאון, 2013). אלפי חברים מרשתות חברתיות אינם מסוגלים לספק אותה חמימות שאנו חשים במחיצת חברים אמיתיים. גיבוש קהילה של חברים לפעולה משותפת במרחב הפיזי יעצים את הפרטים המרכיבים את הקהילה, יעניק משמעות לעשייה, יחזק קשרים חברתיים ובהכרח יצמצם תחושות בידוד וניכור. קהילה מועצמת יכולה למלא את החסר הרגשי שיוצר העולם המקוון. אנו נדרשים לפעול בכוחות משותפים לשם השגת חוסן חברתי, לשם חיזוק תחושת שייכותם של בני הנוער לארץ, לעם ולמדינה ולשם עידודם למילוי חובות חברתיות ולאומיות. החיבור שנדרש באמת הוא בסביבה הפיזית (ולא ברשתות), והוא שיסייע לצמצום פערים רגשיים וחברתיים

6 שיש, אלי (2015), "מטיול שנתי למסע משמעותי", הטיוול ככלי חינוכי, 4 עמ' 19.

ולצמצום קיטוב בממדים שונים. אפשר שהדבר שתלמידינו זקוקים לו הוא היכולת להתחבר לחוויה שלהם עצמם. הפעילות בשדה היא זירה טובה ויעילה ביותר לשיתוף ולשיפור השיח שבין כל השותפים.

יש בידינו, באמצעות הצוותים החינוכיים של של"ח וידיעת הארץ, ליצור כלים ולטפח סביבה המאפשרים חיבורים חברתיים. עלינו לעודד את כלל חברת בית הספר להצטרף לקהילות אינטימיות מקומיות (בית ספריות) הפועלות במרחב המחוזי והמועצמות מעצם השתייכותן לקהילה ארצית בעלת משמעות. פעילות הקהילות תסתמך על הפעילות להכרת הארץ באמצעות טיולים וסיורים, תחזק את התשתית החברתית ותעצים את המשתתפים ואת הקשר בין כלל החברים. בכוונתנו לפעול ליצירת קהילת של"ח וידיעת הארץ שתעודד את השותפים לחיבור אנושי אמיתי ומלא, שתעצים את חבריה ושתעודדם למעורבות ולנתינה.⁷

מהו מרכז נע"ם

הרעיון המרכזי בהקמת מרכז נע"ם היה ליצור מרכז שיקדם ושירכז עבודות ומחקרים בנושא החינוך להכרת הארץ המתקיים בשיעורים, במסעות, בטיולים ובסיורים. העבודות והמחקרים יסייעו בלימוד ובהבנה של התהליכים המתרחשים במוסד החינוכי בפעילות בשדה בשיתוף כלל המורים לשל"ח וידיעת הארץ ובשיתוף רכזי טיולים ואחרים שעוסקים בחינוך להכרת הארץ ולאהבתה.

מטרתו העיקרית של מרכז נע"ם היא יצירת תשתית פדגוגית, ערכית משמעותית ומחקרית, לפעילות חינוכית להכרת הארץ ולאהבתה.

בזמן הקורונה, נוספו משימות - בעיקר בתחום הדיגיטלי - לצורך שמירה על קשר עם המורים ולצורך העברת מידע למורים. למדנו שיש באפשרותנו לתת מענה למורים כדי שיצליחו להעביר את החומר לתלמיד בבית בדרכים מגוונות ומעניינות על אף שעבודתו העיקרית של מורה השל"ח נעשית לרוב בשדה.

כדי לתת תשובות למכלול צורכי המורים, המדריכים, רכזי הטיולים ואנשי ידיעת הארץ,

מופעלים במרכז נע"ם מדורים שונים,

- ספרייה ייחודית בתחום ידיעת הארץ המכילה כ-10,000 כותרים.
- מדור תקשוב ופיתוח דיגיטלי, הכולל חומרי הוראה ולמידה שיתופיים שפיתחו מורים ושהועלו לאתרינו במרשתת.
- מדור שדה, העוסק בהכשרות ובהשתלמויות במיומנויות שדה ובטיפול תרבותי חיי שדה.

7 שיש אלי ושוניט אורית (2020), "קס"ם של"ח, של"ח וידיעת הארץ עם הפנים לקהילה - תוכנית רב-שנתית, נע"ם 2025.

- מדור פיתוח תוכן לפיתוח תוכניות להוראה וללמידה בכיתה ובשדה ולהטמעתן.
- מדור שיתוף פעולה עם המערך האקדמי - אוניברסיטאות ומכללות ברחבי הארץ.
- הוצאה לאור של כתבי עת ועלונים: "על"ה חדש" לרכזי טיולים, כתב עת מדעי פופולרי "הטיול ככלי חינוכי ערכי" בשיתוף עם אוניברסיטת תל אביב.
- מדור הכשרות והשתלמויות לבעלי תפקיד בטיולים: רכזי טיולים, אחראי טיול, מדריכי טיולים.

מטרות מרכז נע"ם

1. מרכז נוע"ם יהיה בית היוצר לפיתוח תכנים פדגוגיים ותוכניות טיולים, סיורים ומסעות.
2. המרכז יופקד על הפיתוח המקצועי של בעלי תפקידים - כגון: רכזי טיולים, אחראי טיולים, מורים לתחומי דעת הבאים לידי ביטוי בטיול, מחנכים ומדריכי טיולים - בתחומי תכנון, ארגון ובנושא טיולים.
3. המרכז ינחה סטודנטים בעבודות מחקר, כמו גם בסדנות ובהשתלמויות.
4. המרכז יוביל את ההכשרות ואת הפיתוח המקצועי של בעלי תפקידים בנושא טיולים של מנהיגות נוער ברמה ארצית ומחוזית, כגון: מש"צים, מדריכים צעירים בחוגי סירות ובחוגי ידיעת הארץ, חניכי מכינות, צעירים בשנת שירות.
5. המרכז יסייע בקידום יוזמות לפיתוח מסעות וטיולים.
6. המרכז יקדם מיזמים משותפים עם גופי הדרכה, עם אתרים ועם מוזיאונים להובלת בתי הספר במסלולי סיור בהתאם לתוכנית הלימודים הנלמדת בבית הספר.
7. המרכז יקים ארכיון לתיעוד ההיסטוריה של החינוך להכרת הארץ ולאהבתה.
8. המרכז ישתתף בועדות היגוי ובצוותים ארציים העוסקים בקידום טיולים להכרת הארץ ובשילוב תחומי דעת בטיולים השנתיים ובסיורים שבסביבת בית הספר בהתאם לשכבות הגיל.
9. המרכז ישמור על קשר עם הוותיקים שסיימו את תפקידם בשל"ח וידיעת הארץ וישבץ אותם בתוכניות להעשרה ובהתנדבות בנושא טיולים וסיורים.
10. המרכז יספק ליווי וסיוע למנהיגות הצעירה לאחר סיומה את מערכת החינוך הבית ספרית.

פעולות שנעשו במרכז נע"ם בתקופת הקורונה

בתקופת הקורונה, מרגע שהבנו שאנחנו נכנסים למערכה שונה ולהתנהלות אחרת בנושא הטיולים והמסעות, ביקשנו לגייס את צוות המורים לשל"ח ולידיעת הארץ לשותפות במשימה בהבנה שכל שנחבר ונשתף יותר מורים ואנשי ידיעת הארץ כך נצליח יותר לרתום את כלל

המורים לעשייה החינוכית. מרכז נע"ם פנה למורים לשל"ח וידיעת הארץ מכל המחוזות בבקשה לגבש צוות חשיבה לפיתוח יוזמות ורעיונות. ואכן, אלו פותחו בזמן קצר מאוד בשיתוף כלל המורים. הוקמה קבוצת ווטסאפ של מנחים ללמידה מקוונת וגויסו מומחי דיגיטל מקרב מורים ומנחים של של"ח. במשך חודש ימים, עמלנו על הכנת "מערכת שעות שבועית", ובה שיבצנו שיעורים ללמידה של הכלים הדיגיטליים, על פי מומחיות המרצים (מקרב מורי השל"ח) ולפי הצרכים של המורים בשטח - כל מורה ששלט בכלי דיגיטלי מסוים לימד בזום קבוצה של מורים במחוזות איך להשתמש בכלי. בכך יצרנו מעגל גדול של מלמדים ושל לומדים.

מורי השל"ח בשטח התאימו עצמם במהירות למציאות המשתנה, קיבלו על עצמם אחריות והובילו שינוי. תפקידם נשאר מרכזי, אבל שונה. הקורונה סיפקה הזדמנות לחשיבה מחוץ לקופסה, למעורבות המורים ביוזמה, בחשיבה, בפיתוח רעיונות לשימוש בכלים דיגיטליים. המשבר יצר הזדמנות היסטורית לשינוי מעמדו של המורה וליצירת הוראה אטרקטיבית, והוכח כי הדבר אפשרי. למידה מקוונת איננה תחליף ללמידה פנים אל פנים, וודאי אינה תחליף לקשר הבין אישי המתקיים ביציאה לשדה. אך היא יוצקת תוכן ואתוס חדש בתפקיד המורה ומייצבת אותו כמאפשר למידה בחשיבה מחוץ לקופסה.

המורים התאימו את עצמם להעברת שיעורים מקוונים, לצילומים בסביבה הקרובה ולהעברתם בדרך מקוונת לתלמידים. כשהתאפשר לכנס קפסולות, יצרו המורים קשר עם התלמידים במרחב הפתוח, ובהתאם להנחיות נפגשו והפעילו אותם בחצר בית הספר ובסביבה הקרובה. בקבוצה קטנה ואינטימית, נוצרו קשר אישי ולמידה טובה יותר.

בשאלון⁸ שנשלח לכלל המורים לשל"ח בארץ, שאלנו מה הייתם רוצים שיישמר לאחר תקופת הקורונה. 532 מורים תיארו יוזמות שהם פיתחו בסביבת בית הספר ודרכי הוראה דיגיטלית שהכירו ולמדו בתקופה זו בעזרת מדור התקשוב הדיגיטלי שבמרכז נע"ם.

בתקופת הקורונה, ארגן ופיתח מרכז נע"ם השתלמויות למידה לכלל המורים כדי שיהיו בקיאים בהעברת חומר לתלמידים בפלטפורמות מתקשבות.⁹

רוב מורי השל"ח לא הכירו את הפלטפורמות ואת הכלים הדיגיטליים¹⁰ ולא היו בקיאים מספיק בדרכי הוראה מתקשבות. תהליך פיתוח ההשתלמויות ולימוד הכלים היו חידוש והתקדמות משמעותיים.

המורים יצרו חדשנות חינוכית גם בשעה השבועית וגם ביציאה לשדה, זאת בזכות השיתוף

8 של"ח עם הפנים קדימה

9 הפעלה של זום ושימוש בו, כלי גוגל לשימוש המורה ועוד.

10 פדלט - יתרון הכלים השיטופיים, מנטימטר, הילקוט הדיגיטלי,

הארצי והמעורבות של כלל המורים בתהליך.¹¹ השטח הציף צרכים, ומרכז נע"ם העניק להם מענה כדי לאפשר למנחים ולמורי השל"ח וידיעת הארץ להצליח בתפקידם. עם הזמן, גויסו מורים שהיו מעוניינים בכך כשותפים לתהליך יצירת מרכז הלמידה במרכז נע"ם לא פסחנו על אף יוזמה ועל אף רעיון שעלו מהשטח. יתרה מכך, שיתפנו כמה שיותר מורים, ביצענו ניסויים מבוקרים במחוזות ובהתאם לתגובות של המורים התקדמנו בתהליך הלמידה.

האתגר המרכזי הניצב לפנינו עכשיו הוא לשמר ולפתח את מרכז הלמידה ולחבר כמה שיותר מורים מנחים, אנשי חינוך וידיעת הארץ ללמידה ולהתפתחות במציאות המשתנה כך שיהיו ערוכים תמיד לשינויים ולהתפתחויות. הצוותים השונים במרכז נע"ם מתחייבים לבחון, לבדוק, ולהקדים בצעדים מספר את המורים שבשטח כדי לתת תשובות מדויקות.

כלים דיגיטליים שנלמדו בתקופת הקורונה והועברו למורים במחוזות

1. זום - הפעלה ושימוש
2. כלי גוגל לשימוש המורה
3. פדלט - יתרון הכלים השיתופיים
4. מנטימטר
5. largo
6. הילקוט הדיגיטלי
7. מבוא לגוגל
8. vizia
9. יצירת חידונים בכלים שונים
10. סיור וירטואלי בגוגל
11. עריכת סרטים
12. עננים - יתרונות וחסרונות
13. יצירת פאזלים
14. Roojoom, naraveiw
15. Classroom

בנוסף לשיעורים הדיגיטליים שהעבירו מורים דרך מרכז נע"ם, נרתמו גם מורי של"ח למשימה של מנכ"ל משרד החינוך, מר שמואל אבואב, לשידור שיעורים שונים במערכת שידורים לאומית

11 אתר מרכז נע"ם [/https://www.noam-community.org.il](https://www.noam-community.org.il)

לכלל התלמידים במערכת החינוך בתקופת הקורונה. בזמן קצר, צולמו למעלה ממאה שיעורים העוסקים בידיעת הארץ ובהכרת המולדת. עשרות שיעורים שודרגו למקוונים, הועלו לאתר הווירטואלי של מרכז נע"ם ונתנו מענה מהיר לכלל המורים במחוזות.

משבר הקורונה פתח הזדמנויות רבות למורים והעצים מורים שלא באו לידי ביטוי בתחום התקשוב והיצירתיות. מרבית המורים הצעירים, אשר הכלים הדיגיטליים אינם זרים להם, מינפו את ההזדמנות ללמד ולחנך מורים ותיקים, שעד עתה השטח והשדה היו הזירה המועדפת עליהם ושהכורח לשבת מול מחשב, ללמוד ולהכיר כלים דיגיטליים, היה להם חדש ואף מלחיץ. שיתוף הפעולה והסיוע ההדדי בין המורים עודדו את המתקשים ויצרו סביבה חדשה יעילה ומותאמת.

כדי להמשיך את הפעילות השוטפת ולאפשר את קיומן של תוכניות מחוזיות וארציות כמתוכנן, הובלנו את הפעילות למרחב הדיגיטלי. בין התוכניות שהופעלו היו גם:

- יום שידורים עמוס תכנים בנושא חללי נצר אחרון
- מרוץ וירטואלי בנושא ירושלים
- חדרים וירטואליים שעסקו בנושא הנצחת יצחק רבין
- יומן מסע בעקבות חייו של זאב ז'בוטינסקי ובעקבות פועלו.

בנוסף, נאספו ונכתבו עשרות פעילויות לשימוש מחוץ לכיתה בהתאם לסדנאות הלימוד (טבלאות מרחב פתוח).¹² חשוב לציין שהמורים לשל"ח ולידיעת הארץ מרגישים שותפים מלאים בעשייה. מתחילת הדרך, חברו המורים ושיתפו את עמיתיהם ביצירותיהם בנושא ידיעת הארץ ואהבת המולדת. האתר מתעדכן ומתחדש כל הזמן בעזרתם של מורים חדורי תחושת שליחות, מעורבים ושותפים.

"החינוך להכרת הארץ באמצעות מסעות, טיולים וסיורים הוא תהליך חינוכי עמוק להקניה והפנמה של מסכת ערכים חברתיים-אזרחיים-לאומיים. המסעות והטיולים היו למסורת שצמחה בד בבד עם התפתחות הציונות והובילה דורות רבים של בני נוער בשבילי הארץ."¹³ הפעילות בשדה מאפשרת למורה לשל"ח ולידיעת הארץ לנתק את התלמידים, גם אם רק לשעות מספר, מהמסכים, לחבר אותם לחבריהם, להראות להם את השטח, לאפשר להם להפעיל את חושי הראייה, השמיעה, המישוש ועוד. חוויית הלימוד והפעילות במרחב הפתוח חיוניות מאוד לתלמידים, ודאי במשבר הקורונה, כאשר הם נאלצים לשבת ימים שלמים מול מסכים ואינם יכולים לקיים קשר חברתי ומפגש פנים אל פנים. מה שעד לפני תקופת הקורונה לא היה קיים

12 ריכוז פעילויות http://meyda.education.gov.il/files/Tiyulim/workshops/nofadam_table.docx

13 שיש אלי, (2015), מטיול שנתי למסע משמעותי, בתוך הטיול ככלי חינוכי, גיליון מס' 4, י, דרור וא, שיש, עורכים, אוניברסיטת תל אביב, אגף של"ח וידיעת הארץ והחברה להנגת הטבע, ירושלים, עמ' 19.

בשיעורי של"ח וידיעת הארץ, מורה היה יוצא עם כיתתו לשדה, מטייל ברגליים ולא מול מסך מציאות שנוצרה בשנה הזאת.

סיכום



להיות חלק מקס"מ של"ח לידיעת הארץ

משבר הקורונה חשף דרכי פעולה מגוונות והטמיע אותן בשגרת העבודה של המורים לשל"ח ולידיעת הארץ. הפעילויות המקוונות אפשרו שיתוף של תלמידים רבים בזמינות כמעט מכל מקום ומנעו בזבוז של כסף, של זמן ועל משאבים. קהלים רחבים יותר וחדשים השתתפו בפעילות: הורים, מורים, מנהלים - אם שיתוף אקטיבי בפעילות המקוונת אם שיתוף בחשיפה, בפרסום ובעדכון.

מרכז נע"ם זכה לעדנה במעורבות רבה של מורים ובחומרים הרבים שמורים פיתחו ושיתפו ושהועלו לאתרנו: שיעורים, מצגות, סרטונים ועוד. המציאות החדשה הביאה לבדיקת צרכים ולשיתוף מורים רבים בתהליכי פיתוח ויצירה מהירים. מרכז נע"ם הניח את היסודות והעניק למורים את הכלים הדיגיטליים לקידום פעילויות קהילה סביבתית מטיילת (קס"מ של"ח). הפעילות בחינוך המיוחד, קידום יוזמות ומשחקי אתגר, פעילות התנדבות בקהילה ועוד אפשרו למורים לבוא לידי ביטוי, לפעול ולסייע למנהלי בתי הספר בהמשך שגרת קורונה ככל הניתן. בזמן שהיה אפשר להיפגש בסביבה הקרובה, היו ההורים חלק מהקבוצה ושותפים מלאים בעשייה.

אין ספק שמשבר הקורונה, על אף הקשיים והחששות שליוו אותו, יצר הזדמנות לשיפור ולקידום מרכז פדגוגי לכלל המורים לשל"ח ולידיעת הארץ, לרכזי טיולים, למדריכי טיולים ולכל מי שאהבת הארץ והכרת המולדת חשובות לו.

המשבר אפשר למורים רבים לגלות את הרלוונטיות שלהם ושל תפקידם, ואפשר לנו להכיר ולהוקיר מורים שעד עתה לא באו לידי ביטוי. הפעילות המקוונת אפשרה שיתוף של כלל התלמידים ובמקרים רבים גם חיברה את המשפחות לעשייה החינוכית של הכרת הארץ ואהבת המולדת ולקהילה סביבתית מטיילת.



// רות קנולר' //

הרהורים על תפיסת שינוי ההוראה הפורמלית על בסיס החינוך החברתי בשלהי תקופת הקורונה בישראל - למידה במרחבים פתוחים וגמישים

מבוא

העידן הנוכחי, של תחילת המאה ה-21, מאופיין בשינויים המתרחשים כל העת בתחומי חברה, טכנולוגיה, תרבות, כלכלה ופוליטיקה. לשינויים אלה השפעה על פרטים בחברה ועל סביבת העבודה שלהם. עולם העבודה מושפע מאוד מההתקדמות המהירה של הטכנולוגיה, משפע המידע ומריבוי הערוצים והכלים המאפשרים חדשנות ושינוי. בימים אלו, אנו עדים לשינויים מפתיעים על רקע משבר הקורונה שיצר הנגיף covid-19, משבר שללא ספק עוד יאתגר את תחום ההון האנושי בארגונים ממגזרים שונים ועוד יגרום להיווצרות תהליכי ליווי ופיתוח מקצועי חדשים.

כדי להתמודד עם השינויים התכופים ועם ההתקדמות המואצת, על הארגונים הציבוריים והפרטיים הפועלים בחברה להבין את המגמות המתקיימות בהווה ושיתקיימו בעתיד ולהכשיר את עובדיהם להתמודד עם האתגרים הכרוכים בהן. זאת בהתאם לתפיסה כי מערך של למידה ושל הכשרה לפיתוח הון אנושי הוא המפתח ליכולתו של ארגון להתאים עצמו למציאות משתנה ולהצליח בעידן של תמורות ושל אי ודאות, ועל אחת כמה וכמה בעידן הקורונה.

מערך הפיתוח המקצועי במערכת החינוך ניסה להתאים עצמו לשינויים המבניים של הלמידה שהתקיימה במהלך משבר הקורונה, שבו נדרשו אנשי מערכת החינוך להמשיך ולקדם למידה בכל השכבות ולכל באי מערכת החינוך באמצעים טכנולוגיים שיאפשרו את המשך העברת המידע וקשר עם תלמידי המערכת. כפי שנדרשה מערכת החינוך להעברת מידע ולקיום תהליכי למידה באמצעים טכנולוגיים ללא מפגשים פיזיים, כך גם החינוך הבלתי פורמלי ואף החינוך החברתי הבית ספרי נדרשו לתקשורת דיגיטלית ללא מפגש בין תלמידים ובין מורים לתלמידים. שכבות הגיל של כיתה ז' עד כיתה י' לא נפגשו פיזית פורמלית ביניהם ולא עם מוריהם כשנה שלמה: לא ללמידה דיסציפלינרית, לא למסגרות חברתיות ולא למסגרות רגשיות.

1 רות קנולר מנהל אגף תכנים ותוכניות במינהל חברה ונוער. בעלת תואר שני מאוניברסיטת ת"א. בוגרת בית ספר למנהיגות חינוכית על שם מנדל.

כשנה לאחר שהתחיל משבר הקורונה, הביעו מורים באנגליה דאגה מאיכות הקשר של התלמידים עם המורים ועם מערכת החינוך בכללותה ומחוסר מעורבות מספקת של ההורים (משרד החינוך צוות ידע, א, 2021). נתונים מארצות הברית העלו כי הנפגעים העיקריים מהלמידה בתקופת הקורונה היו תלמידי חטיבות הביניים וכי תחום המתמטיקה נפגע יותר ממקצועות אחרים. כן עלה כי הפגיעה בתלמידים משכבות סוציאקונומיות נמוכות הייתה קשה יותר מהפגיעה בתלמידים בשכבות אחרות.

בארץ, דיווחו מורים שהתלמידים לומדים במצלמות כבויות בשיעורים סינכרוניים וציינו שעובדה זו גרמה לנתק בין המורים לתלמידים ולחוסר יכולת להעריך את מצבם הנפשי של התלמידים. גורמים נוספים שנוצרו במשבר הקורונה ושפגעו גם הם בלמידה הם אובדן מסגרת של שגרה לתלמידים, שיבוש בשעות השינה וחוסר יכולת של ההורים לעזור לילדים בתהליך הלימודי. גם הפגיעה במצבם החברתי והרגשי של התלמידים השפיעה על הישגיהם הלימודיים (משרד החינוך צוות ידע, א, 2021).

הניסיון למנוע את התפשטות הנגיף הביא לשינוי בשגרות חייהם של התלמידים, דבר שהוביל לעלייה בתחושות בדידות, חרדה וכדוך בקרב חלקים גדולים בציבור בכלל ובקרב ילדים ובני נוער בפרט. הקרבה לבני הגיל בילדות ובנערות חיונית להתפתחות תקינה, ותקופה ממושכת של למידה מרחוק הביאה לפגיעה רגשית וחברתית דרמטית (משרד החינוך צוות ידע, ב, 2021).

בתקופת זו, עלה השימוש של התלמידים ברשתות חברתיות ועלה זמן הצפייה שלהם במשחקים טכנולוגיים. רק כרבע מהתלמידים העידו כי הם מקיימים גם פעילות ספורט וקריאה. תופעות אלו הובילו לעלייה בהתנהגויות סיכוניות, לתחושת בדידות ולתחושה של היעדר מחוברות (connectedness). הידידה במצב הכלכלי של ההורים בתקופה זו והעלייה במקרי אלימות במשפחה החמירו גם הם את מצבם של התלמידים. עמותת על"ם דיווחה על עלייה של 20 אחוז בדיווחים על נוער בסיכון ועל עלייה במספר בני הנוער הזקוקים לקורת גג. כן דווח על עלייה בעבירות סייבר.

מחקר שנערך באוניברסיטת תל אביב (משרד החינוך צוות ידע, א, 2021) העיד שמצבם הנפשי של תלמידים שהשתתפו בתוכניות ספורט היה טוב יותר משל אחרים. מחקר נוסף של אוניברסיטת תל אביב מצא שבני נוער דיווחו על יותר רגשות שליליים מאז התפרצות הנגיף וכי חלה עלייה של 25 אחוזים במספר ההורים שדיווחו על התדרדרות מצבם הנפשי של ילדיהם וכן עלייה חדה במספר הפניות לעזרה נפשית (משרד החינוך 8/3 צוות ידע, א, 2021).

קרוב לחצי מיליון תלמידים (מלבד תלמידי החינוך המיוחד) היו במשך כשנה באינטראקציה לימודית רק באמצעות הזום (ראיונות עם מנהלים ותלמידים מירושלים בזום במהלך חודש מרץ ובהמשך לסקירות ידע ומחקר של משרד המדען הראשי, משה"ח) ולא קיימו כמעט אינטראקציה עם חברים או עם מבוגר משמעותי - מורה או בעל תפקיד. ניכר שהמעבר ללמידה מרחוק והירידה בקשרים החברתיים הגבירו מאוד היבטים רגשיים שליליים: פגיעה בחוסן

הנפשי; מגוון ביטויים של התנהגויות סיכוניות, כגון שימוש בסמים ובאלכוהול, אלימות, הפרעות אכילה; שוטטות דיגיטלית ועוד (משרד החינוך צוות ידע, ב, 2021).

בחיבור זה, אבקש לדאוג בלמידה החברתית תשתית המאפשרת התמודדות עם המציאות המורכבת שנוצרה בעקבות נגיף הקורונה, עם הצורך בריחוק חברתי פיזי ועם התופעות הסיכוניות והאתגרים הרגשיים שנוצרו בעקבות זאת. למידה חברתית עשויה לצמצם תופעות סיכוניות ולהגביר את היכולת של מערכת החינוך להתמודד עם צורכי התלמידים בהיבטי חוסן חברתי ולאומי.

היחידה האחראית והמומחית לחינוך חברתי ערכי במשרד החינוך היא מינהל חברה ונוער. ביחידה פועל אגף תכנים ותוכניות, שמפעיל (ישירות ובאמצעות מטה ומחוזות) מרכזי הדרכה שתפקידם לקיים תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי לבעלי תפקידים מהתחום החברתי ולפתח תכנים חברתיים ערכיים. עובדי ההוראה הפועלים בבתי הספר שבאחריות הרגולטורית של מינהל חברה ונוער - כגון: רכזים חברתיים, רכזי מעורבות חברתית, רכזי טיולים, רכזי מועצות תלמידים, רכזי הכנה לצה"ל, מורים לשל"ח ולידיעת הארץ, מחנכים מלווים לפולין - מטמיעים את תחומי התוכן בהתאם לתפיסת הפדגוגיה החברתית. תפיסת הפדגוגיה החברתית כוללת מרכיבים, מאפיינים ועקרונות שאורגנו לאחר ההתבוננות במסגרות החינוך החוץ בית ספריות. תחילת היווצרות התפיסה בשנות השבעים, ומאז פותחה כתפיסה ליישום בבתי הספר (מימדים משותפים ודרכי ביטוי, 2020, האקדמיה הלאומית למדעים).

אם כן, מרכזי ההדרכה הפועלים באגף תכנים של מינהל חברה ונוער במשרד החינוך מקיימים הכשרות, השתלמויות ופיתוח תכנים בהיבטים חברתיים ומתמקדים בלמידה חברתית: בחוויה ככלי מרכזי בתהליך ובקשר הקבוצתי, באינטראקציה חברתית, במקומו של הפרט בחברה ובלמידה אגב התנסות.

"המטרה המרכזית של מחלקות הדרכה בארגונים היא להכשיר, לפתח ולצייד עובדים בידע, מיומנויות ותפיסות לשיפור ביצועי הארגון ולהשגת יעדי" (Swanson & Holton, 2009). כיום, תהליכי למידה בארגון נתפסים כמנוע המוביל לחדשנות, לרלוונטיות ולשינוי. תהליכי הלמידה תואמים את הערכים המרכזיים, את היעדים ואת החזון של הארגון. מרכזי למידה והדרכה נדרשים לפעול פרואקטיבית ואפקטיבית כדי להתאים את הלמידה ואת ההכשרה לצרכים ולמאפייני הפעילות. מטרתם העיקרית של המרכזים היא להקנות לבעלי תפקידים בארגון את הידע, את המיומנויות ואת הכלים המקצועיים ביותר כדי להצליח בתפקידם ובשימות הארגון. לצד זאת, הם מפתחים זהות ערכית אישית משותפת לחברים בארגון. מרכזי ההדרכה של מינהל חברה ונוער שואפים לפתח את הזהות המקצועית של בעלי התפקידים ולמצב את תפיסת החינוך הבלתי פורמלי כפרופסיה מובחנת, כפדגוגיה חברתית וכציר מרכזי במערכת החינוך. תהליכי ההכשרה המתקיימים בהם מתמקדים בטיפוח מקצועי של יכולות הנהגה ויוזמה חברתית, בחשיבה שיתופית ערכית, בעבודת צוות, ביחסי גומלין בין הפרט לקבוצה ובהתמקצעות בעלי

התפקידים בזירות פדגוגיות חברתיות שעל הרצף החינוכי. הצוותים במרכזי ההדרכה והלמידה מפתחים את תפיסת הפדגוגיה החברתית בבתי הספר על פי עקרונות החינוך הבלתי פורמלי ופועלים בשיתוף פעולה עם העולם האקדמי.

משרד החינוך פיתח תשתית להכשרה ולפיתוח מקצועי של בעלי תפקידים הפועלים לקידום הרצף החינוכי ועל פי תפיסת הפדגוגיה החברתית, המבוססת על הרעיון של יחסי גומלין בין ה"חברתי" לבין ה"חינוכי" בהקשרי חיים אישיים וחברתיים. תפקידו של החינוך, לפי תפיסה זו, הוא להשפיע על רווחתם של היחיד ושל החברה ולסייע בהתמודדות עם אתגרי החברה המשתנה. תפיסה זו מניחה שחינוך הוא הדרך המרכזית לקידום פני החברה וליצירת שינוי חברתי. מטרת הפדגוגיה החברתית היא לפתח את ההון האנושי והחברתי באמצעות חינוך לכל אורך החיים - בילדות, בנערו ובבגרות (Hamalainen, 2012).

מיכאלי (2017) ראה בפדגוגיה החברתית שילוב בין שלוש תפיסות: פדגוגיה ביקורתית, התופסת את החינוך כמשחרר וכפועל לתיקון חברתי; חינוך בלתי פורמלי, המעצים את מקומו של הפרט ואת מעורבותו הפעילה; וחינוך חברתי, הקושר בין חינוך הפרט לבין יצירת חברה שהפרט הוא חלק ממנה. שלושת המרכיבים הללו מטפחים את המחויבות של הפרט לחברה בהיותו חלק ממנה, ולכן החינוך החברתי מתמקד באחריות חברתית, בזהות קולקטיבית ובשייכות לעם ולמדינה.

בהתאם לכך, לדוגמה, צוות אנף תכנים (צוות מרכזי הדרכה) במינהל חברה ונוער מפתח תכנים ופעילויות לשעת חינוך שמכוונים לחיזוק הכיתה כקבוצה חברתית ולהנעת תהליכים חברתיים וערכיים מיטביים בכיתה באמצעות התנסות בתהליכי ניהול עצמי וקבוצתי, באמצעות מודעות והתבוננות עצמית ועל בסיס דמוקרטי. התכנים לשיעורי החינוך מכוונים לחוסן חברתי, ולכן יובאו תמיד בפעילות בהקשר קבוצתי.

מרכזי ההדרכה והלמידה של מינהל חברה ונוער מושתתים על חמישה נדבכים:

פיתוח מקצועי - הקניית ידע מקצועי של תכנים ושל מיומנויות מהחינוך החברתי ערכי.

פיתוח אישי - העצמת העובדים באמצעות פיתוח יכולות אישיות, אינטרסים, מאוויים ועוד כדרך להגברת שביעות הרצון והמוטיבציה לעשייה וליזמות בתחום החברתי ערכי.

קהילות למידה - עידוד וטיפוח קהילות למידה על פי תפיסת הפדגוגיה החברתית.

הערכה ומדידה - בדיקה של הרלוונטיות של הלמידה ללומד ושל שביעות רצונו מהלמידה לצורך שיפור מתמיד; הטמעה והפנמה של תכני הלמידה ובירור השפעת הלמידה על התנהגותו המקצועית של הלומד; בחינת מידת ההשפעה של הלמידה על המטרות שנקבעו להכשרה, ללמידה ולתהליכי הליווי.

סביבת למידה - קידום טיפוח סביבה המאפשרת למידה בצורה נוחה ואינטראקטיבית,

גם מבחינה פיזית וגם מבחינה פדגוגית, וטיפול כלים ליצירת סביבות למידה גמישות וללמידה במרחבים פתוחים.

מודל הפעלה ארגוני ופדגוגי של מרכזי ההדרכה בראיית עתיד

בהתאם למבנה הארגוני שבו פועלים 18 מרכזי הדרכה, פיתחנו - לצד חזון ויעדים משותפים - תחום התמחות ייחודי לכל אחד ממרכזי ההדרכה, בהנחה שעל ידי כך ישמש כל מרכז גם מגדלור לשאר המרכזים. כל מרכז הדרכה ממקד את תחום ההתמחות שלו על פי אתגרי המחוז או הסביבה שבה הוא פועל ובהתאמה לפרופיל צוות מרכז ההדרכה.

הביטוי האופרטיבי של ההתמחות יהיה בשילוב תחום ההתמחות בכל ההכשרות והתוכניות שמרכז ההדרכה מקיים. כך, למשל, מרכז הדרכה מחוזי שמתמחה בשילוב אנשים שלהם מוגבלויות ישאף לשלב מודולה של הנושא בכל ההשתלמויות שבאחריותו. זאת בתנאי שיהיה בידו את המאגר הגדול ביותר של הידע המקצועי ושל אנשי המקצוע הנדרשים לתחום. כך המרכז ישמש מסגרת להכוונה ולייעוץ לכל מרכז הדרכה אחר שיבקש לשלב את התכנים הללו במחוזו. דוגמה נוספת: מרכז הדרכה שיתמחה במנהיגות נוער ישלב מודולה של מנהיגות נוער בכל התוכניות שבאחריותו וישמש מקור השראה או מגדלור למרכזי הדרכה אחרים שיבקשו לעסוק בנושא בחלק מהתכנים שלהם. הצירים המרכזיים ישתנו ממרכז הדרכה אחד למשנהו, על פי צורכי המחוז או המרחב שבו הם פועלים.

מומחיות התוכן של מרכזי ההדרכה תאפשר לצוות מרכז ההדרכה לשאת באחריות לנושא שבתחום מומחיותו ולהפיץ את הבשורה הטמונה בו לכל מוקדי מרכזי ההדרכה במדינה ובהמשך גם למדינות אחרות בעולם. מודל זה יוכל להתקיים אך ורק לפי תפיסה של אוטונומיה ניהולית ושל ערבות הדדית מקצועית ואישית.

במהלך ההתמודדות עם התפרצות נגיף הקורונה, קיימו מרכזי ההדרכה חשיבה מחדש ויצרו מסגרות ללמידה ולפיתוח מקצועי ששילבו את החוויה הלימודית בעזרת תקשורת דיגיטלית. נוצלו החיבורים, והשותפויות והמיומנויות הקיימים בקרב בעלי תפקידים במינהל חברה ונוער ואת ההזדמנויות החדשות שיצר המשבר להרחבת אפשרויות הלמידה במרחבים הפתוחים - כאשר הדבר התאפשר ובהתאם להנחיות משרד הבריאות.

קהל הלקוחות של מרכזי ההדרכה מתמקד באנשי החינוך החברתי הפועלים בבתי הספר, באנשי החינוך הבלתי פורמלי הפועלים במסגרות חוץ בית ספריות (שהן כעת באחריות רגולטורית של המשרד להשכלה גבוהה) ובבני נוער מכלל תוכניות המנהיגות השונות: מועצות תלמידים, מש"צים (מדריכי של"ח צעירים), מד"צים (מדריכים צעירים), נוער הקהל, נוער חידון התנ"ך ועוד.

מינהל חברה ונוער במשרד החינוך רואה עצמו אחראי לבניית החוסן החברתי, הזהות והשייכות הלאומית, הערכות ההדדית ועוד. לפיכך מרכזי ההדרכה מכוונים למטרות אלו בהכשרת בעלי תפקידים ומנהיגות נוער. בתקופת הקורונה, הייתה המטרה המרכזית של מרכזי ההדרכה - לצד המשך מציאת פתרונות לתהליכי פיתוח מקצועי של צוותי החינוך החברתי באמצעים דיגיטליים - הכשרת צוותי החינוך ללמידה ולהוראה במרחבים פתוחים והקניית כלים שיאפשרו להם להכשיר את המעגלים השונים בשיטות הוראה ולמידה הדורשות פדגוגיה אחרת, כמו למשל הפדגוגיה החברתית, ליישום במרחבים פתוחים ובמרחבים גמישים - כמובן בהתאם להוראות משרד הבריאות.

תקופת הקורונה אפשרה לנו לבחון מחדש תהליכי למידה ללא קשר להתפשטות הנגיף. היא אפשרה לנו לעצור ולהתבונן ולבחון מהי למידה מיטבית המקדמת חינוך לזהות, לערכים חברתיים, למעורבות, למנהיגות ולסולידריות לאומית - אותם ערכים מרכזיים הנדרשים לבוגרי מערכת החינוך בישראל כבוגרים משכילים בעלי חוסן אישי וחברתי.

הרהורים והזדמנויות בעקבות משבר הקורונה

בתקופת הקורונה, התאפשרה למידה משותפת ומפגש פיזי לכמות מצומצמת של משתתפים ואך ורק במרחבים הפתוחים. בהנחה שהקורונה תמשיך ללוות אותנו עוד זמן רב, נוכל לומר שבעתיד הקרוב מחנכים יידרשו לשנות את תפיסת ההוראה ולצאת מהכיתות למרחבים הפתוחים - לרחבת בית הספר, לפארק קרוב ולמרחבי הרשות, למתקנים ששימשו עד כה לפעילויות אחרות, כגון מסגרות חינוך בלתי פורמלי ותרבות, ושיכולים לתת מענה גם לתהליכי למידה בחינוך הפורמלי.

המיומנות המרכזית שמורה יידרש לה תהיה היכולת ללמד בגמישות מרבית ובמרחב פתוח. נקודה זו דורשת חשיבה, יצירתיות וגם הכשרה. ככל שמורים יסתגלו להוראה במרחבים פתוחים, כך הם יצליחו יותר בתפקידם וכך ההוראה שלהם תהיה משמעותית יותר. המרחבים הפתוחים בישראל משתנים מרשות לרשות ומספקים הזדמנויות שונות. יש מרחבים המאפשרים גמישות - כמו פארק, חצר של ארגון או מועדון נוער, מתנ"ס ומרכז תרבותי - ויש מרחבים המספקים הזדמנות להעשרה משמעותית נוספת, היסטורית, ארכיאולוגית או פיזיקלית, כגון אתרים היסטוריים וארכיאולוגיים. חלק מהמרחבים יכולים לשמש ללמידה חברתית וחלקם גם ללמידה התומכת בתחומי הדעת הנדרשים בתוכנית הלימודים. יש מרחבים שהשימוש בהם דורש חשיבה יצירתית. ד"ר איל דורון (2018) ציין שיצירתיות היא התכונה הנדרשת ביותר בעתיד, ולכן לא רק תלמידים ובוגרים יידרשו לה, אלא גם המורים.

למעשה, תקופת הקורונה טלטלה את המערכת והאיצה בקרב הפועלים בעולם החינוך את הצורך ביצירתיות לקידום תהליכי למידה חדשניים. למידה חדשנית תוכל להביא לידי ביטוי מיומנויות רבות נוספות שבשיעור פרונטלי באות לידי ביטוי בצורה מצומצמת יותר.

שנים רבות חיכינו להזדמנות לאפשר לתלמידי ישראל ללמוד ולהתפתח בחינוך הפורמלי באמצעות שימוש בחוויה, בגמישות, בבחירה, בסימטריה ובכל אותם ממדים המאפיינים את החינוך הבלתי פורמלי. מחנכים רבים יעידו על החשיבות הרבה של ההיבטים החברתיים בתהליכי החינוך. משבר הקורונה מחייב אותנו ואת מערכת החינוך לייצר תשתיות להוראה מסוג חדש ולהכשיר את עובדי ההוראה לצורך כך. כאמור, במינהל חברה ונוער פועלים צוותי חינוך שונים המתמחים בתחומים אלו של למידה חברתית במרחבים פתוחים וגמישים - הן המורים לשלח דרך הטיול ככלי חינוכי משמעותי, הן בעלי תפקידים בחינוך החברתי שצינו לעיל. אלו יכולים להכשיר וללוות את המחנכים שהורגלו להורות בעיקר בכיתות, לקבוצות גדולות, בשימוש בלוח מחיק. את המומחיות הנדרשת כעת אפשר להעביר לכלל המחנכים בהכשרות מתאימות לתפיסת הוראה חדשה, היוצאת מהכיתה ומאמצת "סטינג" חדש ללמידה שגרתית במרחבים משתנים וגמישים. במובן זה, אני מאמינה שכדאי לתפוס בשתי ידיים את ההזדמנות שנוצרה במשבר הקורונה לשינוי תפיסתי ולהתאמת סגנונות ההוראה והלמידה למיומנויות המאה ה-21.

בנוסף, עלינו להתבונן בהתפתחות המהירה ובהזדמנות לקפיצת מדרגה בהכשרה וביכולת של המורים להשתמש במערכות טכנולוגיות בחינוך ובהוראה, בעיקר ב"זום" - שדרכו המשיכו המורים ללמד את החומר בכל הדיסציפלינות הנדרשות במערכת החינוך. אומנם, המורים עשו צעד גדול ולמדו להשתמש במערכת הדיגיטלית במהירות כדי לאפשר המשך של העברת החומר, אבל לא הובאה בחשבון העובדה ששימוש בזום דורש שינוי ומעבר לתפיסת הוראה אחרת לחלוטין. כפי שעולה מהנתונים שהוצגו בתחילת חיבור זה, הניסיון להמשיך את הלימודים כרגיל וללמד אותו חומר באותה שיטה אינו מאפשר תהליך למידה מקדם ומשמעותי. כפי הנראה, אף לימודי מתמטיקה בזום דורשים הוראה אחרת לחלוטין. הוראת החומר בשיטה דומה לזו שבה מלמדים תלמידים הנמצאים פיזית בכיתה עלולה להוביל לתפוקות נמוכות מדי ולגרור אותנו למשבר עמוק אף יותר מזה שיצרה הקורונה ולהרחבת פערים. למידה בזום ללא שינוי מהותי בדרך הלמידה עלולה, בין היתר, להביא להיעדרות תלמידים מלמידה מקוונת ואף להגיע לכדי נשירה סמויה וגלויה (משרד החינוך צוות ידע, ג, 2021). אנו עדים לעקתם של בני הנוער ושל ההורים וברור שנדרש שינוי. סוג השינוי הנדרש והדרך להשגתו צריכים, כמובן, להתברר בבדיקה ועל בסיס מחקרי השדה.

סיכום

במהלך תקופת הקורונה, עלו וגברו האתגרים שמערכת החינוך נדרשה להתמודד איתם לממדים קיצוניים. יותר בני נוער נחשפו להתנהגויות סיכוניות, כגון שימוש בסמים ובאלכוהול, הפרעות אכילה, תחושת בדידות ואובדנות. התקבלו יותר דיווחים על אלימות במשפחה, ויותר בני נוער התנתקו ממסגרות מאורגנות. שגרת היומיום, ששמרה עליהם מהתנהגויות סיכוניות וממצוקות

נפשיות בעבר, השתבשה. לא רק היקף התופעות התרחב, אלא שאלו גם זלגו לגילאים צעירים יותר. המחירים הכבדים ביותר שתבעה התקופה נרשמו בקרב תלמידי חטיבות הביניים. תלמידי חטיבות הביניים - שמחד גיסא מסתדרים ללא השגחת הורים בכל רגע נתון ולכן השארתם בבית לא השפיעה על המשק ולא השביתה אותו כפי שקרה כשנסגרו מסגרות החינוך לגילאי הגנים והיסודי, ושמידך גיסא אינם עומדים לפני בחינות בגרות המשפיעות על עתידם - היו מנותקים לאורך כל השנה ולא חזרו למסגרת מסודרת במהלכה גם בתקופות שלא היה סגר ושהשכבות האחרות הופעלו.

בחיבור זה, הצגתי את החינוך החברתי כאלטרנטיבה לכלי מרכזי שיכול לתת מענה לאתגרים רגשיים. בנוסף, ביקשתי לשקף את היות החינוך החברתי מכוון לאחריות חברתית לאומית, לחוסן חברתי ולזהות קולקטיבית. אלו הם ערכים חברתיים הכרחיים לבוגרי מערכת החינוך בישראל שמטפחים פרספקטיבה היוצאת מן הפרט אל הכלל.

בנוסף, ביקשתי לשקף את המנגנון הקיים במינהל חברה ונוער שבמסגרתו פועלים בעלי תפקידים שההתמחות שלהם - ההכשרה שקיבלו, הכלים והמיומנויות שרכשו והתכנים שבהם הם עוסקים - תואמת את הלמידה הנדרשת לאתגרים שעלו במערכת בעקבות משבר הקורונה. אותם בעלי תפקידים יוכלו ליישם את המתווה הנדרש להכשרת מחנכים ומחנכות מהדיסציפלינות השונות. בעלי התפקידים יוכלו להקנות למורים כלים ומיומנויות ללמידה במרחבים גמישים ופתוחים המשלבת את עקרונות הפדגוגיה החברתית לצד היותה מאפשרת למידה בטוחה בהיבטים בריאותיים, ויותר מכך: למידה התואמת את צורכי התלמיד במאה ה-21. ייתכן שמשבר הקורונה יצר הזדמנות ליציאה לדרכי למידה חדשות, המשלבות בשגרה למידה חווייתית שאינה מוותרת על רכישת ידע בתחומי הדעת ועל התהליכים רגשיים הנדרשים לפרט. למידה המתמקדת בקבוצה ובממדים חברתיים והמובילה לאחריות חברתית ולאומית של בוגרי מערכת החינוך השלם.

מקורות

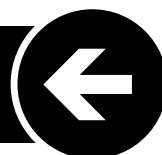
1. גדעוני עוז, "ניהול אפקטיבי של מרכז ההדרכה בארגון", אוחר מתוך: ניהול אפקטיבי של מרכז ההדרכה בארגון, מכון פילת.
2. דורון, איל (2018), "10 דברים שצריך לדעת כדי להתכונן ל-2048", גלובס, כתבתו של עומרי כהן
3. הערכת תהליכי למידה והדרכה בשירות המדינה, נציבות שירות המדינה וג'וינט ישראל, יוני 2014
4. כהן, עודד (1999), "החינוך הבלתי פורמלי, החינוך המשלים - רקע רעיוני והיסטורי", בתוך:

יובל למערכת החינוך בישראל, משרד החינוך, ירושלים.

5. לם, צבי (1973), ההגינות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה, תל אביב: ספרית הפועלים.
6. מיכאלי, ניר (2017), "הפדגוגיה החברתית: החייאתו של מושג - ביסוסה של תפישה", חברה, כתב עת סוציאל-דמוקרטי, 2.
7. משרד החינוך, צוות ידע, סקירת מחקרים נבחרים על חינוך בתקופת הקורונה, לשכת המדען הראשי, 27 ינואר 2021.
8. משרד החינוך, צוות ידע, ההשפעות הרגשיות של הקורונה על ילדים ונוער, לשכת המדען הראשי, סקירה 4 פברואר 2021.
9. משרד החינוך, צוות ידע, נשירה והיעדרויות של תלמידים בתקופת הקורונה - מבט עולמי, לשכת המדען הראשי, 8 מרץ 2021.
10. סנג'י, פ"מ (1995), הארגון הלומד, מטר.
11. קולמן, בת-אל (2021), "ילדי הדממה: דור הקורונה מבקש שגרה", כתבה אינטרנטית, מקור ראשון.
12. שמחון אורנה, (יו"ר הוועדה), תפישת הלמידה וההדרכה בשירות המדינה - דו"ח מסכם, נציבות שירות המדינה, דצמבר 2015.

1. Eduardo, Salas, Scott I., Tannenbaum, Kurt, Kraiger & Kimberly, Smith-Jentsch (2012), The science of training and development in organizations: What matters in practice.
2. Hämäläinen, J. (2012), "Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, Conceptualisations and activities" in: International Journal of Social Pedagogy 1(1): 2, pp. 3-16.
3. Kirkpatrick, D.L. (1959), "Techniques for evaluation training programs", Journal of the American Society of Training Directors, 13, pp. 21-26.
4. Wenger, E. (1998), Communities of practice: learning, meaning and identity, Cambridge: Cambridge University Press.
5. Wenger, E.C. & Snyder, William (2000), "Communities of practice: The organizational frontier, Harvard Business Review, 1, pp.139-145

הטיול כמרחב לפיתוח חשיבה יזמית ויצירתית



// גלית לוי //

"מה שילדים לומדים אינו נובע כתוצאה אוטומטית ממה שנלמד, אלא, בעיקר בגלל העשייה של הילדים עצמם, כתוצאה מפעילותם ומשאבינו." (לורים מלגוצ'י, "מאה השפות של ילדים")

מבוא

ילדי דור ה-Z וילדי דור האלפא הם דור הלומדים החדשים.² הם נוטים יותר ללמידה עצמאית המונעת מבחירה, מסקרנות ומעניין והמבוססת על למידה מתוך התנסות, עשייה ויצירה. הם בעלי יכולות קוגניטיביות גבוהות ומתאפיינים בחשיבה יזמית וביצירתיות הבולטת פי כמה מזו של בני הדורות הקודמים.

חשיבה יזמית ויצירתית היא צורת חשיבה שאפשר לרכוש ולפתח באמצעות למידה ואימון ובאמצעות שימוש במודלים ובכלים שיטתיים וסדורים. למידת המודלים וההתנסות בהם יעצימו את יכולותיהם של ילדי דור ה-Z והאלפא, ירחיבו את טווח המיומנויות הנדרשות להם במאה ה-21 בעידן הקונספטואלי ובעיקר יגבירו את המחברות ואת המוטיבציה ללמידה.

עם זאת, מודלים וכלים לכשעצמם אינם מספקים לצורך פיתוח שריר החשיבה היזמית והיצירתית. לשם כך נדרשים שלושה מורים שונים שיוכלו ללמידה משמעותית. המורה הראשון הוא האחר המשמעותי לתהליך הלמידה, כדוגמת מורה, מדריך וכו'. המורה השני הוא קבוצת השווים, החברים לקבוצה. המורה השלישי הוא סביבת הלמידה.

במאמר זה, נציג את מאפייני הלומדים החדשים ואת נחיצותו של המורה השלישי - במקרה זה, הטיול - כסביבת למידה עוצמתית לפיתוח חשיבה יזמית ויצירתית. תחילה, נציג את המאפיינים העיקריים של ילדי דור ה-Z ודור האלפא כלומדים. לאחר מכן נעמיק בחשיבה יזמית ויצירתית ונכיר את "המודל הסודי" לחשיבה יזמית ויצירתית שפיתחו יהב לוי וגלית לוי, בשנת 2019. לאחר מכן, נבחן את חינויותם של סביבת הלמידה ושל המרחב הפתוח ללמידה משמעותית ואת היותם מורה שלישי, ונסיים בתיאור מקרה מטיול תלמידי כיתות ז' מאזור המרכז בשכונת

1 גלית לוי היא מומחית באסטרטגיות לחדשנות חינוכית. בעלת ניסיון של כעשרים שנה כיועצת אסטרטגית וארגונית, מנחת קבוצות, מורת מורים ומאמנת אנשי חינוך. בעלת M.A בסוציולוגיה והתמחות בפסיכולוגיה חברתית. שותפה ליוזמי מהלך "Open City" בעיר רחובות וסטארטאפ "ממריאים" במחוז מרכז. מנכ"לית חברת Fresh Blue.

2 מאמר זה נכתב בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד, אך מיועד לשני המינים כאחד.

נחלאות בירושלים, אשר ימחיש עד כמה למידה המשלבת את שלושת המורים מייצרת הזדמנות לפיתוח חשיבה יזמית, יצירתיות, כישורים חברתיים כגון שיתופיות ועבודת צוות, ומעל לכל אלה: ללמידה משמעותית המשלבת ידע, מיומנויות, חיזוק תחושת שייכות לסביבה ולקהילה וכלים לחיים.

ילדי דור ה-Z וילדי דור האלפא

מערכת החינוך היא המערכת היחידה שמתקיים בה מפגש מרתק בין חמישה דורות חברתיים שונים – ³ מדור הבייביבומרס ועד דור האלפא. התלמידים הם בני דור ה-Z (ילידי 2001-2009) ובני דור האלפא (ילידי 2010 ומטה). הללו נולדו למציאות וירטואלית דיגיטלית, שהיא מרכיב עיקרי בעולמם המציאותי (Howe & Strauss, 1991; McCrindle, 2011).

בני דור ה-Z, המכונים גם "ילידים דיגיטליים" (Prensky, 2001 – Natives digital), הם הלומדים החדשים (רן & אלמגור & ויוספסברג-בן יהושע, 2019), הם חושבים ומעבדים מידע בדרך השונה מהותית מן הדורות הקודמים. הם בעלי יכולת תגובה מהירה, קולטים ומעבדים מידע במהירות ומעדיפים לקלוט מידע באמצעות אינפוגרפיקה,⁴ המשלבת מינימום טקסט ומקסימום ויזואליות. הם נוטים ללמידה עצמאית או אוטודידקטית, המונעת מבחירה ומסקרנות והמבוססת על התנסות, על עשייה ועל יצירה. מחקרים על ילדי דור ה-Z הבוגרים יותר (בני 17 ומעלה) מצאו כי הם מעדיפים הטמעת שינויי עומק מהותיים בחברה ובתרבות על פני רווחה כלכלית, כי הם שאפתנים, יזמים, יצירתיים, עצמאיים ויודעים שעליהם לעמול כדי להגיע להישגים (Merriman & Valerio, 2016; Young & Ernst, 2016; Schwiger & Ladwig, 2018). הם שואפים לאינטראקציה מיידית, שעיקרה מתרחש בתקשורת טכנולוגית, כגון וואטסאפ ודיסקורד, ובמדיות חברתיות שונות, כגון אינסטגרם, טיקטוק ורדיט, ופחות בתקשורת פנים אל פנים או טלפונית.

דמות הסמכות המוערכת בעיניהם היא דמות סמכות שמצליחה לסקרן ולעניין אותם, כזו שעומדת בקצב החשיבתי ובזרם התודעתי הייחודי להם. ומעל הכול, כזו המבינה והרואה אותם ואת הצרכים שלהם, כלומר, נותנת להם להרגיש שהיא כאן בשבילם ומעניקה להם יחס אישי. הם תלויים פחות מבחינה אינטלקטואלית במורים ומעריכים מורים המגלים אותנטיות, הוגנות, דיאלוג בגובה העיניים ותקשורת כנה ופתוחה (Schwiger & Ladwig, 2018; Grabinger & Sladek, 2002; McCrindle & Wolfinger, 2011).

3 הסוציולוגים שטראוס והאו (Strauss & Howe, 1991), הבולטים בחוקרי הדורות, הגדירו דור חברתי כאוסף של כל האנשים החולקים שלב חיים אחד משותף: ילדות, התבגרות, בגרות, אמצע החיים או זקנה. לתפיסתם, דורות מובחנים חולקים קיום היסטורי משותף מאותו שלב חיים. כלומר, חברי הדור מתעצבים על ידי אירועים היסטוריים שבהם הם נתקלים בשלב חיים זה ואשר מעצבים את מערכת האמונות וההתנהגויות המשותפת שלהם.

4 אינפוגרפיקה היא צורת הנגשה של מידע בדרך תמציתית, קצרה, מושכת, ברורה וחזותית.

מק'קרינדל (McCrindle, 2002) היה הראשון לאפיין את דור האלפא. לטענתו, דור זה מתאפיין ביכולות קוגניטיביות, בדפוסי חשיבה יזמיים וביצירתיות שטרם הכרנו והוא יהיה הדור המשכיל ביותר עד כה. עם זאת, הפערים בין היכולות הקוגניטיביות לבין הכישורים החברתיים והרגשיים ילכו ויגדלו והללו יציבו אתגרים חברתיים ורגשיים מורכבים יותר בפני דמויות הסמכות השונות - הורים, אנשי חינוך, מדריכים ועוד.

העתידן דן שוובל (מנלה, 2015) העריך שרבים מבני דור האלפא יקימו מיזמים עסקיים כבר בתור ילדים, לפני יום הולדתם העשירי, ויצליחו הרבה יותר כשהיו מבוגרים. זאת משום שכבר בגיל צעיר הם יהיו נכונים להסתכן יותר ויהיה להם יותר זמן לבנות מערכות יחסית ומוניטין ביחס לבני הדורות שקדמו להם.

נראה כי בני דור זה יהיו עצמאיים יותר וירכשו ידע בצורה עצמאית יותר. על כן למידה אקטיבית, ולמידה אגב התנסות ועשייה - שיעודדו אותם להיות לומדים עצמאיים ופעלנים בתהליכי הלמידה - יתאימו להם ויעוררו בהם סקרנות ומוטיבציה ללמידה. בנוסף, הם יתמודדו עם אתגרים עולמיים גדולים, כמו למשל ההתחממות הגלובלית, ויפעלו ברצון להטביע את חותמם ולהרגיש שהם מממשים את ייעודם (Wolfinger & McCrindle, 2011). מק'קרינדל (McCrindle, 2020) סבר שתקופת הקורונה תפתח בבני דור זה יתר גמישות, אג'יליות, חשיבה יזמית, יצירתיות, למידה בסקרנות וחיבור לטכנולוגיה.

אם כן, ילדי דור ה-Z וילדי דור האלפא, הלומדים החדשים, מתאפיינים בחשיבה יזמית, ביצירתיות, בלמידה מסקרנות, ומשום כך דרך הלמידה המיטבית להם היא למידה על בסיס בחירה ולמידה אקטיבית הנובעת מסקרנות והכוללת התנסות. דרך למידה זו תאפשר להם צמיחה חברתית, רגשית ואישית. כיוון שחשיבה יזמית ויצירתיות הם ממאפייניהם העיקריים של הלומדים החדשים, ננסה להבין מהי חשיבה יזמית ויצירתית.

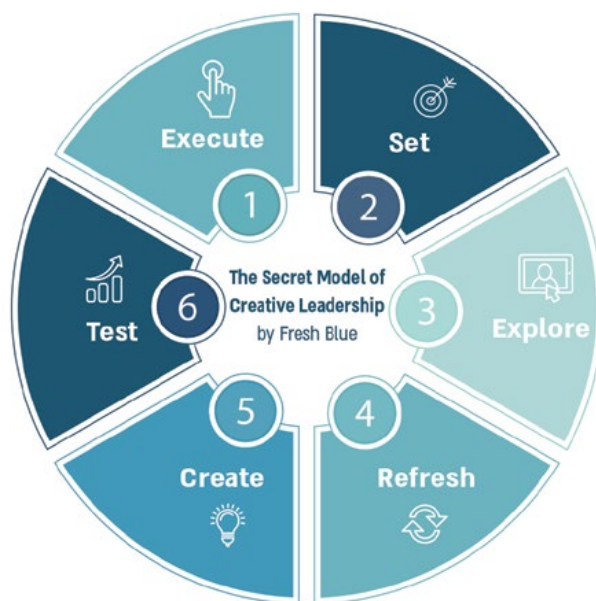
חשיבה יזמית וחשיבה יצירתית

יזמות היא פעילות אנושית שנועדה לממש רעיון העונה על צורך. החשיבה היזמית והיצירתית היא חשיבה המובילה לתוצר מקורי ובעל משמעות למישהו (פלד & נר, 1999). חשיבה יזמית מזמינה את הלומד ליצור הקשרים חדשים בין מידעים שונים, לחפש נקודות מבט חדשות, לחשוב בתוך הקופסה וגם מחוץ לקופסה ואף לחפש קופסות חדשות, לשלב דמיון עם מציאות ובעיקר למצוא פתרונות חדשים לצרכים ולבעיות וליישם אותם.

אנו רוצים לטעון כי הקניית כלים לפיתוח חשיבה יזמית שיטתית וסדורה בקרב ילדי דור ה-Z והאלפא תמנף את יכולותיהם, תאמן את שריר היזמות והיצירתיות, תרחיב את טווח המיומנויות הנדרשות להם למאה ה-21 ובעיקר תכין אותם לעידן הקונספטואלי ולאתגרים הטמונים בו. לפניכם "המודל הסודי" (The secret model of creative leadership) לחשיבה יזמית ויצירתית

שפיתחנו בהתבסס על תיאוריות אקדמיות, על מודלים ועל מתודות מובילים בעולם ועל ניסיון עשיר שצברנו בתחום חדשנות ויזמות במערכת החינוך, בארגונים ובליוי יזמים בחממות שונות בארץ ובעולם.⁵

המודל מעגלי, כולל שישה שלבים ומזמין לחשיבה איטרטיבית,⁶ כלומר: ההתקדמות אינה ליניארית, התהליך מזמין אותנו להתבונן לעומק, לבחון, להתקדם, לחזור, להתקדם, ובעיקר להתמקד בצורך, בבעיה ובאתגר יותר מאשר בפתרון עצמו. בנוסף, המודל מזמין אותנו להיות פרואקטיביים, פעילים, לומדים עצמאיים, לעבוד בעבודת צוות, לשתף פעולה, להתבונן בעצמנו, להתבונן באחר וליצור יצירה משותפת.



בשלב ראשון, מגדירים צורך או בעיה, זהו שלב ה-Set. ההגדרה נעשית מנקודת המבט שלנו, ואנו מנסים לענות על השאלה מה אינו עובד. בשלב שני, מרחיבים את הדעת, כלומר, מתבוננים בצורך או בבעיה מנקודות מבט נוספות ושונות של קהלי היעד השותפים לצורך ולבעיה. מראיינים, מתצפתים ומתנסים ובעיקר מתבוננים וחווים את הצורך מנקודות מבט שונות, מגוונות ואחרות, זהו שלב ה-Explore. בשלב שלישי, מגדירים מחדש את הצורך ואת הבעיה בעקבות הדברים שעלו בשלב ה-Explore, כמו למשל פער בין נקודות המבט השונות, זווית ראייה חדשה, זווית ראייה ידועה אך שלא נתנו לה מענה קודם לכן, בעיה וצורך אחרים לגמרי שזיהינו ועוד.

5 מפתחי המודל הם יהב לוי וגלית לוי, חברת Fresh Blue.

6 פירוש המונח איטרטיבי הוא חזור. כלומר, תהליך שבו חוזרים על פעולות לצורך פתרון הבעיה או הצורך.

מנסחים מחדש את הבעיה בצורה מדויקת וממוקדת ומתחילים לעלות רעיונות לפתרונות, זהו שלב ה-Create. בשלב זה, חושבים מחוץ לקופסה, בתוך הקופסה ובקופסות חדשות, מגייסים את כל כישורי החשיבה והיצירתיות, ממריאים על כנפי הדמיון ולבסוף נוחתים בשלב ה-Test ובו בוחרים רעיון אחד ליישום על פי קריטריונים מוגדרים, בונים לו אב טיפוס ובודקים את ההיתכנות שלו.



המודל כשלעצמו אינו מספיק לצורך פיתוח שריר החשיבה היזמית והיצירתית. נדרשים שלושה מורים לעשות את הלמידה למשמעותית לילדי דור ה-Z ודור האלפא. המורה הראשון הוא האחר המשמעותי בתהליך הלמידה, כדוגמת מורה, מדריך, מחנך, מש"צ וכו'. המורה השני הוא קבוצת השווים, החברים לקבוצה שמחזקים ושמתחים כישורים חברתיים קריטיים לילדי דור ה-Z והאלפא. המורה השלישי הוא הסביבה - תפאורה שתפקידה אינו רק פונקציונלי, אלא תפקידה לזמן הזדמנויות ללמידה ולשקף את תהליך הלמידה של התלמיד.

אנו מאמינים כי חשיבותם ונחיצותם של המורה הראשון והמורה השני ללמידה משמעותית עבור ילדי דור ה-Z והאלפא, ידועים וברורים ואילו נחיצותו של המורה השלישי פחות מוכרת וברורה. על כן נרחיב על המורה השלישי.

המורה השלישי: מרחב הלמידה

כאנשי חינוך, אנו מכירים היטב את כוחה של מערכת יחסים ללמידה משמעותית - הן מערכת

היחסים שבין הצוות החינוכי לתלמידים הן זו שבין התלמידים לבין עצמם. מערכות יחסים אלו ידועות, ברורות ומוכרות, ואנו פועלים לטפח אותן כדי לייצר הזדמנויות למידה שונות לתלמידנו.

לוריס מלגוצ'י⁷ (אצל Rankin, 2004) גרס כי קיימת מערכת יחסים נוספת בתהליכי למידה, אשר לה תפקיד מרכזי מאוד בתהליך היות הלמידה למשמעותית, והגדיר אותה כמורה השלישי. למעשה, המורה השלישי הוא הסביבה הגמישה, המגיבה לצורך של מורים ושל תלמידים בלמידה משותפת לטיפוח יצירתיות ולשיקוף הערכים שרוצים לטפח בקרב התלמידים. יתר על כן, סביבת הלמידה יכולה לסייע בעיצוב זהותו של התלמיד (Strong-Wilson, & Ellis, 2007). כדי שסביבה תשמש מורה שלישי, על המורים לפתח הבנה עמוקה של העקרונות הבסיסיים של הסביבה ושל החשיבה ולהציע שאלות שיעוררו את הסקרנות של ילדי דור ה-Z ודור האלפא (Gandini, 2011).

מרחבי הלמידה הפיזיים, הסגורים והפתוחים, מתווכים בין מערכות היחסים החברתיות הנרקמות לתהליכי למידה והוראה, בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. למעשה, מרחבי הלמידה הם סוכני השינוי: עם השתנות המרחבים, משתנה גם אופי הלמידה. מרחבים פיזיים ווירטואליים יכולים להפגיש בין תלמידים, לעודד חקר, שיתוף פעולה ודיון או לחילופין להביא לשתיקה ולניתוק בין הלומדים והלומדות (Oblinger, 2006).

סביבת למידה היא למעשה תוצאה של אינטראקציות בין משאבים פיזיים - מרחבי למידה, סגורים או פתוחים, חומר וטכנולוגיה - לבין תלמידים, צוות הוראה, תוכן, חברה ומדיניות. מרחבי הלמידה יכולים להשפיע על מערכות היחסים ובכך לשפר את למידת התלמידים (Velissaratou, 2017) ואת יחסי הגומלין בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. הם מאפשרים מפגשים ולמידה אחרת, המתאימה יותר למאפייני הלומדים החדשים, ילדי דור ה-Z והאלפא (Dovey & Fisher, 2014).

שילוב שלושת המורים - המורה, קבוצת השווים וסביבת הלמידה - בתהליכי הלמידה מוביל ללמידה משמעותית שכן הלמידה נוצרת בהבניה מודרכת של התלמידים ולא רק בהעברת החומר על ידי המורה ובקליטתו על ידי התלמידים. למעשה, הלמידה נעשית פרסונלית כי היא מזמנת לתלמיד הזדמנויות לפגוש את עצמו, את חבריו, את המורה ואת סביבתו. יתרה מכך, ההוראה מתעצבת כמערכת יחסים דו כיוונית, שבה הבנתו של המורה את התלמידים חשובה לא פחות מהבנת התלמידים את המורה (Biermeier, 2015).

סוג זה של הוראה ושל למידה דורש מידה גבוהה של אמון ביכולות היצירתיות של המורה וראיית

7 מייסד הגישה החינוכית רג'ו אמיליה. הגישה התפתחה בעיר רג'ו אמיליה שבצפון איטליה, בשנות ה-50 של המאה ה-20. החלה בגני הילדים וכיום מיושמת גם בבתי ספר יסודיים ובתי ספר על-יסודיים. הגישה מבוססת על תפיסה הומניסטית והוליסטית, הגורסת שלכל ילד יש זכויות ופוטנציאל. לתפיסתם, מטרת החינוך לעודד את התפתחות הילד כבעל אישיות אוטונומית, ביטחון עצמי, כושר למידה ואיזון רגשי וקוגניטיבי כאחד. על כן, תהליכי הלמידה מכונים "פדגוגיה של הקשבה" ומהווים תהליך מתמשך של למידה הדדית מתוך דיאלוג מתמיד בין העולם הפנימי לעולם החיצוני של הילד. ההקשבה מתרחשת לא רק על ידי חוש השמיעה, אלא באמצעות כל החושים ועל כן למערכת היחסים של התלמיד עם הסביבה יש תפקיד מהותי בתהליכי הלמידה.

התלמידים כסקרנים וכפעלנים בלמידה. זו נקודת מבט שהופכת על פיה תוכנית לימודים מובנת המובילה לתוצאות קבועות מראש. לעיתים קרובות, תוכנית לימודים סטנדרטית, שנועדה להשגת תוצאות ברורות, מבטלת כל אפשרות לחקירה ספונטנית ומונעת רגעי למידה פוטנציאליים. כדי ללמד את הלומדים החדשים, ילדי דור ה-Z והאלפא, על אנשי החינוך להבטיח כי יצירתיות, יזמות, חדשנות וגמישות יתקיימו תמיד.

טיול כמרחב לפיתוח חשיבה יזמית ויצירתית - תיאור מקרה

תלמידי כיתות ז' מאזור המרכז יצאו לטיול יומי בנחלאות שבירושלים. לאחר הליכה קצרה בסמטות השכונה, ביקשה המדריכה מהכיתה להתיישב באחת הרחבות וסיפרה לתלמידים על רבי אריה לוי, שביתו סמוך מאוד לרחבה. תוכלו להתרשם משפת הגוף של התלמידים הנראית בתמונה המצורפת כמו גם מרמת הסקרנות והעניין שהתלמידים גילו במהלך ההסבר.

בתום ההסבר, ניתנה הבמה למורה השלישי.



תלמידי כיתה ז', נחלאות, ירושלים

ביקשנו מהתלמידים לצלם דבר שמעורר בהם שאלה או מעלה בעיה או צורך שהיו רוצים לחשוב איך לפתור (שלב ה-Set).



מייד נשלפו הטלפונים הניידים, והתלמידים החלו לצלם. תחילה צילמו ללא הבחנה וללא התמקדות בבקשה. תגובה זו אופיינית מאוד לשלב הגדרת הצורך או הבעיה כיוון שאנו ממוקדים בעצמנו ומתבוננים במציאות מנקודת המבט שלנו.

הזמנו אותם להיכנס לנעליו של רבי אריה לוי ולנסות לחשוב כמוהו, והם מצידם ביקשו לשמוע שוב את ההסבר

עליו. הצענו שידמיינו שהם תושבי השכונה וינסו לצלם מנקודת מבט זו (שלב ה-Explore). התמונות שקיבלנו היו אחרות ומפתיעות. תמונות שעוררו עניין וסקרנות ושהיה בהם גירוי לחשיבה.

אחד התלמידים צילם חבל כביסה ארוך וגבוה שהיה תלוי בחצר המרכזית. התמונה עוררה שאלות רבות בקרב התלמידים, כמו למה תולים כך את הכביסה, למה כל כך גבוה, אם החבל שייך למשפחה אחת או לכמה משפחות, אם הם היו מוכנים שבגדיהם התחתונים יהיו מוצגים כך לראווה (שלב ה-Refresh). משם הפליגו התלמידים לדיון על מרחב אינטימי ומרחב ציבורי, על שונות בין בנייה כיום



לבנייה בעבר בנוגע למרחב הפרטי ולמרחב הציבורי ועוד. אחר כך העלו רעיונות לפתרונות בנוגע לשאלה איך אפשר לייצר מרחב פרטי בשכונה שבה הם נמצאים (שלב ה-Create). הם הביעו מחשבה שאולי מיותר לנסות כי יכול להיות שלתושבי

השכונה פרטיות נחוצה פחות (שלב ה-Test). התפתח דיון בנוגע למושג קהילתיות ובנוגע להבדל שבין החוויה שלהם את הקהילה בשכונתם לבין איך שהם חווים את הקהילה כאן ועוד.



תלמידה אחרת צילמה גרפיטי שמצאה על אחד מקירות הבתים: Don't Dream Your Life - Live Your Life, 1933. התלמידים שאלו אם זה גרפיטי מ-1933 או שאין קשר בין המשפט ובין ציון השנה. הם חיפשו באינטרנט את המקור וניסו לאתר את השנה ולאחר מכן דנו במסר שהגרפיטי מביע ושאלו את עצמם אם הם חיים את החלום שלהם (שלב ה-Refresh), מהם בעצם החלומות שלהם (שלב ה-Create) ומה הם צריכים כדי לחלום (שלב ה-Test) ועוד.

תיאור מקרה זה של חווית למידה שהתרחשה בטיול יומי של תלמידים שבו שולבו שלושת המורים - המורה הראשון המחנכת והמדריכים, השני התלמידים והמורה, השלישי המרחב הפתוח - ממחיש עד כמה למידה המשלבת את שלושת המורים מייצרת הזדמנות לפיתוח חשיבה יזמית, יצירתיות ושיתופיות, ומעל לכל אלה - למידה משמעותית המשלבת ידע, מיומנויות חברתיות, חיזוק תחושת שייכות, קהילתיות וכלים לחיים. כן התיאור ממחיש עד כמה חשיבה יזמית והמודל הסודי לחשיבה יזמית פשוטים ליישום ומהותיים ללמידה המבוססת על סקרנות, על בחירה ועל עניין, המאפיינים את הלומדים החדשים.

סיכום

במאמר זה, הצגנו את מאפייני הלומדים החדשים, בני דור ה-Z והאלפא, ואת נחיצותו של המורה השלישי, במקרה זה הטיול, כסביבת למידה עוצמתית, לפיתוח חשיבה יזמית ויצירתית. עמדנו על המאפיינים העיקריים של ילדי דור ה-Z ושל ילדי דור האלפא כלומדים חדשים. העמקנו בהבנת החשיבה היזמית והיצירתית והכרנו את "המודל הסודי" לחשיבה יזמית ויצירתית שפיתחו יהב לוי וגלית לוי בשנת 2019. לאחר מכן, בחנו את תפקידה המהותי של סביבת הלמידה כמורה שלישי ללמידה משמעותית. לבסוף תיארנו מקרה מטיול תלמידי כיתות ז' מאזור המרכז בשכונת נחלאות בירושלים, אשר המחיש עד כמה למידה אגב התנסות בסביבה החומרית והאנושית והמשלבת יחסי גומלין בין שלושה מורים מייצרת הזדמנות לפיתוח מיומנויות המאה ה-21, כגון חשיבה יזמית, יצירתיות, שיתופיות. למידה עצמאית ופרואקטיבית מוקירה יוזמה, יזמות ויצירתיות ומכינה את תלמידינו לאתגרי העידן הקונספטואלי.

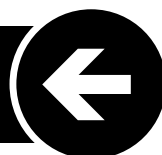
כשאתם יוצאים לטייל וללמוד במרחבים הפתוחים, חשבו תמיד על הסביבה כמורה שלישי ושאלו את עצמכם אילו הזדמנויות תוכלו לייצר כדי לפתח קשר בין התלמידים והמרחב הפתוח - קשר שיוביל לתהליכי למידה משמעותיים. כי "**כשיוצאים, מגיעים למקומות נפלאים**" (ד"ר סוס).

מקורות

1. מנלה, מ' (2015). גדלו עם טאבלט ביד: הכירו את דור אלפא. **כלכליסט ברשת**: <http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3676229,00.html>
 2. פלד, א' & ונר, ג' (1999). **חשיבה יזמית**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה ומשרד החינוך התרבות והספורט.
 3. רן, ע', אלמגור, ר' ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2019). **הלומדים החדשים: מאפייני דור ה-Z בכיתה ומעבר לכותלי בית הספר**. תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין מכללית.
1. Biermeier, M. (2015). Inspired by Reggio Emilia: Emergent curriculum in relationship – Driven learning environments. *Young Children*, 70 (5), pp. 21-32.

2. Dovey, K. & Fisher, K. (2014). Designing for adaptation: The school as socio-spatial assemblage. *The Journal of Architecture*, 19 (1), pp. 43-63.
3. Grabinger, A. & Sladek S. (2002). *Gen Z: The first generation of the 21st century has arrived*. Australia: XYZ University.
4. Howe, N. & Strauss, W. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow and Company.
5. Merriman, M. & D. Valerio (2016). *One Tough Customer: How Gen Z is Challenging the Competitive Landscape and Redefining Omnichannel*. Ernst & Young Report. Retrieved April 28, 2017. [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-one-tough-customer/\\$FILE/EY-onetough-customer.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-one-tough-customer/$FILE/EY-onetough-customer.pdf)
6. McCrindle, M. & Wolfinger, E. (2011). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. Australia: UNSW Press.
7. McCrindle, M. & Fell, A. (2020). *Understanding Generation Alpha*. Australia: McCrindle Researchs.
8. Oblinger, D. (2006). Space as a change agent. In: D., Oblinger (Ed.), *Learning spaces* (pp. 1.1-1.4). Washington, DC: Educause.
9. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *The Horizon*, 9 (5), pp. 1-6.
10. Schwiger, D. & Ladwig, C. (2018). Reaching and retaining the next generation: Adapting to the expectations of Gen Z in the classroom. *Information Systems Education Journal*, 16 (3), pp. 45-53.
11. Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into practice*, 46 (1), pp. 40-47.
12. Velissaratou, J. (2017). *An OECD framework for a physical learning environment*
13. module – revised edition. Paris: OECD publishing.

דיוני דילמה כחלק מטיפול חינוך ערכי מוסרי בטיול השנתי



// עמליה לואין //

מערכת החינוך שואפת לצייד את הבאים בשעריה לאורך השנים בידע, במיומנויות ובערכים ולטפח אותם כבוגרים ערכיים ואכפתיים, סקרנים, רחבי אופקים ובעלי ידע, רגישים ומעורבים חברתית ומגלים אחריות אישית וחברתית בתחומי חיים שונים. כדי להשיג יעדים אלו, אנשי החינוך משתמשים במגוון דרכים, כלים, אמצעים ומתודות.

הטיול השנתי הוא אחד מאמצעים אלו, והוא חותר להקנות למשתתפיו ידע, מיומנויות וערכים. במהלך הטיול, התלמיד עובר חוויה רב ממדית: מצד אחד הוא חווה מפגש עם הנף ועם הטבע, שפעמים רבות משאיר אותו נפעם אל מול ההוד וההדר של נופים קדומים; מצד אחר הוא מתוודע לסיפורי מורשת ולסיפורי האתרים והם מחברים אותו אל זהותו האישית, המשפחתית והלאומית, אל ההיסטוריה ואל היותו חוליה בשרשרת הדורות. מעבר לכל אלו, הטיול מזמן חוויה חברתית, המחזקת את תחושת השייכות של התלמיד ואת תחושת היותו חלק מקבוצת שווים, במיוחד כאשר הוא שותף בהכנת הטיול ובמימושו לפי העקרונות המנחים של תפקיד לכל תלמיד. כל אלו מתקיימים בד בבד עם שיחות בין אישיות - חלקן ספונטניות, בלתי פורמליות, וחלקן יזומות ומתוכננות על ידי המורה וכולן תורמות ומסייעות בגילוי העצמי של התלמיד את תחושותיו, את דעותיו ואת השקפותיו מחד גיסא, ואת יכולותיו וכישוריו בהשוואה לחבריו מאידך גיסא, ובכך יוצרות חוויה מעצבת זהות.

בשל כל המאפיינים שצוינו, חלק גדול מבוגרי מערכת החינוך יזכירו אחד או יותר מהטיוולים השנתיים כאחת החוויות הזכורות והמשמעותיות ביותר שלהם מתקופת לימודיהם. עוצמת החוויה וההשפעה שלה לאורך זמן מחייבת את אנשי החינוך להקדיש חשיבה מעמיקה יותר לנושא ולנצל את האמצעי החוויתי רב העוצמה הזה להקניית מיומנויות וערכים חברתיים ולפיתוח חשיבה מוסרית כנכסים שילוו את התלמיד לאורך חייו כבוגר בחברה הישראלית.

יש דרכים שונות לפיתוח חשיבה מוסרית ולהקניית מיומנויות חברתיות ערכיות, וכולן יכללו - בדרך זו או אחרת - ניהול דיון ושיח מנומקים על בסיס שאילת שאלות סוקרטיות וביורור נקודות מבט שונות, לצד פיתוח יכולת הקשבה ומודעות. עיסוק כזה מקנה ידע, מטפח חשיבה ביקורתית ותורם לצמיחה מוסרית ולפיתוח תפיסת עולם ערכית. דיונים שיטתיים בסוגיות מוסריות מסייעים לתלמידים לפתח רגישות ומיומנויות חברתיות ומקנים כלים להתמודדות

1 מפקחת ארצית תכנים ותוכניות במנהל חברה ונוער, בעלת תואר שני במכון שכטר תוכניות לימוד ומדרש.

במצבים מורכבים הדורשים הנמקה על בסיס מוסרי ערכי. חשיבה מוסרית ומודעות הן בסיס הכרחי (אם כי לא מספיק) להתנהגות מוסרית.

בחיבור זה, אתייחס לכלי דיון דילמה, אשר התקבל במינהל חברה ונוער בשנות השמונים והמשמש מאז בסיס מוצק לדיון דילמה בפרט ולניהול דיון ושיח בכלל. שילוב של דיוני דילמה בתהליך ההכנה לטיול, במהלך הטיול או בסיכום שאחריו יפתח בקרב המשתתפים את החשיבה המוסרית ויטפח בהם את ההבנה בדבר הצורך בהתייחסות, בדאגה ובסיוע לחבריהם הקרובים, לקהילה, לחברה הסובבת אותם ולכל אדם באשר הוא אדם ובדבר הצורך בהגינות, ביושר, באמינות ובכבוד לצורך בניית חברה טובה יותר לחיות בה.

הדילמות יכולות להיות קשורות לעולמות תוכן וידע שונים הקשורים בטיול. יש דילמות שקשורות באתר ובנוף הנראה בטיול. לדוגמה: בביקור במצדה, נדון בקריאתו של אלעזר בן יאיר ללוחמי מצדה ולמשפחותיהם להתאבד. דיון דילמה אחר יתייחס לשאלת הכיתוב הזהה על מצבות בבתי עלמין צבאיים, שמבטא שוויון ואחידות אל מול רצון המשפחות השכולות בהנצחה אישית אינטימית. כן דיוני הדילמה יכולים לעסוק בסוגיה העולה מהנוף הפיזי או האנושי, כגון: שימור מול פיתוח, ירוקים מול מרשרשים, מרכז מול פריפריה ועוד. סוג אחר של דיוני דילמה קשור בחיי הקבוצה ובהתנהלותה, כגון מסירת מידע על התנהגות אסורה (אלכוהול) מול חברות, דיון בבחירת חברים מקובלים חברתית לחוליה מול בחירה בחבר שהוא ילד דחוי בקבוצה ועוד.

מהו דיון דילמה

דילמה, בהקשר של דיוני דילמה, אינה התלבטות, אלא בעיה (או שאלה) אשר יש בה התנגשות בין שני ערכים (או יותר) ואשר נדרשת בה הכרעה מעשית. הגדרה כזו לדילמה מחייבת את התלמיד להתעמק במאפיינים של אירוע נתון ולבחון את הבעיה שהאירוע מעורר לא רק לפי מערכת המושגים והערכים של התלמיד ברגע מסוים, אלא באופן כללי, כביכול יותר אידיאלי. ההנחה (ברוח אפלטונית) היא שהערכים קיימים ועומדים גם כשאנחנו רואים בהם ערכים שלנו. דיון מסוג זה מעשיר את טווח ההתייחסויות והרגישויות הערכיות של התלמידים לעולם הסובב אותם, מעמיק את האחריות שלהם למעשיהם, מעודד אותם לבחון חלופות שונות במצב נתון ומביא למודעותם שלמעשה הם מכריעים בחייהם ללא הרף בדילמות שונות במשפחה, בבית הספר, בין חברים וכו'. מתוך הכרעות אלה, התלמידים יוצרים לעצמם סולם ערכים שמשקף את זהותם המוסרית. בדרך זו, התלמידים עוברים תהליך קוגניטיבי להגברת המודעות שלהם לעצמם ולמעשיהם, והם אף עשויים לשפר את דרכי ההתמודדות שלהם בדילמות חיים שונות (אביב, 1999). המתודה של דיון דילמה התפתחה מתיאוריית ההתפתחות המוסרית של לורנס קוהלברג (1927-1987), שנודע בעיקר בשל תיאוריה זו.

תיאוריית ההתפתחות המוסרית של קוהלברג

התיאוריה של ההתפתחות המוסרית נשענת על העבודה של פיאז'ה ושל הפילוסוף האמריקאי ג'ון דיואי. חוקרים אלו הדגישו שהתפתחותם הפילוסופית והפסיכולוגית של אנשים מתרחשת בשלבים. גם קוהלברג האמין והוכיח שחשיבה מוסרית מתקדמת שלב אחרי שלב בסדר נתון וכי אי אפשר לדלג על שום שלב.

בעקבות מחקריו, חילק קוהלברג את ההתפתחות המוסרית לשלבים רבים יותר מאלו של פיאז'ה. הוא העריך את הרמה המוסרית של נבדקיו באמצעות ריאיון שבו הוצגה לילדים דילמה מוסרית ושאלות פתוחות, שמהתשובות עליהן (ובעיקר מהנימוקים לתשובות) אפשר ללמוד על מניעי ההתנהגות החברתית מוסרית של האדם - החל מדאגה לצרכיו הבלעדיים בגיל צעיר ועד לציות לחוקים והבנת ערכים גבוהים, כמו צדק וכבוד לחיי אדם, בגיל בוגר.

קוהלברג חילק את תהליך ההתפתחות המוסרית לשישה שלבים, בשלוש רמות מוסריות כלליות. השלבים לפי קוהלברג הם קבועים ואוניברסליים. זהו רצף שלבים שכל אדם עובר בסדר קבוע, כך שכל שלב נבנה על הקודם וכרוך בהבנה עמוקה יותר של המושג צדק. מחקרים מצאו שמעבר משלב לשלב קשור בגיל, בהתפתחות קוגניטיבית, בהשכלה וביכולת לראות את הפרספקטיבה של האחר. התפתחות מוסרית קשורה גם לאינטראקציה בין בני הגיל ולהשתתפות בארגונים חברתיים, וכן היא מושפעת מסגנון ההורות.

שלבים בהתפתחות מוסרית לפי התיאוריה של קוהלברג

מניתוח שיקולי דעת והנימוקים שעלו בתשובות המרואיינים בנוגע לדילמות, זיהה קוהלברג שישה שלבים בהתפתחות החשיבה המוסרית בבני אדם, המסווגים להלן לשלוש רמות, בכל רמה שני שלבים (פלג וברנהולץ, 2003):

א. הרמה הפרה-קונבנציונלית: שיקול הדעת המוסרי נקבע על ידי קבלת חוקים של סמכות חיצונית, והמעשים נשפטים לפי תוצאותיהם. התנהגויות ייחשבו לטובות או לרעות לפי תוצאה של פרס או של עונש. רמה מוסרית זו מתחילה בגיל הגן ועשויה להימשך עד גיל תשע והיא מתחלקת לשני שלבים:

שלב 1: אוריינטציה של ציות ועונש - בשלב זה, האדם מתקשה לראות את שני הצדדים של הסיטואציה ונוטה להתעלם מכוונת האנשים בה ולהתמקד יותר בצורך לציית לחוק בשל פחד מעונש מדמיון סמכות.

שלב 2: אוריינטציה של סונה אינסטרומנטלית - בשלב זה, האדם מודע לכך שלאנשים שונים יכולות להיות כוונות שונות ופרספקטיבות שונות בנוגע לדילמה מוסרית, אך הבנה זו מוגבלת וקונקרטית. מבחינתו, פעולה נכונה היא זו שמעניקה לו יתרון אישי ומספקת

את צרכיו. כשיש הדדיות בין אנשים, היא מובנת כחליפין של טובות - שמור לי ואשמור לך.

ב. הרמה הקונבנציונלית: יש חשיבות לדעות של אחרים ולציות לחוקים חברתיים, אך לא בגלל אינטרס אישי, אלא מתוך אמונה ששמירה על המערכת החברתית חשובה להמשך קיום יחסים אנושיים חיוביים וסדר חברתי. לטענת קוהלברג, רוב המתבגרים והמבוגרים נמצאים ברמה מוסרית זו, ולכן היא נקראת הרמה הקונבנציונלית.

שלב 3: **אוריינטציה של ילד טוב (שיתוף בין אישי)** - ציות לחוקים חשוב כי הוא מאפשר הרמוניה חברתית, בעיקר בהקשר של יחסים בין אישיים חשובים. לאדם חשוב לקבל [חיבה](#) ואישור מדמויות קרובות ולהיראות אדם טוב, מכובד ועוזר, שאפשר לסמוך עליו.

שלב 4: **אוריינטציה של שמירת הסדר החברתי** - האדם רואה פרספקטיבה רחבה יותר של יחסים חברתיים. החוק צריך להיאכף בשווה על כולם, וחובתו של כל אדם בחברה לשמור על החוק כי הוא חיוני לשמירת הסדר החברתי. אם כולם לא יצייתו, הסדר החברתי יתמוטט.

ג. הרמה הפוסט-קונבנציונלית: אנשים ברמה זו אינם מצייתים לחוקים בצורה עיוורת אלא גמישה, והם מגדירים מוסריות במושגי עקרונות וערכים מופשטים. לטענת קוהלברג, חלק מהמבוגרים עשויים להימצא בשלב 5 בתוך רמה זו, אך מעטים מגיעים לשלב 6.

שלב 5: **אוריינטציה של חוזה חברתי** - האדם מתייחס לחוקים כאל כלים גמישים המשרתים צרכים אנושיים, ולכן יכול לדמין אלטרנטיבות לחוקים כך שיהיו הוגנים יותר. כשהחוקים מתאימים לזכויות האדם ולאינטרס הרוב, נוצרת השתתפות מרצון חופשי במערכת הוגנת שכזו.

שלב 6: **אוריינטציה של עיקרון אתי אוניברסלי** - לטענת קוהלברג, נדיר להגיע לשלב זה, שבו הפעולה מוגדרת על ידי עקרונות של אתיקה ושל מצפון שהאדם בוחר לעצמו. החוקים הם ערכים מוסריים מופשטים, ואין צורך בחוק חיצוני להיאחז בו, ולכן אין כלל חשיבות לחוקים חברתיים קונקרטיים אלא רק למצפון האישי, ויש נכונות לשלם את המחיר כאשר המצפון האישי אינו עולה בקנה אחד עם המוסכמות החברתיות או עם החוק.

חשוב להדגיש כי שלב בחשיבה המוסרית הוא דגם עקבי של חשיבה על בעיות המתעוררות במצבים שבהם יש התנגשות בין ערכים מוסריים. שלבי החשיבה אינם מצביעים על טיפוסים אופייניים בעולם "אדם שלב 2". יש רק בני אדם החושבים בשלב מסוים של התפתחותם בפרספקטיבה של שלב 2. שלבי החשיבה אינם מאפיינים התנהגות. אין "התנהגות שלב 2", אלא יש אדם החושב בפרספקטיבה של שלב 2. השלבים מוצגים בלוח מס' 1.

לוח מס' 1: שלבי ההתפתחות המוסרית לפי קולברג

שלב	מאפייני החשיבה המוסרית ומניע עיקרי לפעולה	פרספקטיבה חברתית
שלב 1 אוריינטציה של עונש ושל ציות	הימנעות מעונש ורצון לקבל גמול, ציות לסמכות חזקה.	- לאדם פרספקטיבה של פרט בודד הרואה את טובת עצמו בלבד. - הפרט אינו מסוגל להכיר בכך שלזולת יש צרכים השונים משלו.
שלב 2 אוריינטציה של כדאיות	הפרט רואה את הזולת רק כעשוי להועיל לו בסיפוק צרכיו: שמור לי ואשמור לך.	- הפרט מודע לכך שלכל אדם יש אינטרס שאותו הוא שואף להשיג. - הטוב מוגדר מנקודת מבט של טובת הפרט בלבד.
שלב 3 אוריינטציה של שותפות בין אישית בקבוצה	- רצון להיות אדם טוב, מקובל בקבוצה ורגיש לצורכי חבריה. - קונפורמיות לנורמות הקבוצה. - דאגה ליחסי קרבה בין חברי הקבוצה על בסיס כבוד, נאמנות, אמון והכרת תודה.	- הפרט מתמקד בשייכות שלו לקבוצה מוגדרת. יש מודעות לרגשות הזולת. - הסכמות וציפיות הדדיות בקבוצה מקבלות עדיפות על פני האינטרס האישי. - לפרט אין עדיין יכולת לראות מערכת חברתית שלמה.
שלב 4 אוריינטציה לחברה ולחוקיה	- מחויבות לשמירה על החוק לשם הבטחת הסדר החברתי התקין. - דאגה לטובת החברה.	- הפרט רואה את טובת החברה כולה.
שלב 5 אוריינטציה חברתית על בסיס ערכי	- מחויבות לערכים שהוסכמו באמנה חברתית (כמו בחוקה האמריקאית). - החברה דנה בתיקונים לחוקים מתוך מחויבות לערכים ועל פי העיקרון של הטוב ביותר למספר הגדול ביותר של אנשים.	- העמדת הערכים כבסיס לסדר היום הציבורי בחברה.
שלב 6 אוריינטציה לצדק אוניברסלי	- מחויבות לערכים מוסריים אוניברסליים: צדק, שוויון, ערך האדם וכבוד האדם.	- העמדת הצדק האוניברסלי במרכז.

מאפייני התפתחות החשיבה המוסרית

מן המחקר של קוהלברגועמיתיו על התפתחות החשיבה המוסרית, עולים ממצאים אלו:

- חשיבה של בני אדם מתפתחת בשלבים בסדר עולה. כל אדם, בהיותו ילד קטן, חושב לפי דגם חשיבה של שלב 1. רוב תלמידי בתי הספר היסודיים נמצאים בשלב חשיבה 2 במשך כמה שנים. הם מתקדמים לשלב 3 בזכות העובדה שחייהם בקהילה מתנהלים, במידה הולכת וגדלה, בתוך קבוצות בני גילם, המצפים מחבריהם לנאמנות, להתנהגות בדרכים המקובלות על בני עשרה אחרים ולמוכנות לעזור לחבריהם ככל שיוכלו. גם הורים מעלים לעיתים קרובות ציפיות דומות. הדבר משפיע על בני העשרה והם עוברים למערכת חשיבה המאורגנת בצורה החדשה.
- המעבר משלב לשלב מתרחש באיטיות, המציאות או דילמות היפותטיות מעוררות מאבק קוגניטיבי בתודעתו של האדם, גורמות לו אי נחת אינטלקטואלית ובכך מאפשרות מעבר לשלב גבוה יותר.
- שיקול הדעת של האדם מעוגן בעיקרו בשלב חשיבה מסוים. השלבים הסמוכים משמשים לו דגם חשיבה משני. אם יציגו לנבדק כמה דילמות, הוא ישיב בעקביות תשובות האופייניות לשלב החשיבה שהוא נמצא בו, גם אם תוכן הדילמות והערכים המתנגשים בהן יהיו שונים.
- **הממצא החשוב ביותר לאנשי החינוך לצורך התערבות חינוכית** הוא כי בני אדם מסוגלים להבין טיעונים במונחים של שלב החשיבה שלהם ושל כל השלבים שמתחתיהם, ולעיתים גם של שלב אחד מעליהם. בדרך כלל הם מעדיפים את שלב החשיבה הגבוה ביותר שאותו הם מסוגלים להבין.
- ממצא אחרון זה מבוסס על מחקר משלים שערך ג'יימס רסט. רסט ריאיון 47 בוגרי תיכון לפי הריאיון של קוהלברגבמטרה לקבוע את שלב החשיבה שבו הם נמצאים. לאחר הריאיון, הציג בפניהם רסט סדרת היגדים שבהם תגובות לדילמה שהוצגה בפניהם, לפי כל אחד מהשלבים בסולם קולברג. הוא ביקש מן המרואיינים להסביר את ההיגדים במילים שלהם ולדרג אותם על פי מידת השכנוע שיש בהיגדים הללו בעיניהם.

מסקנות מניתוח התשובות

- רוב הנחקרים הבינו נימוקים בשלב אחד גבוה מהשלב שבו הם מצויים ונטו להעדיף את ההיגד הגבוה יותר בסדר ההתפתחותי.
- לאחר שאדם הגיע לשלב מסוים, הוא אינו נסוג. אבל ההתפתחות עלולה להיעצר בכל שלב.
- הנימוקים שמשמיע מי שנמצא בשלבים גבוהים מתבססים על פרספקטיבה רחבה יותר ומציעים פתרון טוב יותר לדילמה מהנימוקים שמשמיע מי שנמצא בשלבים נמוכים.
- בשלבים גבוהים יותר, בני אדם מבחינים בקיומם של ערכים שונים, כגון: ערך החיים וערך

הרכוש, ומסוגלים לדרג ערכים אלה. הם יציינו, למשל, כי ערך החיים עולה על ערך הרכוש כיוון שערך החיים אינו הפיך. בשלבים גבוהים יותר, בני אדם פונים לעקרונות אוניברסליים יותר, כגון: שוויון, צדק וערכי אמנה חברתית בחברה דמוקרטית.

קוהלברג (1980, עמ' 74) ציין כי "ילדים, אף על פי שאינם יודעים לבטא שלבי מחשבה גבוהים יותר מזה שבו הם מצויים, כשהם מבינים שלב גבוה משלהם, הם נוטים להעדיף אותו על שלהם". עובדה זו מוכיחה בעליל את הצורך בחשיפת הפרט להבנה המוסרית ולרמות חשיבה מוסריות גבוהות יותר, שכן כך קיימת אפשרות להשפעה ולקידומו של הפרט לרמת חשיבה מוסרית גבוהה יותר. כמו פיאז'ה, גם קוהלברג האמין שרוב ההתפתחות המוסרית מתרחשת דרך אינטראקציה חברתית. השימוש בדיון דילמה מבוסס על ההנחה שאנשים מתפתחים מוסרית כתוצאה מהתמודדות עם קונפליקטים קוגניטיביים המותאמים לרמתם המוסרית. דרך הדיון, הילדים יבינו את הטיעון המוסרי ברמה אחת גבוהה יותר מזו שהם נמצאים בה וייתכן שיבקשו לאמץ רמה זו.

מסקנה זו ממחקרו של קוהלברג מציבה את הדיון, את הוויכוח ואת הפולמוס המוסרי כדרך להנחלת ערכים ולטיפוח חשיבה מוסרית של הפרט במסגרת קבוצה חברתית. בשלב ראשון של הדיון, נראה כי הילד בוטח בדעותיו וכי הוא בעל תפיסה משלו. אולם, החשיפה לדעות ולתפיסות אחרות משלו, ובעיקר לנימוקים ולשיקולי דעת אחרים, מחייבת אותו לשקול ולבדוק שוב את תפיסותיו מול אלו שאיתן הוא מתעמת. קוהלברג וטוריאל (Kohlberg, 1971) הדגישו כי אי הסכמה, ויכוחים וקונפליקטים מחשבתיים עשויים להוביל לשלב גבוה יותר של הבנה מוסרית, וכי בדרך זו תפיסת המוסר המתגבשת אצל הפרט אינה מונחלת לו מבחוץ, אלא היא נובעת מתוכו. הפרט מובל להפוך ולפשפש במחשבותיו ולגבש לו תפיסה מוסרית המתאימה לו והמשכנעת אותו ביותר.

המטרה בדיונים מעין אלו היא לסייע לתלמיד להעלות את מרב הרעיונות והרגשות שהסיטואציה שבה דנים מעוררת בו. על המנחה לעודד את כל הפרטים בקבוצה להביע את עמדתם, ובכך הוא מסייע בידי כל פרט לעבד את הדברים אישית על בסיס החוויה שעורר בו המפגש עם הדעות האחרות.

המתודה של דיון דילמה

את המתודה לניהול דיוני דילמה שלהלן פיתחו אדווין פנטון ותלמידיו מאוניברסיטת קרנגי-מלון בפיטסבורג (1980) בעקבות ממצאי בלאט. המתודה לניהול דיונים בדילמות מוסריות פותחה במטרה לקדם את החשיבה המוסרית של המשתתפים בדיונים על פי התיאוריה של קוהלברג. ההלימה בין התיאוריה והמתודה מתבטאת, בין היתר, בתהליך מובנה בן חמישה צעדים בניהול הדיון. התהליך כולל: חשיפת הקונפליקט המוסרי, הפעלת שיקול דעת אישי ונקיטת עמדה ערכית מנומקת, דיונים בקבוצות קטנות ודיונים במליאה (פלג וברנהולץ, 2003). להלן שלבי ניהול הדילמה.

צעד ראשון - במליאה

המנחה יחלק למשתתפים את הנוסח המדויק של הדילמה כדי לאפשר להם לעיין בה ולבדוק את פרטיה גם במהלך הדיון.

המנחה יקרא את הדילמה ויברר עם המשתתפים את תוכן הדילמה בעזרת שאלות תוכן, כגון:

- מי הן הנפשות הפועלות?
- מהי ההתרחשות?
- מהו הקונפליקט שבו נתון הגיבור?
- מהם הערכים המתנגשים בדילמה?

מנחים רבים נוטים לדלג על שלב זה בהנחה שהדילמה מנוסחת, בדרך כלל, בקצרה ובפשטות והיא ברורה למשתתפים. הניסיון מלמד כי בירור מדויק של מהות הקונפליקט הכרחי כבסיס לדיון בבעיה המוסרית וכי ויתור על שלב זה מקשה את הדיון הערכי ומאלץ את המנחה לשוב לתוכן הדילמה מאוחר יותר. בשלב זה, אין לגלוש לדיון בדילמה עצמה.

יש להקדיש לשלב זה שתיים-שלוש דקות בלבד.

צעד שני - עבודה אישית

כל משתתף יתבקש לנקוט עמדה אישית בשאלה כיצד על הגיבור לפעול וינמק את עמדתו בכתב. זהו שלב חשוב ביותר, שבו כל משתתף נוקט עמדה אישית מנומקת לקראת דיון בקבוצות קטנות.

בעוד המשתתפים מנמקים עמדתם, המנחה יעבור ביניהם ויבדוק כיצד מתפלגות הדעות בין התומכים בפעולה ובין המתנגדים לה. החלוקה המדויקת תתברר בהצבעה גלויה.

כדי למנוע לחץ קבוצתי על דעת המיעוט, מומלץ שהמנחה יתחיל את ההצבעה מהדעה הפופולרית פחות. **לצעד זה יש להקדיש כחמש דקות.**

צעד שלישי - עבודה בקבוצות קטנות

לאחר ההצבעה, המנחה יחלק את המליאה לקבוצות קטנות של התומכים בפעולה ולקבוצות נפרדות של אלו המתנגדים לה. הקבוצות תהיינה בנות ארבעה-חמישה משתתפים כל אחת כדי לאפשר לכל משתתף להתבטא.

בקבוצה, כל משתתף יציג את נימוקיו, ויתקיים דיון במטרה להגיע להסכמה קבוצתית על שני הנימוקים העיקריים לדעת רוב חברי הקבוצה.

מן הניסיון עולה כי העבודה בקבוצות קטנות בעלות עמדה זהה משחררת את להט הוויכוח ומאפשרת דיון שקול, המתמקד בנימוקים של כל אחד מהם. **ההתמקדות בנימוקים חשובה**

לקידום הדיון הערכי. בכל קבוצת גיל ממוצעת אפשר למצוא בעלי טיעונים מרמות שונות של חשיבה. לבעלי הטענות מהרמות הנמוכות נגרמת אי נחת אינטלקטואלית בשומעם טיעונים ברמה אחת גבוהה יותר משלהם. כך נוצר גירוי לקראת חיפוש אחר פתרון טוב יותר, המביא בחשבון נקודות מבט רבות יותר והמסייע לקידום החשיבה המוסרית של הפרט.

חברי כל קבוצה יבחרו ראש קבוצה והוא ינחה את הדיון הקבוצתי, יאפשר לכל אחד מהשתתפים להציג את נימוקיו ויבקש מאחד המשתתפים לרשום את הנימוקים הקבוצתיים על לוח (או על בריסטול).

יש להזמין את כל המשתתפים לעיין בנימוקים של הקבוצות השונות הרשומים על הלוח (או על הבריסטולים). **משך הזמן לצעד זה: 10-15 דקות.**

צעד רביעי - דיון במליאה

לאחר עיון בנימוקי הקבוצות השונות, הקבוצות יחזרו למליאה. המנחה יאפשר למשתתפים לשאול את נציגי הקבוצות האחרות שאלות להבהרת הטענות שרשמו על הלוח. אפשר לפתוח את הדיון בדרכים מספר. לדוגמה:

- לשאול את המשתתפים: מה דעתכם על הנימוקים שהועלו.
- לבקש מחברי קבוצת המיעוט להציג את עמדתם ולהזמין את האחרים להביע את דעתם.
- לבקש מהקבוצה שהעלתה נימוקים פרובוקטיביים להציג את עמדתה ולבקש משאר המשתתפים להביע את דעתם.

המנחה ינהל את הדיון בעזרת **שאלות הבהרה**. חשוב לעמת משתתפים בעלי דעות ונימוקים שונים במטרה לפתוח בפני המשתתפים צוהר לראיית הבעיה מנקודות מבט נוספות ובכך לתרום להרחבת הפרספקטיבה החברתית שלהם. עם זאת, המנחה ידגיש שאין תשובות נכונות ולא נכונות וכי כל הדעות לגיטימיות בדיון. יש לעודד תרבות של דיון המאפשרת הסכמה או חוסר הסכמה עם הדעות המובעות ושאינה סובלנית ליחס של זלזול ושל ביטול כלפי דעות של אחרים. **זמן משוער לצעד זה: 15-20 דקות.**

צעד חמישי - במליאה

חמש הדקות האחרונות של המפגש יוקדשו לחשיבה רפלקטיבית על הדיון באמצעות שאלות:

- האם מישהו שמע נימוק שלא חשב עליו, בין תומך בדעתו בין מנוגד לה?
- האם מישהו שינה את עמדתו בעקבות הדיון? הניסיון מראה כי לאחר דקה או שתיים של מבוכה, המשתתפים מעלים טיעונים מגוונים, אשר לעיתים קרובות משקפים את הטענות הגבוהים ביותר שהושמעו במהלך הדיון.
- לסיום, המנחה ישאל: איך הרגשתם במהלך הדיון?

בשלב זה, חשוב להבחין בין ביטויים של חשיבה לביטויי רגש. למרות שדיונים בדילמות מוסריות ממוקדים בממד הקוגניטיבי, הם לעיתים קרובות מזמנים נגיעה בנושאים רגשיים, וחשוב לתת למשתתפים הזדמנות להתייחס לרגשות אלו. לעיתים המשתתפים עונים על שאלה זו במונחים של חשיבה, ולמעשה הם חוזרים לשאלה על עמדותיהם. על המנחה לחזור ולבקש התייחסות לרגשות ולא למחשבות. לדוגמה: "הרגשתי טוב", "הרגשתי לחוץ כי היה קשה לי להחליט", "הרגשתי הזדהות עם", ולא: "חשבתי ש".

יש לציין כי דיוני דילמה אינם דורשים הכנה מראש או ידע מסוים, כך שהשתתפות בהם פתוחה לכול. ככל שיישמעו נימוקים רבים יותר, הדיון עשוי להיות מאתגר, פורה ומעניין יותר. בחירת דילמה שהיא רלוונטית למשתתפים וההולמת את שלבי החשיבה של הקבוצה עשויה לעורר עניין ולעודד משתתפים פסיביים.

לוח 2: תהליך חמישה צעדים בדיוני דילמה

צעד ראשון (שתיים-שלוש דקות)

הקראת הדילמה ובירור הערכים המוסריים המתנגשים בה.



צעד שני (חמש דקות)

נקיטת עמדה בכתב בנוגע לפעולת הגיבור הראשי וכתובת שני נימוקים עיקריים. עריכת הצבעה (בעד/נגד) וחלוקה לקבוצות קטנות שחבריהן נקטו עמדה זהה.



צעד שלישי (10-15 דקות)

דיונים בקבוצות קטנות בניסיון להגיע להסכמה קבוצתית על שני נימוקים עיקריים. רישום החלטות הקבוצה על לוח או על בריסטול וציון דעת המיעוט.



צעד רביעי (15-20 דקות)

דיווח ודיון במליאה בהנחיית המנחה, שימוש בשאלות הבהרה.



צעד חמישי (חמש דקות)

המשתתפים מתבקשים להעריך מחדש את עמדותיהם באמצעות שאלות, כגון: "האם שמעת נימוק חדש אשר לא חשבת עליו?", "האם שינית את עמדתך?"

סוגי שאלות הבהרה

הדיון במליאה (הצעד הרביעי) הוא השלב המרכזי בתהליך הדיון בדילמה. בשלב זה, המנחה הוא מתערב סוקראטי, המשתמש בשאלות לקידום הדיון בקונפליקט המוסרי. השאלות מנוסחות כשאלות פתוחות המעוררות את המתדיינים לבחינה מחודשת של עמדתם לפי הטיעונים שנשמעו.

1. שאלות לחיפוש הנמקה

השאלות: מדוע, מדוע, מדוע לדעתך.

המטרה: לעודד את המשתתפים לחפש הנמקה ולא להסתפק באמירות בעלמא.

2. שאלות המתכוונות להתייחסות לדברי עמית לדיון

השאלות: מה דעתך על דברי... חזור במילים שלך על דברי...

המטרה: לאפשר למשתתפים לבחון את דעותיהם מחדש, לאפשר למנחה לעמוד על רמת החשיבה שבטיעוני המשתתפים ולשפר את תרבות הדיון.

3. שאלות הגדרה

השאלות: מהי הלשנה בעיניך, מהי חברות בעיניך.

המטרה: להבהיר את מגוון ההבדלים בפירושים של המשתתפים למושגים העולים בדיון.

4. שאלות של חילוף תפקידים

השאלות: מה היה... רוצה שתעשה.

המטרה: להפנות תשומת לב לנקודות מבט של דמויות נוספות העשויות להתקשר לאירוע, ובכך להרחיב את הפרספקטיבה החברתית של המשתתפים בדיון.

5. שאלות הקשרי מחויבויות

השאלות: כלפי מי יש ל... מחויבות, איזו מחויבות קודמת במקרה זה.

המטרה: לסייע למשתתף לאתר את הנפשות הפועלות שכלפיהן יש לגיבור מחויבות, את מהות הקונפליקט המוסרי שביניהן ואת סדר העדיפויות המוסרי שלו.

6. שאלות של שינוי מצב

השאלות: האם היית משנה את עמדתך במקרה ש...

המטרה: לבחון באיזו מידה העמדה הערכית תלויה במצב נתון או שהיא עקבית בכל קונפליקט מוסרי.

7. שאלות על תוצאות כלליות

השאלות: מה היה קורה אילו כולם נהגו כך (אילו כולם היו מחפיים על גניבות), האם לדעתך יש לנהוג כך בכל מקרה (לגלות או להסתיר עבירה של חבר), באילו מקרים כן ובאילו לא.

מטרה: להפנות את תשומת הלב לתוצאות אפשריות מנקיטת עמדה מסוימת אם זו תהיה לעמדה נורמטיבית בחברה כולה.

המלצות למנחה

ההצעות שלהלן מתבססות על מקורות שונים, חלקן על ניסיונם של פנטון ועמיתיו וחלקן על ניסיונם של מנחים ושל מורים שהשתתפו בסדנות בארץ. ההצעות אינן תלויות זו בזו ואינן ערוכות בסדר היררכי (פלג וברנהולץ, 2003):

- לקראת דיון בדילמות, מומלץ לתרגל בכיתה צעדים בוני אמון, להעמיק את ההיכרות בין המשתתפים ולטפח תרבות שיחה ודיון. תוכלו למצוא מגוון גדול של הצעות בנושאים אלו באתר מינהל חברה ונוער.
- בהתנסות ראשונה בדיון דילמה, יש להקצות זמן רב יותר לכל אחד מהצעדים. לאחר כמה התנסויות, המשתתפים ירכשו מיזמניות של השתתפות בדיון, ויהיה די בשיעור אחד כדי למצות את התהליך במלואו.
- רצוי שהמשתתפים ישבו במעגל. ישיבה במעגל מאפשרת לכל המשתתפים לראות זה את זה ומשפרת את ההקשבה ואת ההתייחסות לדברי אחרים. היא מסייעת למנחה לראות את כל המשתתפים, להיות קשוב לתגובותיהם, לקלוט את שפת הגוף המרמזת על רצון להשתלב בדיון, על הסכמה או על אי הסכמה.
- מוצע להנחות את המשתתפים לכתוב את עמדתם באותיות גדולות בדף: "כן" או "לא". הדבר יקל את החלוקה לקבוצות ואת ניהול הדיון.
- חשוב שהמשתתפים יכתבו בדף את הנימוקים לעמדה שנקטו. רבים מתחמקים ממשימה זו וטוענים כי יש להם תשובה בראש. מטרת כתיבת הנימוקים היא לסייע למשתתפים למקד את תשובותיהם כהכנה לדיון בקבוצות. כמו כן, הדבר יאפשר להם לעיין בנימוקיהם בשלב הרפלקטיבי שבסוף הדיון (דפי התשובות הכתובות יישארו בידי המשתתפים).
- חשוב לעודד את מרב המשתתפים להיות פעילים בדיון. דיוני דילמה אינם דורשים הכנה מראש או ידע קודם, כך שההשתתפות אפשרית לכולם. ככל שישמעו נימוקים רבים יותר, עשוי הדיון להיות מאתגר, פורה ומעניין יותר. בחירת דילמה שהיא רלוונטית למשתתפים והולמת את שלבי החשיבה של הקבוצה עשויה לעורר עניין ולעודד משתתפים פסיביים.
- חשוב שהמנחה יעודד את המשתתפים להגיב ולהתייחס גם לדברי חבריהם ולא רק לשאלותיו.
- חשיבה רפלקטיבית על הדיון מסייעת אף היא להתפתחות החשיבה המוסרית. לשם כך, חשוב לתעד את מהלך הדיון. אפשר לעשות זאת על ידי רישום פרוטוקול במהלך הדיון

בקבוצות ובמליאה ואפשר על ידי תצפית ממוקדת על התנהלות הדיון (ראו דפי תצפית בנספח 2).

קלר-סילברמן (תשס"ז) טענה כי החינוך הבלתי פורמלי פיתח התייחסות ייחודית אל מערך ההוראה והלמידה, שבאה לידי ביטוי בארבעה מישורים ייחודיים: הסביבה שבה מתקיימת הפעילות החינוכית; עיצוב קבוצות הלמידה; מעורבותו של מורה או מדריך בהנחייתה; דפוסי השיח המתפתחים בה. בין יתר המאפיינים שמנתה קלר, היא ציינה כי הלמידה הבלתי פורמלית יוצרת אקטואליזציה של נושא הפעילות, חיבור והתאמה שלו לחיי היומיום של המשתתפים והעמדתו כחלק בלתי נפרד מהסביבה הקיומית שלהם. הבניה זו יוצרת הדמיה של זרימה טבעית המתקיימת בין חיי היומיום לבין תהליכי ההוראה. **המונח "למידה בהתנסות" משקף חיבור בין העשייה לבין הלמידה.** קיומו של דיון דילמה בכלל ושל דיון דילמה בטיול, בגיחה או ביש"מ (יום שדה משימתי - שמו של הסיור בשל"ח וידיעת הארץ) בשטח בפרט, בהתייחסות אל תופעה או אל אירוע, מדגים את הדבר. הדיון מתחבר לחיי היומיום של המשתתפים והוא הופך משמעותי עבורם. כאשר הדברים קשורים בהכרעות ערכיות רלוונטיות החוויה ועוצמת השפעתה גוברות.

חשיבותם של דיוני דילמה בהוראה

דיון דילמה מאפשר לתלמידים לערוך בירור פנימי עם עצמם ולאחר מכן עם חבריהם לכיתה, בהקשבה הדדית, על סולם הערכים המוביל אותם. הוא מזמן להם אפשרות לקיים דיון ולהגיע להסכמות ובכך מעניק להם כלים לחיים בחברה מרובת דעות ועמדות, שבה מתעוררות לעיתים דילמות בין יחידים ובין קבוצות המצדדים בערכים שונים.

שימוש בדיון דילמה עשוי לסייע למורה גם בעיסוק בנושאים פוליטיים ולאומיים שעל סדר היום הציבורי שיש בהם התנגשות של שני ערכים או יותר, כיוון שהכלי מאפשר הצגה של דעות שונות ושל צדדים שונים של המטבע על ידי התלמידים עצמם, מבלי שהמורה ינקוט עמדה לצד זה או אחר. התהליך מאפשר לכל משתתף, בשלב הראשון, לברר את תפיסותיו ואת עמדותיו הערכיות ברמה האישית, האינטימית, הייחודית ולנקוט עמדה מנומקת על בסיס העולם הערכי שלו. בשלב השני של התהליך, הוא יצטרך להציג את בחירתו **ואת הנימוקים** לבחירתו בפני קבוצת שווים שבחרה באותה עמדה ערכית שהוא בחר בה ולהקשיב לנימוקים שלהם, שחלקם יהיו שונים משלו. שלב זה עשוי להיות שלב מטלטל ומצמית, שכן בשלב זה הוא עשוי לשמוע נימוקים מדרגת חשיבה מוסרית גבוהה משלו, והם בדרכ כלל ימצאו חן בעיניו. המיומנויות שהוא מחזק או רוכש בשלב זה הן רבות, ובכללן ניסוח עמדה והצגתה בפני קבוצה, עמידה בפני קהל, שיתוף פעולה ועבודת צוות בתוך הקבוצה, ניהול משא ומתן עם חברי קבוצתו לבחירת הנימוקים שיוצגו במליאה, הקשבה וניהול שיח מכבד. בשלב השלישי, הוא והקבוצה יצטרכו להציג את עמדתם ואת הנימוקים שלהם בפני חברי קבוצה בעלת עמדה אחרת, שונה, להגן על עמדתם אגב מענה לשאלות של המנחה ושל חברי הקבוצה האחרת ולהתמודד עם ההכרעה הערכית

שלהם. מנגד, הם יוכלו לשאול את חברי הקבוצה האחרת שאלות ולברר את העמדה הערכית השונה משלהם. המיומנויות המתחזקות או הנרכשות בשלב זה הן הקשבה, חשיבה ביקורתית, יכולת השוואה, יכולת הצגת שאלות וניהול שיח סובלני ומכיל עם חברים בעלי עמדה שונה משלי. כמו כן, יתחזקו תחושת המסוגלות והביטחון העצמי, ואלו יחזקו גם תחושות שייכות וערך. בהנחיה טובה, התלמיד יכול לפתח חשיבה מורכבת ולהבין שלא כל האמת בצד שלו וכי גם בצד האחר יש טיעונים ונימוקים כבדי משקל. הבנה מסוג זה עשויה להוביל לטיפול ארוך בוגר מכיל וסובלני, בעל מודעות חברתית ובעל רגישות לעמדות שונות משלו. יתר על כן, ההכרעה הערכית של התלמיד משתנה מדילמה לדילמה, ובכל פעם הוא ימצא עצמו שייך לקבוצה בעלת הרכב שונה של משתתפים, דבר שעשוי לתרום לאינטראקציה בין אישית של תלמידים עם תלמידים שונים ולהיכרות עמוקה וקרובה יותר עם כלל התלמידים, בכל פעם עם קבוצה קטנה אחרת שאלהיה הוא מצטרף לדיון. גיבוש הכיתה כקבוצה חברתית מקבל משמעות וערך נוספים ככל שנרחיב את השימוש במתודות כגון אלו.

דיוני דילמה בפעולות של"ח וידיעת הארץ

מאמר זה בא להמליץ למורי השל"ח לשלב דיוני דילמה בשיעוריהם בקביעות. ככל שיעשה יותר שימוש במתודה זו כך יתחדדו וישתפרו חשיבה המוסרית והמיומנויות והכישורים החברתיים והערכיים, שהם חלק מתורת אגף של"ח וידיה"א.

דמותו הייחודית של המורה לשל"ח ויחסי מורה-תלמיד



דיון במעגל של"ח (שיעור לחיים)

תפקידו של מורה השל"ח בבית הספר משלב תפקיד של מורה ושל מנחה ומדריך. מורה לשל"ח מחויב לתוכנית חמשת הסדנות, שמטרתה להקנות ידע וערכים, ומוגדרת לו מכסת שיעורים להעברה בכיתה. בנוסף, המורה יוצא עם תלמידיו לפחות אחד בחדש וכן לגיחה, למסע ועוד. היציאה מחוץ לכותלי בית הספר מאפשרת לימוד באווירה אחרת ובכללי התנהלות שונים

מאלו שבכיתה, כללים שהם דומים יותר במאפיינים שלהם לממדי החינוך הבלתי פורמלי. תפקידו של מורה השל"ח, כמו גם תפקידו של המחנך, דומים ביותר לתפקידו של מנחה בתנועת נוער, והם מאפשרים העצמה והצמחה של תלמידים - הן בשיעורים ובין כותלי בית הספר וודאי בהתנהלות שמחוצה לו.

במחקר שערכה דבורה קובובי (1992) על המורה הטוב בעיני תלמידיו, היא מצאה כי תלמידים מעריכים מורים בעלי תכונות אלה (בסדר יורד): מתייחסים בכבוד לילד, אינם מעוררים פחד, מבחינים בזהות הייחודית של כל תלמיד, מאמינים ביכולת תלמידיהם, אותנטיים וכנים, אכפתיים, בעלי הבחנה ברב צדדיות (בשוני אישי) ובהשתנות. ממחקרם של פרידמן וקורנגולד (1993) עולה כי תלמידים מעריכים מורה המפתח עימם מערכת יחסי גומלין, המושתתת על יחס אנושי חם ועל ייעוץ בבעיות אישיות.

בספרו אינטליגנציות מרובות, טען גרדנר (1996) כי האינטליגנציה האנושית אינה מקשה אחת, אלא רצף של אינטליגנציות נפרדות, שכל אחת מתקשרת לתחום חיים אחר. לפי גרדנר, לכל אחד מאתנו נטייה חזקה לתחומים מסוימים יותר מתחומים אחרים. לדבריו, יש שמונה סוגי אינטליגנציות: אינטליגנציה לשונית-מילולית; אינטליגנציה לוגית-מתמטית; אינטליגנציה מרחבית; אינטליגנציה מוזיקלית; אינטליגנציה גופנית-תנועתית; אינטליגנציה תוך אישית; אינטליגנציה בין אישית, המכונה גם אינטליגנציה חברתית; אינטליגנציה נטורליסטית.

גם כהנא (2003) כלל את העיקרון של רב ממדיות בממדי החינוך הבלתי פורמלי. עיקרון זה מביא לידי ביטוי מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, שוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית. מחקרים אלו ורבים אחרים מוכיחים את הצורך של התלמידים במורה מנחה, המכיר במכלול הכישורים והאינטליגנציות של תלמידיו, המקנה להם חשיבות וערך והמטפח בכל תלמיד את נקודות החוזק שלו. למורה לשל"ח יש את מרב ומיטב התנאים להיות מורה מסוג זה כיוון שהמרחב שבו הוא פוגש את תלמידיו אינו רק בכיתה, אלא גם, ואולי בעיקר, בשדה ובמרחב הפתוח. עובדה זו מגבירה את פוטנציאל ההוראה וההנחיה של המורה לשל"ח ומאפשרת לו לממש את התפיסה הזו. גם העובדה שבטיול השנתי נעשה מאמץ מרבי לתת תפקיד לכל תלמיד - כדי להביא לידי ביטוי את מרב התלמידים בנקודות החוזק שלהם - מקנה ערך מיוחד לטיול ולחוויה המעצימה והמאפשרת המתחוללת בו, המחזקת תחושת מסוגלות ושייכות בכל תלמיד באשר הוא.

ההליכה בשביל ובמסלול מאפשרת שיחות בלתי פורמליות. המורה יכול לגלות כאן בתלמידיו היבטים שלא היה יכול להתוודע להם בכיתה. שיחה יזומה יכולה לרקום חושים של קשר ושל אמון בין המורה לתלמיד. גם פעילות הערב והשיחות המובנות במעגל השל"ח תורמים לחיזוק ההיכרות והקשר בין המורה לתלמידיו. שיתוף המש"צים בהדרכת הטיול ובביצוע תפקידים נוספים בטיול יוצר דינמיקה חיובית של שותפות ושל הדדיות בין התלמידים למורה ובין לבין.

עצמם. האמון והקשר שנוצרים בכך יוצרים אקלים קבוצתי חיובי ואווירה של פתיחות, ואלו תורמים לקיומו של דיון דילמה מעשיר, מעורר מחשבה ומצמיח, שעשוי להצמיח בוגר אכפתי ורגיש המגלה אחריות אישית וחברתית.

דיון דילמה בטיול

מורה לשל"ח יכול לקיים דיוני דילמה בכיתה, בשיעור ההכנה לקראת הטיול או בשיעור הסיכום. קיום הדיון בשדה - סמוך למקום התרחשות הדילמה, סמוך להתרחשות מן התופעות שבשטח וקרוב לחוויה הערכית - הוא בעל ערך מוסף חווייתי גדול, הן במובן הרגשי והן במובן הקוגניטיבי. קשה לקיים דיון דילמה



דיון דילמה במהלך הסיור

בשטח. המהלך ההכרחי של דיון הדילמה הוא נקיטת עמדה אישית בתחילתו וכתיבתה בתוספת שני נימוקים להחלטה. כתיבה במהלך מסע עשויה להיות גורם מכביד. עם זאת, יש בהחלט נקודות זמן ומקום במהלך הטיול שבהן אפשר לקיים דיון כזה ויש לבחור בהן בקפידה. לדוגמה, התבוננות בנוף המשקף פיתוח אורבני מואץ מול צורך שימור, הן מסיבות היסטוריות הן מסיבות של איכות סביבה, עשוי לזמן דיון משמעותי רלוונטי. דיון כזה המתקיים בכיתה הוא תיאורטי, ואילו כשהוא מתקיים מול הנוף הוא מוחשי ובעל משמעות עוצמתית. אם המורה מחליט לקיים דיון דילמה בשטח - לדוגמה במרומי מצדה, בדילמה העוסקת בקריאתו של אלעזר בן יאיר להתאבדות המונית - עליו להכין מראש באמתחתו פתקיות ומכשירי כתיבה לחלוקה לתלמידים.

סיכום

במשך שנים, סללו לורנס קולברג, עמיתיו ותלמידיהם דרך לתחומי מחקר חדשים בתחום החינוך המוסרי ותרמו תרומה נכבדה בתחומי הפסיכולוגיה ההתפתחותית של החשיבה המוסרית, הפילוסופיה של המוסר והחינוך המוסרי. לאורך השנים, התפתחו תחומי מחקר נוספים בחינוך המוסרי, כגון: חינוך האופי, חשיבה מוסרית ורגש, היבטים גנטיים בחשיבה מוסרית, מודעות מוסרית, רגישות מוסרית, אכפתיות ותהליכי התפתחות מהגיל הצעיר. ריבוי תת הנושאים הביא את החוקרים להגדרה כוללת לתחום כולו: חינוך פרו חברתי - Prosocial Education.

התפיסה החינוכית העומדת בבסיס הגדרה זו רואה חשיבות בשילוב בין רכישת ידע רחב ומעמיק בתחומי הדעת לבין חינוך לערכים, למוסר ולמידות טובות. עיסוק קבוע בסוגיות ערכיות בכל תחומי הלמידה והעשייה הבית ספרית והקהילתית תורם לפיתוח תפיסת עולם ערכית ומכשיר את התלמיד להיות בוגר אחראי, אכפתי ומעורב. מטרת החינוך הפרו חברתי היא להצמיח את התלמיד להיות בוגר מוסרי ואזרח התורם לעצמו ולארצו. לפי מה שראינו בחיבור זה, הטיוול השנתי - במרכיביו המגוונים בכלל ובשימוש בדיוני דילמה במהלכו בפרט - הוא כלי רב עוצמה לטיפול דמות בוגר מערכת החינוך הרצויה במאה ה-21.

ביבליוגרפיה

1. אביב, א' (1999), "דיון דילמה: אפשרות נוספת לבירור ערכי", בתוך: א', אביב וע', גלילי-שכטר (עורכים). **ובחרת בחיים, ערך תרבות אדם במורשת ישראל**. הוצאת מעלות,
2. גארדנר, ה' (1996) **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה**, מאנגלית: אמיר צוקרמן, ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.
3. כהנא, ר' (2003), **נעורים והקוד הבלתי פורמלי**, ירושלים, מוסד ביאליק.
4. לנדסמן, ש' (1993), **התפתחות תפיסה של חינוך חברתי**, עבודה לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה במסגרת בית הספר לאומנויות ומדעים - COLUMBIA PABLIC UNIVERSITY, SAN RAFAEL, CALIFORNIA, U.S.A.
5. פלג, ח' וברנהולץ, י' (2003), **ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית**, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.
6. קוהלברג, ל' (1980), "חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית", בתוך: ב', חזן (עורכת), **החינוך המוסרי**, תל אביב, ספריית הפועלים, עמ' 53-77.
7. קלר-סילברמן, ד' (2007), "הפדגוגיה של החינוך הבלתי-פורמלי", בתוך: ש', רומי ומ', שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה**, ירושלים, מאגנס, האוניברסיטה העברית, עמ' 97-120.

Kohlberg, L. (1971), "From is to ought", In: T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*, New York: Academic Press

צוות של"ח - מורים ומש"צים כאחד



// אלי שיש' //

טיפול מנהיגות צעירה (מש"צים) המתמקדת בהכרת הארץ, נופיה ומורשתה כחלק מפעילות של"ח וידיעת הארץ נועד לגבש שכבה איכותית, משפיעה ומובילה מקרב התלמידים והנוער. פעילות המש"צים תורמת להתפתחותם ולגיבוש זהותם מחד גיסא, ולהיבטים חברתיים ולהישגי הקבוצה מאידך גיסא. בהתנסות החווייתית בתפקידי הנהגה (של המש"צים) למען הכלל, כרוכים אתגר אישי, תרומה אישית ומימוש עצמי. במיוחד ההתנסות בשדה מזמנת ליחיד ולקבוצה אתגרים ומצבים התובעים יכולת התמודדות נפשית וגופנית, ויש בה כדי לחזק את היחיד וכדי לטפח יכולות הנהגה, רוח צוות, שיתוף פעולה, אחריות הדדית ורעות. לפיכך, צוות של"ח (מורים ומש"צים כאחד) עושה להובלת התלמידים במגוון פעילויות המביאות אותם להיות מעורבים בסביבתם, להתנדב בקהילה ולהשתתף באירועים לאומיים הקשורים בתולדות המדינה ובמשימות חברתיות.

בחיבור זה, נעמוד על התמורות שחלו בתהליך התפתחות צוות של"ח וידיעת הארץ (מורים ומש"צים כאחד), על פעילותו של מקצוע השל"ח בבית הספר ובשדה ועל הסיבות והגורמים שהובילו ליצירתו. נבחן את התמורות שחלו בתהליך ההתפתחות דרך סקירה של שלושה מחוללים שיצרו את אופי פעילות של"ח וידיעת הארץ במערכת החינוך לאורך השנים: המורים לשל"ח, התוכנית החינוכית³ והמש"צים.

נבחן את התופעה בפרספקטיבה היסטורית במטרה לחשוף את תהליך ההתפתחות של צוות של"ח על ציר הזמן ואת השפעתו על אופי פעילות של"ח לידיעת הארץ במערכת החינוך ובמטרה להבחין במגמות שונות בתהליך. בחלקו הראשון של החיבור, נסקור את השינוי בייעודו של המורה לשל"ח ולידיעת הארץ ובתפקידו מימי החג"ם ועד היום. בחלקו השני, יוצג תהליך התפתחות המנהיגות הצעירה מהחג"ם ועד של"ח וידיעת הארץ. בחלקו השלישי, יוצג צוות של"ח (מורים ומש"צים כאחד) כתפיסה פדגוגית חברתית וכמסגרת תפקודית ארגונית.

- 1 ד"ר אלי שיש' הוא מנהל אגף של"ח (שדה, לאום, חברה) וידיעת הארץ במשרד החינוך, דוקטור לפילוסופיה בתחום תולדות ההידקטיקה של ידיעת הארץ ב (ארץ-) ישראל, מחבר הספרים: 'הכי ישראלי שיש', 'הדרך לשם - יומן מסע', כותב ועורך שותף של 'ספר המסע - 30 שנה למשלחות הנוער לפולין', יו"ר הוועדה הארצית לקידום הטוילים במערכת החינוך ויו"ר ועדת חינוך, קהל וקהילה במליאת רשות הטבע והגנים הלאומיים
- 2 מש"צים = מדריכי של"ח צעירים. המש"צים (תלמידים מחטיבות הביניים והחטיבה העליונה) פעילים בתוך בית הספר בפעילויות חברתיות שונות ובשדה במסגרת פעילויות השל"ח.
- 3 לפירוט התוכנית החינוכית בהרחבה, ראו: בן יוסף, ט', שיש, א' (2006), דרך ארץ בדרכי הארץ - התוכנית החינוכית של תחום של"ח וידיעת הארץ.

1. ממדריך גדנ"ע למורה של"ח

א. מדריכי חינוך גופני מורחב - חג"ם

המורים הראשונים אשר לימדו את שיעורי החג"ם היו מורים לחינוך גופני. בכל בוקר, במשך כחצי שעה, קיימו פעילות שבה תרגלו ספורט שימושי.⁴ לאחר תקופה שמורי החינוך הגופני העבירו את שיעורי החג"ם, התחילו ללמד מדריכי חג"ם, שהיו גם מפקדים בארגון ההגנה.⁵ בקורס הראשון להכשרת מדריכי חג"ם, שנערך בג'וערה בקיץ ת"ש (1940), הונחו היסודות לכלל התפיסה ולפעילות חג"ם בבתי הספר. בקורס זה השתתפו 25 מפקדים מההגנה.

ב. מדריכי הגדנ"ע

בראשית שנות החמישים, שולב הגדנ"ע במערכת החינוך. מדריכי הגדנ"ע היו מפקדים ומדריכים בצבא. צה"ל מינה את המדריכים, ומשרד החינוך אישר את פעולות ההדרכה והאימון כחלק משעות הלימוד בבתי הספר. מדריכים אלה קיבלו את הכשרתם במקצועות הצבאיים שנדרשו לתלמידים



כחלק מהאימון הקדם צבאי. פעילות הקצינים והמפקדים במערכת החינוך לא הייתה מוצלחת ומשום כך הופסקה. בסוף שנות החמישים (1959), הועברה האחריות המלאה להדרכה ולאימוני הגדנ"ע למשרד החינוך. קורס הכשרה למדריכים התקיים בקריית ענבים ונמשך שבועות.

"מדריכי גדנ"ע הם מורים למקצועות גדנ"ע בבתי"ס העל-יסודיים: הם מוצעים להנהלת בתי"ס ע"י הפיקוח על פעולות הגדנ"ע ומתקבלים לעבודה בהסכמת הנהלת בתי"ס".⁶

4 שיעורי ספורט שימושי נועדו לאמן את התלמידים להתגבר על מכשולים בפעילות בשדה כגון: טיפוס על קיר גבוה, מעבר מכשול יד ורגל, תרגול 'הליכת זיקית' על חבל וכו'. השיעורים נמשכו כחצי שעה והתקיימו בחצר בית הספר.

5 דרור, י' (2008), חותם הריאלי, פנים - תרבות חברה וחינוך, 42.

6 נוהל פעולות גדנ"ע במוסדות החינוך העל-יסודיים, (1963), עמ' 5.

משרת מדריך גדנ"ע באותה עת עמדה על 30 שעות שבועיות (כמשרת מדריכים במערכת החינוך). המדריכים הדריכו שעה שבועית אחת בכיתה או בחצר בית הספר והובילו את התלמידים בימי שדה (בני שש שעות) ובמסעות שונים ברחבי הארץ (שארכו שלושה-ארבעה ימים). כך התנהלה המערכת עד ראשית שנות השבעים.

ג. ממדריך גדנ"ע למדריך של"ח

לאחר שהוקם אגף הנוער במזכירות הפדגוגית בניהולו של מיכאל גל (1974), הועברה האחריות לפעילות הגדנ"ע מהפקח על החינוך הגופני לאגף הנוער החדש. ההפרדה בין שתי המערכות הובילה לשינוי שם המקצוע לשל"ח: שדה, לאום, חברה. בשנות הלימודים



תשל"ו, הוגדר תפקידו של מדריך של"ח, שלמעשה המשיך את פעילותו של מדריך הגדנ"ע. בראשית שנת (תשל"ו), נקלטו 380 מדריכי של"ח בבתי הספר. חלקם היו מדריכי גדנ"ע שעברו הכשרה ייעודית לתפקידם החדש: השתלמויות בבתי ספר שדה, קיום ימי שדה בסביבה הקרובה לבית הספר וקבלת הנחייה ללימוד הנושא השנתי. הכשרה זו הייתה בעצם הקורס הראשון להכשרת מורים לשל"ח במסגרת מערכת החינוך ולא במסגרת הגדנ"ע.

"תחילת מאמץ מרוכז בשינוי תפיסת הכשרת כוח אדם ובסיוע לקליטת כוח אדם 'אחר' לתחום ההדרכה והמינהל הבלתי פורמלי...

...קורס למדריכים בוגרים והסבת מדריכים קיימים- יתקיימו בתשל"ה ויכללו חלק מן התכנית והשיטות הקשורים לראיה החברתית- ערכית הרחבה".⁷

למעשה, ההסבה של תוכנית הוראת הגדנ"ע לשל"ח החלה בשנות הלימודים תשל"ה. כדי שהוראת תוכנית של"ח תוכל להתממש, נקבע: "שהתכנית החדשה מחייבת התאמה של צוות

7 מסמך "מדיניות הפעולה ותוכנית העבודה של אגף הנוער לשנת תשל"ז", מסמך פנימי שהוגש למנכ"ל המשרד.

ההדרכה ודפוסים פעולתו. לאור זאת יבוצעו הפעולות הבאות:

1. מדריך השדה (של"ח) יוכפף לבית הספר ויופעל ע"י הנהלתו.
2. קבלת המדריכים תעשה ע"י המנהלים (בבחירה ישירה או באישור מועמדים שיוצעו להם) לאחר שיעמדו בבחינות התאמה.
3. קורס המדריכים בקיץ (שהוחל בהסבתו כבר בקיץ זה) יתוכנן ויבוצע בדפוס החדש.
4. יקוימו בשנה זו השתלמויות הסבה שתתוכנן- עם המחלקה להשתלמויות מורים- תוכנית הכשרה מחדש לטווח הארוך.
5. הפיקוח על השל"ח יקצה בתשל"ו 5-7 מנחים (1/2 או 1/3 ממשרתם ינחו, והשאר יעבדו בהדרכה) אשר ידריכו את המדריכים בהפעלת ימים משולבים ותוכניות אחרות.⁸

ד. מדריך של"ח וחינוך חברתי?

בתוכנית הפעולה שהוגשה לקראת שנת הלימודים תשל"ז, צוין כי פעולות השל"ח ישולבו כמתוכנן עם החינוך החברתי וכי יימשכו ההסבה וההתאמות בהכשרת המדריכים. הסכם השכר למדריכי השל"ח, מינואר 1978 (שעליו חתום מתי ביסקי, המפקח המרכז על פעולות השל"ח), השלים למעשה את פעולת ההטמעה של הגדנ"ע באגף הנוער ואת הסבת מדריכי הגדנ"ע לשל"ח. שנים מספר לאחר מכן, בוצע שינוי נוסף במעמד מדריכי השל"ח והם הוגדרו מורים, הן מבחינת תנאי העבודה הן מבחינת ההכשרה וההסמכה שנדרשו מהם. ההסכם הגדיר את מסגרות הפעילות ואת משך הפעילות, את חובות ואת זכויות מדריכי השל"ח ואת היקפי העבודה הנדרשים מהם.⁹ הוחלט שהיקף משרת מדריכי של"ח מוסמכים, בעלי תואר אקדמי ובעלי רישיון הוראה קבוע, יעמוד על 24 שעות שבועיות - כנהוג בכל משרת הוראה בחינוך העל יסודי.¹⁰ כן נקבע כי מדריכי של"ח שאין בידיהם הסמכה ותעודת הוראה ימשיכו לעבוד לפי 30 שעות שבועיות.¹¹

הכשרת המורה לשל"ח כללה שלושה שלבים: קורס בסיסי בפגרת הקיץ לקראת כניסה לתפקיד, השתלמויות מחוזיות וארציות להכרת האזור והמסלולים לעומק, שלב אחרון - מבחני הסמכה. מדריכי השל"ח הוכשרו במשך 840 שעות - מהן 350 שעות בקורס קיץ ו-490 שעות בהשתלמויות אזוריות וארציות שהתקיימו במהלך שתי שנות עבודתו הראשונות של המורה.¹²

8 שם, עמ' 17.

9 חזור מנכ"ל (חוזר מיוחד ד, תשל"ח, מארס, 1978), הסכם קיבוצי, תקנון להעסקתם של מדריכי של"ח.

10 אפשר לומר, אפוא, כי שינוי הסכם העבודה ומבנה המשרה של מדריכי השל"ח שינה את מעמד העובדים ממדריך למורה של"ח.

11 פרוטוקול משיבה שהתקיימה בתאריך 13.11.1979. במשרדו של י' שרלין בירושלים בנוכחות נציגות שירות עובדי המדינה, משרד האוצר ומנהל המחלקה לשל"ח בנושא מדריכי של"ח. ארכיון משרד החינוך, מס' 2168.

12 מאור א', (1987), תוכנית פעולות השדה בשל"ח, עמ' 14-17.

ה. ממדריכי של"ח למורים

מעמד מדריכי השל"ח בבתי הספר העל יסודיים הלך והתחזק מיום הקמת אגף הנוער ו'ההסכם הקיבוצי' בו שיעור משרתם נקבע על 24 שעות שבועיות ככל שאר המורים. הוראת של"ח נתפסה כמקצוע ככל המקצועות ומדריכי של"ח זוכים להכרה מקצועית רשמית. מורי של"ח זוכים לקבל גם גמול ריכוז מקצוע כשאר המורים במערכת החינוך.¹³



מורי של"ח בהכשרתם בשדה

להרחבת הפעילות בתוכנית הניסוי 'ידיעת הארץ' ולצורך התמקצעות המורים, פיצל תחום של"ח את הכשרת המורים לשתי קבוצות. קבוצה אחת מנתה מורים אקדמאים שעסקו בתוכנית 'ידיעת הארץ' שהופעלה בבתי הספר שבניסוי, בקבוצה השנייה המשיכו בהכשרת מורי של"ח להפעלת 'תוכנית פעולות השדה בשל"ח'.

"בקיץ 1993 התמנית לנהל את קורס הקיץ שנקרא: 'קורס הסבה - ידיעת הארץ/של"ח - תשנ"ג. המילה 'הסבה' נדרשה מכיוון שהגיעו מועמדים בעלי רקע מתחומי ידע שונים ובעיקר כי ניתן מקום בקורס להיכרות עם תוכנית ידיעת הארץ".¹⁴

במקביל, החלה הכשרה למורי של"ח במכללת בית ברל כחלק מלימודי ארץ ישראל,¹⁵ ונפתחה אפשרות להכשרה אקדמית של מורי של"ח כתחליף להכשרות מדריכי של"ח שהתקיימו בפגרות הקיץ. בהמשך לקורס ההכשרה הבסיסי, נדרשו המורים לקיים השתלמויות להכרת צירי מסעות בחמישה חבלי ארץ נוספים בפגרת חנוכה, בפגרת פסח ובפגרת הקיץ בשלוש השנים הראשונות לעבודתם.

13 חוזר מנכ"ל נב/10, כ"ט אייר, תשנ"ב, (1, יוני, 1992), כוח אדם ותנאי שירות, סעיף 451. א. עמוד 17. צוין, "מאחר שמקצוע השל"ח הוכר כמקצוע הוראה בחינוך העל-יסודי, יוסמכו העובדים המועסקים בהוראת מקצוע זה החל משנת הלימודים תשנ"ב במסגרת ההסמכה הנהוגה לגבי מורים בחינוך העל-יסודי".

14 משה צ'יקון רוזנפלד היה מנהלו הראשון של קורס ההכשר/הסבה למורי של"ח לתכנית ידיעת הארץ. ראיון עם צ'יקון רוזנפלד בנושא קורסי ההכשרה, 27.12.2020.

15 חוזר המנכ"ל נב/10 קבע כי גם הכשרת המורים במוסדות להכשרת עובדי הוראה אושרה רשמית במסלול לימודי ארץ ישראל.

"היות ותכנית של"ח משלבת פעילויות כיתה ושדה ותחום הדעת רחב ומורכב המכוון להשגת מטרות במישור החברתי-ערכי, באמצעות ידיעת הארץ נדרשים מורים בעלי מגוון רחב של מיומנויות מקצועיות. לפיכך, המורים המגויסים ממוינים בקפידה, עוברים הכשרה לקראת כניסתם לעבודה ובמהלכה לאורך שנתיים ומלווים בהשתלמויות לאורך כל הדרך".¹⁶

היקף ההכשרה למורה של"ח מונה 448 שעות: קורס קיץ בסיסי 184 שעות, מחנה לימודי להיכרות צירי מסעות בפגרות - חנוכה, אזור מדבר יהודה, פסח, אזור הגליל, כל אחד 46 שעות. הנחיה אישית במחוזות 16 שעות, קורס בסיסי חלק ב' בקיץ 64 שעות. בשנה השנייה לעבודת המורה, התקיימו מחנות לימודיים בפגרת חנוכה באזור הר הנגב ובפגרת פסח ברמת הגולן - כל אחד מהמחנות בהיקף של 46 שעות. בקורס ההכשרה הבסיסי, התנסו המורים במתודות מתחום החינוך הערכי הבלתי פורמלי, בסדנות שדה (מכלול הנופאדם, הבקע, ההר, החוף וכו'), במיומנויות שדה, גיחה ומש"צים ובנושאים נוספים, כגון: ביטחון ובטיחות, פיתוח אמצעי עזר להדרכה וכו'.

שנתיים אחר כך הוגדרו רשמית התנאים לקליטת המורה לשל"ח בחוזר המנכ"ל¹⁷: תנאי סף, השכלה, הכשרה, השלמות וכו' לצורך קבלת רישיון הוראה קבוע. בשלב זה, מרבית המורים שהתקבלו להוראת של"ח בבתי הספר היו אקדמאים בעלי תעודות הוראה בתחומי דעת רלוונטיים.

לאורך 15 השנים האחרונות, הותאם קורס ההכשרה למורי של"ח לדרישות תו התקן להכשרת מדריכי טיולים (היתר להדרכת טיולים במערכת החינוך) וכן לשינויים שנערכו בסדנות השדה, לתפיסת הממ"ש כפדגוגיה מנחה בפעילות, להכשרות המש"צים וכיו"ב. גיוס המורים ומיונם לקראת קליטה לעבודת הוראה הוארך והתמקצע. קורס ההכשרה, כמו גם ההשתלמויות להכרת חבלי הארץ ומסלולי המסעות התקיימו במהלך החודשים הראשונים לעבודה (on the job). מורים ותיקים הוכשרו בקורס חונכים להנחיית המורים שנקלטו להוראה - ואלו, בנוסף לחונך, קיבלו תמיכה שוטפת ממנחה אישי. בחמש השנים האחרונות, גויסו כשמונים מורים בממוצע בכל שנה להוראת של"ח וידיעת הארץ. נכון להיום (2021), יש 1,045 מורים לשל"ח ולידיעת הארץ. כן אפשר היום למצוא לצד המורות והמורים לשל"ח גם מש"צים בוגרים המתנדבים לפעילות בשנת שירות ובנות שירות (ש"ש-ב"ש).¹⁸

16 בן יוסף, ט', שיש, א. (2006), דרך ארץ בדרכי הארץ, עמ' 19 - 20.

17 חוזר מנכ"ל סו/ 3 (א), כ"ט תשרי התשס"ו, סעיף 3, התנאים לקבלת רישיון הוראה קבוע במקצוע של"ח וידיעת הארץ.

18 ש"ש-ב"ש - ר"ת שנת שירות ובנות שירות.

לאורך השנים מימי הגדנ"ע ועד היום, הפעילו את התכניות החינוכיות מדריכות ומדריכים ולאחר מכן מורות ומורים כאחד. להפעלת התכנית החינוכית (שעיקרה מתבצע בשדה), נדרשים המורים והמורות לשלב בין השיעורים בכיתה והפעילות בשדה. המורים והמורות נדרשים למיומנויות של שהייה ממושכת בשדה, לכושר גופני, להתמצאות במרחב וניווט ועוד. כל אלה מהווים תנאי סף לקליטתם להוראת של"ח וידיעת הארץ.

1. ההכשרה לתפקיד ואופק חדש

"הכשרת מורי של"ח וידיעת הארץ היא ייחודית - הן בהיקף התוכן הנלמד והן בדרכי ההעברה וההתנסות. מטרת הכשרת המורים היא להקנות למורה החדש את הכלים ולסייע לו לפתח את המיומנויות הנדרשות להובלת תהליכים חינוכיים בבית הספר, בכיתה ובשדה"¹⁹.

החל משנת הלימודים תשע"ז, חלה רפורמת אופק חדש גם על מורי של"ח וידיעת הארץ. בשל ייחודיות התפקיד ובשל האחריות הרבה המוטלת על מורים אלה



מורי של"ח - הכשרה באתר מורשת

בעבודה בשטח, הוגדרו סעיפים ייחודיים למורי של"ח וידיעת הארץ. **ההכשרה הייחודית** נפרשת לאורך שלוש השנים הראשונות לעבודתם כוללת:

1. הכשרת בסיס מרוכזת במהלך החודשים אוגוסט-ספטמבר.
2. המשך הכשרת בסיס מחוזית לאורך שנת הלימודים.
3. **ביצוע חמישה צירי מסעות להכרת חבלי ארץ** (מוצעים שישה צירי מסע, צירי השנה הראשונה - מדבר יהודה וגליל עליון - הם חובה. בשנתיים שלאחר מכן, יש להשתתף בשלושה מסעות מתוך ארבעה).
4. סדנת סטאז' ייעודית בשל"ח וידיעת הארץ.²⁰

19 שישי, א' (2019), תרמיל של"ח למנהל, אגף של"ח וידיעת הארץ, ירושלים, עמ' 5.

20 על תהליך ההכשרה ראו: שם, עמ' 29 - 55.

היות שפעילות של"ח מתרחשת הן בכיתה והן בשדה נדרשת התארגנות מוסכמת של הנהלת בית הספר ועל המפקח הממונה על פעילות השל"ח במחוז בנוגע לפיתוחו המקצועי של המורה כמו גם להקצאת משאבים הנדרשים לקיום הפעילות בהתאם לתכנית החינוכית.

ז. סיכום הנעשה עד עתה

מהסקירה שלעיל עולה כי מורה מקצועי הוא מפתח מרכזי במימוש תהליכים חינוכיים בכיתה ובשדה. תוכנית פעילותו של המורה ותפקידיו שונו לאורך השנים ובהתאם לתקופה - מתוכנית אימון קדם צבאי כמדריך חג"ם לחינוך טרום צבאי כמדריך גדנ"ע בבית הספר. בשנות השישים, פעלה בבתי הספר התיכוניים תוכנית חינוך טרום צבאית שהייתה משותפת למערכת החינוך ולגדנ"ע. מדריכי הגדנ"ע נדרשו להכשרה מתאימה ולשינוי ייעוד המשימה שאליה גויסו **מאימון** הנוער טרם גיוס, **לחינוך** הנוער לקראת גיוס. בשנות השבעים, הותאמה שוב התוכנית לצורכי השעה, ואגף הנוער הסב את תפקיד מדריכי הגדנ"ע למדריכי של"ח, וכך הוסבה התוכנית מחינוך לקראת גיוס לחינוך קדם אזרחי: חינוך ערכי - למעורבות חברתית ואזרחית.²¹

עם העברת האימון הקדם צבאי של תלמידי הגדנ"ע לצה"ל, היו הטיולים והמסעות למרכיב חיוני בתוכנית החינוכית בבית הספר ונתונים לאחריותם של מדריכי של"ח החדשים. תוכנית הפעילות דשדשה לאורך שנות השמונים בין פעילות גדנ"עית לפעילות להכרת הארץ ולמורשת קרב. תקופה זו שימשה קרקע פורייה לאימוץ התוכנית לידיעת הארץ בראשית שנות התשעים. ייעודה של התוכנית היה: חיזוק תחושת השייכות של הנוער לארץ, לעם ולמדינה ועידודו למחויבויות חברתיות ולאומיות.

עוד מתקופת היותם בחג"ם, נדרשו המורים בגדנ"ע ובשל"ח למנהיגות חינוכית ולתכונות מקצועיות בתחומים שונים ומגוונים. פעילותם להכנת נוער לקראת שירות בצה"ל הוסבה לפעילות לחינוך חברתי ערכי ולידיעת הארץ. עם השנים, השתכללו התפיסה הפדגוגית, הגישה הדידקטית והמתודות להנחיית תלמידים להכרת הארץ ולאהבתה. במוקד החינוכי הוצבו ההנחיה החברתית, יכולות ההוראה וההדרכה בכיתה ובשדה (וכיום גם יכולת מקוונת - סינכרונית ואסינכרונית) בגישה פורמלית ובלתי פורמלית. לצד כל זאת, נדרשו מורי של"ח לטפח מנהיגות מקרב תלמידיהם.

נכון להיום, המורים לשל"ח וידיעת הארץ הם חלוץ אינטלקטואל. הם ממשיכים להנחיל את הערכים הישנים מדמותו של החלוץ הרלוונטיים להיום ועם זאת הם אינם חוששים מפני התמודדות אינטלקטואלית בנושאים הדורשים שיפוט ערכי ומקפידים להתעדכן בחידושי

21 את תחום האימון הקדם צבאי כולו (ורק אותו) הפעיל הגדנ"ע במסגרת צה"ל. על פי התוכנית, התקיימו אימון התנסות, מטווחים ועוד. מערכת החינוך עסקה בטיולים, בחינוך ערכי ובהכרת הארץ בבתי הספר העל יסודיים בכיתות ט-י"ב.

המחקר בידיעת הארץ. ביכולתם לתת בידי תלמידיהם כלים לשיפוט עצמי ולהתמודדות עם בעיות ערכיות הקשורות בתולדות העם והארץ ואגב כך לעורר בהם אחריות לשימור המורשת וליצירת חוליה החדשה בשרשרת.²²

2. מח"כים למש"צים

א. ראשית הדרך

אחד הגורמים המשמעותיים שהביאו לשינוי בסיפורו של אגף של"ח וידיעת הארץ בעשורים האחרונים הוא ללא ספק המרכיב האנושי - מורי של"ח והמש"צים. ראשיתן של פעילויות של"ח וידיעת הארץ במערכת החינוך בבית הספר הריאלי בחיפה במסגרת שיעורי ספורט שימושי (ס"ש), שאותם עיצב והפעיל מנהל בית הספר ד"ר ארתור בירם. שיעורים אלה נקבעו עם השנים כפעילות מחוסדת במערכת החינוך של טרום מדינה ונקראו שיעורי חג"ם (חינוך גופני מורחב).

"התחלותיו של החג"ם נעוצות בהתעוררות הגדולה שקמה ביישוב בתגובה על פרסום הספר הלבן במאי 1939, כאשר נראה היה כאילו הושם קץ לכל השאיפות המדיניות של העם".²³

שיעורי החג"ם הועתקו לבתי ספר נוספים ברחבי הארץ בשנות השלושים והארבעים של המאה ה-20. בן גוריון עמד על הצורך שבהקמת מסגרת להכשרה טפנית לבני נוער שתשמש הכנה לקראת שירות במערך הביטחון. כחודש לאחר פתיחת שנת הלימודים באחד בספטמבר 1939, היום שבו פלשו הנאצים לפולין והחלה מלחמת העולם השנייה, החלו פעולות החג"ם. בדצמבר של אותה שנה, התקיימו כבר פעולות חג"ם ב-23 בתי ספר תיכוניים (11 בתל אביב, שלושה בחיפה, שבעה בירושלים, אחד ביגור ואחד בגבעת השלושה). בראש המסגרת והתוכנית עמדה ועדת החג"ם, שכללה נציגים מבתי הספר הפעילים, ממחלקת החינוך וקצינים בהגנה. בפברואר 1940, פרסמה הוועדה את "תוכנית חג"ם". שיעורי חג"ם עודדו גיוס של בני נוער לגדנ"ע (גדודי נוער עברי) במסגרת ארגון המחתרת ההגנה. השיעורים ופעולות האימון להגנה נקבעו כתוכנית לימודים - חג"ם. נקבע שהתוכנית תופעל ביחידות שלמות בבית הספר כתוכנית הכשרה קדם צבאית לכל התלמידים מגיל 13 עד 18. במרכז התוכנית, הוצב החינוך למנהיגות כמטרה ייחודית לחג"ם.

22 קיום לדמותו ותפקידיו של מורה/מדריך של"ח וידיעת הארץ, מסמך עמדה להנהלת של"ח, משה (ציקו) רוזנפלד, 1.12.2006.

23 א. בירם, (1956), עברו של החג"ם, בתוך: מערכות צ"ט, (גיליון, מרס, 99), צה"ל - הוצאת מערכות, עמ' 25
<http://maarachot.idf.il/PDF/FILES/5/112745.pdf>

”אנו רוצים בדרך מהפכנית בחינוך הדור הצעיר ודווקא בתוך בית הספר...
לארגן כוח כזה של הנוער בצורה שאיש לא ייעדר משורותיו וללא הכנות
שתדרושנה זמן רב אפשר היה רק במקום אחד: בבתי הספר.”²⁴

טיפול המנהיגות הצעירה נתפס כנדבך משמעותי לתהליך הכנת התלמידים המובילים לפיקוד והובלה ב”הגנה”. נערכו קורסים ארציים למדריכים, לאתגרים, לקשרים ולחובשים. החלק המכריע בהכשרה ההגנתית בחג”ם התקיים במסגרות ההגנה, מחוץ למסגרת החינוכית של בית הספר ולאחר שעות הלימודים.

עם הקמת המדינה, ביקש ד”ר בירם לפרק את החג”ם ולהכניס את פעילות הגדנ”ע לתוך בתי הספר כחלק ממערך הלימודים. הפעילות המחתרתית הייתה לפעילות חינוכית ממלכתית המעודדת מנהיגות בקרב הנוער והמטפחת אותה. את הפעילות קיימה המחלקה לחינוך טפני, שאימנה את התלמידים לקראת שירות בצה”ל. כשבועיים לאחר קום המדינה, עם הקמת צה”ל, היו בני הנוער חניכי הגדנ”ע לחלק אינטגרלי מצה”ל הצעיר והשתתפו במלחמת העצמאות.

ב. מ”כים בגדנ”ע

פיתוח מנהיגות בקרב הגדנ”עים נעשתה בקורסי מ”כים (מפקדי כיתות), והחניכים המועמדים לקורסים נקראו להכנה במהלך פגרת הפסח. תלמידים שעמדו בהכנות השתתפו בקורס שהתקיים בפגרת הקיץ. הקורסים שהתקיימו בקיץ 1950 נמשכו חמישה שבועות. קורסים אלו התקיימו בשלושת מרחבי הגדנ”ע: בצפון - בראש



תלמידים מנווטים בהכשרה - קורס מ”כים

הנקרה, במרכז - בגבעת אולגה, ובדרום - בנס ציונה. עם תום הקורסים, התכנסו החניכים מכל המרחבים לטקס ארצי מסכם בגן שמואל. בחופשות סוכות וחנוכה, השתתפו בוגרי הקורסים בהשתלמויות ייעודיות שונות לתפקיד המ”כ. הטובים מבין בוגרי קורסי המ”כים נקראו לשמש עוזרי מדריכים בקורסים הבאים. רק כעבור שנים מספר, עם התמסדות הגדנ”ע בבתי הספר התיכוניים, שימשו המ”כים עוזרים למדריכי הגדנ”ע בפעילות השוטפת

24 בירם, א. (1956), עמ’ 25.

שהתקיימה בימי השדה ובמסעות ובליווי במשימות לאומיות (כגון: עבודה חקלאית במשקים, חפירות ארכאולוגיות ועוד).²⁵

בקיץ 1951, התקיימו 18 קורסים להכשרת מ"כים לחילות השונים ובהם השתתפו כ-3,000 חניכים. בכלל פעילות הגדנ"ע באותה תקופה השתתפו כ-17,500 חניכים. לכל חניך הוענק תג לדש הבגד כחלק מתהליך ההסמלה ליצירת מדרג בין השלבים וגאוות יחידה.²⁶

בשנים הראשונות של המדינה, הצטמצם החלק המעשי בהכשרה הצבאית והודגש יותר החינוך הלאומי (טרום צבאי), אשר כוון לטיפוח תחושת שייכות ואהבת הארץ ולחיזוק המוטיבציה לתרומה לאומית וחברתית.²⁷

קורס המ"כים לטיפול מנהיגות צעירה - שהתקיים בבסיסי הגדנ"ע²⁸ לאורך שלושה שבועות - המשיך לפעול במשך כ-25 שנים באחריות חיל הגדנ"ע בצה"ל במהלך הפגרות מלימודים. בראשית שנות השמונים, לאחר שנחתמו הסכמות בין הגדנ"ע להנהלת תחום של"ח, הוחלט לשלב בהכשרת המ"כים גם מדריכי של"ח כדי להקנות לחניכים יותר תכנים חברתיים-ערכיים ונושאים מתחום של"ח וידיעת הארץ.

"לאחר תקופה קצרה קורס המ"כים נמשך שבועיים שבוע אחד היה באחריות הגדנ"ע (צה"ל) ושבוע נוסף שעסק בנושאים מתחום ידיעת הארץ ושל"ח. השבוע השני של הקורס היה באחריות תחום של"ח ואותו הדריכו מדריכי של"ח".²⁹

במעבר מקורס מ"כים צה"לי לקורס מש"צים טמון עניין מהותי. חזון קורס המ"כים התמקד בהכנת מנהיגות נוער לקראת שירות משמעותי בצה"ל. לעומתו, קורס המש"צים נוסד בעקבות שינוי מדיניות חינוכית (שעיקרה חברתית ערכית) ובהבנה כי הנכונות לשירות משמעותי תבוא מתוך תפיסה ערכית ומתוך תחושת שייכות לארץ ולמדינה. אלו יגבירו את המוטיבציה לשירות, את הזיקה למדינה ואת ההזדהות עימה.

-
- 25 ארכיון צה"ל, 1087, גדודי הנוער נכונים, חוברת לסיכום מפעלי הקיץ תשי"ט, הוצאת מחלקת הגדנ"ע משרד הביטחון.
- 26 דין, ד' (1977), כן אנחנו נוער! ספר תולדות הגדנ"ע, משרד הביטחון, תל אביב
- 27 קליבנסקי, ח' (2007), היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי, בתוך: ש, רומי וז, שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס - האוניברסיטה העברית, עמ' 223-250.
- 28 בסיסי הגדנ"ע שבהם נערכו הכשרות היו: ג'זערה, נורית, צריפין, שדה בוקר, קציעות ובאר אורה.
- 29 הדברים נכתבו בעקבות ראיון שנערך עם: יהודה ברבי מפקח, של"ח המחוז הדרום, משה חורי, מפקח של"ח מחוז מרכז מיום 29.12.2020.

ג. מש"צים - מאלופים לאלפים

בסוף שנות השמונים (1987), הוחלט בתחום של"ח שאנשיו יכשירו את המנהיגות הצעירה בכוחות עצמם. עם העברת האחריות לתהליך ההכשרה של מנהיגות הנוער מהגדנ"ע לשל"ח, הוחלף הכינוי של המוכשרים, כמו גם תפקידם, ממ"כים למש"צים (מדריכי



של"ח צעירים). הנושאים המרכזיים בהכשרתם היו נגזרת של תוכנית פעולות השדה בשל"ח ופעילותם הייתה הדרכה וסיוע למורה השל"ח בימי שדה, בגיחות ובמסעות.

"קורס ההכשרה החדש למש"צים נערך במחוזות ונמשך עשרה ימים בתנאי פנימייה. צוות ההדרכה של הקורס היה מקרב מורי השל"ח במחוז. הקורסים היו קטנים מאוד בהתחלה. היינו משלבים את הילדים משני מחוזות לקבוצה בת 70 - 80 תלמידים בקורס".³⁰

מחקרי המעקב וההערכה שקיים מכון ברוקדייל בנוגע למנהיגות הצעירה במינהל חברה ונוער בכלל, ובנוגע לפעילות המש"צים בפרט, העלו מספר סוגיות לבחינה. המש"צים שרואינו למחקר ציירו תמונת מצב לפיה:

1. ההצטרפות למש"צים נובעת, בעיקר ממניעים אישיים הקשורים באופי הפעילות.
 2. תכני הפעילות נתפסים בעיני המש"צים, מצומצמים, ביחס לפעילויות עמיתיהם.
 3. מדריכי השל"ח דומיננטיים מאד, בעיניהם, והם הקובעים את התכנים ומקום הפעילות.
 4. מש"צים רבים התלוננו על כך שאינם ממצים את התפקיד לשמו הוכשרו.
 5. ישנם בתי ספר שאינם מודעים כלל לפעילות המש"צים וחשיבותה.
 6. ישנו קושי בהשמה ומיצוי יכולתם וצורך ביצירת אפיקי פעילות מגוונים יותר.³¹
- בעקבות ממצאי הדו"ח הוצעו חזון חדש ויסודות להכשרתם של המש"צים והפעלתם. תכנית ההיערכות החדשה הוגשה לאישור הנהלת התחום כבר בשנת 2002.

30 הדברים נכתבו בעקבות ראיון שנערך עם: נועם דויד, מפקח של"ח במטה, דוד גליק מפקח של"ח במחוז צפון, מיום 29.12.2020.

31 פאולה כאהן-סטרבצינסקי, ליאת ואזן- סיקרון, (2002), מחקר הערכה של התוכנית להכשרת המש"צים של המש"צים, מאיירס, ג'וינט, ברוקדייל, משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, ירושלים.

"המש"צים, מהווים את עמוד התווך של אותה פעילות ועשייה... בפעילות המש"צים למען הכלל יש מן ההנהגה וכרוכים בה אתגר אישי ותרומה אישית, שהרי פעילות זו תורמת להתפתחותם, לגיבוש זהותם ולמימוש העצמי...הכשרת המש"צים לשלביה השונים והתנסותם בתפקידי מנהיגות, יקנו לבוגרים מודעות, מעורבות, אחריות ... והם יתרמו מחילם לקהילה ולחברה, במסירות נחישות והתמדה, ובכך ישמשו דוגמה ומופת לחבריהם".³²

כמו כן הוצגו הצורך והמשמעויות שבהרחבת מסגרת הפעילות:

1. **הגדרה מחודשת של תפקידי המש"צ** - הרחבת מסגרות הפעילות של המש"צים דורשת גם את הרחבת ההגדרה של מסגרות התפקיד. הגברת העשייה בבית הספר, בקהילה וביישוב תרחיב את מסגרת ההשמה יהפכו את המש"צ למשמעוטי יותר.

2. **חיזוק העקרונות המבניים, עקרונות החינוך הבלתי פורמלי** - הרחבת מידת החופש של המש"צים בקביעת תכני הפעילות ומאפייניה, הגדלת המעורבות בתהליך קבלת ההחלטות.

3. **שינוי בתהליך ההכשרה** - יצירת מסגרת נוספת בה תתקיים פעולת הכנה לתפקידי מנהיגות למועמדים להשתתף בקורס הקיץ. הקיץ השני בתהליך זה יהיה קורס מתקדם עבור אלה שעברו את שני השלבים הקודמים.

4. **הגדרה מחודשת של מסגרת הפעילות** - בנוסף לתהליך תהווה ההכשרה מקום בו המש"צ:

א. יהיה פעיל לתקופת זמן ארוכה יותר מזו המקובלת היום.

ב. יהיה שייך לקבוצה גדולה יותר מזו המקובלת היום של קבוצת המש"צים בבית הספר. קבוצה זו תהווה עבורו מסגרת חברתית, מסגרת לפעילות התנדבותית ומקום מפגש חברתי עם עמיתים מבתי ספר אחרים, כמו גם סדנה לדיון מקצועי בבעיות הדרכה.

ג. יעמוד מול מרחב הזדמנויות לפעילות הגדול ומגוון יותר מזה הקיים עבורו במסגרת בית הספר.

5. **לפתוח את השורות** - הרחבת המסגרת תביא בני נוער נוספים בעלי כישורי מנהיגות מתחומים אחרים, כמו תרומה לקהילה, וכך תהווה פעילות המש"צים מסגרת עממית של הנוער במיטבו.

6 **חיזוק מעמד תחום של"ח וידיעת הארץ והמש"צים בבית הספר** - הגדלת כמות המשתתפים במסגרות הפעולה של המש"צים, תביא למודעות הנהלות בתי הספר את

32 אשכולות פרחי מש"צים - הפעילות וההכשרה, נייר עמדה, לדיון בהנהלת תחום של"ח, אלי שיט, מיום 25.7.202, מספר, 04906412.

חשיבות פעולתם הן במסגרת הפורמלית והן במסגרת הקהילה, ובכך ישתפר מעמדו של התחום בכלל ושל פעילות המש"צים בפרט.³³

ד. מש"צים - מדריכים, מנהיגים, מובילים:

- המש"צים (מובילי של"ח צעירים) הם תלמידים בוגרי כיתות ח' שעברו הכשרה במהלך שנת הלימודים, הבוחרים להצטרף לצוות של"ח (מורים ומש"צים כאחד), ומחויבים לתהליך הכשרה ואשר רואים בהתנדבות ובתרומה לחברה ולמדינת ישראל הגשמה.
 - המש"צים מכיתה ט' - י"ב יוכשרו לתפקידם בפגרות מלימודים בקורסי ההכשרה השונים, יובילו את מכלול התהליכים החינוכיים-ערכיים להכרת הארץ ולאהבתה **כחלק מצוות של"ח**.
 - המש"צים ישמשו בהתנהגותם דוגמה ומופת אזרחי ויפעלו לחיזוק תחושת השייכות למדינה, ולהגברת המעורבות והתרומה לחברת בית הספר, לקהילה, לחברה, לארץ ולמדינת ישראל.
 - התנסות המש"צים בתפקידי מנהיגות והובלה תוצב במוקד תהליך התפתחותם לטיפול: אחריות, עצמאות, מסירות, מעורבות, מחויבות ערכית ותרומה אישית אשר יקנו משמעות וערך לעשייתם.³⁴
- נכון להיום, חזון תוכנית המש"צים הוא ליצור שכבת מנהיגות של בני נוער מעורבים, פעילים, מתנדבים ותורמים לחברה ולמדינה - אוהבים את מולדתם. מטרת התוכנית היא להפעיל את המש"צים בבית הספר ובקהילה ולפתח בהם אכפתיות ורצון להוביל ולהנחיל ערכי אהבת הארץ בקרב קבוצת השווים וקרוב צעירים מהם. מפעל המש"צים הוא אחד הביטויים המשמעותיים של החינוך החברתי ערכי בבית הספר שכן דרכו התלמידים מביאים לידי ביטוי את עצמם בפעילות למען חבריהם.

ה. טיפוח רוח צוות, שיתוף פעולה אחריות הדדית ורעות

בתוכנית "בדרך להיות מש"צ",³⁵ הוגדרו דרכי פעולה ויישום, חלוקת אחריות בין המטה למחוזות, שלבי ההכשרה ומערך ההשתלמויות. עוד הוגדרו קורסים מתקדמים, שנועדו לאלה מבין בוגרי המש"צים המעוניינים להעמיק את ידיעותיהם ואת יכולתם בתחום סיור תיורט (לבוגרי כיתה י'), הישרדות והתמודדות במצבי לחץ ובתנאים לא שגרתיים (לבוגרי

33 מתוך נייר העמדה, אשכולות פרחי מש"צים, שם, עמ' 2.

34 מתוך מסמכי עמדה אגף של"ח וידיעת הארץ, (תשע"ה), משרד החינוך, תחום של"ח וידיעת הארץ, ירושלים.

35 בדרך להיות מש"צ, מסמך לדיון אל הנהלת תחום של"ח, טיוטה מס' 3, הגשה: אלי שיש ומושיק כהן, ביום 7.4.2002, מספר 04-905251.

י"א³⁶. בשנת 2004, הציעו משה (צ'יקו) רוזנפלד ודן אבידן תיקונים למתווה הכללי בהתאם להערות חברי הנהלת התחום. במהלך תקופת ההתנסות, גובשה התוכנית "מש"צים ופרחים באשכול אחד", שבה הוצגו התוכנית והתכנים להכשרת המש"צים.³⁷

בסוף שנה"ל תשס"ה, שולבה תוכנית המש"צים בצורה מובנית בתוכנית "דרך ארץ בדרכי הארץ", והוצג בה מקומם המרכזי של המש"צים בהפעלת הגיחה וביש"מ.³⁸ בשלב זה, כבר גובש חזון יישום הפעלת המש"צים והמורים לשל"ח כצוות אחד הפועל במשותף, אך עדיין לא הוגדר שמו (צוות של"ח). בשנת הלימודים תשס"ח, עודכן חזון המש"צים ובו הוגדרו המש"צים כחלק אינטגרלי מצוות של"ח - מורים ומש"צים כאחד.³⁹

1. תהליך ההכשרה

פעילות המש"צ בבית הספר נמשכת על פי שלבי התקדמות המש"צ עם השנים, החל מקורס ההכשרה בכיתה ח' ועד לסיום הלימודים בסוף כיתה י"ב.⁴⁰ לשם השגת המטרות והיעדים בתום תהליך ההכשרה, הוכן מתווה הכשרה לארבע שנים, אשר אותו מובילים המש"צים הבוגרים על פי תפיסת הממ"ש ובהנחיית מורי השל"ח:

כיתה ח' - פש"צים: הכשרה בסיסית

ההכשרה כוללת: מפגשים סדירים אחת לשבוע בביה"ס ומפגשים מחוזיים וארציים בפגרות, בחנוכה (כוכב של"ח במדבר יהודה ובנגב) ובפסח (גיחה מחנאית). קורס הסמכה בחופשת הקיץ.

כיתה ט' - מש"צים: קורס הנהגה.

מפגשים סדירים בביה"ס ומפגשים מחוזיים וארציים בפגרות, בחנוכה (כוכב של"ח במדבר יהודה ובנגב) ובפסח (גיחה מחנאית). קורס מתקדם להנהגה ולפיתוח יזמות בקהילה ובסביבה בחופשת הקיץ.

36 מסמך אל הנהלת התחום: פרחי מש"צים - הרחבת מסגרת הפעילות וההכשרה, הגשה: אלי שיש ומשה (צ'יקו) רוזנפלד, ביום 29.1.2003 נייר העמדה פורסם כדי להיערך ליישום תוכנית המש"צים המעודכנת.

37 מש"צים ופרחים באשכול אחד - תיקונים לתוכנית בעקבות הערות הממונים במחוזות, הגשה: משה (צ'יקו) רוזנפלד ודן אבידן, תשס"ד (ללא תאריך מלא).

38 שילוב המש"צים בתוכנית החינוכית, הפעלת המש"צים בסדנת המיומנויות, הגשה: אלי שיש וטימי בן יוסף, ביום 15.11.2005, מספר 04-911360.

39 נייר עמדה של תחום של"ח וידיעת הארץ, חזון המש"צים - טיוטה לדיון, מיום 25.5.2008. נכון להיום, החזון המעודכן מופיע בתוך: תרמיל של"ח למנהל (2019), ירושלים: אגף של"ח וידיעת הארץ, עמ' 7, וכן באתר מינהלת הטיולים של"ח וידיעת הארץ: <https://edu.gov.il/noar/tiulim/about-us/Pages/hazon.aspx>.

40 על כלל תהליך ההכשרה, ראו: אבידן, ד' (2017), מש"צים - מנהיגות נוער שוחר הכרת הארץ ואהבת המולדת, בתוך: הטיול ככלי חינוכי-ערכי, עמ' 57-70.

כיתה י' - מש"צים: קורס סיור וניווט.

לימוד והתנסות במיומנויות הסיור והניווט, הרחבת יכולות הארגון, המנהיגות וידע בתחום ידיעת הארץ ומורשת קרב.

כיתה י"א - מש"צים: קורס הישרדות.

1. אימון המשלב חפירות ארכיאולוגיות ולמידת מיומנויות שטח הנדרשות לקורס הישרדות.
2. בניית רפסודות והשטתן לחציית הכנרת.
3. מסע המזמן אתגר פיזי ומנטלי, ליישום מכלול המיומנויות והידע שנרכשו לאורך תהליך ההכשרה וההתנסות.

בוגרי כיתות י"ב - ש"ש-ב"ש

מיועד למתנדבים לשנת שירות ולשירות לאומי שהם בוגרי הכשרות המש"צים. התנסות בהיבטים פדגוגיים ובמיומנויות שדה הנדרשים לפעילות של"ח וידיעת הארץ ולהפעלת המש"צים.⁴¹

ז. סיכום הנעשה עד עתה

לאורך הסקירה, חשפנו את טיפוח המנהיגות הצעירה לאורך השנים במטרה שתסייע בפעילות, שתמש מופת לשאר התלמידים ושתגייס תלמידים המעוניינים להוביל משימות שונות. תהליך ההכשרה, על כל שלביו, כוון לחיזוק הדימוי העצמי והביטחון העצמי של המשתתפים ולמנהיגות.

ראינו שהכשרת המנהיגות הצעירה בשנים הראשונות במסגרות החג"ם והגדנ"ע הייתה צבאית וכי הפעילות התמקדה בהכנה לקראת שירות בצה"ל ובהגשת סיוע למורים ולמפקדים. עם השנים ועם שינוי ייעוד הגדנ"ע לשל"ח, עודדו ההכשרה והפעילות התנדבות למשימות חברתיות ולמשימות חברתיות לאומיות כדוגמת התנדבות לשנת שירות ולשירות לאומי (ש"ש-ב"ש). עשרים שנים לאחר שמכון ברוקדייל ערך מחקר בנושא מנהיגות המש"צים, דיווחו המש"צים כי הם מזדהים עם תפקידם, חשים משמעות בעשייתם וכי ההשתתפות בתוכנית תורמת להתפתחותם.⁴²

רון כהן (2021)⁴³ בדק שלושה מרכיבים בנוגע למש"צים: דימוי עצמי, מסוגלות עצמית

41 על תוכנית הכשרת המש"צים ראו: אתר מינהלת הטיולים של"ח וידיעת הארץ: <https://edu.gov.il/noar/tiulim/youth/Pages/youth-guiders.aspx>

42 בין, ר' (2015), מסמך אנף של"ח וידיעת הארץ, סיכום וניתוח שיח פתוח עם הנהגות המש"צים, מיום 9.4.2015.

43 כהן, ר' (2021), **השפעת תוכנית ההכשרה על המש"צים**, בהערכה, טרם פורסם.

ופטריוטיות. כהן טען כי בהיבט הדימוי העצמי - הסמלה מעידה על השתייכותו של התלמיד לקבוצת המש"צים, שנחשבת לקבוצת איכות, ועונה על הצורך בהשתייכות ובהזדהות, וכי הפעילות בקהילה עם קבוצות גיל שונות יוצרת תחושת עצמאות ושליטה ותורמת ליצירת דימוי עצמי גבוה. **בהיבט של מסוגלות עצמית**, טען כהן כי טיפוח מיומנויות הדרכה - ובמיוחד ההתנסות בעמידה מול קבוצה, ההתמודדות עם נושא בלתי מוכר וקבלת משוב מוקיר ומכבד - מעצים את רצון המש"צים להשתפר ומשפר את יכולותיהם. **בהיבט של פטריוטיות** ובהקשר לאהבת הארץ, טען כהן כי יש קשר הדוק בין החוויה המתרחשת בשדה לסימבוליות הנגזרת ממנה - אשר מעצימה את הזיקה של המש"צים בהיבטים של הכרת הארץ ואהבתה. תוכנית המש"צים מדגישה את הפעילויות להעמקה בידיעת הארץ ובהכרח מחזקת את הזהו"ה (זהות, הזדהות, זיקה, השתייכות). זהות המשתתפים וההזדהות שלהם עם הסיפור שאליו הם נחשפים יחד כקבוצה מתחזקים לאורך שנות הפעילות. סיפורים הנשמעים בהליכה בשבילים ובאתרים מעמיקים את הזיקה ואת תחושת ההשתייכות לעם, לארץ ולמדינה ומעצבים את הזיכרון הקולקטיבי הלאומי.

3. צוות של"ח - התפיסה החינוכית

א. רקע

תוכניות חינוכיות רבות המיועדות לבני נוער עוסקות בטיפוח ובפיתוח מנהיגות בתחומים שונים ובהפעלת מסגרות התנדבות ותרומה לקהילה. החזון המנחה תוכניות אלה הוא: הכנת הנוער לקראת חיי אזרחות למעורבות פעילה הנובעת מאכפתיות לקהילה.⁴⁴ התוכנית לפיתוח מנהיגות



צוות של"ח - מורים ומש"צים כאחד

המש"צים גובשה כתוכנית חינוכית ייחודית להובלת שינוי חברתי ולהעמקת העיסוק בידיעת הארץ. תפיסת החינוך הבלתי פורמלי מאפשרת גיוס חניכים צעירים ונלהבים למשימות שונות. לאורך התהליך החינוכי, המבוגרים מכוונים את בני הנוער לעסוק בשעות הפנאי

44 רומי, ש' ובראלי-אוראל, ד' (2007), **מנהיגות בני נוער**, בתוך: ש', רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, עמ' 365-374.

בכיוונים רצויים וחושפים אותם לתחומים שונים.⁴⁵

הפעילות מחוץ לבית הספר מאפשרת לתלמיד להתמודד עם דימויו העצמי ועם ביטחונו העצמי.⁴⁶ קורסי ההכשרה למנהיגות מזמנים זירה נוספת לביטוי עצמי. החוויה המשותפת בשטח - הכוללת התנסויות בהדרכה, תחרויות, עבודה בקבוצות משימה, ניווט ועוד - מעניקה לתלמידים תחושה מעצימה של השתייכות לקבוצה ייחודית והזדמנות ביטוי לאלה הפעילים פחות בכיתה ובבית הספר.

"ללא ספק של"ח וידיעת הארץ כמקצוע חינוכי-ערכי בשל דיו לעלות שלב נוסף בתהליך התפתחותו המקצועית והארגונית, ולהוות באמצעות המורים והמש"צים גורם מחולל ומוביל חינוכי-חברתי-ערכי בבתי הספר העל יסודיים ברחבי הארץ".⁴⁷

התוכנית החינוכית ומערך הפעילויות בתחום של"ח וידיעת הארץ עברו כברת דרך לאורך השנים. הפעילויות והתהליכים שהתקיימו בתחום יצרו שפה ייחודית ואפשרו הרחבת הפעילות להכרת הארץ ולאהבתה. התהליך להטמעת התוכנית בבתי הספר וליישומה על ידי מורי של"ח וידיעת הארץ בצורה מקצועית מצביע על התקדמות מתמדת בכל רחבי הארץ. בעצם הצבת הפעילות בשדה בלב העשייה החינוכית-חברתית, התמקדו הפעילויות בעשייה ובמשימות מאתגרות. אנב כך, הוצבה הגיחה כפעילות של"ח מובהקת ומובילה, המאפשרת את העצמת החוויה האישית והמשותפת. הקמת אתרים מחוזיים לפעילות בשדה והדגשת היציאה לגיחות במרכזי השדה המחוזיים הביאו להגדלה משמעותית במספר בתי הספר היוצאים לגיחות מממצאי מחקרי המעקב וממבדקי הערכה על המש"צים ועל פעילותם, עלה כי:

1. ההצטרפות לתוכנית המש"צים נובעת, בעיקר, ממניעים אישיים הקשורים באופי הפעילות.
2. בתי ספר אינם מודעים לפעילות המש"צים ולחשיבותה.
3. הדומיננטיות של מורי השל"ח מגבילה את האפשרות לביטויים העצמי בפעילות ובהשמה ולמיצוי יכולתם.

בהתאם לממצאים אלה, נערכו שינויים: הורחבה הפעילות באשכולות⁴⁸ ובכיתות המש"צים,

45 שם, קליבנסקי, ח' (2007), היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי, עמ' 223-250.

46 אבן, נ' (2013), התהליך החינוכי בשירות הטרימינולוגיה, בתוך: הטיוול ככלי חינוכי ערכי, 2 עמ' 7-34.

47 מתוך: האפשרויות והפעילויות קיימות, רק צריך לתת להן משמעות. מסמך עמדה להנהלת תחום של"ח לסיכום שלוש שנות פעילות, אלי שיש, מיום 20.11.2005.

48 אשכול - קבוצה מש"צים שנובשה ממספר בתי ספר המתקבצים להכשרתם בבית ספר אחד במרחב הגיאוגרפי.

דבר שהביא לעלייה משמעותית במספר המשתתפים בתוכניות ההכשרה ושהעניק רוח גבית חזקה לעשייה המשותפת בשדה. תוכנית אשכולות חיזקה את יסודות ההכשרה המתמשכת וגיבשה את שיטות הפעולה בתחום של"ח וידיעת הארץ, וכן חיזקה את הקשר בין התלמידים ובינם לבין המקצוע.

הגיחה הלכה ותפסה מקום מרכזי בפעילות השדה והובילה לשילוב מש"צים כמובילי הפעילות בשכבתם ובשכבות הצעירות ואפשרה למש"צים התנסות בתפקידי הובלה ומנהיגות. ההצלחות של המש"צים במשימותיהם בגיחות ובימי השדה העצימו את האמון בהם וביכולותיהם להוביל ולקדם תהליכים בבית הספר ובשדה.

ב-25 באוגוסט 2008, עודכן חזון המש"צים ושולב בו מרכיב השוויון בשיתוף הפעולה בין מורי של"ח ובין המש"צים לקידום הפעילות להכרת הארץ ולהעצמת המש"צים כמנהיגים וכמובילים:

- "המש"צים (מובילי של"ח צעירים) יובילו את הפעילויות להכרת הארץ ואהבת המולדת והפעילויות החברתיות-ערכיות (טקסים ואירועים) בבית הספר ומחוצה לו, לחיזוק תחושת ההשתייכות בקרב הילדים והנוער להיות מעורבים ותורמים לחברה, לארץ ולמדינת ישראל.
- בהתנהגותם הערכית-חברתית ישמשו המש"צים דוגמה ומופת ויובילו ב - "צוות השל"ח" את כלל התלמידים מכיתה א' ועד י"ב אחריהם ב"דרך ארץ בדרכי הארץ" להתפתחות והגשמה אישית, ולשינוי בהתנהגותם".⁴⁹

ב. מאפייני עבודת צוות השל"ח

מאפייני עבודת "צוות השל"ח" הוגדרו על פי עקרונות החינוך הבלתי פורמלי.⁵⁰

אקטיביות של החניכים בתהליכי החינוך על ידי שיתופם המתמיד בפעילות ועל ידי גילוי אחריות ופיקוח חברי. הבניית הנהגה פנימית של החניכים את עצמם - בין לא מאורגנת בין בוועדות פנימיות שונות שהחניכים אמונים בהן על הביצוע, ההסברה, ועל שכנוע.

מגע גומלין המבוסס על שוויון ייצור **סימטריה**. הסימטריה נובעת מכך שאין פער מעמדי גדול ומוחלט (כדוגמת הפער שיש ביחסי מורה-תלמיד) בין השותפים לתהליכי החינוך - בין מדובר בבני שכבות גיל שונות בין מדובר בבעלי תפקידים שונים במוסד וכן ביחס שבין מדריכים לחניכים.

49 מתוך: חזון המש"צים המעודכן, הצעה לדיון להנהלת של"ח וידיעת הארץ, אלי שיש, מיום 25.8.2008.

50 קורס מש"צים - פרשנות אחת, מסמך עמדה להנהלת תחום של"ח וידיעת הארץ מיום, 22.3.2009, בו מוגשת הצעה להפעלה: כיצד קורס מש"צים יוביל את "צוות השל"ח" (מורים ומש"צים כאחד) להפעלה משמעותית של המש"צים כחלק מ"צוות השל"ח" בפעילות בבית הספר בכיתה ובשדה.

- תחום הרשאה רחב יחסית לניסוי ולטעייה. **המורטוריום** מעודד את המשתתפים לבחון את התנהגותם לפני ביצוע כל החלטה במחיר נמוך יחסית.

פעילות רב ממדית תאפשר תחום רחב יחסית של פעילויות ושל מיומנויות המופעלות בהן (חינוך פרונטלי, שדאות, עבודות כפיים שונות, ספורט וכו').

הסמלה: ייחוס משמעות סמלית לעשייה והמרה של סמלים למעשים מרחיבים את משמעותם של סמלים ושל התנהגות ומעוררים הזדהות.

וולונטריות: יכולת בחירה רחבה של השותפים לחינוך בהשתתפות בפעילויות ובמידתה.

ג. הגורמים המשפיעים

צוות של"ח, מורים ומש"צים כאחד, פועל בגמישות המאפשרת למשתתפים ליזום ולארגן פעילויות לידיעת הארץ בדרך אותנטית. ההשתתפות בצוות של"ח היא וולונטרית - רק אם למורים ולמש"צים תהיה תחושה אמיתית של מעורבות ושל שותפות בכל שלבי התהליך הם לא יינטשו אותו. אדרבה, יימצאו מש"ציות ומש"צים אשר יתנדבו לפעול בקורסי ההכשרה השונים ואף שיתנדבו לשנת שירות ולשירות לאומי בתחום.

מצאנו ששילוב מורי של"ח רבים בקורסי ההכשרה למש"צים וכן והתנסות בפעילות עם מש"צים בקורס להכשרת מורי של"ח חדשים יצרו מודל הפעלה ייחודי. ההתנסות המשותפת למורים, למש"צים ולמתנדבי הש"ש-ב"ש חיזקה את האמון ההדדי בין שלוש הקבוצות ואת האפשרות למורטוריום של המש"צים במהלך חוויית ההתנסות, הלמידה והיישום.

המשצים שותפים מלאים בהובלה וביצוע המפעלים המחזויים והארציים.



סיום קורס הישרדות במעלה גולני

התפיסה הפדגוגית "מסע משמעותי" (ממ"ש)⁵¹ פותחה בשנת 2013. ההיגיון המנחה את התפיסה הוא הסבת פעילות המשתתפים מפעילות שמטרתה לימודית חינוכית לפעילות חברתית חווייתית משתפת, אשר מעצימה את המשתתפים והמכוונת אותם לאחריות תפקודית. הפדגוגיה של הממ"ש מחויבת למהות המסע כתהליך⁵² ורואה בתהליך המתקיים

51 שישי, א' (2015), טיול שנתי למסע משמעותי, הטיול ככלי חינוכי-ערכי, גיליון 4 עמ' 17-36.

52 המהות קובעת את העצמיות הייחודית של הדבר.

לאורכו פרקטיקה⁵³ לטיפול אחריותות.⁵⁴ בהתאם לתפיסת הממ"ש, המורה לשל"ח ולידיעת הארץ הוא הפדגוג אשר מוביל את הממ"ש: הוא מנחה מאפשר שמנסה לקדם את תלמידיו להתבוננות⁵⁵ ולמעורבות מפקחת בנופאדם של ארץ ישראל (ושל החברה הישראלית) והחושף אותם ליכולות הובלה, מנהיגות ואחריות תפקודית הטמונות בהן והוא המבנה להם סביבה לעצב בה תפיסת עולם ערכית המבוססת על מחויבות לאחריותיות ולהגשמה במדינת ישראל.

הפעילות החווייתית שמובילים ושחווים המורים והמש"צים כצוות בבית הספר, בכיתה ובשדה יצרה שפה פדגוגית ייחודית - פרקטיקה של "מסע משמעותי" (ממ"ש) - שיוצקת משמעות ושמחברת את הבוגרים לארץ, לעם ולמדינה מעומקי הרגש והתודעה.

סיכום

מסורת המסעות והטיולים, שהתפתחה כבר מימי ראשית הציונות, שימשה כלי חינוכי ערכי שהתבסס על אמונה כי הליכה בשבילי הארץ, ראיית נופיה והמפגש עם אתריה ההיסטוריים מצמיחים תחושת שייכות ומחויבות לארץ ישראל.⁵⁶ הסיפורים המסופרים באתרים והטיולים



טקס סיום קורס מש"צים

מאפשרים למשתתפים להיות חלק מסיפור השייכות הלאומי ומשפיעים על רגשות המתבגר

- 53 פרקטיקה: דרך פעולה נהוגה (בכיתה ובשדה או בארגון) שהתפתחה מניסיון שנרכש בהתנסויות.
- 54 אחריותיות (accountability) היא הנכונות והחובה של ארגון או של הפרט לאחריות על פעולותיו, לדין ולחשבון בנוגע להן ולנשיאה בתוצאות.
- 55 התבוננות במובן של הבטה והבנה, חקר וניתוח.
- 56 שיש, א' (2013), המסע והטיול כחוויית למידה משמעותית, הטיול ככלי חינוכי ערכי, גיליון 2, עמ' 91-113.

ראינו כי מכלול הפעילויות המתקיים בבית הספר ובשדה היה לחלק אינטגרלי מהרצף הלימודי חברתי חינוכי ערכי וכי בפעילות השל"ח והמש"צים בבית הספר, בטיולים, בספורים ובמסעות שולבו גם שותפים נוספים (מורים, תלמידים והורים) - שילוב שהעצים את כלל חברת בית הספר. מצאנו כי לאורך השנים שבהן פעלו המורים והמש"צים כצוות הייתה תוכנית המש"צים למסדת חינוכית חברתית ערכית משמעותית, וכי המש"צים, לצד המורים לשל"ח ולידיעת הארץ, משפיעים על האקלים הבית ספרי ועל ההווה החברתית בו. הישגיו של צוות של"ח נעוצים ביכולתו של המורה לשל"ח לשמש מצפן בדרך וגורם מאזן במרחב, מעין ג'ירוסקופ,⁵⁸ ובפעילותו המודעת לנטיעת מודעות עצמית וביטחון עצמי בתודעת התלמידים, שיובילום לעצמאות (אוטונומיה אישית) ושיחידירו בהם רצון, נכונות ומוכנות להתמודדות עם האתגרים העומדים בפניהם.

עבודה זו חשפה כי המשאב הגדול ביותר הנדרש לחיזוק החינוך הערכי ואהבת הארץ כבר קיים בבית הספר. משאב זה הוא המורות והמורים לשל"ח, מש"ציות ומש"צים הפועלים כצוות אחד והמעצימים את הפעילות לידיעת הארץ, את האקלים החברתי בבית הספר, את חברת בית הספר ואת הקהילה הסובבת.

נכון להיום (2021), משתתפים למעלה מ-11,000 מש"צים ולמעלה מאלף מורות ומורים לשל"ח ולידיעת הארץ בתוכנית לטיפול המש"צים באגף של"ח וידיעת הארץ, בכל רמות ההכשרה. עדיין יש בתי הספר שלא הוטמעה בהם הפעלת המש"צים כצוות של"ח (מורים ומש"צים כאחד). בבתי ספר אלה, המש"צים נאלצים להסתפק בביצוע משימות ארגוניות או משימות הדרכה מצומצמות. הצלחת המש"צים והשפעתם החיובית על האווירה החברתית בבית הספר גלומות במידת ההכרה של צוות הניהול בבתי הספר ושל המורים ביכולות המש"צים כפרטים ובמיוחד כקבוצת מנהיגות. עדיין נדרש מהנהלות בתי הספר שיתוף פעולה והעצמה של אותם תלמידים אשר קיבלו על עצמם משימה חברתית והתנדבות מחייבת לערכי הכרת הארץ ולאהבתה.

רכבות בני נוער בוגרי תהליך הכשרת המש"צים מתמידים בפעילות השל"ח בבתי הספר. הם חדורי תודעת שליחות ופועלים במסירות ובהתנדבות למען חבריהם להכרת הארץ ולשמירת הטבע והסביבה, ובמיוחד מגלים אחריות לתרומה לבית הספר, לקהילה ולחברה. מש"צים רבים (בנות ובנים) משרתים בתפקידי פיקוד וביחידות התנדבות בצה"ל ובמוקדים משמעותיים בשירות הציבורי והפרטי בחברה הישראלית. רבים מהם הצטרפו אל מערכת החינוך וחלקם אף עוסקים בהוראת של"ח וידיעת הארץ.

57 שישי, א' (2011). מהכרת הארץ לאהבת מולדת, הטיול ככלי חינוכי-ערכי, גיליון 1, עמ' 88-111.

58 מכשיר מדעי המשמש למדידה או לשמירה של יציבות במרחב.

בפעילות בבית הספר, בגיחות, במסעות, ובימי שדה, צוות של"ח - מורים ומש"צים כאחד - מוביל את היציאה לשדה, שהיא שיאו של תהליך חינוכי חברתי ערכי. צוותי של"ח פועלים גם בבתי הספר היסודיים שבקהילותם כחלק מאחריותם להטמעת "תוכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת" (כלל מערך הטיולים) מכיתה א' ועד כיתה י"ב במערכת החינוך.

את שיאה של פעילות צוות של"ח אנו רואים בקורסי ההכשרה של המש"צים על כל שלביהם. מש"צים בוגרי הקורסים השונים מובילים, מנהלים ומפעילים את קורסי ההכשרה של המש"צים וממלאים את כל התפקידים שפעם מילאו רק מורים. המש"צים, בשיתוף מורי השל"ח כצוות, מובילים את כלל קורסי המש"צים: קורס בסיסי, קורס הנהגה (מתקדם), קורס סיור וניווט וקורס הישרדות. למעלה מ-11,000 חניכים משתתפים כל שנה בקורסים אלה כמדריכים וכמכשירים. בקורסים השונים להכשרת המש"צים משתתפים גם למעלה מ-500 מורות ומורים לשל"ח ולידיעת הארץ, מכל רחבי הארץ ומכל המגזרים. העשייה המשותפת והעובדה שמורים ומש"צים מקיימים את תוכניות ההכשרה השונות מובילות להצלחת התוכנית ומצמיחות את צוות של"ח (מורים ומש"צים כאחד) כמחולל חינוכי חברתי ערכי בבית הספר ובשדה.

מקורות

1. אבידן, ד' (2017), **מש"צים - מנהיגות נוער שוחר הכרת הארץ ואהבת המולדת**, בתוך: הטיול ככלי חינוכי-ערכי, גיליון 6, א', שיש, י', דרור ירושלים: אוניברסיטת תל אביב, אגף של"ח וידיעת הארץ ומועצת תנועות הנוער, עמ' 57 - 70.
2. אבן, נ' (2013), **התהליך החינוכי בשירות הטרימינולוגיה**, בתוך: הטיול ככלי חינוכי ערכי, גיליון 2, (עורכים): א', שיש, י', דרור ירושלים: אוניברסיטת תל אביב, אגף של"ח וידיעת הארץ ומועצת תנועות הנוער עמ' 7-34.
3. בירם, א' (1956), **עברו של החג"ם**, בתוך: מערכות צ"ט, (גיליון, מרס, 99), תל אביב: צה"ל - הוצאת מערכות, <http://maarachot.idf.il/PDF/FILES/5/112745.pdf>
4. בין, ר' (2015), **סיכום וניתוח שיח פתוח עם הנהגות המש"צים**, ירושלים: מסמך אגף של"ח וידיעת הארץ.
5. בן יוסף, ט', שיש, א' (2006), **דרך ארץ בדרכי הארץ - התוכנית החינוכית של תחום של"ח וידיעת הארץ**, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, אגף של"ח וידיעת הארץ.
6. דרור, י' (2008), **חותם הריאלי**, פנים - תרבות חברה וחינוך, 42, הקרן לקידום מקצועי של הסתדרות המורים.
<https://www.artbit.co.il/projects/157-panim-mag-custom-wordpress>
7. דיין, ד' (1977), **כן אנחנו נוערי ספר תולדות הגדנ"ע**, תל אביב: משרד הביטחון.

8. חוזר מנכ"ל (חוזר מיוחד ד, תשל"ח, מארס, 1978), הסכם קיבוצי, תקנון להעסקתם של מדריכי של"ח, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
9. חוזר מנכ"ל נב' 10/ (כ"ט אייר, תשנ"ב, 1, יוני, 1992), ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
10. חוזר מנכ"ל סו' 3 (א), (כ"ט תשרי התשס"ו, 1, ספטמבר, 2006), ירושלים: משרד החינוך.
11. כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', ואזן-סיקרון, ל', (2002), **מחקר הערכה של התוכנית להכשרת המשך של המש"צים**, ירושלים: מאיירס, ג'וינט, ברוקדייל, משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.
12. כהן, ר' (2021), השפעת תוכניות ההכשרה על המש"צים, בהערכה, טרם פורסם.
13. מאור א' (1987), **תוכנית פעולות השדה בשל"ח**, מינהל חברה ונוער, תחום של"ח, ירושלים.
14. **נוהל פעולות גדנ"ע במוסדות החינוך העל-יסודיים**, (1963), (התוכנית המעודכנת), משרד החינוך והתרבות, נערך על ידי הפיקוח על פעולות הגדנ"ע, ירושלים.
15. קליבנסקי, ח' (2007), **היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי**, בתוך: ש, רומי ומ, שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס - האוניברסיטה העברית, עמ' 223-250.
16. רומי, ש' ובראלי-אוראל, ד' (2007), מנהיגות בני נוער, בתוך: ש, רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, עמ' 365-374.
17. שיש, א' (2005), **האפשרויות והפעילויות קיימות, רק צריך לתת להן משמעות**, מסמך עמדה להנהלת תחום של"ח לסיכום שלוש שנות פעילות, ירושלים: משרד החינוך.
18. שיש, א' (2011), **מהכרת הארץ לאהבת מולדת**, בתוך: הטיול ככלי חינוכי-ערכי, גיליון 1, (עורכים): א', שיש, ג', כהן, ירושלים: אגף של"ח וידיעת הארץ, עמ' 88-111.
19. שיש, א' (2013), **המסע והטיול כחווית למידה משמעותית**, בתוך: הטיול ככלי חינוכי ערכי, גיליון 2, (עורכים): א', שיש, י', דרור, ירושלים: אוניברסיטת תל אביב, אגף של"ח וידיעת הארץ ומועצת תנועות הנוער, עמ' 91-113.
20. שיש, א' (2015), **מטיול שנתי למסע משמעותי**, בתוך: הטיול ככלי חינוכי-ערכי, גיליון 4, (עורכים): א', שיש, י', דרור, ירושלים: אוניברסיטת תל אביב, אגף של"ח וידיעת הארץ והחברה להגנת הטבע, עמ' 17-36.
21. שיש, א' (2019), **תרמיל של"ח למנהל**, ירושלים: משרד החינוך, אגף של"ח וידיעת הארץ.
22. **תוכנית הכשרת המש"צים**: (2020), אתר מינהלת הטיולים של"ח וידיעת הארץ:
<https://edu.gov.il/noar/tiulim/youth/Pages/youth-guiders.aspx>

המרכז הארצי לפיתוח מנהיגות באריאל - למען מנהיגות משרתת בדורות הבאים



// ערן גלזר //

בשנת 2010, הוקם 'המרכז לפיתוח מנהיגות באריאל'. בחזון המרכז, שהוצג עם הקמתו, צוינה יניקה ערכית מסיפורי התנ"ך כמאפשרת בניית תהליך חינוכי. המשתתפים בפעילות המרכז מתמודדים עם משימות שמחייבות מנהיגות, שיתוף פעולה וקבלת החלטות משותפות וצועדים בנתיב ההתגברות על הקשיים עד ההגעה אל היעד.

בעשור האחרון, פותחה תוכנית המבוססת על פעילות חוץ התנסותית המשלבת פעילות חווייתית-אתגרית עם דיונים בנושאים ערכיים. במאמר זה, נציג את התהליך החינוכי המתנהל במרכז, נתאר את הפעילות במתקנים, נבהיר את ההגיונות המנחים את הפעילות במתקנים השונים ונשלב תגובות שקיבלנו ממבקרים שהשתתפו בפעילויות שלנו.

מחנך שהשתתף בפעילות עם תלמידיו כתב: "הטיפוס בניגוד לפחד, הזינוק, הניסיון לייצב את עצמם על עמוד גבוה, ההבנה שהם יכולים לקפוץ ולהישאר בטוחים, החוויה הרגשית בעודם עושים זאת ומבינים, יחד עם צוות ההדרכה של המרכז, את החוויה ואת המשמעות שלה - ערכה לא יסולא בפז". המסר המרכזי שלנו הוא: "שמעתי - ושכחתי, ראיתי - וזכרתי, עשיתי - והבנתי". בהתאם, הלמידה מתבצעת אנב עשייה. ההתנסות וההתמודדות מובילות את התהליך שהמשתתפים עוברים.

נציג במאמר את התפיסות, הרעיונות והמעשיות, שהובילו להקמת המרכז. תפיסת המנהיגות של המרכז משמעותית להבנת רוח הפעילות. נראה כיצד הותאמו הרעיון והניסיון שנרכשו בארצות הברית במתקנים דומים לצרכים, לקהלי היעד ולסגנון הפעילות המקובלים בישראל. כהשלמה לתיאוריה, נתאר את המתקנים ואת הפעילות הייחודית. נפתח בהולדת הרעיון בישראל.

רקע

במהלך העשורים האחרונים, התגבשה שיטת הפעלה במחנות אתגר בארצות הברית שבה פעילות חוץ היא תבנית למידה התנסותית המשלבת פעילות חווייתית-אתגרית בחיק הטבע, המלווה בדיונים בנושאים ערכיים. שילוב ייחודי זה מסייע למשתתפים לפתח את יכולותיהם

1 ערן גלזר הוא מנהל המרכז הארצי לפיתוח מנהיגות בישראל. מכהן בתפקיד יושב ראש התאחדות הצופים והצופות בישראל (בהתנדבות). בעבר ריכז פרויקטים במועצת תנועות הנוער בישראל. כל הזכויות על התמונות שמורות למרכז הארצי לפיתוח מנהיגות באריאל.

בעבודת צוות, בהנהגת צוות, בקביעת מטרות ובחתימה להגשמתן, לפתח מיומנויות של תקשורת בין אישית ולהתמודד עם אתגרים ועם קשיים, לפתח יכולות מנהיגות והובלה בהתמודדות עם קבלת החלטות, בהקשבה לחברי הקבוצה ובהערכת סיכונים משותפת וכן לבצע משימות במתקני גובה ובמתקנים נמוכים. בשנת 2008, החליטה עיריית אריאל להוציא לפועל, בסיוע קבוצת תורמים אשר מתמחים בהפעלת מחנות אלו בארצות הברית, תוכנית להקמת מרכז ארצי לפיתוח מנהיגות בישראל. התוכנית גובשה בשותפות עם משרד החינוך, והמשרד ליווה את הקמת המרכז והיה שותף לכתיבת התכנים ולהתאמתם לצורכי מערכת החינוך. הכוונה הייתה להציב סטנדרט גבוה של בטיחות, של בנייה ושל הפעלה, לצד תוכנית חינוכית מגובשת שנוסחה בהצלחה רבה בקרב קבוצות נערים ונערות ובקבוצות של הורים ושל ילדים מתבגרים ושהתבססה על תוכניות שנכתבו במהלך השנים בנושא עידוד לשירות משמעותי, גיל מצווה, מנהיגות בית ספרית, מנהיגות מועצות תלמידים ועוד.

יוזמי הרעיון פנו לראש העיר אריאל דאז, רון נחמן ז"ל. נחמן תמך בכל כוחו בהקמת המרכז באריאל והקצה משאבים ומקום לטובת המיזם. עם הצגת המיזם, היה ברור שמדובר בתוכנית ייחודית ואטרקטיבית, ובהיקף בנייה משמעותי ורחב. המרכז פתח את שעריו בשנת 2010. ראש העיר כיום, מר אלי שבירו, המשיך בקידום המרכז ואף



מבט מלמעלה על המרכז הארצי לפיתוח מנהיגות

הקצה משאבים להוצאת מיזמים אל הפועל. בהקמה, הודגש הצורך ביצירת מקום שיאפשר תכנון וקיום פעילות חינוכית ערכית, מגבשת ומאתגרת, בהקפדה על איכות ועל בטיחות המתקנים. כל המתקנים והפעילויות תוכננו והוקמו על פי הגישה האמריקאית בתקן בטיחות מחמיר, באמצעות חברת Alpine Towers. בחוות הדעת המקצועית על המרכז, כתב קובי (יעקב) בלין: "ריכוז כזה של מתקני גובה, ואפשרות מגוונת לעבודה קבוצתית, שם את המרכז הארצי באריאל כאחד המתקנים הייחודיים בעולם" (בלין, 2016).

המרכז הוקם בשטח נרחב, פתוח לנוף, צמוד לחורש טבעי, מערבית לאריאל, על בסיס תוכניות והתנסות רבת שנים במתקני גובה ובחבלים. השיטה שנבחרה תואמת את התפיסה האמריקאית לפעילות קבוצתית ואישית המתמקדת במשימות שמחייבות שיתוף פעולה במסגרות קבוצתיות.

בשנים הראשונות להפעלת המרכז, הוגדרו התהליכים החינוכיים המופקים בפעילות. יום (או ימי) הפעילות הוגדר כ'מסע בגבהים חדשים'. מסע - על שום שההתקדמות בין המתקנים מחייבת התמודדות אישית ושיתוף פעולה קבוצתי. גבהים - משום שאכן מטפסים לגבהים שאין מורגלים בהם ומבצעים משימות שבתחילת המסע נראות בלתי אפשריות. בתוכנית הפעילות נכתב: "המטרה היא מציאת המשמעות/התכלית שלנו, באמצעות כלים ופעילויות בנושאים של מנהיגות, ערכים וזהות אישית."

תפיסת ההפעלה

תפיסת ההפעלה של המתקנים והצורך לבצע את המשימות בקבוצה מחייבים אחריות להנהגת התהליך וביצוע האתגר. בשנות השמונים של המאה ה-20, התפתח מושג 'המנהיגות המעצבת' והוא אומץ כמודל להפעלה של המרכז: "מנהיגות מעצבת מנסה ליצור שינוי בציפיות של המונהגים מעצמם. היא אינה מתפשרת אלא מובילה לעיצוב הנורמות בפעילות של הקבוצה. האמצעים שהמנהיג המעצב נוקט אינם מבטאים בהכרח מערכת ממוסדת של שכר ועונש. מנהיגותו של המנהיג המעצב נסמכת על אישיותו, על אמונתו הפנימית ועל יכולתו להגיב לצרכים מסוימים של המונהגים" (Bass, 1985 תרגום חופשי). סגנון המנהיגות המעצבת מאפשר לטפל במצבי משבר ולהנהיג קבוצה בהתגברות על קושי (בורגר, 2020).

דרכי הפעולה של כל קבוצה מתגבשות בפעילות במתקני המרכז ברוח המנהיגות המעצבת. המשתתפים מגבשים תוכנית ומציבים יעדים. כל אחד נדרש לתרום ככל יכולתו וממייבט כישוריו. הפעילות מחייבת אמן מלא בין חברי הקבוצה, הקשבה, החלטות משותפות והובלה על פי שלבים בהתאם לתוכנית שנקבעה בתחילת הפעילות במתקן. הפעילות מחייבת אמן מלא בין חברי הקבוצה, הקשבה והחלטות משותפות והובלה על פי שלבים בהתאם לתוכנית שנקבעה בתחילת הפעילות במתקן. בתחילת ההתנסות במתקן טיפוס, מדגימים את דרך הטיפוס, והחברים מתנסים ומקבלים משוב וסיוע. אפשר לראות, לצד פיתוח המיומנות הטכנית (גם בפרקי זמן קצרים), את הדינמיקה הקבוצתית הנוצרת בגיבוש עבודת צוות ובמתן אפשרות לאחד מחברי הקבוצה להוביל את הפעילות.

בתהליך שמתרחש במהלך הפעילות, המשתתפים מצליחים לברר לעצמם נושאים מהותיים:

מנהיגות והעצמה אישית - המשתתף מברר לעצמו את שאלת יכולתו להנהיג את חייו ובוחן את יכולותיו בהנהגת קבוצה.

אחריות אישית וקבוצתית - רכישת כלים ומיומנויות לפיתוח מנהיגות מעשית, אשר מדגישה שיתוף פעולה ויחסים בין אישיים.

ערכים - בירור עצמי בדבר העקרונות שמנחים את ההתנהגות.

זהות אישית, יהודית וישראלית - חיבור לשורשים ואימוץ ערכים דרך הכרת ערכי מנהיגים
מסיפורי התנ"ך.

אמון ואמונה - הכרה ביכולות ובכישורים שמניעים להשגת מטרות.

בספר "אם יוצאים מגיעים למקומות נפלאים" (ד"ר סוס. בגרסה של הוצאת כתר, תרגום לאה נאור עמ' 2-3. מופיע גם כקטע בודד בספרי לימוד), נכתב: "עם רגליים בנעליים, עם שכל בראש, תמצא את הדרך אל תחשוש! אתה יכול ויודע, מוכן ומזומן, אתה הוא זה שיחליט לאן". האפשרות להתנסות בפעילות בגבהים חדשים גורמת למשתתפים לצאת מאזור הנוחות שלהם ולהתמודד עם קושי שלא חוו קודם. המצב המאתגר דורש מהם הצבת מטרות, נחישות ועבודת צוות. תחושת ההצלחה שיחושו בסיום ההתנסות תחזק בהם את הדימוי העצמי ואת הביטחון העצמי.

במהלך הפעילות נבחנים ומתבררים מספר מרכיבים: העצמה אישית; פיתוח עבודת צוות; מעגלי עיבוד. כל משתתף בפעילות יזכה לחוויה אישית, שעוצמתה יכולה להיות שונה אצל כל אחד: התמודדות עם אתגר; התגברות על פחד; מתן אמון בחברים ובמדריכים; ויתור לטובת הקבוצה; הכרה בערך עצמך. פיתוח עבודת הצוות מתחייב בביצוע המשימות המאתגרות. כך מיישמים הלכה למעשה את שיתוף הפעולה, את גילוי האחריות ואת מהלכי המנהיגות הנדרשים כדי להתגבר יחד על קשיים. בסיום כל משימה, המשתתפים מתכנסים לשיחת עיבוד בהנחיית המדריכים, שהיא הבסיס להצלחת הפעילות. הם משוחחים על התהליך שעברו חברי הקבוצה יחד. שיחות העיבוד שצמודות לאתגר הקבוצתי מקבלות משמעות מיוחדת. במהלכן, המשתתפים מתמודדים עם שאלות הנוגעות במומנויותיהם האישיות, במסוגלותם לשתף פעולה וביכולתם לסמוך על חבר ולתת אמון במדריך. בשיחות רבות מתברר עד כמה עיבוד ההתמודדות עם אתגר יוצר סדר ומסייע למשתתפים להכיר את עצמם ולהעריך את חבריהם.

במבוא לספר "מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של חוויה חינוכית" (יאיר, 2006), הגדיר המחבר את המושג חוויות מפתח: "חוויות מפתח - סיטואציות רבות עוצמה המתרחשות בפרק זמן קצר, אשר מביאות לנקודת מפנה בחייו של האדם". במרכז, המשתתפים נקלעים לסיטואציות רבות עוצמה. כאשר קבוצה נדרשת לבצע משימת טיפוס מורכבת, החברים מתמודדים עם הצורך לתכנן, להסתכן, להאמין בחברי הקבוצה ובמדריך ולהתמודד עם קשיים אישיים. אחד המשתתפים יקבל על עצמו את הובלת המשימה ויתנסה הלכה למעשה בחוויית מנהיגות. התגברות על החוויה, באמצעות ביצוע המשימה והתמודדות עם האתגר, כמוה כנקודת מפנה למשתתפים. במאמר "פדגוגיה טיפולית" (מויאל, 2018), תיאר המחבר השתתפות בפעילות ייחודית כחוויה בעלת עוצמה רבה המתרחשת בפרק זמן קצר. נקודת מפנה, לתפיסתו, תתבטא בחשיבה מחודשת של האדם על חייו ובגילוי עצמי עד כדי אימוץ דרך חיים וזהות חדשה.

בפעילות במרכז, מאפשרים לתלמידים להשפיע על התהליך. המשתתף מקבל אחריות ומתגבר על האתגר עם הקבוצה. מתגובות מורים לפעילות של כיתות תלמידים, למדנו עד כמה גם הם

מושפעים מהמשימות שהתלמידים מבצעים - הם רואים את תלמידיהם באור אחר ולומדים להכיר יכולות ומיומנויות שלא ידעו על קיומן אצל תלמידיהם. כדברי סיכום של אחד המורים:

"מרגיש שזאת נקודת מפנה בהסתכלות התלמידים על עצמם ועל חבריהם. מכלול המתקנים מאפשר למשתתפים חוויות התנסות מסוגים שונים וברמות שונות, הן בהיבטים אישיים הן בהיבטים בין אישיים. פעולות העיבוד מאפשרות לכל משתתף להביע את תחושותיו ואת תובנותיו ולגבש תפיסה עצמית חדשה בעקבות האירוע. הרגע הזה שבו הם ניצחו את עצמם. הפנים המאירות שלהם בסיום האתגר. ממש תחושה עילאית".

הפעילות במתקני המרכז היא חלק מרכזי בתהליך התנסות שתחילתו בתיאום ובהיכרות מקדימה. הפגישה המוקדמת נועדה להסביר את אופי הפעילות, להדגיש ולחדד את הוראות הבטיחות בפעילות, לתיאום ציפיות עם המורים או עם מדריכי הקבוצה לקראת הפעילות. שלב משמעותי נוסף הוא הכרת הקבוצה על היבטיה השונים. בהתאם לכל אלה, מותאמת תוכנית הפעילות, שמתבססת על הנקודות המפורטות להלן: אופי הקבוצה, מאפייני המשתתפים, האינטרקציה ביניהם (מטה למול שטח, צוות עם הכרות מוקדמת, צוות בבנייה ועוד)? תיאור דינמיקה יומיומית בקבוצה, דגשים חיוביים, תיאור קשיים ובעיות, הגדרת מטרת יום הפעילות מבחינת המנהל, המורים והמדריכים של הקבוצה, בחירה בדגשים לפעילות ולשיחות העיבוד.

תהליך העיבוד מתקיים פעמיים. עיבוד ראשוני - אחרי תחילת ההתנסות ובו מזהים גורמים מעכבים ומקדמים, מציפים בעיות וחושבים יחד איך אפשר לבצע את המשימה טוב יותר. עיבוד וסיכום התרגיל - מתמקד בשינויים בביצוע בעקבות העיבוד הראשוני. מזהים חוזקות בקבוצה ובמשתתפים, מדגישים ערכים שהסתברו כחשובים להצלחה משותפת. היבט משמעותי נוסף בא לידי ביטוי ביכולת של המורה לראות את הכיתה במצבים לא מוכרים ולזהות חוזקות אצל תלמידים אשר היציאה משמשת להם במה לצמיחה.

בשיחות העיבוד, חוזרים לדוגמות מסיפורי התנ"ך. שילוב הסיפורים משמש אמצעי להמחשת ההתמודדות באתגרי המתקנים. כך, למשל, במתקן "קפיצת האמונה", משולב סיפור הקרב בין דוד וגוליית כדי להמחיש את הצורך בתכנון ההתמודדות בתחושת מצב קיצון. כמאמר הפסוק: "וַיֹּאמֶר דָּוִד אֶל הַפְּלִשְׁתִּי אֵתָּה בָּא אֵלַי בְּחָרֶב וּבְחֶיֱזָת וּבְכִידוֹן" (שמואל א', יז, מה). דוד, שנתפס כחלש מבניהם, מגיע מוכן בהתאם למיומנויות שלו. הוא אוסף חלוקי נחל ורץ להפגיע את אויבו ובידו הקלע. דוד מיטיב לתכנן מראש ומסתמך על נקודות החוזקה שלו, שמוכרות לו היטב, וכך מנצח את הקרב. אנו מפתחים "האנשה" של המלך דוד כמי שהיה נער שונה ואת תכונותיו כרועה צאן ומדגישים כי בכל אחד יש את היכולת להיות מנהיג. באתגר, הפעילות החווייתית משמשת זרז לעידוד וליצירת שינוי.

תיאור המתקנים שבמרכז

פעילות בכל אחד מהמתקנים נפתחת בקבלת משימה והסבר מפורט על התהליך שנדרשים לעבור. במשימה קבוצתית, יודגשו תכנון מוקדם, קבלת תפקידים כולל הנהגת המשימה, הקשבה ושיתוף פעולה. המתקנים תוכננו למשימות קבוצתיות בדרגות קושי שונות. עם זאת, בכל מתקן באה לידי ביטוי גם ההתמודדות האישית עם האתגר. בכל אחד מהמתקנים שבמרכז באים לידי ביטוי הערכים שעליהם התוכנית מושתתת. להלן תיאור המתקנים:

1. אקסודוס - כדי ליצור התמודדות קבוצתית שמחייבת שיתוף פעולה ושיש להנהיגה, מתבקשת הצבת אתגר בפני המשתתפים. באקסודוס, הקבוצה ניצבת בפני משימה שאפשר להתגבר עליה רק באמצעות שיתוף פעולה קבוצתי. בחרנו לחבר את סיפור יציאת מצרים עם סיפור הכניסה לישראל המודרנית באוניית המעפילים אקסודוס. סיפור הרקע מתחיל עם יציאת מצרים ומכניס את המשתתפים לאירועים מהעבר הרחוק ומוביל אותם אל הרצון לחופש שמלווה את העם ואת האנשים לכל אורך חייהם. כדי להצליח במשימה, צריך לשתף פעולה ונדרשת מנהיגות שתוביל את ביצוע המשימה. הדברים נכונים לסיפורי העבר התנ"כיים, נכונים לתקומת עם ישראל בארצו ונכונים להתמודדות הקבוצתית הנוכחית, במתקן, עם האתגר הניצב לפנייהם. הקבוצה מתמודדת עם משימות מאתגרות בגובה ועל הקרקע ונדרשת מנהיגות כדי להצליח בביצוע המשימות. במשימות באים לידי ביטוי הצורך בערכות הדדיות, שימוש ראוי בתקשורת בריאה ויכולת להצליח כאשר מציבים יעדים משותפים.



קפיצה במתקן הדרור

2. הדרור - המשתתפים מטפסים לגובה של כעשרה מטרים במתקן טיפוס מאתגר. בהגיעם אל המשטח העליון, הם קופצים אל "הדרור". המתקן מעודד התמודדות אישית בסיוע חברי הקבוצה, ותהליך הטיפוס עד לנקודת הקפיצה אל החופש מעורר מחשבות על מסלול החיים שאנו עוברים. חלק מההתמודדות, כפי שראינו בתיאור התוכנית החינוכית, מביאה לידי ביטוי ערכים של אמון ושל אמונה. המשתתף בוחר את יכולותיו ואת האמון שהוא נותן בעצמו ובשותפיו לקבוצה. פעילות ייחודית למתקן זה היא פעילות להורים ולילדים שמבצעים את האתגר יחדיו.



קבוצת בני נוער יהודים וערבים בפעילות

3. פעילות קבוצתית בגובה נמוך - לאחרונה, תוכנן במרכז מסלול לפיתוח צוות. מתחילת הפעילות, המשתתפים נדרשים לגבש עקרונות פעולה. התהליך מתבצע במקביל לבירור המשימה המדויקת ולהעמדת תנאים להצלחה במשימה. כשהמשימה ברורה, אפשר לקבוע את סדר המשימות שיש לבצע. המשתתפים לומדים, במהלך הביצוע, את החשיבות שבתכנון ושבהקפדה על סדר הפעולות.

במתקן בא לידי ביטוי נושא האחריות האישית והקבוצתית. המשתתפים לומדים להקשיב זה לזה, לתכנן ולהפיק לקחים כדי להצליח להתקדם בהצלחה בביצוע המשימה. הקבוצה חייבת לבחור במנהיגים ולהיות מונהגת על ידי מי שנבחר להנהגה. למעשה, כפי שמומחש בשיחת הסיכום והעיבוד, המתקן משקף את חיי היומיום בקבוצה.



משתתף קופץ - קפיצת האמונה

4. קפיצת האמונה - המטרה במתקן זה היא לחזק את הדימוי העצמי ואת הביטחון העצמי של המשתתפים. המשימה אישית ברובה, והקבוצה תומכת ומאפשרת את ההתנסות. האמון בין המדריך המשלח לבין המשתתפים הוא מרכז הפעילות. למעשה, המשתתפים מתנסים בחוויית מתן אמון. הם לומדים לסמוך על המדריך ולראות אותו כמי שעומד לצידם, מגבה אותם ומתקן טעויות כשנדרש. הפעילות מתחילה בטיפוס אישי לראש תורן. המשתתף שטיפס למעלה עומד על משטח עץ קטן ועליו לקפוץ אל עבר מתקן נוסף המרוחק מרחק שני מטרים. המשתתפים מתמודדים עם צורך להעריך את מידת הסיכון ואת ההתחייבות לביצוע המשימה. המשתתף מתמודד עם קושי ועם פחד, לומד

את חשיבותה של אמפתיה מהמדריך ומהקבוצה, משקף את דימויו העצמי ומחזק אותו. כל משתתף קובע את המטרה האישית שלו במחשבה על שבירת תקרת הזכוכית. המתקן מציג סיפור של אמון ושל אמונה. משתתף שהגיע מפנימייה במרכז הארץ ירד מהפעילות

על המתקן ואמר: "היום הבנתי שאני רוצה יותר מהחיים שלי, אני מאמין בעצמי. אני יכול להיות כל מה שאבחר." הדברים נאמרו עם סיום המשימה והמעמד היה אמיתי ונוגע ללב.

5. קיר טיפוס - ביצוע המשימה במתקן מחייב שיתוף פעולה ויחסי אמן בין המשתתפים. זהו

הבסיס הערכי להצלחה במשימה. אם נסמך על חברינו ונפעל ברוח של שיתוף פעולה - נצליח. המתקן מתנשא לגובה של 12 מטרים. קיר הטיפוס מאפשר שש דרגות קושי. המטפס מחליט על היעד שאליו הוא רוצה להגיע בטיפוס. המתקן מאפשר התמודדות עם קביעת יעדים ועם הצבת מטרות, נחישות ומחויבות למשימה. בקיר הטיפוס פותח תרגיל ייחודי המדמה תקשורת בתוך ארגון, משקף יחסי אמן וסגנונות תקשורת ומאפשר התמודדות קבוצתית ואישית עם האתגר. נערה בת 17 שהשתתפה בפעילות ביקשה לכתוב את תחושותיה:

"למדתי לסמוך על אחרים וגם על עצמי, למדתי שאם אני רוצה משהו, אני יכולה להשיג אותו בעזרת רצון, ולא לפחד לבקש עזרה מאחרים. מאיפה שאני הגעתי, בחיים לא קיבלתי קריאות עידוד ותמיכה. אף פעם לא סמכתי על בן אדם אחר שיהיה אחראי לביטחוני. גיליתי שאפשר. אפשר לשנות דפוסי התנהגות, העיקר שאתה רוצה לעשות שינוי. כשבאתי השבוע היה לי שבוע קשה; הגעתי במצב רוח מאוד ירוד. כשיצאתי, הייתי ההפך הגמור. חיוך ענק היה פרוש מאוזן לאוזן, ותחושת הביטחון שלי, במקום שאני נמצאת בו, והחברה שאני נמצאת איתה, עלתה בכמה רמות. התחושה הזאת, שאתה על הגובה, וטיפסת בזכות עצמך, שנתת לאחרים לעזור לך, ושמעודדים אותך מלמטה. אתה מרגיש טוב, שהגעת למקום הנכון. ששום דבר לא יכול לעצור אותך, אם רק תנסה. אם הצלחתי בזה, אני אצליח בהכול. התחושה הכי מדהימה בעולם!"



עבודת צוות באויר

6. האודיסאה - הרעיון המרכזי במתקן הוא

עבודת צוות בגובה רב. לפיכך, המשימות אפשריות לביצוע רק כמאמץ קבוצתי. משתתף בודד לא יוכל לעבור את המסלול. משתתפים שביצעו את המשימה היטיבו להגדיר את תחושתם: "עלינו למתקן קבוצה (כך חשבנו) וירדנו צוות." במתקן באים לידי ביטוי שיתוף הפעולה, הגדרת מטרות ובחירת הדרך להשגתן, בניית אמן ומתן אמן בכל חברי הקבוצה והיכולת לאפשר למשתתפים לבקש עזרה ולהביא לידי ביטוי את מושג הפחד ואת היכולת להתמודד ולהתגבר.

7. המגדל האלפני - מגדל טיפוס ייחודי שמתנשא לגובה של 17 מטרים. במתקן מתאפשר טיפוס בכמה דרגות קושי. הוא מספק אתגר וחוויה למשתתפים ומזמן 52 דרכים שונות להגיע למטרה שהמתמודד מציב. הטיפוס מחייב שיתוף פעולה ומתן אמון במשלח. חברי הקבוצה שותפים להחלטה של כל מטפס בנוגע לקביעת היעדים לטיפוס. המתקן מפתח את היכולת לבחור מטרה (לחיים), לבנות את הדרך להגשמת המטרה ולבחון את המשאבים העומדים לרשות המשתתף.

המתקנים המאתגרים והפעילות הייחודית אינם חזות הכול. דגש מיוחד מושם בתהליך החינוכי המשמעותי שהמשתתפים נחשפים לו. יוזמי המקום ומפעיליו קיבלו על עצמם שליחות: "לפתח מופת אישי במדינת ישראל, באמצעות אימון אתגרי-חוויתי, להטמעת ערכים ברוח המוסר התנ"כי ובמבט צופה אל העתיד." האימון האתגרי מאפשר גיבוש קבוצתי סביב ביצוע משימה משותפת ומעודד גילויים של מנהיגות ושל יוזמה. התמודדות במצבים מורכבים והצלחה בביצוע משימות מפגישים את המשתתפים עם הבסיס לפיתוח מנהיגות ועם היתרונות שבשיתוף פעולה, שבעבודת צוות ושבהקשבה ובמתן אמון.

יום פעילות במרכז

הפעילות במרכז מתוכננת על פי עקרונות פדגוגיים, שבמרכזם קיום הכנה מתאימה ומתן אפשרות לעיבוד ולבירור אישי וקבוצתי, רגשי וערכי. המעטפת החינוכית והליווי המכוון המתקיימים לכל אורך הפעילות מאפשרים הצלחה בתהליכים שהמשתתפים עוברים. מהותה של השיחה לפתיחת היום היא בהערכת גודל האתגר, והמשימה היא שבירת תקרת הזכוכית. מכשירי הטלפון של המשתתפים מועברים למשמרת כדי למקד את המשתתפים בפעילות וכדי ליצור אווירה ייחודית במהלך החוויה. המשתתפים מתנסים בפעילות שבמהלכה מצפים מהם להנהיג ולהחליט, להתייעץ ולהקשיב. רוב המשתתפים מגיעים ממסגרות שבהן הם מקבלים הנחיות והוראות, ואילו במהלך הפעילות, הם שותפים לחוויה ייחודית-עוצמתית ולעתים כלל לא מוכרת של התמודדות - עצמאית ועם קבוצת השווים - עם הצורך להחליט ולבצע. התמודדות היא חלק מרכזי בתהליך גיבוש הזהות העצמית, גיבוש תפיסה עצמית והכרה בערך עצמי.

בסיום הפעילות, מתקיימת שיחת עיבוד קצרה שבה המשתתפים מדברים על החוויות שחוו במתקן, על הקשיים ועל דברים שלמדו מהפעילות. חוויית ההצלחה וההתגברות על אתגרים מלמדת כל אחד על יכולותיו, על הצבת גבולות ועל קביעת יעדים, כמו גם על היתרונות שבהיותך חלק מקבוצת שותפים לביצוע משימות. בשיחות המתקיימות עם המשתתפים בסיום הפעילות, אנו מדברים על חוויות שיכולות להוביל אותם לנקודות מפנה.

סיכום

צוות המרכז אימץ את הסיסמה "עשיתי - הבנתי" - שמצביעה על הדרך לקידום שיח קבוצתי, לפיתוח מנהיגות ולחזויית הצלחה שחשובה כל כך לדימוי העצמי ולאמונה בעצמך ובחבריך. החיבור לסיפורי התנ"ך ולרוח המנהיגות שבתנ"ך בשילוב דוגמות למנהיגות בת ימינו משמשים גשר מוצלח להתמודדות ולרוח מנהיגות במעבר בין המתקנים ומעמיקים את הזיקה למורשת. המשתתפים לומדים כי אין אפשרות לדרכי קיצור או לדילוג על קשיים וכי אם מתמודדים (עושים) - מצליחים. התנסות במשימות הדורשות מנהיגות וקבלת החלטות בזמן מוגדר, הערכת סיכונים ושיתוף פעולה מאפשרת צמיחה ומודעות עצמית. ביישום התהליך החינוכי, משולבת התפיסה הערכית של המרכז והיא באה לידי ביטוי בהתמודדות של היחיד ושל הקבוצה עם אתגרים שחרשים הנהגה, שיתוף פעולה, הקשבה ומתן אמון, אגב הישענות על סיפורי התנ"ך.

מדריכי אחת הקבוצות כתבו אחרי הפעילות: "היה מרגש לראות את החיוכים על פניהם של ארבעים הנערים והנערות. זה היה יום מעצים ומעשיר, בו התוודעו לגיבורים המשותפים מהמקורות. כולנו, בני הנוער וכל הצוות, חשנו חיבור חזק לאנשים ולמקום. אנו



נאים על סיום מוצלח של פעילות במתקן

מאמינים כי פעילויות כאלה תורמות לחיזוק הקשר בין חברי הקבוצה, אך גם לחברה מסביב."

באחד ממכתבי התודה נכתב: "הנערים עצמם הביעו לאחר מכן התרגשות גדולה מהחווייה. הגילוי העצמי שלהם היה רגע עוצמתי 'הרגע שקפצתי מהעמוד הגבוה', 'הרגע שהתרוממתי על העמוד והתייצבתי', עבורם הנקודה הזו של גילוי היכולת הפנימית וניצחון על הפחד היא רגע של גילוי עוצמות שילווה אותם הלאה בחיים שלהם." אורחינו משתתפים בפעילות המרכז יוצאים ממנו כשהם נושאים בתוכם חוויה מיוחדת. חוויה של התמודדות ושל התגברות, של גיבוש קבוצתי ושל הכרה בערך עצמי, של הנהגה ושל הובלת חברים ושל קבלת אחריות אישית וקבוצתית.

מקורות

1. בורגר, א' (2020), "מודל המנהיגות בתנועות הנוער" בתוך: נ', מיכאלי וג', גרטל (עורכים), **תנועות הנוער בישראל: ייחודיות חינוכית בת מאה**, תל אביב: מכון מופ"ת ומועצת תנועות הנוער בישראל, עמ' 123-141.
2. בלין, ק' (2016), **אתגרים בטבע**, חוות דעת: המרכז הארצי לפיתוח מנהיגות באריאל.
3. ד"ר סוס (1990), **אם יוצאים מגיעים למקומות נפלאים**, תל אביב: הוצאת כתר.
4. יאיר, ג' (2006), **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**, תל אביב: ספריית פועלים.
5. מויאל, ח' (2018), **פדגוגיה טיפולית - השכלה מעוררת תקווה לבני נוער במצבי סיכון**, גף פרסומים משרד החינוך.

Bass, B.M. (1985), Leadership and performance beyond expectations. Free Press N.Y.

לקוראים שלום,

במהלך כתיבת עבודה בנושא "הדרכה לידיעת הארץ", ביקשתי להיפגש עם יהודה זיו - הסייר, חוקר טבע וידיעת הארץ ותיק ומוכר. יהודה זיו שבר את קרסלו בסיור בנחל יתלה, פציעה שמנעה ממנו לצאת עם מחלקת הל"ה לגוש עציון ושבעקיפין הצילה את חייו. הוא חזר אל הפלמ"ח כאיש מילואים וליווה שיירות לירושלים. ב-1976, הצטרף יהודה זיו למורי"ה ("מורשת קרב וידיעת הארץ"), המדור לידיעת הארץ במפקדת קצין חינוך ראשי בצה"ל. הוא הקים את מדור חוי"ה (חינוך וידיעת הארץ) ויזם את שידור חידון צה"ל בידיעת הארץ בטלוויזיה. יהודה זיו כתב ספרים ומאמרים שונים בנושא טיולים, סיורים וידיעת הארץ.

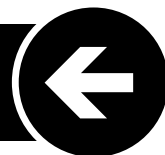
ב-18 ביוני 2015, פגשתיו בביתו כדי לשוחח עימו על ספרות ועל מדריכים עתיקים לידיעת הארץ. עוד לפני שהספקתי לשבת, הגיש לי יהודה כמה דפים מודפסים ואמר: "הכנתי לך סקירה קצרה על מספר ספרים עתיקים בנושא ידיעת הארץ וכותביהם. האמת שבשל היותי חבר בוועדת השמות הממשלתית הוספתי הסבר תמציתי על שם הספר והמקור ממנו הוא נלקח".

השיחה בנושא המדריכים לידיעת הארץ והספרים השונים שהציג בפניי הייתה מרתקת ונמשכה שעה ארוכה. יהודה זיו הלך לעולמו בעשרה ביוני 2020

לזכרו של יהודה זיו, הסייר, חוקר טבע ואיש ידיעת הארץ, אני מבקש להביא את דבריו על 'המדריכים לידיעת הארץ' בלשונו.

ד"ר אלי שיש

'קום התהלך בארץ'



// יהודה זיו //

ההתיישבות העברית החדשה ביקשה לה מראשיתה, ובעיקר לאחר 'הצהרת בלפור' וכיבוש הארץ בידי הבריטים, דרכים לחידוש הקשר הלאומי והאישי עם ארץ ישראל - כדברי ה'להיט' של אותה עת, שיר הלכת 'פֹּה בְּאַרְץ חֻמְדַּת אֲבוֹת' (נוסח עברי: ישראל דושמן, 1927). אנשי העליות הראשונות, שראו בשכניהם הערבים בני דמותם של אבותינו, החלו לסגל את מנהגיהם,

1 יהודה זיו היה גאוגרף, סייר, איש ידיעת הארץ, איש לשון, חוקר טבע ומדריך טיולים בשבילי ישראל. משנת 1972 ועד למותו היה חבר ועדת השמות הממשלתית, והוא כיהן בה כיושב-ראש ועדת המשנה לשמות יישובים.

לבושם ולשונם - ככתוב: "על עֲרָבִים בְּתוֹכָהּ תְּלִינָה בְּנִרְוֹתֶיהָ!" (תהלים קלז:2) וכְּעֵדוּת תצלומיהם של חברי אגודת 'השומר'. בעודה אגודת הסתרים 'בר גיורא' ביפו ביקש לו אחד מחבריה, יצחק בן-צבי, מורה לערבית ומצא שם סוחר שומרוני אשר לימד אותו - וכך אף החל הרומן הידוע בינו לבין עדת השומרונים... לימים הלכו, כזכור, גם חברי הפלמ"ח בדרכם של חברי 'השומר': חבושי 'בִּצְאָפוֹת' וְ'עֶקְאָלִים' וניכרים בלכסיקון האופייני שבפיהם, המתובל בשפע ביטויים ערביים, מהם שגויים - שעד היום הוא משמש את המבקשים להישמע ישראלים 'אַצְלִים' ('אצילים מקוריים בערבית')...

ראשית הקשר שלנו אל ארץ זו, כזכור, בִּמְצוֹת "לָךְ-לָךְ!" (בראשית יב:1). מימושה מחדש תורגם, לפיכך, להליכה - טיולים ברגל בנופי הארץ, עם ספר תנ"ך ביד! כבר בשנת 1916 החלו בכך תלמידי ביה"ס הריאלי בחיפה, ביוזמת המורה לטבע פנחס כהן - אשר הקים שם את חוג 'המשוטטים בכרמל' ושאל את כינויים מן הכתוב: "מִשְׁוֹט בְּאַרְץ וּמִתְהַלֵּךְ בָּהּ" (איוב א"7); לימים הצטרפו אליהם גם 'משוטטי' יפו ות"א (1919) וכן אגודת 'הַאֲלָפִינִי־סֻטִים' הירושלמית, שסיגלה אף היא לעצמה את אותו כינוי מקראי (1924). דויד ילין, מייסד 'בית המדרש למורים העברי' (לימים 'סמינר בית הכרם', בו למדתי ערב מלחמת העצמאות, הוא עתה 'מכללת דוד ילין'), אף הוא נהג להוליך את תלמידיו לסיורים קרובים ורחוקים, בהרי ירושלים ובמדבר יהודה - ובעקבותיו הלך שם גם המורה לתנ"ך, ח"א זוטא. משנסתיימו מלחמת העולם הראשונה ומוראותיה, הזמין אותו משה בן יוסף - תלמידו לשעבר, מנהל בית הספר במטולה - לבלות שם את חופשת קיץ 1919. הדבר היה בעיצומם של הדיונים בדבר קביעת הגבול בין המנדט הצרפתי על סוריה ולבנון לבין הבריטי על 'פלשתינה (א"י)' - שהוא אף גבולו הצפוני של 'הבית הלאומי' ב'הצהרת בלפור'! לפיכך ערך בן יוסף לכבוד זוטא, ברוח, "מִשְׁוֹט בְּאַרְץ וּמִתְהַלֵּךְ בָּהּ", מסע העפלה אל מרומי החרמון - ושם, ברוח 'כָּל מְקוֹם, אֲשֶׁר תִּדְרֹךְ בָּךְ רַגְלְכֶם בּוֹ - לָכֶם נִתְּנָיו!' (יהושע, א:3), הניף זוטא דגל כחול לבן ועורר תקרית בינלאומית...

באותה רוח ערכה, למשל, ועדת התרבות של ההסתדרות בחיפה בחוה"מ של פסח תרפ"ט (-26 30/4/1929) 'טיול לארץ הַחֲוִיִּים (מערות בית גוברין) בהדרכת חיים ברגר, מראשוני אגודת 'המשוטטים' - והמטיילים נתבקשו 'להביא תנ"ך וצפחת מים!'.
בעת ההיא כבר יכלו המטיילים להתרפק, לבד מן התנ"ך, גם על 'ספרה של ארץ ישראל', שהוציאה ממשלת המנדט בשנת 1924 והוא ניתרגם לעברית בידי יצחק א' עבאדי - בכתוב חסר ובעברית מצוחצחת; ובשנת 1928 ראה אור גם 'הארץ', פרי עטו של א"י ברור - מן הספרים הראשונים שרכש אבי לאחר בואנו ארצה, בשלהי 1927, ועוד בילדותי 'בלעתי' אותו בסקרנות כשלבי סמוך ובטוח, כי ראשי תיבות שמותיו הפרטיים הרי הם... 'ארץ ישראל!' ורק משנעשיתי תלמידו ב'סמינר בית הכרם' נתברר, כי אינם אלא 'אברהם - יעקב'...

על ספר התנ"ך נתווספו תחילה 'שִׁכְיוֹת הַמִּקְרָא - אוֹצָר תְּמוֹנוֹת לְכַתְבֵי הַקֶּדֶשׁ וּלְקַדְמוֹנִיּוֹתֵיהֶם',

על ספר התנ"ך נתווספו תחילה 'שִׁכְיוֹת הַמִּקְרָא - אוֹצָר תְּמוֹנוֹת לְכַתְבֵי הַקֶּדֶשׁ וּלְקַדְמוֹנִיּוֹתֵיהֶם',

שליקט וערך מ. סולוביטשיק ('דביר-מקרא', ברלין תרפ"ה) - הרבה לפני פני עולם המקרא, שבראש חבר עורכיו עמדו לימים ב. מזר, מ. אבי יונה וא. מלמט (1958) - עם 'ספר האגדה' בעריכת ח"נ ביאליק וי"ח רבינצקי (מהדורה שניה, 'דביר' 1930) ובעקבותיו 'ייהי היום' - אגדות דויד, שלמה ואשמדאי - אף הוא פרי עטו של ביאליק (1933). בעקבות 'מלחמת היהודים ברומאים' של י' בן מתתיהו - פלאביוס (תרגום י"נ שמחוני, 'שטיבל' 1923) נכתבה הפואימה 'מסדה' של י' למדן (1927) - ואלה הולידו את מיתוס מצדה: תלמידים וחברי תנועות הנוער נהרו אליה, אם בשיט בים המלח ואם במסעות במדבר יהודה. לימים המשיכו משם לוחמי הפלמ"ח אף לעבר המכתשים בנגב, כשבמסע פלוגה בי"ת נולדה במכתש חצירה (הקטן) אגדת 'שער אשמדאי'.

חבר אגודת 'השומר' תושב מתולה, פרנץ ון דר-הורן, הקים את 'האגודה למען הקאָשד' - ועל פי אותה תפיסת עולם, לעתיד לבוא, של 'החברה להגנת הטבע' הכשיר שם שביל מסומן, ראשון בארץ, לעבר מפל 'התנור' - אשר נחנך ברוב עם ביום י"א באדר ב' תרפ"ט (1929), 'יום תל חי'.²

באותה רוח של "מְשׁוּט בְּאַרְץ וּמַתְהֵלֶךְ בָּהּ" חיבר הלפרין את משחק 'אַעְבְּרָה נָא בְּאַרְץ' (בעקבות 'אַעְבְּרָה נָא בְּאַרְצָךְ', שופטים י"א:17) - מסע הטלת קוביה ב-101 נקודות - יישוב על פני מפת ארץ ישראל (איור נחום גוטמן) + חוברת אתרים נלווית, בשש שפות (הוצ' הלשכה הראשית של הקה"ל ו'אמנות', 1929). פנחס כהן ודוד כנבנשתי, מראשי 'המשוטטים', הוציאו מתחת ידיהם 'מורה דרך בארץ ישראל - למשוטט, למורה ולתייר' (1938), אשר סמל אמא"י ('אגודת משוטטים, ארץ ישראל') בשער; אחריו ראה אור הספר 'הגליל ועמקי הצפון', פרי עטו של יוסף ברסלבסקי (1940) - הראשון בסדרה המונומנטאלית 'הידעת את הארץ?'; וזאב וילנאי החל לפרסם את סדרת הכרכים של 'מדריך ארץ ישראל' הנודע ואף כינה את ההוצאה בשם 'תור' (1941).

* * *

בילדותי הרביתי לשחק עם חברי- ב'אַעְבְּרָה נָא בְּאַרְץ' - ואת כל הספרים הנזכרים, שניצבו בשעתם בספרייתי של אבי ז"ל 'בלעתי' בעודי נער. בשנים 1943 - 1945 נמנית עם כיתת הסיירים בפלוגה בי"ת של הפלמ"ח - ותוך כדי היכרות עם שבילי הארץ ונופיה למדתי, "מְשׁוּט בְּאַרְץ וּמַתְהֵלֶךְ בָּהּ", גם 'לראות את התנ"ך!'. לא לחינם בחרתי לימים בדרך ההוראה - ובעקבות אותו כתוב הרביתי מאז לטייל עם חניכי, אשר כינו אותי 'יוחנן המהלך' (שמו של הוויסקי הנודע).

כבר בשלהי העשור הראשון לישראל - משנתמנה זלמן ארן שר החינוך והתרבות ויזם את כתיבת תוכנית הלימודים הממלכתית - נקראתי, ביוזמת אליעזר שמאלי (המפקח על בתי"ס בהם לימדתי, אשר חזה לי את עתידותי!), לשמש חבר בוועדה לתוכנית לימודי המולדת

2 י"א באדר הוא אף יום הולדתי - ואין פלא, אפוא, שאני "מת על ארצנו!"...

והגיאוגרפיה.³ זכורה לי היטב התלהבותנו על הרחבת הכותרת ל'ידיעת המולדת' - המרמזת על קשר רגשי-אינטימי ונסמכת על הכתוב: **"וְהָאֲדָם יָדַע אֶת חֲוָה אִשְׁתּוֹ"** (בראשית ד:1)... מכאן אף שמו של מדור ידיעת הארץ בצה"ל, שהוא מן היחידים בצבאות העולם אשר במפקדת קצין החינוך הראשי שלו פועל גם מדור כעין זה. כשיזם המדור פנקס כיס לחייל, ובו מידע על יישובים ועצמים גיאוגרפיים בישראל, הכתיר אותו מטבע הדברים בשם **'כל מקום'** (ההוצאה לאור של משרד הביטחון, 1953) - רמז למצות **"כָּל מְקוֹם, אֲשֶׁר תִּדְרֹךְ בְּךָ רַגְלְךָ בּוֹ, לָכֶם נִתְּנָה"** (יהושע א:3). אחריו ראה אור, כזכור, פנקס כיס דומה לאתריה ההיסטוריים של ישראל, שנקרא **'כל אתר'** - כשלימים נקבעו שניהם בספר **'כל מקום ואתר'** ואני, שערב 'מלחמת ששת הימים' נעשיתי איש מילואים של אותו מדור, נמנית עם עורכיו (ההוצאה"ל של משהב"ט, 1978). מלחמה זו אשר השיבה אותנו אל יהודה, שומרון והגולן - היא גם אשר הולידה בפי את המימרה: **"ב'ארץ התנ"ך" יש לטייל יחפים** - שהרי דורכים שם על פסוקים!!!".

ברוח אותה תפיסה זו קרא אף אבי לבסקי, מראשי מדור ידיעת הארץ (1975-1976), לטור הצעות מסלולי הטיול בשבועון 'במחנה' בשם **'דרך ארץ'**, פרפרזה על מאמר חז"ל: **"יִפְּה תִּלְמִיד תוֹרָה עִם דֶּרֶךְ אֶרֶץ"** (אבות ב, ב'). משנתמנתי אחריו לראש המדור (1976-1985), הכתרתי אותו תחילה בכינוי צה"לי חדש - **'מדור מורי"ה'** (ראשי תיבות - **מורשת קרב וידיעת הארץ**), הבא לבטא את הקשר ההיסטורי אל ארץ ישראל; ואת עקרונות הקנייתם של אלה העמדתי, כמקובל בצה"ל, על שלושה: **'ידיעת הארץ בדרכי נעם** - **טף, עם מורשת** - כשהוציאה אל הנוף צועדת במקום הראשון! חבורת המדריכים זכתה מפי בכינוי **'סיירת עופר'** (עופרים בארץ הצבי) וגם את ראשי תיבות תפקידם הצבאי החלפתי - כשמכאן ואילך נקראו **'משק"י חו"ה'** (**חינוך וידיעת הארץ**); את מסלולי דרך ארץ הרחבתי והעברתי אל דפי האמצע של **'במחנה'** - ולימים הורשתי את עריכתם לעיריית זהרונ, שהוסיפה עליהם גם ארבעה עמודי צבע; ולקובץ טיולים בשמורות טבע, מפרי עטי (ההוצאה"ל של משהב"ט, 1980), קראתי אז **'בשביל המטיילים'** - שם, שכבר עשיתי בו שימוש לפינת שידור בגל"צ, בה נהגתי להציע לחיילים ולמאזינים האחרים, מדי שבוע, מסלול טיול ברחבי ישראל.

מנהל ההוצאה"ל של משהב"ט, שלום סרי, רווה נחת מכפל משמעותו של שם הספר וכשנערך להוציא לאור את לכסיקון שמורות הטבע, פרי עטו של עמנואל הראובני, שאל בעצתי בדבר שם קולע. על פי דרכי בהקניית ידיעת הארץ **'דרך הרגליים'**, ששתי להציע גם לספר החדש שם מן התנ"ך - מצוות **"קוּם, הִתְהַלֵּךְ בְּאֶרֶץ!"** (בראשית י"ג:17). ואכן, זכה הספר (ההוצאה"ל של משהב"ט, 1985) בתפוצה נכבדה כשבועקבות כותרתו המקראית כתב אף יורם טהרלב את השיר **"קום והתהלך בארץ!"** בתוספת ו"ו החיבור לנוסח המסורה, כמתחייב מן המקצב - ועם לחנו

3 בראשית צעדי כמורה ובעודי כבן 27 בלבד - בזכות עבודת הגמר שהוגשו לסמינר בית הכרם ודוד בנבנישתי, אשר עמד בראש אותה ועדה, הוא אשר בחן את עבודתי, ציין אותה לשבח, המליץ לפני הוצאת 'אורים' להוציאה לאור - הוא ספרי הראשון, 'השרון' - ואף הקדים דברי שבח בראש הספר.

של יאיר קלינגר ובביצוע יהודה אליאס ולהקת פיקוד הצפון נעשה גם השיר 'להיט'. היום הוא מן הנודעים בשירי טהרלב - אם לא הנודע שבהם! שנכתב, לדבריו, כמחאה על המנהג החדש לטייל בארץ ב'רכבי שטח'!

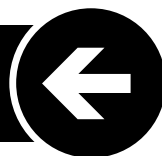
אך לא ארכו הימים, וכשעמד ספרי הבא לראות אור כבר 'היכיתי על חטא' - אכול חרטה על שבנדיבות לב כזאת הענקתי לאחרים שם קולע כל כך, אשר יכול היה להלוו את הפליא את ספרי שלי, אותו כיניתי בשם "תרמיל צד" (כתר, ירושלים, 1988) ואת הבא אחריו "ילקוט גב" (שם, שם, 1991) שמות, המרמזים אף הם על עקרון ההתהלכות בארץ! את האחרון שבהם פתחתי, מטבע הדברים, בהשקפת עולמי:

בשוב אברהם ממצרים לארץ כנען, איזוהי מצווה ראשונה שנצטווה אותו 'תושב חוזר'? שֶׁא-נָא עֵינֶיךָ וּרְאֵה, מִן הַמָּקוֹם אֲשֶׁר אָתָּה שָׁם - צִפְנָה וְנִגְבְּה וְקִדְמָה וַיִּפְּהָ. כִּי אֵת כָּל הָאָרֶץ אֲשֶׁר אָתָּה רֹאֶה, לָךְ אֲתִנֶּנָּה וּלְזֶרְעֲךָ, עַד עוֹלָם!" (בראשית יג: 14-15); ובעקבותיה באה גם המצווה השנייה: "קום, הִתְהַלֵּךְ בָּאָרֶץ לְאַרְכָּהּ וּלְרֹחְבָּהּ - כִּי לָךְ אֲתִנֶּנָּה!" (שם, שם 17). אכן, "רֹאֶה, וּאֵף "הִתְהַלֵּךְ!" שידיעת הארץ נקנית בהם, בדיבור אחד... כך גם יהושע, אשר ערב כניסת בני ישראל אל ארץ כנען הופקד על קיום שתי מצוות הכרוכות זו בזו: "כָּל מְקוֹם, אֲשֶׁר תִּדְרֹךְ כָּף רַגְלְכֶם בּוֹ - לָכֶם נִתְּתִיו!" (יהושע א: 3); "לֹא יִמְנָשׁ סֶפֶר הַתּוֹרָה הַזֶּה מִפִּיךָ, וְהִגִּיתָ בּוֹ יוֹמָם וְלַיְלָה!" (שם, שם: 8) (ילקוט גב - עיונים בידיעת הארץ, שם, שם, 'עין לציון צופיה' (פתח דבר), עמ' 9.



טביעות כף רגל נעולה 'פלדיום' בשער הספר "קום, התהלך בארץ"

ב'תורת חיים' זו מחזיקה חבורת 'אנשי ידיעת הארץ', שעיימה אני נמנה משכבר הימים ועדיין עושה לה נפשות



// אורית שניט' //

לאורך השנים, נכתבו אין ספור חוברות, מאמרים, סיכומים, חיבורים וכד' על מקומות בארץ, על אנשים שטיילו בה (שחקרו את אתריה, את שביליה ואת השרידים מתקופות קדומות שנתרו בה), על מדריכים שהובילו מטיילים בשביליה. טיולים ומסעות שקיימו בתי ספר נבחנו בספרות המחקרית ונידונו המטרות השונות שביקשו להשיג באמצעותם.

כתב העת "הטיול ככלי חינוכי" בא להציג משהו אחר, להדגים זווית שונה במהות היציאה למרחב הפתוח, לשדה, ובהתנהלות הכרוכה בכך. כתב העת ביקש להתמקד פחות בשאלה לאן לטייל ולמה, ויותר לענות על השאלה איך לטייל: איך להוביל טיול כך שיהיה גורם משמעותי בחייו של המטייל, כיצד יהיה הטיול לחוויה מעצימה, מצמיחה ומעצבת אדם.

המאמרים השונים המובאים בכתב העת חושפים את היבטי הפדגוגיה של ההדרכה לידיעת הארץ, הדרכה בטיול, ומציגים כלים חינוכיים שונים שמומלץ להשתמש בהם במהלך הטיולים. היבטים אלו יוצרים למידה משמעותית אנגב התנסות וחוויה ומשרישים לעומק מגוון ערכים. ההיבט **הסביבתי** כולל ערכים כגון אכפתיות כלפי הסביבה, דאגה לשימורה, טיפוח העבר למען המחר; ההיבט **הלאומי** כולל ערכים כגון זהות והזדהות עם העם, עם מורשתו ועם המדינה; ההיבט **החברתי** כולל ערכים כמו סובלנות וקבלת השונה.

מכלול המאמרים מאפשר לנו קיום שיח ולמידת עמיתים. המידע שמוצג במאמרים מאפשר לנו לבחור בדרך המתאימה לנו לתכנן למידה במרחב הפתוח, בשדה, ולקיומה ומקנה לנו כלים נוספים לאותה מטרה.

מאמר זה מציג בתמצות את כלל המאמרים שפורסמו עד כה בכתב העת "הטיול ככלי חינוכי", ובחלוקה לקטגוריות כדי לאפשר מיקוד בחיפוש נושא או אחר. הקטגוריות הן: **תפקידו של המורה ושל המדריך בטיול ובכיתה** (7), **למידה מוטת מקום** (6), **הטיול ככלי מחולל שינוי ומעצב מטייל** (22), **סקירה היסטורית** (7), **מנהיגות צעירה** (מש"צים) (3), **כלים להדרכה, להוראה ולהובלה** (12).

הערה: יש מאמרים המתאימים ליותר מקטגוריה אחת. בחרנו לשייכם לקטגוריה המדויקת יותר לתוכנם בעינינו.

1 אורית שניט מורה ומנחה של"ח וידיעת הארץ, מרכזת פיתוח תכנים ותוכניות במטה, בעלת M A באוניברסיטת בן גוריון בנגב

פחות את סביבתו הקרובה בהשוואה לסביבה שראה ושחווה בטיול וטוען כי על מדריך הטיול להבין שדווקא הוא, בהדרכתו הטובה ושלא מרצונו, גרם לכך שהתלמידים אינם מעריכים את אזור מגוריהם.

משה כרמי: מורה למופת - מורם של בני עין חרוד בדור הפלמ"ח / ד"ר זאב זיוון (גיליון 8)

המאמר חושף את דרכו המיוחדת של המורה משה כרמי ואת ייחודיותו הפדגוגית, האנושית והאומנותית כפי שנתפסה בעיני תלמידיו. כרמי הוביל את תלמידיו להכרת הארץ ולאהבתה: "מכל צורות ההוראה ודרכיה, בחר לו משה את הטיילות. דרכה למדנו את אהבת הארץ, עקבות פסיעותיו של העם מני קדם ומקור לשונו... ידענו לאהוב את הקשיים בטיולנו ולשמוח ליכולת עמידתנו בו. למדנו להחשיב את הטיול כלימוד ולמעלה מזה".

השל"ח לאן? מוכנות מקצוע של"ח במערכת החינוך למאה ה-21 / ד"ר משה משיח (גיליון 9)

המאמר דן בהוראת של"ח וידיעת הארץ בעולם הטכנולוגי החדש. לטענת מחברו, לימוד מקצוע זה חייב להתבצע בשני ממדים להשלמת התהליך: האחד, הלימוד בכיתה (הקניית המושגים) והסיום בשדה (מוצגים להמחשה) (והשני, הנחייה ולימוד משותף).

טימי בן יוסף הגדיר את המורים מדריכי הטיולים כנדבך מרכזי בהתפתחות התחום העממי לידיעת הארץ. ד"ר זאב זיוון חיזק את דבריו והדגים באמצעות דמותו של המורה משה כרמי את היותו של המדריך דמות לחיקוי ודמות משפיעה, כהדגשת אוריה בן ישראל וגד יאיר במאמריהם. אסף זלצר חיזק את יתרונות המורה המדריך הנובעים מיכולתו לקשר בין הלמידה בכיתה לנעשה בשדה - כפי שד"ר משה משיח טען שיש לעשות. שלומית לינגבוים השלימה את הדברים וטענה כי יש להמשיך לקלוט מורים חדשים לתחום להמשך הפעילות בשדה.

למידה מוטת מקום

המרחב הפתוח יכול לזמן ללומד כר נרחב של מידע ואפשרות לפעילות ענפה, חווייתית, מגוונת וערכית. כשמרחב זה סמוך למקום מגוריו של הלומד, הוא יכול לחבר את המטייל לקהילה שבה חי. המאמרים המוצגים כאן מציעים למידה במקום מוגדר: אתר ארכיאולוגי, אתר מורשת, שמורת טבע וכיו"ב.

המועצה לשימור אתרי מורשת בישראל - שימור בחינוך / עומרי שלמון ואלעד בצלאל (גיליון 4)

המאמר מציג את החשיבות הדרמטית שבשימור אתרים מראשית ההתיישבות בארץ ישראל וטוען כי אתרי המורשת יודעים ליצור, בשילוב בתי הספר, תהליך רציף של למידה חווייתית - המאפשרת לתלמידים להפנים את הערכים ואת התכנים שמערכת החינוך מבקשת להנחיל.

הסראייה שלנו - תכנית "אמץ אתר" ומשמעותיה ללומדים ולמעשה השימור בעתיד / אלעד בצלאל ויהאני מרעי שחאדה (גיליון 5)

המאמר מציג דגם פעולה מאפיין של אימוץ אתר ככלי משמעותי לאיתור מבנים ואתרים לשימור ולהעמדתם לרשות הציבור - להעצמת התהליך באמצעות פעילות חינוכית. תוכנית "אמץ אתר" פותחה במטרה להבנות קשר בין קהלים שונים ביישוב לבין מבנים היסטוריים שבסביבתם הקרובה.

צא ולמד - למידה משמעותית בשמורות טבע ובגנים לאומיים / אורי ארליך (גיליון 5)

המאמר מציג את שמורות הטבע והגנים הלאומיים כמוקדים המזמנים לתלמידים חוויית טיול וביקור שלמה, מגוונת, מעשירה ומעצבת, וממליץ לקיים בהם תהליכי למידה משמעותיים ולממש בכך את הפוטנציאל שלהם כשדות למידה אותנטיים, רלוונטיים ואיכותיים.

שיתוף קהילות הסמוכות לשמורות טבע ולגנים לאומיים במשימות של שמירת טבע ונוף / שרון גולן-הרשקוביץ (גיליון 7)

המאמר מציג גישה להעצמה הדדית ולחיזוק האחריות של הציבור כלפי הסביבה. הוא מציג ידע מקצועי שנרכש מהעולם על דרכי שיתוף קהילה וידע שנאגר בלמידת עמיתים פנים ארגונית שנאסף מניסיון רב שנים.

מתאמצים לאמץ - שילוב פעילות "אמץ אתר" בפעילות החוץ-בית ספרית ובתוכנית הלימודים / ד"ר אבי ששון (גיליון 7)

המאמר מציג את היציאה למרחב הרשות (אשקלון) כשיטה להעצמת תהליכי הלמידה במגוון תחומי הדעת, אגב ניצול היתרונות הגיאוגרפיים והסביבתיים. החיבור שבין התלמידים לאתרים הארכיאולוגיים וההיסטוריים יהיה גורם מסייע בשיקום האתרים ובשימורם.

"לשוח בשדה" - היבטים פדגוגיים במפגש התנ"ך עם השדה / ד"ר דורון שר-אבי (גיליון 7)

המאמר עוקב אחרי התפתחות הטיילות והתיירות לפי סיפורי התנ"ך, הקשורה לרוב במקומות שהתקדשו לאחר שזוהו כזירת ההתרחשות של הסיפור המקראי. הוא עוקב אחרי התפתחותה הטיילות על מנת להבין את ה"מנגנון" שפעל במפגש שבין המטייל לבין זירת ההתרחשות המקראית, ואף לתהות על המסגרת הדידקטית, שבה עשוי מנגנון זה לפעול גם כיום.

הכותבים בקטגוריה זו מדגישים שהמקום, האתר, יוצר תהליך רציף של למידה (עומרי שלמון ואלעד בצלאל), מספק שדה למידה אותנטי, רלוונטי ואיכותי (אורי ארליך), מעצים את הקשר של הציבור אל הסביבה (שרון גולן-הרשקוביץ), מבנה את הקשר בין תושבי הרשות למבנים היסטוריים בתחומה (אלעד בצלאל ויהאני מרעי שחאדה), מספק ללומד יתרונות גיאוגרפיים וסביבתיים (ד"ר אבי ששון) ומספר (במקרים מסוימים) סיפור תנ"כי היסטורי (ד"ר דורון שר-אבי). בכך משמש המקום, האתר, זירה ראויה ומומלצת ללמידה ומשפיע על קהל המודרכים כמו גם על הסביבה.

הטיול ככלי מחולל שינוי ומעצב מטייל (מניע תהליך ומשיג מטרה)

המסעות, הטיולים והסיורים משמשים כלי חינוכי חשוב להשגת מטרות חברתיות, לימודיות וערכיות. במאמרים תוכלו למצוא פירוט של דרכים ליצירת שינוי בחווית הטיול ובעיצובו של המטייל לשימוש בטיול, במסע ובסיור.

טיולים כחלק מהחינוך ה"לאומי" / יובל דרור (גיליון 1)

המאמר מתאר את ראשית התבססות הטיולים בתהליך החינוכי-לאומי בארץ ישראל. הוא מדגים זאת בשלושה מוקדים מרכזיים בתנועה הציונית של ראשית המאה ה-20: בזרם העובדים, בחינוך הקיבוצי ובגימנסיה הרצליה. אלה מצביעים על כך שהטיולים היו לחלק מהמאפיינים של החינוך הלאומי.

הפדגוגיה הטבעית - מחשבת החינוך שביסוד טיולי בית הספר / גיל גרטל (גיליון 1)

במאמר נטען כי התפיסה הלאומית והמדעית דחקה את הטיול אל מחוץ לתוכנית הלימודים הבית ספרית. הטיולים והסיורים נתפסו כאמצעי הוראה חשוב ביותר, המוציא את הלמידה מהמקום הלא טבעי בכיתה אל מקומה הטבעי בטבע. אלא שבשנות השלושים והארבעים נדחקה גישה זו והטיול היה מכלי פדגוגי חינוכי בידי כל מורה ומחנך לכלי לידיעת הארץ בידיו של מומחה מקצועי, מדריך הטיולים.

מהכרת הארץ לאהבת המולדת / אלי שיש (גיליון 1)

המאמר מציע דרך מעשית לטיפוח אהבה לארץ, לעם ולמדינה בקרב תלמידים, שתוביל לאהבת מולדת. על הטיול להיות נטוע בהווה החינוכית בבית הספר ולהיות חלק אינטגרלי מהתהליך החינוכי-לימודי-חברתי השלם שהצוות החינוכי מוביל. מטה מקצועי לטיולים במערכת החינוך יסייע לצוות החינוכי לקבל לידי אחריות לטיול ולטיול עצמו לשוב ולתפוס את מקומו במוקד העשייה החינוכית-ערכית.

טיול בתנועות הנוער - התהליך החינוכי בשירות הטרמינולוגיה / נועם אבן (גיליון 2)

המאמר סוקר 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 שעוצמת הטיול היא בהיותו מכשיר חברתי-חוויתי, מסד לתהליך חינוכי של גיבוש קבוצה בתנועת הנוער.

טיולי בתי הספר כמנגנון מייצר משמעות / תמיר ליאון (גיליון 2)

המאמר מציג את הטיול כמענה של מערכת החינוך הפורמלית לסוציאליזציה של דור המסכים. לטענתו, מאז התרחשו שינויים בתרבות הפנאי בעקבות כניסתו של הטלפון החכם לחיינו בשנת 2007, נהיו טיולי בתי הספר ל"המוצר החינוכי הפורמאלי המתקדם ביותר והחשוב ביותר שמציעה מערכת החינוך לנוער".

המסע והטיול כחווית למידה משמעותית / אלי שיש (גיליון 2)

המאמר מציע דרכים ליצירת הזדמנויות שיובילו את התלמידים ללמידה באמצעות חווית התנסות, המעניקה למשתתפים בה שיעור לחיים, תהליך חינוכי עמוק ואמיתי ויכולת להפנים ערכים חברתיים, אזרחיים ולאומיים. המסע והטיול הם כלי שיוצר "שפה ישראלית" ייחודית עם נופ הארץ והמורשת התרבותית, ומעצב את הזיכרון הקולקטיבי בקרב המשתתפים".

חוויות תלמידים בטיולים ותרבות נעורים / גיל גרטל (גיליון 3)

המאמר מציג את עקרונותיה של הפדגוגיה הטבעית, את התפתחותה בחשיבה החינוכית באירופה ואת חדירתה לחינוך העברי. הוא מתייחס לדפוסי החוויות של התלמידים בטיולים השנתיים בישראל אגב הצגת המציאות בארץ. המאמר מציע לבחון מחדש את המידה ואת הדרך שבה מתקיימים היעדים החינוכיים שלשם השגתם התקבל הטיול כפעולה חינוכית.

מטיול שנתי למסע משמעותי / אלי שיש (גיליון 4)

המאמר מציע דגם הכולל עקרונות לקיום מסע רב ממדי, המשלב את כלל חברת בית הספר בעיצוב המסע ובקיומו. לטענתו של שיש, החינוך להכרת הארץ ולאהבתה באמצעות טיולים וספורים אינו יכול להתבסס על אירוע חד שנתי, אלא עליו להיות תהליך מתמשך המחייב שיתוף של כלל חברת בית הספר (הצוות החינוכי והמורים לתחומי הדעת השונים כמו גם ההורים ובמיוחד התלמידים).

טיול שהופך למסע / מיכה טלמור (גיליון 5)

החיבור מציג את המסע המשמעותי כמאפשר את חיזוק מעמדו של המורה, את מרכזיותו כמוביל משמעותי ופעיל בטיול וכמאפשר צמצום בעיות משמעת באמצעות עירוב תלמידי הכיתה בתהליך. לטענת מיכה, במסע כזה התלמידים הם חלק בלתי נפרד מנוף המסע, והם מתנסים בו בלמידה חוקרת, משמעותית וחוייתית.

סיורי של"ח כמחוללי שינוי בחברה הדרוזית / איהאב מדאח (גיליון 5)

חיבור זה מציג את תרומת ההשתתפות בימי שדה משימתיים במקצוע השל"ח לחיזוק תחושת האזרחות והשייכות בקרב תלמידים בבתי ספר דרוזיים ואת היות ימי שדה אלה כלי להעצמת

החוויה והלמידה של התלמידים. הטיול, טוען איהאב, הוא "כלי חינוכי חיוני התורם לתהליך ההשתלבות של החברה הדרוזית בחברה הישראלית במרחבים שונים".

הטיולים במסגרת מחקרי מועצת תנועות הנוער / נפתלי דרעי (גיליון 6)

המאמר מציג את מערך המחקר שמבצעת מת"ן (מועצת תנועות הנוער) לבחינת התפתחות ההגשמה בתנועות הנוער ובמיוחד לבחינת תפקיד הטיול והמסע כגורמים מעצבים בחברה הישראלית בכלל ובקרב החברים בתנועות הנוער השונות בפרט. לטענת המאמר, המשימה היא למצב את הטיול כמרכז העצמה לכל חניך וכמאפשר יצירת סביבה הולמת לחיזוק הקבוצה הקטנה וביטויי מנהיגות ויוזמה בקרב שכבת הבוגרים.

הטיול השנתי כחלק מתהליך חינוכי-ערכי / אריה ברנע (גיליון 6)

המאמר מציין שאי אפשר להשיג את מטרות החינוך הערכי במידה הדרושה אך ורק בין כותלי בית הספר, אלא יש להתנסות גם בחוויות המתבססות על שינוי של מקום ושל אווירה. לפיכך, הטיול השנתי (כפעולות חוץ בית ספריות אחרות) עשוי להיות אמצעי אנושי וחינוכי מתאים להשגת מטרות אלו.

מסעות הנוער לחברון עד תש"ח / ד"ר יורם אלמכיאס (גיליון 7)

המאמר טוען כי המסעות לנגב, למדבר יהודה ולאתרים בעלי משמעות היסטורית היו ציון דרך בבניית התודעה הלאומית של בני הנוער בראשית הציונות. ד"ר אלמכיאס מסביר את המניעים שעמדו ביסוד תופעה ייחודית זו ומציג את חברון כפי שנתפסה בתודעה הלאומית באותם ימים.

מסע בית ספרי ותוך אישי של התלמיד / ד"ר יוסי סורוקה (גיליון 7)

המאמר מבקש למצוא את התבנית המתאימה להתייחסות אל התלמיד כאל "שלם", שמאחדת את הישגיו הלימודיים עם התפתחותו הביולוגית, הנפשית החברתית ועם רמתו האינטלקטואלית. ד"ר סורוקה מציג לראות בטיול הבית ספרי גורם מאחד של המרכיבים, שיש בו פוטנציאל להעצמת מכלול מאפייני התלמיד.

טיולים וסיורים בארץ ישראל אז והיום / אוריה בן ישראל (גיליון 7)

המאמר סוקר את החוברת של זאב וילנאי "הטיול וערכו החינוכי". אוריה מציג את שאיפתו של וילנאי בקריאת הכיוון החד משמעית: "עלינו לדאוג לכך שהטיול יהיה גורם תרבותי חשוב במולדת, שכן מפתח הטיול ומעצב את אופיו של האזרח בכלל ואת אופיו של האזרח הצעיר בפרט." אוריה מציג לבחון את מצב הטיולים והסיורים כיום על פי רעיונותיו של וילנאי, למרות השנים הרבות שחלפו מאז.

לתור את הארץ / יובל אשוש (גיליון 8)

במאמר זה, נבחן מקומו של הטיול בבתי הספר של החינוך הממלכתי דתי בשנתיים האחרונות וביטוי בתהליך החינוכי. יובל מציג מסקנות מנומקות מניתוח כמותי של טיולי בתי הספר של החמ"ד. הממצאים מאירים היבטים מעניינים ביחס לתהליך החינוכי ולתוצאותיו.

"ונשמרתם מאוד לנפשותיכם" / ד"ר אברהם ליפשיץ (גיליון 8)

המאמר מפנה את המבט לעיקרון חשוב שאסור שיסור מנגד עיני מורים, תלמידים וכל העוסקים במלאכת הקודש של טיולים ברחבי הארץ. ליפשיץ מציג את דבריו בהתבססות על חזון החמ"ד: "בתי החינוך של החמ"ד מעודדים טיפוח זהות אישית-ציונית-דתית". כותב המאמר מדגיש את החשיבות שבעמידה על כל היבטי הבטיחות הנדרשים, לצד החשיבות שבטיול והערך החינוכי שבו.

שביל הסנהדרין בגליל ככלי חינוכי-ערכי / יאיר עמיצור וירדנה אלכסנדר (גיליון 8)

המאמר מציג את עיקרי מיזם שביל הסנהדרין ומדגים כיצד ההליכה לאורך השביל משמשת כלי חינוכי-ערכי ולימודי להטמעת התכנים והערכים שהשביל מזמן. המטיילים בשביל נחשפים לערכים המתגלים לאורכו, לטבע ולנופים, להיסטוריה, לאתרים שונים ולמגוון האוכלוסיות והמסורות שהתקיימו בגליל בעבר ושמתיקיימות בו בהווה.

מורשת קרב בראי התפתחות הטיול ככלי חינוכי במערכת החינוך / אדיר וישניה וליבנה שלזוי (גיליון 9)

המאמר מציג שני מקרי בוחן של מיזמים חינוכיים להנחלת מורשת קרב חדשה בראי התפתחות הטיול. הוא סוקר את השינויים שחלו במטרות הטיול לאורך השנים ואת התמורות שהתרחשו בטיול במקביל להתפתחות מערכת החינוך. המודל המוצג מדגיש שההדרכה הפעילה והמפגש עם דמויות מסיפור מורשת הקרב במהלך הטיול מחברים בין קהל המסיירים לבין המסרים הערכיים הנחשפים בסיפורים אלה.

שביל הבנים - להתאהב מחדש בכרמל, בגליל ובעדה הדרוזית / ריקי טסלר וסלמאן אבו רוכן (גיליון 9)

המאמר חושף את יוזמת "שביל הבנים הדרוזים", שנועדה להנציח את 430 חללי העדה הדרוזית שנהרגו בהגנה על המדינה. "שביל הבנים" מציע תהליך ייחודי להנצחה ומרחב פעילות לחיזוק הסולידריות בין מגזרים בחברה הישראלית. השביל מציע מסלולים לטיולים רב תכליתיים לצד אירועים תרבותיים, חברתיים ותיירותיים ומאפשר היכרות מעמיקה עם אזורי הכרמל והגליל, בהתמקדות בחברה הדרוזית.

מטיל שני למסע משמעותי - מסע על חומותיך כמקרה בוחן. מסקנות ראשוניות ממחקר שטח / מיכאל ברוכי ודוד רודמן (גיליון 9)

המאמר מציג מסקנות ראשוניות ממחקר שנערך על מסע "על חומותיך". הממצאים חושפים כי הפעילויות הייחודיות שנוספו לתוכניות הטיל הבית ספריות עיצבו מחדש את מקומו של הטיל בתהליך החינוכי ואת ההכרה בחשיבותו החינוכית-ערכית. המחקר ביקש לבחון את השינוי שחל בעמדות התלמידים בשאלות זהות ובנוגע לזיקה לירושלים, למורשת העם היהודי ולמדינת ישראל בעקבות המסע.

בני מרחוק יבואו, הארות על קורותיה של ירושלים וסביבותיה מתוך יומני מסע של תיירים יהודים / יחיאל פומרנץ (גיליון 9)

המאמר מציג עדות להשפעה הנרחבת של המפגש הבלתי אמצעי בין התיירים ובין יושבי הארץ, נופיה ואתריה. יומני מסעות שכתבו נוסעים יהודים במהלך מאות השנים האחרונות חיזקו את הזיקה של קוראיהם אל ירושלים ושימשו רובד נוסף לשמירה על קשר חי עם ירושלים הנכספת. לטענת פומרנץ, הטיל הוא כלי מרכזי בשימור זיכרון ובהנחלת מורשת בדרך אקטיבית בקרב בני הדור הצעיר והמבוגר.

כל כותב של מאמר שבקטגוריה זו הוסיף נדבך לבניית הטיל המיטבי. יובל דרור ציין כי בראשית המאה ה-20 היו הטילים לחלק מהמאפיינים של החינוך הלאומי בתנועה הציונית. גיל גרטל, במאמר העוקב אחר הפדגוגיה הטבעית, טען כי בשנות השלושים והארבעים חל בטיול מהפך והוא נהיה מכלי חינוכי בידי המורה והמחנך לכלי לידיעת הארץ בידיו של מומחה מקצועי - מדריך הטילים.

בין הכותבים מתקיימת תמימות דעים בנוגע להיותו של הטיל כלי חשוב מבחינה חינוכית ערכית. מיכאל ברוכי ודוד רודמן ציינו זאת במאמרם, וכן אברהם ליפשיץ ויובל אשוש. אריה ברנע הדגיש כי הטיל הוא כלי חשוב להשגת מטרות חינוכיות ערכיות שלא יכולות להיות מושגות רק בין כותלי בית הספר. יאיר עמיצור וירדנה אלכסנדר הוסיפו כי מלבד היותו כלי חינוכי ערכי, מתקיים בטיול גם ממד לימודי, וכי השילוב בין השניים מאפשר להטמיע תכנים וערכים ולחבר את המטיילים למסרים ערכיים שעולים במהלך הטיל, כפי שצינו גם אדיר וישניה וליבנה שלזוי. עם זאת, טען גיל גרטל במאמרו כי הטיל אכן התקבל כפעולה חינוכית, אך יש לבדוק מחדש את המידה ואת הדרך שבה מתקיימים בטיולים היעדים החינוכיים.

הטיל, כפי שעולה מכמה מאמרים, הוא כלי שמחולל שינוי במטייל ושדרכו אפשר להעצים את מכלול מאפייני התלמיד (כפי שציין יוסי סורוקה) הוא מעצב את אופיו של האזרח (כפי שטען אוריה בן ישראל), הוא כלי מעשי שמטפח אהבה לארץ בקרב התלמידים (כפי שהציג ד"ר אלי שיש), הוא מחזק את תחושת האזרחות והשייכות בקרב תלמידים בבתי ספר דרוזים (כפי

שציין איהאב מדאח), ואף מחזק את הסולידריות בין מגזרים (כפי שטענו ריקי טסלר וסלמאן אבו רוכון). באמצעות הטיול, אפשר גם לחזק את מעמד המורה כמוביל ולאפשר מעורבות של תלמידים בתהליך כולו (כפי שתיאר מיכה טלמור), לפיכך ראוי (כפי שציין נפתלי דרעי) למצב את הטיול כמרכז העצמה לכל תלמיד.

הטיול הוא המוצר הפורמלי המתקדם ביותר במערכת החינוך היום (לטענת תמיר לאון) ואפשר להשתמש בו בצורות שונות: נועם אבן ראה בטיול מכשיר חברתי חוויתי ובסיס לתהליך חינוכי לגיבוש קבוצה, ד"ר אלי שיש ראה בו יוצר שפה ישראלית ייחודית ומעצב זיכרון קולקטיבי בקרב המשתתפים, ואף הציע דגם לקיום מסע רב ממדי שמשלב את כלל חברת בית הספר. יורם אלמכיאס הציג גם הוא את הטיול כמעצב תודעה לאומית. יחיאל פומרנץ ראה בו כלי מרכזי לשימור זיכרון ולהנחלת מורשת בדרך אטרקטיבית - לדור הצעיר והמבוגר כאחד.

סקירה היסטורית

לאורך השנים, הגיעו אנשים לתור את הארץ בחיפוש אחר מקומות המתוארים בספר התנ"ך, כשזה משמש להם מדריך. עם הקמת מערכת החינוך בארץ (טרום קום המדינה), נהיו הטיול, המסע והסיור לחלק ממסורת שהלכה והשתרשה בה. מחברי המאמרים המובאים כאן ערכו סקירה היסטורית (כל אחד של תקופה שאליה בחר להתייחס) מזוויות שונות - מקומות, לאורך תקופות וכד'.

טוב לטייל בעד ארצנו / עודד אבישר (גיליון 1)

המאמר בודק את השינויים שחלו ברעיון החינוכי הגלום בטיולי בתי הספר בשני היבטים: הטיול בתקופות השונות והטיול בראי החינוך הלאומי ציוני. המאמר מתאר את ההתפתחויות שחלו במאה שנות ציונות ביחס למקומו של הטיול ככלי לחינוך לאומי ציוני ומוסיף כי נסיבות הזמן המשתנות היו לגורם חשוב בעיצוב פני הטיולים.

על חינוך הנוער לאהבת הארץ באכסניות הנוער / אליעזר שמואלי (גיליון 3)

המאמר מציג את ההתפתחות ההיסטורית של אכסניות הנוער. לטענתו, בתחילה הופעלו אכסניות נוער בארץ מתוך חזון ציוני במטרה לספק לבני נוער יהודים מהתפוצות מקום לינה ואירוח אשר ישמש להם בסיס להכרת הארץ, נופיה ומורשתה. רק בתחילת שנות התשעים, מומש הפוטנציאל החינוכי והתיירותי הגלום באכסניות הנוער, והייעוד שלהן השתנה מחינוך לציונות לחינוך לתפיסה פלורליסטית עכשווית.

כל מה שהייתי צריך לדעת, למדתי בטיול השנתי - תמורות בתפקידו של הטיול השנתי / יעקב שהרבני, חן פורטוגלי-שובל ואורית אנגלברג-ברעם (גיליון 4)

המאמר מציע תפיסה לימודית-ערכית הבאה לתת מענה לבעיית דור המסכים והמתבססת על החוויה הנרכשת בטיול. הכותבים הציגו במאמרם את התפתחות גישת החברה להגנת הטבע בעניין הדרכה בשדה ובטיול בהתאם לשינויים היסטוריים, חברתיים וסביבתיים שהתרחשו בעשורים האחרונים.

המורה, לאן מטיילים השנה - תפיסת הטיול במערכת החינוך, תהליכים וגורמי השפעה / גל כפרי (גיליון 4)

המאמר בוחן את השינויים שחלו בתפיסת הטיול במערכת החינוך לאורך מאה שנות טיולים ואת השפעת המעורבים בטיול על שינויים אלו. עוד המאמר בודק את הסיבות לשינויים אלו, בהתמקדות בתקופה שלאחר הקמת המדינה ושלאחר כינונה של מערכת חינוך יציבה במדינת ישראל. המאמר חשף את השינויים שהשפיעו על הטיול הבית ספרי בשני העשורים האחרונים ומתמקד בירושלים כמקרה בוחן.

ממשיכים לצעוד לירושלים - יובל לאיחוד העיר / אלי שיש ויובל אשוש (גיליון 6)

המאמר סוקר את תהליך עיצוב הצעות והמסעות לירושלים ובירושלים מ"צעדת ארבעת הימים" ועד סיורי התלמידים המתקיימים במסגרת לימודי של"ח וידיעת הארץ במערכת החינוך. המאמר מציג את תרומתם של שרי החינוך השונים להרחבת היקף סיורי התלמידים בירושלים ואת תפיסתם הפדגוגית-דידקטית בנושא.

רוח להולכים בה / ד"ר צביקה פלג (גיליון 6)

המאמר חושף את השינויים שחלו בתפיסת הטיול במשך השנים, מימי המדינה שבדרך ועד ימינו אלה. לטענת מחברו, "יש להקפיד ולהיזהר ממצב שבו עלול המדריך לדלג מעל שלב הידע וההיכרות עם השטח, הגיאוגרפיה והטבע, ולעבור לעסוק ישירות בערכים וברעיונות. במקרה כזה עלולים גם הרעיונות היפים ביותר לעמוד חסרי שורשים וחסרי בסיס בשטח".

המדריך לידיעת הארץ, התהוותה של פרופסיה / ד"ר אלי שיש (גיליון 9)

המאמר מציג את תהליך התהוותה של הפרופסיה להדרכת טיולים לידיעת הארץ. שיש חושף את תהליך התהוותה על ידי ניתוח פועלם של מורים-מדריכים ושל חוקרים מובילים בתחום ידיעת הארץ משנות החקר החוץ אקדמי ועד ימינו אלה. התבוננות היסטורית בפועלם של מדריכי טיולים לידיעת הארץ ובחינת הקשרם הלאומי מאפשרת לנתח את הסממנים של פעילות מקצועית מוגדרת זו.

הפרופסיה להדרכת טיולים לידיעת הארץ היא תוצר של תהליך התהוות ממושך, שאותו - משנות המחקר החוץ אקדמאי ועד ימינו - סקר ד"ר אלי שיש.

בטיולים במערכת החינוך ובמקומו של הטיול בה חלו התפתחויות ושינויים, כפי שתיאר עודד אבישר. השינויים חלו בתפיסת הטיול לאורך מאה שנות ציונות כפי שתיאר גל כפרי, בהתייחסות לתהליכים ולגורמי השפעה, וכפי שתיאר צביקה פלג אגב חשיפת השינויים שחלו מימי המדינה שבדרך ועד ימינו. אחד הגורמים לשינויים בתפיסה היו שרי החינוך השונים, שהשפיעו על הטיול הבית ספרי בשני העשורים האחרונים, כפי שתיארו זאת ד"ר אלי שיש ויובל אשוש במאמר שבו הסוירים בירושלים מוצגים כמקרה בוחן.

במקביל לשינויים שחלו במערכת החינוך, חלו שינויים אף בתפיסת גופי חוץ העוסקים בהדרכת טיולים, כפי שתיאר אליעזר שמואלי בהצגתו את ההתפתחות ההיסטורית של אכסניות הנוער ושל היעוד שלהן וכפי שציינו יעקב שהרבני, חן פורטוגלי-שובל ואורית אנגלברג-ברעם בחשיפתם כי גם החברה להגנת הטבע שינתה גישה בעניין הדרכה בשדה ובטיול בהתאם לשינויים היסטוריים, חברתיים וסביבתיים.

מנהיגות צעירה - מש"צים

המש"צים (מובילי של"ח צעירים) פועלים במסגרת מנהיגות נוער של אגף של"ח וידיעת הארץ והם חלק מקיום פעילות השל"ח בבית הספר ובמחוז. במאמרים שרוכזו כאן, ניסו המחברים לברר את מקומם של המש"צים בתוכנית החינוכית, את מידת השפעתם עליה ואת תרומתם לה.

המש"צים כפרויקט חינוכי לשינוי חברתי / יערה כהן (גיליון 4)

החיבור בוחן את תוכנית המש"צים בהיבטים שונים ואת תרומתה לשינוי חברתי. החיבור דן בתוכנית המש"צים בהשוואה לתוכניות מנהיגות נוער בעלות חזון דומה ובדרכי הפעלתה במסגרות להתנדבות ולתרומה לקהילה. עוד החיבור חושף את האתגרים שבתוכנית, את דרך הפעלתה, את השינוי האישי שחווים המש"צים ואת השינוי החברתי שהפרויקט שואף לבצע.

הטיול בחברה הבדווית בענג / קאיד אל-עטעונה (גיליון 5)

המאמר מציג את השינוי בתפיסת הטיול במגזר הבדווי בנגב שיצר תוכנית של"ח וידיעת הארץ ותוכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת, וכן את מקומה של המנהיגות הצעירה, המש"צים (מדריך של"ח צעיר), בתהליך. לטענת קאיד, המש"צים הם גורם שמעודד את תהליך השינוי, ואילו צוות המורים לשל"ח ולידיעת הארץ הוא מוביל התהליך בחברה הבדווית.

המש"צים - מנהיגות נוער שוחר הכרת הארץ ואהבת המולדת / דן אבידן (גיליון 6)

המאמר סוקר את מסלול ההכשרה של המש"צים (מדריך של"ח צעיר), את פעילותם מהשלב הראשוני כפרחי מש"צים ועד לשלב היותם מועמדים לשנת שירות. אבידן ניסה להשיב על השאלה כיצד הפעלת מנהיגות נוער שוחר הכרת הארץ תורמת לחיזוק האהבה לארץ, לעם ולמדינה ולחיזוק תחושת ההשתייכות בקרב בני הנוער.

בקטגוריה זו, דן אבידן מציג את המסלול להכשרת המש"צים אגב ניסיון לענות על השאלה כיצד קבוצה זו תורמת לחיזוק האהבה לארץ. קאיד אל-עטעונה הציג במאמרו את דעתו שתפיסת הטיול בחברה הבדווית השתנה בזכות המש"צים ובזכות מורי השל"ח; ויערה כהן דנה בכמה אספקטים של תוכנית המש"צים: תרומתם של המש"צים לשינוי חברתי, השוואה בין התוכנית שלהם לתוכניות מנהיגות נוער אחרות, חשיפת אתגרים העומדים בפניהם ועוד.

כלים להדרכה, להוראה ולהובלה (מתודות, גישות דרכים וכדומה)

שימוש בכלים, בטכניקות, במתודות וכד' מעצים את חוויית הלמידה בכיתה כשהוא מקשר אותה למטרות הלמידה, לרוח התקופה ולאופי קהל היעד. מחברי המאמרים המוצגים לפניכם מציגים שלל דרכים ללמידה אחרת, מאתגרת, חווייתית ומגוונת, המבוססת על שימוש בטכניקות שונות.

קשר של חקר / חנוך כליל החורש (גיליון 3)

המאמר בוחן את מהות הקשר שבין התוכן הנלמד בכיתה לפעילות בשדה אגב ניתוח הגדרות שונות לקשר בין שני הגורמים כפי שהגדירו מורים לשל"ח ולידיעת הארץ. הוא מציע להדגיש את ייחוד פעילות השל"ח, הן בכיתה הן בשדה, על בסיס תפיסה של חקר ושל גילוי.

שילוב מקצוע בלתי-פורמלי במסגרת פורמלית / שי מירון (גיליון 3)

המאמר בוחן את המורכבות שבשילוב מקצוע בלתי פורמלי ופעילות שוטפת בלתי פורמלית במסגרת פורמלית. הוא מתמקד במקצוע של"ח וידיעת הארץ, הנלמד במערכת החינוך בבתי ספר על יסודיים, ומציע לבחון דרכי פעולה אופרטיביות לטיפול השל"ח כמקצוע מוביל בחינוך החברתי-ערכי בבית הספר לצד דרכים להתמודדות עם מורכבות המקצוע.

הרהורים על הקשר שבין טיולים, הכרת הארץ, ידיעת הארץ ואהבת הארץ / רוני אוסטרייכר (גיליון 4)

מחבר המאמר תוהה אם אפשר לאהוב נוף או חבל ארץ כפי שאוהבים מוזיקה, ספר, בית ומולדת. הוא טוען כי הפעילות הגופנית שמתבצעת במהלך טיול מפעילה ומשתפת בתהליך הלמידה לא רק את השלד, את השרירים ואת כלי הדם, אלא גם מערכות הורמונליות - ואלו מעוררות את הרגשות ועושות את הלמידה לחוויה משמעותית.

חינוך, חברה, תרבות ותוכנית של"ח וידיעת הארץ בחברה הערבית / נסר אבו סאפי (גיליון 5)

המאמר מציג את בית הספר בחברה הערבית כמוסד מכונן בעיצובה של החברה הערבית המתמודד עם ציפיות סותרות. נסר טוען כי תוכנית של"ח וידיעת הארץ היא "הגשר שבין צורכי ההשתלבות בחברה הישראלית ובין התרבות הערבית המסורתית". תוכנית זו כוללת בתוכה את התפיסה העדכנית של התהליך החינוכי-חברתי-ערכי, המחבר את התלמידים לעצמם, לטבע הארץ, למעגלים שונים בחברה ולמורשת התרבות בארץ.

מתודיקה של הדרכת מטיילים / אלי שילר (גיליון 7)

במאמר מוצעים כמה כללים וכיווני מחשבה שיש בהם כדי לסייע למדריך בעבודתו. שילר מציע שלושה כללים: קיצור, פשטות וענייניות, שהם "כללי הזהב" של כל הדרכה ואין בלתם. לאורך המאמר, שילר סוקר את השיטות ואת הדרכים להדרכה טובה של מטיילים במרחב הפתוח ובאתרים שונים, מציג דוגמות לכך ומנתחן.

למידה שיתופית בסיורי של"ח וידיעת ישראל / שלומית לנגבוים (גיליון 7)

המאמר בוחן את עמדותיהם של מורים חדשים לשל"ח וידיעת הארץ כלפי ההנחיה להפעלת חוליות בימי השדה המשימתיים (יש"מים). המאמר דן בסוגיות של ארגון הכיתה והחוליות למשימה ובשאלות בנוגע לביצוע המשימה בשטח. לנגבוים עומדת על מורכבות הלמידה השיתופית והפעלתה על ידי מורים חדשים, שחסרים להם הזמן, הידע והמיומנות בשנות ההוראה הראשונות.

המסע המשמעותי וחברת התלמידים, מנוף חינוכי בידי המחקר והמתחנך / גיא יפתח (גיליון 8)

המאמר מציג את הגישה החינוכית העמוקה העומדת בבסיס תפיסת המסע המשמעותי. הוא חושף את שורשי התפיסה ואת משמעותה של העברת האחריות להכנת הטיול ולהובלתו לידי התלמידים בחניכת הצוות החינוכי. יפתח מציג את כוחו של הטיול המושתת על רעיון "העדה המחנכת", או בשמה העברי - "חברת התלמידים", כאירוע שיא המכונן את מערך החינוך החברתי בבית הספר.

אור יהודה, מכור היתוך לסיר בישול, רב-תרבותיות קולינרית / ד"ר אורן תמם, ד"ר ניסים חמוי (גיליון 8)

המאמר מציג סיור ביישוב אחד, ביש"מ (יום שדה משימתי) באור יהודה, כדרך להתבוננות במרחב הפתוח ובנוף העירוני. הסיור המובא כדוגמה מציג מתודה ללימוד נושא ולהתבוננות פעילה במהלך סיור קצר. כותבי המאמר מבקשים להאיר נקודות בהבניה ההיסטורית של המקום ובהשפעתה על הנופאדם בממדים שונים, כפי שמשתקף בנוף, ולאפשר למטיילים לנקוט עמדה באמצעות דיון דילמה.

הסיור המקראי, מחשבות וציוני דרך / ד"ר יוסי שפנייר (גיליון 8)

המאמר מציג את דרכו של הסיור החינוכי-ערכי המושתת על מקורות ישראל והמתייחס למקורות מקראיים בשדה. ד"ר שפנייר חושף בחיבורו את ההתייחסות לעיון במקרא בעת סיור במרחב באמצעות דוגמות שכתבו מחנכים, מנהיגים וסופרים שהתייחסו למקרא כבסיס לאהבת הארץ.

ניווט באמצעות מפת מידבא / אבי ששון (גיליון 9)

המאמר טוען שהמפה היא ספר פתוח האוצר בתוכו - באמצעות סמלים, סימנים וצבעים שונים - את סיפורם של מרחב ושל מקום. היסודות להכרת שטח, ללימודו ולשיטוט בו טמונים במיומנות קריאת המפה. אומנם, ניווט נתפס כערך מודרני, אך כושר הניווט לא צמח בעת החדשה, אלא היה נחלתם של קדמונים והתבצע בכלים ובאמצעים שעמדו לרשותם, בכל תקופה לפי מאפייניה.

איך מעוררים עניין וסקרנות - השיח הערכי בסיור / סימה גוטמן (גיליון 9)

המאמר מציג את הדרך לעורר עניין וסקרנות בסיור. האתגר הגדול בסיורים הוא לעורר סקרנות ומוטיבציה לחשיבה ולעשייה, והשאלה הגדולה היא כיצד עושים זאת. גוטמן מציגה להזמין את התלמידים לנקוט עמדה בהבנה כי בתלמיד המתבקש לחוות את דעתו בנושא קרוב לו, מאתגר ושנוי במחלוקת, מתעוררות סקרנות והתעניינות, והן מגייסות אותו לשותפות ואף לפעולה בהמשך לקידום עמדתו.

להזמין את הטבע לכיתה / אלון מאיר (גיליון 9)

המאמר עושה ניסיון להנגיש את הטבע למגוון רחב של אנשים בגילאים שונים. אלון מראה איך להשתמש במצלמה כבמכחול ולנסות לצייר באמצעותה את הבנאלי כמזמין, לחשוף פרטים חבויים ולהראות שחיפושית משעממת, פרפר חמקן וציפור אפורה מרגשים לא פחות מפילים באפריקה. יציאה לחצר הבית היא יציאה לטבע. "שם, מאחורי הדלת, אפשר למצוא כמעט הכול".

מי מאיתנו אינו רוצה להדריך הדרכה מצוינת או ללמד בצורה הטובה ביותר? אילו כלים עלינו לאמץ וכיצד מומלץ לפעול כדי להשיג זאת? באיזו טכניקת רצוי שנשתמש? כותבי המאמרים שלעיל דנים בדיוק בזה.

אלי שילר חשף במאמרו את כללי הזהב של כל הדרכה טובה ומרחיב על אודות דרכים נוספות לביצועה. חנוך כליל החורש הציג את הקשר שבין התוכן הנלמד בכיתה לזה הנלמד בשדה בהוראת השל"ח וידיעת הארץ והמליץ להשתמש בתפיסת החקר והגילוי. רוני אוסטרייכר טען כי פעילות גופנית היא דרך נהדרת לעורר בקרב המטילים רגשות, היוצאים חוויה משמעותית. לפי גיא יפתח, העברת האחריות להכנת הטיול ולהובלתו לתלמידים גורמת לטיול להיות אירוע שיא המכונן את מערך החינוך החברתי בבית הספר. אבי ששון טען שמפה היא למעשה ספר פתוח האוצר בתוכו את סיפורו של המרחב ושל המקום, וד"ר יוסי שפנייר חשף בחיבורו את ההתייחסות לעיון במקרא בעת הסיור במרחב. לפי סימה גוטמן, בקשה מהתלמידים לנקיטת עמדה מעוררת עניין וסקרנות, ולפי ד"ר אורן תמם וד"ר ניסים חמוי סיור ביישוב הוא כלי להתבוננות במרחב הפתוח ובנוף העירוני. המצלמה, לפי אלון מאיר, יכולה לשמש מכחול במהלך הפעילות במרחב הפתוח ולחשוף דברים שבימוים שלנו מובנים מאליהם בצורה אחרת. שלומית לנגבוים בחנה את פעילות חוליות המשימה במהלך יום שדה של של"ח וידיעת הארץ דרך התנסותם של מורים חדשים.

נאסר אבו סאפי הציג תמונה שלפיה מקצוע השל"ח בבית הספר בחברה הערבית משמש "גשר בין צורכי ההשתלבות בחברה הישראלית ובין התרבות הערבית המסורתית", ושי מירון במאמרו הגדיר את מקצוע השל"ח וידיעת הארץ כמקצוע בלתי פורמלי הפועל בתוך מסגרת פורמלית והמליץ לטפח אותו כמקצוע מוביל בחינוך החברתי ערכי בבית הספר.

סיכום

כלל המאמרים שפורסמו עד היום "בטיול ככלי חינוכי" מציגים תמונה רחבה המתייחסת להיסטוריה של הטיולים, לגורמים מובילים בהם, לדרך שבה הטיול משפיע על המטיילים ועל הסובבים אותם, כלים להשבחת חוויית הטיול, מידע על המש"צים וחשיפה לאתרים שאפשר לקיים בהם למידה משמעותית במהלך הטיול.

הכנת המאמר והעיון במגוון המאמרים שפורסמו ב"טיול ככלי חינוכי" הביאה אותי למסקנה לפיה הטיולים, המסעות והסיורים הם חלק מהדי אן אי של מערכת החינוך והם תופסים בה מקום חשוב ככלי מעצב ומשפיע - על היחיד כמו גם על הקבוצה, על התלמיד כמו גם על המורה, על המקום כמו גם על הסביבה, על הפרט כמו גם על החברה.

הייתי ממליצה לשלב בחוברות הבאות תוכן שעוסק בטיולים מונגשים לאוכלוסיות שזקוקות להתאמות, והייתי שמחה להרחבת מעגל המאמרים העוסקים במש"צים. מאמרים המציגים שיטות נוספות עדכניות להעברת תכנים בטיול יכולים לסייע למובילי להיות רלוונטי לקבוצות המודרכות,

תוכן בנושא קיימות ושילובו בטיול יכול להוסיף אף הוא לגיוון הלמידה והחווייה בטיול עצמו, והצגת טיול לפי נושא מרכזי (ימי שיא, תאריכים בלוח השנה וכד') יכולה להוסיף נדבך לעולם זה. אינני יכולה להתעלם מהתקופה האחרונה, שבה אנו נמצאים בסגרים חוזרים ונשנים, וחשוב לדעתי לבדוק את השפעות הקורונה על עולם הטיולים גם לאחר שתחלוף המגפה.

אני מזמינה אתכם להצטרף למעגל הכותבים, לתרום ללמידה למען השבחת הפעילות בשדה בטיול, במסע ובסיוור ולהשפיע.

ריכוז מאמרים לפי חוברות

גיליון 1

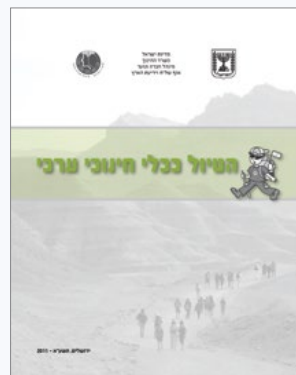
ארבעה תחומי פעילות וחמישה דורות של מדריכים /

טימי בן יוסף

המאמר מעמיד את המורים מדריכי הטיולים כנדבך מרכזי בהתפתחות התחום העממי לידיעת הארץ.

טיולים כחלק מהחינוך ה"לאומי" / יובל דרור

המאמר מציין כי טיולים היו לאחד המאפיינים של החינוך הלאומי בתנועה הציונית בראשית שנות העשרים.



הפדגוגיה הטבעית - מחשבת החינוך שביסוד טיולי בית הספר / גיל גרטל

במאמר נטען כי בשנות השלושים והארבעים נהיה הטיול מכלי פדגוגי חינוכי בידי כל מורה ומחנך לכלי לידיעת הארץ בידי של מומחה מקצועי, מדריך הטיולים.

טוב לטייל בעד ארצנו / עודד אבישר

המאמר מתאר את ההתפתחויות במקומו של הטיול ככלי לחינוך לאומי ציוני שחלו במאה שנות ציונות, ומוסיף כי נסיבות הזמן המשתנות היו לגורם חשוב בעיצוב פני הטיולים.

מהכרת הארץ לאהבת המולדת / אלי שיש

המאמר מציע דרך מעשית לטיפוח אהבה לארץ, לעם ולמדינה בקרב התלמידים, שתוביל לאהבת מולדת.

גיליון 2

טיול בתנועות הנוער - התהליך החינוכי בשירות הטרמינולוגיה / נועם אבן

המאמר טוען כי עוצמתו של הטיול בתנועת הנוער בהיותו מכשיר חברתי-חוויתי, מסד לתהליך חינוכי של גיבוש קבוצה.

טיולי בתי הספר כמנגנון מייצר משמעות / תמיר ליאון
המאמר מסיק כי טיולי בתי הספר הם "המוצר החינוכי הפורמאלי המתקדם ביותר והחשוב ביותר שמציעה מערכת החינוך לנוער".



מעמדו ותפקידו של המורה בטיול - מבט מהעבר אל העתיד / אסף זלצר
המאמר מסיק ש"מה שברור לחלוטין כי ראוי למורה לעבוד עם המדריך המקצועי ולא לסגת מפניו משום בקיאותו בארץ.

היש"ם בשל"ח - הצלחות ואתגרים / שלומית לנגבוים
המאמר מציג הצלחות ואתגרים העומדים בדרכם של המורים החדשים לשל"ח וידיעת הארץ ביום השדה ומסיק כי יש להמשיך ולקלוט מורים חדשים.

המסע והטיול כחווית למידה משמעותית / אלי שיש
המאמר מציג את המסע ככלי שיוצר שפה ישראלית ייחודית בנוגע לנוף הארץ ולמורשת התרבותית ומעצב את הזיכרון הקולקטיבי בקרב המשתתפים.

על חינוך הנוער לאהבת הארץ באכסניות הנוער / אליעזר שמואלי

המאמר מציג את ההתפתחות ההיסטורית של אכסניות הנוער, את הפוטנציאל החינוכי והתיירותי הגלום בהן ואת הייעוד שלהן שהשתנה עם הזמן.

מהדרכת טיול להדרכת מטייל / אוריה בן ישראל
המאמר בוחן את חשיבותו של הטיול בסביבה הקרובה וטוען כי הדרכה טובה בטיול באזור המרוחק גורמת לתלמיד לאהוב פחות את סביבתו הקרובה.



קשר של חקר / חנוך כליל החורש

המאמר בוחן את מהות הקשר שבין התוכן הנלמד בכיתה לשדה ומציע להדגיש את ייחוד פעילות השל"ח, הן בכיתה הן בשדה, על בסיס תפיסת החקר והגילוי.

חוויות תלמידים בטיולים ותרבות נעורים / גיל גרטל

המאמר מציע לבחון מחדש את המידה ואת הדרך שבה מתקיימים בטיולים היעדים החינוכיים שלשם השגתם התקבל הטיול כפעולה חינוכית.

שילוב מקצוע בלתי-פורמלי במסגרת פורמלית / שי מירון

המאמר בוחן את המורכבות שבשילוב מקצוע ופעילות שוטפת בלתי פורמלית במסגרת פורמלית ומציע לטפח את השל"ח כמקצוע מוביל בחינוך החברתי-ערכי בבית הספר.

כל מה שהייתי צריך לדעת, למדתי בטיול השנתי - תמורות בתפקידו של הטיול השנתי / יעקב שהרבני, חן פורטוגלי-שובל ואורית אנגלברג-ברעם

המאמר מציג את התפתחות גישת החברה להגנת הטבע בעניין הדרכה בשדה ובטיול בהתאם לשינויים היסטוריים, חברתיים וסביבתיים שהתרחשו בעשורים האחרונים.



מטיול שנתי למסע משמעותי / אלי שיש

המאמר מציג דגם הכולל עקרונות לקיום מסע רב ממדי מתמשך המשלב את כלל חברת בית הספר בעיצוב המסע ובקיומו והמשפיע על כלל חברת בית הספר.

הרהורים על הקשר שבין טיולים, הכרת הארץ, ידיעת הארץ ואהבת הארץ / רוני אוסטרייכר

מחבר המאמר טוען כי הפעילות הגופנית שמתבצעת במהלך טיול משתפת בתהליך הלמידה, מעוררת את הרגשות וגורמת ללמידה להיות לחוויה משמעותית.

המורה, לאן מטיילים השנה - תפיסת הטיול במערכת החינוך, תהליכים וגורמי השפעה / גל כפרי

המאמר בוחן את השינויים שחלו בתפיסת הטיול במערכת החינוך לאורך מאה שנות טיולים ואת השפעת המעורבים על שינויים אלו, אגב חשיפת השינויים שהשפיעו על הטיול הבית ספרי בשני העשורים האחרונים.

המועצה לשימור אתרי מורשת בישראל - שימור בחינוך / עומרי שלמון ואלעד בצלאל

המאמר מציג את החשיבות הדרמטית שיש לשימור אתרים מראשית ההתיישבות בארץ ישראל וטוען כי בעזרתם אפשר ליצור תהליך רציף של למידה חווייתית - הגורמת לתלמידים להפנים ערכים וידע.

המש"צים כפרויקט חינוכי לשינוי חברתי / יערה כהן

החיבור דן בכמה היבטים בעבודת המש"צים: תרומתם של המש"צים לשינוי חברתי, השוואה בין התוכנית שלהם לתוכניות מנהיגות נוער אחרות, חשיפת אתגרים העומדים בפניהם ועוד.

**הסראייה שלנו - תכנית "אמץ אתר" ומשמעותיה
ללומדים ולמעשה השימור בעתיד / אלעד בצללי
ותהאני מרעי שחאדה**

המאמר מציג דגם פעולה מאפיין של אימוץ אתר, שפותח במטרה להבנות קשר בין קהלים שונים ביישוב לבין מבנים היסטוריים שבסביבתם הקרובה.

טיול שהופך למסע / מיכה טלמור

החיבור מציג את המסע המשמעותי כמאפשר את חיזוק מעמדו של המורה וטוען כי במסע כזה התלמידים הם חלק בלתי נפרד מנוף המסע וכי הם מתנסים בו בלמידה חוקרת, משמעותית וחוויתית.



צא ולמד - למידה משמעותית בשמורות טבע ובגנים לאומיים / אורי ארליך

המאמר מציג את שמורות הטבע ואת הגנים הלאומיים כשדות למידה אותנטיים, רלוונטיים ואיכותיים, המזמנים לתלמידים חווית טיול וביקור שלמה, מגוונת, מעשירה ומעצבת.

סיורי של"ח כמחוללי שינוי בחברה הדרוזית / איהאב מדאח

המאמר מציג את הטיול ככלי חינוכי חיוני התורם לתהליך ההשתלבות של החברה הדרוזית בחברה הישראלית במרחבים שונים.

הטיול בחברה הבדווית בנגב / קאיד אל-עטעונה

המאמר מציג את השינוי בתפיסת הטיול שחל במגזר הבדווי בנגב ואת המש"צים ומורי השל"ח כמי שמובילים את התהליך.

חינוך, חברה, תרבות ותוכנית של"ח וידיעת הארץ בחברה הערבית / נסר אבו סאפי

המאמר מציג את בית הספר בחברה הערבית וטוען כי תוכנית של"ח וידיעת הארץ היא "הגשר שבין צורכי ההשתלבות בחברה הישראלית ובין התרבות הערבית המסורתית."

הטיולים במסגרת מחקרי מועצת תנועות הנוער / נפתלי דרעי

כותב המאמר טוען כי מוטלת עלינו משימה למצב את הטיול כמרכז העצמה לכל חניך, באמצעות יצירת סביבה הולמת לחיזוק הקבוצה הקטנה ובאמצעות ביטויי מנהיגות ויוזמה בקרב שכבת הבוגרים.



ממשיכים לצעוד לירושלים - יובל לאיחוד העיר / אלי שיש ויובל אשוש

המאמר סוקר את תהליך עיצוב הצעדות והמסעות לירושלים ובירושלים, את תרומתם של שרי החינוך השונים להרחבת היקף סיורי התלמידים בירושלים ואת תפיסתם הפדגוגית-דידקטית בנושא.

רוח להולכים בה / ד"ר צביקה פלג

המאמר חושף את השינויים שחלו בתפיסת הטיול במשך השנים, מימי המדינה שבדרך ועד ימינו אלה, ומבקש להקפיד להיזהר ממצב שבו המדריך מדלג מעל שלב הידע וההיכרות את השטח ועוסק רק בערכים.

הטיול השנתי כחלק מתהליך חינוכי-ערכי / אריה ברנע

המאמר מציין שאי אפשר להשיג את מטרות החינוך הערכי במידה הדרושה אך ורק בין כותלי בית הספר.

המש"צים - מנהיגות נוער שוחר הכרת הארץ ואהבת המולדת / דן אבידן

המאמר סוקר את מסלול ההכשרה של המש"צים (מדריך של"ח צעיר), את פעילותם מהשלב הראשוני כפרחי מש"צ ועד לשלב היותם מועמדים לשנת שירות.

שיתוף קהילות הסמוכות לשמורות טבע ולגנים לאומיים במשימות של שמירת טבע ונוף / שרון גולן-הרשקוביץ
המאמר מציע גישה להעצמה של הציבור בהתייחסות לסביבה. הוא מציג ידע מקצועי שנרכש בעולם בנוגע לדרכי שיתוף קהילה וידע שנאגר בלמידת עמיתים פנים ארגונית שנאסף מניסיון רב שנים.



מתאמצים לאמץ - שילוב פעילות "אמץ אתר" בפעילות החוץ-בית ספרית ובתוכנית הלימודים / ד"ר אבי ששון
המאמר מציע את היציאה למרחב הרשות (אשקלון) כשיטה להעצמת תהליכי למידה במגוון תחומי הדעת. אגב ניצול היתרונות הגיאוגרפיים והסביבתיים.

מסעות הנוער לחברון עד תש"ח / ד"ר יורם אלמכיאס
המאמר טוען כי המסעות לנגב, למדבר יהודה ולאתרים בעלי משמעות היסטורית היו ציון דרך בבניית התודעה הלאומית של בני נוער בראשית הציונות.

לשוח בשדה - היבטים פדגוגיים במפגש התנ"ך עם השדה / ד"ר דורון שר-אבי
המאמר עוקב אחרי התפתחות הטיילות והתיירות בעקבות הסיפור התנ"כי וממליץ להתוודע לדגשים הדידקטיים הנדרשים מתוקף היותם חוליה מתווכת בין המורה לתנ"ך לבין השדה, הנוף והטבע הארצישראלי.

מסע בית ספרי ותוך אישי של התלמיד / ד"ר יוסי סורוקה
כותב המאמר מציע לראות בטיול הבית ספרי גורם מאחד שלכלל המרכיבים (הישגים לימודיים עם התפתחות ביולוגית, נפשית, חברתית ועם רמתו האינטלקטואלית של התלמיד) שיש בו פוטנציאל להעצמת מכלול מאפייני התלמיד.

טיולים וסיורים בארץ ישראל אז והיום / אוריה בן ישראל
המאמר סוקר את החוברת "הטיול וערכו החינוכי" שכתב זאב וילנאי ומציע לבחון את מצב הטיולים והסיורים כיום על פי רעיונותיו של וילנאי למרות השנים הרבות שחלפו מאז.

מתודיקה של הדרכת מטיילים / אלי שילר

לאורך המאמר, סוקר מחברו את השיטות ואת הדרכים להדרכה טובה של מטיילים במרחב הפתוח ובאתרים שונים, מביא דוגמות לכך ומנתחן.

למידה שיתופית בסיוור של"ח וידיעת ישראל / שלומית לנגבוים

המאמר בוחן את עמדותיהם של מורים חדשים לשל"ח ולידיעת הארץ כלפי ההנחיה להפעלת חוליות ביום שדה משימתי (יש"מ) ועומד על המורכבויות שבהפעלתו על ידם.

גיליון 8

שביל הסנהדרין בגליל ככלי חינוכי-ערכי / יאיר

עמיצור וירדנה אלכסנדר

המאמר מציג את עיקרי מיזם שביל הסנהדרין ומדגים כיצד ההליכה לאורך השביל משמשת כלי חינוכי-ערכי ולימודי להטמעת התכנים והערכים שהשביל מזמן.

לתור את הארץ / יובל אשוש

המאמר בוחן את מקומו של הטיול בבתי הספר של החינוך הממלכתי דתי בשנתיים האחרונות ואת ביטוי בתהליך החינוכי.



משה כרמי: מורה לחופת - מורם של בני עין חרוד בדור הפלמ"ח / ד"ר זאב זיוון

המאמר חושף את דרכו המיוחדת של המורה משה כרמי ואת ייחודיותו הפדגוגית, האנושית והאומנותית כפי שנתפסה בעיני תלמידיו.

מסע משמעותי וחברת התלמידים - מנוף חינוכי בידי המחנך והמתחנך / יפתח גיא

המאמר מציג את כוחו של טיול המושתת על רעיון "העדה המחנכת", או בשמה העברי - "חברת התלמידים", כאירוע שיא המכונן את מערך החינוך החברתי בבית הספר.

ונשמרתם מאוד לנפשותיכם / ד"ר אברהם ליפשיץ

המאמר מציג את חזון החמ"ד כמעודד טיפח זהות אישית ציונית-דתית ומדגיש את החשיבות שבעמידה על כל היבטי הבטיחות הנדרשים לצד החשיבות שבטיול והערך החינוכי שבו.

אור יהודה, מכור היתוך לסיר בשול, רב-תרבותיות קולינרית / ד"ר אורן תמס, ד"ר ניסים חמוי

המאמר מציג סיור ביישוב אחד, ביש"מ (יום שדה משימתי) באור יהודה, כדרך להתבוננות במרחב הפתוח ובנוף העירוני כמתודה.

הסיור המקראי, מחשבות וציוני דרך / ד"ר יוסי שפנייר

המאמר מציג את דרכו של הסיור החינוכי-ערכי המושתת על מקורות ישראל וחושף את ההתייחסות לעיון במקרא בעת סיור במרחב באמצעות דוגמות שכתבו מחנכים, מנהיגים וסופרים שהתייחסו למקרא כבסיס לאהבת הארץ.

גיליון 9

מורשת קרב בראי התפתחות הטיול ככלי חינוכי במערכת החינוך / אדיר וישניה וליבנה שלזוי

המאמר מציג מודל פעולה המדגיש שההדרכה הפעילה והמפגש עם דמויות מסיפורי מורשת קרב במהלך הטיול מחברים בין קהל המסיירים לבין המסרים הערכיים הנחשפים בסיפורים אלה.



שביל הבנים - להתאהב מחדש בכרמל, בגליל ובעדה הדרוזית / ריקי טסלר וסלמאן אבו רוכון

המאמר חושף את יוזמת "שביל הבנים הדרוזים", מציע תהליך ייחודי להנצחה ומרחב פעילות לחיזוק הסולידריות בין מגזרים בחברה הישראלית.

בנין מרחוק יבוא, הארות על קורותיה של ירושלים וסביבותיה מתוך יומני מסע של תיירים יהודים / יחיאל פומרנץ

המאמר מציג עדות להשפעה הנרחבת של המפגש הבלתי אמצעי בין התיירים ובין יושבי הארץ, נופיה ואתריה וטוען כי טיול הוא כלי מרכזי בשימור זיכרון ובהנחלת מורשת בדרך אקטיבית לבני הדור הצעיר והמבוגר.

ניווט באמצעות מפת מידבא / אבי ששון

המאמר טוען שמפה היא ספר פתוח האוצר בתוכו את סיפורם של מרחב ושל מקום. היסודות להכרת שטח, ללימודו ולשיטוט בו טמונים במיומנות קריאת המפה.

מטיל שנתי למסע משמעותי - מסע על חומותייך כמקרה בוחן. מסקנות ראשוניות

ממחקר שטח / מיכאל ברוכי ודוד רודמן

המאמר מציג מסקנות ראשוניות ממחקר שנערך על מסע "על חומותיך" וחושף כי הפעילויות הייחודיות שנוספו לתוכניות הטיל הבית ספריות עיצבו מחדש את מקומו של הטיל בתהליך החינוכי ואת ההכרה בחשיבותו החינוכית-ערכית.

איך מעוררים עניין וסקרנות - השיח הערכי בסיור / סימה גוטמן

המאמר טוען כי האתגר העומד לפתחנו הוא הצורך לעורר סקרנות ומוטיבציה לחשיבה ולעשייה וכי השאלה הגדולה היא כיצד עושים זאת. כותבת המאמר מציעה דרך להשיג את המטרה וזאת על ידי הזמנת התלמידים לנקוט עמדה.

השל"ח לאן? מוכנות מקצוע של"ח במערכת החינוך למאה ה-21 / ד"ר משה משיח

המאמר דן בהוראת של"ח וידיעת הארץ בעולם הטכנולוגי החדש. לטענתו, יש להיערך להוראה בשני ממדים להשלמת התהליך: לימוד בכיתה וסיור בשדה לצד הנחייה ולימוד משותף.

להזמין את הטבע לכיתה / אלון מאיר

המאמר עושה ניסיון להנגיש את הטבע למגוון רחב של אנשים. אלון מראה איך להשתמש במצלמה כבמכחול ולנסות לצייר באמצעותה את הבנאלי כמזמין ולחשוף פרטים חבויים

המדריך לידיעת הארץ - התהוותה של פרופסיה / ד"ר אלי שיש

המאמר מציג את תהליך התהוותה של הפרופסיה להדרכת טיולים לידיעת הארץ.

