

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 13

תשפ"ה 2025



אגף של"ח וידיעת הארץ
מרכז נע"ם נוף, עם, מורשת
בשיתוף עם עמותת מש"צים+

עורכים: פרופ' יובל דרור, ד"ר אלי שיש, יובל אשוש
עריכה לשונית: אוריה שוחט
הפקה: ענבל מרום ומשה סיטבון
גרפיקה והדפסה: דפוס הסביונים בע"מ, יהוד



// פרופ' יובל דרור¹, ד"ר אלי שיש², יובל אשוש³ //

גם בימים קשים אלה, כשהדרך עודנה מתפתלת והכל עדיין לוט בערפל זה למעלה משנה וחצי, אירועי השבעה באוקטובר זועקים והזיכרון עדיין מטלטל. עדיין אנחנו לא שלמים, אנחנו חסרים. חטופות וחטופים עודם בשבי ולבנו נפעם ודואב עם המשפחות. אנו מייחלים ומתפללים לשחרורם של 59 חטופינו בהקדם.

המפגש הבלתי-אמצעי עם הנוף הפתוח מעצים את המודעות הסביבתית ועם זאת את הערכים האתיים המכוונים לאחריות חברתית, לסולידריות ולחמלה. בימים מורכבים אלה הטיול המשותף הוא כלי חינוכי-ערכי אשר יכול לסייע לקדם בינינו שיח סובלני ומכבד. מחובתנו להביט על העבר המשותף שלנו כחברה וכעם ולשאוב ממנו כוחות מחזקים ולהצמיח מבט משותף למאחד.

בהזדמנות זו אנו מבקשים להביע את תודתנו העמוקה לפרופסור יובל דרור, אשר תרומתו רבת השנים לקידום כתב העת הזה מהווה נדבך יסודי בהצלחתו ובהתפתחותו. פרופסור דרור מגלם בהנהגתו המקצועית את היכולת לפרוץ את הגדרות האקדמיה לבין הציבור הרחב ולהנגיש את ערכי המחקר והחינוך. לאורך השנים כוונת פעולתנו להציג את הטיול ככלי חינוכי-ערכי המשלב גישה מחקרית אקדמית עמוקה לצד נגישות לקהל הקוראים.

תרומתו של פרופסור דרור להוצאתו לאור של כתב העת "הטיול ככלי חינוכי-ערכי" מצאה ביטוי בהנחיה המקצועית והנעימה ובהובלתו המחקרית ועד לערכים האתיים והחינוכיים.

יובל יקר, לאורך הדרך גיבשת דיאלוג מקצועי וביססת יסודות של קשר בין דורות. הכתיבה והעריכה תחת ניהולך איפשרה לכתב העת לשגשג ולהתגלות כסמכות מחקרית בעלת השפעה רחבה בקרב מדריכי הטיולים ומורי השל"ח ואף בעולם האקדמי והציבורי כאחד.
תודה רבה לך על הכול בשם כולנו: כותבים וקוראים כאחד.

¹**פרופסור יובל דרור** - חוקר תולדות החינוך העברי בארץ ישראל ובמדינת ישראל ותרומתו למדיניות חינוכית עכשווית ועוסק בחינוך פרוגרסיבי ובלתי פורמלי ובחינוך קיבוצי. משמש מופקד הקתדרה לחינוך יהודי ויו"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** - היסטוריון חוקר, סופר ומרצה, מוסמך האוניברסיטה העברית, דוקטור לפילוסופיה (PhD) בתחום תולדות הדיקטטורה של ידיעת הארץ בארץ ישראל, מרצה בחוג ללימודי ארץ ישראל באוניברסיטת בר אילן, מנכ"ל ומייסד תל"ם (תוכנית לחינוך-ערכי ומוורשת), חברה חינוכית המתמחה בפיתוח תוכן וליווי יוזמות חינוכיות-ערכיות, הכשרת מנהלים ומדריכים וסיורים לימודיים. מנהל אגף של"ח וידיעת הארץ לשעבר.

³**יובל אשוש** - ממונה של"ח וידיעת הארץ במטה, בעל תואר שני בלימודי ארץ ישראל מאוניברסיטת בן גוריון בבאר שבע, בוגר תוכנית מנדל למנהיגות חינוכית בנגב.



חינוך בלתי-פורמלי - מענה חיוני במצבי חירום ד"ר חגית קליבנסקי

החינוך הבלתי פורמלי (חב"פ) יכול לתת מענה חינוכי כמעט בכל מצב ומאפייניו אף מקנים לו יתרונות בנסיבות אלה. במאמרה מתארת קליבנסקי את תפקידיו של החינוך הבלתי-פורמלי, תוך שילוב דוגמאות הממחישות את העשייה בתחום במהלך מצב החירום מאז 7 אוקטובר 2023. לטענתה, מגוון פעילות החינוך הבלתי-פורמלי שנעשו עם אוכלוסיות המפונים, בעקבות אירועי 7 באוקטובר, הן שהובילו לשינוי בקרב הילדים, בני הנוער וקהילותיהם, שהיו נתונים במצב חירום.

עוצמת ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי: תרומתו של סמינר הקיץ בשל"ח לחיזוק מנגנוני החוסן של בני נוער בישראל בזמן מלחמת חרבות ברזל ד"ר מירי גולדרט, פרופ' אריאל כנפו-נעם, ד"ר שרון קייזר-הלר

במאמר מציגים הכותבים מחקר שבחן את המשמעות שמייחסים מדריכי של"ח צעירים (מש"צים) במחוז צפון להשתתפותם בסמינר במהלך מלחמת 'חרבות ברזל' במהלך מפעלי הקיץ בשנת 2024. לטענתם, בני הנוער מייחסים להשתתפותם בתכניות המנהיגות של המש"צים מגוון משמעויות להעצמת חוסנם. עוד דיווחו החוקרים, שהממצאים מצביעים על כך שהמש"צים מקדמים חוסן נפשי על ידי עידוד אינטראקציות חברתיות חיוביות ושיפור תחושת הרווחה הכללית.

תרומת קורס מש"צים לפיתוח דימוי עצמי ותחושת שייכות בית ספרית ד"ר שלומית לנגבוים

מאמרה של שלומית מסכם ממצאי מחקר פעולה שליווה את אחד מאשכולות המש"צים הראשונים במחוז תל אביב. המחקר ביקש לבדוק את השפעת קורס פרחי המש"צים (מדריכי של"ח צעירים) על הדימוי העצמי של משתתפיו ועל תחושת השייכות הבית-ספרית שלהם. למסקנות מחקרה יש חשיבות בחשיפת ההיבטים התורמים להגברת תחושת השייכות של המש"צים לבית ספרם ולהפניית תשומת-הלב של מנהלי בתי הספר לפעול לקידום אשכול מש"צים בבתי ספרם.

"אין לי ארץ אחרת" - סיפור חייו של אהוד מנור, כמייצג לסיור חינוכי בעקבות גיבורי תרבות בישראל פרופ' אבי ששון, צפרייר ישי

המאמר בוחן את המשורר והפזמונאי אהוד מנור כגיבור תרבות בדת האזרחית בישראל שגדל במושבה בנימינה ושם נקבר לאחר מותו, כמקרה מייצג של הדת האזרחית בישראל. הכותבים מציגים את סיפור חייו של גיבור תרבות ישראלי - אהוד מנור ובוחנים כיצד ניתן לשלב נושא זה במסגרת הטיילות החינוכית. לטענתם, חשיבותם של הסיורים בעקבות גיבורי תרבות יאירו לדור הצעיר את המסרים העמוקים ויהוו מופת למחויבות לעם, לארץ ולמדינה.

המרות היישובית במבחן הגרדומים, אביב-קיץ 1947: האופן שבו צמיחה של מיתוס לאומי משפיעה על המבנים הפוליטיים **פרופ' אמיר גולדשטיין**

במאמרו זה מתמקד המחבר בהתעצמות הרגשות האנטי-בריטיים בקרב חוגים נרחבים ביישוב היהודי סביב הוצאתם להורג של חברי המחתרות והאופן שבו צעדו אל תלייתם. לטענתו, האקלים הציבורי שהתפתח ביישוב הוא שהעמיד במבחן את הקונצנזוס סביב רעיון המרות, ואת מיתוס הגבורה שהציג האצ"ל כקריאת התגר על המדיניות הציונית הרשמית. הכותב ממקד את הדיון בסוגיה ספציפית אך בעלת חשיבות עקרונית: האופן שבו צמיחה אפשרית של מיתוס לאומי עשויה להשפיע על המבנים הפוליטיים ולעצב את יחסי הכוחות בתנועה לאומית.

"מסעות ומצוות: המהפך הגאוגרפי-הלכתי של רבי אשתורי הפרחי" **ד"ר אלי שיש**

במאמר סוקר אלי שיש את קורות חייו של רבי אשתורי הפרחי, את הרקע ההיסטורי והתרבותי שבו פעל, את תולדות חיבורו "כפתור ופרח" ואת מאפייניו, ומציג את תרומותיו העיקריות לחקר ארץ ישראל. לטענתו "כפתור ופרח" של אשתורי הפרחי מהווה מסמך רב-ממדי, המגשר בין עולמות שונים, תוך כדי ניסיון להנגיש את המציאות וההלכות של ארץ ישראל לקהל יהודי הגולה האירופאית.

מסלול המטייל העברי בירושלים בשנות טרם מדינה **ד"ר יורם אלמכיאס**

במאמרו מסלול "המטייל העברי בירושלים בשנות טרם מדינה" חושף ד"ר יורם אלמכיאס היבטים לתופעה של ביטוי הזיקה הלאומית דרך המגע המוחשי עם ירושלים. אלמכיאס טוען, שמחוללי התנועה הציונית הדגישו את הקשר הלאומי לארץ-ישראל תוך בניית תודעה לאומית המורכבת מיסודות היסטוריים קדומים, וירושלים היא מרכז ההווה. לטענתו, העדויות מייצגות אותו מוטיב: זיקה לאומית הנשענת על העבר ההיסטורי, הבאה לידי ביטוי במגע הפיסי עם אתרי מורשת עברי קדומים.

התפתחות הטיילות בחברה הערבית בישראל ב-50 השנים האחרונות **עומר עספור, ג'אודת חמוד ואימן ריאן**

במאמרם, מבקשים הכותבים לבחון את התפתחות הטיילות בחברה הערבית במהלך חמישים השנים האחרונות, תוך התמקדות בגורמים שהובילו לשינוי זה. בחיבורם הם חושפים את סוכני השינוי שהשפיעו על החברה הערבית לאמץ דפוסי טיול ופעילות שונות בטבע. כמו גם את התהליכים החברתיים, הכלכליים והפוליטיים שהשפיעו על אופי הטיילות בחברה הערבית.



מתודיקה וניהול השעה השבועית במקצוע של"ח - בין פורמלי לבלתי פורמלי שי מרון

במאמרו מציג שי מרון את מורכבותו של המקצוע ואת הקונפליקט שהוא מעורר בקרב תלמידים, בנוף חדר המורים ובקרב הנהלת בית הספר. לטענתו, מקצוע השל"ח שייך במהותו למערכת החינוך הבלתי-פורמלית. שי ממליץ להעמיק ולחזק את השעה השבועית במטרה שמקצוע השל"ח יהיה משמעותי יותר במערכת החינוך. הפעילויות בשל"ח מחזקות את תחושות הזהות, ההזדהות, הזיקה והשתייכות מעומקי הרגש והתודעה בקרב התלמידים.

משמעות הטיול השנתי בקרב תלמידים ובפרט לתלמידי החינוך המיוחד גל גלית חכמון ויאיר אלמשעלי

המאמר בוחן את ההשפעה של הטיולים השנתיים על תלמידים בחינוך המיוחד ברמה אישית וברמה כיתתית ומתארים אלו חוויות התלמידים חווים בטיול השנתי. הכותבים חושפים את דרך התמודדותם של התלמידים עם הקושי הפיזי והרגשי ואת השפעת ההתמודדות על הדימוי העצמי שלהם. הכותבים הדגישו כיצד מתייחסים בני נוער בחינוך המיוחד בטיול השנתי, מה הם מחפשים בו, מה הם מפיקים מהטיול, מה החשיבות שלו בעיניהם וכיצד ניתן להשפיע על החוויה שהתלמידים יחוו.

הוראת של"ח וידיעת הארץ - מורה דרוזי בחברה היהודית מג'ד קאסם

מג'ד חושף במאמרו את האתגר הגדול הטמון בעבודה היום-יומית בעצם היותו מורה בן העדה הדרוזית שמלמד של"ח וידיעת הארץ בבית ספר של המגזר היהודי. מקצוע של"ח מחנך להעמקת הקשר והאהבה לארץ ישראל, לערכי הציונות, לאחריות על הארץ, לשירות משמעותי למען המדינה ולתרומה לחברה. מאג'ד מתאר את הדרכים שבהן נקט כדי להתגבר על האתגר המרכזי הקיים בקונפליקט המובנה לכאורה.

עמותת מש"צים, שנוסדה בשנת 2021, מהווה עוגן משמעותי בהובלת מנהיגות נוער ערכית בישראל. העמותה מטפחת את דור המש"צים (מדריכי של"ח צעירים), ומקדמת את מעורבותם בפרויקטים חינוכיים והתנדבותיים, המחזקים את תחושת השייכות והאחריות החברתית בקרבם. העשייה הערכית של העמותה תורמת להנחלת חזון של ערכים משותפים בחברה הישראלית ולעידוד מנהיגות צעירה נושאת שינוי.

מערכת "הטיול ככלי חינוכי-ערכי" מודה לצוות החינוכי של העמותה על הסיוע בהפקת הגיליון, ומברכת על שיתוף הפעולה לקידום פעילות של"ח וידיעת הארץ ומנהיגות המש"צים. העמותה קוראת למורי השל"ח ולמש"צים להצטרף לשורותיה ולסייע בהפצת ערכיה בקהילה.

**קריאה מהנה ומועילה!
העורכים**

תוכן עניינים

חינוך בלתי-פורמלי - מענה חיוני במצבי חירום

8 | ד"ר חגית קליבנסקי

עוצמת ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי: תרומתו של סמינר הקיץ בשל"ח לחיזוק מנגנוני החוסן של בני נוער בישראל בזמן מלחמת חרבות ברזל

21 | ד"ר מירי גולדרט, פרופ' אריאל כנפו-נעם, ד"ר שרון קייזר-הלר

תרומת קורס מש"צים לפיתוח דימוי עצמי ותחושת שייכות בית ספרית

37 | ד"ר שלומית לנגבוים

"אין לי ארץ אחרת" - סיפור חייו של אהוד מנור, כמייצג לסיום חינוכי בעקבות גיבורי תרבות בישראל

53 | פרופ' אבי ששון, צפריר ישי

המרות היישובית במבחן הגרדומים, אביב-קיץ 1947: האופן שבו צמיחה של מיתוס לאומי משפיעה על המבנים הפוליטיים

65 | פרופ' אמיר גולדשטיין

"מסעות ומצוות: המהפך הגאוגרפי- הלכתי של רבי אשתורי הפרחי"

80 | ד"ר אלי שיש

מסלול המטייל העברי בירושלים בשנות טרם מדינה

92 | ד"ר יורם אלמכיאס

התפתחות הטיילות בחברה הערבית בישראל ב-50 השנים האחרונות

107 | עומר עספור, ג'אודת חמוד ואימן ריאן

מתודיקה וניהול השעה השבועית במקצוע של"ח - בין פורמלי לבלתי פורמלי

118 | שי מרון

משמעות הטיול השנתי בקרב תלמידים ובפרט לתלמידי החינוך המיוחד

126 | גל גלית חכמון ויאיר אלמשעלי

הוראת של"ח וידיעת הארץ - מורה דרוזי בחברה היהודית

122 | מג'ד קאסם



חינוך בלתי פורמלי - מענה חיוני במצבי חירום



// ד"ר חגית קליבנסקי //

חינוך במצבי חירום הוא תחום חדש, יחסית, המתפתח במהירות. בתחילת המאה ה- 21 קהילת הסיוע הבין-לאומית לקחה על עצמה את נושא החינוך במצבי עימות וחירום. זאת בניגוד לעבר שבו סוכנויות סיוע התמקדו בצרכים אקוטיים ובהישרדות אנושית על ידי סיוע הומניטרי קצר טווח. בשני העשורים האחרונים העיסוק בחינוך במצבי חירום מלווה בצמיחה של ארגונים חדשים, קהילות מקצועיות, מחקרים, כתבי עת, תוכניות הכשרה ומימון (Lerch, 2017). מצב חירום מוגדר כמצב משברי כתוצאה מאסונות טבע או סכסוכים (מלחמות ועימותים), והוא מעבר לכוחה של קהילה מסוימת להתמודד באמצעות שימוש במשאביה בלבד (Halefom, 2023). הגישה לחינוך פורמלי במצבי חירום היא לעתים קרובות מוגבלת או לא קיימת. לעומת זאת, החינוך הבלתי פורמלי (חב"פ)² יכול לתת מענה חינוכי (כמעט) בכל מצב ומאפייניו אף מקנים לו יתרונות בנסיבות אלה (Buriel et al., 2019).

מדינת ישראל מתמודדת לאורך שנותיה עם מצבי חירום ביטחוניים ואחרים (דוגמת מגפת הקורונה), המשפיעים באופן משמעותי על חינוכם של ילדים ובני נוער. בתחילת אוקטובר 2023 חוותה החברה הישראלית מצב חירום חמור במיוחד, במסגרתו נעקרו מבתיים אלפי ילדים ובני נוער ונקלעו לחיים ארעיים במרכזי פינוי ברחבי הארץ. החברה האזרחית התגייסה באופן מיידי בניסיון לתת מענה לקהילות בכל תחומי החיים, כולל בתחום החינוכי. ארגונים רבים ביקשו לתת מענה חינוכי-חירומי, לשלב את החירום בשגרה, ולאפשר לילדים ובני הנוער לקיים פעילות חינוכית, המותאמת לאוכלוסייה ולנסיבות, באמצעות פתרונות יצירתיים וייחודיים בתחום החינוך הבלתי פורמלי (שפר ואחרות, 2024).

המאמר יעסוק בחינוך במצבי חירום ומאפייניו, כתחום עולמי, ויתאר את תפקידיו של החינוך הבלתי פורמלי, בשילוב דוגמאות הממחישות את העשייה בתחום במהלך מצב החירום מאז 7 באוקטובר 2023.

¹ ד"ר חגית קליבנסקי מרצה בכירה במכללה האקדמית בית ברל, בעבר ראש המסלול לחינוך בלתי פורמלי. עבודת הדוקטורט שלה עסקה במדיניות החינוך הבלתי פורמלי בישראל מראשיתו ועד סוף המאה ה-20. מרצה וחוקרת בתחומי החינוך הבלתי פורמלי וההיסטוריה של החינוך בארץ ישראל ובמדינת ישראל. בנוסף, חוקרת וכותבת בנושא חינוך ילדים ובני נוער עם מוגבלות בקהילה בכלל ובחינוך הבלתי פורמלי בפרט. חברת מזכירות האגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך ומייסדת שותפה של קבוצת מחקר בנושא החינוך הבלתי פורמלי במכון מופ"ת.

² בספרות נפוץ המונח 'פעילות פנאי' (Leisure activities) כיוון שפעילויות החינוך הבלתי פורמלי ('פנאי רציני') מתרחשות לרוב בשעות הפנאי (King, et al., 2003). מונח שכיח נוסף בהקשר זה הוא Recreation activities שאין לו מקבילה בשפה העברית, אך ניתן לתרגמו כפעילות התחדשות (שיקום או התאוששות).

חינוך במצבי חירום

חינוך במצבי חירום (Education in Emergencies – EiE) הגיע לקדמת הבמה בשלהי המאה העשרים ועורר שיח בינלאומי. הפעילות בתחום החינוך במצבי חירום החלה להתגבש בסוף שנות ה-90 של המאה הקודמת, בהובלת תנועת "חינוך לכל" (Education for All – EFA). העניין הגובר בתחום נבע, בין השאר, מעלייה באירועי מלחמה וסכסוכים בעולם ופרסום דו"ח מחקר של גרסה מצ'ל (Graca Machel, 1996) בנושא "השפעת המלחמה על הילדים" (The impact of war on children). אלה הובילו להבנה שמצבי חירום מהווים מכשול להשגת היעד של חינוך לכול, כיוון שהם מונעים מילדים רבים ברחבי העולם את הגישה לחינוך (Burde et al., 2017). בשנת 2000 החל הרעיון לקרום עור וגידים, עם הקמת רשת סוכנויות לחינוך במצבי חירום (Inter-agency Network for Education in Emergencies – INEE), שהעלתה את הנושא על סדר היום הבינלאומי (Mendizabal & Hearn, 2011). המטרה הייתה הכללת החינוך בסיוע ההומניטרי, לצד מזון ומים, מחסה ושירותי בריאות. הכרת קהילת הסיוע ההומניטרי העולמי בחשיבות המענה החינוכי בחירום הובילה לרפורמה, כאשר בשנת 2006 אשכול החינוך הוכר כחלק ממענה ההומניטרי במצבי חירום. בשנת 2010 התקבלה בעצרת הכללית של האו"ם החלטה המגנה על הזכות לחינוך במצבי חירום.

הנימוק העיקרי לחינוך בחירום, שמטרתו לקדם חינוך לילדים ובני נוער שחינוכם מופרע עקב מצב חירום (Nicolai et al., 2015), מבוסס על הקביעה שגישה לחינוך היא זכות יסוד בלתי ניתנת לערעור עבור כל הילדים ובכל הנסיבות, בהתאם לאמנות בינלאומיות. במצבי חירום החינוך הוא בדרך כלל השירות הראשון שמופסק והאחרון שמתחדש (Halefom, 2023). נימוק מרכזי נוסף קשור לתפקיד שממלא חינוך במצבי חירום בהגנה על ילדים. נקודת מבט זו קיבלה משנה תוקף בקהילה ההומניטרית הבינלאומית (Smith & Vaux, 2003). חינוך הוא אמצעי הגנה ומציל חיים כיוון שהוא מספק מרחב בטוח ומרחיק את הילדים ובני הנוער מסיכונים פיזיים, מספק הגנה גופנית, פסיכו-סוציאלית וקוגניטיבית (INEE, 2024). משבר או אסון הורסים את הנורמליות וצערירם במצבי חירום מוצאים עצמם במציאות לא מוכרת, לרוב ללא רשתות הבטחון שהיו להם (כמו בית הספר, מרכז קהילתי). יוזמות חינוכיות איכותיות המופעלות בתחילת מצב החירום יכולות למתן את השפעת הנסיבות ולספק מיומנויות וידע הנחוצים להתמודדות עם מצב החירום והשלכותיו (Kagawa, 2005). ההיבט הפסיכולוגי הוא נימוק נוסף לצורך בחינוך במצבי חירום. חינוך נחשב כפעילות הנותנת תחושה של נורמליות לילדים ולקהילתם. פעילויות חינוכיות מאפשרות לילדים להביע את עצמם ולתקשר עם בני גילם. אנשי צוות רבים בסוכנויות סיוע סבורים שלפעילויות חינוך מובנות יש השפעה מועילה על המצב הנפשי של ילדים ומבוגרים (Sinclair, 2001). ילדים במצבי חירום פגיעים במיוחד, בשל תלותם באחרים, וחינוך יכול להוות גורם קבוע אחד בחיי יום-יום רצופי שינויים. זאת ועוד, מחקרים מלמדים כי ילדים ונוער, משפחות וקהילות המושפעות



ממצב חירום, נותנים עדיפות גבוהה לחינוך כצורך בסיסי קריטי (Nicolai & Hine, 2015). כאשר ילדים עצמם נותנים עדיפות לחינוך כחלק מסיוע חירום, זו סיבה רבת-עוצמה לכלול אותו בתגובה למצב חירום וכל ארגון האמון על תפיסת זכויות הילדים מחויב להגיב בהתאם (Nicolai, 2003).

בעבר החינוך לא נתפס הכרחי בעיתות חירום. התפיסה המסורתית ראתה בחינוך אמצעי לפיתוח לאומי חברתי-כלכלי המשרת את מדינת הלאום, ולא צורך הומניטרי דחוף המתמקד בהישרדות (Lerch, 2017). במהלך שני העשורים האחרונים התפתחה תשתית עולמית וסוכנויות סיוע בכל העולם (ביניהם הבנק העולמי, האיחוד האירופי, אונסק"ו, יוניסף ו-USAID כמו גם ארגונים לא-ממשלתיים (ביניהם Save the Children), המשלבים כיום פעילות חינוך במענה הומניטרי במצבי חירום (Lerch, 2017).

עם זאת, יש הסוברים כי השינוי ביחס לחינוך במצבי חירום הוא תוצאה של התפתחות תשתית חינוכית גלובלית המבוססת על ערכים אינדיווידואליים, ביניהם הזכות לחינוך כזכות יסוד של הפרט (Ramirez et al., 2016). לפיכך, במצבי חירום המסכנים את החינוך נדרשת הגנה על החינוך המחייבת התערבות של ארגונים בינלאומיים (Lerch, 2017). כמו כן, יש הטוענים כי לאחר ה-11 בספטמבר 2001 אינטרסים ביטחוניים דרבנו מדינות חזקות (כמו ארה"ב ואנגליה) להגדיל את הסיוע לחינוך ולעסוק במספר רב יותר של פרויקטים לפיתוח חינוך בהקשרים שנתפסו כשברירים או עוינים לביטחון מדינות המערב (Novelli, 2010). בין השאר מתוך האמונה שסיוע חינוכי לחינוך יכול לייצב מדינות ולשפר את מאמצי קידום הבטחון הגלובלי (Burde et al., 2019).

עקרונות וסטנדרטים של חינוך במצבי חירום

"חינוך במצבי חירום" מתייחס למענים חינוכיים - פורמליים ובלתי פורמליים - המתאימים במצבי חירום מיידיים ופתאומיים, ולמתן חינוך במהלך משברים מתמשכים (INEE, 2016). ביוזמת ארגון ההגירה הבין-לאומי של האו"ם (IOM) סוכנויות סיוע הומניטרי מחויבות כיום לפעול תוך "אחריות לאנשים המושפעים" (Accountability to Affected People - AAP), כלומר, להשתמש בכוחן באופן אחראי תוך התייעצות ושיתוף מוטבי הסיוע, כולל ילדים, בקבלת החלטות הנוגעות אליהם ובתכנון הסיוע בהתאם לצורכיהם (Save the Children, 2015).

רשת הסוכנויות לחינוך במצבי חירום (INEE) פרסמה לראשונה, בשנת 2004, סטנדרטים מינימליים לחינוך במצבי חירום (INEEMS Minimum Standards for Education) (מהדורה מעודכנת פורסמה בשנת 2024). מטרת הסטנדרטים הן:

- לשפר את איכות החינוך;
- לאפשר גישה להזדמנויות למידה בטוחות ורלוונטיות;
- להבטיח שהארגונים המספקים שירותי חינוך בחירום יפעלו באופן אחראי.

היסוד לחינוך במצבי חירום הוא תגובה מהירה, תוך שימוש בגישה מבוססת קהילה (Sinclair, 2001). התפיסה המנחה היא שהידע של חברי הקהילה הוא המפתח לזיהוי הצרכים החינוכיים והם אלו שצריכים להנחות את הפעולה. התחום הראשון בו עוסקים הסטנדרטים הוא השתתפות (Participation) ועיקרו השתתפות משמעותית של חברי הקהילה, המושפעת ממצב החירום, בכל שלבי המענה החינוכי: ניתוח, תכנון, עיצוב, יישום, מעקב והערכה. השתתפות הקהילה, לרבות ילדים וצעירים, אנשי חינוך, הורים, מנהיגי קהילה וארגונים מקומיים, המהווה משקל נגד לכוחם של ארגוני סיוע חיצוניים, חיונית לתגובת חירום יעילה. לילדים ולצעירים הזכות להשתתף בכל התהליך בדרכים המתאימות לגילם וליכולותיהם, בכך גובר הסיכוי שהצרכים והניסיון הייחודי להם יובילו את המענה החינוכי. כך השתתפות ילדים בבחירה וביישום של פעילויות התבררה כאחד מגורמי הצלחת מיזם 'מרחבים ידידותיים לילדים' (Child Friendly Spaces), של יוניסף (UNICEF), באלבניה בשנת 1999 (Nylund et al., 1999).

השתתפות מאפשרת לקהילות שנפגעו ממצב החירום להשתמש בכוחן כדי לקבל החלטות ולהשפיע בנושא החינוך. למרות שהשיתוף דורש מאמץ וזמן, הקהילה חייבת להיות מעורבת בקבלת החלטות, בתכנון וביישום של פעילויות חינוך. בעלותה של הקהילה ומעורבותה יסייעו לפעולה אחראית של ארגוני סיוע, כדי לוודא שהמענה החינוכי לא יזיק; להגברת גיוס משאבים מקומיים, לתכנון בר-קיימא ושמירה על שירותי חינוך לטווח ארוך, בהתאם להקשר המקומי (INEE, 2024).

שיתוף הקהילה מהווה אתגר בפני עצמו, ובנוסף חשיבות השתתפות הקהילה כרוכה במתח שבין הצורך בזמן לתכנון ולהכנה של המענה החינוכי, בהתאם להקשר המקומי, לבין הצורך בהתערבות חינוכית מהירה (Kagawa, 2005). חינוך במצבי חירום, המלווים שינויים משמעותיים, חייב להיות זמין באופן מיידי, כדי לספק הגנה, לתת מענה לצרכי ילדים ונוער ולאפשר להם חזרה לשגרה מסוימת (Nicolai, 2003).

לסוכנויות סיוע ואנשי חינוך הפועלים במצבי חירום יש גישות שונות וסוגי מעורבות ייחודיים בהתאם לשלבים השונים של מצב החירום. ניקולאי (Nicolai, 2003) סבורה כי מאמצים בתחום החינוך במצבי חירום מבוססים לרוב על מודל תלת-שלבי. בשלב הראשון הדגש מושם על ארגון פעילויות מובנות לילדים, הקמת 'מרחב בטוח', קביעת שגרות בעיקר באמצעות פעילויות חינוך בלתי-פורמלי. התוכניות מאופיינות בפעילות דרך ספורט, מוסיקה, משחק, אמנות וכדומה, היכולות



ליצור מידה מסוימת של תחושת נורמליות ולהכין את הילדים לקראת מסגרות חינוך. בשלב השני החינוך הבלתי-פורמלי משמש כגשר ומכסה את התקופה שבין מענה חירום ראשוני לבין תוכנית לימודים פורמלית ועוסק במכלול נושאים בפעילות מובנית, תוך שילוב אנשי חינוך מהקהילה. השלב השלישי מתאפיין בחידוש מסגרת הלימודים הפורמלית. מכאן, שהחינוך הבלתי-פורמלי ממלא תפקיד משמעותי במיוחד במהלך מצב החירום האקוטי כמו גם בתקופת ביניים, על ידי מתן תמיכה המבוססת על הצרכים, אפשרות לעסוק בלמידה, סיוע בהגנה על הילדים ושימורם במסגרת חינוכית. פעילות זו מאפשרת לרשויות, ברמה המקומית והלאומית, להתארגן לקראת חידוש שירותי החינוך (Halefom, 2023).

החינוך הבלתי-פורמלי במצבי חירום

במהלך שנות האלפיים התפתח בעולם מגוון רחב של תוכניות חינוך בלתי-פורמלי בהקשרי חירום, עבור ילדים ונוער מאוכלוסיות ותרבויות שונות. סוגים שונים של תוכניות חב"פ מוצעות, בשלב ראשון כתוכניות מעבר, לפי ההקשר של מצב החירום. תוכניות זמניות וקצרות טווח נמצאו לעיתים קרובות בשלבים הקריטיים של מצבי החירום ומטרתן העיקרית, בהקשרים אלה, היא לרוב לחדש כל סוג של פעילות חינוכית, על מנת להחזיר יציבות לחיי הילדים ובני הנוער, יחד עם מנגנוני ההגנה שתוכניות אלה מספקות. בהקשרים של מצבי חירום, בעיקר כאשר לממשלה יכולת מוגבלת, תוכניות חינוך בלתי פורמלי מנוהלות לרוב על ידי ארגונים לא-ממשלתיים (NGO's) כגון עמותות או ארגוני סיוע מקומיים ואחרים. לעומת זאת, תוכניות חינוך הדורשות שיתוף פעולה משמעותי עם מערכות, מוסדות, ממשלות ומימון ארוך טווח, נמצאו לרוב בשלב מאוחר יותר, כאשר התנאים יציבים יותר ומאפשרים תכנון וביצוע לטווח ארוך (INEE, 2020).

על חידוש פעילות חינוכית במרכזי המפונים - תנועת השומר הצעיר (עמותה):

"התחלנו בהקמת מסגרות חינוכיות כי הבנו שילדים צריכים שיגרה חינוכית ומסגרת".³

חינוך בלתי-פורמלי נתפס כפעילויות למידה מאורגנות, המתאפיינות כעיסוק מובנה עם מטרות, כללים, לוח זמנים, קבוצת עמיתים, נוכחות מדריך/מנחה בוגר (Mahoney, et al., 2005) ודגש על בניית מיומנויות (Larson, 2000; Mahoney & Stattin, 2000). בחינוך הבלתי-פורמלי נכללות תוכניות המבוססות על בחירה חופשית (וולונטרית) של המשתתפים, התוכניות גמישות, מגוונות, אינן מחייבות סדר מסוים ומשך הזמן שלהן משתנה (Olenik & TakyiLaryea, 2013), התכנים אינם

³ריאיון עם רונית שניר מזכ"לית השומר הצעיר.

קבועים והצוות מגוון (Rogers, 2005). כל אלה מאפשרים לחינוך הבלתי-פורמלי להגיב מהר לצרכים חינוכיים חדשים ומשתנים בהקשרים שונים (INEE, 2020), לפעול בכל מקום, בכל זמן ולפנות לבני כל הגילים (Olenik & TakyiLaryea, 2013). החינוך הבלתי-פורמלי מתאפיין בפדגוגיה הוליסטית והתנסותית-חווייתית (experiential). השתתפות פעילה מציעה הזדמנויות לעשייה בתחומים שונים, כגון משחקים, ספורט מאורגן, אומנות ויצירה באמצעות מוזיקה, מחול, תיאטרון, ציור, עבודות יד או ארגון אירועי תרבות וטקסים. פעילויות אלה מציעות לילדים ונוער הזדמנויות שונות להבעה ומאפשרות להם לחוות תחושת נורמליות על ידי בניית שגרות ופעילויות מוכרות (Halefom, 2023).

על תוכניות חינוך בלתי פורמלי בחירות כפעילות "מנרמלת":

הם עושים פרויקט של קולנוע, של לתעד את עצמם ... להפעיל את הילדים האלה, המסכים? בואו נעבוד עם המסכים, ונשאל אותם מה יש להם להגיד לעולם.⁴

"תרבות בחירות" דוגמה ליוזמה [של תנועת תרבות] ... היא פעילויות שמתקיימות במקלטים ובמרחבים מוגנים ברחבי הארץ. "אנחנו מגיעים לאזורים שיש בהם כוונות גבוהה ומתחברים לקהילות במקום בכל מיני דרכים. סדנאות אמנות, מוזיקה, פעילויות לילדים ולנוער ועוד. במקביל יש גם סדרה שלמה של פעילויות מקוונות תחת השם 'תרבות מהבית'. בכל יום יש לו"ז שלם לילדים ולנוער של סדנאות, מופעים וכיתות אמן מקוונות".⁵

מפוני העוטף ששוהים בים המלח יוצאים לסיורי ניווט ומסעות רגליים במסגרת חוגי הסיירות של קק"ל ... כל הלמידה נעשית מתוך התנסות וקשר ישיר עם הסביבה... "כאשר ילד לומד לנווט, לומד על האזור שבו הוא נמצא ... הוא מרגיש יותר בבית. יש חשיבות עצומה בלגרום למקום שאליו נקלעו ילדים, להרגיש כמו בית ... כשמדובר בילדים שעברו את הנורא מכול". אמרה מאי אמוייל, מדריכה בפרויקט.⁶

תוכניות החינוך הבלתי-פורמלי מספקות חוויות ברמה האישית וברמה החברתית (Denault & Poulin, 2016). הפעילויות המאורגנות מתקיימות בקבוצות עמיתים המעניקה לבני נוער הזדמנות לאינטראקציה, הכרות עם חברים חדשים, תחושת שייכות ולכידות חברתית (Poulin & Denault, 2013), כמו גם הזדמנות לחבור למבוגרים אכפתיים, מחוץ למשפחתם, ולקבל תמיכה נוספת. (Denault & Poulin, 2016). ברמה הרגשית האישית, הפעילויות עשויות להוות אמצעי להסחת דעת ודרך לביטוי עצמי, לעזור בשחרור מתח וחרדות ולקדם תחושת מסוגלות (IOM, n.d).

⁴ראיון עם סתר, תנועת המחנות העולים, 26.12.23.

⁵כתבתה של רעות ברנע, מגזין פורטפוליו, 22.10.23: "בולמי הזעזועים של הטלטלה": מיזם תרבות בחירות של תנועת תרבות" <https://www.prtl.co.il/archives/189948>

⁶מעריב, 21.11.23: "מרימים את הרוח, ברגליים - חוגי הסיירות של קק"ל למען ילדי העוטף" <https://www.maariv.co.il/news/israel/Article-1053501>



על הסחת דעת וחיזוק תחושת מסוגלות במיזם איגוד האופנים:

איגוד האופנים בישראל נחלץ לעזרתם של המפונים והקים את המיזם "רוכבים קדימה" שנועד לתת לילדים ולבני הנוער מבין המפונים הפוגה קלה מקשיי היומיום. אנשי האיגוד מגיעים לבתי מלון ברחבי הארץ שבהם מתאכסנים מפונים, כשאתם עשרות זוגות אופניים וקסדות עבור ילדים ובני נוער, ומקימים שם אתרי רכיבה עם רמפות ומשטחים מתאימים. הילדים באים, עולים על האופניים ושוכחים לרגע את החוויות הקשות שעוברות עליהם. המדריכים מספרים שלפעמים הילדים אפילו מחייכים. דפנה לנג, יו"ר איגוד האופנים: "אנחנו מביאים אופניים לילד שנרמס, שלקחו ממנו את תחושת המסוגלות, והוא בדרך כלל אומר, 'אני לא יכול לעשות את זה'. כשהוא מנסה לרכוב ומצלח, תחושות המסוגלות חוזרת, ואיתה חוזרות השמחה והילדות שנשכחה".⁷

חינוך בלתי-פורמלי בחירום ממלא תפקיד מרכזי בהגנה על ילדים על ידי הצעת מרחבים בטוחים וידידותיים בתקופות של כאוס ואי ודאות. הודות לגמישות, המאפיינת את החב"פ, ביכולתו לתת מענה חינוכי מותאם בסביבה דינמית הנתונה לשינויים תדירים, כולל תנודות באוכלוסייה, במצבי חירום. (Nicolai, 2003). יתר על כן, כאשר למוטבים תפקיד פעיל בתכנון וארגון הפעילויות, ביכולתו של החינוך הבלתי-פורמלי לתרום להעצמה, תחושת מטרה ומשמעות.

על תפקיד פעיל לבני נוער באמצעות קורסי הכשרה להדרכה:

"אחרי עשרה ימים... מוציאים את החבר'ה של ט', י', י"א מהמפונים עצמם לקורסי הדרכה קצרים בשביל שהם יהיו כוח ההדרכה, גם הקבוע שממשיך, ... אבל גם נותן לנוער תפקיד, ... זאת אומרת להציע להם אפיק פעולה אקטיבי להפוך אותם לאקטיביים בתוך הפעולה".⁸

תיאוריית החוסן, ההבנה שלבני אדם יש יכולת להתגבר על תנאים שליליים, להתאושש או להסתגל בצורה מיטבית למצבי חיים מאתגרים או לאסון, היא בעלת רלוונטיות מיוחדת למצבי חירום (Liebenberg & Ungar, 2011). ביכולתן של פעילויות חב"פ לתמוך בפיתוח חוסן הפרט והקהילה (Aldrich, 2012) ולבסס את יכולתם של אנשים להתמודד עם אתגרי מצב החירום ותוצאותיו.

כל אלה מלמדים על יתרונות החינוך הבלתי-פורמלי ועל האופנים בהם הוא עשוי לתרום ולסייע לילדים ובני נוער, הנתונים במצבי חירום, באמצעות פעילויות מובנות, מתאימות ותומכות, המספקות לקהילה, ובמיוחד לבני נוער, גם אות של תקווה לעתיד. ככזה החב"פ מהווה למעשה גם דפוס של התערבות פסיכו-סוציאלית (IASC, 2007). יחד עם זאת, בהתאם לסטנדרטים של חינוך בחירום, יש להתאים גם את תוכניות החינוך הבלתי פורמלי לצרכי המוטבים, כולל בוגרים, ולהגדיר יחד עמם את תוכן הפעולה ודרכיה (IOM, n.d).

⁷ כתבתו של בן זגה, אתר 14.11.23, ynet: "רוכבים קדימה עם הילדים שפונו מבתים" <https://www.ynet.co.il/news/article/ry711mtgv6>

⁸ ראיון עם מזכ"לית הנוע"ל, 18.12.23.

על האתגר בשיתוף מוטבי הסיוע:

"כשהבנתי את גודל האירוע הבנתי שצריך לרדת לשטח, ... זה היה אירוע כאוטי של קהילה שלמה אחרי אסון. כולם היו המומים ולקח זמן בכלל להתאפס ועוד יותר זמן, לקח לקהילות להגדיר עבורנו את הצרכים שלהם. היה ברור שצריך להחזיר להם את השליטה ולעבוד איתם".⁹

"כבר למדנו ... שיש ערך מאוד, מאוד גדול לפעילות, אבל היא גם צריכה לבוא במקום של לעבוד עם האנשים, ושצריך לשאול אותם מה הם צריכים, וצריך להבין יחד איתם באיזה אופן אנחנו יכולים לעזור".¹⁰

חינוך בלתי פורמלי כמשענת חברתית ורגשית במצבי חירום

מצב חירום גורם לאובדן מסגרת, שגרה, תחושת היציבות והביטחון, יכולת שליטה וחיזוי בחיי היום-יום ולאובדן שירותים חברתיים כמו חינוך (INEE, 2016). כל אלה תורמים למצוקת הילדים ובני הנוער ומהווים סכנה להתפתחותם הפיזית, הרגשית והחברתית (Buriel et al., 2019).

על תחושת האובדן ואי-הודאות:

"האווירה של החיים ה"רגילים" שלי השתנתה ברגע אחד, מיד אחרי חופשת סוכות, ביום שני אחרי השבת השחורה. אז אני עברתי יחד עם האחיות שלי ועם סבא וסבתא שלי לטבריה, כדי להתרחק מקריית שמונה, ... ביום אחד, הכול התהפך. לפני המעבר, הדאגה היחידה שהייתה לי היא כמה אקבל במבחן הבא ואם אצליח לעבור שלב במשחק, אבל היום יש דאגה תמידית במיוחד מכל מה שהוא לא נודע. יש חשש יומיומי על מה שעלול לקרות לעיר שלנו, לבית שלי, ... המעבר לטבריה מלא באתגרים. אני צריך להתרגל למקומות חדשים, לבית חדש, לאנשים חדשים. השבועיים הראשונים היו מלאים בחוסר ודאות".¹¹

למצב החירום השפעה משמעותית על הרווחה (well-being) ועל חייהם של ילדים ובני נוער. מצבי חירום מביאים עמם שיבוש תחושת השליטה, חשיפה לאלומות או הרס, עדות למוות, פגיעה או נזקים פיזיים לבתים ולקהילות, מחסור או היעדר שירותים חיוניים. לכל אלה השפעה מיידית וארוכת טווח על ילדים ובני נוער, משפחותיהם וקהילותיהם, כיוון שהם מגבילים את יכולתם לתפקד (Mattingly, 2017). קשה במיוחד הוא ניתוק מעמיתים, שמשמעותו אובדן התמיכה הרגשית והחברתית שמגיעה מילדים וצעירים אחרים (INEE, 2016). לפיכך, מצבי חירום עלולים להיות

⁹ מדברי מזכ"לית השומר-הצעיר, בכתבתה של ליאת זנד, ynet, 10.11.23: "קן ים המלח: כשתושבי קיבוץ מגן ותושבי שדרות נפגשו" <https://www.ynet.co.il/activism/article/byi50n9qp>

¹⁰ ראיון עם סתו, תנועת המחנות העולים, 26.12.23.

¹¹ ינון פרוספר אזורן, אתר ynet, 16.11.23, ביום אחד עזבנו את הבית והכול התהפך" <https://www.ynet.co.il/parents/article/b>



אירועים מעוררי מצוקה רגשית, פיזית וחברתית, וילדים יכולים להישאר עם תחושות של חרדה, עצב, פחד, כעס או אשמה. חומרת המצוקה של ילדים תלויה במידה רבה בעוצמת מצב החירום לו היו עדים ובתמיכה האישית והחברתית שיש להם (Mattingly, 2017).

סוכנויות רבות המעורבות בתגובה ההומניטרית במצבי חירום משלבות תמיכה פסיכו-סוציאלית בתוכניות שלהן. גישה פסיכו-סוציאלית אינה עוסקת באבחונים קליניים אינדיבידואליים אלא מתמקדת בתוכניות מניעה הוליסטיות, רחבות בסיס, המקדמות חוסן ומפתחות אסטרטגיות התמודדות לכל האוכלוסייה המושפעת (שם). כיום מקובל שהתערבויות פסיכו-סוציאליות חייבות להיות חלק בלתי נפרד מהסיוע ההומניטרי בחינוך, על מנת לעזור בהתמודדות עם השפעות מצב החירום על רווחתם ובריאותם הנפשית של ילדים ובני נוער. הדבר נעשה, בין היתר, באמצעות פעילויות חינוכיות מגוונות המשלבות פרקטיקות כגון יצירה, משחק, אמנות או פעילות גופנית, המחזקות תחושת שליטה ותורמות לקידום חוסן ויכולת ההתמודדות, לצד משימות הדורשות מעורבות ומאמץ מתמשך, היוצרות הזדמנויות לטיפול מיומנויות והתפתחות (Vandell, et al., 2005).

על כוחה של היצירה:

כמה ימים אחרי השבת השחורה, 7 באוקטובר, נירית יונה, המכונה דוננה, מטפלת באמנות בת 57, התבוננה בילדים של קיבוץ ניר יצחק. הם היו עסוקים במשחק וביצירה ... במלון שאליו פונו באילת. היא נדהמה מהיצירה שלהם באותו יום. הם לא קיבלו הוראות או הנחיות, אבל כאילו היו מונחים על ידי אותה הרוח, בנו כולם את אותו הדבר - בית. בסטודיו של דוננה הם מצאו את הדרך להתמודדות ועיבוד של מה שעבר עליהם ומה שאיבדו, באמצעות יצירה. ... דוננה: "היה ילד שביצע שחזור של החוויה שעבר", היא נזכרת, "הוא בנה לעצמו מקלט. עם חומרים קשיחים, הוא יצר מקומות מסתור. בכך הוא החזיר לעצמו את השליטה בסיטואציה. זה היה מרגש, ובסטודיו יש אינספור רגעים כאלו... היה חשוב לנו שזה יהיה מתחם להבעה", מסבירה דוננה, "שנותן רשות לכל מי שנמצא בו להרגיש ולבטא, מבלי צורך לדבר. לא לכולם מתאים לדבר. כשיש מרחב רגשי, מכיל וקשוב, אפשר להחזיק את הרגשות האלו. העיבוד קורה, במודע או לא במודע. ... באמצעות היצירה, יכולנו ליצור מרחב מוגן משלנו ולהחזיר לעצמנו את המונח 'בית', שמאד חסר בחודשים הראשונים במלון", משתפת דוננה. "הילדים, גם כאלה שחוו שכול כבד, התחברו בחזרה לכוחות היצירה שלהם. הסטודיו הוא משענת, מקום של חוסן... היצירה החזירה אלינו את הכוח ואת המשמעות".¹²

¹² כתבתה של ניצן פינקו, אתר 18.8.24 ynet: "אי אפשר להסביר את זה במילים, צריך לצייר": המטפלות באמנות שבנו בתים מאולתרים עם ילדי ניר יצחק, <https://www.ynet.co.il/news/article/hys1gnyjc>

הקשר ההדוק בין פעילויות פסיכו-סוציאליות וחינוך (פורמלי ובלתי-פורמלי) מודגש על ידי ניקולאי וטריפל הורן (Nicolai & Triplehorn, 2003) הממליצים על חינוך, בין אם פורמלי או בלתי-פורמלי, עבור ילדים הנתונים במצב חירום, כאמצעי העיקרי המאפשר לספק תמיכה.

תמיכה פסיכו-סוציאלית מתייחסת הן לצרכים החברתיים והן לצרכים הפסיכולוגיים של יחידים, משפחות וקהילות (INEE, 2016), ומטרתה לעזור לאנשים להתאושש לאחר שמצב חירום שיבש את חייהם, ולשפר את יכולתם לחזור לשגרה לאחר שחוו אירועים שליליים. חזרה לשגרה 'רגילה' נתפסת כהתערבות מרכזית לילדים ובני נוער. מחקרים רבים מכירים בחשיבות החינוך, הן הפורמלי והן הבלתי פורמלי, במתן היציבות, המסגרת והשגרה הדרושים לילדים כדי להתמודד עם אובדן, פחד, מתח ואלימות (Mattingly, 2017).

על יצירת שגרה דרך פעילות חינוכית:

"המטרה שלנו עם הנוער במלונות היא קודם כל ליצור שגרה בתוך כל הבלאגן, להביא למפגש חוויתי בין החניכים למדריכים תוך ייזום פעילויות חינוכיות ומשחקים".¹³

חינוך בלתי-פורמלי יכול להציע לילדים ובני נוער סביבה בטוחה ויציבה, לעזור להחזיר תחושת נורמליות, שליטה ותקווה על ידי מתן פעילויות מובנות ומסגרת תומכת (Talbot, 2013).

על מתן תמיכה באמצעות מסגרת חינוך בלתי פורמלי ויצירת תחושת יציבות, ביטחון וחוסן:

"תנועת 'אחרי'...הקימה מערך חינוכי בלתי פורמלי לתלמידי ותלמידות תיכון שפוננו מבתיים ועוברים תקופה מטלטלת בעקבות מתקפת ה-7 באוקטובר. .. המערך מעניק לנערים ולנערות מענה מידי לצורך המהותי במסגרת, שתסייע בהתמודדות עם הטראומה שעברו ותפתח מחדש את החוסן והמסוגלות האישיים דרך פעילות גופנית ושיעורים ערכיים. ... נתנאל גבאי, מנהל המערך מספר: "מה שמייחד את התכנית הוא שהשקענו בגיוס צוותים שלמים ששוהים באופן קבוע במוקדי הפינוי ברחבי הארץ כדי לאפשר תהליך רציף". ... אחרי: " ... יש לנו את הזכות להשפיע על הנערים והנערות הגדלים במציאות המורכבת הזאת ולייצר עבורם יציבות, ביטחון ותחושת מסוגלות. יצירת שגרה ומסגרת יציבה הן צורך ממשי עבור בני ובנות הנוער בימים כאלה ואנו מאמינים כי זה יסייע להם לבניית הביטחון, ההערכה העצמית והחוסן האישי שהם זקוקים לו יותר מכל כעת - וגם בהמשך חייהם".¹⁴

¹³ כתבה באתר "בקיזור", 30.11.23: "המחנות עולים אל המפונים מהדרום" <https://www.m-y-net.co.il/%D7%9E%D7%98%D7%94-%D7%99%D7%94%D7%95%D7%93%D7%94/%D7%94%D7%9E%D7%97%D7%A0%D7%95%D7%AA-%D7%A2%D7%95%D7%9C%D7%99%D7%9D-%D7%90%D7%9C-%D7%94%D7%9E%D7%A4%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%9D-%D7%9E%D7%94%D7%93%D7%A8%D7%95%D7%9D-r-n-n/>

¹⁴ מעריב, 3.12.23: "כל עוד הם פה, אנחנו איתם": תנועת הנוער שיצרה מסגרות חינוך א-פורמליות לבני הנוער המפונים" <https://www.maariv.co.il/news/israel/Article-1056849>



החינוך הבלתי-פורמלי, שאינו תחום טיפולי, כולל פעילויות מובנות, מותאמות ותומכות, במסגרת מאורגנת וידידותית במצבי חירום. מחקרים מעידים כי פעילויות מאורגנות, משמעותיות ויצירתיות משפרות רווחה רגשית והתנהגות של ילדים ובני נוער (Ager et al., 2011). לפיכך, תוכניות חינוך בלתי-פורמלי במצבי חירום נחשבות גם לדפוס של התערבות פסיכו-סוציאלית (Talbot, 2013).

על פעילות מותאמת ותמיכה:

יולי ויעלי, בנות 15 מ'נתיב העשרה', פונו מבתייהן ונאלצות להתרגל לסביבה חדשה ... יעלי: "בשבועיים הראשונים זה היה קשה והיה מבאס, רצינו רק להיות בחדר ובכינו כל היום. הפעילות עם' המחנות העולים' עודדה אותנו וגרמה לנו לחייך לראשונה מתחילת המלחמה ולצאת מהחדר כדי שנוכל להיות עם כל הילדים במלון ולשחק עם כולם..." מספרת יולי, "היו הרבה אנשים שהגיעו לעזור אבל הם הגיעו כדי להיות איתנו ולשחק ולצחוק. החוויה שהרגשנו מהמדריכים זה שאפשר לספר הכל בלי שישפטו אותנו".¹⁵

גישת התמיכה הפסיכו-סוציאלית כוללת מגוון רחב של תוכניות, ביניהן תוכניות למידה חברתית ורגשית (SEL - Social Emotional Learning). למידה חברתית ורגשית היא תהליך שבאמצעותו מזהים ומנהלים רגשות, מציבים ומשיגים מטרות חיוביות, מרגישים ומפגינים אמפתיה כלפי אחרים, מבססים ומשמרים מערכות יחסים חיוביות ומקבלים החלטות אחראיות (CASEL, 2019). שליטה בכישורי SEL הוא תהליך התפתחותי המוביל לפעולה המושפעת בעיקר מהאמונות והערכים הפנימיים של האדם (Bear & Watkins, 2006).

מענים חינוכיים המשלבים למידה חברתית ורגשית יכולים למלא תפקיד חשוב בסיוע לבני נוער ללמוד מיומנויות המפחיתות את ההשפעות השליליות של מצב החירום. זה כולל בניית הכישורים התוך-אישיים והבינאישיים (Diaz-Varela et al., 2013).

המונח למידה חברתית-רגשית נטבע בסוף שנות ה-90 של המאה העשרים. עם זאת ההיסטוריה של תוכניות החינוך הבלתי-פורמלי מעידה שהן תמיד התמקדו בלמידה חברתית-רגשית (SEL) (Hurd & Deutsch, 2017). רבות מהמטרות של תוכניות חינוך בלתי-פורמלי היו ועודן גם המטרות של תוכניות (SEL) (Jones et al., 2017). מסגרות חב"פ, המלוות על ידי מחנכים תומכים, נחשבות כתורמות להתפתחות חיובית של נוער ועוזרות בטיפול מיומנויות וכישורים חברתיים ורגשיים. הנסן, לרסון ועמיתיהם (Hansen & Larson, 2005; Hansen et al., 2003; Larson et al., 2006) זיהו מגוון חוויות אינדיבידואליות המתרחשות בפעילויות מאורגנות של נוער, כולל פיתוח זהות, יוזמה, ויסות רגשות, עבודת צוות וכישורים חברתיים. התוכניות יוצרות מרחב בטוח שבו ילדים ובני נוער יכולים לחקור ולהתנסות מגוון מצבים חדשים ולבנות אמון ביכולותיהם. הפעילות הקבוצתית בחב"פ, מלמדת על הצורך ועל הדרך להגיע להסכמה ולעבוד בשיתוף פעולה, מאפשרות לרכוש

מיומנויות חדשות ולפתח בהן שליטה (Comer, 2018). יתר על כן, תוכניות חב"פ מספקות הזדמנות ייחודית לפיתוח SEL מכיוון שהם נוטות להיות גמישות, מתאפיינות ביצירת אקלים כללי התומך בפיתוח מיומנויות SEL, מאפשרות מגוון מיזמים הרלוונטיים לבני נוער, מעודדות מנהיגות נוער ופיתוח קשרי אמון המשפרים את תהליכי הלמידה החברתית-רגשית (Jones et al., 2017; Olson, 2018).

על הכשרת בני נוער לתפקידי מנהיגות:

"מאמנים מחבקים" ... קורס ייחודי בן שלושה ימים שעברו כ-15 בני נוער מפונים מיישובי הדרום בגילאי 16-17 עם המאמנים המוסמכים של "החלוץ". בסיומו הוסמכו אותם בני נוער, קיבלו תעודת "מוביל ספורט בקהילה" ויוכלו לאמן קבוצות של ילדים - גם כן מדרום בארץ - הנמצאים במלונות באילת. מייסד "החלוץ", עומר ליבנת הוסיף כי "פעילות ספורטיבית חינוכית במשך תקופת המלחמה היא כלי חשוב ויעיל לילדים ולבני נוער שמפונים מבתיהם ונמצאים בשינוי קיצוני של אורחות חייהם... לראות את הילדים מחייכים, מתגבשים כקבוצה ובעיקר הופכים למנהיגים אחרי כל מה שעברו - זו ההצלחה הגדולה ביותר שלנו".¹⁶

סמינר המדריכים אל המח"ר (מדריכי חוסן חברתי) ...תנועת 'הנוער העובד והלומד' החליטה להזמין את בני הנוער שפוננו מבתיהם לקחת על עצמם תפקיד על פי הקוד המנחה את התנועה - נוער מדריך נוער, קוד שביכולתו לחזק את החוסן האישי והחברתי. ...בני נוער אשר לוקחים תפקיד הדרכה בתקופה הזו מעצימים את תחושת המסוגלות גם עבור עצמם וגם עבור החניכים. פעולות אלה מעוררות תחושת משמעות שאין לה תחליף.¹⁷

זאת ועוד, מסגרות חינוך בלתי-פורמלי הן הזדמנות ללמידה באמצעות עשייה (Learning by Doing) בכך הן משמשות כ'מגרש אימונים' לתרגול מיומנויות SEL, בד בבד עם הזדמנויות לביטוי עצמי, לגילוי עצמי של החוזקות והמגבלות וליצירת קשרים (Hurd & Deutsch, 2017). מאפיינים אלה מלמדים כי תוכניות חינוך בלתי-פורמלי מקדמות מיומנויות וכישורים חברתיים ורגשיים (SEL) של צעירים - בין אם התוכניות משתמשות במונח זה ובין אם לאו (שם).

לסיכום, קביעת החינוך כמרכיב חיוני במענה הומניטרי בחירום, התבררה לא רק כצורך המועדף על האוכלוסייה הנפגעת מהמצב, אלא כיסוד התומך בהתמודדות של יחידים וקהילות עם הנסיבות, בטווח הקצר ובטווח הארוך. החינוך הבלתי-פורמלי מתאים לפעולה בנסיבות ייחודיות בזכות מאפייניו, והוא חיוני בכל שלבי מצב החירום. בניגוד להתייחסות השולית הרווחת כלפי

¹⁵ כאתר 18.11.23, ynet: "פרויקט מרגש: המאמנים הבאים של יישובי הדרום" <https://www.ynet.co.il/news/article/m0bhisel6>
¹⁶ אתר ice (פורטל חדשות ישראלי), 25.10.23: "מי נלחם בחזית העורף? תנועת הנוער מתגייסת למערכה" <https://www.ice.co.il/career/news/article/985467>



החינוך הבלתי פורמלי, בחינת יוזמות חינוכיות, במצבי חירום שונים בעולם, מעלה כי בהקשרים אלו החינוך הבלתי-פורמלי נמצא במרכזן של התוכניות בשלב האקוטי של המשבר כמו גם בשלב המעבר, הסולל את הדרך להתארגנות ולהכנה לקראת חידוש פעילותם של גורמים ממלכתיים (כמו רשויות מקומיות, משרד החינוך ומוסדות אחרים). מקומו של החינוך הבלתי-פורמלי אינו נפקד גם בהמשך, בהיותו חלק ממנגנוני התמיכה המלווים את ההתמודדות ארוכת הטווח עם השלכות מצב החירום.

המענה החינוכי המהיר שהציעו ארגונים לא-ממשלתיים העוסקים בחינוך בלתי-פורמלי, כדוגמת אלה שנזכרו, מבוסס על גמישות ארגונית, פדגוגית ותוכנית כמו גם נכונות לפעול בכל מקום ובכל עת. יישום פתרונות יצירתיים ושימוש בארגז כלים הכולל מגוון נושאים, פרקטיקות ומסגרות פעולה, לצד אג'ליות (= הלחם של זמינות + גמישות) הבאה לביטוי בזריזות ויכולת לספק מענה חינוכי המותאם לסביבה, במטרה לייצב שגרת חירום מגוננת בד בבד עם שיתוף מוטבי הסיוע, אפשרויות הבעה ופיתוח כישורים רלוונטיים. מגוון פעילות החינוך הבלתי-פורמלי שנעשו עם אוכלוסיות המפונים, בעקבות אירועי 7 באוקטובר, מעידות על ארגונים שפעלו מתוך אחריות, הפגינו תושייה והתנהלות פרואקטיבית, כאשר יזמו תוכניות ופעילויות חינוכיות שהובילו לשינוי בקרב הילדים, בני הנוער וקהילותיהם, הנתונים במצב חירום.

עוצמת ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי: תרומתו של סמינר הקיץ בשל"ח לחיזוק מגגנוני החוסן של בני נוער בישראל בזמן מלחמת חרבות ברזל*



// ד"ר מירי גולדרט, פרופ' אריאל כנפו-נעם,² ד"ר שרון קייזר-הלר³ //

תקציר

במחקר זה בדקנו כיצד בני נוער תופסים את השתתפותם כמדריכי של"ח צעירים (להלן מש"צים) כמשאב של חוסן בתקופת מלחמת חרבות ברזל. המחקר שמבוסס על תאוריית המשאבים של להד (Lahad, 2000) התמקד בתפיסותיהם של המש"צים את השתתפותם בפעילות המאפשרת להם הרחבה של סגנונות ההתמודדות בזמן משבר וחיזוק משאבי החוסן האישיים. מניתוח הממצאים עולה כי בני נוער שונים, מייחסים להשתתפותם בתכניות המנהיגות של המש"צים משמעויות רבות ומגוונות, הבאות בהלימה עם ששת סגנונות החוסן וההתמודדות של המודל הרב-ממדי, המוכרים בראשי התיבות גש"ר מאח"ד. בנוסף לשונות ולגיוון שמצאנו בין בני הנוער ביחס לסגנונות ההתמודדות והחוסן שלהם, נמצאה גם שונות תוך נבדקית. שונות זו באה לידי ביטוי בשימוש מרובה וגמיש במספר משאבים שעמדו לרשות המש"צים בזמן משבר, מתוך סגנונות ההתמודדות של המודל. הלימה זו בין המודל החוסן הרב-ממדי לבין אופני ההתמודדות של המשתתפים השונים, תואמת את הפדגוגיה החברתית שמאפיינת את החינוך הבלתי פורמלי. השונות בין בני הנוער בשימוש בסגנונות ההתמודדות מלמדת אותנו שראוי ואף מומלץ למקד את הצוותים החינוכיים באותה הטרוגניות של מגגנוני החוסן. מודעות הצוות החינוכי לחשיבות שיש לבירור סגנונות ההתמודדות השונים והגמישות המתאפשרת באמצעות תפקידם של המש"צים, יכולה לסייע במתן המענה המתאים לילדים ובני נוער בעת חירום. לבסוף, היכרות תאורטית של הנוער ושל הצוות החינוכי עם המודל התאורטי ועם הממצאים הללו יכולה לסייע ולעודד את בני הנוער להרחיב את רפרטואר השימושים בסגנונות ההתמודדות השונים.

*מחקר זה מבוסס על דוח מחקר שנעשה במסגרת זכייה בקול קורא למחקר במימון משרד החינוך: גולדרט, מ', כנפו-נעם, א', סלע, י', קייזר-הלר, ש', קצוטי, ד' (2024). תרומת ההשתתפות בתכניות מנהיגות הנוער בחינוך הבלתי-פורמלי לחוסן הפסיכולוגי של מתבגרים במלחמת חרבות ברזל: חקר משווה בין מרכז הארץ ליישובים מפוזרים (7-0 ק"מ). הוגש ללשכת המדענית הראשית משרד החינוך. הקריה האקדמית אונו.

¹ד"ר מירי גולדרט, חברת סגל בקריה האקדמית אונו, רכזת אקדמית של התחום לחינוך בלתי-פורמלי, חוקרת בתחום ויו"ר כנס הקריה האקדמית אונו לחינוך בלתי-פורמלי.

²פרופ' אריאל כנפו-נעם, ראש המחלקה לפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים, ומנהל המעבדה להתפתחות חברתית באוניברסיטה העברית.

³ד"ר שרון קייזר-הלר, פסיכולוגית חינוכית מומחית, מייסדת ומנכ"לית מרכז הורשת, מרצה בחוג לחינוך ובבית הספר למינהל עסקים בקריה האקדמית אונו.



מבוא

מלחמת 'חרבות ברזל' פרצה במתקפת פתע אכזרית של ארגון הטרור חמאס בשבעה באוקטובר 2023. המתקפה שראשיתה ביישובי הנגב המערבי גרמה לזעזוע עמוק ולעצירת שגרת החיים בכל רחבי ישראל. המתקפה לא רק פגעה פיזית בתושבים ובתשתיות, אלא גם יצרה תחושת חוסר ביטחון וחרדה בקרב האוכלוסייה והובילה למותם של כ- 1,200 איש ולפציעתם של אלפי נוספים. כמו כן, 253 בני אדם - ילדים, נשים וגברים, צעירים ומבוגרים, נחטפו משטח ישראל. המלחמה הורחבה לזירות נוספות, זעזעה את המדינה כולה, והשלכותיה ממשיכות להטיל צל על ימינו עם החלת הפעמים השנייה להחזרת החטופים, כששגרת החיים ממשיכה להתאפיין בתחושת חוסר ביטחון וחרדה בקרב כל תושבי ישראל.

במהלך מלחמת 'חרבות ברזל', בני הנוער בישראל חוו תקופות קשות ומאתגרות במיוחד. חייהם היום-יומיים נעצרו בשל האיום המתמיד והמצב הביטחוני המעורער. לצד הפחד והדאגה, הם נאלצו להתמודד עם שינויים משמעותיים בשגרת חייהם. בני הנוער בישראל, הנמצאים במרכזו של מחקר זה, וביניהם גם בני נוער הגרים בטווח 0-7 ק"מ מאזורי העימות, שנתבקשו להתפנות מבתייהם לאזורים מרוחקים יותר, נחשפו לרמות שונות של פגיעה מטרור ומהשלכות המלחמה, שהשפיעו באופן ניכר על תחושת הרווחה הנפשית והחוסן שלהם. ילדים ומתבגרים הם פגיעים במיוחד להשלכות השליליות של חשיפה לאירועי מלחמה וטרור (Dimitry, 2012; Rahhal, 2008), וניכר כי יש השפעה מיידית על מנגנוני החוסן שלהם, ולאורך זמן ניכרת גם השפעה על הבריאות הנפשית שלהם. מחקרים שונים מצביעים על קשר מובהק בין רמת חשיפה לאיום פיזי ופסיכולוגי, לבין רמת תגובת הדחק של הנבדקים (Lahad, 2000).

נראה אם כך כי אוכלוסיות הנמצאות באזורי עימות ומלחמה חוות השפעות נפשיות שליליות משמעותיות. אולם בשנים האחרונות מתרחבת גם הספרות שמתארת התמודדות וצמיחה פוסט-טראומטית מאירועים שליליים (Posttraumatic Growth Inventory; Tedeschi & Calhoun, 1996) בעשורים האחרונים מחקרים רבים מדגישים גם עלייה בהיבטים פרו-חברתיים בקרב נבדקים שחוו טראומה (לאופר וסולומון, 2006; Frounfelker et al., 2019; El-Khodary & Samara, 2019; Veronese et al., 2021).

בעקבות ההתמודדות הממושכת של בני נוער בישראל עם מצבי החירום והמלחמה המתמשכת, קיימת חשיבות רבה לחקור את גורמי החוסן המשפיעים על התמודדות הנוער עם אירועי מלחמה. מערכות התמיכה החברתיות, במיוחד במסגרת החינוך הבלתי-פורמלי (גולדרט ועמיתים, 2024א, ב'; הישראלי, 2020; שפר ועמיתים, 2024), עשויות להשפיע משמעותית על החוסן של ילדים ובני נוער. המחקר הנוכחי בוחן את המשמעות שמייחסים מדריכי של"ח צעירים (מש"צים)

במחוז צפון להשתתפותם בסמינר במהלך מלחמת 'חרבות ברזל' במהלך מפעלי הקיץ בשנת 2024.

חינוך בלתי פורמלי ושל"ח

בספרות מקובל להבחין בין חינוך בלתי פורמלי חוץ בית-ספרי לבין חינוך בלתי פורמלי תוך-בית ספרי (דרור, 2007; קליבנסקי, 2022), הקרוי בישראל חח"ק. בספרות העולמית יש שנוטים לכנותו "חינוך מחוץ לתוכנית הלימודים" (extra-cocurricular), "חינוך לאזרחות" (civic education), "חינוך למוסר" (moral education), "חינוך לערכים" (character education) ו"חינוך פרו-חברתי" (ברנהולץ ועמיתים, 2022; גולדרט, 2012; Brown et al., 2012; 2024). גישה מרכזית להשגת מטרות אלה היא הפדגוגיה החברתית, תפיסה חינוכית שלפיה מתקיימים יחסי גומלין בין החברתי לבין החינוכי בהקשרי חיים אישיים וחברתיים (גרינבוים-גוטמן, 2022; מיכאלי, 2017; שיש ודרור, 2022). תחום החח"ק בבתי ספר בישראל מובל על ידי מנהל חברה ונוער במשרד החינוך, שהוא הגוף האחראי לגיבוש המדיניות בתחום וליישומה (ברנהולץ ועמיתים, 2022; משרד החינוך, 2009). אגף של"ח (שדה, לאום, חברה) וידיעת הארץ הוא אגף במנהל חברה ונוער במשרד החינוך שאחראי לכלל הטיולים במערכת החינוך וכן להטמעת "תוכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת". משרד החינוך (2019) באוגדן ה-"תרמיל למורה ולמנהל", מציין שמטרתה העיקרית של תוכנית של"ח היא: "לחזק את אהבת הארץ ותחושת ההשתייכות אליה, להעמיק את הכרת נופיה, ערכי הטבע שלה, מורשתה היסטורית והתרבותית ולטפח את מחויבותם ואחריותם של בני הנוער לחברה, לסביבה ולנוף המולדת". מדריכי השל"ח הצעירים (להלן מש"צים) העומדים במרכז של מחקר זה הם תלמידים ותלמידות, שעברו הכשרה במהלך שנת הלימודים, ובחרו להצטרף לצוות של"ח (מורים ומש"צים כאחד), והם מחויבים לתהליך הכשרה ורואים בהתנדבות ובתרומה לחברה ולמדינת ישראל ייעוד של הגשמה עצמית ושל שליחות. שיש (2022) סוקר את חזון תוכנית המש"צים וטוען שמטרתה 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 ובקרב ילדים הצעירים מהם. לטענתו, מפעל המש"צים הוא אחד הביטויים המשמעותיים של החינוך החברתי ערכי בבתי הספר שבהם הוטמעה הפעילות, שכן באמצעותה מביאים התלמידים את עצמם לידי ביטוי בפעילות למען חבריהם. בהתאם לתכנית, מש"צים בכיתה ט' ידריכו פרחים בכיתה ח', בשנת ה'היכרות', מש"צים בכיתה י' ידריכו את שנת 'היזמות בביה"ס ובקהילה', מש"צים בכיתה י"א ידריכו את שנת "תרבות חיי שדה", ומש"צים בכיתה י"ב ידריכו את שנת "התנדבות כאורח חיים". אופי הפעילות מאפשר לתלמידים להתנסות, לחוות ולהתבונן, לטפח מנהיגות צעירה שמובילה



לעצמאות מחשבתית ומעשית ובסופו של דבר מובילה למעורבות בחברה הישראלית כולה ולאחריות כלפיה. כהן (2022) בדק שלושה מרכיבים בפעילות המש"צים: דימוי עצמי, מסוגלות עצמית ופטריוטיות. כהן טען כי ההסמלה שמאפינת את משתתפי תכנית המש"צים, כגון חולצות הסמינרים, מעידה על השתייכותו של התלמיד לקבוצת המש"צים, שנתפסת כקבוצת איכות, והיא עונה על הצורך בהשתייכות ובהזדהות. כמו כן, הפעילות בקהילה עם קבוצות גיל שונות יוצרת תחושת עצמאות ושליטה ותורמת ליצירת דימוי עצמי גבוה. בהיבט של מסוגלות עצמית, טען כהן כי טיפוח מיומנות הדרכה - ובמיוחד ההתנסות בעמידה מול קבוצה, ההתמודדות עם הדרכה של נושא בלתי מוכר וקבלת משוב מוקיר ומכבד - מעצים את רצון המש"צים להשתפר ומשפר את יכולותיהם. בהיבט של הפטריוטיות ובהקשר לאהבת הארץ, טען כהן כי יש קשר הדוק בין החוויה המתרחשת בשדה לסימבוליות הנגזרת ממנה - אשר מעצימה את הפעילויות להעמקה בידעת הארץ ובהכרח מחזקת את הזה"ה (זהות, הזדהות, זיקה, השתייכות).

חינוך בחירום

כפי שצוין לעיל, החודשים הראשונים במלחמת חרבות ברזל התאפיינו באי-ודאות קיצונית, שקטעה את השגרה החינוכית והחברתית עבור ילדים ובני נוער רבים, והציבה אתגרים לוגיסטיים, רגשיים ופדגוגיים בפני החברה הישראלית כולה. החברה האזרחית התגייסה בניסיון לתת מענה בכל תחומי החיים, כולל בתחום החינוכי. מתנדבים מתנועות הבוגרים של תנועות הנוער, צעירים בשנת שירות, בוגרים וחניכים של תנועות נוער ועוד רבים אחרים, פנו לתת מענה חינוכי לילדים ולבני הנוער (גולדרט ועמיתים, 2024א, ב'; שפר ועמיתים, 2024). בדומה לתקופת הקורונה, גם במלחמת 'חרבות ברזל', עברה תחילה הפעילות החינוכית הפורמלית והבלתי פורמלית לזירה המקוונת (גולדרט ועמרם-אשרוב, 2023). כתוצאה מכך השימושים השונים שילדים ובני נוער עשו ברשתות חברתיות ובאמצעי המדיה השונים, הפכו למרכזיים אף יותר בחייהם (Liu et al., 2021). מחקרים שנעשו בעקבות ההתמודדות עם מגפת הקורונה והשלכותיה, התייחסו לקושי בקיום פעילות חינוכית חברתית בנסיבות אלו של חירום (Zieher et al., 2021) ולהשלכות של צמצום פעילויות אלו על הרווחה הנפשית של ילדים ובני נוער במערכת החינוך בישראל (Mawardi et al., 2021). שיש (2022) טוען שמשבר הקורונה פתח גם הזדמנות להטמעה מהירה של טכנולוגיות של פדגוגיה חדשנית ושל שיטות הוראה ולמידה מרחוק ואפשר יצירתיות רבה בתחום הוראת השל"ח. לטענתו, המצב החדש חייב "זמישות" (זמינות וגמישות) במכלול המרכיבים: בעבודה של המורים ושל המש"צים, בתוכנית הלימודים, בסיוורים ובמגוון פעילויות ללמידה במרחב הפתוח. בעקבות הקורונה פעל אגף של"ח להקניית מיומנויות ושליטה בכלים דיגיטליים בקרב המורים, יצר תשתיות לשיתוף במערכי שיעור ובפעילות בסביבה המקוונת, במרחב הפתוח ובמשימות הבית.

מחקר שנערך על החינוך החברתי-קהילתי (להלן חח"ק) בצל משבר הקורונה, המשיג את אופי ההתמודדות של רכזי חח"ק ואת המשאבים המזינים את התמודדותם, באמצעות המונח "תחושת קוהרנטיות מקצועית" (גולדרט ואחרים, 2023). המחקר מלמד על מקומם של משאבים, כדוגמת: יכולות אישיות, הכשרה, תמיכה מקצועית, מסוגלות טכנולוגית, מנגנונים סדורים ושותפות של הצוות. הוא מלמד גם שבדומה לרעיון של צמיחה פוסט-טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 2004), משבר הקורונה נתפס כהזדמנות לצמיחה הן של רכזים ורכזות והן של התחום.

התנהגות פרו-חברתית בזמן מלחמה

לאחרונה גובר העניין בתרומתה של פעילות התנדבותית למנגנוני החוסן בעת מלחמה (Chudzicka-Czupala et al., 2023). מחקר על בני נוער מתנדבים במד"א, שנחשפו לאירועי טראומה שונים, הצביע על מנגנונים חזקים של חוסן בקרב מתנדבי הנוער (Roditi et al., 2019). כפי שיפורט בהמשך, מחקר זה בוחן סוגיות אלו בהקשר של מנגנוני החוסן של בני נוער שמשתתפים בתוכנית המש"צים בזמן מלחמת 'חרבות ברזל'. תוכניות ומסגרות חינוך בלתי-פורמלי מתאפיינות בפדגוגיה הוליסטית ששמה את הילד במרכז (פיידוצנטרית) ויש בהן גיוון, גמישות ויכולת תגובה מהירה לצרכים חינוכיים במצבים חדשים (INEE, Inter-agency Network for Education in Emergencies, 2020). האישיות הפרו-חברתית כוללת שני היבטי אישיות עיקריים:

1. אמפתיה כלפי האחר, היבט המבטא מחשבות פרו-חברתיות ואת היכולת להרגיש ולהבין עמדה של מישהו אחר.

2. תחושת מסוגלות עצמית בסיוע לאחרים (Penner, 2002).

הספרות שבוחנת התנהגות פרו-חברתית בהקשר של חשיפה לאירועים טראומטיים מתארת עלייה בהתנהגויות מסייעות (daily helping behaviors) ובהתנדבות (volunteering activities). תיאוריות בנושא התנדבות מסבירות שהיא נובעת מתמהיל של יסודות המכוונים לעצמי וממניעים אלטרואיסטיים (Clary et al., 1998; Davis et al., 2003; Wilson, 2000). בהתאם למתווה החינוכי שנקבע בזמן מלחמת 'חרבות ברזל' לחינוך החברתי, גם פעילות השל"ח המשיכה לפעול עם התאמות ובקיץ 2024 התקיימו סמינרי ההכשרה למחוזות השונים בפריסה ארצית. מאמר זה מתמקד במש"צים שהשתתפו בסמינר של מחוז צפון.



חוסן

חוסן (Resilience) הוא תהליך דינמי הכולל הסתגלות חיובית למצבים קיצוניים של משבר ומצוקה (Luthar et al., 2000). מושג החוסן מתייחס ליכולת האנושית להתמודד עם אירועי חיים שליליים באופן מיטבי, והוא מאופיין במגוון שונה של סגנונות התמודדות עם מצבי דחק וקשיים בחיים (Lahad, 2017; Luthar et al., 2000). הגדרה זו מכילה בתוכה אפוא שני תנאים: חשיפת האדם לאיום ניכר או תחושת מצוקה, ומנגד, הסתגלות חיובית על אף הקשיים (אסמעיל-אבו עג'אג, 2016). החוסן כמושג פסיכולוגי בנוי על מערכת עמדות וכישורים שעשויים להקל על תחושותיו ותפקודו של הפרט, גם לאחר מפגש עם אירוע הרסני או קונפליקט כרוני. יש גם הגדרות המתייחסות לחוסן וכוללות לא רק התאוששות מלחץ המביא לרמה קודמת של בריאות נפשית או פיזית, אלא אף לצמיחה מתמשכת כתוצאה מתגובה בריאה למצבים מלחיצים (Ungar, 2012). פרספקטיבה חדשה להבנת החוסן הפסיכולוגי של מתבגרים במלחמת 'חרבות ברזל' הומשה באמצעות מחקר משווה בין המשתתפים והלא משתתפים בחינוך הבלתי-פורמלי בכלל ובתכניות מנהיגות הנוער בפרט (גולדרט ועמיתים, 2024; כנפו-נעם ועמיתים, 2024). לפי פרספקטיבה חדשה זו, החוסן טמון בסגנונות התמודדות מגוונים וגמישים של הפרט. כדי להמחיש את השונות בין שני מאפיינים אלו ניעזר בשניים מרכיבי החינוך הבלתי-פורמלי (כהנא, 2012): רב-ממדיות ומודולריות. הרב-ממדיות מתארת מגוון פעילויות שונות שמציעה הפעילות בחינוך הבלתי-פורמלי, אך כולן שוות ערך. לדוגמה: הטקס, הטיול השנתי, הדיון הקבוצתי וההתנדבות חשובים באותה מידה להשגת יעדי ההשתתפות בחינוך הבלתי-פורמלי. עם זה הפעילות הבלתי-פורמלית גם מאופיינת במודולריות, שמשמעותה אגדי פעילויות שניתן להחליפן זה בזה לנוכח ההקשר החינוכי והנסיבות המשתנות. שילוב זה של גיוון בסגנונות החוסן (רב- ממדיות) וגמישות בשימוש בסגנונות החוסן (מודולריות) טמון בפרספקטיבה החדשה.

במרכז המחקר הזה נבחנו מנגנוני החוסן של בני נוער, בהתבסס על דיווח עצמי לגבי שימוש בסגנונות התמודדות, על פי המודל הרב-ממדי לחוסן, המציג רפרטואר של שישה סגנונות התמודדות (זיגלמן ועמיתים, 2006; Lahad, 1997, 2000). מודל זה יוצא מנקודת הנחה שגם לנוכח קשיים, משברים ומחסור, רוב בני האדם מצליחים להתמודד עם מצוקות החיים ואתגריהם, אולם לכל אחד יש סגנון התמודדות שונה היוצר שימוש במנגנונים שונים של חוסן - המשפיע באופן דיפרנציאלי על האדם. המודל מתבסס על התפיסה כי משבר נפשי יכול להתפתח, בעקבות ניסיונות כושלים להיחלץ ממצוקה, ובעקבות כך שניסיונות אלה לא הצליחו להפחית את תחושת הדחק. אדם שמשתמש שוב ושוב באותו סגנון התנהגות, עשוי אם כך, להיתקע בדפוס תגובה מסוים, ואילו אנשים המסוגלים להשתמש במשאבים שונים ובכך מייצרים סגנונות התמודדות שונים עם המשבר, מצליחים ללמוד לנוע ביניהם - מה שמאפשר, בסופו של דבר, מציאת סגנון

ההתמודדות המתאים למצב המשברי.

ראשי התיבות של ששת רכיבי המודל הרב-ממדי לחוסן (אתר האינטרנט של מרכז משאבים) הם: גש"ר מאח"ד והם מייצגים את סגנונות ההתמודדות השונים והמשאבים העומדים לרשותנו במהלך החיים: ג = גוף, ש = שכל, ר = רגש, מ"א = מערכת אמונות, ח = חברה, ד = דמיון. בהתאמה באנגלית ראשי התיבות הם Basic PH. ואלו מייצגים: B-Belief; A-Affect; S- Social ; I Imaginiton-; C-Cogition; PH-Physiology. לפי המודל של Lahad, אנשים המתמודדים עם משברים באמצעות המשאב של הגוף, הם אלה המתמודדים עם משברים ומגיבים אליהם בעיקר באמצעות ביטויים פיסיים, תגובות ותחושות גופניות. בנוסף על כך הם גם ייעזרו במשאבים הקשורים לגוף, משאבים המתאפיינים בעשייה שונה, פעילות גופנית מתונה וכדומה. אנשים המתמודדים עם משברים באמצעות המשאב השכלי (קוגניציה), נעזרים בזמן משברים בהפעלת אסטרטגיות קוגניטיביות המאופיינות באיסוף מידע, פתרון בעיות, ניווט מחשבות עצמי, בניית תוכנית, למידה מניסיון, חיפוש אלטרנטיבות ויצירת רשימה של סדר העדפות. אנשים המתמודדים עם משברים באמצעות המשאב הרגשי, יהיו בעלי נטייה להשתמש בביטויי רגשות, כמו בכי וצחוק, יפגינו כעס, יבקשו תמיכה רגשית אצל הזולת. אנשים המשתמשים במשאב הרגשי יתמודדו באמצעות פעילויות בלתי מילוליות לביטוי תחושותיהם, כגון ציור, קריאה, או כתיבה, המסייעים להביע ואולי אף לווסת את הרגשות שלהם. אנשים המתמודדים עם משברים באמצעות המשאב של מערכת האמונות, ייעזרו באמונה כדי להנחות ולהדריך את עצמו בזמנים של לחץ ומשבר. לפי Lahad (2000) הכוונה כאן לא רק לאמונה דתית, אלא גם לערכים, עמדות פוליטיות, ל"אני מאמין" כזה או אחר או לתחושות של יעוד ושליחות, כגון הצורך בהגשמה עצמית ובביטויי חזק של העצמי, ניווט עצמי ומיקוד שליטה קיים. טיפוס זה עשוי להסתמך על תקוותיות, אופטימיות, מיסטיקה ורוחניות, כמו גם שימוש בטקסים כדרך התמודדות. אנשים המתמודדים עם משברים באמצעות המשאב החברתי, מתוארים כאנשים שמקור התמיכה שלהם קשור להשתייכות למשפחה או לקבוצה חברתית, קבלה או לקיחה של תפקיד על עצמם, תחושת שייכות לארגון ולסדר חברתי מובנה. ולבסוף סגנון ההתמודדות הקשור למשאב הדמיון, מאפשר שימוש בפעילות יצירתית או בהסחות דעת שונות, כמו גם בחלומות בהקיץ, מדיטציות ומחשבות נעימות. אנשים אלה עשויים לבחור להתמודד עם משברים באמצעות שימוש בדמיון מודרך, או לחילופין ינסו לדמיין פתרונות נוספים לבעיה, החורגים מן העובדות, תוך שימוש באלתור, הומור ויצירתיות ומתוך ניסיון לדמיין כיצד העתיד ייראה. בכל אדם קיים הפוטנציאל להתמודד עם משברים לאורך החיים בעזרת כל אחד מששת המשאבים. יחד עם זאת, כל אדם מפתח את דפוס ההתמודדות הייחודי שלו, שיכול להיות מורכב מדומיננטיות של משאב מסוים אחד או שילוב בין מספר משאבים. תהליך הגיבוש של סגנונות ההתמודדות של האדם מתחיל להתרחש, על פי להד כבר, בשחר ילדותנו ונמשך



לאורך כל החיים, והוא משלב יסודות ביולוגיים (תורשה) כמו גם השפעה של סביבה ולמידה (Lahad, 2000).

חוסן ושימושים של בני נוער באינטרנט וברשתות החברתיות בזמן מלחמה

בעידן הטכנולוגי של המאה ה-21, בנוסף לתחושת הפגיעות, המתח והקשיים העומדים בפני ילדים ובני נוער בזמנים של קונפליקט ומלחמה, הם מוצאים את עצמם גם חשופים לכמויות עצומות של מידע ולעיתים גם לתוכן קשה ואלים דרך האינטרנט והרשתות החברתיות. מחקרים מראים כי חשיפה ממושכת לתוכן טראומטי יכולה להוביל לתחושות של חרדה, דיכאון, ופוסט-טראומה בקרב ילדים ובני נוער. העומסים הרגשיים והקוגניטיביים הנוצרים בעקבות המידע המגיע ממקורות מקוונים שונים, עלול להגביר את תחושת חוסר הוודאות והבלבול בקרב בני נוער, ולהשפיע לרעה על תחושת הביטחון האישית והחברתית שלהם. עם זאת, מחקרים רבים מצביעים על כך שהשימוש שעושים בני נוער באינטרנט וברשתות החברתיות בזמן מלחמה יכול לשמש גם ככלי משמעותי להתמודדות עם האתגרים והקשיים שהם חווים. בצורה זו, האינטרנט יכול לשמש כפלטפורמה לתמיכה חברתית ורגשית, פעילויות פרו-חברתיות וכלי המאפשר לבני נוער לשמור על קשר עם חברים ומשפחה, לקבל מידע מרגיע ומדויק ולהשתתף בקהילות מקוונות המעניקות תחושת שייכות ותמיכה (Brown et al., 2023). ישנם מחקרים רבים הבודקים את ההשפעות של השימושים השונים ברשת על תהליכי ההתפתחות והבריאות הנפשית של בני נוער. לדוגמה, מרציאנו ואחרים (Marciano, 2022) מצאו השפעות חיוביות של פעילויות מקוונות מסוימות ביחס לבריאות הנפשית של מתבגרים במהלך מגפת הקורונה, כגון הפחתת תחושות של מתח ובדידות. נראה, אם כן, כי שימושים מבוקרים ויעילים ברשתות החברתיות ובאינטרנט יכולים אף לסייע בייצור מנגנונים לשיפור תחושת החוסן הנפשי והחברתי של בני נוער בתקופות משבר, וזאת באמצעות יצירת תחושת שייכות, תמיכה והעצמה אישית (Adams & Cooper, 2024).

חוסן וחינוך בלתי-פורמלי

תרומתו של החינוך הבלתי-פורמלי זוכה להכרה גוברת בעולם (גרס וגולדרט, 2022; European Commission. ICF., 2017). החינוך החברתי מקדם תוכניות ומסגרות לטיפול ולעידוד חברת התלמידים והמנהיגות הייצוגית (ניר, 2023; ניר ופרי-חזן, 2022; 2023; Perets et al., 2023). חוקרים מציינים את החשיבות של התנסות בתפקידי מנהיגות בגיל ההתבגרות ומצביעים על האפשרות כי החוויות שצוברים מתבגרים במהלך תוכניות מסוג זה יעצבו וישפיעו לטובה על האישיות של התלמידים בבגרותם (שפר, 2020; Mezi & Dewantara, 2020). עמרם-אשרוב וגרוס (Amram-

(Asherov & Gross, 2024) חקרו תחושת קוהרנטיות קהילתית, מסוגלות קולקטיבית ומעורבות אזרחית בקרב 800 בני נוער והשוו בין המשתתפים והלא משתתפים במועצות תלמידים ונוער. במחקר נמצא שההשתתפות במועצות התלמידים והנוער מהווה תרומה בפני עצמה למעורבות האזרחית של משתתפיה, עד כי תחושת הקוהרנטיות הקהילתית אינה נדרשת לתווך זאת. ממצא זה מהווה מסקנה המעידה על חשיבות המעורבות האזרחית לקידום חוסן קהילתי בקרב בני נוער, וחיבורם לקבוצת השווים. כלומר, קבוצות נוער העוסקות במנהיגות ובמעורבות באופן קבוע, אינן זקוקות לחוסן הקהילתי כמתווך. קיומו של החוסן מסייע לפעילות הקבוצה, אולם הוא אינו משמש כמתווך בין משתתפים שונים למעורבות האזרחית. ההסבר טמון ככל הנראה במעורבותם האזרחית הקבועה של קבוצות אלה, הדורשת מהם עיסוק תמידי בקונפליקטים חברתיים ובין-אישיים, ניגודי אינטרסים והתנגשויות זהויות לטובת הכלל. תפקידו של החוסן הקהילתי כמתווך בקבוצות אלה אינו נדרש כשם שהוא נדרש בקבוצות שאינם עוסקות במנהיגות ובמעורבות באופן קבוע. מכאן, שמנהיגות ומעורבות קבועה בקבוצות נוער מאפשרת לחוסן הקהילתי להיות עוד משתנה בעל חשיבות, אך לא זה שבלעדיו משתנים אחרים לא יפעלו לטובת מעורבות הנוער.

שיטה

מחקר זה בוחן באופן איכותני את תחושות החוסן ומשאבי ההתמודדות של בני נוער בצפון, שהשתתפו בפעילויות המש"צים בתקופת מלחמת 'חרבות ברזל'. המחקר נעשה במסגרת זכייה בקול קורא של לשכת המדענית הראשית במשרד החינוך. לאור מחסור בידע תיאורטי בתחום בכלל, ובעת מלחמת 'חרבות ברזל' בפרט, המחקר המלא נעשה בשיטת ניתוח לשילוב מתודולוגיות (mixed methods) כמותיות ואיכותניות (Creswell, 2015). הפרדיגמה האיכותנית שמנחה מחקר זה (Denzin & Lincoln, 2011) נבחרה כדי להאיר את האופן שבו המש"צים תופסים את השתתפותם בתכנית מנהיגות זו בעת מלחמת 'חרבות ברזל', ואת הקשר שבין תפיסותיהם אלה לבין תחושת החוסן ומשאבי ההתמודדות העומדים לרשותם. בשאלות הפתוחות ביררנו לדוגמה: אם סייעת/התנדבת בעת מלחמת 'חרבות ברזל' - תאר מה הניע אותך לסייע/להתנדב? וכן אם בחודשים הללו של מלחמת 'חרבות ברזל' את/ה משתתף/ת בקבוצת מנהיגות נוער, אנא תאר את ההשפעה של השתתפותך בפעילות זו? השאלון המקוון כלל גם שאלות דמוגרפיות (6 פריטים): מגדר, דת ורמת דתיות, מידת חשיפה מקרוב לנסיבות המלחמה (מפונים, משפחה שכולה, קירבה משפחתית לחטופים/נעדרים, אחר), מרחב מוגן בבית, כיתה ומקום מגורים.



הליך המחקר

המחקר התנהל לאחר שקיבל אישור מוועדת האתיקה של האוניברסיטה העברית והקרייה האקדמית אונז ובכפוף לאישור לשכת המדענית הראשית. בעקבות זאת נעשתה פנייה לבעלי התפקידים הרלוונטיים. הקשר הראשוני עם כל קבוצת מש"צים נעשה במהלך חודש אפריל דרך הצוות החינוכי והשאלונים מולאו ברובם בחודשים יוני-יולי 2024. בתוך בתי הספר הקשר הראשוני נעשה לעיתים דרך מורה/ רכז/ת של"ח שסייע בחיבורים הרלוונטיים להנהלה, ולעיתים הקשר הראשוני נעשה דרך הנהלת בית הספר ודרכה ליועצת החינוכית או לרכז/ת השכבה. בקבוצות מנהיגות הנוער הארציות והמחוזיות הקשר נעשה דרך הפיקוח הרלוונטי במינהל חברה ונוער. לדוגמה, כדי להגיע לאוכלוסיית היעד במחנה של"ח מחוז צפון היה קשר עם מנהל אגף של"ח ועם צוות הפיקוח הרלוונטי לתחום של"ח ברמה הארצית, המחוזית ועד מנהל/ת מחנה הקיץ והצוות החינוכי במחנה. בהתאם להיתר, בני הנוער, שהם המשתתפים, והוריהם עודכנו בדבר מטרות המחקר והובטחה להם שמירת אנונימיות. הורים שהתנגדו להשתתפות בנם/בתם במחקר נדרשו לחתום על טופס אי-הסכמה. הורים בודדים חתמו על טופס התנגדות בקבוצות השונות. בכל שלב של המחקר הבהרנו כי תישמר זכותם של משתתפי המחקר לאוטונומיה ולהשתתפות במחקר מבחירה ומרצון, בלא שתהא לבחירה להשתתף או להימנע מלהשתתף במחקר כל השלכה שלילית עליהם.

אוכלוסיית המחקר

מאמר זה מבוסס על ניתוח שנעשה לשאלונים עליהם השיבו 72 בני ובנות נוער (60% בנות, 36% בנים, 4% אחר) משתתפי סמינר מש"צים מחוז צפון בכיתות ח-י (ח- 48%, ט-38%, י-12%).

ממצאים

פרק הממצאים שלהלן מציג את השונות ואת מגוון סגנונות ההתמודדות שמצאנו בין המשתתפים השונים ואת אופני ההתמודדות שלהם עם אירועי מלחמת 'חרבות ברזל'. ממצאים אלה מלמדים אותנו כי ההשתתפות בפעילות המש"צים בעת המלחמה, הייתה משמעותית עבור בני הנוער והייתה קשורה גם לסגנונות ההתמודדות שלהם עם המשבר. בהתאם לראשי התיבות גש"ר מאח"ד נציג את יתר ההיגדים שמיינו בהתאמה. במונחים של מודל החוסן הרב-ממדי (להד, 2010) ניתן לסווג את ההשתתפות בחינוך הבלתי-פורמלי כתואמת את סגנון ההתמודדות 'גוף' שמבטא פעילות אקטיבית, תרגול גופני, פעילות פיזית, עשייה ממוקדת בבעיה, או עשייה לשם עשייה. כפי שעלה מהמשתתפים:

- "ההשתתפות במש"צים השפיעה עלי מבחינה פיזית ומנטלית; למדתי לבנות דברים, להכין אוכל, לשרוד בטבע ועוד..."
- "התוכנית של המש"צים מעודדת התנדבויות ועזרה לזולת".
- "מש"צים עוזרים לי להשתפר בדיבור מול קהל".
- "המש"צים משפרים את העמידה שלי מול קהל ואת הביטחון העצמי".
- "זה קושי לקום מוקדם, וללכת בחום ובעייפות, אך המש"צים גם מבגרים אותי, וגורמים לי להשתנות ולגדול וללמוד על אחריות אישית וקבוצתיות".
- "זה גם חוויה כיפית ולימוד בנייה מחנאית".

בסגנון התמודדות שמבטא את ה'גוף' זה ניתן לזהות אקטיביות של המשתתפים גם דרך ריבוי הפעלים ("מבגרים אותי, וגורמים לי להשתנות, ולגדול וללמוד..."). במונחים של אינסטרומנטליות אקספרסיבית (כהנא, 2012) ניתן לזהות בסגנון התמודדות זה היגדים המתייחסים לפעילות יצרנית שתגמולה הוא לטווח הקצר ("למדתי לבנות...", "ללכת בחום", "דיבור מול קהל", "עזרה לזולת") לצד פעילות אקספרסיבית שתגמולה הוא לטווח הרחוק ("המש"צים גם מבגרים אותי", "משפרים את העמידה שלי מול קהל"). ולמעשה, ההיגד שמתייחס לדואליות זו ממחיש משמעות זו ("ההשתתפות במש"צים השפיעה עלי מבחינה פיזית ומנטלית...").

סגנון ההתמודדות **'שכל'** מבטא שימוש בחשיבה קוגניטיבית והבנת המצב במונחים של היגיון. בהתאמה, בסגנון התמודדות זה סיווגו היגדים שמלמדים על איסוף מידע רלוונטי על המציאות ("השתתפותי בפעילות זאת גורמת לי לצאת מאזור הנוחות שלי, ולנסות דברים חדשים ושונים", "השתתפותי בפעילות הזאת מביאה לי רק דברים חיוביים", "הפעילות במש"צים מעצימה אותי ואת הבטחון שלי ופתחה אותי לחוויות חדשות"). כמו כן לסגנון התמודדות זה תואמים היגדים שמבטאים התמודדות בפתרון בעיות ("המש"צים עוזר לי להתגבר על קשיים ולהתמודד עם דברים שאני לא רגילה"), למידה מניסיון ("המש"צים לימד אותי על החיים", "הם מפתחים אותי כי אני יוצאת שמה מאזור הנוחות, וככה מגדילה את מעגל הנוחות שלי, מתפתחת ומתחזקת", "המש"צים עוזר לי להתגבר על קשיים, ולהתמודד עם דברים שאני לא רגילה"), תכנון תוכניות ("תכף מסיימת קורס קיץ בסיסי והופכת למש"צית" ו"אני לומדת להיות מש"צית, מדריכת של"ח צעירה"), להכניס סדר ("עוזר לי לסדר את היום שלי"). לא מצאנו בהיגדים ביטויים ישירים שמבטאים הערכת נזקים ובניית סדרי עדיפויות, אך גם עצם השתתפותם של המש"צים בסמינר הקיץ בעת מלחמה היתה כרוכה בתהליך בחירה, וההכרעה להשתתף בסמינר זה מלמדת על החשיבות שהם, וככל הנראה גם הוריהם, מייחסים לפעילות זו.



סגנון ההתמודדות 'רגש' מתבטא בביטויים רגשיים ("זה עושה לי טוב ושמח"), ובקשת תמיכה רגשית אצל הזולת ("ובאמת שהיה לי כל כך כיף פה, חוץ מכמה פעמים שבכיתי"). בניתוח הביטויים בהם נעזרו המש"צים מצאנו חזרתיות על תחושות חיוביות: "אני נהנית מאוד במש"צים", "אני מאוד נהנית במש"צים", ו"אני נהנית מאוד במש"צים והשתתפותי בפעילות הזאת מביאה לי רק דברים חיוביים". מהמטאפורות בהן נעזרו המש"צים ניתן גם ללמוד על עוצמת החוויה החיובית, שבין היתר מגבירה את תחושת השייכות שלהם. זו משתמעת מהשימוש החוזר במטאפורות כגון: "כמו בית בשבילי" ו"זה באמת הבית השני שלי". על עוצמת החוויה ניתן גם ללמוד מהביטוי הצורני של חזרתיות על אותיות, כאילו ביקשו המש"צים לקרוא בקול גדול ולהדהד את המסר: "השתתפתי בקורס בסיסי אדיר של מש"צים וזה השפיע עליי בכך שזה עשה לי כיף בלב, ולקום בבוקר תמיד לאנגריות ושירים של הנהלהוהכייי כיף!!! זה המורליסססססס!!!. כי זה באמת הבית השני שלי".

סגנון ההתמודדות 'מערכת האמונות' מניח שאנשים נוטים להסתמך על אמונות, ערכים וחיפוש משמעות על מנת להנחות ולהדריך את עצמם בזמנים של לחץ משבר. הכוונה כאן לא רק לאמונה דתית, אלא גם ל"אני מאמין", תחושות של ייעוד ושליחות כמו הצורך בהגשמה עצמית. לפי Lahad (2000) מסייע להם להסתמך על תקווה, אופטימיות, מיסטיקה, טקסיות ותפילות, מתן משמעות לאירוע ולמצב ושימוש בעקרונות וערכים שונים. בדבריהם של המש"צים מצאנו חזרתיות על היגדים שמבטאים הגשמה עצמית:

- "ההשתתפות שלי במש"צים מעלה לי את הביטחון העצמי, וגורמת לי להיות הגרסה הכי טובה של עצמי".
- "מוציאה את הבן אדם בסוף הקורסים בגרסה הכי טובה של עצמו".
- "מגלה שאני הרבה יותר חזקה ממה שאני חושבת".
- "זה השפיע עליי בכך שזה פיתח את הביטחון שלי וקידם אותי בלהיות מנהיג".
- "והדרך שעברתי העלתה לי את הביטחון ולימדה אותי להיות מנהיגה וחברותית יותר".
- "להצטרף למש"צים עזר לי מאוד להתפתח מבפנים. להיות פה עוזר לי לפתח את הביטחון שלי ולהיות הבן אדם הכי טוב שאני יכולה להיות, לדעתי".

כמו כן חזרו היגדים שמבטאים מכוונות לעתיד וייעוד: "המש"צים השפיעו עליי בלדחוף את עצמי ליעדים חדשים" וכן היגדים שמלמדים שההתפתחות האישית מתרחשת בובזמן עם מימוש ערכי התכנית לאהבת הארץ: "ההשתתפות במש"צים מעודדת אהבה לארץ ומחזקת את האופי בצורה משמעותית".

סגנון ההתמודדות ה'חברתי' מסייע לשאוב תמיכה מהשתייכות לקבוצה, קבלת או לקיחת תפקיד, הישענות על משפחה וקשרי חברים. בניתוח הממצאים זיהינו את האתגר החברתי שמזמנת המלחמה: "המלחמה השפיעה עליי בעיקר לפני קורס פסח, בגלל שהיה אזעקות והמון טילים לילה לפני קורס פסח, המון מהחברים שלי ביטלו את ההרשמה לקורס ולכן הם גם פרשו מהמש"צים". ויחד עם זה מצאנו גם מש"צים שבחרו לתאר את תרומתם של השייכות הקבוצתית והמפגש החברתי להתמודדותם בעת 'חרבות ברזל':

- "במש"צים מאוד מארחים חבר'ה בזמן המלחמה, אתה מרגיש שאתה לא לבד וזה פשוט עוזר"
- "וזה עושה לי טוב ושמח להיפגש עם עוד אנשים".
- "הדרך שעברתי במש"צים לימדה אותי להיות חברותית יותר".
- "עזר לי להכיר חברים חדשים..."
- "הטיוילים עוזרים לי להיפתח לאנשים חדשים ולהכיר חברות חדשות".
- "אני מכירה המון חברים חדשים".
- "הכרתי פה חברים חדשים ואני הכי שמחה שזה קרה. כיף לי פה עם כל המש"בים (מש"צים בכירים) ועם כל החניכים".
- "ומבחינה מנטלית זה להכיר חברים חדשים ולדחוף את עצמך ליעדים חדשים".

סגנון ההתמודדות ה'חברתי' חוזר בדבריהם בהיגדים שמלמדים על הרחבת רשת חברתית ("עזר לי להכיר חברים חדשים"), פיתוח כישורים חברתיים ("להיות חברותית יותר", "להיפתח לאנשים חדשים") וגם בהיבטים שמלמדים על תרומת ההון האנושי לחוסן ("וזה עושה לי טוב להיפגש עם עוד אנשים", ו"אתה מרגיש שאתה לא לבד וזה פשוט עוזר").

לפי Lahad (2000) סגנון ההתמודדות 'דמיון' נשען על התפיסה שאנשים משתמשים בדמיון להקלה על מציאות קשה. הפרקטיקות שמאפיינות סגנון התמודדות זה הן: שימוש בפעילות יצירתית, הסחת דעת כמו צפייה בתכניות בידור בטלוויזיה, מחשבות נעימות, שימוש בדמיון מודרך או ניסיון לדמיין פתרונות נוספים לבעיה, שימוש בהומור, אלתור, טיול דמיוני למקום אחר ויצירה. בדבריהם של המש"צים בלטה המשמעות של תרומת ההשתתפות להסחת דעת: "זה להתנתק מהכול ופשוט להיות ביחד ולטייל בארץ", "זה מעסיק אותי ממחשבות", "להיפגש עם עוד אנשים ולנשום אוויר", "אני רוצה לדבר על המש"צים וזה גורם לי לשחרור מהמצב בארץ", "המשצ"ים לימד אותי להירגע כשאני צריכה", ו"זה עושה לי טוב ושמח... ולנשום אוויר". בדבריהם יש התייחסות לתרומת הפעילות עצמה להפוגה ממחשבות טורדניות על המלחמה ("לטייל בארץ",



"המש"צים לימד אותי להירגע"), ולתרומת ההון האנושי שטומן בחובו את קבוצת השווים כמנגנון של חוסן ("להיפגש עם עוד אנשים ולנשום אוויר") וגם את המורה-מנחה: "זוה עבורי רגע של שפיות, הזדמנות לפגוש חברים שמדברים בגובה העיניים ולפגוש מורה שהוא מנטור".

כמו כן, חשוב לנו לציין כי חלק נרחב מפעילות המש"צים מאז פרוץ מלחמת חרבות ברזל, התקיים גם במרחבים המקוונים, ומכאן שהממצאים שלנו מחזקים את הטענות לגבי השימושים החיוביים שניתן לעשות ברשת, על מנת לחזק את תחושת החוסן וסגנונות ההתמודדות של המש"צים, גם באמצעות פעילויות חברתיות ופרו-חברתיות במרחבים המקוונים.

דיון

במחקר זה נבדקה תפיסת בני נוער את המש"צים (מדריכי של"ח צעירים) כמשאב חוסן המרחיב את סגנונות ההתמודדות שלהם במהלך מלחמת 'חרבות ברזל'. מהממצאים עולה כי בני הנוער מייחסים להשתתפותם בתכניות המנהיגות של המש"צים מגוון משמעותי, התואמת לששת סגנונות החוסן של המודל הרב-ממדי גש"ר מאח"ד (Lahad, 2000). השונות בסגנונות ההתמודדות בין בני הנוער מצביעה על כך שצוותים חינוכיים צריכים להיות מודעים להטרונגיות זו ולהתאים את התמיכה בהתאם לסגנון ההתמודדות של כל תלמיד.

הממצאים גם מצביעים על כך שהמש"צים מקדמים חוסן נפשי על ידי עידוד אינטראקציות חברתיות חיוביות ושיפור תחושת הרווחה הכללית. בני הנוער דיווחו על התגברות תחושת השמחה והטוב ("עושה לי טוב ושמח"), התרחבות מעגלים חברתיים ("להיפגש עם אנשים"), ושיפור היכולת להתמודד עם לחץ ודמיון ("לנשום אוויר"). המשמעות המרכזית היא שהצוות החינוכי צריך להיות מודע להטרונגיות זו ולהכיר את המודל התאורטי והמחקרי כדי לעודד בני נוער להרחיב את רפרטואר ההתמודדות שלהם. התאמה אישית זו מקבילה לפדגוגיה החברתית של החינוך הבלתי-פורמלי, המאפשרת מתן מענה מותאם לצרכים המגוונים של הפרטים והקבוצות.

הממצאים מאששים מחקרים קודמים על חוסן נוער בתוכניות מנהיגות וחינוך בלתי-פורמלי ומצביעים על כך שמנהיגות ומעורבות ממושכת מסייעות בפיתוח חוסן קהילתי וחברתי, התואם את מודל "חוסן נעורים" (הראל-פיש, 2014). מודל זה מדגיש את החשיבות של מבוגר משמעותי, חוויות חיוביות בבית הספר, תחושת ערך עצמי ומחבורות חברתיות בריאה לרווחה הנפשית והחברתית של בני הנוער. נוסף על כך, הנוער תופס את המש"צים כגורם המשלב קידום עצמי עם תרומה חברתית רחבה יותר, במונחים של ציר הערכים של שוורץ (Knaf-Noam, 2024; Schwartz, 1992). דואליות זו, המתבטאת בפעילות בין ערכים של שאיפה אישית לערכים של נדיבות

ואוניברסליות, מקדמת תחושת אמון ומחויבות ערכית במערכות יחסים וולונטריות (Goldratt & Cohen, 2016).

בעשורים האחרונים יש יותר ויותר מחקרים שמתארים עלייה בהיבטים פרו-חברתיים בקרב אלו שחוו טראומה (לאופר וסולומון, 2006; Frounfelker et al., 2019; El-Khodary & Samara, 2019; Veronese, et al., 2021). גם ממצאי מחקר זה הם בהלימה למגמה זו שמתבטאת בהיגדים שתוארו בסגנון ההתמודדות החברתי. קולמן (Coleman, 1988) מציע את המסגרת שבה תהליכי חינוך כוללים הפיכת הון חברתי להון אנושי. מדבריהם של המש"צים עולה שסגנון התמודדות החברתי תואם תיאוריות שרואות בהון החברתי גם הון אנושי שתורם לחוסן (Zang et al., 2008).

לבסוף, המחקר מוגבל בהיקפו, הן באוכלוסיית המחקר והן במספר המשתנים שנבחנו. ראוי במחקרי המשך לקדם מחקרי אורך לפני ההצטרפות לתכנית המש"צים ואחריה, ומחקרים משווים בינם לבין האחרים בכיתות שלא משתתפים בתכנית המש"צים בשיגרה ובחירום.



תרומת קורס מש"צים לפיתוח דימוי עצמי ותחושת שייכות בית ספרית



// ד"ר שלומית לנגבוים¹ //

מאמר זה מסכם ממצאי מחקר פעולה שליווה את אחד מאשכולות המש"צים הראשונים במחוז תל אביב, שביקש לבדוק את השפעת קורס פרחי המש"צים (מדריכי של"ח צעירים) על הדימוי העצמי של משתתפיו ועל תחושת השייכות הבית-ספרית שלהם.

מדי שנה אלפי בני נוער ברחבי הארץ עוברים תכנית הכשרה לתפקידי מש"צים בידי אגף של"ח וידיעת הארץ במינהל חברה ונוער במשרד החינוך. פרויקט המש"צים נחשב לגולת הכותרת של פעילות של"ח, ועל כן מושקעים בו מאמצים ומשאבים רבים. התלמידים שנמצאו מתאימים ("פרחי המש"צים") נקלטים בתכנית ההכשרה כבר בכיתה ח', עוברים הכשרה בית-ספרית ומחוזית באשכול מש"צים בשעות שלאחר הלימודים, כשבסיומה הם הופכים למש"צים המשולבים במגוון פעילויות הדרכה בית-ספריות ובקהילת המש"צים במחוז. מש"צים אלה יעברו עוד מספר שלבי הכשרה מתקדמים, ובמהלכם יובילו את הדור החדש של פרחי המש"צים בבית ספרם וישתלבו בהנהגת המחוזות. לפי אגף של"ח (מנהיגות צעירה בשל"ח, אגף של"ח וידיעת הארץ, משרד החינוך), פעילות המש"צים "תורמת להתפתחותם, לגיבוש זהותם ולמימוש העצמי. היא מחזקת את אמונתם בכוחם וביכולתם לפעול ולהצליח בעשייתם, הגורמת להם לסיפוק רב... "ביעדי ההכשרה של המש"צים נכתב: "המש"צ...ישפר את הדימוי העצמי שלו, מודעותו וביטחונו העצמי ויכיר טוב יותר את נטיותיו ויכולותיו" בחזון המש"צים מתואר המש"צ כמי שיפעל "להגברת המעורבות והתרומה לחברת בית-הספר".

שאלת המחקר הייתה: עד כמה השתתפות בקורס פרחי מש"צים מקדמת תחושת דימוי עצמי ותחושת שייכות בית ספרית. השערת המחקר המרכזית הייתה כי קורס פרחי המש"צים יעלה את הדימוי העצמי ואת תחושת השייכות הבית-ספרית של המשתתפים בהשוואה לקבוצת הביקורת. הנבדקים היו 60 תלמידות כיתה ט', מבית-ספר דתי במרכז הארץ, 30 משתתפות בקורס פרחי מש"צים ו-30 תלמידות שלא השתתפו בקורס והיו קבוצת ביקורת. היה זה מחקר אורך שבדק את הדימוי העצמי ואת תחושת השייכות הבית-ספרית על קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת בראשית הקורס ובסופו. ממצאי המחקר הצביעו על מגמה חיובית של עלייה בשני המשתתפים הללו

¹ד"ר שלומית לנגבוים מרצה בחוג ללימודי ארץ ישראל וגיאוגרפיה במכללה האקדמית בית ברל, ומרכזת את ההתנסות בהוראת המקצועות לימודי א"י ושל"ח במכללה, וחברת אגף תכנים, תוכניות, הכשרה והשתלמויות של מינהל חברה ונוער. קודם לכן הייתה מורה לשל"ח וידה"א במשך כ-20 שנה.

בקרב אוכלוסיית משתתפי אשכול המש"צים בהשוואה לקבוצת הביקורת. למסקנה זו יש חשיבות בהגברת המוטיבציה של בתי הספר ושל מנהליהם לפעול לקידום אשכול מש"צים בבתי ספרם.

רקע תאורטי וסקירת ספרות

1. תרומות קורסי המש"צים למשתתפיהם

מספר מחקרים נערכו עד היום על תרומת קורס המש"צים למשתתפיהם, ביניהם מחקר גדול ביוזמת מינהל חברה ונוער שבדק את פעילות המש"צים בתיכונים (בראשיתה פעילות המש"צים התקיימה מכיתות ט' ומעלה, ורק ב-20 השנים האחרונות עברה לפעול החל מכיתות ח'). המחקר הראשון כלל מדגם של 300 מש"צים (כהן - סטרבצ'ינסקי, באומגולד ודולב, 2000). בבדיקה של שביעות הרצון של המש"צים מהתכנית, עלה כי 82% מהמש"צים הביעו שביעות רצון מתפקידם (בצד תחומים של חוסר שביעות רצון). בין 60% ל-90% מכלל המשתתפים דיווחו כי התכנית תרמה להם במידה רבה או רבה מאוד ברוב התחומים הנשאלים, ביניהם: הגברת הביטחון העצמי, למידה של מיומנויות חדשות (כגון הדרכה וניהול), הגברת הידע והגברת האכפתיות מהקהילה ומהמדינה. כן נמצא כי התוכניות מקנות לבני הנוער מסגרת שייכות והזדמנויות להשתתפות בפעילות נורמטיבית מגוונת ומהנה. בנוסף נמצא כי תפיסת המש"צים כתלמידים היא חיובית למדי. נמצא שיותר מרבע מכלל המשתתפים (27%) הגדירו עצמם כ"תלמידים מצטיינים" ו-40% - כ"תלמידים טובים". כמו כן, נשאלו המשתתפים אם הם נהנים לבוא לבית-הספר. 78% דיווחו שהם נהנים לבוא לבית-הספר: 27% נהנים מאוד, 51% נהנים. 17% השיבו שהם לא כל כך נהנים ו 5% לא נהנים כלל. מכאן עלה שלמשתתפי התוכנית היתה גישה חיובית יותר כלפי בית-הספר בהשוואה לאחוזים בכלל אוכלוסיית תלמידי התיכונים בארץ (הראל ואחרים, 1997).

גם תחושת הרווחה הכללית בקרב המשתתפים בכלל תכניות המנהיגות (מש"צים, מד"צים ומועצות תלמידים) היתה גבוהה ביחס לאוכלוסייה הכללית. אחוז המשתתפים שהגדירו עצמם כ"מרגישים מאושרים מאוד" היו 27% בקרב הבנים ו-24% בקרב הבנות, זאת לעומת אחוזים נמוכים יותר בחברה הכללית של 22% בקרב הבנים ו-20% בקרב הבנות (הראל, קני ורהב, 1997). במקביל, הביעו אחוזים נמוכים מבין המשתתפים הרגשה של חוסר אונים וחוסר ביטחון עצמי, בהשוואה לסקר האמור (חוסר אונים: בנים - 8% ובנות - 19%, לעומת בנים - 25% ובנות - 32%, בהתאמה; חוסר ביטחון עצמי: בנים - 8%, בנות - 20%, לעומת בנים - 21% ובנות - 35%, בהתאמה). נמצא גם שלמשתתפי התכניות גישה חיובית יותר לחיים, מוטיבציה גבוהה יותר להשכלה גבוהה ומוכנות רבה יותר לתרומה לזולת (כהן - סטרבצ'ינסקי, באומגולד ודולב, 2000).



המחקר בדק את התייחסות הסביבה לפעילות המש"צים. כמחצית המש"צים דיווחו על התייחסות חיונית מצד חבריהם (לצד עידוד והערכה מקבלים בני הנוער תגובות שליליות, כגון זלזול וקנאה, הנובעות לפי דעתם מחוסר ההבנה של משמעות הפעילות). כן נמצא עידוד הורי, הערכה ותמיכת הורים. עם זאת, חלק מבני הנוער דיווחו על חשש של הוריהם שמא ייפגעו לימודיהם בגלל הזמן הרב שהם מקדישים לפעילות. בבדיקת התייחסותם של בעלי התפקידים מצוות בית-הספר כלפי המש"צים נמצא אחוז גבוה יחסית שדיווחו על תמיכה ועזרה מצד המחנכים ("מערך אותי" - 23% ו"בא לקראתי" - 42%), אך אחוז נמוך ציינו זאת ביחס למורים המקצועיים (8%-25%, בהתאמה), וביחס למנהל (21%-12%, בהתאמה) (שם).

מסקנות מחקר זה הן שתכנית המש"צים תורמת למשתתפיה במדד שביעות רצון אישית, רווחה כללית וביטחון עצמי. כמו כן הם חווים הנאה מבית-ספרם, מעבר לשיעורים באוכלוסיה הכללית. היבטים אלו הינם, כפי שנראה להלן, חלק ממרכיבי המשתנים של דימוי עצמי ותחושת שייכות בית-ספרית.

15 שנים לאחר מכן ביצעה רונית בין סקר בקרב 635 מש"צים, וקבוצות מיקוד של 100 מש"צים בוגרים (מש"בים), שהיו חניכי תכניות ההכשרה החדשות למש"צים בשני העשורים האחרונים. מהשאלון ומהשיחות עלה כי הפעילות תורמת להתפתחותם האישית ולכישוריהם של המשתתפים בה. בין התמות שנמצאו מחוזקות כתוצאה מהמפעל היו מימדים אישיים רבים כגון: חיזוק המעמד האישי, עיצוב אישיות, ביטוי עצמי, התמודדות עם אתגרים, עצמאות, הובלה ומנהיגות, כישורי הדרכה, מוטביציה ואחריות. כן דווחו תרומות ערכיות כגון סובלנות, חברות, אהבת הארץ, עזרה הדדית ועוד. נמצאה גם כי התפתחה תחושת השייכות לקבוצת המש"צים (אבידן, 2016).

מחקר נוסף השווה בין המאפיינים האישיים של בוגרי תכנית המש"צים במימדים של פטריוטיות, דימוי עצמי ותחושת מסוגלות, בהשוואה לתלמידים שלא עברו את קורסי המש"צים. ממצאי המחקר הכמותי העלו כי משתתפי קורס המש"צים עלו ברמות הפטריוטיות, הדימוי העצמי והמסוגלות העצמית על פני אלו שלא השתתפו בתכנית המש"צים (כהן, 2022).

ימין - שירום (2022) חקרה את זכרונות בוגרי תכנית המש"צים ממרחק השנים (בין שנתיים לעשור מתום סיום התפקיד). בין התרומות שהזכירו הבוגרים היתה גם תרומה לפיתוח הדימוי העצמי. אחד הנבדקים, שהיה ילד דחוי בכיתתו, סיפר כי: "החשיפה לילדים מבתי ספר אחרים גרמה לי להבין שזה שאני שונה בבית-ספר שלי זה לא דבר רע. הביטחון שלי עלה והדימוי העצמי שלי התחזק, הכרתי חברים חדשים וגיליתי שלהיות אחר זה דבר טוב..." (שם, עמ' 11).

2. דימוי עצמי

דימוי עצמי (Self concept, Self image) הוא אחד המרכיבים החשובים והמשמעותיים ביותר באישיות האדם (Burns, 1979). המחקרים הראשונים שנערכו על אודות דימוי עצמי התייחסו לדימוי עצמי כתפיסה כללית של האדם את עצמו. מחקרים מאוחרים יותר הראו כי אין הדבר כך, וכי דימוי עצמי מורכב מתפיסת האדם את עצמו במגוון תחומים שלא בהכרח יש הלימה ביניהם, כגון: דימוי עצמי חברתי, אקדמאי, פיזי, רגשי וכן הלאה, וכך מקובל להתייחס אליו עד היום. דימוי עצמי הוא, אפוא, תפיסת האדם את עצמו באשר לגישות, להרגשות ולידע שלו אודות כישוריו, יכולותיו, הופעתו ומקובלותו החברתית, בהתאם להתנסויותיו, כפי שהן נתפסות על ידו, ולא דווקא בהתאם למציאות האובייקטיבית (סג'נר, 1980).

ניתן להסיק על הדימוי העצמי של אדם מתגובתו לסולם המורכב מרשימת מאפיינים הקשורים בביטחון עצמי, כישורים וקומפוטנטיות בתחומים שונים (Marsh, Parada, Ayotte, 2004). למרות הקשיים שבמדידת דימוי עצמי ותפיסה עצמית, ברור שהם מורכבים מההתייחסות של האינדיבידואל למספר תחומים ונושאים מוגדרים המשותפים לכל בני האדם. אולם משום שכל אחד מייחס חשיבות אחרת לכל תחום, קשה מאוד להגדיר בדיקה תקפה של דימוי עצמי. אין דרך אחת מושלמת להתגבר על הקושי להגדיר מהו דימוי עצמי וכיצד למדוד אותו, אך ניתן להיעזר בניסיון שנצבר עם השנים (רוזנברג, 1967).

ממה מושפע הדימוי העצמי של אדם? מחקרים רבים התייחסו לקשר בין דימוי עצמי וסגנונות הורות והתקשרות (Banham, 2000). יש חוקרים שהתייחסו לדימוי עצמי כצומח מהקשר חברתי - קולקטיבי, והוכיחו כי היחיד מפנים תפיסה עצמית כחלק מתפיסתה של הקבוצה שבה הוא נמצא (Mead, 1934). מחקרים אחדים נכתבו על אודות צמיחת הערכה עצמית, המקובלת לעיתים כמקבילה לדימוי עצמי (Marsh, 1993). רוזנברג (1979, 1986), שעל בסיס מאמריו חובר השאלון ששימש בעבודה זו, התייחס להערכה עצמית ופירש אותה כתחושה שיש לאדם אודות שוויו. בעקבותיו הסביר ג'יימס את ההערכה עצמית כקשורה ליחס שבין שאיפותיו של אדם להצלחותיו. אם הצלחותיו גבוהות משאיפותיו, הערכת עצמו תהיה גבוהה. אם שאיפות האדם גבוהות מהישגיו, ההערכה העצמית תפחת (James, 1890). דעה אחרת אומרת שדימוי עצמי או הערכה עצמית נגזרים משדרים של "אחרים משמעותיים". אם השדרים מהסביבה יהיו חיוביים - תשתפר ההערכה העצמית של האדם (Cooley, 1902). מחקריו של הארטור (Harter, 1990, 1993) הוכיחו קשר בין הערכה עצמית ותמיכה חברתית. מתבגרים עם תמיכה חברתית נמוכה גילו הערכה עצמית נמוכה ולהפך.



3. דימוי עצמי בקרב מתבגרים

כבר אריקסון (1963) עמד על כך שמתבגרים נמצאים בשלב קריטי של הגדרת הדימוי העצמי שלהם. בתקופת ההתבגרות, שהיא תקופת מעבר מילדות לבגרות, צריך המתבגר להגדיר את עצמו מחדש בתחומים רבים, שכן הוא חווה שינויים גופניים, מנטאליים, וחברתיים. תקופת ההתבגרות היא תקופה שבה המתבגר עסוק יותר בעצמו, ולכן מתבקשת הערכה מחדש של עצמו. גם היכולות הקוגניטיביות המתפתחות מאפשרות רפלקציה על ה"אני" של המתבגר ועיסוק בשאלות של זהות (Offer and Sabshin, 1984). מחקרים שונים מציגים מסקנות שונות בהתפתחות הדימוי העצמי לאורך ההתבגרות. יש המדברים על עליה לאורך גיל ההתבגרות (Nottelman, 1987) ויש על ירידה (Simmons and Blyth, 1987), אך לדעת הכול דימוי עצמי הוא, אפוא, אחד הנושאים המרכזיים המעסיקים בני נוער, והוא בעל הלימה לבריאותו הנפשית של האדם (Bolognini et al., 1996). הדימוי העצמי של בני נוער המצויים בדיכאון קליני משמעותי נפגעת עד כדי יזימת התאבדויות (Korhonen et al., 2001).

חוקרים רבים עומדים על הקשר בין מגדר לדימוי עצמי ולהערכה עצמית. מרבית המחקרים מסכימים כי לנערות יש הערכה עצמית נמוכה יותר מאשר לנערים בשנים המוקדמות של ההתבגרות. וכי הצניחה הקיימת בדימוי העצמי בגיל זה חריפה יותר אצל בנות מאשר אצל בנים (Gariglietti et al., 1997). לדעת חלק מהחוקרים הדבר נובע אולי מהשפעת הסביבה ומהציפיות שיש מנערות למלא תפקידים מסורתיים במקום לפתח את עצמן, משאיפות גבוהות מידי של הבנות או מהצלחתן הפחותה ביחס לבנים בגיל זה.

קרל רוג'רס, מראשי הזרם ההומניסטי בפסיכולוגיה, חילק את המושג דימוי עצמי לשני סוגים: הדימוי האידאלי והדימוי הריאלי, כאשר הדימוי הריאלי הוא תפיסת האדם את עצמו בהווה (המצוי), והדימוי האידאלי הוא הדימוי שהאדם היה רוצה שיהיה לו (הרצוי). רוג'רס טען שככל שגדל הפער בין הדימוי הריאלי לדימוי האידאלי, כך נבנית הערכה עצמית נמוכה. האדם קרוב יותר להגשמת השאיפות שלו, ולהערכה עצמית גבוהה כשהפער בין הדימוי האידאלי לדימוי הריאלי קטן. פער מסוים בין הדימוי הריאלי לדימוי האידאלי מהווה, לפי רוג'רס, כוח המניע את האדם להגשים את השאיפות שלו, בתנאי שהן מציאותיות ולא רחוקות מדי מהתכונות שלו ומהכשרים הממשיים שלו. היעדר פער בין דימוי ריאלי לדימוי אידאלי מעיד על כך שהפרט הוא חסר אתגרים, שאין לו למה לשאוף. מאידך פער גדול מדי בין הדימוי הריאלי לדימוי האידאלי מעיד על בעיה נפשית (רוג'רס, 1967).

הדימוי העצמי הוא חלק מתחושת ה"עצמי". זהו החלק המורכב מאוסף ההערכות של האדם את עצמו, והרגשות הנלווים להערכות אלו. הערכות ורגשות אלו מבוססים על חוויות העבר: האהבה

וההערכה הבריאה של ההורים לילדיהם, ההישגים במסגרות השונות (כמו בית ספר, חברת הילדים וכד'), חוויות של הצלחה וכישלון ועוד. הדימוי העצמי קשור ישירות לביטחון העצמי - אדם שחווה חוויות טובות ומספקות וקיבל משוב חיובי ונכון מהסביבה יהיה בדרך כלל בעל דימוי עצמי חיובי וביטחון עצמי גבוה, באותם תחומים שקיבלו חיזוק ותמיכה מהסביבה. מן הצד השני - אדם שחווה כישלונות ופוערים בין שאיפותיו להצלחותיו יהיה בעל דימוי עצמי ירוד ויפגין חוסר ביטחון עצמי. הדימוי העצמי קשור לחוסנה של האישיות מפני חוויות שליליות כמו כישלונות או דחיות. לכל אדם יש מידה מסוימת של פגיעות נפשית לחוויות כאלו. פגיעות זו נוצרת כתוצאה מהפער שבין הדימוי העצמי הממשי (מי שאני) לבין הדימוי העצמי האידאלי (מי שהייתי רוצה להיות). פגיעות זו חושפת אנשים שנראים לכאורה כבעלי דימוי עצמי חיובי וגבוה לקשיים נפשיים הנובעים מאכזבות. לעיתים, דווקא אנשים כאלו יחוו כישלון בצורה קשה, משום שהציפיות שלהם מעצמם גבוהות עד כדי דרישה לא מציאותית למושלמות (שם).

חשיבותו של דימוי עצמי תקין לרווחתו של הפרט, תהא הגדרתו אשר תהא, הוכחה במחקר (ליכטבראון, 2000). לדימוי העצמי השפעה מכרעת על התנהגותו ותפקודו של האדם ועל מצב בריאותו הנפשית. יש קשר ישיר חיובי בין דימוי עצמי לתפקוד. ככל שהדימוי העצמי גבוה יותר - התפקוד יעיל יותר; ככל שהדימוי העצמי נמוך - יעילות התפקוד נפגמת. אנשים בעלי דימוי עצמי גבוה בטוחים בדרך כלל בעצמם ומכובדים בעיני עצמם, חשים פחות מתוחים ואינם מרגישים מחויבות להוכיח את עצמם. אנשים אלו פחות חרדים מפני משימות קשות, מגעיהם עם הזולת נוחים ותפיסת עולמם מציאותית. אדם המצליח מבחינה חברתית משפר את הדימוי העצמי שלו, ודימוי עצמי חיובי עוזר לאדם להיות פעיל יותר בחברה. לחוסר הצלחה חברתית יש השפעה שלילית על הדימוי העצמי והוא מוביל להפחתת הפעילות החברתית. חשיבותו בקרב בני אדם בכלל, ובני נוער בגיל ההתבגרות בפרט, מעוררת את השאלה כיצד ניתן להגביר דימוי עצמי חיובי במערכת החינוך.

4. דימוי עצמי ותכניות מנהיגות ומעורבות חברתית

הספרות העוסקת במעורבות בני נוער בקהילה ובפעילות וולונטרית מציינת כי פעילות הדורשת מעורבות רבה ואכפתיות עוזרת למתבגר בגיבוש זהותו העצמית ומאפשרת לו להוכיח לעצמו את יכולתו לקבל על עצמו משימות, תוך לקיחת אחריות (אדם-צור, 1988). מחקרים רבים שנסקרו על ידי (Quinn, 1995) מדווחים על תרומת תוכניות מסוג זה להתפתחות האישיות של המשתתפים בהן מעבר לרווחי החברה באופן ישיר מפעולותיהם של בני הנוער במסגרת ההתנדבות, מרוויחים ממנה גם בני הנוער עצמם. בקרב בני נוער בפרט, נמצאה ההתנדבות כמשמעותית ביותר בבניין אישיותם ובתוכה חיזוק הדימוי העצמי והביטחון העצמי (אדם-צור, 1988 ; Uggen & , 1999



המתנדבים: היא מקדמת את הקבלה העצמית של האדם, את זהותו החברתית ואת הגדרת מעמדו (Janikula; 1997, Yang & Youniss, Yates). נמצא כי ההתנדבות משפיעה על אופיים ותכונותיהם של בני נוער מתנדבים דיווחו על בטחון עצמי גבוה (Metzer, 2001; & ; Ishaug Uggen Janikula, 1999). יותר ושיפור בדימוי העצמי, ורבים טענו שהם למדו והחכימו מההתנסות בהתנדבות יותר מאשר בבתי הספר. מתבגרים משכונות מצוקה, אשר התנדבו במשך לפחות שנה, התגלו כבעלי תחושת קוהרנטיות חזקה יותר, רצון רב יותר לתרום לחברה ולהתחייב לאחרים ויכולת גבוהה יותר לחוות חוויות חיוביות, מאשר מתבגרים שלא התנדבו כלל (אדם- צור, 1988).

מחקרים שבדקו 77 תכניות לפיתוח נוער בארה"ב (YLF- Youth Leadership Forums) מצאו כי 25 מתוכן שנחשבו אפקטיביות (כלומר השפיעו על בני הנוער באופן חיובי שהתבטא בשיפור באינטראקציה עם הסביבה, פתרון בעיות, יכולות קוגניטיביות, תחושת יעילות עצמית, מחויבות לביה"ס הפחתת אלימות ועוד) כללו הכשרה מנהיגותית וכי נמצא קשר ישיר בין הכשרה כזו לפיתוח דימוי עצמי חיובי (Epstein Eddy, Williams & Socha, 2006).

5. תחושת שייכות בית-ספרית

תחושת שייכות ככלל היא מרכיב פסיכולוגי חשוב בתחושת הרווחה הנפשית ושיעור הרצון של האדם באשר הוא: בעבודה, במשפחה, בבית הספר, בחברה ועוד. על פי התאוריה האדלריינית האדם הוא יצור חברתי ולכן כל מעשיו מונעים מתוך הצורך להרגיש שייך (אדלר, 1984). כדי שהאדם ירגיש שייך, הוא צריך להרגיש רצוי, נחוץ, מועיל, תורם, אהוב, בעל משמעות ובעל ערך וכבוד. כשם שהנשימה היא צורך קיומי, ורק כאשר היא נפגעת אנו מבינים עד כמה היא חשובה, כך תחושת השייכות היא צורך קיומי לאדם וכוח מניע מוטיבציוני, ובהיעדרה חש האדם ניכור, דיכאון, חוסר אכפתיות, חוסר תקשורת, תפוקה נמוכה ותפקוד לקוי. בהתאם לכך חשוב כי תלמידים בבתי-ספר יחוו תחושת שייכות, כדי לשפר את תפקודם במטלות היום-יום.

רוב החוקרים עוסקים בהשפעת תחושת ההשתייכות הבית-ספרית על תפקוד התלמידים וביתרונותיה ופחות במקורותיה. ע"פ אנדרמן (Anderman, 2003), תחושת השייכות הבית-ספרית נגזרת מהאופן בו התלמיד תופס את ההקשר החברתי של בית-הספר, ומתפיסתו את מקומו במבנה הבית-ספרי. תלמידים ירגישו תחושת שייכות בית-ספרית בבתי-ספר שבהם הם יחוו שהם עצמם חשובים ויזהו בקהילה חברים שעליהם הם יכולים להסתמך ואיתם הם יכולים לחלוק ערכים משותפים. תחושת השייכות של תלמידים לבית-ספרם קשורה בהתקשרות רגשית עמו ובתחושת ביטחון הנובעת מההרגשה שהקהילה הבית-ספרית מעריכה אותם ושאיף הם מעריכים אותה (McMillan and Davis, 1986). תורמים להרגשה זו במיוחד בגיל ההתבגרות חברות עם בני הגיל, המהווה בסיס בטוח ומשפרת את תחושת השייכות (Hamm and Faircloth, 2005) ואת יחסם

של המורים לתלמידים. מחנכים שנחשפו לתוכניות מיוחדות להגדלת ההתפתחות הפרו-סוציאלית של התלמידים והדגישו בכיתותיהם את האוטונומיה והקומפוטנטיות של תלמידיהם, הגבירו בהם את תחושת השייכות הבית-ספרית (Stevens, Hamman and Olivarez, 2007).

בתוך בית-הספר וסביבו מתקיימות חבורות. לבני הנוער צורך טבעי, שמאפיין את גיל ההתבגרות, להיות בקבוצת השווים ולהשתייך לחבורות כחלק מהבניית הזהות האישית. ההצטרפות למסגרת התנדבותית עונה על צורך זה (סולברג, 1994). חוקרים רבים שמו דגש על חיי החברה ותחושת השייכות כמניע מרכזי של המתנדבים (גדרון, 1977; פרס וליס, 1975; שפירו, 1989).

יש עדויות מחקריות רבות לכך שתחושת שייכות לבית-הספר הכוללת יחסי קרבה לקבוצות חברתיות, לפרטים ולפעילויות בית-ספריות, מגבירה באופן משמעותי מוטיבציה והישגים לימודיים (Goodenow, 1993). יחסי מורים-תלמידים, חבורות בקבוצת השווים ומעורבות בפעילות בית-הספר קושרת אליו את התלמידים באופן שמגביר מוטיבציה והישגים (Osterman, 2000). קשר חיובי עם מורים: תמיכת מורים, כבוד ואכפתיות, יכול להביא להסתכלות חיובית של התלמיד על הנעשה בכיתה ולהשפיע על הישגיו ועל תחושת היעילות העצמית שלו (Roeser et al., 1996). יחסים טובים עם בני הגיל השפיעו אף הם על ביצועי התלמידים (Ladd, 1990).

המכניזם של הקשר בין תחושת שייכות למוטיבציה ולהישגים מוסבר כך שכאשר צרכי הפסיכולוגים של התלמיד לחיבה, לתמיכה, לנוחות מוכרות, שייכות לארגון ויחסים עם בית-הספר מתמלאים, מתפתחת בו מוטיבציה. מחקר שבדק את תחושת השייכות בקרב קבוצות אתניות שונות בארה"ב, הוכיח כי הדברים נכונים לכל קבוצה אתנית באשר היא (Faircloth & Hamm, 2005). הקרקע להצלחה בבית-הספר מותנית אפוא בתחושת השייכות של התלמיד לבית-הספר.

6. הקשר בין הערכה עצמית לבין תחושת שייכות

מספר מחקרים עמדו על הקשר שבין הערכה עצמית לבין תחושת שייכות בית-ספרית. מה (MA, 2003) חשף את הקשר בין תחושת השייכות להערכה העצמית של התלמידים. הערכה עצמית הייתה המשתנה היחיד החשוב ביותר לניבוי תחושת שייכות הן בכתות ו' הן בכתות ח'. הממצא מרמז כי הגישה של התלמידים כלפי עצמם מועתקת לגישה שלהם כלפי בית-הספר. תלמידים בעלי הערכה עצמית גבוהה הרגישו נוח יותר בבית-הספר שלהם.

הערכה עצמית נמוכה או ספיקות לגבי יכולות אישיות של תלמיד עלולות להרחיק אותו מהשתתפות בפעילויות בית-הספר. תחושת הניכור הזו עלולה להיות הסיבה העיקרית לתחושת אי-שייכות לבית-הספר. הקשר בין הערכה עצמית לתחושת שייכות עשוי להיות מעגלי, כאשר שתי התחושות מחזקות זו את זו. בדומה נמצא שתלמידים עם תחושת שייכות גבוהה יהיו בעלי מוטיבציה ותחושת יעילות עצמית גבוהה יותר (Roeser et al., 1996). דוידוביץ' - אפשטיין



(תשס"ד) שבדקה היבטים אינטר-פסיכיים ואינטר-פרסונליים של מנהיגות, הראתה שבעלי דימוי עצמי גבוה ובעלי התקשרות בטוחה או נמנעת, נטו להיכנס לקורסי מנהיגות יותר מבעלי דימוי עצמי נמוך.

מסקירה זו עולה כי דימוי עצמי ותחושת שייכות בית-ספרית קשורים זה בזה וחשובים מאוד לרווחת התלמיד ולתפקודו התקין. כן עולה כי תכניות מנהיגות והתנדבות קשורים במשתנים אלו ומקדמים תחושת דימוי עצמי חיובי ושייכות. מספר מחקרים בקרב המש"צים מעידים על קשר בין השתתפות בפעילות המש"צים לדימוי עצמי חיובי וכן תחושת הנאה מוגברת מבית-הספר. עם זאת עד היום טרם הוצג מחקר אורך שבדק את התפתחות הדימוי העצמי ותחושת השייכות לאורך תקופת הכשרת פרחי המש"צים. לאור זאת נשאלת השאלה האם ועד כמה קורס המש"צים מקדם את תחושת הדימוי העצמי החיובי ואת תחושת השייכות הבית-ספרית בקרב משתתפיהם. מטרת המחקר היתה לבדוק האם ועד כמה קידמה הכשרת המש"צים מדדים אלו בקרב משתתפיהם. תרומת המחקר היא שאם יימצא שקורס המש"צים מעודד דימוי עצמי חיובי ותחושת שייכות בית-ספרית, הרי שהדבר יעודד מורים, מחנכים ומנהלי בתי-ספר להשקיע בהפעלת קורסים כאלו ולהרחיב את הפעלתם גם לבתי-ספר בהם הם טרם מתקיימים, כדי לפתח דימוי עצמי ותחושת שייכות בתקופת גיל ההתגברות, שבה מימדים אלו רגישים יותר בחיי בני הנוער. כמו כן עד היום לא בוצע מחקר ייחודי בקרב בנות, שנמצאו במחקר (לעיל) נמוכות יותר בדימוי העצמי בגיל זה בהשוואה לבנים. לפיכך תרומתו של מחקר זה תהיה גם בהבנת ההשפעה של תכנית המש"צים על אוכלוסיית הבנות דווקא, ולמצוא דרכים לקידומן.

מתודולוגיה

שיטת המחקר היתה כמותית. המחקר היה מחקר אורך "לפני - אחרי". והנבדקים נמדדו לעוצמת המשתנים "דימוי עצמי" ו"תחושת שייכות" בתחילת קורס המש"צים ובסופו. **אוכלוסיית המחקר:** במחקר השתתפו 60 בנות הלומדות בכיתה ט' בבית-ספר לבנות במרכז הארץ. 30 מהן היו את קבוצת הניסוי: משתתפות בקורס פרחי מש"צים, ו-30 את קבוצת הביקורת - תלמידות שאינן משתתפות בקורס. שתי קבוצות המחקר לא נבדלו באופן מובהק מבחינת נתוני הרקע הסוציו-דמוגרפים והם היו בעלי נתונים סוציאקונומיים בינוניים או גבוהים.

התכנית הנבדקת: בשנת עריכת המחקר קורס פרחי המש"צים פעל בשכבות ט' (בשונה מהיום בו התכנית פועלת בשכבות ח'). האשכול פעל פעם בשבוע אחה"צ לאחר תום הלימודים. את האשכול הדריכו מש"צים משכבות י-י"ב ונלמדו בו תכני הדרכה, ידיעת הארץ ותכנים חברתיים. בחלק מהמפגשים שולבו סיורים בסביבה הקרובה ופעילות תורמת התנדבותית בקהילה. החוקרת

היתה חוקרת משתתפת שהנחתה את פעילות האשכול. בחנוכה ובפסח יצאו המשתתפים לכנסים מחוזיים. הפש"צים קיבלו משימות מנהיגות והדרכה במהלך כנסים אלו ומושבו על ביצועיהם. בסוף השנה יצאו לקורס פרחי מש"צים מסכם של אגף של"ח וידיעת הארץ.

המשתנים: המשתנה הבלתי תלוי היה קורס המש"צים והמשתנים התלויים היו "דימוי עצמי" ו"תחושת שייכות בית ספרית". במשתנה הדימוי העצמי נבדקו דימוי עצמי אישי ודימוי עצמי כולל (המורכב מדימוי עצמי אישי ודימוי עצמי משפחתי גם יחד).

השערות המחקר: השערת המחקר המרכזית היתה שיימצא הבדל בין רמת הדימוי העצמי התחילי של החניכות בראשית הקורס לרמת הדימוי העצמי שלהן בסופו בהשוואה לקבוצת הביקורת. רמת הדימוי העצמי בקרב משתתפות קורס מש"צים תהיה גבוהה בסוף הקורס לעומת רמת הדימוי העצמי שלהן בראשית הקורס, בהשוואה לקבוצת הביקורת. השערה נוספת מרכזית הייתה כי יימצא הבדל בין תחושת השייכות הבית-ספרית התחילית של החניכות בראשית הקורס לתחושת השייכות הבית-ספרית שלהן בסופו. תחושת השייכות של משתתפות קורס מש"צים תהיה גבוהה בסוף הקורס לעומת תחושת השייכות של החניכות בראשית הקורס, בהשוואה לקבוצת הביקורת. בנוסף שיערנו שרמת הדימוי העצמי ותחושת השייכות של המצטרפות לקורס תהיה גבוהה מלכתחילה מרמת המשתנים הללו בקרב קבוצת הביקורת.

כלי המחקר: כלי המחקר היה שאלון. לנבדקים הועברו שלושה שאלונים. השאלון הראשון היה שאלון רקע (שלא יפורט במאמר זה), שני השאלונים האחרים היו שאלונים סגורים מסוג ליקרט. שאלון אחד היה שאלון דימוי עצמי למתבגרים (הופמן, בית הלחמי והרץ, 1982) שכולל 20 פריטים בשלושה גורמים: דימוי עצמי אישי, דימוי עצמי משפחתי ודימוי עצמי כולל, הכולל את האישי והמשפחתי יחד (בהצגת הממצאים במאמר זה הוצגו רק דימוי עצמי אישי ודימוי עצמי כולל, עם סקלת ליקרט מ-1 (כלל לא נכון) עד 5 (נכון מאוד), והשאלון הנוסף היה שאלון תחושת שייכות בית-ספרית (Goodenow, 1993) בתרגומו לעברית של דותן ושגיא (דותן, 1996) שכלל 18 היגדים גם הוא היה בסולם בן 5 דרגות. שני השאלונים נבדקו למהימנות במקור ועל ידי ונמצאו מהימנים.

מהלך המחקר: כל אחד מהשאלונים (דימוי עצמי ושייכות) הועברו פעמיים לקבוצת הניסוי (משתתפות קורס המש"צים) ולקבוצת הביקורת (שאינן משתתפות בקורס המש"צים). המטרה היתה לראות האם חל שינוי בדימוי העצמי ובתחושת השייכות הבית-ספרית לאורך השנה בקרב חניכות הקורס. בפעם הראשונה הועברו השאלונים בראשית הקורס (חודש דצמבר), במהלך אחד מהמפגשים הראשונים של ההכשרה. השאלונים חולקו לכל התלמידות שנכחו יחד באותה הכיתה, אך ישבו מרוחקות זו מזו. החוקרת הסבירה לנחקרות כי מטרת המחקר היא לבדוק את תחושתם



של בני נוער והוא מיועד לצרכים מחקרניים אקדמיים בלבד. כמו כן הובטחה לנבדקות אנונימיות. זמן מילוי השאלונים ארך בין 15 ל-20 דקות. החוקרת מסרה לתלמידות הוראות ובהן: הוראה למילוי עצמי ללא היוועצות עם חברותיהן; כן הוסבר רעיון סולם לייקרט. באותו השבוע הועברו השאלונים לקבוצת ביקורת, מאותה שכבת כיתה ט'. השאלונים הועברו לאחר הלימודים במשך מספר ימים כדי להגיע למספר של 30 נבדקים לתלמידות אקראיות מהשכבה שנענו לבקשה. ההליך וההוראות ניתנו כנ"ל. כולן שיתפו פעולה.

לכל נבדקת בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת ניתן מספר בין 1 ל-60. המספר נכתב על השאלון וכן על מדבקה שניתנה לכל משתתפת להדבקה ביומנה. התלמידות נתבקשו לשמור את המספר כדי לזכור את מספר הנבדק שלהן לסוף השנה. הוסבר להם שבסוף השנה יקבלו שוב שאלון ויש חשיבות בשל האנונימיות לזכור את מספרן. ליתר ביטחון, ולמקרה שיאבדו את מספרן, נערכה רשימה שמית של הנבדקות וליד כל שם נרשם מספרה של הנבדקת. הרשימה נחתמה במעטפה על ידי אחת התלמידות (כדי להבטיח אנונימיות) והופקדה אצלה למשמרת.

למידת דימוי עצמי ותחושת שייכות בסוף קורס המש"צים הועברו שאלונים בפעם השנייה בסוף יוני ובתחילת יולי. קבוצת הניסוי קיבלה את השאלונים בראשית יולי, יום לפני סיום השלב השני של ההכשרה, מחנה הקיץ המחוזי. קבוצת הביקורת התבקשה לענות על השאלונים בשבוע האחרון של שנת הלימודים, בסוף יוני, במהלך הפסקה יזומה בטיול שכבתי. בשני המקרים הועברו השאלונים בידי החוקרת והעברתם ארכה כ-10 דקות. המשתתפות נתבקשו למלא בפעם השנייה את שאלוני הדימוי העצמי ותחושת השייכות, ונתבקשו שלא להשיב שוב על שאלון הפרטים האישיים.

יש לציין שמתוך 30 משתתפות בקבוצת הניסוי, נותרו בסוף השנה 19 משתתפות בלבד. זאת בשל הפסקת פעילותן של 11 מהמשתתפות מהקורס (מבחירתן או בהחלטת בית הספר). מקבוצת הביקורת נעדרה בסוף השנה אחת הנבדקות, כיוון שלא נכחה בבית הספר בשבוע האחרון של הלימודים ולא יכלה להשיב על השאלון. קבוצת הביקורת מנתה, אפוא, בסוף השנה 29 משתתפות. נתוני המחקר קודדו בידי החוקרת.

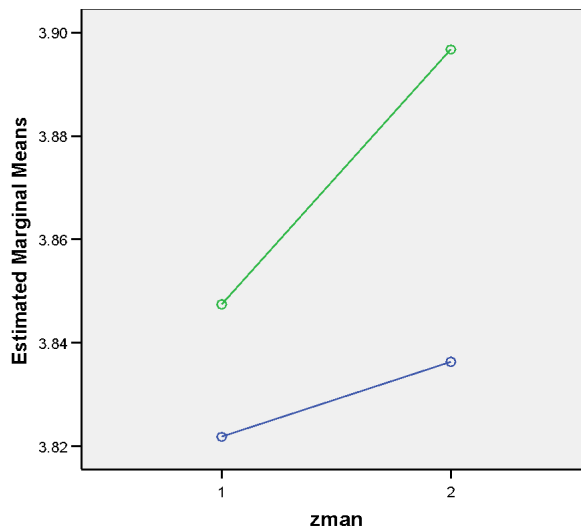
ממצאים

1. השוואת השינוי ברמת הדימוי העצמי לאורך זמן לפי קבוצות המחקר

בהשערת המחקר הראשונה נטען כי יימצא הבדל בין רמת הדימוי העצמי התחילי של החניכות בראשית הקורס לרמת הדימוי העצמי שלהן בסופו והיא תהיה גבוהה יותר בסוף הקורס, לעומת רמת הדימוי העצמי שלהן בראשיתו, בהשוואה לקבוצת הביקורת.

בתרשים מס' 1. מוצגים הממוצעים של מדדי דימוי עצמי כולל (dimall) ודימוי עצמי אישי (dimishi) לפי זמן הבדיקה ולפי קבוצות המחקר.

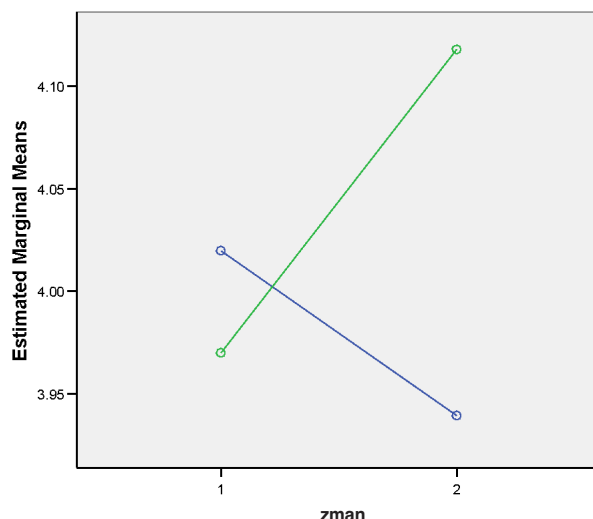
Estimated Marginal Means of dimall



משתתפים בקורס:

כן
לא

Estimated Marginal Means of dimishi



תרשים 1: ממוצעים של מדדי דימוי עצמי כולל (למעלה) ואישי (למטה) ע"פ זמן הבדיקה וקב' המחקר.

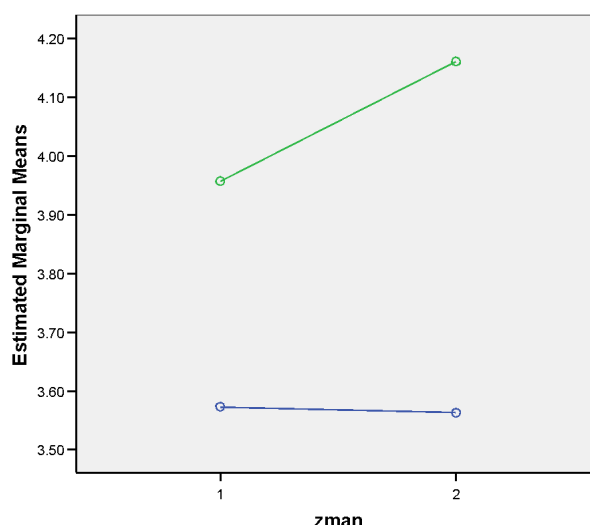
מתרשים מס' 1 עולה כי במדד הדימוי העצמי הכולל ובמדד הדימוי העצמי האישי הייתה מגמת עלייה בקרב קבוצת המחקר מראשית הקורס לסופו בהשוואה לעצמה (מדד הדימוי העצמי האישי עלה ממוצע של 3.97 ל-4.12) ובהשוואה לקבוצת הביקורת (מדד הדימוי העצמי האישי היה בסוף השנה 3.94 בלבד). בדימוי העצמי האישי אף נראה כי בקבוצה שלא השתתפה בקורס חלה ירידה לעומת העלייה שחלה בקבוצת הניסוי. ניתוח שונות רב כיווני למדידות חוזרות לא נמצאו הבדלים אלו מובהקים בין ממוצעי קבוצות המחקר ונדון בכך בדיון. בהתייחס להשערת המחקר, כי רמת הדימוי העצמי התחילית בקבוצת המחקר תהיה גבוהה יותר מאשר בקבוצת הביקורת, נמצאה מגמה כזו רק בדימוי העצמי הכולל. ניתן להבחין כי רמת הדימוי העצמי הכולל התחילית של קבוצת הניסוי שהצטרפה לקורס הייתה גבוהה ביחס לרמת הדימוי העצמי הכולל התחילית של קבוצת הביקורת שלא עברה את הקורס, אך הבדל זה לא נמצא מובהק. בכל מקרה ניתן לראות שממוצעי הדימוי העצמי הכולל והאישי של מצטרפי קורס מש"צים היו גבוהים יחסית מההתחלה (דימוי עצמי כולל $M=3.85$, $SD=0.35$ ודימוי עצמי אישי $M=3.97$, $SD=0.45$), כלומר מי שהצטרף לקורס המש"צים היה בעל דימוי עצמי יחסית גבוה מלכתחילה (בסקלת השאלון של 1-5). בהשוואת הממוצעים התחיליים של הקורס לקבוצת הביקורת לא נמצאה מובהקות.

2. השוואת השינוי ברמת תחושת השייכות הבית ספרית לאורך זמן לפי קבוצות המחקר

בהשערת המחקר השנייה נטען כי יימצא הבדל בין תחושת השייכות הבית-ספרית התחילית של החניכות בראשית הקורס לתחושת השייכות הבית-ספרית שלהן בסופו, והיא תהיה גבוהה יותר בסוף הקורס לעומת תחושת השייכות של החניכות בראשיתו, בהשוואה לקבוצת הביקורת. בתרשים 2 מוצגים הממוצעים של מדד תחושת השייכות לפי זמן הבדיקה ולפי קבוצות המחקר.

תרשים 2: ממוצעים של תחושת שייכות בית-ספרית ע"פ זמן הבדיקה וקב' המחקר

Estimated Marginal Means of MEASURE_1



משתתפים בקורס:

כן

לא

מתרשים 2 עולה כי בקרב משתתפות קורס המש"צים חלה מגמת עליה בתחושת השייכות הבית-ספרית בראשית הקורס לעומת סופו (ממוצע של 3.96 ל-4.16 בהתאמה) בעוד בקבוצת הביקורת חלה דווקא מגמת ירידה. בניתוח שונות דו כיווני למדידות חוזרות לפי זמן וקבוצה ההבדלים בממוצעים לא נמצאו מובהקים בנתון זה. יחד עם זאת נמצא הבדל מובהק בין ממוצעי

קבוצות המחקר מעבר לזמן המדידה, לפיו ממוצע המשתתפים בקורס במשתנה תחושת שייכות ($M=4.06$) היה גבוה באופן מובהק מממוצע תחושת השייכות של המשתתפים שלא היו בקורס ($M=3.57$). כמו כן ניתן לראות שתחושת השייכות הבית-ספרית התחילית של קבוצת הניסוי ($M=3.96$, $SD=0.53$), היתה גבוהה מתחושת השייכות התחילית של קבוצת הביקורת ($M=3.57$, $SD=0.63$), משמע המצטרפים לקורס מש"צים גבוהים יותר מלכתחילה בתחושת השייכות הבית-ספרית ביחס לקבוצת הביקורת. גם הבדל זה נמצא מובהק ($P<0.01$).

דין

במאמר זה הבאנו את ממצאי המחקר שבדק את קידום הדימוי העצמי ותחושת השייכות הבית-ספרית באמצעות קורס מש"צים. ההשערה היתה שהדימוי העצמי ותחושת השייכות יעלו בסוף הקורס בהשוואה לתחילתו בהשוואה לקבוצת הביקורת. מהגרפים שהוצגו במחקר עלה כי נמצאה מגמת עלייה ברמת הדימוי העצמי ובתחושת השייכות הבית-ספרית בקרב המשתתפות לעומת קבוצת הביקורת שלא השתתפה בקורס (על אף שתוצאות מובהקות נמצאו רק לגבי חלק מהיבטי מדד תחושת השייכות הבית ספרית).

את מגמת השיפור במדד הדימוי העצמי ניתן להסביר בכך שדימוי עצמי חיובי נבנה בין השאר מרצף חוויות של הצלחה ומשוב חיובי מהסביבה (רוג'רס, 1967) - שני מרכיבים המתקיימים בקורס אשכול המש"צים. המשתתפים מקבלים משימות מנהיגות והנחיה וסיוע ממורי של"ח וידיעת הארץ ומהמש"צים הבוגרים, מה שמשפר את הסיכוי שלהם לחוות חוויות הצלחה. כמו כן המש"צים מתבקשים להוביל את בני גילם או צעירים מהם, מה שעשוי להעלות את ביטחונם העצמי ואת תחושת הערך והדימוי העצמי שלהם. כך נמצא גם מחקרם של דנק, רוזנשטיין וזמיר (2015), שבדקו את השינוי בדימוי העצמי בקרב חונכים שהובילו את הפעילויות ב"כנפיים של קרמבו".

את מגמת השיפור בתחושת השייכות הבית-ספרית בקרב משתתפות הקורס לאורך השנה, ניתן לייחס אולי לתיאוריה של אדלר (1984), האומרת שכדי להרגיש שייך יש צורך להרגיש רצוי, נחוץ, מועיל, תורם, אהוב, בעל משמעות ובעל ערך וכבוד - היבטים שמתממשים במסגרת פעילות המש"צים. המש"צים נהנים מתמיכה קבוצתית של בני גילם, תורמים לבית-ספרם וזוכים להערכה ממורי השל"ח וממחנכיהם, וקרוב לוודאי שמרגישים רצויים ונחוצים, תורמים ואהובים. יש לשער שהמש"צים בהיותם אחראים ומשפיעים, יחוו חשבים בבית-ספרם, ולפי מקמילן ודיוויס (McMillan and Davis, 1986) תלמידים המרגישים חשבים ירגישו גם תחושת שייכות כלפי בית-ספרם. גם מימד האוטונומיה, שבא לידי ביטוי בקורס באמצעות מתן תפקידי ניהול עצמי

למשתתפים, מגביר את תחושת השייכות הבית-ספרית (Stevens, Hamman and Olivarez, 2007).

כפי שראינו בפרק הממצאים, ההבדלים בין ממוצעי המשתתפים דימוי עצמי ותחושת שייכות בראשית הקורס ובסופו (לאורך זמן) בין קבוצת המחקר בהשוואה לקבוצת הביקורת לא יצאו מובהקים במחקר זה. אנו מבקשים להסביר זאת בגודלה הקטן של אוכלוסיית המחקר, שקטן עוד יותר לקראת סיום הקורס עקב פרישת חלק ממשתתפיו. על מנת לשלול את מקריות התוצאות יש לבצע מחקר זה מחדש על מדגם רחב יותר של פרחי מש"צים. כמו כן במגבלות המחקר נציין כי גם קבוצת הביקורת הכילה תלמידות שאמנם לא השתתפו בקורס המש"צים אך השתתפו במועצת תלמידים או במעגלי הנהגה אחרים, מה שיכול היה להעלות את הדימוי העצמי של משתתפי קבוצת הביקורת ולצמצם את הפערים בממוצעים. כדי לאמת את השערת המחקר באופן מובהק, חשוב לבחור קבוצת ביקורת שנטולת כל שיוך מנהיגותי בבית הספר.

ממצא מעניין הוא כי המצטרפים לתכנית המש"צים היו גבוהים יחסית מלכתחילה במרכיב דימוי העצמי הכולל מלכתחילה. ממצא זה יכול להיות מוסבר בכמה דרכים. הראשונה היא הנטייה של אנשים לדווח על דימוי עצמי גבוה יחסית מהמציאות (במחקר זה הממוצע היה גבוה 3.8 ומעלה מתוך סקלה של 5) (Dunning, Meyerowitz & Holzberg, 1989). אפשרות נוספת להסבר הממצא הוא שהתלמידים המצטרפים לקורסי מש"צים, הם אלו שהם מלכתחילה בעלי דימוי עצמי גבוה יותר. ממצא זה מאשש את מחקרה של דוידוביץ' - אפשטיין (תשס"ד) שבדק היבטים אינטר-פסיכיים ואינטר-פרסונליים של מנהיגות, והראה שבעלי דימוי עצמי גבוה נטו להיכנס לקורסי מנהיגות יותר מבעלי דימוי עצמי נמוך. ממצא זה מעורר דאגה מסוימת, מכיוון שמשמעותו שלתכנית המש"צים ואולי לתכניות מנהיגות אחרות, מצטרפים מלכתחילה בני נוער שחשים טוב יותר עם עצמם, ובעלי דימוי עצמי גבוה יותר, ונמצאנו מחזקים את החזקים.

באשר לתחושת השייכות מצאנו כי המשתתפים בתכנית המש"צים היו בממוצע סך המדידות גבוהים יותר בתחושת השייכות בהשוואה לקבוצת הביקורת, ואף מי שהצטרף לאשכול הפש"צים היה מלכתחילה בעל תחושת שייכות בית ספרית גבוהה יותר לעומת קבוצת הביקורת, וממצאים אלו נמצאו מובהקים. נוכל להסביר זאת בכך שנערות שחשות יותר שייכות לבית-הספר גם ירצו יותר לקחת חלק במפעליו ולתרום לו, ולהגדיל את מספר השעות שהן נמצאות בו על ידי הצטרפות למסגרת התנדבותית בתוך בית הספר. הקשר בין תחושת שייכות לבין הצטרפות לתכניות מנהיגות הוא גם אצל דוידוביץ'-אפשטיין (שם), שעמדה על כך שהמצטרפים לקורסי מנהיגות הם בעלי התקשרות בטוחה או נמנעת (ולא חרדה). בכל מקרה נמצא כבר שתלמידים עם תחושת שייכות גבוהה יהיו בעלי מוטיבציה ותחושת יעילות עצמית גבוהה יותר (Roeser et al., 1996), ולכן ניתן לשער שנערות שחשו יותר שייכות לבית-הספר, היו בעלות תחושות של מוטיבציה ויעילות עצמית, והן שהביאו אותן להצטרף לקורס המש"צים. גם לפי ממצא זה עולה



שתכנית המש"צים מקדמת את התלמידים שמלכתחילה חשים שייכים יותר לבית-הספר מאשר את חבריהם שחשים קשר נמוך יותר אליו.

סיכום ומסקנות

מחקר זה עסק בתלמידות תיכון והראה כי השתתפותן בקורס פרחי המש"צים יצרה מגמת עלייה ברמת הדימוי העצמי שלהן ובתחושת השייכות הבית-ספרית (גם אם לא מובהקת). כן מצאנו כי קבוצת הפש"צים היתה גבוהה בתחושת השייכות הבית-ספרית ביחס לקבוצת הביקורת. ממצאים אלו, גם אם צריכים מחקרים נוספים במדגמים גדולים יותר, מעוררים חשיבה באשר לחשיבות קורסי המש"צים. כפי שראינו בסקירת הספרות בני נוער, ובמיוחד בנות, נוטות יותר מבנים לאבד את הדימוי העצמי ואת תחושת השייכות בגיל הנעורים. פתיחת אשכולות מש"צים וקורסי פש"צים יכולים לעודד ולהגביר את תחושת הדימוי העצמי ותחושת השייכות הבית-ספריים. קורסי מנהיגות מעודדים תחושות חיוביות של בני הנוער כלפי בית-הספר וניתן להשתמש בהם כדי לקדם אקלים חיובי בית-ספרי ואת רמת הרווחה של הפרט הלומד בו. ראינו כי המצטרפות לקורס המש"צים היו גבוהות ברמת הדימוי העצמי ותחושת השייכות לעומת חברותיהן שלא הצטרפו לקורס ובאופן מובהק בתחושת השייכות שלהן. לפיכך יש מקום לחשוש כי לקורס המש"צים מצטרפים אלו החשים טוב עם עצמם וחשים שייכים למסגרת מלכתחילה. מסקנת המחקר היא שיש צורך לנסות ולהרחיב את מעגל ההצטרפות גם לנערים ולנערות שהם בעלי דימוי עצמי נמוך יותר ושחווים קשיים בהשתייכות לבית-הספר. מומלץ להמשיך ולבצע מקרים נוספים על אודות תרומותיהם של קורסי המש"צים למגוון אוכלוסיות ספציפיות כדי להבין את ההשפעה החשובה שיש לקורסים אלו בהובלת מורי השל"ח וידיעת הארץ על קידום האיש של בני הנוער שאותם הם מלווים בתחומי הדימוי העצמי והשייכות לבית-הספר ובתחומים נוספים כדי להגיע למסקנות נרחבות על אודות חשיבותם.

"אין לי ארץ אחרת" - סיפור חייו של אהוד מנור הזדמנות לסיור חינוכי בעקבות תרבות בישראל



// פרופ' אבי ששון¹ וצפריר ישי² //



מילות השיר "אין לי ארץ אחרת"
חקוקות על קברו של אהוד מנור

דת עממית, על פי ההגדרה המקובלת, כוללת שלושה סוגי ערכים: ערכים מסורתיים הקשורים לדתות (יהדות, נצרות, איסלאם וכד'); ערכים חילוניים הנותנים ביטוי לערכי האדם, המשפחה, מימוש עצמי ונתינה, שוויון, והערכים האזרחיים-לאומיים: סמלים לאומיים, חגים וכד' (ליבמן, 1977). תחילתה של הדת האזרחית בישראל בימי העלייה השנייה ואנשיה שעסקו בעיצוב דמויותיהם של המדינה, של היהודי החדש הלא-גלותי, על פי משנתם של הרצל ובן גוריון והחיים בצל המלחמות שלפני קיום המדינה ולאחריה. דת זאת מבוססת על שלושה מיתוסים מייסדים: מיתוס מצדה - "שנית מצדה לא תיפול", מיתוס תל חי - "טוב למות בעד ארצנו" ומיתוס השואה - "החרות השלמה של העם

תתקיים רק במדינת ישראל" (Liebman, Libman, & Don Yihya, 1983, 43).

המאמר בוחן כמקרה מייצג את היוצר אהוד מנור, שנחשב לאחד מגיבורי הדת האזרחית בישראל. הוא נולד וגדל במושבה בנימינה, שם נקבר לאחר פטירתו ויצירתו משקפת קשר אמיץ לארץ, לנופיה ולאנשיה. הוא נבחר להיות אחד ממייצגי הדת האזרחית בעיקר בעקבות שניים משיריו: השיר הראשון הוא "אין לי ארץ אחרת" והשני "הביתה", ושניהם קיבלו משמעות מיוחדת בעקבות אירועי השבעה באוקטובר ונושא החטופים. כמו כן, נציג את סיפור חייו של גיבור תרבות ישראלי ונבחן כיצד ניתן לשלב את הנושא במסגרת הטיילות החינוכית. כמו כן, עוסק המאמר בנושא של הקיים והחסר בהנצחת זכרו של אהוד מנור ומורשתו במושבה בנימינה.

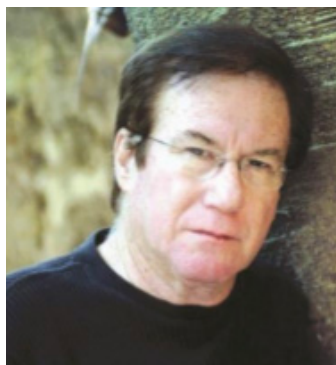
¹פרופסור אבי ששון - ראש החוג ללימודי ארץ ישראל במכללה האקדמית אשקלון, יו"ר ועדת המקצוע של של"ח, חבר בוועד המנהל של המועצה לשימור אתרים.

²צפריר ישי - דוקטורנט, המרכז לחקר שבילי הים התיכון, בית הספר ללימודי סביבה באוניברסיטת חיפה, מורה דרך.



אהוד מנור שהיה משורר, פזמונאי, מתרגם, זוכה פרס ישראל, נולד במושבה בנימינה לפני קום המדינה, הוא גדל וכתב את שיריו ופזמוניו בהשפעת חוויות שחוה בילדותו ובנעוריו. לאחר מותו התפרסם גם מעבר לגבולות המדינה, ולשיא הפרסום הגיע בזכות השיר "אין לי ארץ אחרת", שהפך למעין המנון שני המייצג כל ישראלי, ללא קשר לעמדתו הפוליטית או הערכית. כמו כן מרבית שיריו קשורים לשפה, למקומות או לאירועים בהיסטוריה האישית של המשורר המשתלבת עם זו של המדינה. האירוע אשר סימן עבור רבים את המעבר של אהוד מנור ממשורר ופזמונאי אהוד, הנערץ על ישראלים רבים, למעמד של אמן בעל הכרה עולמית, התרחש בעת שננסי פלוסי, יושבת ראש בית הנבחרים של ארצות-הברית, קראה בדיון בקונגרס האמריקאי את שירו של אהוד מנור "אין לי ארץ אחרת" בהקשר של הסתערות ההמונים בשנת 2021 על גבעת הקפיטול בבירה וושינגטון, שעליה ממוקמים מוסדות הממשל האמריקאי.

שם השיר "אין לי ארץ אחרת" הוא בגדר הכרזה שאומרת שהוא מעולם לא בחר להיות שליח ציבור, וכן ביתר שיריו ופזמוניו אין בדרך כלל מקום ל"אנחנו". תפיסה זו מוצאת את ביטוייה גם במספר רב של ראיונות שנתן מנור במהלך השנים. אין פזמונאי יכול לדבר אלא בשם עצמו, ואכן אהוד מנור הביא לזמר העברי את קולו הפרטי, האינטימי, החושפני והרגיש. אך בניגוד לעמדתו זאת, נעשתה שירתו האישית לשירתו של עם שלם. שירי המולדת שלו, שמבטאים אהבה גדולה לארץ ישראל, משקפים לא פעם כאב לאומי המוצג באופן בולט בשיר "אין לי ארץ אחרת", שיר שבמיוחד בימים קשים אלו במדינת ישראל מעורר רגשות יותר מכל זמן אחר. השיר, באופן אולי לא כל כך מפתיע, התפרש בישראל גם על-ידי תומכי הימין וגם על-ידי תומכי השמאל כהבעת תמיכה בעמדותיהם. השיר שנולד בשנת 1982 נכתב על ידי אהוד מנור, הולחן על ידי קורין אלאל והוקלט לראשונה על ידי גלי עטרי רק בשנת 1986. הוא מבטא את תחושותיו של אהוד מנור על כך שבזמן מלחמת ההתשה שבה נהרג אחיו יהודה לא שררה בציבור מספיק דאגה לחיילים שלא היו בראש מעייניו של הציבור. כך הרגיש גם בימי מלחמת לבנון הראשונה (1982), כשלבנו נשבר מצער בעת פרסום שמות החללים מדי ערב בחדשות (פטימר, 2021).



אהוד מנור - סיפור חייו

אהוד מנור היה פזמונאי, מתרגם, משורר, שדרן רדיו ומנחה טלוויזיה ישראלי, חתן פרס ישראל בתחום הזמר העברי לשנת 1998, אחד מהפוריים שבפזמונאי ישראל, שהרבה גם בתרגום ובכתיבה לתיאטרון ולבידור.

מנור נולד ב-13 ביולי שנת 1941 בשם אהוד ויינר במושבה בנימינה להוריו ישראל ורחל ויינר, זוג עולים מבלארוס. משפחת

ויינר הגיעה לבנימינה בשנת 1936 והקימה בה תעשיית אבן לבנייה. מנור למד בבית הספר הריאלי בחיפה והיה בן 15 כשנפטר אביו. כאשר התגייס לצה"ל שירת כלוחם בחיל ההנדסה קרבית וכקצין חבלה. לאחר שירותו הצבאי למד פסיכולוגיה וספרות אנגלית באוניברסיטה העברית בירושלים. בשנת 1962 התקבל לעבודה ב"קול ישראל" כעורך מוזיקלי. בתקופה זו עיברת את שם משפחתו למנור. בשנת 1963 נסע אהוד מנור ללמוד תקשורת המונים בניו-יורק, שם פגש את הזמרת עפרה פוקס, שהופיע במועדון הלילה הישראלי "צברה", השניים התאהבו וגרו יחדיו. עופרה פוקס קיבלה במקביל הצעה להקליט באותו מועדון אלבום בכורה שהורכב משירים מתורגמים והציעה לו לנסות לתרגם שני שירים (פטימר, 2021). מנור אמנם תרגם אותם, אך שבוע מאוחר יותר אמר לעופרה פוקס "כתבתי לך שיר" - היה זה השיר "האור בעיניך", השיר המקורי הראשון שכתב. לאחר זמן מה השניים נישאו וחזרו לישראל. לזוג נולדו שלושה ילדים: גלי, ליבי ויהודה (על שם אחיו, יהודה ויינר), שמות שיוזכרו בשיריו.

בקיץ שנת 1968, במהלך מלחמת ההתשה, נפל אחיו הצעיר יהודה ויינר. אהוד, שאהב אותו מאוד, כתב עליו את השיר "אחי הצעיר יהודה", שהוקלט בחורף 1969 על-ידי להקת גייסות השריון. כמו כן חיבר גם את השירים "בן יפה נולד" ו"בשנה הבאה". הכאב על נפילתו של אחיו הצעיר ליווה אותו במשך השנים, ובא לביטוי גם בשירו "אין לי ארץ אחרת".

בשלהי שנות השישים של המאה הקודמת החל בקריירה של כתיבת שירים שבוצעו על ידי זמרים רבים כמו: מתי כספי, אילן ואילנית, צביקה פיק, חוה אלברשטיין, אריאל זילבר ורבים אחרים. במקביל עסק בתרגום מחזות מפורסמים לעברית, כגון: "שיער", "חתולה על גג פח לוהט", "אופרה בגרוש" ו"שיקגו".

מראשית שנות השבעים ערך והגיש תוכניות רבות בתחומי מוזיקה, תרבות, וכן תכניות אירוח ברדיו ובטלוויזיה. בתכניותיו השונות ברדיו ובטלוויזיה נתן במה גם לאמנים בראשית דרכם, החבים לו במידת רבה את פריצתם לעולם הבידור. הוא העמיק את אחיזתו בלב הקונצנזוס התרבותי בישראל, כאשר כתב טקסטים עבור רוב אמני התקופה, שיתף פעולה עם מיטב המלחינים - ביניהם מתי כספי, נורית הירש ויאיר רוזנבלום - ושיריו כגון: "בלדה לשוטר", "תן לי כוח", "אין לי ארץ אחרת", "בשנה הבאה" הפכו ללהיטים.

בעיני הציבור בכלל ובעיני האמנים בפרט תרומתו של אהוד מנור לזמר העברי היא גדולה, והוא נחשב במשך שנים כפזמונאי הפורה ביותר במדינת ישראל ומי ששיריו הם המושמעים ביותר ברדיו בישראל, כותב שירים מכל הסוגים, משירים קלילים והומוריסטים ועד לשירים מורכבים שנוגעים בנימים הרגישים ביותר בנפש האדם ובחיי כל ישראלי. מנור זכה בהכרת הממסד, בנוסף לאהדה הציבורית הרחבה, כאשר בשנת 1995 זכה בפרס אקו"ם על מפעל חייו בפזמונאות, וכאשר בשנת 1998, במסגרת חגיגות שנת היובל לישראל, זכה בפרס ישראל בתחום הזמר העברי. מנור



היה מהיוצרים הראשונים שנתנו ביטוי לעצמם בשירים בגוף ראשון - גישה שעמדה בניגוד לשירי המולדת שהושרו ועיקר ההתייחסות בהם הייתה לחברה בישראל כגוף אחד. לכך גם התייחסה ועדת פרס ישראל בנימוקי הזכייה שלו לפרס: "שהביא לזמר העברי את קולו הפרטי, קול אינטימי, חושפני ורגיש, ובאורח פלא הפכה שירת יחיד שלו לשירת-רבים" (משרד החינוך, 1998). אהוד מנור היה מעשן כבד, חלה בסרטן הריאות והחלים ממנו. בחודש מרץ בשנת 2005, כחודש לפני פטירתו הוא קיבל תואר דוקטור לשם כבוד מאוניברסיטת בר-אילן, שהוענק לו על תרומתו הגדולה לתרבות העברית. לכבוד האירוע ולבקשת האוניברסיטה הוא חיבר את המנון שנת היובל של האוניברסיטה, "אני שייך", שהיה למעשה שירו האחרון. זמן קצר לאחר החלטתו מהסרטן הוא נפטר מדום לב ב-12 באפריל 2005.

בהלווייתו שנערכה בבנימינה השתתף קהל גדול וביניהם אישי ציבור, יוצרים ומבצעים רבים, והושרו בה שיריו "אין לי ארץ אחרת" בביצוע של גלי עטרי, וכן השיר "מישהו" בביצוע של המלחין ושותפו לכתיבת שירים מתי כספי, והשיר "ימי בנימינה" בביצועו של הזמר והחבר חנן יובל.

אהוד מנור הותיר אחריו אישה, שלושה ילדים ונכדים. לאחר מותו הוחלט במשרד החינוך להכניס את שיריו לתוכנית הלימודים של בתי הספר.

יצירתו של אהוד מנור

אהוד מנור תרגם וכתב למעלה מאלף שירים ו-900 מהם מוכרים ומושרים (שירונט, 2023). הוא עבד ושיתף פעולה עם מלחינים רבים, והראשונה בהם הייתה נורית הירש, בעקבות מפגש שיזם שלמה ניצן (פטימר, 2021). מנור הוציא מהכיס פתק מקופל לארבעה חלקים ומסר אותו להירש, בפתק היו המילים של השיר המשותף הראשון שלהם "הבתים שנגמרו ליד הים". מהרגע הראשון נוצרה ביניהם כימיה בלתי רגילה, שהיניבה אין ספור שירים. השניים אף חוללו היסטוריה במוזיקה הישראלית, כאשר כתבו עבור תחרות המוזיקה האירופית אירוויזיון את השיר "אי שם" - השיר הראשון שייצג את ישראל בשנת 1973 בביצוע של הזמרת אילנית, ובשנת 1978 את השיר "אבניבי" בביצוע יזהר כהן, שהעניק לישראל את הזכייה הראשונה באירוויזיון. שיתוף הפעולה הפורה ביניהם הביא ליצירת להיטים רבים נוספים ובהם שירים כמו: "בשנה הבאה" ו"ללכת שבי אחריו". בריאיון בטלוויזיה בערוץ 12 שנערך בשנת 2022 לקראת יום הולדתה השמונים אמרה נורית הירש: "הייתי באבל כמה שנים, לא היה יום שלא חשבתי על אהוד כי היה לנו קשר יום-יומי. אומרים שלכל אחד יש תחליף, לי נראה שעד היום אין לו תחליף" (מצליח, 2022).

באמצע שנות השבעים החל מנור לשתף פעולה עם המלחין והזמר מתי כספי, שעליו אמר אהוד מנור שהוא "הנפש התאומה שלו". כספי הלחין בלדות מורכבות למילותיו הנוגעות בחיים

האישיים של מנור והפך אותם ללהיטים, שירים כמו "ילדותי השנייה", "לא ידעתי שתלכי ממני" ו"ברית עולם", שיר שנכתב על ידי מנור בשנת 1965 בלילה הראשון שלו לאחר הנישואים לעופרה פוקס. בנוסף הלחין כספי גם שירי פופ קלילים והומוריסטיים למילים של מנור כמו "אמור שלום" ו"נחליאלי".

במופע "ימי בנימינה" שעלה לבמה בשנת 1982 והוקדש לשיריו של מנור, החל שיתוף הפעולה הפורה שנמשך שנים בינו לבין הזמר היוצר והמלחין חנן יובל. בשנת 1985 הקליט יובל את האלבום שלו בשם "דור", שכלל שירים רבים שכתב מנור והלחין יובל, ביניהם שיר הנושא של התקליט "דור", "ואם השיר הזה נשמע לכם מוכר", ו"ים תיכוני". אלבום נוסף הינו אף הוא שירים שהתפרסמו "אמצע החיים" ו"אחרת לא הייתי שר" והולחן למילותיו של מנור.

בשנות השמונים הרבה מנור לשתף פעולה גם עם הזמר והמלחין בעז שרעבי. בין להיטיהם המשותפים היו השירים "הלוואי", "משאלה", "כשאת נוגעת בי" ו"לשיר איתך". מנור עבד עם זמרים רבים ומפורסמים וביניהם אילנית, אריאל זילבר, ירדנה ארזי, רבקה זר, חוה אלברשטיין, צביקה פיק, ריקי גל, עפרה חזה, מאיה בוסקילה ושרית חדד. בשנת 2004, חודשים ספורים לפני מותו, כתב מנור לזמר רן דנקר את השיר "כמו רובין הוד" ודנקר הופיע אתו במופע הפסטיגל.

מנור חיבר שירים רבים לתחרויות זמר שונות: שירים כמו "בדרך חזרה" בביצועו אבי טולדנו, "טוב לי לשיר" בביצוע להקת "הטוב הרע והנערה", "תן לי כוח" בביצוע אריאל זילבר והשיר "מישהו" בביצוע של יהודית רביץ שהיה לשיר זיכרון ידוע. לתחרות האירוויזיון כתב מנור את השיר "אי-שם" בביצוע של הזמרת אילנית, "אמור שלום" בביצוע של שלישיית "שוקולד מנטה מסטיק", "אבניבי" בביצועו של יזהר כהן שזכה במקום הראשון בתחרות שנערכה בפריז, והשיר "חי" בביצוע עפרה חזה שנכתב לאירוויזיון שנערך על אדמת גרמניה ב-1983. השיר מתייחס לניצחון העם היהודי על ניסיון ההשמדה בשואה. כמו כן חיבר גם את השירים "את ואני" בביצועו של הזמר שלמה ארצי, "בן אדם" בביצוע ירדנה ארזי ו"זה רק ספורט" בביצוע דפנה דקל.

מנור כתב גם פסקולים לסרטים ולהצגות כמו "חלומות שמורים", למחזמר "לילי גם", "שיר הלהקה" לסרט "הלהקה", "בלדה לשוטר" לסרט "השוטר אזולאי", הסרט "לופו בניו יורק", ו"רק בישראל". מיזמים מוזיקליים נוספים שבהם השתתף היו: כתיבת אופרת הרוק "בני בום" בשנת 1978 שכלל השירים נכתבו על ידו והולחנו על ידי קן גלובוס. במופע זה בלטו במיוחד השירים "ילד רע", "אני רוצה אותך" ו"זה אני" בביצוע של ריקי גל והשיר "הכול בסדר" בביצוע אריה מוסקונה.

מנור עסק רבות גם בתרגום: הוא תרגם שירים מברזיל לאלבום "ארץ טרופית יפה", שכלל שירים דרום-אמריקאיים ל"צמד הפרברים", תרגום של שירים מסרטים אמריקאיים ישנים להרכב המוזיקלי "הטוב, הרע והנערה", תרגום של שירים צועניים לאלבום "נשמה צוענית" ושירים ערביים



לאלבום "דמיון מזרחי" (שניהם עבור ירדנה ארזי), וכן שירים צרפתיים עבור האלבום של הזמרת והמלחינה קורין אלאל "שפת אמי". בנוסף תרגם מנור מחזות רבים לעברית. בשנת 1971 תרגם את המחזמר המפורסם "שיער" ואחר כך את המחזות "אילוף הסוררת", "הלילה השנים-עשר" ו"רומיאו ויוליה" של ויליאם שייקספיר, "מנהל הבית" של הרולד פינטר, "הקמצן", "טרטיף", "דון ז'ואן", "בית ספר לנשים" של מולייר, "חתולה על גג פח לוהט" של הסופר האמריקאי המפורסם טנסי ויליאמס, "שיקגו", "קברט", "סוויני טוד", "אחים בדם", "סיפור הפרברים", "עלובי החיים" ו"אופרה בגרוש".

הלווייתו של אהוד מנור

אהוד מנור הובא למנוחת עולמים בבית העלמין בבנימינה בתאריך 13 באפריל 2005. לבית העלמין הגיעו רעייתו בני משפחתו ומאות רבות שהגיעו ללוותו בדרכו האחרונה. ביניהם היו חבריו הקרובים, זמרים, פוליטיקאים, אנשי רוח ואנשים שאהבו את מנור האדם והפזמונאי. בתום מסע לווייה קצר שיצא מהבית בו גדל מנור אל בית העלמין הפסטורלי והקטן בבנימינה שם קבורים גם הוריו, אחיו יהודה וכן האח זאב ששם קץ לחייו כשנתיים קודם לכן.

לאחר שננטנה גופתו באדמת המושבה בנו יהודה קרא קדיש. חברו הזמר חנן יובל שר מעל הבמה את השיר "ימי בנימינה", הזמר מתי כספי, שותפו ליצירת שירים רבים, שר את השיר "מישהו" והזמרת גלי עטרי שרה את "אין לי ארץ אחרת".

השר ולימים נשיא המדינה, שמעון פרס ספד לו:

אילו המשוררים היו מחלקים תארי הצטיינות מטעם מדינת ישראל, אין לי ספק שאהוד מנור היה זוכה בתואר אהוב ליבה של ישראל. הוא ידע לשיר כפי שישראל רצתה שישירו לה. הוא ידע להתעצב כשהעצב לא מצא יותר מקום להסתתר מאיתנו. הוא ידע להריע כאשר ישראל חשה שהגיעה עת תרועה. הוא ידע להתאהב בישראל הזקוקה לאהבה, העניק לנו המנונים ולחשים, כתב לנו בפשטות מקופלת שרוולים ללא שמץ של גנדרנות. הוא הביא אותנו לשורה שלא פסקה להתנגן בליבנו: "אין לנו ארץ אחרת". בשירי התום והיושר שלו לא חסרו החוכמה וההעזה שבאושיות ישראל, הוא שר את האמת הישראלית בהתגלמותה. לא שיערתי מעולם שמלים שאהוד כיוון אלי אצטרך להקריא על קברו קורע הלב שכן הם הולמים את השולח יותר מכל מען אחר. וכך הוא כתב: "הוא מקשיב ועוד מתרגש, מאמין בכוח המילה ויודע כמה יופי יש בחסד, בחמלה". אני בטוח אהוד שמישהו, דואג לך, שם למעלה. כאן למטה אהוד, לא תיפסק הדאגה. מישהו, כולנו כמישהו אחד, נתגעגע אליך. לקסם אישיותך, ללחן שבו הירוות את ארצנו. לשיר שיישמע באוזנינו כפי שביקשת עד אשר נפקח את עינינו (יודילוביץ', 2005).

שרת החינוך והתרבות, לימור לבנת ספדה לו:

מאות אנשים כאן לא מאמינים, אבל גם עשרות אלפים, מאות אלפים, יותר ברחובות, בציבור, לא מאמינים היום. עם ישראל מרגיש היום יתום מאב רוחני שפשוט כולם, כולם אהבו. יתום מאחד היוצרים הגדולים ביותר של התרבות העברית החדשה. ממי שהיה סמל לכל הדברים הכי טובים שיש בעם הזה. ביממה שחלפה מאז שאהוד מנור הלך מאיתנו בפתאומיות כזאת בלתי נתפסת היה אפשר לשמוע בכל מקום שאליו פניתי אנשים נפרדים מאהוד מנור כמו מאדם קרוב - כי כזה הוא היה, קרוב לכולם. לא רק בשירים שלו, אלא אפילו בקולו. לא היה מישהו שלא הכיר אותו כאילו היה אדם קרוב אליו. ואי אפשר שלא להתפעל מיצירתו רבת הממדים. הוא לא היה רק יוצר אדיר ומוכשר, אלא גם אדם רחב לב ושופע טוב, פשוט בן אדם. אחד מבודדים שאצבע אלוהים נגעה בהם



מסע ההלוויה של אהוד מנור

ברגע לידתם במתת אל של כישרון אדיר. הוא חולל נסים מדי יום ביומו ויצר יצירות שנגעו בנפשו של כל אדם. אהוד השאיר לנו מורשת תרבותית עצומה. קשה להאמין שאדם אחד יצר את כל זה. וכגודל יצירתו כך גם גודל החלל שהותיר אחריו. תפקידו היה כל כך

אדיר שקשה להעלות על הדעת שיימצא מישהו שיוכל למלא אי פעם את מקומו ועל כך זכה בפרס ישראל. את לבו הרחב מילאה אהבה למשפחתו, לארץ הזאת שאין אחרת כמותה, לעם הזה שאיתו כרת ברית עולם, לשפה העברית שאיתה חולל את ניסיו ודווקא הלב הזה כרע תחת הנטל ועכשיו הבית של כולנו נשאר ריק. 'הבית דומם, דוממים חלוניו, התמונות נצמדות אל הקיר ודומע האיש' (יודילוביץ', 2005).

לאחר סיום ההלוויה נותרו רבים בבית הקברות הקטן, והשירים המשיכו להתנגן ברקע, פסקול של חיים שהסתיימו בטרם עת. "יש אנשים שאתה מכבד ויש אנשים שאתה אוהב. את אהוד - אהבנו", אמר אחד מבני המושבה במשפט שמיצה את התחושה - את אהוד אהבו כולם, גם כאלה שלא הכירו אותו באופן אישי נפרדו ממנו כמו נפרדו מאדם קרוב (יודילוביץ', 2005).



הנצחה של אהוד מנור באתרים בישראל



בול עם דיוקן של
אהוד מנור

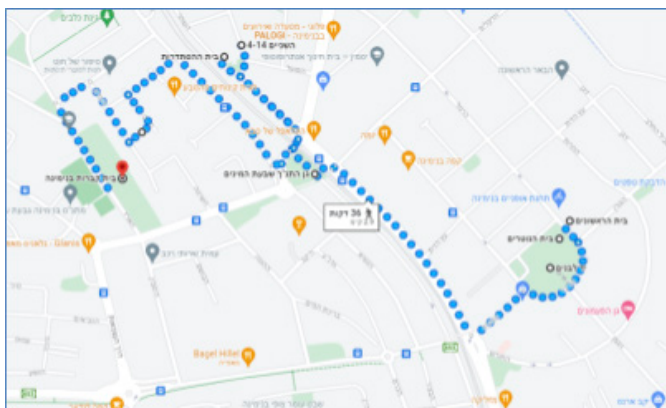
במהלך השנים נעשו בישראל פעולות רבות להנצחתו של מנור. רחובות ובתי ספר נקראו על שמו (חולון, נתניה, ראשון לציון, תל-אביב, כפר סבא ועוד), במושב בנימינה יש רחובות הנושאים את שמות שיריו "אני בנימיני" ו"ימי בנימינה", וכן חלק מהכיכרות בבנימינה נושאות את שמות שיריו. בשנת 2005, מנכ"לית משרד החינוך, רות תירוש, פרסמה חוזר מנכ"ל שבו נכתב כי יש לבצע פעילויות חינוכיות לזכרו של מנור, וביניהן לשלב את שיריו במערך הדן בזהות ובשייכות (זליקוביץ', 2005). ואמנם יצא פרסום מטעם משרד החינוך המיועד לסייע למורים ולאנשי חינוך לעסוק ולדון בדמותו וביצירתו של אהוד מנור. כמו כן, מדינת ישראל הנציחה אותו בבול הנושא את דמותו. ולאחרונה בערב יום העצמאות ה-77 הוקרנה ב"כאן 11" תכנית מרתקת לציון 20 שנה לפטירתו של מנור בהשתתפות אמנים.

סיורים מודרכים לזכרו של אהוד מנור

מאז מותו של מנור נערכים ברחבי המושבה בנימינה סיורים בעקבות תחנות חייו ושירתו. תוכניות הסיורים מגוונות, ונקבעות על פי אופיו של המדריך, הגוף המארגן או הגוף המזמין. חלק גדול מהסיורים מיועדים למבוגרים או גמלאים ולצידם גם קבוצות רבות של חיילים ותלמידי בתי ספר. על אף השוני בתכנון, מרבית המסלולים כוללים מספר מרכיבים קבועים. הסיורים מתקיימים במושב בנימינה, בדרך כלל ברגל, כאשר הם מלווים בשירי אהוד מנור. חלק מהמדריכים מנגנים

בעצמם את שיריו וחלקם משמיע שירים מוקלטים, והמטיילים מוזמנים להצטרף לשירה. חלק מהסיורים אף מוגדרים "טיולים מזמרים" ובהם מחולקים למטיילים מילות השירים.

הסיורים מתחילים על פי רוב או ב"בית הראשונים", שם נמצא חדר הנצחה (רחוב הכרמל) או בבית ילדותו של



מסלול טיול לדוגמה במושב בנימינה

מנור, "הבית ליד המסילה" (בקצה רחוב השניים). הסיורים כוללים את בית הנוטרים, בית "יד לבנים", שכונת "גבעת הפועל", הליכה לאורך המסילה (שאותה חוצים במעבר תת-קרקעי), וביקור ב"גן התנ"ך" של המושבה. בסיור יש התייחסות לבתי המגורים של ראשוני המושבה, ולעיתים משולב גם ביקור ב"קב בנימינה". במהלך הסיורים עוברים או מזכירים תחנות ואתרים שונים במושבה, בעיקר אלה הנזכרים בשיריו של מנור או מזמנים ציטוט של שיריו או פרקים מחיו. לעיתים מסתיימים הסיורים בבית העלמין ליד קברו של מנור, ואף ביקור בקברו של יהודה וינר אחיו בחלקה הצבאית הסמוכה. בסיום הסיור בדרך כלל קוראים אחד משיריו, ועל פי רוב יהיה זה השיר "אין לי ארץ אחרת".

שירים מייצגים בסיורים הם: "הבית ליד המסילה", "בשנה הבאה" - שניהם בהקשר של בית ילדותו; השירים "אני בנימיני", "אני מכאן" - בהקשר למושבה, השיר "מה קרה לילד" - בהקשר לילדותו, "אחי הצעיר יהודה" ו"אין לי ארץ אחרת" בבית העלמין.



שלט כיכר "אני מכאן" לפי שירו של אהוד מנור.
צילום שי צפריר



הקיר האקוסטי של מסלת הרכבת
צילום אריק סולטן

אתרי זיכרון לאהוד מנור במושבה בנימינה

במושבה בנימינה יש מספר אתרים העוסקים בהנצחת אהוד מנור ופועלו וניתן לשלב אותם במסלול הטיול, למשל: מספר כיכרות במושבה נקראו בשמות שיריו. הציון נעשה באמצעות שלט אפור עם כיתוב לבן הנעוץ בשולי הכיכר בכיוון התנועה כך שניתן לראותו בבירור. על השלט מצוין שם הכיכר ובאותיות קטנות בשורה התחתית מקור הציטוט.

על הקיר האקוסטי של מסילת הרכבת החוצה את בנימינה צויר ציור קיר גדול על ידי חברת קוט-ארט (KOT-ART) המתמחה בציורי קיר ואמנות. רוב רב תחומית, שנוסדה בשנת 2006. הציורים מבוצעים בטכניקת הציור air-brush ובטכניקת מכחולים המעניקים תוצאה סופית מושלמת לכל ציור.³ הציור כולל את שם המושבה, מעט ציורים של אתרים אופייניים למושבה וקטעים

³מידע נוסף על חברת קוט ארט נמצא באתר האינטרנט של החברה. <http://www.kot-art.co.il/>



מתוך מילות שירים של מנור: "הבית ליד המסילה", "בשנה הבאה" ו"אני בנימינה", המזוהים יותר מכל עם המושבה בנימינה.

הנצחה נוספת, צנועה יותר, היא בשני שמות של רחובות הקשורים לשיריו: רחוב "דרך המסילה" ורחוב "ימי בנימינה". בשלט צנוע מאוד המספר את סיפורה של שכונת "גבעת הפועל" הנמצאת ליד בית ילדותו, נכתב שהוריו היו מראשוני המקום ובמקום זה אמור לקום בעתיד מרכז להנצחת מורשתו של אהוד מנור.

מורשת נוף תרבות - נוף ילדותו של אהוד מנור בבנימינה על פי שיריו

רבים משיריו של מנור מספקים הצצה אחורנית בזמן לילדותו במושבה בנימינה, למחשבותיו, חלומות ילדותו וזיכרון נוף ילדותו, כילד שגדל במושבה בנימינה. משירים אלו ניתן ללמוד על



הילד אהוד מנור ברקע בנימינה. נלקחה מכתבה באתר הספרנים

אופייה של התקופה שבה צמח כילד לפני כשמונים שנה. פרק זה עוסק בדרך אפשרית לייצר מורשת נוף תרבות מתוך שיריו של המשורר ולשלבם במסגרת הסיוורים במושבה. לצורך מאמר זה, ורק על מנת להדגים את אופן הצגת הדברים, שניתן לעשות בניתוח של שירים המתארים תקופה, נבחנו שנים משיריו של מנור: "בשנה הבאה", ו"הבית ליד המסילה".

בשירו "בשנה הבאה" מתאר מנור את חווית הילדות שלו בתקופת ראש השנה בחודש ספטמבר,



כאשר הוא יושב על מרפסת חזית בית ילדותו הפונה מערבה וצופה בנדידת הציפורים בשמיים, "נשב על המרפסת ונספור ציפורים נודדות" והוא מתאר אילו ציפורים הוא רואה (אנפות לבנות). בהמשך הוא מציג תמונה של משחקי הילדות וסביבת הבית "ילדים בחופשה ישחקו תופסת, בין הבית לבין השדות" - ניתן ללמוד מכך שהשטח הבנוי כיום היה

בעבר שדה פתוח. עוד מימד לתיאור התקופה מציינים גם פירות העונה ("ענבים אדומים יבשילו עד הערב ויוגשו צוננים לשולחן"), פירות של סוף הקיץ ענבים מזן אדום למאכל, גידול שהיה ועדיין נפוץ באזור בנימינה. את תמונת מזג האוויר והאווירה משלים השיר במילים "רוחות רדומים ישאו אל אם הדרך עיתונים ישנים וענן", תיאור של רוחות סוף הקיץ וראשית הסתיו.

בשיר "הבית ליד המסילה" מספר מנור על בית ילדותו, אך מעבר לציון מקומו (ליד מסילת הרכבת), הוא מתאר גם רכיבים פיזיים אופייניים: "מרפסת גדולה", "תריסים מוגפים", "שער סגור" וגינה בה "מגדלים עוד בחצר חמניות".

השיר מספר על הבית הנטוש ומתאר מה כבר לא עושים בו, ומכאן ניתן ללמוד מה היו המנהגים ואורח החיים של ילדותו. הוא מציין את המנהג של הליכה יחף בקיץ ("לא מתהלכים עוד ברגליים יחפות") שבמושבות הילדים נהגו ללכת יחפים במהלך היום, כשסנדלים או נעליים היו בשימוש בעיקר לבית הספר או לחגים ואירועים. הוא מספר בדרך השלילה, שהיו שורפים את עלי השלכת של עצי הצפצפה, עץ נוי שהיה מקובל לגדל באותם השנים בגינות.

לאהוד מנור כילד ג'ינג'י ורגיש לשמש היה רומן מתמשך עם השמש ברבים משיריו. הוא גם מספר על הרגלי החיים בשכונה שהשער של החצר היה תמיד פתוח ובין השכנים שררו מערכות יחסים פתוחים וידידותיים, מוטיב שבולט מאוד גם בשיר "ימי בנימינה".

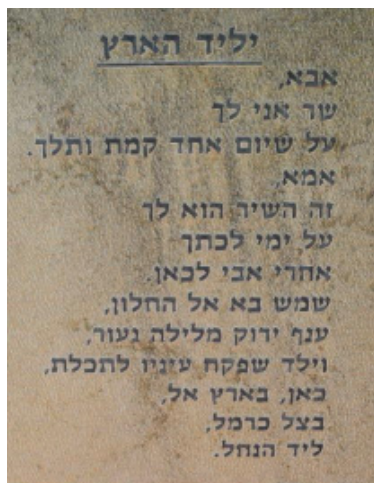
בית העלמין במושבה בנימינה

סיום הסיור וסיכומו מתקיים בבית העלמין של המושבה בנימינה ליד קברו של מנור (רחוב דרך ניל"י 22-16, חלקה ב' שורה 9).

על לוח המצבה רשומים מילות שירו המפורסם ביותר "אין לי ארץ אחרת" ובגב המצבה רשומים מילות השיר שכתב לאביו ישראל וינר "יליד הארץ".

בחזית הקבר מונח לוח הוקרה קטן לאהוד מנור מאדם בשם ראובן קרונשטרט תושב "גבעת הפועל", שכונת ילדותו של אהוד מנור. על הקבר עצמו נאספת ערימה גדולה של אבנים קטנות שהניחו המבקרים הרבים.

בבית העלמין של המושבה קבורים גם בני משפחתו של אהוד מנור.



מילות השיר "יליד הארץ" על גב המצבה של אהוד מנור. צילום שי צפריר



סיכום

בדת האזרחית הישראלית ניתן לחלק את הגיבורים שאליהם עולים לרגל לשתי קבוצות: הקבוצה הגדולה והמשמעותית היא חללי מערכות ישראל, גיבורי המלחמות. קבריהם של הנופלים נמצאים בחלקות צבאיות מיוחדות בבתי העלמין. שמות הנופלים מצוינים גם באנדרטות לציון אירועים או קרבות שונים. הקבוצה השנייה, שהיא הנושא של מאמר זה, היא קבוצת גיבורי התרבות כמו: מנהיגים פוליטיים, אמנים, סופרים, משוררים, זמרים, אנשי רוח וכד', אשר על פי רוב נקברים בבתי עלמין רגילים (למעט אלו שנטמנו בחלקת גדולי האומה), ללא ציון מיוחד ואשר לעיתים מתפתחים סביב קברם סממני הנצחה נוספים (כמו ספרי שירה, אלבומים ועוד). במדינת ישראל, שלצערנו ידועת מלחמות, עיקר ההנצחה בדת האזרחית בישראל מתמקדת באותם גיבורי המלחמות ופחות בגיבורי התרבות.

מחקר זה התמקד בשילוב גיבורי תרבות כחלק מתוכנית של טיול ערכי וחינוכי, עם החדרת מורשת ישראלית, תרבותית והיסטורית של מאפייני תקופת ההתיישבות והתגבשות העם היהודי בארץ ישראל ובה גם סיפור ראשית המדינה.

חשוב לציין שבמקרה של גיבורי התרבות, העלייה לרגל לקברם מתבצעת בדרך כלל באופן פרטי, מרבית האנשים שמגיעים לאתרים אלו מגיעים במסגרת סיור מודרך כאשר הביקור בקברו של גיבור התרבות, במקרה זה אהוד מנור, הוא חלק מהסיור במושבה.

מכאן חשיבותם של הסיורים אשר יאירו לדור הצעיר את גיבורי התרבות של עם ישראל. כיוון שלא הייתה להם היכרות אישית או תקופתית עם אהוד מנור, ויחד עם זאת ניתן לומר כי כולם, ללא קשר לגילם או הרקע התרבותי שלהם, מכירים את שיריו ויצירתו ומעוניינים ללמוד מאין שאב את הנושאים ואת התיאורים. אין ספק כי הסיור בשטח וההדרכה הייעודית המתארת את בית גידולו של האמן, הרקע ליצירתו והסיפורים הקטנים שמאחורי השירים נותנים עומק לקריאה המודרנית הן בקרב מבוגרים והן בקרב צעירים.

בחודשים הראשונים של שנת 2023 עם תחילת המחאה הציבורית, ובמיוחד אחרי השביעי באוקטובר 2023, התחדדו ההבדלים בשיח הציבורי ובאירועים שמשפיעים על מדינת ישראל ואשר התוצאות שלהם והשפעתם על הדת האזרחית במדינה והקשר לדת המסורתית עשויים להיות משמעותיים לחיים במדינה. שימור מורשתו של אהוד מנור כאדם וכיוצר מוערך נעשה במסגרות שונות, בקרב מגזרים שונים בחברה הישראלית, והוא יכול לחזק את האחדות הנדרשת בימים אלו ברוח שיריו. אפשר, כאמור לציין את התכנית שהוקרנה "כאן 11" בערב יום העצמאות 2025 לציון 20 שנה למותו של אהוד מנור.

מרות יישובית במבחן הגרדומים אביב-קיץ 1947



// פרופ' אמיר גולדשטיין //

באמצע פברואר 1947 הודיע שר החוץ הבריטי ארנסט בוויין על העברת שאלת ארץ ישראל לאו"ם. כחצי שנה מאוחר יותר, חתמה ועדת אונסקו"פ על המלצותיה לסיום המנדט הבריטי ולהקמת שתי מדינות בשטח ארץ המריבה. דווקא בפרק זמן זה גזרו הבריטים על כמה יהודים שהשתתפו בפעולות טרור שכוונו נגדם את העונש החמור ביותר: מוות בתלייה. השלטונות הבריטים תלו אז שבעה חברי מחתרות יהודיות ציוניות שפעלו בארץ. שני חברי מחתרת נוספים שלחו יד בנפשם שעות ספורות לפני המועד המתוכנן לתלייתם. אבקש להתמקד בחצי שנה זו ולבחון כאן את השפעת פרשת הגרדומים על היישוב היהודי בארץ, על יחסי הגומלין הפוליטיים בתוכו ועל עמדתו ביחס לשלטון הבריטי.

במוקד הפולמוס ההולך ומחריף בין ההנהגה הציונית הרשמית לבין האצ"ל והלח"י, ניצבה שאלת המרות, כלומר: יכולתה של הנהגת היישוב היהודי, שלא נהנתה מסמכות רשמית של ממשלה ריבונית, להכפיף למדיניותה חלקים נרחבים ככל האפשר של הקהילה היהודית בארץ. דוד בן גוריון, אז יו"ר הסוכנות היהודית, הציב את רעיון המרות במוקד המהלך הממלכתי בדרך למדינה. הוא הצליח להשיג תמיכה פוליטית אפקטיבית במדיניותו - שהתבססה על שיקולים רציונליים ומוסריים ועל הסתייגות המסורת היהודית מפעולות טרור ומפגיעה בחיי אדם. מנגד, הצדיקו האצ"ל והלח"י את חריגתם מהמרות היישובית בנימוקים שונים, בהם האופי הוולונטרי של היישוב והיותו נעדר סמכות מדינתית; הישענות על מודלים היסטוריים שבהם נקיטת עמדה עצמאית בעקבות ניתוח המציאות הוכיחה את עצמה; טענה לחשש מהחמצת השעה נוכח מצבם החמור והדוחק של היהודים לאחר השואה שאינו מאפשר לקבל את מדיניות ההנהגה הרשמית של הציונות.² הפולמוס על המרות נכרך במחלוקות נוספות: הגדרת בריטניה כאויב, דרכי מאבק ראיות ואפקטיביות ויחס בין רומנטיקה ופרגמטיזם בשיקולים ציוניים.

¹ אמיר גולדשטיין הוא פרופסור להיסטוריה במכללה האקדמית תל חי, בעבר ניהל את תיכון דנציגר בקריית שמונה. בין ספריו: **גבורה והדרה: עולי הגרדום והזיכרון הישראלי**, הוצאת יד בן צבי ומכון ז'בוטינסקי; **דרך רבת פנים: ציונותו של ז'בוטינסקי לנוכח האנטישמיות**, הוצאת אוניברסיטת בן גוריון ומכון ז'בוטינסקי; **תל-חי, 1920-2020: בין היסטוריה לזיכרון**, הוצאת יד בן צבי ואוניברסיטת תל אביב (עריכה משותפת עם פרופ' יעל זרובבל).

² שבתאי טבת הציב את תזת המרות במרכז הביוגרפיה של דוד בן גוריון שכתב: טבת, ש' (1980), **קנאת דוד, בן גוריון איש מרות**, ב, שוקן. ראו עוד: נאור, א' (תשס"ח), "המרת: לגיטימציה ואתיקה של מלחמת שחרור לפי מנחם בגין", בתוך: י', מרקוביץקי (עורך), **המורדים - מאבק האצ"ל בבריטים**, ירושלים, עמ' 95-126.



במאמר זה, אתמקד בהתעצמות הרגשות האנטי-בריטיים בקרב חוגים נרחבים ביישוב היהודי בעקבות הוצאתם להורג של חברי המחתרות ובעקבות הרושם של צעידתם אל תלייתם. אטען שהאקלים הציבורי שהתפתח ביישוב היהודי באביב-קיץ 1947 העמיד במבחן את הקונצנזוס בדבר רעיון המרות. אנתח את מיתוס עולי הגרדום שהפיץ האצ"ל, שהציג את הגבורה ואת ההקרבה של התלויים כקריאת תגר על המדיניות הציונית הרשמית. אבחן את החשש שהלך וגבר בהנהגת היישוב מפני סחף לעבר ארגוני המחתרת בקרב חוגים שונים ואת הפרשנות של ההנהגה למציאות היישובית. אציג את הדרך שבה בן גוריון ומפא"י פעלו למנוע מפרשת הגרדום לחתור תחת המדיניות הפרגמטית שבה דבקו. פרק הזמן שהמאמר עוסק בו התאפיין בגודש של אירועים במרחב הארץ-ישראלי, באימפריה הבריטית ובזירה הבינלאומית. קוצר היריעה חייב אותי למקד את הדיון בסוגיה ספציפית, אך בעלת חשיבות עקרונית: השפעת צמיחה של מיתוס לאומי על מבנים פוליטיים ועל יחסי כוחות בתנועה לאומית.

שורשי מיתוס הגרדום בתנועה הרוויזיוניסטית ודחייתו על ידי היישוב היהודי

מיתוס הגרדום צמח בימין הציוני הרדיקלי לאורך שנות השלושים, עוד לפני שהבריטים תלו יהודי בארץ. מוות בתלייה עוצב בפובליציסטיקה ובפואטיקה התנועתית כנקודת מפנה עתידית שתשנה את פני הציונות ותגדיר אותה כתנועת שחרור לאומית הנלחמת על מולדתה נגד השלטון הבריטי הזר. ההוגים המקסימליסטים בימין הציוני ייחלו לרגע שבו יקומו בקרב הדור הציוני הצעיר אלה שימרדו בבריטים ויממשו את נכונותם להקרבה בכך שייתלו על ידי השלטון.³ צמיחת המיתוס הייתה חלק מקריאת תגר על האנגלופיליות של זאב ז'בוטינסקי ועל האופי הציוני מדיני של התנועה הרוויזיוניסטית שעיצב. הרעיון אומץ מתנועות לאומיות אחרות וממיתולוגיות לאומיות שהאדירו דמויות שנתלו בשל מאבק לאומי.

תלייתו של שלמה בן-יוסף בקיץ 1938 העניקה למיתוס הגרדום הרוויזיוניסטי דמות ממשית, אולם בן-יוסף נשפט על ניסיון לבצע פעולת טרור נגד ערבים ולא כחלק ממרד בבריטים. לכן, על אף שהיה לאחד מגיבורי הימין הציוני, הוא נתפס כמבשר של תופעה ולא כמי שיצק לתוכה את מלוא משמעותה. כך או כך, הוא וחבריו נתפסו בקרב רבים ביישוב היהודי כצעירים חמי מזג שיצאו בצורה נמהרת לפעולה מזיקה ומיותרת. מרבית החוגים ביישוב היהודי דחו את הרעיון לראות בו גיבור.

לח"י היה הארגון הראשון שהכריז על מרד בשלטון הבריטי. הבריטים תלו שניים מחבריו, אליהו בית צורי ואליהו חכים בקהיר ב-1945, אולם האירוע לא עורר הזדהות בקרב היישוב היהודי ואף

³ גולדשטיין, א' (2006), 'שלמה בן-יוסף ומימוש אגדת הגרדום הרביזיוניסטית', ציון, עב, עמ' 63-90.

לא באצ"ל. העובדה שהשניים התנקשו בחייו של הלורד מוין, שר בממשלת בריטניה שנלחמה בגרמניה הנאצית וקיימה קשרים הדוקים עם מנהיגי הציונות, הביאה לגינוי גורף של פעולתם ביישוב היהודי בארץ. מעבר לפסילת רצח ככלי במאבק פוליטי, גבר החשש בקרב החוגים המרכזיים ביישוב שהמעשה יחליש את נטייתה של ועדת הקבינט הבריטי, שדנה באותם ימים בעתידה של הארץ, לטובת אינטרסים ציוניים. מעמדם של השניים כעולי גרדום תפס בעיקר בקרב המחתרת הזעירה והמבודדת שאלה השתייכו, ואילו ביישוב היהודי הוגדר המעשה שעשו כסיוע חסר כל היגיון ציוני, גם אם נבע מייאוש עמוק על רקע שואת יהודי אירופה.⁴

לאורך השנים גזרו בתי דין צבאיים בפלשתינה דין מוות על חברי לח"י ואצ"ל, אולם בכל המקרים (מאז קיץ 1938) הומר דין המוות למאסר. כך הומרו גזרי דין מוות שנגזרו על יעקב קוטיק, חבר האצ"ל שנתפס עם מזוודת נשק בקיץ 1939, ועל מתתיהו שמואלביץ שנידון למוות לאחר שירה בשוטר בריטי בתל אביב בקיץ 1944. בקיץ 1946, בוטל גזר דין מוות שהוטל על 19 חברי לח"י שהשתתפו בהתקפה על בתי המלאכה של הרכבת בחיפה. בשלב זה ביטאה מחתרת הלח"י עמדה מובהקת ביחס לחיוניותו של הגרדום בתהליך השחרור הלאומי. כבר במהלך 1944, על רקע צילו המרחף זמנית של הגרדום על חיי שמואלביץ, הדגיש הארגון את נחישות חבריו: "תנועת החרות העברית לא תירתע. לא יפחידה בתי סוהר, עינויים וגרדום". כרוז המחתרת ביקש לנצל את האירוע לגיוס תמיכה ולעידוד צעירים להתגייס לשורותיה: "לוחם החרות עומד בצל הגרדום! אין פחד בלבו, כי לא ידע פחד הלוחם העברי. אל ידע פחד העם העברי כולו. הצטרפו לשורות הלוחמים, כי בזאת הערובה לניצחון".⁵ המאמר הזכיר ניסיונות כושלים לאורך ההיסטוריה להשתמש בגרדום כאמצעי לדיכוי תנועה לאומית הנלחמת להשגת עצמאות וקבע: "המלחמה נמשכת". כן ניבא כי "עוד רבים לוחמים יעלו על הגרדום בשירה ובגבורה. עד אשר יתמוטט הגרדום ואיתו השלטון העריץ".⁶

המסר של האצ"ל היה מורכב יותר, בין היתר בזכות הרגישות הידועה של מפקדו, מנחם בגין, לערך חיי אדם. בקיץ 1946, גזר בית הדין הבריטי דין מוות על שני חברי הארגון, מיכאל אשבל (Ashbel) ויוסף שמחון, שנתפסו בעת ניסיון לשדוד נשק מבסיס סרפנד הבריטי. האצ"ל הצליח לחטוף בתגובה שבעה שוטרים וחיילים בריטים והשתמש בהם כקלף מיקוח אפקטיבי שהביא את הנציב העליון להמתיק את עונשם של שני חברי האצ"ל. כפי שראינו, נהגו הבריטים כך גם במקרים אחרים בין השנים 1939-1946, ונראה כי לא ששו להפעיל כלפי יהודים את נשק התלייה. הלחץ הציבורי, ההבנה שהנתלים ייתפסו כמרטירים, דבר העשוי ללבות את מאבק ארגוני המחתרת, ואולי גם המחשבה שזמנה של בריטניה בארץ ישראל נמצא בידיה והיא תוכל למצוא דרך פעולה

⁴הלר, י' (1989), לח"י - אידיאולוגיה ופוליטיקה 1940-1949, א-ב, ירושלים, עמ' 213.

⁵עברים במולדת, תמוז תש"ד, כתבים - לח"י, א, עמ' 641-642.

⁶שם



אפקטיבית יותר מול הטרור היהודי - כל אלה הביאו להימנעות מביצוע הוצאות להורג.

האצ"ל, כחלק ממאבק תדמיתי בשלטון הבריטי, הגדיר בשלב זה את מטרותיו: למנוע תלייה של חבריו ואף האמין שבכוחו להשיגה. עיתון האצ"ל הכריז: "צבא המחתרת העברי לא יפקיר את חייליו לא לתליין הבריטי ולא לחסד הבריטי", וקבע כי "לא יינטעו בארצנו עצי תלייה!"⁷ ביטחונה העצמי של מפקדת הארגון הרקיע שחקים בעקבות ביטול גזר דין המוות של שני חבריה והיא ניבאה כי בזכות הנחישות שהארגון הפגין "לא ימהרו הבריטים להוציא פסקי דין מוות על לוחמים עבריים", והזהירה כי "אם בכל זאת, ינסו המשעבדים לנפנף שוב בעניבת החנק ולאיים בסיוט הגרדום - נסללה הדרך בפני כל הכוחות העבריים לתגובה מתאימה".⁸

שנת התליות והשימוש הגובר במיתוס הגרדום

דווקא לאחר שבריטניה נואשה מאחיזתה בארץ החלו השלטונות לתלות חברי מחתרות יהודים. ב-16 באפריל 1947 הוציאו הבריטים להורג ארבעה חברי אצ"ל שהועברו יומיים קודם לכן מירושלים לכלא עכו. מרדכי אלקחי, אליעזר קשאני ויחיאל דרזנר נתלו חודשיים לאחר שנגזר דינם על פעולת נקמה שביקשו לבצע כנגד הבריטים משום שהלקו חבר אצ"ל. דב גורנר, הידוע ביניהם, נעצר שנה קודם לכן לאחר שנפצע בשעת התקפה של הארגון על בניין המשטרה הבריטית ברמת גן. גזר דינו ניתן בינואר 1947 והוא נתלה באמצע אפריל, לאחר 105 ימים של המתנה גדושים בניסיונות לחלצו ובלחצים להמתיק את עונשו. חמישה ימים לאחר התלייה בעכו עמדו הבריטים לתלות שני חברי מחתרות נוספים בבית הכלא בירושלים: מאיר פיינשטיין מהאצ"ל (שנתפס בעת ניסיון לפוצץ את תחנת הרכבת בירושלים) ומשה ברזני מהלח"י (שנתפס כשברשותו רימון סמוך למחנה שנלך בירושלים). אולם השניים הקדימו והתאבדו זמן קצר לפני שהוצאו להורג. לאחר שלושה חודשים נוספים, תלו הבריטים בכלא עכו שלושה חברי אצ"ל שהשתתפו בפריצת הארגון למקום (יעקב וייס, מאיר נקר ואבשלום חביב). בניסיון להצילם, חטף הארגון שני סרג'נטים בריטים והודיע שיהרוג אותם אם גזר דין המוות לא יומתק. ממשלת המנדט הפגינה נחישות וסירבה להיכנע לאולטימטום של האצ"ל, והארגון אכן מימש את איומו.⁹

הוצאות להורג של חברי מחתרות יהודיות שהתבצעו במהלך מעט יותר ממאה ימים באביב ובקיץ 1947 התקבלו ביישוב היהודי בארץ בכאב ובזעם. רבים עקבו אחר גורלם של הנידונים למוות. חוגים מכל קשת הדעות ביישוב היו שותפים לקריאה לבריטים להימנע ממימוש גזר דין המוות שהוטל על חברי האצ"ל והלח"י. הדרישה להסיר את סיוט התלייה מן הארץ שבה והופיעה במאמרי

⁷ ניצחון יבוא - 8 שנים לעלות לגרדום, חרות, מט, 1946, עמ' 1.

⁸ איך הצלנו מעמוד התלייה את אשבל ושמחון, סקירה פנימית, 5 ביולי 1946, בתוך: בגין, מ', במחתרת, א, עמ' 163.

⁹ גולני, מ' (2011), הנציב האחרון: הגנרל סר אלן גורדון קאנינגהם 1945-1948, עם עובד, עמ' 179-189.

מערכת בעיתונות היהודית לגוניה.¹⁰ בקרב הנהגת היישוב, גבר החשש שאך כפסע מפריד בין גילויים של עצב ואבל על הצעירים שהוצאו להורג והזדהות ורגשי כבוד כלפי הדרך שבה צעדו אל מותם לבין תמיכה בדרך הפעולה של הארגונים שאליהם השתייכו. במפא"י ביקרו את האצ"ל "המספסר ברגש הטבעי של כל יהודי באשר הוא יהודי". הארגון הוצג כשיכור ממעשי הגבורה שלו וכשותף נאמן לשלטון הבריטי בכך שהוא מזדרז להיפרד "באמצעות מודעות גדולות בעיר מאת חברים תוך הכתרתו כגיבור לאומי. כי להם נחוץ הדם הזה".¹¹ האצ"ל, נכתב, "מוכן להפקיר את חיי חבריו" שייתלו על ידי הבריטים ולעשותם לקדושים לאומיים רק כדי לגייס תמיכה גוברת בקרב צעירי היישוב.

אכן, בשלב זה, צעד האצ"ל בעקבות הלח"י בעיצוב מיתוס הגרדום. כרוזיו ביקשו לנצל את הדאגה לגורל החברים ואת האהדה לנכונותם לשמור על כבודם הלאומי כדי לסחוף את היישוב היהודי לתמיכה בארגון. הם הדגישו את מסירות הנפש ואת קור הרוח שהפגינו חבריהם שהמתינו לתלייתם. הם הציגו אותם כמייצגי רוח האומה וכסמל ומופת לפעולה למען המולדת. תליית גרונר ושלושת עצורי ליל ההלקאות תוארה כ"חיזיון היסטורי מיוחד"¹², ואילו בנוגע לברזני ולפיינשטיין נכתב: "כל העם העברי, וכל האנשים שוחרי החופש יתגאו בכם, וישאו את שמכם על לבם עד יומם האחרון עלי אדמות".¹³ התקווה שהאירועים הדרמטיים והכואבים יציתו את הניצוץ החסר בקרב הדור הצעיר בוטאה בדרך שבה הועתקו מהמישור הריאלי של הוצאה להורג למישור סימבולי: "באותו לילה נולדה - האגדה. אגדת עכו וירושלים. אגדת הגבורה העברית המחודשת". האצ"ל לא התכחש לכך שהושגה מטרת הבריטים להוציא להורג את לוחמיו, אולם הוא תלה את יהבו בכוחה הסמלי של הגבורה של הארבעה: "ואגדה זו - מי יוכל לה? את דב אפשר היה לכבול באזיקים - אך את אגדת דב על כל פרשיותיה - מי יכבול באזיקים?"¹⁴ מפקדת הארגון ציפתה שהשגב ההרואי שהפגינו חברי הארגון בתא הנידונים למוות ובתא התלייה ייצור שינוי לפחות בעמדת חלק מחוגי הזרם המרכזי של היישוב. הארגון קיווה שאלה שנטו קודם לגנות את הפורשים יישבו כעת בקסמה של אגדת הגבורה הלאומית ויאמצו את דרכם של הארגונים שעולי הגרדום השתייכו אליהם.

עצם הבחירה במטבע הלשון המרטיט "עולי הגרדום" היה חלק מהמאמץ המגייס ומניסיון למצב את הכישלון - הגלום בעובדה שהבריטים תפסו את הלוחמים, דנו אותם למוות והוציאו אותם

¹⁰ ראו לדוגמה: "יסולק הגרדום!", **הבקר**, 26 בינואר 1947; "תוסר אימת הגרדום", **לאחדות העבודה**, 30 בינואר 1947; "יוסר הסיוט!", **המשקיף**, 29 בינואר 1947.
¹¹ מכתב המחלקה לענייני הגולה ו'החלוץ' לשליחינו בגולה, 16 באפריל 1947, ארכיון מפלגת העבודה, א 27 - 1947 - 932 - 2; "בחימה שפוכה", **הפועל הצעיר**, 22 באפריל 1947.
¹² "עכו", בתוך: בגין, מ', **במחתרת**, ג, עמ' 63.
¹³ "ירושלים" (כרוז מיום 4 באפריל 1947), שם, עמ' 64.
¹⁴ "זכות אלה שניצחו את המוות", **חרות**, עב, מאי 1947.



להורג, על אף הזהרות הארגון - כ"תבוסה מנצחת". מוטיב זה מכונן להיפוך היוצרות: מוות שמבטא כישלון נקודתי במאבק מוצג כהוכחה לכוח הרצון הלאומי וליכולתו לחולל תמורה עתידית.¹⁵ התלויים הם אלה שניצחו, במובן העמוק, את אלה שהידקו את טבעת החנק לצווארם: "לא מתם אחים! רק גופכם הוא שמת [...] רוחכם חי עמנו. הוא נצח - כאמת".¹⁶ התלוינים השיגו את מבוקשם במישור הפיזי, אך קורבנותיהם זכו להשיג מטרה נעלה הרבה יותר, ולכן אין "ספק מיהו המנצח במערכה זו [...] ההולכים למות ניצחו את התלוינים". האצ"ל הציג את מסירות הנפש ואת הנחישות שעולי הגרדום הפגינו ככוח ממשי במאבקו של העם לעצמאות. ההפגנה המטאפיזית של כוח הרצון במאבק הלאומי הייתה עשויה להשפיע על יחסי הכוחות הריאליים במאבק בבריטים והעצימה את תפקידו המגייס של המיתוס.

מיתוס עולי הגרדום שיצרו האצ"ל והלח"י הציע יותר מאשר אידאולוגיה מגובשת ופילוסופיה מורכבת, מסר פשוט של עלילת גבורה מעוררת ריגוש והזדהות. הצעירים היהודים שהוצאו להורג נתפסו כמרטרירים, כמי שמתו מיתה נכונה ומעידים במותם על צדקת דרך הלוחמה הנחושה בשלטון הבריטי. מרטיריות הייתה אחד המוטיבים הדתיים המרכזיים שהלאומיות ניכסה,¹⁷ והאצ"ל פרט על נימים לאומיים ודתיים כאחד בשעה שעשה בה שימוש. האצ"ל חיבר בין חבריו שהוצאו להורג לבין התופעה הדתית של הרוגי המלכות מימי מרד היהודים ברומאים 1,800 שנה קודם לכן. הקונוטציה הדתית ביקשה לעורר את הסולידריות של חוגים שונים, בהם של בני נוער דתיים, ולחולל טרנספורמציה רגשית שתביא לאימוץ, ולו חלקי, של הטרמינולוגיה של האצ"ל ושל תפיסת המציאות שבה דגל, בניגוד לעמדה המחויבת למרות של ההנהגה הדתית הממוסדת.

הקבלה היסטורית אחרת שדוברי האצ"ל עשו בה שימוש התייחסה למרד הלאומי האירי בבריטניה. מודל מרד זה נתפס כרלוונטי בגלל ניסיונו של האצ"ל לחולל מרד נגד שלטון זר בתוך חברה המתנגדת, רובה ככולה, למרד ולשימוש בטרור. המורדים האירים ניצלו הוצאות להורג שהתרחשו במהלך המרד, לדוגמה במרד חג הפסחא ב-1916, כדי לזעזע את החברה האירית שהייתה אדישה לגורלם ואף מסויגת מפועלם ולעוררה להתייצב מאחוריהם. אבשלום חביב, אחד מעולי הגרדום שהיה בעל תודעת מרד מגובשת, הציג הקבלה זו בדבריו בבית המשפט (והארגון פרסם את הדברים). חביב הזכיר כיצד הבריטים ביקשו "להטביע בנחלי דם" את התקוממות העם האירי: "הקימותם תליות [...] חשבתם בטיפשותכם הרבה כי בכוח רדיפות תשברו את רוח ההתנגדות של האירים החופשיים [...] טעיתם. המרד האירי הלך וגבר [...] דם הלוחמים ודם המעונים אך ליכד את העם סביב דגל המרד עד שנאלצתם לסגת [...] אירלנד החופשית קמה לתחיה על אפכם ועל

¹⁵ ביינר, ג' (2006), "ניצחון התבוסה ותבוסת הנצחנות: מסורות זיכרון מתחרות באירלנד המודרנית", **זמנים**, 95, עמ' 4-9.

¹⁶ "לא מתם אחים", **בסער - עיתון נוער**, אייר תש"ז.

¹⁷ בן-ישראל, ח', "ארץ מקודשת בתאוריה ובמעשה של הלאומיות המודרנית", **בשם האומה**, עמ' 163; שם, "מאתניות ללאומיות", עמ' 82.

חמתכם".¹⁸ ההקבלה לאירלנד, ובמרכז הגרדום, נועדה לחזק את תפיסת הבריטים כשלטון זר ועוין ואת דרך הפעולה של מלחמת שחרור ושל לוחמת גרילה כנובעות מהיגיון מחייב המכריע את רעיון המרות: "הגרדום וצלו שאינו סר מעלינו אפילו לרגע - שפתם ברורה יותר מנוסחאותיכם וגם משכנעת יותר".¹⁹ הבריטים לא למדו את לקח ההתקוממות ב-1916 בדבלין (מרד חג הפסחא), שבמהלכה הוציאו להורג כמה ממובילי המרד וחזקו בכך את הזדהות ההמונים עם גישתם של המורדים. באצ"ל קיוו שגם בארץ השימוש בגרדום יביא להיפוך בדרכו של היישוב היהודי מקבלת מרות לנהייה אחר מרד האצ"ל.

עדויות לסחף: מאבל ומסולידריות להזדהות ולתמיכה

בחודשים הראשונים של 1947 הופיעו סימנים לסחף לעבר הפורשים. הרגשות האנטי-בריטיים גאו עוד קודם, ככל שמלחמת העולם השנייה התקרבה לסיומה והתפוגג זכר שעתה היפה של בריטניה שעמדה לבדה נגד גרמניה הנאצית. הכעס הגובר ביישוב היהודי על ההגבלות שהטילה בריטניה על עלייה יהודית ועל המאבק העיקש והאכזר שלה ביהודים ששרדו את השואה תרם לראייתה כאויבת היישוב היהודי והתנועה הציונית. על רקע זה, הכריז דוד בן גוריון על הקמת תנועת המרי העברי. בתנועה זו, לראשונה, השתתפו במאבק הצבאי נגד הבריטים (מאבק מושכל שפעולותיו לא כללו טרור אישי ונמנעו מהתנגשות חזיתית עם הצבא הבריטי) כוחות שסרו למרות היישובית. הוראת המנהיגות הציונית בקיץ 1946 לפרק את שיתוף הפעולה עם האצ"ל והלח"י במאבק הצבאי בבריטים ולחדול ממנו הביאה שוב לתסיסה בשורות הארגון. התסיסה חרגה משורות הצעירים האקטיביסטים, שנהו אחר קולות הנפץ ואחר סערת המאבק הצבאי, אל בכירי הארגון. משה סנה, ראש המטה הארצי של ההגנה, השעה עצמו מתפקידו בדרישה לחזור לפעילות האנטי בריטית מימי תנועת המרי. יצחק שדה, הדמות הבכירה ביותר בהגנה בתקופה זאת (1945-1947), טען כי הלוחמים אינם חייבים לציית להוראות ההנהגה האזרחית לחדול מפעילות צבאית.²⁰ בן גוריון, אשר שימש בשלב זה ראש מחלקת הביטחון בהנהלת הסוכנות, ראה בכך פגיעה בעיקרון המכונן של הכרה בסמכותו של הדרג המדיני על הדרג הצבאי. אקלים זה של ערעור על סמכות ההנהגה הציונית מתוך המחנה המרכזי ריכך את ההתנגדות לפורשים.

בפרק זמן זה, כשנראה שהיעדר פעולה אקטיביסטית מצד הכוחות היישוביים המרכזיים עלול להוביל למדרון חלקלק ביחס למרותה של המנהיגות הנבחרת, הופיעה פרשת הגרדומים. התליות

¹⁸ ארכיון מכון ז'בוטינסקי, כ-22 / 4-11; וראו: בגין, מ' (1950), המרד - זכרונותיו של מפקד הארגון הצבאי הלאומי בארץ-ישראל, תל אביב, עמ' 490-491.

¹⁹ חרות, עב, מאי 1947.

²⁰ שפירא, א', "לאחדות העבודה ב-15.10.1946, חרב היונה.



והאבל והכבוד שרבים בשורות ההגנה והפלמ"ח חשו כלפי חברי המחותרות שצעדו אל מותם הקשו על הסיכוי לשכנע בדבר הכורח להחרים את מי שהיו שותפים לגיטימיים עד לא מכבר. קו דק הפריד בין הזדהות עם האבל, בין הוקרת התלויים כצעירים שהפטריוטיות וההרואיות שלהם אינן מוטלות בספק, לבין הזדהות עם המסר שבשמו עלו חברי האצ"ל לגרדום. ברל לוקר, חבר הנהלת הסוכנות היהודית מטעם מפא"י, קבע כי "לפורשים יש סימפטיות בחוגים רחבים יותר מאשר הרביזיוניסטים".²¹ עיתון "הארץ" הזהיר כי "נגע זה אוכל בנו בכל פה, ועושה שמות בחיי הנוער שלנו", והדגיש: "אנו זקוקים לגבורה מסוג אחר".²² במיוחד העסיקה את ראשי מפא"י השפעת המחותרות בשכונות שגרו בהן בעיקר בני עדות המזרח. מבצעי האצ"ל זכו בשכונות אלו לתמיכה לא מעטה, והעובדה שאחוז ניכר מקרב משתתפי הפעולות האלה ומקרב הנידונים למוות גדלו בשכונות הפרוורים העצימה את הלך הרוח הזה.²³ בפגישה שהתקיימה בראשית אפריל בין דוד בן גוריון ובין סעדיה שושני, סגן ראש עיריית תל אביב, קבע האחרון: "לפורשים יש אהדה בציבור ובנוער. אם אין הנוער נוהר - הוא מקנא בהם. זהו סרטן".²⁴

ההזדהות עם מאבק הפורשים בשלטון הבריטי לאחר הוצאת לוחמי האצ"ל להורג פשתה, כאמור, גם בקרב חוגים המקורבים לתנועת העבודה. עיתון 'ההגנה', 'אשנב', פרסם ביום 16 באפריל 1947 מודעת אבל במסגרת שחורה שבה הופיעו אלה לצד אלה שמותיהם של חברי האצ"ל שהוצאו להורג ושמותיהם של ארבעה מחללי מאבק ההעפלה שנהרגו ימים ספורים קודם לכן. עורך העיתון, אליעזר ליבנשטיין (ליבנה), אחד האקטיביסטים המובהקים בתנועת העבודה, כתב כי "ארבעת המומתים הוכיחו בחייהם ובמותם, כי לא היה קורבן אשר לא היו מוכנים להקריבו". המודעה נחתמה בקריאה לאחדות ביישוב ועוררה כעס רב בחוגי מפלגות הפועלים. במקומות רבים, נמנעה הפצתו של הגיליון, ובעקבות הפרשה הוחלט על סגירת העיתון.²⁵ במקביל, הודח מתפקידו יצחק זיו-אב, עורך 'במחנה' ואיש מפלגת הציונים הכלליים, בעקבות פרסום כרוז שגינה את חוסר המעשה של 'ההגנה' ותבע פעולות מאבק נגד הבריטים. הדחתו ביטאה את מאמציה של ההנהגה הציונית לבלום את הסחף לעבר עמדות הפורשים.²⁶ הדאגה לא התייחסה רק למתרחש בארץ. גולדה מאירסון הוטרדה מההשפעה של האירועים ושל התעמולה שהוסיפו להם חוגי ימין ציוני על יהדות ארצות הברית: "כיום יש תריס אחד ממשי בפני התפשטות הערצה לאירגוני הפורשים וראייתם כלוחמי חירות ישראל".²⁷

²¹ פרוטוקול ישיבת הנהלת הסוכנות, 29 ביוני 1947, ארכיון בן גוריון.

²² 'הארץ', 17.4.1947.

²³ 'יהי נשקנו טהור!', דבר, 17.3.1947.

²⁴ יומן בן גוריון, 9 באפריל 1947.

²⁵ סלוצקי, י', 'ספר תולדות ההגנה, ג, ח"ב, עמ' 949.

²⁶ חזן, מ' (2009), "במחנה: ביטאונה התל-אביבי של 'ההגנה', 1934-1946", 'קשר', 39, עמ' 125-137.

²⁷ פרוטוקול ישיבת מליאת הנהלת הסוכנות, 14 במרץ 1947, ארכיון בן גוריון.

בן גוריון בעמידה נוכח הסחף ובדחיית גבורת הגרדום כגבורה ציונית

האפשרות שאחד מחברי ארגוני הפורשים יעלה לגרדום הטרידה את מנוחתה של הנהגת היישוב כבר ב-1944. אז, כאשר שמואלביץ ניצל את משפטו למפגן פוליטי, היה 'הבקר' העיתון היחיד שפרסם את נאום התוכחה הנרגש שנשא בבית המשפט. ערך הגיליון נסק ביום זה. הגיליון עבר מיד ליד, ורבים, במיוחד בני נוער ובהם גם חברי הגנה ופלמ"ח, קראוהו בעניין רב. הנהגת היישוב נזעקה לצמצם את נזקה האפשרי של רומנטיזציית המרד. ישראל גלילי, שעתיד להתמנות לראש המפקדה הארצית של ארגון 'ההגנה', פרסם מאמר ובו הודה כי נאומו של הנידון למוות עורר "נימין של התרגשות", אך הדגיש כי מעשיו ומעשי הלח"י הם "גבורה להזיק".²⁸ בן גוריון חשש מהוצאת שמואלביץ להורג. הוא הפציר במפקד הצבאי של הצבא הבריטי בארץ, מייג'ור ד"פ מקקונל, להימנע מאישור גזר הדין בנימוק שהארגון יכתיר אותו כמרטיר כדי למשוך את הנוער לשורותיו.²⁹ ההודעה על המתקת גזר הדין התקבלה במנהיגות היישוב באנחת רווחה - לא רק בשל הצלת הנפש, אלא גם בשל הצלת הציבור מההשפעה של הגרדום.

באביב 1947, שבה להטריד את בן גוריון דאגה מפני תלייתם הצפויה של חברי המחתרות ומפני הנזק שהיא עלולה לעורר בליבוי רגשות אנטי-בריטיים ובערעור המרות היישובית. הוא התייחס לגילויי האהדה לחברי אצ"ל שהוצאו להורג בכמה כינוסים מפלגתיים. בישיבת מועצת מפא"י, ימים ספורים לפני תליית גרונר וחבריו, קרא: "אינני רוצה שהוא ייתלה. אינני רוצה ששום איש ייתלה, אינני רוצה בייחוד שאיש יהודי ייתלה", אך גם הבהיר: "אני מלא התפעלות מגרונר, אבל אני לא אתרוצץ אף רגע על מנת כך שלא ייתלה". בן גוריון האשים את הימין הרוויזיוניסטי בשליחתו את גרונר אל מותו ובפגיעה במרות היישובית וכינה את תנועת הימין "תנועה שרוצה לרצוח את התנועה הציונית". בן גוריון הוסיף ואמר: "אם הוא רוצה, אם המפלגה שלו רוצה, שייתלה. ולא אלך לממשלה, ולא אנאם נאומים, ולא אתלה דגל שחור על בניין הוועד הפועל. הוא באמת גיבור ומוסר נפשו, אבל השולחים אותו הם לדעתי עוכרי ישראל".³⁰

הניסיון ליצור אבחנה חדה בין התנהגותו של גרונר נוכח משפטו ונוכח גזר דין המוות שהושת עליו לבין המחנה הפוליטי הפורש שאליו השתייך נמשך שבועות. יו"ר הנהלת הסוכנות היהודית יצא חוצץ כנגד התפיסה שגרונר וחבריו שנתלו הם גיבורים ציונים לגיטימיים. חודש לאחר התלייה, העיר בן גוריון במהלך דיון במזכירות מפא"י: "הייתי רוצה שחברינו יחדלו לדבר בנשימה אחת על גרונר ועל חנה סנש!"³¹ הוא דרש להפריד לחלוטין בין סמלים לגיטימיים, השייכים למחנה

²⁸ גלילי, י', ידיעות תנועת אחדות העבודה, 26 במרס 1944.

²⁹ דוד בן גוריון לד"פ מקקונל, 3 ביולי 1944, ארכיון בן גוריון.

³⁰ ישיבת הוועד הפועל של הסתדרות העובדים, 26 במרץ 1947, ארכיון מפלגת העבודה.

³¹ פרוטוקול מזכירות מפא"י, 29 במאי 1947, ארכיון מפלגת העבודה.



ומחזקים אותו, לבין סמלי האצ"ל, שגם אם רוחשים להם כבוד, יש להסתייג מההקשר שבו הם מופיעים. מאיר גרובבסקי (ארגוב) היה תקיף ונחרץ עוד יותר, כשקשר בסוף אפריל בין הטרור של האצ"ל לתגובת השלטון הבריטי: "אם יש 'מוסר' שאפשר להיכנס לאוהל ולירות בחיילים השוכבים בפיג'מות שלהם, מוכרח גם להיות 'מוסר' שכששופטים חייל יהודי פצוע, תולים אותו".³²

תליית חביב, נקר ווייס בקיץ 1947 העלתה מחדש את שאלת היחס לעולי הגרדום. ימים מועטים לאחר תליית הסרג'נטים, התכנסה מועצת מפא"י. הסלידה מתליית הסרג'נטים נמהלה בכעס על הבריטים בשל אירועי אקסודוס. הדבר הביא להבנה מסוימת של מאבק האצ"ל ולהערצה לגבורת הנידונים למוות.³³ בישיבה, האשים שלמה לביא, מוותיקי העלייה השנייה והתנועה הקיבוצית, כי "תליות היהודים שבוצעו בזמן האחרון נעשו מתוך תאוה לדם יהודי ולא על-פי החוק".³⁴ הוא התריס: "הושיבו קצינים בריטיים גסים, שאין להם מושג במשפט ובמוסר אנושי, והם שופטים יהודים למוות".³⁵ מזכיר מועצת פועלי טבריה, משה ויס, בחר לציין בדיון את פעולותיו של עולה הגרדום יעקב וייס להצלת יהודים וטען שמקומו בגן עדן. בתגובה, הכריז משתתף אחר שהוא קם לזכרו!³⁶ כאשר חבר נוסף קם לזכרו של יעקב ויס, התייצב דוד בן גוריון בנחרצות האופיינית לו לשרטט את גבולות ההזדהות עם חברי האצ"ל וקרא להפריד בין גבורתם של עולי הגרדום לבין המעשים שביצעו בשם שולחיהם: "את הגבורה לקח ויס מהתנועה החלוצית. את הרע ואת הניון הוא לקח מהרוויזיוניסטים ומבגין, ואנחנו לא צריכים לשקץ אנשים בודדים. אנחנו גם יכולים להעריך את מעשי הגבורה של גורן [...] שעלה על הגרדום בגבורה, ולא לעשות אותו למופת לנוער, כי הדבר שבשבילו הוא עלה על הגרדום הוא דבר טמא באופן אובייקטיבי".³⁷

הרטוריקה החריפה שבן גוריון נקט בה שיקפה את עומק החשש שלו מפני השפעת פרשת הגרדומים על הציבור היהודי בארץ ואף בתוך מפלגתו בנוגע למרות האפקטיבית שהושגה ביישוב היהודי עד אז.

משקל נגד - טיפוח הגבורה הציונית האבולוציונית

הנהגת היישוב נאבקה כנגד מה שראתה כ"קסם המורעל" של הגרדום במאמץ לעמוד בפרץ בפני תהליכים של אובדן שליטה ושל שחיקת ערך המרות. היא פעלה לחיזוק המשמעת בארגונים

³² פרוטוקול מרכז מפא"י, 26 באפריל 1947, ארכיון בן גוריון.

³³ חלמיש, א' (תשס"ד), "אקסודוס: סרט ששינה את ההיסטוריה", ח', בראשית, ש', זנד ומ', צימרמן (עורכים), קולנוע וזיכרון - יחסים מסוכנים?, ירושלים, עמ' 341-359.

³⁴ פרוטוקול מועצת מפא"י, 8 באוגוסט 1947, ארכיון מפלגת העבודה.

³⁵ שם

³⁶ שם

³⁷ שם

הסמי-צבאיים הכפופים לה ולהצרת יכולת הפעולה של האצ"ל והלח"י. בד בבד, היא נדרשה לחיזוק האתוס הציוני סוציאליסטי, כך שיוכל לשמש משקל נגד למיתוס הצומח של עולי הגרדום. הנהגת היישוב ביקשה לשוב ולהעלות על נס את ההתיישבות החקלאית השיתופית כמקדש מעט ציוני ולהגדיר את החלוץ המשלב שמירה ועבודת אדמה כגיבור ציוני אולטימטיבי, המקדש את הקשר בין העם היהודי לאדמתו ולעיתים גם נופל על משמרתו.³⁸ האתגר לא היה פשוט. המדיניות המורכבת והפשרנית ביחס לשלטון הבריטי והעמדה הדואלית ביחס למקומה של הפעולה הצבאית במאבק בו הקשו להציב מיתוס חד-משמעי שיוכל להסעיר ולעורר הזדהות. העובדה שבאתוס הציוני שהלך והתגבש היה מקום לא מבוטל לכוח ולערכי גבורה והקרבה הייתה עלולה להבליט עוד את האופי האפור של המיתוס החלופי למיתוס הגרדום.

ובכל זאת, נעשה ניסיון ליצור נוסחה לגבורה ציונית אבולוציונית המדגישה את אתוס החלוציות ומבליטה את זרותם של עולי הגרדום לאתוס היישובי. העיתון 'משמר' ביקש להגדיר את הגבורה הקונסטרוקטיבית: "גיבורי ישראל בארץ הזאת היו אנשי ההגנה והמחרשה, בוני החיים, משיטי הספינות, חללי הקדחת - קורבנות העם הבונה מולדת". העיתון הציוני סוציאליסטי הדגיש שבפנתאון הגבורה הציונית אין מקום, "גם לא במותם" ל"אלה אשר הוציאו את עצמם מהציבור בעודם בחיים" - כלומר המחתרות שלא קיבלו על עצמן את מרות היישוב. דווקא ביום תלית לוחמי האצ"ל ובימים שבאו אחריו דרש העיתון להציב גבול ברור בין גבורה ציונית רצויה למגונה.³⁹ בהזדמנות אחרת יצא עיתון 'משמר' נגד האצ"ל ("מחריבינו מבית") ונגד ניסיונו להתבסס על הסולידריות הציבורית עם אסונם האישי של התלויים ולמצב את עולי הגרדום, שאך זה הוצאו להורג, כגיבורים הלאומיים המרכזיים: "חייבים אנו לשקול היטב את צעדינו. אל נילכד בפח, אשר טומנים לרגלינו. אל נזדהה עם מערכות לא לנו". הגלורפיקציה של התלויים, טען העיתון, עלולה להסיח את דעת היישוב מהעיקר: "מהצלת יהודים. מגבורת ההעפלה, היצירה והבניין". והוסיף אזהרה מפורשת שלא לסטות מדרך המלך של המרות המוסכמת של היישוב המאורגן: "היישוב לא יסגוד לאלילי גבורה מזויפת. נשלט שליטה גמורה בגורלנו".⁴⁰

הביטוי המזוקק ביותר הממחיש את הניסיון ליצור נוסחה לגבורה ציונית בונה הופיע בדבריו של ישראל גלילי. אומנם הדברים נאמרו בדיעבד, בשלהי שנות הארבעים, אולם הם התייחסו למאבק בין שני דגמי הגבורה הציונית. גלילי הציג את אופיין המסוכן של מחתרות האצ"ל הלח"י וטען שהטרור נותן לכל אחד הזדמנות קלה ומסוכנת להציג את עצמו כגיבור, בשעה שהלכה למעשה הוא מחבל במאמץ הציוני. בדבריו התייחס גם לסוגיית עולי הגרדום והשווה את גבורתם לגבורת

³⁸ על תפיסת תנועת העבודה המשגיבה את הגבורה המתמשכת, היומיומית לעומת מעשה ההקרבה ההרואי החד פעמי, ראו: Zerubavel, Y. (1995), *Recovered roots: Collective memory and making of Israeli national tradition*, Chicago, p. 154.

³⁹ ב"ג, "ביום עכו", **משמר**, 30.7.1947.

⁴⁰ "על המשמר: צו השעה", **משמר**, 17 באפריל 1947.



הנוער החלוצי הבוחר להקים יישוב שיתופי: "מה אמר הנוער החלוצי? הוא אמר: לך לנגב! לך לגליל! לך לפרך! לך לזיעה! לך ליצירת דפוסים חברתיים חדשים, לך לכיבוש קרקע, לך תכבוש, חצוב, לך תכבוש ים. פרספקטיבה קודרת, שהודה היה בקדרותה, וקדרותה הייתה בהודה".

הוא הטעים שהמחתרות הפורשות חינוכו את חבריהן לעיוורון ולאטימות מחשבתית, ותכונות אלו הן שהעניקו לנידונים למוות את הכוח לעמוד מול הגרדום, אולם: "הן נתנו לנוער פרספקטיבה יותר פשוטה. רק למראית עין יותר קשה, בתוכנה הארוך יותר קלה. פרספקטיבה ליהפך לגיבור, הפרספקטיבה של גבורה חד-פעמית, של הרפתקאה, של מעשי טרור, שמעמיד אותך במרכז העולם".

גלילי התייחס לאליהו חכים ולאליהו בית צורי, שהתנקשו בחיי הלורד מוין בקהיר, אך נראה שדבריו כוונו לכלל חברי המחתרות שהבריטים הוציאו להורג. גלילי טען: "אין שום ספק [...] שהם רצו לשרת את עמם, אבל מה נדרש מהם? לא נדרשה הגבורה הממושכת הקשה, נדרשה גבורה עם פרסומת עולמית, מעשה אקוסטי גדול".⁴¹

סיכום

תנועה לאומית נדרשת לרוב להתמודד עם מתח מובנה בין נטייתה להשגיב את הפטריוטיות ואת הנכונות להקרבה לבין הצורך לנקוט דרך פעולה שקולה, יעילה ולא מזיקה. צמיחת מיתוס גבורה חדש בעיצומו של מאבק לאומי עשויה להפר את האיזון הזה ולהשפיע על יחסי הכוחות הפוליטיים בתנועה.

מיתוס עולי הגרדום, בגרסה הציונית שלו, צמח בקרב הימין הרוויזיוניסטי שפעל כאופוזיציה בעלת כוח מוגבל ביישוב היהודי ובתנועה הציונית בתקופת המנדט. מעצבי המיתוס הציגו תלייה של צעירים יהודים בארץ כאירוע המגדיר מחדש את אופי הציונות: תנועת שחרור לאומית הנלחמת על מולדתה כנגד השלטון הבריטי. הם ביקשו להצית בכך את הניצוץ החסר בקרב הדור הצעיר ולהביא סוף-סוף רבים לאמץ את נקודת המבט הרדיקלית. עם תלייתם של שבעה חברי אצ"ל ולח"י ב-1947 והתאבדותם של שניים נוספים זמן קצר לפני הוצאתם להורג, נדמה היה למפקדי שתי המחתרות שהגיעה השעה לחולל במיתוס את התפנית ההיסטורית המיוחלת. מפקדת האצ"ל ציפתה שהגבורה וההקרבה שהפגינו חברי המחתרת בתא הנידונים יביאו למהפך מיוחל במעמד הארגון. הדאגה לגורל הצעירים שנידונו למוות, המאמצים הנרחבים להצילם, האבל על מותם והרושם הרב של התנהגותם האישית והלאומית הגאה בימי ההמתנה בתא הגרדום יסחפו, כך קיוו,

⁴¹ פרוטוקול המשפט, עמ' 3-962, מ"ז, ח 13 - 3 / 48 / 3.

את מי שקודם סירבו לסטות מהמרות היישובית לתמיכה במרד בבריטים, גם במחיר של הפרת הוראות המנהיגות הרשמית. ואכן, אפשר לזהות על רקע פרשת הגרדומים באביב ובקיץ 1947, עדויות לסחף לעבר האצ"ל והלח"י בקרב חוגים שונים ביישוב היהודי: צעירים אקטיביסטים ב'הגנה', בני נוער משכונות של יוצאי המזרח ומשפחות דתיות מסורתיות.

ראשי היישוב והציונות עשו תחילה מאמצים ניכרים למנוע את תליית הנידונים למוות, הן כדי להציל חיים יהודיים צעירים הן כדי למנוע צמיחת מרטיריות ציונית שעלולה לחתור תחת המדיניות הפרגמטית שבה דבקו. בן גוריון ומפא"י עמדו בחזית המאמץ הנחוש למנוע מהמוצאים להורג להיות לסמלים לאומיים המקובלים גם בזרם המרכזי של היישוב ודרשו לחצוץ בין רגש הסולידריות כלפי הצעירים לבין ההיגיון הפוליטי הציוני. בן גוריון חשש ממה שראה כקסמו המורעל של מיתוס הגרדום ומפני האופי הרומנטי המשיחי המוקצן שהוא מחזק על חשבון קריאה פרגמטית של המציאות, שבה דגל הזרם המרכזי של הציונות. דחיית גבורת הגרדום נועדה למנוע פגיעה בתהליכי בניוי האומה הציונית ולמנוע שחיקה במרות היישובית. יכולתה של הנהגת היישוב היהודי להכפיף למדיניותה חלקים נרחבים ככל האפשר מהקהילה היהודית בארץ גברה ככל שהמנדט הבריטי התקרב לסיומו ותביעת היישוב היהודי למדינה עצמאית משלו ניצבה בפני האו"ם. המחחרות התמקדו במלחמת גרילה בין לבין השלטון הבריטי, אך ועדת אונסקו"פ לא בחנה את הצלחת הטרור היהודי, אלא את שאלת כוחו של היישוב לעמוד ברשות עצמו לאחר סיום המנדט ולפעול בצורה מלוכדת ומתואמת בלי להיגרר למאבקים פנימיים. משום כך, בחר בן גוריון להתייחס בחריפות לביטויי הזדהות עם התלויים שהושמעו במוסדות מפא"י. הוא ואישים מרכזיים נוספים בהנהגת היישוב, כמו ישראל גלילי, הציגו את גבורת הגרדום כמזיקה, סירבו להכיר בה כגבורה ציונית לגיטימית וטיפחו כמשקל נגד את המיתוס הציוני האבולוציוני ובמרכזו גבורת ההעפלה וגבורת המעש ההתיישבותי היומיומי האפור.

בעיני הנהגת היישוב, סוגיית המרות הייתה חיונית להצלחת ההנהגה לנווט במים סוערים של יחסי גומלין בין היישוב לבריטים מזה ולערבים מזה. לצד הברית עם בריטניה, המרות הייתה הנכס החשוב ביותר שהיה ליישוב בימי המנדט, ולכן הפגינה הנהגת היישוב רגישות ודריכות נוכח אפשרות של זליגה של דרך הפעולה של הטרור אל הציבור. את המאבק הפנימי ביישוב באביב-קיץ 1947 יש לראות כנקודה ברצף של מאבקים בגילויים של אי-קבלת סמכותם של המוסדות הנבחרים בתנועה הציונית ובארץ - רצף שתחילתו עוד בימי הטרור הנגדי שהופנה כלפי פלסטינים במהלך המרד בסוף שנות השלושים. לימים, בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל, אירועי אלטלנה וההפגנה האלימה כנגד הסכם השילומים יהיו ביטוי אחרון למתח זה.

לפרשת הגרדום, שניצבה במרכז מאמר זה, יש משמעות נוספת. אומנם מיתוס הגרדום וגבורת הנידונים למוות עוררו הזדהות רחבה בציבור היהודי, אולם בניגוד לציפיות האצ"ל והלח"י, הם לא

יצרו שינוי ביחסי הכוחות ביישוב היהודי, והנהגת היישוב הוסיפה להחזיק בכוח פוליטי אפקטיבי גם במעבר מיישוב למדינה. שתי המחתרות הבינו זאת ולכן ניסו להבטיח את קבלתם המלאה של עולי הגרדום לנרטיב הציוני הלגיטימי ואת אזכורם בטקסטים בעתיד. בשנים שלאחר הקמת מדינת ישראל פעלו אומנם בן גוריון וממשלתו לדחיקת מיתוס עולי הגרדום מהזיכרון הישראלי הממלכתי הממסדי, אולם בה בעת תרמו לרידוד היחס הציוני המורכב לבריטניה, בת הברית החשובה של הציונות, וצבעו אותה בהדרגה כשלטון זר ועוין שהיה צריך לגרשו מן הארץ. ב-1947, נדחק מיתוס עולי הגרדום לשולי המחנה הציוני, אך ככל שחלף הזמן הוא פילס לעצמו מקום לגיטימי ומרכזי יותר בזיכרון הישראלי. עיצוב הזיכרון הקולקטיבי הישראלי בנוגע לתהליך הקמת המדינה ועליית משקלה של הרומנטיקה על זה של הפרגמטיזם מיצבו את המאבק בבריטים ואת המוות במהלכו כמסירות נפש לאומית. בתהליך זה, נדחקה חשיבות המרות הלאומית לקרן זווית, הפרישה ממנה הלכה ונשכחה, והו מקום גובר והולך לגבורת הגרדום.⁴² כך גבר לבסוף מיתוס עולי הגרדום של הימין הציוני על ערך המרות הלאומית בשדה התודעה ההיסטורית, בניגוד למציאות ההיסטורית כפי שנותחה במאמר זה.

שיח ערכי ודיון בקונפליקטים העולים במאמר

המאמר עוסק בוויכוח פנימי שניטש ביישוב היהודי ערב הקמת המדינה בשאלת דרך המאבק של היישוב במדיניות הבריטית וכן בשאלה את מי יש להוקיר כגיבור ציוני - שאלה שהתחדדה בעקבות הוצאות להורג של חברי אצ"ל (בעיקר) ולח"י (אחד) על ידי הבריטים בשנת 1947. המאמר נוגע ביחס בין פרגמטיזם ורומנטיקה כשיקולים המנחים הנהגה לאומית, מעלה את שאלת המרות של הנהגת היישוב היהודי כקהילה פוליטית אוטונומית המבקשת להיות למדינה ועוסק בהיווצרותם של נרטיבים בזיכרון הקולקטיבי הישראלי ציוני.

המאמר יכול לשמש כלי עזר בבניית ביקורים במקומות שונים בארץ: מוזיאון כלא עכו, מוזיאון אסירי המחתרות בירושלים, בית הקברות בצפת, בית המוסדות הלאומיים (הנהלת הסוכנות היהודית) בירושלים, אנדרטת דב גרונר ברמת גן ואתרים נוספים המנציחים את עולי הגרדום (כמו האנדרטה בראשון לציון וגן עולי הגרדום בפתח תקווה). קהל היעד בביקורים אלו יכול להיות תלמידים בחטיבת ביניים, תלמידים בחטיבה עליונה ומש"צים. המורה לשל"ח יכול להשתמש במאמר ובציטוטים שונים מתוכו כדי להעביר לתלמידיו את רוח התקופה, את המסגרת ההיסטורית לפעילות הנהגת היישוב היהודי ערב הקמת המדינה ואת הדילמות שעמדו לפתחה.

⁴² גולדשטיין, א' (2015), 'עולי הגרדום בין הזכרון הממסדי לזכרון העממי', עלי זית וחרב ט"ו, עמ' 115-150.

בשלב ראשון, אפשר לקיים סיעור מוחות בשאלה: מיהם גיבורים ציוניים בעיניכם. התלמידים יתבקשו להעלות שמות של דמויות ציוניות הנחשבות גיבורים ויציינו תכונות או מעשים המשותפים לדמויות אלו. המורה יכול לעורר מחשבה או לפתח דיון באמצעות שאלות מנחות: מה מגדיר אדם כגיבור ציוני - תרומתו להקמת המדינה? הקרבה אישית? פעולה צבאית בלבד או גם פעולה פוליטית, חינוכית או תרבותית? האם דמות יכולה להיות מוגדרת כגיבור ציוני גם אם לא פעלה על פי הנחיות ההנהגה הרשמית ואולי אפילו פעלה בצורה שנתפסה כפוגעת בלכידות היישוב היהודי?

בשלב שני, המורה יספר בקצרה על עולי הגרדום - לוחמי מחתרות שהבריטים דנו למוות והוציאו להורג. אפשר לשלב ציטוטים מדברי אותם לוחמים או מאמירות של האצ"ל והלח"י מתוך המאמר, מתוך מכתבי הלוחמים או מנאומי הסנגוריה שלהם בבית המשפט. המורה יבקש מהתלמידים לנתח את הנאמר: האם עולי הגרדום עונים על הקריטריונים שהוצעו בשלב הקודם? מה ההבדל בין הגישה של תנועת העבודה לבין הגישה של האצ"ל ולח"י בהגדרת גבורה ציונית?

בשלב הבא, אפשר לחלק את הקבוצה לקבוצות קטנות ולבקש מכל קבוצה להתמקד באחד מעולי הגרדום, להכיר את סיפורו ולהעלות טיעונים: חלק מהקבוצות יטענו כי עולי הגרדום הם גיבורים ציוניים וחלק יטענו כי ההגדרה שלהם כגיבורים מורכבת ויש מקום לדיון ביקורתי. שאלות מנחות: האם הקרבה אישית מספיקה כדי להיחשב גיבור? האם הדרך שבחרו להילחם בה (פעולות מחתרטיות, לעיתים פגיעה באזרחים) משפיעה על מעמדם? האם תמיד החברה הישראלית ראתה בהם גיבורים או שהיו מחלוקות בנוגע לכך?



מסעות ומצוות: המהפך הגאוגרפי-הלכתי של רבי אשתורי הפרחי



// ד"ר אלי שישי //

מבוא

רבי אשתורי הפרחי, בן המאה ה-14, נחשב בעיני רבים לחלוץ חוקרי ארץ ישראל והגאוגרפיה ההיסטורית שלה. הוא ערך מסע מחקר בן שבע שנים ברחבי הארץ, ובסופו חיבר את ספרו ההלכתי "כפתור ופרח", העוסק במצוות התלויות בארץ. חיבור זה משלב דיון הלכתי עם תיאורים גיאוגרפיים ובוטניים של ארץ ישראל, ומהווה אחד המקורות המוקדמים והמפורטים ביותר לידיעת הארץ בתקופתו (לונץ, 1897; רוזנסון וגליקסברג, 2015). בתקופה שבה חי ופעל - תקופת השלטון הממלוכי - לא ידוע על חיבורים עבריים רבים שנכתבו בארץ, ולכן תרומתו ייחודית וחשובה. במאמר זה נסקור את קורות חייו של אשתורי הפרחי, את הרקע ההיסטורי והתרבותי שבו פעל, את תולדות חיבורו "כפתור ופרח" ואת מאפייניו, ונבחן את שיטות המחקר שלו. כמו כן נציג את תרומותיו העיקריות לחקר ארץ ישראל - בזיהוי גבולותיה ואתריה, בחקר הצומח ובגישתו ההלכתית והחינוכית. כמו כן נעמוד על מקומו כדמות מפתח במסורת מחקר ארץ ישראל.

קורות חייו של אשתורי הפרחי

המחקר ההיסטורי אודות אשתורי הפרחי מסתמך על מקורות מוגבלים, אך החוקרים משערים כי הוא נולד סביב שנת 1280. שם משפחתו "הפרחי" מיוחס ככל הנראה לעיר מוצאו - יש הסבורים שהכוונה לעיירה פלורנסיסה (Florenza) שבאנדלוסיה, ספרד (לונץ, 1897). ישנן דעות שונות גם לגבי משמעות שמו הפרטי: בהקדמת ספרו הוא מתאר את עצמו כ"העבד העברי איש תורי ברבי משה הפרחי", מה שרומז אולי למוצא בעיר טור (Tours) שבצרפת או לשמות מקומות אחרים הקשורים לכינויו. בצעירותו חווה אשתורי את גירוש יהודי צרפת בשנת 1306, ונאלץ לעזוב עם שאר מגורשי צרפת ופרובנס. לאחר הגירוש נדד בקהילות דרום אירופה - התגורר בפרפיניאן שבדרום צרפת, בברצלונה, ובהמשך בטולדו שבספרד, שם שהה כ-7 שנים (לונץ, 1897). בשנת 1313 הגיע אשתורי לקהיר שבמצרים, ומשם עלה לארץ ישראל והתיישב בירושלים. עקב מחלוקת

¹ד"ר אלי שישי - היסטוריון חוקר, סופר ומרצה, מוסמך האוניברסיטה העברית, דוקטור לפילוסופיה (PhD) בתחום תולדות הדיקטטיקה של ידיעת הארץ בארץ ישראל, מרצה בחוג ללימודי ארץ ישראל באוניברסיטת בר אילן, מנכ"ל ומייסד תל"ם (תוכנית לחינוך-ערכי ומורשת), חברה חינוכית המתמחה בפיתוח תוכן וליוי יוזמות חינוכיות-ערכיות, הכשרת מנהלים ומדריכים וסיוורים לימודיים. מנהל אגף של"ח וידיעת הארץ לשעבר.

שפרצה בירושלים (אולי סכסוך קהילתי), הוא עזב אותה ועבר להתגורר בבית שאן שבצפון הארץ. במשך כשבע שנים סייר ברחבי ארץ ישראל לשם חקירה: כשנתיים הקדיש לחקר הגליל וחמש שנים נוספות לשאר אזורי הארץ, ועל סמך מסעותיו אלה חיבר את ספרו "כפתור ופרח" בשנת 1322 (הפרחי, 1899). מקום מותו של אשתורי הפרחי אינו ודאי; ישנן השערות כי נפטר בבית שאן ונטמן בה, ואחרות גורסות שנהרג במהלך אחד ממסעותיו (לונץ, 1897). ההיסטוריון אברהם משה לונץ, בהקדמתו לאחת מהמהדורות של "כפתור ופרח", כינה את אשתורי הפרחי "הראשון בחוקרי ארץ הקודש" והדגיש את חלוציות עבודתו (לונץ, 1897). לונץ עצמו הוציא לאור בסוף המאה ה-19 את הספר בשנית, והקדיש את המהדורה לזכרו של הברון אדמונד ג'יימס דה רוטשילד - דבר המעיד על ההערכה הרבה לדמותו של אשתורי הפרחי כבר בעת החדשה.

הרקע ההיסטורי:

ארץ ישראל בתקופה הממלוכית

כדי להבין את פועלו של אשתורי הפרחי, יש לבחון את התקופה שבה הוא חי - תקופת השלטון הממלוכי בארץ ישראל (1260-1517). במאה ה-14, תחת שלטון הסולטאנים הממלוכים, הייתה ארץ ישראל אזור שולי יחסית באימפריה מבחינה אסטרטגית וכלכלית (דרורי, 1990). לאחר ניצחון הממלוכים על המונגולים בקרב עין ג'אלות בשנת 1260, הפכה הארץ לנתיב מעבר בין מרכזי השלטון בקהיר ובדמשק, ולא לזירה מרכזית בפני עצמה. חלוקה מנהלית מצומצמת העידה על ירידת מעמדה: הארץ חולקה אז לשתי נציבויות בלבד - נציבות צפונית בצפת ונציבות דרומית בעזה - בעוד ירושלים נותרה ללא מושל קבוע ובמעמד משני (דרורי, 1990). הסולטאנים הממלוכים, בחוששם מפלישות חוזרות של צלבנים מאירופה ומפלישות מונגוליות נוספות, אף נקטו במדיניות של הרס ערי החוף וביצור מבצרים בפנים הארץ, כדי למנוע שימוש חוזר במתקנים צבאיים על ידי אויביהם הפוטנציאליים.

בתחילת המאה ה-14, לאחר כישלון ניסיון הפלישה המונגולית האחרון ב-1303, חל שיפור מסוים ביציבות באזור תחת הממלוכים. החלו מפעלי בנייה ופיתוח תשתיות בדרכים הראשיות, שנועדו בחלקם להאדיר את שם הסולטאן (כגון הבנייה המפוארת של אל-מלך אנ-נאצר מוחמד בן קלאוון בקהיר ובארץ ישראל), אולם שיפורים אלה כמעט לא שינו את תנאי חייהם הקשים של התושבים המקומיים (דרורי, 1990). מבחינה דמוגרפית, חלו בתקופה זו תמורות משמעותיות: רוב אוכלוסיית הארץ הייתה מוסלמית, בעיקר בשל גירוש הצלבנים הנוצרים וחסול בסיסי השלטון שלהם.

עם הסתלקות הצלבנים, החלו הקהילות היהודיות בארץ ישראל להתאושש בהדרגה ולגדול מעט. היישוב היהודי בארץ בתקופה הממלוכית היה מצומצם ומנותק יחסית מקהילות יהודי אירופה,



אך הוא הצליח לקיים חיים קהילתיים וציבוריים צנועים בערים אחדות. פרנסת היהודים התבססה בעיקר על מלאכות זעירות ומסחר מקומי (למשל בתחום האריגה והצביעה). באותם ימים גם החלה להתפתח תופעה של עליות לרגל יהודיות - ביקורי יהודים מירושלים ומחוצה לה בקברי צדיקים ואתרי קודש יהודיים ברחבי הארץ. בירושלים התקיימה קהילה יהודית קטנה, שהתרכזה סביב בית הכנסת שפעל ברובע היהודי בעיר העתיקה. מיקומו ומצבו של בית הכנסת המרכזי בירושלים הממלוכית היו נושא למחקר מודרני, המצביע על קיומו הרצוף של מרכז יהודי בעיר בתקופה זו (ארליך, 2009). באופן כללי, ארץ ישראל בתקופה הממלוכית הייתה דלת אוכלוסין ומשאביה מצומצמים, אך עבור אנשי רוח, כמו אשתורי הפרחי, סיפקה הארץ כר נרחב למחקר ומקור השראה לרוח היהדות וההלכה.

תולדות החיבור "כפתור ופרח"

ספרו של אשתורי הפרחי, "כפתור ופרח", הושלם כאמור בשנת 1322, אולם לאחר כתיבתו הוא נותר בכתבי יד ולא זכה לפרסום רחב מידי. למעשה, החיבור היה גנוז ונסתר מעיני רבים במשך למעלה מ-200 שנה, עד להתגלותו במקרה בספרייתו של הנגיד יצחק שולאל במצרים בראשית המאה ה-16 (רוזנסון וגליקסברג, 2015). בעקבות גילוי כתב היד, הובא החיבור לידיעת חכמי דורו, והוא הודפס לראשונה בדפוס בוונציה בשנת 1549. ידוע גם שבשנת 1535 כבר נמצא בירושלים עותק כתב יד קדום של הספר, ייתכן שהיה שונה בנוסחו - דבר המעיד שכתביו של אשתורי הופצו במספר עותקים עוד קודם להדפסתו הרשמית (רוזנסון וגליקסברג, 2015).

כיום ידועים לפחות ארבעה נוסחים של כתבי היד של "כפתור ופרח", השמורים בספריות שונות בעולם:

(1) כתב יד מילאנו (ספריית אמברוזיאנה).

(2) כתב יד אוקספורד (ספריית בודליאנה).

(3) כתב יד אוסף גינצבורג (מוסקבה).

(4) כתב יד לונדון (ספריית מונטיפיורי) (רוזנסון וגליקסברג, 2015).

נראה שמקורם של כתבי יד אלה היה באזורי ארץ ישראל, סוריה ומצרים, וההבדלים הקיימים ביניהם נובעים ככל הנראה מהעתקות ומשינויים שנעשו לאורך השנים - ייתכן שחלקם בשל גרסאות שונות שהמחבר עצמו הותיר בתקופות שונות של עבודתו. רק לאחר הדפסת הספר בוונציה באמצע המאה ה-16, הפך "כפתור ופרח" לנגיש לחכמי אירופה, ובהדרגה צבר מעמד כספר יסוד בתחום זה. ישנן עדויות נוספות על מציאתם של כתבי יד של הספר - למשל עדות

על כתב יד חמישי שנמצא בירושלים בשנת 1535 - שאיננו זהה לארבעת הנוסחים הידועים כיום - עובדה שעשויה להצביע על התפוצה הרחבה שהייתה לחיבור אפילו לפני עידן הדפוס (רוזנסון וגליקסברג, 2015). במרוצת הדורות שלאחר מכן המשיך הספר להיות נדיר יחסית ועורר עניין מחודש בעת החדשה: במאה ה-19 החל עולם המחקר להתעניין בו, ובעקבות זאת יצא לאור דפוס צילום של "כפתור ופרח" בלונדון בשנת 1851 על ידי יום-טוב ליפמן צונץ, שהביא את החיבור לתשומת לבו של הקהילה המדעית (רוזנסון וגליקסברג, 2015). מאז ואילך הודפס הספר במספר מהדורות נוספות (למשל מהדורת לונץ, 1899 בירושלים ומהדורות מדעיות מודרניות בשנות ה-90 של המאה ה-20), ומאז הוא זוכה לעיון ולמחקר עד ימינו.

גבולות הארץ וזיהוי המקומות על פי "כפתור ופרח"

הגאוגרפיה ההיסטורית של ארץ ישראל במאה ה-14 משתקפת היטב מתוך דפי "כפתור ופרח". אשתורי הפרחי תיאר את הארץ לא רק בהיבטי ההלכתיים-דתיים, אלא הקדיש מאמץ רב גם לזיהוי הגיאוגרפי המדויק - דבר שייחד אותו בהשוואה לקודמיו. בעוד שסופרים וצליינים נוצרים בימי הביניים נהגו לתאר את ארץ ישראל בעיקר דרך הפריזמה של קדושתה הנוצרית, אשתורי אימץ גישה מחקרית שיטתית: הוא חרש את הארץ לאורכה ולרוחבה בניסיון לזהות אתרים המוזכרים במקרא ובחז"ל, והסתייע הן במקורות היהודיים והן במסורות השמות המקומיים בערבית בני זמנו, מתוך הנחה ששמות עבריים קדומים השתמרו בשמות הערביים של ימי הביניים (ברוך, 2000; רוזנסון וגליקסברג, 2015). למשל, הוא מרבה להשוות בין תיאורי הגבולות והערים בתנ"ך לבין המציאות הגיאוגרפית שראה בעיניו, ולעיתים גם מתפלמס עם פרשנים קודמים כאשר סבר שזיהוייהם שגויים. חוקר ארץ ישראל יוסף ברסלבי אף הציע לימים לבחון את זיהוייו של אשתורי על רקע ספרות הגאוגרפים הערבים בני אותה תקופה (כגון יאקות אל-חמאווי ואבו אל-פידא), וכן להשוותם לחיבורו של רבי יצחק חילו, בן דורו של אשתורי - מה שמשקף את החשיבות שיוחסה לעבודתו החלוצית של אשתורי בפרספקטיבה של חוקרי הדורות הבאים.

מאחר שחיבורו של אשתורי הפרחי נכתב במסגרת דיון על המצוות התלויות בארץ, הוא ייחס חשיבות מכרעת להגדרת גבולותיה ההלכתיים של ארץ ישראל. הוא סמך בעיקר על הגבולות המפורטים בתורה, בפרשת מסעי (במדבר פרק ל"ד), ושאף להתאימם לתוואי הארצי המוכר לו.

כך קובע אשתורי את גבולות הארץ בארבע רוחות:

בדרום-מזרח: גבול הארץ מגיע, לפי אשתורי, עד לקצהו הדרומי של ים המלח. נקודה זו זיהה עם האזור בו החלק הדרום-מזרחי של ים המלח נשפך אל הערבה, וזאת בהתבססו על פסוקי המקרא

בצפון-מערב: אשתורי מזהה את הנקודה "הר ההר" (הנזכרת בגבול הצפון-מערבי במקרא) כהר החודר אל תוך הים. הוא מצביע במפורש על הר ג'בל אל-אקרע ("ההר הקרע"), מצפון לעיר



לטקיה שבסוריה, כמועמד להר ההר המקראי (הפרחי, 1899). באזור זה הוא מזכיר גם את ראס אל-באסית ('Cape Basit') ואת ואג' אל-אחמר ('הפאה האדומה' - כף אדום), וכן מזהה עיירה בשם "קפליורי", המצוינת בספרות קדומה כיישוב בהר ההר, עם עיירה בשם קבוטיא שהתקיימה בזמנו באותו אזור. אשתורי מציין גם את העיר לודקיא (לודקיא התלמודית) - היא לטקיה - ומעיד שהערבים בני זמנו קוראים לה בשם זהה (אל-לודקיה), בעוד הנוצרים קוראים לה "אל-נא" (כנראה שיבוש של "לאודיצאה") (הפרחי, 1899).

בדרום-מערב: אשתורי הפרחי סבר כי גבול דרום-מערב הארץ, "נחל מצרים" המקראי, הוא ואדי אל-עריש בסיני. הוא אף מביא חיזוק מלשון התרגום הערבי של רס"ג ("התפסיר"), שם תורגם הפסוק המתאר את הגבול "ויסתדיר מן מאזל אלי ואד אל-עריש" - עד ואדי אל-עריש (הפרחי, 1899). אשתורי מציין שמקצה הדרום של ארץ ישראל (ואדי אל-עריש) ועד עזה המרחק הוא כשלושה ימי הליכה. בנוסף, בעקבות הדמיון הלשוני בין "עריש" (סוכות בערבית) לבין השם המקראי "סוכות", הוא טעה בתחילה בזיהוי מקום בשם "שוכה" באזור עדולם כסמוך לגבול הדרומי, אך לבסוף הבחין בהבדל.

בצפון-מזרח: בנקודת הגבול הצפון-מזרחית הזכיר אשתורי את "חצר עינן" (בצפון הגולן או דרום סוריה של ימיו). הוא זיהה מקום זה עם אתר ששמו בערבית חצ'ן אל-אכרד (או אל-אקרד), אולי באזור בצפון בקעת הלבנון או דרום סוריה, והעיר בביטחון שזוהי חצר עינן האמיתית. בדבריו הוא אף מבקר את פרשנותו של רש"י על אתר זה, וטוען שרש"י שגה בזיהוי מחמת ריחוקו הגיאוגרפי, ואילו הוא - אשתורי - "צודק כי הוא ראה בעיניו" אותו מקום (הפרחי, 1899). טענה זו ממחישה את ביטחונו של אשתורי בדיוק תצפיותיו האישיות.

מעבר להגדרת תחומי הגבול, סיפק אשתורי הפרחי מידע שוטף על יישובים ואתרים רבים בתחומי הארץ. כך, למשל, הוא מונה את ערי החוף המוכרות בזמנו לאורך הים התיכון: עכו, חיפה, קיסריה, אכשף (עכו קטנה), יפו, עקרון, אשקלון, עזה, דרום (כנראה דיר אל-בלח), עזקה, ועד "נחל מצרים". הוא אף מציין במדויק את מרחקיהן של אחדות מערי החוף מן הים: עזה ועזקה, לדבריו, מרוחקות מהחוף כשתי שעות הליכה, ואילו עקרון נמצאת כארבע שעות מהים (הפרחי, 1899). בתוך תחומי ירושלים תיאר אשתורי מספר אתרים חשובים. אחת התרומות המיוחדות שלו היא זיהוי מקום קברה של חולדה הנביאה, אשתורי היה הראשון שטען כי קבר חולדה נמצא בהר הזיתים, מחוץ לחומת ירושלים, בניגוד למסורת קדומה יותר ולפיה חולדה הנביאה נקברה בתוך תחומי העיר. בעקבות קביעתו זו של אשתורי, התקבע זיהוי קבר חולדה בראש הר הזיתים ונשמר במסורת היהודית לאורך הדורות (וילנאי, 1985). אשתורי הפרחי גם התעניין מאוד בקברי אישים בארץ. הוא פקד את המקומות הללו ותיעד אותם בחיבורו. לדוגמה, הוא מספר שבטבריה "ישנים קהל גדול מן הצדיקים והחסידים וגרי הצדק, ומכללם רבי עקיבא וארבעה ועשרים אלף תלמידיו"

- כלומר, בטבריה מצויים קברי רבי עקיבא ותלמידיו הרבים, לצד צדיקים אחרים (הפרחי, 1899).
תיאורים כאלה משקפים את השילוב בין עניינו ההיסטורי-גיאוגרפי של אשתורי לבין הזיקה
הרוחנית שראה באתרי הקודש היהודיים.

שיטות המחקר והעבודה של אשתורי הפרחי

למרות ש"כפתור ופרח" חובר כספר הלכתי בעיקרו, אשתורי הפרחי שילב בו גם קטעים נרחבים
של תיאור גיאוגרפי ומחקרי. הוא הרבה לסייר הלכה למעשה ברחבי הארץ ולתעד את רשמיו מן
המקומות שבהם ביקר, ובכך נקט גישה אמפירית חדשנית לזמנו (ברוך, 2000). במהלך סיוריו
אשתורי השתמש במגוון אמצעים כדי למקם ולתאר את היישובים: הוא ציין מרחקים וכיוונים,
הביא תיאורים טופוגרפיים של אתרים והסביר את שמות המקומות לאור לשון המקרא וחז"ל.
בחיבורו אפשר לזהות כ-180 אזכורים של יישובים וערים בארץ ישראל, שאת רובם הוא מזהה
באופן מפורש עם מקומות בני זמנו (ברוך, 2000). ניתוח שיטתו מעלה כי אשתורי כמעט בוודאות
הסתייע במפה או בתרשים כלשהו במהלך עבודתו: הוא משתמש במונחים כמו "נֶסֶמֶן קו ישר",
"מערב" ו-"דרום-מערב" באופן המצביע על ראייה סכמטית של המרחב (ברוך, 2000). ייתכן
שהייתה בידי מפה ששרטט בעצמו תוך כדי מסעותיו, או שהוא נשען על מפות קדומות יותר
שהכיר.

ידוע למשל שאשתורי מזכיר בכתביו את הגאוגרף היווני תלמי פטולומאוס, רמז להיכרות
תיאורטית עם מסורות קרטוגרפיות קלאסיות). יש המשערים שאולי נחשף גם למפת המסעות
של הנזיר מרינו סנוטו (Sanuto) מראשית המאה ה-14, או למפת פויטינגר (מפת דרכים רומית
מפורסמת) - מפות שהיו בנמצא באירופה באותה עת - והושפע מהן בגיבוש הבנתו את מרחב
הארץ (ברוך, 2000). אכן, בתקופתו של אשתורי היו נוסעים נוספים שהחלו לגלות עניין שיטתי
בארץ: יעקב מוורונה, בן דורו, ציין למשל את תרומתם של יהודי הארץ כמורי דרך בזכות בקיאותם
במקרא ובזיהוי מקומות היסטוריים, עדות זו רומזת שסביבתו האינטלקטואלית של אשתורי
עודדה שימוש במפות ובידע מקומי לצורכי מחקר (ברוך, 2000).

שיטות התיאור של אשתורי את האתרים בארץ ישראל התבססו לרוב על ציון מרחקים וקשרים
גאוגרפיים בין יישובים. ניתן לזהות שני דפוסים עיקריים: (1) **הצגה יחסית למרכז אזורי** - תיאור
יישוב ביחס לעיר מרכזית ידועה באותו אזור. למשל, אשתורי נוהג להסביר היכן מצוי כפר על ידי
מרחקו וכיוונו מצפת, משכם, מהר תבור, מירושלים או ממרכז חשוב אחר (2) **שיטת השרשרת** -
תיאור מיקום של יישוב אחד ביחס ליישוב סמוך אחר, וכך הלאה בשרשרת, עד שהקורא מקבל
כיוון כללי. באמצעות שיטה זו יכול אשתורי לקשר בין כמה מקומות עוקבים. כדוגמה, בתיאוריו
את סביבת צפת בגליל הוא כותב: "לצפון צפת בפחות מאלפים אמה על הר גבוה היא בירי, חוקוק



דרומית מערבית לצפת כמהלך שתי שעות... " - כלומר היישוב ביריה שוכן פחות מ-2,000 אמה מצפון לצפת על הר גבוה, וחוקק נמצאת מדרום-מערב לצפת במרחק כשתי שעות הליכה (הפרחי, 1899). דוגמאות כאלה מלמדות על גישתו המאורגנת של אשתורי, ומרמזות שאכן השתמש במפה מחשבתית או פיזית של האזור כדי למדוד מרחקים ולהבין כיוונים. סביר מאוד שהוא אף שרטט לעצמו מפה מפורטת במהלך מסעותיו, כדי לתעד את ממצאיו בצורה ויזואלית (ברוך, 2000). מחקרים אחרונים מצאו שאשתורי הכיר כנראה מקורות מידע חזותיים ומפות שקדמו לו, כדוגמת מפת פוטינגר הרומית, ושילב בין הידע הזה לבין התצפיות האישיות שערך (ברוך, 2000).

מאפיין מתודולוגי נוסף אצל אשתורי הפרחי הוא **הדגש על תצפית אישית והשוואה למקורות**. הוא כותב בלשון יחיד ומשלב בחיבורו פעמים רבות ביטויים כמו דע (כלומר, ראוי שתדע), ראיתי ושמעתי. ביטויים אלו מדגישים את הסתמכותו על חקירה אישית - דברים שראה בעיניו או שמע במו אוזניו מבני המקום, נוסף על לימוד מספרות מקורות קדומים (רוזנסון וגליקסברג, 2015). במקרים מסוימים הוא חולק על דברי פרשנים קודמים בהסתמך על ראיות שגילה בשטח, כפי שהוזכר לעיל לגבי זיהוי חצר עינן מול פירוש רש"י. אשתורי גם דאג לכמת מרחקים בין אתרים באופן מדויק יחסית: הוא משתמש באופן עקבי במדידות של **זמן הליכה** - שעות וימי מסע - במקום יחידות אורך פורמליות (כגון מילין או פרסאות שהיו נהוגות בתקופתו). כך למשל, הוא יכתוב "כשתי שעות" או "כשלושה ימים" כדי לציין את המרחק בין שני מקומות (הפרחי, 1899). נטייתו זו נובעת כנראה מניסיונו האישי כהלך בארץ. הוא מדד את המרחקים כפי שחש אותם ברגליו, מה שמקנה לתיאוריו גוון אמפירי ומעשי (ברוך, 2000).

אשתורי עצמו מעיד בהקדמת ספרו על שיטת עבודתו ומוסר: "הן הייתי כשתי שנים בגליל דורש וחוקר, ועוד חמש שנים בשאר ארצות השבטים, לא מנעתי עצמי שעה אחת מרגל את הארץ" - ביטוי ציורי לכך שהוא שוטט ובדק כל שביב מידע במהלך שבע שנות מחקרו בארץ (הפרחי, 1899). סיכומו של דבר, "כפתור ופרח" כולל התייחסות לכ-130 אתרים ויישובים ברחבי הארץ, שאותם בחן אשתורי הפרחי מכל היבט אפשרי. שילוב זה של מחקר מקורות, תצפיות שטח, שימוש במפות ושיטות כימות מקוריות, מציב את אשתורי כאחד החוקרים המתקדמים ביותר של ארץ ישראל שקדמו לעידן המודרני (ברוך, 2000; רוזנסון וגליקסברג, 2015).

חשיבותו ותרומתו של אשתורי הפרחי לחקר ארץ ישראל

סיכומו של המחקר מביא אותנו להערכת תרומתו של אשתורי הפרחי כחלוץ בתחום חקר ארץ ישראל. כבר בני דורו ולאחריו הכירו בחשיבות עבודתו, וכיום, במבט לאחור, ניתן למנות כמה היבטים מרכזיים שבהם הייתה תרומתו חדשנית ומשמעותית:

זיהוי מקומות היסטוריים: אשתורי הפרחי זיהה בשיטתיות עשרות רבות של מקומות המוזכרים

במקרא ובספרות חז"ל, והתאים אותם לאתרים הגיאוגרפיים בני זמנו. הוא הסתמך על השמות הערביים שרווחו בארץ במאה ה-14 כסמן להשתמרות השמות הקדומים, וכך הצליח למפות כ-180 זיהויים של אתרים מקראיים ותלמודיים ברחבי הארץ (ברוך, 2000). גישתו זו הפכה יסוד למחקר הגאוגרפיה ההיסטורית של ארץ ישראל בדורות שאחריו. רבים מן הזיהויים שהציע - כגון זיהוי הערים המקראיות בשמות הכפרים הערביים - נתקבלו כהנחות עבודה במחקר הארץ עד לעת החדשה.

תיאור גאוגרפי מקיף: מעבר לזיהוי נקודתי של אתרים, הפרחי סיפק תמונה גאוגרפית רחבה של ארץ ישראל בתקופתו. הוא תיאר בפירוט את גבולות הארץ, את חלוקתה לנחלות השבטים, את דרכי התחבורה, הטופוגרפיה של ערים חשובות (כגון ירושלים וסביבותיה) ואף את המרחקים היחסיים בין אזורים. תיאוריו המדויקים שופכים אור על מצב הארץ בימי הביניים ומאפשרים השוואה לתקופות אחרות. בכך "כפתור ופרח" מהווה מקור בעל ערך רב להבנת הגאוגרפיה של הארץ, ומחקרי ארץ ישראל עד ימינו מסתמכים עליו כמסמך ראשוני מאותה תקופה (רוזנסון וגליקסברג, 2015).

מחקר בוטני (חקר הצומח): אחד ההיבטים הייחודיים בחיבורו של אשתורי הוא ההתייחסות לצמחיית הארץ. במסגרת דיוניו ההלכתיים במצוות התלויות בארץ (כגון תרומות, מעשרות, כלאיים וכדומה), הוא נדרש לזיהוי מדויק של מיני צמחים ופירות המוזכרים במקורות היהודיים. אשתורי הפרחי ראה חשיבות רבה בזיהוי הצמחים על בסיס המציאות הריאלית בארץ ישראל, ולא הסתפק בפירושים תאורטיים מספרות קדומה. הוא טרח לבדוק ולבחון בעצמו את זיהוי המינים השונים, תוך היכרות קרובה עם הצומח והחקלאות המקומיים (רוזנסון וגליקסברג, 2015). למשל, אם נדרש לברר איזה צמח הוא "האזוב" המקראי או מהי ה"שקמה" המוזכרת במשנה, הוא השווה בין המסורות הכתובות לבין מה שמצא בשדות הארץ. גישתו המדעית-אמפירית בתחום זה הקדימה את זמנו: הוא בירר את ההזדהויות ולא העתיקן מן המקורות באופן עיוור. בכך הניח אשתורי יסודות גם למחקר הבוטניקה של ארץ ישראל, לצד המחקר הגאוגרפי. ניתן לומר שהתואר שהוענק לו כ"חלוץ חוקרי ארץ ישראל" כולל בחובו לא רק את המחקר הגאוגרפי וההיסטורי, אלא גם את חקר הצומח בארץ לאור המקורות - שילוב נדיר בימי הביניים (רוזנסון וגליקסברג, 2015).

מתודולוגיית מחקר חדשנית: אשתורי הפרחי פיתח, הלכה למעשה, שיטות מחקר מתקדמות לזמנו בכל הנוגע לזיהוי אתרים וסיוור שטח. הוא שילב השוואת טקסטים עתיקים עם תצפיות ישירות, השתמש במפות ובמדידות זמן כמכשירי מחקר, ותיעד את ממצאיו באופן סיסטמטי. בכך הציג דגם מוקדם של מחקר רב-תחומי: הלכתי, היסטורי וגאוגרפי גם יחד. ייחודו היה בזיקה שיצר בין עין תורני לבין חקירה מציאותית של ארץ ישראל. שיטתו זו השפיעה על חוקרי ארץ ישראל שבאו אחריו, במודע או שלא במודע, אשר הלכו בעקבותיו בחיבור בין לימוד המקורות לבין בדיקת



השטח. דוגמה בולטת לכך היא חיבורו של ר' יהוסף שוורץ "תבואות הארץ" (ירושלים, 1845) במאה ה-19, שבו המשיך שוורץ לזהות אתרי מקרא ומשנה בארץ ישראל והודה במפורש לחיבורו של אשתורי כאחד המקורות שהנחו אותו (שוורץ, 1900).

משמעות הלכתית וחינוכית: למרות אופיו המחקרי פורץ הדרך, "כפתור ופרח" נשאר בראש ובראשונה ספר הלכתי. חשיבותו טמונה גם בעובדה שהוא החיבור היחיד מבין ספרות ראשוני הראשונים שמקיף בצורה שיטתית את כלל ההלכות התלויות בארץ - תרומות ומעשרות, שמיטה, כלאים וכדומה - בשילוב עם נתוני המציאות הגאוגרפית (רוזנסון וגליקסברג, 2015). אשתורי הפרחי כתב את ספרו מתוך מניע הלכתי וחינוכי ברור: לסייע בשמירת המצוות התלויות בארץ על ידי זיהוי גבולות הארץ, הגדרת המינים החקלאיים הרלוונטיים והבהרת המציאות לאשורה. בהקדמתו לחיבור הוא מצהיר על כוונתו "לבדוק ולחפש, לדרוש ולפשפש, להודיע ולהגיד, לספר ולהעיד" - דהיינו, לחקור ביסודיות את הנושא וללמד אחרים את מסקנותיו (הפרחי, 1899). דבריו מלמדים שהוא ראה בחיבורו שליחות של ממש: לגשר על פער הידע אודות ארץ ישראל בקרב יהודי הגלות, ולספק להם וליושבי הארץ מדריך אמין להבנת המצוות הייחודיות לה. במובן זה ניכרת גישה חינוכית: אשתורי שילב את הממצא המדעי בתוך מסגרת הלכתית כדי שהלימוד יהיה פרקטי ומועיל. שילוב זה של תורה ומדע, הלכה וגאוגרפיה, שימש מודל לחיקוי והשראה בחיבורים מאוחרים יותר שעסקו בידיעת הארץ מתוך זיקה למסורת.

קהל היעד של ר' אשתורי הפרחי וחיבורו כפתור ופרח

על אף שרבי אשתורי הפרחי אינו מציין במפורש מיהו קהל היעד העיקרי של חיבורו ההלכתי כפתור ופרח - מן הקריאה בטקסט עולה בבירור כי דבריו מופנים, לפחות בחלקם, אל יהודי ארצות המערב, ובפרט קהילות יהודיות בגולה האירופית. בין השיטין ניכר כי המחבר מבקש לגשר בין עולמות - להביא בפני קוראיו תיאורים והסברים על המציאות הארצישראלית, בשפה, במונחים ובקנה מידה שיהיו מובנים לקוראים האירופיים.

כך, למשל, בדיוניו על המטבעות הנהוגים בארץ ישראל תחת שלטון הממלוכים, טורח אשתורי להשוות את ערכם ומידותיהם לאלו הנהוגים באירופה, על מנת להנגיש את המידע ההלכתי והגאוגרפי לקוראים הרחוקים (ראה: כפתור ופרח, מהדורת אלדד הד, ירושלים תשמ"ה, עמ' קעא). בדומה לכך, כאשר הוא מתאר את חמי טבריה, הוא מזכיר את חמי ברצלונה, תוך יצירת הקבלה בין אתרי מרפא מוכרים במערב לאלו שבמזרח, מתוך הנחה שקוראיו יכירו את האחרונים (שם, עמ' קע).

התמונה מתבהרת אף יותר כאשר מגיעים לדבריו המפורשים בנוגע לקביעת מעלות הרוחב של ארץ ישראל. כאן מדגיש המחבר את חשיבות המידע עבור יהודי אירופה, כדי שיוכלו למקם את

ארץ ישראל על המפה מתוך השוואה למקומות מושבם. אשתורי רואה בכך לא רק מידע גאוגרפי-מדעי, אלא כלי חינוכי ודתי שנועד לעורר את לב אחיו לעלייה לארץ. כך הוא כותב:

"ומה שדברנו עד הנה בזה, המבוקש לחזק את לבב אחינו ורעינו האנוסים והמוכרחים להתעכב בארץ ההיא, אם להכרח גמור, אם שהרצון יכריחם ובמעגלותיו ינחם. אבל לא לפטור הזריז המהיר והחרוץ, בית א-להיו הולך ברגש נחפז נחוץ, ולא רצו הקדושה ירוץ עד אשר לא ירתק חבל הכסף וגולת הזהב תרוץ, ויזכה בבנין רחוב וחרוץ" (כפתור ופרח, עמ' קעא-קעב).

דבריו של אשתורי משקפים מתח פנימי בין ההכרה במצוקות הגלות - ובפרט של האנוסים - לבין שאיפה דתית וציונית מוקדמת, לעודד עלייה לארץ ישראל. לשונו המליצית והפיוטית מכוונת לא רק לשכנוע שכלי, אלא גם לפנייה רגשית-רוחנית אל קוראיו, מתוך דאגה כנה לגורל עמם. קריאתו הפואטית "עד אשר לא ירתק חבל הכסף" מתפרשת כהתרעה - כי זמן העלייה מוגבל, וכי יש לנצל את ההזדמנות כל עוד הדבר מתאפשר.

מכאן ניתן להסיק כי כפתור ופרח נכתב מתוך תחושת שליחות כלפי קהילות הגולה - לא רק כדי לפרט את המצוות התלויות בארץ ולהציג את הגיאוגרפיה שלה, אלא גם ככלי חינוכי ותודעתי לעידוד זיקה מעשית לארץ ישראל. גישתו מבטאת מגמה מוקדמת של "תחיית הקשר לארץ" עוד לפני עידן הציונות המודרנית, וממחישה את הרבדים השונים של הכתיבה ההלכתית-גאוגרפית בתקופת ימי הביניים.

השפעות תרבותיות וחינוכיות - אשתורי לא רק מציג במפורש השוואות בין המציאות בארץ ישראל לבין זו של אירופה, אלא גם נוקט בגישה חינוכית שמטרתה לעורר את הדמיון והזיקה התרבותית בקרב יהודי הגולה. הוא **מדגיש את החשיבות של הכרות עם הארץ**, לא רק כמרכיב הלכתי או גאוגרפי, אלא כמרכיב זהותי שמחבר את הקורא ליהדות ולשורשיה ההיסטוריים. בכך, אשתורי מתייחס למצב בו יהודים, שלעיתים אינם נאלצים לעזוב את ארצות מגוריהם בשל מגבלות כלכליות או חברתיות, נוטים להתעצל - תופעה שהוא מזהיר מפניה. המחבר מעודד את הקהל לקחת אחריות ולהגיב במעשים, מתוך הבנה כי עלייה היא לא רק מצווה הלכתית אלא גם חובה תרבותית וערכית.

במאמץ לגשר על הפערים התרבותיים, מתבצע אצל אשתורי ניסיון השוואתי בין מערכות המדידה והמטבע של ארץ ישראל לבין אלו הנהוגות באירופה. כך, כאשר הוא מתייחס למטבעות הממלוכיים, הוא מציג את הנתונים בצורה כזו שהקורא האירופי יוכל להזדהות ולהבין את ערכם ומשקלם. המטרה כאן אינה רק עניין הלכתי טהור, אלא גם ניסיון להראות לקהל המערבי שהמציאות בארץ ישראל איננה נפרדת מהעולם האירופי, אלא חלק ממערכת ערכים ואמצעים שהם מוכרים לו (כפתור ופרח, עמ' קעא-קעב).



אחת מהנקודות החשובות שבהן מתמקד אשתורי היא **המשמעות ההלכתית והמעשית של ההחלטה לעלות לארץ ישראל**. הוא מציין במפורש את ההשפעות שיכולות לנבוע מהכרת גאוגרפיית הארץ והכנסת המידע הזה למסגרות הלכתיות. בכך, המחבר מציג את העלייה לארץ כמעשה שמביא לשינוי מהותי לא רק במישור הפיזי, אלא גם במישור הדתי והרוחני של החיים היהודיים. בקריאתו הוא קורא להתעוררות - הן מבחינה אינטלקטואלית והן מבחינה רגשית - אל תוך מחויבות לאומית ודתית.

תרומתו המיוחדת במספר תחומים בנוגע לארץ ישראל

1. השוואה בין המערכות המקומיות והמערביות

במחקריו מופיעה נטייה להשוות בין המציאות המקומית בארץ ישראל לבין זו הנהוגה באירופה. לדוגמה, בעת דיונו במטבעות הממלוכיים, ניכר כי הוא השווה את ערכם למטבעות האירופיים, מה שמדגים גישה השוואתית והבנה מעמיקה במערכות כלכליות שונות. השוואות אלו לא רק המחישו את רמת הדיוק המחקרי שלו, אלא גם סייעו לגשר על הפערים התרבותיים בין יהודי הארץ לגולה.

2. חשיבות ההיבט ההלכתי-מעשי של הארץ

מעבר להיבטים המדעיים, אשתורי הדגיש את החשיבות ההלכתית של ידיעת הגאוגרפיה של הארץ. כתביו מעידים על הבנה כי מדידות ומאפייני הארץ אינם רק פרטים טכניים, אלא משפיעים על קביעת מצוות ותוקפם ההלכתי. בכך, הוא סייע להנגיש את המציאות הארצישראלית לקהלים רחבים וליצור מעין גשר בין עולם המדע לבין עולם ההלכה והדת.

3. עידוד עלייה ותודעה לאומית

דרך כתיבתו מתבטאת גם קריאה עזה לעלייה - לא רק כמצווה אלא כמחויבות תרבותית וזהותית. אשתורי אינו מסתפק בהצגת נתונים ומדדים, אלא מפעיל את קוראיו ומעודד אותם לחצות את הפער בין מקום מגוריהם לבין הארץ, מתוך הבנה כי המעבר לארץ מחבר בין ידע מדעי לרוחניות והתחדשות אישית-קהילתית.

4. תרומה למורשת המחקרית והאקדמית:

כתיבתו של אשתורי, המאופיינת בשילוב בין גישה אמפירית לבין ממדים הלכתיים ורוחניים, סייעה לעצב את המסורת המחקרית בארץ ישראל עוד בימי הביניים. הוא תרם רבות לפיתוח שיח מחקרי שעוסק בשאלות גאוגרפיות, כלכליות והלכתיות בו זמנית - גישה שעדיין מהווה מוקד לדיונים אקדמיים בתחום.

סיכום

רבי אשתורי הפרחי וחיבורו "כפתור ופרח" תופסים מקום של כבוד בהיסטוריה של חקר ארץ ישראל. אשתורי הפרחי היה בן דור הביניים, אך מחקריו ורישומיו על הארץ הקדימו את זמנם במאות שנים. ספרו - למרות שהוא מסווג כספר הלכה - מכיל שפע של מידע גאוגרפי, היסטורי ובוטני, ההופך אותו למקור ראשוני ממעלה ראשונה על ארץ ישראל במאה ה-14. כמי שחי בארץ ושוטט בה, תיעד אשתורי בפרוטרוט את נופיה ואתריה, ובכך סיפק הצצה נדירה ומפורטת למציאות הארץ-ישראלית בתקופה הממלוכית. בשל גישתו המדעית והשיטתית, זכה אשתורי לתואר "הראשון לחוקרי ארץ ישראל" כבר מפי חוקרי המאה ה-19 (לונץ, 1897), ותואר זה מוצדק ללא ספק לאור תרומותיו. עבודתו סללה את הדרך למחקר הארץ בכל המובנים: זיהוי אתרים קדומים, תיעוד גבולות ושמות, ולמידת תנאי הטבע והחקלאות - וכל זאת מתוך מטרה לקדם את הבנת המצוות והמסורות היהודיות הקשורות לארץ. חוקרים שבאו אחריו, כדוגמת ר' יהוסף שוורץ במאה ה-19, המשיכו במידה רבה את דרכו ושאוּבו השראה מממצאיו (שוורץ, 1900). גם במחקר המודרני ממשיך "כפתור ופרח" לשמש אבן פינה.

"כפתור ופרח" של אשתורי הפרחי מהווה מסמך רב-ממדי, שניכרת בו השאיפה לגישור בין עולמות שונים - בין המזרח והמערב, בין החומר לרוח - תוך כדי ניסיון להנגיש את המציאות וההלכות של ארץ ישראל לקהל יהודי הגולה האירופאית. אשתורי משתמש בהשוואות, במטאפורות ובנתונים מדויקים כדי לעורר את הקורא ולהניע אותו למעשים, ובכך הוא מדגיש את חשיבות העלייה לארץ כפעולה לא רק הלכתית, אלא גם תרבותית ורוחנית. ניתוח "כפתור ופרח" של רבי אשתורי מציג תמונה של חוקר פורץ דרך, אשר בשילוב בין מדידה אמפירית, השוואה בין מערכות שונות ועידוד לקשר עמוק לארץ, תרם רבות לעיצוב תפיסת המציאות הארצישראלית וההלכתית בקרב יהודי הגולה והקהילה המקומית. תרומתו הרבה בתחום המחקרי, ההלכתי והתרבותי מציבה אותו כאחד החלוצים בתחום חוקרי ארץ ישראל.

דמותו של אשתורי הפרחי ניצבת כאבן דרך במסורת ידיעת הארץ: הוא קישר בין עולמות של קודש ושל חול, בין לימוד תורה לבין חקר המציאות הגאוגרפית, ובהצלחה גדולה. תרומתו ניכרת עד היום בלימוד ארץ ישראל, ומהווה עדות לכוחו של מחקר פורץ דרך המשלב נאמנות למקורות עם הסתכלות חדשנית על המציאות.



מסלול המטייל העברי בירושלים

בשנות טרם מדינה



// ד"ר יורם אלמכיאס¹ //

מבוא: טיילות חינוכית לאומית²

התחדשות מסגרת הטיולים העברית בעת החדשה והמגע המחודש עם אתרי הארץ ושביליה עוררו מטען רגשי והיסטורי מיוחד. גילוייה של הארץ ונופיה על אתריה המקראיים וההיסטוריים, לווה בהתרגשות רבת עוצמה והעניק חוויה ייחודית לדור הצעיר החש לראשונה את המפגש עם הארץ הישנה-חדשה. המפגש עם חבלי הארץ המקראיים כמו ירושלים, הרי שומרון ויהודה, הגלבוש ובקעת הירדן, מדבר יהודה והנגב - עורר התרגשות רבה וסקרנות מלווה בתחושת שייכות לאומית. המטיילים העבריים, ובמיוחד בני הנוער, חשו כי הם 'עושים היסטוריה' ומחדשים מסורת קדומה לאחר שנות גלות ארוכות. ביטוי שיא לשכלול תופעת הטיילות הזו על זיקתה הלאומית, היו הסיורים והמסעות של תנועות הנוער והפלמ"ח (אלמוג 2000; גרטל 2000; אבישר 2005; שפרן 2013; רגב וחרובי 2017; שיש 2019):

לפיכך שקד הפלמ"ח לגלות את הארץ לנוער העברי ולטעת בו באורח מוחשי את הרגש החי אל ארץ-ישראל השלמה [...] פגישה זו בין הפלמ"ח ובין פאות מולדת נשכחות או בלתי נודעות, הצמיחה בבני הנוער הפלמ"חי זיקה חדשה לארץ-שורשית, סלעית ואף אינטימית, שנמסכה ונספגה בעולמם. (גלילי 1956, כרך ראשון עמ' לא-לב)

זכורני, לאחר אחד המסעות הראשונים שלנו לסביבות שכם, אמרו לי כמה אנשי קיבוצים וותיקים, ילידי אירופה וחניכי חו"ל, 'רק עכשיו, לאחר מה שראינו והרגשנו בנופים אלה של הארץ התחלנו לחוש אותה כמולדת'. (שם, עמ' 151)

מחקרים חשובים הוקדשו זה מכבר לתפקידיהם של המרחב הגיאוגרפי והאתרים ההיסטוריים כמעצבי זהות לאומית. (סמית 1986; גורביץ וארן 1991; בן-ישראל 2004, עמ' 11-20). אף מחוללי התנועה הציונית הדגישו את הקשר הלאומי לארץ-ישראל מכח זיקת העבר ורציפות הקשר

¹ד"ר יורם אלמכיאס - מורה דרך מוסמך ומדריך של"ח וידיעת הארץ. ראש ההתמחות ללימודי ארץ-ישראל, המכללה האקדמית לחינוך "אורות ישראל", מרצה, המחלקה ללימודי ארץ ישראל וארכיאולוגיה, אוני' בר אילן, עורך ראשי לכנסים וקבצי המאמרים של כנס מחקרי חברון ויהודה, מדרשת חברון.

²המאמר מוקדש לזכר תלמידי הגיבורים: רס"ל ידידיה רזיאל (רוחנברג), סרן נתנאל סילברג, רס"ן דוד מאיר, רס"ר צביקה לביא וסגן יוחאי דוכן, הי"ד ז"ל. יחדיו טיילו בנתיבות ירושלים ובשבילי הארץ אשר אותה אהבו, בעבורה נלחמו ועל אדמתה נפלו במערכת 'חרבות ברזל' - התקומה: יהי זכרם ברוך.

ההיסטורי של העם לארץ, תוך בניית תודעה לאומית המורכבת מיסודות היסטוריים קדומים. ביטויים כגון: 'זכות אבות', 'נחלת אבות', ועוד - היו ביטויים שגורים בהגות הציונית. השימוש בהם נעשה לשם חיזוק התודעה הלאומית ועיגון השאיפות הציוניות במקורות. (לבסקי 1989, עמ' 7-8; קונפורטי 2006; בן ישראל 2004, עמ' 101, עמ' 113; כץ 2023)

לטיילות העברית מקום מרכזי בפיתוח רעיונות אלו, 'דרך הרגליים'. מערכת החינוך העברית, היתה מודעת להעצמתם של 'אתרי מורשת' (Heritage Sites) בארץ-ישראל. מן המפורסמים היו האתרים: תל חי, מצדה, קברות המכבים ועוד, אתרי מיתוסים שהתבססו והתעצמו עם התפתחותה של תופעת הטיולים במערכת החינוך הציונית- הפורמלית והבלתי פורמלית. במקביל, התפתחה טיילות לאתרים היסטוריים ותנ"כיים נוספים כגון: ירושלים (הכותל, הר הזיתים, מגדל דוד ועוד), ענתות ויריחו, שומרון (שכם ועמק דותן, סבסטיה ועוד) ויהודה (קבר רחל, מערת המכפלה) - אלו השתלבו במערכת הסמלים הלאומיים ויצרו מעין תודעה לאומית-מקראית. (אלבום-דרור 1986; בן-יהודה 1970, עמ' 88; ספוזניק 2010; אלמכיאס 2012; ספוזניק 2015; אלמכיאס 2017). עוצמתית במיוחד היתה חוויית הראשונות:

בני חורין אנו, משוטטים כאוות נפשנו, תרים את ירושלים בפנים ואת ההרים בסביבה [...] אנו נושמים את אוירם הצח של ההרים, סופגים אל תוכנו את האוירה הקדומה- והלב מלא ומתפעם מהרגשת חירות ללא גבול וסייג [...] משהו הומה ותוסס בי, משהו חדש שעל סודו טרם עמדתי- האם זו ברית האהבה ללא מצרים בה נקשרתי לאדמת המולדת? האם זו רוח הקדומים האופפת אותנו ומרעיפה עלינו מחסדה? (בן-צבי 1962, עמ' 36)

"מילה בסלע"-היינו פה!

אחד הביטויים הפיזיים להתחדשות מסורת הטיולים באתרים שונים, היה התיעוד הכתוב באבן- כתובות 'גרפיטי' (Graffiti) שנרשמו בידי קבוצות מטיילים ובעיקר תנועות נוער עבריות וחבורות סיירי פלמ"ח במספר אתרים בארץ כמו: בור המים במצדה, מערת חריתון, בור המים בהורקניה, מערת צדקיהו ועוד.³ משכיחות התופעה ניכר כי תיעוד ביקורים בכתובות בשטח היה מקובל בקרב מטיילים בכלל ובקרב מטיילים עבריים בפרט. נראה שתופעת התיעוד הפיסי והחקיקה באבן התפתחה בעיקר בקרב דור בני הארץ שהחל לגלות מחדש את מולדתו וחש את הצורך

³ Graffiti: צורת הריבוי של Graffito, שריטה או חריתה קטנה באיטלקית. בשנת תש"ב (1942) קבע וועד הלשון את החלופה העברית חרותות תמורת Graffito בתחום הארכאולוגיה. בדיונים של האקדמיה ללשון עברית הוצעו המילים: חִרְתָּת או קִייר: <https://hebrew-academy.org.il> מיום 29/12/2020.



להדגיש הן את הבראשיתיות של הטיול והן את עבריותו. ייתכן שבהשפעת מטיילים ומבקרים לא יהודים, שנהגו להנציח את ביקורם בחריתת שמם על קירות מבנים ודפנות מערות, לאורך ימי הביניים ובעיקר מראשית המאה ה-19 עם הופעת הטיילות האירופאית לגווניה. יש מקום להניח כי בני הארץ ביקשו לחקות את תופעת התייעוד וההנצחה מחד, אך להעניק לה לבוש עברי לאומי- מאידך. לרוב היה זה המפגש הראשון של המטיילים עם האתר ועורר תחושה של שיבת הבנים למולדת האבות ההיסטורית.⁴ בהבדל מהמבקרים הזרים שפקדו את האתרים ותיעדו את ביקורם באבן, המטיילים העבריים חשו שהם 'חוזרים הביתה', תוך טיפוח תחושת ילידיהם הם התחברו מחדש לארץ הישנה-חדשה אותה עזבו אבותיהם לפני אלפיים שנה ומעשה החקיקה באבן נתן לכך ביטוי מוחשי, פיזי (גורביץ וארן 1991). בני הנוער העברי פקדו את האתרים כשהם חמושים במטען תודעתי שהיו משולבים בו תנ"ך, היסטוריה וספרות חז"ל, אגדות עם ומסורת קדומים, הגות ציונית וספרות אידיאלוגית. האתרים, המערות והנופים הקדמוניים אתגרו את בני הנוער פיזית וערכית: הרי שומרון ויהודה, הנגב, בקעת יריחו, מדבר יהודה והוואדיות שעברו על פניהם, החדירו בהם תחושה של המשכיות היסטורית וגאולת השממה. (וילנאי 1945, עמ' 10-11).

אם אכן מדובר בכתובות אותנטיות ובפענוח נכון שלהן (לשם כך נדרשת מיומנות ספציפית, השוואה לכתובות מקבילות, לעדויות סיירים ולהצלבה עם מקורות ספרותיים), הן עשויות להצביע על תופעה שהיתה רווחת ולשמש תיעוד משלים למקורות אחרים. דוגמה לתופעה הזו הן כתובות עבריות ממערת צדקיהו בירושלים. על קירות המערה תועדו מאות כתובות גרפיטי שאת רובן ככולן ניתן לקרוא ולהתחקות אחר מקורן. בחלק מהמקרים ציינו המבקרים את שמם, תאריך ביקורם, המסגרת בה טיילו ועוד. סביר להניח כי בחלק מעדויות כתובות אלו גלום מידע היסטורי חשוב העשוי לשפוך אור על קורות המערה, המבקרים בה ותייעוד הטיילות בירושלים בעת החדשה. (אלמכיאס, 2025). נבקש לסקור במאמר זה את מסלול המטייל העברי בירושלים בשנים שקדמו להקמת המדינה, בהקשר הרחב של זיקתו הלאומית לירושלים, תוך חשיפה למקורות מגוונים: זיכרונות טיולים ומסעות, חרותות באבן (Graffiti), ותייעוד בעיתונות התקופה.

⁴ לא כולם ראו את התופעה בחיוב. זאב וילנאי מראשוני המדריכים לידיעת הארץ שעודד יציאה לטיולים וראה בהם ערך לאומי חשוב, מציין מפורשות בהנחיותיו למטייל: "אל ירשמו המטיילים את שמותיהם על מצבות וקברים ואל יקימו סימנים לזכר ביקורים במקומות היסטוריים. דבר זה מקלקל את המצבה ואת דמותה הקדומה שהוד של דורות חולף עליה". (וילנאי תש"ה, עמ' 19).



תמונה מס' 1: סמלי מגן דוד על קירות מערת צדקיהו. 1928.
צילום: הוֹדִיָה סַעֲדִיָה (פב' 2021)

מסלול העולה והמטייל בירושלים בראשית המאה ה-20

סקירה של מקורות בני התקופה מעלה שמרבית המבקרים העבריים בירושלים בעת החדשה ובמיוחד בתקופת המנדט, סיירו במסלול שכלל את האתרים: מגדל דוד, חומות העיר העתיקה, הרובע היהודי, הכותל המערבי, מערת צדקיהו, קברי נחל קדרון, הר הזיתים והר הצופים. לעיתים סיירו גם בקברי הסנהדרין, קברי המלכים ('מערת כלבא שבוע') ו'חצר המטרה' – הסמוכה לקבר הגן. להלן מספר דוגמאות מייצגות על פי סדר כרונולוגי:

לוח ארץ ישראל לשנת תרנ"ו (1895) מתאר את מסלול 'אורחת הנערים' בדרכם מירושלים ליריחו ויום המלח:

(האורחה) החלה מסעה משער שכם ותלך הלך ונסוע הירדנה, וכמעט בכל מדרך כף רגל מצאה לה עניין לענות בו. הנה מערת צדקיהו, הנה חצר המטרה, הנה גבעת סקופוס, הנה הר בציתא, נחל קדרון, הר הזיתים. ואם באנו רק להזכיר את כל המקומות שעברה עליהם האורחה אין אנו מספיקין במקום הזה.⁵

בשנת 1904 יצאו תלמידי בית המדרש למורים לסיור דומה בירושלים, כשהמגמה היא חינוכית לאומית מוצהרת: "להתבונן לחומותיה ולכל המקומות אשר סביבה. לכל המעורות והקברים והחפירות הישנות. מטרת טיולנו היא להתקרב יותר אל ארצנו להכיר ולדעת אותה לא עפ"י הספרים בלבד, כי אם גם למראה עיניים".⁶

ברוך בן יהודה, תלמיד המחלקה השביעית בגימנסיה הרצליה, מתעד ביומנו את ימי המסע הגדול בירושלים בחודש ניסן 1913 (תרע"ג): מגדל דוד, סמטאות העיר העתיקה ("רחובות צרים ומעופשים"), הכותל המערבי ("רצינו להתנפל על הקיר, לנשק אותו, לחבק כל אבן בדמעות"),

⁵ יושב"א 'בינה בספרים' (ביקורת על לוח א"י של לונץ לשנת תרנ"ה), **החבצלת** 18 בספטמבר 1895.

⁶ קנטרוביץ, 'טיול תלמידי בית המדרש למורים', **השקפה** 14 ביוני 1904.



הר הזיתים ("משם ראינו את כל ירושלים. המחזה הוא נהדר מאוד"), שערי העיר העתיקה, מערת צדקיהו ("היא היא המערה שבה ברח צדקיהו בעת חורבן ירושלים"). בין השיטין הוא משתף את הקורא בחוויה הנפשית שהטביעה בו רושם רב:

אולם ממה שראיתי היום אני מלא רגשות אין קץ. טיילנו היום בכל ירושלים, ראינו את כל חורבות העיר העתיקה. מקומות שלא תארתי לי מעולם שאראה אותם, מקומות יפים ונפלאים. חייתי כל היום בממלכתנו אנו. נדמה לי שאני אחד מבני ישראל, חי בירושלים עיר הבירה, נלחם על יד חומת הבית ונקבר על הר הזיתים. (בן יהודה 1970, עמ' 122-125).

הזדהותו הלאומית הטוטלית, מתכתבת רעיונית עם דברים שמתאר הסופר יעקב פולסקין אודות המחנך הנערץ יוסף ויתקין שזמן מה לפני מותו, בהרגישו כי קרוב קיצו (נפטר בד' שבט תרע"ב-1912), הגה באוטופיה על חיי העברים בעתיד בארץ ישראל. האוטופיה חדורה ברעיון תחיית הארץ בידי בניה השבים אליה. היא מתחילה בסיפור שויתקין טייל כביכול ב'מערת צדקיהו', הנמשכת לפי האגדה עד יריחו, תעה בה ונרדם. בהתעוררו לאחר מאה שנים, מצא ממלכה עברית, שנוצרה בעבודה העצמית של העברים (יערי-פולסקין 1964, עמ' 98). ההקבלה המעניינת הזו עשויה לחזק את הטיעון כי לביקורים בירושלים בעת החדשה התלווה מטען לאומי ועל כך עוד להלן. הסופר שלמה שבא מתאר גם הוא בספרו 'הימים היפים' את מסלול התייר העברי-ציוני בירושלים בשנות העשור השני של המאה הקודמת:

הנה הוא ידידנו, התייר, שבא מעיר או עיירה נכבדה באירופה המזרחית. איש יהודי סוחר, אוהב עמו, ציוני (אולי כבר השתתף בקונגרס), משכיל, יודע ספר ודובר עברית [...] השנים, שנות תחילת העשור השני למאה. ישובה של ארץ ישראל מתפתח, וידידנו, החוזר ואומר כי בבוא היום יעלה אף הוא עם משפחתו להשתקע בארץ, מחליט לנסוע ולראות במו עיניו מה נעשה בישוב ארץ ישראל עד כה. מה יראה ידידנו בארץ באותם ימים? [...] לאחר הביקור ליד הכותל, יעבור התייר ברובע היהודי של העיר העתיקה, בסימטאות הצרות ובשוקי הבשר, הבשמים והמזכרות. ישמע קולו של שוק וידמה כי הוא שומע את קולות ירושלים מימי בית ראשון ושני. בימים הבאים יבקר בכל המקומות המפורסמים של ירושלים: מערת צדקיהו, מערת כלבא שבוע, קבר דוד, יד אבשלום, הר הזיתים. (שבא 1972, עמ' 226).

בשנת 1920 (אלול תר"פ) פירסמו המורים לידיעת הארץ ח"א זוטא וא"ל סוקניק את המדריך "ארצנו". בפרק על הסיורים בירושלים וסביבותיה נמנים האתרים: מגדל דוד, הרובע היהודי והכותל המערבי ("הרבה מן העולים נוהגים לכתוב את שמותיהם בדיו או בצבע על אבני הכותל לזיכרון ולסגולה"), הר הבית נחל קדרון, הר הצופים והר הזיתים, הר ציון, חומת העיר ושעריה ומערת צדקיהו. (זוטא וסוקניק 1920, עמ' 124).

בספרו 'ארץ ישראל וסוריה הדרומית' שיצא בשנת 1921 (אייר תר"פ), ממליץ ישעיהו פרס על מסלולי טיולים בירושלים. בין השאר הוא מונה את האתרים: הכותל המערבי, הר הבית, הרובע היהודי, נחל קדרון, החומה ושעריה, חצר המטרה, הר הזיתים ומערת צדקיהו, עליה הוא מציין כי נתגלתה מחדש בשנת 1852, היא ארוכה ומפותלת, יש להצטייד בנרות ועל מורה הדרך 'להמציא' מראש מפתח לכניסתה (פרס 1921, עמ' 178-179).

משנת 1921 פעלה בירושלים 'ועדת התרבות' מטעם ההסתדרות. בין פעולותיה היו הקניית השפה העברית והטמעתה, פעילות בקרב בני הנוער, סיורים וטיולים בירושלים ובסביבתה בהדרכת דוד אבישר והרצאות בידיעת הארץ מפי זאב וילנאי:

הננו מונים כבר את השנה השניה לקיום הטיולים. בקיץ שעבר ביקרו את פנים ירושלים. בחורף זה כוונה התכנית לסביבות ירושלים ולפעמים התכנית מתרחבת עדי הגיעה למצפה, רָמָה, בית לחם וכו'. מתכוננים לטיולים גם לשכם, חברון, יריחו ים המלח וכו'. מנהל הטיולים הוא הח' אבישר הרואה ברכה בעבודתו והחברים נהנים מהסברותיו והערותיו.⁷

על קירות מערת צדקיהו פוזרות מספר כתובות גרפיטי המציינות את מטיילי אגודת התרבות או ועדת התרבות. במהלך שנות ה-20 התרבו גם סיוריהן של תלמידות בית המדרש למורות 'מזרחי' שכללו את ירושלים ואתריה (מגדל דוד, הר הזיתים, הר הצופים ועוד), והתרחבות המסלולים שבסביבה הקרובה לעיר כמו מוצא, עין כרם, נחל פרת ועוד (שפנייר 2017).

לקראת סוף שנת 1921 החלה לפעול בירושלים הפלוגה הירושלמית של גדוד העבודה. חבריה עסקו בעיקר בחציבה, סיתות ובניה. פלוגה זו היתה לימים הגרעין המייסד של קיבוץ רמת רחל בדרום העיר. מלבד המניע הכלכלי, מציאת מקורות תעסוקה ופרנסה לחברי הגדוד, פעלו חברי הגדוד גם במישור התרבותי-חברתי. מלבד הרצאות, סמינרים חינוכיים, ערבי תרבות, אומנות ועוד, התפתח והתחזק הקשר עם העיר ירושלים ותושביה. החוגים וההרצאות של הפלוגה נפתחו בפני הנוער והציבור הירושלמי, ובערבי שבתות וחגים נהגו חלק מחברי הפלוגה להשתתף בתפילות בבתי הכנסת בירושלים (מיכאלי ואביגדורי-אבידוב 2004, עמ' 192-207; לבסקי 1989, עמ' 260-235). מטבע הדברים ככל שהרבו חברי הפלוגה לסייר ולטייל בה ובסביבתה, התפתחה הכרות אינטימית יותר עם העיר. מסלול הסיורים עבר בנתיב האתרים המוכר: הכותל, הרובע היהודי, מגדל דוד, נחל קדרון והר הצופים. כך מתאר למשל איש הפלוגה מרדכי פרידמן (איש שלום):

השבתות היו מיועדות לטיולים. בשבתות הראשונות ערכנו סיורים בעיר העתיקה, טיילנו בלא חשש בכל הסימטאות. הגענו לכל פינה. יוצאי הישיבה שבינינו ואלה שלמדו תנ"ך

⁷ ז.ר. עבודת התרבות בירושלים, הפועל הצעיר 8 בפברואר 1924.



הכירו הרבה מן המקומות מתוך הכתובים. עתה חווינו את הפגישה עם מקומות היסטוריים שידענו עליהם רק בתיאוריה מתוך הספרים. כך ענתות, כך שמואל הנביא, סנהדריה, יד אבשלום וקבר זכריה, הר הצופים והר הזיתים. היתה סקרנות רבה מאוד. (פרידמן-איש שלום 1989, עמ' 98).

פרידמן הגיע לירושלים בראשית שנת 1924 והיתה זו לו הפגישה הראשונה עם העיר ההיסטורית. המפגש הראשון עם הכותל, הרובע היהודי והעיר העתיקה גרמו לו להתרגשות רבה ועוררו בו רגשות לאומיים עזים. בדבריו הנרגשים ניתן לראות רמזים ברורים לנוכחותה של תודעה לאומית כלפי ירושלים:

כשאתה בא ורואה במו עיניך את העיר ירושלים ואתה רואה בפעם הראשונה את הכותל המערבי, זו הרגשה שאין לבטאה במילים. הכותל הוא בכל מצב הכותל. ואתה נגעת באבניו, הנחת את ראשך עליו. נקשרת כאילו באופן פיזי אל אלפי שנות היסטוריה יהודית בארץ ישראל. (איש שלום 1989, עמ' 97).

תיאור דומה ולא פחות מרגש מספק לנו המדריך הידוע לידיעת הארץ זאב וילנאי. וילנאי עלה לירושלים באותן שנים כדי ללמוד הוראה בבית המדרש למורים (הוסמך להוראה בשנת 1922). את מסעו מחיפה לירושלים הוא עשה ברגל וברכבת משא. המפגש הראשון עם ירושלים עורר בו התרגשות רבה:

בהתקרבו אל ירושלים שרק הקטר שריקה ארוכה וליבי דפק בקרבי בעוז מרוב התרגשות [...] ראשית כל רציתי לראות את הכותל המערבי שעליו חלמתי משחר ילדתי. יצאתי ברגל אל העיר העתיקה וכולי מלא התפעלות מן החומה, משער יפו וממגדל דוד שלצידו. נכנסתי לתוך העיר העתיקה וירדתי במדרגות מעוקלות, בין בתים קטנים ומגובבים, אל הכותל. בביתי לא חונכתי על תפילות, אולם כאן ליד הכותל, הרגשתי צורך לשפוך את רחשי ליבי בדברי תפילה והודיה. (וילנאי תשל"ה, עמ' 33).

בפסח של שנת 1924 ערך זאב וילנאי סיור מקיף בירושלים מטעם אגודת המשוטטים. בין האתרים בהם ביקרו: מגדל דוד, העיר העתיקה והכותל המערבי, חומות העיר ושכונותיה החדשות. וילנאי חידש אז בסיוריו המאורגנים את מנהג הקפת חומות ירושלים במיוחד בערבי תשעה באב. המגמה היתה כאמור חינוכית לאומית: "אגודת המשוטטים עושה פעולות להפצת ידיעת המולדת, כדי להחיות את ארצנו לפני העולים השבים אליה".⁸

⁸ סיור פסח בירושלים 1924 עם זאב וילנאי והמשוטטים, תיעוד מתוך הסרט 'בנים בונים' שהופק ביוזמת קרן היסוד וצולם על ידי יעקב בן דב בשנת 1924.

בני הנוער וירושלים בשנות השלושים

בעיתונות שנות ה-30 ניתן לקרוא בין השאר על: טיול מטעם 'הסתדרות צעירות עבריות', שביקרו במערת צדקיהו, חצר המטרה, נחל קדרון ועמק יהושפט.⁹ על אירגון 'ישראל הצעיר' בירושלים "המסַד היום טיול למקומות ההיסטוריים: שער שכם, מערת צדקיהו, ביר איוב, עמק יהושפט, יד אבשלום, קברי הנביאים, נחל קדרון, השילוח, הר ציון והכותל המערבי".¹⁰ כמו כן ניתן לקרוא על טיולי 'ועדת התרבות' של הסתדרות ירושלים בהדרכת דוד אבישר: שער שכם, מערת צדקיהו, חצר המטרה, קבר ישו עפ"י גורדון (קבר הגן), מנזר הדומינקנים, חומת אגריפס (החומה השלישית), קברי המלכים.¹¹ תיאור של ביקור מיוחד ומאתגר במערת צדקיהו משנת 1937, מספק לנו סופר העיתון 'בדרך':

בעצם יום בהיר אחד פתחה מערה איומה את פיה ובלעה אותנו, קבוצה של שלושים איש ואשה, בתהום מחשכיה למשך שעה ארוכה וסגרה עלינו את המוצא [...] הזדיינו בלפידים, נרות ופנסים ונכנסנו פנימה במעבה האדמה. הפקרנו את עצמנו בידי מורה הדרך. והדרך-מבין המוביל לכל שבעת מדורי הגהינום. קיבלה את פנינו עלטה כבדה, פשוט בידים תמשנה [...] ומעל ראשנו קמרון סלעים מוצק הסוגר עליך את אור היום שאון החיים, המיית ירושלים של מעלה.¹²

כתובות גרפטי משנים אלו מתעדות למשל סיורים בירושלים של 'לגיון הצופים' מתנועת המחנות העולים משנת תרצ"ג ושל תלמוד תורה 'דורש ציון' מאלול תרצ"ה. המחנות העולים החלה לערוך מסעות רגליים כבר בראשית שנות השלושים, ראתה בטיולים חלק מרכזי מהווי החיים של הנוער ויסוד חשוב במשנתה החינוכית (כפכפי 1975; טהון 1990; אהרונסון 2017). הכתובת במערת צדקיהו מתארת ככל הנראה את אחד הסיורים הראשונים של חברי 'לגיון הצופים' בירושלים ובסביבתה. עדותו של עוזי נרקיס, אחד מחניכי התנועה בירושלים, לימים איש פלמ"ח ואלוף בצה"ל, לא משאירה מקום לספק בנוגע להיכרות של חברי המחנות העולים עם ירושלים:

הצטרפתי אל תנועת המחנות העולים בגיל רך ונלכדתי מיד בקסמיה. יפה היתה בעיני ודרכה נקשרתי באהבת מולדת ועם. התבשמתי בשמחת החיים שלה, בשירה בציבור בשאון גדול, בערבי חג ושבת - בהם נערכו הפעולות בצריף. עם המחנות העולים למדתי להכיר את ירושלים, את שכונותיה, רחובותיה, דרכיה וסימטאותיה. בשורותיה יצאתי למסעות ביהודה ובשומרון, מן הים ועד הירדן, מן הגלבוע ועד הרי חברון (נרקיס 1975, עמ' 12).

⁹ בירושלים, 'הארץ' 25 בנובמבר 1932.

¹⁰ ירושלים, דאר היום 27 בספטמבר 1934.

¹¹ ירושלים בחברה העברית לחקירת א"י ועתיקותיה, דאר היום 3 באפריל 1934; 'טיול פסח שני בירושלים ובסביבותיה', דאר היום 23 באפריל 1935; 'בירושלים, 'הארץ' 12 באפריל 1936.

¹² א' וויזאנסקי, 'במעמקי מערת צדקיהו', בדרך 4 ביוני 1937. בדרך - שבועון בשפה העברית שיצא לאור בורשה במהלך שנות השלושים של המאה הקודמת.





תמונה מס' 2: צריף לגיון
הצופים בירושלים 1929
באדיבות: חגי בן גוריון,
ארכיון בית השיטה.

תנועות הנוער בירושלים בשנות הארבעים

בשנות הארבעים התרבו הביקורים בירושלים כפי שמעידות הכתובות הרבות במערת צדקיהו משנים אלו, על אף שבימי מלחמת העולם השנייה נבנה בפתחה קיר אבן, והיא הפכה למקלט מחסה להפצצות.¹³ בין הקבוצות הרבות שתיעדו את ביקורן במערה באותן שנים: השומר הצעיר-גרעין אילון (3/4/1940), סמינר הנוער העובד (1941), קן ראשון לציון (15/12/1941), חברת הנוער בתל יצחק (27/4/1941), חברי קיבוץ גשר (1941) ועוד כתובות רבות של מבקרים בודדים (אלמכיאס 2025).

באותן שנים פורסם ספרו של חובב בן עמי "סוד מערת צדקיהו" בו הוא מעבד מחדש את מדרש האגדה על אודות מנוסתו של צדקיהו ליריחו. הוא מתאר כי לצדקיהו היתה תכנית מפורטת של המערה ומבואותיה, שאותה הוא שמר בסוד והפקידה בידי קרוביו. בתכנית מצויינים המקומות בהם טמונים במערה אוצרות המקדש שלקח איתו צדקיהו במנוסתו. הסוד הכמוס הזה נשמר רק בידי צאצאי המלך והתגלה מחדש על ידי אחד מצאצאיו בדורות האחרונים, המנסה לחשוף מחדש את סודה של המערה (בן עמי-יודילוביץ 1944). גם במקרה זה כוונת המחבר הייתה ליצור זיקה בין קורות העם היהודי בעבר למאבקו הלאומי באותן השנים. הסיפור מגולל את קורותיו של צעיר ירושלמי בתקופת המנדט המוצא את עצמו נאבק עם רעיו באחת הכנופיות הערביות המסתתרת בירכתי המערה, כאשר באחת הפעולות הוא מוצא בה את מותו: "ומטעם זה יש ללמוד זכות על 'סוד מערת צדקיהו' כי המחבר הצליח במידה מסויימת לציין דרך וכוון לסיפור יהודי לנוער, סיפור שנוטה חסד גם לעבר וגם להווה".¹⁴ לא בכדי היו אלו שעותיהן היפות של תנועות הנוער שטיפחו בקרבן את אתוס ההקרבה וההגשמה ברוח אותם הימים. להלן מספר

¹³מקלטו של שלמה המלך, ה**בוקר** 18 במאי 1941.

¹⁴עמנואל בן גוריון, 'עם קריאה ראשונה- חובב בן עמי סוד מערת צדקיהו', **דבר** 22 בספטמבר 1944.

דוגמאות לסיורים בירושלים משנות הארבעים ומספר דוגמאות לתיעוד ביקורים מאותן שנים בכתובות גרפיטי במערת צדקיהו:

אגודת הסטודנטים הדתית 'יבנה' יצאה לסיור בירושלים במהלך חג הפסח של שנת תש"ב. מסלול הסיור כלל תפילה בכותל המערבי, ביקור ברובע היהודי, מערת צדקיהו והר הזיתים, מוזיאון רוקפלר, קברי המלכים, הר הצופים והאוניברסיטה העברית. באווירת חג החירות שולבו בסיור הדרכות ושיחות 'מענייני היום, על ערך החירות ותפקידנו בשעה זו'.¹⁵ 'ועדת התרבות' ערכה ביוני באותה שנה סיור בירושלים בהדרכת זאב וילנאי לבתי הכנסת של העיר העתיקה, חומותיה, שעריה ומערת צדקיהו.¹⁶ ביום שבת בחודש מאי 1944 התארגן טיול לירושלים מטעם מערכת עיתון 'הבוקר' לילדים ובשיתוף פעולה עם הקן הירושלמי של 'הנוער הציוני'. מסלול הסיור בירושלים כלל את: הרובע היהודי על אתריו, הכותל המערבי, קברי המלכים, מערת צדקיהו, יד אבשלום, חומות העיר העתיקה, הר הזיתים, כפר השילוח, בתי כנסת וכנסיות.¹⁷

גוף חשוב שקיים סיורים חינוכיים לתלמידים ונוער היה 'האגודה העברית למען ירושלים'. האגודה נוסדה בירושלים בשלהי חודש נובמבר שנת 1942, בראשה עמד המחנך, הגיאוגרף וההיסטוריון ישעיהו פרס, עסקן ציוני מהבולטים והפעילים אז בירושלים. היוזמה להקמת האגודה היתה של משכילים ירושלמים, שעקבו בדאגה אחר התדרדרות מצבם הפיזי של אתרים ארכאולוגיים בעיר בכלל ושל אתרים יהודים בפרט. אחת הפעולות העיקריות שקבעה לה האגודה עם הקמתה הייתה קיום סיורים לימודיים עממיים באתרים היסטוריים בעיר, כגון: החומה השלישית, קברי הסנהדרין, שער שכם, מערת צדקיהו, קברי המלכים, שכונת שמעון הצדיק, נבי סמואל ועוד. בין השאר ארגנה האגודה 'עליות לרגל' וצעדות המוניות של תלמידים ותנועות נוער לירושלים, בעיקר במועדים משמעותיים וסמליים כמו: פסח, שבועות, סוכות ותשעה באב.¹⁸ המניע לפעולות אלו היה חינוכי לאומי, כפי שמעיד ישעיהו פרס מייסד האגודה:

האגודה, השתדלה להפיץ ברחבי אתר רעיונותיה ומטרותיה בכל הדרכים, בספרות ובמדע, בהרצאות פומביות ובאספות עם, שבהם אמרנו לעורר בדור שלנו את אותה הכמיהה לעיר הקודש [...] 'האגודה למען ירושלים' יזמה משכבר, לפני קום מדינת ישראל, את דבר חידוש העליה לרגל, לעורר בלב העם את רגשות האהבה למרכזנו הלאומי, הדתי והתרבותי. קווינו ונתכונו להגיע למטרה נעלה זו ע"י בני הנוער שלנו. בהסכמת מחלקת החינוך, ובמידה

¹⁵ ב"ז, 'בארגון תבונה', הצפה 12 באפריל 1942.

¹⁶ טיול לעיר העתיקה, דבר 24 ביוני 1942. זאב וילנאי הוביל מאות טיולים בירושלים ובסביבתה לאורך כל תקופת המנדט. במדריך הסיורים שהוציא בשנת 1945 הוא מציע מתווה לסיור בן יום בירושלים הכולל בין השאר את: שער יפו, מגדל דוד, הרובע היהודי, שער האשפות, הכותל, שער שכם ומערת צדקיהו. (וילנאי תש"ה, עמ' 29).

¹⁷ הבוקר לילדים לילדי ירושלים, הבקר, 16 מאי 1944.

¹⁸ למשל סיורים למסיימי בתי ספר העממיים (כתות ח') בשנת"פ מחלקת החינוך של הוועד הלאומי התקיימו בקיץ 1945 לקראת ט' באב ולרגל יום הזיכרון למאורעות ת"ח ות"ט, ראו התכתבות י' פרס עם מ' סולוביצ'יק מהוועד הלאומי יולי 1945 – יוני 1946, אצ"מ 12\A471; (פרס 1964, עמ' 183-184).



ידועה גם בשיתוף פעולה מצדה, עובדה אז תכנית מפורטת להעלות לירושלים את גומרי בתיה"ס היסודיים מכל הארץ, שיקבלו את תעודות הגמר בירושלים כשהן חתומות בחותמת ירושלים, בצירוף סיכה עם סמל ירושלים, לזכר החוויה הגדולה מימי נעוריהם (פרס 1964).

קשה לאמוד במדויק את מספר המטיילים שהשתתפו בסיוור האגודה בירושלים, אך מרשימת הפירסומים בעיתונות ובתיעוד שהשתמר בארכיון האגודה הרי שמדובר במאות סיורים בין השנים 1942-1947 בהשתתפות אלפי בני נוער.¹⁹

סיורי הפלמ"ח בירושלים

קטנה היא ארצנו ואף על פי כן רבים בה המרחבים הבלתי ידועים אשר רגל עברית לא דרכה בהם. לפיכך שקד הפלמ"ח לגלות את הארץ לנוער העברי ולטעת בו באורח מוחשי את הרגש החי אל ארץ ישראל השלמה. לא כמשאת נפש ערטילאית, אלא כמולדת אשר אותה ידע בצעדו ובהזינו בה את עיניו. (גלילי 1956, כרך ראשון עמ' לא-לב).

מסעות הפלמ"ח לנגב ולמדבר יהודה הם מן המפורסמות. חלק ממחלקותיו ערכו מסעות ארוכים גם בגב ההר כמו במרחב שכם, הר חברון, שפלת יהודה ובקעת הירדן (חרובי ורגב 2017, עמ' 186-187; אלמכיאס 2022). בכתובים ובתצלומים מתקופת המסעות עולה כי היו גם מסעות וסיורים לירושלים. למשל, ברשימת הסיורים של מחלקת הסיירים של פלוגה ה' (הדרומית) מופיעים מספר מסעות שכללו ביקור או סיור בירושלים: א. בחודש ספטמבר 1943: מסע של שלושה ימים מבן שמן, שילתה, בית חורון, גבעון, בית חנינה ונוה יעקב, ירושלים (נסיעה ברכבת), נען וגבעת ברנר. ב. בחודש אפריל 1945: מסע של חמישה ימים מבן שמן, קרית ענבים, צובה, עין כרם, בית צפפה, רמת רחל, ירושלים, שכם (פסח השומרונים בהר גריזים), שועפת ונוה יעקב, מעלה החמישה, סריס ובית מחסיר, מערת התאומים והר טוב. ג. בחודש פברואר 1946 מסע מירושלים לנגב (בית אשל, מעלה עקרבים ועוד), חזרה לירושלים ומשם לבית הערבה. מסעות רבים אחרים יצאו או הסתיימו בירושלים (חכלילי 1987, עמ' 201-203. וראו שם בצירי המסעות שבנספח המפות).



תמונה מס' 3: פלוגה ה' הדרומית ברקע מגדל דוד והחומה. 16 בנובמבר 1943. באדיבות אוצר תמונות הפלמ"ח.

¹⁹ראו במסמכי האגודה בארכיון ישעיהו פרס ובספר הפרוטוקולים של ישיבות האגודה, אצ"מ 471\37.

דוגמה נוספת- פלוגה ח' של הפלמ"ח הוקמה בראשית 1944, כמהלך מחושב מצד מטה הפלמ"ח, שהעדיף בניית מסגרת נוספת וקיום כוח מגוייס בסמוך לירושלים. הפלוגה, שאנשיה באו מכל מגזרי האוכלוסייה, חנתה, תוך קיום משטר עבודה, אימונים ומסעות, בקריית ענבים, רמת רחל, בית הערבה ומאוחר יותר גם במעלה החמישה וכפר עציון. בין מטרות הפלוגה היו הכרת ירושלים וסביבתה וחיזוק העורף הביטחוני שלה:

המטה החליט לבסס את הפלוגה בסביבת ירושלים דווקא, בירת העם היהודי ומרכז התנועה הציונית והיישוב, ששימשה גם בירה לממשלת המנדט [...] האמנו שהקמת פלוגת פלמ"ח בסביבות ירושלים תגביר את ביטחונה של העיר העברית ותוסיף לביטחונם של יישוביה החקלאיים המבודדים. כמו כן יהיה סיפק בידינו ללמוד את אזור ירושלים, חופי ים המלח ומדבר יהודה לקראת העתיד. (גלעד 1956, כרך ראשון, עמ' 243)

במחלקות של פלוגה ח' שחנתה בירושלים, היו ימי הלימודים מוקדשים ללימודי ירושלים בתקופות שונות בהיסטוריה, צבאות היהודים בזמן הכיבוש הרומאי. תוך סיורים וביקור בבית נכות וכו'. נעזרנו בלימודים אלה במרצים של האוניברסיטה העברית. (שם, עמ' 452).

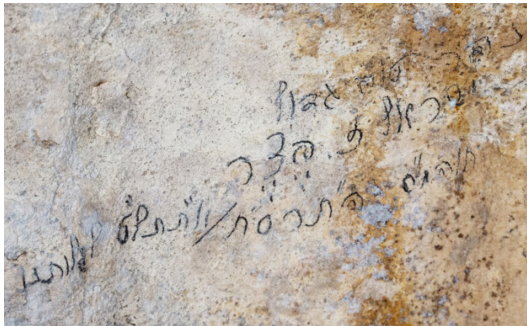
יש יסוד להניח כי סיירי הפלמ"ח ששהו ולמדו על ירושלים, צעדו בעקבות קודמיהם בנתיב האתרים המוכר והידוע בעיר. פרק זה של סיורים ומסעות במסגרת פלוגות הפלמ"ח בירושלים הוא המשך טבעי וישיר לפעילות הנוער ותנועות הנוער בירושלים בתחום זה, בתוספת הצורך המבצעי לחיזוק ירושלים על סמליותה ההיסטורית.



תמונה מס' 4: פלוגה ח' בבית החופשית (קבר בני חייזר)
ירושלים. 1944.
באדיבות אוצר תמונות הפלמ"ח.

תודעה ירושלמית לאומית-דיון

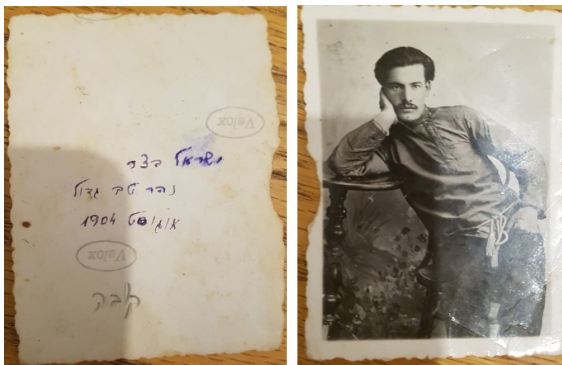
את הדיון בנוגע לשאלת הזיקה הלאומית שעוררו הסיורים בירושלים בעת החדשה, אני מבקש להדגים באמצעות כתובת גרפיטי מיוחדת ממערת צדקיהו:



תמונה מס' 5: נהר טוב גדול. ישראל ז. בצר.
חוהמ"ס התרס"ח/א'תתל"ט לגלותנו.
צילום: הודיה סעדיה

נהר טוב גדול - המושבה החקלאית נהר טוב הגדולה ('נגרטוב') בפלך חרסון שבאוקראינה. ישראל ז. (זוסי) בצר- 'זוסי', כינוי ביידיש שהוענק לו בילדותו, שמשמעותו סוכר או מתוק. חוהמ"ס (חול המועד סוכות) תרס"ח (שנת 1907) / א'תתל"ט לגלותנו (1838 שנה לחורבן בית שני).

מיהו ישראל בצר? ומה מיוחד בכתובת לדיון בנושא מאמר זה? ישראל בצר נולד ב-1883 במושבה החקלאית היהודית "נהר-טוב הגדולה" (בעגה הרוסית- 'נגרטוב') שבפלך חרסון שבאוקראינה ליעקב וציטה בצר, משפחת חקלאים מזה דורות.²⁰ ב-1904 היגרה המשפחה לארגנטינה וב-13 באוגוסט 1907 כשמלאו לו 24 שנים עלה ישראל ארצה במסגרת העלייה השנייה. ב-ג' באלול תרס"ז הגיע לנמל יפו.



תמונה מס' 6:
ישראל בצר בשנת 1904.
באדיבות: אל"מ (מיל') מוקי בצר

²⁰אתר המושבות היהודיות בפלך חרסון (אוקראינה) -
<https://web.archive.org/web/201408011104523/http://moshavot.com/index.htm>

תחילה עבד בצר בפתח תקוה, מסחה ויבנאל, בהמשך היה ממייסדי קבוצת אום ג'וני. בעקבות הצלחת הקבוצה הוחלט שאדמות אום ג'וני יימסרו לידי חברי קומונה שהתארגנה בחדרה, להקמת יישוב חדש שייקרא דגניה. שם, ב-1910 נשא ישראל לאשה את שפרה שטורמן, אף היא ממייסדות קבוצת אום ג'וני. בתום שנה בדגניה היה הזוג שותף להקמת הקואופרציה ולימים הקיבוץ - מרחביה. בשנת 1921, נוסד היישוב נהלל - צורת התיישבות חדשה שאת עקרונותיה גיבשה קבוצה קטנה מחברי מרחביה, ביניהם ישראל ושפרה בצר. בשנת 1932 נבחר ישראל בצר להיות "מוכתר הכפר", מינוי רשמי שהעניקו שלטונות המנדט הבריטי ליושב ראש ועד הכפר. בצר היה חקלאי ברמ"ח אבריו ופעיל ציבור כל חייו, בין יוזמי הקמת הסתדרות הפועלים החקלאיים בגליל, שהפכה לימים להסתדרות הכללית של העובדים בארץ ישראל.²¹ ישראל בצר נפטר ב-1962 ונקבר בבית הקברות בנהלל. נכדו הוא לוחם סירת מטכ"ל אל"מ (במיל") משה (מוקי) בצר. מוקי קרוי על שם דודו משה בצר ששירת בצבא הבריטי ונהרג במלחמת העולם השנייה כשטבע על האוניה אַרינפֶּה.²² במבצע אנטבה היה מוקי בצר סגנו של יוני נתניהו ובפועל מפקד כוח הפריצה לטרמינל הישן וחילוץ החטופים. בצר השתתף כלוחם ומפקד במבצעים נועזים רבים, היה היוזם והמפקד הראשון של יחידת שלדג ומייסד המכינה הקדם צבאית 'מנשרים קלו' השוכנת בבית"ש חוף כרמל שליד קיבוץ מעגן מיכאל. (בצר, 2015, פרק ראשון).



תמונה מס' 7: ישראל ושפרה בצר וארבעה מילדיהם
באדיבות: אל"מ (מיל") מוקי בצר

לאחר תחקיר ביוגרפי והשוואה עם כתב ידו בעברית ממכתבים אחרים מאותן השנים ובהתאמה מלאה בין זהות כותב הגרפיטי במערה לבין ישראל בצר מנהלל, למדנו כי בצר ביקר בירושלים במהלך חג הסוכות, שבועות ספורים לאחר עלייתו לארץ.²³ נראה שהביקור הסב לו התרגשות רבה והוא ציין את התאריך למניין שנות הגלות שהיה מקובל באותן שנים. אתתל"ט - היא שנת 1907 על פי ספירת המסורת היהודית למניין חורבן בית המקדש השני. השימוש בנוסח זה, מניין

²¹ ש' דיין, 'ישראל בצר - מראשוני המייסדים', דבר, 11 ביולי 1958.

²² ב-1 במאי 1943 עלתה פלוגה 462 עם 300 לוחמים הישראליים ועם עוד מאות לוחמים בריטים על אוניית הדגל הבריטית אַרינפֶּה שהפליגה מנמל אלכסנדריה ממצרים לאי מלטה, כדי להיערך למתקפה נגד הצבא הנאצי על אדמת איטליה. הספינה זוהתה על ידי מפציצים גרמנים שפגעו בה באמצעות טורפדו. הפגיעה הייתה קטלנית והספינה טבעה בתוך ארבע דקות. כ-300 מאנשי הספינה נהרגו, מתוכם 138 לוחמים ישראלים מפלוגה 462, ביניהם משה בצר שהיה אז בן שלושים. 140 לוחמים ישראלים ניצלו.

²³ ראיונות עם אל"מ במיל"מ משה מוקי בצר בחודשים מרץ-יוני 2021, יוני 2024.

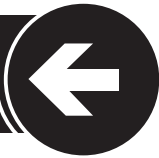


השנה העברית 'לגלותנו', היה נפוץ בקרב צעירים ציוניים, במיוחד עולים חדשים, שביקשו להביע את המעבר המרגש מהגלות לארץ-ישראל והמפגש המחודש עם הנופים והאתרים התנ"כיים.²⁴

הכתובת שהותיר ישראל בצר במערת צדקיהו היא דוגמה מייצגת לתופעה של ביטוי הזיקה הלאומית דרך המגע המוחשי עם ירושלים. נער צעיר ואידיאליסט, חקלאי בן העלייה השנייה, מגשים חלום דורות ומגיע לירושלים. בין שלל האתרים שסביר להניח שביקר בהם בירושלים כמו הכותל, הרובע היהודי, מגדל דוד ועוד, הוא פקד את מערת צדקיהו שהיתה חלק אורגני במסלול המבקר בירושלים. באופן סימלי הוא מבקר בעיר בחג הסוכות, שהיה בעבר מועד עלייה לרגל לירושלים, וניתן רק לדמיון את תחושת החגיגות וההתרגשות שחש בצר באותם הרגעים. ישראל בצר חש ככל הנראה את החיבור הזה וביטא אותו ברישום בכתב ידו, בעברית, ובציון מניין שנות הגלות לחורבן ירושלים. לעדות זו הצטרפו עם השנים עדויות נוספות המייצגות פחות או יותר את אותו המוטיב: זיקה לאומית הנשענת על העבר ההיסטורי, הבאה לידי ביטוי במגע הפיסי עם אתר מורשת עברי קדום. תלמידי בתי ספר וחניכי תנועות נוער עבריות לאומיות כמו המחנות העולים, השומר הצעיר והנוער העובד פקדו את ירושלים ואתריה ואף בקרב סיירי הפלמ"ח, במיוחד פלוגת רמת רחל שישבה בירושלים, ניתן למצוא רמזים לזיקה לאומית זו כלפי ירושלים. מערת צדקיהו שבאופן סימלי ייצגה את המעבר הדמיוני מן הגלות לתחייה, מאפשרת דרך העדויות שהותירו המבקרים על קירותיה, הצצה למפגש המרגש הזה ועשויה ללמד אותנו פרק חדש ביחסי הנוער העברי לירושלים.

²⁴דוגמה נוספת היא המצבה על קברו של יוסף זלצמן בן קבוצת כנרת שנרצח בשנת 1913: "פ"ג יוסף בן לייב זלצמן מורשא. נרצח ביום ב' כ"ד מרחשון שנת אתתמ"ה לגלותנו...". כתובת גרפיטי דומה ממערת חריתון שבקרבת תקוע מציינת כי 'ביום ד' ו' ניסן אתתמ"ו בקרו את המערה' ולאחריה השמות ח. רבין, ק. רבין ועוד כמה שמות לא ברורים. מסורת מקובלת מחשבת את השנים לחורבן על ידי הפחתת 68 שנים מהשנה הנוצרית. שיטת מנייה זו הייתה נהוגה בעיקר בארץ ישראל, לאחר חורבן בית המקדש השני ועד לימי הביניים. עם עליית הלאומיות היהודית בשלהי שנות השמונים של המאה ה-19 התחדש מנהג התיארוך למניין החורבן והפך רווח יותר, הן בארץ והן בקרב חובבי ציון במזרח אירופה, ביזמתם של מנהיגים ופעילים ציונים כמו: אליעזר בן-יהודה, נחום סוקולוב, צבי גרץ ועוד. עם סיום המלחמה ופירסום הצהרת בלפור התמעט השימוש בשיטה זו והונהג מניין חדש לגאולת ישראל. ראו: מלאכי 2009.

התפתחות הטיילות בחברה הערבית בישראל ב-50 השנים האחרונות



// עומר עספור¹, ג'אודת חמוד², אימן ריאן³ //

מבוא

בשנים האחרונות ניכרת מגמה הולכת וגוברת של טיולים בעלי משמעות, הן במסגרת בתי הספר והן בקרב הקהילה הרחבה בחברה הערבית בישראל. טיולים אלה מתקיימים בחיק הטבע וכוללים פעילויות במרחב הפתוח, כגון הליכה במסלולים מוסדרים וביקור בשמורות טבע וגנים לאומיים.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את התפתחות הטיילות בחברה הערבית במהלך חמישים השנים האחרונות, תוך התמקדות בגורמים שהובילו לשינוי האמור לעיל ובזיהוי סוכני השינוי הדומיננטיים שהשפיעו על החברה הערבית לשנות את דפוסי הטיול והפעילות בטבע. המחקר מבקש לבחון את ההיבטים החברתיים, הכלכליים והפוליטיים שהביאו לשינוי אופי הטיילות בחברה הערבית.

ב-25 השנים האחרונות פעילותם של הגופים והארגונים השונים אגף של"ח וידיעת הארץ במשרד החינוך, החברה להגנת הטבע ותנועות הנוער פעלו כסוני שינוי ופעילותם תרמה להטמעת ערכי שייכות, אהבת הארץ, הטבע והסביבה במסגרת פעילויות מגוונות המיועדות לתלמידים ובני נוער. בוגרי התוכניות והפעילויות הללו הם כיום חוד החנית בשינוי המשמעותי שחל ביחס לטיולים בחברה הערבית ובניצול זמן פנאי איכותי בחיק הטבע. השפעות אלו יוצגו בהרחבה במאמר זה.

החברה הערבית עברה תהליכי שינוי וטרנספורמציה בהבנת הטיול וחשיבותו ככלי חינוכי וחברתי-ערכי בחמשת העשורים האחרונים. תהליכים אלה הם שעיצבו את פני החברה הערבית בכל הקשור לנושא הטיולים. לפני שנות השמונים המניע העיקרי ליציאה לטבע היה קשור בעיקר לתרבות החקלאית ולעיסוק באדמה, אשר טיפחו אהבת טבע ומולדת, בשילוב עם מספר מועט של טיולים איכותיים במסגרת מוסדות החינוך וביוזמתם.

כאמור, סוכני השינוי שעיצבו את תרבות הטיולים במינוחים שונים ויחד הם הניעו את התהליך ויצרו תנופה ומהפכה בטיילות החינוכית והקהילתית בחברה הערבית.

¹עומר עספור - ממונה מפקח של"ח וידיעת הארץ בחברה הערבית.

²ג'אודת חמוד - מנחה ומדריך של"ח וידיעת הארץ במחוז צפון.

³אימן ריאן - מנחה ומדריך של"ח וידיעת הארץ במחוז צפון.



התפתחות היסטורית של הטיילות בחברה הערבית

במהלך העשורים האחרונים ניתן להבחין בשלוש תקופות עיקריות בהתפתחות הטיילות החינוכית והקהילתית בחברה הערבית:

תקופה ראשונה: שנות ה-70 וה-80 המוקדמות - טיולים משפחתיים בעיקר, ביקורי משפחה וביקורים באתרי קדושים, הטיולים היו בעיקר מקומיים, בתוך הכפר או בכפרים סמוכים. מערכת החינוך החלה לאמץ את מודל הטיולים השנתיים, אך באופן מצומצם, תנועות נוער ערביות היו מעטות, ופעילות הפנאי המאורגנת הייתה מוגבלת.

תקופה שנייה: שנות ה-80 המאוחרות וה-90 - עם עליית רמת החיים החל מעבר לטיילות מודרנית יותר. גם הקמת המחלקה לחברה הערבית בחברה להגנת הטבע, הקמת מתנ"סים ביישובים ערביים שהובילו לפעילויות פנאי מאורגנות, התפתחות תנועות נוער ערביות והרחבת פעילותן, עלייה בהיקף טיולים מאורגנים של בתי ספר וימי כיף משפחתיים, השפעת העיור והמודרניזציה על דפוסי הבילוי והפנאי, שילוב עובדים ופעילים מהחברה הערבית בארגונים הירוקים, כמו החברה להגנת הטבע, רשות הטבע והגנים, המשרד להגנת הסביבה, התפתחות הטיילות הכפרית, הקמת צימרים ביישובים ערביים ותנועה של מטיילים מהמגזר היהודי ביישובים הערביים, ובעיקר בזמן פסטיבל ענף הזית - כל אלה עודדו צמיחה ופיתוח של טיילות בחבה הערבית.

תקופה שלישית: שנות ה-2000 עד היום - בנוסף להתפתחות הכללית במדינת ישראל וגם התפשטות תרבות הבילוי ותרבות הפנאי בחברה הערבית, הפכו הטיולים המשפחתיים הפכו לחלק אינטגרלי מחיי המשפחה, עלייה במספר הטיולים המאורגנים לחו"ל, שילוב של מסורת ומודרניות בדפוסי הטיילות, התפתחות תשתיות תיירות ופנאי ביישובים ערביים.

בשנת 2007, אגף של"ח וידיעת הארץ יזם פיתוח תכנית ליבה להכרת הארץ ואהבת המולדת, ועידוד השתתפות בטיולים בכלל מוסדות החינוך בישראל. ביישוב כאבול נערך הפיילוט הראשון בהובלת המורה עומר עספור כמתאם רשותי ראשון להובלת תכנית טיולים יישובית, יחד עם שבעה יישובים יהודיים, להתנעת תכנית הליבה ומיסוד תרבות הטיולים במוסדות החינוך.

ראוי לציין מספר אירועים שהשפיעו ועיכבו את התפתחות היקף הטיולים בחברה הערבית:

- מגפת הקורונה (שנת 2019).
- אינתיפאדת אל-אקצא (שנת 2000).
- מבצע "שומר חומות" (מאי 2021).
- מלחמת "חרבות ברזל" (2023).

אירועים אלה היוו גורמים מעכבים שפגעו בתדירות הטיולים והיציאה לטבע, בשל חששות בריאותיים וביטחוניים.

ייחודה של החברה הערבית בישראל

כדי לעמוד על אופי השינויים חשוב לעמוד על ייחודה של החברה הערבית כחלק מהחברה הישראלית. חברה זו מתאפיינת במגוון דתות ועדות שונות (מוסלמיים, נוצרים, דרוזים, בהאים, אחמדים וצ'רקסים), ועל פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) בסוף שנת 2022 מנתה אוכלוסיית ישראל כ-9,662,040 נפש, 21.1% מתוכם ערבים, כלומר כ-2,038,800 נפשות.

ייחודה של החברה הערבית במדינת ישראל כמיעוט אתני ייחודי בעולם מתבטא בשילוב שבין מאפיינים אלו:

- מיעוט אשר בני עמו נמצאים בסכסוך מדיני עם מדינתו.
- מיעוט אשר נהנה מזכויות אזרח ברמת הפרט ולא ברמת הקולקטיב.
- מיעוט גדול יחסית המהווה כחמישית מכלל האוכלוסייה במדינה.
- מיעוט הטרוגני.
- מיעוט שאינו רואה עצמו כמיעוט, אלא מרגיש שייכות למעגל הפלסטיני (אבו עסבה, גיוס וצבר בו יהושע, 2011).

הקשר בין טיילות קהילתית לחיזוק הזהות בחברה הערבית

בחברה הישראלית אנו עדים לאורך השנים לקשר הדוק בין הטיילות בבית הספר, בקהילה ובתנועות הנוער ולהעמקת חיזוק הזהות. כמו כן, השינוי חל גם בטיילות הקהילתית בחברה הערבית והיא נחשבת לא רק ככלי כלכלי, אלא כמנגנון חברתי-תרבותי המשמר מורשת, בונה סולידריות פנימית ומחזק את הקשר בין הפרט לקהילתו. בחברה הערבית בישראל, שבה הזהות נמצאת במתח תמידי בין השתייכות למדינה לבין שייכות ללאום הפלסטיני והמורשת המקומית, הטיילות הקהילתית יכולה להוות כלי מרכזי לגיבוש נרטיב עצמי ולחיזוק הגאווה המקומית. היא יוצרת מרחב שבו הזהות אינה רק זיכרון אלא פרקטיקה חיה - באמצעות האוכל, הסיפורים והמפגש עם האדמה. עם זאת, כדי שהפוטנציאל הזה יתממש, נדרשת תמיכה מקיפה הן מהקהילה עצמה והן מגופים חיצוניים המכבדים את האותנטיות שלה.

ניתן להבחין בין שני סוגים מובהקים בטיילות בחברה הערבית: טיילות חינוכית וטיילות קהילתית-חברתית.



הטיילות החינוכית

הטיילות החינוכית מתייחסת להתפתחות תרבות הטיולים במערכת החינוך. בעשורים האחרונים חלה התפתחות משמעותית ביישום תוכנית הליבה לטיולים, המהווה יסוד חשוב בקירוב תרבות הטיול לתלמידי בתי הספר, למחנכים ולמורים. מיסוד הגשת תוכנית הטיולים לוועדת הטיולים לפני שנת הלימודים והחשיבות המוקנית ליציאה לטיולים באופי של הליכה בסוירים בסביבה טבעית, ביקור במרכזי מבקרים, מוזיאונים, שמורות טבע וגנים לאומיים - הפכו את הטיולים לכלי ללמידה ולחינוך לערכים ולחזקת הזהות האישית והקבוצתית.

מערכת החינוך פיתחה תוכנית להכשרת רכזי טיולים בבתי הספר ומנגנון להובלת השינוי בתרבות הטיול. הרחבת תוכנית של"ח וידיעת הארץ בחטיבות הביניים בצורה משמעותית קידמה את אופי היציאה לטבע ואת תרבות חיי השדה באמצעות ימי שדה שבועיים ולמידת סדנאות בכיתה, וכן באמצעות יציאה לגיחות ומסעות למשך יומיים או שלושה ימים וכוללים לינה בתנאי שטח. למשך כיום בכ-60% מבתי הספר בחברה הערבית מפעילים למעלה מ-80 מורים את תוכנית של"ח וידיעת הארץ.

מורה של"ח מיוחד בין יתר המורים באישיות שלו ובהיות המקצוע שהוא מלמד תחום בלתי פורמלי במערכת פורמלית. הוא תורם רבות לקידום ערכים ואהבת הארץ ולשינוי התפיסה בתחום הטיילות בקרב התלמידים ובקרב הצוות החינוכי בבית הספר. בשנים האחרונות, הוכשרו עשרות מורים ומורות לתחום של"ח וידיעת הארץ בבתי הספר שבחברה הערבית בהכשרה ארצית של אגף של"ח וידיעת הארץ. (ע, עספור 2022)

גורמים אשר השפיעו על הנעת התהליך

למרות המודרניזציה שהשפיעה על החברה הערבית במדינת ישראל, תוכנית של"ח וידיעת הארץ התעצמה בחברה הערבית והובילה לשינויי בדפוסי טיולים ותרבות חיי שדה.

גורמים הקשורים באופן ישיר למערכת חינוך:

- תכנית הליבה להכרת הארץ ואהבת המולדת - טיולים במערכת החינוך.
- השתלמויות מנהלים ומורים בטיולים ובידיעת הארץ המתבצעים על ידי המחלקה לחברה הערבית בחברה להגנת הטבע.
- הכשרת רכזי טיולים בבתי הספר הערביים, והקמת מערך להתפתחות מקצועית במהלך שנה כגון: קיום פורומים לרכזי טיולים ביישוב וימי ריענון ועיון ארציים.

- התפתחות תכנית של"ח וידיעת הארץ בבתי ספר ערביים.
- טיולים בית-ספריים לפי תכנית שנתית העוברת אישור ממונים במשרד החינוך מהחברה הערבית.
- התפתחות הוראת המדעים (ביולוגיה ולימודי סביבה) והשתתפות אלפי תלמידים בתוכנית הביטופ והאקוטופ כסיורים אקולוגיים וחקר שדה.
- טיפוח מנהיגות צעירה מש"צים (מוביל של"ח צעירים) - בעשור האחרון חלה עלייה ניכרת במספרי המש"צים שמספרם הגיע לאלפים, הם השפיעו על אקלים בית הספר והטביעו חותם משמעותי בתרבות הטיול בבית הספר ובקהילה.

גורמים חינוכיים נוספים (מעטפת למערכת החינוך):

1. הכשרת מדריכים דוברי ערבית על ידי החברה להגנת הטבע משנת 1991 ועד היום.
2. קורסים קהילתיים שהתפתחו לראשונה במחלקה לחברה הערבית בחברה להגנת הטבע משנת 1988 ברצף של כ-25 שנים.
3. פיתוח חוגי טבע וחוגי סיירות בחברה הערבית על ידי החברה להגנת הטבע, בתקצוב אגף חברה ערבית - מנהל חברה ונוער במשרד החינוך.
4. לימודים אקדמיים המיועדים לסטודנטים מהחברה הערבית בנושאים כמו לימודי ארץ ישראל, ארכיאולוגיה, הכשרת מורים למקצוע של"ח וידיעת הארץ, היסטוריה ומדעים.
5. אגף חברה ערבית - מנהל חברה ונוער במשרד החינוך ותורמתו התקציבית להעצמת פעילות טבע וחינוך סביבתי (מל"ש-מרז לימוד שדה), בבתי הספר היסודיים, התוכנית מופעלת ע"י החברה להגנת הטבע.
6. משרד החינוך ע"י קידום פעילות הטיולים, המסעות (מסע מעצב זהות) ותוכנית "נעלה לירושלים" לבתי הספר בחברה הערבית, באמצעות סבסוד אוטובוסים ומדריכי טיולים.

רקע היסטורי להתפתחות הטיילות בחברה הערבית:

הטיילות בחברה הערבית בארץ עברה שינוי משמעותי במהלך הזמן. מאז קום המדינה בשנת 1948 ועד שנת 1967 לא התקיימה פעילות משמעותית של טיולים ממספר סיבות:



1. האזורים בהם התגוררה האוכלוסייה הערבית היו תחת שלטון הממשל הצבאי, אשר הגביל את התנועה בין יישובים ערביים או והגביל הליכה מחוץ לתחום מרעה מסוים ללא אישור. העוברים על הנחיות הממשל הצבאי היו צפויים למעצר ולעונשים.
2. תנאי המחיה של האוכלוסייה היו קשים, והדגש הושם על הישרדות בסיסית וחיפוש מקורות פרנסה, דבר שדחק הצידה את המחשבה על טיולים או בילוי בטבע לשם הנאה או גילוי מקומות חדשים.
3. גם בקרב האוכלוסייה הכללית בארץ הייתה התפתחות מוגבלת של תרבות הטיילות בשל חששות ביטחוניים, דבר שהשפיע עוד יותר על עיכוב התפתחות רעיון הטיילות בחברה הערבית.

גורמי שינוי אישיים וחברתיים:

1. שיפור במצב הכלכלי והעלייה ברמת החיים.
2. השכלה גבוהה וחשיפה לתרבויות אחרות.
3. התפתחות תשתיות תחבורה ונגישות.
4. השפעת הטכנולוגיה והרשתות החברתיות.
5. שינויים בתפיסות חברתיות ותרבותיות.

אתגרים עתידיים:

- פערים בתשתיות של תיירות ופנאי בין יישובים יהודיים ויישובים ערביים.
- מחסומים תרבותיים ומסורתיים בחלק מהמגזרים.
- קשיים כלכליים מגבילים את ההשתתפות בפעילויות פנאי.
- צורך בפיתוח תוכניות חינוכיות וחברתיות מותאמות תרבות.

חקר התפתחות הטיילות בחברה הערבית מציע תובנות חשובות באשר למרקם התרבותי והחברתי של הקהילות בחברה הערבית. הוא בוחן את השורשים ההיסטוריים, את האבולוציה ואת המשמעות של מרחבי הטבע המיועדים לטיול, תוך הדגשת תפקידם בטיפול לכידות חברתית, קידום רווחה גופנית ושימור המורשת התרבותית.

לאחר סיום שלטון הממשל הצבאי ביישובים הערביים, החלה האוכלוסייה הערבית לחוש חופש נידודת ברחבי הארץ. לקראת תחילת שנות ה-80 החלו להתפתח תוכניות השתלמויות למורים, ובין היתר הייתה תכנית בדיעת הארץ (טיולים), שבמסגרתה צברו המורים ניקוד עבור שעות

ההשתלמות. כך החלה הטיילות להתפתח בחברה הערבית, כאשר המורים החלו לצאת לטבע וללכת במסלולי הטיולים. הרעיון היה, שמורים אלה ישמשו בבתי הספר שבהם הם עובדים כמדריכים וכסוכני שינוי לקידום תרבות הטיולים.

המעבר ליציאת האוכלוסייה הערבית לטיולים היה איטי מאוד, והתחום התפתח באופן משמעותי יותר בתחילת שנות התשעים, עם הקמת האגף לחברה הערבית בחברה להגנת הטבע, שהחל להכשיר מדריכי טיולים מוסמכים בשפה הערבית. מדריכים אלה השתלבו בהדרכת קבוצות שונות, כגון מורים, תלמידי בתי ספר, קבוצות ייעודיות מחברות או ארגונים וקבוצות קהילתיות.

התפתחות נוספת חלה כאשר חברות וארגונים נוספים, ולא רק החברה להגנת הטבע, הצטרפו במגמה להכשיר מדריכי טיולים. תהליך זה העצים את תרבות הטיילות בחברה הערבית ופתח אותה מעבר למסגרות ארגוניות או מוסדיות אל הקהילה הרחבה. כך החלו להתפתח קבוצות של חובבי טבע והליכה במסלולים.

כיום, כמעט בכל יישוב בחברה הערבית פועלות קבוצות קהילתיות מגוונות של מטיילים, עם תוכניות מובנות, כאשר בראש כל קבוצה עומד רכז/מנהלן ומדריך המתלווה לטיולים.

השפעת הטיולים והחיבור לטבע על ההתפתחות האישית והחברתית

בחברה היהודית ובחברות אחרות בעולם היציאה לטבע ולספורים מראה שיש לפעילויות אלה השפעה על ההתפתחות האישית והחברתית של האדם. כמו כן ההשפעה של הטיולים על הפן התרבותי הערכי והמנהיגותי שתורמים מאוד לאקלים בבית הספר ולקהילה.

בהתבסס על מחקרים וספרות מדעית העוסקים בתופעת היציאה לטבע, נמצא קשר בין איכות חיים, השכלה והתפתחות הטיולים בחברה הערבית:

הטבע מאפשר ופותח הזדמנויות להתפתחות בקרב המשתתפים ולהעלאת ההערכה העצמית והמסוגלות העצמית. העלייה הדרמטית במאה העשרים ואחת במגמות העיור והטכנולוגיה בעולם המערבי יצרו ניתוק הולך וגובר של החברה האנושית מהטבע. מחקרים רבים מלמדים על קשר בין העלייה החדה בעיור ובטכנולוגיה בעשורים האחרונים ובין העלייה המתמדת בתופעות פתולוגיות בקרב מתבגרים וצעירים המתבטאות בדיכאון ובחרדה. יש הכרה גוברת בהשפעות השליליות של ההתפתחות הטכנולוגית על תהליכים חברתיים וסביבתיים, ואלה שמות דגש על החשיבות של החיבור בין האדם לטבע (Gabrielsen & Harper, 2018).

אחת הבעיות הקריטיות של המאה העשרים ואחת היא אי-ההלימה בין בית הספר לסביבתו. תפקידי המורה וההוראה שנוסחו בסוף המאה התשע-עשרה התמקדו בהקניית ידע בסיסי למרב התלמידים והנחלת ערכים אחידים. מאז, המציאות השתנתה באופן משמעותי. רבים במערכת



החינוך מודעים לצורך בשינויים מפליגים. כדי לפתור את הבעיות במערכת יש צורך בשינוי מהותי של מודל בית הספר ושל תפקיד המורה בו. שינוי כזה מחייב מהפכה במבנה בית הספר, בתכנון וכן בדפוסי ההשפעה ההדדית ויחסי הגומלין בין המורים לתלמידים.

תרבות הטיולים התפתחה עוד יותר בקרב צוותי בתי הספר, אשר החלו להשתמש בשירותי הדרכה מחברות הדרכה מקצועיות, דבר שהשפיע לטובה על התפתחות הטיילות בחברה הערבית והשפיע גם על משפחות לשנות את תפיסתן לגבי סוג הטיול השבועי או החודשי שהן מקיימות עם ילדיהן. המשפחות החלו לצאת למסלולי טיולים תוך שימוש באמצעי עזר שונים לגילוי מסלולים ולקבלת מידע על האתרים והמקומות שבהם הן מבקרות.

העולם הטכנולוגי והרשתות החברתיות הוסיפו ממד חיובי נוסף להתפתחות הטיילות. השימוש באפליקציות, אתרים ואמצעים טכנולוגיים בשפה הערבית ובשפות אחרות הרחיב את אפשרויות היציאה לטיולים והעמקת הידע על אתרים חדשים.

שינוי התודעה מניתוק להתחברות לטבע מגלמת אפשרות זמינה למחנכים ולמטפלים לחזק את הבריאות פיזית והנפשית ולאפשר חוויה של אושר אישי וחברתי במעגלים השונים. זאת גם הזדמנות לקהל חלק באחריות חוצת גבולות להחזרת האיזון שאבד במערכת האקולוגית שכולנו חלק ממנה.

ממצאי מחקרים על השפעת השהייה בטבע

מחקרים רבים הצביעו על שינויים בדפוסי הטיילות והטבע והשפעתם על ההיבט החברתי-ערכי והתפתחות האדם. הדת היא אלמנט חשוב והשפעתו גדולה על אופי לטיולים, בשנות השמונים והתשעים, הייתה התנגדות להשתתפות הבנות בטיולים ובמיוחד הטיולים השנתיים (יותר מיום אחד), בשנים האחרונות אנו רואים מגמה שונה, אחוז השתתפות בנים ובנות בטיולים ופעילות שדה בטבע גדל בצורה משמעותית.

ללמידה ולשהייה בטבע יש פוטנציאל לשנות לחיוב את יכולות הלמידה וההתפתחות של ילדים ומבוגרים בהיבט האישי ובהיבט הבית-ספרי, ויתרה מזו - יש בו בטבע כדי לתרום לפיתוחן של התבוננות ואחריות לקיומנו כחברה אכפתית וחומלת בעולם. בשנים האחרונות מתרבות העדויות המחקריות שלשהות בטבע יש תרומה חיובית בהיבטים מגוונים: שיקום וויסות קשב וריכוז (Kaplan, 1995; Kaplan & Kaplan, 1989; Kaplan, Kaplan, & Ryan, 1998), הורדת לחץ והעלאת יכולות קוגניטיביות (Ulrich, 1993), עידוד יצירת קשרים חברתיים ושיתופי פעולה, פיתוח אכפתיות חברתית וסביבתית וחיבור לתחושת משמעות (Kellert & Wilson, 1993) וכן חוויית נוכחות מלאה הכוללת גם ממדים רוחניים, תחושת נשגבות, יופי וקדושה (Naor & Mayseless, 2017).

לתרבות יש חשיבות רבה בכל שינוי חברתי ובהבניה מחודשת של חברה העוברת שינויים ותהליכים חברתיים.

התרבות נשענת על כמה יסודות שיש להתייחס אליהם בכל שינוי חברתי:

- ערכים חברתיים.
- אסתטיקה ויופי.
- היגיון מעשי ויצירתי.
- אמנות כאלמנט יצירה והבעה (בן בנאי 1989).

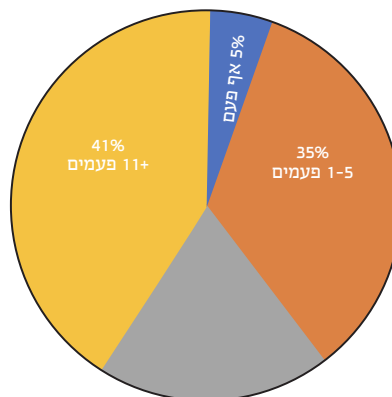
במחקר זה עשינו שימוש בשאלון שהופץ לאוכלוסיות שהן משויכות לקבוצות מיקוד לטיול בטבע בחברה הערבית מכל רחבי הארץ. במחקר זה רצינו לבחון האם לאורך השנים גורמי תוכן ומהות בתחום הטיולים השפיעו גם על תהליך התפתחות הטיילות בחברה הערבית. שאלון זה בודק את מידת מעורבות הקהילה בטיולים וביציאה לטבע, וגם את המניע ליציאה לטיול, בין אם זה בקבוצה מאורגנת או עם המשפחה.

בנוסף השתמשנו בראיונות שנערכו עם אנשים שהשפיעו במשך חייהם על תרבות הטיול והתפתחותו במיוחד בחברה הערבית.

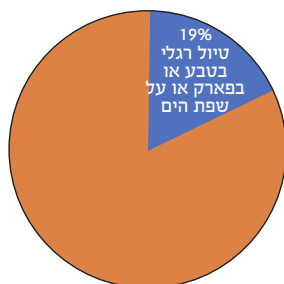
להלן ממצאים שעלו מהשאלון שחקר 113 אנשים

במחקר השיבו 113 משתתפים מאזורים גיאוגרפיים שונים: גליל, משולש וערים המעורבות, גיל המשתתפים מגוון והשתתפו בשאלון גם גברים ונשים.

גרף 1: כמה פעמים יצאתי לטיול רגלי בערב בשנה החולפת?



גרף 2: סוגי טיולים על פי השאלון



טבלה 1: במידה והנך מטייל הרבה, מאיפה רכשת את זה? ע"פ תוצאות השאלון.

12.4%	14	למדתי את המסלולים באופן אישי
18.6%	21	טיולים בית ספרים בעבר
4.4%	5	חברת הסעות או טיולים שאתה מכיר
64.6%	73	מדריך העוזר לך בטיולים ובמסלולים

סיכום ומסקנות:

תוצאות השאלונים מראים בצורה ברורה כי יותר מ- 60% יצאו לספורים בטבע יותר מ-6 פעמים בשנה האחרונה, יותר מ- 80% מהנשאלים הצביעו על העדפה לטיולים בטבע והליכה במסלולים מאשר טיול, פיקניק ואטרקציה.

בהשוואה למה שראינו חמישים שנה קודם לא היו התוצאות כאלה, אנו מעריכים שזה קרה בעקבות פעילות של"ח וידיעת הארץ, פעילות החברה להגנת הטבע וליווי המדריך בטיולים בבית הספר והטיולים בקהילה.

רוב הנשאלים הראו שתפיסת הטיילות נרכשה במהלך חייהם, מבית הספר, חברת טיולים ומדריך הטיולים שליוו אותם בטיולים. הרוב הראה שלמדריך הטיולים ולמורי של"ח יש חלק גדול בהפנמת תרבות הטיולים וההליכה במסלולים.

כמו כן, ניתן להצביע על מספר תובנות העולות מהשאלון הרחב המציג שאלות:

יש חשיבות בהנגשת מסלולים מובנים:

- לפתח מסלולי טיול עם הסברים היסטוריים וסביבתיים, המותאמים לקהל בעל השכלה גבוהה.

קידום פלטפורמות מעורבות:

- לעודד טיולים מעורבים (גברים-נשים) במיוחד עבור צעירים (גילאי 31-40), באמצעות קמפיינים חברתיים.

הכשרת מדריכים מקצועיים:

- להרחיב הכשרות למדריכים בנושאי מורשת, קיימות ופסיכולוגיה חברתית, כדי לענות על הביקוש הגובר להדרכה איכותית.

תכניות למשפחות:

- ליצור טיולים משפחתיים עם דגש על פעילויות המחזקות את הקשר הבין דורי (למשל, מסלולים עם סיפורי מורשת).
- הטיילות ותפיסת הסביבה במנטליות הערבית עברה שינויים במהלך העשורים האחרונים, והושפעה ישירות מאופי החיים ורמת החיים של תושב הערבי. עם זאת בשנים האחרונות אנו רואים מגמת חיובית של שינוי בתפיסת הטיילות והקהילתיות החינוכית. ניתן להצביע שגם התפיסה לעידוד התיירות ובילוי מחוץ למדינה עברה שינויי גדול, בנוסף הרבה קבוצות גם מטיילות בחו"ל עם מדריך טיולים מקומי או מהארץ.
- בהסתכלות לעשרים שנה קדימה אנו מבחינים בעלייה במגמת השיפור בתפיסת היציאה לטבע ובהנאה ממנו בלי השפעות שליליות. ניתן להבחין בכמה שינויים שעתידיים להתקיים:
- התארגנות קבוצות רבות באופן עצמאי לטיולים משמעותיים בארץ המתמקדת על הכרת הארץ נופיה ושביליה. במוקד הטיול יעמדו נושאים היסטוריים, שימור המורשת וטיפול הזהות התרבותית והלאומית.
- מוסדות קהילתיים ביישובים ערביים, כמו בתי נוער מתנ"סים ומועצות מקומיות גם הם מתארגנים בצורה מסודרת ומתכננים יציאה לטיולים ובילוי מדריך.
- אנו רואים עלייה מורגשת ביציאת משפחות לטיולים בודדים וטיולים רב-יומיים לטבע ולאתרים היסטוריים ואתרי מורשת ומסלולים ארוכים, אפילו לינה באתרי קמפינג מסודרים ולינות שטח.
- העלאת המודעות בתחום ספורט טבע. קבוצות גדולות מתארגנות לפעילו ספוטטית ברכיבה על אופניים בטבע ויציאה למסלולים מגוונים באזורי הארץ היפים. גם בנושא האופנועים ניתן לזהות עלייה במספר הקבוצות המתארגנות ליציאה מסודרת למסלולי טבע, ספורט ימי, מספר הולך וגדל של קבוצות מהחברה הערבית משתתפים בחוגי ספורט הימי.
- יש קשר דו-כיווני בין הטיילות החינוכית בבתי הספר לבין הטיילות הקהילתיות חברתיות: ההשקעה בחינוך, במיוחד בתרבות הטיול בבתי הספר עשויה להשפיע בעתיד על תרבות הטיולים בקהילה ובחברה.
- הרחבת תוכנית של"ח וידיעת הארץ לכלל בתי הספר בחברה הערבית תוביל לשינויי משמעותי בטיילות וביציאה לטבע והסביבה, כמו כן גם ניתן לחזק אצל התלמידים ערך השייכות הזהות והאזרחות המיטבית במדינה.
- בקצב שבה החברה הערבית מתפתחת ומנסה להשתלב בעולם המודרני, הדיגיטלי והמתקדם ובשיפור אורח החיים הבריאותי והכלכלי - בראייה עתידית ההשקעה בטיולים, בספורט ובפעילות טבע תתרום ותקדם נושאים חשובים חברתיים, לימודיים ערכיים וטיפול מנהיגות בתוך החברה הערבית.



מתודיקה וניהול השעה השבועית במקצוע של"ח - בין פורמלי לבלתי פורמלי



// שי מרון //

מבוא

מקצוע השל"ח עבר תמורות רבות מאז נכנס לתוכנית הלימודים בשנת 1973, לאחר מלחמת יום הכיפורים, במטרה לחזק את תחושת ההשתייכות של בני הנוער לעם, לארץ ולמדינה; ליצור רקמת יחסים בין היחיד לזולת ולחברה; לעודד את בני הנוער לגלות מחויבות לעם, לארץ ולמדינה ונכונות לתרום להם ולמלא חובות חברתיות ולאומיות.²

בהגדרתו, מקצוע השל"ח שייך לחינוך הבלתי פורמלי והוא מנוהל כאגף כחלק ממינהל חברה ונוער במשרד החינוך. אך למעשה, הוא מופעל במערכת החינוך הפורמלית ומוקדשים לו שעה שבועית ועד ארבעה ימי שדה בשנה לכל כיתה. במאמרי על הנושא "חינוך בלתי פורמלי בתוך חינוך פורמלי",³ סקרתי את מורכבותו של המקצוע ואת הקונפליקט שהוא מעורר בקרב תלמידים, בנוף חדר המורים ובקרב הנהלת בית הספר. ציינתי במאמר כי מקצוע השל"ח שייך במהותו למערכת החינוך הבלתי פורמלית. הכשרת מורים לתחום השל"ח נעשית על פי הממדים והצופן הבלתי-פורמליים, והתחום כולל, לצד שיעורים פרונטליים בכיתה, סיורים לימודיים ופעילות חברתית.⁴ ברוב בתי הספר, המורה לשל"ח נדרש לתת לתלמידים ציון מספרי על סמך מדדי הערכה פורמליים (מבחנים, עבודות, בחנים, דוחות סיור וכדומה) וכן הערכה בלתי פורמלית על פי שיקול דעתו של המורה (כגון: על שיתוף פעולה בצוות, על הופעה לסיור, על התנדבות).

בשל כך, הורים, תלמידים, מורים והנהלת בית הספר תופסים מקצוע זה בדרכים שונות. על פי רוב, הפעילות הבלתי פורמלית נתפסת כמשנית, אין מייחסים לה חשיבות חינוכית רבה, ובהתאם לכך גם התקציבים המיועדים לה מועטים.⁵ עובדה זו מערימה קשיים על מורה השל"ח, שמוצא עצמו בה בעת בתפקידי מורה, מדריך ומנחה ומנסה לשלב או לנווט בין מערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית ובין שיטות ההערכה השונות הנהוגות בהן. לא פעם, על מורה השל"ח לשלב בתפקידו שיטות חינוך והוראה הנהוגות בשתי מערכות החינוך שהוזכרו לעיל, זאת כדי לשמור על מעמדו של המקצוע לצד שאר המקצועות הנלמדים בבית הספר בלי לשנות את אופיו ואת מטרותיו הבלתי פורמליים. נוסף על כך, מורה השל"ח מוצא

¹ שי מרון - בעל תואר שני בלימודי ארץ ישראל, מורה לשל"ח מזה 27 שנים. אוהב הארץ ומחנך באהבה את דור העתיד.

² שיש, א' (2010), **בשביל של"ח - התכנית הרב-שנתית**, ירושלים: משרד החינוך, מנהל חברה ונוער, אגף של"ח וידעת הארץ.

³ מרון, ש' (2014), "שילוב מקצוע בלתי פורמלי במסגרת פורמלית", הטיוט ככלי חינוכי, 3, עמ' 59-76.

⁴ שם, עמ' 60-64. ראו גם: סורוקה, י' (2007), "הצופן הבלתי פורמלי על פי כהנא", **הטיוט ככלי חינוכי**, 7, עמ' 68-69.

⁵ שיש אלי ודרור יובל עורכים, (2013), **הטיוט ככלי חינוכי**, מטיול שנתי למסע משמעותי, **גיליון 4**, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 73-89.

את עצמו מדי פעם במצב דואלי בין דרישות בית הספר שבו הוא עובד לבין אלו של הפיקוח הארצי והמחוזי, שהוא מעסיקו הישיר.

תפיסת השעה השבועית היא מפתח למעמדם של המורה לשל"ח ושל מקצוע השל"ח בנוף הפורמלי הבית ספרי. שעה זו היא פרק הזמן היחיד שמורה השל"ח פוגש בו את כלל תלמידיו במהלך השבוע. שעה שבועית זו תופסת את פרק הזמן הקטן ביותר במערכת השעות השבועית של התלמיד וחלק קטן מזמן מורה-תלמיד בלימוד המקצוע. כתוצאה מכך, מעמדה של השעה הוא שולי (קורה שהיא מתבטלת מסיבות שונות) ולעיתים המפגש המשמעותי בין המורה לתלמיד במקצוע השל"ח מתרחש בימי השדה, כשהמורה רואה את תלמידיו ברצף שש שעות ויותר. מורים רבים אינם זוכרים את שמות התלמידים מהכיתה ומציינים כי ההיכרות העיקרית איתם נעשית בימי השדה.

במאמר זה, אנסה להעמיד את השעה השבועית במרכז ולדון במורכבות השימוש במתודה פורמלית ובלתי פורמלית בשעה זו במטרה לבחון את הדרך הראויה ביותר לשיפור מעמדו של מקצוע השל"ח במכלול המקצועות הנלמדים בבית הספר.

השעה השבועית בשל"ח בנוף הבית ספרי

החינוך הבלתי פורמלי בכלל ומקצוע השל"ח בפרט זוכים להתייחסות אמביוולנטית בשל הצורה שבה הם נתפסים בין כותלי מערכת החינוך הפורמלית. בחברה הישראלית, הישגים לימודיים נתפסים כמדד משמעותי ביותר של מערכת החינוך וכסמל מרכזי להצלחה. הצלחה זו מתבטאת בתעודת הבגרות, המעניקה אפשרות ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה.

במקור, פעל מקצוע השל"ח בכיתות ט'-י' בהיקף של שתי שעות שבועיות בכל שכבת גיל. אולם, בשל בחינות הבגרות ובשל הצורך להקצות שעות לימוד למקצועות הנתפסים כחשובים יותר, העבירו בתי ספר רבים את שעת השל"ח מכיתות ט'-י' לכיתות ח'-ט'. שלב נוסף שפגע בהוראת השל"ח הפרונטלית היה מעבר משתי שעות שבועיות לאחת. הדבר נבע מהסיבה שצוינה לעיל ומתפיסת מורה השל"ח את השעה השבועית (ראו להלן).

למידה על ידי התבוננות בתופעות באתרים נתפסת כבזבז זמן ודורשת משאבים ומיומנויות.⁶ המסגרות הבלתי פורמליות נתפסות כמסגרות לא רציניות המתמקדות בחוויות ובשעשוע.⁷ לא פעם, עלו שאלות בדבר נחיצותו של מקצוע השל"ח. אחד השיאים לכך היה בהחלטה שמשדר החינוך קיבל בשנת 2005 לשקול לבטל מקצוע זה שכן אינו חלק ממקצועות הליבה.⁸ תפיסות אלו והאיומים על קיומו של המקצוע הביאו את ראשי התחום ואת המורים המלמדים אותו לנקוט אמצעים שיקבעו את המקצוע במפת מערכת החינוך. הדבר נעשה באמצעות

⁶ שיש אלי (2013), שיש אלי ודרור יובל עורכים: בתוך, הטיול ככלי חינוכי, מטיול שנתי למסע משמעותי, גיליון 4, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 91-92.
⁷ גד יאיר (2012), שיש אלי ודרור יובל עורכים: בתוך, הטיול ככלי חינוכי, מטיול שנתי למסע משמעותי, גיליון 3, אוניברסיטת תל אביב, בעמ' 75.
⁸ דיוח דברת לרפורמה בחינוך.



כתיבת תוכנית חינוכית מוגדרת המחייבת את המורים ובאמצעות ייעול הפיקוח על ההוראה של המקצוע. התוכנית החינוכית עברה ארגון מחדש ודיוק, והמורים חויבו לפעול על פיה.

יש לציין כי יש שונות בתפיסת השל"ח בין בתי ספר. יש בתי ספר שבהם של"ח הוא מקצוע ככל המקצועות, משובץ במערכת השעות ומופיע בתעודה. בחלק מבתי הספר, נכלל של"ח בתעודת הבגרות הפנימית כתנאי לקבלת תעודת בגרות. לעומת זאת, יש בתי ספר הרואים בשל"ח מקצוע הפגתי וחלק מהחינוך החברתי בבית הספר. לעיתים הוא משובץ בשעות של סוף יום, אינו מצוין בתעודה ואף מפנה מקומו לטובת תוכניות אחרות בעלות עדיפות גבוהה יותר. למעשה, חוסר האחידות בתפיסה המערכתית של המקצוע מוסיף גם הוא למורכבות מעמד השל"ח בנוף החינוכי (יש לציין שיש בתי ספר שכלל אינם מלמדים את מקצוע השל"ח). בעשור האחרון, חלו תמורות בגישה הפדגוגית הפורמלית בבתי הספר מכמה סיבות, ביניהן:

- אימוץ גישת האינטליגנציות המרובות של גרדנר,⁹ המדגישה את הצורך בשיטות הוראה חלופיות ופונה לטיפול לומדים שונים בהתאם לאינטליגנציה החזקה שלהם.
- תקופת הקורונה טלטלה ואתגרה את מערכת החינוך בעולם והדגישה את הצורך ביצירתיות ובקידום תהליכי למידה חדשניים.¹⁰ שיטות לימוד בלתי פורמליות נכנסו ביתר שאת למערכת הפורמלית ואילצו מורים לשנות את דפוסי ההוראה שלהם. של"ח, כמקצוע בלתי פורמלי במערכת הפורמלית, קיבל לגיטימציה ומשמעות חדשה בזמן המשבר, כאשר מערכת החינוך נאלצה לעבור ללמידה מרחוק ולמצוא דרכים אלטרנטיביות לקיום אינטראקציות חברתיות. אילוף זה עלה שוב בעת המשבר של מלחמת חרבות ברזל.
- מהפכת המידע מאתגרת את מערכת ההוראה עד ימינו שכן היא הובילה לכך שהידע נגיש לכול ואינו נחלת המורה בלבד. מציאות זו גברה עוד יותר עם התפתחות האינטליגנציה המלאכותית. תפקיד המורה משתנה ממעביר ידע למנחה, ושיטות ההוראה משתנות בהתאם.

השעה השבועית מנקודת ראות המורה לשל"ח

כשם שמקצוע השל"ח מערב בין החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, כך מורי השל"ח מגיעים להוראה משני תחומים עיקריים:

1. הוראה פורמלית - מורים למקצועות אחרים שעברו הסבה מקצועית להוראת של"ח. מורים אלה מתורגלים בשיטות ההוראה הפורמלית. סביבת ההוראה בכיתה מוכרת להם, והם מרגישים בה בטוחים יותר מאשר בסביבת השדה הבלתי פורמלית.

⁹ראו גם: סורוקה יוסף (2018), בתוך הטיול ככלי חינוכי-ערכי, שיש אלי ודרור יובל עורכים: הטיול הבית ספרי ותוך אישי של התלמיד, גיליון 7, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 66-69.
¹⁰קנולר, רות (2021) בתוך, הטיול ככלי חינוכי, שיש אלי ודרור יובל עורכים: הרהורים על תפיסת שינוי ההוראה הפורמלית, גיליון 10, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 74.

2. הוראה בלתי פורמלית - מדריכי טיולים, מדריכי נוער, מדריכי חוגים, אנשי חינוך בצבא ועוד שנהיו למורי של"ח. סביבת ההוראה בשדה מוכרת להם, והם מרגישים בה בטוחים יותר מאשר בסביבת הכיתה הפורמלית.

המורים משני התחומים נתקלים בקשיים בתחילת דרכם בשל"ח. בעוד מורים שבאו מההוראה הפורמלית נדרשים ללמוד את שיטת החינוך הבלתי פורמלי (המאפיינת את הוראת השל"ח רוב הזמן), מורים שבאו מהחינוך הבלתי פורמלי נדרשים להתאים עצמם לעבודה בסביבה הפורמלית. דרישה זו משני סוגי המורים מוסיפה למורכבות ההוראה במקצוע ומתווספת לסיבות לנשירת מורים מהוראת השל"ח.

במבוא ציינתי את מעמדה הנמוך יחסית של שעת השל"ח במכלול השעות הבית ספריות ובפרק הזמן שהמורה פוגש בו את תלמידיו. אם נוסיף לכך את זמן בדיקת הנוכחות ואת זמן הטיפול בבעיות משמעת שעולות לעיתים, נקבל זמן למידה שבועי מועט. מורים רבים אינם מספיקים ללמד את שתכננו, ורבים מהשיעורים אינם משיגים את מטרתם. לעיתים מורה אינו מצליח לסכם את השיעור כראוי ואף נדרש להקדיש זמן בתחילת השיעור להזכיר את הנלמד בשיעור הקודם.

רוב המורים מחוברים רגשית לפעילות השל"ח בשדה ולפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי. אך השעה השבועית מתקיימת לרוב בכיתה ונתפסת כמשמעותית בעיני התלמידים אם היא מועברת על פי פדגוגיה פורמלית. למעשה, נוצרת דרישה סמויה מהמורה לנקוט בשיטות פורמליות כדי להעביר שיעור מוצלח, דבר שמקשה על המורה הרגיל להוראה בלתי פורמלית. מורי של"ח רבים מרגישים כי השעה השבועית היא נטל ושמחים לוותר עליה כאשר מזדמן להם לעשות זאת. הדבר בא לידי ביטוי ביציאה מרובה למסעות; בעיסוק בתכנון מסעות על חשבון שעות פרונטליות; בחוסר השקעה בתכנון הלמידה, בביצוע וברפלקציה; בהעברת שיעורים שאינם בסדנות הלימוד; בויתור על השעה השבועית לטובת צורכי המערכת; בהעברת חלקי שיעורים ללא רצף רעיוני ביניהם ועוד. זאת הסיבה לכך שהשעות השבועיות הופחתו משעתיים לשעה.

השעה השבועית בעיני התלמידים

המורכבות בתפיסת מקצוע השל"ח מצויה גם אצל התלמידים. ייתכן שהיא מועברת אליהם בצורה סמויה מיחס המערכת הכללית (כפי שהוצג בסעיף הקודם) ואף מהדרך שבה המורה עצמו תופס ומשדר את המקצוע.

מקצוע זה אינו לבגרות, הוא מיושם במערכת במהלך שתי שנות לימוד, לרוב בגילאים הצעירים ובהיקף שיעורים הקטן ביותר במערכת. קורה לעיתים שהשעה השבועית מתבטלת (מסיבות שונות: צורכי המערכת, מסעות, אירועים בית ספריים, חופשות), וחל נתק ברצף התוכן הנלמד במקצוע. היציאה לשדה והאווירה הלא פורמלית השוררת בין המורה לשל"ח



לתלמידים מקרינות לנעשה בכיתה. יש דיסוננס בתפיסת מעמד המורה: כמדריך או כמורה. לעיתים, התלמידים מתייחסים למורה כאל חבר, ועולות בעיות משמעת. חלק מהמורים הודו כי התקשו למתוח את הגבול בין הקרבה לתלמידים שנוצרה בסיוור לבין הסדר והמשמעת הנדרשים בכיתה.

למעשה, יש כאן פעילות בלתי פורמלית על פי הקודים ההתנהגותיים שלה המתנהלת במערכת פורמלית על פי חוקי בית הספר. הניווט בין שני היבטים אלו אינו פשוט לתלמידים ולמורים לשל"ח כאחד. בימי שדה, הגבולות הקיימים בבית הספר ברורים פחות, והכללים נפרצים - בפרט כאשר מחנך הכיתה אינו נמצא. הילדים נחשפים לגירויים רבים, ולמורים (בעיקר לחדשים) קשה למקד אותם במטרות הלמידה שהגדירו.¹¹

התלמיד תופס את הפעילות הבלתי פורמלית כפעילות הפגתית ואינו מודע לדרכי ההערכה הכרוכות בה. למעשה, שנות הלימוד בבית הספר אילפו את התלמיד להבין שתכלית לימודיו מסתכמת בציון בתעודה - ציון שנקבע לפי מטלות ומבחנים שהוא מבצע לאורך השנה. פעילות בלתי פורמלית מתפרשת אצלו ככיף, כרשות ולעיתים כבחירה (כפי שהחינוך הבלתי פורמלי מוגדר ביסודו). בנוסף, יש מורים שמקלים על עצמם בכך שאינם מקיימים הוראה פרונטלית (המתפרשת בעיניהם כפורמלית), אינם נותנים מטלות ומעבירים את השעה השבועית כלאחר יד במטרה להגיע ליעד הנכסף: ימי השדה הבלתי פורמליים. כל אלו מייצרים אצל התלמידים תפיסה לפיה של"ח הוא מקצוע אמורפי, חברתי והפגתי. לעיתים הם מבטאים זאת באמירה ששל"ח פירושו שיעור לא חשוב.

הצעה אופרטיבית

יוסי סורוקה, במאמרו,¹² הצביע על המורכבות החינוכית המתקיימת בבית הספר: בית הספר אמור ליצור איזון בין מימוש תוכנית הלימודים השנתית ובין מתן מקום לביטוי אישי של כל תלמיד בהקשר ההתפתחותי שבו הוא נמצא. מורכבות זאת באה לידי ביטוי בשילוב חינוך לבלתי פורמליות במרחב החינוכי של מערכת פורמלית. שילוב זה נעשה באמצעות תוכניות חברתיות קהילתיות ובאמצעות תוכניות של"ח (שדה, לאום, חברה). תוכניות אלו מאפשרות למערכת החינוך לתת מקום לצורות ביטוי עצמי שונות ויוצרות בסיס לביטוי אישי המעצים את היחיד מבחינה אישית וחברתית (כהנא, 2007).

סורוקה ציין בהמשך מאמרו כי תחום השל"ח הוא דוגמה לקיום מסגרת בעלת צפנים בלתי פורמליים, שיש בה מרחב המאפשר ביטוי אישי ניכר, בתוך מערכת בעלת צפנים פורמליים, שמדגישה מיומנויות למידה כלליות והישגיות. עולה מדבריו שהצופן של הבלתי פורמליות

¹¹ לנגבוים, שלומית (2013), בתוך, הטיוט ככלי חינוכי, שיש אלי ודרור יובל עורכים: היש"מ בשל"ח הצלחות ואתגרים, גיליון 2, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 63.

¹² סורוקה יוסף (2018), מסע בית ספרי ותוך אישי של התלמיד, עמ' 68.

אינו מנוגד לצופן הפורמלי, אלא אלה שני צפנים המשלימים הדדית. החינוך הפורמלי והחינוך לבלתי פורמליות צריכים לאפשר למשתתפים במסגרותיהם מידה רבה של בחירה חופשית כדי לפתח מיומנויות למידה כלליות מצד אחד, וכדי לאפשר קבלת החלטות, העצמה אינטלקטואלית וחברתית, יכולת לנהל שיח, שיתופיות, מעורבות חברתית ופוליטית ועוד, מצד אחר.¹³

חד-הממדיות של בתי הספר באה לידי ביטוי בכך שהם מודדים מבחנים והישגים לימודיים בלבד ואינם מודדים ואינם מעריכים מגוון אינטליגנציות שאינן מתבטאות בהישגי למידה. מערכת החינוך אינה מייחסת ערך וחשיבות להכרה של התלמידים בכוחם, ביכולותיהם ובערכם העצמי הייחודי. לאופי ההישגי של בית הספר יש השפעה על אופי החינוך ועל התפתחותם של ילדים ושל בני נוער הן בהקשר אישי הן בהקשר חברתי.

פעילות של"ח בבית הספר מחזקת את הפרט במסגרת הקהילה הבית ספרית ומאפשרת לו לחשוף את יכולותיו ואת ערכיו בפני קבוצת השווים וכן בפני המורים המלווים. באמצעות התוכנית החינוכית, תחום של"ח וידיעת הארץ מקיים פעילות משולבת בשדה ובכיתה ועושה שימוש במרחב חינוכי טבעי. בכך הוא מחזק את זהותם האישית של התלמידים ונותן במה ליכולותיהם הבין-אישיות. יכולות אלו באות לידי ביטוי מאוחר יותר, עת הם מתבגרים ונהיים לאזרחים מעורבים, פעילים ותורמים. של"ח הוא תחום הדעת היחיד שעוד נותר במערכת החינוך המשלב בין לימוד ידע לחינוך ערכי בהווה חברתית ובהתנסות בטבע.

לאורך השנים, טיפחה מערכת החינוך את החינוך הפורמלי והשאירה את החינוך הבלתי-פורמלי לבחירתו של התלמיד בשעות שאחרי הלימודים בבית הספר. אומנם פעילויות בלתי פורמליות הוכנסו לשעות הלימודים, אך אלה היו פעילויות חד-פעמיות או שכללו כמה מפגשים מוגבלים, ולא ניתן עליהן ציון. מתן ציון והערכה במקצוע לימוד בלתי-פורמלי נתקל בקשיים. ידוע שצריך שניים לטנגו, וכדי לפתור את הבעיה יש להביא בחשבון את הדרך שבה שיטת החינוך הבלתי פורמלית, ובפרט השעה הפרונטלית השבועית, נתפסת בעיני המורה לשל"ח, בעיני התלמידים ובעיני הנהלת בית הספר. לא סתם נאמר "ברומא היה רומאי". כדי שהתלמיד יתפוס את מקצוע השל"ח כמקצוע חשוב, על מורה השל"ח לנווט עצמו בתבונה בין פורמליות לבלתי-פורמליות.

על בסיס ההנחה שדפוסי החינוך הבלתי-פורמלי שגורים אצל רוב מורי השל"ח, יש צורך לאמץ דפוסי פעולה פורמליים (הנתפסים ומתפרשים על ידי התלמידים כלמידה), כדוגמת דפוסי הפעולה שלהלן:

- יש להתייחס לשעה הפרונטלית כעוגן חשוב ומשמעותי. חשוב לא לוותר על השעה השבועית ולא לבטלה בקלות (לטובת מורה אחר, לטובת צורכי המערכת, אחרי מסע וכד').

¹³ סורוקה, מסע בית ספרי ותוך אישי של התלמיד, עמ' 69.



2. יש להשתמש בכלים פורמליים ובשפה פורמלית בחלק ממהלך השעה השבועית, בעיקר בפתיחה ובסיכום של כל שיעור.
3. יש להשתמש בכלי הערכה פורמליים - מבחנים, עבודות ומטלות ביצוע נושאות ציון - לשמירה על מתח לימודי, ועם זאת לא לוותר על הפדגוגיה הבלתי פורמלית, שהיא לב המקצוע. המטרה היא לתת לתלמיד את ההרגשה שמדובר במקצוע ככל המקצועות, אך מעניין וחוויתי.
4. יש לבחור במתודת למידה התואמת את לוח הזמנים.
5. יש לזכור שבכל כיתה תלמידים בעלי אינטליגנציות שונות. לכן רצוי לתכנן שימוש במתודות פורמליות ובלתי פורמליות לסירוגין בהוראת השעה השבועית.
6. יש להקפיד על כללי משמעת, לבדוק נוכחות בשיעורים ולדווח על חיסורים.
7. יש להכיר את התלמידים ולדווח על תפקודם בשיעור למחנכים.
8. יש להשתתף בישיבות פדגוגיות.
9. יש להשתמש בספר הלימוד החדש של של"ח ולנהל מחברת של"ח. הספר מציג מגוון מתודות, מקורות ואפשרויות לתכנון שיעורים פורמליים לצד בלתי פורמליים. כן יש בו שאלות הפונות לתחום הידע לצד תחום הרגש.
10. יש להכין את השיעור כראוי ולהתייחס לרציונל, לתוכן ולמתודה.
11. יש לעמוד על כך שחלק משעות ההוראה יהיו בבוקר ולא רק בסוף יום.
12. יש לתת לתלמידים מטלות (רצוי בזמן השיעור), מבחנים ובחנים ולהקפיד לבדוק אותם בזמן ולתת ציון.
13. אם המורה משתמש בשיטות הוראה בלתי פורמליות, עליו לבנות מחוון מתאים ולשקף את שיטת ההערכה הבלתי פורמלית לתלמידים.
14. יש לדרוש מתלמידים הנעדרים משיעור מסיבה מוצדקת להשלים מטלות וכן לתת מטלת השלמה למי שלא היה ביום שדה.
15. יש להאמין בייחודו של מקצוע השל"ח ובמטרותיו החינוכיות ולהקרין זאת לתלמידים.

סיכום ומסקנות

מקצוע השל"ח כולל מורכבות בשל השילוב המתקיים בו בין פורמליות לבלתי-פורמליות. מורכבות זו מתבטאת במיוחד בשעה השבועית והיא משפיעה על כלל השחקנים במערכת החינוכית: הנהלת בית הספר, מורי השל"ח והתלמידים, כלל מורי בית הספר ואף ציבור ההורים.

במאמר זה, ניסיתי להביא לתודעת הקורא את מורכבות מקצוע השל"ח ולעמוד על חשיבותה של השעה הפרונטלית השבועית. כמו כן ביקשתי לחדד את ההבנה שיש עוד מה לעשות כדי להעצים את מקצוע השל"ח בנוף הפורמלי הבית ספרי.

כאמור, מזמן ייסודו של מקצוע של"ח ועד ימינו, עבר המקצוע כבר דרך רצופה בשינויים, בניסויים, בטעויות ובתהיות על הדרך שבה יש להוליך אותו למקום ראוי בנוף ובמרחב הלמידה במערכת החינוך בישראל. כוחות חינוך רבים עסקו במלאכה והביאו את המקצוע לתודעת הציבור - מנהלי בתי ספר, תלמידים והורים.

לאחרונה, יצא לאור ספר לימוד לתלמיד. הספר מוסיף נדבך חשוב לתהליך המצוין לעיל. ספר זה הוא תוצר של עבודת מורי השל"ח הבאים במגע ישיר עם התלמידים. השימוש בו חשוב לביסוס השל"ח במערכת החינוך הפורמלית.

על המורים מוטלת המשימה להתגבר על החסמים שההוראה הפרונטלית מציבה בפניהם בלי לשנות את מהות המקצוע כבלתי פורמלי. עליהם לאמץ את ספר השל"ח ולהכיר בחשיבות השעה השבועית כחלק משלים להדרכה בשדה שאינו פחות חשוב ממנה. אני ממליץ לעשות הכול כדי שהשעה השבועית תהיה מאויב לאוהב במטרה להחזיר עטרה ליושנה וללמד שוב שעתיים שבועיות ולא שעה, וכך מקצוע השל"ח יהיה למשמעותי יותר במערכת החינוך. המפגש השבועי יוצר רצף קוגניטיבי, ההתמדה השבועית עוזרת להטמיע את מטרות השל"ח, את רעיונותיו ואת ערכיו בצורה עמוקה ומשמעותית. אלו חשובים ליצירת זהות, הזדהות, זיקה והשתייכות מעומקי הרגש והתודעה.



משמעות הטיול השנתי בקרב תלמידים ובפרט לתלמידי החינוך המיוחד



// גל גלית חכמון ויאיר אלמשעלי //

מבוא

סוגיית קיום הטיולים השנתיים והתועלת המופקת מהם עולה בקרב אנשי מערכת החינוך, מורים הורים ותלמידים מדי כמה שנים. מערכת החינוך רואה בטיולים השנתיים נדבך משמעותי בתהליך הלימודי. התלמידים רואים בהם חוויה, וההורים הזדמנות חינוכית וחברתית. כמורים לשל"ח בחינוך המיוחד אנו רואים הבדל בין התנהגות תלמידים בכיתה להתנהגותם בימי השדה, ביציאה מאזור הנוחות שלהם. **מטרת מאמר זה היא לבחון** אילו חוויות התלמידים חווים בטיול השנתי; את ההשפעה של הטיולים השנתיים על תלמידים בחינוך המיוחד ברמה אישית וברמה כיתתית; את דרך התמודדותם עם קשיים פיזיים ורגשיים ואת השפעת ההתמודדות על הדימוי העצמי שלהם. כמו כן המאמר יבחן **אם תפיסת הטיול ככלי חינוכי ערכי בהלימה לערכי מערכת החינוך.**

רקע תיאורטי - חינוך מיוחד

חינוך מיוחד הוא חינוך המוכוון לטיפול צורכיהם הייחודיים של תלמידים שמסגרות מערכת החינוך הרגילות אינן מתאימות להם. מסגרות לחינוך מיוחד מיועדות לתלמידים הסובלים מלקויות הפוגעות משמעותית בתפקודם. במדינות מסוימות (כמו ארצות הברית), נכללים בחינוך המיוחד גם מחוננים המתקשים להסתגל למסגרת החינוכית הרגילה. תלמיד נזקק לחינוך מיוחד כאשר אינו מסוגל להפיק תועלת מתוכניות החינוך בבתי הספר והגנים הרגילים משום שאלו אינן מתאימות לו ואינן עונות על צרכיו. לעיתים תלמיד מגיע למסגרות חינוך מיוחד בשל אילוצים טכניים (כגון חוסר נגישות לכיסאות גלגלים בבתי הספר הרגילים). מספר התלמידים הנזקקים לחינוך מיוחד בישראל מוערך בכעשרה אחוזים מכלל אוכלוסיית התלמידים. השיבוץ למסגרת הלימוד נקבע בהתאם לצרכים הייחודיים של כל תלמיד, ואלו נקבעים על ידי ועדת השמה ייעודית מטעם משרד החינוך. מסגרות החינוך המיוחד הן מגוונות: גן ילדים או בית ספר לחינוך מיוחד, פנימיות לחינוך מיוחד, כיתות טיפוליות ומקדמות בבתי הספר הרגילים, שילוב בכיתה רגילה ומתן סיוע אישי, מרכזי שיקום מקצועי ועוד.

¹ גלית חכמון ויאיר אלמשעלי - מורים לשל"ח וידיעת הארץ בחנ"מ, בוגרי תואר שני בלימודי ארץ ישראל וארכיאולוגיה.

מטרות החינוך המיוחד

החינוך המיוחד נועד לסייע למי שאינו יכול ללמוד במערכת החינוך הרגילה בשל קשיים חמורים בתחום השכלי, הגופני, הרפואי, המוטורי, החושי, הרגשי וכו'. בהתאם לכך, החינוך המיוחד נועד לענות על הצרכים ההשכלתיים, החברתיים והרגשיים של אותם תלמידים ולקדם את התהליך ההתפתחותי והשיקומי שלהם. זאת במטרה לאפשר להם להשתלב בחברה ולקיים חיים חברתיים ומקצועיים תקינים ככל האפשר.

ההתייחסות לאדם החריג משתנה מחברה לחברה, ואף מתקופה לתקופה באותה חברה. בהתאם לכך, מטרה נוספת של החינוך המיוחד היא לבטא את הרעיונות ואת הערכים שהחברה דוגלת בהם בנושא מקומם בחברה של אנשים עם לקויות. לדוגמה: במדינות סעד, חלק מתפקידו של החינוך המיוחד הוא להקטין את מספר האזרחים הנזקקים לקצבות אבטלה ונכות. למידת מיומנות של קריאת שפתיים, למשל, מגדילה את סיכוייהם של חירשים למצוא עבודה ובכך מקטינה את הצורך שלהם לקצבת נכות בשל אי כשירות לעבודה. תפקיד נוסף של מסגרות החינוך המיוחד הוא לתת מענה להורים שבעקבות הלכות של ילדם מתמודדים עם קשיים בתחומים רבים: רגשיים, כלכליים, חברתיים ומקצועיים. בנוסף, המסגרת מחויבת לתת מידע להורים בנוגע לטיפולים שונים המגיעים לכל תלמיד לפי צרכיו. יש לציין כי לקות משמעותית אינה קושי רפואי זמני עקב מגבלות פיזיות וכי רק אבחון על ידי בעל מקצוע מוסמך קובע מהי לקות משמעותית.

שונות באוכלוסייה והתאמה אישית

המונח "חריג" אינו משקף מצב אחיד, אלא מתייחס לקבוצות רבות הסובלות מבעיות שונות ומגוונות. אוכלוסיית החינוך המיוחד כוללת גם תלמידים במצבים קיצוניים של פיגור שכלי, של הפרעה נפשית, של הפרעת התנהגות, וכן תלמידים שלהם לקות שמיעה, לקות ראייה, אוטיזם וכו'. לכל תלמיד בחינוך המיוחד פרופיל תפקודי משלו. במקרים רבים, לצד הנמכה חריגה ביכולות מסוימות הנגרמת בעקבות הלכות, יופיע תפקוד נורמטיבי בתחומי התפתחות אחרים. מסיבה זו, עולה הצורך באבחנה מדויקת של הילד. אבחנה נכונה יכולה לסייע לצוות החינוכי להבין את המקור לקשיים הייחודיים של כל תלמיד, את השפעותיהם ואת הדרך היעילה ביותר לסייע לו להתמודד עימם ולהתגבר עליהם.

בנוסף להערכה החינוכית, נהוג לאסוף מידע על התלמיד ממקורות רבים ככל האפשר. עובד סוציאלי יכול לאסוף מידע על אודות המצב המשפחתי והסביבתי; חוות דעת רפואית תתאר את המצב הפיזיולוגי; הערכה פסיכולוגית יכולה לספק מידע בנוגע למצב הרגשי והנפשי; מבחן אינטליגנציה ימדוד את מנת המשכל; קלינאי תקשורת יכול לאבחן את התפתחות השפה; הערכה של מרפא בעיסוק יכולה לספק מידע על התפקוד החושי והמוטורי; אבחון דידיקטי יכול למפות



את התפקוד האקדמי ולאתר לקויות למידה; אבחון הפרעת קשב יכול להצביע על קיום של הפרעה כזו.

בעבר, נתפס המושג "לקות" כמתאר אנומליה רפואית של הפרט. על פי תפיסה זו, תלמידים בעלי לקות מתקשים יותר בלמידה ויש לספק להם שירותים נוספים כדי להשוות, במידת האפשר, את אפשרות הלימוד שלהם לזו של תלמידים חסרי הלקות. כמו כן, יש לחפש את הדרך המתאימה להם ללימוד כדי לקדםם בלי שהדבר יפריע לתלמידים חסרי הלקות. כיום, התפיסה הרווחת רואה בלקות אי התאמה בין גישת החברה לבין יכולת הסובלים מלקות. לפי תפיסה זו, יש להתאים את עיצוב הסביבה שבה אנו חיים לצורכיהם של אנשים בעלי יכולות נמוכות מהרגיל (לדוגמה, סביבה שהעיצוב שלה מתעלם משמאלים גורמת לשמאליות להיות ללקות).

מטרת מערך החינוך המיוחד היא לתת לתלמידים עם לקות אפשרות להשתלב בחינוך הרגיל או להוות חלופה זמנית לחינוך הרגיל עד שעיצובו ועיצוב סביבתו יהיו נגישים יותר. לדוגמה, עד שיורחבו משקופי דלתות בית הספר הממלכתי הרגיל ויאפשרו מעבר לתלמידים המשתמשים בכיסאות גלגלים.

הטיול השנתי בראיית מערכת החינוך

להלן ציטוטים שונים המציגים את חשיבותו של הטיול השנתי ככלי חינוכי ערכי בעיני מערכת החינוך:

- הטיולים מהווים נדבך משמעותי וחשוב בתוך מערכת החינוך, שכן הם מהווים חלק בלתי נפרד מתהליך עיצוב דמותו של בוגר מערכת החינוך [...] כמו מקצועות דעת אחרים, מקנים הטיולים ערכים לימודיים, חינוכיים וחברתיים. בהיותם חווייתיים, תורמים הטיולים להיכרותו של התלמיד עם נוף סביבתו וארצו באמצעות מראה עיניים ותנועת רגליים. הודות לייחודיות זו, יש בהם תרומה שלא תסולא בפז בחיזוק תחושת שייכותו של התלמיד לחברה בה הוא גדל.²
- הטיולים המתקיימים במערכת החינוך מיועדים לעורר בקרב התלמיד את האהבה לארץ, לנופיה ולמורשתה ההיסטורית באמצעות היכרות ישירה וחוייתית המתרחשת בעת הסיור והטיול [...] היציאה למרחב הפתוח, ההיחשפות למצבים בלתי שגרתיים וההתמודדות עם אתגרים פיזיים ונפשיים הכרוכים בסיור ובטיול מזמנות כר נרחב לכל תלמיד להביא לידי ביטוי את סגולותיו הייחודיות ומחוללות יחסי גומלין חברתיים המגבשים את הכיתה כקבוצה

² מתוך: מכתב מנכ"לית משרד החינוך בנושא טיולים, מאי 2015, למנהלי המחוזות, בעקבות עיצומי ארגון המורים ובעקבות ביטול הטיולים בבית הספר העל יסודיים.

חברתית [...] מטרת "תכנית הליבה להכרת הארץ ואהבת המולדת" היא הכרת הארץ ואהבתה וטיפול מחויבות ואחריות לארץ ישראל - לנוף, לטבע, לאדם ולחברה - ולמדינת ישראל.³

- יציאת התלמידים ובני הנוער אל הטיוול הרגלי היא מסורת ציונית עמוקה וחשובה, ואנו מאמינים שאל לה להיפגע. ההיפך. בכוונתנו דווקא לחזקה, באמצעות למידת הלקחים מהאסון שקרה, והטמעתם במערכת.⁴
- הטיוול במרחב הפתוח הוא כלי חינוכי ייחודי שניתן להפיק ממנו תועלות לימודיות, פדגוגיות, חברתיות וערכיות רבות - כל זאת בתנאי שהוא מתוכנן ומבוצע בצורה נכונה ומושכלת [...] להערכתי, הטיוול הוא הכלי הכמעט אחרון שעוד נותר למערכת לחשוף באמצעותו בפני התלמידים את יופייה של הארץ ואת מכמניה, את האירועים ואת הסיפורים שאירעו בה באתרי התרחשותם, לעודד באמצעותו אינטראקציות חברתיות ודינמיקה קבוצתית ולייצור באמצעותו למידה אוטנטית על החיים שנרקמו כאן בארץ [...] עריכת טיולים לשם הכרת הארץ [...] היא בעלת חשיבות עליונה. היא יוצרת קשרי אהבה, שייכות ויחס של כבוד לטבע וסודותיו. כך נגדל דור המתמצא בארצו ומהמערורה בה [...] דווקא הקושי הפיזי ודווקא הסיכון הכרוכים לעיתים בטיולים אלה, מהווים אתגר לבני נוער. ובהתגברותם יוצאים הם מהמסע חזקים ומרוממי רוח.⁵

נושא 2: הטיוול השנתי

לפניך קטע המציג את הסתייגותה של מורה מהאופן שבו מתנהלים הטיולים השנתיים בכמה בתי-ספר. כתוב מאמר תגובה. במאמר הגב על טענות הכותבת ונמק את עמדתך. כמו כן, הצג את מטרות הטיוול השנתי כפי שאתה רואה אותן, ותאר את הדרכים למימוש המטרות שהצגת. הבא דוגמאות מנסיוןך או מנסיונם של אחרים.

הרהורים של מורה לאחר "הטיוול השנתי"

(מעובד על פי מכתבה של ר' סדקל, מורה, קשר עין, סיוון תשס"א, יוני 2001)

[...] יש לברר מחדש מהן המטרות שנו רוצים להשיג באמצעות הטיוול השנתי ולהחליט אם בית הספר הוא שמרטף נוער וקבלן עבודות בידור, שהרי נכון לעכשיו עיקר הפעולותבטיולים הוא עצירות לאוכל בפונדקים על אם הדרך, פעילויות בידור שונות ולינה בבתי מלון בדרגת תיירות. האם לא רצוי שבית הספר ינצל את הטיוול השנתי להשגת מטרות חינוכיות מסוג שונה: המחשה של מקצועות לימוד, כמו: גיאוגרפיה, תנ"ך והיסטוריה, גיבוש חברתי, יכולת להסתדר בתנאים קצת פחות נוחים מאשר בבית ואפילו אהבת הארץ. רחמנא לצלן? נראה לי שיעדים מסוג זה נשחקו עד דק, ובעקבות זאת לא ברור מה מטרתם של הטיולים השנתיים. [...] אני סבורה כי במצב דברים כזה, ייתכן שיש גורמים שונים המרווחים יפה מהטיולים השנתיים (בתי מלון, חרות טיולים, מאבטחים, סחרים וכיוצ"ב) אך המפסידים העיקריים הם התלמידים [...] אני קוראת אפוא להנהלות בתי הספר, לצוותי המורים והתלמידים לחשוב מחדש על המושג "טיול שנתי" [...]

מתוך בחינת הברגרות בחיבור, חורף תשס"ב, שנת 2002.

³מתוך: חוזר מנכ"ל, מרס 2016

⁴מתוך: אגרת מנכ"ל משרד החינוך בעקבות אסון השיטפון בנחל צפית: ירושלים, ט"ו אייר תשע"ה, 30 אפריל 2018

⁵מתוך: אלי שיש, יובל דרור עורכים, "מטיול שנתי למסע משמעותי", בתוך: הטיוול ככלי חינוכי ערכי, גיליון 9, עמ' 18



תמונת המצב המשתקפת (בבחינת הבגרות) מהטקסט לעיל ניתן ללמוד כי הדגם הפדגוגי של הטיול שעליו התחנכו מרביתם, הן כתלמידים הן בתהליך ההכשרה להוראה, העמיד את ההליכה בטבע במרכזו. אולם, כשהמורים נדרשו לאופיו של הטיול בן ימינו, תיארו רובם את האירוע החינוכי הוותיק כחווייה שניתל ממנה עוקצה הערכי. הטיול השנתי נתפס כבלתי רלוונטי לחיי התלמידים, זאת משום השפעתם של שני מרחבים מתחרים: המרחב הווירטואלי והמרחב הלימודי הבית ספרי.⁶

עד כה הוצגו דעותיהם של אנשי מערכת החינוך. אולם, בזירה פועלים גם תלמידים, ואפשר שיחסם לטיול השנתי שונה מיחס גורמי החינוך. ההנחה כי בני הנעורים יעניקו לטיול משמעויות נוספות או שונות מאלו של מחנכיהם המבוגרים מבוססת על מעמדם המיוחד במעגל החיים - מצב ביניים בין שני עולמות: ילדות ובגרות. במרחב הטיול, בני הנוער יכולים להביא לידי ביטוי את ייחודם כבני נוער מבחינת מיקומם החברתי בלי שהדבר יאיים על הסדר החברתי הנוהג.

הטיול יכול לקדם מאוד את המסגרת החברתית העצמאית של התלמידים בעצם היציאה משגרת החיים בבית ההורים ובבית הספר, בזכות השהות הממושכת יחסית בחברת בני הגיל, בזכות צבירה של חוויות משותפות ובזכות היכולת להגדיר תפקידים חדשים בקבוצה שאינם קשורים למדדים בית ספריים פורמליים. הטיול, בזכות אופיו הרב ממדי, מספק שדה נוח לגיבוש מעמד אישי ולהשגת הערכה. בני הנוער יכולים להצטיין ולהתבלט בו בתחומים שאינם באים לידי ביטוי בפעילות הלימודית הישגית בבית הספר: בתחומי סיבולת גופנית, שירה, הומור ועוד. בנוסף, היציאה אל הטבע מאפשרת לבני הנוער לבחון את עצמאותם ואת יכולתם לעמוד באתגרים שונים - מאמצים פיזיים, לינה בתנאי שדה וכדומה. ייתכן שהשהות בסביבה הטבעית, כמדמה את מצבו הראשוני (החייתי) של האדם, משרתת את תהליך התבגרותם והשתנותם לבני אדם חדשים⁷

חשוב להדגיש כי יכולה להתקיים חפיפה רבה בין משמעותו של הטיול בעיני המחנכים ומשמעותו של הטיול בעיני התלמידים, ואין הם סותרים זה את זה בהכרח. למשל, המשמעות החברתית אינה ייחודית לתפיסת העולם של בני הנוער, ומחנכים רבים מזהים אותה כמטרה ראויה לטיולים. באותה מידה, המשמעות הלאומית אינה ייחודית לתפיסת המחנכים וסביר שהיא תאומץ גם על ידי בני נוער.

⁶ דליה יפה מרקוביץ' (2010) הטיול השנתי העכשווי בבית הספר העל-יסודי: מאידאולוגיה למעשה.
⁷ גרטל, גיל (2010) דרך הטבע - הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי, ספריית הפועלים, בני ברק.

של"ח וידיעת הארץ בחינוך

חלק ממחויבותה של מערכת החינוך היא ליצור תנאים לשותפויות חינוכיות וחברתיות בין בתי ספר רגילים לבתי ספר לחינוך מיוחד. התפיסה העומדת בבסיס רעיון השילוב היא כי זכויותיו של ילד שלו צרכים מיוחדים שוות לזכויות של ילד שאינו מוגבל. תפקיד המערכת הוא לתת כלים לתלמידים אלה. כחלק מכך, תלמידים אלו זכאים להשתתף בשיעורי של"ח בכיתה קטנה (כיתת תקשורת, כיתת לקויות רגשיות או התנהגותיות וכו'). לשיעורי של"ח בכיתה קטנה ואינטימית יתרון רב (לומדים בה 8-12 תלמידים). כיום יש כמה בתי ספר לחינוך מיוחד שבהם שיעורי של"ח הם חלק מהמערכת. להלן כמה היבטים ביחס לחשיבות מקצוע השל"ח וידיעת הארץ:

1. חיזוק הקשר לארץ ישראל

- טיולים ופעילויות שטח מאפשרים לתלמידים לחוות את הארץ בדרך בלתי אמצעית, להכיר את נופיה ואת אתריה ולהתחבר אליה ברמה רגשית.
- לימודי מורשת ותרבות הארץ תורמים להבנה עמוקה יותר של השורשים ושל הזהות הישראלית.

2. פיתוח מיומנויות חברתיות

- פעילויות של"ח רבות הן קבוצתיות ומעודדות שיתוף פעולה, יכולת עבודה בצוות, מנהיגות, אחריות וסובלנות.
- טיולים ופעילויות שטח מאפשרים לתלמידים להתמודד עם אתגרים ולפתח את הביטחון העצמי שלהם.

3. חינוך לערכים

- תוכניות של"ח רבות משלבות חינוך לערכים ציוניים: אהבת הארץ, הגנה על הסביבה, אחריות ועוד.
- פעילויות השטח מאפשרות לתלמידים לממש את הערכים הלכה למעשה ולפתח מודעות חברתית וסביבתית.

4. העשרה וידע כללי

- תוכניות של"ח וידיעת הארץ תורמות להרחבת הידע של התלמידים בתחומים שונים, כמו גאוגרפיה, היסטוריה, ארכיאולוגיה ועוד.
- טיולים ופעילויות שטח מאפשרים לתלמידים ללמוד בדרך חווייתית ומהנה.

5. הכנה לחיים

- המיומנויות והערכים הנרכשים בפעילויות של"ח תורמים רבות להצלחתם של התלמידים בהמשך דרכם, הן בצבא הן בחיים האזרחיים.



של"ח וידיעת הארץ הוא תחום לימודי וחינוכי בעל חשיבות רבה. תוכניות של"ח איכותיות ותורמות רבות לחיזוק הקשר של תלמידים לארץ ישראל, לפיתוח מיומנויות חברתיות, לחינוך לערכים ולרכישת ידע כללי. כמו כן, חשוב לציין שפעילויות של"ח יכולות להיות מהנות ומעשירות. הן מאפשרות לתלמידים לחוות את הארץ בדרך בלתי אמצעית, לצאת מהכיתה וללמוד בצורה חווייתית. לכן ראוי להשקיע בפיתוח תוכניות של"ח איכותיות לכל תלמידי ישראל ובפרט לתלמידי חינוך המיוחד, וכאן אנחנו מורי השל"ח נכנסים לתמונה.

למסע (הטיול השנתי) אנו יוצאים מתוך רצון לחולל שינוי בחברת בית הספר ובחברה הישראלית בכלל. אנו רוצים לעודד לקבלת השונה, לאפשר את העצמתו ולחזק מיומנויות וכישורי חיים המעשירים הן את תלמידי החינוך הרגיל הן את תלמיד החינוך המיוחד. מימוש האפשרות ללמוד מהאחר יכין את התלמידים טוב יותר לחיים ויוביל לחברה צודקת, אמפתית, שוויונית - חברת מופת שאותה בני הנוער יוצרים למענם הם.

זיכרונות ורשמי חוויות של תלמידים מטילים שנתיים

להלן זיכרונות של תלמידים מהטיולים השנתיים. התלמידים הדגישו בדבריהם את אורכו של הטיול, חוויות משעות הערב והלילה, נוף משמעותי (חוויית מדבר או נוף נקודתי) וחוויות אישיות שחוו בטיול.

התייחסות למסע ייחודי

ל': "זה [מסע ישראלי] הטיול הכי עוצמתי והכי ארוך שהיה לי מבית הספר. אני בעיקר זוכר את המדבר והמפגש עם בני נוער ממקיף ח' שקיבלו אותנו ממש יפה [...] שמטפסים על איזשהו הר [...] הסתכלנו למעלה כדי לעלות ואז כשהיינו למעלה ראינו את הנוף ממש... יפה. אני זוכר שבילילה במאהל כולנו היינו עושים קולות של חיות. במסלול, לחלק היה קשה, אז אחד עוזר לשני, כאילו היה מגבש, כיף".

ע': "הייתה לנו חבורה מאוד קרובה של חברים, וזה [טיול לאילת] היה טיול ראשון שבית הספר מוציא לשלושה ימים, וזו הייתה חוויה בלתי נשכחת. זו הזדמנות לראות חברים בסיטואציה שונה ולחוות איתם משהו שהוא חדש לכולנו. הטיולים שלנו זה כל השכבה הבוגרת יחד, נהנינו מהשקט של המדבר, וזה היה חוויה".

מ': "ערב, סבבה של כל החברה ביחד ולינה מחוץ לבית. אני זוכרת שיותר ממה שעורר בי פליאה הצפון, עורר בי פליאה הדרום. אהבתי את השקט, השלווה, הנוף שלא נגעו בו. הנוף שמשתרע עד האופק שאתה לא רואה שום דבר, שום סימן לאנשים. זה איפשרו יש שמה... הדממה שם זה משהו שעושה רושם. בטיול התחברתי עם אנשים חדשים שלא כל כך הכרתי קודם לכן. זו הייתה חוויה

חיובית כי התחלתי באמת להיפתח חברתית וזו הייתה ההוכחה גם בשבילי שאני בנאדם קצת שונה כבר ממה שהייתי קודם. ובאופן כללי, זה היה טיול כיפי כזה. אני זוכרת שהתחברנו גם עם בנות מהכיתה, שבאמת פיתחנו שיחות, וזה היה נורא מעניין."

התייחסות לחוויות חברתיות

ל': "לא משנה איפה הטיול, **תלוי עם מי תהיה, וכי הייתי עם החברים הכי טובים שלי** אז בגלל זה אני זוכר את הטיולים האלה. בשביל שטיול יהיה טיול טוב, צריך שהוא יהיה **עוצמתי, שיהיה בו הרבה רגש**, הרבה תחושה. כי אני בנאדם מאוד של להרגיש ולהבין, ובטיולים האלה הצליחו לגעת בי, בגלל זה אני זוכר אותם."

ע': "גם החוויה המגוונת שיש בו, שזה לא יהיה שידור חוזר של טיול שעשית בשנה שעברה, וכמובן **הפן החברתי הוא מאוד מאוד חשוב. לא צריך שמישהו יהיה פופולרי בעולם, אבל שיהיה לו עם מי לחלוק את החוויה הזאת ולעשות אותה עמוקה יותר**. וכמובן מהבחינה החברתית. תנאי מקדים לטיול שהוא בכלל סביר זה **שילד ירגיש בטוח בחברה שבה הוא יוצא**, כאילו אם ילד מרגיש שנטפלים אליו, אז אני לא יודעת כמה הוא ייהנה בסביבה של טיול."

מ': "אני חושבת שזה מאוד מאוד חשוב ואני חושבת **שמי שאחראי על זה הכי הרבה זו המורה. יש לה הרבה מאוד השפעה**. כמובן שגם חשוב שזה יהיה מסלול שיש בו משהו, כן? שההדרכה תהיה טובה והכול, אבל זה בדרך כלל פחות או יותר אחיד. מה שמשנה באמת זה **הגיבוש** לדעתי. כי הטיול יכול להיות מאוד מעניין, אבל אם אתה בשוליים של חברה ולא בא לך להיות בחברת האנשים האלה אז זה הופך להיות מעיק ומתסכל."

התייחסות להבדל בין החוויה בטיול לחוויה בבית הספר

ל': "כן, זה הרבה יותר פתוח. תמיד יש בבית הספר את המקובלים או את הערסים האלה. יש את החנונים האלה **שאין מצב שהם ידברו אחד עם השני. ואז בטיול יש מצב**, יש יותר סיכוי שהם ידברו, אפילו יהפכו להיות חברים [...] **בטיול, לדוגמה, יש להרבה אנשים קושי או פיזי או נפשי [...]** וגם הרבה יותר פתוח אז מדברים עם אנשים אחרים, אז אולי כי עברת איתם את השלב הזה, עם הבנאדם הזה, אז זה חיבר בינינו ואז נוצרות חברויות שלא ציפינו להם."

ע': "כן, מאוד שונה. בבית ספר זה מאד עניין של יומיום, של שגרה ושל אתגרים לימודיים וחברתיים. בטיול הילדים נשארים יותר בקבוצות של החברים שלהם. כאילו, **פחות מחפשים איפה להתאכזר למי שהם לא אוהבים. סתם מנסים שיהיה להם כיף ואין את כל הפן הלימודי**. זה הכול מאוד העשרה. אין מבחן בסוף. כאילו, מה אתה זוכר ממה שהמדריך הסביר לך. זה פשוט החוויה של להסתכל מסביב."



מ': "התחושה שלי לא הייתה שונה. זאת אומרת, יכולתי להיות יותר פתוחה, כן. לראות לאנשים בהקשרים אחרים, כן. אבל כשהיה לי רע חברתית אז היה לי גם רע בטיול שנתי, וכשהיה לי טוב חברתית אז היה לי גם טוב בטיול שנתי. כשהייתי בנאדם משוחרר ביומיום אז גם הייתי משוחררת בטיול השנתי. אבל אני חושבת שגם לי אישית זה נתן גם את ההזדמנות להוכיח את עצמי לעצמי, שאני לא כזאת חלשה כמו שאני חשבתי, כמו שחשבו אחרים. הייתי עושה את המסלולים האלה יותר טוב מכולם למרות שהייתי עם קוצר נשימה, לי הייתה הכי הרבה מוטיבציה אני חושבת."

התייחסות לקשרים חברתיים

ד': "ויכול להיות, זו דעה שלי, שיכול להיות שדווקא מתוך הטיול השנתי, יצמח משהו אחר עם התלמידים, הם יזכו להכיר את התלמיד בצורה קצת אחרת, הם ייחשפו ליכולות שלו שבבית הספר מדוכאות כמו זה שהוא עוזר תמיד, שהוא סוחב את הג'ריקן."

ע': "הבעיה עם ילדים זה לא שהם לא רואים את הצדדים הטובים אחד בשני, אלא שהם כאילו אטומים קצת או מקובעים. הדינמיקה החברתית של מתבגרים היא כל כך בעייתית, גם ילדים כאילו, זה בכלל לא קשור למה אתה רואה במישהו אחר, זה מן מנטליות עדר כזאת. וילדים, במיוחד שהם יותר רגישים או ביישנים או מופנמים, זה אפילו לא עניין של, כאילו, כמה הם חמודים, זה עניין של אהההה, צריך שמישהו, כאילו מאוד מקובל, יתייחס אליהם יפה בשביל שבכלל ישימו לב שהם עשו משהו טוב."

ג': "זה יכול להיות גם איזה ילד אחר שהם מוצאים אחד את השני."

ע': "זה בדרך כלל לא קורה, לפי מה שאני ראיתי כאילו. ילדים נשאים בדיוק באותן חבורות. אין התערבבות של חבורות [...] מהבחינה הזאת, לקחת את אותה כיתה ולשים אותה בטיול שנתי לא משנה דברים. לקחת את אותו ילד ולשים אותו בחוג משנה דברים. אז מהבחינה הזאת של הערך החברתי הפוטנציאלי של טיול שנתי לילדים שהם דווקא פחות מקובלים, אני לא רואה את זה. אני כן חושבת שיש לזה המון יתרונות, אפילו מהבחינה של ילד שלא מצליח בלימודים אז שיהיה לו את הטיולים השנתיים, כמו שיש לו את השיעורי ספורט. אבל מהבחינה החברתית, אני לא רואה את זה. אם יש לך את החברים שלך, אתה תיהנה איתם, אם אין לך את החברים שלך, זה יהיה קשה קצת ואני לא ראיתי הרבה פעמים שחברויות נוצרות או מתחזקות בטיול. אולי פעם ב... אבל זו סיטואציה שהיא לא אמיתית, לא שגריתית."

ס': "ראיתי את התלמידים האלה שהיו לבד, וזה חרא של חוויה שאתה יושב לבד ואין לך עם מי לדבר [...] זה לא כיף, לא משנה איזה מקום יפה תראה, אם אתה לבד ובאסה לך ומתנכלים לך, זה לא וואו."

ג': "אותי תמיד מעניין האם הטיול השנתי מאפשר יצירה של חברויות חדשות, של קשרים חדשים, בדיוק של אותם תלמידים שבצד בדרך כלל, אם הם מצליחים להשתלב או אם מנסים לשלב אותם."

ס': "היה לי את זה בכיתה ט'. וכן, המורה מאוד השתדלה, המורה עשתה מאמצים. וכן, זה היה טוב יותר כי רואים אותך בסיטואציות חברתיות אחרות. בתור מישהי שהיא מאוד לא השתלבה, אז רואים אותך בסיטואציות חברתיות אחרות, וכן וזה נותן פתח לשיחה ליצירת אינטראקציה חדשה עם מישהו שאולי לא היית איתו באינטראקציה אחרת. אבל זה פתאום מיצר איזושהו משהו משותף שכן יכול לפתח שיחה, וזה יכול לפתוח פתח גם לחברויות. בשביל זה צריך שיהיה איזושהו גוף מגבש ומגשר."

התייחסות למשמעות הקשר עם הצוות בטיול

א': "תמיד הייתי ביחס טוב עם הצוות, אבל נראה לי שהצוות הם יותר פתוחים, אנשי הצוות הם סוג של תלמידים בוגרים."

ס': "אני חושבת שהטיולים השנתיים מאפשרים קרבה ומאפשרים איזושהו קשר אנושי יותר חוץ ממורה-תלמיד, מאפשרים אינטראקציה חברתית אחרת. אתה יכול לפתח שיחות עם המורים על דברים אחרים חוץ מהשיעורים והלימודים והזה. והיה לי באמת קשר טוב עם הצוות. זאת אומרת, היה לי כיף לשבת עם הצוות ולדבר איתם בטיול."

התייחסות לתפקיד הצוות החינוכי והטיפול בטיול

ס': "מורה טובה יכולה לגבש וגם להפוך את החוויה ליותר כיפית. כל חוויה שאתה עובר, כשאתה עובר אותה בסביבה חברתית טובה, אז היא הופכת למשהו מהנה ומאתגר. כי מה שאתה זוכר בסופו של דבר זה חוויות חברתיות ואתגרים פיזית. שהיית במקום הזה והצלחתי לעבור את הקושי הזה במסלול עם הבנאדם הזה. אני חושבת שזה מאוד חשוב כי כשהייתה לא מגובשת ואין תקשורת אחד עם השני, אז כל חוויה של להיות תקוע באוטובוס ובמסלולים עם אנשים שאתה שונא הופכת להיות מאוד מאוד מעיקה במקום חוויה חיובית. ובמקום של סביבה ואווירה חברתית טובה, אז אתה גם פנוי יותר לספוג מידע ולספוג נופים וחוויות שהם ממקום טוב."

סיכום

במאמר זה, ביקשנו לבחון אם יש הלימה בין תפיסת הטיול ככלי חינוכי ערכי בראיית מערכת החינוך ובין תפיסתו בעיני בוגרי מערכת החינוך המיוחד, ואם יש פער בין הציפיות של משרד החינוך לחוויות התלמידים. ראינו, אפוא, שמעצבי המדיניות ייחסו לטיולים חשיבות מרכזית בהקשר הלאומי וראו בהם הליך המחזק את זיקתם של התלמידים לעם ולארץ. המורים הביעו



עמדה אחידה וחיובית כלפי הטיולים וייחסו להם חשיבות בעיקר בתחום הלימודי. עם זאת, רבים מהמורים ציינו כי אינם מרוצים מההתרחשות בטיולים, ובמיוחד התלוננו על פסיביות ועל חוסר עניין מצד התלמידים. לעומת זאת, נמצא שהתלמידים נותנים מקום מרכזי לפעילות אישית וחברתית, ליוזמה ולמנהיגות עצמית. חשיבות הטיול כמרחב להוראה וללמידה נמצאה אצל התלמידים בשכיחות הנמוכה ביותר.

נסיים בנימה אישית. בעבודה זו התחדדה לנו יותר המשמעות של הטיולים השנתיים בעיני בני נוער בחינוך המיוחד. הבנו מה הם מחפשים בטיול, מה הם מפיקים מהטיול, מה החשיבות שלו בעיניהם וכיצד אנו, כמי שיש להם השפעה על תחום הטיולים בבית הספר, יכולים להשפיע על החוויה שהתלמידים יחוו. להלן פירוט מסקנותינו:

- **תלמידים אולי אינם זוכרים את המקומות שבהם טיילו, אך הם זוכרים נופים שהותירו בהם רושם.**
- **החוויה בטיול נגזרת, בראש ובראשונה, מהמצב החברתי של התלמיד ומיחסיו עם חבריו לטיול.**
- לטיולים ארוכים משמעות רבה יותר בעיני התלמידים.
- הטיול השנתי, בשל ההתמודדות שהוא מחייב בסיטואציות שונות ומאתגרות, מאפשר לראות את המשתתפים באור אחר מאשר בבית הספר (חברים, תלמידים אחרים, מורים).
- **לאיש הצוות תפקיד כדמות מגבשת ומחברת חברתית בין תלמידי הכיתה.**
- הטיול עדיין חשוב ורלוונטי, גם לבני נוער בעידן האלקטרוני.
- נראה שמשרד החינוך מבין את משמעות הטיול בעיני בני הנוער ומצליח לממש את מטרותיו.

הוראת של"ח וידיעת הארץ - מורה דרוזי בחברה היהודית



// מגיד קאסם' //

רקע אישי

גדלתי בכפר ראמה, השוכן למרגלות הר האר"י בגליל העליון, על צומת דרכים בין עכו לצפת, בגבול שבין שני הגלילים. זהו כפר מעורב (נוצרים, מוסלמים ודרוזים) המפורסם במטעי הזיתים העתיקים שבו. הכפר מוקף בשרידים וחורבות רבים, כגון: חרבת ג'ול.

גדלתי במשפחה טיפוסית: אבא ז"ל היה המפרנס ובעל המשכורת ואימא - עקרת בית. אבי עבד במשטרת ישראל כחוקר. הוא גויס בספטמבר 1949 והיה פורץ דרך בחברה הדרוזית בתפקידו בשל ידיעתו את השפה העברית על בוריה בעקבות לימודיו בבית ספר בעכו. הוא היה מבין הראשונים במשטרה שמילא תפקידים בעלי חשיבות והוא פרץ דרך לשאר בני העדה. לאבי ז"ל היה חשוב האדם, עזרה לזולת ונתינה - הערכים אלה הטמיע בנו. אבא התגאה והתפאר תמיד - לא בתפקיד, אלא באנשים שהכיר ששיקפו את הפסיפס האנושי בחברה הישראלית. אימא, שתיבדל לחיים ארוכים, עקרת בית כמו שאר נשות הכפר, דאגה לחינוך וצורכי הבית.

בבית המסורתי שלנו לכל אחד היה תפקיד, בלי משמעות לגיל. מגיל קטן מאוד כל אחד לומד לעבוד ולתמוך במשק הבית: עבודה בגינה, טיפוח והאכלה של בעלי החיים (עיזים), יציאה למטעים להשגחה ויציאה כמעט כל יום לרעיית העיזים. בדרך חזרה הביתה, היה צריך לאסוף אוכל לעיזים לשעות ערב. זאת הייתה השגרה של כולנו כמשפחה וכחברה, והיא נמהלה בחוויות השדה: מדורה ותה, סיפורים, הכרת מגוון הצמחייה ואפשרויות הליקוט בעונות השונות.

לאבי ז"ל היה חשוב שאסיים את התיכון כי לימודים היו בעיניו לא רק השכלה, אלא גם בסיס לקשרים בחברה. מייד עם תום לימודי התיכון התגייסתי לצבא לגדוד חרב 299 (יחידה דרוזית קרבית שהוקמה בתחילת שנות הששים ופורקה בשנת 2015). שירותי הצבאי כחובש קרבי היה משמעותי מאוד בחיי והציב בפניי אתגרים רבים בשירות בשטחים (עזה ורפיח) כלוחם וכחובש. השירות הצבאי הדליק בתוך תוכי מנורה שלימים הובילה אותי ללימודים באקדמיה - דבר שלא היה בהתחלה בראש מעייני.

¹מגיד קאסם, בעל תואר שני בלימודי ארץ ישראל וארכאולוגיה. מורה לשל"ח וידיעת הארץ מזה 26 שנים בבית חינוך אזורי גליל מערבי ומתגורר בכפר ראמה שבגליל.



בתום שלוש שנות שירות צבאי התחלתי בלימודי האקדמיים לתואר ראשון בלימודי ארץ ישראל וגיאוגרפיה והמשכתי ישירות לקורס מורי דרך בבית ספר לתיירות. ב-1999 התקבלתי לעבודה כמורה של"ח בבית ספר התיכון האזורי גליל מערבי השייך בעצם למגזר היהודי. לא היה לי שום ניסיון, אך הוצבתי להיות אחד מחמישה אנשי צוות ותיקים מובילים בתחום של"ח ברמה מחוזית וארצית. זה היה מאתגר מאוד. מובן שלא חשפתי שום חשש, ואת הפחד מהקפיצה למים העמוקים ומהלא-ידוע השארתי בתוכי. התחלתי דרכי כמורה בליווי צוות נאמן, חרוץ ומקצועי שעטף אותי וסייע לי מאוד להשתלב. כל אחד מאנשי הצוות הטביע חותמו עמוקות בליבי ובדרכי בהוראת המקצוע. מהחברים למדתי את דרכי ההוראה בשל"ח, שיטות להעברת שיעורים (מאייל ברוך), שימוש בעזרים להדרכה, מיומנויות בישולי שדה, מחנאות (מצפיריר אכד), התמודדות עם טופסולוגיה, יכולת ארגון מערכת (מנילי). בתום ארבע שנים של חממה, עזבו חבריי לבתי ספר אחרים, נשארתי לבד. מאז היו לי תמיד שותפים מצוינים, אהובים ומקצוענים. לא אשכח את תרומתם הגדולה לי (מיהודה יערי ועד משה חג'בי). היום אני אחד מצוות של שלושה, ועימי בצוות נדב זנבר ויותם נוח. במשך שנים רבות הייתי פעיל בבית הספר ובמקביל בקורסי המש"צים ובקורסים להכשרת מורי השל"ח. כן השתתפתי במשלחת תלמידים מבית הספר לפולין, כמורה וכאחראי על קבוצה.

האתגר

האתגר הגדול טמון בעצם היותי מורה בן העדה הדרוזית שמלמד של"ח וידיעת הארץ בבית ספר במגזר היהודי. מטרותיו החינוכיות של של"ח הן: לחנך להעמקת הקשר והאהבה לארץ ישראל, לערכי הציונות, לאחריות על הארץ, לשירות משמעותי למען המדינה ולתרומה לחברה. בבדיקה עם עמיתים שנשאלו כיצד הם רואים אותי, המורה הדרוזי, מחנך לערכים של זהות יהודית ציונית, נתקלתי לא אחת בתהייה, בהרמת גבות ובהטלת ספק. מבחינתי, שום ערך מאלה שצינתי לעיל אינו מנוגד לערכים שלי. אדרבה, על ערכים אלה חונכתי וגדלתי. את פירוש המילה "ציוני" למדתי לא מהמילון של אבן שושן, אלא מדבריו של בן גוריון: ציוני הוא כל העובד, תורם, אוהב, מוביל ושומר על ארץ ישראל. אם כך, אין לי בעיה עם ההגדרה הזו ועם הזהות שלי. הגדרת הזהות הציונית הבן-גוריונית אינה נוגדת את הזהות האישית שלי ולא את הערכים שאני מחזיק בהם כבן מיעוטים במדינת ישראל ואף אינה פוגעת בגאוות השייכות שלי.

מבחינתי, לעסוק בהוראה זו שליחות. קהילת בית הספר - תלמידים ותלמידות, מורים, הנהלה והורים מצפה ממך להיות שקול, ערני, מקצועי ופתוח תמיד לבקשת עזרה, ללמידה ולביקורת. כדי להבין את סביבת העבודה שבה אני פועל, אני מבקש להציג את צוות של"ח בבית הספר. אנחנו שלושה מורים לשל"ח - האחד דתי, השני חילוני (דתל"ש) והשלישי אינו יהודי. כל אחד מאיתנו הוא עולם מלא וכל אחד מאיתנו מחזיק בתפיסות שונות. עם זאת, כל אחד מאיתנו הוא

גם חלק חשוב בצוות. ההבנה שקיימת בצוות היא שהמטרה המשותפת לכולנו היא עשייה ונתינה לתלמידים. העובדה שאנו צוות מגובש הביאה אותנו למקום חשוב ומרכזי מאוד בהווה הבית-ספרית - בחדר מורים, בקרב ההנהלה ואצל המנהל. לתוכנית השל"ח בבית ספר יש עדיפות עליונה. ימי השדה, הטיולים השנתיים והמפעלים השונים הכלולים במקצוע מעוגנים במערכת בלי שום תחרות משום גורם אחר. מיום שהגעתי לבית הספר, לא הרגשתי בשונות, וכנראה כך שידרתי לסביבה שבה פעלתי. מהר מאוד, היה ברור לכל עמיתי, תלמידי ואפילו הורי התלמידים שיש עם מי לעבוד. לא נתקלתי בתופעה של עוינות או בחוסר כבוד כלפי בשל היותי לא יהודי. ערכי האדם באשר הוא אדם היו חשובים מאוד בבית שבו גדלתי, וכן חונכתי לפעול למען חיזוק המפגש בין התרבויות הקיימות בתוכנו: ראיתי והכרתי את כולם, חייתי ועבדתי עם כולם.

הוראת של"ח וידיעת הארץ

שילוב הכיתה והשדה בהוראת של"ח מספק יתרון אדיר במימוש התוכנית ובהגשמתה. תכנון הלמידה והכנה טובה אליה הם מתכון להצלחה, אך חשוב לא פחות להכיר את הקבוצה ולהתאים את הלמידה אליה. באמצעות הכנות מדוקדקות לפני כל מפגש עם התלמידים אפשר להתגבר על בעיות שגרתיות בכיתה. מסגרת הפעילות ואווירת החינוך הבלתי-פורמלי מעוררים קושי, אך גם מייצרים הזדמנות. הפעילויות במסגרת הוראת השל"ח עודדו ואתגרו אותי מאוד. כדי להיות מורה לשל"ח דרוזי בחברה היהודית נדרש להשתמש בארגז כלים מורחב במיוחד. למעשה, אתה מוצא את עצמך באולם גדול ומרובה דלתות, ותפקידך לכוון כל תלמיד ותלמידה למצוא את הדלת שממנה יוכלו לצאת לדרכי החיים.

העבודה בשדה אומנם שונה מהעבודה בכיתה, אך משלימה אותה מאוד. חייב להיות תיאום מלא בין השיעור בכיתה והמושגים שנלמדים בו לבין הפעילות שמתקיימת בשדה וההתבוננות בתופעות בטבע ובסביבה. עם הזמן בניתי לי ארגז כלים המותאם להיבטים הלימודיים: הגדרת הנושא (סדנה), המקורות, החומר העיוני, אמצעי ההוראה וההמחשה הדיגיטליים, הפרונטליים והפיזיים. פיתחתי כלים בשטח בתהליך ההוראה והלמידה שלי מהתלמידים.

העבודה עם קהל יעד המשתייך למגזר שונה היא אתגר בפני עצמו. העבודה המגוונת שלי במשך שנים בבית ספר זה וגם בבתי ספר אחרים, ההשתלמויות השונות, המפגש עם עמיתים - כל אלה אפשרו לי לרכוש כלים חדשים להתמודדות עם החומר הלימודי, עם מורכבות הנושא ועם מורכבות מקומו במערכת. אינני מסתיר את העובדה שאיני יהודי ואני מאמין באמונה שלמה בדרך העבודה שבחרתי. חשוב לי מאוד לחשוף את הערכים המשותפים לי ולתלמידים.



כדי להתמודד עם התהייה כיצד מורה דרוזי מלמד ומנחיל ערכים ציוניים לתלמידי ישראל הפניתי את השאלה לתלמידים ולחברים לעבודה שחלקם היו מודל בחיי. שאלתי אותם איך אתם רואים אותי כמורה דרוזי במערכת. נדהמתי לקרוא את התשובות:

ל', תלמיד מבית הספר: אתה המורה הכי קרוב אליי, מורה לחיים, מורה שאני הכי מעריך. תמיד היית לצידי, הקשבת לי ועזרת לי. לא רק בטיול, גם בבית ספר, ובכל עת שרציתי היית זמין בשבילי י', איש צוות של"ח בבית הספר: אתה נותן כבוד לכל אדם באשר הוא - מאחרון התלמידים דרך אנשי ההוראה בואכה דרג הניהול הזוטר והבכיר - וזוכה לכבוד.

נ', איש צוות של"ח בבית הספר: מג'ד מאפשר לתלמידים לחוות מפגש תרבויות מעמיק ומרתק בזכות הידע שלו ובזכות דמותו המכבדת.

י', איש צוות של"ח בבית הספר: את מג'ד הכרתי לפני כעשרים שנה בקורס מש"צים ובהשתלמויות מורים. מאז לא נפרדו דרכינו גם בעבודה וגם בחיים הפרטיים, כל הזמן עסוקים יחד בהכרת הארץ ובאהבתה.

ל', מורה בבית הספר: אתה המורה הכי ציוני בבית הספר. משלב של"ח עם ערכים, אהבת הארץ, רב-תרבותיות, מקדם סובלנות ותמיד עם שפע ידע וחיוך. היותך דרוזי מאפשר לתלמידים חשיפה ל"אחר" מהחברה ההומוגנית שבה הם חיים.

א', מורה בבית הספר: אני רואה אותך כמי שאתה, אדם נאמן לישראליותו.

א', מורה עמית: חוויתי כמה פעמים טיולים עם מג'ד. הוא בעל ידע עצום בארץ ישראל, בהיסטוריה, במורשת ההתיישבות, ידע ייחודי בנושא דת ותרבויות, שאותו מבטא בסיוור מפגש תרבויות באזור נ', שקלטה אותי לעבודה בבית-ספר: מג'ד יצר קשר בלתי אמצעי עם התלמידים והצליח לרכוש את ליבם. הוא איש צוות, חביב ונעים הליכות ותמיד מוכן לתת. מג'ד מורה חרוץ, אמין, ישר וכן, ליבו ופיו שווים. עובדת היותו דרוזי באה לידי ביטוי בכך שהוא יותר ציוני מהציונים שבינינו.

ד"ר ע', חברה ומורה בצוות בית הספר: מג'ד מורה ערכי שמלמד את תלמידיו ערכים של ציונות, אהבת הארץ והזולת בדרכים מרתקות ויצירתיות ובעיקר דרך סיפורים אישיים וחוויות.

מכל הנאמר למעלה, אני מאמץ במיוחד את הממד הערכי. למיטב הבנתי, ההערכה שהמורים העמיתים והתלמידים הביעו כלפיי היא תוצר של חינוך לערכים שספגתי בבית הוריי אוהבי הארץ. עוד בימי ראשית המדינה, התגייס אבי לשירות הביטחון ותרם יותר משלושה עשורים למען מדינת ישראל. השפה העברית, התרבות והידע שרכשתי לאורך הדרך עזרו רבות לי להתחבר אל תלמידים ואל בוגרים.

התפתחות מקצועית

בחלוף הזמן התמקדתי יותר בהוראת המקצוע בכיתות החינוך המיוחד, ואט-אט גם הוצאתי את המש"צים הראשונים שלי משם לימי שדה מאתגרים וחדשים. תמיד דאגתי שתלמידי החינוך המיוחד יהיו הראשונים במסלול. קבוצה קטנה זו הייתה לי כמו מעבדה לקידום רעיונות ולפיתוח שיטות הוראה, משחקים, הפעלות, ימי שדה ועוד. פיתחתי עם התלמידים משחקים: הליכה על חבל, צלחת איזון, משחקי חבל. כל המשחקים בנויים על כמה חוקים בסיסים שדורשים הקשבה, עזרה הדדית ושיתוף פעולה ועוד. כן פיתחתי תרגילי מפה: פאזל חלוקה גיאוגרפית של הארץ, בניית מפה משותפת וציון מקומות חשובים בה ועוד.

את ימי השדה חילקתי לשתי קטגוריות: האחת, ימי שדה בשטח, המופעלים על פי עקרונות של שמח"ת היש"מ (ראשי תיבות: שיעור לחיים, מש"צים, חוליות משימה, תחרויות, יום שדה משימתי). בשל היות קבוצת המש"צים מהחינוך המיוחד קבוצה קטנה, היה די זמן לבדוק את המסלול ולבקש מהתלמידים הערכה. הביקורת שלהם הייתה תמיד עניינית ואמיתית מאוד, היה לי חשוב להתחיל איתם כל מסלול חדש.

השנייה, סיורי תרבות ומפגשי דתות. היו לי סיורים אחדים כאלה עם קבוצת המש"צים הזאת, ובזכות ההערות שלהם היה קל יותר להעביר את המסר אחר כך לכיתות אחרות. לדוגמה, הם היו רגישים מאוד לעניין כניסה למקומות הקדושים לנוצרים, למוסלמים, לדרוזים ולבهاאים. איתם למדתי את המותר והאסור ואת הלכות הכניסה לכל אתר לפי כל דת. בסיורי מורשת מוזיאונים, היו הם תמיד הכיתה הראשונה בסיור ורק אחריהם המשכתי עם יתר הכיתות. תמיד הפניתי את תשומת לב התלמידים לכך שידיעת שפה נוספת מסייעת להכיר את האחר, לתת לו במה, להיות פתוח להקשיב לדבריו ולנסות לחוות חידושים.

שילוב הצוות החינוכי בפעילות

השתתפות הצוות החינוכי של בית הספר במפעלי השל"ח עומדת על מאה אחוזים. תהליך קבלת החלטות בנוגע לטיולים שנתיים מתחיל בחדרי ההנהלה ובשיתוף רכזות, מועצת שכבה ומחנכות. כולם שותפים בהכנה ומודעים לפרטי הטיול, דבר שמביא להשתתפות גבוהה מאוד של תלמידים ברוב הפעילויות: מעל תשעים אחוז. ימי השדה בבית ספר מתקיימים כסדרם, לפי נוהלי המערכת ובהתאם לסדנות הלימוד.

מפעל חשוב בבית ספר שאני מוביל הוא מסע בן יומיים המתקיים כחלק מההכנה לתלמידי המשלחת לפולין. ההכנה מתחילה ב"יער הקדושים", בתחנות שונות העוסקות בחנה סנש ובמגילות



האש, ממשיכה בעלייה לירושלים ולכותל ומסתיימת ב"יד ושם". נכון להיום, בעקבות ההתנסות במסע זה בית הספר אינו מוציא משלחת לפולין ללא השתתפות התלמידים והצוות בהכנה זו.

כחלק מהתפקידים שמילאתי בשל"ח במפעלים ארציים, שימשתי מנהלן בקורס הכשרה למורים. נוכחתי בקורס בתפקיד זה לא הייתה מובנת מאליה. להרבה מודרכים בקורס חשוב מאוד נושא הכשרות וההלכות. למדתי את הנדרש מעמיתים לעבודה, כולל את היבטי הכשרות, כך שהמשתתפים קיבלו מענה ראוי לכל הדרישות ההלכתיות. מתוך כבוד לעמיתים ומתוך התחשבות באחר חשתי חובה ערכית לדעת מה מותר ומה אסור ולהסיר כל מחסום בדרך לחיבור האנושי המשותף שלנו כחברה. נדרשתי לתת מענה בהיבטי כשרות גם למורי של"ח לא יהודים (מוסלמים) - גם לכך נמצאו פתרונות מתאימים.

אנשי ידיעת הארץ שהטביעו בי חותם

אני מבקש לציין כאן כמה מהדמויות הבולטות של מורים ושל מדריכים לידיעת הארץ שהטביעו בי אישית חותם ובתהליך הכרת הארץ ובלימוד, ובחוויה שבטיול: אורי דביר היה נהג-מדריך בתחילת דרכו ב"אגד תיור" והקים את ההכשרה למורי הדרך. תרומתו הרבה הייתה בסימון שביליה של הארץ. אימצתי את גישתו הייחודית של אוריה בן ישראל, איש ידיעת הארץ שטען: "אם לא נמצא דרכים לפקוח עיניהם וליבותיהם של חניכינו למעניין וליפה שיש בסמוך להם, עלולים הם לגדול ולצמוח כשנוף מולדתם משעמם להם". מכאן למדתי שאפשר למצוא עניין בסביבה הקרובה - אישית ועם תלמידים. דוד בן בנבנשתי הוסיף והדגיש בעבורי את השיטוט כטיול ייחודי שמעצים את הפליאה: "ריגוש השגב בטבע, הכרת מהותו של הצומח, החי והדומם והעמקת החוויה וההזדהות עם אירועים היסטוריים שהתרחשו ומתרחשים בו." הדרך חשובה לא פחות מהיעד. חוויית הסיור מעצבת את דרך ההתבוננות בנוף, הלימוד וההנאה מטבע הארץ. מורי דרך לידיעת הארץ ולאהבתה, כמו עזריה אלון ווילנאי, הדגישו את חשיבות המגע עם הארץ, עם הדומם, עם הצומח ועם החי - הם שימשו עבורי דמויות מופת לפעילות שאותה אני מקיים עם תלמידיי בשבילי הארץ ובנופיה. כל אחד מהם בדרכו הוסיף נקודת מבט ייחודית לנושא הכרת הארץ ואהבתה.

לסיכום

הרגשתי מורכבות בכתיבת חיבורי זה משום שאני גם הנחקר, גם הכותב וגם המסכם. כדי להתמודד עם זאת, ביקשתי להפנות שאלות לעמיתים ולהתבונן לאחר בדברים שלמדתי לאורך הדרך. ביקשתי להסביר את מורכבות עבודתו של מורה של"ח דרוזי שמלמד בבית ספר התיישבותי אזורי אהבת הארץ והכרתה. מוקדי הזהות של תלמידיי ושלי שונים בחלקם מעצם היותי בן מיעוטים ששפת האם שלו היא ערבית ודתו שונה ועוד. אולם, הערכים המרכזיים שספגתי בבית שגדלתי בו משותפים לי ולתלמידיי והם נטעו בי עוגנים חזקים של אהבת אדם, של כבוד ושל הקשבה.

אני נתקל בכל יום בעבודה בדילמות רבות, רובן דילמות שגרתיות העומדות בפני כל מורה ובמיוחד בפני מורה השל"ח. השיעור החשוב שאני לומד מעבודתי הוא שבכל מקום שבו יש הכרה הדדית במגוון התרבותי ומוכנות לקבלת האחר אפשר לחזק את הערכים המשותפים ומהם לצמוח. אני מצאתי בעשייה המשותפת סקרנות, אהבה וכבוד.

