

שאנו

שאנו
כרך כז

כתב עת רב-תחומי מקוון ליהדות, לחינוך ולחברה

ספטמבר 2022

אלול תשפ"ב

SHAANAN, COLLEGE ANNUAL, 2022



מכללת שאנן - הוצאה לאור

מסת"ב 0793-7016 ISSN

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת"ד 906, קריית שמואל, חיפה 3100801

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

שאנן

כתב עת רב־תחומי מקוון ליהדות, לחינוך ולחברה

שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה

תשפ"ב – 2022

"שאנן" – כתב עת רב־תחומי מקוון לעיון ומחקר ביהדות, בחינוך ובחברה

העורך הראשי: ד"ר דוד שניאור
חברי המערכת: פרופ' שרה כ"ץ
פרופ' שרגא פישמן

עריכה לשונית – עברית: אביגיל וייסגלס, יפעת פישר
בדיקת מקורות: איריס פצ'רסקי
עריכה גרפית והבאה לדפוס: מחלקת עיצוב – מכללת שאנן, יפעת פישר

כותבי המאמרים לפי סדר אלף־ביתי:

עליזה בן־שושן	החוג לגיל הרך, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
ד"ר ענת גילת	החוג ללימודים מתקדמים, האקדמית גורדון, חיפה.
ד"ר יובל ואדעי	החוג למקרא, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
ד"ר אפרים זאנז	החוג לתנ"ך, האקדמית גורדון, חיפה.
ד"ר יוסי זיו	החוג לתנ"ך, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
ד"ר אליהו יוסף	החוג לתנ"ך, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
ד"ר אורן כהן זדה	החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך בחולון.
טלי פריד	החוג ללימודי המשך, הכשרת מנהלים, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
ד"ר דוד חיים קליר	החוג ליהדות, המכללה האקדמית תל־חי – הקמפוס לחדשנות בחינוך ובהוראה, קצרין.
ד"ר רונן קספרסקי	החוג לחינוך, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה; החוג לחינוך, האקדמית גורדון, חיפה.
ד"ר אורלי קריספל	החוג לחינוך (בדימוס), שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
ד"ר נורית רונן	החוג לגיל הרך, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה

תוכן העניינים

7.....	פרופ' אבי לוי – דבר נשיא המכללה
9.....	ד"ר דוד שניאור – עם השנתון
11	יובל ואדעי – חרן, אהרן, חרון וחרק
29	אפרים זאנד – הטרכינוולוגיה של ניצחון צבאי מוחלט בעולם המקרא
44	יוסי זיו – פסוקי 'צדקתך' במנחה של שבת
51	אליהו יוסף – בין תנאי לשבועה: עיון בפרשת תנאי בני גד ובני ראובן
59	דוד חיים קליר – 'דוד מלך ישראל חי וקיים' (בבלי, ראש השנה כה ע"א)
69	ענת גילת – "האור שבתוכי": סיפור ושיח' של מורות עם תלמידה בבית הספר היסודי
	אורן כהן זדה – "וניצור ביחד עד אין סוף": קהילות מקצועיות לומדות ככלי לניהול קונפליקטים בחדרי
85	מורים הטרוגניים
98	נורית רונן ועליזה בן-שושן – אפיוני גננת המנהלת גן ירוק – זהות מקצועית
	רונן קספרסקי ואורלי קריספל – למידה מבוססת סימולציות כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין
116	אישית בהכשרה להוראה
	אורלי קריספל וטלי פריד – תוכנית ייחודית לטיפול הערכה עצמית של תלמידים והעצמתם במסגרת
130	הכשרה להוראה
152.....	מכתב שפיטות
153.....	Abstracts

שלום לכל קוראי כתב העת שאנן,
עמיתים, חוקרים, אנשי סגל וכל המתעניינים.
אני שמח על יציאתו לאור של גיליון נוסף ומודה לכותבי המוסדות האקדמיים המגוונים. כבוד הוא לנו.
אני מודה לחברי המערכת ולעורך הראשי על עבודתם הנאמנה והמדויקת.
תודות לגב' אורית בן נון, מנהלת משאבי מידע במכללה, ולגב' יפעת פישר, עורכת הלשון.
כמו קודמיו, כתב העת כולל מאמרי הגות ומחשבה בתחום היהדות, החינוך והחברה וכמובן גם מחקרים שנעשו
על ידי חוקרים מהמכללה ומחוצה לה.
כתב עת הוא מראה פנימית של מוסד אקדמי ונותן במה מכובדת לכותבים ולחוקרים.
תודה לכל מי שלקח חלק במעשה החשוב הזה.

כרך כז של כתב העת "שאנן" משקף את רוח המכללה והעשייה החינוכית והאקדמית הרבת־תחומית שלה: כמה מהמאמרים עוסקים בסוגיות דיסציפלינריות במקרא, בלשון, בספרות ועוד, ומאמרים אחרים מתמקדים בשאלות חינוכיות־חברתיות עדכניות ורלוונטיות. הדבר משקף כמובן את תחומי המחקר של כותבי המאמרים בכרך זה, הן מהמכללה והן ממכללות נוספות, המלמדים בחוגים שונים ובמסלולי התמחות מגוונים. תודתנו לפרופ' אבי לוי, נשיא המכללה, שמקדם את ההוצאה לאור של כתב העת, לקוראים הרבים שנענו לקריאת ושיפוט המאמרים וכמובן, לכותבי המאמרים שזיכו אותנו במחקריהם המגוונים. תודה נוספת לגב' יפעת פישר האחראית על עריכת הלשון ועל עבודת העימוד. אנו מאחלים לקהל הקוראים לימוד פורה וקריאה מהנה.

חברי המערכת והעורך הראשי

תקציר

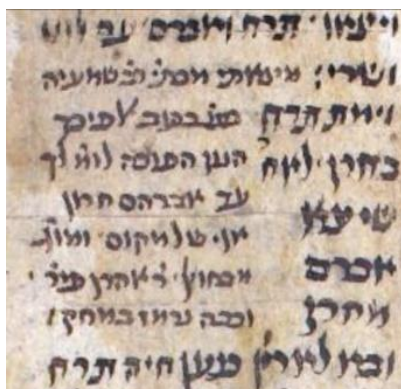
מאמר זה עוסק בהגהת ר' שמעיה לפירוש רש"י על הנו"ן ההפוכה שבסוף פרשת נח: 'ר' אהרן פי". הוא בוחן את עדות ר' מכיר, סופרו של כ"י לייפציג 1, בעניין ואת פרשנותו להגהה זו, ומציע קריאה חדשה לדברי ר' שמעיה, 'רבי אחרן פירשה'. לפי הקריאה החדשה שלי פירושו של רש"י מוסב על המילים 'עד חרן'. המאמר עוסק גם במגוון צורות הנו"ן ההפוכה בכתבי היד, ומחבר בין הצורה ובין התוכן בדמות הדרשות המובאות בדברי רש"י ורד"ק.

מילות מפתח:

רש"י; נו"ן הפוכה; כ"י לייפציג 1.

הקדמה

בנוסח פירוש רש"י לתורה יש הבדלים רבים כל כך בין כתבי היד והדפוסים, עד שספק אם אפשר לקבוע את נוסחו המקורי.¹ כ"י לייפציג 1,² שכנראה נכתב בידי ר' מכיר בר' קרשביא במאה השלוש עשרה, נחשב לאחד מכתבי היד החשובים של פירוש רש"י לתורה, אם לא החשוב בהם.³ אחת הסוגיות שנדונו סביב כתב יד זה היא הגהותיו של ר' שמעיה לפירושו של רש"י לתורה.⁴



במאמר זה אני מבקש לעסוק בהגהה אחת שנמנתה כבר בקצרה אצל ברלינר, והועתקה במלואה אצל גרוסמן. ברלינר⁵ ציין רק שר' שמעיה ייחס לר' אהרן את הפירוש המופיע בכמה כתבי יד של פירוש רש"י לתורה: 'לפיכך הנון הפוכה לומר לך עד אברהם חרון אף של מקום'.⁶ גרוסמן⁷ העתיק את ההגהה במלואה מכ"י לייפציג 1, עמ' 8ב, והסתפק בקריאת מילה אחת:

מצאתי מכת' רב' שמעיה בפנ"ם כתוב לפיכך
הנון הפוכה לומר לך עד אברהם
חרון אף של מקום. ומוג' מבחוק. ר'
אהרן פיר'. וככה נרמז במחקר:

* תודתי לספרייה הלאומית של ישראל ולאתר 'כתיב' שבאמצעותו הייתה נגישות לרוב כתבי היד שהשתמשתי בהם במחקר זה; לאתר HebrewBooks, שבאמצעותו הייתה נגישות לדפוסים; לכל הספריות שכתבי היד ברשותן, ובמיוחד לספריית אוניברסיטת לייפציג; לספריית המדינה בברלין, מורשת התרבות הפרוסית, המחלקה האוריינטלית; לספרייה הלאומית של אוסטריה; לספריית המדינה והאוניברסיטה של המבורג; לספרייה הלאומית של פריס; לספרייה הבריטית; לספריית מדינת בווריה, שבהראתן אני מפרסם כאן תמונות מכתבי היד שברשותן.

1. ראו: א' טויטו, 'על גלגולי הנוסח של פירוש רש"י לתורה', **תרביץ**, נו, ב (תשמ"ז), עמ' 216; א' גרוסמן, **חכמי צרפת הראשונים**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 191; י' מאורי, 'נוסח פירוש רש"י לתורה – מצב המחקר', א' גרוסמן וש' יפת (עורכים), **רש"י: דמותו ויצירתו**, א: פירוש רש"י למקרא, ירושלים תשס"ט, עמ' 63–64, 91.

2. ראו להלן רשימת עדי הנוסח בהערה 18. מספרו של כ"י זה ברשימה הוא ל.

3. ראו הפולמוס שבין טויטו לגרוסמן בעניין זה: טויטו (שם), עמ' 211–242; א' גרוסמן, 'הגהות ר' שמעיה ונוסח פירוש רש"י לתורה', **תרביץ**, ס, א (תשנ"א), עמ' 67–98; א' טויטו, 'האמנם משקף כתב-יד לייפציג 1 את הנוסח המקורי של פירוש רש"י לתורה? (בעקבות מחקרו של אברהם גרוסמן)', **תרביץ**, סא, א (תשנ"ב), עמ' 85–115; א' גרוסמן, 'כתב-יד לייפציג 1 ופירושו של רש"י לתורה (תגובה למאמרו של אלעזר טויטו)', **תרביץ**, סא, ב (תשנ"ב), עמ' 305–315; א' טויטו, 'תרומתו האפשרית של כ"י לייפציג 1 לשחזור הנוסח המקורי של פירוש רש"י לתורה – תשובה לאברהם גרוסמן', **תרביץ**, סב, ב (תשנ"ג), עמ' 297–303; א' גרוסמן, 'עוד לטיבו של כתב-יד לייפציג 1 (תגובה למאמרו של אלעזר טויטו)', **תרביץ**, סב, ד (תשנ"ג), עמ' 621–624. דיון עדכני של גרוסמן בדברים נמצא אצל גרוסמן (לעיל בהערה הקודמת), עמ' 187–193, ואצל א' גרוסמן, **רש"י** (גדולי הרוח והיצירה בעם היהודי), ירושלים תשס"ו, עמ' 78–81. וראו עוד: י"ש פנקובר, 'הגהות רש"י לפירושו לתורה', **JSIJ**, 6 (2007), עמ' 141–143, 185–186; י' עופר, 'מפות ארץ ישראל בפירוש רש"י לתורה – ומעמדו של כ"י לייפציג 1', **תרביץ**, עו, ג–ד (תשס"ז), עמ' 435–436, 439–441; א' שוה, 'צורות מנוקדות בכתבי יד של פירוש רש"י לתורה', **לשוננו**, עו, א–ב (תשע"ד), עמ' 43–44 והערה 2. על המחקר בנושא נוסח פירוש רש"י לתורה ראו: מאורי (לעיל הערה 1), עמ' 63–97.

4. את ההגהות האלה התחילו לאסוף ברלינר (A. Berliner, *Beiträge zur Geschichte der Raschi-Commentare*, Berlin 1903, pp. 17–22); וגרוסמן (תשנ"א, שם). גרוסמן מבדיל בין הגהות רש"י עצמו לפירושו שנכתבו בידי ר' שמעיה, בין הגהות ר' שמעיה, ובין הגהות ר' מכיר. פנקובר אסף את ההגהות מהסוג הראשון (פנקובר [שם], עמ' 141–188, וי"ש פנקובר, 'הגהות נוספות של רש"י לפירושו על התורה', ש' יונה [עורך], **אור למאיר: מחקרים במקרא, בלשונות השמיות, בספרות חז"ל ובתרבויות עתיקות, מוגשים למאיר גרובר במלואת לו שיששים וחמש שנה**, באר שבע תש"ע, עמ' 363–409).

5. ברלינר (שם), עמ' 18.

6. במהדורת הראשונה לפירוש רש"י לתורה הציג ברלינר את תוכן הפירוש בסוגריים: '(בחרן. הנו"ן הפוכה לומר לך עד אברהם חרון אף של מקום)'. (א' ברלינר [מהדיר], **רש"י על התורה**, ברלין תרכ"ז, י ע"א), ובמהדורת השנייה הוסיף את ייחוס הפירוש לר' אהרן: '[בחרן. פירש ר' אהרן למה] הנו"ן הפוכה לומר לך עד אברהם היה חרון אף של מקום בעולם' (א' ברלינר [מהדיר], **רש"י על התורה**, פרנקפורט א"מ תרס"ה, עמ' 22).

7. גרוסמן (תשנ"א, לעיל הערה 3), עמ' 77, הערה 32.

8. גרוסמן פענח: 'בע"נ (?)', ונובצקי (אתר 'על התורה') – 'בפנ', ונכתב בסוגריים: 'קשה לפענח מלה זו, אך אפשר שכוונתו "בפנים" ובניגוד להגהה מבחוק הנזכר בהמשך'. כך פענח גם פנקובר בהתכתבות שהייתה לי עימו בתאריך 5.7.2020.

בחלקו הראשון של המאמר אעסוק בגלגוליה של הגהה זו, בזוהתו של מחבר ההגהה ובמיקומה בתוך הפירוש, וזאת באמצעות מגוון כתבי יד ודפוסים של פירוש רש"י לתורה.⁹ בחלקו השני אבחן את צורת הנו"ן ההפוכה באמצעות כתבי יד ודפוסים של התורה. לבסוף אבחן גם את הקשר בין הצורה ובין התוכן באמצעות כמה כתבי יד של פירוש רש"י לתורה שהרחיבו את לשון הפירוש, ובאמצעות פירוש רד"ק.

פירוש רש"י, הגהת ר' שמעיה ועדותו של ר' מכיר

התיאור המשולש

בגוף פירוש רש"י שבאותיות הגדולות לא העלה ר' מכיר דבר מן ההגהה. הוא כתב הכול בהערה באותיות הקטנות, והיא העדות של ר' מכיר על המציאות בעותק של ר' שמעיה.

עדויות של ר' מכיר מורכבת מתיאור מציאותי משולש: על מה שנמצא 'בפנים', על מה שנמצא 'מבחוץ', ועל ה'מחק'. כל רכיב של התיאור מציג נתון מהמציאות שבעותק של ר' שמעיה:

א. 'ב פ נ' כתוב לפיכך הנון הפוכה לומר לך עד אברהם חרון אף של מקום = בפנים, בגוף פירוש רש"י שבכתבת יד ר' שמעיה מופיע תוכן הפירוש.

ב. 'ו מ ג' מ ב ח ו ן ר' אהרן פיר' = בכתבת יד ר' שמעיה מופיעה בגיליון הגהה: 'ר' אהרן פיר'.

ג. 'וככה נרמז מ ח ק' = בכתבת יד ר' שמעיה¹⁰ יש מחיקה, ולדברי ר' מכיר היא רומזת לדבר מה שהוא ציין לפני כן ('ככה').

תיאור משולש המעיד על מה שנמצא בפנים, על מה שמוגה מבחוץ, ועל מחק, מופיע עוד בכ"י לייפציג 1 בכמה מקומות:

- בר' ח 4:

בפירוש שכת' רבנו שמעי' מצא' כל זה הפיר' מהכתיב' גסה מואם תאמר הוא אלול עד ולר' יהושע הוא ניסן כת' בפנים ונמחק. ומוגה מכת' מוכן מצא' היונה עד ושוב המתין וכו' [...]

ועו' מצ' אני מכיר העברת קול מוס' מויהי מקץ עד ההרים. אך היה אותו הפירוש נקרע ולא ידעתי אם היה בגיליון שום הגהה תחתיו.

בפירוש רש"י שכתב ר' מכיר הוא חיקה את שמצא בכתבת יד ר' שמעיה - הן את הפירוש המקורי של רש"י בכתובה גסה (=באותיות גדולות) ועל גביו הסימון למחיקה (משום מה לא את הכול), הן את ההגהה באותיות קטנות, האמורה להחליף את המקור.

9. לדבריו של מאורי, 'כמותם (!) העצומה של כתבי היד שברשותנו, והשינויים הגדולים שנעשו בהם בסמוך להפצתם, מקשים מאוד על מיון ברור של כתבי היד והדפוסים ל"בתיאב" במובן המלא', ואכן עד לעצם היום הזה לא נעשה מיון שכוז לכתבי היד של פירוש רש"י לתורה. מאורי מציע ליצור 'מנגנון משמעותי (של 12-15 עדי נוסח), שיכלול בתוכו, בראש ובראשונה, כתבי יד ודפוסים בעלי חשיבות מיוחדת, אולם נוסף להם, גם עדי נוסח בעלי אופי ייחודי, שונה, כדי שיהיה במנגנון גם כדי לשקף את גלגוליה הנוסח של פירוש רש"י לתורה'. כמו כן הוא כותב: 'יש להניח שלכתבי היד האשכנזיים שנבחרו כעדי הנוסח במהדורת הכתר, יהיה ייצוג בולט במנגנון, ומדגיש את חשיבותו של כ"י לייפציג 1 ולאחר מכן גם את חשיבות כ"י אוקספורד 168. בסקירתו את הדפוסים הוא מדגיש את חשיבותו של דפוס רג'יו די קלבריה רל"ה. הוא מעלה שאלה על חשיבותו של דפוס ואדי אלחג'ארה רל"ו, וטוען שיש לתת ייצוג הולם למקראות גדולות דפוס ונציה רפ"ד-רפ"ו. אולם גם לדבריו של מאורי מנגנון זה יכול לספק מגוון מייצג אך מוגבל של נתונים (מאורי [לעיל הערה 1], עמ' 93-96). על כן, כדי לקבל תמונה רחבה, בחרתי לבחון מגוון של כתבי יד ודפוסים. עיקרו הוא כתבי יד ודפוסים שחשיבותם הוצגה במחקרים אחרים, ככל אשר השיגה ידי, ונוספו עליהם כתבי יד בני המאה ה"ג, ה"ד והט"ו שנבחרו באקראיות מתוך כתבי היד באתר 'כתיב'. רשימת כתבי היד והדפוסים תוצג להלן בהערה 18. עיקרי המסקנות יוצגו בגוף המאמר, ופירוטן בהערות השוליים.

10. קשה להניח שהמחק מתייחס לכתב יד אחר, שהרי דברי ר' מכיר פותחים במילים 'מצאתי מכת' רב' שמעיה', ולאחר מכן יש שלוש נקודות מציאותיות: 'בפנים', 'מוג' מבחוץ' ו'במחק'. אילו היה ר' מכיר דן במחק שקיים בכתב יד אחר, היה עליו להדגיש את המעבר לכתב יד אחר שבו הוא מצא את המחק.

• בר' מג 11:

ת'.מצא'נ מחק בפיר' שכ'רבנו שמעיה ודומה לי שהן אפרסקין ומוגה מכת' ידו
ואמר לי ישראל יוני¹¹ שהוא מין פרי הדומה לערמונים:¹²

גם כאן חיקה ר' מכיר את שמצא וסימן מחק על המילים 'ודומה לי שהן אפרסקין'.

• במ' ה 30:

ל פנים מן הפירוש שכת'רבנו שמעיה מצ' כת' אחר לבנים מיד או איש כמו אונדע
כלום' אם איש קנאי הוא לכך והעמי' א' הא' וגו'; ומחק והעביר עליו
קולמוס כזאת והגה מזאת עד והעמיד.¹³

גם כאן חיקה ר' מכיר את שמצא, וסימן מחק על המילים האמורות.

בדוגמה הראשונה והאחרונה אפשר לראות שיש זהות בין ביטוי של מחיקה ובין ביטוי של העברת קולמוס.
באחרונה מציין ר' מכיר את ביצוע החיקוי של המחיקה במילה 'כזאת'.¹⁴

בכל המקומות האלה ההגה שבחוץ באה להחליף את שכתוב בפנים, שעליו באה המחיקה. בכולם חיקה ר'
מכיר את שמצא בכתיבת ר' שמעיה בגוף פירוש רש"י באמצעות כתיבת תוכן הפירוש והעברת קולמוס על
הכתוב. אולם כאן ר' מכיר לא כתב את תוכן הפירוש בגוף פירוש רש"י וממילא גם לא העביר עליו קולמוס.

בשאר המקומות שיש בהם תיאור משולש יצר ר' מכיר זהות פיזית בין גוף פירוש רש"י שבכתיבת ידו ובין גוף
פירוש רש"י שבכתיבת יד ר' שמעיה, ואילו כאן יש ביניהם הבדלים. יש לבחון את הנושא על פי דבריו של גרוסמן
על גוף פירוש רש"י שבכ"י לייפציג.¹⁵ גרוסמן טוען שר' מכיר העתיק גם את גוף פירוש רש"י מכתבת יד ר'
שמעיה, וטענה זו מעניקה לכ"י לייפציג 1 חשיבות מרובה. את טענתו זו גרוסמן תומך בראיות רבות, והוא
מתמודד עם מקורות המעידים לכאורה אחרת. במבט פשוט ההבדלים כאן יכולים לשמש ראיה נגד טענתו של
גרוסמן, אולם כיוון שבשאר המקומות יש זהות פיזית ודווקא כאן יש הבדלים, נדרש הסבר נקודתי. כלומר, בדרך
כלל העתיק ר' מכיר גם את גוף פירוש רש"י מכתבת ידו של ר' שמעיה, ובכמה מקומות אף חיקה את המציאות
הקיימת אצל ר' שמעיה, אך כאן החליט ר' מכיר לשנות מן הדרך הרגילה. לעומת כתיבת ר' שמעיה, שמופיע בה
תוכן הפירוש וסימן המחיקה עליו, ר' מכיר הסיר את תוכן הפירוש מגוף פירוש רש"י ורק העיר על המציאות
הקיימת בכתיבת יד ר' שמעיה.

ההבדל בין שאר ההגהות להגה הנדונה אינו מתמצה בדרך העתקתו של ר' מכיר, אלא נוגע גם ליחס שבין
ההגה של ר' שמעיה ובין גוף פירוש רש"י. שלא כשאר ההגהות שבהן הגהתו של ר' שמעיה באה להחליף את
תוכן הפירוש הנמחק, בהגה זו ר' שמעיה מעיד על זהות בעל הפירוש.

עדות זו גוררת אחריה דבר נוסף שנמצא בדבריו של ר' מכיר כאן אך לא בשאר המקומות. שלא כשאר המקומות
שבהם ר' מכיר נשאר בתחום התיאור החזותי, כאן ר' מכיר חורג מן התחום של התיאור החזותי ועוסק גם
בפרשנות. הנתון הראשון בהערותו של ר' מכיר הוא תיאור חזותי בלבד - 'בפנים'. בגוף פירוש רש"י שבכתיבת ר'
שמעיה מופיע תוכן הפירוש: 'לפיכך הנון הפוכה' [...] חרון אף של מקום'. הדבר מעיד שתוכן הפירוש שייך לגוף
פירוש רש"י, ורש"י הוא ששיבצו בתוך פירושו.¹⁶ אף הנתון השני הוא תיאור חזותי בלבד - 'מבחוץ'. ר' שמעיה
הגיה את המילים 'ר' אהרן פיר', והדבר מעיד שר' שמעיה העיר על ייחוס תוכן הפירוש לר' אהרן.

11. או אולי: אוני.

12. הקטע צוטט בגרוסמן (תשנ"א, לעיל הערה 3), עמ' 76, הערה 32, ולאחר מכן בגרוסמן (לעיל הערה 3), עמ' 364, הערה 55,
בשינויים קלים (גרוסמן קרא 'ונדמה' במקום 'ודומה', וכן 'יוני' במקום 'יוני'). וראו גם: י"מ תא-שמע, **כנסת מחקרים: עיונים
בספרות הרבנית בימי הביניים**, ג: איטליה וביזנטיון, ירושלים תש"ע, עמ' 183.

13. הקטע צוטט בפנקובר (תש"ע, לעיל הערה 4), עמ' 364, בשינוי קל (פנקובר קרא 'יחד' במקום 'מיד'). לפי עדותו של ר' מכיר
בכתיבת ר' שמעיה לאחר הפירוש לבמ' ה 28, המסתתים במילים 'שחורים יולדת לבנים' הופיע מייד הפירוש לבמ' ה 30: 'או איש
כמו או נודע כלום' אם איש קנאי הוא לכך והעמי' א' הא' וגו', ור' שמעיה העביר מחק על פירוש זה והגיה במקומו את הפירוש על
במ' ה 30-29: 'זא' תור' הק' אשר תש' ונטמ'. הרי פירשתי לך תורת מי שקינא לאשתו ונטמאה. שעד אחד נאמן בה בנו בטומאתה
כמו שאמור למעלה ועד אין בה: או איש אשר תעבר עליו וגו' והדבר ספק אם נטמאה אם לאו והעמיד את האש' וגו'. ונקח'.

14. וראו עוד: בר' מ 10, 14; במ' ו 2.

15. גרוסמן (תשנ"א, לעיל הערה 3), עמ' 79-88.

16. ר' מכיר לא ציין שמדובר בתוספת, ויש בכך ראיה מכיוון שר' מכיר צועד בעקבות ר' שמעיה ומקפיד להבדיל בין תוספות והגהות
ובין פירוש רש"י המקורי (ראו: גרוסמן [תשנ"א, לעיל הערה 3], עמ' 88).

גם בנתון השלישי יש תיאור חזותי המציין שבעותק של ר' שמעיה יש מחיקה על גבי תוכן הפירוש, אולם מופיעה גם פרשנות: 'וככה נרמז במחק', כלומר המחיקה רומזת אל הנכתב קודם לכן.

בשאר המקומות שבהם ההגהה באה להחליף את תוכן הפירוש המקורי בתוכן הפירוש שבהגהה, המחק שהועבר על תוכן הפירוש המקורי מובן ואין צורך להסבירו. כאן לעומת זאת ההגהה לא באה להחליף את תוכן הפירוש, ועל כן נדרש ר' מכיר להסביר את המחיקה. מכיוון שהקושי בהבנת המחיקה נובע מההבדל שבין שאר ההגהות להגהה הנדונה כאן, ר' מכיר פותר את הבעיה באמצעות יצירת שוויון מסוים ביניהן - כפי שבשאר המקומות המחיקה קשורה אל ההגהה, כך כאן המחיקה קשורה אל ההגהה - 'וככה נרמז במחק', המחק רומז ל'ככה', כלומר, המחק רומז אל תוכן ההגהה, שהוא ייחוס הפירוש לר' אהרן. כיצד רומזת המחיקה לייחוס הפירוש לר' אהרן? נראה שר' מכיר הבין שההגהה המייחסת את תוכן הפירוש לר' אהרן מתכוונת לומר בעיקר שתוכן הפירוש אינו של רש"י ועל כן יש למוחקו.

מכאן אפשר להסביר מדוע בהגהה זו לא חיקה ר' מכיר את שמצא בכתיבת ר' שמעיה. להבנתו של ר' מכיר כאן נקודתית לא ביקש ר' שמעיה להחליף את תוכן הפירוש המקורי בתוכן פירוש חדש, אלא ביקש לומר שיש למוחק ולהוציא את תוכן הפירוש מגוף פירוש רש"י, מכיוון שאינו של רש"י אלא של ר' אהרן.¹⁷

אני מבקש לבחון את השפעתו של הספר שבכתיבת ידו של ר' שמעיה על הנוסח שנמצא בפירוש רש"י בכתיב יד אחרים ובדפוסים על פי הסבר זה.¹⁸ בפירוש רש"י בנקודה זו בכתיב יד אחרים ובדפוסים יש מגוון נוסחים

17. אומנם אפשר לומר שהמחק אינו שייך להגהה ר' שמעיה אלא להגהה מגיה מאוחר ממנו, שהיו לפניו כתבי יד אחרים שלא הופיע בהם תוכן הפירוש. אולם ר' מכיר משתמש כאן באותם הביטויים של התיאור המשולש שבמקומות אחרים, דבר המעיד שלהבנתו, גם כאן כמו בשאר המקרים, המחיקה מיוחסת לר' שמעיה.

18. להלן רשימת סימני כתבי היד והדפוסים שהשתמשתי בהם במחקר זה לבחינת נוסח פירוש רש"י:

- א – פרוש המקרא לרש"י, כ"י אוקספורד, בודליאנה, Ms. Opp. 34 (נויבאואר 186).
- ב – פרוש התורה לרש"י, כ"י אוקספורד, בודליאנה, Ms. Mich. 384 (נויבאואר 187).
- ג – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. Qu. 1 (שטיינשניידר 35, קניקוט 610).
- ד – פרוש התורה הפטרות ומגלות לרש"י, כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. fol. 121 (שטיינשניידר 14).
- ה – פרוש התורה ומגלות לרש"י, כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. Qu. 514 (שטיינשניידר 65).
- ו – פרוש המקרא לרש"י, כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. fol. 1221 (שטיינשניידר 140).
- ז – פרוש המקרא לרש"י, כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. fol. 1222 (שטיינשניידר 141).
- ח – תנ"ך, כ"י ג'נובה, ספרייה עירונית ע"ש בריו.
- ט – תנ"ך, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. Urb. ebr. 1 (קניקוט 228).
- י – תורה [בראשית-במדבר], כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 4 (קניקוט 226).
- יא – תורה, הפטרות, מגלות ואיוב, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 18 (קניקוט 489).
- יב – פרוש המקרא לרש"י, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 94.
- יג – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 480.
- יד – תורה, הפטרות וכתובים, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 608.
- טו – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י ויימר, ספריית הדוכסית אנה עמליה, Ms. Q 651-652.
- טז – פרוש המקרא לרש"י, כ"י וינה, הספרייה הלאומית של אוסטריה, Cod. hebr. 3 (שוורץ 24).
- יז – פרוש התורה הפטרות ומגלות לרש"י, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Egerton MS 872 (מרגליות 176).
- יח – תורה, הפטרות, מגלות ואיוב, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 1861 (מרגליות 169, קניקוט 111).
- יט – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Or. 2696 (מרגליות 179).
- כ – פרוש התורה לרש"י, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 5655 (מרגליות 180).
- כא – פרוש התורה לרש"י, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 5708 (מרגליות 171).
- כב – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 5708 (מרגליות 170, קניקוט 109).
- כג – פרוש התורה והפטרות לרש"י, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 9407 (מרגליות 172).
- כד – פרוש התורה לרש"י, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 11566 (מרגליות 173).
- כה – פרוש התורה לרש"י, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 22122 (מרגליות 178).
- כו – פרוש התורה לרש"י, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 26917 (מרגליות 168).
- כז – פרוש התורה הפטרות ומגלות לרש"י, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 26924 (מרגליות 175).
- כח – פרוש התורה לרש"י, כ"י לידן, אוניברסיטת לידן, Ms. Or. 107a.

שאפשר לחלק לשלוש קטגוריות:

1. כתבי יד ודפוסים שנמצא בהם גם הייחוס לר' אהרן.¹⁹
2. כתבי יד ודפוסים שתוכן הפירוש נמצא בהם ללא הייחוס לר' אהרן.²⁰
3. כתבי יד ודפוסים שגם תוכן הפירוש לא נמצא בהם.²¹

-
- כט** – פרוש המקרא לרש"י, כ"י לידן, אוניברסיטת ליידן, Ms. Or. 4718.
- ל** – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י לייפציג, אוניברסיטת לייפציג, Ms. B.H. fol. 1 (קניקוט 600).
- לא** – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י ירושלים, מוזיאון ישראל, Ms. 180/094 (קניקוט 643).
- לב** – פרוש המקרא לרש"י, כ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 5.
- לג** – תורה [בראשית ג 24–16], כ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 384.
- לד** – תורה [בראשית], הפטרות ואסתר, כ"י סינסינטי, היברו יוניון קולג', Ms. 7.
- לה** – פרוש התורה לרש"י, כ"י סנקט פטרבורג, הספרייה הלאומית של רוסיה, Ms. EVR I 1.
- לו** – תנ"ך, כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.II.01 (קניקוט 515).
- לז** – תורה וכתובים, כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.III.01 (קניקוט 166).
- לח** – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.III.03 (קניקוט 516).
- לט** – פרוש המקרא, כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.III.08.
- מ** – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.III.10 (קניקוט 517).
- מא** – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י פראג, הספרייה הלאומית של צ'כיה, Ms. XVIII F 6.
- מב** – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 48–49 (קניקוט 325).
- מג** – פרוש התורה ומגלות לרש"י, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 155.
- מד** – פרוש התורה לרש"י, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 156.
- מה** – פרוש התורה לרש"י, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 157.
- מו** – פרוש התורה לרש"י, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 158.
- מז** – פרוש התורה לרש"י, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 159.
- מח** – תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2343 (די רוסי 991).
- מט** – תורה [בראשית–שמות], הפטרות ומגלות, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2523 (די רוסי 266).
- נ** – פרוש התורה לרש"י, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2705 (די רוסי 72).
- נא** – פרוש התורה לרש"י, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2866 (די רוסי 333).
- נב** – פרוש התורה הפטרות ומגלות לרש"י, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2868 (די רוסי 390).
- נג** – פרוש התורה לרש"י, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2986 (די רוסי 1082).
- נד** – תורה, הפטרות לכל השנה, חמש מגלות וס' איוב, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 3081 (די רוסי 924).
- נה** – פרוש התורה הפטרות ומגלות לרש"י, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 3204 (די רוסי 181).
- נו** – פרוש התורה לרש"י, כ"י פרנקפורט דמיין, ספריית האוניברסיטה יוהן קרישטין סנקטבורג, Ms. Oct. 24.
- נז** – תורה, כ"י ציריך, אוסף פרטי, לשעבר אוסף ברגינסקי של כתבי יד עבריים וספרים מודפסים, Ms. 309.
- נח** – פרוש המקרא לרש"י, כ"י אוקספורד, קורפוס קריסטי קולג', Ms. 165 (נויבאואר 2440).
- 1 – רש"י על התורה, דפוס רג'יו די קלבריה, רל"ה.
 - 2 – רש"י על התורה, דפוס ואדי אלחג'ארה, רל"ו.
 - 3 – רש"י על התורה, דפוס רומא, לפני ר"מ.
 - 4 – פירוש רש"י על התורה, דפוס שונצינו, רמ"ז.
 - 5 – פירוש רש"י על התורה, דפוס זאמורה, רמ"ז/רנ"ב.
 - 6 – חמישה חומשי תורה, דפוס אישאר, רנ"ג.
 - 7 – חמישה חומשי תורה, דפוס אשכונה (ליסבון), רנ"א.
 - 8 – חמישה חומשי תורה, דפוס נפולי, רנ"א.
 - 9 – פירוש רש"י על התורה ועל חמש מגילות, דפוס ונציה, רפ"ב.
 - 10 – מקראות גדולות, דפוס ונציה, רפ"ד–רפ"ו.
 - 11 – פירוש רש"י על התורה, דפוס אויגנשפורג, רצ"ד.
19. ב, ה, יד, כ, כג, כד, כו, כז, כח, כט, לג, לה, לו, לז, לט, מ, מז, נ, נא, נו, 1, 2, 3, 5, 6 ו-7.
 20. א, ד, י, יא, טו, יז, יט (בגליון), כא, כב, כה, לא, מב, מג, מד, מה, נב, נה, נז, 9, 10 ו-11.
 21. ג, ו, ז, ט, יב, יג, טז, יח, יט, לב, לד, לה, מא, נד, נח, 4 ו-8.

בבחינה זו אני מבקש לטעון שכל כתבי היד והדפוסים הושפעו בסופו של דבר מהספר שבכתיבת ידו של ר' שמעיה. הרי ייתכן למשל שכתבי היד והדפוסים השייכים לקטגוריה השלישית הושפעו ממקור אחר שגם תוכן הפירוש לא נמצא בו. אני מבקש רק להציג את האפשרויות שלפיהן לספר הזה בהכרח הייתה השפעה.

מכיוון שמקורו של הייחוס לר' אהרן הוא בהגהה בגיליון של ר' שמעיה, כתבי היד והדפוסים שנמצא בהם הייחוס לר' אהרן חייבים להיות מושפעים מכתבת היד של ר' שמעיה. באשר לשאר כתבי היד והדפוסים אין הוכחה להשפעה הכרחית²² של כתיבת היד של ר' שמעיה, אך היא עדיין אפשרית:

אם נניח שתוכן הפירוש היה מאד ומעולם בתוך פירוש רש"י, כתבי היד והדפוסים שגם תוכן הפירוש לא נמצא בהם חייבים להיות מושפעים מהמחק שלפי עדותו של ר' מכיר נמצא בכתבת ר' שמעיה על גבי תוכן הפירוש.

אם נניח שתוכן הפירוש נוצק לתוך פירוש רש"י לראשונה בכתבת היד של ר' שמעיה ולא היה בו לפני כן, כתבי היד והדפוסים שתוכן הפירוש נמצא בהם ללא הייחוס לר' אהרן חייבים להיות מושפעים מכתבת היד של ר' שמעיה. מכיוון שבכתבת ר' שמעיה בשלב מסוים נוספה ההגהה ואף נוסח מחק על נוסח הפירוש, יש להניח שההעתקה או ההעתקות שכתבי היד והדפוסים האלה משתלשלים מהן נעשו לפני הוספת ההגהה וודאי שלפני הוספת המחק.

ייחוס הפירוש לר' אהרן

ייחוס הפירוש לר' אהרן נעשה באמצעות ההגהה בגיליון מבחוח: 'ר' אהרן פיר'. אם הקיצור 'פיר' הוא 'פירש', המשפט חסר מבחינה תחבירית – המשפט עוסק בתוכן הפירוש, וחסר בו מאזכר המפנה ועוסק בתוכן הפירוש.

לבעיה תחבירית זו שלושה פתרונות אפשריים:

1. פתיחת הקיצור פיר' = פירשה. כנגד זה יש לציין שב־מט, שגם בו המאזכר נעדר, מופיע: 'פירש'.
2. השלמה של המאזכר: בכתבי יד ובדפוסים רבים מופיע המאזכר 'זו' או 'לזו'.²³ כנגד זה יש לציין שבעדותו של ר' מכיר מאזכר זה אינו מופיע.
3. הצעה שהגהה זו אינה משפט העוסק בתוכן הפירוש לאחריו, אלא היא באה לפניו: 'ר' אהרן פירש: לפיכך הנון הפוכה...'. כנגד זה יש לציין שבכל כתבי היד והדפוסים שמופיע בהם הייחוס לר' אהרן לפני תוכן הפירוש סדר המילים אחר: 'פירש ר' אהרן'. בכל כתבי היד והדפוסים שבהם המשפט כסדרו, 'ר' אהרן פירש', משפט זה מופיע לאחר תוכן הפירוש.

למרות עדויות כתבי היד והדפוסים, נראה שמעדותו של ר' מכיר אפשר ללמוד שמשפט הייחוס לר' אהרן, 'ר' אהרן פיר', הוא הגהה לפני תוכן הפירוש ולא לאחריו. בשתי נקודות בדבריו של ר' מכיר קיים קו שלכאורה לא ברור עניינו: האחת **לפניך** צמודה לראשית תוכן הפירוש – מימין לאות למ"ד שבמילה 'לפיכך' יש קו המחובר אליה והיוצא ממנה כלפי מעלה, והשנייה **ימין** לפני תוכן ההגהה – משמאל לאות צד"י הסופית שבמילה 'מבחוץ' יש קו המחובר אליה והיוצא ממנה כלפי מעלה. נראה שבאמצעות הקווים האלה ביקש ר' מכיר לחקות את הסימון שבאמצעותו ציין ר' שמעיה את מיקומה של הגהתו – לפני תוכן הפירוש.

לפיכך החלוקה בין כתבי היד והדפוסים מובנת – נוסח ההגהה כסדרו גרם לכמה ממעתיקי כתבי היד וממתקיני הדפוסים למקם אותה אחרי תוכן הפירוש ולהוסיף לה את המאזכר, ואילו מיקום ההגהה גרם למעתיקים ולמתקינים אחרים לשנות את סדר המילים בהגהה ולהתאימה לסגנון של פתיחה לציטוט.

22. תיתכן גם השפעה של כתיבת היד של ר' שמעיה על כתבי היד והדפוסים האלה, אך השפעה אפשרית זו יכולה להיות גם מכתב יד אחר: אם תוכן הפירוש הופיע גם בכתבי יד אחרים, כתבי היד והדפוסים שתוכן הפירוש מופיע בהם ללא הייחוס לר' אהרן יכולים להיות מושפעים מכתבת היד של ר' שמעיה כמו כל כתב יד אחר שתוכן הפירוש נמצא בו.

23. בשלושה כתבי יד ובדפוס אחד נוספה ו' החיבור בראש המשפט כדי לחזק את הזיקה אל קודמו – **כג**, **מ**, **ז** ו־5. בשני כתבי יד ובשני דפוסים מופיע המאזכר 'לזו' – **כח**, **כט** (נוסף בגיליון: אלהארו), **לה**, **לו**, **לט**, **מ**, **ז** ו־6. בשני כתבי יד מופיע המאזכר 'לזה' – **ז** ו־7. בדפוס אחד – **ז** ו־7 – נוצר פירוק של המאזכר 'לזו' לשתי מילים – 'לי זו', ובשני כתבי יד – **כד** ו־8 – המעתיקים קראו בטעות 'לנו' במקום המאזכר 'לזו'. שלושת המקורות האחרונים מציגים תיעוד חי של קליטת הפירוש מר' אהרן.

מיקום שילוב תוכן הפירוש

מלבד תוכן הפירוש, 'לפיכך הנון הפוכה [...] חרון אף של מקום', הדיבורים המתחילים האחרונים של רש"י לפרשת נח הם 'ויצאו' ו'ימת תרן בחרן'. בדיבור המתחיל 'ויצאו' רש"י מבאר את זהות היוצאים.²⁴ בדיבור המתחיל 'ימת תרן בחרן' רש"י מבאר שקדמה יציאת אברהם שבראשית הפרשה הבאה למוותו של תרח שבסיומה של פרשה זו, ומסביר מדוע מותו של תרח נכתב קודם ליציאת אברהם. תוכן הפירוש הנדון כאן משתלב בכמה מקומות בכתבי היד ובדפוסים, אולם נראה שאפשר להכריע שתוכן הפירוש במקורו היה לפני דיבור המתחיל 'ימת תרן בחרן'.

כבהגהותיו של ר' מכיר שולבה ההערה בתוך השטח שיועד לכתיבת הפירוש, והיא מסומנת הן בגודל האותיות, הקטנות מהאותיות בגוף הפירוש, הן בחלוקת השטח המיועד לכתיבת הפירוש, בין הפירוש עצמו המוצג בצד ימין ובין ההערה המוצגת בצד שמאל. נקודת הפתיחה של ההערה אינה משאירה מקום לספק בשאלת מיקום שילוב תוכן הפירוש - לאחר דיבור המתחיל 'ויצאו', ולפני דיבור המתחיל 'ימת תרן בחרן'. כך מעידים גם כתבי יד ודפוסים רבים.²⁵

אולם יש בדבר קושי רב: נקודת החיבור המילולית בין תוכן הפירוש ובין הפסוק היא המילה 'בחרן', שבה הנו"ן הפוכה. על כן מצד סדר המילים בפסוק היה ראוי שתוכן הפירוש יבוא לאחר דיבור המתחיל 'ימת תרן בחרן'. ומעבר לכך: תוכן הפירוש פותח היישר במילים 'לפיכך הנון הפוכה' ואין בראשו דיבור המתחיל.²⁶

מכיוון שבמקור הוצב תוכן הפירוש לפני דיבור המתחיל 'ימת תרן בחרן', והדבר נעשה בידי רש"י עצמו, יש לתהות מדוע על אף הקשיים האלה שילב רש"י את תוכן הפירוש במקום זה.

אציע שתי סיבות אפשריות למיקום שילוב תוכן הפירוש:

1. הפירוש על הנו"ן ההפוכה מסתיים במילים 'חרון אף של מקום', והפירוש שלאחריו מסתיים במילים 'והצדיקים במיתתן קרוין חיים'. רצונו של רש"י היה לחתום את הפרשה בדבר טוב, בחיים.
 2. הפירוש על הנו"ן ההפוכה מציב 'מחסום' בין פרשת נח, שהתגלה בה חרון אף של מקום בדור המבול ובדור הפלגה, ובין פרשת לך לך, שבה מתחיל סיפור אברהם - חרון האף של מקום היה עד אברהם. אולם הדגש בפירוש זה הוא במבט מהמחסום הניצב בחתימת פרשת נח לעבר פרשת נח שהיה בה חרון אף של מקום, ומבט זה אינו מספק במישרין מידע על המתרחש מעבר למחסום, החל בפרשת לך לך. לעומת זאת דיבור המתחיל 'ימת תרן בחרן' עוסק בקשר שבין האירוע שבסיום פרשת נח - מותו של תרח - ובין האירוע שבתחילת פרשת לך לך - יציאתו של אברהם, ובכך פירוש זה הוא גשר בין שתי הפרשות.
- אף על פי כן השאלה חזקה מהתשובות האלה. מיקומו של תוכן הפירוש והעדר דיבור המתחיל יוצרים קושי גדול. על כן אני מניח שהקושי הגדול הוא שהניע מעתיקי כתבי יד ומתקיני דפוסים אחרים²⁷ לשנות ולהציב את תוכן הפירוש בסוף פרשת נח, ואחריהם צעד גם ברלינר. עם השינוי במיקום שילוב תוכן הפירוש באו שינויים נוספים, ונראה שכולם מונעים מדרישה של סדר וארגון:
- א. בכמה כתבי יד ודפוסים²⁸ נוסף לתוכן הפירוש דיבור המתחיל 'בחרן'.
 - ב. סיומו של הפירוש על יציאת אברהם קודם למות תרח הוא במילים: 'והצדיקים (אף/אפילו) במיתתן קרוין חיים'. בחלק מכתבי היד נוספו אחריהן המילים 'לכך הוא אומר (או נאמר) וימת תרן בחרן'. מילים אלו פועלות בטכניקה של חתימה מעין פתיחה, חזרה אל המילים בפסוק שמהן יצא הפירוש, וכאן יש להטעים

24. רש"י נדרש להבהיר אילו שניים נכללים בלשון הרבים במילה 'ויצאו' ואילו שניים נכללים בלשון הרבים במילה 'אתם' מכיוון שלפני כן הוזכר ארבעה, אך בחלוקה לאחד + שלושה: תרח לקח עימו את אברהם, את לוט ואת שרי.

25. ד, ה, י, יא, טו, יט (בגליון), כב, כג, כו, כח, כט, לא, לג, לה, לו, לז, לט, מ, מב, מג, מד, מה, מו, נב, נה, נו, נז, 1, 2, 5, 6, 7.

26. בכמה מכתבי היד ומהדפוסים שבהערה הקודמת הבעיה נפתרה באמצעות הוספה של ד"ה 'בחרן' - ה; או באמצעות הכפלה של ד"ה 'ימת תרן בחרן' - יא (בכ"י זה הדיבור המתחיל השני הוא ללא המילה 'בחרן'), כג, כד, לז, לט (בכ"י זה שני הדיבורים נוספו בגליון), נב (גם בכ"י זה הדיבור המתחיל השני הוא ללא המילה 'בחרן'), נז; או באמצעות הקדמת ד"ה 'ימת תרן בחרן' על חשבון הפירוש הבא - כב (אך בגליון נוסף ד"ה 'ימת תרן בחרן' גם בפירוש הבא), לא. 5 הציב בראש ההגהה ד"ה 'עד חרון' (ועל כך יפורט עוד בהמשך). ביא שולב תוכן הפירוש באמצע הפירוש על ד"ה 'ימת תרן בחרן'. בשלושה כתבי יד - כו, לו ו-נו - שולבה ההוספה בד"ה 'ויצאו אתם'. בשני גרס הדבר להשמטת הפירוש המקורי על ד"ה הזה.

27. ב, י, יד, יז, כ, כא, כה, כז, מז, נז, 3, 9, 10 ו-11.

28. כה, 9, 10 ו-11.

את הצורך בדבר בגלל אריכות הפירוש.²⁹ אולם בכתבי יד אחדים המילים האלה משמשות גשר לשילוב תוכן הפירוש על הנו"ן ההפוכה לאחר הפירוש על 'וימת תרח בחרן'. באמצעות הוספת המילים האלה נפתרת בעיית החוסר בדיבור המתחיל. המילים 'וימת תרח בחרן' המסיימות את ההוספה – 'לכך נאמר וימת תרח בחרן', משמשות בשני כיוונים: הן סיומת לפירוש הקודם, הן דיבור המתחיל לתוכן הפירוש על הנו"ן ההפוכה.³⁰

ג. בכמה כתבי יד ודפוסים³¹ המילים 'ר' אהרן פיר' עוברות מסוף תוכן הפירוש לתחילתו וגם סדרן מתהפך ל'פירש ר' אהרן'. וכן נוספה לשמו ברכת המתים – 'ז"ל' או 'זצ"ל', וייתכן שמדובר בהפיכת המאזכר 'זו' ל'ז' כ"י.³²

ד. בכתבי היד והדפוסים שנוספו בהם המילים 'לכך הוא אומר וימת תרח בחרן', המילה 'למה' באה בתוכן הפירוש תמורת המילה 'לפיכך'.³³

שני השינויים הראשונים מעניקים לתוכן הפירוש דיבור המתחיל בראשו, וכך הוא הופך לפירוש רגיל ומסודר בתוך חיבורו המאורגן של רש"י. גם השינוי השלישי מונע מאותה הדרישה ומארגן את המילים בסדר לוגי של כותרת – 'פירש ר' אהרן' – שלאחריה בא ציטוט דבריו. כך גם השינוי הרביעי – בדרך כלל המילה 'לפיכך' רומזת אל הנאמר לפני כן, אך כאן היא רומזת אל הנאמר לאחר מכן, ובכך היא חורגת מן הסדר ומן הארגון. לעומתה המילה 'למה' יוצרת סדר וארגון של שאלה שלאחריה באה תשובה עליה.

בבדיקת נוסח פירושו של רש"י בחן ברלינר כתבי יד ודפוסים, ובהם גם כאלה ששילבו את תוכן הפירוש בסוף. אפשר לומר שלבחירתו של ברלינר במהדורתו השנייה, שילוב תוכן הפירוש בסוף ובנוסח המתאים, יש גם טעם של בחירה בסדר ובארגון.

לעומת ברלינר, מהדירי מקראות גדולות 'הכתר' בחרו בשילוב תוכן הפירוש לפני דיבור המתחיל 'וימת תרח בחרן'. כך גם בכתבי היד שנבחרו לשמש להתקנת מהדורה זו – הן כתב היד ששימש לנוסח היסוד הן כתבי היד ששימשו לקבוצת הביקורת.³⁴ לבחירתם זו יש טעם של בחירה במקוריות. בחירה זו ניכרת גם בשתי בחינות אחרות:

1. כיוון שתוכן הפירוש נעדר מעד נוסח אחד שמקבוצת הביקורת בחרו המהדירים להציב את תוכן הפירוש בסוגריים מרובעים ובאותיות קטנות מגוף פירוש רש"י.
2. המהדירים בחרו במילה 'לפיכך' על פני המילה 'למה'.

דווקא משום כך יש טעם לפגם בבחירתם של מהדירי מקראות גדולות 'הכתר' בנוסח המסודר, המאורגן והלא מקורי: 'ב ח ר ן - פ י ר ש ר ' א ה ר ן : ל פ י כ ך ה נו ן הפוכה לפני (אין בנוסחנו),³⁵ לומר: עד כאן, עד אברהם, חרון אף של מקום'.³⁶

29. מילים אלו נוספו בכמה כתבי יד ודפוסים אף שתוכן הפירוש מופיע לפני ד"ה 'וימת תרח בחרן'. תוספת המילים משמשת חתימה מעין פתיחה – כו, לו, מה, נו ו-1.

30. ב, יד, כ, כז, מז ו-3.

31. הדבר נכון לכל כתבי היד והדפוסים שהוזכרו בהערה הקודמת. בשלושת האחרונים מופיע: 'פירש ר' אהרן ז"ל', ובשלושת הראשונים מופיע: 'פירש ר' אהרן זצ"ל'. בשלושה כתבי יד שההגהה מופיעה בהם לפני ד"ה 'וימת תרח בחרן' – ה, לו ו-נו – מופיע 'פירש ר' אהרן' ללא ברכת המתים, ושני האחרונים שייכים לקבוצת כתבי היד המזכרים לעיל בהערה 29.

32. אף על פי כן ייתכן שר' מכיר התכוון לומר שהייחוס לר' אהרן אמור להשתלב לפני תוכן הפירוש. בכ"י לייפציג 1 מצורף סימן לתחילת המילה 'לפיכך', וסימן זה מצורף בסופה של המילה 'מבחוץ'. ייתכן שבסימנים האלה הציג ר' מכיר את הנקודה שבה מופנה הקורא להערה בגליון, שהיא גם מקום שילוב הייחוס לר' אהרן.

33. הדבר נכון לכל כתבי היד והדפוסים שהוזכרו בהערה 30, ואף לרוב כתבי היד והדפוסים שהוזכרו בהערה 29, פרט ל-מה ול-1. לעיתים המילה 'לפיכך' נכתבה בכתבי היד בקיצור 'לפי', והצורה של קיצור זה בכתבי היד יכולה להביא בקלות לקריאה של המילה 'למה'.

34. ב-נה, ששימש נוסח היסוד, וב-מב וב-מג, ששימשו קבוצת ביקורת מופיע תוכן ההגהה ללא הייחוס לר' אהרן. כ"י לייפציג 1 היה אף הוא בקבוצת הביקורת. ב-טז, שהיה בקבוצת הביקורת, גם תוכן ההגהה נעדר. בפרוש המקרא לרש"י, כ"י וינה, הספרייה הלאומית של אוסטריה, Cod. hebr. 220, שהיה אף הוא בקבוצת הביקורת, חסרים כמה דפים בנקודה זו.

35. ההערה במקור.

36. הנוסח החל במילה 'לפיכך' לקוח במדויק מ-נה, ששימש נוסח היסוד, ומ-מב ו-מג, והזיהו לו (פרט למילה 'לפניה' שנעדרת מהאחרון). אולם ד"ה 'בחרן' לא מופיע בשום כתב יד שבבסיס המהדורה, ולמילים 'פירש ר' אהרן' יש זכר רק בכ"י לייפציג 1, אך

קריאה חדשה

מיקום שילוב תוכן הפירוש הניע אותי לחשוב על קריאה חדשה בדברי ר' שמעיה - במקום ר' אהרן פירש' יש לקרוא ר' אחרן פירשה.³⁷

לפי קריאה זו מתוך הקושי במיקום שילובו של תוכן הפירוש ומתוך הקושי של העדר דיבור המתחיל, העיר ר' שמעיה: 'ר' אחרן פירשה', כלומר רש"י, רבו של ר' שמעיה [=ר'], על המילה 'חרן' [=אחרן] פירש את תוכן הפירוש, 'לפיכך הנון הפוכה [...] חרון אף של מקום' [=פירשה].

אם כנים דבריי, ר' שמעיה כתב 'אחרן', אך בשל הדמיון בין האות ח"ת לאות ה"א קראו ר' מכיר ואחרים בטעות 'אחרן'. לפיכך מובן שר' שמעיה בהגהתו ביקש רק להבהיר שתוכן הפירוש השייך לרבו משולב במיקום נכון.

לדברי ר' שמעיה תוכן פירושו של רש"י מוסב על המילה 'חרן': 'לפיכך הנון הפוכה [...] חרון אף של מקום'. אך אין זו המילה 'בחרן' שנמצאת בסוף הפרשה (בר' יא 32), שהרי אם למילה זו התכוון ר' שמעיה, היה עליו לכתוב 'אבחרן'. המילה 'אחרן' מביאה אותנו למילה אחרת המופיעה בין המילה 'ויצאו', דיבור המתחיל שלפני תוכן הפירוש, ובין המילים 'ימת תרח בחרן', דיבור המתחיל שלאחריה: 'ויבאו עד חרון וישבו שם' (בר' יא 31). המשמעות שרש"י מעניק לנו"ן ההפוכה היא 'עד אברהם חרון אף של מקום', ובכתבי יד ובדפוסים אחרים: 'עד כאן, עד אברהם, חרון אף של מקום'.

מכיוון שהנו"ן ההפוכה נמצאת במילה 'בחרן' שבסוף הפרשה יש להסביר שהדרשה משתמשת במילים 'עד חרון' לביאור משמעות הנו"ן ההפוכה שבפסוק 'ימת תרח בחרן'. הנו"ן ההפוכה מוסברת באמצעות ה'עד' שב'עד חרון'. כפי שלתרח היה מעצור והוא לא הגיע לארץ כנען, אלא עד חרון ושם ישב ושם מת, כך לחרון האף היה מעצור - הוא הגיע עד חרון ושם נתקל בנו"ן ההפוכה ונעצר.

ואומנם בכתבי היד והדפוסים של התורה³⁸ הנו"ן ההפוכה נמצאת במילה 'בחרן', אולם ב'עג' הנו"ן ההפוכה

סדר המילים בו אחר. נמצא שאת חלקו הראשון של הפירוש נטלו המהדירים ממהדורת ברלינר, ובהמשך פעלו על פי הממצאים שבכתבי היד שבבסיס המהדורה.

37. בספרו 'תורה שלמה' הרב כשר מביא את פירוש רש"י על פי מהדורתו השנייה של ברלינר ('פירוש רש"י על פי מהדורה שנייה של ס' זכור לאברהם, שהוגה ע"פ מאה כתבי יד, ומאה ושלושים מפרשים על פרש"י'). הגרסה אצל ברלינר במהדורה השנייה היא: '[בחרן]. [פירש ר' אהרן למה] הנו"ן הפוכה [...] (ברלינר [לעיל הערה 6], עמ' 22). בפירוש רש"י שבספרו 'תורה שלמה' הרב כשר מביא את הפירוש בהשמטת הסוגריים המופיעות אצל ברלינר על כל הפירוש, ובהשארת הסוגריים במילים 'פירש ר' אהרן למה', כפי שהן מופיעות אצל ברלינר (מ"מ כשר, **חומש תורה שלמה**, ב, ירושלים תשנ"ב, עמ' תקכו). בהערה קטו שם הציע הרב כשר, שתוספת המילים 'פירש ר' אהרן למה' שבסוגריים במהדורת ברלינר היא תוצאה של טעות סופר, שכתב 'בחרן' במקום 'אהרן'. יש להניח שהרב כשר לא קושר את טעות הסופר לברלינר אלא לכתבי היד שעליהם הוא הסתמך. להבדיל מהקריאה החדשה שאני מציע, המקבלת את קיומו של הטקסט כפי שהוא ורק מציעה קריאה חדשה שלו, הרב כשר מציע שהטקסט המופיע אצל ברלינר בסוגריים בטעות יסודו, ומדובר במעתיק שבמקום לכתוב את המילה 'בחרן' כתב את המילה 'אהרן'. בהצעה זו של הרב כשר יש שתי בעיות: א. ההנחה שטעות הסופר נמצאת רק במילה 'אהרן' - ההצעה מתעלמת ממשא המילים: 'פירש ר'... למה'; ב. הפער החזותי בין המילה 'בחרן' ובין המילה 'אהרן' הוא גדול, וקשה להניח שיכולה להתרחש טעות סופר שכזאת, שלא כמו המילה 'אחרן' הדומה מאוד למילה 'אהרן'. מכיוון שהבעיה שהעסיקה את הרב כשר היא השאלה כיצד נוצרה תוספת המילים 'פירש רבי אהרן למה' בסוגריים, יש להניח שאילו היה נחשף לכתבי היד ולדפוסים עצמם (ולא מסתמך רק על עבודתו של ברלינר) והיה מגלה את ריבוי כתבי היד והדפוסים שמופיע בהם ייחוס הפירוש לר' אהרן, הוא היה מקבל את הטקסט כפי שהוא ולא משתמש בכלי של טעות סופר.

38. להלן רשימת סימני כתבי היד שהשתמשתי בהם במחקר זה לבחינת נוסח התורה (המספור משייך את המופיע בהערה 18 לעיל):

נט – תנ"ך, כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. fol. 1213 (שטיינשניידר 124, קניקוט 602).

ס – תורה, הפטרות, מגלות ואיוב, כ"י המבורג, ספריית המדינה והאוניברסיטה, Cod. Hebr. 1 (שטיינשניידר המבורג 1, קניקוט 615).

סא – ספר תורה, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 1 (קניקוט 229).

סב – ספר תורה, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 2 (קניקוט 478).

סג – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 14 (קניקוט 486).

סד – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 15 (קניקוט 487).

סה – תנ"ך, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. Barb. Or. 161–164 (קניקוט 471).

סו – תורה ומגלות, כ"י וטיקן, וטיקנה, Ms. ebr. 437 (קניקוט 236).

סז – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י וינה, הספרייה הלאומית של אוסטריה, Cod. hebr. 28 (שוורץ 19, קניקוט 594).

סח – תורה, כ"י ירושלים, הספרייה הלאומית, Ms. Heb. 4°952.

סט – ספר תורה, כ"י ירושלים, הספרייה הלאומית, Ms. Heb. 4°7156.

ע – תורה, כ"י ירושלים, הספרייה הלאומית, Ms. Heb. 34°5827.



מופיעה דווקא על המילה 'חרן' שבביטוי 'עד חרן':³⁹

וכך גם בסח: **ויבאו עד חרן**

לפי סימון זה הדברים מתבהרים עוד: כל כולה של הדרשה אינו על המילים 'יומת תרח בחרן' אלא על המילים 'עד חרן', ומילים אלו נדרשות במשמעות גבול ('עד') לחרון האף ('חרן').

עא – ספר תורה, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 7619 (מרגליות 1, קניקוט 105).

עב – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 9403 (מרגליות 73).

עג – תורה, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Or. 9883.

עד – תנ"ך, כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 15451 (מרגליות 55).

עה – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י ירושלים, מוזיאון ישראל, Ms. 180/052.

עו – תנ"ך, כ"י מילנו, האמברוזיאנה, Ms. E 52 Inf (ברנהיימר 7, קניקוט 196).

עז – תורה ומגלות, כ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 1.

עח – תורה, כ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 212.

עט – ספר תורה, כ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 487.

פ – ספר תורה, כ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 488.

פא – ספר תורה, כ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 489.

פב – תורה, כ"י ירושלים, מכון בן צבי, Ms. 2.

פג – תנ"ך, כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.I.30.

פד – תנ"ך, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 4 (קניקוט 559).

פה – תנ"ך, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 19 (קניקוט 301).

פו – תנ"ך, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 20 (קניקוט 332).

פז – תנ"ך, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 33.

פח – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 37 (קניקוט 365).

פט – תורה ומגלות, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 54 (קניקוט 349).

צ – תורה, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 65 (קניקוט 305).

צא – תורה, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 68-69 (קניקוט 341).

צב – תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 1848 (די רוסי 529).

צג – תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2007 (די רוסי 274).

צד – תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2008 (די רוסי 340).

צה – תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2012 (די רוסי 450).

צו – תורה ומגלות, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2013 (די רוסי 467).

צז – תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2669 (די רוסי 219).

צח – תורה ומגלות, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2673 (די רוסי 754).

צט – תורה, הפטרות וכתובים [ספרי אמ"ת ומגלות], כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2816 (די רוסי 412).

ק – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2823 (די רוסי 893).

קא – תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2828 (די רוסי 1135, קניקוט 427).

קב – תורה ואסתר: תקון סופרים, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 3082 (די רוסי 185).

קג – תורה, הפטרות ומגלות, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 3085 (די רוסי 721).

קד – תנ"ך, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 3216 (די רוסי 1261).

קה – תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 3228 (די רוסי 695).

קו – תורה ונביאים ראשונים, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 3290 (די רוסי 716, קניקוט 583).

קז – ספר תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 3295 (די רוסי 783).

קח – ספר תורה, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 3598.

קט – ספר תורה, כ"י קאסל, ספריית המדינה של קאסל, fol. Ms. theol. 1.

קי – ספר תורה, כ"י קליבלנד, קליין נתן, Ms. 1.

קיא – ספר תורה, כ"י קליבלנד, קליין נתן, Ms. 2.

קיב – תורה, כ"י שטרסבורג, הספרייה הלאומית והאוניברסיטאית של שטרסבורג, Ms. 3991.

³⁹ במילה 'בחרן' הנו"ן הסופית רגילה. בהערה בצד ימין בגיליון נכתב: '[...]נו"ן הפוכה', ובהערה בצד שמאל בגיליון נכתבה הנו"ן הסופית הפוכה מלמעלה למטה, ותחתיה נכתב: 'ס' מ' [...]נון ה[...]' וראו גם: 'רצאבי', 'האותיות המשונות בתורה: מסורת מהקדמונים על כתיבה מיוחדת לאותיות מסוימות בתורה', מ"מ כשר, **תורה שלמה**, כט, ב, ירושלים תשל"ח, עמ' 186.

גם ר' שמואל ב"ר נסים מסנות⁴⁰ מביא את הדרשה על הנו"ן הפוכה על דיבור המתחיל 'ויבאו עד חרן':
ו י ב א ו עד ח ר ן . נמצא בספרים העתיקים המדויקים נו"ן של ח ר ן הפוכה. כלומר,
 עד אברהם חרון אף של מקום בעולם, משבא אברהם נסתלק חרון אף מן העולם.

יש עוד עדויות המורות שתוכן הפירוש שייך לביטוי 'עד חרן':

- ב"ח הוצב בראש ההגהה דיבור המתחיל 'עד חרן'.⁴¹
- ב"ח מופיע נו"ן של ח ר ן הפוכה לפני לומ' עד אברהם חרון של מקום'.
- ב"ג תוכן הפירוש נעדר, ובמקומו ניצבות המילים 'עד חרן. שם מקום'. ייתכן שמדובר בהשמטה חלקית של תוכן הפירוש, מכיוון שתוכן הפירוש מסתיים במילים 'של מקום', הדומות לביטוי 'שם מקום'.
- ב"ג מופיע תוכן הפירוש במקום המקורי אחרי דיבור המתחיל 'ויצאו' ולפני דיבור המתחיל 'וימת תרח בחרן', ובהמשך לתוכן הפירוש בא ציון ייחוס הפירוש לרש"י עצמו:

לפיכך הנו"ן הפוכה לומ' לך עד אברהם חרון אף שלמקום מ פ י ר' .

לכאורה המילים 'מפי ר' אינן נדרשות, ואין סיבה לייחס לרש"י את הפירוש הזה דווקא ולא פירושים רבים אחרים שבפירוש רש"י. אולם מכיוון שהגהתו של ר' שמעיה הייתה 'ר' אחרן פירשה', ויש בה ייחוס של הפירוש לרש"י, ייתכן שלכן בכתב יד זה מופיע הייחוס לרש"י.⁴²

לעיל הראיתי שר' מכיר חיקה גם את הדרך שבה ציין ר' שמעיה בגוף הפירוש של רש"י את ההפניה להגהה שבגיליון, ושמיקומה המקורי של הגהתו של ר' שמעיה הוא לפני תוכן הפירוש. נקודה זו חוברת אף היא לקריאה 'רבי אחרן פירשה' - מגמתו של ר' שמעיה בהגהתו הייתה לציין שרש"י רבו, שלא ציין דיבור המתחיל על תוכן הפירוש, פירש את תוכן הפירוש על המילה 'חרן' הממוקמת בנקודה זו שבין 'ויצאו' ובין 'וימת תרח בחרן'.⁴³

אומנם עדותו של ר' מכיר על מחיקה על גבי תוכן הפירוש מקשה על קריאה זו, אך גם קשה להלום את הסברו של ר' מכיר למחיקה הנובעת מההגהה של ר' שמעיה, שתוכן הפירוש שייך לר' אהרן ולא לרש"י. על כן מסתבר שמגיה אחר הוא שסימן את המחיקה ולא ר' שמעיה, וזאת בשל הבנה זהה לזו של ר' מכיר, או בשל כתבי יד אחרים שהיו לפניו, שתוכן הפירוש נעדר בהם.

צורתה של הנו"ן הפוכה

בפרשת בהעלותך, בראש פרשיית ויהי בנסוע הארון' (במ' י 35-36) ובסופה, מופיע סימון מיוחד.⁴⁴ הגמרא קוראת לסימון זה 'סימניות', ומסכת סופרים משתמשת במונח 'שיפור'.⁴⁵

מכיוון שהנו"ן הפוכה במילה 'בחרן' אינה מופיעה בספרים המצויים לפנינו דרך כלל, יש קושי בהבנת המציאות של צורתה של הנו"ן הפוכה. טבע האדם להימשך אל המוכר לו, ועל כן חוסר ההיכרות עם צורתה המקורית של הנו"ן הפוכה גרם להטלת הצורה של הסימניות שבפרשת בהעלותך על הנו"ן הפוכה שבמילה 'בחרן'.⁴⁶

40. מ' הכהן (מהדיר), **מדרש בראשית זוטא: חיברו רבי שמואל ב"ר נסים מסנות**, ירושלים תשכ"ב, עמ' נח.
41. ונשמטו המילים 'לפיכך הנו"ן הפוכה'.
42. אומנם ייתכן שמדובר בהעתקה שגויה, ובמקום 'פי' ר' אהרן' המילה 'פי' הפכה ל'מפי' והמילה 'אהרן' נשמטה. ייתכן גם שהמעתיק מייחס את הפירוש לרבו שלו, ולא לרש"י, ובחינת הדבר זקוקת עיון נרחב ומדוקדק בכתב יד זה.
43. הגהתו של ר' שמעיה יכולה לשמש מעין דיבור המתחיל.
44. באשר לצורתו יש הבדלים בין כתבי היד והדפוסים, ראו: יש"ר נורצ'י, **מנחת שי על חמישה חומשי תורה**, מהדורת צ' בצר, בעריכת י' עופר, ירושלים תשס"ה, עמ' 289-290, ורצאבי (לעיל הערה 39), עמ' 126-130, ועמ' 162-164.
45. מ' היגער (מהדיר), **מסכת סופרים**, ניו יורק תרצ"ז, עמ' 165-166, וראו שינויי הנוסח שם. דרך הסימון מוכרת גם ממקורות עתיקים אחרים. ראו: ע' טוב, **ביקורת נוסח המקרא**² (ספריית האנציקלופדיה המקראית, ד), ירושלים תשנ"ז, עמ' 43-44, וספרות נוספת שם; ולאחרונה ס' תוראן, 'בסוגריים: פרק בתולדות הספר העברי ובההדרת הטקסטים', ש' גליק, א"מ כהן וא"מ פיאטלי (עורכים), **מחווה למנחם: אסופת מאמרים לכבוד מנחם חיים שמלצר**, ירושלים תשע"ט, עמ' 245-248, וספרות נוספת שם.
46. על דברי התלמוד הבבלי (ראש השנה יז ע"ב) כתב רש"י: 'סימניות. בין פסוק לפסוק יש סימנים הפוכים כזה ז', אך לא השתמש במונח 'נו"ן הפוכה'. ר' יהודה ברצלוני השתמש במונח 'נו"ן הפוכה' לציון הסימניות של פרשת בהעלותך: 'ומיבעי ליה לסופר לעשות תרי נוגין הפוכין לפרשת ויהי בנסע הארון שהיא מסורת בידנו נמי ויש לה טעם גדול' (ר' יהודה ברצלוני, **גנזי מצרים: הלכות ספר תורה**, א' אדלר [מהדיר], אוקספורד 1897, עמ' 37). שימוש שכזה מובא גם בכתבי הרשב"א בשמו של רבנו האי

והטלה זו הולידה שני פירושים צורניים לנו"ן ההפוכה:

1. צורה זהה לסימניות.

כך מופיע למשל בחמישה חומשי תורה דפוס סביוניטה שי"ז, עמ' 16א:

**וַיִּקַּח יְהוָה אֶת־אֶפְרַיִם בְּנוֹ וְאֶת־לֹאֵם בֶּן־הָרֶן מִן־כָּל־וְאֶל־
שֵׁר בְּלִלְתוֹ אִשֶּׁת אֲבִירָם בֶּן־וַיַּעֲזֹב אֹתָם מֵאֹרֶן בְּשָׂרָם
לִלְכֹת אֶרֶצָה בְּנֶעַן וַיָּבֹאוּ עַרְחָן וַיֵּשְׁבוּ שָׁם וַיַּחֲזִיקֵם
תָּרַח חֲמִישׁ שָׁנָה וּמֵאֲתָתִים שָׁנָה וַיָּסֶת תָּרַח בְּתַרְחָו**

בפרשת בהעלותך בדפוס זה צורת האות נו"ן מתהפכת הן מלמעלה למטה הן משמאל לימין, וכך צוינה הנו"ן ההפוכה כאן. גם גודל האות נו"ן כאן זהה לגודלה בפרשת בהעלותך, והוא גדול מהאותיות הרגילות. נראה שהסיבה לכך היא שכאן מדובר בנו"ן סופית. לפיכך היה צורך להגדיל את הנו"ן ההפוכה ולהתאימה לאורכה של הנו"ן הסופית, ומכיוון שכאן נעשה הדבר, כך נעשה גם בפרשת בהעלותך.⁴⁷

2. הפיכה כפולה של נו"ן סופית, הן הפיכתה מלמעלה למטה, כשהראש הופכת לרגל, הן הפיכתה משמאל לימין, כשהרגל (שהייתה ראש) פונה ימינה במקום שמאלה.⁴⁸

אולם כמה עובדות מלמדות שהנו"ן ההפוכה שונה לחלוטין מהסימניות שבפרשת בהעלותך, ושמדובר בהפיכה אחת משמאל לימין:

כמה כתבי יד⁴⁹ גורסים בתוך ההגהה 'הפוכה לפניה', ומנוסח זה מובן שההפיכה היא משמאל לימין.

יש עדויות ברורות בכתבי יד של ספרי תורה ושל חומשים רבים שהאות נו"ן במילה 'בחרן' הפוכה בהם, ושצורת ההפיכה היא משמאל לימין. דוגמאות מהם יובאו להלן.⁵⁰

בספר תאגי מופיעה רשימה של האותיות המשוונות שבתורה, ובהן גם הנו"ן ההפוכה במילה 'בחרן'.⁵¹ כך גם ברשימתו של ר' שמשון הסופר, המועתקת מספר החכמה שייסד רבו ר' יהודה החסיד.⁵²

בכמה מכתבי היד הנו"ן ההפוכה צוינה רק בהערה בגליון, כמו ב'קִיב', שבו צוינו המילים 'נון הפוכה' בהערה בגליון, אף שבגוף הטקסט האות עצמה לא שונתה, או ב'עֵב וּבִצַד', שבהערה בגליון צוינה צורת נו"ן הפוכה, אף שבגוף הטקסט האות עצמה לא שונתה. אולם בכתבי יד רבים צורת האות עצמה שונתה בגוף הטקסט, והדבר נעשה בווריאציות רבות ומגוונות. הגיון בווריאציות ובשמות שניתנו לצורות האלה⁵³ יכול להביא לידי מסקנה שיש להפריד בין הצורות והשמות האלה, אך כפי שאפשר לראות מהדוגמאות שיובאו להלן, מדובר בווריאציות של דבר זהה.

גאון (י' ברונר [מהדיר]), **חידושי הרשב"א**, מסכת שבת, ירושלים תשס"ט, עמ' שעח), אך אין לדעת אם שימוש זה הוא מלשונו של רבנו האיי גאון עצמו או מלשונו של הרשב"א שניסח את דבריו של רבנו האיי גאון. ייתכן שרש"י או ר' אהרן שאב את המונח 'נו"ן הפוכה' מקובץ המסורה 'אכלה ואכלה', שהיה מוכר לרש"י ומופיע בו: 'ט' פסוקין אית בהון כהדין סימן א הפוכה, וסימניהון: וענן ה' עליהם יומם, ויהי בנסע הארץ, ובנחה יאמר, ויהי העם כמתאננים' (ז' פרנסדורף [מהדיר], **ספר אכלה ואכלה**, הנובר תרכ"ד, עמ' 117).

47. ב'עֵב הנו"ן הסופית מתהפכת משמאל לימין, ובתחתיתה נוסף ליפוף המשווה לה מראה דומה לסימניות. שלא כליפופים שיוצגו להלן, כאן הליפוף הוא בתחתית הנו"ן ולא בראשה.

48. ראו למשל א' גימאני (מהדיר), **חבצלת השרון לרבי יחיא בשירי**, ירושלים תשס"ח, עמ' 169; כשר (לעיל הערה 39), עמ' תקכו, הערה קטו; י' רצאבי, **קונטרס תגא דאורייתא**, ירושלים תש"ך, עמ' 51.

49. א (לפניהם), ד (פניה), ח, י, טו, יז, כא, כב, כה, לא (פניה), מב, נב, נה רינז.

50. לרשימה המלאה של כתבי היד שמצאתי ראו להלן הערות 70–71.

51. ראו בהמשך.

52. טו, עמ' 370ב.

53. הפוכה, עקומה, מנוזרת, מלופפת, מגולגלת. ראו: רצאבי (לעיל הערה 39), עמ' 165–168.

דוגמה פשוטה של הנו"ן ההפוכה, שראשה פונה ימינה במקום שמאלה, נמצאת ב'קד',⁵⁴ וכך הודפס גם בחומש היכל הברכה:⁵⁵

וַיָּמַת תָּרַח בְּחָרָן

ובהערה נכתב:

בחרן נון הפוכה לא מרגלה לראשה אלא מאחור לפנים יבינו הסופרים ויעשו כך ואל ישגיחו בדברי הבל כי כך קבלה מר"ע בן יוסף⁵⁶ שקבל עד משה רבינו.

רד"ק, שדבריו יובאו בהמשך, מציין שהנו"ן מלופפת. ליפוף זה נעשה בכתבי היד בכמה וריאציות:⁵⁷

בכתבי יד אחדים נמצאת נו"ן סופית שראשה פונה ימינה, ונוסף עליה ליפוף. בכתבי יד אחרים הליפוף דק הרבה יותר מהאות עצמה, וניכר בו שהוא תוספת לאות בדומה לתיוג, כמו למשל ב'לז'. בכמה מכתבי היד הליפוף הוא בגודל האות עצמה, וממשיך את האות בסיבוב קל, כמו למשל ב'עז':

**וּמֵאֵתִים שָׁנָה וַיָּמָת
תָּרַח בְּחָרָן וַחֲדָן וַיָּפִיחַ**

בכמה מכתבי היד הליפוף ממשיך את האות בסיבוב בולט מאוד, כמו למשל ב'צג', וכן ב'עח', בתוספת ליפוף גם בתחתית הנו"ן:⁵⁸

**וּמֵאֵתִים שָׁנָה וַיָּמָת
תָּרַח בְּחָרָן וַחֲדָן וַיָּפִיחַ**

ב'פא' יש דוגמה לליפוף דק הנוסף לאות נו"ן סופית בכ"י אשכנזי הדומה לז' ארוכה, שראשה נמצא בשני הצדדים, אך הוארך מעט בצד ימין:

וַיָּמַת תָּרַח בְּחָרָן

יש ליפופים דומים גם בכתבי יד שהנו"ן הסופית בהם רגילה ואינה הפוכה. דוגמה לתוספת דקה חיצונית לאות נמצאת ב'קו'.⁵⁹

תָּרַח בְּחָרָן

דוגמה לליפוף הבא בנו"ן סופית רגילה בגודלה של האות ובהמשך לה נמצאת ב'סז':⁶⁰

וַיָּמַת תָּרַח בְּחָרָן

וכן ב'6':

בכתבי יד רבים תוספת הליפוף קירבה את הנו"ן להידמות לאות קו"ף שרגלה דבוקה לראשה,⁶¹ כמו למשל ב'פז':

וַיָּמַת תָּרַח בְּחָרָן

נט:

תָּרַח בְּחָרָן

54. כך סומן בספר התגין, כ"י פרנקפורט דמיין, ספריית האוניברסיטה יוהן קרישטין סנקנברג, Ms. Oct. 143 (מרצבכר 147), עמ' 38.

55. ר' יצחק אייזיק יהודה יחיאל ספרין, **חמישה חומשי תורה עם פירוש היכל הברכה**, א, למברג תרכ"ט, פג ע"ב.

56. ראו: נורצי (לעיל הערה 44), עמ' 81–82; א' ילינק (מהדיר), 'מדרש ר' עקיבה בן יוסף', **בית המדרש**, חדר חמישי, וינה תרל"ג, עמ' 32.

57. עוד על וריאציות הליפוף ראו: רצאבי (לעיל הערה 39), עמ' 165–168.

58. וראו לעיל הערה 39.

59. כך סומן בספר תאגי המועתק במחזור ויטרי, כ"י פרמה, פלטינה, Cod. Parm. 2574 (די רוסי 159), עמ' 242, ובספר התגין, כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 837, עמ' 154א.

60. כך סומן בספר תאגי המועתק בקטע גניזה אוקספורד, MS heb. d.33/9.

61. כך סומן ברשימתו של ר' שמשון הסופר שב"טו.

פ:62

יימית תרח בחרק

פח:



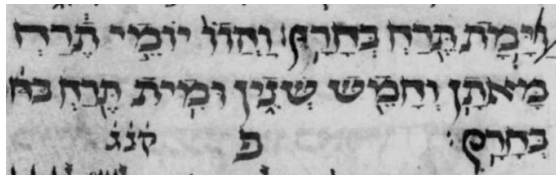
אף על פי כן כתבי היד האלה שמרו על פער בין כתיבת האות קו"ף עצמה ובין כתיבת הנו"ן ההפוכה והמלופפת, ובכתיבת האות קו"ף עצמה יש רווח בין ראשה לרגלה.

ב־פד הנו"ן ההפוכה נכתבה בדומה לאות קו"ף, יש רווח בין ראשה לרגלה. אך נשמר ההבדל שבינה ובין האות קו"ף באמצעות ליפוף שאין באות קו"ף:



ב־קב, כמו ב־פד, בנו"ן ההפוכה יש רווח בין ראשה לרגלה, וההבדל בינה ובין האות קו"ף נשמר באמצעות רווח קטן יחסית לאות קו"ף ובאמצעות תג המצורף לראשה של הנו"ן ההפוכה.

אולם בשל הקרבה של האותיות האלה לאות קו"ף, וכנראה מחוסר היכרות עם פירוש רש"י, ציין קניקוט⁶³ בשינויי הנוסח שיש כתבי יד שבהם במקום 'בחרן' מופיע 'בחרק'.



ב־ס באות שתי צורות של הנו"ן ההפוכה זו בצד זו. גם זו עדות המורה שמדובר בתופעה אחת שצוירה בכמה וריאציות:

התופעה האחת, הלוא היא הנו"ן ההפוכה על מגוון

שמותיה, באה לידי ביטוי בווריאציות מגוונות – יש מקורות שסומן בהם ההיפוך באמצעות שינוי הכיוון של ראש הנו"ן בלבד, יש מקורות שהוסיפו בהם גם ליפוף, ויש מקורות שהליפוף בהם הוא המשך של ראש הנו"ן.⁶⁴

בספר תאגי מופיעה הנו"ן ההפוכה במילה 'בחרן' ברשימה של האותיות המשובנות בתורה, המסודרת לפי סדר הא"ב, בתוך רשימת מילים בתורה שהנו"ן בהן הפוכה. אומנם הביטוי בספר תאגי אינו 'נו"ן הפוכה':⁶⁵ דאקים⁶⁶ רישיהון⁶⁷ ולא מזייני י"ו באוריית'. ידון. ויהי הענן⁶⁸ תר'. ב ח ר נ . כגן. ככר הירדן. ובני דדן. לבניהן. ישמעון לקלך. להן. ובן אין לו. כצאן. נון דדודיהן. ירדן בתרא'.⁶⁹ רשימתו של ר' שמשון הסופר מכילה אף היא את האותיות המשובנות שבתורה (ותופעות אחרות). היא מסודרת לפי סדר הפרשיות, ומופיעות בה אותיות נו"ן סופיות רבות כמו הנו"ן ההפוכה שבמילה 'בחרן', הדומה לאות קו"ף אף שהיא מובחנת ממנה. התופעות המתוארות ברשימות האלה מופיעות בכתבי יד רבים.⁷⁰ אולם יש גם כתבי יד שבהם רק במילה 'בחרן' מופיעה נו"ן הפוכה.⁷¹

62. בתוספת ליפוף קל בתחתית האות, וראו לעיל הערה 39.

63. קניקוט (B. Kennikott, *Vetus Testamentum Hebraicum cum variis lectionibus*, I, Oxford 1776, p. 19) שם לב לכך ב־עו וב־פג.

64. חוץ מהשם 'נו"ן הפוכה', שאפשר לכלול בו וריאציות מגוונות הנובעות מאופן סימון ההיפוך, השם 'נו"ן מנוזרת' יכול אף הוא לחבר בין וריאציות באמצעות משמעויות המילה 'מנוזרת': (א) מלשון נזר וכתר. (ב) מלשון 'נזרו אחור' (יש' א 4).

65. על צורתה ראו לעיל הערה 59.

66. נראה שהכוונה ל'עקים', וכך מכונה נו"ן סופית זו 'נון עקומה' בהערה בגיליון ב־פה.

67. נורצי (לעיל הערה 44), עמ' 81, כותב: 'ועקים רישיהון לבתריהון', ולא ברור אם בנוסח שהיה לפניו הופיעה המילה 'לבתריהון' או שזו פרשנות של נורצי.

68. כך במקור, אך צ"ל 'ויהי כנען'.

69. הנוסח הובא כאן על פי מחזור ויטרי (לעיל הערה 59). נורצי (לעיל הערה 44), עמ' 81–82, מעיד שכך מצא בספר תאגי ובתיקון ספר ישן. בראש הרשימה מובא שיש שש עשרה הופעות של נו"ן כזאת, אבל בפירוט מופיעים רק ארבע עשרה הופעות. אצל גולדברג [תרכ"ו] יש הפרדה לשניים של 'ובן. אין לו', וכך הפירוט מכיל חמש עשרה הופעות. בקטע גניזה אוקספורד, MS heb. d.33/9, מופיעה צורת האות ללא הפירוט 'דאקים רישיהון ולא מזייני', מספר ההופעות בתורה – ו"י, ללא המילה 'באורייתא', ובפירוט אכן ישנן שש עשרה הופעות, והאות נ' המשובנה מצוינת בנקודה מעליה: 'ידון. ויהי כנען תרו'. תרח בחרן. כגן. ככר הירדן. ובניהן. או לבניהן. ולא ישמעון. להן. אביהן. ובן אין לו. כצאן. יהושע בן נון. לבני דדיהן. ירדן בתראה'. נורצי (לעיל הערה 44), עמ' 81, ציין את המספר י"ז. בחינה של נקודה זו בספרי תורה רבים מעלה שאין אחידות בעניין זה, ויש ספרי תורה שיש בהם פחות משש עשרה הופעות, אך יש גם ספרי תורה שיש בהם יותר משש עשרה הופעות.

70. לוי, נט, ס, סא, סב, סד, סה, סו, סח, סט, ע, עא, עב, עג, עה, עז, עט, פ, פב, פד, פה, פו, פח, פט, צ, צא, צב, צג, צד, צה, צו, צז, צח, צט, ק, קא, קב, קג, קד, קה, קז, קח, קט, קי, קיא ו־6.

71. נז, סג, סז, עד, עז, פא, פג, פז ו־קו.

הדרשה המובאת בדברי רש"י והדרשה המובאת בדברי רד"ק⁷² אינן עוסקות במכלול של התופעה של אותיות נו"ן סופיות המוצגות בספר תאגי וברשימתו של ר' שמשון הסופר אלא עוסקות רק בנו"ן ההפוכה/המלופפת שבמילה 'בחרן'.

שתי מסקנות אפשריות עולות מהדרשות הנקודתיות ומההבדלים בין כתבי היד:

1. העדר דרשות על המקומות האחרים שהתופעה מתגלה בהם⁷³ אינו מעיד שהדרשן לא הכיר את התופעה בכללותה. הדרשן עסק רק בנו"ן ההפוכה/המלופפת אך ידע על קיום התופעה. אופיו של המדרש הוא העיסוק הנקודתי, ואין בו עיסוק שיטתי בתופעות, כפי שאיננו מוצאים בדברי רש"י דרשות בכל מקום של כתיב חסר או מלא. הדרשן מתמקד במקור שהוא עוסק בו, ועל כן באותה העת המכלול של התופעה אינו קיים – מבחינת התודעה אך לא מבחינת המציאות.
 2. העדר דרשות על המקומות האחרים שהתופעה מתגלה בהם מעיד שהדרשן לא הכיר את התופעה גם מבחינת המציאות, ועמדו לפניו ספרי תורה שבהם הנו"ן ההפוכה נמצאת רק במילה 'בחרן'.
- גם מההבדלים בין כתבי היד עולות שתי מסקנות אפשריות:

1. כתבי היד מייצגים מסורות שונות זו מזו.
 2. כתבי היד שמוצג בהם מכלול התופעה משקפים מסורת קדומה, וכתבי היד שבהם הנו"ן ההפוכה נמצאת רק במילה 'בחרן' משקפים מסורת מאוחרת שנשארה שריד אחד למכלול התופעה.
- אומנם לפי המסקנה השנייה בעניין ההבדלים בין כתבי היד מכלול התופעה לא עמד לפני הדרשן גם מבחינת המציאות. אולם אפשר לומר שלפני הדרשן עמד מכלול התופעה והוא התמקד בדרשה על מקור אחד, ולכן מקור זה שרד. הדרשה שהובאה בפירוש רש"י והמדרש שהובא בפירוש רד"ק שימרו את הנו"ן ההפוכה/המלופפת במילה 'בחרן' אף שתופעת האותיות המשונות בתורה סרה אט אט מספרי התורה ומהחומשים.

הצורה והתוכן

צורתיה המגוונות של הנו"ן היו מקור לדרשות על משמעותן. בפירוש רש"י מוזכרת דרשה על צורתה ההפוכה של הנו"ן, ובפירוש רד"ק מוזכרת דרשה על צורתה המלופפת של הנו"ן.⁷⁴

הדרשה שבפירוש רש"י עוסקת במילה 'בחרן', החותמת את הרשימה הגנאלוגית שבבראשית יא ואת פרשת נח, או כפי שהוצע לעיל היא עוסקת במילה 'חרן' המופיעה מעט קודם לכן. לאחר מכן, החל בפרשת לך לך באים דברי ימיו של אברהם אבינו. באות נו"ן סופית רגילה הראש פונה שמאלה, כביכול אל המשך הדברים, ואילו בהפיכתה הראש פונה ימינה, ובכך הוא פונה כביכול אל הדברים שהתרחשו לפני כן, וגופה של הנו"ן הסופית חובר אליו ומסמל מעצור בעבורם. המילה 'חרן' הנדרשת במשמעות 'חרון' מרמזת שחרון אף ה' שהתגלה באירועים שהתרחשו לפני הנו"ן ההפוכה, קרי בדור המבול ובדור הפלגה, נעצר. מכאן ואילך מתחיל עידן חדש של דברי ימיו של אברהם.

פיתוח לדרשה זו נמצא ב**מח**:

בחרן. הנו"ן הפוכה לומר לך עד אברהם חרון אף בעולם ומתגדל והולך מיכן ואילך לא היה מתגדל והולך. ר' אהרן פי' לזו.

72. הדרשה תובא להלן.

73. האמירה היא כללית ועקרונית, ועוסקת בעיקר במקורות ידועים וקונבנציונליים. את הפסוק 'ויקרב משה את משפטן לפני ה' (במ' כו 5) דורש רבנו אביגדור צרפתי: 'משפטן נו"ן הפוכה כמשפט' (א"פ הרשקוביץ [מהדיר], ספר פירושים ופסקים על התורה לרבינו אביגדור צרפתי ז"ל, ירושלים תשנ"ו, עמ' רפח), אף שמילה זו אינו ברשימה שבספר תאגי. על הפסוק 'אשר אתם עוברים את הירדן' (דב' לב 47) מופיעה דרשה במקור עלום בילקוט מדרשי תימן: 'כי (כך במקור, וצ"ל: אשר. י"ו) אתם עוברים את הירדן. נו"ן הפוכה למה רמז כי הירדן רחבו חמשים אמה' (א"י ורטהימר, ילקוט מדרשי תימן על חמשה חומשי תורה, ב, ירושלים תשנ"ג, עמ' רעה). וראו לעיל עמ' 25 ברשימה שבספר תאגי: 'ירדן בתרא' (נראה שכתבי היד משקפים הסברים שונים זה מזה לזהותו של 'ירדן בתרא').

74. וראו עוד דרשה על צורתה המגולגלת של הנו"ן אצל מנחת שי [תשס"ה], עמ' 81–82, וילינק (לעיל הערה 56), עמ' 32, אך אין ראייה שמדרש זה עוסק בנו"ן שבמילה 'בחרן' או 'חרן'.

עוד פיתוח הקושר את העצירה לכבודו של אברהם אבינו נמצא בכ"י וינה 12a:75

בחרן. נון הפוכה כזה⁷⁶ וכפול לאחריה לומ' שעד אברהם אבינו היה פורע הק' את חובו על חטאתם והיה עושה כלייה מהן עד שבא אברהם אבינו וקיבל שכר כולם לפי שקודם לכן היה חרון אף וכאן פסר⁷⁷ בשביל כבודו של אברהם אבינו.

פיתוח אחר, המופיע בכ"י המבורג 103,⁷⁸ דורש את הנו"ן ההפוכה ומפרש שאברהם אבינו ה פ ך את מידת הדין למידת הרחמים. נלווה אליו גם פיתוח למשמעות הופעתה של הנו"ן ההפוכה, וזאת מכיוון שבספרים שעמדו לפני הכותב כבר לא הופיעה הנו"ן ההפוכה:

ופרש ר' אהרן למה הנון מחרן הפוכה ב ס פ ר ת ג י ן . לומ' לך עד אברהם היה חרון אף שלמקום בעולם וכש בא אותו צדיק הפך מדת הדין למדת רחמים .

דרשה על הנו"ן ההפוכה המשתמשת בפועל משורש הפ"ך מופיעה גם בפירוש על פירוש רש"י לתורה, כ"י המבורג.⁷⁹ מפורש בה שהנו"ן ההפוכה מורה על הפיכת חרון האף ועל עצירתו:

לפיכך נ' הפוכה לומר עד אברם חרון אף. בחרן ל' חרון אף ולכן הפוכה לומר שנהפך שהיה החרון עד הנה.

פרשנות לליפוף של הנו"ן מופיעה בדברי רד"ק:⁸⁰

ונו"ן מחרן מלופפת ודרשו⁸¹ בו להודיע כי בחרון אף המיתו הא"ל שלא עשה תשובה.

בדרשה זו אין זכר לנו"ן ההפוכה ולמעצור שהיא מבטאת. מדובר כאן בדרשה בכיוון אחר לגמרי, ואף היא נעוצה בצורה הגרפית של האות: במוקד דבריו של רד"ק לדרשת המילה 'חרן' במשמעות 'חרון' מצטרף הליפוף, וכאן אציע שתי אפשרויות:

- א. הדרשה של המילה 'חרן' במשמעות 'חרון' מתאפשרת באמצעות הליפוף, המדמה את תוספת האות וי"ו.
- ב. הדרשה אינה מתרגמת את המילה 'חרן' רק ל'חרון' אלא ל'חרון אף'. בעל כוח דמיון יוכל להבחין בצורה של אף. כך נדרש 'חרון אף' במילה זו.

בין כך ובין כך יש לקרוא: וימת תרח בחרון אף, ומכאן לתוכן הדרשה, שתרח מת בחרון אף ה' עליו על שלא שב בתשובה.⁸²

75. תורה, כ"י וינה, הספרייה הלאומית של אוסטרליה, Cod. hebr. 12a (שוורץ 20, קניקוט 592), עמ' 10. במרכז כל עמוד כתב הסופר את הפסוקים. אחרי כל פסוק כתב את פירוש רש"י. בצדדים כתב את התרגום, ולמעלה ולמטה כתב פירוש אחר. את פרשת לך לך פתח הסופר בעמוד חדש, ולא הצליח להשלים את פרשת נח בעמוד שלפני כן. את הפסוקים של סיום פרשת נח הוא השלים בתחתית העמוד החדש, אך לא את פירוש רש"י וגם לא את התרגום. קטע זה שייך לפירוש השני, ואינו מפירוש רש"י. קטע דומה בשינויים קלים מאוד פורסם מכ"י אחר אצל ס' ששון, **ספר מושב זקנים על התורה: קובץ פירושי רבותינו בעלי תוספות ז"ל**, ירושלים תשמ"ב, עמ' טו, ואצל י' גליס, **ספר תוספות השלם: אוצר פירושי בעלי התוספות**, א, ירושלים תשמ"ב, עמ' רצט.

76. הציור לא מופיע במקור.

77. כך במקור, וצ"ל פסק.

78. פרוש התורה לרש"י, כ"י המבורג, ספריית המדינה והאוניברסיטה של המבורג, Cod. Hebr. 103 (שטיישיניידר המבורג 39), עמ' 12.

79. פרוש על פרוש התורה לרש"י, כ"י המבורג, ספריית המדינה והאוניברסיטה של המבורג, Cod. Hebr. 55 (שטיישיניידר המבורג 41), עמ' 15א.

80. מ' קמלהר (מהדיר), **פירושי רבי דוד קמחי (רד"ק) על התורה**, ירושלים תשמ"ב, עמ' עח.

81. המקור במדרש אינו ידוע. וראו: כשר (לעיל הערה 39), עמ' תקכו, הערה קטו.

82. בפירוש רבינו בחיי יש שתי גישות פרשניות: הראשונה זהה לרד"ק, והשנייה דומה לרש"י. הוא רואה במעבר המתרחש בסיום הפרשה מעבר משני אלפים תוהו לשני אלפים תורה (ח"ד שעוועל [מהדיר], **רבינו בחיי: ביאור על התורה**, א: בראשית, ירושלים תשס"ו, עמ' קלב-קלג).

סיכום

במאמר זה עסקתי בהגהה אחת מהגהותיו של ר' שמעיה לפירושו של רש"י, העוסקת בדרשה על הנו"ן ההפוכה. בחנתי את הנתונים שבעדותו של ר' מכיר בעניין ואת פרשנותו להם. לפי המקום שבו שולב תוכן הפירוש הצעתי קריאה חדשה לדברי ר' שמעיה בהגהה זו: 'ר' אחרן פירשה', ולפיה מטרתו של ר' שמעיה הייתה להסביר את מיקום שילובו של תוכן הפירוש ולכוון את הקורא אל המילה 'חרן' שבביטוי 'עד חרן'. כמו כן עסקתי בצורות מגוונות של הנו"ן ההפוכה בכתבי היד, וטענתי שהן כולן וריאציות של סימון הנו"ן ההפוכה. לבסוף הצגתי את החיבור שבין הצורה לתוכן באמצעות דרשות תוכן של רש"י ושל רד"ק על צורות הנו"ן. דרשתו של רש"י היא על צורתה ההפוכה של הנו"ן והיא מכוונת לשבחו של אברהם, ואילו דרשתו של רד"ק היא על צורתה המלופפת של הנו"ן והיא מכוונת לגנותו של תרח.

הטרמינולוגיה של ניצחון צבאי מוחלט בעולם המקרא

תקציר

במקרא ובמזרח הקדום יש תיאורי ניצחונות מושלמים שבהם כל זכר או כל איש נהרגים. אולם מהמקרא עצמו ומכתבים מאוחרים ממנו עולה שלא כל איש זכר נהרגו. גם בתיאורי הריגת עיר שלמה או עם שלם מתברר לא פעם שלא רק נשים וילדים נשארו בחיים אלא גם גברים.

הצעת המחקר היא שתיאורי רצח המוני מנוסחים בטרמינולוגיה צבאית. משמעו של תיאור כזה הוא נטרול מוחלט של הכוח הלוחם של העם או של העיר. ההיגיון שבניסוחים כאלה הוא שעם חידלון הכוח הצבאי של עיר או של עם גם הישות הפוליטית חדלה להיות ישות עצמית. מכאן ואילך הכובש מכתוב הכול. לכן אפשר לומר שכל האזרחים אינם בחיים (כלומר אינם מסוגלים לבטא את ישותם העצמית).

כאשר גם האוכלוסייה האזרחית נרצחת הדבר עולה מהקשר הסיפור.

מילות מפתח:

כיבוש; חרם; רצח עם; מלחמות בישראל ובמזרח הקדום.

הקדמה

במקרא יש תיאורי ניצחונות מושלמים, ובהם כל זכר או כל איש נהרגים. אולם בדיון מאוחר לכתבים אלו לפי הכרונולוגיה הפנימית של המקרא לא כל איש זכר נהרגים. התופעה חוזרת על עצמה גם בתיאורי הריגת עיר שלמה או עם שלם: מתברר לא פעם שלא רק נשים וילדים נשארו בחיים, אלא גם גברים.

הפרשנות לתופעה זו נחלקת לשתי קבוצות:¹ פרשנות מילולית ונקודתית ופרשנות ציורית והרמונית.²

במאמר זה אבדוק אם המקרא עצמו מגיש את המפתח לסוג הפרשנות המתאימה למקרים אלו.

הצעתי היא שבתקופת המקרא השתמשו בשפה 'פוליטית-צבאית'.³ בשפה זו מונחים אזרחיים יום-יומיים קיבלו משמעות אחרת בעת משברים פוליטיים מלווי אלימות, בבחינת 'המלחמה אינה אלא המשך המדיניות הפוליטית באמצעים אחרים'.⁴ לכן מהלך פוליטי כוחני, החל בשלבי ניסוח חוקי המלחמה וכלה בסיכום המהלך כולו ובתיאור הניצחון, מובע בשפה 'פוליטית-צבאית' מיוחדת.

תיאורי רצח המוני מנוסחים גם הם בטרמינולוגיה צבאית. משמעו של תיאור כזה הוא נטרול מוחלט של הכוח הלוחם של העם או של העיר. ההיגיון שבניסוחים כאלה הוא שעם חידלון הכוח הצבאי של עיר או של עם, גם הישות הפוליטית חדלה להיות ישות עצמית. מכאן ואילך הכובש מכתוב הכול. לכן אפשר לומר שהאזרחים אינם בחיים (כלומר אינם מסוגלים לבטא את ישותם העצמית).

כך גם ב'חזון העצמות היבשות' שביחזקאל פרק ל"ז. הנביא רואה עצמו עומד בבקעה מלאה בעצמות אדם יבשות. מלאך אלוהים מגלה לנביא שאלו הם בני ישראל בגלות. הם בחיים מבחינה ביולוגית, אבל 'מתים' מבחינה לאומית.⁵ הנביא רואה בהם אנשים מתים (יח' ט 8–9; לג 10). מוטיב 'העצמות היבשות' מבטא במקרא אובדן מרץ וחיוניות.⁶

וכן, מגדרה של המילה 'עבד' בלטינית הוא 'ניטרלי', לא זכר ולא נקבה, אלא 'דבר', *res* – הם אינם עוד 'בני אדם'. השוו': 'אמר רבי אלעזר: כל אדם שאין לו קרקע אינו אדם שנא' "השמים שמים לה" והארץ נתן לבני אדם" (תה' קטו 16).⁷

-
- * אני חב תודה לפרופ' ב"ד לרנר על חלק מהמקורות המקראיים שמצאתי במאמרו B. D. Lerner, 'Saul and Genocide', *Jewish Biblical Quarterly*, 42, 1 (2014), pp. 39–44.
1. T. Visi, 'The Early Ibn Ezra Supercommentaries: A Chapter in Medieval Jewish Intellectual History', Ph.D. dissertation, Central European University, 2006, pp. 13–14.
 2. יש שתי גישות מחקריות קוטביות בנוגע להבנת 'שפת המלחמה' המסופוטמית. האחת רואה בה שפת דימויים שמטרתה פוליטית-תעמולתית ואינה משקפת אמת היסטורית. על גישה זו ראו לדוגמה: M. Zimmermann, 'Violence in Late Antiquity: Reconsidered', H. A. Drake (ed.), *Violence in Late Antiquity: Perceptions and Practices*, Burlington 2006, p. 344; A. Berlejung, 'Gewalt ins Bild gesetzt: Kriegsdarstellungen auf neuassyrischen Palastreliefs', *Bibel und Kirche*, 60 (2005), p. 205. הגישה השנייה, רואה בה תיאור מציאות אובייקטיבית. על גישה זו ראו: P. A. Kruger, 'Women and War Brutalities in the Minor Prophets: The Case of Rape', *OTE* 27.1 (2014), pp. 147–176; P. B. Kern, *Ancient Siege Warfare*, Bloomington 1999, p. 69; W. Mayer, *Politik und Kriegskunst der Assyrier*, Münster 1995, p. 51. ויש שנקטו דרך ביניים, לדוגמה E. Reiner, 'The Reddling of Valerian', *The Classical Quarterly* 56.1 (2006), p. 329.
 3. ראו בין השאר: K. L. Younger, *Ancient Conquest Accounts: A Study in Ancient Near Eastern and Biblical History Writing*, Sheffield 1990; L. L. Rowlett, *Joshua and the Rhetoric of Violence: A New Historicist Analysis*, Sheffield 1996, pp. 49–155, esp. 49, 71.
 4. C. von Clausewitz, 'Der Krieg ist eine bloße Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln', *Vom Kriege*, Berlin 1832, Buch 24, Kapitel 1, Abschnitt 1. התרגום מגרמנית הוא של כתב המאמר, א"ז. (<http://www.clausewitz.com/readings/VomKriege1832/Book1.htm#1-1>)
 5. 'ויאמר אלי, כן אדם: העצמות (היבשות) האלה, כל בית ישראל המה. הנה אמרים: יבשו עצמותינו ואבדה תקותנו נגזרנו לנו' (יח' 11). להסבר נבואה זו ראו: ר' כשר, 'יחזקאל כה-מת', תל אביב-ירושלים תשס"ד, עמ' 704, 718; M. V. Fox, 'The Rhetoric of Ezekiel's Vision of the Valley of the Bones', *HUCA* 51 (1980), pp. 1–15.
 6. ראו: תה' ו 3, משי' יז 22, איוב כ 11.
 7. בבלי, יבמות סג ע"א.

מחבר דברי הימים מספר על תבוסת שאול במלחמה בפלשתים בגלבו: 'וַיָּמָת שָׂאוּל וַיִּשְׁלַח בְּנָיו וְכָל בֵּיתוֹ יַחְדָּו מָתוּ' (דה"א י 6).⁸ מפלה זו מתוארת גם בספר שמואל (ש"א לא 6; ש"א ב 4-10). אבל בשמואל ב ב-כא מסופר מדי פעם על צאצאי שאול.⁹ בעל דברי הימים עצמו מביא שלושה עשר דורות ברשימת היחס של ילדי יהונתן בן שאול.¹⁰ מכאן שהצירוף 'וְכָל בֵּיתוֹ יַחְדָּו מָתוּ' הוא ציורי ולא מילולי.¹¹

נראה שהפסוק 'וַיָּמָת שָׂאוּל וַיִּשְׁלַח בְּנָיו וְכָל בֵּיתוֹ יַחְדָּו מָתוּ' (דה"א י 6) מקביל לפסוק 'וַיָּמָת שָׂאוּל וַיִּשְׁלַח בְּנָיו וְנִשָּׂא כָּלֹו גַם כָּל אֲנָשָׁיו בָּיּוֹם הַהוּא יַחְדָּו' (ש"א לא 6).¹² הרי החלק הראשון של שני הפסוקים זהה ושניהם עוסקים בתוצאה ההרסנית של ההפסד בקרב.

לפי הקבלה זו 'כָּל בֵּיתוֹ' של שאול הם 'נִשָּׂא כָּלֹו' ו'כָּל אֲנָשָׁיו' בלבד.

וכן בשפה השומרית ובשפה האכדית לא היה שם מיוחד לחייל ולאיש צבא. הם כונו *eren/šābum*, קרי 'קבוצת אנשים, קבוצת עובדים, כוחות של חיילים, צבא, אנשים, אוכלוסייה; משמש בעיקר כקולקטיב'.¹³

מכאן שהצירוף 'וְכָל בֵּיתוֹ' בדברי הימים נוגע לחצר הפוליטית-צבאית של שאול ולא לכל משפחתו הביולוגית.¹⁴ אנתח סיפורי מלחמה אחדים במקרא שיש בהם סתירות פנימיות בתיאורי תוצאות הלחימה. אשלב בניתוחים אלו מחקרי שימוש של מונחים המתארים מהלכים פוליטיים אלימים.

בחרתי לנתח סיפורים שיש בהם תיאורי ניצחון סותרים המשמשים רכיבים אינטגרליים של העלילה. הוצאתם מהסיפור משנה את העלילה לגמרי. לכן נקודת המוצא היא שהעורך האחרון של הסיפור חי בשלום עם התיאורים הסותרים והבין אותם אחרת ממשמעם בחיי היום-יום.

אסכם את הממצא ואדון בו במבט כולל. ניתוח זה מוביל להגדרה מדויקת של המונחים.

אתמוך במסקנה הסופית בעזרת השוואת משמעה של הטרמינולוגיה הפוליטית-צבאית במדינות האזור בתקופת המקרא. מתברר שהתמונה זהה.

8. ראו ניתוח המשמעות של טרמינולוגיית המוות המשמשת את מחברי המקרא בין השאר אצל K. Dell, *Ethical and Unethical in the Old Testament: God and Humans in Dialogue*, New York 2010, pp. 22–29.

9. 'ואבגר בן גר שר צבא אשר לשאול לקח את איש בשות בן שאול ויצברוהו מתנים. וימלכוהו אל הגלעד ואל האשור ואל יזרעאל ועל אפרים ועל בנימן ועל ישראל כלה. בן ארבעים שנה איש בשות בן שאול במלכו על ישראל ושתים שנים מלך' (ש"א ב 8–10); 'ויאמרו (הגבעונים) אל המלך האיש אשר פלנו ואשר דמה לנו נשמדנו מהתנצב בכל גבול ישראל. יתן לנו שבעה אנשים מבניו והוקענום לה' בגבעת שאול בחיר ה' ויאמר המלך אני אמן. ויחמל המלך על מפי בשות בן יהונתן בן שאול על שבעת ה' אשר בינתם בין דוד ובין יהונתן בן שאול. וייקח המלך את שני בני רצפה בת איה אשר ילדה לשאול את ארמני ואת מפבשת ואת חמשת בני מיכל בת שאול אשר ילדה לעדריאל בן ברזלי המחלתי. ויתנם ביד הגבעונים ויקיעם בקר לפני ה' ויגפלו שבעתם יחד והמה קמתו בימי קציר בראשונים בתחלת קציר שעורים' (ש"א ב כא 5–9).

10. 'ובן יהונתן מריב בעל ומריב בעל הוליד את מיכה. ובני מיכה פיתון ומלך ומאדע ואחז. ואחז הוליד את יהועדה ויהועדה הוליד את עלמל ואת עזמנת ואת זמרי וזמרי הוליד את מוצא. ומוצא הוליד את בנעא רפה בנז אלעשה בנז אצל בנז. ולאצל ששה בנים ואלה שמותם עזריקם בכרו וישמעאל וישעריה ועבדיה וחתן כל אלה בני אצל. ובני עשק אחזי אולם בכרו יעוש השני ואליפלט השלישי' (דה"א ח 34–39). כך גם בדה"א ח 40–44.

11. ראו בין השאר: W. Johnstone, *1 & 2 Chronicles, 1: 1 Chronicles 1–2 Chronicles 9: Israel's Place Among the Nations*, Sheffield 1997, p. 133.

12. Johnstone (ibid).

13. S. F. C. Richardson, 'Mesopotamia and the "New" Military History', S. F. C. Richardson: CAD S, p. 46; et al. (eds.), *Recent Directions in the Military History of the Ancient World*, Claremont 2011, pp. 19–20.

14. שלא כדעת קורטס הקובע שמדובר בהעתקה רשלנית, ראו: E. L. Curtis, *The Books of Chronicles (ICC)*, New York 1910, p. 181.

- הסיפור בנוי מרכיבי הסוגה הצבאית פוליטית מסופוטמית:
 - הצו האלוהי: 'נָקָם נִקְמַת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל מֵאֵת הַמִּדְיָנִים' (במ' לא 2).²⁴
 - כינוס הכוחות: 'וַיֵּדְבֶר מֹשֶׁה אֶל הָעָם לֵאמֹר הִחְלְצוּ מֵאִתְּכֶם אֲנָשִׁים לְצָבָא וְיִהְיוּ עַל מִדְיָן לְתֵת נִקְמַת ה' בְּמִדְיָן. אֵלֶּךָ לַמִּטָּה אֵלֶּךָ לַמִּטָּה לְכָל מִטּוֹת יִשְׂרָאֵל תִּשְׁלַחוּ לְצָבָא. וַיִּמְסְרוּ מֵאֲלֵפֵי יִשְׂרָאֵל אֵלֶּךָ לַמִּטָּה שְׁנַיִם עָשָׂר אֵלֶּךָ חֲלוּצֵי צָבָא' (שם 3-5).²⁵
 - מעבר ממקום למקום: 'וַיִּשְׁלַח אֹתָם [...] וַיִּצְבְּאוּ עַל מִדְיָן' (שם 6-7).²⁶
 - נוכחות המנהיג: 'וַיִּשְׁלַח אֹתָם מֹשֶׁה [...] וְאֵת פִּינְחָס בֶּן אֱלֶעָזָר הַכֹּהֵן לְצָבָא [...] כְּאֲשֶׁר צִוָּה ה' אֶת מֹשֶׁה' (שם).²⁷
 - הקרב: 'וַיַּהַרְגוּ כָּל זָכָר. וְאֵת מַלְכֵי מִדְיָן הָרְגוּ עַל חֲלָלֵיהֶם אֶת אֹיוֹ וְאֵת רָקֶם וְאֵת צוּר וְאֵת חוּר וְאֵת רַב־עַמֻּשֶׁת מַלְכֵי מִדְיָן וְאֵת בִּלְעָם בֶּן בְּעוֹר הָרְגוּ בְּחָרֶב' (שם 7-8).²⁸
 - תוצאות הקרב: 'וַיֵּשְׁבוּ בְנֵי יִשְׂרָאֵל אֶת נָשֵׁי מִדְיָן וְאֵת טַפָּם וְאֵת כָּל בְּהֵמָתָם וְאֵת כָּל מִקְנֵהֶם וְאֵת כָּל חֵילֵם בָּזְזוּ. וְאֵת כָּל עֲרֵיהֶם בְּמוֹשְׁבֵתָם וְאֵת כָּל טִירְתָּם שָׂרְפוּ בָאֵשׁ. וַיִּקְחוּ אֶת כָּל הַשָּׁלָל וְאֵת כָּל הַפְּלִקוֹן בְּאֶדָם וּבַבְּהֵמָה. וַיָּבֵאוּ אֶל מֹשֶׁה וְאֶל אֱלֶעָזָר הַכֹּהֵן וְאֶל עֲדַת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל אֶת הַשְּׁבִי וְאֵת הַפְּלִקוֹן וְאֵת הַשָּׁלָל אֶל הַפְּחָנָה אֶל עֶרְבַת מוֹאָב אֲשֶׁר עַל יַרְדֵּן יַרְחוֹ' (שם 9-12).²⁹
- הסיפור משתמש בשפה צבאית:
 - הביטוי 'נָקָם נִקְמַת' משמש הצדקה ליציאה לקרב, בעיקר אצל מלכי חת.³⁰
 - 'וַיִּצְבְּאוּ' – מהשורש צב"א – לצאת למלחמה, לקרב. נמצא גם בהמשך, הפועל נדיר במקרא.³¹
- מספר חיילי בני ישראל היה 12,000.³² בדרך כלל במלחמה הצבא הגדול מנצח, בהנחה שלשני הצדדים יכולת קרב זהה.³³ נלמד מכאן שאם מדובר בקרב של צבא נגד צבא, היה צבא מדיין קטן מצבא ישראל. אבל היות שלא כתוב שהיה קרב של צבא נגד צבא, אפשר שהמדיינים לא התכוננו למלחמה, וחיילי ישראל פשטו על קבוצת יישובים קטנים של מדיינים שישבו בקרבת חניית ישראל.
- אפשר לאמוד את אוכלוסיית מדיין מתוך אומדן השלל שנפל בידי בני ישראל, בעיקר מספר הבנות הלא נשואות, דהיינו בנות מתחת לגיל 13. זהו גיל הבגרות המינית של ילדה.³⁴ והגיל שממנו ואילך התמתנה מיתת הילדים ושיעורה היה השיעור הקבוע של האוכלוסייה הבוגרת, עשרה אחוזים. מספר הילדות

24. ראו בין השאר: Tiglath-Pileser I; Thutmose III; Nebuchadnezzar (I) (Younger [supra fn. 3], pp. 87; 91–93; 217–218; 236–237; 258).

25. Younger (supra fn. 3), pp. 73, 133.

26. Younger (supra fn. 3), pp. 73, 133.

27. Younger (supra fn. 3), pp. 73, 133.

28. Younger (supra fn. 3), pp. 75, 134–135.

29. Younger (supra fn. 3), pp. 75, 135.

30. Younger (supra fn. 3), pp. 105, 129.

31. מ"צ סגל, **תורה נביאים וכתובים**, תל אביב תשי"ג, תורה, עמ' סד; HALOT 3, p. 994a–b. לפי אבן-שושן שורש זה נמצא סך הכול 14 פעמים במקרא ('צבא', **קונקורדנציה חדשה לתורה נביאים וכתובים**, ירושלים תש"מ, עמ' 972). ראו גם: Younger (supra fn. 3), pp. 87, 223.

32. 'וַיֵּדְבֶר מֹשֶׁה אֶל הָעָם לֵאמֹר הִחְלְצוּ מֵאִתְּכֶם אֲנָשִׁים לְצָבָא וְיִהְיוּ עַל מִדְיָן לְתֵת נִקְמַת ה' בְּמִדְיָן. אֵלֶּךָ לַמִּטָּה אֵלֶּךָ לַמִּטָּה לְכָל מִטּוֹת יִשְׂרָאֵל תִּשְׁלַחוּ לְצָבָא. וַיִּמְסְרוּ מֵאֲלֵפֵי יִשְׂרָאֵל אֵלֶּךָ לַמִּטָּה שְׁנַיִם עָשָׂר אֵלֶּךָ חֲלוּצֵי צָבָא [...] וַיִּצְבְּאוּ עַל מִדְיָן כְּאֲשֶׁר צִוָּה ה' אֶת מֹשֶׁה וַיַּהַרְגוּ כָּל זָכָר' (במ' לא 3-7).

33. M. Osipov, *The influence of the Numerical Strength of Engaged Forces on their Casualties*, Translated by R. L. Helmbold and A. S. Rehm, Bethesda 1991, Preface p. 1; F. W. Lanchester, 'Mathematics in Warfare', *The World of Mathematics*, 4 (1956), pp. 2138–2157.

34. 'וְכָל אִשָּׁה יָדְעַת אִישׁ לְמִשְׁכַּב זָכָר הָרְגוּ. וְכָל הַטָּף בְּנֵשִׁים אֲשֶׁר לֹא יָדְעוּ מִשְׁכַּב זָכָר הִקְיָו לָכֶם' (במ' לא 17-18). לפי רות גיל הנישואין של רוב הבנות במסופוטמיה היה 14-20 בערך (M. T. Roth, 'Age at Marriage and the Household: A Study of Neo-Babylonian and Neo-Assyrian Forms', *Comparative Studies in Society and History*, 29, 4 (1987), pp. 715–747, esp. 737).

המתאימות לקריטריון היה 32,000.³⁵ היות שאנחנו יודעים מהו יחס הבנים-בנות בערך³⁶ ואת גרף תוחלת החיים של אנשי האזור באותה תקופה,³⁷ אפשר לחשב את גודל האוכלוסייה המדיינית הבוגרת שבני ישראל לחמו נגדה.

לכן מספר בנות ה'13 היה 3,334³⁸, מספר בני ה'13 היה 3,233 ומספרם בגיל 20 היה 2,909. בהנחה שגודל האוכלוסייה לא השתנה הרבה באותה תקופה, מספר החיילים בני 20-27³⁹ היה 20,363. מספר זה תואם את כמות הצאן שנלקח שלל.⁴⁰ אם מספר המשפחות היה בערך 48,495, כמספר הגברים המבוגרים (בני 13-27) אז לכל משפחה היו 13 ראשי צאן. האוכלוסייה הבוגרת מנתה בערך 96,900 איש ואישה. זהו עם, לא שבט. כי הערכת גודל האוכלוסייה הכנענית בתקופת הברונזה המאוחרת היא 597,000 אנשים.⁴¹ לפי המקרא אוכלוסייה זו הייתה מורכבת משבעה עמים. לכן גודלו של כל עם היה בערך 85,000 אנשים בממוצע.

1. לפי מחקרם של ברושי ושל פינקלשטיין,⁴² חיו בארץ ישראל במאה השמינית לפנה"ס בערך 403,000 נפש. לפי המקרא עם ישראל היה מורכב משנים עשר שבטים. לכן בכל שבט היו 33,500 איש ואישה בממוצע.
2. בני ישראל הרגו את חמשת מלכי מדיין.⁴³ מספר זה מורה על חמישה שבטים, ולא על שבט אחד בלבד. השוו לכן את רשימת היחס שבבראשית, שבה למדיין, האב המייסד, יש חמישה בנים.⁴⁴
3. אם נניח שגודלם של חמשת השבטים היה בערך שווה, אז כל שבט מנה בערך 9,699 גברים. להשוואה, שבט יהודה היה הגדול בשבטים במסעי המדבר. במפקד הראשון הוא מנה 74,600 איש.⁴⁵
4. היות שהיחס הכולל בין חיילי ישראל לחיילי מדיין היה 12,000-20,363 לטובת המדיינים, לא התקיים קרב בין שני הצבאות, כי אז היו בני ישראל נוחלים תבוסה קשה.⁴⁶ אלא חייבים לפרש שחיילי ישראל פשטו על ריכוזי האוכלוסייה המדיינית בקרבת מקום חנייתם של ישראל בלבד וטבחו בהם.

35. 'ונפש אדם מן הנשים אשר לא ידעו משכב זכר כל נפש שנים ושלשים אלה' (במ' לא 35).
36. לפי מחקרו של קנדי לא נמצא הבדל משמעותי בין תוחלת החיים בארבע הממלכות הגדולות מהברונזה המאוחרת. לכן אפשר להסתייע גם בטבלאות מאזורים אחרים לחישוב המצב בכנען: T. M. Kennedy, 'A Demographic Analysis of Late Bronze Age Canaan', Ph.D. dissertation, University of South Africa, 2013, pp. 82, 98–103, 579–581; W. Scheidel, 'Demography', W. Scheidel, I. Morris, and R. P. Saller (eds.), *The Cambridge Economic History of the Greco-Roman World*, Cambridge 2007, pp. 39–40.
37. תוחלת החיים של ילדים שהגיעו לגיל הבגרות הייתה 25–26 שנים ויחס הבנים-בנות היה 0.97. ראו: קנדי (שם), עמ' 84, 100.
38. ראו בנספח את תוכנת המחשב שבעזרתה קיבלתי את מספרי הבנים והבוגרים.
39. 'מִכֶּן עֶשְׂרִים שָׁנָה נִמְעָלָה כָּל יָצָא צָבָא בְּיִשְׂרָאֵל' (במ' א 3).
40. 'וַיְהִי הַמִּלְחָמָה וַיָּהָר הַבֶּן אֲשֶׁר בְּנֹוֹ עִם הַצָּבָא צָאן שֵׁשׁ מֵאוֹת אֶלֶף וְשִׁבְעִים אֶלֶף וְחֲמִשָּׁת אֶלְפִים. וּבָקָר שְׁנָיִם וְשִׁבְעִים אֶלֶף. וְנִמְרֹתִים אֶחָד וְשִׁשִּׁים אֶלֶף' (במ' לא 32–34).
41. קנדי (לעיל הערה 36), עמ' 579.
42. מ' ברושי ו' פינקלשטיין, 'מניין אוכלוסי ארץ-ישראל בשנת 734 לפנה"ס', *קתדרה*, 58 (תשנ"א), עמ' 3–24, בייחוד עמ' 17.
43. 'וְאֵת מַלְכֵי מִדְיָן הָרְגוּ עַל סִלְיָהֶם אֶת אֹוִי וְאֵת רָקֵם וְאֵת חֹור וְאֵת רַבֵּעַ חֲמִשָּׁת מַלְכֵי מִדְיָן' (במ' לא 8).
44. 'וּבְנֵי מִדְיָן עִיפָה וְעֶפְרַי וְחֹנֹה וְנַאֲבִידָע וְאַלְדָּעָה' (בר' כה 4).
45. במ' ב 4.
46. אין להשוות לכאן את הקרב של גדעון שבו ניצחו שלש מאות חיילי ישראל את צבא מדיין, בעל יותר ממאה אלף חיילים. כי שם קבע לו ה' לצמצם את מספר החיילים, ובקרב של משה נגד המדיינים קבע משה מדעתו הוא את מספר החיילים: 'וַיַּדְבֵּר מֹשֶׁה אֶל הָעָם לֵאמֹר הַחֲלִצוּ מֵאִתְּכֶם אֲנָשִׁים לְצָבָא וַיְהִי עַל מִדְיָן לָתֵת נִקְמַת ה' בְּמִדְיָן. אֶלֶף לַמָּשָׁה אֶלֶף לַמָּשָׁה לְכָל מִשְׁוֹת יִשְׂרָאֵל תִּשְׁלַחוּ לְצָבָא' (במ' לא 3–4); 'וַיֹּאמֶר ה' אֶל גְּדֵעֹן רֹב הָעָם אֲשֶׁר אִתָּךְ מִתִּמִּי אֵת מִדְיָן בְּיָדְךָ פֶּן יִתְפָּאֵר עָלַי יִשְׂרָאֵל לֵאמֹר נָדִי הוֹשִׁיעָה לִּי [...] וַיֹּאמֶר ה' אֶל גְּדֵעֹן בְּשֵׁלֶשׁ מֵאוֹת הָאִישׁ הַמִּלְקָקִים אוֹשִׁיעַ אֶתְּכֶם וְנִתְמִי אֵת מִדְיָן בְּיָדְךָ וְכָל הָעָם יִלְכוּ אִישׁ לְמִקְמוֹ' (שופ' ז 2, 7).

5. היקף השטח שהמדיינים חיו בו לא אפשר ל-12,000 חיילי ישראל להרוג את כולם.⁴⁷ כי אף על פי שארץ מדיין השתרעה בגדה המזרחית של מפרץ אילת בלבד,⁴⁸ נדדו⁴⁹ המדיינים על פני שטחים נרחבים מחוץ לארצם – עד תימן בדרום,⁵⁰ ועד מצרים וישראל⁵¹ במערב.⁵²

מסקנת הבדיקה היא שהמדיינים שישאל לחמו נגדם היו רבים מעם כנעני ממוצע ומשבט ישראלי ממוצע. הם לחמו נגד עם שהיה מורכב מחמישה שבטים. מכאן שהשערת מילגרם, שבני ישראל לחמו רק נגד שבט מדיני אחד, אינה סבירה.

לכן כאשר המקרא מתאר שכל העם המדייני נהרג, הכוונה היא רק לכל מי שהיה בקרב ובסביבה.

התיאור של תוצאות הקרב מחזק השערה זו. שכן אחרי שהתורה מספרת שחיילי ישראל הרגו כל זכר ממדיין⁵³ היא מדווחת שהם הרגו גם את מלכי מדיין ואת בלעם: 'וְאֶת מֶלֶכִּי מִדְיָן הָרְגוּ עַל חֲלָיָהֶם אֶת אֹיִי וְאֶת רָקֵם וְאֶת צוּר וְאֶת חוּר וְאֶת רַבֵּעַ חֲמִשָּׁת מֶלֶכִּי מִדְיָן וְאֶת בִּלְעָם בֶּן בְּעוֹר הָרְגוּ בְּחֶרֶב' (במ' לא 8) – והרי הם בכלל 'כל זכר'! נלמד מכאן שחייבים להבין כאן את הצירוף 'וְהָרְגוּ כָּל זָכָר' במובן של 'כל אנשי מדיין שלחמו נגד ישראל' בלבד.⁵⁴ תופעה לשונית דומה נמצאת בתיאור מלחמת שאול נגד עמלק.⁵⁵ הוא צאווה על ידי שמואל:

47. ראו לעיל הערה 15.

48. קדמוניות היהודים (לעיל הערה 15), ב, א, א.

49. בקוראן (ט 70) הם מכונים נוודים.

50. 'שָׁפַעַת גְּמָלִים תִּכְסֹּף בְּכָרִי מִדְיָן וְעֵיפָה כָּלֶם מִשְׁכָּא יִבְאוּ וְהָבִינָה יִשְׂאֹו וְתַהֲלֶת ה' יִבְשְׁרוּ' (יש' ס 6).

51. בספר שופטים מוסבר שהמדיינים הם ישמעאלים: 'וַיֵּאמֶר אֱלֹהִים גִּדְעוֹן אֲשָׁאֵלָה מִכֶּם שְׂאֵלָה וְתִנּוּ לִי אִישׁ נָזֵם שְׁלָלוֹ כִּי נָזַם וְהָבָה לָהֶם כִּי יִשְׁמַעְאֵלִים הֵם' (שופ' ח 24). לכן כנראה קיימת האפשרות של החלפת שמות ביניהם, כפי שקרה במכירת יוסף: 'וַיֵּאמֶר אֱלֹהִים גִּדְעוֹן אֲשָׁאֵלָה מִכֶּם שְׂאֵלָה וְתִנּוּ לִי אִישׁ נָזֵם שְׁלָלוֹ כִּי נָזַם וְהָבָה לָהֶם כִּי יִשְׁמַעְאֵלִים הֵם' (שופ' ח 24). ראו: פירוש אבן עזרא על אתר; E. J. Revell, 'Midian and Ishmael in Genesis 37: Synonyms in the Joseph Story', P. M. M. Daviau, M. Weigl, J. and W. Wevers (eds.), *The World of the Aramaeans*, Sheffield 2001, pp. 70–91. לדעה אחרת ראו: פירוש רש"י על אתר; C. Westerman, *Genesis: Biblischer Kommentar Altes Testament* (BKAT), Neukirchen 1982, p. 32.

52. 'וַיִּלְךָ יוֹסֵף אֶחָד אֶחָד אֶתְּוֹ וַיִּמְצָאֵם בְּדֶתָן [...] וַיִּקְרָהוּ וַיִּשְׁלַכּוּ אֹתוֹ הַבְּרָה [...] וַיַּעֲבְרוּ אֲנָשִׁים מְדִיָּנִים סָהָרִים וַיִּמְשְׁכוּ וַיַּעֲלוּ אֶת יוֹסֵף מִן הַבּוֹר וַיִּמְקְרוּ אֶת יוֹסֵף לִישְׁמַעְאֵלִים בְּעֶשְׂרִים כֶּסֶף וַיָּבִיאוּ אֶת יוֹסֵף מִצְרָיִמָּה' (בראשית לו 17–28).

53. 'וַיִּצְבְּאוּ עַל מִדְיָן כְּאֶשֶׁר צָנָה ה' אֶת מֹשֶׁה וַיַּהַרְגוּ כָּל זָכָר' (במ' לא 7).

54. כך אומנם מפרש רש"י הירש על אתר: 'המלכים לא היו בקדמת הקרב'.

55. המחקר הביקורתי בשנים האחרונות קושר את הסיפור הבסיסי למקור DtH ואת הפסוקים טו 8, 32–33 למקור DtP בגלל כפילות התוכן של טו 9. ראו: A. F. Campbell, *1 Samuel: The Forms of the Old Testament Literature*, Grand Rapids 2003, p. 157; A. Giercke-Ungermann, *Die Niederlage im Sieg: eine synchrone und diachrone Untersuchung der Erzählung von 1 Sam 15* (Erfurter Theologische Studien), Würzburg 2010, pp. 252–257; C. Edenburg and J. Pakkala (eds.), *Is Samuel Among the Deuteronomists? Current Views on the Place of Samuel in a Deuteronomistic History*, Atlanta 2013, p. 78 לעומתם אוברייין טוען שאין בנמצא בשמ"א טו לשון DtH, ושהחטא של שאול שבגינו נשללת ממנו המלוכה גם הוא אינו קשור לתפיסה התאולוגית הדוטרנומיסטית. ראו: M. A. O'Brien, *The Deuteronomistic History Hypothesis: A Reassessment*, Freiburg 1989, pp. 130–131. העניין החשוב למחקר זה הוא שלפי כל הגישות הביקורתיות, מבחינה לשונית בלבד, כל רכיבי הבעיה שאני דן בה קיימים: שאול מצטווה למחוק פיזית את כל אנשי עמלק ואינו עושה זאת.

'והִכִּיתָה אֶת עַמְלֶק וְהַחֲרַמְתָּם⁵⁶ אֶת כָּל אֲשֶׁר לוֹ וְלֹא תַחֲמֹל⁵⁷ עָלָיו וְהִמַּתָּה מֵאִישׁ עַד אִשָּׁה מֵעַלְלָל וְעַד יוֹנֵק מִשׁוֹר וְעַד שָׂה מִקְּמֹל וְעַד חֲמוֹר' (שמ"א טו 3). לפי תיאור תוצאות הקרב הוא ניצח והרג את כל עמלק פרט למלכם, אגג: 'וַיִּנָּח שְׂאוּל אֶת עַמְלֶק [...] וַיִּתְּפֹשׂ אֶת אַגַּג מֶלֶךְ עַמְלֶק חִי וְאֶת כָּל הָעָם הַחֲרִים לְפִי חֶרֶב' (שמ"א טו 7-8). אולם אִלוֹהִים מַתְּגִלָּה אֶל שְׂמוּאֵל וּמוֹדִיעַ לוֹ: 'נִחְמַמְתִּי כִּי הִמְלַכְתִּי אֶת שְׂאוּל לְמֶלֶךְ כִּי שָׁב מֵאַחֲרַי וְאֶת דְּבָרִי לֹא הִקִּים' (שמ"א טו 11).

אפשר לתלות את האכזבה האִלוֹהִית משאול בהשארתו את אגג מלך עמלק בחיים ובחמלתו על מיטב הצאן והבקר: 'וַיִּתְּפֹשׂ אֶת אַגַּג מֶלֶךְ עַמְלֶק חִי וְאֶת כָּל הָעָם הַחֲרִים לְפִי חֶרֶב. וַיַּחֲמֹל שְׂאוּל וְהָעָם עַל אַגַּג וְעַל מִיטְבַּת הַצֶּאֱנָן וְהַבָּקָר וְהַמִּשְׁנִים וְעַל הַכְּרִים וְעַל כָּל הַטּוֹב וְלֹא אָבּוּ הַחֲרִימָם וְכָל הַמִּלְאָכָה נִמְבָּזָה וְנִמְסָה אֹתָהּ הַחֲרִימוּ' (שמ"א טו 9-8). ואומנם למחרת שמואל הנביא מבקר אותו ומוציא להורג את מלך עמלק.

אבל התמונה אינה כה פשוטה:

1. שמואל אינו מוכיח את שאול על לקיחת אגג בשבי, ולפי תוכניתו המקורית גם לא התכוון להתערב בדבר ולהרוג את מלך עמלק. הרי אחרי שהוכיח את שאול, הוא פנה לחזור הביתה. רק אחרי התעקשותו של שאול שישתחוו יחד לה' הנביא דורש להביא את אגג ומוציא אותו להורג.
2. לפני ביצוע גזר הדין הוא אומר לאגג 'כֹּה־אֲשֶׁר שָׁכַלְהָ נָשִׁים חֶרֶבָה בֵּן תִּשְׁכַּל מְנָשִׁים אֶפְךָ וַיִּשְׁסֹף שְׂמוּאֵל אֶת אַגַּג לְפָנָיו ה' בְּגִלְגָל' (שמ"א טו 33). נלמד מכאן ששאול לא הרג גם את אימו של אגג. זאת אף על פי שהמספר המקראי מוסר ששאול החרים את העם לפי חרב (שמ"א טו 8), והמלך דיווח לשמואל שהוא קיים את דבר ה': 'וַיָּבֹא שְׂמוּאֵל אֶל שְׂאוּל וַיֹּאמֶר לוֹ שְׂאוּל בְּרוּךְ אַתָּה ה' הַקִּימְתִּי אֶת דְּבָרִי ה'' (שמ"א טו 13). ואף על פי ששמואל יודע שאימו של אגג בחיים, הוא לא דורש להרוג אותה וגם אינו מוכיח את שאול על חטא זה.

נלמד מכאן: 1. שהמספר המקראי ושאוול לא כללו בהרג 'כל העם' / 'עמלק' את אימו של אגג; 2. החלטת שאול להשאיר את אגג מלך עמלק בחיים לא הייתה בעייתית בעיני שמואל לכתחילה.

אולם גם את כל צעירי עמלק לא הרג שאול, שכן זמן קצר לאחר מכן נער עמלקי מבשר לדוד את מות שאול

56. לפי גישה אחת מדובר בהקדשת שלל הניצחון לה', לדוגמה: 'אֶף כָּל חֶרֶם אֲשֶׁר יִחְרַם אִישׁ לַה' מִכָּל אֲשֶׁר לוֹ מֵאֲדָם וּבִקְהָה וּמִשְׁדָּה אֲנִתָּו לֹא יִמָּכַר וְלֹא יִגָּאֵל כָּל חֶרֶם קָדֵשׁ קָדָשִׁים הוּא לַה' (וי' כז 28). העונש על לקיחה מהחרם או הנאה ממנו הוא מוות, ראו את הסיפור על עכן (יהו' ז 10-26). לא מדובר בהכחדת המוחרם. כך לדוגמה, אחרי ההבטחה לנישול הגויים בספר דברים באים איסורים של כריתת בריתות ונישואין: 'כִּי יִבְאֶדָה ה' אֱלֹהֶיךָ אֶל הָעָרֶץ אֲשֶׁר אַתָּה בָּא שָׁמָּה לְרִשְׁתָּהּ וְנָשַׁל גּוֹיִם רַבִּים מִפְּנֶיךָ [...] וְנִתְּנָם ה' אֱלֹהֶיךָ לְפָנֶיךָ וְהִכִּיתָם הָעָרִים מִחֲרִים אֲתָם לֹא תִכְרֹת לָקֶם בְּרִית וְלֹא תִקְנֶם. וְלֹא תִתְּסַמֵּן בָּם בְּתָף לֹא תִתֵּן לָבְנוֹ וּבִתּוֹ לֹא תִשָּׂא לְבָנָהּ' (ז 1-2). אם חייבים להרוג את כולם, אי אפשר עוד לכרות איתם בריתות ולהתחתן בם (R. W. L. Moberly, *Old Testament Theology: Reading the Hebrew Bible as Christian Scripture*, Ada 2013, pp. 60-61). גישה אחרת טוענת שכל חרם משמעו השמדה מוחלטת, והכתוב בדברים ז 2-3 בא להבהרת הדרישה והדגשתה, בדיוק כמו ההדגשה בפסוקים 'כִּי אַתָּה בָּא אֶל הָעָרֶץ אֲשֶׁר ה' אֱלֹהֶיךָ נָתַן לָךְ לֹא תִלְמַד לַעֲשׂוֹת כְּתוֹעֲבֹת הַגּוֹיִם הָהֵם. לֹא יִמָּצֵא בְּךָ מַעֲבִיר בְּנוֹ וּבִתּוֹ בָּאֵשׁ קָסָם קְסָמִים מְעוֹנָן וּמְנַחֵשׁ וּמְכַשֵּׁף. וְחָבֵר חֶבֶר וְשֹׂאֵל אוֹב וְיִדְּעֹנִי וְדָרַשׁ אֶל הַמֵּתִים' (דב' יח 9-11). ראו: י"ח טיגאי, **דברים: עם מבוא ופירושו**, ערך ש' אחיטוב, תל אביב-ירושלים תשע"ו, עמ' 294.

על המשמעויות של המונח 'חרם' במקרא ובמזרח התיכון, ראו בין השאר את המחקרים האלה ואת הרשימות הביבליוגרפיות שלהם בדנן: טיגאי (שם), עמ' 152-153, 515-517; S. M. Kang, *Divine War in the Old Testament and in the Ancient Near East*, Berlin 1989, pp. 80-84; J. P. U. Lilley, 'Understanding the Herem', *Tyndale Bulletin*, 44, 1 (1993), pp. 169-177; L. A. S. Monroe, 'Israelite, Moabite and Sabaean War-herem Traditions and the Forging of National Identity: Reconsidering the Sabaean Text RES 3945 in Light of Biblical and Moabite Evidence', *Vetus Testamentum*, 57, 3 (2007), pp. 318-341; M. Stahl, 'Herem-Warfare at Ugarit. Reevaluating KTU 1.13 and KTU 1.3 II', *Ugarit-Forschungen*, 47 (2016), pp. 265-299, esp. 270-281 and fns. 4, 21, 140; K. C. Dunham, 'Yahweh War and Herem: The Role of Covenant, Land, and Purity in The Conquest of Canaan', *DBSJ*, 21 (2016), pp. 8-11, 27-28 and fns. 9-15, 19-31; A. Versluis, 'Devotion and/or Destruction: The Meaning and Function of Herem in the Old Testament', *ZAW*, 128 (2016), pp. 233-246, esp. 237, 245-246 and fns. 1, 8; A. Taggar-Cohen, 'Between Herem, Ownership, and Ritual: Biblical and Hittite Perspectives', R. E. Gane and A. Taggar-Cohen (eds.), *Current Issues in Priestly and Related Literature: The Legacy of Jacob Milgrom and Beyond*, Atlanta 2015, pp. 419-434.

דוגמה לא ישראלית לחרם קיצוני כזה היא המסופר בכתובת מישע ובלוח KTU 1.13: 'אהרג כלה שבעה אלפן גברן ו[ג]ר (=בנים) וגברת וגרת (=בנות) ורחמת (=ונשים בהריון) כי לעשתר כמש החרמתה' (כתובת מישע, בתוך ש' אחיטוב, **אסופת כתובות עבריות: מימי בית ראשון וראשית ימי בית שני**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 250). בגלל ההקשר, המשמעות כאן היא כנראה הקדשת השלל לקורבן (A. Schade, 'RYT or HYT in Line 12 of the Mesha Inscription: A New Examination of the Stele and the Squeeze, and the Syntactic, Literary, and Cultic Implications of the Reading', *BASOR*, 378 (2017), pp. 145-162, esp. 160).

לדעת, יש שני סוגי חרם במקרא. הסוג האחד הוא הקדשת המוחרם לה'. הסוג השני, משמעו הריגת כל חי כמו בדברים ז 2-3 ובשמ"א טו. במקרים כאלה יש צורך להבהיר שמדובר בהכחדה מלאה, ולהוסיף כביכול את הפועל 'הקמתה'.

57. לחמול = לחוס, לדוגמה 'הָרַס וְלֹא חָמַל' (איכה ב 17).

מסופר על אבשלום: 'וַיָּטוּ לְאַבְשָׁלוֹם הָאֶהָל עַל הַגֵּג וַיָּבֵא אֶבְשָׁלוֹם אֶל פִּלְגֶשִׁי אִבּוֹ לְעֵינֵי כָל יִשְׂרָאֵל' (ש"ב טז 22). אבשלום בא אל פילגשי אביו, דוד, בזמן שמרד בו ושלט בירושלים. הכתוב מתאר שהמעשה היה 'לעניי כל ישראל', אף על פי שהוא היה אך ורק לעיני הירושלמים. והראיה: אחיתופל מסביר לאבשלום שאם ישמע לעצתו, התוצאות יהיו, בין השאר: 'וְאַשְׁיִיבָה כָּל הָעָם אֵלַי' (ש"ב יז 3), והכוונה היא לכל אנשי ישראל הנמצאים מחוץ לירושלים, שחלק מהם אף היה עם דוד. מכאן שלא כל עם ישראל היה בירושלים באותה העת. נלמד מכאן שאף על פי שכל העם לא היה עם אבשלום,⁶⁵ הוא מכונה 'כָּל אִישׁ יִשְׂרָאֵל' (שם 14, 24), וכן 'וַיִּחַן יִשְׂרָאֵל וַאֲבָשָׁלֹם אַרְצָה הַגִּלְעָד' (שם 26).

דוד השמיד כל זכר באדום

בספר מלכים מסופר על הנסיבות שהביאו את הדד / אדד⁶⁶ להיות שטן לשלמה.⁶⁷ מסופר שדוד החליט להשמיד כל זכר באדום ושלח לשם את יואב. הלה ישב באדום שישה חודשים 'עַד הַכְרִית כָּל זָכָר בְּאֶדְוֹם' (מל"א יא 16). הדד הצליח לברוח וקיבל מקלט מדיני אצל פרעה מלך מצרים. אחרי מות דוד ומות יואב שב הדד לאדום והתחיל להציק לשלמה.

סיפור זה מופיע עוד שלוש פעמים במקרא: 'וַיַּעַשׂ דָּוִד נֶשֶׁם בְּשָׁבוֹ מִהַפּוֹתוֹ אֶת אֶרֶם⁶⁸ בְּגִיַּי מֶלֶח שְׁמוֹנָה עָשָׂר אֶלְף' (ש"ב ח 13); 'וַיִּבֶן אֶת אֶדְוֹם בְּגִיַּי מֶלֶח שְׁנַיִם עָשָׂר אֶלְף' (תה"ס 2); 'וַאֲבָשִׁי בֶן צְרִיָּה הִכָּה אֶת אֶדְוֹם בְּגִיַּי הַמֶּלֶח שְׁמוֹנָה עָשָׂר אֶלְף' (דה"א יח 12).

המספרים והשמות⁶⁹ אינם זהים⁷⁰ אבל הפרשנים והחוקרים תמימי דעים שמדובר באותו קרב.

הפסוק העוקב בש"ב ובדה"א מראה שדוד לא הרג 'כל' זכר באדום, כי הנשארים נעשו עבדים לדוד: 'וַיִּשְׁם בְּאֶדְוֹם נְצִבִּים בְּכָל אֶדְוֹם שֵׁם נְצִבִּים וַיְהִי כָּל אֶדְוֹם עֲבָדִים לְדָוִד' (ש"ב ח 14); 'וַיִּשְׁם בְּאֶדְוֹם נְצִבִּים וַיְהִי כָּל אֶדְוֹם עֲבָדִים לְדָוִד' (דה"א יח 13).

אם נפרש ש'כל זכר' שבמל"א הם 'כל אנשי המלחמה',⁷¹ אין כאן סתירה.

המקרא מבחין בין 'עם' ל'נשים' ומכאן שרק הגברים בכלל 'כל העם' ונרדפו. לדוגמה, 'וַיִּשָּׁב אֶת כָּל הָרֶכֶשׁ וְגַם אֶת לוֹט אֲחִיו וְרֶכְשׁוֹ הֵשִׁיב וְגַם אֶת הַנָּשִׁים וְאֶת הָעָם' (בר' יד 16).

נלמד מדוגמות אלו שבהקשר של מלחמות, שמות כוללים כמו 'ישראל', 'עמלק', 'כל העם', 'כל איש', כוללים רק את הזכרים הנוכחים בקרב.

ואומנם אלוהים מגלה למשה שהוא יכה את פרעה ואת צבאו, ושהם ירדפו אחרי בני ישראל בצאתם ממצרים. פרעה לקח איתו 600 'בחור', וכולם טבעו בים סוף. אולם גם כתוב שפרעה לקח את 'עמו'.

מכאן שבהקשר של מלחמה 'העם' הם החיילים:

65. ביציאה לקרב של אנשי דוד מול אנשי אבשלום כתוב שהיו עם דוד מאות חיילים ואף אלפים: 'וַיַּעֲמֵד הַמֶּלֶךְ אֶל יַד הַשָּׁעַר וְכָל הָעָם יָצְאוּ לְמֵאוֹת וְלָאֲלָפִים' (ש"ב יח 4).

66. על החילופים הדד/אדד (הדד: מל"א יא 14, 17, 19, 21; אדד: שם 17), ראו בין השאר: J. Gray, *I & II Kings*, Chatham 1964, p. 261. המציע שבפרשתנו יש ערבוב מסורות בין הדד נסיך אדום ובין אדד, אשר בנו מלך במדיין. לעומתו בוסתנאי מציע שמדובר כאן בחילופי א/ה המופיעים בכתובות שמחוץ למקרא וגם במקרא עצמו (מ' גרסיאל [עורך] ספר מלכים א, תל אביב 1994, עמ' 121). כוגן מציע ש'אדד' היא צורת השם בשפות השמיות המזרחיות (מ' כוגן, מלכים, תל אביב תש"פ, עמ' 236).

67. מל"א יא 14–25.

68. השבעים, הפשיטתא ורש"י: אדום.

69. על חילופי השמות אדם/ארם, ראו בין השאר: פירוש רד"ק לש"מ ח 13; C. Levin, 'Aram und/oder Edom in den Büchern Samuel und Könige', *Textus* 24 (2009), pp. 65–84. רד"ק מסביר שארם ואדום חברו יחד במלחמה זו. פעם הכתוב עוסק באדום ופעם אחרת בארם. לדעתו שותפות זו גם מסבירה את ההבדלים במספר ההרוגים. לפי לוין ההסבר לחילופי האותיות ד/ר הוא דמיון האותיות.

70. ראו בין השאר את הדיון אצל מ"צ סגל, ספרי שמואל, ירושלים תשל"ז, ואצל בר אפרת (לעיל הערה 58) על אתר.

71. וכך בוסתנאי וכוגן (לעיל הערה 66) מפרשים את הכתוב במלכים (על אתר).

וַיִּדְבֹּר ה' אֶל מֹשֶׁה לֵאמֹר [...] וְחִזַּקְתִּי אֶת לֵב פְּרַעֲה וְיִרְדְּף אַחֲרֵיהֶם וְאֶפְכְּדָה בְּפָרְעָה וּבְכָל חֵילוֹ [...] וַיַּגֵּד לְמֶלֶךְ מִצְרַיִם כִּי בָרַח הָעָם [...] וַיֹּאסֹר אֶת רַכְבּוֹ וְאֶת עֲמֹו לָקַח עִמּוֹ. וַיִּקַּח שֵׁשׁ מֵאוֹת רַכְבַּ בַּחוּר וְכָל רַכֵּב מִצְרַיִם וְשָׁלֹשׁ עַל כָּלוֹ [...] וַיֹּאמֶר ה' אֶל מֹשֶׁה נָטָה אֶת יָדְךָ עַל הַיָּם וַיָּשְׁבוּ הַמַּיִם עַל מִצְרַיִם עַל רַכְבּוֹ וְעַל פָּרָשָׁיו. וַיֵּט מֹשֶׁה אֶת יָדוֹ עַל הַיָּם וַיָּשֹׁב הַיָּם לִפְנוֹת בִּקְרֹא לְאִיתָנוּ וּמִצְרַיִם נָסִים לִקְרָאתוֹ וַיִּנָּעַר ה' אֶת מִצְרַיִם בְּתוֹךְ הַיָּם. וַיָּשְׁבוּ הַמַּיִם וַיַּכְסּוּ אֶת הָרַכֵּב וְאֶת הַפָּרָשִׁים לְכָל חֵיל פְּרַעֲה הַבָּאִים אַחֲרֵיהֶם בַּיָּם לֹא נִשְׁאָר בָּהֶם עַד אֶחָד (שמי' יד 28–1).

מקורות אחדים מסייעים להנחה זו:

1. חיילי האויב והחיילים היוצאים למלחמה מכונים במקרא 'העם':

כִּי תֵצֵא לְמִלְחָמָה עַל אִיבְךָ וְרָאִיתָ סוּס וְרַכֵּב עִם (=חיל)⁷² רַב מִמֶּךָ [...] וְהָיָה כְּקֶרֶבְכֶם אֶל הַמִּלְחָמָה [...] וְדָבְרוּ הַשְּׂטָרִים אֶל הָעָם (=החיילים) לֵאמֹר מִי הָאִישׁ אֲשֶׁר בָּנָה בֵּית חֹדֶשׁ וְלֹא חֲנָכוֹ יֵלֶךְ וַיֵּשֶׁב לְבֵיתוֹ פֶּן יָמוּת בַּמִּלְחָמָה וְאִישׁ אֲחֵר יִחְנַכֶּנּוּ. וּמִי הָאִישׁ אֲשֶׁר נָטַע כָּרֶם וְלֹא חָלְלוֹ יֵלֶךְ וַיֵּשֶׁב לְבֵיתוֹ פֶּן יָמוּת בַּמִּלְחָמָה וְאִישׁ אֲחֵר יִחְלֻלֶנּוּ. וּמִי הָאִישׁ אֲשֶׁר אָרַשׁ אִשָּׁה וְלֹא לָקַחָהּ יֵלֶךְ וַיֵּשֶׁב לְבֵיתוֹ פֶּן יָמוּת בַּמִּלְחָמָה וְאִישׁ אֲחֵר יִקְחָנָהּ (דב' כ 7–1).⁷³

2. אחרי שהתורה מספרת שחיילי ישראל הרגו כל זכר,⁷⁴ היא ממשיכה ומדווחת שהם הרגו גם את מלכי מדיין ואת בלעם: 'וְאֵת מְלָכֵי מִדְיָן הָרְגוּ עַל חֲלָלֵיהֶם אֶת אִיִּי וְאֶת רַקֵּם וְאֶת צֹר וְאֶת חֹר וְאֶת רַבֵּעַ חֲמִשָּׁת מְלָכֵי מִדְיָן וְאֶת בָּלָעַם בֶּן בְּעוֹר הָרְגוּ בְּחָרֵב' (במ' לא 8). נלמד מכאן שחיילים להבין את הצירוף 'וַיַּהֲרֹגוּ כָּל זָכָר' במובן של 'כל אנשי מדיין שלחמו נגד ישראל' בלבד.⁷⁵

אולם יש לתקן רושם ראשוני זה ולהחליפו בהסבר מצמצם ממנו: תיאורים כאלה עוסקים רק ביכולת הצבאית של היריב⁷⁶ ולא בחיילים עצמם. אפשרות אחרת היא שמדובר במוסכמה ספרותית אזורית, הכתובה בלשון הגזמה כדי לתאר ניצחון.⁷⁷

72. 'בהקשר זה "עם" פירושו כוחות צבא; ראו פס' ב, ח, ט; במ' כ, כ; לא, לב; שופ' ה, ב; תה' ג, ז' (טיגאי [לעיל הערה 56], עמ' 506).

73. דוגמה אחרת: בשמ"א יא 7–יד 24 חייבים לפרש את השם 'העם' ונרדפיו במשמע של 'החיילים אשר במחנה/בקרבי': 'וַיִּקַּח (שואל) צֶמֶד קָדָר וַיִּנְתְּחֶהוּ וַיִּשְׁלַח בְּכָל גְּבוּל יִשְׂרָאֵל בְּיַד הַמִּלְחָמִים לֵאמֹר אֲשֶׁר אֵינְנוּ יֹצֵא אַחֲרֵי שְׂאוֹל וְאַחֲרֵי שְׂמוּאֵל כֹּה יַעֲשֶׂה לְבִקְרוֹ וַיַּפֵּל פָּסֶד ה' עַל הָעָם (=הגברים הכשרים לצאת למלחמה) וַיִּצְאוּ כְּאִישׁ אֶחָד. וַיִּפְקְדֵם בְּכֶנֶךְ וַיַּהֲרֹג (חיילי) בְּנֵי יִשְׂרָאֵל שְׁלֹשׁ מֵאוֹת אֶלֶף וְאִישׁ יְהוּדָה (=החיילים משבט יהודה) שְׁלֹשִׁים אֶלֶף [...] וַיְהִי מִמִּקְרָת וַיָּשֹׁם שְׂאוֹל אֶת הָעָם (=שֹׁשׁ מֵאוֹת אֶלֶף חיילי ישראל וְשְׁלֹשִׁים אֶלֶף חיילי יהודה) שְׁלֹשָׁה רָאשִׁים [...] וַיִּבְחַר לוֹ שְׂאוֹל שְׁלֹשֶׁת אֶלְפִים מִיִּשְׂרָאֵל (=מתוך חיילי ישראל שהיו אתו) וַיַּהֲרֹג עִם שְׂאוֹל אֶלְפִים בְּמִקְמָשׁ וּבְהָר בֵּית אֵל וְאֶלֶף הָיוּ עִם יוֹנָתָן בְּגִבְעַת בְּנִימִין וַיָּתֵר הָעָם (=החיילים) שֹׁלַח אִישׁ לְאֶהֱלִי [...] וּפְלִשְׁתִּים נֶאֱסָפוּ לְהִלָּחֵם עִם (חיילי) יִשְׂרָאֵל שְׁלֹשִׁים אֶלֶף רַכֵּב וְשְׁשֶׁת אֶלְפִים פָּרָשִׁים וְעָם (=חיילי רגלי) כְּחוֹל אֲשֶׁר עַל שְׂפַת הַיָּם לְרֹב וַיַּעֲלוּ וַיִּתְּנוּ בְּמִקְמָשׁ קִדְמַת בֵּית אֱנֹן. וְאִישׁ יִשְׂרָאֵל רָאוּ כִּי צָר לוֹ כִּי נִגַּשׁ הָעָם וַיִּתְּחַבְּאוּ הָעָם בְּמַעְרוֹת וּבְחִנְתִּים וּבְסַלְעִים וּבְצִרְחִים וּבְבִרְזוֹת. וַעֲבָרִים עָבְרוּ אֶת הַיַּרְדֵּן אֶרֶץ גֵּד וַיִּגְלְעוּ וַיִּשְׁאוּ עוֹדֵנוּ בְּגִלְגָל וְכָל הָעָם חָרְדוּ אַחֲרָיו. וַיִּיחַל (וַיִּוָּחַל) שְׁבַעַת יָמִים לְמוֹעֵד אֲשֶׁר שְׂמוּאֵל וְלֹא בָא שְׂמוּאֵל הַגִּלְגָל וַיִּפֹּץ הָעָם (=חלק משלש אלפים החיילים ששאו בחר, ראו פס' 2) מְעַלּוֹ. וַיֹּאמֶר שְׂאוֹל הַגִּשּׁוּ אֵלַי הָעֵלָה וְהַשְׁלֵמִים וַיַּעַל הָעֵלָה. וַיְהִי כִכְלָתוֹ לְהַעֲלוֹת הָעֵלָה וְהִנֵּה שְׂמוּאֵל בָּא וַיִּצֵּא שְׂאוֹל לִקְרָאתוֹ לְבִרְכּוֹ. וַיֹּאמֶר שְׂמוּאֵל מַה עָשִׂיתָ וַיֹּאמֶר שְׂאוֹל כִּי רָאִיתִי כִּי נִפֹץ הָעָם (=החיילים שבחרתי, ראו לעיל) מְעַלִּי וְאַתָּה לֹא בָאתָ לְמוֹעֵד הַיָּמִים וּפְלִשְׁתִּים נֶאֱסָפוּ בְּמִקְמָשׁ. וַאֲמַר עַתָּה יִרְדּוּ פְלִשְׁתִּים אֵלַי הַגִּלְגָל וּפָנִי ה' לֹא חֲלִיתִי וְאַתָּאֲפֶק וְאֶעֱלֶה הָעֵלָה [...] וַיִּקֶּם שְׂמוּאֵל וַיַּעַל מִן הַגִּלְגָל גִּבְעַת בְּנִימִין וַיִּפְקֹד שְׂאוֹל אֶת הָעָם (=החיילים) הַנִּמְצָאִים עִמּוֹ כְּשֵׁשׁ מֵאוֹת אִישׁ. וַיִּשְׁאוּ וַיִּוָּתְנוּ בְּנוֹ הָעָם (=החיילים) הַנִּמְצָא עִמָּם יֹשְׁבִים בְּגִבְעַת בְּנִימִין וּפְלִשְׁתִּים חָנוּ בְּמִקְמָשׁ [...] וְהָיָה בְּיוֹם מִלְחָמָה וְלֹא נִמְצָא חֶרֶב וְחִנִּית בְּיַד כָּל הָעָם (=החיילים) אֲשֶׁר אֶת (=עם) שְׂאוֹל וְאֶת יוֹנָתָן וְתַמְצָא לְשְׂאוֹל וְלִיוֹנָתָן בְּנוֹ [...] וַיִּשְׁאוּ יוֹשֵׁב בְּקִצָּה הַגִּבְעָה חֲסִת הַרְמוֹן אֲשֶׁר בְּמִגְדוֹן וְהָעָם (=החיילים) אֲשֶׁר עִמּוֹ כְּשֵׁשׁ מֵאוֹת אִישׁ [...] וְהָעָם (=החיילים) לֹא יָדַע כִּי הָלַךְ יוֹנָתָן [...] וַיַּעַל יוֹנָתָן עַל יָדָיו וְעַל רִגְלָיו וַיִּשָּׂא כְלָיו אַחֲרָיו וַיַּפִּילוּ לִפְנֵי יוֹנָתָן וַיִּשָּׂא כְלָיו מִמֹּתָם אַחֲרָיו. וַתְּהִי הַמַּקֵּה הָרִאשׁוֹנָה אֲשֶׁר הָפָה יוֹנָתָן וַיִּשָּׂא כְלָיו כְּעֶשְׂרִים אִישׁ כְּבִחְצֵי מַעֲנֶה צֶמֶד שָׂדֶה. וַתְּהִי חֲרָדָה בַּמִּקְנָה בַּשָּׂדֶה וּבְכָל הָעָם (=החיילים) הַמֵּצֵב וְהַמְשֻׁחָתִּים חָרְדוּ גַם הֵמָּה וַתִּרְגְּזוּ הָאֲרָץ וַתְּהִי לְחֲרָדַת אֲלֵהִים. וַיִּרְאוּ הַצִּפִּים לְשְׂאוֹל בְּגִבְעַת בְּנִימִין וְהִנֵּה הַקָּהוֹן מִמֹּג וַיִּלָּךְ וַיִּלָּךְ וַיִּלָּךְ. וַיֹּאמֶר שְׂאוֹל לָעָם אֲשֶׁר אִתּוֹ (=החיילים שששאו אתו) פְּקֹדוֹ נָא וְרָאוּ מִי הָלַךְ מֵעִמָּנוּ וַיִּפְקְדוּ וַיִּקְדּוּ וַיִּהְיֶה אִין יוֹנָתָן וַיִּשָּׂא כְלָיו [...] וַיִּצְעַק שְׂאוֹל וְכָל הָעָם אֲשֶׁר אִתּוֹ (=וכל החיילים שששאו אתו) וַיִּבְאוּ עַד הַמִּלְחָמָה וַתְּהִי הַיָּמָה חֲרֵב אִישׁ בְּרַעְיוֹ מִהוּמָה גְּדוֹלָה מֵאֵד [...] וְכָל אִישׁ יִשְׂרָאֵל (=כל החיילים הישראלים שברחו) הַמִּתְחַבְּאִים בְּהָר אֶפְרַיִם שָׁמָּה כִּי נָסוּ פְלִשְׁתִּים וַיִּבְדְּקוּ גַם הֵמָּה אַחֲרֵיהֶם בַּמִּלְחָמָה. וַיִּוָּשַׁע ה' בְּיוֹם הַהוּא אֶת יִשְׂרָאֵל וְהַמִּלְחָמָה עָבְרָה אֶת בֵּית אֱנֹן. וְאִישׁ יִשְׂרָאֵל נִגַּשׁ בְּיוֹם הַהוּא וַיֹּאֵל שְׂאוֹל אֶת הָעָם (=החיילים) לֵאמֹר אֲרוּר הָאִישׁ אֲשֶׁר יֹאכַל לֶחֶם עַד הָעֶרֶב וְנִשְׁקָמְתִי מֵאִיבֵי וְלֹא טַעַם כָּל הָעָם (=כל החיילים) לָחֶם.

74. 'וַיַּצְבְּאוּ עַל מִדְיָן כְּאִשֶּׁר צָוָה ה' אֶת מֹשֶׁה וַיַּהֲרֹגוּ כָּל זָכָר' (במ' לא 7).

75. כך אומנם מפרש רש"י הירש על אתר: 'המלכים לא היו בקדמת הקרב'.

76. כפירושו של קיטל וכאפשרות הפירוש של סמית: H. P. Smith, *A Critical and Exegetical Commentary on the Books of Samuel* (ICC), New York 1904, p. 134

77. ראו: K. L. Younger (Supra fn. 3), pp. 227–228

בספר יהושע מתואר: 'וַיְהִי כְּכֹלֹת יְהוֹשֻׁעַ וּבְנֵי יִשְׂרָאֵל לְהַכּוֹתָם מִכָּה גְדוֹלָה מֵאֲדַע תָּמָם' (יהו' י 20). אולם המשך הפסוק מספר: 'וְהַשְׂרִידִים שָׁרְדוּ מֵהֶם וַיָּבֹאוּ אֶל עָרֵי הַמְּבֻצָּרֹת'.⁷⁸ דוזמן מתרגם את הפסוק תרגום הרמוני. לשם כך עליו לתרגם את הצירוף 'עַד תָּמָם' תרגום לא מילולי:

*And when Joshua and the Israelites had completed slaughtering a very great slaughter until they wiped them out, the survivors escaped from them and they entered the fortified cities.*⁷⁹

מלכי אשור מאיימים על חזקיה שיחרימו את יהודה כפי שהאשורים החרימו את כל הארצות שכבשו: 'הִנֵּה אָתָּה שָׁמַעְתָּ אֶת אֲשֹׁר עָשׂוּ מַלְכֵי אֲשׁוּר לְכָל הָאֲרָצוֹת לְהַחְרִימָם וְאָתָּה תִּנָּצֵל' (מל"ב יט 11). לפי המשך דבריהם לא מדובר בהריגת כל תושבי המקומות האלה אלא בהריגת מלכיהם בלבד (אחרי שנוצחו בקרב): 'אִין מֶלֶךְ חָמַת וּמֶלֶךְ אֶרְפָּד וּמֶלֶךְ לַעִיר סַפְרֹוֹיִם הִנֵּעַ וְעָזָה' (שם 13).⁸⁰

יש לזכור כי אשור לא עסקה במלחמת טיהור אתני כדי ליישב בשטחים החדשים את אזרחי אשור המקוריים, אלא עסקה בהרחבת האוכלוסייה והשטחים הגאוגרפיים המקוריים בכיבוש. היא החליפה את תושבי השטחים החדשים אלו באלו והעניקה להם תושבות אשורית במקום מושבם החדש.⁸¹

תמונה זה עולה מכתובות עמים שכנים מתקופת המקרא:

1. על אסטלת גבל ברקל של תְּחוּתָמַס השלישי⁸² כתוב: 'צבא מיתני הגדול, השמד לגמרי, כאילו לא היה קיים לעולם, כאפר מאש'.

לכל הדעות מדובר בהגזמה. ההתקפה המצרית הייתה לא צפויה, ומלך מיתני לא הכין צבא שמסוגל להילחם נגד הכובש. לכן אי אפשר לכנות את החיילים המיתנים המעטים שהפסידו בקרבות נגד מצרים 'צבא מיתני הגדול'. המספרים מדברים בעד עצמם: לפי האנאלים של תחותמס השלישי⁸³ הוא לקח שלל אחרי הניצחון על מלך מיתני: 3 נסיכים, 30 נשותיהם, שמונים גברים, שש מאות ושישה עבדים זכרים ונקבות, עם ילדיהם. העובדה שמלך מצרים לקח שלל נסיכים, נשותיהם וכנראה עבדיהם, מורה שהוא התקיף ארמונות שלא התכוונו למלחמה, ולא צבא גדול, ערוך ומוכן לקרב. ואומנם בתוך שנתיים בלבד התהפכה הקערה על פיה.⁸⁴

2. מֶרְנֶפְתַּח מלך מצרים מתפאר באסטלת ניצחון⁸⁵ שהוא דיכא מרד מיסים של תושבי כנען. כך הוא מתאר את נצחונו על ישראל: 'ישראל נשמה, זרע אין לה' (שורה 7). במציאות לא נהרגו בני ישראל כולם, והם המשיכו לחיות ולהתרבות. הם קיימים עד היום.

78. K. A. Kitchen, *On the Reliability of the Old Testament*, Grand Rapids 2003, p. 174.

79. T. B. Dozeman, *Joshua 1–12: A New Translation with Introduction and Commentary* (Anchor), New Haven 2015, p. 426.

80. דברי המלכים הם חלק ממדיניות הפחדה קבועה שהייתה נהוגה כלפי כל מלך שהעז להתנגד לכיבוש האשורי. ראו בין השאר: A. Shawn, *Reflections of Empire in Isaiah 1–39: Responses to Assyrian Ideology*, Atlanta 2017, p. 252–253 and the bibliography listed there.

81. S. Parpola, 'National and Ethnic Identity in the Neo-Assyrian Empire and Assyrian Identity in Post-Empire Times', *Journal of Assyrian Academic Studies*, 18, 2 (2004), pp. 5–15, esp. 14–15; M. Fales, 'The Composition and structure of the Neo-Assyrian Empire Ethnicity, Language and Identities', R. Mattila, G. B. Lanfranchi and R. Rollinger (eds.), *Conceptualizing Past, Present and Future*, Münster 2018, pp. 443–494 esp. 485; K. Valk, 'Crime and Punishment: Deportation in the Levant in the Age of Assyrian Hegemony', *Bulletin of the American Schools of Oriental Research*, 384 (2020), pp. 77–103.

82. Younger (supra fn. 3), p. 227; P. Copan and M. Flanagan, 'The Ethics of 'Holy War' for Christian Morality and Theology', H. A. Thomas, P. Copan and J. Evans (eds.), *Holy War in the Bible: Christian Morality and an Old Testament Problem*, Downers Grove 2013, p. 217.

83. J. H. Breasted (ed.), *Ancient Records of Egypt: Historical Documents from the Earliest Times to the Persian Conquest*, II, Chicago 1906, pp. 203–480.

84. D. B. Redford, *The Wars in Syria and Palestine of Thutmose III*, Leiden 2003, p. 229; idem, 'The Northern Wars of Thutmose III', E. H. Cline and D. O'Connor (eds.), *Thutmose III: A New Biography*, Ann Arbor 2006, pp. 333–334.

85. I. Singer, 'Mernephtah's Campaign to Canaan and the Egyptian Occupation of the Southern Coastal Plain of Palestine in the Ramesside Period', *Bulletin of the American Schools of Oriental Research*, 269 (1988), pp. 1–10; Younger (supra fn. 3), p. 227; D. Nestor, 'Mernephtah's Israel and the Absence of Origins in Biblical Scholarship', *Currents in Biblical Research*, 13, 3 (2015), pp. 293–329.

3. במצבת מישע מתפאר המלך: ⁸⁶ 'וַאֲמָרָא (=במפלתו) בָּהּ וְנִבְּתָהּ. וַיִּשְׁרָאֵל אֶבְדָּ אֶבְדָּ עֲלָם (=לְעוֹלָמִים)'. אי אפשר לטעון שזו הייתה ההתרשמות המיידית של המלך ממפלת ישראל, כי מצבה זו נכתבה שנים רבות לאחר הקרב, בתקופה שישראל הייתה קיימת⁸⁷ והיה לה צבא שניהל קרבות ומלחמות.

נראה לי שיש לצמצם עוד את מובנם של ביטויי השמדת עם בעולם המקרא: לא הגזמה יס־תיכונית,⁸⁸ אלא שיתוק מוחלט של הכוח הצבאי בלבד.

1. בתחילת הסיפור של מלחמת שאול בעמלקים שמואל מצווה את שאול לקיים את מצוות מחיית עמלק.⁸⁹ באמצע הסיפור מתברר לשמואל ששאול לא הרג את אגג מלך עמלק. בעקבות כך שמואל בעצמו מוציא את המלך להורג. אולם בהקראת פסק הדין למלך המוצא להורג, שמואל מסביר לאגג שהוא ייהרג בגלל הרציחות שלו בעבר,⁹⁰ ולא בגלל הצו הא־לוהי שבספר דברים.⁹¹

היות ששמואל מוציא את המלך להורג לעיני ישראל, יש חשיבות רבה למסר היוצא מדברי שמואל אל אגג. מדוע שמואל לא מסביר לכל ישראל שהם חטאו בהפרת מצוות מחיית עמלק? הרי שמואל מזכיר את המצווה הזאת בתחילת הסיפור. מדוע שמואל מסביר שאגג מוצא להורג בגלל שהוא רצח במשך חייו, מידה כנגד מידה?

משתמע מדברי שמואל שאחרי שאגג נתפס חי הוא לא היה כלול עוד בציווי הא־לוהי שבספר דברים למחוק את עמלק מתחת השמיים.

נלמד מכאן שאחרי שהצבא העמלקי הובס והושמד קוימה המצווה של מחיית עמלק.

2. בסיפור שלאחר מכן שמואל מצטווה למשוך מלך חדש על ישראל. ה' מדריך אותו לאן ללכת ומזהיר אותו⁹² פעמיים לעשות בדיוק את אשר יצווה עליו.⁹³ זו הפעם היחידה במקרא כולו שה' מזהיר נביא. מדוע ה' חושש ששמואל לא ימלא את שליחותו בדיוק? ייתכן שהחשש הוא ששמואל לא ימשיך מלך חדש במקום שאול. אולם האזהרה היא למשוך למלך את האדם הנכון, ולא להימנע מעצם השליחות למשוך מלך חדש. לכן הרושם הוא ששמואל לא נהג כשורה בשליחות האחרונה שלו, ועל כן א־לוהים מזהיר אותו שהפעם עליו לקיים בדיוק את רצונו.⁹⁴ המעשה היחיד שיכול להיות שלילי בהופעתו הקודמת בתפקיד נביא ה' הוא הוצאתו להורג של אגג.

86. Younger (supra fn. 3), p. 227

87. N. Na'aman, 'Royal Inscription versus Prophetic Story, Mesha's Rebellion according to Biblical and Moabite Historiography', L. L. Grabbe (ed.), *Ahab Agonistes: The Rise and Fall of the Omri Dynasty* (Library of Hebrew Bible / Old Testament Studies, 421), London–New York 2007, pp. 145–183

88. ראו: M. Liverani, "Untruthful Steles": Propaganda and Reliability in Ancient Mesopotamia', S. C. Melville, A. L. Slotsky (eds.), *Opening the Tablet Box: Near Eastern Studies in Honor of Benjamin R. Foster*, Leiden 2010, pp. 229–244

89. 'פה אָמר ה' צְבָאוֹת פְּקֹדֵי אֶת אֲשֶׁר עָשָׂה עִמָּלֶק לְיִשְׂרָאֵל אֲשֶׁר שָׁם לוֹ בְּדֶרֶךְ בְּעֵלְתוֹ מִצְרַיִם' (ש"מ"א טו 2).

90. ראו בין השאר: מ' גרסיאל, 'כאשר שכלה מנשים חרבך כן תשכל מנשים אמך', ש' אברמסקי ומ' גרסיאל (עורכים), **ספר שמואל א**, ירושלים–רמת גן 1985, עמ' 148.

91. 'וְהָיָה בְּהִנֵּיהֶם ה' אֱלֹהֶיךָ לֵךְ מִכָּל אֲיִכֶיךָ מִסָּבִיב בְּאֶרֶץ אֲשֶׁר ה' אֱלֹהֶיךָ נָתַן לְךָ נַחֲלָה לְרִשְׁתָּהּ תִּמְחָה אֶת זִכְרֵ עִמָּלֶק מִתַּחַת הַשָּׁמַיִם לֹא תִשְׁכַּח' (דב' כה 19).

92. כך לפי בריאפּרַת (לעיל הערה 58), עמ' 209, ועוד. מלבי"ם רוצה להגן על שמואל, וטוען שאין כאן אזהרה אלא פתרון של ה' לפחד שמואל שייאלץ לשקר. ראו: פירוש מלבי"ם לש"מ"א טז 2, על התורה, https://mg.alhatorah.org/Full/Shemuel_I/16.7#e0nf. בשלב הראשון ה' שולח אותו אל בית לחם בלי להסביר לו לשם מה. רק שם הוא יגיד לו למשוך מלך חדש (פירוש מלבי"ם לש"מ"א טז 1, שם).

אולם דבריו אינם פשט, כי הסיפור מתחיל בהודעת ה' אל שמואל שעליו ללכת לבית לחם כדי למשוך מלך חדש על ישראל. ראו את הפסוקים בהערה 93 להלן.

93. 'וַיֹּאמֶר ה' אֶל שְׁמוּאֵל [...] מֵלֵךְ קִרְנֶה שָׁמָּה וְלֹךְ אֲשַׁלְחֶךָ אֵל יִשְׂרָאֵל הַלְחָמִי כִּי רְאִיתִי בְּבָנָיו לִי מֶלֶךְ [...] וְאַנְכִי אוֹדִיעֶךָ אֶת אֲשֶׁר תַּעֲשֶׂה וּמִשְׁחָה לִּי אֶת אֲשֶׁר אֲמַר אֵלֶיךָ' (ש"מ"א טז 1–3).

94. גרסיאל טוען שההדגשה באה כדי להבהיר לשמואל שלא להתנהג כמו שאול. כי בפעם הראשונה שחטא שאול, שמואל אמר לו: 'וְהוֹדַעְתִּי לְךָ אֶת אֲשֶׁר תַּעֲשֶׂה' (ש"מ"א י 8), וה' אמר לשמואל 'וְאַנְכִי אוֹדִיעֶךָ אֶת אֲשֶׁר תַּעֲשֶׂה' (ש"מ"א טז 3). שניהם טעו בראיה. המלך הסביר את עצמו: 'כִּי רְאִיתִי כִּי נִפְץ הָעָם מִעָלַי וְאֵתָה לֹא בָאתִי לְמוֹעֵד הַנִּימִים וּפְלִשְׁתִּים נֶאֱסָפִים מִקִּמְשׁ' (ש"מ"א יג 11). וה' מסביר לשמואל 'אַל תִּבְטֵ אֶל מַרְאֵהוּ וְאֶל גִּבּוֹת קוֹמָתוֹ כִּי מֵאֲסִתָּהוּ כִּי לֹא אֲשֶׁר יִרְאֶה הָעָם כִּי הָאֵדָם יִרְאֶה לְעֵינָיִם נֹה' יִרְאֶה לְלֵבָב' (ש"מ"א טז 7). בולט הקשר הלשוני בין ההתגוננות של שאול ובין נזיפת ה' בשמואל. אולם לא כך הקשר התמטי בין דברי שאול לאזהרה ה' את שמואל. הרי שמואל נשלח למשוך מלך חדש על ישראל בגלל החטא האחרון של שאול, ניהולו את מלחמת

שמואל אף נענש וה' משפיל אותו.⁹⁵ ה' היודע כול היה יכול למנוע את השפלת שמואל בפני בית ישי, ובמקום להסביר לו מראש שלא ילך שבי אחרי מראה עיניו, גורם לו לטעות לעיני כולם.⁹⁶ ומאלץ אותו להסביר לכל הנוכחים ש'הרואה'⁹⁷ אינו רואה עוד.⁹⁸

נלמד מכאן שההשערה שלי, שהציווי למחוק את עמלק מתייחס אך ורק ליכולת הצבאית שלו, כנראה נכונה.

3. בספרי יהושע ושופטים ובממצאים הארכאולוגיים קיים פער עצום בין תיאורי ההשמדה המוחלטת והכללית של האוכלוסייה הכנענית⁹⁹ ובין:

א. התיאור בספר שופטים שלפחות מקצת האוכלוסייה נשארה בחיים.¹⁰⁰

ב. השרידים שנמצאו בחפירות העיר לכיש הנושאים את שמו של פרעה רעמסס השלישי, שחי במחצית השנייה של המאה ה"ב לפסה"נ (1157-1188). לא נמצאה שכבת חורבן שאפשר לקשור למאות

עמלק, ולא בגלל חטאו הראשון, הקרבת קורבן! לכן מתאים לטעון שהקשר הלשוני הוא אזהרה לשמואל שלא לבחון את המועמד למלוכה בעיניים אנושיות. ההדגשה הכפולה של ה' אל שמואל, עשה רק מה שאומר לך, באה בתגובה למעשה שמואל בסיפור האחרון, הריגת אגג. הוא לא צווה על כך ולא התכוון בהתחלה לעסוק בבעיה. אחרי שהודיע לשאול שה' אינו רוצה אותו עוד למלך פנה לחזור הביתה. רק אחרי שנעתר להפצרות שאול להשתחוות יחד לה' הרג את אגג (אברמסקי וגרסיאל [לעיל הערה 90], עמ' 150).

95. 'כי לא אשר יראה האדם – אף על פי שקראת לעצמך רואה, שממרת לשאול "אנכי הרואה" (ש"מ ט 19), כגון אני מודיעך שאינך רואה' (פירוש רש"י לש"מ ט 7). חוקרים מעירים שבסיפור זה המילה המנחה היא מהשורש רא.ה: ראו: בראפרת (לעיל הערה 58), עמ' 207–209; M. Kessler, 'Narrative Technique in 1 Sm 16:1–13', *The Catholic Biblical Quarterly*, 32 (1970), pp. 543–554, esp. fn. 29; R. Alter, *Ancient Israel: The Former Prophets: Joshua, Judges, Samuel and Kings: A Translation [from the Hebrew] with Commentary*, New York 2013, 'he saw Eliab' (1 Sm 16:6).

96. 'וַיֵּרָא אֶת אֱלִיָּאִב וַיֹּאמֶר אֵד נָגַד ה' מִשְׁיחוֹ' (ש"מ א טז 6). רש"י בפירושו על אתר מסביר שהוא אמר כך בלבד, חשב אבל לא אמר זאת בקול רם: 'וַיֹּאמֶר אֵד נָגַד יְיָ מִשְׁיחוֹ' – וַיֹּאמֶר בלבד'. דבריו אפשריים בשלכ זה של הסיפור, אבל בהמשך מתברר ששמואל דיבר בקול רם: 'וַיֵּרָא יְשִׁי אֶל אֱבִינָדָב וַיַּעֲבֹרְהוּ לִפְנֵי שְׁמוּאֵל וַיֹּאמֶר גַּם בְּנֵה לֹא בָחַר ה' (ש"מ א טז 8). אם אפשר להבין מפסוק 5 ששמואל רואה את כל בניו של ישי, 'וַיִּקְרָא אֶת יְשִׁי וְאֶת בָּנָיו וַיִּקְרָא לָקָם לְבָנָה', הרי מתברר בפסוק 8 שישי העביר בפני שמואל בן אחר בן. היות שלא מסופר ששמואל ביקש זאת מישי, ההסבר היחיד הפנימי-ספרותי הוא שאחרי ששמואל אמר בקול רם: 'נָגַד מִשְׁיחוֹ', המשיך בקול רם: 'טעית', אז הבין ישי מעצמו ששמואל בא להמליך מלך חדש מתוך ילדיו. רד"ק מתלבט: 'וַיֹּאמֶר אֵד נָגַד ה' מִשְׁיחוֹ – פ"י אמר בלבד או בפ"י' (פירוש רש"י ש"מ א טז 6). לדעת מלבי"ם פסוק 8 מתחייב מההקשר, שמואל דיבר כל הזמן בקול רם: 'וַיִּקְרָא אֶת אֱלִיָּאִב' – אחר שראה שלא נבחר אליאב'.

97. 'ויגש שׂאול את שְׁמוּאֵל בְּתוֹךְ הַשָּׂעַר וַיֹּאמֶר הִגִּידָה נָא לִי אֵי זֶה בֵּית הָרֹאֶה. וַיַּעַן שְׁמוּאֵל אֶת שְׂאֹל וַיֹּאמֶר אֲנִי הָרֹאֶה' (ש"א ט 18–19).

98. 'נִיאָמַר ה' אֵל שְׁמוּאֵל אֵל תִּבְט אֵל מִרְאֵהוּ וְאֵל גְּבַהּ קוֹמָתוֹ כִּי מֵאֲשֶׁר יֵרָאֶה הָאָדָם כִּי הָאָדָם יֵרָאֶה לְעֵינָיו וְה' יֵרָאֶה לְלִבָּב' (ש"א א טז 7).

[illegible]

100. 'וילך והיתה אל הנעני ה'ישיב בתברון ושם תברון לקנים קרית ארבע ויבו את שש ואת אחימו ואת תלמי. וילך משם אל יושבי דביר ושם דביר לקנים קרית ספר' (שופ' א 10-11); 'וסיסרא גם ברגליו אל אהל יעל אשת חר הקניז כי שלום בין ובין מלך חצור ובין בית חבר הקניז' (שופ' ד 17).

שקדמו לרעמסס השלישי. העיר חרבה בסוף המאה ה"ב.¹⁰¹ לכן לא יכלה לכיש להיכבש בתקופת יהושע (יהו' י 31–32).¹⁰²

ההנחה שבעולם המקרא כל תיאורי השמדת עם מוחלטת עוסקים אך ורק בשיתוק מוחלט של הכוח הצבאי מסבירה את כל הסתירות האלה.

נספח

תוכנת המחשב

מטרת התוכנה היא למצוא את מספר הלידות המתאים ביותר לסך של 32,000 בנות קטנות. משהתקבל מספר זה אפשר לחשב בקלות את מספר הבנים בני ה'13, ובני ה'20, את מספר החיילים המרבי האפשרי ואת מספר המשפחות.

Begin {התוכנה היא בשפת פסקל. בחרתי בה כי שפת התוכנה היא בעצם האלגוריתם}

9 $hathala := 32000 \div$ {לתחילת התוכנית קביעה שרירותית של מספר הבנות שנולו. התוכנה תבדוק את סבירות המספר, ותכוון אותו עד שתמצא את המספר המתאים ביותר}

repeat

shum:=hathala*48 div 5 {מספר הבנות עד גיל שנה, שהוא 80% ממספר הלידות}

{התוכנה בודקת אם מספר הלידות המשווער מתאים לקבוצה של 32,000 בנות 13. אם המספר ההתחלתי גבוה מדי, מפחיתים אותו. אם הוא נמוך מדי מעלים אותו עד שמתקבל מספר לידות שבגיל 13 יתן סך של 32,000 בנות}

if shum>32000 then begin hefresh:=(shum-32000) div 12; hathala:=hathala-hefresh; end;

if shum<32000 then begin hefresh:=(32000-shum) div 12; hathala:=hathala+hefresh; end;

until ((shum<32007) and (shum>31093));

banot:=hathala; banimgil13:=hathala*97 div 100; {יחס הבנים-בנות הוא 0.97}

banimgil20:=banimgil13*9 div 10; {10% ממספר בני ה'13, גיל הצבא: 20, גיל הצבא: 13}

shum:=banimgil20*7; {מספר הגברים הבוגרים בני 20–27, תוחלת החיים הממוצעת}

mispar_mevugarim:=gil13*15; {מספר הגברים הבוגרים בני 13–27}

memutsa_rashei_tson_lemishpaha:= 675000 div mispar_mevugarim;

end.

101. D. Ussishkin, 'A Synopsis of the Stratigraphical, Chronological and Historical Issues', D. Ussishkin (ed.), *The Renewed Archaeological Excavations at Lachish (1973–1994)*, Tel Aviv 2004, pp. 60–78.

102. ש' אחיטוב, יהושע (מקרא לישראל), תל אביב תשנ"ו, עמ' 175.

פסוקי 'צדקתך' במנחה של שבת

תקציר

מנהג קדום הוא, מאמצע המאה התשיעית לפחות, לומר לאחר תפילת עמידה של מנחה בשבת שלושה פסוקי תהילים, שבכל אחד מהם מופיעה המילה 'צדקתך'. מאמר זה מתחקה אחר טעמו של המנהג ומגלה זיקות מפתיעות למסורת ביתא ישראל, המתועדת בספר 'תאזאזה סנבת'.

מילות מפתח:

מנחה של שבת; צידוק הדין; מות משה; משפט רשעים בגיהנום; תאזאזה סנבת.

הקדמה

מנהג ישראל לומר בתפילת מנחה של שבת, לאחר תפילה עמידה, שלושה פסוקי תהילים שמופיעה בהם המילה 'צדקתך':

'צִדְקָתְךָ כְּהַרְי אֵל מִשְׁפָּטָךְ תִּהְיוּ רַבָּה אָדָם וּבְהִמָּה תוֹשִׁיעַ ה'" (תה' לו 7).
'וְצִדְקָתְךָ אֱלֹהִים עַד מָרוֹם אֲשֶׁר עָשִׂיתָ גְדֻלּוֹת אֱלֹהִים מִי כָמוֹךָ' (תה' עא 19).
'צִדְקָתְךָ צָדֵק לְעוֹלָם וְתוֹרָתְךָ אֱמֶת' (תה' קיט 142).
מה הטעם לאמירת הפסוקים וכיצד הם נקשרים למסורת ביתא ישראל?

תפילת צידוק הדין: מות משה בשבת

'צידוק הדין' היא תפילה הנאמרת אחרי קבורת הנפטר. יש לה כמה נוסחים אך ביסודה היא מבטאת קבלת דין שמיים והצדקתו. המקור לצידוק הדין מופיע בסיפור התלמודי על הריגתו של רבי חנינא בן תרדיון:

אתיוהו לרבי חנינא בן תרדיון, אמרו ליה: אמאי קא עסקת באורייתא? אמר להו: כאשר צוני ה' אֱלֹהֵי. מיד גזרו עליו לשריפה, ועל אשתו להריגה, ועל בתו לישב בקובה של זונות [...] בשעה שיצאו שלשתן צדקו¹ עליהם את הדין, הוא אמר: 'הצור תמים פעלו' (דב' לב 4), ואשתו אמרה: 'אל אמונה ואין עול' (שם), בתו אמרה: 'גדול העצה ורב העלילה אשר עיניך פקוחות על כל דרכי' וגו' (יר' לב 19). אמר רבי: [כמה] גדולים צדיקים הללו, שנזדמנו להן שלש מקראות של צדוק הדין בשעת צדוק הדין.²

בשעת הוצאתם להורג על קידוש ה' אמרו רבי חנינא, אשתו ובתו פסוקים המבטאים אמונה בהשגחת ה' בעולם ובהנהגתו את העולם בצדק. התלמוד רואה זכות גדולה בהזדמנות שניתנה להם להצדיק עליהם דין שמיים.

במאה התשיעית ביקשו יהודי ספרד מרב עמרם גאון, שישב בבבל, שישלח להם 'סדר תפילות וברכות של כל השנה'. הקהילות היהודיות בספרד היו אז בראשית צמיחתן ונזקקו להדרכה בענייני הלכה, לרבות נוסח התפילה. רב עמרם גאון נענה לבקשתם ובשנת 872 ערך, כתב ושלח לספרד סידור תפילה שלם המלווה בהלכות, הלא הוא 'סדר רב עמרם גאון'. מספרד התפשט הסידור לשאר הקהילות היהודיות באירופה, והייתה לו השפעה מכרעת על התפתחות נוסח התפילה ועל הלכותיה בעם ישראל. רבים מן הראשונים דנים בסדר רב עמרם גאון ומצטטים ממנו בהרחבה. כבר הרי"ף והרמב"ם השתמשו בו לקביעת נוסח הסידור והלכות תפילה, ומובאות שלמות ממנו נמצאות גם בסידור רש"י ובמחזור ויטרי. למעשה, דרכם השפיע רב עמרם על התפילה בצרפת, באשכנז ובאיטליה. טופס מן הסידור הגיע גם לארץ ישראל או למצרים.³

מהטופס המקורי ששלח רב עמרם גאון מבבל לספרד לא שרד דבר ואין בידינו אלא כתבי יד מאוחרים שהועתקו ממנו. אך אי אפשר ללמוד מהם על נוסח התפילה ועל ההלכות בימי הגאונים מכיוון שהמעתיקים נטלו חירות לעצמם ורשמו, ללא כל חשש, את נוסח התפילה הרגיל במקומותיהם. גם בחלק ההלכתי שבסידור הטביעו המעתיקים את מנהגיהם. זו הסיבה לריבוי הנוסחים בכתבי היד.

דניאל גולדשמידט, במבוא למהדורה שהתקין לסדר רב עמרם גאון, סוקר את כתבי היד, לרבות קטעים ששרדו בגניזת קהיר ושני חיבורים מבית מדרשו של רש"י, מחזור ויטרי וסידור רש"י. הבסיס למהדורתו הוא כתב יד המוזיאון הבריטי Or. 1067, שהוא סידור תפילה ספרדי, וכתב יד בית המדרש לרבנים בניו יורק מס' 4074, שהוא סידור תפילה איטלקי.⁴ לדעתו 'אין סיכוי שנוכל לשחזר את הנוסח המקורי של סדר רב עמרם גאון ואין בידינו אף

1. בכתב יד פריז 1337: 'הצדיקו'.

2. בבלי, עבודה זרה יז ע"ב-יח, ע"א.

ציטוטים מהתלמוד כאן ולהלן על פי דפוס וילנא בליווי הערות לשינויי נוסח חשובים.

3. על תפוצתו, על מעמדו ועל השפעתו של סידור זה ראו: עמרם בן ששנא, **סדר רב עמרם גאון** (מהדורת ש' גולדשמידט, ירושלים תשל"ב, עמ' 7-22).

4. לשיקוליו של גולדשמידט בבחירת כתבי היד ראו במבוא לסדר רב עמרם גאון (שם), עמ' 20-21.

לקבוע את מידת היקפו. כל אשר ביכולתנו לעשות הוא לקבוע נוסח קריא ומשכנע יחסית,⁵ אשר מוסר לנו על כוונותיו של המחבר, ואשר, מבחינת תכנו, מתקבל על הדעת. וכך מורה סדר רב עמרים גאון בתפילת מנחה של שבת:

וירוד הש"ץ ואומר מגן ומחיה [...] ואומר אלו הפסוקים. צדקתך כהררי אל משפטיך תהום רבה אדם ובהמה תושיע ה'. וצדקתך אלהים עד מרום אשר עשית גדולות אלהים מי כמוך. צדקתך צדק לעולם ותורתך אמת.⁶

זהו האזכור הראשון והמוקדם ביותר למנהג אמירת פסוקי 'צדקתך' בתפילת מנחה של שבת, והוא ללא ספק עתיק למדי.⁷ גולדשמידט בחר להביא את הפסוקים כסדרם בספר תהילים בהתאם לכתב יד אוקספורד ולמחזור ויטרי, אף כי קיימים כמה מנהגים לסדר אמירתם.⁸ בהמשך רב עמרים גאון דן בטעם אמירת פסוקים אלו במנחה של שבת:

דבר זה משום כבודו של משה רבינו ז"ל שנפטר באותה שעה בשבת. והכי אמר שר שלום גאון, במנחה בשבת מותר להתעסק בתלמוד, ולא עוד אלא שמנהג בית רבינו בבבל שאחר תפילת מנחה בשבת שוין אבות וקנין תורה.

על פי המסורת המתועדת בתלמוד משה רבנו נפטר בשבת: "וילך משה ויהושע ויתיצבו באהל מועד" (דב' לא 14) – תנא: אותה שבת של דיו זוגי היתה, ניטלה רשות מזה וניתנה לזה.⁹ 'דיו זוגי' הוא ביטוי ביוונית שמשמעותו 'עול כפול',¹⁰ ורש"י מפרש: 'שני זוגות שני חברים היו, בהתחלת היום למשה וסופו ליהושע'.¹¹ באותה שבת משכו בעול ההנהגה גם משה וגם יהושע, משה בתחילת השבת ויהושע בסופה, מכאן שמשה נפטר לקראת סוף השבת, בזמן מנחה. פסוקי 'צדקתך', הנאמרים לאחר תפילת עמידה של מנחת שבת, אינם אלא תפילת צידוק הדין על פטירתו של משה רבנו.¹² בהמשך מביא רב עמרים גאון בשמו של שר שלום גאון¹³ את ההיתר ללמוד תורה בשבת למרות האבלות על משה¹⁴ ואת המנהג לשנן את מסכת אבות ואת פרק קניין תורה לאחר תפילת מנחה,¹⁵ אך באלו לא נדון במאמר זה.

נתינת התורה בשבת

נימוק אחר לאמירת פסוקי 'צדקתך' במנחה של שבת מופיע בספר המכחים לר' נתן ב"ר יהודה:¹⁶

צדקתך, וצדקתך (ו)צדקתך, לפי שנתנה תורה בשבת קבעו אלו פסוקים של צידוק הדין, בראשון יש י' תיבות כנגד י' הדברות, ובשני מ' אותיות כנגד מ' יום שהיה משה בהר, ובשלישי

5. ההדגשה במקור.
6. סדר רב עמרים גאון, תפילת מנחה של שבת (מהדורת גולדשמידט [לעיל הערה 3], עמ' עט). במהדורת גולדשמידט הפסוקים עצמם מודפסים באותיות קטנות, ללמדך שייתכן שמדובר בתוספת. יש שקיצרו, למשל בסידור מנהג מרשלייה (מרסיי, המאה ה-13) נכתב בקיצור: 'ואו' צדקתך שלשתם' (בתוך ספרו של י' גרטנר, **עיוני תפילה: מנהגים ותולדות**, אלון שבות תשע"ה, עמ' 363).
7. ראו: י"מ אלבוגן, **התפילה בישראל בהתפתחותה ההיסטורית**, תרגם י' עמיר, תל אביב תשמ"ח, עמ' 90.
8. לסיכום ממצה של המנהגים וטעמיהם ראו: גרטנר (לעיל הערה 6), עמ' 364 ובייחוד הערה 150 והשלמותיה.
9. בבלי, סוטה יג, ע"ב.
10. ראו: M. Jastrow, *A dictionary of the Targumim, the Talmud Babli and Yerushalmi, and the Midrashic literature*, Tel Aviv 1972, p. 289, וכן מדור לשון במהדורת הרב שטיינזלץ על אתר, עמ' 57.
11. לסיכום הדעות בעניין יום פטירתו של משה, ראו: ע' מרצבך, 'משה רבנו וז' באדר', **דף שבועי**, 433 (תשס"ב).
12. נימוק זה מופיע במקומות רבים. נמנה את העיקריים שבהם: ב"מ לוין (עורך), **אוצר הגאונים**, חיפה תרפ"ח–תשי"ב, עמ' 103, שבת שיש; ש' בן יצחק, **ספר האורה: כולל פסקי דינים והלכות**, א, [נט] הלכות איסורי שבת, ד"ה 'וקיימא לך' (מהדורת ש' בובר, בני ברק 1980, עמ' 52–53); **מחזור ויטרי**, סימן קמא (מהדורת הורוויץ, עמ' 111); אברהם בן נתן, הירחי, **ספר המנהיג**, הלכות שבת (מהדורת י' רפאל, ירושלים תשל"ח, עמ' קפו); צדקיה בן אברהם, **ספר שיבולי הלקט** (מהדורת ק' מירסקי, ניו יורק תשכ"ו, עמ' 416) ועוד.
13. שר שלום גאון היה גאון ישיבת סורא בשנים 848–853 בערך.
14. על תלמוד תורה באבלות ראו: 'אבלות', **אנציקלופדיה תלמודית**, א, עמ' כו–לו.
15. סידור רב עמרים גאון הוא המקור הקדום ביותר למנהג קריאת פרקי אבות אחר תפילת מנחת של שבת. ראו גם: שלמה בן יצחק, **סידור רש"י**, סימן תקטז (מהדורת פריימן, ברלין תרע"א–תרע"ב, עמ' 259).
16. ר' נתן, מאחורוני בעלי התוספות, חי במאה השלוש עשרה בצרפת. ספר המכחים הוא ספר הלכה קצר העוסק בעיקר בהלכות שליה ציבור ותפילה.

ה' תיבות כנגד ה' חומשי תורה, והצדוק הדין אנו אומרים בשביל הנשמות שחוזרין לדינם למוצאי שבת.¹⁷

בדבריו של ספר המחכים שני נימוקים לאמירת הפסוקים: מתן תורה בשבת ונשמות שחוזרות לדין במוצאי שבת. על הזמן המדויק של מתן תורה בשבת נחלקו תנאים:

תנו רבנן: בששי בחדש ניתנו עשרת הדברות לישראל. רבי יוסי אומר: בשבעה בו. אמר רבא: דכולי עלמא בראש חדש אתו למדבר סיני, כתיב הכא 'ביום הזה באו מדבר סיני' (שם' יט 1), וכתיב התם 'החדש הזה לכם ראש חדשים' (שם' יב 2), מה להלן ראש חדש, אף כאן ראש חדש. ודכולי עלמא בשבת ניתנה תורה לישראל, כתיב הכא 'זכור את יום השבת לקדשו' (שם' כ 8), וכתיב התם 'ויאמר משה אל העם זכור את היום הזה' (שם' יג 3), מה להלן בעצומו של יום, אף כאן בעצומו של יום. כי פליגי – בקביעה דירחא.¹⁸

חכמים ורבי יוסי חולקים בשאלה אם בשישי או בשביעי בסיוון ניתנה התורה, אך לכולי עלמא 'בשבת ניתנה תורה לישראל'. כדרכם של חסידי אשכנז, עסק גם ר' נתן ב"ר יהודה במניית מילות התפילה ואותיותיה ובפרשנות מיסטית לגימטריה:¹⁹

'צִדְקָתְךָ כְּהַרְי אֶל מְשֻׁפָּטָה תְּהוֹם רַבָּה אָדָם וְנִהְיָה תוֹשִׁיעַ ה' (תה' לו 7) – עשר תיבות כנגד עשרת הדברות.

'וְצִדְקָתְךָ אֶלֶהִים עַד מְרוֹם אֲשֶׁר עָשִׂיתָ גְדֻלּוֹת אֱלֹהִים מִי כָמוֹךָ (תה' עא 19) – ארבעים אותיות כנגד ארבעים יום שהיה משה בהר סיני.

'וְצִדְקָתְךָ צֶדֶק לְעוֹלָם וְתוֹרָתְךָ אֶמֶת (תה' קיט 142) – חמש תיבות כנגד חמישה חומשי תורה.

נמצא אפוא שלשית מחבר ספר המחכים פסוקי 'צדקתך' הוכנסו לתפילת השבת משום סגולתם המספרית, הרומזת במספר תיבותיה ואותיותיה למתן תורה שאירע בשבת. ייתכן ששילוב הפסוקים במנחה דווקא, לקראת סופה של השבת, מכוון לשעת ירידתו של משה מהר סיני ולהסכמתו העקרונית של העם לכריתת הברית בסופו של מעמד הר סיני.²⁰

משפט רשעים בגיהנום

נימוק שלישי לאמירת פסוקי 'צדקתך' במנחה של שבת מובא בספרו של רבי צדקיה בן אברהם רופא, 'שיבולי הלקט':

והר"ר שניאור ז"ל פי' לפי שקרבה השעה שחוזרין הרשעים להשפט בגיהנום לפיכך אנו מצדיקין עליהם את הדין.²¹

חזרת הרשעים לגיהנום בצאת השבת מזכרת במקורות רבים.²² כך למשל בבראשית רבה:

טנוסרופוס הרשע שאל את ר' עקיבה אמר ליה מה יום מימים [...] אמר לו כל מי שאינו משמר השבת אצלכם ברצונו משמרה הכא על כרחו, אמר לו ומה עמל יש לכם שם, אמר לו כל ימות השבת אנו נדונין ובשבת אנו נינוחין.²³

עולה מדברי המדרש שהמתרשל בשמירת השבת בעולם הזה יורש גיהנום בעולם הבא. עם זאת, גם לרשעים בגיהנום יש מנוחה בשבת. וכן מובא במדרש תנחומא:

17. ספר המחכים לר' נתן ב"ר יהודה, ד"ה 'הקורא' (מהדורת פריימן, עמ' 26).

18. בבלי, שבת פו, ע"ב.

19. ראו: 'ואל תהא הגימטריה קלה בעיניך, שהרי היא מהווה את עמוד הימיני בפרשנות התפילה והפיוט של חסידי אשכנז מבית מדרשם של ר' יהודה החסיד ור' אלעזר מוורמס וההולכים בעקבותיהם, שפיתחו שיטה פרשנית זו לממדים שיש בהם כדי להפליאנו בשפע ההמצאות המפתיעות' (נ' וידר, **התגבשות נוסח התפילה במזרח ובמערב: קובץ מאמרים**, א-ב, ירושלים תשנ"ה, עמ' 454); וראו: י"ש שפיגל, 'כוחם של ראשי תיבות וגימטריות', **ירושתנו**, ו (תשע"ב), עמ' שכו-שנג.

20. לפי שלבי מעמד הר סיני המתוארים בספר שמות: יט 25; כ 18; כד 3.

21. שיבולי הלקט, ענין שבת, סימן קכו (מהדורת מירסקי [לעיל הערה 12], עמ' 416).

22. ראו: 'מוצאי שבת', **אנציקלופדיה תלמודית**, מא, טור תעב והערה 68 שם.

23. בראשית רבה יא, ד"ה 'ויברך אלהים' וגו' (מהדורת תיאודור-אלבק, עמ' 92-94).

[...] אמר לו: כל ימות השבת אנו נדונין ובשבת אנו נוחין ובמוצאי השבת עד שהסדרים נשלמים. וכשהסדרים נשלמים מלאך שמו דומה שהוא ממונה על הנשמות בא ונוטל נשמתן של אותם אנשים ומקלען לארץ, הדא הוא דכתיב: 'ארץ עיפחה כמו אפל צלמות ולא סדרים' (איוב י 22) מהו צלמות? צאו למות שכבר שלמו הסדרים.²⁴

השלמת ה'סדרים' הוא סיום סדר תפילות השבת, שאז שבים הרשעים לעינוי הגיהנום – 'ומקלען לארץ'. ועוד במדרש אגדה: 'ויברך אלהים את יום השביעי: ... ד"א ברכו שאין הרשעים נידונים בגיהנם בשבת'.²⁵ אמירת פסוקי 'צדקתך' במנחה של שבת מצדיקה את החזרת הרשעים לגיהנום להמשך ריצוי עונשם. המסורת על החזרת הרשעים לגיהנום במוצאי שבת היא מקור למנהגים אחדים, כמובא למשל בסדר רב עמרם גאון:

זה שנהגו לומר ויהי נועם וקדושה דסדרא ולומר בנעימה ובאריכות טעם באפוקי שבתא, כדי שישתחו ישראל בהשלמת סדריהם, כדי להאריך מנוח לרשעים מלחזור לגיהנם. כי דאמרין (עי' תנחומא כי תשא לג) ובמוצאי שבת צועק המלאך שהוא ממונה על הרוחות חזרו לגיהנם למות, שכבר השלימו ישראל סדריהם.²⁶

נהגו לסלסל באמירת פסוקי 'ויהי נעם', 'ואתה קדוש' ולאומרם בנחת ובמתניות כדי לעכב את החזרת הרשעים לגיהנום, שהרי, כפי שראינו לעיל, כשמסתיים הסדר, כלומר התפילה, יצאה השבת וחוזרים הרשעים לגיהנום. עוד מנהג מתועד בסיפור רש"י:

ומפי הרב ר' יעקב בר יקר זצ"ל נאמר לי דטעם בשמים במוצאי שבת משום דבשבת שובת אור של גיהנם ואינו מסריח, ולמוצאי שבת חוזר ושוף ומסריח, לכך מריח בשמים להפיג ריח רע.²⁷

במוצאי שבת חוזרת אש הגיהנום לבעור ולשרוף והרחת הבשמים נועדה להפיג את הריחות הרעים של שריפת האש. מכאן שהמסורת על חזרתם של רשעים לגיהנום הייתה בסיס לאמירת פסוקי צדקתך ולמגוון מנהגים אחרים.²⁸

ג' פסוקי 'צדקתך' כנגד ג' סעודות

נימוק אחר לאמירת פסוקי 'צדקתך' בתפילת מנחה של שבת מופיע בספר אבודרהם:

ועוד יש מפרשים שנהגו לאמרם לפי שאחר המנחה אוכלים סעודה שלישית. ואמרינן במסכת שבת (ק"ח ע"א) שכל המקיים ג' סעודות שניצול מג' פורעניות מחבלו של משיח וממלחמת גוג ומגוג ומדינה של גיהנם ואלו הג' פסוקים נהגו לאמרם על שם אלו השלש צדקות שיעשה עמו, וכך הם נדרשים 'צדקתך כהררי אל משפטיך תהום רבה' כנגד חבלו של משיח שיעקור הרשעה. ואמרו רבותינו ז"ל (עי' ב"ר פל"ג) שהרשעה דומה לתהום מה תהום אין לו חקר כך הרשעה אין לה חקר. 'וצדקתך אלהים עד מרום אשר עשית גדולות' וגו' כנגד מלחמת גוג ומגוג שכתוב בה 'והתגדלתי והתקדשתי ונודעתי לעיני גוים רבים' (יח' לח 23). 'צדקתך צדק לעולם ותורתך אמת' כנגד דינה של גהינם ששואלין תחלה למת למה לא עסקת בתורה שנקראת אמת. ודרשו זה (סנהדרין ז ע"א) מפסוק 'פטר מים ראשית מדון' (מש' יז 14).²⁹

אם כן, לדעה זו שלושת פסוקי 'צדקתך' נאמרים כנגד שלוש סעודות השבת. גם כאן מופיע היסוד של הצלה מדין גיהנום מכוח קיום סעודות השבת כמצוות.

24. מדרש תנחומא, פרשת כי תשא סימן לג (מהדורת מכון המדרש המבואר, עמ' רפב).

25. מדרש אגדה בראשית ב, ג (מהדורת בובר, עמ' ז).

26. סדר רב עמרם גאון (מהדורת גולדשמידט [לעיל הערה 3], עמ' פא).

27. סידור רש"י, סימן רז (מהדורת פריימן [לעיל הערה 15], עמ' 95).

28. להרחבה ראו: סידור רש"י (שם); י"מ תא שזע, הנגלה שבנסתר: לחקר שקיעי ההלכה בספר הזוהר, בני ברק 2001, עמ' 30.

29. ספר אבודרהם, תפילת מנחה של שבת (מהדורת ורטהיימר, עמ' קפ).

'צדקתך' בביתא ישראל

בספרות ביתא ישראל שמור מקום של כבוד לספר 'תאזאזה סנבת' – מצוות השבת. הספר מתאר את השבת כדמות אגדית שיורדת על הארץ ביום השביעי, מעניקה מחסדיה לשומריה ונפרעת ממחלליה. השבת מתוארת כישות חשובה בבריאה, ומסירות הנפש לשמירתה היא סוד הגאולה. זהו עיקרו של החיבור ונלווים אליו תיאורים של אבות האומה, של מעמד הר סיני ושל חגי ישראל. החיבור מיוחס לנזיר אבא צברה, מגדולי המנהיגים של ביתא ישראל בכל הדורות, שפעל במאה החמש עשרה לשימור יהדותה של הקהילה ולאחדותה למרות פיזור ברחבי אתיופיה.³⁰ כדרכם של כתבי הקודש באתיופיה, הספר כתוב בלשון הגעז,³¹ ויצא לאור בכמה מהדורות.³² בספר תאזאזה סנבת מופיע תיאור נרחב של סגולות השבת, ובהן הצלת רשעים מדין גיהנום, וכן מופיעים בה פסוקי צידוק הדין. השבת חביבה על הרשעים שכן היא מוציאתם מן השאול:

גם נפשות הרשעים אוהבות אותה, כי היא מוציאה אותם מן השאול. נעצבות הן בזכרן את רשעתן ביום השבת, ביום השביעי אשר אֱלֹהִים נתנו.³³

בהמשך מפורטים הדברים בהרחבה:

אֱלֹהִים אומר אל מיכאל, מלאך הפנים: לך רד לתוך שאול על דבר מנוחת השבת. בקום השבת מימין האיל, קמים יחד עם השבת המלאכים ביום הששי עם דמדומי חמה, ומכתירים אותה ומשבחים ומהללים ומפארים ומשתחוים באימה וברעדה גדולה. וביום הששי בערב, לעת השעה התשיעית, יורדים הם מן השמים ורוח אֱלֹהִים אומרת אל מיכאל: לך רד לתוך שאול על דבר יום המנוחה שהיכנתי, להוציא את דרי שאול שהאמינו בי, בשבת אשר לאֵל האחד.³⁴

כבר ביום ששי, כשלוש שעות לפני השקיעה (השעה התשיעית), יורד המלאך מיכאל להוציא את הרשעים מהגיהנום. דומה שרק הרשעים שמאמינים ביום השבת זוכים לגאולה – 'להוציא את דרי שאול שהאמינו בי, בשבת אשר לאֵל האחד'. בהמשך הפרק מתוארת זעקת הרשעים שלא האמינו בשבת:

והאנשים שנשארו בשאול קוראים ואומרים: 'אל תעזבנה מיכאל; נשארו לבדנו'. בשמוע מיכאל את קול דברי החוטאים האלה, שואל הוא: 'איכס? והם עונים ואומרים למיכאל: 'חנקה גיהנום את גרונונו בל נדבר אתך'. ועוד אומרות הנפשות למיכאל: 'סכרה גיהנום את גרונונו ולקחתנו אל ירכתי שאול והשליכתנו אל מעמקי ארץ, בל תוציאנו'. אז מוציא מיכאל גם את הנפשות האלה.

התפילה מתארת את זעקתם של הרשעים אל המלאך מיכאל – 'אל תעזבנה'. כלומר, שלא ישאירם לבד בשאול. בסופו של דבר נענית קריאתם והם נגאלים מהשאול ביום השבת.³⁵

נמצאנו למדים שהמסורת הפרשנית על מנוחת הרשעים ועל שביתת הגיהנום ביום השבת מצאה דרכה לעולמם הרוחני של ביתא ישראל באתיופיה. אומנם פסוקי 'צדקתך' הנאמרים בתפילת מנחה של שבת לא נאמרו בתפילותיהם, אך נאמרים פסוקים רבים אחרים המביעים את רעיון צידוק הדין ביחס לעונשם של מחללי השבת. למשל:

30. על הספר ומחברו ראו: א"ז אשכולי, **ספר הפלשים: יהודי חבש תרבותם ומסורותיהם**, ירושלים תשל"ג, עמ' 92–97; ח' ארליך, ה' סלמון וס' קפלן, **אתיופיה: נצרות, אסלאם, יהדות**, תל אביב תשס"ג, עמ' 344; י' זיו, 'הלכות שבת של ביתא ישראל לפי תאזאזה סנבת', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בריאלי, תשס"ט, עמ' 16–18; י' גונצ'ל, 'תְּאִזְזָה סִנְבֵּת', **ארץ אחרת**, 35 (תשס"ו), עמ' 70–75.

31. געז היא השפה הקלסית של אתיופיה, ומשתייכת לענף הדרומי של השפות השמיות. היא הייתה השפה המדוברת בממלכת אקסום. כתבי היד המוקדמים ביותר בשפה זו מתוארכים למאה השלישית. במאה הארבע עשרה תפסה האמהרית את מקומה של הגעז, והייתה ללשון המדוברת באזור אמהרה ואדיס אבבה, אך מאז ועד היום נשארה הגעז לשון הקודש הן בכנסייה הן בביתא ישראל. להרחבה ראו: אשכולי (שם), עמ' 83; ה' סלמון, **אתיופיה: קהילות ישראל במזרח במאות התשיעית-עשרה והעשרים**, ירושלים תשס"ח, עמ' 71–80.

32. למהדורה עברית של הספר 'תאזאזה סנבת' בליווי מבוא והערות ראו: מ' וורמברנד, ספר מצוות השבת של "ביתא-ישראל", **מהות**, ח–ט (1991)–(1992), עמ' 96–107; למהדורה אנגלית של הספר גם היא בליווי מבוא והערות ראו: L. Wolf, (trans.), *Falasha Anthology*, New Haven 1951, pp. 3–39.

33. תאזאזה סנבת, פרק חמישי (מהדורת וורמברנד [שם], עמ' 103).

34. תאזאזה סנבת (שם).

35. להרחבה בנושא תפילת מלאכים ראו: M. Bar-Ilan, 'Prayers of Jews to Angels and Other Intermediaries during the First Centuries CE', M. Poorthuis and J. Schwartz (eds.), *Saints and Role Models in Judaism and Christianity*, Leiden–Boston 2004, pp. 79–95.

שמרו את השבת אשר לא־לוהים, למה זה תעבדו ותעמלו בה, אחרי אשר רוממה א־לוהים
 ופארה וקידשה. אחרי מותכם למה זה תבכו ביום בו ישלחכם לגיהנום? לא יתנו לכם שם
 מנוחה. אל תוך כבשן האש תושלכו. יביאו אתכם אל התולעת אשר לא תנום ואל האש אשר
 לא תדעך ואל העשן אשר לא ילאה לעולם ואל כבשן האש המשתפך על החוטאים ועל
 הרשעים. יומם ולילה אין שם מנוחה. לעולם לא ישכבו ולא ינומו בו [...] כאשר נשאתם ונתתם
 ביום שבת וביום ראש חודש [...] **במידה בה מדדתם בה ימדדו לכם** [...] **צדיק א־לוהים**. הוא
 ישמח בשמים על השבת אשר לישראל.³⁶

ראינו אפוא טעמים מגוונים למנהג אמירת פסוקי 'צדקתך' – מות משה, מתן תורה, חזרת רשעים לגיהנום וכנגד
 שלוש סעודות. אף שתפילות ביתא ישראל שונות בלשוןן ובתוכנן מהתפילות הנוהגות בשאר קהילות ישראל,
 הרעיון הבסיסי של השבת המצילה רשעים מדין גיהנום השתמר בספר היסוד של השבת, תאזאזה סנבת.
 השאלה אם לשתי המסורות מוצא משותף או שמדובר בגיבוש עצמאי של שתי מסורת נפרדות נותרת על כנה.

36. תאזאזה סנבת, פרק שני (מהדורת וורמברנד [לעיל הערה 32], עמ' 102).

אלהו יוסף

בין תנאי לשבועה:

עיון בפרשת תנאי בני גד ובני ראובן

תקציר

התנאי במשפט העברי ינק את מבנהו מהתנאי המקראי שמנוסח לראשונה בסיפור חלוקת ארץ ישראל והנחלת עבר הירדן לבני גד ולבני ראובן. במאמר נעמוד על מבנה התנאי כפי שנוסח במקרא וכפי שהתפתח במשפט העברי. עם זאת נראה שתנאי בני גד ובני ראובן כפי שנוסח במקרא היה רק אחת הדרכים להתיישבות בני גד ובני ראובן בעבר הירדן.

על פי התיאור בסוף ספר במדבר ובספר דברים וגם בספר יהושע מתברר שהתיישבותם של בני גד ושל בני ראובן בעבר הירדן לא נבעה מקיום התנאי אלא משבועה שנשבעו למשה. למעשה, מבחינה משפטית זכו בני גד ובני ראובן בעבר הירדן כבר בימי משה ולא היו צריכים להמתין עד לסוף כיבוש הארץ.

במאמר נעמוד על האופי המיוחד של תנאי בני גד ובני ראובן ועל המעבר מלשון תנאי ללשון שבועה בדבריהם למשה. מתברר שלא התנאי אלא השבועה היא שהביאה לידי קיום הבטחתם לצאת למלחמה בראש שבטי ישראל.

מילות מפתח:

תנאי בני גד ובני ראובן; נדר; שבועה; עבר הירדן.

התנאי במקרא

במקומות רבים במקרא קיים הסכם מותנה. תפקידו של התנאי במשפט המקראי הוא הגבלת המחויבות.¹ ההסכם אינו תקף בכל מצב אלא מותנה במעשה. הוא מוגבל במילה 'אם' – אם תיתן או תעשה א', אנחנו נעשה ב'. לדוגמה: כדי שיעקב יקבל את שכרו נדרש לבן להפריד את הצאן הנקודים והטלואים: 'אם תַעֲשֶׂה לִי הַדָּבָר הַזֶּה אֶשְׁכְּבָה אִתָּךְ צֹאנְךָ אֶשְׁמֹר' (בר' ל 31). ואם לא? הכתוב אינו עוסק באפשרות הזאת ולמעשה היא מובנת מאליה. אם לבן לא יקיים את התנאי ההסכם לא יחול. בשפה המשפטית נקרא תנאי כזה 'תנאי מְכַלְלֵא'. מתוך האמירה החיובית אנו למדים מה קורה כשהתנאי, ה'אם', לא מתקיים.²

אלא שדיני התנאי במשפט המקראי השפיעו על דיני התנאי במשפט העברי, ואף תנאי בני גד ובני ראובן הוא בניין אב לתנאים במשפט העברי. זהו מפגש בין תחומי של משפט מקראי עם משפט עברי. מושגים מתוך המשפט העברי יעזרו לנו להבין את סיפור תנאי בני גד ובני ראובן בספר במדבר. נראה שתנאי בני גד ובני ראובן אינו אלא מקור השראה לדיני התנאי במשפט העברי ולמעשה בסיפור המקראי של מושאי התנאי, בני גד ובני ראובן, התנאי לא התקיים. לשם כך עלינו לעמוד על דיני התנאי במשפט העברי ולאחר מכן נראה את השתלשלות התנאי בסיפור המקראי.

דיני תנאי במשפט העברי

כאמור, תנאי בני גד ובני ראובן הוא בניין אב לתנאים במשפט העברי. מבנה משפט התנאי וחלותו נלמדים מניסוח תנאי בני גד ובני ראובן כמתואר בספר במדבר. תנאי זה אינו תנאי מְכַלְלֵא. נאמר בו בפירוש מה יקרה אם יתקיים ומה יקרה אם לאו.

רבי מאיר אומר כל תנאי שאינו כתנאי בני גד ובני ראובן אינו שנאמר 'ויאמר משה אליהם אם יעברו בני גד ובני ראובן' וכתוב 'ואם לא יעברו חלוצים'. (משנה, קידושין ג, ד)

כך גם נפסק להלכה, כל תנאי צריך להיות מנוסח כתנאי בני גד ובני ראובן, והמעשה חל רק לאחר קיום התנאי:

המקדש על תנאי אם נתקיים התנאי מקודשת ואם לא נתקיים אינה מקודשת [...] וכל תנאי שבעולם בין בקידושין וגירושין בין במקח וממכר בין בשאר דיני ממון צריך להיות בתנאי ארבעה דברים. ואלו הן הארבעה דברים של כל תנאי: שיהיה תנאי כפול, ושיהיה הין שלו קודם ללאו, ושיהיה התנאי קודם למעשה, ושיהיה התנאי דבר שאפשר לקיימו. ואם חסר התנאי אחד מהן הרי התנאי בטל וכאילו אין שם תנאי כלל אלא תהיה זו מקודשת או מגורשת ויתקיים המקח או המתנה מיד וכאילו לא התנה כלל הואיל וחסר התנאי אחד מן הארבעה.³

מהדברים האלה ברור שהקניין מתקיים רק לאחר קיום התנאי:

המקנה בין קרקע בין מיטלטלין והתנה תנאין שאפשר לקיימן, בין שהתנה המקנה בין שהתנה הקונה, אם נתקיימו התנאין נקנה הדבר שהוקנה, ואם לא נתקיים התנאי לא קנה, וכבר ביארנו משפטי התנאים בהלכות אישות.⁴

1. ראו בהרחבה: ז' פלק, 'התנאי במשפט המקראי', תרביץ, לח (תשכ"ט), עמ' 318–321. המילה 'תנאי' ונגזרותיה אינן לשון מקרא אלא לשון חכמים. ראו: ב' ליפשיץ, 'משפט ופעולה: מונחי חוב וקניין במשפט העברי', ירושלים תשס"ב, עמ' 250, המביא השערה שמקור המילה תנאי מהמילה הארמית 'תני' ומשמעותה 'שני', כלומר זהו חלקו השני של ההסכם המתאר מה הדין אם המעשה המתואר בהסכם לא מתקיים.

2. על תנאי מכללא ראו: ש' ורהפטיג, 'דיני חוזים במשפט העברי: בתוספת סקירות על דיני חוזים במדינת ישראל', ירושלים תשל"ד, עמ' 136–137; ר' בן-נתן (קלינברגר), 'דיני התנה מכללא במשפטנו העכשווי – עיון נוסף', משפטים, יז (תשמ"ח), עמ' 571–591.

3. רמב"ם, משנה תורה, הלכות אישות ו, א–ב. שני מקרים קודמים ענו על כללי התנאי אך מסיבות מובנות אי אפשר לראות בהם בניין אב של כללי התנאים. הראשון, תנאי שמעון ולוי עם חמור אבי שכם: 'אם תהיו קמנו להמל לך כל זכר. ונתנו את בנותינו לך ואת בנותיך נקח לנו ונשכנו אתכם והיינו לך עם אחד. ואם לא תשמעו אלינו להמול ולקחנו את בנותנו ונהלכנו' (בר' לד 15–17). השני, תנאי יהודה עם יעקב: 'אם יישך משלם את אחינו אתנו נרדה ונשברה לך אכל: ואם אינך משלם לא נרד' (בר' מג 4–5).

4. רמב"ם, משנה תורה, הלכות מכירה יא, א.

ההתחייבויות במקרא מותנות במילה 'אם' ובתנאי מְקַלָּל.⁵ פרשת בני גד ובני ראובן לימדה עוד כללים בהלכות תנאי. בנוסח התנאי הכפול של בני גד ובני ראובן יש שני היגדים: מה יקרה אם ימלאו את התנאי ומה יקרה אם לא ימלאו אותו.⁶ אם יעברו בני גד ובני ראובן חלוצים, הם יקבלו את עבר הירדן, ואם לאו, יקבלו נחלה בארץ כנען.⁷ ההיגד הפוזיטיבי קודם להיגד הנגטיבי – הן קודם ללאו. התנאי גם קודם למעשה. הוא נאמר לפני שקיבלו בני גד ובני ראובן את עבר הירדן. ולבסוף זהו תנאי שאפשר לקיימו, שכן מדובר בדרישה מציאותית והגיונית. כאמור, זהו בניין אב לכל דיני התנאים מכאן ולהבא. עם זאת, בשום מקום לא נאמר שתנאי בני גד ובני ראובן לא התקיים קודם לכן.⁸

תיחום סיפור הנחלת עבר הירדן לבני גד ולבני ראובן

כדי לעמוד על קיומו של תנאי בני גד ובני ראובן בסיפור המקראי עלינו לבדוק את חלות התנאי בסיפור זה בלבד ללא התחשבות בדיני המשפט העברי כפי שהתפתחו במרוצת הדורות. לשם כך עלינו לתייחם את גבולות הסיפור המקראי המתאר את הנחלת עבר הירדן לבני גד ולבני ראובן. לפנינו שתי דרכים לתיחום הסיפור:

- א. התייחום המצומצם, שעל פיו נתחם את הסיפור בפרק לב בספר במדבר בלבד. תיחום זה נובע מאחדות העלילה. לפנינו סיפור שלם שיש בו מבנה של השתלשלות מהצגת הבעיה לפני משה – מקנה רב – ועד להתיישבות של בני גד ושל בני ראובן בעבר הירדן.⁹
 - ב. התייחום הרחב, שעל פיו סיפור הנחלה מתחיל בספר במדבר פרק לב ומסתיים בספר יהושע פרק כב, עם שיבת בני גד ובני ראובן לנחלתם. כפי שנראה להלן, בהקשר של נחלת בני גד ובני ראובן מופיעות המילים המנחות משורש נ"ן או לק"ח, שמטרתן להדגיש שעבר הירדן הוא נחלתם של בני גד ושל בני ראובן.¹⁰
- ברם, נראה שהתייחום הרחב הוא המתאים לסיפור הנחלת עבר הירדן לשבט גד ולשבט ראובן. האזכורים האחרים של בני גד ושל בני ראובן, כמו גם של עבר הירדן, מופיעים בזיקה הדדית של בני גד ושל בני ראובן לעבר הירדן ולנתינת משה את חבל ארץ זה. החלק הראשון והעיקרי של הסיפור, בספר במדבר פרק לב, עוסק במשא ומתן עם משה. בחלקו השני של הסיפור מופיעים כל המקומות בעבר הירדן הנחשבים נחלה חלוטה של בני גד ושל בני ראובן. הם עוזבים אותה עם כניסת בני ישראל למערב הארץ, ושבים אליה עם השלמת הכיבוש. כדי לאפיין את המשא ומתן של משה עם בני גד ועם בני ראובן, עלינו להתבונן תחילה בחלקו הראשון של הסיפור.

תנאי ללא תנאי?

על פי דיני התנאים במשפט העברי בני גד ובני ראובן היו אמורים לקבל את נחלתם רק לאחר כיבוש ארץ כנען. גם ניסוח התנאי בפרשת בני גד ובני ראובן בספר במדבר מלמד שהנחלה אמורה להתקבל רק לאחר קיום התנאי, כלומר לאחר סיום כיבוש הארץ שממערב לירדן. ברם, עיון בפסוקים שלאחר סיפור בני גד ובני ראובן מלמד שלתנאי לא היה שימוש מעשי. כפי שנראה להלן, התנאי הכפול הופיע לקראת סוף המשא ומתן. אם כן, מה הוסיף התנאי להתחייבות שקיבלו עליהם השבטים? ויתרה מזו, אומנם תנאי בני גד ובני ראובן הוא בניין אב לדיני תנאים במשפט העברי, אבל בסיפור המקראי נראה שבני גד ובני ראובן קיבלו את נחלתם ללא 'תנאי בני גד ובני ראובן'. הרי מייד עם סיום המעמד נאמר שבני גד ובני ראובן קיבלו את עבר הירדן מידי משה:

5. ראו: פלך (לעיל הערה 1).
6. ראו: ורהפטיג (לעיל הערה 2), עמ' 153, העומד על יסוד גמירות הדעת במשפט העברי, שהוא הצורך לברר אם שני הצדדים שביניהם הסכמה מחייבת מודעים למשמעויות ההסכם וגמרו בדעתם לקיימו. לדבריו כשקיום המעשה תלוי בתנאי יש הוכחה שהמתנה גמר בדעתו לקיים את התנאי, והוא יודע שאם לא יקיים את התנאי לא יתקיים המעשה.
7. לדעת ר' חנינא בן גמליאל (במשנה, קידושין ג, ד) אלמלא היה התנאי מוכפל היה אפשר להבין שאף בארץ כנען לא היו נוחלים.
8. השאלה אם מקור החיוב נמצא בפסוקי התורה או שפסוקי התורה משמשים יסוד לדרשות חז"ל בתורה שבעל פה, ודרשות אלו הן המחייבות מבחינה הלכתית נמצאת בפרשנות הכלל 'אין מקרא יוצא מידי פשוטו' (בבלי, שבת ס"ג ע"א ועוד מקומות). וראו על כך: **אנציקלופדיה תלמודית**, א, טור תרע"ז–תרע"ח; א"א אורבך, **ההלכה: מקורותיה והתפתחותה**, גבעתיים 1984, עמ' 80–82. אלא שכאן גם אם נאמר שהחיוב על מבנה התנאי נלמד מפסוקי התורה, עדיין אין זה מלמד שבני גד ובני ראובן הם שהזדקקו לראשונה למבנה התנאי.
9. ההגדרה 'מבנים' של השתלשלות' הובאה אצל י' גרוסמן, **גלוי ומוצפן: על כמה מדרכי העיצוב של הסיפור המקראי**, תל אביב תשע"ה, עמ' 184.
10. על תפקידה של המילה המנחה בתיחום הסיפור המקראי ראו: גרוסמן (שם), עמ' 185.

וַיִּתֵּן לָהֶם מֹשֶׁה לִבְנֵי גָד וְלִבְנֵי רָאוּבֵן וְלַחֲצִי שִׁבְט מְנַשֶּׁה בֶּן יוֹסֵף אֶת מַמְלֶכֶת סִיחֹן מֶלֶךְ הָאֱמֹרִי
וְאֶת מַמְלֶכֶת עֹג מֶלֶךְ הַבָּשָׁן. (במ' לב 33)

ר' יצחק אברבנאל כותב שבני גד ובני ראובן זכו בעבר הירדן מייד והם סירבו לקבל את נחלתם מידי אלעזר הכהן ויהושע בן נון:

'את אשר דבר ה' אל עבדיך כן נעשה' כלומר אנחנו מעצמנו נדרנו ונתחייבנו בזה כי מאת ה' היתה לנו. ולזה תדע לך שכן נעשה כי מאת ה' היה שאנחנו נעבור חלוצים אבל מתנת אחוזתינו לא יתנו אותה יהושע ואלעזר והנשיאים בזמן ההוא. אבל אתה עתה בחיך ומידך תהיה נתונה לנו וז"ש 'ואתנו אחוזת נחלתנו מעבר לירדן' והודה להם משה בדבר זהו 'ויתן להם' כי מאז לדורות נתן להם משה הארץ ההיא לאחוזתה.¹¹

פירוש הכתב והקבלה דומה:

משה אמר ונכבשה ונתתם, שלא יותן להם ארץ סיחון ועוג אלא אחר שישבו מכבוש הארץ, והם אמרו נחנו נעבור חלוצים ואתנו אחוזת נחלתנו, שתהיה ברשותנו מעת שנעבור את הירדן [...] כי אחר שלא יעברו כולם רק כל חלוץ גבורי החיל המסויימים, ורבים הם שישארו עם הטף בערי הגלעד, א"כ מהראוי כי אתנו תהיה נחלתנו כבר מעת עברינו, כי בהיות המון עם ממנו מעתה נשאר בנחלתנו.¹²

כדבריהם נראה מתוך הסיפור המקראי, שכן בספר במדבר מייד אחרי התנאים, ובכל ספר דברים משה ובני ישראל רואים בעבר הירדן נחלה שניתנה לבני גד ולבני ראובן. בשום מקום לא מוזכר שהם זכו בנחלה רק לאחר מילוי התנאי.¹³ מה גרם ל"תפנית בעלילה"? מה הייתה הסיבה לקבלת עבר הירדן ללא תנאי?

קבלת עבר הירדן מייד לאחר המשא ומתן בין משה ובין בני גד ובני ראובן

כל המקורות שעוסקים בנחלת בני גד ובני ראובן מדברים על נחלה חלוטה שכבר שייכת להם ולא על נחלה מותנית, שקניינה יתבצע רק לאחר כיבוש ארץ כנען. נענין במקורות:

א. בתיאור גבולות הארץ נאמר:

וַיְצַו מֹשֶׁה אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לֵאמֹר זֹאת הָאָרֶץ אֲשֶׁר תִּתְּנַחֲלוּ אֹתָהּ בְּגֹזֶל אֲשֶׁר צָוָה ה' לָתֵת
לְתַשְׁעַת הַמִּטּוֹת וְחֲצִי הַמִּטָּה. כִּי לָקְחוּ מִטָּה בְּנֵי הָרָאוּבֵן לְבֵית אֲבֹתָם וּמִטָּה בְּנֵי הַגָּדִי לְבֵית
אֲבֹתָם וְחֲצִי מִטָּה מְנַשֶּׁה לָקְחוּ נַחֲלָתָם. שְׁנֵי הַמִּטּוֹת וְחֲצִי הַמִּטָּה לָקְחוּ נַחֲלָתָם מֵעֵבֶר לַיַּרְדֵּן
יָרְחוֹ קֶדְמָה מִזְרָחָה (במ' לג 13-15).

המילה המנחה בחלק זה היא מהשורש לק"ח, והיא עוסקת בבני גד, בבני ראובן ובחצי המנשה. אלו לקחו את נחלתם ואינם נכללים בחלוקת ארץ כנען. אילו קבלת הנחלה הייתה מותנית, הייתה לכך השפעה על חלוקת הנחלות לתשעה המטות וחצי המטה. יתר על כן, משה מעיד שאת הארץ המערבית 'צָוָה ה' לָתֵת לְתַשְׁעַת הַמִּטּוֹת וְחֲצִי הַמִּטָּה'.

ב. לאחר תיאור כיבוש עבר הירדן נאמר:

וְאֵת הָאָרֶץ הַזֹּאת יְרֻשָּׁנוּ בָּעֵת הַהִוא מֵעֵרֶעֶר אֲשֶׁר עַל נַחַל אֲרָנוֹן וְחֲצִי הָרַגְלָעַד וְעָרֵיו נְתַתִּי
לְרָאוּבֵן וְלַגָּדִי. וַיִּתֵּר הַגְּלָעַד וְכָל הַבָּשָׁן מַמְלֶכֶת עֹג נְתַתִּי לַחֲצִי שִׁבְט מְנַשֶּׁה [...] וְלִמְכִיר נְתַתִּי
אֶת הַגְּלָעַד. וְלָרָאוּבֵן וְלַגָּדִי נְתַתִּי מִן הַגְּלָעַד וְעַד נַחַל אֲרָנוֹן וְהַנַּחַל הַגָּבֹל וְעַד יַבֵּק הַנַּחַל גְּבֹול
בְּנֵי עַמּוֹן (דב' ג 12-16).

11. פירוש אברבנאל לבמ' לב 29-33 (פירוש על התורה, ירושלים תשכ"ד).

12. פירוש הכתב והקבלה לבמ' לב 32, ד"ה ואתנו אחוזת.

13. כפי שהראינו לעיל, לפי דיני התנאי רק לאחר קיום התנאי מתבצע הקניין. כך הדין בתנאי בנישואין ובגירושין. הדין אמור להיות כך גם בדיני ממונות, אך בשל קשיים אובייקטיביים בניסוח מקלים בניסוח התנאי בדיני ממונות. ראו: א' גולאק, 'יסודי המשפט העברי: סדר דיני ממונות בישראל עפ"י מקורות התלמוד והפוסקים', א, תל אביב תשכ"ז, עמ' 79-83.

נתינת עבר הירדן לגד, לראובן ולחצי המנשה אינה מותנית, אלא עובדה מוגמרת. יתרה מזו, בהמשך משה מציג את ההסכם, אבל אין בו כל תנאי:

וְאַצּוּ אֶתְכֶם בְּעֵת הַהוּא לֵאמֹר ה' אֱלֹהֵיכֶם נָתַן לָכֶם אֶת הָאָרֶץ הַזֹּאת לְרִשְׁתָּהּ חִלּוּצִים תַּעֲבְרוּ לִפְנֵי אַחֵיכֶם בְּנֵי יִשְׂרָאֵל כָּל בְּנֵי חֵיל. רַק נָשִׁיכֶם וְטַפְכֶם וּמִקְנֵיכֶם יֵדְעֵתִי כִּי מִקְנֶה רַב לָכֶם יִשְׁבּוּ בְּעָרֵיכֶם אֲשֶׁר נָתַתִּי לָכֶם עַד אֲשֶׁר יָנִיחַ ה' לְאַחֵיכֶם כָּכֶם וְיִרְשׁוּ גַם הֵם אֶת הָאָרֶץ אֲשֶׁר ה' אֱלֹהֵיכֶם נָתַן לָהֶם בְּעֶבֶר הַיַּרְדֵּן וְשִׁבְתֶּם אִישׁ לְרִשְׁתּוֹ אֲשֶׁר נָתַתִּי לָכֶם (שם 18–20).

המילה המנחה היא משורש נת"ן. נאמר כאן שה' נתן להם את הארץ – הנתינה של משה נקראת נתינה מידי ה', אף שבשום שלב במשא ומתן משה לא שואל את ה' כיצד לנהוג. בפרשת בנות צלפחד, הקשורה אף היא לנחלות, ושכנראה התרחשה סמוך לאותם אירועים, משה פונה אל ה' כדי לדעת כיצד לפסוק: 'וַיִּקְרַב מֹשֶׁה אֶת מִשְׁפָּטָן לִפְנֵי ה' (במ' כז 5). כך גם בהמשך, כאשר בני שבט יוסף מערערים על הפסק: 'וַיֹּצֵא מֹשֶׁה אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל עַל פִּי ה' לֵאמֹר כֹּן מִטָּה בְנֵי יוֹסֵף דְּבָרִים' (במ' לו 5). ואילו כשבני גד ובני ראובן ביקשו את עבר הירדן לא ראינו כל מעורבות אלוהית.¹⁴

ג. משה מבדיל ערי מקלט לכל אחד משבטי עבר הירדן:

אֲזַ וּבְדִיל מֹשֶׁה שְׁלֹשׁ עָרִים בְּעֶבֶר הַיַּרְדֵּן מִזְרָחָה שְׁמֹשׁ [...] אֶת בְּצֹר בְּמִדְבַּר בְּאֶרֶץ הַמִּישֹׁר לְרֹאשׁוֹנֵי וְאֶת רָאמֹת בְּגִלְעָד לְגִדִּי וְאֶת גּוֹלָן בְּבָשָׁן לַמְנַשִּׁי. (דב' ד 41, 43)

אם בני גד וראובן עדיין לא זכו בעבר הירדן לשם מה להבדיל ערי מקלט?¹⁵

ד. בנאום הסיכום שבא לאחר דברי התוכחה הקשים משה אומר:

וּתְבֹאוּ אֶל הַמָּקוֹם הַזֶּה וַיֵּצֵא סִיחֹן מֶלֶךְ חֲשֹׁבוֹן וְעוֹג מֶלֶךְ הַבָּשָׁן לִקְרָאתָנוּ לְמַלְחָמָה וַנִּנָּכֶם. וְנִקְחָ אֶת אֲרָצָם וְנִתְּנָה לְנַחֲלָה לְרֹאשׁוֹנֵי וּלְגִדִּי וְלַחֲצֵי שְׁבֵט הַמְנַשִּׁי. (דב' כט 6–7)

הארץ ניתנת לבני גד ולבני ראובן ללא הסתייגות.

ה. השבטים רואים בעבר הירדן נחלה ומאשרים את הבטחתם להילחם.¹⁶ אין תנאי שמוזכר בדבריהם ליהושע בן נון או בדבריו:

וּלְרֹאשׁוֹנֵי וּלְגִדִּי וְלַחֲצֵי שְׁבֵט הַמְנַשִּׁי אָמַר יְהוֹשֻׁעַ לֵאמֹר. זָכוֹר אֶת הַדְּבָר אֲשֶׁר צִוָּה אֶתְכֶם מֹשֶׁה עֶבֶד ה' לֵאמֹר ה' אֱלֹהֵיכֶם מְנִיחַ לָכֶם וְנָתַן לָכֶם אֶת הָאָרֶץ הַזֹּאת. נָשִׁיכֶם טַפְכֶם וּמִקְנֵיכֶם יִשְׁבּוּ בְּאֶרֶץ אֲשֶׁר נָתַן לָכֶם מֹשֶׁה בְּעֶבֶר הַיַּרְדֵּן וְאַתֶּם תַּעֲבְרוּ חֲמִשִּׁים לִפְנֵי אַחֵיכֶם כָּל גְּבוּרֵי הַחֵיל וְעִזְרְתֶּם אוֹתָם. עַד אֲשֶׁר יָנִיחַ ה' לְאַחֵיכֶם כָּכֶם וְיִרְשׁוּ גַם הֵמָּה אֶת הָאָרֶץ אֲשֶׁר ה' אֱלֹהֵיכֶם נָתַן לָהֶם וְשִׁבְתֶּם לְאָרֶץ יְרִשְׁתֶּם וְיִרְשְׁתֶּם אוֹתָהּ אֲשֶׁר נָתַן לָכֶם מֹשֶׁה עֶבֶד ה' בְּעֶבֶר הַיַּרְדֵּן מִזְרַח הַשָּׁמֶשׁ. (יהו' א 12–15)

ובהמשך הם אכן מצטרפים ומשמשים כוח חמוש:

וַיַּעֲבְרוּ בְנֵי רֹאשׁוֹנֵי וּבְנֵי גִד וְחֲצֵי שְׁבֵט הַמְנַשִּׁי חֲמִשִּׁים לִפְנֵי בְנֵי יִשְׂרָאֵל כְּאֲשֶׁר דִּבֶּר אֱלֹהִים מֹשֶׁה. כְּאֲרֻבָּעִים אֶלֶף חִלּוּצֵי הַצָּבָא עָבְרוּ לִפְנֵי ה' לְמַלְחָמָה אֶל עֲרֻבֹת יְרִיחוֹ. (יהו' ד 12–13)

ו. בחלוקת הארץ נאמר בבירור שמשה נתן להם את הארץ:

וַעֲתָה חֲלַק אֶת הָאָרֶץ הַזֹּאת בְּנַחֲלָה לְתִשְׁעַת הַשְּׁבִטִים וְחֲצֵי הַשְּׁבֵט הַמְנַשִּׁי. עַמּוֹ הָרֹאשׁוֹנִי וְהַגִּדִּי לְקֻחוֹ נַחֲלָתָם אֲשֶׁר נָתַן לָהֶם מֹשֶׁה בְּעֶבֶר הַיַּרְדֵּן מִזְרָחָה כְּאֲשֶׁר נָתַן לָהֶם מֹשֶׁה עֶבֶד ה' [...] וַיָּתֵן מֹשֶׁה לַמִּטָּה בְּנֵי רֹאשׁוֹנֵי וּלְמִשְׁפַּחְתָּם [...] וַיָּתֵן מֹשֶׁה לַמִּטָּה גִד לְבְנֵי גִד לְמִשְׁפַּחְתָּם [...] כִּי נָתַן מֹשֶׁה נַחֲלַת שְׁנֵי הַמִּטּוֹת וְחֲצֵי הַמִּטָּה מֵעֶבֶר לַיַּרְדֵּן. (יהו' יג 7–24)

14. על דברי בני גד ובני ראובן: 'את אשר דבר ה' אל עבדיך בן נעשה' נעמוד בהמשך.

15. ראו בפירוש רש"י: 'אף על פי שאינן קולטות עד שיבדלו אותן שבארץ כנען, אמר משה מצוה שאפשר לקיימה אקיימנה' (פירוש רש"י לדב' ד 41, ד"ה אז יבדיל). רש"י אינו מסביר שערי המקלט אינן קולטות כיוון שעבר הירדן עדיין לא ניתן לשום שבט, אלא שערי מקלט של עבר הירדן קולטות רק לאחר שייקבעו ערי המקלט שבארץ כנען. גם רש"י מבין שעבר הירדן כבר ניתן לבני גד ולבני ראובן.

16. שאלה שלא נענה עליה כאן היא מדוע שותפים בני חצי שבט מנשה לבני גד ולבני ראובן. הם לא היו שותפים במשא ומתן עם משה בספר במדבר. יתר על כן, משה נתן להם את הנחלה ללא כל התחייבות, שכן בני חצי שבט מנשה מופיעים רק במעמד הנתינה ולא במעמד הבקשה וההתחייבות.

2. עם סיום כיבוש הארץ יהושע אומר:

אֲזַיְקָא יְהוֹשֻׁעַ לְרֹאשׁוֹנֵי וְלַגְדֵי וְלַחֲצֵי מִטָּה מְנִשָּׁה. וַיֹּאמֶר אֲלֵיהֶם אַתֶּם שְׁמַרְתֶּם אֶת כָּל אֲשֶׁר צִוָּה אֶתְכֶם מֹשֶׁה עֶבֶד ה' וַתִּשְׁמְעוּ בְּקוֹלִי [...] וְעַתָּה הִנֵּחַ ה' אֱלֹהֵיכֶם לְאַחֲכֶם כְּאֲשֶׁר דִּבֶּר לָהֶם וְעַתָּה פָּנוּ וּלְכוּ לָכֶם לְאֶהֱלֵיכֶם אֶל אֶרֶץ אַחֲזַתְכֶם אֲשֶׁר נָתַן לָכֶם מֹשֶׁה עֶבֶד ה' בְּעֶבֶר הַיַּרְדֵּן. (יהו' כב 1-4)

בכל הפסוקים בספר יהושע המילים המנחות מהשורשים לק"ח ונת"ן מופיעות. גם כאן קבלת הארץ היא דבר מוסכם ללא תנאי. לא נאמר כאן שבני גד, בני ראובן וחצי המנשה רשאים לחזור לנחלתם בשל קיום התנאי.

תנאי על שום מה?

אם משה כבר נתן את עבר הירדן לבני גד ולבני ראובן נראה לכאורה שהתנאי מיותר. אם כך: א. מה היה תפקידו של התנאי? ב. אם התנאי לא זיכה את בני גד ואת בני ראובן בעבר הירדן, מה זיכה אותם?

כדי לענות על שאלות אלו עלינו לחזור ולעיין בסיפור המקראי שבמדבר לב 16-32. תחילתו ידועה. בני גד ובני ראובן מבקשים שנחלתם תהיה בעבר הירדן, מקום שכבר כבשו כל בני ישראל. משה רואה בבקשה ניסיון השתמטות מלחימה על שאר הארץ, ומביע את כעסו. אז בני גד ובני ראובן מציעים למשה עסקה:

וַיָּשֻׁבוּ אֵלָיו וַיֹּאמְרוּ גִדְרֹת צֶאֱן נִבְנָה לְמִקְנֵנוּ פֹה וְעָרִים לְטָפְנוּ. וַאֲנַחְנוּ נַחֲלֹץ חֲשִׁים לִפְנֵי בְנֵי יִשְׂרָאֵל עַד אֲשֶׁר אִם הִבִּיאֲנָם אֶל מְקוֹמָם וַיָּשֻׁב טָפְנוּ בְּעָרֵי הַמִּבְצָר מִפְּנֵי יִשְׂרָאֵל הָאָרֶץ. (במ' לב 16-17)

העסקה פשוטה: הם ישאירו את משפחותיהם בעבר הירדן ויילחמו עם בני ישראל בארץ כנען עד לסיום הכיבוש. קבלת הנחלה בעבר הירדן עדיין אינה מותנית בדבר. בתשובתו משה מציע להם תנאי אבל עדיין אין זה התנאי הידוע לנו:

וַיֹּאמֶר אֲלֵיהֶם מֹשֶׁה אִם תַּעֲשׂוּן אֶת הַדְּבָר הַזֶּה אִם תִּחְלְצוּ לִפְנֵי ה' לְמַלְחָמָה. וְעֵבֶר לָכֶם כָּל חֲלוֹץ אֶת הַיַּרְדֵּן לִפְנֵי ה' עַד הוֹרִישׁוּ אֶת אִיְבֹיו מִפְּנֵיו. וְנִכְבְּשָׁה הָאָרֶץ לִפְנֵי ה' וְאַחֵר תָּשׁוּבוּ וְהִיִּיתֶם נִקְיִים מִה' וּמִיִּשְׂרָאֵל וְהִיִּיתָ הָאָרֶץ הַזֹּאת לָכֶם לְאַחֲזָהּ לִפְנֵי ה'. וְאִם לֹא תַעֲשׂוּן כֵּן הִנֵּה חֲטֹאתֶם לַה' וְדַעוּ חֲטֹאתֶכֶם אֲשֶׁר תִּמְצָא אֶתְכֶם. בְּנוּ לָכֶם עָרִים לְטָפְכֶם וְגִדְרֹת לְצִנְאָכֶם וְהִצַּא מְפִיכֶם תַּעֲשׂוּ. (שם 20-24)

משה אומר להם שאם ייחלצו לפני ה' למלחמה, 'וְהִיִּיתָ הָאָרֶץ הַזֹּאת לָכֶם לְאַחֲזָה' – הם יקבלו את הארץ, ובמשמע שיקבלו אותה לאחר שתסתיים המלחמה. ואם לא ייחלצו? היינו מצפים לשמוע שההסכם בטל ושהם לא יקבלו את הנחלה בעבר הירדן. ברם, משה אומר להם שאי־קיום התנאי יהיה חטא: 'הִנֵּה חֲטֹאתֶם לַה' וְדַעוּ חֲטֹאתֶכֶם אֲשֶׁר תִּמְצָא אֶתְכֶם'. הדרישה הברורה של משה היא 'הִצַּא מְפִיכֶם תַּעֲשׂוּ'.

לא נוכל לנמק את היעדר דברי ביטול התנאי בתירוץ שהתורה נקטה לשון קצרה ולא פירטה את המובן מאליו (תנאי מְפִיכָא) משום שאי קיום התנאי אינו חטא. בתנאי יש הדדיות. מתנה התנאי יכול לבחור אם לקיים את התנאי ולזכות בתמורה או שלא לקיימו ולא לקבל את התמורה.¹⁷ האפשרות של אי־קיום התנאי היא מרכיב הכרחי במבנה התנאי. אם התנאי לא מתקיים אין צורך להתרות ולומר: 'וְדַעוּ חֲטֹאתֶכֶם אֲשֶׁר תִּמְצָא אֶתְכֶם'.

בני גד ובני ראובן מקבלים את הדברים וחוזרים עליהם, אבל דבריהם למשה עדיין מנוסחים בנוסח של חוזה:

וַיֹּאמְרוּ בְנֵי גֹד וּבְנֵי רְאוּבֵן אֶל מֹשֶׁה לֹאמוֹר עֲבָדֶיךָ יַעֲשׂוּ כְּאֲשֶׁר אָדָּנִי מִצִּוָּה. טָפְנוּ נָשִׁינוּ מִקְנֵנוּ וְכָל בְּהֶמְתָּנוּ יִהְיוּ שָׁם בְּעָרֵי הַגִּלְעָד. וְעֲבָדֶיךָ יַעֲבְרוּ כָּל חֲלוֹץ צָבָא לִפְנֵי ה' לְמַלְחָמָה כְּאֲשֶׁר אָדָּנִי דִּבֶּר. (שם 25-27)

בני גד ובני ראובן שמעו היטב את דברי משה ואמרו שיעשו את ציוויו. משפחותיהם יהיו בערי הגלעד והם ישתתפו במלחמה. כאן היה צריך להסתיים המשא ומתן. משה פונה לאלעזר הכהן וליהושע בן נון, המנהיגים שהוטל

17. על פי ורהפטיג (לעיל הערה 2), עמ' 153, הכפלת התנאי באה רק לחזק את מהימנות המתנה, ולהדגיש שידוע לו שללא קיום התנאי לא יתבצע המעשה.

עליהם לאשר את קיום התנאי ולקבוע אם בני גד ובני ראובן זכאים לקבל את נחלתם בעבר הירדן. אלא שלראשונה משה מנסח את התנאי בלשון המוכרת לנו על פי כללי התנאים:

וַיֵּצֵאוּ לָהֶם מֹשֶׁה אֶת אֲלֶעָזָר הַכֹּהֵן וְאֶת יְהוֹשֻׁעַ בֶּן נּוּן וְאֶת רָאשֵׁי אֲבוֹת הַמִּטּוֹת לְבְנֵי יִשְׂרָאֵל. וַיֹּאמֶר מֹשֶׁה אֲלֵהֶם אִם יַעֲבְרוּ בְנֵי גֹד וּבְנֵי רְאוּבֵן אִתְּכֶם אֶת הַיַּרְדֵּן כָּל חַלּוּץ לְמַלְחָמָה לִפְנֵי ה' וְנִכְבְּשָׁה הָאָרֶץ לִפְנֵיכֶם וְנִתְּתָם לָהֶם אֶת אֶרֶץ הַגִּלְעָד לְאֻחָזָה. וְאִם לֹא יַעֲבְרוּ חַלּוּצִים אִתְּכֶם וְנִאֻחָזוּ בְּתִכְכֶם בָּאָרֶץ כְּנָעַן. (שם 28-30)

כאן הייתה צריכה להסתיים ההתדיינות. לכאורה, יש תנאי שבו הן קודם ללאו, ולאחר קיומו יוכלו בני גד ובני ראובן לקבל את הנחלות, כפי שציווה משה את אלעזר ואת יהושע: 'וְנִתְּתָם לָהֶם אֶת אֶרֶץ הַגִּלְעָד לְאֻחָזָה'.

המעבר מהתחייבות מותנית לשבועה

בני גד ובני ראובן פונים למשה פעם נוספת ואחרונה לאחר ההתניה עם אלעזר הכהן ועם יהושע בן נון. הם חוזרים על דבריהם הקודמים, למעט שינוי קטן אך חשוב:

וַיַּעֲנוּ בְנֵי גֹד וּבְנֵי רְאוּבֵן לֵאמֹר אֶת אֲשֶׁר דִּבֶּר ה' אֶל עֲבָדֶיךָ כֹּן נַעֲשֶׂה. נִחְנוּ נַעֲבֹר חַלּוּצִים לִפְנֵי ה' אֶרֶץ כְּנָעַן וְאִתְּנוּ אֻחָזָת נַחֲלָתְנוּ מֵעֵבֶר לַיַּרְדֵּן. (שם 31-32)

בני גד ובני ראובן מבקשים שהנחלה תינתן להם מייד: 'וְאִתְּנוּ אֻחָזָת נַחֲלָתְנוּ'.

רמב"ן מעיר על כך על אתר:

אמרו לו, אין אדוננו צריך לצוות עלינו בתנאי כפול, חלילה לעבדיך מעבור על מה שאדוני מצוה כי הם דברי ה' ולא נעבור על מצוותו. וזה טעם 'את אשר דבר ה'', כי מתחלה אמרו כאשר אדוני מצוה.

נראה שכאן חל המהפך. הזכרנו לעיל שבשונה מפרשת בנות צלפחד, בכל המשא ומתן עם בני גד ועם בני ראובן לא ראינו מעורבות אלוהית. ובכן, לא דייקנו. בני גד ובני ראובן מבקשים שה' יהיה מעורב. קישור דבריהם לה' מלמד שכעת הם מבקשים לעלות מדרגה ומעוניינים בחיוב חזק יותר מתנאי מחייב.

במקום דבריהם הקודמים, 'עֲבָדֶיךָ יַעֲשׂוּ כְּאֲשֶׁר אָדֹנִי מִצְוֶה', הקושרים את הציווי על ההיחלצות למלחמה למשה, הם אומרים: 'אֶת אֲשֶׁר דִּבֶּר ה' אֶל עֲבָדֶיךָ כֹּן נַעֲשֶׂה'.¹⁸ הם קושרים את הציווי על המלחמה לה'. אנחנו נקבל את עבר הירדן ואנחנו נילחם על הארץ. לאמיתו של דבר הם חוזרים לנוסח המקורי שהגה משה: 'וְאִם לֹא תַעֲשׂוּן כֹּן הִנֵּה חֲטָאתֶם לַה' וְדַעוּ חֲטָאתְכֶם אֲשֶׁר תִּמְצָא אִתְּכֶם'. צירוף שני הנוסחים מלמד על מעבר מלשון תנאי ללשון שבועה. תנאי הוא הסכם בין אדם לאדם, ואילו שבועה היא הסכם בין אדם לה'. בתנאי יש הדדיות ואפשר לסגת מההתחייבות, וברור שמושא ההתחייבות יימנע גם הוא מקיומה. בשבועה אין הדדיות. הפרת שבועה היא חטא. בני גד ובני ראובן הבינו כעת את דברי משה הראשונים וביקשו שלא לקיים תנאי אלא להישבע על יציאה למלחמה.

לשון בני גד ובני ראובן היא לשון שבועה: 'אֶת אֲשֶׁר דִּבֶּר ה' אֶל עֲבָדֶיךָ כֹּן נַעֲשֶׂה'. לשון משה לפני אלעזר ולפני יהושע היא לשון תנאי. נראה שמשה השתכנע לתת להם את הנחלה מייד כשהבין שהמחויבות שלהם אינה רק להסכם בינו לבינם אלא למצוות ה' שגלומה בו.¹⁹

אם כן, משה הציע לבני גד ולבני ראובן שתי דרכים לקניין. הראשונה: שבועה, חוזה בין הקב"ה ובין האדם – בין הקב"ה ובין בני גד ובני ראובן. השנייה: תנאי, חוזה בין אדם לאדם – בין בני גד ובני ראובן ובין אלעזר הכהן ויהושע בן נון. הסנקצייה שבחוזה בין בני גד ובני ראובן לקב"ה נאמרה בדברי משה הראשונים: 'וְאִם לֹא תַעֲשׂוּן כֹּן הִנֵּה חֲטָאתֶם לַה' וְדַעוּ חֲטָאתְכֶם אֲשֶׁר תִּמְצָא אִתְּכֶם'. יש לה' דרכים רבות לדרוש את הפרת השבועה. הסנקצייה על הפרת החוזה בין בני גד ובני ראובן ובין אלעזר ויהושע היא ביטול טובת ההנאה בשל איקיומו של התנאי, כלומר קבלת נחלה בארץ כנען ולא בעבר הירדן.

18. השו"ן: נ' ליבוביץ, **עיונים בספר במדבר: בעקבות פרשניו הראשונים והאחרונים**, ירושלים תשנ"ו, עמ' 358. לדבריה המילים 'כאשר אדוני דובר' מלמדות שבני גד ובני ראובן שינו את עמדתם בהשפעת דברי משה, אלא שעדיין לא מובן מדבריה מדוע קיבלו את נחלתם מייד.

19. נראה שזוהו פירושו של אברבנאל (לעיל הערה 11).

כאשר בני גד ובני ראובן אומרים 'עֲבָדֶיךָ יַעֲשׂוּ כָאֲשֶׁר אָדָנִי מִצָּוָה' משה מבין שזהו תנאי בין אדם לאדם, ולכן מנסח סנקצייה למקרה של איקיום התנאי: 'וְנִאָּחֲזוּ בְתֹכְכֶם בְּאָרֶץ כְּנָעַן'. כשבני גד ובני ראובן מבינים שחלות הקניין לא תהיה מיידית הם משנים את הלשון ללשון שבועה. החוזה הוא בינם ובין הקב"ה. זכות ההקניה מסורה בפני זה שנשבעים לפניו.²⁰ כאן משה סומך על שבועתם ונותן להם את עבר הירדן מייד, אף כי ייתכן שקיום השבועה יוטל על צאצאיהם.²¹

רמז לדברים נמצא בדברי ר' חיים בן עטר:

או אפשר שגם משה דעתו היה שלא יתחיל זכותם בה אלא אחר התנאי וכשראה חוזק רצונם

במעשה הטוב הסכים ונתנה להם תכף ומיד.²²

אלא שלפי דבריו משה שוכנע לתת להם את עבר הירדן לאחר שראה את המוטיבציה הגבוהה של בני גד ושל בני ראובן. לפי דברינו השכנוע העמוק של משה נבע משינוי מהותי במחויבותם ממחויבות של תנאי למחויבות של שבועה.

אם כן, משה הציע את תנאי בני גד ובני ראובן כדי להתנות את קבלת עבר הירדן במחויבותם של בני גד ושל בני ראובן למלחמת המצוה על כיבוש הארץ. בסופו של דבר בני גד ובני ראובן בחרו בנתיב השבועה, ולא היו צריכים לתנאי כדי לבסס את מחויבותם. ברם, זכו בני גד ובני ראובן שדיני תנאי שהתחדשו בפרשה זו ייקראו על שמם.

20. בהלכות נדרים ושבועות יש מנגנון של התרת נדרים ושבועות בפני חכם או בפני בית דין, ראו: רמב"ם, משנה תורה, הלכות נדרים ד, ה. אבל נראה שמנגנון זה אינו קיים במקרא. לדוגמה, יפתח הגלעדי שנדר: 'וְהָיָה הַיּוֹצֵא אֶשֶׁר יֵצֵא מִדִּלְתִּי בֵּיתִי לְקִרְאָתִי בְּשׁוּבִי בְּשָׁלוֹם מִכְּנִי עִמּוֹן וְנִקְיָה לֵה' נִמְעָלִיתָהּ עוֹלָה' (שופ' יא 31) ונודמנה לו בתו, לא נשאל על נדרו. וראו בתנא דבי אליהו, פ' יא, שאומנם מצוין שזו הייתה אפשרות שלא נוצלה, ובשל כך נהרגו ארבעים ושנים אלף מישראל, אבל בפשט הכתובים הדבר לא היה אפשרי. גם בני ישראל שנשבעו שלא לתת את בנותיהם לשבט בנימין לא נשאלו על שבועתם, אף על פי שהבינו שהשבועה יכולה להביא לכליונו של שבט מישראל. הם אף יזמו מלחמה עם יבש גלעד כדי לקחת את בנותיהם לבני בנימין. ביטול השבועה באמצעות התרה לא הייתה אפשרית. נראה שלכך כיוונה המשנה: 'היתר נדרים פורחין באויר ואין להם על מה שיסמכו' (משנה, חגיגה א, ח). ראו על כך: י' מדן, 'על שתי הפטרות ועל שתי עקרות', א' בזק (עורך), **בראש השנה ייכתבון: קובץ מאמרים על ראש השנה**, אלוון שבות תשס"ג, עמ' 168 הערה 31, הרואה בפסוק 'וידבר משה אל ראשי המטות' (במ' ל 2) אסמכתא לדין היתר נדרים, שכל הנודר נודר על דעת ראשי המטות. הרב מדן דימה את דין היתר נדרים לדין הפקעת קידושין. אף נראה מתוך דבריו שהיתר נדרים ושבועות הוא חידוש של חכמים. ראו עוד: ח' גפני, 'פשוטה של משנה': **עיונים בחקר ספרות חז"ל בעת החדשה**, בני ברק 2011, עמ' 243; י' הורביץ, 'תנ"ך, פרשנות, אנציקלופדיה מקראית, ח, עמ' 641–737.

21. על שבועה שמחייבת גם את הדורות הבאים ובכללם את היורשים ראו: י' בר ששת, **שו"ת הריב"ש**, בעריכת ד' מצגר, ירושלים תשנ"ג, ס' שצט, שכותב שהציבור יכולים לעשות תקנה עליהם ועל זרעם, ומביא ראיה לדבריו ממעשה פילגש בגבעה שבו נשבעו בני ישראל שלא לתת את בנותיהם לבני בנימין. וראו על כך: מ' אלוון, **המשפט העברי: תולדותיו, מקורותיו, עקרונותיו**³, א, ירושלים תשנ"ח, עמ' 591–594.

22. פירוש אור החיים לבמ', לב 31, ד"ה ויענו בני גד וגו'. ר' אברהם בן דוד כותב דברים דומים בספרו **השגות הראב"ד על הרי"ף**, בבלי, ביצה, יח ע"ב, ומסביר שלשונו הכפולה של התנאי נבעה מזכיות המיידית של בני גד ושל בני ראובן בנחלתם: 'ועל כן הוצרך משה לכפול התנאים שאם לא יקיימו אותם יקחו הנחלה מידם'. ברם, דברים אלו אינם הולמים את הלכות תנאי, שכן גם בתנאי כפול יש להמתין עד לקיום התנאי כדי לקיים את המעשה.

'דוד מלך ישראל חי וקיים' (בבלי, ראש השנה כה ע"א)

תקציר

המאמר עוסק בהופעתו של הביטוי הייחודי 'דוד מלך ישראל חי וקיים' בסוגיית הבבלי, ראש השנה כה ע"א. אין לביטוי מופעים נוספים במקורות הראשוניים, לא במקורות התנאים ולא בתלמודים, ויש לבחואת השימוש בו בסוגיה. מתוך הסוגיה בתלמוד הבבלי עולה שהמילים 'דוד מלך ישראל חי וקיים' שימשו קוד מוצפן להודעה על קידוש החודש. נעמוד על הופעתו של הביטוי בסיפור המובא בבבלי בסוגיה המוסבת על המשנה: 'מעשה שבאו שנים ואמרו ראינוהו שחרית במזרח וערבית במערב [...] וקיבלן רבן גמליאל' (משנה, ראש השנה ב, ט). אור חדש יינסך על הסוגיה גם מתוך השוואתה לסיפור מקביל בתלמוד הירושלמי. סבורני שיש צורך להבין את הופעת הביטוי 'דוד מלך ישראל חי וקיים' בהקשרו בסוגיה ומתוך כך יתבאר השימוש בו בברכת הלבנה בכל חודש, ומקומו במסורת היהודית.

מילות מפתח:

נשיאות; דוד מלך ישראל; קידוש החודש; סימנא; עדות החודש.

הביטוי ומקורו

מאמר זה עוסק בביטוי 'דוד מלך ישראל חי וקים', השגור וידוע לכול¹. הביטוי הוא חלק מברכת הלבנה הנאמרת בכל חודש, ומושר בפי כול בקהילות ישראל. למרות היותו שגור, אין הוא נמצא בתנ"ך ואף לא בספרות התנאית. למעשה הוא מופיע פעם אחת בלבד, בתלמוד הבבלי, בתוך שיח שבין רבי חייא ובין רבו רבי יהודה הנשיא (רבי). רבי מבקש מרבי חייא להגיע לעין טב ולשלוח לו סימן: 'דוד מלך ישראל חי וקים'.² הפרק השני של מסכת ראש השנה עוסק בקידוש החודש ובקבלת העדות על הלבנה שנראתה בחידושה. שני סיפורים קצרים מופיעים בסוף הפרק זה אחר זה ודמות אחת משותפת להם: רבי חייא. אציג תחילה את הסיפורים ואראה את השימוש בביטוי 'דוד מלך ישראל חי וקים' ואת שילובו בסיפור.³

א	רבי חייא חזיא לסיהרא דהוה קאי בצפרא דעשרים ותשעה. שקל קלא פתק ביה אמר: לאורתא בעינן לקדושי בך ⁴ ואת קיימת הכא? זיל איכסי. ⁵
ב	אמר ליה רבי לרבי חייא ⁶ זיל לעין טב וקדשיה לירחא ושלח לי סימנא דוד מלך ישראל חי וקים.

סיפורים אלו הם חלק מסוגיית הבבלי המוסבת על המשנה:

דמות צורות לבנות היו לרבן גמליאל בעליתו בטבלה ובכותל שבהן מראה את ההדיטות ואומר
הכזה ראיתה או כזה.

מעשה שבאו שנים ואמרו ראינוהו שחרית במזרח וערבית במערב.

אמר רב' יוחנן בן נורי עדי שקר הם. וכשבאו ליונה קיבלן רבן גמליאל.

ועוד באו שנים ואמרו, ראינוהו בזמנו, ובליה בעיבורו לא נראה, וקיבלן רבן גמליאל.

אמר ר' דוסא בן ארכינס, עידי שקר הם,

והיאך מעידים על האשה שילדה ולמחר כריסה בין שיניה.

אמר לו ר' יהושע רואה אני את דבריך. (משנה, ראש השנה ב, ח)

מאמר זה איננו עוסק בניחות המשנה,⁷ אלא בסיפורים שמופיעים בבבלי מייד לאחר הבאת הברייתא 'פעמים
שבא בארוכה ופעמים שבא בקצרה'.⁸

1. מאמר זה נשען על חלק מפרק בעבודת הדוקטור שלי: ד"ח קליר, 'מהדורה ופירוש מקיף לפרק 'אם אינן מכירין אותו' בבלי ראש השנה פרק שני', עבודת דוקטור, אוניברסיטת ברא"ל, תשע"א. העבודה נכתבה בהדרכת ד"ר אהרן עמית ופרופ' חיים מיליקובסקי.
2. בבלי, ראש השנה כה ע"א.
3. לצורך נוחות העיון בסיפורים הצבתי אותם בטבלה וסימנתי [א] [ב].
4. הנוסח ברוב כתבי היד הוא: 'לקדושי בך'. אולם עיינו: דקדוקי סופרים, עמ' 60 הערה ב, וכן בקטע גניזה TS F2(2)/41 [גולניקין, גנזי ר"ה, עמ' טז] שבהם הגרסה היא 'מקדשין לך'. ראו מה שהעיר על כך י"ש שפיגל, 'למשמעות הביטויים: קידוש חודש ברכת לבנה, קידוש לבנה', סידרא, כב (תשס"ז), עמ' 185–200, ובעיקר עמ' 188 הערה 12.
5. בכל עדי הנוסח: 'זיל אכסי', פרט לקטע גניזה TS F2(2)/41 [גולניקין, גנזי ר"ה, עמ' טז] ושם מופיע: 'זיל' בקצרה. בדומה לכך בפירושו של רבנו חננאל לסוגייתנו, כה ע"א: 'לאורתא מקדשין לך על חשבון המולד ולא תראם הלילה במערב זיל בדרך קצרה'. עוד שינוי באותו קטע גניזה: 'איכסי מעינן' [...]. את המילים 'איכסי מעינן' אפשר להסביר בשני אופנים. האחד – דבריו של רבי חייא ללבנה הם שני ציוויים: 'זיל בדרך קצרה' ו'איכסי מעינן'. השני – אלו הם דברי עורך הסוגיה, שמספר כי אכן כך אירע, נתכסתה הלבנה והסתתרה.
6. על רבי, על רבי חייא ועל היחסים שביניהם, ראו אצל ע' מאיר, רבי יהודה הנשיא: דיוקנו של מנהיג במסורות ארץ ישראל ובבבל, תל אביב תשנ"ט, עמ' 69–106. לדעתה, 'רבי פועל מתוקף תפקידו כנשיא ורבי היא הוא החכם הנבחר למלא את השליחות החשובה. לא מן הנמנע שלשון הסימן מרמזת לייחוס של רבי לבית דוד אבל ייתכן גם פירושו של רש"י שדויד נמשל כלבנה' (שם, עמ' 91).
7. על כך ראו מהדורה ופירוש מקיף לפרק קליר בעבודת דוקטור שלי (לעיל הערה 1), בסוגיה האחת עשרה.
8. בבלי, ראש השנה כה ע"א.

בפתח הדיון אבקש להציב כמה שאלות:

- א. כיצד הסיפור על רבי חייא (הסיפור הראשון שבו השליך רגב עפר כלפי הלבנה), והסיפור על רבי ורבי חייא (הסיפור השני, 'זיל לעין טב ושלח לי סימנא') קשורים לסוגיית הבבלי?
 - ב. האם הסיפורים קשורים זה לזה? האם לפנינו סיפור אחד או שניים?
 - ג. מדוע 'דרש' רבי חייא מהלבנה לשוב ולהתכסות, מה התועלת בכיסויה?
 - ד. מה פשר השליחות של רבי חייא לעין טב?
 - ה. מדוע ביקש רבי לשלוח לו סימן 'דוד מלך ישראל חי וקים'?
- נשתדל לענות על שאלות אלו על ראשון ראשון ועל אחרון אחרון.

הקשר של הסיפורים האלה לסוגיית הבבלי

במשנה שהבאתי לעיל מופיעה נטייתו של רבן גמליאל לקבל את העדים על אף עדותם המורכבת והבלתי סבירה. נראה שעדותם נסתרת מיניה וביה. על התמיהה שעורר מעשהו ענה רבן גמליאל לחכמים: 'כך מקובלני מבית אבי אבא, פעמים שבא בקצרה ופעמים שבא בארוכה'. כיוון שהזכר כלל זה, הובא בסוגיה סיפור על אחד מגדולי התנאים ש'דרש' מהלבנה ללכת בדרך הקצרה.⁹ אם כן, אך טבעי הוא שעורך הסוגיה יביא סיפור אשר בו רבי חייא אף הוא ספק מבקש ספק תובע מהלבנה ללכת בדרך קצרה.¹⁰

האם הסיפור על רבי ששלח את רבי חייא לעין טב קשור לסיפור הראשון?

רבנו חננאל קשר את שני הסיפורים: 'ר' חייא חזיא לסיהרא בצפרא [...] שקל אבנא רמא ביה [...] לפיכך אמר רבי לרבי חייא זיל לעין טב וקדשיה'.¹¹ ואומנם עורך הסוגיה הביא את הסיפור על רבי ששלח את רבי חייא לעין טב בסמוך לסיפור על רבי חייא שהשליך רגב עפר בלבנה. אולם כפי שאראה להלן, אפשר לבאר את הסוגיה גם באופן שאין הסיפורים קשורים זה לזה.¹² דומני שנוכל להסיק על כך מתוך ניתוח ביאוריו של רש"י לסוגיה זו.

מדוע 'דרש' רבי חייא מהלבנה לשוב ולהתכסות? מה התועלת בכיסויה? מדוע שלח רבי את רבי חייא לעין טב?

צירפתי את השאלות האלה יחדיו מפני שיתכן שהן קשורות זו בזו. התכסות הלבנה על פי 'דרישתו' של רבי חייא קשורה גם לצורך לקדש את הלבנה בעין טב ולשליחת הודעה על כך בסימן 'דוד מלך ישראל חי וקים'.

9. ראו לעיל בהערה 5 את נוסחו של קטע הגניזה: 'זיל בקצרה'. רבנו חננאל ראה בסיפור הראשון סיפור הקשור לסוגייתנו, וזה תורף דבריו: ביום כ"ט בחודש ראה רבי חייא את הלבנה במזרח, וחשש שמא לא תיראה במערב בלילה ולא יוכלו לקדש את החודש. לכן 'תבע' ממנה ללכת בדרך קצרה. התביעה ללכת בדרך קצרה קשורה לסיפה של דברי רבן גמליאל לחכמים: 'פעמים שבא בארוכה פעמים שבא בקצרה'.

10. ראו דברי הריטב"א: 'ר' חייא חזייה, פירוש היה רואה אותה בעניין שהיה נראה בעין בערב ליל שלשים ואשמעינן דרך משל שאילו נראית בערב אי אפשר לקדשו שצריך שהיה לילה ויום מן החדש, וזה דרך פרש"י, אי נמי דלערב אפשר שתתכסה וגם תלד החדשה ויהיה לילה ויום מן החדש אלא שבני עירו יהו מרגנים עליו אם יקדשהו דלא ידעי שפעמים שבא בארוכה ופעמים בקצרה, ולדברי הכל שקל קלא וזיל איכסי לאו דוקא' (חידושי הריטב"א לבבלי, ראש השנה כה ע"א). את המילים 'שקל קלא' וכו' ראה הריטב"א לא כתאור מעשה שהיה אלא דרך משל. אולם עיון בסוגיה בבבלי, וכן בסיפור המקביל בירושלמי מלמד שכך נהג רבי חייא. זאת ועוד, לפי חלק מהגרסאות: 'אזלא ומיכסא' דהיינו אכן נעלמה הלבנה ונתכסתה.

11. בפירושו לבבלי, ראש השנה כה ע"א.

12. ראו מה שכתב הלוי: 'רש"י ז"ל השתמש בעובדא דרבי חייא שבא שם לפני זה אבל לולא דבריו היה נראה לומר כפשטן של דברים שהוא עניין לעצמו והם שני מעשים וכמבואר בדברנו' ('א' הלוי, דורות הראשונים, ב, ברלין תר"פ-תרפ"ב, עמ' 66 הערה לג). ספרא ציין בצדק שאם נגרוס כגרסת כ"י מינכן 95: 'אמר ליה רבי זירא לרבי חייא' הרי שאין לקשור בין הסיפורים. לפי זה רבי זירא נתמנה מטעם הנשיא לפקח על ענייני העיבור והקידוש והוא שלח את רבי חייא לקדש. משום מה לא ציין ספראי גם את כ"י מינכן 140 שגורס: 'אמר ליה ר' לוי לרבי חייא'. ראו: ש' ספראי, ארץ ישראל וחכמיה בתקופת המשנה והתלמוד: אסופת מחקרים, ירושלים תשמ"ד, עמ' 39, הערה 42.

לביאור שליחות זו שהטיל רבי על רבי חייא, הציע רש"י שני פירושים:¹³

- א. מפי מורו:¹⁴ 'שגזרו שמד במקומו שלא יקדשו את החודש'.
- ב. דעת רש"י עצמו: 'דואג היה שלא ירננו עליו בני עירו כשיקדשונו למחר לפי שראו הישנה כל יום כ"ט וסלק תלונותם מעלי'.

הפירוש הראשון של רש"י מורו לא בהכרח עוסק בחודש מסוים וביום מסוים בחודש (כגון כ"ט באלול). הוא מלמד על גזרת שמד שאילצה את החכמים שלא לקדש את החודש במקום שהיו בו. אולם הדבר צריך ביאור. ידוע שהגזרות בעניין קידוש החודש היו גזרות קדומות מתקופת אדריאנוס, ולא מתקופת רבי, שיחסיו עם השלטון הרומי היו תקינים. לדעת מורו של רש"י גזרו שמד במקומו. לפיכך יש לבאר שלא היה בתקופתם איסור גורף על קידוש החודש, אלא גזרה חולפת ואולי אף מקומית. לפיכך רבי שלח את רבי חייא לעין טב.

הפירוש השני של רש"י קושר בין שני הסיפורים. כשראה רבי חייא את הלבנה השליך בה רגב עפר. רבי ידע שנראתה הלבנה ביום כ"ט. אף הוא רצה לקדש את יום השלושים לראש חודש, אולם וידא שלא יתקדש החודש במקומו כדי שלא ירננו עליו. כיוון שנראתה הלבנה ביום כ"ט, היה אפשר לקדשה בערב. מן הסתם אנשי מקומו של רבי ראו גם הם את הלבנה. כדי שלא ירננו עליו, שלח רבי את רבי חייא לעין טב וביקש ממנו לשלוח לו סימן: 'דוד מלך ישראל' וכו'. פירוש זה נשען גם על הביאור שמציע רש"י למעשהו של רבי חייא. רש"י קובע שמדובר בקביעת ראש השנה ביום מסוים מחשש שיחול יום הכיפורים בשבת: 'לפי שהיה עיבור החודש דוחה את יום הכיפורים אצל השבת'.¹⁵

שלא כדעת רש"י ורבותיו, שלפיה עין טב הוא מקום חלופי לקביעת ראש החודש, בעלי התוספות¹⁶ סבורים שעין טב היה מקום בית הדין גם לאחר החורבן, כמו ביבנה, ושם היה מקומו הקבוע של בית הדין שמקדש את החודש.¹⁷

לדעת, יש לחלק בין הפירושים. אם 'שלח לי סימנא' הוא כדי שלא ירננו על רבי, וכביאורו של רש"י עצמו, אזי יש לומר שההליכה היא דווקא לעין טב. זהו מקום רחוק ממקומם של רבי ושל רבי חייא, ושליחת הסימן באה להסיר מעל רבי חשש לרינונים. בני מקומו של רבי לא יהיו עדים לראיית הלבנה ולקידוש החודש, ורבי יקבל הודעה מאת רבי חייא על התקדשות החודש.

אולם אם נפרש כרבותיו של רש"י, שהחשש הוא מפני השמד והגזירות, אזי אין בהכרח קשר בין הסיפורים.

13. ראו מה שהעיר על כך הלוי: 'ודברי רבנו בשני הפירושים בלתי מובנים, שהדבר ידוע שבימי רבי לא היה שמד במקומו. והפירוש הראשון הלא גם אם יקדשו במקום אחר יתפרסם מיד גם שם שעשו אותו היום ראש חודש וידעו מזה בהכרח. אבל לחינם נדחק רבנו כי הטעם פשוט שהיה זה מפני שרבי יושב בצפורי בארץ הגליל ואין מערבין ומקדשים אלא ביהודה כי על כן שלחו רבי לעין טב ובאמת שהתוספות כתבו שם היו קבועים לקדש את החודש [...] אבל לא ביארו [...] בעלי התוספות מדוע היה שם ביתדין קבוע לזה והלא לא היה שם מושב הנשיא ולא מקום בית הועד הכללי אבל כן הדבר שהטעם פשוט מפני שהיה צריך שיהיה הדבר ביהודה ומושב הנשיא והועד היה בארץ הגליל בחרו להם את המקום הזה ביהודה ויסדו שם גם בית ועד קבוע לזה [...] ומבואר הטעם שלחו רבי לרבי חייא מפני שהיה שמד במקומו או בכדי שלא יתלוננו עליו בפעם ההוא כי לא היה זה מקרה שקרה ששלחו ללכת לקדש שם כי אם שהיה הדבר קבוע ובא לקדש שם עד שהיה שם וועד קבוע לזה [...] כי היה הדבר קבוע ועומד מפני הצורך לעשות כן ביהודה' (שם, עמ' 64-67).

14. הבאתי את הפירושים שלא כסדר, שכן רש"י הביא תחילה את פירושו ואחריו הוסיף 'ומורי פירש'. למרבה הפליאה, זוהי הפעם היחידה, עד כמה שהצלחתי למצוא בפירוש רש"י לבלבלי, שבה ציין רש"י 'ומורי פירש'. בדרך כלל מביא רש"י תחילה את פירושו רבותיו ואחר כך את דעתו שלו.

15. כך לשונו של רש"י שם בד"ה לאורתא בעינן לקדושיך. ונבאר דבריו: לפי החשבון חל כ"ט באלול באותה שנה ביום שלישי בשבוע. אם חודש אלול היה מעובר הרי שא' בתשרי היה חל ביום בחמישי ואזי יום הכיפורים היה חל בשבת. אולם אם תתכסה הלבנה ותיראה בליל שלושים הרי שיקדשו את החודש, ויום א' בתשרי יחול ביום רביעי. כך יוקדם יום הכיפורים ביום אחד, ולא יחול בשבת. אולם כאמור לא ברור מניין מסיק רש"י שזה היה סיפור המעשה. אין בסיפור שבבבלי ראייה שמדובר בחודש אלול.

16. בבלי, ראש השנה כה ע"א, ד"ה זיל לעין טב וקדשה.

17. בראיה לדבריהם בעלי התוספות מביאים את הפסיקתא: 'ולמה היו ביתדין מעברים את החודש בעינטב שהוא בית הועד של ביתדין לפיכך ראש השנה שחל להיות בשבת אין תוקעים בכל [מקום] כי אם בעינטב במקום שהיו ביתדין יושבים ומעברים את השנים והחודשים אמר הקב"ה ציון היא בית הועד של כל העולם שנאמר כי מציון תצא תורה ודבר ה' מירושלים' (פסיקתא רבתי דרב כהנא, מהדורת מ"מ יוסטמאן, וארשה תרע"ג, עמ' 298). השוו: 'ילמדנו רבינו ביתדין שלא קדשו החודש בעינטב בעדים מהו אם נתקדש אמר רבי אבהו בשם רבי חייא הגדול אם קדשו ביתדין את החודש שלא בעדים הרי זה מקודש [...] ולמה היו ביתדין מעברים את החודש בעינטב שהוא בית הועד של ביתדין לפיכך ראש השנה שחל להיות בשבת אין תוקעים [בכל מקום אלא] בעינטב במקום שהיו ביתדין יושבים ומעברים את השנים והחדשים אמר הקדוש ברוך הוא ציון היא בית הועד של כל העולם שנאמר כי מציון תצא תורה ודבר ה' מירושלים' (מ' גידמן ומ' פרידמן, מדרש פסיקתא רבתי: עם תוספות מאיר עיין קראתים בשם מגן דוד... ועם תוספות ארבע פרשיות ומאמר לר"מ הדרשן עפ"י כת"י ועוד ארבע מפתחות [מהדורת איש שלום, תל אביב תשכ"ג, עמ' קעב ע"ב]).

ההליכה לעין טב ומסירת הסימן 'דוד מלך ישראל' נצרכו מפני שזה היה מקום קידוש החודש לכתחילה. הצורך להודיע על קידושו ברמז ובסימן נבע מגזירות השמד.¹⁸ כך אין צורך לקשור את סיפור השליחות לעין טב לסיפור על רבי חייא שראה את הלבנה ביום כ"ט.¹⁹ המכנה המשותף לשני הסיפורים הוא דמותו של רבי חייא, ראיית הלבנה וקידוש החודש.

השוואה לסוגיה בירושלמי יכולה אף היא לשפוך אור על סוגייתנו בבבלי:²⁰

בבלי, ראש השנה כה ע"א	ירושלמי, ראש השנה ב, ה (נח ע"א)
אמר ליה רבי לרבי חייא זיל לעין טב וקדשיה לירחא ושלח לי סימנא דוד מלך ישראל חי וקים.	כהדא ר' חנינה אזל לעין טב ל () [מ]ימנא והוה אוירא מעונן אמר כדון אמרין מה נטיל אוירא דהן סבא והקדיח ²¹ לו הקב"ה ככברה ונראה מתוכה ר' חייא רבה הילך לאורו שלישן (שנים עשר מילין) ארבעת מיל ר' אבון משדי עלוי צרין ואמר לה לא תבהית בני מריך ברמשא אנן בעיין תיתחמי מיכא ואת מיתחמי מיכא מיד איתבלע מן קומוי. ²³
רבי חייא חזיין לסיהרא דהוה קאי בצפרא דעשרים ותשעה שקל קלא פתק ביה אמר לאורתא בעיין לקדושי בך ואת קיימת הכא זיל איכסי. ²²	

18. 'ונוסף על זה כי גם מצד הממשלה ראו על המנהג הזה ברוע עין עד כי רבי עצמו הוכרח להסתיר מעשה שלא יודע בפרסום ויסופר עוד כי פעם אחת שלח רבי את רבי חייא לעין טוב לקדש החודש ולהודיע לו כי בצע את אשר ציוהו לו על ידי סימן וצדקה דאגתו מפני המלשינים כי מעת אשר גזרו גזרות שונות על הכותים, התעוררה שנאתם ואחזו מעשה אבותיהם בידיהן להזיק ליהודים' (א"ה וייס, **דור דור ודורשינו**, ב, וילנה תרע"א, עמ' 172). אולם ראו דברי הריטב"א, שלא ראה באמירת 'דוד מלך ישראל' וכו' ראייה לחשש לקדש את החודש, וזו לשונו: 'והא דאמר ליה ושלח לי סימנא דוד מלך ישראל חי וקים מילתא בעלמא קאמר ליה, ולא שהיו יראים לומר קדוש החדש בפירוש, אלא בא להשמיענו כי דוד מלך ישראל נמשל לירח כדכתיב: "כירח יכון עולם" (חידושי הריטב"א למסכת ראש השנה).

19. 'משום דבעין טב היה בית־דין קבוע לקדש את החדש כדגרסינן בירושלמי כן תוקעין ביבנה כן תוקעין בעין טב אלמא בית־דין קבוע כיבנה היה שם ואמרינן נמי בפסיקתא [...] תקעו שופר בציון למה בית־דין מקדשין בעין טב שהוא בית הוועד אמר הקב"ה הוא בית הוועד של כל העולם שנאמר כי מציון תצא תורה' (נ' גרונדי, **חידושי הר"ן: על הש"ס: עם מראה מקומות לספרי השו"ת וספרי הכללים**, ירושלים תשנ"ה, עמ' לב). ראו גם: ש' ליברמן (מהדיר), **ספרי זוטא: מדרשה של לוד, II: תלמודה של קיסריין**, ניו יורק תשכ"ח, עמ' 145–148. תיקונים והשלמות ראו: שם, עמ' 94 הערה 15.

20. על פי כ"י ליידין. לצורך ההשוואה הבאתי את דברי הבבלי שלא כסדרם. תחילה הבאתי את השליחות של רבי חייא לעין טב, ואחר כך את השלכת הרגבים בלבנה. כמו כן הדגשתי את המילים הזהות והדומות שבשני הסיפורים.

21. השוו לשון 'הקדיח' ללשון הבבלי: 'למה נקרא שמו נקדימון – שנקדרה חמה בעבור' (בבלי, תענית כ ע"א). וברש"י שם: 'שהיתה חמה קודרת ברקיע וזורחת'. נראה שיש כאן חילוף הקדיח–הקדיר. על חילופי הגרוניות ראו: ש' שרביט, **פרקי מחקר בלשון חכמים**, ירושלים תשס"ח, עמ' 91–112.

22. בבלי, ראש השנה כה ע"א.

23. ירושלמי, ראש השנה פ"ב ה"א (נח ע"א).

כדי להסיק מסקנות ממקור אחד על חברו יש לבדוק תחילה אם לפנינו מעשה אחד המתואר בשני קלים.²⁴ מהר"ש ליברמן²⁵ טוען שהמילים 'ר' אבון' (בירושלמי) הן ודאית טעות סופר, והגרסה המקורית היא רבי חייא שזרק על הלבנה צורות (בלשון הירושלמי: 'שדי משדי').²⁶ ראיה לדבריו הביא ליברמן מלשונו של מדרש תנחומא:

מעשה בר' חייא הגדול שעלה הירח ערב ראש השנה והלכו הבהמין לאורו מהלך ג' מילין, ראה אותו ר' חייא נטל צורות ועפר והיה זורק בו, אמר למחר אנו מבקשין לחדשך ועלית לך עכשיו, מיד נבלע במקומו, למה שהוא ברשותו.²⁷

אכן, יש דמיון רב בין הסיפור בירושלמי על ר' חייא רבה (הוא רבי חייא הגדול) שהילך לאורו שלישן (שנים עשר מילין, ארבעה מילין) ובין לשון התנחומא: 'והלכו הבהמין לאורו מהלך ג' מילין'. אולם בירושלמי יש הבדלים ניכרים בין הסיפורים, ואילו בתנחומא נתמזגו הסיפורים למעשה אחד: 'מעשה [...] שעלה הירח [...] ראה אותו (את הירח) נטל צורות' וכו'.

הירושלמי מספר על אירועים שבהם נראתה הלבנה שלא בזמנה, או שלא במישורין:

א. נראתה באשש ובמים.²⁸

ב. רבי חנינה אזל לעין טב למימנא [...] הקדיח לו הקב"ה ככברה.

ג. רבי חייא רבה הילך לאורו של ישן ארבעה מיל.²⁹

ההשוואה בין הבבלי לירושלמי מורה לכאורה שסיפור אחד לפנינו. בשני המקורות מוזכר 'עין טב', ובשניהם יש השלכת רגב עפר (קלא, צרין) כלפי הלבנה. עם זאת, יש ביניהם כמה הבדלים מהותיים הדורשים הסבר: בירושלמי רבי אינו מוזכר כלל; רבי חנינה הוא שהולך לעין טב למימנא או לסימנא, ולעומת זאת בבבלי זוהי שליחות שהטיל רבי על רבי חייא.

וכן היא הצעתי להבנת ההבדלים: מקורו של הסיפור הוא בירושלמי. בהגיע הסיפור לבבלי נוצרו מסורות חדשות על דמויות שקשורות לסיפור המעשה. כמו כן המסורת על דברי רבי לרבי חייא הייתה ידועה ומקובלת. סבורני שעורך הסוגיה בבבלי צירף את סיפור המעשה ברבי חייא (או ברבי אבון) וקשר אותם לשליחות שהטיל רבי על רבי חייא. אם כנים דבריו, נמצינו למדים שהסיפור הגיע לבבלי וצורף לסיפור על שליחותו של רבי חייא לעין טב.

24. ראו דברי פרידמן: 'קביעת שתי פרשיות כמקבילות זו לזו – כלומר, פנים שונות של מעשה אחד ולא "תרי עובדי" – חשובה לאין ערוך למי שירצה להתחקות אחר ענייני פרשנות, מסירה ועריכה, וכמובן להסיק מסקנות היסטוריות, שבהן כמעט תמיד יש לתת את משפט הבכורה למקבילה הארץ-ישראלית' (ש"י פרידמן, 'לאגדה ההיסטורית בתלמוד הבבלי', ש"י פרידמן (עורך), ספר הזכרון לרבי שאול ליברמן, ניויורק תשנ"ג, עמ' 121). ראו גם מאמרו של מורי, ד"ר עמית: א' עמית, "האסטר"ו-אגיסטון": על תרומת העיון המשווה בבבלי ובירושלמי ללקסיקוגרפיה התלמודית, 'לשוננו', עב, א–ב (תש"ע), עמ' 135–153.

25. ש' ליברמן, מחקרים בתורת ארץ-ישראל, בעריכת ד' רוזנטל, ירושלים תשנ"א, עמ' 169.

26. לעומת זאת בבבלי: 'שקל קלא פתק ביה'. השו: 'שבועות יח ע"ב'. 'פתק ביה' מצאתי גם בסנהדרין צה ע"א, וכן קז ע"א. השו: מדרש תנחומא פרשת בא סימן ח (מהדורת בובר, עמ' כד), וראו מה שכתב ז"ו רבינוביץ, 'שערי תורת ארץ-ישראל: כולל פירושים, הערות והגהות על הירושלמי', ירושלים ת"ש, עמ' 276. ראן גם הערתו היפה של ד' רוזנטל במאמרו 'מסורות ארץ-ישראליות ודרכן לבבלי', קתדרה, 92 (תשנ"ט), עמ' 7–48. בפרק האבן והחול כתב: 'הסיפור אירע כמובן בארץ-ישראל, אבל בעוד שבירושלמי נאמר שזרקו בירה צרור אבן, הרי על פי הבבלי פתקו בו (יידו בו) "קלא" שהוא במקבילה העברית: "צורות ועפר" ובפירוש רש"י: "פיסת רגבים", "רגבי אדמה", ונגזר מן "קולעא", שהוא בסורית גוש עפר' (שם, עמ' 22–23).

27. תנחומא, בא ח (מהדורת בובר, עמ' כד).

28. בקרבן העדה פירש: 'דרך זכוכית ראה אותה או במים תוך הנהר או מעיין ראה דמות הלבנה'.

29. פני משה פירש שם: 'של הלבנה הישנה שעדיין לא נתכסית ומאירה והם היו רוצין לראות החדשה בערב ולקדשה והיה רבי אבון זורק עליו צרין ואמר לא תבייש בני קונך שבערב אנו רוצין שתתראה מכאן ממקום שנראית בחידושה ואת נראית עכשיו ממקום שהישנה נראית ומיד איתבלע ונתכסית מלפניו'. אולם גם כאן לא ברור לי מדוע קשר בעל הפני משה את הסיפורים האלה יחדיו. מניין לו שרבי אבון זרק עליה צורות באותו סיפור? נראה שמגמת הירושלמי היא להראות שהלבנה, שעדיין ישנה, נראתה זמן רב עד כדי כך שרבי חייא רבה הילך לאורו של ישן ד' מילין. ראו על כך: י"ב תמר, ספר עלי תמר, א: ירושלמי – סדר מועד, בעריכת א"צ רבינוביץ, אלון שבות תשנ"ב, עמ' קצד.

מדוע ביקש רבי מרבי חייא: ‘שלח לי סימנא דוד מלך ישראל חי וקיים’?

כאמור, אין לביטוי ‘דוד מלך ישראל חי וקים’³⁰ מקבילות בספרות התנאית ואף לא בתלמודים. עם זאת הוא נשתמר במנהג לומר בקידוש לבנה ‘דוד מלך ישראל חי וקיים’³¹ אף שבסיפור בבבלי מדובר באירוע חד-פעמי. ברבות הימים ראו בו לא רק ביטוי לעצם קידושו של החודש, אלא אף סמל לחזרתה של מלכות ישראל ולעצמאותה. טענה זו נשענת על חלקים אחרים בברכת הלבנה, כגון אמירת הפסוק מספר הושע: ‘אַחַר יָשְׁבוּ בְּנֵי יִשְׂרָאֵל וּבִקְשׁוּ אֶת ה' אֱלֹהֵיהֶם וְאֵת דָּוִד מֶלֶכָם וַפָּחַדוּ אֶל ה' וְאֶל טוֹבוֹ בְּאַחֲרֵית הַיָּמִים’ (הו' ג 5).³² זאת ועוד, אמירת הפסוקים בעניין אויבי ישראל, ‘תיפול עליהם אימתה ופחד בגדול זרועך ידמו כאבן’ (שם' טו 16), וכן אמירת המילים ‘סימן טוב ומזל טוב יהא לנו ולכל ישראל’, בתפילה זו הן בקשה לחזרתה של מלכות ישראל, לסיומה של הגלות ולבוא הגאולה.³³

סבורני שקשה לקבל את דעתם של הלוי,³⁴ של אורבך³⁵ ושל לאו,³⁶ שלפיה הסימן שנתבקש רבי חייא למסור לרבי שיין ליומרות של רבי בעניין המלכות והנשיאות.

זאת מכיוון שמדבריהם עולה כי אין קשר הדוק בין עצם קידוש החודש ובין המלכות והנשיאות. זאת ועוד, הסימן היה אמור להישלח מרבי חייא אל רבי, ושאר העם לא היה עד למסירתו. היכן נמצאים אפוא גינונים של מלכות? לפיכך נראית לי יותר דרכם של הראשונים בסוגיה זו, שלפיה יש באמירת ‘דוד מלך ישראל’ רמז בראש ובראשונה ללבנה ולקידושה, ולא למלכות עצמה.³⁷

עדיין יש לדון בשאלה מדוע נאמרו הדברים בדרך מוצפנת - מדוע לא ביקש רבי מרבי חייא שישלח לו הודעה על קידוש החודש?

30. הכינוי ‘דוד מלך ישראל’ מצוי בספרות חז"ל, כגון במשנה, אבות ו, ג ועוד פעמים רבות, בעיקר במדרשי האגדה. אך את הביטוי השלם, ‘דוד מלך ישראל חי וקיים’ לא מצאתי. בדרך מליצה אומר שהצירוף ‘דוד מלך ישראל’ מופיע בתנ"ך פעם אחת: ‘משלי שלמה בן דוד מלך ישראל’. אולם זו כמובן טעות. טעמי המקרא מורים שהכינוי ‘מלך ישראל’ מוסב על שלמה, וכך יש לפסוק: ‘משלי שלמה בן דוד, מלך ישראל’.

31. ראו: י' גרטנר, ‘קידוש לבנה – גילגולה של ברכה’, **אסופות**, ה (תשנ"א), עמ' שכז–שגג.

32. וראו דברי רש"י על אתר: ‘אמר רבי שמעון בן מנסיא אין מראין סימן טוב לישראל עד שיחזרו ויבקשו שלשתן: “אחר ישובו בני ישראל ויבקשו את ה'” זו מלכות שמים ואת דוד מלכם” – כמשמעו, “ופחדו אל ה' ואל טובו” – זה בית המקדש כמה דאמר “ההר הטוב הזה”’.

33. דומה שהאמירה ‘סימן טוב ומזל טוב’ קשורה אף היא לדברי רבי ‘ושלח לי סימנא’, וראו בנספח למאמר בעניין סימנא–סיימנא. ראו כאן דברי הרמ"א: ‘ונוהגין לומר דוד מלך ישראל חי וקיים, שמלכותו נמשל ללבנה ועתיד להתחדש כמותה וכןסא ישראל תחזור להתדבק בבעלה שהוא הקב"ה, דוגמת הלבנה המתחדשת עם החמה שנאמר שמש ומגן ה' (שולחן ערוך, אורח חיים תכו, ב).

34. והטעם שקראו לקידוש החודש שהוא סימנא הוא כמו שמפורש בלשונו של רבי לרבי חייא ושלח לי סימנא דוד מלך ישראל [...] ובהיות הנשיאים מזרע דוד וכל הדבר נעשה על פיהם וברשותם רחוק מהם נשארו להשתמש בסימן זה לשלוח להם להגיד כמו שצויה רבי את רבי חייא ובהיותם שומרים עצמם גם מאויביהם נשאר לשם מלאכותי אשר השתמשו בו (הלוי [לעיל הערה 12], עמ' 708–710).

35. ‘על רבי יהודה הנשיא יודעים אנו שהגה דעות על הרמת קרנה של הנשיאות והתקרבותה לדרגת מלכות [...] ובהזדמנות אחרת קרא עליו ר' חייא את הפסוק “רוח אפינו משיח ה'”, ותלמיד אחר, ר' לוי, מצא את מגילת היוחסין שבה נאמר “הלל מדוד”, והסימן שבחר לו רבי לקידוש החודש “דוד מלך ישראל חי וקיים” (א"א אורבך, **מעולמם של חכמים: קובץ מחקרים**, ירושלים תשמ"ח, עמ' 367). ראו גם: א"א אורבך, **מעמד והנהגה בעולמם של חכמי ארץ-ישראל**, ירושלים תשכ"ח, עמ' 31–54, ובעיקר עמ' 51.

36. ‘קידוש החודש הוא סימן מובהק לסמכותו ושלטונו של הנשיא’ (ב' לאו, **חכמים**, ג: ימי גליל, בעריכת ע' ברהולץ, ירושלים תשס"ח, עמ' 332). בהמשך כתב: ‘יש כאן יותר מרמיזה על מעמדו של רבי, גם בעיני עצמו, כממשיך שושלת המלוכה ומחדשה. “עין טוב” חייבת להיות ביהודה, כי אם לא כן, היא אינה סימן לכלום. הסימן נועד לשמר קורטוב ממלכות ישראל ביהודה. רבי חייא נשלח בהסתר לאזור מעורער ביטחונית כדי לשמר את המסורת ש“דוד מלך ישראל חי וקיים”. זוהי אמירה כמעט מפורשת על תקוותיו של רבי ביחס למלכותו (שם, עמ' 334). ברוח דברים אלו ראו גם: י' זולדן, **מועדי יהודה וישראל: המועדים וזיקתם לארץ למדינה ולמקדש**, בעריכת א' בק, מרכז שפירא תשס"ד, עמ' 350.

37. ראו: ‘החדש הזה לכם אתם מונים לו ואין אומות העולם מונים לו ר' לוי בשם ר' יוסה בר לעיי דרך הארץ היא הגדול מונה לגדול והקטן מונה לקטן עשו שהוא גדול מונה לחמה שהוא גדול ויעקב שהוא הקטן מונה ללבנה שהוא קטן א"ר נחמן והא **סימן טוב** מה הגדול שליט ביום ואינו שליט בלילה, כך עשו הרשע שליט בעולם הזה ואינו שליט בעולם הבא מה הקטן שליט ביום ובלילה כך יעקב שליט בעולם הזה ובעולם הבא. ר' נחמן אמר כל זמן שאורו של גדול מבהיק בעולם אין אורו של קטן מפורסם שקע אורו של גדול מתפרסם אורו של קטן כל זמן שאורו של עשו הרשע מבהיק בעולם אין אורו של יעקב מפורסם שקע אורו של עשו הרשע נתפרסם אורו של יעקב קומי אורי כי בא אורך’ (ד' מנדלבוים, **פסיקתא דרב כהנא: על פי כ"י אוקספורד ושניי נוסחאות מכל כתבי היד ושרידי הגניזה עם פירוש ומבוא**, א–ב, ניו יורק תשמ"ז, עמ' 103). על הקשרים הרעיוניים שבין קידוש הלבנה ובין הסימן דוד מלך ישראל חי וקיים, ראו גם מהר"ץ חיות בפירושו: י"י רבינוביץ, **מסכת ראש השנה**, תרגם ש"ד גבריהו, תל אביב תשל"ד.

לפי שני הפירושים שהובאו בדברי רש"י ייתכן שהיה חשש שקידוש החודש יתפרסם או שלא יקדשו את החודש בגלל גזרות השמד. תשובה מוצפנת הייתה יכולה לסייע בהעברת הידיעה ללא חשש מגזרות או מרינונים. יש להעיר שלעניין ראיית הלבנה וקידוש החודש יש בבבלי בכלל ובפרק השני של מסכת ראש השנה בפרט דברים שנראים כמילות קוד וכצופן נסתר. כך נמצא במסכת סנהדרין:

תנו רבנן אין מעברין את השנה לפני ראש השנה [...] איני והא שלחו ליה לרבא זוג בא מרקת, ותפשו נשר, ובידם דברים הנעשה בלז, ומאי ניהו תכלת, בזכות הרחמים ובזכותם יצאו בשלום. ועמוסי יריכי נחשון בקשו לקבוע נציב אחד, ולא הניחן אדומי הלז, אבל בעלי אסופות נאספו, וקבעו לו נציב אחד בירח שמת בו אהרן הכהן.³⁸

בדומה לכך בפרק השני של מסכת ראש השנה מופיע תיאור מופלא של עדות על ראיית הלבנה:

אמרו לו אמור כיצד ראית את הלבנה?

אמר להם עולה הייתי במעלה אדומים וראיתי שהוא רבץ בין שני סלעים ראשו דומה לעגל אזני דומין לגדי קרניו דומות לצבי חנבו מונחת לו בין ירכותיו.³⁹

יש מכנה משותף לסיפורים אלו בבבלי ובירושלמי: כולם קשורים לקידוש החודש, וכולם קשורים לתקופה הרומית, שבה גזרו שמד וניסו לעקור את מועדי ישראל, בפרט לפי פירושו של רש"י מפי מורו. גם לתיאור עדותו של העד בבבלי⁴⁰ דרוש עיון נרחב.⁴¹ מדוע נמסרת העדות בתיאור כה ציורי ומוצפן? מדוע לא אמר העד את עדותו בבירור ובמישרין?

נראה אפוא שהדברים נאמרו בראש ובראשונה מתוך הצורך להסתיר את קידוש החודש מכיוון שהלבנה כבר נראתה או בגלל החשש מפני השמד. עם זאת, ראו ראשונים ואחרונים רובד נוסף, בדרך הרמז והסוד לחזרת מלכות ישראל בחינת 'ובקשו את ה' אלוהיהם ואת דוד מלכם'.

סיכום

מאמר זה עסק בהופעתו של הביטוי הייחודי 'דוד מלך ישראל חי וקים' בסוגיית הבבלי ראש השנה כה ע"א. עמדנו על הקשר בין שני סיפורים בבבלי (אשר באחד מהם מופיע הביטוי 'דוד מלך ישראל חי וקים') ועל הזיקה שלהם לסיפור המקביל בירושלמי.

דומה שהשימוש בצופן זה נועד להסתיר את עצם קידוש החודש מפני המתנגדים לו.

38. בבלי, סנהדרין יב ע"א.

39. בבלי, ראש השנה כב ע"ב.

40. שם, שם.

41. בעניין הדרך המוצפנת שבה נמסרה ההודעה ראו: 'ולשונות אחרים כאלו מוזכרין שם, וקראו להם חכמים לשון חכמה, כמאמר הכתוב דברי חכמים וחידותם. וכיוצא בזה הוא הנזכר בפרק קמא דסנהדרין: שלחו ליה לרבא זוג בא מרקת ותפשו וכו'. וחידות כאלו, כשנאמר בלשון יוני, נקראים חכמה יונית [...] כי היה דרכם לדבר כן בחצר המלכות, למען לא יבינו הכל דברי סתריהם וסודותם' (שו"ת הריב"ש, סימן מה).

נספח: סימנא-סימנה, הופעתם בבבלי ובירושלמי בהקשר של קידוש החודש ועיבור השנה

המילה 'סימנא'⁴² מופיעה בכמה מקומות בירושלמי, וכמה פעמים אף בהקשר של עין טב.⁴³ המקור הזה בירושלמי סנהדרין מאזכר את עניין הסימנא:⁴⁴

ר' לעזר בשם ר' חנינה מעשה בעשרים וארבע⁴⁵ קריות⁴⁶ של בית רבי שנכנסו לעבר שנה בלוד ונכנסה בהן עין רע ומתו כולם בפרק אחד מאותה שעה עקרוה מיהודה וקבעוה בגליל. בעיון מיעקר אף אהן סימנא. אמר לון רבי סימון אין אנו מניחין ביהודה אפילו זכר והרי מצינו שקידשו את השנה בבעלת. הדא בעלת זימנן מיהודה וזימנן מדן. אלתקא וגבתון ובעלת הרי הן מיהודה בעלה ועיים ועצם הרי מדן. והרי מצינו שקידשו את השנה בבעלה מימר בתים מיהודה ושדות מדן. רבי ירמיה בעא קומי ר' זעירא ולוד לאו מיהודה היא אמר ליה אין ומפני מה אין מעברין בה אמר ליה שהן גסי רוח ומעוטי תורה.⁴⁷

מקור זה מלמד שבתקופת רבי עדיין רצו לעבר שנים באזור יהודה. אך מאותה שעה, עקב האירוע שמתו בו הכול בפרק אחד, הועבר העיבור לגליל.⁴⁸ מתברר שרצו (לא נתבאר מי רצה) לעקור גם "אהן סימנא", ועל כך אמר

42. יש לקבוע שגרסת 'סימנא' היא המדויקת, הן בגלל הופעתה בכמה מקומות בירושלמי הן מפני שבמקבילה בבבלי מצאנו בכל כתיב היד ובדפוסים שלפנינו 'שלח לי סימנא'.

43. ר' חונה אזל לעיניי טב לסימנה מי אתי צהא גו איסרטא ולא קביל עלוי מיטעום כלום עד דעל ליה למטלליתיה' (ירושלמי, סוכה ב, ה, [נג ע"א]). וראו: 'בדפוס זיטאמיר הגי' למימנה וכעין זה בראש השנה פ"ב ה"ה [...] וכן הוא בתענית פ"ד ה"א בעיניי טב אבל המאמר נשנה בברכות פ"ד ה"א ושם בגי' בעין טב ובראש השנה פ"ג ה"ו תוקעין בעיניי טב ובסנהדרין פ"א ה"יב מקבל שהדייא בעיניי טב והמאמר נשנה בנדרים פ"ו ה"יג ושם בגי' בעין טב וערוך ערך ענטב בגי' לענטב אבל בערוך בד' פיזארו רל"ז לעין טב' (ב' רטנר, **אהבת ציון וירושלים**, וילנה תרס"א, עמ' 84). וראו: 'קידוש החודש ועיבור השנה בלוד היה חלק מן הניסיון להחזיר את המרכז הארצישראלי ליהודה. מוצאים אנו עדויות על קידוש החודש בכפר עין-טב. רבי חייא ורבי חנינא בר חמא, תושבי הגליל שהיו בעין טב כדי לקדש בה את החודש. רבי הושעיה, תושב הדרום שעקר לקיסריה, קידש גם הוא את החודש בעין טב. כמו כן מסרו חכמי דרום יהודה עדויות על קידוש החודש שם' (י' שוורץ, **היישוב היהודי ביהודה: מלאחר מלחמת בר-כוכבא ועד לכיבוש הערבי 135–640 לספירה**, ירושלים תשמ"ו, עמ' 81).

44. ראו דברי אופנהיימר: 'חוקרים שונים נוטים לקשר את האסון שאירע לשיירה של רבי בדרכה ללוד עם המאבק על כס הקיסרות בין ספטימיוס סוורוס לבין פסקניוס ניקר שהיהודים נטלו בו חלק. גם אם השערה זו נכונה, אין בה כדי להסביר מדוע המקור מעיד על עקירה של עיבור השנה מלוד, בלי שהוחזר אליה בימי השלווה שבאו לאחר מכן בימי שלטונו של ספטימיוס סוורוס. יתרה מכך, במקור מסופר שהשאירו בלוד, או לפחות ביהודה, את ה"סימן", כלומר ההצהרה "דוד מלך ישראל חי וקים", שהייתה הודעה על ביצוע קידוש החודש. מסתבר שהפה שהתיר הוא הפה שאסר, ואחרי שלוד התעצמה יתר על המידה, קיבלה מעמד של פוליס מידי ספטימיוס סוורוס, ופעל בה רבי פנחס בין יאיר החסיד, בר הפלוגתה של רבי, הבין רבי יהודה הנשיא ששכרו של חזקוני נוסף של לוד ייצא בהפסדו. הלכך חזר בו מעיבור השנה ביהודה והחזירו לגליל, ואילו את קידוש החודש – המשמעותי פחות – השאיר ביהודה לפי בקשת רבי סימון (הוא הוא רבי סימאי דלעיל שעבר את השנה בלוד יחד עם רבי צדוק), אולם הוציאו מלוד וקבעו ביישוב עין טב הסמוך לעיר' (א' אופנהיימר, **רבי יהודה הנשיא**, ירושלים תשס"ז, עמ' 120).

45. השוו: 'שלחו אחריהם ולא רצו לבוא עד שכפלו להן [...] ונתנו להן עשרים וארבעה רבי יהודה אומר עשרים וארבעה היו נוטלין' (ירושלמי, שקלים ה, א [מט ע"א]). על היותו של המספר 'עשרים וארבעה' מספר טיפולוגי ראו: ש' אברמסון, 'משיחתם של בני א"י, סיני, סג (תשכ"ח), עמ' 20–31, המראה שהמספר עשרים וארבע חביב היה על בני ארץ ישראל.

46. עיינו: מהר"ש ליברמן (לעיל הערה 25) עמ' 145–147, שמוכיח שהמילה 'קריות' משמעה 'קרונויות'. כך הוכיח מהירושלמי: 'חד בר נש שלח לארוסתו עשרים וארבעה קריות מיני חרת בין פסח לעצרת' (ירושלמי, בבא בתרא ט, ז [יז ע"א]). בדומה לכך בבבלי: 'מאה קרונויות של כדי יין' (בבלי, בבא בתרא קמו ע"א). השוו: 'מעשה היה וטילטלו קרון של בית רבי בשבת' (ירושלמי, שבת יז, א [טז ע"א]). השוו דבריו לדעת קליין במאמרו: ש' קליין, 'בעקבות האריסטו הגדולה בסביבות לוד', **ספר היובל לפרופסור שמואל קרויס: למלאת לו שבעים שנה מנחה היא שלוחה מאת חבריו, ידידיו ותלמידיו**, ירושלים תרצ"ז, עמ' 69–79, שם בעמ' 74 ביאר את המילה 'קריות' עיירות, כלומר עיירות של רבי. וראו סיכום הדברים אצל ג' אלון, **תולדות היהודים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד**², תל אביב תשכ"ז, עמ' 98. ראו גם: ד' שפרבר, 'מלילות ג', **סיני**, פב, ג–ד (תשל"ח), עמ' קסב–קע.

47. ירושלמי, סנהדרין א, ב (יח ע"ג). גרסת דפוס קראטשין: 'למימנה', ואולם ראו ביאורו של בעל 'עלי תמר' למסכת סוכה (לעיל הערה 29), עמ' פג, וזה תורף דבריו: יש לגרוס בכל מקום לסימנא או לסימנא ולא למימנה. לדעתו, קידוש החודש אכן נשאר ביהודה בעין טב ולעומתו עיבור השנה הועבר מיהודה לגליל.

48. ראו: אלון (לעיל הערה 46), עמ' 97. לדעתו, מדובר במלחמה שבין פסקניוס ניקר ובין ספטימיוס, מאורע אשר פגע קשות גם ביהודים. אלון דוחה את דעתו של גינזבורג ש'רבי' פירושו נשיא ולא דווקא רבי יהודה הנשיא אלא רבן שמעון בן גמליאל (ראו: ל' גינזבורג, **פירושים וחיידושים בירושלמי: מיוסדים על מחקרים בהשתלשלות ההלכה וההגדה בארץ ישראל ובבבל**, ג, ניו יורק תש"א, עמ' 125).

להם רבי סימון⁴⁹ בתמיהה: 'אין אנו מניחין ביהודה אפילו זכר'.⁵⁰
 חלק מפרשני הירושלמי ראו בצירוף 'אהן סימנא' לשון הנגזרת מהמילה 'סיון'.⁵¹
 יש שפירשו אותו מלשון 'סימן', אולי על סמך המשך דברי הירושלמי שם: 'על שלשה סימנים מעברין את
 השנה על אביב ועל התקופה ועל פירות האילן'.⁵²
 בין כך ובין כך סבורני שמן הירושלמי ברור שהשימוש במילים 'שלח לי סימנא' לא היה חד־פעמי, והוא לא בהכרח
 קשור מהותית לסיפור שליחתו של רבי חייא לעין טב.⁵³

49. שמא נאמר שאין זה צרופ מקרים: סימנא=סימון, ראו דוגמאות נוספות אצל ש"י פרידמן, 'השם גורם – דברי החכם נופלים על שמו', א' דמסקי (עורך), **ואלה שמות: מחקרים באוצר השמות היהודיים**, ב, רמת גן תשנ"ט, עמ' נא–עז.
50. ראו דברי הלוי: 'רבי אלעזר יספר בשם רבי חנינא עניין הדברים שקרו בימי רבי חנינא בעיבור השנה. והיינו לעיבור השנה עיקרו משם בזה הוא שקרה שם מה שקרה לפי שזה היה פעם אחת באיזה שנים היה נעשה בפומבי גדול מאד וכמו גם שמעשה זה עצמה יתחיל מעשה בעשרים וארבע קריות וזה הוכרחו לעקור מאז מאילך משם אבל קידוש החודש שגם מתחילה היה נעשה בלא עם רב והיה סדר היום ודבר הנעשה בכל חודש ולא היה מעשה רב שם פרסום מעצמו יכול עוד לעשות והניחו הדבר ביהודה גם אז [...] ועל זה נאמר בירושלמי שלאחר זמן כאשר עוד יותר תקפו עליהם עול גלות וביתר עוד ביהודה אשר לא נתנו להם להשיב רוחם שם כבר עמדו לעקור משם גם את קידוש החודש והיה גם זה נעשה שם בקושי גדול וזה לא הניח רבי סימון [...] והן דברי הירושלמי בעין מיעקור אף ההיא סימנא אמר לון רבי סימון אין אנו מניחין ביהודה אפילו זכר?' (הלוי [לעיל הערה 12], עמ' 708–710).
51. כלומר סימנא–סימנא. ראו פני משה על אתר: 'סימנא – הסיום הדבר לקדש את השנה שאחר שקובעין לעיבור אומרים הרי השנה מקודשת בעיבורה'. ובקרבן העדה פירש: 'שלא ייתן ביהודה הסימן שרגילים ליתן לשלוחים היוצאים להודיע לכל ישראל שנתעברה השנה [...] לישנא אחרת הסימן שהיו **נותנים כל פעם** כשקידשו החודש כדאמרין בבבלי סוף פ"ב דראש השנה'. ומעניינים הדברים בלישנא אחרת: האם אכן בכל פעם שהיו מקדשים את החודש היו מוסרים סימן זה: 'דוד מלך ישראל חי וקיים'?
52. עיינו כיכר לאדן, שפירש כך והוסיף: 'וכדאיתא בראש השנה בבבלי ושלח לי סימנא דוד מלך ישראל [...] או אולי הוא מימנא'. ראו גם: 'עלי תמר' למסכת ראש השנה (לעיל הערה 29), עמ' פג. לדעתו, סימנא הוא כינוי לעין טב. כדי שלא לעשות פרסום לקידוש החודש שמא יגזרו על קידוש החודש בעין טב, וכמו שברשעתם גזרו על עיבור השנים, רצו החכמים להעביר גם את קידוש החודש מעין טב עד שהתריע על כך רבי סימון. אולם פירוש זה קצת קשה. לשון הירושלמי היא: 'אזל לעין טב לסימנא', משמע שעין טב הוא שם המקום, ו'סימנא' הוא האירוע, או על כל פנים תכלית הליכתו לשם, ואין נראה שזהו כינוי לעין טב. יתר על כן, אם כדבריו, מדוע אמר לו שילך לעין טב לסימנא? היה לו לומר: 'לך לסימנא' ותו לא.
53. על המשמעות הרעיונית של סימן זה ראו בפירושו של רש"י לסוגייתנו, בבלי, ראש השנה כה ע"א; חידושי אגדות של המהרש"א לסוגייתנו: פירוש רקנאטי: 'ובעבור כי ראש חדש רומז להתעלות כנסת ישראל להקדוש ברוך הוא, על כן אמר זאת עולת חדש בחדשו, רמז במלת זאת לכנסת ישראל המתעלה, ונקראת חדש על שהיא מתחדשת, וזהו סוד פגימת הלבנה ומלואה, והמדה הזאת נקראת מלכות בית דוד, והוא מאמרם בקדוש החדש דוד מלך ישראל חי וקיים' (פירוש רקנאטי לבמ' כח 2). ראו גם בחידושי של המהר"י"ץ חיות שקשר את הסימן כאן, 'דוד מלך ישראל', לסוגיית הירושלמי בסנהדרין שהבאנו לעיל לגבי 'בעיין מעקור אף הדין סימנא'. השוו לדברי המהרש"א בחידושי אגדות לבבלי, סנהדרין לה ע"א, וזהו תמצית דבריו: כיסוי הלבנה הוא סימן לרבי שהיה נשיא שתכלה נשיאותו. לפיכך לא רצה רבי לומר ללבנה: 'זיל איכסי', ועשה זאת רבי חייא. כמו כן לא רצה רבי לקדש את החודש ביום ל'. זאת מכיוון שרמז יש בדבר לכיסוי הלבנה וסימן רע לנשיא. רבי ביקש מרבי חייא שישלח לו סימנא. כל זאת מפני שיש בכך סימן טוב, שאחרי שתכלה המלכות מישראל בכל זאת דוד מלך ישראל חי וקיים ותתחדש מלכותו. עין טב מסמלת סימן טוב. רבי היה מצייר על כליון נשיאותו. לפיכך אמר לו רבי חייא שתתחדש שוב מלכות בית דוד.

"האור שבתוכי": סיפור ושיח' של מורות עם תלמידיהן בבית הספר היסודי

תקציר

'סיפור ושיח' היא פעילות חינוכית המבוססת על הגישה הרגשית חברתית ללמידה (SEL – Social and Emotional Learning) ועל הגישה הנרטיבית לטיפול, ייעוץ וחינוך. נקודת המפגש ביניהם היא האמונה שהכוחות והפתרון טמונים בבני האדם, כמו בסביבתם החברתית. המורות יישמו את הפעילות באמצעות פרקטיקות 'סיפור ושיח': הקשבה, שאילת שאלות ותיווך. באמצעותם הן יצרו שיח תהליכי עם התלמידים לספר את הסיפור האישי, להביע רגשות ולגלות יכולות ודרכי התמודדות. את הפעילות יישמו חמש מורות שלמדו, תרגלו, חקרו ויישמו אותה בעת לימודיהן לתואר שני כל אחת עם התלמידים שלה, סך הכול 13 תלמידים ותלמידות. שיטת המחקר לאיסוף הנתונים וניתוחם הייתה איכותנית-נרטיבית. מהממצאים עלה נרטיב עם מבנה על מעגלי שבו כל מעגל נבע מקודמו והעביר לזה שאחריו. הוא כלל שלוש תמות: זיהוי הקושי המשתלט והרגשות שהוא מעורר, כינוי הקושי בשם או בכותרת, ולבסוף הפיכת הקושי לנשלט והתמודדות עימו. המסקנה שעלתה מהממצאים כי פעילות 'סיפור ושיח' בעבודת ההוראה, יכולה להאיר את חוכמת הסיפור האישי האוצר בתוכו את יכולת המספר לעזור לעצמו ולפתוח מרחב קבלה, הכלה וקרבה, שממנו ייצאו נשכרים הן המורות הן התלמידים.

מילות מפתח:

שיח תהליכי; הקשבה; ניסוח ושאלת שאלות; תיווך; למידה מתווכת.

הקדמה

במאמר מוצגת פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה שיישמו מורות לתלמידים בבתי ספר יסודיים, כל מורה עם כמה תלמידים הלומדים בכיתה. בפעילות זו המורה מנחה את התלמידים לספר את סיפורם האישי ולאחר מכן היא מנחה שיח תהליכי על הסיפור המאפשר לתלמידה להתבונן (reflect) במה שסיפרו מזוויות מגוונות ולהעשיר את סיפוריהם בהסבריהם ובפרשנויותיהם. הרציונל להפעלת היישום נובע מכמה דברים: ראשית, מהיכולה (פוטנציאל) של הסיפור האישי לשמש פתח אל עולמם של המספרים. מבעד לסיפור האישי, מבעד למסירת המידע, האישור, הערעור וההסבר למילים או למשפטים אפשר ללמוד על תפיסת המספר את עצמו ועל תפיסתו את אשר מתרחש בחייו ובסביבתו; שנית, מהערך המוסף שיכול לצמוח לתחושת הרווחה בבית הספר: למורים - מפיתוח ההקשבה ומהיכולת לחולל שיח תהליכי, ולתלמידים - לספר ולדבר על עצמם. מטרת הפעילות הייתה להקנות למורות, לפתח ולתרגל עימן את פרקטיקות 'סיפור ושיח': הקשבה כפולה, ניסוח ושאלת שאלות ולמידה מתווכת ובאמצעותן לחולל שיח תהליכי על הסיפור וגם לעודד את התלמידים לספר, לבטא רגשות, לזהות קשיים, לגלות יכולות ולפתח דרכי התמודדות.

ייחודה של הפעילות הוא בפשטותה. הן הסיפור האישי הן ההקשבה הם שני משאבים זמינים לכל מורה ולכל תלמיד כאשר הסיפור האישי מאפשר להנכיח את קולות התלמידים, והשיח התהליכי שהמורה מנחה הוא המפתח להכלה ולקבלה. תרומתה של הפעילות למערכת החינוך בכלל ולבית הספר בפרט היא בשימוש במשאבים קיימים (מורה, סיפור אישי, תלמידים) לפני השימוש במשאבים זמינים פחות, כמו הפניה לאבחון או טיפול. חשוב להזכיר את ההתאמה שנעשתה לפעילות למורים - בעבור המורות כדרך לבסס אמון עם תלמידיהן, להתוודע לצרכיהם הרגשיים ובמידת הצורך לתמוך בהם או להפנותם לקבל עזרה. תרומה נוספת היא בהתאמת הפעילות כדרך לעבודה עם תלמידים בכל מיני גילים ועם צרכים מגוונים. הפעילות ככלי עזר בהוראה יכולה להיות מעצימה - להעניק למורים תחושת מסוגלות, לזהות ולתת מענה ותמיכה לתלמידיהם בכיתה.

ה'סיפור' של פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה

'סיפור ושיח' היא פעילות שפיתחתי ב-25 השנים האחרונות באמצעות מחקר הדוקטורט (גילת והרץ-לזרוביץ, 2010; Gilat, 2015), בפרקטיקה אישית (כמטפלת משפחתית) ובמהלך הוראה והנחיה לכתיבת עבודת גמר בלימודי תואר שני בחינוך (גילת ובורנשטיין, 2018; גילת ואהרוני, 2020). הבסיס התאורטי של הפעילות עוגן בגישה הרגשית-חברתית ללמידה (SEL – Social and Emotional Learning) ובגישה הנרטיבית לטיפול, ייעוץ וחינוך שמחברת ביניהן האמונה שהכוחות והפתרון טמונים בבני האדם וגם בסביבתם החברתית.

הגישה הרגשית-חברתית ללמידה עוסקת בתהליכים המתרחשים במערכות יחסים עם מורים, תלמידים, חברים ומשפחות כדי לפתח את היכולת לשלב חשיבה, רגש והתנהגות בלמידה ובמערכות יחסים (Carey, 2014; Clarke et al., 2015; O'Conner et al., 2017).

בגישה הנרטיבית לטיפול, ייעוץ וחינוך (Denborough, 2012; Epston, 2011; Madigan, 2011; White, 2007) עומדת האמונה שאין מציאות אובייקטיבית אחת, שהתרבות מתגבשת מאין-ספור צורות של ידע, שהוא נרטיבי ושאינו להפריד בו סיפורים אישיים, טקסטים, קודים ומבנה קודם של הבנה מהאופן שרואים וחווים את העולם. התפתחות הידע האנושי היא תלויה היסטורית ותרבות וההכרה במגוון ובשונות של הידע האנושי מביאה לידי הבנה ביקורתית של אמת וערעור על המעמד הבלעדי של סוגי ידע פורמליים (Denborough, 2012).

במפגש הבין-אישי בגישה הנרטיבית בני אדם מייצגים את עצמם (self-agency), ומנווטים את חייהם על פי כוונותיהם ומטרותיהם ועל פי מה שחשוב להם בחיים (White, 2004). ההתמקדות היא בידע שיש לאנשים על עצמם - ידע שהם מביאים אותו לכל סיטואציה בחייהם: בית, משפחה, עבודה, כיתה. בגישה זו גם מבוגרים וגם ילדים מומחים לחייהם, אוטונומיים לבחור מה בסיפורם האישי הם אוהבים או אינם אוהבים, מה הם מעדיפים או שאינם מעדיפים (White, 2007). היישום של פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה מבוסס על תיווך

(mediation), כפי שהוא מיושם בגישה הנרטיבית (White, 2007), ועל למידה מתווכת (Feuerstein & Feuerstein, 1991).

תיווך מבטא את האינטראקציה שבין הילד למבוגר (מורה) בטווח ההתפתחות הקרובה (ZPD – Zone of Proximal Development), שבה התפקודים המנטליים והקוגניטיביים של הילד הן במצב של היווצרות (Vygotsky, 1978). מצד אחד הילד אינו מסוגל להציג את הפונקציות הקוגניטיביות הקיימות בו משום שעדיין אינו שולט בהן, ומצד אחר אם הוא יקבל תמיכה ממורה בעל מיומנות, הפונקציות ייכנסו לכלל שימוש (Chaiklin, 2003). הסיוע שהמבוגר מגיש לילד בהיבט החברתי של הלמידה, התיווך של המורה משמש פיגום מטפורי לילד ותמיכה זמנית (ויגוצקי, 2004; צלרמאיר, 2004). מטפורת הפיגום מרכזת גם בגישה הנרטיבית ובאה לידי ביטוי בשיח תהליכי, שבו התיווך מיושם בתהליך המתקיים בין מה שידוע ומוכר לאדם על עצמו (known and familiar) אל מה שהוא יכול לדעת על עצמו (possible to be known) ואל הפוטנציאל הגלום בסיפורו (White, 2007). בהשראת התהליך המוצג מתקיים גם השיח התהליכי בפעילות 'סיפור ושיח' באמצעות תיווך של המורה. בתחילת התהליך התלמיד נמצא בתחום המוכר והידוע לו של סיפור חייו, לדוגמה היחסים עם הוריו, אחיו, מוריו וחבריו לכיתה. בתיווך של המורה ובאמצעות השיח התהליכי הוא מגלה בסיפורו האישי את היכולה הגלומה בו ואת המשמעות שלו (sense making act), לדוגמה אתגרים, יכולות ודרכי פעולה. בתהליך זה מתרחשת למידה מתווכת.

למידה מתווכת (MLE – Mediated Learning Experience) מוגדרת כאיכות יחסי הגומלין בין המבוגר לילד – בין המורה לתלמיד. הכוונה היא לתהליך הדדי, מכון המתחשב בזמנת הילד, בתגובתו ובהתנהגותו. הראשון בין שלוש העקרונות ההכרחיים לתיווך הוא כוונה והדדיות, היינו מיקוד תשומת הלב של הילד לגירוי מרכזי מתוך סינון שאר הגירויים שברקע, ונעשה ברגישות לתגובות הילד. העיקרון השני הוא תיווך של משמעות הנעשה בהקניית מטען רגשי-ערכי לגירויים. מצד אחד תיווך של משמעות מעביר את ערכי המתווך ותרבותו ומצד אחר הוא ממקד במשמעות. העיקרון השלישי הוא טרנסצנדנטיות, משמעה הרחבה מעבר למה שנמצא בגירוי עצמו. המתווך גורם להרחבת מערכת הצרכים של הילד ומאפשר לו לראות בנסיבות ובמצבים מרוחקים במרחב ובזמן מעבר למיידי ולנראה (הוד-שמו, 2014; Tzuriel, 2011a, 2011b; Feuerstein & Feuerstein, 1991). החוליה המקשרת בין התאוריה לפעילות היא הסיפור האישי והיכולת לספרו.

הסיפור האישי והיכולת הסיפורית של תלמידי בית ספר יסודי לספר

ברונר (Bruner, 2004) מתאר סיפור אישי כקישור של כמה אירועים על רצף של זמן והפיכתם לעלילה בעלת משמעות. בגישה הנרטיבית הרחיבו את המשמעות של הגדרה זו: הסיפור האישי, הן זה שאנו מספרים על עצמנו הן זה שאחרים מספרים עלינו, משמש פריזמה שבאמצעותה מתבוננים בעולם, ובאמצעותו מעניקים משמעויות לחוויות ואירועים (White, 2007; Madigan, 2011; Epston, 2011; Denborough, 2012). היכולת לספר סיפור אישי משקפת אפוא שחזור חלקי חיים ועיבודם למבע מילולי ויצירתי בתהליך של ברירה ובחירה מתמדת במילים ובמבנים מצד יוצר הסיפור. יכולת זו היא רפלקטיבית, הן ברמת בחירת החוויות שייכללו בסיפור, הן ברמת עיצוב הסיפור והן ברמת גיבוש המסרים שלו ומשמעויותיו (Archibald, 2008; Zimmerman, 2017), והיא תודגם ביכולת הסיפורית של תלמידי יסודי לספר את סיפורם האישי.

היכולת הסיפורית (narrative competence) של תלמידי יסודי מבטאת את מסוגלותם להביע מחשבות ולבטא רגשות באמצעות גילוי מילולי של מצבים פנימיים. יכולת זו מתפתחת בגיל צעיר ומבשילה בתום גיל ההתבגרות. היא כוללת מסוגלות לנהל שיח על סיפור, לשנות את סגנון הדיבור, את המבנים הלשוניים המופיעים בשיחה ואת אוצר המילים (סגל, 2008; חביב ואחרים, 2010; Clark, 2010). יכולת זו מבטאת את המסוגלות של המספר או המספרת לבנות מערכת כללים פנימית לשימוש בשפה בתנאים מסוימים, כגון תרבותיים וחברתיים (חביב ואחרים, 2010; צור ואחרים, 2012), למשל היכולת לתקשר במצבים מסוימים, ליזום שיחות, לנסח כוונות, לענות על שאלות. היא כוללת גם את היכולת לנהל שיח מורחב (extended discourse) באמצעות חיבור מבעים ליחידות רצופות ומובנות בעלות עקרונות וארגון משלהן והתאמת רמת המפורשות למאזיניהם, כמו התנסחות ברורה, דיוק בבחירת המילים, הסברה והגדרה של מושגים ומילים וקביעת טענה. התפתחות זו נמשכת כל שנות הגן ובית הספר (אבני-שיין, 2014; בלום-קולקה וחמו, 2010; בלום-קולקה וחביב, 2010). בפעילות 'סיפור ושיח',

היכולת הסיפורית של התלמידים משמשת משאב, והאתגר של המורים הוא לגלות ולפתח באמצעות שלוש פרקטיקות: הקשבה כפולה, ניסוח שאלות, שאילת שאלות מתווכות והחצנה.

פרקטיקות 'סיפור ושיח' ביישומן בהוראה

פרקטיקות 'סיפור ושיח' ביישומן להוראה נלמדו ותורגלו במסגרת סמינריון לתואר שני ויישמו אותן הסטודנטיות מורות במקצוען, כל אחת עם תלמידה. הפרקטיקות שתורגלו ויושמו היו הקשבה כפולה, ניסוח שאלות, שאילת שאלות מתווכות והחצנה (גילת ובורנשטיין, 2018; גילת ואהרונים, 2020). המיומנות הראשונה – ההקשבה הכפולה (double-listening) – משמעותה מיקוד קשב הן במילים שהמספר משתמש בהן הן במשמעות המוענקת להן שיכולה לבוא לידי ביטוי בהבעות פנים, הערות, ביקורת אישית או פרשנויות.

יישום ההקשבה הכפולה יכול להיעשות רק כאשר המקשיב מצליח לנטרל את השיח הפנימי שבו, לדוגמה את המחשבות, את הרגשות או את התגובות הספונטניות שלו על הסיפור האישי ולהקשיב ממקום ניטרלי (not knowing or nonexpert) (Andersen, 1995; Anderson & Goolishian, 1992). לכן ההקשבה לסיפור האישי תוכל להתקיים בלי שיפוט, תיוג או ידע קודם על התלמיד שמקורו באבחון, בחוויה של מורה אחר, הורה או חבר. בהקשבה כזו אין לקטוע את הסיפור בשאלות, יש לעשותה במלוא תשומת הלב, מתוך רישום מילים או ביטויים שהשתמש בהם המספר. הרישום עוזר גם לפעולת הנטרול וגם משמש בהמשך בסיס לניסוח השאלות המתווכות.

ניסוח השאלות המתווכות במילים של המספר, מטרתו לחולל את השיח התהליכי בטרמינולוגיה שמוכרת וידועה לו. מטרה אחרת היא לאפשר פעולה של חזרה על הסיפור (telling and re-telling), כאשר כל חזרה מאירה בסיפור רובד שונה. כאשר המקשיב מציג למספר שאלות המנוסחות בטרמינולוגיה מוכרת, מצד אחד הדבר מקל עליו את תהליך עיבוד המידע, ומהצד האחר הדבר מעודדו לגלות רבדים מגוונים בסיפורו ולעבור בין רמות מסוימות של פרשנות (Denborough, 2012; Epston, 2011; Freedman, 2011; James et al., 2010; Tomm, 1988). עוד מיומנות לתיווך היא ההחצנה (externalization).

מיומנות ההחצנה מטרתה לבודד את התכונה מהסובייקט שמאופיין בה למטרות התבוננות (reflexivity). לדוגמה לבודד את הרגישות מהאדם שחווה את עצמו רגיש, כדי שיוכל להתבונן ברגישות וללמוד אותה ואת השפעותיה עליו (Denborough, 2012; Epston, 2011; Madigan, 2011; White, 2007). השימוש בה מסייע להתמקד ולהבחין במניע לספר את הסיפור האישי. התכונה להחצנה נבחרת מתוך הסיפור ועל ידי המספר הן כדי שיחוש אוטונומיה וחופש במה בסיפורו הוא בוחר להתמקד, והן כדי לחזק אצלו את התחושה שהוא בר השפעה על חייו, ושהוא מסוגל להשתמש בתבונה בידע שברשותו וביכולותיו (Herres et al., 2017). מבחינה יישומית משתמשים בשם התואר שהאדם מזהה באמצעותו את עצמו, לדוגמה "אני רגיש" המתאר את שם העצם "רגישות". מהמרחק שנוצר הוא יכול להתבונן ברגישות כמכלול ולבחון את השפעותיה על המחשבות, הרגשות וההתנהגות, לגבש עמדה כלפיה כדי להבין אם היא רצויה או לא (Denborough, 2012).

לסיכום, סיפורה של פעילות 'סיפור ושיח' החל בתיאור הרקע התאורטי שלה, גישת הלמידה החברתית והגישה הנרטיבית לטיפול, ייעוץ וחינוך, עבור בסיפור האישי כמשאב אנושי הקיים בכל מיני גילים וכלה ביכולת לספרו המאפשרת לילדים להשמיע את קולם ולהביע את רגשותיהם. בפעילות זו המורה מנחה את השיח התהליכי באמצעות פרקטיקות של הקשבה כפולה, שאילת שאלות וניסוח שאלות תהליכיות והוא משמש מפתח להכלה ולקבלה של כל תלמיד ושל כל תלמידה. אלו מוליכים למטרות המחקר המוצג במאמר, לבחון את יישום פרקטיקות 'סיפור ושיח' בעבודת ההוראה ואת היכולת של המורות לחולל באמצעותן שיח תהליכי על הסיפורים האישיים של תלמידי בית ספר יסודי.

שיטת המחקר

פעילות 'סיפור ושיח' נחקרה בשיטת מחקר איכותנית נרטיבית. העיקרון המרכזי של שיטה זו הוא ההולזם, היינו הדגשת החשיבות של כל הממדים הגלומים בסיפור והאופן שהם קשורים זה בזה. המטרה היא לזהות את קו העלילה השזור בסיפור האישי מתוך התמקדות בשלושה רבדים: הראשון הוא תוכן הסיפור, השני הוא האופן שהסיפור מסופר והשלישי הוא האופן שנקמת העלילה. הייחוד של אמצעים אלו הוא שהם מאפשרים נוסף

על מחקר גם רפלקציה, הפקת תובנות והעצמה אישית למשתתפים (גילת ובורנשטיין, 2018; גילת ואהרונ, Gilat, 2015; 2020).

משתתפים ושדה המחקר

בפעילות השתתפו 13 תלמידי יסודי, לכמה מהם היו אבחונים פסיכודידקטיים, כגון ליקוי למידה או הפרעות רגשיות ותקשורתיות. במחקר הנוכחי הם יוצגו רק בסיפוריהם האישיים (כארבעים שיחות), ובמילים שהם עצמם זיהו בהן את קשייהם בלימודים או במערכות יחסים בבית ספר. מורתם בחרה בתלמידים אלה להשתתף בפעילות באמצעות שיטה "מכוונת" (purposeful sample), כאשר הקריטריונים לבחירתם היו יכולתם המילולית, נכונותם להשתתף בפעילות (Guest et al., 2006), הסכמת הוריהם ואישור מנהל בית הספר. השיחות עם התלמידים נעשו עם חמש מורות, כולן היו סטודנטיות לתואר שני בחינוך, כמה מהן מורות מקצועיות (אנגלית ומתמטיקה) והאחרות מורות מחנכות. כולן עבדו בבתי ספר יסודיים.

שדה המחקר כלל כיתה א' רגשית במרכז הארץ. בכיתה זו למדו תלמידים עם קשיים רגשיים שהתגלו עוד בגן הילדים. במהלך יום הלימודים הם השתלבו בכיתה א' רגילה. שאר ארבע הכיתות היו בצפון הארץ: הראשונה, כיתה ג' תקשורתית, שתלמידיה אובחנו באוטיזם בתפקוד גבוה והשתלבו במהלך יום לימודים בכיתה ג' רגילה. כיתות ד', ה' ו' היו כיתות רגילות ששולבו בהן תלמידים עם צרכים מיוחדים.

כלי המחקר

כלי המחקר היה מדריך לפעילות 'סיפור ושיח' שהיה מבוסס על עקרונות של ריאיון פתוח וריאיון עומק פרשני-רפלקטיבי, מובנה למחצה (גילת ובורנשטיין, 2018; גילת ואהרונ, 2020; Gilat, 2015; 2020). באמצעותו התקיימו ארבע שיחות. השיחה הראשונה הייתה על הסיפור האישי שסופר במהלך פעילות יצירתית (Denborough et al., 2006; Nacuba, 2008). השיחה השנייה התמקדה בזיהוי קושי לימודי או חברתי בסיפור שסופר בפגישה הראשונה, השיחה השלישית התמקדה בהתמודדות עם הקושי ובשיחה הרביעית הפעילות סוכמה בכתיבה, ציור, מלאכת יד או מדיה כדי לתת לשליטה בקושי ממשות ונראות (acknowledgement).

הליך המחקר והאתיקה

את פעילות 'סיפור ושיח' התאימו הסטודנטיות המורות, לגיל התלמידים, ליכולת הריכוז וההבנה שלהם. היא הוסברה למנהלי בתי הספר, להורים ולתלמידים וקיומה התאפשר בהסכמתם ובאישורם. המורות למדו איך להעביר את הפעילות, כאמור בסמינריון לתואר שני. אחרי כל שיחה עם התלמידים הן קיבלו הדרכה קבוצתית במסגרת שיעורי הסמינריון או הדרכה אישית מקוונת. עם כל תלמיד התקיימו בין שלוש לארבע שיחות, הראשונה הוקדשה לסיפור האישי והשאר לשיח תהליכי על הסיפור. כל שיחה נמשכה 45 דקות, הוקלטה ותומללה בידי המורה. על כל תמליל התקיימה שיחה מקוונת עם המורה, נוסחו השאלות לשיחה הבאה ותורגלה דרך שאלתן. האתיקה נשמרה באמצעות שלושה כללים: הכלל הראשון היה התמקדות בשיחות רק בנושאים הקשורים בלימודים או בהתנסות החברתית בבית הספר כדי ליצור גבול ברור בין הוראה לטיפול. אם היו ילדים שסיפרו על אירועי חיים, כגון גירושין או אובדן, הייתה לכך התייחסות ואמפתיה, ואולם השיח כוון אל מה שעובר על הילדים בבית הספר; הכלל השני היה ניסוח שאלות רק במילים שהשתמשו בהן הילדים, בלי פרשנות או תוספות של המורה או תיוג הלקוח מאבחון או חוות דעת מקצועית; והכלל השלישי היה יחס כלפי הילדים אך ורק מבעד לסיפור האישי שלהם והאופן שהם זיהו ואבחנו את קשייהם בלימודים או במערכות יחסים.

ההליך הפרשני

ההליך הפרשני היה הוליסטי וכלל ניתוח תוכן וניתוח מבנה. ניתוח התוכן נעשה באמצעות איתור התמות המוטיביות המרכזיות שעלו בארבע השיחות וגם מתוך האמצעים הלשוניים שהשתמשו בהם הילדים כדי לפרש אירועים בסיפורם, ליצור חיבורים והקשרים בין אירועים או רגשות ומחשבות מהעבר להווה או מהווה לעתיד באמצעות שני סוגים של מיפוי: במיפוי הראשון סומנו משפטים שבהם המספרים נתנו פרשנות משלהם לאירועים, רגשות, מחשבות או מצבים; במיפוי השני סומנו משפטים שבהם המספרים נתנו פרשנות משלהם לאמונות, מטרות, ערכים, משמעויות ותובנות. ניתוח מבנה הנרטיב כלל גילוי דרך שמסודרים בה חלקי הסיפור השונים (האירועים) זה לעומת זה ברצף מסוים – התחלה, אמצע וסוף (גילת ואהרונ, 2020; גילת ובורנשטיין, 2018; גילת והרץ-לזרוביץ, 2010; Gilat, 2015). בניתוח הנתונים נמצא נרטיב עם מבנה על מעגלי שבו כל מעגל

נבע מקודמו והולך לזה שאחריו. הוא כלל שלוש תמות: הראשונה – זיהוי הקושי המשתלט והרגשות שהוא מעורר; השנייה – כינוי הקושי בשם או בכותרת; השלישית – הפיכת הקושי לנשלט.

ממצאים

התהליך שעלה יוצג בשלושה מעגלי השיח שהתקיימו בין המורה לתלמיד על הסיפור האישי.

מעגל השיח הראשון: הקושי המשתלט והרגשות שהוא מעורר

במעגל השיח הראשון זוהה הקושי המשתלט וזוהו הרגשות שהוא מעורר. במהלך ההקשבה הכפולה ניסחה המורה שאלה המציעה לילד בחירה. רותם (ו') בחר מבין כמה נושאים שהעלתה המורה בנושא שמעסיק אותו ביותר:

מורה:

בשיחה הקודמת סיפרת לי שהיית רוצה לדעת אנגלית ממש טוב וגם רוצה להכיר יותר חברים חדשים כדי שיהיה לך חבר אמת אחד לפחות. הוספת גם שאתה לא חרוץ ושאתה ביישן. על מה היית רוצה להרחיב ולדבר?

תלמיד:

על הביישנות שלי וגם על זה שאני מרגיש מבוגר בגוף של ילד, הילדים בכיתה מקללים, מתנהגים כמו תינוקות ואני מרגיש שאני יותר בוגר מהם אז קשה לי להתחבר לשטויות שהם עושים. [...] זה מבלבל אותי אני לא מרגיש ילד וגם לא מרגיש מבוגר.

ניסוח השאלה במילים של הילד מטרתה ליצור אווירה של הכלה וקבלה: מצד אחד לתת לילד הזדמנות לזהות את הקושי (מבוגר בגוף של ילד) ולבטא את הרגשות שהוא מעורר (בלבול). מצד אחר זו הזדמנות למורה ללמוד על הקושי מתוך סיפורו של הילד ובמילותיו. בדוגמאות שיוואו להלן אפשר לראות כי הילדים, בלי קשר לגילם, התפתחותם או רמתם, זיהו את קשייהם במערכות יחסים או בלימודים.

אליה (א' רגשית), זיהה את הקושי במערכות יחסים: "הכי מעצבן אותי שהחברים אומרים דברים מעליבים או מציקים לי" והרגש שהוא מעורר: "הרגשה לא טובה בבטן". גם נוגה (ו') מזהה את הקושי שלה בלימודים: "הרבה פעמים המורה מדברת ואני לא מבינה כלום. אני מרגישה אבודה! אבודה בחשבון [...] זה מבלבל אותי כל החשבון הזה. הייתי קוראת לו גם נוראי!".

רותם (ו') מזהה את הקושי שלו בחיבור שבין מערכות יחסים ללימודים ורואה ביניהם יחסים של סיבה ותוצאה: "אני חושב איך להשיג חבר אמת לפחות אחד שיהיה לי כיף אתו בהפסקות. בגלל זה אני גם לא חרוץ כי הלימודים לא ממש מעניינים אותי". ליכולת ליצור קשר בין סיבה לתוצאה, נוספת גם היכולת להתבוננות פרשנית, כפי שאפשר לראות בהסבר של מילי (ו'): "יש מקצועות שמשעממים אותי או שמעצבנים אותי כי אני לא מבינה את החומר. לפעמים אני מרגישה שמתפוצץ לי המוח מרוב שקשה לי [...] ואת הקשר למערכות יחסים היא פירשה כך: "בגלל שאני בבית הספר אני רבה עם חברים [...] כשאני רבה עם חברים הכוח שלי ללמוד קטן, אני עסוקה במריבה ואיך לפתור [...] לא בא לי לעשות כלום רק לחשוב איך לפתור [...]".

לסיכום, במעגל השיח הראשון הילדים מתגלים בחדות הבחנתם לרגשותיהם, רגישויותיהם ולתגובות החברים. מנקודה זו מתחיל מעגל השיח השני.

מעגל השיח השני: כינוי הקושי בשם וזיהוי דרכי השתלטות – קבלתו או דחייתו

במעגל השיח השני כונה הקושי בשם או בכותרת, זוהו דרכי פעולתו וננקטה כלפיו עמדה. מעגל זה גם הוא מובל בהקשבה הכפולה של המורה ובשאלה המציעה לילד בחירה, כפי שמודגם בשיחה עם מילי (ו'):

מורה:

בסוף הפגישה הקודמת סיפרת לי על המריבות עם החברות ותיארת איך שכל היום את עסוקה בלחשוב – מה קרה, איך קרה, איך לפתור ואיך לשפר את זה. עכשיו אני מבקשת שתעזרי לי למצוא דרך להכניס את כל מה שאמרת במילה אחת או שתיים.

תלמיד:

'לב רגיש מדי' כי כל דבר שקורה לי עם חברים גורם לי לבכות. אני ילדת 'כאפות' שניתן להעליב כי יודעים שאני בוכה מזה [...] זה לא מחלה [...] אני לא שולטת בכי הוא פשוט יוצא. אני אומרת לעצמי 'אל תבכי' אבל הדמעות לא שואלות אותי ויורדות.

כמו במעגל הראשון, גם במעגל השני השמות או הכותרות שהילדים נתנו לקשייהם היו קשורים לתחום הלימודי או החברתי. כדי לכוון את הילדים לבחירה בשם או כותרת השתמשה המורה במיומנויות ההחצנה. ההיענות של הילדים באה לידי ביטוי בתיאור פעולה: "לעשות מלחמה" (לירון א' רגשית); "להיות יכולה" (דניאלה א' רגשית); שימוש בדימוי: "אני כמו קליעה למטרה" (ספיר, ו'); או במטפורה, כמו בשיח בין אור (ד') למורה:

מורה: השתמשת בהרבה מילים כדי לתאר את 'קופסת העצבים הקטנה שאפשר למלא במהירות' מה מהמילים שאמרת מתאר אותה יותר טוב? 'מקום קטן?' 'מצבר?' 'משלת'?

תלמיד: אני מעדיף לקרוא לזה 'תיבת העצבים'.
כאשר המורה משתמשת בשם שאור כינה את הקושי שלו ומכוונת אותו להתבונן בה כמו באובייקט "תיבת העצבים" זו ההחצנה. בפועל היא מסיטה את נקודת המבט של הילד מאיך הקושי נראה מבחוץ וממקדת אותו בדרך פעולתו, קרי בדרכי ההשתלטות של הקושי:

[...] לאט לאט התיבה מתמלאת בכעסים שהם אנשים [...] ואז האנשים הולכים למערכת העצבים שלי ונוגעים בה [...] והם ה"עצבוניים" הם שגורמים לה (למערכת העצבים) לפעול. [...] הקופסה ממש קטנה ואם היא מלאה היא מתפוצצת ואז לוקח זמן עד שמביאים תיבה חדשה ובזמן הזה יש כבר התפרצויות ולפעמים נגמרות תיבות בחנות ואז ההתפרצות לוקחת יותר זמן.

לאחר שהקושי כונה בשם או כותרת וזהו דרכי השתלטותו ממשיכה המורה לנסח מתוך ההקשבה הכפולה שאלות מתווכות כדי לתווך בין הילד לקושי מנקודות מבט מגוונות. התיווך יודגם באמצעות החצנת ה"קושי המחליש" בדרשיח עם שילי (ו'), כאשר כל שאלה המופנית אליה ממחישה תיווך אל נקודת מבט אחרת שלה על הקושי: השאלה הראשונה מתווכת אל דרכי הפעולה של הקושי, השנייה אל ההיסטוריה שלו והשלישית אל השפעותיו:

מורה: איך ה"חוזק המחליש" מעכב אותך או מפריע לך?

שילי: זה מעכב אותי מבחינה חברתית [...] החוזק שלי הוא טוב לי במקרים מסוימים אבל הוא גם מחליש אותי מצד שני כי הבנות בכיתה רואות שאני חזקה אז זה מרתיע אותן ובגלל זה הן דוחות אותי. אני בטוחה שהן היו רוצות להיות חזקות כמוני ולכן החוזק שלי מאיים עליהן.

מורה: מתי ה"חוזק המחליש" נכנס לחיים שלך? את זוכרת מה קרה דווקא אז כאשר "החוזק המחליש" נכנס לחיים שלך?

שילי: כשגרנו בעיר, אז בבית הספר הקודם עשו עליי חרם, בכיתה ד'. הבנות התנהגו אליי מגעיל ובגלל זה עברנו דירה. באותו רגע החלטתי שאני צריכה חוזק, שאני פותחת דף חדש בבית הספר החדש ועכשיו אני מגיעה עם חוזק פנימי. עם הזמן גיליתי שהחוזק הזה מחליש אותי לפעמים כי הבנות בכיתה מפחדות מהחוזק שלי, הן נרתעות ודוחות אותי כי אי אפשר לשלוט בי וזה מה שהן היו רוצות – שליטה!

מורה: איך ה"חוזק המחליש" משפיע בבית ספר? בלימודים? עם חברים?

שילי: בלימודים החוזק דווקא עוזר לי כי אני מגייסת את כל הכוחות שלי ונלחמת להצליח למרות שקשה לי. עם חברים בתחילת השנה התאמצתי בכוחות עצמי להצטרף אבל אמרו שאני נדחפת. הסבלנות שלי כל השנה והאומץ והחוזק עזרו לי עכשיו להתקבל לחברה וליצור יותר קשרים.

מורה: מה אצלך – לדעתך מאפשר את ה"חוזק המחליש"?

שילי: אני חושבת שמה שמאפשר לי זה הזיכרונות שיש לי מבית הספר הקודם. עכשיו, בכל פעם שעולים בי הזיכרונות מבית הספר הקודם אני עובדת על עצמי עם משפטים כמו: תהיי חזקה, תזכרי מה היה פעם ואל תתני לאף אחד להעליב אותך.

החצנת ה"חוזק המחליש" אפשרה לשילי, לצד ביטוי ואורור רגשותיה להבחין בין האופן שהקושי השתלט (חולשה) ובין היכולת להשתלט עליו (חוזק). ניסוח השאלות במילים של הילד מטרות להראות את הרצון להקשיב לסיפור ולהכילו ובו בזמן הן מכוונות את הילד להיות הפרשן של עצמו. השיחה עם שילי ממשיכה

באמצעות שאלה מתווכת של הערכת (evaluation) ה"חוזק המחליש" וגיבוש עמדה כלפיו כדי להבין עד כמה הוא רצוי לה או מיותר:

מורה:	על מה – מכל מה שספרת לי על ה"חוזק שמחליש" את רוצה לשמור? על מה את מוכנה לוותר?
שילי:	הייתי מוכנה לוותר על הרגישות המחלישה ולשמור על האומץ והסבלנות שלי המחזקים.
מורה:	את יכולה להסביר את הסיבה לויתור או לשמירה?
שילי:	הייתי רוצה לוותר על הרגישות כי לפעמים אני נעלבת מדברים קטנים וזה לא שווה שאני איעלב. ולשמור על הסבלנות והאומץ כי זה טוב שיש לי אומץ לומר לחברות בכיתה שמה שהיא עושה או אומרת לא נעים לי או שאני לא רוצה להיות בחברתה. הסבלנות לבסוף השתלמה לי כי חיכיתי בסבלנות כל השנה ולבסוף בחרתי עם מי מהחברות אני רוצה קשר, מי טובה לי ומי פחות. הסבלנות עזרה לי להבין ולהכיר את כל הבנות בכיתה ולסנן לי את הבנות הטובות כדי שלא יקרה מה שקרה לי בבית הספר הקודם.

הילדים מתגלים כפרשנים מרשימים של עצמם בהביעם תובנות, כגון ה"חוזק המחליש" ומטפורות, כמו "תיבת העצבים" כדי לתת משמעות לסיפוריהם. מתוך דבריהם המורה יכולה להתוודע למודעות עצמית עמוקה ויכולת שליטה שמעידים על תבונה ובגרות נפשית. כינוי הקושי בשמו וזיהוי דרכי פעולתו מכוונים להפיכת הקושי לנשלט במעגל השיח השלישי.

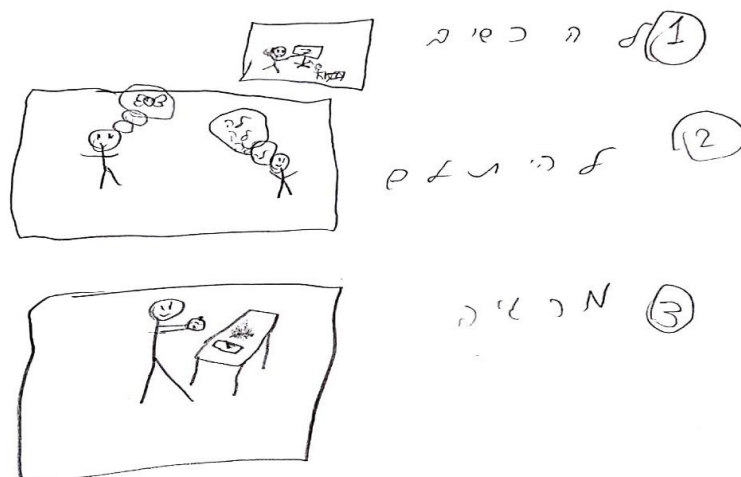
הפיכת הקושי לנשלט והתמודדות עימו

במעגל השיח השלישי המיקוד הוא בהפיכת הקושי לנשלט ובהתמודדות עימו. נקיטת עמדה כלפי הקושי המשתלט במעגל השני אפשרה במעגל השלישי להפכו לנשלט ולגבש דרכי התמודדות עימו. רותם (ו') שקרא לקושי שלו "רגישות" הסביר את המחשבה ההופכת אותה לנשלטת: "רגישות זה לא דבר רע כל כך, זה כמו מצפן בשבילי [...] זה עוזר לי להבין ילדים אחרים יותר טוב, לדעת מה הם מרגישים ולדעת ממי להתרחק". לירון (א') שקרא לקושי שלו "לעשות מלחמה", מתאר את ההבנה שלו איך הוא יכול להפכו לנשלט:

זה מה שמלמדים אותי בחוג ג'ודו [...] גם לא בחוג כי זה עוזר לך לנצח בכל מיני דברים [...]. כשחייב אז להילחם פשוט איך שבא, אין חוקים בזה! וכשאסור - אז צריך לוותר [...] למשל לא לירוק על אחרים [...] אני יודע כבר שעדיף לי לא לריב עם ילדים גדולים ממני ובכלל בהפסקות כי אחרי זה אני מפסיד מזה [...].

הפיכת הקושי לנשלט והתמודדות איתו נעשתה בכתיבה, ציור, מלאכת יד או מדיה. המטרה הייתה לתת לשליטה בקושי ממשות ונראות (acknowledgement). התהליך התחיל בבניית 'סולם השליטה בקושי' ובחירה ברמת השליטה שהילד רצה שתהיה לו והמשיך בשאלות מתווכות: השאלה הראשונה תיווכה למשמעות המוענקת ליכולת להשיג שליטה בקושי; השאלה השנייה תיווכה להבדל שהיכולת להשיג שליטה בקושי תיעשה בהתמודדויות בבית הספר; השאלה השלישית תיווכה לפיתוח דרכי התמודדות.

אור (ד') תיאר את השליטה ששיג "בתיבת העצבים" כ"עיגולי שמחה ירוקים" ואת משמעותה "כיפית כי אני אצליח להשתלט על הכעסים". ההבדל שהשגת השליטה ב"תיבת העצבים" יעשה בחייו בבית הספר הוא "שהיו לי חיים שקטים ואם ינסו לעצבן אותי לא אתעצבן". הוא הסביר מה השליטה בתיבה משקפת: "זה ילמד אותי שאני לא ילד ותרן אבל אני סבלני ואם רוצים אפשר". התוצר של אור היה כרזה עם המלצות לחברים שיוכלו ללמוד ממנו על השליטה בקושי: א. לנסות להקשיב; ב. להתעלם כשמנסים לעצבן אותך; ג. למצוא משהו קטן שמרגיע כמו חול קינטי או כדור לחץ:



שירלי (ו') תיארה מה השליטה "בחוזק המחליש" תעשה בחייה בבית הספר:

אני אהיה יותר סבלנית ואגיד לעצמי מילים, כמו "שירלי תנשמי, תהיי רגועה ואל תתעצבני את צריכה לא להראות שאת חזקה כדי שיהיו לך חברות ושלא יברחו ממך", וליד בנות אחרות שהן לא חזקות ושלתניות אני אגביר את החוזק שלי, אני אשלוט בחוזק שלי לפי סוג החברות שבכיתה.

מהמקום של השליטה בקושי היא גילתה את יכולותיה:

אני אבין שאני חזקה ושאני קובעת לעצמי מתי להיות חזקה ומתי פחות חזקה, אני אהיה יותר מקובלת וזה ילמד אותי שאני לא מוותרת לעצמי על כלום, שיש לי סבלנות ורוגע שעוזרים לי להתמודד עם הכול גם עם חברות וגם בלימודים.

התהליך סוכם בהמלצות לחברים כדי שיוכלו ללמוד מהם את הדרכים לשליטה בקושי.

בפרק זה הומחש כיצד הילדים נותנים לשליטה בקושי ממשות ונראות (acknowledgement). כמה מהם עושים זאת בהבנה, כמה מהם בתובנה, כמה מהם בהמלצות לחברים והאחרים במשחק שהם חולקים אותו עימם. לכל אלו הם מגיעים בתיווכה של המורה ובאמצעות פרקטיקות 'סיפור ושיח': הקשבה כפולה, ניסוח שאלות מתווכות והחצנה.

דין

בפרק זה יידונו מעגלי השיח מורה-תלמיד באמצעות דוגמאות מדברי הילדים ופרקטיקות 'סיפור ושיח' שבאמצעותן יצרה המורה את מעגלי השיח התהליכי עם תלמידה.

מעגל השיח הראשון: "כשאני רבה עם חברים הכוח שלי ללמוד קטן"

במעגל השיח הראשון זוהה הקושי המשתלט והרגשות שהוא מעורר, ואילו המורה יישמה את הפרקטיקה של ההקשבה הכפולה. בכך היא העבירה לתלמיד את חופש הבחירה - מה לספר או לא לספר. אפשר להסביר את תחושת החופש הנוצרת לתלמיד בזמן ההקשבה הכפולה של המורה, בהשטחת ההייררכייה המובנית ביחסי תלמיד-מורה וביצירת אווירה של שקיפות והדדיות (Carlson et al., 2017; Clark, 2010; Winslade & Monk, 1999). הסבר נוסף הוא היכולת לייצוג העצמי (self-agency) של קושי אישי, לדוגמה רותם (ו') שקורא לקושי "ביישנות", הסביר: "זה מבלבל אותי, אני לא מרגיש ילד וגם לא מבוגר". רונית (ג') תקשורתית קראה לקושי שלה "חוסר נעימות" והסבירה שהוא "עושה לי לא כיף [...] מרגישה לא נעים שזה קורה לי [...]". דניאלה (א') רגשית) מכנה את הקושי שלה "הרבצות", מציירת אותו ומסבירה למורה: "זה מעצבן שמרביצים. זה לא נעים ולא כיף [...]". בייצגה את הקושי שלה בציוור למעשה היא מייצגת את עצמה (self-agency) מתוך בחירה:



ייצוג עצמי של קושי אישי באמצעות ביטוי רגשי דורש יכולות קוגניטיביות, כגון התבוננות (reflection) ויצירת קשרים של סיבה ותוצאה (ויסבורד ואחרים, 2012; De Ridder et al., 2012; Davidson et al., 2012). בהתחשב בכך שמחצית מהילדים שהשתתפו בפעילות היו משולבים בכיתות רגילות ומאובחנים בליקוי למידה ובהפרעות רגשיות ותקשורתיות באמצעות מערכת החינוך, אבחונם שללו לא פעם את קיומן של היכולות הקוגניטיביות הנדרשות לייצוג עצמי. אולי אפשר לראות בהן גם יכולות שהוחמצו במערכת, אך התגלו במהלך הפעילות. כך או כך, אפשר להסביר את ההחמצה כפער בין מה שרצוי בשילוב ובין מה שמצוי בו. הרצוי בשילוב הוא ערכים של הכלה ומתן הזדמנות שווה לכל תלמיד (Biamba, 2016; Florian & Black-Hawkins, 2011), ואילו המצוי בשילוב זו המציאות היומיומית שהוא מתקיים בה. במציאות ובשגרה, גם המורים וגם התלמידים נדרשים להתמודד עם תופעת הלוואי של השילוב-האבחון והתיוג שהוא מיושם כלפיהם. יוצא שדווקא השילוב מביא לידי בידול ותיג ומחדד את ההבדלים בין המשלבים והמשולבים (תובל, 2013). במצב המצוי של הבידול והתיוג, הייצוג העצמי משמש הזדמנות לתלמידים בכלל ולתלמידים מתויגים בפרט, להכיר ולהבין את קשייהם ולתעל אותם למענם ולטובתם. במעגל השיח השני נעשה הדבר מתוך בחירה במה ש"הם היו רוצים להשאיר ועל מה הם היו מוכנים לוותר".

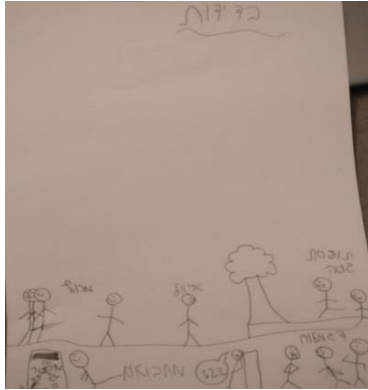
מעגל השיח השני: "החזק שמחליש"

במעגל השיח השני מכונה הקושי בשם, מזוהים דרכי השתלטותו ונעשית הבחירה מה רוצים לשמר ועל מה רוצים לוותר. בתחילת השיח במעגל השני המורה שואלת את אליה (א' רגשית): "אז איך נקרא לזה?" ואליה עונה: "אמממ [...] אין לי מושג [...] אולי [...] התעצבנות?". השימוש במילה "התעצבנות" חשובה בתיווך בין הרגש המשתלט ובין נסיבות שונות בחיי המספר בבית הספר. התיווך של המורה מאפשר לו להתבונן בדרכי ההשתלטות של ה"התעצבנות" מנקודות מבט מגוונות: מתי היא נכנסה לחיים שלך? מה היא עושה לך בבית הספר? ואליה עונה על השאלה הראשונה "בהסעות, מרגישים את זה ממש [...] כל אחד אומר מה שבא לו" ועל השאלה השנייה הוא עונה: "אני חושב על זה הרבה ומרגיש כאילו המוח שלי עומד להתפוצץ מרוב מחשבות על זה".

באמצעות השאלות המתווכות לבחירה המורה עוזרת לילד להגיע אל המשמעות המוענקת לקושי שבוטא, כפי שאפשר לראות בקטע מהשיחה שנערכה עם לירון (א' רגשית):

- | | |
|--|--------|
| על מה מכל מה שסיפרת לי על 'מלחמה', היית רוצה לשמור ועל מה אתה מוכן לוותר? | מורה: |
| רק שחייב אז לעשות מלחמה וכשאסור אז לוותר. | לירון: |
| נגיד במלחמה, שאמרת שאתה לפעמים חייב לעשות, או שילדים אחרים חייבים לעשות, אז מה עושים? | מורה: |
| אה... אז נלחמים איך שבא לנו ומרביצים וקופצים ומשתוללים. | לירון: |
| ומה עושים שצריך לוותר? שלא צריך מלחמה וצריך לוותר? | מורה: |
| למשל אם רבים על כדור אז לא צריך להרביץ בשביל זה. מה השתגענו? אז אני כבר יודע שאני צריך להתאפק ובכלל – לנסות לוותר. | לירון: |

אפשר להסביר את הפרקטיקה שהמורה משתמשת בה כהזמנה ללמידה מתווכת, המיושמת הן באמצעות הפרקטיקה של שאילת שאלות מתווכות והן באמצעות ההחצנה - השימוש במילה "מלחמה" במקום במילה "לוחמני" שנועדה ליצור אובייקטיביזציה לחוויה או לאירוע (Freedman, 2011; Epston, 2012; Denborough, 2011) שלירון מתאר. מיומנויות אלו יוסברו באמצעות שלושת עקרונות הלמידה המתווכת. באמצעות העיקרון הראשון, כוונה והדדיות ממקדים את הילד בקושי שלו, לדוגמה בשיחה עם נוגה (ו'), כאשר המורה שואלת אותה: "אם היית יכולה לתת שם לקושי בלימודים, איך היית קוראת לו?", נוגה עונה: "אבודה בחשבון" וממשיכה להסביר את תחושותיה: "כי אני מרגישה אבודה, זה מבלבל אותי כל החשבון הזה. הייתי קוראת לו גם 'נוראי'."



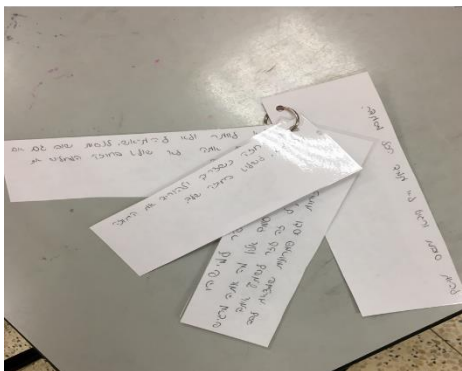
באמצעות העיקרון השני, תיווך של משמעות, אפשר להסביר את ההחצנה ככינוי הקושי בשם או כותרת מתוך הקניית משמעות הבאה לידי ביטוי במטען רגשי-ערכי לבחירה, כפי שממחיש זאת אופיר (ג') תקשורתית) בתיאור הקושי שלו במילה "בדידות" ובהסבר שהוא נותן לה: "בדידות, זה כשעושים אותך לבד" וגם בציור שממחיש את המשמעות:

"ציירתי שכולם משחקים ואני בודד! אני כאן והם משחקים מרוץ, דג מלוח, תופסת גובה, מחבואים ואני לא! בשום דבר אני לא משחק [...] שעוזבים אותי לשחק לבד אני מרגיש את זה (את הבדידות)."

באמצעות עיקרון התיווך השלישי, הטרנסצנדנטיות, ההרחבה אל מעבר למה שנמצא בקושי עצמו (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Tzuriel, 2011a, 2011b), המורה מאפשרת לילד לדון בנסיבות ובמצבים מרוחקים במרחב ובזמן מעבר למייד ולנראה. להלן דוגמה בשיח התהליכי בין המורה לספיר (ו'): "על מה מכל מה שסיפרת לי על הדחייה היית רוצה לשמור ועל מה את מוכנה לוותר?" ספיר עונה: "אני רוצה לשמור על זה שאני לא אהיה מקובלת. אני רוצה לוותר על זה שאני נעלבת בקלות ושמעליבים אותי", ומרחיבה את תשובתה מעבר לנראה: "שמירה כי אני לא רוצה שילדים אחרים ירגישו את מה שאני הרגשתי ואני חושבת שאם אהיה מקובלת גם אני אהיה עלולה לפגוע באחרים. ויותר כי אני לא רוצה להגיע למקום שבו מעליבים אותי, כי אני נעלבת בקלות. אני לא רוצה שיעליבו אותי כי אני לא אוהבת להחזיר. אבל מה לעשות? אין לי ברירה! אני רוצה שיבינו שאני חזקה ומסוגלת להחזיר."

במעגל השיח הראשון, כאשר הילד מזהה את הקושי ואת הרגשות שהוא מעורר, הוא חווה אותם (קושי-רגשות) כישות אחת. לאחר שהוא מכנה את הקושי בשם או נותן לו כותרת הוא "מרחיק" ממנו את הקושי בכינויו בשם. מהמרחק שהוא עצמו יוצר הוא יכול להתבונן בו ובדרכי השתלטותו ולתכנן תוכנית להתמודדות עימו. שילי (ו') מיטיבה לתאר זאת בדבריה על "החוזק המחליש": "יש לי כמו כרטיסי זיכרון בראש ואני כל פעם שולפת כרטיס אחר שיעזור לי להתגבר. כמו משחק זיכרון פנימי שלא נותן לי לשכוח וליפול, הוא מדריך אותי ואומר לי מה לעשות כשעצוב לי או קשה". כך עקב בצד אגודל המורה מתווכת בעבורם וסוללת בעזרתם את הדרך לגלות את האור שבתוכם.

מעגל השיח השלישי: "האור שבתוכי"



מעגל השיח השלישי ממחיש את הפיכת הקושי לנשלט ואת ההתמודדות עימו בכתיבה, ציור, מלאכת יד או מדיה. כל אחד מייצג את עצמו בתוצר ובהמלצות לחברים. לפי הכוונות: "שיהיו לי חיים שקטים ואם ינסו לעצבן אותי לא אתעצבן"; לפי המטרות: "אני לא מוותרת, אני נלחמת אפילו אם קשה לי. זה אומר שאני עקשנית כי חשוב לי להצליח"; לפי האמונות: "שאני אדע תמיד להתעלות על עצמי"; ולפי הערכים: "רגישות [...] זה כמו מצפן בשבילי [...] זה עוזר לי להבין ילדים אחרים יותר טוב, לדעת מה הם מרגישים ולדעת ממי להתרחק."

היכולת להפוך את הקושי לנשלט ולהתמודד עימו יכולה להיות מוסברת ברכישה ובתרגול חשיבה שיש בה תקווה ובגיבוש הייצוג העצמי באמצעות כוונות, מטרות, אמונות, חלומות וערכים (Denborough, 2012; Epstein, 2011; White, 2007). התלמיד, בכל גיל ובכל רמת הבנה, ברגע שיש לו החופש לספר מעבר לביטוי היכולות הסיפוריות (חביב ואחרים, 2010; צור ואחרים, 2012), הוא גם מייצג את הידע שיש לו על עצמו והוא זה המאפשר לו לשאוב כוחות מהסיפור האישי (Denborough, 2012; McAdams & Maclean, 2013; Wingard & Lester, 2001).

שירלי ייצגה את עצמה בהכנה כרטיסים מעוצבים כחטיפי אנרגיה המסמלים חוזק, ובכל אחד מהם כתבה המלצה:

ראשית לשתף, לספר למישהו קרוב שאתה סומך עליו מה את מרגישה כי זה עוזר, לי זה עזר לשתף אותך ונתן לי כוחות וגם פתרונות שמצאתי לבד. שנית, להיות חזק כשצריך ולהוריד את החוזק לפעמים, לשלוט בחוזק שלך. שלישית, לחשוב חיובי – לא להיות עצובה כשלא מצליח לך, לא לוותר ולא להתייאש, לנסות שוב גם אם לפעמים את לא שולטת בחוזק המחליש אז לנסות שוב, להיות סבלנית ורגועה.



בייצוג העצמי שירלי ממחישה גם אמונה בעצמה וגם תקווה.

חשיבה שיש בה תקווה (helpful thinking) מאופיינת במודעות למשאבים אישיים, בגיוס מאמצים להתגבר על קשיים ולהשיג מטרות (Davidson et al., 2012). חשיבה כזו מתפתחת אומנם בכל מעגלי השיח תלמיד-מורה, ואולם בתוצר של השיחה המסכמת היא מאפשרת להוציא את האור שבפנים החוצה. כך זה נשמע בקולה של אורית (ד'): "אני מוכנה לוותר על הכעס. אני רוצה לשמור על היופי שבי", לשם כך היא יוצרת משחק קלפים ומסבירה: "על כל קלף יהיה כתוב משהו טוב."

כמו מילה טובה ומהצד השני יהיה הסבר איך המילה הזו תעזור למי שמרים את הקלף. כשהערכה תהיה מוכנה, אז אפשר שכל יום בבוקר, כל אחד ירים קלף, יקרא מה כתוב בו וזה יהיה משהו בשבילו לכל היום."

על הקלף המסכם את קלפי הערכה כולם היה כתוב מצד אחד: "האור שבתוכי", ומצידו האחר היה כתוב: "בתוך כל אחד יש אור קטן יחיד ומיוחד אור של עוצמה וחוכמה אור של יכולת מדהימה."



סיכום

פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה ממחישה מפגש ייחודי של הקשבה והכלה ההופך את תפקידו של המורה לבעל משמעות גם כמסייע לתלמידיו וגם כתומך בהתמודדותם בלימודים ובמערכות יחסים בבית הספר. המסקנה הראשונה שעלתה מהממצאים, נוגעת ליכולתם של התלמידים לייצג את עצמם אף שלכמה מהם יש כבר תיוג במערכת. לעיתים התיוג ותפיסת התלמידים את עצמם אינם עולים בקנה אחד אך בכל זאת הבהירות שבה הילדים רואים את עצמם ואת קשייהם, מעוררת סוגיה שכדאי לתת עליה את הדעת במערכת החינוך: לפני התיוג, לתת את המקום הראוי לילדים להשמיע את קולם ולבטא את צרכיהם.

עוד מסקנה היא לתת מקום לסיפור האישי של הילד מתוך הצבת המורה בקו הראשון ולתת לו זמן ומשאבים להקשיב לסיפור. אלו שני משאבים זמינים ונגישים לכל מורה ותלמיד בבית ספר. העשרת משאבים אלו באמצעות פרקטיקות 'סיפור ושיח': הקשבה כפולה, ניסוח שאלות ושאלתן יסייעו בידו כדי להכיל מגוון של תלמידים ולהנכיח את קולם, הרבה לפני שיופנו לאבחון, שילוב או השמה במסגרת אחרת. היכולת הניתנת לתלמידים בפעילות 'סיפור ושיח' מאפשרת להם לייצג את עצמם כבני אדם צעירים, אומנם עם קשיים ורגישויות, אך גם עם יכולות ותעצומות להתמודד עימם. המסקנה השלישית שעלתה איננה חדשה והיא החשיבות שיש למפגש בין האקדמיה לשטח ולתרומה שיכולה להיות למפגש, לדוגמה השימוש במתודות מחקריות בעבודת ההוראה למטרות של למידה, הערכה ומדידה.

למחקר זה כמה מגבלות שנובעות מאופיו המיוחד כלמידה ומחקר מצד אחד וכישום פעילות חינוכית מצד אחר. המגבלה הראשונה נובעת מהמערך האדמיניסטרטיבי והמחקרי שנדרש כדי לקיים את פעילות 'סיפור ושיח'. מלבד קבלת אישורים לשיחות עם הילדים נחוץ לפעילות זו זמן רב. יש צורך בארבע שעות לפחות לכל תלמיד כדי למצות את הפוטנציאל של הפעילות בעוד פעמים רבות אין למורה את הזמן הדרוש לקיום שיחות פרטניות עם תלמידים, אף לאלו שקבועות לו במערכת. מבחינה מחקרית, נדרשת למורות הכשרה ללמוד גם את התאוריה של הפעילות וגם את השיטות לאיסוף הנתונים וניתוחם. הזמן שנדרש לתמלל כל שיחה ושיחה, הצורך בהדרכה צמודה כדי להתכונן לפני כל פגישה ופגישה עם הילדים. התארגנות שלא תמיד עולה בקנה אחד עם שגרת היומיום בבית הספר ועם הזמן שנדרש מהמורים להשקיע בפעילות שאינה קבועה במערכת שלהם או שאינה מתוגמלת בשעות עבודה.

משמעות הפעילות לקובעי המדיניות במערכת החינוך היא החשיבות שיש להעמדת המורה במרכז הבמה כדמות חשובה בעבור תלמידיו. לא רק כמעביר ידע אלא גם כמקשיב, מכיל, מסייע ותומך. נוספת עליה החשיבות בהדגשת תפקידו המרכזי והמהותי של המורה באיתור וזיהוי קשיים בקרב תלמידיו בראש ובראשונה בעזרת מיומנותיו כמורה. תוצאות אחרות יכולות לבוא לידי ביטוי בצמצום האבחונים וההפניות לאנשי מקצוע. אם יינתן למורה כלי הוראתי שבאמצעותו הוא יוכל לברר בירור מעמיק באשר למקור הקושי או הבעיה, ייחסכו למערכת משאבי זמן ועלויות. משמעות הפעילות למורים היא בשילוב פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה כמפתח ליצירה וטיפול קשר אישי עם תלמידים. הפעלת 'סיפור ושיח' במחקרי המשך בקרב תלמידים בגילים מסוימים ועם צרכים מגוונים תאפשר לבחון את מידת יעילותה של הפעילות ולקבל תמונה רחבה וברורה יותר כיצד להתאימה לצורכי המורים, לצורכי התלמידים ולצורכי המערכת. ההשתתפות בפעילות זו מאפשרת למורים לעבור תהליך אך גם מאפשרת להם לחולל תהליך. אפשר להעבירה בשלב הראשון למורים ובשלב השני להכשיר מורים מדריכים להעביר פעילות זו. גם אם הטמעת הפעילות משמעותה הקצאת עוד משאבים לבית הספר, כגון השתלמויות מורים והקצאת שעות קבועות במערכת להקשיב ולשוחח עם תלמידים, עדיין פעילות זו יכולה לחסוך משאבים לטווח הארוך.

פעילות סיפור ושיח מוקדשת למורים ופותחה במיוחד בעבורם כדי לאפשר להם להשתמש ביכולותיהם, ברגישותם ובמיקומם הייחודי והמהותי במעשה החינוכי. הפעילות הועברה להם ויושמה על ידיהם מתוך אמונה כי שילובה בעבודת ההוראה יאיר את חוכמת הסיפור האישי האוצר בו את יכולת המספר לעזור לעצמו ולפתוח מרחב קבלה, הכלה וקרבה, כדי שכולם – מורים ותלמידים – יצאו ממנה נשכרים.

רשימת מקורות

- אבני-שיין, ח' (2014). קריאה וכתבה לשם מה? תפיסת האוריינות של ילדים עם ליקויי למידה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 39, 57–74.
- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 5–41). מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- בלום-קולקה, ש' וחביב, ט' (2010). הסוד השמור של שיח עמיתים: התפתחות אוריינית-חברתית בשיח דבור בין ילדים ובין מבוגרים לילדים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 352–385). מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- גילת, ע' ואהרונ, ע' (2020). "מלחמה עם עצמי ושלו עם עצמי": נקודות מבט של סטודנטיות לתואר שני בחינוך משלב על אימהות והוראה לילדים עם צרכים מיוחדים. **רב גונים**, 19, 254–273.
- גילת, ע' ובורנשטיין, ג' (2018). שנינו אחד – שנינו הם אחד ועוד אחד: אימהות לילדים עם צרכים מיוחדים מתגייסות לשילובם בכיתה הרגילה. **סחיש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 29, 5–28.
- גילת, ע' והרץ-לזרוביץ, ר' (2010). שיטה לראיון וניתוח סיפורי חיים המבוססת על הגישה הנרטיבית-טיפולית. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 126–152). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- הוד-שמר, א' (2014). תיווך – "התנסות בלמידה מתווכת". **לקסי קיי**, 2, 26–27.
- ויגוצקי, ל' (2004). **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים** (מ' צלרמאיר וא' קוזולין, עורכים). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ויסבורד, נ', רונר-רונבאום, ת' ורונבאום, מ' (2012). הקשר בין רגישות לדחייה, שליטה עצמית ומערכת מוטיבציה לבין נטייה לתוקפנות בקרב מתבגרים. **מגמות**, 48(2), 337–365.
- חביב, ט', קמפף, ז' ובלום-קולקה, ש' (2010). מה הסיפור של סיפורי שיחה? בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 87–120). מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- סגל, מ' (2008). **מה הסיפור? על התפתחות היכולת הנרטיבית**. מכון מופ"ת.
- צור, ב', סגל, מ' ורומ, א' (2012). **והילד אומר: רכישת שפה ותקשורת בילדות**. מכון מופ"ת.
- צלרמאיר, מ' (2004). טווח ההתפתחות הקרובה והשלכותיו לעבודת המורה. בתוך ל' ויגוצקי, **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים** (מ' צלרמאיר וא' קוזולין, עורכים, עמ' 163–203). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- תובל, ס' (2013). "אילו היה עושה אבחון היו מוצאים שהוא לקוי למידה": מוסדות בבית הספר ותפקידם בניית תלמידים לחינוך מיוחד. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכות), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 173–206). מכון מופ"ת.
- Andersen, T. (1995). Reflecting processes acts of informing and forming: You can borrow my eyes, but you must not take them away from me. In S. Friedman (Ed.), *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy* (pp. 11–37). Guilford.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction* (pp. 25–39). Sage Publications, Inc.
- Archibald, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body and spirit*. UBC Press.
- Biamba, C. (2016). Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 119–124. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089787.pdf>
- Bruner, J. (2004). The narrative creation of self. In L. E. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research* (pp. 3–14). Sage Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412973496>
- Carlson, T. S., Epston, D., Haire, A., Corturillo, E. M., Lopez, A. H., Vedvei, S., & Pilkington, S. M. (2017). Learning narrative therapy backwards: Exemplary tales as an alternative pedagogy for learning practice. *Journal of Systemic Therapies*, 36(1), 94–107. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2017.36.1.94>
- Carey, B. (2014). *How we learn the surprising truth about when, where, and why it happens*. Random House.

- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky Educational Theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press.
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411492/What_works_in_enhancing_social_and_emotional_skills_development_during_childhood_and_adolescence.pdf
- Clark, M. C. (2010). Narrative learning: Its contours and its possibilities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 3–11. <https://doi.org/10.1002/ace.367>
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for 1st-Year college students: Promoting hope, sense of coherence, and self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 146(3), 333–352. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.634862>
- de Ridder, D. T. D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., F. Stok, C. F. M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review* 16(1), 76–99. <https://doi.org/10.1177/1088868311418749>
- Denborough, D. (2012). A storyline of collective narrative practice: A history of ideas, social project and partnerships. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 1, 40–65. https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2020/12/A_storyline_of_collective_narrative_practice_a_history_of_ideas_social_projects_and_partnerships_by_David_Denborough-1.pdf
- Denborough, D., Freedman J., & White, S. (2008). The tree of life: A collective narrative approach to respond to vulnerable children. In D. Denborough, J. Freedman, & S. White (Eds.), *Strengthening resistance the use of narrative practices in working with genocide survivors: A workshop facilitated for Ibuka: The national survivors association in Rwanda* (pp. 71–98). Dulwich Centre foundation. https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2020/01/The_Tree_of_Life_-_A_collective_narrative_approach_to_working_with_vulnerable_children_Ncazelo_Ncube_David_Denborough.pdf
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-Control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199–217. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225>
- Epston, D. (2011). Introduction. In M. White & D. Denborough (Eds.), *Narrative practice: Continuing the conversations* (pp. xxi–xxviii). W. W. Norton.
- Fisher, W. R. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/03637758409390180>
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. In R. Feuerstein, P. S. Klein, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3–51). Freund Publishing House.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freedman, J. (2011). My favorite questions. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 4, 3–8.
- Gilat, A. (2015). "The courage to express myself": Muslim women's narrative of self-empowerment and personal development through university studies. *International Journal of Educational Development*, 45, 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.09.016>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Herres, J., Williamson, A. A., Kobak, R., Layne, C. M., Kaplow, J. B., Saltzman, W. R., & Pynoos, R. S. (2017). Internalizing and externalizing symptoms moderate treatment response to school-based

- trauma and grief component therapy for adolescents. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 9(2), 184–193. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9204-1>
- James, I. A., Morse, R., & Howarth, A. (2010). The science and art of asking questions in cognitive therapy. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 38(1), 83–93. <https://doi.org/10.1017/S135246580999049X>
- Madigan, S. (2011). *Narrative therapy*. American Psychological Association.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- Nacuba, N. (2006). The tree of life project: Using narrative ideas in work with vulnerable children in Southern Africa. *International Journal of Narrative Therapy Community Work*, 1, 3–16. <https://narrativetherapycentre.com/wp-content/uploads/2020/12/Tree-of-Life-by-Ncazelo-Ncube-2006.pdf>
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programs* (part 1 of 4). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Tomm, K. (1988). Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family processes*, 27(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1988.00001.x>
- Tzuriel, D. (2011a). Mediated learning and cognitive modifiability. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of sciences of learning* (pp. 2154–2157). Springer Publishing.
- Tzuriel, D. (2011b). Mediators of learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of sciences of learning* (pp. 2157–2161). Springer Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind and society: The development of higher psychological processes* (pp. 79–91). Harvard University Press.
- Winslade, J., & Monk, G. (1999). *Narrative counseling in schools: Powerful & brief*. Corwin Press.
- White, M. (2004). Folk psychology and narrative practices. In L. E. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research* (pp. 15–51). Sage Publications, Inc
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. W.W. Norton & Co.
- Wingard, B., & Lester, J. (2001). *Telling our stories in ways that make us stronger*. Dulwich Centre Publications.
- Zimmerman, J. (2017). Neuro-narrative therapy: Brain science, narrative therapy, poststructuralism, and preferred identities. *Journal of Systemic Therapies*, 36(2), 12–26. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2017.36.2.12>

"וניצור ביחד עד אין סוף": קהילות מקצועיות לומדות ככלי לניהול קונפליקטים בחדרי מורים הטרוגניים

תקציר

בחדרי מורים הטרוגניים נפרשת קשת רחבה של מורים הנוטים לשמרנות ולדרכים מסורתיות של עבודת צוות ומורים חדשניים המשלבים דרכים חדשניות של עבודת צוות.

עד היום התמקד המחקר ביחסים עמיתניים לסוגיהם וניסח רצף של שיתוף פעולה, מצורות חלשות ועד חזקות יותר. מחקר זה הוא מחקר חלוץ הבודק אם חדר המורים ההטרוגני יכול להתפתח ממצב של ניגוד וקונפליקטים למצב של התמודדות ופשרה מתוך שילוב בין דפוסי עבודת צוות מסורתיים למודרניים.

באמצעות קהילה מקצועית לומדת בהשתתפות מורים ותיקים וצעירים, מודרניים ומסורתיים, המורים עוברים תהליך של שינוי והסתגלות זה לזה, מתקרבים לתפיסת האחר ומאמצים דרכים של עבודות צוות חדשות, מתוך ויתור והסתגלות בלי לכפות זה על זה.

ממצאי המחקר הראו שקהילה מקצועית לומדת היא הבמה ליצירת תהליך שיתוף פעולה בין כלל המורים להנהלת בית הספר. על במה זו המורים יכולים להסתגל לשוני של כל אחת מהקבוצות ולפתח מתוך השוני תרבות מכילה, גמישה, פתוחה ומפויסת כהזדמנות לעבודת צוות מוסכמת.

מילות מפתח:

מורים מסורתיים; מורים מודרניים; מנהלי בתי ספר; עבודת צוות; חדר מורים הטרוגני; מחקר איכותני; קהילה מקצועית לומדת.

מבוא

בחדרי מורים נפרשת קשת רחבה של מורים – ממי שנוטה לשמרנות ולדרכי עבודה מסורתיות ועד למורה החדשני והמקוון, מי שמעדיף דרכים של עבודת צוות מודרניות ומשלב טכנולוגיות מידע ותקשורת בעבודתו (לוי וברץ, 2016; רותם ואבני, 2008, 2009).

לפי הספרות המקצועית, "המורים המודרניים" הם מורים שמקדמים פדגוגיה חדשנית באמצעות כלי הוראה חדשניים לרבות דגמי הוראה, מענה דיפרנציאלי, מתודות הוראה חדשות וכלי הערכה חלופיים חדשניים. מורות ומורים אלו יוזמים ומיישמים תהליכי הוראה-למידה חדשניים ומשתמשים רבות בסביבה המקוונת, ובמיוחד מנצלים את הפוטנציאל החינוכי שהביאו עימם בני הדור השני של האינטרנט (ודמני, 2017).

הספרות המקצועית מבחינה בין המורה המסורתי הרואה בתפקידו בעיקר מעביר ידע ונוטה להשתמש פחות בכלים הטכנולוגיים, ובין המורה המודרני המקוון שרואה בתפקידו מדריך ומנחה של תהליכי למידה פעילים בשילוב טכנולוגיות מחשב ותקשורת (רותם ואבני, 2008; Levy & Schrire, 2015). הוראה מסורתית נחשבת לא פעם משעממת ורוטינית בעיני מנהלים ומפקחים לעומת הוראה מודרנית הנחשבת למידה המתקיימת בגישה הרפתקנית-שיתופית נתמכת טכנולוגיה (ודמני, 2017).

בעוד ממורה מסורתי מצופה לשלוט בשלושה גופי ידע – ידע תוכני-פדגוגי, ידע חינוכי-מערכתי וידע של ניהול הוראה-למידה, המורה המודרני מתואר מתמחה ושולט נוסף על אלה גם בגוף הידע של הטכנולוגיה שמשתלב בגופי הידע המסורתיים (Mishra et al., 2009). מורה מודרני מפתח מיומנויות חדשות שלא נזקק להן בהוראה המסורתית, ובהן מיומנויות טכניות הדרושות להפעלת האמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשותו בבית הספר, וכן מיומנויות של אוריינות דיגיטלית הכוללות הכרת מאפייני הסביבה עתירת המידע בכלל והאינטרנט בפרט (ודמני, 2017). מיומנויות אחרות נדרשות בתחומי ניהול וארגון הלמידה באמצעות כלים טכנולוגיים, הערכת הלמידה בסביבה המתוקשבת, וכן מיומנויות סיוע לשיח וללמידה מרחוק (הלוי ואחרים, 2004). מורים המשלבים טכנולוגיה בכיתה מגוונים את דרכי ההוראה והלמידה בכיתה, מנהלים את הלמידה במרחבים מקוונים ומקיימים קשר תמידי עם הצוות החינוכי, התלמידים וההורים (נחמיאס ומיודוסר, 2001; רותם ואבני, 2008).

הקושי בשילוב טכנולוגיות המידע קשור כפי הנראה גם ליחס של המורה כלפי השינוי.

על הרצף נמצא מצד אחד המורה המסורתי החששן; בהמשך הרצף נמצא המורה הסקרן; ובצידו האחר של הרצף נמצא המורה המודרני המנהיג – מי שמאמין בשינוי, יכול לקדם את תהליך ההטמעה שלו בבית הספר ולתמוך במורים הזקוקים לכך (כוכבי, 2010).

הספרות מגדירה את המורה הדיגיטלי בעל מיומנויות בטכנולוגיה בהוראה, מורה מתפתח, עצמאי, סקרן, גמיש ופתוח לשינויים, מורה מנחה, ממוקד תלמיד, המאפשר למידה עצמאית אך גם מעודד למידה שיתופית (לוי פלדמן ואחרים, 2011, 2012).

המורים המודרניים אינם נרתעים מהצורך ללמוד כל הזמן ולהתעדכן, אך מגלים צורך בקשר עם מסגרות תומכות שילוו אותם בהמשך הדרך כדוגמת מדריכים מחוזיים, רפרנטים ומורי מורים. הם גם מבינים שעליהם לבצע את הלמידה בעבודת צוות ובלמידה שיתופית עם מורים אחרים בבית הספר (ודמני, 2017).

זאת ועוד, רוב המורים הוותיקים מתנגדים לשינויים וחידושים, מנותקים מצורכי הדור החדש ועובדים בלי חשק בזמן שנשאר להם עד לפרישה מהעבודה, שדעכה מזמן והפכה להיות חסרת משמעות (Ben-Peretz & McCulloch, 2009). מורים אלו מתנגדים בעקשנות לשינויים ארגוניים. במקרה הטוב הם מגיבים על השינוי הפדגוגי בציניות (Guskey, 1989), ומתנגדים בתוקף לרפורמה פדגוגית מודרנית (McCulloch, 2009), ובמקרה הרע התיאורים בוטים יותר בעבורם עד כדי כך שהם מתווגים מורים ותיקים חסרי תועלת (Hargreaves & Fullan, 2012, pp. 64-65) שסופרים ימים עד לפרישה.

המסר המתמיד הוא שפרקטיקות ההוראה של מורים ותיקים אינן עוד די טובות היום (Orlando, 2014, p. 428), ובעיה זו קיימת במדינות רבות בעולם.

נראה אפוא כי מורים מסורתיים ומורים מודרניים נבדלים זה מזה הן בתפיסת ההוראה הן בתפיסת דרכי העבודה בצוות. לפיכך גישור על הפערים המרובים והתקדמות לעבר שיתוף פעולה בחדר המורים הוא מן האתגרים הגדולים ביותר בכל בית ספר.

רקע תאורטי

תרבות של אי־שיתופיות בעבודה

המונח "אי־שיתופיות" בעבודה נוגע לשלושה היבטים: 1. אי קיום עבודת צוות; 2. בדידות מקצועית; 3. עבודה יחידנית.

מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות הכרוכים בבדידות, ובעבר דרך העבודה המקובלת בו הייתה הדרך היחידנית (אינדיווידואלית) (Rudduck, 1991). במילים אחרות, יחידנות ובדידות מקצועית הן המצב הטבעי בשביל המורים. הבידוד מעניק למורה מידה מסוימת של הגנה בהתנהלותו עם התלמידים וההורים, אך גם מנתק אותו ממשוֹב בהיר, החשוב להערכת פעילותיו ולשיפור יעילותו. אומנם בדרך כלל מורים העובדים בבידוד מקבלים משוב באמצעות הערכות תקופתיות רשמיות, אולם לרוב הערכות אלה הן בלתי סדירות ואינן מסייעות לשיפור מתמשך של הביצועים (Hickcox et al., 1988). נמצא שבבתי ספר שמוריהם נוטים לעבוד לבד, יש תהליכי שינוי ושיפור מצומצמים והישגי התלמידים נמוכים (Rosenholtz, 1989).

חוקרים רבים שעסקו ביחידנות האשימו את המורים בקיומה (Flinders, 1988; Little, 1990; McTaggart, 1989). עם זאת, גורמים התלויים בארגון, כמו למשל תרבות ארגונית כוחנית, עלולים אף הם לתרום לבדידותו של העובד. זאת בשל אווירה של חוסר אמון, חשדנות ופחד המשבשת את היחסים בין עמיתים לעבודה ועלולה להביא לידי הסתגרות והתנתקות (רבין ואחרים, 2017). לפי מחקרה של רייט (Wright, 2005), מאפייני הארגון המשפיעים על בדידותם של העובדים בו הם פחד בתוך הארגון, העדר רוח קהילתית ומעמדות בקרב העובדים. לעיתים ההנהלה הבכירה מונעת הבעת דעות ומטילה סנקציות על ביטויים כנים של ביקורת, מחשש לאובדן שליטה ולפגיעה בסמכות המנהל (רבין ואחרים, 2017). מורים ומנהלים העובדים באווירה של ניכור מקצועי ובידוד אינם נוטים להחמיא לעמיתיהם או להביע תמיכה והכרה במאמציהם. בדרך כלל נורמות כאלה יכולות לגרום אף לתגובות שליליות בעקבות הצלחה של עמית (Rosenholtz, 1989). בידוד ויחידנות הם שילוב רב עוצמה, המטפח שמרנות חינוכית, מונע יוזמות ורצון לחדשנות ומוביל להיצמדות לצורות הוראה "בטוחות" ונטולות סיכונים, ולהימנעות מרעיונות חדשים. גישה חינוכית כזו, אין בה כדי לסייע להישגי התלמידים. כמו כן כאשר מוטלות דרישות חיצוניות על המורים, הם חשים מבודדים וחסרי אונים בשל החלטות שלעיתים קרובות הם אינם מבינים אותן ובשל שיקולים שאינם מעורבים בהם. חוסר אונים זה מכרסם בביטחונם של המורה וביכולתו לחנך את תלמידיו ולעצבם (Ashton & Webb, 1986). גם לדעת לורטי (Lortie, 2002), ישנו קשר הדוק בין בידוד ויחידנות לשמרנות והימנעות מרעיונות חדשניים. כאשר מורים חוששים לעבוד בשיתוף פעולה משום שהם פוחדים לחלוק את רעיונותיהם ואת הצלחותיהם מחשש שיחשדו בהם בניסיון להרשים. מורים חוששים לספר לאחרים על רעיון חדש שמא יזכפו אותו לעצמם. מורים ותיקים או חדשים חוששים לבקש עזרה שמא ייחשדו באי כשירות. כאשר מורים משתמשים באותה הגישה שוב ושוב, אף על פי שאינה עובדת - כל הנטיות האלה מגבילות צמיחה ושיפור מן היסוד מפני שהן מצמצמות גישה לפרקטיקות ולרעיונות שיכולים להציע דרכים טובות יותר לביצוע. נטיות אלה ממסדות שמרנות ועבודה יחידנית (שם).

הספרות תולה אפוא בבדידות המקצועית של המורים תוצאות שליליות רבות, ובהן פגיעה בביצועים המקצועיים (Dussault & Thibodeau, 1996; Rosenholtz, 1984), שחיקה מקצועית (גביש ופרידמן, 2000; תם, 1993; Darling-Hammond, 1996), מיעוט יחסי גומלין (Smith & Scott, 1990; Bakkenes et al., 1999; Garber, 1991) והעדר תחושת שייכות (גנץ־אלוני, 2003; פירסטטר, 2012).

תרבויות של שיתופי פעולה ועבודת צוות

רוזנהולץ (Rosenholtz, 1989) הבחינה בין שתי תרבויות עבודה המאפיינות בתי ספר: "תקיעות" ו"ניידות". בבתי ספר "תקועים", המורים טענו שמשימת ההוראה היא פשוטה ולא נטו לבקש עזרה, אלא עבדו לבדם. בבתי ספר אלה נמצאו הישגים נמוכים יותר. לעומת זאת, בבתי ספר "ניידים" דיווחו המורים גם על קשיים בהוראה ולא היססו לבקש עזרה. התמיכה מצד העמיתים בבית הספר והתקשורת הפתוחה עימם העלו את הביטחון בדרכי

ההוראה והלמידה. בבתי ספר "ניידים" צוות המורים יוצא מתוך הנחה ששיפור ההוראה הוא מפעל שיתופי ולא מפעל אישי, ושכתנאי לשיפור יש לנתח, להעריך ולהתנסות בשיתוף עמיתים (שם). המחקר החלוצי של רוזנהולץ זכה לאישוש במחקרים רבים אחרים. הממצא העולה בעקבות מחקרים כאלה הוא שבתי ספר בעלי תרבות עבודה של שיתוף פעולה ועמיתנות מצליחים יותר מבתי ספר שגישתם היא יחידנית. מורים שעובדים בתרבויות מקצועיות של שיתוף פעולה נוטים להגיע לתוצאות טובות יותר ממורים שעובדים ביחידות (פולן, 1991/1999).

ממחקריהן של בן-פרץ ושינמן (2013), עולה קשר הדוק בין התפקוד החברתי של המורים בבית הספר לשיתוף הפעולה המקצועי ביניהם. תפקוד חברתי תקין משפר את ערוצי ההידברות בין המורים, את יחסיהם הבין-אישיים ואת האקלים הכללי בבית הספר. מחקרן הראה שרוב המורים סבורים שהגורם הראשון בחשיבותו בשיפור איכות היחסים בין המורים הוא האווירה התומכת בחדר המורים, והוא חשוב אף יותר מרמת ההישגים הלימודיים בבית הספר. הקשר שבין האווירה בחדר המורים להישגי התלמידים נראה דו-כיווני: חיזוק הפונקצייה החברתית של חדר המורים יאפשר לפתח את מקצועיות המורים, והדבר עשוי להביא לידי הישגים גבוהים יותר של התלמידים, וממילא לחזק בהמשך את הפונקצייה החברתית של חדר המורים (שם).

לדעת ליטל (Little, 1990), חשוב לאזן בין ההיבטים הפורמליים של שיתוף הפעולה ובין ההיבטים הבלתי פורמליים שלו. אם שיתוף הפעולה מתרחש בעיקר במישור הבלתי פורמלי, הוא עלול להיעשות רופף ולא ממוקד. מנגד, יש להקדיש תשומת לב ליסודות הבלתי פורמליים של התרבות השיתופית בבית הספר, אחרת שיתוף הפעולה עלול להיות מלאכותי ומביך. לדעת ניאס (Nias, 1989), תרבויות שיתופיות מוצאות את ביטונן במקומות רבים בחיי בית הספר: במחוות, בבדיחות ובמבטים המסמלים אהדה והבנה, בעבודה הקשה ובגילוי העניין האישי במסדרונות ומחוץ לכותלי הכיתה, בקבלה ובמיזוג של החיים האישיים עם החיים המקצועיים, באהדה, בהכרת התודה הגלויה ובשיתוף ברעיונות ובמשאבים בעת דיון עליהם (שם). נוסף על כך ניאס ועמיתיה (Nias et al., 1989) טוענים ששיתוף אינו מתנהל רק בפרויקטים, באירועים ספציפיים או בפגישות ובנהלים ביוזקריטיים, אלא גם באירועים יום-יומיים של עזרה, תמיכה, אמון ופתיחות. בתרבות השיתופית בבית הספר ישנו עיסוק קבוע ומתמשך בבחינת ערכיה ובבחינת ערכי המורים השותפים לה. כמו כן היא מאפשרת ביטוי לתכליתו של המורה, מתוך בחינתה והגדרתה בקרב העמיתים (West, 2012). התרבות השיתופית מעריכה ומוקירה כל מורה הן כפרט בפני עצמו הן כחבר התורם לקבוצה, וכך נבנים בבית הספר הון חברתי ומקצועי, גוף ידע ורשת תמיכה וסיוע. כל אלה מייעלים את עבודת המורים, מחזקים את ביטחונם ומעודדים אותם להיות פתוחים ומעורבים פעילים במאמצי השיפור והשינוי בבית ספרם (הרגריס ופולן, 2012/2017).

בשדה המחקר יש עדויות שתהליכי שיתוף פעולה עשויים להתקיים בתוך "קהילות מקצועיות לומדות" בבית הספר. בקהילות אלה המורים מלמדים ולומדים, מתכננים וחוקרים את ההוראה בצוותא. התהליך המשותף המתרחש בתוך הקהילות נובע מתוך הסתגלות ופשרה, והוא הדרך החזקה ביותר של שיתוף פעולה (Little, 1990). מחקרים הראו שמורים החברים בקהילה לומדת מפתחים עם הזמן אחריות משותפת להתפתחות המקצועית של חברי הקהילה ולפיתוח הידע המקצועי שלהם. הם מגדירים נורמות וערכים משותפים שעל פיהם הם נוהגים ומפתחים מודעות לדרכי ההתנהגות והתקשורת בקהילתם. כל זאת באווירה של אמון וכבוד בין חברי הקהילה, ומתוך התלהבות, התמדה ותשוקה להשתייך, לפעול ולהתפתח בקהילה (שרץ, 2018).

ישנו מגוון רב של קהילות לומדות בבית הספר, לדוגמה: חדר המורים כולו, צוות מורים המלמדים מקצוע מסוים, צוות מחנכים, צוות בין-מקצועי ועוד. לקהילה המקצועית הלומדת יכולים להיות מוקדים רבים ומגוונים, לדוגמה הוראה ולמידה, תוכנית הלימודים, סוגיות חברתיות, מעורבות התלמידים בקהילה ועוד (בניה ואחרים, 2013).

מטרת המחקר

בחדרי המורים אפשר למצוא כאמור מורים המחזיקים בגישות אחרות בעניין עבודת הצוות בבית הספר - הן עמיתנות הן יחידנות. מטרת המחקר היא לבחון אם אפשר לגשר על הפערים הקיימים בתוך קבוצות הטרוגניות כאלה, באמצעות קהילות למידה מקצועיות. המחקר יעסוק בשאלות האלה:

1. האם אפשר למזג בין מורים בעלי גישה יחידנית ובין מורים בעלי גישה עמיתנית בחדר מורים הטרוגני, והאם ייווצרו ביניהם הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות על רקע השיח הנרקם בין המורים בקהילה מקצועית לומדת?

2. בהתחשב בפערים הקיימים בין הקבוצות, האם תצליח גישת העמיתנות לקנות לה מקום ולהתבסס בחדר המורים, או שגישת היחידנות המסורתית תשמור על הדומיננטיות שלה מבלי מוכנות לשינוי?

מתודולוגיה

במאמר זה מובאים מקצת מן הנתונים שנאספו במחקר חלוץ על שיתופי פעולה בעבודת צוות בחדרי מורים הטרוגניים, שהתקיים בשנת הלימודים תשע"ח-תשע"ט. המחקר המקורי נעשה על פי הפרדיגמה האיכותנית קונסטרוקטיביסטית המתאפיינת ביחסה ההוליסטי כלפי התופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 60 מורים ו-20 מנהלים בבתי הספר יסודיים בדרום ישראל,¹ שהשתתפו בקהילות מקצועיות לומדות. באוכלוסיית המחקר מיוצגים שלושת המגזרים הקיימים במערכת החינוך הממלכתית במחוז דרום: בתי ספר ממלכתיים, בתי ספר ממלכתיים-דתיים (ממ"ד) ובתי ספר השייכים למגזר הבדואי. בתי הספר שהשתתפו במחקר הם בתי ספר מוכרים ורשמיים המשוויכים למחוז דרום במשרד החינוך. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה על פי זמינות המשתתפים בשטח המחקר.

אוכלוסיית המורים כללה 38 נשים ו-22 גברים, בעלי ותק של שלוש שנים לפחות במערכת החינוך, מהן לפחות שנתיים בבית הספר. כולם היו בעלי תואר ראשון ותעודת הוראה לפחות. טווח הגילים היה 30-62.

אוכלוסיית המנהלים כללה 14 נשים ו-6 גברים, בעלי ותק של שנה אחת עד 18 שנות ניהול. מנהלת אחת הייתה בעלת תואר דוקטור, והשאר בעלי תואר ראשון או שני. טווח הגילים היה 30-62. שמונה מן המנהלים הגיעו לעמדת ניהול מתוך צוות בית הספר, ו-12 אחרים ניהלו בתי ספר או מוסדות חינוך אחרים ולא היו מורים בבית הספר לפני שמונו לנהל אותו. שלושה מן המנהלים הקימו את בית הספר ועדיין מנהלים אותו. אחת המנהלות זכתה במרכז פיקוח בשנה האחרונה ומשמשת מפקחת כוללת.

כלי המחקר

הכלי המרכזי במחקר זה הוא ריאיון מובנה חצי פתוח (ראו נספח). הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות על פי הנושאים שעלו בריאיון עצמו (Merriam, 1998). הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר זה מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות ממשתתפי המחקר (Freontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003, עמ' 61). הריאיונות נועדו לחשוף את מהות עבודת הצוות כפי שרואה אותה כל משתתף, וכפי שהוא חווה אותה. הריאיונות למורים התנהלו במרכזי פסגה² (פיתוח סגלי הוראה) ונמשכו 90 דקות. הריאיונות למנהלים התנהלו בבית הספר ונמשכו 30-60 דקות. החוקר הקליט ותמלל את הריאיונות, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד הוא קיבל מידע חדש מן המרואיינים.

המרואיינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת-מכוונת (purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שנבחרו ממנה וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של עמדות בתוך הטווח המוגדר במטרות המחקר (Higginbottom, 2004).

ממצאים

מתוך הריאיונות של מורים מסורתיים ומורים מודרניים במחקר זה עלה שלקהילות מקצועיות השפעה חיובית על שיפור עבודת צוות. המורים המסורתיים והמודרניים ביטאו במובהק בריאיונות כיצד השתתפותם בקהילה מקצועית לומדת יוצרת חיבורים, ממשקים, שותפויות, פשרה והסתגלות זה לזה מתוך שיח מקדם בינם לבין עצמם.

1. בתי הספר שנבחרו להשתתף במחקר ממוקמים בדרום ישראל, והבחירה בהם נעשתה מטעמי נגישות של עורך המחקר אליהם.

מתוך החוויה של המורים מפגשים אלה הופכים להיות מעצימים, מרתקים ובעלי משמעות. בראיונותיהם במחקר זה הם שיתפו כי המפגשים מתנהלים באווירה אינטימית, חיובית ושמחה, עם אנרגיות של יצירתיות, חשיבה משותפת, רצון משותף לכולם להניע שינוי חיובי ומוכוונות להשגת מטרות. כמו כן הסבירו שלמידתם שם חורגת אפוא מהלמידה בהשתלמויות הסגל בהרצאות או בסדנאות, והיא צומחת מתוך פעולות גומלין בין המורים בתוך קהילת השיח שלהם.

המוראיינים במחקר זה הזכירו את קבוצות קהילות למידה שהשתתפו בהן לרבות קהילות למידה בתוך בית הספר. הצוות המשמש קהילה מקצועית לומדת בבית הספר יכול להיות חדר המורים כולו או צוות מקצוע, צוות מחנכים, צוות בין מקצועי וכל צוות בית ספרי אחר הפועל להשיג מטרות מוגדרות. לקהילה מקצועית לומדת יכולים להיות מוקדים רבים ומגוונים: הוראה ולמידה, תוכנית הלימודים, סוגיות חברתיות, מעורבות התלמידים בקהילה ועוד (בניה ואחרים, 2013).

הממצאים במחקר זה נחלקו לשלוש תמות עיקריות:

עמיתנות, יחידנות ובדידות בחדר המורים

מורים שהגדירו עצמם מסורתיים תיארו דרך עבודה יחידנית. המורים הסבירו שמאחר שמחויבותם העמוקה היא כלפי תלמידיהם, מטבע הדברים יחסיהם עם מורים אחרים הם משניים. במילים אחרות, היחסים של המורה עם מורים אחרים אינם ממלאים תפקיד מרכזי בחייו המקצועיים, והוא יכול לעבוד היטב בלי סיוע פעיל של עמיתיו. מתוך הראיונות עלה שחלק מן המורים המסורתיים נקטו גישה יחידנית במודע ומתוך בחירה. מורים אלה נהנים להימצא לבד, ומבחינתם הבדידות הפיזית היא מצב של בחירה מרצון. מורים מסורתיים אלה רואים בבדידות המקצועית דבר חיובי. הם צברו ניסיון בהוראה, התפתחו מבחינה מקצועית ופרקטית ורמת העמיתנות שלהם הייתה גבוהה. הם הצליחו לצמצם את תחושת הבדידות בעבודתם והחלו לראות אותה באור חיובי (אוטונומיה מתגמלת).

מורים מסורתיים אחרים הדגישו בראיונותיהם שהם בחרו בבדידות מקצועית בשל חוסר תמיכה וגיבוי של ההנהלה ובשל חוסר אמון בהם. כמו כן הוזכרו חוסר תמיכה וחוסר אמון של המורים המסורתיים בעמיתים לעבודה. הסנסות וחששות רבים מאפיינים את המורים המסורתיים בקשר עם עמיתיהם ועם הנהלת בית הספר. זאת ועוד, על פי הראיונות במחקר זה מורים מסורתיים מעדיפים לעבוד לבד משום שאינפורמציה על החולשות או הכישלונות שלהם לא מועברת מעמיתיהם להנהלה. לדבריהם, גם כך ההנהלה לא תומכת בקשייהם ולא מגבה אותם. לכן העדפתם היא לעבוד בנפרד מעמיתים שיכולים לשמש חרב פיפיות בעבורם.

מורים שהגדירו עצמם מודרניים ביטאו בראיונות את הצורך הממשי בעבודת צוות עמיתית ובגיבוי חברי הצוות. תרבות עבודה כזו יוצרת, לדבריהם, שפה משותפת בין המורים ומסייעת להם בפיתוח תהליכי הוראה, למידה והערכה. כמה מהם נקבו בטרונות נוספים של עבודה עמיתית, כגון מיסוד חלוקת העבודה בקבוצה והיווצרות תחושת השייכות לקבוצה, בדומה ל"גאווה יחידה". מורים מסורתיים שהביעו את העדפתם לעבודה עמיתית ציינו סיבות אחרות, לדוגמה תמיכה אישית בתוך הצוות, הרחבת הידע באמצעות שיח מקצועי עם עמיתים וטיפול חלוקת העבודה הן בתחום הדעת שלהם הן בתחום הדידקטי.

שיתוף עמיתים בידע פרקטי ויצירת ידע חדש

מורים מסורתיים ומודרניים שהשתתפו בקהילה מקצועית לומדת העלו בראיונותיהם את שיתוף הידע החשוב בקהילה מקצועית לומדת שהם שותפים בה:

ס"ש (מורה מסורתי):

אחד המטרות שלנו ב"קהילה מקצועית לומדת" הוא פיתוח היכולת של המורים לחקור את הפרקטיקה שלנו ולהמשיג אותה. מדובר כאן גם במוכנות של מורה להעמיד את העשייה שלו לבחינה מתמדת, וגם במיומנויות המשגה גבוהות, שאינן מובנות מאליהן ודורשות עבודה וסבלנות.

פ"א (מורה מודרני):

חברי הקבוצה מספרים על אירועים והתנסויות מעבודתם בכיתה בשיעורים במתמטיקה: מציגים מערכי שיעור, מתארים את דרכי ההוראה שלהם, ומקשיבים לזוויות הראייה של עמיתיהם. הם נותנים ומקבלים רעיונות, עצות, תובנות ומחשבות. כל אחד מחברי הקבוצה יוצא מהמפגשים עם תובנות מעשיות לשיפור ההוראה והלמידה, ולאחר התנסות מביא את חוויותיו לקבוצה להמשיך הפקת לקחים ולמידה. אנו מעלים לשולחן העגול שלנו קשיים מתוך הפרקטיקה הפדגוגית ומתוך פרקטיקה

"וניצור ביחד עד אין סוף": קהילות מקצועיות לומדות ככלי לניהול קונפליקטים בחדרי מורים הטרוגניים

ניהול כיתה וניהול שיעור מתמטי שכולנו מתמודדים איתם. כולנו מכירים בכך שהם יכולים ללמוד מעמיתים ורואים עצמם חברים בקבוצה העובדת ולומדת בשיתוף פעולה.

מ"א (מורה מסורתית):

במפגשים אלו מתקיים שיתוף עמיתים בידע רב ומקצועי הנגזר מהדיסציפלינה. ההתמקדות היא בלמידה של התלמידים ובקשר בין ההוראה ללמידה.

אנו מנתחים במשותף עבודות תלמידים לרבות תוצרי כתיבה, יומני קריאה, טיוטות של תוצרי כתיבה של תלמידים עד לתוצר מוגמר. אנו מנתחים את מעשה ההוראה ואת התפיסות שעומדות בבסיסו. אנו לומדים, מתכננים ומיישמים דרכי הוראה חדשות ועדכניות.

ל"מ (מורה מודרנית):

אני מרגישה שאני יכולה לחשוף את מודלי המעורבות בקהילה שבבית הספר שלי כולל תוכנית אתגרים שאני מפעילה בקרב ילדים בסיכון ומוכנה להתמודד עם דעות שונות ולהתנסות בגישות ובשיטות חינוך אחרות משלי. אנו משוחחים על הנעשה בכיתה, משתפים את הקולות בתהליכי מעורבות שאנו מנהלים בכיתה ובתהליכי הלמידה של התלמידים. למעשה אנו חולקים יחד מה שבאופן מסורתי נתפס כאישי. יחסי אמן ושיתוף למטרת למידה והתפתחות מקצועית הם שעושים את ההבדל הקטן.

נ"ד (מורה ורכזת שפה מודרנית):

אחד המרכיבים החשובים בקהילת המורים בה אני שותפה הוא למידה מתוך תוצרי תלמידים. מכיוון שבחשיבה גלויה יש חשיבות רבה לתיעוד החשיבה של התלמידים, ותוצרי הלמידה והחשיבה שלהם מתועדים על קירות הכיתה, הקבוצה שלנו מפיקה רבות מניתוח התוצרים האלה במפגשי הלמידה.

המורים תיארו בראיונותיהם איך מתוך שיתוף הידע בקהילה מקצועית לומדת נוצר ידע חדש המתפתח בקהילת שיח בזכות עבודת צוות משותפת בין המורים המסורתיים למורים המודרניים. מתוך ראיונותיהם של המורים עולה כי חוויה זו טובה, מאופיינת בתחושות גבוהות של אמן, שיתוף ורוח קהילה. הם תיארו יצירת מרחב של שיתוף בידע ובניית ידע שיתופי מתוך תחושה שהם תורמים ונתרמים בכל מפגש.

ל"א (מורה מסורתית):

אנו בקבוצה יוצרות יחד ידע משותף וחדש, המתפתח בתוך קהילת המורים ועובר גיבוש והעצמה בעזרת מורים עמיתים החולקים התנסויות דומות. אנו מפתחים אחריות משותפת לידע שלנו שהולך ונרקם ממפגש למפגש.

א"מ (מורה מודרנית):

אתן לך דוגמה ליצירת ידע חדש משותף בקבוצה שלנו. אנו מקיימים דיון בדילמות משותפת ולמידה הדדית מניסיון. אחד המשתתפים בקבוצה מציג את הדילמה שלו בצירוף הנתונים המעוררים את הדילמה והחיוניים להבנתה. הוא מתאר מה עשה עד כה בניסיון להתמודד עם הדילמה. אנו כמשתתפים מקשיבים. לאחר הצגת הדילמה המשתתפים יכולים לשאול שאלות הבהרה. המשתתפים שואלים שאלות על עניינים שעלו אצלם בעת התיאור ושהם מרגישים צורך להבהיר ולחדד כדי להבין טוב יותר את הדילמה ואת עמדתו של המציג. זה שלב של שאלות אינפורמטיביות, ללא הבעת עמדה או ניסיון לסייע במתן עצות. בשלב הבא אנו עוסקים בזיהוי ערכים מתנגשים - שלב זה הוא חלק בלתי נפרד מהגדרת הדילמה. אנו מזהים יותר מערך אחד. בהמשך הצגת חלופות לפתרון - שלב זה הוא שלב סיעור מוחות שבו שואלים: מהן אפשרויות הפעולה הפתוחות לפני בעל הדילמה? מה ההשלכות - החיוביות והשליליות - של כל אפשרות פעולה? ההנחה היא שהכרעה טובה היא תמיד הכרעה בין מוגזר אפשרויות. פעמים רבות אנו פועלים באופן מסוים ואחר כך מצטערים על כך, אלא שבשעת מעשה לא ראינו לנגד עינינו אפשרויות אחרות. לכן ככל שנבחן אפשרויות רבות יותר, ההכרעה תהיה מושכלת יותר. זה השלב של עיבוי הידע והרחבתו. אנו צוללים פנימה לתוך הידע שמונגש לכל חברי הצוות על ידי המשתתפים.

ד"ר (מורה מסורתית):

שיח והניתוח הקבוצתי מעלים הרבה מאוד מידע. מידע זה עובר ליטושים, ניסוחים וזיקוקים מצד הקבוצה. כל מי ששותף בשיח עובר תהליך אדיר של עיבוד ידע חדש המבוסס על ידע קיים מצד המשתתפים.

מ"ש (רכזת תחום מדעים מודרנית):

הידע החדש שאנו מחלצים מכל מפגש הוא אדיר. אני יוצאת עם כל כך הרבה תובנות ממפגשים או מידע חדש אותו אני מנסה בתהליכי הוראה ולמידה בכיתות בהם אני מלמדת.

ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו כי בקהילה מקצועית לומדת החברים בוחנים במשותף את הידע שלהם ודנים בו כדי להתפתח מבחינה מקצועית ולשפר את מומחיותם ואת הישגי תלמידיהם (קוזמינסקי ואחרים, 2004). עוד לחברי הקהילה יש חזון משותף, הם תומכים זה בזה ועובדים כקבוצה בצוותי שיתוף פעולה (collaborative teams) להגשמת החזון ולהשגת המטרות המשותפות (DuFour et al., 2010). קבוצות למידה מקצועיות מאפשרות למורים להיות יצרני ידע פדגוגי ולא רק צרכנים או מיישמים (Philpott & Oates, 2017).

חוויה חברתית-קהילתית מעצימה

מתוך הראיונות של מורים מסורתיים ומורים מודרניים במחקר זה עלתה עוצמת החוויה החברתית-קהילתית במפגשים של קהילות מקצועיות לומדות. המורים שיתפו בראיונותיהם באווירה המיוחדת שנוצרה בין חברי הצוות ובשיח המכבד שנקדם בין כל חברי הצוות. המורים ראו בכל מפגש מקצועי זה מפגש חברתי משובח בשיתוף בעלי עניין מקצועיים שמדברים באותה שפה מקצועית ושמהם אפשר ללמוד וללמד ועימם אפשר להתייעץ ולייעץ ולהיטען באנרגיות חדשות. אך בעיקר ליהנות מפעולות גומלין חברתיות אותנטיות כדברי המורים בראיונותיהם:

י"ס (מורה מסורתית):

התגבשנו לקבוצה מלוכדת ומאוחדת עם שפה אחידה וחוויות למידה משותפות. זר לא יבין זאת. נבנתה אחריות אישית וקבוצתית – אחריות להצלחת הקבוצה ולהצלחת התוצרים שלה. צניעות בהגשה וענווה האישית כשכל אחד מביא את עצמו למפגש.

ע"ז (מורה מודרנית):

בקהילה בה השתתפתי נוצרו חברויות ויחסי גומלין חברתיים. זו הפכה להיות רעות לחיים. אפשר להמשיך ליצור יחד כל החיים, עד אין סוף.

א"ג (מורה מסורתית):

החוויה כשותפה לקבוצה היא חוויה מעצימה, את חשה גאוה להיות חלק מקבוצה כזו. את מרגישה שאת תורמת ונתרמת בזמנית. כל המפגשים הופכים להיות משמעותיים לך ולחברים ולכן אף אחד לא נעדר או מאחר. תחושת הקהילתיות גבוהה מאוד ותחושת השייכות היא חלק מכל הדבר היפה הזה שאני גאה להיות חלק ממנו. המפגש והחיבור הוא אדיר, ממש כך, בפירוש.

ס"ה (מורה מודרנית):

רק מי שהיה שותף לתהליך היפה שנוצר בקבוצה יבין על מה אני מדברת. קבוצה היא כוח. ולכן כולנו יצאנו עם הרבה כוחות מכל מפגש. למדנו לא רק על מקצוע ההוראה אלא גם על עצמנו כאנשים בכלל וכמורים בפרט. חלקנו את ניסיונו עם אחרים והפכנו לחברים פעילים אשר משכללים כל עת את מיומנויות ההוראה שלהם.

ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו כי בקהילה מקצועית לומדת נוצרים חברויות ויחסי גומלין חברתיים בתוך קבוצות הלמידה (Wenger, 1998). גם מחקרם של נוביק ועמיתיה (2015) הראה שבקהילת למידה מוגברת טכנולוגיה למורים שהם חקרו תחושת הקהילתיות הכללית הייתה גבוהה ובמיוחד בלטה הרמות של תחושות האמון ורוח קהילה, המעידות על פתיחות ולכידות קבוצתית.

על פי תאוריית הלמידה הממוצבת (situated learning) ידע הוא תוצר של פעילות, סיטואציה (הקשר חברתי פיזי) ותרבות (Brown et al., 1999). לפי גישה זו, שלא כתפיסה של הלמידה כתהליך אישי של רכישה של "חומר" (Reimann, 2008), אפשר לראות בלמידה השתתפות או תהליך של השתייכות לקהילה מסוימת (Lave & Wenger, 1991). השתייכות זו דורשת מהלומדים לסגל במהירות את שפת הקהילה ונורמות הקהילה, וברבות הימים להשתתף ביצירה של ידע בעל משמעות וחשיבות לעצמם ולקהילה. תפיסה זו מעניקה חשיבות לפרקטיקה היומיומית של התרבות בתור פעילות אותנטית כחלק מתהליך הלמידה (נוביק ואחרים, 2015).

זאת ועוד, מורים בקהילה לומדת מפתחים עם הזמן אחריות משותפת להתפתחות המקצועית של חברי הקהילה ולפיתוח הידע המקצועי שלהם. בקהילת מורים לומדת המשתתפים מגדירים נורמות וערכים משותפים שעל פיהם הם נוהגים, מפתחים מודעות לדרכי התנהגות ותקשורת בקהילה באווירה של אמון וכבוד בין חברי הקהילה. בד בבד החברים בקהילה מקצועית לומדת הם בעלי התלהבות, התמדה ו"תשוקה" להשתייך, לפעול ולהתפתח בקהילה (שרץ, 2018).

נוסף על כך החוקרים (Duffy & Gallagher, 2017) הציגו במחקריהם מודל מעודד ותומך של בתי ספר שעובדים יחד כרשתות מקצועיות לומדות בעיר חלוקה, מפוצלת ומסוכסכת בצפון אירלנד. מטרת הרשתות הייתה לקדם תהליכי פיוס ולהתגבר על פילוג שאפיין את העיר במשך למעלה מ-30 שנה. רשתות אלה הן שיתופיות כדרך לגשר על סכסוכים ועל מחלוקות בתוך מרחב חינוכי.

המחקר של דאפי וגלאגר (Duffy & Gallagher, 2017) הראה שבין בתי הספר אלו מתפתחת תרבות של עמיתות. לשותפות יש תשתית שיש בה מנהיגות מעורבת, למידה שיתופית של מורים ולמידה משותפת בין תלמידים. הלמידה היא קבועה ומתמשכת ומורים מכל בתי הספר יוצרים תכנון משותף, הוראה משותפת, יצירת משאבים חדשים ופיתוח פדגוגי חדש. חווית הלמידה המשותפת ושיתוף פעולה בין הצוות מנרמל ומווסת קונפליקטים ארוכי שנים.

אם כן, ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שעסקו בקהילות למידה מקצועיות.

דין

מחקר זה מציג נקודת מבט ייחודית בתהליך שיכול להתרחש בקהילה מקצועית לומדת ששותפים בה מורים מסורתיים ומורים מודרניים. ממצאי המחקר בעניין זה מראים שעל רקע השיח הנרקם בקהילה מקצועית לומדת בין המורים האלה נוצרות הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות בסוגי עבודת צוות. המורים למדו לחלוק ידע מתוך ניסיונם וליצור ידע חדש משותף בין כלל חברי הצוות. החוויה של מורים אלו היא חוויה חברתית-קהלית אדירה ובעלת משמעות. לפיכך לקהילות מקצועיות השפעה חיובית על שיפור עבודת צוות בין מורים מסורתיים למורים מודרניים.

נשאלת השאלה מהן ההזדמנויות בקהילה מקצועית לומדת רב-תרבותית בעלת הטרוגניות רבה המאפשרות יצירת תהליך של שיתוף פעולה?

בקהילה מקצועית לומדת רב-תרבותית יש תוכנית רב-כיוונית שאינה מתנהלת על פי כללים קבועים מראש והיא נתונה לשינויים. היא מכוונת לפיתוח יכולת טרנספורמטיבית של לומדים לשנות ולהשתנות. גמישות זו מסייעת ליצירת החיבורים בין המורים השונים זה מזה. בקבוצה רב-תרבותית התהליך הרפלקטיבי מתנהל במהלך עשייה, ולכן המורים הופכים להיות רפלקטיביים לתהליכים שמתרחשים בקרבם ובקרב הקבוצה שהם פועלים בה.

בחירת הנושא היא קריטית לאיכות פעולת הגומלין, ולכן ההמלצה היא לבחור בנושאים שנויים במחלוקת שיעודדו חשיפה של נקודות מבט מגוונות, דעות שונות זו מזו והיבטים רב-תרבותיים. המלצותיהם של אליהורלי וכן (2018) שחקרו קהילות למידה רב-תרבותיות היא לא לחשוש להעלות נושאים שנויים במחלוקת המדגישים את ההבדלים האישיים והחברתיים.

במהלך פעולת הגומלין בין העמיתים נחשפים חילופי דעות ומזוקקים רעיונות חדשים הקשורים לתרבויות האחרות של חברי קהילת הלומדים. קהילה מקצועית לומדת רב-תרבותית חושפת את המורים למיומנויות של למידה משותפת ומגבירה את המוטיבציה להכרת האחר (אליהורלי וכן, 2018).

בזכות מערך ההוראה הפתוח והמשותף לצד הדיאלוג הישיר שמתנהל בקהילה מקצועית לומדת רב-תרבותית, נוצרים רשתות של יחסים אישיים וחברתיים המשמשים תשתית ללמידה של קהילת עמיתים. קהילה כזאת מגלה דברים בלתי ידועים במחזות לא ידועים, מתוך התבוננות בעצמי, בקהילה וביחסים ביניהם.

מבחינת תפוקותיה של קהילה מקצועית רב-תרבותית עולה כי מורים שנחשפים למציאות תרבותית-גלובלית, מסוגלים להבין כי התרבות המקובלת עליהם היא אחת מני רבות, ואין לה יתרון מוחלט על פני תרבות אחרת.

קהילה זו מעודדת את חברה לפתח מודעות ורגישות רב-תרבותית שיוכלו ליישם אותה בפרקטיקה היומיומית. בזכות פעולת הגומלין והחשיפה המשותפת בקהילה מקצועית רב-תרבותית יוכלו לגלות רגישות להבדלים רב-תרבותיים המאפיינים את החברה. חשיפה למציאות שבה מתקיים פלורליזם חברתי מעודדת יחס של סובלנות כלפי האחר ופוחתת פתח למציאות הרב-תרבותית.

קהילה מקצועית לומדת אפוא היא הבמה ליצירת תהליך של שיתוף פעולה בין המורים המסורתיים, המורים המודרניים והנהלת בית הספר. על במה זו המורים האלה יכולים להסתגל לשוני של כל אחת מהקבוצות ולפתח מתוך השוני תרבות מכילה, גמישה, פתוחה ומפויסת.

נשאלת השאלה האם בשל הקונפליקטים בין המורים המסורתיים למורים המודרניים עברו המורים בשתי הקבוצות תהליך של שינוי והסתגלות זה לזה? האם הם התקרבו לתפיסת האחר ואימצו דרכים חדשות של עבודת צוות המותאמות לנורמות הבית ספריות, או שהם לא גילו כל ויתור והסתגלות, וכפו זה על זה את יישום עבודת הצוות המועדפת עליהם והנוחה להם?

בקהילה מקצועית לומדת ייתכן שיווצר שילוב מיוחד של דפוסים מסורתיים ומודרניים של עבודת צוות כששתי דרכי ההתנהגות והארגון יפעלו בעת ובעונה אחת. מורים מסורתיים יכירו בעובדה שבדרכי הוראה ולמידה של המאה העשרים ואחת דרכים מסורתיות של עבודת צוות לא מספקות. לכן עליהם להתאים את עצמם למציאות החברתית ולקבל דרכים חדשות של עבודת צוות. משום כך קהילת המורים המסורתיים יכולה לשמש קהילת מעבר, המקיימת עדיין דרכים מסורתיות של עבודת צוות אך מושפעת מדרכים מודרניות של עבודת צוות.

מדרך עבודה יחידנית או "מבולקנת" (תתיקבוצות – מסורתיים או מודרניים) המורים המסורתיים עוברים להסתגל לדרכי עבודה חדשניות יותר, כמו השתתפות בקהילה מקצועית לומדת והשתתפות בשיעורים פתוחים וניתוחם בעת שימוש בשיעורים מצולמים. במעבר של קהילת המורים המסורתיים מדרך מסורתית של עבודת צוות, כמו יחידנות או "בלקניזם" לדרכים חדשניות יותר של עבודת צוות, נוצר תהליך של שיתוף פעולה שהוא למעשה וריאציה של מסורת ומודרניות, שכן לאחר תהליך השינוי שחל בקרב המורים המסורתיים, המסורת לא נשארה במתכונתה המקורית, והיא השתלבה בערכים חדשים. המיזוג בחדרי מורים הטרוגניים לא פורר אפוא את הדפוס הישן, אלא שילבו בתוך המסגרת החדשה. הניגוד בין המורים המסורתיים ובין המורים המודרניים נפתר בדרך של פשרה.

אם כן, דווקא מנקודת המוצא של שונות וזרות, ולא פעם גם של שוליות, ניכור ודיכוי – מתעצמת החשיבות של בנייה של תהליכי שיתוף ושותפות המאפשרים לאנשים לחולל השפעה על חייהם ועל סביבתם (אגמון שניר ושמר, 2016). לכן קהילות מקצועיות לומדות יכולות בהחלט לשמש כלי לניהול קונפליקטים לקבוצות מורים הטרוגניות.

סיכום ומסקנות

על אף חוויות עבר פרטיות וקולקטיביות של דחייה וסטראוטיפים שליליים כלפי מורים מסורתיים, ועל אף מודעותם לכך שהסיטואציה הייתה יכולה להסתיים בהדגשה של "נראות שלילית", הם בוחרים בעצם השתתפותם בקהילה מקצועית לומדת, להבליט את סמלי זהותם. הם חושפים את עצמם לסיכון שבדחיית הדעות, האמירות והתפיסות, מה שהיה עלול לגרום להעמקת תחושת הזרות שלהם בקהילה, ובוחרים להבליט את הסמלים המרכזיים שלהם: תרומה ואחריות לקולקטיב וצניעות וענווה כערך מרכזי בעבודתם.

אהרון (2010) טוענת שפעמים רבות מהגרים למשל משתמשים באתניות שלהם, שבסיטואציות אחרות משמשת קטגוריה מבחינה ומדירה, "כרטיס כניסה" לקולקטיב. גם בדוגמה שתוארה במחקר זה, ההבלטה של הסמלים האתניים משמשת אסטרטגיה של "היבדלות לצורך שייכות" (אהרון, 2010). אך עבור המורים המסורתיים, הבלטת האתניות הייתה דרכם להציג את עצמם כבעלי מסר חברתי הרלוונטי לכלל החברה ולנהל משא ומתן על מיקומם במרחב החברתי בחדר המורים.

טענתי היא כי יש מקום להסיק מקהילה מקצועית לומדת שינוי ממשי במציאות החברתית. מחקר זה מראה כי לצד תהליכים של הדרה ואפליה, שכמובן אין להכחיש את קיומם, מתרחשים בחדרי מורים הטרוגניים גם תהליכים שבאמצעותם מורים מסורתיים מקבוצות מיעוט מנהלים משאים ומתנים על המיקומים שלהם בחדר המורים, ומנסים, ובדרך כלל גם מצליחים, לשנות את החוויה שלהם מהדרה להכללה. הפיכת המורים המסורתיים לשותפים לידע היה מהלך שתרם, להערכתי, למורים שהרגישו די בטוחים ליזום, לארגן, להסתכן ולהשתמש במרחב הציבורי של חדר המורים כדי לחגוג בגאווה את האתניות שלהם ולהתמקם מחדש בשיח החברתי על הנראות (אריאלי ואחרות, 2018) שלהם בחדר מורים.

זאת ועוד, המורים המסורתיים משתמשים בהשתתפותם בקהילה מקצועית לומדת לאשרור של הזהות האתנית, מרחב שבו הם יכולים להחליף חוויות על האתניות עם אחרים השייכים לאותה קהילה (קרומרנבו, 2014). אפשר לפרש את הבחירה שלהם להעלות נושאים לדיון בקבוצה ולהפגין את סמלי האתניות כדרכם לצורך שליטה על הקבוצה נגד הכוחות מבחוץ, הממעיטים בערכה, לפחות לפי תפיסתם. המשמעות המרכזית של המורים המסורתיים בקהילה מקצועית לומדת היא פנים-קהילתית והמורים המסורתיים משתמשים בקבוצה כמדיום לאשרור של הזהות האתנית (קרומרנבו, 2014). השתתפותם לא נועדה בעיקר לעניינים של המורים המסורתיים, הקולגות שלהם, אלא לעיני האחרים. אכן, השתתפות בקהילה מקצועית לומדת מצד המורים המסורתיים שימשה בעבורם פרקטיקה שמסמנת מעבר מהדרה להכללה, וביסודה טמונה אמונה של המורים המסורתיים, שהמעבר הזה ייתכן בעבורם.

"וניצור ביחד עד אין סוף": קהילות מקצועיות לומדות ככלי לניהול קונפליקטים בחדרי מורים הטרוגניים

אך מעבר זה חייב להיות באווירה עוטפת ואינטימית, במבנה השתתפות שוויוני, מתוך "השתתפות הייחודית" בקבוצת המורים, בהעדפה ברורה של היחסים ובטשטוש הגבולות.

רשימת מקורות

- אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). **כשירות תרבותית בעבודה קהילתית**. השירות לעבודה קהילתית. http://jicc.org.il/heb/wp-content/uploads/2016/02/Agmon-Snir_Shemer_Cultural_Competence_Community_Work.pdf
- אהרון, מ' (2010). כלוב הברזל של האתניות. **סוציולוגיה ישראלית**, יב(1), 181–210.
- אליהו-לוי, ד' וזן, ס' (2018). עברית בתל אביב, בבייג'נג, בדנור ובמלבורן: הערכת תכנית עמיתים בסביבה רבת תרבותית (תעבי"ר). **זמן**, **חינוך**, 4, 113–138. https://b2estorage.blob.core.windows.net/media/12/1Atar_Hadash/mehkar/journal/zman_hinuh_4/5-Doly.pdf
- אריאלי, ד', סקרוקוביץ, י' והירשפלד, מ' (2018). מפגשים אתניים במרחב האקדמי: חגיגת הסיגד כמשא ומתן על כללי המשחק. **הגירה**, 8, 22–42.
- בן-פרץ, מ' ושינמן, ש' (2013). **מאחורי הדלת הסגורה: תפקידו של חדר המורים בחיי המורים ובתרבות בית הספר**. מכון מופ"ת.
- בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק, י' (2013). **קהילה מקצועית לומדת בבית-ספר**. מכון אבני ראשה. https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/Professional_learning_community.aspx
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2000). פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחווית הלחץ בהוראה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 24, 27–56.
- גנץ-אלוני, ר' (2003). **עולמן של גננות: צרכים ויחסי גומלין** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- הלוי, ד', קולדנר, י', הורוויץ, ג' ובלבין, ש' (2004). **למידה בסביבה מתקשבת בחינוך היסודי: מדיניות, סטנדרטים, מודל יישומי**. מחלקת הפרסומים – משרד החינוך, התרבות והספורט.
- הרגריס, א' ופולן, מ' (2017). **הון מקצועי: שינויי ההוראה בכל בתי הספר** (י' פרקש, מתרגם). מכון ברנקו וייס. (המקור פורסם ב-2012)
- ודמני, ר' (2017). מורים "פדגוגים דיגיטליים" בעידן המידע. בתוך ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה דיגיטלית הלכה למעשה** (עמ' 11–17). מכון מופ"ת; סמינר הקיבוצים.
- כוכבי, א' (2010). הלוח האסטרטגי בכיתת הלימוד ודרכי ההטמעה – משינוי טכנולוגי לשינוי פדגוגי [פוסטר]. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, ג' גרי ו' יאיר (עורכים), **כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2010: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 220–222). האוניברסיטה הפתוחה.
- לוי, ד' וברץ, ל' (2016). מהותה של חדשנות פדגוגית מנקודת ראותם של מורי מורים. בתוך י' פויס (עורכת), **הכשרת מורים במבוכ החדשנות הפדגוגית** (עמ' 45–74). מכון מופ"ת.
- לוי-פלדמן, א', זוזובסקי, ר' ורוזנברג, ק' (2011). **הערכת תכניות התואר השני במכללת סמינר הקיבוצים, דוח ביניים לתכנית "טכנולוגיה בחינוך"**. רשות המחקר, סמינר הקיבוצים.
- לוי-פלדמן, א', זוזובסקי, ר' ורוזנברג, ק' (2012). **הערכת תכניות התואר השני במכללת סמינר הקיבוצים, דוח מסכם לתכנית "טכנולוגיה בחינוך"**. רשות המחקר, סמינר הקיבוצים.
- נוביק, ת', בן-צבי, ד' ולוי, ש"ט (2015). קהילת למידה מוגברת טכנולוגיה למורים. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, ג' גרי, י' קלמן ו' זילבר-ורוד (עורכים), **האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס העשירי לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס** (עמ' 107–112). האוניברסיטה הפתוחה.
- נחמיאס, ר' ומיידוסר, ד' (2001). שילוב אינטרנט בחינוך. **אאוריקה**, 14, 6–15. <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper14-docs03.pdf>
- פולן, מ' (1999). **על מה כדאי להילחם בבית הספר?** (א' צוקרמן, מתרגם). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1991)
- פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? – עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 13, 9–33.

- קוזמינסקי, ל', גולדשטיין, א' וסימקה, מ' (2004). התרומה של שיח מקוון לפיתוח קהילות לומדות. **סקריפט**, 7-8, 103-126.
- קרמר-נבו, מ' (2014). יום שישי, שתיים וחצי בצהריים: אתניות, מעמד ומגדר בחוג לריקודים קווקזיים. **סוציולוגיה ישראלית**, 16(1), 109-131.
- רבין, ס', מטלון, א' ומעוז, ב' (2017). **בדידות** (ד' פריבך-חפץ, עורכת). הקיבוץ המאוחד.
- רותם, א' ואבני, ע' (2008). **היבטים דמוגרפיים בהמרת המורה למורה מקוון 2.0**. <http://www.files.org.il/BRPortalStorage/a/25/38/73-5tJZKpKFj9.pdf>
- רותם, א' ואבני, ע' (2009). **שלבי התפתחות מקצועית-אישית ממורה למורה מקוון**. <http://www.files.org.il/BRPortalStorage/a/25/37/01-utvHaNwAdo.pdf>
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- שרץ, ז' (2018). רשת קהילות לומדות במציאות של עולם משתנה: המקרה של מדע וטכנולוגיה בחטיבת הביניים. **קריאת ביניים**, 31, 23-30.
- תם, ה' (1993). **תרומת פרויקט ליווי בקליטה להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Bakkenes, I., Brabander, C. D., & Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 166-202. <https://doi.org/10.1177/00131619921968518>
- Ben-Peretz, M., & McCulloch, G. (2009). International perspectives on veteran teachers: Introduction. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 403-408. <https://doi.org/10.1080/13540600903057153>
- Brown J. S., Collins A., & Duguid, P. (1989). Situated learning and the culture of learning. *Education Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Educational Research*, 25(6), 5-17. <https://doi.org/10.2307/1176043>
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2017). Shared education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107-134. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Dussault, M., & Thibodeau, S. (1996). *Relationship between professional isolation of school principals and their performance at work* [Paper presentation]. The annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17-29. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1988fall_flinders.pdf
- Freontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-671). Sage Publications.
- Garber, D. H. (1991). *Networking among principals: A case study of established practices and relationships* [Paper presentation]. The annual meeting of the national conference of professors of educational administration. Fargo, North Dakota, USA.
- Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 439-453. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90039-6)
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hickcox, E., Lawton, S., Leithwood, K., & Musella, D. (1988). *Making a difference through performance appraisal*. OISE Press.
- Higginbottom, G. M. A. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7-19. <http://dx.doi.org/10.7748/nr2004.07.12.1.7.c5927>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University of Cambridge Press.
- Levy, D., & Schrire, S. (2015). Developing a massive open online course (MOOC) at a college of education: Narrative of disruptive innovation? *Current Issues in Emerging eLearning*, 2(1), Article 8. <https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol2/iss1/8>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications.
- McCulloch, G. (2009). The moral universe of Mr. Chips: Veteran teachers in British literature and drama. *Teachers and Teaching*, 15(4), 409–420. <https://doi.org/10.1080/13540600903057161>
- McTaggart, R. (1989). Bureaucratic rationality and the self-education profession: The problem of teacher privatism. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 345–361. <https://doi.org/10.1080/0022027890210404>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Kereluik, K. (2009). The song remains the same: Looking back to the future of educational technology. *TechTrends*, 53(5), 48–53. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0325-3>
- Nias, J. (1989). *Primary teacher talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. Cassell.
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427–439. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644>
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of Educational Change*, 18(2), 209–234. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9278-4>
- Reimann, P. (2008). Communities of practice. In H. H. Adelsberger, P. Kinshuk, J. M. Pawlowski, & D. Sampson (Eds.), *Handbook on information technologies for education and training* (pp. 277–293). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74155-8_15
- Rosenholtz, S. J. (1984). *Myths: Political about reforming teaching*. Education Commission of the States.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Longman.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change: Developing involvement and understanding*. Open University Press.
- Smith, S. C., & Scott, J. J. (1990). *The collaborative school: A work environment for effective instruction* [Report No.: 316918]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316918.pdf>
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research* (3rd ed.). BPS Blackwell.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the workplace* [Doctoral dissertation, University of Canterbury]. UC Research Repository. <http://hdl.handle.net/10092/1368>

אפיוני גננת המנהלת גן ירוק: זהות מקצועית

תקציר

מחקר איכותני זה עוסק בבדיקת אפיוני גננות המנהלות גנים ירוקים. מטרת המחקר היא לבדוק את הזהות המקצועית של שלוש גננות המנהלות גנים ירוקים בחינוך הממלכתי דתי.

נמצא שבתמונת האפיון המקצועי של שלוש הגננות, ניתן ביטוי בעל משמעות לשני מדדים עיקריים: קשר של הגננת עם צוות הגן וההורים, וחינוך לקיימות - למידה סביבתית כאורח חיים.

מסקנות המחקר מראות שגננות מנהלות גן ירוק מתאפיינות כדמויות הרואות בחינוך לקיימות אמצעי לטיפול ערכים חברתיים בהווה ודאגה לדורות הבאים. ביכולתן לקדם מעורבות של הצוות החינוכי וההורים בחיי הגן ולקדם קשרים עם הקהילה מתוך תפיסתן החינוכית הירוקה. גננות המנהלות גן ירוק מתאפיינות ביכולת לפעול בשיתוף פעולה עם בעלי עניין אחרים.

מחקר זה יכול לסייע לגננות בגיבוש גישתן המקצועית כגננות בגן ירוק ומחנכות לחינוך סביבתי בעידן זה. כמו כן המחקר יכול לסייע לגורמי עניין אחרים בהפעלת שיקולי דעת בבחירת גננות בעלות אפיונים מותאמים להובלת מסגרות חינוך ירוקות.

מילות מפתח:

גננת; גן ירוק; קיימות; קהילה; למידה חוץ-גנית; תפיסה חינוכית.

מבוא

מטרת מחקר זה היא לבדוק מהם האפיונים המקצועיים של גננות המנהלות גנים ירוקים, במחקר נבדקה הזהות המקצועית של שלוש גננות המנהלות גנים ירוקים.

החוקרות הן מרצות במכללה אקדמית לחינוך ועוסקות בתחום הפדגוגי, המדעי והדידקטי. הן מלוות את הסטודנטיות בתהליכי ההכשרה המייחדים את התפיסה הדידקטית של הגננות המאמנות בגנים ובכללן גם מנהלות גן ירוק. מנהלות הגנים הנחקרות עובדות בגנים ירוקים השייכים לחינוך הממלכתי דתי. החוקרות ביקשו לבדוק מהם האפיונים של גננות המנהלות גנים ירוקים.

הסביבה והקיימות הן נושא מרכזי בעשייה החינוכית בגני ילדים שהוסמכו להיות גנים ירוקים. גן ירוק שם את נושא הסביבה והקיימות כנדבך חשוב בחינוך ילדי הגן לאזרחות משפיעה שתורמת לשיפור אקלים גן מיטבי. נוסף על כך גן ירוק רותם ומגייס את הקהילה לפעילויות מתמשכות ביישוב ומתוך כך תורם להעלאת המודעות הסביבתית ולשינוי באורח החיים.

הגננות, מנהלות הגנים הירוקים, רואות עצמן שליחות לצורך חינוך הילדים בגיל הרך. ילדים שגילם נע בין שלוש לשש שנים מבססים בשלב זה של חייהם את יסודות החינוך והערכים התרבותיים והסביבתיים. מטרת הגננות להטמיע חינוך סביבתי ולהשפיע על אוכלוסיית הגן והקהילה לצורך שימור בר־קיימה. מחקר זה יכול לסייע לגננות בגיבוש גישתן המקצועית כגננות בגן ירוק ומחנכות לחינוך סביבתי בעידן זה. כמו כן המחקר יכול לסייע לגורמי עניין שונים בהפעלת שיקולי דעת בבחירת גננות בעלות אפיונים מותאמים לניהול מסגרות חינוך ירוקות.

המאמר הנוכחי עוסק בנושאים האלה: תפקידה של גננת מנהלת גן ירוק, חינוך לקיימות וחינוך סביבתי, תוכניות לימודים של משרד החינוך וחינוך ירוק במבט קהילתי.

סקירת ספרות

החברה שאנו חיים בה מכירה בעובדה שאנו נמצאים במשבר סביבתי כלל־עולמי. המשבר הסביבתי הפוקד אותנו מחייב בחינה מחודשת ושונה של משאבי הטבע גם בהיבט החינוכי. חינוך סביבתי קיים בישראל בדרכים אחרות כבר מראשיתו של החינוך העברי בארץ בסוף המאה התשע עשרה. חינוך זה נקרא בשמות מגוונים, כמו "חינוך לטבע", "חינוך לאהבת הארץ" או "לימודי טבע ומולדת". בשנות השבעים של המאה העשרים הופיע החינוך הסביבתי במתכונתו המודרנית והדגיש את מעורבותו והשפעתו של האדם על הסביבה ומכאן את הצורך לחנך לשמירה על הסביבה (טל ואחרים, 2009).

מענה חינוכי למשבר הסביבתי

בשנת 2009 גובשה תוכנית שנקראת "תוכנית השרים" כדי לקדם ולהטמיע במערכות החינוך את החינוך לקיימות ולפיתוח בר־קיימה (פרנס ואחרים, 2011). יוזמה זו חייבה שיתוף פעולה של צוותים חינוכיים של המשרד להגנת הסביבה ומשרד החינוך בהנהגת מנהל מדע וטכנולוגיה (החלטת ממשלה מס' 7501 מתאריך 2009/12/13 בנושא ממשלה ירוקה). תהליכי יישום החינוך לקיימות על פי תוכנית זו החלו מגיל הגן ובמהלך כל שנות הלימוד בבית הספר (המשרד להגנת הסביבה, 2021). בשנת 2010 דנה ועדת החינוך בכנסת ישראל ביישום החינוך הסביבתי במערכת החינוך הפורמלית ובפעולות שנוקטים שני משרדי הממשלה המעורבים ביותר בנושא - משרד החינוך והמשרד להגנת הסביבה (וורגן, 2010).

החינוך הסביבתי מאופיין בשיתוף פעולה בין המערכת הפורמלית הכוללת מערכות חינוך לסוגיהן למקומות חיצוניים כמו המשרד להגנת הסביבה, העיריות והמועצות. המטרה המשותפת היא להטמיע עקרונות פיתוח בר־קיימה במערכות החינוך. הנחת היסוד של החינוך הסביבתי, החינוך לקיימות, נשענת על המשמעות של חינוך בהווה לצורך הטמעת התפיסה החינוכית־סביבתית לדורות הבאים. השימוש המושכל בידע חדש וההבנה של חשיבות הרעיון של שימור בר־קיימה בימינו, ישפיע ויעצב את ההתנהגות האנושית לדורותיה, וכמו כן יאפשר לשפר את איכות החיים היום ובעתיד (Duvall & Zint, 2007). תפיסה חינוכית זו מבקשת לפתח תחושה של מקום (a place of sense) כך שתבוא לידי ביטוי בזהות האישית, בחיבור לקהילה ובקשר למרחב ולסביבה

הקרובה. בשנת 2014 פרסם משרד החינוך על רקע יוזמות חינוכיות ורפורמה מסמך מדיניות "אבני דרך ללמידה משמעותית" (משרד החינוך, 2014). מסמך זה מציג שינוי בשיטות ההוראה והלמידה כדי לפתח מיומנויות חשיבה. חשוב שהחינוך הסביבתי יהיה בעל משמעות ויתקיים בסביבה ולמען הסביבה, בדרך חווייתית הנשענת על המשאבים המגוונים בקהילה ובסביבה. כדי ליישם זאת יש להביא לידי שינוי תרבותי שדורש למידה לכל החיים (life learning long) בקרב ילדים ומבוגרים כאחד (כהנוביץ', 2015).

גננת המנהלת גן ירוק

גן ילדים הוא המוסד החינוכי הראשון במערכת החינוך הממסדית ומנהלים אותו מנהלי גן שמקדמים תהליך חינוכי שילך ויתפתח בכל שנות לימודיו של הילד במערכת החינוך. מנהלת הגן היא הגננת הנמצאת בגן ברוב ימות השבוע ומתכללת את העשייה החינוכית בגן, והיא בעלת זהות מקצועית. פישמן (2018) מציג במאמרו את הגדרתם של רודג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008) לזהות מקצועית כבחירה מקצועית של הפרט לעמדתו באשר למקצוע שבחר, להפעלת תהליכי קבלת החלטות מקצועיות ותחושת השייכות למקצוע ואף לאופן שהחברה רואה את המקצוע.

לאחר התוויית האגף לחינוך קדם-יסודי משנת 2007, החלו להיראות גנים שהנושא המרכזי שלהם הוא סביבה וקיימות. משרד החינוך והמשרד להגנת הסביבה חברו לבניית תוכנית לימודית בעבור המוסדות החינוכיים המעוניינים בכך. מוסדות אלה הוכרו מוסדות "ירוקים". במהלך תקופת ההכרה קיבלו מנהלות הגן הכשרה והתמקצעו בתחום הקיימות (פרנס ואחרים, 2011). גנים ירוקים מחויבים לקדם קשרי קהילה מגוונים כדי להעלות את המודעות הסביבתית ולהשפיע השפעה חיובית על אורח חיים ירוק בגן ובקהילה. גננות מנהלות גן מחויבות לעבוד לפי מתווה תוכנית הלימודים לגני הילדים (ספקטור-לוי ואחרים, 2013). המתווה משמש שלד שכל גננת יוצקת בו את התוכנית המותאמת לגן שלה. בגן שהגננת הוסמכה בו לנהל גן ירוק, המטרה שלה היא להביא לידי מימוש את החינוך הסביבתי ואת החינוך לקיימות בהתאמה לצורכי הגן, הילדים והקהילה שהגן נתון בה. לכן בתוכנית הלימודים של מנהלת הגן יבואו לידי ביטוי כמה מוקדים מהותיים: קידום ערכים של מתן כבוד לזולת, לטבע ולסביבה שאנו חיים בה; זיקה למקום ורצון לשמר, לשנות ולהשפיע על הסביבה; שיפור איכות החיים והאקלים החינוכי בגן; פיתוח מרחבים מגוונים במבנה הגן ובחצר שמאפשרים אורח חיים מקיים; משחק ויצירה בחומרים טבעיים ובחומרים בשימוש חוזר; ושיתוף הורים וקהילה כדי לפתח מודעות ושינוי התנהגותי בתחומי הסביבה אצל המשפחות והקהילה, בשיתוף ילדי הגן.

משנת 2007 ועד 2021 הוסמכו יותר מ-4600 גנים ירוקים (המשרד להגנת הסביבה, 2021). מחקר זה עוסק בבדיקת אפיוני הגננת, מנהלת גן ירוק. הגננת כמנהלת גן פועלת בשיתוף עם צוות חינוכי רחב שכולל את סייעות הגן, את הסטודנטיות ואת הפיקוח על הגן. היא עוסקת גם בניהול המוסד וגם בתחום החינוכי. תפיסתה החינוכית תבוא לידי ביטוי בארגון סביבה חינוכית ונמצאת בהלימה למדיניות משרד החינוך. האגף לחינוך קדם-יסודי מתרגם גישה זו לגיל הרך בהתאמה לילדים בקבוצת הגן וה"אני מאמין" החינוכי של הגננת. הגננת כותבת את תוכנית הלימודים ולכן היא משקפת את הגישה החינוכית שלה (סברדלוב ואחרים, 2010).

גננת המקדמת חינוך סביבתי וקיימות

בגנים ירוקים הנדבר הבולט והחשוב בגן הוא נושא הסביבה והקיימות. כדי שהגננת תצליח ליישם את תוכנית הלימודים שהיא תכננה, עליה לרתום עוד שותפים שיעזרו לקדם את המטרות המרכזיות שתוכנית הלימודים מושתתת עליהן.

גננת היא מנהלת גן. פסיכולוגים וסוציולוגים חקרו וזיהו תכונות כלליות המאפיינות מנהלים בעבודתם. לדעתם, מנהל צריך חמש תכונות עיקריות: מסוגלות ללמידה, כושר קבלת החלטות, אמפתיה ויכולת הקשבה, יציבות רגשית ומודעות עצמית:

א. מסוגלות ללמידה – הגננת מוכשרת לתפקידה במכללות לחינוך וכיום היא חייבת בתואר אקדמי. הגננת רוכשת ידע בניהול צוות ובתקשורת עם ההורים, נוסף על הידע הפדגוגי. במהלך שנות עבודתה היא מקבלת ליווי והדרכה מהמפקחת וממדריכות מקצועיות. היא ממשיכה להשתלם וללמוד בכל שנות עבודתה כמתבקש מכל פרופסיה.

- ב. כושר קבלת החלטות – על הגננת לקבל החלטות כמנהלת המוסד החינוכי. החלטות על תכנון העבודה והתפקידים שבכוונתה להעביר לסייעת ולשותפים האחרים בגן והחלטות הנוגעות לנושאים שבהם יש לשתף את ההורים או את הרשות.
- ג. אמפתיה ויכולת הקשבה – הגננת אמפתית ורגישה לצורכיהם של אלה שעובדים איתה בגן, מקשיבה ומגיבה. יכולת ההקשבה של הגננת לילדים ולהורים מאפשרת תקשורת אפקטיבית ויחסי גומלין חיוביים. האמפתיה של הגננת מעוררת מוטיבציה ומעודדת את המעורבים.
- ד. יציבות רגשית – הגננת משמשת מודל חיובי לשותפים שלה בעבודה בגן. היא מסתגלת לשינויים הנדרשים מעת לעת ולתחלופת סייעות, מדריכות ושאר אנשי הצוות. סובלנית לדרישות הפיקוח ומתאימה את דרכי עבודתה ואת גישתה החינוכית לדרישות ולהנחיות של משרד החינוך.
- ה. מודעות עצמית – גננת שיש לה מודעות עצמית, מודעת ליתרונותיה ולחסרונותיה כמנהלת ומנהיגה של שותפים אחרים שפועלים לאותה מטרה (ביגר, 2003).

כבר בשנת 1995 במכון לחקר הטיפול בחינוך באוניברסיטה העברית חקרו ריטה סבר וצוות המחקר שלה את תפקידה של הגננת כמנהלת גן. נמצא שהגננת כמנהלת המוסד החינוכי היא בעלת האחריות הכוללת לנעשה בגן. סייעת הגן עושה את כל הפעולות לפי הנחיותיה של הגננת ועל פי תוכנית העבודה שהגננת מתווה. על פי מחקר זה נמצא שהגננות רואות בעצמן אחריות על הנעשה בגן ומתרגמות גישה זו להיותן מופקדות על שלושה מארבעת תחומי התפקיד הקיימים בגן: ייצוג הגן כלפי חוץ, תכנון וקביעה של הפעילויות בגן ופדגוגיה ושותפות. התחום הרביעי באחריות הגננת והרשות המקומית: תפעול ותחזוקה שוטפים של הגן (סבר ואחרים, 1995).

לפי המשרד להגנת הסביבה (2021), הגננת בגן ירוק פועלת ברוח שמירה על הסביבה וקיימות עם דגש על מבט קהילתי. גננת זו יכולה להמשיך ולהתקדם לעבר הגדרתה כגננת בגן ירוק מתמיד. גן ירוק מתמיד הוא שלב מתקדם של הסמכה המוצע לגן שהוסמך כגן ירוק והמשיך לעסוק בנושא שנתיים נוספות.

באתר המשרד להגנת הסביבה מצוינים קריטריונים הקשורים להכשרת הגננת:

- תוכנית עבודה שנתית אינטגרטיבית המשלבת את נושאי החינוך הסביבתי.
- פעילות קהילתית-סביבתית.
- מרחבי למידה המקדמים חינוך סביבתי באורח החיים בגן ומחוצה לו.
- יוזמה סביבתית המבטאת תהליך המשלב תכנון, למידה רב-שלבית ופעולות מעשיות המתנהלות במשך השנה.

היוזמה חייבת להתנהל על פי עקרונות אורח חיים מקיים (עקרונות הקיימות) בעלת נראות במרחב הגן, בחצר או בסביבה הקרובה. הכוונה לקיום אורח החיים המסתמך על שלושת ה-R: Reduce = צמצום נפחי פסולת. Reuse = שימוש חוזר במוצרים. Recycle = מחזור (שלימצק, 2008).

במאמר זה נחקרו שלוש מנהלות גנים ירוקים מתמידים. בכל אחד מהגנים מתנהלת למידה חוץ-גנית. אחד הגנים מוגדר "גן ביער" משום שהגננת מנהלת את הלימודים בחורשה יום אחד בשבוע. גן אחר מוגדר "גן בחינוך יהודי שורשי" הנשען על הגישה האנטרופוסופית.

גננת בגן ביער מנהלת פעילויות לימודיות מחוץ לכותלי הגן, בחורשה. סדר היום ותוכני הלימוד מושפעים מהעובדה שהגן מתנהל במרחב הפתוח, בחורשה, בטבע. מסגרות חינוך ביער החלו להראות בסקנדינביה כבר בשנות החמישים, ומאז נראתה התרחבות של מסגרות אלו בעיקר בבריטניה, גרמניה ויפן. המייחד את מסגרות אלו בחינוך לגיל הרך הוא ההתמקדות במשחק חוץ-גני, טיפוח ושמירה על איכות הסביבה. התפיסה החינוכית בגני יער מתרכזת בילד, היא מתנהלת באמצעות התנסות ישירה של הילדים בטבע. הילד הוא המפתח את הלמידה המתרחשת באמצעות גירוי של סקרנות ותחושת פליאה (Åkeson McGurk, 2017).

גננת המנהלת גן ירוק מתמיד בחינוך יהודי שורשי מתנהלת על פי תפיסה חינוכית אנטרופוסופית עם דגש במקורות היהודיים מהגמרא. בחינוך זה ישנה התמקדות בילד, כוחותיו וייחודיותו מתוך חיבור טבעי לטבע ולעולם. הגננת מקדמת פעילויות בגן זה הקשורות בעיקר ביצירה ואמנות, בחומרים מהטבע בלבד. נוסף על

כך היא מקדמת פעילויות גופניות ותנועה, עבודת אדמה ומלאכות יד קדומות (גן ירוק מתמיד בחינוך יהודי שורשי, נספח 2).

גננות בגנים ירוקים הן בעלות תפיסה חינוכית ירוקה הבאה לידי ביטוי באפיונים מגוונים וייחודיים לכל גננת ושימושפעים ממשתנים רבים, כמו מיקום הגן, אוכלוסיית ההורים, צוות הגן וכו'.

שאלת המחקר

מה הם האפיונים המקצועיים של גננות המנהלות גנים ירוקים?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

המשתתפים במחקר זה הם גננות, מנהלות הגנים הירוקים (3), סייעות הגנים (3), הורי ילדים בגנים (3), סטודנטיות (5) ומפקחת (1). מטרת החוקרות ללמוד על אפיוניהם המקצועיים של מנהלות הגנים הירוקים באמצעות נקודות מבט מגוונות של המעורבים בעשיית החינוכית. הגנים שייכים לחינוך הממלכתי דתי. שלוש הגננות עברו תהליך הסמכה כמנהלות גנים ירוקים מתמידים. הגנים שונים זה מזה במקומם הגאוגרפי ובאפיון האורבני שלהם. שונות זו לצד ייחודיותה של כל אחת ממנהלות הגנים תיצור תמונה רחבה יותר על אפיוני הגננות המנהלות גנים ירוקים.

מנהלת הגן שתיקרא גננת מספר 1 מנהלת גן ירוק מתמיד הממוקם במושב. מנהלת גן שתיקרא גננת מספר 2 מנהלת גן ירוק מתמיד ביער הממוקם בעיר. מנהלת הגן שתיקרא גננת מספר 3 מנהלת גן ירוק מתמיד בחינוך יהודי שורשי הממוקם במושב ומאכלס ילדים ממשפחות שאינן מתגוררות במושב. תושבי המושב אינם שייכים לקהילת הורי הילדים בגן זה.

הסטודנטיות שהשתתפו במחקר הן סטודנטיות לחינוך בשאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך בחיפה, במסלול גיל הרך. הן בנות 22-30 והתנסו בעבודה מעשית בגנים הנחקרים במהלך שנת הלימודים השלישית להכשרתן.

מערך המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני יישומי שבו לחוקרות, כמדריכות ומרצות במכללה לחינוך, יש עניין לבדוק מהם האפיונים של גננת המנהלת גן ירוק בחינוך ממלכתי דתי בדגש על היבט מקצועי.

מחקר איכותני מוגדר מחקר שבודק תוכנית בזיקה לעניין מסוים. המחקר האיכותני הוא תהליך אנליטי המסתמך על ניתוח נתונים, עם יסודות או מאפיינים הנובעים מתחושה פנימית, לא מחשבתי (גבתון, 2001). מטרתו של המחקר האיכותני היא לתת משמעות, פרשנות והכללה לנושא הנחקר. ניתוח הנתונים משמש אחד השלבים בעריכת המחקר (שקדי, 2003), והחוקרות השתמשו בו כדי לתכנן את המשך המחקר. במהלך המחקר עלו שאלות משנה הנוגעות לשאלת המחקר, השאלות התגבשו מתוך קטגוריות מגוונות שעלו באמצעות כלי המחקר. ניתוח הנתונים במחקר האיכותני מלווה את כל תהליך המחקר, הוא ליבו של המחקר (גבתון, 2001). מחקר איכותני מציג את עולם ההבנות של החוקר ואת תפיסת המציאות של הנחקרים והקשר ביניהם (חזן, 2001).

החוקרות ביקשו לזהות את האפיונים המקצועיים של גננות המנהלות גן ירוק. מחקר איכותני מאפשר ללמוד על השאלה הנחקרת מתוך נקודות מבט מגוונות של כל המשתתפים במחקר ואכן, מחקר זה עסק בנקודות מבט מגוונות של משתתפי המחקר המעורבים ושותפים בעבודתה החינוכית של הגננת, מנהלת גן ירוק.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בכלים לאיסוף נתונים על אפיוני גננות המנהלות גנים ירוקים. המחקר נשען על כלי המחקר האלה: ראיון עומק, שאלון פתוח, משוב רפלקטיבי, סרטוני תדמית ותוכניות לימודים. בכל אחד משלושת הגנים נעשה שימוש בכלי מחקר אלו. התקיימו ראיונות עם הגננות, הסייעות ומפקחת הגנים משום שהן דמויות עיקריות בניהול גן הילדים ומקדמות את הצד הפדגוגי והדידקטי של הגן. השאלון הועבר לכל

הנחקרות. עלה הצורך להיעזר בריאיון ושאלון כדי לאפשר לכל אחת מהנחקרות לבטא בעל פה או בכתב את נקודת המבט האישית שלה על הנושא הנחקר. הסטודנטיות הגישו גם משוברים רפלקטיביים הנוגעים לגננת, מנהלת הגן הירוק. הסרטונים הם סרטוני תדמית המציגים את הווי הגן והעשייה הירוקה המגוונת בגן, מתוכם אפשר ללמוד על אפיוני הגננות. מנהלות הגנים כותבות את תוכניות הלימודים בשיתוף הסייעות והמפקחת.

1. ראיון עומק

נערכו שבעה ראיונות עומק עם מנהלות הגן, סייעות והמפקחת על הגנים. נושאי הראיון היו התפיסה האישית, עמדות, התנסויות ורגשות של הנחקרים כלפי הגננת מנהלת הגן הירוק. החוקרות נעזרו בשאלות מנחות שתוכננו מראש. הביצוע נעשה בגמישות, מתוך שיחה פתוחה שאפשרה דיבור שוטף ואישי של המראייין הנחקר (צבר-בן יהושע, 1990; שקדי, 2003; שקדי, 2011). מועדי הראיונות התקיימו בתיאום עם הנחקרים ונעשו מתוך רגישות ועמדה לא שיפוטית של החוקרות. במהלך הראיונות התבקשו הנחקרים לספר על הגן הירוק: על תפיסת העבודה החינוכית בגן בדגש על גן ירוק, על פעילויות חינוכיות ייחודיות המאפיינות גן ירוק, על מידת הפעילות הקהילתית, על התנסויות ודפוסי התנהגות בהשראת התפיסה הירוקה בגן. כן התבקשו להעריך את מידת השפעתה של מנהלת הגן בקידום התפיסה החינוכית בגן הירוק וביחס כלפי הגן הירוק בחינוך הממלכתי דתי.

2. שאלון פתוח

שאלונים אלו כוללים בעיקר פריטים פתוחים ונקראים גם שאלונים איכותיים. הם משמשים לעיתים קרובות כשחוקר רוצה לדעת כיצד המשתתפים חושבים, מרגישים או חווים תופעה. כמו כן כשחוקר רוצה לדעת מדוע המשתתפים מאמינים במשהו שקורה (Johnson & Christensen, 2008).

במחקר זה הועברו 16 שאלונים פתוחים לכל הנחקרים: מנהלות הגן (3), סייעות הגנים (3), הורים (4), סטודנטיות (5) ומפקחת (1). השאלונים הועברו פיזית לנחקרים שהתבקשו להשיבם לחוקרות בתום מילויים. נושאי השאלון היו התפיסה האישית, עמדות, התנסויות ורגשות של הנחקרים וזיקתם לנושא "מנהלת הגן הירוק". בשאלונים היו שאלות פתוחות שאפשרו לנחקרים להשיב בכתב ולהתבטא בחופשיות. תשובות הנחקרים צוטטו ככתבן וכלשונן. בשאלון הופיעו כמה שאלות פשוטות ופתוחות שאפשרו לנחקרים לדון בנושאים המגוונים לפי נקודת מבטם. לעיתים בחרו הנחקרים לתאר ולשתף במידע שהוא מעבר לשאלה שנשאלה בשאלון (מצורף שאלון, נספח 1). כמה מהנחקרים ענו על שאלון נוסף על ראיון העומק כדי לעבות נושאים שעלו בראיונות ולא קיבלו מענה רחב ומספק.

3. משוברים רפלקטיביים

כל אחת מחמש הסטודנטיות שהתנסו בגנים הירוקים שבהם נעשה מחקר זה מילאה משובר רפלקטיבי. במשוב עסקו הסטודנטיות בתהליך האישי שלהן בהתנסותן לצד מנהלת הגן הירוק בתהליך ההכשרה. במשובים הופיע אזכור של אפיוני הגננות מנהלות הגנים הירוקים באמצעות תיאור של מאפייני הגן, שיקולים פדגוגיים של הגננות, הערכתן בדבר העשייה החינוכית הירוקה בגן ומחוצה לו, וכן מסקנות ותובנות שלהן על אפיוני מנהלת הגן.

4. סרטונים (נספח 2)

החוקרות צפו בשני סרטונים. האחד הוא סרטון שבו גננת מספר 1 מספרת על התפיסה החינוכית הירוקה שלה כחלק ממעמד קבלת פרס חינוך של משרד החינוך. סרטון 2 הוא סרטון תדמית שמציג את התפיסה השורשית יהודית של גננת מספר 3. החוקרות ניתחו את המידע שהועבר באמצעות מנהלות הגנים בסרטונים אלו.

5. תוכניות לימודים – תוכנית עבודה שנתית

מנהלות גנים נדרשות להעביר למפקחת הגנים תוכנית עבודה שנתית מעודכנת ורלוונטית מדי שנה בשנה. התוכנית כוללת מטרות, יעדים ופעולות אופרטיביות וייחודיות לגן. בגן ירוק הגננת מצרפת יעד חינוכי סביבתי. החוקרות קיבלו משלוש מנהלות הגנים הנחקרות את תוכניות הלימודים שלהן. תוכניות אלו מייצגות את תפיסתה החינוכית וה"אני מאמין" של כל אחת מהגננות ולכן סייעו לחוקרות ללמוד על אפיוני הגננות הנחקרות. מטעמים אתיים אי אפשר לצרף את תוכניות הלימודים של הגננות הנחקרות. מצורף מסמך הנחיות של משרד החינוך שמילאו אותו הגננות הנחקרות (מצורף נספח 3).

מהלך המחקר

לצורך קיום מחקר זה קיבלו החוקרות היתר מהמדען הראשי של משרד החינוך. המחקר כולו ארך שנה וחצי ובמהלכה נאספו נתונים. נעשו ראיונות עם מנהלות הגנים הירוקים, וכן עם הסייעות בגנים ועם מפקחת הגנים. לאחר מכן הוגשו שאלונים לכל המשתתפים. בהמשך הסטודנטיות שהתנסו בגנים בזמן תהליך ההכשרה, כתבו משובים רפלקטיביים. כמו כן החוקרות צפו בסרטוני תדמית של הגנות ועיינו בתוכניות הלימודים שכתבו הגנות הנחקרות. לאחר איסוף הנתונים נעשה ניתוח של הנתונים ועל סמך ניתוח זה התקבלו מסקנות המחקר.

שיטות לניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן איכותני קטגוריאל שיתני של הנתונים שנאספו באמצעות כלי המחקר. מחקר איכותני הוא מחקר שמתנהל בקשר ישיר עם בני אדם ועל כן עוסק בחוויות אנושיות מתוך הנחה שאפשר ללמוד מאמירות חוזרות או מדפוסי התנהגות חוזרים, אם כי לא במידה מדויקת ומתמטית. שיטת המחקר נשענת על המודל של שטראוס וקורבין "תיאוריה מעוגנת בשדה" (שקדי, 2003, עמ' 93-94). תאוריה מעוגנת בשדה היא מתודולוגיית מחקר איכותנית. המחקר מתחיל בשאלת מחקר ראשונית וכללית ועם אוסף נתונים ראשוני. לאחר מכן הנתונים שנאספו נסקרים וממוינים לקטגוריות משנה לפי רעיונות חוזרים. ככל שנאספים יותר נתונים, כך יהיה אפשר לקבץ קודים למושגים אחרים ולאחר מכן לקטגוריות. על פי קטגוריות אלה אפשר לבנות בסיס לתאוריה חדשה (שקדי, 2003). את ניתוח הנתונים עשו במשותף שתי החוקרות.

השלבים שנעשו במהלך מחקר זה: קריאת הנתונים במידה מקיפה ואנליטית, חלוקת התוכן ליחידות קטנות בעלות משמעות, איתור קטגוריות ראשוניות בולטות, זיהוי תמות ונושאים עיקריים שחוזרים על עצמם. השלב הבא הוא דיוק בהגדרה של הקטגוריות כך שהקטגוריה תתאר בבירור את התכנים הייחודיים שעלו באותה התמה. בהמשך אותרו קטגוריות גרעין שהופיעו בתדירות גבוהה וקשורות לקטגוריות רבות שנמצאו והעמדן במוקד המחקר. בהמשך, ארגון והבניית הנתונים בהתאמה לקטגוריות וגודלן. ניתוח הממצאים והבנייה מחדש של מערך הקטגוריות והקשרים ביניהן תוך בחינת ממדים של שכיחות ובולטות, אימות הממצאים וכתובה מסכמת (קסן וקורמרנבו, 2010). במחקר זה נעשתה טריאנגולציה (הצלבה) באמצעות איסוף נתונים ביותר מדרך אחת וחיזוק אמינות המחקר (Denzin, 2009). בחינת תופעה זהה מנקודות מבט שונות זו מזו מעניקה הסתכלות מדויקת יותר בנושא הנחקר. במחקרנו, ההצלבה של נקודות המבט האחרות של המשתתפים תוכננה כדי ללמוד על נושאים הנוגעים למשתתפים ושבאמצעותם אפשר ללמוד על אודות הזהות המקצועית של הגננת, מנהלת גן ירוק (לויצקי, 2009).

אתיקה

השימוש בכלי המחקר נעשה מתוך הקפדה על כללים אתיים. לנחקרים ולנשאלים הוצגו מטרת המחקר והסבר של כללי המחקר והם התבקשו לתת את הסכמתם בכתב להשתתפות במחקר זה, וכן אישור לפרסום הממצאים. שמות הגנות והגנים לא צוינו במחקר מתוך שמירה על פרטיות הנחקרים. לצורך ניהול מחקר זה קיבלו החוקרות היתר מלשכת המדען הראשי במשרד החינוך לצורך איסוף מידע לצורך המחקר בנושא אפיוני גננת מנהלת גן ירוק בהיבט מקצועי, תיק 10611 רו. נוסף על כך מפקחת הגנים שיתפה פעולה עם החוקרות בבחירת הגנות הנחקרות.

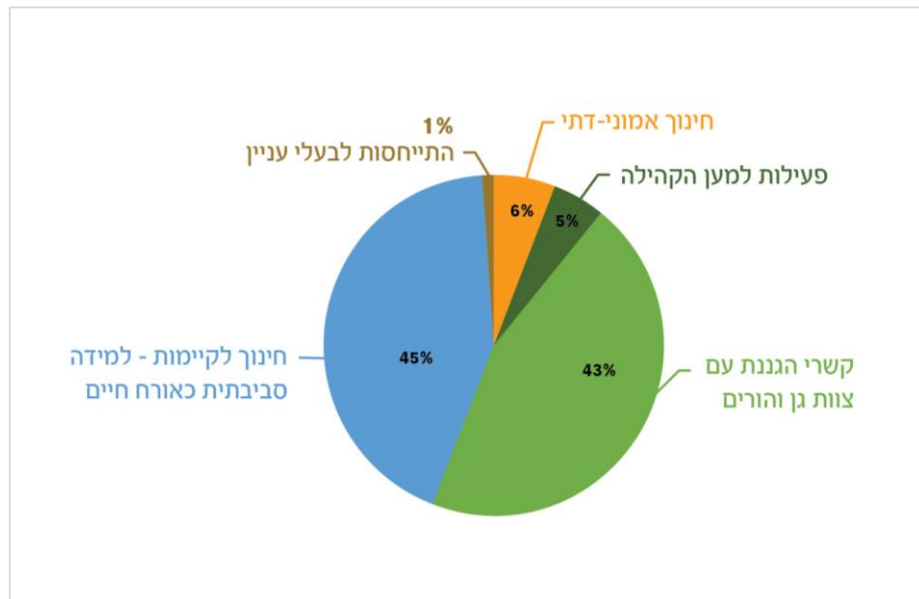
ממצאים

נעשו שלושה ניתוחים עיקריים בגנים שמנהלות הנחקרות המנהלות גן ירוק מתמיד, ירוק מתמיד ביער וירוק מתמיד בחינוך יהודי שורשי. הניתוחים מסתמכים על הנתונים שנאספו משלוש הגנות הנחקרות, מהצוותים החינוכיים, מההורים ומבעלי עניין. מתוך הניתוחים עלו 3610 היגדים. מטרת ניתוחי ההיגדים הייתה ללמוד על אפיונים מקצועיים של הגנות המנהלות גן ירוק בחינוך הממלכתי דתי.

ממצא 1

מתוך הניתוחים על גננת בגן מספר 1 עלו 996 היגדים.

תרשים 1 מראה את אפיוני הגננת הירוקה בגן מספר 1 בחמישה מאפיינים:



תרשים 1: האפיונים של גננת מספר 1

בניתוח האפיונים של הגננת הקטגוריה חינוך לקיימות - למידה סביבתית כאורח חיים, מופיעה באחוזי תמיכה גבוהים (45%). נמצא שנושא זה מורכב מכמה תתינושאים שעלו מתוך ההיגדים:

דידקטיקה ופדגוגיה לחינוך לקיימות - מודעות ורגישות סביבתית

"פה הילדים שותפים 100% בכל העשייה" (מתוך דברי גננת).

"הילדים עוברים תהליך" (מתוך דברי סטודנטית).

"גן ירוק זה משהו ללמד את הילד את החיים" (מתוך דברי הורה).

חינוך למחזור חומרים בגן

"הילדים לומדים מה זה קומפוסטר ומה המטרה שלו" (מתוך דברי גננת).

ארגון חגיגות ימי הולדת בגן בראייה של קיימות ורגישות לסביבה בגן

"כל ילד מה שהוא בוחר למתנת יום הולדת. שזה גם משהו שלא רואים. לדוגמה אחד הילדים בחר קבבים, אז הם עשו יחד קבבים מדברים שנמצאים בגן, קופסאות" (מתוך דברי סטודנטית).

פעילויות ירוקות של מנהלת הגן מחוץ לכותלי הגן, למידה חוץ-גנית

"גם מחוץ לגן הילדים כל הזמן לומדים ואולי אפילו יותר מפנים הגן. בפינת החי התורנים הירוקים מטפלים בברווזים ובתרנגולות, משקים ומטפלים בגינת הירק" (מתוך דברי סטודנטית).

פעילויות ירוקות שמקדמת מנהלת הגן בתוך הגן

"יש המון מגדירים של חיות וציפורים, עכבישים, פרחים, פרחי בר" (מתוך דברי סטודנטית).

בניתוח האפיונים של הגננת הקטגוריה קשרי גננת מספר 1 עם צוות הגן וההורים מופיעה באחוזי תמיכה גבוהים (43%). נמצא שנושא זה מורכב מכמה תתינושאים שעלו מתוך ההיגדים:

השפעה חיובית של הגננת על צוות הגן וההורים

"בתחילת השנה כל ההורים הוותיקים שכבר מכירים אותי ואת הגן ישר מרגיעים את האימהות הצעירות" (מתוך דברי גננת).

הערכה חיובית של צוות הגן וההורים כלפי הגננת

"ההורים שולחים לגננת תמונות שילדים דואגים פתאום לסביבה" (מתוך דברי סייעת).

קשיים והתנגדויות שעולים לאחר הטמעת התפיסה הירוקה של הגננת בגן

"זה הקושי של הסייעות שלא רואים פה את החד־פעמי. אבל הגננת לא מוותרת ומקפידה על שימוש בכלים רבי־פעמיים" (מתוך דברי סייעת).

"זאת אומרת, הקושי של הגננת זה בגלל שהאוכלוסייה ביישוב מגוונת, ולא כולם באים מבתי ירוקים אבל היא מצליחה להטמיע את התפיסה שלה" (מתוך דברי סטודנטית).

בניתוח אפיוני גננת מספר 1 מופיעה הקטגוריה העוסקת בפעילויות שמובילה הגננת למען הקהילה. החוקרות בחרו לנתח זאת כי בתנאי ההסמכה של גן ירוק מתמיד ישנה דרישה לפעילות קהילתית. נבדקו שני תתי נושאים: **פעילות הגן למען הקהילה** וקשיים בפעילות הגן למען הקהילה:

"אני מאוד מקדמת פעילות עם הקהילה. לדעתי ככל שיהיה חיבור הורים, גן וקהילה - הלמידה תהיה משמעותית יותר לילדים" (מתוך דברי גננת).

אצל גננת בגן מספר 1 לא תוארו קשיים בפעילות הגן למען הקהילה.

בניתוח אפיוני גננת מספר 1 מופיעה הקטגוריה העוסקת בתפיסה **האמונית־דתית** של הגננת. גננת מספר 1 מנהלת אורח חיים דתי הנותן אותותיו על תפיסתה הירוקה:

"התפילה בטבע זה חיבור בין גן ירוק לדת. אנו מתפללים כל בוקר במרחב טבעי לצד ריחות הצמחים, ציצי הציפורים, האוויר הנקי. זה מעניק לילדים ולנו תחושה של חיבור לקדוש ברוך הוא" (מתוך דברי גננת).

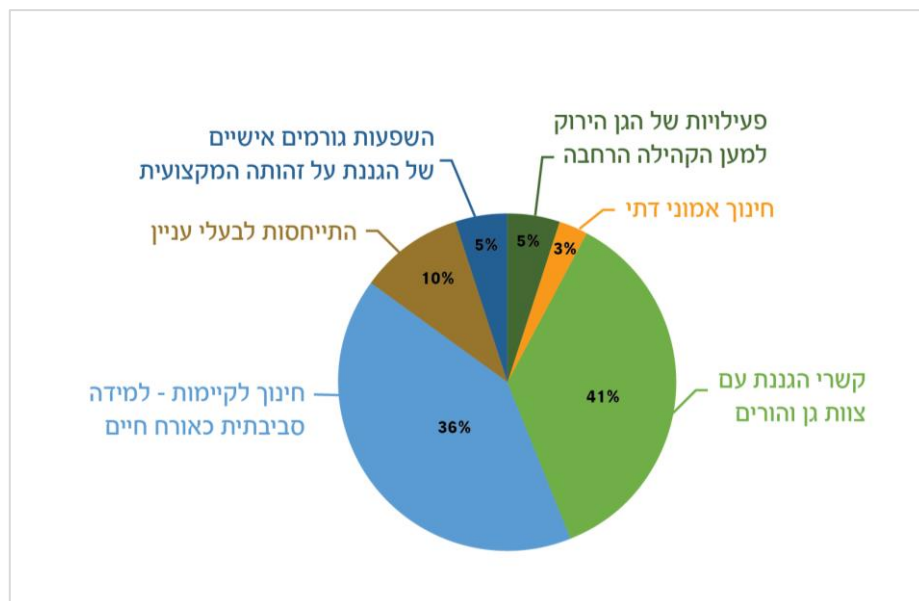
בניתוח אפיוני גננת מספר 1 מופיעה הקטגוריה העוסקת בקשר של הגננת עם בעלי עניין בגן:

"המועצה [...] חורטת על דגלה את התפיסה הירוקה, זה חשוב להם זה טוב בשבילי ובשביל הגן. זה מסייע לי במימוש התפיסה הירוקה" (מתוך דברי גננת).

ממצא 2

מתוך הניתוחים על גננת בגן מספר 2 עלו 1545 היגדים.

תרשים 2 מראה את אפיוני מנהלת הגן בגן מספר 2 בשישה מאפיינים:



תרשים 2: האפיונים של גננת מספר 2

בניתוח אפיוני גננת מספר 2 הקטגוריה **קשרי גננת עם צוות הגן וההורים** מופיעה באחוזי תמיכה גבוהים (41%).

נמצא שנושא זה מורכב מכמה תתי־נושאים שעלו מתוך ההיגדים:

קשיים והתנגדויות שעולים לאחר הטמעת התפיסה הירוקה של הגננת בגן

"ההורים דואגים ושואלים שאלות: אם ילד ילך לאיבוד? אם לא תשימו לב? אתם צריכים לחצות כביש. הדבר מאד הרתיע את ההורים וגם גרם לפחד, עם הזמן התבסס בהם האמון בי והם הצליחו לשחרר ולסמוך עלינו" (מתוך דברי גננת).
"זה שאין שירותים ביער זה לא פשוט" (מתוך דברי הורה).

הערכה חיובית של צוות הגן וההורים כלפי הגננת

"ההורים משתפים איתה פעולה. הם היו שותפים ביער, בניקיון המקום, בהקמת השלט, בפסיפס" (מתוך דברי סטודנטית).

השפעה חיובית של הגננת על צוות הגן וההורים

"חשוב שהתהליכים יהיו של כל הצוות. זה להישאב לעשייה המרובה שיש פה להגדיל ראש" (מתוך דברי גננת).
"הסייעת חלק פדגוגי מאוד מאוד חשוב בגן, אני אוהבת אותה והיא רצויה והיא משמעותית גם לי וגם לילדים. היא מכבדת את תפיסת העבודה שלי ומסייעת לי לקדם אותה בגן" (מתוך דברי גננת).

בניתוח אפיוני גננת מספר 2 הקטגוריה חינוך לקיימות – למידה סביבתית כאורח חיים מופיעה באחוזי תמיכה גבוהים (36%). נמצא שנושא זה מורכב מכמה תתינושאים שעלו מתוך ההיגדים:

דידקטיקה ופדגוגיה לחינוך לקיימות, מודעות ורגישות סביבתית

"השקט נמצא בטבע והילדים צריכים להמציא בטבע את הכול" (מתוך דברי גננת).
"את צריכה לבוא ולראות את העומק של הלמידה המשמעותית שמתרחשת ביער, הכול כמו חקר" (מתוך דברי גננת).

חינוך למחזור חומרים בגן

"מהכיסא שהיה צריך להיות בפח, פתאום נבנתה פה פינה של פיוס, פינה של שלום" (מתוך דברי גננת).

פעילויות ירוקות של מנהלת הגן מחוץ לכותלי הגן, למידה חוץ־גנית

"אנחנו מבשלים בחוץ, ביער, כל מיני דברים. אז יש לנו עגלול כזה. היינו לוקחים לשם הרבה דברים" (מתוך דברי סייעת).

ארגון חגיגות ימי הולדת בגן בראיה של קיימות ורגישות לסביבה בגן

"אצלנו ביום ההולדת חוגגים עם מאכלים בריאים, בלי לקלקל את הסביבה וביומולדת הילד החוגג נותן לקהילה" (מתוך דברי מפקחת).

פעילויות ירוקות שמקדמת מנהלת הגן בתוך הגן

"המבנה כן משתלב עם התל, אלמנטים שחקרו בתל מקבלים ביטוי בתוך הגן" (מתוך דברי מפקחת).

בניתוח אפיוני גננת מספר 2 מופיעה הקטגוריה העוסקת בפעילויות שמובילה הגננת למען הקהילה. נבדקו שני תתינושאים: פעילות הגן למען הקהילה וקשיים בפעילות הגן למען הקהילה:

"לעשות מערכת פסיפס יחד עם ההורים, יחד עם הקהילה שמסביב, יחד עם הילדים, ליפות את המקום, כשיגיעו לגבעה יראו חותם" (מתוך דברי גננת).

אצל גננת בגן מספר 2 לא תוארו קשיים בפעילות הגן למען הקהילה.

בניתוח אפיוני גננת מספר 2 מופיעה הקטגוריה העוסקת בקשר של הגננת עם בעלי עניין בגן:

"פניתי לראש מנהל החינוך אמרתי שהגן הרים על נס קיימות ואיכות סביבה ואני שמחה להוביל את זה ולכן חשוב שיהיו בינינו שיתופי פעולה" (מתוך דברי גננת).

בניתוח אפיוני גננת מספר 2 מופיעה הקטגוריה העוסקת בגורמים אישיים של הגננת שהשפיעו על תפיסתה החינוכית:

"היניקה שלי היא מהשורשים, החיבור שלי לטבע הוא מקטנות" (מתוך דברי גננת).

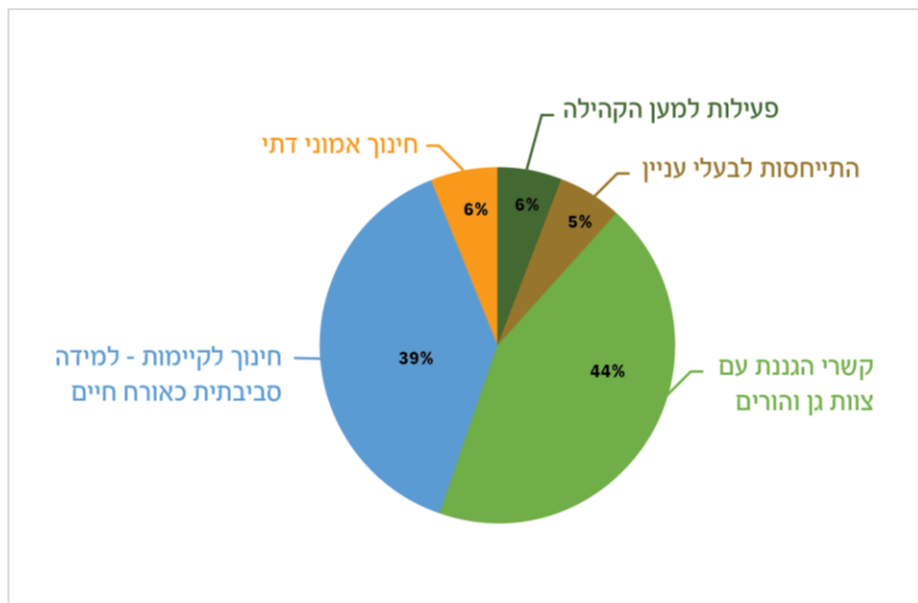
בניתוח אפיוני גננת מספר 2 מופיעה קטגוריה העוסקת בתפיסה האמונית-דתית של הגננת. הגננת בגן מספר 2 מנהלת אורח חיים דתי הנותן אותותיו בתפיסתה הירוקה:

"הילדים יכולים לעשות ביער קבלת שבת, הדלקת נרות. מכמה ענפים שהם מצאו - זה יהיה הנרות. בחנוכה עשינו את המסיק, ואז קשרנו את זה למקדש, לכהן הגדול. איך הפיק את השמן למנורה, ניסויים, צף/שוקע ואז זה נכנס לתוך יצירה, ציורנו עם השמן שיצא מהזיתים" (מתוך דברי גננת).

ממצא 3

מתוך הניתוחים על גננת בגן מספר 3 עלו 1069 היגדים.

תרשים 3 מראה את אפיוני מנהלת הגן בגן מספר 3 בחמישה מאפיינים.



תרשים 3: האפיונים של גננת מספר 3

בניתוח אפיוני גננת מספר 3 הקטגוריה קשרי גננת עם צוות הגן וההורים מופיעה באחוזי תמיכה גבוהים (44%). נמצא שנושא זה מורכב מכמה תתי-נושאים שעלו מתוך ההיגדים:

קשיים והתנגדויות שעולים בעקבות הטמעת התפיסה הירוקה של הגננת בגן

"כאילו לאט לאט הצוות למד איך צריך להתנהל לפי הגישה הירוקה של הגננת, היא מאוד מאוד קשה לעיכול בהתחלה. הגננת מאוד עקבית בזה" (מתוך דברי סטודנטית).

הערכה חיובית של צוות הגן וההורים כלפי הגננת

"הגננת מחוברת מאוד לחינוך הירוק. אני חושבת שכל עשייה שאיש צוות מחובר אליה זו עשייה שיכולה להביא פירות וכולם מרגישים בזה" (מתוך דברי סייעת).

"התחברתי לסגנון, לרעיון של גן ירוק ולצוות, מכל הבחינות" (מתוך דברי סטודנטית).

השפעה חיובית של הגננת על צוות הגן וההורים

"אני יכולה להגיד לך שהיחסים בינו מהממים וזה עוזר לכולנו בעבודת הצוות והובלת הגן הירוק וכך אנחנו משדרים להורים דרך ברורה ומשכנעת, זו הסיבה שהם איתנו" (מתוך דברי סייעת).

בניתוח אפיוני הגננת הקטגוריה **חינוך לקיימות – למידה סביבתית כאורח חיים** מופיעה באחוזי תמיכה גבוהים (39%). נמצא שנושא זה מורכב מכמה תתינושאים שעלו מתוך ההיגדים:

דידקטיקה ופדגוגיה לחינוך לקיימות, מודעות ורגישות סביבתית

"בגן שלנו אין בזבז של משאבים, אין בזבז של מים, יש הרבה יותר בריאות לילדים בעיניי" (מתוך דברי הגננת).

"זאת אומרת אנחנו מכינים ארוחת בקר בבוקר שזה דברים לבחירה, נגיד טחינה וטונה לדוגמה ויש ירקות מגינת הירק שטיפחנו" (מתוך דברי סטודנטית).

חינוך למחזור חומרים בגן

"יש פח נפרד לניילון, לפלסטיק, שאריות של פירות וירקות אנחנו שמים בקומפוסט" (מתוך דברי סטודנטית).

פעילויות ירוקות של מנהלת הגן מחוץ לכותלי הגן, למידה חוץ־גנית

"הילדים פעילים מאוד מחוץ לגן. יש לנו שדה חיטה, חיטה אורגנית ששתלנו ויש לנו גם גינת ירק. הילדים אחראים להשקיה ולטיפוח הגינה ולוקחים אחריות" (מתוך דברי סטודנטית).

ארגון חגיגות ימי הולדת בגן בראייה של קיימות ורגישות לסביבה

"נגיד ביומולדת אנחנו לא קונים מתנה מוכנה. חשוב לי שהילדים יהיו בעצמם המכינים והמייצרים של המתנה מחומרים ממוחזרים" (מתוך דברי גננת).

פעילויות ירוקות שמקדמת מנהלת הגן בתוך הגן

"לפי תקופות והחגים אנחנו מכינים משהו מיוחד. אני יושבת עם ילדים ומתקדמת, עכשיו רוקמים שק אגוזים. אנחנו עובדים על זה, פועלים עם מלאכות קדומות" (מתוך דברי סייעת).

בניתוח אפיוני גננת מספר 3 מופיעה הקטגוריה העוסקת בפעילויות שמקדמת הגננת למען הקהילה. נבדקו שני תתינושאים:

פעילות הגן למען הקהילה

"אימצנו את המועדון לקשיש. ביקרנו שם באופן שגרתי ופעלנו עם הקשישים בכל מיני הזדמנויות ונושאים" (מתוך דברי גננת).

"מדי פעם היינו עושים פעילויות איתם למענם ולמען הקהילה שלנו ביישוב" (מתוך דברי גננת).

קשיים בפעילות הגן למען הקהילה

"בקהילה לא מספיק מכירים את הגננת וזה חבל. ילדי הגן מגיעים מיישובים סמוכים" (מתוך דברי מפקחת).

בניתוח אפיוני גננת מספר 3 מופיעה הקטגוריה העוסקת בקשר של הגננת עם בעלי עניין בגן:

"קודם כול המועצה מאוד מפרגנת ותומכת ולכן היא עוזרת לגננת ליישם את התפיסה הירוקה שלה" (מתוך דברי גננת).

בניתוח אפיוני גננת מספר 3 מופיעה קטגוריה העוסקת בתפיסה האמונית־דתית של הגננת. הגננת בגן מספר 3 מנהלת אורח חיים דתי הנותן אותותיו בתפיסתה הירוקה:

"כל החינוך שאני מובילה, הכול מחובר למקום של הבריאה, של הקדוש ברוך הוא. אני מחנכת את הילדים שהאדם נברא בשביל לשמור על העולם. גם אנחנו בגן שומרים על העולם" (מתוך דברי גננת).

שלוש הגננות הנחקרות מקדמות חינוך לקיימות ולמידה סביבתית כאורח חיים באמצעים דידיקטיים מגוונים, כגון למידה חוץ־גנית, מחזור חומרים, חגיגות ימי הולדת. הן מקדמות קשרי צוות וקהילה לטובת השגת המטרה של חינוך בר־קיימה. הגננות מתמודדות עם קשיים ואתגרים שונים בקידום התפיסה החינוכית הירוקה. ישנו שוני בטיב הקשיים הנובע ממאפיינים מגוונים של הגננת, אוכלוסיית ילדי הגן והיישוב שהגן ממוקם בו. אצל

שלוש הגנות מתבטאת התפיסה המקצועית הירוקה בהלימה לתפיסה האמונית-דתית שלהן. על פי תוכנית ההכרה לגן ירוק הגנת נדרשת לקדם פעילויות למען הקהילה. הגנות הנחקרות מקדמות פעילויות מגוונות למען קהילת היישוב שהגן ממוקם בו, אם כי בגן מספר 2 מתחנכים ילדים ממשפחות המתגוררות מחוץ ליישוב ולכן ישנו חיבור קהילתי נמוך לעומת הגנות האחרות. נראו הבדלים בין שלוש הגנות בקשר עם בעלי עניין. בגן מספר 2 הממוקם בעיר, הגנת פועלת ביתר שאת לטובת קידום הקשר עם בעלי עניין כדי לגייס משאבים לטובת גן ביער, גן ייחודי בעיר.

דין

בדין זה נעסוק באפיונים המקצועיים של שלוש גנות שמנהלות גנים ירוקים בחינוך הממלכתי דתי וקיבלו ביטוי בעל משמעות בשני מדדים עיקריים: קשר של הגנות עם צוות הגן וההורים, וחינוך לקיימות – למידה סביבתית כאורח חיים. כמו כן באו לידי ביטוי מדדים אחרים: קשר של הגנת עם הקהילה, השפעת התפיסה האמונית-דתית וגורמים אישיים של הגנת שהשפיעו על תפיסתה החינוכית הירוקה וקשר עם בעלי עניין אחרים הקשורים לגנים.

בגיל הרך ההורים הם הדמויות החשובות ביותר בחיי הילד ועל כן ישנה חשיבות רבה לשיתוף ותקשורת של הגנת עם ההורים. הגנות הנחקרות מתאפיינות ביכולתן להשפיע השפעה חיובית על ההורים של ילדי גן ועל הצוות החינוכי ולקדם מעורבות של ההורים והצוות בחיי הגן. ביגר (2003) תומך במאפיינים אלו של הגנות הנחקרות, ומציין שמנהל טוב מתאפיין ביציבות רגשית שתבוא לידי ביטוי באמפתיה כלפי הצוות המגוון שעיומו הגנת מנהלת את התהליכים החינוכיים בגן ויכולת הקשבה לאנשי הצוות לצד יכולת של קבלת החלטות.

הגנות דואגות לשותף את ההורים והצוות כבר בתחילת שנת הלימודים בתפיסתן החינוכית הירוקה ומקדמות מעורבות שלהם בפעילויות הייחודיות המאפיינות את דרכן החינוכית ואת אופיו של הגן כגן ירוק. הן משתפות את ההורים והצוות בשיקולי הדעת הדידקטיים שלהן ובכך הן מקדמות ומשפיעות השפעה חיובית על ההורים וצוות הגן. משרד החינוך רואה חשיבות בעבודת צוות המושתתת על תקשורת ישירה ועל שיתוף פעולה (סברדלוב ואחרים, 2010).

בקשר של הגנות עם צוות הגן וההורים נמצא שאופיין של שלוש הגנות שהשתתפו במחקר משפיע לחיוב על צוות הגן וההורים והן מקדמות עימם את התפיסה החינוכית הירוקה בגן מדי יום ביומו. הדברים באים לידי ביטוי בהערכה חיובית של הגנות מצד הצוות וההורים וזאת על אף הקשיים שעולים מתוך הטמעת התפיסה הירוקה של הגנות. בשלושת הגנים עלו קשיים הנוגעים לקשרי הגנת עם צוות הגן והורי הילדים. אצל גנת מספר 2 (גן עירוני – גן ביער) תוארו קשיים רבים בקשרי צוות והורים. יש מקום להניח שהמקור לקשיים שהוצגו הוא בעיקר מהעובדה שחיים בחיק הטבע מאפיינים פחות את החיים האורבניים. יש מקום להניח שגן עירוני שמתנהל ימים ארוכים בחורשה עם כל המורכבויות הנלוות, מעורר התנגדויות וקשיים רבים בקרב ההורים והצוות. על אף הקשיים וההתנגדויות הגנת בעיר מתאפיינת בעקביות ובהתמדה במימוש תפיסתה החינוכית הירוקה וברוח ה"אני מאמין" האישי והמקצועי שלה. אצל גנת מספר 3 (גן ירוק מתמיד בחינוך יהודי שורשי) תוארו מעט התנגדויות בקשריה עם צוות הגן וההורים לעומת שני הגנים האחרים. נתון זה מראה שהורי הגן תומכים בגישה החינוכית שמקדמת גנת מספר 3. יש מקום להניח שתוצאה זו נוגעת לעובדה שהורי הגן היו היוזמים והמקימים של הגן מתוך תפיסת חיים ערכית ירוקה. בגן זה ההורים היו מעורבים בבחירת הגנת והצוות החינוכי ולכן התפיסה הפדגוגית של הגנת נמצאת בהלימה רבה לאורח החיים של קהילת ההורים.

היתרונות של חינוך לקיימות – למידה סביבתית כאורח חיים הם רבים. במחקר זה נמצא שהגנות מאופיינות בדגש מיוחד על מודעות ורגישות סביבתית. הגנות מביאות לידי ביטוי את תפיסתן הדידקטית והפדגוגית באמצעות חינוך הילדים בסביבה חוץ-גנית, מחזור חומרים בגן, בפעילויות ירוקות בגן ומחוצה לו ובעשייה ירוקה בחגיגות ימי הולדת של ילדי הגן. ממחקר זה אפשר ללמוד על אפיוני מנהלת הגן בקיום פעילויות מגוונות בסביבות למידה חוץ-גניות: בחצר הגן, בחורשה, בגינה הקהילתית ובמרחבי היישוב. תפיסה זו מעוגנת בעמדת האגף לחינוך קדם-יסודי, חינוך סביבתי בגן הילדים הבאה לידי ביטוי בזיקה לשכונה, הכרת הערך של מקום ציבורי מטופח למען התושבים, אימוץ אתר (משרד החינוך, 2014). מידע זה הוא חלק מאפיוני הגנות הנחקרות שהצליחו לקדם מודעות ורגישות לסביבה החוץ-גנית בקרב הילדים, קהילת הגן והקהילה. הגנות מאפשרות למידה חוץ-גנית במרחבים מגוונים באמצעות למידה חושית ותנועתית. בגישתן של הגנות הנחקרות תומכים

אדמס וסבאהל (Adams & Savahl, 2017) שטוענים שישנם יתרונות לשהייה בטבע במהלך הילדות. הטבע מציע הזדמנויות וחוויות שתורמות לרווחתם של ילדים במגוון דרכים ומועיל להתפתחות הגופנית, הפסיכולוגית, החברתית והרגשית של הילדים. בממצא זה תומכים חוקרים שבדקו את השפעת החינוך הסביבתי על ילדים ומצאו שילדים הלומדים ופועלים במרחבים טבעיים מחדדים את הכישורים המוטוריים שלהם, עוסקים במשחק יצירתי יותר, יש להם פחות קונפליקטים, נשארים בריאים יותר, לומדים להיות עצמאיים יותר ומפתחים חמלה כלפי הטבע והחיות הבר (Åkeson McGurk, 2017). ממחקר זה אפשר ללמוד שהגננות הנחקרות מקדמות סוגים רבים של חוויות ושל מעורבות ילדים בטבע ומתוך כך יכולות לתרום תרומה נכבדה לתפיסות של ילדי הגן ולהשקפת העולם שלהם כלפי הטבע.

מנהלות הגנים הירוקים רואות בקהילה מרכיב בחינוך הסביבתי של ילדי הגן. נמצא שמאפיין משותף אצל כל הגננות הנחקרות הוא החיבור והקשר לקהילה כחלק בלתי נפרד מתפיסה חינוכית לקיימות ולמידה סביבתית כאורח חיים. אצל גננת מספר 3 עלו קשיים הנוגעים לפעילויות של הגן הירוק למען קהילת היישוב. יש להניח שמקור הקשיים הוא בשונות בין אורח החיים של אוכלוסיית הגן לזו של אוכלוסיית היישוב.

שלוש הגננות בעלות תפיסת חיים ערכית ירוקה, מודעות ורגישות סביבתית. בנדסיעקב ואחרים (2012) מסווגים את אוכלוסיית מדינת ישראל לחמישה טיפוסים סביבתיים: קהילתי, מוכיח בשער, נלהב, שולל ואדיש. תפיסתם מחזקת את אפיוני הגננות הנחקרות במחקר זה כטיפוסים קהילתיים פרו-סביבתיים. הגננות הנחקרות מחזיקות בעמדותיהן הנשענות על אמונה בהשתייכות לקהילה המקומית, הלאומית. הן חשות שייכות מלאה לקהילה בסביבה ולכן הן פועלות מתוך אחריות גבוהה ומחנכות לשלומה של הסביבה מתוך שיתוף פעולה עם הקהילה וקידום יוזמות חינוכיות איתה. מנהלות הגנים מקדמות קשרים עם הקהילה כדי להשפיע עליה מתוך תפיסתן החינוכית הירוקה. בתפיסה זו תומכים דובאל וזינט (Duvall & Zint, 2007) הסוברים שאנשי חינוך סביבתי, בהם גננות המנהלות גנים ירוקים, ממקדים את מאמציהם החינוכיים בילדים בתקווה לגייס את הורי הגן והקהילה ולהשפיע על הרצון, על המחויבות ועל היכולת שלהם כדי ליצור עתיד בר-קיימה אקולוגי (Duvall & Zint, 2007). הגננות הנחקרות הן טיפוסים נלהבים לצד הטיפוס הקהילתי. ניכר שההנעה שלהן לנושא היא גם הנעה אישית. הן מונעות ברצון לבטא את עצמן מתוך תחושה אישית ולהשפיע על קהילת הגן והסביבה.

לי (Lee, 2017) מצא במחקרו שגננות המקדמות תהליכים חינוכיים במרחבים חוץ-גניים, הן בעלות תשוקה למקצוע הנובעת מקידום אינטראקציות עם הילדים והן צפויות להשיג יעילות הוראה גבוהה יותר. הלמידה החוץ-גנית לצד עבודה קהילתית משפיעה גם על תהליכים אישיים של הגננת בינה לעצמה. כמו כן לי (Lee, 2017) מצא שככל שהגננות מנהלות תהליכי למידה חוץ-גניים עם הילדים, כך יש להן הזדמנות לגלות את המאפיינים הפנימיים שלהן ולהשיג סיפוק ומוטיבציה בעבודתן, כפי שבאה לידי ביטוי במחקר זה: בעקביות הגננות ובהטמעת התפיסה הירוקה לצד האתגרים, בהנהגת צוות הגן ובהשפעה של מנהלות הגנים על הורי הילדים שבגן והקהילה. אצל מנהלת גן מספר 2 נראתה נוסף על תחושת ההנעה האישית גם השפעה של גורמים אחרים הקשורים לילדותה שתרמו לגיבוש תפיסתה הירוקה. מניעים אישיים בילדותה שצוינו כמשפיעים היו יציאה לטיולים, משחק במרחבים טבעיים, עבודה בחקלאות ועוד. ניכר שאצל גננת מספר 2 גורמים אלה נוסף על ההנעה האישית תרמו לעיצוב זהותה המקצועית כגננת ירוקה. אצל הגננות האחרות ההיבט האישי לא בא לידי ביטוי במחקר זה וכנראה הגננות לא ראו בו מקור חשוב שתרגם לזהותן המקצועית.

הגננות הנחקרות במחקר זה בעלות תפיסה אמונית-דתית. שלוש הגננות הנחקרות צובעות את התפיסה הדידקטית הירוקה שלהן בגוון אמוני-דתי. כלומר בתפיסה הירוקה של הגננות יש ביטוי לתפיסה האמונית-דתית שלהן. בעמדה זו תומכים בנדסיעקב ואחרים (2012), הטוענים שבמגזר הדתי נושא הסביבה משתלב עם יחס אוכלוסיית המגזר כלפי ארץ ישראל וקדושתה. זוהי קבוצה שמחויבת לסביבה על בסיס ראיית העולם האידאולוגית הדתית שלה. תחושת המחויבות שלהם נובעת מקיום מצוות תורה – לשמור על הסביבה. הדאגה לסביבה היא חלק בלתי נפרד מאהבת הארץ. גישה זו מוסדרת, מעשית, אידאולוגית וקהילתית ומקושרת למעשי הבריאה. תפיסתן החינוכית הירוקה של הגננות מושפעת מאורח החיים האמוני-דתי שלהן. מנהלות הגנים הירוקים מבטאות את תפיסתן החינוכית בגן בהשראה ובהשפעת תפיסתן האמונית-דתית. נמצאו ביטויים שונים של תפיסות אלו בקרב הגננות הנחקרות ושבאו לידי ביטוי בחינוך הירוק ובפעילויות שונות בגן ומחוצה לו. הביטוי הדתי מושפע גם מאוכלוסיית ילדי הגן. אצל גננת מספר 2 נמצא ביטוי נמוך יחסית לאחרות של חינוך אמוני-דתי. אפשר לקשר זאת לדרכי הרישום של ילדי הגן בשלושת הגנים. ביישובים שאינם עירוניים

ההורים בוחרים לחנך את ילדם בגן שבו הגננת מנהלת אורח חיים דתי בדומה להם. לעומת זאת, בעיר אומנם ניתנת יכולת כזו מצד הרשות אך לרוב הרישום לגן הירוק הדתי נעשה לפי אזורי רישום ולא בהכרח בהלימה לאורח החיים אמוני-דתי של משפחות הילדים. יש לציין שמחקר זה עוסק באפיוני מנהלות גנים ירוקים ולכן הדגש בשאלות המחקר היו בנושאים פדגוגיים חינוכיים ירוקים ולא הושם דגש בתפיסה אמונית-דתית. עם זאת הנחקרות כולן מנהלות אורח חיים אמוני-דתי שמשפיע על היחס שלהן כלפי שאלות המחקר.

למנהלות הגנים הירוקים יש צורך בשותפות וגיוס של בעלי עניין מסוימים, כמו משרד החינוך, מחלקת חינוך ברשות ועוד, לטובת הנהגת הגן ברוח קיימות וחינוך סביבתי. הגננות הנחקרות חדורות מטרה ועל כן נמצא שהן מקדמות קשרים כאלו ואחרים עם בעלי עניין כדי לסייע בקידום תפיסתן החינוכית הירוקה. מאחר שבעיר יש גנים רבים לעומת יישובים שאינם עירוניים, לגננת בעיר חשוב לבטא את ייחודיותה בניהול הגן הירוק ועל כן הגננת מוצאת חשיבות רבה יותר בעמדה ובשותפות של בעלי עניין כדי לקדם את התפיסה החינוכית הייחודית שלה. מנהלות הגנים הירוקים מאופיינות ביכולת לפעול בשיתופי פעולה עם בעלי עניין מסוימים. גן הילדים הוא מסגרת ארגונית קטנה ולכן הגננות נדרשות לפעול בשיתופי פעולה חינוכיים ומנהליים. משמע, קידום אינטראקציות עם משרד החינוך על שלוחותיו ועם הרשות המקומית. הקשר עם הרשות המקומית בא לידי ביטוי בשני היבטים: בהיבט הפיזי - לרשות אחריות על מבנה הפיזי של הגן ותחזוקתו; בהיבט הארגוני - הרשות המקומית מעסיקה את סיעות הגן שהן בלתי נפרדות מהצוות החינוכי של הגן. הסייעות שותפות ליישום תפיסת העולם החינוכית הירוקה של מנהלות הגן. כדי שהגננות יצליחו לבסס את יישום התוכניות הפדגוגיות שלהן, הן מקדמות יכולת לתאם בין אנשי המקצוע ובעלי העניין האחרים. הן דואגות לעדכן ולשתף במידע, לקדם תהליך של רתימת שותפים וקבלת החלטות משותפות כדי ליצור שפה אחידה ועקבית בגן (אומנסקי ואחרים, 2017). על הרשויות המקומיות לעזור לגננות במענה לצורכיהן המיוחדים בגן הירוק ולספק להן תנאים מתאימים למימוש תפיסתן החינוכית בהתאם ל"אני מאמין" שלהן (פריש, 2012).

סיכום

מחקר זה מציג אפיונים מקצועיים של גננות המנהלות גנים ירוקים. אפיוני הגננות באים לידי ביטוי בזהותן המקצועית ובהיבטים מעשיים שלהן בגן ומחוצה לו. הגננות, מנהלות הגנים הירוקים, הן בעלות השקפת עולם ירוקה עמוקה ולכן הן מבטאות את ה"אני מאמין" המקצועי שלהן בעשייה חינוכית בעלת משמעות מתוך דגש על חינוך לקיימות ואורח חיים בריקיימה. הן מקדמות גישה דידקטית ופדגוגית ברוח התפיסה החינוכית הירוקה ולצורך כך הן רותמות את כל המעורבים בחיי הגן (ילדים, צוות הגן, הורים ועוד). תפיסה זו מתגבשת ומתפתחת על פי מדיניות משרד החינוך ואגף לחינוך קדם-יסודי שפועלים לקידום החינוך הסביבתי כחלק מחינוך לערכי סביבה, לאיכות חיים ולאקלים חינוכי בגן הילדים (משרד החינוך, 2014).

המגע עם הטבע והקהילה החיה הוא חלק בלתי נפרד מאפיוניהן המקצועיים של מנהלות הגנים הירוקים. במחקר זה נמצא שהגננות נותנות דגש בתהליך של הטמעת תפיסה חינוכית ירוקה בקרב ילדי הגן והקהילה. הן ניחנות ביכולת התמדה ועקביות המאפשרות להן להטמיע את תפיסתן החינוכית מתוך התמודדות עם קשיים, שיתוף ואינטראקציה עם בעלי עניין מסוימים.

אפיוני הגננות שהשתתפו במחקר זה ושמהלות גנים בחינוך הממלכתי דתי מושפעים מהתפיסה האמונית-דתית שלהן ומשתלבים עם התפיסה הפדגוגית הירוקה שהן מקדמות.

הגננות הנחקרות הן דמויות שרואות בחינוך לקיימות אמצעי לטיפול ערכים חברתיים בהווה ודאגה לדורות הבאים. מטרתן לפעול לפיתוח המודעות ולשמירה על המערכות האקולוגיות בסביבות החיים בקרב הילדים, ההורים, הצוות והקהילה מתוך דוגמה אישית, אחריות ותחושת שליחות. פריש (2012) תומך בגישה זו.

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

מחקר זה נעשה בקרב שלוש גננות מנהלות גנים ירוקים בחינוך הממלכתי דתי. המחקר מסתמך על מדגם קטן ולכן ממצאיו יכולים לשמש בסיס למחקרים נוספים שיעסקו בנושא. אפשר להרחיב מחקר זה לבחינה השוואתית של מנהלות גנים ירוקים במגזרים ובאזורים אחרים בארץ. כמו כן מעניין להרחיב את המחקר ולבחון את השפעת החינוך הירוק ואפיוני הגננת הירוקה על ילדי הגן וכיצד הם באים לידי ביטוי בחיי היום-יום של הילדים.

המלצות יישומיות

ממצאי מחקר זה יכולים לסייע לגננות בגיבוש גישתן המקצועית כמחנכות לחינוך סביבתי בעידן זה. כמו כן המחקר יכול לסייע לבעלי עניין מסוימים בהפעלת שיקולי דעת בבחירת גננות בעלות אפיונים מותאמים להנהגת גן ירוק.

רשימת מקורות

- אומנסקי, ת', בוימגולד, י', מינץ, ד', בריל, י', עוז, מ', לוי, מ', פתאל, צ', אהרונים, נ', גושן, ר', גיא דורון, ד', ציון, א', שמעוני, צ' ותורג'מן, ב' (2017). [ראשית קול: היעוץ החינוכי בגיל הרך](#) (א' ברג, עורכת). השירות הפסיכולוגי ייעוצי.
- ביגר, ח' (2003). הגננת כמנהלת ומנהיגה חינוכית. [הד הגן, סח\(א\)](#), 14–18.
- בנדסי-עקב, א', דוניץ, ד' ורזניקובסקי, א' (2012). [תפיסה ירוקה טיפוסים חברתיים ועמדות ערכיות ביחס למחויבות סביבתית בישראל](#). מכון הנרייטה סולד.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), [מסורות וזרמים במחקר האיכותי](#) (עמ' 195–227). דביר.
- וורגן, י' (2010). [חינוך סביבתי במערכת החינוך](#). הכנסת.
- חזן, ח' (2001). קול אחר: על הצליל האיכותי במחקר. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), [מסורות וזרמים במחקר האיכותי](#) (עמ' 9–12). דביר.
- טל, ט', מורג, א', גן, ד' ואלכסנדר, א' (2009). [חינוך סביבתי וחינוך לקיימות: עקרונות רעיונות ודרכי הפעלה](#) (ט' טל, עורכת). הטכניון.
- כהנוביץ', ש' (2015). חינוך לקיימות. בתוך ל' ליבוביץ' ו' כהנוביץ' (עורכים), [מרכז קיימות מקומי: מדריך הקמה והפעלה](#) (עמ' 69–79). המשרד להגנת הסביבה; גוונים; השל – מרכז השל לקיימות; המרכז לקיימות מקומית.
- לויצקי, נ' (2009). איכותו של המחקר האיכותני: המקרה הנרטיבי. בתוך ע' ליבליך, א' שחר, מ' קרומר-נבו ומ' לביא-אג'אי (עורכים), [סוגיות במחקר נרטיבי: תבחיני איכות, אתיקה: סיכום קבוצות עניין](#) (עמ' 9–24). העמותה לחקר האדם הרב-ממדי, איגוד החוקרים האיכותניים.
- משרד החינוך. (2014). [משוה טוב קורה עכשיו: אבני דרך בלמידה משמעותית](#). משרד החינוך.
- המשרד להגנת הסביבה. (2021). [גן ילדים ירוק](#).
- סבר, ר', אמזלג-באהר, ח', הכהן וולף, ח' ואולשטיין, י' (1995). [הערכת פרויקט נסיוני להכשרת עוזרות לגננות](#). המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- סברדלוב, א', ברוקס, א', רון, א', בודניק, ג', ביגר, ח', שמואלי, ט', פינקיאל וינוקור, מ', רוניס, מ', וורמס, מ', סלע, ע', קאסם, פ', אמיר, ר', טליס, ש', ספוקיני, ש' ואילון, ת' (2010). [עשייה חינוכית בגן-הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי](#). משרד החינוך.
- ספקטור-לוי, א', עצמון, ד', שכטר, ט', ג'ארד, מ', קדוש, מ' וקפלנסקי, ש' (2013). [מתווה לתכנון תכנית לימודים לחינוך סביבתי וקיימות בחינוך הקדם יסודי](#). משרד החינוך.
- פישרמן, ש' (2018). [זהות מקצועית של מורים](#). [לקסיקון](#), 10, 16–18.
- פריש, י' (2012). [הגננת כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית: פרקטיקה](#). שאגן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- פרנס, א', משען, נ', קושינסקי, נ' וחמדאן, פ' (2011). חינוך לקיימות – קיימות כאורח חיים במערכת החינוך. [ביטאון מכון מופ"ת](#), 45, 9–12.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). [המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה](#) (א' שמיר, עורכת). מסדה.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך ל' קסן וקרומר-נבו (עורכות), [ניתוח נתונים במחקר איכותני](#) (עמ' 1–16). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שלימצק, א' (2008). [מדריך לאורח חיים מקיים](#). אגף מדיניות סביבתית, המשרד להגנת הסביבה.
- שקדי, א' (2003). [מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום](#). רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- שקדי, א' (2011). [המשמעות מאחורי המילים – מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה](#). רמות – אוניברסיטת תל אביב.

- Adams, S., & Savahl, S. (2017). Nature as children's space: A systematic review. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 291–321. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1366160>
- Åkeson McGurk, L. (2017). *There's no such thing as bad weather: A Scandinavian mom's secrets for raising healthy, resilient, and confident kids (from Friluftsliv to Hygge)*. Touchstone.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. AldineTransaction.
- Duvall, J., & Zint, M. (2007). [A review of research on the effectiveness of environmental education in promoting intergenerational learning](https://doi.org/10.3200/JOEE.38.4.14-24). *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 14–24. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.4.14-24>
- Lee, S. Y. (2017). A comparative study of health perceptions, passion for the teaching profession, teacher efficacy, and happiness of forest kindergarten teachers across types of forest kindergartens. *International Information Institute (Tokyo) Information*, 20(9), 6819–6826.
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Qualitative, quantitative, and mixed methods*. Sage.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732–755). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>

נספחים

נספח 1: שאלון

8.7.2019

בס"ד ה' בתמוז תשע"ט

יקרה _____

כחלק מתהליך המחקר אותו אנו מקיימות בנושא אפיוני הגננת, מנהלת גן ירוק, אנו מבקשות את עזרתך במילוי שאלון זה. תוכלי למלא את השאלון בזמן החופשי וללא מגבלת זמן. נודה לך באם תוכלי להשיב אלינו את השאלון המלא ומבקשות להדגיש כפי שהתחייבנו, שפרטייך האישיים יישארו חסויים.

תודה על שיתוף הפעולה, ...

ספרי לי בבקשה על עבודתה של הגננת בגן שבו את מתנסה.

ספרי על ההתנסות שלך כסטודנטית בגן (שאלה זו מיועדת לסטודנטיות).

מה את אוהבת בגן הירוק? למה את מתחברת?

מה את פחות אוהבת בגן הירוק?

מה לדעתך ייחודי בגן ירוק לאור העובדה שנחשפת בעבר לגנים רגילים?

האם זיהית קשיים של הגננת? מהם?

איך את מתמודדת עם התפיסה הירוקה שמנחילה הגננת בגן?

ספרי על הצוות החינוכי המורחב של הגן. חלוקת תפקידים בהקשר לתפיסה הירוקה.

תארי את היחסים של הגננת עם הצוות החינוכי ואיתך.

ספרי על האינטראקציה של הגננת עם הורי הגן.

כיצד בא לידי ביטוי ההיבט הדתי בהווי הגן שאותו מתווה הגננת.

8.7.2019

בס"ד ה' בתמוז תשע"ט

שאלון זה מיועד למנהלות הגנים הירוקים הנחקרות:

מנהלת גן יקרה

כחלק מתהליך המחקר אותו אנו מקיימות בנושא אפיוני הגננת, מנהלת גן ירוק, אנו מבקשות את עזרתך במילוי שאלון זה. תוכלי למלא את השאלון בזמן החופשי וללא מגבלת זמן. נודה לך באם תוכלי להשיב אלינו את השאלון המלא ומבקשות להדגיש כפי שהתחייבנו, שפרטייך האישיים יישארו חסויים.
תודה על שיתוף הפעולה, ...

ספרי בבקשה על עבודתה של גננת המנהלת גן ירוק.

מה את אוהבת בגן הירוק? למה את מתחברת?

מה את פחות אוהבת בגן הירוק?

מה לדעתך ייחודי בגן ירוק?

ספרי על קשיים שאת מתמודדת איתם בגן ירוק.

ספרי על הצוות החינוכי המורחב של הגן. חלוקת תפקידים בהקשר לתפיסה הירוקה.

תארי את היחסים של גננת ירוקה עם הצוות החינוכי בגנה.

ספרי על האינטראקציה של גננת עם הורי הגן.

כיצד בא לידי ביטוי ההיבט הדתי בהווי גן ירוק?

נספח 2: סרטונים

[גן ירוק מתמיד בחינוך יהודי שורשי](#) (קישור לסרט הסברה גן מספר 3)

[פרס חינוך לגננת מספר 1](#) (קישור לסרטון פרס חינוך, גן מספר 1)

נספח 3: תוכנית עבודה לגני ילדים

[תוכנית העבודה של גן הילדים - משרד החינוך](#)

למידה מבוססת סימולציות כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית בהכשרה להוראה

תקציר

בשנים האחרונות מושם דגש בפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית במכללות לחינוך בשאיפה להכין את פרחי ההוראה להתמודדות עם אתגרי השדה בסיום הכשרתם. הספרות המחקרית מעלה כי למידה מבוססת סימולציות יכולה להיות אמצעי אפקטיבי לפיתוח מיומנויות אלו. המחקר הנוכחי התמקד אפוא בבחינת התרומה הפוטנציאלית של למידה מבוססת סימולציה לפיתוח מיומנויות תקשורת בקרב פרחי הוראה. על רקע המחקר התראיינו עשרה פרחי הוראה שהשתתפו בלמידה מבוססת סימולציה. המרואיינים תיארו את הסימולציה כחווייה מאתגרת של למידה מתוך עשייה שהעניקה להם הצצה למציאות חייהם המקצועיים מייד עם סיום ההכשרה, חוויה שלטענתם קורסים אקדמיים לא יכולים להמחיש. הם דיווחו על תרומתו של התחקיר שהתרחש לאחר כל סימולציה, ככזה שמאפשר עיבוד נוסף והרחבה של מיומנויות התקשורת שהיו במוקד ההתנסות. נוסף על כך הם העידו על העברה של מיומנויות התקשורת שנלמדו בעת הסימולציה לעבודה המעשית בבתי הספר. ממצאים אלו עומדים על הפוטנציאל שגלום בלמידה מבוססת סימולציה להכשרה טובה יותר של פרחי ההוראה להתמודדות עם האתגרים הנלווים למקצוע ההוראה.

מילות מפתח:

למידה מבוססת סימולציה; ניהול קונפליקטים; מיומנויות תקשורת בין-אישית; הכשרת מורים; תחקיר.

מבוא

הספרות בארץ ובעולם עומדת על ההפרדה בין "תאוריה" ל"מעשה" כגורם שחיקה מרכזי בקרב מורים מתחילים (פריצקר, 2000). במחקרים נמצא שהידע הפרקטי של פרחי ההוראה בתחום ההכשרה להוראה מתפתח לרוב על בסיס ניתוח רפלקטיבי של אירועים בכיתה, דבר שאינו מאפשר למורים לרכוש ניסיון בתגובה מיידית על המתרחש בכיתה בזמן אמת (פז וסלנט, 2011). לטענתן של לוי ופריי-לנדאו (2019), ההתנסות בסימולציות בתרחישי אמת בכיתה עשויה לתרום לרכישת ביטחונם העצמי של פרחי ההוראה וכפועל יוצא לגרום להאטה בנטישת המקצוע עקב מצבי חרדה, חוסר ביטחון וחוסר במיומנויות להתמודדות עם תרחישים כיתתיים. ההשערה הרווחת כיום היא שלמידה מבוססת סימולציה יכולה להכשיר טוב יותר את פרחי ההוראה להתמודד עם האתגרים הנלווים למקצוע ההוראה (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2021), על אף שבפועל השערה זו כמעט ולא נחקרה. המחקר הנוכחי התמקד בבחינת התרומה הפוטנציאלית של למידה מבוססת סימולציה לפיתוח מיומנויות תקשורת של פרחי הוראה.

סקירת ספרות

למידה מבוססת סימולציה (SBL – Simulation-Based Learning) בשדה החינוך וההוראה

ישנם מודלים מגוונים ללמידה מבוססת סימולציה שעיקרם למידה מתוך התנסות אישית של הפרט בהתמודדות עם אתגרים מהשדה החינוכי (סימולציות מבוססות אנוש לעומת מחשב, משחקי תפקידים וכו'). אולם במחקר הנוכחי אנו מתמקדים בסימולציות קליניות שהחוקרות מגדירות אותן בדרך הזו:

הסימולציות הקליניות מבוססות על תרחישים המציגים מצבים מדמי מציאות, הנפוצים לרוב בסביבת העבודה ומתמקדים באינטראקציות בין-אישיות, למשל בהכשרת מורים. ההתנסות כוללת התמודדות מול שחקנים מקצועיים או מול אנשי מקצוע שעברו הכשרה בתחום המגלים את תפקיד ה"אחר הסטנדרטי" (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2021, עמ' 19).

הטמעה של למידה מבוססת סימולציה בהכשרת מורים מסמלת מעבר מפדגוגיות הוראה מבוססות ידע לעבר פדגוגיות של למידה מתוך התנסות, שבה הסטודנטים מדייקים את כישורי ההוראה שלהם באמצעות ניסוי וטעייה בסביבה בטוחה (Grossman et al., 2009). קאופמן ואירלנד (Kaufman & Ireland, 2016) טענו כי ההתנסות הקלינית שמתקיימת מחוץ לכותלי מוסד ההכשרה הופכת לחלק אינטגרלי מהכשרת המורים. נוסף על כך אחד היתרונות של התמודדות עם קונפליקטים במסגרת תוכניות להכשרת מורים הוא ההזדמנות לקבל הדרכה פדגוגית שעשויה לתרום לפיתוח מיומנויות בקרב פרחי ההוראה. אכן, מחקרים הוכיחו כי ללמידה מבוססת סימולציה יש כמה יתרונות: א. למידה באווירה בטוחה ותומכת (Rayner & Fluck, 2014; Rooney et al., 2015); ב. למידה מטעויות מבלי להסתכן בגרימת נזק (Kaufman & Ireland, 2016); ג. התנסות בלמידה פעילה וחוויתית (Theelen et al., 2019); ד. עיסוק בלמידה רפלקטיבית (Butvilofsky et al., 2012).

רוב המודלים של למידה מבוססת סימולציה כוללים ארבעה שלבים: 1. הקדמה; 2. תדריך לפני התנסות; 3. התנסות; 4. תחקיר (Dieckmann, 2009; Joyce et al., 2009). שלב ההקדמה משמש ליצירת אווירה בטוחה, מפחית רמות מתח, משמש לקביעת כללים וליצירת מסגרת לימודית. בשלב התדריך לפני התנסות, המשתתפים מקבלים מידע כללי כרקע להתנסות ואז מגיע שלב הסימולציה עצמה. תרחישי הסימולציות עשירים ומגוונים ומתמודדים עם היבטים מערכתיים שעד כה קיבלו תשומת לב מעטה בהכשרת מורים, לרבות פיתוח של מיומנויות תקשורת להתמודדות עם מצבי קיצון. ההתנסות כוללת שחקנים מקצועיים שקיבלו תדריך כיצד למלא את תפקידם ובכללם "טריגרים" לקידום התרחיש. התחקיר הוא השלב האחרון של התהליך, שבו נעשית למידה רפלקטיבית וזיקוק של התובנות מתוך ההתנסות (Gerich & Schmidt, 2016).

לדברי רן ודלאל (2020), השינויים שחלו במערכת החינוך בעידן הקורונה מדגישים את הצורך בקידומה של השקפה חינוכית הוראה בכל תהליך למידה למידה חברתית-רגשית. לדעתן, הסימולציות עשויות לתרום לקידום

תהליך זה באמצעות "פיתוח מיומנויות תקשורת דוגמת הקשבה פעילה, שאלת שאלות, גמישות מחשבתית ויכולת להסתגלות למצבים משתנים" (רן ודלאל, 2020, עמ' 9). על נושאים אלה נרחיב בסעיף להלן.

פיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית באמצעות למידה מבוססת סימולציה

בסקירת הספרות של ת'ילן ועמיתיו (Theelen et al., 2019) על השימוש בסימולציות בהכשרת מורים, החוקרים מדווחים כי עיקר השימוש בפרקטיקה של למידה מבוססת סימולציה היה עד כה לצורכי תרגול כישורי ההוראה ורק מחקרים מעטים התמקדו בפרקטיקה זו כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית. במחקר שעסק בסימולציה ככלי להערכה ומדידה של מיומנויות תקשורת בהקשר של קידום שותפות ומעורבות הורית, גילו קסנאביס ועמיתיו (Khasnabis et al., 2018) שפרחי ההוראה עסקו במגוון רחב של מהלכי שיח במהלך הסימולציות, כולל תשאול, הצעת פתרונות מתאימים, שיתוף מידע ושיקוף של הערכה למאמצי הילד/ההורה. בעניין הצעת פתרונות מתאימים, דווח במחקר כי בשליש מהמהלכים ניגשו פרחי ההוראה לשיחה מעמדה שיתופית כדי לקדם את המעורבות הורית. עוד נמצא שביצועיהם של פרחי ההוראה נבדלו זה מזה במדדים אלה: 1. התאמת הפתרון למאפייני המשפחה והילד; 2. קידום דרכים לשיתוף פעולה ותמיכה ביישום משותף של ההצעה לפתרון; 3. מתן רצינות חינוכית שמצדיק את ההצעה ועוזר להורה לראות את עבודת הילד מבעד לעדשת המורה; 4. מידת הבהירות של הפתרון שהעלו המורים במהלך השיח (Khasnabis et al., 2018).

גרין ושמידט (Gerich & Schmidt, 2016) השתמשו בסימולציות כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית בקרב פרחי הוראה בעניין של קידום שותפות בין מורים להורים. הם חילקו את המושג מיומנויות תקשורת לארבעה תחומים: 1. כישורי תקשורת הכוללים "האזנה פעילה", "פרפרזה" ו"הבניית השיחה"; 2. כישורי ניתוח בעיות הכוללים "הגדרת בעיות", "חיפוש אחר סיבות אפשריות" ו"נקיטת פרספקטיבה"; 3. כישורי פתרון בעיות על פי מאפייני התלמיד, כמו "יישום אסטרטגיות למידה", "הצבת מטרות", "גיוס משאבים לפתרון" ו"פעולות שיתופיות"; 4. כישורי ויסות רגשי/התנהגותי הכולל אסטרטגיות ל"התמודדות עם ביקורת מההורים" ו"התמודדות עם מצבים קשים" במהלך השיחה האישית. תוצאות המחקר הראו שקבוצת הניסוי שתרגלה את המיומנויות האלה בסימולציה התקדמה במובהק בארבעת התחומים האלה בהשוואה לקבוצת הבקרה שרק ניתחה אירועים "על הנייר", אך לא התנסתה בפועל (Gerich & Schmidt, 2016).

רן ויוספסברג בניהושע (2021) מתארות כמה מיומנויות תקשורת בין-אישית מרכזיות שאפשר לפתח אותן באמצעות סימולציות: אמפתיה, הקשבה פעילה, אסרטיביות, שאלת שאלות, הצבת גבולות והכלה וקבלת שונות (להרחבה ראו: רן ויוספסברג בניהושע, 2021, עמ' 13-15).

אמפתיה נוגעת ליכולת של אדם אחד להרגיש ולהבין את עולמו של האחר, לא מתוך הזדהות עימו, אלא מתוך הבנת קשייו ורגשותיו (קניאל, 2013). הספרות המחקרית מלמדת כי מורים בעלי גישה אמפתית כלפי תלמידיהם מצליחים ליצור עימם אינטראקציות חיוביות שתורמות לעלייה באיכות ההוראה והלמידה, לשיפור בהתנהגות ולשיתופיות (Tettegah & Andersen, 2007). טימור (2016) הבחינה בין אמפתיה להכלה באומרה שאמפתיה כוללת "ציאה" של האדם מתוך עצמו ו"כניסה" לחווית הזולת וקשורה בעיקר ליכולת הזדהות רגשית וקוגניטיבית עם האחר, בעוד בהכלה על האדם "לספוג" אליו את האחר על צרכיו וחוויותיו (עמ' 137). טימור (2016) מגדירה כי הכלה היא יכולת לספק מרחב בטוח לביטוי רגשי של האחר ולתת לגיטימציה לרגשות המתעוררות בקרב. לטענת החוקרת, מבחינה תהליכית, אמפתיה היא תנאי הכרחי ומקדים בתהליך ההכלה, אך מדובר בשתי יכולות שונות זו מזו. האמפתיה משמשת רק צעד ראשון בהכלה, אך הכלה כוללת רכיבים אחרים מעבר לאמפתיה ומושפעת מגורמים חיצוניים, כמו תרבות, חינוך וערכים.

הקשבה ושיקוף – הקשבה מודעת שמה לב להיבטים מילוליים ולא מילוליים בתוך השיח ומצליחה להעלות אותם כדי לקדם את נושא השיח (אגמון-שניר ושמר, 2016). לדברי החוקרים, ההקשבה יכולה לכוון למרחב בטוח שמאפשר היכרות וקבלה של דעות שונות זו מזו. השיקוף מטרתו לחשוף מסרים סמויים בתוך הנאמר, כלומר לזהות את המצב הרגשי האמיתי של הדובר ולא דווקא את המסר המילולי, שלעיתים עומד בדיסוננס גמור לשפת הגוף שלו.

אסרטיביות והצבת גבולות – הנסון ועמיתיה (Hanson et al., 2020) רואות באסרטיביות ובהצבת גבולות מקשה אחת במובן של היכולת להעביר מסר בדרך ברורה וישירה, בלי כעס או תוקפנות, מתוך הגדרה של מסגרת השיח. דאקוורת' ומרסר (Duckworth & Mercer, 2006) מוסיפים להגדרה זו גם את היכולת להציב דרישות מבן השיח והיכולת לסרב לדרישות שאינן סבירות, ומדגישים כי לא תמיד אפשר למדוד אסרטיביות והצבת

גבולות בתוצאות מוחשיות (למשל, קבלה או סירוב של הדרישה), ולעיתים הן נעוצות במידת השמירה והשליטה בשיח. המחקר מלמד על הצורך בטיפול כישורי אסרטיביות והצבת גבולות כבר בשלב ההכשרה (Hanson et al., 2020).

מטרות ושאלות מחקריות

סקירת הספרות מעלה את הסברה כי למידה מבוססת סימולציה יכולה לשמש כלי אפקטיבי לפיתוח של מיומנויות תקשורת בין-אישית. לפיכך מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את התרומה הפוטנציאלית של הסימולציה לפיתוח מיומנויות תקשורת בקרב פרחי הוראה. לצורך זה המחקר יתמקד בתהליך הלמידה תוך בחינת שלבי ההכשרה: שלב ההתנסות ושלב התחקיר לאחר ההתנסות.

שאלות המחקר

1. אילו מיומנויות תקשורת בין-אישית התחדדו באמצעות למידה מבוססת סימולציה?
2. כיצד התחקיר מסייע לטיפול של מיומנויות תקשורת של פרחי הוראה?

השיטה

מחקר זה נשען על הפרדיגמה האיכותנית (איילון וצברבן יהושע, 2010; שקדי, 2014). במיוחד הושם בו דגש על הגישה הנרטיבית הנשענת על סיפורי חיים של משתתפי המחקר. לפי ג'וסלסון וליבליך (Josselson & Lieblich, 2001), סוגת החקר הנרטיבי מוגדרת "מחקר המבוסס על דיווחים מילוליים של אנשים אודות התנסויותיהם, ללא צורך להתחבר לאוטוביוגרפיה שלמה. הם יכולים להיות אמירות או סיפורים קצרים המסופרים בלשונם של המספר בתגובה לשאלותיו של החוקר" (Josselson & Lieblich, 2001, p. 280). מתוך ניתוח הסיפורים שהמראיינים חושפים עולים תפיסות, ערכים, אמונות ונטיות אישיות (אבוהב ומלצר-גבע, 2013, עמ' 58). הגדרות אלה תואמות את הראיונות שנעשו לפרחי ההוראה שהשתתפו במחקר זה.

אוכלוסיית המחקר

במחקר רואיינו עשרה סטודנטים (שמונה נשים ושני גברים) משלושה מסלולי הכשרה למורים: שבעה מהם בשנה השלישית ללימודיהם ושלושה בשנה השנייה. גיל המראיינים נע בין 21 ל-28. שישה מהסטודנטים לומדים למסלול לחינוך מיוחד, שני סטודנטים במסלול היסודי ושני סטודנטים במסלול העליסודי. לכל המשתתפים היה ניסיון בין שנתיים לשלוש שנים בעבודה מעשית בבתי הספר.

כלי המחקר

עשרה ראיונות עומק שהתמקדו בסוגיות מגוונות של נושא המחקר. אלה הם מוקדי התוכן שהיו בשאלון: א. סימולציה כאמצעי ללמידה; ב. תרומת הסימולציות לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית; ג. תרומת התחקיר לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית ודיון במשובים לסוגיהם.

הליך המחקר

מהלך הסימולציות

במחקר זה השתתף כל סטודנט בסבב אחד של למידה מבוססת סימולציה וצפה בחמישה סבבים של סימולציה.¹ תרחישי ההדמיה עסקו בניהול קונפליקטים לצורך פיתוח מיומנויות תקשורת. התרחישים כללו מידע רקע והוראות לסטודנט המתנסה, לשחקנים ולמנחה, ככתוב בהמשך: הסטודנט התבקש לקרוא מידע כללי כרקע לסיטואציה כדי להתכונן אליה; השחקנים המקצועיים קיבלו הוראות כיצד למלא את תפקידם בסימולציה וטריגרים לקידום התרחיש; והמנחה קיבל את התרחיש המלא שכלל את היעדים ואת המסגרת התאורטית של כישורי התקשורת העיקריים בכל תרחיש. ההדמיה נמשכה 15 עד 20 דקות, ואחריה 45-60 דקות של תחקיר. בשלב התחקיר המתנסה עוסק בלמידה רפלקטיבית, מקבל משובים מכמה זוויות ראייה והדרכה שמתמקדת

1. כדי לעודד למידה פעילה של הסטודנטים הצופים (עמיתים), הם התבקשו לרשום בזמן הצפייה נקודות שיעלו בדיון בעת המשוב שייתנו לסטודנט מייד לאחר הסימולציה.

בלמידה והרחבה של כישורי התקשורת המרכזיים שהתנסה בהם בשלב הסימולציה לצורך הפקת תובנות על תפקודו במהלכה.

איסוף הנתונים

הסטודנטים נבחרו אקראית ממסלולי לימוד למיניהם, מתוך היכרות מוקדמת של החוקרים איתם (כמורים או כמדריכים פדגוגיים). הם התבקשו לתת את הסכמתם בעל פה להשתתפות במחקר לאחר שתוארה לפניהם הסוגיה הנחקרת. הראיונות נעשו במכללה כשבועיים לאחר ההתנסות בסימולציות וארכו כשעה וחצי כל אחד. כל הראיונות הוקלטו ותומללו במדויק. חשוב לציין כי צוות המחקר מודע לבעייתיות בעריכת מחקר מתוך השדה שבו החוקרים והנחקרים מצויים יחדיו (סימון, 2005). עם זאת ידוע כי במחקר איכותני הנחקרים נחשבים שותפים שווים למחקר (דושניק וצברבן יהושע, 2001; Bloom, 1998), וכי יש מעורבות אישית ביניהם. אנו סבורים שבעצם היותנו מורים ומדריכים פדגוגיים, ההיכרות שלנו את הסטודנטים ואת הדרישות העולות מהשטח הופכת את הניתוח הפרשני של הראיונות לרלוונטי ומקושר יותר לשדה המחקר ומתוך כך מעלה את רמת מהימנות הממצאים.

ניתוח פרשני של ראיונות עומק

ניתוח התוכן נשען על "תאוריה מעוגנת בשדה" מתוך שימוש בקידוד צירי (הגדרה מדויקת של קטגוריות), קידוד סלקטיבי (צמצום ואיחוד קטגוריות) וביסוס הייררכיות בין הקטגוריות (שמות התמות, שמות הקטגוריות, שמות תת-קטגוריות ודירוג החשיבות של הקטגוריה) (אילון וצברבן יהושע, 2010; שקדי, 2014). בניתוח הצורני נעשה שימוש באמצעי הערכה לשוניים, כגון חזרות, שימוש בציטוטים, מטפורות ודימויים, בחירת מילים וביטויים, שימוש בגוף ראשון, שני או שלישי, גוף יחיד או רבים, שתיקות, משפטים קטועים ועוד (ליבלר ואחרים, 2010).

ממצאים

מתוך ניתוח הראיונות עלו שתי תמות בזיקה לפיתוח של מיומנויות תקשורת בין-אישית: א. התרומה של הסימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת; ב. התרומה של שלב התחקיר לפיתוח מיומנויות תקשורת.

א. התרומה של הסימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת

הסטודנטים מדווחים על כמה מיומנויות תקשורת שנדרשו ליישם בסימולציה: 1. הבעת אמפתיה ויצירת מרחב בטוח; 2. הכלה; 3. הקשבה ושיקוף; 4. אסרטיביות והצבת גבולות.

1. הבעת אמפתיה ויצירת מרחב בטוח

עומר: ברמה האישית אני לא אוהב לטפל בבעיה על ההתחלה. האדם הוא הוליסטי, ולכן הבעיה היא משהו אחד, צד אחד בו. אז בוא נתחיל במה שלומך [...] ובסוף יש גם איזושהי בעיה שבאנו לדון עליה. ואז זה הרבה יותר נוח.

עומר: בסימולציה מגיע מורה ומגיע תלמיד. בחרתי לשבת דווקא באמצע ביניהם. הקשבתי מאוד, ואז אמרתי בבדיחות הדעת למורה שכעס על התלמיד שיש לתלמיד "הפרעת קצב וריקוד" ולא "הפרעת קשב וריכוז". זה ריכך את הסיטואציה.

לינוי: השחקנית הייתה בטוחה שאני ישר אתחיל לדבר איתה על הנושא של המבחן. היא אמרה לי "הנחת את כל הסיפור בצד, פשוט התחלת לדבר איתי על טקס סוף השנה, ובכזאת נינוחות". זה הרגיע אותה. זה גרם לה להבין שאני לא כועסת עליה ולא שונאת אותה. היא ידעה שזה יעלה באיזושהי שלב בשיחה והיא תצטרך להתמודד...

ענבל: בסיטואציה שצפיתי [בה], התלמידה חיכתה למורה בחדר מורים, ישר היא אמרה לה "השרשרת שלך ממש יפה". היא החמיאה לה, קירבה אותה. היא מאוד הבינה אותה מצד אחד, אבל מצד שני היא לא קיבלה את מה שהיא אמרה.

יפעת: ניסיתי להרגיע אותה, ראיתי שזה לא עובד, אמרתי לה "בואי תשתי מים", אחר כך ישבנו, אז קירבתי את הכיסא, כל פעם אתה מוסיף דברים. היא קמה והסתובבה, ואחר כך ניגשתי אליה עוד פעם. ב־90 אחוז מהסימולציות חייבת להיות אמפתיה.

בקטע הראשון עומר מדווח שהוא נוקט אמצעים כדי ליצור אווירה בטוחה לניהול השיח לפני שהוא ניגש ישר לבעיה. כך גם התנהל בסימולציה כאשר פנה לתלמיד מתוך כבוד להיותו אדם עם חוזקות וחולשות וניסה להתקרב אליו בדרך אנושית ולשאול שאלות "חימום" (מה שלומך, איך היה בהפסקה וכו'). בקטע השני עומר מייצר מרחב בטוח באמצעות הומור בשעה שהוא יושב כמגשר בין התלמיד ובין מורה ותיק ממנו. בציטוט של לינוי, השחקנית מוקירה את בחירתה של לינוי לפתוח את שיחת המשמעת בדרך חיובית ולמעשה להבדיל בין התלמידה ובין המעשה החמור שעשתה. השחקנית מעצימה את בחירתה של לינוי להשהיית תגובתה לאירוע, דבר שיצר מרחב בטוח שבו אפשר לדון באירוע במתינות אף שמדובר בשיחת משמעת. במהלך צפייה בחברתה המתנסה, ענבל מזהה ניסיונות להתקרב לתלמידה מתוך מחמאה ושבירת הקרח, וכן באמצעות הקשבה ורצון להבין את הצד שלה ולהיכנס לנעליה. ניכר כי ענבל מצליחה לזהות את המיומנות של קרבה ואמפתיה ולגלות את ההשפעה החיובית שלה על האדם המקבל יחס אמפתי. שלא כענבל, בניסיונותיה של יפעת להיות אמפתית, היא מתמקדת בעשייה (doing) ובדאגה לצרכים הפיזיים של התלמידה (מציעה מים, יושבת לידה, מקרבת כיסא, ניגשת שוב), במקום להיות שם בשבילה (being) ולתת מענה לצורך הרגשי שלה.

2. הכלה

לעיתים המתנסה נדרש להכיל את ההתקפות של בן השיח:

מתנאל:

בהתחלה האם צעקה עליי [...] אבל אני שמרתי על טון רגוע ולמרות כל הצעקות, תמיד זכרתי את המטרה שאני רוצה להוביל [...] בסופו של דבר זה גרם לטונים לרדת [...] היא אמרה לי "אני מפחדת ממה שיקרה לו [לבנה] שם משהו". היא ממש חדרה ללב שלי ומשם הובלתי אותה למצב שמפלס התוקפנות שלה כלפיי ירד [...] אני חושב שהצלחתי להבין את זה מאמצע הסימולציה.

במקורות היהודיים מתוארת הכלה בפתגם "מַעֲנֵה יָדָי יֵשִׁיב חֶמָה..." (משלי טו, א). ברגע שמתנאל מגלה אמפתיה כלפי מצוקתה של האם ומכיל את התסכול וההתפרצות שלה נוצרות רגיעה והבנה ("חדרה ללב שלי"). מתנאל טוען שהסימולציה גרמה לו להבין בשעת פעולה שהתגוננות נגד האם לא תעזור והוא מאפשר לה לאוורר רגשות ולהשתתף בקבלת ההחלטות על בנה.

3. הקשבה ושיקוף

יפעת ושרון מדווחות שניסו לספק פתרונות מהירים לבעיה ורק אחר כך הבינו שהיה עליהן להמתין, להקשיב, קודם לתת לתלמיד לפרוק את רגשותיו.

שרון:

לפני ההתנסות בסימולציות הקשבה לא נשמעה לי כמיומנות תקשורתית בכלל. אבל עכשיו זה אחד הדברים הכי קשים והכי חשובים [...] קרה לי באחת הסימולציות שכל הזמן רציתי לתת פתרונות [...] ואז [במשוב] השחקנית אמרה לי "לא הייתי צריכה שתתני לי פתרונות, לא הייתי צריכה שתתני לי עצות, הייתי רק צריכה שתשבי ותקשיבי לי. זה היה הפתרון הכי גדול". ושמעתי את זה ופשוט, אמרתי "וואו", כמה חשובה ההקשבה [...] בלי להגיד כלום, פשוט להסתכל לבן אדם בעיניים, לעשות תנועות של הקשבה, להנהיג.

יפעת:

אתה חייב להיות קשוב ורגוע, להיות סבלני ולשמוע מה השני אומר. כי אם זה לא קורה אין עם מי לעבוד [...] זה משהו שלא הייתי ערה לו לפני [...] אני באתי ישר עם "בוא נעשה ככה", ולפי המשוב הבנתי שזה לא היה נכון. פשוט לחכות שהיא תירגע ואחר כך לדבר.

נועה:

הסיטואציה שלי הייתה שהסייעת נשארה בכיתה עם תלמיד והתפתח ביניהם ריב. היא החזיקה אותו חזק והוא קילל אותה, ואני הייתי צריכה להרגיע את הרוחות [...] קודם כול, האני המאמין שלי זה לשאול גם את המבוגר וגם את הילד מה קרה מנקודת המבט שלהם, ואז לנסות שהפתרון יבוא מהם. אני קודם כול מחכה לשמוע בשיחה שמגיעים למשהו שאני מחפשת [...] להקשיב ואז לצאת עם נקודות לפתרון.

שרון מדגישה את הגילוי בדבר כוחה של מיומנות ההקשבה שהתחדד לה בעקבות הסימולציות. אם לפני ההתנסות ההקשבה נחשבה בעיניה מיומנות פסיבית, כעת היא מגלה ממשווב השחקנית שכל מה שהייתה זקוקה לו הוא אוזן קשבת ולא גישה אקטיבית או הצעת פתרונות. ניכר כי יפעת מבינה את חשיבותה של ההקשבה ומאפשרת לצד האחר לפרוק את רגשותיו כשלב מקדים לפני שהיא מגיבה. כמו שרון גם נועה

מדווחת על תרומתה של ההקשבה לשיח. היא מדגישה עד כמה היא אקטיבית ודרכה בזמן ההקשבה כדי למצוא את הטריגר שיביא לידי פתרון שהיא מחפשת.

ענבל:

אמרתי לה: "אני יודעת שלא ישנת בלילה, אני מבינה, אבל את אמרת שכן הספקת לעבור על חלק מהחומר למבחן אז בואי תעשי את החלק שאת כן יודעת". שיקפתי לה את המצב: "אני מבינה שאת בלחץ, אני מבינה שעכשיו את לא זוכרת, אבל אני בטוחה שיש דברים שאת כן יכולה".

שרון:

...קודם כול אתה מקשיב כל כולך לדובר, ואחרי זה אתה משקף את מה שהוא אומר, שואל שאלות על רגש, על עובדות שקרו בשטח. רק אחר כך אתה מעלה את הפתרון, או רומז עליו ונותן לתלמיד להעלות אותו.

ענבל נעזרת במיומנות השיקוף וחוזרת על דברי התלמידה מתוך הבעת אמון בדבריה כדי להוריד את רמות הלחץ שלה סביב המבחן. שרון מבינה שכדי לשקף משהו לאדם חייבים קודם להקשיב לו הקשבה מלאה ולהבין את מצבו הרגשי בהתאם לסיטואציה.

4. אסרטיביות והצבת גבולות

שרון מעידה שרק בזכות ההתנסות בסימולציה היא הפנימה את המשמעות העמוקה של המושג אסרטיביות המנוגדת למה שחשבה, כיוון שאינה מתבטאת כלל בהרמת קול.

שרון:

למרות שאני נשמעת מאוד עדינה, אני יודעת להיות אסרטיבית [...] באחת מהסימולציות הייתי צריכה לגלות אסרטיביות בכל מצבי הקצוץ שהיו [...] אני תמיד חשבתי שהאנשים האסרטיביים הם אלו שצועקים ומרימים את הקול. עכשיו אני מבינה שדווקא אלה השקטים שיודעים להחזיר במבט אחד או במשפט מוחץ – זאת אסרטיביות בעצם.

שני:

בסיטואציה שלי הייתי צריכה להציב גבולות. התלמידה אמרה על עצמה שהיא טיפשה (כי העבירו אותה לכיתה חינוך מיוחד) ואז אמרתי לה "תעצרי כאן, זה לא נכון! אף אחד מהתלמידים שלי לא טיפש וגם לא את!" וזה מקום שידעתי איפה לשים את הגבול, שאמרתי "אין, אין, אין מצב" [...] זה בסדר שהיא מאוד נסערת ובוכה אבל זה לא עוזר לה.

שני מתארת את הסיטואציה שבה היא לא נבהלת מההתפרצות הרגשית של השחקנית ואף שנקטה עד כה יחס אמפתי ומכיל כלפיה, לא הייתה מוכנה לקבל שהתלמידה קוראת לעצמה טיפשה. דווקא במקום הזה, שני הסיטה את הדיון למקום חיובי יותר של העצמה.

ב. התרומה של שלב התחקיר לפיתוח מיומנויות תקשורת

הממצאים מלמדים על התרומה החשובה של התחקיר להפקה ולהפנמה של תובנות מהתהליך. התחקיר מזמן חשיבה רפלקטיבית ולימוד מתוך טעויות לצד הרחבה של זווית הראייה ואוסף התגובות הרבות לפתרון הסיטואציה כפי שאפשר לראות בציטוטים האלה:

שני:

כשאתה בתוך הסיטואציה אתה אומר "זה הדבר היחיד שאני יכול לעשות". אחר כך [במשלב] אז אתה מבין שאולי יש עוד אופציות. המשוב נתן לי מושגים, הגדיר לי פעולות שעשיתי וגם דברים שלא שמתי לב אליהם כמו למשל השיקוף. זה חידד לי על דרכי הוראה ודרכים שבהן צריך לפעול. זה העניין של ההפנמה. לומדים, לומדים, לומדים, לומדים, ובסוף זה נכנס. כן, בדיוק שם [בתחקיר] ממש, זה קורה.

ענבל:

בסיטואציה עצמה [...] ניסיתי להכיל את שתיהן, שזה יותר האופי שלי. הייתי קצת יותר מכילה ולא מספיק אסרטיבית. יכול להיות שהייתי צריכה להגיד לה: "את עכשיו יושבת וזהו". לא לנסות להגיד: "או קיי בואי נמצא עוד פתרון ועוד פתרון". יש שלב שצריך להגיד "זה מה שהחלטתי".

יעלה:

התחקיר היה מאוד הכרחי. הוא היה מאוד עמוק, הוא דרש יכולת להסתכל על המצב באופן אמיתי [...] ואז נתנו כלים להתמודד עם האתגר. זה היה לדעתי מאוד מדויק. מאוד מיוחד.

שני רואה במשוב אמצעי רפלקטיבי שמעלה למודעות את דרך פעולתה (שיקוף). היא אף מפרטת: "נתן מושגים, הגדיר פעולות". נראה כי שני רואה בתחקיר נקודת שיא בהכשרה, שבה כל מה שלמדה עד כה מופנם ונטמע

בה. היא מדגישה זו בשימוש במילים: "לומדים" (4 פעמים ברצף), "בסוף זה נכנס", "ממש זה קורה". ענבל מתארת שבמהלך התחקיר היא מגלה שהיא לא הייתה די אסרטיבית במהלך הסימולציה. בחשיבה רפלקטיבית היא מניחה שאולי הייתה צריכה להציב גבולות בדרך החלטית יותר ומתוך כך להרגיע את המצב הרגשי הטעון ולעזור לתלמידותיה להתמקד במשימתן. מתוך דבריה של יעלה עולה תחושת דיוק, עוצמה ומשמעות שהיא מעניקה למשוב. היא מבטאת את החוויה במילים עוצמתיות ומשתמשת במילים: "עמוק", "מאוד מדויק", "מאוד מיוחד".

1. משוב מנחה

התובנה המרכזית שהעלו הסטודנטים על המנחה הייתה תרומתו בהעלאה למודעות את דרכי פעולותיהם כדי לזהות את המניעים הגלויים והסמויים שהניעו את המתנסה לפעול בדרך כזו או אחרת.

המנחה עוזרת להעלות את הדברים ולראות אותם בצורה אחרת [...] מה הרגשת, מה חשבת, כל הדברים של התת-מודע [...] למשל המנחה אמרה לי שלא הייתי צריכה לתת עצות אלא רק להקשיב. והקשבה זה דבר מאוד מאוד חשוב, זה חצי מהפתרון, ודנו הרבה איך עושים הקשבה ואיך מקשיבים למישהו אחר עם שפת הגוף וכולי. זה היה מאוד מאוד מקצועי זה היה לפי שלבים. היא פירטה לנו את זה 1, 2, 3, ואני משתמשת בזה הרבה גם מול תלמידים וגם מול אנשי צוות.

שרון:

שרון מדגישה בדבריה שהמשוב מבחינתה היה נטו מקצועי ולא רגשי. היא אף מציינת כי משוב המנחה עזר לה להעלות למודעות את דרכי פעולתה. היא משתמשת במילות העצמה: "מאוד מאוד חשוב", "חצי מהפתרון", "מאוד מאוד מקצועי" ועוד.

הייתה מישהי שהזכירה ילד שמרגיש דחוי או משהו כזה, ואז לאט לאט המנחה התחיל לתחקר אותה, הוא פירק לה את כל המסכות והוריד את כל הקליפות, ופתאום בסוף הסימולציה היא ממש פרצה בבכי ואמרה שהיא ממש זיהתה בסיטואציה את עצמה [...] כילדה [...] שחוותה חווית דחייה. זה היה מאוד מאוד עוצמתי. אני חושבת שגם אנחנו בכינו כי זה היה ממש חזק, לא היה אפשר להתעלם מזה [...] וזה היה מאוד חזק...

יעלה:

יעלה לעומת שרון חשפה את הפן הרגשי של המשוב כאשר חוותה בעוצמתיות אירוע שבו המנחה הצליח לגעת בנקודות אישיות של המתנסה כדי להבין מה שהשחקנית הפעילה אצלה וכיצד זה השפיע על קבלת ההחלטות של הסטודנטית בסימולציה.

2. משוב שחקנים

הסטודנטים דנו בחשיבות של משוב השחקנים שמשקף את מחשבותיו ורגשותיו של בן השיח לעומת המיומנות שבחרו הסטודנטים להפעיל במהלך הסימולציה.

משוב השחקנית היה הכי מעניין [...] היא באמת באמת מסבירה מה היא הרגישה, ובאמת היא יכולה להגיד לך "זה כן קידם אותי, זה שכנע אותי", או [לחלופין] "זה ממש הרגיש לי שאת סתם אומרת לי". דווקא במקרים שחשבתי שפעלתי נכון.

ענבל:

היא [השחקנית] באמת נכנסת לתפקיד [...] "וואו, היא באמת שמה לב לכל משפט שאמרנו" [...] היא יכולה לצטט משפט שלם שגרם לה או להיסגר או להיפתח. זה מאוד חשוב כי אני יכולה לחזור אחורה למה שאמרתי ולחשוב מה אני יכולה לשנות או לשמר. התרומה של השחקנית עצומה כי היא באמת בוחנת כל מילה שאנחנו אומרות לה.

מורן:

מתוך דבריה של ענבל על משוב השחקנית ניכר כי החלק הזה בשיחה חשוב ואפקטיבי במיוחד בעיניה ומדגישה זאת במילים "הכי" ו"באמת" פעמים רבות. כשהיא נחשפת לנקודת מבט של השחקנית על ההתנהלות שלה באירוע, היא לומדת אילו מיומנויות תקשורת קידמו את ההתמודדות עם הקונפליקט ואילו עצרו אותה, גם אם חשבה שהן כן אפקטיביות (כמו ניסיון עידוד שנעשה בשלב מוקדם מדי בסיטואציה). דבריה של מורן מחזקים את דעתה של ענבל על חשיבות משוב השחקנית, את רצינותה ואת התובנות שלה, וכן את תרומתן הרבה לשיקוף ולהבנה של המתנסה את הסיטואציה כולה. כמו באירוע של ענבל, גם השחקנית בסימולציה של מורן מצליחה להעלות למודעות את הסיבות להתנהגותה שגרמו לה להיסגר או להיפתח.

3. משוב עמיתים

הסטודנטים משווים רבות בין משוב העמיתים למשובים האחרים בתחקיר ודיווחו על היתרונות האלה:

יפעת: זה שאמרו לי "היית צריכה לתת לה לדבר ורק אחר כך כשהיא נרגעת אז לתת לה עצות", אני לא חושבת שהייתי שמה לב לזה לבד. זה שסטודנטית אחת אמרה את זה ועוד אחת ועוד אחת, זה חיזק אצלי שזו נקודה חשובה [...] זה עורר אותי להסתכל על הסימולציה מזוויות אחרות.

ענבל: דווקא מה שחברות ואמרות זה חשוב לשמוע, והן לוקחות לכל מיני כיוונים שונים [...] נראה לי שהחברות חיזקו אותי יותר. כשזה נעשה באווירה טובה, זה באמת כדי ללמוד. זה לא מרגיש לא נעים.

שרון: המשובים שקיבלתי מהחברות הם הכי אמיתיים ונקודתיים, כי הן מכירות אותי, כי יש להן היכרות אישית עם התכונות אופי שלי, עם איך שאני פועלת, עם המזג. אז לדעתי זה היה הכי הכי אמיתי והכי נקודתי.

עומר: אתה לא מרגיש מותקף, זה מחמם. אתה בטוח שאתה עשית דברים בצורה נכונה, כי היית במודעות עצמית גבוהה. ואז בעקבות המשוב אתה מגלה שיש דברים שמישהו שחושב שעשית לא נכון. לא שמת לב לתנועות גוף שלך, למבע שלך, לאיך התחלת את השיחה, זאת אומרת יכולת להוסיף או לשנות. וזה בעצם לוקח את המודעות ונותן לזה מינוף הרבה יותר גבוה.

יפעת רואה בהמלצות חברותיה "חוכמת ההמונים" באשר למיומנויות התקשורת של הקשבה והשהיית תגובה. ענבל ועומר מציינים את האווירה בעת משוב העמיתים שמאפשרת מרחב בטוח ללמידה גם מטעויות. עוד עומר מציינ שמשווא העמיתים מאפשר מינוף והעצמה וכי העמיתים יכולים להסב את תשומת ליבו לכל פרט בהתנהלותו. גם עבור שרון משוב העמיתים היה חשוב מאוד משום שלדבריה, חברותיה הן אלו שמכירות אותה ואת דרכי פעולתה הכי טוב. היא מחזקת את דבריה בחזרה על מילים המדגישות את החוויה.

דין

המחקר הנוכחי בדק את תרומתה של למידה מבוססת סימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין אישית בקרב פרחי הוראה. להלן התמות והקטגוריות שעלו במחקר, בהתאמה לשאלות המחקר ושלב ההתנסות: א. התרומה של הסימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת; ב. התרומה של שלב התחקיר (לאחר ההתנסות) לפיתוח מיומנויות תקשורת. הממצא שאולי הייתה לו משמעות רבה במחקר הוא האופן שהגדירו הסטודנטים את הסימולציה: "חוויה שלא ניתן להדגים באמצעות קורסים אקדמיים רגילים". כמה מהם דיברו על הכנה ל"יום שאחרי" ועל כך שהסימולציה גרמה להם "לקפוץ למים עמוקים", דבר שאי אפשר להמחיש אותו בלי ההתנסות.

פיתוח מיומנויות תקשורת להתמודדות עם קונפליקטים הוא סוגיה שהעסיקה חוקרי סימולציה מתחום החינוך בארץ (Kasperski & Crispel, 2021; Levin & Flavian, 2020; Yablon et al., 2021). בעוד מרבית המחקרים שנעשו בעולם נגעו להכשרה בתחום הרפואה והסיעוד שבהם התרגול מדיד יותר (Hunag et al., 2017; Najjar et al., 2015), בדיקת ההתקדמות בפיתוח מיומנויות תקשורת בין אישית בתחום ההכשרה להוראה היא תהליך מורכב יותר מכיוון שמדובר במיומנויות "רכות" שהן מופשטות יותר באופיין. הסטודנטים במחקר הנוכחי העידו כי הסימולציה היא רק טריגר לתהליך הלמידה של מיומנויות תקשורת שבא בעקבותיה. התהליך מתחיל בחקר עצמי לשם למידה והרחבה של דרך ההתמודדות האינטואיטיבית לטכניקות נוספות והרחבה של מיומנויות התקשורת שלהם, הפעם במכוון (Dieckmann, 2009; Joyce et al., 2009).

ממצאים מהמחקר הנוכחי תומכים בטענתם של קאופמן ואירלנד (Kaufman & Ireland, 2016), כי למידה מבוססת סימולציה מאפשרת הכנסה של התנסות קלינית למוסד ההכשרה ובאופן הזה מאפשרת לפתח ולאמן כישורי תקשורת בין אישית החיוניים לעבודה המעשית בסביבה מוגנת. ממצאי המחקר הנוכחי מקבלים תמיכה ממחקרם של יבלון ועמיתיו (Yablon et al., 2021) שעמד על כך שהשתתפות בסדנת הסימולציה תרמה לשיפור מיומנויות להתנהלות במצבי קונפליקט בקרב קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת ביקורת.

מיומנות התקשורת הכי נפוצה שעלתה בראיונות הייתה **אמפתיה**. מרבית הסטודנטים נקטו גישה אמפתית כלפי הדמויות בסימולציה ולפני שניגשו לטיפול בבעיה השתמשו בפעולות בלתי פורמליות כדי לאפשר דיאלוג ושיחות

פעולה עם בן השיח. אולם על אף נטייה טבעית לאמפתיה, ניכר הצורך בהדרכה ספציפית, כמו במקרה של יפעת שניגשה לאירוע מתוך גישה אמפתית אך התקשתה ליישם אותה (ראו פרק התרומה של הסימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת). בניסיון לדייק אצל פרחי ההוראה את הגישה האמפתית הסתמכנו על מודל שהציעו וינברגר ובקשי (2014), וכולל שלושה ממדים: א. הבנה אמפתית; ב. מודעות אמפתית; ג. פעולה אמפתית. ממדים אלה מלמדים על המורכבות של המעשה האמפתי מבחינת שלל הכישורים שהוא מחייב. כדי לעורר את **ההבנה האמפתית** של פרחי ההוראה, נבחרו תרחישי סימולציה שמפגישים את הסטודנטים עם אירועים שנדרשת בהם הבנה זו, כמו לדוגמה אירוע שבו סטודנטית נדרשה לתפקד עם תלמיד נסער. בשלב הראשון היא נדרשה לזהות את מצבו הפנימי של תלמיד. בשלב השני, שלב **המודעות האמפתית**, נדרשה הסטודנטית להבין מהם הגורמים הפנימיים המניעים אותו להביע רגשות עזים המלווים בבכי ובסערת רגשות. בשלב השלישי, היה עליה לנקוט **פעולה אמפתית**, כלומר הכלה של רגשותיו הסוערים באמצעות הרגעה, מגע והקשבה.

בחלק מן הסימולציות נדרשו הסטודנטים להכיל את התפרצויות הזעם של הדמויות (השחקנים) ולהשתמש בהשהיית התגובה ובהכלה. במושג הכלה על האדם "להכיל" את האחר על צרכיו וחוויותיו (טימור, 2016), ואכן, בסימולציות שבדק המחקר הנוכחי היו סטודנטים שנדרשו להתעלות על רגשותיהם ולהכיל את התפרצויות הזעם של הדמויות ולהשתמש באיפוק ובדחיית הדחף להגיב באותה עוצמה. לדוגמה אחד הסטודנטים הגיע לתובנה שצריך לאפשר לאימו של תלמיד שכעסה מאוד והרימה את קולה, לאוורר את רגשותיה. הוא נמנע מלהשיב לה באותה מטבע ובחר "להמیس" את התנגדותה באמצעות אמפתיה ו**הכלה**. השהיית הטיפול בבעיה הדגישה לבת שיחו כי הוא אמפתי כלפי מצבה והוא מעוניין למצוא את העמק השווה. הצורך לתרגל מיומנות זו בהכשרת המורים בעזרת הסימולציות נובע בין השאר מהפער הקיימים בשדה החינוך בין הרמה ההצהרתית לרמה המעשית בהבעת אמפתיה והכלה, כמו הבדלים ביצועיים בין שתי המיומנויות. בעוד נושא האמפתיה הפך למוכר ונפוץ בשיח החינוכי על ההכלה, עדיין יש קושי ביישומה (טימור, 2016).

שתי מיומנויות אחרות שעלו מתוך הסימולציות הן **הקשבה ושיקוף**. הצורך לתרגל מיומנות **הקשבה** בקרב פרחי ההוראה חיוני מכיוון שבחינוך המסורתי תפקידו של המורה הוא בעיקר "כמדבר ומוביל" (לסרי, 1998 בתוך בן יוסף, 2009, עמ' 154), ולכן ביסודה היא אינה טבעית לו. "הקשבה אינה רק דבר פסיבי [...] להקשיב פירושו להעניק אנרגיה ממשית המשרתת את האדם הפועל" (לסרי, 1998 בתוך בן יוסף, 2009, עמ' 154). גם במחקר הנוכחי הדגישו הסטודנטים את הגילוי בדבר כוחה של מיומנות ההקשבה לבן השיח כדי להבין טוב יותר את מצבו הרגשי בעת הסיטואציה. לדוגמה אחת הסטודנטיות הבינה כי מתן הפתרון לא חייב להיות החלק החשוב והמרכזי בשיח אלא התהליך. כמה מהסטודנטים מעידים על דריכות בזמן ההקשבה כדי לאתר את הסיבה שתביא לידי פתרון. במהלך ההתנסות ניסו הסטודנטים לפתח הקשבה, גם כאשר הסיטואציות היו מאתגרות, והגיבו במהלך ההקשבה גם על סימני התרגשות בקולו של הדובר או בהבעות פניו וכך הצליחו לקיים שיח יותר רגוע (אגמון-שניר ושמר, 2016). הסטודנטים במחקר הנוכחי רואים ב**שיקוף** מיומנות המסנכרנת את החשיבה של מושא האמפתיה ומסייעת לקשר בין סיבה לתוצאה. במהלך הסימולציות הם הדגישו כמה סוגים של שיקוף, כגון שיקוף רגשות הדמויות שלפניהם, שיקוף התנהגות שלילית או חיובית של הדמויות ושיקוף תחושותיהם האישיות כלפי הסיטואציות (רן ונהרי, 2018).

הסטודנטים עמדו גם על הצורך ב**נקיטת גישה אסרטיביות והצבת גבולות**. סטודנטית אחת העידה שהפנימה את המשמעות העמוקה של המושג אסרטיביות בעניין הימנעות מהרמת הקול והבעת הדברים בנחרצות. הדברים מקבלים חיזוק בדבריהן של רן ונהרי (2018), שלפיהן אסרטיביות באה לידי ביטוי בהבעת דעה בטון ענייני, ברור וחד אך בה בעת קשוב לזולת, כאשר שפת הגוף מקרינה ערנות ונמרצות. סטודנטית אחרת דיווחה על הצבת גבולות ואסרטיביות כלפי תלמידה שכעסה על הכוונה להעבירה לכיתת חינוך מיוחד. בעזרת הצבת גבולות ברורים (לצד אמפתיה ושיקוף), היא סייעה לתלמידה להשלים עם המעבר. ההסבר מעניק תחושת הבנה ויוצר רצף של מקרה-תגובה באירועים. ההבנה מפחיתה את החשש, הבלבול והתסכול (סופר, 2007). הסטודנטית השלישית הבינה את התועלת בנקיטת גישה אסרטיבית דווקא משום שבסימולציה שהתנסתה בה הרגישה שבעזרת הגישה האמפתית לא עלה בידה להרגיע את התלמידות ולאפשר להן להתמקד במבחן. רק בתחקיר שבמהלכו התאפשר למתנסה לבצע ניתוח רפלקטיבי של ההתנסות, היא מבינה שהיה עליה לנסות להפעיל גישה אסרטיבית בהתאמה לסיטואציה.

בשלב התחקיר שלאחר הסימולציה נעשה תהליך למידה מודע המרחיב את מעגל הלמידה מתוך התנסות באמצעות למידה רפלקטיבית של המשתתף וקבלת משובים מכמה זוויות ראייה (Burns, 2015; Dieckmann, 2009; Joyce et al., 2009). מתן משוב טומן בחובו משמעות וכוח לקידום המוטיבציה ללמידה, להרגעת תסכול או אכזבה במצב של אי-הצלחה ולהפקת הערך החיובי והמקדם מהערותיו של נותן המשוב. המשוב הטוב משקף את החוזקות של האדם, מרגיע ומווסת רגשות של תסכול וחוסר אונים ויקטין פגיעה בערך העצמי, בתחושת המסוגלות ובמוטיבציה (ברגול'שקד, 2018). לפיכך פרחי ההוראה הדגישו את תרומתם המשמעותית של כל אחד מסוגי המשוב בתחקיר לתהליך החקירה הפנימית והפקת תובנות: 1. **משוב מנחה** העוזר לסטודנטים לנתח רגשות ומחשבות, להיות מודעים לעצמם בסיטואציה, לזהות ולהרחיב את כישורי התקשורת; 2. **משוב שחקן** המציג את נקודת המבט של האחר כלפי מיומנויות התקשורת שהמתנסה הפעיל בשלבים שונים בהתנסות; 3. **משוב עמיתים** הנתפס כמשוב אותנטי יותר מאשר סוגים אחרים של משוב, כזה שיש לו קשר טוב יותר עם השטח.

הסטודנטים במחקר הנוכחי הדגישו את הממד המקצועי שהמנחה מביא לתהליך הלמידה העוזר לנתח רגשות ומחשבות, להביא לידי מודעות פעולות שנקטו, לזהות ולהרחיב את מיומנות התקשורת הנדונה בסימולציה במתן חוקים ושלבים מובנים שאפשר ליישם בשטח. ממצאים אלו מתיישבים עם מחקרם של הול וטורי (Hall & Tori, 2017) שמדברים על פרקטיקה מיטבית בהנחית סימולציות וטוענים כי אפקטיביות ההנחיה תלויה במידה רבה בעומק הדיון שהמנחה מעורר בתהליך של הפקת התובנות מההתנסות. מחקרים מראים שהשיח החינוכי מושפע מחלקים אישיותיים ולא מודעים של המורה (Korthagen, 2017). התחקיר במובן הזה מאפשר עיבוד רפלקטיבי של החלקים הלא מודעים שהם חיוניים ללמידה ופיתוח של מיומנויות התקשורת הבין-אישית. במחקר הנוכחי יש משמעות רבה לאופן שהשחקנים המקצועיים עזרו לסטודנטים להפיק תובנות על מיומנויות תקשורת שגרמו להם "להיחסם" או "להיפתח" בסימולציה ואף חיזקו החלטות שהסטודנטים קיבלו במהלך ההתנסות, כמו לדוגמה שהיית הטיפול באירוע המשמעת לשלב מאוחר בשיחה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של בל ועמיתיה (Bell et al., 2014), שתיארו את תרומתם של השחקנים המקצועיים בקידום תחושת ריאליזם, בשיתוף נקודת המבט של האחר בהתאם למיומנויות התקשורת שבחרו הסטודנטים להפעיל במהלך הסימולציה, ביצירת עומק רגשי ואלתור תגובות בזמן אמת על פי התפתחות התרחיש בסימולציה. בדומה למחקרם של נאג'ר ועמיתיו (Najjar et al., 2015), גם במחקר הנוכחי דיווחו הסטודנטים כי היכרותם העמוקה עם העמיתים תרמה במידה ניכרת לחידוד תובנות שעלו מהתחקיר. לדבריהם, היכרות זו יצרה אווירה מרגיעה ומקבלת ואפשרה מרחב בטוח ללמידה גם מההערות על טעויות. הדבר נתמך בדברי החוקרים צ'אנג ועמיתיו (Cheng et al., 2017), הרואים במשוב העמיתים יתרונות חברתיים, כגון ביקורת מעמדה שיפוטית פחות המותאמת יותר לשלב ההתפתחות של הסטודנט, שלא כמשוב המנחה שלעיתים נתפס כתאורטי יותר ומעשי פחות. במחקר שהתפרסם לאחרונה תיארו החוקרות לוין ופלביאן (Levin & Flavian, 2020) את התהליך של למידת העמיתים המתרחש בשלב התחקיר. הן מתארות את ההשפעה ההדדית של התחקיר המאפשר למידת עמיתים במובן שגם העמיתים שהתבוננו בהתנסות מהצד הצהירו שהם הפיקו תובנות מעצם הצפייה בהתנסות של המשתתף ומעצם תהליך החקירה הרפלקטיבי שהתנהל בשלב התחקיר.

מגבלות המחקר וכיוונים עתידיים

המחקר הנוכחי בא לענות על חסך שקיים בספרות המקצועית בעניין טיפוח מיומנויות בין-אישיות באמצעות למידה מבוססת סימולציה (Theelen et al., 2019). עם זאת, המגבלה העיקרית של המחקר הייתה שהוא נשען על ראיונות עצמיים בלבד בלי שימוש בכלים אחרים. כחוקרים אנו מבינים שמעקב אחר יישום בשטח של מיומנויות התקשורת שנלמדו בסימולציות, היה מאפשר הבחנות נוספות ומתן תוקף למידע שנאסף מתוך עדויות הסטודנטים. עם זאת, מצאנו תימוכין לכך שראיונות עומק הנשענים על דיווחים עצמיים מספקים הבנה מעמיקה מספקת ומידע הקשרי רב-ערך שיכול לסייע בהסברת ממצאים מגוונים (גאסקל, 2011). לפי סיידמן (Seidman, 2006) עריכת ראיונות למספר מרואיינים מביאה לידי יצירת קשרים בין סיפוריהם באמצעות הצלבת דיווחים של כל המשתתפים, השוואה ביניהם ומציאת נקודות השקה שיתנו תוקף למחקר ויעשירו את הידע של החוקר בסוגיה הנחקרת. עם זאת, סיידמן (Seidman, 2006) מוסיף כי מידתו של התוקף המחקרי תיחשב ראויה רק כאשר ההבנה המשמעותית שהגיעו אליה המרואיינים במהלך הראיון תיחשב כזאת גם בעיני החוקרים. בעניין זה התגלו במחקר הנוכחי דיווחים דומים של המרואיינים ואף ציטוטים זהים כמעט, שהפכו את

הסוגיות האלה לתמות מרכזיות במחקר. לפי שקדי (2014) המתודולוגיה הממוקדת בנחקרים החוקרים מבקשת לראות ולהבין את חוויות הנחקרים מבעד לעיניהם של הנחקרים. המשמעות היא שעל החוקר לתת אמון במה שהנחקרים מספרים לו ולהאמין כי סיפור החוויה שלהם אכן מאפיין את עולמם ואת חוויותיהם (שקדי, 2014, עמ' 122). מחקרי המשך צריכים לעקוב אחר היישום של מיומנויות התקשורת באמצעות תצפיות בשטח לאורך זמן.

רשימת מקורות

אבהב, א' ומלצר-גבע, מ' (2013). החוצה לעולם ופנימה לעצמי: הוראת מחקר איכותני בהכשרה לחינוך. בתוך א' חזן וז' נוטוב (עורכות), **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום** (עמ' 53–77). הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.

אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). **כשירות תרבותית בעבודה קהילתית**. השירות לעבודה קהילתית. איילון, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 359–382). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

בן-יוסף, א' (2009). **מעגלים של קשר: על טיפוח תרבות השיח במוסד חינוכי הומניסטי**. מכון מופ"ת. ברגול-שקד, ע' (2018). הקול / הכול בקשר: יחסי אנוש משמעותיים בקשרי הוראה-למידה כחמצן רגשי ומוטיבציוני למורים ולתלמידים. בתוך נ' אלוני, ק' גוטרמן וצ' שורק (עורכים), **הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי** (עמ' 39–49). הוצאת הקיבוץ המאוחד.

גאסקל, ג' (2011). ראיונות אישיים וקבוצתיים. בתוך מ"ו באואר וג' גאסקל (עורכים), **מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל** (א' פרידלנד, מתרגמת, עמ' 49–68). האוניברסיטה הפתוחה. (המקור פורסם ב-2000) דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותני. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 343–368). דביר.

וינברגר, י' ובקשי, א' (2014). להקשיב, לפעול, לצמוח: מהמרחב הכיתתי למרחב החברתי. **החינוך וסביבו**, 36, 99–102.

טימור, צ' (2016). אמפתיה והכלה: הילכו יחדיו? **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 28, 134–145. לוין, א' ופריי-לנדאו, ר' (2019). הוראה בתנאי מעבדה: חסמים ואפשרויות בשימוש בסימולציה במסגרת הפיתוח המקצועי של מורים: בימת דיון. **ביטאון מכון מופ"ת**, 63, 60–65.

ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21–42). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

סופר, ז' (2007). הצבת גבולות לילדים: מדוע וכיצד. **פסיכולוגיה עברית**. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1428>

סימון, ח' (2005). **הורות והוראה: מחקר נרטיבי של מאפייני ידע אישי ומעשי בתפקודם של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

פז, ד' וסלנט, ע' (2011). **מרכזי סימולציה להכשרת מורים במערכות חינוך: ניתוח ממצאי חיפוש במאגרי מידע בינלאומיים**. מכון מופ"ת.

פריצקר, ד' (2000). **מתכונות כתיבה ככלי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה. קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה**. מכון מופ"ת.

רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2021). **השימוש בסימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים**. מרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת.

רן, ע' ונהרי, ג' (2018). **סל מיומנויות תקשורת לזיהוי בסימולציות בחינוך התוכנית הארצית למרכזי סימולציה**. מכון מופ"ת, סמ"ל סימולציה להוראה ומשרד החינוך.

רן, ע' ודלאל, ס' (2020). **סימולציות בחינוך: נייר עבודה מספר 1: סימולציות מקוונות**. סמ"ל, סימולציה להוראה; משרד החינוך; מכון מופ"ת. <https://did.li/mWuCN>

שקדי, א' (2011). **המשמעות שמאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה**. רמות. Bell, S. K., Pascucci, R., Fancy, K., Coleman, K., Zurakowski, D., & Meyer, E. C. (2014). The educational value of improvisational actors to teach communication and relational skills: Perspectives of

- interprofessional learners, faculty, and actors. *Patient education and counseling*, 96(3), 381–388. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.07.001>
- Bloom, L. R. (1998). *Under the sign of hope: Feminist methodology and narrative interpretation*. State University of New York Press
- Burns, C. L. (2015). Using debriefing and feedback in simulation to improve participant performance: An educator's perspective. *International Journal of Medical Education*, 6, 118–120. <https://doi.org/10.5116/ijme.55fb.3d3a>
- Butvilofsky, S. A., Escamilla, K., Soltero-González, L., & Aragon, L. (2012). Promoting reflective teaching through simulation in a study in Mexico program. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(2), 197–212. <https://doi.org/10.1177/1538192711435561>
- Cheng, A., Grant, V., Huffman, J., Burgess, G., Szyld, D., Robinson, T., & Eppich, W. (2017). Coaching the debriefer: Peer coaching to improve debriefing quality in simulation programs. *Simulation in Healthcare*, 12(5), 319–325. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000232>
- Dieckmann, P. (2009). The use of simulation from different perspectives: A preface. In P. Dieckmann (Ed.), *Using simulations for education, training and research* (pp. 9–17). Pabst.
- Duckworth, M. P., & Mercer, V. (2006). Assertiveness training. In J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (Eds.), *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (pp. 80–92). Springer.
- Gerich, M., & Schmitz, B. (2016). Using simulated parent-teacher talks to assess and improve prospective teachers' counseling competence. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 285–301. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p285>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hall, K., & Tori, K. (2017). Best practice recommendations for debriefing in simulation-based education for Australian undergraduate nursing students: An integrative review. *Clinical Simulation in Nursing*, 13(1), 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.10.006>
- Hanson, J., Walsh, S., Mason, M., Wadsworth, D., Framp, A., & Watson, K. (2020). 'Speaking up for safety': A graded assertiveness intervention for first year nursing students in preparation for clinical placement: Thematic analysis. *Nurse education today*, 84, 104252. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104252>
- Hunag, C. C., Lee, F. Y., Yang, L. Y., Yang, Y. Y., Chen, C. H., Linag, J. F., Cheng, H. M., Huang, C. C., & Hwang, S. J. (2018). Mixed simulation course increases participants' positive stress coping abilities. *Journal of the Chinese Medical Association*, 81(1), 58–63. <https://doi.org/10.1016/j.jcma.2017.07.013>
- Josselson, R., & Lieblich, A. (2001). Narrative research and humanism. In K. J. Schneider, J. F. T. Bugental, & J. Fraser Pierson (Eds.), *The handbook of humanistic psychology: Leading edges in theory, research, and practice* (pp. 275–289). Sage.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (2009). *Models of learning, tools for teaching*. McGraw-Hill Open University Press.
- Kasperski, R., & Crispel, O. (2021). Preservice teachers' perspectives on the contribution of simulation-based learning to the development of communication skills. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2002121>
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60(3), 260–267. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>
- Khasnabis, D., Goldin, S., & Ronfeldt, M. (2018). The practice of partnering: Simulated parent-teacher conferences as a tool for teacher education. *Action in Teacher Education*, 40(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424658>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Levin, O., & Flavian, H. (2020). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>

- Najjar, R. H., Lyman, B., & Miehle, N. (2015). Nursing students' experiences with high-fidelity simulation. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 12(1), 27–35. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2015-0010>
- Rayner, C., & Fluck, A. (2014). Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: a pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 212–227. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.927825>
- Rooney, D., Hopwood, N., Boud, D., & Kelly, M. (2015). The role of simulation in pedagogies of higher education for the health professions: Through a practice-based lens. *Vocations and Learning*, 8(3), 269–285. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9138-z>
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*, 129, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- Yablon, Y. B., Iluz, S., & Hershkowitz, S. (2021). Simulation-based learning for Rabbi-teachers dealing with conflicts in education. *British Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1973371>

תוכנית ייחודית לטיפול הערכה עצמית של תלמידים והעצמתם במסגרת הכשרה להוראה

תקציר

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את הטמעתה של הלמידה בנושא טיפוח הערכה עצמית של תלמידים כחלק מתוכנית ההכשרה להוראה בקרב סטודנטיות, לאחר הפיכתן למורות בפועל. כמו כן בדק המחקר כיצד הן מיישמות למידה זו בעבודת ההוראה שלהן בבתי הספר היסודיים. במהלך המחקר נערכו ראיונות עומק לשלוש סטודנטיות לשעבר, אשר בזמן הראיון הועסקו כמורות בשנתן הראשונה. נוסף על כך נעשה שימוש בתובנות שעלו מתוך יומנים רפלקטיביים שכתבו הסטודנטיות במהלך שלוש שנות הכשרתן ומשיחות שדה שנערכו עם מנהלות בתי הספר ששתיים מהן עובדות בו. מתוך המחקר עלתה הגישה החינוכית שנקטו שלוש הסטודנטיות כשבמרכז העצמה נחושה ומושכלת של תלמידיהן וחיוק ההערכה העצמית שלהם. כמו כן הן העידו על תרומתה של ההכשרה במכללה ליישום גישה זו בעבודת ההוראה בפועל. הממצאים מעידים שנוסף על נקיטת גישה אישית הרואה את צורכי הלומד, הן הרחיבו בעבודתן כמורות את יישום גישת הפרסונליזציה בחינוך, שלמדו עליה בתוכנית ההכשרה במכללה והפכו אותה לתשתית החינוכית של עבודתן. מסקנות אלה מחזקות את חשיבות ההוראה המבוססת מיומנויות חברתיות-רגשיות על פי הדגש המועט המושם על תחום זה בשדה החינוך ובהכשרת מורים והתיעדוף ליישום תוכניות המקדמות תוצאות אקדמיות והישגיות.

מילות מפתח:

הערכה עצמית; פרסונליזציה; אמפתיה בהוראה; מיומנויות רגשיות-חברתיות; הכשרת מורים.

הקדמה

המושג למידה חברתית-רגשית (SEL – Social and Emotional Learning) נפוץ בשנים האחרונות במערכות חינוך ברחבי העולם מתוך ההבנה כי כדי לעמוד בהצלחה בכל המשימות המתגרות שמציע העולם הטכנולוגי הרב-תרבותי במאה העשרים ואחת, לא יהיה אפשר לסמוך על יכולות קוגניטיביות וכישורים אקדמיים בלבד (שפרלינג, 2018; Chernyshenko et al., 2018).

בשנים הרבות שעסקנו כמחנכים פרחי הוראה במכללה לחינוך, שמנו לב לקיום מגוון רב של קורסים אקדמיים הקשורים למיומנויות וכישורי הוראה, ובו בזמן למחסור בהוראת נושאים הנוגעים לטיפול התחום הרגשי של התלמידים. גם בעיון בספרות המחקרית לא מצאנו פירוט על מחקר שתואר תוכנית לימודים בנושא דומה. במחקר של שני והבל (2015) נבדק נושא דומה ונמצא כי יש קורסים על צרכים מיוחדים של תלמידים שנלמדים במסלולי החינוך היסודי והעל-יסודי של המכללה, אך הם אינם שזורים זה בזה במידה מספקת המאפשרת למידה קוהרנטית. לצד מחקר בודד זה מצאנו מחקרים על תוכניות בנושא אמפתיה בהוראה שגעשו בהשתלמויות למורים בפועל ולא לפרחי הוראה (וינברגר ובקשי, 2014; חן, 2010; חן ושרעבינוב, 2014; קריספל ואחרים, 2008).

לפי תדמור (2009), על אף שהמוסריות והאחריות כלפי הזולת הן סיבה מרכזית בעיצוב אישיותו של התלמיד כאדם, תוכניות הכשרת המורים לא מכוונות את הסטודנטים לחיזוק והעמקת תחום זה בקרב תלמידיהם. תדמור מצטט במאמרו את מקסין גרין (Greene, 1978 בתוך תדמור, 2009), וטוען כי מורים משרתים בפועל רק את המטרות המקובלות, כגון הקניית ידע ומיומנויות וערכים מוסכמים בחברה וזאת בשל העימות המתמיד שלהם עם לחצים בית ספריים (תדמור, 2009, עמ' 79).

במהלך העשור האחרון יצאו חוקרים ואנשי חינוך רבים כנגד אובדן "מהות הרוח" בעבודה החינוכית, חיצונית את הצורך בהעצמת הממד הרגשי בחינוך ותמכו בחשיבותן של השתלמויות כגון אלה בקרב ציבור המורים (אלוני, 2008; אלפרט, 2006; בק, 2006; גונן, 2003; הרפז, 2008; שפרלינג, 2018; Clandinin & Connelly, 2000; Hargreaves, 2000; Zembylas, 2005). אנו סבורות שידע חשוב זה צריך להיות חלק בלתי נפרד מתוכניות ההכשרה להוראה ולא להינתן רק בהשתלמויות למורים בפועל. לדעתנו, מסגרת כזו יעילה פחות מכיוון שהיא נעשית בדיעבד, לאחר שהמורים פגשו כבר תלמידים עם קשיים לימודיים, חברתיים ורגשיים ולא היו בידיהם הכלים המתאימים לעבודה עימם. כך נוצר הסיכון שבשל העדר הכשרה מתאימה, לא יהיה יחס אמפתי והוגן מצד המורים כלפי תלמידים בכלל וכלפי תלמידים עם קשיים לימודיים והתנהגותיים בפרט.

כיוון שכך, על רקע תפקידנו כמדריכות פדגוגיות במכללה לחינוך יזמנו תוכנית הוראה בנושא טיפוח הערכה עצמית של תלמידים, הנשענת על חלק מספריו של רוברט ברוקס (ברוקס, 1995; Goldstein & Brooks, 2013) ועל גישת "הפרסונליזציה של הלמידה" (personalized learning). מדובר בגישה חינוכית-מערכתית שלפיה הגישה הבסיסית של הלמידה במערכת החינוך הדוגלת בסטנדרטיזציה, צריכה להשתנות להוראה המותאמת לצורכי התלמיד ומקדמת את למידתו (זלקוביץ וגולדשטיין, 2011; קשת-מאור, 2017).

מטרתו של המחקר הנוכחי היא אפוא להעריך את הטמעתה של תוכנית ארבע-שנתית זו, שבמרכזה טיפוח הערכה עצמית של תלמידים בקרב מורות טירוניות לאחר סיום לימודיהן במכללה.

טיפוח ההערכה העצמית של תלמידים הוא נושא הנלמד במכללתנו בהרחבה בקורס דידקטיקה בשנה א' של ההכשרה להוראה במסלול החינוך היסודי. הלמידה נשענת על מודל יישומי בנושא זה, שהציג הפסיכולוג רוברט ברוקס (1995) בספרו "זרעים של הערכה עצמית". בו בזמן הסטודנטיות מתנסות בפדגוגיה פרטנית - ליווי פרטני של תלמידים הנמשך עד סוף שנה ג של ההכשרה במגוון בתי ספר ובקבוצות גיל. כאן מושם הדגש בטיפוח הערכה עצמית של התלמידים. נוסף על כך הסטודנטיות בשנה ב וג מנהלות יומנים רפלקטיביים ומתעדות בהם סיפורי הוראה המתמקדים בהכלה ובטיפול רגשי של תלמידים, מתוך תיאור יישומם של הכלים שנלמדו בנושא זה בכל שנות ההכשרה. הסטודנטיות מצרפות לסיפורי ההוראה ניתוחים פרשניים מעמיקים, מחשבות, לבטים ורגשות, ששימשו בסיס ידע תאורטי עשיר לתמות העומדות במרכז מחקר זה.

המחקר נעשה בשיטה האיכותנית. כלי המחקר המרכזי היו ראיונות לשלוש סטודנטיות מהמסלול היסודי שהיו בשנת הסטאז' שלהן ועבדו כמורות בבתי הספר. בראיונות נעשה שימוש בשאלונים חצי מובנים העוסקים בבדיקת הסוגיות הרבות של המחקר. כלי עזר נוסף למחקר היה איסוף מידע מתוך יומנים רפלקטיביים שניהלו הסטודנטיות בכל שלוש שנות ההכשרה שלהן להוראה. כלי מחקר שלישי הוא שיחות שדה שנרשמו מתוך דיווחיהן של שתי מנהלות בתי הספר שעבדו בהם כמורות.

מהראיונות עלו שתי תמות עיקריות העומדות במרכז מחקר זה: א. עיצוב תפיסת עולם חינוכית כללית המעמידה במרכז את רווחתו הרגשית של התלמיד והעצמתו; ב. הטמעתן של דרכי ההוראה שנלמדו בתוכנית להכשרה במכללה בנושא טיפוח הערכה עצמית של תלמידים כחלק אינטגרלי מעבודתן בבתי הספר. ממצאי המחקר אישרו כי שלוש הסטודנטיות לשעבר אכן אימצו את תפיסת העולם החינוכית הממוקדת בטיפוח ההערכה העצמית והעצמת הלומד שנחשפו אליה במהלך לימודיהן והטמיעו אותה במידה רבה בדרכי עבודתן בכיתה.

סקירת ספרות

החסר בממד הרגשי במערכת החינוך

ההגות ההומניסטית ליברלית רואה את בית הספר כמקנה גבולות ומשמעת, מפתח תקשורת בין אישית, ערכים, סובלנות ועוד. דפוסים אלה אמורים לטעת בילדים תחושות ביטחון, יציבות ושייכות ולהעמיד לרשותם דרכים למימוש עצמי (אבידן ואחרים, 2005). לעומת זאת החוקרים טוענים כי המסגרת הבית ספרית איננה מסוגלת לספק צרכים אלה בשל המצוקה שהילדים מביאים עימם מחוץ לבית הספר ולא מאפשרת להם לעמוד בסטנדרטים המקובלים. החוקרים סבורים שכדי לעזור לילדים במצוקה, נדרשת פתיחות רגשית שלטענתם אי אפשר ליישמה בבתי הספר (אבידן ואחרים, 2005).

תחושות בדידות, נחיתות, פחד והשפלה, בושה ורגשות אשם הם חלק מזיכרונות בית הספר שהעלו בספרן החוקרות דהן וצדוק (2012), והיו בעברן תלמידות עם הפרעות קשב וריכוז. זיכרונות אלה מחזקים את הטענות הקשות כלפי המערכת הבית ספרית ומצטרפים לתמיכה הרחבה של חוקרי חינוך בנושא זה (אלפרט, 2006; סימון, 2005; Zembylas, 2005; Hargreaves, 2000; Clandinin & Connelly, 2000). גם לטענתן של קפלן ודנינו (2002), המבנה הבית ספרי בולם את התפתחותם של התלמידים ומפחית מכוונות עצמית בלמידה, מעודד את הלומד להיות תלוי במבוגר ומפתח למידה מתוך מוטיבציה חיצונית ותחושת כפייה. לדברי החוקרות, במציאות הבית ספרית העכשווית תלמידים מתמודדים עם תחושות ניכור, הנעה נמוכה מאוד ללמידה, שעמום וחוסר רלוונטיות המביאים לידי אלימות גוברת וחוסר התאמה בינם ובין המערכת החינוכית.

מנגד אין לשכוח שקיימים גם קשיים אובייקטיביים של המערכת החינוכית (רוסנצ'ר וחימוביץ, 2013). לפי החוקרות, דלות המשאבים, התנאים הלא נוחים לעבודה וללמידה ברוב בתי הספר, מספר התלמידים הרב בכל כיתה, הכלת חוק השילוב ללא הכשרה מתאימה של המורות וללא התאמות קוריקולריות, כל אלה ואחרים מונעים גם ממורים שמעוניינים להעניק יחס של דאגה ואכפתיות כלפי תלמידיהם את התנאים לעשות זאת. לכך מתווספים מאפיינים ארגוניים, כגון שכר נמוך, יוקרה נמוכה, הישגים אקדמיים נמוכים, במיוחד בחטיבה העליונה, המקשים על איכות העבודה ורווחתם הנפשית של המורים והתלמידים ומגבירים את תופעת השחיקה בקרב המורים (רוסנצ'ר וחימוביץ, 2013).

למידה חברתית-רגשית

המונח למידה חברתית-רגשית (SEL – Social and Emotional Learning) נשען על מגוון תאוריות וגישות בתחום הרגשי חברתי שהמכנה המשותף לכולן הוא טיפוח יכולות התלמידים לזהות ולנהל רגשות, להביע דאגה ואכפתיות כלפי האחר, להתמיד במערכות יחסים חיוביות ולדעת לקבל החלטות במידה אתית ואחראית. לתהליך זה יש תרומה רבה לקידום הרווחה האישית של תלמידים, לטיפול היחסים הבין אישיים ולקידום תפקודם המסתגל בבית הספר ובחיים הבוגרים, ולפיכך ישנה חשיבות רבה לרכישת מיומנויות אלה בגיל מוקדם (שפרלינג, 2018). היכולת לפתח את כל אלה בקרב תלמידים מתחזקת כאשר מתקיים תהליך מקביל שבו הצוות החינוכי משמש דוגמה אישית בהתנהלות אמפתית כלפי התלמידים וגם מלמד בעצמו מיומנויות חברתיות אלה (Durlak et al., 2011). בקרב מורים שחוו התנסויות בגישת SEL התחזקה תחושת הרווחה הנפשית וזו השפיעה

על נקיטת גישה חיובית יותר כלפי תלמידיהם, העצמתם וקידום האוטונומיה האישית שלהם (Osher et al., 2016).

ארגון CASEL פיתח מודל לקידום יכולות חברתיות-רגשיות בשלוש רמות: רמת התלמיד, רמת הכיתה ובית הספר ורמת הקהילה (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). במחקר הנוכחי הרמה הרלוונטית היא רמת התלמיד והדגש הוא על פיתוח תוכנית להכשרת פרחי הוראה שהמוקד המרכזי שלה הוא טיפוח קשר רגשי בין מורים לתלמידיהם.

חשיבות הטיפול של הערכה עצמית בקרב תלמידים

מיומנות מרכזית בלמידה חברתית-רגשית היא המודעות העצמית וזו כוללת בין השאר הערכה עצמית גבוהה. הערכה עצמית מוגדרת יחס חיובי או שלילי של האדם כלפי עצמו (Allik & Schmitt, 2005). לפי מסלואו (Maslow, 1987), הצורך של האדם לזכות בהערכה עצמית מורכב הן מהצורך שלו להעריך את עצמו כבעל כישרונות והן מהצורך לזכות בהערכה והוקרה של הסובבים אותו. קוליק (2017) מצטטת במאמרה חוקרים הטוענים כי "אנשים שהערכתם העצמית גבוהה, נוטים בדרך כלל להיות מאושרים, בריאים, יצרניים ומצליחים, להתמיד במטלות קשות ולתמוך בזולת במידה רבה יותר לעומת אנשים שהערכתם העצמית נמוכה" (עמ' 29). הגדרה רחבה ומקיפה ביותר להערכה עצמית היא זו של רוברט ברוקס (1995), שלפיה "הערכה עצמית מבוססת על ההרגשות והמחשבות שלנו לגבי תחושת הכשרון והערך שלנו, לגבי היכולת שלנו להשפיע, להיענות ולהתגבר על אתגרים, ללמוד הן מהצלחה והן מכישלון, ולראות את עצמנו ואחרים מתוך כבוד" (עמ' 3).

ברוקס (1995, 2001, 2013) מדגיש את ההשפעה של הערכה עצמית על תפקוד התלמידים במטלות לימודיות ובאתגרי חיים. תלמידים בעלי הערכה עצמית גבוהה זוקפים את ההצלחות שלהם למאמצים שהשקיעו, מעריכים את הישגיהם בדרך מציאותית וחותרים להתקדמות מתמדת, ואילו תלמידים בעלי הערכה עצמית נמוכה מפתחים ניכור כלפי בית הספר ומתקשים לתפקד. תפקיד המורים הוא לחזק את תחושת הבעלות והאחריות של התלמידים על הלמידה שלהם. כדי לעשות זאת על המורים לזהות את התכונות והכישורים הייחודיים של כל תלמיד ולכבד את האינדיווידואליות שלו. מורים שמעריכים כל תלמיד ואפילו תלמידים מאתגרים ומגיבים כלפיהם בחיוב, מחזקים את הערכתם העצמית ותפקודם. ברוקס מדגיש את הקשר בין הערכה עצמית של המורים ליכולתם לקדם אותה אצל תלמידיהם. מורים בעלי הערכה עצמית נמוכה מתמקדים בתכונות השליליות של תלמידיהם מאשר בחיוביות, הם מתלהבים פחות מההוראה והפגיעות שלהם מוליכה לעיתים למאבקי כוח עם התלמידים ובעיקר עם אלו בעלי הערכה העצמית הנמוכה הזקוקים מאוד לקבלה והעצמה (ברוקס, 1995, 2001, 2013).

על בסיס גישתו של ברוקס (1995) על אודות טיפוח הערכה עצמית, נבנתה התוכנית שתוצג בהמשך המאמר המעמידה במרכז ההכשרה את הפיתוח של התפיסה החינוכית של הסטודנטים שבמרכז קידום הערכה עצמית של תלמידיהם.

אמפתיה והכלה בחינוך

לדברי אלוני (2008), מורה איכותי צריך להיות מונחה באמצעות אתוס חינוכי אכפתי המבקש להכיר את עולמו הפנימי של התלמיד, מתוך ניסיון להבין את המצב מנקודת ראותו, ללא שיפוטיות ובהשקפה של ידיעות קודמות. כדי לקדם הבנה מסוג זה, על המורה להתבונן בעין רגישה ובוחנת, להקשיב הקשבה פעילה ובאוזן כרויה ולקיים שיחה פתוחה (אלוני, 2008).

המושג אמפתיה נוגע ליכולת של אדם אחד לזהות ולהבין את עמדתו הרגשית של הזולת ולהגיב כלפיו על בסיס הבנה זו (Davis, 1983). לפי קניאל (2013), משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האיש של האחר, לא מתוך הזדהות והתחברות מלאה אלא מתוך הבנת קשייו ורגשותיו. זאקי, בוגלר ואוצ'סנר (Zaki et al., 2008), טוענים כי אמפתיה היא הדרך שאדם מסוגל להעריך נכונה את רגשות הזולת.

וינברגר ובקשי (2014) מבחינות בשלושה ממדים המרכיבים לטענתן את המושג אמפתיה: א. הבנה אמפתית – היכולת של אדם אחד לזהות מצב פנימי של אדם אחר המעוררת אותו להבין מצב זה מנקודת מבטו של האחר; ב. מודעות אמפתית – היכולת להבחין בבירור בין העצמי לאחר בעת מתן הכרה לאחר ולאופן שהוא מפרש את המציאות; ג. פעולה אמפתית – נטייה התנהגותית שבאה לידי ביטוי בהקשבה מנקודת מוצא של חוסר ידיעה ובחירת פעולה מותאמת למצב הזולת. לטענת החוקרות, שלושה ממדים אלו עומדים על

המורכבות של המעשה האמפתי מבחינת שלל הכישורים שהוא מחייב, והם מסבירים את כוחה של האמפטיה ככלי המעצים את הנותן ואת המקבל כאחד.

מחקרים אחרים הראו שמורים בעלי גישה אמפתית כלפי תלמידיהם מצליחים לתקשר עימם רגשית ומנטלית טוב יותר ואף לעודדם לקשר כזה עם אחרים (Tettegah & Anderson, 2007). לדברי החוקרים מורים כאלה משמשים מודל מוסרי לתלמידים ולמורים עמיתים ויוצרים עימם אינטראקציות חיוביות שתורמות לעלייה באיכות ההוראה והלמידה, לשיפור בהתנהגות ולשיתופיות גבוהה יותר. טימור (2016) טוענת כי יש חשיבות רבה לפיתוח יכולת ביטוי מעשית של אמפטיה והכלה בקרב מורים מכיוון שמדובר בכישורים שיש להם השפעות חברתיות רציניות. האמפטיה קשורה להתפתחות התנהגות מוסרית או להתנהגות אנטי-חברתית באירועים פתולוגיים, בהשוואה אליה ההכלה קשורה לקבלת השונות והחריגות כייחודיות וויתור על יצירת סטנדרטיזציה לכולם.

בפועל יש פער גדול בין הציפייה לאמפטיה ממערכת החינוך ובין המתרחש בשטח משום שמורים רבים אינם רואים בתחום הטיפולי חלק אינטגרלי מעבודתם היומיומית ורוב התלמידים אינם רואים במורה כתובת לקבלת ייעוץ ותמיכה בתחום הרגשי (טל, 2017; Hoffman, 2009). למידה חברתית-רגשית קשורה גם בפסיכולוגיה הממוקדת בלומד, שבמרכז יצירת תנאי למידה התומכים בצרכים שלו (שפרלינג, 2018), ובכך משקפת את גישת הפרסונליזציה של ההוראה.

גישת הפרסונליזציה בהוראה

הגישה המנסה להביא לצמצום פער זה, היא גישת הפרסונליזציה בהוראה הנשענת על התפיסה ההומניסטית ועוסקת במכלול הצרכים בהתפתחות הלומד. לפי אלוני ואחרים (2018), גישה זו שמה לה למטרה לקדם את הלומד בשלושה היבטים בו בזמן:

א. ההיבט הלימודי המדגיש את הצורך בהוראה מותאמת המאפשרת לכל תלמיד להתמודד בהצלחה עם האתגרים הלימודיים. התאמה זו נדרשת הן בשביל התלמידים המתקשים כדי שיגיעו להישגים הנדרשים באופן למידה ייחודי ומותאם להם והן לתלמידים שבעבורם ערוץ הלמידה הרגיל לא מאתגר ומותאם להם ערוצי לימוד ייחודיים.

ב. ההיבט הרגשי שמושם בו דגש על התפתחות אישית של כל ילד. לשם כך מתנהלת הוראה בעלת אופי של חניכה שבאמצעותה מתוכננות התנסויות חשובות הנענות לצרכים הייחודיים של הלומד ומסייעות לחיזוק תחושת הערך העצמי, המסוגלות והמימוש העצמי.

ג. ההיבט הקהילתי – הצורך בהשתייכות קהילתית ובטיפול אדם התורם לחברה.

לגישת הפרסונליזציה בהוראה יש ביטויים פרקטיים הבאים לידי ביטוי בהנחיה וחניכה של תלמידים באופן המעודד מצוינות אישית, אהבת למידה והגעה למומחיות גבוהה. הלומד נמצא במרכז ותוכנית ההוראה-למידה מותאמת אליו מבחינת קצב הלמידה, ההתאמה להתפתחותו, לרקע שלו, ליכולותיו, לתחומי העניין ולמאפיינים ייחודיים נוספים שלו (Adams Becker et al., 2016).

אלוני (2018) מציין שפרסונליזציה בהוראה מונעת מ"נדיבות חינוכית". זו לדבריו, "איכות מחנכת" הבנויה על אהבת האדם. מורים שניחנו באיכות זו מבקשים להצמיח את הלומדים ומעצימים אותם באמצעות זימון התנסויות המטפחות חירות אישית בלמידה, אותנטיות, מעורבות חברתית והגשמה עצמית. מחנכים המממשים את המהות של גישה זו מגלים אכפתיות כלפי תלמידיהם ומתרגשים מכל התקדמות שלהם לקראת מימוש העצמי. לפי אלוני (2018), הפרסונליות במהותה היא דיאלוגית והקשר הזה מאפשר לאדם להנכיח את אישיותו ולפתח את יכולותיו האנושיות.

שיח דיאלוגי נמצא בבסיס של הוראה-למידה טובה. הוא מפתח אמון הדדי בין המורה לתלמידים בשל קרבה רגשית והתעניינות כנה ומתמדת בהם. כמו כן הוא מעצים את תחושת המסוגלות, תחושת האוטונומיה והשייכות שלהם לקבוצה. מתן מענה לשלושת הצרכים האלה מחזק את הפניות הרגשית והנפשית ללמידה ולהתפתחות אישית (סוזין-דוידוב והרפז, 2013). מורה דיאלוגי מכוון לאתר צרכים וציפיות של התלמיד מתוך אמון וביטחון שלו ביכולת התלמיד לזהותם ולהציע דרכי התקדמות. הליווי של המורה רגיש וקשוב ומסייע לתלמיד למקד את המקום שהוא נמצא בו, ליצור איתו תנועה קדימה ולסייע לו להשגת היעדים (סוזין-דוידוב והרפז, 2013; שאול, 2011).

לפי שאול (2011), אחת הדרכים לחיזוק הדיאלוג בין המורה לתלמיד היא באמצעות שיחה אישית. שיחה המכוונת להקשבה והעצמת התלמיד שבנויה על חמישה עקרונות: 1. עקרון הסימולטניות – השאלה והשינוי שזורים זה בזה, שאלה שמזמינה את התלמיד לאתר את הכוחות שבו ומוליכה אותו לתנועה של עשייה; 2. העיקרון הפואטי – הקשבה לכל הפרשנויות של התלמיד על עצמו ואיתור פרשנויות המייצרות אנרגיה וכיוונים להתפתחות; 3. עקרון החיזוי – מיקוד השיחה באיתור הצלחות המביא לידי מציאת הצלחות; 4. עקרון החיוביות – שאלת שאלות חיוביות מעוררת התלהבות ואמונה בכוחות; 5. עקרון האקטיביות ומיקוד השליטה הפנימי – עידוד של התלמיד לקבל אחריות על מעשיו, וכך לחזק את תחושת השליטה שלו ואת יכולתו להבנות דרכי התקדמות אקטיביות כנגד המשימות (שאול, 2011). תרומת הדיאלוג רבה גם למורים. הצלחתם ביצירת דיאלוג עם תלמידיהם מגבירה את תחושת הסיפוק המקצועי, תורמת לתחושת המשמעות שלהם ומעלה את הדימוי המקצועי. היא מצמצמת את בעיות המשמעת כיוון שנוצר קשר בעל משמעות עם התלמידים וגם מחזקת את הקשרים החברתיים והמקצועיים בין המורים משום ששפה זו מוטמעת בזמן גם בין חברי הצוות (שאול, 2011).

המודל לטיפול רגשי של תלמידים לפי רוברט ברוקס (1995)

כאמור, המודל שהסתמכנו עליו במחקר הנוכחי נמצא בספר "זרעים של הערכה עצמית" (ברוקס, 1995). ד"ר רוברט ברוקס הוא פסיכולוג שהתמחה בעבודה עם ילדים ומתבגרים עם הפרעות למידה. במהלך הטיפול בהם הוא גילה כי רובם חווים תחושות של ערך עצמי נמוך וחוסר מסוגלות. בלא מפתיע, תחושה של חוסר תקווה זו שימשה מכשול עיקרי להצלחתם בעתיד. לטענתו, ברגע שהילד לא רואה תקווה לעתיד טוב יותר הוא צפוי לאמץ לעצמו דפוסי התמודדות תבוסתניים, כגון הפסקה או הימנעות ממילוי משימות, להאשים אחרים בקושי שלו, או להפוך לליצן הכיתה או לבריון (ברוקס, 1995).

גולדשטיין וברוקס (Goldstein & Brooks, 2013) מוסיפים לקשיים אלה גם את הטענה שבשנים האחרונות הילדים מתמודדים עם לחצים רבים מאוד, מהאתגרים היומיומיים של חיים ועד לנסיבות חיים קשות, כמו עוני, ניצול וטרואמה. לדבריהם, אחד מהקריטריונים המרכזיים שעוזרים לצלוח אתגרים אלה הוא היכולת ללמוד להתמודד עם לחץ, לסבול קשיים ולשגשג למרות מצוקה. במושג 'לפתח חוסן' – הכוונה ליכולת להתמודד ולהתגבר על הקשיים של החיים – ולטענת החוקרים אפשר לטפח אותו בקרב הצעירים. בספרו הוא מרחיב על פיתוח חוסן בילדים שיאפשר להם להתמודד עם לחצים ולהסתגל בחיוב לחיים בוגרים.

רוברט ברוקס פיתח על סמך סיטואציות אמיתיות מחיי בית הספר שחוות מניסיונו המקצועי, תשע אסטרטגיות שיכולות לסייע למורים לטפח הערכה עצמית בקרב תלמידיהם. הוא מגדיר הערכה עצמית לא רק במובן של "הערכת השווי שלי וחשיבותי", אלא גם ב"היותי אחראי לעצמי וכלפי אחרים" (ברוקס, 1995, עמ' 3).

האסטרטגיות הן:

1. אמפתיה – מוגדרת ראיית העולם מבעד לעיני הזולת ומטרתה להעלות את המודעות שלנו לעולמם הפנימי של הילדים ומתוך כך לנסות להבין מה משפיע על תפיסתם את עצמם ואת הזולת.
2. איתור איי יכולת – לכל אדם יש לפחות "אי אחד של כישרון" שבו הוא יכול להתגאות ועל המורים להיות יצירתיים ורגישים דיים כדי לאתר את "האיים" ולהשתמש בהם שימוש נכון.
3. קבלת סיכונים ושינוי תסריטים שליליים – הפיכת כוונות שליליות של תלמידים וניצול ההזדמנות להפוך אותן לחיוביות ומתוך כך לעודד את הילדים להיות אחראים יותר על מעשיהם.
4. יצירת מרחב פסיכולוגי – ליצור מרחב המגלם בו את אופי התלמידים ומתוך כך לאפשר אזור שבו התלמידים חשים ביטחון ושייכות.
5. עידוד והימנעות מגירעון בשבחים – על המורים למצוא דרכים מקוריות לעודד את תלמידיהם דווקא כאשר אינם מצפים לכך. אלה בולטים בעוצמתם יותר מאלו הניתנים כצפוי ולעיתים קרובות.
6. פיתוח אחריות ותרומה – תחושת האחריות למה שקורה בחיינו היא המרכיב הבסיסי של הערכה עצמית. לכן על המורה לספק לתלמידיו הזדמנויות רבות לקבל אחריות ולתרום לבית הספר. דבר זה יחזק אצל הילד את ההרגשה שיש לו מה לתרום ולהציע לבית הספר.
7. לימוד משגיאות וכישלונות – ילדים פוחדים מאוד מההשפלה שבעשיית שגיאות ודבר זה מונע בעדם לקחת סיכונים ולהיענות לאתגרים הרבים שבלימודיהם. על מורה להציג לפני הילד דרכים מגוונות שיוכל להתמודד בהן עם שגיאות וכישלונות.

8. מתן יכולות בחירה – הרציונל הוא שכאשר אנו מספקים לילד יכולות בחירה הוא חש שיש לו יותר שליטה בנעשה וכך הוא יגלה פחות התנגדויות.
 9. מתן הזדמנויות לפתרון בעיות ולקבלת החלטות – נדרשת חשיבה מורכבת, כגון איתור הבעיה, בחירת אופציות לפתרונה, השפעה של כל אופציה ולמידה מהתוצאות ומתוך כך מטפחת הערכה עצמית ודימוי עצמי גבוה.
- לטענת ברוקס (1995), אסטרטגיות אלה מציבות את תפקידו של המורה במקום בולט בעיצוב חייו של התלמיד. "אסטרטגיות ההערכה העצמית [...] צריכות ללכת יד ביד עם החומר שאתה מלמד. השימוש בהן יביא בסופו של דבר לסביבה כיתתית מלהיבה יותר שבה ההנעה והסיפוק של תלמידך יתגברו" (ברוקס, 1995, עמ' 85).

ההקשר המחקרי

פירוט תוכנית ארבע-שנתית לטיפוח רגשי והעצמתם של תלמידים

רציונל התוכנית

תלמידים בבית ספר יסודי נמצאים בשלב התפתחותי שבו ישנה צמיחה של כלל הכוחות הפנימיים החינניים ללמידה. תחושת הערכה עצמית היא "המנוע" ללמידה, ולכן מפגש עם מחנכים בעלי מודעות רגשית גבוהה הוא הכרחי להתפתחות האישית הכוללת של כל ילד. כאמור, בבדיקה שערכנו לא מצאנו עדות מחקרית לתוכניות בנושא רגשי במכללות להכשרת מורים בארץ למעט כאלה שנועדו לפיתוח ידע מקצועי של מורים בפועל. מכאן נבע הצורך למלא חסר זה באמצעות פיתוח תוכנית ארבע-שנתית שמטרתה העלאת מודעות לחשיבות טיפוח הערכה עצמית של תלמידים ומתן כלים לסטודנטים להוראה לחינוך היסודי.

מטרות התוכנית

- גיבוש תפיסת עולם חינוכית – זהות מקצועית של הסטודנטית הנשענת על שלושה מרכיבים:
- א. טיפוח הערכה עצמית של תלמידים – מסתמך על התאוריה של ברוקס שמפורטת לעיל.
 - ב. היענות לשונות של התלמידים בכיתה והעצמתם – באה לידי ביטוי בשני רכיבים יישומיים: ליווי פרטני וקבוצתי של תלמידים בהתנסות המעשית וכתביית יומנים רפלקטיביים.

מסגרת התוכנית

לימוד התוכנית בא לידי ביטוי בקורסי דידקטיקה וחינוך בעלי זיקה להתנסות המעשית. החל משנה א' הסטודנטיות מלוות תלמיד ליווי פרטני מחוץ לכיתה. במהלך המפגשים הן מתנסות ביישום האסטרטגיות הנ"ל ובעיקר מאתרות איי יכולת של התלמיד ומשלבות אותן כדרכים לקידומו בתחומים שהוא מתקשה בהם. בשנה ב' הסטודנטיות לומדות לכתוב תוכנית תח"י (תוכנית חינוכית יחידנית) המיועדת לקידום לימודי בתחום ממוקד. גם בתוכנית זו הן מפרטות את תחומי החוזק הכלליים של התלמיד ומשלבות פעילויות הנותנות מענה לחוזקותיו. בשנה ג' הסטודנטיות לומדות בקורס "פדגוגיה פרטנית", העוסק בסוגיית ההכלה של תלמידים ובהטמעת גישת הפרסונליזציה בהוראה (קשת-מאור, 2017; Gleason & Gerzon, 2014). הן לומדות ומיישמות בהתנסות המעשית דרכי הוראה המכירות בשונות בין התלמידים ומותאמות לייחודיות לחוזקות ולהעדפות של כל תלמיד. החל משנה ב' הסטודנטיות מנהלות יומנים רפלקטיביים שבהם הן כותבות סיפורי הוראה שחוו בזמן התנסות המעשית ומנסחות עקרונות המנחים אותן בעשייתן החינוכית. יומנים אלו הם כלי חשוב לעבודה החינוכית המסייע מאוד בפיתוח אישי ומקצועי שלהן באמצעות הגברת המודעות העצמית, המשגת העקרונות והערכים המנחים וכפועל יוצא הבנייה שיטתית של גישה אמפתית בהוראה המקדמת את ההערכה העצמית של תלמידים.

להלן פירוט התוכנית לפי שנים:

שנה	שם הקורס	תכנים
א	דידקטיקה	זהות אישית ומקצועית כסטודנטית וכמורה הוראת תוכנית "זרעים של הערכה עצמית" – הערכה עצמית וחשיבותה בהערכה ללמידה, אסטרטגיות לטיפול הערכה עצמית בכיתה. נעשה באמצעות עבודה בשני מעגלים: האישי והמקצועי (ליווי פרטני של תלמיד).
ב	תהליכי הוראה ולמידה	חינוך כיתה בבית ספר יסודי כתיבת יומן רפלקטיבי בבלוג אישי – סיפורי הוראה משמעותיים המשקפים למידה והתפתחות של תלמידים ושל הסטודנטית כמורה. כתיבת תמצית של עיקרי התפיסה החינוכית האישית. ליווי פרטני של תלמיד: איסוף מידע ובניית תוכנית חינוכית יחידנית המשלבת את תחומי החוזק של התלמיד.
ג	פדגוגיה פרטנית – היענות לשונות בכיתה	היענות לשונות בין התלמידים כתיבת יומן רפלקטיבי בדגש על סיפורים המתארים היענות לשונות וניסוח תפיסת עולם חינוכית. תכנון והוראה דיפרנציאלית לקבוצת תלמידים: - מיפוי אינטליגנציות לפי גרדנר (Gardner, 1983). - קידום לימודי וחיזוק תחושת מסוגלות. - הוראה דיפרנציאלית בכיתה המלאה. - קשר עם משפחת התלמיד.
ד	הכיתה כקהילה חברתית	טיפול ביטחון חברתי של תלמידים כתיבת סיפורים המתארים התמודדות מקצועית עם קשיים חברתיים של תלמידים בכיתה. ניסוח עקרונות חינוכיים אישיים לגבי פיתוח ביטחון חברתי של תלמידים וטיפול הכיתה כקהילה חברתית.

שיטה

המחקר הנוכחי הסתמך על פרדיגמת מחקר איכותנית.

מטרת המחקר

בדיקת הטמעתה של תוכנית לעיצוב זהות המחנכת כמחזקת הערכה עצמית של תלמידה וכמתאימה את ההוראה לצרכיהם הלימודיים והרגשיים. המחקר בדק כיצד באה לידי ביטוי הטמעה זו בקרב סטודנטיות להוראה בתקופת לימודיהן ובעבודתן בכיתה לאחר הפיכתן למורות בפועל.

שאלות המחקר

- האם וכיצד מיישמות מורות בשנתן הראשונה בהוראה את התוכנית לטיפול ההערכה העצמית של תלמידים, אשר נלמדה במסגרת ההכשרה במכללה?
- כיצד מתבטאת התפתחות התפיסה של המורות כלפי טיפוח ההערכה העצמית של תלמידים ביומנים רפלקטיביים שכתבו במהלך לימודיהן כפרחי הוראה?

כלי המחקר

המחקר נשען על שלושה כלי מחקר:

- שלושה ראיונות על סמך שאלון עומק על סוגיות בנושא המחקר. ראיון זה מסתמך על שאלות מוכנות מראש כאשר באותו הזמן המראיין מכין שאלות הרחבה נוספות לצורך התאמה למידע אחר שיעלה המראיין או עד שהתשובות יובהרו עד תום.

2. שלושה יומנים רפלקטיביים שכתבו הסטודנטיות במהלך שלוש שנות לימודיהן – משנה א עד שנה ג. מטרתם של כתיבת יומנים אלה וניתוח שיטתי ומושכל של מצבי הוראה ומערכי שיעור שנכתבו בהם היא קבלת תובנות חדשות המאפשרות למורה לרדת לשורשם של הדברים ולא לפעול מתוך תחושה פנימית, וכן לצפות את הצעדים הבאים שלה. ככלי מחקר הוא מאפשר לחוקר להבין את דרכי פעולתה של המורה בזמן התרחשותם.
3. שתי שיחות שדה עם מנהלות בתי הספר שבהם שתיים מהן מועסקות כיום.

אוכלוסיית המחקר

במחקר חמש משתתפות – שלוש מורות טירוניות ושתי מנהלות בית ספר:

שלוש מורות טירוניות – אסנת, נוי ורעות (שמות בדויים) – שסיימו את לימודיהן במסלול היסודי במכללה חודשים מספר לפני הריאיון ובזמן קיומו שימשו מורות בפועל בשנת עבודתן הראשונה בשלושה בתי הספר אחרים. אסנת, מורה לאנגלית בבית ספר יסודי; נוי, מחנכת כיתה ז' באולפנית; ורעות, מחנכת בבית ספר יסודי. שלוש המרואיינות, נשים בשנות העשרים לחייהן, נשואות ואימהות לתינוקות. שתיים מהן בעלות זהות דתית לאומית, השלישית בעלת תשובה, חרדית.

הבחירה בשלוש המרואיינות האלה נבעה מכמה סיבות:

- א. הדיווחים ביומנים הרפלקטיביים של שלושתן הרשימו אותנו מבחינת הרהיטות ועומק הניתוחים ובעזרתם קיבלנו מידע אותנטי על הסוגיה הנחקרת.
- ב. הקשר המהודק שלנו עם הסטודנטיות בתום ההכשרה ולאחריה סייע לנו לאסוף מידע על הצלחתן כמורות ולבדוק האם הן משלבות בה את האלמנטים של חיזוק תחושת המסוגלות. נוסף על כך הקשר עימן הקל עלינו להגיע למנהלות שלהן כדי לשוחח על תפיסתן החינוכית ממבט עיניהן.
- ג. כדי לקבל מידע מגוון כמה שיותר בחרנו מרואיינות המלמדות תחומי ידע רבים, בגילים מגוונים ובבתי ספר אחרים.

שתי מנהלות בתי ספר – רינה ומיכל (שמות בדויים). רינה, המנהלת של רעות, מנהלת בית ספר יסודי ממלכתי דתי, היא מנהלת ותיקה ומשמשת מאמנת אישית (מנטורית) למורים. מיכל, המנהלת של נוי, מנהלת תיכון דתי לבנות, צעירה יותר מרינה ומגיעה מרקע של הוראה בבתי ספר ברוח דמוקרטית.

מהלך המחקר

אחת החוקרות בחרה את שלוש הסטודנטיות על רקע היכרות מוקדמת שלה איתן כמרצה וכרכזת המסלול היסודי במכללה. הן הוזמנו להתראיין בשיחת טלפון לאחר שקיבלו מידע ראשוני על נושא המחקר ונתנו את הסכמתן לכך. לפני הריאיון הן קיבלו הבטחה כי פרטיותן תישמר. שמות המרואיינות במחקר בדויים. הראיונות התקיימו במכללה וארכו כשעה וחצי כל אחד.

השיחות עם שתי המנהלות התקיימו בטלפון וארכו כשעה. במהלך הריאיון נשאלו המנהלות על תפיסתן החינוכית של המורות הטירוניות מנקודת מבטן כמנהלות, כגון כיצד בא לידי ביטוי היחס האישי של המורה כלפי התלמידים הן במישור הרגשי והן במישור הפדגוגי, מהן דרכי ההוראה הייחודיות שלהן ובאלו דרכי הערכה השתמשו ועוד. ניתוח תמלול השיחות הטלפוניות שימש טריאנגולציה למסקנות ולתובנות שהועלו בראיונות וביומנים.

שיטת ניתוח הממצאים

ניתוח הממצאים במחקר נשענה במידה חלקית על המודל של ליבליך ואחרים (2010), המציע קריאת טקסט וניתוחו בארבע דרכים. שתיים מהן היו רלוונטיות למחקר זה: א. גישת התוכן לניתוח חלקי הסיפור; ב. הגישה צורנית לניתוח חלקים (ליבליך ואחרים, 2010, עמ' 22). בניתוח התוכן נעזרנו בשיטת השלבים של איילון וצבר בן יהושע (2010) באמצעות שימוש ב"קידוד הצירי" וב"קידוד המוכוון" לצורך בחירה ודיוק הקטגוריות שהניבו הראיונות (איילון וצבר בן יהושע, 2010, עמ' 370; שקדי, 2003). עוד שלב שאימצנו חלקית הוא יצירת מדרג בין הקטגוריות שעזר לנו מאוד בגיבוש ההבניה של התאוריה. בניתוח הצורני עסקנו באמצעים לשוניים, מבניים ורטוריים בטקסט, כגון חזרות, שימוש בציטוטים, מטפורות ודימויים, בחירת מילים וביטויים, שימוש בכינויי גוף ועוד (ליבליך ואחרים, 2010, עמ' 35; קופפרברג וגילת, 2002; Mahlios et al., 2010).

ממצאים

מתוך שלושת הראיונות של הסטודנטיות לשעבר עלו שתי תמות עיקריות: א. תפיסת עולם חינוכית המעמידה במרכז את הממד הרגשי וטיפול ההערכה העצמית של התלמיד; ב. תרומתה של ההכשרה במכללה ליישום תפיסה זו בעבודת ההוראה בפועל. שתי תמות אלה שימשו בסיס לניתוח ולפרשנות של המשמעויות העמוקות מאחוריהן. תהליכי ההצלבה בין התמות בכל אחד מהראיונות נתנו תוקף לסוגיות החשובות בנושא הנחקר והביאו לידי הפקת תובנות עמוקות על אודותיהן.

א. תפיסת עולם חינוכית המעמידה במרכז את הממד הרגשי וטיפול ההערכה העצמית של התלמיד

אמונה ביכולת של תלמידים וקידום לימודי מותאם אישית

תמה מרכזית שעלתה בכל הדיווחים הייתה גישה של העצמה אישית של תלמידים הנשענת על תכונות אופי בסיסיות של רגישות אנושית, אמפתיה ואכפתיות של המרואיינות כמורות.

אסנת: האוכלוסייה שאני עובדת איתה היא קצת מאתגרת [...] יותר בעיות רגשיות [...] זה מה שחיפשתי. ועכשיו כשאני עובדת בזה זה גם אתגר ענקי ממש ממש קשה אבל זה גם ממש ממש מספק וממש כיף [...] אני יושבת ומסבירה להם הכול מההתחלה. אם זה לחזור על אותיות ניקוד ואם זה לחזור על מה זה בכלל Verb אז אנחנו נחזור על זה והכול בסדר.

אסנת שמה דגש באתגר לטפל בילדים עם קשיים לימודיים ורגשיים. היא מדגישה את עוצמת הסיפוק באמצעות חזרה על המילה "ממש" כמה פעמים. אסנת שוללת את הדרך של חוסר סבלנות או חוסר נכונות מצידה לחזור ולהסביר לתלמידים את החומר. את המילה לחזור (על החומר) היא מזכירה שלוש פעמים במשפט אחד. הדבר משקף את הנחישות, המסירות, העקשנות והנאמנות כלפי התלמידים וקידומם.

נויה: (אמרתי לעצמי) תתמקדי בכל אחת, תחשבי איפה את מעצימה אותה בתוך הכיתה כדי שהיא תרגיש רצויה פה ושהיא תרגיש שהיא רוצה להיות פה [...] הן (הקולגות בבית הספר) ראו את הציונים והן היו בהלם [...]. אמרו לי על אחת התלמידות - אנחנו רוצות להגיש אותה לשאלון בגרות 07. אצלי היא קיבלה 90 ו-98. אין לי ספק שילד נבנה כשהוא עם ביטחון וכשהוא מתנסה, ואין לי ספק אני חיה את זה עכשיו באמת באמת, שכשאת מעצימה אותו הוא יצליח. הוא יצליח!

בקטע משתקף אפקט פיגמליון שבו האמונה של נוייה והציפייה שלה להצליח לקדם את התלמידות גרמו לה להשקיע הן בפן הרגשי והן בפן הלימודי של כל אחת. הדוגמאות ממחישות איזו השפעה יש לאמון של מורה ביכולות של תלמידיו ועד כמה הוא קריטי לתלמיד. בקטע ניכרת חזרתיות על מילים נחרצות המדגישות את השקפת עולמה החינוכית באשר לחשיבות טיפוח הערכה עצמית של התלמיד כגורם ישיר להצלחה לימודית. מיכל, המנהלת של נוייה, קולטת היטב את האיכויות הרגשיות שלה. היא מביאה תימוכין לדברים שעולים גם מהריאיון עם נוייה.

מיכל: נוייה מאוד מאוד דיאלוגית. מאוד דיאלוגית ועמוקה [...] יש משהו פשוט באישיות שלה שהוא תרומי. יש לה משהו גבוה מאוד ועמוק מאוד באישיות שלה עצמה [...] והמפגש של אישיות כל כך גבוהה עם עולם החינוך הוא פשוט בדרך כלל מיילד, מייצר קסם.

לדברי המנהלת, נוייה מביאה באישיותה תכונות יסוד של דיאלוגיות ועומק שהיא מגדירה "תרומיות".² גישה דיאלוגית עוסקת בכבוד ובשוויוניות לאדם באשר הוא אדם ובכך מתחברת לערכים שבבסיס גישת הפרסונליזציה בלמידה. תמיכה לדברים מצאנו אצל אלוני (2018), שלפיו הפרסונליות במהותה היא דיאלוגית והקשר הזה מאפשר לאדם להנכיח את אישיותו ולפתח את יכולותיו האנושיות. המנהלת משתמשת במטפורה

1. שאלון מותאם לתלמידים עם לקויות למידה.

2. לפי האקדמיה ללשון העברית פירוש המילה "תרומי" הוא מובחר, נעלה.

"מיילד", כשהכוונה היא בעצם לברוא אדם חדש. לדבריה, מורה הנוקטת גישה זו נותנת מקום לילד להביא את תכונותיו הייחודיות ובכך היא גורמת לו לגלות עצמו מחדש.

מיכל:

יש לה את שניהם – מאפיין פדגוגי ומאפיין חינוכי. המאפיין החינוכי הוא שהיא מאוד מאמינה בתהליך ובדיאלוג ויש לה אוזניים גדולות. היא פשוט 'מלכת השיחות האישיות', בשיחה אישית עם תלמידה [...] היא מייד מגיעה לעומקים [...]. במאפיין פדגוגי זה ברור לה שהחינוך צריך לעבור להנחיה. זה פשוט ברור לה. והיא רק מנסה לייצר עוד ועוד מצבי הנחיה ולמידה ופריקטים, PBL וכדומה. כשהיא לימדה ספר במדבר, זה היה במרחב למידה בחברותות, נזיה עברה מאחת לשנייה, בסוף היה פרויקט מסכם. זאת שיטת ההוראה שלה שהיא הרבה יותר קרובה להנחיה מאשר להוראה פרונטלית.

מיכל המנהלת משתמשת במטפורה 'אוזניים גדולות' ובביטוי 'מלכת השיחות האישיות' ומתוך כך מבטאת את יכולת ההקשבה יוצאת הדופן של נזיה. את הגישה הדיאלוגית שלה היא משלבת בעבודת ההוראה שלה והיא עוברת בטבעיות ממורה למנטורית וזוהי מהות הפרסונליזציה בהוראה. המעבר הזה ממורה למנחה מאפשר למידה מותאמת אישית בשילוב פדגוגיה של הנחיה.

מיכל:

היא יודעת את המצב הלימודי של כל תלמידה ואם למשל יש הערכה חלופית והתלמידה היה לה קשה, היא קובעת איתה זמן אחר שבו תלמד אותה [...] כל מחוון שהיא שלחה לתלמידה אחרי הערכה חלופית היה עמוק ומפורט ומגיב בצורה ישירה לעניין ספציפי ונתנה לה משוב מילולי שהוא פשוט משוב שהוא באמת באמת מצמיח את התלמידה מהמקום שבו היא נמצאת.

מיכל מזהה שהשיטה של הערכה חלופית של משרד החינוך אצל נזיה זו מהות, להגיע לתלמידה ולעזור לה להתקדם. היא מציינת שאצל נזיה משוב מצמיח הוא במהות העשייה שלה.

ב. חתירה להיכרות מעמיקה וקשר אישי כבסיס לקידום חברתי ולימודי

הסטודנטית השלישית שמשתפת אותנו בתפיסת עולמה החינוכית היא רעות:

רעות:

יש לך תלמידים ששוחים איתך בחומר ושהקשר איתם מצוין. אבל יש גם תלמידים בודדים שיעסיקו אותך כל הזמן [...] הייתה לי תלמידה שמתחילת השנה התלמידים [אמרן] אנחנו שבענו ממנה ואנחנו לא יכולים לשמוע אותה יותר [...] ופעם אחת הם פשוט העמידו אותה "למכירה" [...] היא הגיעה למצבים של התפרצויות [...] היה לי חשוב להסביר לתלמידים שאף תלמיד לא יגיע לבית הספר וירגיש לא בטוח [...] היו הרבה שיחות אישיות, הרבה העצמה.

בקטע זה רעות מביאה כדוגמה לעבודתה מקרה של תלמידה שסבלה מדחיייה חברתית. היא מפרטת באיזה אמצעים היא נוקטת כדי לחזק אותה ולעזור לה להתמודד: שיחות אישיות, העצמה, שיחות עם התלמידים על חשיבות תחושת הביטחון שלהם בבית הספר והשמירה מפני פגיעה זה בזה ועוד. הגישה של רעות היא גישה שרואה את הילדים "בפרטים הקטנים". היא משקפת להם את השוויון שלהם ואת הטוב שקורה להם.

רעות:

זה הגיע מהסתכלות כללית על הכיתה, משיחות קטנות שאני שומעת מילדים שמדברים ביניהם [...] יש שיחות שאני באה מראש עם דברים שחשוב לי לשאול, וגם היו כמה שיחות ספסל כאלה [...] לי תמיד חשוב גם להבין את הרקע שהם מגיעים ממנו [...] גם עבודה בקבוצות מלמדת אותי הרבה [...] חשוב לי לדעת מה הם אוהבים, מה הם עושים בבית. הכול משפיע מאוד ישירות על הצד הלימודי שלהם.

בקטע הנזכר לעיל רעות מתארת את כל הדרכים שהיא נוקטת כדי לחזק את הקשר עם תלמידיה ולאפשר לה להכיר לעומק. לפי דיווחיה היא עושה זאת בדרכים רבות ומגוונות שעל פי השקפת עולמה, יש להן חשיבות בגילוי התכונות והכישורים הייחודיים של כל תלמיד והשימוש בהם כסיוע לקידום הלימודי.

רעות:

מייד כשהורה מקבל טלפון ממורה, (הוא שואל) "מה הילד שלי עשה?" ואני מאוד אוהבת להגיד 'שום דבר, התקשרתי לשוחח שיחה חיובית, שיחה נחמדה', ותמיד חשוב לי להתקשר להורה שניים בשבוע ולספר משהו טוב על הילד שלהם.

היא בוחרת גם לשקף להורים את ההתנהלות והעשייה החיובית של הילדים כדי להעצים אותם. מתוך כך היא מנסה לשנות את הדפוס השגור בקשר בין מורים להורים הגורם להורים לחשוב שיצירת קשר של המורה איתם, מטרתה נזיפה או ביקורת ולא הבלטת הצלחה והתקדמות. ברגע שרעות מציגה עמדה אחרת המבליטה את החיובי אצל התלמיד, היא יוצרת גם אצל ההורים התבוננות חיובית בילדם ומתוך כך היא מרחיבה את מעגל הסובבים שמעצימים את הילד. רינה, המנהלת של רעות, מכירה מאוד בסגולותיה הייחודיות.

רינה:

רעות היא קודם כול מורה של הקשבה. הסדר אצלה הוא לשמוע ואחר כך ללמוד וללמד [...] לשמוע, להכיר, להקשיב, להבין, יש לה עיניים שיודעות ממש להתבונן [...] היא מאוד מאוד עסוקה בפרט [...] אם תעברי איתה על ילדי הכיתה שלה היא תדע לדייק לכל אחד ואחד איך הדרך אליו [...] מה הגישה הנכונה לעבוד איתו, היא באמת באמת מותאמת אישית לכל אחד ואחד.

רינה מתארת את תפיסתה החינוכית של רעות כאדם שיודע להקשיב ומשתמשת בלשון עשירה בפעלים: לשמוע, להכיר, להקשיב, להבין. הפעלים המשקפים את "ראיית התלמיד" מופיעים שלוש פעמים במשפט. רינה מאפיינת את תפיסתה החינוכית של רעות כממוקדת בפרט.

רינה:

השעות הפרטניות שלה מאוד מובנות כדי לקדם כל אחד והיא מנצלת אותן כדי להוציא את זה לפועל. עם מי כדאי לעשות טרמה, את מי צריך לאתגר [...] השיעורים מגוונים, הרבה עבודה עצמית, עבודה בקבוצות מאוד חזק, והרבה הרבה יציאה החוצה מהמרחב הכיתתי. שימוש בספרייה, שימוש במרחבים של בית הספר, יצירתיות.

המנהלת מציינת את יכולתה של רעות לנצל את כל משאבי בית הספר ביעילות רבה מאוד: היא משתמשת בשעות פרטניות, מקדמת תלמידים, מכינה אותם לשיעור ומתאימה את הלמידה לייחודיות של כל אחד. את כל אלה היא למדה במכללה בכל התחום של "פדגוגיה פרטנית" החל משנה א בליווי פרטני של תלמיד ובשנה ב וג בליווי אישי בתוך קבוצת תלמידים והתאמת למידה אישית בתוך הכיתה המלאה. גישה זו של רעות נתמכת בדבריהם של אלוני ואחרים (2018), המאפיינים את הפעולות הלימודיות והחינוכיות של מורים בעלי גישה פרסונלית בהוראה המזמנים לתלמידיהם התנסויות פוריות בעלות תרומה מהותית לצמיחתם הכוללת ולחזקת תחושת הערך העצמי שלהם.

רינה:

רעות קיבלה השנה כיתה מאוד מאוד מורכבת [...] בעיקר היה צריך ליצור שקט פנימי אצל הילדים [...] חוויה של 'אני שייך', 'זה המקום שלי', 'אוהבים אותי', להגיע לכל ילד. אצל רעות זה בא מלבנות מקום וביטחון לכל ילד בפני עצמו ולהורים שלו. יש הורים שהיו זקוקים לביטחון הזה.

הגישה הפרסונלית של רעות היא זו המאפשרת לה להתמודד עם כיתה מורכבת באמצעות בניית הביטחון לכל ילד ולכל הורה.

סיכום

התמה הראשונה שעלתה מתוך המחקר ביטאה את הגישה החינוכית של שלוש הסטודנטיות המעצמות את תלמידיהן מתוך נחישות רבה ומחזקות את ההערכה העצמית שלהם. ניכרת ההשקעה שלהן בקידום לימודי ורגשי של כל תלמיד מתוך אמונה חזקה ביכולת של התלמידים להגיע להישגים גבוהים על אף הפער הלימודי. אפשר לראות אצל שלושתן התלהבות אמיתית ממעשה ההוראה ומהיכולת שלהן להיווכח איך תפיסתן החינוכית מניעה את ההצלחה של התלמידים. אי אפשר לדעת בוודאות האם תפיסה חינוכית זו הייתה מושרשת במוראיות טרם הגעתן ללימודי ההכשרה אך יש מקום להבין שיש משקל רב לצד האמפתי באישיותן. עם זאת, התמה הבאה מלמדת על ההשפעה הישירה של הלמידה במכללה על סגנון ההוראה שלהן בכיתות כשהן כיום מורות בפועל.

תרומתה של תוכנית ההכשרה במכללה לטיפול הערכה עצמית של תלמידים בעבודת ההוראה בפועל

הקטגוריות הנגזרות מתמה זו קשורות לאפיקי הוראה בתוכנית ההכשרה של המסלול היסודי במכללה: א. הטמעה ויישום אסטרטגיות מתוך התוכנית "זרעים של הערכה עצמית" לפי ברוקס; ב. ליווי תלמיד פרטני – תהליך רב-שנתי של טיפוח הערכה עצמית כבסיס לחיזוק הלימודי; ג. כתיבת יומנים רפלקטיביים.

א. הטמעה ויישום אסטרטגיות מתוך "זרעים של הערכה עצמית" – ברוקס

את תוכנית הבסיס לטיפול הערכה עצמית של תלמידים פיתח ברוקס (1995) על סמך סיטואציות אמיתיות מתוך חיי בית הספר, ושחווה אותן מניסיונו המקצועי. בעקבותיהן הציג תשע אסטרטגיות שיכולות לסייע למורים לטפח הערכה עצמית בקרב תלמידיהם. חמש מתוך התשע העלו הסטודנטיות בראיונות: אמפתיה והקשבה, איתור איי יכולת, פיתוח אחריות ותרומה, עידוד והימנעות מגירעון בשבחים, יצירת מרחב פסיכולוגי.

1. אמפתיה והקשבה

אסנת:

יש לי תלמיד שההורים שלו עמדו להתגרש והוא ממש האשים את עצמו, וכל הזמן הפריע ולא הסכים לשבת ולא הסכים ללמוד ורק קילל את המורה והרביץ. אז באתי אליו ככה בשקט – "הכול בסדר? מה קורה?" הוא ממש נפתח וסיפר לי [...] הוא אמר: 'אני לא יכול ללמוד עכשיו'.

נויה:

יש לי תלמידה שלא מתחברת לדת ולתפילה [...] בעומק בעומק כואב לי כי הייתי חילונית. אני יודעת שהיא יכולה לאבד את הדרך בשניות [...] אני מקבלת אותה [...] אני לא כופה עליה ללמוד תורה כי זה לא מעניין אותה.

רעות:

הדבר המשמעותי ביותר זה הקשבה, אני אומרת לתלמידים שאני תמיד שם בשבילם, להקשיב, גם אם אני לא אצליח לפתור את הבעיה כרגע [...] "אני רוצה להיות חלק מהחיים שלכם ושתדעו שתמיד אתם יכולים לפנות אליי". ועוד משהו שמנחה אותי [...] כמחנכת אני צריכה להיות העוגן הרגוע שעושה שקט.

אסנת משקפת בקטע זה את יכולתה להיות קשובה באופן שמזמין את הילד לתת בה אמון, להיפתח ולשתף בחוויות המורכבות בביתו. ממש כפי שמדגיש ברוקס (1995, 2013) את חשיבות ההקדשה של תשומת לב לפיתוח ברית עם התלמידים, כלומר פיתוח אמון ושיתוף פעולה בין המורה לתלמיד המסייעים לו להרגיש בנוח ולהיפתח ללא חשש. נויה מגלה אמפתיה עמוקה כלפי תלמידה שהתנהגותה מחזירה אותה לסיפור חייה כנערה חילונית, לפני שחזרה בתשובה והיא מחפשת דרך שלא בכפייה שתעזור לתלמידה להתחבר לעולם הדתי. תהליך זה של הבנה אמפתית קשור במישרין ללימודי ההכשרה במכללה. רעות משתמשת בהקשבה ככלי מרכזי ביצירת אמון בינה ובין תלמידה.

את הקטעים להלן רשמה אסנת ביומן הרפלקטיבי שכתבה:

אסנת: "אנטוני, סיכמנו שתעתיק את התבנית, נכון?"

אנטוני: "כן, אבל אני לא רוצה!"

אסנת: "למה?"

אנטוני: "כי אני שונא אנגלית!"

הו, הינה אני מתקדמת! חשבתי לעצמי.

"ולמה אתה שונא אנגלית? כי זה קשה? כי זו שפה מצחיקה?"

פה ראיתי שנגעתי בו. המילה "קשה" שבתה אותו וראיתי דמעה מציצה בעיניו. חשבתי לעצמי, אף פעם לא שאלו אותו את השאלה הזו? אף פעם לא ישבו לדבר איתו? הרי ידוע שהוא לא משתתף בשיעורים! הגיוני שמפספסים פה ילד?

לא הייתי צריכה לחזור אליו, הוא בא אליי לבד להראות לי שהוא כתב מה שביקשתי.

"יופי, היום כתבת קצת ושיעור הבא אני מצפה ממך לכתוב עוד קצת באנגלית. בסדר? ניקח את זה צעד צעד, לאט לאט ותראה שבסוף שנה תעבוד יפה מאוד ואולי אפילו תאהב אנגלית".

החיוך שלו היה שווה הכול. הוא גם הוסיף ציורים של בלונים ועוגה.

ניכרת גישתה האמפתית והמעודדת של אסנת בהתמודדותה עם התלמיד. ראשית, היא לא נרתעת מההתנגדות שלו והיא מזהה אותה כסדק לפתיחות וכאתגר בעבודה כדי להגיע אליו. היא מדובבת אותו

ומצליחה לעורר בו רגשות. שנית, היא מבינה שהוא לא זוכה להקשבה ועד כה לא חווה התמקדות אישית בקשייו. היא ממשיכה ללוות אותו במשימה ומצליחה לראשונה לגרום לו להפיק תוצר בשיעור אנגלית.

2. איתור איי יכולת ופיתוח אחריות ותרומה

בשתי אסטרטגיות אלו של ברוקס יש קשר דרכיוני. קשר בא לידי ביטוי בכך שתלמיד המקבל הזדמנות להציג בכיתה את מוקדי הכוח שלו כחלק מנושא לימודי, מחזק את האחריות שלו הן ללמידה האישית והן להצגה בפני חבריו. מנגד, תלמיד שהמורה מתאימה לו תפקיד אחראי, תפקיד זה ייבחר בעבורו בטבעיות כחלק ממוקדי החזק שלו. בכך הוא יחזק את מידת האחריות שלו ובו בזמן יטפח את הערכתו העצמית.

אסנת:

שאלתי אותו [את התלמיד] "על מה אתה מנגן?" והוא ממש התלהב והוא סיפר לי שהוא מנגן גם על פסנתר גם על סקסופון וגם על חצוצרה והוא ממש אוהב את זה [...] אני חושבת שאני יודעת להקשיב לו [...] אני מוצאת את הזמן לדבר איתו.

אסנת:

ביקשתי מכולם להכין כרזה על מקום שלמדנו עליו בלונדון והוא אמר אני רוצה להכין מצגת אני ממש טוב במצגות. זה ילד שלא מדבר בכלל, אין לו חברים, הוא בהפסקה יושב לבד, לא אוכל [...] לא מתקשר עם אף אחד וגם בשיעור הוא לא משתתף כל כך, ופתאום הוא נעמד ודיבר והראה את המצגת [...] כולם ממש התלהבו והוא ממש עמד ודיבר באנגלית מול כל הכיתה! הרגשתי הכי גאה בעולם שהצלחתי לגרום לו לעשות את זה.

אסנת:

החלטתי להכין אותם [תלמידי כיתה ו'] יותר טוב לחטיבה, שפעם בשבוע כל תלמיד בתור שלו יעשה SPEECH כאילו נאום באנגלית, שהוא ידבר על משהו שהוא אוהב או חוג שהוא הולך אליו, משהו שהוא בוחר לדבר עליו שהוא ידבר עליו במשך שלוש דקות.

אסנת מתעניינת בתלמידים ויוזמת איתם שיחות על עולמם הפרטי מעבר לבית הספר, על עיסוקיהם בשעות הפנאי, תחביבים וחוגים. היא קשובה להם לעומק ומתוך כך מצליחה ליצור קרבה. היא מקדמת את התלמידים באנגלית בעזרת שימוש במוקדי הכוח שלהם מתוך גמישות שלה בהתאמת פעילויות מתאימות לכמה מהם. כל זאת בזכות אסטרטגיות "פיתוח אחריות" בשילוב "איתור איי יכולת" (ברוקס, 1995, עמ' 22 ועמ' 58) שהמורה מאמינה בהן ונוקטת אותן בכיתה.

נויה:

כשהתחלתי עם הציור זה היה בגללה [תלמידתה], היא אוהבת אומנות, התחלנו מהמקום שלה, אמרתי בטוח היא תתחבר לזה [...] ברור שזה הכול מהלימודים שלי במכללה. אין לי ספק. יש לי כל כך הרבה הכרת הטוב למכללה שאני אומרת איזה כלים את מקבלת פה ויוצאת לשטח. אין ספק שכל התהליך שאת לומדת ואת מבינה שאם תעצימי אותה זה ישפיע על הלימודים, ואם תמצאי את 'איי היכולת' שלה, אז זה בדיוק הדבר שיכול [לחזק אותה] אז את רואה שבשטח זה עובד, בשטח זה עובד! [...] להראות לה הוכחה, תכל'ס, במבחנים, בציונים שהיא מצליחה, כדי שתעלה לה המוטיבציה גם ללמוד וגם בכלל להעריך את עצמה.

נראה כי נוייה מבינה שההתמקדות בממד הרגשי של התלמידות תורמת להעלאת הישגים לימודיים וכפועל יוצא היא מזמנת לבנות הצלחות. לדבריה, המודעות לזימון הצלחות התפתחה אצלה בלימודיה מכללה כחלק מארגז הכלים. "ההצלחות הקטנות המתמשכות" הן, לדבריו של לאבוי (2008), הבסיס לחיזוק מוטיבציה ללמידה ולמניעת תחושת חוסר אונים מתמשך.

רעות:

[אני חושבת ש] כל ילד צריך לתרום לכיתה, אם זה בוועדות שכל ילד בוחר להצטרף [...] יש לי תלמיד שלא פשוט לו בכיתה אבל הוא אחראי הגברה בכל הטקסים ולדעתי זה צד שמאוד מעצים אותו. הוא האחראי היחיד בבית הספר [...] הוא מקור הידע וניגשים אליו.

רעות מציגה דוגמאות של תלמידים ש"לא פשוט להם" מבחינה לימודית ובמתן תפקיד בתחום שהם חזקים בו, היא מצליחה להביא אותם לידי עשייה שנחשבת יעילה ובעלת משמעות לבית הספר או לכיתה ובד בבד מסייעת להם להירתם ללמידה. בסיפורה מובאת דוגמה של תלמיד שמקבל אחריות על הפעלת ציוד ההפעלה בבית הספר.

נויה:

יש לי תלמידה בכיתה שמאוד רוצה לעבור כיתה [...] אין לה שום בעיה אבל כל החברות שלה בכיתה השנייה, והיא רוצה לעבור [...] אז הייתה שבת אולפנה וביקשתי ממנה לכתוב דבר תורה לארוחת שבת. היא אמרה לי שתכתוב אבל לא תציג [...] בסוף שתי בנות אחרות מהכיתה [שנחשבות לחלשות] העבירו את זה ואמרתי [לעצמי] "יצא מעולה". גם שתי בנות שחושבים שהן נמוכות [העבירו] וזה העצים אותן, וגם היא כתבה ואני אדאג שכולם ידעו שהיא כתבה.

נויה מספרת על תלמידה שלא מוצאת מקומה בכיתה ונויה מבינה את המצוקה שלה. רגישותה לקושי, ההבנה העמוקה והאמפתיה כלפיה, מביאה את התלמידה לנקוט פעולה ממשית ולקבל אחריות מתוך נקודת הכוח שלה כדי להעצימה ולגרום לשינוי מצבה החברתי של התלמידה (למפרט, 2013).

אסנת:

באמצעות אסטרטגיה של "שימוש באיי יכולת", גיליתי שהתלמיד אוהב לשמוע שירים באנגלית. שאלתי אותו אם הוא רוצה לדעת את המשמעות של מה שהוא מקשיב לו בכל יום. הוא מאוד רצה. תרגמנו פזמון של שיר זה יצר אצלו רצון לתרגם עוד ועוד [...] אני רואה את ההתקדמות שלו, את העובדה שרמת ההבנה שלו עולה [...] ויותר חשוב, הוא רואה את ההתקדמות שלו. הוא רוצה להתקדם וזה לדעתי שווה הכול.

באמצעות האסטרטגיה של איתור איי יכולת אסנת מתחברת למוטיבציה שלו להבין את השירים באנגלית שהוא אוהב לשמוע. כך היא מצליחה לקדם את התלמיד באנגלית בשבעה שיעורים בלבד, והיא מדגישה שעיקר השינוי הוא שהתלמיד בעצמו רואה את ההתקדמות ומעונין ללמוד.

קטעים מתוך יומנה של נויה על אודות פיתוח אחריות ותרומה:

נויה:

במהלך המפגשים הפרטניים רשמנו בפנקס את המילים החדשות שנרכשו בכל שיעור. על התלמיד הוטלה האחריות לכתוב את המילים שלמד. מהלך זה סייע רבות בפיתוח האחריות של התלמיד [...] התלמיד הוכיח שהבין שפנקס המילים הוא תחום האחריות שלו ודאג להוסיף, גם בבית, את המילים ופירושהן ולהראות לי במפגש שאחרי. ממפגש למפגש גיליתי תלמיד בעל יכולות לימודיות גבוהות שנחסמות על ידי ביטחון עצמי נמוך וחוסר הערכה עצמית.

גם נויה משלבת מתוך מודעות ותכנון אסטרטגיה של פיתוח אחריות עצמית של התלמיד כדי לקדם בתחום השפה. היא מבינה שההערכה העצמית הנמוכה של התלמיד פוגעת ביכולותיו הלימודיות הגבוהות ומתמקדת בשילוב שיטתי של האסטרטגיות איתור איי יכולת, עידוד ופיתוח אחריות כדי לחזק אותו מבחינה רגשית ולימודית.

3. עידוד והימנעות מגירעון בשבחים

רעות:

אני משתדלת מאוד [...] לגשת לתלמיד שניים שהשתתפו בשיעור ועבדו יפה ולהגיד להם מה ראיתי בשיעור [...] זה איזשהו עידוד קדימה. אני מרגישה שהם יכולים יותר לסמוך עליי [...] שהם מבינים שאני כאן בשבילם ושהם גם צריכים לבוא ולעשות את הצעד (להתאמץ בלימודים).

רעות רואה במתן העידוד לתלמידים אסטרטגיה חשובה ביצירת קשר בעל משמעות בינה לביניהם. לדבריה, היא מעודדת אותם כדי ליצור אמון ולגרום להם לסמוך עליה ומתוך כך להאמין בעצמם ולהתקדם מבחינה לימודית. האופן שהיא פועלת מעיד על החיבור הרגשי שלה עצמה למהות העידוד. מכיוון שהדבר מוטמע בה כל כך היא מסוגלת לעודד ילדים כך שהם ירגישו את ההשפעה של העידוד ויתפקדו טוב יותר בעקבותיו.

אסנת:

היה לי תלמיד מחונן אבל היה לו קושי חברתי, הוא רוצה להתחבר לילדים אבל הוא לא ידע איך לגשת אליהם [...] ההורים, היועצת ואני התגייסנו לעזור לו [...] בבית הספר הצד שלי היה להראות לו כל מיני מצבים חברתיים [...] לעזור לו לפרש אותם ולהחמיא כשהצליח להתקדם בזה. בהתחלה היה לו לא פשוט [...] לקראת סוף השנה ראיתי אותו משחק מחננים עם כל הילדים ומבחינתי זאת הייתה הצלחה.

בסיפור מופיע יישום של אסטרטגיות מספר לטיפוח הערכה עצמית השזורות זו בזו. אמפתיה, עידוד, איתור איי יכולת. אלה הן אסטרטגיות הבסיס להפעלת תוכנית התערבות הנקראת "הוראה מתקנת חברתית" (פלוטניק, 2008). חמשת העקרונות של התוכנית המשולבים זה בזה הם נוכחות שומרת, הטרמה, תיווך והמללה, משגוח, תיקון משוב. אסנת מיישמת עקרונות אלה מתוך תחושה פנימית. היא מתארת את ההתגייסות של כל

אנשי המקצוע לשתף פעולה ולעזור לתלמיד להתמודד מבחינה חברתית. היא עצמה נמצאת לצידו "בנוכחות שומרת" (פלוטניק 2008, עמ' 133), גם בהפסקות ובמצבים חברתיים שהיה עליו להתמודד עימם. היא מטרימה לו סיועיות, מתווכת ומתמללת לו את ההתרחשויות ואת הדרכים העומדות לרשותו בהתנהלות חברתית תקינה ובסופו של תהליך ממשבת אותו על התהליך שעבר.

לקטע הבא שכתבה נוי ביומנה היא קראה "הקול זה הכול" ובו היא מתארת תלמידה שקטה עם קשיים תקשורתיים שבית הספר שוקל להעביר אותה לחינוך המיוחד ונויה מלווה אותה בתוך הכיתה בשיעורי חשבון ומעודדת אותה.

נויה: אני לוחשת לה "הדר תנסי [...] כדאי לך להשתתף [...] את ממש יודעת ככל טוב [...] אבל היא מתעלמת [...] אני תופסת לה את היד ומרימה לה אותה [...] היא פותחת את כף היד ומצביעה [...] "כן הדר" [...] המורה מקריאה את השאלה והדר עונה בקול חלש. המורה מבקשת שתחזור והדר עונה קצת יותר בקול. זו הפעם הראשונה ששמעתי אותה משתתפת בשיעור [...] היא מורידה את הראש אבל אני בטוחה שראיתי חצי חיוך על השפתיים שלה [...] הדרך פשוט התחילה מעצמה [...] זה היה פחות ממילימטר [...] אבל צעדנו בה ביחד.

בקטע זה נוי מזהה שהתלמידה יודעת את החומר בחשבון ולא מעיזה לענות. נוי מוצאת נתיב אחד שהילדה חזקה בו ומשתמשת בו כדי לפרוץ את הסגירות וחוסר התקשורת שלה כשהמערכת בעצם כבר ויתרה עליה. בסיפור אחר נוי מתארת שיעור פרטני על המשל "הארי והעכבר" שמתאים בעיניה לחיזוק ההערכה העצמית של התלמידה באמצעות המסר של הסיפור.

נויה: היא אומרת "אני כמו העכבר". למה? שאלתי. כי אני רצה לאט יותר מכולן. אז הזכרתי לה איך היא ידעה לענות על כל השאלות נכון [...] את רואה [...] את מוצלחת מאוד בעברית, את קוראת טוב [...] את יכולה לעזור לחברות בשיעורי עברית.

נויה מזהה בבירור את תחושת חוסר הערך העצמי של התלמידה, מתבוננת בשיטתיות בתלמידה ומאשרת כל הזמן יכולות וכישורים שלה. היא משקפת לתלמידה את החוזקות שלה בזמן המתאים ומגבירה את המוטיבציה שלה ללמידה על בסיס חיזוק תחושת הערך העצמי שלה.

4. קבלת סיכונים ושינוי תסריט שלילי

נויה: יש לי תלמידה שלא מתחברת לשיעור תושב"ע [...] ידעתי שהיא מתנדבת במד"א אז בשיעור עלה הנושא של כפיית טיפול רפואי ושאלתי אותה מה אתם עושים כשאתם מגיעים לאירוע ובן אדם לא רוצה להתפנות? [ניסיתי להעצים] את המקומות שיש לה בהם איזושהי חוויה [...] ובאמת דרך זה היא התחילה להשתתף בתושב"ע.

נויה משתמשת באסטרטגיה של ברוקס (1995), הנקראת "לקיחת סיכונים ושינוי תסריט שלילי" שעיקרה שינוי בתגובה של מורים לתלמידים שמזמנים בהתנהגותם תגובה שלילית. התלמידה של נוי מזמינה בהתנהגותה המוחצנת תגובה של נזיפה או של הטפת מוסר, ואילו נוי משנה את "התסריט השלילי" הצפוי ומחברת אותה לנושא השיעור באמצעות ההתנדבות שלה במד"א. החיבור הזה מכבד את התלמידה גם בעיני חברותיה לכיתה וכשהן מחמיאות לה זה מחזק ומעצים אותה. מתוך כך נוי משדרת לה שהיא מאמינה בה ומעריכה אותה על אף התנגדותה ללמידה בשלב הזה.

5. מרחב פסיכולוגי

נויה: ואז היא [תלמידה] התחילה לבכות ואמרה: כל הזמן מתייגים אותי, כל הזמן כל אומרים לי שאני ככה וככה [...] אז הצעתי שנעשה בוקר כיתה אצלה בבית [...] היא עשתה שם גם את ההדרכה לשאר הבנות [...] החמאתי לה לפני כולן [...] מאותו בוקר רואים שהבנות תופסות אותה אחרת...

נויה בחרה להעצים את תלמידתה באמצעות שימוש באסטרטגיית "מרחב פסיכולוגי" כשהחליטה לקיים את פעילות "בוקר כיתה" בביתה של הלמידה כולל ביצוע פעולת הדרכה לחברותיה לכיתה. התלמידה מרגישה מתוייגת מבחינה חברתית, ומיקום הפעילות בביתה כולל מתן האחריות להדרכה מאפשר לה לשחרר את התחושות הכואבות. זה גם השפיע על הבנות שראו את כישורי ההדרכה שלה ופיתחו גישה חיובית יותר כלפיה.

ב. "ליווי תלמיד" – תהליך רב־שנתי של טיפוח הערכה עצמית של תלמידים כבסיס לחיזוק הלימודי

בקטעים שלהלן בא לידי ביטוי תהליך רב־שנתי של ליווי פרטני וקבוצתי של תלמידים שבו הסטודנטיות מיישמות בהתנסות המעשית את העיקרון המנחה של "לראות את הילדים" (מור, 2006) ולפתח הוראה רגישה, מעצימה ומותאמת לתלמידים הן בכיתה המלאה הן בפרטני.

רעות:

בקורס [פדגוגיה פרטנית] פיתחנו את ההיענות לשונות של תלמידים. עכשיו (בסטאז') בכיתה שלי, אני יודעת שיש כמה תלמידים שבשיעור הזה לא קשובים מסיבות שונות אז אני מאוד משתדלת למצוא להם משהו שמתאים לצרכים שלהם. מההיכרות שלי עם כל לומד אני מאוד משתדלת שבנוסף למשימה הכיתתית תהיה גם משימה מותאמת אישית.

נויה:

הליווי הפרטני במכללה נותן מושג של איך ליצור קשר עם תלמיד, איך לגשת, איך לשבת ולדבר [...] אבל יש לו גם את המחנכת. היום כשאני מחנכת אני ממש מבינה שזה הכול עליי! אם אני לא מעצימה אותן בשנה הזאת, אני לא יודעת לאן יובילו אותן החיים בשנה הבאה. זו אני. זה הכול בידיים שלי!

התיאורים של רעות ונויה משקפים את ההטמעה של ההתמקדות בצרכים המגוונים של תלמידים והיענות להם גם במסגרת הכיתתית. נויה מציינת שהשפעתה על תלמיד בזמן הליווי הפרטני כסטודנטית בעבודה מעשית הייתה מינורית כי היה אפשר להתלות במחנכים. היום כמורה היא מרגישה אחריות מלאה לחיזוק תחושת המסוגלות של התלמידות. נראה שהרגשה זו עשויה לנבוע מהדגש שניתן במכללה להיענות לצרכים של תלמידים בתהליכי ליווי פרטניים לצד מיומנויות הוראה כיתתית. דגש זה הגביר את תפיסת האחריות שלה להתקדמות של כל תלמיד ולהבנה שהתקדמות זו היא "בידיים שלה".

ג. כתיבת יומנים רפלקטיביים

בקטעים להלן המורות מתארות את ההשפעה של הכתיבה ביומנים הרפלקטיביים על הגברת המודעות שלהן לעקרונות והערכים המנחים אותן בעשייתן החינוכית.

נויה:

כשאת יודעת שאת צריכה לכתוב את זה פתאום את מודעת, אני מאמינה בזה מאוד. אתה עובר כל כך הרבה דברים [...] ואתה לא מצליח להפנים איזה דבר גדול עברת. בשנה שעברה המרצה בסדנה להעצמת המחנך היה אומר לנו לשים לב לכל מיני דברים שקורים בכיתה [...] אחרי שאת כותבת סיפור אחד ואת מבינה מה קרה שם, את אומרת לעצמך יכולתי לעשות משהו. כשאת כותבת [...] את נתקלת בעוד מצבים, ואת פתאום מיישמת את מה שכתבת.

רעות:

אני חושבת שהסיפורים שבחרתי שם הם בעיקר התחברו למקום הזה של לראות את התלמיד, הגישה של איך אני ניגש לתלמיד, איך אני לא רומס אותו במילה אחת וגורם לו להשפיל מבט ולא להיות יותר קיים בכיתה. אני חושבת שהסיפורים שלי היו על גישה רגועה, חיובית, אמפתית, תומכת, ואני מאוד הולכת בדרך הזו גם עכשיו.

נויה מדגישה את תרומת הכתיבה ביומני המסע להגברת המודעות למניעי הפעולה שלה בסיטואציות מסוימות וגם לשיפור תגובותיה. לפי דביר (2017), "בני אדם הם מספרי סיפורים מטבעם [...] אנו מסבירים, מפרשים ונותנים משמעות לפעולותינו" (עמ' 12). אותם הסיפורים ביומני המסע שלה נתנו משמעות לסיטואציות שהיא מתארת ולהתמקצעות שלה כמורה המטפחת את הגישה הקשובה והאמפתית ללומדים ומסייעת להם לחזק את הערכתם העצמית. רעות מתארת את הסיפורים שכתבה ביומנים הרפלקטיביים כמשקפים את האמפתיה שפיתחה בהוראה ובאמצעות ניתוחם היא מכלילה את העקרונות האלה לכדי גישה ש"רואה את התלמידים".

לסיכום, התמה השנייה עסקה ביישום של תוכנית הלימודים במכללה בנושא פרסונליזציה בהוראה, בעבודת השדה של מורות בתחילת דרכן מייד עם סיום לימודיהן. אפשר להבין מתוך דיווחי המרואיינות כי שלושת מרכיבי התוכנית קרי, למידת אסטרטגיות לטיפוח הערכה עצמית של תלמידים (ברוקס, 1995), כתיבת יומנים רפלקטיביים על תהליכי ההוראה וליווי פרטני של תלמידים במהלך שלוש שנות ההכשרה, אכן באים לידי ביטוי בעבודתן בפועל.

דין

במחקר זה בדקנו את הטמעתה של תוכנית "זרעים של הערכה עצמית" של רוברט ברוקס (1995), שבמרכזה הגישה הפרסונלית בהוראה המסתמכת על השיח הדיאלוגי בין מורה לתלמיד. חיוניותה של התוכנית בולטת בשל האתגרים שמציע העולם הטכנולוגי הרב־תרבותי במאה העשרים ואחת, המחייבים שילוב של יכולות רגשיות וחברתיות (SEL) נוסף על יכולות קוגניטיביות ואקדמיות. בין הכישורים הנדרשים נמנים זיהוי וניהול רגשות, גילוי דאגה ואכפתיות, התמדה במערכות יחסים חיוביות ועוד (שפרלינג, 2018; Denham, 2006).

שאלת המחקר הראשונה בדקה האם וכיצד מורות בשנתן הראשונה בהוראה מיישמות את התוכנית לטיפול ההערכה העצמית של תלמידים, אשר נלמדה בעת ההכשרה במכללה. התשובה באה לידי ביטוי בשתי תמות עיקריות שעלו מתוך שלושת כלי המחקר: ראיונות עומק, יומנים רפלקטיביים ורשימות שדה. התמה הראשונה היא התפיסה החינוכית המעמידה במרכז את רווחתו הרגשית של התלמיד. תמה זו נחלקה לשתי קטגוריות: א. חתירה להיכרות מעמיקה וקשר אישי מעצים עם התלמיד כבסיס להעלאת תחושת הערך העצמי שלו; ב. אמונה במסוגלות הלימודית של תלמידים וקידום בהתאמה אישית לצורך שיפור הישגיהם מתוך בחינת מכלול הצרכים הנדרשים להתפתחותם. התמה השנייה היא תרומתה של תוכנית ההכשרה במכללה לחיזוק הממד הרגשי ולטיפול הערכה עצמית של תלמידים בעבודת ההוראה בפועל. הקטגוריות הנגזרות מתמה זו קשורות לאפיקי הוראה בתוכנית ההכשרה של המסלול היסודי במכללה: א. הטמעה ויישום אסטרטגיות מתוך התוכנית "זרעים של הערכה עצמית" לפי ברוקס (1995); ב. ליווי תלמיד פרטני – תהליך רב־שנתי של טיפוח הערכה עצמית כבסיס לחיזוק הלימודי; ג. כתיבת יומנים רפלקטיביים – הקשורה לשאלת המחקר השנייה.

אשר לתמה הראשונה עלה מדיווחיהן של שלוש הסטודנטיות רצון העז לחזק את ההערכה עצמית של תלמידיהן. הן שיקפו רצון זה בחתירה להיכרות מעמיקה וקשר אישי עימם ואמונה במסוגלות הלימודית שלהם. שני עקרונות אלה מבטאים את גישת "הדיאלוג בהוראה" כאשר המורים הנוקטים אותה משמשים מנחים אישיים (מנטורים) המעצימים את תלמידיהם (אלוני, 2018; Corcoran & Slavin, 2016). באישיותן של המורות באה לידי ביטוי "האיכות המחנכת" (אלוני, 2018). הן מעניקות משקל רב להיכרות המעמיקה עם תלמידיהן, כחלק מהותי ממעשה ההוראה שלהן. הן נותנות להם יחס אישי, מגלות אמפתיה ומאזנות כישורים אישיים שהן משלבות כאמצעי לקידום לימודי. נוסף על כך הן משקיעות בקידום אישי הנשען על אמונה חזקה במסוגלות של התלמידים להגיע להישגים גבוהים. הן בוחרות התנסויות למידה מדורגות, מזמנות הצלחות ומשלבות דרכי הערכה דיאלוגיות באמצעות משוב מותאם אישית. כך הן מקדמות את תלמידיהן בכלל, ובפרט את אלה הנחשבים לתת־משיגים, מכילות את קשייהם ומשפרות את הישגיהם הלימודיים. אנו רואות בעבודה החינוכית ההוליסטית שלהן את לב ליבו של כל מעשה חינוכי. המורות הטריוניות משקפות בעשייה החינוכית שלהן את דמותן של המורה, הוראה את התלמיד ראייה הוליסטית, קשובה, אמפתית ומכילה (אלוני, 2018).

גם המנהלות שהשתתפו במחקר דיווחו על הערכה רבה מאוד כלפי כישוריהן הרגשיים של המורות האלה. הן העידו על יכולתן הנדירה להתמקד בפרט ולדייק לכל אחד את הדרך האישית להתקדמות מיטבית ("רעות היא קודם כול מורה של הקשבה", "לנויה יש אוזניים גדולות, היא פשוט מלכת השיחות האישיות"). מיטיבה לתאר זאת אחת המנהלות: "המפגש של אישיות כל כך גבוהה עם עולם החינוך הוא פשוט מילד, מייצר קסם". אפשר להבין מדברי המנהלות שהן נותנות חשיבות רבה לאיכויות רגשיות של המורות ובכך תורמות להעצמתן בייחוד כשמדובר במורות טריוניות שזו שנתן הראשונה בהוראה.

אשר לתמה השנייה הקשורה ליישום הלמידה בגישת הפרסונליזציה בחינוך דיווחו הסטודנטיות על הרכיבים להלן בתוכנית ההכשרה כתורמים ליישום זה:

א. הטמעה ויישום אסטרטגיות מתוך "זרעים של הערכה עצמית" (ברוקס, 1995) – חמש מתוך תשע האסטרטגיות עלו מדיווחי הסטודנטיות בראיונות: אמפתיה והקשבה, איתור איי יכולת, פיתוח אחריות ותרומה, עידוד והימנעות מגירעון בשבחים, יצירת מרחב פסיכולוגי. המורות שעברו את תהליך ההכשרה במכללה הטמיעו את החשיבות של חיזוק ההערכה העצמית של הלומדים כבסיס ללמידה ויישום פרקטיקות שנלמדו לעומק בשנה א ולאורך ארבע שנות הכשרתן. העובדה שהאסטרטגיות הופנמו באופן כה מעמיק גרמה להעלאת רעיונות יצירתיים וייחודיים ויישומם במגוון הזדמנויות בתהליכי הוראה ולמידה. לדוגמה, באמצעות שילוב מוקד הכוח של אחד התלמידים (הכנת מצגת), עזרה לו המורה להתגבר על מחסום רגשי־חברתי שלו ועל הקושי בשפה האנגלית וכך הוא הצליח להעביר הרצאה באנגלית בפני

הכיתה. דוגמה נוספת, גיוס תלמידה שלא התחברה לשיעורי תושב"ע להתעניין בשיעור בנושא כפיית טיפול רפואי, באמצעות שימוש בעשייה ההתנדבותית שלה במד"א.

ב. ליווי פרטני של תלמידים במהלך שלוש שנות ההכשרה – התהליך של הטמעת הפרסונליזציה בהוראה נעשה בהדרגה. החל משלב ההיכרות המעמיקה עם תלמיד אחד וקידומו באופן פרטני, דרך עבודה עם קבוצת תלמידים וכלה בהטמעת הגישה הפרסונלית בהוראת שיעורים כיתתיים שהן יישמו בהם דרכי הוראה הנענות לשונות בין התלמידים. המניע היה תמיד העצמה וחיזוק של תחושת המסוגלות של תלמידיהם, כפי שהיטיבה לתאר זאת נויה: "אם אני לא מעצימה אותן בשנה הזאת, אני לא יודעת לאן יובילו אותן החיים בשנה הבאה. זו אני. זה הכול בידיים שלי". גם אלוני ואחרים (2018) הדגישו את חשיבות ההעצמה באמצעות הוראה בעלת אופי של חניכה שבאמצעותה מתוכננות התנסויות בעלות משמעות הנענות לצרכים הייחודיים של הלומד בהתאמת ערוצי לימוד ייחודיים.

ג. כתיבת יומנים רפלקטיביים על תהליכי ההוראה – רכיב שלישי זה והמידע שנאסף עליו סיפק מענה לשאלת המחקר השנייה שבדקה כיצד מתבטאת התפתחות התפיסה של המורות כלפי טיפוח ההערכה העצמית של תלמידים ביומנים אלה. כתיבת יומן רפלקטיבי היא כלי שלווה את ההתנסות המעשית של הסטודנטיות בכל שנות ההכשרה. כלי זה מספק עדות לתהליך הריצוף שתרם להגברת המודעות שלהן לחשיבות של טיפוח הערכה עצמית של תלמידים ולהמשגת העקרונות והערכים שהנחו את עשייתן. ביומנים נכתבו סיפורי הוראה של המרואיינות המשקפים את גישת הפרסונליזציה בהוראה שהוטמעה בתקופת ההכשרה והפכה להיות חלק אינטגרלי מאישיותן ועשייתן החינוכית בהווה. היומנים הרפלקטיביים שכתבו משתתפות המחקר הרשימו אותנו מבחינת רהיטות הכתיבה והניתוחים המעמיקים של סיפורי ההוראה שכתבו כבר במהלך ההכשרה שלהן והם עדות להשפעה של התהליך הארוך והממושך שבו עוצבו עמדותיהן ופרקטיקות ההוראה שלהן בפועל. לפי ביברמן שלו (2017), יש עדות שבבולג (או יומן רפלקטיבי) המלווה את ההתנסות המעשית מלווה ומחזק תהליכים של למידה קוגניטיבית חברתית רגשית ותורם לעיצוב הזהות המקצועית של פרחי הוראה.

מגבלה מרכזית של המחקר היא מספר הסטודנטיות הקטן שהצלחנו לגייס. אין ספק שהשתתפותן של עוד מרואיינות הייתה תורמת לחיזוק הממצאים. במחקר עתידי רצוי הן להגדיל את מספר הסטודנטים והן להרחיב לשיתוף סטודנטים גברים וסטודנטיות ממסלולים אחרים. עוד מגבלה יכולה להיות קשורה לחיבור המוקדם של החוקרות עם הנחקרות העלול להביא לידי הטייתן. כאן אכן קיימת, גם לדעת חוקרים, בעייתיות בעריכת מחקר "מתוך השדה" שבו חיים ומתפקדים החוקרים עצמם (סימון, 2005). אך עם זאת קיומה של מערכת קשר אינטראקטיבית בין החוקר למרואיינים ומעורבות אישית כאשר הם נחשבים שותפים שווים למחקר מקובלת מאוד בפרדיגמת המחקר האיכותני (דושניק וצברבן יהושע, 2001; ברזילאי, 2010; Bloom, 1998; Seidman, 2006). לדעתנו ובהסתמך על החוקרים, מעורבותנו מתבקשת ועמדתנו האישית כלפי סוגיות העולות מתוך הראיונות. יתרה מזו, חוסר הדיון על היותנו חלק מעולמם המקצועי של המרואיינות הייתה הופכת את הפרשנות שלנו למחוברת פחות ומהימנה פחות.

לסיכום, ממצאי המחקר מעידים על האפקטיביות של הטמעת תוכנית הנשענת על גישת הפרסונליזציה וחותרת לטיפוח הערכה עצמית של תלמידים בזמן ההכשרה להוראה. מדיווחי המורות הטירוניות ניכר כי הן יישמו גישה זו והפכו אותה לתשתית החינוכית של עבודתן. מסקנות אלה מחזקות את חשיבות ההוראה המבוססת מיומנויות חברתיות רגשיות על סמך הדגש המועט המושם בתחום זה בשדה החינוך ובהכשרת מורים והתיעודף ליישום תוכניות המקדמות תוצאות אקדמיות והישגיות במסגרות החינוך (Jennings & Greenberg, 2009). במציאות העמוסה בבתי הספר הצוותים הטיפוליים והייעוציים לא מצליחים להתפנות לטיפול פרטני בכל תלמיד ובלי כלים והדרכה לא יוכלו לסייע לתלמידיהם (חן ויריב, 2016). מסקנות המחקר מלמדות על חשיבותה של למידה והתנסות שיטתית זו כבסיס להעצמת הממד הרגשי של תלמידים וחותרה להעצמתם וקידומם, ולדעת החוקרים, יכולה להיות להן תרומה בעלת משמעות בשדה החינוך.

רשימת מקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית ספר**. הקיבוץ המאוחד.
- איילון, י' וצברבן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 359–382). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אלוני, נ' (2008). משיבים את הרוח והתרבות לחינוך. **מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי**, 3, 7–9.
- אלוני, נ', גוטמן, ק' ושורק, צ' (עורכים). (2018). **הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי**. הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- אלוני, נ' (2018). גישה הומניסטית ודיאלוגית כעמדת מוצא להוראה הפרטנית. בתוך נ' אלוני, ק' גוטמן וצ' שורק (עורכים), **הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי** (עמ' 17–24). הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- אלפרט, ב' (2006). מקום של חיבה. **פנים**, 36, 33–40.
- ביברמן-שלו, ל' (2017). בלוג אישי או בלוג שיתופי? תפיסות של פרחי הוראה בשנת ההכשרה הראשונה את תרומת שני דגמי הבלוג לתהליך ההכשרה. **במעגלי חינוך**, 7, 176–196.
- בק, ש' (2006). **טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ברוקס, ר' (1995). **זרעים של הערכה עצמית** (ר' ארוטש, מתרגמת). ADR.
- ברזילאי, ש' (2010). "הציץ ונפגע": סיכויים וסיכונים במפגש האינטראקטיבי בריאיון הנרטיבי. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות** (עמ' 133–154). מכון מופ"ת; מאגנס.
- גונן, ס' (2003). **לדעת רגש**. מכון מופ"ת.
- סוזין-דודוב, ד' והרפז, י' (2013). למידה, דיאלוג מתמיד והקשר ביניהם. **עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע**, 15, 13–18.
- דביר, נ' (2017). פדגוגיה נרטיבית בהכשרת מורים. **החינוך וסביבו**, לט, 11–25.
- דהן, א' וצדוק, א' (2012). **מלקות לחרות: מבט אישי ומקצועי על ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז**. הקיבוץ המאוחד.
- דושניק, ל' וצברבן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צברבן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 343–368). דביר.
- הרפז, י' (2008). **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**. ספרית הפועלים.
- וינברגר, י' ובקשי, א' (2014). להקשיב, לפעול, לצמוח: מהמרחב הכיתתי למרחב החברתי. **החינוך וסביבו**, לו, 99–102.
- זלקוביץ, צ' וגולדשטיין, א' (2011). **מגמת הפרסונליזציה של חינוך בעידן טכנולוגיות מידע – סקירת ספרות** [הרצאה בכנס]. כנס מיומנויות המאה ה-21 בהוראה ובהכשרת מורים, מכון מופ"ת, תל אביב, ישראל.
- חן, א' ויריב, א' (2016). התערבות פסיכו-חינוכית מוצלחת עם תלמיד בסיכון: חקר מקרה. **מניתוק לשילוב**, 19, 295–308.
- חן, מ' ושרעבי-נוב, ע' (2014). "המחנך הרגשי" – מודל לפיתוח יכולות רגשיות בקרב מורים. **דפים**, 58, 78–105.
- חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 13, 134–165.
- טימור, צ' (2016). אמפתיה והכלה: הילכו יחדיו? **סחיש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 28, 134–145.
- טל, ד' (2017). הכשרה ל"הוראה מכילה": מסע בשלושה נתיבים. בתוך ש' סיוון וי' גילת (עורכים), **כותבים חינוך: על הקשר שבין התיאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים** (עמ' 225–247). פרדס.
- לאבוי, ר' (2008). **פריצת דרך במוטיבציה: 6 סודות שיעוררו מוטיבציה אצל ילדכם** (ל' ברקת, מתרגמת). אמציה.
- ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **שיטות לניתוח נתונים במחקר איכותניים** (עמ' 21–42). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- למפרט, ח' (2013). **ילדים חסרי ערך: על מחירי החינוך ההישגי**. מכון מופ"ת.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. אשלים – ג'וינט ישראל.

- סימון, ח' (2005). הורות והוראה: מחקר נרטיבי של מאפייני ידע אישי ומעשי בתפקודם של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים בישראל [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה, ישראל.
- פלוטניק, ר' (2008). לגדול אחרת: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז. יסוד.
- קוליק, ל' (2017). כי מהקושי תצמח העוצמה: התנדבות והערכה עצמית בקרב אנשים עם מוגבלויות פיזיות. חברה ורווחה, לז(1), 58–27.
- קופפרברג, ע' וגילת, י' (2002). גשרים מטפוריים נרטיביים בתקשורת בין-אישית: הסיפור האישי ככלי בהכשרת מורים. מכון מופ"ת.
- קניאל, ש' (2013). אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה. מכון מופ"ת.
- קפלן, ח' ודנינו, מ' (2002). ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבתי הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם לקויות למידה. היעוץ החינוכי, 11, 64–87.
- קריספל, א', סימון, ח' ופריש, י' (2008). שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל כלפי תלמידים לקויי למידה. שאנן, יג, 273–295.
- קשת-מאור, ג' (2017). הוראה דיפרנציאלית במאה ה-21. בתוך נ' מנדל-לוי (עורכת), שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות (ל' רובינס וי' בן משה, מתרגמים, עמ' 7–12). מכון אבני ראשה.
- רוסוֹנצ'ר, פ' וחמוביץ, ט' (2013). "אני מורה אחרת לגמרי" – משמעותה של תכנית הכשרה לפסיכולוגיה חיונית בתפיסותיהם של אנשי חינוך. דפי יוזמה, 7, 28–55.
- שאוֹל, א' (2011). חינוך באמצעות דיאלוגים משמעותיים – ביה"ס אורט סינגלובסקי. עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, 11, 42–44.
- שני, מ' והבל, א' (2015). חינוך להוראה מכילה: הערכת תוכנית הכשרה לסטודנטים להוראה לעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים במסגרת החינוך הרגיל. http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d11832.pdf
- שפרלינג, ד' (2018). למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי. מכון מופ"ת, מרכז מידע הבין מכללתי. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23258.pdf>
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- תדמור, י' (2009). הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך. הד החינוך, 84(3), 79–81.
- תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: הגדרות והקשרים. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 7–42). מכון מופ"ת; מאגנס.
- Adams Becker, S., Freeman, A., Giesinger Hall, C., Cummins, M., & Yuhnke, B. (2016). *The NMC/CoSN Horizon Edition examines emerging technologies for their potential impact on and use in teaching, learning, and creative inquiry in schools* (Report No. 2016 K-12). The New Media Consortium. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570463.pdf>
- Bloom, L. R. (1998). *Under the sign of hope: Feminist methodology and narrative interpretation*. State University of New York Press.
- Chernyshenko, O. S., Kankaras, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skill for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (Report No.: 173 OECD Education Working). OECD Publishing. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=En)
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Josey-Bass Publishers.
- Corcoran, R., & Slavin, R. E. (2016). *Effective programs for social and emotional learning (SEL): A systematic review*. The Campbell Review.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

8624.2010.01564.x

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gleason, S. C., & Gerzon, N. (2014). High-achieving schools put equity front and center. *The Journal of staff development*, 35(1), 24–30.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2013). Why study resilience? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in child* (2nd ed., pp. 3–15). Springer.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to students and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper and Row.
- Osher, D., Kidron, Y., Brakett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and the practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Mahlis, M., Massengill-Shaw, D., & Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: A review across three studies. *Teachers and Teaching*, 16(1), 49–71. <https://doi.org/10.1080/13540600903475645>
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg self-esteem scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravestijn, C. (2012). Effectiveness of schoolbased universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal for Qualitative Studies*, 18(4), 465–487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>
- Zaki, J., Bolger, N., & Ochsner, K. (2008). It takes two: The interpersonal nature of empathic accuracy. *Psychological Science*, 19(4), 399–404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02099.x>

מכתב שפיטות

לכל מאן דבעי

"שאנן", כתב עת רב־תחומי מקוון בענייני חינוך, יהדות וחברה של המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה, הוא כתב עת שפיט המתנהל על פי הדרישות להלן:

1. כתב העת יוצא באופן קבוע כל שנה בחודש ספטמבר ומספרו ISSN 0793-7016 כפי שמצוין בפרסום עצמו.
2. לרשות כתב העת עומדת רכזת פעילות המנהלת את התכתובת בין חברי המערכת לקוראים־מעריכים.
3. המערכת מורכבת מוועדה של עורכים הכוללת מומחים בתחומי הדעת המצויים בכתב־העת, כמצוין בפתח השנתון:
 - פרופ' דוד בן־חיים – מתמטיקה
 - פרופ' שרה כ"ץ – חינוך ומחקר איכותני
 - פרופ' שרגא פישרמן – חינוך וייעוץ חינוכי
 - ד"ר דוד שניאור – מקרא, פרשנות וגאוגרפיה היסטורית
- חברי המערכת משמשים גם קוראים־מעריכים למאמרים ועל פי החלטתם המאמרים מועברים לקוראים חיצוניים.
- המערכת מתכנסת מעת לעת, אחת למספר חודשים ומקיימת ישיבות דחופות באמצעות דוא"ל והזום.
4. התהליך שעובר כל מאמר המתקבל במזכירות המערכת מופיע בתרשים זרימה בעמוד 155.
5. המאמר נשלח בעילום שם לשני קוראים. במקרה של מחלוקת בין שני הקוראים, מועבר הטיפול לחברי המערכת ובדרך כלל מופנה המאמר לקורא שלישי המכריע ביניהם. ההערכה של כל אחד מהם מתועדת ומועברת לכותב.
6. המאמר נשלח לכותב המאמר לתיקון על פי הנחיות הקוראים.
7. מאמר שנתקבל לפרסום עובר עריכה לשונית ולאחר הגהה כנדרש, הוא מוחזר לכותבו לשם אישור או בירור. רק אז הוא מוכן לפרסום.
8. כתב העת פתוח לכותבים מן החוץ, ועל במתו מתארחים כותבים ידועים בתחומם.

Abstracts

Yuval Vadee

Ḥaran, Aharon, Ḥaron and Ḥarak

The article treats the marginal note of R. Shemaiah to Rashi's commentary on the inverted Nun at the end of Parashat Noah, examines the testimony of R. Machir, the writer of MS Leipzig 1, and his interpretation to it, and proposes a new reading to R. Shemaiah's words, according to which he asked to note that Rashi's commentary on the inverted Nun is connected with the words "ad ḥaran". In its second part, the article treats the variety of the forms of the inverted Nun in the various manuscripts, and presents a connection between form and content by the Midrashic explanations presented in Rashi and Radak's commentaries.

Keywords:

Rashi; Inverted Nun; MS Leipzig 1.

Efraim Sand

The terminology of total military victory in the biblical world

In the Bible and in the Ancient Near East, there are descriptions of perfect victories in which every male or every person is killed. However, from the Bible itself and from later writings, it appears that not every single person and male were killed. Even in the descriptions of the killing of an entire city or an entire people, it often turns out that not only women and children remained alive, but also men.

The research proposal is that descriptions of mass murder are articulated in military terminology. The meaning of such a description is a complete neutralization of the fighting power of the people or of the city. The logic in such formulations is, that when the military power of a city or a nation is depleted, the political entity also ceases to be an independent entity. From then on, the conqueror dictates everything. Therefore, it can be said that all citizens are not alive (that is, they are not able to express their self-being).

When the civilian population is also murdered, it emerges from the context of the story.

Keywords:

conquest; taboo; Genocide; war in Israel and in the Ancient Near East.

Yosi Ziv

The "Tzidkatcha" verses in the Shabbat afternoon Mincha prayer

According to ancient custom, beginning from at least the middle of the ninth century, the Amida section of the Shabbat afternoon Mincha prayer should be followed by recitation of three verses from the Book of Psalms, all containing the word "Tzidkatcha" ("Your righteousness"). This article investigates the reason behind the custom and reveals surprising connections to the tradition of Beta Israel, as documented in the book "Tezaze Senbet".

Keywords:

Shabbat afternoon Mincha prayer; "Tziduk HaDin" (justification of divine judgement); Moses's death; sinners sentenced to hell; Tezaze Senbet.

Eliyahu Yosef

Between a *tnai* (stipulation) and an oath: a study of the case of the *tnai* of the Gad and Reuben tribes

The *tnai* (stipulation) in Hebrew law derives its structure from the biblical *tnai* that is formulated for the first time in the story of the division of the Land of Israel and the inheritance of Transjordan to the tribes of Reuben and Gad. This paper focuses on the structure of the *tnai* as formulated in the Bible and developed in Jewish law. However, it seems that the *tnai* formulated in the Bible by the tribes of Reuben and Gad was only one of the ways to enable the settlement of the tribes of Reuben and Gad in Transjordan. According to the description at the end of the book of Numbers, the book of Deuteronomy and also in the book of Joshua, it becomes clear that the settlement of the tribes of Reuben and Gad in Transjordan was not due to the fulfillment of the *tnai* but from the oath they swore to Moses. In fact, from a legal point of view, the tribes of Reuben and Gad won the Transjordan already in the days of Moses and did not have to wait until the end of the occupation of the land of Israel. The paper will discuss the special nature of the *tnai* of the Reuben and Gad tribes and the transition from the language of a stipulation to the language of an oath in their words to Moses. It turns out that it was not the *tnai* but the oath that brought about the fulfillment of their promise to go to war at the head of the tribes of Israel.

Keywords:

Tnai (stipulation) of Reuben and Gad tribes; oath; transjordan.

David Chaim Kalir

David, king of Israel is alive and well

The article deals with a unique phrase in rabbinic literature - "David King of Israel is alive and well."

While the idiom appears in the Babylonian Talmud, R"H 25a , it does not appear elsewhere in the Tannaitic or Talmudic corpus. We will examine its use in this single Sugya.

It seems that the use of the phrase "David King of Israel is alive and well" was used as a hidden code in the ceremony to sanctify the New Moon.

We will analyze the phrase in the Bavli, based on the Mishnah in R"H 2:8 - "And two others came and said: We saw it at its expected time, yet in the night of the added day it did not appear. And Rabban Gamliel accepted their evidence".

New light will be shed on this Sugya as we compare the parallel source in the Jerusalem Talmud.

I am of the opinion that there is a need to understand the phrase in its context in the Sugya and, as a result, we shall explain its use in the "Sanctification of the Moon" service and its place in Jewish tradition.

Keywords:

sanctify the new moon; hidden code; Rabban Gamliel; evidence.

Anat Gilat

"The light inside me": 'Tell and Talk' with pupils by teachers at elementary school

'Tell and Talk' is an educational activity based on the social emotional approach to learning (SEL – Social and Emotional Learning) and the narrative approach to therapy, counseling, and education. The meeting point between them is the belief that the powers and the solutions lie in humans, as in their social environment. The teachers implemented the activity through 'Tell and Talk' practices: double listening, asking questions and mediating. Through them they created a process dialogue with the pupils to tell their personal story, express feelings and discover abilities and ways of coping. The activity was implemented by five teachers who studied, practiced, researched and implemented it during their master's degree studies, each with her elementary pupil, a total of 13 pupils. The research method for data collection and analysis was qualitative-narrative. From the findings emerged a narrative with a circular superstructure in which each circle stemmed from the previous one and transferred to the one after. It consisted of three themes: a. identifying the overwhelming difficulty and the emotions it evokes, b. calling the difficulty a name or formulate a title, and c. finally making the difficulty manageable and dealt with. The conclusion that emerged from the findings is that the activity of 'Tell and Talk' in the process of teaching can illuminate the wisdom of the personal story that treasures within it the narrator's ability to help himself and open a space of acceptance, inclusion and closeness, from which both the teachers and the pupils will benefit.

Keywords:

process discourse; listening; formulating and asking questions; mediation; mediated learning.

Oren Cohen Zada

"And together, we will create to infinity": Professional learning communities as a conflict- management tool in heterogeneous teachers'

Heterogeneous teaching personnel are diverse in composition, comprising both individually inclined teachers and those who favour collaborative work methods. To date, the research has focused on different forms of collegial relations and defined a collaboration continuum from weak to stronger forms. This study outlines the possibility that heterogeneous staff can evolve from individualism into the state of collaboration, coping, adaptation and compromise while integrating traditional and modern teamwork patterns. Individualistic and collaborative teachers participating in a professional learning community (PLC) undergo a process of change, achieve better understanding of the others' view and adopt new teamwork forms through conciliation and adaptation, without coercion. The findings of this study show that a PLC serves as a platform for the creation of a collaborative process among different teachers and school administration. Using this platform, teachers can adapt to each group's difference and thus develop an inclusive, flexible, open, and conciliatory culture as an opportunity for an agreed form of teamwork.

Keywords:

Heterogeneous teaching staff; PLC, teamwork; teacher collaboration; teacher individualism.

Nurith Ronen and Aliza Ben-Shushan

Characteristics of the kindergarten teacher that govern green kindergarten: Professional identity

Current qualitative research explores characteristics of the teacher that govern green kindergartens. The goal of this research is to explore the professional identity of three teachers who govern the green kindergartens in the system of state religious education. We find that professional characterization of three teachers reveals two main features: relationship of the teachers with the kindergarten staff and with the parents from one side and sustainability education, i.e. training towards the environmentalist lifestyle, from the other side.

Conclusions of the research demonstrate that the teachers in the green kindergartens can be characterized as personalities that see in the education for the sustainability both a mean for cultivating the values in the present society, and a care for the future generations. They are capable to promote the involvement of the staff and the parents in the kindergarten's life and to develop the relationship with the community in the framework of their educational sustainability attitude. These teachers can collaborate with other interested actors.

This research can help the teachers to develop their professional attitude towards the sustainability education in the green kindergartens in the modern age. Besides, this research can help to other interested parties to make educated choices when hiring the teachers with appropriate professional characteristics to govern the green educational institutions.

Keywords:

kindergarten teacher; green kindergarten; existence; community; extracurricular learning; educational concept.

Ronen Kasperski and Orly Crispel

Simulation-based learning as a means of developing interpersonal communication skills among preservice teachers

The present study focused on examining the potential contribution of simulation-based learning (SBL) to the development of preservice teachers' communication skills, after it has been proven to be useful in the training of medical teams. Ten preservice teachers were interviewed after participating in SBL. The interviewees described SBL as a deep-water experience that gave them a glimpse of the day after they complete their training. The respondents stressed the role of the debriefing phase that took place after each simulation, which provided further processing and deep understanding of multiple conflict management and communication skills that managed to advance the problem-solving process in each scenario. Importantly, some reported that they were able to draw insights from what they had learned through SBL and to better respond to their day-to-day practicum challenges. This study adds an important perspective on using SBL as an effective means of developing critical conflict management and communication skills of future teachers.

Keywords:

simulation; conflict management; communication skills; social emotional learning (SEL); interpersonal skills.

Orly Crispel and Tali Fried

A unique program for cultivating students' self-efficacy and empowerment as part of teacher training

The aim of the study was to examine how recently qualified female teachers assimilated their learning about cultivating students' self-efficacy, as taught on the teacher training program. In addition, we examined how they were applying this learning in their teaching in elementary school. In-depth interviews were conducted with three former students during their first year of employment as teachers. Other resources used were insights that emerged from reflective journals written by the former students during their three years of training and from our conversations with principals of the schools in which two of the participants were working. The participants' educational approach was apparent from the study, centered on intentional empowerment of their students and on strengthening the students' self-efficacy. They reported that their college training had contributed to their practical implementation of this approach. The findings indicate that as well as taking an individual approach that sees the student's needs, in the participants' work as teachers, they broadened their individual approach to implement the personalization approach in education. They had learned about this approach in the college training program and were using it as the educational infrastructure for their work. These conclusions reinforce the importance of teaching based on social-emotional skills in view of the low emphasis placed on this field in teacher education and training and on the priority given to promoting academic achievement-oriented programs.

Keywords:

self-efficacy; personalization; empathy in teaching; social-emotional skills; teacher training.



SHAANAN

SHAANAN

Vol. 27

AN ONLINE MULTIDISCIPLINARY JOURNAL FOR JUDAISM, EDUCATION AND SOCIETY

September 2022