

# כעת

כתב עת תלפיות

כרך ה, תש"ף



עורכת : ד"ר יפעת דיאמנט

עורכת לשון : רונית ניידורף

חברי המערכת (לפי סדר א"ב) :

ד"ר ברגר רחלי

גבי זיתון רחל

ד"ר נוימאיר מרים

ד"ר פישר מתי

פרופ' רקובר נחום

דוא"ל המערכת [kaet@talpiot.ac.il](mailto:kaet@talpiot.ac.il)

ISSN 2708-7344

הספר יצא לאור בסיוע  
אגודת שוחרי מכללת "תלפיות"



כל הזכויות שמורות  
2020

הוצאת הספרים

שליד

תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך  
רח' יטבתה 7, חולון, 5850030

[www.talpiot.ac.il](http://www.talpiot.ac.il)



## תוכן העניינים

7	דבר ראש המכללה
9	דברים לזכרו של פרופ' אהרן מונדשיין ז"ל
12	דבר העורכת
17	רשימת המשתתפים
	<b>חינוך והוראה</b>
	<b>התערבות פסיכו-חינוכית כמענה מיטבי לילדי בית הספר בחברה החרדית – תובנות מהעבודה בשטח</b>
21	פלורה מור, מישל סלואן ואיילת פאר
	<b>משחק היקשים מורפולוגיים ממוחשב ככלי לשיפור יכולת הכתיב בילדים</b>
37	שירלי הר-צבי (הכהן) וחרן נוריאל
	<b>MOOC אינטראקטיבי בעולם מדומה</b>
59	איליין חוטר ואילן נגר
	<b>טיפוח שפה בקרב תלמידי כיתה א' במסגרת מיזם "שובר קירות"</b>
78	בתיה צור ואינה דוביאנסקי שכטר
	<b>האם אפשר אחרת? חינוך ביתי בגיל הגן – היבטים חברתיים, פדגוגיים, לשוניים ואישיים</b>
101	אירנה בלנקי-קרלין
	<b>רשמי מורים מהשתתפות בקהילות מקצועיות לומדות בבית הספר</b>
125	אורן כהן זדה
	<b>חויית למידה חברתית שיתופית בבית הספר: השוואה בין מועצות תלמידים מטיפוס 'אינטגרטיבי' למועצות מטיפוס 'עמום'</b>
144	אסתר כלפון
	<b>שיר: ומה פסח עכשיו</b>
163	טלי כהן

חוויית ותחושות של פרחי הוראה מהחברה הערבית הבדואית  
בתוכנית "אקדמיה-כיתה"

164 אברהים אסמעיל אבו עג'אג' ואמאל אבו סעד

חונכות בעידן הדיגיטלי: תרומת אתר "סטאז'קל" למתמחים  
בהוראה ולמנחי סדנאות ההתמחות

186 אלחנן שבח, ג'ודי גולדנברג ועידית פסטרנק

### ספרות ואומנות

ספרות קורונה היברידיית מאת אתגר קרת: עיון בשני סיפורים  
מתקופת 'הגל הראשון'

207 אורנה לוי

תמת העקדה בגרסת ה'סילוק' "אשר מי יעשה כמעשיך" לר'  
שמעון בר יצחק – מקורותיה והשפעותיה

222 תמר לביא

"בטבורי תפור לחלומך": על פרק השירה ביחידת הלימוד החדשה  
בתוכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה

259 אסתר אדיבי-שושן

"ואמות ואוסיף ללכת" – מקומם ומעמדם של השירים: "עוד חוזר  
הניגון" ו"בדרך הגדולה" בקובץ "כוכבים בחוץ" בפרט, ובשירת  
אלתרמן בכלל

289 אסתר אזולאי

תופעת שיתופי הפעולה בין ציירים בתקופת הברוק

304 רות דורות

המזוזה והתפילין בראי המסורת והאומנות היהודית הקדומה

337 שמואל גבעון

שיר: נהרה

350 סמדר פלק-פרץ

העצמי הבוחר: עמדות אנשים ביחס לבחירה החופשית שלהם

351 שלמה קניאל

## דבר ראש המכללה

שנתון זה יוצא לאור בשנה מיוחדת, שבה השתלטה מגפת הקורונה על מדינתנו, כמו גם על מדינות רבות ברחבי העולם, ובעטיה אנו נדרשים לקיים דיונים באמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשותנו במקום במפגשים פנים אל פנים. מצב זה משפיע על כל שטחי החיים, והוא מורגש במיוחד במערכת החינוך, ממעונות היום, גני הילדים, בתי הספר היסודיים והעל יסודיים ועד מערכת ההשכלה הגבוהה.

אנו פועלים כיום מתוך אי-ודאות ושיבוש חיי היום-יום, הן במרחב הפרטי הן במרחב הציבורי. נראה שלמצב זה תהיינה השלכות ארוכות טווח על תהליכי הכשרת המורים ועל עיצוב הזהות המקצועית של מכשירי המורים ושל הסטודנטים. חרף המצב, עיצבנו במכללה מדיניות ודרכי פעולה שיאפשרו קיום לימודים סדירים – עיוניים ומעשיים – באופן מיטבי, במגבלות המוטלות עלינו.

בשנה שכזו, על אף חוסר הוודאות, הצלחנו ב"ה לקדם את שם המכללה בארץ ובעולם באמצעות מיזם ה"סטאז'קל", המסייע לכל בוגרי המכללות בארץ לנווט את דרכם בשדה החינוך, לאחר שסיימו את לימודיהם במכללות. המיזם זכה לתהודה רבה ולביקוש באירופה במסגרת מיזם ה"מנטורס", המנוהל על ידי מכללתנו. כמו כן, הצלחנו להגדיל את אוכלוסיית הלומדים במכללה בלימודים הסדירים, בלימודי המשך ובהסבות האקדמאים, וכן שילבנו בהצלחה מרובה בני ישיבות וחרדים בלימודים אקדמיים, תוך שימוש באמצעים הטכנולוגיים החדשניים ביותר. אוכלוסיית התואר השני גדלה אף היא משמעותית, ומרצים בדרגת פרופסור חבר הצטרפו לסגל המכללה. חברי הסגל והסטודנטים זוכים להדרכה באמצעים טכנולוגיים, בליווי טובי המרצים הטכנו-פדגוגיים שהמכללה התברכה בהם.

חלק מהעשייה החינוכית והאקדמית במכללה הוא מחקר וכתובת מאמרים העתידים לקדם תחומים שונים במערכת החינוך רבתי, ובמיוחד בהכשרת המורים. מבחר מן המאמרים האלה מוצג בפניכם מעל דפי "כעת".

עורכת "כעת", ד"ר יפעת דיאמנט, השכילה לשלב בגיליון זה מגוון תחומים, וביניהם: גישות הוראה מתקדמות ב-MOOC ובמחשב, אוכלוסיות בעלות מאפיינים שונים, כמו החברה החרדית והחברה הבדואית, הוראה לילדי הגיל הרך, למידה בקהילות מקצועיות בבית הספר וכן תחום האומנות והספרות.

שנתון זה יוצא לאור חודשים ספורים לאחר פטירתו הפתאומית של חברנו, פרופ' אהרן מונדשיין ז"ל, שהיה מעמודי התווך במכללה במשך שנים רבות. זכינו שיישא בתפקידים מגוונים במכללה, ביניהם מרצה בחוג לתנ"ך, סגן ראש המכללה ועורך ראשי של פרסומי המכללה בכלל ושל שנתון זה בפרט. הוא נודע ביחסיו המעולים עם חברי הסגל ועם הסטודנטים, בדלתו הפתוחה תמיד לכל שאלה אקדמית, מהותית או טכנית ובנכונותו לסייע בכל בעיה. הוא השאיר את רישומו בכל מקום, החל בספרייה, שפקד מדי יום ביומו, ועד חדרי הרצאות, חדר המורים, הגלריה וכל פינה במכללה. בזכות חשיבתו המקורית, רבים ביקשו להיוועץ בו בנושאים שונים, ותמיד העניק להם מזמנו בסבלנות ובמאור פנים. חבל על דאבדין ולא משתכחין. שנתון זה, הרואה אור בסמוך לפטירתו, מוקדש לעילוי נשמתו.

אני מבקש להודות לחברי סגל המכללה, שהשתתפו בכתיבת המאמרים בגיליון זה, ולחברי הסגל מן המוסדות האקדמיים האחרים, שהרימו את תרומתם לקידום המכללה, זאת תחת שרביטה של העורכת, ד"ר יפעת דיאמנט.

לסיום, אני מבקש להודות לד"ר דיאמנט על הניצוח המתמיד, המיומן והעקבי בהכנת השנתון ובעריכתו. ברכת חזקי ואמצי תמשך ללוות אותך בהמשך עבודתך החינוכית.

בנימין בהגון



## ”היה איש, וראו – איננו עוד”

### דברים לזכרו של אבא, פרופ' אהרן מונדשיין

אבא הלך לעולמו בתאריך כ"א באלול, תש"ף. בן שבעים ושש היה, ולא הכין אותנו ליום מותו. בחטף באה עליו המיתה. יש שיאמרו, מיתת נשיקה.

וכשאדם מזומן לישיבה של מעלה, שואלים לו, לאותו אדם: "איה ימיך ושנותיך"? וכל ברייה וברייה מחזקת בידיה מעשיה ונכסיה, והללו מעידים על אותו אדם, אם לטוב עשה, אם לאו. ובהגיע תורו של אבא, ודאי פשט צקלונו כאומר: "ראו, אלו הם ימיי ושנותיי". ומתוכו עולות ופורחות אותיות של זהב, אותיות של קדושה, החוברות זו לזו ומתכנסות לכדי יצירה רוחנית מופלאה, גדולה ועשירה. חלקה – פנים חדשות בכתבי פרשני המקרא; חלקה – כתבי יד שלא נודעו לעולם, ומתוך שגאלם אבא, באו ועמדו לימינו; חלקה – העמדת תלמידים הרבה והפצת אורה של תורה ואורו של מקרא; וחלקה – תרומתו הרבה להעלאת קרנן של המכללות והמדרשות בשדה החינוך התורני הארצי.

אבא ליווה את מכללת תלפיות, ומכללת תלפיות ליוותה את חייו של אבא – שנים רבות. בבית זה מצא נחת רוח וסיפוק, בהכשירו דור חדש של מורות ומחנכות המפיצות את בשורת היהדות, האומנות היהודית והחינוך, באשר הן פונות.

אבא אהב מאוד ללמד. כל המשתתף בשיעור תנ"ך אצל אבא, נדמה היה לו כאילו קם ספר התנ"ך לנגד עיניו ולבש לו חיים. שכן אבא השכיל לשתף את התלמידות באהבת התנ"ך שיקדה בו ואף המחישה להן בעזרת ממצאים אותנטיים מתקופת המקרא: בין אם היה זה נר מתקופתו של אברהם אבינו, צלמית מהתקופה הכנענית או חרס עם חותמו של הלגיון העשירי הרומי, מחריב בית המקדש השני. עבורו, התנ"ך לא היה ספר בלבד, אלא מורה דרך חי ונושם, המתווה את נתיבות חיינו, כאן ועכשיו.

אבא הקדיש את חייו האקדמיים לשלושה מפרשני המקרא החשובים: רש"י – שתמיד מצא בו מסילות חדשות ודרכים מקוריות להתגדר בהן; ר' אברהם אבן עזרא – פרשן שלא שפר עליו גורלו, וכבר העיד על עצמו באחד משיריו: "אוֹזְהָ

לאיש עני, נולד בלי כוכב", והיה זה אבא שפשט שקו מעליו, הלבישו בגדי מלכות והעמידו מחדש בכותל המזרח של חכמי המקרא ופרשניו; ורשב"ם – שחלק מכתביו אבדו במרוצת הדורות ונשתכח שם כותבם, עד שבא אבא והעמיד שם היוצר על יצירתו והעלה מתהום הנשייה את פירושו של רשב"ם לספר תהלים. אבא לא זכה לראות את ספרו זה יוצא לאור, אולם צוואתו הרוחנית היא המחייבת אותנו להמשיך במלאכת קודש זו.

בכל תחנות חייו, לא שכח אבא את כור מחצבתו – עולם הישיבות. מכל כתביו ומכל ספריו, הגם שנכתבו באכסניות אקדמיות, מבצבצת ועולה דמותו של בחור הישיבה, הרוכך על לימודו וכותב וסופר ומונה, לא מתוך תחושת ריחוק, זרות או ניכור, אלא מתוך אהבה אמיתית ומתוך תחושת יראה ושייכות נפשית עמוקה.

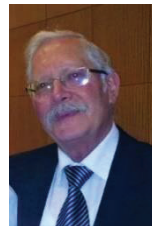
אבא היה בר-סמכא בכתיבה אקדמית, בבלשנות ובעריכה לשונית. השפה העברית הייתה מוטמעת בכל מאודו ובכל נימי נפשו וניכרה בכל קוצו של יו"ד שכתב. רבים פנו אליו בעצה ובבקשה לסיוע, ולכולם השיב במאור פנים, בסבלנות ובמילה של עידוד. רבים חבים לו את דרכם האקדמית ואת ההכוונה הנכונה שנזקקו לה. אבא לא הבחין בין פונה ופונה, ואחת הייתה לו אם מדובר בחוקר ידוע שם או בסטודנט בתחילת דרכו. כולם היו בניו, ולכולם סייע כמיטב יכולתו. ואנו נחשפנו בימי השבעה לאהבה הגדולה שרחשו לו תלמידיו, אלו הצעירים ואלו שכבר באים בימים ושעשייה רבה מאחוריהם.

לצד כתביו האקדמיים הרבים, זכה אבא להוציא לאור את שיעורי 'הרב הנזיר' על ספרו של הראי"ה קוק, "אורות הקודש". שמחה גדולה שמח אבא בספר זה, שבו ראה את פסגת יצירתו, וכה היטיב לסכם את השיעורים ולבארם, עד שכל הלומד והמעייין בספר זה יכול לחוש את צינת הרוח בחדרו הקט של 'הרב הנזיר', בעוד שדמותו מאירה ומגלה את עיניו, כאילו ממש היה שם.

על אף סמכותו המקצועית ובקיאותו המופלאה, ניחן אבא בצניעות ובענווה, שאפשרו לו למצוא מסילות ללב כל אדם ואדם. תמיד ידע לבטא את הביקורת או את ההערה בלשון נעימה שתתקבל באוזני שומעה ולעולם לא מתוך התנשאות או יוהרה. חף היה מכל התכונות האלו.

זכה אבא באכסנייה כמכללת תלפיות, וזכתה מכללת תלפיות בשמשה בית ומעון עבורו.

בן שבעים ושש היה אבא בפטירתו, ועדיין לא השלים את משימותיו הרבות שעוד תיכן. בשירת חייו נותרו עוד תווים רבים מיותמים, ואין מי שיכתבם. מאמריו וספריו הם עדות נאמנה לתרומתו הרבה להעשרת נכסי התרבות הרוחנית של עמנו, ואנו שואבים נחמה, ולו במקצת, מכך שאבא חי חיים מלאי יצירה ועשייה, וזכה לראות בנים ובני בנים עוסקים בתורה ובמצוות. **יהי זכרו ברוך.**



צבי מונדשיין

## דבר העורכת

אנו שמחים להביא בפניכם את הכרך החמישי של השנתון "כעת".

הורתו של הגיליון הנוכחי בראשית תש"ף, ועריכתו בשלהי השנה, אשר תיזכר בדברי הימים כ"שנת הקורונה". אנו מצויים בעיצומם של תהליכים רבי פנים וארוכי טווח, במעגלים ההולכים ומתרחבים – מן הפרטי אל המשפחתי, ומן הקהילתי אל הלאומי. גם ברמה הבין-לאומית, הטלטלה הבריאותית, הכלכלית והפוליטית עזה, משבר שאחריתו מי ישרנו.

בתקופה מאתגרת זו של תהייה ושל חוסר ודאות, עמלו העומלים, החוקרים והכותבים ושקדו על מלאכתם. הערכתי ותודתי נתונה לכל איש ואיש על משמרתו. אציין כי בין המאמרים היו שנכתבו מתוך שיתוף פעולה של שניים ושלושה מחברים, וזוהי תופעה מבורכת כשלעצמה.

בגיליון הנוכחי תמצאו שתי חטיבות לעיונכם.

### חטיבת חינוך והוראה

במאמר הפותח את חטיבת החינוך סוקרות **ד"ר פלורה מור**, **ד"ר מישל סלואן ואיילת פאר** את מאפייניה של החברה החרדית ושל המסגרות החינוכיות הקיימות בה, ומציעות להכשיר את אנשי החינוך כסוכני טיפול המסוגלים לתת מענה ראשוני במקרים של מצוקה נפשית אצל התלמידים.

**ד"ר שירלי הר-צבי (הכהן) וחן נוראל** הפעילו תוכנית התערבות להוראת שפה לילדי בית הספר היסודי, המשלבת משחק ממוחשב לתרגול היקשים מורפולוגיים. הן מעידות על ממצאים מובהקים בשיפור תהליך רכישת יכולת האיות תוך שימוש במשחק ההיקשים שפיתחו.

**ד"ר איליין חוטר וד"ר אילן נגר** מדווחים על תוצאות MOOC – קורס מקוון פתוח מרובה משתתפים – המועבר בסביבה מדומה (וירטואלית). הקורס "מבוא לרב תרבותיות" הועבר לסטודנטים ממכללות שונות, המשתייכים למגזרים תרבותיים שונים בחברה הישראלית, ואפשר מפגש רב תרבותי באמצעות כלי

חדשני. התמודדות עם קשיי השימוש בטכנולוגיה מתקדמת והעמקת השיתופיות הן מהמשימות המרכזיות העומדות בפני הוגי הקורס במתכונתו זו.

ההטרונגניות בחברה הישראלית מתבטאת גם בפערים בידיעת העברית. משפחות שעלו ארצה נאלצות לעיתים להתמודד עם קושי בידיעת השפה לצד הקשיים הכלכליים. תוכנית ההתערבות שמציעות **ד"ר בתיה צור ואינה דוביאנסקי שכטר** לטיפול כישורי השפה אצל ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך עשויה לשפר את סיכוייהם של ילדים אלה להגיע ללימודים גבוהים ולהיטיב את מעמדם בחברה הישראלית.

בתקופה זו, כאשר מערכת החינוך פועלת באופן חלקי ומרחוק, והתלמידים מצויים בעיקר בבתיהם, עולות מחדש מחשבות על דרכי חינוך חלופיות. **ד"ר אירנה בלנקי-קרלין** סוקרת את שיטת החינוך הביתי על היבטיה החברתיים, הפדגוגיים והלשוניים, ומצרפת רשמים גם כּאם לילד בגיל הגן, המתחנך בחינוך ביתי.

**ד"ר אורן כהן זדה** מאפיין שני טיפוסים מורים, השמרני והחדשני, ומציע שכלול של יחסי העבודה בחדר המורים על ידי בניית קהילות מקצועיות לומדות. קהילות אלו מקדמות דפוסי עבודת צוות, ובאמצעותן מתפתחת תרבות עבודה מכילה, גמישה ומפויסת בין מורים מטיפוסים שונים, תוך כדי הידוק הקשרים ביניהם ויצירת קהילה חברתית.

במקביל למחקר יחסי הצוות בקהיליית המורים, **ד"ר אסתר כלפון** דנה ביחסים שבין צוות בית הספר לבין מועצת התלמידים הפועלת בו, ומאפיינת שני סוגי מועצות תלמידים. מועצות מטיפוס 'אינטגרטיבי' נמצאו בעלות ערך חינוכי גבוה בהטמעת סמלים וערכים חברתיים וקהילתיים, בהשוואה למועצות מטיפוס 'עמוס'.

**ד"ר אברהים אסמעיל אבו עג'אג' וד"ר אמאל אבו סעד** עוקבים אחר התקבלותה של תוכנית "אקדמיה-כיתה" בקרב סטודנטים להוראה מבני האוכלוסייה הבדואית. הסטודנטים מדווחים על חוויה חיובית בהתנסותם המעשית בהוראה

ועל רמת שביעות רצון גבוהה, לצד הצעות לשכלול התוכנית ולהתאמתה לצורכיהם.

את החטיבה הראשונה חותם מאמרם של **הרב אלחנן שבה**, **ד"ר ג'ודי גולדנברג** ו**ד"ר עידית פסטרנק**, הסוקרים את תפקודו של אתר אינטרנט, שנבנה עבור סטודנטים בשנת ההתמחות, כמו גם עבור מנחיהם: אתר "סטאז'קל". האתר מרכז באופן ידידותי למשתמש את המידע הרב הנחוץ לצליחת שנת ההתמחות. סקירת היקפי השימוש בו מעידים על הטמעתו הרחבה בקרב אוכלוסיית היעד.

#### חטיבת ספרות ואומנות

עידן הקורונה מציב אותנו בפני מציאות חברתית חדשה. אך טבעי הוא שמציאות זו תזכה לעיצוב ספרותי ייחודי. כך במאמרה של **ד"ר אורנה לוי**, הקוראת בשני סיפורים של אתגר קרת מתקופת "הגל הראשון", ומאפיינת אותם כ"ספרות קורונה היברידיית", המכליאה בין מדיומים שונים ויוצרת שפה חדשה לאמירה ספרותית וחברתית במציאות העולה על כל דמיון.

**ד"ר תמר לביא** מתחקה אחר מקורותיו והשפעותיו של פיוט מן הליטורגייה האשכנזית, "אשר מי יעשה כמעשיך", ועוקבת אחר גלגוליה של תימת העקדה ממדרש פרקי דר' אליעזר, מחיבורו במרחב המוסלמי אל אשכנז הנוצרית.

**ד"ר אסתר אדיבי-שושן** בוחנת את תוכנית הלימודים החדשה בספרות, המתמקדת בנושא "המשפחה בראי הספרות". עיון בפרק השירה מתוך קריאה פרשנית צמודה של שמונת השירים המוצעים מזהה אותם כ"שבריר קנוני", תמצית המייצגת מהלך תרבותי, המשקפת כמו גם מעצבת את השיח התרבותי הישראלי בסוגיה זו.

**ד"ר אסתר אזולאי** חוזרת אל הקלסיקה האלתרמנית, וקוראת בשני שירים, שבהם היא מזהה את המוטיב המנחה של ההלך והדרך, שראשיתו בקובץ "כוכבים בחוץ", והוא נמשך והולך עד אחרית שירתו, בקובץ "חגיגת קיץ". שירת ההלך והנדודים האישית-הלירית נטענת בממד מטפיזי אוניברסלי, ומשרטטת את המניעים להתנהלותו של האדם בעולם.

ומן הספרות אל האומנות: **ד"ר רות דורות** מתבוננת ביצירותיהם של אומני הציור בתקופת הברוק, ומגלה סודות ורזים על שיתוף פעולה בין אומנים מטעמים שונים ובנסיבות שונות. יחידות המזהרת של האומן הבודד ננטשת לטובת שיתוף פעולה פורה ומעשיר. דומה שיש בכך לקחים גם לימינו-אנו, בעידן שבו שיתופיות היא אחד התנאים להישרדות.

**ד"ר שמואל גבעון** עוסק בהופעותיהן של המוזזה והתפילין, מתשמישי הקדושה הקדומים ביותר, בראי האומנות הקדומה, לאור הממצאים הארכיאולוגיים והתעודות ההיסטוריות מימי בית ראשון ושני ועד ימי בר כוכבא, אז עוצבו בצורה הדומה מאוד לצורתן היום.

אנו מתכבדים לחתום את הגיליון במסעו של **פרופ' שלמה קניאל** בעקבות הסוגיה האנושית המרתקת של הבחירה החופשית. במאמרו, פרופ' קניאל מציג ממצאים מחקירה רבת שנים, שהיא חקירה אישית ולא אקדמית, ושוזר בה אזכורים ספרותיים והרהורים משלו. חוויית הבחירה החופשית, הנתפסת כוודאית, זוכה כאן למבט נוסף על מורכבותה והפכפכותה.

בסערת הימים גם המוזות נותנות קולן בשיר, משקפות את רוח הזמן בדרכן שלהן. שני שירים משובצים בקובץ מאמרים זה. האחד מאת **טלי כהן**, בוגרת המכללה, מורה לספרות ויוצרת, והאחר מאת **ד"ר סמדר פלק-פרץ**, מרצה במכללת תלפיות ובמוסדות אקדמיים נוספים.

תודתי העמוקה לכל הלקטורים אשר עשו מלאכתם נאמנה בהתנדבות. תודתי גם לגב' רחל זיתון, מנהלת ספריית המכללה, על שכבשה דרך במבוכי המידענות. ועוד תודה אחת לרונית ניידורף, עורכת הלשון. היא פשוט קוסמת.

תקוותי, שהקריאה תעורר עניין ותוליד מחשבות טובות ופוריות.





## רשימת המשתתפים

ד"ר אבו סעד אמאל	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
ד"ר אבו עג'אג' אברהים אסמעיל	אוניברסיטת בן גוריון בנגב
ד"ר אדיבי-שושן אסתר	מכללת סמינר הקיבוצים, החוג לספרות
ד"ר אזולאי אסתר	המכללה האקדמית לחינוך חמדת הדרום, החוג לתרבות יהודית
ד"ר בלנקי-קרלין אירנה	מכללת לוינסקי לחינוך; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, החוג ללשון העברית
ד"ר גבעון שמואל	תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לאומנות
ד"ר גולדנברג ג'ודי	תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך
גב' דוביאנסקי שכטר אינה	תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, מסלול לקויות למידה
ד"ר דורות רות	אוניברסיטת אריאל בשומרון, בית הספר לארכיטקטורה
ד"ר הר-צבי (הכהן) שירלי	תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, המסלול ללימודי חינוך מיוחד ומסלול לקויות למידה
ד"ר חוטר איליין	תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לאנגלית
ד"ר כהן זדה אורן	תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך
ד"ר כלפון אסתר	שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך בחיפה, החוג לחינוך
ד"ר לביא תמר	המכללה האקדמית לחינוך חמדת הדרום, החוג לתרבות יהודית; המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון, החוג לספרות

המכללה האקדמית אחווה, החוג לספרות	ד"ר לוי אורנה
גיונט ישראל – אשלים, ירושלים	ד"ר מור פלורה
המכללה האקדמית לחינוך חמדת הדרום, החוג לחינוך	ד"ר נגר אילן
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, מסלול לקויות למידה	גב' נוריאל חן
אוניברסיטת תל אביב, בית הספר למדעי הפסיכולוגיה	פרופ' סלואן מישל
אוניברסיטת תל אביב, בית הספר למדעי הפסיכולוגיה	גב' פאר איילת
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך	ד"ר פסטרנק עידית
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, מסלול לקויות למידה	ד"ר צור בתיה
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך; המרכז האקדמי למשפט ולעסקים, בית הספר לפסיכולוגיה	פרופ' קניאל שלמה
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך	הרב שבח אלחנן

# חינוך והוראה



# **התערבות פסיכו-חינוכית כמענה מיטבי לילדי בית הספר בחברה החרדית – תובנות מהעבודה בשטח**

## **פלורה מור, מישל סלואן ואיילת פאר**

החברה החרדית בישראל עוברת שינויים רבים, וביניהם גידול במספר הפונים לקבלת טיפול רגשי. חרף זאת, פנייה לעזרה פסיכולוגית נותרה סוגיה מורכבת בחברה זו, והשימוש בשירותי בריאות הנפש עודנו נמוך ביחס לאוכלוסייה הכללית בארץ. השקפת העולם, האידאולוגיה ואורחות החיים האופייני לחברה החרדית בישראל דורשים התאמה רגישה, מכבדת והולמת של הידע הקליני לצרכיה ולמאפייניה. מורכבות זו גוברת עוד יותר כשמדובר בצרכים הרגשיים של ילדים. ממצאים משדה המחקר הקליני הבין-לאומי הראו שהרחבת תפקיד המורה המחנך, כך שייעשה לדמות התקשרות משמעותית ויתפקד כסוכן טיפול המספק מענה רגשי ראשוני, יכולה לשפר משמעותית את מצבם הרגשי ואת חוסנם הנפשי של ילדים רבים. במאמר זה יידונו מורכבות הפנייה לטיפול רגשי בקרב האוכלוסייה החרדית בישראל, האתגרים שיש להתמודד עימם בהתאמת מודל המורה כסוכן טיפול למגזר החרדי והאפשרות הטמונה בתהליך זה לשינוי משמעותי בחיי הילדים בחברה החרדית.

**מילות מפתח:** החברה החרדית, טיפול, סוכן טיפול, בית ספר, התערבות פסיכו-חינוכית

## החברה החרדית בישראל

החברה החרדית בישראל ממוקמת בקצה הרצף המתאר את מידת המחויבות הדתית ביהודים ישראלים, הנע מאתאיזם מוחלט ועד לחיים דתיים אדוקים (Latzer, Stein & Witztum, 2019). חברה זו ידועה בדבקות בלתי מתפשרת בתפיסות המחמירות של ההלכה, כך שכל היבטי החיים מוסדרים באופן ייחודי ובהתאם להוראות הדת (Kaplan, 2003). אורח החיים הייחודי של החברה החרדית מאופיין בהיבדלות תרבותית, חברתית וטריטוריאלית (יונה וגודמן, 2004; Kaplan, 2003). בהתאם לכך, בולטת התמקדות בחיי הקודש ונטייה לחיים בשכונות נבדלות ותחומות היטב, מתוך שאיפה למנוע את חשיפתם של חברי הקהילה להשפעותיה של המודרניזציה החילונית, הנתפסות כמזיקות (Bilu & Witztum, 1993).

נכון לשנת 2017, החברה החרדית מהווה כ-12% מכלל האוכלוסייה בישראל (כהנר, מלאך וחושן, 2017). חשוב להדגיש כי החברה החרדית איננה מקשה הומוגנית אחת, והיא אף איננה סטטית. בחברה זו נכללים קבוצות וזרמים שונים, הנמצאים במתח ובתנועה דינמית (קפלן, 2007) והנאבקים על משאבים חומריים ועל הגמוניה דתית. שלושת הזרמים המרכזיים הם הספרדים, החסידיים והליטאים, וכל אחד מן הזרמים האלה מהווה כשליש מהאוכלוסייה החרדית בישראל (רגב ודורון, 2019). נוסף עליהם, ישנם עוד כמה פלגים או קבוצות קטנות בהרבה, ביניהם קהילת חב"ד, קהילות החוזרים בתשובה, העדה החרדית ונטורי קרתא (גל, 2015). הקבוצות השונות של החרדים נבדלות ביניהן גם בעמדותיהן כלפי המדינה הצייונית. הן מציגות קשת רחבה של גישות, החל מקבלה מרוסנת של מוסדות המדינה ועד לגינוי מוחלט של ישראל כישות מדינית. בקרב המחנה המתון של הציבור החרדי מתחוללות בשנים האחרונות תמורות, כגון הופעת פתיחות מסוימת לתקשורת ולתרבות הפנאי ויציאה לשוק העבודה וללימודים אקדמיים (כהנר ומלאך, 2019). יתרה מזאת, חוקרים מסמנים תהליך של "ישראליות" שמתרחש בשנים האחרונות, הכולל הפנמה של ערכים תרבותיים ודפוסי התנהגות שמקורם בחברה הסובבת, המשפיעים בעיקר על חלקים מן המחנה המתון בחברה החרדית ומחלחלים לתוכה על ידי כמה "סוכני שינוי", כגון האישה החרדית והחוזרים בתשובה (קפלן, 2007; אלמוג וחנני, 2008).

בקרב המחנה הפחות מתון, בייחוד בקרב הציבור הליטאי, בולטים כמה מאפיינים משמעותיים (גל, 2015): 1. לימוד התורה כערך עליון עבור הגברים, בתמיכת הנשים; 2. כפיפות מוחלטת למרותו של "הגדול בתורה" ולסמכותם המלאה של הרבנים; 3. תפיסת עולם שמרנית ופוריטנית הכוללת "תרבות נגד" כלפי הסובבים אותה; 4. הסתגרות קהילתית, רוחנית ופיזית; 5. היצמדות מוחלטת למוסדות החינוך הייחודיים של הקהילה, ובכללם ה"כוללים".

כחלק מאורח החיים המבודד, חשיפה לתקשורת ההמונים, ובמיוחד לטלוויזיה, היא אסורה (Lutzer, Orna & Gefen, 2007). על כן, הוקעת אמצעי התקשורת המודרנית משמשת לא פעם כסמל לנחישותה של הקהילה לשמור על זהותה ולהגן על עצמה מפני העולם החילוני, הנתפס כרווי חטאים (Livio & Weinblatt Tenenboim, 2007).

למאפיינים אלה מצטרפים גם מאפיינים דמוגרפיים. מדו"חות הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה והמכון הישראלי לדמוקרטיה שבחנו משתנים חברתיים וכלכליים בחברה החרדית עולה, כי בחברה זו הילודה גבוהה יותר, השייכות לכוח העבודה מועטה יותר (גורביץ וכהן-קסטרו, 2004) ושיעור העוני גבוה. על פי דו"ח המכון הישראלי לדמוקרטיה שפורסם בשנת 2017, שיעור העוני והשפעתו על רמת החיים באוכלוסייה החרדית גדולים בהרבה משיעורו ומהשפעתו באוכלוסייה הישראלית הכללית. אף שמאז 2008 ניכרת ירידה בשיעור העוני באוכלוסייה החרדית, עדיין מדובר בירידה איטית, ושיעורי העוני בחברה החרדית עודם גבוהים. כמעט מחצית מהמשפחות החרדיות חיות מתחת לקו העוני, ואחוז הילדים החרדים העניים גבוה במיוחד ועומד על 62% (כהנר, מלאך וחושן, 2017). הילדים החרדים לומדים במערכת חינוך נפרדת מזו הממלכתית והממלכתית-דתית. מערכת החינוך החרדית מבוססת על הפרדה מגדרית בין בנים לבין בנות ועל הפרדה בין מוסדות על פי השתייכות לזרם דתי ועל פי מידת הפיקוח של משרד החינוך על בית הספר. לאחר שסיימו את לימודיהם בבית הספר היסודי, הבנים במגזר החרדי עוברים ללמוד בישיבות לבני גיל 13-16, ולאחר מכן בישיבות גבוהות, מגיל 17 ועד לנישואים. לאחר הנישואים ממשיכים רבים ללמוד ב"כולל" לאברכים. הבנות עוברות מבית הספר היסודי לבתי ספר על-יסודיים לבנות, המכונים "סמינרים" (זיכרמן וכהנר, 2012). מערכת החינוך

הנפרדת והסגורה מאפשרת אומנם שמירה על ערכי הקהילה והתאמה לאורח החיים הייחודי, אך לא ברור באיזו מידה מתאפשרת בתוכה קבלת עזרה נפשית בעת מצוקה. הנתונים מראים כי על אף האתגרים המורכבים והעוני השכיח בקהילה, אחוזי הפנייה לקבלת סיוע נפשי מקצועי הוא נמוך באופן משמעותי בקהילה החרדית, ביחס לשאר המגזרים (שטרן, שרשבסקי, בידני-אורבך ולכמן, 2007). נתון זה מאפיין את החברה החרדית בכללותה, ויש לשער שהתפיסה העומדת בבסיסו מתבטאת גם במוסדות החינוך.

### **דפוסי פנייה לטיפול רגשי בחברה החרדית**

על אף מרכזיותם של ערכי ההיבדלות והסגירות של הקהילה החרדית, נרשמת מגמת עלייה במודעות לצורך בטיפול רגשי ובמוכנות לקבל סיוע מאנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש, המתבטאת בגידול ממשי במספר החרדים הפונים לקבלת טיפול פסיכולוגי או פסיכיאטרי (שטרן ועמיתיה, 2007). רבנים ומנהיגים חרדים מגלים עמדה פתוחה יותר ומעודדים פנייה לאנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש, ובחלק ניכר מהמקרים הרב הוא הגורם המפנה את האדם החרדי לטיפול נפשי (Hess, 2014). יתרה מזאת, נראה כי גם ביחס לטיפול בילדים, ובפרט בילדים בסיכון, ישנה פתיחות רבה יותר מאשר בעבר (פאס, רותם ובן-רבי, 2011). מקרים רבים יותר של פגיעה בילדים ושל ילדים בעלי צרכים מיוחדים נתפסים ככאלה שניתן לטפל בהם גם מחוץ לקהילה החרדית, ונראה כי ההורים חשים שבקשת עזרה מאנשי מקצוע מחוץ לסביבתם היא לגיטימית יותר (Fontes & Plummer, 2010). עם זאת, מאפיינים מסוימים של מערכת בריאות הנפש המודרנית אינם תואמים את צרכי הקהילה היהודית החרדית. ואכן, לאורך שנים השתמשו החרדים בישראל בשירותי בריאות הנפש בשיעור נמוך ביחס לאוכלוסייה הכללית בארץ, ואחוז הנשירה מטיפול היה גבוה ביחס למגזרים האחרים (שטרן ועמיתיה, 2007). פיתוח של שירותי רווחה מותאמים בריכוזי יישוב חרדיים הוביל לכך, שכיום היקף הפונים לעובדים הסוציאליים בשירותי הרווחה בחברה החרדית דומה לממוצע הארצי (הורביץ, 2016). ואולם שכיחות הפנייה לגורמי בריאות נפש מקצועיים, קרי פסיכולוגים ופסיכיאטרים, עודנה נמוכה בהשוואה לשאר האוכלוסייה (Popovsky, 2010). תופעה זו ממחישה את חשיבותן של



הרגישות התרבותית ושל ההתאמה למאפייני החברה החרדית, ומעידה על הצורך בהתאמה כזאת גם בתוך מסגרות הטיפול הנפשי.

בחינה מעמיקה של עמדות החרדים כלפי קבלת סיוע נפשי העלתה כי רבים מהחרדים מחזיקים בעמדה אמביוולנטית כלפי שירותי טיפול אלה. מצד אחד הם זקוקים לשירותים הניתנים על ידי המדינה, אך מצד שני הם חושדים בנותני השירות ואף מגלים עוינות כלפיהם (Popovsky, 2010), בין היתר מתוך פערים בהשקפות הדתיות והתרבותיות. בשל כך, המפגשים בין האוכלוסייה החרדית לבין גורמי טיפול מתוך החברה החילונית מאופיינים לא פעם במתח ובחוסר שקט. עובדה זו מתיישבת עם ההבנה משדה המחקר הבין-לאומי, שלפיה סטראוטיפים ודעות קדומות עלולים לתפוס מקום מרכזי ולהוביל למתח ולקונפליקט בין מי שאינם מכירים זה את תרבותו של זה (Baum, 2007). ואכן, ידוע כי צריכה נמוכה של שירותי בריאות הנפש הממוסדים מצויה גם בקבוצות מיעוט אחרות בעולם (שטרוד ועמיתיה 2007).

### **קשיים בפנייה לטיפול רגשי מצד המטופל החרדי**

רבים מבני הקהילה החרדית רואים בעובדי מערכת בריאות הנפש נציגים של העולם החילוני הבלתי צנוע, שממנו הם מנסים לבודד ככל האפשר את עצמם ואת משפחתם. פער זה בין התרבויות מושתת על יסודות אידאולוגיים-מוסריים. חוקרים סבורים שאנשי המקצוע החילוניים והמטופלים החרדים שלהם, לכודים במציאויות סמליות שונות, המייצרות מודלים שונים לחלוטין בשאלת המצוקה הנפשית של המטופל (Paradis, Cukor & Friedman, 2006). כלומר, אנשי המקצוע והמטופלים החרדיים שלהם רואים באופן שונה את הסיטואציות, זאת מתוך המציאות התרבותית השונה שלהם. מחקרים רבים עסקו בבחינת הקשיים שחברי הקהילה החרדית נתקלים בהם בעת פנייתם לטיפול מחוץ לקהילה (Band-Winterstein & Freund, 2015; Freund & Band-Winterstein, 2013; Gabbay, McCarthy & Fins, 2017; Stolovy, Levy, Doron & Melamed, 2013). ראשית, נראה שהמטופלים החרדים חוששים שהמטפלים שאינם חרדים לא יבינו אותם ואת עולמם. שנית, עולה לעיתים החשש שאנשי המקצוע יערערו את ערכיהם ואף ישדלו אותם לוותר על דתיותם באמצעות הצגת תפיסות פילוסופיות לא דתיות מול המטופל (Popovsky, 2010). כמו כן, לא פעם

עולה הדאגה שהמטפל ידווח לרשויות הממשלתיות על סוגיות שהקהילה מעדיפה לפתור בעצמה. אמונה זו מושרשת מאוד בקרב ציבור המאמינים ומשפיעה רבות על האופן שציבור זה תופס את הטיפול הפסיכולוגי (Fass & Lazar, 2011; Popovsky, 2010). לבסוף, נראה כי עבור החרדים, בקשת עזרה פסיכולוגית עלולה להיראות כגילוי חולשה, ואולי אף להתפרש כהודאה באוזלת ידה של היהדות האורתודוקסית. בשל מכלול הסיבות הזה, יעדיפו חרדים רבים לפנות לרב כאשר הם חווים קשיים חברתיים או רגשיים, ונראה כי פנייה אל גורמים חוץ קהילתיים תיעשה לרוב רק לאחר שלא נמצא פתרון בתוך החברה החרדית. יתרה מזאת, מיעוט הפניות לעזרה מקצועית בחברה החרדית מצביע על כך, שהקהילה נוטה לפנות לטיפול רק כאשר המצב חמור עד שלא ניתן עוד להתעלם ממנו, לטפל בו באופן עצמאי או להתמודד עימו באמצעות עקרונות הדת, וניכרת נטייה להגיע לטיפול כאשר הסימפטומים הם חמורים יותר (Schnall, 2006).

נוסף על האתגרים שתוארו לעיל, הקשורים לפערים בין-תרבותיים, אחד הקשיים המרכזיים הנובע מתוך החברה החרדית עצמה הוא אות הקלון הנלווה לפנייה לטיפול פסיכולוגי (Gabbay, Freund & Band-Winterstein, 2013; McCarthy & Fins, 2017). מחקרים הראו כי חרדים רבים מתביישים או נבוכים מן הרעיון של פנייה לטיפול וחוששים שמא תוצמד להם תווית שלילית של "אי שפיות" או "שיגעון" על ידי בני קהילתם. תווית זו עלולה לחבל בסיכויי מציאת שידוך הולם לכל בני המשפחה (Greenberg & Witztum, 2001; Rosen, Greenberg, Schameidlers & Shefler, 2008), לכן רבים מעדיפים להסתיר את הקשיים האישיים ואת הבעיות הפסיכולוגיות. גברים ונשים חרדיים רבים שסובלים מהפרעות נפשיות חווים מתח רב בשלב השידוכים בשל החשש מגילוי סודם. הטיפול במקרים אלה הוא קשה ביותר. אומנם חשיפת הסוד יכולה להפחית את החרדה הכרוכה במאמצי ההסתרה, אך היא גם עלולה לגרור מחיר מציאותי כבד (Freund & Band-Winterstein, 2013; Friedman 2015). הבעיה נמשכת לעיתים גם לאחר הנישואים. מספר לא מבוטל של נשים וגברים מגיעים למרפאות לבריאות הנפש ללא ידיעת בני זוגם, מפחד שאלה יתנגדו למהלך או שיעשו בו בעתיד שימוש לרעה, במקרה שהנישואים לא יחזיקו מעמד. זאת ועוד, מצבם של הפונים לטיפול מורכב ביותר, מכיוון שהרשת הקהילתית ההדוקה של

החברה החרדית מקשה מאוד על שמירת הפרטיות והחשאיות סביב ההגעה לטיפול (Freund & Band-Winterstein, 2013). גם לאחר שצלח המטופל את הקשיים הראשוניים הכרוכים בפנייה לטיפול, עדיין נכוונו לו אתגרים. במהלך טיפול פסיכותרפויטי יכולה להתעורר תחושת אשמה סביב הגברת המודעות לרצונות ולמניעים פנימיים, שחלקם אסורים על פי הדת. כמו כן, האיסור ההלכתי בדבר "לשון הרע" (Hess, 2014) עלול להקשות על המטופל להתמסר לתהליך הטיפולי באופן פתוח. מחסום משמעותי נוסף הוא העלות הגבוהה של הטיפול. כאמור, רבות מן המשפחות בקהילה החרדית הן מרובות ילדים ודלות אמצעים, ואין באפשרותן לפנות לאנשי מקצוע באופן פרטי. אומנם קיימת כיום אפשרות לקבל טיפול מוזל במסגרות ציבוריות השייכות לקופות החולים, אך רבים מעדיפים להימנע מכך מטעמי פרטיות וסודיות.

### **קשיים בפנייה לטיפול רגשי מצד המטפל שאינו חרדי**

חשוב לציין, כי הקשיים הקיימים בתחום הטיפול באוכלוסייה החרדית אינם נחלתם הבלעדית של המטופלים, שכן גם המטפלים שאינם חרדים מתמודדים עם מורכבות רבה. ראשית, על מנת לאבחן נכונה הפרעה נפשית, נדרשת הבנה של התרבות ושל האמונות האופייניות לחברה שהנבדק משתייך אליה. לדוגמה, על הפסיכיאטרים להבחין בין חוויות פסיכוטיות לבין חוויות דתיות או מיסטיות שהן חלק מאמונתו של המטופל (Dein, 2004; Popovsky, 2010). האינטראקציה בין המטפל למטופל מורכבת אף היא. למטפל שאינו חרדי ולמטופל החרדי יכולות להיות עמדות שונות ביחס למרחב הבין-אישי הראוי, לתנועת הגוף ולהבעות הפנים (Schnall, 2006). לכן, חרדים רבים מעדיפים מטפל דתי (Dein, 2004), אך מספרם של המטפלים הדתיים מועט, יחסית. יתרה מזאת, אם הקלינאים מחזיקים בעמדות שליליות לגבי מיעוטים אתניים, הן עלולות לפגוע ביחסים הטיפוליים. למשל, נמצא כי יש שהבחירה לעסוק בלימוד תורה על פני שירות צבאי או פרנסה מעוררת במטפל התנגדות ואף כעס (Schnall, 2006). כמו כן, המטפל עלול לחוש מתוסכל מכך שהמטופל מחזיק באמונות דתיות אשר, לתפיסתו של המטפל, מזיקות לבריאותו הנפשית של המטופל (Dein, 2004).

על כן, חשוב ביותר שאנשי המקצוע המטפלים במטופלים חרדים ינהגו בהם ובקהילתם בכבוד וברגישות (Rabinowitz, 2000). טאקר ועמיתיו (2007), (2011), הציגו קשר ברור בין רגישות תרבותית כפי שזו נתפסה על ידי המטופל לבין היענותו להמלצות המטפל. ידוע שההיענות מושפעת ישירות מהקשר בין המטפל למטופל. ככל שהמטפל רגיש יותר לתרבותו של המטופל החרדי ויוצר עימו קשר קרוב, אמפתי ולא שיפוטי, כך תגבר ההיענות ותוצאות הטיפול יהיו טובות יותר.

### **גורמים מנבאי הצלחה במפגש הטיפולי עם המטופל החרדי**

מעטים הם המחקרים שבחנו את הגורמים מנבאי הצלחה במפגש הטיפולי בין מטופלים חרדים לבין מטפלים שאינם חרדים. הגורמים שנבדקו היו, בין השאר, ההכרה בשוני הבין-תרבותי, חשיבות הרגישות התרבותית והשינויים המתחוללים בחברה החרדית במידת הפתיחות לטיפול. על אף הניסיון המחקרי המצומצם, נראה כי אפשר להצביע על כמה עקרונות טיפוליים התורמים להצלחת הטיפול. ראשית, נמצא כי שיתוף פעולה עם גורמים בקהילה החרדית מהווה מפתח להצלחה (Band-Winterstein & Freund, 2015; Freund & Band- Winterstein, 2013). בראיונות איכותניים שנערכו לעובדים סוציאליים המטפלים באוכלוסייה החרדית נמצא, כי עמדה טיפולית המכירה בשונות בין הערכים והשואפת לגשר על הפערים באמצעות מודעות רב-תרבותית היא עמדה בעלת חשיבות מכרעת להצלחת הטיפול (Freund & Band-Winterstein, 2013). כמו כן, חשובה היא גם ההבנה שהרגישות התרבותית מתבטאת ונדרשת בכל מפגש טיפולי מחדש (Winterstein & Freund, 2015). הברית הטיפולית הנרקמת בין המטפל למטופל והתלויה במידה רבה במידת הרגישות הדתית והתרבותית של המטפל היא אפוא גורם המנבא את הצלחת הטיפול (Stolovy, Levy, Doron, & Melamed, 2013). לאור זאת, מודגש הצורך בהכשרה רב-תרבותית למטפלים בבריאות הנפש. גורם נוסף שנמצא כתורם להצלחת הטיפול הוא יכולת המטפל להבין את מקומה המרכזי של הסמכות הרבנית בעיני המטופל (Gabbay, McCarthy & Fins, 2017). במאמר שעסק במפגש המורכב בין הרפואה המודרנית לבין תפיסות העולם החרדי, הוצע מודל של חקירה עצמית לניתוח נטיות קודמות בנוגע לאוכלוסייה החרדית, עוד לפני המפגש הטיפולי, על מנת שהמטפל יוכל לספק את הטיפול המיטבי עבור מטופליו החרדיים (שם).

### **ילדים ונוער בסיכון בחברה החרדית**

נוסף על האתגרים שתוארו לעיל בהתייחס לפנייה לטיפול פסיכולוגי בחברה החרדית בכלל, ישנן סוגיות האופייניות לטיפול בילדים ונוער בפרט. אלה נוגעות לחשש מפגיעה ב"טהרתו" של הילד בשל חשיפתו לעולם בעל ערכים, אמונות ומנהגים שונים, שלעיתים סותרים את אלו של החברה החרדית, וכן לחשש מחוסר הבנה תרבותית שתוביל לביקורת שלילית על החברה החרדית. בהתאם לכך, לצד הפנייה לסמכויות רבניות לייעוץ בקשיים משפחתיים ואישיים, התפתחה בחברה החרדית מערכת ענפה של עזרה הדדית בתוך הקהילה.

סוגיה נוספת היא דלות המידע על מצבי סיכון של ילדים בחברה החרדית. מדיווחם של פאס, רותם ובן רבי (2011) עולה, כי אף ששיעורי העוני באוכלוסייה זו גבוהים, שיעור הילדים המטופלים במסגרת השירותים החברתיים אינו גבוה כפי שניתן היה לשער. זאת ועוד, ביישובים חרדיים מספר הדיווחים לפקידי הסעד ולמשטרה על פגיעה והתעללות בילדים נמוך באופן משמעותי לעומת מספר הדיווחים ביישובים עם אוכלוסייה יהודית כללית (שם). קדמן (2010) סבור כי המספרים אינם משקפים נאמנה את המצב וכי במגזר החרדי יש בעיה של תת-דיווח וניסיון למצוא את הפתרונות בתוך הקהילה מבלי לפנות לגורמים מחוץ לקהילה.

### **חשיבות בית הספר והצוות החינוכי בחברה החרדית**

לאור האתגרים בפנייה לטיפול רגשי בחברה החרדית שתוארו בסקירה זו, מתגבשת ההבנה כי קיים פער בין הצרכים הפסיכולוגיים של ילדים ונערים בני החברה החרדית, שגדלים בסביבה רבת קשיים מן הבחינה האישית והמשפחתית, לבין המענה המקצועי הזמין עבורם. נראה כי במקביל לתהליכי ההגברה בפתיחות, שמתרחשים כל העת, ונוסף על ההבנה כי טיפול רגיש-תרבותית הוא הכרחי וחסר תחליף, עולה הצורך למצוא מענה יעיל ואיכותי לילדים אלה, גם בתוך הקהילה החרדית.

מניתוח סוציולוגי-אנתרופולוגי של הקהילות החרדיות עולה, כי מקומו של בית הספר בחיי התלמיד החרדי הוא מרכזי ביותר. בית הספר אינו מוסד לימודי גרידא, אלא מוסד השתייכות (חקק, 2005). חקק מסביר שהקהילה החרדית עיצבה לילדיה ולצעיריה מסלול חיים נורמטיבי ולגיטימי אחד ויחיד,

מסלול "חברת הלומדים" של תורה ולימודי קודש, ומי שאינו מצליח להשתלב במסלול זה מוצא עצמו מחוץ למעגל הנורמטיבי של בני גילו. תפיסה זו מעצימה עוד יותר את מקומו של בית הספר בחיי התלמיד החרדי (חקק, 2005). אין ספק כי מסגרת בית הספר היא המסגרת החוץ-ביתית המרכזית שהילד החרדי לוקח בה חלק. למסגרת זו מגיעים ילדים עם כל מיני קשיים, ובתוכה הם פוגשים יום-יום צוותים חינוכיים וקושרים עימם קשרים משמעותיים. מתוך תפיסה זו, התגבשה בשדה המחקר הקליני הבין-לאומי ההבנה, שיש לראות בבית הספר ובצוותים החינוכיים שלו גורמים שיכולים לזהות את צורכי הילדים ולספק להם מענה ראשוני מיטיב וחינוכי. לפי גישה זו, אנשי הצוות החינוכי הם "סוכני טיפול" המעודדים ומחזקים את החוסן הנפשי של הילדים. על כן, יש צורך ביצירת קשר בין התחום הטיפולי-קליני לבין התחום החינוכי, על ידי הכשרה מעמיקה ומקצועית למורים. התפיסה של המורה כאיש מקצוע קדם-טיפולי, עולה בקנה אחד עם גישות הוליסטיות הרואות במורה איש מקצוע הקשוב לצורכי הילדים על כל סוגיהם (English, 2010).

מחקרים מראים כי בית הספר הוא מסגרת אידאלית לעריכת תוכניות התערבות טיפולית, וזאת מכמה סיבות. ראשית, בית הספר שייך לקהילה, מאופיין בתרבות של הקהילה וממלא תפקיד מכריע בחיי היום יום של התלמידים. בשל כך בית הספר משמש מקום מוכר ובטוח בשגרה, ועל אחת כמה וכמה בעיתות משבר ומצוקה (Wolmer, Hamiel, Barchas, Slone & Laor, 2011). שנית, מתן מענה טיפולי בתוך המסגרת הנורמטיבית של בית הספר מקטין את החשש מהכתמת שמו הטוב של המטופל, ובשל כך אחוזי הנשירה מהטיפול נמוכים יותר ושיעורי ההצלחה גבוהים יותר (Slone, Meir & Tarrasch, 2013). נוסף על כך, המורים הם דמויות מוכרות ומרגיעות עבור הילדים, ואם יקבלו את הכלים המתאימים, הם עשויים להשיג תוצאות טיפוליות טובות יותר מאשר אנשי מקצוע מן התחום הטיפולי, הזרים לקהילה ולילדים. לבסוף, מענה זה הוא מוצלח במיוחד בקרב קהילות שיש בהן מחסור במשאבים, שכן מדובר בפתרון יעיל, איכותי ורחב היקף לכלל תלמידי בית הספר.

אין בכך כדי לטעון כי המורה יכול להחליף את הפסיכולוג באבחון או בטיפול בסימפטומים נפשיים חמורים, אלא מדובר בתפיסה המציעה להרחיב את

נקודת הייחוס של תפקיד המורה, כך שיכלול גם מתן תשומת לב לקשיים נפשיים ויכולת להגיש להם "עזרה ראשונה" רגשית. ואכן מחקרים מצאו כי מורים מתורגלים בזיהוי מצוקות של תלמידיהם ועושים זאת בצורה טובה מאוד (Brown et al., 2006; Goodman, Ford, Simmons, Gatward & Meltzer, 2000). ממצא זה מחזק את חשיבות הצורך בעירוב המורים כסוכנים פעילים בהתערבות בעיתות משבר או קושי נפשי (Hatton et al., 2017).

שינוי תפיסתי זה בתפקיד המורה ובית הספר מקבל משנה תוקף בהתייחס לחברה החרדית, בשל הצורך במענה מותאם לקהילה ובשל העדיפות למענה בתוך מסגרות הקהילה. אולם, אין די באימוץ הגישה כעיקרון מנחה, ונדרשת הכשרה מעמיקה למורים על מנת שיוכלו לתת מענה הולם לתלמידיהם. השילוב בין הידע התאורטי משדה המחקר הקליני הבין-לאומי לבין ההיכרות המעמיקה עם החברה החרדית בישראל הוביל לגיבוש **התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית** (מור, 2006; מור ולוריא, 2012). גישה זו נוגעת לעבודה עם נוער בסיכון בכלל, והותאמה לעבודה עם אוכלוסיית הילדים בחברה החרדית. הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית מבוססת על התפיסה שלפיה המורה והצוות החינוכי עוסקים בתחומים רחבים הרבה יותר מהלימוד הדידקטי גרידא. תפיסה זו מחברת בין היכרות עמוקה של מערכת החינוך לבין צורכי הילדים והמענה הטיפולי הנדרש, והיא מתבססת על הממשק שבין פסיכותרפיה לחינוך. על פי גישה זו, מורה שיעבור תהליך הכשרה מתאים יוכל לספק מענה רגשי ראשוני וקריטי לילדים המצויים במצוקה בבתי הספר. בכך יינתן פתרון ראשוני רחב, איכותי ויעיל, שיאפשר להכיל קשיים של ילדים במסגרת בית הספר ובמידת הצורך להפנות לטיפול מקצועי מחוץ לבית הספר.

ההכשרה שהמורה עובר על פי תפיסה זו מתמקדת בפיתוח יכולות של התבוננות פנימית ושל זיהוי ופרשנות של תהליכים מנטליים, מתוך ההבנה, שעל מנת שהמורה יהיה פנוי להכיל ולטפל במצוקות התלמידים, עליו להיות מודע לעולמו הפנימי ופנוי רגשית לכך (מור, 2006). הכשרה זו מושתתת על שלושה תהליכים: 1. התבוננות פנימה (introspection), כלומר, היכולת לבחון את העולם הפנימי (Vermersch, 1999); 2. זיהוי תהליכים מנטליים (mentalization), כלומר, פיתוח מבנה תודעתי התורם ליכולתו של המורה לווסת רגשות ותגובות

(Funagy & Target, 2002; 2005; 3. מסוגלות עצמית (self-efficacy), כלומר, תפיסת האדם את יכולתו להשפיע באמצעות בחירותיו על מעשיו ועל חייו (Bandura, 1998). עבודה על שלושת המוקדים האלה מאפשרת למורה להכיר בתפיסותיו, בעמדותיו הפנימיות ובצרכיו האישיים, ולעבד אותם במסגרת מתאימה, שתאפשר לו להתפנות להכלת הילד. כך, בשילוב עם מתן כלים חינוכיים וטיפוליים מקצועיים, יוכל המורה לזהות קושי או מצוקה, להכיל אותם ולסייע לתלמיד, ובכך לחזק את חוסנו הנפשי של התלמיד. כמו כן, המורה יצויד בכלים שיסייעו לו להבחין מתי חומרת המצוקה דורשת הפניה לגורם מקצועי חיצוני. גישה זו, שפותחה במקור עבור ילדים בסיכון בכלל, עברה, כאמור, התאמה ייחודית לעבודה עם ילדים ונוער בחברה החרדית, מתוך הבנה כי דווקא בחברה זו, אולי יותר מבכל מגזר אחר בישראל, נדרש מענה איכותי ויעיל בתוך הקהילה. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית עשויה לספק מענה הולם לקשיי הילדים ובני הנוער בחברה החרדית, ויישומה במערכת החינוך החרדית עשוי לשפר לאין ערוך את הטיפול הנפשי בקהילה זו.

## מקורות

- אלאור, ת' ונריה, ע' (2003). המשוטט החרדי: צריכת זמן ומרחב בקרב האוכלוסייה החרדית בירושלים. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 171-195). תל אביב: מכון וון-ליר.
- אלמוג, ע' וחנני, ה' (2008). זיהוי, גבולות וממדי האוכלוסייה החרדית. בתוך: **אנשים ישראל – המדריך לחברה הישראלית**. חיפה: מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית.
- גורביץ, נ' וכהן-קסטרו, א' (2004). **החרדים: תפרוסת גאוגרפית ומאפיינים דמוגרפיים, חברתיים וכלכליים של האוכלוסייה החרדית בישראל 1996-2001**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- גל, ר' (2015). **החרדים בחברה הישראלית: תמונת מצב, 2014**. חיפה: מוסד שמואל נאמן למחקר.
- הורביץ, נ' (2016). **החברה החרדית-תמונת מצב**. ירושלים: המכון החרדי למחקרי מדיניות.
- זיכרמן, ח' וכהנר, ל' (2012). **חרדיות מודרנית, מעמד הביניים בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חקק, י' (2005). **רוחניות מול גשמיות בישיבות הליטאיות**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.



יונה, י' וגודמן, י' (2004). מבוא: דתיות וחילוניות בישראל- אפשרויות מבט אחרות. בתוך י' יונה וי' גודמן (עורכים), **"מערבולת הזהויות"**: דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל (עמ' 381-387). תל אביב: הקיבוץ המאוחד וון-ליר.

כהנר, ל' ומלאך, ג' (2019). **שנתון החברה החרדית בישראל 2019**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהנר, ל', מלאך, ג' וחושן, מ' (2017). **שנתון החברה החרדית בישראל 2017**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מור, פ' (2006). **לראות את הילדים**. ירושלים: מוסד ביאליק.  
מור, פ' ולוריא, א' (2012). ללמוד וללמד: בין ידע אוניברסלי לערכי הקהילה החרדית – בשירות צמיחתם של תלמידים הפגיעים לסיכון. **עט השדה**, 9, 47-62.

סקאלר, מ' (2002). התערותם התרבותית של היהודים, והזהות היהודית אמריקנית, בתוך: **גרטר וסרנה קובץ מאמרים** (עמ' 379-393). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

פאס, ה', רותם, ר' ובן-רבי ד' (2011). **ילדים ובני נוער חרדים: סוגיות במערכת השירותים בתחומי הרווחה והבריאות**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

פינקלמן, י' (2013). פוטבול וציציות: חרדיות בין ישראל לארה"ב, **דעות**, 62.

<https://tinyurl.com/y4fc8tu6>

קדמן, י' (2010). במותה ציוותה לילדים רבים את החיים: חובת הדיווח על עבירות בילדים – רקע, סקירה ומהות. **משפחה במשפט**, ג-ד, 337-346.  
קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. ירושלים: זלמן שז"ר.

רגב, א' וגורדון, ג' (2019). **מאפייני שוק הדיור ופריסתה הגאוגרפית של האוכלוסייה החרדית בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.  
שטרוד, נ', שרשבסקי, י', בידני-אורבך, א' ולכמן, מ' (2007). **סטיגמה, אפליה ובריאות הנפש בישראל: סטיגמה כלפי אנשים שחלו במחלה פסיכיאטרית וכלפי טיפול נפשי**. ירושלים: מכון ברוקדייל.

שלהב, י' (1991). **עיירה בכרך, גאוגרפיה של התבדלות והשלמה**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

Band-Winterstein, T., & Freund, A. (2013). Is it enough to 'speak Haredi'? Cultural sensitivity in social workers encountering Jewish Ultra-Orthodox clients in Israel. *The British Journal of Social Work*, 45, 968-987.

Bilu, Y., & Witztum, E. (1993). Working with Jewish ultra-orthodox patients: Guidelines for a culturally sensitive therapy. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 17(2), 197-233.

- Brown, J. D., Wissow, L. S., Gadowski, A., Zachary, C., Bartlett, E., & Horn, I. (2006). Parent and teacher mental health ratings of children using primary care services: Interrater agreement and implications for mental health screening. *Ambulatory Pediatrics, 6*, 347–351.
- Brymer, M., Jacobs, A., Layne, C., Pynoos, R., Ruzek, J., Steinberg, A., Vernberg, E., & Watson, P. (2009). *Psychological first aid for schools: Field operations guide, 2nd Edition*. Los Angeles: National Child Traumatic Stress Network.
- Dein, S. (2004). Working with patients with religious beliefs. *Advances in Psychiatric Treatment, 10*(4), 287-294.
- English, A. (2010). Transformation and education: The voice of the learner in Peter's concept of teaching. *Journal of Philosophy of Education, 54*, 75-95.
- Fass, H., & Lazar, R. (2011). Social work and the Haredi community in Israel: From rejection to acceptance as reflected in the narrative of a Haredi social worker, *Reflections, 17*(4), 32–8.
- Fontes, L. A., & Plummer, C. (2010). Cultural issues in disclosures of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse, 19*, 491-518.
- Freund, A., & Band-Winterstein, T. (2013). Between tradition and modernity: Social work-related change processes in the Jewish ultra-orthodox society in Israel. *International Journal of Intercultural Relations, 37*(4), 422-433.
- Gabbay, E., McCarthy, M. W., & Fins, J. J. (2017). The care of the ultra-orthodox Jewish patient. *Journal of Religion and Health, 56*, 545-560.
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry, 177*, 534–539.
- Greenberg, D., & Witztum, E. (1991). Problems in the treatment of religious patients. *American Journal of Psychotherapy, 45*(4), 554-565.
- Greenberg, D., & Witztum, E. (2001). Treatment of strictly religious patients. *Current Treatments of Obsessive-Compulsive Disorder, 1*, 173-191.

- Hatton, V., Heath, M. A., Gibb, G.S., Coyne, S., Hudnall, G., & Bledsoe, C. (2017). Secondary teachers' perceptions of their role in suicide prevention and intervention. *School Mental Health, 9*, 97-116.
- Hess, E. (2014). The centrality of guilt: Working with ultra-orthodox Jewish patients in Israel. *The American Journal of Psychoanalysis, 74*(3), 262-279.
- Kaplan, K. (2003). Research on Haredi society in Israel: Traits, achievements, and challenges. *Israeli Haredim: Integration Without Assimilation*, 224-255.
- Latzer, Y., Orna, T., & Gefen, S. (2007). Level of religiosity and disordered eating psychopathology among modern-orthodox Jewish adolescent girls in Israel. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 19*, 511-522.
- Latzer, Y., Stein, D., & Witztum, E. (2019). Treating ultra-orthodox adolescents with eating disorders in Israel: Culturally sensitive interventions, difficulties, and dilemmas. *Journal of Clinical Psychology, 75*, 1455-1468.
- Littlewood, R., & Cross, S. (1980). Ethnic minorities and psychiatric services. *Sociology of Health & Illness, 2*, 194-201.
- Livio, O., & Tenenboim Weinblatt, K. (2007). Discursive legitimation of a Controversial technology: Ultra-Orthodox Jewish women in Israel and the Internet. *The Communication Review, 10*(1), 29-56.
- Paradis, C., Cukor, D., & Friedman, S. (2006). Cognitive behavioral therapy with Orthodox Jews. In P. A. Hays & G. Y. Iwamasa (Eds.), *Culturally responsive cognitive-behavioral therapy: Assessment, practice, and supervision* (pp. 161-175). Washington DC: American Psychological Association.
- Popovsky, R. M. A. (2010). Special issues in the care of Ultra-Orthodox Jewish psychiatric in-patients. *Transcultural Psychiatry, 47*, 647-672.
- Rabinowitz, A. (2000). Psychotherapy with Orthodox Jews. In P. S. Richards & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and religious diversity* (pp. 237-258). Washington DC: American Psychological Association.
- Rosen, D. D., Greenberg, D., Schmeidler, J., & Shefler, G. (2008). Stigma of mental illness, religious change, and explanatory models of mental illness among Jewish patients at a mental-health clinic in

- North Jerusalem. *Mental Health, Religion and Culture*, 11, 193-209.
- Schnall, E. (2006). Multicultural counseling and the Orthodox Jew. *Journal of Counseling & Development*, 84, 276-282.
- Slone, M., Meir, Y., & Tarrasch, R. (2013). Individual differences in referral for help for severe emotional difficulties in adolescence. *Children and Youth Services Review*, 35, 1854-1861.
- Sobel, Z., & Beit-Hallahmi, B. (1991). *Tradition, Innovation, Conflict: Judaism and Jewishness in Contemporary Israel*. New York: Suny.
- Stolovy, T., Levy, Y. M., Doron, A., & Melamed, Y. (2013). Culturally sensitive mental health care: A study of contemporary psychiatric treatment for ultra-orthodox Jews in Israel. *International Journal of Social Psychiatry*, 59, 819-823.
- Vermersch, P. (1999). Introspection as practice. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 17-42.
- Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M., & Laor, N. (2011). Teacher-based resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the Second Lebanon War. *Journal of Traumatic Stress*, 24, 309-316.

# משחק היקשים מורפולוגיים ממוחשב ככלי לשיפור

## יכולת הכתיב בילדים

### שירלי הר-צבי (הכהן) וחן נוריאל

האיות הוא תהליך קוגניטיבי מורכב, המערב יכולות לשוניות ומטה-לשוניות. בעבר לא הוקדשו זמן ומשאבים להוראת האיות, מתוך הנחה, שיכולת הכתיב נרכשת, בדומה ליכולת הדיבור, באופן עצמוני (ספונטני). כיום ברור כי מודעות למבנה המילה מסייעת לכתיב מדויק, ולכן לימוד כללים מורפולוגיים ותרגולם עשויים לשפר את יכולת הכתיב. אחת האסטרטגיות ללימוד מורפולוגיה היא הוראת היקשים (אנלוגיות), המסייעת לאיות מילים שאינן מוכרות.

במחקר השתתפו 42 תלמידי כיתה ד'. בקבוצת הניסוי הופעלה תוכנית התערבות, ששילבה משחק היקשים מורפולוגיים ממוחשב, שנבנה לצורך מחקר זה. קבוצת הביקורת למדה לפי תוכנית הלימודים הרגילה בשפה, בשילוב מחשב, ללא הוראה מפורשת של ידע מורפולוגי. לאחר שלושה חודשי למידה, נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות במידת השיפור ביכולת הכתיב הכללית ובכתיבת צורני התוספת, אך לא בכתיבת השורשים. מכך ניתן להסיק כי חשוב ללמד ידע מורפולוגי בצורה מפורשת במסגרת הוראת השפה.

**מילות מפתח:** כתיב, מורפולוגיה, משחק ממוחשב, היקשים.

## רקע

### כתיבה ותהליך האיות

הכתיבה היא אמצעי תקשורת מרכזי בחיי היום-יום ובבית הספר (Peverly, 2006; Schneck & Amundson, 2010). מיומנות הכתיבה דורשת תיאום בו-זמני של תפקודים מנטליים רבים, כמו: ארגון, קשב, מיומנויות מוטוריות ויכולות שפתיות (רוזנבלום ופריש, 2008).

איות הוא תהליך קוגניטיבי מורכב (Wong, 1986), המערב שפה וחשיבה (Zutell, 1992), מיומנויות מוטוריות (Outhred, 1989) ויכולות לשוניות ומטה-לשוניות מגוונות (רביד, 2011). כדי לאיית יש להשתמש בלקסיקון השמור בזיכרון ובידע הלשוני אודות האיות. מודעות לאפיונים הלשוניים של השפה מסייעת לאיות נכון (הר-צבי, 2005). מודעות זו מורכת מן היכולת לחשוב על השפה ועל מערכת הכתיב, לנתח את רכיבי מערכת הכתיב על-פי האפיונים הלשוניים, לדון ברכיבים בצורה מפורשת וליישם בכתיבה את הידע על הרכיבים (Ravid & Malenky, 2001; הר-צבי, 2005).

קיימים כמה סוגי ידע לשוני, המקודדים בכתיב:

1. **ידע פונולוגי** הוא ידע המבנה הצלילי של המילים בשפה והחוקיות המתלווה לצירופי הצלילים (שורצולד, 2002). שגיאות פונולוגיות בשפה העברית קשורות להפרה של המבנה הצלילי של המילים. דוגמאות לשגיאות כתיב המבוססות על שגיאות פונולוגיות בשפה העברית הן: א. החלפת עיצורים כתוצאה מהידמות פונטית בקוליות, כגון: החלפת קו"ף בגימ"ל במילה 'מוקדם' ('מוגדם'); ב. החלפת, השמטת או הוספת עיצור, כמו במילה 'מטבע' ('מבעי'); ג. השמטת, החלפת או הוספת אם קריאה (אותיות אהו"י), כמו במילה 'קרן' ('קרן') (הר-צבי, 2005).

לפי גביעון, פרידמן ויכיני (2008), תהליך הכתיבה מתרחש בשני מסלולים, האחד לקסיקלי והשני תת-לקסיקלי. המסלול הלקסיקלי משתמש במאגר המילים המצוי בזיכרון לטווח הארוך ובידע לגבי אופן כתיבת המילים המוכרות. המסלול התת-לקסיקלי מסתמך על המרה של צלילים לאותיות ומאפשר כתיבה של מילים חדשות שאינן מצויות בלקסיקון. כותבים הנמצאים בשלבים הראשונים של תהליך הכתיבה כותבים באמצעות המסלול התת-

לקסיקלי, כי חסרים להם בלקסיקון ייצוגים של המילים הכתובות. הם נעזרים בעיקר בידע הפונולוגי, כלומר הם ממירים צלילים (פונמות) לאותיות (גרפמות). ואולם, הידע הפונולוגי איננו מספק, כי מערכת הכתב העברי איננה משקפת באופן מדויק את מה שאנו שומעים בדיבור (רביד, 2011). אחת התופעות האופייניות לעברית היא ההומופוניות: עיצורים שונים שהגייתם נשמעת זהה. שלושה עשר העיצורים ההומופוניים הם: אל"ף-ה"א-עי"ן, בי"ת רפה-וי"ו, חי"ת-כ"ף רפה, טי"ת-תי"ו, כ"ף-קו"ף, סמ"ך-ש"ן, והם מופיעים במרבית המילים בעברית. על כן, הסתמכות בלעדית על הידע הפונולוגי יכולה להוביל לשגיאות כתיב רבות, שגיאות שנצפות אצל תלמידים בעלי התפתחות תקינה בגיל בית הספר היסודי (Ravid, 2005). כדי להתגבר על בעיית האותיות ההומופוניות הכותב נדרש להישען על סוגי ידע לשוני נוספים.

2. **ידע מורפולוגי** הוא הכרת יחידות המשמעות הקטנות ביותר בשפה: הצורנים (המורפמות). מדובר בהכרת מבנה המילים, הכוללת ידע של אותיות השורש ואותיות הפונקציה (ניר, 1989; רווה, שיף, ימין, פיגל וקחטה, 2012; שורצולד, 2002). השורש נשמר בדרך כלל בכל הגזרות, מאוית בהן בצורה שווה, נושא את ליבת המשמעות של המילה וממלא תפקיד חשוב ברכישה מילונית וביכולת האיות (רביד, 2000; Ravid, 2012). אותיות הפונקציה הן האותיות השימוש מש"ה וכל"ב ותחיליות אית"ן. רכישתן מתרחשת ברובה עד כיתה ג' (בר-און, 2000; רביד, 2002), אולם המורכבות ביניהן נרכשות מאוחר יותר (רביד, 2006). שגיאות מורפולוגיות בכתיב המבוססות על שגיאות בצורני התוספת הן: א. שגיאות בסיומת הנקבה היחידה, כמו: 'מסתפרת' ('מסתפרט'); ב. שגיאות בסיומת הריבוי, כמו: 'קרונות' ('קרונוט'); ג. שגיאות בסיומות העבר, כמו: 'הצטערָת' ('הצטערתה'), או בתחיליות העתיד, כמו: 'תקרא' ('טקרא'); ד. שגיאות במבנה הבניינים, לדוגמה בתחיליות בניין התפעל: 'התפלאנו' ('הטפלאנו'), או בשיכול העיצורים האופייני לבניין התפעל: 'הצטער' ('הצתער'); ה. שגיאות באותיות מש"ה וכל"ב, כמו: 'יפוקחת' ('אופוקחת'). ו. שגיאות בכינויי הקניין החבורים, כמו: 'צעצועיו' ('צעצועבי'); ז. שגיאות בתחיליות או בסיומות של משקלי השמות, כמו: 'תלמיד' ('טלמיד') (הר-צבי, 2005).

שגיאות מורפולוגיות בכתיב המבוססות על שגיאות בשורשים הן: א. החלפת עיצורים הומופוניים בשורש, כמו: מטבעות ('מתבעות'); ב. השמטת אות שורש שאיננה נשמעת, בעיקר כאשר ל' הפועל היא אל"ף או עי"ן, כמו: 'התפלאנו' ('התפלנו') (הר-צבי, 2005). כדי להתגבר על שגיאות בשורשים, אפשר להיעזר בידע מורפו-פונולוגי וסמנטי, כמפורט בהמשך.

3. **ידע מורפו-פונולוגי** הוא הכרת שינויי ההגייה של הפונמות בתוך מורפמות בעלות אותו גזע. שינוי בהגייה מצביע על אות מסוימת, ואם אין שינוי בהגייה, מדובר באות מסוימת אחרת (רביד, 2002; שורצולד, 1995). כלומר, האות ההומופונית הנכונה נבחרת על-פי שינויי הצלילים. ישנן שתי תופעות מורפו-פונולוגיות, הקשורות לאותיות הומופוניות (Ravid, 1995).

א. הנמכת תנועה או פתח גנובה – במקרים רבים מתרחשת הנמכת תנועה בנוכחות עיצורים גרוניים. הכוונה לתופעת שינוי התבנית הקולית הטיפוסית עקב הידמות קולית בין העיצור הגרוני הנמוך לתנועה שבסביבתו. הנמכת התנועה היא סימן ברור לנוכחות אות גרונית ולכך שיש לאיית מילה זו ב-חי"ת או ב-עי"ן בסופה (רביד, 2002; Ravid, 2005), כגון: 'יָדַע', 'תפוח'. במילה 'תפוח', למשל, שומעים את הפתח הגנובה ולכן יש לכתוב חי"ת ולא כ"ף.

ב. חילופי פוצץ-חוכך – תופעה זו עשויה לסייע באיות האותיות ההומופוניות בי"ת, כ"ף, פ"א, שהגייתן עשויה להיות לעיתים פוצצת ולעיתים חוככת במילים מאותה משפחה (רביד, 2002), כגון: 'חכם' ו'החפים', או 'ברק' ו'מבריק'.

4. **ידע סמנטי והקשרי** הוא ידע על הערך המילוני (המשמעות) של המילה (ניר, 1989). בשפה העברית יש מילים שכתבתן בעיצורים הומופוניים שונים יוצרת הבדלי משמעות. לדוגמה: כתיב המילה TAVA תלוי במשמעות המילה ובהקשרה במשפט ('טבע' בים לעומת 'תבע' את מנהל הרשת) (הר-צבי, 2005). אחת מאסטרטגיות האיות (Sayeski, 2001) היא שימוש במאפיינים חזותיים כעזרי זיכרון לאיות הנכון של המילה. תומכי הזיכרון האלה כוללים, למשל, הצמדת רמז חזותי – איור או שרבוט – תוך הדגשת האות ההומופונית במילה. דוגמה נוספת לתומך זיכרון היא יצירת משפחות מילים בעלות משמעות



קרובה, שנכתבות באותה אות הומופוניית. אם נחזור, לדוגמה, למילה TAVA: במידה שמילה זו איננה מצויה עדיין בלקסיקון האורתוגרפי של הכותבים, הם יוכלו להיעזר בתומך הזיכרון של משפחת "המילים הרטובות" – משפחת מילים הקשורות במים וברטיבות ונכתבות כולן באות טי"ת – כמו 'טביעה', 'שיטפון', 'מטר' ו'טל'. תומך זיכרון זה יסייע לאיות נכון של המילה 'טָבַע' (בים) באות טי"ת (ולא תי"ו).

5. **ידע אורתוגרפי** הוא ידע ייחודי על מערכת הסימנים הכתובים המייצגים את השפה הדבורה, כלומר: הכרת האותיות המרכיבות את המילה הכתובה וצורתן, רצף האותיות במילה ואורך המילה (רביד, 2000; שיף-רוט, 1998; Arab-Moghaddam & Sénéchal, 2001; Masterson & Apel, 2010). בשפה העברית, ידע זה כולל גם את הכרת האותיות הסופיות, האותיות שצורתן זהה אך כיוון מנוגד, אותיות הדפוס והכתב, וייצוג אותיות אהו"י כאימות קריאה או כעיצורים (הר-צבי, 2005). דוגמאות לשגיאות על בסיס אורתוגרפי בשפה העברית הן: א. החלפת אות סופית באות רגילה, כמו במילה 'מוקדם' ('מוקדמי'); ב. החלפת אותיות שצורתן זהה, אך כיוון מנוגד, כמו למשל גימ"ל-זי"ן, פ"א סופית-צד"י סופית, לדוגמה במילה 'גביע' ('זביע'); ג. עירוב אותיות דפוס וכתב; ד. ייצוג התנועות בעברית, כמו לדוגמה, החלפה בין חיריק מלא לחיריק חסר או החלפה בין ייצוג תנועת o בוי"ו, באל"ף ובה"א, כמו במילה 'שמאל' ('שמולי') (שם).

### הוראת הכתיב

קשיים בכתיבה עלולים להפריע משמעותית בתפקוד הלימודי או התעסוקתי ובפעילויות היום-יומיות (APA, 2013). הפרעות בכתיבה כוללות הפרעות בכישורי הכתיבה הידנית, הכתיב וההבעה בכתב (Karimi, 2010). קשיי כתיבה עלולים להשפיע על מצבם הרגשי של התלמידים (רוזנבלום ופריש, 2008). לתוצאות הכישלון יש השפעות פסיכולוגיות שליליות, שעלולות להתבטא בהערכה עצמית נמוכה, בליקויי התנהגות ובבעיות מוטיבציה, שכן בתחום השפה ידוע ש"עשירים נעשים עשירים יותר ועניים נעשים עניים יותר" (Stanovich, 1993). כותבים שחסר להם ידע לשוני ירכשו לאט יותר את יכולת האיות, תהיה להם פחות מוטיבציה לכתוב. הפער בינם לבין הכותבים "העשירים" יגדל, והם יעשו "לעניים" עוד יותר

יחסית לילדים ה"עשירים". לעומת זאת, כותבים שהידע הלשוני והמטה-לשוני שלהם עשיר ירכשו מהר יותר את יכולת האיות, ירצו לכתוב יותר, ישאלו שאלות, וכך יגדל הידע שלהם (הר-צבי, 2005).

הוראת האיות צריכה לכלול הקניית אסטרטגיות יעילות ועצמאיות לאיות נכון, ומניעת פיתוח אסטרטגיות שגויות על ידי התלמידים (Valtin & Naegele, 2001). שליטה טובה בחמשת סוגי הידע הלשוני המקודדים בכתיב המילה מובילה לכתיבה מדויקת ללא שגיאות כתיב. מאחר שידע זה איננו נרכש באופן עצמוני, יש ללמדו בצורה מפורשת, כשם שמלמדים קריאה, ולתת ללימוד האיות מקום מרכזי בהוראת השפה (Hall, 2014; Ehri, 1997; Graham, Harris & Loynachan 1996; Keilty & Harrison, 2015; Sayeski, 2011).

שיטות הלימוד המקובלות, המסתמכות על הידע הפונולוגי, כלומר על פירוק המילה לפונמות וכתיבה של כל הגה בנפרד, אינן מספיקות לקידום יכולת האיות, ובפרט בקרב התלמידים המתקשים. יש להוסיף להן מגוון אסטרטגיות, כמו: חיזוק הידע המורפולוגי, מתן משוב מידי, הפעלת תהליכי בקרה ומיומנויות מטה-קוגניטיביות (Grochowicz, 2017). חוקרים (למשל Casalis, 2018; Denston, Everatt, Parkhill & Marriott, 2018; Ghaemi, 2009) הדגישו שתלמידים עם הפרעות למידה הממוקדות בכתיבה מתקשים ברכישה עצמונית של החוקים המורפולוגיים. מודעותם לתהליכי הגזירה בשפה פחותה, והם מתקשים לתפוס ולזכור מילה כחלק ממשפחת מילים ולבצע הכללה מורפולוגית. תלמידים אלו זקוקים אף יותר מן האחרים להוראה שיטתית של ידע מורפולוגי, שתסייע להם לגשר על הפער ולקדם את יכולת האיות שלהם (רביד ושיף, 2013). לימוד חוקים מורפולוגיים בשלב מוקדם יכול לסייע לתלמידים לאיית נכונה גם את המילים הנגזרות, שהן מילים מורכבות מבחינה מורפולוגית ולכן מהוות קושי מיוחד (Sayski, 2011; Tsesmeli & Seymour, 2008). שיף ולוי (Schiff & Levie, 2017) מצאו שתלמידים שמתקשים בכתיב משתמשים פחות ברמזים מורפולוגיים, בהשוואה לתלמידים שאין להם קשיים מהותיים בתחום הכתיב. כמו כן נמצא, שהקניית ידע מורפולוגי יכולה אף לפצות על חסך בתחום הפונולוגי (Kemp, Parrila & Kirby, 2009).

בשפות השמיות, העשירות מבחינה מורפולוגית, ההוראה המפורשת של הידע המורפולוגי חשובה במיוחד (Ravid, 2012; Saiegh-Haddad & Taha, 2017). רוב המילים בשפה העברית מורכבות משתי מורפמות בסיסיות: שורש ותבנית. השורש מורכב משלושה או ארבעה עיצורים ומהווה את הגרעין האורתוגרפי, הפונולוגי והסמנטי, המקשר בין מילים, והוא משתרג בתבניות שונות ליצירת משפחת מילים הקשורות זו לזו מבחינה מורפולוגית. זיהוי השורש עומד בבסיס הידע המורפולוגי והלקסיקלי המשרת את מערכת זיהוי המילה (רוה, שיף, ימן, פיגל וקחטה, 2012).

### הוראת הכתיב באמצעות היקשים

היקש (אנלוגיה), פירושו מציאת יחסים בין שני אובייקטים על בסיס מציאת הדמיון ביניהם והעברת יחסים אלה לתחום אחר (קניאל, 2001). הסקה היקשית היא תהליך מרכזי בחשיבה, באינטליגנציה ובלמידה. היא מעורבת בתהליכי סיווג ולמידה וחיונית לגילויים מדעיים, לחשיבה יצירתית ולפתרון בעיות. היא מצריכה זיהוי היחס בתחום אחד, בניית יחס מקביל בתחום אחר ובדיקת ההתאמה בין שני היחסים (Holyoak, 2013). זוהי אסטרטגיה מטה-קוגניטיבית, העשויה לסייע באיות מילים שאינן מוכרות על סמך מילה בעלת תבנית דומה הנמצאת בלקסיקון. גאסוואמי (Goswami, 1988) מצאה, כי ילדים יכולים להשתמש בהיקשים אורתוגרפיים כדי לאיית מילים חדשות, אם תשומת הלב שלהם מופנית למבנה המילים.

הספרות המחקרית עוסקת בשני סוגי היקשים. הראשון הוא "היקשי בעיה". בסוג זה, הנבדק לומד לפתור בעיה אחת – בעיית הבסיס – ומשתמש בידע שהפיק מפתרון הבעיה הראשונה כדי לפתור את בעיית המטרה. מחקרים העוסקים בבחינת היקשי בסיס מניחים, שהנבדק שזיהה את הדמיון במבנה שתי הבעיות יוכל לפתור את בעיית המטרה, על ידי היקש מפתרון בעיית הבסיס (Goswami, 1992). הסוג השני הוא "היקשים קלסיים". סוג זה של היקש מתבסס על זהות ביחסים בין משתנים. לדוגמה, במערכת א: ב; ג: ד, היחס המקשר בין ג ל-ד צריך להיות זהה ליחס המקשר בין א ל-ב (הר-צבי, 2005). הנחת המחקר הנוכחי הייתה כי תרומת ההיקשים הקלסיים לשיפור יכולת האיות יכולה להיות משמעותית אפילו יותר מתרומתם של היקשי הבעיה.

במחקר זה נבדקה השפעתם של ההיקשים הקלסיים בתחום המורפולוגיה. ההיקשים המורפולוגיים מתבססים על זהות ביחסים המורפולוגיים בין מילים. תהליך השלמת ההיקשים דורש שימת לב לצלילי המילים ולאותיות ההומופוניות המרכיבות את המילים, שימת לב לצורך שהתווסף ודיוק מירבי. לדוגמה:

בר: ברים

הר: (?) (התשובה: הרים).

השינוי שחל במעבר מהמילה בר למילה ברים הוא שינוי מורפולוגי – הוספת סיומת הרבים. התלמידים מתבקשים לקרוא את המילים: בר, ברים ולציין מהם השינויים שחלו.

השינוי שחל במעבר מהמילה בר למילה הר הוא שינוי פונולוגי של אות אחת (עיצור): האות בי"ת השתנתה ל-ה"א. לאחר שהתלמידים זיהו את השינויים, עליהם לכתוב את המילה החסרה.

דוגמה להיקש אחר, שמדגיש את סיומת הרבות:

מְחַלְקָת: מְחַלְקוֹת

מסלקת: (?) (התשובה: מסלקות)

השינוי שחל במעבר מהמילה 'מְחַלְקָת' למילה 'מְחַלְקוֹת' הוא שינוי מורפולוגי – הוספת סיומת הרבות. השינוי שחל במעבר מהמילה 'מחלקת' למילה 'מסלקת' הוא שינוי פונולוגי של אות אחת (עיצור): האות חי"ת השתנתה ל-סמ"ך.

### הוראת הכתיב באמצעות משחק מחשב

אחד האתגרים הגדולים שניצבים בפני מערכת החינוך בעת האחרונה הוא המעבר מהוראה קבוצתית בכיתה, ללמידה פעילה המותאמת ליחיד ולצרכיו, לעניינו ולסגנון הלמידה שלו (סלומון, 2000). אחד הכלים המתאימים לצורת למידה זו הוא משחקי המחשב. משחקי המחשב מעוררים אצל המשתמש עניין והזדהות עם הדמויות במשחק, מציבים בפניו אתגר, מאפשרים לו לשחק ברמות קושי שונות, ומעניקים לו תחושת שליטה בנעשה. זוהי מדיה אינטראקטיבית ודינמית, המסוגלת למשתמש, לרצונותיו ולאופיו (Squire & Jenkins, 2004). מחקרים רבים הראו שמשחקי מחשב עשויים לשפר הישגים לימודיים ולפתח מיומנויות חשיבה, כגון: חשיבה יצירתית, חשיבה לוגית ופתרון בעיות (Clark et al., 2011),

וכן לעודד מוטיבציה ללמידה ולהגביר את המעורבות (Perrotta, Featherstone, ) (Aston & Houghton, 2013).

במחקר זה בדקנו את השפעתה של תוכנית התערבות המשלבת משחק היקשים מורפולוגיים ממוחשב על שיפור יכולת הכתיב בקרב תלמידי כיתה ד'. השערת המחקר הייתה, כי שימוש באסטרטגיה מטה-קוגניטיבית של פתרון היקשים מורפולוגיים קלסיים באמצעות משחק מחשב יוביל לשיפור ביכולת הכתיב הכללית ובהכרת צורני תוספת והשורשים. שיערנו ששיפור זה יהיה גדול מהשיפור שיימצא בתלמידי קבוצת הביקורת, שיעברו אימון בתוכנית הלימודים הרגילה בשילוב מחשב.

### שיטת המחקר

במחקר השתתפו 42 תלמידים משתי כיתות ד' רגילות מבית ספר במרכז הארץ, המשוויכים למיצב חברתי-כלכלי בינוני-נמוך. הבחירה בבית ספר זה נעשתה בשל היותו מקום עבודתה של אחת החוקרות. הנבדקים חולקו לשתי קבוצות. קבוצת הניסוי כללה 19 תלמידים (12 בנות ו-7 בנים). קבוצת הביקורת כללה 23 תלמידים (16 בנות ו-7 בנים).

המשתתפים עברו שני מבחנים לבדיקת יכולת האיות: מבחן לזיהוי תבניות כתיב ומבחן להפקת תבניות כתיב. במהלך המבחנים התבקשו המשתתפים לזהות צורות תקינות של כתיבת מילים או לכתוב מילים, בהתאמה (הר-צבי, 2005).

א. **מבחן לזיהוי תבניות כתיב תקינות:** המבחן כולל 50 צמדי מילים. בכל צמד – מילה אחת בכתיב נכון ומילה שנייה בכתיב שגוי. בזוגות המילים מיוצגים עיצורי שורש, צורני תוספת ואותיות הומופוניות. מחצית מן הצמדים (25) מיועדים לבדיקת היכולת לזהות את שורש המילה. לדוגמה, בצמד המילים הסתרקות-השתרקות, הנבדקים אמורים להקיף את המילה הכתובה נכונה – 'הסתרקות'. שולבו גם שורשים שניתן לדעת לאייתם בעזרת ידע מורפולוגי. המחצית השנייה של צמדי המילים (25 צמדים) מיועדת לבדיקת היכולת לזהות את צורני התוספת. בפריטים אלו נבחרו מילים שיש בהן ייצוג לחוקים מורפולוגיים: 1. מין: סיומות נקבה; 2. מספר: סיומות רבים, רבות וריבוי זוגי; 3. זמן: עבר ועתיד; 4. גוף: סיומות ותחליות; 5. בניינים: תחליות הבניינים הפעיל, הופעל והתפעל; 6. תפקידים תחביריים: וי"ו החיבור וה"א

הידיעה; 7. סיומות השייכות. נבדקה מהימנות  $\alpha$  קרונבך של כל המבחן ברמת הפריטים, והיא נמצאה שווה ל- 92. (הר-צבי, 2005).

ב. **מבחן להפקת תבניות כתיב (הכתבת מילים).** המבחן כולל 27 מילים, ומטרתו לבדוק את יכולת הפקת המילים. המבחן דורש כתיבה של המילים ולא רק זיהוי המילים הנכונות והקפתן בעיגול, ולכן דרגת הקושי שלו גבוהה יותר. המילים מוצגות הן בתוך הקשר – הן כחלק ממשפט הן כמילה בודדת. החוקר הקריא למשתתפים את המשפט, ולאחר מכן הקריא מילה אחת מתוכו – מילת המטרה – וביקש מהם לכתוב רק אותה. גם במבחן זה נבדקו אותיות שורש וצורני תוספת שונים, שגיאות הכתיב מוינו על פי שני המדדים – אותיות השורש וצורני התוספת – והיה ייצוג לאותיות הומופוניות שונות. גם במבחן זה נבחרו מילים שיש בהן ייצוג לחוקים מורפולוגיים שונים, בדומה למבחן זיהוי תבניות כתיב. נבדקה מהימנות  $\alpha$  קרונבך של כל המבחן ברמת הפריטים, והיא נמצאה שווה ל- 96. (הר-צבי, 2005).

בשלב הראשון של המחקר נערכו שני המבחנים הללו בכיתות: המבחן להפקת תבניות כתיב נערך באופן כיתתי, והמבחן לזיהוי תבניות כתיב נערך באופן פרטני, בחדר שקט, במהלך יום הלימודים, ללא מסיחים. במבחן הפקת תבניות הכתיב נאמר לתלמידים שהחוקר יקריא להם משפט ולאחר מכן יאמר מילה אחת מתוך המשפט, ואותה עליהם לכתוב. במבחן זיהוי תבניות כתיב, נאמר לתלמידים: "לפניכם מוצגים זוגות מילים, אחת נכונה והשנייה שגויה, החוקר יקריא כל פעם מילה אחת ועליכם להקיף בעיגול את המילה הכתובה בצורה הנכונה".

בשלב השני עברה קבוצת הניסוי את תוכנית ההתערבות, שכללה תרגול היקשים מורפולוגיים באמצעות משחק מחשב, שנבנה עבור מחקר זה על ידי בשמת ומשה חזן. בקבוצת הביקורת התלמידים המשיכו בתוכנית הלימודים הרגילה בשפה בחדר מחשבים. התוכנית הרגילה כוללת משימות כתיבה באמצעות מחשב, כמו: כתיבת תשובות לשאלות, אפיון דמות, כתיבת מילים קשות מתוך טקסט וכדומה. כמו כן, התלמידים נעזרים באתרי אינטרנט המיועדים להעשרת הכתיבה. שלב זה ארך כשלושה חודשים.

בשלב השלישי, בתום שלושת החודשים, נערכו שוב שני המבחנים לבדיקת יכולת הכתיב בשתי הקבוצות. יש להדגיש, שהמילים שנלמדו בכיתה ושהופיעו במשחק הממוחשב לא הופיעו במבדק הסיום.

### **תוכנית ההתערבות בקבוצת הניסוי**

עם קבלת תוצאות המבדקים שנערכו בתחילת המחקר, נותחו שגיאות הכתיב של התלמידים, ובהתאם נבנו מערכי השיעור ומשחק המחשב. תוכנית ההתערבות כללה עשרה שיעורים בני 45-60 דקות. בתחילת כל שיעור הוצג נושא השיעור באמצעות פעילות של העלאת השערות אודות הנושא וגילוי הכלל הנלמד על ידי התלמידים או הצגתו על ידי המורה. לאחר למידת הכלל וכתיבתו בפנקס כללי הכתיבה, תרגלו התלמידים את הכלל באמצעות דף עבודה. לצורך בדיקת הבנת הכלל שנלמד בשיעור, המורה הכתיבה מילים, והתלמידים כתבו אותן על לוח מחיק והראו למורה. לאחר מכן, התלמידים שיחקו בזוגות במשחק ההיקשים המורפולוגיים הממוחשב. ההיקשים במשחק נבנו, כאמור, על בסיס היקשים קלסיים. לכל שיעור נבנה משחק המותאם לכלל שנלמד באותו שיעור.

מבנה המשחק: בשלב א', כלומר בדרגת הקושי הנמוכה ביותר, התבקשו התלמידים להבין את היחס שבין המונחים א:ב, להקיש ממנו למונחים ג:ד ולהשלים את מונח ד מבין ארבע אפשרויות נתונות. לדוגמה, בשיעור שעסק בנושא "עתיד נוכחות", הוצגו לתלמידים המילים 'יברח': 'תברחנה', הם נדרשו להבין את הקשר בין שתי המילים ואת הכלל שנלמד בכיתה, שלפיו מתווספת תחילית תי"ו לפעלים בגוף נוכחות בעתיד. לאחר מכן הם קראו את המילה 'יברח': (?), והיה עליהם להשלים את המילה החסרה מתוך ארבע האפשרויות שהוצגו להם: תפרחנה, אפרח, פריחה, תפרח (התשובה: 'תפרחנה'). דוגמה נוספת: לתלמידים הוצגו המילים 'ביקרה': 'ביקרתי', והם נדרשו לזכור את הכלל של גוף נוכח בעבר, שלפיו "כל מה שאתה עשית בעבר אין צורך באות ה"א בכללי". לאחר מכן היה עליהם לקרוא את המילה השלישית: 'ביקשה': (?), ולבחור את האפשרות הנכונה מבין האפשרויות: ביקשת, ביקשתם, ביקשת, ביקשה (התשובה: 'ביקשת').

בשלב ב' דרגת הקושי עלתה, והתלמידים נדרשו בעצמם את המילה החסרה בצמד המילים השני, מבלי שניתנו להם אפשרויות בחירה. למשל, בנושא "עתיד מדבר", הוצגו לתלמידים המילים 'תתפוס': 'אתפוס', והיה עליהם להבין

את היחס ביניהן ולזכור את הכלל, שלפיו "כל מה שאני אעשה בעתיד כותבים ב- אל"ף". לאחר מכן, היה עליהם היה להקיש מן היחס הזה למונחים הבאים 'יתפור': (?), ולהקליד בעצמם את המילה הנכונה ('אתפור'). דוגמה נוספת מן השיעור שעסק בבניין התפעל: הוצגו לתלמידים המילים 'הצטבר': 'הצטברו', והם התבקשו להבין את היחס ביניהן ולזכור את הכלל שנלמד בכיתה, שלפיו "בתבנית התפעל, כאשר האות הראשונה של השורש היא צד"י, האות תי"ו מתחלפת ל-טי"ת והיא תופיע לאחר האות צד"י". היה עליהם היה להקיש מן היחס הזה למילה 'הצטייר': (?), ולכתוב בעצמם את התשובה ('הצטיירו').

בתחילת המשחק התלמידים כתבו את שמם במסך הפתיחה, ובמהלך המשחק הם צברו נקודות. התלמידים קיבלו 10 נקודות על כל תשובה נכונה. אם טעו, הם קיבלו הזדמנות נוספת, ואם בפעם זו צדקו, הם קיבלו 5 נקודות. אם טעו גם בניסיון השני, הם עברו לשאלה אחרת. המורה קיבלה פירוט לגבי ביצועיו של כל תלמיד. בסוף כל שיעור נערך דיון מסכם במליאה על הכלל שנלמד.

### ממצאים

השערת המחקר הראשונה הייתה כי השיפור ביכולת הכתיב הכללית של הקבוצה שעברה אימון באמצעות משחק ההיקשים מורפולוגיים ממוחשב יהיה גבוה יותר מהשיפור בקרב קבוצת הביקורת שעברה אימון בתוכנית הלימודים הרגילה בשילוב מחשב. יש לציין, שלכל תלמיד חושב ציון משולב של השגיאות בשני כלי המחקר – זיהוי תבניות כתיב והפקת תבניות כתיב. לעיתים היו כמה שגיאות באותה מילה. בלוח 1 מוצגת כמות שגיאות הכתיב הממוצעת לתלמיד, לפני ההתערבות ולאחריה.

לוח 1

כמות שגיאות הכתיב בקבוצת הניסוי והביקורת, לפני ההתערבות ולאחריה

(ממוצע וסטיית תקן)

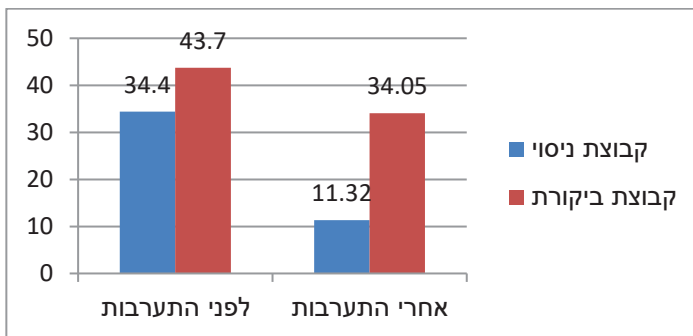
קבוצת הביקורת (n=23)		קבוצת הניסוי (n=19)		שגיאות הכתיב
SD	M	SD	M	
24.4	43.7	19.02	34.4	לפני ההתערבות
22.8	34.05	13.7	11.32	אחרי ההתערבות



לבדיקת ההשערה נערך מבחן ניתוח שונות דו כיווני של מדידות חוזרות  $2 \times 2$ . מתוצאות הניתוח עולה כי האפקט העיקרי הראשון של זמן המדידה נמצא מובהק  $F(1,40)=113.13, p<.001$ . ממוצע השגיאות אחרי ההתערבות נמצא נמוך באופן מובהק מממוצע השגיאות לפני ההתערבות, בשתי הקבוצות.

כמו כן, האפקט העיקרי השני של סוג הקבוצה, נמצא מובהק  $p<.001$ ,  $F(1,40)=6.55$ . כלומר, ממוצע קבוצת הניסוי אינה דומה לממוצע קבוצת הביקורת. ממוצע השגיאות של קבוצת הניסוי נמוך מהממוצע של קבוצת הביקורת.

אפקט האינטראקציה נמצא גם הוא מובהק  $F(1,40)=19.30, p<.001$ . כלומר, קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת התקדמו באופן שונה במדידה השנייה, יחסית למדידה הראשונה. בתרשים 1 ניתן לראות את ממוצעי הקבוצות בשגיאות הכתיב לפני התערבות ולאחריה.



תרשים 1: כמות שגיאות הכתיב בקבוצת הניסוי והביקורת, לפני ההתערבות ולאחריה

תרשים 1 מציג את ההשתנות בקרב שתי הקבוצות, ומראה שהשערת המחקר אוששה, כלומר, שתי הקבוצות השתפרו ביכולת הכתיב, אולם השיפור בקבוצת הניסוי היה גדול יותר לעומת קבוצת הביקורת. בקבוצת הניסוי כמות השגיאות הממוצעת פחתה ב-23.08 ואילו בקבוצת הביקורת, הכמות הממוצעת פחתה רק ב-9.65.

השערת המחקר השנייה הייתה כי השיפור ביכולת כתיבת צורני תוספת של הקבוצה שעברה אימון באמצעות משחק היקשים מורפולוגיים ממוחשב יהיה גבוה יותר מהשיפור בקרב קבוצת הביקורת, שעברה אימון בתוכנית הלימודים הרגילה

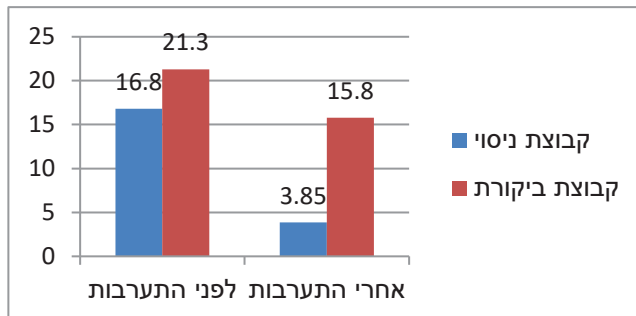
בשילוב מחשב. בלוח 2 מוצגות תוצאות המדידות של שגיאות בצורני התוספת לפני ההתערבות ולאחריה.

לוח 2

כמות השגיאות בצורני התוספת בקבוצת הניסוי והביקורת, לפני ההתערבות ולאחריה (ממוצע וסטיית תקן)

קבוצת הביקורת (n=23)		קבוצת הניסוי (n=19)		שגיאות צורני התוספת
SD	M	SD	M	
12.5	21.3	10.3	16.8	לפני ההתערבות
11.21	15.8	6.02	3.85	אחרי ההתערבות

מתוצאות הניתוח עולה כי האפקט העיקרי הראשון של זמן המדידה נמצא מובהק  $F(1,40)=97.13, p<.001$ . ממוצע השגיאות בצורני תוספת אחרי ההתערבות נמצא נמוך באופן מובהק מממוצע השגיאות לפני ההתערבות, בשתי הקבוצות. כמו כן, האפקט העיקרי השני של סוג הקבוצה, נמצא מובהק  $p<.01$ , כלומר,  $F(1,40)=7.03$ . ממוצע כמות השגיאות בקבוצת הניסוי נמוך מהממוצע בקבוצת הביקורת. אפקט האינטראקציה אף הוא נמצא מובהק  $p<.001$ ,  $F(1,40)=15.96$ . כלומר, קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת התקדמו באופן שונה במדידה השנייה, יחסית למדידה הראשונה. בתרשים 2 ניתן לראות את ממוצעי הקבוצות בשגיאות בצורני התוספת לפני ההתערבות ולאחריה.



תרשים 2 : כמות השגיאות בצורני התוספת בקבוצת הניסוי והביקורת, לפני ההתערבות ולאחריה

תרשים 2 מציג את ההשתנות בקרב שתי הקבוצות, ומראה שהשערת המחקר השנייה אוששה. שתי הקבוצות השתפרו ביכולת כתיבת צורני התוספת, אולם השיפור בקבוצת הניסוי היה גדול יותר לעומת קבוצת הביקורת. בקבוצת הניסוי ממוצע השגיאות פחת ב-12.95 ואילו בקבוצת הביקורת, ממוצע השגיאות פחת רק ב-5.5.

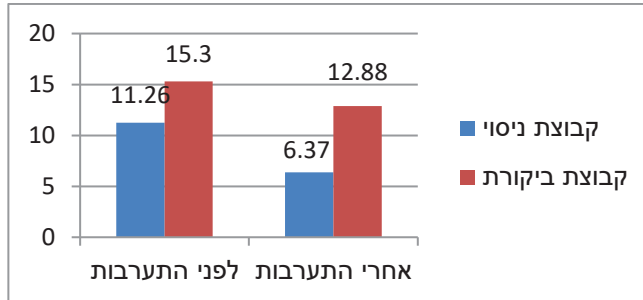
השערת המחקר השלישית הייתה כי השיפור ביכולת כתיבת השורשים יהיה גבוה יותר בקבוצה שעברה אימון באמצעות משחק היקשים מורפולוגיים ממחשב, לעומת קבוצת הביקורת שעברה אימון בתוכנית הלימודים הרגילה בשילוב מחשב. תוצאות המדידות מוצגות להלן בלוח 3.

לוח 3

כמות השגיאות בשורשים בקבוצת הניסוי והביקורת, לפני ההתערבות ולאחריה (ממוצע וסטיות תקן)

קבוצת הביקורת (n=23)		קבוצת הניסוי (n=19)		שגיאות בשורשים
SD	M	SD	M	
8.82	15.30	7.11	11.26	לפני ההתערבות
8.23	12.88	5.62	6.37	אחרי ההתערבות

מתוצאות הניתוח עולה כי האפקט העיקרי הראשון של זמן המדידה נמצא מובהק באופן מובהק מממוצע השגיאות בשורשים אחרי ההתערבות נמצא נמוך  $F(1,40)=26.32, p<.001$ . ממוצע השגיאות בשורשים אחרי ההתערבות נמצא נמוך באופן מובהק מממוצע השגיאות לפני ההתערבות, בשתי הקבוצות. לעומת זאת, האפקט העיקרי השני של סוג הקבוצה, לא נמצא מובהק  $F(1,40)=5.44, p>.05$ . כלומר, ממוצע קבוצת הניסוי דומה לממוצע קבוצת הביקורת. גם אפקט האינטראקציה לא נמצא מובהק  $F(1,40)=2.96, p>.05$ . כלומר, קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת התקדמו באופן דומה במדידה השנייה, יחסית למדידה הראשונה. בתרשים 3 ניתן לראות את ממוצעי הקבוצות בשגיאות בשורשים לפני ההתערבות ולאחריה.



תרשים 3 : כמות השגיאות בשורשים בקבוצת הניסוי והביקורת, לפני ההתערבות ולאחריה

לאחר תוכנית ההתערבות, ממוצע כמות השגיאות פחת בקבוצת הניסוי יותר מאשר בקבוצת הביקורת, אך לא באופן מובהק. בקבוצת הניסוי ממוצע השגיאות פחת ב-4.89, ובקבוצת הביקורת פחת הממוצע ב-2.42. השערת מחקר זו לא אוששה.

### דיון ומסקנות

במחקר זה ביקשנו לבדוק, אם אימון המשלב משחק היקשים מורפולוגיים ממוחשב עשוי לשפר את יכולת הכתיב של תלמידי כיתה ד' יותר מאשר לימוד על פי תוכנית הלימודים הרגילה בשפה בשילוב מחשב. מתוצאות המחקר עולה, כי תוכנית ההתערבות אכן שיפרה את יכולת הכתיב בקרב קבוצת הניסוי יותר מאשר בקבוצת הביקורת. השיפור בא לידי ביטוי הן בכמות השגיאות הכלליות הן בכמות השגיאות בצורני התוספת. אומנם גם בכתיבת השורשים חל שיפור, אך לא היה הבדל מובהק סטטיסטית במדד זה בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת. ההבדל בכמות השגיאות ההתחלתית בין שתי הקבוצות נוטרל, מכיוון שהמשתנה התלוי במחקר היה מידת השיפור ולא כמות השגיאות.

הנחות היסוד במחקר זה היו, שהכתיב הוא תהליך קוגניטיבי מורכב המערב יכולות לשוניות ומטה-לשוניות מגוונות (רביד, 2011), וכן שהמחשב הוא כלי המעורר מוטיבציה ללמידה (Perrotta et al., 2013), מסייע לשיפור ההישגים הלימודיים ומפתח מיומנויות חשיבה שונות (Clark et al., 2011). כמו כן, התבססנו על הטענה, שהשימוש בהיקשים מסייע באיות נכון של מילים (Holyoak, 2013; Goswami, 1988). המשחק הממוחשב שנבנה לצורך המחקר הנוכחי עורר את

התלמידים להשתתף, וראינו שגם ילדים שאינם משתתפים בדרך כלל בשיעורים השתתפו ברצון בפעילות זו. משחק המחשב הגביר את חוויית הלמידה ואת המוטיבציה. התלמידים תרגלו את החוקים המורפולוגיים, באופן חווייתי ומעניין, שפָּלל מרכיבים של תחרות וקבלת משוב מידי. ההצלחות שחוו התלמידים במהלך המשחק הניעו אותם לנסות שוב ושוב. כדי להשוות את תנאי שתי הקבוצות, גם קבוצת הביקורת הסתייעה במחשב בשיעורי שפה, אך נראה שמשחק ההיקשים תרם לחוויה הכינתית ולשיפור יכולת הכתיב, יותר מאשר שימוש אחר במחשב. המשחק נבנה כך שהמילים שנבחרו בכל צמד היו דומות מאוד מבחינה פונולוגית למעט שינוי בצליל אחד. ההנחה היא, שעיקרון זה תרם לארגון טוב יותר של הלקסיקון המנטלי של התלמידים, אך כדי להוכיח הנחה זו יש צורך במחקר המשך. כמו כן, תוכנית ההתערבות בקבוצת הניסוי נבנתה בהתאם לקשיי התלמידים, כפי שזוהו במבחן המקדים. גם במחקרים אחרים נמצא, שתוכנית התערבות, ובפרט כזו שנבנתה לאור תוצאות מבחן מקדים, עשויה לשפר את יכולת הכתיב של התלמידים (Hall, 2014; Tsesmeli & Seymour, 2008).

ראינו אפוא ששתי השערות המחקר הראשונות אוששו. ממצאינו אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים אחרים, שמצאו שהוראה מפורשת של כללים מורפולוגיים ותרגול כללים אלה מסייעים לאיות נכון, בעיקר של מילים מורכבות (Ravid, 2012; Sayeski, 2011; Saiegh-Haddad & Taha, 2017) ושל סיומות נגזרות (Tsesmeli & Seymour, 2008).

לפי רווה ועמיתיה (2012), עקרונות ארגון הלקסיקון המנטלי של הקוראים הצעירים בכיתה ד' מושתתים על משפחות מילים בעלות שורש משותף. לאור זאת הנחנו, שתוכנית התערבות שתתמקד בצורני התוספת תוביל לשיפור גם באיות אותיות השורש. תוצאות המחקר הראו כי אף ששתי הקבוצות – קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת – הראו שיפור בכתיבת השורשים, ההבדל בגודל השיפור בין שתי הקבוצות לא היה משמעותי. כלומר, משחק המחשב שהתמקד בצורני התוספת, ולא בשורשים, לא תרם לשיפור ביכולת כתיבת השורשים יותר מאשר תוכנית הלימודים הרגילה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאיה של הר-צבי (2005), שהראתה שאימון פונולוגי שיפר את כתיבת השורשים יותר מאימון מורפולוגי,

ושהאימון המורפולוגי שיפר בעיקר את כתיבת צורני התוספת. כלומר, לכל אחד מהאימונים נמצאה תרומה ייחודית בתחומו.

לסיכום, ממצאי המחקר מצביעים על כך שכדי לקדם את יכולת הכתיב בשפה העברית, יש להקנות ידע מפורש בתחום המורפולוגיה, ושדע ממוקד של צורני התוספת יכול לקדם את יכולת הכתיב הכללית ואת יכולת כתיבת צורני התוספת. כאמור, תוצאותיו המעודדות של מחקר זה מצריכות ביסוס נוסף והרחבה במחקרי המשך. מומלץ לתכנן מחקרים שיבדקו קבוצות גדולות יותר, טווח גילים רחב יותר ופיזור גאוגרפי שייתן תמונה מהימנה יותר של כלל האוכלוסייה. נוסף על כך, יש לבחון את השפעתו של משך אימון ארוך יותר. כמו כן, מומלץ לבדוק את השפעתו של אימון היקשים ממוחשב הממוקד בשורשים על יכולת הכתיב, ולבחון כיצד הוא משפיע בהשוואה לאימון הממוקד בצורני הסיומת. ולבסוף, רצוי גם לבדוק את ההשפעה של אימון זה על תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, שמאופיינים בשגיאות כתיב מרובות.

## מקורות

- בר-און, ע' (2000). **המציאות הפסיכולינגוויסטית של ה"שורש" אצל ילדים ומבוגרים: היבטים סמנטיים, פונולוגיים – צורניים ואורתוגרפיים**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. החוג להפרעות בתקשורת. אוניברסיטת תל-אביב.
- גביעון, א', פרידמן, נ' ויכני, מ' (2008). כתיבה ודיסגרפיות: על תהליך הכתיבה, לקוויות בכתיבה ועל הקשר שבין דיסגרפיה לדיסלקציה. **שיקומדע, ביטאון האיגוד הישראלי לרפואה פיזיקלית ושיקום**, 26, 32-35.
- הר-צבי (הכהן), ש' (2005). **אימון מטה קוגניטיבי בפתרון אנלוגיות לשוניות והשפעתו על יכולת האיות**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.
- ניר, ר' (1989). **מבוא לבלשנות: יחידה 6. המלה והצורן**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. חיפה: זמורה ביתן.
- קניאל, ש' (2001). **הפסיכולוגיה של השליטה על התודעה**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- רביד, ד' (2000). התגבשות תפיסתה של מערכת הכתיב העברית אצל תלמידי ביה"ס היסודי: מודל תיאורטי ובדיקות אמפיריות. בתוך ע' אולשטיין, ש' בלום קולקה וא"ר שורצולד (עורכים), **מחקרים בתקשורת, בבלשנות ובהוראת לשון** (עמ' 408-425). ירושלים: כרמל.

- רביד, ד' (2002). תפיסת הכתיב אצל הילד בישראל. **מגמות**, 32(1), 57-29.
- רביד, ד' (2006). **כתיב עיצורים ותנועות באותיות פונקציה: מחקר התפתחותי. דו"ח מחקר מוגש ללשכת המדען הראשי**. ירושלים: משרד החינוך.
- רביד, ד' (2011). כותבים מורפו(מונו)לוגיה: הפסיכולינגוויסטיקה של הכתיב העברי. בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים** (עמ' 190-210). ירושלים: מאגנס.
- רביד, ד' ושיף, ר' (2013). **רכישת הכתיב באותיות שורש בילדי בית ספר המתקשים בקריאה בהשוואה לבני גילם הקוראים בצורה תקינה**. תל אביב: לשכת המדען הראשי של משרד החינוך.
- רווה, מ', שיף, ר', ימין, ר', פיגל, א' וקחטה, ש' (2012). היבטים התפתחותיים של עיבוד מורפולוגי בזיהוי המילה הכתובה: מייצוגים קונקרטיים לייצוגים מופשטים. **אוריינות ושפה**, 4, 67-89.
- רוזנבלום, ש' ופריש, כ' (2008). דיסגרפיה-מאפיינים ודרכי הערכה-תרומת המחקר לחשיבה הקלינית. **העמותה הישראלית לריפוי בעיסוק**, 17(3), 155-167.
- שורצולד, א"ר (1995). הוראת הכתיב בשיטת החילופים המורפו-פונמיים. בתוך א"ר שורצולד וי' שלזינגר (עורכים), **ספר הדסה קנטור** (עמ' 196-204). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שורצולד, א"ר (2002). **פרקים במורפולוגיה עברית: יחידה 1. מבוא: רקע תיאורטי ועקרונות**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שיף-רוט, ר' (1998). **אפיונים מורפולוגיים, פונולוגיים ואורתוגרפיים של מילים, והשפעתם על דיוק הקריאה הקולית בקרב ילדים בכיתות ב, ד, ו**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.
- American Psychiatric Association. (2013). *The diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*.
- Arab-Moghaddam, N., & Sénéchal, M. (2001). Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian/English bilinguals. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 140-147.
- Casalis, S. (2018). Acquisition of spelling: Normal and impaired/disordered populations. In A. Bar-On, & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (pp. 461-476). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Clark, D. B., Nelson, B. C., Chang, H. Y., Martinez-Garza, M., Slack, K., & D'Angelo, C. M. (2011). Exploring Newtonian mechanics in a conceptually integrated digital game: Comparison of learning and affective outcomes for students in Taiwan and the United States.

- Computers & Education*, 57(3), 2178-2195.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.05.007>
- Denston, A., Everatt, J., Parkhill, F., & Marriott, G. (2018). Morphology: Is it a means by which teachers can foster literacy development in older primary students with literacy learning difficulties? *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(2), 94-102.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory and practice across languages* (pp. 237-269). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ghaemi, H. (2009). The effect of morphological training on word reading and spelling of Iranian dyslexic children. *World Applied Sciences Journal*, 7(1), 57-66.
- Goswami, U. (1988). Children's use of analogy in learning to spell. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 21-23.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1988.tb01077.x>
- Goswami, U. (1992). *Analogical reasoning in children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Harris, K. R., & Loynachan, C. (1996). The directed spelling thinking activity: Application with high-frequency words. *Learning Disabilities Research & Practice*, 11(1), 34-40.
- Grochowicz, R. (2017). Spelling instruction for students with learning disabilities. *Theses and Dissertations*. 2476.  
<https://rdw.rowan.edu/etd/2476>
- Hall, A. H. (2014). Making spelling meaningful: Using explicit instruction and individual conferencing. *Reading Matters*, 14, 33-37.
- Holyoak, K. J. (2013). Thinking broad and deep. *Science*, 340 (6132), 550-551.
- Karimi, Y. (2010). *Learning disabilities: An introduction of theoretical and practical principles alongside with psychological case studies*. Tehran: Saravane.
- Keilty, M., & Harrison, G. (2015). Linguistic and literacy predictors of early spelling in first and second language learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 87-106.  
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/21278>
- Kemp, N., Parrila, R. K., & Kirby, J. R. (2009). Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics. *Dyslexia*, 15(2), 105-128.



- Masterson, J., & Apel, K. (2010). The spelling sensitivity score: Noting developmental changes in spelling knowledge. *Assessment for Effective Intervention*, 38(1), 35-45. <https://doi.org/10.1177%2F1534508410380039>
- Outhred, L. (1989). Word processing: Its impact on children's writing. *Journal of Learning Disabilities*, 22(4), 262-264. <https://doi.org/10.1177%2F002221948902200413>
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based learning: Latest evidence and future directions*. Berkshire, UK: National Foundation for Educational Research.
- Peverly, S. T. (2006). The importance of handwriting speed in adult writing. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 197-216. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901\\_10](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_10)
- Ravid, D. (1995). *Language change in child and adult Hebrew: A psycholinguistic perspective*. New York: Oxford University Press.
- Ravid, D. (2005). Hebrew orthography and literacy. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 339-363). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ravid, D. (2012). *Spelling morphology: The psycholinguistics of Hebrew spelling* (pp. 115-128). New York: Springer.
- Ravid, D., & Malenky, A. (2001). Awareness of linear and non-linear morphology in Hebrew: A development study. *First Language*, 21, 25-56.
- Saiegh-Haddad, E., & Taha, H. (2017). The role of morphological and phonological awareness in the early development of word spelling and reading in typically developing and disabled Arabic readers. *Dyslexia*, 23, 345-371. <https://doi.org/10.1002/dys.1572>
- Sayeski, K. L. (2011). Effective spelling instruction for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 47(2), 75-81. <https://doi.org/10.1177%2F1053451211414191>
- Schiff, R., & Levie, R. (2017). Spelling and morphology in dyslexia: A developmental study across the school years. *Dyslexia*, 23(4), 324-344. <https://doi.org/10.1002/dys.1549>
- Schneck, C. M., & Amundson, S. J. (2010). Prewriting and handwriting skills. In J. Case-Smith & J. C. O'Brien (Eds.), *Occupational therapy for children* (pp. 555-580). Maryland Heights, MO: Mosby Elsevier.
- Stanovich, K. E. (1993). Romance and reality. *Reading Teacher*, 47(4), 280-291.

- Squire, K., & Jenkins, H. (2004). Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3(1), 5-33.
- Tsesmeli, S. N., & Seymour, P. H. K. (2008). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *British Journal of Psychology*, 100, 565–592. <https://doi.org/10.1348/000712608X371915>
- Valtin, R., & Naegele, I. M. (2001). Correcting reading and spelling difficulties: A balanced model for remedial education. *The Reading Teacher*, 55(1) 36-45. <https://www.jstor.org/stable/20205009?seq=1>
- Wong, B. Y. L. (1986). A cognitive approach to teaching spelling. *Exceptional Children*, 53(2), 169-173. <https://doi.org/10.1177%2F001440298605300210>
- Zutell, J. (1992). An integrated view of word knowledge: Correlational studies of the relationships among spelling, reading, and conceptual development. In S. Templeton., & D. R. Bear. (Eds.), *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy* (pp. 213-230). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

# MOOC אינטראקטיבי בעולם מדומה

## איליין חוטר ואילן נגר

מאמר זה מדווח על ממצאי קורס מסוג MOOC – קורס מקוון פתוח מרובה משתתפים – ראשון מסוגו, המועבר בסביבה מדומה (וירטואלית), בהתאמה לעקרונות הפדגוגיים העדכניים והחדשניים ביותר. שבע מכללות להוראה שיתפו פעולה בפיתוח MOOC שכותרתו "מבוא לרב-תרבותיות". הקורס מבוסס על למידה חווייתית בקבוצות קטנות והטרוגניות מבחינה תרבותית. באמצעות הדמיות ומשחקי תפקידים, הסטודנטים מוזמנים להכיר את חבריהם לקבוצה היכרות קרובה ואמיתית, וכך להיות פעילים בעולם הרב-תרבותי, ולא רק ללמוד עליו בצורה תאורטית. בהרצה הראשונה של הקורס השתתפו 91 סטודנטים להוראה מארבע מכללות, השייכים למגזרים שונים בחברה הישראלית. משתתפי הקורס ענו על שאלונים בתחילת הקורס ובסיומו ודירגו את רמת הידע שלהם בחומר הנלמד ואת רמת שביעות הרצון שלהם מן הקורס. הממצאים מראים כי קיימת שביעות רצון בקרב המשתתפים מן החוויה הלימודית, אך קיימים גם קשיים בשימוש בטכנולוגיה המתקדמת וביישום העבודה השיתופית בקבוצות. הממצאים סייעו לנו בהיערכות לקורסים הבאים, וכבר התחלנו בהטמעת חלק מן הלקחים שהופקו.

**מילות מפתח:** הדרכה מקוונת, MOOC, קורס מקוון פתוח מרובה משתתפים, עולמות מדומים (וירטואליים), יצגן (אָנְטֶר), רב-תרבותיות.

## מבוא

קורסים מקוונים פתוחים מרובי משתתפים (MOOC – Massive Open Online Course) הוצעו לראשונה על ידי אוניברסיטת סטנפורד בשנת 2011. האוניברסיטה הציעה שלושה קורסים מקוונים ללא תשלום, במטרה להגיע לאוכלוסייה רחבה ככל האפשר, ואכן, נרשמו לקורסים אלה 160,000 סטודנטים מכל העולם (Baturay, 2015). ה-MOOC בנוי לרוב מהרצאות מצולמות מראש, שבהן המרצים מציגים את השיעור באופן בהיר ומעניין, וממטלות נלוות, כגון: צפייה בסרטונים, קריאה, השתתפות בפורום, מילוי טופס רפלקטיבי או מענה על שאלות. הלמידה היא א-סינכרונית, ובדרך כלל הלומדים אינם נמצאים באינטראקציה זה עם זה, והם פסיביים באופן יחסי. ה-MOOC פתוח בדרך כלל לנרשמים ללא הגבלה, ולא רק לתלמידי המוסד שהקורס משויך אליו.

למידה מקוונת לצד למידה קונבנציונלית נעשית בהדרגה לנורמה בחינוך הגבוה. במוסדות האקדמיים השונים מוצעים קורסים רבים מבוססי אינטרנט, כמו גם קורסים מקוונים מלאים וחלקיים. בשנת 2018, יותר מ-900 אוניברסיטאות בעולם הציעו כ-11,400 קורסים, והשתתפו בהם יותר ממאה מיליון סטודנטים (Shah, 2019). חלק מהקורסים המקוונים מיועדים לתלמידי המוסד האקדמי בלבד ומעניקים ללומדים נקודות זכות אקדמיות, וחלקם הם קורסים מסוג MOOC.

מחקרים שבחנו את מאפייני דגם ה-MOOC זיהו בו יתרונות וחסרונות. לצד היתרונות, הכוללים גיוון רב בנושאי הקורסים, זמינות גבוהה ללומדים בכל העולם ועלות נמוכה, קיימות גם מגבלות, כגון: שיעור נשירה גבוה במהלך הקורס, חוסר מעורבות של המשתתפים בשיעורים והעדר קשרים אישיים ביניהם (Gasevic, Kovanovic, Joksimovic & Siemens, 2014; Terras & Ramsay, 2015). עם זאת, ישנם כמה סוגי MOOC שזוהתה בהם מעורבות והשתתפות פעילה של הלומדים, וגורם זה הוכח כתורם להצלחה בקורס (Klemke, Eradze, 2018; Antonaci, 2018; Bonk, Zhu, Kim, Xu, Sabir & Sari, 2018).

קורסים מסוג זה, הבנויים על פי העקרונות הפדגוגיים של המאה ה-21, מדגישים הקניית מיומנויות שיאפשרו לתלמידים תפקוד חברתי ותעסוקתי מיטבי, כגון: חשיבה ביקורתית, כישורי מחקר, חדשנות ויצירתיות, תקשורת בעל

פה ובכתב, דיבור מול קהל, כישורי מנהיגות, שיתוף פעולה בעבודה וכישורי תקשוב (Chis, Moldovan, Murphy, Pathak & Muntean, 2018). על מנת שהמורים יוכלו לשלב מיומנויות אלה בכל מקצועות הלימוד, יש להכשיר אותם לכך, ולחשוף את פרחי ההוראה לצורות לימוד המשלבות את העקרונות הפדגוגיים החדשניים הללו. עיקרון פדגוגי חשוב נוסף הוא למידה חווייתית, שכוללת צבירת ניסיון מוצק ועשיר תלוי הקשר והתבוננות רפלקטיבית ביקורתית של התלמידים. למידה כזו עשויה להוביל לזכירה יעילה יותר לאורך זמן (Morris, 2019).

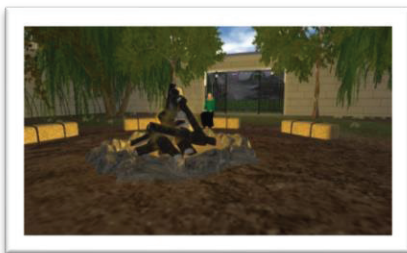
במחקר זה ביקשנו לרתום את העקרונות הפדגוגיים העדכניים ביותר למטרת הכנתם של המורים-לעתיד להתמודדות עם אחת הסוגיות החינוכיות המרכזיות – סוגיית הרב-תרבותיות. התמודדות עם סוגיית הרב-תרבותיות מצריכה היכרות קרובה עימה ולא רק לימוד ההיבטים התאורטיים של הנושא. עם זאת, במדינות רבות בעולם, התלמידים פוגשים רק את בני תרבותם החיים לצידם ואינם חשופים לבני תרבויות אחרות. כמו כן, על אף האידאולוגיה הסובלנית של מערכת החינוך במדינות רבות, נראה שקיימת נטייה לבדלנות, המתבטאת בהדגשת הלאום, האתניות והדת. מגמה זו בולטת בהכשרתם של המורים (Hager & Jabareen, 2016). במסלולי הכשרת מורים במכללות, נושא הרב-תרבותיות נלמד באופן תאורטי בלבד, ללא נגיעה אישית וללא מפגש עם תרבויות אחרות. ידוע שלימוד על תרבויות אחרות בליווי סרטוני וידאו מסייע לחיזוק האמפתיה לאחר, באמצעות האזנה לנרטיב של האחר (Shapira, Kupermintz & Kali, 2016), אך אמפתיה זו היא לעיתים קרובות קצרת טווח. אחד האמצעים הטכנולוגיים שיכול לסייע להיכרות קרובה עם תרבויות אחרות הוא הלמידה במרחבים מדומים (וירטואליים). בעקבות השיפור בתשתיות הטכנולוגיות, גבר העניין בעולמות המדומים ובדרכי שילובם בחינוך. למידה בסביבה מדומה מאפשרת לסטודנטים להיפגש באמצעות פֶּאָגְנִים (כלומר, דמויות ממוחשבות המייצגות אותם, בלעז: אָוֶטָרִים). במרחב המדומה אפשר לשלב יכולות שאינן קיימות בעולם המציאות, כגון: מעבר מהיר בין מקומות מרוחקים, תקשורת כתובה או דבורה עם אדם הנמצא במקום מרוחק או 'שיחה' עם דמויות ללא שחקן (NPC – non-player character), מעין 'רובוטים'

מתוכנתים מראש). באופן זה, התלמידים יכולים לחוות משחקי תפקידים והדמיות (Bailenson, Blascovich & Guadagno, 2008) ולאמץ זהויות שונות. על פי מחקרים שעסקו במציאות מדומה, ידוע שתפיסת העצמי וההתנהגות החברתית במרחב המדומה עשויות להשתנות בהתאם לתכונותיו של הִצָּגָן, תופעה המכונה "אפקט פרֹוֹטֵאוֹס" (Yee & Bailenson, 2007). כאשר משתמשים בטכנולוגיה זאת לצורך למידה, התלמידים יכולים לעבוד בשיתוף פעולה ולבצע פעילויות אינטראקטיביות עם שותפיהם (Dawley & Dede, 2014; Gregory, ). מחקר מעניין הראה את יעילותה של הדמיית הוראה באמצעות רובוטים בעולם המדומה (Masters, Gregory, Dalgarno, ). לצד יתרונותיה העצומים של טכנולוגיה זו, יש לזכור שהיא דורשת תשתית מתאימה, כלומר מחשבים בעלי תמיכה גרפית ראויה וחיבור אינטרנטי אמין, וכן מוכנות טכנולוגית של התלמידים לשימוש בעולמות המדומים, שבלעדיה השימוש בהם עלול להיות מרתיע ומתסכל (Hoter, 2018).

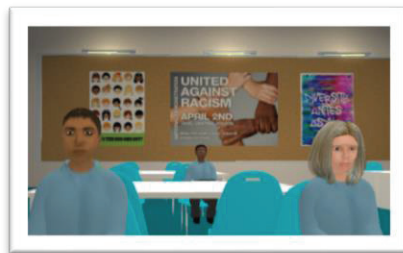
### מטרות המחקר

במחקר זה ביקשנו לבחון את יעילותו של קורס ראשון מסוגו בעולם – קורס מסוג MOOC המשלב בתוכו גם את טכנולוגיית העולמות המדומים. הקורס שנבחר כחלוץ היה "מבוא לרב-תרבותיות", מאחר שבנושא זה, כאמור, קיימת חשיבות רבה למפגש אישי וקרוב בין תרבויות, נוסף על הלמידה העיונית המסורתית. הסטודנטים בקורס זה עשויים להפיק תועלת רבה ממפגשים עם בני תרבויות אחרות בתוך סביבה של עולמות מדומים, מתוך בחינת זהותם ונטיותיהם האישיות והבנה טובה יותר שלהם ושל האחר. זאת, בשילוב המיומנויות הנדרשות במאה ה-21 – יכולת שיתוף פעולה, תקשורת בין אישית, פתרון בעיות וחשיבה ביקורתית (Dede, 2010). בסביבה המדומה, התלמידים יכולים להתנסות בחוויותיו של האחר. לדוגמה, המשתתף יכול לחוות התמודדות עם בעיות תוך "יישיבה" בכיסא גלגלים, ולא רק ללמוד באופן תאורטי על אוכלוסיות בעלות מוגבלויות. כמו כן, אפשר להלביש את הדמויות על פי לאומים או דתות שונות וכן לשנות את צבע העור. כך יכולים המשתתפים לחוש אמפתיה כלפי שותפיהם ללמידה.

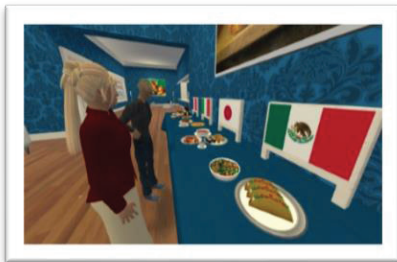
בקורס הייחודי שיוצג במאמר זה,<sup>1</sup> מרבית המטלות מתרחשות בעולם המדומה. כל הסרטונים המלווים את התוכן מצולמים בתוך "איי" מדומה, והסטודנטים עובדים בקבוצות קטנות רב-תרבותיות. חברי הקבוצה נדרשים לבצע יחדיו משימות מדומות שונות ובאמצעותן לבנות גוף ידע משותף. מטלת הסיום של הקורס מתרחשת בחדר בריחה מדומה. כל תלמיד מוצב באופן פרטני בחדר הבריחה, ובתוכו הוא נדרש לענות על שאלות ולהשלים משימות בנושא החומר שנלמד. מילוי המשימות מאפשר יציאה מחדר הבריחה וסיום הקורס.



שיח ודיון סביב המדורה



סביבת הכיתה המדומה



פעילות מאכלי מדינות



הייד פארק – סביבה מדומה לדיון בסוגיות

במחקר זה ביקשנו לבחון את יעילותו של הקורס החדשני, ולענות על השאלות הבאות:

1. באיזו מידה רכשו הסטודנטים את התכנים שהועברו בקורס?
2. באיזו מידה הביעו הסטודנטים שביעות רצון מן הקורס?
3. אילו נקודות יש לשפר?

<sup>1</sup> להתרשמות ולסרטון הסבר קצר על הקורס, ראו: <https://www.moocisland.org>

שיעורנו שמרבית הסטודנטים ידווחו שהלמידה תרמה לידע שלהם. כמו כן צפינו ששביעות הרצון תהיה גבוהה בקרב סטודנטים שאין להם רתיעה טכנולוגית, נמוכה יותר בקרב סטודנטים בעלי אוריינות טכנולוגית נמוכה. עוד שיעורנו, שמרב ההצעות לשיפור יהיו בתחום הטכנולוגי והתמיכה הטכנית, ולא בתחום תוכן הקורס והחוויה הלימודית.

## שיטת המחקר

א. סוג המחקר

זהו מחקר חלוץ מסוג 'מחקר מעורב' (Creswell, 2003), המשלב כלי מחקר כמותיים ואיכותניים לצורך ניתוח שלם ורב ממדי של הנתונים. המחקר ליווה את הקורס "מבוא לרב תרבותיות" בפעם הראשונה להרצתו. הקורס הועבר בבלטפורמת "קמפוס II" – המיזם הלאומי ללמידה דיגיטלית – בחסות מטה "ישראל דיגיטלית" במשרד לשוויון חברתי והמועצה להשכלה גבוהה. פיתוח הקורס מומן על ידי משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה. הקורס הועבר בשפה העברית והשתתפו בו 91 סטודנטים להוראה מארבע מכללות (המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, מכללת תלפיות לחינוך, סמינר הקיבוצים והמכללה הערבית לחינוך בישראל). הסטודנטים למדו בקורס במהלך סמסטר א' בשנת הלימודים תשע"ט (2018-2019), חלקם כקורס חובה בתוכנית הלימודים וחלקם כקורס בחירה, המעניק להם נקודות זכות אקדמיות. חברות סגל ההוראה של הקורס, מארבע המכללות שצוינו לעיל, היו אחראיות על העברת התכנים והרצת הקורס. ההפעלה הטכנית וניהול הפדגוגי היו באחריותה של המכללה המובילה את הקורס, מכללת תלפיות.

ב. אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו, כאמור, סטודנטים מארבע מכללות, שהשתייכו לארבע קבוצות תרבותיות מובחנות: 1. סטודנטים לתואר שני להוראה הכוללים סטודנטים בדואים ויהודים מדרום הארץ ( $n=23$ ); 2. סטודנטים לתואר שני במכללה חילונית במרכז הארץ ( $n=6$ ); 3. סטודנטים דרוזים מסורתיים מצפון הארץ הלומדים במסלול להסבת אקדמאים ( $n=24$ ); 4. סטודנטיות לתואר ראשון במכללה דתית לנשים במרכז הארץ ( $n=38$ ). מבין המשתתפים, 84% היו נשים.



המשתתפים חולקו לקבוצות בנות שישה סטודנטים. החלוקה לקבוצות בוצעה כך שהקבוצות יהיו מעורבות מבחינה תרבותית, ובכל קבוצה יהיה לפחות משתתף אחד מכל מגזר (יהודים חילוניים, יהודים דתיים, ערבים ודרוזים).

ג. כלי המחקר

המשתתפים התבקשו לענות על שאלון לפני תחילת הקורס ובסיומו, באופן אנונימי. מילוי השאלונים הוגדר כחלק מחובות הקורס והקנה לסטודנטים נקודות ששוקללו בציון הסופי של הקורס. 91 המשתתפים מילאו את השאלון בתחילת הקורס, ו-58 מהם מילאו את השאלון בסיום הקורס. השאלונים חוברו על ידי צוות "קמפוס IL", והם שאלוני חובה לכל הלומדים ב-MOOC. בשאלון הראשון הופיעו שאלות בנוגע לפרטים דמוגרפיים ובנוגע לידע קודם בנושאי הקורס. בשאלון השני נשאלו המשתתפים על שביעות רצונם מחוויית הלמידה וכן על הידע שרכשו בנושאי הקורס. השאלון השני בנוי כך שניתן להתאימו לכל קורס ולשאל שאלות ספציפיות הנוגעות לחומר שהועבר בקורס, כדי לבחון אם החומר אכן נלמד באופן מיטבי.

להלן השאלות שהופיעו בשאלון הסיום:

1. שאלות בנוגע לשביעות רצון

- באיזו מידה תמליץ/י על הקורס לחבריך או לעמיתך?
- עד כמה תכני הקורס היו בהירים ומובנים?
- עד כמה חווית הלימוד הייתה מהנה?
- האם הקורס ענה על הציפיות שלך?

2. שאלות בנוגע לידע שנרכש

- דרג/י, בסולם של 1 עד 5, את הידע הנוכחי שלך בתום הקורס בכל אחד מהנושאים: 1. שילוב רב תרבותיות במערכת החינוך; 2. רב-תרבותיות בעולם; 3. סוגיות ברב-תרבותיות בישראל; 4. התרבויות השונות בישראל.

3. שאלות פתוחות

- שתף/י אותנו בחוויות מתן הקורס ובהצעות לשיפורו.

תשובות המשתתפים לשאלות הפתוחות נותחו בעזרת תוכנת Atlas: הניסוחים שהופיעו בתשובות המשתתפים שויכו לקודים, שהוגדרו בהתאם לתוכן התשובות. לדוגמה, היגדים שהזכירו את התמיכה הטכנית זכו לקוד "טכנולוגיה". היגדים שכללו ניסוחים כמו "מדהים" או "כיף" שויכו לקוד "מצויין" וכך הלאה. לאחר בחינת כל הקודים בוצע איחוד קודים לתמות מרכזיות.

### **ממצאים**

כל הסטודנטים סיימו את הקורס בהצלחה. ראוי לציין שבקורסי MOOC אחוז המסיימים הוא בדרך כלל נמוך ביותר ועומד על פחות מ-1% מהנרשמים, אך במקרה זה, מדובר בקורס המקנה נקודות זכות אקדמיות, ובחלק מהמכללות הוא אף הוגדר כקורס חובה, ולכן המשתתפים לא היו חופשיים לבחור שלא לסיימו.

### **נתונים דמוגרפיים**

בשאלוני הפתיחה, שמולאו על ידי 91 משתתפי הקורס, צוינו הנתונים הדמוגרפיים הבאים: גיל: 63% מהלומדים היו בני 19-30. 20% מהלומדים היו בני 40 ומעלה (ראו תרשים 1 בנספח). השכלה: 42% מהלומדים היו סטודנטים לתואר ראשון בחינוך, 32% היו סטודנטים לתואר שני בחינוך ו-26% למדו במסלול להסבת אקדמאים להוראה של המסורת הדרוזית (ראו תרשים 2 בנספח). מקום מגורים: כמעט מחצית מהמשתתפים (49%) התגוררו המרכז הארץ. 25% התגוררו בדרום הארץ, ואילו 26% התגוררו בצפון הארץ (ראו תרשים 3 בנספח).

### **יעילות הלימוד בקורס**

בתחילת הקורס ובסיומו, נשאלו המשתתפים על הידע שלהם בנושא הקורס ונדרשו להתייחס לארבעה תת-הנושאים שפורטו לעיל. בכל נושא הם נדרשו לדרג את רמת הידע שלהם בסולם ליקרט (1- ללא כל ידע; 5- ידע מתקדם). התוצאות מובאות להלן בלוח 1.

לוח 1

דירוג ארבעת תת הנושאים העוסקים בידע בנושאי הקורס, בשאלון הקדם ובשאלון הסיום

	עיתוי השאלון	N	ממוצע	סטיית תקן	סטיית תקן של הממוצע
הידע על שילוב רב תרבותיות במערכת החינוך	קדם	91	1.54	1.31	.138
	סיום	58	2.79	1.05	.138
תחום רב תרבותיות	קדם	91	1.58	1.30	.137
	סיום	58	2.91	1.03	.135
סוגיות ברב תרבותיות בישראל	קדם	90	2.00	1.23	.130
	סיום	58	2.94	.98	.128
התרבויות השונות בישראל	קדם	91	2.38	1.20	.126
	סיום	58	2.86	1.03	.135

כדי להשוות את שאלון הקדם לשאלון הסיום, נעשה ניתוח T-test. נמצאו שינויים מובהקים בין שאלון הקדם לשאלון הסיום עבור כל השאלות. רב תרבותיות במערכת החינוך:  $t(147)=6.05$ ,  $p<.001$ , תחום רב תרבותיות:  $t(147)=6.56$ ,  $p<.001$ , סוגיות ברב תרבותיות בישראל:  $t(147)=4.93$ ,  $p<.001$ , התרבויות השונות בישראל:  $t(147)=2.48$ ,  $p<.001$ .

### שביעות הרצון מן הלימוד בקורס

בסיום הקורס נשאלו המשתתפים על שביעות רצונם מן הקורס, על פי השאלות שפורטו לעיל. הלומדים נשאלו באיזו מידה ימליצו על הקורס לחבריהם, בסולם של 1 (לא ימליצו) עד 10 (ימליצו בחום). לאחר איגום התשובות לשלוש קטגוריות, הממצאים מראים ש-62% מכלל הנשאלים ימליצו מאוד על הקורס לחבריהם, 21% ימליצו עם הסתייגות מסוימת ורק 17% לא ימליצו כלל על הקורס לחבריהם (ראו תרשים 4 בנספח).

הלומדים נשאלו אם הקורס היה ברור ומובנה, ו-79% מן הנשאלים ענו שחומרי הלימוד היו בהירים עד בהירים מאוד. תשובותיהם של 14% מהנשאלים היו ניטרליות, כלומר החומר לא הוגדר כברור, אך גם לא הוגדר כבלתי ברור. רק 7% מכלל הנשאלים טענו שהחומר בקורס לא היה ברור (ראו תרשים 5 בנספח).

הלומדים נשאלו לגבי מידת ההנאה שלהם מן הקורס. 67% מן הנשאלים הגדירו את הקורס כחוייתי עד חוייתי מאוד. 15% ענו תשובה ניטרלית, כלומר לא הגדירו את הקורס כחוייתי או כבלתי חוייתי. 18% טענו שהקורס היה חוייתי במידה מועטה או שלא היה חוייתי כלל (ראו תרשים 6 בנספח).

הלומדים נשאלו אם הקורס תאם את ציפיותיהם. התפלגות התשובות הייתה דומה מאוד להתפלגות התשובות בנוגע למידת ההנאה. 63% מהנשאלים ענו שהקורס תאם את ציפיותיהם ו-18% טענו שהקורס לא ענה על ציפיותיהם. יתר הנשאלים, 19%, השיבו תשובה ניטרלית (ראו תרשים 7 בנספח).

כדי לבדוק האם קיים מתאם בין התשובות לארבע השאלות שעסקו בשביעות רצון הלומדים, נעשה ניתוח קורלציה מסוג פירסון. התוצאות מובאות להלן בלוח 2.

ניתוח קורלציה לארבע השאלות שעסקו בשביעות רצון הלומדים בשאלון הסיום

		קורס מומלץ	חומר ברור	חווייה	התאמה לציפיות
מידת ההמלצה על הקורס	Pearson Correlation	1	.390**	.752**	.722**
	Sig. (2-tailed)		.002	.000	.000
	N	58	58	58	58
חומר ברור ומובנה	Pearson Correlation	.390**	1	.494**	.463**
	Sig. (2-tailed)	.002		.000	.000
	N	58	58	58	58
חווייה	Pearson Correlation	.752**	.494**	1	.831**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	58	58	58	58
התאמה לציפיות	Pearson Correlation	.722**	.463**	.831**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	58	58	58	58

לוח 2 מדגים כי בניתוח מתאם פירסון ישנה מובהקות סטטיסטית בין כל התשובות. מובהקות סטטיסטית נמצאה במתאם בין השאלות הבאות:

בין "ממליצים" לבין "ציפיות מהקורס",  $r=0.72, p<.001$ ,

בין "ממליצים" לבין "חווייה",  $r=0.75, p<.001$ ,

בין "ממליצים" לבין "חומר ברור ומובנה",  $r=0.39, p<.001$ ,

בין "חומר ברור ומובנה" לבין "חווייה",  $r=0.49, p<.001$ ,

בין "חומר ברור ומובנה" לבין "ציפיות",  $r=0.46, p<.001$ ,

בין "חווייה" לבין "ציפיות",  $r=0.83, p<.001$ .

**ממצאים איכותניים**

שאלון סיום הקורס כלל שתי שאלות פתוחות. השאלה הראשונה עסקה בחוות הדעת הכללית של משתתפי הקורס, והשאלה השנייה התמקדה בהצעות המשתתפים לשיפור הקורס. כל התשובות קודדו בתוכנת Atlas, והוגדרה רשימת תַמּוּת שעלו מתשובות המשתתפים. הקידוד נעשה על ידי כל אחד משני החוקרים בנפרד, כדי לבסס את מהימנות הממצאים.

מן התשובות לשאלה הפתוחה הראשונה, "מה חשבתם על הקורס", עלו חמש תַמּוּת, והן: 1. אי הנאה מהקורס; 2. חוויה של קושי בקורס (בעיקר טכני); 3. הנאה מהקשר עם תרבויות אחרות; 4. הנאה מתוכן הקורס; 5. הנאה מחוויית הלמידה. התוצאות מראות שבתשובותיהם של 81% מן הסטודנטים עלתה אחת התַמּוּת המעידות על הנאה מן הקורס. 15% מהסטודנטים דיווחו על קשיים. רק 2% דיווחו על אי הנאה (ראו תרשים 8 בנספח).

להלן כמה מן התגובות של לומדים שהביעו הנאה מחוויית הלמידה:

"היה מהנה חווייתי ומקורי לעשות קורס כזה עם דמויות ושלל משימות מעניינות. תודה!"

"היה קורס מדהים ממש! שמחתי לקחת חלק וללמוד בדרך זו. תודה לכם על המאמץ והעזרה שבדרך."  
"הפלטפורמה חווייתית ומסקרנת."

להלן כמה דוגמאות של תשובות לומדים שנהנו מהתכנים:

"מלמד ופותח הרבה כיווני מחשבה."  
"רכשתי עוד כלים וידע בנושא הרב-תרבותיות בישראל והעמקתי את הידע שלי מבחינה מדעית בנושא."  
"קורס חדש ומאתגר. למדנו נושאים חדשים."

להלן תגובות שהתייחסו ליצירת קשרי חברות במהלך העבודה בקבוצות המעורבות:

"היה לי מאוד כיפי, הכרתי חברים חדשים נפלאים מתרבויות שונות."  
"זכיתי להכיר אנשים שונים ממני."  
"רכשתי חברים חדשים בצפון."

כאמור, היו גם כמה תשובות של לומדים שלא נהנו כלל מהקורס וחוו קשיים במהלך הלמידה:

"היה לי 'סיוט'. חשבתי כמה פעמים להוריד אותו מהמערכת שלי."

"לא התחברתי לנושא הקורס."

"היו משימות שהיה קשה לבצע מבחינה טכנית."

"נהניתי וגם התקשיתי באותו רגע."

גם בתשובות לשאלה הפתוחה השנייה בשאלון הסיכום, השאלה לגבי הצעות לשיפור, עלו חמש תמות, והן: 1. שיפור הטכנולוגיה; 2. שיפור ההסברים; 3. תמיכה טכנית לתלמיד ומענה לבעיות; 4. שיתופיות; 5. אין מה לשפר. התוצאות מראות ש-19% מהנשאלים סברו שיש לבצע שיפורים בתחום הטכנולוגיה. הלומדים ציינו בייחוד קושי בהתקנת האי המדומה ותקלות בשימוש בו. 11% טענו שיש לשפר את ההסברים. 6% מהנשאלים לא העלו כל בקשות לשיפורים (ראו תרשים 9 בנספח).

דוגמה להצעה לשיפור בתחום הטכנולוגיה:

"שיהיה יותר קל להתקין את התוכנות, שיפור באגים בעולם המדומה.

למשל, כשנכסים, לעיתים נמצאים בים. לעיתים לא ניתן לעבור ליחידה

הרצויה וצריך לצאת ולהיכנס שוב. לא ניתן לשוחח בצי'אט, המיקרופון

לא פועל בכל המחשבים."

דוגמה להצעה לשיפור ההסברים:

"צריך שתהיה הדרכה טובה יותר לפני התחלת הקורס לסטודנטים,

ושיהיה בכל שבוע לפחות מפגש מתוקשב עם הסטודנטים, כדי לדבר על

דברים לא ברורים במשימות. העזרה במייל לא הייתה יעילה."

דוגמה להצעת שיפור בתחום התמיכה הטכנית לתלמיד והמענה לבעיות:

"רצוי שיהיו מפגשי פתיחה וסיום המבהירים את הכול."

הסטודנטים עבדו, כאמור, בקבוצות רב תרבותיות, ונדרשו לבצע משימות

בשיתוף כל חברי הקבוצה. חלק מהסטודנטים דיווחו על קושי רב למצוא זמן נוח

לכולם למפגש סינכרוני. חלק מהסטודנטים ראו במשימות אלה נטל והעדיפו

לעבוד לבד או עם סטודנטים מאותה מכללה. להלן כמה דוגמאות להצעות לשיפור

בתחום העבודה השיתופית עם בני הקבוצה :

"תיאום זמן בין הקבוצות בעייתי."

"לא ליצור קבוצות באופן רנדומלי."

"קושי בליצור קשר לביצוע המשימות עם חברי הקבוצה."

## דין

תוצאות ראשוניות אלה מצביעות על הצלחת הקורס, כמו גם על ליקויים שיש לתת עליהם את הדעת. טרם המחקר שיערנו, שמרבית הסטודנטים יפיקו תועלת מן הלמידה ושהקורס ירחיב את הידע שלהם בנושא הרב-תרבותיות. התוצאות מאשרות שחומר הלימוד נקלט ונרכש. נראה שאחד הגורמים ליעילות בהעברת התכנים היה דרך הלמידה החווייתית. בדרך זו, יכולת הזכירה, כאמור, טובה יותר.

עוד שיערנו, שבקרב סטודנטים שאין להם רתיעה טכנולוגית, שביעות הרצון תהיה גבוהה, ואילו סטודנטים המתקשים להתמודד עם טכנולוגיה יביעו שביעות רצון נמוכה יותר. בכל השאלות שנגעו לשביעות הרצון התקבלה התפלגות דומה. הקורלציה המובהקת שהתקבלה בניתוח ארבע השאלות מעידה על קביעות בתשובות. במילים אחרות, היו סטודנטים שדירגו דירוג גבוה בכל השאלות, ואחרים נתנו ציון נמוך בכל השאלות. נראה כי קבוצת המשתתפים בקורס נחלקת לשתי תת-קבוצות: הסטודנטים שנהנו מן הקורס, שהיוו את רוב המשתתפים, והסטודנטים שלא נהנו, והיוו את מיעוט המשתתפים. השערתנו הייתה שהסטודנטים שנהנו היו אלה שהיו להם מיומנויות טכנולוגיות, ואילו אלה שלא נהנו היו הסטודנטים שהתקשו בתחום הטכנולוגי. השערה זו התבררה כנכונה חלקית. הקשיים הטכנולוגיים אכן פגמו בהנאה, מכיוון שהם הקשו על התלמיד ליצור קשר עם חברי קבוצתו ולעבוד בעולם המדומה (Hoter, 2019) וגרמו לתסכול, למתח ולפגיעה בתפקוד התלמיד בקורס, כפי שעולה מתשובות הסטודנטים בשאלון הסיום. ואולם, היו משתנים נוספים שהשפיעו על ההנאה מן הקורס. מתגובות המשתתפים עלו גם גורמים אחרים שהעיבו על חוויית הלמידה, וביניהם הקושי ביצירת קשר עם חברי הקבוצה לצורך העבודה השיתופית. העבודה השיתופית היא מרכיב מרכזי וחיוני בקורס, שכן באופן זה מתבצעת ההיכרות הבלתי אמצעית עם בני התרבויות האחרות ובניית גוף הידע המשותף



(Yee & Bailenson, 2007). רוב הקבוצות עבדו היטב יחד, והסטודנטים ציינו את תרומת העבודה הקבוצתית לתהליך הלמידה על התרבויות והדתות של חברי קבוצתם (Dawley & Dede, 2014; Gregory, et al, 2016). עם זאת, בחלק מן הקבוצות לא הייתה עבודה קבוצתית, ובקבוצות אלה הובעו תחושות תסכול וחוסר שביעות רצון מהקורס.

השערתנו השלישית הייתה שהסטודנטים יעלו בקשות לשיפור בתחום הטכנולוגי והתמיכה הטכנית, אך לא בתחום בתוכן הקורס והחוויה הלימודית. כפי שציפינו, רבות מן הבקשות התמקדו בשיפור הטכנולוגיה בקורס. כמו כן, היו בקשות לשיפור בהירות ההסברים בקורס. מאחר שבהפקת MOOC יש להקפיד על כך שהמסרים יהיו ברורים לכל הלומדים ולא רק לחלקם, תגובות הסטודנטים עזרו לנו להיטיב את ההסברים לקראת הקורסים הבאים, הן לקראת הקורס בעברית שהועבר בשנה שלאחר מכן, הן בקורסי ההרצה בערבית ובאנגלית שהועברו בסמסטר ב' באותה שנה. הפקנו סרטוני הסבר לכל יחידת לימוד בקורס, הוספנו תשובות לשאלות נפוצות (FAQ) והרחבנו את אפשרויות הפנייה לתמיכה מקוונת. כמו כן, בעקבות בקשות שעלו מן השאלונים להנגשת הקורס לסטודנטים דוברי ערבית, בכוונתנו להוסיף כתוביות בערבית לכל הסרטונים.

## סיכום

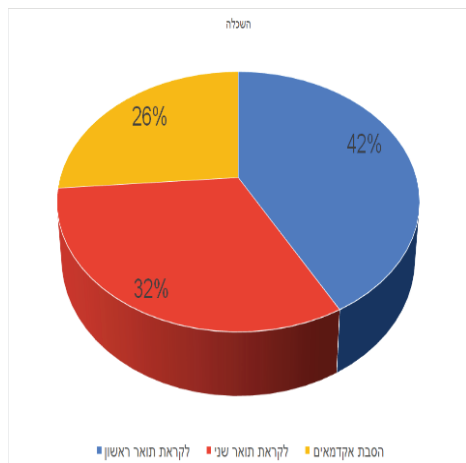
המחקר מתאר MOOC ייחודי, שנולד מתוך רצון להתאים את לימוד נושא הרב-תרבותיות למאפיינים הייחודיים של החברה הישראלית. זהו קורס חדשני ופורץ דרך, המשלב למידה חווייתית בעולמות מדומים ולמידה שיתופית בקבוצות קטנות והטרוגניות. אומנם הקורס מתאים לכל לומד, ובכלל זה גם ללומדים שאינם בעלי כישורים טכנולוגיים מתקדמים, אך ראינו שהעדר כישורים טכנולוגיים עלול לפגום בהנאה מן הקורס. אנו מסיקים מכך, שיתכן שסוג למידה זה עלול ליצור תסכול אצל מי שחוששים להתנסות ביישום טכנולוגיה מתקדמת. לאור ההתנסות הראשונית והמידע שעלה מתוך שאלוני המשתתפים במחקר חלוץ זה, אנו נערכים לשיפור ההסברים בקורס, למתן מענה טכני מוגבר ולאפשרויות של מפגשים סינכרוניים וא-סינכרוניים לסיוע ללומדים בקורסים הבאים.

## מקורות

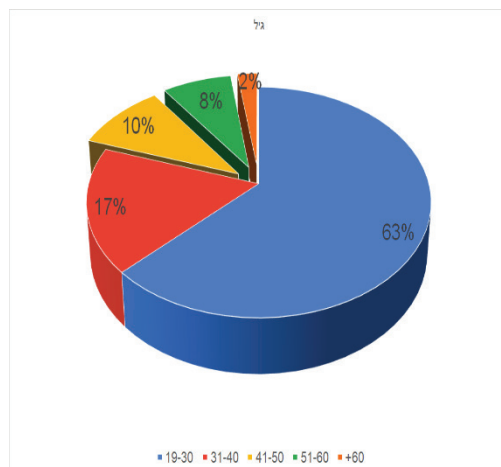
- Bailenson, J. N., Blascovich, J., & Guadagno, R. E. (2008). Self-representations in immersive virtual environments 1. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(11), 2673-2690.
- Baturay, M. H. (2015). An overview of the world of MOOCs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 427-433.
- Bonk, C. J., Zhu, M., Kim, M., Xu, S., Sabir, N., & Sari, A. R. (2018). Pushing toward a more personalized MOOC: Exploring instructor selected activities, resources, and technologies for MOOC design and implementation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*(4) 92-115. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3439/4726>
- Chis, A. E., Moldovan, A. N., Murphy, L., Pathak, P., & Muntean, C. H. (2018). Investigating flipped classroom and problem-based learning in a programming module for computing conversion course. *Journal of Educational Technology & Society, 21*(4), 232-247.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Los Angeles: Sage, Thousand Oaks.
- Dawley, L., & Dede, C. (2014). Situated learning in virtual worlds and immersive simulations. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 723-734). New York: Springer.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills* (51-76), Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Gasevic, D., Kovanovic, V., Joksimovic, S., & Siemens, G. (2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the MOOC research initiative. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15*(5), 134-176.
- Gregory, S., Lee, M. J., Dalgarno, B., & Tynan, B. (Eds.). (2016). *Learning in virtual worlds: Research and applications*. Athabasca University Press.
- Gregory, S., Masters, Y., Dalgarno, B., Reiners, T., & Knox, V. (2015).

- VirtualPREX: Providing virtual professional experience for pre-service teachers. In *Virtual worlds for online learning: Cases and applications* (pp. 3-24). Nova Science Publishers.
- Hager, T., & Jabareen, Y. (2016). From marginalisation to integration: Arab-Palestinians in Israeli academia. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 455-473.
- Hoter, E., & Ahmad, M. Y. A. (2018). Designing pedagogy for virtual worlds in multicultural environments. In *Designing for the user experience in learning systems* (pp. 65-80). Springer, Cham.
- Klemke, R., Eradze, M., & Antonaci, A. (2018). The flipped MOOC: Using gamification and learning analytics in MOOC design—a conceptual approach. *Education Sciences*, 8(1), 25. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2227-7102/8/1/25/html>
- Morris, T. H. (2019). Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*. Advance online publication. doi:10.1080/10494820.2019.1570279
- Shah, D. (2019). Year of MOOC-based degrees: A review of MOOC stats and trends in 2018. *Class Central’s MOOC Report*. Retrieved from <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2018/>
- Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 12, 225–246. Retrieved from <http://www.informingscience.org/>
- Terras, M. M., & Ramsay, J. (2015). Massive open online courses (MOOCs): Insights and challenges from a psychological perspective. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 472-487.
- Yee, N., & Bailenson, J. (2007). The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33(3), 271-290.

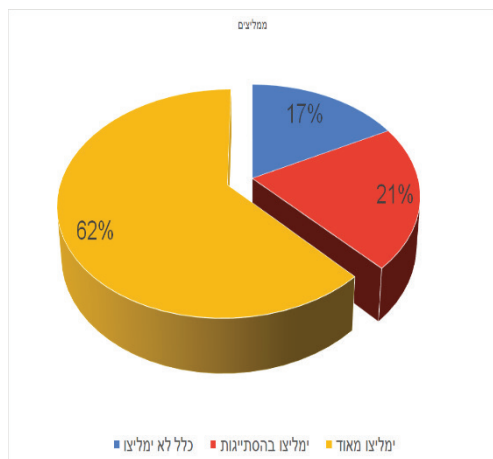
נספח



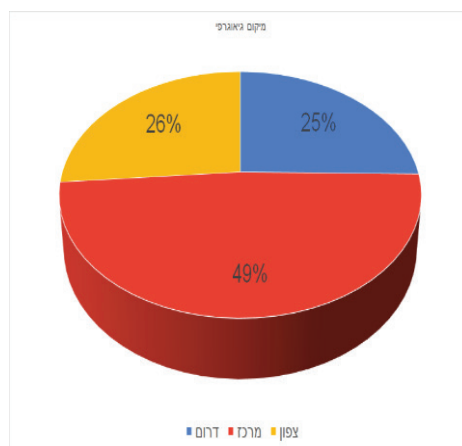
תרשים 2 : התפלגות השכלה



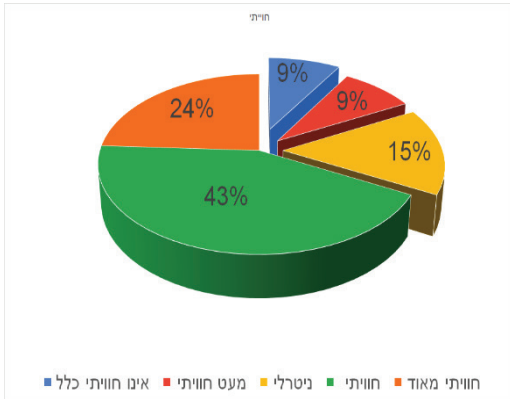
תרשים 1 : התפלגות גיל



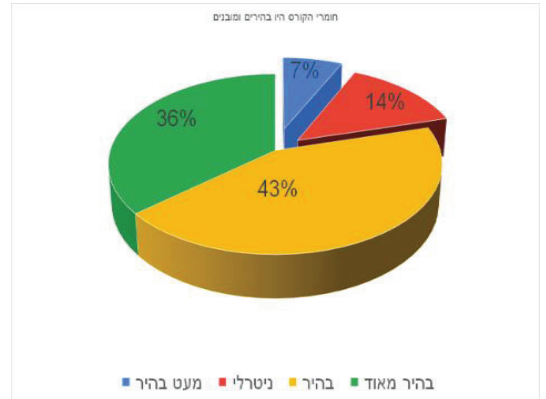
תרשים 4 : התפלגות ממליצים על הקורס



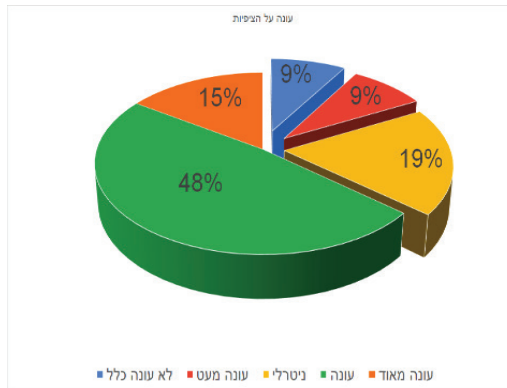
תרשים 3 : התפלגות מקום מגורים



תרשים 6 : התרשמות מחוויית הלמידה



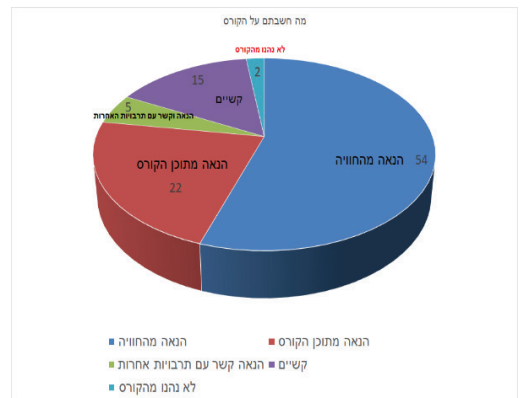
תרשים 5 : התרשמות מבהירות התכנים



תרשים 7 : התאמת הקורס לציפיות



תרשים 9 : הצעות לשיפור



תרשים 8 : חוות דעת כללית

## טיפוח שפה בקרב תלמידי כיתה א' במסגרת מיזם "שובר קירות"

### בתיא צור ואינה דוביאנסקי שכטר

בבית הספר היסודי-ממלכתי "איתמר בן אב"י" בתל אביב-יפו, מתקיים מזה שנתיים מיזם "שובר קירות". מטרת המיזם לקדם את היכולות הלשוניות והאורייניות של התלמידים, שרבים מהם באים ממשפחות רב-תרבותיות וממציב חברתי-כלכלי נמוך ומציגים כישורי שפה ירודים. במסגרת המיזם מופעלת בשכבת כיתות א' תוכנית התערבות לשיפור מיומנויות התקשורת, השפה והאוריינות של התלמידים. התוכנית נבנתה מתוך התייחסות לתחומי שפה שונים: סמנטיקה, מורפו-תחביר, פונולוגיה, פרגמטיקה ומטה-לשון. בעקבות ממצאי "מבחן עיבוד שפה דבורה" (מעש"ה, 2007) שנערך לתלמידי כיתה א', שהצביעו על קשיים בולטים בנושא הקטגוריזציה ובנושא התיאורים וההגדרות, ניתנה תשומת לב מיוחדת ליכולות השפתיות בתחומים אלה במסגרת התוכנית. כל הפעילויות ששולבו בתוכנית נעשו מתוך חשיבה על למידה חווייתית. יעילותה של תוכנית ההתערבות נבדקה בקרב 30 תלמידי כיתה א', תוך התייחסות להבדלים מגדריים בהישגי התלמידים, וזאת לאור ממצאי מחקרים המצביעים על אפשרות של פערים שפתיים בין בנים לבנות. הממצאים הצביעו על שיפור ניכר בתחומים שנבדקו – 'קטגוריות' ו'תיאורים והגדרות' – ללא פערים בין בנים לבנות. ממצאים אלו מצביעים על חשיבותן

הרבה של תוכניות ההתערבות לטיפול כישורי השפה אצל ילדים  
ממיצב חברתי-כלכלי נמוך.<sup>2</sup>

**מילות מפתח:** תוכנית התערבות לטיפול שפה, יכולת קטגוריזציה, יכולת הגדרות  
ותיאורים, רב-תרבותיות, רב-לשוניות, מיצב חברתי-כלכלי, פער מגדרי

## מבוא

מיזם "שובר קירות", הנערך מטעם מרכז תמיכה יישובי אזורי (מתי"א) בבתי ספר נבחרים בתל אביב, הוא תוכנית פדגוגית שכבתית הנותנת מענה לצרכים הייחודיים של אוכלוסיית התלמידים. להלן תואר התוכנית הפועלת בבית הספר היסודי-ממלכתי "איתמר בן אבי" החל משנת הלימודים תשע"ט. בית הספר "איתמר בן אבי" שוכן בדרום העיר תל אביב-יפו, ומיועד לתלמידי כיתות א' עד ו'. נוסף על כיתות החינוך הרגיל, בכל שכבה ישנה כיתת חינוך מיוחד אחת, המיועדת לתלמידים שאובחנה אצלם לקות שפה-למידה. בבית הספר לומדים ילדים הבאים ממשפחות רב-תרבותיות ורב-לשוניות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. האוכלוסייה יהודית ברובה, אך יש בה גם תלמידים בני דתות אחרות – מוסלמים ונוצרים. רוב התלמידים הם ילידי הארץ והוריהם הם עולים חדשים ממדינות חבר העמים לשעבר ומאתיופיה, ותלמידים מעטים באים ממשפחות מהמגזר הערבי וממשפחות של עובדים זרים. שפת האם של רבים מהתלמידים איננה עברית, ורוב תלמידי בית הספר מציגים כישורי שפה נמוכים. מכאן, שהצוות החינוכי של בית הספר מתמודד עם אתגרים רבים, ובראשם צמצום הפערים במיומנויות הבסיס, הנובעים מן המיצב החברתי-כלכלי הנמוך ומהבדלי התרבויות.

## יכולות שפה של ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך

המיצב החברתי-כלכלי שהמשפחה משתייכת אליו הוא משתנה המשפיע על הכמות הגרייה שהילד נחשף אליה, על איכותה, על דרכי התקשורת במשפחה ועל עמדות ההורים במגוון נושאים. מכאן שיש לו השלכות על תחומי ההתפתחות של

---

<sup>2</sup> המאמר מבוסס על מחקר שביצעה אינה דוביאנסקי שכטר במסגרת עבודת הגמר "העשרת שפה של תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך באמצעות תוכנית התערבות בדגש על הנושא 'תיאורים והגדרות'", לשם קבלת תואר M.Ed. בלקויות למידה, מכללת תלפיות חולון, 2019.

הילד, ובהם התחום השפתי. כישורי השפה של ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך נמוכים מאלה של בני גילם ממיצב גבוה יותר, ומובילים להישגים אקדמיים נמוכים (רום, צור וקריזר, 2010; Whitehurst & Fischel, 2000). מחקרים שעסקו בקשר בין המיצב ליכולת השפתית של הילד העלו כמה ממצאים מעניינים:

- ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך אינם נחשפים לידע תרבותי רחב ולידע עולם. הם אינם מכירים מגוון של חפצים, פעולות, תופעות טבע ואירועים, ולכן אינם מכירים את אוצר המילים המייצג אותם (Harris, 2003).
- אוצר המילים של ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מצומצם, ומכיל יותר שמות עצם ופעלים ופחות שמות תואר ותוארי פועל. כמו כן, קיים שימוש בכינויי גוף ובכינויים רומזים במקום בשמות ספציפיים. אוצר המילים מורכב ברובו ממילים שכיחות ומשמות עצם מוחשיים, ונעשה שימוש רב במילות סלנג ובמילים כלליות. השימוש במילים כלליות נובע מחוסר לקסיקלי המייצג את ידע העולם המצומצם של ילדים מקבוצה זו (Harris, 2003; Huaqing Qui et al., 2003; Washington & Craig, 1999).
- קיים קושי בולט בהבנת מילות תפקוד, והשימוש בהן מועט ושגוי (קריזר, 1985).
- ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך משתמשים במילים בהקשרן המצומצם, מאחר שאינם נחשפים להקשרים נוספים של המילה. הדבר נובע מחוסר התנסות מספקת בשמיעת המילה ובהפקתה ומאי קבלת משוב מהסביבה בנוגע להקשרי המילה (רום, צור וקריזר, 2010).
- קיים פער גדול בין אוצר המילים הפעיל לאוצר המילים הסביל, והוא מתבטא בכך שהבנת המילים טובה יותר מהפקתן. השימוש בפעלים ספציפיים מצומצם, דבר הנובע מאיכות התקשורת בין הילד לבין הוריו ומהדלות הלשונית של שפת ההורים (לזר, 2006).
- קיים קושי ברכישת מושגי-על, כגון קטגוריות סמנטיות. הקטגוריה מאפשרת לקבץ יחד עצמים או אירועים הדומים זה לזה בתכונות מסוימות, ולחלק את הסביבה לקבוצות, כך שגירויים שאינם זהים יוכלו להיות מטופלים כשווים. היכולת לשייך אובייקט חדש לקטגוריה מסוימת מאפשרת את הפיכת הבלתי



מוכר למוכר, באמצעות ייחוס הידע שנמצא כבר ברשותנו על הקטגוריה של האובייקט החדש (Rosch, 1999; Shipley, 1993). לצורך הקטגוריזציה נדרשים תהליכים קוגניטיביים בתחום השפה, כגון: הפשטה, הכללה ומיון, המאפשרים לאדם לארגן כמות רבה של מידע באופן יעיל (Dale, Price, Bishop & Plomin, 2003). המיון דורש הבחנה בדומה ובשונה ויצירת הכללה (שם הקבוצה), ופעולת ההכללה מלווה בדרך כלל במתן שם לקבוצות (ארנברג, דרסלר וסלע, 2012). ידוע שבגיל צעיר ילדים מעדיפים לארגן עצמים על פי היחסים התמטיים בהתאם לנושאים, למשל: 'תפוח' ו'סכין'. לעומת זאת ילדים בוגרים מעדיפים לסווג עצמים על פי הקטגוריות הטקסונומיות – סיווג שיטתי היררכי, למשל: 'תפוח' ו'אפרסק' (Markman & Hutchinson, 1984; Markman & Wachtel, 1984). ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מציגים קשיי המשגה יחסית לבני גילם. הקשיים נובעים מיכולות ארגון ירודות עקב קושי בהפעלת התהליכים הקוגניטיביים שתוארו.

- הקושי ברכישת מושגי-על פוגע ביכולת אחסון המילים בלקסיקון, מאחר שהוא נשען על אחסון קטגוריאלי ותת קטגוריאלי. פגיעה זו עלולה להקשות על יכולת השיום, כלומר על היכולת להעלות מילים מוכרות במהירות ובדייקנות (רום, צור וקריזר, 2010).
- קיים קושי ביכולת ההגדרה הנובע הן מידע עולם דל הן מהפקת מילים כלליות במקום מושגי-העל הספציפיים. ההגדרות מייצגות ביטוי מוצהר של משמעויות החבויות בשפה הדבורה. ניסוח הגדרה הוא פעולה הקובעת את מהותו ואת תכונותיו העיקריות של המושג, ולשם כך נדרש שימוש במיומנויות שפתיות רבות ובאפיון ישויות בצורה מדויקת ומחייבת. המגדיר נדרש לידע סמנטי (תוכן) ומורפו-תחבירי (צורה). נוסף על כך, נדרשת ערנות מטה-לשונית, מכיוון שההגדרה משתמשת בשפה לצורך דיבור על שפה, במילים אחרות: "כיצד לומר ולא רק מה לומר" (צור, סגל ורום, 2012; Benelli et al., 2006). הקושי במטלה מורכבת זו בא לידי ביטוי בנטייתם של ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך להפיק הגדרות תפקודיות (תיאור השימוש בפריט המוגדר) ו/או תפיסתיות (תיאור אפיונים תפיסתיים של הפריט

המוגדר) ואף הגדרות המבוססות על ניסיון אישי, והם אינם עוברים להגדרות מושגיות בגיל המצופה (נוימן, 1995).

### **השפעתה של דו-לשוניות על השליטה בשפה**

המושג 'דו-לשוניות', משמעו רכישת שתי שפות. כיום, כמחצית מכלל ילדי העולם דוברים יותר משפה אחת, ונראה כי מגמה זו הולכת ומתרחבת בשל גלי ההגירה הגדולים. דו-לשוניות ניתנת לסיווג על פי גיל החשיפה לכל אחת משתי השפות, אופן לימוד השפות ויכולותיו של הדובר בכל שפה (רום, צור וקריזר, 2010; Mieszkowska et al., 2017). נהוג להפריד בין דו-לשוניות של חברה, המתקיימת במדינות שבהן חיות כמה קהילות ולכל אחת תרבות ושפה משלה, לבין דו-לשוניות של הפרט, הנובעת מהגירת משפחה אל ארץ הדוברת שפה שונה משפת המשפחה. דו-לשוניות יכולה להיות טבעית (או 'בו זמנית'), כאשר הילד נחשף לשפה הנוספת במהלך שלוש השנים הראשונות לחייו, או דו-לשוניות ברצף, כאשר החשיפה לשפה הנוספת מתחילה לאחר גיל שנתיים-שלוש.<sup>3</sup>

בישראל, משפחות המהגרים נוטות להמשיך ולהשתמש בבית בשפתן, והילדים נחשפים לשפה העברית רק עם הצטרפותם למסגרות החינוכיות. גישה זו משפיעה על שפת הילד ועל שליטתו במאפיינים התקשורתיים והאורייניים. מחקרים מן השנים האחרונות העוסקים בהתפתחותם של ילדים דו-לשוניים מצביעים על כישורים חברתיים טובים יותר מאלו הנראים אצל ילדים חד-לשוניים ואף על יכולות קוגניטיביות גבוהות יותר (אבוטבול-עוז ועמיתיה, 2017; Bialystok, 2001 Cummins, 2001; Tannenbaum & Howie, 2002). לא זו בלבד שדו-לשוניות אינה משפיעה לרעה על התפתחות הילד או על שפתו, אלא היא מאפשרת לו להיחשף לשתי תרבויות שונות בו זמנית ולתפקד בשתייהן. היא מזמנת תקשורת טבעית, רגשית ועשירה עם ההורים וכן עם בני המשפחה המורחבת.

דו-לשוניות משמשת לא פעם כזרז להתפתחות יכולות לשוניות במקביל בשתי השפות. ילדים דו-לשוניים נעזרים בשפה אחת לצורך רכישת השפה הנוספת. אומנם קיימים הבדלים בדרכי ההתפתחות של ילדים דו-לשוניים לעומת ילדים חד-לשוניים, ולרוב קיים עיכוב קל ברכישתה של השפה השנייה, אך הוא

<sup>3</sup> עוד על סוגי דו-לשוניות ראו אצל צור, סגל ורום, 2013, עמ' 339-360.

נעלם לקראת גיל חמש-שש. אצל ילדים דו-לשוניים בו-זמנית, ניכרת בייחוד יכולת גבוהה יותר במטלות של סיפור סיפורים ובשימוש רב בתיאורים ובהבעת עמדות אישיות, והם אף מקדימים ילדים חד-לשוניים בהתפתחות סמנטית ובהבנת מילים דו-משמעיות ומטפורות. הם עולים על ילדים חד-לשוניים בביצוע מטלות מטה-לשוניות ובגמישות מחשבתית, ובעיקר במשימות מטה-פונולוגיות, שבהן נדרש לנתק את צורת המילה ממשמעותה, או שנדרש דיכוי (איניחביציה) של מאפיין אחד לעומת האחר (ערמון-לוטם, 2014; Paradis, ; 2001; Bialystok, 2001; Genesee & Crago, 2011; Pierce, 1992). בהשוואה לילדים עם דו-לשוניות טבעית, אצל ילדים עם דו-לשוניות ברצף רכישת השפה השנייה ארוכה יותר, ורכישת היכולות האורייניות נמשכת שנים רבות. שפתם מתאפיינת במקרים של ערבוב (mixing) בין השפות והעברות (switching) של מבנים משפת האם לשפה העברית (אולשטיין, 1998; רום, צור וקריזר, 2010; Cummins, 2000).

כאשר בודקים את האוכלוסייה כולה, ללא הבחנה בין מיצבים חברתיים-כלכליים, מוצאים בדרך כלל פערים קלים, או אף העדר פערים, ביכולות לשוניות בין ילדים דו-לשוניים לילדים חד-לשוניים. המצב שונה כאשר בודקים בנפרד ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. באוכלוסייה זו עלולה דו-לשוניות לגרום לחסך לשוני בכל אחת מהשפות, בשל תנאים כלכליים קשים וחוסר זמן לאינטראקציות בין הילד להוריו (רום ובקר, 2009). ילדים דו-לשוניים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מציגים דלות לשונית המתבטאת בקושי לבנות משפטים בעלי מורכבות תחבירית וצורנית, באוצר מילים דל ומכאן גם בהישגים לימודיים ירודים. ילדים אלה מציגים יכולת אקדמית נמוכה בשפת הסביבה, דבר הנמנה עם הגורמים המונעים מהם להתקדם בסולם החברתי והכלכלי (ליון, שוהמי וספולסקי, 2003; Cummins, 2001). המחקר הנוכחי בדק את תרומתה של תוכנית התערבות שפתית, הממוקדת ביכולות קטגורייזציה והגדרות, לקידום דרכי הלמידה של תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> יכולת הקטגורייזציה נבחנה בעבודת הגמר של א' זיטמן כבודי, "העשרת שפה של תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך באמצעות תכנית התערבות בדגש על נושא הקטגוריות". העבודה הוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר שני M.Ed. בלקויות למידה, מכללת תלפיות חולון, 2019. הממצאים מובאים באישורה.

### פער מגדרי ביכולות שפה

בעוד שקיימת הסכמה בין החוקרים בנוגע להשפעת המיצב החברתי-כלכלי על התפתחות כישורי השפה, אין מסקנות חד-משמעיות בדבר קיומו של פער מגדרי ברכישת שפה, והנושא ממשיך להיות מקור למחלוקות בין החוקרים. יש מחקרים המצביעים על יתרון בהתפתחות שפתית אצל בנות בתחומי שפה שונים, כגון: תקשורת בלתי מילולית בחודשים הראשונים של החיים, התפתחות אוצר מילים והתפתחות בתחום המורפו-תחבירי. הפער המובהק ביותר קיים בתחום אוצר המילים: בנות עולות על בנים בכמות המילים שהן רוכשות ובאיכותן. בספרות המחקרית הפסיכולוגית והחינוכית מציינים באופן מיוחד את ההישגים הגבוהים של בנות בגיל בית הספר לעומת הישגי הבנים בגיל זה, בכל מיני היבטים שפתיים. פער זה אף נשאר עקבי ויציב לאורך השנים, ואינו תלוי שפה, תרבות או עדה (ראו למשל Bauer, Goldfield & Reznick, 2002; Bornstein & Cote, 2005; Eriksson et al., 2012; Hadley et al., 2011; Özçaliskan & Goldin-Meadow, National Assessment of Educational ) NAEP (2010). גם בתוצאות מבחן ה-NAEP (Progress Program for International Student) PISA, כלי מקובל להערכת התלמידים בארצות הברית במקצועות הנלמדים, וכן במחקרים הבין-לאומיים (Assessment Progress in International Reading Literacy Study) PIRLS-ו- (Cole, 1997 ; 2014 ; רפ, 2014).

ואולם, לעומת החוקרים המייחסים חשיבות למגדר בהתפתחות כישורי שפה, אחרים מצביעים על הֶעֱדָר פער בין בנים לבנות בגיל הגן בתחומי שפה שונים, הן בהבנה הן בהפקה. אומנם בחלק מהמחקרים שבדקו ילדים ממיצב חברתי-כלכלי בינוני נמצא יתרון קטן לבנות, בגיל 2-6 שנים, אך לא נמצאו הבדלים לפני טווח גילים זה או לאחריו (Bornstein, Hahn & Haynes, 2004; Huttenlocher et al., 2010; Hyde, 2005; Rowe, 2012; Wallentin, 2009). לכן חוקרים אלו טוענים, כי הפער הבין מגדרי הוא גורם זניח ואינו מנבא את השונות בין הילדים בהתפתחות כישורי שפה. ברבו ועמיתיה (Barbu et al., 2015) תולים את הֶעֱדָר האחידות בממצאי המחקרים השונים העוסקים בפער הבין מגדרי בקושי בפרשנות הממצאים, קושי שמקורו בתכנון המחקרים ומהלכם, בשוני בתחומי השפה שנבדקו בכל מחקר ובהטרונגיות של האוכלוסיות מבחינת הגיל והמיצב.

לעומת ריבוי המחקרים שבדקו את השפעת גורם המגדר על יכולות שפתיות ואת השפעת המיצב חברתי-כלכלי עליהן, מעטים הם המחקרים אשר בדקו את השילוב של שני הגורמים – מגדר ומיצב חברתי-כלכלי – על התפתחות השפה ואופי רכישתה. המחקרים הבודדים שנעשו מעידים על פערים מגדריים המושפעים ממיצב חברתי-כלכלי בתחומי השפה השונים, הן בהפקה הן בהבנה. במיצב חברתי-כלכלי נמוך, בנות מראות ביצועים טובים יותר בהשוואה לבנים, בשיח ספונטני, באוצר המילים ובתחביר. הפערים ניכרים כבר בשנה השנייה לחיי הילדים, הם בולטים בגיל 9-14 שנים ונשמרים לאורך השנים. גם באבחונים סטנדרטיים להערכת שפה לגיל הגן ובית הספר היסודי נמצאו פערים מגדריים לטובת הבנות באוכלוסיית הילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך (Morisset, Barnard & Booth, 1995; Reynolds & Fish, 2010). לעומת זאת, באוכלוסיית הילדים ממיצב חברתי-כלכלי גבוה לא נמצאו פערים בין בנים לבנות (Fernald et al., 2013; Zambrana et al., 2012). יש לציין גם כאן את מחקרם של ברבו ועמיתיה (Barbu et al., 2015), שבו נמצאו הבדלים מובהקים לטובת הבנות בקרב ילדים בגיל 6: 2 עד 6: 4 (שנתיים ושישה חודשים עד שש שנים וארבעה חודשים) ממיצב חברתי-כלכלי נמוך ובו נמצאו הבדלים מובהקים לטובת הבנות.

### שאלות המחקר

מחקרים מצביעים על שילוב של מיצב חברתי-כלכלי נמוך ודו-לשוניות כגורם סיכון לקיומם של קשיי שפה. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון, אם תוכנית התערבות בנושא השפה, המתמקדת במיומנויות של קטגוריזציה והגדרה, תביא לשיפור בכישורים הלשוניים של תלמידים בכיתה א' המשתייכים למיצב חברתי-כלכלי נמוך. המחקר התמקד בשאלות הבאות:

- 1) האם יחול שיפור ביכולות הקטגוריזציה וההגדרה בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך בעקבות התערבות בתחום השפה?
- 2) האם יימצאו פערים מגדריים בהישגי התלמידים ביכולות הקטגוריזציה וההגדרה?

מתוך שאלות אלו ומתוך הידוע ממחקרים קודמים הועלו השערות המחקר:

- (1) ההתערבות הממוקדת בתחום השפה, ובעיקר ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות, אצל תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך תגרום לשיפור ביכולות אלו.
- (2) יימצא פער מגדרי לטובת הבנות ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך.

### שיטת המחקר

במחקר השתתפו 30 תלמידים – 15 בנים ו-15 בנות – הלומדים בבית הספר היסודי-ממלכתי "איתמר בן אב"י" בתל אביב-יפו, בשכונה שמרבית האוכלוסייה בה משתייכת למיצב חברתי-כלכלי נמוך. רוב התלמידים הם דו-לשוניים, והעברית אינה שפת האם שלהם. באוכלוסיית המחקר לא נכללו תלמידים מכיתת החינוך המיוחד, מכיוון שתלמידים אלה מקבלים גם טיפול פרטני וכיתתי בנושאים הקשורים לתחומי השפה על ידי קלינאית תקשורת, נוסף על מיזם "שובר קירות", והדבר עשוי להקשות על זיהוי השפעותיו של המיזם בכיתה זו. כישורי השפה של התלמידים הוערכו באמצעות מבחן מעש"ה – "מבחן עיבוד שפה דבורה" (רום ומורג, 2007) – בתחילת השנה ובסיום תוכנית ההתערבות. מבחן מעש"ה הוא מבחן בעברית להערכת יכולות סמנטיות-לשוניות בשפה הדבורה של ילדים בגיל 5-11. המבחן מכיל חמישה תת-מבחנים העוסקים בנושאים הבאים: קטגוריות, דמיון, שוני, רב-משמעות ותיאורים. כמו כן, המבחן כולל שני קדם-מבחנים העוסקים בשיום ובפעלים. ניתן לבצע את חמשת תת-המבחנים רק לאחר שהתלמידים עברו בהצלחה את שני קדם-המבחנים. תיאור המבחנים מובא להלן, בלוח 1.

לוח 1

מבחן מעש"ה - פירוט המבחנים

מספר	נושא	פירוט
קדם-מבחן 1	שיום	הנבדק מתבקש לתת שם לכל תמונה המופיעה לפניו על גבי לוח.
קדם-מבחן 2	פעלים	הנבדק מתבקש לנקוב בשמה של פעולה שמבצעים בחפץ הספציפי שהבודקת מציינת.

תת-מבחן 1	קטגוריות	הנבדק מתבקש לציין שלושה פריטים שונים השייכים לקטגוריה הספציפית הנאמרת לו, לדוגמה: 'כלי נגינה'.
תת מבחן 2	דמיון	הנבדק מתבקש להציג היבטים דומים של הפריטים הנאמרים לו, לדוגמה: 'מכונתי' ו'אוטובוס'.
תת-מבחן 3	שוני	הנבדק מתבקש להציג את הניגוד בין שני פריטים הנאמרים לו, לדוגמה: 'כלבי ו'חתול'.
תת-מבחן 4	רב-משמעות	הנבדק מתבקש לנסח באופן מילולי שתי משמעויות שונות לאותה מילה, לדוגמה: 'ספָּרָה'.
תת מבחן 5	תיאורים/ הגדרות	מבחן להערכת יכולת הנבדק להשתמש בתיאורים ספציפיים למילים. לדוגמה, בהתייחס למילה 'פרפר' ישנן מספר תכונות רלוונטיות שהנבדק יכול לציין: קטגוריית על; תפקיד או פעולות; תפקיד או פעולה נוספת או סוגים שונים של פריט; תכונות בולטות, כגון: גודל, צורה, צבע או חלקים אופייניים; מקום, מקור, זמן או חומרים המרכיבים את הפריט. כמו כן, הנבדק יכול לנסח את המשפט תוך שימוש במשפט מגדיר.

תקפותו ומהימנותו של המבחן הן גבוהות, והוא נמצא בשימוש רב ככלי אבחוני בשדה החינוכי והטיפולי. הערכת יכולות הנבדק נעשית בהתאם לשכבות גיל, מגן חובה ועד לכיתה ה', וכן על פי השתייכות הנבדק למיצב חברתי-כלכלי, כלומר השתייכות ל'אזורים מבוססים' או השתייכות ל'אזורי מצוקה'.

### תוכנית ההתערבות

לאור ממצאי האבחון הראשוני, שנערך בתחילתה של שנת הלימודים תשע"ט, ואשר הצביעו באופן מיוחד על קשיים בשני תת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות', נבנתה **תוכנית התערבות לטיפוח כישורי שפה**, תוך התייחסות לתחומי קושי אלו. התוכנית בוצעה על-ידי מורות להוראה מותאמת מבית הספר, בשיתוף קלינאיות תקשורת העובדות בבית הספר, והן היו גם שותפות לקביעת המטרות הלימודיות בכל מפגש. לצורך יישום התוכנית בכיתות

הוסף כוח אדם לצוות שכבת כיתות א', והוא כלל אנשי צוות מתוך עובדי בית הספר וממתי"א. נוסף על כך, הוקצו ארבע שעות רוחב<sup>5</sup> במערכת השעות ללמידה שכבתית ושעה אחת שבועית לישיבות הצוות של המורות להוראה מותאמת וקלינאיות התקשורת. עורכת מחקר זה נמנית עם צוות בית הספר, ולקחה חלק בתכנון תוכנית ההתערבות וביישומה לכל אורכה. יש לציין שתוכנית ההתערבות הועברה לכלל תלמידי כיתות א', כחלק ממיזם "שובר קירות" שיועד לכלל השכבה, ומתוכה נבחרו 30 תלמידים להשתתף במחקר הנוכחי.

תוכנית ההתערבות בוצעה בקבוצות למידה הומוגניות, שפללו 10-12 תלמידים, וזאת על מנת לאפשר עבודה בקצב וברמת תיווך המותאמים לתלמידי כל קבוצה. התוכנית הייתה זהה בכל הקבוצות, אך במהלך השיעורים התאפשרה גמישות מסוימת בביצועה, כדי להתייחס בצורה נכונה לרמת התלמידים ולדינמיקה הקבוצתית.

תוכנית ההתערבות הדגישה את תחום הקטגוריות ואת תחום התיאורים וההגדרות, שבהם, כאמור, נמצא קושי בולט אצל התלמידים, אך כללה גם פעילויות מתחומי שפה אחרים. זאת, מכיוון ששיפור ביכולות הקטגוריזציה וההגדרה מצריך ביסוס מיומנויות שפתיות רבות, ומכיוון שהצרכים הייחודיים של אוכלוסיית המחקר דרשו טיפוח של כלל תחומי השפה. משך ההתערבות היה 20 שיעורים באורך 45 דקות, והיא כללה את הנושאים המתוארים להלן:

טיפוח היכולת הסמנטית: הרחבת אוצר המילים והמושגים. למטרה זו הוקנו מילות תוכן כלליות וספציפיות (שמות עצם, פעלים, תארים) ומילות תפקוד (מילות יחס וקישור); נעשתה חשיפה גלויה ומכוונת למילים ולמשמעויותיהן בתוך מגוון הקשרים, כמו התייחסות לפריטי לבוש ולפעלים הקשורים אליהם, לדוגמה: 'גרביים – גורביים', 'כובע – חובשים'; הדגשה של מילות יחס המייצגות מרחב, לדוגמה, במתן הוראות: "צעד שלושה צעדים קדימה והנח את הידיים מאחורי הגב".

<sup>5</sup> לפי הגדרת משרד החינוך שעות רוחב הן שעות הלימוד הניתנות על ידי מורי בית הספר או על ידי מורי חוץ, שבאמצעותן ניתן לחלק את הכיתה לכמה קבוצות לימוד, לפצל מקצוע, ללמד בו-זמנית שני מקצועות (ויותר), להפעיל הפרדה מגדרית לנושאים שונים וכיו"ב. ראו: חוזר משרד החינוך בנושא תקן השעות בבתי הספר היסודיים, 5 בספטמבר, 2017. אסמכתא: HOZ-0314-17.



שיפור יכולת המיון וההכללה: סיווג תמונות וחפצים לקבוצות הכלה שונות – קבוצות-על ותת-קבוצות. לדוגמה: 'פירות' לצורך סיווג פריטים לקבוצת-על, ו'פירות הדר' כתת-קבוצה. העיסוק במיון ובהכללה נעשה גם באמצעות מתן תיאורים ותוך התייחסות לדמיון ולשוני שבין הפריטים.

טיפוח היכולת התחבירית: חשיפה למבנים תחביריים תקינים, בניית משפטים מסוגים שונים, כמו משפטי שאלה ומשפטי הוראה.

טיפוח היכולת המורפולוגית: הבנה והפקה נכונה של נטיות ושל התאמות דקדוקיות, לדוגמה: ריבוי בלשון נקבה וזכר של שמות עצם, כמו 'שולחן-שולחנות', 'נמלה-נמלים'.

טיפוח היכולת הפונולוגית: התנסויות במיזוג צלילים ובהרכבתם למילים, זיהוי ובידוד צליל סוגר, צליל פותח וצליל בתוך המילה.

טיפוח היכולת הפרגמטית: התנסויות במגוון השימושים בשפה, כמו הפקת שאלות, תיאורים והגדרות, המשגה, הנמקה ומתן הוראות.

טיפוח היכולת המטה-לשונית: פעילויות לשוניות העוסקות במודעות למילה ובהעשרת הידע אודותיה, כמו המצאת מילים, מילים נרדפות, הפכים, מילים בעלות משמעויות רבות; פעילויות העוסקות בהבחנה בין צורות דקדוקיות נכונות ללא נכונות; פעילויות העוסקות בחריזה; וכן פעילויות העוסקות בכללי ההתנהגות ובכללי השיח.

הפעילויות הללו עסקו בנושאים מתוך תוכנית הלימודים של משרד החינוך לכיתה א', כמו בעלי חיים, עונות השנה וחגים. בכל הפעילויות נעשה שימוש באמצעים מגוונים: משחקים, שירים, סיפורים, מצגות והמחזות.

### מהלך המחקר

המחקר נמשך לאורך שנת הלימודים תשע"ט. **בשלב הראשון** בוצע מבחן מעשי"ה בשלמותו ל-15 תלמידים. מטרת המבחן הייתה להצביע על הקשיים הבולטים, והתוצאות העידו על קשיים בעיקר בתת-המבחן 'קטגוריות' ובתת-המבחן 'תיאורים/הגדרות', ולכן הוחלט למקד את המחקר בתחומים אלו. לאחר שהוגדרו תחומי המחקר, ביצעו את המבחן 15 תלמידים נוספים. כלומר, בסך הכול כללה אוכלוסיית המחקר 30 תלמידים (15 בנות ו-15 בנים). **בשלב השני** נבנתה תוכנית ההתערבות, והיא הופעלה עד תום שנת הלימודים, לאורך תקופה

של כשמונה חודשים. **בשלב השלישי**, לאחר הפעלת תוכנית ההתערבות, נערכה הערכה מחודשת של היכולות השפתיות של התלמידים באמצעות מבחן מעש"ה, ונבדקו מידת התקדמותם ויעילות התוכנית.

### ממצאים

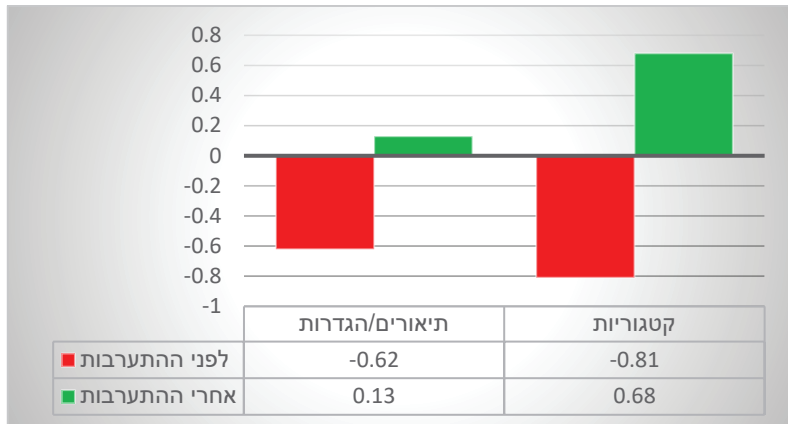
תוצאות המחקר יוצגו להלן בהתאם להשערות שהנחו את העבודה. על פי השערת המחקר הראשונה, צפוי שיפור ביכולות השפתיות, ובעיקר ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות, אצל תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך בעקבות ההתערבות הממוקדת בתחומים אלו. לצורך בדיקת השערה זו נמדדו הביצועים המילוליים של התלמידים בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' מתוך מבחן מעש"ה לפני תוכנית ההתערבות ולאחריה. תוצאות המדידות מוצגות בלוח 2.

לוח 2

ממוצעים וסטיות תקן בתת-מבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' לפני ההתערבות ולאחריה.

תיאורים/הגדרות		קטגוריות		קבוצה
אחרי ההתערבות	לפני ההתערבות	אחרי ההתערבות	לפני ההתערבות	n = 30
0.13 (1.17)	-0.62 (0.94)	0.68 (0.78)	-0.81 (0.78)	

על פי התוצאות, טרם תוכנית ההתערבות היה ממוצע הציונים בתת-מבחן 'קטגוריות' -0.81, ולאחר התוכנית - 0.68. בתת-מבחן 'תיאורים/הגדרות' היה ממוצע הציונים -0.62 לפני התוכנית, ו-0.13 לאחריה. נמצא הבדל מובהק בין ציוני התלמידים לפני תוכנית ההתערבות לבין ציוניהם בסיומה. תרשים 1 מציג גם הוא את תוצאות המבחנים. קו האפס בתרשים מציין את ממוצע הישגי תלמידים בכיתה א' על פי הנורמה שנקבעה במבחן מעש"ה. ניתן להבחין בעלייה ברורה בציוני המבחנים לאחר תוכנית ההתערבות.



תרשים 1 : הישגים ממוצעים בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' לפני ההתערבות ואחריה

ניתן אפוא להסיק כי השערת המחקר הראשונה אוששה, וחל שיפור ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות אצל תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך שהיוו את אוכלוסיית המחקר, בעקבות התערבות ממוקדת בתחומי השפה.

על פי השערת המחקר השנייה, צפוי פער מגדרי לטובת הבנות ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך בעקבות התערבות ממוקדת בתחומים הללו. לצורך בדיקת השערה זו נמדדו הביצועים המילוליים של הבנים ושל הבנות בנפרד, לפני ההתערבות ולאחריה. נערך מבחן ניתוח שונות דו כיווני של מדידות חוזרות 2X2. תוצאות המדידות מוצגות להלן בלוח 3.

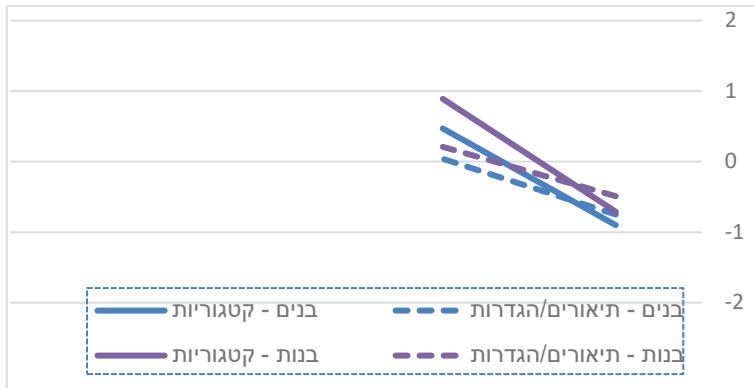
## לוח 3

ממוצעים וסטיות תקן בתת-מבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' בקבוצות הבנים והבנות לפני ההתערבות ולאחריה

תיאורים/הגדרות		קטגוריות		קבוצה
אחרי ההתערבות	לפני ההתערבות	אחרי ההתערבות	לפני ההתערבות	
0.04 (1.32)	-0.75 (0.93)	0.47 (0.79)	-0.90 (0.88)	<b>בנים</b> <b>n=15</b>
0.21 (1.05)	-0.49 (0.98)	0.89 (0.74)	-0.71 (0.68)	<b>בנות</b> <b>n=15</b>

מתוצאות הניתוח עולה כי האפקט העיקרי הראשון של זמן המדידה נמצא מובהק. ממוצע הציונים אחרי ההתערבות גבוה מממוצע הציונים שלפניה בשתי הקבוצות, הן בקבוצת הבנים הן בקבוצת הבנות. האפקט העיקרי השני של סוג הקבוצה – המגדר – לא נמצא מובהק. כלומר, ממוצע הבנים בשתי המדידות – לפני ואחרי ההתערבות – נמצא דומה לממוצע הבנות בשתי המדידות. גם אפקט האינטראקציה לא נמצא מובהק. כלומר, הישגי הבנים וגם הישגי הבנות השתנו באופן דומה במדידה השנייה, המדידה שנעשתה לאחר תוכנית ההתערבות, יחסית למדידה הראשונה, שבוצעה טרם ההתערבות.

תרשים 2 מציג גם הוא את ממוצעי הציונים של קבוצות הבנים והבנות בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות'. מן התרשים עולה כי ממוצעי שתי הקבוצות היו דומים מאוד זה לזה לפני תוכנית ההתערבות, ואף נותרו דומים לאחריה. כלומר, בשתי הקבוצות חל שיפור ברור בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות', ועקומת השיפור הייתה דומה.



**תרשים 2:** ממוצעי הציונים של הבנים והבנות בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' לפני ההתערבות ולאחריה

ניתן אפוא לראות כי השערת המחקר השנייה לא אוששה. לא נמצא פער מגדרי לטובת הבנות ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך בעקבות התערבות ממוקדת בתחום.

## דיון

מחקר זה בחן את השפעת תוכנית התערבות בתחום השפה, ובפרט בתחום יכולות המיון, ההכללה, התיאורים והגדרות בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך.<sup>6</sup> המחקר הראה שהפעלת תוכנית ההתערבות העלתה את המיומנויות השפתיות של התלמידים. אומנם ההתערבות התמקדה בעיקר ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות, אך עסקה גם בהרחבת אוצר המילים והידע המורפו-תחבירי של התלמידים, תחומים הידועים כמשמעותיים להבנת כללי הדקדוק, וכן סיפקה אסטרטגיות לאחסון מילים בזיכרון ולשליפתן. מאחר שילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, ובעיקר אלו שהם גם דו-לשוניים, מציגים כישורי שפה ירודים יחסית לילדים ממיצב גבוה, ובשל כך הישגיהם האקדמיים עלולים להיות נמוכים, קיימת חשיבות רבה לתוכנית התערבות שתתמקד בתחומי השפה באוכלוסייה זו. ההתערבות יכולה למנוע את הדלות הלשונית, הן באוצר

<sup>6</sup> רוב משתפתי המחקר היו דו-לשוניים, אך משתנה הדו-לשוניות לא נבדק במחקר זה.

המילים הן במבנים דקדוקיים מורכבים, ובכך לקדם את יכולותיהם התקשורתיות והאורייניות של הילדים.

נוסף על השיפור שנמצא בתחומים השפתיים, המורים התרשמו משינוי בתחום ההתנהגותי-רגשי ובתחום החברתי בקרב משתתפי המחקר. שילוב נושאים מתחום הפרגמטיקה והשיח בתוך תוכנית ההתערבות סייע לתלמידים לסגל דרכי התנהגות נאותה בקבוצה. כך, למשל, בעת לימוד נושא פירות ההדר, שולבה פעילות של הכנת מיץ תפוזים, ובמסגרתה התנהל שיח בין התלמידים לצורך חלוקת התפקידים ביניהם בעת הפעילות. בדרך זו התנסו התלמידים באינטראקציות בין-אישיות ובתקשורת בכלל.

התוכנית זימנה לתלמידים חוויית למידה שונה מזו שהיו רגילים לה במסגרת בית הספר. בעת הלמידה הם ישבו במעגל על הרצפה. ההוראה התנהלה בהרכבי למידה שונים – בקבוצות או בזוגות. הלמידה בקבוצות קטנות והומוגניות, הבנויות בהתאם לרמה התפקודית של התלמידים, סייעה ליעילות הלמידה. היא אפשרה להעביר לכל התלמידים אותם התכנים תוך שינויים בקצב הלמידה וברמת התיווך בהתאם להרכב הקבוצה. כל שיעור שהועבר במסגרת תוכנית ההתערבות שילב משחק ופעילויות אקטיביות – ריקוד, המחזה וכד', ובכל שיעור שולבו אמצעים להמחשת נושאי הלימוד, כמו: סרטונים, מצגות, תמונות ואביזרים שונים, וכל זאת כדי להעצים את חוויית הלמידה. בדומה לממצאי מחקרים המעידים כי פעילויות חווייתיות תורמות ליעילות הלמידה (יעקובי, Samuelsson & Carlsson, 2008 ; 2010), גם בשיעורים אלו ניכר שהתלמידים התגייסו ללמידה, נהנו מהפעילויות השונות ונענו להן בהתלהבות. הם חיכו בקוצר רוח לשיעורים ואף שיתפו את סביבתם הקרובה – הורים, מחנכים ומורים בבית הספר – בחוויותיהם מן השיעור. אף שתוכנית ההתערבות הייתה קצרת טווח, וכללה 20 מפגשים בלבד לאורך שנת לימודים אחת, היא הוכחה כיעילה והובילה לשיפור משמעותי במיומנויות השפתיות.

המחקר הצביע אפוא על החשיבות הרבה שיש לשילוב תוכניות התערבות לטיפוח כישורי שפה בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. חשוב להטמיע תוכניות התערבות בכיתות א', כדוגמת זו המוצגת, וחשוב גם להמשיך בתוכניות לטיפוח שפה בכיתות גבוהות יותר. לצורך הצלחת התוכנית, חשוב

להקים מערך הדרכה בית ספרי, הכולל מחנכים, סייעים ומורים מקצועיים, בדומה לזה שהוקם בבית הספר "איתמר בן אב"י". מערך כזה ידגיש בפני צוות בית הספר את אופי ההתערבות הנדרשת להעשרת אוכלוסיות תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, ויאפשר לצוות לתת מענה לתלמידים נוספים הזקוקים להכוונה שפתית ולהעשרה לשונית, גם מעבר למכסת השעות המצומצמת של קלינאי התקשורת והמורים להוראה מותאמת שבית הספר מקבל. תוכניות ההתערבות הנותנות מענה לצרכים הייחודיים של התלמידים מסייעות בסגירת פערים ומעניקות להם סיכוי טוב יותר להצליח בלימודים ובהמשך דרכם.

השערת המחקר שהתייחסה לפער מגדרי בנושא השפתי לא אוששה במחקר הנוכחי. יש לציין כי ממצאי המבחן לפני תוכנית ההתערבות הצביעו על יתרון קל לטובת הבנות בכישורי השפה בכלל ובתחומי הקטגוריה, התיאורים וההגדרות בפרט. השערתנו הייתה שהיתרון הקל יהפוך, לאחר הפעלת תוכנית ההתערבות, למובהק. אולם עקומת השיפור של הבנים ושל הבנות נמצאה במחקר זה דומה. הבנים הציגו תוצאות שוות לאלה של הבנות. אחד ההסברים האפשריים לכך הוא ביצוע ההערכה החוזרת של היכולות השפתיות זמן מועט – כשמונה חודשים בלבד – לאחר ההערכה הראשונה. מכיוון שמיומנויות שפה מתבססות ומשתכללות לאורך מספר שנות לימוד, ייתכן שיכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות עדיין לא הגיעו לבשלות עם סיום כיתה א', ושהפערים המגדריים המודגמים בחלק מן המחקרים יימצאו רק בגיל מבוגר יותר.

לסיכום, המחקר הנוכחי בוחן את תרומתה של תוכנית התערבות בתחום השפה ליצירת תשתית מיטבית הנדרשת להבניית כישורי למידה, מתוך שאיפה להציע דרכים לטיפול כישורי שפה בקרב ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. עם זאת, התוכנית עשויה לסייע גם לילדים ממיצב גבוה יותר, המתקשים בתחומי המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות ובשפה בכללותה.

כמו מיזמים אחרים, גם מיזם "שובר קירות" מבטא את התפיסה החינוכית הרווחת בשנים האחרונות, שלפיה יש לזהות את הצרכים הייחודיים לאוכלוסיות השונות בבית הספר, כדי לתת מענה הולם לכל תלמיד. מיזמים אלה מסייעים לבתי הספר במציאת דרכי עבודה ואסטרטגיות למידה שיאפשרו לכל תלמיד לבטא את כישוריו, מתוך הבנה של חוזקותיו וחולשותיו. בבית הספר שבו

נערך המחקר זוהתה אוכלוסיית תלמידים בעלי חסכים שפתיים המציבים אותם במקום נמוך בסולם ההישגים. תוכנית ההתערבות שהוצגה במחקר זה נותנת מענה לצרכים הייחודיים של אוכלוסייה זו ומספקת תשתית מתאימה לטיפוח כישורי שפה. תוכניות מסוג זה עשויות להעניק לתלמידים סיכוי טוב יותר להצליח בלימודים ובהמשך דרכם, וכך לסייע בצמצום הפערים בין אוכלוסיות שונות בחברה הישראלית.

## מקורות

- אבוטבול-עוז, ה', נובגורודסקי, ר', סמילין, ד', עבד-אלרזיק, מ', ערמון-לוטם, ש', קרייזר, ו' ורום, א' (2017). **רב-לשוניות בקרב ילדים בישראל: נייר עמדה**. רמת השרון: האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת.
- אולשטיין, ע' (1998). שפה נוספת בגיל הרך. **הד הגן**, ג, 395-392. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- ארנברג, ר', דרסלר, מ' וסלע ל' (2012). עושים סדר מיון. **חינוך לחשיבה בלימודי מדע וטכנולוגיה**, 5-8.
- זיטמן כבודי, א' (2019). **העשרת שפה של תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך באמצעות תוכנית התערבות בדגש על נושא הקטגוריות**. עבודת גמר לתואר "מוסמך", מכללת תלפיות חולון.
- יעקובי, ב' (2010). בית הספר כמרחב משחקי. **הד החינוך**, 76-79.
- לוי, ת', שוהמי, א' וספולסקי, ד' (2003). **הישגים לימודיים של תלמידים עולים: תמצית הממצאים והמלצות**. דו"ח מחקר למשרד המדען הראשי, משרד הקליטה.
- לזר, ש' (2006). היבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים בשימוש בפעלים ספציפיים בקרב ילדי גן. בתוך **כנס סקריפט** (עמ' 35). אוניברסיטת תל אביב.
- נוימן, ע' (1995). **התפתחות יכולת ההגדרה בקרב ילדים בני 5-10**. עבודת גמר לתואר "מוסמך", ביי"ס להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
- ערמון-לוטם, ש' (2014). להיות ילד דו-לשוני: מיתוסים בראי המחקר. **הד האולפן החדש**, 102, 61-68.
- צור, ב', סגל, מ' ורום, א' (2012). **והילד אומר. רכישת שפה ותקשורת בילדות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קרייזר, ו' (1985). **השוואת היכולות הפרגמטיות של ילדים טעוני טיפוח וילדים מבוססים באינטראקציה עם חבר ועם מבוגר**. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת תל אביב.
- רום, א' ובקר, ע' (2009). היכולת הלשונית והחברתית של ילדים חד-לשוניים ודו-לשוניים בגן חובה. **הד הגן**, ד, 7-18. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- רום, א', מורג, ל' ופלג, ש' (2007). **מעש"ה: מבחן עיבוד שפה דבורה**. חולון: יסוד.



- רום, א', צור, ב' וקרייזר ו' (2010). שפה וקוץ בה. לקויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- רפ, י' (2014). פערי הישגים בין בנים לבנות במתמטיקה ובשפה - מה אפשר ללמוד מניתוח פערים אלו בקרב תלמידי ישראל? רמת גן: ראמ"ה-הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.
- Barbu, S., Nardy, A., Chevrot, J. P., Guellaï, B., Glas, L., Juhel, J., & Lemasson, A. (2015). Sex differences in language across early childhood: Family socioeconomic status does not impact boys and girls equally. *Frontiers in Psychology, 6*, 1-10.
- Bauer, D. J., Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied psycholinguistics, 23*(3), 313-335.
- Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G., & Lucangeli, D. (2006). "To define means to say what you know about things": The development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language, 33*(1), 71-97.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy, 7*(3), 299-316.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language, 24*(3), 267-304.
- Cole, N. (1997). *The ETS gender study: How females and males perform in educational settings*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingualism.
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: Predicting persistence and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 544-560.

- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(2), 326-343.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science, 16*(2), 234-248.
- Hadley, P. A., Rispoli, M., Fitzgerald, C., & Bahnsen, A. (2011). Predictors of morphosyntactic growth in typically developing toddlers: Contributions of parent input and child sex. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*, 887-900.
- Harris, J. L. (2003). Toward an understanding of literacy issues in multicultural school-age populations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*, 80-82.
- Huaqing Qui, C., Kaiser, A. P., Milan, S. E., Yzquierdo, Z., & Hancock, T. B. (2003). The performance of low-income, African American children on the reschool Language Scale-3. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 576-590.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology, 61*(4), 343-365.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist, 60*(6), 581-592.
- Markman, E. M., & Hutchinson, J. E. (1984). Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic versus thematic relations. *Cognitive Psychology, 16*(1), 1-27.
- Markman, E. M., & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology, 20*(2), 121-157.
- Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z., & Haman, E. (2017). Home language will not take care of itself: Vocabulary knowledge in trilingual children in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology, 8*, 13-58.
- Morisset, C. E., Barnard, K. E., & Booth, C. L. (1995). Toddlers' language development: Sex differences within social risk. *Developmental Psychology, 31*(5), 851-865.

- Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2010). Sex differences in language first appear in gesture. *Developmental Science*, *13*(5), 752-760.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes Publishing Company
- Pierce, A. E. (1992). *Language acquisition and syntactic theory*. Dordrecht: Springer.
- Reynolds, M. E., & Fish, M. (2010). Language skills in low-SES rural Appalachian children: Kindergarten to middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*(3), 238-248.
- Rosch, E. (1999). Principles of categorization. In E. Margolis & S. Laurence (Eds.), *Concepts: Core readings* (pp. 189-206). Cambridge: MIT Press.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, *83*(5), 1762-1774.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(6), 623-641.
- ShIPLEY, E. F. (1993). Categories, hierarchies, and induction. *The Psychology of Learning and Motivation*, *30*, 265-301.
- Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *23*(5), 408-424.
- Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: A critical review. *Brain and Language*, *108*(3), 175-183.
- Washington, J. A., & Craig, H. K. (1999). Performances of at-risk, African American preschoolers on the Peabody Picture Vocabulary Test-3. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *30*(1), 75-82.
- Whitehurst, G. J., & Fischel, J. E. (2000). Reading and language impairments in conditions of poverty. In: D. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and Language Impairments in*

*Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*  
(pp. 53-71). England: Psychological Press.

Zambrana, I. M., Ystrom, E., & Pons, F. (2012). Impact of gender, maternal education, and birth order on the development of language comprehension: A longitudinal study from 18 to 36 months of age. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 33*(2), 146-155.

## האם אפשר אחרת? חינוך ביתי בגיל הגן – היבטים חברתיים, פדגוגיים, לשוניים ואישיים

אירנה בלנקי-קרלין

חינוך ביתי (homeschooling) הוא שם כולל למגוון גישות חינוכיות, הדוגלות בכך שילדים אינם צריכים ללמוד במוסדות חינוך ציבוריים או פרטיים בהגיעם לגיל חינוך חובה. בחלק מן הגישות הללו צורת הלימוד מקבילה לזו המתקיימת בבית הספר, שיטה המכונה homeschooling, שהוא גם כינוי הכללי של החינוך הביתי. גישות אחרות מציינות, למשל, חינוך במסגרת חופשית, המכונה unschooling. במקרים רבים החינוך הביתי הוא פרי שילוב של עקרונות משתי הגישות הללו. מטרת המאמר היא לדון בתופעת החינוך הביתי, הצוברת תאוצה בארץ ובעולם, ובפרט בחינוך הביתי של ילדים בגיל הגן, זאת לאור העובדה כי בארץ תוקן חוק חינוך חובה כך שיחול כבר מגיל שלוש. כמו כן, נבקש להצביע על הצד הפדגוגי בטיפוח האוריינות המוקדמת של הילדים בחינוך הביתי ונדון בדרכי ההוראה האפשריות, תוך הדגמתן בתוכנית הלימודים באוריינות ושפה שהוגשה למשרד החינוך על-ידי כותבת המאמר, אם לילד בן ארבע בחינוך הביתי, לשם קבלת פטור מחוק חינוך חובה, ואושרה.

**מילות מפתח:** חינוך ביתי, סביבת לימוד טבעית, למידה משמעותית, דרכי הוראה, ניצני האוריינות והשפה

## מבוא

- שלום, איך קוראים לך?
- אדם.
- באיזה גן אתה?
- אני לא בגן, אני בחינוך ביתי.
- מה?! מה זה? את אימא שלו? הבן שלך לא בגן? מה הוא עושה בבוקר? איך הוא מסתדר בלי חברה? איך הוא לומד לפתור קונפליקטים? איך הוא רוכש מיומנויות חברתיות? לא משעמם לו בבית? איך הוא ילמד בבית ספר? שאלות אלה ואחרות מופנות לעיתים קרובות להורים המחנכים את ילדיהם בחינוך ביתי. חינוך ביתי (homeschooling) הוא שם כללי למגוון גישות חינוכיות, שהמשותף להן הוא שהילדים אינם לומדים במוסדות חינוך ציבוריים או פרטיים בהגיעם לגיל חינוך חובה (Holt, 1984), וההורים הם הקובעים את תוכנית הלימודים (כהן מידן וארם, 2015). ההחלטה לחנך את הילדים בבית ולא במוסדות החינוך, בניגוד למקובל על הרוב, כרוכה בהתמודדות עם לחץ חברתי כבד. גרטל (2019, עמ' 30) טוען, ש"העמדה המרכזית נגד חינוך ביתי נובעת מהחשש שהמדינה תאבד שליטה על חינוך הילדים ועל והתפתחותם [...]. העמדה המרכזית בעד חינוך ביתי קשורה לתפיסה הרואה בחינוך אפיק למימוש המשמעות הקיומית של ההורים, ומכאן כדרך חיים אותנטית וטבעית יותר". במילים אחרות, הורים הבוחרים לחנך את ילדיהם בבית סבורים שזכותם הבסיסית לדאוג להתפתחותם של ילדיהם בדרך הרצויה להם, והם אינם מעוניינים להעביר את השליטה בילדיהם למוסדות החינוך של המדינה. כאמור, המונח 'חינוך ביתי' אינו מייצג דרך הוראה אחידה אלא שיטות חינוך מגוונות, מתוך שימוש במשאבים ובמרחבי למידה מגוונים (גרטל, 2019, עמ' 4). יש הורים המחנכים את ילדיהם בבית, אך בצורת חינוך המקבילה לזו הקיימת בבית הספר. שיטה זו מכונה homeschooling, שהוא גם כינון הכללי של כל השיטות החינוכיות המתבצעות על ידי ההורים מחוץ למוסדות החינוך. הורים אחרים מחנכים את ילדיהם על פי דגם של חינוך חופשי, המכונה unschooling. בדגם זה ההורים נמנעים מהחלטה על נושאי הלימוד, ומאפשרים לילד לבחור את תוכני הלימוד על פי רצונותיו, מתוך ההנחה שההתנסויות היומ-

יומיות הטבעיות של הילד יובילו אותו להשיג את הידע הדרוש לו. מרבית ההורים בחינוך ביתי משלבים בין שתי הגישות הללו (אדרי, 2016). אדרי ודהאן כלב (2018) מסבירים ש"דרכי ההוראה בחינוך הביתי מגוונות. בדומה לחינוך הבית ספרי, חלקן מתבססות על חוברות עבודה שהילדים ממלאים לבד או בעזרת אימם או אחיהם הגדולים, וחלקן מתבססות על למידה מהמציאות הסובבת אותם או באמצעות חוגים". לטענתם, הגישות המאפיינות את החינוך הביתי הן גישות המבקשות לפתח את החשיבה ואת היכולות של הילד.

במאמר זה נבקש לסקור את תופעת החינוך הביתי, תופעה הצוברת תאוצה בארץ ובעולם (Riley, 2018; Guterman & Neuman, 2017), ונתמקד בייחוד בחינוך הביתי בגיל הגן (3–6), בעיקר לאור העובדה כי בארץ הוקדמה תחולת חוק חינוך חובה מגיל חמש לשלוש.<sup>7</sup> בספרות המחקרית מעטים הם המחקרים העוסקים בגיל זה (Rothermel, 2004; כהן מידן וארם, 2015). לצד הידע המחקרי, אביא מניסיוני האישי העשיר הן כחוקרת בתחום החינוך, הלשון העברית והוראתה, הן כאם לילד בגיל הגן, המתחנך בחינוך ביתי.

בחלקו הראשון של המאמר, נציג את המחקר העדכני בתחום החינוך הביתי בגילים שונים, בהמשכו נדון בתפיסתם החינוכית של ההורים הממנכים ילדים בגיל הגן בחינוך ביתי, ולבסוף נדגים בקצרה את דרכי פיתוח האוריינות המוקדמת במסגרת החינוך הביתי – נושא שטרם נחקר בעברית. באמצעות סקירת הספרות והדוגמאות המעשיות נבקש לטעון שהתאמת סביבת הלימודים לילד הלומד – המתאפשרת בתנאי החינוך הביתי ולא במסגרות החינוך הפורמלי – מעשירה את הילד ומקדמת אותו, ועל כן יש לראות בחינוך הביתי דרך חינוכית יעילה ולגיטימית.

## החינוך הביתי בארץ ובעולם

### א. היקף התופעה

חינוך ביתי מוכר בישראל ובמדינות רבות בעולם כאחד ממסלולי החינוך הפועלים לצד החינוך הציבורי והחינוך הפרטי. [...] היקף החינוך הביתי

<sup>7</sup> בחוק לימוד חובה, התש"ט–1949 (להלן - החוק העיקרי), בסעיף 3(א), במקום "בגיל 5" יבוא "בגיל 3 עד 5" [חוק לימוד חובה (תיקון מס' 35), התשע"ו–2016]. אומנם החוק תוקן לפני כן, ביוני 1984 [חוק לימוד חובה (תיקון מס' 16), התשמ"ד – 1984], אך יישומו חל בפועל רק בשנת 2016.

נמצא בעלייה מתמדת בכל מדינות העולם. המדינות אינן מפרסמות נתונים מלאים, והשוניות בין המדינות היא רבה. ואולם ניתן להעריך שהיקף החינוך הביתי הוא סביב אחוז אחד מכלל הילדים בגיל חינוך. בישראל שיעור הלומדים בחינוך ביתי הוא נמוך ביותר, כ-0.05 האחוז. [...] בדומה לכל מדינות העולם, גם בישראל גדל היקף הלומדים בחינוך הביתי. על פי הנתונים הרשמיים, בישראל לומדים כיום 1150 תלמידים בחינוך ביתי. [...] בשנים האחרונות התגבשה בישראל קבוצת חוקרים מן האקדמיה המספקת מידע מחקרי רב על החינוך הביתי בישראל (גרטל, 2019, עמ' 4-5).

ייתכן כי בעקבות מגפת הקורונה, שהתחילה בסין בדצמבר 2019, ובישראל הגיעה לשיא בספטמבר 2020, יגדל מספר הילדים המתחנכים בחינוך הביתי באופן משמעותי. העיון בקבוצות החינוך הביתי ב-facebook, למשל, מלמד כי הורים רבים פונים עתה לחינוך הביתי לאחר שהתנסו בו – אומנם מכורח הנסיבות – במהלך החודשים האחרונים, חוו הצלחה וגילו שהוא מתאים מאוד להם ולילדיהם. חלקם חשבו על חינוך ביתי גם קודם לכן, אך לא "העזו" לשנות את שגרת חייהם, ואילו אחרים עברו שינוי בתפיסת החינוך שלהם בעקבות המצב. ללא ספק, השלכות המגפה בתחום החינוך בכלל ובתחום החינוך הביתי בפרט מצריכות חשיבה מחדש, והן ראויות למחקר נפרד.

בשנת 2012 למדו בארה"ב בחינוך הביתי כ-1,773,000 ילדים בגיל 5-17 (Redford, Battle & Bielick, 2017). לפי ממצאיו של ריי (Ray, 2018), המציג דרך חישוב אחרת, בשנת 2016 למדו בארה"ב 2.3 מיליון תלמידים בחינוך ביתי, שהם כ-4.4% מכלל הילדים בגיל חינוך חובה. בשנת 2017 דיווח המרכז הלאומי לסטטיסטיקה בחינוך על כ-1.8 מיליון תלמידים שלמדו בחינוך הביתי בארה"ב (Rilley, 2018, p. 54), ומספר זה ממשיך לגדול.

### **ב. עדויות התומכות בעילות החינוך הביתי**

מחקרים רבים מדברים בשבחו של החינוך הביתי ושל התפיסה החינוכית העומדת בבסיסו. הלר-דגני (2000) מחלקת משפחות המקיימות את החינוך הביתי לשתי קטגוריות אידאולוגיות: האחת מבוססת על אמונה דתית והשנייה – המכונה "איכותנית" – מבוססת על למידה טבעית. היא מצאה כי הורים



המוגדרים במחקרה כ"איכותניים" בחרו לחנך בעצמם את ילדיהם משום שהם מאמינים שהמסגרת המשפחתית התומכת והאהבת יכולה להקנות לילדים ביטחון, בטיחות, מוסר ואיכות חינוכית, ואילו המוסדות הממשלתיים, על פי תפיסתם, מלחיצים את התלמידים, המשמעת בהם לקויה, ושוררת בהם אווירת פחד ולחץ. לכן יש לדחות ככל האפשר את השתלבותם בחינוך הציבורי. לטענתה של הלר-דגני, החשש שמא הילדים שגדלו ללא מסגרת לא ידעו מהי משמעת או התחשבות באחר או יגדלו להיות שונאי אדם, הוא מופרך לחלוטין, זאת מכיוון שהחינוך הביתי מתבצע אף הוא בתוך מסגרת. הילדים גדלים ופועלים בתוך מסגרת המשפחה הגרעינית והמורחבת, הם מוקפים בבני אדם בגילים שונים ובעלי עיסוקים שונים, החיים באותה קהילה, הם חשופים לאמצעי התקשורת, מוקפים צלילים, מראות, סיפורים, צבעים ונופים. הם רוכשים את הידע הדרוש להם והרצוי להם מתוך החיים עצמם, ללא הכוונה של מוסדות החברה. עוד מציינת הלר-דגני, שתאוריות חינוכיות עדכניות מתייחסות ללמידה כתהליך הנמשך לאורך כל שנות חייו של האדם. לכן, יש להקנות לילדים כלים לקלוט ולהפנים את כמויות הידע העצומות הפתוחות בפניהם, במקום ללמד אותם תוכן כזה או אחר.

במחקר שעקב אחר הישגיהם הלימודיים של 35 ילדי חינוך ביתי בני 4-5 מקבוצות סוציו-אקונומיות מגוונות (Rothermel, 2004) נמצא, כי ההישגים של ילדי החינוך הביתי שהשתתפו במחקר היו גבוהים מאלה של ילדי החינוך הממוסד. המחקר הצביע על שיטת הלימוד הגמישה ועל הרמה הגבוהה של המעורבות ההורית כגורמים שהשפיעו לטובה על הישגי הילדים. פרנסיס וטימותי (Francis & Timothy, 2004) השתמשו במבחן המיומנויות החברתיות, SSRS, כדי לבדוק 34 ילדי חינוך ביתי ו-34 ילדי בית ספר בגיל 5-18. הם מצאו כי ילדי החינוך הביתי השיגו ניקוד גבוה יותר במדדי המיומנויות החברתיות. במחקר אחר (Wiechers & Dierdre, 2006) נמצא כי קבוצת ילדים שחונכה בחינוך ביתי השיגה תוצאות גבוהות יותר במבחני אוריינות וכישורים מתמטיים מאשר תלמידי כיתה ד' בבית ספר.

אדרי (2012) בדקה 50 ילדים בני 6-11, שמחציתם למדו במסגרת חינוך ביתי ומחציתם במערכת החינוך הקונבנציונלית, ומצאה הישגים שווים בשתי

הקבוצות ברוב מדדי החשבון. עובדה זו מצביעה, לדעתה, על קיומה של סביבת התפתחות טובה עבור ילדי החינוך הביתי. יתרה מזאת, בתחום השפה השיגה קבוצת הילדים בחינוך הביתי הישגים גבוהים יותר או שווים לאלה של הילדים שלמדו בבית ספר, ונמצא שאוצר המילים שלהם היה עשיר יותר מזה של ילדי בתי הספר. לא נמצאו במחקר זה הבדלים מובהקים בתחום הכישורים החברתיים של ילדי החינוך הביתי בהשוואה לילדי החינוך הרגיל, זאת על אף משך הזמן הקצר יותר שבילו ילדי החינוך הביתי בחברת קבוצת השווים, כלומר בחברת ילדים בני גילם ורמתם.

גרטל (2019, עמ' 12) מציין כי מחקרים מצביעים על הישגים טובים של תלמידי החינוך הביתי במקצועות הליבה, ולעיתים אף על הישגים גבוהים יותר מאלה של התלמידים בבתי הספר הציבוריים. הוא מתבסס, בין היתר, על סקירה של 351 מחקרים על חינוך ביתי, שנמצא בה כי ההישגים של תלמידי חינוך ביתי גבוהים באופן מובהק מאלה של תלמידי החינוך הציבורי, במיוחד במקצועות השפה, ופחות במתמטיקה (Kunzman & Gaither 2013). הישגי תלמידים ממוצא אפרו-אמריקאי שלמדו במסגרת חינוך ביתי בארה"ב נמצאו גבוהים משמעותית מהישגי תלמידים מאותו מעמד חברתי-כלכלי שלמדו בחינוך ציבורי (Ray, 2015). נוסף על כך, מעורבות ההורים נמצאה כמשתנה הקשור להישגיהם הלימודיים של הילדים יותר מאשר משתנים כגון מוצא אתני והשכלת ההורים (Collom, 2005). באשר להתפתחותם הרגשית והחברתית של תלמידי החינוך הביתי, הרי שהיא תקינה ודומה לתלמידים בני גילם בחינוך הציבורי. ההסברים להעדר מכשלות רגשיות או חברתיות, שניתנו על-ידי החוקרים, מתמקדים בשני עניינים עיקריים: ראשית כול, מספר הילדים הגדול בכיתה בבית הספר עלול לעיתים להזיק להתפתחות החברתית, בשל תופעות כגון הצקה, דחייה ועוד. בגיל צעיר הילדים אינם זקוקים למספר רב של חברים אלא לחבר אחד או שניים, ליצירת קשר עמוק ומעצים. נוסף על כך, ילדי החינוך הביתי חשופים לקשרים עם ילדים ועם מבוגרים בגילים שונים ובמצבים מגוונים, ואילו הילדים בחינוך הציבורי מתקשרים לרוב רק עם בני גילם ובתנאים אחידים (גרטל, 2019).

זאת ועוד, נראה כי החינוך הביתי תורם לפיתוח היזימה, בגלל הלמידה העצמאית המאפיינת שיטת חינוך זו (גרטל, 2019, עמ' 17). גם מצבם הבריאותי

וכושרם הגופני של ילדי החינוך הביתי אינם נופלים מאלה של חבריהם במוסדות החינוך. אומנם אין שיעורים ייעודיים לחינוך גופני במסגרת החינוך הביתי, אך גם לא נהוגה ישיבה ממושכת בכיתה (שם, שם).<sup>8</sup>

### ג. המניעים לבחירה בגישת החינוך הביתי

אחד המניעים המשמעותיים בבחירה לחנך את הילדים בבית הוא הביקורת על מערכת החינוך (Princiotta & Bielick, 2006). ההורים מציינים ביקורת על סביבת הלימודים (בטיחות, סמים והשפעה שלילית של קבוצת השווים בשל לחץ חברתי) (31%), העדפה לחינוך הקושר לדת ולמוסר (30%) וביקורת על רמת ההוראה (16%). אדרי (2017) ראינה 15 אימהות שבחרו בחינוך הביתי והסיקה כי מניעהן נעים על הציר שבין היתרונות של השהייה בבית לבין החסרונות של בית הספר, וכן שהבחירה בחינוך הביתי קשורה לגישה ההוליסטית הרואה בחינוך הביתי חלק מגישת חיים טבעית. במחקר אחר נערכו ראיונות עם 62 משפחות בישראל (Guterman & Neuman, 2017), ונמצא כי חלקן בחרו בחינוך הביתי מסיבות פדגוגיות בלבד, ואילו האחרות – מתוך שילוב של גורמים פדגוגיים ומשפחתיים. כמו כן, נמצא שההורים שבחרו בחינוך הביתי ממניעים פדגוגיים בלבד הקדישו יותר שעות בממוצע ללימודים מאשר אלה שמניעיהם היו משולבים.

## עיקרי התפיסה החינוכית של הורים לילדים בגיל הגן הדוגלים בשיטת החינוך הביתי

הבחירה בחינוך הביתי קשורה בראש ובראשונה להעדפת גמישות בשיטת הלימוד, למעורבות גבוהה של ההורים בתהליך הלמידה של ילדם (למשל, Collom, 2005; כהן מידן וארם, 2015) ולנטילת אחריות על חינוכם של הילדים (נוימן, 2003), מתוך מתן הזדמנות לילד לגלות את העולם בקצב שלו, בדרך של התנסות פעילה ומשחק, בחסות תחושת הביטחון, הבטיחות, המוסר והאיכות החינוכית, החיוניים לו בעיקר בגיל צעיר, ושמעניקה לו הסביבה

<sup>8</sup> לסקירה מלאה של הנושא ולביבליוגרפיה נוספת, ראו אצל גרטל, 2019.

המשפחתית.<sup>9</sup> טענה זו דומה חלקית לטענותיהם של פרינסיטה ובייליק (Princiotta & Bielick, 2006), שבדקו את הסיבות לבחירה בחינוך הביתי בקרב ההורים לילדים בגיל 5-17. בדומה לנאמר לעיל, אחד המניעים המשמעותיים לבחירה בחינוך הביתי קשורה, לפי ממצאיהם, להרגשה של העדר בטיחות ילדיהם בתוך המסגרות הציבוריות.

אליאסי (2017, עמ' 13-14), למשל, מציינת כי גיל שלוש הוא נקודת מפנה בהתפתחותו של הילד, וחוקרים רבים רואים בשלב זה סיום של תקופה ראשונה ומשמעותית ביותר להתפתחותו של הילד בתחומים השונים. בהסתמך על קביעה זו ולפי תחושתם וניסיונם האישי, הורים רבים לילדים בחינוך הביתי סבורים כי גיל שלוש הוא גיל מוקדם מדי לשילוב הילד במסגרת הגן, שכן בשלב זה הילד עדיין אינו מוכן רגשית להתנתקות מהבית ומההורים, וניתוק מוקדם מדי עלול להשפיע לרעה על התפתחותו הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית. אחת הראיות לכך היא העובדה שעד לפני שנים מעטות הוחל חוק חינוך חובה מגיל חמש, ורק לאחרונה הוא הוקדם לגיל שלוש.

ראוי להדגיש שכל ילד מתקדם לקראת הניתוק מהבית ומההורים באופן שונה ובקצב שונה. על פי תפיסתם של הורים הדוגלים בשיטת החינוך הביתי, ילד שאילצו אותו להיפרד מאימו בטרם היה מוכן לכך, עשוי להיצמד אליה יותר כדי להגן על עצמו. על פי גישה זו, הילדים מפתחים עצמאות בעצמם, והטעות הגדולה ביותר היא לדחוף אותם לכך. הילדים הקטנים זקוקים להוריהם לידם, וטובת הילד היא העיקר. ככל שהילד יבלה שנים רבות יותר עם הוריו, הוא יגיע בשל יותר למסגרת הלימודית, לחוקיה, לפעילויות החברתיות שבה ועוד.

במחקר שבחן את תפיסתן של סיעות בגני ילדים ושל מנהלת אגף גני הילדים לגבי יישום חוק חינוך חובה מגיל שלוש, עלו כמה קשיים בשילוב ילדים צעירים במסגרת הגן, כגון קושי בטיפול בילדים שנכנסו לגן לפני שלמדו לשלוט בצרכים, קושי בהענקת תשומת לב מספקת לילדים, חוסר עצמאות של הילדים וחוסר מודעות לליקויים התפתחותיים של הילדים, מאחר שבגיל זה טרם בוצע

<sup>9</sup> טענות אלה עולות גם בספרות שאינה מחקרית, למשל בספר **חינוך ביתי באופן טבעי** (כשר, כשר ושפרון, 2002), וכן בקבוצות החינוך הביתי ברשתות החברתיות ובאתר "באופן טבעי" (ראו: <https://www.beofen-tv.co.il/cgi-bin/chiq.pl>), ואני שותפה להן.

אבחון (אליאסי, 2017). כמו כן, המשאבים הלוגיסטיים ומשאבי האנוש לא תמיד מספיקים לשמירה על היחס הרצוי בין גודל הצוות לבין מספר הילדים המצויים בגן. על פי המלצת הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך, מספר הילדים המרבי בכיתה של ילדים בני 3-4 צריך שיהיה 14-16 ילדים, ובכיתה של ילדים בני 5-6 מומלץ שיהיו לא יותר מ-16-20 ילדים, כאשר בכל כיתה נמצאת גננת וסייעת. הוועדה ציינה שתנאים אלה חשובים "כדי לאפשר לצוות החינוכי להכיר מאפיינים אישיים של כל התלמידים, להתייחס אליהם תוך ביטוי רגישות והיענות לצורכיהם הייחודיים ולאפשר לילדים להתפתח בסביבה תומכת למידה" (קרלין ויבלון, 2008, עמ' 1). המלצה זו לא יושמה: בפועל מספר הילדים בגן גבוה מהמומלץ (עד 35 ילדים), והצוות כולל בדרך כלל גננת ושתי סייעות בלבד. לעומת זאת, במסגרת החינוך הביתי יש אפשרות להתאים את לוח הזמנים ואת דרכי הלמידה לצורכי הילד. אביזרי הלימוד – ספרים, כלי נגינה, מחשב, חוברות לימוד, טלוויזיה, מגרש משחקים ועוד – נבחרים אף הם על פי רצון הילד. ההורים משתמשים בכל האמצעים הללו כדי להקנות לילדיהם את כישורי השפה ואת כישורי החיים וכדי ללמדם את היסודות המתמטיים ואת השפה האנגלית (בעצמם או באופן פרטי). כמו כן הם מקנים להם גם חינוך בתחום המוסיקה, החינוך הגופני ועוד.

כאמור, המאפיינים הבולט של החינוך הביתי הם גמישות בלוח הזמנים ובאמצעי הלימוד והתאמה מרבית לילד הלומד. כמו כן, ההורים דוגלים בלימוד כל תחומי הליבה או רובם כמכלול, מבלי להפרידם לנושאים מובחנים. לדוגמה, כאשר הילד לומד את המספרים ואת המושגים המתמטיים האחרים, הוא רוכש לא רק את המיומנויות המתמטיות, אלא גם את המיומנויות הלשוניות.<sup>10</sup> כמו כן, כאשר יורד גשם, הילד לומד הן את ההיבט המדעי של התופעה האקלימית, הן את ההיבט הקצבי-מוסיקלי של צליל הגשם.

<sup>10</sup> אחת השיטות ללימוד המושגים המרחביים היא הכרת הכיוונים יחד עם התנועה במרחב לצלילי מוסיקה, על-פי גישתו של דלקרוז. "אמיל ז'אק דלקרוז, 1865–1950 (Dalcroze Jacques Emile), מוסיקאי ופדגוג שווייצרי, הגה את הגישה לחינוך מוסיקלי הנקראת Eurhythmics Dalcroze – ריתמיקה לפי גישת דלקרוז [...]. גישה זו שואפת לפתח את הימוסיקאיות (musicianship) באמצעות שילוב הפן הפיזי, האינטלקטואלי והרגשי, בדגש על התנסות, יצירתיות והבעה אישית" (טאובר, 2008, עמ' 1, 4).

עיקרון נוסף העומד בבסיס שיטת החינוך הביתי הוא שימת הילד במרכז והקניית הערכים החברתיים והתרבותיים לילד בבית. דרכי ההוראה וההערכה מתבססות על תקשורת מתמדת עם הילד באמצעות שיחות, הקראת ספרים, תצפיות, עבודת חקר, משחקים, עידוד שאלות ומעקב אחר תחומי העניין שהילד מגלה. בגישת ה-unschooling – חינוך חופשי ללא תוכנית לימודית מובנית – אין מחויבות לתכנון מראש של הלמידה, אלא יש מוכנות תמידית של ההורים להשיב לשאלות הילדים כאשר הן עולות (למשל, אדרי ודהאן כלב, 2018, עמ' 15). כמו כן, יש הורים הנוהגים באופן קבוע וכחלק מאורח חייהם לארגן טיולים משותפים עם ילדיהם בארץ ובחו"ל, לבקר בתיאטרון, לצפות בהצגות ובמופעים בעברית (ואם מדובר בילדים דו-לשוניים – גם בשפה אחרת), לבקר בבית הכנסת בחגים היהודיים ועוד. יש המעדיפים לרשום את ילדיהם לחוגים כבר בגיל שלוש או ארבע. ההוראה בבית מתבצעת על-ידי ההורים (על-ידי האם בעיקר) ועל-ידי המשפחה הקרובה (סבתא בעיקר), התורמים את חלק הארי בהתפתחותו ובהתקדמותו של הילד. יש המוסיפים גם שיעורים פרטיים בביתו של הילד. נראה, אפוא, שההורים הבוחרים לחנך את ילדיהם בחינוך ביתי עושים זאת מתוך ההנחה, שלמידה משמעותית היא זו המתקיימת באופן חופשי ולא מוכתב מראש, ולכן יש לפתוח בפני הילד שלל אפשרויות בחירה ולעודד את סקרנותו הטבעית (למשל, אדרי, 2017; וראו גם הערה 3).

## **טיפוח ניצני האוריינות והשפה בחינוך הביתי בגיל הגן**

### **א. רקע**

מכיוון שהשליטה בקריאה ובכתיבה, כלומר הבנת הנקרא ויכולת ההבעה בכתב של מגוון טקסטים, היא תנאי להשתלבות היחיד בחברה מבחינה תרבותית, חברתית וכלכלית (משרד החינוך, 2007, עמ' 5), יוקדש פרק נפרד לטיפוח ניצני האוריינות, שחשיבותו בגיל הגן כה רבה.

אוריינות היא שימוש מושכל בשפה הכתובה והדבורה ובמערכת הכתב. התפתחות האוריינות מצריכה תיווך מושכל מצד המבוגר (משרד החינוך, 2007,

עמ' 5, 7).<sup>11</sup> המחקרים שנערכו בארץ ובעולם מעידים על תרומת תוכניות לקידום אוריינות בגיל הרך להתפתחות במהלך שנות הגן ולהישגים עתידיים בבית הספר ואף לאחר מכן (Adams, 1991; קוזמינסקי וקוזמינסקי, 1994 ועוד).

השפה הדבורה היא הבסיס שעליו נבנים ניצני האוריינות, ובעקבותיהם מתפתחות יכולות הקריאה והכתיבה. חשוב שילדים ישיגו את ציוני הדרך בהתפתחות השפה הדבורה על מנת שיוכלו לפתח בעתיד יכולות קריאה וכתיבה נאותות. בדומה לשפה הדבורה המתפתחת כבר מלידה וקשורה קשר הדוק לחשיפה סביבתית, לשיחות פוריות ולמפגש עם ספרים, גם האוריינות מתפתחת מלידה וקשורה לחשיפה ולתמיכה סביבתית מפרה. ההצלחה של ילדים בפיתוח יכולות אורייניות תלויה במידה רבה באוצר מילים מגוון, בעושר לשוני של ביטויים ושל רובדי שפה, ובידע אודות מבנים דקדוקיים. ככל שהשפה הדבורה מפותחת יותר, כך גדלים סיכוייו של הילד להפוך לקורא וכותב המפיק הנאה מכישורים אלה (רום, סגל וצור, 2003, עמ' 10). מכיוון שהאוריינות מתפתחת ברצף מהגיל הרך ועד לבגרות, רצוי להתחיל בטיפוח האוריינות כבר בשלבים מוקדמים (משרד החינוך, 2007, עמ' 5). סגל-דרורי (2004) מציינת כי לפי המחקרים הקיימים בתחום, האירועים האורייניים המתרחשים בבית מהווים מקור חשוב לתמיכה בהתפתחות הבנת השפה הכתובה של הילד בגיל הרך. אחד מהאירועים הללו הוא קריאת ספר לילד על ידי ההורה. אוכלוסיית המחקר של סגל-דרורי כללה 94 זוגות של אימהות וילדים בני חמש משתי קבוצות מיצב: בינוני-גבוה ובינוני-נמוך. מממצאי המחקר עולה שהמיצב ורמת התיווך הקוגניטיבי של האם בקריאה המשותפת בספר הם גורמים חשובים המסבירים את ההבדלים בניצני הקריאה של הילד. עוד נמצא שרמת התיווך הקוגניטיבי של האם במיצב הגבוה תורמת תרומה ייחודית בפיתוח ניצני הקריאה (שם).

מכיוון שכאמור, ניצני האוריינות מופיעים כבר בגיל הרך, והאירועים האורייניים המתרחשים בגיל זה הם בעלי השפעה מכרעת על התפתחות כישורי השפה, הרי שהתקשורת המתמדת עם הילד, הקריאה המשותפת בספר, יחסי הקרבה בין הילד לבין בני ביתו והביטחון המוענק לו בבית, המאפיינים את החינוך

<sup>11</sup> על הגישה התיווכית, המתמקדת במאפיינים של האינטראקציה ההוראתית התיווכית של מבוגרים עם ילד, ראו אצל ויגוצקי (Vygotsky, 1978) ואצל פוירשטיין (Feuerstein, 1979).

הביתי, עשויים לתרום משמעותית לטיפול השפה (פירוט נוסף יובא להלן בסעיף ב').

במחקרן של כהן מידן וארם (2015) תוארו והוערכו לראשונה התפיסות החינוכיות של אימהות לילדי גן שבחרו לחנך את ילדיהן בחינוך הביתי. במחקר השתתפו 60 אימהות לילדים בני ארבע עד שש, שמחציתם התחנכו בבית ומחציתם בחינוך הפורמלי. בשונה מהנתונים הידועים מן העולם, גילה המחקר שרוב האימהות שילדיהן מתחנכים בחינוך ביתי דגלו בשיטת ה-unschooling והשתדלו שלא ללמד את ילדיהן בצורה מסודרת. רוב אימהות החינוך הביתי טענו כי ילמדו את הילד לקרוא באופן ספונטני ותוך כדי התנהלות שוטפת. מיעוטן טענו שבכוונתן להקנות לילד כישורי שפה כתובה באמצעות תוכנית לימודים מסודרת. שתי אימהות ענו שלא יקנו לילדיהן כישורים אלה כלל. לגבי הפעילות האוריינית השוטפת בבית עם הילדים, עלתה מן המחקר שונות בין האימהות. מרבית האימהות דיווחו על הוראה מזדמנת, שליש טענו כי אינן מלמדות את הילד כלל, ושתי אימהות טענו כי הן נוהגות ללמד את ילדיהן במידה רבה. כמחצית מהילדים מראים התעניינות רבה במספרים ובאותיות. עם זאת, הורים אחרים, וכותבת המאמר ביניהם, המודעים לחשיבות תפקידם כמקדמי האוריינות אצל ילדיהם, משתדלים למלא תפקיד זה באופן מובנה, בהתייחס לכל רכיבי האוריינות, על פי המלצות משרד החינוך (2007), שיפורטו להלן.

1. מיומנויות אלף-ביתיות וראשית כתיבה וקריאה: מודעות פונולוגית ומהלך התפתחותה, ידע אותיות ומהלך התפתחותו, התפתחות הכתיבה וקריאת מילים. בתחום זה על ההורים לסייע לילד להבין את העיקרון האלף-ביתי, לפתח רגישות ומודעות לצלילי השפה (עיצורים ותנועות) ולהכיר את אותיות בשמן, בצורתן ובצלילים שהן מייצגות (הפונמות). השליטה באותיות חשובה ביותר מאחר שהן אבני היסוד של הכתב (לוי, 2000, 2002). ידע האותיות בגיל הגן בא לידי ביטוי בהכרת שמות האותיות והסדר שלהן, ביכולת השיום של אותיות המוצגות בכתב ובהכרת הצליל שמייצגת כל אות (משרד החינוך, 2007, עמ' 17). ידוע כי קיים קשר של השפעה מקדמת הדדית בין מודעות פונולוגית לבין ניצני הקריאה והכתיבה (קוזמינסקי וקוזמינסקי, 1994). כמו כן, יש לעודד את רצונו של הילד ללמוד לקרוא ולכתוב, להתנסות בקריאה



ולתבטא בכתב. כתוצאה מכך יפתח הילד ניצני קריאה וכתובה ויבין את מטרות השימוש במערכת הכתב.

2. כשירות לשונית: מילון, מורפולוגיה, תחביר ופרגמטיקה. בתחום זה יש לסייע לילד להעשיר את אוצר המילים שלו ואת המורכבות המורפולוגית של שפתו (לדוגמה, על ידי הכרת צורנים מסורגים, כגון שילוב של שורש עם משקל או עם בניין, הכרת צורני גזירה נצמדים, כגון "ו"ן" להקטנה, "י" לשם תואר ועוד, וצורני נטייה נצמדים, כגון צורני הנקבה "ה" ו-"ת", תחיליות וסופיות של פעלים וכד' (על דרכי התצורה בעברית ראו אצל ניר, תשנ"ג). כמו כן יש להקנות לילד כישורי תחביר (בניית צירופים שמניים, בניית משפטים פשוטים, כוללים, מחוברים ומורכבים בצורה תקינה תוך שימוש במילות קישור מתאימות) וכישורי שיח ברמה המתאימה לגילו (יכולת הבעה בעל-פה והבנת הנשמע). "בשנות הגן מתארכים המבעים של הילדים ונערכים במבנה תחבירי בעל תוכן תקשורתי ברור. השפעה הדדית בין הצרכים התקשורתיים המתגוונים של הילד ובין הרחבת היכולת הסמנטית לבטא תכנים שונים, יחד עם רכישת מילות תפקוד מגוונות והפנמת הסדירות המורפולוגית של חוקי ההתאם – כל אלה מאפשרים להרחיב את המבנים התחביריים ולשפר את דרכי ההבעה" (רום, סגל וצור, 2003, עמ' 166).

3. מכוונות לספר: הנאה מקריאה והנעה לקריאה, הבנת הטקסט ולשון הספר והתמצאות בספר ובמוסכמות הכתב. כחלק מטיפול השפה בתחום זה, הילד יכיר ספרות לילדים ואת "לשון הספר", ייהנה מהאזנה לספרים, וישאב מהם מטען תרבותי וידע עולם. כמו כן, הוא יתמצא בספר ובמוסכמות הכתב.

### **ב. הצעה לטיפול ניצני האוריינות והשפה**

בפרק זה אבקש להציג את עיקריה של תוכנית הלימודים באוריינות ובשפה, הבנויה בהתאם לעקרונות משרד החינוך (2007) לצורך חינוכו של בני בן הארבע מסגרת חינוך ביתי.<sup>12</sup> התוכנית נבנתה על ידי לשם קבלת פטור מחוק חינוך חובה, וקיבלה את אישור משרד החינוך. בתוכנית מתוארות דרכי ההוראה והפעילויות השונות הנעשות בבית. אין חשיבות לסדר הופעתן של הפעילויות בתוכנית

<sup>12</sup> תוכנית הלימודים שחברה על ידי הוגשה למשרד החינוך בשנת 2019, לצורך קבלת פטור מחוק חינוך חובה עבור בני, ואושרה.

הכתובה. הן קשורות זו בזו ומבוצעות במקביל, בהתאם לרמת מוכנותו ולרצונו של הילד. תוכנית זו היא מעין מדריך להורה.

1. דרכי ההוראה בתחום המיומנויות האלף-ביתיות וראשית הכתיבה והקריאה:

- מקריאים לילד דקלומים קצרים תוך הדגשת החרוזה במגמה לאפשר לו לזכור בעל-פה חרוזים או טקסט כתוב (כמו "חנן הגנן, הגנן חנן, באדמה טמן זרע קטן").
- מקריאים סיפור או שיר בהפסקות מכוונת, כדי לאפשר לילד להשלים את החרוזים ואת התבניות החוזרות (למשל "חנן ה....., ה..... ח....., באדמה .... זרע.....").
- משחקים במשחקי חברה תוך שימוש בחרוזי תפל ובתבניות צליליות חוזרות.
- התייחסות לכתב לעומת האיור במהלך הקראת ספרים.
- הפניית תשומת ליבו של הילד לכתוב בסביבתו.
- מענה לשאלות הילד בנושא הכתב (לדוגמה: "מה כתוב פה?", "איפה כתוב?").
- מתייחסים לניסיונות הכתיבה של הילד, משוחחים עימו על מאפייני הכתב, ומנהלים דיאלוג המתבקש משאלותיו ומהערותיו.
- לימוד אותיות, שילוב אותיות (דו-ממדיות ותלת-ממדיות) במגוון משחקים חופשיים (לוח מגנט, פזלים ועוד), איתור אותיות בתוך טקסט כתוב, זיהוי צליל פותח וצליל סוגר במילים, חלוקת המילים להברות וליחידות הצליליות על-פי שמיעה, לימוד סימני הניקוד, קריאת הברות (תחילה רק בתנועת a) וחיבורן למילים ("אבא", "סבא", "בא", "נחש" וכד').
- שילוב שמו של הילד במקומות שונים בתוך הבית: על דלת חדרו, על המקרר, על מגירותיו, כתיבת שמו על יצירותיו ועוד.

2. דרכי ההוראה בתחום הכשירות הלשונית (וכן לגבי צורות הפועל):

- שימוש באוצר מילים ופתגמים עשיר, רחב ומגוון בשיחות עם הילד (למשל, שימוש רב בשמות נרדפים: "נפלא/נהדר/כפתור ופרח"; "מתנה/שי/דורון";

"שמש/חמה"; "עץ/אילן"; שימוש בפתגמים, כמו "אל תסתכל בקנקן, אלא במה שיש בו", "לך אל הנמלה, עצל, ראה דרכיה וחכם", במקביל לקריאת ספריה של סופרת הילדים רחלי פליישון).

- שימוש בפעלים ובתארים ספציפיים ומדויקים ולא במילים כלליות ("הכין/ביצע/פיסל" במקום "עשה"; "גבוה/ארוכה" במקום "גדול/גדולה"), תוך מתן הסברים על הבחנות בין גוני המשמעות השונים של חלקי דיבר אלה.
- פירוש מילים חדשות ולא מוכרות העולות בשיחה או במהלך קריאת סיפורים.

- משחקים לשוניים, כגון משחק הניגודים, להרחבת אוצר המילים של שמות התואר (ולאחר מכן גם של חלקי דיבר אחרים), כמו ניגודי רצף: "כלב גדול או קטן", "אישה שמנה או רזה"; הפכים משלימים/מוחלטים "קומקום תקין או מקולקל", "תשובה נכונה או מוטעית" וכד'. פעולה זו ניתן לבצע יחד עם קריאת ספרו של אמי רובינגר "חתול גדול חתול קטן" (על סוגי הניגודים ראו אצל צרפתי, תשל"ח, עמ' 204-207; ניר, תשמ"ט, עמ' 117-121; בורוכובסקי וטרומר, תשנ"ג).

- שימוש במגוון נטיות בשיחות יום-יומיות עם הילד (נטיית שמות העצם: "חתול-חתולה-חתולים-חתולות"/"ספסל-ספסלים"; נטיית שמות התואר: "אדום-אדומה-אדומים-אדומות"; נטיית מילות היחס: "על: עליי, עליך, עלייך, עלינו" וכד'; "ל: לי, לך, לנו, לכם" וכד'; נטיית הפעלים בכל הזמנים: "הלבשתי-הלביש" ועוד; "מלביש-מלבישים" ועוד; "אלביש-תלביש-ילביש" וכד').

- על ההיכרות של הילד עם הציינים הדקדוקיים ועם רכיבי המשמעות שהם מייצגים בשפתו, דהיינו עם מורפולוגיית הנטייה והגזירה, ראו רוס, סגל וצור (2003, עמ' 143-149).

- שילוב הנושאים שנזכרו לעיל במשחקים שונים. למשל, זורקים את הכדור לילד ומשמיעים את צורת היחיד, הילד תופס את הכדור, זורק אותו בחזרה תוך השמעת צורת הריבוי על-ידי הוספת הצורן "ים" או "ות" בהתאם; שימוש בכרטיסיות – בכל כרטיסייה מופיעה תמונה של עצם דומם או חי,

והילד מתבקש ליצור את צורת הריבוי או להוסיף לשם העצם הנתון את שם התואר ועוד. במשחקים אלה נדרשת מהילד הפקת צורות נטייה תוך הכרת צורני הנטייה הנצמדים (גזירה קווית), כגון יחיד/רבים "פרח/פרחים", "חולצה/חולצות" ועוד; הכרת כללי התאם מין ומספר של שם עצם ושל שם תואר (משחק צבעים): "כדור ירוק", "משולש שחור", "חולצה אדומה", "עיגולים כחולים" ועוד; הכרת כללי ההתאם של המין והמספר בשמות עצם ובפעלים: "ילד משחק", "ילדה משחקת", "ילדים משחקים", "ילדות משחקות"; הפקת נטיות זמן בפעלים: "אתמול הם זרקו את הכדור, היום הם זורקים את הכדור, מחר הם יזרקו את הכדור".

- עידוד לביטוי עצמי, לתיאור דברים בסביבתו ולדיבור על אודותיהם, כדי לטפח, בין היתר, את יכולתו התחבירית (סדר המילים במשפט, סוגי הצירופים השמניים, כללי ההתאם ועוד).

מגמת ההתפתחות מוליכה משליטה במרכיב סדר מילים אל ציון מפורש של היחסים הדקדוקיים בין חלקי המשפט, ובעיקר בין הפועל לבין הצירופים השמניים, ובסופו של התהליך אל שליטה בנטיות הזמן וההתאם (ברמן, 1997, עמ' 60).

- עידוד להרחבת המשפטים באמצעות חיזוק, חזרה ושאלות הרחבה (למשל, "יפה שיצאת לטייל היום! "טיילת עם סבתא? איפה בדיוק הייתם? את מי ראית? את אמיר? שיחקת איתו? היו עוד ילדים בפארק השעשועים?" או "חזרת מהחוג למוסיקה? נהנית? מה עשיתם היום? מי עוד השתתף בשיעור חוץ ממך?"). מרכיב זה נקרא דיבוב תקשורת-סיטואציוני.

הדיבוב התקשורת-סיטואציוני של המבוגר-המטפל מהווה דרבון בשביל הילד, ומאפשר לו להפליג מעבר ליכולות שלו. המבוגר מספק לילד רמזים, נושא חדש והרחבות למיניהן, ובכך מקל עליו את מעמסת ההיזכרות ברכיבי הסיפור ובעיבוד המידע, ובה בעת גם מכוון אותו אל הציפיות של הנמען (רום, סגל וצור, 2003, עמ' 174).

- עידוד הילד לתאר בכוחות עצמו או בתיווך ההורים תמונות שמופיעות בהן התרחשויות מסוימות.

- בעזרת קריאת ספרים, חשיפת הילד למבנים תחביריים מגוונים יותר מאשר בלשונו הדבורה, לאוצר מילים עשיר יותר וגם למבנה הספר.
- קריאות חוזרות של אותו ספר, שיחה על אודות הספר ועידוד הילד לספר בעצמו את הסיפור (בלשונו או בלשון הספר).
- משחקי חברה ותנועה תוך שימוש במושגי המרחב: "נעמוד על השטיח", "נשים את הקוביות על השטיח" (משימת הבנה); "איפה אתה עומד?", "איפה מונחות הקוביות?" (משימת הבעה); "נוציא את כל הקוביות מהקופסה", "למי יש פחות כדורים?" (משימות הבנה והבעה של מושגי כמות).
- עידוד הילד לספר סיפורים חופשיים ללא רקע או בעקבות אירוע מסוים (טיול, צפייה בסרט או בהצגה), ולהביע את עצמו. "תהליך של סיפור סיפורים הוא מטלה מורכבת, שהילדים מתחילים להתמודד עימה החל מגיל שלוש. מטלה זו דורשת שליטה באמצעים לשוניים, יכולת לשקף סדר של אירועים ולארגנם בסדר כרונולוגי, יכולת למקד קו מחשבה סביב רעיון מאחד אחד, ולבסוף להגיע לפואנטה של הסיפור" (רום, סגל וצור, 2003, עמ' 169). כלומר, סיפור סיפורים עשוי לסייע לפיתוח יכולתו הנרטיבית, להרחיב את מבעיו ולהיטיב את יכולת התקשורת עם חברים.
- מקשיבים לבקשותיו של הילד ולמבעיו השונים, גם אם הם אינם מדויקים וברורים לגמרי, וכדי להעשיר את אוצר המילים והמבנים של הילד, חוזרים על המבע המקורי בצורות נכונות שונות ומגוונות בלי לתקן את טעותו של הילד ישירות. דוגמה לדו-שיח בין הילד לאימו: הילד אומר: "אני רוצה אור!" האם שואלת שאלה המבהירה את בקשתו של הילד ומעשירה את המבנה המקורי של המשפט על-ידי הוספת הפעלים "להדליק"/"להשאיר"/"לא אכבה", המכילים את עיקר המסר הסמנטי של המשפט: "להדליק לך את האור בחדר?" או "להשאיר לך את האור בחדר?" או "אתה מבקש שלא אכבה את האור?" לאחר מכן האם חוזרת על בקשתו של הילד בצורה תקינה כדי שהוא ישמע כיצד ניתן לבנות משפט ציווי כהלכה ובאופנים שונים: "אימא, הדליקי בבקשה את האור בחדר!" או "השאירי לי את האור בחדר!" או "אל תכבי את האור!". הילד אינו חייב להשמיע את

אחד המבעים הנכונים והארוכים מייד, אלא הוא יכול לבחור להשתמש בו בפעם אחרת בסיטואציה דומה.

דוגמה נוספת:

ילד: "אימא, ספר!"

אימא: "אתה רוצה שאקרא לך את הספר?" או "לקרוא לך את הספר?" או "אתה בוחר שאקרא לך את הספר?" (שאלות הבהרה). "אימא, קראי/תקראי לי בבקשה את הספר" (חזרה על הבקשה).

- תיאור של תמונות מתוך ספרים או של תמונות בודדות שאינן קשורות לסיפור מסוים – ביחד (הורה וילד).
- משחקי מטפורה מסוג האנשה, כגון "הספסל צוחק", "הקיר מדבר", "הספלים יצאו לטייל", "התמונות רוקדות בסלון" ועוד.
- 3. דרכי ההוראה המכוונות לספר (וכן לגבי צורות הפועל):
- פעילויות בעקבות סיפורים ושירים מוכרים ואהובים בשפות שונות: הפעלת תיאטרון בובות או תיאטרון אצבעות, המחזות דמויות מספרים.
- הקראה תוך עידוד הילד להשלים מילים ומשפטים.
- שיחה ושאלות המתייחסות למידע נקודתי בטקסט הנקרא.
- עידוד הילד לפעולה עצמאית עם ספרים מוכרים: בחירת ספר לקריאה, בחירה לספר סיפור מוכר מתוך ספר, למשל לבובות הפרווה שלו.
- הפניית תשומת ליבו של הילד למבנה הספר (בשפות שונות): שם הספר, כיוון הדפדוף, הכריכה, מקום הטקסט וכד'.
- התייחסות לאיורים ולקשר שלהם לטקסט הכתוב ("הינה חנן הגנן, והינה הזרע הקטן שהוא טמן באדמה").

### ג. סיכום תיאור ההתנסות האישית ותוצרי הלמידה

בני נולד בארץ בספטמבר 2015. נכון לזמן כתיבת שורות אלה, ניתן לסכם בקצרה ולומר כי בהיותו ילד דו-לשוני (הוא דובר רוסית – כשפת אם – ועברית), הוא יודע לקרוא ספרי ילדים בשתי השפות, דוגמת הספר "איה פלוטו" בעברית מאת לאה גולדברג, בקצב לא מהיר, באופן של קריאת ההברות וחיבורן למילה שלמה. באנגלית, שפתו השלישית של הילד, הנלמדת באופן פרטי, ההתמקדות בשלב זה

היא בעיקר בשפה הדבורה ובהעשרת אוצר המילים יחד עם חשיפה הדרגתית לזיהוי גרפי של האותיות ותוך כדי ניסיונות התחלתיים של קריאת מילים בודדות. במישור הפונולוגי בני מזהה צליל פותח וצליל סוגר, יודע לחלק את המילים להברות ("נ-חש" – שתי הברות) וליחידות צליליות ("נ-ח-ש" – שלוש יחידות צליליות) ויודע להבחין בין הגה (צליל) להברה.

במישור הגרפי, בני מזהה את האות הפותחת ואת האות הסוגרת ויודע להבחין בין המושג "צליל" (במישור הפונולוגי) למושג "אות" (במישור הגרפי). הוא יכול לכתוב את שמו באותיות דפוס ולזהות אותו גם באותיות כתב. כמו כן, בשלב זה הוא מסוגל לכתוב צירופי מילים ומשפטים קצרים על-פי שמיעה. בני יודע להבחין בין אותיות מנצפ"ך הרגילות לסופיות. הוא מסוגל להקליד מילים בסיסיות, את שמו, את שם משפחתו ומשפטים קצרים במחשב. הילד יודע להרכיב מילים בנות הברה אחת ובנות שתי הברות מאותיות מגנטיות תלת-ממדיות. את המילים, כמו "אימא", "אבא", "סבתא", "סבא", "גן", "גנן", "דג", "בית", "שלוש", "סוס", "קטן", "גדול" ודומיהן הוא יכול לזהות ולקרוא גם ללא ניקוד. בזמן כתיבת המילים הוא גם מנקד אותן מרצונו.

במישור המורפולוגי, בני יודע, למשל, את ההבחנה הצורנית בין זכר לנקבה (מודע לצורני הנקבה "ה" ו-"ת") ובין רבים לרבות (מודע להבדל בין "ים" ל-"ות") בתחום שם העצם ושם התואר; ובין זמני הפועל.

במישור התחבירי, בני מסוגל לבנות משפטים מסוגים שונים (פשוט, כולל, מחובר ומורכב). כמו כן, הוא מודע למבנים הזהים בעברית וברוסית וגם למבנים השונים בשפות אלה. בהתחלה הוקדש זמן להסבר ההבדלים מכיוון שחלק מהמשפטים תורגמו משפת המוצא כפי שהם. דוגמאות: "צריך לי ספר" (תרגום מילולי של המבנה הלקוח מרוסית) במקום "אני צריך ספר"; "גדול ילד" (תרגום מילולי מרוסית שבה שם תואר מופיע לפני שם עצם) במקום "ילד גדול" ועוד.

ניתן לסכם ולומר שהלמידה בבית נעשית כמכלול ודרך המשחק (ראו סעיף ב' לעיל). אחת הדוגמאות לכך היא לימוד המספר המונה (כמו "שלוש") והסודר (כמו "שלישי"), תוך שימת הדגש על שימוש הנכון ועל ההבחנה בין זכר לנקבה ("שלושה בנים"/"שלוש בנות"; "הילד השלישי"/"הילדה השלישית"). כך

גם לגבי הכרת הצורות הגיאומטריות יחד עם הוראת כללי ההתאם בעברית ("משולש ירוק"/"ריבועים קטנים"/"משושה גדול"). זמן רב מוקדש לקריאת ספרים בשתי השפות ולצפייה בהצגות בשתי השפות (לרוב בעקבות הספרים שנקראו). בבית מטפחים את ההגייה התקינה ומקפידים על הניסוחים ההולמים בשתי השפות. הילד אוהב לצטט מהספרים, וכך, בין היתר, הוא מעשיר את אוצר המילים ואת הידע התחבירי והמורפולוגי שלו. אנו משוחחים איתו ומלמדים אותו כל הזמן בשתי שפות (אימא – בעברית; אבא, סבתא ושאר בני המשפחה – ברוסית).

אני שותפה לדעתם של חוקרים רבים, שחלקם הוצגו במאמר זה, הטוענים כי התקשורת המילולית והיכולת להתבטא בעיקר בגיל צעיר הן המפתח להתקדמות הילד לא רק בתחום הלשוני, אלא גם בתחום הקוגניטיבי, החברתי והרגשי. מכיוון שכך, אני רואה חשיבות רבה בטיפוח ניצני האוריינות בגיל הרך. על פי התרשמותי האישית, בני פיתח מיומנויות תקשורת, והוא יוצר בקלות קשרים חברתיים. כמו כן, הוא אוהב מאוד לפתוח בשיחה עם ילדים בני גילו, עם ילדים בוגרים יותר ואף עם מבוגרים. אני סבורה שהסביבה הטבעית, הגמישות, מעורבותם הגדולה של ההורים, הדוגמה האישית, הביטחון המוענק בבית והחופש לבחור את התכנים, את דרכי ההוראה ואת העזרים המגוונים הם התנאים המיטביים עבורו ללמידה משמעותית.

## סיכום

במאמר זה סקרנו את תופעת החינוך הביתי והראיתי כי מדובר בתופעה הולכת ומתרחבת בארץ ובעולם, ושהמחקר העוסק בנושא החינוך הביתי בגיל הרך נמצא עדיין בתחילת הדרך. התמקדנו בתופעת החינוך הביתי של ילדים בגיל הגן ובתפיסות הוריהם, בעיקר לאור העובדה כי בארץ הוקדם חוק חינוך חובה מגיל חמש לגיל שלוש. ראינו כי מחקרים ספורים נכתבו על החינוך הביתי בגיל זה. כמו כן, ביקשנו להצביע על הצד הפדגוגי והאישי בטיפוח האוריינות המוקדמת של הילדים בחינוך הביתי תוך הדגמת דרכי ההוראה האפשריות – נושא זה טרם זכה למחקר.

מכל האמור לעיל, ניתן להסיק כי החינוך הביתי כולל מגוון דרכי הוראה, ומניעי ההורים לבחירה בו מגוונים אף הם. עם זאת, כל ההורים המתנכים את



ילדיהם בחינוך הביתי משוכנעים כי האחריות לחינוך הילדים מוטלת עליהם ולא על המערכת, והם דוגלים בגישה שלפיה הילד הוא במרכז. ראינו שההורים לילדים בחינוך הביתי בוחרים בדרך שונה מזו המקובלת על הרוב, הם קוראים תיגר על החינוך הקונבנציונלי, מתמודדים עם הלחץ החברתי, מאמינים בצדקת דרכם ואינם מתאימים את ילדיהם למסגרת, אלא יוצרים בשבילם סביבת לימוד טבעית כדי לקיים בה את הלמידה המשמעותית. אכן אפשר גם אחרת.

## מקורות

- אדרי, א' (2012, דצמבר). **חינוך ביתי בישראל**. הכינוס הבין-לאומי "מאה שנים של מחקר וחדשנות בחינוך, בהכשרת מורים ובחינוך מוזיקלי", מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב. נדלה מ-  
<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=6661>
- אדרי, א' (2016). **חוויות החינוך הביתי של אימהות בחינוך ביתי**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אדרי, א' (2017). **חינוך ביתי מנקודת מבט של אימהות שילדיהן לומדים בחינוך ביתי. במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 7, 87-99.
- אדרי, א' ודהאן כלב, ה' (2018). **האם בחינוך הביתי יש חופש כל השנה? בחינת דרכי ההוראה בחינוך הביתי. חוקרים @ הגיל הרך**, 8, 1-26. נדלה מ-  
[https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/10/haim\\_behinuh\\_habiti\\_yesh\\_h\\_ofesh\\_kol\\_hashana.pdf](https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/10/haim_behinuh_habiti_yesh_h_ofesh_kol_hashana.pdf)
- אליאסי, מ' (2017). **תפיסתן של סייעות ומנהלת אגף החינוך של הרשות המקומית לגבי יישום חוק חינוך חינוך החל מגיל 3**. חיבור לשם קבלת התואר M.Ed. בתוכנית חינוך לגיל הרך. מכללת לוינסקי לחינוך.
- בורוכובסקי, א' וטרומר, פ' (תשנ"ג). "הפוך בה והפוך בה" – עיון סמנטי-פרגמטי ביחס המשמעות בין מילים המכונה 'הפך'. **לשונו, נז(ג)**, 215-249.
- ברמן, ר' (1997). עיון ומחקר ברכישת העברית כשפת אם: ראשית רכישת התחביר וצורות השיח. בתוך: י' שימרון (עורך), **מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל** (עמ' 57-100). ירושלים: מאגנס.
- גרטל, ג' (2019). **דוח מת"ת: חינוך ביתי – מגמות, תוצאות ומדיניות**. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך. נדלה מ-  
<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23339.pdf>
- הלר-דגני, ח' (2000, אפריל). **HomeSchooling - ללמוד ללא בית ספר**. כנס בחינוך ניסויי: גישות אלטרנטיביות בהוראה והכשרה, המכללה האקדמית בתל-חי. נדלה מ-  
<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=343>

טאובר, ש' (2008). **חינוך ריתמי-לאומי בגן הילדים בארץ ישראל: גישת דלקרוז בתקופת היישוב (1920–1948)**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך אוניברסיטה". אוניברסיטת תל אביב.

כהן מידן, ע' וארם, ד' (2015). **חינוך ביתי לילדי גן בישראל: האמונות החינוכיות של האימהות ופעילות הפנאי של הילדים. חוקרים @ הגיל הרך, 3, 81–109**. נדלה מ- <https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/01/cohen-aram.pdf>

כשר, ח', כשר, ר' ושפרון, א' (עורכים). (2002). **חינוך ביתי באופן טבעי**. ראש פינה: באופן טבעי. נדלה מ- <https://fliphtml5.com/echd/izyd>

לוין, א' (2000). **שמות האותיות כגשר בין המילה הדבורה לכתובה. הד הגן, ס"ה(ב), 12–23**.

לוין, א' (2002). **אלף-אוהל ביי"ת זה בית, גימל זה גמל גדול: ... מה מפקים ילדים בגיל הרך מידיעת שמות האותיות. בתוך פ"ש קליין (עורכת), שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך (עמ' 76–92)**. תל-אביב: רמות.

משרד החינוך (2007). **תשתית לקראת קריאה וכתובה: תוכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי של אגף תוכניות הלימוד של משרד החינוך**. אתר האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים. נדלה מ- [https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/Tashtit\\_02.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/Tashtit_02.pdf)

נוימן, א' (2003). **חינוך מהבית בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

ניר, ר' (תשמ"ט). **סמנטיקה עברית: משמעות ותקשורת. יחידות 4–6**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

ניר, ר' (תשנ"ג). **דרכי היצירה המילונית בעברית בת-זמננו**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

סגל-דרורי, א' (2004). **מאפיינים קוגניטיביים ורגשיים בתיווך אימהות בעת קריאת ספר לילד ותרומתם לניצני הקריאה שלו: השוואה בין שתי קבוצות מיצב**. עבודת גמר לשם קבלת התואר "מוסמך". אוניברסיטת בר-אילן.

צרפתי, גבי"ע (תשל"ח). **סמנטיקה עברית**. ירושלים: הוצאת א' רובינשטיין. קוזמינסקי, א' וקוזמינסקי, ל' (1994). **ההשפעה של האימון במודעות פונולוגית בגיל הגן על ההצלחה ברכישת הקריאה. חלקת לשון, 15–16, 7–28**.

קליין, פ"ש ויבלון, י"ב (עורכים). (2008). **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך**. הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

רום, א', סגל מ' וצור, ב' (2003). **ילד – מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים**. רעננה: מכון מופ"ת.

Adams, A. (1991). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Collom, E. (2005). The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society, 13*(3), 307–335. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124504274190>
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press.
- Francis, D. J., & Timothy, Z. K. (2004). Social skills of home schooled & conventionally schooled children: A comparison study. *Home School Researcher, 16*(1), 15–24.
- Guterman, O., & Neuman, A. (2017). Different reasons for one significant choice: Factors influencing homeschooling choice in Israel. *International Review of Education, 63*(3), 303–318.
- Holt, J. (1984). How to home school: home schooling requirements and information. *Mother Earth News*, January/February. Retrieved from <https://www.motherearthnews.com/homesteading-and-livestock/how-to-home-school>
- Kunzman, R., & Gaither M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 2*(2), 4–59.
- Princiotta, D., & Bielick, S. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003*. Washington DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Ray, B. (2015). African American homeschool parents' motivations for homeschooling and their black children's academic achievement. *Journal of School Choice, 9*(1), 71–96. Retrieved from <http://www.educationrevolution.org/store/files/2018/04/Ray-2015-African-American-Homeschool-Parents-Motivations-for-Homeschooling-and-Their-Black-Childrens-Academic-Achievement.pdf>
- Ray, B. (2018, April 20). Homeschooling growing: Multiple data points show increase 2012 to 2016 and later. *NHERI (National Home Education Research Institute)*. Retrieved from <https://www.nheri.org/homeschool-population-size-growing/>
- Riley, G. (2018). Unschooling: a direct educational application of Deci and Ryan's (1985) self determination theory and cognitive evaluation theory. *European Journal of Alternative Education*

- Studies*, 3(1), 54–62. Retrieved from <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/1482>
- Redford, J., Battle, D., & Bielick, S. (2017). *Homeschooling in the United States: 2012*. Washington: NCES (National Center for Education Statistics), IES (Institute of Education Sciences), U.S. Department of Education. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016096rev.pdf>
- Rothermel, P. (2004). Home education: Comparison of home- and school-educated children on Pips baseline assessments. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 273–299.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiechers, B., & Dierdre, B. (2006). How does the academic performance of South African home school learners compare to that of learners in state schools? *Journal of Human Sciences*, 4(4), 456–467.

# רשמי מורים מהשתתפות בקהילות מקצועיות

## לומדות בבית הספר

### אורן כהן זדה

בחדרי מורים נפרשת קשת רחבה של טיפוסי מורים. באשר לסוגיית העבודה בצוות, יש מורים הנוטים לשמרנות ולצורות עבודת צוות מסורתיות, ויש הנוטים לחדשנות. במחקר הוגדרו צורות שונות של יחסי עבודה בין מורים. מקובל להניח שגישות של עמיתנות (כלומר: קולגיאליות, גישה המדגישה עבודה בצוות) מאפיינות את המורים החדשניים, והן עדיפות על פני גישות יחידניות (כלומר: עבודה אינדיווידואלית) המאפיינות את המורים המסורתיים.

במאמר זה מובאים מקצת מן הנתונים שנאספו במחקר חלוץ על שיתופי פעולה בעבודת צוות בחדרי מורים הטרוגניים, שהתקיים בשנת הלימודים תשע"ח-תשע"ט. באמצעותם אבקש להצביע על אפשרות של קידום דפוסי העבודה המודרניים בתוך מסגרות של "קהילות מקצועיות לומדות" בחדרי המורים ההטרוגניים. קהילות אלה הן קבוצות לימוד ועבודה, שמתתפיהן – המורים המסורתיים והמודרניים – מקיימים בתוכם עבודת צוות סדירה.

מראיונות שנערכו עם מורים שהשתתפו בקהילות מקצועיות לומדות עולה, שבתוך הקהילות חלים תהליכים של היכרות עם תפיסות שונות, הסתגלות לדפוסי עבודה שונים, זאת מתוך ויתור, פשרה והסתגלות, וללא כפייה. מתוך כך, המורים

מאמצים צורות חדשות של עבודת צוות ומגבשים תרבות מכילה, גמישה, פתוחה ומפויסת, ועשויים אף לאמץ גישות הוראה חדשות ומתקדמות שנחשפו בפניהם במהלך הלמידה המשותפת התהליכים המתרחשים בקהילות המקצועיות הלומדות עשויים אף לסייע למורים בפתרון קונפליקטים ובגיבוש קבוצת המורים כקהילה חברתית.

**מילות מפתח :** מורים מסורתיים, מורים מודרניים, עבודת צוות, חדר מורים הטרוגני, קהילה מקצועית לומדת.

## מבוא

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

המורים המודרניים מתוארים בספרות המקצועית כמובילים פדגוגיה חדשנית באמצעות כלי הוראה מגוונים, וביניהם שיטות הוראה מתקדמות וכלי הערכה חלופיים חדשניים. המורים האלה מאופיינים כיוזמים וכמיישמי תהליכי הוראה ולמידה חדשניים, תוך שימוש רב בסביבה מקוונת, ובמיוחד תוך ניצול הפוטנציאל החינוכי הטמון בכלי הדור השני של האינטרנט (ודמני, 2017). כמו כן, הם מתוארים כבעלי מיומנויות טכנולוגיות, כסקרנים, עצמאיים, גמישים ופתוחים לשינויים. דרך ההוראה האופיינית להם היא הנחיה ממוקדת-תלמיד, המאפשרת למידה עצמאית אך גם מעודדת למידה שיתופית (לוי-פלדמן, זוזובסקי ורוזנברג, 2011; 2012). בהשוואה למורה המודרני, ה'מקוון', התופס את תפקידו כמנחה של תהליכי למידה אקטיביים בשילוב טכנולוגיות מחשב ותקשורת, הספרות המקצועית מתארת את המורה ה'מסורתי' ככזה התופס את תפקידו בעיקר כמעביר ידע, וכנוטה לשימוש מועט בכלים טכנולוגיים (רותם ואבני, 2008; Levy & Schrire, 2015). הוראה מסורתית נתפסת לא פעם כמשעממת ורוטינית בעיני מנהלים ומפקחים, ולעומתה ההוראה המודרנית הנתמכת בטכנולוגיה נתפסת כהרפתקנית (ודמני, 2017). בספרות קיימת תמימות

דעים בנוגע להנחה, שדרכי ההוראה של מורים ותיקים אינן מתאימות להוראה כפי שהיא מתגבשת בעידן הנוכחי (Orlando, 2014, p. 428). בעוד שממורה מסורתית מצופה לשלוט בשלושה גופי ידע – ידע תוכני-פדגוגי, ידע חינוכי-מערכתי וידע של ניהול הוראה-למידה – הרי שהמורה המודרני מתואר כמי ששולט, נוסף על אלה, גם בגוף הידע הטכנולוגי, שמשלב בגופי הידע המסורתיים (Mishra, Koehler & Kereluik, 2009). מורה מודרני מפתח מיומנויות חדשות שאין משתמשים בהן 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). המיומנויות הנוספות הנדרשות לצורך הוראה חדשנית הן יכולות ניהול וארגון הלמידה בעזרת כלים טכנולוגיים, הערכת הלמידה בסביבה מתוקשבת וכן מיומנויות סיוע לשיח וללמידה מרחוק (הלוי, קולדנר, הורוויץ ובלבין, 2008). מורים המשלבים טכנולוגיה בכיתה מגוונים את דרכי ההוראה והלמידה, מנהלים את הלמידה במרחבים מקוונים ומקיימים קשר תמידי עם הצוות החינוכי, התלמידים וההורים (נחמיאס ומיודוסר, 2001; רותם ואבני, 2008).

יחסו של המורה כלפי שילוב טכנולוגיות המידע עשוי לקבוע את מידת הקושי בתהליך שינוי דרכי ההוראה. ניתן לתאר יחס זה כרצף, שבקצהו האחד נמצא המורה המסורתי החשון, בהמשכו נמצא המורה הסקרן ובקצהו האחר נמצא המורה המודרני המאמין בשינוי, מורה היכול להוביל את תהליך ההטמעה בבית הספר ולתמוך במורים הזקוקים לכך (כוכבי, 2010).

גם בסוגיית דרכי העבודה בצוות קיימים הבדלים בין המורים המודרניים למסורתיים. המורים המודרניים אינם נרתעים מהצורך ללמוד ולהתעדכן דרך קבע, והם מביעים צורך במסגרות תומכות שילוו אותם בהמשך הדרך, כדוגמת מדריכים מחוזיים, רפרנטים ומורי-מורים. הם תופסים את הלמידה המתמשכת שלהם כתהליך מקצועי שיתופי, שראוי שיתבצע בחברת מורים אחרים בבית הספר (ודמני, 2017). לעומתם, מורים מסורתיים נתפסים כמתנגדי שינויים וכמנותקים מצורכי הדור הצעיר. לעיתים הם נתפסים כבעלי גישה צינית כלפי החידושים הפדגוגיים (Guskey, 1989) או כמתנגדים תקיפים לרפורמות פדגוגיות

(McCulloch, 2009), ולעיתים אף כעובדים חסרי חדות הוראה שעבודתם אינה משמעותית כלל בעיניהם (Ben-Peretz & McCulloch, 2009). בתיאורים הבוטים ביותר הזכרים בספרות המקצועית, מורים אלה מוצגים כחסרי תועלת, וכמי שעוסקים בהמתנה לפרישה ותו לא (Hargreaves and Fullan, 2012, p. 64–65).

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

### 1. תרבות של אי-שיתופיות בעבודה

המונח "אי שיתופיות בעבודה" כולל שלושה היבטים : 1. אי קיום עבודת צוות ; 2. בדידות מקצועית ; 3. עבודה יחידנית.

מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות הכרוכים בבדידות, ובתקופות רבות דרך העבודה המקובלת בו הייתה הדרך היחידנית (אינדיווידואלית) (Rudduck, 1991). במילים אחרות, יחידנות ובדידות מקצועית הן המצב הטבעי עבור המורים. הבידוד מעניק למורה מידה מסוימת של הגנה בהתנהלותו מול התלמידים וההורים, אך גם מנתק אותו ממשוּב בהיר, החשוב להערכת פעילויותיו ולשיפור יעילותו. אומנם, לעיתים, מורים העובדים בבדידות 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 באופן יחידני, תהליכי השינוי והשיפור מצומצמים והישגי התלמידים נמוכים (Rosenholtz, 1989).

חוקרים רבים שעסקו ביחידנות בהוראה 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 להוביל להסתגרות ולהתנתקות (רבין, מטלון ומעוז, 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 מפני אובדן שליטה ומפני פגיעה בסמכות המנהל (רבין, מטלון ומעוז, 2017). מורים ומנהלים העובדים באווירה של ניכור מקצועי ובידוד אינם נוטים להחמיא לעמיתיהם או להביע תמיכה והכרה במאמציהם. נורמות כאלה יכולות להוביל 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 מהעלאת רעיונות חדשים. גישה חינוכית כזו, אין בה כדי לסייע להישגי התלמידים. כמו כן, כאשר מוטלות דרישות חיצוניות על המורים, הם חשים מבודדים וחסרי אונים מול החלטות, שלעיתים קרובות אינן מוקנות להם, ומול שיקולים שהם אינם מעורבים בהם. חוסר אונים זה מכרסם בביטחוננו של המורה וביכולתו לחנך את תלמידיו ולעצבם (Ashton & Webb, 1986). גם לדעת לורטי (Lortie, 2002) קיים קשר הדוק בין בידוד ויחידנות לבין שמרנות והימנעות מרעיונות חדשניים. כאשר מורים חוששים לעבוד בשיתוף פעולה, הם נמנעים מלחלוק את רעיונותיהם ואת הצלחותיהם, הן מחשש שיחשדו בהם בניסיון להרשים, הן מחשש שעמיתיהם ינכסו את הרעיון החדש לעצמם. מורים ותיקים או חדשים חוששים לבקש עזרה, שמא ייחשדו באי כשירות. כל הנטיות הללו מגבילות צמיחה ושיפור מן היסוד, מפני שהן מצמצמות גישה לפרקטיקות ולרעיונות שיכולים לשפר את דרכי ההוראה. נטיות אלה ממסדות שמרנות ועבודה יחידנית (שם).

הספרות מייחסת, אפוא, לבדידות המקצועית של המורים השלכות שליליות רבות, וביניהן: פגיעה בביצועים המקצועיים (Dussault and Rosenholtz, 1989; Thibodeau, 1996), שחיקה מקצועית (גביש ופרידמן, 2003; תם, 1993; Darling-Hammond, 1996), מיעוט יחסי גומלין (Bakkenes et al., 1999; Smith and Scott, 1990; Garber, 1991), והעדר תחושת שייכות (גנץ, 2003; פירסטטר, 2012).

## 2. 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 ששימת

ההוראה היא פשוטה ולא נטו לבקש עזרה, אלא עבדו בצורה יחידנית. בבתי ספר אלה נמצאו הישגים נמוכים יותר. לעומת זאת, בבתי ספר "ניידים", המורים דיווחו 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 לבצע ניתוח, הערכה והתנסויות בשיתוף עמיתים (שם). המחקר החלוצי של רוזנהולץ זכה לאישוש במחקרים רבים נוספים. הממצא העולה באופן עקבי ממחקרים 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, 1999).

ממחקרן של בן פרץ ושינמן (2013) עולה קשר הדוק בין התפקוד החברתי של המורים בבית הספר לבין שיתוף הפעולה המקצועי ביניהם. תפקוד חברתי תקין משפר את ערוצי ההידברות בין המורים, את יחסייהם 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 לבין הישגי התלמידים נראה דו-כיווני: חיזוק הפונקציה החברתית של חדר המורים יאפשר לפתח את מקצועיות המורים, והדבר עשוי להביא להישגים גבוהים יותר של התלמידים, וממילא לחזק בהמשך את הפונקציה החברתית של חדר המורים (שם).

לדעתה של ליטל, חשוב לאזן בין ההיבטים הפורמליים של שיתוף הפעולה לבין היבטים הבלתי פורמליים שלו (Little, 1990). אם שיתוף הפעולה מתרחש בעיקר במישור הבלתי פורמלי, הוא עלול להיעשות רופף ולא ממוקד. מנגד, יש להקדיש תשומת לב גם ליסודות הבלתי פורמליים של התרבות השיתופית בבית הספר, אחרת שיתוף הפעולה עלול להיות מלאכותי ומביך. לדעת ניאס (Nias, 1989) תרבויות שיתופיות מוצאות את ביטוֹןן במקומות רבים ושונים בחיי בית הספר: במחוות, בבדיחות ובמבטים המסמלים סימפתיקה והבנה, בעבודה הקשה ובגילוי העניין האישי במסדרונות ומחוץ לכותלי הכיתה, בקבלה

ובמיזוג של החיים האישיים עם המקצועיים, באהדה, בהכרת התודה הגלויה ובשיתוף ברעיונות ובמשאבים תוך דיון עליהם (שם). נוסף על כך, ניאס טוענת ששיתוף אינו מתרחש רק בפרויקטים, באירועים ספציפיים או בפגישות ובנהלים ביורוקרטיים, אלא גם באירועים יום-יומיים של עזרה, תמיכה, אמון ופתיחות (Nias et al., 1989). התרבות השיתופית בבית הספר עוסקת באופן 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 באופן פעיל במאמצי השיפור והשינוי בבית הספר (פולן והרגריבס, 2017).

בשדה המחקר קיימות עדויות לכך 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 הצורה 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).

קיימים סוגים מגוונים 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 שונים ומגוונים, לדוגמה: הוראה ולמידה, תוכנית הלימודים, סוגיות חברתיות, מעורבות התלמידים בקהילה ועוד (בניה, יעקובזון וצדיק, 2013).

בחדרי המורים אפשר למצוא, כאמור, מורים המחזיקים בגישות שונות באשר לעבודת הצוות בבית הספר – הן עִמִיתֵנוּת הן יחידנות. מטרת סקירה זו היא להצביע על אפשרות לגישור על הפערים הקיימים בתוך קבוצות הטרונגניות כאלה, באמצעות קהילות למידה מקצועיות. מתוך המידע הרב שעלה מן הראיונות עם משתתפי קהילות הלמידה, אבקש להתמקד בשאלות הבאות:

1. האם אפשר למזג בין מורים בעלי גישה יחידנית לבין מורים בעלי גישה עמיתנית בחדר מורים הטרונגי, והאם ייווצרו ביניהם הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות במסגרת השיח הנרקם בין המורים בקהילה מקצועית לומדת?

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

### שיטת המחקר

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

במחקר השתתפו 60 מורים ו-20 מנהלים בבתי הספר יסודיים בדרום ישראל,<sup>13</sup> שהשתתפו בקהילות מקצועיות לומדות. בכל קהילה השתתפו מורים בעלי תחום דעת משותף מכמה בתי ספר במחוז. הקהילות נבנו על פי ארבעת מקצועות הליבה: מדעים, מתמטיקה, חינוך לשוני ואנגלית, ועל פי תפקידם של חברי הקבוצה בבית הספר: סגני מנהלים, מורי-מורים, מדריכים, רכזי מקצוע ורכזי חינוך חברתי וקהילתי. בכל קהילה מקצועית לומדת השתתפו 25-32 מורים. המנהלים נפגשו בקהילות מקצועיות עם מנהלים עמיתים באזורי פיקוח אחרים. היקף הפעילות של הקהילות היה 60 שעות שנתיות.

<sup>13</sup> בתי הספר שנבחרו להשתתף במחקר ממוקמים בדרום ישראל, והבחירה בהם נעשתה מטעמי נגישות של עורך המחקר אליהם.

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, המשויכים למחוז דרום במשרד החינוך. הם אינם שייכים לרשת חינוך. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה בהתאם לזמינות 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 במכרז פיקוח בשנה האחרונה ומשמשת כמפקחת כוללת.

הכלי המרכזי במחקר המקורי היה ריאיון מובנה חצי פתוח. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו בריאיון עצמו (Merriam, 1998). השימוש בריאיון ככלי מרכזי אפשר איסוף נתונים ישירות ממשתתפי המחקר (Fontana & Frey, 2000), וכן הבנת החוויה של המרואיינים והמשמעות שהם מייחסים לחוויה זו (שקדי, 2003). הראיונות נועדו לחשוף את מהות עבודת הצוות כפי שהיא נתפסת על ידי כל משתתף, וכפי שהיא נחווית על ידו. הראיונות למורים התקיימו במרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) ונמשכו 90 דקות. הראיונות למנהלים התקיימו בבית הספר ונמשכו 30-60 דקות. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקר, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר 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 שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך, על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות, בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom, 2004).

## ממצאים

המרוויינים במחקר זה דיווחו על חוויית ההשתתפות בקהילות למידה בתוך בית הספר. מתוך הראיונות עלו שלוש תמות עיקריות:

### א. עמיתנות, יחידנות ובדידות בחדר המורים

מורים שהגדירו עצמם כמסורתיים תיארו אופן עבודה יחידני. המורים הסבירו, שמאחר שמחויבותם העמוקה היא לתלמידיהם, מטבע הדברים יחסיים עם מורים אחרים הם משניים. במילים אחרות, היחסים של המורה המסורתי עם מורים אחרים אינם ממלאים תפקיד מרכזי בחייו המקצועיים, והוא יכול לעבוד היטב ללא סיוע פעיל של עמיתיו. מתוך הראיונות עלה שחלק מהמורים המסורתיים נקטו גישה יחידנית במודע ומתוך בחירה. מורים אלה דיווחו כי הם נהנים להימצא לבד, ובמקרה כזה הבדידות הפיזית היא מצב של בחירה מרצון, והבדידות המקצועית נתפסת באור חיובי. חלק מן המורים המסורתיים סיפרו בראיונותיהם שהם בחרו בבדידות מקצועית בשל חוסר תמיכה וגיבוי מצד ההנהלה. מורים אלה תיארו חוסר אמון בעמיתים ובהנהלה, המובילים לקשרים מקצועיים המאופיינים בהססנות ובחששות. המורים טענו שהעבודה היחידנית מגינה עליהם מפני עמיתים שעלולים להעביר מידע על חולשותיהם או כישלונותיהם להנהלה. עם זאת, היו מורים מסורתיים שהביעו דעה חיובית באשר לעבודה עמיתנית. בין הנימוקים שצינו היו, לדוגמה: תמיכה אישית בתוך הצוות, הרחבת הידע באמצעות שיח מקצועי עם עמיתים וטיפול חלוקת העבודה הן בתחום הדעת שלהם הן בתחום הדידקטי. מורים שהגדירו עצמם כמודרניים ביטאו בראיונות את הצורך המשמעותי בעבודת צוות עמיתנית ובגיבוש חברי הצוות. תרבות עבודה כזו יוצרת, לדבריהם, שפה משותפת בין המורים ומסייעת להם בפיתוח תהליכי הוראה, למידה והערכה. חלקם נקבו ביתרונות נוספים של עבודה עמיתנית, כגון: מיסוד חלוקת העבודה בקבוצה והיווצרות תחושת השייכות לקבוצה, בדומה ל"גאוות יחידה".

ב. שיתוף עמיתים בידע מעשי ויצירת ידע חדש

מורים מסורתיים ומודרניים שהשתתפו בקהילה מקצועית לומדת סיפרו בראיונותיהם על שיתוף הידע המשמעותי בקהילה המקצועית שלהם. בדוגמאות הבאות ניתן לראות שמורים מודרניים ומסורתיים כאחד תיארו בראיונותיהם התפתחות של גוף ידע חדש מתוך שיתוף הידע בקהילה המקצועית הלומדת, זאת בזכות עבודת צוות. חוויה זו מתוארת בראיונות כחיובית, מאופיינת בתחושות גבוהות של אמון, שיתוף ורוח קהילה.

**ס"ש (מורה מסורתי):** אחת המטרות שלנו בקהילה המקצועית הלומדת היא 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):** אנו מעלים לדיון על השולחן העגול שלנו קשיים מתוך הפרקטיקה הפדגוגית ומתוך פרקטיקת ניהול כיתה וניהול שיעור מתמטיקה, שכולנו מתמודדים איתם. כולנו מכירים בכך שאנחנו יכולים ללמוד מעמיתים ורואים עצמנו חברים בקבוצה העובדת ולומדת בשיתוף פעולה.

**נ"ד (מורה מודרנית):** אחד המרכיבים החשובים בקהילת המורים שאני שותפה בה הוא למידה מתוך תוצרי התלמידים. יש חשיבות רבה לתיעוד החשיבה של התלמידים, ותוצרי הלמידה והחשיבה שלהם מתועדים על קירות הכיתה. הקבוצה שלנו מפיקה רבות מניתוח התוצרים האלה במפגשי הלמידה.

**ד"ד (מורה מסורתי):** השיח 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 (מורה מודרנית):** הידע החדש שאנו מחלצים מכל מפגש הוא אדיר. אני מפיקה מן המפגשים תובנות ומידע חדש, ומתנסה בתהליכי הוראה ולמידה בכיתות שאני מלמדת בהן.

מתוך הראיונות של מורים מסורתיים ומורים מודרניים במחקר זה עולה שלקהילות מקצועיות השפעה חיובית על שיפור עבודת הצוות בחדר המורים. המורים המסורתיים והמודרניים סיפרו בראיונות כיצד השתתפותם בקהילה מקצועית לומדת יוצרת חיבורים, ממשקים, שותפויות, פשרה והסתגלות זה לזה, מתוך שיח מקדם. המפגשים תוארו כמעצימים, כמרתקים וכמשמעותיים. האווירה במפגשים הייתה נעימה וקרובה, והם עודדו יצירתיות, חשיבה משותפת ורצון משותף לכולם להניע שינוי חיובי ולהשיג מטרות. הלמידה במפגשים הוערכה כמשמעותית יותר מהלמידה בהשתלמויות ההוראה השגרתיות של הסגל, למידה הצומחת מתוך יחסי הגומלין שבין המורים בתוך קהילת השיח שלהם.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו כי בקהילה מקצועית לומדת, החברים בוחנים באופן משותף את הידע שלהם ודנים בו, במטרה להתפתח מבחינה מקצועית ולשפר את מומחיותם ואת הישגי תלמידיהם (גולדסטין, סימקה וקוזמינסקי, 2004). נוסף על כך, לחברי הקהילה יש חזון משותף, הם תומכים זה בזה ועובדים כקבוצה בצוותי שיתוף פעולה (collaborative teams) להגשמת החזון ולהשגת המטרות המשותפות (DuFour et al., 2006). אם כך, קבוצות למידה מקצועיות מאפשרות למורים להיות יצרני ידע פדגוגי ולא רק צרכנים שלו המיישמים אותו באופן פסיבי (Philpott & Oates, 2017).

### ג. חוויה חברתית-קהילתית מעצימה

המורים סיפרו בראיונותיהם על יצירת אווירה מיוחדת בין חברי הצוות. השיח המכבד שנרקם בין חברי הצוות הוביל לתחושה של מפגש חברתי משובח, בשיתוף בעלי עניין מקצועיים המדברים באותה שפה מקצועית. במפגש כזה אפשר ללמוד וללמד, להתייעץ ולייעץ, אך גם ליהנות מאינטראקציות חברתיות אותנטיות.

**י"ס (מורה מסורתית):** התגבשנו לקבוצה מלוכדת ומאוחדת עם שפה

אחידה וחוויות למידה משותפות. זר לא יבין זאת.

**ע"ז (מורה מודרנית):** בקהילה שהשתתפתי בה נוצרו חברויות ויחסי

גומלין חברתיים. זו הפכה להיות רעות לחיים.



**א"ג (מורה מסורתית):** החוויה בקבוצה היא חוויה מעצימה. את חשה גאווה להיות חלק מקבוצה כזו. את מרגישה שאת תורמת ונתרמת בו זמנית. 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.

**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 שמשכללים כל העת את מיומנויות ההוראה שלהם.

גם ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים, המתארים יצירה של חברויות ויחסי גומלין חברתיים בתוך קהילה מקצועית לומדת (Lave & Wenger, 1998). מחקרם של נוביק, בן-צבי ולוי (2015), שבחן קהילת למידה מוגברת טכנולוגיה, הראה שתחושת הקהילתיות הכללית הייתה גבוהה, ובלטה רמה גבוהה של אמון ורוח קהילה, המעידה על פתיחות ועל לכידות קבוצתית. על פי תאוריית הלמידה הממוצבת (situated learning), ידע הוא תוצר של פעילות, של סיטואציה בהקשר חברתי-פיזי ושל תרבות (Brown, Collins & Duguid, 1989). בניגוד לתפיסה של הלמידה כתהליך אישי של "הטמעת חומר" (Reinmann, 2008), גישת הלמידה הממוצבת רואה בלמידה תהליך של השתייכות לקהילה מסוימת (Lave and Wenger, 1991). השתייכות זו דורשת מהלומדים לסגל לעצמם באופן פעיל את שפת הקהילה ואת הנורמות שלה, ובמשך הזמן להשתתף ביצירת ידע בעל משמעות וחשיבות לעצמם ולקהילה.

## דיון

במאמר זה מודגמים התהליכים העשויים להתרחש בקהילה מקצועית לומדת, ששותפים בה מורים מסורתיים ומורים מודרניים. במסגרת השיח הנרקם בקהילה מקצועית לומדת בין המורים מהטיפוסים השונים נוצרות הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות. המורים למדו לחלוק את ניסיונם עם עמיתיהם וליצור ידע חדש, המשותף לכלל חברי הצוות. נוסף על החוויה הלימודית נוצרה בקבוצות

חווייה חברתית-קהילתית משמעותית. בתוך הקהילות המקצועיות נצפתה עבודת צוות אמיתית ואיכותית בין מורים מסורתיים למורים מודרניים.

אחד הגורמים להצלחה זו של הקהילות המקצועיות היא אופייה הגמיש והמשתנה. הקהילה אינה מתנהלת על פי כללי קבועים מראש, אלא מדובר בתוכנית רב-כיוונית, המעודדת את ההתפתחות ואת ההשתנות של חברה, וכתוצאה מכך את יצירת החיבורים בין המורים השונים. העשייה בקבוצה מלווה בתהליך מתמשך של התבוננות – הן התבוננות פנימית של כל מורה בתהליכים שהוא עובר בקבוצה, הן התבוננות בתהליכים הקבוצתיים.

כדי להביא לתוצאות מיטביות בקהילה המקצועית הלומדת, אנו ממליצים להקדיש מחשבה לבחירת נושא הדיון בקבוצה, שכן נודעת לו חשיבות עליונה בקביעת איכות האינטראקציה. מומלץ לבחור בנושאים שנויים במחלוקת שיעודדו חשיפה של תפיסות עולם שונות, דעות שונות והיבטים רב-תרבותיים (לוי וחרן, 2018). חילוקי הדעות הנחשפים בדיונים מסוג זה תורמים לזיקוק רעיונות חדשים, הקשורים לתרבויות השונות של חברי קהילת הלומדים, ומגבירים את העניין בהכרת האחר (שם). בזכות קיום דו שיח בין-תרבותי ישיר ופתוח, יוכלו להיווצר רשתות של יחסים בין-אישיים שיהוו תשתית ללמידה בקהילה. רשתות כאלה עשויות להיות, כאמור, תשתית ללמידה של קהילת העמיתים. המורים, שנחשפים למציאות תרבותית רבת פנים, מפתחים את ההבנה שהתרבות המופרת להם היא אחת מני רבות, ואין לה יתרון מוחלט על פני התרבות האחרות. המודעות הרב-תרבותית והרגישות שיתפתחו בקרב חברי הקהילה יוכלו לבוא לידי ביטוי בהמשך, בהתנהלות המקצועית היום-יומית שלהם. פרט לכך, חשיפה למציאות של פלורליזם רעיוני ותרבותי מעודדת יחס של סובלנות כלפי האחר גם במישור החברתי.

קהילה מקצועית לומדת, אם כן, היא הבמה ליצירת שיתוף פעולה בין המורים המסורתיים למורים המודרניים ולהנהלת בית הספר. על במה זו המורים יכולים להסתגל לשוני הקיים ביניהם ולפתח תרבות מכילה, גמישה, פתוחה ומפויסת. זאת ועוד, נראה שהקהילה יכולה לשמש גם כלי לפתרון קונפליקטים. במחקר שבדק השפעה של הקמת קהילה מורחבת שחברים בה כמה בתי ספר בעיר בצפון אירלנד (Duffy & Gallagher, 2016) נמצא, שהלמידה השיתופית שנוצרה

הן בין המורים הן בין התלמידים בכל בתי הספר בעיר יצרה תכנון משותף ופיתוח פדגוגי חדש. שיתוף הפעולה קידם תהליכי פיוס והפחית את הפילוג שאפיין את העיר במשך למעלה מ-30 שנה. המחקר מציע לראות בקהילה המקצועית הלומדת גוף שעשוי לסייע לפתרון קונפליקטים בין חברי הקהילה.

הראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר הראו, שבקהילה מקצועית לומדת הטרוגנית קיימת הזדמנות לשילוב מיוחד של דפוסים מסורתיים ומודרניים של עבודת צוות. שילוב זה יכול לשמש כהקדמה לשילוב גם בין דפוסים מסורתיים ומודרניים של הוראה. יחסי הקרבה והאמון הנרקמים בתוך הקבוצה עשויים להוביל את המורים המסורתיים להכיר מקרוב גישות הוראה חדשניות ולהבין שדרכי ההוראה המסורתיות המוכרות להם אינן עונות על הצרכים הפדגוגיים במאה ה-21. אנו סבורים שקהילה מקצועית לומדת היא המסגרת הנכונה למיזוג בין צורות הוראה מסורתיות למודרניות, תוך כדי תמיכה הדדית של העמיתים בתהליכים האישיים והמקצועיים שהם עוברים.

כאמור, מורים מסורתיים חווים לעיתים חוויות פרטיות וקולקטיביות של דחייה ושל התייחסות סטראוטיפית אליהם כאל נציגי ההוראה הישנה שאבד עליה הכלח. למרות זאת, הם מצליחים להשתלב בקהילה המקצועית הלומדת ולמצוא בה את מקומם. המורים המסורתיים שרואינו במחקר זה חשפו את עצמם לסיכון שבקבלת ביקורת שלילית על הדעות, האמירות והתפיסות שלהם, וגילו שהם יכולים להיות חברים שווי ערך בקהילה ולתרום לה. אם כן, דווקא מנקודת המוצא של שונות וזרות – ולא פעם גם של שוליות, ניכור ודיכוי – מתעצמת חשיבותם של תהליכי השיתוף המאפשרים לאנשים לחולל השפעה על חייהם ועל סביבתם (אגמון-שניר ושמר, 2016). במובן זה, קיום של קהילות מקצועיות לומדות עשוי לשנות את המציאות החברתית בחלק מבתי הספר, באמצעות שיתוף מורים מסורתיים בעלי נטייה לעבודה יחידנית בשיח החברתי והמקצועי בחדר המורים. באווירה העוטפת והאינטימית של הקהילה השוויונית, תוך השטחת ההיררכיה בקבוצת המורים, יוכלו המורים להיפתח לא רק לצורות עבודה עמיתניות ומפרות, אלא גם להיחשף לשיטות הוראה מתקדמות ולפדגוגיה חדשנית.

## מקורות

- אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). **כשירות תרבותית בעבודה קהילתית**. תל אביב: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, השירות לעבודה קהילתית.
- בן פרץ, מ' ושינמן ש' (2013). **מאחורי הדלת הסגורה**. רעננה: מכון מופ"ת.
- בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק י' (2013). **קהילה מקצועית לומדת בבית ספר**. ירושלים: אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2003). **פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה**. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 24, 27-56.
- גולדשטיין, א', סימקה, מ' וקוזמינסקי, ל' (2004). **התרומה של שיח מקוון לפיתוח קהילות לומדות**. **סקריפט-אוריינות חקר, עיון ומעש**, 7-8, 103-126.
- הלוי, ד', קולדנר, י', הורוויץ, ג' ובלבין, ש' (2008). **למידה בסביבה מתוקשבת בבית הספר היסודי** (חוברת). מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, התרבות והספורט. **עדכונים ותוספות המחלקה לסביבות למידה חדשניות – האגף לחינוך יסודי**.
- ודמני, ר' (2017). **"פדגוגים דיגיטליים" בעידן המידע**. בתוך ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה דיגיטלית הלכה למעשה** (עמ' 11-17), מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
- כוכבי, א' (2010). **הלוח האינטראקטיבי בכיתת הלימוד ודרכי ההטמעה – משינוי טכנולוגי לשינוי פדגוגי**. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), **כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2010: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 208-217). רעננה: 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**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לוי, ד', (2014). **עברית מרחוק במציאות רב תרבותית גלובלית**. **דפי יוזמה**, 8, 24-38.
- לוי, ד', חן ס', (2018). **עברית בתל אביב, בבייג'ינג, בדנוור ובמלבורן: הערכת תוכנית עמיתים בסביבה רב תרבותית (תעבי"ר), זמן חינוך**, 4, 113-138.
- לוי-פלדמן, א', זוזובסקי, ר' ורוזנברג, ק' (2011). **הערכת תוכניות התואר השני במכללת סמינר הקיבוצים, דוח ביניים לתכנית "טכנולוגיה בחינוך"**. רשות המחקר, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאומנויות.
- לוי-פלדמן, א', זוזובסקי, ר' ורוזנברג, ק' (2012). **הערכת תוכניות התואר השני במכללת סמינר הקיבוצים, דוח מסכם לתכנית "טכנולוגיה בחינוך"**. רשות המחקר, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאומנויות.

נוביק, ת', בן צבי, ד"ט ולוי, שי' (2015). "קהילת למידה מוגברת טכנולוגיה למורים", בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר-ורוד (עורכים), **ספר הכנס העשירי לחקר חדשנות וטכנולוגיית למידה ע"ש צ'ייס** (עמ' 107-112), רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

נחמיאס, ר' ומיודוסר, ד' (2001). שילוב אינטרנט בחינוך. **אאוריקה**, 14.

<https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper14-docs03.pdf>

פולן, מ' (1999). **על מה כדאי להילחם בבית – הספר?** בתרגום אמיר צוקרמן. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פולן, מ', הרגריבס א', (2017). **הון מקצועי, שינויי ההוראה בכל בתי הספר**. ירושלים: ברנקו וייס.

רבין, ס', מטלון א', מעוז, ב', (2017). **בדידות**. רעננה: הקיבוץ המאוחד.

רותם, א' ואבני, ע' (2008, אוגוסט 24). **היבטים דמוגרפיים בהמרת המורה**.

2.0 **מקוון למורה**  
<http://www.files.org.il/BRPortalStorage/a/25/38/73-5tJZKpKFj9.pdf>

רותם, א' ואבני, ע' (2009, מרץ). **שלבי התפתחות אישית-מקצועית, ממורה מקוון**.

<http://www.files.org.il/BRPortalStorage/a/25/37/01-utvHaNwAdo.pdf>

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

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**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

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/10.1080/1354060090.3057153>

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18(1), 32-42.

Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Educational Research*, 25, 5-17.

- Dussault, M., & Thibodeau, S. (1996). *Relationship between professional isolation of school principals and their performance at work*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2016). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107–134 doi: 10.1007/s10833-016-9279-3.
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Flinders, D.J., 1988. Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision* 4(1), 17-29.
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.), 645-671. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hickcox, E., Lawton, S., Leithwood, K., & Musella, D. (1988). *Making a difference through performance appraisal*. Toronto: OISE Press
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University 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), 8.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relation. *Teachers College Record*, 91(4), 509-36.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- McCulloch, G. (2009). The moral universe of Mr Chips: Veteran teachers in British literature and drama. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 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* 2(4), 345-361.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Nias, J. (1989). *Primary teacher talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J., Southworth G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change, fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 427–439.
- 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>
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- West, M.A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. London: BPS Blackwell.
- Wright, S. (2005). *Loneliness in the workplace*. UK: University of Canterbury.

# **חויית למידה חברתית שיתופית בבית הספר: השוואה בין מועצות תלמידים מטיפוס 'אינטגרטיבי' למועצות מטיפוס 'עמום'**

## **אסתר כלפון**

מועצת תלמידים היא קבוצת למידה שיתופית ייחודית, הפועלת בבתי ספר ומחנכת לחיי חברה דמוקרטית. במסגרת מועצת התלמידים, התלמידים הפעילים מתנסים בפעילויות חינוכיות, שיתופיות וחוייתיות, התורמות להתפתחותם החברתית והרגשית. במחקרים שעסקו בטיפוסים של מועצות תלמידים בבתי ספר על-יסודיים נמצא, כי קיימת שונות במאפייני מועצות התלמידים ובתחומי פעולתן. מטרת מחקר זה היא להרחיב את הידע התאורטי הקיים בנוגע לייחודיותם של שני טיפוסים הקצה של מועצות תלמידים כקבוצה שיתופית לומדת: טיפוס 'אינטגרטיבי' וטיפוס 'עמום'.

מחקר זה הוא מחקר איכותני, שמטרתו לחשוף ממדים נרטיביים חדשים, נוסף על הממצאים שהתקבלו במחקר כמותי רחב היקף, שבחן טיפוסים של מועצות תלמידים. במחקר הכמותי השתתפו 600 תלמידי בתי ספר על-יסודיים, שחלקם פעילים וחלקם אינם פעילים במועצות תלמידים, וכן 93 מנהלים. משתתפי המחקר הכמותי ענו על שאלונים, והממצאים שימשו בסיס אמפירי לניתוח האיכותני-פרשני של מחקר זה. במחקר הנוכחי הושושו שני טיפוסים קצה של מועצות תלמידים –



הטיפוס האינטגרטיבי והטיפוס העמום – והוצעה להם מסגרת תאורטית המסבירה את ייחודיותם. מתוצאות הניתוח אפשר להסיק, כי קיים שוני מהותי בין מועצות תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי לבין מועצות תלמידים מטיפוס עמום, וכי לזיהוי עקרונות העבודה של טיפוס מועצות התלמידים וליישומם בבית הספר ישנה השלכה על תרומתן החינוכית של המועצות לבית הספר ולתלמידים.

**מילות מפתח:** מועצת תלמידים, התנדבות בקהילה, זכויות תלמידים

## מבוא

### חינוך תלמידים לחיי חברה וקהילה

חינוך תלמידים למעורבות בחברה ובקהילה חשוב ומשמעותי להכנתם לקראת היותם לאזרחים פעילים החיים בחברה דמוקרטית (אבגר, 2016; ; Cobo, 2013; ; Romi & Schmida, 2009; Cohen, 2007). לבית הספר תפקיד משמעותי ביישום יעד זה, שכן הוא משמש מקור חינוכי מרכזי וזירה להתנסויות חברתיות וקהילתיות בתחומים שונים (בנבנישתי, אסטור וחורי-כסאברי, 2008; ; הכהן ורון, 2011; ; עבאס, 2005). תפיסת בית הספר כמקור חינוכי מרכזי מתבססת על הגישה החינוכית-חברתית, הרואה בבית הספר מוסד חברתי, שהוא חלק אינטגרלי ממוסדות החברה והקהילה הסובבים את התלמידים (פסטרנק, 2002). בבית הספר מתקיימות שתי מערכות חינוך המובחנות זו מזו (גולדרט, 2013; ; כלפון, 2012; ; עמר, 2014; ; שמידע ורומי, 2007). הראשונה והעיקרית (שמידע ורומי, 2007), היא מערכת החינוך הפורמלית, המאופיינת במבנה היררכי, ופועלת על פי נורמות ואמות מידה שיטתיות, שמטרתן העיקרית לפתח את התלמידים ולקדם אותם בתחום האינטלקטואלי הלימודי, כהכנה ללימודים גבוהים בעתיד (כלפון, 2014; ; קליבנסקי, 2007). השנייה, מערכת החינוך הבלתי פורמלי, מתקיימת מחוץ לזמנים המוגדרים כשיעורים וכפעילויות הוראה פורמליות (Porumbu, 2014), ומטרתה לחנך למעורבות חברתית פעילה ולחיי קהילה שיתופית הפועלת לצורכי הכלל והפרט (אבגר, 2016).

תחום החינוך הבלתי פורמלי כולל פעולות ותוכניות המתקיימות בבתי ספר והמסייעות הן בפיתוח כישורים חברתיים והתנהגויות פרו-חברתיות, הן בחיזוק תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר (בנבנישתי ועמיתיו, 2008). בתחום זה מתבטאת תפיסה פדגוגית הדוגלת בלמידה חווייתית (Gross & Rutland, 2017), למידה המיושמת בדרכים גמישות, המשוחררות מהתניות מבניות פורמליות (שמידע ורומי, 2007), למידה המתבצעת באמצעות התנסות במצבים מציאותיים, ובכך היא משלימה את החינוך הפורמלי (כהנא, 2012).

### **מועצות תלמידים וחינוך לקהילתיות**

אחת המסגרות הפועלות בבית הספר במסגרת החינוך הבלתי פורמלי היא מועצת תלמידים בית ספרית (school council). ייעודה הוא לחנך את התלמידים לחיים פעילים בחברה דמוקרטית ושוויונית, מתוך שאיפה להשפעה על הקהילה ולתרומה לכלל (כלפון, 2017; משרד החינוך, 2015; Halfon & Romi, 2019a). יעדיה הנוספים של מועצת התלמידים הם: תרומה לטיפוח אקלים חינוכי וחברתי מיטבי בבית הספר (כלפון, 2017; Fletcher et al., 2015), קידום קשרים בין בית הספר לקהילה (Boylan, 2005; Mager & Nowak, 2011) וקידום זכויות התלמידים בבית הספר (אבגר, 2016; משרד החינוך, 2015; Cross, Hulme & McKinney, 2014; Griebler & Nowak, 2012).

מועצת תלמידים היא קבוצת מנהיגות ייצוגית של חברת התלמידים בבית הספר, שנבחרה בהליך דמוקרטי. זוהי קבוצת למידה שיתופית ייחודית, שבמסגרתה מתנסים התלמידים הפעילים בהתנסויות חווייתיות ולימודיות (משרד החינוך, 2015), בתחום החינוך הבלתי פורמלי (כלפון, 2012). פעילויותיה של מועצת התלמידים מבוצעות מחוץ למסגרת תוכנית הלימודים (Griebler & Nowak, 2012; Halfon & Romi, 2019a, 2019b), והן כוללות טווח רחב של תחומי עשייה: מעורבות פעילה בקהילה, תכנון אירועים בבית הספר, קיום פעילויות העשרה, קידום זכויות תלמידים, ניהול מעגלי שיח, מעורבות בנושאי משמעת, תכנון טיולים ועוד (אבגר, 2016; כלפון, 2017; משרד החינוך, 2009). החברים במועצת התלמידים שותפים בתהליכי התכנון והיישום של תוכניות ההתנדבות של כלל תלמידי בית הספר, בבחירת מוקדי ההתנדבות ובהגדרת אופן ביצוע המשימות. חוקרים רבים מציינים, כי פעילות התנדבותית היא חיונית

להתפתחותם האישית של בני נוער (Holdsworth & Quinn, 2010). בכוחה לתרום תורמת לגיבוש זהותם האישית של התלמידים (Youniss, Bales & Christmass-, Batesy, 2002), לגיבוש זהותם המוסרית והחברתית ולחיזוק ביטחונם האישי (מגן, 2011). כמו כן, מחקרים מלמדים, כי פעילויות התנדבות בבית הספר מחנכות לאזרחות פעילה, למעורבות חברתית ולמנהיגות (Metz, McLellan & Youniss, 2003), מתוך דגש על ערך של שליחות חברתית, אחווה והדגשת ערכים הומניים באווירה הבית ספרית (מגן, 2011).

### חקר טיפוסים של מועצות תלמידים

מועצות תלמידים פועלות בבתי ספר במדינות רבות בעולם (Pharis et al., 2005) וביניהן מדינת ישראל (אבגר, 2016). החל משנות השבעים של המאה הקודמת, קיומן של מועצות התלמידים בבתי ספר בישראל התפתח והתעצם בהדרגה (כלפון, 2012, 2017; משרד החינוך, 1978, 1999, 2001, 2015), וב-2016 דווח בדו"ח הכנסת כי מועצות תלמידים פועלות בכ-85% מבתי הספר העל-יסודיים הממלכתיים והממלכתיים-דתיים (אבגר, 2016). עם זאת, קיים פער בין העשייה המרובה של מועצות התלמידים בבתי הספר לבין מיעוט המחקרים בנושא (Pharis et al., 2005). מועטים המחקרים שבחנו מועצות תלמידים בספרות המחקר, הן בעולם הן בישראל (כלפון, 2012; Schlinker et al., 2008). אחד ההסברים האפשריים לקיומו של פער זה הוא המגוון הרחב של סוגי מועצות תלמידים (Alderson, 2000) ושל שיטות העבודה שלהן (כלפון, 2012), המקשה על הסקת המסקנות בנושא. זאת בדומה לפער הקיים בין העשייה הגדולה בתחום הבלתי פורמלי לבין מיעוט המחקרים אודותיו, בשל המגוון הרחב והשונות הגדולה שבין המסגרות והתוכניות הנכללות בתחום זה (Cohen, 2007).

עיון בשדה המחקר מגלה, כי בחינת טיפוסים מועצות תלמידים נעשתה לראשונה במחקרה של כלפון (2012) ובמחקרם של כלפון ורומי (Halfon & Romi, 2019b). במחקרים אלה זוהו באמצעות טיפולוגיה ארבעה טיפוסים של מועצות תלמידים. הניתוח הטיפולוגי התבסס על הערכת 100 מנהלי בתי ספר את מועצות התלמידים שבבית ספרם, באמצעות שאלונים שנבנו לצורך המחקר. הניתוח העלה כי מבין 13 תחומי התוכן שנבדקו, נמצאו שני משתני דגל: 'התנדבות בקהילה' (community volunteering) ו'זכויות תלמידים' ('students'

(rights). משתנים אלו שימשו בסיס לארבעת הטיפוסים שהתקבלו: א. טיפוס 'אינטגרטיבי': בבתי ספר שפועלות בהם מועצות תלמידים מטיפוס זה, התלמידים מעורבים בקידום שני תחומי התוכן, התנדבות בקהילה וזכויות התלמידים; ב. טיפוס 'התנדבות': מועצות התלמידים מקדמות רק תחום תוכן אחד מהשניים, תחום ההתנדבות בקהילה; ג. טיפוס 'זכויות': מועצות התלמידים מטיפוס זה מקדמות רק תחום תוכן אחד – זכויות התלמידים בבית הספר – מבלי לקדם את תחום ההתנדבות בקהילה; ד. טיפוס 'עמום': הטיפוס הרביעי אינו מקדם אף לא אחד משני תחומי התוכן הנזכרים.

לוח 1 מתבסס על ממצאי מחקרם של כלפון ורומי (Halfon & Romi, 2019b) ונערך לצורך המאמר הנוכחי. הלוח מציג את ארבעת הטיפוסים של מועצות תלמידים, בהתייחס לקיומן (או לאי קיומן) של פעילויות בתחום זכויות התלמידים ובתחום ההתנדבות בקהילה:

לוח 1

ארבעת הטיפוסים של מועצות תלמידים שהתקבלו מן הניתוח הטיפולוגי

	זכויות תלמידים		מועצת התלמידים:	תחומי התוכן:
	אינה מקיימת	מקיימת		
טיפוס מועצת התלמידים	התנדבות	אינטגרטיבי	מקיימת	התנדבות בקהילה
	עמום	זכויות	אינה מקיימת	

במחקר המשך (כלפון, 2012; Halfon & Romi, 2019a) נמצא, כי מועצות תלמידים השייכות לטיפוס האינטגרטיבי מקדמות במידה רבה מאוד חמישה תחומי תוכן שנבדקו. תחומי התוכן הללו כוללים את שני התחומים הנזכרים בלוח 1 לעיל – כלומר, זכויות התלמידים והתנדבות בקהילה – וכן שלושה תחומי תוכן נוספים: אקלים מיטבי, חינוך לדמוקרטיה ומנהיגות תלמידים. המועצות

מקדמות את חמשת תחומי התוכן באמצעות פעילויות שהן יוזמות בנושאים אלה. כמו כן, מועצות תלמידים מטיפוס זה נמצאו גם כמקדמות במידה רבה מאד שלוש זירות פעולה שנבדקו: למען התלמיד, למען בית הספר ולמען הקהילה. לעומת תרומתן הגבוהה של מועצות התלמידים מן הטיפוס האינטגרטיבי לתלמידים ולבית הספר, המועצות מן הטיפוס העמום מאופיינות באי בהירות בכל הנוגע לתחומי מעורבותן. הן אינן מקדמות פעילויות בחמשת תחומי התוכן ואינן יוזמות פעילויות בבית הספר ומחוצה לו. רמת הפעילות במועצות מטיפוס זה, במרבית תחומי התוכן שנבדקו, היא הנמוכה ביותר מבין ארבעת הטיפוסים. מסיבה זו הטיפוס מכונה בשם 'עמום' (Halfon & Romi, 2019b).

### המסגרת המושגית של המחקר: הקוד הבלתי פורמלי

כהנא (2012) מצא כי ארגונים בלתי פורמליים בנויים על פי קוד מסוים, כלומר על פי מערך של עקרונות התנהגותיים ייחודיים, שאף הוא בלתי פורמלי (Cohen, 2001). כהנא הגדיר שמונה מרכיבים מבניים פנימיים המנסחים קוד זה (כהנא, 2012). גרונר (2018) הוסיפה תיאור עדכני ומורחב יותר של שמונת ממדי הקוד לאורך של פרשנויות חדשות שניתנו להם בשדה המחקר. דר (2012) הציג נוסח חדש לשמונת הממדים של כהנא, הכולל משמעויות חינוכיות ספציפיות. תרומותיהם של שלושת החוקרים התמזגו לכדי תשתית תאורטית מבנית, המשמשת במחקר של ארגונים חינוכיים, חברתיים וקהילתיים.

אלו הם שמונת רכיבי הקוד: א. בחירה חופשית (voluntarism) – היכולת לבחור באופן חופשי, יחסית, להשתייך למסגרת, להשתתף בפעילויותיה או לעזוב אותה (כהנא, 2012). הבחירה החופשית יכולה להתבטא בבחירת שדות הפעולה, דרכי הפעולה והשותפים בהן (דר, 2012); ב. רב-ממדיות (multiplexity) – טווח רחב של תחומי פעילות אפשריים, השונים זה מזה בתוכנם ושווים בערכם (כהנא, 2012); ג. סימטריה (symmetry) – יחסי גומלין בין המשתתפים, המבוססים על שוויון ועל תיאום הדדי של עקרונות וציפיות (כהנא, 2012); ד. שְׁנִיּוּת (dualism) – קיומן של שתי מגמות סותרות בו זמנית (כהנא, 2012), כגון: שוויוניות ותחרותיות (דר, 2012) או אינדיווידואליזם וקולקטיביזם (גרונר, 2018). השְׁנִיּוּת מאפשרת למשתתפים התנסות בנורמות מנוגדות של התנהגות (כהנא, 2012) והסתגלות למערכות תפקידים דינמיות במבנים חברתיים משתנים (דר, 2012);

ה. ניסוי וטעייה (moratorium) – מתן אפשרות לסטייה זמנית מהנורמות המקובלות בתוך גבולות המוסד (כהנא, 2012); ו. מודולריות (modularity) – מסגרת המורכבת מכמה יחידות פעולה, שניתן להחליפן או לסדרן בהתאם לצרכים, למצב או למשימה (כהנא, 2012). ז. אינסטרומנטליזם הבעתי (expressive instrumentalism) – פעולות המכוונות להשגת רווחים מידיים ובו זמנית תורמות להשגת רווחים בעתיד (כהנא, 2012); ח. תכליתיות סמלית (symbolic pragmatism) – מתן משמעות סמלית לעשייה, לשמות ולתכנים הקיימים או השייכים למסגרת (כהנא, 2012).

גרוניר הוסיפה שלושה ממדים על אלה שהציע כהנא – ממד המקום והזמן, המתייחס לתקופות שונות בחייו של היחיד, ממד הגוף, המתבטא בגוף הפיזי, בגוף הידע ובגוף החברתי, וממד תפקידי המגדר המתבטא בהתאמת התפקידים השונים למגדר, על פי העמדות והנורמות המקובלות בסביבה החברתית. גרוניר כינתה את כל אחד עשר הממדים בשם 'הקוד החינוכי הבלתי פורמלי' (גרוניר, 2018).

מטרת המחקר הנוכחי היא להרחיב את הידע התאורטי הקיים בנוגע לייחודיותם של שניים מן הטיפוסים של מועצות תלמידים שהתקבלו במחקריהם של כלפון (2012) ושל כלפון ורומי (Halfon & Romi, 2019b), הממוקמים בקצוות – הטיפוס האינטגרטיבי והטיפוס העמום – כקבוצה שיתופית לומדת. נבקש להציע מסגרת תאורטית פרשנית המתבססת על העקרונות הבלתי פורמליים המבנים את פעילויותיהן של שני טיפוסים מועצות אלו (שלסקי ואלפרט, 2007), זאת באמצעות ניתוח פרשני של מידת הביטוי של שמונת מרכיבי הקוד הבלתי פורמלי על פי כהנא (כהנא, 2012).

### שיטת המחקר

שילוב בין שתי גישות מחקר, כמותית ואיכותנית, מספק תמונה מלאה של התופעה הנחקרת ומאפשר לבחון לעומק את הנושא מכמה נקודות מבט (אלפרט, 2010). אחת האסטרטגיות לשילוב בין הגישות, מכונה בשם 'מערך מסביר' (explanatory design) (Creswell & Plano Clark, 2007). מחקר מסוג 'מערך מסביר' כולל שני שלבים: בשלב הראשון מבוצע מחקר כמותי, שמטרתו תיאור

תופעות קיימות, ובשלב השני מבוצע מחקר איכותני נרטיבי (qualitative interpretational narrative analysis). בשלב השני ניתן לחשוף ממדים נרטיביים של הממצאים הכמותיים שהתקבלו בשלב הראשון, להציע הסברים, לבסס את המסקנות שהתקבלו בכלים הכמותיים (שקדי, 2003; Creswell & Plano Clark, 2007), להציע קביעה פרשנית מכלילה הנוגעת לתופעה (שלסקי ואלפרט, 2007; Hallberg, 2006) ועל ידי כך, להגדיר מסגרת מושגית חדשה לנושא הנחקר (גבתון, 2001; Hallberg, 2006).

המחקר הנוכחי הוא השלב השני במחקר רחב היקף מסוג 'מערך מסביר', שמשולבות בו שתי גישות ניתוח, כמותית ואיכותנית. שלב זה מתבסס על הממצאים שהתקבלו בשלב הראשון מן הניתוחים הכמותיים, ומטרתו לחשוף ממדים נרטיביים חדשים של הנתונים המספריים. בשלב הראשון, הכמותי, של המחקר נבחנו טיפוסים של מועצות תלמידים והופקו הנתונים הבאים בנוגע לטיפוסי המועצות: היקף הפעילות של מועצות תלמידים בתחומי תוכן שונים ואיכותה, רמת מעורבותם של התלמידים בתחומים שונים, מודעותם של תלמידים לקידום ערכי הדמוקרטיה וזכויות התלמידים, מידת היוזמה של מועצות התלמידים, תרומתה של החברות במועצה לתלמידים ומאפיינים ייחודיים נוספים. (ראו סקירה תאורטית: כלפון, 2012; Halfon & Romi, 2019a, 2019b). הניתוח הפרשני-נרטיבי, שמבוסס על שמונת מרכיבי הקוד הבלתי פורמלי על פי כהנא (2012), בוצע ביחס לארבעה היבטים של טיפוס מועצת התלמידים האינטגרטיבי שזוהה במחקר, כפי שהציעה ספקטור-מרזל (2010): א. ההיבט הרב-ממדי של הטיפוס האינטגרטיבי; ב. הטיפוס האינטגרטיבי כיחידה אחת שלמה; ג. מבנה הטיפוס ותוכנו; ד. ההקשרים שהוא פועל בתוכם.

בשלב הכמותי, הראשון, השתתפו 93 מנהלים ו-600 תלמידים פעילים ושאינם פעילים במועצות תלמידים מבתי ספר על-יסודיים מארבעה מחוזות בישראל: צפון, חיפה, מרכז ודרום. כל הנתונים שנאספו במחקר הכמותי שימשו בסיס אמפירי לניתוח האיכותני-פרשני של מחקר זה. לשם השגת תוקף ומהימנות בניתוח הפרשני, נקבע מבנה כללי קבוע לניתוח הנתונים. ראשית התייחסנו למבנה הכללי של מועצות תלמידים, ובהמשך בוצע הניתוח באופן ספציפי למועצות תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי. לצורך עיבוד הנתונים בוצעה סקירה

שיטתית (systematic review) באמצעות ספירת ההופעות של כל משתנה שנבדק במחקר הכמותי, וסיווגן לשמונה קטגוריות על פי מרכיבי הקוד הבלתי פורמלי. לאחר מכן, ניתנה פרשנות נרטיבית לכל אחת משמונה הקטגוריות, בהתאמה להסברים ולמסקנות שעלו במחקר הכמותי, ובהתאמה לתאוריות הקיימות בספרות המחקר ובספרות המקצועית בנושא מועצות התלמידים. ניתוח איכותני זה, אפשר את זיהוי עקרונות העבודה של שני טיפוסים הקצוות של מועצות התלמידים, האינטגרטיבי והעמום, ובהמשך לו הוצעה לכל טיפוס מסגרת תאורטית פרשנית.

## **ממצאים**

### **השוואה בין מועצות תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי לבין אלו של הטיפוס העמום**

להלן יוצגו ממצאי הניתוח הפרשני של נתוני הפעילויות קהילתיות והחברתיות במסגרת מועצות התלמידים משני הטיפוסים, על פי מרכיבי הקוד הבלתי פורמלי המבנה אותן. בלוח 2 מוצגים אופני התבטאותם של מרכיבי הקוד הבלתי פורמלי בפעילותן של מועצות תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי ומטיפוס עמום, ובהמשך תוצג פרשנות נרטיבית לממצאים שהתקבלו. לצד שמונת הממדים של כהנא, מובא ניסוח מחודש של כל אחד מהממדים (באות מודגשת), בהתאמה לעולם התוכן של מועצות התלמידים.



אופני התבטאותם של מרכיבי הקוד הבלתי פורמלי בפעילותן של מועצות תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי ומטיפוס עמום

עמום – –	אינטגרטיבי + +	טיפוסי מועצות תלמידים התנדבות בקהילה קידום זכויות תלמידים מודל כהנא
<ul style="list-style-type: none"> <li>• אין בחירות ברמה בית ספרית</li> <li>• אין עידוד של יוזמות</li> <li>• אין מתן תגמולים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• הצטרפות חופשית למועצת תלמידים, בחירות דמוקרטיות לחברות במועצה</li> <li>בחירה חופשית של תכנים :             <ul style="list-style-type: none"> <li>• עידוד יוזמות של המועצה</li> <li>• מתן תגמולים לחברים במועצה על ידי בית הספר</li> </ul> </li> </ul>	<p>1. בחירה חופשית – דמוקרטיה ובחירה חופשית</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• מעורבות נמוכה בכל חמשת תחומי התוכן ושלוש זירות הפעולה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• מעורבות רחבת היקף, כלומר בכל חמשת תחומי התוכן ושלוש זירות הפעולה שנבדקו</li> <li>• מידה רבה של פעילות בכל תחום</li> </ul>	<p>2. רב ממדיות – טווח רחב של פעילויות שוות ערך</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• רמת יזמות נמוכה</li> <li>• אין קידום של זכויות תלמידים</li> <li>• המועצה פועלת באקראיות - אין תיאום הדדי</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• רמה גבוהה של יזמות במועצה</li> <li>• קידום זכויות תלמידים</li> <li>• יוזמות בתחום ההתנדבות בקהילה</li> <li>• בחירת יו"ר המועצה על ידי התלמידים</li> <li>• מועצת התלמידים שותפה בכתיבת תקנון בית הספר. באופן זה מובעת סימטריות בין</li> </ul>	<p>3. סימטרייה – שוויון ותיאום הדדיים מול היררכיה</p>

עמום - -	אינטגרטיבי + +	טיפוסי מועצות תלמידים התנדבות בקהילה קידום זכויות תלמידים מודל כהנא
<ul style="list-style-type: none"> <li>• אין לגיטימציה ליו"ר</li> <li>• אין תקנון</li> </ul>	<p>המבוגרים האחראיים לבין התלמידים הפעילים</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• לא נמצאה שניות</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• שניות בתחומי התוכן: זכויות והתנדבות</li> <li>• שניות במהות הפעילויות של תחום התוכן "קידום האקלים הבית ספרי": טיפול באירועי משמעת לצד פעילויות חברה ותרבות בבית הספר</li> </ul>	<p>4. שניות – הטרונגניות: מטרות משלימות ומנוגדות</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• רמת מעורבות נמוכה ולכן רמה נמוכה של ניסוי וטעייה</li> <li>• מיעוט יוזמות ולכן רמה נמוכה של ניסוי וטעייה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• רמת מעורבות גבוהה ולכן רמה גבוהה של ניסוי וטעייה</li> <li>• יוזמות הדורשות מהתלמידים שימוש במיומנויות מסדר גבוה, כגון: תיאומים עם כמה גורמים, תוך מתן מרחב פעולה להתנסות, לטעות ו/או להצליח.</li> <li>• תדירות גבוהה של יוזמות</li> <li>• יוזמות גם בתחום ההתנדבות בקהילה, הדורשות תיאום עם גורמי חוץ. כלומר, מתן אפשרות להתנסות גם בעולם שמחוץ לבית הספר.</li> </ul>	<p>5. ניסוי וטעייה – התנסות פעילה ולגיטימציה לסטייה מהמקובל</p>

עמום – –	אינטגרטיבי + +	טיפוסי מועצות תלמידים התנדבות בקהילה קידום זכויות תלמידים מודל כהנא
<ul style="list-style-type: none"> <li>• אין מגוון רחב של פעילויות. מודולריות נמוכה.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• מגוון רחב של פעילויות המאפשר מודולריות ברמה גבוהה</li> </ul>	<p>6. מודולריות – גמישות בתכנים, בהרכב, בפעולות ועוד</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• אין</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• הטמעת חינוך לערכים</li> <li>• קידום אקלים בית ספרי חיובי</li> <li>• מקובלות חברתית גבוהה של חברי מועצת התלמידים בקרב חבריהם לכיתה</li> <li>• פיתוח כישורי מנהיגות</li> </ul>	<p>7. אינסטרומנטליזם הבעתי – פעולות להשגת יעדים קרובים ורחוקים בו זמנית</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• אין קידום של ערכי הדמוקרטיה וזכויות התלמידים</li> <li>• אין יו"ר למועצת התלמידים</li> <li>• אין תקנון בבית הספר</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• קידום ערכים חברתיים וקהילתיים</li> <li>• קידום ערכי הדמוקרטיה</li> <li>• קידום זכויות התלמידים</li> <li>• מינוי יו"ר למועצת תלמידים</li> <li>• שותפות בכתיבת תקנון בית הספר ועל ידי כך מתן משמעות קולקטיבית לתקנון</li> <li>• דיווח רציף לכלל התלמידים על פעילויות המועצה, ועל ידי כך הענקת משמעות לגוף ייצוגי זה בבית הספר</li> </ul>	<p>8. תכליתיות סמלית – סמלים בעלי משמעות משותפת לקבוצה</p>

מלוח 2 עולה כי מרכיבי הקוד החינוכי הבלתי פורמלי במועצות תלמידים מטיפוס עמום באים לידי ביטוי במידה נמוכה. לעומת זאת, מידת הביטוי של מרכיבי הקוד החינוכי הבלתי פורמלי במועצות תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי נמצאה גבוהה בכל המרכיבים.

## דיון

**עדשה פרשנית תאורטית לפעילויות חברה וקהילה של מועצת תלמידים מטיפוס**

### עמום

ראינו אפוא שבמועצות תלמידים מטיפוס 'עמום' לא ניתן לזהות רב-ממדיות, מודולריות, סימטרייה, שגיות, ניסוי וטעייה, אינסטרומנטליזם הבעתי ותכליתיות סמלית. וכאמור, בתחומים המעטים שהן פעילות בהם, קיים ערפול. ייתכן שהנטייה לאי-נקיטת יוזמות, מקורה בגישת ההנהלה. כלומר, ההנהלה, המעדיפה לרכז את מלוא הסמכות בידיה, אינה מעוניינת במעורבות גדולה מצד התלמידים, ועל כן אינה מעודדת אותם לפעילות ולמעורבות. צמצום פעילות המועצה מפחית, על פי גישה זו, את הסיכון שבניסוי וטעייה. מועצות תלמידים מטיפוס זה אינן מקבלות הדרכה מן ההנהלה ואינן יודעות כיצד להגדיר את זהות המועצה, את יעדיה ואת מטרותיה וכיצד לזהות את הצרכים החינוכיים של בית הספר ושל הקהילה. מכאן נובע חוסר המיקוד בעבודה, הבלבול וחוסר המוטיבציה לפעול וליזום. במקרים אלה, אף שהצוות החינוכי מודע לחשיבותה של מעורבות הנוער, הוא מונע מהמועצה לפעול בתחומי 'משתני הדגל', כלומר ההתנדבות בקהילה וזכויות התלמידים, ומגביל אותה לתחום התרבות והחברה בלבד, תחום שבו פעילות המועצה ככל הנראה אינה מאיימת על עמדת ההנהלה כבעלת סמכות מול בני הנוער (Augsberger et al., 2017). יתר על כן, מכיוון שמועצות מטיפוס עמום הן חסרות יו"ר וחסרות תקנון, הן בעצם נטולות תכליתיות סמלית, ובשל כך הן אינן נתפסות על ידי התלמידים כחשובות וכמשמעותיות. ניתוח פרשני זה עולה בקנה אחד עם ממצאי השלב הכמותי של המחקר. שם נמצא כי בבתי ספר בעלי מועצות מטיפוס עמום, צוותי ההוראה פועלים באופן מקרי ומזדמן בכל הקשור למועצות. הם נמנעים מגיבוש עמדה ברורה ביחס ליעדי מועצת התלמידים בבית ספרם, נמנעים מגיבוש תוכניות עבודה מוגדרות עבור המועצה ואינם מקיימים תיאום ציפיות עם התלמידים.

אפשר להשוות את טיפוס המועצות העמום לדפוס ה'פשרה' המתואר על ידי דר (2012) בהקשר של בתי ספר פנימייתיים בישראל, ועל רקע התאוריה של כהנא בנושא החינוך הבלתי פורמלי (1983). לשיטתם של דר וכהנא, בתי ספר פנימייתיים מאופיינים בשְׁנוּת בין שתי מסגרות: מסגרת חברתית שהדגש בה הוא פורמלי ומסגרת מגורים פנימייתית המשלבת דגשים פורמליים ובלתי פורמליים (דר, 2012). בדומה לבתי ספר פנימייתיים, גם מועצות תלמידים נדרשות לשלב בין מרכיביה של מערכת הלימודים הפורמלית לבין הדגשים הפורמליים והבלתי פורמליים של מערך החינוך החברתי הפועל בבית הספר (כלפון, 2017).

על פי דר, בתי ספר פנימייתיים מדפוס הפשרה פועלים בכל שדות הפעולה בעוצמות נמוכות. התנהלות זו מובילה להישגים מצומצמים בכל הקשור למטרות הארגון (דר, 2012). המועצות מן הטיפוס העמום פועלות אף הן בעוצמה נמוכה בתחומי העשייה שלהן, ועל כן גם הן מגיעות להישגים נמוכים. נראה אפוא כי קיימים קווי דמיון בין דפוס הפשרה של הפנימיות לבין הטיפוס העמום של מועצות התלמידים. דרכי פעולה אלה, שבהן יש ביטוי מצומצם למרכיבי הקוד הבלתי פורמלי ועוצמות נמוכות של עשייה בכל התחומים, עשויות להגביל עד מאוד את מעגלי ההשפעה של פעילות מועצות התלמידים בבית הספר. הגבלת ההשפעה, משמעותה אי הצלחה בהנחלת הערכים החינוכיים שבית הספר שואף להטמיע אצל תלמידיו. מכיוון שמדובר בהשלכות חינוכיות מרחיקות לכת, ראוי שצוותי החינוך של בתי הספר יתנו עליהן את הדעת טרם הפעלת מועצת תלמידים בבית ספרם.

### **עדשה פרשנית תאורטית לפעילויות חברה וקהילה של מועצת תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי**

מהממצאים עולה גם כי מידת הביטוי של מרכיבי הקוד החינוכי הבלתי פורמלי במועצות תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי היא גבוהה בכל שמונת המרכיבים של הקוד הבלתי פורמלי. מועצות תלמידים מהטיפוס האינטגרטיבי מקדמות מגוון רחב של פעילויות בכל חמשת תחומי התוכן ובכל שלוש זירות הפעולה שנבדקו בשלב הכמותי של המחקר. במועצות התלמידים מטיפוס זה ניכרת רמה גבוהה

של יוזמות עצמאיות של התלמידים, והן פועלות להנחלת ערכים חברתיים וקהילתיים בקרב התלמידים הפעילים במועצה ובקרב תלמידי בית הספר. הממצאים מלמדים גם כי הנהלות בתי הספר מהטיפוס האינטגרטיבי מאפשרות למועצות תלמידים לפעול, להתבטא ולהשפיע בתחומי העשייה השונים בבית הספר ובקהילה. הן מאפשרות רמה גבוהה של גמישות בתכנים, בצרכים ובפעולות, וזאת מתוך עיקרון של שותפות בין התלמידים לבין ההנהלה. ניכר כי בתי הספר מטיפוס זה פועלים על פי עקרון הסימטריה, כלומר המבוגרים האחראים בבית הספר מעודדים את מועצת התלמידים ליזום ולפעול כשותפים משמעותיים ושוויוניים.

ניתן להשוות את הטיפוס האינטגרטיבי לדפוס ה'כלאיים', שגם אותו, בדומה לדפוס ה'פשרה', מציג דר (2012) בהקשר של בתי ספר פנימייתיים. בתי ספר פנימייתיים מטיפוס הכלאיים דומים למועצות תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי בכך ששניהם פועלים באופן מיטבי בכל תחומי העשייה ומצליחים להשיג רמה גבוהה של יישום מטרות הארגון. הם פועלים בהתאם למטרות הארגון ומקיימים איזון דינמי בין התחום הפורמלי והבלתי פורמלי. בדרך זו הם מחזקים את מחויבות התלמידים למוסד החינוכי, מסייעים לתלמידים בלימוד מרכיבי ההתנהגות בכל תחום ומיטיבים להכין את התלמידים לאזרחות שיתופית טובה ופעילה כבוגרים בעתיד.

## סיכום

מחקר זה הראה, כי מועצות תלמידים השייכות לטיפוס האינטגרטיבי הן בעלות ערך חינוכי גבוה בכמה מישורים, ואילו מועצות מטיפוס עמום הן בעלות ערך חינוכי נמוך. ראוי שבתי הספר יכירו בחשיבות החינוכית של מועצות התלמידים, יקדישו מחשבה לנושא זה וינסחו באופן מושכל את התוכניות החינוכיות המתקיימות במסגרת המועצות. כמו כן, בתי הספר נדרשים לבחון את שיטות עבודתן של מועצות התלמידים שבתחומם, כדי שיוכלו לזהות את טיפוס המועצות ואת מרכיבי הקוד הבלתי פורמלי המבנה אותן.

על בסיס הממצאים שהודגמו במחקר זה, נדרשים מחקרי המשך שירחיבו את הניתוח ויכללו בו גם את שלושת הממדים שהוסיפה גרונר לרשימת הממדים של כהנא. כמו כן, כדאי להרחיב את הניתוח הפרשני הנוגע למועצות

תלמידים מטיפוס אינטגרטיבי ולהבין את חשיבותו, ייחודיותו ואיכויותיו של טיפוס זה. זאת על מנת לבסס את ההכרה בתרומתה של מסגרת זו להכשרתם של התלמידים לחיים פעילים בחברה שיתופית וקהילתית.

## מקורות

- אבגר, ע' (2016). **השתתפות ילדים ובני נוער בהליכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede/2\\_ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede\\_11\\_9577.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede/2_ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede_11_9577.pdf)
- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר האיכותני** (עמ' 333-356). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בנבנישתי, ר', אסטור, ר"א וחורי-כסאברי, מ' (2008). מניעת אלימות והתמודדות עימה במערכת החינוך – הצעה למדיניות. **דפים**, 46, 93-114.
- גבתון, ד' (2001). תאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית תאוריה במחקר האיכותני. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 195-228). דביר.
- גולדרט, מ' (2013). **תפקיד ה"חינוכאי" במפגש בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי**. חקר מקרה: "מודל בת-ים לחינוך אישי". חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן.
- גרונר, ה' (2018). **הקוד החינוכי הבלתי פורמלי: עדכון המאפיינים של ממדיו ובניית כלי להערכת עוצמתם**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן.
- דר, י' (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חברות לצופן של סדר חברתי. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 65-87). רסלינג.
- הכהן, א' ורון, מ' (2011). הקשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים. **דפים**, 52, 105-136.
- כהנא, ר' (1983). קווים לניתוח בתי ספר קהילתיים. בתוך מ' ניסן וא' לסא (עורכים), **בין חינוך לפסיכולוגיה** (עמ' 57-74). מאגנס.
- כהנא, ר' (2012). לקראת תאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 21-44). רסלינג.
- כלפון, א' (2012). **מועצות תלמידים בבתי-ספר תיכוניים ממלכתיים וממלכתיים דתיים: בניית טיפולוגיה, זיהוי מאפיינים ובדיקת השפעה בתחומי**

- אקלים בית-ספרי, חינוך לדמוקרטיה, זכויות תלמידים ומנהיגות תלמידים.** חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן.
- כלפון, א' (2014). מקומו של החינוך החברתי במסגרת הבית-ספרית: תחום בלתי-פורמלי הפועל במסגרת פעולה פורמלית. **שאנן, כ**, 301-314.
- כלפון, א' (2017). מעורבות של מועצות תלמידים בפעילויות בבתי ספר על-יסודיים. **שאנן, כג**, 127-146.
- מגן, צ' (2011). בני נוער, אושר ומחויבות מעבר לעצמי. בתוך מ' גרומב, צ' מגן, ר' סטויצקי, ל' ארנון וע"ד דרור (עורכים), **מישהו להתנדב אתו: התנדבות ובני נוער מתנדבים במאה ה-21** (עמ' 47-65). נדב ספרים.
- משרד החינוך (1978). **חוזר מנכ"ל משרד החינוך. חוזר מיוחד א'**.
- משרד החינוך (1999). **חוזר מנכ"ל משרד החינוך. הוראות קבע תשס/3.**
- משרד החינוך (2001). **חוזר מנכ"ל משרד החינוך. הוראות קבע סב/1.**
- משרד החינוך (2009). **חוזר מנכ"ל משרד החינוך. הוראות קבע תשע/3.**
- משרד החינוך (2015). **חוזר מנכ"ל משרד החינוך. הוראות קבע ע"ה/1.**
- ספקטור-מרזל, ג' (2010). מגישה נרטיבית לפרדיגמה נרטיבית. בתוך: ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות** (עמ' 45-80). מאגנס ומכון מופ"ת.
- עבאס, ר' (2005). הגורמים המשפיעים על תרבות בית הספר. **אלבוסטן, 4**, 9-18.
- עמר, נ' (2014). **הקשר בין סוכני חנוך שונים: בית, חינוך פורמלי וחינוך בלתי פורמלי לתחושת שייכות קהילתית ולמעורבות בקהילה** חיבור לשם קבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.
- פסטרנק, ר' (2002). **פרקים בסוציולוגיה של החינוך** (כרך ב). האוניברסיטה הפתוחה.
- קליבנסקי, ח' (2007). היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 399-409). מאגנס.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. מכון מופ"ת.
- שמידע, מ', ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי בישראל** (עמ' 11-28). מאגנס.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה וישום**. רמות.
- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children and Society*, 14, 121-134.  
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00160.x>
- Augsberger, A., Collins, M. E., Gecker, W., & Dougher, M. (2017). Youth civic engagement: Do youth councils reduce or reinforce



- social inequality? *Journal of Adolescent Research*, 33(2), 187-208. <https://doi.org/10.1177/0743558416684957>
- Boylan, C. R. (2005). Training needs of rural school council members. *Australian Educational Researcher*, 32(2), 49-63. <https://doi.org/10.1007/BF03216819>
- Cobo, C. C. (2013). Skills for innovation: Envisioning an education that prepares for the changing world. *Curriculum Journal*, 24(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744330>
- Cohen, E. H. (2001). A structural analysis of the R. Kahane code of informality: Elements toward a theory of informal education. *Sociological Inquiry*, 71(3), 357-380.
- Cohen, E. H. (2007). Researching informal education: A preliminary mapping. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 93(1), 70-88. <https://doi.org/10.1177/075910630709300106>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cross, B., Hulme, M., & McKinney, S. (2014). The last place to look: The place of pupil councils within citizen participation in Scottish schools. *Oxford Review of Education*, 40(5), 628-648. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.963039>
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Wiggins, M., Viner, R. M., & Bonell, C. (2015). Involving young people in changing their school environment to make it safer: Findings from a process evaluation in English secondary schools. *Health Education*, 115(3-4), 322- 338. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1108%2FHE-04-2014-0063>
- Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105-132. <https://doi.org/10.1108/09654281211203402>
- Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017). Experiential learning in informal education settings. *International Review of Education: Journal of Lifelong Education*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9625-6>
- Halfon, E., & Romi S. (2019a). High school student councils: Types, platforms, arenas of activity, and in-school initiatives. *Journal of*

- Educational Thought*, 52(1), 31-55.  
<https://doi.org/10.11575/jet.v52i1.68519>
- Halfon, E., & Romi, S. (2019b). High-school student councils: A typological approach. *Education, Citizenship and Social Justice*.  
<https://doi.org/10.1177%2F1746197919886880>
- Hallberg, L. R. M. (2006). The "core category" of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1(3), 141-148.  
<https://doi.org/10.1080/17482620600858399>
- Holdsworth, C., & Quinn, J. (2010). Student volunteering in English higher education. *Studies in Higher Education*, 35(1), 113-127.  
 doi: 10.1080/03075070903019856
- Mager, U., & Nowak, P. (2011). Effects of student participation in decision making at school. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Metz, E., McLellan, J., & Youniss, J. (2003). Types of voluntary service and adolescents' civic development. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 188-203. doi: 10.1177/0743558402250350
- Pharis, T., Bass, R. V., & Pate, J. L. (2005). School council member perceptions and actual practice of school councils in rural schools. *Rural Educator*, 26(2), 33-38.  
<https://doi.org/10.35608/ruraled.v26i2.514>
- Porumbu, D. (2014). Informal learning – an opportunity in training educators. *Journal Plus Education / Educatia Plus*, 10(2), 337-341.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Nonformal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.  
<https://doi.org/10.1080/03057640902904472>
- Schlinker, W. R., Kelley, W. E., O'Phelan, M. H., & Spall, S. (2008). Support and resources for site-based decision-making councils' perceptions of former council members of two large Kentucky school districts. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1), 29-49.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148. doi: 10.1111/1532-7795.00027

ויִמָּה פֶּסַח עֲכָשׁוּ מָה פֶּסַח  
 כְּשֵׁאִין כָּאן יוֹם וְלֵיל, אִין סֵדֶר,  
 מָה חֵג, מָה מִצּוֹת עֲכָשׁוּ, מָה חִפּוּזוֹן  
 יָמִים שְׁלֵמִים דְּבוּקִים זֶה בְּזֶה מִפְּרָדִים בְּשִׁבְתוֹת  
 בְּרַגְעֵי אוֹר וְיַחַד בְּתוֹךְ סִיר לַחֲץ  
 בְּשׂוּל אֲטִי שֶׁל מִשְׁפָּחָה.

מָה אָבִיב כְּשֶׁהַחֲלוּנוֹת הַפְּתוּחִים לְרוּחָה מְזַמְיָנִים לְרִדָּת לְעֵמֶק  
 וְאַנְחָנוּ שְׁמוּרִים בְּאַרְבָּעָה קִירוֹת  
 מָה נִסּוֹן עֲכָשׁוּ  
 מְרַגֵּשׁ יוֹתֵר כְּמוֹ תִּשְׁרִי, כְּמוֹ אֶלוּל  
 כְּמוֹ לְזַק אֶלֶיךָ סְלִיחוֹת  
 כְּמוֹ לַעֲשׂוֹת חֲשָׁבוֹן נְפֶשׁ, וְדוּי, כְּפָרָה.

ויִמָּה פֶּסַח עֲכָשׁוּ אֲנִי מְסַתְּכֶלֶת  
 בְּקִירוֹת בֵּיתִי הַמְעִידִים עָלַי  
 בְּפָנַי יְלָדֵי הַיְשָׁנִים סוּף סוּף  
 בְּתוֹכִי, בְּעֵלְפוֹת, בְּכוּחוֹת, בְּמַצָּב הַכְּפוּי  
 בְּמִרְאֵה הַמְדִיקָת שֶׁבָּאָה מוּלִי וְנֹצֵבָה  
 הִנֵּה אֶתְּ הִנֵּה, זֶה הַבֵּית שֶׁלְּךָ, וְזֶה פֶּסַח עֲכָשׁוּ.

אָבִיב הַגִּיעַ, קוּמִי, אֵל תַּצְּאִי, אַחוֹתִי,  
 (כְּלָה-אִם-רַעֲיָה-אַחוֹת-בֵּת-מְבַשְׁלֶת-מְנַקֶּה-גְּנֻנֶת-מַפְעִילָה-מוֹרָה)  
 זֶה פֶּסַח עֲכָשׁוּ, זֶה אָבִיב, זֶה חִפּוּזוֹן  
 קוֹפֵץ עָלֵינוּ, פּוֹסֵחַ עַל כָּל הַסְּעִיפִים שֶׁבְּאַמְצֵעַ,  
 נוֹגֵעַ בְּעֵקֶר, מְכַרִּיחַ אוֹתֵנוּ לְזַקֵּק חֲרוֹת.

טלי כהן, תש"ף

## חוויות ותחושות של פרחי הוראה מהחברה הערבית

### הבדואית בתוכנית "אקדמיה-כיתה"

#### אברהים אסמעיל אבו עג'אג' ואמאל אבו סעד

בשנים האחרונות חל שינוי בתפיסת תהליך הכשרת פרחי הוראה במוסדות להשכלה גבוהה, ובהן בתוכניות הכשרת מורים במכללות להוראה במדינה. השינוי הביא לאימוץ התוכנית "אקדמיה-כיתה" ברוב המוסדות להכשרת מורים בנגב, במטרה לייעל את תהליך הכשרת פרחי ההוראה. מאמר זה מביא ממצאי מחקר ראשוני, שנערך בקרב סטודנטים וסטודנטיות ערבים בדואים בתוכנית הכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. המחקר בחן באופן חלוצי את חוויות פרחי ההוראה ואת תחושותיהם בתוכנית. במדגם היו 85 סטודנטים מתוכניות הכשרת מורים, שחולקו לשתי קבוצות: 45% (38) למדו בתוכנית ההכשרה היסודית במסלול הבדואי ו-55% (47) למדו במסגרת תוכנית הכשרת גננות מוסמכות. 20% (17) מאוכלוסיית המחקר הם סטודנטים ערבים בדואים ו-80% (68) הן סטודנטיות ערביות בדואיות. 65% (55) מהסטודנטים מילאו שאלונים פתוחים ו-20% (35) רואיינו בריאיון חצי מובנה, שהתמקד בחוויית וברגשות שלהם בתוכנית "אקדמיה-כיתה". ממצאי המחקר הכמותיים מלמדים על שביעות רצון גבוהה של הסטודנטים מתוכנית ההתנסות המעשית "אקדמיה-כיתה", מהתנאים המוצעים בה ומניצול ימי ההתנסות המעשית לרכישת ידע ומיומנויות וברכישת ניסיון ללמד ולחנך, וכן מההתנסות

בפעילויות הבלתי פורמליות בבתי הספר ובגנים. המלצתנו היא אפוא להמשיך ולשמור על התוכנית אבל להכניס בה שינויים שיקלו על התמודדותם של פרחי ההוראה, כגון: הגברת הנגישות של בתי הספר וחיזוק השותפות בין צוות בית הספר לבין הצוות האקדמי.

**מילות מפתח:** חוויות, תחושות, אקדמיה-כיתה, בדואים, פרחי הוראה, הכשרה

## מבוא

### הערבים הבדואים בנגב

כ-271 אלף ערבים בדואים חיים כיום בנגב, מהם 110 אלף מתגוררים בשבעה יישובים מוכרים: רהט, לקיה, חורה, כסיפה, ערעה-בנגב, שגב-שלום ותל שבע; כ-41 אלף מתגוררים בתחום שיפוטן של שתי המועצות האזוריות אל קסום ונווה מדבר; וכ-120 אלף מתגוררים ב-35 כפרים שאינם מוכרים (Nasasra, 2016). הכפרים הבלתי מוכרים מתנהלים במסגרת תקציב זעום ומשאבים דלים. ברבים מן הכפרים האלה, וגם חלק מן הכפרים המוכרים, אין מערך ראוי של תחבורה ציבורית, ולמעלה מ-5,000 ילדים ערבים בדואים בגיל חינוך חובה אינם יכולים להגיע לגן ילדים. זאת ועוד, שיעורי הנשירה מבית הספר התיכון בחברה הערבית הבדואית בנגב הם הגבוהים בישראל. בשנת 2014 נשרו 36% מהתלמידים, פי 6 משיעור הנשירה בחברה היהודית. החברה הערבית הבדואית בנגב היא הקבוצה הענייה בישראל, ושיעור התעסוקה בה הוא הנמוך ביותר.<sup>14,15</sup>

בשלושת העשורים האחרונים חלו תמורות משמעותיות בחברה הערבית הבדואית בישראל, ונראית עלייה גדולה בכניסת נשים מהמגזר לשוק התעסוקה המקומי. השינוי התחיל בתחום החינוך וההוראה ובתחום הרווחה והתרחב בעת האחרונה לתחום הבריאות (אבו רביעה-קוידר, 2017). צעירים וצעירות בחברה הערבית הבדואית לומדים כעת באקדמיה, במיוחד במקצועות ההוראה והחינוך. עם זאת, נשים שרכשו השכלה נאלצות לעבוד מחוץ ליישובן, והדבר מעורר קושי

<sup>14</sup> משרד החינוך, נתונים על החינוך במגזר הבדואי בנגב, תשובה על פניית מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 30 באוקטובר 2017.

<sup>15</sup> אתר עמותת סיכוי: <https://www.sikkuy.org.il>.

אל מול המוסכמות החברתיות בקהילתן (אבו עג'אג' ועמיתיו, 2020ב). אבו רביעה-קווידר (2017) ציינה במחקרה כי גם הנשים בחברה הערבית הבדואית שאינן משכילות נאלצות כעת לחפש מקום תעסוקה מחוץ ליישובן כדי להתקיים מבחינה כלכלית. בשנים האחרונות הוקמו יוזמות עסקיות שונות ביישובים הבדואים כגון המטבח העירוני ופרויקט ואדי עתיר ביישוב חורה לשילוב נשים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך בשוק העבודה (אלסאנע ואבו עג'אג', 2007).

### **התנסות מעשית בראי הזמן**

בשני העשורים האחרונים מורגש מחסור גדול במורים ובמורות בבתי הספר בחברה הערבית הבדואית בנגב. לשם כך נעשה ניסיון לקלוט מורים רבים ממרכז הארץ ומצפונה בבתי ספר בנגב (אבו עג'אג' ועמיתיו, 2020א). נוסף על כך, צומצם תהליך הכשרת המורים, בניסיון להקדים את קליטתם של המורים החדשים במערת החינוך, וצעד זה הוביל לפגיעה באחד העוגנים המרכזיים בתהליך הכשרת פרחי ההוראה, הלוא הוא ההתנסות המעשית. ההתנסות חושפת את פרחי ההוראה למערכת החינוך הכללית והמקומית, מאפשרת להם לרכוש מיומנויות, כלים ושיטות הוראה חדשניות (אריאב וסמית, 2006; אבו עג'אג' ועמיתיו, 2020א) ומעלה את ביטחונם ביכולות ההוראה שלהם. ההתנסות המעשית היא השלב שבו פרחי ההוראה נקראים ליישם תאוריות הלכה למעשה, בהשגחת אנשי חינוך מיומנים ומנוסים. מחקרים רבים (למשל עליאן ותורן, 2006; אבו עג'אג' ועמיתיו, 2020ב) מצאו כי התנסות מעשית מכינה את פרחי ההוראה מבחינה מקצועית וחברתית לכניסתם לעבודה בבית הספר. מפאת המחסור במורים, כאמור, רוב המורים ששובצו במערכת החינוך הערבית הבדואית בנגב בשנות התשעים של המאה העשרים לא עברו הכשרה ראויה ומספקת בתחום זה. הקושי בלט בייחוד בהכשרה המעשית של פרחי הוראה בני החברה הערבית הבדואית, נוכח המדיניות הנהוגה בדגם המסורתי להציב את הסטודנטים, ובייחוד את הסטודנטיות, בקרבת מגורי הוריהם מסיבות חברתיות-תרבותיות ועל מנת להקל עליהם להגיע בפועל להתנסות המעשית, שכן הנגישות לבתי ספר שונים בנגב היא מאתגרת. גורמים בחברה הערבית הבדואית ראו בהצבתם של מורים בעלי הכשרה חלקית בבתי הספר פגיעה קשה בתהליכי הצמיחה של מערכת החינוך בקהילתם, והדבר עורר תסיסה וכעס רב (McBee & Moss, 2002).

בעשור האחרון הנהיגה המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי תוכנית להכשרת מורים ערבים בדואים הכוללת דגם התנסות העונה לצרכים הייחודיים של קהילה זו, בהתאם למסורתם. בדגם זה, ההתנסות המעשית בהוראה התקיימה פעם אחת בשבוע בשנה הראשונה ללימודים (בסך הכול 5 שעות בשבוע) ויומיים בשבוע בשנה השנייה והשלישית ללימודים (בסך הכול 10 שעות בשבוע). ההתנסות הותאמה להתמחותו של כל סטודנט. סטודנטים הלומדים הוראה לגיל הרך עברו התנסות בגני חובה וטרום חובה, וסטודנטים במסלול היסודי ובמסלול חטיבת הביניים עברו התנסות בבתי ספר מתאימים. בכל המסלולים ההתנסות כללה תצפיות על ההוראה ועל הלמידה בכיתות, בליווי מורה מכשיר ובהדרכת מדריך פדגוגי.

עם השנים עלה סף הדרישות של המועצה להשכלה גבוהה בקבלת סטודנטים ללימודי חינוך והוראה, ובעקבות זאת חלה עלייה ברמת הסטודנטים, בכישוריהם וביכולותיהם. במקביל, חל שיפור בתהליך ההכשרה המקצועית, ובייחוד בשלב ההתנסות המעשית, באמצעות מעבר מהדגם ה'מסורתי' לדגם ה-PDS (Professional Development Schools). הדגם החדש ביקש לבסס את יכולותיהם של פרחי ההוראה בשטח, מתוך חיזוק הקשר שבין האקדמיה לבין בתי הספר בתהליך ההתנסות (זילברשטיין ועמיתיו, 2006).

### **תוכנית "אקדמיה-כיתה"**

לאחר שנים של התנסות בדגם המסורתי ובדגם ה-PDS, יצאה לדרך תוכנית "אקדמיה-כיתה" בשנת הלימודים תשע"ו (2015-2016), במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. תוכנית זו היא פרי מחקרם, עבודתם ופיתוחם של אנשי חינוך ואקדמאים במשרד החינוך, בשיתוף מוסדות להכשרת מורים במדינה. ב"אקדמיה-כיתה" היקף ההתנסות המעשית של פרחי ההוראה גדול יותר, וכולל שלושה ימים בשבוע (בסך הכול 15 שעות שבועיות) בכל שנת לימודים. בתי הספר שהפעילו את דגם "אקדמיה-כיתה" נבחרו בקפידה על ידי משרד החינוך, המפקחים ומנהלי בתי הספר, ובשיתוף המדריכים הפדגוגיים בתוכניות ההכשרה במכללה. הבחירה נעשתה על פי עקרונות פדגוגיים מקצועיים ועל פי מידת הנגישות של בתי הספר לפרחי ההוראה. פרחי ההוראה שובצו לאחד מבתי הספר בתחילת השנה על ידי מדריך פדגוגי מוביל של התוכנית. המורים המכשירים

ששולבו בתוכנית היו מורים ומחנכים בעלי ותק של חמש שנים לפחות במשרד החינוך, בעלי מְכוּוֹנוֹת פדגוגית, וזאת כדי להבטיח את הכשרתם המוצלחת של פרחי ההוראה ואת העשרת הידע והמיומנות שלהם, ולהקל עליהם את תהליך הקליטה בבית הספר (אבו עג'אג' ועמיתיו, 2020א; אבו עג'אג', 2017).

במהלך שנת הלימודים תשע"ו הפעילה המכללה האקדמית לחינוך את "אקדמיה-כיתה" כתוכנית חלוץ (פיילוט) במסלול ההכשרה הבודואי לגיל בית הספר היסודי. לאחר מכן התרחבה התוכנית גם למסלול ההסמכה לגנות ולשאר מסלולי בלימוד במכללה. סטודנטים מהתמחויות שונות שובצו לבתי הספר שנבחרו לתוכנית, שהם אותם בתי הספר שיושם בהם לפני כן דגם ה-PDS ("אלפרדוס" ברהט; "אלביאן" באל סייד; "אלנור" בשגב-שלום). השיבוץ נעשה בהתחשב בשיקולי קרבה גאוגרפית, ככל האפשר. לכל סטודנט בהתנסות הוצמדו שני מדריכים: מדריך פדגוגי, שהוביל את התוכנית ושהה בבית הספר פעמיים בשבוע, ומדריך מקצועי (במקצועות המדעים והמתמטיקה), שביקר בכל בתי הספר פעם בחודש וצפה בשיעורים שהעבירו הסטודנטים. המורים המכשירים תיאמו את התוכניות המועברות ואת הציפיות מהסטודנטים ומבית הספר עם המדריך הפדגוגי ועם איש הקשר בבית הספר.

תהליך הכשרת פרחי הוראה בימינו מלווה באתגרים רבים. ההשקעה הרבה בתהליך הליווי וההכשרה של פרחי ההוראה ותיאום עמדות וציפיות בינם לבין צוות המורים המכשירים דורשת השקעה נוספת בהעצמת ההון האנושי בתוכנית ובפיתוחם האישי והמקצועי של השותפים לה, במטרה ליישם את החידושים שהתוכנית דוגלת בהם ולתרום ליעילות הארגונית הבית ספרית (Fullan, 2009; Robinson, 2006). ההיגיון הפדגוגי שביסודה של תוכנית "אקדמיה-כיתה" מבוסס על שתי תאוריות: תאוריית עשייה והבנָיה (קונסטרוקטיביזם) ותאוריית הוראה ולמידה שיתופית (משכית ומברך, 2014), שמיזוגן תורם למציאת מכנה משותף בעשייה ובשותפות החינוכית בין המדריכים הפדגוגיים למורים המכשירים ולפרחי ההוראה. על בסיס שתי התאוריות נקבעו לתוכנית ארבעה עקרונות עבודה: א. שותפות שתעודד למידה מקצועית של השותפים לתוכנית; ב. מעקב ובקרה על אמות המידה המקצועיות בתוכנית; ג.



פיתוח צוות התוכנית, המדריכים הפדגוגיים והמורים המכשירים; ד. מחויבות כל השותפים לספק את הצרכים המגוונים של פרחי ההוראה.

עקרונות אלה נועדו לשפר את אופן הכשרתם של פרחי ההוראה ולגשר על הנתק רב השנים בין האקדמיה לבין שדה העבודה המעשית. התוכנית מבטאת רצון עז להיטיב את תהליך ההכשרה, זאת על אף האמצעים הדלים, הקושי של בתי הספר להתאים את מדיניותם לטובת הכשרת פרחי ההוראה והחוסר בכוח אדם מיומן בתהליך ההכשרה (Doolittle et al., 2008).

בתוכנית "אקדמיה-כיתה" הודגשו ההיבטים של תהליך ההכשרה הנוגעים לכניסתם של פרחי ההוראה לבית הספר ולהשתלבותם בו. התוכנית פועלת כבר שלוש שנים, ונמצא שההשתתפות בה מעצימה את פרחי ההוראה, מגבירה את המוטיבציה, את העניין ואת המסירות שמגלים הבוגרים לעבודתם (Ridley et al., 2005) ומקנה לסטודנטים כלים ומיומנויות להתמודדות עם בעיות ודילמות שהם נתקלים בהן בבית הספר (Doolittle et al., 2008). יתרה מזאת, תוכנית "אקדמיה-כיתה" מעצימה גם את המורים המכשירים, בכך שהיא מטילה עליהם תפקיד מכריע בתהליך הכשרת המורה ועיצוב זהותו האישית, החברתית והמקצועית (Foster et al., 2000).

בשנת תשע"ט, שנתיים לאחר תחילתה של התוכנית, נערך מחקר חלוצי, במטרה לאפיין את החוויות והרגשות של פרחי ההוראה מהחברה הערבית הבדואית בנגב בתוכנית "אקדמיה-כיתה". המחקר ביקש לבדוק, בין השאר, כיצד התמודדו הסטודנטים הבדואים בנגב עם הקשיים האופייניים לקהילתם, וביניהם המרחק הרב מבתי הספר שנבחרו.

## שיטת המחקר

במדגם השתתפו 85 סטודנטים וסטודנטיות מתוכניות הכשרת מורים. מהם 45% (38) למדו בתוכנית ההכשרה היסודית במסלול הבדואי, ו-55% (47) למדו בתוכנית הכשרת גנות מוסמכות. 20% (17) מן הסטודנטים שהשתתפו במחקר היו גברים, ו-80% (68) היו נשים. 65 סטודנטים (55%) מילאו שאלון פתוח, ו-20 (35%) רואיינו בריאיון חצי מובנה, שהתמקד בחוויות ובתחושות שלהם בתוכנית "אקדמיה-כיתה". להלן תיאור של כל המחקר.

**א. ריאיון עומק חצי מובנה** (שקדי, 2011): בחרנו לראיין מספר מצומצם של סטודנטים, חמישה עשר בלבד, במטרה להכיר מקרוב את חוויות המשתתפים בתוכנית "אקדמיה-כיתה" ואת המשמעות שהעניקו לאירועים שונים שחוו במהלך ההתנסות המעשית (צבר-בן יהושע, 2001).

**ב. שאלון פתוח עם שני חלקים**: השאלון התמקד בחוויות פרחי ההוראה בהתנסות המעשית במסגרת "אקדמיה-כיתה". החלק הראשון, עניינו פרטים סוציו-דמוגרפיים, כגון: רקע משפחתי, השכלה ועוד; החלק השני הוא שאלון סגור מובנה בסולם ליקרט של 5 דרגות, ובו 30 שאלות. השאלון בדק 4 קטגוריות של תפיסה עצמית מקצועית לגבי ידע: ידע דידקטי דיסציפלינרי, ידע ארגוני ותרבות בית הספר, ידע עצמי ותקשורת בין אישית.

משתתפי המחקר נבחרו באופן אקראי, בדרך של פנייה אישית, והביעו הסכמתם לקחת חלק במחקר. למשתתפים הוסבר שהריאיון תלוי בהסכמתם וייערך באופן אנונימי. משך הריאיון היה כשלושים דקות. הראיונות התקיימו במסגרת ההתנסות המעשית של הסטודנטים במקום שקט, והוא הותנה בהסכמה מדעת כתובה של המרואיינים לשימוש בחומר באופן אנונימי, בהתאם לצרכי המחקר.

ניתוח הראיונות החל בקריאה מעמיקה של כל ריאיון בנפרד תוך התמקדות בתפיסות המרואיינים וסיווג הרעיונות המרכזיים שעלו בו. בשלב הבא נערכו השוואה ושיום קטגוריות, ובהמשך קיבוץ ומיזוג הרעיונות של משתתפי המחקר לקטגוריה משותפת, תוך כדי אינטראקציה עם החומר התאורטי. לבסוף, בוצע מיפוי ליצירת מערך הקטגוריות השלם (שקדי, 2003).

## **ממצאים**

### **ממצאים כמותיים**

לוח 1 מציג את התפלגות המאפיינים הדמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר, בהתאם למשתנה ההתמחות האקדמית. נוסף על נתוני המגדר שצינו לעיל, הלוח מציג את התפלגות המשתתפים בתחום המצב המשפחתי, יישוב המגורים ומסלול הלימודים.

לוח 1

המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים (%) \*

משתנה	הקטגוריה	מספר המשתתפים	אחוז מכלל המשתתפים במדגם
	זכר	17	20%
מגדר	נקבה	68	80%
	מוכר	65	81.25%
יישוב מגורים	לא מוכר	20	18.75%
מצב משפחתי	נשוי	32	37.6%
	רווק	53	62.4%
מסלול	יסודי	38	44.7%
	גננות	47	55.3%
	חינוך מיוחד	22	25.9%
התמחות	ערבית	9	10.6%
	מדעים	5	5.9%
	עברית	2	2.4%
	גיל רך	47	55.3%

\*האחוזים משתנים בהתאם לערכים החסרים.

ההיגדים שעלו מתוך הראיונות באשר להתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה-כיתה" חולקו, באמצעות ניתוח גורמים, לשמונה קטגוריות. בלוח 2 מוצגת המהימנות לכל קטגוריה בנפרד.

מהלוח עולה כי שביעות הרצון של המשתתפים בתוכנית "אקדמיה-כיתה" היא גבוהה: תרומת ההתנסות לביטחון העצמי (2.98); יכולת שילוב בבית הספר

(3.19); עבודה עם התלמידים (3.226); דמות המחנך הרצוי (3.21); רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד (3.23); תהליך הכניסה והקליטה למערכת (3.23).

## לוח 2

ממוצעים, סטיית תקן וניתוח שונות של סטטיסטיקה תיאורית לקטגוריות המרכזיות במחקר

Reliability-Cronbach's Alpha	Reliability-Cronbach's Alpha			
		Std. Deviation	Mean	
	.839	.58906	2.9853	תרומת ההתנסות לביטחון העצמי
	.790	.55528	3.1000	רגשות לגבי התוכנית
.913	.857	.66054	3.1988	יכולת שילוב בבי הספר
	.844	.65612	3.2304	אתיקה וערכים בבית הספר
	.733	.57815	3.2265	עבודה עם תלמידים
	.743	.59360	3.2176	דמות המחנך הרצוי
	.725	.55069	3.2324	רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד
	.798	.56406	3.2300	כניסה וקליטה למערכת

לוח 3

מטריצת מתאמים לפי פירסון, מהקטגוריית המרכזיות בשאלון (N=85)

8	7	6	5	4	3	2	1	
							1	1. תרומת ההתנסות לביטחון העצמי
						1	.488**	2. רגשות לגבי התוכנית
					1	.347**	.379**	3. יכולת שילוב בביה"ס
				1	.446**	.427**	.334**	4. אתיקה וערכים בביה"ס
			1	.600**	.376**	.374**	.558**	5. עבודה עם תלמידים
		1	.540**	.502**	.484**	.264*	.345**	6. דמות המחנך הרצוי
	1	.506**	.564**	.586**	.562**	.407**	.506**	7. רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד
1	.410**	.553**	.551**	.409**	.419**	.347**	.305**	8. כניסה וקליטה למערכת

קשר חלש 0-0.03; חוזק קשר בינוני 0.03-0.5; חוזק קשר חזק 0.5-1.0

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

מלוח 3 עולה כי קיימים מתאמים מובהקים סטטיסטית, בעלי חוזק קשר בינוני עד חזק בין המשתנים (המתאמים בעלי החוזק הגבוה מסומנים בכוכבית).

### סיכום הממצאים הכמותיים

- משתנה 'תרומת ההתנסות לביטחון העצמי' נמצא בקשר חזק עם המשתנים 'עבודה עם תלמידים' ו'רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד'.
- ככל שיכולת השילוב בבית הספר עולה, כך עולה גם משתנה 'רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד'.
- משתנה 'אתיקה וערכים בבית הספר' נמצא בקשר חזק וישר עם המשתנים 'עבודה עם תלמידים', 'דמות המחנך הרצוי' ו'רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד'.
- ככל שעובדים יותר עם התלמידים, כך עולים ומתחזקים המשתנים: 'דמות המחנך הרצוי', 'רכישת המיומנויות הנדרשות לתפקיד' ו'הקליטה במערכת'.
- 'רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד' ו'קליטה טובה במערכת' הם משתנים המחזקים את 'דמות המחנך הרצוי'.

### ממצאים איכותניים

שאלת המחקר המרכזית הייתה, מה מאפיין את החוויות והרגשות של פרחי ההוראה בני החברה הערבית הבודואית בנגב, בתוכנית "אקדמיה-כיתה". כדי להשיב עליה, נערך ניתוח תוכן איכותני של הראיונות.<sup>16</sup> בניתוח זה עלו ארבע התמות הבאות: 1. חוויית הכניסה לבית הספר והתאקלמות בו (חיובית או שלילית); 2. חוויית הלמידה בבית הספר (חינוך ולמידה בכיתות או חינוך חברתי בלתי פורמלי); 3. שינוי בתפיסת העולם המקצועית של פרחי ההוראה; 4. ההיבט הארגוני בתוכנית "אקדמיה-כיתה" במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

<sup>16</sup> הראיונות נערכו ברובם בשפה הערבית. התרגום לעברית נעשה על ידי החוקרים.

### **תַּמָּה ראשונה: חוויית הכניסה לבית הספר והתאקלמות בו**

רבים מהמרוואיינים במחקר העלו חוויית שעניינן כניסה לבית הספר והתאקלמות בו כפרח הוראה. החוויית עלו מתוך ההתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה-כיתה" והתבטאו בחוויית אישיות וקבוצתיות בכמה מוקדים והיבטים. בין החוויית שעלו היו חיוביות והיו שליליות.

ציטוטים שמתארים חוויה חיובית בנוגע לכניסה ולהתאקלמות:

אני זוכרת טוב מאוד את יום ההיערכות בבית הספר, יום לפני הייתי מאוד לחוצה מהיום הזה, איך יקבלו אותנו כחבורה של 11 סטודנטים, אבל הכול הלך חלק בבית הספר. זה בא לידי ביטוי במקומות הישיבה שלנו בשורה הראשונה מול הצוות הניהולי. בנוסף, כמה ממורי בית הספר נתנו לנו ערכה של היערכות וכללי התנהלות בבית הספר. הייתי מאוד שמחה מזה. (ריאיון מס' 2)

יום ההיערכות היה מעולה. הכול היה מאורגן, הייתה לנו הרגשה שאנחנו מבית הספר. בהתחלה מנהל בית הספר הציג אותנו מול קהל המורים הגדול והדגיש את חשיבות תוכנית אקדמיה-כיתה לבית הספר ולסטודנטים, לכן חשוב מאוד שיהיה שיתוף פעולה מלא מאוד. (ריאיון מס' 3)

שובצתי לכיתה א' עם מורה לשפה הערבית. בסוף יום ההיערכות קבענו להיפגש על מנת לתאם ציפיות. היא הייתה מאוד נחמדה אליי, עזרה לי מאוד בהתחלה בהיכרות עם מורות השכבה, עם בעלי תפקידים בבית הספר, חדר מורים. בנוסף נתנה לי הרבה חומר ומידע על בית הספר, דברים אלו היו לי כמו אוויר לנשימה. (ריאיון מס' 4)

איש הקשר בבית הספר עזר לנו רבות בימים הראשונים שלנו... מדי יום חמישי היה יושב איתנו, מסביר לנו על בית הספר, מערכת השעות, ההתנהלות היומית של בית הספר. כמו כן דאג לשבץ אותנו למקצועות ההתמחות שלנו עם המורים הכי מוכשרים ומקצוענים ובעלי ניסיון רב בתחום... הוא דאג רבות תמיד לברר על הנוחות שלנו בכיתות ובשיתוף הפעולה עם המורים המכשירים. (ריאיון מס' 6)

ציטוטים שמתארים חוויה שלילית בנוגע לכניסה ולהתאקלמות :

זוועה... כך אפשר לתאר את יום ההיערכות בבית הספר. המדריך הפדגוגי תיאם עם מנהל בית הספר את המפגש איתנו. באנו בשעה שמונה בבוקר ועמדנו בחצר בית הספר כאשר דלת הכניסה לבית הספר נעולה. המדריך ניסה כמה פעמים ליצור קשר עם המנהל, כאשר ענה הוא התנער מהאחריות למפגש ואמר שאינו מוכן להיפגש איתנו. הרגשתי רע מאוד והבנתי שמחכה לנו שנה מאוד קשה עם המנהל הזה. (ריאיון מס' 1)

החוויה בבית הספר הייתה קשה. סבלנו רבות במהלך השנה, היה לנו מדריך מצוין אבל החליפו אותו. לא יצרנו קשר עם אף אחד מצוות בית הספר, לא עם מורים ולא עם המנהל. כל יום ישבנו וחיכינו לסוף היום כדי שנוכל ללכת הביתה. (ריאיון מס' 6)

### **תמה שנייה: חוויית ההוראה בבית הספר**

תמה זו כוללת בתוכה שני נושאים :

1. החינוך וההוראה בכיתות: פרחי ההוראה סיפרו על רכישת כלים ומיומנויות ללימוד ועל שביעות הרצון מתפקודם בכיתה ומחופש הפעולה שלהם בתוך הכיתות. התיאורים מצביעים על חוויה כללית של אוטונומיה, שמלווה בתחושה של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים.

ציטוטים :

וואו... איזה מזל היה לי. אני כל בוקר מודה לכולם, שובצתי עם מורה מדהימה בכיתה ב'. היא הדגימה בפניי מגוון דרכי הוראה, רכשתי כלים פדגוגיים רבים, ניתחנו יחד כמעט כל שיעור והייתי שותפה מלאה לעשייה בכיתה. (ריאיון מס' 10)

בית הספר מדהים. הכיתות מדהימות, האקלים החינוכי והתרבותי תואם את החזון של בית הספר. רוב הכיתות דוגלות בשיטות למידה מחקריות, זה נותן לתלמידים ולנו הסטודנטים חוויית למידה ייחודית. נהניתי מאוד בכיתה ורכשתי הרבה כלים לעבודה. (ריאיון מס' 16)



מדובר בחוויה מעולם אחר. המורה הייתה מתחילה את השיעור בפעילות סיעור מוחין או השמעת מוסיקה, בנושא הקשור לשיעור. בהתחלה רק צפיתי מהצד, אבל עם הזמן והתמיכה של המורה התחלתי להיות שותפה מלאה לכל הנעשה בכיתה, התחברתי למורה, לכיתה ולתלמידים, פשוט מדהים. (ריאיון מס' 2)

2. החינוך החברתי הבלתי פורמלי: המרואיינים סיפרו על הסיוע שקיבלו במהלך התנסותם המעשית בכל הנוגע לפעילות החברתית הנערכת בבית הספר. המורים המכשירים, רכז החינוך החברתי וסגן המנהל הוצגו כדמויות מרכזיות בתהליך החווייתי, דמויות שסיפקו תמיכה והכוונה וחיזקו את תחושת השייכות. ציטוטים:

בתחילת השנה הייתה לנו ישיבה עם כל הצוות ובעלי התפקידים בבית הספר. אחד מבעלי התפקידים המשמעותיים היה רכז החינוך החברתי. שובצנו לפעילות החברתית במסדר הבוקר, והרגשנו שאנחנו חלק בלתי נפרד מהצוות. (ריאיון מס' 11)

אני זוכר טוב מאוד את יום המורשת שהובלנו בבית הספר, זה התחיל מרעיון שנזרק בחדר המורים, המשיך עם איסוף חומרים וישיבת צוות. אנחנו, צוות פרחי ההוראה, הובלנו את יום המורשת, תכננו הכול, וזו הייתה עבורנו חוויה בלתי רגילה. זכינו לשבחים על היוזמה הזאת. (ריאיון מס' 4)

לעמוד במסדר הבוקר ולהקריא פסוקים מהקוראן ולדקלם עם התלמידים שירה זה מדהים. אני והחברה שלי לקחנו על עצמנו את המשימה הזאת, והמורה כיוונה והנחתה אותנו. זה מרגש, נותן הרגשה טובה. אחרי שחווינו את זה בפעם הראשונה, חיכינו לזה בכל פעם מחדש. (ריאיון מס' 8)

אחת הפעמים שכל כך זכורות לי, בהרבה פעילויות חברתיות בבית הספר, היה יום השפות. הייתי מאוד פעיל בתכנון, הייתי אחראי על תחנה,

כיוונתי את התלמידים, חוויתי חוויה מדהימה, הרגשתי בגרות, הרגשתי בעל משמעות בבית הספר. בסוף היום קיבלתי אות הערכה על העשייה שלי. (ריאיון מס' 10)

### **תמה שלישית: שינוי בתפיסת העולם המקצועית של פרחי ההוראה**

תיאורים רבים של פרחי הוראה מבטאים את תפיסת עולמם המקצועית, שלהם ושל המורים המכשירים והמדריכים הפדגוגיים.

ציטוטים המתארים שינוי חיובי בתפיסת העולם המקצועית:

אין ספק שתפיסת העולם המקצועית שלי השתפרה מאוד, התחלתי להבין מה זאת כיתה, לנהל כיתה לבד בזמן שהמורה מלווה אותי מרחוק בכיתה. רכשתי ידע רב, לדוגמה: איך להתחיל שיעור, מתי להעשיר ידע. כל יום רכשתי ידע מקצועי חדש. (ריאיון מס' 16)

את השינוי הרגשתי לקראת סוף השנה. עברתי המון במהלך השנה עם המורה. דעתי המקצועית השתנה לגבי מהות תפקידו של המורה. הסמכות והאחריות הרבה שגיליתי במהלך השנה עזרו לי מאוד להשתפר בהרבה פרמטרים מקצועיים: ניהול זמן בכיתה, מסדר בוקר, בניית מערך שיעור, שיח בחדר מורים והשתתפות בישיבות מורים. (ריאיון מס' 13)

זכינו להיות עם מדריך בעל אוריינטציה מקצועית טובה מאוד, שלווה אותנו מהרגע הראשון. המקצועיות שלו השפיעה עלינו וקידמה אותנו, וזה בא לידי ביטוי בעשייה שלנו בכיתה, בתכנון מערכי שיעור ובהערכה המקצועית אחרי הצפייה בשיעורים. (ריאיון מס' 11)

כמחצית מפרחי ההוראה תיארו חוויות קשות מאוד בהתנהגויות של מורים מכשירים ובניצולם המקצועי במהלך השיעור או מחוץ לכותלי הכיתה. הם ייחסו את הקשיים הללו להיותם בעלי מעמד נמוך בבית הספר. ציטוטים המתארים שינוי בתפיסת העולם המקצועית לשלילה:

לא ברור לי איך בוחרים מורים מכשירים ללוות סטודנטים לקראת כניסתם להוראה. המורה שנפל בחלקי היה חלש מקצועית, חסר ידע,

צמוד ללוח לאורך כל השיעור. הוא לא הנחה אותי בכלל ורק ביקש מהתלמידים להעתיק מהלוח. לא למדתי ממנו כלום. (ריאיון מס' 6)

המורה המכשירה שלי הייתה חדשה יחסית במערכת החינוך ולא הצליחה לשלוט בכיתה. היא הייתה צועקת כל הזמן, ואומרת לי שהיא עסוקה. לא למדתי ממנה כלום. (ריאיון מס' 3)

הרגשתי שמנצלים אותי בגלל מעמדי כסטודנט. השתמשו בי אפילו כנהג: אם נפצע ילד הייתי לוקח אותו במכונית שלי לקופת חולים. בנוסף לזה המורה המכשיר לא היה בעל ידע רב בתחום הדעת. למה ואיך בוחרים מורים כאלה? (ריאיון מס' 4)

### **תָּמָה רביעית: ההיבט הארגוני בתוכנית "אקדמיה-כיתה"**

חלק גדול מפרחי ההוראה (8 פרחי הוראה) דיווחו על חוויה בלתי נעימה בכניסה לתוכנית. היבטים ארגוניים שונים של התוכנית הקשו על התפקוד, וכתוצאה מכך – על ההתאקלמות של פרחי ההוראה, ונוצרו קשיי תקשורת ואף עימותים בין פרחי ההוראה לבין המדריכים הפדגוגיים. להלן כמה דוגמאות:

לא ידעתי לאן אני נכנסת. ידעתי על התוכנית רק משמועות. פנינו לכמה מרצים לשאול, אבל גם להם לא הייתה תשובה. (ריאיון מס' 2)

לקראת סיום שנת הלימודים, אספו אותנו ודיברו איתנו על שינוי במודל העבודה המעשית. לא הסבירו לנו כלום מלבד ההשתתפות בעבודה המעשית היא חובה. טון הדברים היה מאיים. הסטודנטים טענו שניצול חלק גדול מהחופש ללימודים במקום לעבודה יקשה עליהם לממן שכר הלימוד, אך הטענה לא זכתה למענה. המדריכים שישבו בחדר פשוט עזבו אותנו בלי הסבר על אודות התוכנית. (ריאיון מס' 16)

תחושות קשות ליוו אותנו בתחילת דרכה של תוכנית אקדמיה-כיתה. לא ידענו מה מוטל עלינו. גם בתי הספר והמורים המכשירים לא היו ערוכים לתוכנית. (ריאיון מס' 1)

חלק קטן מהמדריכים היו רציניים מאוד והכינו עבורנו הכול, אבל השאר זלזלו ולא מילאו את תפקידם. היו כאלה ששהו זמן קצר בבית הספר ונעלמו באמצע היום. חלקם לא צפו בשיעורים בכלל וחילקו ציונים ללא בסיס. (ריאיון מס' 4)

## דיון

לחוויותיהם ולתחושותיהם של פרחי ההוראה בהתנסות המעשית נודעת חשיבות רבה בתהליך הכשרתם וכניסתם למערכת החינוך (עליאן, 2013). המחקר הנוכחי עוסק בחוויות ובתחושות של משתתפי תוכנית "אקדמיה-כיתה", ומראה כי דגם ההתנסות "אקדמיה-כיתה" נחל הצלחה בשנתיים הראשונות לפעילותו. על פי דיווחי הסטודנטים, הוא יעיל בהרבה מהדגמים האחרים שהתנסו בהם. תרומתו לכל הגורמים השותפים לו נמצאה משמעותית בכל המדדים שנבדקו, והוא נתפס כמועיל. שביעות הרצון של הסטודנטים בתוכנית הייתה גבוהה, והם חשו בתרומתה של ההתנסות לביטחונם העצמי, ליכולתם להשתלב בבית הספר ולעבוד עם התלמידים, לבניית דמות המחנך הרצוי ולרכישת המיומנויות הנדרשות לתפקיד. נוסף על כל אלו, בולטת המוכנות לכניסה למערכת החינוך ולקליטה מיטבית בתוכה.

תוכנית "אקדמיה-כיתה" מתבססת על שיתוף פעולה בין האקדמיה לבין השדה המעשי, כלומר בתי הספר. לשם כך, יש לצרף לתוכנית בתי ספר שצוותיהם מנוסים ומקצועיים. שיתוף פעולה פורה ואחריות משותפת של המוסדות האקדמיים להכשרת מורים ושל בתי ספר השותפים לתוכנית משפרים את הכשרת פרחי ההוראה ואת כינון הזהות המקצועית שלהם (אריאב וסמית, 2006). כמו כן, השותפות ההדוקה עשויה להעניק כלים לפתרון דילמות, קשיים ומכשולים שעלולים לעכב את הבשלתם של פרחי הוראה, והיא מקלה את תהליך הקליטה שלהם במערכת (McBee & Moss, 2002). הגדלת כמות שעות ההתנסות תרמה רבות להעשרת פרחי ההוראה בהיבט החינוכי, הלימודי והאישי בזכות ההזדמנויות הרבות שקיבלו ללמידה, להכוונה ולהדרכה. כמו כן, נראה שהתוכנית מילאה תפקיד מכריע בהכנה הנפשית והמקצועית של פרחי ההוראה לעבודה במערכת החינוך, בבניית תחושת אחריות ושייכות ובביסוס ביטחון

במסוגלות העצמית (אבו עגאג' ועמיתיו, 2019). ממצאים אלו תואמים לממצאי מחקרים אחרים (עליאן וזידאן, 2011 ; Hastings, 2004).

דרנלינג-המונד (Darling-Hammond, 2010) ציינה במאמרה על עתיד תהליך הכשרת פרחי ההוראה, כי התנסות מעשית בבתי ספר איכותיים היא גורם חשוב ומרכזי בהכשרתם. היא מדגישה את החשיבות בבחירה הולמת של בתי ספר המשתתפים בתוכנית ומציעה להעדיף בתי ספר המדגימים תרבות לימודית שיתופית ואיכותית. במאמר אחר היא ציינה, שההתנסות המעשית עשויה להיות יעילה יותר כאשר היא מתקיימת בבתי ספר המתאפיינים בעבודת צוות (Darling-Hammond & Youngs, 2002). ניתן לומר כי ההתנסות בדגם "אקדמיה-כיתה" מאפשרת לפרחי ההוראה היכרות קרובה עם כל מיני היבטים בהתנהלות בית הספר, הן במישור הארגוני הן בעשייה הלימודית והחברתית. עם זאת, חשוב לציין שלצד החוויות והתחושות החיוביות נשמעו במחקר הנוכחי גם הדים לחוויות של תסכול בקרב חלק ממשתתפי התוכנית. הם סיפרו על תחושה של ניצול בידי חלק מהמורים המכשירים, באופן שהביא לפגיעה באוטונומיה שלהם בתוך בית הספר ובכיתות. כמו כן, חלק מהמדריכים הפדגוגיים והמקצועיים לא הביעו עניין בשלומם ובמצבם של הסטודנטים ולא הקדישו זמן להקשבה לתלונותיהם. פרחי ההוראה תיארו בכמה מקרים יחס פוגעני, חוסר התחשבות, היעדר גיבוי, חוסר כבוד, קיום מפגשים קבוצתיים מעטים מדי והתעלמות מהקשיים שהועלו במפגשים אלה, כאשר כבר התקיימו. כל אלה תרמו ליצירת עומס רגשי גדול על הסטודנטים, לצד עומס משימות ודרישות מקצועיות, לפגיעה בתחושת המסוגלות ואף להימנעות ולהפחתת ההשקעה בבית הספר (Klassen et al., 2011).

ידוע שפרחי הוראה הנתקלים בחוויות קשות כאלה, לרוב מתמודדים איתן לבד, ומפתחים דפוסי הימנעות וחרדה. לעיתים הם נעזרים בחבריהם או במדריך אחר, אך החוויות הקשות פוגעות בתחושות השייכות, המסוגלות והאוטונומיה שלהם, ובחלק מן המקרים קיימת ירידה במוטיבציה ושאיפה לעזוב את בית הספר לטובת מוסד אחר (Deci & Ryan, 2000).

עוד מצביעים ממצאי המחקר על כמה דמויות מפתח בתהליכי ההכוונה של פרחי ההוראה בתוכנית. אחת מן הדמויות המשמעותיות היא המדריך הפדגוגי

והמקצועי והמורה המכשיר. לכן, כאשר פרחי ההוראה נתקלו במדריכים שנתפסו על ידם כאדישים או אף כנצלנים, הם ראו בהם דמות המתסכלת את השאיפה לאוטונומיה ותפסו אותם כגורם המעכב את השתלבותם בבית הספר.

בהתייחס לאוכלוסיית הסטודנטים הערבים הבדואים, ובייחוד הסטודנטיות, אחד המדדים המשמעותיים בתהליך ההתנסות המעשית בתוכניות השונות (הדגם המסורתי, דגם ה-PDS ותוכנית "אקדמיה-כיתה") הוא רווחתם הנפשית. למרבה הצער, קשייהם ולבטיהם של הסטודנטים אינם זוכים להתחשבות מצד מובילי התוכניות ומצד בתי הספר. אנו מציעים אפוא לקדם שיח חינוכי תרבותי שיתופי בין בתי הספר לבין הסטודנטים לפני הכניסה לתוכנית החדשה, במטרה לקדם התערבויות המכוונות לצרכים הפסיכולוגיים שלהם, ולשתף את המנהלים, המורים המכשירים והמאמנים בתהליך ההכשרה שעוברים הסטודנטים. אנו ממליצים להטמיע עקרונות אלה של תמיכה בצורכי הסטודנטים כבר בשלב הסדנאות ובקורסי ההכשרה שלהם (אבו עג'אג', 2019). הנסיבות החברתיות והלימודיות של אוכלוסיית הסטודנטים הערבים הבדואים שונות מאלה של מגזרים אחרים באוכלוסייה, בעיקר עקב היכולת המוגבלת של בתי הספר התיכוניים לספק להם הכוונה ראויה ולהכניס ללימודים אקדמיים. לכן סטודנטים אלה מצפים שהעבודה המעשית תקנה להם ידע, כלים, מיומנויות והיכרות עם מאפייני מערכת החינוך. המודל החדשני "אקדמיה-כיתה" עשוי לתת מענה לציפיות אלה, מאחר שהוא מתאפיין בהגברת היקף ההתנסות המעשית ובהדרכה פדגוגית המכוונת את הסטודנטים לראייה שלמה יותר של מערכת בית הספר. נוסף על כך, במסגרת התוכנית נעשים מאמצים לשבץ את הסטודנטים הערבים הבדואים בבתי ספר שההגעה אליהם תהיה קלה ונוחה ככל האפשר.

לסיכום, תוכנית "אקדמיה-כיתה" נמצאת עדיין בראשיתה, אך בשלב זה נראה כי היא מעוררת תחושות חיוביות ברובן בקרב פרחי ההוראה. לצידן הודגמו גם חוויות ותחושות שליליות, ואת אלה ראוי לצמצם. אנו סבורים שהתוכנית עדיפה על פני תוכניות התנסות מעשית קודמות, ושהיקף שעות ההתנסות המוגבר תורם רבות לתהליך הכשרתם של הסטודנטים. כדי להגדיל את תרומתה של התוכנית לסטודנטים, יש לכלול בה גם פרק הכנה – מקצועית ונפשית – לקראת העבודה הצפויה בבתי הספר והטיפוליים השונים של בתי הספר ושל מורים

מכשירים שהסטודנט צפוי לפגוש במהלך ההתנסות. זאת ועוד, על ראשי התוכניות והמדריכים הפדגוגיים לגלות הקשבה רבה יותר, סבלנות והבנה לדרישותיהם של הסטודנטים בתחילת דרכם בתוכנית החדשה, לסייע להם להשתלב במרקם המקצועי בבתי הספר ולאפשר להם לפתח את המיומנויות הדרושות להם כאנשי הוראה וחינוך. כך יקל תהליך הקליטה במערכת החינוך בתום לימודיהם.

## מקורות

אבו עג'אג'י, א' (2017). תהליך הבניית הזהות האישית והמקצועית של סטודנטים ערבים בדואים בתוכנית הכשרת מורים אקדמיה-כיתה. **קולות**, 14, 19–23.

אבו עג'אג'י, א' (2019). מידת קליטתן והשתלבותן החברתית והלימודית של סטודנטיות ערביות בדואיות במוסדות להכשרת מורים בישראל. **ג'אמעה**, 22, 33–45. המכללה האקדמית לחינוך אלקאסמי.

אבו עג'אג'י, א', עבוד, ס' ואבו גרביע, ע' (2020א; לקראת פרסום). תפיסת תפקידם של מדריכים פדגוגיים ומורים מכשירים בתהליך הכשרת פרחי הוראה בתוכנית אקדמיה-כיתה. **גילוי דעת**, סמינר הקיבוצים.

אבו עג'אג'י, א', קפלן, ח', שחאדה, ד', אלסייד, ח' ואלבדור, א' (2020ב; לקראת פרסום). חוויות של סיפוק ותסכול צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים חדשים מהצפון שמלמדים בבתי ספר בנגב. **אלחסאד**, כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, המכללה האקדמית לחינוך בית ברל.

אבו רביעה-קווידר, ס' (2017). **זהות מעמדית בהתהוות פרופסיונליות פלסטיניות בנגב**. מאגנס, האוניברסיטה העברית.

אלסאנע, ח' ואבו עג'אג'י, ע' (2007). **האוכלוסייה הערבית-בדווית בנגב: נשים, כלכלה ותעסוקה**. אג'יק ועמותת סדרה.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וני גרינפלד (עורכים). **מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי הספר-הסיפור הישראלי** (עמ' 21–57). מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (עורכים). (2006). **מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי הספר – הסיפור הישראלי**. מכון מופ"ת.

טל, א' (2017). והארץ מלאה: התמודדות עם פיצוץ אוכלוסין בישראל. **הבדואים בנגב: עובדות ומספרים**. הקיבוץ המאוחד ומכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות – עמיתות בדגם PDS. **דפים, 56**, 15–34.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2014). ההכשרה המעשית להוראה בדגמי ה-PDS: מחקר במכללות. **בטאון מכון מופ"ת, 53**, 76–79.
- עליאן, ס' (2013). הוראה טובה ומורים משמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל: השתמעויות ביחס להכשרת המורים הערבים בישראל. בתוך א' אגבאריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (עמ' 215–234). רסלינג.
- עליאן, ס' וזידאן, ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים. **עיונים במנהל ובארגון החינוך, 32**, 97–131.
- עליאן, ס' ותורן, ז' (2006). ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות. **דפים, 41**, 197–229.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירוניים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 441–468). דביר הוצאה לאור, מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). עקרונות איסוף הנתונים. בתוך **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום** (עמ' 37–53). הוצאת רמות.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים, מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- Darling-Hammond, L. (2010). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 1–27). Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher, 31*(9), 13–25.
- Deci, E. L., & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*, 227–268.
- Doolittle, G., Sudeck, M., & Rattigan, P. (2008). Creating professional learning communities: The work of professional development schools. *Theory into Practice, 47*, 303–310.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research, 95*(4), 246–254.



- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135–148.
- Foster, E., Loving, C., & Shumate, A. (2000). Effective principals, effective professional development schools. *Teaching and Change*, 76–97.
- Fullan, M. (2009). The principal and change. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of change: Start school improvement now* (pp. 55–70). Corwin Press.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2011). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- McBee, R. H., & Moss, J. (2002). PDS partnerships come of age. *Educational Leadership*, 59(6), 61–64.
- Nasasra, M. (2016). *The Naqab Beduins: A century of politics and resistance*. Columbia University Press: 130–168.
- Ridley, D. S., Hurwitz, S., Davis-Hackett, M. R., & Knuston, M. K. (2005). Comparing PDS and campus-based pre-service teacher preparation, Is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56, 46–56.
- Robinson, V. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading & Managing*, 12, 62–75.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280.
- Zamir, J., & Abu Jaber, S. (2015). Promoting social justice through a new teacher training program for the Bedouin population in the Negev: An evaluation case study. *New Directions for Evaluation*, 146, 71–82.

## **חונכות בעידן הדיגיטלי: תרומת אתר "סטאז'קל" למתמחים בהוראה ולמנחי סדנאות ההתמחות**

**אלחנן שבת, ג'ודי גולדנברג ועידית פסטרנק**

במהלך שנת ההתמחות במקצוע ההוראה, המתמחים נדרשים למלא שורת מטלות, המציבות בפניהם קשיים בירוקרטיים, וללמוד לראשונה היבטים נוספים של מקצוע ההוראה – מלבד ההיבטים הלימודיים – כגון שימוש בעגה המקצועית הרווחת והתנהלות מול גורמים שונים במערכת החינוך. עומס המטלות והמידע הרב שיש להתמודד איתו במהלך שנה זו גורמים, לא פעם, למתמחים תסכול וחוסר אונים.

אתר "סטאז'קל" הוקם בשנת 2018 במטרה לספק מענה מיטבי לחוויית עומס המידע בשנת ההתמחות בהוראה. האתר הוא כלי לימודי עבור המתמחים, והוא מביא בפניהם את כל המידע הנחוץ להם בשנת ההתמחות באופן תמציתי ובהיר, ומסייע להם בארגון המידע ובהשלמת המטלות הנדרשות.

מטרת המסמך הנוכחי לבחון את היקף השימוש באתר "סטאז'קל" בקרב מתמחים להוראה ובקרב מנחי קבוצות התמחות מאז הקמתו, וכן את חוות דעתם של המשתמשים באשר למידת הסיוע של האתר להפחתת עומס המידע בשנת ההתמחות.

ממצאינו מראים שימוש נרחב באתר בקרב אוכלוסיית המתמחים ושביעות רצון מנוחות השימוש. כמו כן, המתמחים דיווחו כי האתר סייע להם במגוון תחומים, וביניהם בהתמצאות

בחובות שנת ההתמחות ובהפחתת תחושת המתח המלווה אותה. עוד מראים הממצאים, כי גם אוכלוסיית מנחי סדנאות ההתמחות עושה שימוש באתר, ואף היא מדווחת על שביעות רצון במרבית ההיבטים.

## מבוא

אתר "סטאז'קל"<sup>17</sup> הוקם בשנת 2018 במטרה לספק את המידע הדרוש למתמחים בהוראה לגבי נוהלי ההתמחות, בצורה מאורגנת ונוחה. דבר הקמת האתר הועבר אל המתמחים בסדנאות ההתמחות ובאמצעות רכזי ההתמחות במכללות. האתר נועד לסייע למתמחים להתמצא בהליכים הבירוקרטיים הנלווים לשנת ההתמחות, לרכז עבורם את המטלות שעליהם להשלים בשנה זו ולאפשר להם גישה קלה ומיידית אל שלל המסמכים הדרושים להם. הדבר יסייע בידי המתמחים להפנות את משאביהם לדרישות הלימודיות והרגשיות של שנת ההתמחות, להתמודד בקלות וביעילות עם המשימות הלוגיסטיות ולהפחית את תחושת העומס והצפת המידע.

במסמך זה אנו מבקשים לדווח על היקפי השימוש באתר מאז הקמתו ועל מידת יעילותו בעיני המשתמשים. היקפי השימוש מובאים כאן מתוך פלטפורמת Google Analytics, ואילו מידת היעילות מוצגת באמצעות ניתוח משוביהם של 491 מתמחים ושל 29 מורים המשמשים כמנחי סדנאות למתמחים, אשר השיבו לשאלון מקוון.

## המהפכה הדיגיטלית

בעשורים האחרונים, המהפכה הדיגיטלית הובילה להחלפתם של הטפסים ושל ספרי ההנחיות המודפסים – באתרי אינטרנט. בעקבות מהפכת האינטרנט וטכנולוגיית התקשורת הופיעו רשתות מולטימדיה אינטראקטיביות מגוונות, כדוגמת mobile learning (Lin & Chen, 2017). החוקרים Rainie and Horrigan הבחינו, כבר בשנת 2005, בשכיחות הולכת ועולה של מחשבים ביתיים וגישה לחיבור אינטרנט מהיר, גם במשפחות שרמת ההכנסה שלהן הייתה נמוכה. כיום, כידוע, תעשיית ה-mobile מפותחת ביותר, ומכשירי הקצה מתחדשים מדי

<sup>17</sup> [www.stagkal.co.il](http://www.stagkal.co.il), האתר נבנה על ידי אלחנן שבח.

יום. נראה כי אנו נעים לכיוון צורות פוסט-תעשייתיות של רכישת ידע והפקתו (Warschauer, 2007), ושהקריאה והכתיבה של השפה נעשות במסגרת טכנולוגיות המולטימדיה במידה גוברת (Mundt & Medaille, 2011). אחת המיומנויות החשובות בעידן זה היא אוריינות מולטימדיה (multimedia literacy), כלומר היכולת לפרש, לעצב וליצור תוכן הכולל תמונות, וידאו, אנימציה, צלילים, טקסט וטיפוגרפיה, להבין קומפוזיציות תמונות ולהתמצא בטכניקות עריכת תמונה וצליל, ביחסי תמונה-טקסט-צליל וכדומה (Daley, 2003).

כחלק מן המהפכה הדיגיטלית, השתנו גם תהליכי הלמידה. האגודה האמריקאית להכשרה ולפיתוח (American Society for Training and Development) מגדירה את המונח 'למידה דיגיטלית' (E-learning) כשימוש באמצעים דיגיטליים, כדוגמת המחשב, האינטרנט, שידורי הלוויין וכיו"ב, לצורך למידה (Lin & Chen, 2007). בדומה להגדרה זו, על פי Holzberger et al. (2013), למידה דיגיטלית היא הליך העברת מידע באמצעות מדיה דיגיטלית, לרבות האינטרנט, למטרת שיפור יעילות הלמידה או קידום הידע וכישוריהם האישיים של הלומדים.

יודגש כי המונח "למידה דיגיטלית" אינו מתייחס אך ורק לסוג הלמידה האופייני לבית הספר, אלא גם ללמידת מיומנויות, כגון: הפעלת מכשירים חדשים, מילוי טפסים חיוניים, תשלום חשבונות, בישול וכדומה. לאור זאת, אפשר לראות באתר "סטאז'קל" פלטפורמת למידה דיגיטלית, הגם שאינו מכיל חומרי לימוד, במובן המסורתי של המונח.

תהליך הלמידה הדיגיטלית כולל ארבעה היבטים בסיסיים (Keane, 2012): 1. חומרי הלמידה: ספרים דיגיטליים, נתונים שעברו דיגיטציה או תוכן שהופק בשיטות דיגיטליות שונות; 2. כלי הלמידה: מחשבים ניידים או ניידים; 3. תהליכי הפצת המידע: דרך האינטרנט או בצורות דיגיטליות אחרות; 4. אפיון הלמידה: אוטונומית, פעילה ועצמאית.

יתרונותיהן של פלטפורמות הלמידה הדיגיטליות הם רבים (Miyoshi & Tsuboyama-Kasaoka, 2012), וביניהם: למידה ללא הגבלת מרחב הזמן והמיקום (Jude et al., 2014) והיכולת לאתר בקלות רבה מידע עשיר בטווח רחב

של נושאים (Im et al., 2011). מכיוון שכך, הטמעת פלטפורמות למידה דיגיטליות בארגונים ובמוסדות עשויה לסייע לחברים בארגון ללמוד ולעבד מידע רב יותר בזמן קצר יותר.

### עומס המידע

נהוג לחשוב כי חשיפה למידע רב ומגוון ככל האפשר היא דבר רצוי. ואכן, מידע יכול לסייע בהפחתת אי-ודאות, באמצעות קישור של פרטים חדשים או רלוונטיים לנסיבות (Gurven, Davison & Kraft, 2020). עם זאת, כבר בתחילת שנות ה-2000 עלתה הטענה, שלפיה עודף מידע עשוי להוות קושי (Carlson, 2003). מצב של הצפה במידע רב, אף ללא חיפוש באופן פעיל, עלול לייצר חוויה של עומס מידע (information overload), שמשמעותה קושי בעיבוד כל קלטי המידע והתקשורת (Rogers & Agarwala-Rogers, 1975), בשל חריגה מגבול היכולת האנושית לסיווג ואחסון מידע חדש (Thorson, Reeves & Schleuder, 1985). בקרב חוקרי תהליכי קבלת החלטות, הסברה היא, כי הפרט יכול להגביר את מאמצי עיבוד המידע בתגובה לעלייה בכמות המידע, אך אם יגדל קלט המידע עוד יותר, ויעלה על קיבולת העיבוד, האדם יחוש מוצף במידע, והדבר יוביל לירידה בביצועיו (Grisé & Gallupe, 1999). התחושה הסובייקטיבית של קיום מידע בכמות רבה יותר מיכולת העיבוד, עשויה להיחוות כבלבול וכחוסר אונים, או כתפיסה שבני אדם נשלטים על ידי טכנולוגיות המידע במקום להשתמש בהן כגורם מסייע ומעצים (Carlson, 2003).

חווית הצפת המידע נובעת, בין השאר, מתזמון המידע. לעיתים, השימוש במידע ויישומו נעשה בנקודת זמן מאוחרת יותר מזו שהמידע הועבר בה. לשם כך, חשוב להבדיל בין תזמון ההעברה של מידע תומך לבין זה של מידע פרוצדורלי (Kester, Kirschner, van Merriënboer & Baumer, 2001). מידע תומך הוא זה המגדיר או מסביר רעיון כלשהו, ואילו מידע פרוצדורלי מתייחס לאופן ביצוען של פעולות. רצוי שהמידע התומך יוצג טרם הפרקטיקה, כדי שהלומד יוכל לעגנו במבנים קוגניטיביים קיימים, ואילו את המידע הפרוצדורלי יש להציג במהלך הפרקטיקה עצמה.

גורם נוסף לחוויית הצפת המידע הוא השימוש הבו-זמני במקורות תקשורת רבים. נמצא שכאשר הפרט נאלץ לקלוט מידע ממקורות שונים בעת

ובעונה אחת (כגון שיחות ועידה, דואר אלקטרוני, הודעות בטלפון החכם וכו'), פוחתת יעילותן של אסטרטגיות ההתמודדות עם נפח המידע ( Waddington, 1997). קושי זה אופייני הן לפרטים הן לארגונים. כדי להתמודד היטב עם כמויות המידע, על כל ארגון לשאוף לקיום מערכת מובנית של עיבוד מידע, כחלק מתשתית ניהול הידע שלו (Hoq, 2014). כדי לסייע לפרט להתמודד עם עומס מידע המאפיין את העידן הדיגיטלי, ולאפשר לו שימוש מושכל במידע, חשוב לספק לו תשתיות של למידה דיגיטלית, הכוללות נגישות למידע הנחוץ וכלים לעיבודו ולייצוגו.

### **שנת ההתמחות בהוראה**

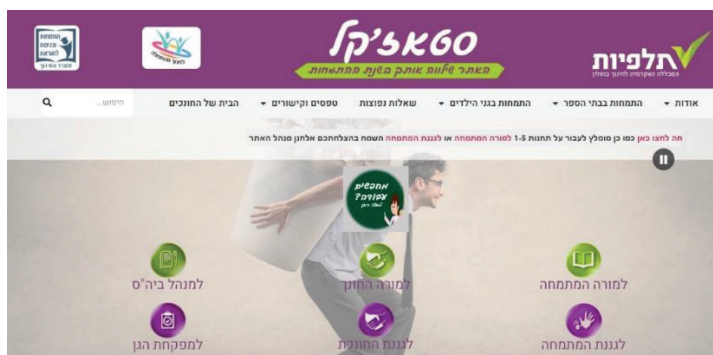
חויית עומס המידע שתוארה לעיל מתבטאת במדינת ישראל, בין היתר, במקצוע ההוראה, ובאופן ספציפי יותר, במסלול ההכשרה בהוראה. בשנת תשנ"ט (1999) בנה האגף להתמחות וכניסה להוראה תוכנית לשנת התמחות בהוראה (סטאז') בתום לימודי ההוראה הרשמיים, ובטרם קבלת רישיון ההוראה. תוכנית זו מתקיימת בארץ החל משנת תש"ס (2000), ומטרתה להקל על המורה המתחיל. התוכנית מציעה ליווי למתמחה בצעדיו הראשונים במקצוע, הכולל תמיכה מקצועית ורגשית בשנה הראשונה להוראה (נאסר-אבו אלהיג'א, פרסקו ורייכנברג, 2011), כדי להקל על הסתגלותו של המורה למורכבות התפקיד (Grudnoff, 2011). לאחר שסיים המתמחה בהצלחה את שנת ההתמחות, הוא זכאי לקבלת רישיון לעסוק במקצוע ההוראה.

נוסף על הקשיים המלווים את המתמחים בהוראה בתחילת דרכם – קשיים הכוללים בין היתר הסתגלות להיבטים שונים של המקצוע, הן לימודיים הן רגשיים (זילברשטרום, 2011) – שנת ההתמחות מלווה גם בקשיים בירוקרטיים. המתמחה נדרש לאסוף מידע המפוזר בין מקורות שונים, שחלקו מוצג באריכות יתר וללא הבחנה בין עיקר לטפל, וחלקו מוצג מחוץ להקשר המתאים. כל זאת מקשה על המתמחה להבין אילו פעולות עליו לבצע, את סדר הפעולות ואת אופן ביצוען. כמו כן, המתמחים נחשפים לראשונה למונחים הרווחים בעגה המקצועית, כגון: 'תקן', 'פרונטלי', 'שהייה תומכת-הוראה' ואחרים, שאינם מוכרים להם, ולסוגי מסמכים, כגון: תעודת הוראה, רישיון

הוראה, דוחות צפייה וכדומה. נוסף על כך, על המתמחה ליצור קשר עם כמה מוסדות, ביניהם משרד החינוך ומחלקת החינוך ברשות המקומית. כחלק מתוכנית ההתמחות, המתמחים עוברים סדנת התמחות בקבוצות קטנות, בהנחיית מורה ותיק בעל ניסיון רב בהוראה. בכל מפגש ממפגשי הסדנה, המתמחים מוזמנים להעלות שאלות, לשתף בחוויות ולהתייעץ. המפגשים עוסקים, בין השאר, בדילמות חינוכיות וערכיות, בשאלות דידקטיות בנוגע לניהול הכיתה, בנוהלי משרד החינוך וכן בהתנסויות ובחוויות רגשיות של המשתתפים. אחד הנושאים שעלה בבירור מתוך סדנאות ההתמחות הוא הצורך של המתמחים בעזרה בארגון משימות שנת ההתמחות.

### אתר "סטאז'קל"

כאמור, האתר נבנה מתוך רצון להקל את תחושת הצפת המידע של המתמחים ולהביל אותם בנבכי המנגנון הבירוקרטי בפשטות וביעילות. האתר בנוי על פי שני העקרונות החיוניים ביותר להתמודדות עם עומס המידע (Simpson & Prusak, 1995): 1. התמקדות במידע בעל ערך רב; 2. צורת העברת מידע נוחה ופשוטה. האתר עושה שימוש בטכנולוגיות ידע לצורכי למידתם של המתמחים והתקדמותם במסלול ההתמחות, תוך צמצום תחושת העומס וחוסר הוודאות. במקביל לאוכלוסיית המתמחים, האתר מציע ליווי וסיוע גם למעטפת התומכת של המתמחים: החונכים, המנהלים, המפקחים ומנחי הסדנאות (ראו תמונה 1).



תמונה 1: דף הבית – תפריט ראשי

האתר מותאם טכנולוגית וחזותית לכל מכשירי הקצה: מחשב, טלפון חכם, מחשב לוח (טאבלט), וכדומה, והוא מכיל סיכום תמציתי של המידע הנחוץ לשנת ההתמחות. המידע מאורגן לפי סדר המשימות, ובליויי תדריכים חזותיים, כדוגמת סרטונים, והצגת הטפסים הנדרשים בכל משימה.

ייחודו של האתר נעוץ בתכנונו בהתאם לעיקרון המשחוק (gamification): שימוש במנגנוני משחק עבור יישומים שאינם משחקיים (Deterding et al., 2011). המשחוק עושה את התוכן הנלמד למושך יותר עבור הלומדים, ומערב אותם בתהליך הלמידה. אף שנהוג להשתמש במושג זה בעיקר בסביבות עסקיות ושיווקיות, יש לו מקום גם בסביבת ההוראה והלמידה (Muntean, 2011). האתר מציע ארגון כרונולוגי חזותי של שלבי שנת ההתמחות, באמצעות תצוגה כשלבי משחק מסלול (ראו תמונה 2). המשתמש יכול להוריד למחשבו הפרטי טבלת מעקב, המתעדת את התקדמותו בשלבי ההתמחות. השימוש באמצעים חזותיים משחקיים אלה עשוי להקל על המשתמשים את התנהלותם בתהליכים הבירוקרטיים בשנת ההתמחות.



תמונה 2: תרשים חלקי של המטלות בשנת ההתמחות

בתמונה 2 מוצגים חלק משלב ההתמחות. כל שלב מיוצג במשבצת. לחיצה על המשבצת תוביל לדף נפרד, ובו הסבר ברור ותמציתי על שלב זה. לעיתים קרובות הדפים כוללים סרטון הסבר קצר ופשוט לתפעול, פירוט תתי-השלבים והמטלות בשלב זה. מידע חיוני מופיע בהבלטה (ראו תמונה 3).



## פתחתי תיק במשרד החינוך



לאחר שקבלתי שם משתמש וסיסמא פתחתי תיק במשרד החינוך בפורטל עובדי הוראה צרפתי את המסמכים:

- מסמכי השכלה
- מסמכי העסקה קודמת (אם קיימים)
- קורות חיים
- תעודת שחרור מצה"ל או שירות לאומי
- צילום המחאה
- אישור מקרן פנסיה

שימו לב: מי שלא פותח תיק, לא רשום במשרד החינוך כמורה ואינו יכול לקבל משכורת.

**תמונה 3:** פירוט תחנה מס' 4 בשנת ההתמחות – פתיחת תיק במשרד החינוך

באתר נעשה שימוש בעזרים חזותיים, העשויים להגביר ולקדם את יכולת הלמידה (Singh, 2005). השימוש בצבעים בולטים (כמו אדום וורוד) על גבי רקע לבן מסייע למשתמש להבחין במידע החשוב ביותר. על פי Dwyer & Kleinman (1999), השימוש בגרפיקות צבעוניות בתהליכי הנחיה והוראה, בניגוד לגרפיקות בצבעי שחור-לבן, נמצא כמקדם הישגים טובים יותר בלמידת רעיונות. כמו כן, עזרים חזותיים כדוגמת סרטונים מאפשרים צפייה חוזרת והטמעת המידע (Macwan, 2015), תוך יצירת עניין ותפיסת המידע כמושך, כמסקרן וכבר-השגה. נראה כי שילוב השימוש במולטי-מדיה וביסודות משחקיים באתר הסטאז'יקל, עשוי להקל משמעותית על המתמחים לאורך שנת ההתמחות. השימוש בטכניקות הלקוחות מעולמות המשחקים, כדוגמת לוח צבירת נקודות, או מתן משוב אישי (Flatla et al., 2011), מגביר את מעורבותם של המשתמשים ואף תורם לתחושת הבעלות והשליטה (Pavlus, 2010).

חוויות שכאלה עשויות לצמצם את העיסוק המייגע בהיבטים הברוקרטים של שנת ההתמחות, ולאפשר למתמחה להפנות את מרבית המשאבים לחוויות המקצועיות ולהתמקד בהסתגלות למקצוע ובתחושת המשמעות הגלומה בו. במסמך זה נדווח על מידת ההטמעה של אתר הסטאז'יקל

בקרב המתמחים בהוראה ועל תרומת האתר הן למתמחים הן למנחי קבוצות ההתמחות.

## ממצאים

### א. היקף השימוש באתר

מדי שנה מגיע מספרם הכולל של המתמחים, החונכים, המפקחים והמנהלים לכ- 18,500 איש, והם המהווים את אוכלוסיית היעד של האתר. נתוני כמות הכניסות והצפיות באתר הופקו מתוך התוכנה הסטטיסטית של אתר הסטאזיקל באמצעות פלטפורמת Google Analytics. הנתונים מראים כי בשנת 2019 נצפו הדפים השונים של האתר 265,769 פעמים. נבהיר כי מספר זה מתייחס לכמות הצפיות ולא לכמות המשתמשים. אם משתמש אחד צפה בדף מסוים כמה פעמים, כל צפייה נספרת בנפרד. מספר המשתמשים במהלך 2019 הגיע לכ- 30,000 (כלומר: 30,000 מספרי IP של מכשירים שונים שדרכם בוצעה הכניסה לאתר), שביצעו בסה"כ כ-60,000 ביקורים (ראו תרשים 1). בדיקה נוספת נערכה בשנת 2020, ובדקה את כמות המשתמשים בפרק זמן של שנה – מספטמבר 2019 עד ספטמבר 2020. בבדיקה זו נמצא שבמהלך שנה זו השתמשו באתר כ- 32,000 איש, שביצעו כ-62,000 ביקורים. עוד מראים הנתונים, כי המכשיר המרכזי ששימש לגלישה באתר במהלך 2019 היה המחשב. מרבית המשתמשים (64.8%) נכנסו לאתר דרך מחשב נייד או נייד, 34.7% מהם ביקרו באתר באמצעות טלפון חכם ואילו 0.5% מהם נכנסו באמצעות מחשבי לוח (טאבלטים).



תרשים 1 : כמות המשתמשים והביקורים בשנת 2019.

## ב. דיווחי המשתמשים

במהלך החודשים ינואר ופברואר 2019, הועברו שאלונים בקרב מתמחים ובקרב מנחי סדנאות התמחות, שהשתמשו באתר. השאלונים נשלחו למשתמשי האתר בלבד באופן מקוון, דרך אתר הסטאז'יקל. התשובות התקבלו בצורה אנונימית, ולכן אין בידינו נתונים דמוגרפים של המשיבים. התקבלו משובים מ-491 מתמחים ומ-29 מנחי סדנאות. כל המתמחים היו בשנה הרביעית ללימודי הוראה, באחת ההתמחויות: הגיל הרך, בית הספר היסודי, בית הספר העל יסודי או החינוך המיוחד. כולם השתתפו בסדנאות התמחות. מנחי הסדנאות היו מדריכים פדגוגיים ותיקים, העובדים במכללות להוראה ברחבי המדינה, ומנחים סדנאות שבועיות למתמחים בהוראה, שמטרתן ללוות את תהליך ההסתגלות של המתמחים לעולם ההוראה. הוותק בהנחיית הסדנאות נע בין שנה אחת ל-15 שנים, הממוצע היה 5.1 שנים, וסטיית התקן הייתה 4.2 שנים.

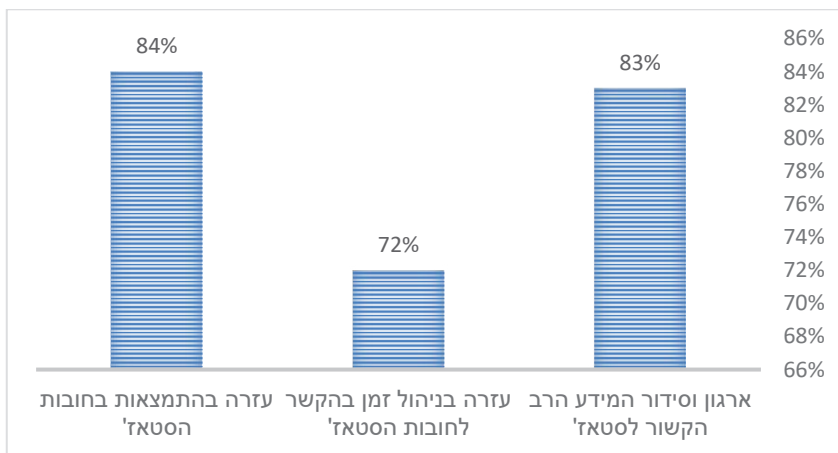
השאלון למתמחים כלל 14 שאלות, כמחציתן פתוחות והיתר שאלות סגורות, שהתמקדו בנוחות השימוש באתר הסטאז'יקל. בשאלות הסגורות נדרשו המתמחים לדרג את ההיגד המופיע בשאלה, בסולם של 1 עד 5 (החל מ: 'במידה מועטה מאוד' ועד 'במידה רבה מאוד'). בשאלות הפתוחות, נדרשו המתמחים לציין את הקשיים בשימוש באתר, את יתרונותיו ואת הצעותיהם לשיפורו. השאלון למנחי הסדנאות כלל 15 שאלות, שעסקו הן בנוחות השימוש באתר, הן בסדנאות עצמן. המנחים נשאלו אילו תכנים רלוונטיים לסדנאות יש לשלב באתר, וכן נתבקשו להעריך את תחושות המתמחים המונחים על ידם בעקבות השימוש באתר. התשובות לשאלות הסגורות נותחו באמצעות תוכנת Microsoft Excel. התשובות לשאלות הפתוחות עברו ניתוח תוכן לאיתור מרכיבי ויחידות טקסט מגוונים. הממצאים הכמותיים והאיכותניים שולבו, והמסקנות שהוסקו מהם יוצגו להלן.

## משוב המתמחים

מניתוח תוצאות שאלוני המתמחים עלה כי אתר הסטאז'יקל סייע למתמחים בתחומים מגוונים, ובכך נראה שהושגה מטרתו המקורית.

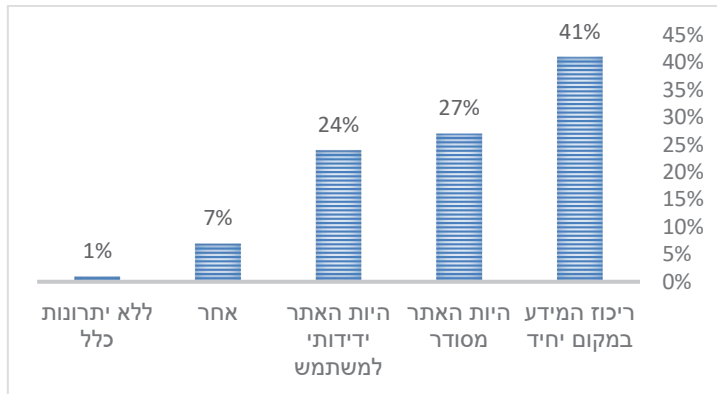
- שאלה ראשונה – קלות השימוש באתר: 87% מהמשיבים דיווחו כי מצאו את השימוש באתר קל במידה רבה עד רבה מאוד.

- שאלה שנייה – ההתמצאות בחובות שנת ההתמחות: 84% מהמשיבים ציינו כי האתר סייע להם להתמצא בחובות ההתמחות במידה רבה עד רבה מאוד.
  - שאלה שלישית – ניהול הזמן במסגרת חובות ההתמחות: 72% מהמשיבים ציינו כי האתר סייע להם לנהל את הזמן במידה רבה עד רבה מאוד.
  - שאלה רביעית – ארגון המידע הקשור לשנת ההתמחות: גם כאן שביעות הרצון הייתה גבוהה, ו-83% מהמשיבים ציינו כי האתר עזר להם בארגון המידע במידה רבה עד רבה מאוד.
- נראה, אפוא, כי מרבית המתמחים שענו על השאלון ראו באתר גורם שסייע להם בתחומים שהוזכרו (ראו תרשים 2).



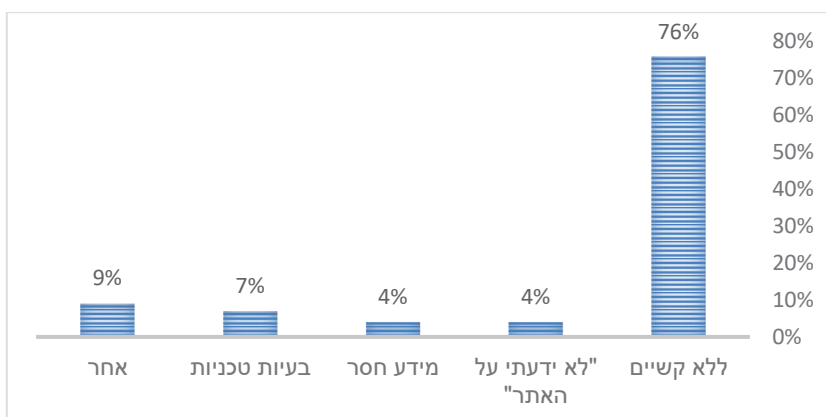
**תרשים 2:** אחוז המשיבים 'במידה רבה' ו'במידה רבה מאוד' לשאלה: "באיזו מידה אתר הסטאז'יקל עזר לך בכל אחד מהתחומים הבאים?"

מניתוח התשובות לשאלות הפתוחות עולה, שמעלתו העיקרית של האתר בעיני המשתמשים היא ריכוז כל המידע (לוחות זמנים, טפסים וכדומה) במקום אחד. יתרונות נוספים שצוינו היו: יכולתו של האתר להפחית מחוייית הלחץ של משתמשיו וכן היותו מסודר וידידותי למשתמש. רוב המשיבים תפסו את האתר כבעל יתרון משמעותי אחד לכל הפחות, כפי שעולה מתרשים 3.



**תרשים 3:** התפלגות התשובות לשאלת היתרון המרכזי בשימוש באתר הסטאזיקל.

המתמחים נשאלו, כאמור, גם על הקשיים המרכזיים בחוויית השימוש באתר. תרשים 4 מדגים, כי מרבית המשתמשים (76% מהמשיבים) העידו כי לא נתקלו בקשיים בעת השימוש באתר. מעטים בלבד ציינו קשיים נקודתיים, כגון חוויית חוסר מידע (4% מהמשיבים), עודף מידע (7% מהמשיבים) או בעיות אחרות (9% מהמשיבים), כדוגמת חוסר נגישות עבור מורים אשר אינם משתמשים במחשב באופן שוטף. כמו כן, 4% מן המשיבים דיווחו שלא היו מודעים לקיומו של האתר, והדבר נודע להם בשלב מאוחר מדי בהתמחותם.

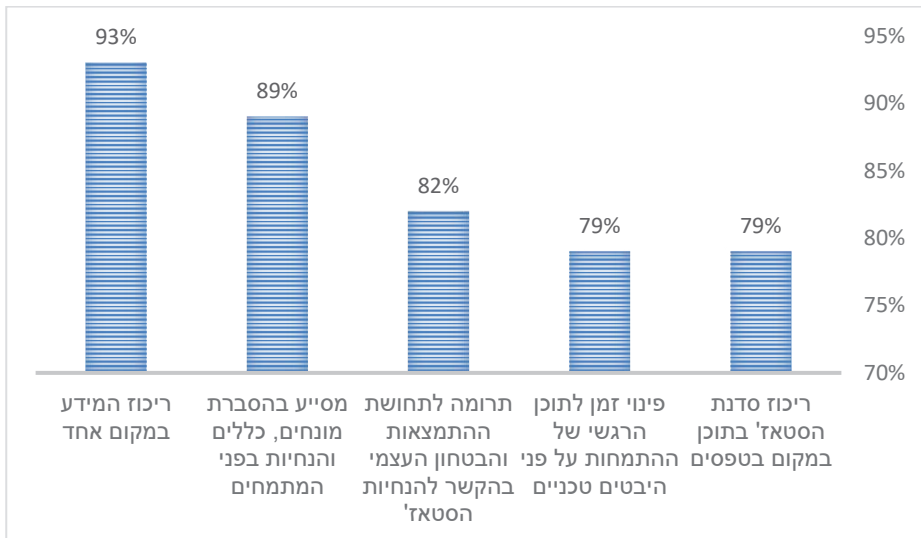


**תרשים 4:** התפלגות התשובות לשאלת הקשיים המרכזיים בחוויית השימוש באתר.

### משוב מנחי הסדנאות

מספר מנחי הסדנאות שהשיבו לשאלון היה קטן, וכלל 29 מנחים בלבד. על כן, לא ניתן לייחס לממצאים מובהקות סטטיסטית. נציג את הממצאים שעלו מתוך משובי המנחים כדי לתאר, בקווים כלליים בלבד, כמה מן התחושות המצויות בקרב פלח זה של משתמשי האתר. המנחים שענו על השאלונים העידו על עצמם כי השתמשו באתר לפחות אחת לחודש.

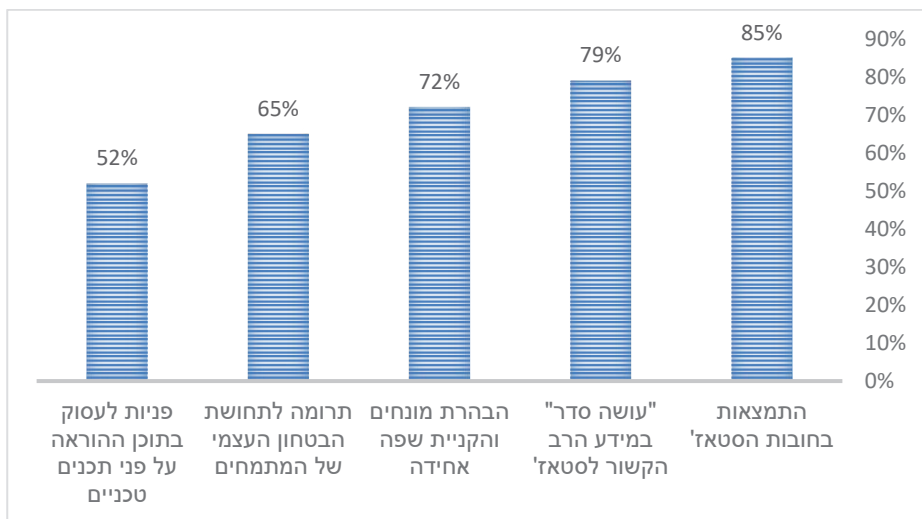
בדומה למתמחים, מרבית המנחים (27 משיבים שהם כ-93% מכלל המשיבים) דירגו את האתר כקל לשימוש במידה רבה, ואף לא אחד מהם דירג אותו כקשה לשימוש. רבים מהמשיבים ציינו שהאתר סייע להם באופן ניכר בהיבטים שונים, כגון: ריכוז המידע במקום אחד והאפשרות לפנות זמן לתוכן הרגשי המלווה את שנת ההתמחות במקום העיסוק בהיבטים הטכניים והלוגיסטיים.



**תרשים 5:** אחוז המשיבים 'במידה רבה' ו'במידה רבה מאוד' לשאלת ההיבטים שאתר הסטאז'יקל מסייע בהם למנחי הסדנאות.

גם מנחי הסדנאות, כמו המתמחים, תפסו את האתר כגורם המסייע ותורם למתמחים במידה רבה במגוון תחומים. בתרשים 6 ניתן לראות את אחוז המשיבים שסברו שהאתר מקל במידה רבה עד רבה מאוד על תחומים כמו

התמצאות המתמחים בחובות ההתמחות וסידור וארגון המידע הרלוונטי לשנה זו. אומנם תרומת האתר בהיבטים הרגשיים, כגון סיוע לביטחונם העצמי של המתמחים ופניותם לעסוק בתוכן ההוראה, זכו לדירוג נמוך יחסית. עם זאת, גם בהיבטים אלה ציינו רוב המשיבים כי האתר מסייע למתמחים במידה בינונית לכל הפחות.



**תרשים 6:** אחוז המשיבים 'במידה רבה' ו'במידה רבה מאוד' לשאלה: "באיזו מידה לדעתך עזר השימוש באתר למתמחים בתחומים הבאים?"

לצד היתרונות הברורים שהמנחים ייחסו לאתר הסטאז'יקל, הם נשאלו גם על הקשיים הגלומים בשימוש באתר, והתוצאות מוצגות בלוח 1. רוב המנחים ראו באתר כלי נוח לשימוש, ורק בודדים דירגו מאפיינים מסוימים באתר כקשים מאוד לשימוש. נראה שהקושי המרכזי של קבוצת המנחים שהשיבו לשאלונים היה החוסר במידע חשוב ורלוונטי למנחים. מחצית מן המשיבים ציינו שהיבט זה הקשה עליהם בשימושם באתר.

## לוח 1

אחוז המנחים החווים קושי בשימוש באתר

## דרגת הקושי

הקשה במידה	היבטי קושי אפשריים		
	רבה	הקשה מעט	לא הקשה
4%	50%	46%	חוסר מידע חשוב ורלוונטי למנחים
0%	35%	65%	עומס מידע
0	21%	79%	בעיות טכניות

בתשובותיהם לשאלות הפתוחות, רבים מן המנחים (כ-65%) העלו הצעות לשינויים ולשיפורים באתר. התשובות נותחו ניתוח תוכן כמותני, כלומר, ההגדים השונים שעלו מן התשובות נספרו ספירה אובייקטיבית. נמצא שהתמזות החוזרות היו שילוב דף "שאלות נפוצות" (FAQ) באתר, הוספת דפי מידע והסברים, לדוגמה, לגבי הלנת שכר, וכן הצעות להרחבת המידע הנוגע לבעלי תפקידים שונים. המנחים הציעו, למשל, להכניס לאתר מידע למתמחה על דרכי ההתקשרות עם המנחה. עוד הציעו המנחים בתשובותיהם, לכלול באתר הסבר על תפקידו של המורה החונך, על מנת ליצור תיאום ציפיות בינם לבין המתמחים הנחנכים.

## סיכום

תוצאות בדיקתנו מעידות כי אתר הסטאז'קל אכן הוטמע בקרב המתמחים בהוראה, והוא כלי המשמש אלפי מתמחים ומנחי סדנאות התמחות. ראינו כי המתמחים מבקרים באתר מספר רב של פעמים, מורידים טפסים באמצעותו וצופים בסרטוני ההסבר על שלבי ההתמחות. מן הנתונים עולה שהאתר מסייע למתמחים בהתמצאות בחובות ההתמחות, בריכוז המידע ובניהול הזמן. כמו כן ראינו שבין משתמשי האתר אפשר למצוא גם בעלי תפקידים אחרים, כגון מנחי הסדנאות.



מטרתו של האתר – להקל על המתמחים בארגון המשימות הרבות המוטלות עליהם במהלך ההתמחות – הושגה. האתר מסייע למתמחים לצלוח את ההליכים הבירוקרטיים של שנת ההתמחות, ומקטין את כמות הזמן והמשאבים שהמתמחה נדרש להשקיע בחלק זה של ההתמחות. כך, יוכלו המתמחים להיות פנויים פיזית ורגשית להיכרות יסודית ועמוקה עם מקצועם החדש, להתבוננות פנימית, לניתוח חוויות והתנסויות מורכבות ואולי אף להגברת תחושת המשמעות הגלומה במקצוע ההוראה.

תודתנו לגב' רינת שוורצמן על הסיוע בהכנתה של סקירה זו.

## מקורות

- זילברשטרום, ש' (2011). דבר מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה. בתוך: א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום, **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה**, עמ' 12-9. תל-אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- נאסר-אבו-אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר', (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך: א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום. **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה**, עמ' 55-87. תל-אביב: מכון מופ"ת ואגף התמחות וכניסה להוראה.
- Carlson, C. N. (2003). Information overload, retrieval strategies and Internet user empowerment. In L. Haddon, E. Mante-Meijer, B. Sapiro, K-H. Kommonen, L. Fortunati, & A. Kant (Eds.), *Proceedings of The Good, the Bad and the Irrelevant, a transdisciplinary, proactive and collaborative knowledge-building conference*. University of Art and Design Helsinki.
- Daley, E. (2003). Expanding the concept of literacy. *EDUCAUSE Review*, 38(2), 32–40.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. Using game-design elements in non-gaming contexts. In *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems* (pp. 2425-2428).
- Flatla, D. R., Gutwin, C., Nacke, L. E., Bateman, S., & Mandryk, R. L. (2011). Calibration games: making calibration tasks enjoyable by adding motivating game elements. In *Proceedings of the 24th annual ACM symposium on User interface software and technology* (pp. 403-412).

- Grisé, M. L., & Gallupe, R. B. (1999). Information overload: Addressing the productivity paradox in face-to-face electronic meetings. *Journal of Management Information Systems*, *16*(3), 157-185.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, *39*(3), 223-234.
- Gurven, M. D., Davison, R. J., & Kraft, T. S. (2020). The optimal timing of teaching and learning across the life course. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, *375*(1803). <https://doi.org/10.1098/rstb.2019.0500>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 774-786.
- Hoq, K. M. G. (2014). Information overload: Causes, consequences and remedies – A study. *Philosophy and Progress*, *55*(1-2), 49-68. <https://doi.org/10.3329/pp.v55i1-2.26390>
- Im, I., Hong, S., & Kang, M. S. (2011). An international comparison of technology adoption testing the UTAUT model. *Information & Management*, *48*(1), 1-8.
- Jude, L. T., Kajura, M. A., & Birevu, M. P. (2014). Adoption of the SAMR model to assess ICT pedagogical adoption: A case of Makerere University. *International Journal of e-Education, e-Business, eManagement and e-Learning*, *4*(2), 106.
- Keane, D. T. (2012). Leading with technology. *The Australian Educational Leader*, *34*(2), 44.
- Kester, L., Kirschner, P. A., van Merriënboer, J. J. G., & Bäumler, A. (2001) Just-in-time information presentation and the acquisition of complex cognitive skills. *Computers in Human Behavior*, *17*(4): 373–391.
- Kleinman, E. B., & Dwyer, F. M. (1999). Analysis of computerized visual skills: Relationships to intellectual skills and achievement. *International Journal of Instructional Media*, *26*(1), 53.
- Macwan, H. J. (2015). Using visual aids as authentic material in ESL classrooms. *Research Journal of English language and literature (RJELAL)*, *3*(1), 91-96.

- Miyoshi, M., & Tsuboyama-Kasaoka, N. (2012). School-based “Shokuiku” program in Japan: Application to nutrition education in Asian countries. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition, 21*(1), 159-162.
- Mundt, M., & Medaille, A. (2011). New media, new challenges: The library and multimedia literacy in higher education. *International Journal of Technology, Knowledge & Society, 7*(2), 49-59.
- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. In *Proc. 6th international conference on virtual learning ICVL* (Vol. 1, pp. 323-329).
- Pavlus, J. (2010). The game of life. (Cover story). *Scientific American, 303*(3), 43-44.
- Rainie, L., & Horrigan, J. (2005). A decade of adoption: How the Internet has woven itself into American life. Washington DC: Pew Internet and American Life Project, 25.
- Rogers, E. M., & Agarwala-Rogers, R. (1975). Organizational communication. In G. L. Hanneman, & W. J. McEwen (Eds.), *Communication behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Simpson, C. W., & Prusak, L. (1995). Troubles with information overload—Moving from quantity to quality in information provision. *International Journal of Information Management, 15*(6), 413-425.
- Singh, Y. (2005). *Instructional Technology in Education*. New Delhi: APH Publishing.
- Thorson, E., Reeves, B., & Schleuder, J. (1985). Message complexity and attention to television. *Communication Research, 12*, 427-454.
- Waddington, P. (1997). Dying for information? A report on the effects of information overload in the UK and worldwide. *British library research and innovation report, 49-52*.
- Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learning Inquiry, 1*(1), 41-49.



# ספרות ואומנות



# ספרות קורונה היברידית מאת אתגר קרת: עיון בשני סיפורים מתקופת 'הגל הראשון'

## אורנה לוי

במסה זו אני מבקשת להתמקד בשני סיפורים שכתב אתגר קרת על רקע מגפת הקורונה ושראו אור בשלהי מרץ ובאמצע אפריל 2020, לבחון אותם ברוח הזמן ולהגדירם כ'ספרות קורונה היברידית'. זוהי ספרות תהליכית השוואתית, שמתמקדת בשני פרגמנטים בתהליך שבין הסגר לבין סוף העולם. ההצעה לראות בספרות הקורונה של קרת ספרות היברידית נשענת הן על ההיבט התוכני שמשוקע בטקסטים, הן על ההיבט הצורני של הגשתם לקוראים.

## מבוא

לנגיף הקורונה שפקד את האנושות בראשית 2020 היו השלכות רבות ומגוונות, שאת חלקן עדיין מוקדם לסכם. אחת התופעות קשורה לניצני כתיבה ספרותית בהשפעת המשבר, בדמות ספרות עכשווית שמבקשת להתכתב עם הטלטלה באמצעות הייצוג הספרותי המייד. על הפוריות היוצרת בתקופת המגפה עמד הסופר אתגר קרת באחד מראיונות הרדיו שלו, והבהיר כי "קורונה זה רע לבריאות אבל זה טוב לכתיבה" (קרת, 2020א). דוגמאות אחדות לכתיבה ספרותית על רקע ימי הקורונה הן סיפורים שנכתבו בהשראת המגפה, כדוגמת "לימונדה" מאת אשכול נבו, שפורסם בעיתון "הארץ" (נבו, 2020), האנתולוגיה הדיגיטלית החינמית [מאה מטר](#), שיזם והפיק צוות חנות הספרים המקוונת

"עברית" (e-vrit) וכן יוזמות עירוניות לעידוד כתיבה, כדוגמת תחרות הסיפורים "[תל אביב בימי קורונה](#)".

חשוב לציין ששני הסיפורים שיידונו כאן, "זיתים או סוף העולם בלוז" ו"בחוף", הוגשו לראשונה לקוראי הספרות העברית כטקסטים דיגיטליים, ותמלולם מופיע בנספחים למסה זו, בהסכמתו של היוצר.<sup>18</sup> הסיפור "זיתים או סוף העולם בלוז" הוקרא על ידי קרת בתוכנית הרדיו "גם כן תרבות" בתאריך 31.3.20, ומיד לאחר מכן הופיע באתר וב-twitter של "כאן" – תאגיד השידור הישראלי. הסיפור "בחוף" צולם ונערך כקליפ במסגרת המיזם "אם כבר לבד" של המרכז לתרבות "בית אבי חי" בירושלים והופץ ברשתות החברתיות באמצע אפריל. שני הסיפורים גם יחד מבקשים להתמודד עם מצוקות התקופה ועם האפשרות לחיים ביום שאחרי. מבחינה זו, הסיפורים מהדהדים את רוח התקופה (Zeitgeist) הייחודית שנוצרה עקב התפשטות נגיף הקורונה, ודומה שהטקסטים מתכתבים בציר אומנותי-פילוסופי עם המוסכמות החברתיות של הריחוק, שנעשו לסמל התקופה. לבסוף, בשני הסיפורים מודגש הממד הדיגיטלי של הכתיבה העכשווית, שההיבט הביצועי (פרפורמטיבי) שלה והמשוב המיידני מצד קהל הקוראים/המאזינים/הצופים הם ממאפייניה המהותיים.

כאמור, מתוך בחינת הסיפורים הן בנפרד הן בהשוואה ביניהם, אצביע על תופעת כתיבת 'ספרות קורונה היברידית', תופעה שעשויה לתפוס את מקומה על מפת הספרות העברית והעולמית. הבחירה שלי לכנות את התופעה בשם ספרות 'היברידית' נשענת על גישתו של מיכאל בחטין, בהגדירו את ההיברידיות של הטקסט הספרותי (Bakhtin, 1986). לרוב נדון המושג 'היברידיות' בחקר התרבות, ואולם תרומתו של בחטין היא בהתייחסותו אל ניתוח הטקסט ואל חקר הספרות כאל מערך היברידי. אליבא דבחטין, אין לחתור אל פרשנות אחת של הטקסט הספרותי, כי אם להתודע לקיומן של מערכות פרשנות מקבילות, שונות זו מזו, לעיתים סותרות זו את זו, ובכל זאת מתקיימות זו לצד זו (Bakhtin, 1981, pp. 358-360). דניאל גרסיאן (Grassian, 2015) יוצא מתוך גישתו של בחטין, ומקשר אותה לתפיסת ההיברידיות של הומי באבא, מי שטבע

<sup>18</sup> חובה נעימה היא לי להודות לסופר אתגר קרת, שנתן את הסכמתו לפרסום שני הסיפורים מעל במה זו.



את השימוש במושג בהקשרו הפוסט-קולוניאלי וראה בהיברידיזציה תהליך של ריבוי השפעות ושל מפגש בין חברי קבוצות שונות (Bhabha, 1994). גרסיאן לוקח את השימוש במושג צעד קדימה, שעה שהוא מדגיש את היסוד ההיברידי במובנו הטכנולוגי בספרות ובתרבות האמריקאית של דור ה-X, ודבריו ישמשו לי נקודת מוצא מושגית לדיון הנוכחי.

מתוך כך, אני מבקשת להגדיר את 'ספרות הקורונה' של קרת כהיברידיזציה, וזאת משתי סיבות: האחת היא האופן שבו ההיבט החזותי והשמיעתי של הכתיבה והקריאה עוברים בסיפוריו של קרת הכלאה – חיבור בין יסודות זרים – לכדי ישות ספרותית חדשה, שנתפסת כמעין מוטציה מצד סממניו החיצוניים של מה שמכונה 'טקסט'. השנייה איננה צורנית כי אם תוכנית, ונוגעת לדרך הרב-מערכתית של עירוב יסודות בתוך הסיפורים – יסודות של פנים-חוץ, קולקטיביזם-אינדיבידואליזם ואני-אחר – במציאות הכאוטית שבתוכה ושעליה הם נכתבים. בחינת שני המישורים הללו היא עיקרה של המסה הנוכחית.

### מריחוק פיזי לריחוק נפשי: היד הנעלמת בסיפור "בחוץ"

כאמור, "בחוץ" הוא סיפור שהופק לקליפ במסגרת מיזם רחב של בית אבי חי, ששמו "אם כבר לבד" ושמטרתו לה(נ)גיש "תרבות בקטנה ברוח התקופה"<sup>19</sup>. מבחינת סדר הזמנים, "בחוץ" התפרסם אומנם כשבועיים לאחר פרסום הסיפור "זיתים או סוף העולם בלון", אך הוא מתאר מציאות שקודמת לו בזמן, ולפיכך ינותח כאן ראשון ברצף. במוקד עלילת הסיפור מצוי המפגש האנושי פנים אל פנים בתום 120 ימי סגר, כשהמספר, המציין את שנות חייו של האדם, ודאי אינו מקרי. על רקע תמונות הרחובות הריקים בליווי פסקול קצבי וקולח, ולמראה קרת היושב בכורסתו, אוהז בדפים ומקריא מהם, הסיפור נפתח בתנועת התכנסות והתאבנות האופיינית למצבי משבר:

שלושה ימים אחרי שהסגר הוסר היה ברור לכולם שאף אחד לא מתכוון לצאת מהבתים. מסיבה לא ברורה אנשים העדיפו להישאר בפנים... הממשלה נתנה לאנשים עוד כמה ימים להסתגלות, אבל כשהבינו שהמצב לא הולך להשתנות, לא הייתה להם ברירה: כוחות המשטרה והצבא

<sup>19</sup> באוגוסט 2020 עלתה לאוויר גם הפקה ישראלית-יפנית של וידאו-דאנס בשיתוף הכוראוגרפית והאומנית ענבל פינטו. ראו: <https://www.outside-film.com/>

התחילו לדפוק על הדלתות ולהורות לאזרחים לצאת החוצה ולחזור לשגרה (קרת, 2020ג).

הפתיחה הזו משקפת מציאות משברית ומכניסה את הקורא (אני קוראת לו 'קורא', אף שבפורמט הזה הוא מאזין וצופה) אל הקונפליקט המרכזי בסיפור: הריחוק החברתי איננו עוד הנחיית ממשלה, אלא דפוס אנושי, שקשה – ואולי בלתי אפשרי – להשתחרר ממנו.

בכמה ראיונות חזר והצביע קרת על כך שעבורו ימי הקורונה אינם שונים מימי השגרה. באחד מהם, כאשר נשאל כיצד הוא מעביר את ימי הסגר, ענה: "אני חושב וכותב, כמו תמיד. בכלל, התחושה הסובייקטיבית שלי היא שלא הרבה השתנה בחיי מלבד העובדה שהאנושות החלה לחיות כמוני" (קרת, 2020ב, עמ' 7). בריאיון אחר אף ראה עצמו כמודל: "אני ממשיך את חיי כרגיל, זו פשוט האנושות שהחלה לחקות אותי ולהישאר בבית" (מן, 2020).

הקונפליקט במציאות החיצונית של הסיפור מתעצם שעה שהגיבורה, המופיעה בסיפור כנמענת ("את"), חווה את היציאה מביתה כמסע פנימי רווי קשיים. טשטוש הזיכרון מסמל את אובדן החיים הקודמים ומכאן את הצורך הקיומי בהתחלה מחודשת ליצירת חיים חדשים. מראה הרחובות המלאים אנשים המתרוצצים בבהלה תומך בהוויית הגיבורה ובמסלול החיפוש העצמי שהיא יוצאת אליו בעל כורחה. בדיוק בנקודת התפר הזו שבין הישן לחדש ושבין הפרטי לכללי מתעלה העלילה להירקמות של שני מפגשים אנושיים שמהווים נקודות מפתח במסעה של הגיבורה.

הצורך בסיגריה מוביל את הגיבורה לפיצוצייה, ושם היא פוגשת במוכר צעיר וגבוה, מזיע ושעיר. במציאות הכלכלית המאפיינת את ימי הקורונה, המוכר אומנם שייך למעגל בעלי העסקים הפגיעים, אלא שכאן, העובדה שלגיבורה אין מספיק כסף מזומן (יש לה כרטיס אשראי, אך לדברי המוכר הוא חסר ערך) מסמנת אותה כמי שנוקטת לחסד מצד המוכר. מפגש זה, שבו החזק הוא המוכר, מעורר בגיבורה דחייה, שהמחבר מתאר כמצב פיזיולוגי-נפשי: "הלב שלך דופק בפחד, האוויר שורק בריאות ואת לא יודעת אם תחזיקי מעמד" (קרת, 2020ג). אולם, בדרכה לכספומט נולד מפגש שני, שמאזן את השפעתו של המפגש הראשון.

במפגש השני, מפגש שבין הגיבורה לקבצן רעב, בולטת הצרימה של הריחוק החברתי, והיא מתעלה לממדי פואנטה:

את מה שצריך לעשות במקרים כאלה את דווקא כן זוכרת. את עוברת לידו בצעד מהיר, וכשהוא מספר לך בקול סדוק, שכבר יומיים הוא לא אכל, את מפנה את המבט לכיוון השני כמו מקצוענית. לא מאפשרת קשר עין. אין ממה לחשוש, זה כמו לרכוב על האופניים. הגוף זוכר הכול. והלב הזה, שהרפה כשהיית לבדך, יתקשה שוב תוך דקות (שם).

אותו לב, שדקות בודדות קודם לכן פעם בפחד, ושבימי הסגר סבל מרפיון, מחזיר לעצמו את תנועתו הנורמטיבית המנוכרת והמנכרת. יחד עם קשיות הלב, מפציע הזיכרון של הגוף, שעומד בניגוד גמור להיעדר הזיכרון של התודעה. הפניית המבט וקשיות הלב חותמים את הסיפור באמירה נוקבת שמוגשת לקורא באופן ניטרלי. הממד הניטרלי מודגש במיוחד באמצעות ההקננה (אינטונציה) שבה קרת מקריא את המשפטים, והיא, כאמור, סממן נוסף של היברידיזציה הטקסטית.

לא מן הנמנע שהסיפור, שנעדרת ממנו דמות מספר, ושמשופר כפנייה בזמן הווה אל הקורא, ייחתם במעשה של טלטול הנמען הסיפורי ובדרישה ממנו "לסגור" את חוטי הסיפור. בדיוק כך קרה עם יציאת הסיפור לאור בצורת סרטון. בין התגובות שקיבל הסרטון בעמוד ה-facebook של בית אבי חי בימים הראשונים לפרסומו, הופיעו שתי תגובות הפוכות זו לזו. אחת המגיבות תיארה את הציפייה שלה והתמקדה בסיום הביקורתי ("אני הייתי בטוחה שהיא תיתן לקבצן את המטבע... איזה סיום עצוב ונוקב"), ואילו המגיבה השנייה הביעה תמיכה בהתנהלות הגיבורה בסיפור ("כשאת צריכה לדאוג דאגה אמיתית לך ולילדים שלך, האצילות, גם אם היא טבעית לך, אובדת מסדר היום").

הביקורת החברתית שמופיעה לאורך הסיפור ומתעצמת בסיומו ניזונה מקווי המתאר של קרת כיוצר בכלל, וכיוצר עכשווי בפרט (מנדלסון-מעוז, 1998; Buchweitz, 2018). בסיפור "בחוף", הביקורת החברתית מעוצבת באמצעות מוטיב המגע, מוטיב האופייני אף הוא לסיפורת של קרת, המבקשת לקשור את המגע אל המיתוס (כצמן, 2005; 2013; Katsman, 2005). המגע מופיע בסיפור בארבע הזדמנויות ומתורגם לארבעה ערוצים שונים של יחסים אנושיים,

בהשפעת ימי הריחוק החברתי. אפיון כל אחד מהמפגשים הללו עשוי לסייע לראייה מרחבית של הטקסט.

אסקור כעת את ארבע ההיקרויות של המגע בסיפור, ואדגים כיצד הן משקפות את החוויה האנושית ההולכת ומצטמצמת. המגע האנושי הראשון בסיפור מופיע כזיכרון מן העבר הרחוק והוא מיוצג על דרך השלילה:

אחרי כל כך הרבה זמן בבית כולם כבר התרגלו לא לצאת לעבודה, לא ללכת לקניון, לא לשבת בבית קפה עם חברה, לא לקבל פתאום ברחוב חיבוק מעיק ממישהו ששירת איתך בצבא (קרת 2020ג).

החיבוק (גוף-אל-גוף ולא מרפק-אל-מרפק) הוא מגע אנושי שנעלם מן העולם בעקבות מגפת הקורונה. מעניינת במיוחד הבחירה להציג את החיבוק כמעיק, כדפוס אנושי "דביק", ולא כמחווה בין-אישית הדדית. מייד לאחר החיבוק מופיע מגע אחר – אקטואלי – שמצוין פעמיים בעבר הסיפורי הקרוב ומיוצג כתנועה חזרתית אינסופית: דפיקות החיילים על הדלתות. במופען הראשון הדפיקות מוצגות כפעולה של ביצוע פקודה מגבוה, אולם בהמשך הסיפור מתגלה שהדפיקות נעשות בקוצר רוח ושלוות אליהן גם צעקות. הקונוטציה לשואה, שמאכלסת רבים מסיפוריו של קרת (Abramovich, 2019; Katsman, 2013), מתבקשת, כמובן, והיא מתחזקת לנוכח אובדן הרכוש וקריאות החיילים המגרשים את האנשים "החוצה". הרובד ההיסטורי-לאומי של הטקסט מדגיש מכיוון נוסף את הממד הכוחני של המגע שאופף את המפגש שבין החיילים, כדמות המציינת קולקטיב, לבין ה'אני' של הנמענת.

בחלקו השני של הסיפור מצויים, כזכור, שני מפגשי 'אני-אחר', שתורמים אף הם לעיצוב הביקורת החברתית באמצעות מוטיב המגע. במפגש שבין הגיבורה והמוכר, המגע הוא מקרי ומינימלי, אך רב משמעות מצד הגיבורה: "כשלקח ממך את הקופסה, גב היד השעירה שלו כמו חולדה, נגעה בך" (קרת, 2020ג). הדימוי לחולדה מביא אל הטקסט היבטים היסטוריים ותרבותיים מגוונים: מחד גיסא, הדימוי לחולדה נקשר להפצת מגפת הדבר, ואזכורו בימי הנגיף שהופץ על ידי העטלף הוא קריטי, ומאידך גיסא, הדימוי מעורר מחדש את הקונוטציה לשואה, בעצם השוואת היהודים לחולדות, המופרת מן הקריקטורות והאמירות האנטישמיות מבית היוצר של התעמולה הנאצית. לבסוף, הצמדת המשפט "מאה

ועשרים יום עברו בלי שאף אחד נגע בך" (שם) למשפט הקודם, שתיאר את מגע החולדה, מחזק מכיוון נוסף את השפעת המגע על הגיבורה. לא בכדי המגע במפגש האחרון שבין הגיבורה לגבר השני, הקבצן, מצטמצם באופן דרסטי ומיוצג רק במבט, וליתר דיוק בהפניית מבט. בניסוח סלנגי, אפשר יהיה לטעון שהמפגש עם הקבצן 'לא נגע' לגיבורה, אלא 'עבר לידה'. למרבה האירוניה, דווקא מפגש זה מזמן שיח אנושי אותנטי, שעה שהקבצן חושף בפני הגיבורה את עליבותו ומבקש ממנה בקולו הסדוק לחוס עליו ולהושיט יד. המחווה של הושטת היד, מגע ממשי ומטפורי, נותרת כאן אפשרות בלתי אפשרית. נראה אפוא כי הסיפור מוביל את קוראיו במסלול הולך ומצטמצם, במסע שנע מריחוק פיזי לריחוק נפשי. היד, שהיא מטונימית לאדם ובה בעת סמל לתקשורת חברתית, מיוצגת בסיפור בתהליך של הפחתה (רדוקציה) באופן הבא: חיבוק (פתיחה וסגירה של שתי זרועות וידיים), דפיקות (יד קפוצה), מגע מקרי (בגב היד), היעדר מגע (בחירה שלא להושיט יד ולתת מטבע ובמובן העמוק יותר לסייע). הריחוק כתנועה ייצוגית עכשווית מועבר מהטקסט אל הקהל ומותיר את הקורא בניסיון להשיב לשאלה המתבקשת, כיצד נגע הסיפור הזה לו/ בו. אחד הקוראים שהגיבו לסיפור בדף ה-facebook של בית אבי חי ניסח זאת כך:

אתגר, במקצועיות, מניח אותנו בדיוק במקום, מבולבלים, לא ברור לנו לאן הוא מוביל אותנו, האם יש פה מסר פוליטי? האם יש פה סיפור בכלל או סתם דיווח אקטואלי? האם זו פנטזיה פוסט-אפוקליפטית? כל התשובות לא נכונות.

הרי לפנינו הפוסטמודרניזם בטוהרתו, שקרת אמון על מסורתו ועל טכניקות הכתיבה הסגנוניות המייחדות אותו (Buchweitz, 2013; 2018). כאוס ספרותי על כאוס ממשי.

### **החיבוק כלידה מחדש בסיפור "זיתים או סוף העולם בלזו"**

כעת אני מבקשת להציע קריאה ברוח הזמן גם לסיפור "זיתים או סוף העולם בלזו" ולהוסיף לקריאה הזו את קומת ההשוואה שבין הסיפור הקודם לבין זה הנוכחי. כותרת הסיפור אפופה לכאורה גוון אפוקליפטי מדכא, אולם הקורא עתיד לגלות שהסיפור אופטימי למדי. הוא מתאר את "היום שבו מת העולם" (קרת, 2020א), וייתכן שאגב כך הוא מתייחס 'בקריצה' אל נתוני התמותה

העולמיים שנסקרים בהרחבה יום-יום מאז פרוץ המגפה. המשפט הראשון טומן בחובו בעיה לוגית, כיוון שאם העולם מתואר בלשון עבר ("מת"), כיצד ייתכן שהגיבור כותב את סיפורו לאחר מכן? והיאך זה אנו קוראים את הסיפור? הסיפור, שהוקרא על ידי קרת בתוכנית הרדיו של גואל פינטו, "גם כן תרבות", יום לפני שבו "מת" חודש מרץ (31.3.2020), כתוב בגוף ראשון ומתאר את הסעודה האחרונה של הגיבור ביום קץ העולם. עלילת הסיפור מתרחשת בשני מרחבים – הסופמרקט והבית – ומפגישה בין שתי דמויות אנושיות – הקופאית והגיבור. כמו בסיפור הקודם, גם כאן המפגש קונה-מוכר מכיל משמעות חברתית-כלכלית הנוגעת ליחסי הכוחות בימי הסגר, על רקע ערעור חוש הצרכנות הבריא. הסיפור הנוכחי הוא תמונת הראי של הסיפור הקודם, והוא מתייחס להיבט הכלכלי של הצרכנות הבסיסית מתוך היפוך מגדרי: ב"בחוף" היה זה מפגש בין מוכר לאישה, ואילו ב"זיתים או סוף העולם בלוז" המפגש הוא בין קופאית לקונה-גבר. יתרה מכך, בעוד שבסיפור "בחוף" לגיבור לא היה די כסף, בסיפור "זיתים או סוף העולם בלוז" יש לגיבור כסף, אבל המרכול מרוקן ממצרכים: "נשאר רק תחבושות הגייניות וחמוצים" (שם).

כמו גיבורים נוספים ביצירת קרת, גם כאן הגיבור מתאפיין בספקנות פוסטמודרנית ומוצג כחלול אישיותית (Buchweitz, 2013). זהו גיבור קרתיאני טיפוסי, "פוסטהומני" במונחיו של כצמן (2013), אשר מעוצב בהלימה לתאוריות הפוסט-פוסטמודרניות (וייסמן, 2018). גיבור הסיפור מגלה שהמוצר היחיד שנותר על המדפים הריקים הוא צנצנת זיתים ממולאים בגמבה (החיבה של הגיבור לזיתים מזכירה סיפור נוסף של קרת, "שריקי", בקובץ "אניהו", שגיבורו אוכל זית ממולא בגמבה וחולם על סטרטאפ לפיתוח זית ממולא בזית). נוכח העובדה שזהו המוצר האחרון במרכול, הוא מקבל מעמד של כבוד ונתפס כעת "כמו כיכר לחם חמה" (קרת, 2020א).

נקודת המוצא במפגש שבין הגיבור לבין הקופאית המבוגרת טעונה ביחסים קרים ונעדרי מבט. הקופאית משוחחת בטלפון הנייד עם מישהו ב-skype ועונה לשאלת הגיבור בלי להישיר אליו מבט. אולם בפעם השנייה שהגיבור מגיע אל הקופה והמוצר המבוקש בידו, הקופאית מקוננת באוזניו בדמעות על מר גורלה: "הנכד המתוק שלי. אני לא אראה אותו יותר, לא אריח אותו, לא אזכה

לחבק את הקטנטן הזה שלי יותר לעולם" (שם). הגיבור מגיב באדישות ושולף מכיסו שטר כסף, שבעיני הקופאית הוא חסר ערך, נוכח העובדה שהעולם חרב (כמו ב"בחוץ" גם כאן התגובה המילולית של הקופאית מלווה בגיחוך). נוצר כאן קונפליקט: הגיבור רוצה לקנות את הזיתים, אך כספו חסר ערך. הקופאית הדומעת מציעה פתרון: היא פושטת את זרועותיה ומבקשת ממנו חיבוק תמורת הזיתים. מעניין לציין שהמספר בחר שלא לתאר במילים את פעולת החיבוק, אך המשך הסיפור מחייב את התרחשותו. וכפי שמגלה חלקו האחרון של הסיפור, זהו איננו חיבוק "מעיק", כפי שתואר החיבוק החסר בסיפור הקודם.

בריאיון שנערך עימו בתוכנית הרדיו, שבמהלכו גם הוקרא הסיפור, התייחס קרת לסמליות החיבוק לאור מדיניות הריחוק החברתי, המחייבת שמירת מרחק של שני מטרים בין אדם לאדם. הוא הביע פחד מפני האפשרות "שנתרגל לריחוק החברתי, שאנשים יפסיקו להתחבק" (שם). מבחינה זו, מיומנויות התקשורת הבין-אישית בכלל והמגע בפרט הן אתגר אנושי שהתעצם בתקופת מגפת הקורונה. אזכור מחוות החיבוק המעיק בסיפור "בחוץ" ותיאור החיבוק המְחִיָּה בסיפור הנוכחי חובקים יחד מעגל, שחלקיו שונים זה מזה באופן מהותי, אך הם שמקיפים את המחווה האנושית על גווניה השונים.

בקטע החותם את הסיפור, הגיבור יושב במרפסת ביתו, צופה בטלוויזיה ואוכל גבינה וזיתים. הסעודה האחרונה הזו מתנהלת במרחב פרטי שמשקיף על הציבורי. המרפסת היא חלון הראווה של המרחב הפרטי, שנוכחותה הפכה סמלית למדי בימי הקורונה, והיא גם בחירתו של הגיבור "לסיים הכול עם כמה כוכבים בשמיים" (שם). מלבד כוכבי השמיים וכוכבי הדרמה הארגנטינאית שבה הוא צופה, לא נמצא איתו איש. הוא נפרד מהעולם הגווע בבדידות, בבידוד. על אף רצונו הנואש להכיר את הדמויות ולהבין את המתרחש לנגד עיניו על המרקע (הן דוברות ספרדית ואין תרגום), לא משם מגיעה הישועה. מגבלת התרגום מובילה את הגיבור לעצום את עיניו ולהתבונן לא החוצה אל עבר המסך, כי אם פנימה אל ליבו. הוא נזכר בקופאית שדיברה עם מישהו ב-skype בספרדית, לפני שקנה את הזיתים ושילם לה תמורת הזיתים בחיבוק:

אני עוצם את העיניים ונוזר באישה מהסופר. כשהתחבקנו ניסיתי להיות קטן, להיות יותר חמים ממה שאני באמת. ניסיתי להריח כאילו רק הרגע נולדתי (שם).

במילים הללו, שחותמות את הסיפור, מוצעת תפיסה אנושית מעניינת למדי. בשעת ההיזכרות במפגש, הקופאית מוצגת כ"אישה", ולא כ"קופאית", והגיבור מעצב אותה באופן אימהי. יש כאן השלמה לתמונת החיבוק שהייתה חסרה באמצעו של הסיפור, וגם חיבור לנכד הקטן שאותו לא תזכה הקופאית להריח לעולם (הריח, אגב, הופיע ב"בחוף" באפיון הזיעה של המוכר בפיצוצייה). במובן הזה, סיום הסיפור מביא את בשורת הלידה מחדש בסוף העולם.

דומה שהסיפור "זיתים או סוף העולם בלוז" חף מביקורת חברתית, ואת מקומו מחליפה ההרמוניה והשיבה אל הבראשיתיות במובן העולמי והאישי. ייתכן שזוהי הנוסטלגיה האנקדוטלית האופיינית לרבים מסיפוריו של קרת (גירפי, 2018), אך היא משתלבת במבנה התפיסה המשברית של ימי הקורונה ובכינון יחסים אנושיים, שצומחים דווקא לנוכח הסכנה הקיומית. כפי שהתבטא קרת בריאיון בתוכנית הרדיו "גם כן תרבות", שהוזכרה לעיל, "הקורונה היא כמו יום כיפור גלובלי" (קרת, 2020א), ומבחינה זו הסיפור מקדם את האפשרות למחול, לחמול ולהתחיל מחדש.

### **במקום סיכום: הערה על ספרות קורונה היברידית**

שני הסיפורים שנתחו מסמנים את ספרות הקורונה היברידית של קרת כספרות תהליכית השוואתית, שמתמקדת בשני פרגמנטים בתהליך שבין הסגר לבין סוף העולם. ההצעה לראות בה ספרות היברידית נובעת, כאמור, הן מהאספקט התוכני שמשוקע בטקסטים, הן מהאספקט הצורני של אופן הגשתם לקוראים. בשני הממדים הללו בולטת ההכלאה המערבת בין הפנים והחוץ, כיאה לתרבות בת הזמן. הריבוי שנוצר במופע ההיברידי של הטקסט מציג סוג חדש של פוריות הנולדת מתוך הכאוס, מתוך הערבוביה. זוהי תנועה שבה מפורקות זהויות, שגרת העולם נהפכת והסובייקט נחשף אל האחר שבתוכו. בכך ממשיכה הסיפורת של קרת להתגלות כתופעה היברידית על מפת הספרות העברית, שבה ההכרה בספרות הקרטיאנית עודנה חצויה למחנות (Schwartz, 2017). דומני שהמופע הדיגיטלי של הטקסטים, המערב בין החזותי לשמיעתי, מעלה את הגוון ההיברידי



של הקריאה לממדי שיא. ראשית, בקריאה שכזו בולטת הביצועיות של הטקסט, שמצרפת יחדיו זהויות של מחבר ושל מספר. בסיפור "בחוף" קרת נראה יושב בסלון ביתו, ספרייתו ברקע, והוא אוחו בדפים שכתב ומקריא מתוכם. הפן החזותי של הטקסט הכתוב נוכח גם בהבלטה של מילים בודדות על גבי המרקע בעת הקריאה. אין כאן טקסט כתוב אלא 'קליפ', אך הוא כולל בתוכו יסודות חזותיים של טקסט כתוב.

הקורא אומנם מתרחק מחוויית הקריאה של הטקסט הספרותי השגרתי, אולם בה בשעה הוא זוכה להדק את הקשר בינו לבין הסופר, שמנגיש לו את סיפורו מהסלון, אבל בעיקר מהלב, שכן, תנועות הגוף בעת הקריאה, ובייחוד משחקי ההנגנה, מביאים אל הטקסט הנוכחי מוסכמות תיאטרוניות. בסיפור "בחוף" קרת שומר על טון פתוח וניטרלי, ומשפטים רוויי ביקורת נאמרים על ידו באווירה נינוחה, אגבית, שמחזקת את הניגוד בין התוכן לצורה וגורמת לצרימה בקליטת הטקסט. לעומת זאת, בשתי הדקות שאורך הסיפור "זיתים או סוף העולם בלוז" נשמעים בבירור מאמציו של קרת לביים רגשית את הטקסט באמצעות הדגשת הקול של כל אחת מהדמויות בדיאלוגים הנרקמים ביניהם. לבסוף, הממד הרגעי שאופף את שני הסיפורים קשור לבמת הפרסום ומזין קריאה מסוג ייחודי. אין זו קריאה צמודה המתעכבת על המילים, כי אם האזנה/ צפייה שמייצרת שיח פרשני אחר. במקום קריאת העומק של הספרות המודפסת, יש כאן תנועה רוחבית, רשתית, שמייצגת נאמנה את רוח הזמן של תרבות הקריאה העכשווית. בתרבות זו, התהודה הרחבה של הסיפור פושטת ברחבי הרשת ומתקדמת בקצב מסחרר של תיוגים, ציוצים ותגובות. במובן זה, לא רק המגפה, אלא גם ספרות הקורונה ההיברידית של קרת, היא ויךלית.

## מקורות

- גירפי, י" (2018). עוד חקיון של אתגר קרת - על 'תקלה בקצה הגלקסיה'. **דחק: לספרות טובה**, 10, 495-500.
- וייסמן, כ' (2018). פוסטהומניזם: פרומתיאוס ונקמת הדקונסטרוקציה. **תיאוריה וביקורת**, 50, 219-236.
- כצמן, ר' (2005). געגועים למיתוס: אישיות, אתיקה ואידיאולוגיה במיתופואסיס הפוסטמודרני של אתגר קרת, **מכאן**, ד, 20-41.

- מן, א' (2020). שיחות כתובות קצרות על עיתונות ותקשורת, כאן ועכשיו והפעם: אתגר קרת, *העין השביעית*. <https://www.the7eye.org.il/368186>.
- מנדלסון-מעוז, ע' (1998). סיטואציות קיצוניות זוועתיות וגרוטסקיות ביצירותיהם של קסטל-בלום וקרת, *זפים למחקר בספרות*, 11, 295–269.
- נבו, א' (2020, 8 באפריל). לימונדה: סיפור קצר. *הארץ*. <https://www.haaretz.co.il/gallery/premium-MAGAZINE-1.8748812>.
- קרת, א' (2020, 31 במרץ). *זיתים או סוף העולם בלוז* [קובץ פודקאסט]. <https://omny.fm/shows/gam-ken-tarbut-2/9de8863a-bd1b-46f5-9aa4-ab8f00c67453>.
- קרת, א' (2020, 14 באפריל). קפה וסיגריות, *ידיעות אחרונות*, מוסף חג, עמ' 7.
- קרת, א' (2020, 19 באפריל). *בחוץ* [קובץ וידאו]. <https://www.bac.org.il/am-kbr-lbd/video/atgr-krt-bhvtz-am-kbr-lbdkm>.
- Abramovich, D. (2019). Israeli Holocaust memory in a short story by Etgar Keret. *Australian Journal of Jewish Studies* 32, 21-33.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination : Four essays*. M. Holquist and C. Emerson (Eds.). M. Holquist (Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*, V. McGee (Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.
- Buchweitz, N. (2013). This is not a character: Resemblance and similitude in Etgar Keret's Suddenly, a Knock on the Door, *Studies in Literature and Language* 7(2), 101-107.
- Buchweitz, N. (2018). The seven good years as Etgar Keret's Rosetta stone, *BGU Review: A Journal of Israeli Culture*, 5, 1-37.
- Grassian, D. (2015). *Hybrid fictions: American literature and generation X*. North Carolina: McFarland.
- Katsman, R. (2005). *Poetics of becoming: Dynamic processes of mythopoesis in modern and postmodern Hebrew and Slavic literature*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Katsman, R. (2013). Etgar Keret: The minimal metaphysical origin, *Symposium: A Quarterly Journal in Modern Literatures* 67(4), 189-204.
- Schwartz, Y. (2017). 'A story or a bullet between the eyes' Etgar Keret: Repetitiveness, morality, and postmodernism, *Hebrew Studies* 58, 425-443.

## נספח 1

### זיתים או סוף העולם בלז / אתגר קרת (מרץ, 2020) - כאן

ביום שבו מת העולם אני אוכל זיתים. התוכנית המקורית הייתה פיצה, אבל כשנכנסתי לסופרמרקט וראיתי את כל המדפים הריקים, הבנתי שאני יכול לשכוח מבצק לפיצה ומרסק עגבניות. ניסיתי לדבר עם הקופאית המבוגרת מקופת האקספרס, שבדיוק דיברה מהנייד בסקייפ עם מישוהו בספרדית. אבל היא ענתה בלי אפילו להרים את המבט. היא נראתה הרוסה. "קנו הכול", היא מלמלה, "נשארו רק תחבושות הגייניות וחמוצים".

במדף החמוצים נותרה רק צנצנת אחת של זיתים ממולאים בגמבה מהסוג שאני הכי אוהב. כשחזרתי לקופת האקספרס הקופאית המבוגרת כבר הייתה בדמעות. "הוא כמו כיכר לחם חמה", היא אמרה, "הנכד המתוק שלי. אני לא אראה אותו יותר, לא אריח אותו, לא אזכה לחבק את הקטנטן הזה שלי יותר לעולם". במקום לענות, הנחתי את הצנצנת על המסוע ושלפתי מהכיס שטר של חמישים. "זה בסדר", אמרתי כשהבנתי שהיא לא מתכוונת לקחת ממני את השטר, "לא צריך עודף". "כסף?", הקופאית גיחכה, "העולם הולך להיחרב ואתה מציע לי כסף? מה בדיוק אני אמורה לעשות איתו?". משכתי בכתפיי. "אני ממש רוצה את הזיתים האלה. אם חמישים לא מספיק אני מוכן לשלם עוד. כמה שיעלה". "חיבוק", קטעה אותי הקופאית הדומעת ופשטה את זרועותיה, "זה יעלה לך חיבוק".

אני יושב עכשיו במרפסת ביתי, רואה טלוויזיה ואוכל גבינה וזיתים. היה מסובך להוציא לכאן את הטלוויזיה, אבל אם זה הסוף אין כמו לסיים הכול עם כמה כוכבים בשמיים וטלנובלה ארגנטינאית גרועה על המסך. זה פרק 436 ואני לא מכיר את הדמויות. הן יפות, הן נרגשות, הן צועקות זו על זו בספרדית. אין תרגום אז קשה להבין על מה בדיוק. אני עוצם את העיניים ונזכר באישה מהסופר. כשהתחבקנו ניסיתי להיות קטן, להיות יותר חמים ממה שאני באמת. ניסיתי להריח כאילו רק הרגע נולדתי.

## נספח 2

### בחוף / אתגר קרת (אפריל, 2020) - כאן

שלושה ימים אחרי שהסגר הוסר היה ברור לכולם שאף אחד לא מתכוון לצאת מהבתים. מסיבה לא ברורה אנשים העדיפו להישאר בפנים בגפם, או עם משפחותיהם או שבעצם בעיקר היה להם טוב להתרחק מכל השאר. אחרי כל כך הרבה זמן בבית, כולם כבר התרגלו לא לצאת לעבודה, לא ללכת לקניון, לא לשבת בבית קפה עם חברה, לא לקבל פתאום ברחוב חיבוק מעיק ממישהו ששירת איתך בצבא. הממשלה נתנה לאנשים עוד כמה ימים להסתגלות, אבל כשהבינו שהמצב לא הולך להשתנות, לא הייתה להם ברירה: כוחות המשטרה והצבא התחילו לדפוק על הדלתות ולהורות לאזרחים לצאת החוצה ולחזור לשגרה. אין מה לעשות, אחרי מאה עשרים ימים לבד לא תמיד קל לזכור במה עבדת קודם, וזה לא שאף לא מנסה. היה משהו עם הרבה אנשים כועסים שמתקשים לקבל סמכות. אולי בית ספר, אולי בית כלא. יש לך זיכרון עמום של צעיר משופם משליך עלייך אבן. אולי בכלל את עובדת סוציאלית?

את עומדת על המדרכה ליד ביתך והחיילים שליוו אותך החוצה מסמנים לך להתחיל ללכת. אז את הולכת, אבל את לא יודעת בדיוק לאן. את מחפשת בנייד משהו שיעזור לך להתאפס: פגישות קודמות, שיחות שלא נענו, כתובות בתזכורות. ברחוב סביבך אנשים מתרוצצים, וחלקם נראים מבוהלים ממש. גם הם לא זוכרים לאן הם צריכים ללכת, או שזוכרים, אבל כבר לא יודעים איך מגיעים לשם ומה בדיוק עושים בדרך. את מתה לסיגריה, אבל שכחת את הקופסה בבית. כשהחיילים נכנסו וצעקו עלייך לצאת, את בקושי הספקת לקחת את המפתחות והארנק. אפילו את משקפי השמש לא זכרת, והיית יכולה לנסות לחזור לדירה, אבל החיילים עוד שם דופקים בקוצר רוח על דלתות השכנים. אז את הולכת לפיצוץ ומגלה שיש לך בארנק רק מטבע אחד של חמישה שקלים. המוכר, צעיר גבוה שמריח מזיעה, חוטף בחזרה את הקופסה שנתן לך ואומר: "אני אשמור לך את זה כאן, ליד הקופה". וכשאת שואלת, אם תוכלי לשלם באשראי, הוא מחייך, כאילו סיפרת בדיחה. כשלקח ממך את הקופסה, גב היד השעירה שלו כמו חולדה, נגעה בך. מאה ועשרים יום עברו בלי שאף אחד נגע בך. הלב שלך דופק בפחד, האוויר שורק בריאות ואת לא יודעת אם תחזיקי מעמד.

ליד הכספומט, יושב איש צנום בבגדים מלוכלכים ולידו ספל פח. את מה שצריך לעשות במקרים כאלה את דווקא כן זוכרת. את עוברת לידו בצעד מהיר וכשהוא מספר לך בקול סדוק, שכבר יומיים הוא לא אכל, את מפנה את המבט לכיוון השני כמו מקצוענית. לא מאפשרת קשר עין. אין ממה לחשוש, זה כמו לרכוב על אופניים. הגוף זוכר הכול. והלב הזה, שהרפה כשהיית לבדך, יתקשה שוב תוך דקות.

# **תַּמַּת הַעֲקֵדָה בַּגְּרֵסַת הַסִּילּוֹק "אֲשֶׁר מִי יַעֲשֶׂה כַּמַּעֲשִׂיד" לְר' שִׁמְעוֹן בֶּר יִצְחָק – מִקְּוֹרוֹתֶיהָ וְהַשְּׁפָעוֹתֶיהָ**

## **תִּמְרָ לְבִיא**

במאמר זה אני מבקשת לעמוד על גלגולה של תַּמַּת הַעֲקֵדָה ממדרש פרקי דר' אליעזר (פדר"א) – מדרש שנתחבר במרחב המוסלמי ושימש אבן יסוד חשובה בספרייתם של חכמי אשכנז הקדומה – לפיוט האשכנזי. עשרת הניסיונות המתוארים בפדר"א עובדו לשיר על ידי ר' שמעון בר יצחק. עיבוד פיוטי זה מהווה חוליית מעבר מרכזית של סיפור העקדה מהפדר"א לליטורגייה באשכנז ובצפון צרפת. שיר זה הוא הסילוק החותם את הקדושתא שלו לשחרית יום ב' של ראש השנה המסתיים בעקדה "הנס העשירי". היצירה השירית של שמעון בר יצחק והפדר"א השפיעו על כתיבת ה'עקדות' של בעלי התוספות – פיוטי סליחות הנאמרים בעשרת ימי תשובה. במאמר זה אבקש לעקוב אחר ההבדלים בבחירות הפואטיות בין היצירות השונות לאור התמורות ההיסטוריות. בחירות אלו מבטאות את המעבר מהמרחב המוסלמי לאשכנז הנוצרית ולתקופות השמד שאפיינו את זמנם של תלמידי ר' תם, המיוצגים במאמר זה על ידי בכור שור (בעקדה 'אורי וישעי') ור' אפרים מרגנשבורג ('אם אפס').

## מבוא

ראשונים (מאק, פירוש ר' שמעיה, תשע"ג) ואחרונים (גולדשמידט, תש"ל א, עמ' 120) כבר עמדו על זיקתו האמיצה של הסילוק "אשר מי יעשה כמעשיך" למדרש פרקי דר' אליעזר (להלן פדר"א). במאמר זה תיערך השוואה בין תיאור העקדה בפדר"א לבין עשרים טורי השיר העוסקים בעקדה והחותמים סילוק זה שחיבר ר' שמעון בר יצחק. כמו כן, ייעשה בירור כיצד שימש הסילוק לר' שמעון כמצע ספרותי ליעקדות שנכתבו בידי שניים מתלמידי רבנו תם: 'יי אורי וישעי' (להלן: 'אורי וישעי') מאת ר' יוסף מאורליאנס; ו'אם אפס רבע הקן' (להלן: 'אם אפס') לאפרים מרגנשבורג.

סיפור העקדה שבפדר"א יוצג תוך חלוקתו לפרקי משנה. לצד כל תמונה יוצב ביטויה המפויט בסילוק. אתעכב גם על מוטיבים עלילתיים המופיעים בפדר"א ונעדרים בסילוק, ואציין את השערתי בבחירתו של ר' שמעון להשתיק סצנות אלה. בהמשך, אשווה את הסצנות השונות בסילוק למקבילותיהן בפיוטי העקדה של תלמידיו של רבנו תם: 'אורי וישעי' לר' יוסף בכור שור מאורליאנס ו'אם אפס' לר' אפרים מרגנשבורג. כמן כן אנסה להסביר את ההבדלים בין היצירות, שעולים מתוך ההשוואה ביניהן.

קודם שאגש לבירור סוגיות אלו, אציג את היוצרים (מחבר הפדר"א האנונימי והפייטנים) ואתעכב על כמה מושגי יסוד המשמשים במאמר זה.

## פרקי דר' אליעזר

אף על פי ששמו של המדרש – 'פרקי דר' אליעזר' – מעיד לכאורה שנתחבר על ידי אחד מראשוני התנאים, צונץ הוכיח (צונץ ואלבק, תש"ז, עמ' 135–136) שהמחבר חי בתקופה המוסלמית (בסביבות המאה השמינית) בארץ ישראל או באסיה הקטנה. שם החיבור נקבע כנראה בשל פתיחתו המקורית: "ר' אליעזר בן הורקנוס פתח" (תחילת פרק ג). לפתיחת החיבור נוספו שני פרקים המספרים על תחילתו של ר' אליעזר ולקוחים מ'אבות דר' נתן'. טרייטל (תשע"ג, עמ' 26) נוטה להכריע שפרקים אלו הושמו בראש החיבור על ידי העורך, ואם כן, מדובר בפסאודואפיגרף (תופעה נדירה מאוד בספרות החכמים). ייחודו של החיבור מתבטא גם ברעיון המארגן – סביב סדר ברכות תפילת שמונה עשרה (סיפור העקדה מוביל לברכת 'מחיה המתים', הברכה השנייה), ועשר ירידות שירד

הקב"ה לארץ. שני עקרונות ארגון אלו מוכיחים שהחיבור שלפנינו אינו מלא וכנראה לא הושלם מעולם (טרייטל, תשע"ג, עמ' 27–34). חיבור זה חריג בנוף הספרות המדרשית מבחינת התוכן והסגנון, שכן הוא נכתב כ'מקרא משוכתב'. אלבק מציין שהפדר"א מזכיר בסגנונו את הספרות החיצונית בכלל ואת ספר היובלים בפרט (צונץ ואלבק, תש"ז, עמ' 137). נוסף על כך, כפי שהבחין טרייטל (תשע"ג, עמ' 238–255), החיבור מתעד מסורות הלכתיות שאין להן אח ורע בספרות החז"לית והרבנית. אף על פי שהחיבור נכתב במרחב המוסלמי, הרי שהיה מצוי בידי חכמי אשכנז (תא-שמע, תשמ"ה, עמ' 313).

#### ר' שמעון בר יצחק (950–1020 לערך)

ר' שמעון בר יצחק היה בן למשפחת ר' אבון הגדול שחיה באשכנז הקדומה (ככל הנראה, מוצאה הוא מ-Le Mans שבצרפת, גרוסמן, תשמ"ט, 86–87) וחברו הקשיש של רבי גרשם בן רבי יהודה מאור הגולה (הברמן, 1938, עמ' יא; גרוסמן, תשמ"ט, עמ' 92). הוא נודע כאחד מגדולי חכמי מגנצא, והשפעתו נמשכה דורות רבים לאחר גזירות תתנ"ו (על אישיותו ראו גרוסמן, תשמ"ט, 94). ר' שמעון היה ראשון "בהתוויית הדרך לפייטנים" שפעלו דורות רבים אחריו (פליישר, 1975, עמ' 430). פרנקל (תשע"ז, עמ' 263) מציין שר' שמעון הוא אחד משני הפייטנים החשובים שעמדו לאשכנז במאה האחת עשרה. בכתיבת פיוטיו הלך ר' שמעון בדרכם של גדולי פייטני איטליה (שפעלו בעיר לוקה במאה העשירית) הן מבחינת התוכן הן מבחינת הצורה (פליישר, 1975, עמ' 425 ואילך). גרוסמן (תשמ"ט, עמ' 98) כותב על שמעון בר יצחק: "פיוטיו מצטיינים בדרך כלל בפשטות לשונם, ביופיים וברגש העז המפעם בהם. שלושה מן הסימנים המובהקים שנתנו ראשוני חוכמת ישראל<sup>20</sup> בשירה האשכנזית [...] מאפיינים טובים הם לשירתו [...] מליצים בין עם ישראל לאלוהיו [...] יביא בלב קוראיו התפעלות חזקה וחוזק כוח הדמיון ושישתמש כראוי באמונות בני עמו". לדעת הברמן (1938, עמ' יג-טו), פיוטיו משקפים את המציאות השפופה של גלות אשכנז.

<sup>20</sup> גרוסמן מכוון אל שד"ל [= שמואל דוד לוצאטון] ושי"ר [= שלמה יהודה רפפורט].



### פיוטי 'עקדות'

בר תקוה, במאמרו "עשרה ניסיונות" (תש"ס, עמ' 127), כותב:

עקדת יצחק [...] הינה מן הנושאים הרוחניים המהותיים ביותר בתולדות הרוח היהודית. בצוק העתים קנתה לה העקדה מקום מרכזי בפיוט של ימי הביניים, בעקבות הגזרות הקשות והאכזריות [...] בארצות הנצרות [...] ההיענות היצירתית המקפת של פייטני הדורות ההם הולידו ז'אנר פייטני מיוחד הקרוי: 'עקדה'.

פיוטי 'עקדות' הם תת-סוגה של פיוטי סליחה, והם נדרשים לסיפור המקראי של עקדת יצחק (שירמון, תשנ"ז, עמ' 696; אליצור, תשנ"ט, עמ' 355), המהווה תזכורת תמידית למחויבות ההדדית בין האל לישראל. חז"ל קבעו את הזכרת העקדה בתפילת העמידה הנאמרת בתעניות הנגזרות על הציבור. מעשה עקדת יצחק משולב בתפילות למועדים מיוחדים, כגון פיוטי 'סדר העבודה' ליום כיפור; פיוטי המחיה בקדושתאות; פיוטים לפני תקיעת שופר כדוגמת הפיוט "עת שערי רצון להיפתח" ובפיוטי סליחות.

אף שלידתה של סוגת העקדה קדמה לפרעות ולגזרות מסעי הצלב (1096), פריחתה העיקרית באה בעקבות פרעות וגזרות אלה. פיוטי סליחות ובעיקר 'עקדות' שנכתבו באשכנז שיקפו את רוח תקופתם, ונכרכו בהם 'עקדות' ימיהם עם עקדת העבר. ברעיון העקדה הם ראו בבואה להרג הרב שביצעו נושאי הצלב בקהילותיהם (רצהבי, תשנ"א, עמ' 306). בפיוטים אלה מבקש הפייטן לעורר את רחמי האל על עמו ישראל באמצעות הזכרת זכות האבות אברהם ויצחק, ברוח הנאמר במשנה: "מי שעינה את אברהם בהר המוריה הוא יענה אתכם וישמע בקול צעקתכם היום הזה" (תענית ב, ד).

### הקדושתא

'קדושתא' היא קומפוזיציה מורחבת שנתחברה כדי לעטר את עמידת שבע שנאמרה בה קדושה. הקדושה היא תפילה הנאמרת על ידי הציבור ומשקפת את תפילת המלאכים (שירמון, תשנ"ז, עמ' 699), ועל פי המנהג שהתקיים בארץ ישראל היא נאמרה רק בשבתות ובימים טובים. לקדושתא מבנה קבוע הנפתח בפיוטים 'מגן' ו'מחיה', המעבירים לחתימת שתי הברכות הראשונות בתפילת העמידה ועוד

כמה פיוטים לברכה השלישית. לרוב – וכך גם בקדושתא של ר' שמעון – מערכת הקדושתא נחתמת בסילוק המוביל אל הקדושה.

### הסילוק

'סילוק' הוא המרכיב האחרון ברוב הקדושתאות, ולרוב הוא כתוב בלשון מרוממת וחרוזה. זהו פיוט ארוך ומקיף הדן בהרחבה בנושא היום (השבת המיוחדת או המועד) ומסיים במלאכים ובשירתם אל מול כיסא כבוד ה'. תפקידו הליטורגי של הסילוק הוא להוביל אל הפסוק הראשון של קדושת העמידה (יש' ח, ג): "קדוש קדוש יי צבאות מלא כל הארץ כבודו". השם 'סילוק' נגזר מהשורש הארמי סל"ק, שמשמעותו זהה לזו של שורש על"ה העברי, ומורה על תפקידו הליטורגי: לרומם את רוח קהל המתפללים ולחברם אל שירת ה'קדושה' של המלאכים (שירמן, תשנ"ז, עמ' 692–693).

הפיוט שבמרכז אירופה (איטליה, אשכנז וצפון צרפת) המשיך את הפיוט הארץ ישראלי, הנתפס כבנה הצעיר של היצירה האגדית. על מקומו של הפיוט בשרשרת היצירה היהודית כותב עגנון (תשכ"ב): "משנחתמו כתבי הקודש ומתו חכמי האגדה ונסתיימו מדרשי האגדה נגלתה שכינת דברותיו למשוררי הקודש שפייטו את התפילות". אם כן, טבעי שהפייטנים לדורותיהם סמכו דבריהם על המקרא ועל ספרות מדרשי האגדה שהתחדשו לאורך הדורות ושכתביהם היו מונחים לפניהם. עם זאת, הם לא מנעו עצמם מלהשתמש ביצירה הפייטנית שקדמה להם. יש שיצירותיהם של פייטנים קודמים היוותה מצע ונקודת התייחסות בפיוטיהם של כותבים מאוחרים יותר.

### הסילוק לר' שמעון בר יצחק

הסילוק "אשר מי יעשה כמעשיך וכגבורותיך"<sup>21</sup> שיידון במאמר זה, חותם את הקדושתא שחיבר ר' שמעון בר יצחק, שנאמרת ביום ב' של ראש השנה (היום שבו קוראים בתורה את מעשה העקדה). הפיוט כתוב בתבנית דומה לשיר חרוזי,<sup>22</sup>

<sup>21</sup> גולדשמידט (תש"ל) הסילוק מתחיל בעמ' 112; מניית הניסיונות בעמ' 116 (טור 49) ואילך; ניסיון העקדה עמ' 120–121 (טורים 84–100).

<sup>22</sup> פגיס, (1976), עמ' 128.

כלומר בטורים אחידים בצורתם ובחריזתם לאורך חלקים ארוכים של הסילוק.<sup>23</sup> בפיוט מאה וארבעה טורי שיר דו-צלעיים. חמישים ושבעה מהם עוסקים בעשרת הניסיונות שנתנסה בהם אברהם אבינו. ניכר שבסילוק זה ר' שמעון בר יצחק שם דגש על הניסיון העשירי, ניסיון העקדה. עשרים טורי השיר שהקדיש המחבר לניסיון העקדה נמצאים במוקד עיסוקו של מאמר זה.

### תלמידי ר' תם

**ר' יוסף בכור שור** (מאורליאנס, צרפת, המאה השתים עשרה) היה פרשן מקרא ופייטן, תלמידו של רבנו תם. בפירושו לתורה הוא שָׁכַל את פרשנות הפשט וכלל בתוכה גם מילוי פערים. פירושו מצטיינים במקוריות, בהבחנות פסיכולוגיות ובלשון קצרה וקולחת המשלבת את דברי הכתוב תוך הרחקת ביטויי ההאנשה, ותוך מתן טעמים למצוות התורה (אורבך, תשל"ו, עמ' 132–134). יצירתו השירית כוללת בתי שיר החותמים את פירושו על חלק ניכר מפרשות השבוע וכן כמה סליחות (הברמן, תרצ"ח; גולדשמידט ופרנקל, תשנ"ג, עמ' 268–274). העקדה 'אורי וישעי' פורסמה לראשונה על ידי גולדשמידט ופרנקל וייחוסה לבכור שור הוטל בספק (שם עמ' 782), אולם במאמר קודם בוסס ייחוס זה (אשל ולביא, תשע"ח).

**ר' אפרים בר' יצחק בר' אברהם מרגינשבורג** (גרמניה, המאה השתים עשרה) היה מראשוני בעלי התוספות באשכנז ומראשוני תלמידיו של רבנו תם. צונץ שיבח את יצירתו השירית של ר' אפרים וכתב: "פיוטיו עולים על פיוטי כל בני דורו האשכנזים ושל רוב הצרפתים, קצרים ובכל זאת ברורים" (תולדות הפיוט, עמ' 276). פיוטיו מתנים את צרת העם וענותו, וניכרת בהם נימה אישית ונפש קשת רוח, נרגשת ונסערת, התרה אחר מרגוע באמונתה ומוצאת פורקן בלשון שנונה ובלעג מר (אורבך, תשל"ו, עמ' 206–207). עקדתו 'אם אפס' היא המפורסמת ביצירתו השירית. הברמן, במאמרו "פיוטי רבינו אפרים ב"ר יצחק

<sup>23</sup> טורים 1–32 החריזה "תָּד"; 33–44 "דים"; 45–69 "מים" (שישה ניסיונות); 70–83 "רים" (ניסיונות שביעי-תשיעי); 84–99 (ניסיון עשירי – העקדה) "לָה"; 100–102 (החתימה) "קָד".

מרגנשבורק" (תחר"ץ, עמ' קמא-קמד), פרסם שלושה נוסחים לפיוט "עקדה ליום ד' בעשי"ת" – עקדה משל ר' אפרים מרגנשבורג.<sup>24</sup>

ראוי לציין שתלמידי ר' תם פעלו במאה השתים עשרה תחת הרושם של מעשי קידוש השם, שהחלו עם מסע הצלב הראשון בסוף המאה האחת עשרה (שנת ד'תתנו 1096). מאורעות אלו התאפיינו במעשים אקטיביים של קידוש השם, הכוללים שחיטת בנים על ידי אבותיהם. בכרוניקות בנות התקופה תוארו מעשים אכזריים אלו כמעשי מופת המשחזרים את סיפור העקדה. ביצירות הספרותיות של בני הדור הותכו מוטיבים מסיפור העקדה אל תוך תיאורי מעשי קידוש השם ולהיפך.<sup>25</sup>

## הפיוטים הנידונים

### העקדה בסילוקו של ר' שמעון בר יצחק

הַעֲשִׂירִי הָיָה אַחַר הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה בְּמִלָּה / וְנִסְהוּ קַח-נָא אֶת-בְּנֵךְ  
וְהַעֲלֵהוּ לִי לְעֵלָה

85 וְהִשִּׁיבוּ לְאִיזָה בֶן לִבְנֵי-הָעֲרָלָה אוֹ לִבְנֵי-הַמִּילָה / אֶת-יְחִידֶךָ אֲשֶׁר אָהַבְתָּ  
בְּחִמָּלָה

עַל-הָהָר אֲשֶׁר עָלָיו שְׂכִינָה מְכֻלָּה / וְהִשְׁכִּים בְּבִקְרָר וְלֹא נִתְעַצֵּל בְּעֵצָה  
וְחָבֵשׁ הַחֲמֹר בְּעֵצָמוֹ בְּגִילָה / הוּא הַחֲמֹר אֲשֶׁר רָכַב עָלָיו דָּלָה דָּלָה  
וְהוּא שְׁעֵתִיד עֲנִי לְרַכּוֹב עָלָיו בְּעַת הַגְּאֵלָה / וְהִלְכוּ לְדִרְכָם בְּיִשְׁרָאֵל מְסֻלָּה  
כְּשֶׁהֲגִיעוּ לְצוּפִים רָאוּ שֶׁלְהִבֵּת תְּלוּלָה / וְהִבִּין כִּי הוּא הָהָר לְתֵלָלָה  
90 וּבְאֶצְבַּע הַרְּאָהוּ הַמְזַבֵּחַ שֶׁל־שׁוֹכֵן מְעֵלָה / הוּא הַמְזַבֵּחַ אֲשֶׁר הָיָה  
מִתְחֵלָה

וְצִוָּה יְחִיד לְקִשׁוֹר יָדָיו וְרַגְלָיו לְרַגְלָה / שְׁלֹא יִבְעֵט מְצוֹת כִּבְד לְחֵלָלָה  
וְעִקְדוֹ עַל-הַמְזַבֵּחַ כְּטֵלָה עֵלָה / וְעָרַף הָאֵשׁ וְהַעֲצִים הַעֲלָה  
וְלָקַח הַמַּאֲכָלֶת לְשַׁחֲטוֹ בְּחֵלָלָה / וּכְכֹהֵן גְּדוֹל הַגִּישׁ מִנְחָה בְּלוּלָה  
וְיֹשֵׁב וְרוּאָה נוֹרָא עֲלֵילָה / הָאֵב מְעַקֵּד וְהַבּוֹ נֶעְקֵד בְּחֵילָה

<sup>24</sup> נקודת המוצא במאמר זה היא שנוסח א (להלן: נוי"א) הוא הפיוט המאוחר והבשל מבין שלושתם, ונמצא שהוא משלב בין שני הנוסחים הקדומים (נוי"ב; נוי"ג) תוך מתן דגש לקוהרנטיות.

<sup>25</sup> ראו א' רייך (2018), בעיקר עמ' 115–131; 175–180; 212–220. וכן ש' אליצור (תשנ"ז).

95 הוּ אַרְאֵלִים צָעֲקוּ חֲצָה בִּילְלָהּ / וְהִשְׁמַע אֶל-תַּשְׁלַח יְדָד אֶל-הַנַּעַר לַעֲשׂוֹתוֹ  
כָּלָה

וְהָאֵיל אֲשֶׁר הִצְפּוּ מִשְׁשֵׁת יָמֵי בְּרֵאשִׁית לְעוֹלָה / נָתַן כִּפְרוֹ וְהִחֲשֵׁב-לוֹ  
לְשֵׁם וְלִתְהִלָּהּ

וְנִשְׁבַּע לְבָרְכּוֹ בְּבִרְכַּהּ מְעַלָּה / וְלִזְכֹּר עֲקֻדָתוֹ לְאֵם נְדָגְלָה  
לְמַלְטָם מִכְּלִעוֹן וְעוֹלָה / וְלִקְנוֹתָם לְהִיּוֹת לוֹ לְעַם סִגְלָה  
לְהִיּוֹת יְשׁוּעָתָנוּ וְעֲזָרָתָנוּ סָלָה :

100 וְהַיּוֹם הַזֶּה לְפָנֶיךָ יְפָקֵד / כְּשֶׁר מִפְּעֻלוֹת עֲקֵד וְנִיָּקֵד  
וַיִּשְׁיבֵת הַתָּם אֶהְלִיף שְׁקֵד / זְכוֹר אֲדוֹן בְּרַחֲמִים לְפָקֵד  
וְתִרְשִׁישֵׁי חֲשָׁמַל חֲשָׁשֵׁי יָקֵד / יִכְרְעוּ וַיִּשְׁתַּחֲוּוּ לְפָנֶיךָ לְקֵד :  
וְזָה אֶל זֶה יַעֲרִיצוּ וְזָה אֶל זֶה יִקְדִּישׁוּ / וַיְשִׁילוּשׁ קְדוּשָׁה לְקִדּוֹשׁ מְשֻׁלְשָׁים .

85 **בחמלה** : ראו ישי' סג, ט. ר' שמעון ב"ר יצחק משתמש במילה 'חמלה' שהיא נרדפת למילה 'רחמים' שמשמשת גם כנרדפת ל'אהבה'. 86 **על...** **שכינה** : השוואה יח' יא, כג, שם מדובר על סילוק השכינה, וההר הוא הר הזיתים ('ההר אשר מקדם לעיר'); ביה' טו, ח : "ההר אשר על", מכוון להר המוריה. 87 **אשר רכב** : על פי אס' ו, ח. **זלה זלה** : משה, על פי שמו' ב, יט. 88 **עני...** **הגאלה** : על פי זכ' ט, ט. **הגאלה** : על פי יר' לב, ז. **והלכו לזרעם** : השוואה בר' לב, ב; במ' כד, כה. **בישר מסלה** : על פי ח, ג : "ישרו בערבה מסלה". 89 **לצופים** : הר-הצופים הסמוך לירושלים, או, שהכוונה לקו ראייה שצופים ממנו לירושלים, ראו פסחים ג, ח. 26 **שלהבת** : על פי יח' כא, כג. 91 **יבעט...** **כבד** : ראו ש"א ב, כט. **בחלחלה** : בפחד, על פי ישי' כא, ג. 94 **נורא עלילה** : על פי תה' סו, ה. **בחילה** : בפחד, על פי איוב ו, י; או, בתפילה, על פי דה"א לג, יב. 95 **הן...** **חצה** : על פי ישי' לג, ז. **ביללה** : בצעקה, על פי צפ' א, י. **לעשותו כלה** : להשמידו, על פי יר' ל, יב. 96 **נתן כפרו** : על פי תה' מט, ח. **לשם ולתהלה** : על פי צפ' ג, כ. 97 **לאם** : לעם, על פי משי' יד, כח. **נדגלה** : על פי שה"ש ו, ד; י. 98 **למלטם...** **עון** : על פי יר' נא, ו. **להיות...** **סגלה** : על פי דב' כו, יח. 99 **ישועתנו...** **סלה** : על פי תה' סח, כ, בתוספת מלת 'ועזרתנו', כבברכת ההודאה. **ועזרתנו** : על פי איכה ד, יז. 100 **והיום...** **יפקד** : על פי שמו' לב, לד. **כשר**

<sup>26</sup> ש' ; ז' ; ח' ספראי, משנת ארץ ישראל, מסכת פסחים, ליפשיץ, ירושלים, תשס"ט, עמ' 146.

**מפעלות** : מעשים ישרים. מפעלות : על פי תה' מו, ט. 101 **וישיבת**... **אהליך** : על פי בר' כה, כז ; פדר"א (היגר) - "חורב" פרק לא : "שהיה יושב אוהלים ועוסק בתורה כל ימיו". **שקד** : על פי תה' קכז, א. 102 **יכרעו וישתחוו** : על פי תה' כב, ל. **וישתחוו לפניך** : על פי תה' כב, כח. 102 **וזה**... **זה** : על פי יש' ו, ג. **יעריצו**... **יקדישו** : על פי יש' כט, כג.

### 'ה' אורי וישעי' לבכור שור – הפיוט וביאורו

ה' אורי וישעי ונגאות חרבי קומה והושיעה וריבה ריבי בד עמד שם כסלו מלכי ומשגבי ויבד על פניו ויאמר אבי אבי	
געו בבכי תחנה וצעה ואם אין בהם מעשים וצעה דגול לפניך שפכו בכי ואנחה ויקראו אל אלהים בתורה	5
הו עמד ונחלתך אחריך נהו וסמכו בנם לו אל קח בנד והעלהו וזה יהיה משפט הנער ומעשהו שם שם לו חק ומשפט ושם נסהו	10
זרי ונשכר שם בקר לבקרו צלח ורכב לכבוד אל והדרו חרד וירא ושש על דברו וישפם אברהם בבקר ויחבש את חמרו	15
טען את בנו פאיש זהיר ונזהר לעשות רצון מלכו שקד ומחר יום השלשי נראה לו זהר דמות כבוד ה' פאיש אכלת בראש הקר	20

כָּבֵשׁ רַחֲמָיו וְהִכִּין לִבָּנוּ מִטֶּבֶחַ  
 לִכְהֵן לְאֵל עֲלִיוֹן וְזָכְרוּ לְשִׁבְחַ  
 לְקַח אֵשׁ וְעֲצִים וּמֵאֲכָלֶת לְזַבַּח  
 וְהִקְרִיבוּ לִפְנֵי ה' וְהִגִּישׁוּ לִפְנֵי ה' אֵל הַמִּזְבֵּחַ

25 מִדֵּי עֲלוֹתֵם יַחַד לְהַר הַמּוֹרֶה  
 שָׂאֵל נִין לְהוֹרוֹ אֵינָה הַשָּׁה לְרֵאֵינָה  
 נָם לוֹ בְּנֵי עֶרֶב וְנִבְחַר לְשׁוֹכֵן עֲלֶיהָ  
 גְּדוֹל הַעֲצָה וְרַב הָעֲלִילָה

30 סָמַד בְּצִיּוֹנָה וְעָרַד מֵעֶרְכָת  
 וּבְנָה מִזְבֵּחַ כָּאִישׁ מְהִיר בְּמִלְאֲכָת  
 עָקַד יַחֲידוֹ אִישׁ יִשְׂרָאֵל לְכָת  
 וַיִּתֵּן אוֹתוֹ עַל הַמַּתְהַפְּכָת

פֶּשֶׁט בֶּן גְּרוֹן לִישָׁחַט לְכַבּוֹדָה  
 בְּשׁוֹם אֵב חָרַב לְצוֹאֵר נְכַמְרוּ רַחֲמֵיךָ וַחֲסִדֵיךָ  
 35 צִיר נֶאֱמַן שְׁלַחַת לְאִישׁ חֲסִידָה  
 וַיֵּאמֶר לוֹ הַמִּלְאָה הָרַף דִּידָה

קָם אֲזַרְחִי וְנִשָּׂא אֶת עֵינָיו  
 וְהִנֵּה אֵיל נֶאֱחַז בְּקַרְנָיו  
 רָץ וּזְבַחַת תְּמוֹרַת בְּנוֹ לְפָנָיו  
 40 מִתְהַלֵּךְ בְּתַמּוֹ אֲשֶׁרִי בְּנִיו

שָׁם נִשְׁבַּעַת אֵיבָיו לְכַתֵּשׁ וּלְהַדָּשׁ  
 וְזָרְעוּ בְּאוֹר פְּנִידָה לְבָרָה וּלְקַדָּשׁ  
 תְּמִיד אֶפְרוֹ צְבוּר לְפָנֶיךָ בְּגוֹדָשׁ  
 וְהִיָּה הוּא וְתַמּוֹרַתוֹ הִיָּה קִדָּשׁ  
 45 הֲ זָכוֹר לָנוּ הַיּוֹם יוֹשֶׁר פְּעֻלָּתוֹ

וְעֶשֶׂר נְסִיחוֹת אֲשֶׁר נִסִּיתוּ  
וְלָקְחוּ אַחֲרֵיךְ וּמִילַת עֲרַלְתּוֹ  
וְכָל מַעֲשֵׂה תִקְפוֹ וּגְבוּרָתּוֹ

סָלָה יְלִיץ בְּעֲדֵינוּ זְכוֹת מִפְּעֻלָּיו  
לְכַפֵּר לְעַמְּךָ רוּעַ מִפְּעֻלָּיו

50

פִּי סוֹטֵן יִסְכַּר וְאִם רַע יְלִיץ עָלָיו  
לֹא תֵאבְדָה לוֹ וְלֹא תִשָּׁמַע אֵלָיו

חֵי עוֹבֵר עַל פְּשַׁע וְעוֹן נוֹשֵׂא  
זְכוֹר חֶסֶד אִישׁ תָּם וְחֶטָּא עֲמָךְ פֶּסֶה  
קָדוֹשׁ לְהִיּוֹת לוֹ לְמִסְתוֹר וּלְמַחֲסֵה  
ה' יִרְאֶה לוֹ הַשָּׂה

55

עקדה זו בוארה בידי אברהם פרנקל ב'לקט פיוטי סליחות מאת פייטני אשכנז וצרפתי, עמ' 271–274. אגיש בזאת תוספות ביאור, הכוללות זיקות לפירוש בכור שור על העקדה במקרא וכן זיקות ל'עקדות' קדומות.

13 **זריז ונשכר** : פסחים נ ע"ב (בהקשר לפיקחות משפטית). בכור שור משלב כאן את לשונות המדרשים על סיפור העקדה : התנחומא ('זריז' – תנחומא וירא, כב) ובראשית רבה ('ונשכר' – ב"ר נה, ח, תיאודור-אלבק, עמ' 594) הביטוי 'זריז ונשכר' מהדהד את פירושו לתורה : "כי היה זריז ורדוף" (בר' כב, ג). 14 **צלח** : ביקע (את העצים), אונקלוס על אתר. **לכבוד אל** : תהי' יט, ב; ובמדרש 'כבוד אל' הוא המקדש, בראשית רבה ג, ד (תיאודור-אלבק, תשכ"ה, מעמ' 20). צלח ורכב לכבוד אל, פירושו גם שם פעמיו להר המוריה. 15 **חרד וירא** : שו" ז, ג, בשיכול. 17 **טען**... **בנו** : תעקיף ל"יניקח [...] וְאֵת יִצְחָק בְּנוֹ", בר' יט, כז. 18 **לעשות**... **ומהר** : השוו לפירושו לתורה : "זריז ורדוף לעשות רצון בוראו". 19 **נראה לו** : השוו "מִרְחוֹק ה' יִרְאֶה לִי", יר' לא, ג. **נראה**... **זהר** : כבוד השכינה ביח' ת, ב. והשוו לעקדתו של מאיר בר יצחק ש"ץ 'את הברית ואת החסד' : "וביום השלישי משלש בזכיות סכה / פאר השכינה מקום מרות סוככה" (גולדשמידט, תש"ל ב, עמ' 636). 22 **לקח**... **ומאכלת** : תעקיף נועז לבר' כב, ו (שקיע לשון מפירושו של בכור שור, בר' כב, ב : "וחשב אברהם כי צוה עליו לשחטו ולהקטירו כליל ולפיכך הוליד עמו אש, ועצים,



ומאכלת"). 29–30 **וערד**... **ובנה** : שיכל את סדר הפעולות : הקדים עריכת העצים לבניין המזבח, אמצעי אומנותי המציין את זריזותו של אברהם. 32 **ויתן**... **המתהפכת** : שימוש ארמזי בעקדתו של בנימן בר זרח : "נתנו על הפעֶרְכָּת / נָטַל בְּיָדוֹ הַמֶּתֶהֶפֶכֶת" (יתמת צורים וחסדם', טור 9, גולדשמידט, תש"ל ב, עמ' 33). 34 **נכמרו רחמיך** : מ"א ג, כו ; וראו תנחומא פרשת צו, יג. השוו לפיוט העתיק 'איתן לימד דעת' בנוסח שהביא פרנקל : "קח בידו חרב / רחמי א-ל נכמרו". 27 35–36 **ציר**... **המלאך** : תפקידו הדומיננטי של המלאך חריג בנוף פיוטי העקדה ומשתלב עם פירוש בכור שור לתורה : "וסוף הוכיח שהיה המלאך" (בר' כב, יא). 41 **איביו**... **ולהדש** : תעקיף ל"וֹיִרְשׁ זָרְעָךָ אֶת שְׁעַר אֲבִיּוֹ", בר' כב, יז. לכתש : חולין פח ע"א. **ולהדש** : "וְנָדוּשׁ מוֹאֵב תַּחֲתֵיוּ כְּהַדוּשׁ מִתְּבֵן בְּמוֹ מִדְּמֵנָה", יש' כה, י. ההטיה מקורה בפיוט הארץ ישראלי הקלאסי. 28 47 **ולכתו אחריך** : השוו יר' ב, ב. **מפעליו** : מעשיו, משי' ח, כב. 56 **ה' יראה** : ובפירוש בכור שור (בר' כב, יד) : "ה' יראה – כלומר : יראה המקום ויזכור המעשה" ובעקדתו של בנימן בר זרח : "נקרא שם המקום ה' יראה על שם המעשה" ("אמונים בני מאמינים", גולדשמידט, יו"כ, עמ' 229).

<sup>27</sup> תודתי נתונה לו שאפשר לעיין בעבודה שטרם פורסמה. זהו הנוסח שהיה מצוי במרכז אירופה. ששונה מהנוסח שהביא ספטימוס ("רחמי לא נכמרו").

<sup>28</sup> 'יוצרי' לפרשת החדש "אות זה החדש" : "וְשִׁנְאֵיךָ [המילון ההיסטורי : וצורריהם] פְּתָאם לְהַדְשׁ" (בר, עבודת ישראל, עמ' 694). וקדם לו (כנראה) הקליר בחיבור 'שבעות למועדים' בפיוט "המבדיל אור מחושך", גוף 'שבעתא' הבדלה פסח : "חיל שאונים בהדש" כתב יד בספריה האוניברסיטאית קיימברידג' (T-S Collection, H 2, 49), וכן שמעון בר יצחק "אי פתרוס בעברך ראש תנין להדש" 'זולתי לשביעי של פסח (פרנקל, פסח, עמ' 459).

**'אם אַפּס רַבַּע הַקּוֹן' לר' אפרים – הפיוט וביאורו<sup>29</sup>**

אם אַפּס רַבַּע הַקּוֹן	
אָהֵל שְׁכֵן אִם רַקוֹן	
אַל נָא נֹאבְדָה עַל כֵּן	
יֵשׁ לָנוּ אָב זָקוֹן	
פָּנִים לוֹ תִכְרִיר	5
וְצִדְקוֹ לְפָנֶיךָ נִזְכִּיר	
צְוִיתוֹ קַח נָא אֶת בֶּן זְקִיר	
וְנִמְצָה דָמוֹ עַל קִיר	
רַץ אֶל הַנְּעַר לְהַקְדִּישׁוֹ	
וְנִפְשׁוֹ קְשׁוּרָה בְּנִפְשׁוֹ	10
עֲטְרוֹ בְּעֵצִים וְאֲשׁוֹ	
נִזְרֵךְ אֱלוֹהֵיוֹ עַל רֹאשׁוֹ	
יְחִיד הַוּוֹקֵל כְּצַבִּי	
עֲנֵה וְאָמַר אָבִי	
הִנֵּה הָאֵשׁ וְהַעֲצִים נִבְיָא	15
וַיִּתְשׁוּרָה אֵינִן לְהַבִּיא	
מַלְאִים הַשִּׁיבֹו מְלַחְבְּהִילוֹ	
עֲנֵה אָבִיו וְאָמַר לוֹ	
אֱלוֹהִים הַשָּׂה יִרְאֶה לוֹ	
וַיִּוֹדַע ה' אֶת אֲשֶׁר לוֹ	20
בְּמִצְוֹתֶיךָ שְׁנִיחֶם נִזְהָרִים	
וְאַחֲרֶיךָ לֹא מְהַרְהָרִים	
חֲשׂוֹ מְאֹד בְּמַהָרִים	

<sup>29</sup> הבאנו כאן את נו"א – הנוסח האחרון – ממהדורות גולדשמידט; שלושה נוסחים של הפיוט מובאים אצל הברמן כ"עקדה ליום רביעי של עשרת ימי תשובה", הברמן, רבינו אפרים, עמי קמא–קמו; נו"ב (נוסח הביניים) שם, עמי קמג-קמה; נו"ג (הנוסח הקדום) שם, עמי קמה-קמו. כשאזדקק לנוסחים הקדומים (נו"ב ונו"ג) אשתמש בנוסח שהביא הברמן.

על אחד הקרים ראו אש תלולה מהרו עצי עולה יחד באהבה כולה ישרו בערבה מסלה ראה יחיד כי הוא השם	25
גם להורו המנסה אותי ככבש תעשה לא תחמל ולא תכסה	30
בי חפץ ונכסוף לבבי לו אחשף האם תמנעני סוף רוחי ונשמתי אליו נאסוף	35
ידיו ורגליו עקד וחרבו עליו פקד לשומו על העצים שקד והאש על המזבח תוקד	40
צנאר פשט מאליו ואביו נגש אליו לשחטו לשם בעליו והנה ה' נצב עליו חוקר את אשר נעשה האב על בנו לא חסה לבו אל כפים נשא וירא אלוהים את כל אשר עשה קרא למרחם משחר תמור בנד הנבחר	45
	50

וְהִנֵּה אֵיל אַחַר  
וַעֲשֵׂה אֶל תְּאַחַר

חֲלִיפֵי אֲזַכְּרֶתוּ  
תִּכְוֹן הַקְּטָרְתוּ  
וְתַעֲלֶה לְךָ תִּמְרֶתוּ 55  
וְהִנֵּה הוּא וְתִמְוֶרְתוּ

זְכָרוֹן לְפָנֶיךָ בְּשַׁחַק  
לְעַד בְּסִפְרֵי יוֹחַק  
בְּרִית עוֹלָם לֹא יִמְחַק  
אֶת אַבְרָהָם וְאֶת יִצְחָק 60

קוֹרְאֶיךָ בְּאִים לְקַד  
בְּצִדְקָה עֲקֹדָה תִּשְׁקֹד  
צֹאנֶךָ בְּרַחֲמִים תִּתְּקֹד  
פְּנֵי הַצֹּאן אֶל עֲקֹד

9 רץ... הנער: השווו בר' יח, ז. 10 ונפשו... בנפשו: בר' מד, ל. 11 עטרו: הקיפו, שמ"א כג, כו; קישטו, שה"ש ג, יא. 12 נזר... ראשו: במ' ו, ז. 13 יחיד: אהוב, משי' ד, ג. הוקל כצבי: ש"ב ב, יח; וראו אבות ה, כ. 25 ראו... תלולה: אדר"נ ושמעון בר יצחק, סילוק ליום ב: "ראו שלֵהֶבֶת תִּלְוֶהָ". בנוסח הספרדי: "אד תלולה" על פי בר"ר 27 באהבה כלולה: מטבע לשון המצויה אצל ר' אלעזר הקליר ("תִּעֲטְרֶנִּי בְּאַהֲבָה כְּלוּלָה", גולדשמידט ופרנקל, סוכות, עמ' 179). 28 ישרו... מסלה: יש' מ, ג. 31 ככבש תעשה: כקורבן עולה, שמ' כט, לט. 33 בי חפץ: שמ"ב כב, כ (בהיפוך משמעות). 41 צואר פשט: מטבע לשון מקובלת במדרשי התנחומא, פסיקתא רבתי ה: "בא יצחק ופשט צוארו על המזבח". 42 נגש אליו: בר' מד, יח; מח, יג. 45 חוקר... נעשה: עצירת העלילה והסטת המבט אל התצפית האלוהית מקורה בפדר"א ל (היגר, תש"ח): "והב"ה יושב ורואה האב מעקיד בכל לב והבן נעקד בכל לבו" (וכן ביסילוק' של שמעון בר יצחק). 46 האב... חסה: השוו מלאכי ג, יז. + יח' טז, ה. 57–58 זכרון... יוחק: השוו למלאכי ג, טז. 59 ברית עולם: תה' קה,

י. 60 את... יצחק: שמי ב, כד. חריזות אלו חותמות את ה'מחיה' של שמעון בר יצחק העוסק בעקדה, ומופיעות במחרוזות הלפני אחרונות בעקדתו של בנימן בר זרח יתמת צורים וחסדס; ובפיוט 'אלהים ממכון שבתד' של בכור שור; וראו טורי השיר החותמים את פרשת 'תולדות' בפירוש בכור שור לתורה (בר' כח, ט). 61 קוראיך: תה' פו, ה. באים לקד: יר' כו, ה, בפדר"א ל (היגר) פרשת העקדה נחתמת בדרשה: "אמר ר' יצחק והכל בזכות השתחויות". 64 פני... עקד: בר' ל, מ, פני עמד פונים אל העקדה שבזכותה יימחלו עונותיהם (ואולי מרמז למעשי קידוש השם שאל מימושם מכוונים חיי היהודים). חריזות 'קד' 'שקד' 'פקד' 'עקד' חותמות גם את ה'סילוק' של שמעון בר יצחק.

## קריאה צמודה בסיפור העקדה: פדר"א, סילוק ו'עקדות' תלמידי ר' תם

### א. פתיחה

בפרקי דרבי אליעזר (היגר) – "חורב" פרק לפדר"א:

הנס העשירי ויהי אחר הדברים האלה והאלהים נסה את אברהם ר"ל [רוצה לומר] היה מנסה בכל פעם ופעם לידע את לבו אם יכול לעמוד ולשמור המצות של תורה ואם לאו, ועוד שנתנה התורה שישמור אברהם מצותיה, שני [שנאמר] עקב אשר שמע אברהם בקולי.

בסילוק:

הַעֲשִׂירִי הָיָה אַחֲרֵי הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה בְּמִלָּה (טור 84).

יצירתו של שמעון בר יצחק מניחה כמושכל ראשון את גדולתו של אברהם. לכן לא כלל בחיבורו אמירות הבאות להוכיח גדולה זו.

בפיוטי תלמידי רבנו תם:

ראשוני בעלי התוספות (בני הדור השני), שחוו את זיכרון מסע הצלב הראשון והפרעות שבאו בעקבותיו, כללו בפתיחתם את מצוקת השעה. בכור שור מתייחס לרדיפות שנרדפו בני דורו ופותח בציון גבורת האל: "יְיָ אֱלֹהֵי וְיִשְׁעֵי וְגִאֲוֹת חַרְבֵּי". ובסמוך הוא מבקש על הגאולה: "קוּמָה וְהוֹשִׁיעָה וְרִיבָה רִיבֵי", תוך הדגשת אמונתם ומבטחם באל: "בְּדָ עֲמַד שָׁם כְּסֵלוֹ מְלָכֵי וּמִשְׁגָּבֵי / וַיִּבְדַּע עַל פְּנֵיו וַיֹּאמֶר אָבִי אָבִי". בתיאור רגשני הוא מוסיף כי בשעת תפילתם הם "גָּעוּ בְּבִכָּה תְחִנָּה וַצַּעֲקָה", ובהמשך הוא תובע את עזרת ה' גם אם קהלו מחוסר זכויות, שכן פנייתם

אליו בכל לב מחייבת את התערבותו: "וְאִם אֵין בְּהֶם מַעֲשִׂים וְצַדִּיקָה / דְּגוּל לְפָנֶיךָ שְׁפָכוּ בְּכִי וְאִנְחָה / וַיִּקְרָאוּ אֶל אֱלֹהִים בְּתַזְקָה". ועוד, ישראל הנאמנים לה' שלא המירו דתם (על אף מצוקות השעה) – "הֵן עֲמִד וְנִחֲלָתֶךָ אֲחֲרֶיךָ נְהוּ" – רשאים לדרוש שהאל ידון אותם לכף זכות ויגן עליהם מכוח מסירותו של אברהם שכבש רחמיו מבנו יחידו ונענה לצו העקדה. עקדת יצחק עומדת כ'זכות אבות' לזרע יצחק כמובטח (בר', כב יז-יח), ומכאן ביטחון הבנים: "וְיִסְמְכוּ בְּנֵם לֹא אֵל קַח בְּנֶךָ וְהִעֲלֶהוּ". כך ברמה הרטורית הגלויה של הפיוט, אך מאחורי ההיגד הגלוי מצוי מצע נסתר. בתודעה הדתית של בני התקופה, מעשה העקדה קם לתחייה והתממש, בגזירות מסעות הצלב (החל מ-ד'תתנו 1096), כשאבות שחטו את בניהם כדי למנוע את התנצרותם.

גם ר' אפרים פותח בתינוי צוק העיתים, ובסגנונו המאופק מזכיר את חורבן הבית ואת ביטול הפולחן שכיפר על חטאי ישראל: "אִם אָפְס רְבַע הַקָּן / אֶהְלֶ שְׁכֵן אִם רֶקֶן / אֵל נָא נֹאבְדָה [באין כלי כפרה, קרבנות חטאת ואשם – האובדן מובטח]". חלף הקורבנות עומדת לישראל זכות העקדה: "עַל כֵּן / יֵשׁ לָנוּ אֵב זָקֵן".

### ב. הצו האלוהי (בר' כב, ב)

#### זהות הבן

בפדר"א:

יצא ישמעאל מן המדבר לראות את אברהם אבינו, ר' יהודה אומ'  
 באותה הלילה נגלה הקב"ה עליו ואמ' לו: 'אברהם, קח נא את בנך',  
 ואברהם חס על יצחק,  
 אמ' לפניו: 'רבון כל העולמים! לאי זה בן אתה גוזר אלי, לבן הערל, או,  
 לבן המילה?'  
 אמ' לו: 'את יחידך',  
 אמ' לו: 'זה יחיד לאמו וזה יחיד לאמו',  
 אמ' לו: 'אשר אהבתי',  
 אמ' לו: 'שניהם אני אהבתי',  
 אמ' לו: 'את יצחק, והעלהו שם לעולה'.

הפדר"א חוֹפֵר במרחב המוסלמי, שבו הייתה מצויה טענת הערבים שהבן הנעקד היה ישמעאל. בעל המדרש בוחר להתפלמס עם עמדה זו בהיתול. הפדר"א מספר

שאברהם שחש על יצחק קיווה בכל מאודו שהבן המועלה לעולה הוא ישמעאל (שבדיוק שב מן המדבר לבקר את אביו), ולכך כיוון את שאלותיו. אך האל שב והדגיש כי הוא מעוניין רק ביצחק. המחבר מנצל את שיחת האל ואברהם כדי לציין את מעלת יצחק, שנולד לאברהם המהול.

בסילוק:

וְנִסְּחוּ קַח נָא אֶת בְּנֶדְ וְהַעֲלֵהוּ לִי לְעֹלָה / וְהָשִׁיבוּ לְאַיְזָה בֵּן לְבֶן הָעֶרְלָה או  
לְבֶן הַמִּיֶּלָה / אֶת יְחִידְךָ אֲשֶׁר אָהַבְתָּ בְחֶמְלָה. (טור 85–86)

שמעון בר יצחק שנצמד לפדר"א חרז את השאלה: "לבן הערלה או לבן המילה?", אך נמנע מהתייחסות מורחבת לישמעאל.

בפיוטי תלמידי רבנו תם:

בפיוטי תלמידי רבנו תם אין זכר לשאלה איזה בן יוקרב. יתרה מכך, בכור שור משתיק את שם הבן וגם את ביטויי החיבה הנלווים לצו ("יחידך"; "אשר אהבת"; "יצחק") ומסתפק ב"קח בְּנֶדְ וְהַעֲלֵהוּ". כלומר בכור שור קורא את הביטויים הנלווים שבמקרא במובנם המילולי (כביכול אין לאברהם בן נוסף). ר' אפרים המיר את לשונות החיבה שבכתוב ושיבץ את הכינוי "בן יקיר" לתוך ציווי לקיחת הבן: "קח נָא אֶת בֶּן יְקִיר". המילה "יקיר" היא יחידאית במקרא (יר' לא, יט): "הֲבֵן יְקִיר לִי אֶפְרַיִם", ויש בה כדי לבטא את אהבתו המיוחדת של האב לבנו יצחק, וכנראה מרמזת גם לשמו של הפייטן (ר' אפרים, ראו אורבך, תשל"ו, עמ' 199). ההיגד "הֲבֵן יְקִיר לִי אֶפְרַיִם" הוא בעל מטען ליטורגי, שכן הוא חותם את הפטרת יום ב' של ראש השנה (שבו קוראים את פרשת העקדה), ואת פסוקי הנביאים בברכת זכרונות' שבתפילת מוסף היום.

בפיוטים שהתחברו במרכז אירופה (אשכנז וצפון צרפת) יש התנכרות מוחלטת לשאלת מעמדו של ישמעאל. תופעה שאינה מפתיעה: מחד פיוטים אלו התחברו הרחק מהמרחב המוסלמי, ולכן התחרות עם ישמעאל מאבדת מחשיבותה; מאידך הפייטנים פעלו במרחב הנוצרי העוין וחיו באווירה של קהילה שחיי התרבות שלה מנותקים מסביבתה הגויית (פליישר, 1975, עמ' 474–475).

אולם יש פער בין שתי העקדות' בשאלת גילו ומעמדו של יצחק, וממילא בשאלה מיהו גיבור העקדה. בכור שור מעצב את יצחק כבן קטון שאביו טוענו על

החמור, יצחק הרך אינו שותף במעשי הפולחן של אברהם, כולל בנשיאת משא העצים (בניגוד לסיפור המקראי) וממילא אינו שותף לחזיון הנבואי של ראיית כבוד השכינה. הביטוי הנעלה היחיד של יצחק בפיוטו של בכור שור הוא פשיטת הגרון בכדי להישחט לכבוד האל. אצל ר' אפרים התמונה שונה, יצחק אינו רך בשנים, שהרי אברהם מטעינו ('מעטרו') לא רק בעצים – כמו במקרא – אלא גם באש (!). ר' אפרים מציין שיצחק "הוקל כצבי", והקלילות מאפיינת גם את פנייתו לאברהם בשאלה: 'הנה האש והעצים' (בניגוד לסיפור המקראי שבו הפנייה של יצחק לאברהם מהוססת). מכאן ואילך יצחק משתתף בכל מעשי הפולחן של אברהם וגם בחזיון הנבואי. נכונותו להקרבה מתבטאת הן בנאום התמסרות מאופק הן במחווה הגופנית של פשיטת צוואר (תיאור פשיטת הצוואר לשחיטה, המשותף גם לעקדתו של בכור שור, חוזר בתיאורי מעשי העקדה שליוו את מקדשי השם במסע הצלב, ראו אליצור, עקדת יצחק: בבכי או בשמחה).

#### זהות ההר

בפדר"א:

אמ' לו: 'רבון כל העולמים! באי זה הר אמרת לי?  
אמ' לו: 'בכל מקום שתראה את כבודי עומד וממתין לך שם,  
ואומ' זה הוא הר המורייה, שני על אחד ההרים אשר אומר אליך'.

ההקבלה בשאלות אברהם בפדר"א באשר לשאלת זהות הקורבן ולשאלת מקום ההקרבה היא הקבלה מפתיעה:

אמ' לפניו: 'רבון כל העולמים! לאי זה בן אתה גוזר אלי, לבן הערל, או,  
לבן המילה?';

אמ' לו: 'רבון כל העולמים! באי זה הר אמרת לי?'

אולם ניתוח כמותי של רכיבי פסוק הציווי: "וַיֹּאמֶר קַח נָא אֶת בְּנֶךְ אֶת יְחִידְךָ אֲשֶׁר אֶהְיֶה אֹתוֹ יִצְחָק וְלֶךְ אֶל אֶרֶץ הַמִּרְיָה וְהַעֲלֵהוּ שָׁם לְעֹלָה עַל אֶחָד הַהָרִים אֲשֶׁר אָמַר אֱלֹהִים" (בר' כב, ב), מציב עוגן מקראי לתקבולת שיצר הפדר"א. מדידת המשקל שנותן הפסוק לשתי שאלותיו של אברהם יכולה להביא למסקנה ששאלת המקום אינה נופלת בחשיבותה משאלת זהות הקורבן:



		וַיֹּאמֶר
	וְלָדָּךְ לָדָּךְ	קַח נָא
וְהִעֲלֵהוּ	אֶל אֶרֶץ הַמִּזְרֵיחַ	אֶת בְּנֵיךְ
לְעֵלָה	שֵׁם	אֶת יְחִידֶיךָ
	עַל אֶחָד הַהָרִים	אֲשֶׁר אֶהְבֶּתְךָ
	אֲשֶׁר אֹמַר אֵלֶיךָ	אֶת יְצִחָק

בסילוק :

עֲלֵהֲהָר אֲשֶׁר עָלָיו שְׂכִינָה מְכֻלָּה (טור 84)

ר' שמעון הביא את מעלת ההר שכבוד ה' שוכן בו. בניגוד לסוגיית זהות הבן, שפֵּלְלָה את שאלת אברהם ("לְאִיזָה בָּרִי"), בסוגיית זהות ההר החסיר ר' שמעון את שאלת אברהם ("באי זה הר אמרת ליי"). כך עמעם ר' שמעון את התקבולת בין אהבת האב לבנו לזיקת השכינה להר – תקבולת הנמצאת בפדר"א.

בפיוטי תלמידי רבנו תם :

תלמידי רבנו תם התעלמו מאריכות הלשון בפסוק באשר לזהות הבן המוקרב ובאשר ליעד הגיאוגרפי של ההליכה והתמקדו במטרה ("וְהִעֲלֵהוּ"; "וְנִמְצָה דָּמוֹ"). ייתכן שבחירה פואטית זו נובעת גם מהעובדה שהמחברים הם חכמי דור מסעות הצלב שחוו את העקדה על בשרם, ולכן מגלים נטייה להתעלם מההצבה המדויקת של סיפור העקדה במקום ובזמן. עבור בני דורם, חוויית העקדה אינה מוגבלת למקום מסוים (הר המוריה) ולאישים מסוימים (אברהם ויצחק). העוקד והנעקד מגלמים את בני האומה ה"נוֹלָדִים וּמֵאֲכָלֶת בְּלֶבָם" (גורי, תשכ"ה, עמ' 28) לאורך ההיסטוריה היהודית, וביתר שאת את בני דורם לאורך נהר הריין וצפון צרפת.

### ג. על מעמדו של ההר בשעת ההגעה אליו

ראיית 'המקום' מרחוק

בפדר"א :

ביום השלישי הגיעו לצופים, וכיון שהגיעו לצופים, ראה כבוד השכינה עומד על גבי ההר, שני "ביום השלישי וישא אברהם את עיניו וירא את המקום".

ומה ראה? עמוד אש עומד מן הארץ ועד השמים  
 [אמר ליצחק בנו: "בני רואה אתה כלום באחד מן ההרים הללו?"  
 אמר לו: "הן" אמר לו: "מה אתה רואה?"  
 אמר לו: "אני רואה עמוד של אש עומד מן הארץ ועד לשמים".]  
 והבין אברהם שנתרצה הנער לעולה תמימה.

ה'צופים' הוא גבול קו האופק של ירושלים. יש לקביעת מקום זה חשיבות הלכתית בדיני אכילת קורבנות (קודשים קלים, ראו פסחים ג, ח) וגם בדיני אבלות על החורבן (מועד קטן כו ע"א). ייתכן שהכוונה להר הצופים המוכר לנו (מכות כד ע"א). הפדר"א הוא הראשון שמוזהה שראיית המקום מרחוק התרחשה כשאברהם (עם פמלייתו) עמד בצופים.

כבר במדרש הקדום (בר"ר נו, א, תיאודור-אלבק, תשכ"ה, עמ' 595) נוסף הרכיב הסיפורי: כשראה אברהם את המקום מרחוק – ראה מראה שכינה. במדרש הקדום מראה השכינה הוא "ענן קשור להר". הפדר"א מתייחד בכך שמראה השכינה בו אינו מראה ענן אלא "עמוד אש עומד מן הארץ ועד השמים". במקרא מצוין שהמקום נראה מרחוק. המדרש מוסיף שראיית המקום המקראית מכוונת לראיית מראה שכינה, המהווה אמצעי לזיהוי המקום הפיזי. העובדה שעיני הנערים טחו מראות את החיזיון מנמקת את הדרתם מהעלייה להר ואת הושבתם עם החמור. הפדר"א הופך את היוצרות: זיהוי ההר נעשה לשולי בהוכחה שיצחק הוא הרצוי לעולה. נראה שגם כאן מדובר בפולמוס מרומז עם האסלאם הטוען שישמעאל הוא הבן הנעקד.

בסילוק:

וְהָלְכוּ לְדַרְכָּם בְּיֵשֶׁר מִסְלָה / כְּשֶׁהֲגִיעוּ לְצוּפִים רָאוּ שְׁלֶהֶבֶת תְּלוּלָה /  
 וְהָבִין כִּי הוּא הָהָר לְתֵלְלָה (טורים 88–89).

בטורי שיר אלה כלל שמעון בר יצחק שלושה רכיבים שאינם מצויים במקראות: הראשון – שאינו מצוי בפדר"א – עוסק בטוהר הכוונה ("וְהָלְכוּ לְדַרְכָּם בְּיֵשֶׁר מִסְלָה"); השניים האחרים, מקורם בפדר"א: זיהוי המקום הגאוגרפי שאברהם עמד בו בראותו את המקום ("כְּשֶׁהֲגִיעוּ לְצוּפִים רָאוּ"); ותיאור ראיית 'המקום' כמראה שכינה – מראה אש: את הביטוי המדרשי של הפדר"א: "ומה ראה? עמוד

אש עומד מן הארץ ועד השמים" המיר בקישוט שירי: "ראו שלֹהֶבֶת תִּלְוֶלְהָ". מטרת ראיית מראה השכינה היא, אליבא דר' שמעון, כמו במדרש הקדום, לצורך זיהוי ההר: "וְהָבִין כִּי הוּא הָהָר לְתִלְלָה"; בנקודה זו התרחק שמעון בר יצחק מהפדר"א ששם את הדגש על בחירת יצחק: "והבין אברהם שנתרצה הנער לעולה תמימה". בהמשך הדיון אתייחס להיגד "וְהָלְכוּ לְדֶרֶךְ בְּלִישֶׁר מִסְלָה".

בפיוטי תלמידי ר' תם:

ההתייחסות הראשונה להר מופיעה בצמוד לראיית השכינה; גם כאן היחס למקום מינורי, אין שום זכר לציון המרחבי של ההגעה ליצופים. בכור שור ממעט בתיאורי ההר ומזכירו עם תיאור מראה השכינה, כאשר הדגש השירי הוא על עצם החיזיון, ונדמה שהופעת ההר משנית לו: "לִיּוֹם הַשְּׁלֹשִׁי נִרְאָה לוֹ זֹהָר / דְּמוּת כְּבוֹד וְיִ כְּאֵשׁ אֶכְלֶת בְּרֹאשׁ הָהָר". בהמשך, ההר נזכר בשמו: "מִדֵּי עֲלוּתְם יַחַד לָהָר הַמְוֹרָה" (טור 25). גם בטור זה הפייטן לא מטעין את ההר במשמעות יתרה.

מראה השכינה וההר בשלושת נוסחי עקדתו של ר' אפרים ("אם אפסי")

נוסח א	נוסח ב	נוסח ג
חֲשׂוּ מְאֹד נְמַהְרִים עַל אַחַד הַהָרִים		
25 רְאוּ אֵשׁ תִּלְוֶלְהָ מִהָרֵי עֲצֵי עוֹלָה יַחַד בְּאַהֲבָה כְּלוּלָה יִשְׁרוּ בְּעֶרְבָה מִסְלָה	בָּאוּ אֶל הַר גְּבוּהָ וְנִשְׂאָ עָרְכוּ עֲצִים אֲשֶׁר אֵב נִשְׂאָ עָקְדוּ עַל הַמְעַרְכָּה וְלֹא חָסָה וַיִּרְא אֱלֹהִים אֶת כָּל אֲשֶׁר עָשָׂה	בְּרֹאשׁוֹ תֵּל הַר הַשְּׁפִילוּ מִרְאֵה זֹהָר מְקוֹם אֲגֹן הַסֶּהַר וּשְׁנֵי בְּנֵי הַיִּצְהָר

ר' אפרים מכנה את ההר "אחד ההרים" (נו"א). בנוסחים קודמים (נו"ב; נו"ג) הוא הפליג בתיאורי ההר: "הַר גְּבוּהָ וְנִשְׂאָ"; "תֵּל הַר". שבחים אלו מצויים בשדה הפיזי ולא בשדה המטפיזי. בנו"ג: "בְּרֹאשׁוֹ תֵּל הַר / הַשְּׁפִילוּ מִרְאֵה זֹהָר" – ראיית ההר משמשת כמצע לחיזיון הנבואה. כך גם בנו"א: "חֲשׂוּ מְאֹד נְמַהְרִים / עַל אַחַד

הַהָרִים // רָאוּ אֶשׁ תְּלוּלָה / מְהָרוּ עֲצֵי עוֹלָה" (טורים 23–26). מראה האש מקדים את המעשה הפולחני, והוא מתואר אחרי ההגעה אל ההר.

היפוך הדגשים בפיוטי העקדה מרחיקם מהפשט המקראי ומפשוטן של האגדות. המקרא מספר שביום השלישי ראה אברהם את המקום; המדרש הקלסי (בר"ר; וי"ר) ומדרשי התנחומא מתארים את ראיית המקום כראיית כבוד שכינה – ענן קשור להר, שבאמצעותה זוהה ההר – המקום הפיזי (כך גם בסילוק של שמעון בר יצחק); בפדר"א סצנת ראיית עמוד האש מוכיחה לאברהם "שנתרצה הנער לעולה". אצל תלמידי ר' תם זיהוי ההר – היעד הפיזי – הופך משני לעצם ראיית החיזיון הנבואי. היפוך זה מבטא את הערגה של בני דור הרדיפות לקרבת האל ולחווית התגלות.

נראה שקישוטי השיר של ר' אפרים בעקדה זו: "רָאוּ אֶשׁ תְּלוּלָה [...] יַחַד בְּאַהֲבָה כְּלוּלָה" (טורים 25; 27), מקיימים זיקה עם החריזות של הסילוק של ר' שמעון: "רָאוּ שְׁלֵהָבֵת תְּלוּלָה"; "עֲלֵהָרֵךְ אֶשֶׁר עָלָיו שְׂכִינָה מְכֻלָּה" (טורים 89; 86). ר' אפרים עושה שימוש מושכל במצלול "מְכֻלָּה" – תפיסתו ההומניסטית מתבטאת בכך שהוא מעתיק את הַחֵרֵז מִיַּחְסֵי הַר-שְׂכִינָה ("שְׂכִינָה מְכֻלָּה") ליחסי אב-בן ואֵל: "יַחַד בְּאַהֲבָה כְּלוּלָה", מטבע פיוטי המתכתב עם הליכה במדבר, ומיוסד על הכתוב ביר' ב, ב: "זָכַרְתִּי לָךְ חֶסֶד נְעוּרַיִךְ אֲהַבֵּת כְּלוּלַתִּיךְ לְכַתְּבֵךְ אַחֲרַי בְּמִדְבָּר בְּאֶרֶץ לֹא זְרוּעָה". שורשיו של מטבע לשון זה נטועים כבר בפיוטי ר' אלעזר הקליר (גולדשמידט ופרנקל, תשמ"א, עמ' 179).

#### ד. מהות המצווה

בפדר"א, בסילוק וב'עקדות' תלמידי רבנו תם: זהות הבן וההר, שתפסו מקום נכבד בפדר"א ובסילוק, זכו להתעלמות כמעט מופגנת בפיוטים 'אורי וישעיי' ו'אם אפס'. לעומת זאת, הצו "והעלהו לעלה", שהוא בפדר"א ובסילוק בלשונו המקראית ללא כל הרחבה, זכה להתייחסות. בהתייחסות זו ייתכן שמצוי פולמוס סמוי בין שני חכמי התוספות. בכור שור קטם את סופו של הצו: "גַּם לוֹ אֵל קַח בְּנֶךְ וְהַעֲלֵהוּ", התיבה "לעלה" חסרה. ייתכן כי אין מדובר רק באילוצי חריזה, שהרי ההכרעה הפואטית להשמיט מהפיוט את התיבה "לעלה", תואמת את פירושו לתורה – צו האל לא כלל את זביחת הבן (בכור-שור לבר' כב, ב; יב). נראה שר' אפרים הסתייג מפירוש זה; בכל אופן

בפייטו את צו העקדה כתב: "צויתו קח נא את בן יקיר / ונמצה דמו על קיר" (אם אפס', טורים 7–8). לדעת ר' אפרים, צו האל דרש במפגיע את שחיטת הבן ומיצוי דמו על המזבח, ציור המצוי בתיאורי מעשי קידוש השם.

### ה. השכמת הבוקר וחבישת החמור (בר' כב, ג)

בפדר"א:

השכים אברהם בבקר ולקח את ישמעאל ואת אליעזר ואת יצחק בנו עמו, וחבש את החמור, הוא שרכב עליו אברהם הוא החמור בן האתון שנבראת בין השמשות [=אתונו של בלעם, אבות ה, ו] שני' וישכם אברהם בבקר', הוא החמור שרכב עליו משה בבאו למצרים, שני' ויקח משה את אשתו ואת בניו וירכיבם על החמור', הוא החמור שעתידי בן דוד לרכוב עליו, שני' עני ורוכב על החמור'.

הפדר"א (בניגוד למדרש הקדום) לא פיתח את מוטיב זריזות אברהם הבאה לידי ביטוי בהשכמת הבוקר ובחבישת החמור, אבל התעכב על זהות הנערים (כפי שנראה להלן) ועל זהות החמור, וזה האחרון התגלה כדמות על-זמנית.

בסילוק נכתב כך: וְהִשְׁפִּים בַּבֶּקֶר וְלֹא נִתְעַצֵּל בְּעֵצָה / וְחִבֵּשׁ הַחֲמֹר בְּעֵצְמוֹ בְּגִילָה / הוּא הַחֲמֹר אֲשֶׁר רָכַב עָלָיו דָּלָה דָּלָה / והוא שְׁעֵתִיד עֲנִי לְרִכּוֹב עָלָיו בְּעֵת הַגָּאֵלָה (טור 86–88).

ר' שמעון עיבה את מוטיב ההשכמה והוסיף על הפדר"א: "וְהִשְׁפִּים בַּבֶּקֶר וְלֹא נִתְעַצֵּל בְּעֵצָה". זריזותו היתרה של אברהם עולה מהתיאור המקראי (בר' כב, ג) המשופע בפעלים: "וְיִשְׁפֹּם [...] וְיַחְבֹּשׁ [...] וְיִקַּח [...] וְיִבְקַע [...] וְיִקַּם וְיִלְדֵה". המדרש הקדום שם לב לכך שאברהם חבש בעצמו את החמור: "וְיַחְבֹּשׁ אֶת חֲמֹרוֹ": "אמר ר' שמעון בן יוחי [...] אהבה מקלקלת את השורה וישכם אברהם בבקר ויחבש' ולא היו לו כמה עבדים? אלא אהבה מקלקלת את השורה" (בר"ר נה, ח; תיאודור-אלבק, תשכ"ה, עמ' 592–593). ובלשונו של שמעון בר יצחק: "וְיַחְבֹּשׁ הַחֲמֹר בְּעֵצְמוֹ בְּגִילָה".

ר' שמעון בר יצחק אימץ את זיהוי חמורו של אברהם עם חמורם של משה ושל המשיח כפי שהופיע בפדר"א ("וְיַחְבֹּשׁ הַחֲמֹר [...] הוּא הַחֲמֹר אֲשֶׁר רָכַב עָלָיו דָּלָה דָּלָה [=משה] / והוא שְׁעֵתִיד עֲנִי [=משיח] לְרִכּוֹב עָלָיו בְּעֵת הַגָּאֵלָה"). הפדר"א זיהה את החמור האלמותי גם כבן אתונו של בלעם – "הוא החמור בן האתון

שנבראת בין השמשות" (אבות ה, ו). ר' שמעון החסיר זיהוי זה. בחירה זו והתעלמותו השיטתית מזיהוי הנערים יידונו בהמשך.

בפיוטי תלמידי רבנו תם :

בכור שור כלל בפיוטו את השכמת הבוקר ואת חבישת החמור: "זְרִיז וְנִשְׁכַּר שָׁם בְּקָר לְבָקְרוּ [...] וְיִשְׁכֶם אֲבָרְהָם בְּבִקְר וְיִחַבֵּשׁ אֶת חֲמֹרוֹ" (טורים 13 ; 16). השכמת הבוקר מופיעה הן בצורתה המקראית הן בעיצובה בפיוט. בכור שור עיבה את מוטיב ההשכמה בהוסיפו שני טורים: "צֹלַח נִרְכַּב לְכַבֹּד אֶל וְהִדְרוּ / חֲרָד וְנִרְא וְשֵׁשׁ עַל דְּבָרוֹ". בטורים אלה ביטא בכור שור את עמידתו הנפשית של אברהם, שעשייתו הזריזה מוכיחה שמחת ציות שמעורבת בה חרדה (מוטיבים אלו הופיעו אצל ר' שמעון בר יצחק מלבד החרדה והיראה). החמור בפיוט זה מוזכר רק כציטוט מקראי – אין סימן לכך שבכור שור התעניין בזהותו. נראה שהתיבות "וְיִחַבֵּשׁ אֶת חֲמֹרוֹ" משרתות את צורכי החרוזה ומעגנות את טורי השיר המבטאים את התמסרות אברהם בלשון המקראית. כפי שהבין המדרש, בהסבר שאומץ בפרשנות היהודית בצרפת (רש"י על אתר) ובלשונו של בכור שור בפירושו: "וישכם אברהם בבוקר לחבוש את חמורו הוא עצמו, כי היה זריז ורדוף לעשות רצון בוראו" (פירושו על ברי' כב, ג). תיאור היענותו הזריזה של אברהם בבוקר הראשון של סיפור העקדה ממשיך בשני הטורים הראשונים של המחרוזת הבאה: "טָעַן אֶת בְּנוֹ כְּאִישׁ זָהִיר וְנִזְהָר / לַעֲשׂוֹת רְצוֹן מִלְּכוֹ שֶׁקָּד וּמְהָר".

ההשכמה בבוקר העקדה וחבישת החמור נפקדו מפיוט העקדה של ר' אפרים, כחלק מהחרפת המינימליזם הספרותי. ר' אפרים צמצם את מספר דמויות העקדה (כאן, ויתר על הזכרת החמור) וסילק את תיאורי הזמן (השכמת הבוקר) מפיוטו. אולם מוטיב הזריזות הנלמד מפעולות ההשכמה ומחבישת החמור מופיע בצורה מזוקקת: "רָץ אֶל הַנַּעַר לְהַקְדִישׁוֹ" (טור 9). המסקנה הפרשנית מדרשית ("ללמדך זריזותו", תנחומא ורשא) מופיעה בטהרתה, ללא הסימוכין המקראיים ("רָץ אֶל הַנַּעַר").

## ו. ישמעאל ואליעזר

בפדר"א:

בן שלשים ושבע שנה היה יצחק בלכתו אל הר המוריה וישמעאל בן  
חמשים שנה,  
נכנסה תחרות בין אליעזר וישמעאל.  
אמ' ישמעאל לאליעזר:  
'עכשו אברהם הקריב את יצחק בנו מוקדה על המזבח ואני בכורו יורש  
אברהם'.  
אמ' לו אליעזר:  
'כבר גרשך כאשר שהיא מגורשת מבעלה ושלחך למדבר, אבל אני עבדו  
משרת  
אותו ביום ובלילה, ואני הוא היורש את אברהם',  
ורוח הקדש משיבה אותם ואומרת להם:  
'לא זה יורש ולא זה יורש'.

בסילוק:

לסיטואציה זו אין ביטוי בסילוק של ר' שמעון וגם לא בשתי העקדות של תלמידי  
רבנו תם. שלושת היוצרים בחרו להתעלם מנערי אברהם ולא כללו אותם  
ביצירותיהם. בחירתו של ר' שמעון להחסיר את נערי אברהם משתלבת עם מגמתו  
הכללית, שהיטיב לנסח אברהם פרנקל (בדברים שנשא בעל פה):

בדיקה מעלה שהפייטן מקפיד לספר רק על אברהם ויצחק, ומשמיט מן  
הסיפור המדרשי בשיטתיות את כל הדמויות האחרות (ה'אנטי גיבורים').  
הנערים (אליעזר וישמעאל), השטן, אדם קין, הבל ונח (שהקריבו על  
המזבח) – כולם מושמטים במכוון. אברהם ויצחק אינם זקוקים לחיזוק  
דמותם על ידי הנגדתם לדמויות אחרות.

המגמה שציין פרנקל, המשקפת את עירוי החומר המדרשי מהפדר"א לסילוק,  
באה לידי ביטוי גם בזהותו העל-היסטורית של החמור. הסילוק השמיט את  
זיכרון בלעם ביחס לחמור, ושימר את זיכרון משה והמשיח. כשם ש"אברהם

ויצחק אינם זקוקים לחיזוק דמותם על ידי הנגדתם לדמויות אחרות" (כדברי פרנקל), כך צדקתם אינה מתעמעמת לנוכח זוהרם של משה והמשיח.<sup>30</sup> כאמור, ר' שמעון השמיט את הנערים כדי להורות שדמותם של אברהם ויצחק מוארת גם ללא הנגדתם לבני אנוש אחרים שמעלתם פחותה מהעוקד והנעקד ('אנטי גיבורים' בלשונו של פרנקל). בפיוטו של בכור שור מדובר ברצייה אומנותית של מינימליזם פואטי, ומגמה זו הוקצנה עוד יותר בעקדתו של ר' אפרים, שלא הסתפק בהשמטת הנערים, אלא השמיט גם את החמור והמלאך ואת ציוני הזמן והמקום שהביא המקרא: "בבקר"; "ביום השלישי"; "המוריה". בחירה זו של התמקדות במשולש הדמויות ההדוק – האל, אברהם ויצחק – משמרת מסורת פיוטית עתיקת ימים (כך בפיוטי העקדה החל מ"איתן לימד דעת", ספטימוס, תשס"ט, וכן בסדרי עבודה קדומים). שלושת הפיוטים לא הזכירו את הנערים וממילא לא זיהו אותם כישמעאל ואליעזר ולא הביאו את חילופי הדברים ביניהם.

על ראיית ההר ומראה השכינה דנו למעלה, כשהתעכבנו על מעמדו של ההר כבר בביאור ציווי העקדה. אנו שבים לסצנה זו כדי לדון בתוספת של ר' שמעון בר יצחק.

בסילוק:

וְהָלְכוּ לְדַרְכָם בְּיֶשֶׁר מְסֻלָּה / כְּשֶׁהֲגִיעוּ לְצוֹפִים רָאוּ שְׁלֵחַת תְּלוּלָה / וְהָבִין כִּי הוּא  
הָהָר לְתִלְלָה (טורים 88–89).

בטורי שיר אלה, ר' שמעון בר יצחק כלל רכיבים שאינם מצויים במקראות. ככלל, הוא נצמד לפדר"א ולמדרש הקדום. רק הצלע הראשונה אינה מצויה בפדר"א.

<sup>30</sup> העובדה שר' שמעון בר יצחק ראה לנכון לאזכר את משה והמשיח בתיאור חבישת החמור: "הוא החמור אשר רכב עליו דלה דלה / והוא שעתיד עני לרכוב עליו בעת הגאולה" מורה שהשמטת ישמעאל ואליעזר מן היסילוקי לא נובעת מנטייתו לסיגנון מקוצר או בחירה במינימליזם ספרותי גרידא, אלא יש כאן בחירה מודעת משמעותית ונראה לי להסכים עם דבריו של פרנקל שהובאו כאן.



צלע זו עוסקת בטוהר הכוונה: "וְהִלְכוּ לְדַרְכֵּם בְּיִשְׁרָאֵל מִסְלָה" – ביטוי מטפורי לתיאור טוהר כוונת ההולכים בדרך הישר. להיגד זה כאמור, אין אזכור בפדר"א.

#### ז. טוהר הכוונה

רכיב טוהר הכוונה שהוסיף ר' שמעון בר יצחק, "וְהִלְכוּ לְדַרְכֵּם בְּיִשְׁרָאֵל מִסְלָה", השפיע על יצירתם של תלמידי רבנו תם. בכור שור בפיוטו 'אורי וישעי' אומנם לא כלל את 'יושר המסילה', אולם כוונת הלב של אברהם באה לידי ביטוי בהיענות המסורה והמהירה של אברהם לצו: "טַעַן אֶת בְּנוֹ כְּאִישׁ זָהִיר וְנִזְהָר / לַעֲשׂוֹת רְצוֹן מִלְּכֹ שֶׁקֵּד וּמְהֵר" (טורים 17–18). תיאורים פיוטיים אלה מטרימים את חזיון האש: "לַעֲשׂוֹת רְצוֹן מִלְּכֹ שֶׁקֵּד וּמְהֵר / יוֹם הַשְּׁלִישִׁי נִרְאָה לוֹ זְהָר" (טורים 19–20).

השפעת הסילוק של ר' שמעון על ר' אפרים ניכרת בטורי השיר: "יַחַד בְּאַהֲבָה כְּלוּלָה / יִשְׂרוּ בְּעֶרְבָה מִסְלָה" (27–28). ר' אפרים בחר להמיר את מטבע השיר שטבע שמעון בר יצחק: "בְּיִשְׁרָאֵל מִסְלָה" בשיבוץ מותאם ('יִשְׂרוּ' במקום 'יִשְׂרוּ' – עבר במקום ציווי) של הפסוק שהיווה מקור למטבע לשון זה: "יִשְׂרוּ בְּעֶרְבָה מִסְלָה" (יש' מ, ג). גם במחרוזת הקודמת יש תיאור מורחב של טוהר כוונת ההולכים: "בְּמִצְוֹתַי שְׁנִיחֵם נִזְהָרִים / וְאַחֲרַיִךְ לֹא מְהַרְרִים / חֲשׂוּ מְאֹד נִמְהָרִים / עַל אֲחַד הַהָרִים". לזהירות, להיענות המוחלטת ולזריזות נוספת במחרוזת הבאה / האהבה. ר' אפרים אימץ הן את מוטיב המסילה הישרה של רבנו שמעון הן את מוטיב ההיענות המהירה המטרימה את מראה כבוד השכינה שבעקדת בכור שור.

#### ח. מראה השכינה

התיבה "רָאוּ" היא חידוש של ר' שמעון בר יצחק. נראה שבכור שור לא מצא לנכון לשבצה בפיוטו, מכיוון שבעקדתו, בדומה למקרא, אברהם תופס את מרכז הבמה. בכור שור: "יוֹם הַשְּׁלִישִׁי נִרְאָה לוֹ [לאברהם בלבד] זְהָר". ר' אפרים משתף את יצחק בניסיון העקדה ומאמץ את הפועל 'ראו': "רָאוּ אֵשׁ<sup>31</sup> תְּלוּלָה". שלושת הפייטנים לא ראו לנכון לפרט את השתלשלות העניינים שמתארים המדרשים: אברהם רואה, פונה אל יצחק ומוודא שהוא (יצחק) שותף למראה הנבואה, ואחר

<sup>31</sup> בנוסח הספרדי של 'אם אפס': "רָאוּ אֵד תְּלוּלָה", שינוי של אות אחת (שי"ן בדל"ת) יישב את הפיוט עם מסורת המדרש הקדום ופירוש רש"י שהלך בעקבותיו: "ראה ענן קשור על ההר".

כך פונה לנערים ונוכח שעניניהם טחו מראות את המראה. ר' שמעון ור' אפרים בחרו לתאר את הידוע מסופה של הסצנה המדרשית: "רְאוּ שְׁלֵהֶבֶת/אֵשׁ תְּלוּלָה". בכור שור ביכר את ראשית הסצנה: "יּוֹם הַשְּׁלִישִׁי נִרְאָה לוֹ זֶה־ר / דְּמוֹת כְּבוֹד יְיָ כְּאֵשׁ אֶקְלֵת בְּרֹאשׁ הַהָר".

### ט. זיהוי ההר

"וְהִבִּין כִּי הוּא הַהָר לְתֵלְלָה" (טור 89) – גולדשמידט (ר"ה, עמ' 120): "הוא ההר המיועד לתלל (להעלות) את העולה". ר' שמעון שינה מדברי הפדר"א: "והבין אברהם שנתרצה הנער לעולה תמימה". הפדר"א חוֹבֵר, כאמור, במרחב הערבי-מוסלמי, שהתקיים בו הניסיון לנכס את סיפור העקדה לישמעאל. מדרש זה שם דגש על כך שסצנת ראיית החזון הנבואי הבהירה שיצחק הוא הבן שנתרצה לעולה (בהבחינו במראה האש, "והבין אברהם שנתרצה הנער לעולה תמימה"); ואילו בסילוק, הדגש הוא על זיהוי ההר המיועד להעלאת העולה ("וְהִבִּין כִּי הוּא הַהָר לְתֵלְלָה"). ייתכן שהביטוי "הַהָר לְתֵלְלָה" גרס לר' אפרים הגדול לכלול בנוסחים הקדומים תיאור משגיב של ההר: "הַר גְּבוּהָ וְנִשְׂא"; "בְּרֹאשׁוֹ תֵּל הָר". לתיאורים אלו יש רקע במדרש הבתר-קלסי (תנחומא-ורשא וארא כב):

מיד וירא את המקום מרחוק, והיאך נראה מרחוק? מלמד שמתחלה היה מקום עמוק, כיון שאמר הקדוש ברוך הוא להשרות שכינתו עליו, ולעשות מקדש, אמר: 'אין דרך מלך לשכון בעמק אלא במקום גבוה ומעלה ומיופה ונראה לכל', מיד רמז הקדוש ברוך הוא יתברך לסביבות העמק שיתקבצו ההרים למקום אחד לעשות מקום השכינה, לפיכך נקרא הר המוריה שמיראתו של הקדוש ברוך הוא יתברך נעשה הר.<sup>32</sup>

תלמידי רבנו תם מיעטו בתיאורי מקום, ולא כללו בפיוטיהם את התיבה "הצופים" שהופיעה בסילוק ובפדר"א. ר' שמעון לא הזכיר את השם "מוריה" בסילוק. היעדר השם אינו מורה בהכרח על מיעוט ערכו של ההר, שכן ציונו באמצעות כינוי בלבד ("הַהָר לְתֵלְלָה") מעמידו דווקא כאחד מגיבורי העלילה: האל, אברהם ויצחק מוזכרים רק באמצעות כינויים וחיוויים משגיבים. ר' אפרים

<sup>32</sup> וכן: "התחיל או' ליצחק: 'אתה רואה כלום' א"ל: 'רואה אני הר גבוה ותלול ונאה ומשובח'" ("פרשת יום ב" בכתב יד כרמולי של פסיקתא דרב כהנא, ברט, 1987, עמ' לו).

לא הסתפק בהשמטת הצופים, והשמיט גם את תיבת המוריה, תיבה שמוזכרת במקרא ("ארץ המוריה") וששובצה בפיוטו של בכור שור וביעקות' שקדמו לה ואף פתחה 'עקדות' כ"הר המור".<sup>33</sup>

### י. האל המתבונן ותפילת המלאכים

במקרא המלאך מופיע כשליח האל, הנשלח להורות לאברהם לעצור את מעשה השחיטה: "וַיֹּאמֶר אֵל תִּשְׁלַח יָדְךָ אֶל הַנֶּעֶר וְאֶל תַּעֲשׂ לּוֹ מְאוּמָה כִּי עִתָּה יִדְעָתִי כִּי יִרְאֶה אֱלֹהִים אֶתָּה וְלֹא חֲשַׁכְתָּ אֶת בְּנֵךְ אֶת יְחִידְךָ מִמֶּנִּי" (בר' כב, יב). המדרש מספר על בכי המלאכים בהתבססו על הכתוב בישיעהו (לג, ז): "הן אֶרְאֶלֶם צָעְקוּ חֲצָה מִלְּאֲכֵי שְׁלוֹם מֵרַבְּיָוִן" (פסוק זה פתח את הפטרת סדר העקדה במחזור הקריאה הקדום, שפיגל, אגדות, עמ' [סג] תתקלג). למוטיב זה של מלאכי השרת המתבוננים במעשה העקדה ובוכים שורשים קדומים, והוא מתועד כבר בכתבי כת מדבר יהודה בקטע קומראן, "מַעֲיִן יוּבְלִים" (Q225 – 4Q psJuba4) מתוארת תמונת העקדה: "מלאכי קו"ש עומדים בוכים על [...] את בנו מן האר", ולעומתם מלאכי המשטמה העומדים ושמחים (קימרון, תשע"ג, עמ' 218). מלאכי השרת והשטן (המכונה שר המשטמה) הצופים בעקדה מצויים כבר בספר היובלים שם מספר מלאך הפנים: "ואני עמדתי לפניו ולפני שר המשטמה. ויאמר אלוהים: 'אמור לו לא להוריד ידו על הנער, ולא לעשות לו מאומה כי ידעתי כי ירא אלוהים הוא'. ואקרא אליו מן השמים [...]'" (ורמן, תשע"ה, עמ' 317).

הד קלוש לימועצת אליים' הצופה במעשה אברהם מצוי בפדר"א:

והב"ה יושב ורואה האב מעקיד בכל לב והבן נעקד בכל לבו, ומלאכי השרת צועקים ובוכים, שני הן אראלם צעקו חוצה, ואמרו מלאכי השרת לפני הב"ה: 'רבון כל העולמים! נקראת רחום וחנון, מי שרחמיו על מעשיו, רחם על יצחק שהוא אדם ובן אדם ונעקד לפניך כבהמה אדם

<sup>33</sup> 'הר המוריה': בכור שור "י יי אורי וישע"י" (טור 25); "אדון רב העלילה" (לביא ונבו, תשע"ה); סדר העבודה הקדום "אז באין כול"; (יהלום, 1996, עמ' 120). 'הר המור' אבן גבירול ור' מאיר בר יצחק ש"ץ ('אז בהר המר דץ יונת אלם'; יאל הר המור גבעת ההוריה', גולדשמידט, תשכ"ה, עמ' רט; הנ"ל, תש"ל ב, עמ' 558). "יחד אב ובן בלכתם להר מור" שמעון בר יצחק – יתמים פעלך גדול העצה', 'מחיה' ליום ב' של ראש השנה (הנ"ל, תש"ל א, עמ' 91).

ובהמה תושיע ה', שני: "צדקתך כהררי אל משפטיך תהום רבה אדם  
ובהמה תושיע ה'.

מדרש הפדר"א, שהתהווה בסביבה המוסלמית שהתייחדה במונותאיזם קיצוני,  
הקדים לסצנת בכי המלאכים (מעין 'מועצת אלים') את תמונת האל היחיד  
המתבונן.

בסילוק:

וְיֹשֵׁב וְרוֹאֵה נוֹרָא עֲלֵיָהּ / הָאֵב מַעְקִיד וְהֵבן נֶעְקֵד בְּחִילָהּ / הוּן אֶרְאֵלִים  
צִעְקוּ חֲצָה בִּילָהּ (טור 94–95).

ר' שמעון כולל הן את התבוננות האל: "והב"ה יושב ורואה האב מעקיד בכל לב  
והבן נעקד בכל לבו" (חידושו המדרשי של הפדר"א) והן את הרכיב המדרשי  
הקדום של בכי המלאכים (המצוי גם כן בפדר"א).

תלמידי רבנו תם:

ר' יוסף בכור שור מוותר על תמונת השמים הצופים במעשה העקדה, בפיוטו הוא  
צמצם את נוכחות המלאכים, בהותירו רק את תפקידו המקראי של המלאך:  
"בְּשׁוֹם אֵב חָרֵב לְצִנְאָר נְכַמְרוּ רַחֲמֵיךָ וְחֲסִדֵיךָ / צִיר נֶאֱמָן שְׁלַחַת לְאִישׁ חֲסִידֵךָ /  
וַיֵּאמֶר לוֹ הַמְּלָאֲךָ הֲרָף יָדֶיךָ". לעומת זאת, ר' אפרים מרגנשבורג יצר עקדה נטולת  
מלאכים. בשעה שמונפת הסכין האל בלבדו מתגלה: "וְהִנֵּה יֵי נֶצֶב עָלָיו" (בר' כח,  
ג). בניגוד לתמונת המלאכים הבוכים, תמונת האל המתבונן בעקדה (פדר"א;  
והסילוק) אומצה על ידי ר' אפרים בנו"א, שהקדיש לה מחרוזת שלמה: "חֹקֵר  
אֶת אֲשֶׁר נֶעֱשָׂה / הָאֵב עַל בְּנוֹ לֹא חָסָה / לְבוֹ אֶל פְּפִים נֶשְׂאָ / וַיֵּרָא אֱלוֹהִים אֶת כָּל  
אֲשֶׁר עָשָׂה" (טורים 45–48).<sup>34</sup> ר' אפרים לא כלל בעקדתו את בכי מלאכים (המופיע  
בפדר"א ובסילוק), ואת רחמי האל (שהפדר"א שם בפי המלאכים, ובכור שור  
הזכירם כ'מספר כל יודע'). הבחירה הפואטית של ר' אפרים לסלק מפיוטו את  
רחמי השמיים (בכי המלאכים ורחמיו וחסדיו של האל) מאפשרת לנו הצצה  
לאופיו הייחודי של ר' אפרים – חכם ופייטן קצר רוח התובע קשר ישיר עם האל

<sup>34</sup> אציין שבמחזורי הסליחות הספרדיים במקום: "חוקר" מופיע "חוקר". במקום שהיית  
העלילה באמצעות הפניית מבט לאל הצופה במעשה העקדה, העלילה מושהית בפנייה של ציבור  
המתפללים לאל שינצור את תמונת העקדה ויעמיק לחקור בה.

(לכן, אינו מתנחם בחברת המלאכים) ואינו בוחל בשימוש ברטוריקה ספק אירונית ספק סרקסטית (השוו אורבך, תשל"ו, עמ' 206–207).

### יא. הופעת האיל

בפדר"א:

ר' זכריה אומ' אותו האיל כשנברא בין השמשות היה ובא להתקרב תחת יצחק.

והיה סמאל עומד ומסטינו כדי לבטל קרבנו של אברהם אבינו ונאחז בשני קרנותיו בין האילנות, שני: "וישא אברהם את עיניו וירא והנה איל אחר נאחז בסבך בקרניו",

מה עשה אותו האיל? פשט את ידו ואחז בטלתו של אברהם אבינו ונאחז בשתי קרנותיו בין האילנות, שני: "וישא אברהם את עיניו וירא והנה איל אחר",

והביט אברהם וראה האיל והלך והתירו והקריבו תחת יצחק בנו שני: "וילך אברהם ויקח את האיל וכו"

ר' ברכיה אומ' עלה קרבן האיל לריח ניחוח לפני הקב"ה כאילו היה ריח ניחוח של יצחק.

בסילוק:

וְהָאֵיל אֲשֶׁר הֶצֵּפוּ מִשְׁשֵׁת יָמֵי בְּרֵאשִׁית לְעוֹלָה / נִתְּן כְּפָרוֹ וְהִחֲשֵׁב לוֹ לְשֵׁם וְלִתְהִלָּה (טור 91).

קשה לקבוע למי 'הוחשב השם' ולמי ניתנה התהילה שהזכיר ר' שמעון. האם לאברהם כפרפראזה פיוטית לדברי הפדר"א: "עלה קרבן האיל לריח ניחוח כאילו היה ריח ניחוח של יצחק"; או לאיל כרמז על התמסרותו של האיל והתגברותו על השטן כמסופר בפדר"א בתיאור סמאל המסטין.

תלמידי רבנו תם:

ספטימוס (חננתו, עמ' 92) כתב: "לפי הכתוב בבראשית כב, יג נקרב האיל ביזמת אברהם, לא בצו האל". בפיוט הקדום התפתחה מסורת שלפיה המרת יצחק באיל הייתה צו אלוהי מפורש, לדוגמה: "תמור בנד רציתי / תפור בסבך בקרן" (איתן למד דעת / בטרם ידעך כל', ספטימוס, שם). בכור שור נצמד לסיפור המקראי:

"קם אַזרחי וְנִשָּׂא אֶת עֵינָיו / וְהִנֵּה אֵיל נֶאֱחָז בְּקַרְנָיו". ר' אפרים בנו"ג הקדום אימץ גם הוא תמונה זו: "יָהּ עֵינָיו פָּקַח / אֶת הַמַּאֲכָלֶת לְקַח / וְהִנֵּה אֵיל לִכַח / רָאָה אֱלֹהִים וַיִּזְכֹּךְ". אולם בנוסחים המאוחרים התרחק ר' אפרים מהסיפור המקראי ושב אל חיק מסורת הסיפור הפייטני, ומייחס את יוזמת הקרבת האיל לצו הבא מהאל: "קָרָא מִרְחֵם מְשֻׁחָר / תַּמּוּר בְּנֶדֶד הַנְּבָחַר / וְהִנֵּה אֵיל אַחַר / וַעֲשֵׂה אֵל תַּאֲחָר". ר' יוסף בכור שור ור' אפרים הגדול (ביתר שאת בנו"ג א הבשל) נמנעים באופן שיטתי מהטענת משמעויות ועומק לחי ולדומם בסיפור. החמור, האיל, המזבח וההר לא זוכים לאפיונים שעֲטָרָם המדרש בפדר"א.

### יב. השטן בעקדה

השטן מופיע באקספוזיציה של סיפור העקדה בתלמוד הבבלי: ויהי אחר הדברים האלה [...] אמר רבי יוחנן משום רבי יוסי בן זימרא: אחר דבריו של שטן [...] אמר שטן לפני הקדוש ברוך הוא: רבונו של עולם! זקן זה חננתו למאה שנה פרי בטן (ראו ספטימוס חננתו עמ' 79–83; 87), מכל סעודה שעשה לא היה לו תור אחד או גוזל אחד להקריב לפניך: [...] מיד והאלהים נסה את אברהם" (סנהדרין פט ע"ב).

השטן, "שר המשטמה", כמניע עלילת העקדה מופיע כבר בספרות בית שני. בספר היובלים נכתב:

היו דברים בשמים על אברהם כי נאמן הוא בכול דברו באהבו אלהים ובכול צרה היה נאמן. ויבא שר המשטמה ויאמר לפני אלוהים הנה אברהם אוהב את יצחק בנו ושש עליו מכול, אמור לו להעלותו קרבן על המזבח ואתה תראה אם יעשה דבר זה ותדע אם נאמן הוא בכול אשר תנסה אותו (ורמן, תשע"ה, עמ' 316).

בגרסאות אגדיות שונות השטן מופיע בדרך אל ההר ומנסה להסיט את העוקד ואת הנעקד מדרכם ולהכשילם. בגרסת העקדה של הפדר"א השטן נעדר מן האקספוזיציה, והוא מופיע לראשונה רק בסצנת האיל. ר' שמעון יצר בסילוק גרסה משוללת סטרא אחרא.

תלמידי רבנו תם :

בכור שור לא הזכיר את השטן במפורש בפיוטו, אולם סצנת הקרבת האיל מסתיימת בשיבוץ: "מתהלך בתמו אֶשְׁרֵי בְּנֵיו" (משלי כ, ז). המילים: "מתהלך בתמו" מהדהדות את תשובת אברהם לשטן בדרך להר המוריה בגרסת הבבלי: קדמו שטן לדרך, אמר לו: 'הִנֵּסָה דְּבַר אֱלֹהִים תִּלְאַחַ [...] הִנֵּה יִסְרֹף רַבִּים וְיָדִים רַפּוֹת תִּחַזַּק כּוֹשֵׁל יְקִימוּן מְלִיךָ [...] כִּי עֲתָה תָבוֹא אֱלֹהִים וְתִלְאַח!'" (איוב ד, ב–ה) אמר לו: 'אֲנִי בְּתַמִּי אֵלֶיךָ' (תה' כו, יא). (סנהדרין פט ע"ב)

ר' אפרים מרגנשבורג, שלא כלל את המלאכים בגרסתו, ודאי לא פתח דלת לשטן.

### יג. חתימה – ערך השתחוויה

בפדר"א:

ר' יצחק אומי הכל לא נברא אלא בשביל השתחוויות, אברהם לא יצא מהר המוריה אלא בזכות השתחוויה, שני ונשתחוה ונשובה אליכם, בית המקדש לא נברא אלא בזכות השתחוויה, שני רוממו לה' אלהינו והשתחוו להדום רגליו.

יהלום כותב על הפדר"א: "לפנינו מדרש פרוזאי שהצוירים, התמונות והדימויים שלו לקוחים מעולם בית הכנסת" (פיוט ומציאות, עמ' 130). הפדר"א מעתיק את הדרשה המדברת על מעלת השתחוויה ממקומה הטבעי (דברי אברהם לנערו: "וְאֲנִי וְהַנֶּזֶר גִּלְכָּה עַד כֹּה וְנִשְׁתַּחֲוֶה") לסוף הפרק. הבחירה לחתום את פרשת העקדה ועשרת הנסיונות, בערך השתחוויה משרתת מטרה ליטורגית המשתקפת גם בחתימת הסילוק של ר' שמעון בר יצחק:

וְתִרְשִׁישֵׁי חֲשָׁמַל חֲשָׁשִׁי יְקָד / יְכַרְעוּ וְיִשְׁתַּחֲוּ לְפָנַי לְקָד // וְזֶה אֶל זֶה  
 יַעֲרִיצוּ / וְזֶה אֶל זֶה יְקַדִּישׁוּ: וְשְׁלוֹשׁ קְדוּשָׁה לְקְדוּשׁ מְשֻׁלָּשִׁים (טור 102–103) – מעבר לקדושה.

הטור: "וְיִשְׁתַּחֲוּ לְפָנַי לְקָד" משתקף גם בטור הפותח את המחרוזת החותמת את העקדה 'אם אפס' של ר' אפרים: "קוֹרְאֵיךָ בְּאֵים לְקָד / בְּצִדְךָ עֲקֵדָה תִּשְׁקָד /

וְצִאֲנֶךָ בְּרַחֲמִים תִּפְקֹד / פְּנֵי הַצֶּאֱן אֶל עֶקְדִי. ר' אפרים משתמש בחריזות של ר' שמעון אך מעתיקן מתפילת המלאכים (תרשישי חשמל) אל תפילת עם ישראל – צאנו של הקב"ה.

## סיכום

במאמר זה ניסיתי להתחקות אחר ההבדלים בבחירות הפואטיות בין היצירות השונות לאור התמורות ההיסטוריות. בחירות אלה מבטאות הן את תמורות הזמן הן את אופיים של היוצרים: הפולמוס עם האסלאם של מחבר הפדר"א; תום אמונתו של ר' שמעון בר יצחק; דבקותו של בכור שור בפשט המקראי; ורוחו הדתית הייחודית של ר' אפרים.

## מקורות

אורבך, א"א (תשל"ו). **בעלי התוספות**. ירושלים: מוסד ביאליק.  
 אליצור, ש' (תשנ"ז). עקדת יצחק: בבכי או בשמחה? השפעת מסעי הצלב על הסיפור המקראי בפיוטים. **עט הדעת**, א, 15–35.  
 אליצור, ש' (תשנ"ט). **שירה של פרשה – פרשות התורה בראי הפיוטים**. ירושלים: מוסד הרב קוק.  
 אשל, ב"צ ולביא, ת' (תשע"ז-תשע"ח). לשאלת זיהוי יוסף מחבר הפיוט "ה' אורי וישעי", **המדעת י**, 141–175.  
 ברט, א' (1987). "פרשת יום ב"י": דרשה כמסגרת לאגדה "עשרה נסיונות שנתנסה אברהם אבינו". **HUCA 58**, חלק עברי.  
 בר תקוה, ב' (תש"ס). עשרה נסיונות שנתנסה בהם אברהם בראי הפיוט. בתוך בר-תקוה, ב' וחזן, א' (עורכים), **מסורת הפיוט ב** (עמ' 127–142). רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.  
 גולדשמידט, ד' (תשכ"ה). **סדר הסליחות כמנהג פולין**. ירושלים: אשכול.  
 גולדשמידט, ד' (תש"ל). **מחזור לימים הנוראים, לפי מנהגי אשכנז לכל ענפיהם**, א. ירושלים: קורן.  
 גולדשמידט, ד' ופרנקל, י' (תשמ"א). **מחזור סוכות: שמיני עצרת ושמחת תורה, לפי מנהגי אשכנז לכל ענפיהם**. ירושלים: קורן.  
 גולדשמידט, ד' ופרנקל, א' (תשנ"ג), **לקט פיוטי סליחות מאת פייטני אשכנז וצרפת**. ירושלים: חברת מקיצי נרדמים.  
 גורי, ח' (תשכ"א). **שושנת רוחות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.  
 גרוסמן, א' (תשמ"ט). **חכמי אשכנז הראשונים**. ירושלים: מאגנס.  
 הברמן, א"מ (תחר"ץ). פיוטי רבינו אפרים ב"ר יצחק מרגנשבורק, בתוך **ידיעות המכון לחקר השירה העברית בירושלים ד**, (עמ' קכא-קצה). ירושלים-ברלין.



הברמן, א"מ (תרצ"ח). פיוטי ר' יוסף ב"ר יצחק מאורליאנס, **תרביץ** ט, 323–342. הברמן, א"מ (1938). **פיוטי רבי שמעון ב"ר יצחק ונספחים להם פיוטי רבי משה ב"ר קלונימוס**. ירושלים: שוקן.

ורמן, כ' (תשע"ה), **ספר היובלים**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.  
טרייטל, א' (תשע"ג). **פרקי דרבי אליעזר נוסח, עריכה ודוגמת סינופסיס של כתבי היד**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, החוג לתלמוד ויד יצחק בן-צבי.

יהלום, י' (תש"ס). **פיוט ומציאות בשלהי הזמן העתיק**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

יהלום, י' (1996). **אז באין כול סדר העבודה הארץ-ישראלי הקדום ליום הכיפורים**. ירושלים: מגנס.

לביא, ת' ונבו, י' (תשע"ה). הפיוט 'אדון רב העלילה' המיוחס לר' יוסף בכור שור בזיקה אל המדרשים, **חמדעת ח**, נתיבות, עמ' 114–130.  
מאק, ח' (תשע"ג). פירוש ר' שמעיה לפיוט על עשר ניסיונות שנתנסה אברהם, בתוך כהן, א' (עורד). **רש"י ובית מדרשו** (עמ' 111–138). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

ספטימוס, ד' (תשס"ט). חנתו מאה פרי: מן הפיוט הקדום אל התלמוד הבבלי. **לשוננו**, סא, 79–95.

עגנון, ש"י (תשכ"ב). **האש והעצים**. ירושלים ותל אביב: שוקן.  
פגיס, ד' (1976). **חידוש ומסורת בשירת החול**. ירושלים: כתר.

פליישר, ע' (1975). **שירת הקודש העברית בימי הביניים**. ירושלים: מאגנס.  
פרנקל, א' (תשע"ז). ירושלים בתוך פיוטי ר' מאיר שץ. בתוך חזן, א' ושמידמן, א' (עורכים). **דבר תקוה: מחקרים בשירה ובפיוט מוגשים לפרופ' בנימין בר תקוה** (עמ' 263–276). רמת גן: בר אילן.

פרנקל, י' (תשנ"ג). **מחזור פסח, לפי מנהגי אשכנז לכל ענפיהם**. ירושלים: קורן.  
צונץ, י"ל, (1865). **תולדות הפיוט** = *L. Zunz, Literaturgeschichte der Synagogalen Poesie*, Berlin.

צונץ, י"ל ואלבק, ח' (תש"ז). **הדרשות בישראל והשתלשלותן ההיסטורית**. ירושלים: מוסד ביאליק.

קימרון, א' (תשע"ג). **מגילות מדבר יהודה - החיבורים העבריים - כרך שני**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.

רייד, א' (2018). **קידוש השם מעקידת יצחק לעקידת אשכנז**. תל אביב: רסלינג.  
רצהבי, י' (תשנ"א). **מגנזי שירת הקדם: פיוט וחקרי פיוט**. ירושלים: משגב ירושלים.

שירמן, ח' (תשנ"ז). **תולדות השירה העברית בספרד הנוצרית ובדרום צרפת** (עדכן והשלם ע' פליישר). ירושלים: מאגנס.

תא-שמע, י"מ (תשמ"ה). ספרייתם של חכמי אשכנז בני המאה הי"א-הי"ב. **קרית ספר** ס, א-ב, 298–309.

תיאודור יי ואלבק ח' (תשכ"ה). **בראשית רבה מדרש בראשית רבא : על פי כתב יד בבריטיש מוזיאום עם שינויי נוסחאות משמונה כתבי יד אחרים ומדפוסים ראשונים ופירוש מנחת יהודה, א-ג, ירושלים : ספרי ואהרמן.**

## **”בטבורי תפור לחלומך” : על פרק השירה ביחידת**

### **הלימוד החדשה בתוכנית הלימודים בספרות**

### **לחטיבה העליונה**

**אסתר אדיבי-שושן**

תוכנית הלימודים בספרות, על יסודותיה הקבועים ועל חלקיה המתחדשים, מעסיקה את חוקרי הספרות, את המבקרים, את המורים ואת הקהל הרחב. היצירות המופיעות בה או המודרות ממנה משמשות נושא למחלוקות, המוצאות את מקומן על במות ציבוריות (דו”ח ועדת ביטון 2016). לשיקולי תכנון הלימודים בספרות משמעות תרבותית-חברתית בכל מקום בעולם, וגם בישראל. בחוזר המפמ”ר (המפקח המרכזי) מאוגוסט 2017 מוצגת תוכנית לימודים חדשה בספרות, שכותרתה: ”המשפחה בראי הספרות”. במאמר זה אבקש לעסוק בפרק השירה בתוכנית לימודים החדשה, תוך ראייתו כ”שבריר קנוני”, כלומר, כקבוצת שירים המייצגת מהלך תרבותי. עיקרו של המאמר עוסק בקריאה פרשנית צמודה (close reading) של שמונת השירים שנבחרו לתוכנית. במאמר אציג פרשנות לשירים שנבחרו, שלחלקם הגדול לא קיימת פרשנות קודמת. כמו כן, אעסוק במידת התאמת השירים שנבחרו לפנים המגוונות של נושא המשפחה, כפי שהופיעו בתוכנית הלימודים, ובשאלת הקנוניות שלהם.

**מילות מפתח :** תוכנית לימודים בספרות, המשפחה בראי הספרות, שבריר קנוני

## מבוא

תוכנית הלימודים בספרות, על יסודותיה הקבועים ועל חלקיה המתחדשים, מעסיקה מאוד את חוקרי הספרות, את המבקרים, את המורים ואת הקהל הרחב. היצירות המופיעות בתוכנית או המודרות ממנה משמשות נושא למחלוקות, המוצאות את מקומן על במות ציבוריות (דו"ח ועדת ביטון, 2016). לשיקולי תכנון הלימודים בספרות משמעות תרבותית-חברתית בכל מקום בעולם, וגם בישראל (למשל: אדיבי-שושן, 2014; דוד, 2012; זגן, 2007). תוכנית הלימודים בספרות היא משמעותית, משום שהיא משפיעה הן על בניית תשתית תרבותית לאומית משותפת, הן על מעמד היצירות והיוצרים. הכללתה של יצירת ספרות בתוכנית הלימודים מהווה מעין אישור לכך שזוהי יצירה קנונית בעלת ערך תרבותי, והיא מחזקת את מעמדה ואת סיכויי הישרדותה של היצירה לאורך השנים.

גורביץ וערב (2012) מציינים שפירושה המקורי של המילה היוונית *canon* הוא סרגל מדידה. מאוחר יותר, החל המושג לציין גם חוק, חובה או נוהל. במאה הרביעית החלו להשתמש בו לציון רשימת הספרים המקודשים לנצרות. במשמעות זו הקנון מבטא עיקרון של בְּרִיָּה (סלקציה): קידום טקסטים מסוימים, תוך דחיקתם של אחרים אל מחוץ למפעל הקנוני. עיקרון הברירה נועד לשמר "אמת" רשמית כנגד אמיתות חלקיות של "כופרים" שהוצאו אל מחוץ לקנון. בעת החדשה, ובעיקר מאז המאה ה-18, נוספה למושג "קנון" משמעות חילונית, והוא החל לשמש לתיאור אוסף יצירות מופת בתחומים כמו ספרות ומוסיקה קלאסית. מאז ועד ימינו, הדיונים בקנון עוסקים בסוגיות מרכזיות כמו שאלת הסמכות, השליטה והייצוג של תופעות בתרבות. הקנון הוא הניסיון לגבש רשימה מחייבת של קלסיקה על-זמנית ולהציב כנגדה כל מה שאינו קלסי דיו, ולכן הוא בהכרח מפוקפק, ירוד ולא ראוי. הקנון, הנוטה לסמן גבולות, שואף להגדרה ערכית המבחינה בין שתי קבוצות: האחת, פריטים בעלי ערך רב ו"נצחיים", הנחשבים קנוניים ומחייבים, והשנייה, פריטים שערכם מועט או אפסי, המצויים מחוץ לקנון. למרות הדיכוטומיה, מתקיימת גם תנועה בין שני הקטבים הללו, וזו מאפשרת שינויים היסטוריים בהגדרת גבולות הקנון.

בחוזר שפורסם באוגוסט 2017 מציג מפמ"ר ספרות תוכנית לימודים חדשה<sup>35</sup> שכותרתה: "המשפחה בראי הספרות". במבוא לתוכנית, "משפחה מהי", המשפחה מוגדרת כ"מוסד חברתי המאגד יחידים לקבוצה שיתופית הדוקה, כאשר בדרך כלל קיימים קשרי דם בין חבריה" (הרציג, 2017, עמ' 12). בהמשך, תחת הכותרת "המשפחה בספרות", מצוין שהספרות מרבה לעסוק במוסד המשפחה בגלל מורכבותם של היחסים בתוך המשפחה. חוזר המפמ"ר מציין את ההיבטים השונים שדרכם ניתן לבחון את פניה של המשפחה ואת השתקפותם בספרות, כמו למשל: השפעת הנסיבות ההיסטוריות של התקופה על אופיה של המשפחה ועל אופני ייצוגה, הפסיכולוגיה של היחסים בתוך המשפחה, היחסים בין בני זוג, יחסי הורים ובנים ועוד. תוכנית לימודים חדשה זו מורכבת מרשימת יצירות, המחולקות לארבע סוגות ספרותיות: סיפור קצר, שירה, רומן/נובלה ודרמה. פרק ההרחבה כולל סרטי קולנוע.

במאמר זה אני מבקשת לעסוק בפרק השירה בתוכנית הלימודים החדשה, תוך ראייתו כ"שבריר קנוני" (גלוזמן, 2018, עמ' 12), כלומר באמצעות התבוננות בקבוצה קטנה של שירים כמייצגת מהלך תרבותי. עיקרו של המאמר יעסוק בקריאה פרשנית צמודה (close reading) של שמונת השירים שנבחרו לתוכנית. אציג פרשנות לשירים שנבחרו, שלחלקם הגדול לא קיימת כל פרשנות קודמת. בדברי הסיכום אעסוק במידת התאמת השירים שנבחרו לפנים המגוונות של נושא המשפחה כפי שהופיעו בתוכנית הלימודים ובשאלת הקונויות שלהם. נוסף על כך, אטען שניתן לראות בשירי התוכנית "שבריר קנוני", המבטא הלך רוח חדש ומפנה בשירה העברית בת זמננו.

גורביץ' וערב (2012) מתארים את המשפחה כיחידת משמעות בתרבות, העומדת בין היחיד לבין החברה. זוהי יחידה חברתית וכלכלית, רגשית וסימבולית, שנוצרות בתוכה זהויות ונולדת בה האישיות של כל אחד מתבריה. המשפחה היא הקבוצה הראשונה שהפרט נולד או נקלט לתוכה. בצירופיה השונים, המשפחה היא יחידה חברתית ו/או גנטית המקיימת קשרי קרבה קבועים

<sup>35</sup> תוכנית הלימודים בספרות לנבחנים אקסטרניים ולנבחני משנה – 30% של 3 יחידות לימוד – השלמה ל-5 יחידות.

בין חבריה. יחידה זו נועדה ליצור מבנה יציב המספק ביטחון לחבריו, מאפשר את גידול הצאצאים ומעודד צמיחה אישית. על פי תפיסה אידאלית זו, האינטימיות המשפחתית מתבטאת ביחסי האהבה של העומדים בראש המשפחה וביחסים הפנימיים בין חבריה.

המשפחה החדשה, המאפיינת את העידן הפוסט-מודרני, פועלת בתנאים של רלטיביזם תרבותי המעודד צורות ארגון מגוונות. כתוצאה מכך מוגדרות מחדש סוגיות כגון מיניות, מגדר, אחריות, הורות, שותפות, מיקום, תנועה ועוד. כמו כן נוצרות יחידות משפחתיות חדשות: משפחות חד-הוריות, חד-מיניות, משפחות המתקיימות על בסיס שיתוף בנושאים מוגדרים ועוד. ובכל זאת, נראה כי למרות השינויים הרבים שעברה המשפחה, בגרסאותיה השונות, היא עדיין נתפסת בעיני רבים כצורה חברתית שאין לוותר עליה, דווקא על רקע התחרות והניכור המאפיינים את היחיד במעגלים אחרים של חיו.

קליינברג (2004) מציין שהמשפחה היא קודם כול מכשיר של המין האנושי, כלי להולדת ילדים ולהגנה עליהם, עד לגיל שבו הם מסוגלים להגן על עצמם. המאפיין העיקרי של כל משפחה, עד למאה העשרים, היה השליטה הגברית על מנגנוני ההולדה. במשפחה המסורתית קיימת חלוקת תפקידים נוקשה למדי, והחברה כולה מתגייסת כדי לשכנע נשים, בטוב או ברע, למלא את התפקיד שהועד להן. במפגש האלים בין התרבות המערבית לבין חברות מסורתיות, התפרקות המשפחה המערבית היא מן האיומים הגדולים ביותר. התרבות המסורתית נאבקות על קיבוע העולם הישן ועל המוצב הקדמי שלו – המשפחה.

נווה (2004) עוסקת במיתוס המשפחה בספרות העברית, וטענתה היא, שבניגוד לספרות הילדים המציגה את המשפחה האידילית, הרי שבספרות למבוגרים המשפחה מתוארת כגיהינום של קנאות, כעסים, תסכולים ואי הבנות. לכאורה נחשפת המשפחה במערומיה, אך למעשה, טוענת נווה, הספרות למבוגרים פועלת בשירות המיתוס המשפחתי, משום שהיא מציגה כל חריגה ממנו כמצב שתוצאותיו הרסניות. הטרגדיה של המשפחה הספרותית היא תמרור אזהרה למי שמעז לקרוא תיגר על האידילאל.

## 1. דיוקן האב: מ"אבי היה אלוהים ולא ידע" ועד "אבא שלי

### ואלוהים"

רוב השירים שבתוכנית הלימודים מתמקדים בדיוקן האב. סתיו (2014) כותבת, שלכתוב על האב פירושו לכתוב על אובדן. האובדן וההיעדר עושים את האב לדמות מסקרנת עבור ילדיו, מלאת עוצמה ורבת-כוח. עוד מציינת סתיו, שההפשטה הכרוכה בייחוס האבהות מציבה אותו על ציר הסמל – מה שמראש כבר בא "במקום", תחליף לישות פיזית נעלמה החורגת מן התפיסה. ככל מסמן, נוכחותו של האב היא נוכחות של היעדר, ומתוכו נשאבת עוצמתו כסימון, ייצוג ואיסור. כך נולדת שפה וכך נוצר חוק. ההיעדר הוא למעשה נוכחות יתר: ככל שהאב נעלם יותר כן עמוקים שורשיו ומתפשטת שליטתו. האב מתפקד כ"מת-חיי" הנצחי של התודעה.

לטענת סתיו, הסימבוליזציה העומדת בבסיס ההכרה בתפקיד האבהי היא המרכיב הדומיננטי של התרבות כפי שזו מנוסחת בשדה הפסיכואנליזה, ובעיקר בתורתו של ז'אק לאקאן. לאקאן מעמיד את האב כמסמן הכניסה אל התרבות: כמייצג השפה, החוק, השיח והתודעה. בעקבות פרויד, לאקאן רואה באב מי שמטיל על הסובייקט את טאבו גילוי העריות ומכניס אותו אל השלב האדיפלי ואל הסדר הסמלי, המתבטא ברכישת השפה. (ואנייה, 2003). האב הסמלי קיים הרבה מעבר למימושו הפיזי, ומתגלם במערכת הפטריארכלית על כל היבטיה. בעקבות מותו של האב, נוצרים החוק החברתי והמוסר, ומתגלה כי כוחו במותו עולה על כוחו בחייו. האב המת, הסמלי, חזק ורב-כוח יותר מכל אב חי וממשי. בהמשך מציינת סתיו, שעבור הבת, אובדן האב הוא כפול, היות שהיא לא נועדה לגלות את האב, להזדהות עמו ולרשת אותו. כיוון שכך, אין לה מקום בתוך רצף יחסים סמלי זה.

סיקסו וקלמנט (2006) מתארות את האב כך: "כזה הוא האב: הוא עומד ביסודו של מקור אל-זמני, א-היסטורי. [...] מופת לכל האחרות; [...] לא עוד כדמות, אלא כמקום במבנה של הסובייקט, מקום שביחס אליו הסובייקט מגדיר את עצמו תמיד מתוך תלות, האב הוא החוק; נוקשותו של הסימבולי ומובהקותו של הסדר מקורם בדמותו העתיקה והזקופה של האב הפרה-היסטורי. האב נצלני: הוא חוק סוטה. לא תאהבי אחר על פניי" (שם, עמ' 86).

## א. זכר אבי עטוף בניר לבן – יהודה עמיחי

אָבִי / יְהוּדָה עַמִּיחִי

זָכַר אָבִי עֶטוּף בְּנִיר לֶבֶן

כְּפָרוּסוֹת לְיוֹם עֶבֶדָה.

כְּקוֹסֵם הַמוֹצֵיא מְכוּבָעוֹ אַרְנָבוֹת וּמְגִדָּלִים,

הוֹצֵיא מִתּוֹךְ גּוּפוֹ הַקֶּטָן - אֶהְבָּה.

נְהָרוֹת יָדָיו

נִשְׁפָּכוּ לְתוֹךְ מַעֲשָׂיו הַטּוֹבִים.

יהודה עמיחי הוא המשורר היחיד בתוכנית ששניים משיריו מופיעים בה: השיר "אבני" לקוח מספר שיריו הראשון, "עכשיו ובימים האחרים" (1955), והשיר השלישי מתוך מחזור השירים "מלון הור" שהופיע בספר שיריו האחרון, "פתוח סגור פתוח" (1998). ארבעים ושלוש שנים משתרעות בין תיאור דיוקן האב בספר הראשון לבין תיאור דיוקנו בספר האחרון. למרות הזמן הארוך שחלף, מאפייני האהבה ויכולת הנתניה של האב לבנו ולעולם חוזרים וניכרים בשני השירים. השיר הראשון מתחיל במילים "זָכַר אָבִי" ובכך מאשש את קביעתה של סתיו שכתבה על האב היא כתיבה על אובדן, אלא שבניגוד לדבריה, בשירת עמיחי האב המת אינו מייצג את האיסור כי אם את האהבה. מירון (2005) מציין את חדשנותו ומהפכנותו של עמיחי. לדבריו, עמיחי היה מהפכן רך, מהפכן עם אבא, בן מורד שלא ניתק מעולם את הקשר העמוק והמזין עם דמות האב המעניק חסות והשופע טוב. בניגוד לשירה הישראלית הקנונית של שנות החמישים והשישים, שהאבהות העולה ממנה היא טראומה הרסנית, הרי שבשירת עמיחי, מציין מירון, האבהות היא מקור של אהבה, יציבות ואמון בין אדם לאדם. רגשות חיוביים אלה מועברים לזיקות שבין המשורר לסביבתו החברתית, ובה-בעת, גם אל לב הפואטיקה של שיריו. במאמר נוסף מציין מירון (2012) שהחיות של דמות האב, כפי שעמיחי עיצב אותה באמצעות הלשון הפיגורטיבית, נבעה מתכונתו ה"פתוחה", הנדיבה, הזורמת והבלתי חסכונית של האב. תכונה זו מעמידה את האב כדמות מופת בשירת עמיחי לכל אורכה. גם במותו הנחיל האב לבנו, לא



טראומה מְשִׁתֶּקֶת, אלא אבל אמיתי על אובדן הזולת וכוח נפשי להשלים את עבודת האבל ולהפיק מתוכה את היכולת הרגשית לקיים זיקת אהבה לזולת. בשיר "אבי", האב מתואר בשלוש תמונות מטפוריות המעצבות את עולם הערכים שהוריש לבנו: חשיבות הפשטות, העבודה וחיי שגרת היומיום הניכרים בבית הראשון; האהבה – הערך המרכזי שהוריש האב לבנו – מעוצבת על ידי תמונת הקוסם, שגופו הקטן מוצג כניגוד של ריבוי גילויי אהבתו; ועשיית הטוב בהיבטה היומיומי, המעוצבת במטפורה הנועלת את השיר: "נְהָרוֹת נְדָיווּ, נְשָׁפְכוּ לְתוֹךְ מַעֲשָׂיו הַטּוֹבִים".

שיר זה של עמיחי מייצג את התמורות הפואטיות שחלו בשנות החמישים במישורים שונים של השיר כפי שמציינת אותם ויסבורד (2002): דחיקת הלאומי מפני הפרטי, העמדת 'אני' שירי מונמך, טון נטול פְּתוּס וחגיגות, שימוש בשפת יום-יום פרוזאית ושחרור הריתמוס ממסגרות קבועות. ערפלי (1986) מציין שהשיר מבוסס על עיקרון קטלוגי. כלומר, מבחר חומרי השיר אינו הכרחי, וסדר הופעתם ומידת פיתוחם אינם משקפים יחסים היררכיים ביניהם. תופעה זו נרמזת במבנה התחבירי של השיר: המשפטים אינם משועבדים זה לזה אלא נקשרים בקשר של תוספת. כל חומרי השיר עומדים זה בצד זה, והקשר ביניהם בא לידי הביטוי בזיקתם המשותפת ל'אני' השירי.

בהתאם לכך, ניתן לראות ב"אבי" שיר קטלוגי מובהק, הפורש את תכונות האב המת ואת מערכת הערכים שהבן מבין, בדיעבד, שהאב הוריש לו. מבחינה מבנית, אין בשיר זה, כמו בשירים רבים הבנויים על פי העיקרון הקטלוגי, ארגון של ממש. השיר נעדר חריזה, משקל, מבנה ריתמי או סטרופי סדיר. מירון (1992) מציין שברבים משירי עמיחי הדובר תופס את עצמו ואת זולתו כמין מְּכָל, שהעולם החיצוני מאיים על שלמותו. תפיסה זו של האדם כמְּכָל מתממשת בשיר "אבי" בתיאור אהבתו של האב ומעשיו הטובים הנשפכים ממנו כלפי חוץ. ערפלי (1986) מציין שבשירת עמיחי נעלמו כמה מן האמצעים האומנותיים שהיו מרכזיים בשירת הדורות הקודמים, כמו: אוקסימורון, היפרבולה או סינסתזיה, אמצעים שהפקיעו מהעולם את ממשותו והקנו לו אופי בלתי מציאותי. עמיחי, לעומת זאת, מרבה להשתמש בדימויים ובמטפורות המקנות אופי פשוט וקליט לשירתו, עיצוב עולם שאינו מתרחק מהרְאלי וטון נטול פְּתוּס.

מחזור השירים "מלון הורי" פורסם בקובץ שיריו האחרון של יהודה עמיחי, "פתוח סגור פתוח" (1993). השיר הרביעי במחזור זה נפתח במילים "אָבִי הָיָה אֱלֹהִים וְלֹא יָדַע".

#### מָלוֹן הוֹרֵי / יְהוּדָה עֲמִיחִי

4.

אָבִי הָיָה אֱלֹהִים וְלֹא יָדַע. הוּא נָתַן לִי  
 אֶת עֲשָׂרַת הַדְּבָרוֹת לֹא בְרַעַם וְלֹא בְזַעַם, לֹא בְאֵשׁ וְלֹא בְעָנָן  
 אֶלָּא בְרַכּוּת וּבְאַהֲבָה. וְהוֹסִיף לְטוֹפִים וְהוֹסִיף מְלִים טוֹבוֹת,  
 וְהוֹסִיף "אָנָּה" וְהוֹסִיף "בְּבִקְשָׁה" וְזָמַר זְכוֹר וְשָׁמַר  
 בְּנִגּוּן אֶחָד וְהִתְחַנֵּן וּבְכָה בְשִׁקֵּט בֵּין דְּבַר לְדְבַר,  
 לֹא תִשָּׂא שֵׁם אֱלֹהִיךָ לְשׁוֹא, לֹא תִשָּׂא, לֹא לְשׁוֹא,  
 אָנָּה, אֵל תַּעֲבֹה בְרַעַף עַד שֶׁקָּר. וְחִבַּק אוֹתִי חֲזָק וְלַחֵשׁ בְּאֲזְנֵי,  
 לֹא תִגְנֹב, לֹא תִנָּאֵף, לֹא תִרְצַח. וְשֵׁם אֶת כְּפוֹת יְדָיו הִפְתּוּחוֹת  
 עַל רֹאשִׁי בְּבִרְכַּת יוֹם כְּפוּר. כִּבְד, אָהֵב, לְמַעַן יֵאָרִיכוֹן יְמֵיךָ  
 עַל פְּנֵי הָאֲדָמָה. וְקוֹל אָבִי לָבָן כְּמוֹ שֶׁעָר רֹאשׁוֹ.  
 אַחֲר־כֵּן הִפְנָה אֶת פְּנָיו אֵלַי בַּפֶּעַם הָאַחֲרוֹנָה  
 כְּמוֹ בַיּוֹם שֶׁבּוֹ מֵת בְּזְרוּעוֹתַי וְאָמַר: אֲנִי רוֹצֵה לְהוֹסִיף  
 שְׁנַיִם לְעֲשָׂרַת הַדְּבָרוֹת:  
 הַדְּבַר הָאֶחָד-עֶשֶׂר, "לֹא תִשָּׂתַנֶּה"  
 וְהַדְּבַר הַשְּׁנַיִם-עֶשֶׂר, "הִשְׁתַּנֶּה, תִּשָּׂתַנֶּה"  
 כֵּן אָמַר אָבִי וּפְנָה מִמֶּנִּי וְהִלֵּךְ  
 וְנִעְלַם בְּמַרְחָקָיו הַמוֹזָרִים.

הבן הדובר בשיר יוצר אנלוגיה בין האופן בו נתן לו אביו את "עשרת הדברות" לבין מעמד הר סיני כפי שמתואר בספר שמות. במקרא מעמד הר סיני מתואר כאירוע מכוון שבו התגלה אלוהים לבני ישראל וכתר עימם ברית, כביטוי לבחירתו בהם לעמו. כמענה, התחייבו בני ישראל לשמור את מצוות התורה, ובראשן עשרת הדיברות ששמעו מפי אלוהים. מעמד התגלות האל היה מרשים ומיוחד במינו: "וַיְהִי קוֹלֵת וּבִרְקִים וַעֲנַן כְּבֹד עַל-הַהָר, וְקוֹל שִׁפְר, חֲזָק מְאֹד; וַהֲרִ סִינַי, עָשָׂן כְּלוֹ,

מִפְּנֵי אֲשֶׁר יָרַד עָלָיו יְהוָה, בָּאֵשׁ; וַיַּעַל עֲשָׂנוּ כְּעֶשְׂוֹ הַכְּבָשָׁן" (שמי' יט, טז-יח). בניגוד גמור להוד ולהדר של המעמד המקראי, בשירו של עמיחי האב מעניק לבנו את עשרת הדיברות "בְּרַפְנוּת וּבְאַהֲבָה". האב חוזר על חלק מהדיברות בניסוחם המקראי, כמעט במדויק, אך לא בסדר נתינתם: "לֹא תִשָּׂא שֵׁם אֱלֹהֶיךָ לְשׂוֹא [...] / אֶל תַּעֲנֶה בְּרַעַף עַד שֶׁקָּר [...] / לֹא תִגְנֹב, לֹא תִנְאַף, לֹא תִרְצַח". האב, על פי אופיו, משמיט את לשון האיום על אי קיום המצווה המופיעה במקרא: "כִּי לֹא יִנְקָה יְהוָה, אֶת אֲשֶׁר-יִשָּׂא אֶת-שְׁמוֹ לְשׂוֹא" (שמי' כ, ו). זאת ועוד, האב חוזר אומנם על הציוויים המקראיים "זְכוֹר וְשָׁמֹר" כהופעתם בעשרת הדיברות, אלא שהוא מנתקם מהמצווה המתלווה. האב מצטט את פועל הציווי המקראי: "כִּפְדָּ" כמו גם את הגמול המתלווה למצווה זו: "לְמַעַן יִצְרִיכוּן יְמִידָ / עַל פְּנֵי הָאֲדָמָה". אלא שמדיבר זה מחסיר האב את העיקר המקראי, מושא הציווי "כִּפְדָּ אֶת-אֲבִיךָ, וְאֶת-אִמְךָ", וממירו בעיקר התְּמִיטִי של שירת עמיחי: "אַהֲב". הציווי לאהוב הוא ציווי מרכזי בשירת עמיחי אך אינו מופיע בדיברות המקראיים. רק בעקבות ציווי האהבה מופיע הנוסח המקראי המדויק של התגמול לפעולת ה"כִּפְדָּ".

בניגוד למעמד המקראי, שפועלי הציווי נאמרים בו מפי אלוהים בטון לקוני ונוקשה, בהתאם לחוק המנוסח בו, האב בשירו של עמיחי "זְמֹר" פעלים אלה, תוך שהוא שוזר בהם תנועות ומילות אהבה: "וְהוֹסִיף לְטוֹפִים וְהוֹסִיף מְלִים טוֹבוֹת, / וְהוֹסִיף 'אָנָּה' וְהוֹסִיף 'בְּבִקְשָׁה' וְזָמֵר".

השמטות ותוספות אלו מעצבות את עולם הערכים שעמיחי מבקש להדגיש בשיר מאוחר זה. הבכורה, במובן הקדימות והחשיבות, ניתנת לערך האהבה, ועמיחי מוסיף פועל זה לפועלי הציווי המקראיים. הקיום האנושי מנותק בשיר זה מפעולתו של אלוהים ועומד בפני עצמו בחילוניתו ובחד-פעמיותו. דרך העיצוב המרכזית בשיר היא האנלוגיה בין האב לבין אלוהים. בספר "בין מלחמה לאהבה – המשורר יהודה עמיחי" (אייכמאייר וריים, 2016) עמיחי עצמו מציין, בפרק "היהדות שלי", שבילדותו שמע הרבה את התפילה "אבינו מלכנו": "זאת הייתה בעיניי יותר מאשר מטפוריקה פואטית של תפילה. אם אפשר להעמיד את האב בצד אלוהים, כי אז הגעתי למסקנה הנאיבית שאבי יכול להיות גם האלוהים שלי [...] לפיכך התאחד אצלי זיכרון אבי, שכבר קבור בירושלים כמעט שלושים שנה, עם זיכרון האלוהים ועולמו היהודי" (שם, עמ' 25-27).

במהלך השיר מתוארת זקנת האב, המטרימה את תיאור מותו, ומעוצבת בצבע לבן תוך שימוש בעירוב חושים (סינסתזיה) בין קול האב לבין שיער ראשו: "יְקוֹל אָבִי לָבֵן כְּמוֹ שְׁעַר רֵאשׁוֹ". סופו של השיר מתאר את המפגש האחרון בין הבן הדובר לאביו הזקן, כאשר האב מפנה את פניו בפעם האחרונה לעבר בנו בעודו מבקש להוסיף שני דיברות חדשים לעשרת הדיברות המקוריים: "הַדְּבַר הָאֶחָד-עֶשֶׂר, 'לֹא תִשְׁתַּנֶּה' / וְהַדְּבַר הַשְּׁנַיִם-עֶשֶׂר, 'הִשְׁתַּנֶּה, תִּשְׁתַּנֶּה'". העיקרון שהאב מבקש האב להוריש לבנו הוא השמירה על המסורת הקיימת ובה-בעת, הכרח ההשתנות. מירון (2012) מציין, שעמיחי דחה לחלוטין את השירה האפיפנית של משך הזמן הקצר והגדוש והאמין שמה שדרוש יותר מכל להמשכיות החיים הנפשיים הוא היכולת להשתנות ולקבל את ההשתנות שהיא ההיפך מההיתקעות ב'מראות שתייה' חווייתיים.

מות האב כרוך בהיעלמות המנוסחת בפועל "הלך" ובצירוף הייחודי: "מרחקיו המוזרים": "וּפְנֵה מְמַנִּי וְהִלֵּךְ / וְנִעְלַם בְּמֶרְחָקֵי הַמוֹזָרִים". אלה הופיעו כבר בשיר המוקדם "מות אב" שפורסם בספר שיריו הראשון של עמיחי: "אָבִי, פְּתָאם, מְכַל הַחֲדָרִים / זָצָא לְמֶרְחָקֵי הַמוֹזָרִים. // הַלוֹךְ הִלֵּךְ [...]" (עמיחי, 1955, עמ' 33).

## ב. אותה אמונה שלמה בתוך השלהבת – זלדה

עֵם סָבִי / זֵלְדָה  
 כְּאֲבָרְהָם אָבִינוּ  
 שְׁבַלְיָה סֶפֶר מְזֹלוֹת,  
 שְׁקָרָא אֶל בּוֹרְאוֹ  
 מִתּוֹךְ הַכְּבֹשׁוֹן,  
 שְׁאֵת בְּנוֹ עָקַד –  
 הָיָה סָבִי.  
 אוֹתָהּ אֲמוּנָה שְׁלֵמָה  
 בְּתוֹךְ הַשְּׁלֵהֶבֶת,  
 וְאוֹתוֹ מִבֶּט טָלוּל  
 וְזָקוֹן רַךְ-גְּלִים.

בְּחוּץ יָרֵד הַשָּׁלֵג,  
 בְּחוּץ שָׁאֲגוּ:  
 אֵין דִּין וְאֵין דִּין.  
 וּבְחֶדְרוֹ הַסְּדוּק, הַמְּנַפֵּץ  
 שָׁרוּ כְרוּבִים  
 עַל יְרוּשָׁלַיִם שֶׁל מַעֲלָה

שיר זה פורסם בספרה הראשון של זלדה, "פנאי" (1967). הטור הפותח את השיר בונה את הדימוי המתמשך לכל אורכו ובו מדמה הדוברת-הנכדה את סבה "כְּאַבְרָהָם אֶבְיָנוּ". רגש ההערצה המוחלט של הנכדה לסבה גורם להיעדרותה המוחלטת מהשיר. רמז לעקבותיה ניכר בכותרת השיר "עם סבי" המעידה על זהות הדוברת כנכדתו של הסב, על דבקוּתה המעריצה בדמותו, ובה-בעת, על מחיקתה שלה כדמות הקיימת בפני עצמה. שקד (2005) מציינת, שבמקרא ובמסורת המדרשית, דמותו של אברהם מייצגת את האמונה השלמה באלוהים, ומאמונה זו נגזרות עמידתו בניסיון העקדה, אישיותו המוסרית ובחירתו החוזרת ונשנית בידי אלוהים. הדוברת בשירה של זלדה, לא מתעמתת עם המיתוס המקראי. הדיבור בגוף ראשון על הסב כדמות כה קרובה אליה מעניק אמינות לתיאור קדושתו של הסב. כמו אברהם, גם הסב נכנס ל"כבשן" ו"עקד" את בנו, וגם הוא מתואר כמי ש"כרובים" (מלאכים) שרו בחדרו: "עַל יְרוּשָׁלַיִם שֶׁל מַעֲלָה". תיאורים אלה מסייעים בייחוס הקדושה לסב, ומעניקים לו מעמד כמעט מיתי. ידוע שלתיאורים האלה יש בסיס ביוגרפי. חמוטל בר יוסף (1988) מציינת שבנו של הסב, דודה של זלדה, נרצח בידי פורעים, והסב הפסיק את אבלו כדי לקבל את השבת, זה הרקע הממשי לתיאורו בשיר כאברהם המגלה: "אוֹתָהּ אֶמּוֹנָה שְׁלֵמָה/ בְּתוֹךְ הַשְּׁלֵהֶבֶת". אך אין בעובדה זו כדי לגרוע מקדושתו, אלא היא מספקת לה אמינות וכעין הצדקה.

**ג. אבא... שפעם חצה את הים – שמעון אדף ואלמוג בהר**

אופנהיימר (2012) מציין שלשירה המזרחית מודעות משפחתית חריפה. ההגירה ארצה הצטיירה בדרך כלל בעיני הילדים במשפחה מבעד לעדשת היחסים המשפחתיים ומתוך רגישות לחוסר ההתאקלמות של ההורים בישראל.

המשוררים והמשוררות חוו את ההגירה בתור הסיפור המשפחתי הגלוי, שלא ניתן להתעלם ממנו, ומתוך ההכרה בכך שחיהם של ההורים הוסטו ממסלולם והם ממשיכים בסימן של חוויית הגלות. חוויה טראומטית זו, המתבטאת בשבירת רצף הזמן והמרחב, בניתוק מהמולדת, מהשפה, מהתרבות וממרכיבי הזהות הקודמים, יצרה הזדהות בין-דורית שגברה על המגמות ההפוכות של עימות וביקורת בין-דורית. מבחינה זו השירה המזרחית שונה מהשירה הישראלית ההגמונית, והיא מתאפיינת במקומה המרכזי של המשפחה, בנרטיב של שותפות ושל הזדהות בין-דורית ובצמצום נוכחותו של הנרטיב האדיפלי בהשוואה לספרות ההגמונית. עוד מציין אופנהיימר, שבחירתה של השירה המזרחית להתמקד באב נובעת מן ההשפעה המכרעת של ההגירה על האבות. האבות הם שחוו בצורה קשה במיוחד את עומק הנתק מהעבר ואת הניכור בארץ ההגירה, בעוד שהאימהות הצליחו לשמור על רציפות יחסית, מאחר שתפקידיהן הביתיים נותרו בעינם. שירו של שמעון אדף ישמש כדוגמה לדמות האב המהגר בעיני בנו.

### שיר עָרֵשׁ / שמעון אדף

"יש ילדים בבוקר, הם גוחנים לאהבה,  
והם יגחנו כד לנצח" (לאונרד כהן)

אָבֵא,

לְעוֹלָם מְחַטֵּיא אֶת הַמְטָרָה,

אָכוּל בְּאֵהָבָה כְּמוֹ גְפָרוּר,

גּוֹחֵן עַל סֶפֶר.

בְּהֶסְתֵּר,

נִמְסָךְ כְּסֵלוֹ בְּאֵוִיר,

זָרַח מְגִשֵּׁם נְחֻבֵט בֵּין צְלָעוֹת הַרְחוּב, עֲדָרִי

עֲרָפֵל רוֹמְסִים בַּחֲשָׁךְ.

כְּשֶׁהוּא פּוֹעֵר אֶת זְדִיו

עַל הַשְּׁלָחוֹן הַמְמַקְמֵק,

בְּשִׁנְתוֹ הַקָּרָה וְהַגְמוּרָה,

קִשָּׂה לְהֶאֱמִין שֶׁפַּעַם חָצָה אֶת הַיָּם וּפַעַם רָאָה שְׁלֵג,

בַּבְּתִּים הַמְּכַנְּצִים שֶׁל מְרוֹקוֹ,  
סוֹף שְׁנוֹת הָאֲרָבַעִים,  
עָרַשׁ הַזְּמַן.

"שיר ערש" פורסם בספר שיריו הראשון של שמעון אדף, "המונולוג של איקרוס" (1997). אדף מציין שבספר זה הרגיש חובה לכתוב על הקיום של הוריו, כי ידע שמלבדו איש לא יכתוב עליו: "זה דחף שנולד בי והכריח אותי למפות את העולם. הרגשתי שאני יכול רק לכתוב את אוזלת היד, לבטא את המקומות שבהם הם ניגפים" (אופנהיימר, 2012, עמ' 515). עוד מספר אדף שמעולם לא הצליח להפריד: "בין הדמות של אבא שלי לדמות האל, כפי שהצטיירה לי דרך אבא שלי" (שם, עמ' 510). אדף מציין שאביו מת כאשר הוא, בנו, היה בן עשרים ואחת, הגיל בו: "הורדתי את הכיפה, ומאז אני מודד את המרחקים שלי מהאמונה באמצעות המיאוס מהחסות שלו" (שם, שם).

פתיחת השיר בטור השירי הקצר "אָבָא" מעמידה את דמות האב במרכז השיר ומכילה בקרבה גם את זהות הדובר כבן. אוזלת היד והמקום בו ניגף האב, המופיעים בשני טורי השיר הראשונים, מאפיינים את חיי האב: "לְעוֹלָם מְחֻטֵּיא אֶת הַמְּטָרָה, / אֶכּוֹל בְּאֶהְבָּה כְּמוֹ גְּפָרוֹר". סדר המילים בטורי שיר אלה מעצים את תחושת הכישלון של חיי האב. פתיחת הטור השירי השני במילים: "לְעוֹלָם מְחֻטֵּיא", מעידה על ההחטאה כמצבו הקיומי והקבוע של האב. צורת הבינוני הפעול "אֶכּוֹל", הפותחת את טור השיר השלישי, מבליטה את עמדתו הסבילה של האב. המטפורה והדימוי המתארים את אהבת האב, "אֶכּוֹל בְּאֶהְבָּה כְּמוֹ גְּפָרוֹר", מעצבים את רגש האהבה כמאכל את בעליו.

בהמשך השיר תמונת האב מעוצבת תוך שימוש באביזרים 'ספר' ו'שולחן', הנענים למודל היהודי הלמדן. אלא שתמונה זו, כמו השיר כולו, עומדת בסימן אוזלת היד. כך האב: "גוֹחֵן עַל סֵפֶר, / בְּהִסְתֵּר, / [...] כְּשֶׁהוּא פּוֹעֵר אֶת נְדִיו / עַל הַשְּׁלֶחָן הַמְּמַמְקֵם". פעולת האב ביחס לספר היא "גחינה". במקרא מופיע פועל זה בהקשר לעונש שמטיל אלוהים על הנחש: "וַיֹּאמֶר יְהוָה אֱלֹהִים אֶל הַנָּחָשׁ כִּי עָשִׂיתָ זֹאת אֲרוּר אַתָּה מִכָּל הַבְּהֵמָה וּמִכָּל חַיַּת הַשָּׂדֶה, עַל גַּחֲוִיָּה תֵלֵךְ וְעַפְרָ תֹאכַל כָּל יְמֵי חַיֶּיךָ". (בר' ג, יד). פעולה זו של גחינה מוזכרת במוטו של השיר, ציטוט מתוך השיר "סוזן" מאת לאונרד כהן (1967): "יש ילדים בבוקר, הם גוחנים/ לאהבה,

והם יגחנו כך לנצח". שימוש משותף זה בשורש גח"ן יוצר אנלוגיה בין האב הגוּחַן על ספרו בשיר של אדף, לבין הילדים הגוּחַנים לאהבה, אך תחינתם, הניכרת בגחינתם, אינה נענית, והם: "יגחנו כך לנצח". מתוך אנלוגיה זו משתמע שבקשתו של האב הגוּחַן על ספרו ומבקש אהבה אינה נענית. זאת ועוד, פעולת הגחינה נעשית "בְּהֶסְטֵר". תואר פועל זה בולט במיוחד בהעמדתו כמילה בודדה בטור השירי באנלוגיה ישירה לטור הפותח: "אָבָא". אנלוגיה מבנית זו מצביעה על המאפיין העיקרי של חיי האב במדינת ישראל: "בְּהֶסְטֵר".

האנשת השולחן ותיאורו כ"חמקמק" מעידים על חוסר היציבות ועל חוסר הביטחון של האב כאשר הוא לומד. תיאור תנוחת ידיו של האב באמצעות הפועל "פִּזְעֵר" יוצרת צרימה ודה-אוטומטיזציה. בדרך כלל הפה הוא הנפער, בסביל, ואילו בשיר הפועל הפעיל מבליט באירוניה את פעולתו האקטיבית היחידה של האב בישראל – "פעירת" ידיים המבטאת חוסר אונים וכישלון. הבן מתקשה להאמין ש: "פִּעַם [...] סוֹף שְׁנוֹת הָאֲרָבָעִים" עשה האב פעולה גדולה מכרעת ומשנה חיים, פעולה המזכירה את בני ישראל ביציאתם ממצרים: "חֻצָּה אֶת הַיָּם".

כותרת שירו של אדף משייכת אותו לסוגה המוכרת והידועה של שירי ערש. לחמן (2015) מציינת שתכליתם המוצהרת של שירי הערש היא ליישן את העולל, להפיג את פחדיו ולהקל עליו את המעבר מערות לשונה. שירי הערש מושרים בדרך כלל בנסיבות קבועות: האם והילד על רקע הלילה, כשצילו של עתיד לא ידוע מרחף מעליהם. סיטואציית הערש כלל אינה מובנת מאליה, ומה שמניע אותה הוא עצם האיום האורב לקול המרגיע, אימת הכחדת העריסה, ולפרקים אובדן הילד עצמו. עוד מציינת לחמן כי שיר הערש מקיים קשר הדוק ומורכב עם המקום. אם כך, בשירו של אדף משתנים מאפייני הסוגה. במקום הנסיבות הקבועות של שיר הערש – האם הילד, הלילה והצל המרחף – מופיעים בן ואביו המת, כשעבר רווי סתירות, ניגודים והחמצות משתרע מאחוריהם. נוסף על כך, האימה המניעה את שיר הערש של אדף אינה אימת הכחדת העריסה, כמקובל בסוגה זו, אלא אימת הכחדת זְכָר האב, כפי שמעיד המשורר (ישורון, 2016ב).



עוד מציינת לחמן ששיר הערש שימש צומת, מפגש, לכתיבה שירית, זהות וזיכרון. חלק גדול משירי הערש שאספה היו, כפי שהעידה, בלתי נפרדים מחוויותיהם של ילדים שגדלו על ברכי המפעל הציוני ביישוב. דווקא על רקע זה בולט היעדרם הכמעט מוחלט של שירי ערש ערביים ומזרחיים בתוך הקנון. שירו של אדף משקף, אם כן, את סיפורה הייחודי של ההגירה מארצות המזרח, ובמובן זה ניתן להגדירו כ"שיר ערש מזרחי". אופנהיימר מציין בספרו העוסק בשירה מזרחית בישראל, שאחד המאפיינים של שירה זו הוא "הזיכרון השבור של הדור השני" (אופנהיימר, 2012, עמ' 53). לדבריו, גדיעת רצף הזמן המזרחי הייתה אחת ממטרותיו של רעיון כור ההיתוך ויצרה דור חדש שהזיכרון נמנע ממנו ביודעין. המאבק סביב היעדרותו הבלתי נסבלת של הזיכרון והצורך להתעקש על חשיפתו הופכים למוקד היחסים הבין דוריים. עוד טוען אופנהיימר שכתובתם של משוררים מזרחיים ילידי הארץ מתחילה מהיעדר העבר המשפחתי. הזיכרון קשור למאמץ של התחקות אחר עקבות ושרידים בהקשר של שתיקת ההורים. אופנהיימר מציין שבשירת שמעון אדף, השתיקה מוזכרת בתור המאפיין הבולט ביותר של ההורים, והיא מסבירה את תחושת הריק של הדובר. ב"שיר ערש", טוען אופנהיימר, העבר מופיע בתור סיפור שלא ייאמן, והאב מופיע כמי שאיבד את סמכותו להנחיל מורשת וזיכרון לדור השני. דוגמה נוספת לדיוקנו של האב המזרחי נראית בשירו של אלמוג בהר.

### פתאב/ אלמוג בהר

"קטן אביו חייב ללמדו תורה... וחייב לשכור מלמד לבנו ללמדו... מי שלא לימדו אביו חייב ללמד את עצמו" (הרמב"ם, משנה תורה, היד החזקה, ספר המדע, הלכות תלמוד תורה, פרק א)

הַקְמֵתִי פְתָאב קָטָן עִם בְּנֵי בְּסָלוֹן.  
בְּבָקָרִים שֶׁל יוֹם שְׁשֵׁי הוּא קָם עִמִּי מְקָדָם  
לְלֵמֵד, וְאֲנִי מְזַכֵּר לוֹ כִּי בְּחֶדֶר אֵין מוֹרֶה  
וְאֵין תְּלָמִיד, רַק תּוֹרָה לְפָנֵינוּ, וְאֲנַחְנוּ מְשַׁנְּנִים יַחַד  
פְּסוּקִים בְּעֵבְרִית וְאֲרָמִית וְעֵבְרִית.

אֲנַחֲנוּ נִזְהָרִים בְּמַלִּים רַבּוֹת, בִּינִיחֵן אֶ-לֵהִים  
 וְאֶלְלָה וְהַשְּׁמוֹת הַרְבִּים, וְכָשָׁאֲנִי רוֹאֶה כִּיצַד  
 יִרְאֶה קֶשֶׁה מִתְּלַבְּשֵׁת בְּפָנָיו, אֲנִי מִמַּתִּיק לוֹ אוֹתִיּוֹת  
 בְּדָבָשׁ, מִתְּכַנֵּן עִמּוֹ כִּיצַד הַכֶּתֶאב  
 יִתְרַחֵב עִם אֲחִיו וְאֲחִיוֹתָיו, וְנִמַּתִּיק גַּם לָהֶם  
 אֶת הָאוֹתִיּוֹת בְּדָבָשׁ, וְלֹא נִלְעַג לִנְכֻשָׁלִים,  
 וְיִבְרָךְ יַחַד לִפְנֵי וְאַחֲרֵי הַפְּסוּקִים.  
 וְאֲנִי אוֹמֵר לוֹ בְּכָל בְּקָר בְּתֵם הַלְמוּד,  
 אֵב חָיָב לְלַמֵּד לְבָנוּ תוֹרָה, וְאִם אֵינוּ יָכוֹל לְלַמְדוֹ  
 חָיָב לְשַׁכֵּר מְלַמֵּד לְבָנוּ מִבְּנֵי עִירוֹ לְלַמְדוֹ,  
 אֲבָל אֶתֶּה בְּנִי, עֲלִיךָ לְזָכֵר שְׁגַם יָבּוֹא הַיּוֹם  
 שְׁתִּהְיֶה חָיָב לְהַרְגִּישׁ כְּמִי שֶׁלֹּא לְמַדוֹ אָבִיו,  
 וְאִז תִּהְיֶה חָיָב לְלַמֵּד עֲצָמָךְ כָּל הַפְּסוּקִים  
 וְהַשְּׁמוֹת וְהָאוֹתִיּוֹת וְהַתְּגִים שֶׁלֹּא חָלְפוּ בִּינֵינוּ,  
 וְכָל אֵלוֹ שֶׁחָלְפוּ בְּלִי שְׁאֲמַרְנוּ מִלֶּה אַחַת  
 עַל מְקוֹמָם בְּחַיֵּינוּ.

שירו של אלמוג בהר, שהתפרסם בספר שיריו השלישי, "שירים לאסירי בתי הסוהר" (2016) מממש את קריאתה של פדיה (2016): "לומר 'אני' אחרת בשירה העברית" (עמ' 104). בשיר "כתאב" בהר מעמיד "אני" אוטוביוגרפי חשוף, גלוי ומוצק, המתבטא באופן לשוני לאורך השיר. בהר בוחר להעמיד במרכז שירו, כמו גם במרכז סלון הבית, את ה"כתאב".

בשיר "כתאב",<sup>36</sup> הדובר – האב – מתאר את העברת "שם האב" לבנו. פעולה זו של העברת שפת האב נעשית תוך היענות למסורת של דורות קודמים, כפי שעולה גם מתוך דברי הרמב"ם המצוטטים בראש השיר: "קטן אביו חייב

<sup>36</sup> כינוי למוסד החינוך היהודי-מסורתי לילדים. ביהדות ארצות האסלאם כונה "כתאב" אצל יהודי תימן "מדרש" או "כניס" וביהדות אשכנז מכונה "חדר". הפעילות המרכזית בלימוד הילדים, הייתה שינון טקסטים מהתנ"ך ומהתפילה. מטרתו עיקרית של מוסד חינוכי זה היה להכין את הלומדים בו להשתתפות פעילה בבית הכנסת. כל מלמד היווה מוסד בפני עצמו. ההוראה התבצעה בבית הכנסת, בבית המורה, ובקרב המעמד הגבוה – בבית ההורים. הקהילה דאגה לשכור מלמדים מיוחדים ליתומים ולבני עניים, שלא יכלו לשלם בעצמם עבור המלמד.

ללמדו תורה". טור הפתיחה של השיר משמש כתשתית עלילתית ותמטית לשיר כולו, ומתוארת בו הפעולה המשותפת של האב ובנו תוך ביטול ההיררכיה ביניהם: "הקמתי כתאב קטן עם בְּנֵי בְּסֻלֹן". "כתאב" זה נענה למאפייני הכתאב המסורתיים, ובה-בעת גם מערער אותם. כך, הקמת הכתאב, ההשכמה המוקדמת, התורה המונחת לפני האב ובנו, ופעולת שינון הפסוקים – יש בהן שחזור של מושג ה"כתאב" המסורתי. אלא שבכתאב המסורתי, פעולת שינון הפסוקים נעשתה בעברית ובארמית, ואילו בכתאב החדש, המתואר בשירו של בהר, מתווספת גם השפה הערבית לשינון הפסוקים: "וְאַנְחָנוּ מְשֻׁנָּים יַחַד/ פְּסוּקִים בְּעֵבְרִית, וְאַרְמִית וְעֵרַבִית". ציון שלוש השפות השונות בטור שירי אחד כמו גם הדמיון הצלילי ביניהן מעידים על מעמדן השווה ב"כתאב" שהקים האב וב"תורה" המועברת לבן. ביטוי נוסף של פעולת ערעור המאפיינים המסורתיים של הכתאב ניכר במילים שצריך להיזהר בהן: "אַנְחָנוּ נְזָהָרִים בְּמִלִּים רַבּוֹת, בְּיַנְיָהוּ אֱלֹהִים/ וְאַלְלָה וְהַשְּׁמוֹת הַרְבֵּים". ערעור ושחזור תוך הבלטת הנוסח האישי ניכר גם במהות הנלמדת בכתאב: התורה וגם "הפְּסוּקִים/ וְהַשְּׁמוֹת, וְהָאוֹתִיּוֹת וְהַתְּגִים" הם במרכז, אבל מתווספת אליהם דרך הלמידה של האב הפרטי המשמש כדובר בשיר – דרך הלמידה על ידי המתקת האותיות בדבש, שאף היא פעולה מסורתית.

פדיה מציינת שהמודל השירי שקבע נתן זך בשירתו ובמניפסטים המוקדמים שלו היה המודל השולט, עד להתחוללותו של השינוי המהותי בתקופה הנוכחית. שינוי זה מתבטא בפריצה של 'אני' אחר, שאותו היא מכנה: "האני הספונטני הנרטיבי" (פדיה, 2016, עמ' 108). עוד היא מציינת, שיש להתנער מהותית מדגמים ישנים, ובמקומם צריכה לעלות קריאה לרב-קוליות חברתית ולגיטימציה לכל אופני ה'אני' בשירה. "מטרת מהלך זה תהיה לא רק יצירת דור המשך לשירה זו, המבוססת כולה על פצעי הגירה, אלא פתיחת אופקים של צבעוניות ואסתטיקה פיגורטיבית, סימבוליסטית ואקספרסיוניסטית, המתקיימות בתוך העברית, ושל הישראליות, כפי שגם חיות בתוכה, במודחק, היהדות והמזרחיות" (שם).

שבת-נדיר (2016) מציינת שבתמונה שעל כריכת ספרו של בהר קיים "פלימפססט של שכבות תרבותיות שונות, וככל שמעמיקים בו מתבהר כי הוא

קריאה להפיכה תרבותית". את "שירת ההפיכה", מציינת שבת-נדיר, בהר ממתיק במילים אוהבות, עדינות ורגישות כפי שהן מופיעות בשיר "כתאב". שבת-נדיר מציינת שבהר כותב על "השפה הנשכחת" ושפרו מתכתב עם יוצרים שונים, שהמשותף להם הוא חוויית הגולה וחוסר השייכות. הדור השלישי, שבהר הוא חלק ממנו, הוא הדור האחרון שראה את הגלותיות ואת התרבויות השונות של הסבים והסבתות. דור של "נושאי סוד", מחזירי המסורת שהוריהם ביקשו לשכוח לטובת העברית ההגמונית. על בהר ודורו, אומרת שבת-נדיר, נגזר לעורר את מה שדור ההורים ביקש לשכוח, ולגלות מבין ההריסות והשברים את התרבות הערבית היפה המתגלה לעינינו בשיא תפארתה על עטיפת הספר.

#### ד. האב והאלוהים – יודית שחר

אָבָא שְׁלִי וְאֱלֹהִים / יוֹדִית שַׁחַר  
 אָבָא שְׁלִי וְאֱלֹהִים  
 הָיוּ מְעַמְדִים אוֹתָנוּ בְּלֵיל שַׁבָּת  
 בְּמִסְדֵּר תַּפְלוֹת  
 וְאוֹי לְאַחַת הָאֲחִיוֹת  
 אִם שְׁנֵתָה תְּנוּחָה, לֹא נִדְדַקְפָּה דָּיָה,  
 אֱלֹהִים וְאָבָא הָיוּ מְעִיפִים עָלֶיָה בְּקִבּוּק מִים לֹא קְדוּשִׁים  
 שְׁעַמְד לְצַד כּוֹס הַקְּדוּשׁ הַכְּסוּפָה  
 שְׁהִיְתָה חְרוּתָה בְּמַפֶּת הַמְּדִינָה,  
 אֲשֶׁכּוּל וְעֵלָה גָּפוֹן

בְּבֵית הַכְּנֶסֶת אֱלֹהִים וְשַׁאֲר הָאֲבוֹת  
 רְצוּ אוֹתָנוּ יוֹשְׁבוֹת מֵאֲחוֹר,  
 מִנְּפִנּוֹת מְנִיפֵת תַּחְרָה מְצִיָּרַת תּוֹצְרַת סְפָרַד  
 מִמְּלָמְלוֹת חֲנוּקוֹת זְעָה מִתְּקַתְּקָה וְאֲדִי 'אוֹ דָּה קוֹלוֹן'  
 הוֹפְכוֹת דְּפִים בְּאֲצָבָעוֹת לַחוֹת בְּאוֹר קְלוּשׁ  
 מִהֲדַקוֹת מְטַפַּחַת, נוֹעֲצוֹת מִתְּכַת קְרָה בְּבִשָּׁר  
 צוֹפוֹת בְּזִכְרִים וּבְאֱלֹהִים פּוֹרְקִים חְרוּנִים בְּפִרְץ גְּאֵלָה  
 מוֹל דְּלִתוֹת אֲרוֹן סָגוּר

הִיִּיתִי נִמְלֶטֶת לְאֱלֹהִים שְׁלִי  
 מְטֹלִיא כְּפִתּוֹרִים זְעִירִים  
 שֶׁהָיוּ מִתְפָּרְצִים פִּתְאוֹם בְּכַתֵּם אֶרְגָּמוֹ וְנִיחוּם גֹּן עֵדֶן  
 בְּגִזַּע וְרָדִים יָבֵשׁ,  
 נִשְׁכָּבֶת עַל אֲדָמָה כְּבִדָּה  
 מִשְׁגִּיחָה בְּעֵלְעֵלִים זְעִירִים צְהָבִים סְגֻלָּגִלִים  
 מְבַצְבְּצִים מְבֻטָּנָה  
 שְׁבָרִירִים מוֹל רְקִיעַ מִתְגַּבֵּה קֶר מִתְרִיסִים  
 אָנִי קָאן  
 אָנִי קָאן

שירה של יודית שחר, "אבא שלי ואלוהים", פורסם בקובץ שיריה הראשון, "זו אני מדברת" (2009). הדוברת בשיר מתארת שני שלבים בחייה כבת לאביה: השלב הראשון המתואר בשני בתי השיר הראשונים מעצב את כפיפותה הנרצעת של הדוברת ואחיותיה לרודנותם של "אבא שלי ואלוהים", והבית השלישי מתאר את הימלטותה מסמכויות דורסניות אלה והולדתה מחדש כדמות ריבונית ועצמאית. שיר זה של שחר הוא שיר חניכה נשי. שירב (1998) מתארת את גיבורת החניכה בספרות הנשים הישראלית כמוצבת במעין צומת בין שתי מורשות, זו של האב וזו של האם, ונקראת לבחור ביניהן. בחירה זו נושאת משמעות לגבי הגדרת זהותה ומיניותה ולעיתים קרובות גם לגבי קביעת מיקומה ביחס לשיח הלאומי. בספרות העברית מסתמנת תבנית תמטית חוזרת, המגלמת את הכרתה הגוברת של ה"בת" בצורך להינתק מדמות האב וממורשתו, בחיפוש אחר זהותה ודרכה. סתיו (2012) מציינת שאין שתי דמויות שיש ביניהן היררכיה ברורה יותר, פער גדול יותר ביחסי הכוח, מאשר האב והבת: בסולם המעמדות במשפחה ובחברה, האב הוא הדמות החזקה ביותר והבת – החלשה ביותר.

בשיר זה, "אבא שלי" מופיע לא רק כָּאָב הפרטי הממשי של המשוררת, אלא בעיקר בתפקידו הסמלי, כסמן התרבות הפטריארכלית, החוק, הלשון והדת. הדוברת בשיר מתארת דיכוי גברי אלים ומתמשך על ידי שני כוחות אדירים, האב והאל, שכמו חברו זה לזה ופועלים במשותף לדיכוייה של הבת הצעירה ושל אחיותיה. הבית הראשון מתאר את התחום הפרטי בבית המשפחה,

והבית השני – את התחום הציבורי בבית הכנסת. בשני התחומים מתוארת האלימות הגברית כפי שהיא מתממשת בטקסים דתיים. מרכזיותו של הטקס הדתי בבית המשפחה מעוצב על ידי ריבוי פרטים מטונימיים של קדושה, המועצמים בפרטים של הלאומיות החילונית בת הזמן: 'ליל שַׁבָּת', 'מְסַדֵּר תְּפִלוֹת', 'מִים [...] קְדוֹשִׁים', 'כּוֹס הַקְּדוֹשׁ הַכְּסוּפָה [...] חֲרוּתָה בְּמַפֵּת הַמְּדִינָה, אֶשְׁכּוֹל וְעֵלָה גִּפְן'. הרודנות והתובענות של האב ושל האלוהים כלפי בנות המשפחה ניכרות בפעולה הממשית של העמדת הבנות תוך ביטול גמור של ריבונותן על גופן ושל רצונן: "אַבָּא שְׁלִי וְאֵלֹהִים/ הָיוּ מְעַמִּידִים אוֹתָנוּ בְּלֵיל שַׁבָּת". בפתיחת השיר הדוברת בלועה בתוך הכינוי "אַבָּא שְׁלִי" וכפרט אחד בתוך קבוצת "הָאֲחִיוֹת", נעדרת אישיות ריבונית. האחיות, כולל הדוברת, סבילות לחלוטין ותפקידן היחיד הוא מימוש השליטה הגברית – עמידה זקופה. אי מילוי התפקיד באופן מושלם כרוך בענישה אלימה, פומבית וגסה, המתממשת בשפת הסלנג הבוטה והנמוכה: "אֵלֹהִים וְאַבָּא הָיוּ מְעִיפִים עָלֶיךָ בְּקִבּוּק מִים לֹא קְדוֹשִׁים".

בבית השני הרודנות הגברית משוכפלת ומתעצמת כאשר ל"אבא שלי ואלוהים" מתווספים בתחילת הבית "שְׁאֵר הָאָבוֹת", ובסופו: "הַזְכָּרִים וְהָאֵלֹהִים". ההוויה הנשית המתגלמת בגוף ראשון רבים "אוֹתָנוּ", כלומר "הָאֲחִיוֹת", מתממשת בסדר המילים במשפט. תפקידן של האחיות הוא לשבת – לחיות – "מְאַחֵז" כפופות לרצונם של "אֵלֹהִים וְשְׁאֵר הָאָבוֹת". פעולותיהן המצופות – והמבוצעות – של האחיות בבית הכנסת מתממשות דרך רשימת פעלים בגוף ראשון רבות המתארים פעולות קטנות, זעירות, חסרות כל משמעות בעולם החיצוני, האופייניות לנשים בעולם המסורתי: "מְנַפְּנֹת מְנִיפֹת תַּחְרָה [...] מְמַלְמֵלוֹת חֲנוּקוֹת זָעָה [...] הוֹפְכוֹת דְּפִים [...] מְהַדְּקוֹת מְטַפְּחוֹת". לזעם הנשי, הנוצר ממצב צייתני קבוע זה אין כל אפשרות להגיע לידי פורקן באופן פומבי בעולם החיצוני, והן מבטאות אותו בין לבין עצמן בפגיעה הסמויה בגופן: "נוֹעֲצוֹת מְתַקֵּת קָרָה בְּבִשָּׁר". בניגוד גמור לכך, כעסם של הגברים, המנוסח במילה המקראית "חרון", מוצא לעצמו פורקן קולני ופומבי במסווה של פרץ גאולה: "פּוֹרְקִים חֲרוֹנִים בְּפֶרֶץ גְּאֻלָּה".

הדוברת בשיר בוראת את עצמה כזהות ריבונית ויחידנית בפתיחת הבית השלישי, כאשר, כדבריה של שירב, היא מתנתקת מדמות האב וממורשתו:

"הייתי נמלֶטֶת". ההימלטות היא ממורשת האב ואלוהיו, ויעדה החדש הוא: "אלהים שְׁלִי". אלוהי הדוברת ממוקם מחוץ לטקסי ליל שבת בבית המשפחה ובבית הכנסת, בעולם הטבע. סימון דה-בובואר (2001) מציינת שהטבע משמש ביצירות סופרות רבות כתחום שבגבולותיו מתנסה הנערה המתבגרת בתחושה של שליטה וחיוניות אֶפִיפֶניתי, החסרות לה בתחום החברתי שהיא גדלה בתוכו לקראת נשיות. ואכן, הדוברת בשיר מתארת תחושות אלו: "כִּפְתוֹרִים זְעִירִים / שְׁהִיו מְתַפְרָצִים פְּתָאוֹם בְּכַתֵּם אֶרְגָּמֹן וְנִיחוּחַ גֹּן עֵדֶן / בְּגִזַּע וְרָדִים יָבֵשׁ, [...] אֲדַמָּה כְּבִדְהָ / [...] עֲלֵעֵלִים זְעִירִים צְהָבִים סְגֻלָּגְלִים / מְבַצְבְּצִים מְבִטְנָה / שְׂבָרִירִים מוֹל רְקִיעַ מְתַגַּבֶּה קֶר". עולם הטבע הניכר בצבעוניותו ובריבוי פניו הוא בעל פוטנציאל של גאולה. טור השיר "שְׂבָרִירִים מוֹל רְקִיעַ מְתַגַּבֶּה קֶר" מהדהד את "שבריריים", סיפורה המוקדם של דבורה בארון (1951).<sup>37</sup> סיומו של השיר מתאר את עצמיותה החדשה של הדוברת המתממשת בעולם הטבע דרך האנפורה כפולת הטורים: "אֲנִי כָאן / אֲנִי כָאן".

**ה. כשאתה מתגרש אתה נולד מחדש – ט. כרמי**

בשירים שנסקרו עד כה, הוצג ראש המשפחה מנקודת המבט של הילד/ה, ובשל כך ההתייחסות הייתה לתפקידו האבהי. ט. כרמי, לעומת זאת, מתייחס בשירו לתפקידו הגברי של ראש המשפחה. הוא כותב מפיו של הגבר עצמו, שמוצג כאן, כפי שנראה – גם כילד.

**כְּשֶׁאַתָּה מֵתְגַרֵּשׁ / ט. כרמי**  
 כְּשֶׁאַתָּה מֵתְגַרֵּשׁ, אַתָּה נוֹלָד מִחֵדֶשׁ  
 פְּתָאוֹם אַתָּה בְּמַהְפֵּךְ,  
 עֵינֶיךָ בְּאֶרֶץ,  
 וּמִיִּשְׁהוּ סוֹפֵר אֶת אֵיבָרֶיךָ,  
 בּוֹדֵק אִם אֵין לְךָ שֶׁפָּה שְׁסוּעָה,  
 אֶצְבַּע שְׁשִׁית, עֵין שְׁלִישִׁית.

<sup>37</sup> חיה פרומה, כמו הדוברת בשיר זה, כפופה לעולם הגברי הדתי ונרמסת על ידו. גאולתה הנפשית מתאפשרת במגע עם הפרה ועם עולם הטבע. כך, כאשר מלקקת הפרה את ידה: "היא, אשר לא ידעה צחוק - וליבה השומם, הסגור על מסגר, כמו נמלא המון שברירי אורי" (שם, עמ' 120).

חָבֵל הַטְּבוּר נֶחְתָּד.  
 בְּלִי חֲלָלִית-הָאֵם,  
 אֶתָּה נִלְבָּט בְּחָלָל נֶחְבָּט, מְשַׁלַּח,  
 נֶחְבָּל בְּמַבְטִים נוֹקְבִים  
 שֶׁל עֵינַיִם זָרוֹת מְזָרוֹת.

עֲרִיסָה חֲדָשָׁה מְצַפָּה לָּךְ:  
 מְצַעִים רַעֲנָנִים, דְּבִים מְנַגְנִים,  
 שְׁמֵן-הַמֹּר, שְׁמֵפוֹ, טֶלֶק,  
 הַבְּרוֹת חֲדָשׁוֹת פּוֹצְעוֹת אֶת פִּיךָ  
 כְּמוֹ שְׁנֵי חֶלֶב.

יוֹם וְלַיְלָה אֶתָּה בְּמַעַקְב,  
 כָּל נֵיעַ שֶׁל גּוֹפֶךְ הַזָּעִיר,  
 כָּל הַפְּרָשָׁה, צַחֲקוֹק, שְׁהוֹק,  
 נֶרְשָׁמִים בְּאֵלְבוֹם הַתּוֹפֵחַ,  
 הַצַּעְצוּעִים מְעַמִּידִים פְּנֵי-תָם:  
 כְּלָם מְכַשִּׁירֵי-הָאֲזָנָה.

כְּשֶׁאֶתָּה מְתַגַּרֵּשׁ אֶתָּה נוֹלָד מִחֲדָשׁ.  
 אָבֵל הַמְּלֶאֶךְ הַמְּמַנֶּה עַל הַשְּׂכָחָה  
 (זֶה עֲנִשְׁךָ)  
 שׁוֹכַח בְּזָדוֹן לְסֵטוֹר לָּךְ.  
 אֶתָּה נוֹלָד בְּעַל מוֹם לֹא-עוֹבֵר  
 קֶשֶׁה-בְּשָׂנִים. זוֹכֵר.

שיר זה פורסם בספר שיריו החמישה-עשר של ט. כרמי, "שירים מן העזובה" (1994), בהיות המשורר כבן שבעים. נושאו של השיר, זווית הראייה ודרך העיצוב המרכזית שלו מעוצבים בטור הפתיחה במשפט קצר ובו שני חלקים: "כְּשֶׁאֶתָּה מְתַגַּרֵּשׁ, אֶתָּה נוֹלָד מִחֲדָשׁ". השימוש בגוף שני לאורך השיר כולו מעידה על רצונו



של הדובר להתבונן בחוויית הגירושים מתוך מרחק שכלי, רגשי ואירוני. טור פתיחה זה של השיר מציב אנלוגיה בין שתי חוויות קיצוניות בחיי גבר – לידה וגירושים – והשיר כולו מתפתח לאורה של ההשוואה ביניהם. בקריאה ראשונה, אנלוגיה זו נראית כמעניקה משמעות חיובית לחוויית הגירושים. הבית השלישי מתאר את הילדות המוקדמת תוך פרישת קטלוג של אביזרי תינוק המבטאים מלאות ביתית של דאגה ואהבה: "עריסה חדשה מצפה לך: / מצעים רעננים, דגים מנגנים, / שמן-המר, שמפו, טלק". הבית הרביעי מתאר גם הוא את הדאגה ההורית-אימהית הכרוכה במעקב קפדני אחר כל תנועה קלה של ה"נוֹלָד מְחַדָּשׁ": יום וְלִילָה אֶתָּה בְּמַעֲקָב. / כָּל נִיעַ שָׁל גּוּפְךָ הַזָּעִיר / כָּל הַפְּרָשָׁה, צַחְקוֹק, שְׁהוֹק, / נְרַשְׁמִים בְּאַלְבוּם הַתּוֹפֵחַ". שורת הפתיחה של הבית החמישי חוזרת על שורת הפתיחה של השיר וכמו מדגישה ומעצימה את האנלוגיה החיובית שנבנתה בכל בתי השיר בין הגירושים לבין הלידה מחדש.

אלא שהטור השני של הבית החמישי מתחיל במילת הניגוד "אֶבֶל" והופך את האנלוגיה על פיה: הלידה "מְחַדָּשׁ" אינה מוצלחת, הנוֹלָד הוא: "בַּעַל מוּם, לֹא-עוֹבֵר / קֶשֶׁה-בְּשָׁנִים, זֹכֵר". סיום השיר מחייב את הקורא בקריאה מחודשת של השיר כדי לקלוט את רמזי האסון הקשורים ל"נוֹלָד מְחַדָּשׁ" והטמונים בקפידה בכל אחד מהבתים. כך, כבר בבית הראשון עולה האפשרות לפגמים גופניים ב"נוֹלָד מְחַדָּשׁ": "שָׁפָה שְׂסוּעָה, / אֶצְבַּע שְׂשִׁית, עֵין שְׁלִישִׁית". בבית השני, דרך השימוש החוזר ונשנה בבניין נפעל, בולט חוסר האונים של ה"נוֹלָד מְחַדָּשׁ" כמו גם מבטם הקשה והזר של המתבוננים בו: "אֶתָּה נִלְבָּט בְּחָלָל, נְחָבֵט, מְשֻׁלַּח, / נְחָבֵל בְּמַבְטִים נוֹקְבִים / שָׁל עֵינַיִם זָרוֹת, מְזָרוֹת". בבית השלישי, ניסיונות הדיבור של ה"נוֹלָד מְחַדָּשׁ" הם הברות ש"פּוֹצְעוֹת אֶת פִּיךָ כְּמוֹ שְׁנֵי חֻלְבִּים". בבית הרביעי, המעקב התמים לכאורה אחר תנועות ה"נוֹלָד מְחַדָּשׁ" ורישומם באלבום נטענים במשמעות עוינת של מעקב אחר זר וחשוד. בהתאם לכך "הַצְּעָצוּעִים מְעַמִּידִים פְּנֵי-תָם / כְּלָם מְכַשִּׁירֵי הָאֲזָנָה".

## 2. "אמי משדלת ציפור" – דיוקן האם

### אמי משדלת צפור / ארז ביטון

אמי משדלת צפור שקוראים לה - תמביסרת  
 אמי מפזרת זרעונים לצפור שקוראים לה תמביסרת  
 קף במטפחת ראש, רכונה,  
 בעמדה של צפור  
 אמי נזקת בצפצופים  
 מצרפת אותות למצא עקבות ממקום אחר:  
 "הנה ספה של נצרים,  
 הנה לדה גבורה מעלילות ערב,"  
 קף במטפחת ראש, רכונה  
 נזקת מעונה לעונה בהבטחות עבר,  
 למה את ממתינה  
 לא תעופי  
 לדה גבורה מעלילות ערב.  
 מטפחת השלום  
 סבת השלום לך אמי בשנתך הלילה,  
 אני שאשאר ער  
 בטבורי תפור לחלומך  
 שומר ספה של נצרים.

השיר "אמי משדלת ציפור" פורסם לראשונה בספר שיריו השני של ארז ביטון, **ספר הנענע** (1979, עמ' 12). שלושים שנה מאוחר יותר, משמשת כותרת השיר, שנוספה לה שם הציפור "תמביסרת", ככותרת ספר שיריו הרביעי: **תמביסרת – ציפור מרוקאית** (2009). בספר חדש זה חוזרות ומתפרסמות חטיבות מרכזיות משלושת ספריו הקודמים, וביניהן גם שיר זה (שם, עמ' 65)

בהר (2009) מציין את גדולתו של ביטון בשירה העברית ואת חידושיו בהבניה מחדש של רצף הזיכרון דרך סיפורי המשפחה ודמויות ההורים כחלופה להיסטוריה הגדולה שדחתה אותם. בשירתו יוצר ביטון קריאה מחדשת של רגע

השבר וההגירה תוך תיאור העמידה הכפולה של דור ההורים, הן מול הבית המזרחי הן מול הישראליות האשכנזית, תוך שרטוט התנועה שבין מחאה לבין גיבוש מחודש של זהות.

השיר "אמי משדלת ציפור" נפתח בזיכרון ילדות של המשורר: "כשהיינו קטנים, היינו מחכים ורואים ציפור שקראנו לה תַּמְבִּיסְרֵת" (ביטון, 1979, עמ' 12).<sup>38</sup> השיר מתאר סצנה שבמרכזה האם על מנהגה הקבוע: "אָמִי מְשַׁדֶּלֶת צִפּוֹר שְׁקוֹרְאִים לָהּ – תַּמְבִּיסְרֵת/ אָמִי מְפַגֶּרֶת זְרַעוֹנִים לְצִפּוֹר [...] כִּדְ בְּמִטְפַּחַת רֹאשׁ רְכוּנָה, בְּעֵמְדָה שֶׁל צִפּוֹר". תכלית פעולתה של האם היא מציאת "עֲקֻבוֹת מְקוּמָה אַחֵר: / הִנֵּה סִכָּה שֶׁל נְצָרִים/ הִנֵּה לַלְדָה גְבוּרָה מְעֲלִילוֹת עֶרְב". השיר יוצר זיקה עלילתית, מטונימית ואנלוגית בין האם לבין הציפור: שתיהן באו ממרחקים, ממרוקו, ושתיהן שומרות על מאפייני המקום שבאו ממנו. הציפור שומרת על כינויה "תַּמְבִּיסְרֵת", כפי שהונצח בפולקלור של יהדות מרוקו, והאם – על מטפחת ראשה. שתיהן עומדות במצב רכון, ושתיהן "נזרקות מעונה לעונה". נקודות דמיון רבות אלה מבליטות את נקודת השוני ביניהן. בעוד שהציפור, על פי טבעה, תמשיך לעוף, הרי שהיא לא תעוף יותר. אנלוגיה זו בין האם לציפור מצביעה על תבוסתה של האם המהגרת בהווה המתואר: המעבר ממקום למקום, מעוף הציפור, שייך לעולם העבר. בהווה המתואר האם לא תעשה עוד בחייה מעברי-תעופה כאלה. מצבה של האם בהווה הוא של רכינה, נבירה וחיפוש עקבות מן העבר. הבן הדובר בשיר מתבונן באימו וכמו גוער בה תוך שימוש בשאלה רטורית ותיאור מצבה בהווה כהווייתו: "לָמָּה אַתְּ מְמַתִּינָה/ לֹא תְעוּפִי". בטור המסיים את הבית הראשון מכנה הבן את אימו כמושא חיפושיה: "יִלְדָה גְבוּרָה מְעֲלִילוֹת עֶרְב". כינוי דחוס זה מעיד על יחסו המורכב של הבן לאימו ועל תפקידו כעד המתאר את מהלך חייה של האם ואת תבוסתה בארץ ישראל בהווה המתואר. כך, בחולשת הגירתה היא "יִלְדָה גְבוּרָה" אוקסימורון המעיד בה-בעת הן על חולשתה הן על כוחה. הבית השני של השיר, הקצר במובהק מהבית הראשון והמהדהד את סוגת שירי הערש, מבטא את זיקתו האוהבת של הבן לאימו, הניכרת בדברים

<sup>38</sup> בתחתית השיר מצורפת הערה, שהושמטה מפרסומו המחודש של השיר: "תַּמְבִּיסְרֵת היא ציפור בפולקלור של יהדות מרוקו" (שם).

שהוא אומר לה על סָפָה של שנת הלילה הנצחית שלה. הבן מבטיח לה, שבניגוד לשנת הלילה שלה, הוא יישאר ער וישכין בעולמה "שלום". המילה "שלום" חוזרת כעת כשם תואר לפריטים מעולמה של האם שהוזכרו בבית הראשון: "סִפְתַּ הַשְּׁלוֹם לְךָ אִמִּי בְּשִׁנְתָּךְ הַלַּיְלָה". השיר מסתיים בתיאור הקשר שאינו ניתן להפרדה בין הבן לאימו, קשר המשחזר את חבל הטבור שחיבר ביניהם בעבר: "אֲנִי שְׁאֵשְׁאֵר עִרְ/ בְּטַבּוּרִי תַפּוּר לְחִלּוּמֶךָ/ שׁוֹמֵר סִפָּה שֶׁל נְצָרִים".

פדיה (2016) מציינת שבשנים האחרונות הוצבה יצירתו של ארז ביטון כמרכזית בשירה הישראלית. זכייתו בפרס ישראל לספרות ולשירה עברית לשנת תשע"ה מציינת מהלך תרבותי חדש בישראל. במאמרה זה מבקשת פדיה להציג אופנים צורניים בשירת ביטון המעידים הן על שירתו שלו הן על כמה עקרונות יסודיים בפואטיקה של הגירה וגלות. כמה מן המאפיינים האלה נוכחים בשיר "אָמִי מִשְׁדַּלַּת צִיפּוּר", שיר שהדחף המרכזי שלו הוא ביטוי הגירה וגלות.

בריאיון עם ישורון (2016א), ביטון מתאר את מצב אימו בשיר זה: "אימא, בשיר 'תַּמְבִּיסֶרֶת', נוברת בצפצופים למצוא עקבות של זמן אחר. בתוך ארץ ישראל אימא שלי מסתכלת אחורה, משדלת ציפור שברחה משם, מהגלות, והיא שמחה לקבל אותה, מתרפקת על הילדות שלה" (שם, עמ' 475). ביטון מוסיף ומציין, שיחסו כלפי עמדה זו של אימו הוא כפול פנים: "אם את מסתכלת אחורה, למה באת? למה הבאת את הכפר על גבך? מצד שני אני אומר: בטבורי תפּוּר לחלומך, אני משתתף בחוויה שלך ללכת אחורה לחלומות המרוקאים". עוד אומר ביטון, שטיפול בחומרים האלה הוא: "סוג של הלשנה. בעצם זה שאני חושף אותם ברבים אני מסגיר את מצוקתם, אולי אפילו את בושתם [...] אנחנו בני הדור השני והשלישי נעשינו תעלת ביטוי גם לסבל וגם לשאלה האם נכון היה לעלות ארצה כשבני משפחה אחרים העדיפו להישאר באלג'יריה ולהגר מאוחר יותר לצרפת או לקנדה" (שם, עמ' 476).

לסיכום, שמונת שירי התוכנית אכן נענים לכותרתה "המשפחה בראי הספרות" כמו גם להיבטים השונים של הנושא כפי שפורטו בחוזר מפמ"ר שהציג את התוכנית (הרציג, 2017). השירים אכן מתארים את "מורכבותם של היחסים בתוך המשפחה [...] הכוללים ניגודים דוגמת אהבה וניכור, קרבה ובדידות" (שם). כך בולט טון האהבה לאב בשני שיריו של עמיחי "אבִי" ו"אבי היה אלוהים ולא

ידע" מול ההכרח להימלט מרודנות האב ודורסנותו בשירה של שחר, "אבא שלי ואלוהים". שירים אלה אכן משקפים את הקשר בין המשפחה לבין החברה שהיא נטועה בה, כמו גם את השפעת הנסיבות ההיסטוריות של התקופה על אופי המשפחה ועל אופני ייצוגה כפי שמצוין במבוא לתוכנית (שם). שירה של זלדה, "עם סבי", מהדהד את טראומת השואה כפי שמעבדת אותה בת הדור השלישי. שיריהם של ביטון ואדף, "אָמִי משדלת ציפור" ו"שיר ערש", מתארים את כאב ההגירה של עולי מרוקו כפי שמעבד אותו דור הבנים. היחסים בין בני זוג מתוארים בשירו של ט. כרמי "כשאתה מתגרש". יחסי הורים ובנים, אחים ואחיות, ניכרים בשיריהם של עמיחי, ביטון, בהר ושחר. פניה השונים של המשפחה מוצגים בשיריהם של שחר, עמיחי וביטון.

התבוננות פנורמית בקבוצת שירים זו כמייצגת את מוסד המשפחה משקפת קשיים רבים. קושי בולט במיוחד במבחר שירים זה, הוא היעדר שירים המתארים את שינוי פניו של מוסד המשפחה במהלך הדורות האחרונים. קושי נוסף הוא בהתייחסות שירי התוכנית להיבט לאומי-תרבותי מרכזי של הזמן הנוכחי, כאב ההגירה מארצות ערב, אך התעלמות מתהליכים לאומיים-תרבותיים אחרים המתרחשים בחברה בישראל.

על אף קשיים אלה ואחרים, ניתן להתבונן בשמונת השירים העבריים המופיעים בתוכנית הלימודים כ"שבריר קונוני" (גלזמן, 2018) שלוכד את הלך הרוח ואת האקלים התרבותי של השירה הנכתבת בישראל משנות השמונים ואילך. גלזמן, במחקרו המקיף על השירה העברית בשנות החמישים והשישים, מציין את מרכזיותו של המשורר נתן זך בשנים אלה ואת שתיקתם של משוררי שנות השישים בכל הנוגע לחוויית ההגירה של הוריהם ושלחם עצמם. לדבריו, שירתו המוקדמת של זך בנויה כולה סביב תוכנה השְתוּק. בשנות החמישים והשישים לא חשף זך ולו טפח מהביוגרפיה שלו, והשפיע בכך על דור שלם של משוררים שנהה אחריו.

בניגוד גמור לשתיקתו של זך ושל בני דורו בכל הקשור לממד הביוגרפי, השירים שנבחרו לתוכנית מציגים מודעות משפחתית חזקה. בחלק ניכר מהשירים (ביטון, אדף, שחר ובהר) ההגירה ארצה מצטיירת מבעד לעדשת היחסים המשפחתיים ומתוך רגישות לחוסר ההתאקלמות של ההורים בישראל ולחוויית

הגלות המתמשכת שלהם. חוויה טראומטית זו של דור ההורים מתבטאת בניתוק בינם לבין מרכיבי זהות קודמים, אך בה-בעת היא מולידה רגשות הזדהות בין-דורית, כפי שהם ניכרים בשיריהם של ביטון, אדף, בהר ואף עמיחי, ובניגוד גמור לשירת זך ובני דורו. החוקרת והמשוררת חביבה פדיה מציינת את הצורך של מהלך שירי חדש זה לנסח את "הנכון לשעתנו" (פדיה, 2016, עמ' 109). במאמרה המכונן, שנקודת המוצא הפואטית והתמטית שלו היא שירתו של ארז ביטון, היא מציינת מאפיינים פואטיים חדשים הניכרים בחלק ניכר משירי תוכנית הלימודים החדשה בספרות, כפי שהראיתי במאמר זה, והמהווים ייצוג של מהלך שירי חדש ומשמעותי (שם, עמ' 87-100).

## מקורות

### א. היצירות

אדף, ש' (1997). שיר ערש. בתוך **המונולוג של איקרוס** (עמ' 73). גוונים. בהר, א' (2016). כתאב. בתוך **שירים לאסירי בתי הסוהר** (עמ' 24). אינדיבוק. ביטון, א' (1979). אמי משדלת ציפור. בתוך **ספר הנענע** (עמ' 12). עקד. ביטון, א' (2009). אמי משדלת צפור. בתוך **תמביסרת – ציפור מרוקאית** (עמ' 12). הקיבוץ המאוחד. כרמי, ט' (1988). כשאתה מתגרש. בתוך **שירים מן העזובה** (עמ' 39-40). דביר. עמיחי, י' (1955). אבי. בתוך **עכשיו ובימים האחרים** (עמ' 27). טורים. עמיחי, י' (1998). אבי היה אלוהים ולא ידע. בתוך **פתוח, סגור, פתוח** (עמ' 197-198). שוקן. שחר, י' (2009). אבא שלי ואלוהים. בתוך **זו אני מדברת** (עמ' 9). בבל. שניאורסון, ז' (1985). עם סבי. בתוך **שירי זלדה** (עמ' 23). הקיבוץ המאוחד.

### ב. ספרות מחקרית

אדיבי-שושן, א' (2014). "והיה לי שיער זהב והיו לי עיניים כחולות" – על תוכנית הלימודים החדשה בספרות, **החינוך וסביבו**, 36, 339-362. אדף, ש' (2018). **אני אחרים**. תל-אביב: דביר. אופנהיימר, י' (2012). **מרחוב בן-גוריון לשארע אל-רשיד: על סיפורת מזרחית**. ירושלים: יד יצחק בן צבי והאוניברסיטה העברית בירושלים. אטינגר, א' (2007). **זלדה – שושנה שחורה**. תל אביב: מפה. בארון, ד' (1951). **פרשיות**. ירושלים: מוסד ביאליק. בהר, א' (2009, 30 באוקטובר). להיטמן כאן בין החיים בשנות החמישים בעיר לוד. **הארץ**, תרבות וספרות, 2.

- ביטון, א' (2016). דו"ח ועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך. <https://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/RefurmotHinoch/Documents/bitonreport.pdf>
- בר-יוסף, ח' (1988). **על שירת זלדה**. הקיבוץ המאוחד.
- גורביץ' ד' וערב ד' (2012). משפחה חדשה. בתוך **אנציקלופדיה של הרעיונות – תרבות, מחשבה, תקשורת** (עמ' 697-702). בבל.
- גלזמן, מ' (2018). **שירת הטבועים – המלנכוליה של הריבונות בשירה העברית בשנות החמישים והשישים**. ראשון לציון: ידיעות אחרונות.
- דה-בובואר, ס' (2001). **המין השני**. בבל-ידיעות אחרונות.
- דוד, א' (2012). פסלי פניה של האומה: זהות יהודית-ישראלית במקראות המאה העשרים, **דור לדור**, 41, 79-86.
- הרציג, ש' (2017, 22 באוגוסט). **חוזר מפמ"ר ספרות התשע"ח מס' 1**. [https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/sifrut/hozer1\\_2017-8.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/hozer1_2017-8.pdf)
- ואנייה, א' (2003), **לאקאן**, מצרפתית: עמוס סקברר. תל אביב: רסלינג.
- ויסבורד, ר' (2002). **בימים האחרים – תמורות בשירה העברית בין תש"ח לתש"ך**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- זגן ע' (2007). "מקראות ישראל" ככלי חינוכי מעצב, **דור לדור**, 31, 227-242.
- ישורון, ה' (2016א). המרוקאית היא אני אחר – ארז ביטון. בתוך **איך עשית את זה? – ראינות חדרים** (עמ' 465-484). הקיבוץ המאוחד.
- ישורון, ה' (2016ב). הפנים האינסופיים של ההיעדר – שמעון אדף. בתוך **איך עשית את זה? – ראינות חדרים** (עמ' 503-527). הקיבוץ המאוחד.
- לחמן, ל' (2015). אחרית דבר. בתוך **יבוא גדי זהב – אסופת שירי-ערש** (עמ' 173-149). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מירון, ד' (2005, 12 באוקטובר). ילד טוב ומלא אהבה. **הארץ, תרבות וספרות**.
- מירון, ד' (2012). זמנמרחב ביצירות ס. יזהר ויהודה עמיחי: שני מודלים קוגניטיביים בספרות הישראלית המוקדמת. בתוך **תרבות, זיכרון והיסטוריה בהוקרה לאניטה שפירא**; כרך שני: תרבות וזיכרון ישראלי (עמ' 383-420). אוניברסיטת תל-אביב.
- נווה, ח' (2004). לב הבית, לב האור – דיוקן המשפחה בספרות העברית החדשה. בתוך **על אהבת אם ועל מורא אב – מבט אחר על המשפחה** (עמ' 177-105). ירושלים: כתר.
- סתיו, ש' (2014). **אבא אני כובשת – אבות ובנות בשירה העברית החדשה**. אור יהודה: דביר.
- עלון, ק' (2011). המזרחיות מהי? בתוך **אפשרות שלישית לשירה: עיונים בפואטיקה מזרחית** (עמ' 7-26). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- ערפלי, ב' (1986). **הפרחים והאגרטל – שירת עמיחי מבנה, משמעות, פואטיקה**. תל-אביב: סימן קריאה והקיבוץ המאוחד.
- פדיה, ח' (2016). **שיבתו של הקול הגולה – זהות מזרחית: פואטיקה, מוזיקה ומרחב**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קליינברג, א' (2004). עצמנו ובשרנו. בתוך **על אהבת אם ועל מורא אב – מבט אחר על המשפחה** (עמ' 7-16). ירושלים: כתר.
- קלמנט, ק' וסיקסו, ה' (2006). **זה עתה נולדה**. תל-אביב: רסלינג.
- שבת-נדיר, ה' (2016, 8 במאי). שירת ההפיכה של אלמוג בהר. **הארץ**.
- שירב פ' (1998). **כתיבה לא תמה – על כתיבתן של יהודית הנדל, עמליה כהנא-כרמון ורות אלמוג**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שקד, מ' (2005). **לנצח אנגנד – המקרא בשירה העברית החדשה**. תל אביב: ידיעות אחרונות.



# **"ואמות ואוסיף ללכת" – מקומם ומעמדם של השירים "עוד חוזר הניגון" ו"בדרך הגדולה" בקובץ "כוכבים בחוץ" בפרט ובשירת אלתרמן בכלל**

## **אסתר אזולאי**

המאמר עוסק במעמדם של שני שירים של נתן אלתרמן, "עוד חוזר הניגון" ו"בדרך הגדולה", מהקובץ "כוכבים בחוץ", כמוטיב מנחה (leitmotiv) של ההלך והדרך, הן בקובץ עצמו הן בשירת אלתרמן לכל אורכה.

השיר "עוד חוזר הניגון" הוא הצהרת פתיחה (preamble),<sup>39</sup> האוצרת בחובה מוטיבים מרכזיים המופיעים בשירי הקובץ "כוכבים בחוץ" ובחלק מקובצי שירה נוספים של אלתרמן, למשל בשיר "הבהוב ברק חורף", הפותח את קובץ השירה האחרון שלו, "חגיגת קיץ". הקווים המשותפים בין "עוד חוזר הניגון" לבין שירים מאוחרים יותר מאפשרים לנו לראות את "חגיגת קיץ", קובץ השירה האחרון של אלתרמן, כהמשכה המאוחר של שירת הדרך וההלך שמתחילה ב"כוכבים בחוץ".

השיר "בדרך הגדולה", אף הוא מתוך הקובץ הראשון, מהווה ציר מרכזי נוסף הנמשך לאורך קובצי השירה השונים של אלתרמן. ציר זה סובב סביב מוטיב מנחה אחר, הלוא הוא מוטיב המת-החי, שמוצא את ביטויו הברור בהצהרה הזרמטית

---

<sup>39</sup> an introductory fact or circumstance, especially one indicating what is to follow  
פי מילון מרים-ובסטר).

החותמת את השיר: "להביט לא אחדל ולנשום לא אחדל ואמות ואוסיף ללכת". מוטיב המת-החי מתגלגל בכמה דמויות ביצירתו של אלטרמן, ואף מופיע בשירתה של תרצה אתר, בתו של המשורר.

קריאה של השירים "עוד חוזר הניגון" ו"בדרך הגדולה" מן הקובץ הראשון הן כבסיס לשירי הקובץ האחרון "חגיגת קיץ" הן כהמשך שלהם, מטעינה את שירת ההלך והנדודים האישית-לירית בממד מטפיזי אוניברסלי. האדם מצטייר כמי שנגזר גורלו להכיל בתוכו את המתח שבין ההתכוננות לקראת ההתנתקות מהדרך לבין הכורח שלא לנטוש אותה.

עיון בשירים הללו מצביע על כך שגם אם "נעלמה עילת הדברים ואחריתם", כלומר שלא היה בהם כדי לחשוף את משמעות החיים, בכל זאת עולים מתוכם המניעים של התנהלות האדם בעולם.

## מבוא

השיר הראשון בקובץ השירים "כוכבים בחוץ", שאקרא לו במאמר זה "עוד חוזר הניגון" על פי השורה הראשונה שלו, והשיר "בדרך הגדולה", הפותח את חטיבה ד' בקובץ זה, מתייחסים שניהם לאדם במסע חייו, מסע שבא לידי ביטוי כמוטיב מנחה, מוטיב ההלך והדרך, ועובר כחוט השני בשירת אלטרמן, החל בקובץ זה וכלה בקובץ שיריו האחרון, "חגיגת קיץ". בשני השירים הללו אצורים מוטיבים נוספים שיתפתחו לאורך השירים בקובצי השירה השונים של אלטרמן.

"חגיגת קיץ" היא דרמה סימולטנית (קרטון-בלום, 1994, עמ' 14-15) שנקשרות בה יחדיו כמה עלילות, המתרחשות בלילה אחד בקומות שונות במסעדה "סטמבול". בדומה לטרגדיה היוונית שמשבצת בין המערכות דברי מקהלה, שעניינם קטעי הגות, דברי רקע ומידע היסטורי ביחס לאירועים רלוונטיים למחזה, כך גם ב"חגיגת קיץ". בין עלילות הדרמה משובצים פרקי מחשבות, הרהורים וקטעי הגות, אך הם אינם באים מפי מקהלה, אלא מפיו של דובר יחיד – המשורר – והם נוגעים לדרכו בעולם. קטעי המחשבה וההגות הללו יהיו מוקד עיסוקי במאמר זה.

על פי פרקי ההגות שבספר, נראה ש"חגיגת קיץ" היא המשך הדרך של המשורר-ההלך, שתחילתה עוד לפני השיר הראשון (פתיחת השיר במילה "עוד" מרמזת, אולי, על היותו המשך של עניין קודם), והמשכה בקובץ השירה האחרון שלו, ולאחר מכן בשירת בתו, תרצה אתר. "חגיגת קיץ" היא בעצם "חגיגת" קץ חייו של המשורר, חגיגת מותו המתקרב. חגיגה זו אינה מציינת סוף, והמשורר רוצה להמשיך לְהֵלֵךְ בארצות החיים גם לאחר מותו: "הלוואי וגם אנו, ככלות מעשייה נדע לנצל [...] כל סדק על מנת לשוב לפעמים לתחייה" (אלתרמן, 1965, עמ' 160), זאת בהתאם להצהרתו המשמשת כמוטיב מנחה: "ואמות ואוסיף ללכת" (אלתרמן, 1972ב, עמ' 111).

קרטון-בלום מצאה קשר בין "כוכבים בחוץ" ו"חגיגת קיץ" וציינה ש"אומנם הקורא מזהה כאן (ב"חגיגת קיץ", א"א) מוטיבים ידועים מתקופת כוכבים בחוץ [...] אלה האלמנטים הגדולים העומדים ביסוד שירת אלתרמן מתחילתה – הנשיות, האור, העיר – אלא שהללו מופיעים כאן בשינוי צורה, בתוך מערכות שלא הכרנו קודם לכן [...] העולם האלטרמני מוצג במפתח חדש" (קרטון-בלום, 1994, עמ' 15).

במאמר ארחיב את דבריה של קרטון-בלום, אתייחס למוטיבים ולאלמנטים נוספים המשותפים לשני קובצי השירה, בניסיון להדגים כיצד קשורים זה בזה שני הקבצים, ואצביע על השינויים שעברו האלמנטים הללו במהלך דרכו (חייו) של המשורר, למן הקובץ הראשון ועד האחרון. כמו כן, מתוך ההתבוננות ב"חגיגת קיץ" כהמשך מאוחר של "כוכבים בחוץ", אבקש לטעון שקובצי השירה של אלתרמן עוסקים יחד בדרך ש'נפקחת' ו'נעצמת' במשך זמן רב לנוכח עיני הדובר-ההלך.

אפתח בתיאור מוטיב הדרך וההלך ב"כוכבים בחוץ", כפי שהוא משתקף בספרות המחקרית, ובהמשך אבחן את יחסי הגומלין בין הדרך לְהֵלֵךְ, את התפעלותו של ההלך מן הדרך, המתבטאת בהצהרתו: "להביט לא אחדל ולנשום לא אחדל ואמות ואוסיף ללכת", ואת התפעלותו של העולם מההלך, המתבטאת בצפייה הממושכת של הענן והאילן לעובר האורח.<sup>40</sup> כמו כן אצביע על המתח

<sup>40</sup> ראו גם בשיר "ירח" מתוך הקובץ "כוכבים בחוץ": "ובראותך כי דרך עוד צופה אל הלך והירח על כידון הברוש...". אלתרמן, 1972ב, עמ' 145.

שבין ההכנה הנפשית של ההלך להתנתק מהדרך – הלוא היא דרך החיים – המשתקפת בשירים רבים ב"כוכבים בחוץ", לבין הרצון שלא לנטוש אותה. לבסוף, אציג את הטענה, שאף על פי שהדובר לא השכיל לפענח את סוד משמעות החיים, בכל זאת מסתמנת בקובצי השירה הללו תמונה המסבירה את הגורמים המניעים את האדם והמלבים את יצר הקיום שלו.

### הדרך וההלך בשירת אלתרמן במחקר

על הדרך ועל ההלך כנושאים מרכזיים בשירת "כוכבים בחוץ" נכתב רבות. דן מירון התייחס לדרך ולניגון ב"כוכבים בחוץ" כגורל וכגזרה "שהמשורר מקבלם לאו דווקא מרצון, אך הוא נכנע לחוקיהם. אלה מחייבים אותו ביחס אל המציאות כאילו הייתה זו סֶפֶקְטָקְלִי מַקְסִים, שהמראות חולפים בו ברצף צבעוני קליידוסקופי, אך הם נשארם בו גם קבועים וכלליים מאוד [...] חוזרים בסדר קבוע ולפי רוטינה מוסכמת, כהצגה ענקית המוצגת מידי ערב" (מירון, 1975, עמ' 17). המוטיבים הללו חוזרים על עצמם בקובצי שירה נוספים, ומהתבוננות ביצירות השונות נראה כי מסתמנת בהם מגמה של שינוי והתפתחות.

בלבן טען, שאת הדרך שזכרת במחצית משירי החטיבה הראשונה ב"כוכבים בחוץ" יש להבין במובן מושאל כמייצגת דרך חיים. גם את הדרך בשיר "אל הפילים", לדבריו, אין לפרש כפשוטה, אלא כמרמזת לקשר סמוי שבין שמיים וארץ, ככמיהה אל מרחבי היקום. הוא הצביע גם על המשכה שהדובר בשיר חש כלפי הדרך ועל כך שהוא מציג את עצמו גם כ"הלך" המסתובב "בערי מסחר חרשות וכואבות" (בלבן, 1982, עמ' 28-29).

ברתנא הקדיש לעניין הדרך וההלך מקום בספרו, לרבות נספח שכלל רשימת מוטיבים, הופעותיהם ומיקומם ב"כוכבים בחוץ". הוא בנה מודל בעקבות תאוריה ידועה של רומאן יאקובסון, לשם הבנת מבנה השירים והחטיבות של הקובץ, ובאמצעות המודל שהציע, התייחס גם לשירים שבמרכזם עומדים הדרך וההלך. ברתנא הצביע על ארבע פונקציות של מבע לשוני הניתנות לאבחנה בטקסטים ספרותיים: 1. רפרנציאלית – ייצוג המציאות; 2. אמוטיבית – הבעת הרגש; 3. קונטיבית – מכוונת לנמען, במטרה להפעיל את הנמען, למשל באמצעות ציווי או בקשה; 4. פואטית – מתמקדת בצורת המבע ובדרכי העברת המסר. זאת עוד, לדבריו, בשירת "כוכבים בחוץ" בכלל, ובשיר "עוד חוזר הניגון" בפרט,

המתמקד בדרך ובהלך, "ברובד הרביעי משוקע גם רובד בינרי שבו מתגלה סימטריה בסיסית המאפיינת את השיר כולו [...] ברובד זה מתגלה גם שהשיר כולו מורכב מצמדדים סימטריים של כוחות, הנוגדים זה את זה ומשלימים זה את זה [...] השיר עוסק במתח שבין ניגודים, 'אקטיבי מול 'פסיבי', 'פתוח' מול 'יסגורי' [...] 'חזק' מול 'חלש' [...] אין מנצח. אין הכרעה. יש תהליך מתמיד שהשיר, שהוא האומנות, ייעודו לתאר" (ברתנא, 2014, עמ' 19-20).

שמיר התייחסה לדרך ולתופעות הטבע שבשירת אלתרמן כאל שחקנים במופע תיאטרוני. בפרק "הדרך הנפקחת לעין" בספרה, היא התייחסה לדרך בקובץ השירים "כוכבים בחוץ" כאל מעגל. לדעתה, יש לקרוא את השיר הראשון "עוד חוזר הניגון" גם כתחילת הדרך, ולחזור ולקרוא שוב את השיר הזה לאחר שקוראים את השיר האחרון, "הם לבדם". שמיר סברה שאלתרמן כרך את ההתחלה ואת הסוף באופן מעגלי, כמו נחש הנושך את זנבו, וביסס את ספרו על רעיון אופטימי שנועד לעודד את קוראיו ולהבטיח את נצחיות העולם ואת האמונה בנצחיות הניגון (שמיר, 2017, עמ' 125, 130). אם נאמץ אפוא את הצעתה של שמיר, ונתייחס לשיר הראשון, "עוד חוזר הניגון", גם כאל שיר אחרון אפשרי של קובץ השירה הזה, קריאה זו עשויה לבאר מדוע השיר פותח באמצע עניין, ואולי נוכל לשחזר באמצעותה מהו העניין הקודם שאותו הוא ממשיך. יש לציין שכשם ששמיר המליצה לקרוא לקרוא שוב את השיר הראשון בסיום הספר, המליץ דן לאור לשוב ולקרוא בסיום קובץ השירה דווקא את השיר "בדרך הגדולה", המסתיים בשורה "ואמות ואוסיף ללכת" (שם, עמ' 130 והערות שוליים 2; לאור, 2013, עמ' 191). שני השירים הללו יעמדו, כאמור, בבסיס מאמר זה.

משסקרתי חלק מהספרות המחקרית העוסקת בקובץ השירה "כוכבים בחוץ", אתמקד כעת בשני שירים מתוכו, ואדון בהם גם לאור קבצים מאוחרים יותר של שירת אלתרמן, ובייחוד האחרון שבהם, "חגיגת קיץ".

## השירים

\*

עוד חוזר הנגון שְנַחֲתָ לְשׁוֹא  
וְהִדְרָךְ עוֹדְנָה נִפְקַחַת לְאֶרֶץ  
וְעֵגוֹ בְּשִׁמְיוֹ וְאֵילָן בְּגִשְׁמִי  
מִצְפִּים עוֹד לָךְ, עוֹבֵר-אֲרַח.

וְהָרוּחַ תִּקּוּם וּבִטְיִסַת נִדְנָדוֹת  
לְעִבְרוֹ הַבְּרָקִים מְעֻלֵיךְ  
וְכַבְשָׁה וְאַיֶלֶת תִּהְיֶינָה עֲדוֹת  
שְׁלֹטָפֶת אוֹתָן וְהוֹסֵפֶת לְכַת - -

- - שְׁיִדְיֶךָ רִיקוֹת וְעִירֶךָ רְחוֹקָה  
וְלֹא פֵעַם סִגְדָת אֲפִים  
לְחַרְשָׁה יִרְקָה וְאִשָּׁה בְּצַחֲוֹקָה  
וְצִמְרַת גְּשׁוּמַת עֲפֵעֵפִים.

## בְּדֶרֶךְ הַגְּדוּלָה

עֲנַבְלִים בְּמִרְעָה וּשְׂרִיקוֹת  
וְשָׂדֵה בְּזָהָב עַד עָרֵב.  
דוֹמֵמַת בְּאֵרוֹת יִרְקוֹת,  
מְרַחֲבִים שְׁלִי וְדָרְךָ.

הַעֲצִים שְׁעָלוּ מִן הַטֵּל,  
נוֹצְצִים כְּזִכּוּכִית וּמִתְכַת.  
לְהַבִּיט לֹא אֶחָדֵל וְלִנְשֵׁם לֹא אֶחָדֵל  
וְאֲמוֹת וְאוֹסִיף לְלָכֵת.

### הדרך וההלך – מאבק נצחי או יחסי משיכה-דחייה

נראה שבשירת "כוכבים בחוץ" ובשירת "חגיגת קיץ" מתקיימות מערכות יחסים בינריות של משיכה-דחייה בין ההלך לבין הדרך. יחסים אלה עומדים בסימן הכורח והצורך להיפרד מהדרך, מחד גיסא, וחוסר היכולת להיפרד הימנה, מאידך גיסא, דבר המעצים את הצרימה המצויה בליבו של הדובר.

תמות הפרידה מהדרך – מהעולם – והרצון או הצורך להיפרד מהדרך ללא היכולת לממש זאת מתבטאים ברבים משירי "כוכבים בחוץ". כבר בשורה הראשונה בשיר הראשון מתוודע הקורא לעובדה שהנמען, ההלך, כנראה כבר ניסה בעבר לזנוח את ניגון הנדודים, אך לא הצליח: "עוד חוזר הניגון שזנחת לשווא". העיסוק בפרידה מהדרך בא לידי ביטוי בשירים רבים ב"כוכבים בחוץ". בשיר "איגרת" מתבטאת ההתכוננות לפרידה זו במילים: "לדרך השוקעת המסע אכינה". בשיר "אל הפילים" אומר הדובר: "סופי הדרכים המה רק געגוע". בשיר "תיבת הזמרה הנפרדת" הוא אומר: "כי הסוף, אחים, הוא אלם. כי באוני-הדממות. כעיניים מול ההלך הדרכים נעצמות". ההרהורים בסוף המתקרב של הדרך מובעים גם בשירים נוספים. לדוגמה, בשיר "היאור": "הן חובקת כל דרך סוף סוף את קיצה", בשיר "הם לבדם": רק הבכי והצחוק לבדם עוד ילכו בדרכינו האלו, עד יפלו בלי אויב ובלי קרב" ועוד.

אומנם היחס לדרך עומד בסימן של סיום ופרידה, אך בפועל נראה שכמעט בלתי אפשרי להתנתק ממנה, כיוון שהיא מתמשכת ואין-סופית. הענן, האילן, הרוח ואולי הכוכבים שבחוץ עדיין ממשיכים לצפות ולחכות להלך. כל אלה קוראים לו להמשיך ללכת ואפילו עורכים לו "קבלת פנים" כמופע של קרקס, ואילו הוא שואף – אולי כדי לרצות אותם – להמשיך להלך.

סיבה נוספת לחוסר היכולת של ההלך להתנתק מן הדרך היא מערכת היחסים הבין-אישית, ההדדית, שנרקמה בינו לבין הגורמים שנמצאים בדרך. ההלך מתייחס לטבע הסובב אותו כאל מרחב פרטי ואישי, "מרחבים שלי ודרך", והוא מלא התפעמות והתפעלות לנוכח המראות הנגלים לעיניו: "להביט לא אחדל ולנשום לא אחדל". ואילו גרמי השמיים גם הם מגיבים לנוכחותו, מתייחסים אליו באופן אישי ומצפים לו. אף על פי שהוא חוזר בידיים ריקות ועירו רחוקה, הם מקבלים אותו. לכן, למרות הניסיונות לזנוח את ניגון הנדודים, הוא איננו זונח

אותו. אדרבא, הדרך ממשיכה לקרוא לו ונפקחת לפניו, ואולי גם קורצת לו ומעודדת אותו להמשיך בדרכו. אפילו המוות הבלתי נמנע לא יוכל לו, לכורח הזה, הכורח להיות הלך בארצות החיים, כפי שמעידה שורת הסיום בשיר "בדרך הגדולה": "ואמות ואוסיף ללכת".

### "ואמות ואוסיף ללכת"

השיר "בדרך הגדולה", הפותח את החטיבה הרביעית ב"כוכבים בחוץ", הוא חלק מתיאור מסעו של ההלך, שמתחיל (או ממשיך) בדרכו למן השיר הראשון "עוד חוזר הניגון". נראה שהשיר "בדרך הגדולה" מעמיד את הקשר בין הדובר-ההלך לבין הדרך-העולם כעיקרון עליון. עיקרון זה הוא המוטיב המנחה, והוא מתבטא בשורות החותמות את השיר: "להביט לא אחדל ולנשום לא אחדל ואמות ואוסיף ללכת". היגד זה הוא התגלמותם של יחסי המשיכה-דחייה שבין ההלך לדרך, תמצית הדיאלקטיקה שלהם ואיחוד ההפכים.

עיקרון סוראליסטי זה, של אדם המוסיף לְהֵלֵךְ בארצות החיים לאחר מותו, הוא מוטיב הקושר בין דמויות וגיבורים בכמה קובצי שירה של אלטרמן, ומתממש בדמויות מתים-חיים נוספות: המת-החי מופיע לאחר מותו ופוקד את בית רעייתו-אלמנתו ב"שמחת עניים" ואינו נותן לה להמשיך בחייה (אלטרמן, 1972ב, עמ' 164-165); בספר "עיר היונה", הבן (האסופי), שאימו, שרצתה להיפטור ממנו, נטשה אותו והפקירה אותו לרגלי הגדר, מופיע בחלומה של האם ואינו נותן לה מנוח, "ואחבוק צווארה בידיים של צל", ולבסוף גם הוא מניח את אימו לרגלי הגדר (אלטרמן, 1972א, עמ' 224-225); ב"חגיגת קיץ" בדמותה של אשתו המנוחה חסרת המנוח של סימן-טוב, ששבה ומגיחה לעולם החיים בדמטיות לאחר מותה ואף גורמת בעקיפין לשריפת ביתה של המכשפה (אלטרמן, 1965, עמ' 48-50); וב"טור השביעי", בדמות משפחתו המתה של הילד אברם, המתייצבת לפניו בחלום ואומרת לו לחזור ולהיכנס לביתו שבפולין (אלטרמן, 1977, עמ' 15-18).

מלבד אשתו המתה של סימן-טוב, שכאמור חוזרת לעולם החיים ב"חגיגת קיץ", הדובר בעצמו מביע משאלה מיוחדת, שגם הוא עצמו יהיה לעיתים "מת-חי", ושיוסיף ללכת גם לאחר מותו ויחזור לבקר בעולם החיים, כל זאת בעודו מתכוון נפשית למוות הממשמש ובא, ואפילו "חוגג" את התקרבות קיצו שלו. אם כך, לא רק הקובץ "כוכבים בחוץ", אלא גם "חגיגת קיץ" עומד בסימן



היחס הדיאלקטי אל הדרך – ההכנות לפרידה ממנה בד בבד עם הכורח והרצון להישאר בה. בשיר "היציאה מן העיר" (אלתרמן, 1965, עמ' 90) נפרד גיבור השיר מכולם, הסתגר בביתו, מחק את שמות כולם, עלה על אדן החלון, אך לבסוף נמצא שהוא חלף על העיר כציפור גדולה. בשיר "ריאיון עם המחבר" (שם, עמ' 161-168) נערכת מסיבת הספד מְקַבְרִית לכבודו, ומשולב בה ריאיון עם המחבר לרגל הליכתו לעולם האמת. דברי המראיין נוטפים ארס, ויושב הראש, שאמור להיפרד בצער מן המחבר, "מציין בסיפוק וברוב נחת ובשפע שמחה לאיד את שעת חגיגת רדת שחת של ידיד ומושך בעט". גם בשיר "עוד מדברי המחבר" (שם, עמ' 95-97) המשורר כותב על הזְקָנָה: "אדם אינו ברזל [...] היום הוא כאן ולפתע הוא אוזל", והוא נפרד מידידיו עוד בחייו: "אנה באו רְעִים, לא המוות, אמרנו, יפריד, אבל הפרידו החיים". במהלך "חגיגת קיץ" הדובר נפרד גם מבגדיו (שם, עמ' 139-140), מצילו (שם, עמ' 77-78), מגופו (שם, עמ' 96), מישותו האינדיבידואלית כאדם. לכאורה הוא משלים עם פרידותיו, אך לפתע מתגלה שעובר האורח, שבצעירותו, ב"שירי כוכבים בחוץ", התכוון לקראת סופן של הדרכים ולקראת סיום חייו ("לדרך השוקעת המסע אכינה"), בערוב ימיו מתקשה להיפרד מהעולם ומסרב לוותר אפילו על פגישה שמתקיימת לאחר שנפרד כבר מגופו: "אם מחר בערב לא ניפגש תדעי שנמנעתי, מאחר שהגוף, כנראה, התעקש. אגיע יותר מאוחר. אולי בלי כל גוף. מה יש?" (שם, עמ' 96). הפרידה מעולם החיים קשה על אף ההכנה הנפשית הממושכת לקראתה. רעיון זה מופיע גם בשיר ד' ב"חגיגת קיץ", "שבחי מרת סימן טוב" (שם, עמ' 160):

הלוואי וגם אנו, ככלות מעשייה,

נדע לנצל כל מפלש, כל סדק,

על מנת לשוב, לפעמים לתחייה,

בלי רישיון, בלי קבלות, בלי פתק

משאלה זו תואמת את רוח הצהרתו הקודמת של הדובר, "ואמות ואוסיף ללכת", ומציעה דרך לממש אותה.

### "ואמות ואוסיף ללכת" בשירת תרצה אתר

בשיריה של תרצה אתר, הן בשירים שכתבה בחייו של אביה, אלתרמן, הן באלה שכתבה לאחר מותו, היא מתייחסת אליו כאל ישות שנוכחת תדיר בחייה, והיא

מקיימת שיח עם שירתו ואפילו עם דיוקן פניו. למשל, בשיר "מול הראי" (אתר, 1999, עמ' 125) הדוברת שומעת לחש ש"מישהו בא", ובעומדה מול הראי היא רואה את פני אביה בתוך פניה: "פני הטבועות, פני אבי היצוקים מול בתו הנרית, הדועכת". גם בשיר "הזה אשר הולך" (שם, עמ' 83-84) האב מתואר כהולך – בזמן הווה – אף שהוא נפטר זה מכבר. בשיר זה אתר ממשיכה בדרכו של אביה ומתייחסת גם להליכתה שלה עצמה:

אל כל הארצות אשר כיסית מפני  
אני כעת הולכת, כי אני יחידתך  
אני אשר הוזהרתי מן המר והנושך,  
הולכת שמה, להמרות את מצוותך.

בשיר זה אתר מתכתבת עם השיר "בדרך הגדולה" של אביה ומתייחסת להצהרתו הסוריאליסטית "ואמות ואוסיף ללכת". הוא מופיע בדמיונה גם כשאינו איתה, ואפילו לאחר מותו. גם היא כאביה מוסיפה ללכת.

גם בשירה "מות הלולייך" (שם, עמ' 73-74), המאזכר את שירו של אלתרמן "קפיצת הלולייך" (אלתרמן, 1972א, עמ' 247-249), אתר מוסיפה להתכתב עם שירי אביה. הבית הבא הוא חלק משירו של אלתרמן "קפיצת הלולייך":

ובבכות בו עיני העכבר ורודות גון  
התייצב כאיש – שב-ויקרא: אל קנא!  
וידלג – וימריא – אך נפל כמו אבן...  
כי הקיצה בבכי בתו הקטנה.

תרצה אתר משתמשת בבית זה כמוטו לפני השיר שלה "מות הלולייך". ואכן הדוברת בשיר "מות הלולייך" רואה את אביה כלולייך שנגזר עליו לנוע בעולם נפתל ומורכב.

אם נחזור לשירת אלתרמן, נוכל אפוא לאתר בתוכה שני עקרונות מיתיים מנוגדים. האחד הוא עיקרון המעגליות, עיקרון האורובורוס (Ouroboros), הנחש המיתולוגי הנושך את זנבו, העולה מדבריה של שמיר שהוזכרו לעיל, והשני הוא עיקרון הלינאריות, ההליכה לאורך דרך ישרה ואינסופית, שאפילו המוות אינו יכול לעצור בעדה, המופיע גם בשירתה של אתר. לאור זאת, השורה "ואמות

ואוסיף ללכת" מגלמת בתוכה את הדיאלקטיקה של שני היסודות: מחד, זוהי הליכה לינארית אינסופית, ומאידך ההליכה הנמשכת לאחר המוות יכולה להוביל בחזרה לעולם החיים.

### הדרך הנמשכת – מ"כוכבים בחוץ" ל"חגיגת קיץ"

ספר השירה האחרון של אלתרמן "חגיגת קיץ" מנהל שיח עם "כוכבים בחוץ" בכלל, ובמיוחד עם שני השירים מתוכו, "עוד חוזר הניגון" ו"בדרך הגדולה". נראה שהספר "חגיגת קיץ" הוא, במובן מסוים, המשכו המאוחר של "כוכבים בחוץ", וההקלף שהחל להקלף ב"כוכבים בחוץ", עדיין מוסיף ללכת בדרך שממשיכה להיפקח לאורך. השיר הפותח את הקובץ "חגיגת קיץ", "הבהוב ברק חורף", מתכתב עם השיר הפותח את "כוכבים בחוץ" – "עוד חוזר הניגון".

חוטים רבים נמשכים בין שני השירים הללו. האישה בצחוקה שההלך סגד לה בעבר ("ולא פעם סגדת אפיים [...] ואשה בצחוקה", מתוך "עוד חוזר הניגון") צוחקת בעודה מזדקנת גם בשיר "הבהוב ברק חורף": "ואישה בעודה צוחקת, זקנה ותצהיב כקלף" (אלתרמן, 1965, עמ' 6). אישה זו מופיעה מאוחר יותר בשיר "בגד חמודות", שבו מסופר על הגוף – בגד החמודות – שהלך אחרי צעקת אישה וקול צחוקה: "שצעקת אישה וקול צחוקה הביאוהו מארץ רחוקה" (שם, עמ' 139). בגד החמודות הוא מטפורה לדובר המזדקן שמעילו התבלה במהלך מסעו בעולם או לגוף האדם שהולך ומתכלה במהלך החיים. האישה שעדיין צוחקת "זקנה כקלף", והדובר בשיר גם הוא חש כבר ב"חיפושית העפר" (שם, עמ' 6), תולעת הזמן שמכרסמת בו, סימן לכך ששיני הזמן נוגסות גם בגופו. בשלב מאוחר זה בחייו, הדובר מתחיל לאבד את יכולת ההתפעלות מהדרך ומהאישה, ועל פי השיר "הבהוב ברק חורף" חייו מתבררים כחסרי פשר ותכלית: "נעלמה עילת דברים ואחריתם", ונראה שעבר כבר "סתיו וקיץ, אביב וסתיו" (שם, עמ' 6), התחיל החורף והזקנה ממשמשת ובאה.

ה"כוכבים בחוץ" ובמיוחד הכוכבים שבשיר "ליל קיץ" (אלתרמן, 1972, עמ' 57), מתוארים כ"כוכבים בחיתולים", כוכבים בראשית התהוותם, כוכבים (בלשון רבים), ההופכים לכוכב אחד ב"חגיגת קיץ". הכוכב היחיד הוא כבר כוכב ספציפי, בוגר יותר, למוד ניסיון, "כוכב פקוח" המתבונן בדרך הנפקחת ובדרכים הנעצמות. הכוכב ער לכל מה שחווה ההלך בדרך, והוא עד להתרחשויות השונות

בדרך, בעולם. הכוכבים מסמנים את חלוף העיתים עד שהאדם פונה כה וכה: "כוכב נוגה או איזה כוכב אחר כבר זורח, נוצץ בכל כוחו" (אלטרמן, 1965, עמ' 136), ובשיר ב': "כוכב נוצץ באור מלא, כוכב פקוח, כוכב ערב, מאיר את החיים שהתרגלו להתהלך ולספר סיפורים אחד ואלף" (שם, עמ' 137-139). בהמשך נראה ש"הכוכב הפקוח, הצלול, כמו רואה את הרואים אותו ממולי" שואל שאלות מהותיות על המציאות ועל העולם. הכוכב הוא עד להיותם של השמש, הירח והכוכבים הולכים אחר הגוף כצל: "מעיל פניו להבים, בגד חמודות להלל, שהשמש, הירח והכוכבים הולכים אחריו כצל" (שם, עמ' 139). הכוכב מתייחס לגוף האדם כאל מעיל דמים, והוא גם משתומם למראה התהלוכה הסוראליסטית הזו, המשתרכת למרבה הפלא אחרי האישה, שצעקתה "וקול צחוקה, הביאוהו מארץ רחוקה" (שם, שם). הכוכב, שהוא עד לכל המתרחש בדרך, תוהה מהו סוד כוחה של האישה ומה מקומה ביקום.

הבנת תפקידו של הכוכב הפקוח ב"חגיגת קיץ" יכולה להוביל להתבוננות מחודשת במשמעות הכותרת של ספר השירים "כוכבים בחוץ". נראה שתפקידם של כוכבי הרקיע – הכוכבים שבחוץ – הוא להאיר את העולם, הן באורם הזוהר בשמי הלילה, הן באמצעות שאלותיהם ותובנותיהם. הם עדים למה שהתרחש בדרך אל מול עיניהם, ומצטרפים לדרך, לענן, לרוח ולְהַלך. הם מלווים את ההולכים בדרכים, תוך ניסיון להבין את התהליכים המתחוללים במסעותיו של האדם בעולם, ואולי אף ממתניים לְהַלך בציפייה, בחברת "ענן בשמיו ואילן בגשמיו", ש"מצפים עוד לך עובר אורח".

הברקים שעברו מעל עובר האורח בתקופת "כוכבים בחוץ" ("ובטיסת נדנדות יעברו הברקים מעליך") היו בבחינת תפאורה מרשימה למסעו של ההלך, ואילו עכשיו, ב"חגיגת קיץ", נותר ברק אחד מסוים, שמהבהב בחורף. הברק היחיד אינו טס כמו הנדנדות, אלא "אורו כהרף עין עמד בוהק. לא נע". הכול איטי יותר. לאחר הברק הגיעו הרעם המהיר וצווחת הציפור, אולי כרמז להזדקנות הגוף ולהליכה לקראת הסוף.

בעוד שב"כוכבים בחוץ" הזמן נוסע לאט: "כך נוסע הזמן הוא יקר ושביר, הובילוהו לאט, הובילוהו לאט" (אלטרמן, 1972, עמ' 52-53), הרי שהוא הופך לזמן מהיר ב"חגיגת קיץ": "זמן זנק לעבור [...] דבר בדבר נקשר בקום ברק עד

הרף עין"; "וידע שהחיים עברו ביעף בין חשכה לחשכה" (אלתרמן, 1965, עמ' 7-5). החיים חלפו אומנם במהרה, אך גם "אך רגעייהם שהו, לא מיהרו, זרמו לאט", כמו נענו לבקשה "הובילוהו לאט, הובילוהו לאט".

אם כן, ראינו כי שני השירים הראשונים בשני הקבצים חולקים מוטיבים משותפים, והמוטיבים הללו מופיעים גם בשירים נוספים בשירת אלתרמן. אף שהמשותף ביניהם ניכר בבירור, הרי שיכולנו לשים לב גם להתפתחות מן הקובץ הראשון לאחרון. השינוי שחל במוטיבים רבים, כגון: האישה, הברקים, הכוכבים, הדרך, ההלך ומעיל הנדודים, מסמן מגמה של האטה והזדקנות. שינוי הזמן נוגסות בדרך ובהלך.

במהלך ההליכה בדרך צצה ועולה שאלה כבדת משקל: מהי המשמעות של מסע החיים? התשובה המסתמנת כבר בשיר הראשון ב"חגיגת קיץ" היא תשובה קשה וכואבת. נראה שלחיי האדם אין משמעות: "כי נעלמה עילת דברים ואחריתם, והעולם באמצע מתרחש" (אלתרמן, 1965, עמ' 8). עם זאת, גם לנוכח חוסר הפשר שבקיום, השירים הללו מצביעים על הגורמים שמניעים את התנהלות האדם בעולם. אחד הגורמים הוא האישה וקול צחוקה. גורם נוסף הוא הכסף והרצון לצבור נכסים וחפצים: "כילי חכם. הבין כי לא להנאה נוצרו דברים. כי אם כדי לצבור אותם. לשמם. כדי לדעת כי ישנם" (שם, עמ' 182). גם האומנות, קרי הצורך לכתוב שירה, היא גורם בעל משמעות בחייו של אדם, צורך המתבטא ב"שיר הערת שוליים": "יש מקרים בהם כמו בוראה היא יש מאין והיא עולם מלא" (אלתרמן, 1965, עמ' 130-132). אך המניע העיקרי לרצונו של ההלך לדבוק בחיים הוא המחויבות של הדובר כלפי בתו והצורך להגן עליה, דבר המתבטא בשירים "שיר משמר" ו"קפיצת הלולייין" (אלתרמן 1972א, עמ' 247-249). גם בשיר ד' של "שיר סיום" ב"חגיגת קיץ", הדובר פונה אל אישה, כנראה בתו, ואומר: "ונשארת גם את. עכשיו אותך, את כולך בלי אומר ממלמל דכי חיי. הוא לך אב. את אשרו הנותן בו כובד" (אלתרמן, 1965, עמ' 181). נראה אפוא שבתו של הדובר-ההלך היא הגורם המשמעותי ביותר בחייו, והיא המניעה את התנהלותו בעולם.

כמו כן, חלה התפתחות גם בהצהרה הגורפת בשיר "בדרך הגדולה" – "ואמות ואוסף ללכת". הצהרה זו באה לידי ביטוי ומימוש, כאמור, בשירים

המאוחרים של "חגיגת קיץ", בדמויות המתים-החיים שהוזכרו: אשתו המנוחה של מר סימן-טוב, והדובר, המתכנן להגיע לפגישה ללא גוף ומביע את משאלתו לשוב לתחייה.

## סיכום

במאמר זה עמדתי על הקשר בין שירי הקובץ "כוכבים בחוץ" לשירי "חגיגת קיץ", בזיקה לשירת הדרך וההלך. הצבעתי על מערכת היחסים הסימביוטית בין הדרך להלך ועל המתח בין ההכנה הנפשית של ההלך להתנתקות מן הדרך, כלומר לפרידה מהחיים, לבין הכורח שלא לנטוש אותה. נראה אפוא שמערכת היחסים בין הדרך להלך היא מוטיב מנחה בשירת אלתרמן, וגרעינו של מוטיב זה טמון כבר בשירי הקובץ הראשון שלו, בשיר הפותח, "עוד חוזר הניגון", ובשיר "בדרך הגדולה". המוטיב ממשיך ומתגלגל בשירים המאוחרים יותר של אלתרמן, "הבהוב ברק חורף", "היציאה מן העיר", "בגד חמודות" ו"שיר סיום", מקובץ השירה האחרון, "חגיגת קיץ". יחסי הגומלין בין ההלך לעולם מטעינים את קיום האדם בכוחות חיוניים. בעת מסעו בדרך הגדולה – הפיזית כמו גם המטפיזית – ההלך מהרהר גם במשמעות חייו וגם באפשרות הדיאלקטית של סיום החיים, הכרוך בחזרה אליהם. גם המוות לא יוכל להווי הנצחית של 'הלך' הטבועה באדם. אף שמשמעות החיים נסתרת מעיני האדם, השירים מסייעים לנו להבין את המניעים של התנהגות האדם ושל התנהלותו בתבל ואת הצורך הנפשי שלו לדבוק בעולם המסעיר ולהמשיך להתפעם ממנו.

ברוח ההצעה של שמיר (2017), נראה שגם קריאת השירים "עוד חוזר הניגון" ו"בדרך הגדולה" באופן מעגלי, כהמשך לשירי "חגיגת קיץ", מציבה אותם כשירים המסכמים את מסע החיים בעולם. קריאה זו עשויה לחתום את מסע נודויו של האדם בעולם, ובה בעת – להשאיר פתח לחזרה אליו. קריאת השיר "עוד חוזר הניגון" לאחר סיום "חגיגת קיץ" עשויה להיות סיום פתוח, כי כולם עדיין מחכים להלך. סיום זה עולה בקנה אחד גם עם הדרך הנפקחת, עם הרצון לשוב לעולם לאחר המוות, עם השאיפה "להביט לא אחדל ולנשום לא אחדל ואמות ואוסיף ללכת", החותמת את "בדרך הגדולה". זאת ועוד, אם נקרא שוב, בסיום "חגיגת קיץ", את השיר הראשון של "כוכבים בחוץ", ובמיוחד את המשפט הראשון שלו, "עוד חוזר הניגון שזנחת לשווא והדרך עודנה נפקחת לאורך", יהפוך

משפט זה ממשפט פנייה פרטי אל נמען מסוים למשפט אוניברסלי בעל נופך דטרמיניסטי, העוסק במצבו של האדם בעולם, בגזרת הגורל שנגזרה על האדם באשר הוא: "על כורחך אתה נוצר, על כורחך אתה נולד, על כורחך אתה חי, על כורחך אתה מת" (אבות ד, משנה כב).

ואולם, אף על פי שהאדם מתנהל בעולם בעל כורחו – נולד, חי ומת – מבלי שישאלו לדעתו ולרצונו, הרצון החופשי של הדובר בא לידי ביטוי ביצר הקיום שטבוע בו ובבקשה לשוב ולבקר בעולם החיים גם לאחר מותו. רצון זה עולה מדברי ההלך בשיר, אך שותפים לו גם האילן, הענן והדרך הנפקחת תדיר לנגד עיניו. כל אלה מצטרפים לקריאה אליו לשוב לעולם החיים, והם עדיין מחכים ומצפים לו. התבוננות הכוכב בהלך, הציפייה של הדרך לשובו של ההלך ושל ההלך לשוב אל הדרך מציינים גם את מערכת יחסי הגומלין הבין-אישית, מערכת יחסים דיוניסית, הדדית ואמיצה בין האדם לעולם, וגם את רצונו של האדם להשאיר חותם בעולם: "לאדמתי אומר – אַת מגעי זכרי נא, אני היד אשר הושטה אל לילכך" (אלתרמן, 1972, ב, 61-63). כך האדם מותיר רושם בעולם, בעוד איתני הטבע מתבוננים בו במהלך חייו ומצפים לבואו.

## מקורות

- אלתרמן, נ' (1965). **חגיגת קיץ**. מחברות לספרות.
- אלתרמן, נ' (1972א). **עיר היונה: שירים**. הקיבוץ המאוחד.
- אלתרמן, נ' (1972ב). **שירים שמכבר: כוכבים בחוץ, שמחת עניים, שירי מכות מצרים**. הקיבוץ המאוחד.
- אלתרמן, נ' (1977). **הטור השביעי**. הקיבוץ המאוחד.
- אתר, ת' (1999). **עיר הירח**. הקיבוץ המאוחד.
- בלבן, א' (1982). **הכוכבים שנשארו בחוץ – שירי 'כוכבים בחוץ' מאת נתן אלתרמן, פרשנות, צורות ורטוריקה**. פפירוס.
- ברתנא, א' (2014). **החידה הרומנטית של כוכבים בחוץ: יסודות התבניות שב'כוכבים בחוץ' – מדימויי מציאות עד יסודות בינאריים**. כתר.
- לאור, ד' (2013). **אלתרמן – ביוגרפיה**. ספריית אופקים, עם עובד.
- מירון, ד' (1975). **ארבע פנים בספרות העברית בת ימינו**. שוקן.
- קרטון-בלום, ר' (1994). **הלץ והצל: חגיגת קיץ הפואמה המניפאית של נתן אלתרמן**. זמורה ביתן.
- שמיר, ז' (2017). **בעיר וביער: טבע ואמנות ביצירת אלתרמן**. ספרא והקיבוץ המאוחד.

## תופעת שיתופי הפעולה בין ציירים בתקופת הברוק

### רות דורות

בהיות יצירת אומנות תהליך אישי של הבעה עצמית, הרי ששיתוף פעולה באומנות – תופעה בלתי שכיחה – הוא המבחן ליכולתו של הצייר להניח את הי'אני' שלו בצד, כדי לעבוד עם שותף ולחלוק עימו משימה למען מטרה משותפת. לא כל אומן מסוגל לוותר על חזונו האישי ולעבוד בצוות, אך לאלה המסוגלים לחלוק כבוד והערכה לעמיתיהם, מזומנת חוויה עוצמתית. התהליך הוא דו שיח בין העושים במלאכה, אך בהיעדר אמון הדדי הוא עלול להפוך למאבק ולהעלות את המשימה המשותפת על שרטון. במאמר זה יוצגו דוגמאות לשיתופי פעולה שהושקע בהם מאמץ משותף, מתוך שוויון בחשיבות תרומתם של העוסקים במיזם האומנותי, וללא התייחסות אל אחד מתוך השותפים כאל נחות מרעהו. שיתוף פעולה מקדם צמיחה יותר מאשר תחרות. מאחר שלכל אומן יכולותיו וחולשותיו, השיתוף עוזר להדגיש את נקודות החוזק, מסייע לגבור על החולשות ויוצר 'ניצוץ' של קסם יצירתי.

שיתוף פעולה בין ציירים גדולים היה שכיח יחסית בתקופת הברוק, ובמיוחד באנטוורפן המודרנית, שהייתה לכוח מוביל מבחינת המילי'ה התרבותי והאומנותי שלה. כבר במאה ה-16, תקופת הצמיחה של העיר, כשהייתה אנטוורפן בירת הכלכלה והתרבות של אירופה, התקיים בה מעמד סוחרים אמיד שהיווה שוק מושלם לסחורות יוקרה, ובכללן ציורים ויצירות אומנות. על רקע זה נוצרו בעיר צורות מגוונות של שיתופי פעולה



בין ציירים, שכללו שילוב כוחות בין ציירים שהתמחו בסגנונות ציור שונים זה מזה.

שיתופי הפעולה נחלקו לשתי קבוצות: 1. אומנים אנונימיים שהתלוו לאומנים מפורסמים והשתתפו בחלק מן הציור בתחום התמחותם, בעוד שרמתם הייתה בדרך כלל נמוכה מזו של שותפם. במקרים מעין אלה, היה האומן העיקרי מתכנן את הקומפוזיציה, מצייר את השטחים החשובים בעצמו ומזמין את שותפו להשלמת הדמויות או הפרטים; 2. שני אומנים מומחים ששילבו את סגנונותיהם הייחודיים באופן מאוזן, ויצרו דבר מה חדש ושונה. סוג זה של שיתוף פעולה זכה להערכה רבה ולתמיכת פטרונים. במאמר זה אביא כמה מן היצירות הבולטות שנוצרו כתוצאה משיתוף פעולה בין שני אומנים מומחים.

**מילות מפתח:** שיתופי פעולה, אנטוורפן, פֶּרוֹק, פֶּטְרוֹן, קומפוזיציה

## מבוא

יצירת אומנות היא בדרך כלל תהליך עצמאי ואינדיבידואלי, ובשל כך שיתוף פעולה בין אומנים אינו שכיח. באומנות החזותית הוא נדיר אף יותר מאשר בתחומי האומנות האחרים. ציירים נמנעו מלשתף פעולה במשך זמן רב בשל התפיסה המסורתית שראתה בצייר יוצר אוטונומי (Galenson & Pope, 2012). "אומנים מציבים עצמם במרכז הבמה בדיוקנאות עצמיים כמו גם בכל יצירותיהם, ובונים עצמם דרך טביעת משיכות מכחוליהם, כהשתקפות של העדפותיהם האישיות ובאמצעות מוטיבים חוזרים ונשנים" (Green, 2001, p. 9). כאשר אומנים בוחרים לשתף פעולה – כאמור, תופעה בלתי שכיחה – הם עומדים למבחן. אם יצליח הצייר לבטא את חזונו האישי תוך מתן מקום לשותפו, מזומנת לו חוויה עוצמתית של דו שיח בין העושים במלאכה. אך בהיעדר כבוד הדדי, עלולה המשימה המשותפת לעלות על שרטון. כדי שהתהליך המשותף יניב את הפירות הרצויים, צריכים שני העוסקים במיזם האומנותי לראות עצמם כשותפים שווים, ואסור שתהיה התייחסות אל האחד כאל שוליינו של האחר.

במאמר זה אסקור את תופעת שיתופי הפעולה בין ציירים בתקופת הברוק באירופה, עת הייתה זו שכיחה יותר מאשר בתקופות קודמות לה ואף יותר מאלו שבאו בעקבותיה. פירוש המושג "ברוק" (בפורטוגזית: Barocco) הוא "פנינה בעלת צורה חריגה", כלומר דבר שאינו מושלם. אומנות הברוק היא הזרם האנטי קלאסי שפרח בין השנים 1590-1720. יצירות האומנות של הברוק היו מגוונות מבחינת סגנון ונושאייהן אך התאפיינו בקו אחד משותף – הבעתיות ודרמטיות באמצעות תנועה – זאת בניגוד לאידיאליזם שאפיין את תקופת הרנסנס. יצירות הברוק מציגות במקרים רבים איקונוגרפיה מלאת פעולה, ורבות מהן צוירו בהשראת סיפורי התנ"ך, הברית החדשה והמיתולוגיה הקלאסית.

במאמר זה אביא דוגמאות נבחרות מתחום הציור הברוקי בסדר כרונולוגי, על מנת לבחון את נכונות האמירה, כי שיתוף פעולה מקדם צמיחה יותר מאשר מהווה תחרות. אבקש להציג את הטענה, ששיתוף הפעולה מדגיש את חוזקותיו של כל אומן ומסייע לו להתעלות מעל חולשותיו. בתוך כך, עשוי להיווצר בתוך זוג או קבוצה של שותפים 'ניצוץ' של קסם יצירתי.

שיתופי פעולה אומנותיים התרחשו מסיבות שונות, כפי שאפרט בהמשך. לעיתים היו השיתופים מכוונים ולעיתים מקריים. פעמים התרחשו מפגשים בין שני אומנים מתוך הערכה הדדית ומתוך הבנה כי כישרונו של האחד עשוי להעצים את זה של האחר. פעמים נוצר השיתוף עקב הגירת אומנים ממקום למקום. בדומה לסיבות, גם נושאי היצירות המשותפות היו שונים ומגוונים, וביניהם: נושאים דתיים, סצנות נוף, דיוקנאות קבוצתיים ועוד.

## טרומ תקופת הברוק



Hubert and Jan van Eyck, *Adoration of the Mystic Lamb, Ghent Altarpiece*, 1432

מקובל לחשוב ששיתוף הפעולה המפורסם ביותר בין אומנים בצפון אירופה התרחש כבר במאה ה-15. תמונת המזבח של גנט צוירה על ידי **האחים ואן אייק**, כאשר הוברט (1370-1426), המבוגר מבין השניים, היה זה שהתחילה, ואחיו הצעיר יאן (1390-1441) השלימה לאחר מות אחיו הבוגר. היצירה, הידועה גם בשם "הערצת השה המסתורי" או "שה האלוהים", היא פוליפטיכון פלמי מוקדם המורכב מתריסר לוחות, מהם שמונה "תריסים" התלויים כשתי כנפיים בצידי החלק המרכזי. "תריסים" אלה מצוירים משני צידיהם, כך שהתמונה המתקבלת בעת פתיחתם שונה בתכלית מזו המתקבלת כשהם סגורים. הכנפיים היו לרוב סגורות ולעיתים אף מכוסות בד, ונפתחו רק בימי ראשון ובימי חג. היצירה הושלמה ב-1432 (Burroughs, 1933, p. 184). במשך שנים התקיימה הסכמה בין היסטוריוני האומנות כי המבנה הכללי תוכנן ועוצב על ידי הוברט ואן אייק בשנות ה-20 של המאה ה-15, או אף קודם לכן, ושהפנלים צוירו על ידי יאן ואן אייק. עם זאת, כיום העמדה המקובלת במחקר היא שלא ניתן להפריד באופן חד משמעי בין מלאכתם של שני האחים.

יצירה מוקדמת אחרת, טרום ברוקית, היא זו של הציירים החברים **יואכים פטיניר** (Joachim Patinir, 1485-1524) ו**קוונטין מסייס** (Quentin Massys 1466-1530) – "פיתויו של אנתוני הקדוש".



Joachim Patinir, Quentin Massys, *The Temptation of St. Anthony*, 1520-1524

בעבודותיו של יואכים פטיניר, יליד דרום בלגיה, בולט לרוב נושא אחד – דתי – הנעטף בחלל פנורמי. ציורי פנורמה בעלי נושא דתי היו הזרם העיקרי של ציורי נוף באותה תקופה, והוזמנו בדרך כלל דווקא על ידי פטרונים חילוניים (Harris, 2005, p. 378). היו אלה מראות דמיוניים של גאוגרפיה אירופית מרהיבת עין, שנועדו להנאתם של "תיירי הכורסה" האמידים. בציוריו של פטיניר קיימת בהירות קרטוגרפית, ואפשר להבחין בהם בעצמים קרובים ורחוקים ובתצורות סלעים פנטסטיות. "האלמנטים הבסיסיים של סגנונו הנופי הם נקודת תצפית גבוהה המשקיפה על שטחים נרחבים ושימוש תכוף באופק מוגבה" (Hand & Wolff, 1986, p. 224). עבודותיו של פטיניר נחלקות לשתי קטגוריות: האחת, נופים פנורמיים רחבי ידיים שמגמדים את נתיניהם האנושיים, והשנייה, נופים הכוללים סצנה חלקית של סלעים. היסטוריון האומנות סיימון שאמה הוסיף, שציורים אלה "העניקו לצופה מראָה אידיאלי של העולם מתוך מבט יחיד, רחב יריעה ומרשים" (Schama, 1995, p. 431).

עבודתו של קוונטין מסייס, יליד לֶוֹן שבבלגיה, נודעה ברגשות הדתיים החזקים המובעים בה, המלווים במאפיינים פלמיים מסורתיים ובריאלזים הנוטה לגרוטסקי. ברישומיו קיימת הקפדה על פרטים וניכרת תשומת לב לתכשיטים, לשולי הבגדים ולקישוטים בכלל. מסייס מדגיש בעבודותיו פשטות קריקטוריסטית תוך שימת דגש על עידון המלנכוליה של הקדושים. את נטייתו הסטירית ניתן לראות, למשל, בציוריו העוסקים בבנקאים ובסוחרים, והחושפים את חמדנותם ואת תאוות הבצע שלהם. מסייס היה צייר דיוקנאות מיומן, והפגין בדיוקנאותיו מאפיינים רגשיים אישיים רוויי בדידות, באופן הריאליסטי שכה אפיין אותו.

בציורם המשותף, פטיניר ומסייס מתארים את אנתוני הקדוש, שזנח את הונו, נטש את רכושו וחי חיי סגפנות במדבר, על פי הנחיתו של ישו, תוך שהוא נאלץ להתמודד עם שלל פיתויים שנקרו על דרכו. הוא עמד בנחישות בפיתויים אלה, שכללו בין השאר נשים, ונשמר מכל ההנאות והתענוגות הפיזיים.

ביצירה זו תרם פטיניר את הנופים, ומסייס, שמומחיותו הייתה סצנות יום-יומיות – את הדמויות ברקע הקדמי. מידות הציור והאופק הגבוה מספקים את השטחים העצומים הטיפוסיים לפטיניר ומשלבים פרטים טבעיים עם פנטזיה לירית. הוא עושה שימוש בגוונים חומים במישור הקדמי של הציור, בעוד מרכז היצירה עשיר בגוונים ירוקים וכחולים, והרקע מצויר בכחול חיוור. כך הוא יוצר תחושה של נסיגה למרחקים. כאשר הגוונים הרכים האלה מתחלפים בשטחים לבנים, כמו למשל העננים המאיימים, או קווי המתאר החדים והדוקרניים של הסלעים, נוצרת תחושת אבדון. לתחושה זו תורם הנהר הגדול והרחב שבמרכז, שסלעים אפורים עירומים וחלקים ניצבים על גדתו השמאלית. רכס הסלעים המרשים נוגע ברקיע המחשיך, והעיר המבוצרת נחה לרגליו. הדמויות שבחזית מצויות על גבעה, וביניהן אפשר לראות שדים המתקיפים את אנתוני הקדוש. בשמיים, בינות לעננים המפחידים המכהים את צידו השמאלי של הברד, אפשר להבחין בדמויות נוספות, שחלקן אף תוקפות את מבני המגורים.

שיתוף הפעולה הזה תרם ליצירת קשר קרוב מאוד בין שני האומנים, המזכיר את זה העתיד להירקם בין פיטר פאול רובנס ליאן ברויגל האב, שעליו ארחיב בהמשך.

## תקופת הברוק

שיתוף פעולה בין ציירים גדולים פרח ושגשג באנטוורפן המודרנית המוקדמת. במאה ה-16, תקופת הצמיחה של העיר, הייתה אנטוורפן לבירת הכלכלה והתרבות באירופה, ומעמד הסוחרים האמיד שלה היווה שוק מושלם לסחורות יוקרה, ובכללן ציורים ויצירות אומנות. בתוך חיי התרבות והאומנות המשגשגים והמילקה היצירתי בעיר, התקיימו צורות שונות של שיתוף בין ציירים: ציירי סצנות היסטוריות התאחדו עם מומחים בסצנות ציד; ציירי ז'אנרה (חיי היום-יום) עבדו עם מומחים בציורי טבע דומם; מומחי מראות נוף וארכיטקטורה שילבו כוחות עם אומנים שהתמקדו בסטאפאזי (Staffage), כלומר "ציור דמויות אנושיות או דמויות בעלי חיים בתוך סצנת נוף כתוספות או קישוט לנושא היצירה. דמויות אלה אינן ניתנות לזיהוי ואינן חלק מסיפור כלשהו, אך הן מוסיפות קנה מידה, עומק, חיים ועניין ליצירה" (Merriam, 2016, p. 4).

שיתופי הפעולה נחלקו לשני סוגים: 1. אומנים אנונימיים שהתלוו לאומנים מפורסמים וציירו חלק מן הציור, בהתאם לתחום התמחותם. רמתם הייתה בדרך כלל נמוכה מזו של שותפם הבכיר. תכופות היה האומן הראשי מתכנן את הקומפוזיציה, מצייר את השטחים החשובים בעצמו ואז מזמין את שותפו להשלמת הדמויות או הפרטים. חלוקת עבודה זו טופחה על ידי חוקי הגילדות. על פי חוקים אלה, אומן ששאף להתקדם נדרש לעבוד כשוליה של אומן מומחה וידוע לפני היותו לאומן עצמאי. במילים אחרות, צייר מתחיל חייב היה לצמוח ולהתמחות בתחום מסוים בעודו עובד על אותו בד עם צייר נוסף או עם כמה ציירים. מערכת הגילדות התקיימו גם במאה ה-17, וכך עודדה את שיתופי הפעולה באנטוורפן. האומנים בעיר תמכו בשיטה זו והיו שבעי רצון מן האווירה הקהילתית המשותפת ומן האחוה בין האומנים, אווירה שעמדה בניגוד לאומנות אישית; 2. אומנים מומחים בעלי מעמד שווה, ששילבו את סגנונם הייחודי "בשיתוף פעולה קונספטואלי והניבו ערך חזותי זהה, זכו להערכה רבה ולתמיכת פטרוניים" (שם).

בין השנים 1480-1680 היגרו אומנים רבים מבלגיה ומהולנד לאנגליה, הן בשל עידודם של הפטרוניים האנגליים וההבטחה לצמיחת שוק האומנות האנגלי, הן בעקבות הרדיפות הדתיות בארצות מוצאם. בין האומנים היו מאירי

מסמכים, ציירי זכוכית, אורגי שטיחי קיר, ציירי דיוקנאות ואחרים. השוק האנגלי קיבל באהדה ובהערכה את הסגנון הפלמי וההולנדי, כמו גם את הטכניקה ואת המומחיות של המהגרים החדשים. במאה ה-17 גברה ההערכה לציורי דיוקנאות, נוף וטבע דומם, שצוירו בידי האומנים שהגיעו מצפון אירופה.

למרות הביקוש הגדול ליצירותיהם, נתקלו האומנים המהגרים במכשולים חברתיים וכלכליים שעצרו את הצלחתם. פרט למקרים יוצאי דופן, כמו זה של פיטר פאול רובנס ואנתוני ואן דייק, שאיפתם של רבים מן האומנים להצלחה כלכלית, עמדה חברתית או הכרה אומנותית לא התממשה. "נוסף על כך, נאלצו האומנים הזרים להתמודד עם חוקי הממשלה האנגלית בנושא המהגרים, ובייחוד כלפי אלה שהיגרו מהולנד ומבלגיה. ההפרדה בין התרבויות בלונדון הציתה תחרות בין המקומיים לבין המהגרים אף בנושא התעסוקה והדיר. ככל שמספר הזרים גדל, הלכה בעיית הדיר והחריפה. תושבי לונדון הוותיקים האשימו את הזרים בגרימת צפיפות בעיר, מחלות ועוד, לעיתים עד כדי מאבקים פיזיים ביניהם וגירוש המהגרים לעיירות רחוקות מהמרכז" (Curd, 2016, p. 1). בהגיעם לעיירות ולכפרים, ביקשו האומנים הזרים זה את קרבתו של זה, ובחרו בהתאם לכך את מקום מגוריהם. אומנים בעלי תחום עיסוק דומה, או ממוצא דומה, נטו לגור בשכנות זה לזה, חלקו ביניהם משאבים, חומרים וידע אודות האנגלים, כל זאת כדי להתמודד יחד מול התחרות הקשה. לעיתים נוצרו על רקע זה שותפויות בין אומנים מצוינים.

אחת הדוגמאות הבולטות לשיתוף פעולה שהביא להצלחה משמעותית ולהשתלטות על שוק האומנות היא זו של פיטר פאול רובנס ואנתוני ואן דייק. הצלחתם, הן האישית הן המשותפת, נבעה לא רק מכישרונם האישי, אלא גם מיכולתו של כל אחד מהם להקים "רשת" של קשרים, שהתעלתה מעל להגבלות התרבותיות ואפשרה להם גישה לאומנים אחרים ולפטרונים רבי עוצמה. "שיתופי פעולה, אם כן, היו בבחינת פתרונות אסטרטגיים שאימצו האומנים המהגרים על מנת להתגבר על קשייהם כזרים. כך הבטיחו לעצמם פרנסה ומקום בשוק האומנותי הלונדוני ובאווירה התרבותית החדשה" (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 110).

**פיטר פאול רובנס** (Peter Paul Rubens, 1577-1640), יליד סִיִן שבגרמניה, מייצג ביצירתו את הדינמיות הציורית הברוקית, את החיוניות ואת התרוממות הרוח החושנית. אף על פי שיצירותיו כללו גם דיוקנאות ונופים, נודע רובנס במיוחד ביצירותיו הדתיות והמיתולוגיות. נוסף על הקומפוזיציות האנרגטיות, לכד רובנס את הדרמה גם באמצעות פלטת הצבעים הקורנת והעשירה היוצרת צלילות זוהרת בעבודתו (Doerner, 1949, p. 330). יצירותיו מצטיינות בברק, בתפיסת רגש ואנרגיה גופנית באמצעות משיכות מכחול פעילות ובציורי נושאים היסטוריים בקנה מידה גדול. בבעלותו היה סטודיו גדול במיוחד, שעבדו בו שוליות ותלמידים רבים, ביניהם אנתוני ואן דייק, שהיה צעיר מרובנס ב-22 שנים, ושהתפרסם בזכות עצמו בשל כישורו. ואן דייק ספג במהירות את סגנונו האיתן של מורו, את תיאוריו הפיזיים-אציליים ואת המשחק החושני באור ובצבע.

אומנותו של רובנס האומן הרב-גוני, בעל המשאבים הבלתי מוגבלים של דמיון והמצאה, היא שילוב של מסורת ריאליזם פלמי עם נטיות קלסיות של הרנסנס האיטלקי. הוא שילב את חיוניותו המופלאה לתוך סגנון עוצמתי ושופע שגילם בתוכו את מהותה של האומנות הברוקית של המאה ה-17. הדמויות החזקות, הגדולות והשופעות בציוריו מייצרות תחושת תנועה השולטת בקומפוזיציות דינמיות ומלאות חיים. ככל שקנה המידה של משימתו היה גדול יותר, כך היה נלהב יותר לבצעה. אך אומנותו האפית ייצגה צד אחד בלבד של גאוניותו רבת הפנים. רובנס היה גם דיפלומט נחשב, חוקר, הומניסט, קלסיציסט משכיל, אספן עתיקות, מומחה בכמה שפות ואדריכל חובב. ידיעותיו אפשרו לו לדלות נושאים לציוריו ממקורות רבים: מסיפורי התנ"ך, מהתאולוגיה הנוצרית הקתולית, מההיסטוריה היוונית והרומית ומן המיתולוגיה. רובנס גילם את התשובה הברוקית לאיש הרנסנס. הוא לא נהג לשתף פעולה עם אומנים שהיו מתחת לרמתו. במקרים יוצאים מן הכלל חרג ממנהגו זה, למשל כאשר לאחר מותו של יאן ברויגל האב, שיתף פעולה עם בנו, יאן ברויגל הצעיר, שכישוריו היו נמוכים מאלה של אביו.

**יאן ברויגל האב** (Jan Brueghel the elder, 1568-1625), יליד בריסל שבבלגיה, נודע בעבודות מכחול מדוקדקות. הוא היה אומן בעל גיוון עצום.



עבודותיו כללו יצירות תנ"כיות, מיתולוגיות, היסטוריות, סצנות קרב, זרי פרחים, טבע דומם, דיוקנאות, סצנות יום-יומיות (ז'אנרה) ונופים, בהם הרים, ימים, דרכים, נהרות וכפרים.

בתחילת המאה ה-17 היו פיטר פאול רובנס ויאן ברויגל האב הציירים המפורסמים והחשובים ביותר באנטוורפן. שניהם היו ציירי החצר של מושלי דרום ארצות השפלה, הדוכס אלברט והדוכסית איזבלה קלארה יוגיניה (Woollett, 2006, p. 2). השניים היו חברים קרובים ושיתפו פעולה לעיתים תכופות במשך יותר מ-25 שנה, בין השנים 1598-1625, והוציאו מתחת ידם כ-25 יצירות משותפות, אך רק אחת בלבד נחתמה על ידי שניהם (Galenson & Pope, 2012), וחלקן נחתמו על ידי ברויגל לבדו. "תחומי המומחיות הידועים של שניהם היו אלה ששימשו עדות ויזואלית לזהותם של היוצרים במקום חתימה. תרומותיהם הייחודיות – הנופים האופייניים לברויגל ודמויותיו של רובנס – ניתנות בנקל לזיהוי על ידי החוקרים. במקרים בהם הקומפוזיציה נשלטה על ידי תרומתו של האחד (כמו ב"אלגוריות החושים" ובציורי הזרים), היה זה סוג הציור שקבע למי מהם היה התפקיד הראשי" (שם).

בתחילת דרכם המשותפת היה רובנס תושב חדש באנטוורפן בעוד שברויגל היה מבוגר ממנו ב-9 שנים ונהנה מהיותו יורש שמו ותהילתו של אביו, פיטר ברויגל האב (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 21). עם הזמן טיפס רובנס בסולם הפרסום ועלה על ידידו. "התקופה הפורייה ביותר של עבודתם בצוותא הייתה בשנים 1609-1621, כאשר נושאי הרפרטואר של השניים כללו סצנות מלחמה, מדונות בתוך זרי פירות ופרחים, אלגוריות ונופים בעלי נושאים מיתולוגיים ודתיים. שיאה של מערכת היחסים היצירתית ביניהם היה סדרת "אלגוריות החושים" 1617-1618, סדרה בת חמישה ציורים (van Mulders, 2016, p. 180). ב"אלגוריות החושים" מקופלים רבדים רבים של משמעות, וביניהם אפשר למצוא נושאים מורכבים כגון פוליטיקה וארוטיקה.

בתקופה זו היה שיתוף הפעולה של השניים נדיר בסוגו, הן בשל היותם אומנים בני מעמד שווה, הן בהיותם ציירים בעלי סגנונות ידועים וקבועים, שהתמחו כל אחד בתחומו. רובנס היה ידוע בציוריו ההיסטוריים הגדולים ובדמויות האנושיות שהצליח להפיח בהן רגש ואנרגיה גופנית, ואילו מומחיותו

של ברויגל הייתה בסצנות אווירה, נופים מרהיבים וטבע דומם פרחוני, והוא קנה לו שם בעבודותיו הדקדקניות שבעטיין זכה לתואר "ברויגל הקטיפתי" (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 110). לעיתים רחוקות בלבד סטה מתחומים אלה, גם בציורים המשותפים.

ההנחה המקובלת הייתה שלרוב היה רובנס הדומיננטי בין השניים, "אולם למעשה תרומתו של ברויגל בעשייה המשותפת הייתה עשירה וחשובה באותה מידה כמו זו של ידידו בפיתוח ובביצוע העבודות המשותפות, בייחוד בסוף העשור הראשון של המאה ה-17" (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 4). דוגמה אחת לחלוקת העבודה בין שני הציירים היא בציור "קרוב האמזונות", שצויר בשנים 1598-1600, בתחילת דרכם המשותפת. נראה שהתמונה חולקה לשני חלקים אופקיים: ברויגל צייר את הנוף בחלק העליון ורובנס – את קבוצת הדמויות הגדולה בחלק התחתון של הקומפוזיציה (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 228).

בקהילת האומנים שררה, כאמור, אחווה, אך גם באווירה זו של עזרה הדדית בלטה חברותם ההדוקה והאמיצה של רובנס וברויגל. הם אפשרו גישה חופשית זה אל הסטודיו של זה, ולעיתים הרשה לעצמו מי מהם להתאים, לשנות או למחוק אלמנטים ביצירה של רעהו, על מנת לפנות מקום לתרומתו הוא. דוגמה לכך הוא הציור "השיבה מהמלחמה: ונוס פרקה נשקו של מארס", שבו צבע רובנס באפור את הפינה הימנית התחתונה, תוך שהוא מוחק את עבודתו של ברויגל, כדי שיוכל להגדיל את דמויותיו שלו. השניים חלקו אנרגיה יצירתית אדירה, והם נהגו להחליף ביניהם רעיונות לקומפוזיציות שעלו בראשם. למרות זאת, סגנונם האישי והייחודי נשמר גם בעבודתם המשותפת. "מרכיבים נוספים שבלטו ביצירותיהם היו פיקחות, תבונה והנאה ברורה שחלקו במצב ייחודי זה של שיתוף פעולה. בזכות כל אלה היו יצירותיהם המשותפות למבוקשות בכל אירופה. איחוד סגנונותיהם השונים יצר קומפוזיציות עשירות ויפהפיות המבוקשות בימינו אנו בדיוק כפי שהיו בזמנן" (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 217).

המגע בין הציירים באנטוורפן הוביל במקרים רבים ליצירת קשרים עמוקים ביניהם ואף בין בני משפחותיהם. רובנס וברויגל, למשל, דרו בשכנות, ובעקבות חברותם הקרובה צייר רובנס את דיוקנאותיהם של ברויגל, של אשתו

ושל ילדיו. ברויגל מינה את רובנס להיות מבצע צוואתו. קרבה זו מצאה את ביטויה בשיתוף הפעולה האומנותי המיוחד ביניהם. באופן זה, שני סגנונות ציור, שהיו כה שונים זה מזה, נעשו לדואט עשיר ומגוון ביצירותיהם המשותפות, והולידו – בצורה יוצאת דופן ונדירה – יצירות שאיכותן וייחודיותן הן מן המעלה הראשונה. הצלחתם המשותפת עלתה אף על זו האישית, וכאמור, הביקוש לציוריהם המשותפים, ביחוד מטעם אספנים אמידים באירופה, וביניהם אף מלכים, הלך והאמיר. פטרונים עתירי ממון התחרו ביניהם על רכישת היצירות הללו, והשניים התקשו לעמוד בביקוש ההולך וגדל. עקב נדירות הציורים ומחיריהם הגבוהים נהגו אומנים בלתי ידועים להעתיקם ולהתפרנס ממכירתם. גם אם, כאמור, חלקו של רובנס ביצירה היה בדרך כלל הדומיננטי מבין השניים, הרי שמקובל לחשוב שהיוזמה הייתה בדרך כלל מצידו של ברויגל. הוא היה זה שהתחיל את העבודה המשותפת, והותיר בה חללים פנויים, המיועדים לתרומתו של רובנס. בדיקות טכניות של היצירות הראו, כי בדרך כלל מיקום הדמויות בקומפוזיציה נעשה לפני שהחלה מלאכת הציור. כמו כן, נראה שהציורים שהשניים עבדו עליהם יחד התניידו בין חדרי הסטודיו של שניהם, אף שכאמור גרו בשכנות.

”בהיותם ציירי החצר של הארכי-דוכס אלברט ואשתו איזבלה (ברויגל עבד עבורם מ-1606 ורובנס הצטרף ב-1609), שיקפו ציוריהם את רצון הדוכס להדגיש את המשכיות שלטונו וממשלו” (Auwera, 2008, p. 110). אך במקום לצייר ציורי ציד, כנהוג במקרים אלה, העדיפו האומנים להמציא איקונוגרפיה וסוגה חדשות. הם ציירו זרים, כמקובל בתקופתם, אך שילבו בהם דמויות דתיות. באמצעות הציורים האלה הביעו את ההוד, ההדר והפאר של חצר בית הדוכס ואת הנאמנות לו. דוגמה לכך הוא ציור המדונה בזר פרחים.



Peter Paul Rubens, Jan Breughel the Elder, *Madonna in a Flower Garland (Wreath)*, 1616-1618

בבדיקות רנטגן ואינפרא-אדום של היצירה, אפשר להבחין כי רובנס תכנן לצייר ארבעה מלאכים סביב הַזֶר, אולם לבסוף שינה את הקומפוזיציה כדי לכלול אחד-עשר מלאכים. לאחר שסיים את חלקו, העביר את היצירה לברויגל. אפשר לראות שברויגל צייר את ענפי הפרחים בפינות התחתונות, מעל רגלי המלאכים של רובנס. הבדיקות הטכניות אישרו את ההנחה כי רובנס היה זה שהוביל וקבע את הקומפוזיציה.

הקומפוזיציות של יאן ברויגל האב, ובתוכן גם זרי פרחים המקיפים דמויות קדושות, היו בבחינת תגובת-נגד לרעיונות הפרוטסטנטיים של התקופה, שביטלו את תרבות התמונות והאומנות החזותית. בדיוק בשל כך מוקמו במרכז הַזֶר דמות הבתולה הקדושה עם ישו הילד. רובנס היה זה שצייר את הבתולה, את ישו ואת המלאכים המכונפים, וברויגל האב צייר את זר הפרחים. המלאכים מצוירים בצורה כה נפלאה עד כי הם נראים כפסלים מרחפים בחלל מול עיני הצופה. הם מחזיקים את זר הפרחים המצויר, כך שתחושת העומק מועצמת ממש בסמוך לציור השטוח של הבתולה וילדה. כך נוצרת מעין תמונה בתוך תמונה. באופן זה עין הצופה נעה לעומק הציור בהדרגה, דרך המוחשיות הגשמית של

המלאכים היוצרים קשר עם העולם המציאותי והחומרי שהצופה נמצא בו. המלאכים וזר הפרחים משמשים אפוא כפונקציה סימבולית וקישוטית כאחד. המדונה צוירה על פי דמותה של אשתו הראשונה של רובנס, איזבלה ברנט, ואילו את ישו מגלם בנו של ברויגל מנישואיו הראשונים. לפי גודלו של הציור סביר להניח שיועד לקפלה בכנסייה או לקפלה פרטית. הציור עשוי לעורר רגשות דתיים, לא רק משום שכל מישורי הציור פועלים יחד ומושכים את הצופה לכיוון המדונה וישו, אלא גם בשל האנושיות והאינטימיות שבו. ישו הילד מושך תשומת לב בהישענו על אימו בתנוחה המצביעה על כוונתו לצעוד קדימה, אל מחוץ לציור, והוא מביט ישירות אל הצופה בהבעה של טוב, רכות ואהבה. הציור הוא, אם כן, עבודה דתית, והוא מצטיין ביופיו המסנוור וביצוע המיומן שלו. נוסף על כך, הוא משקף את מערכת היחסים המקצועית של שני יוצריו ואת טבעו המיוחד של שיתוף הפעולה ביניהם: החלקים השונים מצביעים על כישוריו של כל אחד מצמד האומנים, ואיחודם יוצר הבעה אומנותית ייחודית בדרך שלמה והרמונית.



Peter Paul Rubens, Jan Breughel the Elder, *The Garden of Eden with the Fall of Man*, 1615

בציור "גן עדן ונפילת אדם" מופיעים שמות שני הציירים בפינות התחתונות: השם IBRVEGHHEL בפניה השמאלית והשם PETRI PAVLI RVBENS FIGR בימנית מאשרים, כי רובנס צייר את הדמויות וברויגל – את הנוף השמימי

ואת בעלי החיים במנוחה ובפעולה. ככל הידוע, זו הדוגמה היחידה של כיתוב החושף את חלוקת העבודה בין שני ציירים. "קיימות שתי הנחות באשר לחתימות: האחת היא, שהיות ששתי החתימות מופיעות באותו צבע אדום-חום, היה זה ברויגל שכתב את שמו של רובנס וגם את שמו שלו. ההנחה השנייה היא שמאחר שאותיות שמו של רובנס גדולות יותר ונכתבו במכחול דק ועדין יותר, ייתכן שכל אומן חתם בנפרד, אך הם השתמשו באותה פלטת צבעים" (Kolb, 2005, p. 69).

כאן היה זה דווקא ברויגל שהיה אחראי לקומפוזיציה, והמחקר מראה כי הקווים הראשונים של הקומפוזיציה שורטטו על ידו. לאחר שצייר את הנוף ואת החיות, הצטרף רובנס והוסיף את חלקו: את אדם וחיה, את הסוס ואת הנחש על עץ הדעת (שם). עובדת היות הסוס פרי מכחולו של רובנס התפרסמה ב-1766 בקטלוג מכירה פומבית של אוספו הפרטי של Pieter de la Court van der Voor. "כאשר רובנס סיים את חלקו, המשיך ברויגל ושילב את הצבע הירוק כבסיס הנוף, ולאחר מכן צבע את השמים. כאשר צבע את העלים מעל לשמיים הכחולים, נוצר אפקט האור שהבליח דרכם. משם המשיך לצייר את בעלי החיים הגדולים ואת הנוף שהקיפם" (שם). החוקרים הבחינו בין משיכות המכחול העבות של רובנס לבין אלה העדינות יותר, המאפיינות את עמיתו.

סצנות גן העדן של ברויגל היו כאנציקלופדיות מצוירות של ממלכת החיות, מאחר שבציוריו התבסס על תצפיות ממקור ראשון. "ב-1604 ביקר בגן החיות הפרטי של הקיסר רודולף ה-I בפראג, שם צפה בבעלי חיים רבים ובמינים רבים של ציפורים. בבריסל הייתה לו גישה לגנים הזואולוגיים של הארכיבישוף, לציפורים שלו ולבריכות הדגים" (שם). ב-1621 כתב באחד ממכתביו: "הציפורים ובעלי החיים צוירו ישירות מהחיים" (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 242). נוסף על כך, לנמל אנטוורפן הגיעה באופן תדיר סחורה יקרה מהעולם החדש, שכללה גם בעלי חיים אקזוטיים.

ב"גן העדן ונפילת אדם" מצוירים כמה בעלי חיים שונים שהובאו מכל קצווי תבל. ביניהם אפשר להבחין בתרנגולי הודו שהתגלו בצפון אמריקה, בקופי קפוצין מדרום אמריקה ובציפורי גן עדן מגינאה החדשה. נראים גם זנים שונים של קופים, גמלים חדי-דבשת, פיל ותוכים. האריה והנמר חיים בהרמוניה

מופלאה עם הבקר והצבאים, טרם נגס אדם בפרי האסור, וכל זאת בינות לעץ הדעת ולעץ החיים.

סיפור גן העדן וגירוש אדם סיפק את ההקשר האידיאלי, ובתוכו הציג ברויגל את הטבע. עולם החי מוצג במצבו ההרמוני, לפני הגירוש מגן העדן, על כל שפעו וגיוונו. כל אחד מבעלי החיים אומנם אינו נושא משמעות סימבולית כשלעצמו, אולם כקבוצה הם משקפים את תפארת היצירה האלוהית, המתבטאת בהשתאות מיפי הטבע. גן העדן אומנם אבד לבני האדם, אך לאספני האומנות בני המזל, ניתנה ההזדמנות "להציץ" אל גן העדן האבוד שביצירת מופת זו של שני ציירים מהוללים.



Jan Breughel the Elder, Hans Rottenhammer, *The Rest on the Flight into Egypt*, 1595

**האנס רוטנהמר** (Hans Rottenhammer, 1564-1625), שנודע כצייר דמויות, נהג לצייר על משטחי נחושת, ויחד עם יאן ברויגל האב פיתח שיטה זו. מאז 1592 השתמש ברויגל בלעדית בנחושת ב-400 מציוריו. מאחר שסגנון משיכות המכחול של שניהם היה שונה ביותר, ניתן לזהות בציור "המנוחה בבריחה למצרים", שהחמור צויר בידי ברויגל, במשיכות מכחול נפרדות וקצרות. נראה כי ידו הימנית

של יוסף, המגישה לפי החמור עשב לליחוד, הוספה גם היא על ידי ברויגל, מאחר שאינה חלקה כיד השמאלית, שצוירה בידי רוטנהמר.

"שני האומנים ציירו לפחות ארבעה ציורים שונים באותו נושא ובאותו שם, אך בכל אחד מהם צייר ברויגל נוף שונה מאחורי יוסף, שני המלאכים ומריה המיניקה את הילד. באחד מהם צייר נוף הררי רחב ידיים ובו מבנה רומי בדמות מקדש סיבילה (Sibilla) בטיבולי, ואילו בציור שלפנינו נראית קרחת יער ובה בריכת מים, המאפשרת למשפחה מקום מנוחה מבודד יותר" (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 128).

**פראנס סניידרס** (Frans Snyder, 1579-1657), שהיה ללא עוררין מאבות ציירי הטבע הדומם הפלמי בברוק, נולד אף הוא באנטוורפן. בראשית דרכו הקדיש עצמו לציורי פרחים, פירות וטבע דומם, וציוריו התאפיינו במשחקי אור ובמרקמים שונים כגון עור, נוצות ופרווה. מאוחר יותר, אחרי 1610, החל להתמקד בציור בעלי חיים, ובמיוחד חיות בר ובעלי חיים פראיים בסצנות ציד ואף בסצנות של קרבות עזים ואכזריים ביניהם. סניידרס היה האומן הראשון שהתרכז בתיאור בעלי חיים בסביבתם היום-יומית. ביצירות אלה שימשו כלבים, חתולים וקופים כגיבורים הבלעדיים. אחד הייצוגים הסמליים שחזר סניידרס וצייר באופן קבוע היה עולם הציפורים. בקומפוזיציות שלו בנושא זה הוא הציג מינים שונים של ציפורים היושבות על גזעי עצים. משנת 1636 ואילך צייר סניידרס 60 סצנות ציד וסצנות אחרות העוסקות בבעלי חיים. סצנות אלה צוירו כחלק מכמה הזמנות שקיבל רובנס מהמלך פיליפ הרביעי של ספרד, לקישוט מעון הציד שלו, Torre de la Parada, והארמון במדריד, ה-Palacio Real. יחד עם חבריו, תרם סניידרס לשינוי אופייה של אנטוורפן מעיר מסחר ובנקאות למרכז תוסס לאומנויות.





Peter Paul Rubens, Frans Snyder, *Prometheus Bound*, 1618

טבעו של קשר שיתוף הפעולה בין רובנס וסניידרס חיוני להבנת חשיבות הציור "פרומתיאוס הכבול". מערכת היחסים בין השניים הייתה חברית פחות ועסקית יותר באופייה מזו ששררה בין רובנס לבין ברויגל, והתבססה שיתוף פעולה אומנותי, שהתפקיד הראשי בו יועד לרובנס. בתחילה נהג רובנס לצייר הכנות שמן של הקומפוזיציה כולה, מכיוון שעדיין לא סמך על מיומנותו הקומפוזיציונית של שותפו, והנחה אותו בכיוון הרצוי. כמו כן, רובנס היה זה שיצר בדרך כלל את רוב הציור, וסימן את השטחים שבהם סניידרס צריך היה לתרום את חלקו. בציור שלפנינו – הרעיון, העיצוב והתרומות האינטגרטיביות הסופיות, נעשו כולם על ידי רובנס, אך מי שהתחיל במלאכת הציור היה דווקא סניידרס. סניידרס צייר את הנשר המדהים, מרכזה של הדרמה המתוארת, ורובנס המשיך והוסיף הדגשות משלו לרגלי הנשר, למקור ולאפקט הדם במקור ובטפרים (Woollett & van Suchtelen, 2006, p.165, 171).

אומנם הנשר צויר, כאמור, על ידי סניידרס, אך רובנס עצמו היה גם הוא צייר נודע של בעלי חיים, ושל נשרים במיוחד, כפי שניתן להיווכח, לדוגמה, מן הציור הבא.



Peter Paul Rubens, *Cupid Supplicating Jupiter*, 1610

השאלה, אם כן, היא: מדוע הזמין את רובנס את סניידרס לצייר את הנשר? התשובה טמונה בטכניקת משיכות המכחול של סניידרס, שהייתה שונה משל רובנס. רובנס העריך את כישורו של סניידרס, התלהב מאד מיכולותיו ומשום כך הזמינו לשתף עימו פעולה. מערכת היחסים המקצועית של השניים נמשכה על פני שנים רבות (1610-1640).

ביצירה זו, העוסקת בפעולה אלימה והמבוססת על המיתולוגיה, שאף רובנס לדחוק את גבולות התיאור הגופני, כדי לגרום לתגובה רגשית עוצמתית של הצופה – תגובת אימה לנוכח התיאור הנורא. "הציור שלפנינו מציג כוח על-אנושי השרוי בחוסר-אונים מול אכזריות חיתית. הוא פורש בפני הצופה בצורה אלימה את האנרגיה של הסגנון הפרוקי, אנרגיה היוצאת מתוך הקרביים, ומדגישה את הצבע, התנועה, הקו והחושניות" (Scherer, 2015). לדברי היסטוריון האומנות והסופר ריצ'ארד מקלנת'ן (Richard McAnathan, 1916-1998), הציור תואר על ידי הביוגרף של רובנס במילים אלה: "רובנס צייר את הסיפור הברוטלי באלימות תואמת" (McAnathan, 1995, p. 42). "הקומפוזיציה הא-סימטרית, פרומתיאוס

הנוטה-נופל כלפי מטה כשזרועו השמאלית כמעט יוצאת מתוך הבד, נבחרה בהשראת ציורו של טיציאן אודות הענק טיטיוס" (Atkins, 2014, p. 126-127). הציור מבוסס על סיפור מהמיתולוגיה היוונית והרומית: האל פרומתיאוס (מילולית: מחשבה מקדימה) הצטיין בכוחו ובכושר עמידתו. הוא יצר את האדם, ולאחר שהאלה אתנה לימדה אותו ארכיטקטורה, אסטרונומיה, מתימטיקה, ניווט, רפואה ואת תורת המתכות, הוא העביר את הידע לאדם. זאוס כעס על המעשה ומנע מהאדם את האש. פרומתיאוס גנב את הלפיד מהאלים האולימפיים, ירד לארץ והעניק אותו לאנושות כדי להצילה. על כך נענש מידי זאוס, וגורלו נחרץ לעינויים נצחיים.

הנושא המיתולוגי היה מוכר מאוד, וכבר בטקסטים הקלסיים ניתנו לו פרשנויות דתיות, פילוסופיות ומוסריות מגוונות ואף סותרות. "הסידוס, המשורר האפי היווני, הציג את פרומתיאוס כנוכל שרימה את האלים והרס את תור הזהב של האנושות. גניבת האש ומסירתה לאדם היא חטא דתי שעליו נענש. המחזאי אייסכילוס, לעומת זאת, ראה בפרומתיאוס את מי שסיפק לאנושות את יסודותיה: האש האמיתית והסמלית, אש התבונה, ההיגיון והחוכמה. הוא סבר שהעונש היה מוצדק, אך שיבש את האיזון בין האלים לאנושות. הפילוסוף אפלטון ראה באש כוח יצירתי והגדיר את מעשהו של פרומתיאוס ככישלון מוסרי" (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 168).

בציור נראה פרומתיאוס כשהוא אזוק לצוק על הר כאוקאסוס, ונשר פראי ואכזרי – המסמל את זאוס – ניזון מִכָּבֶדוֹ. על פי המיתוס, הכבד נאכל ומתחדש מדי יום. "הכבד נבחר כמקור העינויים משום שהיוונים החשיבוהו כמקום מושבם של השכל, הנפש והנשמה" (Tiniakos, 2010). בציור נראה מאבק איתנים בין האדם לחיה המכונפת. פרומתיאוס רב העוצמה מוצג כחסר הגנה, חסר אונים, מלא אימה, מעֵנֵוֹת במאמץ עילאי את גופו השרירי, אך לשווא, ומשלם על חטאו. הוא שרוע עירום על גבו, כשטופרי הנשר הענק – המשתווה כמעט בגודלו לגופו המתענה והמתפתל של פרומתיאוס – ממוקמים על בטנו התחתונה, מצחו ואפו, קורעים את פניו ומפשעתו, בעוד הכבד המתחדש מדי יום נטרף שוב ושוב. עינו הימנית נעקרת על ידי הנשר וכאבו ניכר בפניו המעוותות, בעינו השמאלית שנותרה, המביטה היישר לתוך עיני הנשר, כמו גם באגרופו

השמאלי הקפוף ובבהונותיו המכווצות. למרות היותו שרירי וחזק, ידו הכבולה לסלע בשרשרת אינה יכולה להשתחרר, והוא אינו מצליח לחמוק מבעל הכנף האימנטי המרחף מעל גופו. "גופו המתפתל של פרומתיאוס, הנקרע במקורה המנקר וטפריה של הציפור פרושת הכנפיים, חותך את הבד באלכסון, והענק אינו מסוגל להימלט מעונש האלים" (Wright, 2015). הציור מלא בשטחים פְּרוֹקִיִּים של ניגודי אור וצל ושל תנועה. תנועתו של הנשר ושל נוצותיו "משמשת כהד להתפתלויות האל בעקמומיות הגלית של צווארו וזרועותיו" (Held, 1963). ברקע עולה השחר, וייתכן כי הוא טומן בחובו שביב של תקווה ליום שבו יגיעו ייסוריו של פרומתיאוס לקיצם. כמו כן, רובנס כלל את לפיד האש בפינה השמאלית התחתונה. "הלפיד יכול להתפרש כאש ממשית או כמטפורה לניצוץ היצירתיות" (Wright, 2015).

התפקיד המרשים שקיבל הנשר ומידותיו העצומות בציור מעצימים את מאבקו של פרומתיאוס. התגובה הרגשית העזה שהציור מעורר נובעת מייחודיותה של הסצנה – האדם הנענש בידי בעל חיים. רובנס אהב ציור זה בשל הרגשות שעורר בצופיו, ולכן השאירו בביתו לתקופה ארוכה. מהתכתבויותיו של רובנס עם סר דדלי קרלטון (Sir Dudley Carleton), האספן והדיפלומט שכיהן כשגריר הבריטי לפרובינציות המאוחדות ושהתגורר בהאג, אנו למדים כי ב-1618 הציע לו רובנס את הציור בעבור אוסף פסלים קלסיים וגולות עתיקות שהיה ברשותו, וכך כתב: "ישנו בביתי אוסף ציורים ובהם הנוכחי, אותו אני מציע לך, הוא האהוב עליי ביותר, ואותו שמרתי לעצמי" (Held, 1963).

בתיאור בלתי שגרתי זה, תיאור של עינויים ושל אנרגיה גופנית מוכלת, מגולמות הן שאיפותיו האומנותיות של רובנס הן עוצמתו – תכונות ששינו את פני הציור הפלמי. "שיתופי הפעולה של רובנס – הן עם מומחים כמו פרנס סניידרס צייר בעלי החיים, הן עם יאן ברויגל האב צייר הפרחים והנופים – ציינו את נקודת הזנית הפְּרוֹקִית של שיתוף אומנותי רבגוני" (Woollett & van Suchtelen, 2006, p. 168).

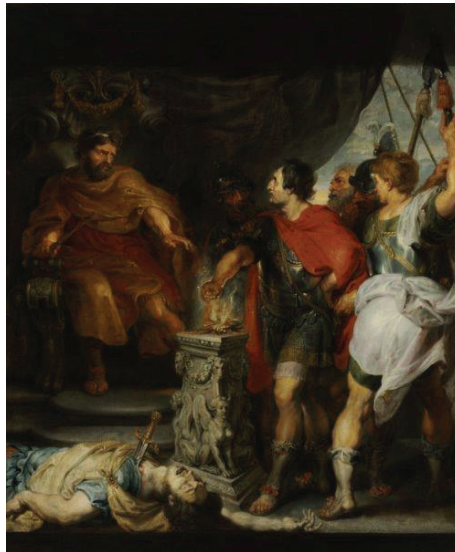
**אנתוני ואן דייק** (Anthony van Dyck, 1599-1641), תלמידו של רובנס, היה מהאומנים הפלמיים הגדולים במאה ה-17 ודמות חשובה על הבמה הבין-לאומית, בכנסייה הקתולית ובחצרות בתי המלוכה. הוא היה דיוקנאי מחונן,

שאף עלה על מורו. השפעתו של רובנס עליו הייתה אדירה. "הוא למד ממנו את מאפייני סגנונו, את ציורי הגוף המסעירים, את שרירי הגוף הגברי ואת הסוסים הנפלאים" (Harris, 2005, p. 175). רובנס, מצידו, התייחס אל הצייר בן התשע-עשרה כאל: "תלמידי הטוב ביותר" (Brown, 1999, p. 17). ואן דייק גם סצנות דתיות ומיתולוגיות, ונודע גם כשרטט וכצייר נופים רגיש ביותר. ואן דייק חידש גם בתחום צבעי המים והתחריטים. ואן דייק שימש דיוקנאי של חצר המלוכה, בייחוד של צ'רלס הראשון, מלך אנגליה, ומשפחתו, ושל האריסטוקרטיה האירופית בכלל. יחד עם ציירים נוספים שבלטו בתחום זה, ביניהם למשל דיאגו ולאסקז הספרדי, הוא חולל מהפכה בסוגה זו. באוספו הידוע "איקונוגרפיה" נמצאו סדרות רבות של תחריטי דיוקנאות בחצי אורך של דמויות חשובות מתקופתו. מתוך שרטוטים אלה, הוא עצמו חרט בכ-18 מהם את הראש ואת קווי המתאר של הדמות, כך שבעל מקצוע יוכל להמשיכם. "לפניו כמעט ולא התקיים תחום החריטה בדיוקנאות, ובעבודתו הפכה לפתע החריטה לשיא האומנות" (Hind, 1963, p. 165).



Peter Paul Rubens, Anthony van Dyck, *Achilles Discovered by Ulysses and Diomedes*, 1616-1618

שיתוף הפעולה בין אנתוני ואן דייק לפיטר פאול רובנס מתבטא היטב בציור *Achilles Discovered by Ulysses and Diomedes* (Brown, 1999, p. 10). בציור נראים "שני אנשים בימין הרחוק: יוליסס (Ulysses) ודיומדס (Diomedes) הקוראים לאכילס לצאת למלחמת טרויה" (Moir, 1994, p. 12). לפי הנבואה, אכילס עתיד היה למות במלחמת טרויה. על מנת למנוע את הדבר, החביאה אותו אימו בחצר המלך לייקומדס (Lycomedes), כשהוא מחופש לאישה. אכילס בילה שם את זמנו עם בנות המלך והתאהב בדידמיה (Deidamia). יוליסס ודיומדס, שנזקקו לעזרתו של אכילס במלחמה, הגיעו לארמון מחופשים לסוחרים והציגו תכשיטים בפני בנות המלך, במטרה לגלות מי מבין הנשים הוא אכילס. התכסיס נחל הצלחה, וכאשר אכילס גילה התעניינות רבה יותר בכלי הנשק, נחשפה זהותו. רובנס בחר לתאר את רגע הזיהוי: אכילס מניף חרב, מוכן לצאת למלחמה, ולצידו דיידמיה המבינה כי אהובה יעזוב בקרוב. שתי הדמויות מימין, יוליסס ודיומדס, צוירו על ידי ואן דייק. רובנס עצמו מעיד במכתבו לסר דדלי קרלטון, שהתעניין בקניית הציור, כי: "הציור ברובו צויר בידי אנתוני ואן דייק" (Logan, 2005, p. 200).



Peter Paul Rubens, Anthony van Dyck, *Mucius Scaevola before Lars Porsenna*, 1618-1620

בשיתוף פעולה אחר בין אומנים אלה, ציירו השניים את גאיוס מוקיוס (Mucius), הידוע בשם Scaevola, שהיה אזרח רומי והתפרסם בגבורתו ובעוז רוחו, במלחמת רומא בעיר האטרוסקית קלוסיום (Clusium) בשנת 508 לפנה"ס. במהלך המלחמה צר המלך הקלוסיאני, לארס פורסנה, על רומא. גאיוס מוקיוס חדר למחנה האטרוסקי במטרה להתנקש במלך, אך בשל טעות בזיהוי הרג את שומר ראשו של המלך. לכשנתפס, הודה במעשהו והצהיר על נכונותו להיהרג כרומאי אמיץ. המלך איים לשורפו חיים, אולם גאיוס, כהוכחה לאומץ רוחו, הכניס את זרועו הימנית לתוך אש דולקת והשאירה באש מבלי להראות כל סימן של כאב. במעשהו זה רכש את הערצת המלך, והמלך החליט לשחררו, באומרו: "חזור לרומא על כי הזקת לעצמך יותר מאשר לי, ויותר מאשר יכולתי אני להזיק לך, ושחרר את העיר מן המצור עליה". לאחר האירוע זכה מוקיוס לכינוי Scaevola, שפירושו "שמאלי". בציור זה היה רובנס אחראי לקומפוזיציה כולה, ואילו ואן דייק הוסיף לה כמה מן הפרטים.

### שיתופי פעולה יוצאי דופן

לא כל שיתופי הפעולה ביצירות אומנות נעשו מתוך בחירה ותכנון מוקדם. במקרים מסוימים, לא ידע הצייר האחד שצייר אחר ישתתף גם הוא באותה יצירה. במקרים אחרים, האומן ידע על שיתוף אומן אחר, ולעיתים אף היה הוא עצמו הסיבה לשיתוף האומן הנוסף, כפי שנראה בדוגמאות הבאות. נכון יותר לכנות שיתוף זה כ"התערבות" (Slive, 1969, p. 114-116). כדוגמה לכך ישמש הציור "משפחת ואן קמפן".



Frans Hals, Salomon de Bray, Pieter de Molijn, *The Van Campen Family: Portrait in a Landscape*, 1621-1623

**פראנס האלס** (Frans Hals, 1582-1666), יליד אנטוורפן, נודע כצייר דיוקנאות, שבמשיכות מכחולו הערניות, הזורמות, הקלילות, העניק לדמויותיו עליזות ושמחת חיים. האלס התפרסם בשל דיוקנאותיו, בעיקר אלה של אזרחים אמידים ושל קבוצות המשמר האזרחי, אך הוא תיעד גם דמויות מכל שכבות האוכלוסייה: דמויות בנשפים, בפגישות קצינים, חברי הגילדות, חברי מועצת העיר, ראשי ערים ופקידים וגיבורי מסבאות. הוא קלט כל דמות והציגה בסגנון שונה, תוך שיקוף אופיה ואישיותה באמצעות מגוון תנוחות והבעות. סגנונו מאופיין במיידיות ובברק, המעניקים חיים למצוירים באופן שטרם נראה כמוהו בציור ההולנדי. הוא העדיף תנוחות בלתי רשמיות, אינטראקציות ספונטניות ותנועות בלתי גמורות – כל אלה מפעילות את הקומפוזיציות במשיכות מכחול חופשיות, ולכדות את ההשפעות החולפות של האור על הדמות. מתוך מאות הציורים שצייר בימי חייו, רובם הגדול דיוקנאות, רק ארבעה היו דיוקנאות משפחתיים, וביניהם הציור הנזכר לעיל.

**סלומון דה בריי** (Salomon de Bray, 1597-1664), השותף השני בציור זה, היה הבולט בין ציירי ההיסטוריה בהארלם שבהולנד באמצע המאה ה-17. סגנונו התפתח לכיוון הפורמלי-קלסי משנות ה-40 וה-50 של המאה ה-17. ציוריו עסקו בנושאים היסטוריים, תנ"כיים, אלגוריים, אך הוא צייר גם דיוקנאות



ונופים ועיצב כלי כסף. נוסף על כישוריו אלה, הוא היה גם משורר, אדריכל ומתכנן ערים.

השותף השלישי היה **פיטר דה מוליז'ן** (Pieter de Molijn, 1595-1661), חלוץ הנוף הטופוגרפי הכפרי. סגנונו התאפיין בנופי שדות המוגבלים לפלטת הצבעים האפורים, הירוקים, החומים, הצהובים-עכורים והכחולים. ציוריו כללו גם סצנות ים, סצנות יום-יומיות, דיוקנאות, ציורי ארכיטקטורה וכן ציורים של מרחבי נוף מונוכרומטי, תוך שימוש בפלטת הצבעים האופיינית לו. בין יצירותיו היו שרטוטים רבים בעט ובדיו או בגיר שחור-אפור, וידועה הייתה רגישותו לחיים הכפריים ההולנדיים.

הציור "משפחת ואן קמפן" היה הראשון בציורי דיוקנאות משפחתיים – כאמור, ארבעה במספר – של פראנס האלס, והוא הוזמן על ידי הזוג ואן קמפן (van Campen) במלאת 20 שנה לנישואיהם. ראש המשפחה היה סוחר אריגים אמיד מהעיר ליידן, ולזוג היו 13 ילדים. הציור מתעד את המשפחה בעת בילוי בחיק הטבע. האב יושב ומביט אל מחוץ לתמונה, בסמוך לו יושבת אשתו ומסביבם קבוצת ילדים בינות לעצים. הילדים נראים פעילים ושמחים, בתנוחות בלתי רשמיות, ופניהם מביעות רוגע והנאה. בולטת בדיוקן האינטראקציה המשפחתית, המתבטאת במשחק ובתשומת הלב של הדמויות זו לזו. הקשר בין בני המשפחה מוסיף לקומפוזיציה תחושת ספונטניות והרמוניה משפחתית. הדיוקן צויר, כמו רוב יצירותיו של האלס, בקנה מידה גדול, כך שהדמויות נראות כמעט חיות ונושמות. במשיכות מכחולו החופשיות, המהירות והזורמות הוא יצר חיוניות מרתקת בפניהם של בני המשפחה – תכונה הנעדרת לרוב מן הדיוקנאות הקבוצתיים הסטטיים של הציירים ההולנדים בני זמנו.

לאחר שסיים את הדיוקן, נולדה למשפחה תינוקת נוספת. הפעם פנו ההורים לצייר דיוקנאות הולנדי אחר, סלומון דה בריי, והוא הוסיפה בתחתית הציור משמאל. שלא כמו שאר בני משפחתה, צוירה הילדה בסגנון שונה, במשיכות מכחול מדויקות, יושבת בתנוחה קשיחה, אינה יוצרת קשר עם האחרים, וגוון עורה מבריק ואינו דומה לזה של דמויותיו של האלס ולסגנונו הזורם. היא נראית כבובה מושלכת על הרצפה, כתוספת מסורבלת לסצנה

שהייתה – עד להופעתה – מאוחדת (Rowan, 2018). חתימתו של דה בריי והתאריך מצוירים על סוליית נעלה של הילדה.

מעט לפני 1810 הופרדו שלושת חלקי היצירה, ובמשך שנים ארוכות הוצג הדיוקן כשלוש יצירות עצמאיות: החלק השמאלי הוצג במוזאון טולדו לאומנות שבאווהיו; האמצעי – במוזאון המלכותי לאומנויות בבריטל שבבלגיה והימני – באוסף פרטי.

ב-1929 טען אוצר בלגי לדמיון במלבושי הילדים בין הציור שבאווהיו לבין זה שבבלגיה. "התינוקת שבפינה השמאלית וזו הרוכבת בעגלת העז צוירו כצעירות ביותר, זאת מאחר שלשתייהן שרשרת חרוזי אלמוגים אדומים – סימן מוכר באותם ימים למיקום במשפחה" (שם). עובדה זו ואחרות עוררו את החשד לקרבה בין היצירות. "התגלית לא הייתה מסוג 'אאוריקה', אאוריקה' אלא תוצאה של מודעות שהתפתחה בהדרגה במשך מספר דורות של היסטוריוני אומנות" (De Belie, 2019). ב-1940 טען היסטוריון האומנות קלאוס גרים (Claus Grimm), ששלוש היצירות – אחת הן. לורנס ניקולס (Lawrence Nichols), אוצר בכיר של תערוכות באירופה ובארה"ב, העלה כמה השערות לגבי הפרדת חלקי הציור: "1. הציור הועבר במשפחה מדור לדור, ועקב מיזותיו הגדולות (150 X 330 ס"מ) קרוב לוודאי שלא התאים לרוב הבתים; 2. החלוקה בוצעה מסיבות מסחריות, כדי שתישא רווחים במכירות הפומביות; 3. ייתכן שהציור ניזוק, אולי בשריפה או כתוצאה ממים – אין לדעת את טבעו של מקור ההרס; חלקו כנראה אבד" (Baard, de Vries & Slive, 1962). לפי ליסבת' דה בלי (Liesbeth De Belie), אוצרת תערוכות של ציור הולנדי במאה ה-17, לא היה זה בלתי שכיח לשנות יצירות אומנות: "בעבר, ציורים רבים מאד נחתכו, נוסרו, הוארכו, קוצרו, צורותיהן שונו והאומנים ציירו על המקור" (שם).

בתהליך ניקוי הציור ושחזורו בשנת 2013 התגלתה עין אנושית. הניקוי הבא חשף חצי ראש של ילדה בחלק העליון מימין ואריג, שיועד ככל הנראה להתחבר לדמות בלתי נראית בחלק הימני התחתון. גילוי זה הוביל לתגלית נוספת: חצי דמות של ילדה הייתה מסובבת כלפי מישוה לשמאלה. צווארונה עשוי התחרה התחבר לראש הילד והיה זהה לפיסת צווארון תחרה סמוך אליו. בדי הציור הנפרדים, אם כך, לא נראו הגיוניים: מחוות בני המשפחה נראו חסרות

מטרה, ובגדי אחדים מהם הסתיימו בנקודות לא שגרתיות. זאת ועוד, כמה מהילדים בציור שבטולדו נראו, על פי מחוות הידיים, כפונים אל מישהו מחוץ ליצירה. ככל הנראה, הקומפוזיציה המקורית הייתה רחבה יותר וכללה שלוש דמויות נוספות בצידה הימני. הסופר והיסטוריון האומנות סימור סלייב (Seymour Slive) זיהה ב-1969 ציור של שלושה ילדים עם עגלת עז במוזאון בבריסל, ציור שהתאים לציורו של האלס. הצעה לשחזור החלקים ולאיחודם הראתה כי רקעי הנוף התאימו במדויק. מבטי הדמויות ומחוותיהן בציור הקיים נעשו מוֹנְנִים יותר לאחר חיבור התוספת. פרטים אלה הוכיחו כי הפרגמנט מבריסל היה חלק מקומפוזיציה גדולה יותר. כשנתלה בצמוד לחלקים האחרים, שלושת הפרגמנטים התאחדו לכדי משפחה אחת (Nichols, De Belie & Biesboer, 2019, p. 112). מכאן לא רב היה המרחק לקביעתם הנחרצת של מומחים כי אכן זו יצירה אחת. כמו בכל חקירה טובה, פיסות החידה התחברו סוף סוף, והתעלומה בת מאות השנים של משפחת ואן קמפן מהמאה ה-17 נפתרה. שלושת חלקי הציור אוחדו לראשונה בתערוכה במוזאון טולדו בשנת 2018 :



נותרה שאלה אחת פתוחה: מדוע לא הוזמן האלס, שהיה אז עדיין אומן פעיל, להשלים את ציורו? על פי אחת ההשערות, לא תמיד שיתף האלס פעולה בכל הנוגע להשלמת ציורים שהוזמנו. לדוגמה: בתחילת שנות ה-30 של המאה ה-17, הזמינו ממנו חברי קבוצת קצינים מאמסטרדם (משמר אזרחי של קֶשְׁתִּים)

ציור, שילמו עבורו, אך נאלצו להמתין יותר משלוש שנים לביצועו, ולבסוף בחרו בצייר אחר להשלמת המשימה. שם הציור היה "החבורה הצנומה" (*The Meagre Company*).



Frans Hals, Pieter Codde, *The Meagre Company*, 1633-1636

הקבוצה, שהתגוררה באמסטרדם, בחרה באופן לא שגרתי בהאלס, שהתגורר ועבד מחוץ לאמסטרדם, בהארלם, ואף הציעה לו שכר גבוה. האלס התקשה לנוע בין שתי הערים, והביצוע, כאמור, התעכב עד מאוד. הצייר שהוזמן להשלים את הציור היה **פיטר קודה** (Pieter Codde, 1599-1678), שנודע ביצירות בנושאים מוסיקליים, היסטוריים ודתיים, ובטונליות האופיינית לו – צבעי כסף-אפור. הדיוקן, שהוחל על ידי האלס, הושלם אפוא בידי אחר. לא היה זה בלתי שכיח שאומן יעדכן דיוקן שצויר בידי אחר, יכניס שינויים בפרטי לבוש או אפילו יוסיף או ימחק בני משפחה, במידת הצורך. האלס צייר את חציו השמאלי של הציור ואת הדמות השלישית, החמישית והשביעית מימין. יתר הדמויות צוירו בידי קודה (Hermens & van Loon, 2017). האלס צייר את קווי המתאר של הקומפוזיציה, את פניהן וידיהן של הדמויות שהוזכרו ואת הדמות השמאלית ביותר בשלמותה.

## סיכום

"ההיסטוריה הארוכה של האנושות וזו של עולם החיות מוכיחות, כי אלה שלמדו לעבוד בשיתוף ולאחר ביעילות – הם אלה ששרדו." – צ'רלס דרווין ( Darwin, 1999, p. 62).

שיתוף פעולה מתרחש כאשר שני אנשים או יותר מחליטים לתרום ממומחיותם למען השגת מטרה, הקמת מיזם, פתרון בעיה או השלמת משימה. היכולת לשיתוף מעין זה היא, לעיתים, מימונת נרכשת, שככל שתשתפר – תשפיע לטובה על תוצאת היעד המשותף ועל הצלחתו. השיתוף עשוי לכלול, נוסף על המומחיות, גם חומרים, חלל עבודה, רעיונות ועוד.

שותפים בעלי מיומנויות מגוונות ותחומי מומחיות שונים יכולים להניע את היצירות קדימה, בעוד שהם עצמם נתרמים על ידי חווית הלמידה המשולבת. מרכיבי החוויה מתבססים על קבלת משוב, החלפת דעות, שיתוף מידע, למידה מטעויות, הצלחות וכישלונות של האחר, נקודות מבט, העדפות אישיות ועוד. נוסף על כך, נפתחים ערוצי תקשורת חדשים בין המשתתפים במיזם.

המציאות מלמדת כי שיתוף פעולה אף תורם ליעילות התהליך המשותף והוא עשוי להפרות את המשתתפים. יתרה מכך, במקרים שבהם צץ לפתע מכשול כלשהו, יצוצו אף פתרונות יצירתיים ויסייעו בצליחת המהמורות. פתרונות שנולדים מתוך יצירתיות מתקבלים תמיד בהערכה על ידי האומנים, שהיצירתיות היא מטה לחמם.

ידוע כי שכיחותו של שיתוף פעולה בתחומי האומנות החזותית הייתה ונותרה נדירה יותר מאשר ביתר המקצועות, וזאת מחמת ההנחה המסורתית, שעל פיה אומן פועל לרוב באופן עצמאי, ואולי אף אגוצנטרי ומופנם. אומנם ידוע שיצירות משותפות צוירו בסדנאותיהם של גדולי האומנים, ושהתחנכו בהן אומנים צעירים לצד האומנים הגדולים, אך גם בסדנאות אלה זוהתה כל יצירה עם אומן יחיד, והיצירות ששיתוף הפעולה בהן היה מוצהר, היו מעטות.

המאמר עוסק בשיתופי פעולה ייחודיים של ציירים ידועים ומתמקד בשיתוף הפעולה הבולט שהתרחש באנטוורפן – בין פיטר פול רובנס ויאן ברויגל האב – שהוליד למעלה מעשרים וחמש יצירות שצוירו החל בשנת 1598 ועד לפטירתו של ברויגל. למרות הצלחתו המרובה של שיתוף הפעולה ביניהם, השניים

חתמו במשותף רק על אחד מהציורים שציירו יחדיו. עם זאת, התרומה הייחודית של כל אחד מהם (נופי ברויגל ודמויותיו של רובנס) וסגנונם האומנותי האופייני הקלו את זיהוי חלקו של כל אחד מהשותפים גם ביצירות שאינן חתומות. שני העמיתים, כמו גם האומנים האחרים שיצרו שיתופי פעולה בתקופה זו, הותירו אחריהם תופעה אומנותית ייחודית ומעניינת.

עריכת המאמר ותרגום המובאות: נילי לאופרט

### מקורות

- Atkins, C. (2014). *Philadelphia Museum of Art: Handbook*. Philadelphia: Philadelphia Museum of Art.
- Auwera, V. J. (2008) *Rubens – A genius at work*. Tielt Belgium: Lannoo Publishers.
- Baard, H. P., de Vries, A. B., & Slive, S. (1962). *Frans Hals exhibition on the occasion of the centenary of the municipal museum at Haarlem, 1862-1962*. Haarlem: Frans Hals museum.
- Brown, C. (1999). *Van Dyck 1599-1641*. London: Royal Academy Publications.
- Burroughs, B. (1933). A Diptych by Hubert van Eyck, *The Metropolitan Museum of Art Bulletin*, 28(11), Pt. 1.
- Crivelli, J. (1868). *Brueghel*. London: Forgotten Books.
- Curd, M. B. H. (2016). *Flemish and Dutch Artists in Early Modern England; collaboration and competition 1460-1680*, New York: Routledge.
- Darwin, C. (1999). *The Origins of Species*, New York: Bantam Dell.
- Dempsey, C. (1967). Euanthes Redivius: Rubens's Prometheus Bound. *Journal of the Warburg & Courtauld Institutes*, 30, 420-425.
- Doerner, M. (1949). *The materials of the artist and their use in painting*, San Diego: Harcourt Inc.
- Galenson, D., & Pope, C. (2012, August 14). Collaboration in art (Part I), *HuffPost Plus*, Rosenbach Contemporary. [https://www.huffpost.com/entry/collaboration-in-art\\_b\\_1773082](https://www.huffpost.com/entry/collaboration-in-art_b_1773082). Accessed 19 August 2020.
- Gedert, R. (2018, October 7). Piece by piece: Museum stages a family reunion of Hals' portraits. *The Blade*.

- Green, C. (2001). *The third hand – Collaboration in art from conceptualism to postmodernism*. Minneapolis: University of Minn. Press.
- Hand, J. O., & Wolff, M. (1986). *Early Netherlandish paintings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, A. S. (2005). *Seventeenth century art and architecture*. London: Laurence King Publishing.
- Haskell, F. (1980). *Patrons and painters: A study in the relations between art and society in Baroque Italy*. New Haven: Yale University Press.
- Held, J. (1963). Prometheus Bound. *Philadelphia: Museum Bulletin Art*, 59(279), 16-32.
- Hermens, E., & van Loon, A. (2017). <https://lookingthroughartblog.wordpress.com/2017/02/06/the-meagre-company/>. Accessed 16 August 2020.
- Hind, A. M. (1963). *A History of Engraving and Etching*. Dover: Dover Publications.
- Kolb, A. (2005). *The entry of the animals into Noah's Ark*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.
- Logan, A. M., & Plomp, M. (2005). *Peter Paul Rubens: The drawings*. New Haven: Yale University Press.
- McInathan, R. (1995). *Peter Paul Rubens (First impressions)*. New York: Harry N. Abrams.
- Merriam, S. (2016). *17<sup>th</sup> c. Flemish garland paintings*, New York: Routledge.
- Moir, A. (1994). *Anthony van Dyke*. New York: Harry N. Abrams.
- Mulders, C. (2016). *Works in collaboration: Jan Brueghel I & II*. Turnhout Belgium: Brepols Publishers.
- Nichols, L. W., De Belie, L., & Biesboer, P. (2019). *Exhibition catalogue: Frans Hals portraits: A family reunion*. Munich: Hirmer.
- Riding, A. (2006, December 23). Art and Design. *The New York Times*.
- Rowan, N. (2018, November 21). Hals of Fame. *The New Criterion*. <https://newcriterion.com/blogs/dispatch/hals-of-fame-10101>. Accessed 2020, August 18.
- Schama, S. (1995). *Landscape and memory*. New York: Harper Collins.

- Scherer L. B. (2015, October 15). Book review: The wrath of gods: Masterpieces by Rubens, Michelangelo and Titan. *The Wall Street Journal*.
- Slive, S. (1969). A Proposed Reconstruction of a Family Portrait by Frans Hals. In *Miscellanea I. Q. van Regteren Altena* (pp. 114- 116). Amsterdam: Scheltema & Holkema.
- Sutton, P. C. (2002). *Dutch & Flemish paintings: The collection of Willem Baron van Dedem*. London: Frances Lincoln Ltd.
- Tiniakos, D. (2010). Review *Tityus: A forgotten myth of liver regeneration*. *Journal of Hepatology*, 53, 357-361.
- Vergara, A., & Wadun, J. (2007). *Patinir: Essays and critical catalogue*. Tf Artes Graficas.
- Woollett, A. T. (2006). Two celebrated partners: The collaborative ventures of Rubens and Breughel 1598-1625. In *Rubens and Brueghel: A working friendship* (pp. 2-41). Los Angeles: Paul Getty Publications.
- Woollett, A. T., & van Suchtelen, A. (2006). *Rubens and Brueghel: A working friendship*. Los Angeles: Paul Getty Publications.



# המזוזה והתפילין בראי המסורת והאומנות היהודית

## הקדומה

### שמואל גבעון

המזוזה והתפילין נמנים עם תשמישי הקדושה שמזכיר התלמוד: "ספרים, ומזוזות, ותיק של ספר תורה, ונרתיק של תפילין ורצועותיהן" (בבלי מגילה כו, ב). על פי המסורת היהודית, המזוזה והתפילין הם תשמישי הקדושה הקדומים ביותר שהצטוו בני ישראל לעשות במצרים, לפני יציאת מצרים. המזוזה והתפילין הם גם שניים מהמצאים הארכיאולוגיים שהתגלו בשרידי היישוב בקומראן ובמערות מדבר יהודה מימי החשמונאים ובית הורדוס, כלומר לפני יותר מאלפיים שנה (המאה השנייה לפנה"ס עד המאה ראשונה לספירה), ולאחר מכן בימי בר כוכבא (המאה שנייה לספירה). מאמר זה יעסוק בתולדות התפילין והמזוזה לאור הממצאים הארכיאולוגיים והתעודות ההיסטוריות מימי בית ראשון ושני ועד ימי בר כוכבא, עת עוצבו בצורה הדומה מאוד לצורתם היום.<sup>41</sup>

### צורת המזוזה והתפילין

הטקסטים שבעקבותיהם נוצרו המזוזה והתפילין הם ציוויים מקראיים, מצוות "עשה" מן התורה, המנוסחות בתמציתיות רבה. אין במצוות אלה כל פירוט כיצד

---

<sup>41</sup> מאמר זה לא ידון בהלכות השונות הקשורות למצוות ולצורת המזוזה והתפילין. הלכות אלו נדונו בהרחבה אצל: לוריא, תשל"ג, תשל"ט; הברמן, תשי"ד; רופא, תשמ"ב; נחמן, תשס"ד; רוזנטל, תש"ע. ראו במאמרים אלו גם ביבליוגרפיה נוספת.

ייראה החפץ המשמש לעשיית הפעולה, אלא הוראות העוסקות בהזכרת ה' ובהצבת התזכורת על גופו של האדם ובפתח ביתו (דב' ו, ו-ט; יא, יח-כ). צווים אלו עשויים היו להתפרש באופן מטפורי, אך הם התפרשו במהלך הדורות כהוראות לעשיית חפצים פיזיים (וכמוהם גם הציצית: במי' טו, לח-לט). לשם כך נוצרו במהלך הדורות מערכות של כללים מפורטים ומדוקדקים, הכוללים את כללי הכתיבה והשימוש בחפצים ואת הכלים והחומרים המשמשים לעשייתם, וכן התפתחו מסורות שונות של איקונוגרפיה ועיצוב (Landsberger, 1970).

### המזוזה

המזוזות, הנזכרות כמה פעמים במקרא, הן הדפנות האנכיות של פתח הבית, המחוברות זו לזו בקצה העליון באמצעות הדופן האופקית, הלוא היא משקוף הדלת (שמ' יב, ז; דב' ו, ט; מל"א ו, לא; יש' נז, ח; יח' מג, ח ועוד). מאוחר יותר הרחיבו חז"ל את המושג 'מזוזה'. על פי המצווה הכתובה בתורה, "וכתבתם על מזוזות ביתך ובשעריך" (דב' ו, ט; יא, כ), פירשו חז"ל, שעל המזוזות של דלתות הבית (כולל החדרים הפנימיים) צריכה להיות כתובת המזכירה את מצוות ה'. מגילות הקלף הקבועות על מזוזות הבית, ושכתובות בהן בדיו שתי פרשות מספר דברים, נקראו אף הן 'מזוזות'. מאז ועד היום, כותבים על גבי קלף את שתי הפרשות: האחת "שמע ישראל" (דב' ו, ד-ט) והשנייה "היה אם שמוע" (דב' יא, יג-כא), מגלגלים ומניחים את מגילת הקלף בתוך קופסה קטנה המכונה 'בית מזוזה' ומצמידים אותה לשליש הימני העליון של דופן הדלת (ראו גם את ההלכות והמסורות הקשורות למזוזה אצל לוריא, 1973).

העדויות ההיסטוריות מלמדות, כי מימי בית ראשון (המאה העשירית עד השישית לפנה"ס) ועד לתקופה ההלניסטית (המאה השלישית והשנייה לפנה"ס) נהגו היהודים לחקוק על אבן המשקוף של דלת הבית או על המזוזה הימנית, את פרשת "שמע ישראל". אולם בעקבות גזירות אנטיוכוס אפיפנס הרביעי, וביניהן האיסור על חקיקת פרשת "שמע ישראל" על משקופי הדלתות של הבתים, נהגו היוונים להחרים את אבני המשקוף של בתי היהודים. בלחצה של גזירה זאת, החלו היהודים לכתוב את פרשת "שמע ישראל" על גבי יריעת קלף (בר-אילן, תשמ"ה). היהודים התקינו מקל נבוב, תחבו את יריעת הקלף בתוך המקל והציבו את המקל בפתח הבית, במקום לחקוק אותה על משקוף הדלת. לאחר הניצחון על

ממלכת יוון, קידשו החשמונאים את צורתה החדשה של המזוזה, ונוהג זה נעשה לנוהג המקובל בכל קהילות ישראל (וראו: מסכתות קטנות, מסכת מזוזה; לוריא, תשל"ג, עמ' 127-130; Landsberger, 1970).

העדויות הארכיאולוגיות הראשונות למציאותה של המזוזה, מקורן בממצאים מימי בית שני. שמונה יריעות קלף של מזוזה, עשויות עור חיה, התגלו לראשונה בממצאי היישוב בקומראן, מן התקופה המקבילה לימי החשמונאים. על יריעות הקלף האלו נכתבו שתי הפרשות: האחת "שמע ישראל" והשנייה "היה אם שמוע". ראוי לציין כי על גבי כמה ממגילות הקלף של המזוזות נכתבו גם עשרת הדיברות (וראו למשל: נחמן, תשס"ט: 143; בר-אילן, תשמ"ה: 377-376).<sup>42</sup>

בשנות הארבעים של המאה ה-20 התגלו גם חלקי יריעות קלף של מזוזות במערות מדבר יהודה: בוואדי מורבעת, בנחל חבר ובנחל צאלים. בשרידי היישוב באשתמוע, מהמאה השלישית לספירה, התגלו חריצים באבנים שבפתחי כמה מבתי היישוב, והסברה היא שחריצים אלה שימשו כמקום הצבתם של בתי המזוזות. בעיר תדמור שבסוריה, נחשף בניין מהמאה השנייה לספירה, ששימש כבית כנסת, ובו השתמר המנהג הקדום של כתיבה על משקוף הבית. על גבי המשקוף של דלת הכניסה לבית הכנסת נמצאה חקוקה פרשת "שמע ישראל", ועל הדפנות של הדלת נכתבו ברכות שונות הלקוחות מספר דברים (לוריא, תשל"ג, עמ' 127-128).

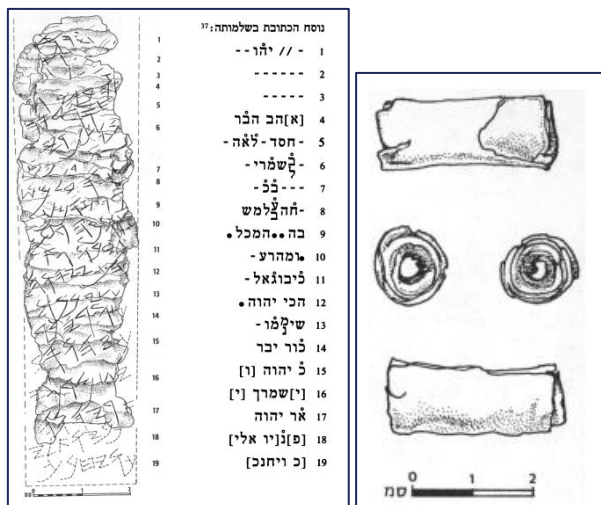
המזוזה הופיעה לראשונה כמוטיב באומנות היהודית במאה השלישית לספירה, באחד מחדרי הקבורה בקטקומבה שבִּנְיָה אֶפְיָה (Via Appia) ברומא. בחדר קבורה זה התגלה ציור של מזוזה בחלק העליון של הדופן הימנית של דלת הכניסה (Leon, 1995, Fig. 40). מזוזה דומה מצוירת גם על גבי הדופן הימנית של דלת הכניסה השנייה של החדר. ראוי לציין כי קירות החדר היו מקושטים בציורי פרסקו המתארים סמלים יהודיים אחרים, כמו עצי תמר ואתרוגים. תקרת החדר כוסתה אף היא בציורי פרסקו. הציורים השתמרו באופן חלקי בלבד, אולם נראים

<sup>42</sup> השומרונים נהגו לחקוק את עשרת הדיברות על גבי לוח אבן שהונח ליד פתח הדלת. ראו: בן-צבי, תשי"ד; ספראי, 1977, עמ' 100-102.

בהם כמה מדליונים עגולים וחצי אובליים ובתוכם ציורים שקשה לזהותם, וכן ארבעה מדליונים בארבע פינות התקרה, שבתוכם צויר אתרוג (שם, עמ' 206). נוסף על תפקידה הפולחני, הייתה המזוזה סממן של זהות וסמל חזותי של השתייכות לעם היהודי. זיהוי בית כבית יהודי נעשה, על פי רוב, על סמך מציאותה של המזוזה הכתובה על גבי קלף או המצוירות על גבי הפתחים. ואכן, כבר במאה השנייה לפנה"ס, בימי החשמונאים, יש לנו עדות לקיומן של מזוזות הכתובות על גבי יריעות קלף, המציינות בבירור את זהותו של הבית, כבית יהודי. ניתן להניח כי ציורי שתי המזוזות בחדר הקבורה בקטקומבה שבנְיָה אֶפְיָה, גם הם ביטוי אומנותי חזותי של המזוזה כמסמנת השתייכות.

מנהגי המזוזה בישראל משתלבים במנהג המקובל במזרח הקדום לציין בכתובות או בסמלים מְגִיִּים את דיירי הבית וכן את אלו שנקברו בקברים (ייבין, תשכ"ג, עמ' 780-781). כך למשל, בקברים מסוף ימי בית ראשון (המאה השביעית לפנה"ס), שהתגלו בכתף הינוס בירושלים, נמצאו שתי לוחיות כסף (ברקאי, תשמ"ט), שעל גביהן נחרתו פסוקים מברכת הכהנים. על הלוחית הראשונה נכתב: "יברכך ה' וישמרך יאר ה' פניו אליך ויחונך", ועל השנייה: "יברכך ה' וישמרך יאר ה' פניו אליך וישם לך שלום" (שם, עמ' 52-58). לוחיות הכסף נמצאו במאספה<sup>43</sup> של קברים אלו, וניתן להניח שהן שימשו כקמעות ונישאו על גופם של שניים מן הקבורים במערה, אולי כוהנים. גם בר-אילן (תשל"ה, עמ' 379-383) רואה קשר ישיר בין המזוזות והתפילין לבין הקמעות ומציין במיוחד את מנהג נשיאת המזוזה כקמע, שהתקיים בתקופת המשנה ואילך (וראו גם: איגרת אריסטיאס<sup>44</sup> קנ"ח; רמב"ם מורה נבוכים ג', לה).

<sup>43</sup> המאספה היא חדר בתוך מערת קבורה, שאליו הועברו עצמות המתים הקבורים במערה. <sup>44</sup> 'איגרת אריסטיאס' היא אחד מהספרים החיצוניים (מהדורת כהנא, תשל"ל, כרך ב' ספר א'), שנכתבו באמצע המאה השנייה לפנה"ס. האיגרת מתארת את תרגום התורה ליוונית על ידי שבעים זקנים, את ביקור אריסטיאס בבית המקדש השני בירושלים ועוד; וראו: בונפיל, תשל"ב; דוריבל, תשס"ה.



תמונה 1 : לוחית הכסף המגולגלת מס' 1 מכתף הינוס. מתוך: Wikimedia commons, צילום: תמר הירדני.

## התפילין

התפילין הן קופסאות קטנות של עור נוקשה ומושחר, ובתוכן נמצאות פרשיות מהתורה הכתובות על גבי קלף. את התפילין של ראש מניחים בקו צמיחת השיער מעל לאמצע המצח, ואת התפילין של יד מניחים על הזרוע השמאלית (איטרים מניחים אותן על הזרוע הימנית), על הקיבורת מול הלב. קופסת התפילין עשויה כמין קובייה, המכונה 'קציצה', המונחת על בסיס רחב הקרוי 'יתורה', שבו עוברות רצועות העור המושחלות מבחוץ. מצוות הנחת תפילין של יד ושל ראש נזכרת במקרא ארבע פעמים: "והיה לך לאות על ירך ולזיכרון בין עיניך" (שמי' יג, ט), "והיה לאות על ירך ולטוטפות בין עיניך" (שם, טז) ועוד. על יריעות הקלף של התפילין כתובות ארבע פרשיות: "קדש לי כל בכור" (שמי' יג, א-ג), "והיה כי יביאך" (שם, יא-טז), "שמע ישראל" (דב' ו, ד-ט), "והיה אם שמוע" (דב' יא, ג-כא). את התפילין מניחים רק ביום ולא בלילה, בימות חול ולא בשבתות ובימים טובים, וחייבים בה רק הגברים מבני מצווה ומעלה. מקובל בפרשנות המקרא ובמחקר כי המילה 'תפילין' היא צורת הרבים של המילה 'תפילה', אולם מקורה של המילה 'טוטפות' אינו ידוע (וראו כמה הצעות אצל: לוריא, תשל"ט, הערות 3-2; טיגאי, תשמ"ב, עמ' 885). פרשות התפילין נכתבות על ידי סופר סת"ם על עור

בהמה או חיה כשרה (צב) (בר-אילן, תשמ"ה; על צורת התפילין והפרטים בעשייתן ראו גם: רמב"ם, הלכות תפילין ב-ג; שולחן ערוך, אורח חיים סימן לב). צורת התפילין ודרך עשייתן בימי בית ראשון אינן ידועות לנו. אולם על פי סברה אחת (הברמן, תשי"ד) היו התפילין עשויות יריעות קלף, שעליהן היו כתובות הפרשיות, והן היו קשורות ליד או לראש ברצועות, ללא בתים. רק לאחר זמן החלו שומרים אותן בעטיפות או בתיקים, ייתכן שמחשש ללכלוך או לקריעה, והיו מוציאים את הפרשיות רק בשעת התפילה (וראו גם: Cohn, 2008, pp. 15-24). לדעת ברקאי (תשמ"ט, עמ' 75), ייתכן שצורתן הייתה כצורת לוחיות הכסף המגולגלות שהתגלו במערת הקברים בכתף הינום, והוא מסיק זאת מתוך התכונות המשותפות ללוחיות הכסף ולתפילין. אלה ואלה הכילו פסוקים מקודשים מהמקרא בכתב זעיר המותאם לשטח המצומצם. גם לוחיות הכסף וגם יריעת התפילין היו מגולגלות ומקופלות, וככל הנראה נענדו על הגוף דרך קבע. מאחר שבמשנה ובתלמוד אין תיאור מדויק של התפילין ושל דרך הכנתן והנחתן, הדעה שרווחה בקרב החוקרים הייתה, שמקורה של צורת התפילין הוא בימי הביניים, בערך במאה ה-12 לספירה (הברמן, תשי"ד; גרטנר, תשנ"ב; וראו שם ביבליוגרפיה נוספת). אולם, לאחר גילוי התפילין מקומראן וממערות מדבר יהודה, התברר בוודאות כי המקור לצורת התפילין המוכרת לנו כיום הוא בתפילין שמימי בית שני ומימי בר כוכבא. קרוב לשלושים בתי תפילין התגלו ביישוב בקומראן ובמערות מדבר יהודה (ידן, תשכ"ט; נחמן, תשס"ד), וביניהם בתים בעלי תא אחד, השייכים לתפילין של יד, ובתים בעלי ארבעה תאים, השייכים לתפילין של ראש. נוסף על התפילין שנמצאו בחפירות הארכיאולוגיות, היו אחרות שנרכשו מידי סוחרי עתיקות, שסיפרו לרוכשים היכן התגלו הממצאים (וראו פירוט וביבליוגרפיה נוספת אצל: ידן, תשכ"ט; אדלר, 2019). אף שהתפילין מקומראן וממערות מדבר יהודה הן הקדומות ביותר המוכרות לנו, צורתן דומה מאוד לזו של ימינו (ידן, תשכ"ט). ואולם, שלא כמו התפילין של ימינו, בתפילין הקדומות מקומראן וממערות מדבר יהודה כתובות גם עשרת הדיברות נוסף על ארבע הפרשיות (וראו פירוט ודיון אצל: Oppenheimer, 2011; Eshel, 1991).

ישנן כמה עדויות כתובות מימי בית שני, המלמדות על מצוות הנחת התפילין. הראשונה היא ב"איגרת אריסטיאס" מהמאה השנייה לפנה"ס: "עוד

נתן לנו אות זיכרון בכנפות בגדינו וכן ציוונו לקבוע בשערים ובפתחים את הפרשיות למען נזכור מציאות אלוהים, אף ציווה בדברים ברורים לקשור את האות סביב היד" (איגרת אריסטיאס קנח-קנט). כלומר, יש באיגרת התייחסות ברורה למצוות הציצית, המזוזה והתפילין. מאוחר יותר, בסוף ימי בית שני, מצוות המזוזה והתפילין נזכרת אצל יוסף בן מתתיהו: "חייבים הם גם לכתוב על דלתותיהם את הטובות הגדולות ביותר, שהיטיב ה' עימם, ועל כל אחד להראותן על זרועו. כל מה שעלול לסמן את כוחו של ה' וחיבתו אליהם, חייבים הם לכתוב ולשאת על הראש ועל הזרוע, כדי שיהא חסדו של ה' אליהם גלוי לבריות מכל צד" (יוסף בן מתתיהו, קדמוניות היהודים, ספר ד', סעיף 213). עדויות נוספות הקשורות למצוות המזוזה והתפילין מימי בית שני מופיעות בפירוט מן האי יב שבמצרים מן המאה השלישית לפנה"ס, בכתבי פילון האלכסנדרוני מן המאה השנייה לפנה"ס ובברית החדשה, בתוך הבשורה של מתי, מן המאה הראשונה לספירה. מכל העדויות ההיסטוריות האלו עולה בבירור, כי מצוות הנחת התפילין הייתה מבוססת דיה בימי בית שני, הן בארץ ישראל הן בקרב הקהילה היהודית הגדולה שבמצרים (לוריא, תשל"ט; טיגאי, תשמ"ב).<sup>45</sup> בימי בית שני נהגו היהודים לשאת עליהם את התפילין כל היום, וכמעט לכל מקום. כך נהגו, למשל, ר' יוחנן בן זכאי, אלישע בעל כנפיים ור' עקיבא. על ר' אליעזר בן הורקנוס מסופר, שנהג ללכת עם תפילין גם בלילה. התלמוד מספר שלוחמיו של בר כוכבא נהגו לצאת למלחמה כשהם עטורים בתפילין (בבלי גיטין נז, ב). אולם ברבות הימים התקבל הנהג להניחן רק בתפילת שחרית.

דומה שבימי בית שני היו כמה צורות לתפילין – היו תפילין עגולות או מרובעות, והיו כאלה המצופות בזהב – והתעוררה מחלוקת בדבר הצורה הנכונה שלהן (ראו דיון מפורט בסוגיה אצל: לוריא, תשל"ט). מחלוקת זו מצאה את ביטויה המאוחר יחסית במשנה ובתלמוד, באיסורים על תפילין שלא על פי ההלכה. מכך ניתן ללמוד על קיומן של הצורות השונות של התפילין (מגילה ד', ח; מנחות ל"ה, עא). אחת הסברות היא שמקור המחלוקת בימי החשמונאים, בין הצדוקים לפרושים. לאחר מותו של אלכסנדר ינאי, העבירה שלומציון המלכה את השלטון מהצדוקים לפרושים, ואלה פסלו את התפילין העגולות (הקטנות כאגוז)

<sup>45</sup> השומרונים והקראים אינם מקיימים את מצוות הנחת התפילין. ראו: בר-אילן, תשמ"ז.

או המצופות בזהב, וקבעו כי הצורה הנכונה של התפילין היא הצורה המרובעת (וראו ביטוי למחלוקת זו גם אצל: יוסף בן מתתיהו, מלחמות היהודים, א', ה', ג). ראוי לציין כי בקומראן ובמערות מדבר יהודה נמצאו רק תפילין מרובעות, ודומה שאז כבר התקבעה הצורה המרובעת כצורה המקובלת של התפילין.



תמונה 2: קציצת תפילין, קומראן. צילום: קלרה עמית, באדיבות רשות העתיקות.



תמונה 3: 4Q135, לוח 212, קטע 2, קומראן. צילום: שי הלוי, באדיבות הספרייה המקוונת של מגילות מדבר יהודה על שם ליאון לוי, רשות העתיקות.



מלבד היות התפילין סמל זהות ושייכות, כפי שעולה מתוך דברי יוסף בן מתתיהו לעיל, יש בהן ממדים סמליים נוספים. אחד מהם הוא רעיון הכרת ה' בכתר, רעיון המופר מן הקדושה הנזכרת בתפילת המוסף של שבת וימים טובים. הקדושה נקראת 'קדושת הכתר', והיא נפתחת במילים (בנוסח ספרד): "כתר יתנו לך ה' אלוהינו מלאכים המוני מעלה עם עמך ישראל קבוצי מטה". למרות מיקומו המרכזי בתפילה, רעיון זה כמעט שאינו מופיע בספרות הרבנית, אלא בעיקר בספרים החיצוניים, בספר הרזים ובספרות ההיכלות. במקורות אלה לבש רעיון הכתר צורה חדשה, ותואר כתפילין של ה' (בר-אילן, תשמ"ז, עמ' 223-229; בר-אילן, תש"ן, עמ' 7-8; שפר, 1981, עמ' 76; Scholem, 1965, p. 105).

התפילין נקראות גם בשם 'פאר' (יח' כד, יז; בבלי תענית טז, א), וחייבים לכבד אותן ולהחזיקן בקדושה. את בתי התפילין שמים בעת החדשה בנרתיקים העשויים מקטיפה, ועל פי רוב רוקמים על צידם העליון מגן דוד או עיטור אחר. ההקפדה על קדושת התפילין הביאה לנוהג של הנחת התפילין רק בסמוך לגיל בר המצווה, ובכך הפכו התפילין לאחד מסמלי טקס בר המצווה.

התפילין, ובעיקר התפילין של ראש, סימלו השתייכות יהודית ודבקות במצוות. הגמרא מספרת על גזירת מלכות רומי שאסרה על הנחת תפילין: "והיה אלישע מניחן ויוצא לשוק, ראה אותו חייל רומי נטלו מראשו ואחזן בידו, אמר לו מה זה בידך? אמר לו כנפי יונה. פשט החייל את ידו ונמצאו כנפי יונה, ולפיכך קראו לו אלישע בעל כנפיים" (שבת מט, א). יש לציין כי במסורת ובאומנות היהודית, היונה היא מסמלי עם ישראל. אפשר גם לראות את התפילין כמסמלות את כתר הפאר והחירות, כזכר ליציאה מהעבדות במצרים לחירות.

על פי התפיסה המסורתית ביהדות, אפשר לראות כי המקור למצוות הנחת התפילין וצורתן הוא במסורת שעברה מדור לדור בלא שינוי, מאז יציאת מצרים ומתן התורה (הרמב"ן, בפירוש לתורה, שמי' יג, טז).

### המזוזה והתפילין כסמלים חזותיים יהודיים

סמלים חזותיים יהודיים הלכו ונעשו נפוצים בימי בית שני. בתקופה זו אנו מוצאים שלל חפצים, שהעיתורים שעל גביהם מייצגים את השיוך הדתי-לאומי של בעליהם. בין החפצים הללו אפשר למצוא, למשל: מטבעות יהודיים, גלוסקמאות, סרקופגים, נרות חרס מעוטרים ועוד. בשל היותם ביטוי לשאיפה

לזיהוי דתי-לאומי, הרי שמיקומם השכיח ביותר היה באתרים המבליטים את הזהות היהודית, כגון: בתי כנסת, בתי קברות ובתי מגורים שזוהו כיהודיים. למזוזה ולתפילין הייתה אפוא משמעות של סמל חזותי, שיש בו הכרזה על הלאומיות הדתית היהודית. ייתכן שגם בקומראן תפקדו תשמישי הקדושה ככלים למתן ביטוי בולט ומוצהר של הזהות היהודית של הקבוצה שהתגוררה במקום.

השימוש בתשמישי קדושה מכיל בתוכו מתח בין האמונה באל מופשט לבין ייצוגו של האל באמצעות חפצים חומריים. ייתכן שסתירה זו עברה מעין 'הדחקה' בשל החשיבות הרבה שיוחסה לשמירת ייחודה של הקבוצה היהודית, ובשל הבנת התפקיד המכריע של תשמישי הקדושה כמגדירי הזהות היהודית. לא זו בלבד שהטקסט המקראי מתיר שימוש בחפצים חומריים אלה, אלא שהוא אף מצווה למקם אותם במקומות בולטים – בפתח הבית ועל ראשו וזרועו של האדם. מכאן, שמהותם היא בראייתם.

סוגיה נוספת העולה מתוך השימוש במזוזה ובתפילין נוגעת ליחס שבין הדת הרשמית לבין האמונות העממיות המשלבות מָגיה. ייתכן שבימי בית ראשון ושני נתפסו המזוזה והתפילין הן כתשמישי קדושה הן כחפצים מְגיים המגינים על האדם מפני כוחות הרוע המאיימים עליו. אף שייעודה המקורי של המזוזה היה לשמש תזכורת לבני ישראל לשמור את מצוות ה', הרי שבמרוצת הזמן היא נקשרה באמונה העממית, שלפיה יש במזוזה כדי לשמור על הבית ועל דייריו מפני פגיעה רעה (למשל, במסכת מנחות לג, עב). ייתכן שאמונה עממית זאת התבססה על המסורת המקראית המספרת, שסימון בתיהם של בני ישראל במצרים בדמו של שָׁה על שתי המזוזות והמשקוף הגן עליהם מפני מכת הבכורות (שמי' יב, ז). טיגאי (תשמ"ב, עמ' 885-886) וטרקטנברג (1979, עמ' 145) סברו שהתפילין התפתחו מצורה כלשהי של קמע (וראו גם סנהדרין כא, עב; כב, עב; "שנאמר שמלך ישראל היה תולה בזרועו ספר תורה קטן כמו קמע"). גם כהן סבור שהיהודים בעת העתיקה ייחסו סגולות מְגיות לתפילין, ושהן נועדו לשמש בתפקיד אֶפּוֹטֶרֶפּאי, כלומר להרחקת הרוע ולהבטחת אריכות ימים (Cohn, 2008: 162-165).

## סיכום

נוסף על המצוות הדתיות והמסורתיות הקשורות לקביעת המזווה בפתח הבית ולהנחת תפילין של ראש ושל יד, אפשר לראות במזווה ובתפילין גם סמלים חזותיים יהודיים מובהקים, ששימשו את היהודים בארץ ישראל ומחוצה לה כבר מימי בית ראשון, והצביעו על ההשתייכות הדתית והלאומית שלהם. הצורה והחומר של המזווה והתפילין התעצבו בערך בסוף ימי בית שני, ובצורתם זו הם השתמרו עד היום, והפכו לסמלים חזותיים יהודיים מובהקים, המיוצגים בחפצים המופרים לכל היהודים בארץ ישראל ובתפוצות, הן במרחב הציבורי הן במרחב הפרטי. אפשר גם לראותם כתשמישי קדושה המייצגים גם מתח לכאורה, הנוגע ליחס שבין המופשט לחומרי, בין הטקסטואלי לחזותי ובין הדתי-נורמטיבי לעממי-מָגִי.

גם בימינו המזווה והתפילין הם מתשמישי הקדושה המרכזיים והחשובים ביותר בדת היהודית. חשיבותם נובעת מהתפקיד הפולחני המרכזי שהם ממלאים ביהדות ומהיותם נוגעים במרכז האמונה הדתית, אך גם מעצם העובדה שנשתמרו בצורתם מימי בית שני ועד ימינו, ובכך הם מייצגים את הרציפות התוכנית והצורנית של האמונה הדתית לאורך התקופות.

## מקורות

- אדלר, י' (2019). הבחנה טיפולוגית בין שני סוגים של בתי תפילין מקומראן. **מחקרי יהודה ושומרון**, כ"ח, 81-99.
- בונפיל, ר' (תשל"ב). על יהודה וירושלים באיגרת אריסטיאס. **בית מקרא**, י"ז, 131-142.
- בר-אילן, מ' (תשמ"ה). כתיבת ספרי תורה תפילין ומזוזות על עור צבי. **בית מקרא**, ק"ב, 375-381.
- בר-אילן, מ' (תשמ"ז). רעיון הכתרת ה' בכתר והפולמוס הקראי נגד התפילין של ה'. בתוך י' דן (עורך), **מחקרי ירושלים במחשבת ישראל**. **דברי הכנס הבינלאומי הראשון לתולדות המיסטיקה היהודית** (עמ' 221-233).
- בר-אילן, מ' (תש"ן). קווי יסוד להתהוותה של הקדושה וגיבושה. **דעת: כתב עת לפילוסופיה יהודית וקבלה**, 25, 5-20.

- ברקאי, ג' (תשמ"ט). ברכת הכוהנים על לוחיות כסף מכתף הינום בירושלים.  
**קתדרה: לתולדות ארץ ישראל ויישובה**, 52, 37-76.  
 בן-צבי, י' (תשי"ד). אבן מזוזה שומרונית מכפר בל"ו. בתוך **ידיעות החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה**, כרך כ (עמ' 223-239).  
 גרטנר, י' (תשנ"ב). תולדות מנהג הנחת שני זוגות תפילין עד זמנו של ר' יוסף קארו. **סידרא: כתב עת לחקר ספרות התורה שבעל פה**, 12, 5-17.  
 דוריבל, ז' (תשס"ה). על המקורות של תרגום השבעים לתורה. **בית מקרא**, 50, 3-19.  
 הברמן, א"מ (תשי"ד). על התפילין בימי קדם. **ארץ ישראל: מחקרים בידיעת הארץ ועתיקותיה**, ג, 174-177.  
 טיגאי, י"ח (תשמ"ב). הערך: תפילין. בתוך א' ל' סוקניק, ומ' ד' קאסוטו (עורכים) **אנציקלופדיה מקראית: אוצר הידיעות על המקרא ותקופתו**, כרך ח (עמ' 883-895). ירושלים: מוסד ביאליק.  
 ידן, י' (תשכ"ט). **תפילין של ראש מקומראן**. ירושלים: החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה והיכל הספר.  
 ייבין, ש' (תשכ"ג). הערך: מזוזה. בתוך א' ל' סוקניק, ומ' ד' קאסוטו (עורכים) **אנציקלופדיה מקראית: אוצר הידיעות על המקרא ותקופתו**, כרך ד (עמ' 780-782). ירושלים: מוסד ביאליק.  
 לוריא, ב"צ (תשל"ג). לתולדות המזוזה. בתוך ב"י שוורץ, א' שמע וא' מלמד (עורכים), **דברי הקונגרס העולמי השנים-עשר למדעי היהדות. ירושלים**, כרך א' (עמ' 125-131). הוצאת האיגוד העולמי למדעי היהדות לוריא, ב"צ (תשל"ט). המחלוקת על צורת התפילין. **בית מקרא: כתב עת לחקר המקרא ועולמו**, ג, 269-277.  
 נחמן, ד' (תשס"ד). התוכן והסדר של פרשיות התפילין מקומראן וההלכה של חז"ל: הדומה, השונה ומעט מסקנות היסטוריות. **קתדרה: לתולדות ארץ ישראל ויישובה**, 112, 19-44.  
 נחמן, ד' (תשס"ט). תפילין ומזוזות בקומראן. בתוך מ' קיסטר (עורך), **מגילות קומראן מבואות ומחקרים**. כרך א' (עמ' 139-148). ירושלים: יד בן צבי. ספראי, ז' (1977). בתי הכנסת של השומרונים בתקופה הרומית-ביזנטית.  
**קתדרה: לתולדות ארץ ישראל ויישובה**, 4, 84-112.  
 רוזנטל, ד' (תש"ע). על ברכות התפילין בארץ ישראל ובבבל. **תרביץ**, ע"ט, 63-86.  
 רופא, א' (תשמ"ב). דברים ה כ"ח – ו, א: החיבור והנוסח לאור הסגנון המשנה-תורתי ושלוש תפילין מקומראן. **תרביץ**, נ"א, 177-184.  
 שפר, פ', שליטר, מ' ופון מוטיוס, ה"ג (1981). **סינופסיס לספרות ההיכלות**. טובינגן: פ' שפר.  
 Cohn, Y. B. (2008). *Tangled up in text: Tefillin and the ancient world*. Brown Judaic Studies, 351. Providence: Brown University.

- Eshel, E. (1991). 4QDeut – A text that has undergone harmonistic editing, *HUCA*, 62, 117-154.
- Hayardeni, T. (2008). *Birkat kohanim* [Photograph]. Wikimedia Commons.  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Birkat\\_kohanim\\_22.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Birkat_kohanim_22.jpg)
- Landsberger, F. (1970). The origin of the decorated mezuzah. In J. Gutmann (Ed.), *Beauty in holiness: Studies in Jewish customs and ceremonial art* (pp. 468-475). New York: Ktav Pub. House.
- Oppenheimer, A. (2011). Removing the decalogue from the shema and phylacteries. In H. G. Reventlow, & Y. Hoffman (Eds.). *The Decalogue in Jewish and Christian tradition* (pp. 97-105). New York: T&T Clark publishing.
- Leon, H. J. (1995). *The Jews of ancient Rome*. Update edition. Philadelphia: The Jewish Publication Society of America.
- Scholem, G. (1965). *Jewish Gnosticism, merkabah mysticism and talmudic tradition*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: The Jewish Theological Seminary of America.
- Trachtenberg, J. (1979). *Jewish magic and superstition*. New-York: University of Pennsylvania Press.

## נְהַרְה

תְּבָרְכִי אוֹתִי, סַבְתָּא  
 בְּעִיגַת סֶלֶת בְּדָבֶשׁ  
 וַיְמִי וְרָדִים  
 שִׁימִי בְּפִי  
 מִן הַמְתוֹק-מְתוֹק הַזֶּה  
 וְתַגִּידִי:

מַעֲלִישׁ,  
 יְהִיָּה בְּסֵדֶר,  
 עוֹלָם - -  
 יְחֹזֵר לְמִנְהַגוֹ  
 יִזְרַח כְּחֶתֶן  
 בְּיוֹם חַגּוֹ.

לוֹשֵׁי בְּדִידוֹתַי, סַבְתָּא,  
 בְּבָצֵק מְסוּדָה בְּשֵׁמוֹ אֲהַבָּה  
 וְתַבְטִיחִי  
 שְׁתַּהֲיֶה שְׁנֵה טוֹבָה - -

נְהַר אוֹרְחִים  
 יִזְרֵם אֶז לְבֵית הַקֶּטָן  
 וְאֵת תְּחִיכֵי כְּמוֹ גֶרֶח בְּלָבֶן  
 פְּחַד לֹא יִהְיֶה בְּלַבְנוֹ  
 גַּם לֹא מוֹרָא

רק נְהַרְה.

סמדר פלק-פרץ, תש"ף

## העצמי הבוחר: עמדות אנשים ביחס לבחירה

### החופשית שלהם

#### שלמה קניאל

מאמר זה אינו מחקר אקדמי, כי אם אוסף התרשמויות של הכותב ביחס לשאלה, מה אנשים חושבים על מידת הבחירה החופשית שלהם בתחומים שונים של חייהם. הכותב ערך שיחות עם כמאה אנשים, לאורך כעשרים שנים, ותיעד אותן. המסקנות העיקריות הן: א. אנשים רבים אינם עסוקים באופן שגרתי בשאלת הבחירה החופשית ואינם מודעים לה; ב. יש לעסוק בשאלת הבחירה החופשית באמצעות המושג "אירועי בחירה"; ג. הבחירה החופשית היא מגוונת ואין לראות בה מושג דיכוטומי; ד. בתוך אירועי הבחירה, האדם מעריך את דרגת החופש שלו בבחירות החשובות כבינונית, ואת דרגת החופש בבחירות הפחות חשובות – כנמוכה; ה. בחירה חופשית אינה בהכרח בחירה 'חכמה', ואין קשר בין מידת החופש בבחירה לבין תחושת האושר והמשמעות; ו. עמדותיו של האדם כלפי מידת הבחירה שלו משפיעות על התנהגותו; ז. אנשים מנמקים את מגבלות החופש שלהם באמצעים שונים, פנימיים וחיצוניים; ח. האדם מוכן לוותר על החופש בלב שלם כדי להשיג ביטחון ושייכות ולהימנע מבדידות; ט. לאחר עיון ומחשבה בנושא הבחירה החופשית יש לאנשים רבים נטייה להעריך את דרגת החופש כנמוכה יותר מזו שניתנה באופן אינטואיטיבי, לפני העלאת הנושא למודעות; י. רוב האנשים שבעי רצון מחייהם

למרות תחושת הבחירה החופשית הנמוכה, זאת מכיוון שדרגת הבחירה החופשית מספיקה לצרכים היום-יומיים של האדם; למסקנות המאמר יש השלכות בעיקר בתחום החינוך לפרשנות ולבניית עמדות חיוביות כלפי הבחירה החופשית, כדי למנוע נפילה לתהומות ייאוש עקב איבוד האמון ביכולת הבחירה והשליטה. המאמר מוסיף זווית להיבטים הרבים בנושא הבחירה החופשית, ומציע לקורא זוויות מבט שונות ואף מנוגדות.

## מבוא

מוטב להיות כבול בחברתם של אהובים  
מאשר חופשי בחברתם של שנואים  
(מקור לא ידוע).

לפני כעשרים שנים, בשיאה של הקריירה האקדמית שלי, בחרתי לחקור את תחום הבחירה החופשית. התחלתי לקרוא חומר מדעי ובמקביל לתעד את הבחירות החופשיות שלי ביומן. בניתי שאלון והעברתי אותו כמחקר חלוץ בכמה כיתות. הסטודנטים מילאו את השאלון, ולאחריו פתחתי בשיחה עימם. התברר כי בכל הכיתות לא היו לסטודנטים תשובות 'מוכנות' לשאלות שנשאלו, אלא היה עליהם לחשוב הרבה כדי לענות. רבים הרגישו שהנושא אינטימי מדי וסירבו בנימוס למלא את השאלון. ויתרתי על המחקר האמפירי, אולם לא ויתרתי על חקירת הנושא, ולאורך השנים שוחחתי עם אנשים בצורה אקראית ומזדמנת. היו אלה קטעי שיחות על אירועי חיים שונים ועל מידת הבחירה החופשית שהם הרגישו בהם. לא הגדרתי מושגים, לא ערכתי רשימות ולא הקלטתי את השיחות, אבל הקפדתי על רישום עיקרי השיחות מייד בסיומן. לאורך פרק זמן של עשרים שנה צברתי כמאה רישומי שיחות, אך העניין נשתכח ממני, ורק עם יציאתי לגמלאות, כאשר דפדפתי שוב בניירותיי, שבה השאלה להטריד את מנוחתי. רישומי כוללים תקצירי שיחות עם אנשים מרקע שונה, בטווח גילים הנע בין 18 ל-90, כמחציתם דתיים, כשליש מהם נשים ושני שלישים הם גברים. ברור מאליו שהשונות הגדולה שבין הנשאלים לא תאפשר הצגת דפוסים מובהקים סטטיסטית. לכן, אין לראות



במאמר זה, כאמור, מחקר אמפירי, אלא הצגת תהליכי חשיבה והסקת מסקנות מתוך גוף הנתונים שהצטבר בידי ומתוך עניין רב שנים בתחום.

שאלת הבחירה החופשית נבחנה מהיבטים פילוסופיים שונים. היא זכתה להתייחסות באמצעות מושגי הסיבתיות והאפשרות של תורת המציאות (האוטולוגיה), במושגי החיוב והיכולת של תורת האתיקה, במושגי האחריות והענישה של תורת המשפטים וכן במושגי הצדק האלוהי והגזרה, הגמול והעונש מן ההיבט התאולוגי. ביהדות, מציאותה של בחירה חופשית היא יסוד הגותי מרכזי. האדם, נזר הבריאה, נברא בצלם אלוקים, ובכך הוא דומה לבוראו. מותר האדם מן הבהמה והחיה, וגם מן המלאכים, הוא באפשרות הבחירה. בכל חברה אנושית הקודים המוסריים מבוססים על ההנחה שאנו מסוגלים לבחור בחופשיות בין טוב לרע, ובכך גם לקבל אחריות על הבחירה.

אין זה המקום לסקור את היחס של הגישות השונות בפסיכולוגיה לנושא הבחירה החופשית. די אם אציג את שני הקצוות: בקצה האחד עומדים סקינר ועמיתיו, בעלי הגישה ההתנהגותית, הטוענים כי בני האדם אינם בעלי בחירה חופשית. מקורה של כל התנהגות, לתפיסתם, הוא בהיסטוריה סביבתית של גירויים וחיזוקים (סקינר, 1973). לעומתם, חסידי הזרם ההומניסטי, כמו רוג'רס (1973), פרנקל (1982) ופרום (1992), מניחים כי לאדם בחירה חופשית רבה מאוד. חוסר הנחת והרצון למצוא איזונים בין התאוריות הסותרות הללו דרבנו אותי עוד לחקור את נושא הבחירה.

### **אפשרות הדיווח העצמי של האדם על מידת הבחירה החופשית שלו**

למיטב ידיעתי, רוב העוסקים בתחום הבחירה החופשית בחנו אותה באופן אובייקטיבי, כחפץ המונח על שולחן. סטיבן קייב (2015), סופר ופילוסוף אמריקאי, הציע למדוד את כושר הבחירה ב"סולם הרצון החופשי", FQ (freedom quotient), בהקבלה לסולם מנת המשכל, ה-IQ. סולם החופש של קייב בנוי משלושה מרכיבים: היכולת לייצר לעצמך אפשרויות, היכולת לבחור ביניהן והיכולת לממש את בחירתך. זוהי הצעה למדד כמותי של דרגת הבחירה החופשית, אך אין בו התייחסות לדעתו של אדם על עצם מעשה הבחירה או על תוצאותיו.

לא מצאתי מחקרים שבחנו את השאלה, מה חושבים אנשים על מידת החופש שהיה להם בבחירותיהם השונות לאורך החיים. עם זאת, בהיות האדם ישות פרשנית, היוצרת משמעויות וממקמת אותן במסגרת נרטיבים, סביר להניח שיש לו מחשבות על בחירותיו, ומעניין לבדוק אותן. מצאתי תימוכין לדעתי זו באמרתו של אַנְרִי לואִי בְּרֶגְסוֹן: "הכרה שאינה בוחנת את מוצאה ושאִינה מאתרת את נקודות התורפה ואת הדעות הקדומות שלה, לא תגיע לשורש האמת" (ברגסון, 1974, עמ' 20). אומנם קפקא כתב בסיפורו "הגלגול": "אני לא יכול לגרום לך להבין. אני לא יכול לגרום לאף אחד להבין מה קורה בתוכי. אני לא יכול להסביר את זה אפילו לעצמי". ואולם, בניגוד לקפקא, אני מרשה לעצמי להניח, שברוב המקרים האדם מסוגל להסביר מה מתרחש אצלו "בקופסה השחורה". ולראיה, מחקרים רבים בפסיכולוגיה יוצאים מנקודת ההנחה שהאדם עצמו הוא מקור מידע מהימן, המסוגל לעזור לחוקר להבין אותו. למרות המגבלות וההטיות הרבות שיש בדיווח עצמי, וביניהן רצייה חברתית, שמירה על ערך העצמי, בעיות בזיכרון ופערים בין הדיווח העצמי לבין ההתנהגות בפועל, עדיין שאלונים משמשים כלי מחקר מקובל ביותר במחקרים בפסיכולוגיה. אם כך, בין שלל ההיבטים של נושא הבחירה החופשית, מותר לנו לכלול גם את נקודת מבטו של האדם עצמו, וזאת מבלי לבטל את נקודות המבט של תחומי הדעת הרבים העוסקים בסוגיה זו. בחינת הנושא מהזוויות השונות דומה להליכה בדרך אפלה עם פנס כיס, המאיר בכל פעם חלק אחר של הדרך, אך לעולם לא את כולה בזמנית.

### **בחירה חופשית: הגדרה**

רבים הם המושגים הקשורים בבחירה, כגון: חירות, אוטונומיה, כוח רצון, רצון חופשי, קבלת החלטות, שליטה עצמית, ויסות עצמי, ניהול עצמי, תפקודים ניהוליים, משמעת עצמית וּמְטָה-קוגניציה במובן של פיקוח ובקרה. מאחר שהמונחים אינם אחידים, בחרתי (באופן חופשי) במושג "בחירה", כי יש בו יסוד מוחשי של פעולה והתנהגות, בניגוד למושגים האחרים המופשטים יותר.

המושג "בחירה" פירושו ביצוע **פעולה** של הכרעה בין שתי אפשרויות או יותר. הפעולה יכולה להיות הטלת פתק בקלפי, חתימה על חוזה לקניית דירה או תגובה להצעת נישואים. בחירה יכולה להתבצע גם בהימנעות מ**פעולה**, לדוגמה,

כאשר מתלבטים באשר לקניית מכונית חדשה, הימנעות מהכרעה תהיה זהה להכרעה נגד קניית המכונית.

המושג "חופשי" פירושו שהבחירה נעשית כאשר האדם אינו נתון לכפייה או להשפעת גורמים חיצוניים, והוא רשאי לבחור על פי רצונו ולקבל אחריות על בחירתו. ההפך מבחירה חופשית ורצון חופשי הוא כפייה חיצונית, כמו זו המתרחשת במאסר, או כפייה פנימית, כדוגמת זו המתרחשת כאשר האדם נתון להשפעת חומרים ממכרים, או שקיים ליקוי בבוחן המציאות שלו בגלל מחלה.

המצב הרצוי לצורך בחירה חופשית הוא הימצאותן של כמה חלופות, כאשר האפשרות לבחור בכל אחת מן החלופות זהה. מצב תאורטי זה יכול להתקיים רק כאשר האדם מגיע לנקודת הבחירה כלוח חלק, *tabula rasa*, ללא רקע קודם. במציאות, לאדם הבוחר יש היסטוריה של זיכרונות ונרטיבים, וכל אלה משפיעים על בחירתו, לעיתים אף מבלי שהוא מודע לכך. נפנה אפוא לדון בדרך החשיבה של בני האדם על הבחירה החופשית שלהם.

### **רוב האנשים אינם עסוקים בשגרה בשאלת הבחירה החופשית**

הנשאלים הכירו את המושג "בחירה חופשית" ואת המושגים המקבילים לו, אולם הם מיעוטו להשתמש בהם, ורובם לא קישרו בין המושג עצמו לבין לנושא הבחירה. רובם לא עסקו במחשבות על הבחירה החופשית שלהם עצמם או של הזולת. חלקם נרתעו מהעיסוק ה"מתפלסף" בשאלה זו. ידוע שבני אדם ממעטים לעסוק בשאלת כבוד האדם וחירותו ובשאלת חופש המחשבה (קלעי, 2014), והם אינם נוטים להבחנות שונות בתחום החירות החיובית והשלילית (ברלין, 1971). רובם גם לא מבחינים בין חירות הגוף, כלומר היכולת לנוע לכל מקום, לבין חירות התודעה, שני סוגים של חירות שלעיתים, אם כי לא תמיד, תלויים זה בזה (קניאל, 2013). ידועה אמרתו של הרב קוק: "אנו יכולים למצוא עבד משכיל שברוחו הוא מלא חירות, ולהיפך – בן חורין שרוחו היא רוח של עבד". ויקטור פרנקל, בספרו "האדם מחפש משמעות", מתאר כיצד המשיך לשמור על חירות התודעה ומצא משמעות לקיום, גם כאשר המשטר הנאצי גזל ממנו כמעט לחלוטין את חירות הגוף.

על מיעוט העיסוק בשאלות של בחירה חופשית יכולה להעיד תגובת בני שיחי לשאלות ששאלתי אותם. רבים מהם נאלצו לפשפש בזיכרונם כדי להעלות

סיטואציות מתאימות, והתשובות היו לרוב חלקיות, לא מאורגנות, אינטואיטיביות ואימפולסיביות.

### בחירות רבות נעשות ללא מודעות מלאה

יש הטוענים, כי ספק אם לאדם יש בחירה חופשית מלאה, זאת מכיוון שהוא נגוע ב"הטיית האישוש", כלומר האדם נוטה לבחור בראיות המאששות את האמונה שהחזיק בה מלכתחילה, ולהתעלם ממה שעלול לערער את אמונותיו. במקרים רבים נטייה זו אינה מודעת, ומכאן כוחה הרב (Kida, 2006).

בשיחות שלי עם המרואיינים שאלתי על מידת המודעות לבחירה. למשל: "במבט לאחור עד כמה היית מודע לכך שאתה נמצא בצומת חשוב של בחירה בין חלופות, ולהשלכות האפשריות של בחירה באחת מהן?" מתברר שבמקרים רבים לא היו הנשאלים מודעים לכך שהם ניצבים בפני בחירה, וגם אם היו מודעים, לא תמיד הבינו את משמעותה המלאה של הבחירה ושל תוצאותיה.

תהליך הכתיבה של מאמר זה יכול אף הוא להדגים מודעות חלקית לתהליכי בחירה. כאשר אני עוסק בכתיבה, אני סבור שאני מודע לבחירותיי תוך כדי התהליך. אולם, החשיבה המרובה על הבחירה העלתה למודעותי את העובדה, שהחלטה לכתוב מאמר זה הייתה רק בחלקה תוצאה של בחירה, ובחלקה האחר הייתה מקרית, החלטה שהגעתי אליה מתוך עיון אקראי בקבצים. גם הכתיבה עצמה לא נעשתה מתוך חופש מלא, והיו מעורבים בה שיקולים חיצוניים. למשל, הרצון לזכות לחוות דעת טובה מצד הקוראים הביקורתיים, השאיפה למצוא חן בעיני העורך, כדי שיסכים לקבל את המאמר לפרסום ועוד. גם בבחירות משמעותיות יותר, למשל בנוגע לנישואים, קיימים שיקולים שאינם לחלוטין מודעים. ביניהם אפשר למצוא, למשל, השפעות לא מודעות של ההורים בבחירת בן הזוג (Marshall, 2017). כמה מהאנשים ששוחחתי איתם סיפרו, שבמבט לאחור בחירת המקצוע שלהם הייתה בהשפעת הוריהם ומתוך רצון לענות על ציפיותיהם של ההורים ולהסב להם אושר.

בשנים האחרונות התגבש מושג ה"לא-מודע החדש". בשונה מהלא-מודע הפרוידיאני, משפנם של זיכרונות וקונפליקטים מודחקים או של משאלות אסורות, הלא-מודע החדש הוא 'מקום' שמאוחסן בו מידע רגיל, כזה שאינו טעון ברגשות שליליים, אך האדם מתקשה לשלוף אותו, ונראה לעיתים כאילו הוא

נשכח. מתברר כי בחלק גדול מחיינו מתרחשים אירועים מחוץ למודעותנו המלאה, ולכן גם מחוץ לשליטה. אם ישפיעו אירועים אלה על בחירותינו, הרי שלא נהיה מודעים להשפעה זו. בר הלל (2010), במאמרה המופנה למשפטנים, מעריכה כי אם נוסיף את הלא-מודע החדש לרשימה הארוכה של הטיות בחשיבה, הרי שיתעורר הצורך לבחון מחדש את תפיסת הנאשמים כאחראים למעשיהם, זאת מאחר שהשליטה המודעת על התנהגותנו קטנה בהרבה מכפי ששיערנו.

### **הבחירה החופשית מתנהלת בתוך אירוע בחירה מורכב**

בחירה חופשית איננה מעשה נקודתי, אלא מצויה בתוך מסגרת הכוללת הקשר מסוים ונרטיב. במובן זה, הבחירה דומה לתפקודן של מערכות דינמיות מורכבות, למשל בתחום הקיברנטיקה (Yoon, Goh & Park, 2018), הפועלות מתוך זיקה הדדית בין הסיבות לתוצאות, כלומר, מתוך שילוב בו-זמני בין תנועה קדימה לכיוון המטרה לבין ניתוח חוזר והסתכלות לאחור לאיתור השפעות סיבתיות.

### **יש לראות בכל אירוע בחירה קשת גוונים ולא רק שחור או לבן**

רבים נוהגים לדבר על בחירה חופשית במושגים בינאריים של שחור או לבן, פועל או כבוי, ובהתאמה: בחירה חופשית מלאה או העדר מוחלט של בחירה חופשית. אולם, בדומה למושגים רבים בפסיכולוגיה, גם הבחירה החופשית באה לידי ביטוי בדרגות ובעוצמות שונות. היא עשויה לחצות תחומים, מצבים וזמנים, או, לחלופין, להיות תחומה במצב ובזמן מסוימים. בכך דומה הבחירה לתכונת אופי או למצב פסיכולוגי. אם ניקח, לדוגמה, מצב חרדה, נוכל להבחין שיש שהוא מקיף תחומים ומצבים רבים, ואז הוא מצב המאפיין את הנבדק, ויש שהוא קיים רק בנסיבות מסוימות, כמו חרדת בחינות (Shipstead & Yonehiro, 2016).

מכיוון שהבחירה היא, כאמור, קשת גוונים רחבה, ביקשתי להגדיר בתוכה סולם בן עשר דרגות. דרגה (0) מוגדרת כהעדר בחירה חופשית, כלומר מצב של חוסר יכולת לבחור באופן מוחלט, עקב פגיעה קשה בחירותו של האדם, מסיבות שונות. מנגד, דרגה (10) מוגדרת כחופש בחירה מלא, שמאפייניו הם: א. קיימות לפחות שתי חלופות שוות ערך ומנומקות; ב. הבחור מודע, לפחות באופן חלקי, לכך שהוא בצומת בחירה ושניצבות בפניו חלופות; ג. הבחור מסוגל לבחון את החלופות, להכריע ביניהן ולזהות את ההשלכות של בחירתו.

הינה דוגמה קצרה למצב של דרגה מרבית של בחירה חופשית: בני זוג מחפשים דירה. לאורך הדרך הם בוחנים דירות שונות, מנפים את אלה שאינם מתאימות, ולבסוף נותרות שתיים או שלוש חלופות שיש לבחור ביניהן. בשלב זה הם מודעים לבחירה העומדת בפניהם, הם ממשיכים באיסוף מידע על כל חלופה ובהתלבטות בין החלופות, ומוכנים לאפשרות של פנייה לכיוון אחת החלופות, ואם נדרש, עצירה ופנייה לכיוון האחר. התהליך נמשך עד להכרעה וחתימה על חוזה. אז עסוקים בני הזוג בבחינת השלכות הבחירה והרגשות המתלווים אליה, כגון, שמחה או חרטה.

### מחשבות על הבחירה החופשית

#### בחירות "גדולות" ו"קטנות"

אחד הנושאים במסגרת המושג הרחב 'בחירה חופשית' הוא מידת החשיבות של הבחירות. רבים יסכימו שיש בחירות שחשיבותן מצומצמת, כמו למשל הבחירה בין שני סוגי חלב במרכול, ולעומתן יש בחירות משמעותיות ואף הרות גורל, כגון: בחירת מקצוע, נישואים, גירושים, לידת ילדים, בחירת מקום מגורים חדש או הכרעה בין סוגי טיפול במחלה. בין שני הקצוות נמצאות בחירות שונות ומגוונות, ודירוג החשיבות שלהן עשוי להשתנות מאדם לאדם.

לעיתים הבחירה הגדולה והחשובה מורכבת מכמה בחירות משנה קטנות. לדוגמה, כל אדם רשאי לבחור בחופשיות את מסלול הלימודים האקדמיים שהוא מעוניין בו, ואולם לאחר שבחר במסלול, הוא ניצב בפני בחירות המשנה, כמו למשל רשימת הקורסים והחובות האקדמיות, ושם מידת החופש קטנה יותר. בדומה לכך, אדם יכול לבחור לקיים אורח חיים דתי, אך אז הוא מקבל על עצמו מגבלות מתוקף "עול מצוות", ללא אפשרות בחירה. אדם יכול לבחור להינשא, אך אז הוא מקבל על עצמו את חובות החיים הזוגיים. היטיב לנסח זאת הוגו גרוטיוס, משפטן ופילוסוף הולנדי בן המאה ה-17: "בחירות היא היכולת לבחור בחירה, שלאחריה תהיה לאסיר".

#### חופש ואושר: בחירה חופשית אינה בהכרח מוצלחת

מתברר כי אין קשר בין מידת החופש לבחור לבין שביעות הרצון מתוצאות הבחירה. כאשר שאלתי את בני שיחי על בחירתם להינשא, הדירוג לגבי מידת

החופש בבחירה זו היה מגוון, ולא מצאתי קשר בין מידת החופש בעת ההחלטה להינשא לבין מידת שביעות הרצון מהנישואים. כאשר בוחנים את תשובותיהם של הנשאלים הגרושים (כ-20% מכלל הנשאלים), רואים, כי אף שחלקם הרגישו חופשיים בבחירתם להינשא, במבט לאחור הם מעריכים כי לא היו בשלים לנישואים, ונדחפו לכך עקב לחץ ההורים או לחץ סביבתי. לעומת זאת, אחד הנשאלים, גבר שחזר בתשובה והתחתן בשידוך, סיפר שנישואיו מוצלחים מאוד. נראה שבתחום האהבה, הבחירה החופשית קטנה ממה שהיינו רוצים לחשוב, ויעיד על כך הביטוי to fall in love (מילולית: "ליפול" לאהבה), למצוא את עצמי מאוהב, כביכול ללא בחירה.

### מעגלי משוב באירועי בחירה

סיומו המוצלח של אירוע בחירה עשוי להגביר את תחושת המסוגלות של האדם ולחזק את בטחונו העצמי לקראת האירוע הבא, ועל כן הוא מעלה את הסיכוי להצלחה. כך נוצר מעגל-משוב: ככל שהבוחר מאמין ביכולתו לבחור ולהשפיע על מצבו, כך יגיע בטוח והחלטי יותר לאירוע הבחירה הבא. ולעומת זאת, ככל שהאמונה בקיומה ובמשמעותה של הבחירה החופשית יורדת, כך עלולה גם לרדת גם היכולת לבחירה חופשית, ואיתה גם תחושת האחריות של הבוחר על גורלו. עמדה זו עלולה להביא לאדישות ולחוסר אונים במצבים שנדרשת בהם פעולת בחירה. אנשים המאמינים שיש להם מידה גבוהה של חופש בחירה, פירושו שהם מאמינים שיש ביכולתם לנהל את חייהם כרצונם. מאידך מתברר כי אדם המאמין שאפשרות הבחירה שלו מצומצמת ושהחלטות אינן בידיו, נוטה יותר לרמות, משום שממילא אינו מרגיש אחראי על בחירותיו (Vohs & Schooler, 2008).

### מה חושבים אנשים על המגבלות בחופש הבחירה שלהם?

כאשר שאלתי את בני שיחי מה מגביל את חופש הבחירה שלהם, המגבלות השכיחות ביותר שצוינו היו: מחסור בכסף, מחויבות בלתי פוסקת לעבודה או למשק הבית, 'שטיפת מוח' על ידי התקשורת, העדר משמעת עצמית וקושי בשינוי הרגלים רעים, בעיקר בתחום האכילה והעישון (דוהיג, 2013). מצב בריאותי לקוי, של הנשאל או של קרובים מסביבו, כאבים כרוניים או הגבלה ביכולת הפיזית,

למשל עם ההזדקנות, וגם פוביות מסוימות, כגון פחד מטיסות או מדיבור בפני קהל, אף הם צוינו כגורמים המצמצמים את יכולת הבחירה.

אף לא אחד מהנשאלים התייחס לחשש, שמא המדינה ומוסדות האכיפה שלה יתערבו בחופש הבחירה של האזרחים. עם זאת, לאחרונה חשנו כולנו על בשרנו את ההגבלות הקשות על חופש התנועה שלנו, כחלק מהחלטות הממשלה בניהול מגפת הקורונה. הפעלת כוח על האחר, פיזי כמו גם משפטי, היא מתקפה על חופש הבחירה שלו. פוקו טוען בספרו, "לפקח ולהעניש" (2015), כי במקום שמופעל כוח מתעוררת גם התנגדות, ושעל החברה להבין את מגבלות הכוח ואת מגבלות החופש החלות על הפרטים בה. לדעתו, השכבות החזקות בחברה ומוסדות בשלטון המשרתים אותן מדכאים את הפרט והופכים אותו לבובת מריונטה, כלומר לחסר חופש בחירה.

סיבות נוספות להגבלה בחופש הבחירה הן מצפון, מוסר, אשמה, בושה והצורך לשמור סוד. מחקרים מראים כי אנשים שביצעו עברה מוסרית נוהגים לייחס זאת לעולם דטרמיניסטי, שבו הכוחות הפועלים על האדם חזקים ממנו ואינם מאפשרים לו שליטה ובחירה בטוב. לעומת זאת, בני אדם נוטים לראות את העברות המוסריות של הזולת כנובעות מתוך שליטה ומחופש ובחירה (Feltz & Cokely, 2009). מחקרים שנעשו בארצות הברית ובהודו הראו, שהחלטות המתבצעות משיקולי מוסר אינן נתפסות כבחירה, והאנשים העומדים בפני החלטה כזאת אינם משקיעים מחשבה בדרכי פעולה אפשריות אחרות. זאת מכיוון שהתנהגויות מוסריות נתפסות כמחויבותו של הפרט, ללא מתן מקום לבחירה (Kouchaki, Smith & Savani, 2018).

גורם נוסף בצמצום חופש הבחירה בקרב הנשאלים שלי היה החיים לצד בני המשפחה. למשל, כאשר בוחרים להינשא ולהקים משפחה, ברור שהבחירה הזאת כרוכה בצמצום היכולת לבחור בחירות חופשיות בהמשך. הנשאלים ציינו שהעדיפו לוותר על חופש מלא על מנת לזכות באהבה ובביטחון ולהימנע מבדידות. עם זאת, חלק מהנשאלים ציינו שבן הזוג או ההורים מצמצמים מאוד את חופש הבחירה שלהם, זאת מתוך הצורך לשלוט בהם או מתוך דאגה מתמדת לשלומם.



### האם ניתן לבחור רגשות?

מתברר כי בני האדם מוטרדים למדי בעניין יכולת הבחירה בתחום הרגשי והמאמץ הכרוך בכך (Baumeister, 2002). נושאים אלה שכיחים מאוד בספרות הפסיכולוגית (Brownstein, 2018). בקרב בני שיחי עלתה סוגיית הבחירה החופשית ברגשות, למשל: הבחירה להרגיש אהבה וידידות, הבחירה או ההכרח להרגיש כעס ועלבון, הרדיפה אחר כבוד עצמי, המאמץ לרצות ולמצוא חן, והגבלת החופש בשל קנאה. אחת הנשים ששוחחתי עימן ציינה בהתרסה: "כאשר אני שומעת פסיכולוגים שאומרים שלהיעלב זו בחירה או שסבל הוא עניין של בחירה, נראה לי שהם יושבים בהיכל השן ולא מבינים את נפש האדם".

### החופש לבחור מבין אפשרויות גרועות

לרוב, שוחחתי עם הנשאלים על בחירה בין אפשרויות או מצבים "טובים", לדוגמה, בחירה בין שני מקומות לדיור מוגן. אולם היו נשאלים שהעלו את נושא הבחירה מבין אפשרויות גרועות, זו המכונה "תהום הבחירה". לדוגמה, הבחירה במקום עבודה מבין כמה מקומות שאינם רצויים, או הבחירה בין המשך טיפול כימותרפי לבין הפסקתו. חלקם העלו את מושג ה"בערות מרצון", בחירתם שלא לבחור, ולהטיל את הבחירה – וגם את האחריות – על אחרים, למשל: רופאים, יועצי השקעות ומומחים אחרים. באופן בלתי נמנע, עלה בחלק מן השיחות נושא הבחירות הבלתי אפשריות בתקופת השואה, האילוץ להכריע בין אפשרויות גרועות מאוד. הסרט הידוע "בחירתה של סופי" מציג קצין נאצי, שבשעת סלקציה כופה על האם סופי לבחור מי מבין שני ילדיה יוותר בחיים.

### ייחוס סיבתיות ומוקד שליטה

כאשר ביקשתי מהנשאלים להסביר את הסיבות לבחירותיהם, נוכחתי לדעת שבחלק מהמקרים הסיבות יוחסו לגורמים פנימיים, כמו מצפון (למשל: "הייתי מוכרחה לקבל את משפחתו של בני לתוך הבית שלי למרות שזה מכביד עלי מאודי"), ולעומת זאת, במצבים אחרים הבחירה יוחסה לגורמים חיצוניים (למשל: "הממשלה לא דואגת לחלשים"). היו מצבים של שילוב בין ייחוס סיבתיות פנימי לחיצוני (למשל: "חלק מהגורמים לגירושים היו תלויים בי, וחלקם – באשתי"). לא יכולתי להצביע על קשר בין סוג ייחוס הסיבה – פנימי או

חיצוני – למידת חופש הבחירה של הנשאל. ואולם, במחקרים אחרים (Rotter, Weiner, 2010; 1990), משתתפים שזוהו כבעלי מוקד שליטה פנימי, כלומר אלה המייחסים את הסיבות לעצמם, סברו שהם שולטים באירועים ושמידת הבחירה שלהם גבוהה, ואילו המשתתפים בעלי הייחוס החיצוני טענו לחופש בחירה מצומצם.

### **ריבוי אפשרויות בחירה אינו מגדיל את תחושת חופש הבחירה**

ישנה נטייה לחשוב, שככל שירבו אפשרויות הבחירה כך ייטב, ולעיתים זה אכן כך. לדוגמה, ריבוי אפשרויות בחירה עבור הצרכנים מביא לתחרות בין נותני השירות ולהוזלת המחירים. עם זאת, חשוב לשים לב כי ריבוי אפשרויות הבחירה יש גם חסרונות, והוא עלול להוביל, לעיתים, לבחירות שגויות (Schwartz, 2004). מצב זה מכונה "פרדוקס הבחירה", כלומר, ככל שאפשרויות הבחירה מרובות יותר, האדם מרוצה פחות מבחירתו. אחד ההסברים לפרדוקס הוא בלבול ועומס יתר, המכבידים על יכולת החשיבה. זאת ועוד, עודף אפשרויות בחירה מגביר את ההתלבטויות ואת החשש מטעות או מהחמצת ההזדמנות הגלומה באפשרות האחרת. החשש מהחמצה זכה בעידן השפע הנוכחי לכינוי FOMO, כלומר fear of missing out, אך עוד לפני כן הוא זכה לעיצוב ספרותי מלוטש בסיפורו הקצר של חורחה לואיס בורחס "גן השבילים המתפצלים", כמו גם בפואמה של רוברט פרוסט, "הדרך שלא נבחרה". במילים אחרות, אנו כואבים את ההפסדים יותר משאנו מתענגים על הרווחים (כהנמן וטברסקי, 2005). בדרך כלל, אדם מצמצם אפשרויות בצורה אינטואיטיבית. כך למשל בבחירות לכנסת, למרות ריבוי המפלגות, ההתלבטות נִסְפָּה בדרך כלל סביב שתיים או שלוש מפלגות. נראה שבכל הנוגע לקבלת החלטות, אם יש יותר משלוש חלופות, אירוע הבחירה לא תוכנן כראוי (קניאל, 2010).

### **דירוג מידת הבחירה החופשית יורד לאורך השיחה**

בתחילת השיחה ביקשתי מכל נשאל להעריך את מידת החופש בבחירותיו, ובסיום השיחה חזרתי שוב על אותה בקשה. אצל רוב הנשאלים הערכת החופש בסיום השיחה הייתה נמוכה בכשלוש דרגות מן ההערכה הראשונית (בסולם של 10 דרגות). סביר להניח, שעצם השיחה על הבחירה החופשית הביאה את הנושא

למודעותם של הנשאלים ועוררה אותם לבחון מחדש את הנושא. נראה כי השיחה סייעה למשתתפים לבנות את סיפורם האישי, הנרטיב, לגבי הבחירה החופשית שלהם, מתוך העמקה באירועי הבחירות שלהם וחיזור הבנת התהליכים שבבסיסה. אף שהתובנות הביאו לירידה בדירוג חופש הבחירה, לא זוהו סימנים לאכזבה או לאי-נחת כתוצאה מכך.

## הרהורים על הממצאים

**אנשים שבעי רצון מחייהם ואינם מוטרדים ממגבלות הבחירה החופשית**  
האנשים ששוחחתי איתם הביעו שביעות רצון כללית מחייהם. מחד, קיימת ציפייה חברתית, מוסרית ומשפטית שהפרט יבחר ויהיה אחראי על בחירותיו. מאידך, הנשאלים העריכו את דרגת הבחירה החופשית שלהם בפועל כנמוכה, לעיתים עד כדי תחושה שהם ניזפים כעלה ברוח בידי כוחות חזקים מהם. למרות זאת, נראה שהם אינם מוטרדים מן הפער.

## זיהוי הסכנות

כאשר בחנתי את הממצאים והמסקנות, זיהיתי שתי סכנות אפשריות, האחת – מערכתית, והשנייה – אישית, וחלקתי אותן עם בני שיחי. נוכחתי לדעת, שחלקם לא הבינו את הסכנות שהצבעתי עליהן, וחלקם הבינו אותן אך לא הסכימו איתי. ראשית, קיימת סכנה לדמוקרטיה. ההנחה העומדת בבסיסה של הדמוקרטיה היא, שלאזרחים יכולת להפעיל שיקול דעת ולבחור בחירות נבונות למען טובתם-הם. אולם נוכחתי לגלות בשיחותיי, כי רבים הם אלה המעריכים את יכולת הבחירה שלהם כנמוכה, ושאינם בטוחים כלל בנכונות הבחירות שלהם. לכך מצטרפת הנטייה האנושית המוכרת לפעולה מתוך אינטואיציה, הנתונה להטיות רבות ולהשפעת דעת הקהל, וזו מצמצמת עוד יותר את בחירתו החופשית של הפרט, מבלי שאף יבחין בכך. עובדה זו עלולה להיות מנוצלת לרעה על ידי בעלי הממון והכוח, שיכולים להשתמש באמצעים העומדים לרשותם להטיית השיח באמצעי התקשורת ובמדיה המקוונת. זאת ועוד, יש קולות הטוענים כי הדמוקרטיה מורכבת מדי עבור האדם הממוצע. הרוב נוטה לחשיבה פשטנית ומזיקה, וקיימת סכנה שבעתיד הדמוקרטיה – ועימה החופש והשוויון – יצטמצמו ואף ייעלמו.

שנית, קיימת סכנה אישית עבור הפרט. אם הפרט יחוש שאינו יכול לגשר על הפער שבין הדרישה לחופש בחירה לבין חופש הבחירה הנמוך בפועל, הוא עלול להידרדר לייאוש ולאדישות, לראות עצמו כקורבן של תשוקות שאינן ניתנות לריסון ולוותר לחלוטין על הבחירה החופשית. הפרט עלול לחוש תחושת אבסורד, קיום כתנועה ללא מטרה, ללא ערך וללא משמעות, בדידות וייאוש מניחול לא נכון של האימה מהמוות (Goldenberg & Arndt, 2008). כבר בימינו הבדידות נעשתה לתופעה מדאיגה, עד כדי כך שבבריטניה מונתה לאחרונה שרה מיוחדת לענייני בדידות. ייאוש ובדידות עלולים להוביל למעשה הקיצוני של התאבדות, שהיא דרך שנויה במחלוקת לביטוי הבחירה החופשית. סמואל בקט, במחזהו "מחכים לגודו", רואה בהתאבדות בחירה לגיטימית. לעומתו אלבר קאמי, בספרו "המיתוס של סזיפוס", פוסל את ההתאבדות על הסף, וקובע כי הפתרון היחיד לחוויית האבסורד הוא עצם העיסוק בה וההתעמתות עימה. משל מרנין העוסק בהתמודדות עם הייאוש מצאתי אצל טולסטוי (2015): אדם בורח מפני חיה רעה ומפיל עצמו אל תוך באר יבשה. בתחתית הבאר הוא רואה דרקון, וכדי לא ליפול, הוא נאחז בשיח הצומח על דופן הבאר. לפתע מגיחים שני עכברים, אחד שחור ואחד לבן, ומתחילים לכרסם את השיח. האדם מבין שקיצו קרב וברגעיו האחרונים מתמקד בליקוק טיפות הצוף שעל פרחי השיח. טולסטוי ממשיך ומסביר את הנמשל: האדם דבק בשיח החיים, בידיעה ברורה כי מחכה לו דרקון המוות. העכבר הלבן, היום, והעכבר השחור, הלילה, מסמלים את הזמן החולף ואת ימי חייו של האדם על פני האדמה, ההולכים ומתקצרים. כל שנותר לעשות הוא ללקק מעט מהנאות חיים.

### **מחשבות חינוכיות ופדגוגיות**

סיימתי את ה"מסע" שלי בנתיבי הבחירה החופשית ופרשתי בפניכם את מסקנותיי. אשוב ואדגיש, מאמר זה אינו מחקר מדעי אלא אוסף התרשמויות. על אף השונות הגבוהה בקבוצת הנשאלים, אם יבקשני הקורא להביא את תמצית המסקנות במשפט אחד, אנסח אותה בקווים כלליים כך: האדם הממוצע אינו עוסק באופן שגרתי בנושא הבחירה החופשית, בוודאי לא בצורה מעמיקה, וכאשר הוא נדרש לסוגיה הוא מבטא תחושה של בחירה חופשית מועטה, אך הדבר אינו פוגע בשביעות הרצון הכללית מחייו.

אפשר לדמות אדם ממוצע זה לדג השוחה ב'אגם החופש' של התרבות המערבית. אגם זה הוא מרכזה של התרבות אשר מעלה על נס את ערכי החופש, האוטונומיה, כבוד האדם וחירותו, שוויון הזכויות, הפלורליזם והסובלנות. לצופה מהצד נראה, שהאדם השוחה באגם החופש הוא בעל מודעות ויכולת בחירה, והוא קובע את מסלול חייו ואת התחנות. אולם כאשר שואלים אותו מה הוא חושב על בחירותיו, הוא מדווח כי לרוב אינו מודע להן.

הסיבה המרכזית לכך שחירות התודעה והבחירה החופשית לא מעסיקה את רוב האנשים היא, שיש להם מספיק "מי חופש". פרום (1992) טען בספרו "מנוס מחופש", שבני האדם בורחים מפני החופש. לדעתי, הם אינם בורחים מהחופש, אך די להם בחופש הדרוש להתנהלותם היום-יומית. ידוע שבחברות שוויוניות יש בחירה חופשית גבוהה וחבריהן נוטים לדווח על שביעות רצון גבוהה יותר מאשר בחברות המאופיינות בפערים גדולים בין עניים לבין עשירים (Wilkinson & Pickett, 2011).

ברור שחייבת להימצא כמות מסוימת של מים באגם החופש כדי לאפשר תנועה מתוך תחושת שביעות רצון, הגשמה עצמית ומשמעות לקיום. אם כך, נראה שהאדם הממוצע אינו מוטרד מנושא הבחירה החופשית, משום שיש לו שפע יחסי של חופש, בכמות המספיקה לו להשגת מטרות אישיות ותחושת משמעות בחייו, והוא חי בתוכו ממש כמו דג במים.

### **חשיבות הפרשנות האישית המתבטאת בנרטיב האישי**

מחשבות אלה על הבחירה החופשית שלנו מעוגנות בעידן הפוסט מודרני שאנו חיים בו. בעידן שבו אין לנו נקודת מבט אובייקטיבית על העולם, ואפילו העובדות משועבדות לאמונות, הבנת המציאות תלויה בפרשנות אישית, וקיים קשר הדוק בין האופן שהאדם מספר את סיפור חייו לבין משמעות חייו. ברוב המקרים האדם לא בוחר בנרטיבים שלו, אלא הם נוצרים לאורך ההיסטוריה האישית שלו, והוא נטמע בתוך הסיפור ומתקשה להיחלץ ממנו.

### **חינוך לעמדות חיוביות ולחשיבה ביקורתית**

נראה כי חשוב לחנך לעמדות חיוביות כלפי הבחירה החופשית. אדם שחונך כך שיוכל לנהל את אירועי הבחירה שלו, לזהות אותם ולשלוט בהם, מתוך הכרה

בעצמו כאדון לגורלו ולבחירותיו, הוא אדם שיידע לבחור בחוכמה, ליזום, ליצור לעצמו הזדמנויות ולמצוא פתרונות יצירתיים בעיתות משבר. יתרה מכך, כאשר האדם תופס עצמו כבעל בחירה חופשית, הוא נוטל חירות לעצמו וגם מקבל אחריות, כלומר היענות לאחר.

נוסף על החינוך לעמדות חיוביות כלפי הבחירה החופשית, יש לחנך לחשיבה ביקורתית, ככלי לחופש אמיתי שמקורו בהבחנה שבין אמת לשקר. ההנחה שדי בגישה למידע כדי לבצע החלטות שקולות ולהבחין בין אמת לשקר היא הנחה שגויה, לדעתי. נראה שהגישה למידע אינה מספיקה, אלא יש צורך בחשיבה ביקורתית כדי לברור מתוך שפע המידע את הנתונים החשובים לצורך החלטה מסוימת. ללא חינוך לביקורתיות, עודף המידע עלול להתברר כחסר ערך, ממש כמו העדר המידע.

האמת האישית, בסופו של דבר, אינה נמצאת בקצה זה או אחר, כי אם בתנועה על פני רצף הגוונים והדעות. לאדם מגבלות רבות, אך יש לו גם יכולת לבחור ולהשתנות. מימוש זכות הבחירה תלוי, בראש ובראשונה, באמונה שיש לו שליטה על הבחירות בחייו. עלינו לחנך לבחינת פרשנויות ומשמעויות שונות אפשריות, גם אם הן סותרות, להכיל את הניגודים ולראות בהם חלופות אפשריות, כמו בכל תהליך של בחירה חופשית. בחינתו של כל מצב מחייבת מעברים מנקודת ראות אחת לאחרת, מן ה"אני" אל ה"אחר", ובסופה – ההכרעה המחייבת.

לסיכום, סקירה זו היא ניסיון צנוע לדון בנושא הבחירה החופשית. מחקר בנושא מסוג זה מצריך שילוב כלים כמותיים ואיכותניים, ומחייב לנוע בין מספרים ומדדים לבין נרטיבים אישיים. נראה שתמיד ייוותר הפער בין הפוטנציאל של האדם לבחירה חופשית לבין מימושה בחייו הקצרים. אדם נברא "בצלם אלוקים", מדבר, חושב, מודע ובוחר, ועם כל זאת "יסודו מעפר וסופו לעפר... משול כחרס הנשבר... וכאבק פורח וכחלום יעוף".

## מקורות

ברגסון, א' (1974). **ההתפתחות היוצרת** (מצרפתית: יוסף אור). ירושלים: מאגנס. בר הלל, מ' (2010). פסיכולוגיה מפתיעה והלא-מודע החדש: אתגרים לעולם המשפט. **משפט ועסקים, יב**, 13-40.

- ברלין, י' (1971). **ארבע מסות על חירות** (תרגום: יעקב שרת). תל אביב: רשפים.
- דוהיג, צ' (2013). **כוחו של הרגל**. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן.
- טולסטוי, ל"נ (2015). **וידוי, כתבי הגות** (תרגום: דינה מרקון). ירושלים: הוצאת כרמל.
- כהנמן, ד' וטברסקי, ע' (2005). בחירות, ערכים והיצגים. בתוך מ' בר הלל (עורכת), **דניאל כהנמן ועמיתים: רציונליות הוגנות, אושר** (עמודים 89-64). חיפה וירושלים: אוניברסיטת חיפה וכתר.
- לוינס, ע' (2004). **המשמעות והמובן. הומניזם של האדם האחר**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- פוקו, מ' (2015). **לפקח ולהעניש** (תרגום: ד. יואל). תל אביב: רסלינג.
- פרוס, א' (1992). **מנוס מחופש** (תרגום: תמר עמית). תל אביב: הוצאת דביר.
- פרנקל, ו' (1982). **מבוא ללוגותרפיה: האדם מחפש משמעות**. תל אביב: דביר.
- סקינר, ב"פ (1973). **מעבר לחירות וכבוד**. תל אביב: צ'ריקובר.
- קייב, ס' (2015, 3 בדצמבר). **סולם הרצון החופשי**. אלכסון. <https://alaxon.co.il/article/%D7%A1%D7%95%D7%9C%D7%9D-%D7%94%D7%A8%D7%A6%D7%95%D7%9F-%D7%94%D7%97%D7%95%D7%A4%D7%A9%D7%99>
- קניאל, ש' (2010). **האומץ להחליט: קבלת החלטות אצל היחיד והקבוצה הקטנה והמשמעותית**. תל אביב: הוצאת רמות.
- קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך**. תל אביב: מכון מופת.
- קניאל, ש' (2015). **הטראומה כהזדמנות: משמעות ושליטה כמנועי צמיחה ממשבר**. תל אביב: הוצאת רמות.
- קלעי, ח' (2014). חופש המחשבה והחופש שלא לחשוב. **גילוי דעת**, 6, 41-65.
- רוג'רס, ק' (1973). **החופש ללמוד**. תל אביב: ספרית הפועלים.
- Baumeister, R. F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self's executive function. *Self and Identity*, 1(2), pp. 129-136.
- Brownstein, M. (2018). Self-control and over-control: Conceptual, ethical, and ideological issues in positive psychology. *Review of Philosophy and Psychology*, 9(3), 585-606.
- Goldenberg, J. L., & Arndt, J. (2008). The implications of death for health: A terror management health model for behavioral health promotion. *Psychological Review*, 115(4), 1032-1053.
- Feltz, A., & Cokely, E. T. (2009). Do judgments about freedom and responsibility depend on who you are? Personality differences in intuitions about compatibilism and incompatibilism. *Consciousness & Cognition*, 18, 342-350.

- Kida, T. E. (2006) *Don't believe everything you think: The 6 basic mistakes we make in thinking*. New York : Prometheus Books.
- Kouchaki, M., Smith, I., & Savani, K. (2018). Does deciding among morally relevant options feel like making a choice? How morality constrains people's sense of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, *115*(5), 788-804.
- Marshall, E. (2017). Freedom of will in relationships. *International Forum for Logotherapy*, *40*(2), 87-96.
- Mischel, W. (2012). Self-control theory. In P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski & W. E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (vol. 2) (pp. 1-22). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, *45*, 489-493.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. New York: Harper Collins Publishers.
- Shipstead, Z., & Yonehiro, J. (2016). The domain-specific and domain-general relationships of visuospatial working memory to reasoning ability. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*(5), 1504-1512.
- Vohs, K., & Schooler, J. (2008). The value of believing in free will: Encouraging a belief in determinism increases cheating. *Psychological Science*, *19*, 49-54.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, *45*, 28-36.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2011). *The spirit level: Why greater equality makes societies stronger*. New York: Bloomsbury Press.
- Yoon, S. A., Goh, S., & Park, M. (2018). Teaching and learning about complex systems in K-12 science education: A review of empirical studies 1995-2015. *Review of Educational Research*, *88*(2), 285-325.





# Kaet

Vol. 5 (2020)

Editor: Yifat Diamant

©

All Rights Reserved

**Talpiot**

Academic College of Education

Holon, Israel

[www.talpiot.ac.il](http://www.talpiot.ac.il)