

חמדות



כתב עת רב־תחומי

כרך י"ט

תשפ"ו - 2026

עורכת :
אסתר אפללו

עריכת הלשון :
יונית פרידלר



חברי המערכת:

ד"ר אסתר אזולאי, המכללה האקדמית חמדת
פרופ' אסתר אפללו, המכללה האקדמית חמדת
ד"ר ישעיהו בן פזי, המכללה האקדמית חמדת
פרופ' זהבית גרוס, אוניברסיטת בר אילן
פרופ' שונית רייטר, אוניברסיטת חיפה
פרופ' חן שכטר, אוניברסיטת בר אילן
פרופ' אביגדור שנאן, האוניברסיטה העברית
פרופ' חיים שקד, המכללה האקדמית חמדת

כתובת המערכת:

המכללה האקדמית חמדת | ת"ד 412 נתיבות | מיקוד : 8771302
טל' : 08-9937666 | פקס : 08-8615234
כתובת לשליחת מאמרים : hem-daat@hemdat.ac.il

מאמרים ביהדות

10	האיש שחי בסיפור חסידי: והיה העקוב למישור	צחי כהן
40	'ברכי נפשי' (תהלים קד): מנהגים לאמירתו של המזמור ופשרם	אהרן קלרמן

מאמרים בחינוך

56	מדע המוח ותבונת חכמי המשנה והתלמוד: דיאלוג בין עולם הנורופדגוגיה העכשווי והעולם העתיק של חז"ל	יצחק פרידמן
82	מבולמי זעזועים למחזיקי התקווה: מנהיגות חינוכית בעת משבר 7 באוקטובר	דפנה גרנית דגני וגל בן-יהודה
113	"הוא לא פה ולא שם": חווית שילובם של תלמידים מפונים בזמן מלחמת חרבות ברזל מנקודת מבטו של הצוות החינוכי	מטי זכאי משיח
145	מההכשרה ליישום: דרכי התמודדות של צוותי החינוך בשדרות באמצעות מיומנויות חברתיות-רגשיות עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל	שירה רוזנברג ואודליה אלקובי
180	"למרות שהלכת הרבה ממך נשאר": התמודדות סגלי הוראה עם אובדן מנהל בית ספר במלחמת חרבות ברזל	אורן כהן זדה
212	"חור גדול בכורת הניהול": סיפורי מנהלים בכניסה ואורנה שץ-אופנהיימר לתפקיד	ציפי בבצ'ק
239	מהכיתה האקדמית אל כיתת הלימוד: חוויות ואתגרים של מוסבות אקדמיות בבתי ספר ערביים-בדואיים	עארף אבו-גויידר וחלאד אלסייד

מאמרים בספרות

261	להתבונן בתמונה: קריאה פרשנית פסיכואנליטית בסיפורו של ש"י עגנון 'התמונה'	יאיר קורן-מימון
-----	---	-----------------

רשימת הכותבים בגיליון זה

ד"ר אבו-גויידר עארף	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי והאקדמית אחוה, המחלקה לחינוך דוא"ל : arefa@kaye.ac.il
ד"ר אלסייד חלאד	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ראש התוכנית לייעוץ חינוכי דוא"ל : haled70@gmail.com
ד"ר אלקובי אודליה	המכללה האקדמית אחוה, המחלקה לחינוך מיוחד דוא"ל : taazumot.edu@gmail.com
ד"ר בבצ'יק ציפי	המכללה האקדמית חמדת, הפקולטה למדעי החינוך והחברה דוא"ל : zippy.babchik@hemdat.ac.il
ד"ר בן-יהודה גל	המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, בית הספר לחינוך גופני דוא"ל : gal.benyehudah@gmail.com
ד"ר גרנית דפנה	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, תוכנית העל-יסודי דוא"ל : dafnahodu@gmail.com
ד"ר זכאי משיח מטי	המכללה האקדמית בית ברל, החוג לחינוך מיוחד דוא"ל : matizakai@gmail.com
ד"ר כהן זדה אורן	המכללה האקדמית לחינוך תלפיות, בית הספר לתואר שני דוא"ל : cohenzad@gmail.com
ד"ר כהן צחי	הקריה האקדמית אונו קמפוס ירושלים, ראש מסלול לתואר שני בלימודי יהדות דוא"ל : evic41@gmail.com
פרופ' פרידמן יצחק	המכללה האקדמית אחוה, הפקולטה לחינוך ולמנהיגות דוא"ל : isaac685@gmail.com
ד"ר קורן-מימון יאיר	המכללה האקדמית גורדון, החוג לספרות עברית דוא"ל : yairma@gordon.ac.il

אוניברסיטת חיפה, בית הספר למדעי הסביבה
דוא"ל : akeller@univ.haifa.ac.il

פרופ' קלרמן אהרן

המכללה האקדמית הרצוג, החוג לחינוך מיוחד
דוא"ל : shiraro@herzog.ac.il

ד"ר רוזנברג שירה

המכללה האקדמית חמד, הפקולטה למדעי החינוך והחברה
דוא"ל : schatz@macam.ac.il

פרופ' שץ-אופנהיימר
אורנה

אנו שמחים להגיש בפניכם את כרך י"ט של כתב העת המכללתי שלנו, חמדעת. כקודמיו, גם כרך זה כולל מגוון מאמרים בתחומי החינוך, היהדות והספרות. המאמרים שבכרך עברו הליך שיפוט קפדני, והם מציגים מחקרים מקוריים, מעמיקים ומעוררי מחשבה. אנו מקווים כי הקוראים ימצאו בהם הרחבת דעת והשראה להמשך עיסוק אינטלקטואלי בתחומים אלה. שורות אלה נכתבות בעיצומו של מבצע צבאי רחב היקף, שמטרתו להסיר מעלינו איומים כבדים מאיראן ומלבנון ולהבטיח את שלומם ועתידם של אזרחי המדינה. השם שנבחר למבצע הוא "שאגת הארי", שם המוכר לנו מהשיר הידוע "אל תירא ישראל, אל תירא, כי גור אריה הלוא אתה. ואריה אם ישאג מי לא ירא, מי לא ירא".

מחבר השיר, אביהו מדינה, סיפר כי כתב אותו בשנת 1970 בימי מלחמת ההתשה, מתוך רצון לחזק את רוח העם בשעה של עייפות ומתח. "בעצם כתיבת השיר... ביקשתי לחזק את רוח העם במילים מעודדות כיד המסורת היהודית העתיקה... בתקווה שישמע ויושר בפי העם היהודי האמיץ, ויחזק את רוחו ואת אמונתו בכוחו לגבור על אויביו ולצעוד אל עתיד טוב יותר. לשמחתי בכל פעם שאנחנו נמצאים במיצר, השיר הזה עולה ומגשים את ייעודו". כאשר האריה שואג אין אדם היכול להישאר אדיש. כששאגת הארי מהדהדת באוזנינו בימים אלה, נישא תפילה לשלומם ולהצלחתם של חיילי צה"ל וכוחות הביטחון הפועלים למען ביטחון המדינה, וניחל לימים של שקט וביטחון לכולנו.

תודה והערכה מיוחדת לעורכת המסורה של חמדעת, ראש רשות המחקר של המכללה פרופ' אסתר אפללו, המובילה במקצועיות ובמסירות את הכנתם של כרכי כתב העת, היוצאים לאור בתכיפות מעוררת השתאות. תודה גם לעמיתותיי ועמיתי חברי המערכת: ד"ר אסתר אזולאי, ד"ר ישעיהו בן פזי, פרופ' זהבית גרוס, פרופ' שונית רייטר, פרופ' חן שכטר ופרופ' אביגדור שנאן, התורמים מניסיונם ומידיעותיהם להצלחתו של כתב העת וליוקרתו. תודה לעורכת הלשונית יונית פרידלר ולמזכירת המערכת אסנת תורג'מן על עבודתן המסורה.

לשמחתנו, עוד ועוד חוקרות וחוקרים רואים בחמדעת במה אקדמית ראויה לפרסום מחקריהם. בעוד אנו מגישים לפניכם כרך זה, הכנתו של הכרך הבא כבר בעיצומה. אנו מזמינים חוקרים בתחומי החינוך, היהדות והספרות להגיש מאמרים לבחינת עמיתים, על מנת שיופיעו בכרכים הבאים.

בברכה,

פרופ' חיים שקד

נשיא האקדמית חמדת

כרך י"ט של חמדעת יוצא לאור בתקופה מורכבת ומטלטלת עבור החברה הישראלית. בדומה לכרכים האחרונים, שנכתבו בצל מציאות מורכבת, גם הפעם אנו ממשיכים לפעול בתוך תקופה של מתיחות ביטחונית ואיזודאות מתמשכת, המלווה את חיי היום-יום של רבים. המלחמה המתמשכת וההתפתחויות האחרונות בזירה האזורית מוסיפות שכבות נוספות של דאגה וטלטלה למציאות החברתית והאישית. דווקא בתקופה כזו, המשך קיומו של שיח מחקרי וביקורתי הוא ביטוי להתמדה של הרוח האקדמית ולמחויבות להמשיך לחפש ידע, משמעות ותקווה.

בכרך זה נכללים עשרה מאמרים מקוריים, פרי עמלם של חוקרות וחוקרים שהמשיכו לחקור, לשאול ולהעמיק גם בתוך מציאות מאתגרת. אני מקווה כי הקריאה בהם תציע לקוראים רגעים של התבוננות, השראה ומרחב למחשבה.

הכרך נפתח במאמרו של **צחי כהן** שבחן את הסיפור "והיה העקוב למישור" של ש"י עגנון כיצירה העוסקת באופן עמוק בכוחה ובמגבלותיה של השפה וביחס שבין טקסט למציאות. המאמר מראה כיצד הסתמכות הדמויות על טקסטים כמקור להבנת העולם מובילה לעיתים לבלבול ולשבר, אך גם מדגיש כי הכרה במגבלות השפה עשויה לפתוח אפשרויות להבנה עמוקה יותר של המציאות. אחריו מובא מאמרו של **אהרן קלרמן** שחקר את מנהגי שילובו של מזמור "ברכי נפשי" בסדרי התפילה ובמסורות שונות. המאמר מתאר את מקורות המנהגים ואת הנימוקים להתפתחותם לאורך הדורות ומראה כיצד נוספו להסברים ההיסטוריים גם פרשנויות מיסטיות, חסידיות וקבליות, ואף מצביע על מסורת שגויה בדבר אמירת המזמור בכל יום.

מקבץ מאמרי החינוך נפתח במאמרו הבין-תחומי של **יצחק פרידמן**, המעמיד בדיאלוג את תובנותיהם של חכמי המשנה והתלמוד עם ממצאי הנזירופדגוגיה העכשווית. ההשוואה בין המקורות העתיקים לבין המחקר המודרני מאירה עקרונות יסוד של הוראה ולמידה ומצביעה על הרלוונטיות המתמשכת של מחשבת חז"ל לשיח החינוכי בן זמננו.

בהמשך מובאים מספר מאמרים המתמקדים בהתמודדותה של מערכת החינוך עם אתגרי המלחמה והמשבר המתמשך. מאמרן של **דפנה גרנית דגני וגל בן יהודה** עוסק במנהיגות חינוכית בעת משבר ובוחר כיצד מנהיגים חינוכיים בדרום הארץ קיבלו החלטות וניהלו מערכות חינוך בתקופה של איזודאות מתמשכת. המאמר מציג ארבעה ממדים מרכזיים של מנהיגות חינוכית בעת משבר – כוונות המנהיג, אסטרטגיות ניהול, מאפייני מנהיגות ותוצאות

של שיקום קהילתי – ומדגיש את חשיבותה של מנהיגות קהילתית מסתגלת לפיתוח חוסן והיערכות טובה יותר למצבי חירום.

מטי זכאי משיח מתמקדת בחוויית שילובם של תלמידים שפונו מבתייהם בעקבות המלחמה בבתי ספר ברחבי הארץ. מנקודת מבטם של הצוותים החינוכיים מתוארת מורכבות ההשתלבות של תלמידים אלה, הכוללת קשיי הסתגלות לצד הזדמנויות לבניית תחושת שייכות ותמיכה במסגרת הבית-ספרית. מאמרו של **שירה רוזנברג ואודליה אלקובי** בוחן את דרכי ההתמודדות של צוותי חינוך בעיר שדרות עם פרוץ המלחמה, עם התמקדות ביישום מיומנויות של למידה חברתית-דרגשית שנרכשו בהכשרה מקצועית. ממצאי המחקר מצביעים על תרומתן של מיומנויות אלו לחיזוק תחושת המסוגלות של אנשי החינוך ולבניית חוסן אישי וקהילתי בתקופה של משבר. **אורן כהן זדה** עוסק בהתמודדותם של מנהלי בתי ספר עם אובדן של מנהל עמית ובוחן את השפעות האירוע על הצוות החינוכי ועל תפקוד המערכת הבית-ספרית. המאמר מציג את המתח שבין ההתמודדות האישית והרגשית עם האובדן לבין הצורך בהמשך הנהגת המערכת החינוכית ובשמירה על יציבותה. **ציפי בבצ'יק ואורנה שץ-אופנהיימר** עוסקות בחוויותיהם של מנהלי בתי ספר בשנתם הראשונה בתפקיד. באמצעות מחקר נרטיבי המבוסס על סיפורי מנהלים מציג המאמר את המשבר המלווה לעיתים את הכניסה לתפקיד ואת האופן שבו התמודדות עם אתגרים אלו תורמת לעיצוב הזהות הניהולית ולהתפתחות מקצועית.

עארף אברג'וידר וחאלד אלסייד בוחנים את חוויותיהן של מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה בבתי ספר ערביים-בדואיים בדרום הארץ. המחקר מדגיש את האתגרים הכרוכים במעבר מהכשרה אקדמית להוראה בפועל ואת חשיבותה של קהילה מקצועית תומכת בתהליך ההשתלבות ובבניית הזהות המקצועית של המורים החדשים.

הכרך נחתם במאמר מתחום הספרות עם מחקרו של **יאיר קורן-מיימון**. המאמר מציע קריאה פרשנית פסיכואנליטית בסיפורו של ש"י עגנון "התמונה" ומראה כיצד ההתבוננות ביצירת האמנות מפעילה תהליכים נפשיים של זיכרון, הדחקה וטראומה. באמצעות קריאה זו מציע המאמר התבוננות חדשה על האופן שבו הספרות מבקשת להתמודד עם שאלת ייצוג השואה ועם המתח שבין זיכרון אישי להיסטוריה קולקטיבית.

ולסיום, אני מבקשת להודות מקרב לב לכל אחת ואחד ממחברות ומחברי המאמרים בכרך זה על נכונותם לשתף במחקריהם המקוריים והמעוררי מחשבה. תודה מיוחדת ללקטורים וללקטוריות אשר הקדישו מזמנם ומניסיונם לקריאה מדוקדקת, להערות מועילות ולליווי התהליך האקדמי במסירות וללא תמורה.

תודתי לעורכת הלשונית, גבי יונית פרידלר, על עבודתה המדויקת והיסודית, ולמזכירת המערכת, גבי אסנת תורג'מן, על ליווי מקצועי ויעיל לאורך כל שלבי ההפקה. תודה גם למעצבת הגרפית, מיכל ווכסברוט, על עיצוב מוקפד ונאה של הכרך. זו גם הזדמנות להביע הערכה עמוקה לכל אחת ואחד מחברי מערכת כתב העת על השותפות רבת השנים, הסבלנות והתרומה המקצועית, שאפשרו גם השנה את הוצאתו לאור של כרך נוסף של חמדעת.

קריאה נעימה
פרופ' אסתר אפללו
עורכת ראשית

חמדת



ד"ר צחי כהן,

ראש המסלול לתואר שני
בלימודי יהדות, הקריה
האקדמית אונו, קמפוס
ירושלים, דוא"ל:
evic41@gmail.com

לציטוט (מדעי הרוח) – צ' כהן,
'האיש שחי בסיפור חסידי':
והיה העקוב למישור', חמדעת,
יט (תשפ"ו), 10–39.

מילות מפתח:

ש"י עגנון, והיה העקוב
למישור, שפה, טקסט,
מציאות, מגבלות שפה, תוקף
המילה הכתובה, סיפורי
חסידים, זיכרון, משמעות,
קיום, נרטיב, כתיבה מודעת,
התמכרות לטקסט, קריסת
טקסט, פער מילים-מציאות.

האיש שחי בסיפור חסידי

והיה העקוב למישור

צחי כהן

תקציר

והיה העקוב למישור' הוא סיפור מפתח להבנת עיסוקו העמוק של ש"י עגנון בשפה ובטקסט על כל פניהם ומורכבותם. עגנון אינו משתמש בשפה רק ככלי, אלא הופך אותה למושא התבוננות מתמיד, חושף את מגבלותיה ואת כוחה והופך אותה לזירת התמודדות עם שאלות יסוד של זיכרון, משמעות וקיום. הסיפור משתמש בנרטיב מודע לעצמו ומגוון טכניקות ספרותיות כדי לערער על תוקף המילה הכתובה ויכולתה של השפה לתאר או לתקן מציאות. שם הסיפור עצמו מהדהד פסוק נחמה מישעיהו, אך הסיפור מציג היפוך חריף בין האופטימיות של הפסוק לבין המציאות המתוארת, שבה המישור הופך לעקוב.

הדמויות, ובראשן מנשה חיים, מסתמכות על שלל טקסטים (סיפורי חסידים, מדרשים, פסוקים, מכתבים) כמצפן או כתבנית אמת למציאות ולאופן שבו העולם פועל, אך אלו נכשלים שוב ושוב ומובילים לבלבול, לשבר, ואף לקריסה קיומית. היצירה ממחישה כיצד התמכרות לטקסט, גם לטקסטים מקודשים או מסורתיים, עלולה לנתק מהמציאות החיה והמשתנה ולהפוך את הטקסט עצמו מכלי לתקשורת ומצפן לאובייקט אסתטי, מושחת ואף רעיל, המקריס את המציאות. הסיפור חושף תובנה מורכבת: דווקא מתוך הכרה במגבלות השפה ובפער הבלתי נמנע בין המילים למציאות, אפשר לנסות ולמצוא דרכים חדשות ועמוקות יותר של הבנה ותקשורת.

מראה שבורה

הסיפור הקצר עם לבי¹ אינו אלא וריאציה מחוכמת, אולי מעין הישענות, על משל יותם.² המספר משתף את הקוראים: 'לשולמית היפה בבנות חפצתי לשיר שירי, וכדי ליצור את שירו הוא עובר בין מרכיביו השונים של השיר – החרוזים, המילים, הראש והרעיון – ומנסה לרתום אותם אליו ליצירת השיר. אולם כל אחד מן המרכיבים טוען שהדבר אינו בידו ומפנה אותו למרכיב ראשוני ומופשט יותר של מעשה השיר, עד שהרעיון עצמו עונה לו ממש בלשון משל יותם: 'ההנחתי את מקומי עם זקנים וחכמים והלכתי לנוע על המילים ועל החרוזים'. לרעיון יש דברים טובים יותר לעשות.

בסופו של דבר, ליבו של המספר מוצא את המספר כשהוא עצוב ומציע את עזרתו. במעין מעמד הקדשה לנבואה הלב מסייע למספר: 'עודנו מדבר עמי ויגע על פי',³ והשיר נוצר לא בדרך השכל והמחשבה, אלא באמצעות הרגשת הלב. במובן מסוים זהו סיפור מפתח להבנת יצירתו של עגנון, מקומה של השפה ודרכי הניסוח בתוכה.

העיסוק בשפה ובטקסט, על ריבוי פניהם ומורכבותם, נמתח כחוט השני לאורך יצירתו של ש"י עגנון. מפעל הכתיבה העגנוני אינו משתמש בשפה רק ככלי, אלא גם הופך אותה למושא התבוננות מתמיד, כשהוא חושף את מורכבויותיה, את מגבלותיה וגם את כוחה המופלא ליצור עולמות. עגנון, שעמד בפני האתגר הבלתי אפשרי של תיעוד עולם שנכחד, הופך את השפה עצמה לזירת התמודדות עם שאלות של זיכרון, של תיעוד ושל משמעות.

המודעות העצמית לאקט הכתיבה היא מאפיין מרכזי ביצירתו של עגנון. הוא מפעיל את השפה מתוך מודעות מתמדת למגבלותיה, משתמש בטכניקות ספרותיות שחושפות את מגבלות המדיום ובו בזמן מפרק את המוסכמות הספרותיות ומרכיב אותן מחדש. כך נוצרת יצירה שהיא בעת ובעונה אחת סיפור ודיון על אפשרות הסיפור עצמו. בסיפורים רבים הכותב המספר מופיע כדמות מודעת לעצמה, המתלבטת בנוגע ליכולתה לספר את הסיפור ומטילה ספק באמינות עדותה שלה.

מתוך עיון בנובלה 'והיה העקוב למישור' נראה כיצד עגנון לא רק כותב על השפה, אלא גם

1 ש"י עגנון, אלו ואלו – כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון, כרך שני, ירושלים ותל אביב תשכ"ז, עמ' שח. כל ההפניות להלן לכתבי עגנון לפי מהדורה זו, אלא אם כן צוין אחרת.

2 שופטים ט 8–20.

3 השו"ת ישעיהו ו' 7: "וַיִּנָּעַע עַל פִּי וַיֵּאמֶר הִנֵּה נָגַע זֶה עַל שְׁפָתַי וְסֵר עֲלֵי וְהָיָה כְּפֶה" (ירמיהו א' 9: "וַיִּשְׁלַח ה' אֶת קֶדְוֹ וַיִּנָּעַע עַל פִּי וַיֵּאמֶר ה' אֵלַי הִנֵּה נָתַתִּי דְבָרִי בְּפִיךָ").

חושף כיצד היא מעצבת את תפיסת המציאות שלנו, את מערכות היחסים שלנו עם הזולת ואת האופן שבו אנו מבינים את עצמנו. בכך יצירתו הופכת למעבדה ספרותית שבה נבחנות שאלות יסוד על טיבה של התקשורת האנושית, על גבולות השפה ועל האפשרות – או היעדרה – לגשר על הפער הבלתי נמנע בין המילים ובין המציאות שאותה הן מבקשות לתאר. כל אלה מצטרפים לתמונה מורכבת של יחסי אדם-שפה-מציאות. עגנון מציג את השפה כמערכת הכרחית ובלתי מספקת, מאפשרת ומגבילה, מחברת ומפרידה – בעת ובעונה אחת. היא הכלי היחיד העומד לרשותנו לתיאור המציאות וליצירת תקשורת עם הזולת, אך היא גם מעוותת ומגבילה את תפיסתנו ואת יכולתנו להבין זה את זה. בשנים האחרונות חקרתי את יצירתו של ש"י עגנון בד בבד עם מחקריי בספרות חז"ל. עבודת הדוקטורט שלי, שהושלמה באוניברסיטת בר אילן, עסקה בנושא טקסט ומציאות, טכניקות הרמנויטיות ופרקטיקות ניחוש בסיפורי התלמוד הבבלי. את עיקר מחקריי על עגנון פיתחתי לאחר מכן לשיטת קריאה המנתחת את היחסים בין הטקסט לשיח ולמילה ביצירתו.

ומליצת המליץ בלשון – כניסה אל הסיפור

המשימה הנכבדה של עבודה זו דורשת תנופה מיוחדת. נקודת פתיחה אפשרית היא שמות גיבורי הסיפור ושם הסיפור עצמו – פתיחה נגישה יחסית. שם הנובלה הזו, 'והיה העקוב למישור', אמור להדהד בעוצמה בכמה רבדים אצל הקורא היהודי דובר העברית. מן הבחינה המילולית העקוב הוא הפכו של המישור, האזור שבו קשה ללכת ולהתנהל. הבטחת הכותרת שהעקוב יהפוך למישור, שהקושי ייפתר, אינה מתממשת. זהו סיפורו של מישור ההופך לעקוב. רובד אחר שבו הכותרת אמורה להדהד אצל פוקדי בתי הכנסת הוא שבר הפסוק מישעיהו מ, הפטרת 'נחמו עמי', הנקראת בשבת שלאחר תשעה באב. כדרכם של ציטוטי פסוקים כדאי לראות את ההקשר המלא:

א נַחֲמוּ נַחֲמוּ עַמִּי יֹאמֶר אֱלֹהֵיכֶם. ב דַּבְּרוּ עַל לֵב יְרוּשָׁלַיִם וְקִרְאוּ אֵלֶיהָ כִּי מְלָאָה צָרָאָה כִּי נִרְצָה עֲוֹנָהּ כִּי לָקְחָה מִיַּד ה' כְּפָלִים בְּכָל חַטָּאתֶיהָ. ג קוֹל קוֹרָא בַּמִּדְבָּר פֶּנוּ דִּרְדְּרוּ ה' יִשְׂרוּ בַּעֲרָבָה מִסְלָה לְאֵלֶיהֶנוּ. ד כָּל יֹאֵא יִנָּשֵׂא וְכָל הָר וְגִבְעָה יִשְׁפְּלוּ וְהָיָה הָעֵקֶב לְמִישוֹר וְהָרְקָסִים לְבִקְעָה. ה וְנִגְלָה כְּבוֹד ה' וְרָאוּ כָּל בָּשָׂר יַחְדָּו כִּי פִי ה' דִּבֶּר.

זה אינו רק תיאור של מכבש רב-עוצמה המשטח את המדבר, זו השפעת דבר ה' על המציאות: 'כִּי פִי ה' דִּבֶּר' – הטקסט! המילה, הדבר הדבור, הוא המשטח את המדבר, הוא הגורם המפעים

והמרשים המסדר את כל המעקשים ומיישר את כל העקובים.

ו קול אמר קרא ואמר מה אקרא כל הבשר חציר וכל חסדו פציץ השדה. ו יבש חציר נבל
ציץ כי רוח ה' נשבה בו אכן חציר העם. ח יבש חציר נבל ציץ ודבר אלהינו יקום לעולם.

החיים האנושיים הם ציץ הפורח לרגע ואז מתייבש לקש ונובל, נידף ברוח. הנצחי הוא הטקסט.
זהו הקשר חשוב מאוד שעולה כבר מכותרתו של הסיפור. היודעים את תוכן הפסוקים
שמים לב כבר מראשיתו להיפוך החריף בין האופטימיות שלו ובין ההתרסקות המוחלטת
המתוארת בו; לנושא הדיבור והשפעתו על המציאות; להבטחה, הכוזבת אולי, שהטקסט,
הדיבור האלוהי, הדתי ואולי כל דיבור, מסוגל לארגן את המציאות ולסדר אותה. יש טקסט
שקריאה בו, על שני מובניה – ההקראה והזעקה – אם רק תיעשה בהתכוונות הנכונה, תוכל
להביא את המציאות על תיקונה השלם לידי איזון.

משמעותם של השמות מנשה חיים וקריינדל טשארני מוכרת מאוד: קריינדל טשארני – חופה
שחורה או עטרה שחורה, משהו מאיים ואפל, ומנשה חיים הוא השוכח את חייו, האדם
ששכח כיצד לחיות. האם הוא קרוי על שם סופו, עת ימצא עצמו לכוד בחייו בבית החיים,
או שמא כבר בחייו, עוד בטרם התלקחות העלילה, ניתקל בדברמה שהשכיח ממנו את חייו?
באופן נדיר ביותר יש לספר מעין הקדמה להקדמה, אולי בסגנון הטקסט המתפרסם בגבם
של הספרים בימינו:

מעשה באדם אחד ושמו מנשה חיים מיושבי ק"ק בוצץ יע"א שירד מנכסיו והעניות ר"ל
העבירתו על דעת קונו והטיל פגם בישראל והיה נזוף ורדוף ומטולטל ולא קיפח חיי
אחרים וזכה לשם ולשארית כמבואר בפנים הספר באריכות, ועליו ועל כיוצא בו הכתוב
אומר ואז ירצו את עוונם ופירש"י ז"ל וכפרו על עונם ביסוריהם.⁴

זו הקדמה או תקציר הכתוב בצורה משונה, שאינה משקפת את הסיפור באמת. עיקר המילים
כאן מוקדשות למתרחש בעמודיו האחרונים ממש של הסיפור, ורוב מניינו ובניינו של הסיפור,
פרשת הירידה ופרשת הקבצנות, אינם מתוארים כאן. מוזרות נוספת היא ההפניה בסוף
הדברים לפסוק ולפירוש רש"י על אודותיו.⁵ אפילו הקדמונת קצרה זו מכינה אותנו לתפקוד
משונה של הדיווח ומעוררות בנו מודעות יתר לטקסט ולהשפעותיו: בטקסט קצר המתאר

4 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' נז.

5 ויקרא כו 41.

את תוכנו של טקסט ארוך משולבים טקסט קנוני וטקסט פרשני. כל אלה מגבירים מאוד את המודעות לטקסט כ'מוצר תרבותי' מלאכותי המצריך תשומת לב ופרשנות ומונעים את הספונטניות המימטית ואת השעיית הספקנות הנדרשות לקורא כדי שיאמין לטקסט באמת.⁶ בהמשך למגמה זו, כבר בעמוד הראשון של הסיפור קורים כמה דברים משונים בעת ובעונה אחת. הסיפור אינו מתחיל בשום צורה מקובלת בסיפור מודרני, ולמעשה עוטה תחפושות אחדות שמשוות לו מראה ארכאי. מה שמתראה לכאורה כהיענות לנורמות של צורות סיפור או כתיבה עתיקות, מסורתיות בעולם ההוצאה לאור וההגשה לקורא, אינו אלא הסוואה. הסיפור נפתח בהקדמה קצרה, מעין פתיח:

יתאונן על פגעי הזמן כי יפול האדם למדחפות ויהבילוהו נגעי העולם, ישועת ה' כהרף עין. מפעלות צדיקים ומליצת המליץ בלשון טי"ץ. יורדי היו"ם בעניו"ת ומכתב ההמלצה. תוכו רצוף מעשה בתוך מעשה ולכן פרק זה ארוך ביותר.⁷

תמצית הפרק כתובה בלשון מליצית, הנענית לנורמות ספרותיות המוכרות לעגנון מהספרות היראית, החסידית, של המאה ה'18 וה'19 בעברית, שבהן היו מקובלים כל משחקי המילים. אבל תוכן הכתוב מסקרן: 'יתאונן על פגעי הזמן כי יפול האדם'. הכוונה היא לטקסט! כאומר: לפניכם טקסט שכל כולו אינו אלא תלונה על האופן שבו מתנהל העולם, על פגעי הזמן. משהו בעצם הקיום האנושי במציאות והמפגש עם העולם והזמן מדרדר את האדם. העולם הפיזי, העולם האנתרופי, העולם המפתה – כולם נוגסים בישרות האנושית הראשונית. ככל שיששה האדם במציאות, הוא ילך ויידרדר. לכאורה הפרק מבטיח 'ישועת ה' כהרף עין. מפעלות צדיקים ומליצת המליץ בלשון טי"ץ', סיפור גאולה המשולב במעשי צדיקים ובשירים ידיים עממיים. מעניין להיווכח בהצהרה הכוזבת שיש כאן בדבר הלשון שבה יהיה הטקסט בנוי: 'מליצת המליץ בלשון טי"ץ', שמרמזת לשילוב השפה היידית (המכונה 'עברי טייטש') – הבטחה שלא קוימה כלל בגוף הטקסט. מנגד, הביטוי 'יורדי היו"ם בעניו"ת ומכתב ההמלצה' מעוות את הכתוב בתהלים קיז, מזמור ארבע הגאולות המתאר ארבע עלילות של הצלה מופלאה מצרה. הכתוב מתאר בפסוקים כג–ל את הנתונים בצרה 'ימית', כלומר לכודים על סיפון אונייה בעת סערה: יִרְדִּי הֵם בְּאֲנִיּוֹת עֹשֵׂי מְלָאכָה בְּמִים רַבִּים. הֵמָּה רָאוּ מַעֲשֵׂי ה' וְנִפְלְאוּתָיו בְּמִצִּילָה.

6 אני עושה כאן שימוש במכתמו המפורסם של קולרידג': Samuel Taylor Coleridge, Biographia Literaria: Or, Biographical Sketches of My Literary Life and Opinions, New York: Leavitt, Lord & Company, 1834, p. 175

7 עגנון (לעיל הערה 1), עמי סא.

וַיֹּאמֶר וַיַּעֲמֵד רֵיחַ סַעְרָה וַתְּרוֹמֶם גָּלְיוֹ. יַעֲלוּ שָׁמַיִם יָרְדּוּ תְהוֹמוֹת נַפְשָׁם בְּרָעָה תִתְמוּגָג.
יַחֲזֹגוּ וַיִּנְוְעוּ פֶּשְׁכּוֹר וְכָל חֲכָמָתָם תִּתְבַּלֵּעַ. וַיַּצְעֲקוּ אֶל ה' בְּצָר לָהֶם וּמִמְצוּקֵיהֶם יוֹצִיאֵם.
יָקֻם סַעְרָה לְדָמָמָה וַיִּחַשּׁוּ גְלִיָּהֶם. וַיִּשְׁמְחוּ כִּי יִשְׁתַּקּוּ וַיִּנָּחֵם אֶל מַחֲזֹ חֲפָצָם. יוֹדּוּ לַה'
חֶסֶד וְנִפְלְאוֹתָיו לְבָנֵי אָדָם.

גם כאן נסוב התיאור, לא במפתיע, על הטקסט המציל ועל טקסט התודה. במצוקתם יורדי הים זועקים תפילה, וכהבעת תודה הם שרים מזמור תודה. ההקדמה מעוותת את הפסוק הראשון והופכת את מקצועם של יורדי הים לתיאור מרומז של התמוטטות כלכלית: יורדי היום. הזמן הוא המדרדר לעניות. הגרשיים שבאמצע המילה מלמדים לא על ראשי תיבות, אלא על היפוך המשמעות, מעין קריצה מילולית. כלומר כבר במילות הפתיחה, אם נרצה, אפשר שישנן אפשרויות אחדות לשחק במילים ובמשמעותן משחקים מורכבים ביותר: ציטוט, ראשי תיבות, היפוך משמעות...

טכנית אומנם יקיים הפרק את ההבטחה הגלומה בדברי הפתיחה, יספר מעשה בתוך מעשה ויצטט שיר מסוים, ואכן מתוארים פגעי הזמן וסיפור מכתב ההמלצה, אבל העיקר – ישועת ה' כהרף עין – אינו מתממש!
ואז באה הקדמה נוספת, שלישית במספר, שאינה אלא ציטוט, אף היא מובדלת גרפית מהטקסט העיקרי:

והחכם עליו השלום אמר הון מהבל ימעט וגו', להודות ולהודיע כמה וכמה חלוש וגרוע הממון שאין לו ממשות של כלום. אמר שההון מטבעו ומעניינו הוא שמהבל ומסבה קלה יתמעט ויאבד. כי לא יצטרכו סיבות חזקות להאבידו, יען מרוב חולשתו ופחיתותו לאיזו סבה קטנה או קלה הבלתי נחשבת לכלום, כאילו הוא הבל, ילך לטמיון ויתבטל במיעוטו. באופן שכשנראה עשיר שירד מנכסיו ואבד ממונו אין לנו לתמוה ולחקור היאך נתמעט ולהרהר אחר מידותיו כי ממדתו וטבעו להתמעט מדבר נקל. בינה לעיתים דרוש ס"ט עיין שם.⁸

עוד בטרם נדון בתוכנו, הציטוט כשלעצמו הוא כלי מורכב שיש לעצור ולהרהר בו רגע. הקורא לא התכוון לקרוא את מה שכתוב בספר ההוא, אלא את מה שהכותב הנוכחי מבקש לומר, אבל בעצם הציטוט הכותב מבקש לומר שמה שהתכוון להעביר בדבריו כבר נוסח בצורה

8 עגנון (לעיל הערה 1), עמי סא.

טובה יותר, או עם תוקף רב יותר, מכפי שהוא עצמו יכול לנסח. זוהי מחווה למצוטט ובה בעת הסתמכות על סמכותו ומשיכת תוקף לדברי המצוטט.

עגנון מצטט כאן מספר דרשותיו של הדרשן הוונציאני עזריה פיגו, שראה אור לראשונה בשנת ת"ח (1648). הדרשה פותחת בפסוק מספר משלי ותוכנה היא קריאה לא לסמוך על הכסף, המשענת הרצוצה, שכן טבעו הוא שיאבד. עגנון משבץ ציטוט על חוסר יציבות הממון כאומר: הנה מקור קדום ורב־סמכות הטוען שהכסף בלתי יציב.

אולם זו ההקדמה הכי פחות מתאימה עבור הסיפור הזה, שכן זה אינו ההיגיון הנסתר שלו כלל. הסיפור מתנגד לאובדן הכסף. הגיבורים, והמספר לצידם, מתפללים ומתרעמים על האפשרות שאדם יציב, מכובד, מהוגן ומעוגן, שיש לו נכסים, חנות ומקום קבוע בבית הכנסת ושהוא מבוסס לכאורה במציאות יאבד פתאום את עולמו הכלכלי. כל זה עוד לפני הפליאה על חוסר הצדק והמוסר במאזני שכר ועונש כפי שהם מתקיימים במציאות. גיבורי הסיפור מצפים באופן יסודי לאחוז בכספם, בניגוד גמור לתובנת הדרשן המצוטט בפתיחתו.

מעבר לאירוניה הפשוטה, לפנינו שני פתיחים פורמליים שפועלים בניגוד לתפקידם המוגדר. ראשית הסיפור מעוררת דריכות וחשדנות בטקסט כטקסט, שכן מראי המקום אינם פועלים. תחת האדנים המבוססים שעליהם הסיפור מסתמך ('אם זה כתוב בספרים זה בוודאי נכון') – מתגלע קושי בהבנת המציאות. גם אם גיבורי הסיפור מכירים את הדרוש, הרי שלא הפנימו את המסר שלו. אם כן, מהו מקומו כאן?

מכל מקום, בין שלושת הטקסטים מתקיים פער שהוא מעבר להטעיה המכוונת. הוא מציב סימן שאלה בדבר תקפותו של כל טקסט באשר הוא, בניגוד גמור להנחות היסוד המסורתיות בנוגע לספר ולכתוב בו. עגנון מערער על תוקפה של המילה הכתובה – הנדרשת והמסופרת – שנתונה במסגרת פורמלית של סמכות כבר למן ראשית הדברים.

האירוניה כאן כפולה: ישנו פער 'רגיל' בין מה שהמספר אומר ובין הדבר שעליו הוא מסתמך, אולם ברקע ישנה גם חתירה תחת עצם תוקפה של המילה הכתובה – לא רק בסיפור הפרטי, אלא בכל טקסט המתיימר להסביר הכול. הסיפור חותר תחת הכבוד העצום שהתרבות היהודית רוחשת למילה הכתובה.

ישנם רבדים רבים בסיפור שלא ניגע בהם במסגרת מצומצמת זו: ביקורת חברתית, דמויות מורכבות עם עומק פסיכולוגי שאישיותן מאופיינת בפיתולי פיתולים, ציטוטים מרובדים ומשחקי מקור ועיוות שרבים ניסו לפענח את מקורם.⁹ כאן נקרא את הסיפור מנקודת המבט

9 חוקרים התאמצו לאתר את מקורות הסיפור, בין שבספרות השו"ת ההלכתית ובין שבקורותיה של בוטשאטש. ראו א' יערי, 'מסיפור

של הקריאה ושל השפעתה.

הסיפור נפתח במשפט ארוך ומפותל שטעון תשומת לב מדוקדקת:

זה לא רבות בשנים ישוב ישב בעיר בוצץ יע"א איש יהודי אחד כשר וישר ושמו מנשה חיים הכהן מילידי ק"ק יזלוביץ, והגם שלא היה מאיתני ארץ, ובין נגידי העם לא יכירנו מקומו מכל מקום היתה פרנסתו מצויה בריוח ולא בצמצום מעסק חנות המכולת, וירא חיים עם האשה מרת קריינדל טשארני אשר חננו אלוקים מנעוריו, ויאכל לחם לשובע הוא ואשתו עמו ויעש צדקה וחסד כל הימים ונתקיים בו מאמר חז"ל איזהו עושה צדקה בכל עת, זה המפרנס אשתו ובניו – למחצה ולשליש, כי הלך האיש ערירי ובנים לא היו לו, והיא העזר כנגדו שלחה ידיה במסחר וכל ענייני החנות נחתכים על פיה כנהוג בתפוצות ישראל בימים ההם.¹⁰

מנשה חיים הוא זר. בן יזלוביץ שלא נולד בבוטשאטש. פרט זה קשור גם בפרט הבא המצוין בקשר אליו, שמבנה אגב אורחא לוגיקה מעוותת משל עצמו: 'והגם שלא היה מאיתני ארץ [...] היתה פרנסתו מצויה בריוח', ובמילים אחרות: איתני הארץ ראויים לפרנסה ברווח, אבל לא דלים. זוהי תמצית העיוות המכונה בורגנות, קפיטליזם קיצוני. איתני הארץ הם גם אלה ש'הסתדרו בחיים'. למנשה חיים חסרים עדיין סמלי המעמד ('מקומו' בין נגידי ארץ), אבל בינתיים הוא הסתדר לא רע.

השלב הבא בוטה ביותר. ברובד ראשון יש כאן עיוות כפול של מאמר חז"ל המופיע בתלמוד הבבלי ובמקבילות אחדות:

'אשרי שומרי משפט עושה צדקה בכל עת' (תהלים קו, ג) וכי אפשר לעשות צדקה בכל עת? דרשו רבותינו שביבנה ואמרי לה רבי אליעזר זה הזן בניו ובנותיו כשהן קטנים. רבי שמואל בר נחמני אמר זה המגדל יתום ויתומה בתוך ביתו ומשיאן.¹¹

המדרש שואל על הפסוק בתהלים כיצד אפשר לעשות צדקה גם תוך כדי שינה, ותשובתו – פרנסת הילדים. מנשה חיים מפרנס רק את אשתו, ולכן הוא מקיים את הפסוק רק למחצה ולשליש. זוהי דרך כואבת, עוקצנית ומחרידה למדי למסור את הפרט הביוגרפי הזה: מנשה

עממי לסיפור אומנותי – הקבלה ל"והיה העקוב למישור", דבר 13 (40) (כט אב תרצ"ח), עמ' 3–4; ד' לאור, 'הסיפור שמאחורי היצירה המכוננת של עגנון', הארץ, 16 בספטמבר 2013; י' ברט, 'בעניין בא הרוג ברגליו', עלון ישיבת הר עציון 960 (ה'תשס"ד); י' ברט, 'מבעד לכל הצינורות – עוד בעניין "והיה העקוב למישור"', עלון ישיבת הר עציון 961 (ה'תשס"ד), עמ' 2–5.

10 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' סא.

11 בבלי, כתובות נ ע"א, וראו גם אסתר רבה ו 1.

חיים נקלט ומרוויח, רואה חיים עם אשתו – אבל. ובשורה מרה זו נזכרת כבדרך אגב. קומה שנייה של אירוניה באה לידי ביטוי בטקסט נוסף שאינו מתפקד: ציטוט מדרש חז"ל, המיצוי הטקסטואלי של חוכמת חכמי התלמוד שמבינים לעומק את דרכי העולם ושואבים את סמכותם ממזמור התהלים המתאר את צורת החיים האידיאלית, 'עושה צדקה בכל עת' – נכשל. כלומר זהו טקסט שאינו מתאים לתיאור אדם שאין לו ילדים. המספר כשל בבחירת המקור שבחר לצטט כדי להציג את גיבור סיפורו, שכן הוא אינו עומד בדרישות הפסוק. גרסת המדרש באסתר רבה רלוונטית במיוחד לענייננו:

אֲשֶׁר שְׁמִרַי מְשַׁפֵּט עֹשֶׂה צְדָקָה בְּכָל עֵת (תהלים קו, ג), נִמְנוּ בְּעֵלִית רַבִּי טַרְפוֹן וְאֶמְרוּ אֵיזָה הוּא שְׁעוֹשֶׂה צְדָקָה בְּכָל עֵת, אִם תֹּאמַר אֱלוֹ סוֹפְרִים וּמְשֻׁנִּים, אֵינָן לֹא אוֹכְלִים וְלֹא שׁוֹתִין וְלֹא יִשְׁנִים, אֲלֹא אֱלוֹ כּוֹתְבֵי תְּפִלִּין וּמְזוֹזוֹת, אֵינָן לֹא אוֹכְלִים וְלֹא שׁוֹתִין וְלֹא יִשְׁנִים, אֲלֹא אֵיזָהוּ עוֹשֶׂה צְדָקָה בְּכָל עֵת, הֵוֵי אוֹמֵר זֶה הַמְּגַדֵּל יְתוֹם בְּתוֹךְ בֵּיתוֹ. תִּימַר שְׁאִין מְתַגַּלְגֵּל עֵרֶם בְּלִילָה, אֶמְרוּ עֲדִין צְרִיכִין אֲנוּ לְמוֹדְעִי, בָּא רַבִּי אֶלְעָזָר הַמּוֹדְעִי וְלָמַד לֹא דִבְרָה תוֹרָה אֲלֹא מִתּוֹךְ פְּרוּסָה שְׁאוּכְלָה בְּתוֹךְ בֵּיתוֹ. דָּבָר אַחֵר, אֲשֶׁרִי שְׁמִרַי מְשַׁפֵּט, זֶה מְרַדְּכִי, עֹשֶׂה צְדָקָה בְּכָל עֵת, שְׁגַדֵּל יְתוֹמָה בְּתוֹךְ בֵּיתוֹ.

המדרש מנסה לזהות את המציאות האנושית-חברתית המתוארת בפסוק. כיצד ייתכן אדם העושה צדקה בכל עת ממש? (משום מה המדרש אינו מעלה על הדעת את האפשרות שהכוונה אינה בכל דקה שבכל יממה, אלא בכל הזדמנות או כל יום.) תחילה עולה האפשרות של הסופרים והלומדים, שתורתם, הטקסט שבו הם עוסקים ושאותו הם יוצרים, היא הדבר המתקיים משך הזמן כולו, אבל אז הסופרים והלומדים מעומתים עם מגבלותיהם האנושיות. הם אינם באמת עוסקים בתורה בכל דקה. צורכיהם האנושיים – אכילה, שתייה ושינה – מוציאים אותם מכלל עושי הצדקה 'בכל עת'.

האפשרות הבאה היא 'כותבי תפילין ומזוזות', יוצרי הטקסט המקודש, הפעיל, המחוללים את קיומו במציאות של טקסט קדוש. הם שונים מלומדי התורה בכך שהם אינם יוצרים יצירה מקורית, אלא רק מעתיקים, אולם הטקסט שהם יוצרים הוא טקסט ראשוני יותר, קדוש יותר, פעיל יותר. טקסט שנושא חשיבות מעצם קיומו הפיזי והמעשים שאפשר ונדרש לעשות בו. עם זאת, גם סופרים אלה מוגבלים על ידי אנושיותם.

האפשרות השלישית היא 'המגדל יתום בתוך ביתו', אך אפילו אפשרות זו איננה כוללת מספיק. הרי גם היתום אינו מכוסה (פיזית ומטאפורית) על ידי הוריו המאמצים 24/7. על כן נזקקו לדרשת רבי אלעזר המודעי – שהצדקה היא 'פרוסה שאוכלה בתוך ביתו', כלומר

הצדקה שהאדם עושה עם עצמו על ידי הזנת גופו שלו.

המדרש עושה מהלך מרתק של התכנסות ממעגלי הלמידה והיצירה אל עבר האדם הפרטי עצמו. זו זהותו העמוקה ביותר, מעגל הזהות הראשוני שאינו חדל ושממנו הוא אינו חורג לעולם. הטקסט מקיף את האדם, נוצר על ידו ונמצא בשימוש, אך כשמבררים את הזהות, את הצדקה, את מושא ההענקה האמיתי – לבסוף זהו האדם עצמו. תובנה זו חשובה כרקע לסיפורנו, שבמובן מסוים אינו מצליח לחדור את מעטי הטקסט העוטפים את האדם.¹² הטקסט מפרק את עצמו ואת סמכותו כבר ברגעים הראשונים של הסיפור.

עגנון כתב את הסיפור ב־1911. בין שנולד ב־1888 כדבריו ובין שנולד ב־1887 כדברי המקדימים שבחוקרים, הוא היה בראשית שנות העשרים לחייו, ילד רך שפרסם דבר אחד או שניים. לטענתו כתב את הסיפור כולו באבחה אחת משך ארבעה ימים וארבעה לילות.¹³ הסיפור פרץ ממנו, כפי שאמר, ובהקשר זה יש לתת את הדעת על תופעת הגאון באומנות. זו אומנם יצירה ראשונית – עגנון עדיין לא היה עגנון במלוא תפארתו, שמסוגל לבנות קתדרלת מילים, אופרה ללא מוזיקה, בהינף עט מושחז. פה ושם, כפי שנראה להלן, עוד יש חריקות ואובדן שליטה על סיפורו ועל גיבוריו, אבל כבר בגילו הצעיר ובראשית יצירתו הוא ערני ומודע דיו על מנת לדווח על כך לקוראיו.

יש לדייק בשרטוט דמותו של עגנון כאומן צעיר ומבוגר. כדי להגיע ליצירתו עבד עגנון בפרך, מה גם שמה שנראה כחזית אחידה של יצירה, בעצם מורכב מכמה וכמה רבדים ו'שפות'. עגנון אינו רק יוצר בפרצי יצירה מאניים שלתוכם הוא צולל, אלא גם מתאר עמל דקדקני על יצירותיו, למשל על 'ימים נוראים':

שתי שנים ומחצה עסקתי בחיבור הספר, שש עשרה שעות שש עשרה שעות ביום. וכל דבר יפה לעניינינו העתקתי, ולא נתרשלתי מלהעתיק דבר אחד מששה שבעה עד עשרה ספרים בכמה וכמה סגנונים וקיימתי נוסח אחד ובטלתי שאר נוסחאות.

מבחינת עגנון, אפילו סיפור זה שנכתב בנשימה אחת אינו אלא 'טקסט פתוח לעריכה', כלומר טקסט שהמשיך לעבוד עליו ולשפרו. חוקרים טרחו להראות את השינויים שנצטברו בין גרסתו הראשונה של הסיפור, שהתפרסם בהמשכים בגיליונות 'דבר' מינואר עד מאי 1912, ובין הספרון בהוצאת יוסף חיים ברנר בפרסומו החוזר ב־1919 ואיסופיו במהדורות כל כתבי

12 מעניין שהגרסה שמצוטטת בסיפור, 'זה המפרנס אשתו ובניו', אינה קיימת בתלמוד ובמדרשים על גרסאותיהם השונות, אלא רק אחר כך, בספרות הראשונים והאחרונים המתייחסת למדרש זה.

13 מכתב של עגנון לשלמה זלמן שוקן מ־6 בדצמבר 1954, ראו ש"י עגנון – ש"י שוקן: חילופי אגרות, ירושלים 2003, עמ' 335.

עגנון השונות. בכל אחד מהפרסומים חלו שינויים וגדולים. משך יותר מארבעים שנה המשיך עגנון לערוך את כתביו ולהטריף את דעת עורכיו בשינויים בגליונות הדפוס האחרונים. לצורך המשך הדיון נסקור בקצרה את עלילת הסיפור: מנשה חיים וקריינדל טשארני חיים את חייהם הטובים, אבל במהירות רבה הדברים מתחילים להידרדר. אגב, לא פשוט לשים את האצבע על סיבה אחת או על תהליך מסוים שמובילים להידרדרות. הסיפור מעלה כמה אפשרויות, כמה התחלות של התרסקות שנמנעות או נדחות, עד שלבסוף הכול מתמוטט בקול רעש גדול.

בנקודה מסוימת בסיפור הדברים משולב שיר רב־משמעות שלא נעמוד על כל היבטיו, אולם נציין שאף הוא אינו מתפקד. השיר היה אמור להסביר מדוע כשלו מנשה חיים וקריינדל טשארני כלכלית, אולם הוא אינו עושה זאת. דומה כי השיר משולב בסיפור רק מפאת יופיו, כלומר יופיו הוא שנותן לו תוקף ('הלא דבריו כאש').

משך תקופה מסוימת מנשה חיים וקריינדל טשארני מנסים לשמר חזות של הצלחה, אף שזוהי קליפה שתוכה כבר נמלא כישלון צורב. מאמצייהם לשדר 'עסקים כרגיל' ללא דרך לגבות זאת מתוארים באופן מריר־מבדר, וההידרדרות נמשכת. מנשה חיים מידרדר לכדי הוראה־כמעט ולבעל דוכן בשוק.

מכתב תעודה - צלילה אל תוך עולם הטקסט

ערב יציאתו הסופית למסע קיבוץ הנדבות מתרחשות כמה תהפוכות מדהימות. הראשונה שבהן היא פרשת מכתב ההמלצה:

אותה שעה קרא מנשה חיים על עצמו מקרא זה לך לך מארצך וגו'. והיות שאין שום ענין מקבל תיקונו בדיבור בלבד התחילו שניהם מזמנים את עצמם למעשה. קריינדל טשארני הכינה כלי גולה ומנשה חיים על אל רב העיר ויבך בדמעות שליש ויספר לו את מעמדו ומצבו הרע ואת כל אשר קרהו. וירא הרב כי מנשה חיים בצרה גדולה מאוד נתמלא עליו רחמים והעלה עשן הקנה מקטרתו וחישב בדעתו וניסה את הנוצה והתחיל מעלה על הכתב כמה וכמה שבחים בגין הנצרך החשוב. ויכתוב הרב מכתב תעודה ובמכתב סיפר הרב איך זה האיש מנשה חיים הכהן היה דר פה עירנו ומעת היותו פה הכיר אותו לאיש נכבד ויקר אשר היה לו הון ועושה בבית ושמש ההצלחה זרחה עליו וכעת נהפך עליו הגלגל וירד עשר מעלות אחורנית ואין בידו להמציא טרף לביתו. ויען מסווה הבושה על פניו לפשוט יד לקבל ולבקש עזר וחנינה מאת נדיבי אחב"י לכן אזרתי כגבר חלצי

להמליץ טוב בעדו במגילת ספר, ותקותי לה' הטוב אשר על ידי זה ימצא עזר ישועה, כי אחב"י המתנדבים בעם יהיו לו לעזר ליתן לו בכבוד כראוי לו ולא יהי' כנהמא דכיסופא. ואבקש מאחב"י נדיבי עם אלוקי אברהם לקבל את האיש הזה בסבר פנים יפות בכל מקום בואו ולהעניקהו כראוי לו ועל זה נאמר והחזקת בו בכבוד ובזכות המצוה יפתח להם ה' את ארובות השמים ויריק להם ברכה והצלחה עד שיבלו שפתותיהם מלומר די. והרב חתם את שמו על הכתב ביום שנכפל בו כי טוב לסדר יצו ה' אתך את הברכה באסמך ובכל משלח ידיך וברכך בארץ אשר ה' אלוקיך נותן לך, בשנת ברכך בנך בקרבך לפ"ק. ותוספת כח ועוז פיהם את החותמת באשו של נר וחתם בגושפנקא שלו.¹⁴

הכול מתחיל בטקסט. מנשה חיים קורא בעצמו מקרא, פרקטיקה נפוצה בספרות חז"ל. ברבים מהסיפורים בספרות המדרש חז"ל משתמשים בפסוקים לא כמקור להנחיות התנהגות, אלא כשפה לתאר בה את העולם. עם סיפורים אלה נמנים סיפורים שבהם פסוקי המקרא משמשים את התנאים והאמוראים להגדרת העולם שבו הם פועלים ואף סיפורים שבהם הם משמשים לצורך העברת מסר נסתר. הצד השווה שבכל הפעולות הללו הוא המשפט החוזר 'קרא על עצמו מקרא זה'.

על פי מדרשים אלה התורה היא מעין 'עולם אידאות טקסטואלי' שמכיל את כלל האפשרויות האנושיות, וכל חידוש אינו אלא מימוש פוטנציאל שהיה טמון בטקסט המתארכול של פסוקי המקרא. נציע לראות בשימוש שחז"ל עושים בפסוקים מעין תיאור של פוטנציאל אנושי שניתן למימוש, מצב ביניים שבין האידאה המופשטת ובין המציאות. האופן שבו החכם בוחר לציין את החרג שפגש הוא קריאת הפסוק שבו הוא רואה את מימושה האפשרי של האידאה שבזה הרגע התממשה לנגד עיניו ממש.¹⁵

מנשה חיים פועל למעשה בכיוון ההפוך. הפסוק כמעט מאלץ אותו לעשות את המעשה, ללכת מארצו וממולדתו לחפש את מזלו,¹⁶ אולם בטרם יצא אל הדרך עליו להצטייד בטקסט נוסף – מכתב ההמלצה של הרב.

הרב מצויר כאן כקריקטורה נלעגת של אדם שאינו רגיש לסבל הזולת כפי שהוא רגיש ליפי המליצות שהוא מסלסל בכתובתו. בהמשך הסיפור יופיע שוב היבט זה בדמותו. הרב משלב

14 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' פ-פא.

15 להרחבה ראו צ' כהן, 'קרא עליו את המקרא הזה', בתוך י' ברקאי ואחרים (עורכים), זכר לאברהם – אסופת מאמרים ביהדות ובחינוך לזכר ד"ר אברהם זלקין, ירושלים תשפ"א, עמ' 141-150.

16 במובן זה מה שעושה מנשה חיים דומה הרבה יותר לפעולת הניחוש בפסוקים, הבבליומנטיקה, ראו צ' כהן, 'פסוק לי פסוקך', דרשה ניוחש וקריאה בספרות חז"ל, תל אביב תשפ"א.

בכתיבתו שלל ציטוטים שנועדו להראות עד כמה הוא עצמו, הרב, בקי ומסוגל באומנות שיבוץ הפסוקים. הוא כותב טקסט מפואר ביותר שתכליתו כפולה ואולי משולשת: ברובד הנסתר, הגאוויתי, העמוק, הטקסט מפאר וממצב את מעמדו של כותבו, אולם על פני השטח הוא נועד מצד אחד לתקף ולאשר את הטענה שבעל פה – מביא כתב זה טוען שאדם מכובד מן השורה מבקש תמיכה עבורו, ומצד אחר – לחולל פעולה במציאות (שוב, בסיוע ציטוטים מטקסטים אחרים שאמורים לתת משנה תוקף להנעת הפעילות) ולגרום לקוראיו לתת כסף למביא המכתב.

מנקודה זו ואילך הופך המכתב, הטקסט, לדבר מה נוכח במציאות, חומר פעיל:

ומנשה חיים נטל את המכתב ויצא מן הבית וראשו עליו כגלגל ועיניו נפוחות כשני נאדות של דמעות, ולא הביט מעט או הרבה במליצה אשר זה דרכו תמיד בשבתו על גפי מרומי העושר בבוא אליו איש עני ואביון עם מכתב מליצה להשתעשע על אמרות הרבנים ונופת צוף מליצותיהם. ויהי כאשר ביקש לשים את המכתב בכיסו והנה נפל מידו כי כולו מבולבל היה כשיכור, ולולא נתקלו בו רגליו לא היה מרגיש בזה והיה חוזר לביתו כלעומת שבא.¹⁷

מנשה חיים עובר חוויה משונה. הוא עובר לצידו האחר של מתרס השימוש בטקסט. מאדם שהיה רגיל לעשות בטקסט שימוש כפול, צרכני, בהיותו הנמען לגיוס הכספים ובה בעת הנמען האסתטי של 'מליצות הרבנים', הוא הופך לנושא המכתב, העני המתואר באותן מליצות, וכמעט נכשל ברובד הפשוט ביותר של הפעלתו, כלומר בשמירה עליו ברשותו. תחביבו המעט משונה של מנשה חיים, בשבתו כעשיר, היה לקרוא מכתבי המלצה של עניים המתדפקים על דלתו ולהתייחס לפן האסתטי של המוצר הפרקטי. במובן זה הוא היה מצוי באותו הרובד שבו מסתתר הרב, שרואה במכתב הזדמנות אומנותית להפגין יכולת כתיבה מרשימה הרבה לפני שישמש על מנת לגרום לנדיבים לתת צדקה.

מדרג הצרכים שבו מכתב ההמלצה אמור לעבוד שובש בעיירה שיבוש, הלוא היא בוצץ. מכתב ההמלצה היה אמור לגרום לאנשים לתת כסף. בשל תהליך שאפשר לכנות 'אינפלציה טקסטואלית', נורמות כתיבה מוכפלות בעיוותים חברתיים, הפכו המכתבים להזדמנות עבור רבנים להתפייט. האירוניה כאן היא פנים־טקסטואלית, במציאות, והיא קשה ביותר, שכן היא באה מעל ראשו ועל חשבונו של העני המסכן. העני הפך למי שמספק הזדמנות לבידור

17 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' פ-פא.

עבור קהל הקוראים והכותבים בעלי המליצה של מכתבי ההמלצה, והמהפך כה קיצוני עד כי ייתכן שעיוות גם את אופי הפעולה של הטקסט וכעת הסיבה לזכות את העני בתרומה אינה מצבו הכלכלי הקשה, אלא הפאר שבו הוא מתואר בטקסט. הטקסט חדל להיות פונקציה שמפעילה את המציאות בתארו את איתפקודה, כלומר את האדם שאינו מצליח בחיים, והפך להיות אובייקט אסתטי בפני עצמו. הפעולה הכלכלית שהוא מחולל חדלה להיות חברתית, כשעשיר חולק מן העודף שבידיו עם העני שלא שפר עליו מזלו, או דתית, כשאדם ממלא בהוראת הרבנים את מצוות הצדקה. הכול עבר למישור האסתטי.

התהפכות המבנה הזה על ראשו של מנשה חיים מביאה לכך שהוא אינו מצליח לאחוז בו במציאות ונתקל בו ברמה הפיזית ביותר – מנשה חיים זקוק לעיגון של המכתב במציאות. ומנשה חיים שב לביתו וקריינדל טשארני לקחה מפה קרועה שלא ניתנה לתשמיש, ותפרוש את הבד לפי מדת גודל המכתב להדביקו בדבק טוב למען יעמוד ימים רבים, שהרי סתם ידיים משמשניות הן ויש לחוש שמא יתקלקל המכתב קודם שעשה שליחותו.¹⁸

המשפט הזה הוא כשלעצמו מעשה טלאים מופלא של ציטוטים. תיאור הדבק כ'דבק טוב' הוא ביטוי המופיע בישעיהו מא, ו, שמתאר את הגויים הנאספים למלחמה על ישראל ומתקינים ומחזקים את כלי המלחמה לשם כך. הביטוי 'לְמַעַן יַעֲמְדוּ יָמִים רַבִּים' הוא ציטוט מירמיהו לב, יד, המסכם את פרשת רכישת שדה חנמאל בענתות על ידי הנביא כסמל לאמונה בעתיד: 'עוֹד יִקְנֶה בְּתִים וְשָׂדוֹת וְכֶרֶם בְּאֶרֶץ הַזֹּאת'.¹⁹ הקביעה 'סתם ידיים משמשניות הן' לקוחה מהלכות טומאת הידיים ומההנחה שיש לרחוץ את הידיים תדיר בטרם העיסוק בדבר קודש. כך עגנון בולל יחד פורענות ונחמה, טומאה וטהרה, עבר ועתיד.

בפועל קריינדל טשארני מדביקה בד על צידו האחורי של הנייר פן יתרפט. מבחינת המשמעות היא הופכת ודוחקת את מכתב ההמלצה מטקסט לאובייקט, ממסר לחפץ. הטקסט כתוב פיזית על מדיום מתבלה, והיא מבצרת את עמידותו מבחינה פיזית ובכך מטה את מאזני המסר-צורה של הטקסט לעבר הקוטב הפיזיקונקרטי שלו.

האירוניה החרפה היא שזה בדיוק מה שקורה לו. הטקסט מאריך ימים אחרי בעליו ומושאו, כלומר חי לאחר שמנשה חיים מת לכאורה; האפקט שהוא היה אמור להפעיל על המציאות כושל, כשהוא מחליף ידיים; ההצהרה המתארת את נושאו הופכת שקרית, אולם ברמה

18 שם.

19 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' טו.

הפיזית הוא שורד וממשיך לדווח על הזהות השקרית שכבר חדלה מלהתקיים במציאות; עמידותו של הטקסט שנועד לתקן את המציאות – מקלקלת אותה. מנקודה זו מתעוררות תקוות שווא נוספות. מנשה חיים מוצא מכתב מאביו בתוך אחד הספרים ובו אוצר – שטר של 'כמה מאות רייניש כסף':

ומנשה חיים פרש לקן זוית ונטל ספר תהלים בידו ובטרם יצא לדרך ישפוך שיחו ודמענו על לחיו. רבונו של עולם משוך חסדך שלא אצטרך לנוע על פתחי נדיבים. הוי עשה עמדי אות לטובה. והדמעות מרתיחות את עיניו, אך הוא קרא יקרא גונח מליבו והופך את הדפים ושטר של כמה מאות רייניש כסף לפניו כרוך במכתב אביו המנוח ובמכתב כתוב לאמר הן לא ידע האדם את אשר אתו כי הגלגל חוזר בעולם על כן חשכתי זאת למענך בני בצר לך חלילה וקראת בתהילות דוד ומצאת את השטר הזה והיה לך לעזר ולסעד ביום רע וכו'.²⁰

הטקסט של ספר תהלים, שהופך לתפילתו האישית של מנשה חיים, משנה את מהותו והופך לפלטפורמת תקשורת בין־דורית: אביו המנוח צפה מראש שבעת צרה יפנה בנו לספר הזה, לטקסט הזה, ועל כן השאיר שם מכתב נחמה וגם שטר כסף – הטקסט הוא כל כולו פיזי, ערך כלכלי שניתן למימוש.

ובכייה של שמחה פרצה בכל חדרי לבו. נושענו נושענו. זה היום עשה ה' נגילה ושמחה בו. והנה קול שעטות סוסים השמע ושריקת שוט טלטלתו מעולם הדמיון.²¹

מנשה חיים שמח כל כך על הגילוי עד שהדיבור הפורץ ממנו מתאחד עם טקסט ספר התהלים שהוא אוחז בידו, אולם אז צליל מטלטל מעולם המציאות משיב אותו להבנה שהכול היה חלום־פנטזיה.

הטקסט והמציאות מתעוותים כאן ומתערבלים אלה באלה, ואף אחד מהם אינו יכול לארגן את המציאות הקשה של אדם רעב ללחם. הטקסט מופיע כאן במופעים רבים ומגוונים – וכולם נכשלים: נכשל ספר התהלים כמקור נחמה וככלי מאגי לשינוי המציאות; נכשל המכתב מהאב כדיווח על אירוע או על רגשות שהתקיימו פעם; ומעל לכול נכשל הסיפור עצמו, בהכחשת אמינותו שלו – אם דיווח כמשיח לפי תומו על אירוע ואז פסל אותו כדמיון שגוי,

20 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' פב.

21 שם.

הרי שמעתה איבד את אמונו של הקורא, הנכס העיקרי העומד לרשותו. הטקסט מתמוטט בקול רעש גדול על כל רבדיו.

נדוד לְמַר גִּוְרְלִי - הפעלה רגשית של הטקסט וכישלונה

בטרם נתקדם בעלילה ובניתוח רבדיו של המופע הטקסטואלי בתוכה, נציין ש'והיה העקוב למישור' הוא גם גילום בולט של מוסכמה ספרותית שפיתח חוקר הספרות והתרבות מירצ'ה איליאדה. מוסכמה זו, המשתרעת לרוחב תרבות המערב כולה, מן 'האודיסיאה' ועד 'ההוביט' ו'שר הטבעות', היא תבנית השיבה המאוחרת, המבוססת על תבנית הנוסטוס (νόστος) היוונית. שיבה מאוחרת ביצירה ספרותית מתארת בדרך כלל חזרה של גיבור לכור מחצבתו, לביתו שעזב זמן רב לפני כן ולעיתים קרובות לאשתו שנשארה להמתין בו. המיוחד בחזרה הזו הוא שהיא מתרחשת זמן רב לאחר העזיבה ובנסיבות שבהן לא ברור אם יש לגיבור סיבה טובה לשוב או שמא דבר אינו ממתין לו בביתו, כיוון שמשפחתו כבר התייאשה מלחכות לו או מכיוון שנוף מולדתו השתנה לבלי היכר. לעיתים קרובות מדובר בשיבה פיזית, אך לעיתים זוהי שיבה 'רוחנית' לשלב קודם בחיי הגיבור. לא אחת חזרה כזו מניבה תוצאות עגומות ותחושה של כישלון אצל הגיבור. לעיתים נוספת עליה תובנה מאוחרת של הגיבורים (זה השב ואלה שחילו) על אודות אופיים וטיב היחסים ביניהם, ובמקרים אחרים השיבה אינה מתממשת ורק הגיבור השב מודע לחזרתו – המציאות שיצא הגיבור לתקן כבר אינה קיימת, וכל מאמציו היו לשווא.

סיפור זה מסופר שוב ושוב בתרבות המערב, אולם עגנון עורם מעליו רובד נוסף. גיבוריו פועלים מתוך מודעות לתבנית הספרותית או לפחות לקיומן של ספרות ומוסכמות ספרותיות בעולם. במובן זה, 'והיה העקוב למישור' הוא יצירה מודרניסטית שעוסקת באופן אינטנסיבי במודעות ובצורה, גם אם היא מתחזה לספרות בתבנית עתיקה הרבה יותר.

לגיבורי הסיפור ציפיות מן העולם לאור היכרותם עם הספרות, ואולי כל הציפיות האלה מבוססות על החוויות שקלטו דרך הספרות. בשלוש נקודות בסיפור משולבים סיפורים פנימיים, סיפורי מעשה שהדמויות מספרות זו לזו או לעצמן, או שמא המספר מספר לקורא. הסיפור הראשון הוא מעשה הבעש"ט והמוכסן הרגוע להפליא, שמסרב להיבהל מאיומי הקוזאק עד שמגיעה ישועת ה' כהרף עין. הסיפור השני הוא הסיפור על היהודי ש'פרנסתו

לגנוב, סיפור שנושא היסטוריה וגלגולים משלו.²² הסיפור השלישי, השונה מעט במבנהו ובתפקידו הספרותי, הוא המעשה ברבי העניזל והקבצן החצוף בבית המרחץ.²³ לשלושת הסיפורים האלה ייעוד אחד, תפקיד אחד במארג הסיפור הכולל – שלושתם נועדו להטעות את הקורא. שלוש פעמים המספר משלה את הקורא, עוצר במובהק את המהלך ופונה לסיפור צד שלו הוא זקוק כדי להמשיך בטוויית העלילה, אבל למעשה משבש אותה. הסיפורים יוצרים ציפייה נכזבת אצל הקורא.

קל במיוחד להדגים את אופן פעולת הסיפורים הללו בעזרת סיפור המוכסן בעל החוב. הקשר לסיפור הכללי ברור: בעל החוב הזקוק לישועה פלאית. בניגוד לגיבור הסיפור המופתי, שנושע בזכות שוויון נפשו וביטחונו, תקוותו של מנשה חיים נכזבת. אולם יש לשים לב לכמה הבדלים חשובים בין המוכסן ובין מנשה חיים: ראשית, מנשה חיים חי במציאות ריאליסטית, והמוכסן הוא גיבורה של אגדה. שנית, מנשה חיים מכיר את מעשה המוכסן, כלומר בעוד המוכסן נותן את מבטחו בקב"ה שיציל אותו ולמעשה ניצל בזכות מידת ביטחונו, מנשה חיים שם מבטחו ב... סיפור. הוא רואה את הסיפור כתבנית אמת המתעדת את אופן הפעולה בעולם והמבטיחה לו ישועה. זהו מעשה ספרותי מורכב ביותר, כי גם הקורא מציית למוסכמה הספרותית, הבונה אצלו ציפייה שכך יתנהג הסיפור על מנשה חיים וסיפור הגרעין ינבא או יבטא את העתיד להתרחש בסיפור הכללי.

בסיום הסיפור יתערב המספר עצמו, יצא 'מאחורי הקלעים' של הסיפור אל חזית הבמה וייתן הסבר כוזב למעשה שילוב הסיפור הפנימי בעלילה.²⁴ גיבורי הסיפור עצמם, ומנשה חיים בראשם, חושבים שסיפורי החסידים ששמע הם תיאור תקף של האופן שבו פועל העולם. בלשון ימינו היינו אומרים על מנשה חיים שהוא 'חי בסרט', ואולי בפרפרזה יש לומר שמנשה חיים 'חי בסיפור חסידי'. הוא באמת חושב שסיפור חסידי הוא תיעוד, ניבוי ותיאור מדויק של האופן שבו העולם פועל ומתנהל. כשכשמתברר למנשה שהמציאות אינה מתנהלת על פי הציפייה שבנו אצלו סיפורי החסידים, הוא מתאכזב כל כך, עד שהוא נקלע למשבר קיומי ממש.²⁵

22 פרנסתך לגנוב.

23 רבי העניזל.

24 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' סד.

25 זה המקום להעיר שאומנם הסיפור מזים את סיפורי החסידים שנכנסו לתוכו, אך יש לציין שיש טקסטים שלא נכנסים במפורש לסיפור אולם הם מהדהדים בין השורות והם כן מתקיימים בסיפור, כגון הסיפור 'היורד מנכסיו' וגם פסוק 31 ממשלי כג 'אל תרא יין כי יתאדם. כי יתן בכוס עינו יתהלך...'. ובעיקר ההתייחסות של יומא עה ע"א לפסוק זה. ביומא מצויה התייחסות נוספת לטקסט שבאה לידי ביטוי בקריא וכתוב (כוס וכיס). בעניין זה ראו מאמרו של י' הוכרמן, 'הערות ל"והיה העקוב למישור" לשי"י עגנון'. עיון ומעש: קובץ מאמרים מפרי עטם של מורי מכללת גורדון בחיפה (תשלד) עמ' 193–196.

כשכל זה מתרחש בתוך מסגרת סיפורית שאופן פעולתה מוכר כמכשיר ספרותי – זה מבלבל אף יותר, אולם לא מדובר רק בשבירת הציפייה בנוגע לצורה שבה הסיפור בנוי ביחס לסיפורי הגרעין הזרועים בו, אלא גם בטענה פסיכוכברתית על הסכנות הטמונות בהתמכרות לטקסט ועל השפעותיו על צרכניו. תרבות שלמה שמקור ידע העולם העמוק שלה הוא טקסטים, על כורחה מבינה את המציאות בצורה לא נכונה. הרי לעולם הטקסט פחות נורא, פרוץ וגחמני מן המציאות, שכן במציאות הסוף תמיד רע ותמיד מגיעים אליו לא מוכנים. מעבר לכך, חברי הקהילה הזו מנסים לנווט במציאות בעזרת הטקסטים שאליהם הם פונים לישועה. זהו הקש שהם נאחזים בו כשהם טובעים במי המציאות האפלים והגועשים.

הביקורת כאן – ואולי זו אינה ביקורת, אלא אבחנה עגומה – מופנית לא רק לחברה היהודית בעיירה, אלא גם למעשה הסופר בעת כתיבת הסיפורים, בין שהוא פרח סופרים צעיר בן 23 או זוכה פרס נובל עתיר ימים בן 68. אפילו מגדול הסופרים אי אפשר לצפות שייתן פשר למציאות. זוהי המאה ה-20! למעשה זו אינה ביקורת על היהדות המסורתית, אלא הנכחה של אימת המודרניזם המוסתרת היטב מאחורי תועפות מסכות וצעפים של עתיקות ושעשועי לשון וקישוטים טקסטואליים. הסיפור מתחזה ליראיעתיק.

החתירה תחת הסיפור היראי, העתיק לכאורה, היא בתשתית המטאטקסטואלית, בעצם הזיקה טקסט-עולם. האמירה כאן היא שלא זו בלבד שהמציאות נוראית – גם הכלים העומדים לרשותנו, כחברה אנושית, אינם תקפים ואינם מתפקדים, וכל זה מדווח על ידי כלי שמכריז על עצמו כבלתי תקף.

נקודה זו היא לב ליבו של הספר הזה. עגנון מבטא באלף דרכים עד כמה הטקסט אינו מתפקד, עד כמה התקשורת המילולית על צורותיה, סגנונותיה וכליה השונים אינה יכולה לתאר באמת, לפענח באמת, את ההיגיון הפנימי של המתרחש בעולם. עגנון פונה לקוראיו: נעים מאוד, שמי... לא. לא אגלה לכם את שמי האמיתי. אסתיר אותו טקסטואלית. אבחר מילה אחרת שתציג אותי. גם אני מסתתר מאחורי מסכים של טקסט. תפקידי בעולם הוא להציב מראה שחורה אל מול כל מי שחושב שימצא בספרים את הסברה העל לאופן פעולת המציאות. הסברה העל קרסו כולם. תמה יכולתנו להסתמך על מסורת.

בהמשך הסיפור מנשה חיים חי חיי קבצן, אבל כזה המבודל משאר הקבצנים ומן הקבצנות. קבצן מכובד השומר על כבודו, בין השאר באמצעים טקסטואליים: דרשות שהוא יודע לדרוש, יכולתו לנהל שיח גבוה יותר משיחת הקבצנים המצויה. לאחר מכן מתרחש המעשה הנורא של מכירת כתב ההמלצה שכתב על שמו רב בוצץ לספק קבצן ספק שטן, דמות דמונית מפתה.

לרגע אחד הוא כמעט נחלץ, שכן בידו סכום כסף גדול שהיה מאפשר לו לצאת ממצבו הגרוע, אבל הוא מתפתה ללכת ליריד. את נטייתו הזו, לרצות להצליח רק עוד קצת, אפשר להסביר באמצעות מודלים פסיכולוגיים מעולם ההתמכרות, אבל לא נרחיב על כך כאן.²⁶

בעת ביקורו ביריד מנשה חיים שומע קבצנים השרים את שירם. השיר, גרפית, הוא סימון של דבר מה שונה המתרחש בחלל. מסיבות הנטועות עמוק בתרבות מיוחסת לשירה יכולת פענוח של המציאות, כדבר חוכמה עמוק המבין דבר מה על המתרחש.

שירו של הקבצן הראשון :

נודו לְמֶר גּוֹרְלִי
וְשָׁכְנוּ כְּמִים זַעַם
כִּי הִתַּל בִּי עֶשֶׂר וְנַחַת
וְמָה בְּכָל עֲמָלִי
לִי נֶשֶׂאֶר הַפַּעַם
תִּרְמִיל עַד רִדְתִּי שְׁחַת²⁷

שירו של הקבצן מתאר את חייו של מנשה חיים! מנשה חיים פוגש טקסטעל המשקף עבורו את מציאות חייו. והטקסט ממשיך :

הִרְאִיתֶם אֲמָלָל כְּמוֹתִי
נִפְשִׁי הוּא נִפְשִׁי שׁוֹאֵלָת
שְׁבִתִּי לְאַחַר מוֹתִי
וּבְבִיתִי נְעוּלָה הִדְלָת
שְׁבִתִּי אֶל עוֹלָם הַתְּהוֹ
וּבְעָדִי סְגוּרָה כָּל דָּלָת
הִרְאִיתֶם אֲסוֹן כְּמוֹהוּ
נִפְשִׁי הוּא נִפְשִׁי שׁוֹאֵלָת

Alex Blaszczynski et al., "Withdrawal and tolerance, phenomenon in problem gambling", International Gambling Studies, 8(2) (2008), pp. 179–192
27 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' צח.

אֶסֶק עַל הַר בָּהוּ
 אֶשְׁפֹּד שִׁיחֵי לְאֲבָנִים
 הָעוֹלָם עוֹלָם וְהוּ
 רַחֲמָנִים בְּנֵי רַחֲמָנִים²⁸

השיר חוזה את המשך הסיפור! מנשה חיים אכן 'ישפוד שיחו לאבנים' כשיעבור לגור ולחיות בין מצבות בית הקברות. לפתע ישנו טקסט אחד בסיפור שמתפקד ואומר בדיוק מה עומד לקרות, מפענח ומפרש את העומד להתרחש, ולא זו בלבד – הוא מסוגל לשלוח מבט אל העבר השני. 'קולנית אחת', כלומר קבצנית ממין נקבה, 'שישבה על גבי ערימה של בלויי סחבות והיתה מזמרת ומקוננת וגועה ובוכה' את השיר הבא:

רַחֲמוּ הוּי רַחֲמוּ יְהוּדִים
 וְתֵנוּ אֲגוּרָה אַחַת
 בֵּין אֶלֶף עֲנִיִּים מְרוּדִים
 אֵין כְּמוֹנֵי נְדָחַת
 בֵּין אֶלֶף עֲנִיִּים מְרוּדִים
 אֵין כְּמוֹנֵי נְדָחַת.

מֵאֲשֶׁרֶת הָיִיתִי בְּקִנִּי
 וַיְהִי לִי גַם אִישׁ וּבֵית
 אֵד בְּעָלִי נָסַע מִנִּי
 וּבְבִיתִי עָלָה שְׂרִית
 אֵד בְּעָלִי נָסַע מִנִּי
 וּבְבִיתִי עָלָה שְׂרִית

אָמַר אַחֲזֵר מִמְּרַחֲקִים
 וַיְהִי פְרָנְסָה הַגּוֹנָה

²⁸ עגנון (לעיל הערה 1), עמ' צט.

וְיוֹשְׁבֵי בְּמַחְשָׁפִים
עֲלוּבָה אֶמְלֶלָה עֲגוּנָה
וְיוֹשְׁבֵי בְּמַחְשָׁפִים
עֲלוּבָה אֶמְלֶלָה עֲגוּנָה²⁹

זהו שירה של קריינדל טשארני! היא שוזרת פסוקים באומנות גדולה, ובה בעת הקבצנית מתארת את מצבה של קריינדל טשארני. אך בניגוד לשירו של הקבצן, שירה של הקולנית אינו מנבא את סופה של קריינדל טשארני, אלא רק מתאר את מצבה הנוכחי.

השירים מעניקים אפוא הצצה לעתידו של מנשה חיים, אבל לא לזה של קריינדל טשארני. אילו ניבא שירה של הקולנית את העתיד כולו, ובו החתונה מחדש והלידה והגעת הבעל ה'מת' ביום הברית, הסיפור כולו היה משתנה. אולם שיר הקולנית אינו חוזה את פני העתיד ואינו מאפשר תיקון, אלא מתאר מצב נתון. שירו של הקבצן ימשיך ללוות את מנשה חיים. הוא שם לב לחשיבות הטקסט הזה, שהופך להיות שירו שלו.

המשך הסיפור הוא שהקבצן הדמוני שרכש את כתב ההמלצה מת, ובכליו נמצא המכתב, ואז מתעוררת שאלה הלכתית: האם די בכך כדי לזהות את המת כמנשה חיים ולהתיר את קריינדל טשארני מעגינותה? בנקודה זו, בקרשנדו, יכולתו של הטקסט לתאר את העולם מתרסקת. הזיהוי המוטעה של הקבצן כמנשה חיים נובע מכישלון הטקסט, שנועד לא רק לזהות את נושאו, אלא גם להעיד על טיבו – והנה תחת תיקון וצדקה הוא מחולל בעולם קלקול נורא. לא רק מכתב ההמלצה כושל כמזהה, אלא גם כל תועפות הכתיבה ההלכתית שעסקה באפשרות כזאת, השו"תים, הדיונים ההלכתיים ואפילו הגמרא עצמה – כולם הופכים לטקסטים שבעליל אינם מסוגלים לפענח נכונה את המציאות ולארגן אותה כהלכה. כל הטקסטים, חז"ל וחכמי ההלכה בכל הדורות, תיארו אפשרות לזהות אמת מוחלטת, מדויקת, חד-ערכית, על פי סימנים (טקסטואליים!) במציאות.

חלקו השני של הפרק השלישי הוא כולו תיאור מריר, גרוטסקי וביקורתי של הספרות הרבנית שיכורת היופי והסלסול הפנימי של עצמה, המתעלמת מתפקידה המרכזי שלשמו נוסדה – לתת מענה למצוקות העלובים ולאומללותם. היא עסוקה הרבה יותר בציון שמו של הרב, בפארה של העיר שרב כזה עומד בראשה, באסתטיות של הכתיבה ובברק חוכמתה. האמת ההלכתית והאמת המציאותית, שאמורות להתכנס יחד, כושלות בכך.

29 שם.

במובן זה יש כאן תיאור נרחב יותר של קריסת הטקסט שנרמזה כבר במעמד כתיבת מכתב ההמלצה. זהו מוקד הסיפור: כאשר המבנה חדל מלתפקד, כלומר הטקסט מפסיק להיות ישר ורחוס, מסונכרן ואף נדיב ומוסרי בנוגע למציאות – נשללת ממנו בעליל האפשרות לתאר את העולם ולעצב אותו 'נכון'. ברגע שבו הטקסט נשבה ביופי של עצמו, הוא מתנתק מן המציאות ונהיה מושחת, ולכן לא רק שהוא אינו מתפקד, אלא הוא אפילו רעיל, מקריס את המציאות שסביבו.

בסוף הסיפור מתרחשת סצנה קורעת לב: מנשה חיים מגיע לעיר בדיוק ביום הברית של בנה של קריינדל טשארני ועומד בפני ברירה בלתי אפשרית. ברגע זה מנשה חיים הופך מאנטי גיבור לגיבור. עד כה הובל על ידי אחרים, נתן לאחרים לשחק בו, היה קורבן לשכרות, לפיתויים ולגחמות החיים, ובנקודה זו הוא מקבל אחריות ומשלם את המחיר הכבד ביותר בשלושה רבדים: שמו וזהותו נגזלים ממנו, ואיתם כל יכולת לממש את עצמו מעבר לחיים הדלים והמסכנים שקיבל על עצמו לנצח; הנצח עצמו נגזל ממנו – שמו וזיכרונו מוצבים וחקוקים מעל קברו של אדם אחר; ולא פחות מכך הוא מוטרד מחיי החטא שגזר על אשתו.

גבורתו טמונה בכך שהוא עשה את הבחירה הכי פחות נוחה לעצמו. הוא משלם את המחיר הגדול ביותר בכל אחד מהמישורים. בכל בחירה אחרת היה זוכה לפחות בשמו, מנקה את מצפונו או עומד בדרישות הדתיות, אולם הבחירה שלו היא היקרה ביותר.

בחירתו של מנשה חיים מפרקת את המציאות כיוון שהוא קרע את המרקם שלה: הביא ממזר בקהל; פגם בקדושת הקהילה; פירק את סמכותהעל ואת כוח ההסבר של ההלכה; בקע במו ידיו את כל המוסכמות שהוא עצמו, כל חברי קהילתו וגרוע מכול – כל הסיפורים ששמע מימיו – הסתמכו עליהן וכיוונו לקיומן. בבחירתו מנשה חיים מפרק את כל זה.

יש כאן הרבה יותר מביקורת על העולם הרבני. זהו ערעור על עצם יכולתו של הטקסט לתאר את המציאות ולחולל אותה. היתכנות של מעשה נורא כזה מבלי שייוודע עליו מעלה על הדעת את האפשרות שכל טהרת המחנה כולה מעורערת. אם זה קרה פעם אחת, מי יתקע לידינו שזה לא קרה עוד מאה פעמים אחרות? אשליית הקדושה כולה התנפצה!

נובע מן הצינורות בלא שום חציצה - כישלון של הטקסט כהצלחה

הרב קוק חשב ש'והיה העקוב למישור' הוא סיפור המזהה אמת נוקבת ומעלה לדיון נושאים חשובים ביותר, ולכן חיווה דעתו ש'זהו סיפור עברי באמת, נובע מן הצינורות בלא שום

חציצה.³⁰ אולי כוונתו הייתה להעריך את ההישג הספרותי שביצירה שאינה שבויה באשליית הספרות, אלא מנפצת אותה ומאפשרת לרגש החשוף, לדברים כשלעצמם, להתפרץ 'מן הצינורות בלא שום חציצה', שכן חלק ממפעל חייו של הרב קוק היה ניסיונו ליצוק בחזרה את התוכן ואת התוקף למילותיה של שפה מנופחת ומנותקת שאיבדה את תוקפה בנוגע למציאות ושאינה מזמינה לשום פעולה. במילותיו שאף הרב קוק לגעת במציאות עצמה, להפוך את העברית לדבר מה גואל. הוא זיהה בספר הזה תיאור מדויק של הקלקול שתיקונו הוא משימת חייו.

ואתה קורא אהוב - פניות המספר לקורא כפריצה

בסיפור זה מופעל דבר מה נוסף בצורה מועצמת ביותר. מדובר בכלי ספרותי שעגנון מרבה לעשות בו שימוש, וכאן הוא שוזר את מופעיו לאורך הטקסט כולו: הפניות אל הקורא. הסיפור מלא בפניות כאלה. זוהי מוסכמה ספרותית שהייתה נהוגה בכתביה העברית והלועזית במאה ה־19, אולם עגנון, כדרכו, אינו רק עושה בה שימוש, אלא גם מפרק אותה מתוכה. כאמור, מייד לאחר מעשה הבעש"ט והמוכסן המספר מתנצל על כך שסטה מקו הסיפור העיקרי כמעט בלי התראה. בסוף הסיפור עליו לנמק את הפנייה הזו. ואתה קורא אהוב אל נא יחר באפך בי כי עזבתי לאנחות את מנשה חיים ואשתו וסיפרתי בהצלחות המוכסן. שהדי במרומים שלא עשיתי זאת אלא כדי להראות לך כי מעשה אבות סימן לבנים. מה שאירע לעובדי השם הראשונים אפשר שיארע אף לאחרונים. זכות הבטחון גדולה מאוד ואשרי כל חוכי לו. והצגתי את מעשה המוכסן כדי שילמדו מזה שאפילו בשעה שחרב חדה מונחת על צווארו של אדם אל יתיאש מן הבטחון. אך נחזור לענייננו.³¹

נהוג לקרוא בפסקה זו אירוניה בלבד: המספר לועג לקורא בכך שהוא מבטיח את התממשות הסיפור הפנימי בסיפור החיצוני, אך יש כאן קומה נוספת – הדיבור התיאולוגי. זוהי הבטחה תיאולוגית, דיון במידת הביטחון. המספר מציב רף ציפיות: פתרון הבעיה איננו פתרון כלכלי לחנווני אחד ולאשתו, אלא עדות קוסמית להתערבות האל במציאות ולנכונות צורת החיים המסוימת המצוירת כאן, הביטחון. יש כאן הימור בסכום גדול על דבר־מה שנכשל. הכישלון

30 ש"י עגנון, מעצמי אל עצמי, ירושלים תשל"ו, עמ' 191.

31 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' צט.

מקריס את תמונת העולם כולה.

אפשר לומר שתמונת העולם האופטימית ב'והיה העקוב למישור' מתממשת בדמיון בלבד, בפיקציה, בסיפורים הפנימיים, בעוד קומת המציאות היא כולה זוועה וכישלון. החברה היהודית המבוקרת כאן נדקרת לא רק על ביטחונה המופרז, אלא גם על ערך האמת שהיא מייחסת לסיפורים היוצרים אמונה כזו. היהודים מאמינים לסיפורי ההצלה המופלאה שהם עצמם מספרים על בעלי הביטחון, והמחשבה שסיפורי החסידים מתארים את המציאות באופן שניתן למימוש במציאות – היא הבעיה.

כל זה עטוף בפניית המספר לקורא, פריצת 'הקיר הרביעי', המונעת מהקורא לצלול לתוך הטקסט ולהשעות את חוסר האמון שלו.³² המספר מעורר בכוונה את איאמונו של קוראו בטקסט. סופר הפונה ישירות לקורא חורג ממוסכמות הכתיבה הספרותית והופך את מעשה הכתיבה להתכתבות. ההתכתבות היא דרכו של עגנון להיחלץ מפרדוקס השקרן שהוא היה עלול להיכלא בו אילו המשיך לכפור בתוקף הסיפורים והטקסט תוך כדי סיפור וטקסט. כאשר הוא פונה לקורא במפורש, הוא כביכול מחריג את עצמו מרובד הטקסט אל רובד ה'מציאות', מצהיר על מודעותו לחוסר תקפות מעשה הסיפור ובכך מנטרל את נפיצות השקר.

במקום נוסף מעשה 'פרנסתך לגנוב' נתון בין שתי פניות לקורא:

באותה שעה עמד מנשה חיים, הוי, לא אליכם כל עוברי דרך החיים, כאילו בעט בו דיקרנוסא הממונה על הפרנסה ומיד נפלו עליו אימתה ופחד ופניו כסו בושה כי נזכר מעשה הרב מקוויניץ והגנב, ויחשוב בלבו אם לא דבר ריק הוא כי דווקא עתה עלה מעשה זה במחשבתו, אין זה כי אם יש כאן רמז מן השמים, כי למה זה לא זכר על הימים את המעשה הזה ועתה הה עתה אין רגע אשר לא יזכור את המעשה הזה. ואתה אישי הקורא, אם לא ידע או לא שמעת את המעשה הנפלא הזה הט אוזנך ושמע ותמצא נחת. מעשה פעם אחת...³³

הסיפור נופל לפיו של מנשה חיים כמעין אחד משישים שבנבואה. מנשה חיים מעניק משמעות להיזכרות בסיפור זה דווקא כעת. המספר מבטיח לקורא ש'ימצא נחת'. העונג האסתטי יסב לקורא גם מנוחה מוסרית – הסיפור יפה כל כך, עד שהוא חייב להיות תקף. זהו לב הכשל הספרותי, וזו הסיבה שהתרבות האנושית מכורה לסיפורים. המכשיר הסיפורי הגורף 'הפי אנד' נובע מהתמכרותנו לאידאולוגיה ההלנית המייחסת ליפה ערך של תוקף, של אמת ושל

Philip J. Auer, & Donald M. Davis, "When characters speak directly to viewers: Breaking the fourth wall in 32 television", *Journalism Quarterly*, 68(1-2), (1991), pp. 165-171

33 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' עו.

צדק. האסתטי נתפס כעדות לאמיתיות ולמוסריות. במציאות זה לא בהכרח נכון, שכן אין ליופי משמעות מוסרית, אבל זו מוסכמה חשובה ביותר שתרבות המערב מאורגנת סביבה. לאחר תום הסיפור המספר מסכם :

ועתה ידידי הקורא אלכה ואשובה אל אישי הראשון ונשים מעיינינו במנשה חיים הכהן ובקריינדל טשארני אשת בריתו ונראה מה יעשה בהם.

לאחר גלישה לסיפור הצד, ומתוך רמיזה מצמררת לנבואת הושע,³⁴ המספר מזמין את הקורא לשוב איתו לקו העלילה העיקרי של הסיפור, על רקע איזודאות בנוגע לשאלה אם סיפורם של מנשה חיים וקריינדל טשארני יציית לנרטיב של סיפור הגרעין או לא. המספר לא לגמרי שולט בכלי רביהעוצמה שבידיו. הסיפור 'בורח לו', והוא תוהה מה יקרה ליצור העצמאי הפראי הזה. ולהלן :

קורא יקר, אמנם צר לראות את האדם ביקר נכפה בצואה ורפש וישראל קדושים מתגוללים חס ושלוש בראש כל חוצות כאשר ראינו למעלה, אך צערו של מנשה חיים בראותו כי אבד לו כל יגיעו עולה עליהם.³⁵

גורלו של מנשה חיים עצוב מן הממוצע.

עוד דבר לי אליך קורא אהוב, קוה קוויתי אשר ככלות הפרק הזה יכלו גם יגיעותי הרבות כי שוב ישוב מנשה חיים הכהן אל נוות ביתו, היא תתענג על הקידוש וההבדלה אשר תשמע מפיו ושוש תשיש בעמדו בדוכנו והוא ישמח על מטה מוצעת ועל כתונת נקיה בערבי שבתות ועל סעודה משלו ועל הפוזמקאות השלמים שמתקינה לו לנשיאת כפים, ואני ואתה הקורא נטייל בגן סיפורים אחרים ונשבע שמחות. אך הה, מי חכם ידע מראש מפעלות תמים דעות אשר שם שמות בארץ ומצוקי אנוש יחזק.³⁶

המספר מודד את משך התממשות העלילה במרכיבים ספרותיים טכניים שהגיבורים אינם מודעים להם – פרקי הספר. הוא מביע את אכזבתו על כך שהפרק הסתיים מבלי שהעלילה

³⁴ הושע ב 9.

³⁵ עגנון (לעיל הערה 1), עמ' קז.

³⁶ שם.

הגיעה לפתרונה. בראשית הפרק קיווה שהסיפור יבוא על מקומו בשלום עד סופו ושהוא והקורא יוכלו להתפנות לסיפורים אחרים, אולי נחמדים וטובים יותר, אך תקוותו נכזבה. הוא עצמו לא ידע מה יהיה, אלא רק אלוהים המתערב בסיפור. הסיפור ברח, אפילו המספר אינו מסוגל לשלוט בו. הוא מתפרע לכל עבר, מוביל את השתלשלות האירועים ואינו מממש את תקוותו.

שסומך על הפסוק שנפל לתוך פיו - מאגיה וטקסט פעיל

בעשרות נקודות בסיפור דמויותיהם של מנשה חיים ואחרים מנסות להפעיל טקסטים: לומר אותם, להתייחס אליהם, להשתמש בהם כ'משקפיים' פרשניים על המציאות ולצפות שיחוללו בה משהו – לא רק הכישלונות הגדולים, הגט, המכתב, המכתב מאבא, אלא עוד ועוד מקרים שבהם טקסטים נכשלים בתפקידם לתקן את המציאות.

ואף את קריינדל טשארני זכר מנשה חיים וקנה ממוכר ספרים אחד קמיע שיפה לבנים [בנקודה זו שומע מנשה חיים שוב את שירו של הקבצן] ומנשה חיים שהיה מקדים תמיד סימן לעשייה או שסומך על הפסוק שנפל לתוך פיו אפשר שיקבל פזמונים אלה כדבר שבעולם? מכלל שרמז מן השמים הם. הרי כמה פזמונים שמע ונשארו בלא אחיזה, ואלה אפילו בשעה שין בעל הזמן לפניו, זמירותיו דובבות והולכות בלבו.

מנשה חיים מנסה לגייס טקסט מאגי שיפעל לטובת אשתו במציאות: הקמע. הוא נזכר בשירו של הקבצן ומסביר זאת לעצמו באמצעות פרקטיקה מאגית של בבליומנטיקה.³⁷ מנשה חיים נקט ניחוש על ידי פסוק. הפסוק המזדמן לאדם מנבא את העתיד להתרחש או מסביר את המציאות, אך זה אינו פסוק, אלא שיר, ולכן הוא אינו בטוח שיתפקד באופן הזה. ההקשר מתאים: הטקסט הגבוה מופיע ברגע שמתאים בצורה חריגה ומופלאה לסיטואציה, אך מכיוון שזה אינו פסוק מכתבי הקודש, מנשה חיים מתלבט אם יש לו תוקף, אם הוא מעניק לו סמכות לנקוט ניחוש.

כמעט אחת לכל שלושה עמודים מופיע טקסט שנכשל בניסיון להסביר את המציאות ולעצב אותה. הפסוקים המשובצים כמעט בכל פסקה הם כולם מעוותים, מביעים את ההפך ממשמעותם המקורית – לא רק לצורך שעשוע או הפגנת יכולת, אלא בעיקר כדרך להעביר את המסר. אפילו

35 על אודותיה ראו כהן, 'פסוק לי פסוק'.

טקסט הטקסטים, ספר הספרים, אינו מסביר היטב את המציאות.

סוף הסיפור הוא נקודת ההתכנסות של כל זה. קריינדל טשארני מגייסת כסף כדי להעמיד מצבה על קברו של מי שהיא חושבת בטעות שהוא מנשה חיים (ואינו אלא הקבצן הדמוני) ועסוקה מאוד בטקסט שייחרט עליה. המצבה היא טקסט נצחי שאמור לעמוד שנים רבות, הרבה מעבר לחיי האדם. זוהי יומרה טקסטואלית להביס את המוות, לארגן את הזיכרון, לתקשר עם הדורות הבאים על מנת שידעו משהו על חייו ועל הישגיו של הנקבר. קברי המלכים כללו אפילו מארות, אלות וקללות שיחולו על ראש המתיימר לפרוץ את הקבר ולשדוד את אוצרותיו, בניסיון להשפיע על המציאות מאות שנים קדימה.

המצבה היא טקסט גם באפיטף, הכיתוב החרוט עליה, שהוא ז'אנר ספרותי עתיק ביותר וגם אתגר ספרותי קיצוני. הרי מספר המילים שאפשר לחרוט על מצבה, גדולה ככל שתהיה, הוא קטן מאוד. כיצד יוכלו מילים ספורות לסכם את דמותו של אדם אהוב שחי חיים מלאים? זהו אתגר טקסטואלי.

במצבה הזו הכול הפוך: המצבה הלא נכונה ניצבת על קברו של מי שזוהה לא נכון. אך בסופו של דבר בגלל סיפור, אולי הסיפור היחיד שכן מתפקד – הסוד הנורא שגילה מנשה חיים לשומר בית הקברות – אכן בא העיוות על תיקונו ומנשה חיים נקבר תחת הטקסט המתאר את חייו. אולם אי אפשר לומר שהעקוב היה למישור, שכן הממזר עדיין בא בקהל, מנשה חיים איבד את חייו בעולם הזה ובעולם הבא והטקסטים בעולם עדיין אינם מתפקדים...³⁸

הסיפור מסתיים במילה 'תנצב"ה'. חמש אותיות, ולא המשפט שאותו תיבות אלה מסכמות ('תהי נשמתו צרורה בצרור החיים'). המילה חסרת הפשר כשלעצמה נשארת אגודה ולא נפרשת למלוא משמעותה, כיוון שהסיפור עסוק בייצוג הכמעט־פיזי של הטקסט ולא בדבר. זוהי שגרת לשון שהתקבעה ונשחקה, אולם כל מילה כאן משמעותית: אם הטקסט תקף ונשמתו של מנשה חיים אכן תיצרר בצרור החיים, הרי שהמספר וכל המציאות עימו מאשרים את בחירתו. העקוב העמוק במציאות בא לידי תיקון על ידי גבורתו של מנשה חיים והקבורה שלה זכה בעקבותיה. אולם אללי, הצלחה זו היא כישלונה של התרבות שיצרה את האותיות האלה ושמאמינה בהן ובתוקפן ובעונש הנורא הצפוי לעושה מעשים כמעשהו של מנשה חיים. האותיות האלה מאשרות ומפרקות את המציאות בעת ובעונה אחת, הן טקסט שנכשל כמו הסיפור כולו. טקסטים אינם צורת הפענוח הנכונה למציאות שהיא נוראה מכדי פענוח.

35 שמא יש גם באפיון זה מעין התייחסות נסתרת לטקסט, שכן מנשה חיים הכהן קובע את מקומו בבית הקברות ובכך מקיים בגופו את מאמרו הפתגם 'מה לכהן בבית הקברות' שמקורו במדרש תנחומא, וארא סימן ה'.

סיכום: כל השפות הזרות

במסענו בעקבות השפה והטקסט ביצירתו של עגנון נחשפנו דרך עיון מדוקדק ב'והיה העקוב למישור' למורכבות יוצאת דופן של יחסי אדם-שפה-מציאות. העיסוק של עגנון בשפה אינו רק תמטי או צורני, אלא גם ציר מרכזי שסביבו מתארגנת תפיסת עולמו הספרותית והפילוסופית. דרך הפריזמה של השפה, עגנון מאיר סוגיות יסוד של הקיום האנושי בכלל ושל הקיום היהודי המודרני בפרט.

המחקר המוצע בספר זה מציג תפיסה מורכבת ורב־ממדית של תפקיד השפה והטקסט ביצירת עגנון, ובמרכז הדיון עומדת הטענה כי עגנון מפתח פואטיקה ייחודית המציבה את השפה עצמה כזירת התמודדות עם שאלות יסוד של זהות, קיום ומשמעות. הדבר מתבטא באופן שבו הוא חושף את המתח המתמיד בין יכולתה של השפה לייצר משמעות ולגשר על פערים מחד גיסא, ובין מגבלותיה וכישלונותיה המהותיים מאידך גיסא. באמצעות קריאה צמודה ביצירות מפתח המחקר מדגים כיצד עגנון מפרק ומרכיב מחדש את המוסכמות הלשוניות והספרותיות תוך כדי שהוא חושף את האופן שבו השפה משמשת בעת ובעונה אחת כלי לתקשורת וכלי להסתרה, אמצעי לחיבור בין־אישי ומחסום המונע קרבה אמיתית. בייחוד מעניין יחסו המורכב של עגנון לטקסט המסורתי, שכן בעוד הטקסט המסורתי היה אמור לשמש מצפן להתנהלות בעולם, עגנון חושף כיצד הוא הופך לעיתים קרובות דווקא למקור של בלבול וניכור וכיצד הדבקות בו מובילה להתנתקות מהמציאות החיה והמשתנה. מעבר לכך, המחקר מצביע על האופן שבו עגנון משתמש בריבוד הלשוני ובמעברים בין שפות כאמצעי לחקירת שאלות של זהות ושייכות. היכולת או חוסר היכולת של הדמויות לנוע בין שפות משקפים את מידת הצלחתן בהתמודדות עם המציאות המורכבת של העולם המודרני. בהקשר זה מעניין במיוחד הניתוח של האופן שבו השפה משמשת כלי להבניית יחסי כוח חברתיים, כאשר השליטה בשפה או היעדרה מסמנות את מעמדן החברתי של הדמויות ואת יכולתן לנווט במרחבים תרבותיים שונים. לבסוף, המחקר מאיר את תפקידה המכריע של השפה בהתמודדות עם שאלות של זיכרון ושכחה. עגנון מציג את הכתיבה כמעשה של התנגדות לכליה, בד בבד עם מודעות עמוקה למגבלותיה של התנגדות זו ולפער הבלתי ניתן לגישור בין המילים ובין המציאות שאותה הן מבקשות לשמר.

סוגיית הזיכרון והשכחה, שעלתה בחריפות בכתביו המאוחרת של עגנון, קשורה באופן הדוק לשאלת השפה. הניסיון לתעד עולם שנכחד מעלה שאלות מהותיות על יכולתה של השפה לשמר ולהנציח. האם המילים יכולות לשמר זיכרון באמת? האם הטקסט יכול לשמש גשר

מהימן אל העבר? שאלות אלו מקבלות משנה תוקף לנוכח השבר ההיסטורי של השואה. חשוב לציין שעגנון אינו מסתפק בחשיפת מגבלות השפה והטקסט. דווקא מתוך ההכרה במגבלות אלו, הוא מצליח ליצור אפשרויות חדשות של משמעות. השפה אצלו היא כמו מראה שבורה – היא אומנם אינה משקפת את המציאות באופן מושלם, אך דווקא השבר והעיוות מאפשרים ראייה מורכבת ועשירה יותר שלה.

יתרה מזאת, העיסוק של עגנון בשפה חושף תובנות עמוקות על טבע התקשורת האנושית בכלל. ההכרה במגבלות השפה אינה מובילה לייאוש מהאפשרות של תקשורת, אלא דווקא לחיפוש אחר דרכים חדשות ומורכבות יותר של הבנה והידברות. דווקא ההכרה במגבלות המילים מאפשרת סוג עמוק יותר של תקשורת. המסע שערכנו ביצירתו של עגנון מלמד שהשפה היא הרבה יותר מכלי תקשורת – היא המרחב שבו התודעה האנושית מתעצבת, זהויות נבנות ומאבקים תרבותיים וחברתיים מתנהלים. עגנון חושף בפנינו את המורכבות העצומה של המערכת הזו, על כוחותיה ועל מגבלותיה, ומציע דרכים להתמודד עם המתחים ועם הפרדוקסים שהיא יוצרת.

בסופו של דבר, יצירתו של עגנון מציעה תובנה מורכבת על טבע התקשורת האנושית: דווקא ההכרה במגבלות השפה היא שמאפשרת שימוש משמעותי בה. כשאנו מכירים בכך שהמילים הן תמיד חלקיות ובלתי מספיקות, אנו יכולים להשתמש בהן באופן מודע ומתוחכם יותר ולמצוא דרכים לתקשר מעבר למגבלותיהן.

מחקר זה פותח פתח להמשך עיון בשאלות יסוד של שפה וספרות. כיצד המודעות למגבלות השפה משפיעה על אופן הכתיבה? מהו תפקידה של הספרות בעידן של משבר תקשורת? האם וכיצד היצירה הספרותית יכולה לגשר על הפער בין מילים למציאות? שאלות אלו, שעגנון התמודד איתן לפני כמאה שנה, רלוונטיות היום יותר מתמיד, בעידן של תקשורת דיגיטלית ומציאות וירטואלית.

The man who lives in a hasidic tale: "And the Crooked Shall Be Made Straight" Tzachi Cohen

Abstract

This study examines the complex relationship between text, language, and reality in S.Y. Agnon's literary works, with particular focus on the novella "And the Crooked Shall Be Made Straight" (Vehaya he'akov lemishor). Through close textual analysis, this research demonstrates how Agnon develops a distinctive poetics that positions language itself as a battleground for fundamental questions of identity, existence, and meaning. The investigation reveals Agnon's systematic deconstruction of literary and linguistic conventions, exposing the perpetual tension between language's capacity to generate meaning and bridge gaps on one hand, and its inherent limitations and failures on the other. The analysis demonstrates how Agnon employs language simultaneously as a tool for communication and concealment, as a means of interpersonal connection and as a barrier preventing authentic intimacy. Of particular significance is Agnon's complex relationship with traditional Jewish texts, wherein canonical sources that were intended to serve as navigational guides for worldly conduct become sources of confusion and alienation, leading to detachment from living, changing reality. The study illuminates Agnon's use of linguistic stratification and transitions between languages as vehicles for exploring questions of identity and belonging. Characters' ability or inability to navigate between different languages reflects their success in confronting the complex realities of the modern world. Furthermore, the research reveals how language functions as an instrument for constructing social power relations, where linguistic mastery or its absence determines characters' social status and their capacity to navigate diverse cultural spaces. Ultimately, Agnon's work offers profound insights into the nature of human communication, demonstrating that acknowledgment of language's limitations paradoxically enables more meaningful and sophisticated usage.

Keywords: : Textuality; Linguistic stratification; Hermeneutics; Metafiction, Jewish modernism; Narrative unreliability

חמדת



פרופ' אהרן קלרמן,
אוניברסיטת חיפה, בית
הספר למדעי הסביבה.
דוא"ל:
akeller@univ.haifa.ac.il

לציטוט: (מדעי הרוח) – א'
קלרמן, "ברכי נפשי" (תהלים
קד): מנהגים לאמירתו של
המזמור ופשרם, חמדעת, יט
(תשפ"ו), 40–55.

מילות מפתח:
ברכי נפשי, ראש חודש, שבת,
יום כיפור, עלייה לקבר.

'בורכי נפשי' (תהלים קד):

מנהגים לאמירתו של המזמור ופשרם

אהרן קלרמן

תקציר

מטרתו של מאמר זה היא לדון במנהגי השילוב של פרק ק"ד בתהלים, מזמור 'ברכי נפשי', בסדרי התפילה. נמצאו ארבעה מועדים ייעודיים שנוסדו במנהגי התפילה לאמירתו של המזמור: ראשי חודשים, שבתות, ימי כיפור, ועלייה לקבר בא"י בימי זיכרון. המאמר עוסק באמירת המזמור בשים לב לכמה היבטים: מקורותיו, הטעמים לאמירתו ומועדי אמירת המזמור – הן במהלך היממה והן בסדר התפילה. האמירה של מזמור 'ברכי נפשי' בראשי חודשים מקובלת ברוב מנהגי התפילה, והיא משולבת לאחר מוסף או לאחר הלל, ובמנהג ספרד גם או רק לפני ערבית. מקורו של המנהג במסורת תנאית לאמירתו של מזמור כלשהו במקדש בראש חודש. המקור של אמירת 'ברכי נפשי' בראש חודש הוא בטולדו בימי הביניים. ההנמקה הטולדנית לאמירה היא הפסוק 'עשה ירח למועדים', המופיע במזמור זה. להנמקה ראשונית זו נוספו הנמקות נוספות במהלך הדורות: הנמקה מיסטית, הנמקות חסידיות, הנמקה קבלית ואף גימטרייה. אמירת המזמור בשבתות החורף לאחר מנחה היא מנהג אשכנזי שנוצר לכל המאוחר במאה הארבע עשרה. אמירה זו נקבעה עקב עיסוקו של המזמור במעשה בראשית, דבר המתאים לשבת בראשית ולחורף. להנמקה ראשונית זו נוספה הנמקה מיסטית: דוד אמר את המזמור בהקשר המשותף בין יום המוות לבין מלחמת דוד ומגוג, וכן הנמקה פרשנית: החורף המתואר במזמור הוא סמל לגלות, והאביב – סמל לגאולה. אמירתו של המזמור ביום הכיפורים בעדות ספרד ותימן – מקורה במסורות תנאים וגאונים בארץ ישראל ובבבל בהתאמה, ואלה קשורות כנראה לפסוק האחרון במזמור: 'ייתמו חטאים מן הארץ'. אמירתו של המזמור בעלייה לקבר בימי זיכרון בארץ ישראל היא מנהג אשכנזי שמקורו בעת החדשה בירושלים, בעקבות הפסוק 'ואל עפרם ישובו'. נמצאה גם מסורת שגויה לאמירתו היומית של המזמור.

פרק ק"ד בתהלים, הפותח במילים 'ברכי נפשי את ה'', הוא מזמור ארוך יחסית, יש בו 35 פסוקים, והוא בעל תוכן ייחודי: המזמור מציג בצורה פיוטית את היקום כולו: דומם, חי וצומח, פרי בריאתו בידי האל, ואת התקיימותו של האדם בו. ככזה, המזמור הזמין את שילובו בסדר התפילה ככלל, ובהזדמנויות ייחודיות בפרט. מטרתו של מאמר זה היא לדון במנהגי השילוב של מזמור זה בסדרי התפילה. נמצאו ארבעה מועדים ייעודיים לאמירתו של המזמור: ראשי חודשים, שבתות, ימי כיפור, ועלייה לקבר בארץ ישראל. כל אלה, כפי שנוסדו במנהגי התפילה. נמצאה גם הצעה שגויה לאמירה יומית של המזמור.

פרקי המאמר שלהלן יציגו פירוט של אמירות אלה, וזאת בשים לב למקורותיהן, טעמיהן, ומועדי אמירתן במהלך היממה ובסדר התפילה. המאמר לא יתמקד בדיונים ובפסיקות ההלכתיות הנוגעות לסדרי האמירה הייחודיים של המזמור בראשי חודשים מיוחדים דוגמת ראש השנה, או בשבתות מיוחדות, בעיקר אלה החלות במועדים.

אמירת 'ברכי נפשי' בראשי חודשים

המזמור 'ברכי נפשי' נאמר כיום בראשי חודשים במרב מנהגי התפילה בישראל: ספרד, אשכנז המזרחי, חסידים ותימן. בנוסח איטליאנו אומרים בראש חודש את פרק ח' בתהלים, ובנוסח אשכנז המערבי אין אומרים כלל מזמור ייעודי לראש חודש.

מקורו הקדום של המנהג לאמירה של מזמור ייעודי לראש חודש הוא במסורת תנאית המופיעה בברייתא במסכת סוכה, לעניין מזמורים שהושרו בבית במקדש: 'ראש חודש שחל להיות בשבת שיר של ראש חודש דוחה שיר של שבת'.¹ השיר של ראש חודש שמדובר בו בתלמוד נותר עלום, 'ולא נזכר בש"ס איזה היה, ונשכח בעווננו'.² במסורת מאוחרת יותר, במסכת סופרים מארץ ישראל של ראשית תקופת הגאונים, נמסר פסוק שהושר במקדש בראשי חודשים משמם של האמוראים בני הדור הראשון, רבי שמעון בן לקיש ורבי יוחנן, והוא הפסוק 'וישב עליהם את אונם' (תהלים צד, 23).³ פסוק זה מופיע בפרק המתחיל בפסוק 'אל נקמות ה'', שהוא המזמור ליום רביעי בשבוע, כמופיע באותה הלכה במסכת סופרים. לא ברור אפוא אם הושר בראש חודש במקדש רק פסוק 23 במזמור צ"ד, או שמא הושר בראשי

1 בבלי, סוכה נד, ע"ב. וראו גם רמב"ם, משנה תורה, מהדורת יוחאי מקבילי. קדומים תשע"ה, הלכות תמידין ומוספין, ו, י.

2 רבי י' ליפשיץ, תפארת ישראל, מבוא לסדר קודשים – חומר בקודש. קניגסברג תר"י. פרק י, יא, עמ' 67.

3 מסכת סופרים, מהדורת מיכאל היגער. ניו יורק תרצ"ז, פרק יח, הלכה ב. לדעתו של רבי ימ"ה עפשטיין בעל ערוך השולחן. ורשה תרס"ח, תכד, ג, הרישום של פסוק זה לאמירה בראש חודש במסכת סופרים הוא טעות, והיה צריך להיכתב שם מזמור תהלים ק"ד, 'ברכי נפשי'.

חודשים המזמור כולו. לא ברור גם מה הקשר בין הנקמה בגויים המובעת בפסוק זה לבין ראשי חודשים. לא ידוע על מנהג שאימץ את האמירה שהוצעה במסכת סופרים לאמירה בראשי חודשים, אולם הוצע כי מספר מזמורים אחרים נאמרו בסדר התפילה בראשי חודשים במנהג ארץ ישראל הקדמון.⁴

מנהג לאמירתו של מזמור כזה או אחר בראשי חודשים אינו מופיע בסדרי התפילה הבבליים הראשונים כפי שסודרו בסידורי רע"ג ורס"ג, כך גם לא מופיע מנהג שכזה בסידור רשב"ן ובסידור הרמב"ם. המנהג אינו מופיע גם בסידורי אשכנז הראשונים, רש"י, ויטרי, והרוקח. ככל הנראה המנהג לאמירת 'ברכי נפשי' בראשי חודשים נוסד כמנהג מקומי שהחל בעיר טולדו שבספרד. הדבר מתועד בספר 'המנהיג' של רבי אברהם ברבי נתן (הראב"ן) הירחי, איש הפרובאנס, אשר תיעד במאה השתים עשרה את מנהגי ישראל בפרובאנס, בצרפת, באשכנז, בקטלוניה ובספרד, וזו לשונו: 'ראיתי מנהג טוב בטוליטליה [טולדו] וסביבותיה לומר אחר התפילה מזמורים לפי עניין הימים... ובר"ח ברכי נפשי את ה' וגו' דכתיב ביה עשה ירח למועדים ומעשה בראשית'.⁵ אין לדעת מתי, קודם לתיעוד זה מהמאה השתים עשרה, נוצר המנהג הזה בטולדו ומי יסדו. סביר להניח כי מסכת סופרים לא הייתה מוכרת אז עדיין בספרד, ולכן אין לתמוה על כך שלא קבעו בטולדו את אמירתו של מזמור צ"ד אלא דווקא את מזמור ק"ד ונימוקם עימם, ועוד נדון בו להלן.

קצת יותר ממאה שנים לאחר מכן, המנהג המקומי מטולדו תועד כבר כמנהג של ספרד ככלל, וזאת בארבעה מקורות בני המאה השלוש עשרה – ארבע עשרה. ראשית, ב'טור אורח חיים' מציין רבנו יעקב 'בעל הטורים': 'ונוהגין בספרד לומר מזמור ברכי נפשי לפי שיש בו עשה ירח למועדים'.⁶ רבנו יעקב היגר בשעתו עם אביו הרא"ש מאשכנז לספרד וכנראה אפילו ספציפית לטולדו, והציון שלו כי המנהג לומר 'ברכי נפשי' נוהג בספרד מעיד על כך שבאשכנז לא נהגו עדיין כן. המקור השני בן התקופה הוא סידורו של רבי דוד אבודרהם, המתעד את סדרי התפילה בספרד בתקופתו, ובו מציין האבודרהם בסדר התפילה של ראש חודש: 'ואומר ברכי נפשי את ה' (תהלים ק"ד) מפני שכתוב בו עשה ירח למועדים'.⁷ המקור

4 ראו סידור ארץ ישראל, מהדורת י" שאקי. ירושלים תשפ"א, עמ' 189–190, וראו מקורות נוספים שם. וכן ראו ת"י תענית ה' ה' היו הלויים עומדין על הדוכן ואומרים 'וישב עליהם את אונם'. מַעֲלָה, ולכן סבור הרמב"ם שלימוד מספר אגדות אינו יכול לסייע ללמידה כדי שלא תישכח (הרמב"ם, הלכות לימוד תורה, פרק ג, יב).

5 רבי אברהם ברבי נתן (הראב"ן), ספר המנהיג. מהדורת י" רפאל. ירושלים תשנ"ד, חלק א, עמ' קז. לעניין המנהג לאמירתו של 'שיר של יום' ראו א' קלרמן, הקיבוץ של שיר של יום בתפילת שחרית. מורשת ישראל כ', תשפ"ב, עמ' 67–90.

6 רבנו יעקב בן אשר, טור אורח חיים. קרמונה שי"ח, הלכות ראש חודש, תכד; וכן גם הלכות נשיאת כפים ונפילת אפים, קלג. מַעֲלָה, ולכן סבור הרמב"ם שלימוד מספר אגדות אינו יכול לסייע ללמידה כדי שלא תישכח (הרמב"ם, הלכות לימוד תורה, פרק ג, יב).

7 רבי אבודרהם, ד', אבודרהם השלם. ירושלים תשכ"ג, סדר תפלת ר"ח ופירושה, עמ' קצז.

השלישי הוא הספר 'אורחות חיים' של ר' אהרן הכהן מלוניל, הכותב בפרובאנס לגבי ראשי חודשים כי 'יש מקומות שאומרים במקום שיר מזמור, מזמור ברכי נפשי את ה', ה' אלוקי גדלת מאד'.⁸ המקור הרביעי הוא הספר 'מנורת המאור' של רבי ישראל אנקווה⁹ מספרד, המציין אף הוא את האמירה לאחר מוסף.

ספרים על מנהגי אשכנז שנכתבו במקביל באותה תקופה, כמו 'אור זרוע', 'ספר המנהגים לרבינו אברהם קלויזנר', 'ספר מהרי"ל' ו'ספר המנהגים לרבינו אייזיק טירנא', כולם אינם מציינים את האמירה של 'ברכי נפשי' בראשי חודשים, כך שהמנהג התפשט בראשונה בספרד באופן מלא ובפרובאנס באופן חלקי.

כמאתיים שנה מאוחר יותר כותב ר' יוסף קארו בארץ ישראל את ספרו 'שולחן ערוך אורח חיים' ומציין בו בהלכות ראש חודש: 'ואומר מזמור ברכי נפשי את ה'.'¹⁰ נראה אפוא כי גולי ספרד הביאו להטמעה של מנהגם זה באגן הים התיכון. ה'שולחן ערוך' מציין את האמירה של המזמור באופן כללי, כמתייחס לכל העדות. הרמ"א, בפולין, ב'מפה' שלו על השולחן ערוך, אינו מעיר דבר על הלכה זו, ומכאן משתמע שהמנהג לאמירת 'ברכי נפשי' התקבל אז כבר גם באשכנז. ואכן מאה שנה מאוחר יותר, באמצע המאה השבע עשרה, מעיר בעל ה'מגן אברהם', גם הוא בפולין, לגבי אמירתו של המזמור בראש חודש: 'ובקצת מקומות אין נוהגין כן'.¹¹ קיומן של מקצת קהילות באזור מנהג אשכנז המזרחי שלא אימצו את המנהג תועד בהמשך באופן נרחב ביותר בספרות הרבנית עד לדורות האחרונים.¹²

נראה אפוא כי המנהג של אמירת המזמור 'ברכי נפשי' בראשי חודשים עבר מספרד לאשכנז במאה החמש עשרה – שש עשרה, וזאת כנראה למרכז או למזרח אירופה, שכן במערב אירופה, אזור נוסח אשכנז המערבי, האמירה לא אומצה כלל. אם כן, מי העביר את המזמור מספרד לאשכנז המזרחי? ניתן רק לשער כי ייתכן שמגורשי ספרד, שכמה וכמה מהם הגיעו למזרח אירופה, הם אלה שנהגו לומר את המזמור, ויהודים מקומיים חיקו אותם. אימוץ האמירה של המזמור באשכנז, כמנהג מספרד שעבר גם למנהג אשכנז, הוא אחד מסדרה של אמירות שעשו דרך דומה.¹³

8 רבי אהרן הכהן מלוניל, אורחות חיים. ירושלים תשט"ז, חלק א, הלכות ראש חודש, ב.

9 רבי י' אנקווה, מנורת המאור, מהדורת ה' גרשם. ניו יורק תרפ"ט, חלק א, פרק ב תפילה נפילת אפים, עמ' 162.

10 רבי י' קארו, שולחן ערוך אורח חיים. לונדון תרכ"ו, חלק ב, הלכות ראש חודש, תכנ, ג.

11 רבי א"א גומבינר, מגן אברהם, מהדורה דיגיטלית, ספריא, https://www.sefaria.org.il/Magen_Avraham.423.5?lang=he, תכ"ג.

12 לדוגמה: רבי צדוק הכהן מלובלין, ספר הזכרונות, תל אביב תשט"ז, מצות קדוש החודש, יד; ערוך השולחן, (לעיל הערה 3), רפא, ח; רבי אברהם דוד מבוציאץ', אשל אברהם. ירושלים תשמ"א, תכב.

13 על 'מזמור שיר חנוכה הבית' ראו: א' קלרמן, 'מזמור שיר חנוכה הבית': מקורות ושלבי אימוץ של התוספת האחרונה לתפילת שחרית היומית. סידרא ל"ה תשפ"ג, עמ' 265–279. על 'הנותן תשועה למלכים' ראו א' קלרמן, פרקי תפילה וברכה. חיפה, תשע"ז, עמ' 135–142.

בנוסח איטליאנו מציין רבי מנחם עזריה (הרמ"ע) מפאנו, במאה השש עשרה, כי 'בר"ח למוסף ולמנחה סדרנו ברכי נפשי גדלת מאד',¹⁴ אולם, כפי שצינו לעיל, המנהג האיטלקי נקבע דווקא לאמירה של תהלים ח', ולא ברור מדוע לא התקבלה קביעתו של הרמ"ע מפאנו. בנוסח תימן מציין המהרי"ץ (מורנו הרב יחיא צאלח) כי 'אמירת מזמור ברכי נפשי, אינו בסדורים ישנים שלנו, זולת בדפוסים. והרמ"ע בתשובה סימן כ"ה כתב וז"ל [וזה לשונו], בראש חודש למוסף ומנחה, סדרנו לומר בו ברכי נפשי, על פי מדרש הנעלם. כי לא מצאנו לו בגמרא סדר השיר, ונכון הוא. ואף על פי שבמסכת סופרים (פרק יח הלכה א) זכרו בו וישב עליהם את אונם (תהלים צד, כג), מכל מקום ברכי נפשי עדיף לך ע"כ [עד כאן].¹⁵ נוסח תימן מציין אפוא כמקור היסטורי לאמירת 'ברכי נפשי' בראשי חודשים את הרמ"ע מפאנו, המאוחר יחסית, כבסיס לאמירה בתימן, שנקבעה אף היא מאוחר יחסית לעדות אחרות, ולא את מנהג טולדו הראשוני שהוליד את הקביעות של הטור ושל השולחן ערוך לאמירתו של המזמור. נראה להלן, כשנפרט את טעמי אמירת המזמור, כי הטעם לאמירתו בתימן לפי המהרי"ץ שונה מהטעמים שהציעו הרמ"ע – על פי מדרש הנעלם, והראב"ן – על פי מנהג טולדו. אין כאן הסבר מדוע האמירה של 'ברכי נפשי' עדיפה על 'וישב עליהם את אונם'.

ראינו כבר לעיל כי 'המנהיג' תלה את ההנמקה הטולדנית בשעתה לאמירת 'ברכי נפשי' בראשי חודשים בפסוק המופיע במזמור, 'עשה ירח למועדים' (תהלים קד, 19), ותיאור מעשה בראשית בו, המתאימים לראשי חודשים התלויים במולד הלבנה. ואכן הנמקה זו אומצה באופן נרחב ביותר בהמשך הדורות.¹⁶

הנמקה שונה לחלוטין לאמירת 'ברכי נפשי' בראשי חודשים, מיסטית באופייה, הציע במאה השש עשרה הרמ"ע מפאנו, כפי שציטט המהרי"ץ: 'עפ"י המדרש הנעלם, כי לא מצאנו לו בגמרא סדר השיר, ונכון הוא, ואע"פ שבמסכת סופרים זכרו בו 'וישב עליהם את אונם', מ"מ 'ברכי נפשי' עדיף לך'.¹⁷ הקטע הרלוונטי מה'מדרש הנעלם' הוא כלהלן:

רבי אליעזר הוה יתיב והוה לעי באורייתא. אתא לגביה רבי עקיבא. אמר ליה: במאי קא עסיק מר? אמר ליה: בהאי קרא דכתיב 'וכסא כבוד ינחילם' (שמואל א, ב 8). זה יעקב אבינו דעביד ליה כרסי יקר בלחודוי לקבלא אולפן נשמתא דצדיקא. וקודשא בריך הוא

14 רבי מנחם עזריה מפאנו, ספר שו"ת באורים ופירושים. ירושלים תשכ"ג, עמ' מ.

15 תכלאל עם הפירוש עץ חיים (מהרי"ץ). בני ברק תשע"ב, חלק ימות השנה, עמ' קנ.

16 לדוגמה: טור אורח חיים (לעיל הערה 6); אבודרהם (לעיל הערה 7); ערוך השולחן (לעיל הערה 3); רבי י"מ הכהן, משנה ברורה. ירושלים תשנ"ב, תכג, ט.

17 ספר שו"ת באורים ופירושים (לעיל הערה 14).

אזיל עמיה בכל ריש ירחא וירחא. וכד חמי נשמתא יקר אספקלריאה שכינתא דמאריה, מברכת וסגדת קמי קודש אברך הוא, הדא הוא דכתיב 'ברכי נפשי וגו' (תהלים קד 1). [רבי אליעזר היה יושב והיה עוסק בתורה. בא אליו רבי עקיבא ואמר לו: במה מר עוסק? אמר לו, בפסוק הזה שכתוב 'וכסא כבוד ינחילם' (שמואל א, ב 8). מהו כסא כבוד ינחילם? זה יעקב אבינו שעשה לו כסא כבוד לבדו לקבל תורה בעד נשמת הצדיק, והקב"ה הולך עמו בכל ראש חודש, וכשרואה הנשמה את כבוד האספקלריה של שכינת רבונו, מברכת ומשתחוה לפני הקב"ה. וזהו שכתוב 'ברכי נפשי את ה' (תהלים קד 1)].¹⁸

ה'מדרש הנעלם' הוא חיבור מיסטי המופיע בדפוסים בצמוד לספר הזוהר. ההשערות הן שהוא נכתב במאה השלוש עשרה בידי ר' משה די ליאון, הכותב או העורך של 'הזוהר', או שהוא נכתב כמאה שנה קודם לכן ור' משה די ליאון ערך אותו.¹⁹ ההנמקה שמציע רמ"ע מפאנו לאמירת 'ברכי נפשי בראשי חודשים בעקבות המדרש, היא, ולו במשתמע, לציין את התייצבותן של נשמות הצדיקים לפני כיסא הכבוד בראשי חודשים, אולי תוך אמירתו של מזמור 'ברכי נפשי'. כפי שראינו לעיל, המהרי"ץ ציטט את ההסתמכות על 'מדרש הנעלם' כטעם לאמירת 'ברכי נפשי' למנהג תימן באמירת 'ברכי נפשי בראשי חודשים'. ההסתמכות על 'מדרש הנעלם' כטעם לאמירת 'ברכי נפשי בראש חודש מוזכרת במקור ספרדי אחד בלבד, וזאת במאה השבע עשרה,²⁰ וכן בכתביהם של שני כותבים אשכנזיים במחצית הראשונה של המאה התשע עשרה.²¹

הטעם המיסטי שב'מדרש הנעלם' אינו הטעם המיסטי היחידי שהוצע לאמירתו של מזמור 'ברכי נפשי בראשי חודשים'. ר' לוי יצחק מברדיצ'ב מציע שני נימוקים במחשבה חסידית בספרו 'ליקוטים':

והטעם שאומרים בכל ר"ח ברכי נפשי את ה' (תהלים קד), דיש לומר שהטעם שנקרא 'ראש חודש', משום דידוע דמכל השכליות, הראשית הוא הרצון, ואחר כך כשרוצה בדבר אז בונה הדבר, אחר כך היתוסף אהבה והיראה והתפארות, ואם כן רצון נקרא ראשית, והנה בכל ראש חודש נתגלה רצון על ישראל האיד לעבוד את הבורא יתברך, ולכך נקרא 'ראש' חודש. והנה נפש הוא מלשון רצון, כמו 'אם יש את נפשכם' (בראשית כג 8). ולזה

18 תורת אמת, הזוהר המתורגם, תשפ"ד, פרשת וירא, צט, ע"א. https://www.toratemetfreeware.com/online/f_01776_part_4.html.

19 מ' אורון, מדרש הנעלם – מוקדם ומאוחר. קבלה כ"ב, תשע"א, עמ' 109–147; מרגלית, ד', על 'מדרש הנעלם', פירוש מיסטי לתורה. עכשיו, ס"ט/ע, תשס"ה, עמ' 259–267.

20 רבי בנימין הלוי (?), חמדת ימים. בני ברק תשע"א, חלק ב' ראש חודש, פרק ב' ליל ראש חודש, כא.

21 רבי צ"א שפירא, אגרא דפרקא. ניו יורק תש"ן, חלק א, רמז צב; בני יששכר. בני ברק תשנ"ו, חלק א, מאמרי ר"ח, מאמר ג, תפלת ר"ח; א"י שפרלינג, טעמי המנהגים. לבוב תרפ"ח, טעמי המנהגים – קונטרס אחרון, הערות, סימן א, עז.

אומרים ברי"ח ברכי נפשי את ה', רוצה לומר נעשה בריכה' והמשכת רצון' בראש חודש מן ה', דהוא המקור של כל השפעות והחיים.²²

בראש חודש אומרים ברכי נפשי, ששם כתיב יתמו חטאים מן הארץ' (תהלים קד, 35), והענין כי היצר הרע והסטרא אחרא הם חסרים, אבל הקדושה הוא בחינת שלימות, כי אין שלימות אלא בקדושה, והסטרא אחרא והיצר הרע נקראים חסרים ונקראים ארציות. והנה כתיב ו'אהבת את ה' בכל לבבך" (דברים ו 5), בשני יצריך, ביצר טוב וביצר הרע (ברכות נד ע"א).²³

המהרי"ץ, במסורת תימן, מציין את הטעם הבא לאמירתו של המזמור במנהג תימן: ובאמת שקיבלתי מזקנים ת"ח [תלמידי חכמים] שאמירת מזמור ברכי לא מטעם דחוששים לסברת האומר לאמרו ברי"ח, אך טעם אחר בדבר, והוא שידוע כי נגעי בני אדם מתעוררים בחדתות דסיהרא [בהתחדשות הלבנה], כניזכר בזוהר הקדוש בכמה מקומות, ולכן אומרים אותו להגין לבד כי סגולת מזמור זה להרוג המזיקין.²⁴

טעם נוסף לאמירתו של המזמור ברכי נפשי בראש חודש מובא בסידור 'איש מצליח', והוא גימטריה לאמירה, בשמו של הרב ח"י זוננפלד: הפסוק 'עשה ירח למועדים' ערכו בגימטריה תשצ"ג, שערכו זהה למספר החלקים שיש בהקפת הלבנה את כדור הארץ בחודש אחד.²⁵

עושר רב יש אפוא בהנמקתה של אמירת ברכי נפשי בראשי חודשים, וזאת במגוון מנהגי תפילה, בדרכי הדרש, הרמז והסוד ובתקופות ובעדות שונות, וזאת מעבר להנמקה הטולדנית הראשונית העתיקה שהיא על דרך הפשט. כל אלה מציגים את החשיבות שיוחסה במשך הדורות לאמירה של ברכי נפשי בראשי חודשים.

שני מנהגים עיקריים נוצרו במשך הדורות למועד הספציפי לאמירת ברכי נפשי בראשי חודשים: ספרדי ואשכנזי לאמירה בתפילת שחרית, לאחר המוסף, ומנהג ספרדי לאמירה בין מנחה לערבית. במקומות שנהגו לומר שיר של יום בראש חודש לאחר ההלל, אזי שם מוקמה גם האמירה של ברכי נפשי, אם כתוספת לשיר של יום' ואם במקומו. מיקום האמירות לאחר הלל או לאחר מוסף משמר את המסורות שהובאו במסכת סוכה²⁶ ובמסכת סופרים²⁷ על שיר של ראש חודש כ'שיר של יום' לראשי חודשים. עם זאת, תהליכי ההתפשטות

22 רבי לוי יצחק מברדיצ'ב, קדושת לוי (ליקוטים). מונקץ' תרס"ה, פרשת שקלים.

23 רבי לוי יצחק מברדיצ'ב (שם), לקוטים קכ"א, ע"ב.

24 תכלאל עם הפירוש עץ חיים (מהרי"ץ) (לעיל הערה 15).

25 רבי מ' מצליח, סידור איש מצליח. מהדורה רביעית. בני ברק תשס"ו, עמ' 261.

26 רמב"ם (לעיל הערה 1).

27 מסכת סופרים (לעיל הערה 3).

והקיבוע של אמירת המזמור בספרד ובאשכנז אינם דומים לאלה של 'שיר של יום' בימות השבוע הרגילים.²⁸

כפי שראינו כבר לעיל, המנהג הטולדני המקורי היה לומר את המזמור לאחר התפילה, כלומר לאחר המוסף.²⁹ חכמי ספרד לאורך הדורות חזרו וציינו מנהג זה. עוד בספרד, הטור,³⁰ האבודרהם,³¹ 'אורחות חיים'³² ו'מנורת המאור'³³ קבעו את האמירה לאחר מוסף, ונראה שכך נהגו ברחבי ספרד, כמו גם בקטלוניה.³⁴ לאחר גירוש ספרד, ה'שולחן ערוך' קובע גם כן את האמירה לאחר מוסף.³⁵ במאה השמונה עשרה עשה כן גם בעל 'מנורת המאור',³⁶ ברגוזה שבקרוואטיה, ובמאה התשע עשרה ה'בן איש חי'³⁷ מציין זאת בבגדד. בימינו ציין זאת 'ילקוט יוסף' הארץ ישראלי בכמה מקומות.³⁸ כך למשל בכתבי אשכנזים צוין המנהג בשם הגר"א³⁹ ב'חיי אדם'⁴⁰ וב'שולחן ערוך הרב' החב"די.⁴¹

בקהילות ספרד התפתח מנהג לומר 'ברכי נפשי' בין מנחה לערבית, אם בתוספת ואם במקום האמירה בתפילת הבוקר. המנהג הזה מוזכר במקורות קדמונים רק בספר 'חמדת ימים',⁴² שנכתב, ככל הנראה, בצפת במאה השבע עשרה, ואולי משם מקורו. בדורות אחרונים הוא מוזכר ב'חזון עובדיה'.⁴³

אמירת 'ברכי נפשי' בשבתות

מנהג אשכנזי וחסידי (פרט לחב"ד הצמודים לנוסח האר"י המבוסס על מנהג ספרד) הוא לומר בשבתות החורף 'ברכי נפשי', ולאחריהם את 15 שירי המעלות, וזאת מייד לאחר תפילת מנחה. בשבתות הקיץ נהוג לומר במקום אלה פרק מ'מסכת אבות'. שני המנהגים מופיעים אומנם

28 ראה א' קלרמן, הקיבוע של שיר של יום בתפילת שחרית. מורשת ישראל כ', תשפ"ב, עמ' 67–90.

29 הראב"ן (לעיל הערה 5).

30 רבנו יעקב בן אשר (לעיל הערה 6).

31 רבי אבודרהם (לעיל הערה 7).

32 רבי אהרן הכהן מלוניל (לעיל הערה 8).

33 רבי י' אנקווה (לעיל הערה 9).

34 סידור קטלוניא, מהדורת ע' פרץ. ירושלים תשע"ט, עמ' שלה.

35 רבי י' קארו (לעיל הערה 10).

36 רבי י' פארדו, מנורת המאור. מהדורת פארדו, א"פ. ירושלים תש"ף, כלל יח, כו.

37 רבי י' חיים, בן איש חי. בגדד תרע"ב, שנה ראשונה, פרשת כי תשא, יז.

38 רבי י' יוסף, ילקוט יוסף. ירושלים תשמ"ה, קצור שולחן ערוך, אורח חיים, קלב, אמירת אשרי ובא לציון והמשך התפילה, יג, וכן שם בהערות; תכ"ג, תפלת מוסף בראש חודש, ה.

39 רבי י"ד בר, מעשה רב. מהדורת זלושינסקי, י'. ירושלים תשע"א (מהדורה שנייה, עמ' קנז), הלכות ראש חודש.

40 רבי א' דנציג, חיי אדם. ורשה תרמ"ח, חלק ב-ג, הלכות שבת ומועדים, קיח, יב.

41 רבי שניאור זלמן מלאדי, שולחן ערוך הרב. אורח חיים, ברוקלין תשמ"ט, חלק ג-ד, פסקי רבינו הזקן בסידורו, ראש חודש.

42 רבי בנימין הלוי (!) (לעיל הערה 20), עמ' כ'.

43 רבי ע', יוסף. חזון עובדיה. ירושלים תשס"ח, חלק א, הלכות תפילת ערבית של שבת, עמ' שלד.

בסידורי התפילה, אולם במקומות רבים הונהגה במקומם סעודה שלישית או לימוד תורה. מנהג האמירה של 'ברכי נפשי' בשבתות לאחר מנחה תועד לראשונה ב'ספר מנהגים' של רבינו אברהם קלויזנר (המהרא"ק),⁴⁴ אשר כיהן ברבנות בווינה במאה הארבע עשרה: 'וברכי נפשי מתחילין לומר מיד בשבת שלאחר סוכות ואפילו אם הוא קודם ראש חודש ואומרים אותו עד שבת הגדול'. ספר זה כולל מנהגים רבים שנוסדו בדורות קודמים לו, אולם מנהג זה אינו מופיע במקורות אשכנזיים קודמים, ועל כן קשה לדעת מתי בדיוק הוא נוסד. גם תלמידיו של המהרא"ק, שכתבו אף הם ספרי מנהגים, ציינו מנהג זה – המהרי"ל⁴⁵ למנהג אשכנז המערבי, ורבינו אייזיק טירנא⁴⁶ למנהג אשכנז המזרחי. מאוחר יותר, המנהג הוזכר במשך הדורות במקורות רבים ברחבי אזור מנהג אשכנז,⁴⁷ דבר המעיד על התקבלותו הרחבה, אולם צוין בשם הגר"א שלא לומר 'ברכי נפשי' בשבת,⁴⁸ ולא נמסר מדוע כך.

בשונה מהאמירה של 'ברכי נפשי' בראשי חודשים, לא נמסרה הנמקה לאמירה בשבת במנחה במקורות הראשונים של המרא"ק ותלמידיו. הטעם הראשון לאמירה הוצע רק במאה השש עשרה, כלומר לפחות מאתיים שנה לאחר הרישום הראשון של המנהג ב'ספר המנהגים' של המהרא"ק. ממילא, אין בהכרח קשר בין כינונו של המנהג לבין ההנמקות המאוחרות יותר שהוצעו לאמירתו. בעל 'הלבוש מלכות לבוש התכלת' על שולחן ערוך אורח חיים⁴⁹ הציע במאה השש עשרה:

והטעם שמתחילין אותו בשבת זה [בראשית], משום שכל אותו המזמור מדבר בענין מעשה בראשית לכך מתחילין אותו בשבת של פרשת בראשית, וקורין אותו משם ואילך בכל השבתות במנחה, כדי לזכור ענין מעשה בראשית באפוקי יומי דשבת [חוץ מיום שבת] שהוא זכר למעשה בראשית.

נימוק זה זכה לאזכורים רבים במהלך הדורות.⁵⁰ הנימוק מתאים לאמירתו של המזמור

44 רבי א' קלויזנר (המהרא"ק), ספר המנהגים. מהדורת שפיצר, ש"י. ירושלים תשס"ו, קכ"ט. ראה גם רבי ד"א גלוברמן, משה קיבל תורה: אמירת פרקי אבות וברכי נפשי בשבתות בשעת המנחה בקהילות אשכנז. קובץ בית אהרן וישראל, תשס"ט, כד, ו, עמ' קיז–קלד.

45 רבי י' מולין, ספר מהרי"ל, מהדורת שפיצר, ש"י. ירושלים תשמ"ט, עמ' קג.

46 רבי א' טירנא, ספר המנהגים. ירושלים תש"ס (מהדורה שנייה, עמ' כ"ו).

47 הגהות הרמ"א (רבי משה איסלש), שולחן ערוך, אורח חיים, בספר משנה ברורה (לעיל הערה 16), הלכות פסח, ת"ל, א'; עפשטיין, ערוך השולחן (לעיל הערה 3), רצ"ב, ז'; רבי י' לורברבוים, דרך החיים. פרמישל: תרנ"א, צ ד; י' ברילמן, ספר מנהגי אמשטרדם. ירושלים תשס"ב, ב, ז; י' גומפיל, ספר מנהגים דקהילתנו פיורדא, פיורדא תשל"ג, ו; י"ל שילל, מנהגי בעל החת"ים סופר. פרסבורג תר"ץ, לז.

48 בר, מעשה רב (לעיל הערה 39), הלכות שבת, קמ"ח.

49 רבי מ' יפה, לבוש מלכות – לבוש התכלת. פראג שפ"ג, תרס"ט.

50 למשל: רבי שבצ"א רבינוביץ, פסקי תשובות אורח חיים. ירושלים תשפ"א, חלק שלישי כרך א, רצב, ט; רבי נ' כהנא, אורחות חיים, חלק א. ירושלים תשכ"ב רצב, ה; רבי א"י שפרלינג, טעמי המנהגים, (לעיל הערה 21), ענייני שבת, שצג; רבי י' יעקבסון, נתיב בינה, חלק שלישי, עמ' 290. תל אביב תשכ"ד.

בשבת בראשית, אולם לא ברור הקשר בין המזמור לבין יתר שבתות החורף.

במאה השמונה עשרה הציע רבי יעקב עמדין (היעב"ץ) בסידורו⁵¹ הסבר לאמירת המזמור המבוסס על התלמוד: ⁵² 'לפי שאמרו דוד עליו השלום כשנסתכל ביום המיתה ובמפלתן של רשעים (ותרויהו איתנהו הכא) [ושניהם נילמדו כאן] שהיא מלחמת גוג ומגוג (גימטריא ע"א) שתהיה באותה שעה כמ"ש [כמו שכתוב]'. הסבר זה מצביע על עוצמתו המיסטית של המזמור לפרט ולכלל באופן כללי, אולם לא ברור הקישור של ההסבר שהוצע לשבת אחר הצהריים. הסבר שלישי לאמירתו של המזמור בשבת לאחר מנחה הוא זה של רבי דוד שפרבר, בן זמננו,⁵³ הסבר הרואה במזמור סמל לגאולת ישראל:

קבעו לנו קדמונינו ז"ל לאמר בימי הסתיו ברכי נפשי, שבו נאמר המיתה והתחי' של כוחות האדמה, שהוא משל למיתת האומה העבריה ותחיתה, כדי לפתח בליבנו לבל נאמר נואש ונסתרה דרכי מה', כי כשם שלאמתת הדבר, אין החורף ממית את הטבע כח עוד מעט ישוב ויחי, כך הגלות אינו ממית ומכלה תקות ישראל, כי תחינה העצמות היבשות האלה וציץ ופרח ישראל, בבוא לציון גואל ויבנה האריאל, ואז יהי כבוד ה' לעולם ישמח ה' במעשיו.

נוסף למנהג האשכנזי לאמירתו של המזמור בשבת אחר הצהריים, ישנו מנהג עתיק נוסף לאמירתו של מזמור 'ברכי נפשי' בשבת בבוקר, וזאת לאחר הקידוש ולפני בציעת הפת. מנהג זה מופיע לראשונה בספר 'אורחות חיים',⁵⁴ במאה השלוש עשרה – ארבע עשרה, אחר כך במאה השבע עשרה⁵⁵ ושוב בדורות האחרונים,⁵⁶ אולם לא ידוע על אימוצו השיטתי בעדה כזו או אחרת.

אמירת 'ברכי נפשי' בימי כיפורים

נהגו בקהילות של בני ספרד ותימן להוסיף את מזמור 'ברכי נפשי' לפסוקי דזמרא ביום הכיפורים. ככל הנראה יסודו של מנהג עתיק זה הוא בארץ ישראל של ימי הגאונים, ואולי אף קודם לכן. המנהג מתועד לראשונה במסכת סופרים,⁵⁷ המציינת את אמירת המזמור

51 רבי י"י עמדין, סידור בית יעקב. ורשה תרמ"א, חלק א, עמ' קפט.

52 בבלי, ברכות י ע"א.

53 רבי ד' שפרבר, אפרקסתא דעניא. ברוקלין תשס"ב, חלק ד, שפו.

54 רבי אהרן הכהן מלוניל, אורחות חיים (לעיל הערה 8), חלק א, דין סעודת שבת בשחרית, ג.

55 רבי א' שפירא, אליה רבה. זולצבאך תקי"ז, רפט, ג.

56 רבי י' ווייס, שיח יצחק. ירושלים תשנ"ה, קס.

57 מסכת סופרים (לעיל הערה 3). הלכה יא.

ביום הכיפורים ככלל, לאו דווקא בפסוקי דזמרא. בעל 'תפארת ישראל'⁵⁸ הציע כי כוונתה של מסכת סופרים היא לאמירתו של המזמור דווקא בתפילת מוסף של יום הכיפורים, ולא בפסוקי דזמרא, אבל לא נראה כי הצעה זו יושמה. האמירה של המזמור בפסוקי דזמרא תועדה לראשונה בבבל, בסדר רב עמרם גאון.⁵⁹ במאה השתים עשרה מציין הראב"ן את הוספתו של המזמור לפסוקי דזמרא של יום הכיפורים כמנהג ספרד.⁶⁰ מאוחר יותר, בסוף המאה השלוש עשרה, מציין רבי אהרן הכהן מלוניל בספרו 'אורחות חיים': 'ויש מקומות שמוסיפים מזמורים אחרים וזהו סדורן'.⁶¹ האבודרהם,⁶² במאה הארבע עשרה, מציין את האמירה כחלק ממנהג ספרד לתפילת יום הכיפורים, וכך גם בן התקופה, רבי ישראל ישראלי מטולדו.⁶³ לעומת זאת, הספר 'חמדת ימים'⁶⁴ קורא, במאה השבע עשרה, שלא להוסיף את המזמור לסדר התפילה של יום הכיפורים.

מעניין כי אף לא אחד מהמקורות דלעיל מציין טעם כלשהו להוספת המזמור לפסוקי דזמרא של יום הכיפורים, וייתכן שהיה הדבר פשיטא בעיניהם, כי הפסוק המסיים של המזמור מבטא את רעיונו של יום הכיפורים: 'ייתמו חטאים מן הארץ ורשעים עוד אינם ברכי נפשי את ה' הללויה'.

אמירה של המזמור ביום הכיפורים הוזכרה גם במנהג אשכנז צרפת הקדמון, ב'מחזור ויטרי',⁶⁵ המציין את כל האמירות במועדים שהוצעו במסכת סופרים, אולם לא נראה כי המזמור נאמר באשכנז הקדומה, וזאת בשים לב לכך שהאמירה אינה מוזכרת בשום מקור אחר בן התקופה. כפי שראינו לעיל, לאמירתו של המזמור היו שורשים ארצישראליים ובבליים גם יחד, ולכן לא ברור מדוע לא נקלטה אמירתו גם במנהג אשכנז.

אמירת 'ברכי נפשי' בעלייה לקבר

בארץ ישראל של ימינו מקובל לומר את המזמור 'ברכי נפשי', לצד שישה מזמורי תהלים נוספים, בעלייה לקבר בימי זיכרון של נפטרים, וזאת במנהגי אשכנז וחסידיים. אין תיעוד

58 לפישיץ, תפארת ישראל (לעיל הערה 2).

59 רב עמרם גאון, סדר רב עמרם גאון, מהדורת גולדשמידט, ד'. ירושלים תשס"ה, קכד.

60 הראב"ן, המנהג (לעיל הערה 5), הלכות צום כפור, נו.

61 אורחות חיים (לעיל הערה 8), חלק א, הלכות יוה"כ, לא.

62 אבודרהם (לעיל הערה 7), תפלת שחרית של יוה"כ, עמי רפו.

63 רבי יי הישראלי, ספר מצוות זמניות. מהדורת בלוי, מי"ה. ניו יורק תשמ"ד, הלכות יוה"כ, שער ד, בתיקון התפילות והוידוים והסליחות, תיקון שחרית.

64 הלוי, חמדת ימים (לעיל הערה 20), חלק ג, יום הכפורים, לו.

65 רבי שמחה מוויטרי, מחזור ויטרי. מהדורת הורביץ, ש'. נירנברג תרפ"ג, חלק ב, יט, ב.

מסודר למקורות אמירתו של המזמור בעת עלייה לקבר. ניתן לשער כי המנהג נובע מהפסוק שבמזמור 'תוסף רוחך יגוועון ואל עפרם ישובון' (תהלים קד 25).

אמירת פרקי תהלים ככלל בבית עלמין הייתה סוגיה שבמחלוקת. אומנם ה'שולחן ערוך' מציין כי 'מותר לומר פסוקים ודרשה לכבוד המת',⁶⁶ אך היו מי שראו באמירה של פרקי תהלים ליד מקומות קבורה מעין 'לעג לרש'. ואולם הדבר הותר באזכרה לכבודו של הנפטר.⁶⁷ המנהג האשכנזי הארצישראלי לומר שבעה מזמורי תהלים בעת עלייה לקבר, כולל 'ברכי נפשי', מקורו ככל הנראה בירושלים של המאה התשע עשרה – עשרים. עד שנת תרט"ו (1855), הקהילה האשכנזית שבעיר השתמשה בשירותיה של 'חברה קדישא' של הקהילה הספרדית של ירושלים.⁶⁸ החברה קדישא האשכנזית שהוקמה אז לא פרסמה כל תיעוד במאה התשע עשרה בנוגע למנהגי העלייה לקבר שהיא ביססה. לוח ארץ ישראל של רבי אברהם משה לונץ מתאר במאמר שהתפרסם במקורו בשנת תרמ"ב (1882) את מנהגי הקבורה האשכנזיים של ירושלים, אולם לא את מנהגי העלייה לקבר.⁶⁹

מאוחר יותר, באמצע המאה העשרים, החברה קדישא האשכנזית הירושלמית מצינת את האמירה בפרסומיה מהשנים ת"ש (1940) ותש"ו (1946) 'לפי מנהגי ירושלים'.⁷⁰ במקביל, בשנת תש"ז (1947), בחיבור הגדול על ענייני קבורה 'גשר החיים', לפי מנהג ירושלים, שהתקבל כבר כמנהג ארץ ישראל, מצוין 'נוהגין פה לומר'.⁷¹

אמירה יומית של 'ברכי נפשי': המנהג שלא היה

במחצית השנייה של המאה השמונה עשרה נכתב הספר 'קב הישר',⁷² ובו מציין המחבר כך: על כן צריך כל אדם לזכור כמה הרפתקאות יעבור עליו כמה יסורים וכמה חיל ורעדה ורתת וזיע וחלחלה עד שתבא נשמתו למקום מנוחה, וע"ז [ועל זה] כתיב בזוהר: 'בר נש צריך לצללה [להתפלל] תדיר ולומר בכל יום 'ברכי נפשי את ה' וכו'. קפיטל ק"ג וק"ד. 'המנהג' הזה צוטט במאה התשע עשרה בספר 'ימצא חיים'.⁷³ דא עקא, מנהג שכזה כלל אינו

66 רבי י' קארו, שולחן ערוך יורה דעה. אמסטרדם תקל"ח, שמד, יז.

67 Levy, A. and Levy, Y. Solemn space: Praying at cemeteries and the prohibition of Loeg L'rash. In H. Angel and Y. Blau (eds.), Rav Shalom Banayikh. Jersey City, NJ: Ktav, 2012, pp. 225-238.

68 פ"מ גריבסקי, חברה קדישא גחשי"א. ירושלים תרצ"ב, עמ' 1.

69 רבי א"מ לונץ, לוח ארץ ישראל, מבחר מאמרים ב. ירושלים תש"ס, עמ' 26.

70 חברה קדישא גחשי"א, סדר תפלות. ירושלים; תש"ו, עמ' כ"א.

71 רבי י"מ טוקצינסקי, גשר החיים. ירושלים תש"ז, פרק כט, עמ' שו.

72 רבי צ"ה קאיינדנור, קב הישר. מהדורת בצרי, ע'. ירושלים תשמ"ב, פרק לו.

73 רבי ח' פאלאגני, ימצא חיים. איזמיר תרכ"ג, מ"ח.

מופיע בזוהר. מתברר כי הספר 'קב הישר' הוא עיבוד לספר קודם, 'יסוד יוסף', שכתב רבו של כותב הספר 'קב הישר'.⁷⁴ בספר 'יסוד יוסף' זה מופיעה הפסקה שלהלן, המבהירה את העתקתה המשובשת אל הספק 'קב הישר':

כמה הרפתקאות עברו עליך כמה יסורים כמה ענויים כמה חיל ורעדה ורתת וזיע וחלחלה עד שתבא נשמתך למקום מנוחתה וע"כ [ועל כן] כתוב ע"ז [על זה] בזוהר וז"ל [וזוה לשונן] בגין דא בעי בר נש לאסתכלא תדיר בעובדוהי ויתייב קמי קב"ה וכדין אסתכל דוד המלך ע"ה [עליו השלום] בדינים אלו אמר ברכי נפשי את ה' [משום זה צריך אדם להתבונן תמיד במעשיו וישוב לפני אדונו וכשהתבונן דוד המלך בדינים אלו אמר ברכי נפשי את ה'].

המובאה המיוחסת כאן לספר הזוהר אכן מופיעה בו,⁷⁵ אולם הצעה למנהג או מנהג לאמירה יומית של 'ברכי נפשי' – אין כאן.

סיכום

מטרתו של מאמר זה הייתה לדון במנהגי השילוב של פרק ק"ד בתהלים, מזמור 'ברכי נפשי', בסדרי התפילה. נמצאו ארבעה מועדים ייעודיים לאמירתו של המזמור במנהגי התפילה: ראשי חודשים, שבתות, ימי הכיפורים ועלייה לקבר בארץ ישראל. פרקי המאמר הציגו פירוט של אמירות המזמור, וזאת בשים לב למקורות, לטעמים, ולמועדי האמירה שלו במהלך היממה ובסדר התפילה. האמירה של 'ברכי נפשי' בראשי חודשים מקובלת ברוב נוסחי התפילה, והיא משולבת לאחר מוסף או לאחר הלל, ובמנהג ספרד גם או רק לפני ערבית. מקורו של המנהג במסורת תנאית לאמירתו של מזמור כלשהו במקדש בראש חודש. המקור של אמירת 'ברכי נפשי' בראש חודש הוא בטולדו של ימי הביניים. ההנמקה הטולדנית לאמירה היא הפסוק במזמור 'עשה ירח למועדים'. להנמקה ראשונית זו נוספו הנמקות נוספות במשך הדורות: הנמקה מיסטית, הנמקות חסידיות, הנמקה קבלית ואף גימטרייה. אמירת המזמור בשבתות החורף לאחר מנחה היא מנהג אשכנזי שנוצר לכל המאוחר במאה הארבע עשרה. אמירה זו נקבעה עקב עיסוקו של המזמור במעשה בראשית, דבר המתאים לשבת בראשית ולחורף. להנמקה הראשונית הזו נוספה הנמקה מיסטית על דוד שאמר את המזמור בהקשר המשותף בין יום המוות לבין מלחמת דוד ומגוג, והנמקה פרשנית – על החורף המתואר במזמור כסמל לגלות, והאביב כסמל לגאולה. אמירתו של המזמור ביום הכיפורים בעדות ספרד ותימן

74 רבי י"י, יסוד יוסף. זיטאמיר תרכ"ז, סוף פרק לב.

75 ספר הזוהר. מהדורת מרגליות, ר'. ירושלים תשס"ז, חומש שמות, פרשת ויקהל, קצט, עב.

מקורה במסורות תנאים וגאונים בארץ ישראל ובבבל בהתאמה, ואלה קשורות כנכל הנראה לפסוק האחרון במזמור: 'ייתמו חטאים מן הארץ'. אמירתו של המזמור בעלייה לקבר בימי זיכרון בארץ ישראל היא מנהג אשכנזי שמקורו בעת החדשה בירושלים. נמצאה גם מסורת שגויה לאמירתו היומית של המזמור.

לוח 1 מציג סיכום של מגוון ההיבטים של ארבעת האמירות של המזמור 'ברכי נפשי': בראשי חודשים, בשבתות, בימי כיפורים, ובעלייה לקבר.

לוח 1: מנהגי האמירה של 'ברכי נפשי' ואפיוניהם

מועד האמירה	כמנהג	מקום המנהג הראשוני	תקופת הקביעה הראשונית של המנהג	נימוקים לאמירה
ראשי חודשים (אשכנז וספרד: לאחר או במקום שיר של יום. ספרד: גם או רק בין מנחה לערבית)	ספרד, אשכנז המזרחי, חסידים, תימן	ארץ ישראל; ספרד	מקור ראשוני לאמירת מזמור: מסורת אמוראים לאמירה של מזמור במקדש. מקור ראשוני לאמירת 'ברכי נפשי': טולדו, ימי הביניים	1. 'עשה ירח למועדים'. 2. ברכת נשמות של צדיקים בראש חודש. 3. המשכת רצון בראש חודש. 4. 'ייתמו חטאים מן הארץ'. 5. סגולת המזמור להרג מזיקין. 6. 'עשה ירח למועדים' בגימטריה כמספר חלקי המסלול החודשי של הלבנה.
שבתות (לאחר תפילת מנחה בשבתות החורף)	אשכנז, חסידים (למעט חב"ד)	אשכנז	לכל המאוחר במאה הארבע עשרה	1. זכר למעשה בראשית. 2. זכר לדוד שאמרו לעניין היום המשותף למוות ולמלחמת דוד ומגוג. 3. החורף הוא סמל לגלות, והאביב – סמל לגאולה.
יום הכיפורים (בפסוקי דזמרה)	ספרד, תימן	ארץ ישראל ובבל	תקופת התנאים ותקופת הגאונים	'ייתמו חטאים מן הארץ'?
עלייה לקבר	אשכנז, חסידים	ארץ ישראל	המאה התשע עשרה?	'ואל עפרם ישובון'?

המכנה המשותף הבסיסי לשלוש מתוך ארבע האמירות של 'ברכי נפשי' שנוצרו במשך הדורות עבור מנהגי התפילה השונים בישראל הוא כי האמירה של 'ברכי נפשי' נועדה לימים חגיגיים: שבתות, ראשי חודשים וימי כיפורים. אכן המזמור כתוב בסגנון מרומם וחגיגי, בתארו את בריאת היקום ויסודותיו השונים בידי האל ובהציגו את משטרי החיים הבסיסיים שמנהיג ה' בעולמו.

מנהגי האמירה מחולקים יפה בין נוסחי התפילה: האמירה בראשי חודשים מקובלת ברוב

הנוסחים, האמירה בשבתות היא אשכנזית, ואילו האמירה בימי הכיפורים היא ספרדית ותימנית. האמירה הייעודית של המזמור בימים חגיגיים הייתה בסיס למציאתם של טעמים מגוונים לאמירתו. עם זאת, אותו מזמור עצמו מצא את דרכו גם לאירוע המעציב של עלייה לקבר, וזאת שוב עקב תוכנו רב הפנים, המתייחס גם למוות וקושר אותו לבריאה ולעולם הטבע.

BLESS HASHEM, O MY SOUL (PSALMS 104):**Customs for the reciting of the Psalms and their meanings****Aharon Kellerman****Abstract**

The objective of this article is to discuss the customs for the integration of Psalms 104, 'Bless Hashem, O my soul', in prayer settings. Four specific occasions for its reciting were found, established by several prayer customs: New Moons, Sabbaths, Days of Atonement, and grave visits on memorial days in the Land of Israel. The article sections present the sources, reasons, and timings for all four reciting occasions. The reciting of the psalm on New Moons is customary in most prayer customs, and it is integrated either after Musaf or following Hallel, and in Sephardi traditions also in the evening prayers. The source of the custom is in a Tannaitic tradition on the reciting of some psalms in the Temple on New Moons. Its foundation was in Medieval Toledo (Spain), as expressed by the verse: 'appointed the moon for festival seasons'. This early reasoning was coupled later with additional ones: mystical, Hassidic, Kabbalistic, and Gematria. The reciting of the psalm in winter Sabbath afternoons constitutes an Ashkenazi custom created in the 14th century. It was established, given the contents of the psalm related to Genesis, thus fitting the winter season. This reasoning was later coupled with a mystical one regarding King David, who recited the psalm in the context of war, and an interpretation of the winter as symbolizing exile, and spring as symbolizing redemption. The reciting of the psalm on days of Atonements is a Tannaitic-originated Sephardi and Yemenite custom, stemming from the verse: 'May sinners vanish from the earth'. The reciting of the psalm upon grave visits in the Land of Israel is a modern custom originating in Jerusalem, following the verse: 'And return to their dust'. An erroneous custom was also found for the daily reciting of the psalm.

Keywords: Bless Hshem O my soul, New Moons, Sabbaths, Days of Atonement, grave visits.

חמדת



פרופ' יצחק פרידמן,
הפקולטה לחינוך
ולמנהיגות, התוכנית
לתואר שני בנוירופדגוגיה,
המכללה האקדמית אחוה.
דוא"ל:
isaac685@gmail.com

לציטוט (מדעי הרוח) – י' פרידמן,
'מדע המוח ותבונת חכמי המשנה
והתלמוד: דיאלוג בין עולם
הנוירופדגוגיה העכשווי והעולם
העתיק של חז"ל', חמדעת, יט
(תשפ"ו), 56–81.

מילות מפתח:
למידה והוראה, חכמי
המשנה והתלמוד,
נוירופדגוגיה, ההכשרה
להוראה

מדע המוח ותבונת חכמי המשנה והתלמוד: דיאלוג בין עולם הנוירופדגוגיה העכשווי והעולם העתיק של חז"ל

יצחק פרידמן

תקציר

המאמר בוחן סוגיות יסוד בלמידה ובהוראה, כמו קשיי למידה, שיטות הוראה ולמידה יעילות, חשיבות השינון והבקיאות מול הבנה מעמיקה ודרכים למניעת שכחת החומר שנלמד. הוא עושה זאת באמצעות הצגת דעותיהם ומשנתם של חכמי המשנה והתלמוד בשאלות אלו ומשווה אותן לעקרונות הנוירופדגוגיה המודרנית. המאמר ממחיש כיצד סוגיות יסוד בחינוך ובתהליכי למידה, שמעסיקות כיום מורים, מחנכים ונוירופדגוגים, נידונו כבר לפני מאות שנים על ידי חז"ל. המחשה זו מדגישה את הרלוונטיות המתמשכת של תובנות חז"ל לתחום החינוך והלמידה, מצד אחד, ומאירה את העקרונות הנוירופדגוגיים המודרניים דרך פריזמה עתיקה, זו של חכמי התלמוד, מהצד השני. המאמר מראה שהנוירופדגוגיה נשענת על עקרונות על-זמניים, וכי הדיון בהיבטים הקוגניטיביים והרגשיים של הלמידה היה קיים ומרכזי גם בעבר הרחוק. הוא מנגיש את עולם המחשבה של חז"ל גם לקהל שאינו בקיא במקורות התלמודיים ומראה את הרלוונטיות שלהם לחיי היום-יום ולתחום החינוך. המאמר מפרט תובנות למורים – על מידת הצניעות הראויה למורים, על ההכשרה להוראה ויישומיה ועל חשיבות הקשר בין מורים לתלמידיהם.

מדוע תלמיד מתקשה בלימודיו? איך תלמיד צריך ללמוד? איך לא לשכוח את שנלמד? האם ראוי לדרוש מתלמידים לחזור ולשנן את חומר הלימוד כדי שיזכרו היטב את שלמדו? מהו תהליך שלבי הלמידה הראוי? האם אפשר שסדר הלמידה היעיל לתלמידים הוא: ראשית, הקשבה ותשומת לב; אחר כך, שינון והפגנת בקיאות; אחר כך, הבנה והתעמקות המתבססת על ידע מוקדם האצור במוחו של התלמיד; ולבסוף, על בסיס כל אלו – גיבוש רעיונות ודעה מלומדת? או יש לדלג על השינון והבקיאות ולהתמקד בהבנת הדברים הנלמדים והתעמקות בהם? וכמובן, השאלה החשובה ביותר לתלמידים: האם כדאי בכלל ללמוד? הרי מייד עם סיום הלימודים והבחינה על הנלמד שוכחים הכול... שאלות אלה ואחרות העסיקו ועדיין מעסיקות מורים, מחנכים, פסיכולוגים ותלמידים ואת מערכות החינוך בישראל ובכל ארצות העולם.

בעת האחרונה מבקשים נוירופדגוגים לחפש לשאלות הללו ולאחרות פתרונות חדשניים ויצירתיים. הנוירופדגוגיה מבקשת להבליט את חשיבות התאוריות הנוירופיזיולוגיות בדבר תפקוד הנוירונים¹ והסינפסות², ותפקוד המוח על מערכותיו המורכבות, לצורך הבנת טבעם ומאפייניהם של הלמידה, הרגשות, החשיבה והאינטליגנציה. הידע המצטבר ממעבדות חקר המוח משמש את הנוירופדגוגים כדי לתכנן ולהציע כיווני חשיבה ופעולה לשיפור יכולותיהם של המורים והמחנכים ולהשבחת ההוראה והלמידה. נוירופדגוגיה משלבת מושגים ומידע מתחומי חקר המוח, הפסיכולוגיה והפדגוגיה ויוצרת תובנות התומכות בפרקטיקה החינוכית על שלל היבטיה. נחיצותו של השילוב בין הפדגוגיה לבין מדע העצב מושתתת על העובדה שההוראה מכוונת ליצור למידה ושהלמידה יוצרת שינוי במערך הפונקציונלי העצבי של המוח. השינוי מוצא את ביטויי באופן שבו תאי העצב (הנוירונים) מתקשרים בינם לבין עצמם, הן על ידי יצירת קשרים חדשים והן על ידי חיזוק הקשרים הקיימים ביניהם. ההוראה יכולה להיחשב אפוא כיצירת שינוי במערך העצבי של המוח, שנוצר בתהליך פסיכולוגי ופיזיולוגי, והמורים הם היוצרים שינוי במוחותיהם של תלמידיהם. הזיכרון הוא בסיס הלמידה, והקשב והרגשות קשורים בקשר אמיץ ביצירתו ובאובדנו. לזיכרון, לקשב ולרגשות קיים בסיס ביולוגי שהולך ונחשף עם התקדמות המחקר הנוירולוגי. על כן ההיכרות עם ההיבטים הביולוגיים-עצביים של תהליך בנייתו ודעיכתו של הזיכרון ועם מקומם ותפקידם של הקשב

1 נוירון – תא מסוג ייחודי במוח ובחוט השדרה, שמורכב מגוף, מדנדריטים (סיבים שיוצאים מגופי תאי העצב ומוליכים דִּפְקִים (פולסים) חשמליים לתוך התא) ומשלוחה (אקסון) יחידה. תא מסוג זה הוא היחידה הבסיסית להעברת מידע במערכת העצבים.

2 סינפסה – מרווח החיבור בין שני נוירונים. מידע מועבר בין הנוירונים במרווח הסינפטי.

והרגשות בהקשר הזה חשובה ביותר לכל העוסקים בהוראה ובלמידה. הנחות היסוד של הנירופדגוגיה גורסות, בין היתר, כי המוח גמיש ויכול לחוות עצמו מחדש, ובכל משך החיים מתקיימת גמישות עצִפִּית שמאפשרת למידה מתמשכת. למידה יוצרת הוספת קשרים חדשים בין נוירונים במוח וחיזוק או החלשה של קשרים קיימים ביניהם, וכך משתפרת היכולת הקוגניטיבית במיוחד בגיל הצעיר; רגשות משפיעים על יכולת הלמידה, ואקלים מיטבי בכיתה ובבית הספר משפיע באופן חיובי על יכולות הלמידה; למידה שנרכשת בצורה חווייתית, על בסיס רגשות, מאיצה ומייעלת את התהליך. לחץ משבש את קליטתו של מידע חדש. לחץ כרוני משחרר חומרים שהורסים תאי עצב במרכזי הזיכרון במוח. חזרות, שינון ותרגול מטמיעים מידע בזיכרון. המוח חייב תרגול קבוע ומגוון שמופעל על ידי מרב החושים. זיכרון נשמר על ידי כך שנעשה בו שימוש חוזר, וכשאינן משתמשים בזיכרון לאורך זמן, המידע האצור בו דועך. הישענות על דפוסי מידע ודוגמאות שקיימות בזיכרון יוצרת למידה משמעותית ואפקטיבית. קישור בין מידע חדש למידע מוכר יוצר חשיבה אנלוגית יעילה. קצב הלימוד והגשת יחידות המידע הניתן לתלמיד משפיע על הקליטה והלימוד; מקטעים קצרים, עם מתן הפסקות תכופות, מאפשרים למידה יעילה. תנועה מקדמת למידה וזיכרון. תנועה, ובכלל זה התעמלות, מגבירים את יכולת תאי העצב במוח לתקשר אלו עם אלו, משפרים את מצב הרוח, וכך ניתן סיוע ליצירת קשרים חדשים בין תאי עצב קיימים, דבר שמקדם עיבוד קוגניטיבי משופר. האקלים החברתי והתרבותי בבית הספר קשור בלימוד משמעותי. אווירה חברתית והעשרה סביבתית, כגון האזנה למוזיקה ופעילות גופנית, קובעות חלק נכבד מיכולות הלימוד והשינויים במוח. השינה רלוונטית ללמידה ולזיכרון; שינה מספקת הכרחית לעיבוד המידע הנקלט במוח ולהעברתו לזיכרון לטווח הארוך; מוח נטול שינה מספקת מתקשה לאכסן מידע בזיכרון. מחזור הערות והשינה לאורך היממה (יוממות), המשפיע על זמני הלימוד האופטימליים, הוא אישי ושונה עבור כל אדם (פרידמן, גרובגלד, וטייכמן-וינברג, 2024).

שילוב של הדיסציפלינות המדעיות – מדע העצב והנירופסיכולוגיה עם הפדגוגיה נועד לחזק את הפדגוגיה והדידקטיקה וליצור הוראה המבוססת על עובדות מחקריות, מדעיות והבנה מעמיקה. לפיכך, הנירופדגוגיה גורסת כי ראוי ומועיל ביותר שמורים יכירו את המבנה והתהליכים של המנגנונים המוחיים של תלמידיהם, כדי להיות מורים טובים ומועילים יותר. מורים החשופים לידע הנובע ממדע העצב, ובמיוחד להיכרות עם התהליכים הביולוגיים

של הזיכרון, השכחה והלמידה, עשויים להיות מורים טובים יותר, מקצועיים, יצירתיים ואוטונומיים, בעלי הבנה מעמיקה יותר של צורכי התלמיד, המסוגלים להפיק מעצמם ובעצמם פתרונות לבעיות שייתקלו בהן במהלך עבודתם. תלמידיהם יוכלו ללמוד טוב יותר, לזכות להבנה וליחס מבין ומתחשב יותר מצד מוריהם, ובכך ליהנות מלימודיהם ומשהותם בכיתות, בבית הספר ובמערכת החינוך.

מטרתו של המאמר הנוכחי היא להראות שהשאלות המופיעות למעלה ואחרות, כמו גם התשובות עליהן, עתיקות ימים הן והעסיקו את חכמי המשנה והתלמוד, שהעלו תובנות וכיווני פעולה הראויים לתשומת לב גם בימינו.³ חשוב אפוא להיחשף לדעותיהם ולמחשבותיהם של חז"ל בבעיות אלה ובהצעותיהם להתמודד עימן. במאמר זה אציג רעיונות נבחרים וכיווני פעולה שהעלו חז"ל בתשובה לשאלות שהוצגו למעלה, ולבסוף אוסיף כמה תובנות למורים, מבוססות דברי חז"ל, על חשיבות הלמידה (אף על פי שנדמה ששוכחים את שנלמד לאחר זמן), על מטרות ההכשרה להוראה ויישומיה, על חשיבות הקשר בין מורים לתלמידיהם ועל היחס אל תלמיד השואל שאלה שלמורה אין תשובה עליה.⁴

מדוע מתקשה תלמיד בלימודיו?

חכמי המשנה והתלמוד הרבו לעסוק בסוגיית הלמידה של תלמידי חכמים וקשייהם במגמה למצוא דרכים ואמצעים להתגבר עליהם. שאלה מרכזית שהתמודדו עימה בסוגיה זו הייתה מהו מקור הקשיים של התלמיד המונעים ממנו ללמוד. בפרק הראשון במסכת תענית של התלמוד הבבלי מתקיים דיון בנושא זה (תענית ז ע"ב). ריש לקיש אמר: "אם ראית תלמיד שלימודו קשה עליו כברזל – בשביל משנתו שאינה סדורה עליו, שנאמר 'והוא לא פנים קלקל'", ומציע פתרון: "מאי תקנתיה – ירבה בישיבה, שנאמר 'וחיילים יגבר ויתרון הכשר חוכמה. כל שכן אם משנתו סדורה לו מעיקרא". אבחון הקושי של הלומד, כמו גם הפתרון שהוצע על ידי של ריש לקיש, נסמך על פסוק י' שבפרק י' בקהלת: "אם קָהָה הברזל והוא לא פָּנִים – קִלְקַל וְחִיִּילִים יִגְבֵּר, ויתרון הַקָּשִׁיר הַקָּמָה". ריש לקיש (וחכמים שדבריהם יובאו להלן) מצטטים את הפסוק הזה, ופרשנותו משמשת להם כדי לבסס את דעתם על הסוגיה

3 מאמר זה מוקדש לזכרו של מורי ורבי הרב עדין שטיינזלץ, שמפעלו אדיר הממדים לתרגום ולביאור התלמוד פתח את התלמוד בפני לומדים שללא כן לא היו נחשפים לחוכמתם ולעולמות הידע של חז"ל. המובאות מן המשנה והתלמוד והתרגומים מארמית במאמר זה לקוחים מתוך **התלמוד הבבלי המנוקד ומבואר על ידי הרב עדין שטיינזלץ**.

4 המחבר מבקש להודות לד"ר בנימין קצוף על הערותיו ותרומתו החשובה לנוסח קודם של המאמר.

הנידונה. הסתמכות על פסוק מהמקורות משמשת כבסיס לדיוני החכמים לדורותיהם, והיא נשענת על הבנתם את המשמעות הגלויה או הסמויה של אותם פסוקים. פסוק זה הוא חלק ממקבץ של שלושה פסוקים (קהלת, י, 8–10), המתארים מצבים שבהם הסכל אינו יודע לכלכל את מעשיו בתבונה ולשמור נפשו וגופו מפני פגיעה. עניינם של הפסוקים הוא חוכמה וכסילות ("חופר גומץ בו ייפול, ופורץ גדר ישכנו נחש"; "מסיע אבנים ייעצב בהם, בוקע עצים יסכן בס"). החכם מבין ויודע את שעליו לעשות. האם לכסיל יש חוכמה זו? לדעת קהלת, עד כמה שאפשר ללמוד מהפסוקים במקבץ זה, התשובה אינה חיובית. הפרשנות המוצעת לפסוק י' היא: אם נתקהה חודו של הברזל (הגרזן המשמש לביצוע עבודות גדיעת עצים וגם ככלי תקיפה במלחמה), ואין לו פנים, כלומר נשחקה צורתו המקורית, המלוטשת – אין בו תועלת, לא למלאכה ולא להגנה או לתקיפה. אם קלקל, כלומר אם חידדו והשחילו את פניו – חיילים יגבר, ואז יתוסף לגרזן כוח לפעולה.⁵ ויתרון הכשיר – חוכמה. לעבוד עם גרזן בלתי מושחז זה כסילות, ויתרון החוכמה הוא להשחילו ואז לעשות בו שימוש – זו עשיית חיל ובסיס להצלחה. על ידי שיפור הברזל (הגרזן) נוצר יתרון, וזו חוכמה (זר-כבוד, 1990, עמ' סא-סב). התובנה שריש לקיש מכוון אליה בפרשנותו את הפסוק היא שהלימוד משול לגרזן המשמש את בעליו למחייתו. אם אין מטפחים ומשמרים את צורתו כנדרש, נגרעת יכולתו להשיג את יעדיו ומטרותיו.

תלמיד שמשנתו אינה סדורה לו עשוי להתקשות בקשב ובריכוז, או ייתכן שיש לו לקות אחרת. הפתרון של ריש לקיש הוא שהתלמיד ירבה בשיבה (בלימוד), הצעה שיש לה פנים רבות. מורים ומחנכים יפרשו את הצעתו של ריש לקיש כהפניית הלומד לשקדנות והתמסרות ללמידה, שהם בסיס הרגלי הלמידה הסדירים. כך או אחרת, נראה שהרעיון המרכזי בסיפור שתואר עד כה הוא שתלמיד שאין לו יסודות ערוכים וסדורים היטב של ידע קודם – יתקשה ברכישת ידע חדש ויימנע ממנו לימוד יעיל ומהנה. רעיון זה הוא אחד היסודות של הנוירופדגוגיה, הנשענים על ההיכרות עם האופן שבו המוח מעבד ומפרש מידע חושי חדש.

כדי לחזק תובנה זו הגמרא מתארת את הרגלי הלמידה של ריש לקיש, לפי עדותו שלו: "כי הא דריש לקיש: הוה מסדר מתניתיהו ארבעין זימנין ועייל לקמיה דרבי יוחנן (בבלי תענית ח ע"א). [לפי עדותו של ריש לקיש הוא היה מכין עצמו, לומד, משנן ומסדר את לימודיו,

5 קהה – איבד את חדותו; פנים – החלק הקדמי, או פני הגרזן, הצד החד של הגרזן, כשפני הברזל פגומות יש לטפל בהם ולהשחזים; קלקל – לשון השחזה.

ידיעותיו ומשנתו ארבעים פעמים לפני שהיה מתייצב בפני רבו, רבי יוחנן, ללמוד תורה מפיו].
 ללמדך, כמה חשוב הדבר שמשנתו של תלמיד תהא סדורה ונהירה לו לפני שמבקש להוסיף
 ידע ותבונה. שטיינזלץ ורש"י מפרשים את דברי ריש לקיש. לפי שטיינזלץ, כיוון שעיקרי
 הדברים במשנתו (של אותו תלמיד) אינם ברורים לו, הריהו מתבלבל ומתקשה בהם, שאם
 לא סידר את לימודו תחילה ("פנים") אינו מצליח בלימודו (מקלקל). לפי רש"י, משמעות
 ה'מתקשה' היא שקשה לו לתלמיד מרוב קושיות [משום שהדברים אינם מובנים לו דיים,
 והוא נאלץ לשאול שאלות רבות], (וכל זאת) בשביל משנתו שאינה סדורה לו ואינו זוכר מה
 כתוב בה, שקלקל במשנה שהיא קודם לגמרא, ולפיכך אינו יודע לפרק (את פרקי לימודו)
 (תענית ז ע"ב). הגמרא ממשיכה ומספרת: "רב אדא בר-אהבה מסדר מתניה [משנתו] עשרין
 וארבע זמנין, כנגד תורה נביאים וכתובים, ועייל לקמי דרבא" [רב אדא בר-אהבה היה מתכוון
 (מסדר את משנתו) במשך עשרים וארבע פעמים ורק אז היה נכנס אל רבו, רבא, ללמוד מפיו].
 כך או אחרת, יהא מספר הפעמים הנדרש להיערכות להמשך הלמידה, שני החכמים מעידים
 על כך שנדרשות להם פעמים רבות לארגון מסודר וראוי של הידע המצוי כבר ברשותם כדי
 שיראו עצמם כשירים לרכישת ידע נוסף.

רבא דן גם הוא בסוגיית התלמיד המתקשה בלימודיו ומתמודד עימה בגישה שונה, הן בנוגע
 למקור קשיי התלמיד והן בנוגע להתמודדות הנחוצה והראויה: "רבא אמר: אם ראית
 תלמיד שלימודו קשה עליו כברזל – בשביל רבו שאינו מסביר לו פנים, שנאמר 'והוא לא פנים
 קלקל'. מאי תקנתיה? [מה יעשה לתיקון הדבר?] ירבה עליו רעים, שנאמר 'וחיילים יגבר,
 ויתרון הכשיר חכמה. כל שכן אם הוכשרו מעשיו בפני רבו מעיקרא" (בבלי תענית ח ע"א).
 רש"י מפרש את המלים "פנים קלקל" בדבריו של רבא במשמעות של הראה לו פנים רעות,
 והתרופה לכך היא שירבה עליו רעים (ידידים) לפייס את רבו כדי שיסביר לו פנים. עמדתו של
 רבא בנוגע לגורמי הקשיים של תלמיד בלימודיו מתייחסת לחשיבות הקשר בין רגש ולמידה,
 בין קוגניציה לרגשות. חיזוק לחשיבותו של קשר זה מובא במסכת עבודה זרה. "אמר רב:
 אין אדם לומד תורה אלא ממקום שליבו חפץ, שנאמר: כי אם בתורת ה' חפצו" (תהלים א
 2). רש"י מוסיף על כך ואומר: "לא ישנה לו רבו אלא מסכת שהוא מבקש הימנו, שאם יִשְׁנָה
 לו מסכת אחרת אין מתקיימת, לפי שליבו על תאוותו" [ליבו של התלמיד מכוון לתאוותו,
 כלומר לשאיפת ליבו, שהוא חפצו הכמוס או הגלוי] (בבלי עבודה זרה יט ע"א). הנירופדגוגיה
 מדגישה שההניעה (המוטיבציה) של התלמיד ללמוד מקורה במערכת רגש הביקוש.⁶

6 מערכת הביקוש היא אחת משבע מערכות פיקוד הרגשות לפי יאק פנקספ (Jak Panksepp, 2012). מערכת זו אחראית, בין היתר, על

לסיכום, ריש לקיש סבור שהקושי של תלמיד בלימודיו נובע ממאגר הידע הלקוי שלו, והדרך להתגבר על הקושי היא להקדיש זמן (פעמים) ראוי כדי לארגן ולהכניס סדר בידע הקיים, להבהיר אותו ולעשותו בסיס מוצק לרכישת ידע חדש. לפי רבא, הקושי של תלמיד בלימודיו נובע מהרגשות הפגועים של התלמיד, בשל כך שהמורה שלו אינו מסביר פניו אליו. לפי ראייה זו, הקושי נעוץ אומנם במורה ולא בתלמיד, אך על התלמיד מוטלת החובה לפעול, בעזרת ידידים, כדי להביא את רבו שיתפייס עם תלמידו ויסביר לו פנים. מה יכולה הפסיכולוגיה המודרנית לומר על דבריהם של ריש לקיש ורבא? פסיכולוגים עשויים להתייחס אל פרשנותו של ריש לקיש כסוגיה קוגניטיבית: תלמיד שמאגר הידע המוקדם שלו אינו מוסדר דיו עלול להתקשות בלימודיו. את פרשנותו של רבא יכולים הפסיכולוגים לייחס למערכת הרגשית. סביר לחשוב כי הפסיכולוגים ימליצו בפני המורים ליטול על עצמם את היוזמה והאחריות לטפל בקשיים הקוגניטיביים, כמו גם בקשיים הרגשיים של התלמיד. הגמרא סבורה כי משתי נקודות הראות האלה, הקוגניטיבית והרגשית, על התלמיד מוטלת החובה לטפל בעניין. ההיבט הקוגניטיבי מכוון את התלמיד לשפר, ביזמתו ובכוחותיו שלו, את הידע המוקדם שלו. ההיבט הרגשי מכוון את התלמיד לנקוט אמצעים להביא את מורהו לכך שיתפייס ויאיר פניו אל תלמידו, ובכך לשפר את רגשותיו. אפשר לשלב בין שתי הגישות האלה ולומר שחשוב אומנם שהמורים ו/או הפסיכולוגים ינקטו יוזמה לטפל בקשיים של תלמידיהם או מטופליהם, אולם טיפולים אלו יצליחו רק אם התלמיד עצמו ימלא את חלקו על ידי נקיטת צעדים ואמצעים ראויים כדי לשפר את מצבו.

הדיון בגמרא בעניינו של התלמיד המתקשה בלימודיו מאושש שני טיעוני יסוד המקובלים על הנוירופדגוגיה בדבר יסודות הלמידה היעילה. הטיעון הקוגניטיבי (המוצג על ידי ריש לקיש ורבא אדא בר-אהבה) – מדגיש שהוראה מועילה נשענת על ידע סדור היררכית, באופן התואם את דפוס התפקוד של המוח: המוח מעבד מידע חושי באופן היררכי (שלבים סדורים מבחינת התפתחות תוכני המידע הנלמד; מידע פשוט במורכבותו משמש כבסיס למידע מורכב יותר). לפי עיקרון זה יש צורך להבטיח ששלב הקניית ידע חדש יתבסס על שלבי ידע מוקדמים ורלוונטיים. התקדמות במסירת ידע והקנייתו לתלמידים יכולה להיעשות ביעילות כאשר הידע המוקדם הרלוונטי נהיר ומעוגן היטב במוחותיהם של התלמידים. הטיעון הרגשי (המוצג על ידי רבא ורש"י) – מדגיש את חשיבות הרגש, המאפשר או מעכב רכישת ידע בתהליך ההוראה והלמידה, כפי שנאמר על ידי חוקרי הנוירופדגוגיה: "אני מרגיש,

ולכן אני לומד..." (Immordino-Yang, 2016). הלמידה יכולה להיות מופעלת על ידי הרגש, והרגש קשור באופן הדוק בלמידה (פרידמן, גרובגלד, וטייכמן-וינברג, 2024, עמ' 118-120).

איך זוכרים ולא שוכחים את שנלמד?

התלמוד הירושלמי מעלה מספר אמירות של אמוראים על הדברים המאפשרים ללימוד לא להישכח. "אמר רבי יוחנן: ברית כרותה היא – היגע בתלמודו בבית הכנסת לא במהרה הוא משכח". "אמר רבי יוחנן ענתנייתא, ברית כרותה היא – היגע בתלמודו בצנעה לא במהרה הוא משכח. מה טעם? [שנאמר]: ואת צנועים חכמה" (במשלי יא 2 נאמר: "בא זדון ובא קלון, ואת צנועים חוכמה"). כלומר אם באים לביתך אנשי זדון אלימים וחצופים, הם מביאים בוז וחרפה; אולם כשבאים לביתך אנשים צנועים וענווים, הם מביאים חוכמה). "אמר רבי יוחנן: הלומד אגדה מתוך הספר לא במהרה הוא משכח".⁷ הוסיף ואמר רבי תנחום: "הסובר [המבין היטב] תלמודו לא במהרה הוא משכח" (דברים שאתה מבין – סובר, חושב, מבין, כפי שעניך רואות ומבינות את המתרחש. נראים לך כאילו ראית אותם במו עיניך לאשורם).⁸ "מה טעם? [שנאמר] פן תשכח את הדברים אשר ראו עיניך" (בספר דברים, פרשת ואתחנן ד 9 נאמר: "רק הישמר לך ושמור נפשך מאוד, פן תשכח את הדברים אשר ראו עיניך ופן יסורו מלבבך כל ימי חיך, והודעתם לבניך ולבני בניך"). רש"י אומר על כך: "אז כשלא תשכחו אותם ותעשו אותם על אמיתתם [האמת שלהם] תיחשבו חכמים ונבונים; ואם תעוותו אותם מתוך שכחה תיחשבו שוטים" (ברכות ירושלמי, פרק ה הלכה א). מדברים אלו נגלים מספר יסודות הלמידה שאינה נשכחת: היגיעה בלמידה במקום שבו מקובל ללמוד, יגיעה בלמידה מתוך צנעה, למידה מתוך ספרי אגדות והבנה מעמיקה של הדברים שנלמדו.

סיבה מרכזית נוספת לשכחת הלמידה, לפי דברי חז"ל, היא הזנחת הלמידה וההתרחקות מהעיסוק בה. "ואמר רבי אושעיה – למה נמשלו דברי תורה לשלושה משקין הללו: במים ובין ובחלב? מה שלושה משקין הללו אין נפסלים אלא בהיסח הדעת, אף דברי תורה אין משתכחין אלא בהיסח הדעת" (בבלי תענית ז ע"ב). אם אין שומרים את שלושת המשקים (הנוזלים) האלה בתנאים טובים במיוחד, אלא מסיחים הדעת מהם, אין עושים בהם שימוש

7 מעניין לציין שרעיון הלמידה מתוך ספר אגדות (סיפורים ואירועים שהיו בפועל או שהם בבחינת משל) כמסייע ללמידה בלתי נשכחת, נמצא בתלמוד הירושלמי אך אינו נמצא בתלמוד הבבלי. זאת, לדברי הרמב"ם, משום שהתלמוד הבבלי גורס כי לימוד כזה אין בו מועיל, ולכן סבור הרמב"ם שלימוד מספר אגדות אינו יכול לסייע ללמידה כדי שלא תישכח (הרמב"ם, הלכות לימוד תורה, פרק ג, יב).

8 ראו קברת וקבלת – סברת, הבנת וקבלת. הסובר הוא המבין היטב, על פי בבא מציעא, סה ע"א.

(צורכים אותם) בזמן הראוי אלא מסיחים את הדעת מהם – הם מתקלקלים ואובדים משימוש אפשרי. כך הלימוד נשכח אם אין מרבים לעסוק בו ומזניחים אותו. בהקשר זה ראוי לציין את האמירה, שנפוצה גם בימינו, ולפיה "תעזבנה יום – יומיים תעזבך".⁹ הזנחת העיסוק בלמידה יוצרת שכחה של דברים שנלמדו כבר. לעומת זאת, למידה מתמדת ומתמשכת מבססת זיכרון של דברים שנלמדו בעבר. וכבר לימדונו חוקרי המוח שקשרים בין תאי עצב במוח שאינם פעילים לאורך זמן עלולים להתנוון ואפילו להיכחד. על תופעה זו נאמר: "use it or lose it" (השתמש או אבד אותו, ושמעתי אומרים: "עבד אותו או אבד אותו" – היעדר שימוש מביא לאובדן). ובאופן כללי – הלימוד שאינו נשכח יוצר תלמיד חכם ונבון; התלמיד המשבש לימודו מתוך שכחה והזנחה ייחשב לשוטה.¹⁰

על האמצעים שיכולים לעודד, לזרז ולאפשר את שליפת המידע שנלמד מן הזיכרון, או לשון אחר: כיצד זוכרים, מעלה הגמרא כמה הצעות מעשיות ליישום בחיי היום-יום. במהלך הדיון בנושאים שונים עלתה השאלה: מהם הדברים המשכיחים את הדברים שנלמדו ומה מועיל לזכור אותם? על כך העידו חז"ל: "תנו רבנן [שנו, למדו, רבנים], 'חמישה דברים משיבים את התלמוד (מאחזרים את המידע שנלמד בעבר, כלומר את פעולת השליפה של המידע המאוחסן בזיכרון), והם: פת פחמין [לחם שנאפה על גחלים] וכל שכן פחמין עצמן (הלומד מתחמם על יד הפחמים, ומצוי בנינוחות וברוגע), והאוכל ביצה מגולגלת [ביצה קשה] בלא מלח, והרגיל בשמן זית, והרגיל ביון ובשמים (זה המורגל בצריכת שמן זית, וזה הרגיל בשתיית יין ובהרחת בשמים, ככל הנראה הרגלים המבטאים נינוחות ורגיעה), והשותה מים של שיירי עיסא [המים שנותרו בכלי הלישה של הבצק], ויש אומרים אף הטובל אצבעו במלח ואוכל (בבלי הוריות יג ע"ב). בשפת היום-יום היינו אומרים שתלמיד המצוי בלחץ עלול להתקשות בזכירה (וככל הנראה ביצירת הזיכרון, בתהליך המיצוק של הזיכרון ובקליטתו המערכתית במוח), ולעומתו תלמיד המצוי ברגיעה ובנינוחות, בדרך כלל ובמיוחד בשעת הלמידה, עשוי להתברך באחזור יעיל של הזיכרון, כלומר יזכור היטב את שלמד.

9 אמרה זו מופיעה בדברי רש"י על דברים יא, 13, המצטט אותה מתוך מגילת חסידים. מובא בספרי לדברים, פסקה מח (עמ' 112 במהדורת פינקלשטיין), ובירושלמי סוף ברכות, פ"ט ה"ה, יד ע"ג (טור 76 במהדורת האקדמיה ללשון).
10 דעיקה של הזיכרון מתרחשת עם הזמן באופן טבעי. דבר זה הוצג לפני שנים רבות על ידי אבינגהאוס (Ebbinghaus), אך ניתן לצמצם אותה על ידי חזרות ועל ידי שליפה של המידע (retrieval practice).

עד כמה חשובים ללמידה החזרתיות והשינון?

על סוגיית השינון והחזרתיות על חומר הלמידה בתהליך הלמידה מתקיימים בימינו דיונים ונשמעות דעות התומכות בשינון ובחזרה (repetition) ודעות אחרות, המתנגדות לו. הדעות התומכות מדגישות את תרומת החזרתיות והשינון ליצירת זיכרון ולהטמעת התכנים הנלמדים. הדעות המתנגדות פוסלות את החזרתיות והשינון ודוגלות בחשיפת התלמידים לחומר הלימודים בד בבד עם הדגשת ההבנה של הדברים הנלמדים. טיעון נפוץ על ידי מתנגדי השינון והצורך לזכור תכנים ועובדות הוא שבעת הנוכחית, המודרנית, תוכני הלימודים נגישים וזמינים ביותר במקורות שונים, ובכלל זה במערכות הממוחשבות ובאינטרנט. כיוון שכך, לא רק שאין צורך לזכור תוכני ידע, אלא אגירת מידע בזיכרון אף עלולה לשבש את היכולת להבין את הנלמד ולעשות בו שימוש ראוי.

תרומת החזרתיות (repetition) ללמידה ולזכירת החומר הנלמד, כמו גם סוגיית השינון של חומר והבנתו לאחר הלימוד, נידונו על ידי חכמי המשנה והתלמוד וזכו לחוות דעת מאירות עיניים. בהצהרה כללית על עקרון החזרתיות בתהליך הלמידה נאמר במסכת סנהדרין: "רבי יהושע בן קרחה אומר: כל הלומד תורה ואינו חוזר עליה – דומה לאדם שזורע ואינו קוצר". כלומר לימוד נושא ללא חזרה על הדברים שנלמדו הוא כמעט חסר תועלת. על כך ממשיך רבי עקיבא ואומר: "זמר בכל יום, זמר בכל יום". (בבלי סנהדרין צט ע"ב). הוא הכפיל אמירתו כדי להדגיש כי על הלומד לחזור על לימודו בכל יום, כמו זֶמֶר שחוזרים עליו וממשיכים לחזור אליו. החזרה היא ביסוד הלמידה, וכאן הלמידה היא על אותם תכנים כמות שהם, גם ללא התבוננות בהם מזוויות שונות.

במסכת ברכות של התלמוד הבבלי, בפרק הרביעי, נידונה השאלה: מי (מבין החכמים) אמר הלכה בדבר הזמן הנכון לתפילת מוספים (הנאמרת בסמוך למועד תפילת מנחה). כלומר האם תפילת מנחה קודמת לאמירת המוספים או ההפך? החכמים העלו שמות שונים של פוסקי הלכות שלדעתם ולמיטב זיכרונם קבעו הלכה בנושא זה. רבי זירא שאל את רבי נתן בר טובי מי לפי הידוע לו קבע הלכה בעניין זה, והאחרון השיב לו כי רבי יוחנן הוא זה שקבע את ההלכה התקפה. רבי זירא הטיל ספק בתשובה זו, וחזר ושאל אם אומנם היה זה רבי יוחנן שקבע הלכה פסוקה בעניין מועד אמירת המוספים. על כך השיב לו רבי נתן בר טובי:

"אין. תנא מיני ארבעין זימנין" [כן. למדתי ממנו ארבעים פעמים]¹¹ (ברכות כח ע"א). מכך נוכל להבין כי מי ששנה [למד] וחזר ושנה,¹² ושינן ולמד דבר ארבעים פעמים, חזקה עליו שתוכן הלימוד נקבע והתמצק בזיכרונו. חשיבות הידע המוקדם, הסדיר והמגובש ללמידה עתידית הודגשה כאמור למעלה גם על ידי ריש לקיש ורב אדא בר אהבה. זה כוחו של השינון בתהליך הלמידה, דבר שהנוירופדגוגיה מצאה לו תימוכין, והצביעה על הבסיס הביולוגי של התועלת בחזרתיות ובשינון.

ואולם האם ארבעים פעמים של חזרה ושינון מבטיחים מיצוק הזיכרון בתהליך הלמידה? האם ארבעים פעמים הם הגבול העליון הדרוש לשינון מועיל? חכמים אומרים כן, אבל... הגמרא דנה בחשיבותה של תוספת (של דבר מה), אפילו תוספת קטנה, גם ברמה של יחידה אחת, לכל לימוד ולכל פעולה אחרת. בפרק הראשון במסכת חגיגה החכמים בר היי והלל דנים, בין היתר, בשאלה איך ניתן להבדיל בין צדיק לצדיק, שהרי לא כולם צדיקים באותה מידה, במיוחד כשמדובר בשניים שעובדים את ה' באופן נמרץ. על כך אומר הלל לבר היי הי שגם כשמדובר בשני צדיקים מובהקים עדיין יכול להיות הבדל ביניהם, משום ש"אינו דומה שונה פרקו מאה פעמים לשונה פרקו מאה ואחת פעמים". שינון נוסף, אפילו מעבר למאה יחידות שינון קודמות, עדיין יכול ליצור הבדל בזיכרון בתהליך הלמידה. דברי הלל אינם משכנעים לגמרי את בר היי הי, ולכן הלל נזקק לדוגמה נוספת, הפעם מעולם העסקים, עולמם של מובילי החמורים, ואומר (הלל לבר היי הי): "צא ולמד משוק של חמרין:¹³ עשרה פרסי – בזוזא, חד עשר פרסי – בתרי זוזא" (צא ולמד מעסקיהם של מובילי החמורים כיצד הם קובעים את מחירי ההובלה. הובלה למרחק של עשר פרסות, שהוא ככל הנראה המרחק השכיח, עולה זוז אחד. מי שרוצה להוביל סחורות, או כל דבר אחר, למרחק של פרסה אחת נוספת נדרש לשלם שני זוזים, פי שניים). התוספת, אפילו קטנה, יוצרת שינוי ניכר בערך העסקה (בבלי חגיגה ט ע"ב).

11 המספר ארבעים פעמים מופיע במקורות היהודיים כמייצג יחידת זמן או פעולה סמלית בעלת משמעות ייחודית, כנגד ארבעים הימים שבמסגרתם ניתנה תורה למשה בסיני. מספר זה מוזכר גם כמספר הימים שהשלוחים נשלחו לסרוק את הארץ המובטחת ולתור אותה, וגם כמספר שנות השנה של בני ישראל במסעותיהם במדבר (שנה אחת על כל יום שהשלוחים היו בארץ המובטחת והוציאו את דיבתה רעה (דברים פרשת שלח). שינון מידע במשך מספר פעמים משמעותי זה יש בו כדי לשמש בסיס איתן לתוספת ידע. כבר ציינתי למעלה שבפרק הראשון של מסכת תענית מסופר על ריש לקיש שהיה משנן (מסדר) את משנתו ארבעים פעמים טרם שנכנס אצל רבו, רבי יוחנן, ללמוד ממנו (תענית, דף ח, ע"א).

12 הפועל "שנה" משמעותו ללמוד, ופירושו המקורי הוא לחזור ולעשות, שיהיה שמור בזיכרון: רק מי ששמע ולמד, חזר ולמד את מה ששמע – למד ממש. שלבים אלו מצביע על חשיבות החזרתיות והשינון בתהליך הלמידה (אלבק, 1959).

13 חמרין – אנשי חברת הובלות במושגים של ימינו.

שינון ובקיאאות לעומת הבנת החומר הנלמד ופרשנותו – מה עדיף?

עיון במקורות מעלה כי סוגיית השינון, העיון והבנת הדברים הנלמדים העסיקה את חכמי התלמוד, שהביעו דעתם בעניין עם שימת לב רבה במיוחד. נאה מעיד על כך שבכל תקופת התלמוד היה קיים מתח בין הידע והבקיאאות, לבין התפעלות מיכולת ההבנה, החידוד והפלפול של תלמידי חכמים (נאה תשע"ג). בתקופת המשנה החלו חכמים להעריך את דרך הפלפול והעימות בדיונים והעדיפו זאת על התמקדות במשנה. אחרי חתימת המשנה עזבו כולם את המשנה והלכו אחרי התלמוד, וכך הזניחו את שינון המקורות ואת רכישת הבקיאאות (נאה תשע"ג, עמ' 32). בהקשר זה הגיב רבי יוחנן על דברים שנאמרו בשם רבנן: "ולעולם הוי רץ למשנה יותר מן התלמוד", ואמר: "בימי רב נשנית משנה זו, שְׁבִקוּ פוֹלָא עֲלֵמָא מִתְנִיתִין וְאַזְלוּ בְּתֵר תַּלְמוּדָא" [עזבו כולם את שינון המשניות והלכו אחרי התלמוד והעיון], "הדר דרש להו" [חזר ודרש להם] "לעולם הוי רץ למשנה יותר מן התלמוד", שכן אם אין לאדם בסיס של ידע מוצק אינו יכול לדון בדברים (בבא מציעא לג"ב). ההנמקה לכך יכולה להישען על האמור בפרק "היו בודקין" בסנהדרין, שלפיו אמר רבי אסי בשם רבי יוחנן: "במי אתה מוצא מלחמתה של תורה – במי שיש בידו חבילות של משנה (בבלי סנהדרין מב ע"א). לפי רש"י באותו עניין הכוונה ב"מלחמתה של תורה" היא היכולת לדעת ולהכירה על בוריה ועל יסודותיה ועיקרה, לא כאדם המפולפל והמחודד, כבעל סברא [דעה], שלא למד משניות וברייתא הרבה. סוד הדברים יתגלה על ידי בעל משניות (הבקיא במקורות ובעל ידע רב של עובדות), שאם יתקשה לתרץ קושיות בהתבסס על מידע סמוך (מתוך הנושא הנדון), ילמדנו מתוך משנה אחרת, ואם יקשה לו דבר, יבין מתוך משניות הרבה שבידו (כלומר ימצא בסיס לטיעוניו מתוך עדויות ורקע עובדתי מתחומים אחרים, שרוחב ידיעותיו יאפשר לו זאת). באותו עניין מוסיף ואומר רב יוסף: "ורוב תבואות בכוח שור" (משלי יד 4). כוונת אמירה זו היא שמי שכוחו רב בבקיאאותו יכול להביא הרבה (רוב הבנה, קישורים ותובנות). שטיינזלץ מבאר אמירה זו בכך שאין אפשרות להגיע לדרגה גבוהה בלימוד התורה בלי ידיעת חומר בסיסי רב (סנהדרין מב ע"א).

סוגיית ההעדפה של בקיאאות על פני פלפול והבנה מובאת גם בדיונים אחרים בתלמוד, כמו למשל במסכת ברכות (ברכות סד ע"א). גמרא זו מתארת סוגיה שהתלבטו בה רבנים בבבל, והיא את מי ראוי למנות לתפקיד ראש ישיבה לאחר מות רב יהודה. שני מועמדים היו

לתפקיד חשוב זה. המועמד האחד היה רב יוסף, שכונה "סיני".¹⁴ השני – רבה בר נחמני, שהיה מחודד יותר בפלפול, כלומר חריף ביותר בהבנת סוגיות ודברים בתוכני הלימוד שלו, וכונה "עוקר הרים". השאלה שהוגדרה הייתה: סיני ועוקר הרים – איזה מהם קודם? ובלשון ימינו – שינון ובקיאות בפרטים לעומת הבנת החומר הנלמד ופרשנותו – מה עדיף? קשה הייתה השאלה והחכמים בחרו לא להשיב עליה בעצמם. שלחו את הקושיה לארץ ישראל ולחכמיה, והתשובה הגיעה – סיני. ההנמקה הייתה כי הכול זקוקים למרי חטא [לבעל החיטים], המשול למי שקיבץ תבואה רבה (כדי למכור אותה בשווקים), כשהכוונה היא לאדם שצבר ידע רב במקורות. בלשון ימינו אפשר לנסח את התשובה שהתקבלה: יש להעדיף ידיעת העובדות על פני "הבנה" ופלפול. בהמשך מוסיפה הגמרא ומתארת את תכונותיו של רב יוסף, הסיני, שנודע בהליכותיו הצנועות. אף על פי שהועדף להתמנות לראש הישיבה בשל בקיאותו הרבה, סירב לקבל על עצמו את התפקיד. ואולם פְּשָׁדִים החוּזִים בכוכבים אמרו לו שעתיד הוא בכל זאת למלוך, כלומר למלא את תפקיד ראש הישיבה. מתוך כך מכלילים חז"ל ואומרים בשם רבי אבין הלוי: "כל הדוחק את השעה – שעה דוחקתו; וכל הנדחה מפני השעה – שעה נדחית מפניו" (ברכות סד ע"א). כלומר כל המנסה לנצל הזדמנות (שאינו זכאי לקבלה) – נדחה. לעומת זאת, מי שמוותר על הזדמנות שבאה לידו [אף שנמצא ראוי לה], ההזדמנות חוזרת ומתאפשרת לו. צניעותו הרבה של רב של רב יוסף, ה"סיני", התבטאה גם בכך שכשהיה נושא במשרה הבכירה של ראש הישיבה ונוזק לטיפול רפואי (באותם ימים – הקזת דם), לא קרא לביתו את בעלי המלאכה [הרופאים], אלא היה הולך אליהם לקבל את הטיפול.

תהליך הלימוד – שינון ובקיאות ואחר כך הבנה, התעמקות ופלפול

הקשר בין בקיאות, הנוצרת משינון, לבין הבנת הדברים והתעמקות בהם זכה להתייחסות בגמרא מספר פעמים. אציג דיון בנושא זה בהרחבה מסוימת כאן, גם כדי להדגים את השיטה שבה מתנהלים דיונים תלמודיים. הדיון בנושא השינון והבקיאות, ההבנה, ההתעמקות והפלפול החל בנושא אחר, שונה במהותו, והתפתח בשרשרת של חשיבה אסוציאטיבית, שבה דבר מוליך לדבר, ובתהליך זה מגובשים רעיונות בתחומי תוכן ועניין שונים. הדיון נפתח בפרק ו' במסכת שבת שבסדר מועד במשנה, ועניינו מה מותר ומה אסור שישא אדם על גופו בשבת

¹⁴ "סיני", על שום שהיה בקי בברייתות הרבה, כלומר בקי מופלג ובעל ידע רב של עובדות והלכות, ומשמש כמקור ידע שופע, מהימן ומוסמך.

כשיוצא מרשות היחיד לרשות הרבים (בבלי שבת סג ע"א). הפרק פותח בשאלה במה אישה יוצאת (מביתה לרשות הרבים בשבת) ומהם הדברים שתוכל לשאת עימה ולא תיחשב כחייבת בדיון? המשנה ממשיכה ועוברת אל הגבר היוצא מביתו בשבת לרשות הרבים, ודנה בשאלה מה ינעל וילבש ומה מותר ואסור לו לשאת עימו. דיון מיוחד מוקדש לאפשרות שהאיש יצא כשהוא מצויד בקלי לחימה כמו סיף, או תריס (מגן, על פי רבי עובדיה מברטנורה), אלה או רומח (כשאין מדובר ביציאה למלחמה או לצורך הגנה מפני ליסטים ומרעין אחרים). רבי אליעזר אומר (שכלי המלחמה האלה) "תכשיטין הם לו" (כלומר דברי קישוט שגברים מתנאים בהם), ועל כן במקרה זה הם מותרים לנשיאה ברשות הרבים בשבת. לעומת זאת, חכמים אומרים שיציאה לרשות הרבים עטויים בכלי מלחמה ללא צורך חיוני של הגנה "אינה אלא לגנאי (שהרי כשאין מדובר בשעת מלחמה ואין צורך בכלי נשק), שנאמר (בישעיה ב 4) 'וכיתתו חרבותם לאתים וחניתותיהם למזמרות, לא יישא גוי אל גוי חרב ולא ילמדו עוד מלחמה'". כל זאת כידוע נבואה היא לאחרית הימים, לימות המשיח. עד כאן דברי המשנה. הגמרא, לשיטתה, מציגה את דברי המשנה, דנה בהם ופועלת לפרשם, להבינם ולהוסיף להם הנחיות וכיווני פעולה. הדיון נפתח באזכור של הנאמר במשנה, ולפיו כשגבר שיוצא מביתו לרשות הרבים לא בעת מלחמה, והוא נושא עימו כלי מלחמה – אפשר לראות בכלים אלו כתכשיטים. ואולם אין דעתם של החכמים שלמה עם קביעה זו והם מטיילים בה ספק הראוי לדיון. השאלה העומדת עתה לדיון היא אפוא מה יכול להיות מוגדר כתכשיט (תכשיטין, כלשון הכתוב, שמותר לנשיאה על הגוף ביציאה לרשות הרבים בשבת), והאם כלי מלחמה יכולים להיות מוגדרים כתכשיטין, כשאנחנו מצויים עדיין בימות המשיח (שבהם כלי מלחמה יהיו לאתים ולמזמרות). מכאן עובר הדיון לשאלה מהם ימות המשיח. הדיון הופך להיות מורכב ומובאים בו ציטוטים של דברי חכמים, שמביאים ציטוטים של דברי חכמים אחרים, כדי לבסס טעמא [אסמכתא] לדבריו של רבי אליעזר (שאמר שכלי מלחמה יכולים להיחשב כתכשיטין) בכך שנאמר: "חגור חרבך על ירך גבור הודך והדרך" (תהלים מה 4). כלומר חגירת החרב על הירך יש בה כדי להעצים את הודו והדרו של החוגר, כמו תכשיט. על כך מגיב רב כהנא ואומר: "האי בדברי תורה כתיב, ואין מקרא יוצא מדי פשוטו" (פשוטו של מקרא הוא זה המובן מן הכתוב על פניו). כיוון שכך, פסוק זה בתהלים אינו יכול לשמש אסמכתא, משום שכוונתו סמלית בלבד ואין להרקיע אל על להשערות המרוחקות מן המציאות. כוונת הדברים האלה היא שכל הנאמר במקרא יכול אומנם להתפרש בדרכים שונות, אך אין לעקור את הדברים לגמרי מפשוטם. מוסיף רב כהנא ואומר: "כשהייתי בן שמונה עשרה שנים ולמדתי

כבר את כל התלמוד, לא ידעתי שאין מקרא יוצא מדי פשוטו, עד עכשיו". שואלת הגמרא: "מאי קמשמע לך?" (כלומר, מה השמיע לנו, או מה רצה לומר לנו רב כהנא בסיפור אישי זה), ומשיבה: "דליגמר איניש והדר ליסבר", ובעברית (בתוספת עיבוד קצר משלי) – שילמד אדם (וישנן תלמודו היטב) תחילה, כיכר את פשוטו, ורק אחר כך ישתדל להבין ולהתעמק.

חיזוק נוסף לגישת התלמוד בנוגע לשלבי הלימוד וההבנה אפשר למצוא גם בדיון על ערכי לימוד התורה, שבו אמרו חכמים: "ואמר רבא: לעולם ילמד אדם תורה ואחר כך יִהְיֶה, שנאמר: "כי אם בתורת ה' חפצו ובתורתו יִהְיֶה יומם ולילה" (תהלים א 2) (ראשית דבר יש ללמוד היטב את חומרי הלימודים, להכיר אותם על בוריים על ידי שינון וזכירה, ורק אחר כך אפשר לדון בדברים שנלמדו, כדי להבינם, לפרשם ולהפיק מהם מסקנות). אביא גם את דבריו של רב הונא בעניין זה בהמשך: "אמר רב הונא: מאי דכתיב [מהו שנאמר, כתוב]: הון מִקְהָל יִמְעָט וקוֹבֵץ עַל יַד יִרְפָּה?" (משלי יג 11). (פירוש הדבר, לדעתו של רב הונא) "עושה אדם תורתו חבילות חבילות (לומד הרבה ומעמיס על עצמו לימוד כחבילות, האחת על גבי השנייה, ואינו מתעמק בלימודו בשל העומס והכמות) – מתמעט (לימודו מועט ומתמעט והולך עם הזמן); ואם קובץ על ידו (מרכז את לימודיו וחוזר באופן סדיר על מה שלמד) – יִרְפָּה" (ירבה ויגדל בלימודו) הון (לימוד, המשול להון, שנעשה שיטתית, מבוקרת ומבוססת – יגדל ויעצים). (בבלי עבודה זרה יט ע"א). קווי המחשבה האלה עוברים כחוט השני בדברי חז"ל בהיבטים רבים. דברים אלה, במיוחד דבריו של רב הונא, מתקשרים היטב לכלל הנקוט בנוירופדגוגיה, ולפיו בנייה והטמעה במוח של מידע חדש מתרחשות בטווחי זמן קצרים או ארוכים. כיוון שכך, נדרשים רווחי זמן לקליטת מידע חדש ולהטמעתו. לימוד מרוכז ומואץ עלול להיות בעל ערך מוגבל (פרידמן, גרובגלד, וטייכמן-וינברג, 2024, עמ' 93–97).

התבוננות מזווית ראייה משלימה לעניין זה מצויה בדבריו של רבי יהודה במסכת ברכות. רבי יהודה פתח ודרש (כשהוא מצטט מנאום הסיכום של משה אל כל ישראל): "הסכת ושמע ישראל, היום הזה נהיית לעם לה' אלוהיך" (דברים כז 9)¹⁵, כאמצעי להמחיש את סדר הבנת הדברים הנמסרים לשומעים בתהליך למידת ההוראות, ודבריו שימשו לריש לקיש לפרש את הדברים כתהליך הלמידה (ההיררכי) הרצוי ללומד: קס, ואחר כך פִתָּה [תעיין] (תחילה הקשב ללא אומר, אחר כך תעיין ותעמיק בדברים), זאת לפי שאמר רבא: "לעולם ילמוד

15 אונקלוס מתרגם ומפרש את המילה "הסכת" כ"אֲצִיית", כלומר הקשב ושמע.

אדם תורה ואחר כך יְהִיָּה" (בבלי ברכות סג ע"ב). מכאן אפשר להסיק את הסדר הראוי של הלמידה: ראשית – הקשבה ותשומת לב לדברים הנלמדים, ובכלל זה יצירת בקיאות בדברים הנלמדים, אחר כך התבוננות, הבנה והעמקה (המתבססת על ידע מוקדם, שאצור במוחו של הלומד), ולבסוף – הבעת רעיונות מקוריים ודעה מלומדת על העניין הנדון. אין "הבנה" והתעמקות בחומרי הלמידה "על ריק"; סדר הלמידה הראוי הוא: הקשבה ותשומת לב, התבוננות, בקיאות, ורק לאחר מכן – הבנה והתעמקות. דבריו של רבי יהודה ממחיש את עקרון ההיררכיה בעיבוד המידע על ידי המוח, שהוא מרכזי ביותר בנוירופדוגיה, ולפיו הלמידה והזיכרון נבנים ומתגבשים בשלבים סדורים ועוקבים (פרידמן, גרובגלד, וטייכמן-וינברג, 2024, עמ' 78–82).

בדברי הפתיחה למסכת ברכות מציע הרב שטיינזלץ דרך משלו, המבטאת את תובנותיו הקשורות בהבנת האמונה המופשטת והקשר שלה אל הממשות בחיים. הוא מציין כי מתוך פרשת "שמע" שבמסכת מתפתחות שלוש הדרכים שבהן האמונה נעשית קניין חיים: הדרך הראשונה – שינון העיקרים, הדרך השנייה – טביעת צורות לביטוי הרגשות הדתיים, והדרך השלישית – קישור פרטי החיים, אף המורגלים והפעוטים ביותר, עם האמונה. על בסיס השלבים האלה אפשר להסיק על כללי החשיבה האנושית ועל שלושת שלבי יצירתה: השלב הראשון, שינון העיקרים – יצירת הבסיס העובדתי, שהוא החומר הנלמד ותוכני החשיבה; השלב השני, טביעת צורות לביטוי – יצירת מושגים וכלי חשיבה, והשלב השלישי, יצירת קישורים – חיבורים בין העובדות והמושגים ליצירת עולמות תוכן חדשים (תאוריות, מודלים של רעיונות), שיהיו מעוגנים וקשורים במציאות.

אפשר להשלים את הדיון בסוגיית הקשר המועדף בין ידע עובדתי (הנרכש על ידי לימוד ושינון) לבין הבעת דעה, בכך שנפנה שימת ליבנו אל המתהדר בתבונתו וביכולותיו מבלי שיהיה מצויד בידע המתאים והדרוש לכך. עניין זה נידון בפרק "השוכר את הפועלים" (בבלי בבא מציעא פה ע"ב). נאמר שם: "אמר רב חמא: מאי דכתיב 'בלב נבון תנוח חוכמה ובקרב כסילים תיוודע' (משלי יד 33) – 'בלב נבון תנוח חוכמה' – זה תלמיד חכם בן תלמיד חכם; 'ובקרב כסילים תיוודע' – זה תלמיד בן עם הארץ".¹⁶ על כך הוסיף ואמר עולא: "היינו דְּאָמְרִי

16 עם הארץ שמתפאר בחוכמתו. בביטוי "בן עם הארץ" אין בהכרח הכוונה לאדם שהוריו "פשוטי עם", שאינם בעלי ידע והשכלה, אלא אדם שהוא עצמו "עם הארץ", בור וחסר ידע.

אֵינְשִׁי [זה שאומרים אנשים]: אֶסְתֵּרָא בְּלִגְיָא קִישׁ קִישׁ קְרִיָּא" (אֶסְתֵּרָא, היא מטבע קטנה, המייצגת במשל הזה ידיעה דלה, שמטולטלת בלגינא [כד], מקשקשת וכאילו קוראת בקול ומקימה רעש רב). לעומת זאת, כד מלא במטבעות גדולות אין המטבעות הקטנות המצויות בו מקימות רעש רב כשהכד מטולטל. בלשון זמננו אפשר לפרש את הפתגם התלמודי הזה כך: אדם שמרבה להביע את דעתו בנושא שבו הידע שלו דל, אינו אלא קשקשן. הידע והבקיאות בעניין הם הבסיס לומר דברי היגיון והבנה.

דברי החכמים המובאים עד כאן יכולים לאושש את האמירה, המצויה בבסיס החשיבה הנוירופדגוגית, ולפיה היכולת לקלוט ולהבין מידע חדש, לחדש כיווני חשיבה ופעולה ולהיות יצירתי מתקיימת במוחות המלאים במידע עשיר בעובדות, בפרטים ובקשרים אפשריים בין יחידות מידע שונות ומגוונות. יש ללמוד נושא חדש על ידי היכרות עמוקה עם התכנים והמהות שלו (ובכלל זה באמצעות חזרות ושינון), ורק אחר כך אפשר לפעול ליצירת הסבר והבנה. עם זאת, שתי הפעולות האלה צריכות להיות משולבות באופן מעגלי – היכרות ושינון, אחר כך הסבר והבנה, ואחר כך חזרה מחודשת אל ההיכרות עם חומר הלימוד לאור ההבנה שהושגה.

אין זה מיותר לחזור ולהדגיש כי בקיאות והבנה עמוקה אינן שני קטבים מנוגדים אלא תהליכים משלימים. הבקיאות (ידע בסיסי, שינון) היא התשתית. היא מאפשרת גישה מהירה ואוטומטית למידע, מפחיתה את העומס הקוגניטיבי ומפנה משאבים ליכולות חשיבה גבוהות יותר (פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית, יצירתיות). קשה ביותר להתמודד עם בעיה מתקדמת אם צריך לחשוב על כל פרט בסיסי מנקודת אפס. הבנה ופלפול הם מבנה עילי, המאפשרים לקשר בין פיסות מידע הקיימות במאגר הידע של האדם, להבחין בתבניות, להכליל, ליישם ידע במצבים חדשים ולפתח חשיבה ביקורתית.

לימוד הסתום מן המפורש

בדיונים ובלימוד דברים יש לא אחת מצבים שבהם אנו נחשפים למידע בלתי נהיר כל צורכו [סתום]. דרך הגיונית היא לנסות להבין את הסתום על בסיס ידע מוקדם המצוי כבר במאגר הידע של הלומדים. בכך עסקה הגמרא במסכת יומא. הדיון בנושא זה התקיים על העולות המועלות על המזבח וסביבת המזבח, שבה מתקיימת הקרבת הקורבנות. השאלה הנידונה הייתה באיזה חלק מיסודות המזבח מתרחש תהליך הקרבת הקורבנות – האם מדובר ביסוד

המערבי או הדרומי? התקשו החכמים לקבוע, אך יכלו להסתמך על דברים מפורשים שנאמרו על היסוד המערבי של המזבח בעניין קודם. על בסיס הדברים המפורשים שנאמרו (בעניין אחר) על העדפת היסוד המערבי הציע רבי ישמעאל להסתמך על הדברים המפורשים ולהסיק מהם על הדברים שאינם מפורשים, הדברים הסתומים – "בְּשִׁלְמָא (בשלום) – דבר שנאמר במקרה שיש מחלוקת או אי הסכמה בין חכמים). רבי ישמעאל קִסְבֵּר [רוצה לומר שאפשר לומר שרבי ישמעאל אמר...]: ילמד סְתוּם מן המפורש" (בבלי יומא נט ע"א). נזירופדגוגיה מבליטה את המצב שבו המוח אינו קולט מידע ומאחזר אותו כמכונת הקלטה, והמידע החדש (הסתום) מפוענח, מפורש, מקוטלג ומשווה למידע הקיים כבר בתוכו זה מכבר. תלמיד יפרש ויבין מידע חדש על בסיס השוואה או קישור הגיוני לחומר קיים (פרידמן ועמיתיו 2024, עמ' 97). לפיכך לימוד הסתום יכול להיעשות כאשר במאגר הידע של הלומד מצוי מידע רלוונטי (גלוי, ברור ומפורש) שיכול לשמש בסיס להיסק ולהשערות מבוססות בדבר פרשנות הסתום. לימוד הסתום מן המפורש, שהוא עיקרון לימוד הלכתי מרכזי, יכול להתקשר לתאוריית הסכמות (schemas)¹⁷ ולחשיבות הידע הקודם. תאוריה זו היא מרכזית בפסיכולוגיה הקוגניטיבית ומדגישה כי ידע חדש נקלט בצורה יעילה יותר כאשר הוא משתלב ברשתות של ידע קיימות ומאורגנות. באופן כזה, הידע הברור והמאורגן, "המפורש", משמש עוגן להבנה ולפירוש של ידע חדש או מורכב יותר, שאינו בהכרח מובן מאליו (הסתום). עיקרון זה תומך במודלים של למידה שמתחילים ביסודות ובונים עליהם בהדרגה.

תובנות חשובות למורים

1. האם בכלל כדאי ללמוד? הרי שונחים את מה שלומדים...

יש השואלים, במיוחד תלמידים שנדרשים לעמוד בבחינות הדורשות הכנה מאומצת וממושכת, כמו הניגשים למבחני הבגרות בסיום לימודיהם בחינוך העל-יסודי: "מדוע עליי להקדיש זמן ומאמצים ללמוד, הרי כשמסתיימות הבחינות אני שוכח הכול?". על כך אומרת הגמרא (בבלי עבודה זרה יט ע"א): "ואמר רבא: לעולם יגריס איניש, ואף על גב דמשכח ואף על גב דלא ידע. [לעולם יגרוס אדם – יחזור על לימודו וישנן אותו כאילו בתהליך המדמה גריסה, אף על פי שהוא עלול לשכוח ולהגיע למצב שבו אינו יודע מה הוא אומר]. מאי קאמר [מה רצונו

¹⁷ סכמות הן מבני ידע מנטליים המארגנים מידע מורכב על עולם שסביבתו (אובייקטים, אירועים, מצבים). הן מאפשרות לנו לפרש מידע חדש במהירות וביעילות, למלא פערים ולצפות לאירועים. כשאנחנו נתקלים במידע חדש המוח מנסה לקשר אותו לסכמות קיימות. אם זה מצליח – מתרחש תהליך של הטמעה, והמידע החדש נקלט. אם אין הדבר כך, אנחנו נדרשים ליצור סכמות חדשות, שזו למידה עמוקה יותר, אך הדורשת מאמץ רב יותר.

ללמדנו] שנאמר גרסה נפשי לתאבה. גרסה נאמר ולא נאמר טחנה". זאת משום שנאמר על לימוד התורה "גְרָסָה נפשי לְתַאבָּה – אל מִשְׁפָּטֶיךָ בְּכָל יְעִת" (תהלים קיט 20). "גרסה" כתיב [אמר הכתוב בפסוק זה] ולא כתיב [ולא אמר הכתוב] "טחנה". הגריסה היא הפעלת תהליך על חומר הגורם ליצירת פירורים או לחתיכות קטנות ביותר, ואילו טחינה הופכת את החומר למעין אבקה, סמיכה או דלילה. רוצה לומר, שאפילו גריסה בלבד (של חומר וידע נלמד), היא דבר בעל ערך, שנפש האדם צריכה לו ושואפת אליו. נפנה שימת ליבם של הלומדים ומכינים עצמם למבחנים מלחיצים, שכל לימוד – "לעיסת" חומר לימוד ו"גריסתו" בתודעתנו – הוא בעל ערך ומשמעות. מידע שנרכש בעמל לא יישכח (אף שנדמה שכאילו נשכח), וסביר ש"יתעורר" בשעת הצורך בעתיד. גם אם יידמה המידע הוותיק לנשכח – מידע חדש, שייבנה על המידע שלכאורה נשכח, ייקלט ויעובד במוח טוב יותר בהשוואה למצב שבו מידע חדש מבקש להיקלט במוח ללא מידע קודם.

2. על ההכשרה להוראה ויישומיה

"רבי ישמעאל (בנו של רבי יוחנן בן ברוקא)¹⁸ אומר: הלומד על מנת ללמד מספיקים בידו ללמוד וללמד, והלומד על מנת לעשות מספיקים בידו ללמוד וללמד, לשמור ולעשות" (אבות פרק ד משנה ו). מובן שאפשר ללמוד על מנת לרכוש ידע ולהתברך בו לצרכיו האישיים של הלומד. ואולם עדיפה הוראת הידע שנרכש על פני הלמידה לשם לימוד בלבד. על אלו עדיף לימוד על מנת לעשות, שמזכה את העושים בידע מוצק שנשמר לאורך זמן (יצירת זיכרון לטווח ארוך), וכמובן עדיפה עשייה המבוססת על הידע שנרכש בלימוד. ואולם מה קורה כאשר לומדים ואין מלמדים את שלמדו? בדיון על משמעות התורה ולימודה מצטטים את רבי מאיר האומר: "הלומד תורה ואינו מלמד משול למי שביזה – זה הוא כדבר ה' ביזה (במדבר טו 31)" (מבזה את הלמידה, זאת כיוון שמראה שהלימוד שלמד אינו חשוב דיו כדי להעניק אותו לאחרים). (סנהדרין צט ע"א).

3. על מידת הצניעות הראויה למורים

על מידת הצניעות הראויה למורים מעידים דברי רב נחמן בר יצחק.¹⁹ רבינא שאל את רב

18 על רבי יוחנן בן ברוקא ועל בנו ישמעאל ראו: שאנן, א' (תשס"ט). פרקי אבות. ידיעות אחרונות – ספרי חמד, עמ' 131–132. מעניין לדעת שהשם ברוקא רלוונטי גם לחוקרי המוח. Paul Broca היה רופא ואנטומאי צרפתי, שגילה בשנת 1861 את אזור הדיבור בהמיספירה השמאלית של המוח, והעניק לאזור זה את שמו, הקרוי מאז: "אזור ברוקא" האחראי על הפקת הדיבור.

19 רב נחמן בר יצחק היה תלמידו של רבא, נטל חלק חשוב בסידור ובעריכת התלמוד. בקיאותו הייתה שם דבר ובזכותה יישב סוגיות רבות. לאחר פטירתו של רבא עמד בראש ישיבת פומבדיתא, שחכמיה היו מפורסמים בחריפותם (שטיינלץ, 1984, עמ' 29).

נחמן שאלה הקשורה בדיני קידוש בערב שבת, והתקיים ביניהם דיון שכלל החלפת דעות והטלת ספקות ויצר אווירה רגישה. אפשר אולי לשער שרב נחמן בר יצחק חש שרבינא מטיל בו ספק, או אפילו נתפס בעיניו כמתנשא או מתהדר בידעותיו ומתעקש עליהן, ולכן ראה לראוי לומר על עצמו: "אַנָּא לֹא חִפְּימָא אֲנָא, וְלֹא חוּזָא אֲנָא, וְלֹא יַחֲדָא אֲנָא, אֶלָּא גִמְרָנָא וְסִדְרָנָא אֲנָא, וְכֵן מוֹרִין בְּבִי מִדְּרָשָׁא פְּוֹתִי" [אני לא חכם אני, ולא חוזה (את העתיד) אני, ולא 'יחיד' (חשוב, יחיד סגולה) אני, אלא שונה (לומד) אני, ומסדר אני דברי הלכה, וכן מורים בבית המדרש כמותי] (פסחים קה ע"ב). מודגשת כאן המידה, שראוי שתאפיין את החכם, או המורה הנחשב והמוערך, הלומד הלכות ומארגן אותן כך שתהיינה בהירות וסדורות, כדי להקל על הבנתן וקליטתן על ידי השומעים, יהיו אלו תלמידים צעירים או מלומדים גמורים. צניעותו של רב נחמן בר יצחק ממחישה את דברי משלי (טו 33): "...וּלְפָנַי כָּבוֹד – עֲנֹוה".

4. על חשיבות הקשר בין מורים לתלמידיהם

חז"ל מבשרים שתועלת רבה יכולים המורים להפיק מהקשר עם תלמידיהם: "אמר רב נחמן בר יצחק: לָמָּה נמשלו דברי תורה כעץ, שנאמר עץ חיים היא למחזיקים בה (משלי ג 18). לומר לך מה עץ קטן מדליק את הגדול – אף תלמידי חכמים, קטנים מחדדים את הגדולים. והיינו דאמר [והוא שאמר] רבי חנינא – הרבה למדתי מרבותיי, ומחברי יותר מרבותיי, ומתלמידי יותר מכולם". מדוע הקטנים, התלמידים, מחדדים את הגדולים, המורים? על כך עונה רש"י: "על ידי ששואלים אותם שאלות כל שעה" (תענית ז ע"א).

יחסי הגומלין בין מורה לתלמיד זוכים למבט נוסף, ייחודי, מהסיפור הבא. ריש לקיש (שמעון בן לקיש) ורבי יוחנן היו תלמיד ורבו. באחת הפעמים התקיים ביניהם דיון, שהפך למחלוקת סוערת, ובמהלכו הטיח רבי יוחנן בפני תלמידו ריש לקיש אמירה מעליבה הקשורה בעברו של ריש לקיש (שבצעירותו היה שודד). השיחה הפכה רגישה ומכאיבה לשני הצדדים, וריש לקיש חלה בעקבותיה אנושות ונפטר. היה רבי יוחנן מצטער עליו ביותר, על חסרונו ועל מה שגרם לו. התלבטו רבנים ושאלו מי ילך אל רבי יוחנן וישיב את דעתו, שלא יצטער כל כך. התשובה הייתה: ילך רבי אלעזר בן פְּדָת, שהלכותיו מחודדות מאוד, ויוכל להיות כעין תחליף לריש לקיש. רבי אלעזר בן פְּדָת קיבל עליו את המשימה, הלך וישב לפני רבי יוחנן והחלו שניהם לעסוק בדינים ובהלכות. על כל דבר שרבי יוחנן נהג לומר הגיב אלעזר בן פְּדָת

באמירה: "תנא דמסייע איתך" [קיים תנא שחושב כמוך]. כלומר קיימת כבר ברייתא²⁰ שמסייעת ותומכת בדבריך. זו אמירה המביעה הסכמה ואישור לדברי רבי יוחנן, מבלי לעשות כל ניסיון לחלוק עליו או להציע דעה שונה. כעבור זמן פקעה סבלנותו של רבי יוחנן ואמר לאלעזר בן פְּדָת: "את פְּבֵר לקישא"?! [האם אתה כמו בר לקיש?] (האם אתה יכול להיות כמוהו ולמלא את מקומו?). המשיך ואמר רבי יוחנן: כאשר הייתי אומר דבר, היה (ריש לקיש) מקשה עלי עשרים וארבע קושיות והייתי מתרץ לו עשרים וארבעה תירוצים, ומתוך המשא ומתן הייתה ההלכה מתחווה. ואתה אומר לי על כל דבר 'תנא דמסייע איתך', וכי אינני יודע לי שיפה דיברתי? לא סיוע אני חסר אלא להפך – חסרה לי הביקורת המועילה של ריש לקיש (בבא מציעא, פרק שביעי, פד ע"א). המורה הטוב, הבטוח בעצמו וביכולותיו ומעוניין בלמידה לשמה, זקוק לתלמיד שאינו משמש הד לדבריו, אלא מאתגר אותו בשאלות, בהצעות ובחווות דעת עצמאיות, כשכל אלו הם סיוע להרחבת דעתו של המורה.

5. על היחס אל תלמיד השואל שאלה שלמורה אין תשובה עליה

אין זו תגלית מרעישת: ישנם מצבים שבהם תלמיד שואל שאלה והמורה אינו יודע את התשובה עליה. הגמרא מביאה סיפור על רבי אליעזר, שהיה במצב כזה, ועל תגובתו, ואני מביא אותו כאן כדפוס התנהגות ותגובה שיש להימנע ממנה. במסכת יומא פרק שישי נידונה סוגיית השעיר המשולח (לעזאזל) ככפרת ישראל על עוונותיהם (בהמשך מתברר שהכוונה היא לחטא עגל הזהב, שמות לב 7–8). במסגרת הדיון בסוגיה זו הועלו כמה שאלות אל רבי אליעזר, ותשובותיו הצטיינו בחוסר סבלנות ובהתחמקות ממתן תשובות. במהלך שאלת השאלות נכתב בגמרא: "שאלה אישה חכמה את רבי אליעזר: 'מאחר שמעשה העגל שווין, מפני מה אין מותן שווין?'. כלומר הרי כל ישראל חטאו במידה שווה בחטא העגל, מדוע לא כולם מתו מיתה שווה (מקצתם הומתו על ידי משה והלויים ומקצתם מתו במגפה). על כך ענה רבי אליעזר: "אין חכמה לאישה אלא בפלך". ולחזוק דבריו הוסיף ואמר: "וכל אישה חכמת לב בידיה טו" (שמות לה, 25). כך השתיק את השואלת החכמה. הגמרא אינה ממשיכה לתאר מה הייתה תגובת האישה ואם רבי אליעזר עמד על העלבון שהטיח באישה. הגמרא מניחה לקוראים להסיק בעניין זה מסקנות בעצמם. לסקרנים לדעת את התשובה לשאלת האישה החכמה מספרת הגמרא שלשאלה זו יכולה להיות תשובה, והיא שבני ישראל

20 פְּרִיָתָא – פירוש המילה הוא חיצוניות בארמית. פְּרִיָתָא היא אמירה של תנאים, שלא הוכנסה לסדר המשניות ונותרה חיצונית להן.

הפגינו דפוסי התנהגות והתייחסות שונים אל העגל: היו שזבחו לעגל וגם העלו קטורת, היו שגיפפו ונישקו את העגל, היו שרק שמחו בלבבם, אחרים היו עדים לאירוע העגל והתריעו, והיו שראו ולא אמרו – על כן אין חטאם של כל בני ישראל שווה ומיתתם גם היא אינה יכולה להיות שווה (יומא סו ע"ב). הלקח שאפשר להפיק מאירוע זה הוא שביזוי תלמיד השואל שאלה אינו הדרך הראויה שינקוט המורה, על אחת כמה וכמה כשאינו יודע את התשובה לשאלה.

סיכום ודין

שש סוגיות מרכזיות מתוארות על ידי חז"ל כתומכות בלמידה, בהתאמה לגורמי התמיכה בלמידה המוצעים על ידי הנורופדגוגיה. הסוגיה הראשונה – חזרתיות ושינון בלמידה (המוצאת את ביטוייה ביגיעה בלמידה); הסוגיה השנייה – התמדה ורצף בלמידה (שימוש תמידי ומתמשך והימנעות מהתרחקות מהעיסוק בלמידה; צניעות בהשקעה בלמידה); הסוגיה השלישית – התעמקות בהבנת הדברים לאחר קליטת המידע שנלמד בזיכרון (הסובר תלמודו – הבנה מעמיקה ההופכת בעיני התלמיד למציאות חיה ופועמת); הסוגיה הרביעית – שימוש באנלוגיות, הנשענות על סיפורים ואגדות ובהישענות על תקדימים ודימויים רלוונטיים (הלומד אגדה מתוך ספר); הסוגיה החמישית – גיוס חושים בתהליך הלמידה (הדברים אשר ראו עיניך), והסוגיה השישית – למידה בתנאים של רגיעה ונינוחות מרבית, ללא לחצים ככל האפשר.

המאמר מציג שני טיעונים מרכזיים מן התלמוד לסיבות לקשיי למידה ודרכי ההתמודדות עימן: האחד, הטיעון הקוגניטיבי, המוצג על ידי ריש לקיש ורב אדא בר אהבה, ולפיו קשיי הלמידה נובעים מחוסר ידע מוקדם מסודר. הפתרון לקושי זה הוא שינון וחזרה יום-יומית, פעולות המטמיעות מידע בזיכרון ומחזקות קשרים עצביים. הטיעון השני הוא הטיעון הרגשי, המיוצג על ידי רבא, מדגיש את חשיבות הקשר הרגשי בין המורה לתלמיד. למידה יכולה להיות מושפעת ומעוכבת על ידי רגש, ועל כן אווירה חיובית בכיתה חיונית לקליטת מידע חדש. המאמר מדגיש כי תפיסות אלו של חז"ל תואמות את עקרונות הנורופדגוגיה, כגון השפעת הרגשות על הלמידה והצורך בחזרתיות על מנת לשמר את הזיכרון. המסקנה היא שתובנותיהם של חז"ל רלוונטיות גם לתחום החינוך והלמידה המודרני, שכן הן מתייחסות להיבטים קוגניטיביים ורגשיים של הלמידה.

המאמר מתאר תובנות נוספות מחז"ל בנוגע לסוגיות התומכות בלמידה (או מעכבות למידה). ראשית, מודגשת חשיבות העיסוק המתמיד בלמידה המתייחסת לאמירה "use it or lose it" כתופעה מוכרת בחקר המוח. חז"ל מדגישים את הצורך בשימור ידע: יגיעה בלמידה במקום

מקובל וראוי ובצנעה, למידה מתוך ספרים והבנה מעמיקה. שנית, מודגשת ביותר חשיבות החזרה והשינון המרובה ("זמר בכל יום, זמר בכל יום") מבלי ללמוד חומר חדש ומבלי להפסיק ללמוד. ההפרדה בין שינון "מכני" לשינון כחלק מתהליך הבנה עמוק יותר היא מהותית. המאמר מדגיש כי השינון אינו מטרה בפני עצמה אלא אמצעי להשגת בקיאות וידע עמוק. ההתייחסות למקורות חז"ל שמצביעים על חשיבות ה"שוב ושוב" חיונית בתקופתנו, שבה נשמעים קולות הפוסלים (ויש גם המבזים) את השינון במסגרת תהליך הלמידה. הנירופדגוגיה מצביעה על כך שעל ידי חזרה מרובה על הנלמד נוצרים במוח קשרים חזקים בין תאי העצב, כך שהמידע נצרב ונשמר במוח וניתן לשלוף אותו ביעילות רבה יותר. התהליך הביולוגי המסביר את הקשר בין חזרתיות ליצירת קשרים נוירוניים יציבים הוא Long Term Potentiation – LTP.²¹ ככל שיש יותר חזרות יעילות, כך הקשר בין הנוירונים מתחזק ונעשה יציב יותר. עם זאת, חזרה מרווחת, שלפיה מתקיימים רווחים של זמן בין מופעי הלמידה (spaced repetition), חיונית לזיכרון ארוך טווח; היא מאפשרת למנגנוני ה-LTP להתבסס. שלישית, מודגש העיקרון של "ידע קודם" כבסיס ללמידה. הוא מקשר זאת למודלים נוירופדגוגיים המדגישים את חשיבות הקישור לידע קודם לבניית מפת ידע קוהרנטית במוח. הפתרונות המוצעים – חזרה, שינון, ארגון והפנמה – אכן מתכתבים עם עקרונות מודרניים של גיבוש זיכרון והטמעה. הקישור לריש לקיש ול"ירבה בשיבה" מציע פרשנות עמוקה לרעיון של שקדנות והתמדה לא רק כהשקעת מאמץ, אלא כבניית תשתית ידע מסודרת המאפשרת למידה עתידית. ההתייחסות לפעילויות כגון "להכין תלמידים להוראה" ו"ללמד בקבוצות" כתורמות להטמעת הידע משקפת אסטרטגיות למידה פעילה שנמצאו יעילות. רביעית, הקשר הבין-אישי בין תלמיד למורהו מדגיש את השפעת יחסי מורה-תלמיד על מוכנות הלומד לקלוט ידע וערכים, דבר שקשור למבנה האמיגדלה²² במוח והשפעתו על תהליכי הלמידה תחת לחץ, רגשות שליליים או חוסר ביטחון. זוהי נקודה קריטית בנוירופדגוגיה, ולפיה מוח לחוץ אינו לומד ביעילות. ההתייחסות לאירוע "עגל הזהב" דרך הפריזמה של ביזוי תלמיד מדגישה את ההבנה שתלמיד שנפגע רגשית אינו יכול ללמוד וליצוק משמעות לידע. חמישית, גיוס חושים בתהליך הלמידה (הדברים אשר ראו עיניך). השימוש בחושים שונים הוא כלי חשוב ביותר בלמידה, ונושא זה נקרא למידה רב-חושית (multisensory learning). למידה

21 מדובר בשינויים ביעילות ההולכה של העברת סיגנלים אלקטרוכימיים במעבר בין נוירונים (הסינפסות), יצירה של קולטנים רבים יותר, נוירטרנסמיטרים רבים יותר ושינויים במבנה הסינפסה. תהליך זה מתרחש כאשר מתקיים גירוי חוזר ונשנה של קשר בין נוירונים. ל-LTP יש שלב מוקדם הנמשך שעות וקשור לשינויים בחוזק הסינפטי הקיים, ושלב מאוחר יותר, הנמשך ימים, שבועות ואף שנים, וקשור לביטויי גנים חדשים ויצירת חלבונים חדשים שמובילים לשינויים מבניים בסינפסה.

22 אמיגדלה – מבנה במוח שידוע כאחראי לקליטה ולעיבוד של הרגשות.

זו מתבססת על כמה עקרונות נויורופדגוגיים חשובים. כשאנחנו משתמשים ביותר מחוש אחד בו זמנית, המוח יוצר קשרים בין נתיבים נויורולוגיים שונים. למשל, כשלומדים מילה חדשה ורואים אותה, שומעים אותה ואפילו כותבים אותה – המידע מאוחסן במספר "מקומות" במוח, וכך המוח "מקבע" אותה בצורה יעילה יותר. למידה רבחושת מאפשרת למידה מותאמת לסגנונות למידה שונים – יש אנשים שלומדים טוב יותר דרך הראייה, אחרים דרך השמיעה, ואחרים דרך המגע והתנועה. לדוגמה, ללימוד מתמטיקה אפשר להשתמש בקוביות צבעוניות (ראייה), בספירה בקול רם (שמיעה) ובמגע עם החפצים. ללימוד שפות אפשר לקרוא טקסטים (ראייה), להאזין להקלטות (שמיעה) ולתרגל דיבור (תנועת הפה והלשון). למידה רבחושת יעילה במיוחד לילדים עם קשיי למידה או לאנשים שלומדים בתחומים מורכבים, מפני שגישת למידה זו יוצרת כמה "דרכי כניסה" של מידע אל המוח.

שישית, במאמר מוצגת סוגיית הסתום והמפורש, שהיא מרכזית הן בלימוד הן בהלכה והן מחוצה לה, של הבנת דברים לא ברורים מתוך הקשרם הברור והמוכר. למידת ה"מפורש" בונה את הסכמות היסודיות, ועליה אפשר לעסוק ב"סתום", שדורש התאמה של הסכמות או יצירה של סכמות חדשות. יש שה"סתום" הוא מידע חסר שצריך להשלים (כמו פרטים חסרים בסיפור). לעיתים הוא "סתום" משום שהוא דורש הסקה, יצירתיות, חיבורים מרובים (כמו למשל דילמה מוסרית, או בעיה מורכבת במתמטיקה). העיקרון של "מפורש לפני הסתום" חל על שניהם, אך ההתמודדות המנטלית שונה. ההבחנות האלה יכולות לסייע ביותר למורים בהבנת קשיי הלמידה של תלמידיהם.

המאמר נועד לתרום לתחום הנוירופדגוגיה ולדיון החינוכי. הוא מציג זווית ראייה ייחודית וחדשנית בכך שהוא מאיר את העקרונות הנוירופדגוגיים המודרניים דרך פריזמה עתיקה, זו של חכמי התלמוד, ובכך מאיר חיבור עתיק־מודרני. המאמר ממחיש את האופן שבו שאלות יסוד בחינוך ובתהליכי למידה, שמעסיקות כיום מחנכים ונוירופדגוגים, נידונו בהרחבה כבר לפני מאות שנים על ידי חז"ל. הדבר מדגיש את הרלוונטיות המתמשכת של תובנות חז"ל לתחום החינוך והלמידה. המאמר מראה שהנוירופדגוגיה נשענת על עקרונות על־זמניים, וכי הדיון בהיבטים הקוגניטיביים והרגשיים של הלמידה היה קיים ומרכזי גם בעבר הרחוק. נוסף על כך, המאמר מנגיש את עולם המחשבה של חז"ל גם לקהל שאינו מצוי במקורות התלמודיים, ומראה את הרלוונטיות שלהם לחיי היום־יום ולתחום החינוך.

רשימת מקורות

- אלבק, ח' (1959). מבוא למשנה. מוסד ביאליק.
- ביאליק, ח"י, ורביצקי, י"ח (תש"ח). ספר האגדה. דביר.
- זר-כבוד, מ' (1990). קהלת. מוסד הרב קוק.
- זר כבוד, מ', וקיל, י' (1990). ספר משלי. מוסד הרב קוק.
- לאו, ב' (תשע"ב). חכמים. משכל, הוצאה לאור מיסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- נאה, א' (תשע"ג). אפשר אחרת – החשיבה היוצרת של התלמוד. עם עובד.
- פרידמן, י', גרובגלד, א', וטייכמן-וינברג, א' (2024). מנוירונים לאסטרטגיות הוראה וניהול. ניב והאקדמית אחוה.
- רז, שמחה (1991). אגדות התלמוד. מקסוול-מקמילן-כתר.
- שאנן, א' (תשס"ט). פרקי אבות. ידיעות אחרונות – ספרי חמד.
- שטיינזלץ, ע' (1984). מדריך לתלמוד. כתר.
- Immordino-Yang, M.H. (2016). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroeducation to education. In Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience (pp. 27-42). W.W. Norton & Company.
- Panksepp, J., & Biven, L. (2012). The archeology of mind: The neuroevolutionary origins of human emotions. W.W. Norton & Company.

Neuroscience and the wisdom of the Mishnah and Talmudic sages: A dialogue between the contemporary world of neuropedagogy and the ancient world of Chazal

Isaac A. Friedman

Abstract

This article analyzes fundamental questions about learning and teaching, such as learning difficulties, effective study methods, the importance of rote memorization versus deep understanding, and ways to prevent forgetting. The article examines these topics by presenting the views of Mishnah and Talmudic sages (Chazal) and comparing them with modern Neuropedagogy principles. It shows that Chazal debated fundamental questions in education and learning, which are still discussed today by teachers, educators, and neuropedagogues, hundreds of years ago. This highlights the enduring relevance of Chazal's insights to education and learning while also illuminating modern Neuropedagogical principles through an ancient lens. Rather than presenting Neuropedagogy as a completely new field, the article shows that it is based on timeless principles and that the discussion of the cognitive and emotional aspects of learning was also significant in the distant past. The article makes Chazal's world of thought accessible to readers who are not familiar with Talmudic sources and demonstrates their relevance to daily life and education. The article also includes important insights for teachers on teacher training and its applications, the appropriate level of humility for teachers, and the importance of the teacher-student relationship.

Keywords: learning and teaching, Mishnah and Talmudic sages (Chazal), Neuropedagogy, teacher training.

חמדת



מבולמי זעזועים למחזיקי התקווה:

מנהיגות חינוכית בעת משבר 7 באוקטובר

דפנה גרנית דגני וגל בן יהודה

תקציר

מחקר זה בוחן את תהליכי קבלת ההחלטות ואת פעולותיהם של מנהיגים חינוכיים בישראל במהלך משבר ביטחוני המשלב פיגוע טרור חד-פעמי ומלחמה מתמשכת. המחקר מיישם את מודל ניהול המשברים של יוריק ועמיתים (Urlick et al., 2021) לפיתוח הבנה עמוקה של מאפייני מנהיגות חינוכית אפקטיבית בתנאי אי-ודאות ממושכת. המחקר האיכותני מבוסס על שמונה ראיונות עומק חצי-מובנים עם מנהיגים חינוכיים אזוריים בדרום ישראל, שנערכו במסגרת הסכת (פודקאסט) חינוכי בתקופת מלחמת "חרבות ברזל". ניתוח תמטי דדוקטיבי זיהה ארבע תמות המתיישבות עם רכיבי המודל: "המשימה הכפולה" (כוונות המנהיג), ניהול בשגרה והכנה לחירום (אסטרטגיות ניהול), מאפייני מנהיגות במשבר ותוצאות המנהיגות (שיקום קהילתי). הממצאים מספקים תובנות על מנהיגות חינוכית במשבר רב-ממדי ותורמים לפיתוח הכשרה מותאמת למנהיגים חינוכיים בעיתות משבר.

ד"ר דפנה גרנית דגני,
תוכנית העליסודי,
המכללה האקדמית
לחינוך ע"ש קיי. דוא"ל:
dafnahodu@gmail.com

ד"ר גל בן יהודה,
בית הספר לחינוך גופני,
המרכז האקדמי לוינסקי-
וינגייט. דוא"ל:
gal.benyehudah@gmail.com

לציטוט: (מדעי החברה) – גרנית
דגני ד' ובן יהודה ג' (תשפ"ו).
מבולמי זעזועים למחזיקי
התקווה: מנהיגות חינוכית בעת
משבר 7 באוקטובר, חמדעת, יט
(תשפ"ו), 82–112.

מילות מפתח:

מנהיגות חינוכית בעת משבר,
ניהול משבר מורכב, רציפות
חינוכית, חוסן קהילתי,
אוטונומיה מנהיגותית,
פודקאסט ככלי מחקר

בעיתות משבר, למנהיגות חינוכית תפקיד מכריע בניווט האתגרים ואי-הוודאות שעומדים בפניהם מתמודדים בתי ספר, תלמידים וקהילות. מנהיגות חינוכית כוללת מגוון רחב של אחריות ואתגרים, במיוחד בהקשר של התמודדות עם מצבי לחץ ומשבר, ניהול משאבים ושלומו של בעלי תפקידים רבים. מנהיגים חייבים להיות מסוגלים לקבל החלטות קשות, לתקשר ביעילות ולתמוך בכוח העבודה המגוון שלהם ובאוכלוסיית התלמידים, בד בבד עם יצירת הזדמנויות לכל חברי הקהילה החינוכית לשרוד ולהשתקם (Grissom & Condon, 2021; Schechter et al., 2022).

כפי שמציינים סמית' וריילי (Smith & Riley, 2012), מנהיגות אפקטיבית בעת משבר דורשת איזון בין היכולת לפעול באופן נחרץ בטווח הקצר ובין ניהול משבר עם חזון ארוך טווח. נוסף על כך, הם מדגישים מאפיינים החשובים למנהיגות אפקטיבית, כמו גמישות מחשבתית, תקשורת ברורה, דאגה למגוון בעלי העניין ותמיכה אמיתית בהם. לדבריהם: "מנהיגים חינוכיים חייבים להיות מוכנים להוביל דרך עמימות, להסתגל לנסיבות המשתנות במהירות ולקבל החלטות קשות בתנאי אי-ודאות. הדבר דורש שילוב של חוסן, אינטליגנציה רגשית ומיומנויות תקשורת אפקטיביות כדי לתמוך בצוות, בתלמידים ובמשפחות בזמנים מאתגרים" (Smith & Riley, 2012 p.65). ממצאים עדכניים מחזקים הבנות אלו מתוך התבוננות במטפורות של מנהלים לתיאור תפקידם בעת משבר (Da'as et al., 2023). תכונות ויכולות נוספות המסייעות למנהלים לצלוח תקופת משבר כוללות שמירה על רוגע, הפגנת חוסן ויוזמה ויצירת דוגמה אישית באמצעות מעשים וקבלת החלטות מיטיבות (Bishop et al., 2015).

הבנת טבעם של משברים

הבנת טבעם של משברים חיונית לפיתוח אסטרטגיות התומכות במנהיגות אפקטיבית. בורגואן ועמיתים (Bourgoin et al., 2022) מציעים הבחנה חשובה בין סוגי משברים לפי משך המשבר העוצמתי. הם מזהים הבדלים בין משברים אקוטיים למתמשכים: "משברים אקוטיים הם מצבים "מתלקחים" (fast-burning) מאופיינים לרוב בנקודות התחלה וסוף ברורות, תחושת דחיפות וצורך בפעולה מיידית. לעומת זאת, משברים מתמשכים הם מצבים "בוערים לאורך זמן" (slow-burning) המתפתחים לאורך תקופה ארוכה יותר, לעיתים קרובות ללא נקודות התחלה או סוף ברורות, ודורשים מאמצים מתמשכים לניהול

והסתגלות לנסיבות המתפתחות" (Bourgoin et al., 2022, p.559). הגדרה זו זוכה לתמיכה במחקר עדכני המראה כיצד מנהלים התמודדו עם אי-ודאות מתמשכת באמצעות שילוב של שימור יכולות קיימות לצד פיתוח פתרונות חדשניים, בד בבד עם התמודדות עם אתגרים רבים שכללו בניית מערכות במציאות משתנה, ניהול מרחוק, תמיכה במשאב האנושי והתמודדות עם חוסר תמיכה ארגונית "מלמעלה" (שכטר ואח', 2024). המחקר מדגים כיצד מנהלי בתי ספר נאלצו לנווט במציאות חדשה במקביל לשמירה על ערוצי תקשורת יעילים, יצירת רשתות תמיכה ופיתוח מנגנוני למידה ארגונית המותאמים לתנאי המשבר. הבחנה זו הובילה חוקרים למסקנה כי משברים אקוטיים דורשים פעולה מהירה ונחרצת להכלת המצב, בעוד משברים מתמשכים מחייבים תכנון לטווח ארוך, יכולת הסתגלות וחוסן כדי לנווט את האתגרים המתמשכים שהם מציבים (Schechter et al., 2022).

דרך אחרת לסיווג מורכבות המשבר היא לפי מספר הממדים שנפגעים בו-זמנית. בתחום החינוך, פסקואל ועמיתים (Pascual et al., 2016) הגדירו משבר רב-ממדי כמצב של שינוי בעצימות גבוהה היוצר חוסר איזון במערכת הפדגוגית-חברתית של בית הספר, הן ברמה הפנימית והן בסביבה החיצונית. משבר מסוג זה מאופיין בהשפעות מקבילות על מספר ממדים: הממד הפיזי – נזק לתשתיות ומבנים; הממד הפדגוגי – הפרעה לתהליכי הוראה ולמידה; הממד הרגשי – עלייה ברמות מתח וחרדה; הממד הניהולי – עומס מטלות חדשות ובלתי מוכרות; הממד החברתי – פגיעה בתקשורת ובמעורבות הקהילה. לטענתם, משבר רב-ממדי הוא שינוי בעוצמה רבה המשבש את תפקודו של הארגון ומאתגר את היציבות התפעולית שלו. לפיכך, בעת משבר נדרש מהמנהיגות החינוכית לפעול בו-זמנית במספר חזיתות ובד בבד לשמור על התפקוד השוטף של המוסד החינוכי.

תפקידי מנהיגות בעת משבר

כדי לפתח אסטרטגיות לניהול והתמודדות עם משבר רב-ממדי, מנהיגות חינוכית אפקטיבית כרוכה בהשגת עובדות אמינות, יישום תוכניות חירום רלוונטיות, קבלת החלטות מהירה, הפגנת דאגה אמיתית לרווחת האחרים ותקשורת ברורה וסדירה כדי להגביל בלבול ומידע מוטעה (Merzagora & Bowater, 2018; Sheppard & Starks, 2021). נוסף לכך, על המנהיגים לאמץ גישה קהילתית, להיות חדשניים, ליצור צוותי מנהיגות מצומצמים ולשמור על שיקול דעת (Sheppard & Starks, 2021). תפיסות אלו זוכות לתמיכה במחקרים עדכניים המתמקדים ברכיבים הארגוניים, המקצועיים והרגשיים של מנהיגות במשבר (Da'as et al., 2023).

מחקרים נוספים מדגישים את החשיבות של הענקת תמיכה, אכפתיות ודאגה במהלך המשבר. אכפתיות (care) כוללת אמפתיה, תמיכה והעדפת רווחתם הנפשית של התלמידים, הצוותים וקהילת בית הספר הרחבה יותר במהלך המשבר ולאחריו (Mutch, 2015). תפקידם של מנהיגי בית הספר בהענקת תמיכה ואכפתיות בזמן משבר בולט בספרות כהיבט החשוב ביותר בניהול בתקופת משבר: לבתי הספר תפקיד מכריע בסיוע לקהילות להתמודד עם אסונות, והם משמשים כמרכזי יציבות ותמיכה קהילתית בתקופות קשות (Mutch, 2018). מחקרים שפורסמו בעת משבר הקורונה ועסקו בשינויים ותמורות מרחיקות לכת בבתי הספר, בהם הפסקת ההוראה בכיתות ושינויים באופני הלמידה וההוראה, יכולים לחזק את ההבנות גם לגבי משבר 7 באוקטובר. מחקרים עדכניים על מנהיגות בתקופת הקורונה (Da'as et al., 2023; Schechter et al., 2022) מראים כיצד משברים מציבים מגוון אתגרים בפני מנהלי בתי הספר, הנדרשים להפחית את חוסר הוודאות ואת העמימות בד בבד עם הישענות על יכולות קיימות ושימורן מחד גיסא, ויצירת אופני הוראה חדשים מאידך גיסא. במצבי קיצון ומשבר קיים צורך בשילוב מושכל של ניצול המשאבים הקיימים לצד שיפור וחידוש; אלה משפיעים זה על זה ומבטיחים את פעילותו ושרידתו של הארגון. השילוב בין שני אופני הפעולה הללו והדינמיקה ביניהם במצבי משבר משקפים את היכולת ליצירת חדשנות בתקופת שינויים ומשבר. באמצעות ניסוי וטעייה במרחב חסר ודאות נדרשים מנהלי בתי ספר לשמור על איזון וליצור תשתית להמשך עבודה למורים ולתלמידים במרחבים חדשים ואף בלתי צפויים.

במצבי משבר מורכבים על מנהלי בתי הספר לאמץ דפוס מנהיגות המתאפיין בביזור ובחלוקת סמכויות ברורה (Harris, 2020). מנהיגות מבוזרת (Distributed leadership) מתבססת על בניית יכולות בקרב הצוות ולא דווקא על שליטה ומסתמכת על התגייסותם של אחרים לפעולה באמצעות מעורבות קולקטיבית. כמו כן, יש חשיבות לזיהוי סימני המצוקה והלחץ של הצוות החינוכי ולפעולה בהתאם המלווה ביצירת הזדמנויות לדון ברגשותיהם ובחששותיהם: הטיפול בצרכים המידיים של הצוות, התלמידים והקהילה הוא מאפיין מרכזי של הובלה בזמן משבר (Geer & Coleman, 2014).

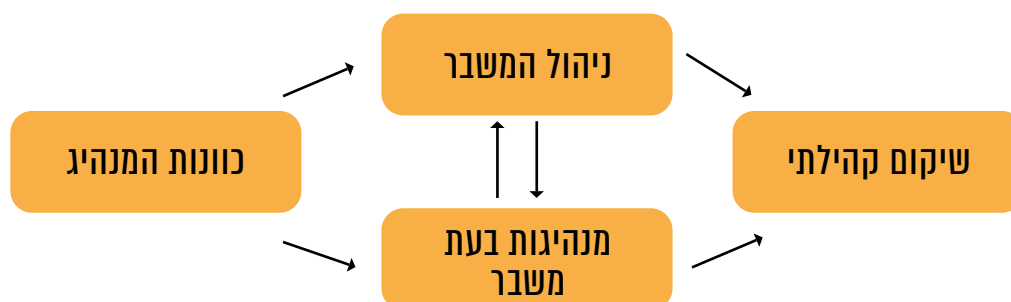
לסיכום, מנהיגים חינוכיים המנווטים משברים זקוקים לשילוב בין יכולות לניהול משברים ובין כוונות הנוטעות בקהילה תחושה של אמון, תמיכה ואמפתיה כדי להוביל ביעילות את מוסדותיהם דרך תקופות מאתגרות. כפי שהודגם במחקרים עדכניים על התמודדות עם מגפת הקורונה, הצלחה בניהול משבר מתמשך תלויה ביכולת המנהיגים לאמץ פנים רבים

לתפקידם – ארגוניים, מקצועיים ורגשיים – זאת תוך שמירה על גמישות ויכולת הסתגלות למציאות המשתנה (Da'as et al., 2023; Schechter et al., 2022).

מסגרת תאורטית להבנת מנהיגות חינוכית בעת משבר

מודלים של מנהיגות בעת משבר מתמקדים לרוב בהיבט מנהיגותי מסוים. למשל, בויך ועמיתים (Boin et al., 2005) התמקדו במשימות המרכזיות של המנהיג: אבחון המצב, קבלת החלטות וגיבוש אסטרטגיה, הנעת אחרים לפעולה, קבלת אחריות ולמידה. במחקר הנוכחי בחרנו במודל מקיף שהציעו יוריק ועמיתים (Urlick et al., 2021) להבנת מנהיגות חינוכית בעת משבר. המודל מבוסס על שלושה גופי ספרות כלליים שאינם ספציפיים לתחום החינוך: ניהול משברים, מנהיגות בטלטה וטיפול עצמי. בהתבסס על המחקר הענף בכל אחד משלושת גופי הידע הללו, החוקרים הציעו מודל של ארבעה רכיבים לניהול משברים הנמצאים ביחסי גומלין (איור 1). הרכיב הראשון הוא כוונות המנהיג: המטרות, הערכים הבסיסיים והשיקולים האתיים המנחים את משימותיהם במהלך המשבר. הרכיב השני הוא ניהול המשבר באמצעות אסטרטגיות הכוללות את הגישות ואת הכלים שבהם משתמשים המנהיגים. רכיב זה נמצא ביחסי גומלין עם היבטים של מנהיגות בתקופת משבר כמו המאפיינים האישיים והמקצועיים של המנהיג הבאים לידי ביטוי בדרכי תקשורת, דפוסי חשיבה וקבלת החלטות. כל אלה מתכנסים לרכיב הרביעי שהוא שיקום קהילתי, כלומר התוצאה של החלטות ופעולות המנהיגים שמובילות לשמירה על רציפות חינוכית ותמיכה בשיקום קהילתי. מודל זה קיבל תמיכה וחיוזוק ממחקר עדכני המציע הנחיות מעשיות למנהיגות במשבר הכוללות שיתוף פעולה, ניהול משאבים ארגוניים ומידע ופיתוח ניהול זריז והוליסטי (Schechter et al., 2022).

איור 1: מודל ניהול משברים (Urlick et al., 2021)



הקשר המחקר הנוכחי: מלחמת חרבות ברזל

במאמר זה אנו מתמקדות במשבר שהתרחש בישראל בשנת 2023, המוכר כמלחמת חרבות ברזל. המשבר החל ב־7 באוקטובר בסדרת התקפות אלימות של חמאס (ארגון צבאי פלסטיני) על יישובים באזור עוטף עזה ועל אזרחים שהשתתפו במסיבת טבע (מסיבת ה"נובה"). התקפות אלו הובילו לאובדן חייהם של 1,200 אזרחים ישראלים תוך ימים ספורים. מה שהחל כמשבר אקוטי, הפך למשבר ביטחוני מתמשך שהוביל לעקירתם של 125,000 אזרחים ישראליים מבתיהם למגורים זמניים, ובהם 50,000 תלמידים שהשלימו את שנת הלימודים במסגרות שונות שאינן המסגרת הקבועה שלהם. מלחמה זו נמשכה יותר משנתיים.

לאור החשיבות באפיון מנהיגות חינוכית אפקטיבית בעת משברים מורכבים המשלבים אירוע טראומטי אקוטי עם אירוע מתמשך, בחרנו לבחון את חוויותיהם ואת פועלם של מנהיגים חינוכיים שהיו מעורבים מהרגע הראשון במתן תמיכה חינוכית, קהילתית וחברתית באזורים הנפגעים בדרום ישראל. לשם כך בחרנו לנתח ראיונות עם מנהיגים חינוכיים ששיתפו את חוויותיהם במסגרת פודקאסט (הסכת) חינוכי בשם "מה צו הרוח?", אשר הוקלט באולפן נייד ונדד בין מגוון אזורים גאוגרפיים בדרום הארץ – ים המלח, שדרות, שער הנגב, נתיבות, באר שבע, רמת נגב, אילת ועוד. הפודקאסט התנהל בשפה העברית בהובלתה של המחברת הראשית במאמר זה, בחסות המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע ומחוז הדרום של משרד החינוך. קהלי היעד של הפודקאסט היו סטודנטים, מורים, מרצי המכללה וכן תושבי דרום ישראל והמדינה בכללותה. מטרתו העיקרית של הפודקאסט הייתה להשמיע את קולם של אנשי חינוך במהלך מלחמת חרבות ברזל. לצד זאת, יש חשיבות רבה להנצחה ולזיכרון של אנשי חינוך מובילים בתקשורת מדעית (Birch & Weitkamp, 2010). בהתאם לכך, הפודקאסט הוקדש לזכרן של שלוש נשים פעילות בתחום החינוך שנרצחו בבתייהן עם כל בני משפחותיהן ביום התקיפה, 7.10.2023. באמצעות שיתוף החוויות והפרספקטיבות של אלה שנפגעו ישירות מהמשבר, הפודקאסט שאף להעלות מודעות ולטפח הבנה עמוקה יותר של האתגרים שעומדים מתמודדת הקהילה החינוכית בתקופה קשה זו. כאמור, "מה צו הרוח?" הוא פודקאסט חינוכי, המוגדר כאוסף של קובצי אודיו או וידאו המופצים באינטרנט אשר נועדו להעביר תוכן חינוכי בפורמט נוח, גמיש ונגיש ללומדים (Hew, 2022). פודקאסטים אלו נגישים בקלות וניתנים להאזנה בזמן הנוח ללומד, מה שהופך אותם לכלי למידה גמיש.

שאלת המחקר

בהתבסס על המסגרת התאורטית ומודל ניהול המשברים שמציעים יוריק ועמיתים (Urick et al., 2021) ועל מגוון היישומים של פודקאסט חינוכי, המחקר הנוכחי מתמקד בשלוש שאלות מחקר:

1. מהי תפיסת התפקיד של מנהיגים חינוכיים במהלך משבר מורכב המשלב אירוע חד-פעמי ואתגר מתמשך?
2. מהן האסטרטגיות של מנהיגים חינוכיים לניהול משבר מורכב?
3. מהם המאפיינים הייחודיים של מנהיגות חינוכית בישראל במצבי משבר ביטחוני?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני המתבסס על הגישה הקונסטרוקטיביסטית-פרשנית. הפרדיגמה הפרשנית מדגישה את טבעה הדינמי, ההבנייתי והמתפתח של המציאות החברתית (Travers, 2001). הגישה הפרשנית שואפת להציג את המציאות על כל מרכיביה ומורכבותה. בדרך זו, המחקר הנוכחי מאפשר לבחון באופן בלתי אמצעי את תפיסותיהם של מנהיגים חינוכיים, את תחושותיהם ואת תובנותיהם בהתמודדות עם משבר מורכב המשלב אירוע טרור חד-פעמי ומלחמה מתמשכת.

אוכלוסיית המחקר

במסגרת מחקר איכותני זה נערכו שמונה ראיונות עומק חצי-מובנים עם מנהיגים חינוכיים אזוריים. המרואיינים הם ארבעה גברים וארבע נשים בתפקידי ניהול בכירים בשדה החינוך. איתור המנהיגים נעשה הן מתוך הכרות אישית של מנחת הפודקאסט והן באמצעות המלצות של מנהיגים שכבר רואיינו בסגנון דגימה של "כדור שלג". טווח הגילים הוא 40–55.

לוח 1: מאפייני המרואיינים ומספרי הפודקאסטים בהם השתתפו

האות המייצגת	מגדר	סוג התפקיד	מספר פודקאסט (ראו נספח 1)
ר	גבר	מנהל מחוז של משרד החינוך	עונה 4 פרק 1
ש	גבר	מנהל עמותה חינוכית גדולה	עונה 4 פרק 2

ע	גבר	ראש מועצה אזורית בנגב	עונה 4 פרק 3
י	גבר	ראש מנהל החינוך במועצה אזורית בנגב	עונה 4 פרק 4
ח	אישה	מנהלת עמותה חינוכית חברתית גדולה	עונה 4 פרק 5
צ	אישה	ראשת מנהל החינוך בעיר בנגב	עונה 4 פרק 6
ב	אישה	מנהלת תחום נוער בעיר בנגב	עונה 4 פרק 10
ו	אישה	מנהלת מרכז פסג"ה בעיר בנגב	עונה 4 פרק 10

נלי המחקר:

ראיון עומק חצי-מובנה שימש ככלי המחקר המרכזי. הראיון משמש ככלי להשמעת קולו האותנטי של המספר מתוך החוויה הרטרואספקטיבית שלו (צבר בן יהושע, 1999). בכך הוא מאפשר למשתתף לתאר במילותיו הוא ובהתאם לערכיו ולתפיסת עולמו את התופעה הנחקרת (שקדי, 2011). הראיונות במחקר הנוכחי בוצעו במסגרת הפודקאסט "מה צו הרוח?". כל ראיון נפתח בהסבר על מטרות הפודקאסט וכלל שאלות הנוגעות לתיאור חוויות משמעותיות במהלך המשבר, אתגרים בניהול המשבר, דרכי התמודדות ותפיסת תפקידם כמנהיגים חינוכיים בעת משבר.

הראיונות נבנו במבנה ספירלי הכולל ארבעה מעגלי שיח מתפתחים. המעגל הראשון התמקד בשאלות פתיחה כלליות אשר כללו התייחסות לרקע המקצועי ולתפקיד הנוכחי של המרואיינים וכן תיאור כללי של חוויותיהם בתקופת המשבר. המעגל השני העמיק והתמקד באירועי 7 באוקטובר עצמם, עם התייחסות למיקומם של המרואיינים ביום האירוע, להחלטות הראשונות שנדרשו לקבל ולאתגרים המיידיים איתם התמודדו. המעגל השלישי הרחיב את היריעה לעבר המשבר המתמשך, עם התמקדות בהתמודדות עם המעבר ממשבר חד-פעמי למשבר מתמשך, האסטרטגיות הניהוליות שפותחו ושיתופי הפעולה שנוצרו. המעגל הרביעי והאחרון עסק ברפלקציה ובמבט לעתיד, וכלל התייחסות לתובנות מרכזיות מהתקופה, שינויים בתפיסת התפקיד והמלצות למנהיגים חינוכיים בעיתות משבר.

הראיונות התקיימו בחודשים נובמבר–ינואר 2023, כחודש עד ארבעה חודשים לאחר תחילת המשבר. הראיונות נמשכו כשעה בממוצע, הוקלטו ותומללו לצורך ניתוח.

בהיבט המחקרי, פודקאסט ככלי מחקר הוא כלי חדשני. זוהי שיטה בעלת ערך לאיסוף נתונים איכותניים, שיתוף בממצאים או מעורבות עם קהל רחב יותר (Mollett et al., 2017). ככלי לאיסוף נתונים, חוקרים יכולים לאסוף נתונים מהמשתתפים באמצעות ראיונות אישיים או קבוצות מיקוד. שיטה זו מאפשרת אווירה שיחתית ורגועה יותר, אשר ביכולתה להוביל לתגובות פתוחות וכנות מצד המשתתפים (Birch & Weitkamp, 2010). נוסף לכך, שילוב פודקאסט במחקר מאפשר לחוקרים דרך חדשה להפצת ממצאים ומעורבות עם קהלים מגוונים, ובכך להעצים את ההשפעה והנגישות של עבודתם (Merzagora & Bowater, 2018).

הליך המחקר

איסוף הנתונים

תהליך איסוף הנתונים התבצע באופן שיטתי ומובנה וכלל מספר שלבים מרכזיים. בשלב ההכנה נבנה מתווה מפורט לראיון חצי-מובנה אשר שימש כמסגרת מנחה לשיחות עם המרואיינים. השאלות נשלחו מראש למרואיינים מספר ימים לפני מועד הראיון. תיאום מועדי הראיונות נעשה בגמישות מרבית, בהתאמה למציאות המשתנה ולצורכי המרואיינים. הראיונות נערכו פנים אל פנים במקומות העבודה של המרואיינים, מתוך הבנה כי הסביבה הטבעית שלהם תאפשר שיחה פתוחה ואותנטית עם אווירה בטוחה ומכילה המאפשרת למרואיינים לשתף בחופשיות בחוויותיהם ובתחושותיהם.

ניתוח הנתונים

הניתוח התבצע בהתאם לעקרונות המחקר האיכותני באמצעות ניתוח נתונים דדוקטיבי (שקדי, 2011) שמבוסס על מודל ניהול המשברים (Urick et al., 2021). תהליך הניתוח התבצע בשלושה שלבים: בשלב הראשון נערך ניתוח של כל ראיון בנפרד. הנתונים חולקו ליחידות משמעות על פי נושאים תוכניים. בשלב השני, השלב הממפה, נבנה מערך התמות השלם באמצעות מציאת קשרים תוכניים בין יחידות המשמעות השונות ושיוכן לקטגוריות-על. בשלב השלישי, הניתוח הממקד, התקבלה החלטה אילו תמות משקפות באופן המיטבי את התופעה הנחקרת ויכולות לשמש קטגוריות מרכזיות במחקר בהתאם למודל ניהול המשברים (Urick et al., 2021) או לעמוד באופן עצמי כנובעות מהניתוח האינדוקטיבי (צבר בן יהושע, 1999, שקדי 2003, 2011).

כדי להגביר את אמינות הניתוח, ביצעו אותו באופן עצמאי שתי חוקרות: האחת, מנחת הפודקאסט, והשנייה, חוקרת אובייקטיבית נוספת שלא הייתה מעורבת בביצוע הראיונות (קסן וקרומר-נבו, 2010). החוקרות השוו את הקידוד שלהן והגיעו להסכמה לגבי התמות המרכזיות ותתי-התמות. לגבי מספר פריטים היו חילוקי דעות על הרכיב במודל של יוריק (Urick et al., 2021) שאליו משתייכת תמה מסוימת. במקרים אלה התקיים דיון עד להגעה להסכמה. לדוגמה, ציטוט כגון "שיח האשמה והאחריות" עורר דיון בין החוקרות: החוקרת הראשונה סברה כי התמה שייכת לרכיב "מנהיגות בעת משבר" (Leadership in Crisis), מכיוון שהיא מתארת מאפיין התנהגותי ייחודי של המנהיגים במהלך המשבר. לעומתה, החוקרת השנייה טענה כי התמה שייכת לרכיב "ניהול המשבר" (Crisis Management) תחת תת-הנושא "אוטונומיה ניהולית", שכן היא מבטאת אסטרטגיה ניהולית של בחירה מודעת באופן עיצוב השיח הציבורי. לאחר דיון, החוקרות הגיעו להסכמה כי התמה משקפת הן מאפיין מנהיגותי (נכונות ללקיחת אחריות) והן אסטרטגיה ניהולית (בחירה באוטונומיה לעצב שיח), ולכן הוחלט לשלב אותה תחת "אוטונומיה ניהולית" בתמה 2, עם הדגשת הממד המנהיגותי-ערכי שלה בניתוח. כמו כן, נערך אימות עם המשתתפים (Member checking) שהתבטא בכך שתמלילי הראיונות והפרשנויות הועברו למרואיינים לבדיקה ואישור. תהליך זה מחזק את התוקף הפנימי של המחקר. כל המרואיינים אישרו את פרק הפודקאסט שלהם לפני הפרסום וההפצה (קסן וקרומר-נבו, 2010).

אתיקה

במחקר זה נקטו החוקרות מספר צעדים לשם הבטחת האתיקה המחקרית והתמודדות עם המורכבות הייחודית של מחקר הכולל הן פרסום פומבי (פודקאסט) והן פרסום מחקרי אקדמי. המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה של המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע לפני תחילת איסוף הנתונים. האישור כלל בחינה של פרוטוקול המחקר, כלי איסוף הנתונים והליכי ההגנה על זכויות המשתתפים. בשל האופי הייחודי של המחקר שכלל הן הקלטת פודקאסט פומבי והן ניתוח מחקרי אקדמי, נדרש תהליך הסכמה כפול. המשתתפים נתנו הסכמה מדעת מפורטת להשתתפות בפודקאסט, לאחר שקיבלו הסבר על מטרות הפודקאסט ואופי הפרסום הפומבי, הבהרה כי התכנים יהיו זמינים לקהל הרחב, זכות לעיון בתמליל לפני הפרסום ולבקש השמטות או שינויים וזכות לביטול השתתפות עד לפרסום הפרק. נוסף לכך, התקיים תהליך הסכמה נפרד לשימוש בחומרי הראיונות למחקר

אקדמי, שכלל הסבר על המטרות האקדמיות והמחקריות, הבטחת אנונימיות מלאה בפרסום המחקרי, זכות לעיון בממצאים הנוגעים אליהם לפני הפרסום, וזכות לביטול השתתפות במחקר ללא פגיעה בפרסום הפודקאסט. בפרסום המחקרי נשמרת אנונימיות מלאה וכל הציטוטים מוצגים ללא ציון שמי. פרטים מזהים (שמות מקומות ספציפיים, שמות אנשים, וכו') הושמטו או שונו, והתיאור הדמוגרפי מוגבל למידע הרלוונטי למחקר בלבד.

ממצאים

לאור ממצאי הניתוח הדוקטיבי של הראיונות, בחרנו לארגן את הממצאים לפי מודל ניהול המשברים (Urick et al., 2021). לפיכך, התמה הראשונה מתייחסת לרכיב "כוונות המנהיגות", לאחר מכן תמות הקשורות ברכיבים "ניהול משבר" ו"מנהיגות בעת משבר", ולבסוף תמה המתארת את תוצאות המנהיגות המקבילה לרכיב "שיקום הקהילה". הצגה זו מעמיקה את ההתבוננות בממצאים, יוצרת קשרים בין התמות השונות ומחזקת את העגינות של המודל התאורטי במציאות (שקדי 2011).

תמה 1: המשימה הכפולה של מנהיגות חינוכית בעת מלחמה

תמה זו שקולה לרכיב הראשון במודל מודל ניהול המשברים: "כוונות המנהיגות" (Urick et al., 2021). התמה כוללת ציטוטים מן הראיונות המתייחסים לשתי משימות מנהיגותיות המתקיימות במקביל, ומכאן שם התמה: "משימה כפולה". מצד אחד בטווח המיידי המשימה האישית-מקומית היא שיקום של מסגרת חינוכית עבור משפחות וקהילות שנאלצו להתפנות מאזור המלחמה: "התפקיד שלי היה רגע בתוך כל הבלגן הזה להיות איזה בלם זעזועים על הארגון שלי... התפקיד שלי היה לתת תקווה, החלטתי שאני מסור לתקווה" (ר', פרק 1). מצד שני, בטווח הארוך קיימת המשימה הלאומית, של שיקום חבל הארץ שנפגע במלחמה באמצעות בנייה של מערכת חינוך ערכית שתהיה אבן שואבת להחזרת התושבים לאזור, כלומר "השליחות ההתיישבותית": "עסקנו בחינוך שבונה קהילה, עכשיו אנחנו בקהילה שבונה חינוך. והמשפט הזה של חינוך בונה קהילה, קהילה בונה חינוך, אני חושב שזה הדבר המרכזי שיהיה כאן" (י', פרק 4).

הממצאים מעידים על כך שהמנהיגות החינוכית אינה רואה את תפקידה רק בשיקום מערכת החינוך, אלא היא רואה עצמה חלק מהמשימה הלאומית, "השליחות ההתיישבותית". שיקום החינוך הוא האמצעי שישמש מוקד משיכה לתושבים לחזור ולבנות את הקהילות שלהם:

...ואני אומר להם תקשיבו, אתם לא הבנתם, משימת הדור שלכם לחזור לניר עוז, לחזור לבארי, לחזור לנירים, לחזור לכפר עזה לחזור לנחל עוז. והדור הזה, שאגב, מתגלה עכשיו בעוצמתו בלחימה ומגויסים והם נרתמים, הם יהיו אלה שיעשו את המהלך ההיסטורי הכל כך חשוב ליישב מחדש את חבל הבשור (ע', פרק 3).

בכך אפשר לזהות את תפיסת המשימה הלאומית של המנהלים כתמיכה ביישוב מחדש של "הבית". תמה זו חושפת את התרחבות תפיסת התפקיד של מנהיגים חינוכיים במשבר מתפקיד פדגוגי-מקומי לתפקיד חברתי-לאומי. המנהיגים פיתחו זהות מקצועית כפולה הכוללת הן אחריות מיידית לקהילתם והן תחושת שליחות לאומית להחייאת האזור הנפגע.

תמה 2: ניהול בשגרה והכנה לחירום

תמה זו שקולה לרכיב השני במודל, "ניהול משבר". תמה זו מושפעת ממשימות של המנהיג ומקיימת יחסי גומלין עם התמה השלישית המתארת מאפיינים של מנהיגות חינוכית בעת משבר.

יצירת סדירויות ומנגנונים עקביים

המראיינים שיתפו את הבנתם ותפיסתם את המעבר משגרה לחירום. כמנהלים ותיקים וכתושבי הנגב הם ערכו תרגילי חירום כדי לתרגל את הצוותים השונים בהפעלת מנגנונים לתפקוד בעת חירום. באירוע 7 באוקטובר הם נאלצו להתמודד עם מצב חדש קיצוני במיוחד ועם הצורך ליצר מרחב בטוח ומאוזן:

אני חושבת שהתובנה הכי גדולה שלי היא שכדי ליצר יציבות צריך שיהיו סדירויות, צריך שותפות. אלה הדברים שלדעתי שמרו לנו על השפיות. והדבר הכי משמעותי זה להיות כל הזמן בעשייה. היינו כל הזמן בעשייה, באמת היינו מהבוקר עד הלילה. היינו בחדשות והיינו בכל הדברים הנוראים האלה שבאו לסייע לו בגלל שלא רצינו להיות שם. זה באמת שמר לנו איזושהי שפיות ונראה לי שזה הדבר הכי חזק (צ', פרק 6).

כך מתארת המראיינת את השאיפה לייצב את המערכת בעזרת הפעלה של המנגנונים הקיימים באופן עקבי בתוך מצב החירום הקיצוני והחדש. המנהיגים זיהו כי יצירת יציבות ושמירה על השפיות במשבר דורשת הקמת מנגנונים עקביים ושמירה על עשייה מתמדת, גם אל מול הכאוס וחוסר הוודאות.

תמיכה באוטונומיה הניהולית על ידי אשור והתגמשות של הסמכות העליונה

המרואיינים מציגים מצב מורכב בהקשר של הצורך בניהול המערכה באופן אוטונומי מתוך הבנה עמוקה של הצרכים הייחודיים לעומת הצורך בקבלת אישור, תמיכה וגיבוי של ההחלטות הניהוליות מהמדינה או ממשרד החינוך או הסמכות שמעליהם. המרואיינים מבינים שגם בעת מלחמה הם אינם פועלים בחלל ריק אלא זקוקים לאישור מלמעלה. המרואיינים מציגים את הגמישות של הגופים העליונים מתוך הבנה של הצורך שלהם ותמיכה באוטונומיה שלהם: "היה צריך לשכנע את אנשי מערכת החינוך הרגילים המסורתיים, שזה בסדר שמנהלת בית ספר באה מאיזו שהיא עמותה ומנהלת בית ספר. היא לא עברה שום מכרז לא רישום מהיר, אין אבני ראשה במלחמה" (ר', פרק 1). מרואיין אחר תיאר כיצד הוא זכה לתמיכה ואוטונומיה מהסמכות המקומית: "הבנתי את החשיבות במיצוי הכוח המקומי שלי. עכשיו אני וכל מה שקרה בשבעה לאוקטובר כאילו הכול זה הפלמ"ח..." (ע', פרק 3). התיאור של ו' (פרק 10) מדגיש כיצד הדחיפות הגבירה את האוטונומיה הניהולית:

ביום החמישי למלחמה רצינו לפתוח את מערכת החינוך. ואז ראש הרשות אמר לנו: תתחילו! תעשו את מה שאתן חושבות לנכון כל עוד זה עומד בכללים ובחוקים. ואז התחיל חמ"ל לחינוך, ואז בנינו את מערכת החינוך עם כל מנהלות המחלקות באגף.

המנהיגים פיתחו דפוס של אוטונומיה מקומית הנתמכת על ידי גמישות וסמכות מהרמות העליונות, מה שאפשר להם לפעול ביעילות תוך שמירה על הלגיטימיות הארגונית. עם זאת, האוטונומיה המנהיגותית במשבר לא התבטאה רק ביכולת לקבל החלטות מקצועיות-טכניות, אלא גם בהתמודדות עם שיח ציבורי מורכב של אשמה ואחריות. אחד המרואיינים תיאר כיצד הרחיב את תפיסת תפקידו מעבר לניהול החינוכי הטכני אל תפיסת אחריות רחבה יותר: אנחנו לא רוצים לדבר על שיח של אשמה. מנגד יש שיח של לקחת אחריות, אז התפקיד הכי משמעותי ברגע הזה זה להתעלם מהרעשים ולדבר על שיח של אחריות ולהגיד אני אחראי, כן? תעזבו רגע את הכישלון אני אחראי ואני אחראי זה מול כולם. זה רגע מורכב, המדינה לא הייתה ערוכה לאירוע הזה. כל המדינה, כל מערכות השלטון. התחושה של האזרח שהשאירו אותו ולא נתנו לו מענה – היא לא תחושה מזויפת, היא לא תחושה מוקצנת, היא תחושה אותנטית באמת. אנחנו כמדינה לא היינו ערוכים בסיטואציה. גם שתרגלנו מעבר משגרה לחירום, לא תרגלנו כאוס. גם שתרגלנו מעבר משגרה לחירום, לא תרגלנו חירום מתמשך (ר', פרק 1).

דוגמה זו חושפת נקודת מבט שונה על העול הכרוך באוטונומיה מנהיגותית והיא הצורך לנווט בין שיח ציבורי של אשמה לבין לקיחת אחריות אישית מלאה, תוך הכרה גלויה בכשלים המערכתניים. מנהיג זה הרחיב את תפיסת תפקידו מעבר למקצועי-חינוכי אל התמודדות עם המורכבות הלאומית-חברתית ובחר ב"אחריות" על פני "הגנה" או "הצדקה". זהו ביטוי לאוטונומיה עמוקה יותר, שהיא האוטונומיה לעצב את השיח הציבורי ולקבוע את המסגרת המוסרית שדרכה מובנת תפקידו של מנהיג בזמן משבר.

יצירת פתרונות מהירים ומותאמים למצב

המרואיינים מספרים כיצד הם יצרו מערכות גמישות וזמינות לפתרון מהיר ומענה זריז למצב החירום. הקמת בתי ספר תוך ימים ספורים, דילוג על שלבים בירוקרטיים, ויתור על נהלים כגון הפרדת כיתות לפי שלבי גיל – כל אלו הם דוגמאות לצורך בהתמודדות מהירה עם המצב החדש. בעת מלחמה לא היה זמן לשלבים, למבנים, לאישורים, למנגנונים סדורים וארוכים. היה צורך לפתור במהירות את הבעיה. לצורך כך המנהיגים המרואיינים יצרו דרכים עוקפות, סלולות פחות ומהירות יותר כדי להגיע למטרה הרצויה ולהתמודד עם הצרכים שעולים מן השטח.

כדי להקים בית ספר במדינת ישראל יכולות לעבור חמש שנים מקבלת ההחלטה עד שהתלמידים נכנסים לבית ספר. אנחנו לא יודעים לעשות את זה מהלילה לבוקר. אף פעם לא עשינו את זה מהלילה לבוקר. אנחנו לא פיקוד העורף. אנחנו משרד החינוך עם מנגנונים מסודרים. ועכשיו אנחנו אומרים להם תגיבו מהר, כאן ועכשיו. וכך הקמנו בית ספר בשבועיים... (ר', פרק 1)

המהירות והיעילות באו לידי ביטוי גם בהיבטים אחרים של המענה הקהילתי: "כשביקשנו למפונים אוכל נפתחו ארבעה מטבחים במצפה רמון והכול בהתנדבות. הכול בתרומות, משהו שקורה בצורות מטרפות ממש" (ב', פרק 10). המנהיגים פיתחו יכולת להפעיל פתרונות מהירים וגמישים, המאפשרת עקיפת מנגנונים בירוקרטיים איטיים ויצירת מסלולים מהירים להשגת מטרותיהם.

קבלת החלטות תוך כדי תנועה בזמן קצר

המרואיינים מספרים על הצורך לקבל החלטות מורכבות תוך כדי תנועה. בעת מלחמה לא

היה זמן לריבוי ישיבות, על כן נאלצו המוראיינים להסיר חסמים, לקבל החלטות זריזות, להסיר מגבלות ולקדם את הכוחות לעבר המטרות הרצויות: "כל הזמן זה היה מאוד גמיש. פתאום מגיעה משפחה, הולכת משפחה, פתאום מגיע זה. הכול היה ככה, דינמי מאוד".

הגמישות והסתגלות למציאות המשתנה היו מרכיבים חיוניים בתהליך קבלת ההחלטות: כל זאת גם במחיר של קבלת החלטות באופן עצמאי, מתוך הקשבה לעצמי ולתחושותיי כמנהל למרות רעשי הרקע, ההפרעות והמורכבות העולה מסביב: "צריך לעשות את הדבר הנכון אבל לעשות גם דברים נכון. זאת אומרת לעשות, doing the right things but doing things right. ומבחינתנו תעדפנו די מהר את האירוע... הכול הפך להיות נורא נורא ברור (ע', פרק 3).

המנהיגים פיתחו יכולת לקבל החלטות מהירות ומדויקות במקביל לפעילות השוטפת, בד בבד עם שמירה על גמישות מול השינויים המתמידים במציאות. תמה זו מגלה כי מנהיגות אפקטיבית בעת משבר דורשת שילוב של יציבות (דרך סדירויות), אוטונומיה נתמכת, יכולת ליצור פתרונות מהירים וקבלת החלטות דינמית. המנהיגים פיתחו מיומנויות ניהוליות ייחודיות המותאמות למציאות המשברית.

תמה 3: מאפייני מנהיגות בזמן משבר

תמה זו שקולה לרכיב השלישי במודל ניהול המשברים, "מנהיגות בעת משבר", העוסק בתכונות ובהתנהגויות של מנהיגות חינוכית. התמה מושפעת מהמשימה הכפולה של המנהיגות ומקיימת יחסי גומלין עם התמה השנייה של ניהול המשבר. בחלק זה בחרנו להציג תתי-תמות ייחודיות למשבר מורכב.

בשורה מרה: משימות ללא הנשורה מוקדמת

המוראיינים משתפים כי במהלך השבועות הראשונים, בשלב האקוטי של המשבר, אחת המשימות הקשות ביותר הייתה לשאת בשורה מרה, כלומר להודיע למשפחות ההרוגים על מות יקיריהם. המוראיינים טענו שלא הוכשרו לכך במסגרת תפקידם כמנהיגים, אולם נאלצו לעמוד במשימה כי מערך הכוחות הרגיל לפי הפרוטוקול לא היה ערוך למצב של כאוס כל כך גדול ומורכב ולכמות גדולה כל כך של נפגעים. המשימה הזו הוזכרה אצל רבים מהמוראיינים כאתגר גדול מאוד ברמה האישית:

אנחנו נותנים מקום לכאב. פוקדים את בתי האבלים. אנחנו פוקדים את האלמנות, אנחנו

בוכים. אנחנו שולחים חיבוק לפצועים. שולחים חיבוק לכל מורה, גננת, מנהל בית ספר שמישהו, קרוב משפחה, פצוע. אנחנו מגיעים להגיד שלום. אנחנו באנו לחבק. ואנחנו מחזקים קצת (ש', פרק 2).

וכפי שמתאר מרואיין אחר :

בגלל המספר הלא נתפס של ההרוגים, הנרצחים, הנעדרים, החטופים, זאת אומרת הכאוס היה כל כך גדול, לצה"ל לא הייתה היכולת לעשות את מה שנקרא בשורה מרה... אני בסוף קיבלתי החלטה נורא קשה אחת, מההחלטות הקשות שקיבלתי בחיים... שאנחנו צריכים לעשות את הדברים אחרת והאחריות היא עליי, היא לא על אף אחד אחר (ע', פרק 3).

המנהיגים נאלצו להתמודד עם משימות רגשיות כבדות שלא היו חלק מהכשרתם המקצועית, מה שדרש מהם צמיחה אישית ומקצועית מהירה ולקחת אחריות במצבים חסרי תקדים.

המטפלים הם הנפגעים

היבט ייחודי נוסף של משבר 7 באוקטובר הוא שגם המטפלים עצמם היו בין נפגעי פעולות האיבה. המרואיינים משתפים כי בתחילת המלחמה אנשי הטיפול האורגניים, הטבעיים של הילדים, כלומר אנשי החינוך, המורים, המפקחים וגם ההורים עצמם, היו למעשה חלק מהנפגעים עצמם: "אנחנו קיבלנו בשורות מאוד מאוד קשות על חברים, קרובי משפחה וכמובן ילדים וילדות שלנו שחלקם נרצחו וחלקם חטופים עדיין... הצוות החינוכי שלנו נמצא בתוך מקום מאוד מאוד מורכב".

רבים מאנשי החינוך הם גם הורים לחיילות ולחיילים, והדאגה לבני ביתם הייתה רבה ועוצמתית. במקביל, הם לעיתים נמצאו במרחבים מוגנים (לדוגמה בממ"ד – מרחב מוגן דירתי) בעצמם ולכן לא יכלו לתת מענה מידי לקהילה. גם לאחר אירועי יום הטבח עצמו, אדוות הפגיעה היו רבות מאוד והובילו להלם ולשיתוק לצד צורך לחזור במהרה לתפקוד. המרואיינים היו צריכים לתת מענה במקומם או כתחליף עבורם ברגעים הקשים, עד שישובו לתפקוד. הם תיארו כיצד התמודדו עם האתגר הייחודי של הענקת טיפול ותמיכה בעודם בעצמם נפגעי הטרומה, מה שהוסיף שכבת מורכבות משמעותית לתפקידם: "אנחנו מנהלים את המערכה הזאת כשהפעם אנחנו תחת מתקפת טילים, העורף מותקף, אנחנו חיים פה... אנחנו נכנסים לממ"ד. יש אזעקות... כל הדרום מופגז. אנחנו מסתובבים בסביבה אזרחית שנראית כמו בסיס

צבאי אחד גדול" (ר', פרק 1).

אחריות משותפת

המרואיינים מייחסים את ההצלחה בביצוע המשימה לכך שיש "אחריות משותפת" (shared responsibility). המנהיג החינוכי אחראי ללכידות הצוות ולממשקים שלו עם גורמי פנים וחץ. ביצוע המשימה מתאפשר בזכות האחריות המשותפת של הרשות המקומית, הקהילה, המטה הארצי ושותפויות-חוץ עם אנשי חינוך ועמותות. המנהיגות החינוכית מייחסת חלק מההצלחה לחוסן של הקהילות שנפגעו, ליכולת שלהם להצמיח מתוכם בעלי תפקידים (מנהלים, מורים, גננות) שישקמו את החינוך עבור ילדי הקהילה. הם גם מייחסים חשיבות לשותפויות עם אנשי חינוך חיצוניים מהמערכת:

ובעצם בהתמודדות הזו אנחנו מוצאים את עצמנו שותפי גורל למציאות שנכפתה עלינו בסיטואציה הזאת אבל מצד שני, גם עם המון המון מנהיגות לקבל את האחריות על כל מה שקורה כאן סביב ביחד עם צוות, עם צוות מסור וצוות שבאמת מחויב לתוך התהליך וקהילה, קהילה מדהימה (י', פרק 4).

הרגש של שותפות ותרומה לכלל בא לידי ביטוי גם בדברי ו': "אני גאה להגיד שאני הייתי חלק מהמכלול הזה, אבל אני חלק מאוד קטן. המכלול הזה כולל מכלול ענק ענק של אנשים, מאות אנשים שהיו בתוך זה שעבדו ימים ולילות" (פרק 1). המנהיגים פיתחו תפיסה של אחריות מבוזרת ושותפות עמוקה עם הקהילה, הצוות וגורמים חיצוניים, מה שאפשר להם לגייס משאבים רבים ולחזק את התחושה של משימה משותפת:

היה מעט מאוד אגו, כמעט ולא היה אגו. אם כבר, הייתה חמלה גדולה מאוד, והיה רצון להיות חלק מהסיפור הגדול. וזה דבר מאוד מאוד משמעותי שראיתי בים המלח [שם הוקמו בתי ספר לילדים מפונים], להיות חלק מסיפור, מאתוס של איפה אני בזמן המלחמה. לכולם הדהד בראש: אני חלק מהמאמץ הקולקטיבי, המאמץ הציבורי הישראלי. זה הסיפור שלי. (ר', פרק 10).

תמה זו חושפת מאפיינים ייחודיים של מנהיגות חינוכית במשבר מורכב, הכוללים התמודדות עם משימות חסרות תקדים, תפקוד כנפגעי הטראומה בעצמם ופיתוח מודל של אחריות משותפת. המאפיינים הללו מדגישים את המעבר ממנהיגות פורמלית למנהיגות אותנטית וקהילתית.

תמה 4: תוצאות של מנהיגות

תמה זו שקולה לרכיב הרביעי במודל של ניהול המשברים, "שיקום הקהילה", ובו באות לידי ביטוי תוצאות המנהיגות המושפעות מכוונותיהם, מעשיהם ומאפייניהם של המנהיגים שתוארו בשלוש התמות הקודמות.

שיקום ופדגוגיה בעת מלחמה

המרואיינים משתפים שבתחילה לא הייתה פדגוגיה סדורה. המענים החינוכיים שניתנו לתלמידים המפונים היו מענים רגשיים וחברתיים שארגנו השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) ומערך הרווחה. בין לבין היו פעילויות פנאי של מתנדבים שניסו מצד אחד להסיח את דעתם של הילדים מהמצב ומצד שני לספק הפוגה להוריהם. בשלב הבא מטרת הפדגוגיה הייתה להחזיר את הילדים לשגרה לימודית. הדגש היה פחות על התכנים ויותר על מבנה מוכר של לימודים: מורים, תלמידים ומקום ללמידה:

בשבועיים הראשונים אנחנו לא היינו באותו מוד של לחשוב בכלל להיכנס לבתי הספר... ואחד הדברים שהבנו אחרי שבועיים שאנחנו צריכים להתחיל ליצר סדר יום קודם כול לילדים. אז בואו כרגע נחכה עם הלמידה, בואו ניצור סדר יום: קמים בבוקר. לאן הולכים. מה עושים. איך ממשיך היום. חינוך חברתי. כל התהליכים האלה בעצם צריכים להיות סדורים (צ', פרק 6).

בשלב הבא החלה החשיבה על מסגרות לימוד קבועות, בין אם במלונות ובין אם בבתי ספר אחרים. כאן נפרצו הגבולות בראיית המשבר כהזדמנות לחשוב על מסגרות לימוד אחרות, כגון "בית ספר שהוא לא בבוקר, אלא בצוהריים..." ותכנים שהם ערכיים ומשמעותיים לתלמידים. לאורך הדרך היה ברור שיש שונות רבה באתגרים החינוכיים של כל קהילה וקהילה:

אתם עובדים איתנו לגבי איך אתם רואים את בית הספר שלכם. דיברנו פתאום על הזדמנות. חבר'ה, אולי אנחנו במציאות מזעזעת של מלחמה, אבל יש פה הזדמנות. בואו נחלוס. אולי כדאי דווקא בית ספר על חוף הים, על חוף ים המלח. אולי כדאי בית ספר בתוך המלון. אולי כדאי דווקא בית ספר שהוא לא בבוקר, אלא בצוהריים (י', פרק 4).

המנהיגים פיתחו גישה מדורגת לשיקום החינוכי שהחלה במענים רגשיים-חברתיים, התקדמה להחזרת הילדים לשגרה לימודית, והגיעה בסופו של דבר ל"פדגוגיה מאפשרת": "אנחנו קוראים

לזה פדגוגיה... פדגוגיה מאפשרת. קודם כל שתהיה פדגוגיה. את החומר שמתאים, את השיח שמתאים – נמצא, אבל קודם כול להעלות. קודם כול שיהיה" (ח', פרק 5). הם הבינו שבתחילה היה צורך ליצור סדר יום והיכרות חברתית לפני כל לימוד אקדמי, ולאחר מכן ראו במשבר הזדמנות לחשיבה מחודשת על חינוך, כגון בתי ספר בסביבות חדשות וזמנים לא שגרתיים. המעבר מטיפול במשבר ליצירת הזדמנויות חינוכיות חדשות מדגים יכולת הסתגלות ויצירתיות פדגוגית של המנהיגים.

שותפות גורל בונה חוסן

אחד ההיבטים של ההתמודדות עם הסוגיות המנהיגותיות היה הצורך להשלים עם המצב המורכב כדי לתת תמיכה לצוותים ולשרוד בתפקיד לאורך זמן. שיתופי פעולה, ישיבות צוות, פעילויות בלתי פורמאליות ויצירת אופטימיות סביב הצלחות קטנות לאורך היום תמכו ביצירת החוסן. כך לפי י':

אני אומר גם על החוסן הפנימי שלנו. אנחנו כן פיתחנו כאן בעוטף חוסן מאוד מאוד גדול – ברמה האישית וגם ברמה החינוכית. אם אני אומר לעצמי, החוסן שלי בחודש וחצי האחרונים היה השותפויות שאנחנו מייצרים. דיברנו אני והצוות שלי ביחד עם מנהלי אגפי חינוך כאן בעוטף, קבוצת תמיכה שלנו, שבעצם אנחנו באים ומדברים ונפגשים פעם, פעמיים בשבוע, ומדברים על הכול... (פרק 4).

בדברי ש' מודגשות פעילויות משותפות כחלק משגרה ששומרת על החוסן: "כל שבוע יש פעילות לכל הצוות ביחד. וזה חשוב, כי ככל שאתה שומר יותר על הצוות שלך, אז ככה גם הצוות ישמור עליך וישמור על הקיים" (ש', פרק 2). צ' מתייחסת גם לשגרות פחות פורמליות:

האי של הוודאות נובע מאי הוודאות. אני מאוד מקפידה על הנושא "אי של ודאות" יחד עם נקודות הטענה... ומאותו רגע החלטנו [מרואיינת וסגניתה] שאנחנו עושות נקודות הטענה. אנחנו מקפידות להיפגש כל יום. ואנחנו מקפידות להגיד דברים טובים אחת לשנייה כל יום. אנחנו מקפידות לספר על הצלחה קטנה שהייתה לנו כל יום. ואנחנו מקפידות לתת משימות ליום הבא. וככה מאוד מהר עשינו זומים עם המנהלים (צ', פרק 6).

המנהיגים יצרו מנגנונים מגוונים לבניית חוסן ארגוני וקהילתי, כולל יצירת קבוצות תמיכה עמיתים, "נקודות טעינה" יומיות עם חלוקת הצלחות קטנות ופעילויות צוות בלתי פורמליות.

הם הבינו שהשמירה על הצוות החינוכי וחזקו היא תנאי הכרחי להמשך התפקוד ופיתחו שותפויות עמוקות המבוססות על הכרה הדדית בקושי המשותף. המנגנונים הללו לא רק סייעו להתמודדות עם המשבר הנוכחי, אלא גם בנו יכולת חוסן לאורך זמן.

"לימודה"

המרוויינים מצביעים על תועלת או היבטים חיוביים שנוצרו בעקבות המלחמה, וכך מדגימים כיצד מתוך המשבר הקשה עלו גם דברים שחזקו את הקהילה ואת מערכת החינוך:

קודם כול למדנו על [שם העיר, שהעיר] חזקה. יש לנו המון כוח ואנשים טובים והרבה כוח. ולא תמיד אנחנו צריכים להישען על המדינה בקטע הזה. כסף כן, שיביאו לנו כסף, אבל מבחינת כוח אדם, אין על [שם העיר] מדהימה, אין עליה בעולם (ב', פרק 10).

גם ו' בדבריה מתייחסת לתוצר חיובי בהקשר העירוני: "יש כאלה שכבר אנחנו יודעים שהעתיקו את הכתובות שלהם [שם העיר]. והם דווקא לא מהמקומות שבהם היה אסון, אבל העתיקו את הכתובת [לעיר] במטרה לגור ב[עיר]. אולי, את יודעת, מהלימון יצאה לימונדה אז לפחות נרוויח עוד כמה תושבים" (ו', פרק 10). לעומתן, ע' מתייחס דווקא לתועלת בפן הצמיחה האישית כמנהיג:

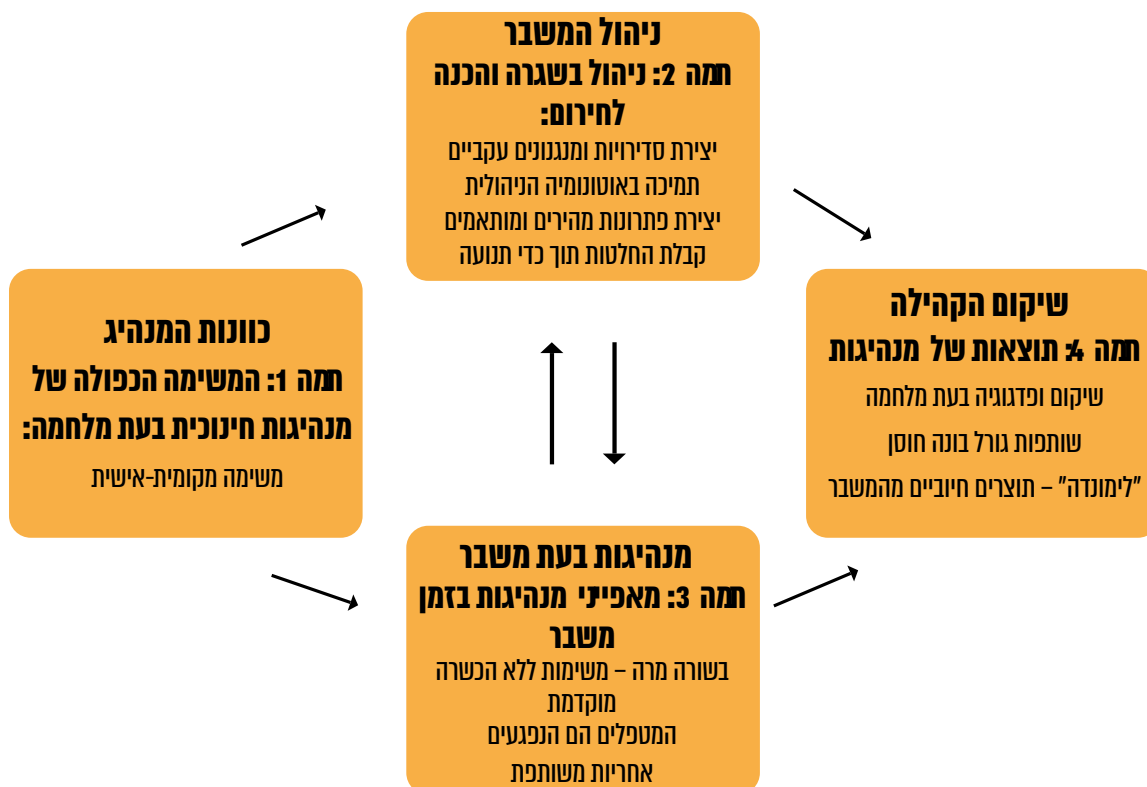
יש תועלות... העיקר והתפל ברורים, חד-משמעיים, פתאום מקום שהיית בא לפעמים וכזה... אתה יודע מה הדבר הנכון. או שאתה יודע מה הדבר הנכון לעשות אבל לא נעים לך, או שאתה אומר טוב, פה הכול ברור ברור, clear and cut, הכול מאוד מאוד ברור (ע', פרק 3).

המנהיגים זיהו היבטים חיוביים שנוצרו מתוך המשבר הקשה, כגון גילוי כוחות קהילתיים שלא היו ידועים קודם לכן, מעבר תושבים חדשים לקהילה וביסוס ערכים וחזון ברורים יותר. הם הצליחו להפוך אתגרים להזדמנויות צמיחה, למשל הקמת בתי ספר בסביבות חדשות או גילוי יכולות התגייסות קהילתיות יוצאות דופן. תת-תמה זו מדגימה יכולת מנהיגותית לראות אפשרויות גם במצבים קיצוניים ולהעצים את התחושה הקהילתית דרך הדגשת הישגים ותרומות. תוצאות המנהיגות התבטאו בשיקום פדגוגי מדורג המתקדם ממענים רגשיים לפדגוגיה חדשנית, בבניית מנגנוני חוסן קהילתיים וארגוניים יעילים, ובזיהוי והעצמת היבטים חיוביים שצמחו מתוך המשבר עצמו.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לפתח הבנה עמוקה של מאפייני מנהיגות חינוכית אפקטיבית בתנאי אי-ודאות וחוסר יציבות ממושכים. תוצאות המחקר מספקות תמונה מורכבת ורב-ממדית של מנהיגות חינוכית במצב של משבר ביטחוני חד-פעמי המתפתח למשבר מתמשך ומציעות הבנה מעמיקה של הדרכים שבהן מנהיגים חינוכיים מסתגלים, מתפתחים ומובילים את קהילותיהם דרך אתגרים חסרי תקדים. המחקר בחן שלוש שאלות מחקר מרכזיות הנוגעות למנהיגות חינוכית בעת משבר מורכב. ממצאי הראיונות עם שמונה מנהיגים חינוכיים אזוריים התכנסו לארבע תמות מרכזיות המתכתבות עם רכיבי המודל התיאורטי של יוריק ועמיתים (Urick et al., 2021), כפי שמוצג באיור 2: המשימה הכפולה (כוונות המנהיג), ניהול בשגרה והכנה לחירום (אסטרטגיות לניהול המשבר), מאפיינים של מנהיגות אפקטיבית (היבטים של מנהיגות) ותוצאות המנהיגות (שיקום הקהילה).

איור 2: התאמה למודל ניהול המשברים על פי התמות שעלו במחקר



איור 2 הוא התאמה למודל ניהול המשברים (Urick et al., 2021). האיור מציג את ארבע התמות המרכזיות שנמצאו בהמשך למודל התיאורטי של ניהול המשברים: כוונות ומטרות

המנהיגים בשעת משבר, פעולות לניהול המשבר, מאפייני מנהיגות ותוצאותיה בשיקום הקהילה.

בנוגע לשאלת המחקר הראשונה על תפיסת התפקיד של מנהיגים חינוכיים בתקופת משבר, מצאנו תמונה מורכבת. מצד אחד, הם התייחסו למשימה כפולה, הן משימה ברמה המקומית-אישית והן משימה ברמה הלאומית. מצד שני, הם התייחסו למשימות אלה גם בציר זמן שתחילתו באירוע הטרור ב-7 באוקטובר ואחריתו במלחמה ממושכת. בהקשר זה הם התייחסו למשימה המקומית-אישית כמטרה מיידית בטווח הקצר, ואילו למשימה הלאומית התייחסו בתור חזון לטווח ארוך. המנהיגים לא ראו את תפקידם רק כשיקום מערכת חינוך מקומית, אלא כחלק מ"השליחות ההתיישבותית" הלאומית. כפי שהביע אחד המרואיינים: "עסקנו בחינוך שבונה קהילה, עכשיו אנחנו בקהילה שבונה חינוך". תפיסה זו מבטאת מעבר מתפקיד פדגוגי טכני לתפקיד חברתי-לאומי רחב יותר.

בדומה לתמה של המשימה הכפולה, דעאס ועמיתים (Da'as et al., 2023) עוסקים במטאפורות על ניהול משבר בתנאי אי-ודאות. המטפורות הן "מפה קוגניטיבית" שעוזרת למנהלים לנווט במציאות המשברית החדשה ולהגדיר מחדש את תפקידם כמנהיגים בזמני אי-ודאות. לטענתם, מנהלים משתמשים בשפה הפיגורטיבית כדי להפוך מורכבות ועמימות לתמונות מובנות, ובכך מאפשרים לעצמם לעבד ולהבין את השינויים הדרמטיים שחלו בתפקידם במהלך המשבר. המטפורות משקפות את המעבר מתפיסה מסורתית של ניהול בית ספר לתפיסה חדשה של מנהיגות רב-ממדית הכוללת היבטים ארגוניים, מקצועיים ורגשיים בעת משבר. המנהיגים החינוכיים במחקר הנוכחי השתמשו במגוון מטאפורות, כגון "בלם זעזועים", "מחזיק התקווה", "יצרני לימונדה מהלימון", "חלק פאזל מסיפור גדול" ועוד. השימוש במטאפורות מרחבי ומעשיר את ההבנה של הסיטואציה והמעבר בזהות התפקידית מניהול בימי שגרה למנהיגות ניהולית בעת משבר.

שאלת המחקר השנייה עסקה באסטרטגיות של מנהיגים לניהול משבר רב-ממדי. זיהוי זה מתיישב עם ההגדרה של פסקואל ועמיתים (Pascual et al., 2016) למשבר רב-ממדי כמצב של שינוי בעצימות גבוהה היוצר חוסר איזון במערכת הפדגוגית-חברתית של בית הספר, הן ברמה הפנימית והן בנוגע לסביבה החיצונית. הממצאים חושפים שלוש אסטרטגיות: האסטרטגיה הראשונה, יצירת יציבות תוך כאוס: המנהיגים פיתחו מנגנונים עקביים ("סדירויות") להתמודדות עם אי-הוודאות. כפי שציינה מרואיינת: "כדי ליצור יציבות צריך שיהיו סדירויות, צריך שותפות... זה שמר לנו על השפיות". ממצא זה עולה בקנה אחד

עם טענתם של שפרד וסטארקס (Sheppard & Starks, 2021) על חשיבות החזון והפעולות של המנהיגים המתפתחים לאורך המשבר. האסטרטגיה השנייה היא אוטונומיה בשילוב תמיכה מוסדית: המנהיגים פעלו באופן אוטונומי בד בבד עם קבלת גיבוי מהרמות הבכירות. הגמישות המוסדית אפשרה פתרונות מהירים כמו הקמת בתי ספר תוך שבועיים במקום התהליך הרגיל של חמש שנים. ממצא זה דומה לממצאי המחקר של דעאס ועמיתים (Da'as et al., 2023) על החלטותיהם של מנהלי בתי ספר בתקופת משבר הקורונה, כי עליהם להיות החלטיים, להשרות ודאות ותקווה ולהפגין "מנהיגות יצירתית ומסתגלת". האסטרטגיה השלישית היא קבלת החלטות דינמית: ההכרח לקבל החלטות "תוך כדי תנועה" הוביל למעבר ממודל ניהולי מתוכנן למודל גמיש ומותאם. המנהיגים אימצו עיקרון של "doing the right things but doing things right". ממצא זה תואם ממצאי מחקרים קודמים על חשיבות השגת עובדות אמינות, יישום תוכניות חירום רלוונטיות וקבלת החלטות מהירה (Merzagora & Bowater, 2018; Sheppard & Starks, 2021).

שאלת המחקר השלישית התמקדה במאפיינים הייחודיים של מנהיגות חינוכית ישראלית במצב משבר ביטחוני. זיהינו שלושה מאפיינים מרכזיים. המאפיין הראשון הוא אחריות משותפת: בניגוד למודלים היררכיים, המנהיגים פיתחו מודל של "שותפות גורל" הכולל את הקהילה, הצוות החינוכי והגורמים החיצוניים. כפי שציין אחד המרואיינים: "כולם הדדו בראשם: אני חלק מהמאמץ הקולקטיבי". ממצא זה עולה בקנה אחד עם ההמלצה למנהיגים לאמץ גישה קהילתית ולהיות חדשניים (Sheppard & Starks, 2021). המאפיין השני, ביצוע משימות ללא הכשרה מוקדמת: המנהיגים נאלצו לבצע משימות חריגות כמו נשיאת "בשורה מרה" למשפחות, דבר שלא היה חלק מהכשרתם המקצועית אך נדרש בגלל קריסת המנגנונים הרגילים. ממצא זה נותן משנה תוקף לטענה כי "מנהיגים חינוכיים חייבים להיות מוכנים להוביל דרך עמימות, להסתגל לנסיבות המשתנות במהירות, ולקבל החלטות קשות בפני אי-ודאות" (Smith & Riley, 2022). המאפיין השלישי, המטפלים כנפגעים: ייחודיות המצב הישראלי התבטאה בכך שאנשי החינוך עצמם היו חלק מהנפגעים – הורים לחיילים, תושבי האזור הנפגע ונפגעי טראומה ישירה. ממצא זה מתיישב עם האפיון של משברים המשלבים מאפיינים של אירוע אקוטי עם השלכות של משבר מתמשך (Bourgoin et al., 2022).

תוצאות המנהיגות באו לידי ביטוי בשני היבטים: האחד, שיקום פדגוגי מדורג: תפיסה זו מתארת את המעבר מ"מענים רגשיים-חברתיים" דרך "החזרה לשגרה לימודית" ועד ל"פדגוגיה מאפשרת" שראתה במשבר הזדמנות לחשיבה מחודשת על חינוך ("בואו נחלוס...").

אולי כדאי בית ספר על חוף הים"). תהליך זה עולה בקנה אחד עם מחקרם של דעאס ועמיתים (Da'as et al., 2023), לפיו תהליך ההסתגלות וההתפתחות הוא מרכיב מרכזי באפקטיביות של מנהיגות חינוכית בעיתות משבר. ההיבט השני הוא בניית חוסן קהילתי: המרואיינים תארו מגוון אסטרטגיות לבניית חוסן קהילתי וארגוני כגון יצירת "נקודות טעינה" יומיות, שיתוף הצלחות קטנות, ופיתוח תחושת "שותפות גורל". ממצא זה תומך בטענה כי מנהיגות חינוכית אפקטיבית יכולה להשפיע במידה רבה על החוסן, ההסתגלות וההצלחה של מוסדות חינוך (Kerrissey & Edmondson, 2020).

השלכות תאורטיות ומעשיות

לפי הספרות הקיימת על ניהול משברים, ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם חמש המשימות המרכזיות שזיהו בוין ועמיתים (Boin et al., 2005): אבחון המצב, קבלת החלטות וגיבוש אסטרטגיה, הנעת אחרים לפעולה, קבלת אחריות ולמידה. כמו כן, הממצאים תואמים למחקרים קודמים המצביעים על מאפיינים חשובים של מנהיגות חינוכית בעת משבר, כגון גמישות מחשבתית, גילויי אמפתיה ואופטימיות (Da'as et al., 2023). התרומה במחקר הנוכחי היא בהרחבת המודל לניהול משברים שהציעו יוריק ועמיתים (Urick et al., 2021) למצב של משבר ביטחוני מורכב. ראשית, מצאנו כי במשבר מורכב המשלב אירוע אקוטי ומתמשך, תפיסת התפקיד של מנהיגים חינוכיים מתרחבת מעבר לגבולות המקצועיים-מקומיים אל תפקיד חברתי-לאומי. שנית, אסטרטגיות הניהול דורשות איזון עדין בין אוטונומיה מקומית לתמיכה מוסדית, בד בבד עם שמירה על גמישות ויכולת הסתגלות מתמדת. נוסף על כך, בנוגע לרכיב השלישי במודל, המאפיינים הייחודיים של המנהיגות החינוכית הישראלית במשבר ביטחוני מדגישים את חשיבות ההקשר התרבותי והחברתי בעיצוב תגובות ניהוליות למשברים. בהיבט זה, זיהינו מאפייני מנהיגות הייחודיים להקשר הישראלי, ובהם: "בשורה מרה" כמשימה מנהיגותית בלתי צפויה הדורשת התמודדות רגשית עמוקה ללא הכשרה מוקדמת, "המטפלים הם הנפגעים" המתאר את המורכבות של מנהיגות כאשר המנהיגים והצוותים החינוכיים עצמם נפגעי הטראומה, ו"אחריות משותפת" המבטא מודל מנהיגותי ייחודי של שותפות גורל קהילתית המחליף היררכייה ארגונית מסורתית במבנה שיתופי-אופקי.

מגבלות המחקר

למחקר זה מספר מגבלות: ראשית, המחקר התבסס על ראיונות עם מספר מצומצם של

מנהיגים מאזור גאוגרפי ספציפי. שנית, הנתונים נאספו בתקופה מוקדמת יחסית לאחר המשבר. שלישית, השימוש בפודקאסט כמדיום לאיסוף נתונים, למרות יתרונותיו, עשוי להוביל למגבלה מסוימת: הפומביות והידיעה המוקדמת שהשיחה תשודר לקהל רחב עלולות להשפיע על עומק הגילוי העצמי של המרואיינים ועל נכונותם לחשוף קשיים, כישלונות או דילמות מוסריות מורכבות. רביעית, המחקר התמקד אך ורק בקולות של מנהיגים חינוכיים בכירים ברמה האזורית, ולא כלל את נקודות המבט של מנהלי בתי ספר בודדים, מורים, תלמידים או הורים. העדר קולות אלה עשוי להגביל את ההבנה המלאה של תוצאות המנהיגות על הקהילה החינוכית במלואה. חמישית, ייתכן שקיימת הטיית הישרדות (survival bias) במדגם: המנהיגים שהסכימו להשתתף בפודקאסט ובמחקר עשויים להיות אלה שחוו הצלחה יחסית בהתמודדות עם המשבר והיו מוכנים לשתף את חוויותיהם באופן פומבי, ואילו קולות של מנהיגים שחוו קשיים גדולים יותר או נסוגו מתפקידיהם אינם מיוצגים במחקר. מחקרים עתידיים יוכלו להתמודד עם מגבלות אלו באמצעות הרחבת המדגם לאזורים גאוגרפיים מגוונים ולשלבי זמן מאוחרים יותר לאחר המשבר, לצד שילוב ראיונות עומק אנונימיים שאינם מיועדים לשידור. כמו כן, מומלץ לכלול קולות של בעלי תפקידים נוספים במערכת החינוכית ולפנות באופן יזום למנהיגים שחוו קשיים או עזבו את תפקידיהם, על מנת לקבל תמונה מלאה ומאוזנת יותר. נוסף לכך, ניתן להציע מחקר השוואתי בין-תרבותי הבוחן מאפייני מנהיגות חינוכית במשברים דומים בהקשרים תרבותיים וגאוגרפיים שונים. הסיפור הדרומי דומה במאפיינים רבים לסיפור הצפוני בארץ ישראל, אולם יש לשער כי קיימים הבדלים בהיבטים תרבותיים, חברתיים וגאוגרפיים. בהקשר זה יהיה מעניין לבחון את המנהיגות החינוכית בשני קצוות הארץ.

ממצאי המחקר ומסקנותיו יכולים לסייע לגבש מספר המלצות לשיפור מנהיגות חינוכית בעיתות משבר. האחת, פיתוח הכשרה לניהול משברים רב-ממדיים: יש לפתח תכניות הכשרה ייעודיות המתמקדות במאפיינים הייחודיים של משברים רב-ממדיים, הכוללות סימולציות של מעבר ממשבר אקוטי למתמשך. זאת בהתאם להמלצותיהם של דעאס ועמיתים (Da'as et al., 2023) על הצורך בהכנת מנהיגים לשילוב של חוסן, גמישות ויכולת להסתגל במהירות לנסיבות משתנות. השנייה, קידום יכולות ייעוץ ותמיכה נפשית: לצערנו, יש צורך להכשיר מנהיגים חינוכיים לטיפול במצבים של אובדן וטראומה, כולל הכרת כלים ייעוציים מתחום הפסיכולוגיה והחירום בהקשר למתן בשורות קשות. זאת בהתאם לטענת סמית' וריילי (Smith & Riley, 2022) על הצורך ב"אינטליגנציה רגשית ומיומנויות תקשורת אפקטיביות

כדי לתמוך בצוות, בתלמידים ובמשפחות בזמנים מאתגרים". כדאי להכשיר מנהיגים בנושא מורכב זה גם כדי למנוע שחיקה שעשויה להתרחש ללא הכשרה מתאימה. השלישית, בניית רשתות שותפות אזוריות: יצירת מנגנוני שיתוף פעולה בין מנהיגים חינוכיים באזורים שונים, לצורך חילופי ידע, משאבים ותמיכה הדדית בעיתות משבר. ניכר כי האפשרות להתחבר למנהיגים ומקבלי החלטות, ללמידת עמיתים ולתמיכה הייתה מנגנון חוסן משמעותי עבור המנהיגים החינוכיים בעת משבר. המלצתנו למנהיגים החינוכיים בהקשר זה היא לייצר רשתות שותפות בימי שגרה שתענה על צורכיהם גם בעיתות חירום.

תרומת המחקר

המחקר הנוכחי תורם לספרות המחקרית בשלושה היבטים מרכזיים: ראשית, בהיבט התאורטי, הוא מרחיב ומעמיק את מודל ניהול המשברים של יוריק ועמיתים (Urick et al., 2021) באמצעות יישומו במציאות אמפירית של משבר ביטחוני מורכב. המחקר מדגים כיצד המודל התאורטי מתממש בפועל ומציע הרחבות משמעותיות, במיוחד בהבנת המשימה הכפולה של מנהיגות חינוכית והמעבר מתפקיד מקצועי מקומי לתפקיד חברתי-לאומי. שנית, בהיבט המתודולוגי, במחקר נעשה שימוש חדשני בפודקאסט כמכשיר לאיסוף נתונים איכותניים במחקר מנהיגות חינוכית. גישה זו מאפשרת יצירת אוירה שיחתית ופתוחה המעודדת שיתוף אותנטי של חוויות טראומטיות ומורכבות, עם יצירת ערך כפול של תיעוד היסטורי וחקר אקדמי. שלישית, בהיבט המעשי, הממצאים מספקים בסיס מוצק לפיתוח תוכניות הכשרה ייעודיות למנהיגים חינוכיים להתמודדות עם משברים רב-ממדיים, עם הדגשת הצורך בפיתוח יכולות רגשיות וקהילתיות לצד כישורי ניהול מסורתיים.

לסיכום, הממצאים מספקים תובנות חשובות ורב-ממדיות על מנהיגות חינוכית במשברים מורכבים ומרחיבים את ההבנה התאורטית והמעשית של תחום זה. המחקר מדגים כיצד משבר ביטחוני המשלב אירוע טראומטי אקוטי עם מלחמה מתמשכת יוצר אתגרים ייחודיים הדורשים מהמנהיגים להרחיב את תפיסת התפקיד שלהם מעבר לגבולות המקצועיים המסורתיים. ארבע התמות שעלו במחקר – המשימה הכפולה, ניהול בשגרה והכנה לחירום, מאפייני מנהיגות בזמן משבר, ותוצאות של מנהיגות – נמצאות ביחסי גומלין זו עם זו ויחדיו יוצרות תמונה מערכתית של המנהיגות החינוכית בעת משבר. הכוונות של המנהיגות (תמה 1) מעצבות את אסטרטגיות הניהול (תמה 2), המתמשות דרך מאפיינים התנהגותיים ייחודיים (תמה 3), ומובילות לתוצאות ממשיות של שיקום קהילתי וחינוכי (תמה 4). מכאן

עולה כי מנהיגות חינוכית במצבי משבר אינה רק סדרת פעולות טכניות-ניהוליות, אלא תהליך הוליסטי המשלב בין זהות מקצועית מתרחבת, יכולות ניהוליות מסתגלות, אומץ אישי בהתמודדות עם המוכר והבלתי מוכר, ומחויבות עמוקה של המנהיגות לשיקום הקהילה החינוכית והחברתית כאחת. נוסף על כך, הממצאים חושפים את התועלת שיש במעבר ממנהיגות פורמלית היררכית למנהיגות קהילתית משותפת, המבוססת על אמפתיה, חוסן ו"פדגוגיה מאפשרת". קיימת חשיבות רבה להכנת מנהיגות חינוכית לתפקוד מיטבי בתנאי אי-ודאות וטראומה. ממצאי המחקר יחד עם בסיס הידע הקיים יכולים לשמש לפיתוח תוכניות הכשרה מותאמות למנהיגים חינוכיים, עיצוב מדיניות ארגונית לניהול משברים ביטחוניים ופיתוח מחקר עתידי המתמקד בהשוואה בין-אזורית ובחינת יעילות ארוכת טווח של מנהיגות חינוכית בעיתות משבר במערכת החינוך.

רשימת מקורות

- צבר-בן יהושע, נ' (עורכת) (1999). המחקר האיכותני בחינוך ובמדעי החברה. מודן.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מחקר איכותני: תאוריה ויישום. רמות.
- שכטר, ח', דעאס, ר' וקדח, מ' (2024). ניהול בתקופת משבר: אתגרי מנהלי בתי ספר בתקופת הקורונה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 37–38, 9.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- שקדי, א' (2011). המשמעות שמאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. רמות.
- Alanezi, A. (2020). Using social networks in school crisis management: Evidence from middle school principals in Kuwait. *Education 3-13*, 49(8), 935-944.
- Azorin, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Birch, H., & Weitkamp, E. (2010). Podologues: Conversations created by science podcasts. *New Media & Society*, 12(6), 889-909. <https://doi.org/10.1177/1461444809356333>
- Bishop, P., Brownell, M., Klingner, J. K., Leko, M. M., & Galman, S. A. C. (2015).

- Differences in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 75-92.
- Boin, A., Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490880>
- Bourgoin, A., Bencherki, N., & Faraj, S. (2022). Typologizing temporary organizing: The case of unexpected crisis. *Organization Studies*, 43(4), 551-572. <https://doi.org/10.1177/01708406211015977>
- Da'as, R., Qadach, M., & Schechter, C. (2023). Crisis leadership: Principals' metaphors during COVID-19. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(7), 1632-1654. <https://doi.org/10.1177/17411432231170580>
- Geer, G., & Coleman, H. V. (2014). Servant leadership and school crisis management. In R. Selladurai & S. Carraher (Eds.), *Servant leadership: Research and practice* (pp. 114-133). IGI Global.
- Grissom, J. A., & Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. *Educational Researcher*, 50(5), 315-324. <https://doi.org/10.3102/0013189X211023112>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-06-2020-0045>
- Hew, K. F. (2022). The educational potential of podcasting: A review of the literature and directions for future research. *Educational Technology Research and Development*, 70(3), 1145-1172. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10080-z>
- Kerrissey, M. J., & Edmondson, A. C. (2020, April 13). What good leadership looks like during this pandemic. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2020/04/what-good-leadership-looks-like-during-this-pandemic>
- Merzagora, M., & Bowater, L. (2018). Science communication and the role of podcast in public engagement with science. In M. Merzagora & L. Bowater (Eds.), *Communicating science: A global perspective* (pp. 785-798). ANU Press. <https://doi.org/10.1017/9781108571111.014>

doi.org/10.22459/CS.2020.36

- Mollett, A., Brumley, C., Gilson, C., & Williams, S. (2017). Communicating your research with social media: A practical guide to using blogs, podcasts, data visualisations and video. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473994751>
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14(2), 186-194.
- Mutch, C. (2018). The role of schools in disaster settings: Learning from the 2010-2011 New Zealand earthquakes. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(4), 341-355.
- Pascual, J., Larraguibel, D., Zenteno, D., & Guarda, F. (2016). Liderazgo escolar en tiempos de crisis: El caso de dos liceos del centro sur de Chile después del 27F. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 45-62. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.003>
- Schechter, C., Da'as, R., & Qadach, M. (2022). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education*, 36(4), 176-183. <https://doi.org/10.1177/08920206221084050>
- Sheppard, B., & Starks, R. (2021). District leadership for systemic change: A social justice perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 263-281.
- Smith, J., & Riley, P. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. SAGE Publications.
- Urlick, A., Carpenter, B. W., & Eckert, J. (2021). Confronting COVID: Crisis leadership, turbulence, and self-care. *Frontiers in Education*, 6, 642861. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642861>

נספח מספר 1: קישור לפרקי הפודקאסט

מגדר	סוג התפקיד	מספר פודקאסט	קישור לפרק בפודקאסט "מה צו הרוח?"
גבר	מנהל מחוז של משרד החינוך	עונה 4 פרק 1	https://www.podbean.com/ew/pb-pq9ax-16ca433
גבר	מנהל עמותה חינוכית גדולה	עונה 4 פרק 2	https://www.podbean.com/ew/pb-4wpq9-152fa18
גבר	ראש מועצה אזורית בנגב	עונה 4 פרק 3	https://www.podbean.com/ew/pb-seh7w-1503ffe
גבר	ראש מנהל החינוך במועצה אזורית בנגב	עונה 4 פרק 4	https://www.podbean.com/ew/pb-h5zy7-1510a13
אישה	מנהלת עמותה חינוכית חברתית גדולה	עונה 4 פרק 5	https://www.podbean.com/ew/pb-mxnj7-1524c40
אישה	ראשת מנהל החינוך בעיר בנגב	עונה 4 פרק 6	https://www.podbean.com/ew/pb-4wpq9-152fa18
אישה	מנהלת תחום נוער בעיר בנגב	עונה 4 פרק 10	https://www.podbean.com/ew/pb-h4j4k-157324b
אישה	מנהלת מרכז פסג"ה בעיר בנגב	עונה 4 פרק 10	https://www.podbean.com/ew/pb-h4j4k-157324b

From shock absorbers to bearers of hope: Educational leadership during the October 7th crisis

Dafna Granit Dagni and Gal Ben-Yehudah

Abstract

This study examines the decision-making processes and actions of educational leaders in Israel during a security crisis combining a one-time terrorist attack and an ongoing war. The research applies the crisis management model of Urlick et al. (2021) to develop a deeper understanding of effective educational leadership characteristics under conditions of prolonged uncertainty and instability. The qualitative study is based on eight semi-structured in-depth interviews with regional educational leaders in southern Israel, conducted within the framework of an educational podcast during the "Iron Swords" war. Deductive thematic analysis identified four main themes that align with the model's components: the "dual mission" (leader intentions), management in routine and emergency preparedness (crisis management strategies), crisis leadership characteristics, and leadership outcomes (community rehabilitation). The findings provide insights into various aspects of educational leadership during multi-dimensional security risks, emphasizing the importance of determination and autonomy for immediate actions alongside long-term vision supporting educational continuity and community recovery. The study contributes to developing tailored training programs for educational leaders facing crisis situations.

Keywords: educational leadership in crisis, complex crisis management, educational continuity, community resilience, leadership autonomy, podcast as research tool

חמדת



ד"ר מטי זכאי משיח,
 החוג לחינוך מיוחד,
 המכללה האקדמית בית
 ברל. דוא"ל:
 matizakai@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) – זכאי
 משיח, מי (תשפ"ה). "הוא לא פה
 ולא שם": חוויית שילובם של
 תלמידים מפונים בזמן מלחמת
 חרבות ברזל מנקודת מבטו
 של הצוות החינוכי חמדעת, יט
 (תשפ"ה), 113–144.

מילות מפתח:
 תלמידים מפונים, השתלבות
 חינוכית, תפיסות מורים.

"הוא לא פה ולא שם":

חוויית שילובם של תלמידים מפונים בזמן מלחמת

חרבות ברזל מנקודת מבטו של הצוות החינוכי

מטי זכאי משיח

תקציר

מלחמת חרבות ברזל, שפרצה ב־7 באוקטובר 2023, הציבה את מערכת החינוך בפני אתגרים רבים. בין היתר, פינוי המוני של אזרחים מבתייהם וקליטתם של אלפי תלמידים מפונים במסגרות חינוכיות קיימות וזמניות. כל זאת, לצד התמודדות עם טראומה לאומית שחוו כל תושבי ישראל, ובפרט תושבי יישובי עוטף עזה והסביבה. מחקר זה מתאר את השתלבותם של תלמידים שפנו מביתם מיישובי דרום הארץ וגבול הצפון, מנקודת מבטם של הצוותים החינוכיים שקלטו אותם לכיתתם. המחקר מתמקד בתלמידים שפנו עם משפחותיהם באופן יחידני ולא כחלק מקבוצה או קהילה, ונערך בעת שהמלחמה עודנה נמשכת. ראיונות מובנים למחצה בוצעו עם 13 מורים מבתי ספר שונים באזור מרכז הארץ. הממצאים מדגישים את היחס המגוון של קהילת בית הספר כלפי התלמידים המפונים ומשפחותיהם, את הצורך של התלמידים המפונים בשייכות ובקביעות, וכן את הקשיים וההזדמנויות בהשתלבותם. נוסף על כך, עלה הצורך בתמיכה רגשית מתמשכת ומקצועית לצוותים החינוכיים, במטרה להבטיח את הסתגלותם המיטבית של התלמידים המפונים ולהקל על תהליך שיקומם בתקופה מורכבת זו.

מבוא

מלחמת חרבות ברזל פרצה ב־7 באוקטובר 2023 בעקבות מתקפת פתע רצחנית של חמאס על יישובי העוטף וערי הדרום. למחרת הצטרפה למערכה גם מתקפת רקטות וטילים של חיזבאללה מלבנון. המלחמה המתמשכת יצרה איומים קיומיים וסיכונים ממשיים, שהובילו לעקירתם של יותר מ־135,000 ישראלים מבתייהם (אלרן ושפירא, 2025). עם המפונים נמנו כ־50,000 ילדים בגיל חינוך, אשר התגוררו ביישובים שפנו – כשני שלישים מהם מדרום הארץ והיתר מצפונה. אף שמספרם הוא כ־3% בלבד מתלמידי מערכת החינוך, מדובר במקרה ייחודי ויוצא דופן, הן בשל היקפו הרחב, הן בשל משך המלחמה והן בשל הפגיעה המשמעותית ברצף הלימודי של תלמידי אזורי העימות (חזן ועמיתיה, 2024). מערכת החינוך נאלצה להתמודד עם השלכות המלחמה בזמן אמת – החל מהתמודדות עם פגיעות ישירות בנפש, בהן תלמידים ומורים שאיבדו קרובים, חברים או בני משפחה שנחטפו, דרך פינוי חפוז של תלמידים רבים מבתייהם – לעיתים תחת סכנה ממשית, ועד לניהול מסגרות לימוד ברחבי הארץ. משרד החינוך ניצב בפני אתגר כפול: שמירה על ביטחון התלמידים, מחד גיסא, ויצירת תחושת יציבות ושגרה עבורם ועבור הוריהם, מאידך גיסא (וייסבלאי, 2023). התלמידים המפונים מקבלים שירותי חינוך בשתי דרכים מרכזיות. האחת, לימודים במסגרות חינוך זמניות ייעודיות למפונים בתוך מרכזי הקליטה ומחוצה להם, והשנייה, השתלבות במסגרות חינוך קיימות ברשויות הקולטות. נתוני המועצה לשלום הילד (2023) מלמדים כי 44% מהילדים המפונים (עד גיל 18 כולל) שוהים במלונות ובמרכזי מפונים, 36% שוהים בכתובות בקהילה, 4% שוהים בחו"ל ובנוגע ל־16% מהילדים – למשרד החינוך אין מידע על מקום הימצאם או לימודיהם (וייסבלאי, 2023).

מאמר זה עוסק בתלמידים שפנו עם משפחותיהם באופן יחידני, ולא כחלק מקהילה או קבוצה, ושולבו במסגרות חינוך קיימות ברשויות הקולטות. "פינוי יחידני" משמעו שהתלמידים חוו ניתוק כפול: הן מביתם והן מהקהילה ומסביבתם החברתית המוכרת. במצבי חירום מתמשכים, קשר עם הקהילה המקורית משמש גורם חוסן מרכזי עבור תלמידים. לכן תלמידים שפנו באופן יחידני נמצאים בסיכון מוגבר לאובדן קשר ולנשירה ממערכת החינוך (חזן ועמיתיה, 2024). מחקר זה בוחן את תהליך השתלבותם של תלמידים אלו בבתי הספר הקיימים ברשויות השונות, עם התמקדות בנקודת מבטם של אנשי הצוות החינוכי שקלטו אותם בכיתותיהם.

חינוך בחירום

מצבי חירום, כגון סכסוכים מזוינים, אסונות טבע, מגפות ומשברים כלכליים, עלולים לעורר תחושות של חוסר ודאות, פחד, בידוד, חרדה, מתח, שעמום וקשיים בריכוז, כפי שתועד, למשל, בזמן מגפת הקורונה (חזן ועמיתיה, 2024). השפעותיהם של מצבי חירום מורגשות בקרב כלל האוכלוסיה, אך הן עשויות להיות חמורות במיוחד עבור ילדים ובני נוער, הנמצאים בשלבים שונים של התפתחות פיזית, חברתית ורגשית ותלויים במבוגרים לצורך הגנה, התמודדות עם ההשלכות, התאוששות הדרגתית וחזרה לשגרה (Masten & Osofsky, 2010).

ההשפעה הנחקרת ביותר של מלחמה ופינוי בכפייה על ילדים ובני נוער היא על בריאותם ורווחתם הרגשית, במיוחד בכל הנוגע להופעת סימפטומים של לחץ, חרדה, דיכאון ותסמינים פוסט-טראומטיים (PTSD - Post Traumatic Symptomatology), שעלולים אף להתפתח להפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD - Traumatic Stress Disorder). השפעות אלו עשויות לבוא לידי ביטוי, הן בטווח המיידי והן בטווח הארוך, בין היתר על ידי התנהגות מופנמת או מוחצנת, פחד ובהלה, עצב, התקפי בכי ממושכים, קשיי שינה ואכילה, תוקפנות, התקפי זעם, פסיביות, אדישות וירידה במוטיבציה (Feldman et al., 2014; Shalev & Freedman, 2005). עוד נמצא, כי אירועי מלחמה וטרור משפיעים על נפש האדם, בין אם הם נחו באופן ישיר או עקיף, למשל באמצעות חשיפה לכלי תקשורת (Bleich et al., 2003), היכרות עם אדם שנחשף לטרור, ואף באופן סובייקטיבי, כלומר באמצעות התחושה של "יכולתי להיות במקום האירוע" (Galea & Resnick, 2005). מאז אירועי 7 באוקטובר ופרוץ המלחמה בעקבותיהם, הוכפל שיעור מקרי ה-PTSD באוכלוסייה הכללית, כולל בקרב ילדים ובני נוער (Levi-Belz et al., 2024). ההשפעה החזקה ביותר ניכרה בקרב אלו שנעקרו מבתיהם ואיבדו בני משפחה או מקור פרנסה. קבוצה זו דיווחה על רמות נמוכות יותר של חוסן חברתי וקהילתי, תקווה ומורל, לצד רמות גבוהות יותר של תסמיני מצוקה ותחושת סכנה לעומת האוכלוסייה הכללית (Levi-Belz et al., 2024). מורכבות השלכות המלחמה הדגישה את החשיבות של שמירה על שגרת לימודים רציפה וסדירה, עד כמה שניתן, כמנגנון מרכזי התורם לחוסן הלאומי (וייסבלאי, 2023). שגרה זו מסייעת לשמור על תחושת יציבות, מונעת ניתוק וחוסר שייכות, ומאפשרת פיתוח חוסן אישי וקהילתי לצד יצירת תחושת משמעות ותמיכה רגשית וחברתית – מרכיבים חיוניים בזמני איום ומשבר (Oniskovets, 2023).

בהתאם לתפיסה זו, משרד החינוך אימץ מדיניות השואפת לשמור על שגרה ורצף לימודי, בד בבד עם מתן גמישות ואוטונומיה למוסדות החינוך בהפעלת המערך החינוכי בהתאם

לצורכיהם. בהתאם לכך, בתוך כשבועיים מפרוץ המלחמה החלה חזרה פיזית ללימודים במוסדות החינוך ברחבי הארץ, בהתאם לחלוקה לאזורי התגוננות. במקומות ובתקופות שבהם לא היה אפשר לקיים למידה פיזית הופעלה למידה גמישה שכללה למידה לסירוגין של חלק מהכיתות, לימוד בקבוצות קטנות בבתי התלמידים ולמידה מקוונת מרחוק (וייסבלאי, 2023). עבור התלמידים המפונים, שנאלצו להתמודד נוסף על השלכות המלחמה גם עם ניתוק מסביבתם המוכרת (וייסבלאי, 2023), הקים משרד החינוך מינהלת ייעודית (מנהלת מפונים) אשר אחראית למתן מענה חינוכי עבורם ברחבי הארץ. בנוגע לתלמידים שהוריהם התפנו באופן יחידני, פרסם המשרד נוהל ייעודי המאפשר להם לפנות בבקשת שיבוץ למחלקת רישום ברשות המקומית שבה הם שוהים (וייסבלאי, 2023). חלק מעקרונות ההשתלבות בלמידה במוסדות העיר הקולטת היה להנחות את הרשות לבקש מהמשפחה המפונה למלא טופס מידע על התלמיד ולחתום על ויתור סודיות לצורך שיחה עם הצוות החינוכי בבית הספר המקורי, אם יעלה הצורך (המנהל הפדגוגי, חדר מצב משרד החינוך, 2023).

ילדים ובני נוער מפונים

פינוי יישובים ואזרחים הפך באזורים שונים בעולם לנוהל התמודדות מקובל במצבי אסון ומלחמה, הן מתוך האחריות המדינתית לשמור על חיי אזרחים והן בשל הצורך לאפשר לכוחות הסיוע ולכוחות הביטחון לפעול במרחב המדובר (אלרן ושפירא, 2025). פינוי אזרחים בהקשר של מלחמה מצטרף לגוף ידע קיים העוסק בעקירה והגירה בכפייה. על פי אונסק"ו (UNESCO, 2010) המונח "אנשים עקורים" (Internally Displaced Persons; IDPs) כולל אנשים או קבוצות אנשים שנכפה עליהם לעזוב את ביתם כדי לברוח מרדיפות, אלימות, סכסוך מזוין או אסונות טבע, אך הם לא נדרשו לחצות גבולות בין-לאומיים. בשונה מפליטים, עקורים בתוך ארצם אינם זכאים להגנה על פי זכויות האדם הבין-לאומיות, והסיוע וההגנה שלהם תלויים במערכות השלטוניות של אותה מדינה.

עקירה, פינוי או הגירה כפויה נמצאו כבעלי השלכות פסיכולוגיות ופיזיולוגיות חמורות, המשפיעות לרעה על הרווחה הרגשית והחינוכית של ילדים ובני נוער עקורים. מחקר שנערך על אוכלוסיית עקורים באוקראינה, שרובם נשים וילדים, מצא עלייה ניכרת בתחלואה הפיזית והנפשית (Franczak & Lutz, 2024). במחקר על ילדים ובני נוער עקורים במלחמת גורנו (מלחמה בין אזרבייג'ן לארמניה באזור גורנוקרבאד), נמצאו ממצאים דומים (Mkhitarian, 2024). הילדים ביטאו תגובות של הלם וטראומה בעקבות הפינוי הכפוי, פיתחו

התנהגויות פסיביות, קשיי למידה וקשיים רגשיים, כגון פוביות, הפרעות אכילה והפרעות התנהגות. נוסף על כך, מרבית התלמידים דיווחו על געגועים עזים לביתם, בצירוף תסמינים פיזיים של חולי (Mkhitarian, 2024). כמו כן, תוארו שיעורי נשירה גבוהים מבית הספר, ביטויים של PTSD, וכן תופעה של נישואי בוסר והיריון בגיל ההתבגרות (Idrees, 2020). מחקרי אורך אשר בחנו את ההשפעות ארוכות הטווח של מצבי פליטות ועקירה, קשרו בין מצבים אלו ובין רמות גבוהות של חרדה ודיכאון ורמות נמוכות של בריאות ושביעות רצון מהחיים בבגרותם (Kuwert et al., 2009). עוד נמצא כי איהודאות, הארעיות והזמניות של הפינוי משבשות את תחושת השליטה של המפונים על חייהם, ואצל ילדים – מעכבות את התפתחותם ואף פוגעות ביכולתם לחזור להתאושש ולהשתקם (Johnston Paton &, 2001). פינוי ילדים ומשפחות בישראל קיים בהיסטוריה של המדינה, כך למשל נערכו פינויים בעקבות הסכם השלום עם מצרים בשנת 1982, וכחלק מההתנתקות מרצועת עזה ומגוש יישובים בצפון השומרון בשנת 2005 (אלרן ושפירא, 2025). אף שפינויים אלו לא בוצעו תחת אש, הם נתפסו בעיני תושבי המקום כאירועים כואבים וטראומטיים, שכן משמעותם הייתה פינוי לצמיתות. ההתנתקות הובילה לפינוי מאות ילדים ובני נוער מבתיהם, והם נקלטו בבתי ספר קיימים ברשויות אחרות בארץ (גליק, 2007). מחקרי אורך שנעשו על ילדים ובני נוער אלו מצביעים על כך שהם חוו משבר אמון, אכזבה ותחושת בגידה של מערכות השלטון והמשפחה, אשר נתפסו כמי שאמונים על שלומם והגנתם אך כשלו בכך. נוכחותם בבתי הספר הייתה מועטה, עד כדי נשירה מלאה מהלימודים. כמו כן, הם ביטאו התנהגויות של חוסר עניין, פסיביות וחוסר מוטיבציה (דו"ח מבקר המדינה, 2009; ציטרין, 2014). נוסף על כך, דווח על קשיים רגשיים ניכרים, כגון ביטויים של PTSD ודיכאון, אשר נמשכו גם שנים רבות לאחר הפינוי (Zerach & Tam, 2016). במקביל תועדו התנהגויות מוחצנות, כגון שימוש בסמים ואלכוהול, עישון ותקיפות מיניות (דו"ח מבקר המדינה, 2009; ציטרין, 2014).

דו"ח עדכני שעוסק בהשפעות מלחמת חרבות ברזל על ילדים ובני נוער, כולל בני נוער מפונים, מציג ממצאים דומים ומדאיגים. הדו"ח מתאר שימוש בסמים ואלכוהול ודיווחים על פגיעות מיניות בקרב בני נוער שפנו למרכזי הפינוי השונים (סבג ועמיתים, 2024). נוכח העדויות המצביעות על השלכות חמורות של הפינוי על ילדים ובני נוער, ישנה חשיבות לבחון את האופן שבו השתלבו תלמידים שפנו במהלך מלחמת חרבות ברזל במוסדות החינוך שקלטו אותם. הכרת מאפייני השתלבותם, לצד הבנת החסמים וההזדמנויות שהמשבר חשף, חיונית לצורך פיתוח מענים רגשיים, חברתיים ולימודיים מותאמים ומדויקים שיאפשרו

להם שיקום והסתגלות מחודשת.

שיטה

המחקר הוא מחקר איכותני המבוסס על פרדיגמה פנומנולוגית־פרשנית, לפיה יש משמעות עמוקה לחוויה האנושית של האדם עצמו, כפי שהוא חווה אותה במילותיו שלו (Creswell & Poth, 2018).

משתתפים

במחקר השתתפו 13 אנשי ונשות צוות חינוכי (עשר נשים, שלושה גברים) בטווח הגילים הנע בין 30 ל־56 ($M=43.4$; $SD=8.1$). שלושה מהם מלמדים באותו בית ספר, וכל השאר מלמדים בבתי ספר אחרים במרכז הארץ. כל המשתתפים שייכים למערכת החינוך ה"רגילה", לזרם הממלכתי. מבין המרואיינים: עשר מחנכות כיתה, שני מורים מקצועיים ותומך הוראה אחד. המרואיינים בעלי ותק משתנה במערכת החינוך. לוח 1 מציג את מאפייני המשתתפים, וכן תיאור כללי של מאפייני התלמידים המפונים אותם קלטו לכיתותיהם. סך הכול 16 תלמידים מפונים (שש בנות, עשרה בנים). מתוכם 12 תלמידים בגיל בית הספר היסודי וארבעה בגיל חטיבה עליונה. עשרה תלמידים פונו מדרום הארץ (יישובי עוטף עזה, אשקלון ושדרות) ושישה תלמידים פונו מיישובי הגליל העליון בצפון. כל התלמידים הגיעו לבתי הספר הקיימים עם הוריהם באופן יחידני, כלומר הגיעו לסביבה החדשה לבד, לאחר שנותקו לחלוטין ובפתאומיות מביתם ומסביבתם החברתית.

לוח 1: מאפייני הצוות החינוכי הקולט והתלמידים המפונים בכל כיתה

מאפייני התלמידים המפונים			מאפייני הצוות החינוכי				
שם בדוי	מגדר	גיל	תפקיד בבה"ס	ותק (שנים)	מס' תלמידים	מגדר וגיל	אזור הפינני
נירה*	אישה	50	מחנכת בכיתה ה'	20	1	בת 10.5	דרום
אור*	גבר	30	תומך הוראה	1			
כנרת	אישה	48	מחנכת בכיתה א'	6	2	בן 6.5 בן 7	דרום
אופירה	אישה	38	מורה מקצועית בבה"ס יסודי	3	2	בת 9 בת 12	דרום
זיו	גבר	40	מחנך בכיתה יא'	3	1	בת 16.5	צפון
דנה	אישה	56	מחנכת בכיתה ד'	25	1	בן 10.5	דרום
עדנה	אישה	36	מחנכת בכיתה ג'	2	1	בן 9	דרום
אריאל*	אישה	46	מחנכת בכיתה א'	20	2	בן 6.5 בן 6.5	דרום
יעל	אישה	30	מחנכת בכיתה ז'	4	1	בת 12.5	דרום
סיון	אישה	42	מחנכת בכיתה ו'	7	1	בן 12	צפון
תמר	אישה	49	מחנכת בכיתה ג'	15	1	בת 9.5	צפון
נטע	אישה	52	מחנכת בכיתה י'	5	1	בן 15	צפון
ערן	גבר	48	מורה מקצועי בחטיבה	12	2	בן 13 בן 15.5	צפון

הערה: אין היכרות מוקדמת בין תלמידים מפונים שהשתלבו באותה כיתה.
*נירה, אור ואריאל מלמדים באותו בית ספר. שאר המשתתפים מלמדים בבתי ספר אחרים.

כלי המחקר

עם המשתתפים בוצעו ראיונות מובנים למחצה כדי לעודד אותם לשתף על אופן השתלבותם של התלמידים המכוונים בכיתתם. כלי זה מספק גמישות ומאפשר להתייחס לסוגיות נוספות שעולות תוך כדי הריאיון, וכך מתקבלת תמונה הוליסטית של התופעה הנחקרת (Creswell & Poth, 2018). בתחילת הריאיון הוצגו בפני המרואיינים נושא המחקר ומטרותיו. לאחר מכן, הם התבקשו לשתף באיזה אופן הם תופסים את השתלבות התלמידים המכוונים בהיבטים מגוונים, כגון לימודי, חברתי ורגשי. נוסף על כך, הם נשאלו על אתגרים, מורכבויות ואפשרויות שעלו נוכח השתלבות התלמידים בכיתה.

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המוסדית, אותרו המשתתפים באמצעות פנייה בקבוצות ייעודיות לאנשי ונשות חינוך ברשתות החברתיות. הראיונות התקיימו בחודשים מרץ–אפריל 2024 (כלומר, כחצי שנה לאחר פרוץ המלחמה). הראיונות תואמו מראש והתקיימו בשעות הנוחות למשתתפים. הראיונות התקיימו בזום, בטלפון או במפגש פנים אל פנים, בהתאם לנוחות של כל מרואיין ומראויינת. הראיונות נמשכו כ־50 דקות במוצע והתבססו על פרוטוקול שאלות פתוחות שנבנה מראש, עם שמירה על גמישות בשיח בהתאם לנושאים ולהיבטים שעלו בשיחה. כל משתתפי המחקר קיבלו הסבר על זכויותיהם במהלך הריאיון, כולל הבהרה כי פרטים מזהים על אודותיהם יישמרו חסויים. נוסף לכך, הוסבר למשתתפים כי באפשרותם לסיים את הריאיון בכל שלב שיחפצו בו. כל המשתתפים נתנו את הסכמתם הכתובה להשתתף במחקר. הראיונות הוקלטו, בהסכמת המשתתפים, ותומללו בהתאם.

ניתוח הנתונים

הנתונים עובדו ונותחו תמטית בהתאם לקווים המנחים של ברון ושותפיו (Braun et al., 2019). שלוש חוקרות (כותבת המאמר ושתי חוקרות נוספות) ניתחו את הנתונים באופן עצמאי. בשלב הראשון, כל חוקרת קראה בעיון את התמלולים וזיהתה קודים התחלתיים מתוך הטקסט. בהמשך, התקיים שיח שיטתי בין החוקרות, שבו הושו פרשנויות, נבחנו קווי דמיון והבדלים בין הקטגוריות וגובשו תמות מרכזיות ותמות משנה. תהליך זה אפשר בקרה הדדית וחזק את מהימנות הניתוח, עם שאיפה לעקביות פרשנית ולהעמקה בתובנות שעלו מן הנתונים (Levitt et al., 2018).

ממצאים

ניתוח הראיונות העלה ארבע תמות מרכזיות. כפי שניתן לראות בתרשים 1, התמה הראשונה עוסקת ביחס של קהילת בית הספר כלפי הילדים המפונים. תמה זו נחלקת לשלוש תתייתמות ומתארת את היחס של הצוות החינוכי של קהילת בית הספר, את היחס של תלמידי הכיתות הקולטות וכן את היחס של הורי התלמידים הקולטים. התמה השנייה מתארת את הצורך בשייכות ובתחושת קהילתיות בקרב התלמידים המפונים ומשפחותיהם. התמה השלישית עוסקת בתחושת הזמניות המתמשכת שבאה לידי ביטוי על ידי התלמידים המפונים והצוותים החינוכיים. התמה האחרונה מציגה אתגרים והזדמנויות בשילובם של התלמידים המפונים ומתייחסת לשתי תתייתמות: האחת, מתארת חסמים וקשיים, והשנייה – אפשרויות והצלחות בהשתלבות התלמידים המפונים בכיתה.

תרשים 1: חוויית השילוב של תלמידים מפונים בבתי ספר קיימים – חלוקת תמות ותתייתמות



תמה 1: היחס של קהילת בית הספר כלפי התלמידים המפונים

המשתתפים התייחסו לתחושותיהם כצוות חינוכי בעת קליטת התלמידים, לאופן שבו ילדי הכיתה הגיבו לבואם, וכן לאופן שבו ההורים של ילדי הכיתה התייחסו למצב.

תת תמה 1: הצוות החינוכי

מבחינת הצוות, מרבית המרואיינים ביטאו תגובה חיובית בנוגע לבואם של התלמידים המפונים ורצון לקלוט אותם באופן מיטבי בכיתתם. הם ציינו כי הם חשו מגויסים לתהליך ושזו דרכם לתרום למאמץ המלחמתי. דנה (מחנכת בכיתה ה') סיפרה: "בתוך כל הכאוס הרגשתי שיש לי מקום לתרום מעט למאמץ של המדינה אז באיזשהו מקום זה נתן לי גם תחושה טובה". בדומה לכך, שיתפה יעל (מחנכת בכיתה ז'): "בעיקר הרגשתי זכות... כלומר איזה כיף שיש לנו את האפשרות לתרום משהו משמעותי בתקופה הזו ולאפשר לה [לתלמידה

המפונה] מקום טוב, תחושה של לקחת חלק במלחמה".

מספר מרואיינים תיארו את ההירתמות של בית הספר לאפשר לתלמידים המפונים קליטה קלה ומיטבית. זיו (מחנך בכיתה י"א) סיפר:

אנחנו בבית ספר עטפנו אותה... ממש כל המורים, ההנהלה, כל הצוות החינוכי, אנחנו תופרים לה חליפה ייחודית שמתאימה לה עם ההתאמות שאנחנו צריכים לעשות, עם התגבור בפרטני, כל ההתאמות שמגיעות לה. אנחנו גם בקשר עם המורים שלה בבית הספר הקודם, עשינו ישיבה פדגוגית משותפת איתם, והמורים המקצועיים פה מדברים איתם... לימודית היא יודעת שהיא לא צריכה להיות מוטרדת.

בדומה לו, אריאל (מחנכת בכיתה א') שיתפה על הצורך שלהם כצוות חינוכי "לעטוף" את התלמיד המפונה מכל הבחינות וזאת עוד לפני שהכירו אותו ואת צרכיו: "אנחנו הצמדנו לו מבית הספר סייעת, ממש מהרגע שהוא הגיע, שירגיש עטוף כל הזמן... לפני שידענו מי ומה, קודם כול שירגיש שמאוד רואים אותו". לעומתם, היו מורים שביטאו חשש ומתח לקראת קליטתו של התלמיד המפונה ושילובו, הן בשל המורכבות שהוא או היא עלולים לבטא נוכח מה שעברו והן בשל הקושי האישי של המורה להכיל זאת לצד הצרכים האישים שלו או שלה. סיון (מחנכת בכיתה ו') שיתפה:

ת'אמת היה הרבה חשש בהתחלה, לא ידעתי מי הילד, מה הוא עבר... זה לא פשוט... לא הייתי בטוחה שבמצב הרגשי שאני הייתי בו... תביני, הקפצו את בעלי למילואים, אזעקות וילדים משלי, כן... זה לא פשוט. לא חשבתי שאצליח להכיל את המורכבות... בהתחלה חששתי.

בדומה לסיון, ערן (מורה מקצועי בחטיבה) שיתף בחוויה האישית שלו כאב לבן בצבא:

זה מעורבב... מצד אחד הרגשתי שאני יכול לעשות משהו משמעותי ולעזור, מצד שני אני מודה שהיו לי חששות. זה גם ככה גיל מורכב [גיל ההתבגרות]... ויש לי בן מגויס, שנלחם בעזה, והראש שלי לא כאן... את מבינה, זו האמת... אז יש הרבה מתח וחוסר פניות... כאילו רגשית... הרבה אנרגיות מושקעות בדברים שהם כאילו "רגילים".

סיון אף הרחיבה ואמרה:

תראי זה כבר הרבה זמן וכל החדשות האלו... ויש פעמים שאני מרגישה שאין לי כוח להחזיק את הכול... זה העומס שלי האישי... האבל הלאומי... זו תקופה מאוד קשה... המתח הזה... וכל פעם בכיתה אני מרגישה שאני צריכה לתכנן מה לומר לה... ות'אמת לכולם, היא אולי התלמידה המפונה היחידה אצלי אבל יש לי תלמידים אחרים שחוו

את ארועי ה־7.10 במעגלים קרובים... אני מאוד נוהרת לא לגעת בנקודות רגישות... וזה מתיש... זו האמת.

נטע (מחנכת בכיתה י') חיזקה את דבריה של סיון וחיידה את הדילמה: מצד אחד הרצון לעזור ולעטוף את התלמיד המפונה, ומצד שני ההבנה שאולי הקרבה הזו עלולה "להעמיס" על התלמיד או להיחוות על ידו באופן לא נעים. נטע ספרה:

ההיכרות איתו נבנתה ממש בהדרגתיות... זה היה מאתגר... אני רציתי רק לחבק אותו... אבל הרגשתי שזה לא בטוח מה שהוא רוצה או צריך... קשה לבנות ככה אמון ועוד עם כל המשבר של הפינוי מהבית וכל זה... וגם הגיל הזה [גיל ההתבגרות] שהוא גם ככה גיל מאתגר. הסיטואציה הזו שאני רוצה לתת, אבל אני לא יודעת איך וכמה, כי אני לא מכירה אותו ואת מה שהוא עבר היא סיטואציה מורכבת מאוד.

תת-תמה 2: תלמידי הכיתה הקולטים

מבחינת תלמידי הכיתה, המרואיינים שיתפו כי לרוב התגובות היו חמות ומקבלות. כנרת (מחנכת בכיתה א') תיארה: "הם [התלמידים בכיתה] הציעו שיעשו תורנות בהפסקה מי יהיה איתו [עם התלמיד המפונה], מתי, כי זה יותר מדי כולם ביחד על ההתחלה אז לכן החליטו על תורנויות". גם נירה ואור (מחנכת ותומך הוראה בכיתה ה') סיפרו על תגובה דומה בכיתתם: "כל התלמידים באים אליה בלב פתוח, גם הילדים הכי מורכבים... זה מדהים לראות את זה". יעל (מחנכת בכיתה ז') הוסיפה: "הבנות בכיתה היו ממש חמודות והתיישבו לידה וכבר עשו לה סיור בבית הספר ממש באותו הרגע שהגיעה". שיתוף פעולה מצד התלמידים ניכר גם בכיתה של דנה (מחנכת בכיתה ה') ששיתפה: "חודשיים אחרי שחזר לדרום, הכיתה ארגנה ערב מגשים לפי צבעים והוא הגיע במיוחד בהפתעה מהדרום למרות שכבר חזר לביתו. הוא שמר איתם על קשרים והכיתה קיבלה אותו מאוד יפה, הוא עדיין בקבוצת הווטסאפ הכיתתית של התלמידים".

ההתגייסות של התלמידים בכיתה של דנה בלטה גם ברגישותם למצב: "התלמידים לא 'הציקו' לו' עם שאלות רגישות על מה היה. להפך, זה בא ממנו, הוא שיתף וסיפר". נטע (מחנכת בכיתה י') הוסיפה: "הייתה הרבה אמפתיה ורגישות... אולי אפילו הססנות בגלל המצב, כי לא רצו ללחוץ או לפגוע. הכול הרגיש מאוד נפיץ מצד כולם... ככה אני הרגשתי בכל אופן. היה צריך לתווך את זה בעדינות וברגישות... וזה עבד".

לצד תגובות אלו, היו מרואיינים שדיווחו על התייחסות שלילית מצד תלמידי הכיתה, שהתאפיינה בריחוק ורתיעה, כפי שתיארה אריאל (מחנכת בכיתה א') :

בכיתתי נקלטו שני תלמידים מפונים. אחד מהם חווה קשיים רבים בקליטה. בשבעה באוקטובר הוא ומשפחתו שהו 28 שעות בממ"ד שהרגישו לתלמיד כמו שבוע, במילים שלו. אחריהן הוא התפרק והציג תגובות אלימות, לאחר שתפקד בצורה מופתית בממ"ד. שאר הילדים בכיתה נרתעו ממנו מאוד בהתחלה בגלל האלימות ... הוא לא פנוי, לא מצליח להביא את עצמו ללמידה או ליצור קשרים עכשיו עם תלמידים חדשים.

בדומה לכך, שיתפה עדנה (מחנכת בכיתה ג'): "הייתה לו התחלה מאוד לא פשוטה אצלנו, לצערי שאר הילדים לא עשו לו חיים קלים... עד היום לא ממש קל לו... לדוגמה היה יום הולדת לכמה ילדים מהכיתה ואיזשהו ילד אחר (לא מהחוגגים) אמר לו שהוא לא מוזמן ושהוא לא רצוי...". היא הוסיפה שהנושא טופל ביחד עם היועצת וחל שיפור: "אנחנו רואות שהשיחות עם הכיתה עוזרות... ילד אחד ביקש לשבת על ידו, אחר הזמין אותו למשחק... זה כן משפיע".

תת־תמה 3: הורי תלמידי הכיתה

המרואיינים שיתפו גם על האופן ששבו ההורים של תלמידי הכיתה היו מעורבים בקליטתם של התלמידים המפונים. הם דיווחו על תגובות מגוונות, מצד אחד רצון לסייע כפי שתיארו כנרת (מחנכת בכיתה א') ותמר (מחנכת בכיתה ג') בהתאמה:

הייתה התגייסות מאוד יפה מצד ההורים. אחד התלמידים המפונים אצלי היה גם אלרגי שזה היה קצת קשה אבל הכיתה התגייסה, הילדים התגייסו, ההורים שלהם התגייסו".

"ההורים בכיתה שלי מדהימים. הם התגייסו ישר. הביאו ציוד, חברו להורים של התלמידה וליוו אותם בתהליך ההשתלבות, הם הכניסו אותם לקהילה – יפה לראות את זה.

סיון (מחנכת בכיתה ו') שיתפה: "ההורים מקסימים... באמת. זכיתי. הוועד של הכיתה מייד הציעו את עזרתם לתלמיד ולמשפחה שלו – חיברתי ביניהם. הם גם עזרו לי, שאלו כל הזמן לשלומי, הציעו עזרה... הם ידעו את המצב שלי [בעל מגויס וכו'] וזה מאוד מחזק".

מצד שני, תוארו גם תגובות של חששות והימנעות מצד ההורים. אריאל (מחנכת בכיתה א') שיתפה שאחד התלמידים המפונים בכיתה ביטא קשיים התנהגותיים ולא נפגש עם ילדים אחרים מהכיתה בשעות אחר הצהריים: "הרבה פעמים ההורים של הילדים האחרים לא מעוניינים בזה [במפגשים] בגלל האגרסיביות שלו וגם ההורים שלו לא מעודדים את זה, כי הם קצת חוששים להיכנס לעימותים אתם... אז הילד לבד אחרי הצהריים".

בדומה לכך, גם בכיתה של עדנה (מחנכת בכיתה ג') ההורים של תלמידי הכיתה הביעו הסתייגויות סביב השתלבותו של התלמיד המפונה: "היו הורים מהכיתה שהביעו חשש

מבואו [של התלמיד המפונה] ומזה שהוא מהעוטף, הם חששו מחשיפה מסוימת לזוועות מהשבעה באוקטובר, אני לא יודעת כמה זה חלחל לילדים מהבית".

לסיכום, נראה שקבלת התלמידים המפונים לוותה, לרוב, ברצון כן מצד הצוותים החינוכיים, תלמידי הכיתה והוריהם ליצור עבורם סביבה חמה, עוטפת ותומכת. המורים דיווחו על תחושת מחויבות עמוקה לתהליך הקליטה, אך גם על קושי אישי ורגשי על רקע מורכבות התקופה. רוב התלמידים גילו רגישות ונכונות לשלב את חבריהם החדשים, לצד מקרים של ריחוק ורתיעה. גם בקרב ההורים נצפתה תמונה מורכבת – בין תמיכה והתגייסות לבין חששות והסתייגויות. מכלול התגובות משקף את מורכבות קליטתם של התלמידים המפונים בתוך מציאות חירום לאומית.

תמה 2: רצון לשייכות בקרב התלמידים המפונים ומשפחותיהם

נקודה נוספת שעלתה בראיונות היא העדר תחושת השייכות והצורך בה מצד התלמידים המפונים והוריהם. המרואיינים שיתפו כי התלמידים המפונים הגיעו מקהילות וכעת הם "מנותקים" ומתגוררים כבודדים. כנרת (מחנכת בכיתה א') תיארה שיחה שהייתה לה עם אמא של אחד התלמידים המפונים בכיתה: "הקהילה שהייתה לה שם מאוד חסרה לה, בגלל זה היא גם ניסתה לעבור לסבתא. הרי אצלנו ב[שם העיר] זו לא עיר שהגיעו אליה בקבוצות, אלא הגיעו חבר'ה כבודדים. ברגע שאפשר היה לחזור דרומה, היא החזירה אותו". זיו (מחנך בכיתה י"א) תיאר גם הוא: "הציפייה [של המשפחה המפונה] היא תמיד לחזור חזרה הביתה בהקדם... ומראש מבחינתם זה זמני. הם אומרים את זה". עם זאת, הוא תיאר שמבחינתו התלמידה המפונה היא שלו לכל דבר ועניין: "אפילו נתתי לה תעודה, למרות שהיא לא למדה כלום במחצית הראשונה. והיא קיבלה תעודה כמו כולם. אז אמא שלה אמרה שזה היה מאוד משמעותי בשבילה והיא מאוד הופתעה והתרגשה מזה".

דוגמה נוספת לצורך בשייכות של התלמיד המפונה בכיתה עלה מדבריה של עדנה (מחנכת בכיתה ג'): :

למשל בחלוקת התעודות באמצע השנה הגעתי לכיתה עם ערמת התעודות של התלמידים וכולם מתרגשים, והוא פנה אליי ואמר לי ככה: "גם אני מקבל תעודה?" הוא חלק בלתי נפרד מהכיתה וברור שכן, יחד עם זאת שהעניין של הציונים לא מה שמשמעותי כאן, אלא התחושה שלו של השייכות. כמובן שבאותה העת עניתי לו ברור שהוא חלק מהכיתה ושהוא מקבל בדיוק כמו כולם.

עם זאת היא הוסיפה שתחושת חוסר השייכות נוכחת בחוויה היום-יומית של התלמיד : למרות זאת, אני מקבלת ממנו מסרים שהוא לא מרגיש חלק... גם אחרי חצי שנה מרגע הקליטה שלו הוא זורק כל מיני שאלות שגרמו לי להבין שהוא לא מרגיש שייך ושיש לו משהו תלוש... זה לא משנה מה וכמה רצינו ועשינו... יש לו מדי פעם הערות כאלו שאת מבינה שהוא לא מרגיש שיש שתי רגליים על הקרקע עבורו... חוסר יציבות.

חוויה דומה תוארה על ידי תמר (מחנכת בכיתה ג') :

היא הייתה בהתחלה מאוד שקטה, לא ידעתי אם היא ככה בגלל המצב... ההתחלה הייתה ממש לגשש בזהירות. לא ללחוץ אבל תמיד לראות אותה כמו כולם. היא תלמידה שלי לכל דבר... אבל אני חושבת שלמרות הכל היא לא מרגישה ככה. אני אומרת את זה בצער. זה נורא מה שקורה בצפון, הם עזבו בבחילות, אין תאריך חזרה, הם לא ראו את הבית מאז... ניתוק מוחלט. זה לא קל.

לסיכום, תמה זו מצביעה על כך שהתלמידים המפונים חוו תחושת חוסר שייכות שנבעה מההפסקה הפתאומית של שגרת חייהם ומהמעבר לסביבה חינוכית חדשה. הצוותים החינוכיים דיווחו על מאמצים לשלב את התלמידים וליצור עבורם תחושת שייכות, אך לצד זאת שיקפו גם את הקושי המתמשך של חלק מהתלמידים לחוש חלק מהכיתה והמסגרת. תחושת הזרות המשיכה לעיתים ללוות את חוויותיהם היום-יומיות של התלמידים, למרות התמיכה שניתנה.

תמה 3: תחושת הזמניות המתמשכת

תחושת הזמניות בקרב התלמידים המפונים והוריהם נכחה לתפיסתם של המרואיינים וגרמה להם לתפקד לימודית וחברתית בצורה פחות מיטבית. זיו (מחנך בכיתה י"א) שיתף : "היא לא רואה צורך לבסס פה עוגן מסוים, כי היא כבר ילדה גדולה ויש לה את החברים שלה, וזה לא שהמקום נהרס לחלוטין [המקום ממנו פונתה], היא חוזרת לשם, מבחינתה ממש בקרוב למרות שהיא פה כבר חצי שנה". ערן (מורה מקצועי בחטיבה) תיאר בדומה לכך : "הייתה תחושת ביניים תמידית כזו, של עוד רגע וחוזרים, אבל זה לא קורה, אין אופק, זה משפיע עליהם, על התפקוד שלהם בכל התחומים". נטע (מחנכת בכיתה י') אמרה : "הוא דיבר איתי בגלוי על זה שהוא מרגיש לא פה ולא שם, ושהוא לא רוצה להשקיע אם גם ככה עוד מעט הוא חוזר הביתה... ובאותה נשימה הוא אמר שהוא מבין שהמצב יכול להימשך זמן רב". סיון (מחנכת בכיתה ו') הרחיבה את הדברים : "הייתה תחושה ברורה שהוא ב-HOLD

כאילו ב'המתנה'... זה קשה לתפקד ככה... אני מבינה אותו... הוא אומר לנו גם היום שהוא לא יודע אם ומתי הם יוכלו לחזור הביתה..."

יעל (מחנכת בכיתה ז') סיפרה:

בהתחלה הייתה לה תחושה של זמניות ואת האמת גם לנו. אף אחד לא ידע לאן זה הולך ולא ידענו מה ומי, אז למשל לא היו לה ספרי לימוד בהתחלה, כי זה זמני... צילמנו לה, והיא הייתה עובדת עם דפים... אבל די מהר זה השתנה והיא קיבלה ספרים, ראינו שה"זמניות" מתמשכת ומתמשכת.

נראה כי תחושת הזמניות שחווים התלמידים המפונים והוריהם השפיעה לרעה על תפקודם הלימודי והחברתי. המרואיינים תיארו חוויית שהות ממושכת במצב של "המתנה", ללא ודאות בנוגע לעתידם הקרוב. הזמניות, שנתפסה בתחילה כארעית, הלכה והתארכה והפכה לחלק קבוע מהיום-יום. מצב זה הקשה על תהליכי ההשתלבות, הן מצד התלמידים והן מצד הצוות החינוכי, שהתמודדו עם מציאות מתמשכת של חוסר ודאות.

תמה 4: חסמים לצד אפשרויות בקליטת התלמידים המפונים ובהשתלבותם בכיתה

אף על פי שחלק מהמרואיינים נמצאו בעיצומו של תהליך השילוב של התלמידים המפונים בעת איסוף הנתונים, הם הצביעו על מספר חסמים וקשיים לצד אפשרויות ועצות לטיוב התהליך.

תת-תמה 1: חסמים וקשיים

החסם הראשון שהוצג הוא העדר ידע קודם על התלמידים ועמימות לגבי ההיסטוריה של כל תלמיד, הן מבחינה לימודית וחברתית והן מבחינה רגשית, נוכח החשיפה האפשרית לזוועות שבעה באוקטובר. דנה (מחנכת בכיתה ה') ונירה (מחנכת בכיתה ה') שיתפו בהתאמה:

לא הייתה הכנה, כלום, לא תמיכה ולא איך לקלוט אותו. היועצת שאלה אם אני מוכנה לקלוט אותו, אמרתי כן, וזהו. משם המשכנו;

פשוט אמרו לנו שהיא מגיעה ושהיא עוברת אלינו. ככה. גם לא היה איזשהו ליווי. אני רק נפגשתי איתה כשהיא הגיעה, איתה ועם אבא שלה. דיברתי איתה על עצמה, על מה היא אוהבת.

אריאל (מחנכת בכיתה א') ואופירה (מורה מקצועית) שיתפו בדברים דומים: "אני לא ידעתי שאלו התלמידים שמגיעים, לא הכינו אותי... גם עכשיו אין ליווי או הדרכה או ייעוץ. כלום"; "אני לא יודעת איך הן היו לפני... ועכשיו כשאת שואלת אותי אני באמת מבינה שלא ניתנה לנו שום הדרכה לגבי מה הן חוו...". אריאל (מחנכת בכיתה א') הוסיפה שהפער בידע היה

גם בנוגע למצבו הנפשי רגשי של הילד נוכח החשיפה האפשרית לארועי המתקפה: "הרגשתי חששות... בכנות... ידענו שהוא עבר מקומות רבים לפני שהגיע אלינו אז חשדנו שאולי עבר משהו גדול באותה שבת, לא ידענו בוודאות וגם לא שאלנו... אבל כן חששתי איך יהיה לשלב תלמיד עם טראומה כזו בכיתה א'". עדנה (מחנכת בכיתה ג') הוסיפה: "יש פה עוד רבדים שאני לא כל כך יודעת מה הוא עבר ושהוא נמצא בסיטואציה ממש לא פשוטה".

החסם השני שעלה בהקשר זה הוא התחושה של המורים והמורות שאין להם ההכשרה המתאימה לנהל שיחה רגשית או לקיים תהליך חינוכי-טיפולי עם תלמידים במצבי חיים מורכבים כגון אלו. תמר (מחנכת בכיתה ג') הסבירה:

לאחרונה היא אמרה לי שהיא מתגעגעת הביתה... זה שבר לי את הלב... היא לא מרבה לדבר וזה מה שבחרה להגיד לי... זה משמח אותי שהיא מרגישה בנוח לשתף... אבל אין לי את הכלים לפתח את זה משם, כאילו איך להמשיך את השיחה? מה ליעץ לה לעשות? אין לי מושג. אין לי את ההכשרה לזה, אני לא רוצה להזיק...

בדומה לכך גם ערן (מורה מקצועי בחטיבה) סיפר:

אני מגשש באפלה איתם. זה לא תלמידים שאני מכיר, כמו יתר התלמידים שאני איתם שנה שנייה או שלישית, אז קשה לי יותר לתמוך בהם רגשית... אני לא יודע איך עושים את זה... אני לא חושב שיש לי מספיק מיומנויות לעשות את זה נכון.

החסם השלישי, שהוזכר קודם לכן בתמה שעסקה ביחס של קהילת בית הספר בעת קליטתו ושילובו של התלמיד המפונה, נוגע לכך שחלק מהמורים והמורות חווים בעצמם חוויית חירום אישית עקב נסיבות חייהם עת פרוץ המלחמה ובמהלכה. כך תיארה סיון (מחנכת בכיתה ו'), שבעלה הוקפץ למילואים:

זה לא פשוט... במצבי הרגשי... אמרתי לך שהקפצו את בעלי למילואים וכל זה. זה לא פשוט... לא חשבתי שאצליח להכיל אף אחד, זו האמת, ממש אף אחד... אבל זה מה יש. עובדים עם מה שיש. נכנסים מתחת לאלונקה... ככה אומרים את זה, לא? אין לנו, למורים, ברירה. זה המצב. הילדים צריכים אותי.

ערן (מורה מקצועי בחטיבה) שיתף בחוויה שלו כאב לבן לוחם בשירות סדיר: "... הבן שלי הוא לוחם ביחידה קרבית, הוא נכנס ויוצא מעזה. הראש שלי לא כאן... את מבינה, זו האמת... אז יש מתח תמידי כזה... וחוסר פניות רגשית...". אומנם רק שני מורים התייחסו לנקודה זו בראיונות, אך בנסיבות המשבר שבו נמצאת המדינה בעקבות המלחמה, יש להניח כי חוויית המתח המתמשכת ותחושת חוסר הוודאות הנלווית לה יוצרות עומס רגשי אצל

רבים ומאתגרות את המורים בעבודתם עם התלמידים בכלל, ועם התלמידים המפונים בפרט. החסם הרביעי שעלה בראיונות היה הפניות המוגבלת של הורי התלמידים המפונים. המרואיינים ביטאו הבנה ורגישות למצבם המורכב של ההורים, אך ציינו כי העדרם בשותפות הנדרשת להשתלבותו המיטבית של ילדם בכיתה פוגעת בתפקודו היום-יומי. אריאל (מחנכת בכיתה א') סיפרה: "תראי אני לא יודעת מה היה לפני, אבל הילד הגיע לא מווסת, הוא עושה כרצונו בכיתה, וההורים שלו לא שמים גבולות, הם לא נכנסים איתו לעימותים... אני כן מרגישה שיש להם רצון אבל בפועל מול התלמיד הם לא עומדים".

כנרת (מחנכת בכיתה א') שיתפה גם היא על העדר פניות רגשית של ההורים. היא תיארה את תחושותיהם מנקודת המבט שלה:

האימא לא שיתפה פעולה, הצענו לה עזרה בכלים שיש לבית הספר... אבל היה פחות שיתוף פעולה, התחושה מצידם הייתה כאילו לא לפנות אליהם, כאילו מבחינתם "אנחנו באים להירגע ממה שעברנו, לא כדי שתגידי לי אם הוא יודע או לא יודע... אני יודעת שהוא לא יודע... אני לא רוצה שתדמיני אפילו מה אנחנו עוברים"... אני מבינה אותם. אני חושבת שכל אימא שהיא בחוסר תפקוד ובחרדות... אז צריך להבין שכאילו גם הילד עם חרדות, והוא לא מסוגל ללמוד.

בדומה לכנרת, תמר (מחנכת בכיתה ג') שיתפה: "ההורים שלה כל כך מוטרדים ואני מרגישה שאי אפשר להעמיס עליהם עוד... מסכנים... הם כבר חצי שנה לא בבית שלהם וזה כולל פגיעה במקומות העבודה שלהם... זה מקשה על התהליך. ברור. אבל זה מה יש. זה לא מצב רגיל".

תת-תמה 2: אפשרויות ועצות לטיוב קליטת התלמידים המפונים

לצד הקשיים שתוארו, המרואיינים הצביעו גם על מספר מרכיבים שהקלו על השתלבותם של התלמידים המפונים בכיתה. ראשית, הם הדגישו את חשיבות העקביות והשמירה על השגרה עבור התלמידים המפונים ועבור הצוות החינוכי. אריאל (מחנכת בכיתה א') ודנה (מחנכת בכיתה ד') סיפרו בהתאמה:

להכניס אותם לשגרה הייתה בעיניי המשימה, זו התרומה הגדולה ביותר עבורם ואפילו עבור הצוות, כי גם במלחמה מה שעזר הכי הרבה לכולנו היה לחזור בסוף ללמד בבית הספר. זה היה גם יותר קל מאשר לשבת בבית ללמד בזום ולחכות שייפול עליך משהו או לאיזו אזעקה או לעוד ידיעה בחדשות, חיכינו לחזור לשגרה הזו וללא ספק גם הם; לעטוף אותנו מצד אחד אבל שכן, הוא זקוק לשגרה, לא חששתי להציב גבולות כמו לכל תלמיד אחר.

ערן (מורה מקצועי בחטיבה) שיתף: "מבחינתי רק השגרה עוזרת. אז אני לא מוותר להם. לא מוותר עליהם. וגם לא מוותר לעצמי. הכול ברגישות כן... ברור... אני חושב שהם מרגישים את זה".

שנית, היו שהציעו להתייחס למצב הזמני כאל קבוע, כאסטרטגיה לשילוב מיטבי, כפי שניתן ללמוד מדבריה של יעל (מחנכת בכיתה ז'):

ברגע שאנחנו מתייחסים למשהו כזמני אז כל ההתייחסות משפיעה על שאר הדברים האחרים, כל ההתנהלות שלנו היא סביב זה, נניח אם הינו בהסתכלות של "לא קריטי אם זה לא הולך [...] גם ככה היא לא תישאר פה הרבה זמן", וברגע שאנחנו רואים את התלמידה כתלמידה מן המניין והיא פה לכל דבר כמו תלמידים אחרים אז זה משפיע על כל שאר התחומים.

סיון (מחנכת בכיתה ו') הרחיבה ואמרה:

אני מהר מאוד הבנתי שזה יקח זמן והכי כדאי לקלוט אותו כמו תלמיד חדש שעבר אלינו לשכונה... כאילו לתמיד. זה אומר לארגן לו ספרים, לארגן לו מקום קבוע, לדאוג שיהיה בקבוצות של הילדים, להכניס אותו לכל הפעילויות, אפילו לוועדות בכיתה הצעתי לו להיכנס. כמו שאמרתי לך מקודם, ההורים בכיתה מאוד עזרו בזה... זה היה מובן מאליי שהוא עכשיו חלק מהכיתה.

המרכיב השלישי שעלה כמאפשר ומקדם את שילובו של התלמיד המפונה בכיתה עסק בשיתופי הפעולה עם הורי התלמידים המפונים והדגיש את החשיבות של מעורבותם בהשתלבותו המיטבית של התלמיד. נטע (מחנכת בכיתה י') סיפרה על קשר פתוח וכן עם ההורים, שלטענתה מחזק את התלמיד ומקדם אותו בכיתה:

יש לי שיחות מאוד פתוחות עם ההורים שלו, בנוכחותו אגב, הדברים גלויים ומדוברים. זה של ההורים שלו. הם מקסימים. הוא מודע לקשיים ולמאמצים שהם עושים כדי שהוא והאחים שלו ירגישו טוב. משפחה מקסימה. באמת. כמה זה חשוב. אני מאמינה שזה מה שמחזק אותו.

כנרת (מחנכת בכיתה א') ויעל (מחנכת בכיתה ז') תיארו בדומה לכך:

היא [האמא של התלמיד] הייתה מאוד מעורבת, ראתה מה קורה, שאלה, התעניינה, דאגה, בגלל זה הוא גם התקדם מעבר. הייתה מעורבות הורית מאוד גדולה. האמא גם אמרה: "אני רוצה שתגידי לי אם הוא מסוגל להתקדם ואם כן מה הדרך, אני איתך"; הינו בקשר ממש עם האמא. אחד הדברים שהכי גרם לנו להצליח לשלב אותה כמה

שאפשר היה הקשר עם ההורים. מההתחלה היינו ביחד בזה. מבחינה חברתית להורים היה חשוב כי היא הגיעה ממש לבד. אני חושבת שזה ממש היה חשוב להם וגם לי, וזה ממש שינה לה את החוויה, האמא אפילו יזמה פעילות שהכינה לכיתה וזו הייתה קפיצה משמעותית בשביל הילדה.

עוד הוסיפו דנה (מחנכת בכיתה ה') וזיו (מחנך בכיתה י"א):

היינו בקשר כל הזמן... עבדנו בשיתוף פעולה. המעורבות שלהם הייתה מאוד מורגשת וזה גרם לי להרגיש נהדר, כשיש שיתוף פעולה מההורים ושיח פתוח אז אפשר לקדם יותר את התלמיד. הם נתנו גיבוי כשהיה צריך ועמדו מאחוריי; היא [האמא] הגיעה כבר לשלוש פגישות כאן בבית הספר, שהשתתפו בהן גם היועצת ורכז השכבה. וזה מאוד עוזר כי היא יודעת להציף לנו בעיות שאנחנו לא שמים לב אליהן והקשר איתה מאוד טוב.

בתמה זו עלו ביטויים של אתגרים לצד הזדמנויות בתהליך קליטתם של התלמידים המפונים. המרואיינים תיארו חסמים, כמו העדר מידע מוקדם על התלמידים וחוסר ליווי מקצועי. נוסף על כך, אנשי הצוות, אשר חלקם חוו מציאות חירום בעצמם, ציינו כי גם מצבם האישי הקשה עליהם לפעול באופן מיטבי. מעורבות מוגבלת מצד הורי התלמידים המפונים צוינה אף היא כאתגר שפגע ביכולתם של הצוותים ליצור תהליך השתלבות רציף ותומך. לצד האתגרים, המרואיינים הדגישו גם מרכיבים מקדמים בתהליך הקליטה: שמירה על שגרה וגבולות, התייחסות לתלמידים כאל חלק בלתי נפרד מהכיתה לאורך זמן ופיתוח שותפות פעילה עם ההורים.

לסיכום, ממצאי המחקר מעידים כי הצוותים החינוכיים וקהילת בית הספר הביעו רצון לתרום למאמץ המלחמתי באמצעות שילוב מיטבי של התלמידים המפונים. עם זאת, התהליך היה מלווה בחששות ובאתגרים בכמה היבטים, כגון תחושת איזודאות וחוסר שייכות של התלמידים והוריהם, תקווה לחזור הביתה לצד הבנה שהמצב עלול להימשך עוד זמן רב, פערים לימודיים ורגשיים של התלמידים שהמורים חשו לא בנוח או לא מיומנים לברר ולפתח לעומק, וכן קשיים אישיים ומשפחתיים של המורים עצמם בעקבות המלחמה. כל אלו נלוו לתחושת האחריות שחשו המורים לקלוט ולהכיל באופן מיטבי את התלמידים בכלל, ואת התלמיד המפונה בפרט. נוסף לכך, עלו חסמים, כגון העדר הכנה מוקדמת והיכרות מסודרת עם התלמיד, ליווי חסר לצוותים החינוכיים והעדר הכשרה מתאימה. כמו כן, נמצא כי שיתופי פעולה עם הורי התלמידים המפונים חשובים לצורך שילוב מיטבי של התלמיד בכיתה.

והעדרם משמש מחסום משמעותי בתהליך. הצוותים סיגלו לעצמם עקרונות מסייעים, כגון שמירה על עקביות ושגרה, התייחסות למצב הזמני כאל מצב קבוע וכן עידוד וטיפול שיתופי פעולה עם הורי התלמידים המפונים.

דיון

תהליך השתלבותם של תלמידים שפוננו מביתם ונקלטו בבתי ספר קיימים הוא מורכב ורגיש. נקודת המבט של הצוותים החינוכיים חושפת מתח בין הרצון להעניק לתלמידים תחושת שייכות וביטחון, לבין ההתמודדות עם קשיים ממשיים כמו מחסור במידע, פערים לימודיים ורגשיים ומצוקה אישית של אנשי הצוות עצמם לנוכח אתגרי התקופה. בתוך מציאות מורכבת של מלחמת פתע מתמשכת, ממצאי המחקר מדגישים את חוויית התלמידים והצוותים ואת האופן שבו הם התמודדו עם המורכבויות שעלו. הממצאים יוצרים תשתית לחשיבה ולדיון על הצרכים ועל ההתאמות המערכתיות הנדרשות במצבי חירום ממושכים.

היחס של קהילת בית הספר כלפי התלמידים המפונים היה מגוון. מצד אחד, המורים דיווחו על רצון לעזור לתלמידים המפונים ובכך לתרום את חלקם במלחמה. דיווח זה תאם גם את גישתם של חלק מהורי התלמידים בכיתות השונות, ובא לידי ביטוי גם מצידם של חלק מהתלמידים הקולטים. גילוי האמפתיה, הנתינה והרצון לסייע מבטאים התנהגות שהייתה שכיחה עם פרוץ המלחמה, ובאה לידי ביטוי בהתגייסות של העורף למאמץ המלחמתי במגוון אמצעים (אלמוג בר ואחרים, 2023), כולל התגייסות חברתית נרחבת לסיוע למפונים (אלרן ושפירא, 2025). מצד שני, עלו ביטויים של חשש, ריחוק ורתיעה מפני התלמידים המפונים. ניכר כי חלק מהמורים וההורים היו מוטרדים בשל חוסר הוודאות לגבי האופן שבו נוכחותם של התלמידים המפונים תשפיע על התלמידים הקולטים, בהיבט של חשיפה לאירועים מיום התקיפה, התנהגויות אלימות וכדומה. הדבר גם בא לידי ביטוי בהתנהגויות התלמידים הקולטים, שלעיתים היו מהם שהתרחקו ונרתעו מהתלמידים המפונים שנקלטו בכיתתם. המלחמה כאירוע חירום משברי ובלתי צפוי היא איום ממשי על חייהם ועל תפקודם של כלל אזרחי מדינת ישראל ויש לה השפעות שליליות נרחבות ועמוקות (זלצברגר ונויפלד, 2022). עם זאת, מצב הפגיעות או החוסן שונה מאדם לאדם, ולא כל האנשים מגיבים לאירועי מלחמה וטרור בתגובות שליליות (שפיגלמן וגלוקופף, 2016). נראה שההתמודדות האישית והמשפחתית של כל פרט היא שונה ומשפיעה בתורה על מידת הפניות שלו או שלה לראות את הצרכים של האחר ולהכיל אותם. עובדה זו מחזקת את החשיבות של פיתוח והטמעה של

תוכניות חוסן, בימי שגרה ומלחמה כאחד, לצוותי חינוך וטיפול במוסדות החינוך ובקהילה, שמטרתן להכין את הצוותים החינוכים להתמודד עם מצבי משבר (סבג ועמיתים, 2024).

משתתפי המחקר העידו על כך שהתלמידים המפונים חשו ניתוק מהקהילה שלהם, ועל אף הניסיונות של הצוות החינוכי, היו מהם שלא הרגישו שייכים למקום החדש. תחושת השייכות היא מרכיב מרכזי בפיתוח זהות של כל אדם, ובפרט של ילדים ובני נוער. הדבר נכון בימי שגרה, וביתר שאת במצבי חירום (בלס, 2020). הסיכון הטמון בטראומה בעקבות לחץ עבור ילדים ומתבגרים הוא בראש ובראשונה הכניסה הבלתי בשלה לעולם המבוגרים או סיום לא מושלם של תהליך גיבוש הזהות. זאת כתוצאה מהפרעה להתפתחותם הפסיכוסוציאלית בשנים הקריטיות שבהן הפרט יוצר ומגבש לעצמו זהות יציבה וקבועה (ח'רגל, 2016). נוסף על כך, המלחמה ניתקה את התלמידים מהסביבה החברתית המוכרת להם. עבור בני הנוער הדבר מאתגר עוד יותר, כיוון שגיל ההתבגרות הוא תקופה קריטית להתפתחות זהות אישית וקבוצתית וליצירת מסגרות חברתיות חשובות עם קבוצת השווים (Cronin & Mandich, 2015). התלמידים המפונים, המפוזרים לעיתים באזורים שונים בארץ, מנותקים מהסביבה החברתית המקורית שלהם. לפיכך, הם חסרים את היכולת להיתמך במעגלים החברתיים המוכרים להם – לשתף את חבריהם בקשיים שהם חווים, לעבד את המציאות החדשה שנקלעו אליה ולפרוק מתחים ודאגות. מצב זה עלול להעמיד אותם בסיכון לחוש ניכור וחוסר שייכות (חזן ועמיתים, 2024; סבג ועמיתים, 2024). יתר על כן, לעיתים קרובות המלחמה מעוררת תחושות של חרדה ופחד, ואלו עלולים להכביד ולהעצים קונפליקטים ומשברים אופייניים של גיל ההתבגרות (ח'רגל, 2016). לפיכך, הצורך החינוכיהחברתי-רגשי ליצור בתוך המורכבות של המשבר מענה ייחודי לכל תלמיד מפונה, לצד גיבוש ואיחוד הכיתה מחדש כמכלול על המגוון שבה, הוא חיוני וחשוב ליצירת תחושת שייכות עבור התלמידים כולם, ובפרט של אלו שנותרו מביתם (גליק, 2007). בתי ספר המדגישים בשגרה ערכים של הכלה, שונות ומגוון, ומאפשרים הזדמנויות לכל תלמיד להשתלב לימודית, חברתית ורגשית (דביר ועמיתיו, 2010) – סביר שיצליחו גם בקליטתם ובשילובם של התלמידים המפונים. ניתן לשער כי מגוון גורמים תורמים לקליטה ושילוב מיטביים של תלמידים מפונים, ובהם חוסן אישי, קשרים חזקים בין הילדים המפונים לבין הוריהם, בריאות נפשית טובה של ההורים, תמיכה וזמינות מצד המשפחה המורחבת וקהילה מקומית תומכת (McDonald-Harker et al., 2021). במחקרים עתידיים כדאי לבחון את ההשפעה של התמיכה הבית ספרית והקהילתית על יכולת ההשתלבות וההתמודדות של תלמידים מפונים בטווח הארוך, וכן

לזהות את המנגנונים הפנימיים והחיצוניים של תלמידים אלו, שמסייעים לשילוב מוצלח בתנאים של פינוי פתאומי וטראומה.

ממצא מרכזי נוסף העיד על תחושה של "זמניות מתמשכת" בקרב הצוותים החינוכיים ובקרב התלמידים המפונים. תחושה זו, כך עלה, פגעה במוטיבציה ובהתנהגות של התלמידים בבתי הספר הקיימים, שכן "לא באמת צריך לבסס עוגן, כי עוד מעט חוזרים הביתה". תחושת זמניות עלולה להוביל לחוסר יציבות רגשית ולחוסר יכולת להתחייב לתהליך הלמידה וההשתלבות החברתית, הן מצד התלמידים והן מצד הצוותים (תובל'משיח, 2008). הסתגלות מסוימת למצב המתמשך עשויה להיות חיובית ואף חיונית, שכן היא מפחיתה את תחושת הפחד ומאפשרת תפקוד יום-יומי יציב יותר. עם זאת, הסתגלות למצב של "זמניות" עלולה גם לגרום לשחיקה בחוסן, בשל תהליכים של אובדן משאבים מתמשך (תובל'משיח, 2008). במציאות של מלחמה מתמשכת, כאשר רבים מהמפונים טרם שבו לביתם, נדרשת מהצוותים החינוכיים מודעות והתנהלות רגישה לסוגיה זו. איזון בין שמירה על שגרה עקבית לבין הכרה בתחושת הזמניות כלגיטימית הוא אסטרטגיה להתמודדות. מצד אחד, שגרה לימודית מספקת תחושת יציבות וביטחון לתלמידים ולצוותים – עוגנים חשובים בתקופה של חוסר ודאות. מצד שני, הכרה של תחושת הזמניות כלגיטימית, לא רק נותנת מקום לקושי ולמצוקה, אלא גם נושאת את התקווה לחזרה הביתה, ובכך עשויה לספק מידה של הגנה מפני שחיקת החוסן האישי והקהילתי (תובל'משיח, 2008).

ממצאי המחקר חשפו כמה חסמים לצד הזדמנויות שיכולים לתרום לשילובם של התלמידים המפונים במסגרת החינוכית הקולטת. בין החסמים צוין המחסור בידע קודם על התלמידים מבחינה לימודית והתנהגותית, וכן העדר מידע על רמת החשיפה של התלמיד לאירועי המתקפה ב־7 באוקטובר. חוסר המידע מהורי התלמידים המפונים יצר קושי עבור המורים והמורות לקדם את השתלבותם של התלמידים בכיתתם. הספרות המחקרית מצביעה על כך שהמעורבות ההורית בבית הספר, אם היא נעשית בדרך נכונה ומותאמת לצורכי התלמיד והמשפחה, תורמת להתפתחות של הילד בכל ההיבטים (פרידמן, 2011). מעורבות כזו משפיעה באופן חיובי על הישגי הילדים (עפרים, 2014), על הדימוי העצמי שלהם (פישר ופרידמן, 2009) ועל התפתחותם הרגשית והחברתית (שכטמן ובושריאן, 2015). עם זאת, בחינת הקשר בין ההורים למורים מעלה אתגרים רבים, ושיתוף הפעולה ביניהם אינו מובן מאליו גם לא בימי שגרה (פרידמן, 2011). המעורבות ההורית בבית הספר דורשת אחריות משותפת ומקבילה בין ההורים לצוות החינוכי, המבוססת על שיתוף פעולה והדדיות, המחייבים אמון וכבוד הדדי.

אמון זה אינו מובן מאליו ולרוב יש לעמול על פיתוחו (שכטמן ובושריאן, 2015). המחקר הנוכחי מרחיב את הידע בתחום בכך שהוא מציג את האתגרים הייחודיים שמצב החירום יצר בשותפות שבין הורים והצוות החינוכי. אתגרים אלו נבעו מהעדר היכרות מוקדמת, מהמשבר האישי שחווי ההורים בעקבות הפינוי הפתאומי ומהתפיסה של המסגרת החינוכית כזמנית – הן מצד ההורים והן מצד הצוות. תנאים אלה העמיקו עוד יותר את המורכבות המוכרת בספרות המחקרית בנוגע לשותפות זו. ממצאים אלה מדגישים את הצורך בפיתוח ידע ומיומנויות בקרב צוותים חינוכיים לחיזוק הקשר עם ההורים ולקידום שיתוף פעולה (Smith & Sheridan, 2019), בייחוד בעיתות משבר וחירום.

חסם נוסף שעלה במחקר הוא התחושה של המורים שהם אינם מיומנים ומוכשרים מבחינה רגשית לנהל את השיח ואת העשייה היום-יומית עם התלמידים המפונים. הם חשו, מצד אחד, שאינם יודעים איך לפתח את השיח הרגשי ולהעמיק אותו, ומצד שני חששו לעשות זאת, שמא יקשו על התלמיד עוד יותר או יחמירו את מצבו. ממצאים אלו דומים לממצאי מחקרים שבחנו את התמודדות מערכת החינוך בתקופת הקורונה, בעיקר סביב מצבים של שכול ואובדן (שריף, 2020; 2021; Dyregrov et al., 2020). מלחמת חרבות ברזל ותקופת הקורונה חולקות מאפיינים משותפים מעצם היות שתיהן מצבי חירום לאומיים, וכן לאור העובדה ששתיהן אתגרו את מודל ההוראה המסורתי (פריילנדאו ושותפיה, 2023). אומנם הצוותים החינוכיים אינם מצופים לספק טיפול לתלמיד, אך הם אלה המלווים אותו באופן יום-יומי ויכולים לנטר את מצבו הרגשי, הלימודי והחברתי. לפיכך, קיימת חשיבות לבחון את צורכיהם של הצוותים החינוכיים על מנת לגבש הבנה וגוף ידע בנוגע לדרכי ההתמודדות שלהם, לצורך בניית הכשרה לפיתוח מיומנויות המורה להתערבות מתאימה במצבים אלה.

עוד עלה במחקר, בדומה לממצאי מחקרים מתקופת הקורונה, שגם באירועי משבר לאומיים אחרים בישראל, כמו במלחמת חרבות ברזל, ניכר שהמורים מוצאים את עצמם בתהייה בין התחום האישי-פרטי לבין התחום המקצועי-חינוכי (שושן-רפאלי, 2024). ברוב המקרים, הצוותים החינוכיים "נכנסים מתחת לאלונקה..." כי הילדים צריכים אותי", ובמקביל שמים בצד את צורכיהם האישיים ואף מוותרים עליהם, ומקדישים את כל מרצם לטובת הצורך הציבורי והמקצועי (שושן-רפאלי, 2024). במחקר הנוכחי נראה כי אף שהמורים התמודדו בעצמם עם אתגרים רגשיים, הם התגייסו למען המטרה והשתדלו לעשות את המיטב כדי לעזור ולקדם את השתלבותם של התלמידים המפונים. בהיבט הקליני, חשוב להבין את המשמעויות של התגייסות זו לטווח הקצר והארוך (שושן-רפאלי, 2024). אנשי החינוך ניצבים

בחזית ההתמודדות עם קשיים ומשברים של תלמידים בשגרה, ובמיוחד בעיתות חירום. הם נחשפים לסיפורים מורכבים, חווים את כאב תלמידיהם ונמצאים בסיכון מתמיד לחוות טראומה משנית (שושן-רפאלי, 2024). ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים את הידע המחקרי שנצבר מתקופת הקורונה, אשר הצביע על כך שמורים נדרשים להתמודד עם אתגרים רגשיים ודילמות מורכבות בזמן משבר, ומביעים צורך בליווי מקצועי שיסייע גם בוויסות הרגשי שלהם עצמם (פריי-לנדאו ושותפיה, 2023). מצב זה מגביר את הסיכון לשחיקה, תהליך של התרוקנות הדרגתית ומתמדת של משאבי התמודדות אצל המטפלים, ובמקרה זה – המורים. התרוקנות זו עשויה לפגוע פעמיים: בפעם הראשונה במורה עצמו, ובפעם השנייה בתלמידים (פימה, 2008). לפיכך, חשוב לספק בעקביות תמיכה מקצועית ורגשית לצוותים החינוכיים, כולל מחנכים, מורים מקצועיים, מנהלים ותומכי הוראה (שושן-רפאלי, 2024). נושא הוויסות הרגשי של המורים מקבל מקום חשוב גם במחקרים בישראל בתחום הכשרת מורים לפיתוח חוסן ויישום תגובות מתאימות במצבי לחץ וטראומה (Baum et al., 2009). עם זאת, ממצאי המחקר מצביעים על פער בין ההבנה התאורטית של חשיבות הנושא לבין יישומו בפועל (חזן ועמיתיה, 2024).

לצד הקשיים והאתגרים בקליטת התלמידים המפונים ובשילובם בבתי הספר, זוהו גם דרכים ואפשרויות לקידום: היצמדות לשגרה קבועה וברורה, שהזכרה קודם לכן, וכן עבודה בשיתוף פעולה עם הורי התלמידים המפונים. מחקרים מצביעים על קשר בין התמודדות ההורים והתמודדות ילדיהם, במיוחד לאחר חשיפה לאירועי לחץ, אלימות פוליטית ומלחמות (ח'גל, 2016). כאשר ההתמודדות ההורית טובה, הילדים מצליחים לגייס משאבים ולהתמודד בצורה חיובית. לעומת זאת, כאשר ההתמודדות ההורית חסרה, תפקוד הילד נפגע (ח'גל, 2016), כפי שעלה גם במחקר הנוכחי. במקרים שבהם לא התקיים שיתוף פעולה עם ההורים או כאשר ההורים לא היו פנויים, קליטת התלמידים המפונים והשתלבותם בכיתה היו חלקיים. החוסן ההורי בעיתות משבר הוא גורם מרכזי בתחושת החוסן של הילדים (סבג ועמיתים, 2024), לכן המאמץ לשלב את ההורים המפונים בתהליך קליטתו של ילדם בבית הספר הוא חשוב. עם זאת, יש לבצעו בעדינות וברגישות, באמצעות שילוב אנשי מקצוע רלוונטיים מבית הספר, כמו יועצת או פסיכולוגית, שיוכלו להעניק להורים תמיכה רגשית עקבית במציאות המורכבת (פת'הורנצ'יק ועמיתים, 2016).

מסקנות והשלכות יישומיות

המחקר מדגיש את הצורך במענה ייחודי, לימודי ורגשי, לתלמידים המפונים שהשתלבו כיחידים בבתי הספר ברשויות הקולטות. מעבר להשפעות המלחמה על כלל אזרחי המדינה, תלמידים אלו חוו ניתוק פתאומי מסביבתם המוכרת, מה שמגביר את הסיכון שלהם לפתח קשיים רגשיים ונפשיים. הצוותים החינוכיים הצביעו על הצורך בהדרכה וליווי קבועים – הכוללים ידע וכלים לעבודה עם תלמידים שחוו טראומה, לצד תמיכה רגשית בצוותים עצמם. נוסף לכך, עלה הצורך בחיזוק השותפות בין ההורים למורים, בד בבד עם עידוד מעורבות ההורים לשיפור תהליך קליטתו של ילדם בכיתה. מומלץ ששותפות זו תלווה באופן מותאם וסדיר גם על ידי אנשי טיפול, המודעים לאתגרים הייחודיים שאיתם מתמודדות משפחות המפונים. כמו כן, מומלץ לשמור על שגרות לימודיות יציבות, עם הכרה בתחושת הזמניות שמלווה את התלמידים, מתוך מטרה לספק ביטחון לצד ביטוי ותיקוף לקשיים ולתקווה לשוב הביתה. יישום המלצות אלו עשוי לחזק את המענים הניתנים לתלמידים המפונים, לסייע בהשתלבותם ולהכין את המערכת החינוכית להתמודדות מיטבית עם מצבי חירום עתידיים. באופטימיות זהירה, ניתן לציין כי חרף הקשיים והאתגרים שעלו, המורים והמורות דיווחו על השתלבות חיובית יחסית של מרבית התלמידים המפונים. תופעה מרשימה זו, המכונה "קסם שכיח" (ordinary magic) (Masten, 2001), משקפת את יכולת ההתמודדות הטובה של רוב הילדים עם מצבי חיים קשים.

מגבלות המחקר וכיוונים למחקרי המשך

המחקר תורם להבנה תאורטית ויישומית של תהליך קליטתם והשתלבותם של תלמידים מפונים במלחמת חרבות ברזל בבתי ספר קיימים. עם זאת, למחקר מספר מגבלות. ראשית, מספר המשתתפים מצומצם יחסית, בשל קושי בגיוס מורים להתראיין בתקופת שיא הלחימה, היות שהעומס הרגשי והמקצועי הקשה על זמינותם. מחקרי המשך יכולים להרחיב את המדגם, כך שיכלול אנשי צוות חינוכי גם מאזורים גאוגרפיים נוספים וגם מזרמי חינוך מגוונים, לרבות הזרם הממלכתי דתי והחינוך המיוחד. כך יתאפשר ייצוג רחב ומגוון יותר של האוכלוסייה הנחקרת. גיוון זה עשוי להעמיק את ההבנה בנוגע להשתלבותם של תלמידים מפונים ולהרחיב את הרלוונטיות של התובנות שנגזרו מן הממצאים למסגרות חינוכיות נוספות. נוסף על כך, הנתונים נאספו מתוך ראיונות עם מורים בלבד, כך שחוויות התלמידים המפונים הובאו בעקיפין דרך תפיסותיהם של המורים. להעמקת ההבנה, מומלץ בעתיד לשלב

נקודות מבט נוספות – של מנהלים, הורים וכמובן של התלמידים עצמם. התייחסות רחבה זו תספק תמונה מקיפה ומדויקת יותר של האתגרים והמענים הנדרשים.

הכרת תודה

החוקרת מבקשת להודות לעופרי אשכנזי וגילי בן יעקב על השותפות באיסוף הנתונים.

רשימת מקורות

אלמוג'בר, מ', בר, ר', ברקאי, ר' ומרמוס, ה' (2023). פעילות החברה האזרחית בישראל במלחמת חרבות ברזל: מגמות ותובנות ראשוניות. המכון לחקר החברה האזרחית והפילנתרופיה בישראל. בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד.

אלרן, מ' ושפירא, א' (2025) חוסן לאומי במבחן ההתפנות האזרחית הנרחבת במלחמת חרבות ברזל: מאפיינים, אתגרים ומשמעויות. המכון למחקרי ביטחון לאומי.

בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט על. בתוך: א' וייס (עורך), דו"ח מצב המדינה. מרכז טאוב.

גליק, ר' (2007). בית-הספר "ניצני קטיף" מתמודד עם ילדי המפונים. אתרוג: כתב-עת לענייני חינוך, יהדות וחברה, 6–7.

דביר, נ', אלוני, נ' והררי, ד' (2010). העצמה חינוכית לילדים פליטים ומהגרי עבודה בתל אביב: דיאלקטיקה של השתלבות ורב-תרבותיות. מכללת סמינר הקיבוצים, הוועד הישראלי לאונסקו.

וייסבלאי, א' (2023). פעילות מערכת החינוך במלחמת 'חרבות ברזל' – תמונת מצב. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א' (2023). שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתיים בתקופת מלחמת 'חרבות ברזל'. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

זלצברגר, ע', ונויפלד, ר' (2022). ניהול מצבי חירום בישראל: לקראת דוקטרינה ישראלית

ומסגרת רגולטורית כוללת. אוניברסיטת חיפה.

חזן, א', בוכניק, צ', ואבן-זהב, ע' (2024). קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך במסגרת: פורום "חינוך בחירום", מוסד שמואל נאמן.

חן-גל, ש' (2016). התמודדות בית ספרית במצבי משבר. המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי, משרד הכלכלה והתעשייה האגף להכשרה מקצועית ופיתוח כח אדם.

מבקר המדינה. (2009). דוח מעקב: היבטים בטיפול במפוני "גוש קטיף" בעקבות ההתנתקות.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2023). השנתון הסטטיסטי "ילדים בישראל" – נתונים אודות ילדים במלחמת חרבות ברזל.

המנהל הפדגוגי, חדר מצב – משרד החינוך (2023). שילוב תלמידים מאזורי הלחימה, המתפנים באופן עצמאי, במוסדות חינוך ברשויות קולטות – מבצע "חרבות הברזל" <https://meyda.education.gov.il/files/Special/emergency/procedure-reception-evacuees.pdf>

סבג, י', רזניקובסקי-קוראס, א' וארזי, ט' (2024). השפעות מלחמת "חרבות וברזל" על ילדים ובני נוער בישראל. מכון מאירס גיוינט ברוקדייל.

עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים הורים בסביבה משתנה". היזמה למחקר יישומי בחינוך.

פימה, ל' (2008). ניהול בית ספר בתנאי טרור וטראומה מתמשכת – שמירה על אי של שפיות במציאות של אי שפיות. עבודת גמר לתואר שני במנהל החינוך, המכללה האקדמית לחינוך – אחוה.

פישר, י' ופרידמן, י' (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. דפים, 47, 11–40. פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר – הורים בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 237–267.

פריי-לנדאו, ר', מירסקי, ח' וצבר בן יהושע, נ' (2023). התמודדות מורות המלוות תלמידים שכולים בתקופה מרבית אובדניים: מחקר מקרה הקורונה ליישום במלחמת חרבות ברזל. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4648>

פת-הורנצ'יק, ר', אחיטוב, מ', אסולין-פרץ, ל', קמינר, ח', קפלנסקי, נ', רוזנבלט, א' וברום, (ד'2016). השלכות של מלחמה וטרור מתמשך על ילדים צעירים ועל אימהותיהם:

שלוש קהילות תחת אש. מגמות, 2, 29–54.

ציטרין, י' (2014). תכנית ההתנתקות החד-צדדית: בראי שיקומם של התלמידים העקורים (2005–2013). המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

שושן-רפאלי, ע' (2023). לוחמי ולוחמות החינוך כעוגן בתקופת מלחמת "חרבות ברזל". זמן ישראל.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). בין הורים למורים בחינוך העליסודי, היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שפיגלמן, כ' וגלוקופף, מ' (2016). השפעות נפשיות של חשיפה למלחמה וטרור על אנשים עם מוגבלות פיזית או חושית. החוג לבריאות נפש קהילתית, הפקולטה למדעי הרווחה ובריאות, אוניברסיטת חיפה.

שריף, א' (2021). התמודדות עם שכול במשבר הקורונה – פיתוח תכנית "ממעמקים". בתוך א' בן שחר וע' חרמוני (עורכים). מידעו"ס, 93, 18–23.

שרלו, י' (2010). שו"ת ההתנתקות. משכל.

תובל-משיח, ר' (2008). השפעת הטרור המתמשך: מצוקה וחוסן באוכלוסיה הישראלית. סוגיות חברתיות בישראל, 6, 6–28.

Bleich, A., Gelkopf, M., Solomon, Z. (2003). Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and coping behaviors among a nationally representative sample in Israel. *Journal of American Medical Association*, 290(5), 612–620. <https://doi.org/10.1001/jama.290.5.612>

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843–860). Springer Singapore.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing*

- among five approaches (4th ed). Sage.
- Cronin, A., & Mandich, M. B. (2015). *Human development and performance throughout the lifespan*. Clifton Park, New York: Thomson Delmar Learning.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Lytje, M. (2020). Loss in the family—A reflection on how schools can support their students. *Bereavement Care*, 39(3), 95-101. <https://doi.org/10.1080/02682621.2020.1828722>
- Feldman, R., Vengrober, A., & Ebstein, R. P. (2014). Affiliation buffers stress: cumulative genetic risk in oxytocin–vasopressin genes combines with early caregiving to predict PTSD in war-exposed young children. *Translational psychiatry*, 4(3), 370. <https://doi.org/10.1038/tp.2014.6>
- Franczak, I., & Lutz, A. (2024). Kids in limbo: War, uncertainty, and the school experiences of Ukrainian refugee students in Poland. *Sociological Forum*. <https://doi.org/10.1111/socf.13022>.
- Galea, S., & Resnick, H. (2005). Posttraumatic Stress Disorder in the general population after mass terrorist incidents: Considerations about the nature of exposure. *CNS spectrum*, 10(2), 107-115. <https://doi.org/10.1017/S1092852900019441>
- Idrees, W. (2020). Education in times of crisis: Shaping the future of internally displaced children-A case study from Pakistan. *EPiC Series in Education Science*, 3, 162-173. <https://doi.org/10.29007/qq96>
- Kuwert, P., Brähler, E., Glaesmer, H., Freyberger, HJ., & Decker, O. (2009). Impact of forced displacement during World War II on the present-day mental health of the elderly: a population-based study. *International Psychogeriatrics*, 21(4), 748-753. <https://doi.org/10.1017/S1041610209009107>
- Levi-Belz, Y., Groweiss, Y., Blank, C., & Neria, Y. (2024). PTSD, depression, and anxiety after the October 7, 2023 attack in Israel: A nationwide prospective study.

- eClinicalMedicine, 68, 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2023.102418>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *The American Psychologist*, 73(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., & Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section. *Child development*, 81(4), 1029-1039. <https://www.jstor.org/stable/40801458>
- McDonald-Harker, C., Drolet, J. L., Sehgal, A., Brown, M. R., Silverstone, P. H., Brett-MacLean, P., & Agyapong, V. I. (2021). Social-ecological factors associated with higher levels of resilience in children and youth after disaster: the importance of caregiver and peer support. *Frontiers in public health*, 9, 682-634. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.682634>
- Mkhitarian, E. (2024). Social and pedagogical problems of refugee/IDP students under blockade. *Scientific Bulletin*, 1(46), 86-98. <https://doi.org/10.24234/scientific.v1i46.137>
- Oniskovets, B. (2023). Resilience and Adaptation: Organizing the Educational Process in Wartime. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4497921>
- Paton, D., & Johnston, D.)2001(. Disasters and communities: Vulnerability, resilience, and preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 10(4), 270–277. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005930>
- Shalev, A.Y., & Freedman, S. (2005). PTSD following terrorists attack: A prospective evaluation. *The American Journal of Psychiatry*, 162, 1188-1191. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.7.1188>

doi.org/10.1176/appi.ajp.162.6.1188

Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>

UNESCO, (2010). Education and displacement: assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190715>

Zerach, G., & Tam, E. (2016). The relationships between family functioning and attachment orientations to post-traumatic stress symptoms among young adults who were evacuated from Gaza Strip settlements as adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29 (2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1014998>

"He is neither here nor there":

The experience of integrating displaced students during the "Harvot Barzel" war – From the perspective of the educational staff

Mati Zakai Mashiach

Abstract

The war of "Harvot Barzel", which began on October 7, 2023, presented significant challenges to the education system, including disruptions to learning continuity, school closures, urgent evacuations of civilians, and the integration of thousands of displaced students, all while coping with national trauma, especially in communities near the Gaza border. This study explores the integration of students evacuated individually with their families, rather than as part of a group, from southern Israel and northern border communities from the perspective of educational staff who welcomed them into their classrooms. Semi-structured interviews with 13 teachers from various schools in central Israel revealed diverse attitudes towards the displaced students and their families, highlighting the students' need for stability and belonging and the challenges and opportunities in their integration. Additionally, the study underscores the need for emotional and professional support for educational staff to ensure displaced students' optimal adaptation and recovery.

Keywords: Displaced students, teacher perspectives, wartime education

חמדות



ד"ר שירה רוזנברג,
המחלקה לחינוך מיוחד,
המכללה האקדמית הרצוג
דוא"ל:
shiraro@herzog.ac.il

ד"ר אודליה אלקובי,
המחלקה לחינוך מיוחד,
מכללת אחוה. דוא"ל:
taazumot.edu@gmail.com

מהכשרה ליישום:

דרכי התמודדות של צוותי החינוך בשדרות באמצעות מיומנויות
חברתיות-רגשיות עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל

שירה רוזנברג ואודליה אלקובי

תקציר

המאמר בוחן את דרכי ההתמודדות של צוותי החינוך בעיר שדרות עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל, מתוך התמקדות ביישום מיומנויות חברתיות-רגשיות שנלמדו בתוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית שהתקיימה בעיר שדרות (2020–2022). המחקר התבסס על ראיונות עומק שנערכו כחודשיים לאחר מתקפת 7 באוקטובר 2023 עם 13 אנשי חינוך, מורים, גננות, סייעות, פסיכולוגים ובעלי תפקידים במחלקת החינוך.

הממצאים מצביעים על יישום תכנים מההכשרה שבאו לידי ביטוי בהגברת מודעות חברתית ותחושת מסוגלות, בשימוש במשחק ובנקיטת יוזמה, וכל אלו עלו כחלק מדרכי התמודדות עם המשבר. התמות משקפות משאבים פנימיים ותודעתיים שנדרשו לשם יישום ההכשרה (מודעות חברתית, תחושת מסוגלות), בעוד אחרות מתארות דרכי יישום פרקטיות בשדה החינוכי (משחק, יוזמה). מיומנויות אלו תרמו להגברת תחושת המסוגלות, ליצירת קשרים תומכים עם תלמידים ועמיתים ולחיזוק החוסן האישי והקהילתי.

המחקר מדגיש כי הכשרה בלמידה חברתית-רגשית נחוצה בזמן שגרה וחיונית ובעלת משמעות מיוחדת בעיתות משבר. ממצאיו תורמים להבנה מעמיקה של תפקיד הפיתוח המקצועי בהיערכות מערכתית למצבי חירום ומציעים כיוונים למדיניות ולהמשך פיתוח הכשרות בתחום החינוך.

לציטוט: מדעי החברה) –
רוזנברג שי ואלקובי א' (תשפ"ו).
מהכשרה ליישום: דרכי
התמודדות של צוותי החינוך
בשדרות באמצעות מיומנויות
חברתיות-רגשיות עם פרוץ
מלחמת חרבות ברזל, חמדות,
יט (תשפ"ו), 45–179.

מילות מפתח:
למידה חברתית-רגשית
(SEL), חוסן, משבר, מלחמת
חרבות ברזל, פיתוח מקצועי

מבוא

חשיבות הלמידה החברתית-רגשית (SEL)

למידה חברתית-רגשית (SEL - Social Emotional Learning) היא מושג התפתחותי, המשלב הבנה חברתית, עיבוד מידע חברתי ומכלול של מיומנויות חברתיות מעשיות (McKown, 2015). ארגון CASEL הגדיר חמישה תחומי ליבה מרכזיים של SEL: מודעות עצמית – היכולת לזהות רגשות, מחשבות וערכים אישיים ולהבין כיצד הם משפיעים על ההתנהגות; ניהול עצמי – היכולת לווסת רגשות, מחשבות והתנהגויות במצבים שונים; מודעות חברתית – היכולת להבין ולהזדהות עם נקודות המבט של אנשים מרקעים ומתרבויות שונות; מיומנויות של מערכות יחסים – היכולת ליצור ולשמר מערכות יחסים בריאות ומתגמלות עם יחידים וקבוצות; קבלת החלטות אחראית – היכולת לקבל החלטות נכונות הקשורות להתנהגות אישית ולאינטראקציות חברתיות (Jagers et al., 2019).

מחקרים מהעשור האחרון מדגישים שחשוב לפתח מיומנויות חברתיות רגשיות בקרב ילדים, בני נוער ומבוגרים בכלל ובקרב צוותי החינוך בפרט. נמצא כי מיומנויות בקרב אנשי חינוך משפיעות באופן ישיר על האקלים הבית ספרי, על ניהול הכיתה ועל איכות מערכות היחסים עם תלמידים (Jones et al., 2013). כשהמורים בעלי מיומנויות חברתיות-רגשיות ומבקשים לטפח בקרב תלמידיהם מיומנויות אלה, התלמידים מזהים זאת ומפיקים מכך תועלת רבה (Colaianne et al., 2020). יתרה מזו, נמצא כי יכולות גבוהות של מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב מורים מסייעות להם להתמודד טוב יותר עם מצבי לחץ ושחיקה, שכן השחיקה של המורים עלולה לפגוע במערכות היחסים החיוביות שהם מפתחים עם תלמידיהם, בניהול היעיל של הכיתה וברוחות התלמידים (Jennings & Greenberg, 2009). לבסוף, המילטון ודוס (Hamilton & Doss, 2021) מצאו שמורים המדווחים על רוחה נפשית גבוהה יותר משתמשים בפרקטיקות רבות יותר של למידה חברתית-רגשית בכיתותיהם.

מכאן שלמידה חברתית רגשית אינה רק נושא פדגוגי אחד מני רבים, אלא מנגנון מרכזי ליצירת חוסן אישי וקהילתי. לכן התמקדות המחקר בבחינת אופן יישום ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית בפרוץ מלחמת חרבות ברזל נשענת על תשתית מחקרית המדגישה את חשיבותן של מיומנויות חברתיות-רגשיות כמנגנון להתמודדות עם מצבי משבר.

פיתוח מקצועי בלמידה חברתית-רגשית בישראל

הפיתוח המקצועי של צוותי חינוך נתפס בשנים האחרונות כמפתח מרכזי לשיפור איכות

ההוראה ולהתמודדות עם אתגרי המערכת (Iqbal & Ali, 2024). בהקשר זה, המודעות לחשיבות הפיתוח המקצועי בתחום הלמידה החברתית-רגשית הולכת וגוברת. כפי שעולה מהספרות (רן ועמיתים, 2018), תוכניות ההתערבות שהטמיעו הצוות הבית ספרי והמורים נמצאו מועילות ומשמעותיות, והמפתח להצלחתן טמון בהכשרה מעמיקה של הצוות בלמידה חברתית-רגשית.

במחקרה של אלקובי (2023), אשר חקרה 470 מורים בישראל שעברו הכשרה בלמידה חברתית-רגשית, נמצא כי תחושת המסוגלות של המורים בתחום זה עולה לאחר ההכשרה, הן בלמידה מסורתית והן בלמידה היברידית. דורלאק ועמיתיו (Durlak et al., 2011) הדגישו כי המסוגלות החברתית-רגשית של המורים והכישורים הפדגוגיים שלהם משפיעים ישירות על האקלים הכיתתי ועל התרבות הבית ספרית. קופלמן-רובין ועמיתיו (Kopelman-Rubin et al., 2020) הצביעו על הקשר ההדדי שבין המאפיינים הרגשיים ללימודיים ועל השפעת הלמידה החברתית-רגשית על קידום כישורי החוסן הנפשי.

לפי ג'ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012), קיימים מספר אתגרים מרכזיים בהכשרת מורים בתחום הלמידה החברתית-רגשית, כמו הכשרה מוגבלת של הצוות החינוכי ותמיכה מקצועית מצומצמת בהטמעת הלמידה החברתית-רגשית. רן ועמיתיה (2018) טוענים כי האתגר בתחום זה הוא העדר מדדים אחידים, כך שלא ניתן להעריך את הצלחת התוכניות, וכן העדר מדיניות אחידה, המקשה על הטמעה אפקטיבית של תוכניות ההכשרה לצוותי החינוך. בנוגע להתמודדות עם משברים, על פי מחקרם של שונרט-רייכל ועמיתיו (Schonert-Reichl et al., 2017), תמיכה מערכתית ופיתוח מקצועי מתמשך בלמידה חברתית-רגשית חיוניים כדי שתוכניות ללמידה חברתית-רגשית ייטמעו ויצליחו, במיוחד בעיתות משבר. הם מדגישים את חשיבותם של מדיניות תומכת ומשאבים מתאימים בהכשרת צוותי החינוך.

מאחר שהספרות המחקרית מדגישה את חשיבות ההכשרה בתחום הלמידה החברתית-רגשית, חיוני ומעניין להבין כיצד תכנים ומיומנויות שנלמדו בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית יבואו לידי ביטוי בהתמודדותם של צוותי החינוך בעיתות משבר בכלל ובעת משבר קולקטיבי בפרט, כמו בפרוץ מלחמת חרבות ברזל. להלן נתאר את תוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית, שבה השתתפו צוותי החינוך בעיר שדרות בין השנים 2020 ל-2022.

תוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית

תוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית בעיר שדרות פותחה כהתערבות מערכתית וכללה

הכשרה, פיתוח תוצרים והתנסויות בהם בשדה החינוכי. את התוכנית הוביל ראש העיר ומנהל מחלקת החינוך בעיר שדרות, בשיתוף משרד החינוך, רשת אמית, קרן רש"י ומרכז תעצומות – שהוקם ב-2011 במטרה לקדם את תחום המיומנויות החברתיות, מכשיר אנשי טיפול וחינוך ונותן מענה לתלמידים בגילים שונים. את ההוראה ותוכני הלמידה החברתית-רגשית הוביל וביצע מרכז תעצומות, ואת תהליך היישום הובילה רשת אמית.

התוכנית נבנתה על פי מודל חינוכי רב-ממדי, הכולל ארבעה רכיבים מרכזיים: ידע, מיומנויות, עמדות וערכים חינוכיים (Ghorbani & Jafari, 2024). ההכשרה בממד הידע כללה ידע פדגוגי, ידע תוכני וידע פדגוגי-תוכני; בממד המיומנויות הודגשו מיומנויות חברתיות ומיומנויות רגשיות; בממד העמדות הושם דגש על טיפוח עמדות חיוביות כלפי למידה חברתית-רגשית, עם אמונה ביכולת ההשתנות, נכונות לאמץ שינויים ולהשקיע בהתפתחות אישית ומקצועית בתחום, ובממד הערכים החינוכיים הוטמעו ערכים כגון אמפתיה, ערבות הדדית ואחריות קהילתית. מבנה רב-ממדי זה אפשר לצייד את צוותי החינוך בכלים מגוונים ומשלימים כדי שבעתיד יוכלו להתמודד עם אתגרים מורכבים.

ההכשרה לוותה בלמידה התנסותית, תהליך שבו אדם לומד מתוך חוויה ישירה, התבוננות עליה, והפקת מסקנות יישומיות (קולב, 1984). למידה זו באה לידי ביטוי במשחק שנערך בכל מפגש, סדנאות, סיורים וטיסה לפורטוגל. כמו כן, המשתתפים נדרשו להתנסות בפועל בהטמעת למידה חברתית-רגשית בשדה החינוך.

להתנסויות השונות היו שלוש מטרות: האחת, למידה התנסותית ליצירת למידה משמעותית המשפיעה על עמדות ותפיסות (זוהר, 2020); השנייה, תרגול פרקטיקות יישומיות, כך שההתנסויות תשמש עוגן הניתן ליישום בשדה; השלישית, בניית קרבה וחוויות שייכות בקרב המשתתפים, המקימות תנאי למידה ומשמשות מודל לתכנים החברתיים-רגשיים הנלמדים. ההכשרה הוערכה בעבר במסגרת דוח הערכה שהוכן על ידי מכון שמיר (בן-גל דהן ויהודה, 2022), וממנו עלה כי ההכשרה שיפרה במידה רבה את תחושת המסוגלות של אנשי החינוך, הטמיעה כלים רגשיים-חברתיים ופיתחה שפה מקצועית בתחום הלמידה החברתית-רגשית. עם זאת, דוח זה בחן את תרומת התוכנית בשגרה. בהקשר זה, השנים 2020–2022 היו תקופת שגרה יחסית בשדרות, בוודאי לעומת ימי מלחמת חרבות ברזל אשר פרצה בשנת 2023.

המחקר הנוכחי מבקש להעמיק ולבחון את אופן היישום של תוכני ההכשרה דווקא בזמן משבר קולקטיבי בפרוץ מלחמת חרבות ברזל. המחקר מתמקד בהתמודדות הצוותים החינוכיים בשדרות ובוחן כיצד יושמו בפועל תוכני הלמידה חברתית-רגשית אשר נלמדו בהכשרה.

דרכי התמודדות בעת משבר

משבר הוא מצב המאופיין בחוסר איזון, בחוסר ודאות ובערעור של תחושת הביטחון האישי (Flannery & Everly, 2000). בעשורים האחרונים גופי בריאות הציבור ומדיניות מתארים משבר כאירוע או רצף אירועים המאופיין באירודאות גבוהה, איום קיומי, הפרעה משמעותית לשגרה ולתפקוד ודרישה לקבלת החלטות תחת לחץ ומשאבים מוגבלים (World Health Organization, 2021). בהקשר החינוכי, משברים עלולים להשפיע הן על התלמידים והן על צוותי החינוך, ולהתבטא בקשיי ריכוז, הפרעות שינה, חרדה, דיכאון ובעיות התנהגותיות (Pat-Horenczyk et al., 2019). מחקרים מראים כי כ-25% מהאנשים החווים אירוע טראומטי עלולים לפתח הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD) (Cole et al., 2013).

המונח "התמודדות" נוגע לתיעול מאמצים קוגניטיביים והתנהגותיים כדי לנהל מתח פסיכולוגי (Wang, 2023). תמיכה חברתית ויכולת פתרון בעיות נמצאו כמנגנוני התמודדות אפקטיביים בשעת משבר (Joyce et al., 2018). מרכיב מרכזי בהתמודדות הוא תפיסת המשבר, האופן שבו אנשים מפרשים את האירועים הטראומטיים ומעניקים להם משמעות. תפיסה זו משפיעה על יכולתם לארגן את התנהלותם ולפתח אסטרטגיות התמודדות יעילות (Bonanno, 2004). נוסף על כך, התמודדות בעת משבר כוללת יכולת למצוא משמעות באירועים מאתגרים. כפי שכתב ויקטור פראנקל (1970), חיפוש משמעות בסבל הוא מפתח ליכולת אנושית לבחור בתגובה גם כאשר הנסיבות אינן בשליטת האדם. ממצאינו מצביעים על כך שמורים שחיפשו משמעות בעשייה ובהובלה גילו בהן משאב מרכזי להתמודדות עם המשבר.

מחקרים מצביעים על כך שחוסן מתפתח כתהליך דינמי שבו יחידים אשר מתמודדים עם מצוקה משתמשים במשאבי התמודדות פנימיים וחיצוניים (Malik & Garg, 2018). גורמי חוסן מרכזיים כוללים רשת תמיכה חברתית, תחושת מסוגלות עצמית ויכולת למצוא משמעות במשבר (Masten, 2021). בהקשר החינוכי, נמצא שמורים המפתחים אסטרטגיות התמודדות אפקטיביות בשעת משבר מצליחים לתמוך גם בתלמידיהם (Jennings & Greenberg, 2009). במיוחד בהקשר של משבר, מיומנויות אלו מאפשרות לאנשי חינוך לא רק לווסת את רגשותיהם שלהם אלא גם ליצור סביבה תומכת ובטוחה לתלמידיהם (Jones et al., 2013).

מיומנויות חברתיות-רגשיות כמנגנון התמודדות בשעת משבר

בעשורים האחרונים התפתחה הכרה הולכת וגוברת בכך שלמידה חברתית-רגשית משמשת מנגנון מרכזי להתמודדות עם משבר (OECD, 2021). מחקרים אחרונים מראים שהתערבויות

בלמידה חברתית-רגשית מטפחות במידה ניכרת ויסות רגשי, חוסן, אמפתיה ואינטגרציה חברתית, החיוניים לרווחה אישית והסתגלות חברתית מוצלחת (Al-Hroub & Al-Hroub, 2024). רוזנבאום (Rosanbalm, 2021) מצביעה על אסטרטגיות של למידה חברתית-רגשית כתומכות טראומה בעקבות מגפת הקורונה.

מכאן נובעת הרלוונטיות לבחינת אופן יישום המיומנויות החברתיות-רגשיות שנלמדו בהכשרה כמנגנוני התמודדות עם משבר קולקטיבי. המחקר הנוכחי מבקש לבחון כיצד צוותי החינוך בשדרות יישמו מיומנויות אלו במציאות המשברית עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל. הארגון הבינלאומי CASEL מגדיר חמישה תחומי ליבה של למידה חברתית-רגשית: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בין-אישיות וקבלת החלטות אחראית (Jagers et al., 2019).

מחקרים מראים כי חשיפה לאירועים טראומטיים, דוגמת מתקפות טרור, עלולה לגרום לשיעורים גבוהים של הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD) (Pat-Horenczyk et al., 2019). מרבית המחקרים עוסקים בהשלכות השונות על תלמידים, כך שכמעט לא נעשו מחקרים על השפעתם של אירועים אלו על צוותי החינוך (Sheppard & Levy, 2019). לצוות החינוכי תפקיד חשוב בתמיכה בתלמידים לאחר אירועים טראומטיים. עם זאת, ההתמודדות של אנשי החינוך כפולה, בהיבט האישי ובהיבט המקצועי. קופריאנצ'יק (Kupryjańczyk, 2025) מדגישה את חשיבות הכשרת צוותי החינוך לקידום חוסן בעת מתקפת טרור; בה בעת, אנשי חינוך חשים לעיתים שאין ברשותם הכשרה מספקת לאתגרים הנובעים ממצבי משבר (Sun et al., 2024). מכאן חשיבותו של המחקר הנוכחי, הבוחן יישום הכשרה צוותי חינוך בלמידה חברתית-רגשית במצב מלחמה.

אם כך, הספרות מצביעה באופן עקבי על חשיבותו הייחודית של הממד החברתי-רגשי כגורם מגן מרכזי בשעת התמודדות עם מצבי משבר. מכאן נובעת הרלוונטיות לבחינת אופן יישום המיומנויות שנלמדו בהכשרה ללמידה חברתית-רגשית של צוותי החינוך בשדרות בעת פרוץ מלחמת חרבות ברזל.

לסיכום, סקירת הספרות מצביעה על החשיבות שבפיתוח מקצועי של צוותי החינוך בלמידה חברתית-רגשית ורואה במיומנויות חברתיות-רגשיות רכיב מרכזי בחוסן ובדרכי ההתמודדות של צוותי חינוך במצבי משבר. בישראל טרם נבחן הקשר בין הכשרה ייעודית בלמידה חברתית-רגשית לבין היישום המעשי של מיומנויות אלו בשעת משבר קולקטיבי. המחקר הנוכחי מבקש למלא פער זה, באמצעות בחינת אופן יישום ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית

בקרב צוותי החינוך בשדרות, שהתמודדו עם אתגרים חסרי תקדים שנכפו עליהם עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל.

שאלת המחקר

כיצד צוותי החינוך בעיר שדרות, אשר השתתפו בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית, יישמו מיומנויות חברתיות-רגשיות בפרוץ מלחמת חרבות ברזל.

הפרדיגמה המחקרית

המחקר נשען על פרדיגמה איכותנית, המתמקדת בהבנת חוויותיהם הסובייקטיביות של אנשי החינוך. גישה זו מתאימה במיוחד כאשר המטרה היא להאיר את נקודת המבט של המשתתפים על יישום מיומנויות חברתיות-רגשיות בזמן משבר.

מתוך 20 אנשי חינוך שהתראיינו לצורך המחקר נכללו 13 ראיונות בלבד. הסיבה לכך הייתה טכנית ולא מהותית: בחלק מהראיונות התגלו בעיות בהקלטה שפגעו בבהירות ובאיכות ההקלטה, באופן שלא אפשר תמלול. כדי לשמור על איכות הנתונים ועל אמינות הממצאים הוחלט שלא לכלול ראיונות אלה בניתוח.

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן תמטי (Braun & Clarke, 2006). בתחילה תומללו הראיונות על ידי תוכנה ייעודית לכך, ולאחר מכן שלוש חוקרות קידדו יחידות משמעות ומיינו אותן לקטגוריות ראשוניות. לאחר מכן התקיים דיון קבוצתי שבמסגרתו גובשו קטגוריות-העל. שילוב של שלוש חוקרות תרם להגברת מהימנות הניתוח וצמצם הטיות אישיות. את תהליך קידוד הנתונים והחלטה על קטגוריות ליוותה יועצת מומחית למחקר איכותני. שלוש מן הקטגוריות נגזרו מהספרות: מודעות חברתית, מסוגלות עצמית ודרכי התמודדות עם משבר. ושתי קטגוריות נוספות צפו ועלו באופן אינדוקטיבי מן הנתונים: משחק ונקיטת יוזמה.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר התמקדה בצוותי החינוך שבשדרות, שהשתתפו בתוכנית ההכשרה מטעם העיר במחזורי א' וב' (בין השנים 2020 ל-2022). במחקר רואיינו 13 משתתפים: 12 נשים וגבר אחד. המרואיינים היו בני 30–60, והוותק שלהם היה בין 10 שנים ל-35 שנים. בין

המרואיינים היו מורים מבתי הספר היסודי והעל-יסודי, גננת, סייעת, עובד סוציאלי ובעלי תפקידים במחלקת החינוך שבעיריית שדרות.

נלי המחקר:

במחקר הנוכחי השתמשנו בראיונות מובנים למחצה (שקדי, 2003). ראיונות מובנים למחצה מתאימים למחקר הנוכחי מאחר שהם מאפשרים לשאול את צוותי החינוך על תוכנית ההכשרה שעברו ועל השפעתן של מתקפת הטרור ב-7 באוקטובר 2023 ומלחמת חרבות ברזל מנקודת מבטם. כמו כן, הם מאפשרים למרואיינים להעלות בחופשיות תכנים שעליהם הם מעוניינים לדבר.

הריאיון נבנה משלושה חלקים: שאלות כלליות, שאלות על תפיסת המשבר ושאלות על תוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית. עם זאת, כדרכו של ריאיון חצי מובנה, השאלות שימשו כקו מנחה בלבד, והמרואיינים הורשו להרחיב ולהגיע לנושאים שמצאו לנכון.

1. שאלות כלליות: לדוגמה, "מה עיסוקך בשגרה, ומה מצבך התעסוקתי כיום?" שאלה זו מתייחסת לתפקיד המקצועי מאחר שההבנה היא שייתכן שבימים אלו המרואיין פונה מביתו ועוסק בדברים שונים מעבודתו בשגרה.

2. שאלות העוסקות בתפיסת המשבר שעברו: לדוגמה, "תאר את דרכי ההתמודדת שלך עם אירועי 7 באוקטובר?"

3. שאלות על תוכנית ההכשרה שעברו: מה בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית נתפס בעיניך כמשמעותי להתמודדותך בתקופה האחרונה?

הליך המחקר

כדי לאתר מרואיינים למחקר החוקרות הפיצו הודעה בשתי קבוצות ווטסאפ של משתתפי מחזור א' ומחזור ב' של תוכנית "מסילות", שהזמינה אותם להשתתף במחקר. לאחר שהופצו ההודעות השתבצו 20 משתתפים לראיונות בזום. הראיונות נערכו בדצמבר 2023, חודשיים לאחר מתקפת שמחת תורה (7 באוקטובר). כל ריאיון נמשך בין 30 ל-45 דקות והוקלט באישור המרואיינים. הראיונות תומללו, וההקלטות נמחקו לאחר מכן. לאחר התמלול ניתחו החוקרות את הראיונות באמצעות ניתוח תוכן מכון (Roller, 2019). בניתוח זה נמצאו תמות שחזרו על עצמן, והחוקרות התחילו לחפש אחר ציטוטים שמתאימים לכל תמה ולהשוות בין ציטוטי הנחקרים.

כדי לשמור על אמינות המחקר ולמנוע הטיות ננקטו כמה צעדים :

1. בתחילה כל אחת מהחוקרות ניתחה את החומר בנפרד, ורק לאחר שכל אחת מהן גיבשה את הקטגוריות המשיכו החוקרות את תהליך הניתוח ביחד.
2. אחת החוקרות היא ממרכז תעצומות, שהיה אחראי על התכנים והוראת תוכנית ההכשרה. כדי למנוע הטיות, המחקר נערך בשיתוף שתי חוקרות חיצוניות, שאינן מכירות את האוכלוסייה, הרשות וההכשרה. אחת מהחוקרות החיצוניות השתתפה בראיונות ובהליך הניתוח והכתיבה, והשנייה הצטרפה בשלב איסוף הנתונים, הגדרת התמות וניתוח הממצאים. היא ליוותה את כל הליך המחקר כיועצת חיצונית.

אתיקה:

המחקר נערך לאחר שהתקבל אישור מוועדת האתיקה שבמכללת הרצוג וממנהל מחלקת החינוך שבשדרות. כל המשתתפים הסכימו להשתתף במחקר, ונאמר להם שבכל אחד מהשלבים הם יכולים לפרוש.

הממצאים

ממצאי המחקר מצביעים על חמש תמות מרכזיות שצפו ועלו מדברי המרואיינים. תמות אלו משקפות כיצד צוותי החינוך יישמו מיומנויות חברתיות-רגשיות שנלמדו בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית בעיר שדרות, כחלק מהתמודדות במצבי משבר עם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל". התמות שנמצאו הן : מודעות חברתית, תחושת מסוגלות, משחק, נקיטת יוזמה ודרכי התמודדות עם משבר. יש לציין כי חלק מן התמות משקפות משאבים פנימיים ותודעתיים שנדרשו לשם יישום (מודעות חברתית, תחושת מסוגלות), בעוד אחרות מתארות דרכי יישום מעשיות בשדה החינוכי (משחק, יוזמה). שילוב שני המישורים, הפנימי והמעשי, משרטט את המורכבות של אופן יישום ההכשרה בזמן המשבר.

נוסף על כך, חשוב להדגיש כי אף שכל התמות שוות ערך מבחינת הופעתן בממצאים, תמת "דרכי התמודדות עם משבר" נבדלת מהאחרות במעמדה. היא משמשת כמסגרת פרשנית רחבה שלאורה ניתן להבין את יתר התמות. התמה "דרכי התמודדות עם משבר" מאפשרת למקם את יתר התמות בתוך מסגרת פרשנית, שבה המיומנויות החברתיות-רגשיות נתפסות לא כמאפיינים מבודדים, אלא כתמות השזורות זו בזו ומפתחות מנגנוני חוסן במצבי קיצון. מניתוח הראיונות עולה כי הידע, המיומנויות וההתנסויות שאליהם נחשפו המשתתפים

בהכשרה סייעו להם להתמודד טוב יותר עם האתגרים שצפו בעת המשבר, וכי במהלכם הם יישמו את תוכני ההכשרה.

תרגול על רטוב: יישום תוכני ההכשרה עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל

תמה ראשונה: מודעות חברתית – "ראיתי אותם אחרת"

אחת התמות המרכזיות שעלו מדברי המרואיינים היא פיתוח מודעות חברתית. תמה זו מתארת כיצד אנשי חינוך יישמו את המיומנויות החברתיות-רגשיות דרך מודעות חברתית, אשר התבטאה בשינוי נקודת המבט, וכן דרך פיתוח מודעות חברתית ביחס לעצמי, לתלמידים, לעמיתים ולקהילה. המרואיינים הדגישו את השינוי התודעתי בהתבוננות על מערכות יחסים ודינמיקות בין-אישיות והשפעתן על הרבדים השונים. מערכות יחסים בין-אישיות אשר באו לידי ביטוי עם תלמידיהם, בין התלמידים לבין עצמם, עמיתים ואף ברמה הקהילתית הרחבה. מודעות זו הביאה לפעולות ומעשים כפי שיובא בהמשך. בראיונות חזר המושג "משקפיים חברתיים" – מושג אשר נלמד בהכשרה והוא מעין משקפי ראייה לסיטואציות חברתיות, אשר באים לידי ביטוי גם במציאות כיאוטית.

צופית, מחנכת כיתות י"א-י"ב, הסבירה: "המשקפיים שלי השתנו... שימת לב לדברים חברתיים". דבריו של מני מסכמים זאת: "אני לוקח אחורה לתקופה שסיימנו. אז אני חושב שא' כל, נרכיב את המשקפיים האלו של כמה רשת חברתית היא משמעותית במיוחד בעת חירום ובמיוחד בזמני מצוקה".

מודעות חברתית בנוגע לעצמי

פן נוסף שעלה הוא שההכשרה הייתה כר להתנסות חברתית בעבור המשתתפים עצמם. התנסות זו טבעה בהם תחושה של מסוגלות חברתית, שהם נדרשו לה כדי להתמודד בשעת משבר. כך שיתף מני: "הגעתי למילואים בשמיני באוקטובר... ולא הכרתי שם אף אחד... הייתה לי הצפה רגשית מבחינה חברתית, הצפה הכי קשה שהייתה לי מזה שנים, אבל היו לי כבר חוויות כאלו להחזיק, שאחת מהן באמת היה בהכשרה".

גם בדבריה של סיוון ניתן לראות את המודעות החברתית שלה לאור ההכשרה, בנוגע לעצמה ובנוגע לבתה:

אפרופו משהו שלקחתי לעצמי מזה זה שאין לי צורך חברתי כ"כ גדול, שאין לי את הצורך הזה. ויכול להיות שגם לבת שלי הגדולה יותר, שהיא לא תמיד סביב חברות.

התחברתי לאנשים שאני לא חושבת שבנסיבות אחרות הייתי מכירה אותם... בפורטוגל בחדר, הייתי עם מישהי, ממש דתייה, אני חילונית לגמרי, וזה היה שבת, וכמובן שכיבדתי, אבל ממש כאילו, ישנו עם דלת פתוחה, שכאילו זה לא... זה לא, זה לא, זה לא אני... ולא יכולנו לסגור את הדלת, כאילו היה מפתח וזה היה חשמלי כזה. אמרתי לה, אני אפתח לך, ואמרה לי, מה פתאום, את לא מחללת שבת בשבילי! ו... היו לנו שיחות מטרופות על דת וחילוניות... ואז הפינוי, המלון... לא יודעת.

ההתנסות הזו בהכשרה ללמידה חברתית-רגשית אף טוותה קשרים חברתיים בין חברי ההכשרה, קשרים שסייעו להם בפועל בזמן המתקפה, כפי שאפשר לראות בסיפורה המצמרר של עטרת, מנהלת בחינוך הבלתי פורמלי:

היה מקרה של ילדים, מקרה מאוד קשה של ילדים, שאימא שלהם יצאה לבלות בערב, זה היה השישי לחודש... והיא נקלעה לסיטואציה שהיא נמצאת בתל אביב בזמן המתקפה. הילדים שלה, שאחד מהילדים אוטיסט בן ארבע, לבד בשדרות בבית, נעולים! כשהדירה שלהם, דירת עמידר מתפוררת, ממש ממש מול המשטרה. תחשבי שהילד הגדול שם הוא בן 16, וזה ילדים קטנים, כיתה ז', כיתה ד' והאוטיסט. ממש סיפור מההפטרה. יריות מכל הכיוונים. לא הרשו לי גם להתקרב לשם, כמובן, הייתי ממש בלחץ, כאילו התחלתי לדבר עם כולם, וכולם אומרים לי, "עטרת, אין כרגע מה לעשות". שיתפתי בקבוצה (של ההכשרה), ואז אני לא זוכרת מי מהקבוצה, אמר לי: "תקשיבי, עטרת, יש לי קשר למישהו מאחים לנשק... אל תדאגי, אני אקשר אותם לזה. הם ייכנסו לשם... הם באמת נכנסו. הם נכנסו תחת אש, המחבלים עדיין היו שם, והם חילצו את הילדים האלה ולקחו אותם לתל אביב, מה שאף אחד לא יכל לעשות במצב שהיה.

מציטוטים אלו אפשר לראות כי משתתפי ההכשרה ראו בחבריהם משענת וקבוצת השתייכות, כפי שהעידה אחת המשתתפות: "ממש בהתחלה, כשהיה כאוס מאוד-מאוד גדול, האנשים המרכזיים שהתגייסו מייד לעזור אחד לשני זה דווקא היו אנשי ההכשרה שלנו".

מודעות חברתית בנוגע לתלמידים

המודעות החברתית אשר גברה בעקבות ההכשרה, באה לידי ביטוי באופן ההתבוננות על התלמידים. סיגל, אשר הקימה מרכז למידה במלון, מספרת:

היום אני רואה לגמרי, וזה בוחק מאוד אצלי – את היכולת למצוא את הילד שבצד... שהוא מרגיש שהוא לבד. אפשר למצוא את זה ממש במרחבי למידה. כי זה ילדים שהגיעו מכל בתי הספר בעיר, מכל שכבות הגיל... לי יש עכשיו בכיתה גם מהמגזר הדתי וגם מהממלכתי. צריך לדעת לשלב אותם ביחד.

צופית, מחנכת כיתות י"א–י"ב, מתארת כי בעקבות ההכשרה היא פיתחה "שימת לב לדברים חברתיים, למעגלים חברתיים, לבנות שקופות, לבנות שלא מעורבות חברתית. שיח עם בנות איך עושים את זה גם ככלל וגם כפרט".

מודעות חברתית בנוגע לעמיתים

מעבר למודעות למקומם החברתי של התלמידים, המרואיינים הדגישו את מקומה של המודעות החברתית ביחסי הצוות. נמצא כי המודעות החברתית אינה נתפסת רק כרכיב בעולמם של התלמידים, אלא כמרכיב שמאפשר יצירת רשת תמיכה חברתית עם קולגות. רונית, גננת במלון מפונים תיארה:

במהלך ימי הלחימה הרגשתי שאנחנו עוגן אחד לשני. למדתי להקשיב יותר לעמיתים שלי, להיות רכה יותר, פחות לשפוט. הבנתי שאני צריכה להתקרב אליהם, לא רק ללמד, אלא להיות שם באמת. לשאול, להקשיב, לא רק לדבר, זה לא היה רק על התלמידים, זה היה עלינו, הצוות. לראות אחד את השני באמת, לוודא שכולם מחזיקים מעמד.

מירי מתארת כיצד העבודה עם הקולגות במלון תפסה אותה בהיבט חברתי: "למדתי (בהכשרה) שלעבוד לבד זה לא תמיד טוב. אני חושבת שכשעובדים בשיתוף... זה מביא ראייה רחבה יותר... כי אני רואה במלון איך גייסתי אנשים שהיו מעצבנים לתפקידים מתוך ההבנה הזו". בכך מתחדד ממד דרכיוני: המיומנות של מודעות חברתית תרמה ליכולת המורים לזהות מצוקות בקרב תלמידיהם, אך גם לראות יחסים קולגיאליים בהיבט חברתי ובכך להתמודד עם המשבר.

מודעות חברתית בנוגע לקהילה

עדויות נוספות תיארו את השימוש במודעות החברתית בהקשרים קהילתיים. מירי, שהייתה

מעורבת בהקמת מערך חינוכי למפונים בבתי מלון, אמרה:

הימים האלו במלון לימדו אותנו המון, כמו שלמדנו לראות את השקופים, אוכלוסיות שקופות, קשות... הביאו לנו 15 משפחות מקריית שמונה, כמו המרוקאים שהגיעו בשנות ה-50, פשוט הניחו אותם איתנו והלכו. כבר בימים הראשונים התחילו ויכוחים, מי הביאו לנו ואיזה נטל, ורגע אתה חושב כל משפחה זה עולם, הם לא בחרו את החיים שלהם, בואו נבין מי הם.

תיאורים אלו ממחישים כי המודעות החברתית שימשה בסיס ליצירת שיתופי פעולה ותמיכה הדדית, גם ברמה הקהילתית הרחבה.

לסיכום, הממצאים ממחישים את חשיבותה של המודעות החברתית לא רק לתפקוד בכיתה ומול תלמידים, אלא גם בנתינת תמיכה רגשית וחברתית לקולגות, לקהילה ואף למשתתפי ההכשרה בזמני טראומה ומשבר.

עדויות המרואיינים מצביעות על כך שמודעות חברתית, כפי שהוקנתה בהכשרה, באה לידי ביטוי בהתנהלותם בזמן המשבר, מול עצמם, מול התלמידים, העמיתים והקהילה. אף שאין לקבוע קשר סיבתי ישיר להכשרה, נראה שהעקרונות שנלמדו סיפקו שפה ותודעה שנמצאו רלוונטיים במציאות המשברית עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל.

תמה שנייה: תחושת מסוגלות עצמית – "גיליתי שיש בי יותר ממה שחשבתי"

תמה זו עוסקת באופן שבו אנשי החינוך תיארו את תחושת המסוגלות שלהם עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל. ביטויים לתחושת המסוגלות נמצאו דומים לאופן שבו נלמדו בהכשרה תכנים הנוגעים ליכולת ההשתנות ולאמונה ביכולת האישית ושל כל אדם ללמוד להתמודד עם מצבי לחץ, תסכול וקונפליקט.

ניתוח הראיונות חשף עדויות בנוגע לתחושת המסוגלות העצמית של משתתפי ההכשרה אשר באה לידי ביטוי בזמן משבר. תחושה זו התבטאה בכמה מעגלים: במשפחה, בסביבה המקצועית (מול התלמידים והעמיתים) וברמה הקהילתית. בהקשר זה, תחושת המסוגלות מתארת את היכולת של אנשי החינוך לזהות את החוזקות והחולשות שלהם ואת תרומתם הייחודית ואף לפעול ולהנהיג במצבי לחץ ודחק.

הלל, תרפיסטית באומנות ואם לשישה, סיפרה על הכוחות שגילתה אצלה במסע של משפחתה: באחד המפגשים שאלתם על מיומנות שאני חזקה בה... ואמרתי יוזמה... ואני חושבת

שזה עזר לי גם בתוך כל הדבר הזה לבוא ולהגיד, נכון, זו מציאות הזויה, אבל את יודעת שאת חזקה ביוזמה, אז עם כל זה ש--- (בן זוגה) מטייל בכל הארץ (קצין נפגעים בעיר), אני העברתי את הילדים דירה לבד, כאילו, באמת, אני מסתכלת על זה היום ואני אומרת, לא יודעת מאיפה היו לי כוחות לעשות את זה... עברתי עם כל ששת הילדים לבד.

בתי, מורה המגישה לבגרות במתמטיקה, העידה שוויסתה את תגובותיה גם כשתלמידה שיתפו אותה בתכנים קשים שחוו במלחמה. לטענתה, להכשרה יש חלק ביכולת זו: אני חושבת שהשינוי אצלי בא לידי ביטוי בעיקר באינטראקציה הבין-אישית עם התלמידים... נגיד כשאתה שואל תלמיד משהו, והוא עונה תשובה שהיא יכולה להיות מאוד כבדה, מאיפה לגשת אליה בכלל... הוא אומר לי – איך מצפים שאני אתרכז כשראיתי גופות בלי סוף כשיצאתי משדרות?!... והגבתי לו כמו שהרגשתי שהוא רצה לשמוע. לא בטוחה שזה היה יכול להיות לפני ההכשרה.

הכוחות האישיים שמשתתפי ההכשרה גילו אצלם התבטאו גם בעבודה עם הקולגות וצוותי העבודה. עדנה, מנהלת צוותים טיפוליים ביישובי עוטף עזה, סיפרה: "הבנתי שאני יכולה להחזיק את כל הצוות גם כשכולם מסביבי נראו על סף התמוטטות. לא ידעתי שיש לי את זה בתוכי, אבל המלחמה הכריחה אותי לגלות את זה".

גם מירי תיארה כיצד גילתה את יכולתה לנהל אנשים: "גיליתי בעצמי את יכולות הניהול, שלא כל דבר אני צריכה לעשות בעצמי, אלא לתת לאנשים לעשות, גם להציע רעיון ולתת לאנשים לנהל".

לאורך הראיונות תיארו המשתתפים את תחושת הגילוי, תחושה של מסוגלות אישית שלא ידעו שקיימת אצלם. אחרים הצביעו על תחושת מסוגלות שהתגלתה ברמה הקהילתית. היו שצינו שעשייה קהילתית הייתה זרה להם, ועם זאת הם התגייסו ונענו לה בשל צו השעה. כך אמרה עידית, שהקימה מערך חינוכי לגיל הרך לילדי מפונים במלון בירושלים: "זאת לא אני. אני מאוד נחבאת אל הכלים... בעולם שלי, שקטה, בצד, אני לא מאלו שקמות ומזיזות את כולם, ממש לא, בטח לא ברגעי משבר. גיליתי שיש בי את המקום הזה שאני לא ידעתי שהיה".

לסיכום, עדויות המרואיינים משקפות התייחסויות רבות לעלייה בתחושת מסוגלות אישית ומקצועית. תחושה זו באה לידי ביטוי ביכולת להמשיך ולתפקד בתנאים קשים ובנכונות

לספק תמיכה רגשית וחינוכית לתלמידים ולקולגות בשעת חירום. במסגרת ההתמודדות עם המשבר, תחושת המסוגלות נתפסה כגורם מגן מרכזי שחזק את אמונתם ביכולת להוביל תהליכים גם בתקופה של חוסר ודאות. מרואיינים אחדים אף קישרו בין תחושה זו לבין הכלים והשפה שנלמדו בהכשרה, בעוד אחרים תיארו זאת כמשאב אישי או תוצאה של ניסיון קודם. בכך מתחדדת חשיבותה של תחושת המסוגלות כמרכיב חשוב ומרכזי בהתמודדות עם המשבר, גם אם לא ניתן לייחס אותה במישרין להכשרה.

תמה שלישית: משחק – "שיחקנו עם מה שהיה לנו"

תמה זו עוסקת בשימוש במשחק ככלי מרכזי להתמודדות עם מצבי משבר. המרואיינים תיארו כיצד פעילויות משחקיות סייעו להם ולתלמידיהם בהיבטים שונים כמו ויסות רגשי, יצירת מרחב בטוח, הסחת דעת מהמלחמה והעמקת תחושת השייכות בקרב התלמידים ובקרב הצוות.

תמה זו הפתיעה בעוצמתה, כיוון שהמשחק, שהיה חלק מכלל הנושאים שנלמדו בהכשרה, נמצא ככלי שימושי בזמן משבר בשלל מרחבי החיים: במשפחה, עם התלמידים, אנשי הצוות והמפונים ששהו המלונות. המשחק התגלה ככלי שאפשר ליישמו כשמתמודדים עם משבר בזמנים קשים. המשחק מתבטא הן בעולם המבוגרים והן בעשייה החינוכית מול התלמידים, כפי שעלה מדבריה של סיגל, שהקימה במלון מרכז למידה למפונים: "במצבים שבהם הילדים היו מפוחדים וחסרי ריכוז, המשחקים הפכו לכלי שעזר להם לחזור לשגרה וליהנות, אפילו אם זה היה לזמן קצר. זה לא היה רק בשבילם, זה היה גם בשבילי". ציטוט זה מדגיש כיצד המשחק שימש לא רק ככלי חינוכי, אלא גם כגורם מייצב ומווסת למורה עצמה, שהתמודדה עם המתח והחרדה שאיתם התמודדו גם הילדים.

רונית, גננת במלון מפונים, סיפרה כך: "המצאנו משחקים חדשים ממה שהיה זמין – משחק זיכרון עם שמות הילדים, תחרויות קטנות. זה עזר לי ללמוד עליהם, על הרגשות שלהם, וגם החזיר להם קצת מהתחושה שהם ילדים רגילים, לא רק חלק מהמצב הזה". ציטוט זה מדגים כיצד המשחק משמש להסחת דעת חיובית ויוצר הזדמנויות להכיר את הילדים, שהגיעו ממקומות שונים לאחר שהתפנו מבתייהם.

נוסף לכך, נמצא שמשחק מעצים את תחושת השייכות והביטחון של התלמידים. מורה אחרת שיתפה: "יצרנו משחק שבו כל ילד היה צריך לומר משהו חיובי על ילד אחר. זה התחיל במבוכה, אבל בסוף כולם חייכו. ראיתי איך הם נפתחים אחד לשני". מכאן אפשר ללמוד כי

המשחק עזר לטפח את הדינמיקה הקבוצתית החיובית והפחית את תחושות הניכור והבדידות. נראה כי אנשי החינוך השתמשו במשחק גם כמשחק. משחק הוא תהליך שבו משלבים אלמנטים מעולם המשחקים בסביבות שאינן משחקיות במטרה להניע אנשים, לשפר את מעורבותם ולהגביר את המוטיבציה שלהם. כך תיארה עדנה, מנהלת הצוותים הטיפוליים שביישובי עוטף עזה:

אתה מבין שיש דברים שהולכים איתך... אתה מיישם אותם, וגם לצוות... גם בעולם המבוגרים... אנחנו כל רגע קולטים עוד עובדים, והמחלקה שלנו מתרחבת בעוד שלוש עובדים, זה פי שניים ממה שיש היום. אני חושבת שהמתודות האלו (של המשחק), רגעי החימום, איך מצטרפים למעגל... זה משהו שאני ממש עשיתי עם הצוות שלי, מצאתי שמשחקיות זה משהו נורא נוכח... תמיד בכל ישיבת צוות ובכל פתיחה זה מקליל אווירה, כאילו אפשר לדבר על תכנים קשים ולפעמים, כאילו, לצחוק עליהם רגע.

לסיכום, משתתפי ההכשרה ראו במשחק כלי שבאמצעותו אפשר לעבוד עם הצוותים בהיבטים חברתיים-רגשיים, לגבש אותם ולהעמיק את ההיכרות שבין העובדים, לצד העובדה כי המשחק ככלי עוזר לגשר על העיסוק בתכנים קשים. המשחק, שהתברר ככלי חשוב, לא רק הפחית את המתח והעניק תחושה של נורמליות לתלמידים, אלא גם אפשר ככלי חינוכי וחברתי להתגבש, לתקשר ולהביע רגשות. השימוש במשחק אפשר לעסוק בתכנים קשים, בעבודה עם תלמידים ועם מבוגרים כאחד. יתרה מזו, ההצלחה במשחק חיזקה את תחושת המסוגלות של צוותי החינוך עצמם, והם הצליחו לראות את ההשפעה החיובית והמיידי של המשחק על סביבתם. נמצא כי המשחק תרם ליצירת חוסן ולשימור קשרים חיוביים וכי הוא שימש לא רק אמצעי פדגוגי אלא גם כלי לוויסות רגשי, להפחתת חרדה ולשימור תחושת שגרה.

תמה רביעית: נקיטת יוזמה – "לא יכולתי לחכות להוראות מלמעלה... התחלתי לפעול"

תמה זו עוסקת בנטילת יוזמות על ידי אנשי החינוך אשר עברו הכשרה בלמידה חברתית-רגשית, בעת המשבר. המרואיינים תיארו כיצד נטלו אחריות, פיתחו רעיונות חדשים והציעו פתרונות מעשיים במציאות המשתנה. הם תיארו את העשייה כעוגן של שפיות במציאות כאוטית. מניתוח הראיונות עלה כי כל צוותי החינוך שהשתתפו בהכשרה נקטו יוזמה אישית וציבורית. תמה זו מדגימה את המעבר של משתתפי ההכשרה מתפקיד פסיבי, אישי, המתמקד בתגובה לאירועים, לתפקיד פרואקטיבי הכולל זיהוי צרכים, נקיטת יוזמה, יצירתיות, גמישות

מחשבתית ואקטיביות והשפעה על הסביבה.

מתוך 13 משתתפי המחקר, 12 שיתפו כי יזמו או תרמו במידה רבה להקמה ולהובלה של

מיזמים חינוכיים וטיפוליים רחבי היקף לטובת המפונים ועל פי צו השעה.

מירי תיארה יוזמה, לכאורה קטנה, שהשפיעה על עולמו של ילד: "היה ילד אחד במלון שהיה

ממש קשה איתו, אז החלטתי להתקשר למורה שלו, לספר לה, והיא מייד הגיעה עם מזוודה

ואמרה לי: 'אני פה, במלון איתו', זה הציל אותו".

הלל, תרפיסטית באומנות שעובדת במתי"א, העידה: "לא יכולתי לחכות להוראות מלמעלה.

יצאתי לבדוק מה קורה עם המשפחות של התלמידים שלי, לראות מה הן צריכות, והתחלתי

לארגן להן סיוע דרך קבוצת הוואטסאפ. כבר בהתחלה עשינו השמה לכל תלמידי החינוך

המיוחד שלנו בירושלים... זה היה פרויקט פרויקט!"

דבריהן של מירי והלל מדגישים את היוזמה במרחב הציבורי, שהייתה שונה מהעשייה

השגרתית שבעבודתן. אפשר לראות כי המחויבות שלהן לא הייתה בתחום ההוראה והטיפול

המסורתי.

ביטוי ליוזמה ולעשייה שאינו כלול בתפקיד השגרת נמצא גם אצל סיוון, בעלת תפקיד

ברשות, שתיארה את יוזמתה כמענה לוואקום החינוכי שנוצר:

לקחתי את זה פשוט על עצמי. כנראה שלא ידעו שיש שם מפונים משדרות עד שלא יצרתי

קשר עם העירייה ואמרתי שיש פה בווינגייט מעל 200 תושבים, ואנחנו לקראת פתיחת

מערך חינוכי, ועשו לנו את הקישור למכללת לוינסקי... ככה נפתח מערך חינוכי משעה

9:00 עד 13:00, עם ליווי של נשים מהממות ממכללת לוינסקי.

גם שאר בוגרי ההכשרה העידו בראיונות, בזה אחר זה, כי הקימו מסגרות שונות ברחבי

הארץ. עידית תיארה כך: "מהרגע שהגעתי למלון רמת רחל, הדבר הראשון שעשיתי זה פשוט

להקים מסגרות חינוכיות, להפעיל מסגרות, להפעיל את המערך החינוכי של הקיבוץ... בנוסף

הייתי אחראית על כל מערך ההצטיידות של הגיל הרך".

נמצא כי היוזמות הלכו והסתעפו עם הזמן, כפי שאפשר לראות מדבריה של מירי:

החלטנו לפתוח בית ספר ממלכתי וממלכתי דתי בכל מלון בירושלים ואת תלמידי

החרדי לפזר ברחבי העיר. עם הזמן הוחלט שהממ"ד עובר לתיכון פלך, דיברנו עם יוסי

הרשקוביץ על השילוב שלהם בבית ספר, ואז במוצ"ש התבשרנו שהוא נהרג בעזה. הסגן

שלו לא ויתר, וכבר ביום שני הילדים הצטרפו לפלך בנים... ואז אני אומרת לאלעד (סגן

ראש העיר (שדרות) שאין לנו מספיק הסעות לתלמידים בירושלים, והוא אמר לי: "קחי הצעות מחיר," וככה מקו אחד שהתחלתי לנהל עבור התלמידים שישעו מהמלונות, היום אני מנהלת בירושלים 33 קווים שונים.

הממצאים מראים כי בוגרי ההכשרה היו אקטיביים ויזמו יוזמות ציבוריות. נקיטת יוזמה זו אינה רק אסטרטגיה להתמודדות עם משבר, אלא גם ביטוי למנהיגות. המנהיגות התבטאה ביוזמות השונות, שחלקן היו נקודתיות ואחרות ציבוריות ורחבות, ובהן אנשי החינוך, בוגרי ההכשרה, נענים לצרכים מהשטח. היוזמות שהמשתתפים נקטו היו לעיתים החלטות שהתקבלו בן רגע, שתבעו מהם להיות אקטיביים ולהתמסר, כפי שאמרה עדנה: "שלושה חודשים אני כאילו רצה במרתון איך-סופי, אני עובדת כמעט עשרים שעות ביממה".

רובם ציינו שהיקפי היוזמות החדשות הפתיעו אותם, כפי שציינה סיוון: אני ממש לא רואה את עצמי מנהיגה, אני אגיד לך משהו, הם אמרו לי איזה משפט כזה בסיום, דווקא האנשים החיצוניים שהגיעו, המטפלים מחוסן... הם שאלו: "את המנהיגה שלהם, נכון?" אמרתי להם: "לא, ממש לא, פשוט כדי להרים את עצמי הרגשתי שאני צריכה לעשות".

לסיכום, היוזמות שתוארו שיקפו יכולת לפעול באופן עצמאי ואקטיבי גם בתנאי אידאיות. בעוד חלק מהיוזמות נבעו מניסיון אישי או ממאפייני תפקיד, אחרות התבססו על הכלים והשיח החברתי-רגשי שנלמדו בהכשרה. יוזמות אלו, שהיו מרגשות ונצרכות כאחד, חיזקו את השייכות שחשו משתתפי ההכשרה לקהילה, שיפרו את רווחת התלמידים והמשפחות והשפיעו על הסביבה הרחבה בתקופה של חוסר ודאות ומשבר עמוק. נמצא כי נקיטת היוזמה סיפקה תחושת שליטה ומשמעות, גם כאשר לא ניתן היה לפתור את כל האתגרים, ובכך תרמה למשתתפי ההכשרה בהתמודדות עם המשבר. ניתן לסכם את כוחה של העשייה והיוזמה בדבריה של עידית:

איך הייתי שורדת אם לא היה לי את התפקיד? אם לא הייתי נכנסת כל בוקר לגנים? למרות שלפני כן מעולם לא הקמתי מסגרות... והכנתי טבלאות אקסל ורצתי ו... כאילו, אני לא יודעת איך הייתי... איך הייתי? כאילו, נקודה. זה החזיק אותי ממש!

תמה חמישית: דרכי התמודדות עם משבר – "המשבר הפך להזדמנות"

אף שכל התמות שוות ערך מבחינת הופעתן בממצאים, תמת "דרכי התמודדות עם משבר" נבדלת מהאחרות במעמדה, כיוון שמהריונות היא מתבררת כ"תמת-על", העומדת בפני עצמה ומשמשת כעדשה פרשנית שדרכה ניתן להבין את יתר התמות. המשבר הוגדר על ידי צוותי החינוך כאירוע מערער, המחייב גיוס של משאבים פנימיים וחיצוניים ובמקביל – יצירת משמעות מחודשת במציאות לא יציבה.

מהריונות עלה כי לאופן שבו המרואיינים פירשו את המשבר הייתה השפעה ישירה על דרכי ההתמודדות שלהם. כפי ששיתפה רויטל, גנת, "הבנתי שזה לא רק המלחמה עצמה, אלא איך אנחנו כצוות מתמודדים עם זה, ואיך אנחנו יכולים ליצור מקום בטוח לילדים למרות הכול". חלק מהמרואיינים תיארו את המשבר כאירוע מאיים, שהוביל לתחושות של חוסר יציבות וחוסר ודאות. יש שהדגישו כי דווקא מתוך המשבר צמחו כוחות חדשים, המשבר נתפס כהזדמנות לבנייה מחודשת ולחיזוק תחושת השליחות. בתיה, מורה למתמטיקה לתלמידי תיכון, סיפרה כך: "ברגעים הראשונים הרגשתי שכל העולם מתפרק, אבל אז הבנתי שאני חייבת לראות את זה אחרת – לא ככאוס, אלא כהזדמנות לעזור לאחרים, וכך למצוא את הכוחות שבתוכי".

נמצא כי עצם ההגדרה של המשבר והמשמעות שיוחסה לו שימשו, במידה רבה, כמנגנון התמודדות בפני עצמו. מני, עובד סוציאלי, תיאר כי התפיסה והאמונה ביכולת ההשתנות של האדם, תפיסה שנלמדה בהכשרה, סייעה לו להתמודדות: "כשלמדנו על Growth-Mindset (דפוס חשיבה מתפתח) כאילו על מצב מחשבתי של צמיחה מתוך אתגרים ומשברים, זה היה לי סופר רלוונטי בתקופה הזו, ממש נזכרתי בזה".

מהממצאים התחדד כי השיח שהתקיים במהלך ההכשרה, על גמישות מחשבתית ועל היכולת לפתח שרירים מנטליים בתחום החברתי, סייע להתמודד עם המשבר בזמן אמת. כך סיפרה הלל, אם לשישה: "שריר הגמישות, השריר של התקופה הזו... אנחנו כל הזמן מדברים בשפה הזאת. הרגשתי שגייסתי את זה, את שפת השרירים (מההכשרה) לתוך הבית, הם (הילדים) כבר אומרים לי, את חופרת...".

גם דבריה של צופית מחזקים את ההבנה כי השיח על בניית שרירים מנטליים ועל האפשרות לחולל שינוי באמצעות גמישות מחשבתית סייע בזמן משבר:

גמישות מחשבתית, אולי זה כך היה נקרא (בהכשרה)?! אני חושבת שזה דבר שמאוד עזר לי אישית בתקופה האחרונה. לשנות קצת פאזות ולהיות בטוב... המון שיח שהבחירה

לחיות במלחמה היא לא בחירה שלי ולא בחירה שלנו, אלא איך אני אתנהל ואתנהג במלחמה זו בחירה שלי.

ציטוטים אלו מלמדים כי באמצעות תוכני הלמידה החברתית-רגשית בהכשרה, שעסקו בתפיסה של אדם יש יכולת השתנות בכל גיל ובכל מצב, כמו היכולת לפתח שרירים בכל זמן נתון, סייעו בהתמודדות עם המשבר.

עדנה, מנהלת צוותים טיפוליים ביישובי עוטף עזה, אמרה כי ההתמודדות עם המשבר קשורה לשפה רגשית. לדבריה, יכולת זו נרכשה בהכשרה.

אני חושבת שבתוך ההכשרה, כאילו, היה צמצום של הפער הזה, היכולת להתנהג ברגש ולא רק לדבר אותו... אני מרגישה שהמקום של להיות רגע במגע עם הסיפור הזה, אבל מוחזק, ורגע כאילו אסוף ושמור... רגע להיות במגע עם הדבר הזה, להניח, לבכות, להתאפס אבל גם להיאסף.

בסיכומי של דבר, תמתי'העל "דרכי התמודדות עם משבר" עומדת כתמה בפני עצמה, לצד היותה כוללת ושוזרת את יתר התמות שעלו. היא מדגישה כי תפיסת המשבר, יחד עם מיומנויות חברתיות-רגשיות שנלמדו בהכשרה, מודעות, מסוגלות, נקיטת יוזמה ומשחק, פעלו כמנגנוני התמודדות של צוותי החינוך. מכלול זה מצביע על כך שהמשבר לא נתפס רק כאיום אלא גם כהזדמנות לבניית משמעות מחודשת ולגילוי כוחות ומשאבים אישיים.

דין ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיצד יישמו צוותי החינוך בשדרות מיומנויות חברתיות-רגשיות, שנלמדו במסגרת ההכשרה, בעת התמודדות עם מציאות משברית בפרוץ מלחמת חרבות ברזל. מניתוח הראיונות עלו חמש תמות מרכזיות: מודעות חברתית, תחושת מסוגלות, משחק, נקיטת יוזמה ודרכי התמודדות עם משבר. תמות אלו משקפות את האופן שבו אנשי החינוך, שהיו שותפים להכשרה, תיארו את דרכי היישום של למידה חברתית-רגשית בתוך מציאות טראומטית וחסרת תקדים. כפי שעולה מהממצאים, כל התמות - מסוגלות עצמית, מודעות חברתית, נקיטת יוזמה ומשחק - מתלכדות תחת העדשה הרחבה של דרכי התמודדות עם משבר, שהיא מסגרת פרשנית להבנת תגובות צוותי החינוך בפרוץ מלחמת חרבות ברזל.

מודעות חברתית כתשתית להתמודדות

הממצאים מצביעים על כך שמודעות חברתית שימשה תשתית מרכזית להתמודדות עם המשבר. המרואיינים תיארו כי מודעות זו אפשרה להם לזהות צרכים חברתיים-רגשיים שלהם עצמם, של ילדיהם, בקרב תלמידיהם, עמיתיהם ובמסגרת הקהילה. מודעות זו קיבלה ביטוי ומקום כחלק מפעולתם במצבי אירודאות ולחץ. חלקם אף קשרו את מודעותם לכלים שנחשפו אליהם בהכשרה וציינו כי שפה משותפת זו תרמה ליצירת מרחבים תומכים במסגרות החינוך ובקהילה.

ממצא שחזר ונשנה הוא כי משתתפי ההכשרה פעלו ליצירת תחושת לכידות ושייכות חברתית בקרב תלמידיהם ופעלו כדי לתת להם מענה בצוק העיתים. יש שהרחיבו את עשייתם החברתית כשפעלו עם קולגות ויצרו תשתית עבודה ותנאים חדשים לעבודה משותפת, אף שהיה מחסור בתשתיות. אחרים ראו בתחום החברתי מוקד עשייה הכרחי עם שכניהם החדשים במרכזי הפינוי ודרך להפחית את תחושת הניכור שחשו בחיי היום-יום. ממצא זה תואם את הספרות המקצועית, המדגישה שחשוב שצוותי החינוך יפתחו מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרבם (Jones et al., 2013). כפי שנמצא במחקרים קודמים, הפיתוח המקצועי של צוותי החינוך בלמידה חברתית-רגשית מעלה את המודעות העצמית והחברתית ויוצר אצלם תחושה של מסוגלות עצמית בתחום החברתי (אלקובי, 2023 ; Carmen et al., 2022).

הדרך שבה סייעה המודעות החברתית למשתתפים, לא רק בעבודתם החינוכית אלא גם ביצירת עוגנים במרכזי הפינוי, היא מעניינת, שכן נמצא כי חברי ההכשרה הם קבוצה של תמיכה חברתית שהתבטאה ברשת התמיכה ההדדית שקיימת ביניהם, והיא שסייעה להם בפועל להתמודד עם אתגרי התקופה בזמן אמת. משתתפי ההכשרה שייכים למערכת החינוך שבשדרות. הם מנהלים, מורים, גננות, סייעות, עובדי רשות ועוד, ולמרות השונות התפקידית וזוויות הראייה השונות, נוצרה ביניהם קבוצת השתייכות חברתית, אשר הייתה עוגן בעבורם בהתמודדות עם אתגרי התקופה.

זאת ועוד, קבוצת הווטסאפ של משתתפי ההכשרה הייתה פעילה גם בזמן המתקפה, והם חיפשו בה אחר מענים שונים. מרעיד לב לקרוא את העדויות למענים שנמצאו בקבוצת הווטסאפ של חברי ההכשרה – החל ממענה לילדים הכלואים בדירה שעלתה באש או השגת אביזרים לתינוקות שנמצאה בדירה זמנית בירושלים ועד לסיוע ברעיונות לפתיחת מפגש עם תלמידים. יש שצינו כי ההתנסות החברתית שלהם בהכשרה הייתה עוגן להתנסויותיהם החברתיות שנדרשו להם במציאות של פינוי למגורים במלונות וכן במילואים.

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקריו של בסל (2021), שטען כי תמיכה חברתית היא הגורם המגן והמשמעותי ביותר בהתמודדות עם דחק וטראומה. הצוות החינוכי תיאר את התמיכה החברתית כמשאב ראשון במעלה להתמודדות עם המשבר. המשתתפים תיארו כיצד הקשרים שנרקמו בהכשרה הפכו למשאב חיוני בעיצומו של המשבר, וכיצד הם יצרו במודע ובאופן מושכל קשרים חברתיים בתנאי המגורים החדשים. ממצא זה מתאים למחקרים המדגישים את חשיבותה של התמיכה החברתית בהתמודדות עם מצוקה רגשית (Ellis et al., 2020). המודעות החברתית מייצגת את החיבור בין התכונות תודעתיות לבין פעולה משותפת, כחלק מדרכי ההתמודדות. אין לקבוע שההכשרה לבדה יצרה את המודעות החברתית. סביר יותר שהיא חיזקה תודעה ויכולות קיימות במידה מסוימת ושימשה מסגרת שאפשרה את יישומן בזמן המשבר.

תחושת המסוגלות

ממצא חשוב נוסף הוא הקשר שבין מיומנויות חברתיות-רגשיות להתפתחות תחושת המסוגלות המקצועית. הממצאים מרחיבים את מחקרה של אלקובי (2023) בנוגע לעלייה בתחושת המסוגלות של מורים בעקבות הכשרה בלמידה חברתית-רגשית בעבודה החינוכית. נראה שההכשרה בלמידה חברתית-רגשית סייעה לצוותי החינוך וההוראה לזהות ולגבש את המשאבים האישיים, אך המלחמה עצמה שימשה זרז עיקרי לבחינת יכולות אלו. בחלק מהמקרים, תחושת המסוגלות באה לידי ביטוי ביוזמות מקומיות וקהילתיות שהמשתתפים עצמם בחרו להוביל כתגובה למצב. הם אף העידו שכחלק מההתמודדות עם המשבר הם גילו בתוכם כוחות שלא הכירו ואף הופתעו מכך, שכן כוחות אלה התבטאו ביוזמה, בעשייה ובהובלת פרויקטים ציבוריים. המשתתפים טענו כי היכרות עם תאוריית ה-Growth Mindset של דווק (2008), שנלמדה והדהדה במהלך תהליך ההכשרה, ליוותה אותם בהתמודדותם עם המשבר הקולקטיבי. הם גם ציינו ששיח "השרירים", שהתבסס על התאוריה של ויגוצקי (Leont'ev, 1997), היה נוכח בקורס וביטא את ההכרה ביכולת של כל אדם להשתנות. שיח זה נתן למשתתפי ההכשרה כוחות להתאמץ ולהתמיד, מאחר שהם האמינו כי הם יכולים לשפר ולטייב את עצמם ואת סביבתם במציאות הכאוטית בזמן משבר. ממצא זה מעיד על פיתוח תחושת המסוגלות גם בהיבט מנהיגותי, שכן הם גילו את הכוחות שטמונים בהם והובילו פרויקטים קהילתיים. ממצאי המחקר תואמים למחקרם של סאנצ'ס-נונייס ועמיתיו (Sánchez-Núñez, 2023, 2015), שמדגישים את הקשר שבין מיומנויות

חברתיות-רגשיות (SEL) להתפתחות התנהגויות מנהיגותיות יזמיות ופרואקטיביות בקרב מנהיגים חינוכיים. ממצאי מחקר מראים כי מנהיגים שעברו הכשרה בלמידה חברתית-רגשית מפגינים יכולת משופרת, והם יוזמים יותר תהליכי שינוי ארגוניים, מזהים יותר צרכים רגשיים וחברתיים בסביבתם ומפתחים פתרונות יצירתיים לבעיות מורכבות במערכת החינוכית. התנהגויות מנהיגותיות אלו קשורות למיומנויות המתפתחות בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית, והן משמשות בסיס חיוני למנהיגות פרואקטיבית יעילה.

המשחק ככלי להתמודדות במצבי משבר

תמת המשחק הפתיעה בעוצמתה ובהופעתה בקרב המרואיינים. נראה שהמשחק אינו נתפס רק כאמצעי לתקשר עם ילדים או כפעילות הפגתית, אלא גם כפעילות תרפויטית, המפחיתה חרדות, משמרת תחושת נורמליות ומגשרת על העיסוק בתכנים קשים בקרב מבוגרים וילדים כאחד, וכפי שמגדיר ויניקוט (2016), "המשחק עצמו הוא תרפיה".

ויניקוט טען כי המשחק מתקיים ב"מרחב פוטנציאלי", בין המציאות הפנימית של האדם למציאות החיצונית. במרחב זה מתאפשרת משחקיות שאינה מחויבת למציאות הסובייקטיבית או למציאות האובייקטיבית. הקשר שבין המרחב הפוטנציאלי של ויניקוט למרחב ההחלמה מטרומה הוא עמוק ומשמעותי, שכן בעזרת משחק ב"מרחב הפוטנציאלי", שהוא כלי עוצמתי, אפשר לעבד חוויות טראומטיות ולחבר מחדש בין העצמי והחויות הסובייקטיביות לעולם המציאותי.

בעוד הטרומה משבשת את חוויית הרציפות של העצמי ואת היכולת לחוש ביטחון (בסל, 2021), המשחק מאפשר ליצור מרחב בטוח, שבו האדם יכול לפרוק זיכרונות ורגשות בלי שיהיה מוצף, כפי שהעידו כמה משתתפים. המשתתפים גם העידו על שימוש חוזר בפרקטיקת המשחק במהלך הפעילויות עם הילדים כחלק מתחושת נורמליות במציאות שאינה נורמלית. יש ששיתפו כי המשחק עם הילדים במסגרות החינוך השונות גרם ללכידות ולתחושת ביטחון בין חברי הקבוצה. אחרים שיתפו כי באמצעות המשחק ככלי הם יכלו להכיר את קבוצת הילדים שבכיתתם, שהיו מהם שהגיעו ממקומות שונים למרכזי הפינוי. ישנם משתתפים שהשתמשו בפרקטיקת המשחק עם שכניהם החדשים במלונות ובמרכזי הפינוי כדרך "להפשיר את הקרח" וליצור תחושת שייכות התחלתית, ואילו אחרים מצאו שהמשחק מגשר על העיסוק בתכנים קשים, ובאמצעותו אפשר לעבד את מציאות המלחמתית הקשה שחוו, שכן העיבוד באמצעות המשחק ככלי נמצא בקרב ילדים ומבוגרים כאחד.

אפשר להסביר את העובדה שתמה זו בלטה בכך שהמשחק במהותו גמיש, ספונטני ודורש התמסרות, ואילו הטראומה מייצרת קיפאון וקיבעון (בסל, 2021). לכן טבעי שמשתתפי ההכשרה מצאו במשחק מענה תרפויטי בזמן משבר, הן בעולם המבוגרים והן בעבודה עם הילדים. זאת ועוד, משתתפי ההכשרה התנסו רבות במשחק קבוצתי, ולכן טבעי שמצאו בו מענה אף שלא הוכוונו לעבוד איתו ישירות בזמן משבר.

המשחק לא נתפס רק ככלי פדגוגי, אלא כאסטרטגיה של חוסן. הוא יצר מרחב מוגן להפחתת מתחים, אפשר ויסות רגשי ושחרור והחזיר תחושת שליטה בתוך מציאות כאוטית. נוסף על כך, המשחק תרם ללכידות החברתית בכיתה, בכך שיצר חוויות משותפות שהחזיקו את התלמידים והמורים גם יחד. ממצאים אלה מחזקים את ההבנה שמשחק הוא דרך התמודדות ייחודית, שיש להציבו בשורה אחת עם מסוגלות עצמית, מודעות חברתית, יוזמה ומשמעות. מחקרים עדכניים תומכים בכך ומעידים שמשחק אכן מסייע לתלמידים ולצוותי הוראה כפי שבא לידי ביטוי בתקופת COVID-19 ותרם לפיתוח חוסן רגשי ויכולת להתמודד עם עמידה בתנאי לחץ (Fyffe & Lewis, 2024).

נקיטת יוזמה אישית וציבורית

לפי הממצאים, קיים קשר בין למידה חברתית-רגשית לאקטיביות ולתרומה לכלל. מבין 13 משתתפי המחקר, 12 משתתפים יזמו מיזמים חינוכיים וטיפוליים חשובים לטובת המפונים במקומות שבהם שהו. יוזמות אלו נבעו משילוב של תחושת שליחות, משאבים אישיים והמסוגלות שפותחה בהכשרה. היוזמה, כפי שתיארו המרואיינים, משמשת מנגנון התמודדות אקטיבי, דרך להפוך תחושות חרדה או חוסר אונים לפעולה קונקרטית שמחזקת את תחושת המשמעות והשליטה. עם זאת, אין לראות בהכשרה תנאי בלעדי להופעת היוזמות, אלא גורם תומך שאפשר להן להתממש. ממצא זה של זנקידאליפי ועמיתיו (Zenki-Dalipi, 2024) מדגיש את הקשר שבין פיתוח מקצועי בלמידה חברתית-רגשית לפיתוח היכולת להוביל יוזמות. היקפי היוזמה והאחריות שקיבלו על עצמם חברי ההכשרה היו מפתיעים, מרגשים ומרשימים, והיו מהם שצינו זאת. נמצא כי כולם בחרו להיות בעשייה אינטנסיבית ומשמעותית רחבת היקף, שלא היו רגילים בה. ממצא זה מחזק את התאוריה של פרחי (Farhi et al., 2018), הרואה בעידוד לעשייה בזמן אירוע טראומטי חלק מההחלמה ומתהליך ההתמודדות. מודל זה, הדוגל בעשייה פרקטית במצבי חירום כאמצעי לצמצום הפגיעה, תואם לממצאי המחקר, המעידים שעשייה היא המענה והדרך האפקטיבית להתמודד עם טראומה ומשבר.

ממצאי המחקר לא זו בלבד שמחזקים את המודל של פרחי, אלא הם גם מעידים כי הכשרה מתאימה יכולה לשפר את תחושת המסוגלות של אנשים ואף לגרום להם ליזום פעולות אפקטיביות במצבי לחץ. משתתפי ההכשרה העידו כי הם צוידו בכלים ובידע הנדרש, ולכן, לטענתם, העזו ליזום במרחבים שלא היו מוכרים להם, וכך חוו חוויה משמעותית ומספקת שהעלתה את תחושת החוסן האישי שלהם ותרמה גם לסביבתם.

לסיכום, נראה שפיתוח מקצועי בלמידה חברתית-רגשית הוא חשוב ובאמצעותו אפשר לשפר את יכולות ההובלה והיזומה של אנשים. יוזמה ועשייה מעניקים משמעות לאדם ולמציאות, וכך הם משמשים מקור להחלמה ולהתמודדות עם טראומה. ייתכן שהכשרה זו סייעה לצוותי החינוך להבין את רגשותיהם ולעבדם, לפתח כישורים בין-אישיים ולפתח תחושת אחריות, ואף גרמה להם לקבל על עצמם תפקידים שונים.

דרכי התמודדות עם משבר

ניתוח כולל של הממצאים מצביע על כך שתמת "דרכי ההתמודדות עם משבר" איננה רק אחת מתוך חמש התמות, אלא היא קטגוריה רוחבית המאחדת תחתיה את יתר התמות. מיקומה של תמה זו כקטגוריית על מדגיש כי מודעות חברתית, תחושת מסוגלות, נטילת יוזמה ושימוש במשחק אינם רק היבטים ייחודיים, אלא דרכי התמודדות קונקרטיות המתקיימות בתוך מסגרת רחבה יותר של חוסן אישי וקהילתי. בכך מתחדדת תרומתו התאורטית של המחקר: יישום מיומנויות חברתיות-רגשיות אינו מתרחש במנותק מהמציאות, אלא מתלכד לכדי מנגנון אינטגרטיבי של התמודדות במצבי קיצון.

ממצאים אלו מראים כי היכולת של צוותי החינוך להתמודד עם המשבר לא נבנתה על רכיב בודד, אלא על השילוב בין מספר רכיבים שפעלו במקביל וחזקו זה את זה. מודעות חברתית אפשרה לזהות מצוקות ולבנות רשתות תמיכה; תחושת המסוגלות תרמה לאמונה פנימית ביכולת לפעול; היוזמה אפשרה להפוך תחושות אלו לפעולות קונקרטיות והמשחק יצר מרחב של הפוגה, חיזוק קשרים ושימור תחושת שגרה. כאשר כל המרכיבים הללו התקיימו יחד, הם התגבשו למסגרת פעולה שאפשרה לצוותי החינוך לא רק לשרוד את המשבר אלא גם להוביל וליצור משמעות חדשה בתוכו.

תפיסה זו עולה בקנה אחד עם הספרות המחקרית, המדגישה כי התמודדות עם משבר מתרחשת באמצעות שילוב דינמי של רכיבים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים הבנה זו בהראותם כיצד מיומנויות

SEL שנלמדו בהכשרה מקצועית אכן הופעלו במציאות חירום קולקטיבית ושימשו כמשאב חיוני לבניית חוסן אישי וקהילתי.

מסקנות והשלכות יישומיות

המחקר הנוכחי מצביע על כך שמיומנויות חברתיות-רגשיות היו עבור אנשי החינוך משאב חשוב בהתמודדות עם מצבי משבר קולקטיביים. אף שאין בנתונים כדי לטעון להשפעה ישירה או בלעדית של ההכשרה, משתתפים רבים קשרו בין הכלים והשפה שרכשו במסגרתה לבין דרכי ההתמודדות שתיארו בזמן המלחמה. ממצאים אלה מדגישים את החשיבות של שילוב פיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות בהכשרה מקצועית, כחלק מהיערכות מערכתית למצבי חירום ואירועים.

המודעות החברתית נמצאה כמרכיב קריטי בהתמודדות, המאפשר למשתתפים לזהות צרכים ולהתאים את המענים ברמה האישית, הקהילתית והמערכתית. ממצא חשוב נוסף הוא השימוש במשחק ככלי רב-ממדי, המשרת מטרות מגוונות - מהפגת מתח וחרדה, יצירת תחושת נורמליות ועד בניית לכידות קבוצתית ויצירת מרחב בטוח להתמודדות עם תכנים קשים.

היכולת ליזום ולהוביל שינוי בעת משבר, כפי שהתבטאה בקרב משתתפי המחקר, היא עדות להעצמה המקצועית ולהתפתחות תחושת המסוגלות שבאו לידי ביטוי בפרוץ המלחמה. העשייה הציבורית שנקטו המשתתפים נמצאה מעניקה משמעות וכשומרת מפני התפרקות ומקדמת חוסן. נמצא כי המשתתפים תיארו ניהול משבר והתאוששות לאחר חוויות של לחץ ומצוקה. ממצאים אלו תואמים את הגדרת החוסן, שהיא תהליך של "חזרת האדם לעצמו" ויכולת לנהל מצב משברי ולהתאושש ממנו (Malik & Garg, 2018).

ממצאים אלו מדגישים שרצוי להרחיב את תוכניות ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית במערכת החינוך וברשויות, שכן נראה שהן מפתחות את החוסן של הצוותים בזמן משבר וטראומה. כדי ליישם זאת באופן מיטבי יש לפתח מערך הכשרה שיטתי, המשלב למידה תאורטית עם היבטים קוגניטיביים, רגשים והתנהגותיים, ואף להדגיש בו את הפיתוח המנטלי, שמתבטא ביכולת ההשתנות של האדם, בתפיסת הקושי ובאתגר כהזדמנות. בהיבט הרגשי יש להעמיק בפיתוח מודעות חברתית, בזיהוי רגשות ובפיתוח תחושת המסוגלות האישית. כמו כן, מומלץ שההכשרה תכלול היבטים התנהגותיים, כגון התנסות בפרקטיקות יישומיות של הנלמד בשדה החינוך, ובעיקר – פרקטיקת המשחק.

ההבנה כי יש להשקיע בפיתוח המקצועי של צוותי החינוך והרשות בלמידה חברתית-רגשית תורמת לא רק ליכולת ההתמודדות במצבי משבר, אלא גם לאיכות העבודה החינוכית הנעשית בשגרה (Schonert-Reichl, 2017). זאת ועוד, מומלץ לפתח את המנהיגות החינוכית המבוססת על עקרונות הלמידה החברתית-רגשית, כך שמנהלי מוסדות החינוך יוכלו להוביל את צוותיהם באופן מיטבי בשגרה ובחירום, כפי שהעיד גיל חדש, מנהל מחלקת החינוך בשדרות, בנוגע לתפקוד צוותי החינוך בעיר לאור ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית שהתקיימה בה (הרפז, 2024).

המלצות למחקרי המשך

1. לבצע מחקר אורך על משתתפי ההכשרה, שיעקוב אחר השפעתה של ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית למשך זמן. מחקר זה נעשה כשלושה חודשים לאחר מתקפת הטרור. התבוננות בפרספקטיבה רחבה יכולה לשפוך אור על השפעת ההכשרה.
2. לבצע מחקר השוואתי בין צוותי החינוך שעברו הכשרה בלמידה חברתית-רגשית לאלה שלא עברו הכשרה בהתמודדות עם מצבי משבר.

מגבלות המחקר

למחקר מספר מגבלות שראוי להתייחס אליהן: המחקר התמקד בקבוצה ספציפית של אנשי חינוך בשדרות, עובדה זו מגבילה את היכולת להכליל את הממצאים. כמו כן, הנתונים נאספו בעיצומו של המשבר, ולכן ייתכן שאיסוף הנתונים השפיע על תשובות המשתתפים. נוסף לכך, ההשתתפות במחקר הייתה וולונטרית, עובדה זו מעלה את השאלה עד כמה המרואיינים משקפים את הלך הרוח של כלל משתתפי ההכשרה.

סיכום

מחקר זה מציע כי הכשרה התנסותית בלמידה חברתית-רגשית יכולה לשמש משאב משמעותי עבור צוותי חינוך בהתמודדות עם מצבי משבר. הממצאים תורמים להבנה תאורטית של הדרכים שבהן מיומנויות חברתיות-רגשיות מתקשרות לתהליכי התמודדות ומציעים כיווני פעולה מעשיים לתכנון ולשיפור תוכניות הכשרה עתידיות.

ההבנה של דרכי התמודדות עם משבר כעדשה רחבה מאפשרת לראות את התמות לא כאיים נפרדים, אלא כרשת של משאבים: מסוגלות, מודעות חברתית, נקיטת יוזמה, משחק ומשמעות

– כולם משולבים בדרכי ההתמודדות שהמורים מפתחים במצבי חירום. בהקשר זה, דבריו של פראנקל (1970) על חיפוש משמעות בסבל מאירים את הממצאים: גם בתנאים שאינם בשליטת האדם, היכולת למצוא משמעות ולהפוך אותה לעשייה חינוכית מעניקה חוסן וכוח השראה. תרומתו המרכזית של המחקר היא בהארת חוויותיהם של אנשי החינוך עצמם ובבחינת האופן שבו תכנים שנלמדו בהכשרה נתפסו על ידם כבאים לידי ביטוי בפרקטיקה בזמן חירום. נוסף על כך, הממצאים מצביעים על חשיבות המשך הפיתוח וההערכה של תוכניות הכשרה מסוג זה, כדי להבין טוב יותר באילו תנאים ובאיזה אופן הן עשויות לתמוך באנשי חינוך במצבים מורכבים.

תודות

המחברות רוצות להביע את תודתן העמוקה למכללה האקדמית הרצוג שסייעה ותמכה במחקר זה. תודה לאביה פינקלשטיין מרשת אמית, שהייתה שותפה נהדרת במהלך החינוכי בעיר שדרות, בראיונות ובחשיבה על המחקר. תודה לראש עיריית שדרות אלון דוידי ומנהל מחלקת חינוך בשדרות גיל חדש, שאפשרו לקיים את המחקר בקרב צוותי החינוך.

רשימת מקורות

- אופלטקה, י' (2018). המחקר על רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: סוגיות עיקריות, כיוונים עתידיים, בתוך י' אופלטקה (עורך), רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים (עמ' 15–41). מכון מופ"ת.
- אלקובי, א' (2023). השפעת השתלמות מורים ב-SEL, בלמידה מסורתית והיברידית על תחושת מסוגלות של מורים במיומנויות חברתיות-רגשיות. עבודת גמר לקבלת דוקטור לפילוסופיה (PhD). אוניברסיטת אריאל.
- אלקובי, א' (2022). T.S.G - אוסף משחקי כיתה: לפיתוח מיומנויות חברתיות והעצמה חברתית. תעצומות.
- בן-גל דהן, ע' ויהודה, א' (2022). דו"ח ביניים הערכת תכנית "מסילות": מוגש לאגף החינוך עיריית שדרות. שדרות, המכללה האקדמית תל-חי ומכון שמיר למחקר.

- בסל, ו' (2021). נרשם בגוף : מוח, נפש וגוף בריפוי מטראומה. תרגום : רילוב, א'. פרדס.
- דווק, ק"ס. (2008). כוחה של נחישות. כתר.
- הרפז, י' (2024). חינוך במלחמה : יומנים, מחקר, הגות. רסלינג.
- ויניקוט, ד"ו (2016). משחק ומציאות. תרגום : מילא י'. עם עובד.
- זוהר, ע' (2020). לחבר את האיים ליבשה : התמקדות מערכתית בלמידה עמוקה כתנאי לשיפור החינוך. מאגנס.
- סבג, י', רוניקובסקי-קוראס, א' וארזי, ט' (2024). השפעות מלחמת "חרבות ברזל" על ילדים ובני נוער. מכון מאירס ג'וינס ברוקדיל.
- פראנקל, ו' (1970). האדם מחפש משמעות : מבוא ללוגותרפיה. (תרגום : איזק, ח'). דביר.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני : תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.
- רן, ע', יוספסברג בן-יהושע, ל' ורומי, ש' (2018). התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL; *Social emotional learning*) והטמעתן במערכת החינוך. מרכז מידע בין-מכללתי, מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת : מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- Al-Hroub, A., Al-Hroub, R. Empowering the Vulnerable: The Impact of SEL on Traumatized Children's Academic and Social Outcomes in Crises. *Curr Psychiatry Rep* 26, 777–781 (2024). <https://doi.org/10.1007/s11920-024-01555-8>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.20>
- Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Colaianne, B. A., Galla, B. M., & Roeser, R. W. (2020). Perceptions of mindful teaching are associated with longitudinal change in adolescents' mindfulness and

- compassion. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 41-50.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0165025419870864>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cbs0000215>
- Farchi, M., Bergman, T., Ben Gershon, B., Ben Hirsch-Gornemann, M., I., & Gidron, Y. (2018). The Six Cs model for immediate cognitive psychological first aid: From helplessness to active efficient coping. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 20(2), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.4172/1522-4821.1000395>
- Flannery, R. B. Jr., & Everly, G. S. Jr (2000). Crisis intervention: A review. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2(2), 119-125.
- Fyffe, L., & Lewis, A. (2024). Does Play-Based Learning Support Children's Everyday Resiliency? A Cross-Case Analysis of Parents' and Kindergarten Teachers' Perceptions of Play-Based Learning as a Precedent to Young Children's Coping During the Pandemic-Affected 2020–2021 School Year. *Children*, 11(11), 1378.
<https://doi.org/10.3390/children11111378>
- Ghorbani, S., & Jafari, S. E. (2024). Cultivating the 21st-century learners' competencies by considering the education components of the curricula: A step towards realizing sustainable development. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 1816-1833. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2023-0202>
- Hamilton, L. S., & Doss, C. J. (2021). Supports for social and emotional learning in American schools and classrooms: Findings from the American teacher panel. RAND Corporation.

- Hutchison, S. M., Watts, A., Gadermann, A., Oberle, E., Oberlander, T. F., Lavoie, P. M., & Mâsse, L. C. (2022). School staff and teachers during the second year of COVID-19: Higher anxiety symptoms, higher psychological distress, and poorer mental health compared to the general population. *Journal of Affective Disorders Reports*, 8, 100335. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100335>
- Iqbal S, Ali A. Education and Professional Development: Opportunities and Challenges for In-Service Teachers: A Review. *Gomal University Journal of Research*. 2024; 40(1): 117–133. doi: 10.51380/gujr-40-01-10
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>
- Kazarnovski, T., & Cucus, C. (2022). Social emotional learning (SEL) and the initiation teacher training program in Israel. In I. Albulescu, & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2021*, vol 2 (pp. 189-195). *European Proceedings*

of Educational Sciences .

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., Siegel, A., Kats-Gold, I., Weiss, N., & Brunstein-Klomek, A. (2020). I can succeed, a new social emotional learning program for children based on interpersonal psychotherapy for adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 112-130. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1768068>

Kupryjańczyk, M. W. (2025). Building resilience of the society to the crisis situation. *Zeszyty Naukowe SGSP*, 2(94), 95-110. <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0055.1731>

Leont'ev, A. N. (1997). on Vygotsky's creative development. In R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (pp. 9-32). Springer.

Malik, P., & Garg, P. (2018). Psychometric testing of the resilience at work scale using Indian sample. *Vikalpa: The journal of Decision Makers*, 43(2), 77-91. <https://doi.org/10.1177/0256090918773922>

Masten, A. S. (2021). Resilience in developmental systems: Principles, pathways, and protective processes in research and practice. In M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 113-134). Oxford University Press.

McKown, C. (2015). Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social-emotional competence. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 320-335). Guilford Press.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotional Skills*

Pat-Horenczyk, R., & Schiff, M. (2019). Continuous traumatic stress and the life cycle: Exposure to repeated political violence in Israel. *Current Psychiatry Reports*,

- 21(8), Article 71. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1060-x>
- Roller, M. R. (2019). A quality approach to qualitative content analysis: Similarities and differences compared to other qualitative methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 1-21. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3385>
- Rosanbalm, K. (2021). Social and Emotional Learning during COVID-19 and beyond: Why it matters and what we can do to support it. Raleigh, NC
- Sánchez-Núñez, M. T., Patti, J., & Holzer, A. A. (2015). Effectiveness of a leadership development program that incorporates social and emotional intelligence for aspiring school leaders. *Journal of Educational Issues*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.5296/jei.v1i1>
- Sánchez-Núñez, M., Patti, J., & Latorre-Postigo, J. (2023). Developing emotional and social intelligence in an education leadership postgraduate program: Perceptions of aspiring school leader: Emotional and Social Intelligence Leadership Program. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.24310/epsiesepsi.v16i1.14754>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning. A Report Prepared for CASEL. The University of British Columbia.
- Sheppard, M., & Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Sun, Y., Tamblyn, A., Morris, H., Boothby, C., Skouteris, H., & Blewitt, C. (2024). Early childhood and primary school Teachers' experiences and needs in working with trauma-impacted Children: A systematic review and thematic synthesis. *Children and Youth Services Review*, 156(1), 107344. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.107344>
- Wang D, Gupta V. Crisis Intervention. [Updated 2023 Apr 24]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2025 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559081/>

- Zenki-Dalipi, A., Xhambazi, G., & Ceka, A. (2024). Social-emotional learners -- - The importance of teacher competence development. *Education Journal of Educational Research*, 6(11-12), 188-197. <https://doi.org/10.62792/ut.education.v6.i11-12.p2655>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for psychopathology and resilience. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., pp. 485-545). John Wiley & Sons.

Translating training into practice: Social-Emotional coping strategies among educational staff in Sderot following the onset of the "Swords of Iron" war
Shira Rosenberg and Odelia Alkobi

Abstract

This article examines the coping strategies of educational staff in the city of Sderot during the outbreak of the Operation Swords of Iron, focusing on the application of social-emotional competencies acquired through a professional training program in Social-Emotional Learning (SEL) conducted in Sderot between 2020 and 2022. The study is based on in-depth interviews with 13 education professionals—including teachers, kindergarten teachers, assistants, psychologists, and education department officials—carried out about two months after the October 7, 2023 attack.

Findings indicate that training contents were applied in practice through increased social awareness and self-efficacy, the use of play, and the taking of initiative, all of which emerged as key coping mechanisms. Some themes reflect inner and cognitive resources (social awareness, self-efficacy), while others highlight practical strategies in the field of education (play, initiative). These competencies enhanced self-efficacy, fostered supportive relationships with students and colleagues, and strengthened both personal and community resilience.

Keywords: Social-Emotional Learning (SEL), resilience, crisis, professional development

חמדת



ד"ר אורן כהן־זדה,
המכללה האקדמית לחינוך
תלפיות, בית הספר לתואר
שני. דוא"ל:
cohenzad@gmail.com

לציטוט: (מדעי החברה) – כהן
זדה, א' (תשפ"ו). "למרות שהלכת
הרבה ממך נשאר": התמודדות
סגלי הוראה עם אובדן מנהל
בית ספר במלחמת חרבות ברזל
חמדת יט (תשפ"ו) 180–211.

מילות מפתח:
מנהל בית ספר, מורים, אבל
קולקטיבי, הנצחה.

"למרות שהלכת הרבה ממך נשאר":

התמודדות סגלי הוראה עם אובדן מנהל בית ספר במלחמת חרבות
ברזל

אורן כהן־זדה

תקציר

מחקר זה בוחן את חוויות סגלי ההוראה בעקבות מותו של מנהל בית ספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל. מנהל בית הספר, המשמש עוגן של יציבות והנהגה, מותיר חלל רגשי וארגוני עמוק עם היעדרו. המחקר התבסס על ראיונות עומק חצי־מובנים עם 40 מורים ומחנכים, במטרה להבין את חוויות האובדן, דרכי ההתמודדות ותהליכי האבל האישיים והקולקטיביים במסגרות חינוכיות הפועלות במצב חירום לאומי. מניתוח הנתונים עלו ארבע תמות מרכזיות: התמה הראשונה, טראומה ארגונית רב־ממדית והאבל הכפול – אישי ולאומי; התמה השנייה, השלכות תפקודיות ופדגוגיות – ירידה במוטיבציה המקצועית ופגיעה ישירה בכושר ההוראה וניהול הכיתה; התמה השלישית, הפער המערכתי והאבל הבלתי מוכר – חוסר התאמה בין צורכי הצוות לבין מענה מוסדי, שהוביל ל"אבל שקט"; התמה הרביעית, חוסן מלמטה והנצחה פעילה – התפתחות כוחות חוסן רגשיים באמצעות יוזמות קהילתיות ויצירתיות של הצוות ושל הקהילה הבית ספרית. הממצאים מדגישים את הצורך בתמיכה רגשית מותאמת, הכרה מוסדית ופיתוח פרוטוקולי תגובה גמישים כדי להעצים את יכולת ההתמודדות, לשמר זיכרון ולתחזק המשכיות המוסד החינוכי בזמני משבר. מעבר להיבט היישומי, המחקר תורם להבנה תאורטית רחבה של תהליכי אבל קולקטיבי במוסדות חינוך במצבי משבר ומלחמה.

אובדן פתאומי של מנהל בית ספר הוא אירוע טראומטי ומשמעותי, אשר השלכותיו נוגעות לא רק למורים ולצוות החינוכי, אלא גם לתלמידים ולכלל הקהילה הבית ספרית (Arar et al., 2022; Arksey & Greidanus, 2019; al.). מנהל בית הספר משמש כעוגן של יציבות, הנהגה והכוונה, ולכן היעלמותו הפתאומית יוצרת משבר רגשי וארגוני עמוק המורגש בשינויים במורל, בתפקוד השוטף ובאווירה הכללית במוסד החינוכי (Arar et al., 2019).

אובדן פתאומי של דמות מנהיגותית במערכת החינוך הוא משבר רגשי משמעותי, שיוצר תגובות אישיות וקולקטיביות אצל מורים וצוותי הוראה. אובדן כזה מפעיל תהליכים מורכבים של אבל פרטני וקולקטיבי, המשפיעים על התפקוד האישי, הארגוני והחינוכי (Laterman & Szytli, 2021). כאשר האובדן מתרחש במהלך מלחמה ושירות מילואים פעיל, מורכבותו מגברת: מדובר בכאב אישי לצד ממד לאומי וביטחוני, המחייב התייחסות רב-מערכתית.

מלחמת חרבות ברזל, שפרצה באוקטובר 2023, חשפה את מערכת החינוך בישראל לאתגרים חסרי תקדים: מורים, מנהלים ואנשי צוות חינוכי גויסו לשירות מילואים, והיו מהם אף ששילמו בחייהם. אף שאין עדיין תיעוד רשמי ומלא של מספר המנהלים שנהרגו במהלך הלחימה, ידוע כי הפגיעה בקהילת החינוך הייתה מהותית (Shay et al., 2024). היבט זה מציב את המחקר בהקשר ישראלי ייחודי, אך גם מחבר אותו לדיון הבינלאומי על התמודדות מערכות חינוך עם אובדן מנהיגותי במצבי חירום, כפי שמודגם במחקרים שבחנו השלכות של אסונות טבע, אירועי אלימות או מגפות (Powell & Knox, 2024).

מחקר זה מבקש להבין כיצד חווים אנשי הצוות החינוכי את תהליך האבל, הן במישור האישי והן ברמה הקולקטיבית, ואת ההשפעות הרגשיות והארגוניות של האובדן על תפקודם ועל המשך פעילות הקהילה הבית ספרית. המחקר בוחן מנגנונים פורמליים ובלתי פורמליים שסייעו להם בהתמודדות. שאלת המחקר המרכזית היא כיצד חווים מורות ומורים את אובדן מנהל בית הספר שלהם, שנהרג במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל, וכיצד בא לידי ביטוי תהליך האבל הקולקטיבי במסגרת הבית ספרית. הבנת חוויותיהם חשובה לעיבוד רגשי לשימור המשכיות תפקודית ולחזיון החוסן הארגוני ומספקת תובנות יישומיות לפיתוח מענים מותאמים במערכת החינוך למצבי חירום.

סקירת ספרות

סקירת ספרות זו בוחנת את התמודדותם של מורים וצוותי הוראה עם אובדן מנהל בית ספר, ובפרט בהקשר של שירות מילואים ומצבי משבר. הסקירה מדגישה את הייחודיות של אובדן מנהיגותי בהקשר לאומי-ביטחוני ואת ההשפעות על הצוות החינוכי, עם התמקדות בתהליכי אבל, חוסן והנצחה.

אבל מופלה ותהליכים רגשיים במורים

המונח אבל מופלה (disenfranchised grief) מתאר מצב שבו תחושת האובדן אינה מקבלת הכרה או תמיכה הולמת במסגרת הארגונית (Lazenby, 2006; Hart & Garza, 2013). מצב זה נפוץ בקרב מורים וחברי צוות חינוכי שחווים אובדן של עמית או מנהיג. לייזנבי (Lazenby, 2006) מציינת כי בהיעדר טקסים פורמליים והכרה ניהולית מפורשת באובדן, מורים חווים קונפליקט בין חובתם המקצועית לשמור על יציבות עבור התלמידים לבין הצורך הרגשי האישי לעבד את האובדן. באופן דומה, הארט וגארזה (Hart & Garza, 2013) מצביעים על כך שציפייה חברתית-מקצועית זו מביאה מורים לאמץ "מסכה מקצועית" המסתירה את צערם, מה שמעצים את תחושת הבידוד והניכור.

הספרות מצביעה על כך שבתי ספר רבים מתמקדים במהירות בשימור שגרה למען התלמידים, דבר המוביל לדחיקת צורכי האבל של הצוות (Shalev et al., 2022). תופעת האבל המופלה מועצמת בעיתות חירום או מלחמה, שבהן תשומת הלב הציבורית והארגונית מופנית לשימור שגרה ולתפקוד מערכתי, על חשבון ההכרה באבל האישי (Candelaria, 2013). מחקרים איכותניים מדווחים על תחושות בדידות, ניכור וקושי לשתף את הכאב בחלל הבית ספרי, למרות ההשפעה החזקה על יכולות ההוראה (Barrenechea, 2022; Cordeiro et al., 2024). מורים רבים מדגישים את הצורך במרחבים בטוחים למימוש התהליכים הרגשיים, שאינם מתאפשרים תמיד במסגרת פורמלית (Qi, 2024). בהקשר למחקר הנוכחי, אובדן מנהל בשירות מילואים מחריף את תחושת ההדרה הרגשית באופן ייחודי, שכן אובדן כזה נושא ממד לאומי-הירואי המכביד על ביטוי כנות רגשית או חולשה בקרב הצוות, הנדרש לתפקד כסוכני חוסן לאומיים (Shay et al., 2024). מחקרים איכותניים מעמיקים, כדוגמת זה של דניאלס (Daniels, 2023), מצביעים על כך שמורים שהתמודדו עם אובדן מנהיגותי דיווחו במפורש כי "לא הרשו לעצמם להתאבל", שכן נתפסו כמי שצריכים לשמש "העוגן החדש" לתלמידים, מה שמדגיש את הפער בין הצרכים הרגשיים לבין התפקיד המוסדי. בהקשר

זה, אובדן מנהל בשירות מילואים עלול להחרף את תחושת ההדרה הרגשית, בשל הממד הלאומי המתלווה לאובדן.

המנהל כעוגן ארגוני והשלכות של אובדן מנהיגותי

מנהל בית הספר נחשב לעוגן ארגוני ונוכחותו חשובה במיוחד בשעת משבר ומלחמה (Reyes, 2024). אובדן פתאומי של מנהל גורם לירידה במורל הצוות, לבלבול ארגוני ולפגיעה בתפקוד (Arar et al., 2019). בשונה מאובדן תלמיד או מורה עמית, אובדן מנהל יוצר טראומה ארגונית רב-ממדית (Organizational Trauma) הכוללת פגיעה ב"זיכרון המוסדי", ב"מצפן האסטרטגי" ובהיררכיית הסמכות. הריק הניהולי שנוצר הוא ריק כוחני ומבני, המחייב את הצוות ליזום פתרונות תפעוליים ורגשיים בתוך ואקום מנהיגותי, מה שמעצים את עומס הלחץ והבלבול. היעדר מנהל פוגע לא רק בפרט, אלא גם במערכת כולה, ומשפיע על תחושת הבהירות המשימתית, הקצאת המשאבים ושימור תרבות בית הספר (Smith & Johnson, 2021).

קיומה של הנהגה חלופית, מסוגלת ורגישה, היא קריטית להתמודדות עם היעדר המנהל ולשימור שגרת עבודה. עם זאת, מצבי משבר פתאומיים מראים כי לעיתים מנהיגים חלופיים חסרים הכשרה רגשית וניהולית מספקת להתמודד עם היקף האבל והתפעול השוטף (Arar et al., 2019). במצבים של מלחמה, כאשר האובדן נושא ממד לאומי נוסף, האתגר עבור הנהגה חלופית מתעצם ודורש גמישות ארגונית גבוהה יותר (Yetim & Toprakci, 2020). פערים בספרות הקיימת בנוגע לאובדן מנהל מול אובדן תלמיד או עמית עלולים להחמיץ את הממצא המרכזי של המחקר הנוכחי: השפעת הריק הניהולי על טראומה ועל פיתוח מנגנוני חוסן עצמיים בצוותי הוראה.

תהליכים קולקטיביים של אבל, חוסן והנצחה בבית הספר

מעבר להיבט הפרטני, אבל במערכת החינוך מתבטא כתהליך קולקטיבי, המשפיע על תחושת השייכות והחוסן הקבוצתי (Lawrence et al., 2022). בשל הקושי במימוש האבל המופלה באופן פורמלי, גדלה חשיבות מנגנוני התמודדות לא פורמליים. טקסי זיכרון (Mirick & Berkowitz, 2022), שיח פתוח ופעילויות הנצחה (Lawrence et al., 2022) הם כלים חשובים לעיבוד רגשי ולהבניית משמעות משותפת. מחקרים איכותניים מראים כי יוזמות עצמיות של הצוות להנצחה ולשימור מורשת המנהל הפכו למנגנון מרכזי בשיקום החוסן הקולקטיבי (Caputo & Cherblanc, 2022). מסגרת זו מאפשרת למורים ולתלמידים לבטא

את הכאב ולהתחבר כחלק מקהילה תומכת, דבר המסייע בהתמודדות עם המשבר ומעניק יציבות לבית הספר (Mirick & Berkowitz, 2022). כאשר מדובר במנהל שנהרג במילואים, פעולות ההנצחה מקבלות משמעות כפולה, חינוכית ולאומית, ומעצימות את חוויית האבל המשותפת (Caputo & Cherblanc, 2022).

חוסן רגשי ותמיכה מותאמת לסגלי הוראה

חוסן רגשי של מורים קשור קשר הדוק לתפקודם ולהישארותם במערכת החינוך לאחר אובדן טראומטי. מחקרים מדגישים את חשיבות התמיכה החברתית, ההכשרה הנפשית ויצירת מרחבי שיח פתוחים ככלים להפחתת שחיקה ולחיזוק תחושת המסוגלות (Frei-Landau, 2024).

עדויות אמפיריות מראות כי תמיכה חברתית עמיתית, ולא רק תמיכה ניהולית, היא המפתח לשימור הרווחה הנפשית של המורים במצבי משבר (Jackson et al., 2025). מחסור במענים מותאמים נמצא קשור לירידה במוטיבציה ובבריאות הנפשית, המשפיעים לרעה על הלמידה והאווירה בבית הספר (Jackson et al., 2025). מערכת החינוך חייבת להכיר בערכים הרגשיים הייחודיים של מורים שאיבדו מנהיג בהקשר לאומי ולספק מענים מותאמים.

סיכום הפער המחקרי ותרומת המחקר הנוכחי

סקירת הספרות מציגה תמונה מורכבת של התמודדות מורים עם אובדן מנהל בית הספר במהלך שירות מילואים במלחמה. מחקרים מראים שהאבל אינו חוויה אישית בלבד, אלא תהליך קולקטיבי הכולל מנגנוני עיבוד רגשי, תמיכה חברתית והנצחה, שמחזקים את תחושת השייכות והחוסן הבית ספרי. הסקירה מדגישה את חשיבות ההנהגה החלופית ותמיכה מערכתית לשמירה על יציבות תפקודית ורגשית.

הפער המרכזי בספרות הוא חוסר בחקירה איכותנית מקיפה בנוגע לאופן חוויית ה"אבל הכפול" (אישי וארגוני) וכן בנוגע לשאלה כיצד צוותי הוראה מפתחים יוזמות חוסן יצירתיות למענה לא מספק במסודות חינוך במצבי חירום לאומי. המחקר הנוכחי ממלא פער זה באמצעות ראיונות עם 40 מורים, והוא מציע מודל תאורטי חדש לחוסן ארגוני המבוסס על יוזמות צוותיות והנצחה ככלי לעיבוד טראומה מנהיגותית-לאומית, ובכך מספק המלצות יישומיות ומחדש את הידע הקיים.

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי נערך בגישה איכותנית, המתמקדת בהבנת משמעותן של חוויות סובייקטיביות דרך נקודת המבט של המשתתפים עצמם (Creswell, 2018 ; Given, 2021). גישה זו נבחרה בשל יכולתה להאיר תהליכים אנושיים מורכבים במצבי קיצון, והיא מתאימה במיוחד למחקרים הבוחנים נרטיבים אישיים בקהילות שעברו טראומה קולקטיבית, כדוגמת צוותי הוראה שאיבדו את מנהל בית הספר שלהם במהלך שירות מילואים. הגישה האיכותנית מאפשרת לחשוף רבדים רגשיים, קהילתיים וערכיים של החוויה האנושית, בד בבד עם יצירת תמונה עשירה ורב־ממדית של ההתמודדות עם האובדן. מחקרים איכותניים מצביעים על תרומתם להבנת תחושות עומק, תהליכי עיבוד רגשי ומנגנוני התמודדות קהילתיים (Rogers-Shaw et al., 2021). הבחירה בשיטה זו עולה בקנה אחד עם מטרת המחקר, שהיא לחשוף את המשמעויות האישיות והארגוניות שייחסו צוותי ההוראה לאובדן הטראומטי, ואת הדרכים שבהן עיבדו את חוויית השכול במרחב החינוכי.

לשם איסוף הנתונים, נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה, שנועדו לאפשר שיחה חופשית אך ממוקדת, עם שמירה על מבנה המאפשר השוואה בין המרואיינים (Johnson & Turner, 2021). ראיונות מסוג זה נמצאו אפקטיביים בחקר נושאים רגשיים רגישים ובקידום שיח אותנטי בסיטואציות של טראומה, אובדן או משמעות (Turner, 2020).

תהליך בניית מתווה הראיונות התבסס על סקירת ספרות עדכנית, והוא כלל פיילוט ראשוני שכלל מספר ראיונות ניסיוניים. מטרת הפיילוט הייתה לבחון את בהירות השאלות, רמת הרגישות התרבותית והרגשית שלהן, סידורן הלוגי, וכן את עמידות המרואיינים לאורך זמן ריאיון ממושך (Johnson & Turner, 2021). בעקבות הפיילוט נערכו שינויים נקודתיים, בעיקר בניסוח השאלות ובסדר הופעתן, במטרה לשפר את רמת המעורבות, הדיוק וההכלה הרגשית במהלך השיחה.

אוכלוסיית המחקר ומדגם

אוכלוסיית המחקר כללה 40 מורות ומורים בבתי ספר יסודיים ועל־יסודיים בישראל, אשר חוו באופן אישי את מותו הפתאומי של מנהל בית ספרם במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל. כלל המשתתפים עבדו תחת הנהגתו של המנהל שנפל והיו שותפים לתהליכי ההסתגלות, האבל, וההתארגנות החינוכית לאחר מותו.

המשתתפים נבחרו בשיטת דגימה מכוונת (purposeful sampling), מתוך כוונה לכלול קשת רחבה של גילים, מגדרים, ותק מקצועי, מקצועות הוראה וסוגי מוסדות חינוך, ובמטרה להאיר את הגיוון שבתגובות הארגוניות והאישיות לאירוע האובדן (Bell et al., 2022). דגימה זו נחשבת מתאימה במיוחד למחקר איכותני, שבו הדגש הוא על עומק והקשר של חוויות ולא על הכללה סטטיסטית (Benozzo et al., 2023).

הראיונות התקיימו במהלך שנת הלימודים תשפ"ד–תשפ"ה (2024–2025) בהתאם לבחירת המשתתפים, במיקומים נוחים, כגון חדרי מורים, מרחבים קהילתיים או מרחבים דיגיטליים פרטיים (Zoom), ובשעות שאפשרו נינוחות ומרחב שיח אישי ורגשי. שיקול זה נועד לאפשר פתיחות מרבית ותחושת ביטחון, במיוחד בשל הרגישות של נושא האבל והזיכרון (Creswell, 2018). כל ראיון ארך בין 45 ל-75 דקות ותומלל במלואו על ידי החוקר. טבלה 1 מציגה את האפיון הדמוגרפי ותעסוקתי של המורים המשתתפים במחקר, כולל פרטים, כגון מגדר, גיל, ותק, אזור גאוגרפי, תחום הוראה וסוג המוסד החינוכי. הטבלה מאפשרת להבין את הרכב המדגם מבחינה דמוגרפית ומקצועית, וכך לשקף את המגוון והייצוגיות של המשתתפים במחקר.

טבלה 1: אפיון דמוגרפי ותעסוקתי של משתתפי המחקר – מורות ומורים שאיבדו את מנהל בית ספרם במהלך מלחמת חרבות ברזל (N=40):

משתנה	קטגוריה	מספר משתתפים	אחוז מהמשתתפים
מחוז	צפון	8	20.0
	מרכז	14	35.0
	דרום	15	37.5
	ירושלים	3	7.5
גיל	עד 35	6	15.0
	36–50	18	45.0
	51–60	12	30.0
	61 ומעלה	4	10.0

משתנה	קטגוריה	מספר משתתפים	אחוז מהמשתתפים
מגדר	אישה	28	70.0
	גבר	12	30.0
מצב משפחתי	נשוי/נשואה	30	75.0
	רווק/רווקה	8	20.0
	אחר	2	5.0
שנות ותק בהוראה	5–0	7	17.5
	15–6	16	40.0
	25–16	11	27.5
	26+	6	15.0
שנות ותק בבית הספר	3–1	2	5
	5–3	7	17.5
	10–5	12	30
	15–10	9	22.5
	20–15	5	12.5
	20 ומעלה	9	22.5
	יסודי	22	55.0
סוג מוסד חינוכי	על־יסודי	14	35.0
	חינוך מיוחד	4	10.0
	עברית/שפה	12	30.0
תחום הוראה	מתמטיקה	9	22.5
	חינוך גופני/ אומנויות	6	15.0
	מדעים	3	7.5
	אנגלית	4	10
	היסטוריה	2	5
	גאוגרפיה	4	10

נלי המחקר

כלי המחקר המרכזי במחקר זה היה ראיון עומק מובנה למחצה, אשר נבחר בשל יכולתו לאפשר חקירה גמישה אך שיטתית של חוויות אישיות, תפיסות ורגשות של משתתפים בסוגיות רגישות (Turner, 2020; Johnson & Turner, 2021). ראיונות עומק מסוג זה מאפשרים הבנה מעמיקה של נרטיבים סובייקטיביים ושל עיבודים רגשיים, עם פתיחות לגילויים לא צפויים שעולים מתוך הדיאלוג עם המראייין (Johnson & Turner, 2021).

ראיונות המחקר נערכו כשלושה עד שישה חודשים לאחר מותו של מנהל בית הספר, בתקופה שבה צוותי ההוראה החלו לשוב לשגרה מסוימת אך עדיין נשאו את השפעותיו של האובדן. כל ראיון ארך בין 60 ל-90 דקות, הוקלט באישור המראיינים, ותומלל מילה במילה על ידי החוקר. תהליך איסוף הנתונים נמשך עד שהתגלתה יציבות בתמות המרכזיות ולא זוהו דפוסים חדשים בעלי משמעות מחקרית (Tight, 2023).

במהלך הראיונות נשאלו המשתתפים בין היתר את השאלות שלהלן: כיצד השפיע מותו של מנהל בית הספר עליך באופן אישי ומקצועי? אילו תגובות עלו בקרב צוות בית הספר לאחר האובדן? כיצד התארגנתם כצוות לנוכח המצב החדש? האם התקבל ליווי רגשי או מסגרת תמיכה כלשהי? כיצד בא לידי ביטוי הזיכרון של המנהל בהמשך העבודה החינוכית? מה היית מצפה לקבל כמענה ממערכת החינוך בסיטואציה כזו?

ניתוח הנתונים

תמלולי הראיונות נותחו באמצעות שיטת ניתוח תוכן איכותני על פי מודל הניתוח התימטי (thematic analysis), עם שימוש בקידוד אינדוקטיבי פתוח לזיהוי דפוסים, תמות ונרטיבים חוזרים (Braun & Clarke, 2021; Creswell & Poth, 2018). תהליך הקידוד בוצע על ידי החוקר היחיד, עם שמירה על סטנדרטים של אמינות, עקביות ושקיפות (Nowell et al., 2017). לשמירת מהימנות הניתוח והפחתת הטיית החוקר בעקבות הקידוד היחידני, ננקטו מספר צעדים מרכזיים (Nowell et al., 2017; Given, 2021): הצעד הראשון, בדיקת חברים (Member Checking): לאחר ניתוח ראשוני, הוצגו סיכומים של התמות המרכזיות והציטוטים המייצגים לשמונה משתתפי מפתח (20% מהמדגם) לצורך אימות ואישור כי התמות שפותחו משקפות במדויק את חווייתם ואת המשמעות שהם ייחסו לנתונים. תהליך זה חיזק את האותנטיות והאמינות של הממצאים. הצעד השני, עקבות ביקורת (Audit Trail): תיעוד מפורט של כל שלבי הניתוח, כולל דוגמאות לקידוד גולמי, שאפשר מעקב ושקיפות מלאה.

הצעד השלישי, ייעוץ עמיתים (Peer Debriefing): קיום שיחות עם חוקר איכותני בכיר, לצורך בחינת הקידוד, ביקורת הפרשנות והפחתת הטיה סובייקטיבית. הניתוח כלל קריאה חוזרת של כלל תמלילי הראיונות, זיהוי היגדים משמעותיים, שיוכם לקטגוריות מושגיות, ולאחר מכן גיבוש תמות מרכזיות. בתהליך זה נשמר איזון בין קריאה פתוחה לממצאים לבין התייחסות לעוגנים תאורטיים הקשורים לאבל, טראומה ארגונית, הנצחה, זיכרון קולקטיבי וחוסן חינוכי (Smith & Firth, 2023).

אתיקה מחקרית

המחקר נערך בהתאם לעקרונות האתיקה המקובלים במחקר איכותני. ההשתתפות במחקר הייתה וולונטרית לחלוטין, עם הסבר מלא על מטרות המחקר, שלבי איסוף הנתונים, אופן השימוש במידע שנאסף והזכות לסרב להשתתף או לפרוש בכל שלב (Johnson & Turner, 2021). כל מורה חתם על טופס הסכמה מדעת, והובטח כי פרטיותו וזהותו יישמרו באופן מלא. בשל אופיו הרגיש של המחקר ננקטו צעדים קפדניים לשמירה על דיסקרטיות, הגנה על פרטיות והתייחסות רגישה להיבטים נפשיים ותרבותיים (Nowell et al., 2021). כל הראיונות התקיימו במקומות שנבחרו על ידי המשתתפים, מתוך מטרה ליצור סביבה תומכת, בטוחה ולא שיפוטית. תמלולי הראיונות עברו אנונימיזציה מלאה ונמחק מהם כל פרט מזהה. החוקר הוא פסיכותרפיסט בהכשרתו, מוסמך בטיפול רגשי ובעל הכשרה במתן עזרה ראשונה נפשית. מיומנויות אלו אפשרו לו לנהל את הראיונות ברגישות ובזהירות מרבית, לזהות סימני מצוקה ולהעניק מענה רגשי ראשוני בעת הצורך (Braun & Clarke, 2021). במקרים שבהם זוהו סממנים של עומס רגשי או קושי במהלך הראיון, הופסק הראיון לפי שיקול דעתו של החוקר, וניתנה למשתתפים האפשרות לקבל תמיכה או הפניה להמשך סיוע מקצועי. החוקר הקפיד על התאמות תרבותיות במהלך הראיונות, מתוך מודעות לרקע המקצועי, הקהילתי והאישי של המשתתפים. הוא פעל מתוך מחויבות עמוקה ליצירת סביבה מכבדת, בטוחה ומכילה, הן מבחינה מקצועית והן מבחינה מוסרית (Smith & Firth, 2023; Patel & Kumar, 2023).

כל שלבי המחקר בוצעו עם הקפדה יתרה על עקרונות האתיקה המחקרית, שמירה על פרטיות המשתתפים, התחשבות בצרכים הרגשיים של אוכלוסיית המחקר והתייחסות רגישה למורכבות הסיטואציה (Creswell & Poth, 2018; Nowell et al., 2021).

תמצאים

בפרק זה מוצגות ארבע תמות מרכזיות שזוהו בראיונות עומק עם המורים שהשתתפו במחקר זה. תמות אלו מתארות רבדים שונים של התמודדות עם האובדן הטראומטי של מנהל בית הספר במהלך מלחמת חרבות ברזל.

תמה 1: אובדן אישי ונוכחות מתמדת – בין שבר פנימי לגאווה לאומית

מותו של מנהל בית הספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל נחווה על ידי צוותי ההוראה (N=37, 92.5%) כחווייה מטלטלת, טראומטית ומורכבת. התמה מתפצלת לשני דפוסי תגובה משלימים וסותרים: שבר אישי אינטימי, שבא לידי ביטוי בתופעת ה"נוכחות המתמדת", לצד תחושת גאווה לאומית ושליחות.

א. כאב אינטימי ו"קשר מתמשך"

האובדן לא נתפס רק כאובדן תפקידי או מוסדי, אלא כאובדן אינטימי, כמעט משפחתי. עבור רבים מהמורים המנהל היה דמות מיטיבה, מכוונת, ששימשה עוגן רגשי ומקצועי. עם מותו הפתאומי נוצר חלל עמוק, אישי, קהילתי וארגוני גם יחד, שהתפרץ לא רק בדמעות, אלא גם בביטויי כאב פיזיים, תגובות גופניות ואובדן תחושת משמעות. תחושות אלו עלו בקרב כלל המשתתפים שחוו את האובדן האישי (N=37).

המורים התקשו להכיל את הפער בין הדרישה להמשיך בשגרה הפדגוגית לבין הריק הנפשי שנפער בליבם. הם תיארו תחושות קשות של בדידות, הלם, בלבול רגשי והזדהות עמוקה עם הדמות שאיננה. חלקם חוו חלומות חוזרים ונשנים, נתקלו בהזיות אורקוליות, או במעין "נוכחות רגשית מתמדת" של המנהל שצפה מתוך השגרה, מתוך המחוות, ההרגלים, ואפילו פניו של המנהל החדש שנכנס לנעליים הגדולות שהותיר אחריו.

להלן יובאו כמה דוגמאות מייצגות.

ביום שהודיעו לנו שהוא נהרג, אני פשוט קרסתי. הרגשתי כאילו תלשו לי איבר. הוא היה יותר ממנהל. בכל פעם שהתלבטתי, הוא ידע מה לומר. כששמעתי שהוא איננו הגוף שלי הבין את זה לפני הראש. ואחר כך? הכול נראה חסר טעם. המשכתי ללמד, כי אין ברירה, אבל בפנים הייתי שבורה. (ש.ר., מורה לאומנות)

תחושות אלו, שהיו מובהקות בקרב המורות (נשים), משקפות תגובת שבר (Shattering) קלאסית של המערכת המקצועית והרגשית. הפיצול בין הצורך לשמור על שגרת הוראה לבין

הריק הנפשי הפנימי מדגיש את הקושי ליצור מרחב הכלה עבור התלמידים, בעוד המורה עצמה חווה קריסה רגשית.

מאז שהוא מת, אני חולם עליו שוב ושוב. זה לא זיכרון, הוא ממש בא. הוא לא שואל אם אפשר, פשוט נכנס לי לחלום. עומד לידי בשקט, לפעמים רק מחייך. ואני מתעוררת עם דמעות. אני לא מרגישה שהוא עזב. לפעמים, כשאני בכיתה, אני שומעת את עצמי אומרת משפט שלו. הוא חלק ממני, גם אם איננו. אני שואלת את עצמי: מה הוא היה עושה או אומר בסיטואציות בית ספריות. (ל.ש., מורה למדעים)

חוויה זו של נוכחות רגשית מתמדת, שעלתה בקרב 37.5% מהמשתתפים, מאירה את תופעת ה'קשר המתמשך' עם דמות האובייקט המיטיב. זוהי אינה רק חוויה אישית, אלא מנגנון פסיכולוגי המסייע למורה לשמר את תחושת היציבות המקצועית והמוסרית בהיעדר מנהיגות פורמלית, ובכך משמרת את יכולת התפקוד.

כל פעם שאני יושבת מול המנהל החדש, אני רואה את הקודם. אני לא שולטת בזה. יש לו את אותו החיוך, משהו בעיניים... ואני בוהה בו ורואה את ההוא. את המנהל שלנו. הוא עדיין כאן. למרות שהלך הרבה ממנו נשאר. הוא כמו צל שמלווה אותנו. (ד.כ., מורה למתמטיקה)

השלכה זו מציגה באופן מובהק את המורכבות במינוי מנהיגות חלופית מייד לאחר טראומה ארגונית. המנהל החדש הופך ל'מייצג' לא מודע של האובדן, דבר המעכב את תהליך ההסתגלות ומשמר את כאב היתמות הארגונית בקרב הצוות. ניתוח זה מחזק את הקשר בין אבל אישי לאתגרים תפקודיים-מנהיגותיים.

ב. האבל הכפול: שכול אישי וגאווה לאומית

לצד השבר האישי, עלתה בקרב חלק מהמורים גם תחושת גאווה, שליחות ומשמעות ציבורית. העובדה שהמנהל נהרג במהלך שירות מילואים העניקה למוותו לא רק ממד טראגי, אלא גם ממד לאומי, כזה שהפך אותו לדמות ציבורית, סמלית, מונצחת. תחושת הגאווה לא הפחיתה את עומק הכאב, אך יצרה בקרב המורים הכרה בכך שהאובדן שלהם הוא גם חלק מהסיפור הישראלי הרחב יותר, של שליחות, הקרבה וזהות קולקטיבית.

ניתוח פילוח הנתונים הדמוגרפיים העלה כי ממד זה הודגש באופן מובהק יותר בקרב המורים (גברים, $N=12$) בהשוואה למורות (נשים), אשר נטו להדגיש את הממד הלאומי והשליחותי הנלווה לאובדן, כחלק ממנגנון התמודדות שמטרתו הפיכת הכאב לחוסן.

להלן מספר דוגמאות:

אני זוכרת את הרגע שבו סיפרו לנו שהוא נהרג, זה כאב בלב, כמו סכין. אבל אז התחילו הטלפונים, הכתבות, השלטים שנתלו ליד בית הספר – 'נפל כמפקד וכאיש חינוך'. והילדים כתבו מכתבים... ופתאום חשבתי – וואו, הוא לא סתם הלך. הוא הפך לסמל. זה לא מנחם אותי, אני עדיין בוכה כשאני נכנסת לחדר שלו, אבל זה כן נותן הרגשה שהוא הותיר משהו מעבר לעצמו. (ר.ש., מורה לגאוגרפיה)

המנהל שלנו תמיד דיבר על שליחות, גם בהוראה, גם בצבא. כשהוא נפל, לא יכולתי להפסיק לבכות, באמת. אבל כשהיינו בטקס האזכרה, כשראיתי את התלמידים עומדים דום ושרים את 'התקווה' בעיניים דומעות, הבנתי שהוא ממשיך לחנך אותנו גם עכשיו. יש בזה משהו חזק. גאה להיות מורה בבית הספר הזה, אפילו אם זה כרוך בכאב עצום. (א.ב., מורה לגיאומטריה)

הקושי היה עצום, הוא לא היה רק מנהל, הוא היה עוגן בשביל כולנו. אבל כשהתקשורת התחילה לסקר את הסיפור שלו, וכשקראו על שמו את האולם החדש, זה היה רגע של גאווה. קשה להסביר, אתה מרוסק, אבל גם עומד זקוף. כי הוא מישוהו שלא מת סתם. הוא מת כשהגן על המדינה, כמו שהגן עלינו. וזה נותן לאבל שלנו משמעות קצת אחרת. (ר.ל., מורה להיסטוריה)

תמה זו מאירה את המורכבות הרגשית האדירה הנלווית לאובדן פתאומי של דמות מנהיגותית בתוך מוסד חינוכי, במיוחד כאשר המוות מתרחש בהקשר צבאי ולאומי. האבל תואר ככפול: אישי וקולקטיבי, רגשי ולאומי. הממצאים מחזקים את הטענה כי דמות המנהל שנהרג המשיכה ללוות את הצוות, לעיתים בצורת זיכרון חי או אפילו משפטים שמתגלים מחדש בתוך הפרקטיקה בהוראה. עם זאת, תחושת הגאווה, הכבוד והמשמעות שצמחה מתוך זכרו של המנהל, לא ביטלה את הכאב, אלא התקיימה לצידו. בתוך כך, צומחת הבנה עמוקה לכך שתהליך עיבוד של אובדן כזה איננו מיידי או רשמי, אלא נמשך ונרקם לאורך זמן, וכולל בתוכו זהות, זיכרון ושייכות ערכית עמוקה.

תמה 2: ההשלכות המקצועיות-תפקודיות – פגיעה בשגרת ההוראה ובניהול הכיתה

מרבית המשתתפים במחקר ($N=29$, 72.5%) דיווחו כי האובדן הטראומטי יצר פער תפקודי ניכר שהקשה על שימור שגרת ההוראה והתפקוד הפדגוגי. תמה זו נחלקת לשני תתינושאים המדגימים כיצד המצוקה הרגשית תורגמה לקושי תפקודי בבית הספר והשפיעה באופן ישיר

על רצף הלמידה ויכולתם של המורים לעמוד ביעדים הפדגוגיים של המערכת:

א. ירידה במוטיבציה ואובדן "הניצוץ המקצועי"

מורים רבים (N=29, 72.5%) דיווחו על קושי פיזי ונפשי לעמוד מול כיתה מלאה. התחושה הייתה שהפעילות הפדגוגית חסרת טעם, מה שהעיד על משבר זהות מקצועי שנגרם כתוצאה מהטראומה הארגונית. א.כ, מורה לאנגלית, מתארת: "הייתי עייפה כל הזמן. מותשת כבר בתחילת השנה. חסרת אנרגיות. הנושאים שאהבתי ללמד הרגישו לי טפלים. עמדתי מול התלמידים, לימדתי את החומר, אבל זה היה רק גוף מנותק. איבדתי את הניצוץ המקצועי". תחושת ה'ניתוק' של המורה מהגוף הפדגוגי שלהם מצביעה על ירידה חדה ב'מסוגלות העצמית המקצועית'. במצב של משבר רגשי מתמשך, קיימת נטייה ברורה לדחיית משימות מורכבות, יצירתיות ופדגוגיות (כגון בניית מערכי שיעור חדשניים) לטובת התמקדות בהישרדות תפקודית גרידא.

ל., מורה למתמטיקה, מתארת: "הייתי חוזרת הביתה ופשוט נשברת. כל בוקר היה קשה לי לקום ולחזור לבית הספר. לא רציתי ללמד, לא היה לי כוח לייצר מערכי שיעור יצירתיים. פשוט הפכתי להיות 'טכנית', והרגשתי שאני כבויה. כל זה פשוט נשבר כשהמנהל הלך". הממצאים מחזקים את הטענה שהאובדן פגע ישירות בהישגים הפדגוגיים האישיים, והדרישה לשמר את שגרת ההוראה הפכה מכלי טיפולי למקור נוסף לשחיקה. הדבר מחייב מענה של המערכת המכיר בכך שההיבט הרגשי והתפקודי הם בלתי נפרדים.

ב. פגיעה בניהול הכיתה ובסמכות

הקושי הרגשי השפיע ישירות על היכולת לשמר סמכות ולנהל סביבת למידה יעילה, כפי שעלה מקרב 18 משתתפים (45%). ש.ר. (מורה לאומנות): "כשאתה שבור, קשה לך לדרוש משמעת. הילדים הרגישו את זה. הקושי הרגשי שלי השפיע ישירות על האווירה בכיתה; ידעתי שזה פוגע בלמידה, אבל לא היה לי כוח נפשי להילחם על גבולות". כאשר המורה אינו יציב רגשית, נפגעת היכולת לשמש כ'עוגן' או כמסגרת מגינה לתלמידים. הירידה בכוח הנפשי לשמר גבולות מלמדת על כך שהטראומה הבית ספרית מחלחלת ומשפיעה על האקלים הכיתתי ועל הקשר הדינמי בין מורה לתלמיד, ובכך נפגעת המסגרת הארגונית כולה. וכפי שי. ד., מחנך, אמר:

הייתי מוצף רגשית. הייתי יושב בחדר מורים ומנסה להתאפס לפני הכניסה לכיתה. והילדים? הם חכמים, הם קולטים. כשאני לא הייתי יציב, כל הכיתה הרגישה את זה.

הסמכות שלי נפגעה כי לא היה לי כוח פנימי לשדר את היציבות הזו. קשה לתת גבולות כשאתה שבור.

ממצאים אלה חושפים את הקשר הבלתי ניתן להפרדה בין האבל האישי לבין הביצוע המקצועי. האובדן המנהיגותי פגע בתחושת המסוגלות העצמית וביכולת לשמר את סדר היום הפדגוגי, מה שמחזק את הצורך במענים תפקודיים-פרקטיים ולא רק רגשיים בעיתות משבר. האובדן הפך למחולל של דעיכה מקצועית זמנית, המצריך התערבות מערכתית המכירה בנזק התפקודי שנגרם לצוות ההוראה.

תמה 3: הפער הממסדי והיעדר תמיכה פורמלית – האבל הבלתי מוכר

מותו של המנהל במהלך שירות מילואים התרחש בתקופה שבה מערכת החינוך כולה הייתה סגורה בשל המלחמה. מצב זה יצר נסיבות ייחודיות להתמודדות עם האובדן: מצד אחד, היעדר המסגרת הפיזית של בית הספר מנע את קיומם של טקסים מסודרים, שיח קהילתי רשמי ותהליכי תמיכה רגשית פורמליים. מצד שני, דווקא הריחוק מהשגרה והשהות הכפויה בבתים אפשרו היווצרות של מרחבים בלתי פורמליים, שבהם התגלה קשר רגשי עמוק בין חברי הצוות ונוצר "אבל שקט" שהתקיים באמצעות יוזמות פרטיות, שיחות אישיות ויומיות זיכרון מקוונות או ספונטניות. הפער בין הצרכים הרגשיים הדחופים של הצוות לבין המענה המוסדי שסופק היה מובהק וזוהה בקרב $N=35$ משתתפים (87.5%). מותו של המנהל יצר "אבל בלתי מוכר" (Disenfranchised Grief) שבו הצוות נאלץ לקחת אחריות על עיבוד הטראומה בהיעדר תיווך מערכתי מספק.

המורים תיארו תחושת ניתוק מהמסגרת הפורמלית, אך גם צורך אנושי עז להתחבר לאחרים שחוו את אותו שבר. חלקם הקימו קבוצות ווטסאפ ייחודיות לזכרו של המנהל, קיימו שיחות זום יזומות, שלחו פניות למשפחתו או חלקו חוויות אינטימיות, לא מתוך יוזמה מוסדית אלא מתוך צורך רגשי. להלן מספר דוגמאות המדגימות את הפער מול המערכת הממסדית: הייתי בבית, הילדים שלי פחדו מהאזעקות שהיו כל הזמן, והלב שלי היה דופק מהר מהמתח. ואז, פתאום, בשעות הערב, קיבלתי את ההודעה שהמנהל שלנו נהרג. זה היה כמו מכה חזקה שלא עזבה אותי. לא היה לי לאן לפנות, בית הספר היה סגור. כל מה שהיה לי זו קבוצת הוואטסאפ שבה זרמו תמונות, הודעות וזיכרונות עליו. כל הלילה בכיתי, בלי שליטה, בלי הפסקה. זה לא היה משהו רשמי או מוסדר, אבל זה היה כאב אמיתי. (נ. ר., מורה לאנגלית)

ממצא זה מדגים את תחושת היתמות המערכתית. המציאות המלחמתית שבה המוסד סגור יצרה מציאות שבה האבל הפרטי חווה ניתוק מוחלט מהגוף הממסדי. הנתק מנע מהמורות והמורים לקבל מענה ראשוני מידי שהיה יכול למנוע את החמרת החרדה הרגשית. בימי השבעה, כשהיינו עדיין בבית, לא הייתה לנו הנחיה או מענה מהמשרד או מהפיקוח. המנהל החלופי אפילו לא הכיר את הצוות שלנו עדיין. אז החלטנו שלא נשב בשקט. יזמנו שיחת זום. כל אחד הדליק נר בבית שלו, וישבנו לשתף סיפורים, זיכרונות ורגשות. היו שם דמעות, צחוקים של פעם ושל היום, וכל אחד הביא איתו את הכאב שלו. לא הייתה הנחיה או פורמט, רק הרצון לא להרגיש לבד עם הכאב הגדול הזה. (ב.ת., מורה למתמטיקה)

היעדר הנחיה או מענה מהמערכת (כפי שעלה בקרב 87.5% מהמשתתפים) מצביע על כשל מערכתי בהכרה בטרומה הארגונית. חוסר התמיכה הפורמלית חייב את הצוות ליזום באופן עצמאי תהליכי 'ריפוי מלמטה', דבר המעמיס אחריות רגשית נוספת על כתפי המורים. זוהי דוגמה מובהקת לאבל בלתי מוכר, שבו המענים ניתנו רק בזכות הרצון החופשי והיזומה הקהילתית של הצוות, ולא בזכות מסגרת תמיכה שהמערכת סיפקה באופן יזום.

לסיכום, תמה זו מצביעה על כך שסגירת בתי הספר בתקופת הלחימה יצרה גם אתגר וגם הזדמנות: מצד אחד, נמנעה האפשרות לקיים תהליך אבל מוסדי ומובנה, דבר שהגביל את יכולת העיבוד הקולקטיבי של צוות ההוראה. מצד שני, בתוך החלל שנוצר התגבשה קהילה רגשית בלתי פורמלית, שהתאפיינה ביוזמות עצמאיות של תמיכה, שיח וזיכרון. האבל התקיים "מלמטה", באופן שקט אך משמעותי. הצורך בתהליכים רשמיים של תמיכה, שיח וזיכרון לא נעלם. דווקא בעיתות משבר, מתחדד הצורך במערכות חינוך שידעו לא רק לנהל שגרה, אלא גם לעצור, להכיר בכאב ולתמוך בו באופן שיטתי ועמוק. אם לא כן, האבל, גם אם מתקיים, עלול להישאר בגדר "לחישה של כאב", במקום להיות תהליך מעצים ומרפא עבור הקהילה כולה.

תמה 4: מנגנוני חוסן והתמודדות – תמיכה הדדית, טקסים, יוזמות הנצחה ומשאבים רגשיים

לצד הקשיים והכאבים שגברו בעקבות אובדן המנהל במהלך שירות המילואים במלחמה, צפו לאורך המחקר מנגנוני חוסן והתמודדות חשובים בקרב צוותי ההוראה. מרבית המשתתפים (N=38, 95.0%) הציגו מנגנוני חוסן והתמודדות משמעותיים שהופעלו במרחב הקולקטיבי והאישי כאחד. אלו סייעו לשמור על תפקוד, יציבות רגשית ותחושת שייכות. אחד ממנגנוני החוסן הבולטים היה התמיכה ההדדית בתוך צוות ההוראה. שיח פתוח בין חברי הצוות,

שיתופי פעולה רגשיים ואוזן קשבת זה לזה, העניקו תחושת ביטחון ויכולת להתמודד עם המשבר. התמיכה הזו התבטאה בשיחות יומיות, שיתוף זיכרונות, ואף במגעים לא פורמליים שמחזקים את תחושת הקהילה.

ר.ש. (מורה לחנ"ג) שיתפה: "בימים הקשים ההם, כשכולנו היינו שבורים ועם הרבה שאלות בלי תשובות, מצאתי כוח בשיחות הקטנות עם העמיתים. פשוט לשבת ביחד, לשתף איך אנחנו מרגישים, להקשיב אחד לשני בלי לשפוט. זה נתן לי את ההרגשה שאני לא לבד". התמיכה ההדדית שימשה 'מאגר חוסן חברתי' שאפשר למורים להישען זה על זה בהיעדר מסגרת רשמית. ממצא זה מדגיש כי הקהילתיות הבלתי פורמלית היא רכיב קריטי בשימור היציבות המקצועית והרגשית לאחר טראומה ארגונית ומקנה תחושת ביטחון המאפשרת חזרה הדרגתית לתפקוד.

טקסי זיכרון, גם אם קטנים ופשוטים, שימשו מנגנון חוסן חשוב. טקסים אלו חיזקו את תחושת השייכות והקהילתיות וסיפקו מסגרת חשובה להתמודדות עם האובדן. אף על פי שהיו מוגבלים בזמן ובמסגרת בעקבות סגירת בתי הספר והלחצים המערכתיים, המורים הדגישו את החשיבות הרבה שהייתה להם. מעבר לטקסים, יזמו הצוותים והקהילה פעולות מגוונות לזכרו של המנהל (N=31, 77.5%). יוזמות אלה הפכו את האובדן למקור של משמעות. ר.ב. (מורה למדעים) סיפר:

אפילו טקס פשוט שבו הדלקנו נרות לזכרו, או תפילה לעילוי נשמתו עם כמה מורים, או קבלת שבת לזכרו, היה רגע של חיבור. זה היה כמו לומר יחד 'אנחנו כאן, לא שוכחים, ומחזיקים יחד'. הרגעים האלה עזרו לנו להרגיש שאנחנו כחלק ממשהו גדול יותר. טקסי הזיכרון, גם אם ספונטניים ובלתי רשמיים, משמשים עוגן תרבותי קריטי. הם מאפשרים לקהילה לעבור מ'מצב אבל' ל'מצב הנצחה' ומסייעים בטרנספורמציה של הכאב האישי למשמעות קולקטיבית. בכך הם מקיימים תפקיד פדגוגי עקיף של חינוך לחוסן קהילתי. מעבר לטקסים, יזמו הצוותים והקהילה הבית ספרית פעולות מגוונות לזכרו של המנהל שנהרג, שתרמו לחיזוק הלכידות החברתית ולתחושת השייכות. היוזמות הבולטות היו הקמת גינת זיכרון בבית הספר, פתיחת ספרייה לזכרו, וכן ארגון טורנירים של משחקי ספורט לזכרו. ר.ת. (מורה למתמטיקה) שיתפה: "כשקמנו עם צוות המורים, החלטנו להקים גינה קטנה על שמו. מקום שקט שבו כל אחד יכול לבוא להרהר ולזכור. זה הפך להיות פינה של שקט ושל חיבור, לא רק למורים אלא גם לתלמידים". פ.ת. (מורה לשפה) סיפר: "פתחנו ספרייה קטנה עם ספרים שהוא אהב ותרם בעצמו. זו הייתה הדרך שלנו להחזיר אותו לשגרה, להיות

חלק מחיי בית הספר גם כשהוא כבר לא איתנו. התמונה שלו קיבלה את כל באי הספרייה".

פ.ל. (מורה לחינוך גופני) שיתפה: "ארגנו טורניר כדורסל לזכרו, משהו שכולם אהבו, גם תלמידים וגם מורים. המשחקים האלה איחדו אותנו, ונתנו לנו להרגיש שאנחנו ממשיכים יחד, גם אחרי האובדן. המשחקים נפתחו בדקת דומייה לזכרו. זה היה חזק".

יוזמות ההנצחה ($N=31$, 77.5%) אינן רק עדות לכבוד למנוח, אלא הן משמעות כלי 'פדגוגי' מעצים' שמחזיר את תחושת המסוגלות לצוות. על ידי יצירת תוכן קהילתי, המורים הופכים מ'קורבנות האובדן' ל'סוכני שינוי' פעילים בשיקום הקהילתי.

ת.ב. (מורה לתנ"ך) סיפר:

אירוח משפחתו של המנהל בבית הספר היה אירוע משמעותי ביותר, שהעמיק את תחושת השייכות והקהילתיות. לצד המשפחה, אירחנו גם את מפקדיו הצבאיים וחבריו לנשק, שהגיעו לשתף זיכרונות וסיפורים אישיים על המנהל בערב הנצחה לזכרו. הערב הפך להזדמנות לא רק לזכור אלא גם לחזק את תחושת האחדות והחוסן בקרב הקהילה הבית ספרית.

מ.ת. (מורה להיסטוריה) שיתפה: "הגיעו המפקדים וחבריו לנשק, סיפרו על האופי שלו, על הערכים שהוביל, ועל ההשפעה שהייתה לו על כולם. הערב הזה נתן לנו כוח ותחושה שאנחנו לא לבד, שיש סביבנו גם משפחה גדולה יותר".

מעבר לערב ההנצחה, הקימה הנהלת בית הספר יחד עם צוות המורים תערוכת צילומים רחבה שהציגה רגעים משמעותיים מחיי המנהל, מפעילויות חברתיות, טיולים עם התלמידים, אירועים חגיגיים ופעילויות קהילתיות שבהן היה מעורב. התמונות נבחרו בקפידה והוצבו באזורים מרכזיים בבית הספר, כך שכל תלמיד, מורה ואורח יכלו להיחשף לסיפור חייו ולזכרו. פ.ש. (מורה למדעים) סיפרה: "כשארגנו את התערוכה, רצינו להראות את האדם מעבר לתפקיד, את החיוך שלו, את ההומור, את ההשתתפות הפעילה שלו בכל אירוע. זה הפך למשהו שכולם דיברו עליו, גם תלמידים שלא הכירו אותו טוב. פתאום הוא היה פה, דרך התמונות והסיפורים".

אירוח המפקדים, חברי הנשק ומשפחת המנהל, לצד יוזמות ההנצחה, חיזקו את תחושת ההמשכיות, השייכות והחוסן הרגשי בקרב חברי הקהילה הבית ספרית, ויצרו תחושה של קהילה רחבה ומלוכדת במצבי משבר.

מ.ת. (מורה ללשון) סיפרה: "המשפחה והמפקדים היו נרגשים מאוד. הם הרגישו שאנחנו לא שוכחים ושאנחנו חלק מהזיכרון שלהם. זה היה רגע מרגש, כולם בכו, התחברו. זה נתן

לנו כוח להמשיך ולהרגיש שאנחנו לא לבד".

מנגנוני החוסן שהתגלו במחקר ($N=38$, 95.0%) מדגישים את החשיבות של תמיכה חברתית, הכרה רגשית, יצירת מרחבים לשימור זיכרון עמוק ויוזמות הנצחה מגוונות. פעולות אלו שימשו מקלט רגשי וחברתי במצבים של אובדן טראומטי ואפשרו למורים לשמר את תחושת המסוגלות ואת התפקוד המקצועי בתוך סביבת עבודה מטלטלת. תמות אלו מראות את המורכבות הרגשית והארגונית הטמונה בתהליכי אובדן טראומטי במוסדות חינוך ומדגישות את הצורך בפיתוח מסגרות תמיכה רגישות, מובנות ומעמיקות אשר יאפשרו טיפול הוליסטי בכאב ובאבל לצד המשך פעילות תקינה ושיקומית במסגרת הבית ספרית.

הבדלים בתגובה על פי מאפיינים דמוגרפיים

ניתוח פילוח הנתונים על פי מאפיינים דמוגרפיים העלה כי התמות המרכזיות היו משותפות לרוב הקבוצות. עם זאת, התקיימו הבדלים דקים בתגובה הממוקדת בשני היבטים: מגדר וותק מקצועי. בהיבט המגדר, הציטוטים של המורות (נשים, $N=28$) נטו לכלול ביטויים רגשיים יותר של כאב פיזי ובכי. המורים (גברים, $N=12$) נטו להדגיש את הממד הלאומי והשליחות הנלווה לאובדן עם שימוש בנרטיב של "הקרבה" כמנגנון לשימור חוסן חיצוני. בהיבט של הוותק המקצועי, מורים ותיקים (+20 שנות ותק) נטו להתמקד בשימור מורשת המנהל כבסיס לחוסן ולהמשכיות פדגוגית. מורים צעירים יותר (0–5 שנות ותק) נטו להדגיש את הממד הרגשי האישי ואת תחושת היתמות המקצועית והקושי לשמר סמכות כיתתית.

סיכום שלבי האבל והתמות

הממצאים משקפים תהליך דינמי של התמודדות שניתן לשייך לשני שלבי אבל עיקריים, השלב המיידי ושלב ההסתגלות. השלב המיידי (הלם, אובדן וחיפוש מענה) מאופיין בתמה 1 (אובדן אישי, שבר והנוכחות המתמדת), תמה 2 (השלכות תפקודיות מיידיות) ותחילת תמה 3 (היווצרות האבל השקט והפער הממסדי). שלב זה מדגיש את הקריסה הרגשית והפדגוגית והיעדר המענה החיצוני. שלב ההסתגלות (בנייה מחדש) מאופיין במעבר משמעותי לתמה 4 (יוזמות הנצחה וחוסן קהילתי), המעיד על שיקום תפקודי הדרגתי והפיכת הכאב למשאב קהילתי.

דיון זה עוסק בהשלכות הטראומטיות והמערכתיות של מותו של מנהל בית ספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל, כפי שנחו על ידי צוותי ההוראה. ארבע תמות מרכזיות שעלו מממצאי המחקר משקפות את האיזון המורכב בין התמודדות אישית לבין תגובות מערכתיות, ומחברות בין תפיסות תאורטיות מעולמות האבל, ההנצחה והחוסן הארגוני. באמצעות ניתוח מעמיק של חוויות הצוותים, המחקר מציג תמונת מצב של כאב, אבל, יצירת משמעות והתארגנות מחדש בתוך מסגרת חינוכית הפועלת תחת לחץ חירום לאומי. התמה הראשונה הצביעה על כך שהאובדן של מנהל בית הספר במהלך שירות מילואים נחוה כטראומה ארגונית רב-ממדית, החורגת מעבר להיעדרות תפקודית גרידא. בניתוח החוויות שתיארו חברי הצוות החינוכי, ניכרת נוכחות בולטת של אבל מורכב, אשר משלב רגשות של שבר אישי עמוק עם תחושת שליחות קולקטיבית, ויוצר מהלך של "אבל כפול" – אישי ולאומי. על פי הספרות, אובדן דמות מפתח במסגרת חינוכית הוא גורם מרכזי לפגיעה בתחושת הביטחון הארגוני, השייכות הקולקטיבית והמסוגלות המקצועית של אנשי צוות (Arar et al., 2019 ; Arksey & Greidanus, 2022). ממצא זה מתעצם על ידי תמה 2 (השלכות תפקודיות מיידיות), שהעלתה כי הטראומה הרגשית והארגונית גלשה באופן ישיר לליבת העשייה המקצועית. תחושת השבר וה"יתמות המקצועית" שתוארו בממצאים, יחד עם הירידה ב"ניצוץ המקצועי", מציבים את אובדן המנהיגות כמשתנה מעכב תפקוד חמור במיוחד, מעבר לאבל האישי. מדובר בהפרעה בשרשרת ההעברה הפדגוגית של ידע ומוטיבציה, המסכנת את המשכה של פעילות שגרתית תקינה.

האבל שהתעורר אצל המורים בעקבות מותו של המנהל מתכתב עם תפיסת ה-Continuing Bonds אשר מדגישה את המשכיות הקשר הרגשי עם אדם שנפטר (Eisma & Nguyen, 2022). לפי גישה זו, הקשר עם האדם האובד אינו נקטע לחלוטין, אלא ממשיך להתקיים באופנים לא פיזיים – דרך חלומות, זיכרונות, הרגלים מקצועיים או שפה רגשית. תהליך זה נתפס כמנגנון עיבוד מסתגל לאובדן, ולא כפתולוגיה (Corr & Doka, 2019).

העדויות בממצאים מדגישות גם את הקונפליקט שבין כאב אישי לבין צורך חברתי לגייס את האובדן לצורכי משמעות קולקטיבית. מות המנהל, שהתרחש בזירה צבאית, הועלה על נס כסמל של שליחות והקרבה. תהליך זה תואם לממצאים של מחקרים עדכניים המצביעים על כך שזיכרון קולקטיבי של דמויות שנפלו במסגרת שירות ביטחוני נוטה לעבור אידאולוגיזציה ציבורית. בכך מתאפשר לעובדי הארגון לגבש מחדש את זהותם סביב נרטיב משותף של

שליחות ומורשת, המעניק ערך ומשמעות לאירוע טראומטי (Hirst & Coman, 2018; Bruggeman, 2023). המורכבות הרגשית של הצוות החינוכי מובילה למתח מתמיד בין האישי לקולקטיבי, בין הסובייקטיבי לממסדי. מצד אחד, מתרחשת תנועה של רגרסיה פנימית בדמות כאב, הלם, בלבול ותחושת יתמות רגשית. מצד שני, מתהווה תנועה חיצונית של גאווה, ייצוג ציבורי וניסיון לבנות זהות קהילתית מתוך השבר. הדואליות הזו משקפת תהליך טיפוסית לאבל חינוכית-קהילתי בזמני חירום.

מן הבחינה המערכתית, עולה הצורך בהכרה ממסדית ברבדים הרגשיים של האובדן. המחקר מצטרף לגישות עכשוויות הרואות במוסדות חינוך סוכנים של חוסן ולא רק של תפקוד פדגוגי (Mutch, 2023; Atkinson & Fowler, 2023). בהתאם לכך, יש להטמיע מענים רגשיים ופסיכוכינוכיים כחלק אינטגרלי מניהול משברים חינוכיים, במיוחד כאשר מדובר באובדן טראומטי של דמות מנהיגותית.

לסיכום, האבל שתואר בתמה זו מאיר את ההצטלבות בין חוויה אינטימית-אישית לבין תהליכים קולקטיביים-תרבותיים. המרחב הבית ספרי אינו רק זירת הוראה אלא גם מרחב של זהות, שייכות וזיכרון. עיבוד תקין של אבל כזה מחייב הכרה במורכבותו, ופיתוח מדיניות מוסדית שמאפשרת לשלב בין הזיכרון האישי לבין המשך העשייה החינוכית באופן מקיים ומרפא.

ממצאי התמה השנייה מתארים פגיעה תפקודית של המורים המאופיינת ב"אובדן הניצוץ המקצועי" ובקושי בניהול הכיתה. פגיעה תפקודית זו מתכתבת באופן ישיר עם מושגים כגון "עבודת אבל רגשית" (Emotional Labor) בהקשר החינוכי. כאשר מורים נדרשים להקרין יציבות וחוסן לתלמידים, בעודם חווים אבל פנימי (כפי שתואר במחקר של Dunn, 2023), הדבר מוביל לשחיקה חמורה ולירידה במסוגלות המקצועית (Jackson et al., 2025). אובדן המנהיגות (המנהל במקרה זה), מסיר את העוגן הארגוני, ובכך הופך את המורים ל"מנהיגים רגשיים" כפויים הממוקמים בצומת האבל והתפקוד. ממצא זה מרחיב את הספרות על אובדן בבית הספר, שכן הוא ממקם את ההשלכות התפקודיות של אובדן מנהיגותי כגורם מנבא מרכזי לשחיקה פדגוגית, מעבר לאובדן עמית או תלמיד.

התמה השלישית מציפה את הפער המשמעותי בין צרכים רגשיים אותנטיים של צוותי חינוך לבין יכולתן של מערכות פורמליות לספק מענה אפקטיבי בעיתות חירום. בהיעדר נוכחות פיזית של צוותים חינוכיים בתקופת הלחימה, ובהיעדר הנחיות ברורות מצד הנהלה או משרד החינוך, גיבש הצוות עצמו מרחב בלתי פורמלי של זיכרון, שיתוף ועיבוד רגשי. זהו

"אבל שקט", תהליך אינטימי, לא מוסדר, אך חשוב מאוד, אשר התנהל ברובו באמצעות אמצעים דיגיטליים, יוזמות פרטיות וסולידריות עמיתים.

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים המדגישים את חשיבותן של קהילות תמיכה בלתי פורמליות בעת משבר, ובמיוחד במצבים שבהם תמיכה מוסדית נחלשת או נעדרת (Shalev et al., 2022; Frei-Landau, 2024). קהילות כאלה מאפשרות מרחב בטוח לביטוי רגשי, לשיתוף בזיכרונות וליצירת משמעות קולקטיבית, גם כאשר ההקשרים המוסדיים אינם פעילים (Brown et al., 2024). בפרט, נעשה שימוש באמצעים טכנולוגיים דוגמת קבוצות ווטסאפ או שיחות זום, כלים שנחקרו בשנים האחרונות כזירות אלטרנטיביות לתמיכה רגשית קהילתית בעיתות סגר ומשבר (Riera-Negre et al., 2024).

היעדר טקסי פרידה פורמליים ממוסדים נתפס כמשבש את תהליך האבל, מה שמתחבר לגישות פסיכוסוציאליות המדגישות את חשיבות הפורמליזציה וההכרה הציבורית לצורך עיבוד אובדן (Mirick & Berkowitz, 2022; Lawrence et al., 2022). הטקס אינו רק פעולה סמלית, אלא אבן דרך בתהליך עיבוד האבל, ולכן היעדרו או הקטנתו למינימום נתפסת כחסימה של צורך נפשי בסיסי. הדבר מודגש גם בתפיסה של "disenfranchised grief" – אבל שאינו זוכה להכרה חברתית, ולעיתים אף מודחק או מושחק במרחב הציבורי (Shalev et al., 2022). מצב זה תואר ישירות אצל משתתפי המחקר שחשו כי נדרשו "לבלוע את הכאב" ולחזור לשגרה מדומה שלא תואמת את עוצמת האובדן שחווי.

התגובה של מורים אשר מצאו דרכים אישיות לזכור את המנהל ולהפוך את זכרו לחלק בלתי נפרד מהשגרה הפדגוגית מדגישה את תפקידו המרכזי של הפרט בהבניית זיכרון גם מחוץ למסגרת רשמית. בכך הם הפכו, הלכה למעשה, לסוכני זיכרון פעילים ויצרו טקסים קטנים, אישיים, שמתחברים לרצון לשמר נוכחות רגשית בתוך מציאות שמבקשת המשכיות ושגרה. ברמה הארגונית, ממצאים אלה מצביעים על צורך קריטי בפיתוח מנגנוני תגובה חינוכיים שמסוגלים להחזיק את המורכבות של אבל בעיתות חירום. מערכת חינוך שמבקשת לשמש מרחב תומך חייבת להכיר בכך שגם בהיעדר פיזי ובוודאי במצבי לחץ ביטחוני יש להקים תשתיות רגשיות יציבות, הכוללות ליווי רגשי מותאם, שיח פתוח והכרה באובדן כמשבר קהילתי, ולא רק אישי. היעדר התגובה המוסדית שתואר בממצאים מתכתב עם כשלים בתפיסת ה"חוסן הארגוני", כפי שעולה במחקרים על תגובות מוסדות חינוך למצבי אסון. לסיכום, תמה זו חושפת את יכולת ההמשגה וההתמודדות העצמאית של צוותי ההוראה לנוכח משבר, אך גם את מחירו של מחדל מוסדי במתן הכרה, הכוונה ותמיכה בעיתות אבל

קולקטיבי. מערכת החינוך נדרשת להרחיב את גבולות התגובה שלה, לא רק ברמת הפדגוגיה, אלא ברמת ההכלה, הליווי הרגשי והביטוי החברתי של אובדן, דווקא כשהמערכת כולה סגורה פיזית אך פתוחה רגשית.

התמה הרביעית מדגישה את כוחות ההתמודדות שפיתחו צוותי ההוראה בתוך מציאות משברית, עם שימוש ביצירתיות רגשית, יוזמה קהילתית ומשאבים אישיים. בניגוד לאבל משתק, הממצאים מצביעים על קיום של מנגנוני חוסן שהתעוררו "מלמטה", מתוך קהילת הצוות החינוכי, ואפשרו לא רק הישרדות רגשית, אלא גם התארגנות מחדש סביב זיכרון, שייכות והמשכיות. מחקרים העוסקים בהתמודדות עם טראומה קולקטיבית בארגונים מצביעים על כך שתמיכת עמיתים משמשת מקור חיוני לוויסות רגשי ולתחושת שייכות בתקופות משבריות (Dunn, 2023; Frei-Landau, 2024).

המורים במחקר זה פעלו באופן יזום כדי לארגן שיחות בלתי פורמליות, קבלות שבת, הדלקת נרות וטקסי זיכרון קטנים – כל אלה משמשים לא רק לשימור הזיכרון אלא גם לאינטגרציה מחודשת של חוויות קשות לתוך ההמשכיות הארגונית והאישית. היוזמות להקמת גינת זיכרון, ספרייה, תערוכת צילומים וטורנירי ספורט ממחישות את המודל של הנצחה פעילה, המוכר מהספרות כצורת עיבוד אבל המחברת בין המשמעות האישית לבין משמעות קולקטיבית. פעולות אלו הן ביטוי לחיבור מחודש לזהות הארגונית של בית הספר, עם יצירת תחושת שליטה, ערך ותרומה בעיצומה של תקופה רוויית חוסר ודאות.

מחקרי עומק על מערכות חינוך במצבי חירום מראים כי חוסן קהילתי מתאפשר כאשר קיימת מסגרת של חוויה משותפת, עיבוד קולקטיבי, ומרחב בטוח לביטוי רגשי (Dunn, 2023; Lawrence et al., 2022; Dunn, 2022). במחקר הנוכחי, ההנחה של דמות המנהל באמצעות תצלומים, סמלים וטקסים תפקדה לא רק כאמצעי הנצחה אלא ככלי לגיבוש רגשי של הצוות. השימוש בדמותו כסמל לערכים מוסריים וחינוכיים יצר מוקד זהותי חדש, שהפך עוגן עבור אנשי הצוות והקהילה. עם זאת, היעדר תיווך מוסדי בתחילת המשבר הפנה את הצוותים להתארגנות עצמאית. מצב זה ממחיש את החסר במערכות תמיכה פורמליות, כגון ליווי רגשי מערכתי, פסיכולוגים חינוכיים מיומנים בהתמודדות עם שכול קהילתי, או הנחיות להנצחה רגשית וקהילתית במרחב הבית ספרי. מחקרים מצביעים על כך כי כשאין תיווך מוסדי, קיים סיכון שהעיבוד יישאר ברמה פרטית, ושהכאב לא יזכה למסגור חינוכי משמעותי (Lawrence et al., 2022; Shalev et al., 2022). הדיון בתמה זו ממחיש כיצד מנהיגות מבוזרת ואכפתית של צוותי החינוך יכולה להוות משאב חוסן קריטי בעיתות משבר.

במקביל, הוא מחדד את הצורך בפיתוח מדיניות מערכתית להנצחה ולתמיכה רגשית בתוך מוסדות החינוך, במיוחד כאשר מדובר באובדן הקשור להקשרים לאומיים או ביטחוניים, שם הממד הקולקטיבי והסמלי מעמיק את המורכבות הרגשית.

תרומת המחקר והשלכותיו היישומיות

למחקר זה תרומה ייחודית וברורה בהשוואה לספרות הקיימת, הן תיאורטית והן יישומית. בהיבט התיאורטי, המחקר מרחיב את מודלי האבל הארגוני בכך שהוא מציג קונסטלציה נדירה של טראומה: אובדן מנהיגות על רקע צבאילאומוי (מלחמת חרבות ברזל), המתרחש בעת שבית הספר סגור פיזית בשל מצב החירום. המחקר מדגים כיצד תופעות כגון האבל הבלתי מוכר (Disenfranchised Grief) ותיאוריית הקשר המתמשך (Continuing Bonds) מתקיימות בהקשר ארגוני-חינוכי-צבאי ומשמשות כמנגנוני חוסן ותפקוד קהילתי, ולא רק כדפוסים אישיים. בכך הוא מדגיש את הקשר ההדוק, ולעיתים הסותר, בין הצורך באידאולוגיזציה של האובדן למען החוסן הלאומי (תמה 1) לבין הצורך בהכרה באבל האישי והתפקודי (תמה 2). בהיבט היישומי-מערכתי הממצאים מציבים בפני מערכות חינוך דרישה לפיתוח תשתית רגשית גמישה ומהירה המסוגלת לפעול גם בהיעדר המרחב הפיזי והמנהיגות הפורמלית. המחקר מראה כיצד יוזמות חוסן מלמטה (Bottom-Up Resilience) משמשות משאב קריטי, ומכאן עולה המלצה ברורה למערכת להעצים, למסגר ולתמוך ביוזמות אלו באופן אקטיבי, במקום להסתמך על מענים פורמליים, אישיים ובלתי מותאמים. המחקר קורא למשרד החינוך לפתח פרוטוקולים מותאמים לטיפול בשכול ארגוני-לאומי, עם הכרה בהשלכות התפקודיות והשחיקה הפדגוגית הנלווית לאובדן, ובכך לאפשר הכרה ממוסדת באבל בלתי מוכר בעיתות חירום.

סיכום ומסקנות

מחקר זה בחן את ההשלכות הטראומטיות והמערכתיות של מותו הטרגי של מנהל בית ספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל, מתוך נקודת מבטם של צוותי ההוראה. ממצאי המחקר חשפו ממדים מורכבים של חוויה אישית וקולקטיבית המשתלבים בתוך מסגרת חינוכית הפועלת תחת לחץ חירום לאומי.

ראשית, המחקר מדגים כי האובדן אינו רק ניתוק פונקציונלי, אלא טראומה רב-ממדית המשלבת כאב אישי עמוק עם תחושת שליחות ומסורת לאומית, כפי שמתבטא באבל הכפול

שהצוותים חווים. תהליך המשכיות הקשר הרגשי עם המנהל שנהרג, לצד אידיאלוגיזציה של מותו, מאפשר חיבור מחודש לזהות הארגונית ולמשמעות קולקטיבית, אך גם יוצר מתח רגשי בין הפרטי לבין הממסדי.

שנית, המחקר מדגיש פערים גדולים בין הצרכים הרגשיים האותנטיים של צוותי ההוראה לבין היעדר מענה מוסדי אפקטיבי בעיתות חירום, במיוחד כאשר המערכת החינוכית סגורה פיזית. הצוותים נאלצו ליצור מרחבים בלתי פורמליים של זיכרון ועיבוד רגשי, בעיקר באמצעים דיגיטליים וביוזמות פרטיות, כשהם מתמודדים עם "אבל שקט" ומחסור בטקסי פרידה מוסדרים. מצב זה חושף את הצורך הדחוף בהכנסת מנגנוני תמיכה פסיכוכינוכיים מותאמים וזמינים במערכת החינוך.

לבסוף, המחקר מדגים כיצד צוותי ההוראה פיתחו מנגנוני חוסן רגשיים המבוססים על יצירתיות יזומה, תמיכה עמיתים ופעולות הנצחה פעילה. יוזמות אלה מאפשרות שילוב בין זיכרון אישי וקהילתי, עם שמירה על המשכיות חינוכית ויצירת תחושת שייכות מחודשת. עם זאת, היעדר התיווך המוסדי בתחילת המשבר יוצר מגבלה שמדגישה את הצורך בהרחבת תפקיד המערכת כתומכת ומנחה.

מסקנות והשלכות קונקרטיות למשרד החינוך

מסקנות המחקר מספקות מפת דרכים קונקרטית למשרד החינוך לפיתוח חוסן ארגוני מהיר במוסדות חינוך הניצבים בפני אובדן מנהיגות טראומטי. ההשלכות הפרקטיות המרכזיות הן ארבע: האחת, פיתוח פרוטוקול תגובה מהיר לשכול ארגוני: על המשרד לנסח ולהטמיע פרוטוקול חירום מפורט המגדיר את אופן הטיפול באובדן איש מפתח. הפרוטוקול יחייב שיגור צוות ליווי פסיכוכינוכי ייעודי, מיומן בטיפול באבל קהילתי ופדגוגי, שיגיע לבית הספר תוך 72 שעות מרגע היוודע האסון, גם אם המסגרת החינוכית סגורה פיזית; השנייה, הכרה ממוסדת באבל הבלתי מוכר והשלכותיו הפדגוגיות: המשרד נדרש להכיר באופן רשמי במושג "אבל ארגוני-לאומי" ובסכנת "שחיקה פדגוגית" הנובעת ממנו (כפי שתוארה בתחושת "אובדן הניצוץ המקצועי"). יש להקצות שעות מוגדרות וגמישות לצוותי ההוראה לטובת עיבוד אבל רגשי-קולקטיבי (Emotional Labor), מבלי שהדבר יפגע בתפקודי הליבה שלהם, ובכך להפחית את תחושת ה"אבל השקט"; השלישית, העצמת יוזמות "חוסן מלמטה" (Bottom-Up Resilience): המשרד חייב לספק מסגרת תקציבית והכרה רשמית ליוזמות הנצחה מקומיות וקהילתיות של הצוות, כגון הקמת גינת זיכרון, ספרייה על שם המנהל, טקסים לא

פורמליים. על המשרד למנות "רכז אבל ארגוני" זמני מתוך הצוות הקיים, שתפקידו יהיה לתווך בין המערכת הפורמלית לבין היוזמות הרגשיות הבלתי פורמליות של הצוות, ובכך להעניק לגיטימציה למנהיגות מבוזרת בעת משבר; הרביעית, גיבוש מענה למשבר מנהיגות: על המשרד לפתח מנגנון מינוי מנהיגות זמנית ומהירה, אשר במקרה של אובדן טראומטי, יתמקד בראש ובראשונה בהכלה רגשית ובשמירה על רצף פדגוגיקהילתי, ולא רק במילוי צרכים אדמיניסטרטיביים גרידא. יישום מסקנות אלו יתרום להרחבת התמיכה הרגשית הניתנת לצוותי ההוראה וישפר את החוסן הארגוני של מערכת החינוך, עם הבטחת יציבות ותפקוד אפקטיבי גם במצבי משבר עתידיים.

מגבלות המחקר

המחקר התבצע על בסיס דגימה מכוונת של 40 מורות ומורים מ־15 בתי ספר יסודיים ועל יסודיים, אשר חוו את מותו הטרגי של מנהל בית הספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל. מגבלה מרכזית היא גודלו והמסגרת הגאוגרפית של המדגם, אשר מצמצמים את האפשרות להכליל את הממצאים על כלל סגלי ההוראה בארץ או על מסגרות חינוכיות אחרות.

יתר על כן, הממצאים מבוססים על דיווחים עצמיים במסגרת ראיונות עומק, אשר עשויים להיות מושפעים מזיכרון סלקטיבי ועיבודים רגשיים-נרטיביים, עם שיקוף חוויות סובייקטיביות בלבד. מועד ביצוע הראיונות, כשלושה עד שישה חודשים לאחר האירוע, עלול להשפיע על אופן הזיכרון והעיבוד של החוויות. נוסף על כך, בשל האופי הרגיש והמורכב של הנושא, ייתכן כי לא כל הקולות או נקודות המבט של כלל צוותי ההוראה או בעלי התפקידים הרלוונטיים נכנסו למחקר, וכך קיימת מגבלה בהיקף הייצוג של הגיוון בתגובות ובהתמודדות. לבסוף, היעדר מענה מוסדי ממוסד במחקר משקף את המציאות המתועדת אך גם מדגיש צורך במחקרים נוספים שיבחנו את תפקיד המערכת ותמיכתה בתהליכי אבל והתמודדות. מגבלה מתודולוגית נוספת נוגעת למהימנות הניתוח: כל תהליך הקידוד והסקת התמות בוצע על ידי החוקר היחיד. זהו חיסרון מהותי במחקר איכותני, משום שהטיות אישיות או פרשנויות סובייקטיביות של החוקר עלולות להשפיע על זיהוי התמות ועל משקלן היחסי. במיוחד מכיוון שכותב המאמר הוא גם פסיכותרפיסט בעל הכשרה טיפולית, ייתכן שפרשנויות הטקסט "צבועות" בניסיון הקליני שלו. הכשרה זו היא יתרון להבנת הרגישות המורכבת של האובדן, אך היא מחייבת שקיפות ובקרה כדי למנוע השתלטות של נקודת מבט פרשנית יחידה.

לפיכך, יש להדגיש כי הממצאים והפרשנויות משקפים ניתוח סובייקטיבי של חוקר יחיד. לבסוף, היעדר מענה מוסדי ממוסד במחקר משקף את המציאות המתועדת אך גם מדגיש צורך במחקרים נוספים שיבחנו את תפקיד המערכת ותמיכתה בתהליכי אבל והתמודדות.

רשימת מקורות

- Arar, K., Arar, E., Haj-Yehia, S. (2019). Not to Silence the Principal But to Kill Him: Coping, Implications, and the Day After. In: Papa, R. (eds) *School Violence in International Contexts*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17482-8_5
- Arksey, A., & Greidanus, A. M. (2022). "I could hardly breathe": Teachers' lived experiences of bereavement after the violent death of a student. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 56(1), 47–69.
- Atkinson, L. J., & Fowler, T. A. (2023). Roles of Schools and Educators in Supporting Resilience in Young Children after Disasters. <https://doi.org/10.25071/3jdfds41>
- Barrenechea, I. (2022). Teachers' perceived sense of well-being through the lens of mattering: reclaiming the sense of community. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/jpcc-12-2021-0074>
- Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2022). Sampling in Qualitative Research. <https://doi.org/10.1093/hebz/9780198869443.003.0030>
- Benozzo, A., Nuzzo, J. L., Xavier, I., & Jeremias, I. (2023). Qualitative sampling and qualitative data. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.11021-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Brown, J. A., Snider, K. M., Hall, H. G., Rotzal, J. L., & Gow, M. M. (2024). School psychologists' training and experience in providing grief support. <https://doi.org/10.1002/pits.23185>
- Bruggeman, J. (2023). Collective Memory, Consensus, and Learning explained by Network Connectivity. arXiv.Org. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2311.14386>

- Candelaria, A. (2013). Examining Kentucky Teachers' Encounters with Grieving Students: A Mixed Methods Study.
- Caputo, C. F., & Cherblanc, J. (2022). Mort et deuils en milieux scolaires. Regards pédagogiques, cliniques et socioculturels. <https://doi.org/10.33055/alphil.0320>
- Cordeiro, J. W. de P., Pereira, P. da S., & Neta, R. A. de O. (2024). Síndrome de burnout em professoras e suas causas: uma revisão integrativa. <https://doi.org/10.22278/2318-2660.2024.v48.n2.a4067>
- Corr, C. A., & Doka, K. J. (2019). Continuing Bonds and Resilience. <https://doi.org/10.4324/9780429057298-26>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). Qualitative inquiry and research design: Choosing among Five Approaches (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Dunn, M. B. (2023). "It's really hard to stand in front of the class when you're trying not to cry": Teachers' emotional labor following a miscarriage experience. *Social Sciences & Humanities Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100513>
- Dunn, M. B. (2022). Research: Teaching While Grieving a Death: Navigating the Complexities of Relational Work, Emotional Labor, and English Language Arts Teaching. *English in Education*. <https://doi.org/10.58680/ee202231981>
- Eisma, M. C., & Nguyen, L. (2022). How we continue bonds with deceased persons: The proximity-seeking behavior scale. *Death Studies*. <https://doi.org/10.1080/07481187.2022.2039811>
- Frei-Landau, R. (2024). Teachers as caregivers of grieving children in school in the post-COVID-19 era: Using the self-determination theory to conceptualize teachers' needs when supporting grieving children's mental health. *Frontiers in Pediatrics*, 12, Article 1320106.
- Given, L. M. (Ed.). (2021). The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. SAGE Publications.

- Given, L. M. (Ed.). (2008). The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Hart, L., & Garza, Y. (2013). Teachers' perceptions of effects of a student's death: A phenomenological study. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 67(4), 365–384.
- Hirst, W., & Coman, A. (2018). Building a collective memory: the case for collective forgetting. *Current Opinion in Psychology*. <https://doi.org/10.1016/J.COPSYC.2018.02.002>
- Jackson, S., Sharp, E. A., Bordere, T. C., & Moonshower, M. (2025). Disrupting neoliberalism in the academy: Normalizing loss and enfranchising student grief. *Journal of Family Theory and Review*. <https://doi.org/10.1111/jftr.12606>
- Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2021). Data collection strategies in mixed methods research. In S. Hesse-Biber & B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 139–157). Oxford University Press.
- Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A.M. Tashakkori & C.B. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). SAGE Publications Inc.
- Laterman, I., & Szytli, R. (2021). Ausência presente em sala de aula: a morte de um aluno/a do cotidiano escolar na perspectiva de professoras. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*. <https://doi.org/10.21723/RIAEE.V16I1.14472>
- Lawrence, A. L., Jones, M., & Boles, J. (2022). Helping Children Cope with Loss: Legacy Interventions for the Grieving Classroom. *Continuity in Education*. <https://doi.org/10.5334/cie.45>
- Lazenby, R. B. (2006). Teachers dealing with the death of students: A qualitative analysis. *Journal of Hospice & Palliative Nursing*, 8(1), 40–48.
- Mirick, R. G., & Berkowitz, L. (2022). Adolescents' Experiences With School-Based Postvention Services: Needs, Supports, and Recommendations. *Omega-Journal of Death and Dying*. <https://doi.org/10.1177/00302228221134830>

- Mutch, C. (2023). How schools build community resilience capacity and social capital in disaster preparedness, response and recovery. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2023.103735>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2021). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patel, V., & Kumar, A. (2023). Cultural sensitivity and ethical issues in qualitative research: Insights and perspectives. *Qualitative Health Research*, 33(4), 567–578.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications Inc.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Powell, T., & Knox, K. E. (2024). Natural Disasters, Pandemics, and Other Crises. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197603413.003.0035>
- Qi, L. (2024). From isolation to collaboration: research on strategies to improve teacher loneliness in primary and secondary schools. *International Journal of Education Humanities and Social Science*. <https://doi.org/10.54922/ijehss.2024.0861>
- Reyes, D. B. (2024). Leadership in Times of Uncertainty: Proactive Crisis Leadership and Strategic Vigilance among School Administrators in a Selected Private Higher Education Institution. *International Journal of Social Science and Human Research*. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i06-53>
- Riera-Negre, L., Hidalgo-Andrade, P., Rosselló, M. R., & Verger, S. (2024). Exploring support strategies and training needs for teachers in navigating illness, bereavement, and death-related challenges in the classroom: a scoping review

- supporting teachers in classroom grief and loss. *Frontiers in Education*.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328247>
- Rogers-Shaw, C., Choi, J., & Carr-Chellman, D. J. (2021). Understanding and Managing the Emotional Labor of Qualitative Research. <https://doi.org/10.17169/FQS-22.3.3652>
- Shay, D., Navon, Y., Blank, C., & Shavit, Y. (2024). Young Children and Their Parents During the War. Taub Center for Social Policy Studies in Israel. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14568433>
- Shalev, R., Zamir, R., & Barak, O. (2022). Disenfranchised Grief: The Death of a Student With Special Needs and the Coping of the School Staff - A Qualitative Study. *Omega-Journal of Death and Dying*. <https://doi.org/10.1177/00302228221097297>
- Smith, J. A., & Firth, J. (2023). Qualitative data analysis: The framework approach. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 231–249). Springer.
- Tight, M. (2023). Saturation: An Overworked and Misunderstood Concept? *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/10778004231183948>
- Turner, D. W. (2020). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–760. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1178>

"Despite Your Long Absence, Much of You Remains": The coping of teaching staffs with the loss of a school principal in the Swords of Iron War.

Oren Cohen-Zada

Abstract

This study examines the experiences of teaching staff following the death of a school principal during reserve duty in the "Swords of Iron" War. The principal, serving as an anchor of stability and leadership, left a deep emotional and organizational void with their absence. The research utilized semi-structured, in-depth interviews with 40 teachers and educators, aiming to understand the experiences of loss, coping mechanisms, and the processes of individual and collective grief within educational frameworks operating under a state of national emergency. Analysis of the data revealed four central themes: (1) Multi-Dimensional Organizational Trauma and Double Mourning—personal and national loss; (2) Functional and Pedagogical Implications, characterized by a decline in professional motivation and a direct impairment of teaching capacity and classroom management; (3) The Systemic Gap and Unacknowledged Grief, highlighting a mismatch between staff needs and institutional response, which led to "silent grief"; and (4) Bottom-Up Resilience and Active Commemoration, describing the development of emotional resilience through creative, community-led initiatives by the staff and the school community. The findings emphasize the need for tailored emotional support, institutional recognition, and the development of flexible response protocols to enhance coping ability, preserve memory, and maintain the continuity of the educational institution during times of crisis. Beyond the applied aspect, the research contributes to a broad theoretical understanding of collective mourning processes in educational institutions during crisis and war..

Keywords: School Principal, Teachers, Collective Mourning, Commemoration

חמדת

**ד"ר ציפי בבצ'יק,**

הפקולטה למדעי החינוך
והחברה, האקדמית חמדת
דוא"ל:
zippy.babchik@hemdat.ac.il

פרופ' אורנה שץ-אופנהיימר,

הפקולטה למדעי החינוך
והחברה, האקדמית חמדת
דוא"ל:
schatz@macam.ac.il

לציטוט: (מדעי החברה) – בבצ'יק,

צ' ושץ-אופנהיימר, א' (תשפ"ו).
"חור גדול בכוורת הניהול": סיפורי
מנהלים בכניסה לתפקיד חמדעת יט
(תשפ"ו), 212–238.

מילות מפתח:

מנהלים בכניסה לתפקיד;
מנהלים במשבר; מחקר נרטיבי

"חור גדול בכוורת הניהול":

סיפורי מנהלים בכניסה לתפקיד

ציפי בבצ'יק ואורנה שץ-אופנהיימר

תקציר

מאמר זה בוחן חוויות של מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה בתפקיד, מנקודת מבט רפלקטיבית בעת כניסתם לתפקיד. המחקר התבסס על גישה איכותנית ובחן, באמצעות נרטיבים של 24 מנהלי מוסדות חינוך, את חוויות הכניסה לתפקיד. המחקר זיהה כי חוויות הכניסה לתפקיד כרוכה במשבר המלווה באתגרים אישיים ומקצועיים.

ממצאי המחקר מלמדים שמשבר כניסה, גלוי או סמוי, מלווה את המנהל בראשית דרכו. נמצאו שלושה דפוסים עיקריים המאפיינים את המשבר: כניסה למערכת כאוטית הדורשת ייצוב מהיר; כניסה למערכת מסודרת שיש בה צורך למצב את הזהות הניהולית מול צוות קיים; ניהול אירוע חריג בלתי צפוי בכניסה לתפקיד המשמש מבחן מנהיגותי.

תרומת המחקר בחשיפת מאפייני חוויות המשבר הניהולי בעת כניסה לתפקיד החדש הבאים לידי ביטוי במתח שבין גלוי לסמוי, בין מציאות כאוטית לבין מערכת מסודרת לכאורה, ובחשיפת ההשפעה של חוויות אלה על עיצוב הזהות הניהולית של המנהלים החדשים. נוסף לכך, נמצא כי עצם סיפור החוויות הוא תהליך רפלקטיבי, התורם להבניית זהות מקצועית ניהולית ולהבנה כי משבר יכול להוות מנוף להתפתחות מקצועית ולצמיחה.

בשנים האחרונות מתרחשים שינויים ניכרים בעולם העבודה, נוצרים בארגונים שונים נתיבי קריירה מקצועיים (Lot et al., 2022). מאמר זה בוחן שינויי תפקיד במערך ארגוני בקרב מנהלים חדשים במערכת החינוך.

שלב הכניסה של מנהלים חדשים לתפקיד ניהול בית ספר הוא תקופה קריטית, המשפיעה על עתיד המנהלים ועל כלל מערכת החינוך. תקופה זו, המכונה לעיתים "הלם המעבר", מאופיינת במורכבות ובמגוון אתגרים אישיים ומקצועיים: היעדר ידע יישומי, חוסר ביטחון, תחושת בדידות, חרדה ולחץ המעוררים ספקות ביכולת להצליח (אופלטקה, 2022; Mahfouz, 2020). המאמר מציג חוויות של מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה ואת האופן שבו התמודדו עם אתגרים בלתי צפויים בסביבה המאופיינת באיזודאות, כפי שמשקף מנקודת מבטם הנרטיבית (DeMatthews, 2021). במחקרים שתיארו קשיים ייחודיים העומדים בפני מנהלים חדשים התמקדו בשלושה תחומים: בתחום הארגוני-קוגניטיבי, הכולל קבלת החלטות וניהול משאבים; בתחום הפדגוגי-חינוכי, כגון ניהול צוות; ובתחום הרגשי, המאופיין בבדידות ניהולית, בניהול לחצים ובהתמודדות עם ציפיות של שותפים, מורים, הורים ותלמידים. תחום החוויות האישיות והמקצועיות של מנהלים כפי שהם חווים בתחילת דרכם, מנקודת מבטם, הוא מוקד מחקר זה (Klein, & Ninio, 2019).

המשתתפים התבקשו לכתוב סיפור משמעותי משנת עבודתם הראשונה. הסיפורים נותחו לעומק בניתוח תוכן, וזוהה מוטיב מרכזי בכניסה לתפקיד – משבר המלווה באתגרים העומדים בפני מנהלים חדשים. זיהוי וביסוס מושג ה"משבר" מתוך הממצאים מעניק ערך קונספטואלי מרכזי בהבנת חוויית הכניסה לתפקיד של מנהלי בתי ספר חדשים. נמצאו שלושה דפוסי כניסה לתפקיד בזיקה לחוויית המשבר: כניסה למערכת כאוטית; כניסה למערכת מסודרת ומובנית וכניסה שתחילתה מפגש עם אירוע בלתי צפוי. התמות על אודות מושג ה"משבר" שעלו, המתבררות מתפיסות האישיות והמקצועיות בדגש על עולם הסובייקטיבי, שופכות אור על מושג כניסה לניהול מתוך "משבר". הבחנה זו מעשירה את המודלים הקיימים של כניסה לתפקיד (כמו "הלם המעבר") ומספקת תובנות עמוקות יותר על המורכבות של שלב זה. מסגור החוויות כ"משבר", על האפיונים שלו ועל השונות שהתקבלה בדפוסים השונים, מרחיב את הגשר הקונספטואלי בין "עולם המעשה" של מנהלי בתי ספר חדשים לבין התאוריה הניהולית, ברמת הפרט וברמה הארגונית-מערכתית, כגון מנהיגות פדגוגית וניהול מקצועי כהחליף קבלת החלטות.

ממצאי המחקר יתרמו להבנה מעמיקה של תהליכי הכניסה בשלב הראשוני לתפקיד ניהול ויספקו תובנות לקובעי מדיניות בחינוך לגבי הצרכים והאתגרים של מנהלים חדשים. תובנות אלו עשויות לסייע בפיתוח תוכניות הכשרה, בגיבוש מדיניות תמיכה וליווי למנהלים בתחילת דרכם. המחקר יכול לתרום לשיפור תהליכי כניסה לתפקיד של מנהלים במערכת החינוך ולחיזוק התמדתם בתפקיד.

סקירת ספרות

ניהול במציאות משתנה

תפקידי ניהול בכל ארגון מאופיינים לרוב במורכבות, בהשפעה מערכתית רחבה ובדרישה למנהיגות ולאחריות משימתית מצד הנושא בתפקיד (Pollock et al., 2023). ההתפתחויות הטכנולוגיות המואצות משנות את הדפוסים המסורתיים ואת נתיבי הקריירה, שנעשים דינמיים יותר ולעיתים לא צפויים. שינויים אלה מציבים אתגרים חדשים עבור מנהלים בכל תחום, הן ברמה האישית והן ברמה הארגונית (Oliveira, Nada, & Magalhães, 2024). נדרשים מנהלים לניהול בתי ספר שיוכלו להתמודד עם ניהול בהיבטים ארגוניים וחינוכיים. אלה כוללים היבטים אדמיניסטרטיביים – ארגון מערכות, כולל ניהול משאבי אנוש (Darling Hammond et al., 2022); היבטים פדגוגיים – פיתוח תוכניות לימודים, הובלת שינויים, יוזמות חדשות ומודעות טכנולוגית (Shaked, 2024); היבטים בין-אישיים – הבניית אקלים חינוכי, ניהול צוות, ניהול קונפליקטים והיבטים אישיים – הבניית זהות ניהולית, בניית סמכות וניהול רגשותיהם (Reid, 2021).

השינוי המתרחש כיום בכל המקצועות דורש ממנהלי בתי ספר לשנות את תפיסת הניהול שלהם. סומך וקאדרי (2017) מדגישים את המגמות המרכזיות על עתיד עולם העבודה המשתנה. מקצועות נעלמים ונכחדים, ואת מקומם תופסים חדשים, שהעיסוק בהם דורש יצירתיות וחדשנות. תהליכים דינמיים אלה מתייחסים לחידושים בתחום הטכנולוגיה והמדע, בעולם שבו מתרחשים שינויים דמוגרפיים, ובזיקה לשינויים של תחומי עניין גלובליים (Yan, & Yuet, 2025).

השינויים החלים והצפויים מאתגרים הן את הפרט, את כישוריו ואת דרכי התנהלותו והן את הארגונים, את המבנה, הדינמיקה ומאפייני הניהול הארגוני שלהם. בעולם הניהולי החדש של מוסדות החינוך על המנהלים להתמודד עם שינויים שיוצרים תפיסה חדשה בדבר מקומו של בית הספר בעולמו של היחיד והחברה (הרפז, 2021).

בימינו, יש לבית הספר ארבעה מאפיינים של איודאות מתמשכת: תנודתיות; אי-ודאות; מורכבות; עמימות (VUCA - Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous) (Baran, & Woznyj, 2021). משמעות הדבר היא כי על מנהלי בתי ספר להיות זמינים, גמישים מחשבתית ובעלי יכולת הסתגלות מהירה לשינויים בלתי צפויים, כגון תנודתיות פדגוגית, מעבר ללמידה מרחוק בעת משבר או התאמה לטכנולוגיות חדשות (שנהב, 2022). עליהם לקבל בהתמדה החלטות מושכלות ולהפגין מנהיגות תחת לחץ ואיודאות, בד בבד עם שמירה על איזון בין צורכי התלמידים, הצוות החינוכי והקהילה. יתרה מזו, עליהם לטפח סביבה חינוכית המכינה את התלמידים להתמודדות עם עולם משתנה ומקנה מיומנויות כמו חשיבה ביקורתית, יצירתיות ופתרון בעיות מורכבות. עידן ה-VUCA דורש מהמנהל אינטגרציה בין קבלת אחריות והפגנת סמכות לצד גילוי אמפתיה, תקשורת פתוחה, שיתוף פעולה ויכולת לזהות הזדמנויות כמנוף לצמיחה בתוך האתגרים (Dvir, & Schatz Oppenheimer, 2020). אתגרים אלה יצרו הכרח לעצב הכשרת מנהלים המתאימה לאתגרי התקופה.

אתגרים ובניסה לתפקיד

בעבר, מנהלי בתי ספר צמחו לרוב מתוך המערכת החינוכית שבה עבדו כמורים. לכאורה, המעבר מתפקיד הוראה לניהול היה לינארי ונראה פשוט, היות שמבנה המערכת החינוכית, האידאות החינוכיות, השפה התרבותית והארגונית מוכרים לשותפים בארגון החינוכי. היום, ניהול נתפס כקטגוריה מקצועית מובחנת, המבוססת על תפיסה התפתחותית של קריירה בעבודה (Kılınç, & Gümmüş, 2021). רוב המנהלים המתחילים אומנם מכירים את המערכת, כי הם צמחו בה, אך עליהם להתמודד עם מציאות חדשה של עבודה ניהולית מקצועית בעולם של שינויים מהירים (שכטר, 2022), הכוללת ניהול ההון האנושי, ניהול זמן ותקציב, תכנון וקבלת החלטות בדגש על השגת מטרות ויעדים, נושאים שבתור מורים לא העסיקו אותם (Spillane, & Lee, 2014).

על פי התאוריה המצבית (Poising Theory), מנהלים חדשים מתמודדים עם מיצוב מקצועי הכולל היבטים פדגוגיים חינוכיים, כהבניית חזון חינוכי-מקצועי; תמיכה מקצועית בצוות ופיתוח פדגוגי לשם הישגי תלמידים (Spillane, & Lee, 2014; Pinnegar, & Shauna-Murphy, 2011); ניהול תקשורת עם גורמים חוץ-מוסדיים, מפקחים, רשויות והורים (Swen, 2020). מחקר שבחן תפיסות של מנהלים מתחילים בהיבט הפדגוגי מצא שהם חשים שקיבלו מעט הכשרה והכנה לתפקיד, בייחוד בהקשר של הובלת שינוי, ושאינם מצוידים בכלים ליישום

תהליכים פדגוגיים. עוד דיווחו שהלמידה המקצועית שלהם כסוכני שינוי התרחשה באמצעות התנסות בחוויית העבודה וביצירת קשרים עם עמיתים תוך כדי מילוי התפקיד (Acton, 2021). תהליכי הכניסה לניהול כרוכים בהתמודדות עם היבטים רגשיים כמו מתחים, לחצים, תחושות תסכול ובדידות (DeMatthews et al., 2023). באייר (Bayar, 2016) מתאר את האתגרים הרגשיים של מנהלים בשנה הראשונה, המתמקדים בטיפול בבעיות משמעת של תלמידים, קשיים בשילוב מהגרים בקרב אוכלוסייה רבת-תרבותית והתמודדות עם צוות חינוכי והורים שלהם ציפיות גבוהות מהמנהלים (Bayar, 2016). ארלי וויינדלינג (Earley, 2007 & Weindling, 2007), הציגו מודל המתאר את הכניסה של מנהל לתפקיד כתהליך הכולל שלושה שלבים: שלב ההכנה וההיערכות לתפקיד, שלב המפגש ושלב "לקיחת המושכות". בשלב הראשון, הפרט מתמודד עם תפיסותיו המקצועיות ועם עמדותיו האישיות כדי להיכנס לתפקיד באופן מיטבי. בשלב השני, הנחשב קריטי, המנהל פוגש את הארגון על המורכבות שבו: האנשים, התרבות ומערכות היחסים. השלב השלישי הוא שלב לקיחת המושכות, ובו מסתגל המנהל לצוות ולתרבות המוסדית (Earley, & Weindling, 2007).

הכניסה לתפקיד לניהול משבר

התייחסות למציאות משברית מתרחשת בשנים האחרונות בתחומי חיים מגוונים ומקורה באירועים חיצוניים כקורונה ומלחמה (בלס, 2024). בה בעת מתרחשים שינויים מהותיים בתפיסות עולם, בזיקה לערכים בנוגע ל"עובדות", "אמת ו"שקר" (טלנקר, 2024). הבנת המציאות שמתנהלת באופן רציף עם "משבר" חיצוני אינה מנותקת והיא חלק בלתי נפרד מעולמו הפנימי של האדם החווה משברים ומתמודד עימם. שלבי הכניסה לניהול ממחישים את מורכבות הכניסה לתפקיד התובעני, שמתואר לרוב כ"תקופת משבר" (אופלטקה, 2022; Dor-Haim, & Oplatka, 2021) או "הלם טוטאלי" (כ"ץ ואח', 2009). משבר הוא אירוע בלתי צפוי המאיים על ציפיות בעלי עניין ועלול להשפיע לרעה על ביצועי הארגון (Grissom, 2021 & Condon). משבר מוגדר כמצב דחיפות הדורש פעולה מיידית ומכרעת של ארגון, ובייחוד של מנהיגיו. לכן מנהלים זקוקים לידע, לכלים ולתמיכה שיסייעו להם לצלוח את המשבר בכניסה לתפקיד באופן המיטבי. הכניסה לניהול מתוארת כמשבר המלווה בטרואמה משנית סמויה (DeMatthews et al., 2023).

משבר עלול לערער את ביטחונם ואת יציבותה של תלמידים, מורים וקהילת בית הספר, לפיכך על מנהלי בתי ספר להתכונן לאפשרויות מגוונות ולהגיב באופן אפקטיבי בהתאם

לנסיבות המשבר (Karasavidou & Alexopoulos, 2019). מודל ניהול בשעת משבר מתאר את תפקיד המנהל כדינמי וכמשתנה בשלושה ממדים: ממד ארגוני-ניהולי, למשל בניית מערכת לימודים כמעט מדי יום ביומו; ממד ארגוני-פדגוגי-מקצועי, הכולל היעזרות בצוות של הארגון, וממד ארגוני-רגשי, המדגיש את הדאגה והתמיכה הרגשית בקהילת בית הספר (Da'as et al., 2023). במחקרים במחוזות חינוך שונים נבחנו מצבי המשבר הנפוצים ביותר בארצות הברית, ונמצא שהם נוגעים בעיקר לשיבוש שנוצר בעקבות מזג אוויר קיצוני, שימוש באלכוהול ובסמים בקמפוס, שימוש בכלי נשק ומצבי אלימות ומוות של תלמידים או של אנשי סגל חינוכי מחוץ לקמפוס. בעקבות מחקרים אלה הוטמעה החשיבות של תכנון ניהול משברים במערכת החינוך ושל חיבור בין בתי הספר לקהילה בזמן משבר (Gainey, 2009).

בשנים האחרונות גברה ההכרה בישראל בכך ששלב הכניסה של מנהלים חדשים כרוך בהתמודדות עם לחצים מתמשכים, ציפיות סותרות ולעיתים גם בדידות ניהולית, ולכן חשוב לבחון את החוויה מזוויות שונות – הן אישיות והן מערכתיות (שכטר, 2022). יצחקי (2022) בחנה את התהליך מנקודת מבט של הפרט, בהיבט הפסיכולוגי-רגשי, עם התמקדות בהתלבטויות הפנימיות, תחושות איזודאות, חרדה ולעיתים פקפוק עצמי המאפיינים את המעבר לתפקיד הניהולי. מחקרה מצביע על כך שחוויות הכניסה של מנהלים חדשים מלווה בתחושת פער בין הדימוי העצמי המקצועי לבין המציאות המורכבת של השדה החינוכי, מה שעלול להוביל לשחיקה מואצת ולרצון לפרוש מהתפקיד בשלב מוקדם. לעומתה, סוריה (2022) בחנה את תהליך הכניסה לתפקיד מנקודת מבט מערכתית-חברתית, עם דגש על הסביבה הארגונית והחברתית שבתוכה פועל המנהל החדש. ממצאיה מצביעים על כך שהכניסה לתפקיד אינה רק תהליך אישי אלא גם תהליך חברתי פוליטי, שבו המנהל החדש נדרש לנווט בתוך מערכת יחסי גומלין בין-אישיים טעונים, לעיתים מורכבים ואף עוינים, הכוללים יחסי כוח, נאמנויות קבוצתיות, ונורמות ארגוניות סמויות. הכניסה למארג חברתי קיים מחייבת את המנהל לפתח רגישות גבוהה לדינמיקות קבוצתיות, להפעיל שיקול דעת פוליטי ולעיתים אף לאמץ אסטרטגיות של זהירות וניהול סיכונים, כדי לבסס את מעמדו. המחקרים הללו מדגישים את חשיבות התמיכה והליווי המקצועי למנהלים חדשים – הן בהיבט הרגשי והן בהיבט הארגוני – כדי לחזק את עמידותם ולאפשר להם לבסס זהות מקצועית יציבה בתנאים מורכבים. שילוב בין הבנות פסיכולוגיות לבין ניתוח של מבנים ארגוניים וחברתיים עשוי להציע פתרון הוליסטי יותר להתמודדות עם משברי הכניסה לתפקיד הניהולי.

תופעת הקושי בכניסה לתפקיד ניהולי חדש איננה ייחודית לישראל בלבד. מחקרים בין-

לאומיים מצביעים על כך שמנהלים חדשים בכל מערכות החינוך מתמודדים עם אתגרים דומים, הכוללים תחושת הצפה, התמודדות עם לחצי זמן, לחצים פוליטיים ולעיתים גם בדידות מקצועית. בארצות הברית, מחקרים כמו זה של ספילין ולי (Spillane, & Lee, 2014) הדגישו את הפער שבין ההכשרה התאורטית של מנהלים לבין הדרישות המעשיות בתפקיד בפועל. המנהלים החדשים מתוארים כמי שנכנסים ל"שדה קרב" מורכב שבו הם נדרשים לקפוץ למים העמוקים מבלי שקיבלו כלים מספקים להתמודד עם ניהול צוות, תקשורת עם הורים, לחצים פוליטיים ומדיניות משתנה. כתוצאה מכך, שיעורי העזיבה בקרב מנהלים חדשים בארצות הברית נחשבים גבוהים, במיוחד בבתי ספר באזורים מוחלשים. גם במדינות סקנדינביה, שבהן מערכות החינוך נתפסות כמתקדמות, עולה כי תפקיד המנהל נעשה אינטנסיבי ותובעני יותר. מחקרים בשוודיה ובפינלנד (Jerdborg, 2020; Elomaa, et al., 2021) מדגישים את ההתמודדות עם עומס ניהולי ומחסור בזמן להובלת פדגוגיה, לצד הצורך ביצירת לגיטימציה ואמון מצד הקהילה הבית ספרית. מנהלים חדשים נתפסים שם כמי שזקוקים לתהליך "הכוונה מקצועית מתמשכת", ולא רק להכשרה חד-פעמית, ולשילוב בין תמיכה פסיכולוגית לבין בניית רשתות חברתיות מקצועיות. ההשוואה הבין-לאומית מצביעה על כך שהכניסה לתפקיד ניהולי חדש היא שלב קריטי המשפיע על ההתפתחות המקצועית העתידית של המנהל ועל יכולתו להנהיג שינוי ולהחזיק מעמד לאורך זמן בתפקיד. מטרת מחקר זה היא לבחון כיצד משתקפת החוויה המקצועית ניהולית של מנהלים בשנתם הראשונה בתפקיד כפי שעולה מתוך נרטיבים של מנהלי מוסדות חינוך חדשים.

מתודולוגיה

גישת המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני המבוסס על הגישה הנרטיבית, שבה המשתתפים מתבוננים באירועים אותנטיים בזיקה לעולמם, מפרשים את התנסויותיהם ונותנים להן משמעויות אישיות אידאיות ורגשיות. הבחירה בחקר נרטיבים מזמנת תיאור של המציאות מתוך פרשנות, והבנה של חוויות מסופרות בהקשר חברתי, תרבותי והיסטורי של המספרים (Clandinin et al., 2010). סיפורי הנחקרים המתארים אירועים המלווים במשבר משקפים רבדים גלויים וסמויים של התייחסות למציאות המורכבת (שץ-אופנהיימר, 2021). בה בעת, הסיפור האישי מאפשר להצביע על הזיקות הקיימות לנרטיב של הארגון שמתפתח בעקבות הפרטים הפועלים בו והסביבה שבה הוא ממוקם (Zilber, 2024).

אוכלוסיית המחקר

24 משתתפים התבקשו לכתוב על חוויית הכניסה לתפקיד הניהול. משתתפי המחקר הם מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה בתפקיד מערכת חינוכית בגיל יסודי ועד תיכון במחוזות שונים בארץ: מרכז, ירושלים, מנח"י, התיישבותי, דרום וחיפה, מתוכם: 11 מנהלי מוסדות עליסודי, 8 מנהלי בתי ספר יסודיים, 4 מנהלי חטיבות ביניים, 1 מנהל מוסד לחינוך מיוחד.

כלי המחקר

הנבדקים התבקשו לכתוב על חוויית הכניסה לתפקיד ניהול בית ספר ולשלוח את סיפורם באמצעות הגוגל פורם (Google Form). הם התבקשו: "ספר בהרחבה על חוויה מעצימה, משמעותית, מיוחדת במינה או מאתגרת שחוויית בכניסה לתפקיד". הסיפורים נכתבו בחודש השלישי של תחילת שנת עבודתם.

היבטים אתיים

על מנת לשמור על קודים אתיים במחקר שלחו החוקרות בקשה לכל משתתפי קורס הניהול לכתוב את סיפור הניהול שלהם בשנת הניהול הראשונה. בפנייה הובהר להם שאינם חייבים להשתתף במחקר. כל המנהלים שהיו בשנה הראשונה לתפקידם נענו להשתתף במחקר והביעו את הסכמתם מראש לכך שיעשה שימוש בסיפורים לצורכי מחקר, כולל הסכמה לפרסום מאמר. שמות הכותבים ושמות הדמויות המוזכרות בסיפורים בדויים (Lindorff, 2010). הסיפורים שהתקבלו היו אותנטיים ואמינים. הם היו מלווים בפירוט על אודות מצבים ואירועים מתוך המערכת החינוכית שעבדו בה. מקומות העבודה ושאר הפרטים המזהים הוסתרו אף הם כדי לשמור על אתיקה מחקרית.

תהליך עיבוד וניתוח הסיפורים

בתהליך איסוף הנתונים התקבלו 24 סיפורים שאותם כתבו משתתפי המחקר. הסיפורים השתרעו על פני 50 עמודים ושימשו חומר גלם מחקרי לניתוח ולהבניית התמות המהוות את התוצאות. התמות זוהו לא מתוך תדירות הופעתן, אלא בתהליך אנליטי פרשני בזיקה להיותן מייצגות את המהות והרלוונטיות לשאלת המחקר (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017). כדי לשמור על מהימנות המחקר ושקיפותו, הטקסטים שהתקבלו נקראו על ידי שתי החוקרות על פי השלבים הבאים (Lieblich, et al., 1998):

1. כל חוקרת קראה בנפרד בקריאה ראשונית את כל הסיפורים ונתנה פרשנות אישית לכל הטקסטים בזיקה לנושא הנחקר, שהוא חוויות משמעותיות בשנת העבודה הראשונה בקרב מנהלי בתי ספר.
2. בקריאה השנייה עברו החוקרות במשותף על מה שכל אחת מהן חילצה מהסיפורים, ויחד הן איתרו מתוך הסיפורים חוויות, רגשות, מחשבות ואירועים.
3. בהמשך התגבשה ועלתה מתוך מכלול הסיפורים תמה כללית והיא: "הכניסה לתפקיד מלווה בתחושות משבר".
4. התמה הכללית נבחנה מחדש בכל הסיפורים באמצעות תהליך של פירוק הסיפורים והבנייתם מחדש לשלוש תמות: כניסה למערכת חינוכית כאוטית; כניסה למערכת חינוכית סדורה; כניסה לניהול משבר בלתי צפוי.
5. תהליך הפירוק כלל בחינת הדומה והשונה שבין הטקסטים, ניתוח מבחין בין היבטים אובייקטיביים לסובייקטיביים; מעבר בין היבט קוגניטיבי להיבט רגשי; בחינת סוגי המשברים הקשורים להתמודדות עם אתגרי הניהול.

ממצאים

דפוסיים של ניהול משבר

מניתוח הסיפורים עלתה חוויית הכניסה לתפקיד הכרוכה במשבר. נמצאו שלוש תמות עיקריות המאפיינות את הנרטיבים בזיקה למשברי ניהול בתחילת הדרך. התמה הראשונה מתאפיינת בסיפורי משבר בכניסה למערכת חינוכית כאוטית. הכניסה לתפקיד מתוארת על ידי חלק מהמנהלים החדשים כאתגר מקצועי הכרוך ב"תיקון עולם" חינוכי והמלווה בתחושות של שליחות, כי קיבלו לידיהם מערכת שלא מתפקדת, במצב של חוסר יציבות מבנית וארגונית עמוקה, הדורש פעולת שיקום מיידית של הבסיס התפעולי. התמה השנייה היא כניסה למערכת חינוכית סדורה. המנהל החדש, שהוא חסר ניסיון, נכנס למערכת עם תשתית קיימת, אך מגלה כי הוא ניצב בפני אתגרים במישור האידאולוגי, הפדגוגי או במערכות יחסים פנים-ארגוניות, הדורשים ניהול יסודי וניהול קונפליקט או התנגדות לשינוי. התמה השלישית היא ספציפית יותר – כניסה לניהול משבר בלתי צפוי. הדגש בסיפור הוא על אירוע קצה פתאומי בלתי צפוי ביום הראשון ללימודים, שאינו כתוצאה של כשל ארגוני, המעורר תובנות לגבי תפקיד המנהל הנדרש לניהול אירוע חירום ברגישות אישית ואנושית.

התמה הראשונה: כניסה למערכת חינוכית כאוטית

התמה הראשונה מתארת סיפורי משבר בכניסה למערכת חינוכית כאוטית. הכניסה לתפקיד מצטיירת על ידי חלק מהמנהלים החדשים כאתגר מקצועי הכרוך ב"תיקון עולם" חינוכי והמלווה בתחושות של שליחות, כי קיבלו לידיהם מערכת שלא מתפקדת. בקטגוריה זו בולט סיפורו של יאיר, שנכנס לבית ספר ש"חוה משברים רבים בעבר" ומצא אותו "ללא צוות ניהול, ללא מערכת שעות, כמעט ללא שום תכנון", עם אווירה של חוסר אמון וחוסר יציבות: בית הספר צומח, בן שנתיים. חוה משברים רבים בעבר. נכנסתי בקיץ לבית ספר ללא צוות ניהול, בית הספר עטוף חוויה עמוקה של משבר: ללא מערכת שעות, כמעט ללא שום תכנון שנתי, ללא ידע ארגוני קודם ורוב צוות בית הספר חדש במקום יועצת בית הספר חדשה, מזכירה, מנהלת חשבונות, חצי מהמחנכות – כל אלה חדשים. אין ידע קודם ותייעוד תהליכים קודמים כמעט בשום תחום – טיפולי, חינוכי, תקציבי.

וגם אווירה של חוסר אמון וחוסר יציבות בתוך הצוות וגם בין ההורים לצוות בית הספר. תחושה של חוסר מוגנות לתלמידים וגם לצוות, הרבה אלימות שאינה מטופלת. היה צורך דחוף ליצור מסגרת ברורה, אווירה מקצועית ורגועה ובסיס טוב ליציבות. נדרשתי לקבל הרבה מאוד החלטות במגוון תחומים ובזמן קצר, ולשדר תמיד אווירה קשובה ונינוחה כלפי כולם, ליצור שיתוף פעולה מצד ההורים וגם מצד הצוות. להשקיע מאמץ גדול באבחון הצרכים הטיפוליים של התלמידים בבית הספר ולהניע תהליך תומך. כל זה, לצד יצירת סדירויות של שיעורים, הגדרות תפקידים וממשקי עבודה. כל זה, כאחד שמנהל כעת בית ספר יסודי, והיה עד כה רק בעליסודי. זירה מאתגרת ומעניינת מאוד! ב"ה אני נהנה.

יאיר מתאר כניסה למערכת בית ספרית שנמצאת במשבר בזירות מקבילות: ארגונית, פדגוגית ואישית. עם כניסתו זיהה קשיים מקצועיים ובשלוש מילים אבחן את מרכיבי המערכת הארגונית שאליה נכנס – "ללא מערכת שעות". הוא מצא לדבריו "חוסר אמון" ו"חוסר יציבות" בין כל השותפים במערכת, המורים היועצת ומנהלת החשבונות. בדרך אגב הוא הזכיר שהמשבר כולל גם תובנה אישית – בעבר הוא עבד במסגרת בית ספרית עליסודית וכעת עבר לנהל בית ספר יסודי. היבטים אלה – הארגוני-פדגוגי והאישי, נארגים להתמודדות עם המערכת החינוכית החדשה. בפן הארגוני-פדגוגי, הוא נדרש לתהליך מהיר של "קבלת החלטות" ו"הקשבה" לקשיים של הצוות שמשדר "אווירה של חוסר אמון". ובפן האישי הוא בוחן את זהותו המקצועית. מדבריו ניתן ללמוד על תפיסת התפקיד שלו כמנהל

– קבלת החלטות ארגוניות מתוך הקשבה לצרכים המגוונים העולים בזירות השונות מענין לציין שאת הסיפור שלו הוא מסכם במשפט אחד: "ב"ה אני נהנה". כלומר תחושת המשבר, ההתמודדות עם האתגרים והיכולת להתגבר עליהם עוררו בו תחושת הישג וסיפוק, ואלה יבנו בעתיד את הזהות הניהולית שלו.

דפוס זה מאפיין גם את אהרון, אשר חודש לפני פתיחת הלימודים נאלץ להתמודד עם התפטרות הסגנית הפדגוגית והצורך "להתחיל לבנות מאפס את מערכת הלימודים":

בחודש הראשון לתפקיד החליטה הסגנית הפדגוגית, שהובילה את כל תחום הלמידה בבית הספר, לעזוב לתפקיד בפקוח. מצאתי את עצמי חודש לפני פתיחת הלימודים עם חור גדול ומשמעותי בכוורת הניהול וללא מערכת שעות, בעוד אני עדיין מנסה ללמוד ולהכיר את בית הספר. בסייעתא דשמיא הצלחתי לרתום את אחד המחנכים שייכנס לתפקיד ולהתחיל לבנות מאפס את מערכת הלימודים ולשקם את תפקיד הרכז הפדגוגי. אהרון מתאר את הקשיים כ"חור גדול ומשמעותי". ה"חור", הוא כאוס ארגוני. מערכת לא סדורה ומחסור בהון האנושי בצוות ניהול שיוביל את בית הספר. בדומה לאחרים, גם הוא מלא תקווה לתיקון של המציאות הכאוטית ורואה אתגר בתפקידו.

כאוס מערכתי ומשבר בית ספרי פוגש גם המנהל ארז:

בשלושת החודשים הראשונים כמעט בכל שבוע הייתה חוויה מאתגרת. נתחיל באלימות תלמידים (שוקר חשמלי/גז פלפל) דרך אלימות הורים (הורה שנכנס לבית הספר והכה תלמיד) ועד מורים שמתקשרים ומתלוננים בפני הפיקוח. הורים שלא מכירים סדירויות, בעיית תקציב משמעותית, מנהל חטיבת ביניים שלא מתפקד ואתמול הודיע שהוא עוזב, וצוות ניהול חדש וחסר ניסיון. כמובן, 25 תלמידים מכיתה ז' שעזבו את בית הספר בגלל חוסר מוגנות, ומהצד השני תלמידים שמגיעים עם חיוך, מורים חדשים שרתומים ועושים הכול כדי שהמקום יצליח, אב בית משקיען שכל שבוע בונה פינת חמד חדשה – רואים ב"ה שינוי... איטי אבל זה קורה.

מתוך סיפורו של ארז הוא מתאר בתחילת דרכו התמודדות עם בעיות אלימות בקרב תלמידים והורים הגורמים לעזיבת תלמידים. אירועי אלימות הם דוגמה מובהקת לאיסדירויות ארגוניות, ולכך נוספה תופעת העזיבה של תלמידים. למרות הדגשת הקשיים הוא מתאר באור חיובי חלקים אחרים, כיצד מורים ואב הבית, מקבלים על עצמם אחריות. גם הוא מסכם את דבריו במשפט שיש בו אפשרות ל"תיקון" ואולי מבקש בדרך זו לעודד את עצמו, "ב"ה רואים שינוי איטי".

שני רכיבים המאפיינים משבר, אקלים בית ספר המאופיין באלימות תלמידים והתנגדות של הצוות לשינויים מתוארים בסיפור של אוריאל:

התיכון הוא תיכון לחינוך מיוחד (התנהגותי/רגשי). החלטתי שאני פותח את השנה בטיול לכלל התיכון, כולל שיט בטבריה. הייתה התנגדות של חלק מהצוות, כיצד ניתן להוציא תלמידים שאת רובם אנחנו לא מכירים. אמרתי שזו הזדמנות להכיר. חשוב לציין שכבר ביום הראשון ללימודים היה אירוע אלימות חמור מאוד בבית הספר, שחיזק את התנגדות הצוות ליציאה לטיול של כל התיכון. בסופו של דבר היה טיול מדהים, התלמידים היו מקסימים, והכול עבר בטוב. אבל הצוות חווה דרך ניהול שונה, פחות מפחדת ויותר נועזת. אוריאל מתאר קושי בהנעת הצוות בעקבות התנגדותם ומשבר אקלים של חוסר מוגנות. אוריאל פועל באופן פרואקטיבי לשינוי המציאות למרות ההתנגדות של הצוות. תהליך ה"התגברות" שלו על המציאות התרחש באמצעות ניהול מציאות היוצרת חוויה שונה וחדשה, המסתיימת בהצלחה לכל השותפים – לצוות הקיים ולו כמנהל החדש, שעמד על עקרונותיו בהעזה. הצוות נחשף לסגנון ניהולי חדש שיש בו אומץ ומנהיגות, סגנון שיאפשר בהמשך לבנות יחסי אמון לעתיד.

לסיכום, סיפורים אלו משקפים דפוס משותף של משברים בכניסה לניהול בית ספר, המאופיין בחוסר תשתית בסיסית ורמת איזודאות גבוהה בכניסה לתפקיד. מנהלים אלה נדרשים ראשית כול לבנות יציבות בסיסית (מערכת שעות, צוות ניהול וכדומה) ורק לאחר מכן יוכלו לעסוק בניהול פדגוגי או בהובלת שינוי תרבותי. ההתמודדות עם המשבר חושפת את התפיסות החינוכיות-ניהוליות-מקצועיות. המנהלים מסכמים את הסיפור, כפי שהם מספרים אותו גם לעצמם, בתקווה לתיקון ולשינוי. ייתכן שבאמצעות ה"דיבור" ו"השמעת הקול" נחשף תהליך רפלקטיבי היוצר ניהול מודע לשינוי המציאות.

התמה השנייה: כניסה למערכת חינוכית סדורה

התמה השנייה היא כניסה למערכת חינוכית סדורה. לכאורה. המנהל החדש, שהוא חסר ניסיון או רק בתחילת דרכו, נדרש למצב את מקומו, להוביל את הניהול, או להתמודד עם אתגרי שינוי פנימיים עמוקים בתוך מערכת יציבה תפעולית. חוויה זו מאפיינת מנהלים כמו עדיאל אשר נכנס למקום "נחשב ומבוקש", אך גילה שהוא "מקובע בתפיסות פדגוגיות מיושנות" עם צוות חזק שלא אפשר שינוי, והתמודד עם פער בין המיתוג למציאות. סיפורו של עדיאל מתאר משבר אישי ואידאולוגי:

החווייה הכי משמעותית ואולי גם הכי מאתגרת שאני חווה כאן היא הפער הבלתי ייאמן בין המיתוג של המקום לבין המציאות בשטח. אני מנהל במקום נחשב ומבוקש. הגעתי מבית ספר לא מוכר בפריפריה חברתית, ראיתי קפיצת מדרגה בקידום המקצועי, ואולם, אני מגלה יותר ויותר עד כמה המקום ה"נחשב" מקובע בתפיסות פדגוגיות מיושנות, עד כמה הוא חסר גמישות, חסר יצירתיות, סולם ערכים מאוד שונה מסולם הערכים שבו אני מאמין. המצוינות הלימודית וההערכה האינטלקטואלית באות על חשבון ערכים חברתיים, טיולים ואהבת הארץ, שעות חוסן והיבטים רגשיים. והנה, למרבה התדהמה אני מגלה שדווקא המקום ה"פריפריאלי" הלא מוכר "עושה חינוך", נושם חינוך, ולא רק ציונים ומצוינות. הביאו אותי כדי להזריק נשמה למקום, ואני מגלה שזה כמעט בלתי אפשרי. יש צוות מחנכים מאוד חזק שלא נותן לערוך שום שינוי. אני מגלה שאני ברוחי ובנשמתי מורה יותר מאשר מנהל.

הסיפור של עדיאל מתאר התפתחות בקריירה. הוא עובר מהוראה בבית ספר בפריפריה לניהול מוסד בעיר גדולה הממותג כבעל תדמית פדגוגית יוקרתית. המקום המבוסס מקשה עליו להוביל שינויים פדגוגיים ונחשף פער ניכר בין התדמית של המוסד לבין ערכיו האישיים של המנהל הנכנס בעקבות תפיסותיו החינוכיות. הבדלים אלה הוא רואה כערכיים. הם שונים מערכי המוסד שהוא החל לנהל, שלדעתו מתמקד יותר מדי במצוינות לימודית ובהערכה אינטלקטואלית על חשבון ערכים חברתיים ורגשיים.

עדיאל בוחר לקבל אחריות על תחושת המשבר שיש לו בעקבות הפער של הציפיות לתפקיד לבין המציאות: "אני מגלה שאני ברוחי ובנשמתי מורה יותר מאשר מנהל". כך אף נחשפת זהותו המקצועית כמורה המחנך לערכים וקשוב רגשית, בעוד מנהל הוא סוג של טכנוכרטי בעיניו.

בדומה לסיפור של עדיאל, נמצאו חוויות דומות גם בסיפוריהם של ירדן שחוה אתגר של קליטת כיתת תקשורת, שהייתה החלטה ש"קיבל בירושה" אל מול התנגדות הצוות הקיים. מוטי סיפר על משבר אמון "בין המורים המובילים בבית הספר להנהלה" שהתעורר בעקבות פרויקט חינוכי גדול שלא הביא בחשבון את דעתם ועמדתם של המורים המקצועיים. מיקי, למשל, התמודד עם הצורך למצב את זהותו הניהולית המקצועית אל מול מנהלים ותיקים, כאשר ההכנה המדויקת שלו לוועדה מלווה זיכתה אותו בשבחים והעניקה לו "הרבה כוחות". מלאכי ותומר התמודדו עם האתגר של ניהול צוות שממנו צמחו ומתארים כי האתגר נסב סביב מערכות יחסים. לדבריהם: "קשר בין אישי זה המפתח" מתוך הבנה וצורך "לסגור

פינות ולפרק מוקשים משמעותיים". ממבט ראשון נראה כי תומר נכנס למערכת מסודרת היות שצמח מתוכה, עם זאת עליו למצב את עצמו מחדש כמנהל:

את שנותיי הראשונות כעובד הוראה ביצעתי בחטיבת הביניים שאותה נכנסתי לנהל השנה. גדלתי בתוך בית הספר – ממורה בשנת הסטאז', מחנך, רכז שכבה, רכז חברתי, צוות ניהול ולאחר מכן מוניתי כמנהל. תהליך הצמיחה הזה קרה ב"ה די במהירות, תוך חמש שנים בבית הספר הפכתי ממורה חדש למנהל החטיבה. כתוצאה מכך בעצם חברים שלי לצוות ההוראה, ובהם אחד המחנכים שהיה המורה־חונך שלי, כעת הם כפופים תחת הנהלתי. זה אתגר משמעותי המצריך עדינות רבה עם אסרטיביות ובניית תפקיד המנהל. החברים הם חברים שאיתם לימדתי וגדלתי, ולכן היחס הוא של חבר, שותף, על כל המשתמע מכך. עם זאת, בתפקיד כרגע אני זה שצריך לקבל החלטות, בעל הסמכות והאחריות. לעיתים ההחלטות אינן נעימות או מובנות לאיש הצוות שרואה רק את הזווית שלו, ולפעמים הן גם אישיות ומתפרשות על ידו כפגיעה אישית ולא חברית. צורת הניהול שלי היא של ניהול קשוב עם שיח והובלה מתוך שותפות. אני מרבה לשוחח עם אנשי הצוות באופן קבוצתי וגם באופן אישי ומוביל אותם מתוך הקשבה ורתימה למשימה. אני משתדל להישאר חבר של כולם בפן האישי, וגם כשיש קונפליקט או החלטה שלא מתקבלת על דעתו של מישהו, אני עומד בסוף על החלטתי כמנהל, אבל עושה את זה מתוך דיבור והסברה של הרציונל שעומד מאחורי הדברים. הפידבקים שאני מקבל הם ב"ה לרוב טובים. אני שומע שהצוות מבין את המורכבות ומבין שאני בתפקיד המנהל ורתום למשימה החינוכית יחד איתי.

רוב מנהלי בתי הספר שנכנסים לתפקיד צמחו מתוך המערכת החינוכית, ולכן על פניו נראה שהמסע המקצועי של מעבר ממשרת מורה לתפקיד מנהל אינו כרוך במשבר. מסיפורו של תומר עולה שלא כך הדבר.

המשבר הסמוי המתואר בסיפורו של תומר נובע מהמעבר שלו כעמית במערכת לעבודתו כמנהל המערכת. העובדה שהוא כעת מנהל את חבריו לעבודה לשעבר מחייבת אותו למצב מחדש את מקומו המקצועי וליצור איזון בין הכפילות של "חברות" לבין "סמכות ניהולית". תומר מאמץ לעצמו סגנון ניהולי המבוסס על הקשבה, שותפות ואיזון בין הדינמיקה שנוצרה מהאתגר הניהולי, כמי שצמח מתוך הצוות. לדבריו, לעיתים ההחלטות שהוא מקבל אינן נעימות לצוות. בתפיסת התפקיד שלו הוא מתאר ניהול רציונלי, "מתוך דיבור והסברה של הרציונל שעומד מאחורי הדברים". גישה זו מסייעת להקטין את הפער שנוצר בין ה"חברות"

ל"ניהול".

את "שיחת הכפר" הראשונה שערך עם החניכים ועם הצוות המקצועי תיאר שילה כשיחה ש"הייתה מאוד מלחיצה אבל גם מאוד חזקה". הוא מפרט:

החווייה המאתגרת ביותר הייתה הכניסה לתפקיד לתוך צוות ותיק ואני למעשה בתחילת דרכי הניהולית. החלפתי מנהל שניהל את המקום עשר שנים ברצף וכל הצוות היה סביבו. במהלך שנה זו הייתי צריך לבנות לאט לאט את האמון עם הצוות שלי וגם להיפרד מגורמים בצוות שלא הצליחו להכיל את הכניסה שלי לתפקיד המנהל. מדובר בחוויה מאוד מאוד לא פשוטה מצד אחד, אך מלמדת ומעצבת מן הצד השני.

שילה מתאר כניסה של מנהל חדש לניהול צוות מורים, שעובדים יחד על פי נורמות קבועות וחוו מנהיגות ניהולית מצליחה המבוססת על אמון הדדי. בתחילה הוא מתאר את עצמו כמי שלכאורה "כובש את היעד" בשיחה "מלחיצה אבל חזקה". בהמשך סיפורו הוא מבצע תהליך רפלקטיבי להבנת המציאות המערכתית שהוא נכנס אליה ומודע לקשיים. כעת הוא מבין שעליו למצב את עצמו כמנהיג, כמוביל, אחרי שנכנס לנעליו של מנהל מצליח. הצוות טרם הסתגל למציאות החדשה ואינו תומך בו בכניסה לתפקיד. ניכר מדבריו כי האתגרים המשבריים בכניסה לתפקיד שנחשף אליהם הובילו לצמיחה אישית והתפתחות זהות מקצועית כפי שהוא מעיד: "חוויה מאוד מאוד לא פשוטה מצד אחד אך מלמדת ומעצבת מן הצד השני". מנהלים נוספים בקטגוריה זו, שנכנסו לנהל מערכת סדורה לכאורה, התמודדו במהלך השליש הראשון בתפקיד עם משברי אמון פנימיים, כך למשל דוד תיאר חוויה של קושי בניהול זמן, ניהול משאבי אנוש והתמודדות עם פוליטיקה ארגונית: "האתגר המרכזי הוא ניהול זמן בצורה יעילה. ניהול ההון האנושי – היכולת להקשיב ולהבין את הצוות ולנהל אותם נכון – ושליטה בפוליטיקה הפנים ארגונית כדי להוביל תהליכי עומק ושינויי". במקביל, ירון, שצמח אף הוא בתוך בית הספר, התמקד בשלב הכניסה לתפקיד בבניית גאוות יחידה כמענה לאתגרי האמון. הוא פועל להשגת יעד זה באמצעות תכנון והפקה של אירועים קהילתיים. נתי בחר להתמקד בסיפור בבחירה המודעת שלו להמשיך ללמד חרף הכניסה לתפקיד הניהול השואב והתובעני כדי לשמור על "השרירים הפדגוגיים" ולהוות מודל "להוראה חדשנית ודיפרנציאלית".

לסיכום, התמה השנייה הציגה סיפורים של מנהלים המתארים כניסה לתפקיד מתוך משבר אף על פי שהמערכת שאליה נכנסו התנהלה באופן מסודר. החוויות העולות מן הסיפורים חושפות אתגרים ניהוליים המאפשרים צמיחה מקצועית והתפתחות ואישית.

התמה השלישית: כניסה לניהול משבר בלתי צפוי

התמה השלישית היא ספציפית יותר – כניסה לניהול משבר בלתי צפוי. הדגש הוא על אירוע חיצוני בלתי נשלט ביום הראשון ללימודים, המעורר תובנות ומחשבות לגבי תפקיד המנהל. בקטגוריה זו נכללים אלי, שסיפר כי ניהל אירוע טרגי של "מוות עצוב של אימו של אחד התלמידים בתאונת דרכים", אירוע שדרש "ניסיון ורגישות" בניהול משבר רגשי מול הילדים והצוות, ויונה, ששיתף במוות טראגי של תלמיד שקרה באחד בספטמבר ברחבת בית הספר. אלי בחר לשתף בחוויה של אירוע טרגי בלתי צפוי:

אירוע טרגי. מוות עצוב של אימו של אחד התלמידים בתאונת דרכים. כשותף בצוות צח"י (צוות חירום יישובי) ניהלנו מנהלי מוסדות החינוך יחד עם מזכירות הישוב תהליך משמעותי לניהול האירוע מול הילדים במסגרות השונות ותהליך רגשי מול צוות המחנכים שמובילים בכיתות את התלמידים. בהחלט אירוע שדרש ניסיון ורגישות.

אלי כמנהל חדש חווה עם כניסתו לתפקיד אירוע מפתיע. המילים שלו "אירוע טרגי" ו"מוות עצוב" מתארות את הכאב והקושי הכרוכים בניהול אירוע כזה, בעיקר בידי מנהל חדש. אלי מתנהל באופן מקצועי ואנושי ונותן תמיכה רגשית מערכתית: הנגשת מידע לתלמידים באופן מותאם לגילם ולרמת הבנתם; מתן ייעוץ ותמיכה לצוות המחנכים; הובלת שיחות בכיתות בצורה רגישה ותומכת, וכן תיווך האירוע להורים ולמזכירות היישוב. תפיסת תפקידו כמנהל חדש ממצבת אותו כמתכלל האירוע מול כל השותפים.

מוות פתאומי כמשבר בלתי צפוי ביום הראשון ללימודים מצטייר ועולה גם בסיפור של יונה: למעשה אני נמצא בבית הספר זו השנה השביעית, במשך השנים שימשתי כ"מספר 2" – בשנתיים הראשונות כרכז החטיבה העליונה ולאחר מכן כמנהל פדגוגי שש"שנתי. אני כותב זאת מכיוון שהמעבר בתוך בית ספר צומח ממספר 2 למספר 1 יחסית עובר בצורה אחרת ורגועה מאשר כניסה למקום חדש או כאשר עוד כמה מורים רצו את התפקיד. זו חוויה שלא הייתי מגדיר אותה כחוויה אלא כמבחן מנהיגותי ראשון שהקב"ה זימן לי. לקראת סוף היום הראשון שלי כמנהל, ב'1 בספטמבר, הגיעו למשרדי המפקחים ובישרו לי על מות אחד התלמידים שלנו. התלמיד נמצא מת מתחת לבניין. לא אפרט כאן את התהליך. בניגוד לעבר, מצאתי את עצמי בפעם הראשונה מסתכל ימינה ושמאלה ומבין שהכול כרגע על הכתפיים שלי. אנשי הצוות יישאו עיניהם אליי וגם כל תלמידי בית הספר ובעיקר תלמידי הכיתה השכולה. איך וכיצד פעלתי זה כבר נושא אחר, אבל המקרה הנזכר לעיל הותיר ויותר בי חותם ובכל בית הספר לכל החיים... שיהיה בהצלחה ושנוכח לספר

חוויית טובות ומצמיחות.

בדומה לסיפורו של תומר שבתמה השנייה, יונה מספר על צמיחה מתוך בית הספר ועל מעבר מתפקיד רכז חטיבה עליונה ומנהל פדגוגי לתפקיד מנהל בית הספר. ההתפתחות המקצועית מתוארת כמהלך רגוע יחסית, בשל היכרותו המעמיקה של המנהל החדש עם המערכת הבית ספרית. אלא שמרכז הכובד של הסיפור הוא אתגר המנהיגות בלתי צפוי המתרחש ביום העבודה הראשון שלו כמנהל חדש: הודעה על מות אחד התלמידים. הטרגדיה דורשת ממנו להפגין מנהיגות וביטחון מול צוות המורים, התלמידים ומשפחותיהם ומעמידה אותו במבחן התמודדות עם משבר. מתוך הסיפור עולות תפיסת התפקיד של יונה כמנהל וההבנה שעליו לקבל אחריות והחלטות על ניהול האירוע מול כל השותפים בבית הספר – כי הוא מבין ש"הכול על הכתפיים שלי". הוא מסכם את האירוע כמקרה שהותיר חותם בו ובבית הספר, אך מסיים בנימה אופטימית ומבקש: "שיהיה בהצלחה ושנוכה לספר חוויות טובות ומצמיחות". הדבר מצביע על גישתו האופטימית ועל רצון לראות את הטוב שבמצב, למרות הטרגדיה.

לסיכום, התמה השלישית הציגה שני סיפורים של מנהלים המתארים כניסה לתפקיד בעת משבר, בלתי נשלט ובלתי צפוי. עליהם להתמודד עם אירוע שהוא משבר מערכתי לכלל השותפים בארגון. שני הסיפורים מתארים התמודדות עם אירועים בלתי צפויים מתוך הכרה באחריות בתפקידם הכולל, מתן מענה רגשי.

דיון

חוקרים מצביעים על כך שמנהלים חדשים נדרשים להתמודד בעת ובעונה אחת עם בניית סמכות מקצועית, הובלת צוות, ניהול תהליכים פדגוגיים וארגוניים, לצד התמודדות עם מתחים אישיים רגשיים, לחצים ולעיתים אף תחושות של בדידות וניכור (Bayar, 2016; DeMatthews et al., 2023). התפיסה הרווחת היא כי המפגש הראשוני עם המערכת המורכבת, הדינמית ולעיתים כאוטית מציב בפני המנהל החדש אתגר של ניהול זהות כפול: זהות אישית-מקצועית הנבנית תוך כדי תנועה, מול מערכת ארגונית בעלת נורמות, ציפיות ולחצים מובנים מראש (Swen, 2020; Acton, 2021). כך ואחרים (2009) מתארים את השנה הראשונה כ"הלם טוטאלי", ואילו דורחיים ואופלטקה (Dor-Haim, 2021) מגדירים אותה כ"תקופה של משבר".

כמה מודלים תאורטיים מציעים להבין את ההשתלבות בתפקיד כמסע התפתחותי. ארלי

וויינדלינג (Earley, & Weindling, 2007) מתארים את התהליך בשלושה שלבים: שלב ההיערכות וההכנה, שלב המפגש עם המערכת ולקיחת המושכות. כל אחד משלבים אלה עלול להיות מלווה בתחושת משבר – בין אם גלוי, הנובע ממצואות של כאוס ארגוני או אירוע בלתי צפוי, ובין אם סמוי, הנובע מקונפליקטים פנימיים, ממשברים של זהות מקצועית או מיחסי כוח במערכת קיימת (יצחקי, 2022; סוריה, 2022). יתרה מזו, בעידן של חוסר ודאות מתמשך, המוגדר בעזרת מודל VUCA כמתאפיין בתנודתיות, איזודאות, מורכבות ועמימות (Baran, & Woznyj, 2021), חוויית הכניסה לתפקיד הופכת לא רק לשלב אישי־מקצועי מאתגר, אלא גם לבבואה של מציאות ארגונית וחברתית רחבה יותר.

ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם הספרות התאורטית של יצחקי (2022) ושל סוריה (2022) המדגישות שחוויית הכניסה לתפקיד של מנהלים חדשים כרוכה בקונפליקטים פנימיים, ומשברים של זהות מקצועית. שלוש התמות שזוהו במחקר – כניסה למערכת כאוטית, כניסה למערכת מסודרת לכאורה, והתמודדות עם אירוע בלתי צפוי – משקפות דרכי התמודדות שונות עם המשבר ומדגישות את תפקידו כנקודת מפתח בעיצוב הזהות הניהולית.

אפיון המשבר – בין כאוס לסדר מדומה

המודל של ארלי וויינדלינג (Earley, & Weindling, 2007) מתאר תהליך השתלבות הכולל שלושה שלבים – ההיערכות, המפגש עם המערכת ולקיחת המושכות – אשר כולם עשויים להיות מלווים בתחושת משבר. הממצאים מאשרים את קיומם של השלבים, אך מזהים שונות בתחושת המשבר. לעיתים היא גלויה וניכרת במצבי כאוס ואיסדר, ולעיתים סמויה ומתבטאת במשברים של זהות מקצועית או במתח שבין חברות לסמכות. בכך מתחדד כי המשבר אינו רק תוצר של חוסר ארגון חיצוני, אלא גם של תהליכים פנימיים ורגשיים של המנהל עצמו ושל הדינמיקה בינו לבין סביבתו.

נחשפו שני אפיונים מרכזיים של משבר. האחד, המנהל נכנס אל מערכת חינוכית הנמצאת במשבר מתמשך – אלימות, חוסר תכנון, עזיבת צוותים ותלמידים – והוא נדרש לייצב במהירות את המערכת. בתבנית זו, המשבר גלוי וחד־משמעי, והמנהל מפתח תחושת שליחות ותיקון. בשני, המערכת נראית מסודרת ויציבה, אך דווקא הסדר הקיים יוצר אתגר ממשי: המנהל החדש נדרש להיכנס לנעליים של מנהיג ותיק, להתמודד עם נאמנויות צוותיות קיימות או עם פערים בין ערכיו האישיים לבין תרבות הארגון. משברים אלה סמויים יותר, אך מתמשכים ועלולים להיות שוחקים. מכך עולה כי הן "הכאוס הגלוי" והן "הסדר המדומה" הם זירות משבר ניהולי.

האפיון השלישי מצביע על אתגר ייחודי של התמודדות עם משבר בלתי צפוי – מוות פתאומי או אירוע חירום אחר – ביום הראשון לתפקיד. ספרות על משבר ניהול מציגה את המנהל כמי שנדרש לשלב בין הובלה ארגונית, פדגוגית ורגשית (Da'as et al., 2023; Gainey, 2009). ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים כי עבור מנהלים חדשים, אירועים אלה משמשים לא רק כמבחן מנהיגות אלא גם כנקודת מפנה בזהותם המקצועית. ההתמודדות עם חוויות מאפייני המשבר כבר בתחילת הדרך מחזקת את ההבנה כי תפקיד המנהל כרוך באחריות רחבה בשלושה היבטים: בהיבט הארגוני (Klein, & Ninio, 2019); בהיבט פדגוגי (Sven, 2020); ובהיבט רגשי (DeMatthews et al., 2023).

תרומת המחקר

תרומת המחקר הנוכחי היא בחשיפת מאפייני חוויות המשבר הניהולי בעת כניסה לתפקיד החדש. אלה באים לידי ביטוי במתח שבין גלוי לסמוי, בין מציאות כאוטית לבין מערכת סדורה לכאורה, ובחשיפת ההשפעה של חוויות אלה על עיצוב הזהות הניהולית של המנהלים החדשים. נוסף על כך, נמצא כי עצם סיפור החוויות ושיקוף הקול האישי חושפים תהליך רפלקטיבי, המסייע למנהלים לבנות זהות מקצועית יציבה. משבר יכול להיות הזדמנות ומנוף לצמיחה ולו השלכות מעשיות למערכות חינוך. על כן ניכרת חשיבות להכנה מקיפה לתפקיד הניהול הכולל הכשרה המתמקדת בהתמודדות עם ניהול משברים, ניהול סיכונים, ניהול משא ומתן, קבלת החלטות תחת לחץ והבנת גודל האחריות במצבים בלתי צפויים (Mazurkiewicz, 2021). אימוץ תפיסה הרואה בתפקידי ניהול קריירה דינמית ומקצועית חרף משברים, יכולה לשפר את חוויות כניסתם של מנהלים חדשים. בעת כתיבת שורות אלו אנו חווים משבר מתמשך במישור הלאומי, מלחמת חרבות ברזל והשלכותיה, ולפני כן חווה העולם כולו את מגפת הקורונה. ההתמודדות עם משברים בלתי צפויים מדגישה את הצורך בהקניית כלים לחוסן ניהולי, לשמירה על אופטימיות ולהתפתחות אישית בדגש על רווחה אישית ושלומות (well being) (Sven, 2020).

מגבלות המחקר

מחקר איכותני אינו כולל את כלל דבריהם של כל המשתתפים, שכן מטרת הניתוח איננה הצגה שוויונית של כלל הקולות, אלא גיבוש ייצוגים משמעותיים, לוגיים וקוהרנטיים של התופעה הנחקרת, מתוך דברי הנחקרים (Braun, & Clarke, 2023). התמות נבחרו לא מתוך

תדירות הופעתם, אלא בתהליך אנליטי פרשני, מבחינה זו המחקר אינו יכול להיות הכללה גורפת על כניסה של מנהלי בתי ספר לתפקידם (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017). מצאנו שרוב המנהלים בחרו לספר סיפור החושף את בחינת זהותם המקצועית מחשבות על תפיסת תפקיד ניהולי־פדגוגי הכולל מאוויים להצלחה, לשנות, להוביל ולהטביע חותם. התברר כי בה בעת היו נושאים מהותיים שלא באו לידי ביטוי בסיפורים שנותחו. מצאנו שמנהלי בתי ספר חדשים נוטים להסתיר את האתגרים האמיתיים המצפים להם בתפקיד. כך למשל, הם לא סיפרו על הלחץ הרב מצד ההורים, הפיקוח והרשויות ועל הקושי לאזן בין כל הדרישות, שלעיתים הן מנוגדות (Swen, 2020).

הציפייה ממנהל להפגין ביטחון ומנהיגות מקשה עליו לחשוף חולשות או לבקש עזרה. כך למשל המנהלים לא הביעו תסכול בתחום הבירוקרטי שמלווה את התפקיד ומקשה על יישום חזון חינוכי. הם נמנעו מלחשוף פחדים וחששות מכישלון או ספקות לגבי יכולתם להוביל שינוי פדגוגי במערכת מורכבת.

בכל הסיפורים לא נמצא תיאור של תחושת הבדידות בניהול, אף על פי שבדידותו של מנהל חדש היא אחד האתגרים המרכזיים והפחות מדוברים באופן גלוי (Dor-Haim, & Oplatka, 2021). מנהל מוקף באנשים לאורך היום, אך הוא חווה בדידות מקצועית ורגשית עמוקה בתהליך קבלת החלטות (כפי שמתואר בסיפור של תומר), ונושא לבדו באחריות (כמו בסיפור של יונה), גם בגלל הפער בין החזון הניהולי והציפיות בטרם הכניסה לתפקיד לבין המציאות המורכבת בפועל, כמו בסיפור של עדיאל (יצחקי, 2022; סוריה, 2022). כמו כן, לא מצאנו מרואיין שהזכיר בדבריו את תנאי העבודה או את שכרו. לעומת זאת מצאנו ברוב הסיפורים דגש על אמונה ואופטימיות ככוח מניע להצלחה בתפקיד ועל תודעת שליחות גבוהה.

מגבלה מרכזית של המחקר היא התבססות על נרטיבים של מנהלים בשנה הראשונה בלבד, ללא בחינה של המשכיות התהליך לאורך זמן. מחקרי המשך עשויים להעמיק בהשוואה בין חוויותיהם של מנהלים בשנים הראשונות לעומת שלב ההתבססות, וכן לבחון כיצד תמיכה חיצונית – חונכות, ליווי מקצועי או הכשרה ייעודית – משפיעה על התמודדות עם המשבר. מעבר לכך, יש מקום להעמקת המחקר בהיבטים תרבותיים והשוואתיים: כיצד מתעצבת חווית המשבר בכניסה לתפקיד בהקשרים תרבותיים, דתיים או פוליטיים שונים.

השלכות

המחקר התייחס לשלב הכניסה לתפקיד של מנהלי בתי ספר מנקודת ראות של חוויה אישית

מקצועית. הממצאים מלמדים שמשבר כניסה – גלוי או סמוי – מלווה את המנהל המתחיל. משבר יכול להיות הזדמנות ומנוף לצמיחה ולו השלכות מעשיות למערכות חינוך. על כן ניכרת חשיבות להכנה מקיפה לתפקיד הניהול הכולל הכשרה המתמקדת בהתמודדות עם ניהול משברים, ניהול סיכונים, ניהול משא ומתן, קבלת החלטות תחת לחץ והבנת גודל האחריות במצבים בלתי צפויים (Mazurkiewicz, 2021). בעת כתיבת שורות אלו אנו חווים משבר מתמשך במישור הלאומי, מלחמה והשלכותיה, ולפני כן חווה העולם כולו את מגפת הקורונה. ההתמודדות עם משברים בלתי צפויים מדגישה את הצורך בהקניית כלים לחוסן ניהולי, לשמירה על אופטימיות ולהתפתחות אישית בדגש על רווחה אישית ושלומו (Sven, 2020). כדי להעמיק תובנות של מחקר זה יש לבחון את דפוסי הכניסה לתפקיד גם במערכות תרבותיות אחרות ובמקומות שונים בעולם. בחינה מתמשכת על אוכלוסיות מגוונות תאפשר שינוי תפיסתי בקרב קובעי מדיניות חינוכית, באתגרי כניסתו של המנהל החדש למערכת החינוכית. היערכות לשינוי במדיניות החינוכית והקצאת משאבים לליווי ולהקמת מרחב תמיכה של מנהלים עמיתים בקבוצת השווים. הידע שנחשף במחקר זה על אודות משבר הכניסה לניהול יעורר מודעות על אודות האתגרים של המנהל הנכנס ויכול לסייע בהתמדה בתפקיד לאורך זמן. יישום המלצות אלו יסמן מפנה בתפיסת תפקיד מנהל בית הספר, בעולם מקצועי דינמי ומשתנה. על פיו, התפקיד הניהולי נמצא על רצף – ממנהל ארגוני למנהיג חינוכי, השואף להגשים חזון פדגוגי וערכי, ובה בעת רואה בתפקידו מסלול קריירה דינמי ומקצועי, המחייב צמיחה והתחדשות. אימוץ תפיסה זו צפוי לשפר במידה רבה לא רק את חוויית כניסתם לתפקיד של מנהלים חדשים, אלא אף את השפעתם החינוכית על צוות המורים ועל בעלי התפקידים.

הקדשה

המאמר מוקדש לזכרו של סמ"ר יוסי הרשקוביץ הי"ד, מנהל בית הספר אורט פלך בנים ירושלים, שנפל בעת מילוי תפקידו במלחמת חרבות ברזל. יוסי היה מנהל שהצליח להתחבב על כולם, תלמידים הורים וחברי צוות. הנהיג את בית הספר בתבונה והשאיר חלל גדול אחריו. יוסי היה אחד מ-24 מנהלים שסיפרו את סיפורם בכניסה לתפקיד במסגרת המחקר.

רשימת מקורות

- אופלטקה, י' (2022). יסודות מינהל החינוך : מנהיגות וניהול בארגון החינוכי (מהדורה רביעית). פרדס.
- בלס, נ' (2024). משבר הקורונה בחינוך – סיכויים וסיכונים : תובנות ראשוניות. עיונים בחינוך, (24), 61–74.
- הרפז, י' (2021). העולם השתנה. למה הילדים צריכים להמשיך לסבול. מוסף הארץ, 1.1.21.
- טלנקר, ס' (2024). חינוך להתמודדות עם עמימות בעולם של פוסט-אמת. עיונים בחינוך, (24), 75–88.
- יצחקי, ר' (2022). לצלוח את הכניסה לניהול. התמודדות רגשית ומנטלית של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד. בתוך : שכטר, חן (עורך). הכניסה לתפקידי ניהול בבית הספר : מסע של שינוי והתפתחות. מכון מופ"ת. 53–92.
- כ"ץ, י', פיורקו, י', ליס, ר', דור-חיים, פ', קונה, ש', אופנהיימר, ב' ומסטר-ברק, מ' (2009). על מנהלים ומנהלות בבתי ספר בישראל : תמונת מצב. המכון הישראלי למנהיגות.
- סומך וקאדרי, (2017). עתיד עולם העבודה : סקירת מגמות מרכזיות. מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל.
- סוריה, ע' (2022). כניסת מנהלים חדשים לתפקיד והתמודדותם עם מערכות היחסים הפוליטיות בבית הספר. בתוך : שכטר, חן (עורך). כניסה לתפקידי ניהול בבית הספר : מסע של שינוי והתפתחות. מכון מופ"ת. 95–156.
- שכטר, ח' (2022). הכניסה לתפקידי ניהול בבית הספר : מסע של שינוי והתפתחות. מכון מופ"ת.
- שנהב, ש' (2022). ניהול פדגוגי בעידן של אי ודאות : היבטים ניהוליים במעבר ללמידה מרחוק במכללה דתית-חרדית כחקר מקרה. הרבעון לחקר ארגונים ומשאבי אנוש, 7(1), 6–21.
- שץ-אופנהיימר, א' (2021). "ציירתי את העיגול כדי שישמרו ממני מרחק" : סיפורי מורים מתחילים ככלי ליצירת פדגוגיה נרטיבית. בתוך נ' דביר וא' קדרון (עורכות), פדגוגיה נרטיבית : מסיפורים אישיים לזהויות מקצועיות. מכון מופ"ת. 71–85.

- Acton, K. S. (2021). School leaders as change agents: Do principals have the tools they need? *Management in Education*, 35(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/0892020620927415>
- Bayar, A. (2016). Challenges Facing Principals in the First Year at Their Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192 - 199. DOI: 10.13189/ujer.2016.040124.
- Baran, B. E., & Woznyj, H. M. (2021). Managing VUCA: The human dynamics of agility. *Organizational Dynamics*, 50(2), 100787. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100787>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Clandinin, D.J., Murphy, M.S., Huber, J. & Orr, A. (2010). Negotiating narrative inquiries: living in a tension-filled midst, *The Journal of Educational Research*, 103, 81-90
- Da'as, R., Qadach, M., & Schechter, C. (2023). Crisis leadership: Principals' metaphors during COVID-19. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432231170580>
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagné, M., & Tozer, S. (2022). Developing effective principals: What kind of learning matters? [Report]. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/641.201>
- DeMatthews, D. E., Reyes, P., Carrola, P., Edwards, W., & James, L. (2023). Novice principal burnout: Exploring secondary trauma, working conditions, and coping strategies in an urban district. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 181-199. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1917624>
- Dor-Haim, P., & Oplatka, I. (2021). The implications of loneliness among school principals. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 803-814.
- Dvir, N., & Schatz-Oppenheim, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639-656.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>

Earley, P., & Weindling, D. (2007). "Do School Leaders Have a Shelf Life?: Career Stages and Headteacher Performance." *Educational Management Administration & Leadership* 35 (1): 73-88. <https://doi.org/10.1177/1741143207071386>

Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 868-888. <https://doi.org/10.1177/17411432211010317> (Original work published 2023)

Gainey, B. S. (2009). Crisis management's new role in educational settings. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(6), 267-274. <https://www.jstor.org/stable/2097878>

Grissom, J. A., & Condon, L. (2021). Leading Schools and Districts in Times of Crisis. *Educational Researcher*, 50(5), 315-324. <https://doi.org/10.3102/0013189X211023112>

Jerdborg, S. (2020). Educating school leaders: engaging in diverse orientations to leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 287-309. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770867>

Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73-84. <https://doi.org/10.12973/eujem.2.2.73>

Klein, J. and Ninio, R. (2019), "School principals' key experiences and changing management patterns", *International Journal of Educational Management*, Vol. 33 No. 5, pp. 903-918. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2018-0135>

Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2021). What do we know about novice school principals? A systematic review of existing international literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 54-75. <https://doi.org/10.1177/1741143219898483>

Lindorff, M. (2010). Ethics, ethical human research and human research ethics committees.

The Australian Universities' Review, 52(1), 51-59.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). Narrative research: Reading, analysis, and interpretation (vol. 47). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lott, Y., Kelliher, C., & Chung, H. (2022). Reflecting the changing world of work? A critique of existing survey measures and a proposal for capturing new ways of working. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 28(4), 457-473. <https://doi.org/10.1177/10242589221130597> (Original work published 2022)

Mahfouz, J. (2020). Principals and stress: Few coping strategies for abundant stressors. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 440-458. <https://doi.org/10.1177/1741143218817562>

Mazurkiewicz, G. (2021). Educational leadership in times of crisis. *Risks* 9, 90. <https://doi.org/10.3390/risks9050090>.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847> Oliveira, T., Nada, C., & Magalhães, A. (2024). Navigating an Academic Career in Marketized Universities: Mapping International Literature. *Review of Educational Research*, 95(2), 255-292. <https://doi.org/10.3102/00346543231226336> (Original work published 2025)

Oliveira, T., Nada, C., & Magalhães, A. (2024). Navigating an Academic Career in Marketized Universities: Mapping International Literature. *Review of Educational Research*, 95(2), 255-292. <https://doi.org/10.3102/00346543231226336> (Original work published 2025)

Pinnegar, S., & Shuaun-Murphy, M., (2011). Teacher Educator Identity Emerging within a Teacher Educator Collective, *Studying Teacher Education*, 7(2):211-213.

Pollock, K., Nielsen, R., & Wang, F. (2023). School principals' emotionally draining situations and student discipline issues in the context of work intensification. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432231165691>

Reid, D. B. (2021). US principals' sensemaking of the future roles and responsibilities

- of school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 251-267. <https://doi.org/10.1177/1741143219896072>
- Shaked, H. (2024). How principals' instructional leadership impacts schools' middle leadership. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143224123888>
- Spillane, J., & Lee, L. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. <https://doi.org/10.1177/0013161X13505290>
- Swen, C. P. (2020). Talk of calling: Novice school principals narrating destiny, duty, and fulfillment in work. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 177-219. <https://doi.org/10.1177/0013161X19840387>
- Yan, L., & Yuet, F. K. C. (2025). How does principals' transformational leadership affect teachers' continuing professional development? The mediating role of teachers' innovative leadership. *Multidisciplinary Science Journal*, 7(9), 2025441. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025441>
- Zilber, T. B. (2024). Narrating institutional logics into effect: Coherence across cognitive, political, and emotional elements. *Administrative Science Quarterly*, 69(1), 172-221. <https://doi.org/10.1177/00018392231217712>

"A big hole in the management hive": Stories of principles entering a role
 Zipora S. Babchik and Orna Schatz Oppenheimer

Abstract

This article examines the experiences of first-year school principals through a reflective lens. The qualitative study, based on narratives from educational managers, found that the initial period often involves a significant crisis marked by personal and professional challenges. The research identified that this entry crisis—whether overt or hidden—affects principals at the start of their tenure. Three main patterns emerged: managing a chaotic system requiring rapid stabilization, establishing a new managerial identity within an existing staff, and responding to an unforeseen event. The study's key contribution lies in revealing the characteristics of this managerial crisis, emphasizing the tension between what is visible and concealed, and between chaos and apparent order. These challenges strongly shape the development of principals' professional identities. Finally, the findings highlight that reflection and sharing of such experiences are critical processes, showing how crises, though difficult, can serve as catalysts for professional growth and identity formation.

Keywords: First-year principal; Principals in crisis; Narrative research

חמדת



מהכיתה האקדמית אל כיתת הלימוד:

חוויות ואתגרים של מוסבות אקדמיות בבתי ספר ערביים-בדואיים

עארף אברגוידר וחאלד אלסייד

תקציר

מחקר זה חוקר את המשאבים והתמיכה שסייעו למוסבות אקדמיות בתחילת דרכן להשתלב בהוראה בבתי ספר יסודיים ערביים-בדואיים בדרום הארץ. המחקר בוצע בקרב שלושים משתתפות משמונה בתי ספר, ונמצא כי המוסבות התמודדו עם אתגרים מקצועיים ורגשיים רבים, כגון קשיים בהשתלבות בתרבות בית הספר, בעיות תקשורת עם תלמידים ועמיתים וקושי בהכנת תוכניות עבודה ומערכי שיעור. עם זאת, זוהו שלושה מקורות תמיכה עיקריים: חונכים פדגוגיים, רכזי מקצוע ועמיתים, שסייעו להן להסתגל לסביבה החדשה, להתמודד עם האתגרים ולפתח תחושת שייכות ועמידות מקצועית. הממצאים מצביעים על כך שקהילה תומכת בבית הספר, הכוללת ליווי מקצועי, שיתוף ידע ושיח שיתופי, משמשת גורם מרכזי בקליטה ובהתפתחות האישית והמקצועית של מורים מתחילים. לפיכך, אימוץ עקרונות מודל הקהילה המקצועית הלומדת יכול לשמש מסגרת יעילה לחיזוק התמדה, זהות מקצועית ותחושת שייכות בקרב מורים חדשים.

ד"ר עארף אברגוידר,
המחלקה לחינוך, המכללה
האקדמית על שם קיי
ומכללת אחוה. דוא"ל:
arefa@kaye.ac.il

ד"ר חאלד אלסייד,
ראש התוכנית לייעוץ
חינוכי, מכללת קיי, דוא"ל:
haled70@gmail.com

לציטוט: (מדעי החברה) – אברגוידר, א' ואלסייד, ח' (תשפ"ו).
מהכיתה האקדמית אל כיתת
הלימוד: חוויות ואתגרים של
מוסבות אקדמיות בבתי ספר
ערביים-בדואיים, חמדעת, יט
(תשפ"ו), 239–260.

מילות מפתח:

מוסבות אקדמיות, מערכת
החינוך הערבית-בדואית,
קהילת למידה, העצמה
מקצועית, זהות מקצועית

מבוא

שלב הכניסה להוראה הוא תקופה מכרעת שבה הסטודנט להוראה עובר מהכשרה תאורטית להתנסות מעשית בתפקידו כמורה בפועל. שלב זה מאופיין בתהליך הסתגלות אינטנסיבי לסביבה חדשה, הכולל היכרות עם התרבות הארגונית של בית הספר, התמודדות עם אתגרים מקצועיים ורגשיים ופיתוח זהות מקצועית ראשונית. מחקרים מצביעים על כך שזו תקופה קריטית שבה מורים מתחילים מפתחים תפיסות, הרגלים ודפוסי פעולה שילוו אותם בהמשך דרכם המקצועית, ועל כן יש לה חשיבות מכרעת בעיצוב זהותם כמחנכים (קפלן, גלסנר ועדס, 2016).

רוב המורים מתארים את התקופה הזו כתקופה הקשה ביותר בקריירה המקצועית שלהם (אלסייד, 2024; קפלן, 2021; גנת ופנייבסקי, 2018). המורים החדשים מגיעים מהלימודים במכללה להוראה כשהם מצוידים באידיאלים, במתודות ובתפיסות חדשניות לגבי תהליכי הוראה ולמידה. הם נדרשים להתאים את עצמם לתרבות בית הספר ולשיטות ההוראה הנהוגות בו. מורים מתחילים מהחברה הערבית בישראל נדרשים, נוסף לכך, גם להתמודד עם מציאות מורכבת במערכת החינוך הערבית כמו הישגים נמוכים של תלמידים ונשירה גבוהה יחסית. הם אף חווים חוויות שליליות הקשורות לתרבות של שבטיות, תחושת זרות בחדר המורים, יחסים רופפים בין המנהל למורים ובין צוות בית הספר להורים, וכן העדר כימיה בין סגלי הוראה מובילים לשאר המורים (אבו-ראס, 2010; אלסייד, 2024).

לאור שפע האתגרים המתוארים לעיל, פותחו בשנים האחרונות מודלים שנועדו לקדם קליטה מיטבית של עובדי הוראה מתחילים. לדעת מקדוסי וקפלן (McDossi & Kaplan, 2019), קיימות שלוש מערכות חשובות לתמיכה במורים בתחילת דרכם: התרבות הארגונית בבית הספר, מורה חונך המלווה את המורה המתחיל ותמיכה של מנחה הסדנה למורים מתחילים הניתנת מטעם המוסד האקדמי.

מסקירת תוכניות אחרות עולה כי תוכניות לקליטת מורים מתחילים משגשגות בבתי ספר שהתרבות הארגונית שיש בהם מאפשרת שיתוף ברעיונות והבלטת הקשיים, ולכן חשוב שמערכת התמיכה תהלוך את תרבות בית הספר (Eyal & Roth, 2011). בהתבסס על מחקרים עדכניים נמצא כי קיים קשר מהותי בין סגנון ניהול התומך באוטונומיה לבין רמות המוטיבציה והיכולת של מורים להתמודד עם אתגרי המקצוע. סגנון ניהול המעודד עצמאות מקצועית מאפשר למורים תחושת שליטה, בחירה ומשמעות בעבודתם ותורם להתפתחות מוטיבציה אוטונומית ולהפחתת תחושת השחיקה. השפעה זו בולטת במיוחד בקרב מורות חדשות או

מוסבות אקדמיות, אשר נמצאות בשלב רגיש ומאתגר מבחינה מקצועית. לעומת זאת, סגנון ניהולי המדכא אוטונומיה – למשל על ידי פיקוח הדוק, העדר גמישות ואימתן לגיטימציה ליצירתיות פדגוגית – עלול להוביל למוטיבציה חיצונית, לירידה במחויבות ולשחיקה מוגברת (Tian et al., 2022; Li et al., 2023).

בישראל, אתגרי המקצוע מורגשים ביתר שאת, במיוחד בקרב מורות מתחילות או מוסבות אקדמיות, אשר מתמודדות עם עומס עבודה רב, תנאי שכר נמוכים, כיתות הטרוגניות, מחסור במשאבים, ולעיתים גם תמיכה ניהולית מועטה. במציאות זו, יצירת סביבה ארגונית המעודדת אוטונומיה ומעניקה תמיכה רגשית וחברתית למורות חיונית ביותר לשימור תחושת המסוגלות, ההנעה והשליחות בקרב אנשי החינוך (Conesa et al., 2023; Sato et al., 2022). מצב זה מדגיש את הצורך במנגנוני תמיכה וניהול המעודדים אוטונומיה בקרב מורים בתחילת דרכם.

בשנים האחרונות גובשו והופעלו מודלים מגוונים במטרה לשלב באופן מיטבי מוסבות אקדמיות בראשית דרכן בהוראה, במיוחד במערכת החינוך הערבית-בדואית. אחד המודלים המרכזיים שהתבלט הוא מודל החממות – מסגרת ייעודית לליווי ותמיכה במורים מתחילים, המציעה סביבה בטוחה, אמפתית ומקצועית המעודדת שיח, תחושת שייכות והתפתחות מקצועית (Kaplan et al., 2021; Govrin & Mindlin, 2021). מודל זה הוביל ליצירת גישה קלינית חדשנית ששיפרה במידה ניכרת את תהליך הקליטה של מורים מתחילים, באמצעות גישור בין תאוריה לפרקטיקה ובזכות שיתוף פעולה הדוק בין מוסדות ההכשרה לבתי הספר. החממות תרמו להתאקלמות המורים בבתי הספר עם ליווי רציף והכוונה מקצועית צמודה שלהם (אלסייד, 2024; קפלן, 2021; גנת ופנייבסקי, 2018).

הספרות המחקרית מצביעה על קשר חיובי בין מענה לצורכיהם של מורים חדשים לבין פיתוח מוטיבציה אוטונומית ואף תחושת הגשמה עצמית (McDossi & Kaplan, 2019; Eyal & Roth, 2011), אך מודל קהילת הלמידה בבתי הספר הערביים-בדואיים, ובמיוחד בהקשר של מוסבות אקדמיות בראשית דרכן, טרם זכה למחקר מעמיק.

מחקר זה מבקש להרחיב את ההבנה על תרומתה של קהילת הלמידה לתהליך הכניסה להוראה של מוסבות אקדמיות בבתי ספר ערביים-בדואיים, קבוצה שקיבלה עד כה התייחסות מוגבלת במחקר החינוכי בישראל. אף שקיימת ספרות ענפה העוסקת בקליטת מורים מתחילים ובקהילות מקצועיות, הידע על דרכי השתלבותן בפועל של מוסבות אקדמיות – נשים בעלות תואר אקדמי מתחומים שאינם הוראה – במערכת החינוך הבדואית, כמעט שאינו קיים.

פער זה מתחדד במיוחד נוכח הציפייה מהן לא רק להסתגל למערכת קיימת, אלא גם להביא עימן קול רענן, ביקורתי וחדשני.

בהתאם לכך, שאלת המחקר מתמקדת בזיהוי ובחקר המשאבים שסייעו למוסבות האקדמיות להתמודד עם אתגרי הכניסה להוראה בבתי הספר הערביים־בדואיים. במסגרת זו נבחנת תרומתה של קהילת הלמידה, לצד גורמים נוספים, כגון איכות החונכות, יחסי הגומלין עם בעלי תפקידים (מנהל, מורים ותיקים, רכזי מקצוע) ותהליכים שאפשרו שימור ופיתוח תחושת האוטונומיה המקצועית של המורות החדשות.

סקירת ספרות

המערכת החינוכית הערבית־בדואית בישראל: אתגרים ומנופי העצמה

מערכת החינוך הערבית־בדואית בישראל ניצבת בפני אתגרים מבניים וחברתיים רבים. היא סובלת ממחסור בתקציבים, תשתיות ירודות, הישגים לימודיים נמוכים ושיעורי נשירה גבוהים (אבו־סעד, 2021). חלק ניכר מהקושי נובע מכך שהמערכת משרתת אוכלוסייה שחלקים ממנה מתגוררים בכפרים בלתי מוכרים, שאינם מקבלים שירותים בסיסיים מצד המדינה. כתוצאה מכך, תלמידים נאלצים לנסוע מרחקים ארוכים לבתי ספר, דבר המגביר את הקושי בלמידה (אלסייד, 2024). למרות שיפורים מסוימים, כמו הקמת בתי ספר בכפרים הבלתי מוכרים, הישגי התלמידים הבדואים עדיין נמוכים במידה רבה לעומת אוכלוסיות אחרות בישראל (Oplatka & El-Kuran, 2020). מחקרים מזהים אפליה תקציבית ומחסור במבני חינוך כגורמים מרכזיים לפערים אלה (אבו־סעד, 2021; אבו־גוידר, 2025).

בהקשר זה, מקצוע ההוראה בחברה הערבית־בדואית נתפס לא רק כמקצוע אלא גם כמנוף לשינוי חברתי ולהעצמה. עבור נשים ערביות־בדואיות, ההוראה היא מקצוע יוקרתי המעניק עצמאות כלכלית ומאפשר להן לתרום תרומה חשובה לחברה (Abu-Gweder, 2024). בחירת קריירה בהוראה משמשת עבורן אמצעי להשגת מעמד חברתי חדש ולהובלת מנהיגות חינוכית נשית, על אף האתגרים הרבים שעומדים בפניהן מתמודדות (Ben-Asher, 2024). מקצוע ההוראה הוא השדרה המרכזית שדרכה נשים אלו יכולות להוביל שינוי ולהשפיע על הקהילה שלהן, וככל שהן מתקדמות בתחום, כך הן רוכשות כלים נוספים להפוך למנהיגות (Ben-Asher, 2024; Abu-Gweder, 2024).

לצד ההזדמנויות, נשים ערביות־בדואיות מתמודדות עם מכשולים רבים בתחום ההוראה. אלו כוללים מגבלות תקציביות, גישה מוגבלת לתפקידים חשובים וקושי להשתלב בצוות

הניהולי של בית הספר בשל מגבלות שבטיות וחברתיות (Abu-Gweder, 2025). באופן היסטורי, מערכת החינוך הושפעה מנורמות שבטיות, ותפקידי הוראה וניהול ניתנו לעיתים קרובות לפי השתייכות שבטית ולא על פי כישורים מקצועיים (זיאדנה, 2017). נשים אלו נחושות ליצור תודעה חדשה ולבנות מציאות ארגונית המבוססת על כישוריהן המקצועיים, ובכך הן משמשות כוח מניע לשינוי במערכת.

מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה: אתגרים והתמודדויות

תהליך הכניסה להוראה הוא תהליך קריטי, אשר שם דגש על מאפייני המורה וכישוריו. מאפיינים אישיותיים, יכולת התמודדות וחוסן אישי הם גורמים שתורמים למסוגלות ובכך מקילים על קליטתו של המורה המתחיל. מחקרים גורסים כי יש לתת מענה למורים מתחילים היות שהקשיים שהם חווים עלולים להוביל לנשירתם ממערכת החינוך וכן לפגיעה ברווחה הנפשית ובתפקוד שלהם (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012; קפלן, 2021; קפלן ואחרים, 2021; אבוגוידר ואבו-סעד, 2025, 2024; Abu-Gweder).

ספרות המחקר הענפה מונה ארבעה אתגרים העומדים בפני המורה המתחיל. האתגר הראשון כרוך במאפיינים חברתיים-תרבותיים ונוגע בעיקר ליחסים עם תלמידים והורים. האתגר השני מתמקד בקשיים הרגשיים של המורה, שקשורים להסתגלות האישית בהתמודדות עם התלמידים. האתגר השלישי נובע מהקשיים מול צוות ההוראה בתוך בית הספר – אותם מורים ותיקים שכבר עובדים יחדיו ומכירים זה את זה במשך שנים. האתגר הרביעי קשור לתהליך העבודה ותחושת לחץ (אבוגוידר ואבו-סעד, 2024; קפלן, 2021; קפלן ואחרים, 2021; עליאן וזידאן, 2024, 2011; Abu-Gweder). במילים אחרות, סך האתגרים קשורים לתחושת ה"אני ואנחנו", כקבוצה העובדת למען האחרים. מדובר בצורך להרגיש כי יש קבוצה של אנשים ו"מקום" שהמורה מרגיש חלק מהם, והם מעניקים לו תחושה של שייכות, ביטחון וזהות (קפלן, 2021; קפלן ואחרים, 2021). צורך זה הוא צורך חיוני במיוחד בקרב מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה (קפלן ואחרים, 2021; ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012). מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה תיארו את אהבתן למקצוע ההוראה ואת תחושת ההשתייכות שלהן למקצוע שהן מלמדות. הן הדגישו את ההשקעה בעבודתן כאתגר ראשון במעלה, המוביל אותן לקדם תהליכים חינוכיים, לחנך ולתרום לאחרים. הן דיווחו כי יש להן רצון להשקיע בעבודתן, עניין להתמיד ולהמשיך בהוראה וכן תוכניות ליוזמות חינוכיות בהמשך דרכן המקצועית (קפלן ואחרים, 2016; קפלן ואחרים, 2021; עליאן וזידאן, 2011; Abu-Gweder, 2024).

תפקיד הקהילה המקצועית הלומדת בקליטת מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה

אתגריהם של מורים מתחילים במערכת החינוך מחייבים רתימה של שחקנים חדשים בשדה החינוכי. בספרות המחקר נמצא שיש מנגנוני תמיכה במורים בתחילת דרכם, ואלה משמשים עבורם עוגנים. העוגן הראשון והמרכזי הוא המורה החונך. מאפייניו העיקריים הם שהוא בעל ניסיון מוכח, בקיא בתחום הדעת וניחן ביכולת הכלה ונכונות לתרום לליווי מורה מתחיל (עובדיה, 2021; דהן ואחרים, 2021; קפלן ואחרים, 2021). מחקרים מראים כי השקעת זמן וידע מקצועי לצד קבלת אחריות בקרב מורים מתחילים תורמות להצלחתם (קפלן, 2021). נוסף לכך, מחקרים מראים כי הצלחתו של מורה מתחיל תלויה במידה רבה ביכולת של המורה החונך לעזור לו ברכישת כלים להוראה, השתלבות בתרבות בית הספר והתאמת דרכי ההוראה, וכן בנכונותו של המורה החונך להתחייב רגשית לתהליך החונכות (Richter et al., 2013). העוגן השני הוא מנהל בית הספר. כראש המערכת הבית ספרית, בידיו היכולת לקדם מורים מתחילים ולספק להם עזרה רציפה במאמציהם לעמוד באתגרי ההוראה. מחקרים מראים כי נוכחות המנהל חשובה במיוחד בחברה מסורתית כמו החברה הבדואית, שבה נדרשים המורים להתמודד עם אתגרים ייחודיים כמו מעורבות השבט במערכת החינוך, העדר תקשורת טובה בין הורים למורים והעדר רצון עקבי מצד מורים ותיקים להעניק תמיכה למורים מתחילים (Abu-Gweder, 2024). מנגנונים נוספים שיכולים לעזור למורה חדש בתוך בית הספר הם רכזי המקצוע, רכז קליטה מיטבית בבית הספר, מורים עמיתים בתחום הדעת ומנחים של פיתוח מקצועי מטעם משרד החינוך ומרכזי פסגה (עובדיה, 2021; שץ-אופנהיימר ואחרים, 2013; 2014; Richter et al.).

עם זאת, קהילות למידה מקצועיות מתמודדות עם מספר אתגרים מרכזיים שעלולים לפגוע ביעילותן. אחד האתגרים הוא "לחצי אחריותיות חיצוניים", הנוצרים בשל מדיניות אחריותיות מבוססת מבחנים. בישראל, מדיניות זו מדגישה מבחנים סטנדרטיים ומוטיבציה חיצונית, לעיתים על חשבון הרחבת תוכניות הלימודים והעשרת שיטות ההוראה. סביבה תובענית זו מצמצמת את יכולתן של הקהילה המקצועית הלומדת לעודד חקירה רפלקטיבית ושיפור פדגוגי ניכר (Lefstein & Snell, 2014).

אתגר מרכזי נוסף הוא הצורך בפיתוח מקצועי מותאם אישית. קהילות למידה מקצועיות מצליחות כאשר תוכניות הפיתוח המקצועי מותאמות לצרכים הייחודיים של בתי הספר והקשרים המקומיים שלהם. גישה "מותאמת אישית" זו חיונית לטיפוח תרבות ארגונית מבוססת צמיחה ולהשגת שיפורים חינוכיים חשובים (Hargreaves & Fullan, 2012);

(DuFour et al., 2016).

זאת ועוד, מגבלות זמן, העדר תמיכה מנהיגותית והתנגדות מצד מורים הם אתגרים מרכזיים ליישום והתמדה של קהילות למידה מקצועיות (Ko et al., 2023; Suglo et al., 2024). נוסף לכך, מחקרים מצביעים על פערים בין מסגרות מערביות להקשרים תרבותיים שונים, המצריכים התאמות ספציפיות (Bautista et al., 2023). התמודדות מוצלחת דורשת מנהיגות פנימית חזקה והתאמה לצרכים מקומיים. כדי להתגבר על אתגרים אלו, יש להקצות משאבים מתאימים, להעניק תמיכה ממוקדת ולפתח אסטרטגיות שיבנו אמון ומחויבות בקרב המשתתפים (Stoll et al., 2006; Darling-Hammond et al., 2017).

לסיכום, הצלחת מנגנון הקליטה נעוצה בבניית אמון הדדי בין המורה החונך למורה המתחיל, טיפוח אוטונומיה מקצועית, סיוע רציף בהסתגלות ומתן פתרונות ברורים לאתגרי של המורה המתחיל.

חשיבות מודל קהילה מקצועית לומדת בקליטתן של מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה

חשיבות מודל קהילה מקצועית לומדת בקליטתן של מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה קהילה מקצועית לומדת היא קבוצה של אנשי מקצוע הבוחנים באופן משותף את הידע והפרקטיקות שלהם ודנים בהם במטרה להשתפר מבחינה מקצועית (Birenbaum, 2011; Kimron & Shilton). קהילה מקצועית לומדת יכולה להתקיים בהרכבים שונים ומגוונים, לדוגמה מורי מקצועות, צוותי ניהול, מורים המלמדים שכבה, מחנכי כיתות בגיל הרך ועוד. העקרונות המשותפים ליצירת קהילה מקצועית לומדת הם קביעת זמן קבוע לפגישות, חקירת הקשר בין הפרקטיקה לבין תוצרי הלמידה של התלמידים, ניתוח תהליכי הוראה ולמידה, הסקת מסקנות ובהתאם לכך הובלת שינוי ניכר במטרה לשפר את ההוראה ואת הלמידה. מחקרים מצביעים על כך שהקמת קהילות למידה תורמת במידה רבה לפיתוח כישורים מקצועיים ומנהיגותיים של מורים, במיוחד כאשר הם לוקחים חלק פעיל בתהליך הלמידה ומשתמשים בו לשיפור שיטות ההוראה שלהם (Avidov-Ungar & Konkes Ben Zion, 2019). קיים חשש כי מוסבות אקדמיות יתקשו להתמודד עם האתגרים המאפיינים את הכניסה להוראה, דבר אשר עלול להוביל לנשירה מהמקצוע, מצוקה נפשית, פגיעה בתפקוד שלהן ופגיעה בהשתלבותן בצוות החינוכי של בית הספר (אבו-גוידר ואבו-סעד, 2024; קפלן, 2021; קפלן ואחרים, 2021; עליאן וזידאן, 2024; Abu-Gweder, 2011). קהילת למידה מקצועית בבית הספר תוכל לתרום לחיזוק השייכות החברתית והאופק המקצועי של המורות המוסבות. במחקרים ראשוניים שנערכו על אודות מודל קהילת הלמידה נמצא כי יצירת קהילה כזו

תורמת לקליטתם של מורים מתחילים בכך שהיא יוצרת בסיס לשיתופי פעולה בתוך בית הספר, מעודדת תקשורת בין מורים מתחילים לחונכים ואף משפרת את האקלים הבית ספרי (קפלן, בר-נדב ואלהוזייל, 2012 ; Kaplan et al., 2021).

בספרות המחקרית מצאנו מודלים תאורטיים-אקדמיים המיושמים בשדה הפרקטי על פי גישת ההתערבות בבית הספר, המכונה בספרות המקצועית מודל החממות. מודל זה נועד לתמוך במתמחים בהוראה ובמורים מתחילים ולסייע בקליטתם. לדעת קפלן (2021), יישום המודל היטיב את חוויית הקליטה של המורים המתחילים באמצעים שונים, כגון פיתוח אקלים התומך בצורכיהן של מוסבות אקדמיות, בניית מנגנוני קליטה, שילובן בתרבות בית הספר ופיתוח יוזמות תרבותיות. החממה תמכה בתחושת השייכות של המורים החדשים, בכך שיצרה מקום בטוח שמאפשר שיח מוגן ומעודד התנסות באווירה של אמפתיה ואכפתיות כלפי הצרכים והקשיים של המורים החדשים (קפלן ואחרים, 2021). נוסף על כך, החממה תמכה בתחושת המסוגלות של המורים באמצעות מתן משוב חיובי ספציפי ולא שיפוטי, סיוע בהתמודדות מול אתגרים, יצירת אווירה שמעודדת ביטוי קשיים, צמצום תחרותיות וניתוח סיטואציות שונות בתחום ההוראה (Kaplan, Govrin & Mindlin, 2021).

המחקר הנוכחי בודק את תרומתה של קהילת הלמידה המקצועית בתהליך קליטת מורים מתחילים, עם דגש על המוסבות האקדמיות במערכת החינוך הערבית-בדואית. הספרות המחקרית של המחקר הנוכחי הצביעה על קשר חיובי בין תמיכה בצרכים של המורה החדש לבין עלייה במוטיבציה אוטונומית ותחושות הגשמה עצמית. אולם, מודל קהילת הלמידה בבתי ספר במערכת החינוך הערבית-בדואית, ובמיוחד בהקשר של נשים בעלות תואר אקדמי ממקצועות שאינם הוראה, לא נחקר דיו. מחקר זה שואף להרחיב את ההבנה כיצד קהילת הלמידה תומכת במוסבות אקדמיות בתהליך כניסתן להוראה, עם בחינת הקשיים והמכשולים שהן פוגשות, במיוחד בהיבט של התאקלמות במערכת חינוכית שמרנית. המחקר מתמקד בשאלה כיצד מוסבות אקדמיות מתמודדות עם אתגרי הכניסה להוראה בבתי ספר ערביים-בדואיים, ובמה תורמת קהילת הלמידה לשיפור תהליך זה.

מטרת ושאלת המחקר:

מטרת המחקר היא לבחון את המשאבים שסייעו למורות מתחילות, המגיעות מתוך הסבה אקדמית, להשתלב בהוראה בבתי ספר ערביים-בדואיים. לפיכך, שאלת המחקר המרכזית היא: אילו משאבים תרמה קהילת הלמידה למורות המוסבות האקדמיות בתהליך השתלבותן בהוראה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר:

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני-פנומנולוגי המתמקד בהבנת המשמעות של מאורעות כפי שמשתתפי המחקר תופסים אותם. המחקר האיכותני בוחן תהליכים ומאפיינים של דפוסי התנהגות ופעולה (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016). המחקר הפנומנולוגי מתמקד בחוויה האנושית הסובייקטיבית, הוא שואף להבין את המשמעות שהיחיד מעניק לחוויותיו מתוך נקודת מבטו האישית והייחודית (שקדי, 2003). גישה זו מאפשרת להבין כיצד בוגרות וסטודנטיות תופסות את זהויותיהן באופן אישי (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016 ; שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר:

במחקר השתתפו 30 מוסבות אקדמאיות במערכת החינוך הערבית-בדואית המלמדות בבתי ספר יסודיים בדרום הארץ. הראיונות נערכו בשנת הלימודים 2023–2024, נמשכו בין 30 ל-40 דקות, ותומללו לאחר הקלטה, בד בבד עם חזרה חוזרת ונשנית על החומר לצורך חידוד התמות המרכזיות של המחקר.

כלי המחקר:

ראיון חצי מובנה. הראיון נועד לאפשר שיחה פתוחה, המגלה את ידע העולם של המרואייין. הראיון כולל פרשנות מציאותית של המרואיינים תוך כדי חשיפת המשמעויות שלהם, כגון מחשבות, רגשות, ציפיות ועמדות (ג'וסלסון, 2015 ; שקדי, 2003). הראיונות התבצעו בשפה הערבית הדוברת ולא בשפה הספרותית המורכבת, שהיא שפת האם של המרואיינות. כתיבת התמלילים בוצעה באמצעות עיפרון ודף, עם התייחסות לקלטות הראיונות.

איסוף הממצאים:

האיסוף נעשה אחרי חזרה לתמלילי הראיונות מתוך קלטות הראיונות, בהנחה כי בזמן שהמורות מספרות בעצמן על תרומת קהילת הלמידה בתוך בית הספר, הן בעצם מספרות את החוויות והאתגרים האישיים והמקצועיים כאחד. ראיון זה הכיל שאלות מנחות אשר שופכות אור על הסוגיות הנוגעות להוראה שלהן בכלל, ובפרט על תרומת החוויה ההתנסותית שלהן בקהילת הלמידה.

שיטת הניתוח:

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן אורכי ורוחבי, עם התמקדות בעיקר בתכנים ובאופן הביטוי של המרואיינים. גישה זו נועדה להעמיק את ההבנה של תהליכי האינטראקציה ולספק

כלים מתודולוגיים לבחינת תרומתם של מבני שיח ספציפיים לתהליכי הלמידה וההוראה (Lefstein, Snell & Israeli, 2015). ניתוח התוכן מאפשר מבט לחוויה האנושית ומשמש טכניקה מחקרית להפקת היסקים תקיפים ושיטתיים מתוך המסרים הנחקרים (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016). במחקר הנוכחי, התהליך התבסס על זיהוי מרכיבים בולטים וקטגוריות לניתוח תמות, בהתאם למטרות המחקר והפוטנציאל החידושי שלו (Creswell, 2007). במחקר הנוכחי ערכנו את ניתוח הנתונים על פי השלבים המוכרים של המחקר האיכותני. תחילה, זוהו קטגוריות ראשוניות מתוך חזרות והיגדים בראיונות. בשלב השני, קריאה מעמיקה של הטקסטים הובילה לעדכון הקטגוריות ולזיהוי נוספות. בשלב השלישי, הנתונים קודדו לקטגוריות גרעין בד בבד עם בחירת ציטוטים שממחישים את חוויות המורות. בשלב האחרון, החוקרים בנו תמות מרכזיות וקישרו אותן לספרות המקצועית, במטרה לנסח תאוריה מעוגנת ולהסיק את מסקנות המחקר (Creswell & Poth, 2018).

אתיקה:

במחקר הנוכחי הוסבר למרואיינות נושא ותהליך המחקר וכן זכויותיהן. הן עודכנו כי ביכולתן להפסיק את השתתפותן בכל שלב, וכי זהותן האישית ומוסדות החינוך שבהם הן עובדות יישמרו חסויים. כבר בתחילת הראיונות הודגשו עקרונות האתיקה והשקיפות, דבר שתרם ליצירת תחושת ביטחון ולהשלמת כלל הראיונות ללא עזיבות (שפרלינג, 2016). המרואיינות חתמו על טופס הסכמה מדעת, שבמסגרתו הובהר כי הראיונות יוקלטו ויתומללו לצורכי המחקר. איסוף הנתונים התבצע בהסכמה מלאה ובהתאם להנחיות ועדת האתיקה של רשות המחקר.

הממצאים:

מחקר זה בוחן את המשאבים שסייעו למוסבות אקדמיות בראשית דרכן להשתלב בהוראה בבתי ספר ערביים-בדואיים בדרום הארץ. קבוצת המחקר כללה 30 משתתפות משמונה בתי ספר יסודיים. מן הממצאים עולה כי המוסבות התמודדו עם אתגרים מקצועיים ורגשיים, כגון קשיי השתלבות בתרבות בית הספר; בעיות תקשורת עם תלמידים ועמיתים, וכן קושי בהכנת תוכניות עבודה ובניית מערכי שיעור, אולם לצידם בלטו שלושה מקורות תמיכה עיקריים: חונכים פדגוגיים, רכזי מקצוע ועמיתים. משאבים אלו סייעו להן להסתגל לסביבת העבודה החדשה, להתמודד עם האתגרים ולבנות בהדרגה תחושת שייכות ועמידות מקצועית.

1. צוות בית הספר נכנס בקהילה: תרומתם של בעלי תפקידים ועמיתים

מהספרות המחקרית עולה כי קיימים מנגנונים שונים המסייעים למורה בתחילת דרכו. במחקר הנוכחי, הממצאים מדגישים את חשיבותם של ביטויי התמיכה מצד הצוות החינוכי במאמצים לקלוט מוסבות אקדמיות במערכת החינוך בחברה הערבית-בדואית. המוסבות דיווחו כי חשו תמיכה רבה בצרכים המקצועיים והפסיכולוגיים שלהן בבית הספר. ליווי זה שימש בסיס לתחושות של אוטונומיה ושייכות, אשר תרמו לחיזוק המסוגלות המקצועית שלהן.

המשתתפות דיווחו על תרומה מכרעת מצד בעלי תפקידים ספציפיים, כמו רכז קליטה, רכז הכלה והשתלבות, רכז חברתי, וחונכת. צוות זה שימש עבורן עוגן תמיכה חשוב. שרה הדגישה כיצד הצוות כולו תרם לקליטתה: "הקליטה שלי הייתה מוצלחת ומשמעותית יותר בזכותם. דרכם הרגשתי שהייתה לי קליטה מוצלחת ומשמעותית יותר". נעמה שיתפה כי המפגשים הקבועים עם רכזת הכלה וההשתלבות היו עבורה מסגרת יציבה ותומכת: "נפגשתי איתה באופן קבוע. היא מכירה בחשיבות הקליטה המיטבית". שיתוף הפעולה בין בעלי התפקידים היה גורם מפתח, כפי שציינה רנא: "עצם המפגש של המורה החדש בשיתוף פעולה עם הרכז הפדגוגי, רכז הכלה וההשתלבות ורכזי המקצוע הוא עדות לשיתוף פעולה המוביל תהליך קליטה מיטבי ומוצלח ביותר". דיאנה הוסיפה כי הנהלת בית הספר הכירה בקשיי המורות החדשות וסיפקה תמיכה מותאמת אישית: "שיתוף פעולה אשר מאפשר צמיחה למורה החדש. הנהלת בית הספר מודעת לקשיים שמתמודד איתם המורה החדש, ולכן שמה דגש על קליטה טובה שמסייעת ומכילה את המורה החדש".

המוסבות דיווחו כי מפגשים אלו סייעו להן להבין את נוהלי בית הספר, להתמודד עם אתגרים חינוכיים ולבסס אינטראקציות חיוביות עם עמיתים ותלמידים. אמירה ציינה: "כמורה חדשה, קיבלתי מענה על כל השאלות והצרכים שלי בבית הספר", ונרימאן הוסיפה: "כמורה חדשה נקלטתי בבית הספר מהיום הראשון. הכרתי את עמיתיי לעבודה, נחשפתי לנהלי בית הספר". עליה תיארה כיצד תמיכה זו עזרה לה להתמודד עם אתגרי השנה הראשונה: "שנה ראשונה בהוראה תמיד מלווה בעלויות ומורדות, שמחה ופחד, אי ודאות. עם הליווי הממושך של הרכזת והחונכת והצוות בבית הספר, קיבלתי מענה לכל הצרכים והשאלות. עברתי בהצלחה את השנה הראשונה שלי וזה מבחינתי השלב הראשון בתחילת דרכי".

התמיכה הפדגוגית הייתה קריטית גם היא. סוהא ציינה: "בעלי תפקידים סייעו לנו לקבל תמונה כוללת על התלמידים כדי שנדע להתאים את ההוראה לצפיות במערכי השיעור".

המודל הקהילתי אפשר למוסבות לצמוח מקצועית ולהבין את מחויבותן למקצוע. אחת המורות סיכמה: "יש תהליך קליטה מסודר בבית הספר למורה חדש. הרכז הפדגוגי קיבל אותי בהתחלת השנה, והוצמדה לי חונכת שעזרה לי רבות".

לסיכום, תרומתו של צוות בית הספר התגלתה כגורם מכריע בתהליך השתלבותן של המוסבות האקדמיות. קהילת הלמידה בבית הספר סיפקה להן מסגרת תומכת שהעניקה ביטחון, חיזקה את תחושת השייכות ועודדה יוזמות חינוכיות. המעורבות של בעלי תפקידים מרכזיים אפשרה למוסבות להתמודד עם הקשיים באופן יעיל ולבחון דרכים להשתלבות מוצלחת במערכת, ובכך תרמה רבות ליכולתן להצליח בתפקידן החדש.

2. מנהל בית הספר נרשת ביטחון: תמיכה מובנית ומתמשכת

מחקרים רבים מצביעים על חשיבותו של מנהל בית הספר בתהליך קליטת מורים חדשים, במיוחד בחברות מסורתיות כמו החברה הבדואית. המנהל, כראש המערכת הבית ספרית, הוא בעל היכולת לקדם מורים מתחילים ולספק להם תמיכה רציפה, שהיא הכרחית להתמודדות מול אתגרי ההוראה (למשל התמודדות עם מעורבות השבט, קשרי הורים-מורים ועזרת מורים ותיקים). המוסבות במחקר זה הדגישו את תמיכת המנהלים בתהליך קליטתן.

התמיכה שהעניקו המנהלים כללה הדרכה, ליווי, גמישות ויחס אישי שהקל על המורות להתמודד עם דרישות התפקיד. המורות ציינו כי המנהלים קיימו עימן פגישות קבועות כדי לספק תמיכה רגשית ופדגוגית ולעזור להן לפתור קשיים שונים. סמר, לדוגמה, תיארה את הקליטה המוצלחת שלה: "קיבלה אותי בתחילת השנה מנהלת בית הספר. היא הדריכה אותי והייתה מוכנה לכל שאלה ועזרה". עדות זו ממחישה את התפקיד המרכזי של המנהלת בהענקת תחושת ביטחון וקבלת פנים מסבירת פנים.

עם זאת, לצד התמיכה הראשונית, עלה במחקר אתגר מרכזי הקשור להעדר מנגנוני תמיכה רציפה ומובנית לאורך זמן. אף על פי שמנגנוני הקליטה ההתחלתיים בבתי הספר היו מתוכננים היטב, חסרונם של תהליכים עקביים לאורך השנה יצר תחושת חוסר יציבות. סמירה תיארה את התחלת התהליך בבית הספר כ"מסודר", אך הדגישה את הצורך בליווי מתמשך: "בתחילת השנה הכול היה מאורגן, אבל ככל שהתקדמנו, התחושה הייתה שאני לבד. אין המשכיות בתמיכה, וזה קשה במיוחד כשמתעוררים קשיים שלא היו בתחילת הדרך". תחושת חוסר היציבות הזו השפיעה הן על הביטחון העצמי של המורות והן על תחושת השייכות שלהן.

גם נרימאן תיארה מצב דומה: "בהתחלה היה ברור מי עוזר לי ולמי אני יכולה לפנות. אבל

בהמשך, כשנוצרו אתגרים חדשים, לא היה לי למי לפנות. אני מרגישה שהתמיכה נגמרת מוקדם מדי, וזה נותן תחושה של חוסר יציבות". תיאורים אלו מצביעים על כך שארגון תמיכה מובנית ומתמשכת מצד ההנהלה הוא קריטי לא פחות מהתמיכה הראשונית. לסיכום, מנהל בית הספר משמש רשת ביטחון חיונית עבור מורים מתחילים. הנהגת בית הספר סיפקה תמיכה ראשונית יעילה, אך העדר מנגנוני ליווי מתמשכים יצר תחושת חוסר יציבות ואף פגע בביטחון העצמי של המוסבות. ממצא זה מדגיש את החשיבות של יצירת תהליכי קליטה עקביים, ולא רק חד-פעמיים, שיבטיחו מענה לצרכים המשתנים של מורים חדשים לאורך כל שנתם הראשונה.

3. אתגרי השתלבות: גשר בין עולמות מקצועיים ותרבותיים

המוסבות האקדמיות התמודדו עם אתגרים רבים בהשתלבותן, הן ברמה המקצועית והן ברמה התרבותית-חברתית. האתגרים הללו לא היו מנותקים מתהליך הקליטה, אלא היו חלק בלתי נפרד ממנו. המורות תיארו קשיים הקשורים לקשרי תלמידים ועמיתים וכן עם התרבות החינוכית החדשה, שלעתים שונה מזו שהכירו. אחד הקשיים המרכזיים שהתמודדו איתו היה השתלבות עם התלמידים והצוות החינוכי בשל מאפיינים תרבותיים-שבטיים. השוני ברקע התרבותי והחינוכי יכול לעורר תחושות ניכור ונדרשו מהמורות כישורי תקשורת וגמישות. לינדה, אחת המורות, תיארה את האתגר של גישור בין עולמות: "בבית הספר אני צריכה לגשר בין שני עולמות, העולם המקצועי שלי והעולם החברתי-תרבותי הייחודי של החברה הבדואית כדי להשתלב". אמירה, לדוגמה, ציינה: "התמודדנו עם הקושי בהכנת תוכניות עבודה ובניית מערכי שיעור, והיינו צריכות להסתגל למערכת חינוכית שדרשה מאיתנו יכולות של הוראה חדשנית ושילוב טכנולוגיה". התמודדות נוספת הייתה עם הקשרים עם הורים, שהגיעו לעתים מרקעים שונים ודרשו מהמורות לפתח הבנה תרבותית, הקשבה וגמישות. נור ציינה את המורכבות של יצירת קשר ראשוני: "אני מרגישה שלא תמיד קל להורים לקבל אותי. לעיתים הם חוששים מהמורה החדשה, והמפגשים הראשונים יכולים להיות טעונים. אני צריכה להראות להם שאכפת לי, ושאני כאן כדי לשתף פעולה."

לצד הקשיים, המוסבות דיווחו גם על תרומת קהילת הלמידה בבית הספר, שסייעה להן להתמודד עם אתגרים אלו. התמיכה שהן קיבלו, הן ממנהלים והן מעמיתים, אפשרה להן להסתגל לסביבה החדשה. הדבר מודגם על ידי תהליך הלמידה המשותף בקהילה. זהור שיתפה:

"במפגש עם החונכת אני מעלה נושאים לדיון בהתאם לצרכים שלי באותה תקופה. אני גם מבקשת ממנה עזרה כמו בתכנון תוכנית לימודים, בניית מערך שיעור, ושילוב מיומנויות המאה ה-21 בשיעורים". גם נור ציינה את הקושי בשיתוף רגשות: "אני מרגישה שקשה לי לשתף ברגשות כשאני מתמודדת עם אתגרים, במיוחד כשמדובר במפגשים מקצועיים במסגרת הקהילה, אך במפגש עם החונכת שלי אני משקפת את הכול ללא כל חשש".

המוסדות האקדמיות נדרשו לגשר בין עולמות תרבותיים וחינוכיים שונים ולפתח קשרים משמעותיים עם תלמידים, עמיתים והורים. עם זאת, התמיכה המתמשכת מצד קהילת הלמידה ובעלי התפקידים בבית הספר אפשרה להן להתמודד עם הקשיים באופן יעיל, לבחון דרכים שונות להשתלבות מוצלחת במערכת, ובסופו של דבר להפגין גמישות, הקשבה והבנה תרבותית, שהם גורמים קריטיים להצלחה בתפקיד.

לסיכום, המחקר מראה כי קיומה של קהילה תומכת בבית הספר – המתבטאת בליווי מקצועי, בשיתוף ידע ובשיח שיתופי – הוא גורם מרכזי בקליטה ובהתפתחותם האישית והמקצועית של מורים מתחילים. לפיכך, אימוץ עקרונות מודל קהילות הלמידה עשוי לשמש מסגרת יעילה לטיפול התמדה, חיזוק זהות מקצועית, והעצמת תחושת השייכות של מורים חדשים.

דיון

ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים באופן ייחודי את תרומתה של קהילת הלמידה המקצועית כמודל מכיל ומועיל לקליטת מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן במערכת החינוך הערבית-בדואית. המחקר מתייחד בכך שהוא מתמקד בהקשר ספציפי ורגיש זה, המשלב בין אתגרים מבניים-מערכתיים של מערכת החינוך הבדואית לבין מאפיינים תרבותיים ייחודיים (אבו-סעד, 2013; אבו-גוידר, 2021; Kaplan, 2021; 2024). מחקרים רבים מדגישים את האתגרים שאיתם מתמודדים מורים מתחילים באופן כללי (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012; עליאן וזידאן, 2011), ולעומתם המחקר הנוכחי מספק תובנות מעמיקות על המשאבים הספציפיים שסייעו למורות בחברה הבדואית להתגבר על אתגרים אלו.

המחקר מראה כי קהילת הלמידה אינה רק מסגרת טכנית, אלא מנגנון תמיכה רגשי ופדגוגי מהותי. היא תרמה למוסבות בכך שאפשרה להן לממש את הפוטנציאל המקצועי שלהן ולצמוח בתוך בית הספר הקולט (קפלן ואחרים, 2021). בדומה למודל החממה, קהילת הלמידה של המחקר הנוכחי טיפחה שפה, חזון וערכים משותפים, מה שהוביל לבניית זהות מקצועית דרך דיאלוג רפלקטיבי (קפלן ואחרים, 2021). יישום מודל זה בהקשר הבדואי, שבו מנהיגות

נשית נתפסת כחדשנית ומתמודדת עם חסמים שבטיים (בן-אשר, 2024 ; אגבאריה ומוסטפא, 2013), מקבל משנה תוקף. המורות מצאו בקהילה מרחב בטוח לביטוי עצמי וליזמות חינוכית, שתרם לחיזוק המסוגלות העצמית שלהן (Kaplan et al., 2022).

הממצאים מחזקים את התאוריה כי תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של מורים (אוטונומיה, מסוגלות ושייכות) מנבאת מוטיבציה אוטונומית ורווחה נפשית, ובכך מסייעת למורים מתחילים להתמיד בתחום (קפלן, 2021 ; Conesa et al., 2023). תחושות אלו התאפשרו במחקר הנוכחי בזכות הפעולה של שלושה עוגנים תומכים :

צוות בית הספר – המורות חוו תמיכה רגשית ומקצועית מצד עמיתים ובעלי תפקידים, שהקלו על קליטתן. שיתוף פעולה זה, במיוחד בהקשר תרבותי-חברתי מורכב, יוצר תחושת שייכות, שהיא מרכיב חיוני במניעת שחיקה ובעידוד התמדה (קפלן, גלסנר ועדס, 2016). התמיכה של בעלי תפקידים כמו חונכים ורכזים סיפקה מענה פרקטי לצרכים מקצועיים (דהן, שחם ושורצקי, 2021) ואף סייעה למורות החדשות להתמודד עם אתגרי תקשורת מורכבים עם תלמידים והורים (אבו-גוידר, 2025).

מנהל בית הספר – נוכחות המנהל כמנהיג פדגוגי וכמקור סמכות תרמה לתחושת הביטחון של המורות (אבו-גוידר, 2025 ; Eyal & Roth, 2011). עם זאת, המחקר מצביע על פער בין תמיכה ראשונית לתמיכה מתמשכת, שעלול לגרום לתחושת חוסר יציבות. ממצא זה מדגיש את החשיבות של יצירת מודלים מבניים לקליטה, שאינם מסתכמים בשלבים הראשוניים בלבד, אלא מלווים את המורה באופן עקבי לאורך כל שנתו הראשונה.

ההתמודדות עם אתגרי השתלבות – המורות החדשות נדרשו לגשר בין עולמן האקדמי לבין המציאות הבית ספרית השבטית. אתגר זה, שהוא ייחודי לחברה הבדואית (זיאדנה, 2017), דרש מהן גמישות, הקשבה ורגישות תרבותית. הקהילה שימשה עבורן רשת ביטחון שאפשרה להן להתמודד עם קשיים אלו בשיח פתוח ולבנות קשרים עם תלמידים ועמיתים.

לסיכום, ממצאי המחקר מחזקים את הספרות המחקרית העדכנית המצביעה על חשיבותן של קהילות למידה כמנגנון תמיכה במורים מתחילים (DuFour et al., 2016; Darling-Hammond et al., 2017).

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בהדגשת יישומו של מודל זה בהקשר ייחודי ומורכב, שבו קהילת הלמידה אפשרה למוסבות אקדמיות בחברה הערבית-בדואית להתמודד עם אתגרי המערכת ובה בעת טיפחה את זהותן המקצועית וחיזקה את תחושת המסוגלות והשייכות

שלהן. המחקר מראה שקהילת הלמידה אפשרה למורות לא רק לשרוד את שנתן הראשונה, אלא גם לשגשג ולהוביל שינוי, ובכך היא משמשת מודל לחיקוי עבור מערכות חינוך דומות המתמודדות עם אתגרי קליטה במגוון הקשרים תרבותיים.

תרומות המחקר:

למחקר תרומה חשובה לעולם המדע הן מבחינה תאורטית והן מבחינה מעשית. מבחינה תאורטית, זהו מחקר חלוצי הנותן מבט מעמיק על המשאבים שסייעו למורות ערביות-בדואיות בראשית דרכן המקצועית. הוא מתמקד באופן ספציפי במנגנוני התמיכה הייחודיים בחברה הערבית-בדואית בדרום הארץ ומציע מודל תאורטי חדשני המתאר את תפקידם המרכזי של חונכים פדגוגיים, רכזי מקצוע ועמיתים בעיצוב קהילת למידה מקצועית. מודל זה מספק תובנות חדשות על תהליכי הקליטה של מורים מתחילים ומדגיש כי מעבר לתמיכה ממנהל בית הספר, קיימים מקורות תמיכה חשובים נוספים המשמשים רשת ביטחון וזרז להתפתחות מקצועית ואישית.

המחקר מספק תובנות מעשיות שיכולות לשמש מנהלים וצוותים פדגוגיים בבתי ספר. הוא מציע דרכים ליישום עקרונות מודל הקהילה המקצועית הלומדת ככלי לקליטה יעילה של מורים חדשים. ההמלצות המבוססות על הממצאים יכולות לסייע לבעלי תפקידים, כמו רכזי הכלה ויועצים, להבין טוב יותר את הצרכים המקצועיים והרגשיים של המורות החדשות. יתר על כן, הוא מדגיש כיצד ניתן לרתום את המורות החדשות כשותפות פעילות בפיתוח פדגוגיות חדשניות, עידוד יוזמות חינוכיות ושילוב טכנולוגיות הוראה מתקדמות. בכך, המחקר מציע לא רק פתרונות לאתגרי ההתחלה, אלא גם מסלול לצמיחה מקצועית מתמשכת ולחיזוק תחושת השייכות והמסוגלות של מורות בבתי הספר.

המלצות המחקר:

הממצאים מהמחקר מצביעים על כך שקהילות למידה בבתי ספר הן מפתח לשילוב מוצלח של מורות חדשות בחברה הערבית-בדואית, שבו תמיכה מקצועית ורגשית מבעלי תפקידים, כמו חונכים פדגוגיים ורכזי מקצוע, ומעמיתים, מספקת מענה לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של אוטונומיה, מסוגלות ושייכות. על כן, אנו ממליצים על פיתוח מודלים מקיפים של קהילות למידה מקצועיות שיכללו שיתוף פעולה בין מורים חדשים וותיקים, ירחיבו את מעורבותם של בעלי תפקידים נוספים כמו יועצות חינוכיות ויציעו מנגנוני ליווי אישיים ומותאמים. יישום המלצות אלו יכול לשפר את יכולת ההסתגלות של המורות, לחזק את זהותן המקצועית ולהגדיל את שיעורי ההישארות שלהן במערכת החינוך הערבית-בדואית.

מגבלות המחקר:

מגבלות המחקר מתבטאות בראש ובראשונה בהתמקדותו בקבוצה מצומצמת של מוסבות אקדמיות מהחברה הערבית-בדואית, דבר המגביל את היכולת להכליל את הממצאים לכלל האוכלוסייה. נוסף לכך, המחקר מתבסס על דיווחים סובייקטיביים של המשתתפות, מה שעלול להשליך על רמת האובייקטיביות של הממצאים.

מגבלה נוספת נוגעת למסלול ההכשרה של המוסבות האקדמיות, המתבצע במסגרת מואצת ואטרקטיבית הנמשכת שנה אחת בלבד, לעומת מסלול ההכשרה הרגיל הנפרס על פני שלוש שנים וכולל התנסות מעשית ממושכת. בחינה השוואתית של שתי הגישות עשויה להעשיר את ההבנה בנוגע להשפעת מודל ההכשרה על קליטת המורות החדשות במערכת החינוך.

רשימת מקורות

אבֿוגוידר, ע' ואבו־סעד, א' (2024). מהקליטה עד לשילוב: מודל הייעוץ החינוכי כמנגנון תמיכה והעצמה של מורות ערביות-בדואיות בתחילת דרכן המקצועית בהוראה, הייעוץ החינוכי, כו, 81–95.

אבו־גוידר, ע' (2025). מנפלאות הקורונה: הזום חישב מסלול מחדש ביחסי מורים-הורים במערכת החינוך הערבית-הבדואית בישראל, חוקרים@ צוותי חינוך-הורים, 2, 60–84.

אבו־סעד, א' (2021). מערכת החינוך הערבית-הבדואית בנגב: מציאות וצרכים. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אבו־ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוים בנגב. דפים, 160–185.

אלסייד, ח' (2024). לגדול מתוך הקושי – סיפור חייהן של מורות ערביות-בדואיות חדשות מהנגב שנקלטו בתקופת הקורונה. עיונים בחינוך, 24, 269–285.

ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבט של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית. שבילי מחקר, 51–64.

גיוסלסון, ר' (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני – גישה התייחסותית. מכון מופ"ת.

גנת, כ' ופנייבסקי, ר' (2018). תרבות של קליטה. בתוך: ד' עמנואל-נוי, כ' גינת וע' דיאמנט

(עורכות). והדרך עודנה נפקחת לאורך – מנהלות בתי ספר כמנהיגות פדגוגיות. מכון מופ"ת, 83–124.

דהן, א', שחם, ח' ושורצקי, ח' (2021). תפיסות של חונכים ומלווים על אודות מתמחים ומורים מתחילים. בתוך: א' ש"ץ-אופנהיימר (עורכת). חונכות, תיאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג, 279–304.

דושניק, ל' וצבר בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני. דביר, 343–368.

זיאדנה, ג' (2017). למען השבט: תפקידה של מערכת החינוך בטיפול השבטיות בנגב. עבודה לשם קבלת התואר מוסמך במדעי הרוח והחברה, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

עובדיה, ת' (2021). חונכות למתמחות במתמטיקה. בתוך: א. ש"ץ-אופנהיימר (עורכת). חונכות, תיאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג, 279–304.

עליאן, ס' וזידאן, ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים, עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 97–131.

קפלן, ח' (2021). תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מורים חדשים כמנבאת תפיסות בדבר השתלבות אופטימלית בהוראה: הפרספקטיבה של תאוריית ההכוונה העצמית. רב־גוונים: מחקר ושיח, 20, תשפ"ה, 205–240.

קפלן, ח', גלסנר, א' ועדס, ס' (2016). צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית. דפים, 63, 130–165.

קפלן, ח', בר-נדב, ב' ואלהוזייל, א' (2021). העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית "פרוטיץ": חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. דפים, 76, 152–182.

שפרלינג, ד' (2016). אתיקה במחקר החינוך: עקרונות יסוד. בימת דיון, מרכז המידע מכון מופ"ת, 28–32.

שץ-אופנהיימר, א', מנדל, ב' וזילברשטרום, ש' (2014). החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים. משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה, אגף א' התמחות וכניסה להוראה.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות – אוניברסיטת

- Abu-Gweder, A. (2024). The golden path in the lives of Arab-Bedouin female students: "The profession of teaching for myself and for family support as a lever for academic success". *International Journal of Educational Research*, 127, 102424. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102424>
- Abu-Gweder, A. (2025). The attitudes of Arab-Bedouin teachers toward their relationship with school principals: A social and professional perspective" *Leadership and Policy in Schools*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2503747>
- Avidov-Ungar, O., & Konkes Ben Zion, R. (2019). The characteristics and perceptions of teachers engaged in leading professional communities. *Teacher Development*, 23(3), 325-344.
- Bautista, A., Xu, R., Cen, F., & Yang, W. (2023). Professional Learning Communities in Chinese preschools: Challenging Western frameworks. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci13101055>
- Ben-Asher, S. (2024). *Kawkab: Remarkable Bedouin Women*. Israel Academic Press.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Conesa, P., Duñabeitia, J., Onandia-Hinchado, I., & González-Cutre, D. (2023). Satisfying students' psychological needs in the classroom: Benefits of an online intervention to help primary school teachers during a pandemic academic year. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104281>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional*

development. Learning Policy Institute.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T., & Mattos, M. (2016). Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work. Solution Tree Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Eyal, O. and Roth, G. (2011), "Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis", Journal of Educational Administration, Vol. 49 No. 3, pp. 256-275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>

Kaplan, H. (2021). Suppression of Psychological Needs among Beginning Teachers: A Self-Determination Theory Perspective on the Induction Process in Bedouin Schools. Frontiers in Psychology, Educational Psychology Section, 12, Article ID: 621984

Kaplan, H. , Alatawna-Alhuashla, H. , Bar-Nadav, B. and Al-Said, K. (2022) Developing Excellence Leadership and Autonomous Motivation among Beginning Teachers in the Arab-Bedouin Community in Israel: A Self Determination Theory-Based Intervention Program. Open Journal of Leadership, 11, 246-278.

Kaplan, H., Govrin, L., and Mindlin, M. (2021). A Learning Community of Beginning Teachers: A Systemic Intervention Based on Self-Determination Theory to Promote Autonomous Proactive Teachers. Creative Education, 12, 2657-2686.

Ko, B., Lee, Y., & Wallhead, T. (2023). Initiating and sustaining a teacher-initiated community of practice as a form of continuing professional development: Internal leaders' perspectives. Journal of Teaching in Physical Education. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0224>

Lefstein, A., Snell, J., & Israeli, M. (2015). From moves to sequences: Expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse. British Educational Research Journal, 41(5), 866-885.

Li, J., Ju, S., Kong, L., & Jiang, N. (2023). A Study on the Mechanism of Spiritual Leadership on Burnout of Elementary and Secondary School Teachers: The Mediating Role of Career Calling and Emotional Intelligence. Sustainability.

<https://doi.org/10.3390/su15129343>

McDossi, O., & Kaplan, H. (2019). The contribution of supporting system frameworks for beginning teachers' success: The PROTEACH model. Paper presented at the 7th MOFET International Conference on Teacher Education, Tel Aviv, Israel.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.

Sato, M., Castillo, F., & Oyanedel, J. (2022). Teacher Motivation and Burnout of English-as-a-Foreign-Language Teachers: Do Demotivators Really Demotivate Them? *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891452>

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.

Suglo, E., Osei, S., Abass, H., Anyeta, S., & Mahama, O. (2024). Examining teacher willingness and the labyrinth of challenges in implementing professional learning communities at the senior high school level in Builsa South District. *Journal of Education and Teaching Methods*. <https://doi.org/10.58425/jetm.v3i1.284>

Tian, J., Zhang, W., Mao, Y., & Gurr, D. (2022). The impact of transformational leadership on teachers' job burnout: the mediating role of social-emotional competence and student-teacher relationship. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/jea-04-2021-0075>

From the academic classroom to the school classroom: Experiences and challenges of female academic graduates in Arab-Bedouin schools

Aref Abu-Gweder and Haled Al-Said

Abstract

This study investigates the resources and support that helped female academic graduates integrate into teaching careers in Arab-Bedouin primary schools in Southern Israel. The research was conducted among 30 participants from eight schools. The findings indicate that these beginning teachers faced numerous professional and emotional challenges, including difficulties integrating into the school culture, communication issues with students and colleagues, and struggles with preparing work plans and lesson outlines. Simultaneously, three main sources of support were identified: pedagogical instructors (mentors), subject-matter coordinators, and peers, who assisted them in adapting to the new environment, coping with challenges, and developing a sense of professional resilience and belonging. The results suggest that a supportive school community - which includes professional guidance, knowledge sharing, and collaborative dialogue - is a central factor in the assimilation and personal and professional development of novice teachers. Accordingly, adopting the principles of the Professional Learning Community (PLC) model can serve as an effective framework for strengthening persistence, professional identity, and a sense of belonging among new educators.

Keywords: Academic Graduates, Arab-Bedouin Education System, Learning Community, Professional Empowerment, Professional Identity.



להתבונן בתמונה

קריאה פרשנית פסיכואנליטית בסיפורו של ש"י עגנון 'התמונה' (פתחי דברים)

יאיר קורן־מיימון

תקציר

הסיפור 'התמונה' מאת שמואל יוסף עגנון פורסם לאחר מותו בקובץ 'פתחי דברים' בהוצאת שוקן בשנת 1977. מאז פרסומו לא זכה למחקר מעמיק ולפרשנות רחבה למעט הערות קצרות של קומץ חוקרים¹ [לי (1978), לאור (1993), ויס (2022)]. הסיפור נמצא על ידי אמונה ירון בארכיון של עגנון אביה והוצמדה אליו מודעה גזורה מתוך עיתון 'הארץ' מיום ו' תמוז תש"ח (24.6.58) שכותרתה 'מי הכיר את הורי?'. במודעה הייתה תמונה של נערה ששמה רייזעלי טאמין או טומין הפונה אל הציבור בבקשה לסייע לה בגילוי מוצאה ושואלת אם נמצא מישהו שיוכל לומר לה בת מי היא, הואיל ואביה ואימה נרצחו על ידי הגרמנים בשואה. עגנון משקע את חומרי המודעה הקצרה שבעיתון בתוך עלילת סיפורו הבדיוני. סיפור המסגרת מתאר את ביקורו של המספר, בן דמותו של עגנון, בתערוכת ציורים ואת התבוננותו המיוחדת בתמונה אחת. הסיפור הפנימי מציג את ניסיונותיו לסייע לילדה שמשפחתה נרצחה בשואה להתחקות אחר זהותה באמצעות פרסום תצלום פניה בעיתונים. הילדה, שהמספר קורא לה בשם אמיצה, היא ככל הנראה גלולה הספרותי של הנערה רייזעלי טאמין או טומין, שעגנון מבקש להעניק לה שם ולחבר לה ביוגרפיה מתוקנת באמצעות מעשה היצירה (הסיפור). במאמר זה אציע פרשנות פסיכואנליטית ברוח פרוידיאנית ולקאניאנית, המחברת בין סיפור המסגרת לסיפור הפנימי. קריאתי תציב במרכז את תוכנה החבוי של העלילה עם התמקדות במנעיו וברגשותיו הלא מודעים של המספר. אטען שדווקא ההתבוננות בתמונה מפעילה את הסיפור כולו, מכיוון שהיא מציפה את ההדחקה הנפשית של המספר ומעוררת אותו למעשים. ההתרחשות הנפשית אנלוגית לעלילה הסיפורית, שבה משתרגים חלקים מעורפלים בין מציאות לחלום, והופכת את הסיפור למשל פתוח על אודות התמודדותו של עגנון עם סוגיית ייצוג השואה באומנות בכלל ובספרות בפרט.

ד"ר יאיר קורן־מיימון,
החוג לספרות עברית,
האקדמית גורדון. דוא"ל:
yairma@gordon.ac.il

"חזרתי ונסתכלתי בתמונה. או אולי התמונה נסתכלה בי [...] לא אספר במלין את דבר התמונה [...] מה יתנו לך ומה יוסיפו המילים אם התמונה עצמה לא הראתה לך את שהראתה."
עגנון ('התמונה')¹

"האמנות מניחה לאמת שתהא בוקעת ועולה [...] בחינת שימור-מכון-אמת של היש במעשה."
היידגר ('האמת והאמנות')²

לציטוט (מדעי הרוח) – י" קורן־מיימון, 'להתבונן בתמונה: קריאה פרשנית פסיכואנליטית בסיפורו של ש"י עגנון 'התמונה' (פתחי דברים)', חמדעת, יט (תשפ"ו), 261–283.

מילות מפתח:

שמואל יוסף עגנון, שואה, ז'אק לאקאן, סטודיוס ופונקטוס, טראומה היסטורית וטראומה מבנית, קריאה פסיכואנליטית.

1 ש"י עגנון, פתחי דברים, ירושלים ותל-אביב 1977, עמ' 164–171.

2 מ' היידגר, מקורו של מעשה האמנות, תרגם ש' צמח, תל-אביב 1968, עמ' 41–57.

3 ל' רנה, מסע אל רגע החסד: עיונים ביצירותיהם של ש"י עגנון וחיים הזז, תל אביב 1978, עמ' 102–103; ל' דן, 'האם כתב עגנון על השואה?', בתוך: יד ושם – קובץ מחקרים, כ"ב, עורך אהרן וייס, ירושלים 1993, עמ' 27–28; ו' הלל, קול הדם – מבחר מאמרים ומחקרים על יצירת ש"י עגנון, תל אביב 2022, עמ' 422.

השואה ועגנון: סקירת מחקר

מראשית דרכו הספרותית ועד אחריתה תיאר עגנון במוקד יצירתו את העולם היהודי המזרח-אירופי של המאה ה-19 ואת המורשת התרבותית שלו. המחקר הספרותי כינה אותו 'היסטוריון כרוניקאי' ו'המספר היהודי ביותר של האומה', שכן כתיבתו שאפה לבטא את הרציפות ההיסטורית של העם היהודי. תיאור הווי החיים היהודיים עמד לנגד עיניו, ליווה אותו בעקביות, השתרש עמוק בתודעתו והתגלם בסיפוריו.⁴

כידוע, עגנון נמנה עם הסופרים שעלו לארץ ישראל והשתקעו בה עוד לפני מלחמת העולם השנייה, ולכן לא חווה את מאורעות השואה וזוועותיה. ככל הידוע, 1930 ו-1966 היו השנים האחרונות שבהן דרכה כף רגלו על אדמת אירופה. בשנת 1930 הגיע ללייפציג שבגרמניה כדי לקדם את הוצאתם לאור של כמה מסיפוריו ושהה בה כחצי שנה, בעודו מתגורר בבית אחיו הצעיר אנשל צ'צ'קס. מלייפציג יצא לבקר את עיר הולדתו בוצ'אץ שבפולין (מה שיתברר לימים כביקורו האחרון טרם חורבנה של העיר על ידי הגרמנים). משם נסע לברלין לפגישה עם פטרונו, איש העסקים והמוציא לאור שלמה זלמן שוקן. בשנת 1966 הגיע עם רעייתו אסתר לשטוקהולם בשוודיה כדי לקבל את פרס נובל לספרות שחלק עם המשוררת והמחזאית נילי זק"ש. לאחר אירוע זה חזר לארץ ישראל ונשאר בה עד ליום מותו ב-17 בפברואר 1970 (י"א באדר תש"ל).

את יחסו של עגנון לשואה ואת דרכי התמודדותו עימה ביצירתו ניתן לחלק לשתי מגמות מרכזיות: הראשונה, התאולוגית-יהודית, תופסת את השואה כערעור על מעמדו של האל בעולם, כעונש על חטא או כחלק בלתי נפרד משנאת הגויים ורשעותם כלפי עם ישראל. השנייה, האומנותית-אסתטית, מדברת על כך שעגנון הכיר בעובדה שאינו יכול להתמודד עם נושא השואה, שהרי היא אינה ניתנת לייצוג או לעיצוב אומנותי, ולכן מיעט להתייחס אליה באופן ישיר בסיפוריו.

שני היבטים נוספים משתקפים בכתביו המאוחרים של עגנון בהתייחסותו למציאות החיים היהודיים לאחר השואה: הראשון הוא הדחף הדומיננטי של הסופר לשמר ולתעד את ההלכות והמצוות שאפיינו את חיי העם היהודי באירופה במאה ה-19, בדגש על קהילות יהודי פולין, למען הדורות הבאים. השני מתמקד במחויבות שלקח על עצמו לתאר בסיפוריו אירועים לאומיים מרכזיים בתולדות ישראל, ובהם השואה כאירוע מכונן, גם במקרים שבהם העלילה

4 ראו למשל: ד' כנעני, בינים לבין זמנים – מסות על הספרות העברית החדשה, תל-אביב 1955, עמ' 9–36; ש' הלקין, 'דרכים וצידי-דרכים בספרות', אקדמון, ב, (1969), עמ' 184–190.

עצמה נעדרת או נדחקת לשוליים.⁵

סיפורים של צביעה לאחור, כך מכנה ויס את סיפורי עגנון המאוחרים משנות החמישים ואילך. כלומר סיפורים שבאמצעותם מנסה הסופר להבין אירועים שהתרחשו זה מכבר בעבר ועל ידי כך לבחון ולפרש מחדש את משמעות יצירתו בהווה. הסיפורים מוצגים כמורי דרך המקשרים בין הבנה מוקדמת להבנה מאוחרת של יצירתו לאחר השואה. העיר בוצ'אץ היא דגם־על שמבטאת את התפוררותו של העולם היהודי ומסמלת בגלגוליה מציאות חברתית טיפוסית של פוגרומים, גזרות, עלילות דם ושאר זוועות שביצעו הגויים בעם היהודי במזרח אירופה במאה ה־20.⁶

יעוז־קסט מבחינה בין שתי תפיסות ביחס של עגנון לשואה: התפיסה היהודית־חילונית (הריאליסטית) המופיעה ברומן 'שירה' (1971), והתפיסה היהודית־דתית (המיסטית), המשתקפת בסיפור 'הסימן' (1944). תפיסות אלו מתגלמות בדמויות הבדיוניות שעיצב: מנפרד הרבסט מייצג את עמדת רוב בני היישוב היהודי בארץ ישראל בשנות השלושים של המאה ה־20 כלפי יהודי מרכז אירופה הנתונים במצוקה – אף שהוא חש צער עמוק על גורלם, הוא אינו משנה משגרת יומו למענם, בניגוד לרעייתו, הנריאטה, שמארכת פליטים בביתם ופועלת נמרצות להשגת סרטיפיקטים עבורם. לעומתו, רבי שלמה אבן גבירול, גדול משוררי ספרד, מנציח בסיפור 'הסימן' את זכרם של הנרצחים באמצעות מעשה היצירה, ובכך מבטא את הזיקה הנצחית והבלתי נפרדת בין 'האני הפרטי' ל'אני הלאומי'. קשר זה של ערבות הדדית, שעליו מושתתת ההווה היהודית המסורתית, מחזק את רוחו של המספר העגנוני כאשר הוא מתחבט בשאלות תאולוגיות נוקבות, המתעוררות בו לנוכח גורלה הטראגי של יהדות אירופה במלחמת העולם השנייה.⁷

לאור סבור כי אותות הזעזוע מהשואה ניכרים ביצירת עגנון כבר בראשיתה, בגרסה הראשונה של הסיפור 'הסימן' (1944). העיסוק של עגנון בשואה צובר תנופה ממשית עם התפשטותן של השמועות עליה בארץ, ובא לידי ביטוי בסיפורי 'האש והעצים', בספרי הזיכרון 'קורות ביתנו' ו'עיר ומלואה', וכן בסיפורים 'הדם וכיסא' ו'כיסוי הדם'. קורפוס רחב היקף זה מעיד על חשיבות הנושא בעיני עגנון, אך גם חושף את מבוכתו הרוחנית והאסתטית של הסופר בהתמודדותו עימו. רבים מהסיפורים נותרו בלתי גמורים, יש בהם סתירות רעיוניות, וניכר

5 ג' שלום, 'ש"י עגנון – אחרון הקלסיקאים העבריים?', למרחב 11–12, (מרץ 1970), עמ' 41–54.

6 ה' ויס, "יעד הנח" כמבוא לשואה", ביקורת ופרשנות, 35–36 (חורף 2002), עמ' 111–146.

7 ח' יעוז קסט, 'בין חילון למיסטיקה – גישה מקוטבת לנושא השואה ב"שירה" וב"הסימן"', בתוך חקרי עגנון – עיונים ומחקרים ביצירת ש"י עגנון, עורכים ח' ויס וה' ברזל, רמת-גן 1994, עמ' 337–340.

שחלקם מבקשים להישען על מסגרות ספרותיות מסורתיות, כגון הגנאלוגיה, ספר הזיכרון והילקוט המדרשי. לאור מעריך שדרך כתיבה זו היא עיקר הישגו של עגנון, ואולי אף את תרומתו הייחודית לספרות השואה בכללותה (במיוחד הספר 'עיר ומלוואה'). עם זאת, הוא מציין שבאמצעות גישה זו פטר עגנון את עצמו מאחריות לעצב את מציאות השואה באופן ישיר. עמדה זו אפשרה לו כסופר להמשיך ולבטא ביצירתו את עקרון הרציפות ההיסטורית, אך גם להבליט את המתח הבלתי נמנע שבין הצורך בתיעוד לבין מגבלותיו של הייצוג הספרותי לנוכח חוויית קיצון היסטורית. לאור סבור שהרומן 'אורח נטה ללון', שפורסם ב־1939 ומתאר את חורבנה של העיירה היהודית במזרח אירופה, הוא למעשה האפוס הגדול של השואה בכתיבתו של עגנון.⁸

בן דב מצביעה על שתי סיבות לכך שקוראי עגנון לעולם לא ימצאו את דמויותיו בתוך התופת האירופית של השואה. הראשונה, עגנון לא חווה בגופו ובנפשו את זוועות השואה, לפיכך טבעי הוא שהתייחסותו אל השואה כסופר תהא ברובה התייחסות מאופקת, עקיפה ומרומזת, שלעיתים אוצרת בחובה תובנות העולות על התייחסות ישירה. חיזוק לכך נמצא בתפיסתו האומנותית כפי שהיא משתקפת ברומן 'שירה', שם נטען כי רק כאשר האומן חווה את החוויה 'על בשרו', היא נטמעת בישותו ומאפשרת לו לעצב אותה ביצירתו באופן אותנטי ומהימן. הסיבה השנייה היא שככל הנראה הדחף של עגנון למסור מסר ליהודים על עצמם גבר על הרצון לתאר באופן ישיר את זוועות השואה, שאותן ראה כבלתי ניתנות לתיאור.⁹ במחקר אחר, בן דב סבורה כי בתשתיתו של הסיפור 'כיסוי הדם' מצוי דגם הקיום החוזר ונשנה של העם היהודי לדורותיו: חורבן, גלות וגאולה. הלל הקבצן והמספר־עד מבטאים בדבריהם את תפיסתו ההיסטורית הפסימית של עגנון על אודות העתיד הצפוי לעם היהודי בארצו המתחדשת. גם העידן המודרני, שבו הוקמה מדינת ישראל, לא יהיה שונה במהותו מהעידנים הקודמים: המכות הקשות יוסיפו לנחות על העם היהודי מבלי ששינויי הזמנים והמיקומים הגאוגרפיים יביאו לתמורה משמעותית בגורלו. עברו הוא עתידו, וההווה הצפוי לו משקף את הגישה המצויה בספר קהלת א' 9: 'מה שהיה הוא שיהיה ומה שנעשה הוא שיעשה ואין כל חדש תחת השמש'. אופיים וגורלם של היהודים הם בבחינת סובב ומסובב: הם קורבנות אופיים, וגורלם מעצב את אופיים.¹⁰

8 ד' לאור, 'אל מול פני הרעה: עגנון כותב על השואה 1933-1948', בתוך שואה ממרחק תבוא: אישים ביישוב הארץ-ישראלי ויחסם לנאציזם ולשואה 1933-1948, עורכת ד' פורת, ירושלים 2009, עמ' 24-47.

9 נ' בן דב, 'אהבות לא מאושרות: תסכול ארוטי, אמנות ומוות ביצירת עגנון, תל-אביב 1997, עמ' 199-238.

10 נ' בן דב, והיא תהילתך: עיונים ביצירות ש"י עגנון, א"ב יהושע ועמוס עוז, ירושלים ותל-אביב 2006, עמ' 93-110.

חגיבי מציע נקודת מבט אחרת, שלפיה יצירת עגנון רואה בשואה סימן להיעלמות ההשגחה העליונה, ובכך מציבה פרדיגמה דיסקורסיבית המבוססת על עיקרון של סיבה ותוצאה, אשר מעניקה להבנת השואה ממד תיאולוגי ומטאפיזי החורג מן התייעוד ההיסטורי גרידא. חגיבי מבחין בין השואה המשנית (הקונקרטית), המבוססת על עובדות היסטוריות, תיעוד וחוויות הניצולים, לבין השואה הראשונית (הדיסקורסיבית), הנובעת מהתבונה האלוקית. השואה הראשונית נשענת על סדר קבוע של חוקי הטבע, שבהם כל שרשרת האירועים (מנצח ועד נצח) כפופה להם ואינה תלויה בידע החוקים או ברצון האנושי. המספר העגנוני נכשל בכל ניסיונותיו להבין את מעשי האל בעולם, מכיוון שהאל אינו פועל על פי ההיגיון האנושי, ושימתו בסד זה יוצרת פרדוקס וסתירה לוגית. מכיוון שמעמדו של האל (המסומן הטרנסצנדנטלי) בעולם שלאחר השואה עורער, שום סדר אינו מאפשר חיזוי של האירועים העתידיים כמו גם חיזוי אירועי העבר. כל אירוע נובע מהאירועים שקדמו לו (ואף מאלו שיבואו אחריו) על פי חוקיות קבועה, שאינה ניתנת להבנה בתפיסת התודעה האנושית. משום כך, חוקיות זו לעולם תישאר חידתית ובלתי ניתנת לפתרון.¹¹

בספרי הצעתי קריאה חדשה בארבעה מסיפורי המאחרים של עגנון והעמדתי אותם כסיפורים טיפוליים־אלגוריים המעבדים באופן סמלי את השואה ואת תהליכי התקומה שלאחריה. לדעתי, בסיפורים אלה מבטא הסופר ביקורת כפולה. האחת מופנית כלפי יחסה העוין של החברה הישראלית אל ניצולי השואה בשני העשורים הראשונים לקיומה של המדינה, והאחרת מופנית כלפי אותם יהודים שלא סייעו איש לרעהו בקהילות היהודיות עצמן באירופה. בעוד הסיפורים 'לילה מן הלילות' ו'עם כניסת היום' חושפים כשלים טיפוליים של החברה הישראלית בארץ ישראל ושל הקהילה היהודית בגולה, הסיפורים 'הסימן' ו'בדרך' מבקשים לתקן כשלים אלה באמצעות האומנות והאמונה.¹²

הרקע לסיפור

הסיפור 'התמונה' מאת שמואל יוסף עגנון פורסם בקובץ 'פתחי דברים' בהוצאת שוקן בשנת 1977. רוב הסיפורים בקובץ אינם גמורים, אלא הם סקיצות ראשונות שעגנון לא הספיק להשלימן, וכמו כל ספריו שהתפרסמו לאחר פטירתו, גם קובץ זה נערך והובא לדפוס בידי בתו אמונה ירון.

11 יי חגיבי, לשון, העדר, משחק: יהדות וסופר-סטרוקטורליזם בפואטיקה של ש"י עגנון, ירושלים 2007, עמ' 147–186.

12 יי קורן־מיימון, יחסי מטפלים-מטופלים ביצירותיו של ש"י עגנון, תל-אביב 2015, עמ' 217–230.

לפי דבריה של אמונה הסיפור נכתב בשנות השישים, אולם תחילתו נכתבה עוד קודם לכן. הסיפור נמצא בארכיונו של אביה, והוצמדה אליו מודעה גזורה מתוך עיתון 'הארץ' מיום ו' בתמוז תש"ח (24.6.58) שכותרתה 'מי הכיר את הורי?'. לצד מודעה זו מופיעה תמונה של נערה הפונה אל הציבור בבקשה לסייע לה בגילוי מוצאה ושואלת אם נמצא מישהו שיוכל לומר לה בת מי היא.

להלן נוסח המודעה: 'מי הכיר את אמי או אבי אשר נרצחו על ידי גרמנים? או קרובים אחרים שלי? אני יתומה ואינני יודעת מי הורי ואינני יודעת אפילו את שמותיהם, היכן ומתי נולדתי? הסתכלו היטב בתמונה אולי תכירו בת מי אני? אני כיום כבת 15-16. נדמה לי שנולדתי אי שם בגיטו בפולין. ייתכן בוורשה. מי שהציל אותי רשם את שמי. רייזעלי טאמין או טומין, אולם אין כל הוכחה שזהו שמי האמיתי. אם מישהו, לפי קווי הפנים, סבור כי יודע של מי אני או יודע על איזה קרוב – שיזיל לכתוב למשרד עליית הנוער רחוב העלייה 49 תל-אביב (למזכירות).'¹³

הסיפור נמצא ללא כותרת ואמונה העניקה לו את שמו, 'התמונה', מכיוון שלהבנתה קיים קשר ברור בין הסיפור לבין המודעה. הידיעה הקצרה בעיתון היא תיאור של עובדות ריאליות, אמצעי בעבור הקורא לדעת על המתרחש כאן ועכשיו, ואילו בעבור הסופר היא חומר גלם לכתובת הסיפור הבדיוני. עגנון משקע את חומרי המודעה העיתונאית בעלילת סיפורו הבדיוני.

מבנה הסיפור ותוכנו

ניתן לחלק את הסיפור לחמישה חלקים עיקריים: הביקור של המספר בתערוכת החורף והמפגש עם הציירת אהלה עין רואי (א'–ה'); הגעת המספר אל הגלף והרהוריו על התמונה ועל הציירת (ו'–י'); שיבתו של המספר לביתו ומחשבותיו על אודות שני החייטים (י"א–י"ג); סיפורה של אמיצה ושוטטות המספר בשוקי ירושלים בחיפוש אחר מתנה עבורה (י"ד); חזרת המספר לביתו לקראת הדלקת נרות שבת, ביום שבו חלה גם מצוות הדלקת הנר הראשון של חנוכה, ומפגשו עם אורח בלתי צפוי (ט"ו).

סיפור המסגרת מתאר את ביקורו של המספר, בן דמותו של עגנון, בתערוכת ציורים ואת התבוננותו המעמיקה בתמונה אחת של ציירת בשם אהלה עין רואי, שאותה הוא פוגש במהלך הביקור. התמונה מעוררת במספר סערת רגשות וזיכרונות עזים. הסיפור הפנימי מציג את

13 ראו נספח בסיום המאמר.

ניסיונותיו של המספר לסייע לילדה שמשפחתה נרצחה בשואה להתחקות אחר זהותה. הילדה ששמה אמיצה היא, ככל הנראה, גלגולה הספרותי של הנערה רייזעלי טאמין או טומין, ועגנון מבקש להעניק לה שם ולחבר לה ביוגרפיה מתוקנת באמצעות מעשה האומנות (הסיפור). אמיצה, ששמה מוענק לה על ידי המספר (אומץ לב, אימוץ), שוהה בביתו באופן זמני עד לשובה של פרופסור ביננוואלד מכנס מדעי. ביננוואלד, שאימצה את הילדה, היא מדענית, חוקרת אטום ובעצמה ניצולת שואה ערירית שהוריה נרצחו על ידי הנאצים. מתוך רצון לסייע לילדה להתחקות אחר עברה, מנסה המספר לפרסם את תמונתה בעיתונים בתקווה שמישהו יזהה אותה. לשם כך הוא פונה לגלף שיכין גלופה לפרסום, אך זה עסוק בהכנות ל'תערוכת החורף' ואינו מממש את הבטחתו. כאשר מתברר למספר שהמודעה לא תתפרסם בגיליון של שבת חנוכה, הוא מתאכזב ומבקש לפצות את אמיצה, אך כל ניסיונותיו למצוא בעבורה מתנה מתאימה נכשלים. בסופו של דבר המספר שב לביתו בתחושת תסכול ומפח נפש, שם הוא פוגש באורח שאינו קרוי המסתתר מאחורי עיתון. הסיפור מסתיים בתחושת החמצה כפולה של המספר: הן על כך שלא הספיק להדליק את הנר הראשון של חנוכה, והן על כך ששפך בטעות יין על בגדו החדש, דבר שעשוי היה לעכב את פגישתו הצפויה עם הציירת אהלה עין רואי.

הזמן המסופר משתרע על פני שנים אחדות הכרוכות בשואה ובתוצאותיה – שנים של זיכרון, היעלמות וחיפוש אחר עבר וזהות. לעומתו, זמן הספר מתמקד במהלך יום שישי אחד: ביקורו של המספר בתערוכת ציורים, פגישתו עם הגלף, שוטטותו בשוקי ירושלים וחזרתו לביתו לקראת הדלקת נרות שבת ונר ראשון של חנוכה. כך נוצר פער מודגש בין פרק הזמן ההיסטורי-ביוגרפי הארוך לבין הזמן הסיפורי הקצר והממוקד, פער המטעין את רגעי ההווה בסיפור במשמעות מיוחדת הנובעת מן העבר.

אופיו המוזר של הסיפור מזכיר כמה מסיפורי הסוריאליסטיים של עגנון המצויים ב'ספר המעשים'¹⁴. אף שקו העלילה המרכזי ריאליסטי ביסודו, גם כאן הסיפור אינו שלם, נושא אופי חידתי ויש בו קטעים המשיקים לעולם ההזיה. חלק מן האירועים אינם מתבהרים עד תום ואין להם הנמקה רציונלית. כל אלה מקשים על פענוחו של הסיפור, ובו בזמן מזמנים את קריאתו הפתוחה והמרובדת.

מטרת המחקר במאמר זה היא להציע קריאה פרשנית פסיכואנליטית ברוח פרוידיאנית

14 חלק מסיפורי 'ספר המעשים' פורסמו בשני כרכים: ש"י עגנון, סמוך ונראה, ירושלים ותל-אביב 1953, וכן ש"י עגנון, האש והעצים, ירושלים ותל-אביב 1962.

ולקאניאנית המחברת בין סיפור המסגרת לסיפור הפנימי. התזה המרכזית תעמיד במרכז את הממד החבוי של העלילה, עם התמקדות במניעים וברגשות הלא מודעים של המספר. אטען כי ההתבוננות בתמונה היא המפעילה את המהלך הנרטיבי כולו: היא חושפת את ההדחקה הנפשית של המספר, מציפה אותו ברגשות עזים שהוא עצמו מתקשה לעבד, מערערת את יציבותו הרגשית ומניעה אותו לפעולה. בכך היא הופכת לקטליזטור של הסיפור ושל תנועת הגילוי המלווה אותו.

ההתרחשות הנפשית המתחוללת במספר אינה מתוארת במפורש בסיפור, אך היא אנלוגית למהלך העלילתי עצמו, שבו משתלבים קטעים מעורפלים ובעלי אופי חלומי. אני סבור שהפרשנות שאציע, המדגישה את תנועות הנפש הסמויות ואת תפקידה של ההדחקה בעיצוב העלילה (בצירוף ההצפה הרגשית שמעוררת ההתבוננות החזותית בתמונה), תבהיר כיצד שילוב זה מעצב את הסיפור כמשל פתוח על אודות התמודדותו של עגנון עם שאלת ייצוג השואה באומנות בכלל ובספרות בפרט, ותדגים את ניסיונו לבטא באמצעות דפוסים נפשיים לא מודעים את מה שקשה או בלתי אפשרי לבטא במישרין.

הניתוח הטקסטואלי יתמקד בשלושה היבטים: ההיבט החזותי, ההיבט הפסיכואנליטי וההיבט הפילוסופי, וישלב ביניהם על מנת להמחיש כיצד פעולתן של ההדחקה וההצפה מעצבות את מבנה היצירה ומשמעותה, את הדינמיקה הפנימית של המספר ואת תנועת הסיפור כולו. בהיבט החזותי אבחן את פעולת המבט ככוח רפלקטיבי מעורר, שמחיה את התמונה והופך אותה מאובייקט רציונלי-מלומד לאובייקט אישי ורגשי, עם שימוש בדיאלקטיקה שבין 'סטודיום' ל'פונקטום'.¹⁵ בהיבט הפסיכואנליטי אתמקד בנקודות הממשק בין תאוריות הטראומה של פרויד, לאקאן ולה'קפרה, בדגש על חוויית המפגש עם הממשי (the Real), תפיסת הטראומה כתופעה כפייתית החוזרת ונשנית, ועל ההבחנה שבין טראומה היסטורית לטראומה מבנית. בתוך כך אעמוד גם על חוויית 'האלביתי' הפרוידיאני שמתעוררת במפגש המאוחר של המספר עם האורח הבלתי קרוי המסתתר מאחורי עיתון: דמות זרה-מוכרת המערערת את תחושת הביתיות והשליטה ומשקפת את התפרצותו של הלא מודע לתוך הסדר הסיפורי. בהיבט הפילוסופי אראה כיצד סמל הבית נקשר לתמונה עצמה ולמשמעות שמה של הציירת אהלה עין רואי. כמו כן, אתייחס לאופן שבו הסיפור משקף את יחסו הדואלי של עגנון אל החדש ואל הישן, בין העבר המיתי-טראומטי לבין ההווה הארצי-ישראלי המצפה לגאולה, אך גם נתון באיום של טשטוש זהות, חדירת השפעות זרות ואימוץ לא ביקורתי

15 ר' בארת, מחשבות על הצילום, תרגם דוד ניב, ירושלים 1988, עמ' 24–31, 60–63.

של תרבות חומרית שמאיימת לנתק את העם היהודי ממקורותיו הרוחניים והתרבותיים. שלושת ההיבטים יחדיו יבהירו כיצד הטקסט אינו רק סיפור על החמצת פעולה, אלא גם אלגוריה על גבולות הייצוג ועל תפקידה של האומנות כמרחב שבו הלא מודע מנסה לדבר בשפה עקיפה את מה שהשפה המודעת כושלת מלבאר.

ההיבט החזותי: 'סְטוּדִיּוֹס' ו'פּוֹנְקְטוּס'

מרגרט נאומבורג, תאורטיקנית בתחום התרפיה באומנות, ראתה בתוצרים אומנותיים, כגון ציור, קולאז', פיסול, צילום וכל יצירה חזותית אחרת, אמצעי לתקשורת סימבולית עם הלא מודע. לדעתה, דיאלוג זה מתקיים לא רק אצל האומן היוצר, אלא גם אצל הצופה, והסמלים האומנותיים נושאים משמעות ומשמשים כלי לגילוי ולהבנת המציאות.¹⁶ טענה זו מקבלת חיזוק גם בדבריה של חוקרת הפילוסופיה של האומנות סוזן לנגר, שסברה כי הסמל האומנותי מעורר בהכרח פעילות הכרתית, הטומנת בחובה פוטנציאל לתרומה קוגניטיבית משמעותית. פעולה זו מסייעת לאדם להבין את עצמו ולהגיע לתובנות, במיוחד בנוגע לתכנים שקשה לבטא במילים, כמו רגשות. הסמל החזותי, בהיותו מוחשי, מעורר תהליך של התבוננות פנימית ורפלקציה.¹⁷

הרפלקטיביות לידי ביטוי גם בספרו הידוע של רולאן בארת, 'מחשבות על הצילום', שבו הוא בוחן את מהות הצילום ומתמקד באופני השפעתו על הצופה.¹⁸ הצילום אינו רק חוויה של סימון, כלומר יצירת סימנים ופענוחם, אלא גם חוויה מאגית, גופנית, שמבקשת תגובה 'ארוטית' מול אובייקט: שחזור של זיכרון מעג או טראומטי אצל הצופה במהלך ההתבוננות. בארת סבור שהצילום דוחף לפענוח כפול: הראשון הוא ה'סטודיוס', שמזמין את המתבונן להבין את נושא הצילום באופן רציונלי ואינטלקטואלי, השני הוא ה'פונקטוס', שתובע תגובה רגשית לנוכח המצולם. ה'פונקטוס' הוא מנעד הרגשות שצפים ועולים מהצילום אל הצופה; הוא כל מה ש"דוקר" את התצלום, "מנקב" אותו, חודר פנימה ומעורר תחושות של עונג או כאב. למעשה, ה'פונקטוס' דורש מהמתבונן מעורבות רגשית שמחיה את הצילום והופכת אותו מאובייקט רציונלי מלומד לאובייקט אישי ורגשי. אומנם ה'סטודיוס' וה'פונקטוס' מציעים מסגרת לניתוח ופרשנות של תצלומים, אך אני סבור

M. Naumburg, Dynamically Oriented Art Therapy, New York: Grune and Stratton, Chicago: Magnolia Street, 16 1966/1987.

S.K. Langer. Problems of Art, New York: Charles Scribner's Sons, 1957, pp. 240-243 17

18 בארת (לעיל הערה 15).

שניתן ליישם אותם בהתאמה גם על ציורים. ה'סטודיום' עוסק במרכיבים הקוגניטיביים של הציור, כמו נושא, סגנון וטכניקה, בעוד ה'פונקטום' עוסק במרכיבים האמוטיביים, כמו סמלים, אובייקטים, דמויות רקע וצבעים בולטים שמעוררים את הדמיון והרגשות של הצופה, ומשפיעים עליו, לעיתים, מעבר למשמעות המכוונת של האמן. תפיסה זו של האומנות כמעוררת דיאלוג פנימי אצל הצופה מתגלמת בפתיחת הסיפור, המתארת את סיורו של המספר בתערוכת ציורים:

באתי לבית התערוכה והלכתי מאולם לאולם ומחדר לחדר [...] הצצתי על כל תמונה ולא עברתי אף על אחת מהן בלא היצוץ. בפתאום פגעתי בתמונה אחת ועמדתי ונסתכלתי בה, ואולי היא נסתכלה בי. וכשנסתלקתי ממנה והלכתי לי חזרתי ונסתכלתי בה. כמה פעמים הלכתי וחזרתי? לא כל מעשיו של אדם נפרטים לפרטיהם. באה הציירת שציירה את התמונה ונשקה לי על פי ופתחה את עיניה והביטה בי [...] הבטתי אף אני בה [...] עודני עומד והיא הלכה. חזרתי ונסתכלתי בתמונה. או אולי התמונה נסתכלה בי [...] לאחר שהקפתי בעיני את התמונה עוד פעם אחת או שתי פעמים מצאתי כתוב שם בשולי התמונה אהלה עין רואי. איני יודע אם זה שמה של הציירת או שם שאימצה לה. אם כך ואם כך קורא אני לה אהלה עין רואי.¹⁹

התמונה מעוררת במספר התרגשות רבה, ולכן הוא שב להתבונן בה שוב ושוב. גם כאשר הוא עובר לאולם אחר, הוא מוצא את עצמו חוזר לחדר שבו מוצבת התמונה וממשיך להתבונן בה. הלהיטות אחרי התמונה וההתבוננות הרפלקטיבית בה מציתים את דמיונו, עד שנדמה לו שהתמונה מתעוררת לחיים והיא עצמה מתבוננת בו. יתרה מכך, הציירת שציירה את התמונה מתגלה לפניו באורח פלא, מתבוננת בו ומנשקת אותו, נעלמת וחוזרת. ההתבוננות בתמונה חורגת מהמציאות הריאליסטית והופכת לחוויה מיסטית וארוטית. מצד אחד, התמונה גורמת למספר התענגות שבאה לידי ביטוי באינטימיות המדומינת שנוצרת בינו לבין הציירת, ומצד שני, היא מעוררת בו רגשות שהוא עצמו אינו מבין את פשרם. המעורבות הרגשית העזה מחיה את התמונה והופכת אותה מאובייקט מלומד לאובייקט החודר לנפשו באופן אישי ורגשי. התרחשות זו פותחת פתח לתקשורת פנימית של המספר עם עצמו, עם רגשותיו ועם התכנים הלא מודעים שבנפשו. לא ברור עד כמה המפגש בין המספר לציירת הוא ריאליסטי או שמא פרי דמיונו של המספר.

19 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' 164.

מוטיב ההתבוננות מלווה את הסצנה לכל אורכה: הוא מתבטא לא רק בחזרות המרובות על הפעלים 'הסתכלתי' ו'הביטה', אלא גם באנלוגיה הנרקמת בין הציירת לבין ציורה, עד שנוצר מעין מעגל של מבטים – היא מתבוננת בו, והוא מתבונן בה, וברקע עומד הציור כמתווך נוסף של המבט. התרגשותה של הציירת נובעת מן הבחירה המיוחדת של המספר – דווקא בציורה הוא מתמקד, ומתוך כך נרקמת אינטימיות ראשונית, המתבטאת הן במחוזה הגופנית (הנשיקה) והן בהזמנה לפגישה מחוץ לגבולות התערוכה: 'אתה אחד ששימת עין שלך הייתה על תמונתי, בזמן שהפלגת עיניך משאר כל התמונות שבתערוכה, אם כן אתה אחד שאני אומרת לך הלוא תבוא אצלי'.²⁰ ייתכן שהקרבה הנוצרת בין השניים נובעת לא רק מן המבט ההדדי, אלא גם מן השותפות העמוקה במעשה היצירה: אהלה כציירת והמספר כסופר שפועלים מתוך תשוקה משותפת לאומנות, כמי שנוטלים את חומרי הגלם של המציאות ומעניקים להם צורה ומשמעות, ועל כן הדיאלוג ביניהם נטען במשמעות כפולה, אישית ואומנותית גם יחד.

ההיבט הפסיכואנליטי: הטראומה המבנית במפגש עם הממשי הלקאניאני

על פי לאקאן, חי הנפש של האדם נשלטים על ידי שלושה סדרי משלבים: הממשי, הדמיוני והסמלי. המשלב הדמיוני מתייחס למראית העין של הדמות שמייצגת את הסובייקט בממד המפוצל שלו, זה שבין עצמיותו לבין הדימוי הנרקסיסטי של תשוקתו. המשלב הסמלי כולל את המסמנים הקיימים בתרבות – מילים, סמלים ומוסכמות, ומתגלם בשימוש של השפה שחושף באופן דיאלקטי את המתח בין המודע ללא מודע. המשלב הממשי נוגע למקום שהוא מעבר לממד הסימבולי שמייצרת השפה. זהו יסוד ליבידינלי, טרום־לשוני, שמצביע על התשוקה הלא מאורגנת והכאוטית. הממשי נחוזה כמציאות פיזית בלתי ניתנת לתיאור, ולכן מגלה התנגדות להבחנה, מיון או ניסוח של מסמנים המיוצרים על ידי המשלב הסמלי. לאקאן ממקם את ההווה ואת האמת (שאינן ממשיות ולעולם לא נתפסות) דווקא במשלב הסמלי. לדידו, כאשר אנו נתקלים בחוויה שמערערת את הווייתנו ואין לנו מילים לתאר אותה – שם נמצאת הממשות. זוהי גם הגדרתו של לאקאן למונח טראומה. לשיטתו, טראומה היא המפגש עם הממשי שמערער את ההגנות הסמליות ומאיים לפרק את הסובייקט.²¹

20 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' 165–166.

21 ד' אוונס, מילון מבואי לפסיכואנליזה לאקאניאנית, תרגמה דבי אילון, תל-אביב 2005. ד' אפרתי ו' ישראל, הפילוסופיה והפסיכואנליזה של ז'אק לאקאן, קריית אונו 2007, עמ' 15–32.

לה קפרה מבחין בין טראומה היסטורית (ממשית) לטראומה מבנית (רעיונית). טראומה היסטורית נוגעת לאירועים מציאותיים שהתרחשו בנסיבות היסטוריות ויש להם השלכות קונקרטיות (פיזיות, נפשיות ואחרות), על בני אדם. לעומת זאת, טראומה מבנית היא תופעה תאורטית, הנמצאת במישור הפילוסופי, ומבטאת כרעיון את מצבו הקיומי של האדם בעולם המודרני, החי בתודעה שההיסטוריה כולה טראומטית ביסודה (עבדות, אפרטהייד, שואה ופצצת אטום). הטראומה הממשית מועתקת מהמישור האישי של הפרט אל המישור הכללי, החברתי והתרבותי, דרך סוכני טראומה כמו ניצולים, עדויות, היסטוריונים, תמונות, תצלומים וסיפורים, וכך היא הופכת לטראומה מבנית, השקועה עמוק בתודעה של האדם המודרני.²² המשותף לתאוריות של לאקאן ולה קפרה הוא האופן שבו הטראומה, בין אם כמפגש עם הממשי ובין אם כתופעה היסטורית או מבנית, חומקת מהמשגה מלאה של האדם, אך ממשיכה להדהד בתודעתו. תפיסה זו מתכתבת עם רעיונותיו של פרויד, הרואה בטראומה חוויה שאינה ניתנת לזכירה ישירה, אלא כזו שחוזרת ומופיעה דרך דפוסים כפייתיים של שחזור והתנהגות. במאמרו 'היזכרות, חזרה ועיבוד' דן פרויד בטראומה ובדרכי ההתמודדות עימה וטוען כי האדם הטראומטי נוטה להמיר את ההיזכרות בחזרה. כלומר במקום להיזכר באופן מודע ולבטא את חוויותיו במילים, הוא משחזר את הטראומה דרך התנהגויות חוזרות, לעיתים מבלי להיות מודע לקשר בינו לבין עברו. פרויד מכנה תופעה זו Acting Out (הִפְגָּן, 'פעולה החוצה') ומדגיש את אופייה הכפייתי, המעורר התנגדות ומקשה על עיבוד הטראומה.²³ לדידו, הטראומה אינה רק אירוע שנחווה בעבר, אלא תהליך מתמשך של התמודדות, החוזר שוב ושוב במרחב הנפשי של האדם בחיי ההווה.

המספר אומנם מתבונן בכל התמונות שבתערוכה, אך ברגע שהוא נתקל ב'תמונה', ההתבוננות מתעצמת ומציפה אותו רגשית. המפגש עם 'התמונה' הוא רגע של שבר ושל התגלות, שבו המעבר מן המישור האסתטי-חיצוני אל מישור חווייתי-רגשי עז מבליט את גבולות הלשון: החוויה חורגת ממסגרת הניסוח המילולי ומותירה את המספר מול עודף רגשי שאינו ניתן לביטוי במילים. ניתן לראות בכך את המפגש עם ה'ממשי' במובנו הלאקאניאני – אותו יסוד כאוטי, חסר שפה, הפורץ אל תוך המשלב הסמלי ומערער את תפיסת המציאות של המספר. התמונה, שמתעוררת לחיים ומתבוננת בו בחזרה, אינה רק חפץ דומם, אלא קטליזטור לחשיפה פתאומית של הטראומה. היא מבטאת את הטראומה המבנית על פי מונחיו של לה

22 ד' לה קפרה, לכתוב היסטוריה, לכתוב טראומה, תרגם יניב פרקש, תל-אביב וירושלים 2006, עמ' 30–94.

23 ז' פרויד, הטיפול הפסיכואנליטי, תרגם ערן רולניק, תל-אביב 2002, עמ' 114–119.

קפרה – חוויה קולקטיבית החורגת מעבר לסיפור האישי ומעמתת את המספר עם הטראומה ההיסטורית הממשית שלו.

הטראומה המבנית של המספר משמשת כצומת שבה מתמזגות חוויות פרטיות והיסטוריות: הסבל והעקירה של אמיצה, שהוסתרה במנזר בילדותה, לצד גורלו שלו, שעלה לארץ ישראל זמן קצר לפני חורבן קהילתו בפולין. התמונה, לכאורה דוממת ושגרתית, מפעילה בתוכה את הדינמיקה של החזרה הכפייתית שמתאר פרויד; היא מושכת אותו לשוב ולהתבונן בה שוב ושוב, מתוך ניסיון עקר לארגן ולמשמע את הממשי באמצעות הסמלי, להכניס את חוויית הטראומה לתוך מילים ומשמעות.

באופן זה, על אף פרטיה הטריטוריאליים, התמונה מתפקדת כ'פונקטום' במונחיו של בארת – נקודת הדק חודרת שמבקעת את המעטפת הרציונלית של המספר ומעוררת בו זיכרון חבוי ומודחק. התמונה מגלמת את נוכחותה הנעדרת של השואה, היא מציפה את המודחק והבלתי מדובר ומכוננת דיאלוג פנימי בין המספר לבין עברו, בין הממשי לבין ייצוגיו. מכאן עולה השאלה: כיצד נראית אותה תמונה שבה נתקל המספר? אילו פרטים חזותיים היא מציגה, ומהם אותם אלמנטים ייחודיים המעוררים בו תגובה רגשית כה עזה הנקשרת לחוויית השואה?

ההיבט הפילוסופי: בית לנפש – בין הבית הפרטי לבית הלאומי

כך מתוארת התמונה מפי המספר: 'תמונת חלון ציירה אהלה עין רואי על הבד ולחלון תריסים ירוקים. אין התריסים נראים על הבד, רק קצה התריס האחד משמאל לחלון נראה על הבד ובין התריס ולזוגיות שוכן זוג לטאות צעירות. לא אספר במלין את דבר התמונה ולא אספר על צבעיה. מה יתנו לך ומה יוסיפו המילים אם התמונה עצמה לא הראתה לך את שהראתה.'²⁴ הפרטים המטונימיים המופיעים בתמונה (חלון, תריסים, זוג לטאות) הם ייצוגים חלקיים שקשורים לסמל הבית.²⁵ ניתן להניח שתמונתה של אהלה מציפה את המספר מבחינה רגשית, מכיוון שהיא מזכירה לו את הילדה היתומה שאיבדה את בית ילדותה ושחוסה בביתו כי אין לה בית. גם הלטאות, שהן שממיות הבית הנפוצות, מתוארות בציור כזוג שמצא לו מקום של בית לשכון בו. השממיות, שהן בעלות יכולת הישרדות מרשימה על אף קטנותן, מסמלות יציבות והתמודדות עם חולשות. זאת בדומה לניצולה, שהצליחה לשרוד את תופת השואה

24 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' 166.

25 חוקרי ספרות עמדו זה מכבר על סמל הבית כמוטיב מרכזי ביצירות עגנון. למשל: ב' קורצווייל, מסות על סיפורי עגנון, ירושלים ותל-אביב 1962, עמ' 188–229. נ' בן-דב (לעיל הערה 6), עמ' 42–84. לבית משמעות רבה גם בסיפור החיים של עגנון: שריפת ביתו בהמבורג, רעידת האדמה בביתו בירושלים והפגרום שנעשה בביתו בשכונת תלפיות.

לאחר שחרב עליה עולמה עם רצח הוריה, ולכן המספר מעניק לה את שמה, אמיצה, כסימן לעוצמתה וליכולת ההתמודדות שהוא מוצא בה. אמיצה מוצאת אצל המספר בית ארעי, לפחות עד שתחזור בינוואלד מהקונגרס המדעי.²⁶

גם שמה של הציירת, אהלה עין רואי, נקשר לסמל הבית במשמעותו הלאומית. אהלה נזכרת בנבואת יחזקאל בפרק כ"ג כאחותה של אהליבה, ושתי הדמויות מייצגות את ממלכת ישראל (שומרון) וממלכת יהודה (ירושלים), בהתאמה. יחזקאל מנבא את הפורענות שתבוא עליהן בעקבות חטאיהן ומעשיהן הרעים: 'כִּי כֹה אָמַר, אֲדֹנֵי יְהוָה: הֶעֱלָה עֲלֵיהֶם קֶהֱל, וְנָתַן אֶתְהֶן לְזִמְנוֹת וְלִבְזֵי, וְרָגְמוּ עֲלֵיהֶן אֲבָן קֶהֱל, וַיִּבְרָא אֶתְהֶן בְּחַרְבֹּתָם; בְּגִיהֶן וּבְנִזְתֵּיהֶן יִהְרָגוּ, וּבְתִיתֵיהֶן בָּאֵשׁ יִשְׂרְפוּ'.²⁷ החלטתו של המספר לקרוא לציירת אהלה עין רואי, אף על פי שאינו בטוח שזהו שמה, מהדהדת את חרדתו האישית, שהיא גם החרדה הלאומית והקיומית של העם היהודי היושב בארץ ישראל. גם במדינת ישראל, שהוקמה לאחר השואה כ'מקלט לאומי' עבור העם היהודי, עלולה להתרחש קטסטרופה איומה נוספת שתבוא על היהודים מצד הגויים. אם כן, כל הפרטים הקשורים לתמונה מסמלים את הבית, ובה בעת נושאים עימם עדות עקיפה לאסון שהתרחש כבר בעבר (השואה) ולאיום הטמון בהווה ובעתיד, לנוכח שנאת הגויים לעם ישראל, העלולה לפרוץ מחדש אל תוך המרחב הביתי ולהחריבו. התמונה, שמערערת את המספר, מבטאת את החורבן של הבית האישי והלאומי כאחד. המספר עצמו מציין שאינו רואה טעם לפרט את התמונה בפני הקורא, שכן בכל מקרה התמונה לא תעביר לו את מה שהוא עצמו ראה בה.

הציור של עין רואי משמש כגירוי שמעורר את המספר ומניע את הסיפור כולו. חיזוק לכך נמצא בהחלטתו לעזוב מייד את בית התערוכה ולפנות לביתו של הגלב כדי לטפל בדחיפות בפרסום התצלום של אמיצה בעיתונים. ניכר שהמספר חש רגשות אשמה על שבזבז את זמנו בהתבוננות בתערוכה, במקום למהר ולפרסם את התצלום, פרסום שעשוי היה לסייע לאמיצה לאתר את אחד מקרובי משפחתה ולהעניק לה בית.

26 בהקשר זה ראוי להזכיר את 'אגדת שממית' הידועה, שמספרת על אישה בשם שממית ששד מרושע בשם סידרוס הורג את בניה. היא נמלטת אל הר מבודד, בונה בית ומנסה לשקם את חייה. לאחר שהיא יולדת בן מגיעים אליה שלושת אחיה: סוני, סוסוני וסניגלי כדי לשמור ולהגן עליה. כאשר הם נכנסים אל ביתה, נכנס עימם בעורמה גם סידרוס ומצליח להרוג את הילד. שלושת האחים רודפים אחריו, תופסים אותו ומשביעים אותו שבכל מקום שבו יישמעו שמוותיהם, הוא לא יהרוג עוד תינוקות. השמות של האחים התגלגלו אל דמותם של המלאכים סנוי, סנסני וסמנגולף, ששמותיהם נפוצים בקמעות להשגחה על הבית ושמירה על יולדות ותינוקות. ראו: ר' אליצור ליימן, 'אגדת סממית על קמע ארמי במוזיאון ארצות המקרא', ארץ-ישראל: מחקרים בדיעת הארץ ועתיקותיה, 34, (2016), עמ' 4-10.

27 יח' כג 46-47.

עבר והווה, ישן וחדש: יחסו הדואלי של עגנון למודרניות ולמסורת

המתח בין עבר והווה, בין ישן וחדש מופיע כבר בראשית הסיפור בביקור שעורך המספר בתערוכה. תערוכת הציורים המודרנית על ציוריה וציוריה החדשים ניצבת בניגוד גמור למיקומה בבית ישן בעיר העתיקה בירושלים על יושביה הזקנים. הסמטאות המפותלות שבדרך לחצר התערוכה ובית התערוכה על קימוריו המיוחדים קוסמים למספר, ואלה משקפים לדעתו את מה שביקשו הציירים לבטא בציוריהם: סינתזה של ישן וחדש. וכך מעיד המספר על עצמו בנוגע ליחסו אל הישן והחדש:

אדם של הרגל אני והרבה הרבה אני צריך להרגיל עצמי בכל דבר חדש עד שנעשה ישן. כיוצא בזה בבגדים [...] אדם של הרגל אני ואיני אוהב לחזר אחר חדשים. פתאום נעשו חדשות בארץ. אנשים שלא זכרו את ירושלים עלו לארץ ובייחוד אנשים מגרמניה [...] ²⁸ מהלך אני בשוקי ירושלים ומסתכל בחלונות הראווה. חלונות הראווה מלאים כל מיני חפצים וכל מיני צעצועים, צעצועים לחנוכה וצעצועים לחגאות שלהם [של הנוצרים] כי קרוב יום הלידה של אותו האיש שבשמו נהרגנו כל הימים. כי מיום שעלו עולי גרמניה לארץ כל החנויות מלאים כל מיני סחורה שלא ידעה הארץ ועתה כל יושב הארץ להוט אחריה, כאילו בלעדיה חיו אינם חיים. ²⁹

יחסו של המספר אל הישן ואל החדש מורכב, ואף נוטה להיות נוסטלגי. המספר מעיד על עצמו כעל 'אדם של הרגל', כלומר הוא מתקשה להסתגל לשינויים ונדרש לזמן ממושך כדי להתרגל לדברים חדשים. הדבר מעיד על יחסו הכללי לעולם – העדפת המוכר, היציב והבטוח על פני החדש והמשתנה. הוא מתאר כיצד 'פתאום נעשו חדשות בארץ', ביטוי המבליט את תחושת ההפתעה ואולי אף את חוסר הנחת שלו לנוכח השינויים. הוא קושר את הופעת החדש לעליית יהודים מגרמניה, שנאלצו לעזוב את אירופה עקב גזרות היטלר והביאו עימם סחורות ומנהגים חדשים. בדבריו מסתמנת נימה אמביוולנטית: מחד גיסא הוא מכיר בטרגדיה ההיסטורית שדחקה אותם לעלות לארץ, ומאידך גיסא הוא מסתייג מן ההשלכות התרבותיות של עלייה זו על חיי היום־יום של היהודים בארץ. המספר מבטא בדבריו ביקורת על ההשפעות החדשות המגיעות לארץ מהתרבות האירופית, ובעיקר על החדרת סמלים נוצריים ומוצרים זרים אל המרחב הירושלמי. הוא מתאר את

²⁸ עגנון (לעיל הערה 1), עמ' 167.

²⁹ עגנון (לעיל הערה 1), עמ' 169.

החנויות המוצפות בסחורות לא מוכרות ורואה בכך סימן לחדירת תרבות אחרת המאיימת על הצביון המקומי. תחושת הניכור מתעצמת לנוכח העובדה שהיהודים עצמם מתלהבים וממהרים לאמץ את המוצרים החדשים בהתמסרות מוחלטת כאילו בלעדיהם החיים אינם חיים. המספר רואה בכך משום אימוץ לא מבוקר ובלתי מושכל של חידושים שפוגע בזהות היהודית.

גם פגישת המספר עם הגלף חושפת את המתח המתמיד בין המחויבות לשימור זיכרון העבר לבין עוצמת החיים בהווה. היא ממחישה כיצד המשיכה אחר ההווה, על תשוקותיו ודחפיו, היא בלתי נמנעת, ולעיתים אף גוברת על חובת הזיכרון, ובכך מציבה את הדילמה הקיומית שבין נאמנות לעבר לבין הצורך להמשיך ולחיות. הגלף, שעסק בהכנת עותקים לציוריהם של האומנים המשתתפים בתערוכת החורף, מזניח את בקשת המספר להכין את גלופת תמונתה של אמיצה לפרסום בעיתון. לכן התוכנית של המספר להעניק לאמיצה הזדמנות לאתר את שורשיה וזהותה אינה מתממשת. עבור המספר, זהו כישלון צורב ואכזבה עמוקה, בעוד הגלף, השקוע בהווה ובעבודתו השוטפת, אינו חש תחושת דחיפות בסיוע לניצולת השואה ובשימור זיכרון העבר.

הקונפליקט בין ישן וחדש בא לידי ביטוי ברעיונות נוספים המשולבים בסיפור: החייט הוותיק ממאה שערים לעומת החייט החדש מגרמניה, החליפה הדהויה לעומת החליפה החדשה, השואה באירופה לעומת התקומה בארץ ישראל ועולם האבות המגלם את המסורת המושרשת לעומת עולם הבנים המבטא פריצה אל עבר חידושים ויצירת זהות עצמאית שונה. יחסו של המספר אל הישן מתאפיין בחיבור רגשי עמוק, הקשור להרגל, לזהות ולסמכות. לעומת זאת, החדש נחוה בעיניו כ'אחר' ומרתיע, במיוחד כשהוא מאיים לטשטש את הגבולות שבין זהות יהודית לבין השפעות זרות.³⁰

עגנון הופך את הניגוד בין הישן לחדש לנושא מרכזי המעצב את הזהות התרבותית של היישוב היהודי בארץ ישראל ושל התרבות העברית המתחדשת. אמיצה היא סמל לאלפי ילדים יהודים שניצלו מהשואה, אך נותרו ללא שורשים וללא ידיעה ברורה על מוצאם. היא אינה יודעת בוודאות את שמה, את שמות הוריה, ואף לא את שם העיירה בה נולדה. מבחינה זו היא נטולת שפה, נטולת סימבולים שממקמים אותה בעולם. היא נמצאת באובדן מוחלט

30 היחסים הדינמיים בין מסורת לחדשנות ביצירתו של עגנון אינם מתמצים בביטוי טעמו האישי, אלא מצביעים על תופעה רחבה יותר, המגלמת את חווייתו של דור שלם שנדרש להתמודד עם תהליכי מודרניזציה, גלי עלייה ושינויים תרבותיים שערערו את עולמו. על עניין זה עמדו זה מכבר, למשל: ב' קורצווייל, האפיקן במאבק עם הזמן במציאות הפגומה, מסות על סיפורי עגנון, ירושלים ותל-אביב 1970, עמ' 230–268, וכן א"א אורבך, על אמונה וכפירה ביצירתו של ש"י עגנון, על ציונות ויהדות – עיונים ומסות, ירושלים 1985, עמ' 444–455.

של הסדר הסימבולי – היא אינה יכולה ליצור לעצמה נרטיב זהותי ברור. פרסום תצלום פניה בעיתונים מבטא את ניסיונו של המספר לאחוז במשהו מסדר השפה, להיאחז באפשרות שהעולם יזהה אותה ויקרא לה בשם, כלומר ישיב אותה אל הסדר הסימבולי; פעולה זו היא תיקון במובן הלאקאניאני, שכן היא משיבה את הסובייקט למרחב השפה והחוק ומאפשרת לו להתמקם מחדש כישות נראית המשולבת במרקם חברתי-תרבותי.

במובן זה מתבהרת הציפייה של המספר לגלופות ולפרסום התצלום בעיתונים כמימוש קונקרטי של אותו ניסיון להשיב את אמיצה מהעדר השם והקיום אל תוך הסדר הסימבולי של שפה וזהות, שייכות ומשמעות כפי שמתואר בציטוט הבא:

ואני ציפיתי לגלופות לשלח אותן לעיתונים [...] ואולי ימצא איש או אישה שיראו את התמונה ויכירו בת מי היא אמיצה ואולי נמצא קרוב מקרוביה שנמלט מבין שיניו של היטלר ועדיין הוא חי ולא תהייה עוד אמיצה כאילו נולדה מהאבן. אפילו בעתים הללו שאינן מוזמנות לטובה יכולה לבוא עת רצון מזומנת לטובה, ולא תהייה עוד אמיצה כאילו נולדה מן האבן.³¹

כשם שעגנון השתמש במיתוס הלידה מן האבן של ארמילוס כדי להמחיש מצב של חוסר זהות ויתמות בדמות האפיפיור אלחנן בסיפור 'ימים נוראים', כך גם בסיפור זה, בדמותה של אמיצה משתקפת לידה חסרת שורשים, המבליטה את יתמותה ותלישותה של פליטת השואה מן העולם.³² בניגוד למיתוס הלידה מהאבן שמסמלת לידה של ברייה לא אנושית, אמיצה היא נערה בשר ודם, אך גורלה כמי שנותרה ללא הורים או קרובים ממקם אותה במצב דומה לזה של 'לידה מן האבן': העדר בית, העדר שייכות, זהות קטועה וחיים הנתונים בסכנה.

אם כן, החיפוש אחר קרוב משפחה באמצעות התצלום, איננו רק משאלה מעשית, אלא הוא ניסיון 'לעשות לה בית', כלומר להעניק לה זהות חיה המושתתת על קשרי דם ושורשים. כמו שאלחנן שואל 'ופי מן האבן נולדתי שאין לי שום קרוב בעולם?', כך גם שתיקתה של אמיצה והחמצת הנס של פרסום תמונתה מרמזים על סכנתה של 'לידה מן האבן' – יתמות חסרת תיקון בעולם שלאחר השואה.³³ באופן זה עגנון יוצר הקבלה בין המיתוס הקדום

31 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' 165–166.

32 על השימוש במוטיב הלידה מן האבן בסיפור 'ימים נוראים' ובמקורות נוספים, ראו: א' שילה, הקבלה ביצירת ש"י עגנון, רמת-גן 2011, עמ' 366.

33 גם הביטוי הנבואי "כִּי אֶבֶן מִקִּיר תִּזְעַק" (חב' ב 11) מהדהד את מיתוס הלידה מן האבן כקולו של הדומם הזועק על העוול האנושי. בהקשר הסיפורי, המקור המקראי מטעין את דמותה של אמיצה במשמעות נוספת: לא רק כיתומה חסרת שורשים, אלא גם כסמל לזעקה אנושית רחבה על אובדן הבית והזהות לאחר החורבן. בכך מודגש כי גורלה של אמיצה אינו סיפור פרטי בלבד, אלא ייצוג של קול זועק קולקטיבי של עם שלם שחוה עקירה ואובדן. הנני מודה לד"ר רחל עופר, שהפנתה אותי למקור המקראי בעקבות הרצאתי בכנס הבינלאומי הכ"ה לשפה, ספרות ותרבות עברית, אוניברסיטת ורשה, פולין, "י"ג-ט"ז באלול תשפ"ד (16–19 בספטמבר 2024).

לבין חוויית השבר המודרני של פליטי השואה: בשני המקרים מדובר בקיום נטול בית ונעדר קרבה, שמעלה את השאלה אם ניתן לחדש את החיים ולהקים בית יהודי בארץ ישראל בלי קשר חי לשורשי העבר.

קניבליזם וחריגות סגנוניות: ביטויי אימה בסיפור העגנוני

בתיאור קורות חייה העלומים של אמיצה שב וחוזר מוטיב האכילה הקניבליסטית כסמל להשמדתו של העם היהודי, שהובל כטרף אל פיות הנאצים. האכילה מתוארת כפעולה אלגורית חיתית של בליעה טוטאלית, חורבן והשמדה שאין אחריהם כל המשכיות. האכילה מגלמת את ניסיון המחיקה לא רק של החיים עצמם, אלא גם של כל זכר, שם או שורש שייוותר אחריהם. הביטויים החוזרים – 'אכל היטלר את אביה ואת אמה', 'שלושים אלף ילדים שאכל היטלר בהונגריה', 'מאכל לעם לנאצים', 'ומבין שיניו של היטלר' – מעוררים דימויים של קניבליזם מטאפורי שבו היטלר מוצג ככוח 'אוכל', כאילו הקורבנות לא רק נרצחו, אלא גם נאכלו, עוכלו ונספגו אל תוך מעיו של כוח רע חסר הבחנה.

תיאורים קשים וגרפיים כגון אלה הם חריגים בתוך מכלול יצירתו של עגנון, שנודעת בדרך כלל בעדינותה הסגנונית המאופקת והעקיפה.³⁴ חריגות זו ניכרת לא רק בתוכן, אלא גם בעוצמת הביטוי הבוטה, והיא מזכירה במידת מה את סגנונו של ק. צטניק (יחיאל דינור), אשר תיאר את השואה באמצעים קיצוניים, לעיתים אף פורנוגרפיים, כדי לבטא את הפירוק המוחלט של האנושי במחנות ההשמדה. עגנון, אף שאינו מאמץ את הטון הדקדנטי או הפירוט הגופני האכזרי של דינור, חורג כאן ממנהגו ובוחר ברטוריקה חריפה ונועזת כדי להמחיש את גודל הזוועה ואת עוצמת ההכחדה.

פנייה זו אל דימויים גופניים של בליעה, עיכול ומחיקה מוחלטת של זהות היא אקט חריג בשפתו של עגנון, אך דווקא משום כך היא טעונה בעוצמה רגשית וסמלית. היא מצביעה על שבר תודעתי עמוק, שבו אין עוד אפשרות להישען על לשון עקיפה או על מבעים מסורתיים, ועל כן נדרש סגנון שגולש אל סף הדיבור ולרגע אף עובר אותו. מכאן ניתן להבין את עוצמת הזעזוע הקיומית שמבקשת היצירה לבטא. מדובר לא רק בהיזכרות בעבר קטסטרופלי אלא במפגש חוזר עם טראומה שלא עוכלה, טראומה אשר חוזרת בלשון פורצת גבולות, כמעין הקאה ספרותית של מה שלא ניתן להחזיק עוד בתודעה בדרך הרגילה. בלשונו של לאקאן,

34 יוצא דופן הוא הסיפור 'האדונית והרוכל' של עגנון, שבו מופיעה דמותה של הילני המגלמת במישור הסמיו את הנצרות, אך גם שם אין תיאורים גרפיים מפורשים של אכילה קניבליסטית בוטה, אלא רמיזות סמליות המתפרשות ברובד האלגורי של הסיפור.

ניתן לראות בכך 'חדירה של הממשי', אותו ממד שאינו ניתן לסימול או לעיבוד בשפה, המבקיע אל תוך הייצוג דווקא ברגע שבו המערכת הסמלית קורסת או נאלמת ומתבטא באמצעים לשוניים קיצוניים וחריגים.

ה'אלביתי' והנס שאינו מתממש

בסיום הסיפור המספר שב אל ביתו במפח נפש, לאחר שהגלב אינו מספיק להכין את תצלום התמונה לפרסום בעיתון והוא עצמו אינו מוצא בעבור אמיצה מתנה הולמת. בבואו לביתו הוא פוגש אורח בלתי קרוי. האורח מופיע לפתע בבית, ללא הודעה מוקדמת, לאחר שעל פי המספר היה אמור להגיע אליו שנה קודם לכן. נוכחותו השקטה של 'האורח', היושב ומסתתר מאחורי העיתון, מחדדת את איהנוחות: הוא נוכח־נעדר, מעלה תחושת איום מעומעם. הדמות של 'האורח' משמשת כסמל לחדירת הלא צפוי, הזר או המאיים אל תוך המרחב המוכר והבטוח של הבית. הדבר מבטא את יסודו של המונח ה'אלביתי' הפרוידיאני, כלומר משהו שנראה קרוב ומוכר, אך גם זר ומטריד בו זמנית. גם היעלמותו המסתורית של האורח לאחר הדלקת נרות השבת מחריפה את התחושה האלביתית: הבית, שהוא מרחב בטוח ומוכר, הופך למקום שבו הזרות פורצת פנימה. כך האורח המוזר הופך מדמות עלילתית להשלכה נפשית של זיכרון וחרדה השבים ומציפים את נפשו של המספר ורודפים אותו מבפנים. החרדה שמתעוררת אצל המספר בתערוכה בעקבות התבוננותו בתמונה נמשכת ומתגלגלת אל מפגשו עם הדמות החידתית. אותה חרדה מבנית שבוקעת מן התמונה שבה ומופיעה מחדש ברצונו הכפייתי לחשוף את פניו של האורח הזר (הבן), כביכול על מנת לאשרר את הדמיון בינו לבין אביו. כך התמונה והמפגש עם 'האורח' הופכים לשני מופעים שונים של אותו מנגנון נפשי: ניסיון עיקש אך נידון לכישלון להטמיע את חוויית הטראומה לתוך סדר סמלי שירגיע את החרדה. המספר מתבונן בפני האורח כדי לאתר בהם את קלסתר פניו של האב, מתוך רצון לאשרר את הרצף הביך־דורי. ברקע נשמעת מנגינת 'מעוז צור ישועתי', המסמלת מסורת יציבה והמשכיות קולקטיבית. אך מול יציבות זו מתייצבת דמותה של אמיצה, היתומה ניצולת השואה, המגלמת את הקרע ברצף, את חיפוש הזהות ללא עוגן הורי. בעוד אביו של המספר ניער מעצמו כל דבר שאינו מן המצווה, המספר כאבא בעצמו מעודד את ילדיו לשיר שירי חנוכה ולחרוג מאותה היצמדות רק למה שהמצווה מחייבת. כך נחשף הפער בין דור האבות, שנשען על מסורת יציבה, לבין דור הבנים, הנע בין מסורת לזהות מתפצלת ומבוהלת, בדומה למסעה של אמיצה אחר הוריה ואחר זהותה.

המספר אינו מספיק להדליק את נר חנוכה בשל כניסת השבת. החמצת נר החנוכה משמשת סמל חשוב ומשמעותי בעלילת הסיפור, מכיוון שהוא מגלם את הנס הנעדר ואת חוסר יכולתה של אמיצה להתחיל חיים חדשים בארץ כל עוד זהותה ושורשיה המשפחתיים אינם ידועים.³⁵ המספר מציין :

לשווא ציפיתי לגלף שיעשה את הגלופות ואני אשלחם לכל עיתוני הארץ [...] ויראו את התמונה ויאמרו הלוא בת אחותנו היא אשר ראינו בקחת הגרמני את התינוקות מבין שדיה ואת התינוקות זרק אל אחד השיחים ואותה הוליך לאושוויץ להיות מאכל לעם לנאצים [...] ולמה לא יעשה הקדוש ברוך הוא נס עם אמיצה למצוא את שם אביה ואת שם אמה.³⁶

העובדה שהתמונה של אמיצה אינה מתפרסמת בעיתון מסמלת את העדר ה'נס' הפרטי שלה. נס נעדר זה מוצב באירוניה צורבת אל מול מסורת הניסים המקראית שמציין המספר בסיפור. במקרא, רגעי ייאוש הופכים לישועה באמצעות נס : הגר משליכה את ישמעאל תחת אחד השיחים ונואשת לגורלו, אך אז האל פוקח את עיניה ונגלת באר מים שמצילה את חייו.³⁷ אליהו, שבורח אל המדבר ומבקש את נפשו למות תחת השיח, ניזון מלחם ומים שמעניק לו מלאך אלוקים המתגלה לפניו, והנביא שב אל שליחותו. גם חג החנוכה עצמו משמש עדות למסורת זו. פך שמן קטן שנועד ליום אחד אך דולק שמונה ימים, כסמל לניצחון הרוח על החומר וניצחון המעט על המרובה. לעומת כל אלה, בסיפור של אמיצה הנס נעדר ואינו מתממש : הנר אינו נדלק, תמונתה אינה מתפרסמת והטראומה נותרת בעיניה ואינה מתמירה את עצמה לגאולה. כך נוצר פער חריף בין גבורת העבר ההרואית, הנשענת על ניסים והתערבות אלוהית, לבין המציאות המאכזבת של ההווה, שבה החומר (צעצועי הגויים) משתלט על חיי היום-יום, בעוד האור, החסד וניצחון הרוח נדחים ואינם מתממשים.

שפיכת היין בסיפור איננה תקרית של היסח דעת, אלא סמל טעון המעמיק אף הוא את המשמעות של ההתרחשות כולה. ברובד הטקסי, היא מפרה את הסדר המדוקדק של סעודת השבת, אותה חגיגה המיועדת ליצור רצף של קדושה ושליטה ומחדירה אליה יסוד של איסדר ובלבול. ברובד הסמלי, הכתם שנוצר על הבגד מתפקד כזיכרון פצע שאינו ניתן למחיקה,

35 ובהקשר זה ראה גם את תפיסתה של רנה לי, הרואה בהחמצת הדלקת נר החנוכה סמל מרכזי בסיפור המבטא את נסיגת הרוח מפני החומר ואת התרחשותו של הנס. במקום אור וגאולה מופיעים צעצועי הגויים והאומנות החילונית כסמלים של 'עבודה זרה' מודרנית. בכך מבטא הסיפור לא רק את גורלה הטראגי של אמיצה, אלא גם את הביקורת של המספר כלפי עצמו וכלפי הבית הלאומי הנבנה בארץ, שבו ערכי החומר משתלטים על חיי היומיום, והחסד או ה'נס' המיוחל נדחים. ראו : ר' לי, מסע אל רגע החסד : עיונים ביצירותיהם של ש"י עגנון וחיים הזז, תל-אביב 1978, עמ' 100-104.

36 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' 169.

37 ברי' כא 15.

מעין הדים לטראומה הלאומית והאישית שהמספר נושא עימו, בדומה לאמיצה שנושאת את יתמותה ואת אובדן זהותה כאות קין. נוסף על כך, שפיכת היין, הנוזל שנועד לסמל שמחה וקדושה, מגלמת את המשך הרעיון של הפיכת הרוחני לגשמי ואת השתלטות החומר על חשבון האור והחסד. ברובד הפסיכולוגי, האירוע חושף את תחושת המבוכה והאשמה של המספר, המודע לכך שגם הוא אחראי להחמצת 'הנס', באי־פרסום תמונתה של אמיצה. כך הופכת שפיכת היין למטאפורה לחדירת הממשי והטראומטי לתוך המרחב הסמלי ולקריסת הניסיון לנסח חוויית קדושה יציבה אל מול מציאות של החמצה ואובדן.

מבט חוזר בתמונה: הצעה להתבוננות נוספת והרהורים מסכמים בסיפור

השואה כאירוע טראומטי קיצוני וטרנס היסטורי שאינו ניתן לייצוג, משתקפת בתמונה כעקבה או כהד, כייצוג עקיף של מה שאינו ניתן לייצוג. באמצעות התמונה מתאפשר לעגנון לרמוז אל הממשי הבלתי ניתן לעיבוד ולהפוך את העדר הדימוי עצמו לאקט של זיכרון ושל עדות, בין אם היסטורית ובין אם ספרותית. נראה כי במהלך הסיפור עגנון יוצר במודע הקבלה חמקמקה ומכוונת בין המושגים החזותיים: תמונה, תצלום, גלופה וציור. הוא אינו עושה הבחנה ברורה ביניהם, ועניין זה איננו מקרי, אלא מהלך פואטי אסטרטגי שנועד לערער את ביטחונו של הקורא במעמדו של הייצוג החזותי וביחס שבין מציאות לדימוי. באמצעות טשטוש הגבולות בין מקור להעתק, בין ממשות לייצוג, מבקש עגנון להמחיש כי הראייה איננה ערובה להבנה, וכי התמונה (כמו הזיכרון או הסיפור) לעולם איננה שקופה או תמימה. בלבול זה מחייב את הקורא להרהר בטיבו של המבט ובאמינותו, ובכך הופכת 'התמונה' אצל עגנון למטאפורה מורכבת ליחס בין אומנות, זיכרון ואמת היסטורית.

זאת ועוד, ייתכן שהתמונה עצמה לא הייתה קיימת בכלל והיא פרי דמיונו המוחלט של המספר. כיצד ניתן להניח זאת? מכך שהגלב מראה למספר את כל העתקי התמונות של הציירים בתערוכה, אך המספר אינו מוצא ביניהן את העתק הציור של אהלה עין רואי, כמו כן המספר תוהה, מתלבט ושואל את עצמו: 'ואפשר אחד אני בעולם שנתן דעתו על התמונה, כלומר שראיתי את התמונה'.³⁸

האפשרות שהתמונה אינה קיימת בפועל, אלא היא פרי תודעתו של המספר, מחדדת את

38 עגנון (לעיל הערה 1), עמ' 166.

בסיפור הצביעה על אופני התיווך הסמויים שבין מבט, זיכרון וטראומה, והבליטה את המתח בין הנראה לנסתר כציר מרכזי בתודעה הנפצעת של דמות המספר. תרומתו העיקרית של המאמר לחקר יצירתו של עגנון טמונה בהצעה לקריאה פסיכואנליטית חדשה של הסיפור, המזהה את פעולתה הכפולה של 'התמונה' – הן כקטליזטור רגשי המוביל להצפה נפשית, והן כטריגר לחשיפת מנגנוני ההדחקה הלא מודעים של המספר, בן דמותו של הסופר הממשי. המאמר מרחיב את גבולות השיח המחקרי על הסיפור וחושף את כתיבתו המאוחרת של עגנון כמרחב של עיבוד סמוי לטראומה קולקטיבית לאומית. הוא מדגים כיצד אימת השואה נוכחת בטקסט לא באמצעות ייצוג ישיר, אלא באמצעות מנגנוני הדחקה, העדר והשהיה, הפועלים מתוך דינמיקה אסתטית של גילוי מתוך הסתרה. בכך מתרחבת הפרשנות של הסיפור מעבר לרבדיו האוטוביוגרפיים וההיסטוריים ומוצעת קריאה הרואה בו ייצוג סימבוליאלגורי של טראומת השואה ושל המאבק הנפשי לייצוגה באמצעים אומנותיים ובתהליכים תודעתיים ורגשיים.

נספח למאמר:

המודעה הגזורה מתוך עיתון 'הארץ' מיום ו' בתמוז תש"ח (24.6.58) שנמצאה בארכיונו של ש"י עגנון צמודה לסיפור על ידי אמונה ירון.



Gazing at the Picture: A psychoanalytic interpretive reading of S.Y. Agnon's story "The Picture" (Pitchei Devarim)

Yair Koren-Maimon

Abstract

The short story "The Picture" (Ha-Tmunah) by Shmuel Yosef Agnon was published posthumously in the collection *Pitchei Devarim* (Schocken, 1977). Since its publication, the story has received little scholarly attention and only brief commentary by a handful of researchers [Li (1978), Laor (1993), Weiss (2022)]. The story was discovered by Emunah Yaron in her father's archive, attached to a newspaper clipping from *Haaretz* dated June 24, 1948, bearing the headline "Who Knew My Parents?" Next to the notice appeared a photograph of a young girl named Reizale Tamin (or Tumin), appealing to the public for help in discovering her origins and asking whether anyone could tell her who her parents were, as her father and mother had been murdered by the Germans during the Holocaust. Agnon integrates the material from this brief newspaper notice into the plot of his fictional narrative. The frame story describes the narrator, Agnon's literary alter ego, visiting an art exhibition and becoming absorbed in one painting. The inner story recounts his attempts to help a girl whose family was murdered in the Holocaust trace her identity by publishing her photograph in the newspapers. The girl, whom the narrator names Amitsa ("Courageous"), is apparently the literary reincarnation of the historical Reizale Tamin (or Tumin), whom Agnon seeks to endow with a name and a reconstructed biography through the act of artistic creation- that is, through the story itself.

This article offers a psychoanalytic interpretation, drawing on Freudian and Lacanian perspectives, that connects the frame story and the inner story. My reading centers on the latent psychological content of the plot, focusing on the narrator's unconscious motives and emotions. I argue that the very act of looking at the picture activates the entire narrative, as it brings to the surface the narrator's repressed psychic material and compels him to act. The inner psychic drama mirrors the outer narrative, intertwining dream and reality, and ultimately transforms the story into an open allegory of Agnon's struggle to confront the problem of representing the Holocaust in art in general, and in literature in particular.

Keywords: Shmuel Yosef Agnon, Holocaust, Jacques Lacan, studium and punctum, historical trauma and structural trauma, psychoanalytic reading.

חמדת



Hemda'at

Editor:
Ester Aflalo
2026

Hemdat College of Education
P.O.B. 412, Netivot 8771302, Tel. 08-9937666, Fax. 08-9945532

