

## התמודדות בעת מלחמה – דרכי תגובה של פרחי הוראה בעת לימוד טקסטים מקראיים העוסקים במצבי משבר

תמר למפרום, \* ענת רויטר, \*\* אסתי תאומים־בן מנחם\*\*\*

### תקציר

במחקר זה נבחנות דילמות שעלו בשיחות בחברותא שנערכו בעת מלחמה. סטודנטים לחינוך יסודי במכללה לחינוך דנו בטקסטים מהמקרא העוסקים במצבי משבר. במחקר נבדק כיצד המציאות העכשווית בזמן מלחמה מהדהדת מתוך קריאת הטקסט בעיני הסטודנטים, ובמה מתבטא הקשר בין הטקסט לבין המציאות העכשווית. למחקר נבחרו טקסטים מן התנ"ך העוסקים בהתמודדות בשעת משבר ומעלים דילמות הרלוונטיות גם לימינו. במהלך המחקרי מילאו הסטודנטים שאלון פרטים אישיים, ונערך מעקב אחר הלימוד שלהם את הטקסט המקראי בחברותא. שיח העמיתים התקיים בזום בהתאם להנחיות שנתנה מראש מרצת הקורס. המשתתפים בחברותא קראו את הטקסט שניתחו ופירשו בשיעור, זיהו בו דילמות ואת דרכי ההתמודדות איתן, ובעקבות כך ערכו שיח רגשי. באמצעות השיחות נבחן היחס של הסטודנטים אל הדילמות שעלו מן הטקסט. ממצאי המחקר מלמדים כי למידה באמצעות שיח עמיתים בשימוש בטקסטים מקראיים בתקופות של משבר קיומי ולאומי עשויה להיות מרחב לעיבוד רגשי ולחיזוק תחושות שייכות וזהות אישית ומוסרית בקרב סטודנטים להוראה. תרומתו של המחקר להוראת המקרא היא פיתוח דגם יישומי ללמידה בחברותא ולשיח רגשי. המודל מבוסס על למידת עמיתים במרחב פרשני פתוח בזמן אמת.

**מילות מפתח:** הוראת מקרא, הכשרת מורים, למידה בשעת משבר, שיח בחברותא

### מבוא

מחקר זה עוסק במפגש לימודי של סטודנטים עם טקסטים מקראיים העוסקים במצבי משבר ובשיח רגשי בחברותא שעולה מן המפגש הלימודי, בתקופת מלחמה. ייחודיות המחקר היא בפיתוח כלי חדשני להוראת המקרא, מסגרת פדגוגית חדשנית שבה טקסט עתיק משמש כלי חברתי, רגשי וחינוכי להתמודדות עם משבר קיומי. במחקר מודגם כיצד שיח עמיתים במרחב

---

\* ד"ר תמר למפרום, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, המסלול לחינוך יסודי, החוג למקרא  
 \*\* ד"ר ענת רויטר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, המסלול לחינוך יסודי, ממונה על ההכשרה המעשית  
 \*\*\* ד"ר אסתי תאומים־בן מנחם, מכללת אפרתה והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, המסלול לחינוך יסודי

פרשני פתוח יכול להעצים את הלמידה ולחולל תהליכים של עיבוד זהות בקרב סטודנטים להוראה. מסקנות המחקר תורמות להבנת תפקידו של שיח חינוכי בעיתות משבר. בסקירת הספרות יוצגו הנושאים הרלוונטיים למחקר: תהליך למידה בעת מלחמה, לימוד טקסטים מקראיים בבית הספר הממלכתי, מאפייני הטקסט המקראי, המפגש בין הקורא לבין הטקסט המקראי, שיח רגשי ביבליותרפי בעקבות העיסוק בטקסט המקראי, למידה משמעותית, ההקשר של המחקר ושאלות המחקר.

## סקירת ספרות

### תהליך למידה בעת מלחמה

מצב חירום מוביל אנשים להתמודד עם מצבים קשים ומאתגרים, כגון חרדה ממשימות לימוד ובייחוד מתכנים מורכבים, העדר מוטיבציה ללמידה, ניתוק חברתי, התעצמות של קשיי קשב, פגיעה בלוחות זמנים (Lavrysh et al., 2025). בעקבות חסמים פסיכולוגיים ורגשיים הנוצרים אצל תלמידים בעת מלחמה נדרשים המורים לחפש שיטות יעילות לייצוב תלמידיהם: לעקוב אחר מצבם הנפשי, להתערב במצבם החברתי, לשלב משחקים בחברה, לנהל דיונים פתוחים אחר מצבם הנפשי (Velykodna et al., 2023). לבריש ועמיתיו (Lavrysh et al., 2022) מצאו שיש צורך בהתאמת הלמידה כדי לאפשר לכמה שיותר סטודנטים ללמוד באופן מיטבי גם במצב חירום. התאמה זו כוללת בחירה מושכלת של תוכני הקורסים והיערכות לשיח המתאגר שעשוי להתעורר. במחקר זה נבחן לימוד בעת מלחמה של טקסטים מקראיים העוסקים במצבי משבר, כדי להתאים את תוכני הקורס למצב המשבר וכדי לעורר שיח שיכול לתת כלים ללמידה טובה ומיטיבה.

### לימוד טקסטים מקראיים בבית הספר הממלכתי

בעשורים האחרונים דנו ועדות מקצוע וצוותי חשיבה במצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, בשינויים שחלו בתפיסות היהדות בחברה הישראלית ובתכנים המתאימים להילמד (משרד החינוך, 1994; שנוולד, 2010). כיום מקצוע התנ"ך הוא תחום דעת מחייב במערכת החינוך הממלכתית במדינת ישראל. במערכת החינוך רואים בתנ"ך יצירה מובהקת הקשורה להיווצרות העם היהודי בארץ ישראל, לשפה העברית ולערכי אנוש רבים. השאיפה היא שתלמידים ידעו לקרוא בתנ"ך, יכירו את האירועים, את הדמויות, את המקומות המתוארים בו ואת הערכים העולים ממנו. כמו כן, טוב יהיה אם התלמידים יפיקו ממנו רלוונטיות ומשמעות לחייהם, ידונו בערכים המשתקפים בו ויכירו כי התנ"ך הוא ספר היסוד של עם ישראל ושל שאר הדתות המונותאיסטיות (צידון, 2024). בתוכנית הלימודים בתנ"ך (משרד החינוך, תשע"ט) נדרשים המורים ללמד מיומנויות כגון הבנת לשון המקרא, הבנת התכנים, הכרת דרכי העיצוב הייחודיות של התנ"ך ועריכת היקשים בין לקחים מסיפורי התנ"ך לבין תובנות ערכיות ואקטואליות.

### מאפייני הטקסט המקראי

הטקסט המקראי כולל מאפיינים מיוחדים המהווים אתגרים לשוניים לקוראים בימינו. אתגרים אלה נובעים מריחוק הלומדים מהתרבות של עולם המקרא, מחוסר ידע קודם, מאי-הכרת ההקשר של האירועים והדמויות ושל המבנה התחבירי של הטקסט (נתן-יולזרי ויעקבזון, 2022; סלפטייכהן וקליימן, תשפ"ג; רוזמן ורוזנר, 2013; Teomim-Ben Menachem & Elkad-; Lehman, 2024).

### מפגש בין הקורא לבין הטקסט המקראי

המפגש בין הקורא לבין הטקסט המקראי מזמין את הלומד להכיר טקסט קנוני, להעשיר את עולמו ולרכוש תובנות על עצמו ועל החברה הסובבת אותו. מחקרים שבדקו הכשרת סטודנטים למקרא במוסדות להכשרת מורים מצאו כי הוראה ולמידה של הטקסט המקראי בזיקה לעולמו החברתי והפוליטי של הלומד יוצרות מעורבות גבוהה של הלומד (שמחון וכץ, 2023). הלימוד מאפשר הסתכלות עשירה ומגוונת על הטקסט, על דיאלוגים ועל זיקות בין הטקסט לבין תהליכי הוראה (דינור, 2016; שריד, 2022).

הטקסט המקראי עשוי לעורר למגוון סוגי שיח, למשל: (1) שיח המתהווה בעקבות קריאה של הפרשנות המקראית לסוגיה על הטקסט המקראי. השיח יוצר הבנה של הטקסט וגיבוש עמדה אישית בנושא הנלמד; (2) שיח בעקבות "קריאה צמודה" (זקוביץ, 1982; כהן, 2024), היינו קריאה מדויקת של הלומד עצמו את הטקסט המקראי והעלאת שאלות לשם השלמת פערים, המאפשרת להגיע להבנה מעמיקה, מזמינה לקריאה ביקורתית בפרקי התנ"ך, לבחינת מורכבות הטקסט ולזיהוי הקולות השונים בו; (3) שיח רגשי ביבליותרפי (כמפורט בסעיף הבא).

### שיח רגשי ביבליותרפי בעקבות העיסוק בטקסט המקראי

ביבליותרפיה היא שיטת טיפול רגשי באמצעות קריאה וכתובה, שבה משתמשים בסיפורים, בשירים ובטקסטים כתובים כדי לעבד חוויות, רגשות ותכנים נפשיים. זהו תהליך דינמי המאפשר לקורא התבוננות עצמית, הבנה מעמיקה של עולמו הפנימי וקידום תהליכים של התפתחות וגדילה אישית (קובובי, 1992; Purves & Beach, 1972). שיח על הטקסטים, על הדמויות, על המטפורות ועל נקודות ההזדהות מאפשר לעקוף מחסומים ולדבר על נושאים רגישים, להתחבר לסיפור האישי, לתת מילים לרגשות ולהרחיב את נקודת המבט על חוויותיו של הקורא. מכאן שהתהליך נותן כלים להבנה עצמית, לעיבוד רגשות ולפיתוח זהות עצמית יציבה יותר. השימוש בביבליותרפיה בהוראת התנ"ך מאפשר גישה חינוכית המכוונת את הקוראים לדיונים משמעותיים בנושאים רלוונטיים ומורכבים שהם מתמודדים איתם בחייהם (כהן, 2008; שמחון וכץ, 2023).

במאמר זה יוצגו היבטים בשימוש בגישה הביבליותרפית המבוססת על טקסט מקראי. קריאה של טקסט מקראי ודיון בו מכוונים את הקורא לצאת למסע לתוך עצמו ולנסות להיטיב להבין את עצמו באמצעות בחינת פרשנויות וזיהוי נקודות מבט. הקריאה בטקסט מקראי

והדיון בו מובילים את הלומדים למסע פנימי, שבו הם לא רק מנתחים את דמויות הסיפור אלא גם משליכים עליהן את עולמם הפנימי, ולעיתים אף מייצעים להן, וזו דרך לעיבוד רגשות ולשיח פנימי רגשי. שיח המבוסס על טקסט מקראי בזיקה לביבליותרפיה מציע למשתתפים להרהר במשמעות בדרך שיכולה לסייע לצמיחתם ולהתפתחותם ולחקור באופן פעיל איך ספור פרשנויות מגוונות שיכולות להעצים אותם (Deitcher, 2019).

צורן (2000) הדגישה כי התכונה העיקרית של טקסטים ספרותיים בעלי איכות טיפולית היא העמימות שבהם, הדורשת מהקוראים להשלים פערים מתוך עולמם הפנימי ובכך להזמין לחוות מעורבות רגשית עמוקה ובר-זמן לשמור על מרחק רגשי מגונן. תחושת עמימות זו מאפיינת גם קריאת טקסטים מקראיים. מעורבות הלומד בטקסט, הנובעת מהעמימות שבו ומהצורך להשלים פערים פרשניים באמצעות עולמו האישי, יוצרת תנאים להזדהות, להתלבטות מוסרית ולהתפתחות אישית.

#### למידה משמעותית

למידה משמעותית היא תהליך שבו הלומד יוצר זיקה בין ידע חדש לידע קודם, לעולמו הרגשי ולזהותו האישית והתרבותית. תפיסה זו מתבטאת גם במדיניות המוצהרת של משרד החינוך משנת 2014, והשפעתה ניכרת במחקרים העוסקים בהוראת התנ"ך. הוראה משמעותית משלבת גישה חווייתית ללימוד התורה, המדגישה יצירת הזדהות עם הסיפור המקראי באמצעות טקסטים, המחשה, שאלות וחיבור לחיי היום-יום, לצד תיווך אישי ושילוב אומנויות, מדרשים ואמצעי המחשה מגוונים (שניאור ודורי, 2015). גישה זו יוצרת חיבור של רגשות, ערכים וזהות לסיפורי התנ"ך (אחיטוב ודנינו ליכטנשטיין, 2023). במחקר של חלאבי ואח' (2016) מודגש תפקידה של השאלה – היא המרכיב המרכזי בלמידה משמעותית; היא מעודדת סקרנות, שיח וחשיבה ביקורתית והופכת את הלמידה לתהליך של חיפוש ושל יצירת משמעות משותפת.

#### הקשר של המחקר

מחקרים הדנים בהכשרת סטודנטים להוראת מקרא עוסקים ברוב המקרים בסטודנטים המתמחים במקרא (נתן-יולזרי ויעקבזן, 2022; סלפטייכהן וקליימן, תשפ"ג). הקורס "הסיפור המקראי והוראתו", המלווה את המחקר, מיועד לסטודנטים שעתידיים ללמד תנ"ך בבתי הספר היסודיים. הקורס תוכנן כדי ליצור מרחב ללמידה רגשית דרך קריאה בחברותא ודיון חופשי, והוא מזמן ללומדים אפשרות לעסוק בשאלות של מוסר, זהות, אמונה וחמלה – גם כיחידים וגם כקהילה. הקורס נבנה עבור כלל הסטודנטים הלומדים במסלול היסודי, מכיוון שרק חלק קטן מהמורים המלמדים תנ"ך בבתי הספר היסודיים הממלכתיים קיבלו הכשרה להוראת המקצוע. הדברים משתקפים במחקר "לימודי תנ"ך, יהדות ומורשת בחינוך הממלכתי", שפרסם מרכז המידע של הכנסת, ולפיו רק 16.3% מהמורים בחינוך היסודי הממלכתי הוכשרו להוראת מקצוע התנ"ך (נוי, 2026).

הסיבה לכך היא שיש מגמה לתת למחנכים ביסודי ללמד בכיתתם מקצועות רבים. ייחודיות המחקר נעוצה בפיתוח כלי חדשני להוראת המקרא, מסגרת פדגוגית חדשנית שבה טקסט מקראי משמש כלי חברתי, רגשי וחינוכי להתמודדות עם מציאות מטלטלת. במחקר מודגם כיצד שיח בקבוצה במרחב בטוח יכול להעצים את הלמידה ולחולל תהליכים של עיבוד זהות בקרב סטודנטים להוראה. המחקר מציע חידוש – הרחבה יישומית של פרקטיקות מוכרות: קריאה צמודה, שיחות בחברותא, קריאה רפלקטיבית בסיפורי המקרא ושילוב הפרקטיקות בהקשר ייחודי של הכשרת מורים להוראה בזמן משבר. המחקר מציע מודל יישומי הכולל למידה בחברותא במרחב אינטימי ויצירת שיח רגשי בזמן משבר. המחקר מדגיש את תרומתו של השיח להבניית משמעות ואת תרומתה של הלמידה המשמעותית במציאות מורכבת. מן המחקר אפשר ללמוד על השיח הפדגוגי, על תפקידו של הטקסט המקראי בעיתות משבר ועל פיתוח דרכי הוראה מחוברות מציאות.

#### שאלות המחקר

1. מה הם תוכני השיח, הנושאים, הדילמות והמאפיינים העולים במפגש של הסטודנטים עם הטקסט המקראי, ומה משמעותם עבור הלומדים?
2. כיצד בעיני הסטודנטים המציאות העכשווית מהדהדת מתוך השיח בנושא הטקסט המקראי, ואילו קשרים בין הטקסט לבין המציאות מתבטאים בשיח?

#### מתודולוגיה

##### שיטת המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על חקר מרובה מקרים (multiple case study) המאפשר לבחון תופעה באמצעות כמה היקריות במקביל. במקום להתמקד רק במקרה יחיד, בוחנים כמה מקרים – כל אחד מהם הוא עוד חלון להבנת התופעה. היתרון של גישה זו הוא האפשרות לערוך השוואה בין המקרים (cross-case analysis): זיהוי נקודות דמיון והבדלים בין המקרים ומתוך כך פיתוח תובנות רחבות על התופעה. אין מדובר רק בהוספה של עוד ועוד מחקרי מקרה, אלא בצעד שמטרתו לקבל תמונה הנשענת על דמיון ושוני בין המקרים (Hunziker & Blankenagel, 2021). בהקשר של מאמר זה, חקר שיחות של הסטודנטים בחברותא מאפשר לזהות עמדות משותפות ושוונות בעקבות קריאה בסיפורי התנ"ך. המחקר הוא מחקר איכותני פנומנולוגי בגישה קונסטרוקטיביסטית. הגישה הפנומנולוגית מתמקדת בהבנה בהירה של המשמעות שיש למאורעות ולתהליכים בעיני אנשים, באופן המשוחרר עד כמה שאפשר מדעות ומהנחות קדומות (Van Manen, 2007; Willis, 1991). באמצעות גישה זו נוכל ללמוד על חוויית המפגש עם הטקסט כפי שהיא נתפסת מנקודת המבט של הסטודנטים (Creswell & Poht, 2016).

## מהלך המחקר

המחקר נערך במסגרת קורס במסלול לחינוך יסודי במכללה בשנת תשפ"ד, בתקופת מלחמה במדינת ישראל. מתכונת הקורס הייתה ייחודית – החוקרת הראשית היא המרצה. הקורס כלל לימוד בכיתה ומפגשים בחברותא. בלימוד בחברותא חוברים שני לומדים וטקסט (Raider-Roth & Holzer, 2009). במהלך הלימוד מתקיימים קשרי גומלין בין הלומדים לבין עצמם ובין כל אחד מן הלומדים לטקסט הנלמד. מחקרים שבחנו את הלימוד בחברותא מצביעים על יתרונות לימודיים, חברתיים ורגשיים בלמידה, כמו פיתוח כישורי שיח, יכולת ארגומנטטיבית, תקשורת עם הטקסט ועם בן השיח, הנכחה של העצמי ועוד (תאומים בן-מנחם, 2013; Holzer & Kent, 2013; Kent, 2006; Teomim-Ben Menachem & Holzer, 2023; Teomim Ben-Menachem & Livnat, 2018, 2021).

במחקר זה למדו הסטודנטים סיפורי מקרא נבחרים בחברותא ובחנו תכנים ודילמות העולים במהלך הדיאלוג עם הטקסט המקראי. בשיעור ניתן רקע מקדים לטקסטים שנבחרו מראש ונלמדו בחברותא – הקשר מקראי, היסטורי וגאוגרפי; נלמדה מיומנות הקריאה הצמודה של טקסט מקראי (close reading), בהנחה שמשמעות הכתוב נוצרת ומתבטאת בעיצובו הצורני, ובחינה מדוקדקת של עיצוב זה מביאה לגילוי המסר של היצירה הספרותית (זקוביץ, 1982), וניתנה הנחיה המלווה את השיח בחברותא. ההנחיה כללה קריאה בקול של הטקסט בהנגנה מתאימה, תיאור רגשות במהלך הקריאה, זיהוי דילמות, שיחה על הדילמות ועל דרכי ההתמודדות עימן בטקסט, חיזוי דעה על הפתרון המוצג בטקסט, חשיבה ודיון בשאלות כיצד משתקפת המציאות שאנחנו חיים בה בדילמות ובפתרון, וכיצד מהדהדת המציאות העכשווית מבעד לטקסט. השאלות כיוונו ללמידה דיאלוגית באמצעות קריאה פרשנית של טקסטים מקראיים וספרותיים והיו בנויות בהדרגה: החל מהבנת הטקסט ומחוייית קריאה, דרך ניתוח ספרותי-ערכי ועד לעיבוד פרשני רפלקטיבי. בכך השאלות מאפשרות איסוף נתונים המתבסס על תיעוד השיח והפרשנות של הלומדים השותפים בתהליך בניית הידע.

מיעוט המידע על הדמויות ועל רגשותיהן בסיפור המקראי מזמן קריאה פרשנית שמטרתה השלמת פערים מעולמו של הקורא. לפיכך, בשיעוריה הנחתה המרצה את הסטודנטים לבחון דילמות של דמויות מרכזיות (כגון אימו של משה, אחות משה ובת פרעה), הפועלות במצבי קונפליקט מוסרי, באמצעות קריאה יחפה<sup>1</sup> ודו-שיח אישי עם הטקסט. לצד פרשנות מסורתית ופרשנות מחקרית עדכנית. האפשרות לבחון את הדילמות של הדמויות ואת קשייהן ולא לקבל את הסיפור כפשוטו אפשרה ללומדים לקיים שיח דו-כיווני עם הטקסט ולקשרו לעולמם האישי ולחבר את הטקסט למציאות בתקופת המלחמה. בהמשך לשיעור הופנו הלומדים למפגשי שיח בחברותא שנערכו ללא המרצה.

1 "קריאה יחפה" היא קריאה ללא תיווך פרשני, המעמידה במרכז את החיבור האישי לטקסט (ראו שקד, 2010).

הלמידה התמקדה בסיפורי משה העוסקים בהתמודדות בשעת משבר: הולדתו (שמות ב) בעת גזרת פרעה "כל הבן הילוד היאורה תשליכהו וכל הבת תחיון" (שמות א, כב), וההתגלות האלוהית שקיבל בה את תפקיד המנהיג העתיד להציל את בני עמו ממוות ומשעבוד במצרים (שמות ג, ז-י). המשתתפים התבקשו להעלות לפורום ייעודי הקלטת שמע של השיח ורפלקציות שעלו בעקבותיו. תוצרי הלמידה (מקרים) של המשתתפים הם קורפוס המחקר.

#### המשתתפים

במחקר השתתפו עשרים ושלושה סטודנטים בני 20–30, שקיבלו הכשרה להוראה בבית הספר היסודי הממלכתי – עשרים ואחת בנות ושני בנים, כולם דוברי עברית מלידה. עשרים משתתפים למדו שתי יחידות תנ"ך בתיכון, ושלושה למדו חמש יחידות (מוגבר). שישה משתתפים למדו תנ"ך גם לאחר התיכון במכינה קדם-אקדמית במכללה. ארבעה משתתפים בלבד מתמחים בחוג למקרא במכללה. אחד-עשר משתתפים הגדירו את עצמם מסורתיים, שישה חילוניים, חמישה דתיים לאומיים, וסטודנטית אחת הגדירה את עצמה "אחר". הסטודנטים למדו בשנה שנייה או שלישית. הלומדים התחלקו לקבוצות של זוגות בכל חברותא.

#### כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשלושה כלים: (1) שתי הקלטות של שיח בשתי סוגיות, בכל אחת מקבוצות החברותא; (2) רפלקציות כתובות של הסטודנטים; (3) שאלון פרטים אישיים (ראו נספח). כלי המחקר האלה מאפשרים איסוף מידע באופן צולב ומהימן, כך שאפשר לבחון את התהליך שעברו הסטודנטים ואת הכלים שרכשו מכמה נקודות ראות.

#### עיבוד הנתונים

המידע שהופק מההקלטות ומן הרפלקציות נותח בגישה פרשנית בדרך של זיהוי תמות עיקריות ומציאת קשרים ביניהן וזיהוי מאפיינים מתחום חקר השיחה (Hamo et al., 2004). העיבוד מתבסס על ניתוח תוכן המתמקד באמירות, בשאלות ובדעות שהמשתתפים התדיינו בהן במהלך השיח עם חבריהם, או שבאו לידי ביטוי ברפלקציות שלהם. לפי שקדי (2003), ניתוח תוכן הוא מעין חלון המאפשר מבט על פעולות ועל תפיסות במרחב הלמידה. ניתוח התוכן מאפשר תיאור מדויק של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשרם הרחב. הניתוח אפשר לחשוף את מכלול הנושאים, לארגן נושאים חוזרים (Merriam, 2009) לקטגוריות המסמנות את תפיסות הסטודנטים בעת מפגשם עם טקסט מקראי, ולבחון את קישור הטקסט לחייהם בעת מלחמה. בשלב הראשון של ניתוח הממצאים קראה כל אחת מהחוקרות בנפרד את מקבץ הנתונים הגדול שהופק מכל תמלילי ההקלטות (22 הקלטות של 40 דקות כל אחת) ואת המידע מתוך הרפלקציות. בשלב השני קראו החוקרות שוב את הטקסטים במטרה לזהות ולזקק את התמות העיקריות ולקבוע לאיזו תמה שייך כל מקטע מהשיחות המוקלטות, בהתאם למטרות המחקר. בשלב השלישי קבעו החוקרות את הנושאים החוזרים אשר התקבצו לתמות עיקריות, והתאימו

את המקטעים לתמות. בשלב הסופי התקיים דיון בין החוקרות במטרה לבחון את ההתאמה בין התמות לציטוטים, לגבש ניסוח מדויק של התמות ולערוך בדיקת מהימנות בין שופטים. מהימנות בין שופטים היא רכיב חשוב בחיזוק האמינות המתודולוגית של המחקר האיכותני, והיא בוחנת את מידת העקביות בפירוש הנתונים (Creswell & Poth, 2016; Guest et al., 2011).

#### סוגיות אתיות והבטחת זכויות הנחקרים והנחקרות

במחקר זה התקבל אישור מוועדת האתיקה של המוסד האקדמי שהחוקרות עובדות בו. בסיום הקורס, לאחר מתן הציונים, חתמו הסטודנטים שהסכימו להשתתף במחקר על טופס הסכמה מדעת לשימוש בשאלונים ובשיחות המוקלטות. במהלך הקורס המרצה הייתה ערה וקשובה לביטויים רגשיים או לקשיים רגשיים שעלו מצד הסטודנטים, והציעה להם את האפשרות לשוחח ולהיעזר במרכז לרווחת הסטודנטים במכללה. בסיום הלמידה תמללה עוזרת מחקר את השיחות ושינתה את שמות הסטודנטים כדי שתישמר האנונימיות.

#### ממצאים

הדיונים על הסיפורים המקראיים התקיימו בתקופת מלחמה וזימנו בשיחות בחברותא הדהוד של המציאות העכשווית. הדיונים החלו בקריאת הטקסט והמשיכו בזיהוי הדילמה ובדיון על דרכי ההתמודדות של הדמות והדהוד של המציאות העכשווית. נמצא כי הדיונים על שני סיפורים מקראיים – הולדת משה והפיכתו למנהיג העם – עוררו עיסוק רב בשני נושאים עיקריים: הורות ודאגה לאחר ומנהיגות. בנושא "הורות ודאגה לאחר" הושמעו אמירות על: (א) אחריות והקרבה אימהית; (ב) אומץ ויוזמה; (ג) חמלה; ובנושא "מנהיגות" דיברו הסטודנטים על: (א) חששות; (ב) אמונה; (ג) נאמנות.

#### הורות ודאגה לאחר

המקרא מתאר את הגיבורים ואת משפחותיהם כסיפור זיקה בינם לבין אלוהיהם ובינם לבין המבנה החברתי המבוסס על בית האב, המשפחה והשבט. ההורים במקרא, ובייחוד האימהות, הם בעלי השפעה רבה על גורל ילדיהם, והם דמויות הורות פעילות הנושאות באחריות עמוקה. האימהות מפגינות הקרבה, אומץ ויוזמה. החמלה האימהית היא כוח מוסרי עוצמתי המניע את פעולתן ומעניק לסיפורי המקרא עומק אנושי וערכי (גלפז-פלר, 2006; חיון, 2021).

הסיפור המקראי על הולדת משה מתמקד בשלוש דמויות הוריות: יוכבד האם מייצגת את האחריות ואת ההקרבה האימהית, מרים האחות מייצגת את האומץ ואת התמיכה המשפחתית והסולידריות, ובת פרעה מייצגת הורות מאמצת וחמלה אנושית. כל אחת מהנשים פועלת באופן עצמאי ונחושה להציל את חיי משה. הן מגלות תושייה, אומץ ותבונה בפעולותיהן (שמות ב, א-י).

אחריות והקרבה אימהית (יוכבד, אם משה)

בניתוח השיח עלה כי יוכבד היא מודל להורה בעיתות סכנה, וצוינו קישורים לחיי המשתתפים והמשגות אימהיות של חוסר ודאות, פחד ודאגה בנושא קבלת החלטות מורכבות, כפי שעולה בשיחה שלהלן:

ת': הדילמה של אימא של משה היא מה לעשות אם הילד גדל, הגיע לגיל שלושה חודשים. אני חושבת שהרגשתי שהבטן שלי מתהפכת כי אני בתור אימא, אז זה נורא קשה לשמוע. בעיניי זה סיפור מאוד מאוד קשה.

א': הפתרון שלה לקחת החלטה של מה סיכוי היותר גדול שמשה יחיה, ולקבל החלטה אמיצה, אבל החלטה אמיצה.

ת': זו חתיכת דילמה בתור אימא אחרי שהחבאנו אותו, אני כבר לא יכולה להחביא אותו יותר, אז מה אני עושה? לאן אני לוקחת אותו? ליאור?... לאן? זו ממש דילמה מוסרית. א': אני חושבת שזאת דילמה קורעת לב.

בעיני שתי המשתתפות ציר הזמן של שלושה חודשים הוא נקודת משבר מרעית, והן מדגישות את המעבר מהסתרה פסיבית להחלטה אקטיבית: "אחרי שהחבאנו אותו, אני כבר לא יכולה להחביא אותו יותר". השיחה חורגת מהסיפור המקראי הספציפי ונוגעת להיבטים אוניברסליים של אימהות. ת' היא אם בעצמה, והיא חווה את הדילמה של יוכבד כדילמה של אם הנדרשת להחליט החלטה גורלית על חיי בנה. המילים "הרגשתי שהבטן שלי מתהפכת" מדגישות את ההיבט הפיזיולוגי ואת רמת ההזדהות הרגשית העמוקה שחשה ת' עם מעשיה של יוכבד בטקסט המקראי. א' רואה בהחלטה של יוכבד החלטה אמיצה, החלטה שאילצה אותה להתמודד מול פחד, סכנה, אי-ודאות או איום באמצעות אומץ. א' אף חוזרת פעמיים במשפט אחד על המילה "אמיצה". החזרה היא סוג של הדגשה והוכחה של הטענה. א' נכנסת לנעליה של יוכבד, עוברת לדבר בגוף ראשון ושואלת את השאלות המתרוצצות לדעתה בראשה של יוכבד: "אז מה אני עושה? לאן אני לוקחת אותו? ליאור?... השימוש של א' בשאלות רטוריות מדמה את מה שעובר על יוכבד בזמן אמת ומשקף תחושה של דחיפות וחוסר אונים בקבלת החלטה קשה. הבחירה הלשונית לעבור לגוף ראשון הופכת את הסיפור המקראי לסיפור חי ונושם גם היום. גם המעברים בין זמנים דקדוקיים עבר והווה – "אחרי שהחבאנו אותו" (עבר), "מה אני עושה?" (הווה) – יכולים ללמד על הכניסה של א' להתרחשות, כאילו היא חלק ממנה. השימוש במטפורה "קורעת לב" מלמד על עוצמת הכאב וממחיש כי הדוברת מבינה את הקושי הרגשי הנדרש מאם במצבים מסוג זה.

בשיחה אחרת המשתתפות משוות בין מה שעובר על יוכבד ברגעים אלו ובין תחושותיהן של אימהות כיום בתקופת מלחמה, כשילדיהן מגויסים לצבא ונלחמים בשדה הקרב, מבלי שהאימהות יודעות מה יעלה בגורלם.

ג': אני לוקחת את זה ממש למציאות שבה אנחנו חיים עכשיו. אני מסתכלת על אימהות ששולחות את הילדים שלהן לצבא, שהן נותנות להם לעשות את מה שהם רוצים בעצם ולהילחם. הן יודעות שאין גם אופציה אחרת, כי חייב שמישהו יילחם בשביל המדינה

ובשביל ביטחון, ומצד שני המישהו הזה זה הילד שלה, והיא שולחת אותו והיא לא יודעת.  
ח': שולחת אל הלא נודע כזה.

ג': בדיוק, בדיוק, וכאילו היא לא יודעת אם הוא באמת יחזור, ואם יחזור בריא ושלם.  
ח': כן, לגמרי.

ג' פותחת את דבריה באומרה "אני לוקחת את זה ממש למציאות שבה אנחנו חיים עכשיו" ויוצרת הקבלה ספונטנית בין המציאויות. היא מקשרת בין המצב של יוכבד לבין אימהות ששולחות את בניהן לצבא. המשתתפות בשיחה מסכימות שמדובר באם השולחת את בנה אל הלא נודע. בדור שיח ביניהן ניכרת הסכמה באמצעות חזרה על אותה מילה "בדיוק בדיוק", והן מחזקות האחת את דברי האחרת. ניכר כי ההסכמה ביניהן מעידה על הבנה משותפת של עומק ההקבלה בין האירוע המקראי ובין אימהות השולחות את ילדיהן לקרב. בשני המקרים האם מאבדת שליטה ישירה על גורל בנה בשל אי-הוודאות לגבי מצבו, המרחק הפיזי ביניהם ועוד. ההקבלה מדגישה את האוניברסליות של חוויית האימהות במצבי משבר לאומי.

אומץ ויוזמה (מרים, אחות משה)

בניתוח השיח עלה כי מרים היא דמות אמיצה המקבלת החלטות משמעותיות. המשתתפים בשיח הביעו התפעלות מהתנהגותה, קשרו את מעשיה למציאות והדגישו את המורכבות האנושית ואת ההתמודדות עם דילמות מוסריות.

ע': לאחותו של משה ולבת פרעה יש דילמה מאוד מעניינת. סיכון אחד מול סיכון שני, וסיכוי להינצל מול סיכוי למות. שמצד אחד גם היא בעצמה עדיין ילדה צעירה, היא יהודייה, עברית [צוחקת], והיא יודעת שהיא יכולה למות בסופו של דבר, והיא מאוד אמיצה בשביל נערה צעירה. והיא מתמרנת את הסיטואציה לטובתה.

א': זה מגדיל את הדילמה גם שלה של האם כן להציל את אחי, ובעצם ברגע שאני רואה את בת פרעה אז כן לקפוץ ולגשת אליה מהר ולהציע לה.

ע': זה עוד יותר מראה על הגדלות והאומץ שלה, איך היא הולכת ואומרת לבת פרעה בכוונה, אני אקרא לאישה מינקת מהעבריות. היא חכמה. זה סיטואציה שנערה, מה? בת 13–12 הייתה צריכה להציל אח שלה בן כמה חודשים. זאת סיטואציה מטורפת.

א': מרים היא כמו מתווכת שמקשרת בין עולמות שונים, זה של העברים ובית המלוכה. כמו ישראל, שהיא מדינה עם דו־קיום בהבנה בין קבוצות אתניות שונות, דתות שונות. ניתן ממש לראות את זה פה בארץ עם תרבויות שונות וגם זה, גם פה נכנס העניין הזה של הדיאלוג המשותף. המאמץ לגשר על פערים.

המשתתפות מזהות אומץ במעשיה של מרים כשהיא ניגשת אל בת פרעה ומציעה לה מינקת מן העבריות, ובכך היא למעשה משיבה את משה לאימו. במילים "סיכון אחד מול סיכון שני, וסיכוי להינצל מול סיכוי למות" המשתתפות מבינות את הסיכון הקיים בחשיפת הקשר המשפחתי של מרים לתינוק שנמצא ביאור, אך גם מודעות ליוזמה ולאסטרטגיה שנקטה מרים כדי להגביר את הסיכוי להצלתו. התיווך בין מינקת עברייה לבין בית המלוכה המצרי מקביל בעיני המשתתפות

לצורך בשיח בין קבוצות בישראל. ע' מקשרת זאת במפורש למציאות של "דוֹקִיּוֹם בהבנה בין קבוצות אתניות שונות, דתות שונות", ומדגישה את חשיבות "המאמץ לגשר על פערים" בחברה מורכבת.

### חמלה

בחלק מהשיחות התמקדו המשתתפות בדילמה של בת פרעה והציגו מאפיינים רלוונטיים למציאות העכשווית. לדוגמה:

**ש':** בת פרעה חיה חיי מלוכה, ויום אחד היא נמצאת בפני דילמה: במהלך הטבילה בנהר היא פתאום רואה תינוק זכר שהיא יודעת בוודאות שהוא תינוק עברי והוא זכר והיא צריך למות. זה כבר עובר על הציווי של אבא שלה. הגזרה שלו מעמידה אותה בפני דילמה, שהיא צריכה להחליט אם היא משאירה אותו והיא פשוט גוזרת עליו גזר דין מוות, תרתי משמע, או שהיא לוקחת אותו. היא לקחה את הדילמה הזאת צעד אחד קדימה: האם היא חומלת עליו ולוקחת אותו ובעצם מצילה לו את החיים, או שהיא משליכה אותו וגורמת לו למות, ככל הנראה. כי הנוכחות שלו, הקיום שלו כבר ממרה את הציווי של אבא.

**ר':** זה עניין של מוסריות, אנושיות אל מול הפחד לחיים, אל מול ציווי, שאלה ערכים שהם נורא מתנגשים. עצם זה שהיא בחרה לסכן את החיים שלה מעיד עליה הרבה בתור בת אדם. בשיחה זו המשתתפות מזהות שבת פרעה נמצאת בדילמה – עליה לבחור בין שני מצבים מנוגדים ומסובכים עבורה. היא מקבלת החלטה בניגוד לצו אביה, מפעילה שיקול דעת שיש בו סיכון למעמדה ולחיייה, ובחרת במוסריות על פני ציות. אפשר לראות שהמשתתפות מביעות הערכה והזדהות עמוקה עם מעשיה של בת פרעה. הן מוצאות במעשיה עדות לאופייה – "מעיד עליה רבות בתור בת אדם", "החלטה מאוד אמיצה" – ומדגישות את האנושיות ואת ההומניות בהחלטתה להציל תינוק עברי למרות הסיכון שבכך.

בהמשך השיחה הדוברות מוצאות חיבור אישי ומקשרות את החמלה של בת פרעה למציאות המלחמה העכשווית בישראל:

**ש':** המציאות העכשווית שלנו היא מציאות לצד מלחמה, שהפכה את החיים למדינה שלמה. לצערנו עדיין יש עוד חטופים וחטופות שבעצם נפגעים ברמה היום־יומית. גם המשפחות כאן, אלו שאיבדו וגם אלו שמחכים ליקירים שלהם שבתקווה יחזרו, מתמודדים עם מציאות מאוד לא פשוטה. גם החיילים שלנו ושאר כוחות הביטחון נמצאים במלחמה, וזאת מציאות מאוד לא פשוטה.

**ר':** בת פרעה בחרה לעשות מעשה שהוא מעשה אנושי, לחמול. החמלה, כמה היינו רוצים שזה בעצם יהיה אצלנו עכשיו במציאות של היום. כמה אנחנו רוצים את החמלה, כמה אנחנו רוצים שהעולם יסתכל עלינו ויראה אותנו ויבין אותנו, וגם בתוכנו, בתוך העם שלנו בעצם.

השורש חמ"ל חוזר בדבריה של ר' שלוש פעמים ומדגיש את עמדתה הברורה של המשתתפת כלפי מעשיה של בת פרעה. המשתתפת מקשרת את החמלה של בת פרעה לחמלה המצופה מהעולם ומאנשים בעם בעת הזאת. היא מבליטה את נושא החמלה – "כמה אנחנו רוצים שהעולם יסתכל עלינו ויראה אותנו", רואה בה ערך חשוב הנדרש במציאות העכשווית, ומייחלת לחמלה הן מהעולם החיצון הן "בתוכנו, בתוך העם שלנו".

#### מנהיגות

המנהיגות על פי המקרא היא תהליך של התפתחות מוסרית וערכית, הבנוי על ניהול קונפליקטים, אחריות בין־דורית והובלת שינוי מתוך הגינות ודבקות בערכים (Laufer, 2006). דמותו של משה ממחישה תפיסה זו: מנהיגותו מתפתחת מרועה צאן למנהיג לאומי ומשלבת ענווה, אמפתיה, התמדה והאצלת סמכויות, ויש בה איזון בין הנהגה רוחנית לניהול מעשי. משה מגלם הנהגה המשלבת סמכות ונאמנות לציווי האל עם מנהיגות מעצבת הפועלת לעיצוב ערכי העם, אמונתו וזהותו, הנהגה באמצעות חזון ואחריות לעתיד הקולקטיבי (ארזי, 2013).

הסיפור המקראי בשמות פרק ג עוסק במפגש של משה עם האל בסנה ובסירובו של משה לקבל על עצמו את המנהיגות. בלימוד בחברותא עלו נימוקים להתלבטויות של משה אם לקבל על עצמו את המנהיגות: חששות, אמונה, נאמנות. הדיון בהיבטים הללו הוביל את המשתתפים לבטא השוואות הנוגעות למציאות העכשווית בישראל. להלן דוגמאות.

#### חששות

ס' וע' דיברו על חששותיו של משה במנהיגותו והעלו שאלה לגבי המנהיגות העכשווית, אבל לפני כן הן הציגו את הדילמה בין החשש של משה לקבל את המנהיגות לבין החשש לסרב לאל.

ס': הדילמה של משה, שבסופו של דבר הוא אומר לעצמו בטח, אני כאילו, מה אני קשור? למה שאני אעשה את זה? אני גם לא טוב בלדבר מול קהל. אני, אני כאילו חושש, אני זה... ע': לא יקשיבו לי.

ס': ואיך מן הצד השני אני לא אקשיב לאלוהים, אני לא אעשה את מה שהוא דורש? שזאת באמת דילמה.

בשיחה זו מתוארת הדילמה הפנימית של משה – החשש שלו לדבר בפני קהל ולהיכשל לעומת הצורך לציית לאלוהים והפחד לסרב לציווי. ע' אומרת: "לא יקשיבו לי", וס' מייד משיבה לה באותה לשון ומשתמשת בשורש קש"ב: "ואיך מן הצד השני אני לא אקשיב לאלוהים". בשיח בולטת ההקבלה בין החשש של משה שלא יקשיבו לו לבין החשש שהוא לא יקשיב לאל. במהלך הצגת הדילמה המשתתפות עוברות לדבר בגוף ראשון, כאילו משה בעצמו אומר את הדברים: "לא יקשיבו לי". השימוש בגוף ראשון מלמד על הזדהות עם חששותיו של משה ומעיד על ההבנה שלהן לגבי התלבטותו. הן אינן מדברות עליו כאילו היה דמות זרה או רחוקה אלא מתייחסות אליו כאל דמות חיה, ששאלותיה וחששותיה מוכרות להן. ייתכן כי זוהי דילמה המוכרת להן מהיותן סטודנטיות להוראה הנדרשות לעמוד בפני כיתה ולדבר מול תלמידים.

נושא החששות המלווים את תפקיד המנהיג הופיע בשיחה נוספת. מדברי המשתתפות עולה נימה של הערכה כלפי מנהיגות שיש בה גילויי אחריות ודאגה לעם. המשתתפות משוות בין משה המנהיג לראש הממשלה של ימינו.

**ש':** אם אני לוקחת את זה למנהיגות, אז יש את ראש הממשלה שלנו. זה נתון לחשיבה של האם ראש הממשלה שלנו, אחרי כל מה שקרה, הוא מתאים לתכונות של מנהיג?  
**ע':** נכון, האם הוא מנהיג כדי להיות מנהיג ולהישאר בתפקיד או שבאמת הרצון שלו זה טובת העם?

**ש':** נכון, גם לדעת. ממש ככה, כמו שאמרת. וגם זה לוקח אותי לחשוב על מה עובר לו בראש לפני שהוא מקבל החלטות. מה המחשבות שעומדות?  
**ע':** כן.

**ש':** זה אחריות גדולה. למשל עכשיו כשאנחנו בזמן של מלחמה, האם ההחלטות שהמנהיג שלנו מקבל הן החלטות שקולות, עם אחריות כלשהי?  
**ע':** האם יש לו חששות כאלה ואחרות או שהוא בכלל...?  
**ש':** בדיוק. האם הוא גם חושש? האם יש לו גם חוסר ביטחון? מעניין.

מצבו של משה – מבלבל, מפוחד, חושש מהתמודדות עם תפקיד המנהיגות – מוביל את הדוברות היישר למערכת הפוליטית בישראל ולדין אם ראש הממשלה באמת מנהיג טוב, ומה מניע אותו לקבל החלטות. הדוברות מתמקדות בשאלות קיומיות ובחששות שמלווים את תפקיד המנהיגות. הן תוהות אם ההחלטות שראש הממשלה מקבל אכן שקולות, או אם יש בהן גם מרכיבים של פחד או שיקולים אישיים שמובילים אותו. האם המנהיג פועל מתוך טובת העם או טובתו האישית? הקישור הספונטני בין משה המנהיג ובין ראש הממשלה והתנהלותו בזמן מלחמה מלמד כי הסטודנטיות מבינות את משמעותו ואת עוצמתו של תפקיד המנהיג בתקופות של לחץ ואתגרים. השיח מלמד על עולמן הפנימי בעת הזאת, עולם רווי בשאלות קיומיות, בדאגה, בחשש ואולי אף בתחושה של היעדר יציבות.

אמונה

שיחות אחדות עסקו בפחד הגדול של משה להנהיג את העם ולגרום לעם להאמין באל.

**י':** משה מפחד מאתגרים שמחכים לו בדרך.

**א':** הוא מבין שהוא הראשון שמביא לעם הזה את המושג של אלוהים, והוא בדילמה איך להציג להם את זה שלא יחשבו שהוא משוגע וכפיית. וגם הוא לא ממש מאמין איך זה יכול להצליח. דורשים ממנו אמונה על משהו שהוא בעצמו לא נתקל בו עד עכשיו.

**נ':** נכון. הסיפור מדגיש את החשיבות של האמונה באלוהים ובכוח מהשמיים, שאנחנו כרגע נמצאים בתקופה של מלחמה שלא פשוטה לכל העם, ובתקופה הזו קורים הרבה דברים עצובים וכואבים, ושיש לכל אחד את האמונה שכל הדברים האלה קורים מלמעלה. עוזרת לנו להתמודד עם דברים לא פשוטים.

**י':** נכון. כשיש לנו אמונה, יותר קל לנו להתמודד עם דברים קשים.

**נ':** נכון. זה נותן תקווה קטנה.

המשתתפות מדברות בשיחה על החשש הגדול של משה מפני גודל המשימה הניצבת לפניו. הפחד מהמשימה מקשה על משה להסכים לקבל אותה על עצמו. כדי להתגבר על הפחד הוא זקוק לאמונה באל שיעזור לו, וזאת אמונה שאינה נטועה בו. "מדברת על האתגרים שמחכים למשה בדרך, וא' מוסיפה את אתגר האמונה: "וגם באמת הוא לא ממש מאמין איך זה יכול להצליח". השורש אמ"ן חוזר בדברי המשתתפות ומלמד על ההזדהות עם הקושי באמונה ועל הקשר בין ערעור האמונה של משה בעצמו בהיותו מנהיג ובין ערעור האמונה שלהן בתקופת משבר. החלק המשמעותי ביותר בשיחה מתחיל כאשר המשתתפות מציינות את יכולת האמונה של האדם ומחברות בין הנרטיב המקראי ובין המציאות של ימינו. נ' מדגישה שבתקופת מלחמה האמונה שכל הדברים האלה "קורים מלמעלה עוזרת לנו להתמודד עם דברים לא פשוטים". מבחינתה, אמונה באל היא משאב להתמודדות. המשתתפות מסכימות שהאמונה היא מקור לחוסן, לתקווה ולהתמודדות. כשיש לנו אמונה, קל יותר להתמודד עם דברים קשים.

#### נאמנות

**צ':** הדילמה שלו זה אם להציל את העם שבתכלס הוא לא מכיר אותו אבל הוא בעצם החלש, או להיות בצד של העם שגידל אותו.

**ל':** ומה הפתרון בסוף? בסוף הוא בוחר להציל את החלש.

**צ':** נכון.

**ל':** זה סוג של לבגוד בעם שגידל אותו.

**ר':** זה קצת לירוק לבאר ששתית ממנה, ללכת ולהתהפך ככה על מצרים ביום אחד פתאום.

**צ':** לדעתי הוא מבין כבר שזה גם העם שלו. זה כמונו, אנחנו לא נאבד את העם שלנו.

מגיל לידה אנחנו כבר יודעים לאן אנחנו קשורים. יש לך את זה בפנים בתוך תוכך. זה

כאילו אתה כבר מודע.

**צ':** לאן אתה שייך.

**ר':** לא בהכרח אצל כולם.

**ל':** תחשבו כאילו עכשיו אלוהים היה מתגלה, לא יודעת מה, לבן של סינואר, והיה אומר

לו: יש לנו פה איזשהו עם שאתם מתעללים בו, תפסיקו את מה שאתם עושים לו, בוא

תציל את העם הזה. זה לא בטוח היה קורה.

**צ':** כן, אבל הוא לא קשור אלינו.

השיחה מתרכזת בדילמה הפנימית של משה הנמצא בין שני עולמות; מצד אחד, הוא גדל במצרים

ומחובר למערכת השלטון המצרית, ומצד שני, הוא מוצא את עצמו מחויב לעזור לעם העברי

ה"חלש" שנמצא במצב של דיכוי. בסופו של דבר בחירתו של משה לעמוד לצד העם החלש

מובילה את המשתתפות לדון במשמעות מעשיו אלו. הבחירה להציל את העם העברי נתפסת

כבגידה כלפי המערכת שהיה שייך אליה מינקותו. השימוש בביטוי "לירוק לבאר ששתית ממנה"

מדגיש את שאלת הנאמנות של משה ומלמד על הבנת המצב המורכב שמה נמצא בו, כשהוא

נדרש לצאת נגד המקום שגדל בו. הדוברות דנות בשאלה אם משה יודע שלמרות "הבגידה

לכאורה" בעם המצרי, הוא שייך לעם היהודי. צ' אומרת: "לדעתי הוא מבין כבר שזה גם העם שלו", ול' מסכימה איתה. צ' מוסיפה: "אנחנו לא נאבד את העם שלנו. מגיל לידה אנחנו כבר יודעים לאן אנחנו קשורים". ייתכן שבדברים אלו טמונה טענה שעמידתו של משה לצד העם העברי מבטאת תחושת שייכות וזהות מולדת.

ל' עורכת השוואה ספונטנית למציאות העכשווית ותוהה מה היה קורה אם בן של סינואר היה מתבקש על ידי אלוהים לעזור לעם אחר. הצגת הדמות "בן סינואר" מן המציאות העכשווית כדי להדגים את המעשה של משה ולהמחיש את הזדהות עם עמו ולא עם הבית שגדל בו, מלמדת על הניסיון של ל' להדגים סיטואציה במציאות העכשווית. השוואה זו אינה נתפסת בעיניו ובעיני המשתתפות האחרות כאפשרית לנוכח המציאות הקשה שהמשתתפות מצויות בה. ההשוואה של' מציעה לבן של סינואר בניסיון להמחיש את הדילמה במונחים עכשוויים חושפת גבולות מסוימים בשיח. התגובה של צ', "כן, אבל הוא לא קשור אלינו", מרמזת על הסתייגות מההשוואה. הקישור בין דמות מקראית (משה) לדמות עכשווית ששייכת לאויב (בן סינואר) בתקופת מלחמה יוצר אי־נוחות ומרמז על הקושי שעולה כשהאנלוגיה נוגעת בנקודות כואבות במציאות. שיחה זו מלמדת שלמשתתפות קל יותר לעכל את הבגידה של משה בעם המצרי או לגלות כלפיה אמפתיה מאשר להתמודד עם אנלוגיה למצב מדומה עם בן של אויב בתקופה הנוכחית.

הממצאים האמפיריים מעלים חידוש מחקרי: השיח בחברותא מאפשר לראות בטקסט המקראי לא רק אובייקט לימודי אלא שפה מתווכת לעיבוד חוויה קיומית עכשווית. במחקר על חברותות קיימת התפיסה כי הלמידה בחברותא יכולה לעורר מחלוקות. המחקר הנוכחי מלמד כי בתקופת מלחמה נטו הסטודנטים להעדיף שיח של הסכם היוצר עוגן רגשי ותחושת לכידות. נוסף על כך, נחשפו מאפיינים של הקשר בין המקרא למציאות, כאשר אנלוגיות הנוגעות לאויב עוררו הסתייגות. ממצאים אלו מרחיבים את ההבנה של תפקוד הטקסט המקראי והשיח בהכשרת מורים בעת משבר.

### דיון ומסקנות

מטרת המחקר היא לנתח שיח בחברותא בנושא טקסטים מקראיים ולבחון את הדילמות, את הרעיונות ואת המשמעויות שעלו, כמו גם את האופן שבו המציאות העכשווית בזמן מלחמה מהדהדת מבעד לטקסט ומייצרת קשרים בין חוויית הלומדים לבין הטקסט. ממצאי המחקר מצביעים על שלושה מוקדים עיקריים: (1) קשר דרכיוני בין טקסט למציאות – תהליך פרשני; (2) התגבשות שני צירים ערכיים – הורות ומנהיגות – שהם תשתית לפרשנות בזמן משבר; (3) תרומת החברותא בהיותה מרחב רגשי ומוסרי המאפשר עיבוד ופיתוח חוסן.

## קשר דו־כיווני בין טקסט למציאות – תהליך פרשני

ניתוח הממצאים מלמד כי לימוד משותף של טקסטים עתיקים במצבים קיומיים קשים מאפשר לא רק קריאה פרשנית אלא גם עיבוד רגשי, זהותי וחברתי. המחקר מציג את השיח המתהווה בין הטקסט המקראי, הקורא והקשר העכשווי כמשולש פרשני, שהטקסט בו הוא מרחב פתוח המאפשר ריבוי קולות (וייס, 2008). הקוראים אינם מושפעים רק מהטקסט ומהפרשנות המוכרת אלא גם מהתנסותם האישית ומההקשר החברתי-תרבותי. המשתתפים במחקר פגשו את הסיפורים המקראיים בתקופה של אי־ודאות וחרדה קיומית. הסיפורים אתגרו את הרגש ואת תפיסת הזהות והזמינו אותם להגיב, לשאול ולשתף מניסיונם. הלמידה התרחשה במרחב פתוח שמאפשר לטעות, להרגיש, להזדהות ולהביע קולות מגוונים, וכך הפך הלימוד המקראי רלוונטי וטיפולי.

המחקר מצביע על תהליך פרשני דו־כיווני שמתקיים בו קשר הדדי בין הטקסט המקראי לבין המציאות העכשווית של הלומדים. מחד גיסא השפיעו הטקסטים המקראיים על הבנת המציאות, כשסיפקו שפה ודימויים מוסריים ואפשרו לסטודנטים ללבן סוגיות קיומיות עכשוויות. למשל, האומץ של מרים או יוכבד הפך לסמל להתמודדות נשית, הספקות של משה הפכו לביטוי אותנטי של פחד מהובלה, ומעשה בת פרעה עורר שאלות של חמלה מוסרית בתקופת קונפליקט. מאידך גיסא השפיעה המציאות הטעונה והמורכבת של חיי המשתתפים (מלחמה, הנהגה, הקרבה) על האופן שבו הם קראו את הטקסט המקראי וניהלו שיח בעקבותיו. נראה כי התנ"ך שימש לסטודנטים "מראה" לבחינת עולמם וזהותם (וייס, 2008; כהן, 2008), ולעיתים אף יצר גרסה מחודשת ומשמעות אישית לסיפור המקראי. הפערים בטקסט הזמינו שימוש בכלים פרשניים ורגשיים ובזהויות משתנות (כהן, 2008). כהן הדגיש את הפוטנציאל של קריאת טקסטים מקראיים – זהו תהליך עיבוד נפשי, טיפולי ואקטואלי, המעלה שאלות מוסר וזהות ואף טראומות קולקטיביות. כך ממצאי המחקר מראים הקבלה בין יוכבד לאימהות בימינו השולחות את ילדיהן לצבא, ובין משה למנהיגים עכשוויים.

התהליך הדו־כיווני התאפשר באמצעות למידה משותפת בצורת דו־שיח בתקופת משבר ומלחמה, והמחיש כיצד קריאה בטקסט עתיק מאפשרת ללומדים להשמיע קול אישי בפרשנותם, לקשר את הטקסט למציאות חייהם ולהפוך אותו לכלי משמעותי להתמודדות עם מציאות עכשווית מורכבת (שמחון וכץ, 2023; Teomim-Ben Menachem & Deitcher, 2019; Elkad-Lehman, 2024). מפגש זה בין הטקסט העתיק להווה מדגיש את עוצמתו של הטקסט המקראי – אין הוא רק מקור ידע אלא מרחב מוסרי, רגשי וחינוכי. ממצאים אלו מתיישבים עם תאוריית תגובת הקורא, שלפיה משמעות הטקסט נוצרת באינטראקציה בין הטקסט לבין הקורא ובהקשרו האישי, התרבותי והחברתי (Mart, 2019; Yang, 2002). הממצאים מדגישים כי הקריאה היא תהליך דינמי של בניית משמעות.

התגבשות שני צירים ערכיים – הורות ומנהיגות – כתשתית לפרשנות בזמן משבר במוקד הדיונים שהתנהלו בשיחות החברותא עמדו סיפור הולדת משה והדמויות הנשיות המצילות אותו וסיפור הפיכתו של משה למנהיג מושיע. קריאה זו נעשתה בתקופת מלחמה

ומשבר לאומי ועוררה שיח עמוק ומורכב בשני מישורים: (1) הורות ואחריות חברתית; (2) מנהיגות. מישורים אלו נגעו בערכים אוניברסליים כגון דאגה לחלשים, מוכנות להקרבה עצמית, חמלה, תקווה ואמונה, ערכים שהדהדו היטב במציאות חייהם של הסטודנטים בזמן הלמידה. המעבר מן הטקסט העתיק אל סוגיות אקטואליות התרחש באופן טבעי. בזמן שהסטודנטים למדו ושוחחו על סיפור הולדת משה ועל הדמויות שהצילו אותו (יוכבד, מרים ובת פרעה), הם חשבו על האחריות וההקרבה של אימהות במציאות העכשווית ועל האומץ והיוזמה שלהן. כשלמדו את סיפור מנהיגותו של משה, הם חשבו על החששות, על האמונה ועל הנאמנות שלו והשוו אותה למנהיגות היום בעיתות משבר. השוואות אלה בין משה לבין ראש הממשלה המכהן התרחשו ספונטנית ונשענו על תחושת אכזבה מן המציאות העכשווית, על דרישה לאותנטיות, על צורך באמונה ועל ידיעה שמנהיגות מסוגלת לשנות. כך הפך הסיפור המקראי מ"חומר לימוד" למראה של ביקורת שאפשר לנתח דרכה את המציאות ולהגיב לה מוסרית ורגשית.

תחושותיהם של הסטודנטים בתקופת מלחמה, כגון מתח, תקווה, כאב, חמלה ופחד, התערבבו בדיונים רגשיים והתבטאו בניחותים מורכבים של הדילמות ושל דרכי הפעולה של הדמויות. בכך נוצר תהליך לימוד שכהן (2008) הגדיר אותו "עיבוד רגשי ופילוסופי של העצמי". בתהליך הזה הלומד ממלא את פערי הטקסט בעולמו הפנימי ובונה באמצעותו זהות מוסרית. התנסותם של הסטודנטים בעיבוד תכנים ודילמות של הורות, כמו הקרבה והנהגה, באמצעות הטקסט המקראי בייחוד בתקופה של חוסר יציבות, מלמדת על הפוטנציאל הטמון בלימוד תנ"ך מתוך התפיסה שזהו טקסט רלוונטי שיכול לסייע להתמודדות עם המצב.

#### תרומת החברותא כמרחב רגשי ומוסרי

ממצאי המחקר מלמדים כי בתקופת משבר שיח בחברותא הן בטקסטים מקראיים הוא הרבה מעבר למסגרת של עיון טקסטואלי. השיח הופך למרחב רגשי, מוסרי וחברתי, שהלומדים בו אינם רק מקשיבים אלא גם פועלים, משתתפים ומעצבים את משמעות הלמידה. הפעלנות (agency) שמתבטאת במסגרת זו היא מרכיב חשוב ביצירת תחושת שייכות וחוסן נפשי (תאומים בן-מנחם, 2024). בזמן שהסביבה החיצונית משרה תחושות של כאוס, פחד וחוסר ודאות כמו בעת מלחמה, הלמידה בחברותא מאפשרת ללומדים לקרוא, לשאול, לפרש ולחבר את הטקסט המקראי לעולמם הפנימי והחברתי ובכך להפוך אותו לרלוונטי ונוגע. הלומדים אינם צרכני ידע פסיביים אלא שותפים מלאים ביצירתו. הפעלנות שלהם בשיח, דרך שיתוף אישי, הזדהות רגשית או עיצוב פרשנות חדשה, מאפשרת תהליך של עיבוד רגשי, של התמודדות עם דילמות מוסריות ושל בירור שאלות זהות. שיח זה הוא גם מענה לניתוק חברתי רגשי אשר עלול להתגבר בזמני משבר, והוא מציע מרחב בטוח שלגיטימי להרגיש בו, לטעות ולהתבונן פנימה.

הטקסט העתיק מציג פערי ידע ועמימות, והוא מרוחק מאוד מעולמם של המשתתפים. ניתוח השיחות מלמד כי העיסוק בטקסט מרוחק בפלטפורמת הזום, שהיא עצמה יוצרת ריחוק מה בין המשתתפים, גרם למשתתפים להקפיד בשיח על הקשבה אמיתית, על דיבור לפי תור, על שיקוף, על שימוש באמצעים חוץ-לשוניים (המאתרים חוסר הבנה מצד המאזין ומעוררים את

הדובר להסביר את דבריו), על הסכמות והבעת עמדה שאינה פוגעת בעמדתו של האחר. ברוב המקרים השיח בחברותא התאפיין בדובר דומיננטי שהביע את עמדתו באופן רחב ומפורט, ובהסכמות מצד הדובר השני. מצד אחד, הריבוי הבולט של ביטויי הסכמה ("נכון", "בדיוק", "לגמרי") והיעדר חילוקי דעות בשיח הלשוני עשויים לשקף צורך רגשי באחדות ובייחודיות בתקופה של טלטלה לאומית. הסטודנטים מחפשים בשפה עצמה עוגן, היינו ביטוי לא רק של רעיון אלא של תחושת אחדות ושל לכידות קבוצתית בתוך עולם משתנה ובלתי צפוי. מצד אחר, ריבוי ההסכמות יכול לנבוע מדמיון ברקע המסורת־ידי של רוב המשתתפים ומהימנעות מביקורת על המסופר בתנ"ך. תכונות השיח והמאפיינים הלשוניים חשפו את העומק הרגשי, את רמת ההזדהות של המשתתפים עם הדמויות המקראיות ואת תהליך העיבוד שהתרחש תוך כדי השיח. השיח אפשר למשתתפים לדבר על התוכן, לשהות בתוכו, לשאול דרכו ולעבד באמצעותו את עולמם. הטקסט היה עבורם שער, והשפה הייתה הדרך שפסעו בה. למשל, מעבר לגוף ראשון או מעבר בין זמנים יכולים ללמד על הזדהות או על התלבטות מוסרית; שימוש במטפורות כאמצעי להבניית משמעות וככלי לעיבוד רגשי; שאלות רטוריות משקפות ניסיון להבין את תהליך קבלת ההחלטות של הדמות; חזרה על מילים ושימוש רב במילים מאותו שורש מלמדים על צורך בהדגשה ובהעצמה של רעיונות; שימוש במבנים תחביריים של הקבלה והשוואה מלמד על רצון ליצור גשר בין עבר והווה ולייצר תחושת רלוונטיות עבור הלומד.

יתרה מכך, פעלונותם של הלומדים חוללה תהליך רפלקטיבי עמוק: הקוראים הגיבו לטקסט ואף עיצבו אותו מחדש ונתנו לו משמעות אישית. השיחות בחברותא חיזקו את תחושת הרווחה הנפשית והשותפות הקהילתית. הלמידה הפכה למסע חווייתי ולא רק לאקט לימודי, וטיפחה יכולת הקשבה, שיח, שפה עשירה ומודעות עצמית ולאומית.

ממצאי המחקר מציעים מודל יישומי להוראת התנ"ך ומאפשרים להצביע על כמה מנגנונים פדגוגיים ופרשניים, שבאמצעותם לימוד בחברותא בנושא טקסטים מקראיים והיכולת לאמת ולעמת אירועים מן המקרא עם המציאות העכשווית יש בהם כדי לחזק בקרב סטודנטים להוראה היבטים של שייכות לחברה, לתרבות ולקהילה (ולאו דווקא בהקשר הדתי), ובכך לתרום לעיבוד רגשי ולפיתוח חוסן בתקופת משבר.

המודל היישומי נוגע לאופיו של הטקסט המקראי המאופיין בפערים ובעמימות. הוא מזמן השלכה והזדהות ומאפשר ללומדים להשלים את החסר מתוך עולמם הפנימי. כמו כן, המודל נוגע ללמידה בחברותא היוצרת מרחב שיח מצומצם ולא היררכי, המתפקד כגורם מתווך בין הטקסט לבין החוויה הרגשית ומאפשר ביטוי של רגשות, ספקות ודילמות באופן בטוח, בייחוד בתקופה המאופיינת באי־ודאות. נוסף על כך, המודל עוסק בתהליך הפרשנות עצמו המתנהל בקשר דו־כיווני: הטקסט מספק שפה, דימויים ומסגרות מוסריות להבנת המציאות, ואילו המציאות העכשווית מכוונת את הקריאה ומטעינה את הטקסט במשמעויות חדשות. מעורבותם הפעילה של הלומדים בפרשנות, ניסוח העמדות, השוואות למציאות והביקורת מחזקים תחושות פעלנות ושליטה, רכיב רב־חשיבות בהתמודדות עם מצבי משבר. שילוב

מנגנונים אלה מסביר כיצד הלמידה בחברותא אינה רק אפשרית וחשובה בעת מלחמה אלא גם פועלת למעשה כמרחב חינוכי־רגשי תומך.

### מגבלות המחקר וכיוונים למחקרים עתידיים

הקורס נערך במכללה ממלכתית אחת, וכל היקש או הכללת הנתונים על מכללות אחרות ידרשו בחינה מושכלת. מחקרי המשך יוכלו להתמקד באוכלוסייה רחבה יותר ובעוד נושאים שעלו בשיח, כגון היחס לדמויות הנשיות בסיפור הולדת משה. אף על פי שהשיח על הדמויות הנשיות בטקסט המקראי היה מלא הערכה והתרגשות, לא עלו ממנו ביטויים ישירים של העצמה נשית או של ניכוס אישי לדמויות הנשיות כמקור השראה נשי מובהק. מומלץ לערוך מחקרי המשך בעקבות קורסים המעודדים לימוד בחברותא שלא בתקופת משבר, או מחקר אורך שיבחן במשך כמה שנים את הוראת התנ"ך של הסטודנטים בעקבות לימוד הקורס.

ממצאיו ומסקנותיו של המחקר מסייעים בטיפוח פדגוגיה להוראת המקרא ויכולו ללמד מרצים, מדריכים פדגוגיים ומורים על הפוטנציאל הטמון בלימוד בחברותא של סוגיות מקראיות, שמצבי משבר עכשוויים מהדהדים דרכן.

### מקורות

אחיטוב, ס' ודנינו ליכטנשטיין, ר' (2023). "סיפור על תינוק קטן שהופך למנהיג גדול": משמעותם של סיפורי תנ"ך נבחרים בקרב סטודנטיות לחינוך בגיל הרך. *חוקרים@הגיל הרך*, 18, 105–135. ארזי, א' (2013). משה רבנו – מנהיג מסורתי או מנהיג מעצב. *אורשת*, 4, 231–251. גלפז־פֿלר, פ' (2006). וילוד: יחסי הורים וילדים בסיפור ובחוק המקראי. כרמל. דינור, ג' (2016). תרומתה האפשרית של למידה/הוראה של המקרא בהיבט רב־תחומי ללמידה משמעותית (דוח מחקר). מכון מופ"ת. וייס, צ' (2008). לימוד המקרא כ'אי-הבנה'. הגות: מחקרים בהגות החינוך העברי, ח, 141–163. זקוביץ, י' (1982). חיי שמשון (שופטים יג-טו): ניתוח ספרותי־ביקורתי. מאגנס. חיון, ח' (2021). דמות האם בסיפור המקראי. בתוך צ' טימור (עורכת), *הורות מכל הכיוונים* (עמ' 163–174). מכון מופ"ת. חלאבי, ר', שנוולד, מ', גולן, ר' ואזהרי, נ' (2016). מרחבי שאילה בלמידה ובהוראה. *כעת*, ב, 167–183. כהן, א' (2008). ביבליותרפיה יהודית: מקורות ישראל בהארה פסיכולוגית וטיפולית. אוניברסיטת חיפה. כהן, צ' (2024). דברים וצעקות: דברים, דיבורים ומחוות במגילת אסתר. *חמדעת*, 17, 33–58. משרד החינוך, התרבות והספורט. (1994). "עם ועולם": תרבות יהודית בעולם משתנה. המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. משרד החינוך והתרבות. (תשע"ט). תכנית הלימודים בתנ"ך ממלכתי מגן הילדים עד כיתה יב. המזכירות הפדגוגית, אגף מורשת. נוי, מ' (2026). לימודי תנ"ך, יהדות ומורשת בחינוך הממלכתי (דוח מחקר). מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

- נתן יילוזרי, ש' ויעקבזן, ל' (2022). קשיים של סטודנטים בתקופת הכשרתם להוראת המקרא. זמן חינוך, 8, 27–59.
- סלפטייכהן, י' וקליימן, א' (תשפ"ג). "ויתן בין שמים ובין ארץ": אתגרים להכשרה בהוראת המקרא. רב גוונים: מחקרי שיח, 23, 263–294.
- צורן, ר' (2000). הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי. כרמל.
- צידון, ע' (2024). משולחן המפמ"ר. אתר תנ"ך ממלכתי, פורטל עובדי הוראה, מרחב פדגוגי, משרד החינוך.
- קובובי, ד' (1992). ספרותאפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש. מאגנס.
- רוזנמן, א' ורוזנר, ר' (2013). הוראת לשון המקרא בשיעורי תנ"ך בבית הספר היסודי, ע"פ תכנית הלימודים בחינוך לשוני. משרד החינוך והתרבות.
- שמחון, מ' וכץ, ג' (2023). מילים מחברות: כתיבת דיאלוג אישי עם המקרא. במעגלי חינוך, 12. [https://www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/journaleducation/edition12/personal\\_dialogue\\_with\\_the\\_bible.pdf](https://www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/journaleducation/edition12/personal_dialogue_with_the_bible.pdf)
- שנוולד, מ' (2010). צוות חשיבה "מה קורה בהוראת המקרא?" ביטאון מכון מופ"ת, 43, 6–8.
- שניאור, ד' ודורי, נ' (2015). לימוד המקרא בגן הילדים כדגם ללמידה משמעותית. שנתון שאנן, כ"א, 141–149.
- שקד, נ' (2010). קריאה יחפה: המסד הרעיוני שהניח בית המדרש אלול לבתי הספר המשלבים. ארץ אחרת, 58 (אוגוסט-ספטמבר 2010), 28–29.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות.
- שריד, ס' (2022). הכשרת מורות ומורים מומחים להוראת תחום דעת בקבוצה תלת תחומית (ספרות, מקרא ולשון). בתוך מ' שני וש' שדמי-וורטמן (עורכות), חותם נעמי: הכשרת מורות ומורים למנהיגות חברתית-חינוכית (עמ' 31–47). מכון מופ"ת.
- תאומים בן-מנחם, א' (2013). "חברותא בשתיים" – מאפייני שיחה ולימוד בחברותות נשים הלומדות גמרא [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת ברא"ל. [http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/Tarbutisraelmoreshet/TL2016\\_full.decor](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Tarbutisraelmoreshet/TL2016_full.decor)
- תאומים בן-מנחם, א' (2024). לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך – על למידה בחברותא במרכז העזרה הלימודי במכללה. דרך אפרתה, י"ח.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Deitcher, H. (2019). Bibliotherapy and teaching Jewish texts: "Medicine for the mind". *Religious Education, 114*(1), 17–29.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Hamo, M., Blum-Kulka, S., & Hachohen, G. (2004). From observation to transcription and back: Theory, practice, and interpretation in the analysis of children's naturally occurring discourse. *Research on Language and Social Interaction, 37*(1), 71–92.

- Holzer, E., & Kent, O. (2013). *A philosophy of havruta: Understanding and teaching the art of text study in pairs*. Academic Studies Press.
- Hunziker, S., & Blankenagel, M. (2021). Multiple case research design. In *Research design in business and management* (pp. 171-186). Springer Gabler, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34357-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34357-6_9).
- Kent, O. (2006). Interactive text study: A case of hevruta learning. *Journal of Jewish Education*, 72, 205–232.
- Laufer, N. (2006). *The genesis of leadership: What the Bible teaches us about vision, values and leading change*. Jewish Lights Publishing.
- Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2025). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 57(3), 197–204.
- Mart, C. (2019). Reader-response theory and literature discussions: A Springboard for exploring literary texts. *The New Educational Review*, 6, 78–87.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Purves, A. C., & Beach, R. (1972). *Literature and the reader: Research in response to literature, reading interest and the teaching of literature*. National Council of Teachers of English.
- Raider-Roth, M., & Holzer, E. (2009). Learning to be present: How havruta learning can activate teachers' relationships to self, other, and text. *Journal of Jewish Education*, 75(3), 216–239.
- Teomim Ben Menachem, E., & Elkad-Lehman, I. (2024). "Above all, there's our humanity": Teachers' intertextual responses to reading an ancient Hebrew text. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1–23.
- Teomim Ben Menachem, E., & Holzer, E. (2023). Learning to learn with a havruta: Pragmatic and ethical facets. *Journal of Jewish Education*, 89(4), 379–397.
- Teomim Ben Menachem, E., & Livnat, Z. (2018). Desirable and undesirable disagreements: Jewish women studying the talmudic texts. *Journal of Pragmatics*, 138, 30–44.
- Teomim Ben Menachem, E., & Livnat, Z. (2021). Bits of gold: Women's metaphors to describe havruta study. *Journal of Jewish Education*, 87, 208–522.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30.
- Velykodna, M., Mishaka, N., Miroshnyk, Z., & Deputatov, V. (2023). Primary education in wartime: How the Russian invasion affected Ukrainian teachers and the educational process in Kryvyi Rih. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 285–309. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/697>

- Willis, G. (1991). Phenomenological inquiry: Life-world perception. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 173–186). State University of New York Press.
- Yang, A. (2002). Science fiction in the EFL class. *Language Culture and Curriculum*, 15(1), 50–60.

### נספח: שאלון פרטים אישיים ועמדות כלפי הוראת מקרא

שלום רב,

שאלון זה נועד לצורך מחקר על מפגש דיאלוגי עם טקסט מן התנ"ך. הנתונים יישמרו אצל החוקרות לצורכי מחקר. בכל פרסום של המחקר לא יזוהו המשיבים בשמם. השאלון נכתב בלשון נקבה, אך מיועד לנשים ולגברים כאחד.

שם \_\_\_\_\_

שנת לידה \_\_\_\_\_

ז / נ

אני: א. ילידת ישראל ב. מקום אחר – איזה \_\_\_\_\_ ?

שנת עלייה \_\_\_\_\_

שפת אם \_\_\_\_\_

שפות נוספות \_\_\_\_\_

שפת הקריאה המועדפת \_\_\_\_\_

אם את קוראת בשפה/שפות נוספ/ות – באילו? \_\_\_\_\_

לאילו צרכים נעשית הקריאה בשפה/שפות הנוספ/ות? (הקיפו בעיגול את האפשרות/יות המתאימות): הנאה; הוראה; לימודים והתפתחות מקצועית; תקשורת עם חברים ובני משפחה (במייל/במסרונים); אחר \_\_\_\_\_

מקום לימודים בתיכון \_\_\_\_\_

מספר יחידות לימוד בתנ"ך \_\_\_\_\_

האם למדת תנ"ך לאחר סיום התיכון במסגרת כלשהי? כן/לא אם כן, צייני באיזו מסגרת:

א. מדרשה ב. מכינה ג. אחר \_\_\_\_\_

מקצועות ההתמחות במכללה (סמני את כל מה שרלוונטי): ספרות; לשון; מדעים; היסטוריה ומחשבת ישראל; אומנות; מתמטיקה; מקרא; אחר \_\_\_\_\_

כיצד היית מגדירה את הזהות שלך? דתי לאומי/ דתי לייט/ מסורת/י/ חילוני/ אחר \_\_\_\_\_

כיצד היית מגדיר את הזהות של הורייך? דתי לאומי/ דתי לייט/ מסורת/י/ חילוני/ אחר \_\_\_\_\_

איך היית מגדירה את השליטה שלך בעברית? (סמני X במקום המתאים לדעתך).

מצינות	דיבור	קריאה	כתיבה
טובה מאוד			
טובה			
בינונית			
אני מתקשה			

איך היית מגדירה את ההבנה שלך בקריאת תנ"ך? (סמני X במקום המתאים לדעתך).: מצינות; טובה מאוד; טובה; בינונית; מתקשה

כשאת קוראת בתנ"ך, עם אילו אתגרים את מתמודדת? (סמני את כל מה שמתאים):  
 אוצר מילים לא מוכר; מתקשה בהבנת המשפטים והתחביר; חוסר חיבור לדמויות; חוסר בהיכרות עם פרקי תנ"ך קודמים שלעיתים יש אזכור להם; קושי בקריאת פרשנים; חוסר ידע בגיאוגרפיה או בהיסטוריה; אחר

כיצד תתארי את המפגש שלך בקריאת טקסטים מן התנ"ך במהלך היום-יום? קוראת מעט מאוד; קוראת לא מעט אבל גם לא הרבה; קוראת מידי שבוע; קוראת כל הזמן האם את משתתפת בשיעורים הכוללים לימוד של טקסטים מן המקורות היהודיים? כן/ לא אם כן, באיזו תדירות: פעם או פעמיים בשנה; אחת לחודש או חודשיים; אחת לשבוע; אחר

תוכלי לפרט את שם השיעור ותכניו?

מה דעתך על לימוד תנ"ך: חשוב; חשוב אבל זר לי; לא חשוב; מיותר; כפייה דתית; אחר

מה דעתך על הוראת התנ"ך בבית הספר היסודי? חשוב ואשמח ללמד תנ"ך ביסודי; חשוב אבל לא ארצה ללמד; לא חשוב; מיותר; כפייה דתית; אחר