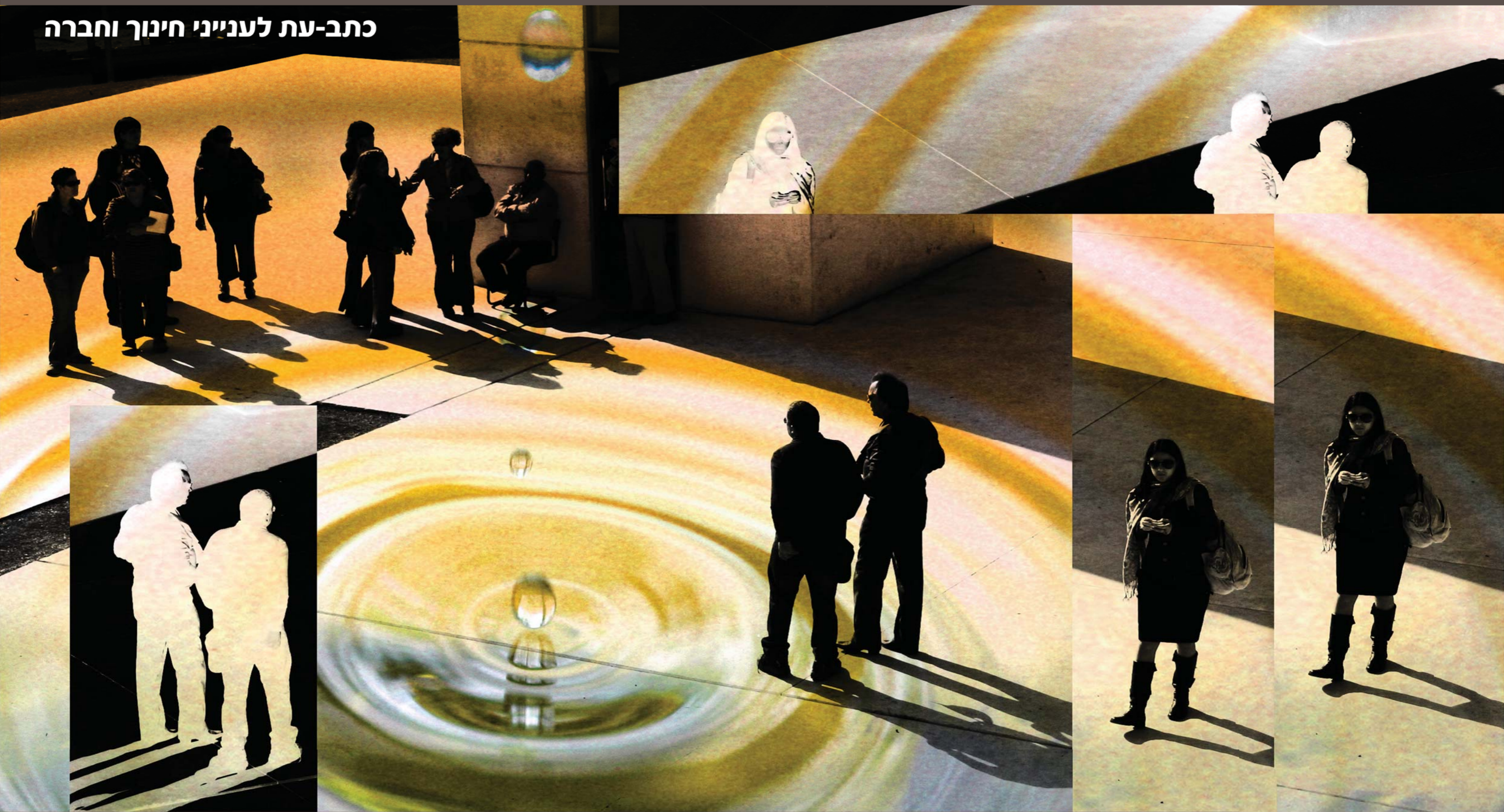


קולות

כתב-עת לענייני חינוך וחברה



תוכן עניינים

3	דבר הנשיאה דבר המערכת
4	ראיון עם גב' דליה דורנר - שופטת (בדימוס) בית המשפט העליון ענת קינן
8	על מחקר וחברה ענת קינן
11	בין כמותי לאיכותי או הקשר בין היעדרות סטודנטים להצלחה בלימודים ורד רפאלי
15	בין איכותי לכמותי או איך להגדיר את המחקר בו אני עוסקת אריאלה גדרון
17	היגור זאב עם כבש: על שילוב מתודות מגישות שונות במחקר החינוכי מירב אסף
20	סקר, סקר, תרדוף התנהגות אזרחית, התנדבות וצוות המרצים במכללת קיי מה חושבים חברי הצוות על תנהגות אזרחית (התנדבותית) במכללת קיי ענת קינן
23	במת דיון מה אומרים חברי הצוות על מכללה בהקשר: לאה קוזמינסקי, אמנון גלסנר, שושנה שטיינברג, יהודית זמיר, נורית כוכבי, ריקי חדד בורוכובסקי, צוות הגיל הרך.
38	איפה הן היום? רמזיה אבו רביע, המפקחת שנאבקה ללמוד בקיי - ערגה הלר דר' רינה שטילמן, הציירת שהפכה לדיקאנית הסטודנטים - ענת קינן
42	מה קורא ספרה של טלי בן ישראל - "מהלכה למעשה תרבות הגוף בארץ ישראל" ערגה הלר
43	מה רואה תערוכת מורי המכללה - ערגה הלר תערוכתה של תמר איתן, "הפגנה" - ישראל רבינוביץ
46	מה שומע על הקונגרס השלישי העולמי של האגודה הבינלאומית לחקר המזרח התיכון פכרי בסול
47	כתב חידה ערגה הלר

קולות עורכות: פרופ' ענת קינן וד"ר ערגה הלר **עורכת גרפית:** מיכל סטריער **צילום:** יורם פרץ
כל הצילומים ב"קולות" צולמו על ידי צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת.
ועדת מערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי, פרופ' דניאל סיוון, ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר מרק אפלבוואם, ד"ר אמנון גלסנר

מו"ל: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע **כתובת:** רח' יהודה הלוי 33, ת.ד. 4301 באר-שבע 84536
טלפון: 08-6402777 **פקס:** 08-6402777 דואר אלקטרוני: keinan_a@Kaye.ac.il **אתר אינטרנט:** www.kaye.ac.il

דבר הנשיאה

הההוצאה לאור של הגיליון הראשון של "קולות" – מגאזין מכללת קיי" הוא יום של חג, וכתב העת מבטא את מגוון הצלילים, תפיסות העולם ומוקדי העשייה בתוכנו. כמו שלכל קול במקלה יש איפיון ייחודי כך נוכל למצוא בין קולותינו מרווחים ארוכים או קצרים. מטרתו של כתב העת להוות במה לקולות השונים, והזדמנות לדיון ולדיאלוג.

אני מודה לכל אלה שתרמו לגיליון הזה: העורכות, פרופ' ענת קינן וד"ר ערגה הלר, הכותבים השונים, והצוות האמון על עריכת הלשון, הגרפיקה וההפקה. הכל הוא פרי יצירתנו.

לאה קוזמינסקי

דבר המערכת

מזל טוב! נולד לנו כתב עת! וכמו תמיד לפני הלידה יש הרבה חששות. האם התינוק יהיה שלם ובריא? האם מחכים לו שם בחוץ? ואחרי הלידה? האם ייוולד בריא? איזה מחלות ילדות נוכל למנוע ממנו ואיזה כדאי שיעבור כדי שיתחסן? האם השם שנתנו לו הוא שם טוב? האם יוכל לעבור את חייו בנוחיות עם שם כזה? והקהילה שלתוכה ייכנס האם תשמח לבואו? תקבל אותו? תבקר? תחבק? כל כך הרבה סימני שאלה וכל כך מעט תשובות? כמו אמהות טובות אנחנו מנסות, מקוות שהכול יהיה בסדר, מקוות שתאהבו, שיהיה מעניין, שגם אחרים יוכלו לקרוא ולומר שכדאי... אבל כמובן שלא נדע, אם לא תגידו. אז בבקשה כתבו לנו, הגיבו, העירו, האירו, ספרו מה עניין אתכם ומה שעמם, מה הפריע לכם, מה חסר לכם ומה אהבתם.

נשמח לשמוע, נקווה לתקן ושיהיה לכולנו כתב עת טוב.

בברכה

מערכת קולות

ראיון עם גב' דליה דורנר - שופטת (בדימוס) בית המשפט העליון

ענת קינן

”לכל ילד יש את הזכות לחינוך ויש לו זכות שיקבעו לו גבולות. כאשר מחנכים ילד קובעים לו גבולות וזה חלק מזכותו”

על מנת לראיין את שופטת (בדימוס) בית-המשפט העליון, הגב' דליה דורנר, אני עולה לירושלים. מן הכניסה לעיר אני נוסעת לגבעה שעליה ניצב מבנה בית המשפט העליון, אחד הבניינים היפים ביותר בארץ. האווירה בבניין היא של שקט משרה כבוד, ולאחר בדיקה ביטחונית קפדנית אני עולה לקומה העליונה דרך ספריית המשפט הגדולה, על מנת להגיע לחדרה של השופטת. לאחר שהרצתה במכללה על זכויות הילד, במסגרת כנס שעסק בתכניות מצוינות, ניעורה סקרנותנו וחפצנו לשמוע עוד.

קורות חיים מיוחדים

מבנה גופה קטן ורזה, תווי פניה חדים ועיניה ערניות, זו השופטת דורנר. היא מהירת מחשבה, תשובותיה סדורות וברורות, ונראה שהיא מנוסה מאוד במתן ראיונות. תולדות חייה ובעיקר ילדותה, שונים מאוד ממה שהיינו מצפים מנשים כמוה. היא ילידת שנת 1934 והגיעה ארצה מטורקיה, בשם דולי גרינברג, בגיל עשר. נראה שבעקבות השינויים הקשים שעברו עליה, על ילדותה, לפני העלייה, איננה זוכרת דבר. מסיפורי אמה למדה כי אביה היה סוחר עצים שנדד ביערות. בשנת

1943 הוטל מס גבוה על המיעוטים בטורקיה: יהודים, יוונים וארמנים, והאב, שלא עמד בנטל החוב, נכלא במחנה עבודה. בעזרת קשרים ולחצים שהפעילה, הצליחה המשפחה להשיג ויזה ולהגיע לישראל. כאן השתנה גורלה של הילדה בת העשר באופן דרמטי, בתוך חודש ימים. אביה, שחלה במחנה העבודה במחלת הסרטן, נפטר זמן קצר אחרי שהגיעה המשפחה לארץ והאם חסרת האונים שלחה את שני ילדיה למוסד "נווה הילד" בנהרייה, שבו שהו בעיקר ילדים ניצולי שואה מאירופה. התקופה הייתה תקופת מלחמת העולם השנייה והתנאים הפיסיים במוסד לא היו קלים: ילדי נהרייה כינו את ילדי המוסד "נעבך הילד". שכן, האמצעים המועטים שעליית הנוער יכלה להקצות להחזקת הילדים ניכר בלבוש שלבשו. אף האוכל שניתן להם הוקצב במשורה. מצד שני השופטת זוכרת את האווירה ואת החינוך הטוב שקיבלו חניכי המוסד והיא מספרת: "אותי לימדו בבית הספר הריאלי



שכטר וקורצווייל, אבל כשביקשו ממני ברדיו לספר על מורה, אני סיפרתי על מדריכה אחת שהייתה לי "בנווה הילד", שכן החינוך שקיבלנו לא היה טוב ממנו. למדנו על מורשת ישראל והציונות, ואכן כל אחד מאיתנו חווה על בשרו את הצורך הנואש של העם היהודי במדינה. גם באותם ימים קשים של שואה ואחר שואה, מדריכנו היקים חינוכו אותנו לערכים אוניברסליים, שלהם אף שורשים עמוקים במורשתנו: אהבת האדם וכיבוד האדם באשר הוא אדם, והעיקרון הקטייני לפיו האדם לעולם אינו אמצעי להשגת תכלית, אלא לעולם הוא תכלית לעצמה". מטען זה נשאתי עמי בכל אשר הלכתי. המדריכה שהותירה בי את רישומה הייתה בת 23, ואני הייתי בת 10. כשפרשתי מבית המשפט העליון היא הגיעה לטקס הפרישה. דיברתי עליה ואמרתי – "זו מורה". בהמשך השופטת מספרת כיצד מעפילים בלתי לגליים מן האוניה "חנה סנש" ישנו אתם במיטותיהם במוסד. בסיפור אחר תיארה איך ועוד ילד קיבלו בגדים חדשים ונשלחו לוועדה לענייני עקורים, כהמלצה מה לעשות לעקורים במחנות בגרמניה.

בהמשך עברה הילדה דולי להתגורר עם אמה בחיפה והחלה ללמוד בבית הספר הריאלי בעיר. ההבדל בינה ובין ילדי הכרמל השבועיים בלט, והיא התקשתה למצוא את מקומה ביניהם. החל מגיל ארבע עשרה, ובמקביל ללימודיה, עבדה, בין היתר במתן שיעורים פרטיים, וזאת מכיוון שאימה לא הצליחה להסתדר מבחינה

רק עם גיוסה לצבא הצליחה להשתלב ולרכוש לעצמה חברות, והיא מספרת: "כשהגעתי לצבא פתאום הרגשתי אושר, פתאום הייתה לי חברה. תמיד הייתי הצעירה בכתה, כי כנראה בזמנו, עוד בטורקיה, לא חיכו שאגיע לשנתון שלי. זו הייתה תקופה קשה מאוד." בשלב זה של חייה נרשמה ללימודי המשפטים, שאותם השלימה תוך כדי השירות הצבאי. באוניברסיטה הכירה את בעלה, שמואל דורנר, ונישאה לו בשנת 1962. הם עברו להתגורר בשיכון באשדוד, שם גם נולדו שני ילדיה. היא זוכרת את המקום בחום: "זה היה מקום נהדר לגדל בו ילדים: הפתיחות, הרב תרבותיות... אני דוברת צרפתית, ושמחתי לתרגל את השפה עם יוצאי מרוקו ואלג'יר. היינו הולכים לשפת הים ברגל... אני מתגעגעת לעיר עד מאד".

בתקופה זו התגיסה לפרקליטות הצבאית, בה שרתה במשך עשרים שנה, בין היתר כסגנית פיקודית, ובהמשך כסגנית הצבאית הראשית. משנת 1974 כיהנה בתפקיד שופטת בית הדין הצבאי לערעורים, בדרגת אלוף משנה. היא הייתה הקצינה הראשונה

בצה"ל מחוץ לחיל הנשים שהוענקו לה דרגות סגן-אלוף ואלוף-משנה. עם פרישתה מן הצבא מונתה לכהונת שופטת בית-המשפט המחוזי. בשנת 1993 מונתה לכהונת שיפוט בבית המשפט העליון, שממנו פרשה בשנת 2004. מאז היא עוסקת בפעילות ציבורית. בשנת 2006 נבחרה לתפקיד נשיאת מועצת העיתונות בישראל. היא מרצה על זכויות האדם באוניברסיטת בר אילן, ובשנת 2008 עמדה בראש ועדת החקירה הממלכתית לבדיקת הסיוע לניצולי השואה.

על זכויות האדם והזכות לקיום בכבוד

השופטת דליה דורנר מאמינה גדולה בזכויות האדם. לדבריה, "לכל אדם יש זכויות – יש זכות לאוטונומיה, לביטוי, לחיים, לחרות ולכבוד האדם. לפי השקפת עולמי כבוד האדם זה הזכות העיקרית לכל אדם. זכויות חברתיות או זכויות רווחה צומחות מתוך הליבה של כבוד האדם והשמירה על צלמו. יש היררכיה בין זכויות האדם. יש זכויות הקרובות לליבה של כבוד האדם ויש זכויות מרוחקות יותר. בין הזכויות הרחוקות יותר אני

מונה את זכותו של האדם שלא ייפגע קניינו, את חופש העיסוק ואת חופש הביטוי המסחרי. בין זכויות הליבה אני מונה כמובן את החירות הפיזית, את הזכות לחיים, את השוויון, את חופש הביטוי הפוליטי, את חופש היצירה. כל זה הוא טוב ויפה, אבל מה מועילות לנו כל הזכויות הללו, בלי הזכויות שאנחנו מכנים 'חברתיות' ואשר ניתן גם לכוונתן זכויות הקיום בכבוד."

"מה לאדם הרעב – אדם שאין לו סנדוויץ' לתת לילדיו, אדם שאין לו ולא יכול לקבל חינוך, אדם שאין לו ביטחון סוציאלי, אין לו מנגנון ששומר על בריאותו - מה למשל לאדם כזה ולזכויות כמו השוויון בין המינים?! מה לכל זה ולאישה שאין לה מה לאכול? האם אישה כזאת תוכל להגיע להיות דירקטורית בחברה ממשלתית, או טייסת בצבא? הזכות לקיום בכבוד היא הליבה שבליבה.

זכויות חברתיות הן פעמים רבות תנאי ליכולת ליהנות מהזכויות הפוליטיות. עם זאת, אני מסכימה שיש ייחוד מסוים לזכויות חברתיות – העובדה ששמירה עליהן מחייבת הוצאה כספית משמעותית. כך הוא הדבר לפעמים גם לגבי זכויות אחרות, אך בהתייחס לזכויות

חברתיות זה מאפיין מובהק. השמירה על הזכות תלויה על-פי רוב ביכולת המדינה, ואם למדינה אין יכולת הקהילה הבינלאומית צריכה לסייע לה". "קיום בכבוד זה לא אוכל בלבד. אני חושבת שהערך של קיום בכבוד כולל חינוך ובריאות וביטחון סוציאלי. תפישה כזאת הולמת את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית."



הצילומים בכתבה זאת מאת איציק קורן

זכות הילד וזכות המורה

השופטת דורנר ממשיכה וטוענת, כי אחת הזכויות החשובות של כל אדם היא הזכות לחינוך. זכות חינוך לילד משמעה זכות שיחנכו אותו, על פי גילו ובמתכונת המתאימה לו. מצד אחד, צריך לשמוע את קולו של הילד. כך למשל, כששולחים ילד לאימוץ, על פי חוק, אם הילד בר-דעת (מגיל 9 ולעיתים גם פחות) ומבין - צריך לשאול אותו מה רצונו. הילד איננו רכוש, הוא איננו שייך להוריו. כאשר מחנכים ילד צריך לשמוע אותו, אבל גם צריך לקבוע לו גבולות - זה חלק מזכויותיו. זה שלילד יש זכויות, אין פירושו הדבר שהוא יכול להפריע לזולתו. ילד פרוע איננו רשאי להפריע למורה ללמד, או לכתה ללמוד. אין זכויות מוחלטות, יש לו זכות שיקבעו לו גבולות. תפקיד המורה ללמד את הילד ולקבוע לו גבולות, לחנך אותו.

אותו הדבר ניתן לומר לגבי המורה: יש לו זכויות במקצועו, והוא צריך לחנך. בשני ההקשרים זה לא אומר שאין גבולות. חינוך אלים אינו מתיישב עם שיתוף הזכויות. על-כן, צריך לשמוע את הילד, אבל צריך גם לחנך אותו. תפקידו של המורה אינו רק ללמד קרוא וכתוב; חלק חשוב מתפקידו הוא גם לגדל אזרח. ולא זו בלבד אלא שעליו לגדל אזרח במדינה שלנו, כלומר, לחנכו על-פי ערכיה של המדינה.

תפקיד המורה

בהמשך להתייחסות לזכויות הילד ולזכויות המורה השופטת מסבירה מהו, לדעתה, תפקיד המורה: "להעביר ערכים ולחנך, ללמד אזרחות וסובלנות מהגן.

סובלנות, קבלת האחר, השונה, הנכה. צריך להחדיר לילדים מגיל אפס כי לכל אדם יש זכויות. אני מצפה מהמורה שיקנה ערכים ויחנך". היא מציעה "להעניק למורה רגיל הכשרה בחינוך מיוחד, כדי לקבל היבט של האחר". לדעתה, הילדים הבעייתיים הם לא רק "ילדים של חינוך מיוחד". יש הרבה ילדים עם הפרעות אחרות. היא מציעה לשלב בהכשרת המורים חינוך לערכים של הכרת האחר והטיפול בילד היותר קשה. היא טוענת שבביתו הילד לא תמיד זוכה ללמוד מהו רוחב לב, או



מדוע חשוב להכיר את האחר ועל-כן זו משימתו של החינוך הניתן בבית הספר. במקום ללמד על אזרחות בכיתות י"א וי"ב באורח מכני משהו, הכולל חובת השתתפות בבחינה, שלאחריה חומר הלימוד נשכח, היא מציעה לתת למורים במהלך הכשרתם שיעורים על משטר חוקתי, בליווי התאמות שמטרתן ללמד כיצד להעביר את החומר לתלמידים וכיצד לבנות תכניות לסובלנות. היא רוצה להדגיש במיוחד את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, בעיקר בתחום של זכויות אדם. היא מדגישה במיוחד את חשיבות המפגש עם ילדים "אחרים", ומוסיפה: "יש לנו מערכות חינוך נפרדות כי הורים פוחדים ממגע".

השופטת דורנר מדגישה במיוחד את נושא השוויון, ואומרת: "אנחנו במדינה שבה יש הדרה של כ-20% מהאוכלוסייה. זה גם מנוגד לחוק וגם טיפשי. כדברי שמריהו לוי"ע ישראל הוא עם חכם, חבל שאין לו קצת שכל". יש קיצוניות ואווירה לא טובה, והמחנכים צריכים לטפל בנושא חשוב זה. מגילת העצמאות היא סימביוזה בין מהותה היהודית של המדינה לבין אופייה הדמוקרטי. במגילת העצמאות נקבע שמדינת

ישראל תקיים שוויון זכויות גמור, וצריך לקיים זאת. מבחינתי זה גם ערך יהודי, והוצג בצורה קולעת בספר ויקרא, י"ט, 33: 'וכי יגור אתך גר בארצכם לא תונו אתו. כאזרח מכם יהיה לכם הגר הגר אתכם, ואהבת לו כמוך כי גרים הייתם בארץ מצרים...'. צריך ללמד זאת. צריך להדגיש שהמדינה הזאת מדינה יהודית וחוק השבות, תש"י-1950, למרות

אי השוויון שהוא מכתוב, הוא חוק קונסטיטוציוני. כלומר, השבות היא זכות המוקנית ליהודים, שכן זאת מטרת הקמת המדינה, אבל בכך נגמר העניין. מכאן ואילך חובה להקפיד על שוויון מלא. תפקידנו כמורים הוא להכין מפגשים בין כל חלקי האוכלוסייה. הייתה מלמדת את המורים, כחלק מהכשרתם, את הנושא, כי מיטב הנוער אינו בקיא באזרחות, דמוקרטיה, ערכים." המורים צריכים לחנך לערכים אלה, אבל זהו רק תפקיד

אדם משכיל, שספר לא זר לו, אשר מכיר את המדינה ואת תרבותה. החינוך צריך לפתח בו סקרנות ולעודדו גם לפעילויות כמו קריאת עיתון. בהקשר זה יש לעודד את הסקרנות הטבעית הקיימת אצל כל ילד. היא מדגישה שצריך לתת זאת בעיקר למי שביתם אין ספר, או עיתון. צריך להדגיש את החינוך לחלשים, לאלה שנקודת הפתיחה שלהם אינה כמו של ילדים אחרים.

על מקצוע ההוראה

כאשר השופטת דורנר נשאלת על מקצוע ההוראה, יש לה משנה סדורה, והיא אומרת: "יש לנו פוטנציאל של מורים, אבל בבתי הספר הציבוריים נוצר מצב לא מוצלח. למקצוע ההוראה אין די יוקרה ומי שבוחר בו הן בעיקר נשים, בחורות צעירות, שחושבות על החופשות ועל האפשרות לשלב את ההוראה עם גידול ילדים. הן אינן מודעות למכלול המשימות המורכב המוטל עליהן ומוצאות עצמן מופתעות בהמשך. פעם

מילתו של המורה הייתה הקובעת. היום אנו שומעים על הורים המרשים לעצמם להרים יד על מורה, או לצעוק עליו... יש היום התערבות של הורים בתהליך ההוראה. זה חלק ממצב בסיסי של חוסר כבוד מספיק למורה. עברנו מקיצוניות אחת לשנייה. מן העמדה שבה המורה היה במעמד של אל, לעמדה שבה התלמיד הוא אלוהים. צריך להיות כבוד הדדי, המורה צריך לשמוע ולהקשיב, אבל בסופו של דבר הוא זה שצריך לקבוע."

היא ממשיכה ואומרת: "ההוראה היא מקצוע של צווארון ורוד. אני פמיניסטית, ואני יודעת שיש הטוענים כי כאשר נשים הופכות רוב במקצוע, יוקרת המקצוע יורדת. אנחנו פועלים למען הזדמנויות שוות, אבל למרבה הצער יש תופעות רבות של הפליית נשים. התהליך הזה מתרחש גם במקצוע ההוראה. בזמני, הרוב במקצוע ההוראה היה של גברים. לי למשל לא הייתה אף לא מורה אחת, אבל המצב השתנה: הגברים יצאו, הנשים נכנסו, והיום יש רוב במקצוע לנשים. נשים יכולות להיות מורות מצוינות, אבל זה מעגל קסמים. בגלל שנכנסו נשים רמת היוקרה של המקצוע

ירדה, ואז הגיעו גם מורים ברמה נמוכה. צריך לנפץ את המעגל הזה. בפרקליטויות המדינה למשל יש גם נשים וגם גברים, אז יש יוקרה, בהוראה לא. אני מקווה שזה ישתפר, אני מנסה להיות אופטימית. יש מודעות, יש הכרה שצריך לעשות ושיש בעיה. עצם העובדה שהנושא על סדר היום צריך לעודד את המורים."

"העלאת השכר בוודאי תשפיע על היוקרה, אבל חשוב מכך: יש הצעת חוק, שתפקידה לבסס את הזכות לחינוך. מה הילד צריך לקבל, כשהוא צריך לקבל חינוך. אם יש חוק, האם אני יכולה להפקיד נושא חשוב זה בידי מי שהכשרתו ויכולתו אינם מספיקים? אם אני אומרת שהביטחון חיוני, ודאי שהעוסקים בביטחון חייבים להיות במידה נאותה. חובת המדינה לספק חינוך כזה, ולכן חובתה גם לספק מורים טובים. המדינה צריכה לספק מורים טובים בכל מקום, אבל יש מקומות שצריך להשקיע יותר. המדינה צריכה להשקיע יותר בפריפריה ולא במרכז, במגזר הערבי, במקומות החלשים יותר שאותם צריך לקדם."

"חובת המדינה לספק חינוך טוב, ולכן חובתה גם לספק מורים טובים."

המדינה צריכה לספק מורים טובים בכל מקום, אבל יש מקומות שצריך להשקיע יותר. המדינה צריכה להשקיע יותר בפריפריה ולא במרכז, במגזר הערבי, במקומות החלשים יותר שאותם צריך לקדם."

השופטת מסיימת את דבריה בהתייחסות לנושא האינטגרציה בחינוך. השינוי בתחום זה מצביע על מעמדן של המורות. היא מציינת שפעם אינטגרציה הייתה העיקר, אבל היום הורים בעלי אמצעים מחפשים חינוך טוב יותר לילדיהם, ובורחים מבתי הספר הממלכתיים. היא מסיימת את דבריה ואומרת: "זה לא משמח אותי, כי צריך [חינוך טוב יותר] לא רק להם, אלא לקהלים אחרים. ככל שהחינוך הממלכתי יהיה טוב, החינוך הפרטי יפחת. אולי אני גורמת עוול למורות מצוינות שיש גם היום, אבל צריך לעודד ולטפח אותן."



על מחקר וחברה

ענת קינן

השינויים שחלו בחברה שלנו, ובעיקר המעבר מחברה מודרנית לחברה פוסט מודרנית, השפיעו גם על השינויים בתפישת המחקר והדרכים לחקירה מדעית. מתפישה אחידה של המדע ודרכי החקירה שלו עברנו למגוון של גישות ושיטות.



בהמשך, שלוש חוקרות: ד"ר ורד רפאלי, ד"ר אריאלה גידרון והדוקטורנטית מירב אסף מציגות את הגישות המדעיות הממוקדות בחקר העצמי ובחקר הזולת.

אני שוכבת על הרצפה בשיעור התעמלות ושומעת את המורה אומרת בטון מודגש: "שתי דקות רק לי, רק לעצמי". ברקע מתנגנת פרסומת המדגישה "אני רוצה את זה עכשיו", ומיד אחריה "מגיע לך". אני תוהה למה רק לי, ולמה מגיע לי? אני נזכרת במודעות האבל של פעם, "בבניית ציון וירושלים תנוחמו", ובפרסומות של אז, ותוהה על ההבדלים. כן, נכון, "פעם היה כאן שמח לפני שהגעתי", ולא רק כאן, בחלקים רבים של העולם המערבי (ולא רק שם) הייתה חברה אחרת, שנקראה החברה המודרנית.

מאפייני החברה המודרנית

היא הייתה חברה שבה האידיאולוגיה שיחקה תפקיד חשוב. אנשים האמינו במשהו – קומוניזם, דמוקרטיה, ליברליזם, קפיטליזם, הרבה "איזמים". הרעיון, או המדינה, היו חשובים. האמונה ברעיון הביאה לבניית המדינה והאזרחים, שהאמינו ברעיון, יצרו יחד קבוצה של אנשים, שיש לה אידיאולוגיה משותפת. זה נראה נפלא, בעיקר כשחשבו על רעיונות כמו: סוציאליזם ושוויון, עזרה לחלש, "מכל אחד לפי יכולתו, לכל אחד לפי צרכיו", "למען המולדת", "המדינה מעל הכול". הייתה להם השקפת עולם רציונאלית, שהייתה מבוססת על האמונה, שהאדם יכול להבין את העולם,

צריכות לעמוד במבחן המציאות, ובכללי ההוכחה המדעיים, הן היו תקפות כל עוד לא הופרכו על ידי תיאוריה אחרת. הידע היה מאורגן בתבניות של חשיבה לוגית, כאשר ההכרה בעובדה נעשתה כאשר העובדה השתבצה באופן הומוגני בתבנית הגיונית ותפישתית כוללת. הידע נצבר בתהליך הדרגתי של פתרון חידה, המוגשת לנו על ידי הטבע, כאשר תפקיד האדם היה לחשוף עובדות ואמיתות חדשות על העולם. הם היו אופטימיים וחשבו שבעזרת ההיגיון, האידיאולוגיות והמדע הם בונים עולם טוב יותר בעתיד.

השינוי

אלא שהתקוות הפכו במהרה לאכזבות. האידיאולוגיות הביאו לעליית משטרים טוטליטריים אימתניים, שדרסו את הפרט במקום לעזור לו. העולם כולו התנסה בשתי מלחמות עולם ארוכות וכאובות. הטראומה ממלחמות העולם התגלגלה לטראומה מאידיאולוגיה באופן כללי, ורתיעה עמוקה מרעיון האמת המוחלטת, המשמשת כבסיס לאמונותיו של האדם. כתוצאה צמח יחס אירוני וציני לכל תיאוריה ואידיאולוגיה, היה ברור שכבר לא ניתן להאמין בכך שיש רק דרך אחת נכונה. המפגש עם חלקי עולם רבים וחדשים, בתנאים שווים יותר, הראו שתרבויות אינן בהכרח היררכיות. חלה נסיגה מן הרעיון על עליונותה של התרבות המערבית עם ההבנה של נוראות המלחמה והגורמים לנוראות אלה. במקום החברה המודרנית החלו לצוץ מאפיינים חברתיים שבהמשך כונו פוסט מודרניזם, או אחרי המודרנה.

מאפייני החברה הפוסט מודרנית

יש דחייה של אידיאולוגיות אוניברסליות ושל תרבות גבוהה ונמוכה. במקומם מודגשים הבדלים שבין זהויות, תרבויות ובני אדם, אין יותר "גבוה" ו"נמוך", והגבולות נחצים כל הזמן. במקום היררכיה ושיפוטיות של ערכים ורעיונות, יש ניטרליות שיפוטית. אין השקפת עולם מוצדקת יותר, או טובה יותר מאחרות. אין תרבות הראויה לשלוט על תרבויות אחרות. השוני הוא ערך מרכזי. המטרה היא לחלץ מתוך תרבות הרוב, את הקולות ואת ההיסטוריה השונים והאחרים, המפרשים את המציאות באופנים אחרים. יש פתיחות לרב-קוליות בתרבות.

כך במקום האמת המוחלטת מופיעה האמת כמונח סובייקטיבי, תלוי הקשר, המוגדר באמצעות הסכמות

חברתיות. כמו כלפי האידיאולוגיות, כך גם כלפי האמת, מתפתח יחס ציני וביקורתי. אין אמת אחת נכונה, מוחלטת ומועדפת. האמת אינה משקפת את המציאות, אלא היא תפישה יחסית וסובייקטיבית. תפיסת המציאות ו"האמת" תלויות בנקודת המבט של המסתכל. השאלה איך מפרשים ומגדירים את המציאות, חשובה יותר מהשאלה מה קרה באמת. תפקידנו הוא לפרש את העובדות מתוך הסתמכות על השקפת עולמנו האישית. הידע הוא אקלקטי ובלתי אחיד, הוא מכיל וסובל גם יסודות וסתירות פנימיות, שאינם ניתנים למסגור אחיד. יותר מזה, עולות שאלות לגבי מידת הלגיטימיות של הידע התקני, ולגבי התהליכים בהם הפך ידע מסוים למקודש או שולט.

במקום המדינה או הקבוצה החברתית הרחבה עולה חשיבותו של הפרט. החוויה הסובייקטיבית של הפרט תופסת את המרכז. הפרט הופך לדבר הנחשב ביותר ולביסוס מוקדשים כל המאמצים. הפרט איננו מופיע כחלק משלמות אחרת כמו משפחה, מדינה, קבוצה אידיאולוגית הוא מופיע לבדו כמי שיש לו זכויות משל עצמו. אם פעם סגרת את החלון כי "קר לחבר'ה" היום אני סוגרת אותו כי "קר לי".

שינויים בתפישת המדע

ולמה אני מספרת לכם את כל זה? משום שהשינויים החברתיים שחלו בחברה שלנו ובעיקר המעבר מחברה מודרנית לחברה הפוסט מודרנית השפיעו גם על השינויים בתפישת המחקר והדרכים לחקירה מדעית. כאן אני מסתמכת בעיקר על תומס קון שכתב את הספר: "המבנה של מהפכות מדעיות"

מבנה מהפכות מדעיות (The Structure of Scientific Revolutions) מאת תומס קון ראה אור במקור בשנת 1962. הוא תורגם לעברית ע"י יהודה מלצר וראה אור לראשונה בשנת 1977 בהוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון פורטר באוניברסיטת תל אביב. בשנת 2005 נערך והודפס מחדש בהוצאת ספרי עליית הגג – ידיעות ספרים.



בין כמותי לאיכותי

או הקשר בין היעדרות סטודנטים להצלחה בלימודים

ורד רפאלי

ד"ר ורד רפאלי, לשעבר ראש יחידת הערכה בקיי, מנסה לשכנע ששיטת המחקר הכמותית האובייקטיבית, זו שהיתה מקובלת בעת המודרנית, היא שיטת המחקר המתאימה לחקור בה תופעות חברתיות שונות.

הפוזיטיביסטית, המניחה קיומה של חוקיות בעולם. מטרתו של המחקר הכמותי לספק נתונים ביחס למציאות. כך, על מנת לדעת האם הטענה לגבי השפעת הדרישה לנוכחות על הצלחה בלימודים נכונה, כלומר, משקפת את המציאות, יש לבחון אותה באמצעות איסוף נתונים.

אם הסטודנט משקף מציאות – אפשר לתרגם אותו למספרים

המחקר הכמותי מתעניין בתופעה כל עוד היא מייצגת חוק כללי ואינו עוסק בתופעות ספציפיות, חד פעמיות וקונקרטיות (המחקר לא מתעניין רק בהשפעת דרישת הנוכחות על הסטודנטים בקורס מסוים או במכללה מסוימת). על כן, על פי רוב, ניתן להכליל את ממצאיו להקשרים אחרים מההקשר שבו נערך המחקר. בדוגמה זו, אם המחקר נערך כראוי בכמה מכללות, ניתן יהיה להכליל את ממצאיו על אודות ההשפעה של דרישת נוכחות גם על כלל הסטודנטים הלומדים.

אומרים שאם לא מחייבים סטודנטים להגיע להרצאות, הם לא יגיעו, ואם הם לא יגיעו, הם גם לא יגיעו להישגים טובים. אינטואיטיבית, טענה זו נשמעת לרבים מאיתנו הגיונית. בנוסף, ייתכן, שנוכל להיזכר בדוגמאות שונות. אולם, האם טענה זו אכן משקפת את המציאות מעבר לידוע לנו מהניסיון האישי? כדי לתת לכך תשובה אפשר לחקור כיצד משפיעה דרישת נוכחות בשיעורים על הישגים לימודיים של סטודנטים. במחקר כזה ניתן לחלק קבוצה של סטודנטים, באופן אקראי, לשתי קבוצות. קבוצה אחת תחויב להגיע ל-80% מהשיעורים (נוכחות חובה) וקבוצה שנייה לא תחויב להגיע לשיעורים (נוכחות רשות). בתום הסמסטר ייבדקו הישגי התלמידים, ויושוו בין שתי הקבוצות. נוכל לשער, שאם דרישת נוכחות החובה מביאה להישגים גבוהים יותר, הקבוצה שנדרשה לנוכחות חובה תגיע להישגים גבוהים יותר.

זוהי דוגמה – מקוצרת – למחקר כמותי, הבוחן קשר סיבתי. המחקר הכמותי מבוסס על התפיסה

הסטטיסטית, הריחוק מן הנחקרים, האובייקטיביות הריחוק מן הנחקרים נעלמו ובמקומם הופיעו דברים אחרים. השינויים החברתיים הכללים השפיעו גם על תחום המחקר יש מעבר מן החקירה של "שם" מרוחקת שניתן להתייחס אליה כאל תופעה אובייקטיבית והחוקר אמור להישאר אובייקטיבי לגביה לחקירה של "כאן" תופעה קרובה שניתן להתייחס אליה באופן סובייקטיבי. מעבר מחקר ה"הם" לחקר ה"אני" או ה"אנחנו". כמו כל החברה, העוברת מן היחס לחברה כולה ליחס אל האני הבודד, מן הדגש על החברתי והכללי לדגש על האינדיבידואלומימושו. כך גם המחקר, המושפע מהלכי הרוח החברתיים הכללים. לצד האמת המדעית, האובייקטיבית, אותה חיפשו החוקרים של התקופה המודרנית מודגשת הפרשנות הסובייקטיבית על פי נקודות ראות שונות. אז איך עושים מחקר היום? אחד המאפיינים של פוסט מודרניזם זה פלורליזם ובו יש סוגות רבות של מחקר וסוגי מחקר ולכן קשה לקבוע מהו מחקר אקדמי ומהו לא. האם יש כללים מחייבים. מדוע זה מחקר וזה לא? חברת החוקרים שקובעת מהו מחקר מדעי ומהו לא. כדי להקל על כולנו ב"סלט" הגישות השיטות והאפשרויות ביקשנו מכמה אנשים להסביר לנו מה מאפיין את שיטת המחקר שלהם והרי התשובות.

קון טען שהחלטות תרבותיות, סוציולוגיות ופסיכולוגיות חיצוניות למדע משפיעות על אופי המחקר ועל תוצאותיו. כלומר המדע איננו תחום מנותק ורחוק שבו יושבים החוקרים במגדל השן שלהם ומחליטים באופן רציונאלי איך מתי והיכן לחקור. המחקר הוא חלק מן החברה והשינויים המתחוללים בחברה משפיעים על תוצאותיו. מאחורי תפישת המדע והמחקר המדעי עומדת פילוסופיה חברתית. התהליכים החברתיים יוצרים פילוסופיה חברתית וזו קובעת את תפישת המדע שלנו. כאשר בודקים מה קורה בעולם המחקר בשנים האחרונות ניתן לראות שטענתו של קון אכן מתגשמת במלואה.

כשהתחלתי את לימודי באוניברסיטה, היה ברור לי שחוקר במדעי החברה הוא איש מרוחק בחלוק לבן, שאוסף מאות ואלפי שאלונים, מקדד אותם לטבלאות סטטיסטיות, ומציג את הנתונים באופן יבש, מרוחק ואובייקטיבי. מאז חלו שינויים כה רבים עד שבאחד הכנסים האחרונים שבהם השתתפתי, בהרצאת הפתיחה, עמדה על הבמה גברת שבכתה בדמעות גדולות על גורלן המר של שתי זונות רחוב בתחנה המרכזית של עיר גדולה בברזיל. במקום אחר באותו כנס הוצג שיר שנכתב על בעיית האיידס בעיירה בקנדה. שלא לדבר על מחקר איכותי, מחקר עצמי, מחקר נרטיבי, מחקר פעולה ועוד רבים אחרים. המספרים הגבוהים, הניתוחים



תהליך המחקר הכמותי מתחיל בתיאוריה, המבטאת חוקיות מסוימת, שאותה מבקש החוקר לבחון. מחקר מסוג זה מתאים למצבים, שבהם קיים ידע קודם בתחום המחקר. הידע הזה יכול להיות ידע תיאורטי, או ידע המבוסס על ממצאים ממחקרים קודמים בתחום. למשל, במשך שנים רבות, ראה האדם סביבו רק ברבורים לבנים. מתוך הנתונים האלה פיתח האדם "תיאוריה", שבעולם יש רק ברבורים לבנים. מתוך התיאוריה ניתן לגזור השערות ספציפיות, שאותן ניתן להעמיד למבחן. למשל, בדוגמה זו, ההשערה יכולה להיות ש"כל הברבורים הם לבנים".

קארל פופר, פילוסוף של המדע שחי במאה שעברה, טען שהידיעה המדעית מתקדמת לא בדרך של אישוש תיאוריות אלא באמצעות הפרכתן, כלומר, הביאו ברבור שאינו לבן. בחיי היומיום, כשיש לנו דעה מסוימת, לרוב אנחנו מתמקדים בעובדות-לכאורה שמראות שהדעה שלנו נכונה, ובו בזמן נוטים להתעלם מכל העובדות-לכאורה שסותרות אותה. למשל, אנחנו מתעלמים מן האפשרות שסטודנטים שאינם מגיעים לשיעורים מצליחים בקורס.

קארל פופר הפילוסוף האוסטרי-בריטי (1992 - 1994) עסק רבות בשאלה מהו מדע וניסה להבחין בין מה שהוא קרא מדע לבין מה שהוא קרא מדע מדומה ובעיקר נושאים שונים במדעי החברה. הוא טען שהדרך להגיע ל"אמת" מדעית היא דרך העמדת כל חוק מדעי לבדיקה וניסיונות להפריך אותו. מבין ספריו: החברה הפתוחה ואויביה הוצאת שלם 2003; מדע: השערות והפרכות בתרגום יורם נבון האוניברסיטה הפתוחה.

חיפוש השגיאות בתיאוריה

במחקר כמותי, הבוחן השערות, החוקר מנסה להפריך השערה על-ידי חיפוש של מקרה אחד בלבד שעומד בסתירה לאותה השערה. בדרך זו, בחיפוש של מקרה אחד המפריך את ההשערה, ניתן להסיק מסקנה שלילית בצורה ודאית ומוחלטת. יחד עם זאת, כל עוד ההשערה לא הופרכה, היא עומדת בעינה, אך אי אפשר לומר שהיא "הוכחה כנכונה". מהסיבה הזו, במחקר אמפירי, מחקר המבוסס על נתונים, אי אפשר לדבר על כך ש"תיאוריה הוכחה" כפי שניתן לעשות במתמטיקה/לוגיקה. במחקר אנו מדברים על ממצאים שתומכים בתיאוריה (ראיות) או שמפריכים אותה, אך לא על הוכחות.

על מנת לבחון את ההשערות, המחקר הכמותי, כאמור, אוסף נתונים. הוא משתמש בניסויים, תצפיות, סקרים ושאלונים. כשמו של המחקר הכמותי, הנתונים אותם אוסף ומנתח החוקר הם נתונים כמותיים, כמו אחוז הברבורים הלבנים והשחורים, הישגי הסטודנטים בקורסים, זמן התגובה לביצוע מטלה מסוימת, או דירוגי הסטודנטים את איכות ההוראה של המרצים. ההנחה היא שמספרים, או יותר נכון, המגמות המתגלות מהנתונים המספריים

המבט האובייקטיבי על החיים הסובייקטיביים

יכולים ללמד אותנו על המציאות הנחקרת.

כאמור, המחקר הכמותי מבקש לשקף את המציאות כפי שהיא. כדי שממצאי המחקר ישקפו את המציאות יש להבטיח שהמחקר הוא אובייקטיבי, כלומר, שהאובייקטיביות של המחקר נשמרת בכל השלבים של תהליך המחקר. ראשית, יש חשיבות לכך שכלי המחקר או כלי המדידה שבאמצעותם נאספים הנתונים יהיה כמה שיותר אובייקטיבי. אם החוקר סופר כמה ברבורים יש מכל צבע, קל יחסית לומר שכלי המדידה (תצפית) הוא אובייקטיבי ואמין (אלא אם כן החוקר "עיוור" לצבעים אחרים מהצבע הלבן). ואולם, כאשר מדובר בשאלון או בסקר, כלי מחקר זה עלול להיות חשוף להטיות של החוקר עצמו, אשר עלולות לעוות

את הנתונים המתקבלים. למשל, הדרך שבה מנוסחת שאלה מסוימת עשויה לגרום לנחקרים להגיב בדרך מסוימת שאינה משקפת את דעותיהם האמיתיות. כמובן שמשום שהשאלון נבנה ע"י החוקר, בכל שאלון יש קורטוב של סובייקטיביות, אבל על החוקר להיות מודע להטיות האפשריות ולעשות כל מאמץ לנסח את השאלות בדרך כזו שתהיה ברורה לנחקר, שלא תחשוף את עמדתו האישית החוקר, ושלא תשפיע על תגובתו של הנחקר.

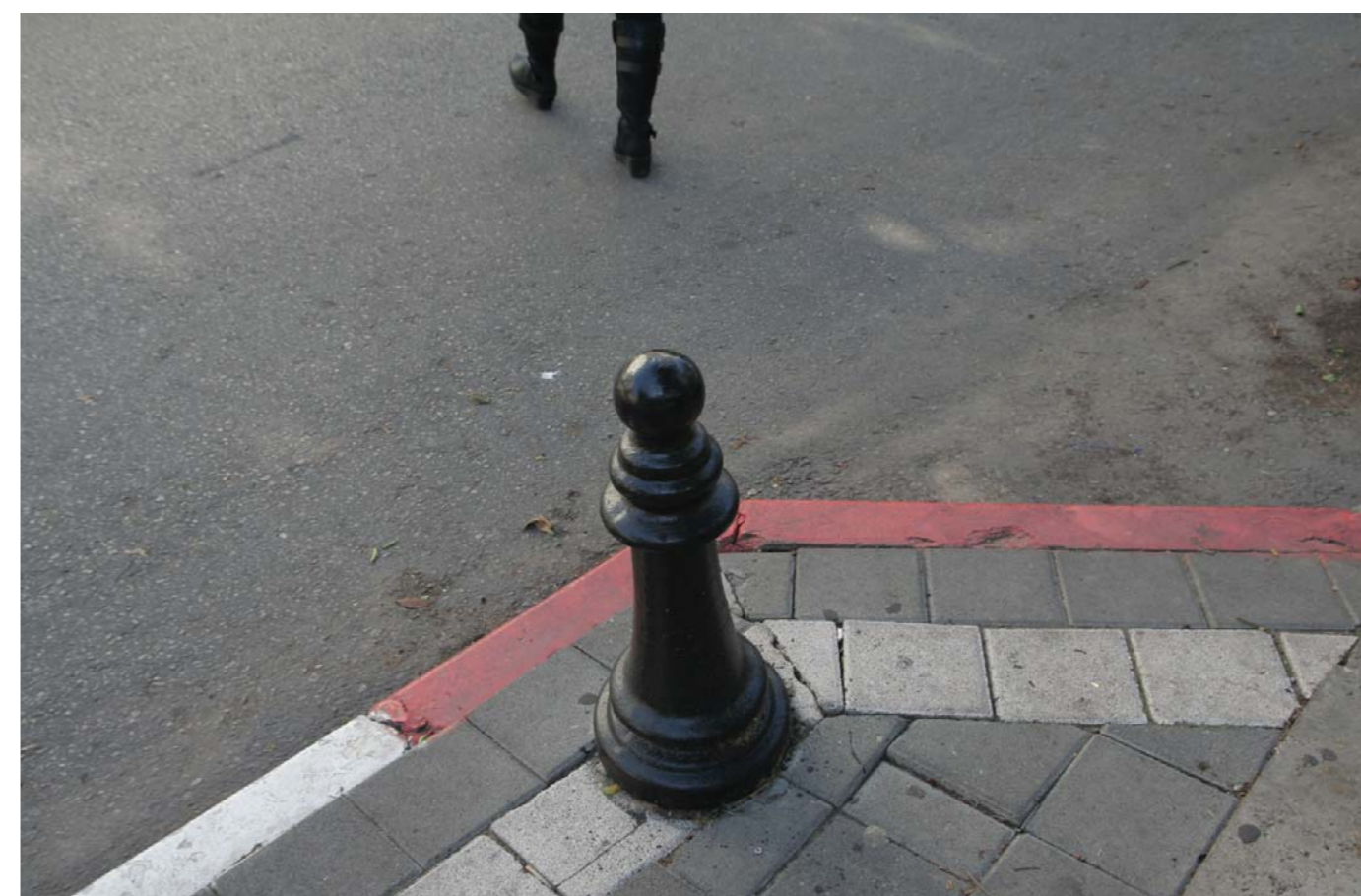
חשוב להדגיש שהדרישה לאובייקטיביות היא דרישה מתהליך החקירה עצמו ולא ממושא החקירה. המחקר

הכמותי מתעניין לא רק בתופעות אובייקטיביות, כמו צבע הברבורים או התנהגות של אנשים, אלא גם בחקר תופעות סובייקטיביות, כמו תפיסות או עמדות של אנשים לגבי נושאים מסוימים שונים. גם ניתוח הנתונים צריך לענות על דרישת

כדי שממצאי המחקר ישקפו את המציאות יש להבטיח שהמחקר הוא אובייקטיבי, כלומר, שהאובייקטיביות של המחקר נשמרת בכל השלבים של תהליך המחקר.

האובייקטיביות. יש חשיבות לכך שהנתונים הנאספים מן הנחקר (בין שהם נתונים אובייקטיביים כמו משך קריאה של טקסט, ובין שהם נתונים סובייקטיביים, כמו עמדות לגבי נושא מסוים) ינותחו ויפורשו ללא השפעה של דעותיו ועמדותיו של החוקר. הדעות של החוקר אינם חלק מן המחקר, והפרשנות של הממצאים אינה תלויה בו, כך שגם אם חוקרים אחרים יבצעו אותו מחקר בדיוק, הם יגיעו לאותה מסקנה. החוקר הוא מתבונן מן החוץ, הוא אינו שותף למחקר, מתוך ההנחה, שקיומה של התופעה הנחקרת הוא עצמאי ואינו תלוי במתבונן כלשהו. המטרה של החוקר היא לתאר, להסביר או לנבא את המציאות באופן האובייקטיבי ביותר, ולכן הוא צריך להיות נקי מדעות קדומות לגבי הנושא שאותו הוא חוקר, ובמידה שקיימות אצלו דעות קדומות, חשוב שיהא מודע להן כך שיוכל לנטרל השפעתן. בשימוש בנתונים כמותיים, יש סיכוי קטן יותר מאשר בשימוש בנתונים איכותיים, שניתוח הנתונים יהיה חשוף להשפעה של החוקר, שכן הניתוח, שנעשה בשיטות סטטיסטיות מקובלות, אינו מערב את שיפוטו הסובייקטיבי של החוקר.

לבסוף, החוקר נדרש לפרשנות אובייקטיבית של ממצאיו. ואולם, כבן אנוש החוקר עלול להיות מושפע מנטיות שונות שיכולות להשפיע על פרשנותו את





בין איכותי לכמותי

או איך להגדיר את המחקר בו אני עוסקת

אריאלה גדרון

ד"ר אריאלה גדרון, חוקרת נרטיבים, מייצגת את המחקר העצמי. הקול שהיא חוקרת הוא קולה. מתודות המחקר הפרשניות שאובות מתחומים רבים. ההשראה למחקר מהחיים עצמם. מבחינתה, כולנו מספרי סיפורים. הנה הסיפור/הפרשנות שלה.

או איכותית? פוזיטיביסטית או פוסט פוזיטיביסטית? קונסטרוקטיביסטית? ביקורתית?

אז איך להגדיר את המחקר בו אני עוסקת? בגדול אפשר לומר שזה מחקר נרטיבי חינוכי המעוגן בתפישות קונסטרוקטיביסטיות-פרשניות.

אני מתייחסת למחקר נרטיבי כגישה מחקרית אבל גם כאופן של למידה וחשיבה. היכולת לספר סיפורים מצויה באופן כללי בידי אנשים ומאפשרת להם לתת משמעות לחייהם באמצעות סיפור ולחלוק בו עם אחרים. היכולת להבין סיפור אינה מובנת מאליה ומצריכה פרשנות. האופן הקרוב ביותר בו יכול אדם להתחלק בחוויותיו עם האחר, הוא הסיפור. האופן הקרוב ביותר שבו יכול אדם להבין את החוויה של האחר, היא באמצעות פרשנות של אותו סיפור. המושג אותו אני חוקרת, "מרחבים אישיים של ידיעה", מסייע לי לחשוב על מסגרות אישיות של יצירת משמעות,

הפעם הראשונה בה מצאתי את עצמי מתמודדת עם הצורך להגדיר ולהסביר את הגישה המחקרית שלי הייתה, כמובן, במהלך הכתיבה של עבודת הדוקטורט – מחקר נרטיבי של סיפורי חיים של סטודנטיות להוראה והמדריכות הפדגוגיות שלהן (2003). את הפרק השלישי של העבודה, שעסק במסגרת הקונספטואלית של המחקר פתחתי כך: "לכתוב על מסגרת קונספטואלית של מחקר זה כמו להציג את עצמך על סף דלת הכניסה. כאשר חשבת איך להתחיל לעשות זאת נזכרתי בסיפור אישי – בראשית דרכנו כהורים צעירים שהינו שנים אחדות בארצות הברית למטרות לימודים. שרון, בתנו הבכורה בת השלוש, אז, הייתה נוהגת לקבל את פני האורחים שהגיעו אלינו בשאלה קבועה: אתם חוגגים חנוכה או חג המולד? זו הייתה הדרך שלה להבין ולקטלג את העולם סביבה." כך, בערך, הרגשתי כאשר התבקשתי להסביר את השתייכותי המחקרית: כמותית



שעל מדענים לסלק מעליהם נטיות אנושיות שונות העלולות לעוות את החשיבה, כמו למשל, הנטייה לכפות סדר וארגון שלא תמיד קיימים במציאות או הנטייה להיחפז להסיק מסקנות על בסיס מקרים אחדים שנצפו. פילוסופים של המדע מדגישים את החשיבות של הספקנות ושל הצניעות במחקר. החוקר ראוי שיהיה ספקן גם לגבי נכונות מסקנות המחקר שלו עצמו, וראוי שייקח בחשבון פרשנויות אחרות ושונות מאלה שעליהם חשב כמסבירים את הממצאים שעלו ממחקרו.

דגימה

מעבר לדרישה לאובייקטיביות ולספקנות של החוקר, קיימת הדרישה להליך מחקר שיטתי, המבוסס על מערכת חוקים ברורה. כך למשל, כדי לבדוק את ההשערה ש"כל הברבורים הם לבנים", יש צורך להחליט באלו אגמים לערוך תצפיות. אם נערוך תצפיות רק באגמים באזור מסוים, אזי לא נוכל לומר דבר לגבי הברבורים החיים באזורים אחרים. בביצוע מחקר כמותי אנו מתבססים למשל על עקרונות של דגימה שיטתית של מקרים, כך שסך המקרים שאותם אנו בודקים ייצגו את האוכלוסייה שאותה אנחנו חוקרים ושלגביה אנחנו מסיקים מסקנות.

בדוגמת המחקר הניסויי שלנו על אודות דרישת נוכחות חובה, על מנת תשקף אך ורק את ההשפעה של דרישת הנוכחות, יש לדאוג לכך ששתי קבוצות הסטודנטים תהיינה זהות, למעט דרישת הנוכחות.

היות שהמחקר הכמותי מתבצע לפי חוקים ברורים ומקובלים, התוצאות המתקבלות אינן תלויות בחוקר, במינו, בתרבותו, או בדעותיו האישיות, ועל כן קיימת אפשרות לשחזר את הנתונים במחקרים הבאים.

ואם נחזור לשאלתנו, האם דרישת נוכחות חובה מעלה את הסיכוי להצלחה של סטודנטים בלימודים? מסתבר, שבספרות המחקרית יש תשובה לשאלה זו, תשובה שיש בה כדי להשפיע על מדיניות של מוסד אקדמי להשכלה גבוהה לגבי דרישת נוכחות מהסטודנטים הלומדים בו. על כך אספר בפעם אחרת.

היגור זאב עם כבש:

על שילוב מתודות מגישות שונות במחקר החינוכי

מירב אסף

מירב אסף מתייחסת ל"ריב" בין גישות המחקר השונות לתקופותיהן ומציעה שילוב של כמה גישות. לדבריה התועלת המעשית הנובעת משילוב הגישות במחקר חינוכי גדולה ועולה בהרבה על החיסרון של ערבוב הגישות המחקריות ואבדן חלק מתפישות העולם המדעיות שלהם.



איש תחת גפנו ותחת תאנתו

במהלך השכלתי האקדמית למדתי מספר רב של קורסים בשיטות מחקר. כל קורס ניתן על ידי מרצה המתמחה באחת משתי גישות המחקר הדומיננטיות במדעי החברה – הגישה הכמותית (פוזיטיביסטית/פוסט-פוזיטיביסטית, אובייקטיביסטית) או האיכותית (פרשנית, נטורליסטית, קונסטרוקטיביסטית). כל קורס הדגיש תפישת עולם מחקרית אחרת, העומדת בבסיס הגישה ובעקבות כך את המתודות שבהן יש להשתמש על מנת לערוך מחקר "טוב". כך, חוקרים, המחזיקים בתפיסה כמותית, רואים בידע ייצוג של המציאות המוטבע במבנים קוגניטיביים כלליים, ועל כן תופסים אותו כאובייקטיבי, כולל ובר-הכללה; ואילו חוקרים בעלי תפיסה איכותית רואים ידע כתוצר אישי המופק תוך יחסים הדדיים עם הנורמות, השפה וההיסטוריה של התרבות בהן האדם מצוי ולכן רואים אותו כבר-הקשר, סובייקטיבי וייחודי.

הגישה הפרשנית צמחה והתפתחה מתוך התנגדות למחקר הפוזיטיבי, והתייחסה אל מדעי החברה כבעלי מאפיינים שונים מאלה של מדעי הטבע, ולכן כאלה הדורשים הסתכלות אחרת על שדה המחקר. עם זאת, על אף העלייה הגדולה בפופולריות שלה, הגישה הפרשנית-איכותית לא החליפה את הכמותית. כשלושים שנה נציגי הכוחות מבקרים אלה את אלה – "הכמותיים" מדגישים את יכולת ההכללה המוגבלת של מחקרים איכותיים ואת ההטיה שבאיסוף הנתונים ובפרשנות החוקר; ואילו "האיכותיים" או "הפרשניים" מבטלים את מושג האובייקטיביות שעומד בבסיס עבודתו של החוקר הכמותי ושל אמיתות המציאות שאותה הוא מנסה לחשוף. במהלך השנים שככה ההתלהמות שבין הקבוצות, אך המסורות התפתחו זו בנפרד מזו – חוקרים שונים בוחרים באחת הגישות כמתודת מחקר, כזירת פרסום וכנושא להוראה. כך, במוסדות אקדמיים

בהקשר ובתוך מערכות יחסים. זהו מושג דינמי, הנמצא תדיר תחת בנייה והתחדשות. כמו החיים עצמם הוא מתעצב על ידי ניסיונות חיים קודמים, ונעשה בסיס להבנה ויצירת משמעות של ניסיונות עתידיים.

אני רואה בתפישה קונסטרוקטיביסטית-פרשנית תיאוריה של למידה ופרדיגמה של מחקר. הפרדיגמה הקונסטרוקטיבית מציעה אפשרות שונה מזו של הגישה הפוזיטיביסטית בכך שהיא מעבירה את מרכז הכובד מן החקירה המדעית המכוונת למציאת ה"אמת", או הסברתם של חוקים של טבע הדברים, או המציאות, אל מאמצי מחקר המכוונים להבנה ולבנייה מחדש של המשמעות שיש למציאות זאת בעבור האנשים המפרשים אותה. הגישה הפוזיטיביסטית רואה את הלומד ככלי קיבול הרוכש ומתמלא בידע, המועבר אליו ממאגר הידע החיצוני לו, של ה"יודעים". הגישה הקונסטרוקטיביסטית-פרשנית, לעומת זאת, רואה את הלומד כמשתתף הלוקח חלק פעיל בתהליך הזה של יצירת ידע ומכניסה את המושג של בניית משמעות. החוויה החינוכית מתרחשת, על פי תפישה זאת, בהקשר ובתוך מערכות יחסים המרכיבים את המרחב האישי של יצירת המשמעות; או את הקהילה הפרשנית; או את צורות החיים המוכרות, אליהן משתייך הפרט הלוקח מסגרות אלה כמציאות המובנת מאלה.

אני חושבת על נקודת המבט החינוכית במונחים של גישה מחקרית, עם ערך מוסף ייחודי משלה, הבא לידי ביטוי בהקשר נתון של עשייה. עבודה חינוכית, בעיניי, היא תמיד בהקשר ובתוך מערכת של יחסים. לכן מחקר חינוכי

נמצא בהקשר של העשייה החינוכית. רוב הניסיונות המחקריים שלי עוסקים, בדרך זו או אחרת, בהבנת ההקשר הזה. מכאן שהמחקרים שלי הם בהגדרתם מחקרים חינוכיים.

עבודת הדוקטורט שלי עוסקת בהבנת עולמות אישיים של משמעות, של סטודנטיות ומדריכות פדגוגיות,

כאחרים משלי. כלומר, בשאלה עד כמה אני מסוגלת להבין את עצמי כאחרת מהם? באמצעות מסע נרטיבי אל סיפורי חייהן של סטודנטיות להוראה והמדריכות שלהן, בדקתי את גבולות ההבנה שלי את עולמן, תוך הצצה אל מרחבי הידע והניסיון האישי שהן ואני מביאות איתנו לדיאלוג ההדרכה במכללה. הגישה, בה נוהל דיאלוג נרטיבי זה, כללה קריאה פרשנית של הסיפורים, מנקודת מבט הוליסטית, תוך שימוש במודל קריאה תלת-שלבי שפיתחתי לצורך המחקר, וניתוח רוחבי של נושאים מרכזיים שעלו מתוך הקריאה.

במחקרים שלאחר מכן, אותם ערכתי עם שותפות, עמיתות לעבודה, אנו מתבוננות בהשלכות, או בתפישת הלמידה של סטודנטים ועד כמה היא מבטאת תהליך של למידה והתפתחות. במהלך השנים הלכה והתחדדה הנטייה לעסוק במחקר עצמי של העשייה, שלי כחלק מקבוצת העמיתים איתה אני עובדת, בשיתוף פעולה ייחודי בתכנית שח"ף, מזה עשר שנים. הגדרנו מחקרים אלה כמחקרים עצמיים שיתופיים ונרטיביים- Narra tive collaborative self study of teacher) ed-ucators. היום אנו בעיצומו של מחקר מן הסוג הזה המנסה לברר באמצעות סיפורים אישיים של התפתחות מקצועית, אל מול סיפורה של הקבוצה המקצועית, את המשמעות החדשה הנוצרת והולכת של מחקר עצמי שיתופי, של משמעות ה"עצמי" בתוכו של היחיד ושל הקבוצה כגוף. במהלך מחקר זה התחלנו לבדוק גם את האפשרות להשתמש בנוסף לכלי המחקר של ניתוח סיפורים נרטיבי גם בכלי של ניתוח שיחות, המאפשר להתבונן ולחקור את הדינאמיקה של השיחה על הפרקטיקות והאינטראקציות הקורות בתוכה, לא בהכרח בהקשר ובהתייחסות לתכנים.



התמונות בכתבה זו צולמו בתערוכת היחיד "טבע האדם" של צדוק בן דוד, מוזיאון תל-אביב לאמנות, 27/12/09 - 27/2/10, האוצרת: אירית הדר.

רבים, ובניהם מכללת קיי, נלמדים קורסים נפרדים של מתודות כמותיות ואיכותיות והסטודנטים חוקרים ברוח אחת מהן, לרוב על פי העמדה בה מחזיק המרצה, או בהתאם למסורת המחקרית שעל פיה חונך.

בחמש עשרה השנים האחרונות החל להתפתח זרם שלישי במחקר ובהערכה, במדעי החברה בכלל ובמחקר החינוכי בפרט, המשלב בין גישות אלה- המחקר המשולב (Mixed Methods). חוקרים, קובעי מדיניות, מורים ומכשירי מורים מבקשים ללמוד על שדה המחקר החינוכי המורכב. שאלות העוסקות בשיטות הוראה מועדפות, או בדרכים משמעותיות לקידום מיומנויות או ערכים חברתיים, מניחות כי אכן ישנם דפוסים הניתנים לחשיפה ולהסבר, ובעקבות זאת ניתן יהיה לנבא את השפעותיהם בהקשרים נרחבים יותר. מנגד, מערכת החינוך מורכבת מאנשים – תלמידים, מורים והורים – המצויים בתוך תרבויות מקומיות (בית ספריות, יישוביות) וארציות. התהליך הלימודי והחברתי בתוך תרבויות אלה מושפע מנורמות, ממסורות ומיחסים הדדיים ספציפיים, ולא להשפעה גדולה מאוד על האופן שבו האנשים פועלים. לראייה, על אף הצלחות מקומיות רבות, טרם נמצאה הרפורמה, שיטת הלימוד, או שיטת ההתערבות, שתפתור את "בעיות החינוך" וניסיונות לייצא ולייבא פתרונות חינוכיים מצליחים, כושלים שוב ושוב.

אם כך, שילוב יכול להוות פתרון למאפייני הזירה החינוכית – בכדי להבין את השדה החינוכי לעומקו יש להכיר מרכיבים של הכלל ושל הפרטים בתוכו. כלומר, יש להכיר את חוויית המציאות של האדם ושל התרבויות בהן הוא מצוי ולהכליל מתוכה על התנהגויות אנושיות, ו/או יש להבין ולהסביר דפוסי התנהגות אנושיים, אך במקביל לראות כיצד אלה מתפרשים בקרב קבוצות ואנשים שונים. לשם כך, יש להשתמש במתודות מחקר פרשניות ומכלילות יחד. עם זאת, לאור ההבדלים המשמעותיים בין שתי הגישות נשאלת השאלה אם ניתן בכלל לשלב שיטות מחקר שיתנו תמונה קוהרנטית של מציאות חינוכית.

הילכו שנים יחדיו בלתי אם נועדו?

שימוש במספר שיטות מחקר נחשב לאמצעי מתקף למחקר והוא מומלץ בשתי הגישות. במחקר הכמותי נוהגים לבדוק את תקפותם של כלי מדידה פסיכולוגיים

על ידי מתאמים בין כלים שונים שבדקים את אותן תכונות ותכונות אחרות. במחקר האיכותי נוהגים לתקף את התמונה הפרשנית על ידי איסוף נתונים ממקורות שונים ובאמצעות כלי מחקר שונים והצלבת ממצאיהם. כל עוד ריבוי השיטות נערך בגבולות אותה גישה הוא מוגדר כיתרון, אך כאשר זה נעשה מעבר לה, הביקורת רבה.

הביקורת המרכזית היא זו של היעדר פילוסופיה מחקרית. מכיוון שתפיסת המציאות ותפיסת הידע כה שונות בשתי הגישות, לא ניתן לגשר ביניהן ללא פגיעה ביושרו של החוקר ובטיב המחקר. חוקרים מרכזיים מכל גישה מלבים מחלוקת זו, על אף הבנתם את האפשרות כי השיטות עשויות לפצות זו על חסרונותיה של האחרת. חוקר המשלב שיטות מגישות שונות מואשם ברדידות.

ההתמודדות עם טענה זו נעשית בעזרת הסברים מעשיים הרואים במחקר עשייה, שמטרתה לפתור בעיות שבהן נתקלים בחיי המעשה, ולכן השדה הוא זה שצריך לקבוע את דרכי המחקר ולא התיאוריה. הדגש על השדה הביא למספר הסברים המיישבים את ההבדלים בין הגישות. ההסבר הראשון מהווה ביקורת על עצם תפיסת המציאות כניגוד שבין כמות ואיכות. כך למשל, בכל תופעה במציאות (גם בתופעות טבע) ישנם היבטים אובייקטיביים וסובייקטיביים ולכן חקר תופעות צריך לנוע על ציר שני נטונים שאינם דורשים פרשנות לנתונים הדורשים פרשנות לשם הבנתם. נובע מכך שניגוד בין מחקר כמותי ואיכותי מביא לעיוות השדה הנחקר ולהבנה חלקית שלו. ברוח דומה, צריך לבחור את שיטת המחקר על בסיס שאלת המחקר ומתוך היכרות עומק עם שיטות שונות, תוך התייחסות ליתרונות ולחולשות שלהן. טבעו של מחקר, בסופו של דבר, משותף לשתי הגישות – יש איסוף אמפירי של נתונים וניתוחם ויש ניסיון להסביר התנהגות אנושית. בחירת שיטות שונות, אם כן, אינה בהכרח מעידה על חוסר ידע, או תפישה מגובשת, אלא עשויה להעיד על הבנה מעמיקה של שדה המחקר.

עם ההתגבשות של פילוסופיה ואידיאולוגיה סדורות של המחקר המשולב, החלה עלייה משמעותית בהתעניינות ובשימוש בו. לראייה, בעשור האחרון פורסמו מגוון מדריכים בנושא. החל משנת 2004 החלו לקיים כנסים

בינלאומיים בנושא זה וב-2007 יצאו לאור כתבי עת, העוסקים בעניינים מתודולוגיים והמהווים זירת פרסום למחקרים משולבים.

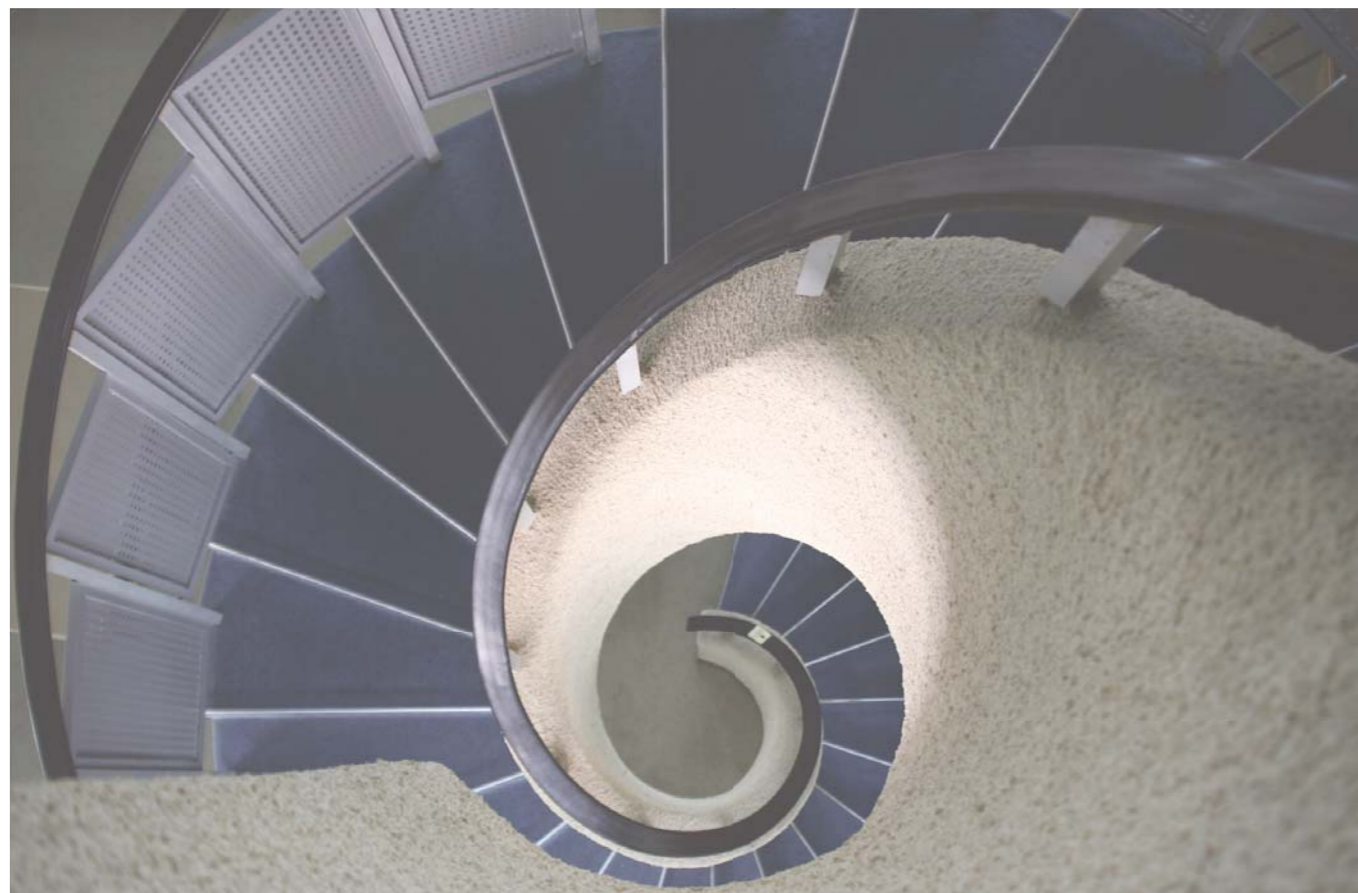
בתוך אלה בולטים הערכה ומחקר חינוכיים, המציגים זירות מורכבות, המזמנות הסתכלות על היבטים איכותיים וכמותיים. כמו כן, נראה כי זרם המחקר המשולב הטביע את חותמו בזירת המחקר הכללית, כיוון שלאחרונה מתפרסמים יותר ויותר מאמרים המתארים מחקרים במערך משולב, בכתבי עת כלליים במדעי החברה. אחד הנושאים המרכזיים, העולים במקורות אלה, הוא כיצד נערך השילוב של הגישות בפועל.

מירב אסף מציעה כדוגמה את כתבי העת הבאים:

International Journal of Multiple Research Approaches,
Journal of Mixed Methods Research

וגר זאב עם כבש

היתרון שבשילוב מתודות על פי מערכים אלה הוא ברור. התמונה המתקבלת ממגוון מקורות – מספריים, התנהגותיים, מילוליים וחזותיים – עשירה יותר. כמו כן, מרכיבים של מתודה אחת יכולים לפצות על חולשה של אחרת ובכך להאיר על עניינים רבים בשדה. מחקר משולב שנעשה היטב, אם כן, עשוי להציג תמונה מורכבת, תקפה ובת-הכללה יותר ממערכים נפרדים. למרות זאת, בספרות המחקר מתוארים מספר קשיים בניהול מערכי מחקר משולבים: מערך משולב לרוב מורכב יותר, יקר יותר ודורש יותר כוח-אדם לביצועו (בעיקר מערכים בו-זמניים). כמו כן, החוקר צריך להיות בקיא במגוון שיטות בכדי לשלב אותן באופן מיטבי, ולכן לעתים עולה הצורך לעבוד בצוותים הכוללים חוקרים המתמחים במתודות שונות. לבסוף, הפרשנות והכתיבה של מחקר משולב מורכבות מאוד. מיזוג של מידע בעל אפיונים שונים הוא בעייתי ולעתים קרובות עולות סתירות מתוך הנתונים שעל החוקר להתמודד איתן על מנת להשמיע את הקולות השונים, מצד אחד, וליצור תמונה משמעותית, מצד שני.





התנהגות אזרחית, התנדבות וצוות המרצים במכללת קיי

ענת קינן

מה אנחנו חושבים על עבודתנו? איזה חלק ממנה אנחנו מגדירים כ"חובה" ואיזה כ"התנדבות"? האם יש בינינו הסכמה לגבי השאלה אילו חלקים מעבודתנו הם חובה ואילו התנדבות? סקר שנערך בין חברי הצוות במכללת מראה כי אין בינינו הסכמה רבה לגבי השאלות הללו.

העיסוק ביחסי עבודה ובחקר ארגוני עבודה, מצביע על כך שלצד הפעולות שכל עובד מבצע, במסגרת הרשמית של דרישות תפקידו, קיימות פעולות שהן מעבר להגדרה הרשמית של תפקיד העובד. פעולות אלה נתונות לשיקול דעתו ולרצונו האישי של כל עובד וחבר צוות. היבט התנדבותי ולא מחייב זה, תורם רבות לתפקודו של הארגון ולעיתים מודדים חוקרים את הצלחתו של ארגון, בהתאם למידת ההתנדבות של חבריו. לפעולות אלה יש שמות שונים בספרות ואנו משתמשות כאן בהגדרה שבחר אופלטקה (2007) "התנהגות אזרחית בארגון" על מנת לתאר את התופעה. התנהגות אזרחית בארגון היא, אם כך, אותן פעולות שהעובד עושה מרצונו החופשי, מבלי שהוא מחויב לכך בתוקף תפקידו.

האם יש קשר בין סעיפי ההתנדבות והחובה לבין הדרישות הפורמליות של התפקיד? האם יש קשר בינו לבין מערכת השכר והעונש של הארגון? לא בהכרח. במקומות רבים חברי הארגון נותנים פרשנות שונה למה שראשי הארגון רואים בדרך מסוימת. כך למשל, במחקרו של אופלטקה פעילויות מסוימות, שהוגדרו על ידי בעלי תפקידים במערכת החינוך כחובה, הוגדרו על ידי המורים כהתנדבות ולהפך. רצינו לדעת האם אצלנו המצב דומה?

מאמרו של יזהר אופלטקה: "התנהגות אזרחית ארגונית בקרב מורים בישראל: התופעה רכיבית ומקורותיה" הופיעה בדפים מס' 44 בשנת 2007 ועסקה בהתנהגות אזרחית של מורים במערכת החינוך.

בדומה לבתי הספר שתיאר אופלטקה, גם אנו ארגון עבודה, שבו קבוצה גדולה של אנשים עוסקת בהוראה, גם אם איננו מורים בבית ספר רגיל, אלא במכללה להכשרת מורים. לצורך בירור מחשבות חברי הצוות, ביחס לפעילויות שונות, חיברנו בשיתוף עם יחידת ההערכה שאלון, ובו ביקשנו מחברי הצוות לציין ליד כל אחת מן הפעילויות המוצעות האם היא התנדבות או חובה, לדעתם. נציין כי אין מדובר בשאלון וניתוח מחקריים, או במחקר לשמו, על כל המשתמע מכך. אומנם 74% מהמשיבים סבורים כי מילוי שאלונים, מסוג הסקר שהעברנו, היא "חובה", אך לצערנו היו אלה האחוזים מתוך סך המשיבים, ולא מתוך כל חברי המכללה. בסך הכול היו: 33 משיבים, מתוכם 7 מדריכים פדגוגיים ו-26 מרצים בתחומי דעת שונים. כדי לא לייגע את הקוראים נציג לפניכם שתיים מן האפשרויות שניתנו, ורק תשובות שהיה להן לפחות 50% הסכמה בין המשיבים.

התנדבות

– פעילות שלדעתכם היא כולה על פי בחירתכם החופשית.

חובה

– פעילות זו היא חלק מדרישות העבודה הרשמיות במכללה.

חובה	התנדבות	הפעילות
100%		להגיע מוכן להרצאה
35%	52%	ליזום קורסים חדשים או תכנים חדשים
16%	53%	להעביר הרצאות אורח אצל עמית במכללה
41%	50%	לפרסם מחקרים מאמרים וספרים חדשים
85%	15%	לקרוא ולהתעדכן בתחום הדעת שלי
76%	9%	להגיע לישיבות צוות
100%		להודיע מראש על היעדרות משיעור
84%	6%	להגיע בחופשה לבחינה
73%	3%	להחזיר ספרים לספרייה בזמן
74%	6%	למלא טפסים הנשלחים מהמכללה
91%	3%	לקרוא דוא"לים הנשלחים מהמכללה
15%	64%	לסייע לסטודנט בשעות הערב, באמצעות הטלפון בבית
13%	56%	להיות בקשר חונכות עם בוגר המכללה בשנת עבודתו הראשונה

מה נוכל ללמוד על עצמנו מן הסקר?

ראשית, נוכל לראות שאין הסכמה רבה בין חברי הצוות לגבי ההחלטה מהי חובה ומהי התנדבות בעבודתם. נראה שיש מרווח רחב של פרשנות אישית, המאפשר לכל אחד מן המרצים להבין באופן שונה את הדרישות בעבודה. לא נראה שיש תפישות משותפות רבות בנושא. רק שני סעיפים זכו להסכמה גורפת של כל המשיבים. ואיש לא חשב שסעיפים אלה הם התנדבות: חובת ההגעה מוכן להרצאות וחובת ההודעה מראש על היעדרות. מתוך 24 פעילויות שהוצגו בשאלון יש הסכמה כלשהי (מעל 50%) רק לגבי 12 הסעיפים שהוצגו כאן. לגבי כל האחרות אין כלל הסכמה, בין חברי הצוות, לגבי השאלה האם הן התנדבות או חובה.

כאשר משווים את הפעילויות שנתפסו כ"חובה", לפעילויות שנתפסו כ"התנדבות", עולות שתי נקודות מעניינות. ראשית, ישנן יותר פעילויות שנתפסו כ"חובה" (7) מאשר פעילויות שנתפסו כ"התנדבות" (5). גם מספר המסכימים לגבי פעילויות החובה גבוה יותר, לעומת פעילויות ההתנדבות שם אחוז המסכימים נמוך יותר. ישנה הסכמה של 50% עד 64% בין המשיבים. לעומת זאת בסעיפי החובה אחוז המסכימים גבוה יותר, יש הסכמה בין 73% - 100%. אם נתאר זאת בקצרה, נוכל לומר, שאנחנו מסכימים יותר על הדברים שחובה עלינו לעשות, מאשר על הדברים שהם התנדבות.

במת דיון

מה אומרים חברי הצוות על:

המשמעות, המה, והאיך



במושג מכללה בהקשר רואה ד"ר אמנון גלסנר, ראש ההתמחות לחינוך בלתי פרמאלי, את המיקום הגיאוגרפי והחברתי שבו אנו נמצאים.

לפתחו של דיון



פרופ' לאה קוזמינסקי נשיאת המכללה מדגישה במיוחד את ההקשר התרבותי ושואלת האם ההכשרה שאנו נותנים מתאימה עצמה למאפיינים של הוראה רלבנטית מבחינה תרבותית.

הורים ומורים



נורית כוכבי וד"ר יהודית זמיר מהמרכז להורות ומשפחה, רואות את המושג מכללה בהקשר כמאחד את כל העשייה החינוכית החברתית והקהילתית במהותה.

מכללה בהקשר

סטודנטים יהודים וסטודנטים בדואים



ד"ר שושנה שטיינברג מדגישה במיוחד את האספקט החברתי חינוכי של מכללה בהקשר.

פעילות בקהילה



ריקי חדד בורוכובסקי ראש העמותה לקידום פרויקטים רואה את המושג מכללה בהקשר כטיפוח נושאים בתחומי החינוך, התרבות והספורט בקהילה המקומית.

ניעות מתמדת בין פנים-לחוץ



צוות תכנית ההכשרה לגן רואה את המכללה בשלושה הקשרים: הקשר של מקום, המיקום הגיאוגרפי של המכללה והקשר עם מוסדות שונים הקיימים במקום כמו גם עם העלאת רמת ההשכלה באזור בעזרת הסטודנטים שלנו.

תאור הפעילות	1 התנדבות מד"פ	2 התנדבות מרצה	3 חובה מד"פ	4 חובה מרצה
ליזום קורסים חדשים או תכנים חדשים	71%	46%		
לתת הרצאות אורח אצל עמית במכללה	67%	50%		
לפרסם מחקרים מאמרים וספרים חדשים	57%	48%		
לקרוא ולהתעדכן בתחום שלי			100%	81%
להגיע לישיבות צוות			100%	69%
להגיע בחופש או ביום חופשי לפעילות מכללתית, כגון יום עיון	14%	54%		
ליזום ולהיפגש עם ראש התוכנית שלך	50%	30%		
לקרוא דוא"לים הנשלחים מהמכללה			86%	92%
לצאת לבתי ספר במהלך שבוע ההתנסות	14%	50%	86%	35%
להיפגש עם סטודנט לצורך סיוע לו מעבר לשעות הקבלה			71%	24%
לסייע לסטודנט בערב מהטלפון בבית	71%	62%		
להיות בקשר חונכות עם בוגר המכללה בשנת עבודתו הראשונה	71%	52%		
לבדוק טיוטות של עבודות לפני הגשה סופית	43%	27%	29%	54%

צוות, באופן קבוע, ומשום כך יצרו תרבות משותפת המחייבת אותם יותר מן המרצים? אולי. כאמור זה איננו מחקר סטטיסטי כהלכה, אלא רק סקר מדגמי קטן, התנדבותי בעצמו, שדרכו ניתן לנו להציץ אל עצמנו, ולהעלות שאלות לגבי עבודתנו במכללה. נקווה כי התוצאות הללו אכן תעוררנה עוד שאלות כאלה.

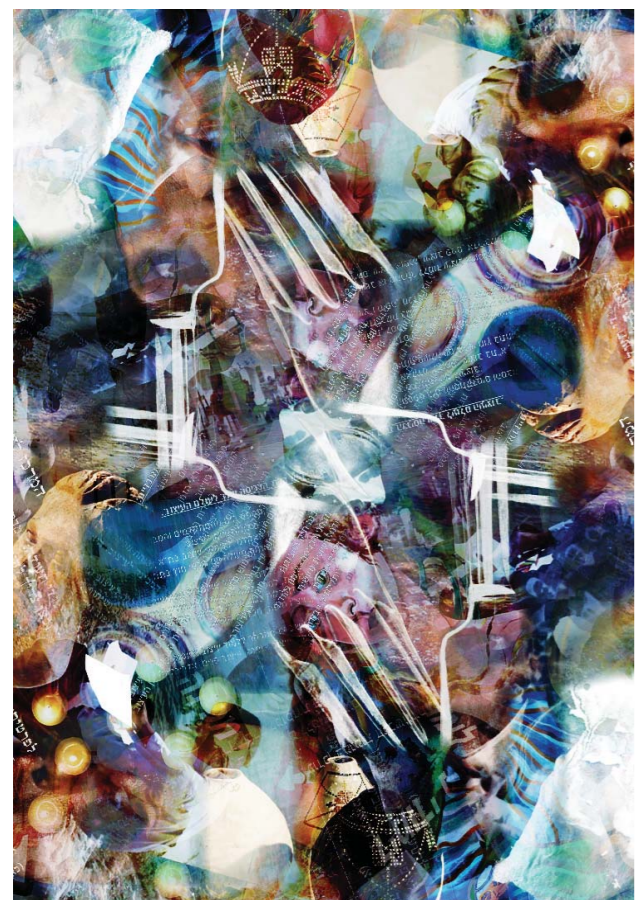
תודה מיוחדת וחמה לגברת גילה אביטל, מזכירת יחידת המחקר, שלקחה על עצמה את העברת השאלון, ריכזה התוצאות והכנת הטבלאות בהרבה מסירות ורצון. לדר' יהודית זמיר, ראש יחידת הערכה, שעזרה בעצה טובה ובהרבה סבלנות להכין את הסקר.

מלוא התוצאות מצויות במשרדי מערכת "קולות", לכל המעוניין.

נקודה מעניינת נוספת שעלתה במקרה מתוך הסקר היא ההבדלים בין המדריכים הפדגוגיים לבין המרצים האחרים. בין המדריכים הפדגוגיים לבין עצמם ישנה הסכמה רבה יותר, מאשר בין המרצים השונים, לגבי השאלה אילו פעילויות הן חובה ואילו התנדבות. למשל, מדריכים פדגוגיים מסכימים כולם (100%) כי ארבע פעילויות הן חובה: המוכנות לשיעור וההודעה על היעדרות ובנוסף לקרוא ולהתעדכן בתחום הדעת שלי, והגעה לישיבות צוות. בין המרצים 81% חושבים שלקרוא ולהתעדכן בתחום זה חובה. כאשר בודקים את נושא ישיבות הצוות רק 69% מן המרצים המשיבים חשב שיש חובה לבוא לישיבות. בסך הכול מדריכים פדגוגיים נטו לחשוב שיש מעט יותר פעילויות שהן חובה, מאשר המרצים הכלליים. האם אפשר להסביר זאת בכך שמדריכים פדגוגיים נוהגים לשבת יחד בישיבות

שימוש בכלים הטכנולוגיים כדי לקדם למידה בתחומי הדעת השונים: שפה, מתמטיקה, לימודי סביבה וכדומה. בנוסף ללמידת התכנים, מזמנת הסביבה החינוכית עתירת הטכנולוגיה גם הקשרים ללמידת הכישורים החיוניים להצלחה בעולם של היום, בכללם: חשיבה יצירתית וביקורתית, פתרון בעיות, תקשורת בינאישית ושיתוף פעולה עם עמיתים. כמורים ישתמשו הסטודנטים שלנו בטכנולוגיות המידע והתקשורת ככלים שיסייעו להם בחקר עצמי של ההוראה, בארגון, בהערכה ובשיתוף במידע. האם השכלנו לפתח פדגוגיות המותאמות להוראה בסביבות עתירות טכנולוגיות מידע ותקשורת? האם הסטודנטים שלנו ידעו להישען על הכלים האלה כדי לקדם למידה של ילדי המאה ה-21?

מכללה בהקשר היא מכללה שתוכניתה נענות לאתגרים של הכשרת מורים רלוונטית בהקשרים של האוכלוסייה, המקום והזמן. זוהי הכשרה המדגישה הוראה הרלוונטית מבחינה תרבותית, מבטיחה שהסטודנטים שלנו מכירים את סביבתם ודואגים לקיומם/קיומנו בנגב, ומפתחת פדגוגיות המותאמות לשימוש מושכל בכלים שמציעה הסביבה הטכנולוגית. האומנם תוכניות ההכשרה שלנו הן של מכללה בהקשר?



זהותו התרבותית תוך כדי השגת מצוינות אקדמית (כך שתרבות הלומד משמשת אמצעי בלמידה); (ג) היא מעודדת מודעות ביקורתית רחבה, המאפשרת לסטודנט לבחון ולבקר נורמות תרבותיות, ערכים ודרכי פעולה לקראת יצירת צדק חברתי.

אני מציעה להשתמש במסגרת המושגית של "הוראה רלוונטית מבחינה תרבותית" ולבחון מחדש באיזו מידה תוכניות ההכשרה שלנו וכן תשתיות המכללה (המרחבים הפיזיים, תשתיות המידע והמחשוב) מקדמים מצוינות אקדמית, נשענים על תרבות הסטודנט ומנחים אותו למודעות ביקורתית.

ההקשר הסביבתי: מכללת קיי ממוקמת בצפון באר שבע, בירת הנגב. הנגב הוא האזור הדרומי של המדינה, חבל ארץ מדברי ברובו, המכסה כ-60% משטח מדינת ישראל. הנגב מיוחד באקלימו, בנופיו, בחמשת המכתשים שבו, במחצבו ובאוכלוסייה הייחודית של בעלי חיים וצמחים. הייתה בו התיישבות גדולה כבר בתקופת המקרא, וההיסטוריה הגיאוגרפית מעידה על שליטים שונים בתקופות זמן שונות.

האם תוכניות ההכשרה שלנו מקדמות ידע ואחריות סביבתית של בוגרינו למשאבים הטבעיים המקיפים אותנו? האם בוגרינו ידגימו מעורבות קהילתית בפעולות הקשורות לנוף ולסביבה שלנו? תוכנית הכשרה רלבנטית מבחינה סביבתית היא זו הבוחנת את חיינו בנגב, מעודדת את המורים לעתיד למודעות ביקורתית ועוסקת, לדוגמה, בשאלות של שמירת הנוף ואיכות האוויר, המחסור במים, אחסון הפסולת ושימוש באנרגיה סולרית.

הקשר הזמן - המאה ה-21: הילדים של המאה ה-21 משתמשים בטכנולוגיות מידע ותקשורת ככלים הטבעיים להם, הם נולדים לתוכם ואצבעותיהן קלות על מקלדת המחשב. כדי שהלמידה תהיה רלבנטית עבור הילדים, עליה לכלול שימוש בטכנולוגיות השגורות האלו.

בתחילת שנת הלימודים תשע"א הודיע המינהל למדע ולטכנולוגיה במשרד החינוך על תוכנית התקשוב החדשה לחינוך, שתשפר את תשתיות המחשוב במערכת החינוך, ותנחה מורים לשימוש יעיל באלה. ומה מקומה של הכשרת המורים? עלינו לעסוק בפדגוגיות, שיאפשרו



לאה קוזמינסקי

פרופ' לאה קוזמינסקי נשיאת המכללה מדגישה במיוחד את ההקשר התרבותי ושואלת האם ההכשרה שאנו נותנים מתאימה עצמה למאפיינים של הוראה רלבנטית מבחינה תרבותית. הוראה כזאת נענית לצרכים הלימודיים של הסטודנט ומבטיחה את הצלחתו; יוצרת תנאים המסייעים לסטודנט לשמור על זהותו התרבותית תוך כדי השגת מצוינות ומעודדת מודעות ביקורתית רחבה, המאפשרת לסטודנט לבחון ולבקר נורמות תרבותיות, ערכים ודרכי פעולה לקראת יצירת צדק חברתי.

במכללת קיי, מדברת בשפת תרבותם ותכשיר אותם גם לדבר בשפת התרבות של תלמידיהם? האם ההכשרה להוראה מתאימה עצמה למאפיינים של הוראה רלוונטית מבחינה תרבותית?

חוקרת החינוך האמריקאית, גלוריה לדסון-בילינגס, טבעה את המונח "הוראה רלוונטית מבחינה תרבותית" (culturally relevant teaching) המוגדר כפדגוגיה המעצימה את הלומדים מבחינה אינטלקטואלית, חברתית, רגשית ופוליטית, תוך שימוש בהתייחסויות תרבותיות להעמקת הידע, המיומנויות והעמדות.

המטרה המרכזית של הוראה רלוונטית תרבותית היא לאפשר לתלמידים/סטודנטים לבחור במצוינות אקדמית ועדיין להזדהות עם תרבותם. להוראה רלוונטית מבחינה תרבותית ישנם שלושה מאפיינים: (א) היא נענית לצרכים הלימודיים של הסטודנט ומבטיחה את הצלחתו; (ב) היא יוצרת תנאים המסייעים לסטודנט לשמור על

לו היינו ממקמים את מכללת קיי באזור אחר בארץ, האם היינו נדרשים לשנות את תוכניות ההכשרה שלנו? במילים אחרות: האם תוכניות ההכשרה שלנו ייחודיות בהקשר התרבותי של אוכלוסיות הלומדים והמיקום הגיאוגרפי שלנו? ומכיוון שאנחנו במאה ה-21, האם הסטודנטים שלנו יהיו מורים ראויים לתקופתם?

השאלות האלה נובעות מהסוגיה החינוכית של רלוונטיות: הצורך שתוכניות ההכשרה להוראה תהיינה רלוונטיות לסטודנטים כלומדים וכמורים לעתיד בהקשרי התרבויות, הסביבה והזמן שבהם אנו חיים.

ההקשר התרבותי: מכללת קיי ייחודית בהיותה מכללה, שאוכלוסיית

הלומדים שלה כוללת סטודנטים מהמגזר היהודי והמגזר הדרוזאי. מרבית הסטודנטים באים מהערים והישובים שסביבנו, ועם סיום ההכשרה הם חוזרים לקהילותיהם, ומשתלבים במערכת החינוך. האם ההכשרה להוראה, שאליה נחשפים הסטודנטים

לו היינו ממקמים את מכללת קיי באזור אחר בארץ, האם היינו נדרשים לשנות את תוכניות ההכשרה שלנו?

הנחות יסוד ומה שמשתמע מהן

ההקשר הסביבתי של המכללה

על מנת להפעיל תהליכים חינוכיים שיתרמו לעיצוב וקידום הסביבה, יש לקחת בחשבון את מרכיבי ההקשר שלה, כלומר את מה שמאפיין או מייחד אותה.

העוסקים בלמידה והוראה מכירים את הצורך בזיהוי ההקשר של הלומד ושל סביבת הלמידה שלו. זיהוי המייחד והמאפיין את הלומד ואת סביבתו עשוי לסייע בתכנון ובעיצוב דרכי הלמידה שלו, ובגיוס משאבי הוראה, כך שיתפרו בהתאם למאפיינים הייחודיים שלו. כל אילו מכוונים לקידומו והעצמתו של הלומד.

באותו אופן, יש צורך בזיהוי המאפיינים המרכזיים המייחדים את הסביבה לצורך גיוס דרכים ומשאבים לעיצובה ולקידומה. זיהוי המייחד את הסביבה עשוי לסייע בסימון והגדרת האתגרים והמשאבים הנדרשים לעשייה של מכללה בהקשר.

המכללה פועלת בסביבה של באר שבע והנגב. הנגב המרכזי והדרומי נחשב לאזור מדברי מבחינה אקלימית. למרות פיתוח תשתיות תחבורה, תעשייה, שירותים והשכלה גבוהה, הוא עדיין נתפס כפריפריה, ובעיקר במה שנוגע לתעסוקה ולתרבות. פערים סוציו-אקונומיים בין אוכלוסיות שונות בנגב רק מעמיקים ומתרחבים עם השנים, במיוחד בין המגזר הבדואי למגזר היהודי. לכך נלווים תהליכים ושינויים מואצים דמוגרפיים ותרבותיים המייחדים את אוכלוסיית הנגב ומשפיעים על חיי התושבים החיים בו. מחצבי ומשאבי הטבע של הנגב וים המלח משמשים לפיתוח הולך וגדל של תעשייה כימית אבל, אוצרות הטבע רחוקים מלהיות מנוצלים כמותית ואיכותית. בשנים האחרונות מרחבי הנגב הולכים וכובשים מקום מרכזי כשדה האימונים וההכשרה הגדול של צה"ל ומשרד הביטחון.

המיקוד של מאפייני הסביבה המזכירים נעשה כאן מתוך ניסיון לזיהוי הליבה של המייחד. אני מתנצל מראש בפני הקורא אם הוא סבור שהתעלמתי ממרכיב מייחד זה או אחר. זיהוי מרכיבי ההקשר המייחדים עשוי לסייע להצפת מספר נושאים כיעדים אפשריים לעשייה של המכללה בהקשר. מובן שאילו רק הצעות טרומיות, חלקיות ולא מעובדות, והצגתן נועדה להדגמה בלבד. אני מאמין, שיש לעודד ולאפשר שותפות ומעורבות של כלל הסטודנטים, המורים והעובדים של המכללה כדי להציף, לעבד, לבחור ולקדם רעיונות כאלה ואחרים.

התמקדתי בארבע הנחות יסוד מרכזיות:

1. המכללה כמכללה לחינוך יכולה, ראויה, וצריכה להיות שותפה ומעורבת בעיצוב וקידום הסביבה בתוכה היא פועלת על מעגליה והקשריה השונים. זה עבורי לפעול בהקשר.

2. תהליך חינוכי פורה הוא תהליך דינמי, מתמשך, שתכליתו ליצור שינויים משמעותיים ברמה הקוגניטיבית (תובנות חדשות, רעיונות חדשים) ו/או ברמה החברתית (נורמות, כללי התנהגות ותרבות) ו/או ברמה הרגשית.

3. המכללה כמכללה לחינוך מתמחה, או לפחות יש לה את הפוטנציאל להתמחות, בלהיות ארגון שיוזם, מתכנן, ומוביל שינויים בעזרת תהליכים חינוכיים.

4. שותפות ומעורבות המכללה בעיצוב וקידום הסביבה על הקשריה השונים תחזור כבומרנג ותקדם, תעצב, ותעצים את המכללה ואת כוח השפעתה.

מובן שיש מי שיערער על הנחות היסוד האילו, וישאל במידה של צדק שאלות מערערות, כמו למשל: מה הרווח? האם הוא משמעותי? מי ירוויח? מה המחיר? מי יפסיד? מה זה דורש ממני ומאחרים? האם לא צריך להעדיף את האתגרים הפנימיים של המכללה ולהפנות לשם את כל המשאבים? מה המשמעות הפרקטית (תכלס בשטח)? והאין זה יומרני מדי?

מהרהור סביב הנחות היסוד עלה התנאי שכדי שהמכללה תממש מעורבות תורמת לסביבה שבה היא פועלת יש לזהות את משאבי הידע, החומר והרוח המיוחדים שלה ולהשתמש בהם.



אמנון גלסנר

במושג מכללה בהקשר רואה דר' אמנון גלסנר, ראש ההתמחות לחינוך בלתי פורמאלי, את המיקום הגיאוגרפי והחברתי שבו אנו נמצאים. המכללה נמצאת באזור מדברי, המוגדר כפריפריה ושיש בו מצד אחד אוצרות טבע ומן הצד השני פערים כלכליים וחברתיים גדולים. מיקום זה נותן למכללה תפקיד מיוחד – הצגת חלופות חדשות לדרך שבה נעשים הדברים באזור.

שאלות שמובילות לשאלות

כשהתבקשתי לכתוב על מכללה בהקשר התחלתי בכך ששאלתי את עצמי למה הכוונה במושג? אילו אסוציאציות וקונוטציות עולות לי בהקשר זה?

**באיזה הקשר מדובר?
סביבתי? חברתי? בהקשר
סביבתי שכולל את
ההקשר החברתי? ומה
עוד נכלל בו? ההקשר
הגיאוגרפי? התרבותי?
הדמוגרפי? הפוליטי?
המדיני?**

באיזה הקשר מדובר? סביבתי? חברתי? בהקשר סביבתי שכולל את ההקשר החברתי? ומה עוד נכלל בו? ההקשר הגיאוגרפי? התרבותי? הדמוגרפי? הפוליטי? המדיני?

בהנחה שכל אילו מרכיבים את ההקשר

הסביבתי, נשאלת השאלה: מהי הסביבה? איך ניתן להגדיר ולגדר אותה? האם מדובר בסביבת באר שבע? באר שבע ולוויינייה? הנגב? הדרום כולו?

בהמשך שאלתי את עצמי האם מכללה בהקשר משמעותה יצירת קשרי גומלין בין המכללה לסביבה, אז מהו סוג הקשר הרצוי? מהו המצוי? וכיצד מצמצמים את הפער? האם, איך ובאיזו מידה המכללה יכולה וצריכה להשתלב בהקשר הסביבתי? באיזו מידה? באילו תפקידים? מה ייחד או יכתוב את ההשתלבות או המעורבות?

שאלות כאלה ואחרות החזירו אותי לשאלות יסוד, כמו למשל: מה התפקיד, הייעוד, החזון והמטרות של המכללה בכלל? מה הייחוד שבה שעשוי לתרום להקשר הסביבתי?

לא לדאוג! אין לי כוונה או יומרה לנסות ולהתמודד כאן ועכשיו עם השאלות מעבר להזכרתן כשייכות ורלוונטיות לדיון סביב משמעות המושג מכללה בהקשר. המשמעות שאני נותן למכללה בהקשר בנויה על הנחות יסוד המונחות כאן כנקודת מוצא.



הורים ומורים

נורית כוכבי ויהודית זמיר

נורית כוכבי ו"ר יהודית זמיר מהמרכז להורות ומשפחה, רואות את המושג מכללה בהקשר כמאחד את כל העשייה החינוכית החברתית והקהילתית במהותה. מכללה בהקשר בוחנת את צורכי האוכלוסיות השונות באזור, שואבת את כוחותיה מתוכן, ופועלת לסיפוקם של צרכים חינוכיים בנגב, שהם מעבר להכשרת מורים. סיפוק הצרכים החינוכיים מבחינתן מתמקד בקבוצה ספציפית – הורים. והן מאמינות, שמערכת החינוך לא יכולה להתקיים באופן האופטימאלי, ללא שיתוף פעולה משמעותי של ההורים. הברית החינוכית בין השניים, הכרחית הן לטובת הילדים, הן לטובת ההורים, והן בעבור הקהילה החברתית.

הורה במובן הביולוגי ומעוניין לשכלל את המיומנויות ההוריות לעצמו ולמשפחתו. הערך המוסף בלימודים אלה הינו תרומה לחברה ולקהילה שפועלת במרחב אחד.

המרכז מעוניין לפתח דיאלוג בין צוותי מורים לבין הורים על מנת לאפשר לילדים סביבת גידול והתפתחות מצמיחה. במסגרת רעיון זה, הצוות המקצועי בונה תכניות לימודים ופעולות בקהילה יחד עם הגוף המזמין על מנת לקדם את העשייה הדיאלוגית בקהילת בית הספר. כדי לתת מענים התואמים מערכות ערכיות ותרבותיות שונות, תכניות ההכשרה הינן מודולריות ומותאמות בתכנים שלהן לאוכלוסיות השונות. צוות המרכז כולל אנשי מקצוע מומחים בתחומם הן מהסגל האקדמי של המכללה והן אנשי מקצוע בעלי ניסיון רב בשדה. כמו כן מתקיימים שיתופי פעולה מקצועיים וקהילתיים על מנת לתמוך ולהעצים את ציבור ההורים לצד גופים שונים באזור דוגמת: הרשות העירונית למלחמה בסמים, המחלקה לעבודה סוציאלית קהילתית, משרד הבריאות, ויצ"ו, המרכז לגיל הרך, שתיל.

אחד הביטויים לתפישה זו הוא מרכז ההדרכה להורות. הנחיית הורים היא משאב מקצועי לטובת הקהילה, היא מקדמת מנהיגות הורית למען המשפחה והחברה בישראל. צו השעה מראה כי תפקיד ההורים, היום יותר מתמיד, נדרש לבירור וחשיבה, למידה ובמיוחד העצמה למען עתידנו. המרכז להורות ומשפחה במכללת קיי שם לו למטרה לקיים את המשימות הללו.

במרכז מתקיימות פעילויות מסוגים שונים שעיקרן הכשרת מנחים לקבוצות הורים הרוצים "לדבר הורות". מטרת המפגשים בין המנחה וההורים הינה ללמוד, לתמוך ולהיתמך, להתאווור ולחזור הביתה עם ידע חדש ומאגר כוחות להמשך משימת החיים החשובה ומשמעותית מכול: להיות הורה. פעולות אחרות אשר נעשות במרכז קשורות להשתלמויות מקצועיות למנחי הורים, ימי עיון מקצועיים ופעולות להעצמת הורים בקהילה באמצעות לימודי משפחה.

בתכניות להכשרת מנחי הורים לומדים מורים, גנות, עובדות סוציאליות, יועצות חינוכיות, פעילים קהילתיים וכל מי שמבין שבימינו לא מספיק להיות

מכללה בהקשר הסביבתי של באר שבע והנגב יכולה לעסוק במגוון נושאים

- העצמה השכלתית וארגונית של קבוצות, קהילות או אוכלוסיות חלשות ומחלשות בדרך של בניית תוכניות חינוכיות לפיתוח מיומנויות וכשרים שונים. מיומנויות שעשויות לקדם את מצבם ויכולתם של קבוצות אלו להתמודד עם הקשיים והאתגרים שהן ניצבות מולן. בהקשר זה המכללה תיזום תוכניות חינוכיות חברתיות כאלה דרך הקמת קהילות למידה ביחד עם בעלי עניין מגופים וארגונים חברתיים הפועלים בשטח.
- עידוד ופיתוח פעילויות חקר ויישום של תלמידי מוסדות החינוך ואחרים סביב הצורך בניצול אוצרות הטבע הייחודיים לנגב. למשל, פיתוח של תעשייה ירוקה, הפקת אנרגיה חלופית, ותיירות ייחודית לאזור. בהקשר זה המכללה יכולה לפעול ליצירת תוכניות חינוכיות באמצעות הקמת קהילות לומדות המשתפות נציגים ובעלי עניין ממוסדות מחקר ומדע, ממפעלי תעשייה, ומארגונים וגופים ציבוריים באזור.
- דחיפה של תוכניות חינוכיות יצירתיות לקידום למידה, חינוך ועשייה המשלבים תחומי תרבות שונים, כמו ספורט, אמנות פלסטית, מוסיקה, קולנוע, תיאטרון ועוד. ארגון קהילות הלמידה לגיבוש התוכניות ישתפו בעלי עניין ואנשי מקצוע מהאזור.
- גיבוש תוכניות חינוכיות לשימור הסביבה ופיתוח נופי הנגב והאקולוגיה שלו דרך ארגון קהילות למידה המשתפות ארגונים של שמירת הטבע, מפעלי תעשייה, ומשרדים ממשלתיים רלוונטיים כמו משרד הביטחון.

לשמש חלופה אמיתית וחשובה לזימות אחרת נפוצה יותר, שהיא זימות של פרויקטים אד-הוק. תוכניות חינוכיות, בניגוד לפרויקטים מכווני זמן, מטרה ותוצאות, מדגישות את תהליך הלמידה והחשיבה. הדגש הוא על תהליכים חינוכיים של למידה וחשיבה משותפת ומתמשכת לאורך החיים. השותפות והעומק שנמצאים ביסוד תהליכים כאלה מאפשרים להם סיכוי טוב יותר לחולל ולכוון שינויים משמעותיים תרבותיים מסדר גבוה, לטווח הרחוק, ומעבר לגחמות תקציביות ופוליטיות.

לא הייתירוצה להדגיש כאן דווקא את הייחוד שבנושאים או היעדים הפוטנציאליים, כלומר את ה"מה". חשוב לי יותר להטעים ולהדגיש את היכולת הייחודית של המכללה, שיכולה לבוא לידי ביטוי במינוף של יוזמות, שהמאפיין אותן הוא התהליכים חינוכיים שנמצאים במרכזן.

התרומה הייחודית של המכללה המעורבת והמתמחה בחינוך גם ברמה התיאורטית וגם ברמת הקשר עם השדה, יכולה להיות בהצגת חלופות ל"איך" יש לעשות את הדברים. התהליך החינוכי או התוכנית החינוכית שמשלבת למידה משמעותית ואחרת סביב היעד יכולה





סטודנטים יהודים וסטודנטים בדואים

שושנה שטיינברג

ד"ר שושנה שטיינברג מדגישה במיוחד את האספקט החברתי חינוכי של מכללה בהקשר. היא מאמינה שיש צורך להדגיש בעיקר את הקבוצות החברתיות המרכזיות בנגב – יהודים ובדואים ומתמקדת בתפקידה של המכללה ליצור יחסים טובים יותר בין האוכלוסיות השונות תוך כדי הלימודים

אוכלוסיית הלומדים שלנו כוללת סטודנטים יהודים וסטודנטים בדואים. בעבור רובם, זהו המפגש הראשון עם הקבוצה השנייה. למרות הקרבה הגיאוגרפית בין הישובים בנגב שבהם גדלו, בחיי היומיום המגע בין שתי הקבוצות מצומצם. חברי כל אחת מהקבוצות גרים בישובים נפרדים, לומדים בבתי ספר נפרדים, וכפי שניתן ללמוד מהספרות המחקרית, המגע המצומצם משפיע על תחושות של ניכור, חשדנות ותפיסות סטריאוטיפיות. יחד עם זאת הימצאות פיזית זה לצד זה מכורח הנסיבות, אינה משנה בהכרח את המצב.

הספרות המחקרית מלמדת, שהתערבות יזומה ומתוכננת עשויה לתרום לשינוי בתפישות הדדיות, לעזור לכל צד להבין את המציאות הסובייקטיבית של האחר, ולקדם הבנה בין הקבוצות.

הידע שנאסף בתחום התהליכים הקבוצתיים, המשפיעים על שינוי עמדות והפחתת דעות קדומות וסטריאוטיפים מצביע

על היתרונות של מפגשים המתקיימים במסגרת קבוצה

התערבות יזומה ומתוכננת עשויה לתרום לשינוי בתפישות הדדיות, לעזור לכל צד להבין את המציאות הסובייקטיבית של האחר, ולקדם הבנה בין הקבוצות.

קטנה. נמצא שהיווצרות יחסי חברות בין יחידים מפתחת תפישות חיוביות על האחר כקבוצה.

על פי "תיאוריית המגע" (Allport, 1957) במפגש העשוי לתרום לשינוי בתפישות הדדיות, חשוב שיתקיימו התנאים הבאים: פוטנציאל היכרות גבוה, כלומר שהמגע מציע למשתתפים הזדמנות להכיר זה את זה כבני-אדם. הדבר מחייב יצירת יחסי גומלין בלתי רשמיים ואישיים. תנאי נוסף הוא שהמגע יתקיים בין בעלי סטטוס שווה. חשוב שהנורמות החברתיות יתמכו ביחסי גומלין ידידותיים, מעוררי כבוד ואמון, ברמה הרשמית והלא רשמית. אמיר (Amir, 1974) מוסיף תנאי נוסף: קיום סמכות או אקלים חברתי, התומכים ומטפחים את המגע הבין-קבוצתי.

אנו רואים במפגש בין שתי הקבוצות משאב יקר והזדמנות נדירה ליצירת קשר, ללמידה זה על זה, ולבניית מערכת יחסים שימשיכו גם אחרי סיום הלימודים.

בחינת מבנה תוכנית הלימודים במכללה מעלה שרוב התנאים המוזכרים בספרות המחקרית כתורמים לקידום היכרות והבנה בין קבוצות, מובנים בתכנית ההכשרה להוראה. התכנית בנויה כך, שלסטודנטים ניתנות הזדמנויות רבות ללמוד בקבוצות קטנות מעורבות, שבהן יש הזדמנות להיכרות ברמה אישית ולפיתוח יחסי חברות בין סטודנטים יהודים ובדואים. הלימודים כוללים משימות שיתופיות ומערכת גמולים, המעודדים שיתוף פעולה. קורסים רבים מתוכננים כך, שהסטודנטים מעורבים בפעילויות חשובות המכוונות

להשגת מטרות משותפות. מצב של תלות הדדית חיובית גורם ליצירת אקלים שיתופי נעים ומתגמל, בנוסף לביטויים המוחשיים של השגת המשימה.

גם ללא תכנון מכוון, מצבים של תלות הדדית חיובית נוצרים באופן טבעי על בסיס יומיומי. בחלק מהזמן הסטודנטים עובדים בקבוצות קטנות ומקבלים משימות הדורשות שיתוף פעולה. בשיעורים העוסקים ברב-תרבותיות, הסטודנטים רוכשים ידע אקדמי בנושא ובנוסף שומעים סיפורי חיים אישיים, מהם לומדים על המציאות היומיומית, התרבות, ונקודת המבט של הקבוצה האחרת. כמו כן, ההתנסות בהוראה כוללת הכרת מערכת החינוך של הקבוצה האחרת. סטודנטים בדואים מתנסים בגנים ובתי ספר יהודים, וסטודנטים יהודים

מתנסים בגנים ובתי ספר בדואים.

אנו רואים במפגש בין שתי הקבוצות משאב יקר והזדמנות נדירה ליצירת קשר, ללמידה זה על זה, ולבניית מערכת יחסים שימשיכו גם אחרי סיום הלימודים.





פותחים בפני תושבים, שאינם משתלבים בלימודים אקדמיים, ומציעים אפשרויות תעסוקה במסגרות קהילתיות ושיקומיות. בנוסף, העמותה שוקדת גם על מתן מענה לאוכלוסיות מגוונות בתחום תרבות הפנאי, ומציעה פעילויות בתחום הספורט והאמנות החזותית. התכניות נבנו על ידי מומחים מן המכללה, ומהן נהנים ילדים מגיל 4 עד מבוגרים בגיל פרישה. כדאי לציין את

הלימודים פתוחים בפני תושבים, שאינם משתלבים בלימודים אקדמיים, ומציעים אפשרויות תעסוקה במסגרות קהילתיות ושיקומיות

בית הספר לגמלאים, "תרשיש", המספק את הצרכים האינטלקטואליים והחברתיים של גמלאי הנגב. הוא מקיים קורסים מגוונים ופעילות חוץ כיתתית כדוגמת קונצרטים, טיולים, סרטים ועוד.

פעילויות אלה מחזקות את הקשר הבלתי פורמלי גם עם הבוגרים ובני משפחותיהם, ילדיהם, בני זוגם והוריהם,

העמותה שוקדת גם על מתן מענה לאוכלוסיות מגוונות בתחום תרבות הפנאי, ומציעה פעילויות בתחום הספורט והאמנות החזותית

הבאים ללמוד במכללת קיי במסגרות השונות שמפעילה העמותה. מן הפעילות הישירה של "מכללה בהקשר", יוצאות נשכרות הן הקהילה והן המכללה. הפעילות בקהילה מספקת לסטודנטים, לבוגרים ולמרצים כר נרחב לעשייה וליצירת ידע חדש ותורמת ל"גאוות יחידה". לחברי הקהילה היא מספקת שילוב של הרחבת השכלה, התמקצעות, סיפוק והנאה רבה.



פעילות בקהילה

ריקי חדד בורוכובסקי

ריקי חדד בורוכובסקי, מנהלת העמותה לקידום פרויקטים, רואה את המושג מכללה בהקשר כטיפול נוסאים בתחומי החינוך, התרבות והספורט בקהילה המקומית. פעילות זו משתמשת בידע שנצבר במכללה בתחומים שונים, מפנה אותו אל חברי הקהילה ומספקת להם תכניות שבבסיסן הוראה מסוגים שונים, לפי הצורך. הפעילות משלבת מרצים מן המכללה, המפתחים ומובילים את התכניות, סטודנטים ובוגרים בתפקידי הוראה ומינהל ואוכלוסיות יעד שונות מהרמות הנמוכות ועד לרמות המצטיינים, בהתאם לצרכי הקהילה.

בקריאה ובכתיבה. היא גם עוסקת בלימודים ברמה גבוהה כמו הכנה של תלמידי כיתות ט'-י' לבחינת הבגרות במתמטיקה בהיקף של 5 יחידות לימוד ולקראת לימודים באקדמיה.

שתי דרכים עיקריות עומדות בפני המכללה בבואה לממש את הרעיון של "מכללה בהקשר": האחת באמצעות תכניות ההכשרה של הסטודנטים, השנייה באמצעות פעילות ישירה בקהילה. הפעילות הישירה בקהילה נעשית באמצעות העמותה לקידום פרויקטים,

מעורבותה של המכללה בקהילה בתחום החינוך מתרחבת גם באמצעות תכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי שמקיימת העמותה, בשיתוף עם בית הספר להתפתחות מקצועית שבמכללה, לתומכי הוראה דוגמת סייעות בגני ילדים ובחינוך המיוחד. בנוסף לידע המקצועי שהמשתתפים רוכשים, דימוים האישי והמקצועי עולה, וההערכה שהגוננות וההורים רוחשים להם מתרבה. העמותה מקיימת גם לימודי תעודה בתחומים מגוונים, דוגמת הכשרה למדריכי אמנות ולמדריכי ספורט. הלימודים

מטרתה של הפעילות הישירה היא לטפח נושאים בתחומי החינוך, התרבות והספורט בקהילה המקומית. הפעילות משתנה ומתרחבת כל העת בהתאם לצרכי האוכלוסייה, היהודית והבדואית, שבאזור. בהתאם קיימות תכניות רבות שמופעלות באמצעות העמותה וניתן להציגן בשלושה הקשרים שונים: ילדים, לימודי תעודה ולימודי העשרה.

שאינו עומדת בראשה. מטרתה של הפעילות הישירה היא לטפח נושאים בתחומי החינוך, התרבות והספורט בקהילה המקומית. הפעילות משתנה ומתרחבת כל העת בהתאם לצרכי האוכלוסייה, היהודית והבדואית, שבאזור. בהתאם קיימות תכניות רבות שמופעלות באמצעות העמותה וניתן להציגן בשלושה הקשרים שונים: ילדים, לימודי תעודה ולימודי העשרה.

העמותה מתמקדת בתלמידים חלשים הזקוקים לעזרה ובעיקר בילדים מגני חובה המגלים קשיים במוכנות ללמידה, ובתלמידים בכיתות א'-ג', המתקשים



ד"ר הדסה אילנברג, זהבה כהן, ד"ר תרצה לוי, ד"ר אסתר ורדי, טליה וינברגר, דינה בן יעיש

צוות תכנית ההכשרה לגן רואה את המכללה בשלושה הקשרים: הקשר של מקום, המיקום הגיאוגרפי של המכללה והקשר עם מוסדות שונים הקיימים במקום כמו גם עם העלאת רמת ההשכלה באזור בעזרת הסטודנטים שלנו. הקשר של זמן, התקופה שבה אנו חיים ובעיקר הטכנולוגיה המתקשרת לתקופה זו. הקשר של אנשים, המגוון הרב של אוכלוסיות באזור וכיצד מתייחסים למגוון זה במכללה.

שהייה. זמן ביניים במצב של טרם כתיבה. על צג המחשב מתנוססת כותרת: "מכללה בהקשר".

אולי מחמת "אימת הצג הלבן", ואולי כחלק מטיבה וטבעה של כל שהייה טרם-כתיבה, צפים ועולים להם לאטם קולות מקולות שונים, צלילים מן הפנים – שני שירים המתנגנים בלחנים עצמאיים שאינם קשורים זה בזה. חודרים בערבוביה בינות למחשבות על אודות אותה כותרת, "מכללה בהקשר". הקול האחד בוטח, מתגבר בהדרגה, קורא לפעולה, קורא לעשות מעשה – "אני ואתה נשנה את העולם!" מנגד לו, במין סוג של המיה דקה, עולה ונוגן שיר אחר, קול שקט יותר – "מאן נשנה את העולם קטן, אני איתך-אתה איתי... אף-אף... אף-אף... אני עושה עולם קטן עט עט...". כך, כמטפורה מוסיקלית לנוכח אותה כותרת, מהדהדים להם שני השירים במן דיאלוג משונה עם המחשבות, כשכל אחד מהם מנסה במיטב צליליו ליצור את הקשרו הוא לנושא "מכללה בהקשר". הקול הראשון, פניו לחזון. "אנחנו נשנה את העולם", חולם רחוק, מפנה מבטו הרחק אלי אופק, שם נפגש קור-מִדְבָּר עם שמים, תוך שהוא שואף להטביע בנוף המדברי חותם חינוכי שיד מכללה-נגבית אוחת בו. בהיותו

נושא בשורה, יש בכוחו- כחזון, לפרוץ גבולות אל מעבר לנגב, להגיע גם אל מעבר לים, לצורך קיום דיאלוג חינוכי ולצורך למידה, מחקר ועשייה חינוכית משותפת עם מוסדות אקדמיים להכשרת מורים בארץ ובעולם. חזון זה, יש בו אולי מן האמירה ללא קול, הבאה להציג תפיסה של המושג "מכללה בהקשר" כזו הנושאת מסר: "אנחנו על המפה". ממדי המפה, באשר לתפיסה זו, הם הקובעים את ממדי ההקשר ולהיפך.

הקול השני, אינטימי יותר, כיוון מבטו אל הפנים, "אני איתך – אתה איתי...". כמו גם – "אני עם עצמי...". "אני" שקשוב לקולות הסביבה (המכללה), ובו זמנית קשוב לקולות שעולים מתוכי לנוכח קולות אלה; "אני" שמנסה לאתר אפשרויות לקיום דיאלוג אמיתי, עם אלה הסובבים אותי; "אני" שמברך על מצבי עמימות ואינו ירא מהספק; "אני" שקורא להקשיב לקולו של הלומד, כמו גם לקול המלמד וזאת לנוכח תפיסה חינוכית מוצהרת של מכללה, דמות הבוגר הרצוי, המטרות החינוכיות, הדרכים הפדגוגיות להשגתן וכיו"ב. אותו **קול שני**, שפניו אל הפנים, בוחן את המושג "מכללה בהקשר" תוך שהוא משייט בין מסדרונותיה, נענה להדהוד, ער לנעשה מבית.

שני שירים - זה עם הפנים החוצה וזה פניו לפנים. וביניהם – "מכללה בהקשר". ראיית החזון והרצון "לשנות עולם", כמו גם ההקשבה לקולות העולים מן הפנים, צובעים יחד, בגוון מיוחד את ההקשרים שבהם פועלת המכללה. להלן נתייחס לשלושה מוקדים עיקריים באשר להקשרים אלה, הקשר המקום, הקשר הזמן והקשר האוכלוסייה.

הקשר המקום: רבות נכתב על הקשר בין חינוך לבין החברה שבה הוא פועל. זהו קשר שאינו בר-ניתוק, גם אם לא תמיד הוא זוכה למלוא תשומת הלב. מכללה בהקשר אמורה לראות לנגד עיניה את החיבור הזה כאמת שיש ללכת לאורה. קברניטיה, סגל ההוראה והסטודנטים, כולם יחד מהווים גוף חינוכי בעל משמעות ייחודית, שיכול להוביל ולתרום ליצירת שינוי בהיבט החברתי והקהילתי בנגב. הקשרים הדדיים שמקיימת המכללה עם מסגרות שונות הקשורות למקום (הרשות המקומית;

משרד החינוך; פיקוח; מעונות יום; גני ילדים; בתי הספר; אוניברסיטה; כמו גם מוסדות קהילתיים כגון מתנ"סים, בתי אבות, בית חולים, בתי-כנסת ועוד) - מסייעים לה לחוש את "דופק המקום" בצמתים חיוניים ובהתאם לכך לתכנן את מעורבותה החינוכית. מכאן שחלק מיעדיה המרכזיים של מכללה בהקשר מכוונים לצורך להיות ערה למציאות שבתוכה היא מתקיימת; לדעת "לקרוא" אותה מציאות כמפה המשקפת הלך-רוח, צרכים וקונפליקטים חברתיים, תרבותיים וחינוכיים; לחפש דרכים חינוכיות להתמודד עם כל אלה במטרה להיטיב, לטפח ולפתח את העשייה החינוכית. זהו תהליך הדרגתי ומובנה, הנשען על שיתוף פעולה, שיקולי דעת חינוכיים וחשיבה ביקורתית. במקביל, ועם ראייה פנימה, על המכללה להכשיר אנשים צעירים וראויים, על מנת שבבוא היום יוכלו הם עצמם להירתם ולתרום לחינוך בנגב, מהניסיון והידע שרכשו.

ידוע כי, לעיתים קרובות, נאלצים צעירים לעזוב את הסביבה שבה גדלו על מנת לרכוש השכלה. המעבר לעיר אחרת מוביל לכך שלא אחת הם אינם חוזרים למחוזות ילדותם. היכולת לרכוש בנגב השכלה הקשורה לחינוך ואחר כך לתרום מהידע הנרכש לטובת המקום עצמו

בעלת חשיבות מרבית. ההישארות במקום מעלה את רמת האוכלוסייה האקדמית בנגב, ובכך מהווה תרומה משמעותית, המסייעת לקידום החברתי במקום. מכאן, שבכל הקשור לתפיסה המכוונת להתבוננות פנימה, מכללה בהקשר אמורה להיות ערה להלימה שבין תפיסת החינוך שלה לבין צרכי המקום ודמות הבוגר הרצוי שאליו היא מכוונת.

באשר ל**זמן**, הרי שלמרבה הפלא - גם בנגב "אצה לו הדרך" כמו בכל מקום, וחידושי הטכנולוגיה נושקים גם לדרום החם, בניסיון לסחוף אותו איתם אל קידמת המאה ה-21. מכללה בהקשר רואה לנגד עיניה את החשיבות הרבה שיש לשילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת

מתקדמות, הן בכל הקשור להכשרה להוראה והן בקיום מחקרים משותפים (תוך ובין מוסדות אקדמיים). תפיסה זו נותנת ביטוייה בהוראה בפועל במסגרת השיעורים השונים, כולל קורסים מתוקשבים, כמו גם בכל המערך הלוגיסטי (מידע

רבות נכתב על הקשר בין חינוך לבין החברה שבה הוא פועל. זהו קשר שאינו בר-ניתוק, גם אם לא תמיד הוא זוכה למלוא תשומת הלב

לסגל ולסטודנטים; רישום לקורסים; מתן ציונים וכיו"ב). הדבר משליך גם על כל ההתנסות בשדה, אשר יוצאת נשכרת בהיותה כר פורה ליישום הנלמד בתחום זה. בכך מהווה המכללה נדבך נוסף וחשוב, המסייע להביא את בשורות הטכנולוגיה, והשימוש המגוון שבהן אל שדה החינוך, החל בגני הילדים וכלה בבתי הספר, כולל בפריפריה ובישובים הבדואים.

המוקד השלישי שאליו נתייחס קשור ב**אוכלוסייה**. באנשים. למתבונן מהצד, הניצב בבוקרו של יום בשערי המכללה עולה התמונה הבאה: 8:20. בוקר הומה של עיר דרומית המתעוררת מתנומתה. אוטובוסים הקשורים למערך הסעות פותחים דלתות. חבורות – חבורות של סטודנטים צעירים יורדים בתחנה. על הגב תיק המאיים להכריע את נושאו. בנים ובנות. הבנות, עוטות שמלות ארוכות וכהות, שרוולים ארוכים, כיסוי ראש מסתיר את כל שערן, רק הפנים גלויות. בליל הקולות מעיד על שיח בערבית. סטודנטים מן המגזר הבדואי נכנסים בשערי "היכל הדעת". יום לימודים חדש מתחיל.

8:20. בוקר הומה של עיר דרומית המתעוררת מתנומתה. אוטובוסים הקשורים לתחבורה העירונית

פוחחים דלתות. חברות-חברות של סטודנטים יורדים בתחנה. על הגב תיק המאיים להכריע את נושאו. בניס ובנות. הבנות, צעירות בג'ינס, טייץ צמוד, חצאיות מיני, גופיות, שיער פזור/אסוף/ארוך/קצר. לא רק הפנים גלויות. בליל קולות בשפה העברית. סטודנטים מן המגזר היהודי נכנסים בשערי "היכל הדעת". יום לימודים חדש מתחיל.

כך בכל בוקר על השביל המוביל, מכללה הממוקמת בנגב פותחת שעריה בפני אוכלוסיית סטודנטיות וסטודנטים הבאים משתי תרבויות. יהודים ובדואים. שוהים בכפיפה אחת תחת אותה קורת גג לצורך לימודים. לכאורה זרים זה לזה, שונים בלבושם, באמונתם,

במנהגיהם, בשפתם ונראה כי קיים נתק ביניהם. יחד עם זאת, התבוננות אל הפנים, אל ההתרחשויות השונות שמפית, תגלה עשייה חינוכית ענפה, המעידה על קשב רב ורגישות רבה בכל הקשור לנושא זה. כאן, במוסד זה הממוקם בנגב, מתקיימת חתירה ללא-לאות ליצירת מרקם יחסים שמאפשר כבוד הדדי, דיאלוג תרבותי ושיתוף פעולה מתמשך

בין סטודנטים ומרצים משני המגזרים. הדבר בא לביטוי לא רק בלמידה המשותפת בקורסים שונים, או בפגישות עבודה משותפות של הסגל, אלא במגוון יוזמות ופעילויות חברתיות ולימודיות כאחד. להלן דוגמות אחדות בלבד:

* פרויקט דו-קיום המתקיים מזה שנים ואשר במסגרתו סטודנטים יהודים ובדואים דנים בצוותא (בהדרכה משותפת של מרצים משני המגזרים) בנושאים בעלי רמת רגישות משתנה, הנוגעים בחייהם ובהשקפותיהם, מתוך נכונות לנסות ללמוד להבין את הזולת מתוכו כמו גם להבין את עצמי מבין אותו;

* סטודנטים בדואים הנוטלים חלק (מיוזמתם ועל פי בקשתם) בטקס יום השואה;

* סטודנטים יהודים ובדואים מהחוג לאנגלית מופיעים יחד בהצגות באנגלית בבתי ספר, כתרומה לקהילה;

* סטודנטים בדואים ויהודים חוברים במשותף לחקור נושא במסגרת עבודה סמינריונית;

שלושה הקשורים שצינו אמנם הוצגו בנפרד, אך אין ספק שהם שלובים זה בזה כמארג אחד, בבחינת השלם שהוא יותר מסך כל מרכיביו. שלם שמוקדיו השונים, המקום, הזמן והאוכלוסייה הם הנותנים לו את צביונו הייחודי.

להלן נציג בקצרה שתי דוגמות למושג "מכללה בהקשר", כפי שהוא בא לביטוי במסלול לגיל הרך. **המסע הראשון** החל בעקבות תחושת אי-נחת בכל הקשור להישגי תלמידים בתחום הקריאה. כמדריכות פדגוגיות במסלול לגיל הרך, העסיקה אותנו הדילמה כיצד לקדם ילדים בתחום האוריינות מבלי להפוך את הגן למעין בית-ספר בזעיר-אנפין. כמדריכות, ביקשנו למצוא פעילות חינוכית שתקדם אוריינות בגן הילדים בדרך המתחשבת בצרכים ההתפתחותיים של גיל זה. ההנחה הייתה כי ניתן לנצל את ההנאה של הילד מ"משחק כאילו" - לטיפול כישורים

אורייניים על ידי עיסוק בלתי שגרתי בספר. האמנו ש"משחקי כאילו" שבאים בעקבות סיפור, מקרבים את הילד לספר ומאפשרים לו להתפתח בתחום האורייני בצורה לא פורמאלית, אך מאוד משמעותית בעבורו.

מה שהחל כתהליך למידה - הפך בהדרגה למחקר, שמטרתו לתאר ולאפיין שיח של ילדים במהלך "משחק כאילו" בעקבות סיפור, מתוך מגמה לבדוק את הזיקה שבין מאפיינים אלו לבין כישורים אורייניים. כמכללה בהקשר השותפים לעיסוק המחקרי בשיח ילדים היו: מדריכות פדגוגיות במכללה; סטודנטים במסלול לגיל הרך; אנשי שדה, גננות ומורות מאמנות (לילדי גן וכיתות א'-ב') שיחד הפכו לקהילה לומדת וחוקרת. ניתוחי השיח והתבוננות אשר עלו בעקבותיהם, שימשו בסיס ללמידה משמעותית מילדים על ילדים. בכך נתרמו אנו ונתרם גם השדה.

לגבינו, כאקורד סיום, אם ננקוט בלשון מטפורית, נאמר כי הקהילה הלומדת שלנו, אשר ניזונה מן הקולות

השונים של חבריה, הלחינה בהדרגה יצירה פוליפוניית, שצלצלה בהרמוניה בעלת גוון ייחודי משלה.

המסע השני, שמדגיש גם הוא את הניעות המתמדת שבין הפנים-לחוץ, יצא לדרך בעקבות השינוי שהכתיב המתווה החדש לגבי תפיסת ההכשרה לגן. לא עוד מסגרת הכשרה לגילאי שלוש-שמונה, אלא שינוי טווח ההכשרה להוראה לגיל לידה-שש. המגמה שעמדה בבסיס החלטה זו נשענה הן על הרצון להתמקצעות באשר לגילאים אלה והן על הצורך בהבנת הרצף ההתפתחותי, דהיינו ראייה כולית של הילד החל מרגע לידתו. תפיסה זו חייבה שינוי הן בקורסי החינוך לגיל הגן והן בהכשרה. לשם כך, פנה צוות המסלול ללמידת הנושא. הלמידה נעשתה בהדרכת מרצים שאמונים על שלבי התפתחות של ילדים החל מינקות ועד גיל שלוש. במקביל נערכו סיורי למידה במעונות ויצ"ו ונעמ"ת על מנת להיחשף למבנה הארגוני של מוסדות אלה ולאופן ההתנהלות בהם, בטרם ייכנסו אליהם סטודנטים. התפיסה של מכללה בהקשר, שהנחתה את ההיערכות לקראת הכניסה למעונות, התבטאה ביצירת קשר עם הפיקוח על המעונות במטרה לתכנן במשותף את אופי ההתנסות; בקביעת מפגשים של צוות ההדרכה עם מנהלות המעונות, במטרה לתאם ציפיות; בהחלטה לגבי מספר הסטודנטיות שתתנסנה בכל כיתת מעון; בחשיבה על אופי ההדרכה במוסד שאין בו גננת מוסמכת, דבר המאלץ להסתייע בכישורי ההדרכה והידע המקצועי של המטפלות וכיוצא בזה.

המפגשים שתוכננו ברגישות רבה, הובילו לדיאלוג הנשען על אמון וכבוד הדדי ונכונות רבה ללמידה. המפגש עם העולם האקדמי - עורר אצל סגל המעונות צמא ורצון להרחיב את ידיעותיו בתחום.

תכנית ההתערבות, שנבנתה על בסיס הצורך של שני השותפים לעשייה, סללה את הדרך לתהליך החדרת השינויים:

* קיום מפגשי למידה משותפים בנושאים רלוונטיים כגון: אופן ההתנסות סביב שולחנות יצירה; עבודה עם חומרים מגוונים, בהתאם לשלב ההתפתחותי של הפעוט; פעילות מוסיקלית לפעוטות.

* תפקיד המדריכה התרחב. מעבר להדרכת הסטודנטית, הוטלה על כתפיה גם המשימה להוביל לשינוי בתפיסת צוות המעון באשר לייחוס מסוגלות לפעוטות. הדבר

התנהל תוך נימוק וקישור בין המעשה לתיאוריה, ובתיאום עם שלבי התפתחות של ילדים.

לסיכום נציין כי ההתנהלות הרגילה בכל הקשור להחדרת שינוי במוסדות עם נהלי עבודה קבועים,

היכולת לקיים דיאלוג שוויוני, הלמידה המשותפת והאחריות הרבה, כל אלה הובילו לכך שבמעונות הבינו את חשיבות הקשר עם המכללה ונפתחו לקיום דיאלוג מתמשך מתוך רצון ואמון הדדי, במטרה להגיע להתמקצעות.



בגיליון הבא אנו מתעתדים לפתח דיון על אודות רב תרבותיות במכללת קיי.

המעוניינים מוזמנים לפרסם את דעתם בבמת הדיון ולהציג את תפיסתם בנושא רב תרבותיות, לציין האם הם פעילים בתחום, וכיצד הם מיישמים את תפיסתם הלכה למעשה. נא לשלוח עד 5000 מילה ל: keinan_a@macam.ac.il



הקריירה של רמזיה שטופת שמש. את שלמדה בקיי היא מנסה ליישם כמפקחת. זוכרת תמיד את תחושותיה כסטודנטית וכגננת צעירה. אם היא מזהה חיוך בשפתיים וברק בעיניים, היא יודעת שהיא רואה את הגננת הטובה הבאה. לצערה, יש מי שמגיעות לעסוק בתחום משיקולים אחרים שאינם מאהבת התחום, כמו פרנסה נוחה בכפר, קרוב לבית ולילדים.

את חלומותיה האישיים לעתיד היא נוצרת לעצמה, אך משתפת אותנו בשלושה חלומות מקצועיים. לראות יותר מעורבות הורים בגן, שיכירו בחשיבות הגן והגננת. לקדם את החשיבות של גן הילדים במגזר הערבי והבדואי, שיכירו במעמדו כבסיס וכתשתית הבאים עוד לפני כיתה א'. ובעיקר היא חולמת שיום יבוא, אולי בפרישה, בו תפתח מכללה ערבית-יהודית, אחת, שאינה מגזרית, שכולם ילמדו בה ביחד ללא פשרות, בעברית ובערבית. במכללה של רמזיה אבו רביעה ילמדו תורת גן אחת – להיות גננת טובה.

רמזיה אבו רביעה מעידה על עצמה שאינה יושבת על זרי דפנה. הלימודים בקיי, ביקורי הפתע של המד"פיות, הכשירו אותה להיות תמיד מוכנה, תמיד מקצועית, תמיד הכי טובה. אבל לא רק הם משגיחים עליה, נדמה. אומרת רמזיה: "האל מביט בי גם כשאני סוגרת את דלת הגן אחרי ואחרי הילדים, הוא מתחשבן איתי." עבודתה כמפקחת היא שליחות, ולא מעמד של כבוד, מבחינתה. הוריה חינכו אותה להתנדב תמיד, לתרום מעצמה למגזר. "מחנך נותן כי צריך לתת ולא לקבל", היא מסכמת בפשטות את כל התורה כולה.

וכדומה – מהחפצים שמצאה ומחומרים פשוטים מצויד הגן, ממנימום, מכלום.

התהליך היה ארוך, עם סיום ההתמחות רמזיה נהייתה לגננת בגן, שבהתחלה לא היה בו חשמל, לא גדר ולא תשתית. היא עשתה ביקורי בית, עוברת ממשפחה ממשפחה, יזמה ימי היערכות. האימהות לא הבינו מה זה, ורמזיה שרצתה ליישם את כל מה שלמדה במגזר, הסבירה בסבלנות. הסבלנות השתלמה, בגן של רמזיה החלו לחגוג עם פנסים ואורות את שבירת צום הרמאדאן. האימהות הגיעו בשעה הנכונה לגן עמוסות במאכלי חג. רמזיה התחפשה לפנס. מאותו הרגע ידעו כולם שרמזיה חוגגת בגן את החג. בבוא היום מצאה רמזיה אבו רביעה תורם יהודי שתרם דשא לגן הילדים שלה. אבל מכסחת-דשא לא הייתה לגן, והיא שאלה מעת לעת מבית ספר מכסחה, וטיפחה את הדשא במו ידיה. "זאת לא עבודה לאישה", טענו נגדה. הגן של רמזיה החל להראות שונה.

את שלמדה במסלול תרגמה ויישמה לאורח החיים הבדואי. "נאבקתי בשיניים, בכל הכוח והאמונה", מספרת רמזיה, "על מנת לקבל כלים ולתרום למגזר. במגזר הבדואי צריך את אנשי החינוך הכי טובים, צריך לדעת איך לערב את ההורים. חשוב מאוד לא להתפשר על איכות כוח האדם בהוראה". עם הזמן רמזיה אבו רביעה נהייתה לגננת מאמנת לסטודנטיות ערביות ממכללות האזור. אז נוכחה, כי המטלות שהן מקבלות פחותות מהמטלות שהיא קיבלה כשלמדה. היא מצרה על האפליה בדרישות שאינה תורמת להצלחה.

לאחר שזכתה בפרסי חינוך על פיתוח הגן, ולאחר שגם יהורם גאון בא לבקר בגן שלה, פנה אליה משרד החינוך בבקשה שתדריך גננות בדואיות. במקביל עשתה רמזיה אבו רביעה את התואר השני שלה בחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב. "תמיד", היא מספרת, "בראש ובראשונה חושבת על הלימודים". הזכייה בפרסים סללה בפניה את הדרך לפיקוח, יוזמה שהגיעה אליה מאת משרד החינוך מייד לאחר קבלת פרס צ'ייס-רש"י-רקנטי למורה היוזם.

אבל כנראה לא רק בלימודים היא מוצלחת. רמזיה נזכרת במשפט שאביה אומר לה תמיד: "אלשמש מא בתתרטא ברע'יף", כלומר אי אפשר לכסות את השמש בפת לחם, ומשמעו אי אפשר להסתיר אדם שמצליח.



איפה הן היום?

מה עושים בוגרי ובוגרות המכללה לאחר שנפרדו מאתנו והחלו בדרכם הייחודית. מדור זה יעקוב אחרי בוגרים שלנו ויספר לקוראים על דמויות מעניינות ועל הדרך שעברו מאז סיום הלימודים במכללה.

המפקחת שנאבקה ללמוד בקיי

המפקחת על גני הילדים במגזר, רמזיה אבו רביעה, לשעבר גננת בגן ניסויי, מטפחת מעורבות הורים, זוכת פרס רקנטי-רש"י, מי שהזמר והשחקן יהורם גאון ביקר אישית אצלה בגן ברהט, רק בת עשרים ותשע. כל אחד מהדברים לעיל הוא סיבה טובה לכתבה, כשכולם באים יחדיו, זאת חגיגה.

ערגה הלר

החשובות כל כך לעבודת הגננת, אלא רק רצון והנעה. המד"פיות המשיכו להגיע להתנסות של רמזיה, והיא המשיכה בלימודים וסיימה את התואר הראשון לצד ההתנסות.

את ההתנסות עשתה ברהט, משם הייתה חוזרת לסדנת הסטאז' בקיי. רמזיה למדה בסדנה "של יהודים". היא הייתה חוזרת מהעבודה ברהט עם סיפורים על חסרים: חוסר תקציבים, חוסר תשתיות, חוסר ציוד בסיסי בגן, חוסר במעורבות הורית. חברותיה לסדנה, הגננות היהודיות, לא האמינו שעם קשיים כאלה גננת צעירה צריכה להתמודד. "כל יום סיפור חדש", תיארה את המצב. רמזיה גייסה את חברותיה היהודיות וכולן הביאו ציוד בסיסי לגן שלה. ואם היה חסר ספר, גם ספר בעברית התקבל בברכה, העיקר שיהיה ספר. היא הייתה הולכת למזבלות פשוטו כמשמעו ומחפשת ציוד וחפצים שניתן למחזר. היא הכינה בגן פינות – בנק, מכולת, דואר

רמזיה אבו רביעה, המתגוררת בבאר שבע, הייתה כבת שמונה עשרה כשהגיעה למכללת קיי להירשם. חלומה – להיות גננת. היא רצתה מאוד להתקבל למסלול הרגיל, "היהודי", אבל הופנתה ללמוד במסלול דובר הערבית. רמזיה לא ויתרה, היא יצאה לתקשורת, נפגשה עם נשיא המכללה דאז, פרופ' שלמה בק, ולא ויתרה. היא ידעה שבמסלול היהודי יהיה לה קשה, שלא יוותרו לה, לא כי היא ערביה, אלא כי מהמסלול הזה יוצאים עם כלים שמהם ניתן לבנות עתיד מקצועי. לכך שאפה.

את שנות ההתנסות שלה עשתה בגנים יהודיים. המד"פיות שלה, היא מספרת, הקפידו לערוך ביקורי פתע בגן. זה לא היה יוצא דופן, אומרת רמזיה אבו רביעה, המד"פיות נהגו להפתיע, וכשמישהי לא התאימה, אמרו לה זאת ולא נתנו לה להמשיך בהכשרה. רמזיה חששה שיבוא היום ויגידו גם לה שאינה מתאימה. לדעתה לא היו לה אז מיומנויות בסיסיות של גזירה ומלאכת יד

הציירת שהפכה לדיקנית הסטודנטים



ד"ר רינה שטלמן החלה את חייה כעולה חדשה במושב ובמשך השנים הצליחה לעשות הכל – ללמוד, לעבוד, לצייר, לגדל משפחה וכל זאת מבלי להתייחס לקושי שבדבר.

ענת קינן

אני יושבת בחדרה המואר והמסודר בטוב טעם, של ד"ר שטלמן, דיקן הסטודנטים במכללת קיי. מולי על הקיר תמונה שציירה, בתמונה מופיעים פרחים בעציץ, העומדים בתוך גינת פרחים ליד שביל. הציור מלא אור וצבע, הפרחים כמו מרחפים באוויר בשמש הבוקר, ואינם קשורים לאדמה כלל. הציור שציירה מקביל לדרך שבה סיפרה את סיפור חייה, כאילו היא מרחפת בקלילות מעל מסלול המכשולים, של המצליחנית הישראלית, ועוברת אותו בהצלחה. המסלול עובר מילדותה, עולה חדשה בבית ספר יסודי, דרך אישה צעירה ואם העוסקת בעבודות פקידות, למורה לאמנות בבית ספר, למורה לאמנות ומדריכה פדגוגית במכללה למרכז תכנית האמנות במכללה ודוקטור לחינוך, עד לתפקיד דיקן הסטודנטים וחברת הנהלת מכללת קיי.

רינה היא ילידת רומניה שהגיעה לארץ, למושב עשרת, בשנת 1958 בגיל עשר. המעבר מתרבות אחת למשנה, וההתאקלמות במקום החדש, היו מהירים. תוך שלושה חודשים כבר הרגישה שייכת. היא מסבירה את היכולת שלה להתקבל בכישוריה הלשוניים, ברומניה כבר ידעה הונגרית, רומנית, יידיש וגרמנית מהבית, בנוסף לצרפתית ורוסית שהיו שפות לימוד בבית הספר. כהכנה לעלייה גם למדה מעט עברית, בקהילה היהודית של ארד, וההורים שכרו מורה בבית כדי לעזור בלימוד. ביישוב הקטן התקבלה מיד לבית הספר, צורפה לתנועת הצופים והשתתפה בכל הפעילויות החברתיות שהיו. היא מתארת את בית הספר בחום ובחיבה ואומרת: "בית הספר מאוד קידם חקלאות, טבע, אמנות, מוסיקה זו הייתה השקפת העולם של מחנכיי, ואני רואה שם את התשתיות."

מתקופת בית הספר היסודי ואילך היא מציינת כל הזמן, השתתפה בחוגים שונים, למדה אצל אמנים באופן פרטי והמשיכה לצייר ללא הפסק. בית הספר התיכון היה במתכונת דומה – קטן (היו רק 2 כיתות מקבילות) נותן תחושת בית לתלמידיו ועם הרבה פעילויות העשרה. "לקחו אותנו לתל אביב להצגות, תערוכות," היא מספרת. במשך כל התקופה המשיכה גם לצייר וגם להיות פעילה בתנועת הצופים, כמדריכה ומרכזת בשבת המקומי. את בעלה פגשה בגיל 17, ובגיל 19 נישאו ועברו לגור במקומות שונים בארץ, עד שהתמקמו בבאר שבע בשל עסקיו של הבעל. במשך תקופת הנדודים עסקה בעבודות שונות בעיקר מזכירות ונהלת חשבונות, ילדה שתי בנות וחיפשה את עצמה.

בבאר שבע התחילה להשקיע יותר באמנות. היא מצטרפת למוסד לאמנות חזותית ולומדת אצל אמנים מן השורה הראשונה: "ניהלו אז את המקום מורים מבצאל וקיבלתי שיעורים מאליהו גת, אורי ליפשיץ, אמנים ידועים שהגיעו הנה כציונות ואני זכיתי לקבל מהם. היו הרצאות של מדג' בייקר, עמוס קינן. פה נוצר הבסיס ובמקביל התחלתי לצייר באופן רציני טכניקות חדשות – שמן, הדפס, אקוורל."

בתקופה זו היא מלמדת אמנות במוזיאון ובמרכז האומנויות לנוער בבאר שבע, ומחליטה ללמוד הוראה במכללה (שהייתה אז סמינר למורים) ולהיות מורה לאמנות. בשלב זה של חייה התלבטה האם להיות אמנית, או מורה לאמנות ובהשפעת חברים בחרה בהוראה. היא אומרת על עצמה: "זה די מאפיין שקודם עשיתי דברים, ורק אחר כך באה התאוריה – ניסוי וגילוי ולמידה עצמית. ביקשו ממני להנחות תערוכה

קניתי ספרים ולמדתי לבד כדי שאוכל להנחות קבוצות." כך גם בהוראה, בהיותה בשנה השלישית ללימודים, כבר השתלבה בהוראה בבית ספר קורצ'אק ומיד לאחר סיום הלימודים הפכה להיות מורה מאמנת של המכללה, ופנתה לאוניברסיטה לשם קבלת תואר ראשון, כדי שתוכל לעבוד במכללה. בתיאור לימודי התואר הראשון אנו נרמזים שאולי החיים לא היו קלים כל כך, אחרי הכול, אבל גם תיאור זה זוכה לתיקון ולהדגשת הצדדים הטובים של העניין. "משכתי הרבה זמן את הלימודים כי עבדתי והייתה לי משפחה, אבל נהניתי ונפתח לי צוהר בחיים." כאשר היא נשאלת איך עמדה בכל המטלות הכרוכות בהיותה אם לשלושה ילדים, אישה עובדת וסטודנטית מן המניין באוניברסיטה, היא אומרת: "זכיתי למצב כלכלי טוב שזה עזר לי מאוד בלקיחת עזרה... היה לי מערך תומך קנוי. ההורים לא גרו כאן,

בעלי היה עסוק... כשהילדים יצאו לבתי ספר ולגנים יצאתי ללימודים ולעבודה, אחר הצהריים תמיד הייתי עם הילדים ובערב התחלתי יום עבודה שני, עבודות ללימודים, קריאה. הייתי ישנה מעט, קמה מוקדם ומשלימה את שעות הקריאה. זה הפך

להיות דרך חיים אף פעם לא נראה לי קשה מדי, כי אני בחרתי בדרך הזאת."

דרך חיים זו אכן מלווה אותה גם בהמשך דרכה. בשנת 1990 התחילה לעבוד במכללה ובמקביל החלה את לימודי התואר השני בחינוך. בשנים הראשונות עבדה כמדריכה פדגוגית וגם עסקה הרבה בהוראת קורסים הקושרים סביבה לאמנות. גם בלימודיה התמקדה בחינוך לאמנות ופילוסופיה של החינוך לאמנות ולאחר סיום התואר השני המשיכה לדוקטורט בחינוך, בו התמקדה בפילוסופיה של מרטין בובר, והקשר שלה עם החינוך לאמנות. ב-1998 קיבלה את ריכוז התכנית לאמנות ולאחר מכן קיבלה את תפקיד דיקן הסטודנטים. בשנתיים האחרונות היא דיקן הסטודנטים וגם מרכזת

ההתמחות והתכנית לאמנות במקביל.

כאשר היא נשאלת על תפקידה כדיקנית הסטודנטים היא מציגה את עצמה כמחנכת כה של כל הסטודנטים במכללה ואומרת: "אני הכתובת לתת פתרון, או להקשיב לבעיות" כאשר אני מבקשת הבהרה על איזה תחומים מדובר היא מסבירה שזה מגוון עצום של תחומים החל מהסבר פשוט איך פותחים חשבון בנק, לסטודנט שאיננו יודע איך לעשות זאת, דרך בעיות כלכליות שונות, בעיות בלימודים, קונפליקטים עם מרצים ועד לטיפול בבעיות משמעת שונות. "כל הזמן עוסק באנשים ובתקשורת ביניהם ובפתרון של קונפליקטים...תפקיד יפה למי שאוהב אנשים" והיא ממשיכה ואומרת: "אני בעלת זכות שהמקצוע זה הוביל, כשעושים דברים מבחירה הקושי הופך לאתגר."

היא מעידה על עצמה שלאורך כל התקופה המשיכה לצייר והיו לה כמה תערוכות יחיד ותערוכות קבוצתיות. אני שואלת איך היא עושה הכול יחד – ללמוד, לעבוד, לצייר, לגדל משפחה וכל זאת מבלי להתייחס לקושי שבדבר. היא



אומרת – "זה הפך לאורח חיים. הילדים כבר גדולים ויצאו מהבית יש לי יותר זמן, יש לי עוזרת שמנקה במקומי, היום גם הבעל עוזר יותר...אני יעילה ועושה כמה דברים יחד. לא חובה לבשל אפשר לקנות. אני רגילה לעומס מתפקדת טוב כשיש עומס". אני רואה אותה כסופר וזמן הישראלית והיא איננה רואה עצמה ככזאת, כמו רוב הנשים היא תולה את הצלחתה, פחות במה שהיא עשתה, ויותר בגורמים חיצוניים כמו אנשים אחרים וסתם מזל. היא מסיימת: "נסיבות החיים לימדו אותי להיות יעילה, לעשות סדר עדיפויות, לתכנן דברים ואולי התמזל מזלי שהיו לי ילדים טובים, שלא דרשו ממני דברים קשים ושיש לי בעל שתומך ולא מערים מכשולים."

מה רואה על תערוכות שהתקיימו בעת האחרונה



מרגלית שלי



דימיטרי יוזוביץ

תערוכת מורי המכללה



ערגה הלר

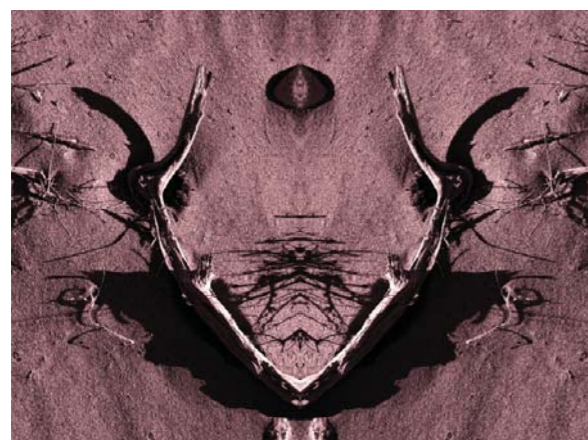
נפתחה בגלריית המסלול לאמנות תערוכה רחבת ממדים של מורי המסלול שכולם אמנים יוצרים ופעילים בתחום האמנות. התערוכה שהוצגה במהלך חודש נובמבר אפשרה לראשונה לחזות במיטב העשייה של אמני המסלול ערגה הלר, מרגלית שלי, רינה שטלמן, דימיטרי יוזוביץ, יורם פרץ וישראל רבינוביץ מקבוצת יחדיו.



ישראל רבינוביץ



רינה שטלמן



יורם פרץ

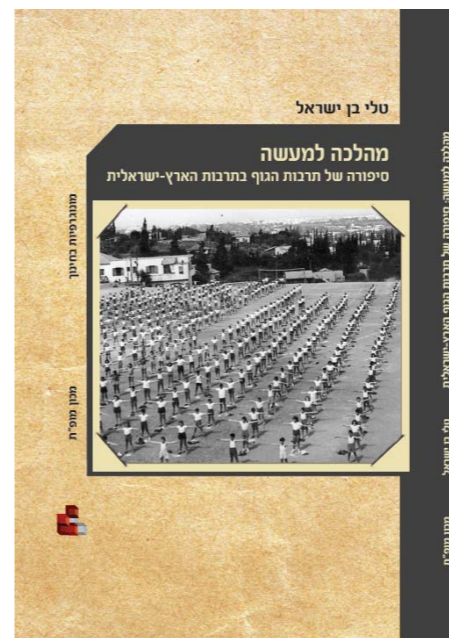
מה קורא

על ספרים שהוצאו בעת האחרונה

צב"ר, צעיר בריא ורענן, ולא מה שסיפרו לנו

ערגה הלר

בן-ישראל, טלי, 2010. מהלכה למעשה: סיפורה של תרבות הגוף בתרבות הארץ-ישראלית. תל אביב: מכון מופ"ת.



לעצום עיניים ולדמיין את בנות "בית הספר לבנות" נעות יחדיו בשיעור ההתעמלות. מי שרוצה לפקוח את עיניו, יכול להביט באריחי הקרמיקה של דויד טרטקובר ולראות בין שאר התמונות שבאריחים גם את שיעור ההתעמלות של הבנות. תנועת הבנות, התעמלות הבוקר שלהן, הייתה הישג חשוב, לא רק בממד החינוכי, אלא אף בממד התרבותי העברי. התעמלות הבנות עשתה היסטוריה. על ההיסטוריה הזאת היא כותבת.

בראשית המאה העשרים, בימים שבהם החלה הסתדרות המורים את ימיה הראשונים, כאגודה מקצועית שהתכנסה בזיכרון יעקב (עד היום מצוי שם הבניין הראשון של הסתדרות המורים) התקיימו ויכוחים נוקבים על חשיבותה ונחיצותה של הפעילות הגופנית במסגרת בית הספר. מורים אחדים, כפי שמתארת המחברת בפירוט בספרה, התנגדו לכך התנגדות נמרצת, מה שנקרא "לא בבית ספרי". טוב, אנחנו יודעים כיצד הסיפור הזה נגמר. אולי משום כך מרחיבה טלי כיצד לא רק מורים התנגדו לפעילות הגופנית, המפריעה ללימודים העיוניים, אלא אף ההורים, שחששו מאוד מפני תנועות ההתעמלות שנשאו גוון מפתה ומיני לטעמים. גם ויכוח היסטורי עשוי לשאת תפנית מפתיעה. מי היה מדמין כיום שהפתרון לחילוקי הדעות בין המורים למורים ובין ההורים למורים יגיעו מפסיקתו של רב? את העזרה הרוחנית והמעשית יש לזקוף לפסיקתו של הרב קוק, רבן של המושבות הראשונות, שפסק לטובן שיעורי ההתעמלות של הבנות ומשחקי הספורט של כלל ילדי וספורטאי ישראל.

ד"ר טלי בן ישראל, סמנכ"ל המכללה, לשעבר ראש המסלול לחינוך גופני, חוקרת בשנים האחרונות את תרבות הגוף העברית. לאחרונה, איגדה את מחקרה בספר חדש, מהלכה למעשה: סיפורה של תרבות הגוף בתרבות הארץ-ישראלית, שראה אור בסתיו האחרון בהוצאת מכון מופ"ת. בספרה של ד"ר בן-ישראל יש גם תצלומי שחור לבן אחדים, המתעדים את הפעילות הגופנית העברית בראשית דרכה, בייחוד בבתי הספר ובתי החינוך.

מחקרה מתווסף לשורה ארוכה של מחקרים אחרונים העוסקים בעיצוב דמות הצבר, באמצעות מערכת החינוך, אולם מעטים מהם נוגעים בפן הגופני של בניית התרבות. מכאן ייחודו וחשיבותו של הספר במכלול הפרסומים בעברית על עיצוב הדמות של העברי החדש.

כפי שהמחברת עצמה מציגה זאת, תרבות הגוף העברית היא תרבות של תנועה, אסתטיקה, עיצוב טקסים וחגים, המשתלבת להפליא במסכות ובטקסים של התנועה החלוצית העברית. תרבות הגוף העברית יוצרת ומחזקת את בניית הזהות העברית מהמאה התשע-עשרה, באמצעות הלשון, המוסיקה המלווה אותה, והריטואליות החגיגית. אולם, בניגוד לתחומים אחרים, שבהם בניית הזהות העברית ושילובה במערכת החינוך בארץ ובתפוצות, ונתפסה כמובנת מאליה, מגוללת ד"ר בן ישראל את הקשיים שבהם נתקלו חלוצי הפעילות הגופנית במערכת החינוך של המחצית השנייה של המאה התשע-עשרה.

כיום, כל מי שמטייל ברחבת סוזן דלל, בנווה צדק שבתל אביב, משקיף על חדרו החזרות של הרקדנים, יכול פשוט

נערה תמר איתן לבקשתה של נשיאת המכללה, הגב' לאה קוזמינסקי, והסכימה להשאיל מספר פסלים למכללה לצורך תצוגה קבועה. דבר אשר יהווה תעודת כבוד והערכה כמו גם אבן דרך לעשייה האמנותית האיכותית שנוצרת במכללה על ידי סגל ההוראה בעבר ובהווה.



מומלץ ביותר: אתר הפסלים של תמר איתן
www.tamar-eytan.com

אדישים. הפגנה אינה רק הפגנת נוכחות אישית של צורך בעשייה וחדוות יצירה, הפגנה הנה אמירה נוקבת של אדם המישיר את עיניו למולנו ואומר: בואו, הצטרפו למסעי רב השנים בתרבות החיים שבארץ כצופים וגם... כעושים.

פתיחת התערוכה הייתה מאוד מרגשת. חברים לדרך ותלמידים לשעבר (חברי סגל ההוראה במכללה כיום) שמחו לפגישה עם תמר והביעו את הערכתם לשטף יצירתה הנמשך לאורך השנים. במהלך הפתיחה



צילום: ישראל רבינוביץ

על תערוכתה של תמר איתן:

הפגנה

ישראל רבינוביץ

"אני לא יוצרת בשביל להתפרסם אני יוצרת בשביל צורך פנימי שלי" אומרת תמר איתן ומשכימה מדי יום בחמש ושלושים בדרכה לעבודתה בסטודיו הנמצא בקצה השני של ירושלים, העיר בה היא חיה.

העשייה האמנותית היא אכן דרך חיים עבורה. צורך פנימי אישי, אך גם במה לביטוי עמדותיה ביחס לחברה הישראלית כיום, על גווניה השונים, ועל כל הטוב והרע שבה. זאת מתוך אמירה הומוריסטית, השזורה בחן ויופי.



תערוכה מייצגת מעבודותיה של תמר איתן הוצגה לאחרונה בגלריית מכללת קיי, הממוקמת בלובי הכניסה לבניין הראשי של המכללה.



תמר איתן למדה בבצלאל המחודש אצל הפסל זאב בן צבי, בפריס ב Ecole Des Beaux Arts, במכון אבני אצל הפסל משה שטרנשוס ובבוארשטאט של Handicrafts שבניו יורק.

בשנת 1959 פתחה סטודיו בבאר שבע, שם פיסלה בעץ, באבן בזלת ובקרמיקה. אולם לדבריה ההוראה במכללת קיי בבאר שבע, במסלול

"תמיד הנושאים שלי פוליטיים, מאז ומתמיד אפשר

לומר, ואני עובדת מילדות ויחד עם זה למרות הפוליטיות יש בעבודותיי גם מידה-מה של הומור," כך אומרת תמר איתן, שבקרוב תחגוג 92 שנים. הפגנה, פליטים, קיביצ'רים, השראה, סדרות של דמויות מוצבות על הגג הרחב הצמוד לדירתה שבבית הדיור



לאמנות שהיא הייתה בין מקימיו, היוותה בעבורה את תקופת הלימודים המשמעותית ביותר. בשנים האחרונות תמר איתן חזרה לעיסוק בחמר. לדבריה: "יש בו מגיה, בחמר. אינך יכול להישאר אדיש אליו. הוא הפך לכלי ביטוי לדעותיי האישיות, החברתיות והפוליטיות."

אנחנו מתבוננים בהשתאות בתבנית החברה הישראלית פוסעת בעוז מן הגג שבירושלים אל גלריית מכללת קיי שבבאר שבע, יודעים כי גם אנו איננו יכולים להישאר

המוגן והן, כמראָה הומוריסטית או סרקסטית של כאב וצער למצבנו כיום, כאחד האדם וכאומה, גוון תמיר, מבטן מישיר ומצעדן איתן.

כתב חיידה

בסיפור הבא מסתתרת אישיות ידועה מתחום החינוך ו/או הכשרת המורים. אתם מוזמנים לקרוא ולפתור.

המורה



ערגה הלר

פוטר וניסה את מזלו כמורה בבית ספר תיכון פרטי באזור הולדתו. אז פגש במוריו הישנים מהאוניברסיטה המקומית והחלום החל לקרום עור וגידים. הוא יצא להגשים את החלום לא פחות ולא יותר מאשר באחת מטובות האוניברסיטאות בעולם.

אפשר לומר שאת אשתו, אליס, פגש בעבודה. אבל הוא הפך אותה לשפן-ניסיונות. כמנהלת בית ספר ניסויי של האוניברסיטה, היה עליה לבצע את הדברים שהגה ולשאת באחריות כשפוטרה עקב כך. כשנפטרה, הוא היה אז בן 87, מיהר ונשא אישה אחרת, רוברטה, אלמנה אף היא.

הוא הרבה לנסוע והעביר את מקום מגוריו לניו יורק. מסעותיו היו חובקי עולם. בימים שבהם לא היו מטוסי נוסעים, הוא ידע כיצד לשלב עבודה והנאה. הוא הפליג ונסע ברכבות ביבשות העולם. במיוחד בארצות הברית, ברית המועצות, יפן, סין והאימפריה העותמנית, גם לאחר דעיכתה.

באחרית ימיו, הוא היה מאותם אנשים שגילם מעורר השתאות. אך לא רק גילם. מעשיו עוררו השתאות, רתיעה, הערצה, חיקוי, סלידה. כך הם גם עד עצם היום הזה, תלוי אם מי שואלים. יחסו לזמן, בייחוד לזמן העתיד ולהשפעה שיש לו על מוחות צעירים, מצוטט עד היום.

- מי היה המורה הזה? ציין את שנות חייו.

את הפתרונות יש לשלוח אל heller@kaye.ac.il. שמות שלושת הפותרים נכונה ראשונים יפורסמו לצד כתב החידה הבא.

ילדותו עברה בין עצי אדר רבים, אך אין ספק כי על הניחוח המתקתק שלהם התגבר הריח הכבד של הטבק. גם היחסים בין הוריו העכירו את האווירה. אביו, מוכר טבק וחנווני, היה אמיד למדי וזקן למדי כשנשא לאישה את אימו של גיבורנו. היא הייתה אדוקה, יפה, תמימה, ממעמד גבוה. מובן שלא באה מבית אמיד דיו. עובדה זאת הובילה לנישואיה העגומים ולשלושה בנים.

גיבורנו לא היה תלמיד מופלא, ועד גיל 12 הרבה לבלות בין העצים ולחלום. אפשר להגיד בשקט שלימודיו התחילו רק בשנתו ה-15, אז החל בלימודיו האקדמיים. לא היה זה ממש יוצא דופן בתקופתו ובאזור בו גדל, ובסך הכול אחד מאחיו החל במסלול דומה מאוד והוא רק עקב אחריו, עד שמוריו חשו בו בכישרון יוצא דופן לשפה, אנשים ומוסר.

הטבע עיצב את יכולת ההתבוננות שלו, ואת המסקנות שגיבש על מערכת החינוך. אך גם זוועות מלחמת האזרחים תרמו לכך. אך לא רק בטבע התבונן, אלא גם במלחמת האזרחים. הוא היה רק בן 12 כשפרצה, והתלווה לאביו שעזב את עסקי הטבק והחנוונות ויצא למלחמה בצבא עירו. בסיום המלחמה החל בלימודיו הגבוהים. בן 19 כבר היה בעל תואר ראשון.

הוא היה איש חינוך בנשמתו, אם כי הקריירה הארוכה והמפוארת שלו אולי גרמה לרבים לשכוח את שנות עבודתו בבית הספר התיכון בעיר הנפט, שסידר לו דודן שלו, מנהל בית ספר בעצמו. יש האומרים כי העובדה שהחזיק במשרה רק שנתיים אינה קשורה לקריירה האקדמית דמיונית עליה חלם, אלא לבעיות שהיו לדודן שלו בבית הספר שניהל. כשהדודן פוטר גם גיבורנו



מה שומע רשמים וחוויות מיוחדות מכנסים מדעיים

על הקונגרס העולמי השלישי של האגודה הבינלאומית לחקר המזרח התיכון

פכרי בסול

ד"ר פכרי בסול, ערבי מבטן ומלידה, נסע כנציג המכללה להרצות בכנס על תרבות המזרח התיכון והאיסלאם וחזר קורבן של מסע הכפשה אנטי-ישראלי



ע"ש קיי מבאר שבע, ישראל, נתקלתי בהתנגדות. צוידתי, כמקובל בכל כנס, בתג הנושא את שמי והמוסד האקדמי שלי. ברגע שמישהו קרא את התג התלוי על צווארי, במיוחד אם היה ממדינות ערב, התחילו השאלות: "מאיפה אתה פכרי?" ואני עונה: "מישראל". ברגע זה פניו התחילו לנטוף זעם, שנהא וטינה.

למרות שהשם שלי הוא שם ערבי אותנטי, משתתפי הכנס נמנעו מלדבר אתי, רק בגלל שאני מישראל. לא עזר דבר, אפילו היותי ערבי לא שיחק לטובתי. בנוסף, היו מי שהפיצו ופרסמו בין חבריהם ועמיתיהם, שאני מישראל. ואז הכול חזר על עצמו! המשתתפים הפגינו עוינות לי, ולכל אחד מישראל! בכנס התומך ב"נורמליזציה מדעית תרבותית"?! נורמליזציה - לא שם.

לפני יותר משנה התוודעתי לכנס שעתיד היה להיערך באוניברסיטת אוטונומה בברצלונה (Universi-tat Autònoma) ביוני 2010. הכנס היה של האיגוד הבינלאומי ללימודי המזרח התיכון. שלחתי הצעה בכותרת "היעלמותו של אבן אל מונד'ר מוחמד אבראהים הניסאבורי והמתודולוגיה של המשפט המוסלמי" והיא התקבלה.

האיגוד הבינלאומי ללימודי המזרח התיכון נוסד ביוזמתם של כל מטארק אסמאעיל (עיראקי החי בקנדה) וגונטר מאיר מאוניברסיטת מיינץ הגרמנית, גם הנסיך הירדני חסן בן טלאל וארגונים בינלאומיים שונים פורשים חסותם על האיגוד. האיגוד שואף בין היתר ל"נורמליזציה מדעית תרבותית" וכך הוא מוצג. בכנס השלישי שנערך השנה נטלו חלק יותר מאלפיים חוקרים ומומחים בתחום.

באופן אירוני, אני המוסלמי, הנציג של המכללה לחינוך