

קולות

טבת תשע"ח - ינואר 2018
כתב עת לענייני חינוך וחברה

15

המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

1	דבר נשיאת המכללה / פרופ' לאה קוזמינסקי
1	דבר המערכת / ד"ר ערגה הלר
2	אנשים מיוחדים - זה כל הסיפור / ד"ר דיתה פישל
5	שיחה עם עו"ס גל אבני ברלב, מנהלת מרכז ההגנה בית לין באר שבע/ מראינת ד"ר ערגה הלר
10	במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על מקומו של האדם בחינוך ועל תפיסות חינוך שבהן האדם במרכז
10	קארל רוג'רס ועקרונות היוטאגוגיה / ד"ר נורית בסמן מור
16	האדם בחשיבה הפילוסופית ובחינוך בתקופת הרנסנס: התהוותה של האנתרופוצטריות / ד"ר אילריה שטילר טימור
18	השתקפות 'רוח האדם' בקורסי ליבה של שנה א': הזהות האישית- מקצועית והזהות התרבותית בתהליך הכשרת סטודנטים / ד"ר תרצה לוי, ד"ר יהודית סלפטי וד"ר איברהים אבו עג'אג'
22	איתק"ה - אימון תמיכה העצמה / גב' רגינה בן שטרית
26	איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם על גב' רונית יחזקאל, מורת מורים, ועל גב' דיאנה פטרסקו, אלופת מכביה 2017 בקראטה
29	מה קורא? על ספרים חדשים והפעם:
29	המשורר והחרוזן סלים סעיד אל-רינאוי / ד"ר פכרי בסול
30	שני מבקרים בספרות הערבית המודרנית: מחמוד אמין אל-עאלם ואדוניס / ד"ר אחמד נאסר
33	קובה - נסיכה בבלי דעת / ד"ר ענת שיוביץ
35	מה רואה? על התערוכה הבין-לאומית 'שלום עולם' מאת אוצר המכללה מר ישראל רבינוביץ
36	מה שומע? על אירועים וכנסים שבהם היו שותפים אנשי הסגל של מכללת קיי, והפעם: על פיתוח קשרים אקדמיים בין המחלקה להתמחות באנגלית למחלקה לפילולוגיה באוניברסיטת אופלה מאת ד"ר אינה סמירנוב וגב' רגינה בן שטרית, על יום אומנות בהפקת ד"ר נעה ליבוביץ ועל אירוע הפתיחה של סדרת ההרצאות 'צוהרי יום ג' בהשתתפותה של הקולנוענית גב' דבורית שרגל
40	מי הייתה הדמות שהייתה? החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' ציפי רובין ופתרון החידה מהגיליון הקודם

קולות

העורכת:

ד"ר ערגה הלר

עורכת הלשון:

ד"ר טליה דיתשי-ברק

עיצוב גרפי: סטודיו רובין

הפקה: פאן דפוס

צילום: יורם פרץ

את כל התצלומים בקולות

צילם צלם המערכת, אלא

אם צוין אחרת

מזכירת המערכת:

אלבינה בן דוד

דוא"ל: albina@kaye.ac.il

ועדת מערכת:

פרופ' לאה קוזמינסקי,

ד"ר אריאלה גידרון,

ד"ר מארק אפלבוים,

ד"ר אמנון גלסנר

מו"ל: המכללה האקדמית

לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע

כתובת: רח' עזריאל ניצני

6, ת"ד 4301, באר-שבע

8414201

© כל הזכויות למאמרים

וליצירות שמורות

למחבריהם. קולות זמין

לקריאה חופשית באתר

מכללת קיי.

טלפון: 08-6402777

פקס: 08-6413020

דוא"ל: heller@kaye.ac.il

אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיאה



פרופ' לאה קוזמינסקי

ובחירה. היא מצריכה הקשבה לאדם ומציגה לפניו אפשרויות בחירה אמיתיות לגבי הלמידה שלו. היא מדגישה את היותו של הלומד חלק מהקהילה, ולכן לו, לחבריו ולהוריו יש מקום במשא ומתן לגבי מה רצוי ומה אפשרי כדי לשפר את איכות חייו כלומד.

גם כשהלומד נזדקק לסיוע, יהיה הסיוע מותאם לבחירותיו של הלומד, וזאת תוך הקשבה מתמשכת ומחויבות משותפת. גיליון זה של 'קולות' כולל מאמרים שונים, המבטאים מגוון פרשנויות לסוגיית 'האדם במרכז'. תודות מקרב לב לעורכת 'קולות' ד"ר ערגה הלר; לצלם המערכת מר יורם פרץ; לעורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק; לחברי המערכת הרחבה: ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר מרק אפלבלאום וד"ר אמנון גלסנר; למזכירת המערכת גב' אלבינה בן דוד ולכל הכותבים שאפשרו לנו להדגים את ההבנות האלה על 'האדם במרכז'.

פרופ' לאה קוזמינסקי

הדיון על בית הספר (או המוסד האקדמי) ומקומו בחינוכו של האדם הוא דיון ארוך שנים, ומתוכו אבקש להתייחס לאחת ההבחנות, זו שבין 'האדם במרכז' לבין 'המערכת במרכז'. גישת 'האדם במרכז' בנויה על הקשבה לאדם, על הכרת נטיותיו, כישוריו ורצונותיו והיא רואה אותו בהקשר האישי והקהילתי שלו. לעומתה, גישת 'המערכת במרכז' רואה תלמידים/סטודנטים בהקשר של המערכות, שבהם הם לומדים (בית הספר או המכללה), והיא מתמקדת במילוי האינטרסים של מערכות אלו. גישת 'האדם במרכז' מקרבת בין אנשים וחושפת את ההתנסויות המשותפות להם, ואילו גישת 'המערכת במרכז' מרחיקה אנשים, בהיותה מדגישה את ההבדלים ביניהם. דוגמה לגישת 'המערכת במרכז' היא הגישה הרואה את תוכנית הלימודים כחזות הכול, ולכן יש להתאים אליה את הלומדים. לעומת זאת, גישות פרוגרסיביות הנקוטות במכללת קיי, כמו למידה מבוססת פרויקטים או למידה בגישת היוטאגוגיה, מדגישות את הקול ואת הבחירה של הלומד ומבנות את תהליכי הלמידה סביב סוגיות משמעותיות ורלוונטיות ללומד, לתחומי העניין שלו ולדרכי הלמידה המועדפות עליו. גישת 'האדם במרכז' מעוגנת בעקרונות של זכויות אדם, עצמאות

דבר העורכת

קוראים יקרים,

גיליון זה מוקדש לדיון במקומו של האדם במערכת החינוך. האדם הבודד - גבר או אישה, תלמיד או מחנך - נשכח לעיתים בשיח החינוכי על הוראה ולמידה. אולם המורה המלהיב והמסקרן שאותו פוגש תלמיד לראשונה בכניסה לכיתה חדשה, או היועצת הקשובה לתלמיד בשעת מצוקה והיועצת כיצד לסייע לו במהירות וביעילות - הם דוגמה למרכיבי הקולקטיב של 'מורים ותלמידים'. מצד אחד - אלה הם אנשים ככל האדם. מצד שני - הם מעוררי השראה. בתוך המכלול הרב תמיד נמצא כמה אנשים שפעולתם יוצאת הדופן מניעה את החברה קדימה. לעיתים אנשים אלה 'מתגלגלים' לעיסוק או לתפקיד ביד המקרה, כמו סיפורה של העו"ס גל אבני ברלב, מנהלת בית לין שבשכונת רמות בבאר שבע. סיפורו של בית לין, מרכז הגנה ייחודי לילדים ולנוער - שנפלו קורבן לאלימות גופנית ומינית, נמצא בריאיון שבפתח הגיליון, לפני במת הדיון המוקדשת כולה לעיסוק באדם במרכזה של העשייה החינוכית. בבמת הדיון תמצאו שפע מאמרים, ובהם דיונים פילוסופיים, מתודות הוראה בבית הספר ושיטות להכשרת מורים.

נושא הגיליון העסיק את מחשבותי בתקופה האחרונה. במהלך נובמבר 2017 יצאתי עם נציגי אגודת הסטודנטים של מכללת קיי, עם עמיתים ועם עובדי מנהלה במשלחת לפולין. סיירנו בגטאות, במחנות השמדה ובאתרי הנצחה, במוזיאונים ובמוסדות מחקר וחינוך. בכל אשר הגענו ניצב הפער בין הפרט - האדם שנאבק על חייו וחיי יקיריו, האדם שנכנע לגורל המר באפיסת כוחותיו או האדם שהיה נכון לסייע ולהציל גם אם עשה זאת ממניעים אנוכיים, תועלתניים, וכלל לא אלטרואיסטיים - לבין

הכלל - אותו קולקטיב שביקש לפגוע ביהודים ובקבוצות מיעוט נוספות ולהשמידם. "הזהו אדם? הזוהי אישה?" הדהדו באוזניי מילותיו של הסופר והמשורר היהודי-איטלקי פרימו לוי, ניצול מחנה אושוויץ-מונוביץ, המבקש מקוראיו לחלוק בליבותיהם את הזיכרון ואת הידיעה על האנשים שאיבדו את זהותם במחנות. עמדתי מול האנדרטה המכילה את גל האפר של הנרצחים במייזדנק, הסמוכה לתנורי שריפת האדם, הצמודים לאמבט החם ולגן הוורדים של הקצינים הנאציים. במקום זה המבקר פוגש בשירידי הקולקטיב שאיבד את זהותו לצד עקבות הקולקטיב שאיבד את אנושיותו. גל עד שהוא גרגירי אפר השייכים לאנשים רבים שחיו את חייהם ככל האדם עד אותה תקופה אפלה ונוראה. בשהותי בפולין בכלל ובוורשה בפרט, שָׁבַה והופיעה מורשתו של המחנך היהודי יאנוש קורצ'אק, שצעד עם תלמידיו אל סופם בטרבלינקה. אין טוב ממנו וממורשתו החינוכית להדגים את רוח האדם ואת חשיבות המחנך בקרב תלמידיו. בבואנו למערכת החינוך עלינו לזכור את האנשים שמהם היא מורכבת, לטפח אותם אם כמחנכים ואם כתלמידים, לשמור על מתח נכון בין הפרט לבין הכלל. מתח זה, בצורה חזותית, מצוי גם בתערוכה הגרפית 'שלוש עולם' המוצגת בימים אלה בגלריית מכללת קיי. תערוכה זו, היא פרי יזמתו של אומן אירני, ובה הוא קרא לאומנים ולמעצבים לאייר כרצונם את המילה המשמשת כברכת 'שלוש' במקום מחייתם. איוריהם מלווים את הסקירה על התערוכה ואת גיליון זה.

לידיעת הכותבים: נושא הגיליון הבא הוא עדתיות במערכת החינוך ובחברה בישראל.

ד"ר ערגה הלר, עורכת "קולות"

אנשים מיוחדים - זה כל הסיפור

דיתה פישל

ד"ר דיתה פישל, מרצה ויו"ר ועדת המחקר במכללת קיי, מציירת בעדינות שני דיוקנות נוגעים ללב של אנשים שנקרו בדרכה ושאת סיפוריהם מספרת היא שוב ושוב לסטודנטים שלה. אלו סיפורים המדגימים היטב כמה חשוב האדם בעיני עצמו ובעיני האדם האחר הניצב מולו.

ד"ר פישל, אשת חינוך ותיקה, מציגה חיים של שני אנשים שהיו 'שקופים' ו'מחוקים' בעיני רבים ומובילה את הקוראים להכרה בניצחונות החיים של אנשים יוצאי דופן ובכוחם לשנות את נקודת המבט שלנו עליהם ועל חייהם. אזהרת קלקלן (ספוילר): ד"ר פישל כמעט הייתה 'האיש הרע' שבסיפור הראשון אלמלא שינתה את נקודת מבטה. אזהרת קלקלן שנייה: ד"ר פישל אינה רק המספרת בסיפור השני.

שונות - חלקן בזכות רצון עז להגיע.... וסיפורו של ישראל הוא אחד מהם. הסיפור אמיתי, ישראל חי, נושם ומתהלך בקרבנו. בחרתי לספר את סיפורו כעדות למורכבות האנושית ולקיומן של עוצמות בצד חולשות בקרב כלנו. יותר מכך, רציתי לספר לכם סיפור שיש בו ניצחונות אישיים מפתיעים בצד אי-אמון..... טשטשתי את פרטיו האישיים כדי לשמור על פרטיותו אך מעבר לכך, כל הכתוב התרחש.

הכרתי את ישראל מילדות, מתקופת לימודיו בבית הספר היסודי. על פי האבחון הפסיכולוגי הוא תפקד ברמת מוגבלות שכלית בינונית גבוהה, סבל מעיכוב התפתחותי שהתבטא גם במבנה גוף קטן יחסית לבני גילו, שיבושי שפה, והיה גם חשש לאפילפסיה על רקע נטייה תורשתית. הוא בן למשפחה

נחנו חיים בעולם המצהיר שכולנו שווים ורצויים בו מחד גיסא, ומאידך גיסא הוא מרומם ומעריץ חוכמה, יופי, עושר, הצלחות גדולות, אקזיטים מדהימים....

אנחנו גדלים להאמין שטוב ורצוי ועדיף להיות מצליח.... יפה תואר, מצטיין.... רובנו אנשים מן השורה וחלקנו משתדלים מאוד להידמות ל'אנשים מן השורה'.... בחרתי לספר שני סיפורים על שני אנשים מיוחדים מאוד, שהשכילו להצטרף לעולמנו אף שאינם 'מן השורה'....

ישראל - כשהרצון מנצח

אני סבורה שעולמנו, שיש בו אנשים בעלי יכולות מגוונות, מתנהל במגוון רב של תרחישים המתאפשרים מסיבות



נשים מיוחדים - זה כל הספור

נשים מיוחדים - זה כל הספור

לו לפתוח תיק בביטוח לאומי ולבקש קצבת נכות. ישראל הסכים ואמר שעד שימצא עבודה עדיף שתהיה לו הכנסה. הנדנו ראש ובינינו אמרנו שעם הזמן הוא יתעשת וייווכח לדעת שאין מנוס. הזמן חלף וישראל סיים את חוק לימודיו במסגרת העמלנית. מאחר שלא למד במסגרת החינוך המיוחד הוא סיים את לימודיו לפני גיל 21, נעלם ולא ראיתי אותו זמן רב.

המשכתי לעבוד באותו יישוב ובאחד הימים, כשאני ממתינה לאוטובוס ראיתי את ישראל מגיע לתחנה. פניתי אליו וישראל חיך אליי את חיוכו הגדול ועקום השיניים ודרש בשלומי.

"מה אתה עושה כאן?" שאלתי אותו, והוא ענה בנימה של גאווה "מחכה להסעה". הבטתי בישראל ושאלתי גם אני בנימה מעט מתנשאת "הסעה למה?" "לעבודה" ענה ישראל וחיוכו הגדול גדל עוד יותר. "רגע" אמרתי לו אני, הפעם בהבעת הפתעה שגרמה לישראל הנאה אדירה, "אתה עובד? איפה?" "מה זאת אומרת" ענה לי ישראל בחיוך, "אמרתי שאני הולך לעבוד, אני עובד בבריכות הבוץ בים המלח, מביא דליים של בוץ לתיירים. למדתי אפילו אנגלית, yes, thank you, יש לי חדר במלון ואני מרוויח 3000 שקל לחודש". הסתכלתי עליו בתדהמה וייתכן אפילו שפי נפער. ישראל ראה את מבטי ופירש אותו באומרו "את לא מאמינה לי נכון? אני אביא תלוש משכורת". ובאמת, כעבור מספר ימים התייצב ישראל במקום עבודתי והראה לי את תלוש המשכורת. בינתיים הספקתי להתאושש מתדהמתי והייתי סקרנית. שאלתי אותו כיצד הוא מסתדר ומה עשה עם קצבת הנכות ומה תוכניותיו לעתיד. ישראל ענה לי אחת לאחת, בדרכו העילגת, אך ברוח טובה ובחיוך רחב: הוא מסתדר נפלא, חוסך, נותן חלק מהכסף לאימו וחלק לצרכיו. את קצבת הנכות הפסיקו לו, אך מה שקיבל עד שפסקה הקצבה הוא הפקיד בחיסכון. הוא מתכנן להחליף מקום עבודה למקום טוב יותר, ובעתיד הוא חושב להתחתן אף שבינתיים הוא אינו ממהר.

תוך כדי שיחה חשתי לפתע שיותר משישראל השתנה, אני שיניתי את יחסי אליו והתחלתי לדבר אליו כאל אדם בוגר, מבין, 'בגובה העיניים'. מה גרם לי לשנות את יחסי אליו? העובדה שמצא עבודה? שהוא מרוויח כסף? אולי עמידתו הסרבנית למול הצעותיי?

עברו מאז שנים רבות, אינני יודעת מה עלה בגורלו של ישראל. אולי באמת התחתן, הקים בית והוא מנהל את ענייניו באופן עצמאי? אני מרבה לספר את סיפורו לסטודנטים ולעמיתים שכן ככל שאני חושבת יותר על ישראל אני מבינה שמה שקידם אותו בחיים למרות מגבלותיו היו גישתו החיובית, עקשנותו ודרכו להשתלב בתוך הסביבה שחי בה. במושגים עדכניים היינו אומרים עליו היום שהוא אדם 'בעל הכוונה עצמית' ו'אוטונומי', שהוא ידע 'לסגור על עצמו' וגם 'שהסביבה

חד-הורית ממעמד סוציו אקונומי נמוך. אימו הייתה אישה חולנית שסבלה מאפילפסיה ולא עבדה. אחותו הבוגרת ממנו בשנתיים אובחנה גם היא כלוקה במוגבלות שכלית בינונית. כל מי שפגש את ישראל לראשונה התרשם קודם כל מחביבותו. ישראל היה ילד חביב. הוא הרבה לחייך, תקשר באמצעות מבע עיניים, תנועות ודיבור עילג. למרות קשייו הגופניים הוא השתדל מאוד להשתלב בסביבתו: יצא בהפסקות מהכיתה ושיחק בחצר ביה"ס, ניסה לעזור לילדים, לשחק איתם, להשתתף, אף שלעיתים קרובות לעגו לו... בשיעורים הוא תמיד רצה להשתתף: גם כשלא ידע את התשובה, היה מוכן לחזור על תשובות שהמורה הציעה לו. ישראל למד בכיתה רגילה. הוא לא הצליח ללמוד מיומנויות יסוד, אך ייתכן שבגלל חביבותו והתנהגותו החיובית הוא נשאר בכיתה הרגילה עד כיתה ג'. לאחר מכן הוא עבר לכיתת חינוך מיוחד קטנה באותו בית ספר, והוא למד בכיתה זו עד סוף כיתה ו'. הוא התמיד לבקר בבית הספר, הגיע מדי יום עם תיק. הופעתו החיצונית השתנתה מעט לאורך השנים, אך הוא נשאר נמוך קומה, רזה, שחרחר, בעל תווי פנים מצומצמים וחיוך רחב שחשף שיניים עקומות ומשחירות.

בכיתה ז' עבר ישראל לחטיבה עמלנית ביישוב מגוריו. ועדת ההשמה ביישוב שקלה הפנייתו לבית ספר מיוחד, אך מחנכת הכיתה סיפרה שישראל התחנן שלא ללמוד שם בטענה שהוא רוצה ללמוד מקצוע. הוועדה נענתה לבקשתו של ישראל, והוא החל ללמוד במסגרת העמלנית. המסגרת נועדה בעיקר לתלמידים בעלי קשיי למידה והתנהגות וישראל היה ייחודי בה. כבר מן ההתחלה היה ברור שאינו יכול ללמוד כמו שאר התלמידים ולמרות זאת הוא השתדל מאוד. גם במסגרת זו הקפיד לבוא מדי יום, ביצע את המטלות שהוטלו עליו כמיטב יכולתו וביקש עזרה כשהתקשה. מדי פעם נקלע למריבות עם תלמידים והיה מנסה לעמוד על זכויותיו, ובשעת צרה היה פונה למחנכת, ליועצת, למנהל, לטבחית... כולם הכירו אותו... ישראל רצה מאוד להשתתף בחוג לדרמה ופנה למתנ"ס המקומי. הוא לא התקבל אך למרות זאת הוא לא התייאש, ובכל חג או אירוע חגיגי הוא היה מוכן לעלות על הבמה, לשיר לרקוד, לדקלם. למרות עילגותיו היה בו משהו שובה לב ובמשך השנים הוא הצליח לבנות לעצמו מעמד של תלמיד רציני ושקדן, אף שיכולותיו והישגיו היו ונשארו נמוכים מאוד. כשישראל הגיע לגיל 18 הוא לא גויס לצה"ל. למרבית ההפתעה הוא לא התעקש כדרכו ולא פנה כלל בבקשות להתנדב. במקום זאת הוא אמר שהוא מעוניין לצאת לעבוד. בשל יכולותיו הנמוכות סברנו שאין טעם לנסות למצוא עבורו עבודה. לכן, לקחנו אותו למסגרת אבחון של משרד העבודה במטרה לבדוק אפשרויות שיקום או תעסוקה מוגנת. ישראל סירב. הוא סירב להגיע לאבחון וטען שאחותו הבוגרת ממנו עברה תהליך דומה, וכעת היא עובדת במסגרת מוגנת ומרוויחה כמה מאות שקלים לחודש והוא אינו מסתפק בכך. החלטנו לא להתעקש והודענו לעובדת הסוציאלית של מרכז האבחון שבשלב זה הוא לא יגיע, אך בעתיד יש לשער שכן. הצענו

מכילה אותו'. כיצד זה נוצר? איך עקף ישראל את מגבלותיו? האם הוא עקף אותם או שמא השכיל לגייס את עוצמותיו? האם אפשר ללמוד להיות כזה 'ישראל'?

שרה-חיה גיבורה

שרה-חיה הייתה אישה רזה, נמוכת קומה, כהת שיער ובעיקר שקטה וחשדנית. העולם נדמה לה כשדה מוקשים והיא הלכה בו בזהירות.... משתדלת לנוע בשבילים מוכרים.... היא לא ידעה קרוא וכתוב ולא הצליחה ללמוד אפילו לחתום את שמה, אף על פי שניסתה. היא ידעה לספור עד 10 בסיוע אצבעות ולא ידעה להפעיל מכונת כביסה, לשוחח בטלפון או לפתוח קופסת סרדינים. היא מעולם לא הלכה לבנק ולא נסעה בתחבורה ציבורית לבד. ולמרות כל זאת, היא

התנהלה כאדם מן היישוב, עוקפת בזהירות את ה'בורות' שהקדמה הציבה לפתחה. איש לא ידע שבעלה נתן לה מדי שבוע כסף מזומן לקניות ושהמתינה בצוהריים לאחת מבנותיה כדי לפתוח קופסת סרדינים.... לא הייתה בבית מכונת כביסה, מערבול מזון, טלפון....

אף שחיה שנים רבות בישראל היא לא דיברה עברית, הבינה מעט והסתפקה בכך כשניסתה לנהל שיח של מיקח וממכר בשוק. כשלא הצליחה, דיברה ביידיש והמוכרים הבינו. שרה-חיה הייתה עקרת בית וראתה בכך הצלחה גדולה.

היא אהבה את חייה. היא נישאה לאיש שאהבה

וראתה בו את האדם היפה, החכם והמושלם ביקום. עולמה סבב סביבו ומדי יום ציפתה לחזרתו מהעבודה, הגישה לו ארוחת צוהריים מאוחרת ולאחר מכן הם יצאו לטייל שלובי זרוע, לפגוש חברים. כדרכה, היא מיעטה לדבר, בעיקר הקשיבה ומדי פעם הנהנה בראשה ואמרה מילים שהשכילה לאמץ לאורך השנים "כן, ככה זה", "צריך סבלנות", "חס וחלילה" וכד'. היא לא נשאה נאומים ולא הרבתה בדיבור וגם מי שחש בייחודה התקשה לתאר את קשייה.

בעלה היה מודע לקשייה, אך הוא לא ניסה לשנות אותה. הם נישאו ערב מלחמת העולם השנייה ואלי (בעלה) שהיה איש מרשים, שחקן כדורגל ובליין, שהוקסם מהנערה השקטה והביישנית שפגש במקרה, התאהב בה ונישא לה תוך תקופה קצרה, למרות תחנוני הוריו להמתין. כשהבין את קשייה ואת ייחודה בחר להתגייס לצבא ולצאת למלחמה. שרה-חיה נותרה לבד, והיא החליטה לפנות להורי בעלה ולקשור את גורלה בגורלם. היא הלכה איתם למחנה עבודה, שרדה אותו ועם סיום המלחמה חזרה עם חמיה לעיר מגוריהם. בינתיים, בעלה שוחרר מהצבא וגורש להרי אורל, שם חי בקהילה של גולים ותכנן להישאר במקום. אביו כתב לו, סיפר שאימו נפטרה במחנה העבודה ושאשתו שרה-חיה

מתגוררת בביתו ושעליו לחזור הביתה ולשאת באחריות למעשיו. אלי נכנע, חזר הביתה, עבד ופרנס ומצא ניחומים בזרועות נשים אחרות, אך הוא השתדל לשמור על מראית עין ושרה-חיה הסתפקה בכך.

שרה-חיה לא רצתה ילדים, אך חמיה שכנע אותה ללדת והבטיח לעזור. בתם הבכורה הייתה ילדה יפה ונעימה, דומה לאביה, שאהב אותה מאוד. בתם השנייה, שנולדה לאחר שכנועים רבים של חמיה, שקיווה לבן, דמתה לאימה והייתה תינוקת בכיינית ורעת מזג. בצר לה, ביקשה שרה-חיה את עזרת חמיה, ולמרות גילו הוא התגייס למשימה וטיפל בתינוקת מדי יום. הוא סיפר סיפורים, שיחק איתה וסיפר לה כמה היא חכמה ומיוחדת. מעט אחרי שמלאו לבת הקטנה שלוש נפטרה הסב ושרה-חיה נאלצה להתמודד עם גידול הבנות והטיפול בבית. האימהות הייתה קשה לה והיא ראתה בכך נטל כבד.

הזמן עבר, הבנות בגרו ועזבו את הבית ושרה-חיה ובעלה נותרו לבד. שגרת יומה של שרה-חיה לא השתנתה לאורך השנים והיא המשיכה ללכת לשוק מדי יום, לקנות ירקות טריים, להכין אוכל, להגיש לבעלה ולטייל אחר הצוהריים. כשנולד הנכד הראשון, היא נדהמה, היא לא ציפתה להיות סבתא.... אך בהמשך התרצתה ושמחה בו.

לאחר שבעלה חלה ונפטר היא עברה להתגורר עם בתה הצעירה, הלכה מדי יום למרכז יום וויתרה בשמחה על חיים עצמאיים. למרות הידרדרות ניכרת במצבה הקוגניטיבי והתקפי האפילפסיה, היא המשיכה להתנהל כהרגלה: לא הרבתה בדיבור, הקשיבה ומעולם לא יזמה דיון בקשייה. היא נהגה לצפות בטלוויזיה ולפרש לעצמה בקול את מה שראתה, אהבה בעלי חיים והייתה בעלת חוש הומור יוצא דופן. באחת הפעמים שבהן עברה צילום סי.טי. בבית החולים היא שאלה את בתה מהו המקום, וכשהסבירו לה שאלה מדוע היא כאן. הבת ענתה שהרופא מבקש שתעבור בדיקת סי.טי. כדי לברר אם יש לה בעיה בראש. על כך היא הגיבה: "מה, הראש שלי רק כעת לא בסדר?"

שרה-חיה נפטרה שלושה שבועות לאחר הולדת הנין הראשון. כשנודע לה על לידתו היא אמרה שכעת היא יכולה לעזוב. היא לקתה באירוע מוחי בעת שהותה במרכז יום ונפטרה למחרת. בטרם איבדה את ההכרה אמרה שהיא חשה בטוב והולכת לנוח.

היא חסרה לי מאוד. שרה-חיה הייתה אימי וגם ילדתי הנצחית, זו שאינה גדלה לעולם. היא חיה איתנו שנים עשרה שנה - בהן הייתה חלק מהמשפחה, צבטה את אוזני הכלב, האכילה את החתולים, אהבה תוכניות כדורגל, רבה עם דיירי מרכז היום ובעיקר בחרה לאהוב את החיים





התצלומים באדיבות 'בית לין'

שיחה עם עו"ס גל אבני ברלב, מנהלת מרכז ההגנה 'בית לין' בשכונת רמות, באר שבע

שוחחה והביאה לדפוס: ערגה הר

מאז 2002 פועלים בארץ מרכזי ההגנה המסייעים לילדים ולנוער שנפלו קורבן לאלימות ולעבירות מין. 'בית לין' השוכן בשכונת רמות בבאר שבע, הוא אחד משמונה מרכזי ההגנה שנבנו תודות למשרד הרווחה ולתרומתה של גב' לין שוסטרמן, נדבנית יהודייה המתגוררת בטולסה אוקלהומה שבארצות הברית, והם נושאים את שמה. מרכזי ההגנה נבנו בישראל בהשראתה של מתכונת אמריקנית, הקיימת משנות התשעים של המאה העשרים, והם מציעים מענה ותמיכה מרוכזת מכל נותני השירותים שלהם נזקקים ילדים והוריהם במצבים אלה - החל באנשי הרפואה והעבודה הסוציאלית וכלה באנשי המשטרה והחקירה. ילדים ונוער ומשפחותיהם יכולים לקבל מענה מהיר וממוקד בכל המקרים של אלימות פיזית ומינית, ללא תשלום, כשקיימת אפשרות להתייעצות ללא חובת הזדהות. המרכזים הוקמו כחלק מחוק סיוע לקטינים נפגעי עבירות מין או אלימות (התשס"ח, 2008) ומופעלים ע"י משרד הרווחה.

בית לין בבאר שבע הוקם בעקבות החוק לפני כארבע וחצי שנים. קדמו לו המרכז הראשון בירושלים, והשני בתל השומר. במקביל להקמת המרכז בבאר שבע, הוקמו מרכזים נוספים בערים: חיפה, נצרת, אשקלון, נתניה וצפת. כמו כל מרכזי ההגנה, הוא מכיל בקורת גג אחת אנשי מקצוע מומחים בתחומים שונים העוסקים בתהליכי הערכה, חקירה ואבחון של ילדים ובני נוער נפגעי עבירות והתעללות. המרכז עוצב כסביבה ידידותית ונעימה, המאפשרת קבלת סיוע בתנאים אופטימליים לנפגעים ולמשפחתם. במקום נמצאים אם בית, מזכירה, עובדות סוציאליות, חוקרות ילדים, שוטרת להגשת תלונה מיידית ורופאה. את מרכזי ההגנה בישראל, 'בתי לין', מפעילה עמותת 'אפשר' מירושלים, מלבד המרכז בבי"ח בתל השומר, המופעל ע"י הנהלת המרכז הרפואי.

וללכת לבדיקה בבית חולים ולהיות במגע עם אנשי מקצוע שזו לא מומחיתם ואין להם הרגישות וההבנה הנדרשת. בנוסף, מרכז אחד המותאם לילדים מבטל את הצורך להגיע למקומות שאינם מותאמים לילדים - אותן תחנות משטרה, למשל - כך שכל מי שאמור לטפל בילד שנפגע - משלב ההתייעצות ועד לשלב האחרון - יושב בבית אחד, במקום שמתאים לילדים ולמשפחות. כל מי שפונה מקבל שירות וליווי מלאים, מהשלב הראשון ועד לסיום התהליך, כשבדרך כלל, אצל רוב הפונים, התהליך הממוצע אורך שלוש עד ארבע שעות.

ערגה: גל, מהו 'בית לין'? מהן מטרותיו?

גל: בית לין הוא מרכז שבו נמצאים, במקום אחד, כל אנשי המקצוע שצריכים לעשות את תהליך החקירה, הברור, הבדיקה והסיוע לילדים שעולה החשד שנפגעו בכל סוג של עבירת אלימות - עבירות מין, התעללות פיזית, נפשית או ילדים שהיו עדים לדברי עבירה. הרעיון מאחורי הקמת המרכז חכם ופשוט. הוא נבנה כדי שילדים ומשפחותיהם לא יצטרכו להיטרוט בעת מצוקה בין אנשים שונים במוסדות שונים המרוחקים אלה מאלה. למשל להגיש תלונה בתחנת משטרה

ערגה: **פעם זה היה אחרת לגמרי, נכון?**

גל: נכון. עד לשנות התשעים לא היה בעולם שום מרכז הגנה או דומה לו. בארץ, עד לפני כארבע שנים, היו קיימים רק שני מרכזים, הראשון שנפתח היה בירושלים והשני בתל השומר. פעם, ילדים שעלה חשד שאולי נפגעו מאלימות או מעבירות מין וכדומה היו צריכים להיחקר במערכת החינוך או אפילו בתחנות משטרה או במשרדים של שירותי הרווחה. לרוב תחנות משטרה ושירותי רווחה אינם מקומות נעימים לילדים, ודאי לא כשהילד מגיע מראש עם חוויה טראומטית. אם היה צורך שילד יעבור בדיקה רפואית, נניח בחשד לחבלה, או לאונס, אז הילד הופנה לבית החולים, או לחדר ארבע, המוכר לכולם בבית החולים וולפסון. בכל הזמן הזה, הילד ומשפחתו נמצאים במגע עם אנשי מקצוע שלא עברו הכשרה למתן מענה למשפחות במצב משברי זה. עבור ילד שקיים חשד כי הוא נפגע עבירות מין ואלימות זהו זמן קשה, אלה הם גם רגעי המשבר הכי קשים של הורה שחושד בסיטואציה שילדו הוא קורבן לעבירות כאלה. זהו מצב משברי מאוד גדול, והמפגש עם אנשים שאינם מוכשרים לכך, שאין להם הרגישות הנדרשת, שאינם יודעים איך לארגן את המשפחה במצב משברי זה ואיך להתחיל את תהליך הליווי הנדרש. חוסר הידע והמיומנות עלולים להגביר את הטראומה. מחקרים מראים שפעמים רבות חוויה טראומטית שנשארת בזיכרון של הנפגעים ומשפחותיהם היא לעיתים דווקא זו שנגרמה בידי אנשי המקצוע שפעלו בחוסר מיומנות ומקצועיות והמטרה שלנו היא למנוע מצבים שכאלה.

ערגה: **מה הוביל לשינוי במודעות לטיפול מרוכז בקטינים נפגעים?**

גל: את הרעיון של מרכזי ההגנה הציעו גב' לין שוסטרמן והקרן הפילנתרופית שלה 'קרן שוסטרמן ישראל' הנותן מענה פילנטרופי לכול הנושא של ילדים בכלל ונפגעי אלימות באופן כללי. מכון חרוב - פועל להנחלת הידע הנחוץ בתחום ילדים בסיכון: משפט, בריאות, חינוך וכדומה. הם מארגנים כנסים עם מרצים מכל העולם, השתלמות והדרכה לצוותים שבאים במגע עם ילדים. המודל של מרכזי הגנה הגיע מארצות הברית, שם הקים את המרכז הראשון כבר בשנות התשעים עורך דין מאלבמה. כיום בארצות הברית יש יותר מ-800 מרכזי הגנה, וכשליש שוסטרמן גילתה שבארץ לא פועל שום מרכז היא אמרה שלא יכול להיות שבישראל לא יהיה אפילו מקום אחד שמגן על הילדים, והגתה את 'בית לין'. היא הציעה להקים את מרכז ההגנה הראשון בירושלים. אחר כך, כתוצאה מכך, חוקקו בכנסת את חוק מרכזי ההגנה. החוק הוא נגזרת של חוק סיוע לקטינים נפגעי מין ואלימות

(התשע"ח), 2008. זו אמירה חשובה מאוד, וראוי לציין כי מדינת ישראל פרוגרסיבית מאוד בחוקי הגנה על ילדים. יש בכך אמירה משמעותית לציבור. לאחר שהחוק חוקק הוקמו המרכזים הנוספים. החוק קבע שיהיו שמונה מרכזים בפריסה ארצית. כיום יש שמונה 'בית לין' ברחבי הארץ: בירושלים, בתל השומר, בבאר שבע, באשקלון, בחיפה, בנתניה, בצפת ובנצרת ועל כולם אחראי משרד הרווחה. כולם בנויים בתקן גבוה שקבעה התורמת. כל אחד ממרכזי ההגנה 'בית לין' יפה, נעים, מרגיע ואיכותי. לין שוסטרמן מאמינה שילד שנפגע צריך לקבל את הכול. כיום המדינה מתקצבת הכול: המרכז פתוח לכלל הציבור, כל אחד יכול לבוא ולהיכנס, להתייעץ ולא להזדהות בשום שלב, אלא אם כן ההחלטה היא להגיש תלונה במשטרה, וגם



היא מוגשת ב'בית לין'. לא משלמים על הייעוץ או הטיפול דבר, גם לא צריך להיות משויך לרווחה כדי לקבל ייעוץ וטיפול, הבית פתוח בפני כולם מכל מעמד ובכל מצב. כל משפחה יכולה לדפוק בדלת ולהיכנס, אך לפעמים קורה שלא המשפחה היא שמגיעה, אלא שעו"ס צריכה להוציא צו חירום ולבוא עם הילד למרכז ההגנה להסדרת תהליכי חקירה. בכל מקרה, לא משנה מה נוהל הפנייה למרכז, החיסיון המלא של הנפגע ושל המשפחה נשמר. אם מגיעה משפחה שהילד שלה נפגע, והם עברו את כל תהליכי החקירה וסיימו אותם, ומדובר במשפחה חזקה שלא זקוקה לשירותי המדינה לצורך הטיפול, אף אחד לא יידע שהם היו אצלנו מלבד המשטרה, שם נפתח התיק הפלילי, והפרקליטות הממשיכה בטיפול בתיק. אם המשפחה מסרבת לשתף גורמים אחרים, לא מערכת החינוך ולא מערכת הבריאות ולא מערכת אחרת, אף אחד לא יקבל דיווח מהביקור של המשפחה אצלנו. כלומר משפחה שהילד שלה נפגע יכולה להגיע ישירות



שבבית הספר ילד הכניס אותה לשירותים וניסה להפשיט אותה. אין לנו עניין להעביר ילדים צעירים תהליך פלילי (כי עד גיל 12 התיק ייסגר, משום שהילד אינו בר עונשין). לכל הילדים עם ההתנהגויות המיניות הלא מותאמות מתחת לגיל 12 שמגיעים ל'בית לין' אנו מציעים טיפול בדרך כלל, קודם לכן אנו נפגשים עם הילד שנפגע על ידם, שומעים ממנו את סיפור הפגיעה ומפנים לטיפול הרצוי. אחר כך אנו נפגשים עם הפוגע (כלומר מי שהתנהגותו אינה מותאמת או מבצע העבירה, כשהוא מתחת לגיל 12). בשיחה טיפולית אנו מנסים להבין את המניע להתנהגות הפוגענית וכן לברר עד כמה הילד מקבל אחריות למעשיו, עד כמה מצמצם או ממזער ובאופן כללי מודה בהתנהגויותיו. זהו למעשה הבסיס להתחלתו של שיקום טיפולי. יש בארץ מספר מרכזים לטיפול בילדים עם התנהגות מינית לא מותאמת, שאליהם מופנים הפוגעים לאחר הברור. הטיפול בילדים אלה שונה מהטיפול בילד שנפגע, על אף שאם הילד שפוגע נפגע בעברו, וודאי שיינתן מקום בטיפול לעיבוד הפגיעה שהוא חווה.

ערגה: **מי עובד במרכז הגנה 'בית לין'?**

גל: הצוות כולל עובדי אדמיניסטרציה ועובדים מקצועיים. בראש כל מרכז הגנה ניצבת מנהלת, אם בית ומזכירה, עו"סיות לחוק הנוער, שוטרת (חוקרת נוער הלבושה בלבוש אזרחי), חוקרת ילדים (עו"ס שמומחית לחקור ילדים עד גיל 14) ורופאה. אנו מלווים עו"י פרקליטות המחוז, פיקוח משרד הרווחה ומשטרת המחוז....

ערגה: **רק נשים עובדות ב'בית לין'?**

גל: לא, יש מרכזים שבהם עובדים גם גברים, אך הצוות ברובו נשי. אם מגיעה ילדה או נערה בחשד שעברה פגיעה מינית, אף פעם לא יחקור אותה גבר. בכל מרכז הגנה יש אם בית שהתפקיד שלה משמעותי מאוד. היא מלווה את הילד הנפגע לאורך כל התהליך, והיא זו שנמצאת איתו בכל ההפסקות בין המפגשים עם אנשי המקצוע השונים. פעמים רבות מגיעים אלינו ילדים מפוחדים, במצב של טראומה, ההורים לעיתים לא יודעים כיצד להסביר לילד לאן הולכים, ולכן לא דיברו איתם מראש על מה שעומד לקרות. המטרה של אם הבית היא להשרות תחושת רוגע ואווירה נעימה. מההתחלה אנו מסבירים לילד מהו המקום שאליו הגיע. אנחנו מאמינים שלילד מגיע כל המידע, ומכבדים את כל ההחלטות שלו. לא נלחץ על ילד לעבור תהליך אם הוא מפחד ואינו במצב רגשי מתאים. אנו מבקשים רשות, לא כופים, לא

ל'בית לין' מבלי לעבור במשטרה - התלונה, הבדיקה הרפואית והסיוע ניתנים לנפגע ומשפחתו באותו המקום בדיסקרטיות מלאה.

ערגה: **מיהם הפונים ל'בית לין'? האם זה הילד של השכנים? החבר מהכיתה? כיצד הם נסתרים מעיני הגננות והמורים שלהם?**

גל: כיום הסטטיסטיקה מדברת על כך שאחד מכל חמישה ילדים הוא נפגע עברת מין. בסקר אפידמיולוגי שערכה פרופ' רחל לב ויזל מאוניברסיטת חיפה על כ- 10,513 ילדים, היא מצאה שכל ילד שני סבל או סובל מאיזשהו סוג של אלימות כלפיו: רגשית או פיזית. הילדים האלה, האחד מחמישה והאחד משניים, הם מתחת לאף של כולם. הם לא באים רק ממשפחות מצוקה, או מבתים בתהליכי גירוש. הם נמצאים בכל כיתה בכל בית ספר: אחד מחמישה הוא נפגע מין, אחד משניים נפגע מאלימות. אני מבקשת מאנשי החינוך - אתם הקול והעניינים של הילדים, אתם באים איתם במגע היום-יומי, בבקשה דברו עם הילדים, כי זו הדרך היחידה שבה יכולים לראות את הסימנים. ילד יכול לעבור תופת ולא נדע, ילדים יודעים להסוות, צריך פשוט לדבר.

ערגה: **האם רק ילדים נפגעים מגיעים ל'בית לין'? האם אין מקרים שבהם הורים מביאים אליכם ילדים אלימים או בעלי התנהגות מינית בלתי הולמת ומבקשים ייעוץ?**

גל: מגיעים גם הנפגעים וגם ילדים עם התנהגות מינית לא מותאמת מתחת לגיל 12. הפורנוגרפיה היום משתלטת על כל המרחב הווירטואלי, ואני מדברת על סרטי פורנו ולא על דוגמניות מתערטלות. פורנו כיום אלים מאוד כלפי נשים, ילדים ובע"ח, דברים שהדעת לא יכולה להכיל. ילדים חשופים לסרטים קשים ולהורים לרוב אין מושג. פעמים רבות הורים שמודעים לבעיה חוסמים תכנים לא נאותים במחשב ובטלפון, אבל הם לא מעלים על דעתם שבהסעה חבר מראה לילד תכנים פורנוגרפיים, או בחדר המחסים בבית הספר מציגים סרט פורנוגרפי. ילדים שנחשפים להתנהגות אלימה ותוקפנית כשהם בגיל פסיכולוגי ורגשי שבו אין להם יכולת להכיל את התכנים הקשים, נמצאים בהצפה של כל החושים. במצב כזה אנחנו יכולים לראות הצפה של חרדה, כי התוכן שאליו נחשפו מפחיד ומאיים, התנהגויות מיניות לא מותאמות שמציגות למעשה את מה שהילדים ראו וההורים לא ידעו. בהרבה מקרים ילדים שמגיעים ל'בית לין' עם התנהגות לא מותאמת צפו בסרטים פורנוגרפיים ובעקבות זאת פגעו מינית באחרים בסביבתם הקרובה: אחים וחברים. גם לזה 'בית לין' נותן מענה מלא. נחשפנו למקרים שבהם בן ובת נמצאו בשיחים בבית הספר בשעת ביצוע אקט מיני אורלי של הבן בבית; או ילדה שסיפרה לנו

שתקופת ההמתנה לטיפול תהיה קצרה ככל הניתן ויהיה רצף טיפולי לנפגעים ולמשפחותיהם.

ערגה: **ציינת כמה מבעלי התפקידים בצוות שלך. מי עוד עובד במרכז ההגנה 'בית לין'?**

גל: בכל מרכז הגנה יש רופא. גם אצלנו יש רופא. הרופאים במרכזי ההגנה הם בדרך כלל רופאי ילדים שעברו הכשרה מיוחדת לאבחון וטיפול בילדים שעברו התעללות. הם היחידים שמורשים לתת חוות דעת פורנזית לבתי המשפט, מלבד המכון לרפואה משפטית באבו כביר. במרכזי ההגנה יש גם חדרי מרפאה שאפשר לעשות בהם את הבדיקות הנדרשות כשילד עובר פגיעה מינית/פיזית, לרבות בדיקות אקוטיות, כשיש חשד שילד חווה פגיעה מינית שהתרחשה בשבעים ושתים השעות האחרונות. מלבד מקרים בודדים שבהם צריך המשך התערבות בבית חולים, כמו צילום רנטגן, אשפוז או מתן טיפול מונע למחלות מין, כל הטיפול הנדרש נעשה אצלנו.

ערגה: **מדוע לא כל הילדים שנפלו קורבן לעבירות מין מקבלים טיפול נגד מחלות מין?**

גל: פגיעות מיניות רבות אינן מהוות בהכרח סכנה להידבקות במחלות מין. בנוסף, הטיפול המונע למחלות מין אפקטיבי עד 72 שעות מאירוע הפגיעה ולצערנו, לרוב חשיפת הפגיעה נעשית זמן ממושך לאחר שהילד נפגע.

ערגה: **מה קורה כאשר חייבים להעביר נפגע עבירה לבית חולים?**

גל: אנו תמיד נשארים איתו. נניח שמגיעה נערה שעברה אונס וצריך לפנות אותה לבית החולים לקבלת טיפול מונע למחלות מין, אנו הולכים איתה לבית החולים, הרופאה שלנו נשארת צמודה אליה, ואם היא אינה יכולה אז מישהו אחר מהצוות שלנו נשאר איתה כל הזמן. כשנפגע שלנו מגיע איתנו לבית החולים, הוא מטופל מייד. הוא לא צריך לחכות.

ערגה: **הורה שחושד שילדו חלילה נפגע, לאן הוא צריך לפנות, לבית החולים, למשטרה או לבית לין?**

גל: תלוי באופי הפגיעה. ילד שנפצע או שזקוק להתערבות רפואית, רצוי כי יפונה לבית החולים. במקרים אחרים כדאי לפנות אלינו, כמו שאמרתי, הדלת שלנו פתוחה תמיד לכל אחד בכל מצב. לפעמים כשהורה חושד שילדו נפגע, הוא פונה למשטרה או לחדר מיון, ואז אנשי המקצוע שם יפנו אלינו, אם יש צורך להתערבות שלנו... הצוות שלנו תמיד מאוד זמין. בכל מקרה שבא לפתחנו, אנו מנסים לחשוב איך מנגישים למשפחה את השירות. אם הצוות שלי צריך דחוף לצאת לבית חולים, זה מה שנעשה. תמיד נשתדל שהמשפחה

מכניסים ילד לתהליך חקירה אם הוא לא מבין לאן הוא נכנס. ההורים לא תמיד יודעים איך לדבר על זה. הם חושבים שהילד יסרב אם ידע לאן הוא הולך. דבר ראשון כשילד מגיע אלינו, אנחנו בודקים אם הוא צמא, רעב, אם נוח לו, ורק אז מסבירים לילד מה המקום הזה ומה התהליך שיעבור כאן. אם צריך שההורים יגישו תלונה, הם מגישים אותה אצלנו, אצל חוקרת הנוער שנמצאת אצלנו בבית. במרכז יש לנו חדר משטרה לכל דבר עם מחשב משטרה שמחובר לכל תחנה. השוטרת אצלי יכולה להעביר ישירות את החומרים לתחנה הרלוונטית להמשך חקירה. אם הנפגע הוא בן נוער מעל גיל 14, השוטרת היא זו שגובה ממנו את



העדות. אבל שוטר יכול לחקור נוער מגיל 14 ומעלה, מתחת לגיל זה יש צורך בחוקר ילדים. אצלנו תמיד נמצאת חוקרת ילדים. לפי החוק, במדינת ישראל ילדים עד גיל 14 נחקרים רק על ידי חוקר ילדים, לרוב זו חוקרת ילדים שבהכשרתה היא עובדת סוציאלית שהתמחתה בכך. היא היחידה שהוסמכה לתשאל ילד על העבירות שנעשו בו, היא היחידה המוסמכת להגיש את התשואול למשטרה והיא זו שמעידה בבית המשפט במקום הילד, כי במדינת ישראל ילדים עד 14 לא מעידים בבית המשפט. ב'בית לין' בבאר שבע יש שתי עובדות סוציאליות המתפקדות כ"קייס מנג'ר". הן מלוות את המשפחה מההתחלה ועד הסוף. הן עושות עם המשפחה את כל התהליך: מההערכה ראשונית של המשפחה לאחר המשבר, להבין את סוג הסיוע שהמשפחה זקוקה לו, העברת המידע לקהילה והנגשת הטיפול המתאים למשפחה אם הם מעוניינים בכך. כיום, בעקבות שינוי בחוק, כל נפגע עבירות מין זכאי לטיפול על חשבון המדינה. בכל רחבי הארץ יש מרכזים לטיפול בילדים נפגעי עבירות מין, שמשרד הרווחה הקים, המתמחים במתן הטיפול. אנו עובדים בשיתופי פעולה עם המרכזים הטיפולים, על מנת



לא מפסיקה לחשוב עליו ולנסות לעזור לו. כל מי שמחליט לעבוד עם ילדים יודע שעבודה לא נגמרת בשעה ארבע. אבל אתה לומד לשים את הדברים בצד ולהתפנות למשפחה. לפעמים מביאים את העבודה הביתה. המשפחה מתרגלת. הרי הבנות שלי, מהיום שהן נולדו, הן חלק מהיום-יום שלי ומהעבודה. כמו לכל אדם עובד, יש ימים עם סיפוק, יש ימים עם תסכול. בסופו של דבר כל אחד בוחר עבודה שמתאימה לו. עבודה סוציאלית היא חלק ממי שאני, ולכן אני מסוגלת להמשיך בזה, להאמין וללחום את המלחמה של הילדים, ובבוא היום אולי אמצא ייעוד אחר.

ערגה: הזכרת מורים. יש לך עצה למורים?

גל: פנו אלינו! אנחנו זמינים כבר משלב ההתייעצות. אומנם בביה"ס יש חובת דיווח אבל לא תמיד היא נאכפת. משפחות, מורים - תתקשרו להתייעץ. אפשר גם אנונימית. נשמור על מלוא הדיסקרטיות. מי שרוצה להיפגש, אפשר גם להגיע אלינו ולשמור על אנונימיות. אחר כך התהליך מתפתח בהתאם למה שצריך. בבית לין יושבים המומחים. זה המקום המתאים ביותר להגנה על הילד.

ערגה: אם משהו מעוניין, האם אפשר להתנדב ב'בית לין'?

גל: מרכז ההגנה 'בית לין' מקבל רק מתנדבות שהן עובדות סוציאליות שעסקו בתחום ונמצאות כעת בפנסיה, בעיקר בגלל העומסים. לכל 'בית לין' מגיעים מאות ילדים בשנה, והטלפונים לא מפסקים לצלצל.... וצריך את ההתייעצות הדחופה ואנו רוצים שתמיד יהיה מי שיענה לכל התייעצות ובקשה.

ערגה: תודה, גל, ששיתפת אותנו בנעשה ב'בית לין'.

תעבור כמה שפחות טלטלות ושתקבל את המענה הדרוש לה כאילו פנתה ישירות ל'בית לין'. אני חייבת לציין כי רוב הפונים מתחילים ומסיימים את התהליך ב'בית לין' ולא צריכים טיפול רפואי. והכול מסתיים ביום אחד, בדרך כלל תוך שלוש-ארבע שעות.

ערגה: כיצד את, גל אבני ברלב, הגעת לתפקיד מנהלת מרכז ההגנה 'בית לין'?

גל: אני הייתי שנים רבות עובדת סוציאלית לחוק הנוער בירוחם. תמיד תחום העיסוק שלי היה ילדים בסיכון, ולכן כשחשבו לפתוח את 'בית לין' בבאר שבע וחיפשו מי יקים אותו ומי יבחר את הצוות, פנו אלי. זה נראה לי המשך מרתק, ואפשר לי להמשיך לעשות את מה שעשיתי עד היום בעשייה קצת אחרת. אני חייבת להגיד שזו זכות גדולה להיות חלק מצוות מקצועי זה ולראות איך משפחה נכנסת אלינו כשהיא פעמים רבות שבורה, ואיך היא יוצאת מחוזקת. אם בתוך כל התהליך הטראומטי יביטו אחרונה ויגידו הכול היה קל יותר בזכות 'בית לין' - עשינו את שלנו.

ערגה: ומה קורה לך, גל, בסימום של יום עבודה? איך את חוזרת מהעבודה לחיי הבית?

גל: כמו שאמרתי, במשך שנים רבות הייתי עובדת סוציאלית לחוק הנוער, וזה בית ספר לחיים. זה לעבוד יום-יום עם משפחות וילדים בסיכון. אז ההיבט הזה בעבודה ב'בית לין' לא היה חדש לי. מה שהיה חדש לי הוא כמות הילדים הנפגעים שמגיעים אלינו. עובד סוציאלי בקהילה מטפל בקשת רחבה של משפחות, כלומר לא רק במקרים קשים וכואבים במיוחד. הוא בא במגע עם משפחות מכל קצוות קשת העזרה והטיפול. לבית לין מגיעים מדי יום רק ילדים שנפגעו ובכל יום מכילים ורואים דברים מזעזעים שנעשים לילדים, דברים שמעוררים כעס וכאב לב.

ערגה: אז בכל זאת, כיצד מתפקדים?

גל: הסוד טמון בצוות. אנחנו כמו משפחה קטנה. תומכים זה בזה, ויש לנו הדרכה חיצונית קבועה שהיא מאוד מסייעת, וכמובן השותפים שמחזיקים אותנו מבחוץ: הפיקוח ממושרד הרווחה, הקולגה מהמשטרה, הליווי מהפרקליטות. הרבה מאוד עזרה מהסביבה. בסופו של יום, כשמשפחה אומרת לנו "איזה מזל שאתם קיימים" וכשמשטרה מצליחה לעצור את הפוגע, אנחנו בשמיים.

ערגה: כשאת מסיימת יום עבודה כזה וחוזרת הביתה, מה עובר לך בראש?

גל: כעובדת סוציאלית אני שונה מכל איש מקצוע שבא במגע עם ילדים, כמו מורים למשל. גם מורה שיש לה תלמיד במצב נפשי קשה לא שונה ממני, היא

מרכזי ההגנה בפריסה ארצית:

08-6442804	בית לין באר שבע:
02-6448844	בית לין ירושלים:
08-6389000	בית לין אשקלון:
03-5353590	בית לין תל השומר:
04-6611930	בית לין חיפה:
04-6330556	בית לין נצרת:
04-6611930	בית לין צפת:
09-7609700	בית לין נתניה:
אתר האינטרנט: www.hagana.org.il	

מה אומרים חברי הסגל על מקומו של הפרט במערכת החינוך וכיצד הם מיישמים את תפיסת 'האדם במרכז'



קארל רוג'רס ועקרונות היוטאגוגיה

נורית בסמן מור

בעקרונות המנחים של תפיסת הלמידה הממוקדת בתלמיד שניסח רוג'רס.

העיון בעקרונות החינוכיים של רוג'רס מעלה שתי תהיות שנדרשתי להתייחס אליהן - א. כיצד ניתן להסביר את העובדה, שאף שרוג'רס רואה בפיתוח זיקה בין-אישית בין מורה לתלמיד ובטיפול אקלים של חופש תנאים הכרחיים לקיום תהליך של למידה משמעותית, הוגים המציגים את הגישה היוטאגוגית בימינו אינם מתייחסים על פי רוב למערכת היחסים בין המורה לבין תלמידיו ולאקלים שיש לטפח כדי לקדם את הלמידה המשמעותית? ב. מדוע הרעיונות היוטאגוגיים שניסח רוג'רס כבר בשנות השישים של המאה העשרים זכו להתייחסות מוגבלת למדי, מעוררים עניין כה רב החל מתחילת שנות האלפיים?

יוטאגוגיה היא השם שנתנו קניון והייס (Hase & Kenyon 2000) לגישה להוראה וללמידה המדברת על למידה שנקבעת על ידי התלמיד, ומתחילת שנות האלפיים מרבים להידרש אליה בשיח החינוכי. למידה יוטאגוגית היא למידה שמתרחשת בליווי מורה (מדריך, מסייע, מנחה) אך הלומד קובע ומכוון אותה. כלומר, היא מתמקדת במה שהלומד רוצה ללמוד (ולא במה שהלומד 'צריך' ללמוד) ובדרך שבה הוא רוצה ללמוד. הלמידה היוטאגוגית מכונה למידת 'קשר כפול', משום שבלמידה כזו הלומדים מחפשים פתרונות לבעיות אך גם חוקרים את התהליך שבאמצעותו הם הגיעו למסקנותיהם ואת השינוי שהתחולל באמונותיהם ובערכיהם במסגרת התהליך (Blaschke 2012).

הלמידה היוטאגוגית, המבוססת על העמקת האוטונומיה של התלמיד, מגבירה את המוטיבציה הפנימית ללמידה והופכת את

ד"ר נורית בסמן מור עומדת בראש לימודי החינוך במכללת קיי, והיא עוסקת בפילוסופיה של החינוך ובלמידה משמעותית. זו השנה השלישית שבה מתקיימת במכללת קיי קבוצת למידה בנושא היוטאגוגיה בהנחייתם של פרופ' שלמה בק וד"ר אמנון גלסנר לצד קורסים מגוונים ברוח גישה זו.

וטאגוגיה היא גישה להוראה ולמידה המרחיבה את הפדגוגיה המסורתית ואת הלמידה המכוונת על ידי הלומד (אנדרגוגיה). על פי הגישה היוטאגוגית, הלומד קובע ומכוון את הלמידה; הלמידה מתמקדת במה שהלומד רוצה ללמוד ובדרך שבה הוא רוצה ללמוד. הלמידה מלווה ברפלקציה מתמדת בנוגע לתכנים הנלמדים, בנוגע לאופן שבו נלמדו ובנוגע לשינוי שהלמידה חוללה בערכיו ובאמונותיו של הלומד. הלמידה היוטאגוגית מגבירה את המוטיבציה הפנימית ללמידה, הופכת את הלמידה למספקת ומשמעותית יותר, מפתחת כישורים ללמידה עצמית ויכולת להשתמש בכישורים אלו באופן יעיל בנסיבות מוכרות ובלתי מוכרות כאחד.

מכיוון שעקרונות הגישה החינוכית, שפיתח באופן מפורט הפסיכולוג קארל רוג'רס בספרו 'חופש ללמוד' (1969), השפיעו באופן מפורש על מנסחי הגישה היוטאגוגית, אני סבורה שכדי להיטיב להבין את התפיסה היוטאגוגית יש מקום לעיין מחדש



ומשוב שבהם מתייחסים לתובנות חדשות; תובנות בנוגע לתכנים הנלמדים והרלוונטיות שלהם בעבור התלמיד, תובנות בנוגע לתהליך הלמידה ותובנות בנוגע להשפעת הלמידה ולכישורים החדשים שנלמדו. במפגשי הדיווח עוסקים גם בשאלות שהתעוררו, אתגרים חדשים ודרכי ההתמודדות עימם וכן במשימות ההערכה. במפגשי הדיווח מנהלים, למעשה, משא ומתן מתמשך וגמיש בנוגע לתוכני הלמידה ובנוגע לאופני הלמידה וההערכה (Hase & Kenyon 2000; 2013).

מכיוון שהתלמידים אינם רגילים להיות אחראים ללמידה שלהם, סביבת למידה יוטאגוגית יכולה לאיים עליהם ולגרום להם לחוש לא בנוח. כדי להתמודד עם חוסר הנכונות של התלמידים לשתף פעולה עם תהליך חינוכי השונה לחלוטין מזה שאליהם הם רגילים מומלץ לעורר אותם לשוטט בין מקורות שונים. יש לנקוט התייחסות אמפאטית ומכבדת ככל הניתן ולהרבות בעידוד, בהנחיה ובהערכה מעצבת עד שירגישו בטוחים לקבל אחריות מלאה על למידתם (Hase & Kenyon 2000; 2013; Blaschke 2012).

מקור הגישה היוטאגוגית הוא בתפיסה של ז'אן ז'אק רוסו (1762) שפותחה במאה העשרים לכדי מתודה חינוכית מפורטת בכתביו של הפסיכולוג קארל רוג'רס. הייס וקניון, ממובילי הגישה בעשורים האחרונים, מזכירים במפורש את קרבתם הרעיונית לתפיסת הלמידה הממוקדת בתלמיד של רוג'רס (Hase & Kenyon 2000; 2013).

בסעיף הבא אציג את עקרונות הלמידה הממוקדת בתלמיד שפיתח רוג'רס בספרו **'חופש ללמוד'** (1969) ומהווים בסיס לגישה היוטאגוגית. אני סבורה שהצגת העקרונות של רוג'רס במקביל להצגת העקרונות היוטאגוגיים תאפשר להבין טוב יותר את הגישה היוטאגוגית ואולי אף להסביר מדוע רעיונות שבשנות השישים של המאה העשרים זכו להתייחסות מוגבלת למדי מעוררים עניין כה רב החל מתחילת שנות האלפיים.

עקרונות הגישה החינוכית של קארל רוג'רס

הנחות העומדות בבסיס הגישה החינוכית של רוג'רס:

(א) האדם הוא יצור בעל יכולות הניתנות למימוש בנסיבות מתאימות ובעל רצון לממש את היכולות האלה. אדם הנתון במגע עם בעיות שהוא תופס כקשורות לתכליותיו ולהתפתחותו, רוצה ללמוד, מבקש לגלות, חפץ לגדול, שואף ליצור ומכוון את למידתו תוך התקדמות לקראת משמעות ומשמעת עצמית.

(ב) למידה משמעותית מתחוללת כאשר התלמיד רואה את חומר הלימוד כקשור לתכליותיו. גם אם הגירוי ללמידה בא מבחוץ בכל זאת הלומד חש שהוא מתמודד עם סוגיה בעלת חשיבות עבורו וזוכה לתובנות ולהבנה. לימוד משמעותי מחייב גם מעורבות אישית שבה האדם כולו, על הכרתו

הלמידה למהנה, למספקת, לממושכת ולמעמיקה יותר. בהיותה למידת 'קשר כפול' הלמידה היוטאגוגית מפתחת כישורים לתכנון, למחקר וללמידה עצמית וכן ביטחון בכישורים אלה ויכולת להשתמש בהם באופן יעיל לצורך פתרון בעיות המתעוררות בהקשרים שאינם מוכרים ובנסיבות מאתגרות. מכיוון שהלמידה היוטאגוגית מספקת ומהנה, מכיוון שהיא מעוררת תובנות ושאלות חדשות ומכיוון שהיא מפתחת את כישורי הלמידה היא גם מגבירה את הרצון ללמידה נוספת (Blaschke 2012; Hase & Kenyon 2013).

ניתן לומר שהעקרונות החשובים ביותר של למידה יוטאגוגית הם אלו:

- הלומד הוא המרכז של כל התהליך, הוא מניע ומכוון את עצמו, הוא מחליט מה ללמוד וכיצד ללמוד.
- מושם דגש רב על פיתוח מסוגלות, כלומר, יכולת להשתמש בכשירויות הקיימות, הן בנסיבות מוכרות והן בנסיבות שאינן מוכרות, באופן יעיל, 'יצירתי' ותוך שיתופי פעולה.
- הלומד מבצע בקביעות רפלקציה בנוגע לתכנים הנלמדים ובנוגע לאופן שבו הם נלמדו.
- מתקיימת למידת 'קשר כפול', כלומר הלומדים מבצעים רפלקציה בנוגע לאופן שבו הידע החדש ודרכי הלמידה שהובילו אליו השפיעו על ערכיהם ומערכת האמונות שלהם.
- הלמידה איננה לינארית. היא משתנה בעקבות הרפלקציה והשינויים בדרכי הלמידה שבאים בעקבותיה.

חשוב להדגיש שלמידה יוטאגוגית נתפסת כהרחבה של הפדגוגיה המסורתית ולא כזניחתה. יש עדיין מקום גם לדרכי למידה המקנות מיומנויות וידע בסיסיים שבהם ייעשה שימוש במסגרת הלמידה היוטאגוגית. סטודנט לרפואה, למשל, אינו יכול ללמוד כירורגיה באופן לגמרי יוטאגוגי וכך גם עורך דין שאמור לייצג אותנו בבית המשפט. הלמידה היוטאגוגית היא בוודאי גם הרחבה, ולא זניחה של למידה אנדרגוגית (self-directed learning). למידה יוטאגוגית, שלא כמו למידה אנדרגוגית, היא יותר מפתרון בעיות באופן פראקטיבי. למידה יוטאגוגית יכולה, לכל הפחות בהקשרים לא פורמאליים, להתחיל כחשיבה על התנסות חדשה ומידת התיישובתה עם הנחות וערכים קיימים ולא דווקא כמענה מתוכנן של מורה לצרכים לימודיים. יתר על כן, למידה יוטאגוגית היא למידת 'קשר כפול', וככזו היא כוללת חשיבה על תהליך הלמידה ונוגעת ליכולות ולמסוגלות של הלומד (Blaschke 2012; Hase & Kenyon 2000; 2013).

כדי שניתן יהיה לשלב את הלמידה היוטאגוגית במסגרת לימודים פורמאלית, המחויבת לתוכנית לימודים מסוימת ולהערכה, על המורה לסייע ללומד לבחור את תוכני הלימוד כך שיהיו ממוקדים, נגישים, מתאימים לנושא הנלמד ולזמן הנתון ומתאימים לגיל הלומד ולכישוריו. על המורה והתלמיד להגיע להסכמות גמישות - אם כי רצוי שתהיינה כתובות - בנוגע לנושא הנלמד, למטרות הלמידה, למסגרת הזמן, לדרכי הלמידה, לתדירות הדיווח על התקדמות ולדרכי ההערכה (Hase & Kenyon 2013).

מפגשי הדיווח המתקיימים במסגרת הלמידה היוטאגוגית, מפגשי פנים אל פנים או מפגשים מרחוק חייבים לשלב רפלקציה



מתחום הטיפול והחינוך, אם המורה מאמין בתלמיד ומפתח עמו זיקה בין־אישית, מערכת יחסים שבה המורה באמת נוכח בשביל התלמידים. התכונות המאפיינות מורה הנוכח בעבור תלמידיו הן אלו:

א) ממשיות או כנות - המורה הוא אדם המודע לעצמו ולרגשותיו, נכון לחוות את המחשבות והרגשות של הרגע ונכנס לזיקה עם התלמיד כפי שהוא (המורה) באמת. המורה אינו מעמיד פנים ואינו מתחזה למי שאיננו. המורה פוגש את התלמיד על בסיס אדם מול אדם.

ב) קבלה, אמון, הוקרה - קבלת הלומד כאדם בפני עצמו; אמון בהיות הלומד בעל ערך; הוקרת תכליותיו, ידיעותיו, דעותיו, הרגשותיו ואישיותו.

ג) הבנה אמפטית - המורה קשוב לתלמיד; המורה ער ורגיש לאופן שבו התלמיד רואה ומרגיש את תהליך הלימוד.

כשהמורה מתנסה בעמדות שאינן מסייעות ללמידה; הוא מוצא, למשל, שהוא אינו מסוגל לקבל עמדות השונות מאוד מעמדותיו שלו, אינו מסוגל להבין חלק מתחושותיהם של תלמידיו השונות מאוד משלו, הוא כועס על עמדות של תלמידים ורוגז על התנהגותם, הוא מגלה בתוכו צורך עז לשפוט ולהעריך. עליו להשתדל, לטענת רוג'רס, להיות מודע לעמדות אלה ולהציגן ממש כפי שהן בתוכו. לאחר שיבטא את התרגזותו, ספקותיו וביקורתו כמשהו הבא מתוך עצמו ואינו בבחינת מציאות אובייקטיבית, הוא ימצא שהאווירה טוהרה למגע גומלין משמעותי בינו ובין תלמידיו.

מורה הנמצא בתהליך של השגת תכונות כאלה, המבססות אקלים של חופש, ימצא לדעת רוג'רס, דרכים שיאפשרו לתלמידים לתפוס ולנצל את החופש המוצע להם, על פי סגנונו האישי. אין צורך להכתוב לו את הדרכים שיקדמו את הלמידה הרצויה. ובכל זאת, טוען רוג'רס, הצירוף של תוכנית לימודים מוכתבת מראש, מטלות שוות לכל התלמידים, הרצאה כצורה כמעט בלעדית של הוראה, מבחנים סטנדרטיים, מתן ציונים בידי המורה לשם קביעת ההישגים - כל אלה מביאים לכך שלמידה משמעותית כמעט בלתי אפשרית. בלמידה משמעותית על התלמיד לבחור את תוכנית הלימודים ולקבוע את משימותיו. גם הציונים, שהופכים למדד שולי למדי של הלמידה, נקבעים בידי הלומד עצמו. וביתר פירוט, כדי שתתרחש למידה שיוזם הלומד עצמו חיוני, לפי רוג'רס, שהפרט יעמוד בפני בעיה שהוא תופס כבעיה ממשית עבורו. עלינו, כמסייעים ללמידה, לגלות אילו אתגרים מעוגנים באינטרסים של הלומד ולספק לו הזדמנות להיענות לאתגרים אלה משום שכך תתעוררנה הסקרנות וההנעה הפנימית שלו.

ורגשותיו, שקוע בתהליך הלמידה. למידה משמעותית היא בת קיימא והיא משפיעה באופן מהותי על התנהגותו, על עמדותיו ולפעמים אף על אישיותו של הלומד.

ג) האדם המודרני חי בסביבה המשתנה בלי הרף. כדי שנוכל להוסיף ולהתקיים עלינו לטפח אנשים שהוכשרו ללמוד, להסתגל ולהשתנות. עלינו להכשיר אנשים שהבינו שאין שום דעת ודאית ורק תהליך של בקשת דעת, פתיחות מתמדת כלפי ההתנסות והטמעתה, עשוי להקנות ביטחון. רוג'רס מנסה הנחה זו כך:

"אדם משכיל הוא אך ורק מי שלמד ללמוד; אדם שלמד כיצד להסתגל ולהשתנות; אדם שתפס כי אין שום דעת ודאית, ושרק התהליך של **בקשת דעת** [ההדגשה במקור, נב"מ] נותן בסיס לביטחון. רק הכושר להשתנות, הישענות על התהליך ולא על דעת סטטית, יש לו טעם כמטרה לחינוך בעולם המודרני" (רוג'רס 1977: עמ' 108).

המטרות החינוכיות:

המטרה אינה הקניית דעת (הלעטת אנשים במידע 'הכרחי') ומיומנויות, אלא טיפוח למידה משמעותית שתכשיר אנשים ללמוד ולהשתנות באופן עצמאי ויצירתי בהתאם לנסיבות משתנות. למידה משמעותית תכשיר אנשים לחיות תוך איזון עדין, אך משתנה לעד, בין מה שידוע כעת ובין הבעיות והעובדות הזורמות והמשתנות של העתיד.

ועוד: "התכנית כפי ששורטטה [תכנית להכשרת מוסמכים על פי העקרונות הרוג'ריאניים - נב"מ] משתדלת לפתח את האדם כולו - לא סתם מישור שיש לו ידע מן הצוואר ומעלה, אלא מישור הקיים תוך התייחסות משמעותית לזולתו ולעצמו." (רוג'רס, 1977: עמ' 201).

השתמעויות מעשיות:

רוג'רס סבור שלמידה משמעותית, הכרוכה בשינוי תפיסות קודמות ובעיקר בשינוי בתפיסתו של האדם את עצמו, יש בה משום איום, והאדם נוטה להתנגד לה. כאשר איומים חיצוניים על תפיסת העצמי - איומים כמו סביבה ביקורתית, משפילה, לועגת ומזלזלת - הם מזעריים, קל יותר להטמיע לקחים והבחנות, אפילו כאלה שהם איום על העצמי. לכן, כדי לעורר למידה עצמית משמעותית וכדי לסייע לה יש ליצור אקלים של חופש בלמידה. את האקלים הזה, שבו תלמידים מסוגלים להיות הם עצמם ומסוגלים לכוון את עצמם, מתאר רוג'רס כך:

"כשאני מצליח להפוך קבוצה - וכאן אני מתכוון לכל החברים בקבוצה, כולל עצמי - לציבור של **לומדים** [ההדגשה במקור, נב"מ], אני נרגש במידה שכמעט לא תיאמן. לשחרר סקרנות; לתת לאנשים לדהור לכיוונים חדשים שמכתיבים אינטרסים שלהם עצמם; לשחרר את יצר החקירה; לפתוח הכול לשאלה ולגישוש; להכיר שהכול נתון בתהליך של השתנות - זאת חוויה שלעולם לא אוכל לשכוח אותה" (רוג'רס 1977: עמ' 109).

אקלים כזה, שבו האיום על העצמי של התלמיד מזערי, ייווצר, לפי רוג'רס, המבסס את טענתו על ניסיון אישי ועל עדויות



הוא מחשיב את הרעיונות של זיקה בין-אישית יותר מהדרכים שבהן נוקט המורה כדי לעורר ולקדם את הלמידה המשמעותית. רוג'רס טוען שהזיקה הבין-אישית היא האמצעי החשוב ביותר לעידוד הלמידה המשמעותית, משום שמורה הנמצא בתהליך של השגת עמדות המאפשרות יצירת זיקה בין-אישית (ממשיות, קבלה, אמפטיה) כבר ימצא כיצד לפתח דרכים שיאפשרו לתלמידים לנצל את החופש המוצע להם. ובלשונו: "אין ספק שמורה הנתון בתהליך של השגת עמדות אלה יפתח דרכים לכינון חופש בכיתתו, אשר יהלמו את סגנונו ויצמחו מתוך פעילות הגומלין החופשית והישירה שלו עם תלמידיו, כך שיעצב שיטה משלו אשר תלך ותתפתח - וזוהי ללא ספק, הדרך הטובה ביותר." (רוג'רס 1977: עמ' 133). כיצד, אם כן, ניתן להסביר את העובדה, שאף שתיאורטיקנים ואנשי חינוך המפתחים את הגישה היוטאגוגית בימינו הושפעו רבות מרעיונותיו של רוג'רס הם אינם מייחסים חשיבות רבה וכמעט אינם דנים ברעיונות של טיפוח זיקה בין-אישית? (בלשקה 2012) מדברת על אמפטיה, כבוד ואמון אך רק בהקשר של לומדים שאינם רגילים ללמידה המכוונת על ידי התלמיד. לתכונה שרוג'רס מכנה 'ממשיות' או 'כנות', תכונה שרוג'רס מחשיב יותר מכל התכונות האחרות, ההוגים בני זמננו אינם מתייחסים כלל.

כל גישה חינוכית נובעת מהשקפה בדבר המטרה של ההתפתחות האישית; השקפה בדבר קיום אנושי ראוי; השקפה בדבר האדם שאנו רוצים לטפח. בניסוח שונה ניתן לומר שכל פעולה חינוכית היא פעולה מונחית אידיאולוגיה (לם, 2002).

אני משערת, שמרבית ההוגים בני זמננו התומכים ברעיונות היוטאגוגיים אינם מייחסים חשיבות רבה לרעיונות של זיקה בין-אישית משום שהם מבססים את תפיסתם החינוכית על אידיאולוגיה שונה מזו שעליה מתבסס רוג'רס. רוג'רס מאמץ אידיאולוגיה חינוכית שניתן לכנותה, אם להשתמש במונח של צבי לם (2002), "אידיאולוגיה של אינדיבידואליזם". על פי אידיאולוגיה זו מטרות-העל של החינוך הן מימוש הצרכים ההתפתחותיים הייחודיים של כל אחד מהחניכים. מרבית ההוגים היוטאגוגים בני ימינו מאמצים אידיאולוגיה חינוכית שבמינוח של לם קרויה "אידיאולוגיה של סוציאליזציה". על פי "אידיאולוגיה הסוציאליזציה" החינוך נועד להקנות לצעירים מיומנויות וידע שיכשירו אותם לתפקידים שהם עתידים למלא במוסדות השונים של החברה שבה הם חיים.

מרבית ההוגים החינוכיים הנדרשים כיום לעקרונות היוטאגוגיה מבססים את תפיסתם החינוכית על חזון של אדם מסתגל, אדם המשתלב בחברה באופן פעיל ויצרני. הייס וקניון (2000), למשל, מדברים על לומדים שיוכלו להיות "אזרחים יותר מעורבים". בלשקה (2012) מציינת שהמטרה של הגישה היוטאגוגית היא להכין את הלומדים למורכבויות של עולם העבודה. גם במאמרים אחרים מדברת בלשקה על החשיבות שבטיפוח לומדים שישתלבו באופן יעיל בכוח העבודה. רוג'רס, כמו ההוגים היוטאגוגים בני

אם מורה מעוניין לסייע ללמידה אזי במקום להקדיש זמן רב לארגון מערכי שיעור ולהכנת הרצאות עליו לארגן מגוון רחב ככל הניתן של משאבים שיזמנו לתלמידיו התנסויות למידה המתאימות לצורכיהם. המשאבים הלימודיים הם המשאבים הלימודיים הרגילים כמו ספרים, מאמרים, מקום לעבודה, מקום וציוד במעבדה, מכשירים, מפות, סרטים, הקלטות, מוזיקה, מכוונות הוראה וכד' (זכרו שרוג'רס כתב בשנות ה-60, בימינו נוסף, כמובן את כל המשאבים הטכנולוגיים ואת המרשתת), אך גם אנשים, בכיתה עצמה ומחוצה לה, העשויים לתרום לידיעתו של התלמיד. המשאב החשוב ביותר שעל המורה להעמיד לרשות התלמידים הוא עצמו על ניסיונו והידע הספציפי שלו. המורה מעביר הרצאות על פי הצורך וגם מקיים עם התלמידים פגישות תכופות. בפגישות אלה המורה מסייע ללומד להבהיר את תהיותיו העיוניות והרגשיות, אלו שנדונו או נפתרו וכן אלו שהועלו ולא נפתרו, ובכך מסייע לו להתקרב למשמעות שנודעת להתנסותו. כדי להעניק, הן למורה והן לתלמיד, ביטחון ואחריות בתוך אווירת החופש, מומלץ להשתמש בחוזים המאפשרים לתלמיד להציב לעצמו מטרה שיש לה משמעות עבורו ולתכנן מה הוא רוצה לעשות. המורה מסייע לתלמיד בניסוח המטרה ודרכי הפעולה וההערכה. המטרות ודרכי הפעולה וההערכה יכולות כמובן להשתנות במהלך העבודה ועל כך יש לדון בפגישות הדיווח. אם כל מה שהתלמיד רוצה הוא ציון עליו להכין לעצמו תוכנית אשר מצדיקה את הציון שבו הוא מעוניין. לאחר שהתלמיד והמורה מגיעים להסכמה על החוזה ועל הציון יכול התלמיד להיות בטוח שיקבל ציון זה אם יסיים את התחייבויותיו על פי החוזה לפני סיום הקורס.

הערכת הלמידה בידי הלומד עצמו היא אמצעי חשוב נוסף שהופך למידה ביוזמה עצמית ללמידה שבה הלומד מקבל אחריות לתוצאות הכרעותיו. הערכה עצמית גם מסייעת למורה להשתחרר מתפקיד השופט ולהתמסר לגמרי למשימה של סיוע ללמידת התלמיד. כדי להבנות מידה מסוימת של הערכה עצמית בכל ניסיון טיפוח של למידה ביוזמה עצמית, יש לתת ללומד להכריע בדבר המטרות שינסה להשיג וגם בדבר מידת השגתו את המטרות. על הלומד עצמו לקבוע אם צרכיו באו על סיפוקם, אם הלמידה הובילה למה שהוא מבקש לדעת ואם "הוארה אפילת בערותו" (רוג'רס 1977: עמ' 15).

בכיתות גדולות ממליץ רוג'רס לקיים למידה בקבוצות. חשוב לציין שלפי רוג'רס אם התלמידים חופשיים הם רשאים להחליט שברצונם ללמוד באופן סביל, להיות מודרכים במסלול למידה שנקבע מראש בקפידה, ולא רק חופשיים ליזום את למידתם שלהם. רוג'רס גם אינו שולל את האפשרות שבשלב הראשון של הלימוד המורה יכין את הקרקע לחקירה ולדרישה על ידי הצגת הבעיות, יצירת סביבה הנענית ללומד ומתן עזרה ללומדים בביצוע החקירה.

אידיאולוגיה חינוכית

רוג'רס רואה בזיקה הבין-אישית בין מורה לתלמיד זיקה המטפחת אקלים של חופש, תנאי הכרחי לקיום למידה משמעותית,

זמננו, מדבר אומנם על הכשרת הצעירים לעולם המודרני, אך יחד עם זאת נראה שהוא גוזר את העקרונות החינוכיים מאידאל של אדם בן חורין; אדם הנענה להתנסותו האישית (חיצונית ופנימית) ולמגמות העולות בקרב, מארגן באופן מתמיד ומשתנה את העצמי העולה מההתנסות ומתמסר לתכליות המביאות לסיפוק מרבי אפשרי של צרכיו השונים של אותו עצמי; ממלא תפקידים משמעותיים בעולם אשר אירועיו הצפויים מתחוללים דרך רצונו ובחירתו. אדם אידיאלי כזה, שהוא במונחים של מאסלו (אצל רוג'רס 1969) "אדם המגשים את עצמו", אדם החותר למימוש עצמי אותנטי, יהיה אומנם בתואם עם החברה והתרבות שלו משום שאחד הצרכים העמוקים ביותר של האדם הוא להתקרב לאחרים ולהידבר עימם, אך עם זאת ההסתגלות החברתית איננה המטרה החינוכית העליונה של רוג'רס.

אני סבורה שרוג'רס, שלא כמו ההוגים היוטאגוגים בני זמננו, התייחס בהרחבה לנושא של זיקה בין אישית הנדרשת לפיתוח אקלים של חופש, משום שייצירת אקלים כזה היא הכרחית במסגרת אידיאולוגית האינדיבידואליזם שהוא מאמץ; היא הכרחית להתפתחות אדם חופשי המגשים את עצמו. ההוגים היוטאגוגים בני זמננו אינם מייחסים חשיבות רבה לעניין זה, משום שייצירת אקלים של חופש היא בעבורם רק אמצעי שעשוי לסייע לפיתוח אדם בעל כשירויות החינוכיות להסתגלות חברתית.



פריחת הרעיונות היוטאגוגיים

את העקרונות היוטאגוגיים כבר ניסח, כאמור, רוג'רס בסוף שנות השישים של המאה העשרים. בעשורים האחרונים של המאה העשרים הוצגו תפיסות רבות נוספות שהדגישו את מרכזיות הלומד בלמידה: למידה המכוונת על ידי העצמי, למידת 'הקשר הכפול', למידה שמנהל הלומד, רעיון המסוגלות ועוד. עם זאת, עד תחילת שנות האלפיים כל התפיסות האלה זכו לתשומת לב מועטה. כיצד, אם כן, ניתן להסביר את העדנה שלה זוכה הגישה היוטאגוגית, המשלבת את כל הרעיונות הנזכרים לעיל החל משנות האלפיים?

מספר שינויים תרבותיים, חברתיים ומדעיים יכולים, לדעתי, להסביר את פריחתה ושגשוגה של הגישה היוטאגוגית מתחילת שנות האלפיים:

שינויים תרבותיים

א. התרבות הפוסט־מודרנית העכשווית, שאינה מדגישה המשכיות תרבותית ושמבטלת היררכיה בין תרבות גבוהה לנמוכה, אינה מקדשת מסורת ארוכת שנים ואינה מכבדת במיוחד אנשים מנוסים ומלומדים. באווירה תרבותית

שאינה מכבדת את המסורת יש נכונות רבה לזנוח תפיסות מקובלות של איך דברים (במקרה שלנו חינוך או למידה) צריכים להיעשות ולבחון חלופות פדגוגיות. אווירה תרבותית שאינה מקדשת ניסיון וידע קנוני גם נותנת מקום רב לדעתם ולרצונם של הצעירים ולכן עשויה להיות פתוחה יותר לקבל גישת למידה המתמקדת בלומד (בק 2016).

ב. בחברה הפוסט־מודרנית התחוללו שינויים מהפכניים באופני רכישת הידע ובדרכי הארגון שלו; קניית ידע מתוך שוטטות במרשתת וקישור בין מקורות הפכה לדרך מרכזית של למידה. אחסון הידע אינו מתבצע בראש של האנשים ובספריות, אלא במאגרי מידע נגישים וזמינים. הידע במרשתת בנוי ביחידות קטנות ומבודדות, שכל אחת מהן יכולה לעמוד בפני עצמה. ניתן לשלוף כל יחידת ידע במהירות ולשבץ אותה בכל מקום לפי הצורך המזדמן. הידע מהווה מפת אפשרויות ולא ציר תנועה, הוא מצייר את העולם מבלי שהוא מייצג אותו. באופן מטפורי ניתן לומר שהידע בימינו כבר אינו נרכש ומאורגן באופן שיטתי והיררכי כמו עץ או כמו יער של עצים, אלא דווקא כמו דשא המתפשט באופן מקוטע ואקראי וכל חלק ממנו יכול להיחתך ולהישלל במקום אחר. תפיסת הידע כדשא ולא כעץ מחייבת לשנות את תוכנית הלימודים הבית ספרית שמאורגנת על סמך ההנחה שכל תחום דעת בנוי כעץ נפרד ולימוד תחום הדעת משול לטיפול על עץ - מהנחות היסוד שלו אל הטענות הנגזרות מהן. למידה יוטאגוגית שאינה בנויה על תוכנית לימודים קבועה ושיטתית מאפשרת לתלמיד ללמוד באופן המשול להתפשטותו של דשא, כלומר תוך שיטוט בין מקורות אקראיים וקישורים (בק 2016).

יש שינוי תרבותי משמעותי נוסף שחל בעידן הפוסט־מודרני, היינו תפיסת העמדות בנוגע למרבית הנושאים, בראש ובראשונה לנושאים התרבותיים והחברתיים כיחסיות וסובייקטיביות ולא כמוחלטות ורציונאליות. מכיוון שהמטרות החברתיות כבר אינן נתפסות כמוחלטות קידומו של הפרט אינו נופל בחשיבותו ואינו תלוי בקידומו של מטרות חברתיות. עקרון ההגשמה האישית נתפס כשווה ערך להגשמת המטרות החברתיות. השינוי במעמדו של הפרט לעומת החברה מתבטא בדגש חינוכי על מיצוי הפוטנציאל האישי. הרעיון של מימוש עצמי ייחודי הוא רעיון מרכזי בלמידה היוטאגוגית. עם זאת, אינני סבורה שהתחזקות האידיאל של המימוש העצמי הוא אחד הגורמים המסבירים את פריחת הרעיונות היוטאגוגיים בימינו, משום שכפי שטענתי לעיל, מרבית ההוגים המאמצים רעיונות יוטאגוגים בימינו דווקא אינם מאמצים אידיאולוגיה חינוכית המדגישה את רעיון המימוש העצמי.

שינויים מדעיים

א. מחקרים נייבולוגיים החוקרים את תפקוד המוח תומכים בגישות קונקטיביסטיות של למידה. גישות קונקטיביסטיות תופסות למידה כתהליך 'ריזומי', תהליך שאינו מוכתב מראש, ובו מתרחשת שוטטות בטרטוריה מסוימת וקישור בין מושגים ומקורות. הגישה היוטאגוגית מסייעת לתהליך 'ריזומי' של למידה משום שהיא מבוססת על גמישות מרבית



המורכבת, הסוערת והמשתנה תמיד
שבה אנו חיים (Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2000).

ב. התפתחויות טכנולוגיות, Web 2.0 (מעבר
מדפי רשת סטטיים לדפי רשת דינמיים

וצמיחת הרשתות החברתיות), אפשרויות של
תקשורת ולמידה מתוקשבת או למידה מרחוק
ונגישות מיידית למידע ולמשאבים אין סופיים מקילים
על יישום עקרונות יוטאגוגיים של מכוונות עצמית,
חקירה, יצירתיות, רפלקציה, תקשורת, שיתוף פעולה
ועוד (Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2000).

בלשקה (2012) טוענת, למעשה, טענה חזקה יותר מהטענה
שאני טוענת. על פי דבריה, הטכנולוגיות החדשות לא רק
תומכות בלמידה יוטאגוגית ומקילות על יישומה, אלא השימוש
בטכנולוגיות החדשות בלמידה מרחוק חייב להיות מונחה על ידי
התיאוריה היוטאגוגית של למידה. ייתכן שבלשקה טוענת טענה
זו משום שהיא כוללת באופן מובלע את השינויים התרבותיים
והמדעיים שתיארת לעיל.

סיכום

הגישה היוטאגוגית, גישה להוראה ולמידה המתמקדת בתלמיד,
במטרותיו, בדרכי הלמידה שהוא בוחר ובכשירותיו שהוא מפתח,
נדונה רבות מתחילת שנות האלפיים. במאמר זה הצגתי את
העקרונות המנחים של גישת הלמידה הממוקדת בתלמיד
שהציג קארל רוג'רס כבר בשנות השישים של המאה העשרים
ושהשפיעה רבות על מנסחי הגישה היוטאגוגית.

עמדתי על ההבדל האידיאולוגי בין תפיסת הלמידה הממוקדת
בתלמיד שהציג רוג'רס, לבין תפיסת הלמידה שנקבעת על ידי
התלמיד ושאותה מציגים הוגים יוטאגוגים בני ימינו. רוג'רס
שואף לטיפוח אדם בן חורין המתמסר לתכליות המביאות לסיפוק
מרבי אפשרי של צרכיו השונים, ואילו מרבית ההוגים החינוכיים
הנדרשים כיום לעקרונות היוטאגוגיה שואפים לטפח אדם
מסתגל, אדם המשתלב בחברה באופן פעיל ויצרני.

טענתי שמספר שינויים המתחוללים בעולם הביאו לעדנה שלה
זוכה הגישה היוטאגוגית מתחילת שנות האלפיים. השינויים
המרכזיים הם ערעור קדושת המסורת, השינוי באופני רכישת
הידע ודרכי הארגון שלו, השינויים המהירים בעולם בכלל ובעולם
העבודה בפרט, הגדילה המתמדת בכמות המידע ונגישותו,
ההתפתחויות הטכנולוגיות והתמיכה האמפירית בגישות
קונקטיביסטיות וקונסטרוקטיביסטיות של למידה.

בתוכנית הלימודים ובדרכי הלימוד וההערכה (בק 2016;
Hase & Kenyon 2013).

ב. מחקרים פסיכולוגיים תומכים בגישה קונסטרוקטיביסטית
של למידה. על פי גישה זו (שיכולה להיות משולבת בגישה
הקונקטיביסטית) תהליך הלמידה הוא תהליך שבו האדם,
שאינו מגיע לשום סיטואציה כ'לוח חלק', נתקל במשהו
שהתיאוריות שבהן הוא מחזיק אינן מסבירות אותו והוא
מארגן מחדש את הידע שלו כדי להכיל את המציאות החדשה
שבה הוא נתקל. למידה היא פונקציה של מתן משמעות
וארגון תיאוריות בתגובה למפגש קונפליקטואלי עם רעיונות
חדשים. כדי לעורר את תהליך הלמידה יש לאמץ פדגוגיה
המעמידה את התלמיד ועשייתו במרכז ומערערת באופן
קבוע את הביטחון בסכמות קיימות. על התלמידים לעסוק
בשאלות שהן בעלות חשיבות עבורם, להיות פעילים ולגלות
דברים בעצמם תוך פעילות גומלין עם תלמידים אחרים ועם
המורה ואתגור סברות קיימות. כזו היא הלמידה היוטאגוגית!
הייס וקניון (2013) עומדים במפורש על כך שהבסיס של
שיטתם נטוע בהנחות ההומניסטיות של רוג'רס, אך גם
בהנחות הקונסטרוקטיביסטיות של ברונר, דיואי, פריירה,
פיאד'ה וויגוצקי.

ג. הטשטוש ההולך וגובר בין תחומי דעת שונים עשוי גם הוא
לתמוך בנחיצות הגישה היוטאגוגית שאינה מבוססת על
תוכנית לימודים, על שיטת לימוד ועל דרכי הערכה קבועות
ומובילה לעיתים קרובות ללמידה בין-דיסציפלינרית.

שינויים חברתיים

א. הגלובליזציה, השינויים המהירים בעולם בכלל ובעולם
העבודה בפרט, והגדילה המתמדת בכמות המידע ונגישותו
אינם מאפשרים לנו לדעת כיצד יראה עולמם העתידי של
ילדינו ולאיזה ידע וכישורים הם יזדקקו כדי להשתלב בו. כדי
שתלמידינו יוכלו בבגרותם להשתלב באופן יעיל ולפרוח
בסביבה הגועשת, המורכבת והכאוטית של עולם העבודה
ובחברה באופן כללי עליהם להיות לומדים מוכשרים וגמישים
הלומדים במהלך כל חייהם באופן בלתי אמצעי, אקטיבי,
רפלקטיבי (תוך ניתוח, ביקורת וקישור לידע קודם) ומקושר
לעשייה. גישת הלמידה יוטאגוגית, שמתאימה להקשרים
שונים ולכל הגילים ומפתחת מסוגלות להשתמש בכשירותים
ומיומנויות קיימות בנסיבות מוכרות או לא מוכרות, תכשיר
את התלמידים ללמידה מתמדת ולתפקוד אפקטיבי בסביבה

מקורות למאמרה של ד"ר נורית בסמן מור

בק, ש' (2016). מבוא. בתוך: ש' בק (עורך), **מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך**. תל אביב: מכון מופ"ת: 13-29.
לם, צ' (2002). **במערכות האידאולוגיות**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש מאגנס.
רוג'רס, ק' (1969). **חופש ללמוד**, תרגם י' שטרנברג (1977). תל אביב: ספרית פועלים.

Blaschke, L.M. (2012). "Heutagogy and lifelong learning: a review of heutagogical practice and self-determined learning". *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1): 56-71.

Hase, S. & Kenyon., C. (2000). "From andragogy to heutagogy". *Ultibase* 5 (3): 1-10.

Hase, S. & Kenyon., C. (Eds. 2013). *Self-determined learning: Heutagogy in action*. London & New York: Bloomsbury.

להרחבה נוספת על הגישה היוטאגוגית מומלץ לפנות אל: בק ש', קוזמינסקי ל' (2016). "יוטאגוגיה", **לקסיקון** 5, 9-10.

האדם בחשיבה הפילוסופית ובחינוך בתקופת הרנסנס: התהוותה של האנתרופוצנטריות

אילריה שטילר טימור

"לא מושב מוגדר גם לא חזות מסוימת ושי מיוחד העניקו לך, **הוא אדם**, למען תוכל להשיג כל דבר אשר בו חפצת בתודעתך, ברצונך וברגשותיך. וכך הדבר הזה שלך יהיה. טבעם המוגדר מראש של היצורים האחרים תחום בתוך גבולותיהם של חוקים שאנו קבענו. ואילו אתה, שלא תיאלץ להיות נתון בתוך שום סייג, לפי בחירתך - והלוא לשלטון בחירה זו נתתיך - תקבע אתה עצמך את מהות טבעך."

(פיקו דלה מירנדולה, נאום על כבוד האדם.
תרגום לעברית: גאיו שילוני, עמ' 24 - 25)

את ימי הביניים לטובת מחויבות ממשית ומציאותית, הדוחה את הברחה לספרות מיסטיות-מאגיות. האדם חי קודם כל את המציאות הארצית, ולזאת עליו לדאוג תחילה. העולם הזה, כאן ועכשיו, גובר על העולם הבא. התועלת מעניינת יותר מהמטפיזיקה. ההנאה, הכסף - מרכיבי חיוני של החברה ושל הפרט - נחשבים לנעלים, וכן השמחה, אשר נתפסת כהישג מרבי של מאמצי האדם. לאחר מאות שנים של שלילת הגשמיות (מטריאליזם) ניתן לומר כי החיים חוזרים להיות מוחשיים.

עם תחיית הנושאים המוסריים הקלאסיים - בעיקר סגולה ותבונה - וכן באמצעות גילוי מחדש של הטקסטים של אפלטון ועיבודם בידי החוג הניאו-אפלטוני שהתגבש בפיירנצה, הלכה והתפתחה תפיסה חדשה של האדם וכבודו: על האדם, אפילו בלי לזנוח את הממד הדתי, להתבטא באמצעות פעולתו ורצונו בממד הטבעי-הארצי שלו. הרעיון של מרכזיותו של האדם קשור ביכולתו שלו להיות היחיד שיכול לעלות אל הצורות הגבוהות ביותר ולרדת לנמוכות ביותר, ובכך הוא סינתזה של הפוטנציאל שבטבע.

הקשר עם הקלאסיקה עומד ביסוד התפיסה החדשה שיש להומניזם בתרבות ובתפקידה. בימי הביניים הידע היה רק כלי לישועה: האמינו אז, כי הידע בדיסציפלינות השונות יוביל בסופו של דבר לידיעת האמת על האל. לכן תחום הידע הראשי היה, ללא כל ספק, התיאולוגיה. לעומת זאת, החל מהמאה החמש עשרה, תפיסת התרבות עוברת תהליך ייסודי של חילון: מטרת התרבות היא היווצרות האדם.

מבין כל הוגי הרנסנס, תפקיד משמעותי במיוחד יש לייחס לג'ובאני פיקו דלה מירנדולה (1463-1494), מחבר אחד הספרים החשובים ביותר של העידן הזה 'נאום על כבוד האדם' (1486). זוהי מסה המבשרת על המחשבה האנתרופוצנטרית שהתפתחה ברנסנס. בחיבור עיוני זה, המורכב מתשע ממאות תזות, שמטרתן להוכיח את כוחו הבלתי מוגבל של האינטלקט האנושי, מגדיר הפילוסוף את היחיד כ"אמן חופשי וריבוני היוצר את עצמו". באחד הקטעים הנוקבים ביותר שביצירתו שבו פיקו דלה מירנדולה תומך באוטונומיה המחודשת של

ד"ר אילריה שטילר טימור היא מרצה לתולדות האומנות במכללת קיי ובמכללת ספיר.

ושג האדם, אשר התפתח מתוך המחשבה הפילוסופית בתקופת הרנסנס, סובב סביב הערכה מחודשת של הפרט וזאת באופן משמעותי. האדם כאינדיווידואל, שוב חופשי לאחר שליטתן של התיאוריות המגבילות של ימי הביניים באורחות חייו ובתפיסותיו, מקבל חזרה את זכותו העיקרית הנחשבת ביותר: היכולת לעצב את עצמו ואת גורלו. בהקשר זה, נזכיר את הסיסמה המפורסמת, המיוחסת לאיש ציבור וסופר רומאי - אפיוס קלאודיוס צ'קוס (350-271 לפנה"ס): **homo faber ipsius fortunae**, כלומר: האדם אדון לגורלו. האוטונומיה של הפרט, אשר נתבעה בחלקה כבר בידי הוגי הדעות מימה"ב, לובשת בשלב זה אופי רדיקלי, שיוביל לניסוח מחדש של רעיון האנתרופוצנטריות - אשר רואה את האדם במרכז היקום.

נקודת מבט כזו הייתה יכולה לגרום לשסע בלתי הפיך בין האדם לאל, אך זה לא קרה, משום שברנסנס האדם נכלל בתפיסת עולם המקבלת את קיומן של שתי הישויות: האדם נמצא **לצד** האל, אין הוא חי בצלו, כך ששתי הישויות יכולות לחיות יחדיו. המרכיב הדתי כבר אינו מתערב בשום דרך האמורה לעכב את תפיסת האנתרופוצנטריות המחודשת. כך נוצר איזון כמעט מושלם בין האדם לאל, כזה שכנראה מעולם לא הושג בעבר - ובמיוחד לא בימי הביניים שאינם רחוקים מאוד, ובהם החלק הטרנסצנדנטלי היה לעיתים קרובות הצד השולט. מרכזיותו של הפרט, זה שאינו בהכרח קשור לאמונה, ולכן הוא חופשי לחשוב וליצור את עצמו מעבר להשפעות השמימיות, חלה בעקבות מעין צמצום מושגי של הבורא, שנחשב נוכח, אך לא כמשפיע הכול-יכול. ברנסנס מעניין ביותר השיח על חופש האדם: על אף הערכתו המחודשת, הוא נותר עדיין מוגבל בידי כוחות מקריים ובלתי נשלטים המגבילים את פעילותו. אין זה מקרה שהאוטונומיה האנושית קשורה לכוחות סותרים, כגון מזל, מקרה והשגחה המשפיעים עליה ותוחמים אותה. כוחות, עם זאת, הוגי הרנסנס דוחים את הסגפנות המיסטית והרוחנית שאפיינה



ותרמה להתפתחותה של הפרקטיקה והאתיקה של הפטרונות: במקרה זה מדברים על 'הומניזם חצוני'. בכל מקרה, למודל הספרותי הקלאסי הייתה השפעה מכריעה, בין היתר דרך האלגנטיות של המילה, במטרה לפתח תחושה - או לפחות שאיפה - של איזון והרמוניה. אבל בהתייחסות למודל עתיק זה, לא נשכח היעד הקונקרטי הסופי. אז גברים מהמעמד הבינוני, בעיקר מהעיר פירנצה, כתבו הנחיות לנוער כיצד להתכונן לעמוד בראש המשפחה ולנהל את נכסיה. אותם נערים יהיו אמורים להביא למשפחותיהם אותו איזון, אותה שליטת השכל, תכונות שהם השתמשו בהם כבר בחייהם הפרטיים. לאחר מכן באמצעות תרגול מתמיד בנייהול הבית הם יוכלו להכשיר את עצמם לקראת שלטון בקהילה ומילוי תפקידים ציבוריים. הם היו סוחרים, הומניסטים, דיפלומטים, אומנים, שראו באיש העסקים המשכיל, המנהל היטב את רכוש המשפחה דוגמה חינוכית. לסיכומו של עניין, ההומניזם נועד לשמור על קשר הדוק בין החינוך הפרטי לבין המציאות של החיים החברתיים.

את היצירה הכתובה, שניתן להחשיבה למסה האורגנית הראשונה בנושא החינוך בעידן ההומניזם, חיבר פייר פאולו ורג'ריו (1444-1370). ההוגה מתאר את המאפיינים הבסיסיים של היווצרות 'הנסיך', דהיינו הדמות הפוליטית המובילה, בשני היבטים: הן של איש שלטון הן של לוחם. הלימודים 'הליברליים', במובן של לימודים שמתאימים לאדם חופשי, שדרכם מועלות המידות והחוכמה, התהילה והכבוד, הם היסוד לעיצובו של הנסיך. במילים אחרות, ללימודים הליברליים אין ערך רק ביחס לחינוך דתי-נוצרי, אלא יש להם ערך בפני עצמם, בהקשר של חינוך ממוקד יותר ויותר באדם כאדם. באמצעותם, על איש הממשלה לפתח אוטונומיה משלו בתחום השיפוט ולהיות זמין לשמוע את האמת. לצד החינוך הליברלי עליו לעסוק בחינוך גופני קשה ותובעני, על פי הדוגמה של ספרטה, כדי להתכונן לחסרונות החיים הצבאיים ולהתרגל לבוז ולקשיים. ורג'ריו, מלבד קביעת תוכנית הלימודים, הכוללת פילוסופיה, היסטוריה ורטוריקה, גיאומטריה, אסטרונומיה ומשפט, עסק גם בנושאים פסיכודידקטיים, והוא המליץ על כיבוד האופי והטמפרמנט של כל תלמיד באשר הוא.

רעיונות 'רנסנסיים' נמצאים כבר במסות של ליאון בטיסטה אלברטי (1404-1472). בהקדמתו לחיבור 'על המשפחה' מופיעה דמותו של האדם החדש, הבוטח במעלותיו, בעבודתו וביצירותיו שלו עצמו, כשהוא היוצר של גורלו. מנקודת מבט פדגוגית, אלברטי מייחס ערך רב לעבודה, לפעילות מנטלית וגם לפעילות גופנית, הן במישור האינדיווידואלי הן בזה החברתי. לדברי אלברטי, המקום המועדף לביצוע התהליך החינוכי הוא המסגרת המשפחתית, לא רק בשל המודל החינוכי של האב, אלא גם בשל ההיבטים הכלליים של

האדם השואף ליצור את עצמו ללא כל השפעה שמימית או כל ישות מטפיזית אחרת, ההוגה, כאמור לעיל, אינו מבטל את דמותו של האל הנוצרי.

אחד המאפיינים הבולטים, המיוחסים בדרך כלל להומניזם הרנסנסית, הוא, כאמור וכפי שהשם רומז, ההתלהבות מהחשיבות הרבה המיוחסת לכבוד האדם (HOMO בלטינית), בדגש מכריע על ערכו הרב של האדם. אבל, כפי שכבר הזכרנו, התרוממותו של אדם אינה רק תואמת את הנצרות, אלא היא גם קדם-הנחתה של הנצרות; אכן, ראוי לומר כי היה זה המסר הנוצרי הראשון הבא להבליט את ערכו של האדם.

לפי פילוסוף אחר, מסיליו פיצ'ינו שמו (1433-1499) נראה כי לאדם יש כבר בטבעו, במהותו, את מה שהוא צריך להשיג, גם אם הוא ירא שמים: הוא צריך רק להילחם (בצורה אפלטונית) נגד 'השורשים' הקושרים אותו לכדור הארץ, ובכך הוא ייתן דרוו לטוב האין-סופי, הלא נגוע, התם. לכן, אין עליו להיות מעוצב בידי החסד: האל מבצע רק משימה צנועה של 'מדריך'. הנשמה, מנותקת מן האדמה, אינה אובדת בהתבוננות באל. אדרבא, היא יכולה, סוף סוף, "להרהר במצוינות טבעה" (Ficino 2001 I: 77). עם זאת, אין ספק שהתזה המיסטית הזאת, כפי שהייתה, נוטה לעבר אנתרופוצנטריות.

לפי הכתוב לעיל, קשה להתחקות אחר תמונה כללית ומקיפה של האידיאל החינוכי של ההומניזם, המתמקד בגילוי מחדש של אינדיבידואליות ויצירתיות אישית, תכונות תרבותיות ייחודיות של תקופה זו. ריבוי הקולות והמודלים, למעשה, מסביר את העושר של התנועה התרבותית שבה הם מהווים ביטוי.

במחצית השנייה של המאה החמש עשרה מצטיירים צרכים חדשים בתחום החינוך: מסתמן ההכרח לשקול יותר לעומק, בתחום הפדגוגי, את דרכיה של החברה בת הזמן ההוא. מדובר היה בצרכים מעשיים של החיים, שבהם נועד הצעיר להשתתף: חיים של אדונים ובורגנים - כלומר תושבי ערים, החיים בלהט תמידי בתחום הפוליטיקה, התעשייה והמסחר. מושג ההרמוניה (ממוצא קלאסי) נותר חי בין כל ההיבטים של האישיות הנשלטת בידי חופש פנימי, המושגת באמצעות לימוד שפות וספרות קלאסיות. אנשי הרוח והמדע פנו אז אל ימי קדם, אל החיים באתונה וברומי כאל הקיום האידיאלי. גילויים של הטקסטים הקלאסיים הקים מערכת יחסים חדשה בין העבר להווה, כלומר תודעה היסטורית חדשה, ופיתח את הרעיון שלפיו מהות האדם נמצאת לא רק בדוגמות הנוצריות, אלא גם בעברו הפגאני. רעיון חדש זה ייחס לאנשי העת העתיקה את תפקיד המורים. לימוד המילה דרך הטקסטים העתיקים שנמצאו והועתקו העביר את תשומת הלב אל האדם, אל מילתו, אל התנהגותו החברתית. במקרים רבים, הספרות העניקה מקור השראה למחויבות האזרחית: מדובר אז במה שכונה 'ההומניזם האזרחי', אשר מצא שורשים בעיקר ברפובליקה הפלורנטינית. במקרים אחרים, הספרות נתפסה כקישוט ותמיכה בכוח הפוליטי

אינטרדיסציפלינריות חזקה בין מוקדי הידע השונים. די באזכור כמה דמויות בולטות של אנשי אשכולות: אינטלקטואלים שהיו אומנים, סופרים ומדענים גם יחד, כגון הידוע מכולם - לאונרדו דה וינצ'י - אך גם ליאון בטיסטה אלברטי שעליו דיברנו. מאפיין נוסף של האווירה התרבותית השלטת בתקופת הרנסנס הוא נטייה ניכרת להתעלם מן הגבולות הפוליטיים של ערי המדינה או המדינות. במובן הזה, המצאת הדפוס תרמה באופן נחרץ להתפשטות ההומניזם והתרבות העתיקה הרבה מעבר לפירנצה. כל הנקודות האלה מעלות בעיניי מחשבה: עד כמה נעדרות כיום דמויות כאלה מחיינו לא רק בתחום הפדגוגי-חינוכי, אלא גם בתחום הפוליטי. היום חסרה למורה, למנהיג ראייה כוללת. כל תחום נהיה ספציפי וממוקד יותר ויותר. עתידנו - אני חוזה לו זמנים נאורים כמו במאות ההן! ■

החיים המשותפים. ההצעות הדידקטיות של אלברטי אינן חורגות מאלו האופייניות לזמנו ושהוזכרו לעיל; כמו כן, הוא מדגיש את החשיבות של היווצרות מאוזנת, שבה דרושים תרגול גופני משולב עם המחקר האינטלקטואלי בהתאם לתכתיבי התקופה כדי להגיע להתפתחות האינטגרלית של האישיות.

ובכן כאמור, ההומניזם והרנסנס מתייחסים לשני מושגים: ההומניזם (אנושיות בעברית) - והרנסנס ('התחייה מחדש' בעברית): העידן ההומניסטי-רנסנסי הוא עידן תחיית ה'הומניטאס' (Humanitas בלטינית). הומניטאס היא תרבות, חינוך, היווצרות: היווצרות האדם המאומן היטב בחשיבה עצמאית, בבחירה חופשית, בשיפוט אוטונומי, בביקורת, בעבודה אישית, במחויבות מחקרית. לסיכום נושא רחב זה, ברצוני לחזור ולהדגיש כי גם התרבות ההומניסטית גילתה

קריאה מומלצת למאמרה של ד"ר אילריה שטילר טימור

Alberti, L. B. (1960). *Libri della famiglia*, Bari: Laterza.
della Mirandola, G. P. (1994). *Oratio De hominis dignitate*, a cura di Eugenio Garin. Pordenone: Edizioni Studio Tesi.
Ficino, M. (2001). *Platonic Theology*. In J. Hankin (ed.) *Platonic Theology: Six Volumes* (Translation: M. J. B. Allen). Cambridge: Harvard UP.

השתקפות 'רוח האדם' בקורסי ליבה של שנה א': הזהות האישית-מקצועית והזהות התרבותית בתהליך הכשרת סטודנטים

ד"ר תרצה לוי, ד"ר יהודית סלפטי וד"ר איברהים אבו עג'אג'

ישת המורה כאדם העומדת במרכזו של מאמר זה מתייחסת להכשרת מורים כתהליך המוביל לבגרות נפשית שהיא התנאי לתפקוד מוצלח ותקין של המורים. (Zeichner 1983) גישה זו מבוססת על מקורותיו של הזרם ההומניסטי המאופיין בהתעניינות עמוקה בבני אדם, בערכי האדם ובחברת בני אדם ומדגישה את פיתוח ההיבטים הרגשיים, האישיים והבין-אישיים של המורים. יישום הגישה מדגיש שבתהליך הכשרת המורים צריכה להיות באישיותו של המורה, היכולת להכיר את עצמו, את רכיבי זהותו, את העמדות שלו כלפי העולם בכלל וכלפי בני אדם וכלפי תהליכים חינוכיים בפרט. צריך לאפשר לו לפגוש את מרכיבי זהותו כאדם כדי להתמודד עם 'חלקי הצל' שלו ולשלוט בהם. עליו ללמוד לראות את הקשרים המתקיימים בין הזהויות שלו שהן לכאורה נפרדות ולגבש אותן לזהות שלמה. זאת, כמובן, מתוך אמונה ומתוך ידיעה שמורה כזה יהיה מורה טוב יותר לתלמידיו (קס 2012: 44). במסגרת קורסי ליבה לשנה א' במכללת קיי, הסטודנטים



ד"ר תרצה לוי היא האחראית לתוכנית הלימודים לשנה א' במכללת קיי. ד"ר יהודית סלפטי וד"ר איברהים אבו עג'אג' הם מדריכים פדגוגיים ומרצים בתוכנית לשנה א'. הסטודנטים בשנה א' לומדים קורסי רוח שבהם סטודנטים מתוכניות ומהתמחויות שונות. בקורסים אלו הם נחשפים למגוון דעות והשקפות בחברה הישראלית כחלק מהכשרתם להוראה. בשנה הראשונה - יותר מבכל שנת לימודים אחרת במסגרת הכשרת המורים בקיי - ניצב המתח בין המקום הפרטי בזהות האישית לבין ההיבט החברתי והתרבותי, והשיטה ההומניסטית סוללת את הדרך לבניית זהות של מורה המסוגל לקיים דיאלוג עם עצמו לפני שיקיים אותו עם תלמידיו.



מת דיון: מקומו של הפרט במערכת החינוך

מת דיון: מקומו של הפרט במערכת החינוך

המורה כאדם. תיאוריות אלה מדגישות את אישיות המורה ורואות בה מפתח להצלחה בהוראה בין אם מדובר בהיבט נרכש ובין אם במשהו מולד (בק 2006). כמו כן, הקורסים מבוססים על תיאוריות הומניסטיות (אלוני 2005). המשימות הניתנות לסטודנטים במסגרת שני הקורסים משקפות את הרציונל ואת התפיסה הרעיונית של תוכנית הלימודים.

למשל, בקורס 'זהות אישית ומקצועית', אחת המשימות שניתנה בקורס היא כתיבת הדו"ח - 'המורה המשמעותי

הזכור לך'. הסטודנטים התייחסו למורים שונים שהיו משמעותיים עבורם. מעניין לציין שסטודנטים רבים ציינו שהמורה המשמעותי היה מורה תומך, מחבק, אוהב, סומך, מעודד ומכוון. לרוב הם לא ציינו שהמורה המשמעותי הוא מורה היודע את חומר הלימוד והיודע ללמד.

כך, למשל, כתבה אחת הסטודנטיות: "המורה המשמעותי בחיי היה המורה.... מעבר למורה בביה"ס הוא היה מורה לחיים. נהגתם ללמד אותנו מעבר לחומרים הנלמדים בכיתה, תמיד דיבר והתנהג בגובה העיניים. נתן לנו חופש ביטוי וגרם לנו להאמין שאנחנו יכולים להתמודד עם הכול גם ברגעים הקשים וחשירי התקווה. הוא חשב מחוץ לקופסה, אתגר והעביר את השיעורים בצורה מעניינת ומרתקת ולפעמים אפילו ישב וצחק בחברתנו, אך מעבר לזאת הוא היה כמו אח ואבא שדואג לכול מי שפנה אליו. לכן בבוא היום כשאני אהפוך למורה אני אזכור ואאמץ את האופטימיות, את ההבנה, את האוזן הקשבת, את העצות, את התמיכה ואת האחריות שקיבל עליו ואני אנסה להעביר זאת לתלמידי".

סטודנטית אחרת כתבה: "המורה המשמעותית עבורי היא המורה הראשונה אשר שימשה כמחנכת שלי בכיתות א'-ב' וכשמה כן היא - 'מחנכת'. היא השרישה בי ערכים נוספים, נתנה לי את הכלים הנכונים הראשוניים ללמידה, היא זו שהייתה אחראית על עיצוב אישיותי, לדרך שבה אלמד ואשכיל בעתיד. קראו לה...., אישיות מדהימה ולבבית אשר השקיעה לא מעט מאמצים בעיצוב דרכי. מלבד היותה מורה מחנכת עבורי, מלמדת ומקנה משמעות למושג לימודים, היא גם היוותה עבורי מורת דרך. היא דמות אימהית שקיבלה ועטפה אותי בחום ואהבה".

סטודנטית נוספת כתבה: "כשהייתי בכיתה י', הייתה לי מורה מדהימה. כל שהמורה הזו רצתה היא הצלחת התלמידים שלה. תמיד דאגה להילחם על כל אחד ואחת מתלמידיה. תמיד כשהייתי פונה אליה ולא משנה באיזה עניין היא הייתה מגלה כלפי סבלנות רבה. היא הייתה מורה בעלת עוצמת

לומדים שני קורסים בעלי אופי סדנאי העוסקים בזהות אישית-מקצועית ובזהות אישית-תרבותית. שני הקורסים מעודדים את הסטודנט כאדם לבחון את אמונותיו ואת זהותו באמצעות דיאלוג פנימי ודיאלוג בין האדם לחברו.

הקורס 'זהות אישית-מקצועית' עוסק בהתפתחות אישית ומקצועית, ומטרתו ללוות את תהליך הצמיחה של פרח ההוראה בראשית דרכו. הקורס נשען על ההנחות האלה:

1. המרכיב המרכזי בהוראה הוא מה שהמורה עצמו מביא עימו לתוך חלל הכיתה.
2. תהליכים של הוראה ולמידה בכיתה הם תהליכים של אינטראקציה בין בני אדם.
3. מרבית התהליכים מתבצעים בקבוצה.



הקורס 'זהות אישית-תרבותית' עוסק בזהות תרבותית ומטרתו בירור אישי וקבוצתי של תפיסות תרבותיות ערכיות ושל אמונות. הקורס מבוסס על ההנחות האלה:

- התרבות משפיעה על זהותו של האדם ועל אמונותיו, על דפוסי החשיבה שלו ועל הנורמות שלפיהן הוא מתנהל.
- האדם-המורה צריך להיות מודע להשפעת התרבות על הפרשנות האישית שלו ושל תלמידיו ועל הבחירות שהוא עושה בהקשר התרבותי.

שני הקורסים נשענים על תיאוריות הוראה והכשרה שבמרכזן



הקשבה גבוהה, לא רק שומעת את הבעיות או לחילופין את הפניות שלי כלפיה - היא תמיד ידעה להקשיב והייתה דואגת. סטודנט נוסף מהמגזר הבדואי כתב: "לכל אחד מאיתנו יש מורה משמעותי מבית הספר שהוא לא ישכח אף פעם. מורה משמעותי בעיניי הוא מורה מנהיג, מוביל, משפיע, מעורר מוטיבציה בתלמידיו. אני זוכר שהיה לי כזה מורה בכיתה י"א. היה לי מאוד קשה בלימודים ומחנך הכיתה שהוא בכלל לא מקומי היה מאוד קרוב אליי, דרבן אותי, תמך בי לאורך כל הדרך שאני כן יכול להצליח במבחני הבגרות, עד כדי כך שהצלחתי לקבל ציונים טובים מאוד במבחנים הודות לתמיכה והעזרה של המורה הזה ועד היום אנחנו שומרים על קשר."

לעומת זאת, היו סטודנטים שצינו דווקא את המורה שלא היה בעיניהם דמות משמעותית, אך החוויה השלילית שחוו נותרה משמעותית בעיניהם. לדוגמה: "הייתי ילד מאובחן בעל דיסלקציה קלה ובעל בעיות קשב וריכוז. המורים המקצועיים היו אטומים לבעיות שלי ולא עזרו לי. השתדלתי מאוד מבחינתי כדי להיות קשוב ככל האפשר ולהבין את כל הנלמד בשיעור. לאחר כחצי שנה של קשיים וחוסר הבנה מצד המורים בשתי המגמות זימנו אותי ואת הוריי לשיחה בשביל לחפש לי מגמות אחרות, כי אני לא מצליח להדביק את החומר הנלמד ואת הרמה של התלמידים האחרים. אחרי שיחה זו בתור ילד בכיתה י' זה הוציא לי את כל הרוח מהמפרשים והרגשתי שכל ההשתדלות שלי והתמיכה של הוריי לא יעזרו והבעיה שלי גדולה מדי בשבילי ואני לא אצליח בלימודים. מה שאני מנסה לומר בסיפור הזה שהמורה חייב להיות קשוב וסובלני לבעיות של הילד כי כל דבר קטן שנראה למורים או להורים המבוגרים מאיתנו, זה יכול לשבור ילד מבחינה נפשית ולגרום לו להידרדר למטה."

הניסיון שצברנו בהוראה של שני הקורסים הללו והדיונים שהתקיימו בישיבות הצוות העלו בפנינו שתי דילמות שאותן אנו מבקשים להעלות במאמר זה: הדילמה הראשונה קשורה למידת ההשקעה בתהליך לעומת ההשקעה בתוכן במסגרת הסדנאות. או במילים אחרות עד כמה ה'איך' תופס מקום משמעותי יותר ביחס ל'מה'. הדילמה השנייה: דילמה זו נובעת מן ההפרדה בין שני הקורסים והצגתם כשני קורסים נפרדים, זאת אף על פי ששניהם עוסקים בזהות המורה העתיד.

לגבי הדילמה הראשונה - ניתוח האופי של הסדנאות העלה שלא נמצאו מפגשים עם הסטודנטים המתמקדים בתהליך בלבד או בתוכן בלבד. מצד אחד, ניתן לראות שהתמקדות בתהליך נובעת מהרצון לקדם את התובנה העצמית ואת כושר ההשתנות של חברי הקבוצה וכן את הבנת התהליכים הקבוצתיים והבין אישיים. מצד שני, המרצים נעזרו בטקסים ספרותיים ובתכנים אקדמיים הכוללים לימוד של מאמרים תיאורטיים. את השימוש בטקסטים ניתן לאפיין כגירוי אינטלקטואלי המקדים את הפעילות החווייתית וגם כהרחבה המאפשרת לסטודנטים להבין נקודות ראות שונות ולהמשיג את החוויה. מן האמור לעיל נראה שמטרת הסדנאות היא יצירת מרחב לחיבור אישי, קוגניטיבי ורגשי של הפרט אל

התכנים והמיומנויות הנלמדים, וזאת באמצעות התנסות חווייתית, ניתוח סיטואציות, סימולציות, ראיונות, העלאת זיכרונות אישיים וכד'. יחד עם זאת, הדילמה העוסקת בשאלת המינון בין 'תוכן' ל'תהליך' נותרה בעינה. מצד אחד גברו הקולות הקוראים להגברת השילוב של תכנים אקדמיים מוגדרים בסדנאות, ומן הצד השני עלה הצורך להתמקד דווקא בתהליך כדי לגבש זהות קבוצתית ואישית.

בעקבות הדיון בדילמה השנייה העוסקת בשאלת ההפרדה בין שני הקורסים, עלה רעיון לחשוב על כיוון של בניית קורס אינטגרטיבי מתוך ההנחה שהזהות המקצועית של מורים היא תת-זהות של זהות האני. באמצעות בירור הזהות העצמית (identity self) של פרח ההוראה הוא עונה על השאלה: "מיהו או מהו האדם?"; דרך בירור זהותו המקצועית (professional identity) הוא עונה על השאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע? ומה אני רוצה להיות?" (קוזמינסקי וקלור 2010). שאלות אלה מקבלות עוצמה נוספת באוכלוסיית הסטודנטים מהמגזר הבדואי, וזה נובע משינויים חברתיים תרבותיים ומשינויים במערכת החינוך העלולים ליצור משבר אמון בתהליך הבניית הזהות האישית והמקצועית. משבר זה גורם לדחייה של אחת הזהויות היוצרת אצלם בלבול רב בתהליך קבלת ההחלטות והבחירה האישית. לכן, עולמם האישי של הסטודנטים בשנה א' מצוי בצומת דרכים הרווי בקונפליקטים חברתיים-תרבותיים להתמודדות עם חשיבה רבה בתהליך גיבוש הזהות האישית והזהות המקצועית (מגן-נגר ושטיינברגר 2016).

ההנחה היא שהדיונים בזהות העצמית ובזהות המקצועית כרוכים זה בזה, ועל פרח ההוראה ללמוד לראות את הקשרים המתקיימים בין הזהויות שלו שלכאורה הן נפרדות ולגבש אותן לזהות שלמה (קס 2012). כמו כן, הזהות המקצועית מתעצבת באופן דינמי ומורכבת בתהליך תוך-אישי ובין-אישי, והיא מתפתחת על ידי אימון וניסיון המתחיל עוד בתקופת ההכשרה להוראה ואף קודם לכן וממשיכה להתפתח לאורך החיים המקצועיים (Kipp-Hoffman 2008).

באשר לדרכי העבודה - רוב החוקרים מדגישים את הצורך לחשוף את מורכבות הזהות של המורה על ידי התבוננות בספקות, בדילמות ובאידאולוגיות שיש לפרחי ההוראה. ניהול קונפליקטים תובע מהסטודנטים להוראה לשקול את הערכים



אישית תרבותית ומקצועית'. להלן ההנחות:

1. עידוד **הכוונה עצמית** של הלומד בקביעת מטרות אישיות ללמידה
 2. **הניסיון וההתנסות מהווים מקור ללמידה יעילה**. הצרכים וההתנסויות של הלומדים מהווים תשתית ללמידה על עצמם ועל אחרים עם אפשרות להשלמת למידה עיונית-תיאורטית. למידה זו מהווה בעיקרה תהליך משלים ולא תהליך ראשוני.
 3. **המוכנות והנכונות ללמידה המתבססות על צורך**. חשיבותה של הנחה זו היא במתן התייחסות ומשוב לבעיות אמיתיות לצרכים אמיתיים. הלמידה ההמשכית אמורה להפוך לתהליך אימננטי.
 4. **אוריינטציית הלמידה של המרצה ללומד כבוגר** המסוגל לתת התייחסות יעילה ורלוונטית לעצמו וגם לקבוצה. לסיכום, ניתן לומר שאנחנו במסע חיפוש אחר דרכים התואמות את ה'אני מאמין' הפדגוגי המנחה את התוכנית. אנו מלמדים את הסטודנטים שהוראה/למידה משמעותית כוללת בתוכה איכויות הוראה המתייחסות לשלושה היבטים עיקריים: המורה, הלמידה והלומד. כפי שלמידה משמעותית מעצבת את מציאות חייו של הלומד, על אישיותו, כישוריו והתפתחותו ועמידו, כך גם ה'אני מאמין' החינוכי-מקצועי של מורים מבטא את התפיסות, את העמדות ואת הערכים שלהם. הוא שמכוון אותם בבחירת תכנים ודרכי הוראה ובבחירת התוצרים שהם שואפים אליהם, ומשפיע על האקלים הלימודי והחברתי בכיתה כפי שמדגישים נאבל ושובר (2001).
- המקור העיקרי לפיתוח ה'אני מאמין' הוא תוכנית הכשרת המורים, אשר בונה במכוון שיעורים ונושאים שבעזרתם הסטודנטים מגבשים זהות אישית-מקצועית ותפיסת מקצוע ברורה. ■

האישיים והמקצועיים ולאחר מכן לבחור, לארגן מחדש ולסייע לו להבין "מה זה אומר להיות מורה בעתיד".

לאחר עיון מחודש בקורסים והעלאת הדילמות חשנו אינחת לגבי המידה הראויה של שילוב בין 'תוכן' ו'תהליך' ושאלנו את עצמנו כיצד שומרים על מיקוד בתהליך ואין נכנעים לתכנים אקדמיים. כמו כן, באותה מידה שאנחנו מנסים להדגיש את תיאוריות ההוראה וההכשרה שבמרכזן המורה כאדם, אנו מחפשים כיצד ניתן להבנות תהליך עבודה שידגיש את רוח 'האדם במרכז'.

בהתייחס לדילמה הראשונה, בחרנו להעמיק בגישה המכונה SELF MANAGED LEARNING (בהמשך (SML) המהווה גישה ייחודית ללמידה ולהתפתחות והיא כוללת בתוכה את הגמישות הנדרשת הן מהפרט והן מהמנחים. הגישה מתבססת על התיאוריה של קאניגהם (Cunningham 1999, 2006).

SML משלב בתוכו חופש פעולה מרבי לפרט תוך עבודה במסגרת ברורה בליווי קבוצת לומדים. החופש מתבטא בכך שהפרט קובע את מטרות הלמידה שלו ואופני הלמידה שלו בעצמו, אך אלו נעשים בתהליך מובנה, הכולל מספר שלבים. כמו כן, ה-SML נועד בין השאר לסייע ולהדריך את הפרט לקבל על עצמו אחריות גדולה יותר להתפתחותו ולצמיחתו האישית.

נקודת המוצא של התהליך היא הפרט וצרכיו. בהתאם לכך נעשה החיבור לתכנים. השדה הקבוצתי מאפשר את הדיאלוג, השיח והאחריות המשותפת לקידומו של כל פרט. תפקיד הקבוצה הוא ליצור אקלים איכותי וחברי שמאפשר למידה, קבלה והתקדמות. הקבוצה מלווה את הלומד. תפקידה לעזור בחידוד המטרות שמציג היחיד וללוותו במסעו אליהם.

הקבוצה נותנת משוב, משקפת ומאירה נקודות או תהליכים חשובים ומגבה את הלומד היחיד במסעו הלימודי והאישי. בהתייחס לדילמה השנייה ובעקבותיה נאמר לעיל, הוספנו מספר קווים מנחים לבניית קורס אינטגרטיבי העוסק ב'זהות

מקורות למאמר של לוי, סלפטי ואבו עגא

- אלוני, נ' (2005). חינוך הומניסטי: מהלכה למעשה. בתוך: נ' אלוני (עורך), מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי 1, (עמ' 7 - 20). ת"א: מכללת סמינר הקיבוצים, קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי.
- בק, ש' (2006). טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית, באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.
- מגן-נגר, נ' ושטיינברגר, פ' (2016). מהות הקונפליקטים בתהליך גיבוש זהות מקצועית של מורים במציאות משתנה. **רב גוונים - מחקר ושיח** 15 (2), 7 - 37.
- נאבל, נ' ושובר, א' (אוגוסט 2001). האני מאמין המקצועי של המורה לחינוך גופני. **החינוך הגופני והספורט נ"ו** (6), 5 - 9.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים 49, 11 - 42.
- קס, א' (2012). להתבונן, להכיר וליישם אישיות המורה כמקד המרכזי בהכשרת מורים. ביטאון מכון מופת גיליון רוח האדם בחינוך, 41 - 44.
- Cunningham, I. (1999). *The Wisdom of Strategic Learning: The Self-managed learning solution*. 2nd Edition. Aldershot: Gower.
- Cunningham, I. (2006). Self-Managing, Learning and Democracy. *Learning for Democracy*. 2 (2), 61-74
- Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 151-164.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, S4 (s), S. 3-9.



איתק"ה - אימון תמיכה העצמה רגינה בן שטרית

רגינה בן שטרית היא מרצה לאנגלית לצרכים אקדמיים והיא עומדת בראש 'איתק"ה', מרכז התמיכה לסטודנטים בעלי צרכים לימודיים ייחודיים הפועל בחדר 13 הנמצא בבניין המרכזי שבמכללת קיי. באיתק"ה כל סטודנט ניצב במרכז תשומת הלב ועובר תהליכים תלת-מעגליים של העצמה, ובהם הוא הופך מחניך לחונך מבלי לגרוע ברמה האקדמית ובמטרותיו הלימודיות והמקצועיות.

פגשתי תלמידים, שלמרות כל מאמציי, לא הצליחו או שדרכם להצלחה הייתה מלווה בקשיים שלא יכולתי להסביר. מתוך העניין האישי והרצון להבין ולהכיר טוב יותר את תלמידיי, נחשפתי לעולם חדש שנקרא 'לקויות למידה והפרעות קשב' ובהמשך גם לכל מה שקשור בלקויות פיזיות ואחרות. לאורך כל שנתיי כמורה לא עצרתי ושאלתי את עצמי מה קורה עם תלמידיי בבגרותם. לא הייתי מודעות לכך שלקות למידה, הפרעת קשב או כל לקות אחרת אינה מתקיימת רק בבית הספר, והיא מלווה את האדם בחייו הבוגרים בבחירות המקצועיות שיעשה, בזוגיות, במקום העבודה ובכל תחום אחר.

בקשתה של אותה סטודנטית הפתיעה אותי, שכן לתומי חשבתי מה לה ולמקצוע ההוראה, איך היא יכולה ללמד אם אני צריכה להקריא לה את הבחינה, מי יקריא לה את עבודות תלמידיה, איך היא בכלל תסתדר ולמה לה בכלל לחזור לבית הספר. היום אני מבינה הרבה יותר ויש לי תשובות לחלק מהשאלות. במאמר זה אני מבקשת להביא את קולם של סטודנטים בעלי לקויות למידה, הפרעות קשב ולקויות אחרות. הדוגמאות המוצגות נשענות על שיחות שקיימתי עם סטודנטים במרכז התמיכה וראיונות מתוך המחקר שלי העוסק בזהות מקצועית של מורים בעלי לקויות למידה, אך הן לא מציגות סיפור שלם ומלא של סטודנט מסוים.

בחינה. שקט. הראשים מורכנים והעט מטייל על הדף במרץ. יד מורמת. שאלה: "את יכולה בבקשה להקריא לי את השאלה והפסקה? יש לי התאמות." הפתעה. השתוממות! הקראתי וחזרתי למקומי בחזית הכיתה. זה היה, כפי שהתברר מאוחר יותר, רגע מכונן בחיי המקצועיים כמורה, ואישיים - כאדם. זו הנקודה שבה החל המסע האישי שלי ל'איתק"ה'.

המושג 'תלמידים לקויי למידה' היה זר לי בתחילת דרכי כמורה לאנגלית במערכת החינוך הרגילה. לאורך השנים



מת דיון: מקומו של הפרט במערכת החינוך

מת דיון: מקומו של הפרט במערכת החינוך

חברתיים מעוררים בהם רצון עז ליישם תובנות אלה בכיתה. המפגשים השונים עם מורים שהיו עבורם מודלים, חיזקו בהם את תחושת המסוגלות והראו להם את הדרך להתגבר על קשיים, מחזקת את בחירתם במקצוע ההוראה. הם זוכרים אותם מורים ורוצים להפוך גם הם למודל עבור תלמידיהם.

מורה או גננת בעלת לקות למידה?

"[....] עברתי את המבחנים והשאלה הייתה 'לאן?' ולי היה ברור שאם יש עוד אנשים כמוני, או ילדים כמוני.... זה המקום שלי. קודם כל לדעת יותר על עצמי ולעשות את התיקון דרך העשייה היומיומית...." ('ה' בוגרת מכללת קיי). רבים מהסטודנטים רואים בהוראה המשך ברור וטבעי עבורם. איך אנחנו, סגל המרצים, רואים את מקומם?

"[....] נתקלתי במרצה אחת [....] והיא אמרה: 'וי, עוד פעם יש לי לקויות למידה בכיתה, אתם לא יודעים שסטודנטים עם לקויות למידה לא יכולים להיות מורים?' [....] כן אלו תחושות ודברים שאני לא שוכח" ('י' בוגר מכללת קיי). האם באמת סטודנטים בעלי לקויות למידה אינם יכולים להיות מורים? יומו של סטודנט מלא אתגרים והתמודדויות. יומו של סטודנט בעל לקויות למידה או כלליות מלא אף יותר. ההתמודדויות של סטודנטים אלה הן שונות: קשיי הארגון - כתיבה, תחושת מסוגלות נמוכה ועוד רבות. מה אנחנו באמת יודעים ומבינים לגבי ההתמודדויות של הסטודנטים? מה אנחנו, סגל המרצים, חושבים על מידת שייכותם של סטודנטים בעלי לקויות שונות במערכת החינוך? עד כמה אנחנו סובלניים בתהליך ההכשרה של סטודנטים אלה? מהי בכלל תפיסת העולם שלנו באשר לשילוב אנשים בעלי צרכים מיוחדים בחברה? במסד שייעודו הכשרת אנשי חינוך - איזה מודל אנחנו מציעים לסטודנטים שלנו? על שאלות אלה כל אחד מאיתנו יצטרך לענות לעצמו, תוך התבוננות עמוקה פנימה במערכת הערכים שלו כאדם וכאיש חינוך (אם בכלל ניתן להפריד בין השניים). אך כמי שפוגשת את הסטודנטים וכמי שראיינה מורים, חלקם בוגרי מכללת קיי, אני יכולה לומר שהדרך עוד ארוכה להכלה, לקבלה, לליווי ולהדרכה של סטודנטים אלה. במשרדי (חדר 13 שבבניין המרכזי) נשמעים קולותיהם המגוונים של הסטודנטים, לגבי התפיסה והפירוש של חווית הלימוד במכללה. כמו בכל דבר, גם כאן אין החוויה אחידה. יש שפגשו מרצים שמגלים הבנה ומטים אוזן להתמודדויות של הסטודנטים ויחד (לעיתים בהתייעצות איתי) מגיעים לפתרונות שאינם פוגעים ברמה האקדמית ומאפשרים לסטודנט לבטא את יכולותיו. יש מרצים שתופסים את הכישלון כחלק משמעותי מהדרך להצלחה ויחד עם הסטודנט מפרקים את מרכיבי הכישלון ומגבשים פעולות המקדמות את ההצלחה. אותם סטודנטים מגיעים ואור בעיניהם על אמון חדש שנבנה ועל תחושה של שייכות. הם מגלים בכל מפגש שכזה את יכולותיהם ולומדים לנווט

דרך קולם וסיפורם האישי אציג את מרכז התמיכה איתק"ה על מטרותיו ודרכי פעולתו. אני תקווה כי קריאת מאמר זה תוביל את הקורא לבחון את עמדותיו בכל הקשור בשילוב אנשים בעלי לקויות למידה ולקויות אחרות בחברה, ובתוך זה במערכת החינוך. אני מזמינה אתכם לצאת איתי למסע לאיתק"ה ודרכו אני מקווה שתמצאו את ה'איתקה' שלכם. ייעודו של מרכז איתק"ה הוא להציע תמיכה וליווי לסטודנטים בעלי לקויות למידה, הפרעות קשב, מגבלות רפואיות נפשיות ופזיות. כמו כן, המרכז שואף להוות גורם מדריך ומייעץ עבור המרצים בדבר התאמת דרכי ההוראה והמבחנים לאותם סטודנטים.

כל סטודנט המגיע למרכז התמיכה מוזמן לשיחת היכרות אישית. מטרת השיחה היא להכיר את הסטודנט, את תחומי העניין שלו, את הסיבות שהביאו אותו ללמוד הוראה וגם לשוחח על חווית הלמידה בעבר והמחשבות המלוות אותו בכניסה למכללה. השיחה הזאת מאפשרת לי, אך גם לסטודנט, להבין את מקומה של הלקות בהחלטה להיות איש חינוך. המרכז נותן מענה לסטודנטים בעלי צרכים לימודיים ייחודיים הנובעים מלקויות שונות. חלק מהלקויות, כמו למשל התמודדות נפשית או מחלה, מתפתחים בגיל מאוחר עקב אירוע כזה או אחר בחייהם, ואילו אחרים כמו למשל לקויות למידה או הפרעת קשב - מולדים ואינם תוצר של מקרה שחוו.

"מדוע בחרתי להיות מורה?"

לכל אחד מהסטודנטים במרכז יש סיבות שבגינן הוא בחר ללמוד הוראה, אך רובם ככולם חולקים גם סיבה משותפת והיא חווית העבר שלהם. בריאיון האישי חולקים הסטודנטים את החוויה האישית שלהם מימיהם כתלמידים המהווה גורם משמעותי בבחירה זו. רובם מספרים על התמודדויות שונות בעברם - חלקן חיזקו אותם וחלקן החלישו את רוחם - הקשיים הלימודיים, ההתמודדות החברתית, ההתמודדות המשפחתית והמורים שפגשו לאורך הדרך. בשיחות האישיות הם מספרים על אותו מורה שעלב בהם, ומילותיו וחוסר האמונה בהם צרובים בהם עד היום. אחרים מספרים על המורה שהאמין בהם, עודד ותמך בהם. כל החוויות הללו הובילו אותם לבחור בהוראה מתוך רצון להיות אותו מורה משמעותי עבור הילדים, זה הנוטע בהם ביטחון ותחושת מסוגלות והגורם להם להרגיש שווים. כך עולה מדבריה של ש', בוגרת מכללת קיי: "[....] לא האמנתי אף פעם שאני אהפוך להיות מורה. החוויות מבית הספר עד כיתה ו' היו יחסית בסדר, אבל אחר כך זה היה סיט. זה היה ממש לא כיף להיות בבית ספר. זהו! אולי באיזשהו מקום אני בבית ספר, כאילו לתקן את החוויה שלי. אני חושבת שזה מה שאני עושה. ואני מתקנת לילדים, וזה נותן לי כוח, אפילו שלפעמים זה מתסכל".

הרצון לחולל שינוי בקרב תלמידיהם העתידיים חזק מאוד אצל הסטודנטים הבוחרים ללמוד הוראה. התובנות שהם פיתחו לאורך השנים לגבי ההתמודדויות עם קשיים לימודיים וקשיים

פרי, וכי יותר ויותר סטודנטים דוברי ערבית פונים לאבחונים ומבקשים תמיכה.

שיתופי פעולה ייחודיים

בשנים האחרונות פותחו מספר שיתופי פעולה של המרכז עם יחידות שונות במכללה. שיתוף הפעולה הראשון היה עם היחידה ללימודי אנגלית לצרכים אקדמיים. לאחר שסטודנטים רבים פנו לגב' דפנה גוברין (ראש המרכז הקודמת) וד"ר אינה סמירנוב (ששימשה באותה העת ראש היחידה לאנגלית לצרכים אקדמיים) וטענו לקשיים רבים בקורסי האנגלית, הוחלט על מהלך ניסיוני של פתיחת קורס ייעודי לסטודנטים בעלי לקויות למידה. הקורס נבנה תוך מתן מענה לצורכי הסטודנטים הן בדרכי למידה הן בדרכי ההיבחנות. הקורס שהחל כמהלך ניסיוני הפך להיות חלק ממערך הקורסים של היחידה.

בשנת הלימודים תשע"ח נפתח קורס לשון ייעודי לסטודנטים בעלי דיסלקציה. גם קורס זה מתמקד בצרכים של סטודנטים בעלי לקות שפתית בסביבת לימודים קטנה ואישית השאיפה היא שהמרצה בקורס תלווה את הסטודנטים בכל רמות הלימוד...

מרכז התמיכה ואכסניית לשון בראשותה של ד"ר עדית שר שוקדים על פיתוח תוכנית לחיזוק מיומנות הכתיבה אצל הסטודנטים. מתוך בדיקה שנעשתה לגבי הצרכים של הסטודנטים, עלה כי רבים מהם מבקשים עזרה בכל הקשור במטלות כתיבה. מתוך צורך זה גובשה תוכנית שתחזק את מיומנות הכתיבה של הסטודנטים ברמות השונות.

הנהגת איתק"ה

כחלק מהרצון לחזק את הסטודנטים, הוקמה בשנת הלימודים תשע"ז הנהגת איתק"ה. ההנהגה מורכבת מסטודנטים שונים אשר מביאים את דבר השטח לפגישות ומתווים את דרכי העבודה באיתק"ה. ההנהגה עדיין נמצאת בחיתוליה, אך היא שמה לה כמטרה להביא את השטח לאיתק"ה אך גם ואולי בעיקר - להביא את איתק"ה לשטח. במפגשים החודשיים הועלו רעיונות רבים שאותם, אני מקווה, תוכלו לראות כבר בשנת הלימודים הקרובה.

תפיסת העולם של המרכז

במרכז אנו מבקשים לעודד ראייה של הכלה, של הנגשת הסביבה הפיזית והאקדמית לכלל הסטודנטים. לא כל הסטודנטים מרגישים בנוח לשתף בקיומה של הלקות. זכות זו של פרטיות, ששמורה לרבים מאיתנו, נלקחת מהסטודנטים ברגע שהם נאלצים לגשת לאבחון כדי לקבל התאמות בדרכי למידה ובדרכי ההיבחנות. האם זה מוסרי שאנו מעמידים בפני הסטודנט בחירה שהיא כמעט בלתי אפשרית, "חשוף את הלקות" או "תסתדר כמו כולם"? האם יש דרך אחרת שבה הסביבה תעוצב כך שהצורך להיחשף או הצורך להיות תלוי

בין הקשיים - לחוף מבטחים. סטודנטים אחרים מספרים על מרצים שמגלים חוסר הבנה ואף מפקפקים בזכותם של אותם סטודנטים להיות חלק ממערכת החינוך. הצריבה הזו שהסטודנטים סופגים בהווה, מחזירה אותה במהירות רבה לעברם, למקום הפגיע והחוסם. הצורך להוכיח שוב ושוב שהם ראויים ללכת בשביל מתיש רבים מהם. הם מגיעים למרכז ודמעות בעיניהם, מחפשים חיזוק ליכולותיהם. יחד אנחנו פורטים את המקרה, מנסים להבין את מקור הקושי, אך בעיקר בוחנים את הכוחות ונעזרים בהם כדי לחזור למסלול. אלה הרגעים שבהם הסטודנטים באים 'לתדלק' כוחות. החשש המרכזי הוא שהפגיעה תהיה כל כך עמוקה שהיא תגרום לסטודנטים 'להרים ידיים' ולעזוב את הלימודים.

במרכז אנו שואפים לצייד את הסטודנט בכלים שיאפשרו לו להתמודד עם ביקורת ועם הערות פוגעניות ולייצר שיח מקדם מתוך עמדה של הבנת הסיטואציה והבנת אפשרויות הפעולה העומדות לרשותו.

תמיכה באיתק"ה

הדגש באיתק"ה הוא העצמת הסטודנט בתהליך הלמידה ותמיכה בו, ולא רק מתן התאמות בדרכי ההיבחנות.

לשם כך מופעלים שלושה מעגלי תמיכה לימודיים. שניים מהם - מעגלי חונכות אישית שבהם סטודנט חונך סטודנט. הדגש הוא על חיזוק הכלים הלימודיים וגם הרגשיים אצל הסטודנט הנחנך. והתוצאות מדברות בעד עצמן. הקשרים שהסטודנטים רוקמים הם חזקים מאוד. החונכויות מובילות את הנחנכים להישגים גבוהים, והסטודנטים החונכים רואים סיפוק רב בעמלם.

בשיתוף פעולה ראשוני בין מרכז איתק"ה ותוכנית רג"ב (תוכנית המצוינים), תמכו הסטודנטים של רג"ב בסטודנטים הפוקדים את המרכז. הנוכחות שלהם במרכז מאפשרת לסטודנטים שאינם חייבים ליווי קבוע ורציף - להגיע למרכז ולהיעזר בסטודנטים של רג"ב. גם כאן, סטודנטים שנעזרו, דיווחו על משמעותיות העזרה. שיתוף הפעולה עדיין בחיתוליו, ובשנה הקרובה הוא יועמק.

שנת תשע"ו הייתה השנה הראשונה שבה ניתן מענה ישיר לסטודנטים ששפת אימם ערבית מתוך הבנה ששפה יכולה להיות מחסום בכל הקשור בבקשת עזרה וכמובן, המחסומים התרבותיים אשר מובנים טוב יותר לאדם שבא מאותה סביבה תרבותית. וכך מונה ד"ר חאלד אלסייד לאחראי לטיפול בסטודנטים הבדואים. הוא מהווה עבורם אוזן קשבת ואיש קשר לכל צורכיהם. אנו רואים כי פועלו של ד"ר אלסייד נושא





מושגים - האם יש לכל קורס "מושגון" המסכם את המושגים המרכזיים בקורס בעברית ובערבית ומנגיש לסטודנטים את התכנים המרכזיים בקורס?

סרטונים - האם אנחנו בוחרים סרטונים בעלי כתוביות המאפשרים לליקויי שמיעה להפיק את המרב? הרעיון הוא לא להגיע לכיתה ולשאל האם יש סטודנטים שאינם שומעים (זו עשייה ריאקטיבית), אלא מראש לבחור בסרטונים בעלי כתוביות (פעולה פרואקטיבית).

הדוגמאות הנ"ל ממחישות שניתן לעשות רבות בעולם האקדמי, אם רק נתחשב בצרכים של כלל האנשים. הפעולות הנ"ל אינן פוגעות בחופש האקדמי של המרצים ואף לא ברמה האקדמית של הקורס.

במרכז אנחנו רואים בלקויות למידה, בהפרעת קשב, בלקויות ראייה או בכל לקות אחרת שוני ולא חיסרון. כאנשי חינוך, אנו מאמינים שמחובתנו לראות את החברה על כל מורכבותה ולפעול לכך שאנשים רבים יותר ישתתפו באופן פעיל בקהילה שבה הם חיים. הצעד הראשון לביסוסה של חברה כזו מתחיל בחינוך ובדוגמה האישית שלנו.

במאמר זה הבאתי את מקצת הקולות שאנו שומעים במרכז יום-יום. אני תקווה כי כל אחד מהקוראים יתבונן אל נפשו פנימה ויעלה למודע את עמדותיו בכל הקשור בשילובם של סטודנטים בעלי לקויות שונות במערכת החינוך. באופן אישי, המסע שהחל לפני כעשור ממשיך וחי בי יום-יום. אני שבה ובוחנת את עמדותיי ואת פעולותיי ומקווה שהצעדים שאני נוקטת מאפשרים לכל הסטודנטים שלי להרגיש שייכים.

אם פעם תהיתי, מדוע אנשים שעיקר החוויה הבית ספרית שלהם היא שלילית, ירצו מרצונם החופשי לחזור אליו, היום אני יודעת שהתשובה לכך היא פשוטה - יש להם מה לומר, יש להם קול, יש בהם צעקה והיא רוצה לפרוץ החוצה ולהישמע.

החוויה הזו של פעם תלמיד ועכשיו מורה ייחודית היא. אם נשכיל ונקשיב למה שיש להם לומר, גם אנחנו נהפוך לטובים יותר במה שאנחנו עושים. הם מעלים על נס את חשיבות הקשר האישי וראיית הפרט כייחודי ולא רק כחלק מקבוצה. הקשר האישי, העניין האישי שמורה מגלה בתלמידו מהווה עבורם את המפתח לתהליך וללמידה. ההבנה כי השונות שלהם אינה כתם אלא מציאות, ויש דרכים להתמודד איתה והחובה היא של כולנו.

סטודנטים הפוקדים את המרכז מבקשים רק דבר אחד - את ההזדמנות ההוגנת להצליח.

נראה לי כי לנו, אנשי החינוך, חובה מוסרית ומקצועית לאפשר להם דלת רחבה דיה שדרכה כולם יוכלו לעבור. ■

באחרים יהיה קטן יותר? גישה שמבקשת להיות פרואקטיבית ולא ריאקטיבית היא ה-UDL (Universal Design Learning) (<http://www.udlcenter.org>) המבקשת לעצב את הסביבה מראש כך שמרב האנשים ימצאו בה מענה לצורכיהם מבלי לבקש זאת. הגישה הזאת נשענת על תפיסת הלקות במודל החברתי ולא במודל הרפואי. היא אינה תולה באדם אשמה בכך שיש לו לקות, ולכן עליו להשתנות או להתאים את עצמו, אלא היא רואה חשיבות בסביבה שמאפשרת לכמה שיותר אנשים להשתלב בה. הלקות אינה מגבלה אלא הסביבה בעיצובה היא שיוצרת את המגבלה. דוגמה מוכרת היא רוחב דלת או רמפה המובילה לכניסה לבניין שבו יכולים לעבור אנשים שהולכים על שניים, הורה עם עגלת ילדים ואדם בכיסא גלגלים. פתח צר או מדרגות בלבד, ישאירו מחוץ למבנה חלק מהאנשים. המשמעות של השארת אנשים אלה היא רחבה בהיבטים חברתיים, מוסריים, תעסוקתיים ועוד. ה'לקות' - אינה המגבלה לביצוע משימה, אלא אי היכולת להגיע לבניין היא זו שמהווה את המחסום.

ככל שהסביבה תאפשר לכמה שיותר אנשים להשתלב בה, יפחת הצורך בגורמים חיצוניים שיורו על שינויים והתאמות. כך גם בלמידה ובהוראה, אם נבחן את תוכנית הלימודים, השיעורים, המטלות וכל היבט אחר הקשור בלמידה וננסה לבדוק למי הם מתאימים, נוכל לאתר אלמנטים המשאירים קבוצה שלמה של אנשים מחוץ לתהליך. להלן כמה דוגמאות: הקצאת זמן לביצוע בחינה - עד כמה זמן מהווה גורם משמעותי בביצוע המטלה. האם תוספת זמן לכלל הסטודנטים תפגע במהות במטלה? האם התשובה היא "לא", אזי תוספת זמן לבחינה יכולה לאפשר למספר רב יותר של סטודנטים (לא רק בעלי

לקויות למידה והפרעות קשב) לעמוד במטלה בהצלחה.

מצגות - כאשר אנו בונים מצגות, עד כמה אנחנו מקדישים תשומת לב לגורמים מסיחים כמו צבעים, עומס יתר, אנימציות ועוד. ככל שהמצגות פשוטות יותר מבחינת עיצוב, מאורגנות, גודל הפונט ראוי ועוד, הן מאפשרות

לסטודנטים רבים יותר לראות במצגת אמצעי עזר. נקודה חשובה נוספת לגבי מצגות - האם אנחנו מעלים אותן לאתר לטובת הסטודנטים או הן משמשות יסוד מארגן להרצאה. הוראות - עד כמה הוראות/שאלות במטלות ובבחינות ברורות?





רונית יחזקאל, מורת מורים, בוגרת מכללת קיי, מספרת על דרכה במערכת החינוך

הביאה לדפוס: ערגה הלר

הלימודים האקדמיים היוו נדבך חשוב בהתפתחות ההשכלה שלי ובאותה עת לא שיערתי שאלה ישפיעו על הבחירות העתידיות שלי. ד"ר יונה שמיר, מורה דגול ובעל אישיות כובשת חיבר אותי מחדש אל ספר הספרים. מורה נוסף היה ד"ר יוסי לנג, שהקורס שלו עסק בעיתונות שצמחה בארץ ישראל עם חידוש השפה עברית. השיעורים היו בבחינת מסע בזמן וחקר מעמיק בשפה העברית של אותם הימים. ד"ר לנג הציע לי לחקור עיתון ילדים/ עבדו מאותה תקופה. המפגש המרגש עם העיתון האוטנטי ויישום הכלים שלמדתי בקורס הולידו עבודת מחקר מעניינת שאולי יום אחד עוד תתפרסם.

לימודי בסמינר שהפך לימים למכללת קיי עיצבו את המהות החינוכית שלי, את הידיעה שאני רוצה להיות מורה ומכשירת מורים היוצרת קשר אישי עם הלומדים, ערה לצורכיהם האישיים והמקצועיים, מודעת לשונות הקיימת בין הלומדים ויחד עם זאת, אני מחויבת לקדם כל אחד מהמקום שבו הוא נמצא מבחינה מקצועית. אני מוצאת שהלומדים - תלמידים בבית הספר ומורים כלומדים - אינם שונים זה מזה, ותפקיד המורים ומכשירי המורים 'לגעת' בלומדים ולעורר בהם את הסקרנות והמוטיבציה ללמידה וכן את התנאים ללמידה התנסותית. אני מאמינה שהקשר האישי שהיה לי עם המרצים במכללה ביחד עם החשיפה לידע אקדמי רחב שרכשתי במכללה יצרו בעבודתי החינוכית את השילוב בין מתן מענה לצרכים רגשיים לבין הרחבת הידע האקדמי בקרב תלמידיי הצעירים והמבוגרים.

ראשית עבודתי בהוראה הייתה לאחר סיום לימודי בסמינר 'אורנים'. נפגשתי לראשונה עם שיטת הנושאים וחשתי ששנת לימודים אחת ב'אורנים' לא סיפקה לי את כל הכלים שלהם אני זקוקה כדי ללמד בשיטה זו. לשמחתי, המורות שאיתן עבדתי סייעו לי מאוד. בנינו יחד את תהליך העבודה עם התלמידים וזכיתי לחוויה מעצימה בעבודתי עם התלמידים ועם ההורים.

החזרה שלי למכללת קיי הייתה מרגשת מאוד. פגשתי את המרצים שלי וזכור לי שעמדתי בכניסה לחדר המורים ולא העזתי להיכנס פנימה. הכבוד שרכשתי למקום הזה שהיה עבור המורים פינה של שקט עד לשיעור הבא, מנע ממני להיכנס אליו בימים הראשונים של עבודתי במכללה. בפרוודורים פגשתי את המרצים שהערכתי מאוד, וזכיתי ליחס חם ואוהב מכולם. המכללה הפכה להיות לי לבית שני. המשכתי להעריך

רונית יחזקאל, אם לשלושה - אביסף, ירדן וליבנה - ורעייתו של עמנואל החלה את דרכה במערכת החינוך כסטודנטית להוראה כוללת ובהמשך להוראת המקרא בסמינר למורים שהפך למכללת קיי. כיום רונית היא מורת מורים במכללת קיי ובמכללות נוספות ובמרכזי פסג"ה. רונית בוגרת התואר השני במערכות למידה בחינוך באוניברסיטה הפתוחה ושוקדת בימים אלה על כתיבת הצעת המחקר לדוקטורט בחינוך. רונית משתפת אותנו בחוויותיה ובזיכרונותיה.

למדתי במכללת קיי בשנות השמונים במסלול מורים כוללים. בסוף שנות התשעים הצטרפתי ללימודי התואר הראשון במקרא במכללה. הלימודים נמשכו ארבע שנים, תוך כדי עבודתי בבית הספר היסודי 'ניצני הנגב' שבקיבוץ בית קמה.

המורים שליוו את התפתחותי המקצועית בשנות השמונים היו מורים שהגיעו בעיקר מהוראה בשדה. הם הביאו את ניסיונם לכיתה והשפיעו מאוד על המהות שלי כמורה עד עצם היום הזה. המדריכה הפדגוגית בשנה א' הגברת רות סקר הייתה מהדמויות המשמעותיות שהשפיעו עליי. הייתה לה היכולת לזהות את החוזקות של כל אחת מהסטודנטיות ולהעצימן במהלך השנה. הקשר האישי והאישיות הנעימה שלה היו מרכיבים משמעותיים במוטיבציה של כל אחת מהסטודנטיות להתפתחות מקצועית משמעותית ומיטבית. המורה השני היה ד"ר לסלי וולף שהצליח לחבב עליי את הוראת המתמטיקה. הייתה לו היכולת לשלב ידע תיאורטי ומעשי כמארג נעים ומרתק. גם ד"ר לסלי וולף יצר קשר אישי והיה נעים הליכות. ככלל, הלימודים במכללה באותה העת זימנו קורסים מתודיים שעיצבו את המהות שלי כמורה. המתודות היו בנויות על התפיסה של למידה התנסותית. רכשנו כלים כיצד לזמן ללומדים פעולות שיאפשרו להם להבין את החומר הנלמד כפי שמערכות חינוך שואפות היום לזמן לתלמידיהן.

"לימודי במכללה בסוף שנות התשעים היו שונים בתכלית.

כל אחד ואחת מהמרצים שבינתיים הפכו להיות ידידים ואנשי שיח מעניינים מאוד. הכניסה לחדר המורים הפכה להיות טבעית ויום יומית, אך מעולם לא שכחתי מאין באתי ואת הזכות שניתנה לי לשוב למכללה ולהיות חלק ממנה.

לא פעם עלו מחשבות בליבי: האם הסטודנטים של היום באמת שונים מהסטודנטים בתקופת לימודי? לעיתים מצאתי שהסטודנטים שונים בגלל התקופות השונות. בשנות השמונים הלומדים שהגיעו למכללה היו תוצר של מערכת חינוך שיצרה לתלמידים הזדמנויות ללמידה. היו תלמידים שבחרו בלימודי מקצועות כיפיים והיו שבחרו בלימודים עיוניים. הנוער היה צנוע מאוד,

לפחות מהמקום שמננו באתי. הלימודים היו חשובים גם מפני שההורים ייחסו חשיבות רבה להשכלה. גם העולם הסובב אותנו היה פשוט, ערכי ופחות מבלבל מהעולם הסובב את הלומדים היום. בוגרי מערכת החינוך היום חשופים אומנם לידע רב, אך המציאות הפכה להיות מורכבת מאוד ומערכת החינוך מתמודדת עם מורכבות זו בבתי הספר יום. הסטודנטים שלנו הם תמיד תוצר של מערכת החינוך, לטוב ולרע, לכן חשוב מאוד שעבודת מורי המורים תשפיע על מערכת החינוך לא רק בהכשרת המורים בשלב הראשון, אלא לאורך כל הניתב בהתפתחותם המקצועית. אכן הייתה לי הזדמנות לחוות את המכללה בתקופות שונות



- כלומדת ואחר כך כעובדת במכללה. שינויים מערכתיים במכללות הם תהליכים טבעיים המבקשים לתת מענה לצרכים העולים מעת לעת, אך להערכתי מי שמשפיע על רוח המכללה הם האנשים העובדים בה לאורך שנים רבות. המכללה מאז ועד היום הציבה את הפרט במרכז העשייה. כלומדת זכיתי, כאמור, לקשר אישי עם המרצים וקיבלתי מענה מקצועי מיטבי בהכשרה. גם כאשר חזרתי למכללה כעובדת התקבלתי בחום רב והעובדים בסגל האקדמי והמנהלי, אף שהמכללה גדלה, שומרים על קשר אישי וחם. כך גם בקשר שנוצר ביני לבין ד"ר אנט כהן הראויה להערכה רבה על פועלה. הקשר שנוצר ביני לבין הסטודנטים שבאו למת"ל

כדי לבנות יחידות הוראה לקראת עבודתם המעשית ולהעשיר את ידיעותיהם נשמר גם לאחר המעבר שלי לעבודה ביחידה להתפתחות מקצועית כמורת מורים.

חשוב מאוד שהמכללה תמשיך להצמיח אנשים שיהיו המורים של המורים הבאים, יחד עם זאת חשוב שהסטודנטים יתייחסו להוראה כשליחות. מעטים הם המקצועות שמשפיעים על עיצוב החברה ואזרחיה. למורים ניתנת הזכות לעשות זאת. כדי שהמטרה תושג אני מציעה לסטודנטים לעמוד איתן מול הנטייה לאמץ את שיגרת היום בהוראה בבית הספר מפאת העומס הרב ולדבוק באג'נדה החינוכית שאותה גיבשו בתהליך ההכשרה במכללה. ■

איפה היית בקיץ האחרון?

שיחה עם דיאנה פטרסקו

שזכתה הקיץ במדליית זהב במכביה

שוחחה עם דיאנה - ראש תוכנית ההכשרה לחינוך הגופני מיכאלה מילוא

הביאה לדפוס ערגה הלר



התצלומים באדיבות דיאנה פטרסקו

בקיץ האחרון זכתה דיאנה פטרסקו, בת 28, מבאר שבע, במדליית זהב נוספת. שמונה עשרה שנים דיאנה מתאמנת במועדון הקראטה 'רוגוז'רסקי דוג'ו'. מלבד לימודיה לתואר הראשון בחינוך גופני במכללת קיי, והתחרויות שבהן היא מתחרה, דיאנה גם עובדת כמאמנת קראטה ומדריכת כושר ובריאות. מיכאלה מילוא, ראש תוכנית ההכשרה לחינוך גופני, שוחחה עם הסטודנטית האלופה שהציבה לה מטרה חדשה: להשיג את הקריטריון האולימפי הנדרש לתחרויות טוקיו 2020.



יפה הם היום?

מיכאלה: כיצד הרגשת ברגע שבו הבנת שזכית בזהב במכביה האחרונה?

דיאנה:

כשזכיתי במקום הראשון במכביה ה-20 הרגשתי בעננים. זאת המכביה השלישית שבה אני זוכה במקום הראשון בקרבות, ובכל זאת המעמד מרגש בכל פעם מחדש - לשמוע את כל חברי הנבחרת מעודדים ולעמוד על הפודיום במקום הראשון כש'התקווה' מתנגנת - ומעלה בי תחושות של סיפוק עצמי ומוטיבציה להמשיך.

מיכאלה: לא קל להיות ספורטאי פעיל, מאמן וסטודנט בו זמנית. השנה את עומדת בפני סיום לימודיך. מהו סדר היום שלך בתקופה זו?

דיאנה:

למעשה כמעט סיימתי את ארבע שנות הלימודים בהכשרה להוראת החינוך הגופני, אך נשארו לי כמה חובות, שאשלים בשנה הבאה. כרגע אני מתמקדת בשנת התחרויות הקרובה 2018 שהיא שנה קריטית עבורי בקריירה הספורטיבית. בשנה זו יתקיימו תחרויות קריטריון לאולימפיאדה בטוקיו ב-2020 ובהן יש לצבור את הניקוד הגבוה ביותר כדי לקבל דירוג ולקבוע קריטריון אולימפי. לצערי לא אוכל לשלב בין האימונים האינטנסיביים, התחרויות בחו"ל לבין לימודים, ולכן החלטתי לדחות בשנה את סיום לימודי. בשנים שבהן למדתי הלו"ז היה אימון בוקר, לימודים ואימון ערב, ושלוש פעמים בשבוע עבדתי גם במלצרות כדי לממן את הלימודים ואת הטיסות לתחרויות.

מיכאלה: אנו כמובן מאחלים לך הצלחה בהשגת הקריטריון לאולימפיאדה. מהן המטרות הספורטיביות הנוספות שלך?

דיאנה:

בשנה הקרובה יהיו 12 תחרויות קריטריון, ביניהן Premier League, אליפות אירופה ואליפות עולם. המטרה היא לצבור ניקוד כדי להיות מדורגת בעשירייה הראשונה בעולם כדי להגיע לאולימפיאדה בטוקיו ב-2020, שזה כמובן החלום הגדול שלי! נקודות הציון החשובות בדרך יהיו



כמובן אליפות אירופה שתתקיים בסרביה בחודש מאי ואליפות עולם שתתקיים בספרד בחודש אוקטובר 2018 ובשתייהן המטרה תהיה מדליה.

מיכאלה: את ספורטאית, מדליסטית, מאמנת.... מדוע בחרת להיות מורה לחינוך גופני?

דיאנה:

בחרתי בהוראת החינוך הגופני משום שאני מאמינה שזאת שליחות, שהדרך לשינוי, עיצוב והכוונת הדור הצעיר להצלחה בחייהם הבוגרים, מתחילה בחינוך! בחרתי דווקא בחנ"ג מפני שאני חיה ונושמת את התחום מגיל ילדות, אני מאמינה בידע ובמקצועיות שלי ובעיקר בכך שפעילות גופנית תורמת לילד בפרט ולאדם בכלל בכל תחום בחיים, החל בעיצוב האישיות ועד לשיפור משמעותי באורח החיים.

מיכאלה: יש לך עצה לספורטאיות צעירות שתהיינה תלמידותיך?

דיאנה:

לעולם אל תפסיקי להאמין בעצמך וביכולות שלך! אין דבר שלא ניתן להשיג או לעשות אם רוצים, וכמובן אם עובדים קשה בשביל זה! ■



על ספרים שראו אור לאחרונה

משתמשים בצורת המרובע ביצירות ארוכות יותר, המחולקות למרובעים, ובהן השורה הבלתי-נחרזת בכל בית הופכת לבסיס החריזה בבית הבא.

מקורותיו של הזג'ל עשויים להיות עתיקים, אך ניתן לעקוב אחריהם לפחות עד המאה ה-12. משוררי הזג'ל המקצועיים יכולים להגיע לרמות גבוהות של הכרה ופופולאריות. ישנו הזג'ל שמאולתר למחצה ויוצר למחצה ומתבצע לעיתים קרובות במתכונת של ויכוח ודיאלוג בין שני זג'אלין (משוררים המאלתרים את הזג'ל). הוא בדרך כלל מלווה בכלי נגינה כמו מג'וז / מַגְוֹז (כלי נגינה העשוי משני קני צוף שיש בהם חמישה חורים) או נאי / חליל. החאפלה מתקיימת בדרך כלל לילה לפני החתונה או כשהחתן חוזר לביתו אחרי טקס 'מקלחת החתן'. כולם משמיעים את ה'פאיתחה' (הסורה הראשונה בקוראן). בהיגמר השירה מתחילה הדבקה על צליליו של החרוז החוזר בשיר הזג'ל שמורכב משני חרוזים של החריזה ומפזמון חוזר.

החרוז הוא: يا حلالي يا مالي "יא חאלאלי, יא מאללי" (הוי רכושי, הוי עושרי).

דמותו של המשורר / החרוזן בולטת ובעלת השפעה רבה בנוף הערבי-פלסטיני. את גודל כישורו הוא מפגין בעיקר בטקס החתונה הנערך לרוב עם חרזנים אחרים שמופיעים בזוגות. הם מתחילים באלתור מלא דמיון ותנופה בנושאים הלקוחים מהאקטואליה, או מתארים את יופייה של הכלה ואת חוכמתו של החתן. אחר כך הם עוברים לאיתור חרוזים על נושאים פילוסופיים כמו מהות האושר, כוחה של חוכמה, מהות השלום, יחסי אנוש, אהבת המולדת ונושאים נוספים.

בדרך כלל החתן מזמין משוררים לחגיגה, והזקנים יושבים ומקשיבים בקשב רב לדבריהם של המשוררים. המשורר מלווה

את שירתו בקולו הערב. הוא מספר סיפורים שאלתר במקום או חיבר בעצמו, או שמע מפי אחרים וגם רומנסות עתיקות-יומין על מלחמות וגבורים ועל שלום וחירות (بدنا حرية وسلام). בספר רווחות רומנסות שירי אהבה וגבורה, ושירתו מזכירה את שירת הטרובדורים של ימי הביניים.

הספר מבקש להיות אבן פינה למלאכת אלתור השירה ומדגים את כוחה של השירה העממית. הוא גם שופך אור על התרבות הפלסטינית לדורותיה ולמרחביה ותורם להבנת סוג זה של שירה.

ד"ר פכרי בסול, מרצה בהתמחות שפה וספרות ערבית במכללת קיי, הוא בנו של המשורר סלים סעיד אל-רינאוי. לאחרונה הוא חיבר ספר המוקדש ליצירתו המפוארת של אביו ובו הוא מדגים את כוחה של השירה העממית. הספר יצא לאור בהוצאת דאר אלג'נדי, אל-קודס, בשנת 2017.

ה ספר הוא אסופה של שירים וחרזים (זג'ל) מפרי עטו של המשורר והחרזן סלים סעיד בסול אל-רינאוי. קיבלתי על עצמי כפריקט לאסוף את



כל מה ששר, חרז וכתב אבי סלים סעיד אל-רינאוי ז"ל ולקבץ לתוך ספר שיכלול גם את חקר המוטיבים הספרותיים והרטוריים בסוג זה של שירה וחרזים. הדבר כלל האזנה למאות קלטות ישנות, ראיונות עם אנשים, שהכירו אותו אישית או שהכירו את שיריו.

המטרה העיקרית לכתיבת ולחיבור ספר זה הייתה הנצחת שמו ופועלו, לצד החשיפה והגילוי של השורשים ההיסטוריים והתרבותיים של סוג זה של שירה עממית לדורות הבאים, שלא הכירו, וסביר להניח שלא יכירו, סוג זה של פולקלור שהולך ונכחד עם הזמן.

התוצר הסופי של עבודת הפרך, שאיני מתחרט עליה, הוא ספר זה שקריאתו קולחת, וסגנון הכתיבה וקישורו למאורעות (עם שלל אמצעים ספרותיים

מעניינים) הופכים אותו ליצירת מופת. אבל מה שחשוב יותר עבורי היה לגמול גמול של אהבה והערכה לאדם דגול שנטע בי ערכים של אהבת האדם והאדם, ולהנציח את זכרו של זמר, חרזן ומשורר דגול לשירה העממית האסלית בארץ.

שירה העממית, הזג'ל (الزجل الشعبي) הפלסטינית, היא צורה מסורתית של שירה מונוסטרופית, שירה בעלת חריזה אחידה ולא אחידה ומשתנה או חריזה חופשית בעל פה המנוסחת בדיאלקט פלסטיני שבאה בצורת **מרובע** (רובעית), צורת שירה בת ארבע שורות, שמקורה בפרס הקדומה. לעיתים



עטיפת הספר מציגה את תמונת המשורר סלים סעיד אל-רינאוי מעל הכפר ריינה

שני מבקרים בספרות הערבית המודרנית: מחמוד אמין אל-עאלם ואדוניס

אחמד נאסר

ד"ר אחמד נאסר הוא חוקר ספרות ערבית מודרנית והוראת השפה הערבית ומרצה בהתמחות בלשון ושפה ערבית במכללת קיי. הוא מפרסם מאמרים על השפה הערבית ועל ההשפעות הזרות עליה בעידן הטכנולוגיה. ספרו האחרון 'שני מבקרים בספרות הערבית המודרנית: מחמוד אמין אל-עאלם ואדוניס' (278 עמודים) יצא לאור בחסות האקדמיה ללשון הערבית - נצרת במאי 2017.

משמעותית בתחום הביקורת הספרותית בעולם הערבי. השיח' חוסין אל-מרצפי (1889-1915) היה הסופר הראשון שהחל להתעניין באופן רציני בכתיבת ביקורת ספרותית. במאה ה-19 הופיעו מספר סופרים שהיו שותפים לגישתו ביחס למדעי השפה הערבית. עם המבקרים הללו נמנים נאציף אל-יאזג'י (1800-1870), השיח' חמזה פתח אללה (1849-1918), מחמד אל-מווילחי (1858-1930) ואחרים. רובם לא קראו להשתמש בגישות חדשות ולא הושפעו מזרמים ספרותיים מערביים. הם התייחסו לצורה הספרותית ולמילים מבחינת איכותן ויכולתן להעניק משמעות לתוכן.

בשנים שקדמו למלחמת העולם השנייה המערכת הספרותית הייתה נתונה להשפעתו של דור המבקרים החלוצים: עבד אלרחמאן שכרי (1886-1958), מחמד חסין היכל (1888-1956), עבאס מחמוד אלעקאד (1889-1964), טה חסין (1889-1973), אבראהים עבד אלקאדר אלמאזני (1890-1949) ואחרים. הם הנהיגו את הממסד הספרותי והביקורתי על פי אמות המידה שקבעו בראשית דרכם בהתייחסם למהותה של הספרות ולקשר בין הצורה והתוכן ביצירות הספרותיות. נוסף על כך, נדונו סוגיות חשובות הנוגעות להתפתחויות ברחבי העולם הערבי כתוצאה מן השינויים החברתיים-פוליטיים והכלכליים ומהשפעת התרבות המערבית. מגמה ביקורתית זו גילתה עניין רב בדיון הספרותי ההיסטורי ונתנה תנופה גדולה לעיון ולמחקר בספרות המסורתית ובספרות ימי הביניים.

במהלך שנות העשרים החלו להופיע זרמים שהושפעו מתיאוריות מערביות חדשות, בייחוד מאנגליה ומצרפת, כגון אסכולת אלדיואן שייסדו שלושה מבקרים: אלעקאד, אלמאזני ושוכרי. אסכולה זו קראה לחידוש הספרות הערבית, להחייאתה ולשחרורה מהקיפאון שהיא שרויה בו. הספר **אלדיואן**, שאלעקאד חיבר עם עמיתו אלמאזני, נחשב נקודת מפנה חשובה בביקורת הערבית המודרנית. תרומתו של אלעקאד בספר זה מתבטאת בניתוח שירתו של אחמד שוקי (1868-1932). באותה עת התפתח זרם ביקורתי, בעיקר באמריקה הצפונית, ובראשו עמדו מבקרים ומשוררים, רובם ממוצא לבנוני, שפעלו באגודת סופרים המוכרת בשם 'אלראבטה אלקלמיה' (אגודת העט, 1920-1931) ותרמו רבות לביקורת הספרותית. שני המבקרים החשובים באגודה זו היו ג'בראן ח'ליל ג'בראן (1883-1931) ומיכאל נעימה (1888-1989). בספר **אלערבאל** (המנפה, 1923) נעימה קורא לשחרר את הלשון מקישוטים צורניים מסורתיים, בעיקר בשירה הערבית, שממילא אינה משקפת את המציאות. מבקרים

פר זה בוחן את מעמדה ואת מקומה של הביקורת בספרות הערבית החדשה שהתהוותה בין השנים 1950-2000 בהשראתם של שני מבקרים ספרותיים חשובים שפעלו בתקופה זו: מחמוד אמין אלעאלם (1922-2009) ממצרים ועלי אחמד סעיד, המכונה "אדוניס" (נולד 1930) מסוריה. השניים מייצגים בדיוניהם סוגיות חשובות שהעסיקו מבקרים והוגי דעות רבים בתחום הביקורת הספרותית המודרנית בעולם הערבי. מחקר זה דן בתיאוריות הביקורתיות ובהיבטים השונים הקיימים בכתיבה הביקורתית.

מחקר זה כולל בעיקרו ארבעה חלקים. החלק הראשון, 'הביקורת בספרות ערבית מודרנית' מנסה להבין את התנאים התרבותיים והחברתיים-פוליטיים שבהם פעלו שני המבקרים ולבחון את ההתפתחויות בזירת הביקורת הספרותית הערבית בעשורים שקדמו לפועלם. בסוף המאה התשע-עשרה הופיעה קבוצת סופרים ערבים שהכירו את יסודות השפה הערבית ומדעיה באופן מעמיק. הם ניסו להחיות את הביקורת הספרותית ולהחזירה לימי תפארתה בתקופת העבאסים, וכן קראו ליישום התיאוריות הערביות הקדומות בשירה המודרנית. סופרים אלו הציבו סטנדרטים ייחודיים שנועדו להדגיש היבטים לשוניים בטקסט הספרותי, להקפיד על חוקי המשקל והחרזה בשירה ולשמור על האסתטיקה של השפה הספרותית. שלב התפתחותי זה סימן פריצת דרך



העת היו מודעים לכך שהם מייסדים שלב חדש בהתפתחות השירה הערבית החדשה תוך שימוש בדרכי הבעה ובמושגים חדשים ומרידה במבנה המסורתי של השירה הערבית מבחינה צורנית ותוכנית כאחד.

החלק השני, העוסק במחמוד אמין אלעאלם כמבקר ספרותי, מחולק לשלושה פרקים: הפרק הראשון, 'הספר על אודות ההתרבות המצרית (1955): שלב חדש בביקורת הספרות' מנתח את הספר **פִּי אֵלֶת'קֶאפֶה אֶל־מִצְרִיָּה** (על אודות התרבות המצרית), אשר כתבו אלעאלם ועבד אלעט'ים אניס. בספר זה מתמקדים השניים בבדיקת הקשר בין הטקסט הספרותי ובין המציאות הגועשת שאפינה את שנות החמישים. הספר עוסק בהיבטים אמנותיים שונים ומכיל ביקורת על יצירותיהם של טה חסין, של עבאס מחמוד אלעקאד, של תופיק אלחכים (1898-1987) ושל נג'יב מחפוז (1911-2006). שני המחברים מכריזים בו על עליונותו וחשיבותו של התוכן החברתי על פני הצורה. טה חסין מציין כי ספר זה נחשב בתקופה שבה פורסם - הכרזת התמרדות של הריאליזם הסוציאליסטי בביקורת הספרות המצרית, וכי הוא עורר את זעמם של המבקרים המסורתיים הקלאסיים. בתוך כך בלטה ביקורתו של אלעקאד, שבה טען כי שני הסופרים הצעירים, הנמנים עם הזרם הקומוניסטי, "אינם מתווכחים איתם אלא עוצרים אותם". אלעקאד התייחס אליהם כאל עבריינים שחייבים לכלוא ולא כאל מבקרי ספרות שניתן לדון ולהתפלמס עימם.

הפרק השני, 'מחמוד אמין אלעאלם בין הביקורת האידיאולוגית לתיאוריית הספרות', דן בתפיסתו של אלעאלם לגבי תיאוריית הספרות מצד אחד וביקורת ספרותית מצד שני. בדיון זה נטען כי אלעאלם ניסה לשלב בין ביקורת הספרות לבין תיאוריית ספרותיות חדשות עם נטייה ברורה לעבר ביקורת אידיאולוגית ריאליסטית. ככל הנראה, נטייה זו נבעה מהשתייכותו למפלגת השמאל הקומוניסטית ומאמונתו בדוקטרינה מרקסיסטית סוציאליסטית.

הפרק השלישי, 'היציאה מן המרקסיזם אל הסטרוקטורליזם', מנסה לעמוד על המעבר של אלעאלם ממגמת הביקורת הריאליסטית הסוציאליסטית אל המגמה הסטרוקטורליסטית. בשנת 1985 פרסם אלעאלם את ספרו **ת'לאת' אלרפצ' ואלהזימה** (הטרילוגיה של הסירוב והתבוסה), והוא הוקדש לשלוש יצירות של צנע אללה אבראהים (1937-): **תלכ'אלראא'חה**: (הריח הזה, 1966), **נג'מת**

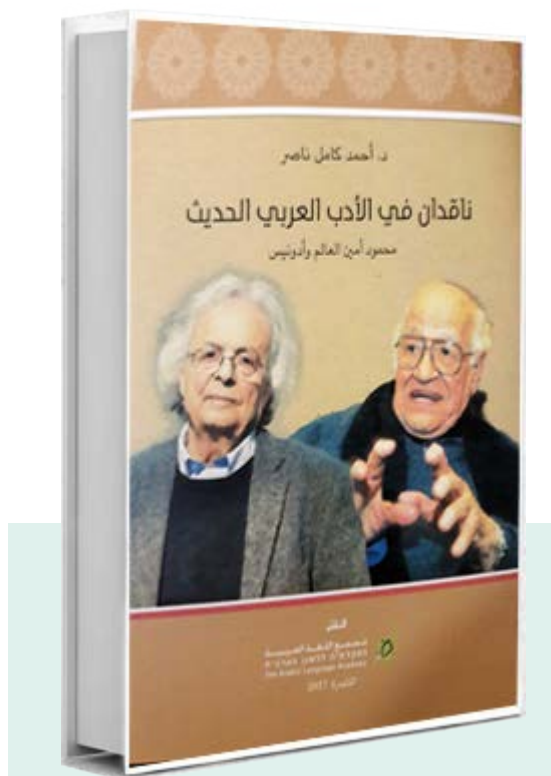
אלו סברו כי על הטקסט הספרותי, בשירה ובפרוזה כאחד, לשקף את המציאות המשתנה והמתחדשת באופן מתמיד.

בעקבות מלחמת העולם השנייה חל מפנה בחיי החברה הערבית והשקפותיה בשל שינויים שגרמו לשינוי מבני של המערכת החברתית ושל החוגים הדומיננטיים השולטים בה. תמורות אלו השפיעו גם על הביקורת הערבית. גישות ביקורתיות שהיו שוליות בעבר, על מרכיביהן השונים, החלו לתפוס את מקומן של גישות אחרות. עד שלב זה שלטה בכיפה האסכולה הניאורקלאסית, שייצגו אחמד אמין (1878-1954), היכל, אלעקאד וטה חסין והתמקדה בדיון הביקורתי על המבנה הצורני של הטקסט הספרותי ועל הצורך להשתמש, על פי רוב, בלשון הערבית הקלאסית. אסכולה זו נדחקה הצדה לטובת המגמה הריאליסטית-סוציאליסטית שייצגו מחמוד אמין אלעאלם ועבד אלעט'ים אניס. תפיסה זו ביקשה להפנות את הספרות להמוני העם ולענות על צורכיהם מתוך הדגשת חשיבותו של התוכן על פני המבנה הצורני של הטקסט הספרותי.

במקביל לביקורת שהתעוררה במצרים באמצע שנות החמישים, התעורר פולמוס במערכת הביקורת הספרותית בלבנון. באותה עת הופיעה תנועת ביקורת פואטית ידועה בשם 'ג'מאעת מג'לת שער' (קבוצת כתב העת שירה, 1957), שייסדו אדוניס ויוסף אלח'אל (1917-1987) בשותפות עם ח'ליל חאוי (1919-1982),

אנסי אלחאג' (נולד 1937), מחמד אלמאע'וט (1934-2006) ואחרים. רוב המשוררים והמבקרים האלה אימצו את התרבות המערבית, ובייחוד את התרבות הצרפתית. הם ביקשו לחדש את פניה של השירה הערבית המודרנית ולהעניק לה חופש ביטוי יצירתי בפלטפורמות הספרותיות השונות.

אדוניס טוען כי כתב העת שער מסמן את ראשיתה של תנועה אינטלקטואלית ערבית חדשה, שהשפיעה באופן משמעותי על הגישה הספרותית - בהתמודדות עם התרבות המערבית בכלל, ובהתייחסות לאינטלקטואלים ולהוגי דעות מערביים בפרט. סופרים ומשוררים מערביים אחדים מצאו מקום ליצירתם הספרותית בדפי שער, כגון ג'ון בירס (John Berse 1887-1975), רנה שאר (René Char 1907-1988), הנרי מישו (Henri Michaux 1894-1984), אוקטביו פאז (Octavio Paz 1914-1998), ט'ס אליוט (T.S. Eliot 1888-1965) ופרידריך ניטשה (Friedrich Nietzsche 1844-1900). דבר זה גרם לשינוי מסוים במחשבה הביקורתית הערבית, והיא החלה לאמץ דעות ומחשבות מערביות. אדוניס גורס שאנשי כתב



אע'וסטוס (הכוכב של אוגוסט, 1974) ו**אללג'נה** (הוועדה, 1982). למעשה, ספר זה הוא בגדר ניסיון ביקורתי החותר להבליט את המאפיינים התיאורטיים באמצעות היישום הביקורתי עצמו. יש לציין כי אלעאלם שב לכתוב ביקורת ספרותית בספר זה לאחר הפוגה ארוכה בפעילותו בתחום הביקורת הספרותית. לטענתו, שלוש סיבות גרמו להפוגה זו: (א) הצורך להתפנות בתקופה זו לעסוק בהתבוננות ובמחשבה מעמיקה בתופעה הספרותית בכלל; (ב) בתקופה זו התפתחו תיאוריות חדשות בביקורת הספרות, והן חייבו ראייה חדשה; (ג) ההתפתחויות הפוליטיות והחברתיות דחקו לשוליים את רוב פעילותה של הביקורת הספרותית.

בשלושת פרקי הספר ניכרת השפעה סטרוקטורליסטית, לאחר שאלעאלם התוודע אל הסטרוקטורליזם בזמן שהותו באירופה וגילה בו עניין רב. השפעה זו התבטאה בשיטה העקבית שבה הוא נוקט לגילוי המבנים היסודיים של הטקסטים. אלעאלם סבור שיש לספרות תפקיד סוציאליסטי חשוב, אשר מסית את הסופרים נגד תכונות שליליות בחברה כמו ניצול, אנוכיות, איודאות, כניעה, פסיביות, טפילות, דיכוי וכד'. הוא יוצא נגד מבקרים העוסקים בצורה החיצונית של היצירה הספרותית, בתופעות אסתטיות, ואינם מתעניינים בקשר המתפתח בה בין הצורות ובין התכנים.

לטענת אלעאלם, על אף כל המאמצים השונים והרציניים שהושקעו בביקורת הספרות הערבית, עדיין אנו נתונים בתוך גבולותיהן של התיאוריות שקיבלנו מהמורשת הערבית הישנה או מתיאוריות שאימצנו מן הביקורת האירופית והאמריקנית - תיאוריות שלעיתים אנו מיישמים אותן באופן אוטומטי ללא כל בדיקה של מידת יעילותן ליצירה הערבית וללא התייחסות לסוגיות חברתיות היסטוריות ערביות. נוסף על כך, אלעאלם גורס כי בתרבות הערבית אין תוספות תיאורטיות אמיתיות - לא בתחום ביקורת הספרות ולא בתחום האומנות. לדבריו, הדבר נובע מחולשה במחשבה התיאורטית הביקורתית ומחולשתה של הפעילות הפוליטית-חברתית הדמוקרטית. החלק השלישי בספר עוסק באדוניס והוא כולל שלושה פרקים.

בפרק הראשון 'השירה הערבית הקלאסית על פי משנתו של אדוניס' נדונה תפיסתו של אדוניס כמבקר שירה קלאסית בהתייחס לספר **מקדמה ללשע אלערבי** (הקדמה לשירה הערבית, 1970), בספר זה אדוניס מציין את החידוש כערך עליון בכתובת שירה ערבית וטוען כי התרבות הערבית זקוקה לחידוש אמיתי שיוביל להתפתחות עמידה בפני אתגרי הגדולים של העידן המודרני. לדבריו, על השירה החדשה לחשוף את המציאות ולסמן באופן מעורר השראה את ראיית העתיד, להתעלות מעל הטבע ולהתמרד נגד תפיסת הצורה והתוכן של השירה המסורתית.

בפרק השני, 'השירה הערבית החדשה על פי משנתו של אדוניס', נבחן מאמרו של אדוניס 'מחאולה לתעריף אלשער אלערבי אלחדית' (ניסיון להגדרת השירה הערבית המודרנית), שהתפרסם במג'לת שער (1959). זהו אחד מפרסומיו הבולטים,

אשר עוררו תשומת לב בקרב מבקרים ערבים - חלקם התנגדו לו וחלקם תמכו בו. אדוניס חזר ופרסם מאמר זה בספר **זמן אלשער** (זמן השירה, 1972) בשם שונה: 'אלכשף ען עאלם יט'ל אבדא בחאג'ה אלא אלכשף' (לחשוף עולם הזקוק תמיד לחשיפה). במאמר זה אדוניס ניסה להגדיר את השירה הערבית החדשה כשירה המתאפיינת בראייה המתעלה מעבר למשמעויות המסורתיות הידועות. על פי תפיסתו, השירה החדשה מייצגת ניסיון אומנותי מורכב וכולל, הזקוק לראייה אובייקטיבית, להזדהות ולהבנה מעמיקה.

הפרק השלישי, 'לשון השירה הערבית', בוחן שלושה יסודות בסיסיים המעצבים את לשון השירה הערבית החדשה על פי הפרספקטיבה של אדוניס: הקצב והמשקל הפיוטי; המטפורה והתמונה הפיוטית, שאדוניס מייחס להן חשיבות רבה; וכן סימנים וסמלים פיוטים, שהוא רואה בהם חלק בלתי נפרד מלשון השירה, שכן הם מאפשרים לקורא להפעיל את האינטליגנציה שלו ולחשוב על ממדים חדשים רחבי אופק.

הפרק הרביעי, שנקרא 'השוואה בין מחמוד אמין אלעלאם ואדוניס', עוסק בהשוואה בין שני המבקרים אדוניס ואלעלאם ובו מצוין כי במהלך כל פעילותו בתחום ביקורת הספרות אדוניס לא התייחס לסיפור - לא לרומן ולא לסיפור הקצר. את רוב פועלו הביקורתי הוא הקדיש לביקורת השירה הערבית הקלאסית והמודרנית. הוא מתח ביקורת הן על סוגיות הקשורות למורשת (דת ושפה) והן על התרבות וההשכלה הערבית, הבנויות על קבלת הקבוע ודחיית המשתנה. בניגוד לכך, אלעלאם התמודד עם ביקורת הספרות בפרספקטיבה רחבה ופתוחה יותר. הוא התפלמס עם מבקרים ידועים למדי והעלה נושאים ספרותיים חשובים, כפי שהוזכר לעיל. הוא כתב מאמרי ביקורת בסוגיות המתייחסות לסיפור ולרומן הערבי, למשל בשני ספריו החשובים: **ת'לאת'ית אלרפצ' ואלהזימה** (הטרילוגיה של הסירוב והתבוסה), וכן **ארבעון עאמאן פי אלנקד אלתטביק: אלבניה ואלדלאלה פי אלקצה ואלרואיה אלערביה אלמעאצרה** (ארבעים שנה של ביקורת יישומית: המבנה והפונקציה בסיפור וברומן הערביים בזמננו).

אדוניס הוא אפוא אחד המבקרים הבולטים שעוררו מחלוקת עזה בביקורת הספרותית, ודעותיו זכו לתומכים רבים ולמתנגדים רבים. במהלך הקריירה הספרותית שלו הוא הואשם בהאשמות חמורות. כך, למשל, יש שטענו כי הוא אויב התרבות הערבית, מבטא עמדה שחצנית כלפי הסופרים הערבים, רחוק מבעיות החברה הערבית, נשען על התרבות המערבית כתרבות קדושה ובוגד במולדת; כמו כן, היו שטענו כי הוא הרס את אופייה הפיוטי של השירה הערבית המודרנית בדעותיו הקיצוניות ביחס ליצירות הספרותיות ולתהליכי המודרניזציה. כנגד הטענות הללו, מבקרים אחרים סבורים כי אדוניס מסור לעם ולמורשת הערבית, וכי התמרדותו נגד השירה המסורתית שיקפה עמדה ביקורתית נחוצה ביחס לתופעות שליליות בתרבות הערבית, מתוך ניסיון להאיר ולפתח את צדדיה החיוביים.

בהתייחסו לביקורת הערבית, אדוניס גורס כי היא מתפצלת

לסיום, ראוי אפוא לציין כי קבוצת מבקרים גדולה טוענת כי שני המבקרים: אל-עלאם ואדוניס סייעו להתפתחות הביקורת בספרות הערבית המודרנית. קבוצה אחרת, לא פחות קטנה, גורסת כי שני המבקרים הללו הרסו את הספרות הערבית. על פי הגישה המוצגת בעבודה זו, הוויכוח בין שתי הקבוצות הללו לגיטימי, שכן כל חידוש מוביל בהכרח לשינוי של התפיסות בעולם הערבי - שינוי בעל השלכות ומשמעויות מגוונות.

קשה למצוא הסכמות גורפות בנושא אחד, בייחוד כאשר הוא קשור למורשת תרבותית. ניתן להניח כי כל רעיון חדש - יש שיקבלוהו וינסו לקדמו, ויש שינסו לעוצרו, גם אם הנושא הוצע במטרה לתקן.

לשני זרמים: הזרם הראשון, הקלאסי המסורתי, נשען על דרך קבועה, מתמודד אך ורק עם תכנים המצויים בתוך הטקסט הספרותי, דוחה כל פרשנות אחרת ומסרב לחקור את מהות היצירה הספרותית; הזרם השני הוא זרם אידיאולוגי, המרמז על תכניו בהסתמך על הראייה האידיאולוגית שהסופר בוחר לכתוב בה כדי להביע את דעותיו. על פי תפיסתו של אדוניס, על הביקורת החדשה לצאת נגד שני סוגי ביקורת אלו, שכן שניהם צרי אופק. אף על פי שנראה כי אדוניס תומך בגישה 'אלפן מן אג'ל אלפן' ("الفن من أجل الفن", "אומנות לשם אומנות"), הרי קשה לשייך אותו לזרם ביקורתי ברור ומוכר; הוא אינו מסוגל להיות 'קבוע' ("ثابت") במקום ובזמן אחד, שכן הוא מאמין בהתחדשות ובשינוי ("تحول") מתמיד.

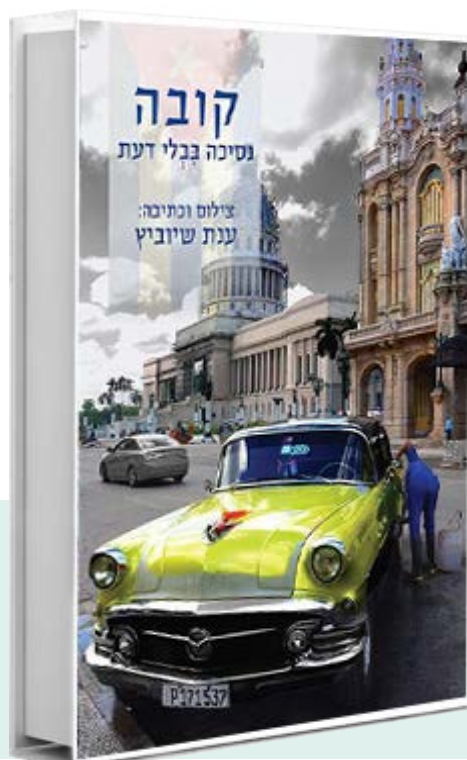


קובה - נסיכה בבלי דעת

ענת שיוביץ

בימים אלה ראה אור ספרה החדש של ד"ר שיוביץ 'קובה - נסיכה בבלי דעת'. ד"ר שיוביץ היא ד"ר לביולוגיה מולקולרית מבית הספר לרפואה, הדסה עין-כרם. שנים רבות עבדה במחלקה להפריה חוץ-גופית בהדסה עין כרם ובמחלקה לתרפיה גנטית. בהמשך עברה הסבה לתחום התקשוב בהוראה והיא נחשבת למומחית בתחומה. כיום היא מרצה לגנטיקה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, משמשת ראש תוכנית ההכשרה ליסודי ומובילה את בנות התוכנית, בין השאר באמצעות הקורס 'מיומנויות המאה ה-21' המשולב בהתנסות, למחוזות חדשים בתחום הפדגוגיה החדשנית. במקביל לעיסוקיה אלה עוסקת ד"ר שיוביץ בצילום ובכתיבה. היא מציגה בתערוכות בארץ ובעולם ומפרסמת בעיתוני מסעות מובילים.

ספרה החדש 'קובה - נסיכה בבלי דעת' יצא לאור בספטמבר 2017 בהוצאת צמרת. הספר בן 400 עמודי הצבע מכיל תצלומים מקצועיים בשילוב הסברים מרתקים אודות קובה ותרבותה.



מה קובה? אני חוזרת ונשאלת, ושלל צבעים ובליל קולות מתערבבים בתוכי ומעירים בי את הקסם הקרוי קובה.

איך הגעת לצילום? אני מוסיפה להישאל וחוזרת לאלפי רגעים קטנים בכל רחבי הגלובוס, אשר נצרכו עמוק בנשמתי באמצעות עדשת המצלמה. כאשר אני חוזרת אחורה בזמן, אינני זוכרת הוויה מנותקת מן המצלמה, אינני זוכרת מציאות, אשר אינה מוגדרת באמצעות לכידת רגעים בעזרתה. אני חולמת דרך העדשה, אני רואה טוב יותר כאשר העולם נתחם באמצעותה לתמונות ולסיפורים, הנסתרים לעיתים מעיניים אחרות.

העולם כולו יפה, אך קובה מסעירה, מרתקת, מעוררת את כל החושים ומסקרנת.

בפתח דבר לספרי כתבתי כך:

ספר זה, הראשון בסדרת ספרים, יוקדש לקובה.

קובה הסוערת, החמה.

קובה של חופי הטורקיז המשתרעים מאופק לאופק.

קובה של עצי הקוקוס והדקלים הנישאים.

קובה הנעה מסגידה לפידל, לראול ולקומוניזם, להמתנה דרוכה לכניסת המערב.

קובה של התיירים לעומת קובה של יואנדריס, אלטיקה ואדגר.

היא שונה!

היא חמה ומקבלת פנים!

היא מאירת עיניים ושמחה.

היא סובלת מאבטלה ומנזקי הקומוניזם, אך אנשיה מרקדים ברחובות, מנגנים, שרים ושמחים,

למרות הכול. יש בה נופים פראיים, ג'ונגל טרופי טובל בנהרות שוצפים, לצד חופים קריביים

מטריפי חושים וערים מסעירות, צבעוניות ותוססות, אך בעיקר:

יש בה אנשים נהדרים.

חזרנו מקובה.

שחינו לרוחבו של נהר שוצף והגענו למפל ולבריקה

טבעית, עשינו שנוקלינג בטורקיז בלתי

נתפס, רכבנו על סוסים, הפלגנו במפרשיות ובסירות

דיג, טיילנו במטעי קקאו, קפה וקני סוכר,

גלגלנו סיגרים ואפילו עישנו אחד (טוב, חצי...),

פטפטנו בספרדית עד אשר התחלנו לחלום

בספרדית. וכל אותו הזמן הוסיפה והפתיעה אותנו

מדינה מרגשת זו, גילתה בפנינו את פניה

השוחקות, האציליות, היפות והחמות.

היא עדיין בתולית, עדיין ראשונית ובלתי

ממוסחרת.

עד מתי יימשכו ימי התום? נראה שלא זמן רב.

בספרנו זה נפגוש את קובה בדרך בלתי אמצעית.

ניכנס לבתים, ניכנס למטבחים, נדבר עם אנשים

ונחוה את קובה דרך אנשיה.

אתם מוזמנים להצטרף אליי.



אודות סגנונות הבנייה הייחודיים, מונחים חשובים בתחום האדריכלות הקובנית לדורותיה, הסברים אודות ההיסטוריה, אודות גידולי הטבק, הקפה, הקקאו והסוכר וכמובן אודות תעשיית הסיגרים הטובים בעולם. הספר יחשוף אתכם לשלל בעלי החיים והצומח וכמובן, אי אפשר ללא פְּלָטת הצבעים הקובנית העשירה, הנגלית לעינינו במלוא תפארתה. הספר חושף אתכם לשיטת ה'קומבינות' שכל קובני, באשר הוא, מסגל כדי לשרוד, תשמעו מעט על חיי המשפחה ועל הזוגיות הקובנית, כל אלה מתובלים במאות תמונות. את הספר מקנחות המלצות לעשרות סרטים וספרים, העוסקים כולם בקסם הקובני. אני מזמינה אתכם לשקוע במעמקי הכורסה ולהפליג עימי הרחק אל המרתקת שבארצות.

תהליך היצירה של ספרי הולך אותי עמוק אל ההיסטוריה הקובנית למן ימי האינדיאנים, עבור בשעבוד האפריקאים בידי הכובש הספרדי וכלה בימי המהפכה הסוערים בהנהגת פידל הנצחי, אחיו ראול, בן האלמוות והנערץ הנצחי, הידוע בכינויו ארנסטו צ'ה גווארה.

ירדתי לנבכייה של המוזיקה והריקודים (מישהו אמר סלסה?), עובדה אשר אפשרה לי להעלות, להנאתכם קודים לסריקה ובהם קישורים למוזיקה קובנית, לריקודים קובניים ואף ליצירות העוסקות בקובה (ובראש וראשונה, גרשווין כמובן). ספרי אינו ספר טיולים. לא תמצאו בו שעות פתיחה וסגירה של אתרים, לא תמצאו עלויות כניסה, המלצות על מסעדות או על מרכזי קניות. כן תמצאו בו בשפע הסברים מעמיקים

מה זה?

על תערוכות שהתקיימו לאחרונה

שלום עולם

ישראל רבינוביץ, האוצר הראשי של מכללת קיי

התערוכה 'שלום עולם' החלה כמבצע אינטרנטי של האומן האיראני פרשד עארף-פר והפכה לתערוכה בינלאומית ססגונית. בחודשים דצמבר 2017 - ינואר 2018 הוצגה התערוכה במכללת קיי.

כל כך יצירתיות - שמבטאות אופני עיצוב, שפה ותרבות שונים ומגוונים מכל רחבי העולם - גרמה לנו להתרוממות נפש. הבנו שיש משהו בפשטות של המילה הלבבית הזאת - שלום - שדחף אותנו להציג את העבודות בירושלים." (גליק, טובול)

התערוכה אשר מפגישה סגנונות ואופני עיצוב שונים ומגוונים משקפת מגמה של 'המסת גבולות' וירטואלית תוך מציאת מכנה משותף ליצירה חובקת עולם המקבלת ומכילה את האחר והשונה מתוך כבוד הדדי והכלה סובלנית.

"אנחנו מודים, לא היה לנו פשוט עם כל העבודות, במיוחד מהבחינה האסתטית, אבל החלטנו שלא להתערב בתהליך האוצרתי המקורי ולא לפסול שום עבודה, גם אם איננה לטעמנו. עם זאת, אנו חווים שהעידן הגלובלי נגיש מאי פעם ואלמנטים חזותיים (ולא רק) אומנם משפיעים אלה על אלה, אבל גם הולכים והופכים לדומים אלה לאלה. למצוא משהו שונה, חריג ושאינו בטעם ה'נכון', מאפשר לנו לבחון את איכויותיו הלא מוכרות והשונות ממה שאנחנו מורגלים אליו, ונותן לנו הזדמנות יפה לומר לו וליצור - שלום." (גליק, טובול)

המסר של פרשד הוא אכן שלום ותקווה. מסר שעם הזמן נראה שהפך להיות סיסמה שלא תמיד ממומשת. במעשהו זה, של חיבור העולם במילה אחת, פרשד יוצא מגבולות הסטודיו שלו שבאיראן ויוצק למילה זו משמעות מעשית ומלאת תקווה.



התערוכה 'שלום עולם' היא תערוכת אינטרנט שיזם ואצר האומן פרשד עארף-פר מאיראן. פנייתו לאומנים מכל העולם נשאה פרי - מאה ושלושים אומנים משבעים וחמש מדינות גילו רצון להשתתף בתערוכה חוצת גבולות זו. האומנים התבקשו לעבוד עם המילה 'שלום' - כמילת ברכה בעת מפגש - בשפתם ובתעתיק האלפביתי שלהם. הרעיון מאחורי בקשה זו היה לעצב מסר של שלום לכל אדם בעולם, בכל מקום.

לדברי פרשד, ברכת השלום היא מילה קסומה שביכולתה לחבר אנשים בכל מקום בעולם. השימוש במילת הברכה - פירושה התכוונות לשלום ומתן כבוד הדדי. וזאת מתוך אמונה כי אנשים אמורים לאהוב זה את זה ולדאוג זה לזה ללא קשר למקום שבו הם חיים.

תערוכת 'שלום עולם' הועלתה לרשת האינטרנט ב-21.9.2017, יום השלום הבינלאומי. באוקטובר היא הוצגה לראשונה כתערוכה פיזית בסטודיו הסנדג בירושלים, אשר לדברי האוצרים: שירה גליק ואיתם טובול, היא העיר המתאימה ביותר למיזם זה.

"אפשר להיות ציניים ולשאול מה בכלל יכולה לתרום תערוכה על המושג הזה, שבישראל נדמה שהפך למוקצה בשנים האחרונות? גם אנחנו תהינו, אבל כשמציעים לנו להשתתף בתערוכות שהן כיף טהור, אין סיכוי שנסרב. ואז, כשנכנסנו לגלריה הווירטואלית שמכילה את כל העבודות, לא יכולנו לעצור את התרגשותנו. התבוננות בפרשנויות לברכה בדרכים



בין באר שבע לאופולה: פיתוח קשרים אקדמיים בין המחלקה להתמחות באנגלית למחלקה לפילולוגיה באוניברסיטת אופלה

אינה סמירנוב ורגינה בן שטרית



התצלומים באדיבות ד"ר סמירנוב וגב' בן שטרית

במסגרת שיתופי הפעולה הבין-מוסדיים שמקדמת מחלקת המדינה של ארצות הברית, יצא ד"ר אינה סמירנוב וגב' רגינה בן שטרית לאוניברסיטת אופלה שבפולין וחזרו עם רשמים וקשרים חדשים. שיתופי פעולה רבים מתקיימים בין מכללת קיי למכללות ולאוניברסיטאות באירופה. פרויקט 'אירומוס' שסוקרות הכותבות, ממשיך לפעול גם השנה בקיי בצוות מחודש, ששוקד על קורס מקוון בין-לאומי בהובלתה של ד"ר נורית בסמן מור ממכללת קיי.



גרירות ארצות הברית בשיתוף עם היחידה לקידום החינוך של מחלקת המדינה של ארצות הברית מקיימת משנת 2010 סמינרים לאנשי חינוך - SUSI. בסמינרים אלה, המתקיימים בארצות הברית במשך שישה שבועות, נפגשים אנשי חינוך מכל העולם כדי להכיר וללמוד את נושא שוויון הזדמנויות ונגישות החינוך לכול (equity and access to education to all). הסמינר כלל סדנאות, הרצאות וביקורים בבתי ספר ובמוסדות חינוך ואף מפגשים עם אנשי מנהל חינוך במקומות שונים (הסמינר היה בעיקרו בקליפורניה, באוניברסיטת צ'יקו, אך נערכו ביקורים בווינגטון ובשיקגו).

מטרה נוספת של הסמינר היא ליצור קשרים מקצועיים בין משתתפי הסמינר.

בשנת 2011 ייצגה את ישראל ד"ר אינה סמירנוב ובשנת 2014 ייצגה את ישראל גב' רגינה בן שטרית, שתיהן מההתמחות באנגלית במכללת קיי. קבלתן לסמינר לוותה בתהליך ארוך שכלל מספר ראיונות וכתובה של תפיסתן החינוכית. למותר לציין, כי הבחירה הסופית נעשתה בידי אנשי מחלקת המדינה בארצות הברית. הם בחנו את מאות המועמדים ולבסוף בחרו כ-25 נציגים מכל העולם.

ואכן סמינר זה ייצר מספר קשרים ופרויקטים אקדמיים. בשנת 2013 אחד המשתתפים מפורטוגל היה בין מארגני הכנס בקואימברה, פורטוגל ונושא - מורים משני מציאות. בכנס זה ד"ר אינה סמירנוב ושלושה משתתפים נוספים מ-SUSI 2011 העבירו סדנה במשותף.



ההתנסות ומשמעותם לחינוך בכלל ולהוראת אנגלית בפרט. הנושאים שעלו בדיון הם יצירתיות בהוראה, שיתופיות ועבודת צוות בלמידה, הוראה דיפרנציאלית, התאמת חומרים ואופן הוראה לסטודנטים בעלי צרכים מיוחדים ועוד. מתוך משוברים שהועברו לסטודנטים בעקבות הסדנאות עולה שהם יצאו נשכרים מהתכנים בסדנאות ומדרך ההנחיה. כמו כן, הסטודנטים הביעו רצון לשתף פעולה עם סטודנטים במכללת קיי בבנייה של חומרי למידה משותפים (בעזרת כלים דיגיטליים) והשתתפות בתוכנית חילופי סטודנטים. בסיכום הביקור, שהתקיים במרץ 2017, סוכם על המשך פרויקט בין שני המוסדות והגשת בקשה לאיחוד האירופי לצורך קבלת מענק למימון פרויקט חילופי סטודנטים וחברי צוות.

במאי 2017 הגיעה ד"ר אליזבטה ז'ומנסקה-זפלק, סגנית דיקן אוניברסיטת אופולה למכללת קיי. במסגרת ביקורה היא פגשה את פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת המכללה ואת ד"ר לירון שוקטי-אוחיון, ראש המשרד לקשרים אקדמיים בין-לאומיים, לצורך דיון בחיזוק והעמקת הקשר בין שני המוסדות. כמו כן, ד"ר אליזבטה ז'ומנסקה-זפלק קיימה מפגש והעבירה סדנה לסטודנטים בהתמחות אנגלית. ראוי לציין כי הביקורים הניבו שיתוף פעולה נוסף בין המחלקה לסוציולוגיה באוניברסיטת אופולה והיחידה לרבותניות במכללת קיי בראשותה של ד"ר מרים שילדקראוט.



לסיכום, שיתוף פעולה זה תרם לנו הן ברמה האישית-מקצועית והן באפשרות לקדם את המכללה ולממש את החזון המכללתי של בינאום ופיתוח קשרים אקדמיים בין-לאומיים בין מוסדות.

מפגש מעניין התקיים בין סטודנטים של המחלקה לאנגלית ומר דייוויד סימונס, אחד מאנשי הצוות בסמינר של שנת 2014. דייוויד שיתף אותם בסיפורו האישי וחלק איתם את חוויותיו ממסעו סביב העולם. המפגש סיפק לסטודנטים חוויה אוטנטית של שיח פורה בנושא של תפיסות חינוכיות בראי שונות ורבות-תרבותיות.

כחלק מתפיסת המכללה המעודדת יצירת קשרים בין-לאומיים והשתתפות של המכללה בפרויקט אירסמוס, נוצר קשר בין מכללת קיי לאוניברסיטת אופולה שבפולין. קיומו של קשר זה התאפשר הודות להיכרות בין גב' רגינה בן שטרית וגב' אליסייה וייק קסמרק שהשתתפו שתייהן בסמינר SUSI ב-2014.

שיתוף פעולה זה הניב שלושה ביקורים באוניברסיטת אופולה וביקור של ד"ר אליזבטה ז'ומנסקה-זפלק, סגנית דיקן אוניברסיטת אופולה במכללת קיי. הביקור הראשון היה ביוני 2016, ועיקרו היה תכנון ובנייה של שיתוף הפעולה. התקיימו מספר פגישות עם דמויות מפתח באוניברסיטת אופולה, וכן ביקורים במספר מוסדות חינוך ייחודיים. הוסכם כי בשני הביקורים הבאים יועברו סדנאות לסטודנטים להוראת אנגלית. מלבד הצגת המכללה והעיר באר שבע בפני הסטודנטים, עמדו במוקד הסדנאות

שני נושאים עיקריים: שונות בין לומדים והוראת שפה זרה לתלמידים בעלי צרכים לימודיים מיוחדים. הסדנאות כללו פעילויות שאפשרו לסטודנטים להתנסות וללמוד בדרך חווייתית, ובסופן התקיים דיון על העקרונות העומדים בבסיס

מגדירים גבולות מחדש - יום אומנות נעה ליבוביץ



התצלומים באדיבות ד"ר נעה ליבוביץ

ד"ר נעה ליבוביץ, ראש התכנית להכשרה לאמנות ומרצה בהתמחות באמנות, מסכמת את פעילות פתיחת השנה בהתמחות באמנות

ההדגשים בהרצאה היה שגבול והנלווה אליו הם, בעיקרו של דבר, גורם גיאוגרפי ש'שתל' האדם בתוך מרחבים טבעיים שבהם הוא חי ופועל, ושקיים קשר הדוק בין אופיו של הגבול לבין אופיה של המדינה.

מידי שנה פתחנו גם את שנת הלימודים הזו ביום יצירה משותף למורי הסדנאות בהתמחות האומנות ולצוות הפדגוגי של ההכשרה לאומנות ולכלל הסטודנטים הלומדים בשנתונים השונים ובתוכניות השונות.



השנה בחר צוות המורים, לאחר סבב סיעור מוחות, את המושג 'גבולות'. הרציונל בבחירת הנושא הוא לאפשר שיח אומנותי, תרבותי ומגוון סביב מושג רחב, בעל משמעויות רבות.

הבוקר נפתח בהרצאתי שעסקה בנושא 'מהו גבול וייצוגי גבול באומנות הישראלית' ובה הודגשו היבטים שונים של המושג, כגון קו הפרדה, קו המגדיר או תוחם שטח, מחסום וסייג לצד הסגת גבול, עבר את גבול הטעם הטוב ופריצת גבולות. מונחים אלו נדונו הן מבחינה גיאוגרפית, פוליטית וחברתית והן מבחינה אומנותית ותרבותית. אחד

- **ישראל רבינוביץ** - אומן, אוצר ומורה בסדנאות הפיסול, המיצב והמיצג - 'גבולות הטעם הטוב': טכניקה מעורבת של פריצת גבולות;
- **שחר קנפו** - אומן, מורה בסדנת חומרים ומדריך פדגוגי - 'גבול המרחב': כיצד פסלים חודרים אל המרחב ומגדירים אותו.

במהלך היום השתתפו הסטודנטים בשתי סדנאות שונות. המפגש הישיר בין כלל הסטודנטים וצוות המרצים, גם כאלו שאינם מלמדים באופן ישיר את הסטודנטים, והתכנים המגוונים שחורגים מן הסילבוס בשיעורי הסדנה מעמיקים את הקשרים ואת השיח האומנותי.

לאחר מכן התפזרו הסטודנטים בין שש סדנאות:

- **גבריאלה קליין** - אומנית ומורה בסדנת הציור - 'גבול- ציור- קיר': ציור על החומה באזור הגינה האקולוגית;
- **נעם ונקרט** - אומנית ומורה בסדנת הרישום - 'ערעור הגבול' - יוצר- יצירה': ציור עם ועל יצירות אומנות עם טלפונים חכמים ותוכנת ציור;
- **יורם פרץ** - אומן ומורה בסדנת הצילום - 'גבולות/ אי- גבולות': יצירה מתוכננת חלקית המבוססת על השפעת מחסומים וחסומות על נזילות צבע;
- **עפרה אראל** - אומנית, מרצה בהתמחות ומדריכה פדגוגית - 'בדיקת גבולות': עבודה עם ועל מפות גיאוגרפיות;



בשבעה בנובמבר 2017 התקיימה בבאר שבע במכללת קיי הקרנת הבכורה של הסרט השלישי בטרילוגיה שיצרה **דבורית שרגל** בעקבות סדרת הספרים של הצלמת היהודייה, ניצולת השואה חנה ריבקין-בריק והסופרת השוודית הנודעת אסטריד לינדגרן. סדרת הספרים מוכרת גם לקוראי העברית הודות לתרגומה של המשוררת והסופרת לאה גולדברג. ההקרנה התקיימה במסגרת סדרת ההרצאות 'צוהרי יום ג' שאמונה עליהן ד"ר ערגה הלר.

הסרט המרגש '**איפה ליליבס ילדת הקרקס ומה קרה בהונולוולו?**' (ישראל, 2017) עוקב אחר מסעה הבלשי של שרגל בעקבות שתי הגיבורות של שני ספרים בסדרת ספרי הילדים, מהזמן שבו כיכבו בספר על חייהן ועד למציאות חייהן כיום. בסיום ההקרנה שוחחה דבורית שרגל עם הקהל על ההפקה, על הספרים, על חייה של אנה ריבקין-בריק ועוד.





מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי רובין



דמות העלומה נולדה וגדלה בעיירה קרטוז-ברזזה בצפון פולין (בלרוס של היום). אביה היה מורה בחדר מתוקן, שבו היא למדה עברית, גמרא וחומש יחד עם הבנים. לימים סיפרה שאביה היה המורה הראשון שלה, ממנו למדה עברית, "עברית הייתה השפה הראשונה שלמדתי". לאחר שסיימה גימנסיה רוסית הגיעה בשנת 1910 לוורשה ולמדה בבית המדרש (סמינר) לגננות של יחיאל היילפרין (ראו בהמשך, פתרון החידה שהתפרסמה ב'קולות' 14). בכיתה היו שלושים בנות יהודיות, צעירות ונחושות, שהגיעו לוורשה מעיירות נידחות ברוסיה ובפולין כדי לרכוש את מקצוע הגננות. הלימודים התנהלו בעברית ו"מובן מאליי" שבשיעורים בכיתה דיברו עברית, אחדות מהבנות דיברו עברית רהוטה ואחרות קצת בגמגום, אבל כל הזמן עברית! "מטרתן הייתה ללמוד ולקחת על עצמנו את חינוך הילדים היהודים". בלשון ציורית ומשעשעת, היא תיעדה את חוויותיה מאותן שנים שבהן חייתה ולמדה בוורשה, את האווירה השמחה והנלהבת שנוצרה בין כותלי הסמינר ואת החוויות הבלתי נשכחות שניקרו בדרכה בעיר האירופית המודרנית. חוויותיה משקפות את המעבר הדרמטי שחווה מהעיירה הנידחת אל הכרך הגדול, שצפן בחובו הפתעות מסעירות לבת ה-16, שזו לה הייתה יציאתה הראשונה מעיירת מולדתה.

בשנת 1913 היא סיימה את לימודיה בבית המדרש והוסמכה לגננת. ראשית פעולתה הייתה בפתיחת גן ילדים בעיירתה קרטוז-ברזזה. בשנת 1916 בעיצומה של מלחמת העולם הראשונה עברה לאודסה בעקבות קריאתו של יחיאל היילפרין, שנאלץ להעביר את הסמינר שלו מוורשה לאודסה בשל המלחמה. היא עבדה בגן הדוגמאי של הסמינר. בשל המיעוט בספרות ילדים החלה לכתוב סיפורים ושירים לילדי הגן. בשנת 1917 ניסתה לשוב לעיירת מולדתה, אך נתקעה בקייב ונותרה בה עד סיום המלחמה. אז חזרה לוורשה ושימשה מורה בבתי ספר בשכונות העוני היהודיות. תלמידיה הגיעו לכיתה כשהם יחפים, רעבים ולבושי קרעים. כדי להסיח את דעתם

מן המציאות היום-יומית הקודרת,

היא חיברה למענם סיפורים ושירים על דלות ועוני, שיש בהם הומור ודמיון, והם מתארים את חייהם שלהם, כי "ילדות קודרת הייתה לילדי ישראל אלה. יחפים היו באים לגן. נפשם כלתה לנעלים, והיא הייתה מספרת להם אגדה על נעליים חדשות ועל מעיל חם - כשהם רועדים מקור"; סיפורים כגון גלגוליו של מעיל העובר מאח לאחות ומאחות לאח ועוד. לימים, כתבה הרצליה רז, חוקרת ספרות הילדים: "הגיבורים הראשיים שביצירותיה הם כולם יהודים (גדולים, צעירים, תינוקות), החיים במשכנות עוני, לרוב בפרברי העיר הגדולה. כולם אנשים עמלים, הטורחים קשות על פרנסתם, מטופלים בילדים רבים ושקועים בחיי יום-יום פשוטים. אך העוני והעמל אינם מעוותים את עולמם הפנימי ואינם גורעים מתקוותיהם ושמחותיהם, ובעיקר אינם פוגעים באושר של חיי המשפחה" (הד הגן, פברואר 1976).

בשנת 1921 נישאה לעיתונאי שמחה לב והם קבעו את מושבם בוורשה. בשנת 1935 הם היגרו לאמריקה והשתקעו בניו יורק. היא לא המשיכה לעבוד כגננת, אלא התמקדה בעבודתה הספרותית: כתבה סיפורים ושירים לילדים, שרבים מהם תורגמו לעברית ונלמדו בגני הילדים בארץ ישראל, ועד היום לאנס ליחם. בשנת 1949 היא עלתה ארצה, אך עזבה מאוכזבת אחרי שלוש שנים בלבד, בין היתר בגלל האווירה העוינת כלפי היידיש, שבה התעקשה לכתוב ולדבר, ושבה לארצות הברית. כל השנים היא הוסיפה לכתוב שירים וסיפורים, מחזות וזיכרונות, ואף הוכתרה בפרסים ספרותיים. בשנת 1971 קיבלה את פרס איציק מאנגר. יצירותיה התפרסמו בעיתונים ובאנתולוגיות בברלין, בוורשה ובניו-יורק. היא נפטרה ב-21 במרץ 1975.

מי הייתה הגננת-המשוררת-הסופרת שיצירותיה נלמדות עד היום בגן הילדים?

פתרון כתב חידה 14: יחיאל היילפרין, 1880-1942

יחיאל היילפרין (1880-1942) נולד בעיירה פריילוקי שבפלך פולטבה באוקראינה. היה צעיר הבנים, לאימו-בת למשפחה של סוחרים משכילים ועסקני ציבור, ולאביו - ר' שמעון משה היילפרין, ראש הישיבה בפריילוקי. כבן חמש החל את לימודיו ב'חדר'. כבן שתים עשרה נשלח ללמוד בישיבה בלובני בפלך פולטבה. בסיום לימודיו עבר בהצטיינות את הבחינות האקסטרניות וקיבל תעודת הוראה ממשלתית. בן שבע עשרה וחצי היה בחזרו לפריילוקי-מורה

בחידה שהתפרסמה בגיליון הקודם נשאלתם: מי הוא המחנך שנחשב ל"אבי גן הילדים העברי הראשון בתפוצות" ולמפקח הכללי הראשון על גני הילדים בארץ ישראל? המחנך הוא יחיאל היילפרין - גנן, מנהל ומפקח, 'האב המייסד' של גן הילדים העברי הראשון בגולה בשנת 1909 ושל בית המדרש (סמינר) העברי לגננות הראשון בגולה בשנת 1910 והמפקח הכללי הראשון על גני הילדים בארץ ישראל בשנים 1922-1925.

בדרכו להגשים את חלומו להקים גן ילדים עברי ראשון, נאלץ היילפרין לעבור דרך תחתית: ראשית לכול, היה עליו להשיג רישיון ממשלתי. לפי חוקי המדינה הותר לפתוח בוורשה כל בית ספר בלשון האם של ההורים, שהיא לשון האם של הילדים. הוא היה צריך לשכנע את הפקידים במשרד החינוך כי ילדי הגן שלו והוריהם מדברים עברית בבית; שנית, הוא סבל לעג מצד חבריו הפדגוגים, שטענו כנגדו שהוא מעכב את התפתחות הילד בנתקו אותו מלשון האם, ושהוא מתיימר להקנות לילד קטן שפה זרה, שפה מתה. הם "ראו בו בעל הזיה, 'משוגע לדבר אחד', מין דון קישוט הרואה חלומות משונים בהקיץ בלי שתהא לו כל אחיזה במציאות"; שלישית, לא הייתה לו מתודה חינוכית סדורה ודרכי הוראה שיטתיות בשפה העברית. ומעל כול אלה ריחף המכשול הרביעי, המחסור במשאבים כספיים.

היילפרין לא נרתע, ובכוח נחישותו- "בעקביות, במסירות ובאחריות גדולה למפעל חייו" - התגבר על המכשולים. בשנת 1909 הוא פתח בוורשה את גן הילדים העברי הראשון בגולה, שבו "לימוד הלשון העברית תופס את המקום הכי חשוב, את המקום הראשי בכל עבודת היום". שנת הלימודים הראשונה נפתחה עם מספר מועט של ילדים, כי מעטים היו ההורים שהסכימו לחינוך ילדיהם ב'שפה זרה', 'משונה', אך עד סופה - כבר היו בגן שלושים ילדים "דוברי עברית, שרים וחיים בלשון העברית".



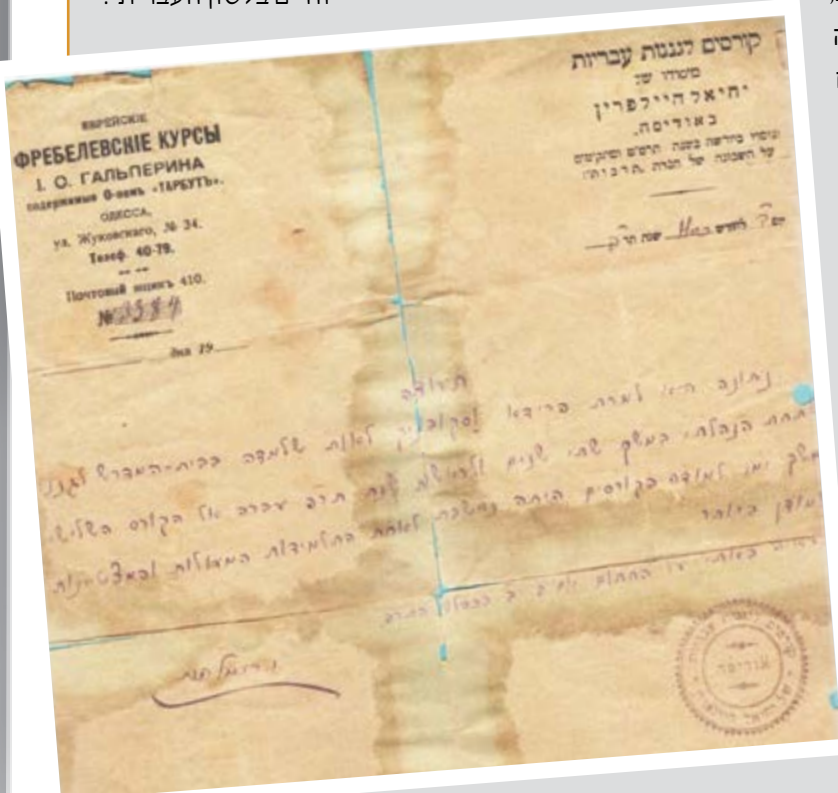
**פנינה ויחיאל היילפרין, ורשה
(באדיבות הבן פרופ' עוזי אורנן)**

משכיל וציוני נלהב, והחל להרצות בעיירתו על ציונות ועל הספרות העברית החדשה. בשנת 1901 החל משמש מורה בבתי ספר מתוקנים. במקביל נשא הרצאות על ספרות ותרבות עברית בפני אגודות נוער שונות, ביניהן אגודת 'התחייה', שבה הכיר את פוליה פנינה הוכברג (1886-1980), ילידת פולין והם קשרו את עתידם יחד.

מפנה בחייו חל כאשר נפל לידי המאמר 'עברית בעברית': השיטה הטבעית ללימוד שפת עבר. שיטה זו מבססת את הוראת העברית על הפעלת כל החושים, ומקשרת את הלימוד לתנועה ולפעילות גופנית כאמצעי מתודי יעיל לקליטת הנלמד ולזכירתו. בעקבות התעמקותו בשיטה, השתנתה חשיבתו באשר לעולם ההוראה לתינוקות, והוא החל להתעניין בבעיות חינוך של ילדים בגיל שלפני בית הספר. הוא החליט להשתלם בתחום ההוראה לגיל הרך, נטש את ההוראה בבתי הספר והתמקד ביישום תוכנית ולייסד גן ילדים עברי.

באותם ימים, שנת 1908, היה כבר אב לילדים. הוא ופנינה גידלו את ילדיהם באווירה עברית והנהיגו בביתם בוורשה את הדיבור העברי.

יתירה מזאת, ביתם היה אחד המעטים בגולה שבו העברית הייתה שפתו המדוברת, וילדיו היו מן הילדים הספורים ברחבי הגולה, שהעברית הייתה לשונם היחידה!



**תעודת גנת של פרידה וסקובניק (לימים, גילה גורי,
אמו של המשורר-הסופר חיים גורי), בכתב ידו ובחתימתו
של יחיאל היילפרין, ב' בכסלו תר"פ (באדיבות המשפחה)**

שירים חדשים: שירי משחק, שירי תנועה, שירי לכת, סיפורים ואגדות. הוא רתם את המוזיקאי יואל אנגל לחבר מנגינות לשיריו, ובכך היו שניהם ממניחי היסודות לחינוך המוזיקלי בארץ.

בשנת 1928 היילפרין יצא לארצות הגולה בשליחות הקרן הקיימת לישראל. הוא מילא את שליחותו בנאמנות עד 1933, אולם בשל מחלתו סיים את תפקידו וחזר לפעילותו החינוכית בארץ. באביב 1933 הוא פתח את 'המעון הדוגמאי לילדים', מוסד פרטי, בשדרות רוטשילד 1 בתל-אביב, ולידו בית מדרש לגננות. השירים והריקודים, המשחקים וספרי האגדות, היו פרי עטו ומילאו חלק ניכר מיום העבודה במעון.

מצבו הבריאותי הלך והחמיר, הוא הצליח לנהל את המוסד עד סוף שנת הלימודים תש"א (1941). היילפרין נפטר בחשוון תש"ג (1942) ■

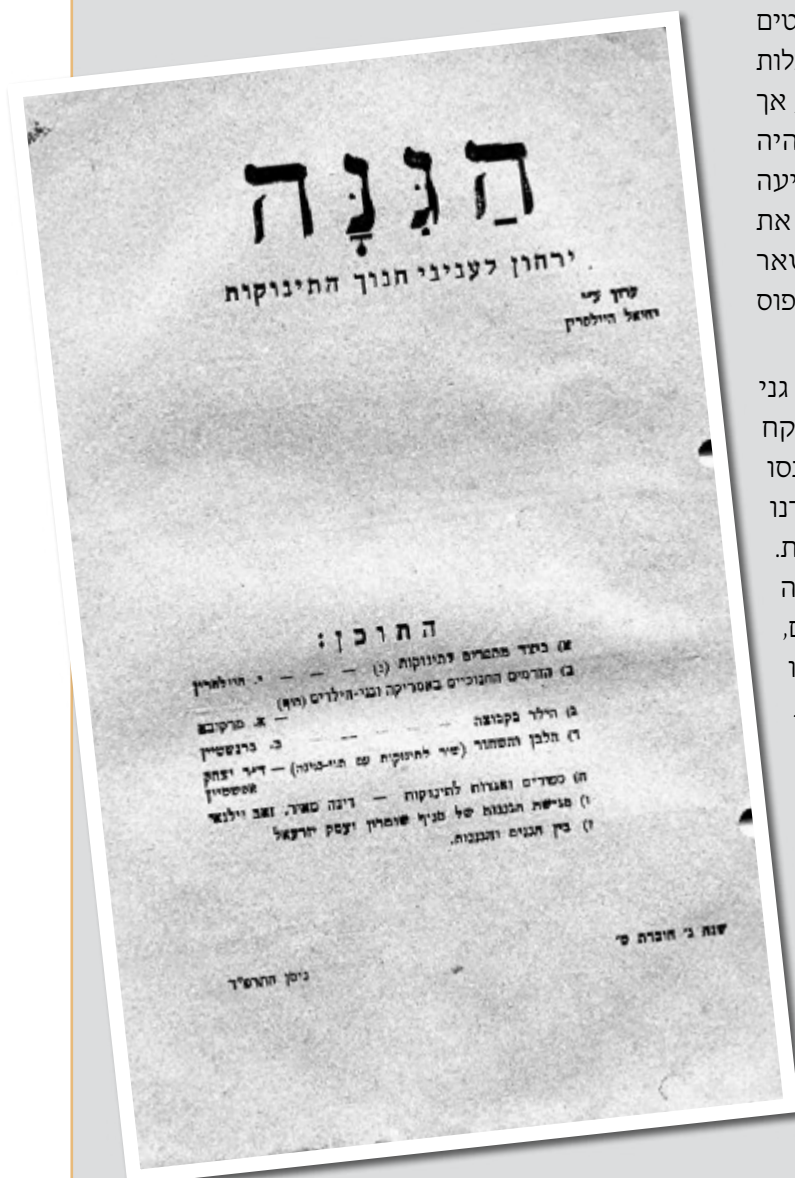
לצדו עבדה בת זוגו, פנינה, שאותה הכשיר לעבודה בגן. במהלך השנה הראשונה הוא עמד אובד עצות נוכח המחסור בספרות עברית לילדים ולכן חיבר בעצמו שירי משחק, פזמונים, סיפורים ואגדות לילדים, אותם קיבץ בספר 'זמירות' והוציאו לאור בשנת 1912.

בתום שנת הלימודים הראשונה היילפרין הגיע לידי מסקנה, שלא יהיה המשך ועתיד לגנו, אם לא תקום עתודה של גננות עבריות לרשת גנים עבריים שתקום ברחבי רוסיה. ולכן בשנת 1910 פתח בית מדרש (סמינר) להכשרת גננות עבריות, ובגמר הכשרתן הן התפזרו ברחבי הגולה ופתחו גנים עבריים והפיצו את הדיבור העברי.

מלחמת העולם הראשונה (1914) אילצה את היילפרין לסגור את גן הילדים ואת בית המדרש לגננות. הוא ומשפחתו עזבו את ורשה והתיישבו באודסה. שם הוא חידש את פעולתו של בית המדרש ועל ידו הקים שלושה גני ילדים. במקביל הוא התחיל להוציא לאור את כתב העת המיוחד לגננות - 'הגינה'. עם עליית הקומוניסטים לשלטון ופרוץ המהפכה הרוסית (1917) גברה ההתנכלות לתרבות העברית ולחינוך העברי. היילפרין נאסר, אך הצליח להימלט והגיע למסקנה שברוסיה לא תהיה תקומה לאף מוסד עברי לאומי, ולכן החליט שהגיעה העת לעלות לארץ ישראל. בשלהי 1919 הוא שלח את משפחתו לארץ באנייה 'רוסלאן'. הוא עצמו נשאר באודסה במטרה לנסות ולהציל את הספרייה ואת הדפוס של 'הגינה'. במחצית שנת 1920 הוא עלה לארץ.

בשנת 1922 היילפרין התמנה למפקח כללי על גני הילדים, ובכך נשא גם את כתר הראשוניות כמפקח הכללי הראשון על גני הילדים בארץ ישראל. עם היכנסו לתפקידו כמפקח, הוא יצא למאבק על הרמת קרנו של גן הילדים ועל שיפור תנאי עבודתה של הגננת. העיסוק האינטנסיבי בפיקוח, שהיה כרוך בעבודה אדמיניסטרטיבית מרובה ובכתיבת דו"חות פדגוגיים, וברובו כלל נסיעות לגני הילדים ברחבי הארץ, התישו את נפשו ועוררו בו געגועים לעבודתו החינוכית בסמינרים שלו בוורשה ובאודסה. הוא ניהל משא ומתן עם הנהלת הסמינר ע"ש לוינסקי בתל-אביב, במטרה לקבל לניהולו את מסלול הגננות ואת הגן הדוגמאי, שהתנהל ליד הסמינר. הדבר עלה בידו בשנת 1925. השנים שבהן הוא עבד בסמינר היו מהפוריות ביותר בשנות יצירתו בארץ. היו אלה שנים של עבודה פדגוגית ענפה, ושנים של עבודה ספרותית ברוכה.

תוך כדי עבודתו בהכשרת הגננות בסמינר ובהדרכתן בעבודה המעשית בגן הדוגמאי, הוא כתב את מיטב שירי הילדים שלו והמשיך לחבר



כתב העת "הגינה" בעריכת יחיאל היילפרין



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il