

קולות

11 כסלו תשע"ז - ינואר 2016
כתב-עת לענייני חינוך וחברה



המכללה
האקדמית
לחינוך



1	דבר נשיאת המכללה/ פרופ' לאה קוזמינסקי; דבר המערכת/ ד"ר ערגה הלר
2	ציפור הנפש/ סיפורו של מיזם חינוכי-טיפולי הפועל בקרב קבוצת הורים מיוחדת, מאת נורית כוכבי ורותי קמר
6	שיחה עם ענת שויביץ על טכנולוגיות חדשניות בהכשרה ובהוראה/ ד"ר נורית בסמן מור מראיינת את ד"ר ענת שויביץ על שימוש באייפדים ועוד
9	במת דיון, מה אומרים חברי הסגל על פדגוגיות חדשניות
9	שחרור פדגוגיאי: טווח הבחירה והחופש בחינוך / ד"ר אמנון גלסנר
13	הפלאשמוב מגיע למכללת קיי: מה בין ריקוד, שונות ולמידה מבוססת פרויקטים? / ד"ר ורד רפאלי
22	יוצאים מהמסכים/ ד"ר מירב אסף
23	על הניסיון להשתמש בדרמה ככלי הוראה בכיתת האנגלית/ ד"ר דורון נרקיס
26	בישול ככלי חינוכי טיפולי/ משכית הודסמן
28	לצאת מהמסגרת: מהמורה המצוי למורה הרצוי/ ד"ר נעה ליבוביץ
32	איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם - עפרה אראל ושחר קנפו, בוגרי מכללת קיי ומדריכים פדגוגיים במכללה בריאיון הדדי
34	מה קורא? על הספר החדש "אדון השלום" בעריכת ד"ר אבי אלקיים, השיח' ע'סאן מנאסרה, הרב רוברטו ארביץ ובהשתתפותו של ד"ר טארק אבו רג'ב
36	מה רואה? על תערוכתה של הילה שפיצר "חיוך של פיל" מאת אוצרת התערוכה שירי אלישיב ועל תערוכת הצילומים של בוגרים אוטיסטים הלומדים ב"אקדמיה החברתית" ביוזמתה של ד"ר ניצן כהן ובהדרכתו של מר יורם פרץ
40	מה שומע? על אירועים וכנסים שהשתתפו בהם אנשי הסגל של מכללת קיי, והפעם - ד"ר ניצן כהן על יום העיון שהתקיים במכללת קיי ועסק באוטיזם
43	וד"ר אמנון גלסנר על יום העיון שהתקיים במכון מופ"ת ועסק בחדשנות פדגוגית
	מי הייתה הדמות שהייתה? החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' ציפי רובין ופתרון החידה מהגיליון הקודם

קולות

עורכת:

ד"ר ערגה הלר

עורכת לשונית:

ד"ר טליה דיתשי-ברק

עיצוב גרפי:

קווים, חברה לפרסום בע"מ

צילום: יורם פרץ

כל התצלומים בקולות

צולמו ע"י צלם המערכת,

אלא אם צוין אחרת

מזכירת מערכת: ירדנה ורדי

דוא"ל: yvardi@kaye.ac.il

ועדת מערכת:

פרופ' לאה קוזמינסקי,

ד"ר אריאלה גידרון,

ד"ר מרק 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



שגם אין פדגוגיה אחת שתתאים לכל מטרה לימודית ולכל אוכלוסיית לומדים.

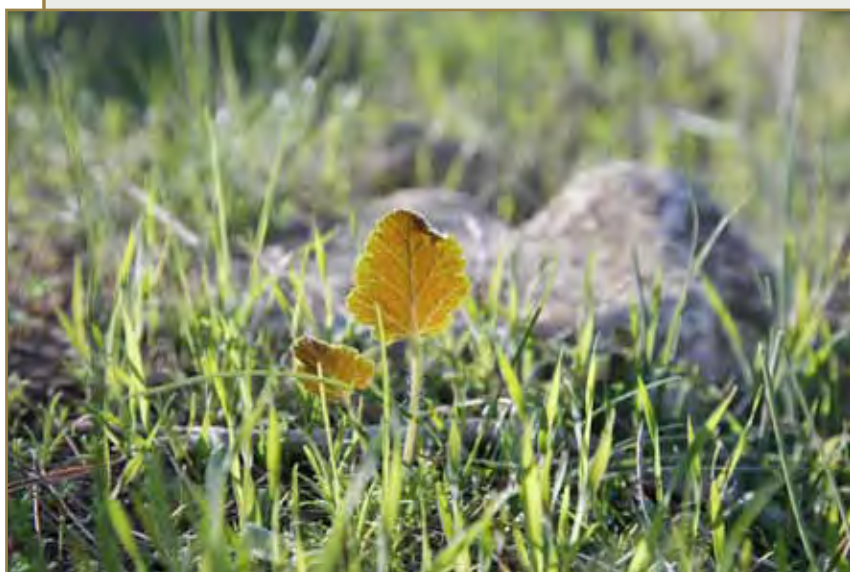
אני מודה לחברי מערכת "קולות" המסייעים לנו להכיר בשונות ולהלל אותה.

תודות לעורכת ד"ר ערגה הלר, לד"ר טליה דיתשי-ברק, האמונה על עריכת הלשון, לצלם המערכת מר יורם פרץ ולחברי המערכת: ד"ר אריאלה גדרון, ד"ר מרק אפלכאום וד"ר אמנון גלסנר.

פרופ' **לאה קוזמינסקי**

בתקופה האחרונה אנחנו עדים לגילויי חושך בארץ ובעולם, אך דווקא בעת זו נכון הוא לנו לייצג את האור, שכל אחד מאתנו יכול להאיר בו את סביבתו. גיליון זה של "קולות" מציג אורות שונים, כשכל אחד מחובר לעניין האישי של הכותבים: מיזמים עם הורים, שימוש בטכנולוגיות חדשניות, למידה מבוססת פרויקטים, שימוש בדרמה או באמנות חזותית או שימוש בבישול ככלי חינוכי-טיפול.

העיסוק במגוון פדגוגיות מבטא את הנר הייחודי, הדולק בכל אחד מהכותבים, וכדברי הרב קוק, הרי שבכל אדם דולק נר "ואין נרו שלו נכר חברו ואין איש שאין לו נר". הרב קוק ממשיך ומציע לכל אדם לעמול ולגלות את נרו ברבים עד שנרות אלה יהפכו לאבוקה שתשנה את העולם. פרסום של "הנר האישי" הוא בבחינת גילוי ברבים, והאבוקה, לענייננו, היא היכולת שלנו כאנשי חינוך לשנות באמצעות מגוון הפדגוגיות את פני החינוך. מכיוון שאין הלומד האחד דומה ללומד האחר, הרי



דבר המערכת

קוראים יקרים,

הגיליון האחד-עשר של "קולות" עוסק בפדגוגיות ותיקות וחדשניות הן בעשייה החינוכית הן בהכשרת המורים. בפתח הגיליון ריאיון עם ד"ר ענת שיוביץ, המשלבת טכנולוגיות מתקדמות בהוראת המדעים ומציעה מבט יצירתי על אפשרויות הלימוד בבתי הספר. בבמת הדיון תמצאו מאמרים העוסקים בחדשנות וביצירתיות מהיבטים מגוונים: הטכנולוגיות הזמינות במאמרה של ד"ר מירב אסף; השפעותיה של החדשנות על ההוראה במאמרו של ד"ר אמנון גלסנר, ואף על שילוב בישול, דרמה, ריקוד ויצירה בשיעור (במאמריהם של משכית הודסמן, ד"ר דורון נרקיס, ד"ר ורד רפאלי וד"ר נעה ליבוביץ - לפי סדר הנושאים).

לבריאות הנפש בבאר שבע לתמיכה בהורים בעלי הפרעות נפשיות לתלמידים במערכת החינוך. על הסדנה והצלחתה מספרות נורית כוכבי ורות קמר, מנחות הסדנה.

עוד בגיליון המדורים הרגילים ובהם סקירות על בוגרי המכללה, על כנסים, ועל תערוכות וכן ספר חדש ובו תפילות לשלום בעברית, בערבית ובאנגלית. בסופו של הגיליון ממתנים לקוראים כתב חיידה חדש שחיברה פרופ' ציפי רובין ופתרון כתב החידה הקודם.

כרגיל ברצוני להודות לוועדת כתב העת ולחברי המערכת ובמיוחד לעורכת הלשונית ד"ר טליה דיתשי-ברק על עבודתה המסורה וליוורם פרץ, צלם המערכת. בגיליון זה, במדור "מה רואה?", אפשר לקרוא גם את הסקירה שחיבר יורם על עבודתו החינוכית עם סטודנטים אוטיסטים.

בגיליון הבא שלנו, גיליון 12, נקדיש דיון נרחב לשאלות של **המורה כמנהיג ואקטיביזם בחינוך**.

קריאה מהנה,

ד"ר **ערגה הלר**, עורכת קולות

המאמר הפותח את הגיליון מאיר תחום אפל במערכת החינוכית - התמודדות עם הורים בעלי הפרעות נפשיות. הפרעות נפשיות בדרגות שונות שכיחות בקרב כעשרים אחוזים מהאוכלוסייה, ועודן מקור לכושה הגורמת להסתרה. תלמידים להורים בעלי הפרעות נפשיות יוצאים לא אחת נפסדים עקב הכושה וההסתרה מצד אחד, ועקב חוסר המודעות והיעדר הכלים המקצועיים של מערכת החינוך מהצד האחר. מאמר זה מציג סדנה ייחודית המתקיימת בשיתוף מכללת קיי והמרכז



ציפור הנפש סיפורה של קבוצת הורים מיוחדת

נורית כוכבי ורותי קמר

בובות הפיות המצולמות בכתבה באדיבות אורלי לבנון

נורית כוכבי, מנחת קבוצות הורים וראש המרכז להורות ולמשפחה במכללת קיי, ורותי קמר, אחות ועובדת סוציאלית במית"ל, המרכז לבריאות הנפש בבאר שבע, מנחות בצוותא קבוצת הורים כחלק מפעילותו השוטפת של המרכז להורות ולמשפחה. הנחייה של קבוצות הורים, כפי שהן פורשות לפנינו, כרוכה אף היא בגישה יצירתית וחדשנית, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בהורים בעלי רקע של מחלה נפשית.

ה

לריאיון מקדים, כדי לבחון את ההתאמה למחויבות קבוצתית. במפגש זה סיפרנו על הקבוצה המתוכננת ותיאמנו ציפיות. לאחר ניסיונות גיוס אינטנסיביים, פגשנו עשרה אנשים שהביעו נכונות להשתתפות בקבוצה והגדירו צורך ברור לתמיכה בהורותם, בלמידת כלים ומיומנויות להתמודדות עם ילדיהם לצד הצורך בהבנת ההיבטים ההוריים המושפעים ממחלתם. בשיחות האישיות הובהר כי יש להתחייב להגעה בזמן למשך עשרה מפגשים בשעות הבוקר. עובדה לכאורה פשוטה ליישום אצל מרבית האנשים, אך עבור חלק מהמתמודדים עם מחלה נפשית זו משימה מורכבת לביצוע בשל השפעתו של הטיפול התרופתי שאותם הם נוטלים בפרט ובשל העמידה במסגרת מחייבת בכלל. בתום סדרת מפגשי היכרות אלו, התגבשה קבוצה של שבעה משתתפים שנכוננו למסע הקבוצתי אל עצמם ואל הורותם.

המחלות שעמן שבעת המשתתפים בקבוצה מתמודדים הן סכיזופרניה, הפרעה ביפולרית והפרעת אישיות גבולית. טווח השנים של התמודדות עם המחלה: 2-20 שנים. 4 מהם בזוגיות ו-3 אימהות הן חד-הוריות. כולם הורים לילדים בני 7-21. כולם במעקב רפואי ונוטלים טיפול תרופתי באופן קבוע, חלקם בליווי של שירותי שיקום. 4 מהם עובדים במסגרות פרטיות ושיקומיות.

נחת היסוד של עבודה קבוצתית עם הורים המתמודדים עם מחלה נפשית היא שהורות היא זכות ויכולת של אותם מתמודדים לממש הורות, אך לשם כך הם זקוקים לתמיכה. כיום קיימת ההבנה כי להורים אלו יש צרכים הקשורים הן להורות הן למחלה, לכן נדרשת תמיכה זמינה ורגישה המכירה ומכבדת את התפקיד ההורי שלהם ומספקת כלים מעשיים להתמודדות יום-יומית בתחום ההורות והמשפחה.

הנחיית קבוצת ההורים היא חלק מתכנית "ציפור הנפש" במית"ל (מרכז יעוץ ותמיכה למשפחות, תכנית שהחלה לפעול בשנת 2009 בתמיכת מרכז בריאות הנפש, משרד הבריאות, ג'וינט ישראל - אשלים והמוסד לביטוח לאומי - הקרן למפעלים מיוחדים). תכנית "ציפור הנפש" מקדמת פעילות והדרכה להורים המתמודדים עם מחלה נפשית בדגש על הורותם. תכנית זו מבוססת על עיקרון המכיר בכבוד ובזכות האנושית של ההורה המתמודד עם מחלה נפשית להיות הורה והמאפשר לו תמיכה, למידה והעצמה כדי להיטיב את תפקודו ביחס לעצמו, במשפחתו ובחברה. תהליך הקמת הקבוצה היה מורכב ולא פשוט. לאחר שהצלחנו לגבש קבוצת משתתפים אפשרית, נפגשנו עם כל משתתף



נורית כוכבי (מימין)
ראש המרכז להורות
ולמשפחה במכללת
קיי ורתי קמר
(משמאל), אחות
ועובדת סוציאלית
מהמרכז לבריאות
הנפש בבאר שבע.

סובלות בגללי. בנוסף לכך, נפרדתי מאבי הבנות, כך שגם אין דמות אב בבית. מצבם מספיק קשה, לא הייתי רוצה להוסיף עליו. ב' שיתף בקושי שלו כאשר בנו לא שומע בקולו. מבחינתו "הוא חייב להקשיב ולציית לי, אחרת אין חינוך", "ילד צריך לשמוע לאבא שלו, ואשתי כל הזמן מוותרת לו וכועסת עליו".

הקושי בהצבת גבולות הוא נושא המעסיק הורים רבים, ובקרב משתתפי הקבוצה נושא זה לובש רובד נוסף המערים מורכבות נוספת הקשורה להתמודדות עם מחלה נפשית. בקבוצה ניתן מקום לביטוי תחושות המצוקה - העבודה הקבוצתית הציפה את הקשיים המשותפים לכל ההורים, המנחות והמשתתפים סייעו זה לזה ב"טיפים" יישומיים, ובעיקר התפוגגה לה תחושת הבדידות. התברר כי כולם חולקים את אותה בעיה, וכולם מבינים את חשיבות המיומנות. הלמידה המשותפת סייעה בתחושת הביטחון של ההורה ליישם את מסגרת הגבולות למען עצמם, למען הורותם ולמען ילדיהם.

חווית הסטיגמה של מחלה נפשית בזוגיות

הורה המתמודד עם מחלה נפשית מנסה להוכיח שהוא "בסדר", איננו מתפרץ, מאופק ובמצב שליטה. הוא מתאר חוויה שלפיה, כהורה חולה - הוא נמצא במלכוד, שכן לא משנה כיצד יתנהג, הוא מראש ב"הערכת חסר" כי הוא בחזקת חולה.

ב' ביטא את מצוקתו - כאשר הוא צועק וכועס על ילדו הוא נתפס כ"חולה נפש" ולא מאוזן בעיני אשתו, אך כאשר היא נוהגת באופן דומה, זוהי התנהגות לגיטימית וחינוכית.

"כשאני כועס על י' משום שהוא לא מקשיב לי היא אומרת שאני משוגע ורוצה שאלך לרופאה שתוסיף טיפול תרופתי. כשהיא משתוללת זה בסדר, היא הרי לא חולה פסיכיאטרית כמוני." גם נ' ביטאה קושי דומה: "אני מרגישה שאני ממש בסדר עם התפקוד שלי עם הילדים, אבל אני יודעת שבעלי לא חושב כך, אני מרגישה שהוא לא ממש סומך עליי בגלל שאני חולה".

היום המיוחל הגיע. כך החלו עשרה מפגשים של שש אימהות ואב, אשר נראים ונשמעים ככל ההורים באשר הם. הם מטופחים, מאורגנים, רהוטים אך מאחורי חזות רגילה זו, ישנו שק שכל משתתף נושא עמו, שק שאינו נראה לעין, כבד מנשוא בשל אירועי חיים, משברים וההתמודדויות עמם. במפגשים הקבוצתיים ניתן ביטוי לכל קשת הרגשות: לכאב, לתסכול, לעצב, לפחד, לאדישות, לתקווה, לשמחה, לאושר ולתחושת היכולת והעצמה של המשתתפים. הרגשות הללו עלו וצפו עם אירועי היום-יום הקשורים לגידול הילדים ולהתמודדות עמם ועם המחלה שנוכחת כל הזמן. הרהורי המשתתפים נגועו למקומם האישי ביחס לעצמם וביחס לחברה.

חשוב להדגיש כי העבודה הקבוצתית היא עבודה דינמית, כלומר, נושאי המפגשים לא נקבעו מראש, אלא כללו בדיקה של הרגשות והתחושות של כל המשתתפים בתחילת המפגש, והזמנה "להשתמש" במנחות ובחברים ככלי להבנת בעיה או קושי או סיטואציה הורית, לעתים בהקשר של חולי ולעתים בהקשר הנורמטיבי ביחס לעצמם ולהורותם גרידא. מלבד משתתפת אחת שחוותה הרעה במצבה הנפשי במהלך העבודה הקבוצתית, כל המשתתפים הקפידו על הגעה לכל המפגשים.

הסוגיות שעלו בקרב משתתפי הקבוצה היו קשורות למיומנויות הוריות, ולרוב התלוו אליהן היבטים הנגזרים מההתמודדות עם מחלתם. א' ביטאה את הקושי ביכולתה להציב גבולות. היא הסבירה זאת בקושי לגייס כוחות על רקע המחלה. "אין לי כוח לשחק אתו, אין לי כוח לדרוש שיאכל אוכל בריא, אני עייפה" ש' התייחסה לקושי שלה להציב גבולות שמשמעותו בעיניה לתסכל את הילדים והיא אינה רוצה בכך שכן הם כבר סובלים דיים בחייהם בשל מחלתה. "אין לי כוח לבקש מהן ללכת לישון כאשר רק חזרתי עכשיו מהעבודה ואנחנו רוצות להמשיך לשחק ביחד. הרי גם כך הן כבר



א' שיתפה כי הגרוש שלה פועל להוצאת הילדים מחזקתה על רקע מחלתה, אף על פי שהתפקוד ההורי שלו לוקה בחסר, והוא אינו נוכח באופן רציף בחיי הילדים. היא לעומת זאת, משתדלת ככל יכולתה לענות על צורכי ילדיה למרות מחלתה.

דברים אלו ממחישים כיצד ההורה המתמודד נאלץ להתמודד לא רק עם השפעות המחלה, אלא גם עם הסטיגמה סביב מחלתו הן בעיני עצמו והן בעיני בני זוגם לחיים.

החולה נאלץ להתמודד עם מחלתו ועם ההשפעה התדמיתית השלילית שלה. נציין שלעיתים יש ביסוס לחששות בן הזוג אך לעיתים גם ישנה הפרזה שמקורה בתדמית שלילית, בבורות ובפחד מן המחלה.

קואליציות של הורה-ילד

הקרבה בין הילד להורה הבריאה מתפרשת אצל ההורה החולה כדחייה והיעדר מקום בשבילו מחד, ומאיך מתוארת שביעות רצון מקשר מיטיב ביניהם.

ד' שיתפה: "הם מסתדרים מצוין ביניהם, לא צריך אותי". "לפעמים אני מרגישה שאני רק מפריעה להם". "אני נהנית עם החברים שלי, אתם אני פורחת כי בבית אין לי מקום". "היא לא מקשיבה לי כמו שהיא שומעת בקולו".

ההורה המתמודד חש איום וחוסר נוחות מהקשר שבין שני השותפים "הבריאים" בבית. תחושת הנחיתות והערך העצמי הנמוך באים לידי ביטוי במחשבות שלעיל. במסגרת העבודה הקבוצתית סייענו לדי' להרגיש תחושת שייכות והערכה עצמית בביתה באמצעות שיח של סיטואציות דומות ששאר המשתתפים חוו. תשומת הלב, האכפתיות שד' חשה בקבוצה חיזקה אותה, ונראה שלאחר החוויה הקבוצתית ד' תוכל לדרוש את מקומה גם בביתה שלה.

תפקוד הורי

עבור ההורים המתמודדים התפקוד היום-יומי הוא משימה מורכבת, ועל נושא זה שוחחנו רבות בקבוצה. השאלה שעלתה בשיח הקבוצתי היא עד כמה אני כהורה מתפקד באופן טוב, מודע ומונע מצורכי הילדים במקביל לקושי התפקודי על רקע המחלה. ו' שיתפה: "לפעמים אני צריכה לגרד את עצמי מהמיטה ולשלוח אותם לביה"ס". "לא תמיד אני יכולה לשבת אתו על שיעורי הבית, אני רק רוצה לנוח".

נ' דיברה על המודעות לתפקיד ההורי יחד עם הקושי בישומו. "אני יודעת שזה לא טוב שהם שעות מול המחשב, אבל עצם המחשבה על הכוחות שאני צריכה לגייס מעצמי, גורמת לי לוותר". הדיבור הקבוצתי על הקושי בתפקוד מחזק את המודעות והחשיבות ליישום תפקוד זה למען עצמך ולמען ילדיך. ההתגייסות הקבוצתית מסייעת למוטיבציה לאסוף כוחות כדי לנהל את המחלה וההחלמה ותוך כך להמשיך לנהוג באחריות הורית כלפי ילדיך.

סטיגמה עצמית וחברתית

בשל הסטיגמה הנלווית למחלה, הורים רבים מתמודדים עם השאלה עד כמה לשתף את הילדים בקשיים הנפשיים: האם לספר על המחלה, מה לספר ואיך לספר. שאלה זו עלתה גם בהקשר החברתי והתעסוקתי.

ו' - "אני לא יודעת אם זה נכון להגיד לו שאני חולה. הוא לא יכבד אותי אם ידע שאני חולה נפש".

א' - "אף אחד מחברותיי לא יודעת שאני בטיפוּל, הן יגידו שאני משוגעת ויתרחקו".

נ' - "כשאני אוזרת אומץ ומשתפת התגובה היא - מה באמת? לא רואים עליך".

החוויה הבולטת היא של תלישות שאינה תלויה בהם. כאשר חלק מהמתמודדים אוזרים אומץ ומספרים על מחלתם לסביבה כדי לנסות להתקבל, להשתייך, מתוארת תגובה של רתיעה ודחייה או תגובה של חוסר הבנה. חוויה זו מותירה אותם בבדידותם ובחוסר רצון לשתף ולהיחשף.

בקבוצה דווח גם על הצלחה בשיתוף המידע אודות המחלה. אחת המשתתפות סיפרה על התמודדותה האישית עם מחלתה בריאיון עבודה, ואף על פי כן היא התקבלה לעבודה ולא אכזבה בתפקודה. המשתתפת מספרת על תחושות השחרור והקבלה שחוותה, תחושות המסייעות לה להמשיך להתפתח בעבודתה לשביעות רצונה של המנהלת שקיבלה אותה לעבודה.

ד': "החלטתי שאני לא יכולה להסתיר יותר, ואני מספרת. אם הם רוצים אותי שיקבלו אותי כמו שאני. אני יודעת שאני מוכשרת לעבוד בצורה נהדרת עם ילדים, ואני גם מרגישה טוב, אני שנים רבות מאוזנת. סיפרתי למנהלת על המחלה. הבאתי כבר מראש מכתב מהרופאה שלי שאני מתפקדת בצורה טובה, וכך התקבלתי לעבודה ללא קושי. המנהלת שלי לא מצטערת שקיבלה אותי לעבודה, היא מרוצה מעבודתי".

סיפורה של ד' עורר חשיבה נוספת אצל המשתתפים: הרצון להסתיר את הסוד ולשמור עליו כבר אינו חד־משמעי מחד, אך





רחב. שילוב זה הותיר פתח של תקווה למשתתפים, ולו בשל ההזדמנות להשמיע את קולם ולהדגיש את נוכחותם. הקבוצה מהווה מרחב בטוח שבו הם מרגישים שווים זה לזה, אנשים ראויים למרות מחלתם והם יוצאים מחוזקים לדרכם.

להלן מספר ציטוטים ממשתתפי הקבוצה במפגש הסיום: ש': "בתחילה היה קשה להיחשף, אבל הדמיון והמשותף הקל על החשיפה. הניסיון של אחרים אפשר לי ללמוד מהם ולקחת אל עצמי. ההשתתפות בקבוצה נותנת לי כוחות, אני מרגישה שאני מתחזקת בזכותה". נ': "בקבוצה אני מקבלת כוחות, בעלי לא מבין את זה. אני אחרי המפגשים מרגישה הרבה יותר טוב עם עצמי". א': בבית השתניתי - דרשתי את מקומי. הכוח הזה ניתן לי בקבוצה".

ר': "אנחנו כמו משפחה, בהתחלה היססתי לגבי הקבוצה, והיום בזכות הקבוצה, אני מבינה יותר את המחלה ואת עצמי. זהו המקום היחידי שבו יכולתי לשפוך את הלב". התגובה המשותפת לכל המשתתפים בעקבות העבודה הקבוצתית היא חוויה של העצמה, חוויה של נוכחות משמעותית ומתן אוזן קשבת לקולם של אנשים שלעתים סדוק ולעתים כלל לא מעז להישמע.

המשתתפים נכנסו לקבוצה, חלקם חוששים, חלקם לא מבינים לאן, ובתוכה הם למדו על עצמם, על מחלתם ובעיקר הם חשו שהם לא לבד. הם יצאו ממנה "מחוזקים" - יחד קל יותר להתמודד עם העולם שמחוץ לקבוצה.

עבודת ההנחיה בתכנית ציפור הנפש

מפגש עם עולמות התוכן השונים: החינוכי והטיפולי אפשר חוויה קבוצתית, מעשירה עבורנו ועבור המשתתפים בקבוצה. נורית - באה מעולם החינוך וההוראה. בעבודתה כמנחת קבוצות הורים היא מדגישה את ההורות באופן הנורמטיבי והאוניברסאלי בהקשר חינוכי מניעתי.

רותי - באה מעולם הטיפול בתחום בריאות הנפש המדגישה את ההיבטים הרפואיים והרגשיים בהתמודדות. עבודתה עוסקת במיומנויות בתחום הרגשי שבירורם מסייע בהבנה הטיפולית הפרטנית והקבוצתית.

עבודת ההנחיה המשותפת התאפיינה בתנועותיות של תפקידים וסגנונות הנחייה: לעתים נשמע קולה של המנחה בעלת התפקיד שמחזיק את הקושי, הכאב והחולי, שמבין את מקורותיו והשפעתו; לעתים נשמע קולה של המנחה שתפקדה כמחזיקה בכוחות, בחלקים המתפקדים והבריאים וכמגבירה קולות אלו של המשתתפים; לעתים נשמע הקול שהוביל את החלק ההדרכתי במיומנויות ההוריות ולעתים המנחה נכנסה לעולם המחשבות והרגשות של המשתתף כדי לעזור לו להבין את עצמו ואת התנהגותו. המנחות נעו מדגשים שונים בעבודת התוכן של ההנחיה ובסגנונה, וכך הן הפכו אותה למגוונת ומעניינת. נוצר מרחב קבוצתי הנותן מענה, המקל על המועקה, המפחית את תחושת הבדידות, המאפשר למידה של כלים להתמודדות עם המציאות המורכבת ובעיקר בונה מקום מטיב ומקבל לאנשים שזקוקים לו במיוחד.

כאן ניתן מקום לכל גוני קשת הרגשות האנושיים המשקפים את ההורה המתמודד עם מחלה נפשית כאדם שלם המתמודד עם עצמו, עם חייו - כמו כלנו.

מאידך, הוא עדיין נשקל בשל הסיפורים על המחיר היקר בעקבות החשיפה, דוגמת אובדן מקום עבודה ואבדן מקום מגורים בקיבוץ. בהמשך לעיסוק בנושא התמודדות עם הסטיגמה העצמית והחברתית, הגיעה לאחד המפגשים ר' שחשפה את מחלתה והיום היא מסייעת לחולים אחרים במצבה באופן מוסדר ומתוגמל. היא חשפה את סיפורה האישי בסביבתה ובסופו של עניין היא אינה מצטערת על כך משום שהיא חשה הקלה משמעותית בעקבות החשיפה. לדידה, הרווח מהחשיפה רב ומשמעותי על אף מחיר ההתרחקות שחשיפה זו גבתה.

בקבוצה ניתן מקום לשיח על חוויות הסטיגמה בשל המחלה הנפשית, ובטוה תחושות של בושה, כאב ותסכול. עם זאת, חלק מהמשתתפים תיארו גם חוויות חיוביות של התמודדות ושל תחושות של קבלה הן מעצמם והן מסביבתם.

שיח זה שיקף את המציאות המורכבת של המתמודדים. מציאות שכוללת ספקות וכאב, ולעתים נשמעו גם קולות המבטאים תקווה וכוחות. ההזדמנות להשמיע את מגוון הקולות מייצרת מצע מחזק ומעצים שביכולתו לספק ולו מעט משאבים להתמודדות בהמשך דרכם.

באמצעות העבודה הקבוצתית, נרשם שילוב של רגשות במנעד



שיחה עם ענת שיוביץ על טכנולוגיות חדשניות בהכשרה ובהוראה

”השימוש בטכנולוגיה אינו שימוש לשמו,
אנו עוסקים בפדגוגיה אחרת - פדגוגיה
חדשנית”

מאת נורית בסמן מור

ד”ר ענת שיוביץ היא ראש תכנית ההכשרה לבית הספר היסודי במכללה האקדמית לחינוך על שם קיי. ד”ר שיוביץ מייחסת חשיבות רבה לשימוש בטכנולוגיות חדשניות בהכשרת הסטודנטים - מורים לעתיד. היא משקיעה מאמצים רבים כדי לשלב טכנולוגיות חדשניות בהכשרה אשר תוכלנה לשינוי בתפיסת ההוראה. שיוביץ סבורה ש”זמן החדש” של הפדגוגיות הישנות תם - העולם משתנה והפדגוגיה צריכה להיות מותאמת למציאות המשתנה. ד”ר נורית בסמן מור, ראש לימודי החינוך במכללת קיי, שוחחה עם שיוביץ.

את הסטודנטים לכלים טכנולוגיים חדשניים רבים ולטכנולוגיות רבות, כאמצעים המזמנים פיתוח פדגוגיה חדשנית. בין הטכנולוגיות - תכנות באמצעות Scratch (כפי שיתואר בהמשך), עבודה עם לוח אינטראקטיבי, שימוש ביישומים פתוחים לצורך יצירת עבודות שיתופיות ועוד. במקביל המדריכות הפדגוגיות מוכשרות לעבודה עם אייפדים ועם כלים טכנולוגיים נוספים: תוכנות, יישומים, סביבות פתוחות ועוד. המדריכות הפדגוגיות משתלמות באופן מתמיד והן עובדות בתיאום עם שיוביץ - הן בסדנאות שאותן הן מנחות הן בהתנסות של הסטודנטים שאותם הן מלוות. הסטודנטים נדרשים להשתמש בטכנולוגיות חדשניות גם בסדנה וגם בהתנסות - בעיקר בשנה השלישית ללימודיהם.

אחד הדגשים בקורס זה של שיוביץ הוא הוראה באמצעות אייפדים. האיפדים מאפשרים לסטודנטים, לדברי שיוביץ, להפוך את הוראת הדיסציפלינות להוראה משמעותית. שיוביץ סיפרה על מקרה שבו במקום לתת לתלמידים מטלה קונבנציונלית של יומן קריאה שבה התלמידים מתבססים על פעולת ”העתק הדבק” של חומרים מהאינטרנט, הסטודנטיות נתנו לקבוצות תלמידים מכיתות ד’-ו’ לקרוא באייפד יצירה ברמת קושי גבוהה (אנטיגונה, משלי שועלים). התלמידים נתבקשו לסמן את המילים הקשות ביצירה

פגשתי עם ד”ר שיוביץ בבית קפה בעיר מגוריה כדי לשמוע על שימושה בטכנולוגיות החדשניות בהכשרת סטודנטים להוראה ועל החשיבות שהיא מייחסת לכך. ד”ר שיוביץ היא ד”ר לביולוגיה מולקולרית. בשנים הרבות שבהן עסקה בהפריה חוץ-גופית ובתרפיה גנטית ב”הדסה עין כרם” היא עסקה גם בהוראה. בשלב מסוים היא החלה לעבוד באופן חלקי בחברת ”בריינפופ” (BrainPOP) הוא אתר אינטרנט חינוכי המציג מגוון רחב של סרטוני אנימציה בנושאים שונים הממחישים מושגים מופשטים ותופעות טבע שונות בפשטות ובהירות) ו”עת הדעת” (מיזם חינוכי ישראלי המציע פלטפורמה דיגיטלית המאפשרת למורה בבית הספר היסודי לנהל שיעור בתחום דעת כלשהו בעזרת טכנולוגיה). בהמשך נתמנתה שיוביץ למנהלת הפדגוגית של ”אורט” העולמי בישראל. אחת האג’נדות המרכזיות של ”אורט העולמי” הייתה הכנסת התקשוב לחינוך, ולכן היא החלה ללמוד לעומק נושא זה. שיוביץ גם עסקה בפיתוח תכניות לימוד באוניברסיטת בר-אילן.

בתכנית ההכשרה לבית הספר היסודי שבראשה עומדת שיוביץ, מדגישים, בין שאר מיומנויות המאה ה-21, גם את השימוש בטכנולוגיות חדשניות. במסגרת קורס שמנחה שיוביץ היא חושפת





עם תלמידי כיתה ו', חידון תנ"ך, קולאז' עצמי וכד'). את המיזמים הוציאו לפועל התלמידים בבתי הספר היסודיים שעמם עבדו הסטודנטיות. "היה כאן למעשה", אומרת שיוביץ, "ההליך כפול של למידה מבוססת פרויקטים - ברמה של הסטודנטיות וברמה של תלמידי בתי הספר שהגדירו נושאים משל עצמם בתוך הנושא הגדול".

שיוביץ תיארה בהרחבה מיזם חשוב שבו התלמידים העלו צורך בהתמודדות עם מעבר חצייה מסוכן לבית ספרם. בהנחיית הסטודנטיות יצרו התלמידים עצומות דיגיטליות באמצעות אפליקציות שהסטודנטיות הכירו בקורס. בנוסף הם יצאו לשטח וצילמו את מעבר החצייה המסוכן. הסטודנטיות והתלמידים צילמו גם כיכר שנמצאת בקרבת מקום ובה המעבר בטוח יותר. בהמשך הם השוו בין שני האתרים וצילמו מעין מהדורת חדשות שבה הם מתארים הן את הבעיה (המעבר המסוכן) והן את הפתרון (הכיכר). את הסרטון שילבו הסטודנטיות בעצומות הדיגיטליות, ואת התוצר המוגמר הן שלחו לראש העיר מר רוביק דנילוביץ' בצירוף בקשה להקמת כיכר במקום מעבר החצייה המסוכן.

בביצוע מיזם חברתי זה, כמו גם במיזמים האחרים נעשה שימוש רב באייפדים (חיפוש מידע, הקלטה והסרטה, עריכת חומרים, קיום ראיונות, בניית עצומות וכד') שאותם השאילו הסטודנטיות לתלמידים לצורך עבודה בשיעור. הודגש כי על האיפד לשמש בעיקרו של דבר כלי יצרני ולא כלי צרכני, כלומר, לא רק לצורך גלישה באינטרנט ולקבלת מידע, אלא בעיקר ליצירת תוצרים כמו קומיקס, אנימציות, עצומות, סרטונים וכד'. "השימוש בכלים אינו שימוש לשמו", מדגישה שיוביץ, "אלא שימוש שנועד ליצירה ולעיבוד".

שימוש באייפדים מאפשר כמובן, הוסיפה שיוביץ, גם עבודה עם אינ' ספור אפליקציות ייעודיות לדיסציפלינות מסוימות: לימוד קריאה וכתיבה, חשבון, מדעים וכד'. הסטודנטים הכירו אפליקציות רבות כאלה והשתמשו בהן בכיתות כדי לאפשר לתלמידים למידה מהנה ומשמעותית יותר. יש אפליקציות שבהן הילדים יוצרים אנימציות. אנימציה מחייבת את הילד לדבר, להמליץ את הדברים, משום שאין טקסט שמוכתב לו, והכתיבה חייבת להיות מדויקת ואפקטיבית, אך כמובן תמיד אפשר לעשות רפלקציה ולתקן. באפליקציות אחרות יוצרים קומיקס וזה מסייע לפיתוח יכולת כתיבה תמציתית ומדויקת. יש אפליקציות שבהן מדובבים דמויות. אלו עשויות לסייע להתגבר על רתיעה מדיבור בציבור. אחרי כמה מחזורי דיבור הילדים רוצים מאוד שישמעו אותם, כי מבחינתם לא הם מדברים אלא המכשיר.

יש אפליקציות רבות להנגשה ולדיבור של מלל, סרטונים, תמונות שמשמשות לשיח וכד' שמומלץ להשתמש בהן עם ילדים מהחינוך המיוחד, ילדים בעלי בעיות שמיעה וראייה או בעלי בעיות דיבור ותקשורת רבים מהם משולבים בכיתות הרגילות. העובדה שהילדים מהחינוך המיוחד מסתייעים באייפדים "קוליים" ולא באמצעים מסורבלים כמו שהיה נהוג בעבר, אף משפרת את מעמדם החברתי, טוענת שיוביץ - ילדים אחרים רוצים לחבור אליהם ולהשתמש באייפדים המשמשים אותם.

באמצעות יישום ייעודי. אחר כך הם ניגשו למילונים שנמצאים במכשיר עצמו וחיפשו את משמעות המילים. אחרי פירוש המילים הקשות הם נתבקשו לקרוא שוב את הטקסט ולכתוב הוראות בימוי על גבי הטקסט - ללא חשש להשחתת הספר (למשל, "כאן צריך להיות טון כועס", "כאן צריך להיות טון שמח", "כאן טון ביקורתי" וכד'). בשלב זה הם נתבקשו להקריא את הטקסט על פי הוראות הבימוי ולהקליט עצמם. חברי הקבוצה הקשיבו להקלטה וקבעו האם המקריא פעל על פי הוראות הבימוי, הדגיש מה שצריך להדגיש ולמעשה הבין נכון את הטקסט. אם היו מילים שהמקריא שיבש משום שלא הבין אותן היטב, היה עליו לחפש שוב את משמעותן. הדיאלוג נעשה בין התלמידים לבין עצמם ללא התערבות הסטודנטיות. בשלב הבא התלמידים הפכו את הטקסט לדיאלוג או לשיח בין חברי הקבוצה (תוך החלטה על פרשנות המקובלת על כולם) והמחיצו אותו. אחרי שהמחזה הוצג והוקלט הוא שופר בידי כל חברי הקבוצה. לבסוף הם חיפשו ברשת המחזות מקצועיות של אותם טקסטים והשוו בין הפרשנות שלהם לפרשנות של המחזה המקצועית. כל הפעילות נעשתה בשיתוף תוך הקפדה על חלוקת תפקידים ברורה (מקריא, במאי, שחקנים וכד'). שיוביץ מדגישה שחשוב ללמוד לעבוד בשיתוף משום ש"מצבור הכוחות נותן תוצאות טובות יותר - השלם גדול יותר מסך חלקיו". למעשה, בעידן זה השיתופיות חשובה במיוחד משום שהטכנולוגיה נוטה לכאורה להגביר ניכור. "באופן פרדוקסלי ניתן לענות על הקושי שיוצרת הטכנולוגיה - הניכור - באמצעות אותו כלי - הטכנולוגיה - משום שהטכנולוגיה מאפשרת עבודה שיתופית ברמות שונות!"

שיוביץ ציינה שהיכולת לעבד טקסט באמצעות איפד אינה מוגבלת לטקסטים במדעי הרוח, וכראייה לכך היא סיפרה על קבוצה אחרת של סטודנטיות שעשתה פעילות דומה עם טקסט במדעים העוסק בנביטה ובצמיחה.

עיבוד טקסט שבו מתנסים בחשיבה רפלקטיבית, מתן פרשנות, שקילה והערכה, עבודה בשיתוף ותקשורת מאפשר לתלמידים, לטענת שיוביץ, הבנה מעמיקה של הטקסט. באשר להשגתי בנוגע לזמן הרב המוקדש ללמידת טקסט בצורה זו, טענה שיוביץ, שלמידה כזו אינה גוזלת זמן כיתה רב יותר מלמידה מסורתית משום שבמסגרת למידה כזו התלמידים מוכנים ברצון ובהנאה לעשות חלק מהפעילויות בבית באמצעות האיפדים המושאלים להם או באמצעות הטלפונים החכמים של הוריהם.

דבר חשוב נוסף שהסטודנטים לומדים בקורס הוא לעבור בקלות להוראה בשיטת "הכיתה ההפוכה". הסטודנטים לומדים להפוך בקלות רבה מצגת סטנדרטית לסרטון המורכב מכל השקופיות שעליהן מופיעות הדגשות שונות של הסטודנטים. השקופיות מלוות גם בהסבר קולי. התלמידים מקבלים את הסרטון הביתה, לומדים את החומר ובכיתה נותר זמן לעסוק באופן מעמיק ביישום! פעילות זו גם מאפשרת לילד שנעדר או לילד שזקוק לחזרה על ההסברים לשוב אל הסרטונים בביתו ללא מגבלת זמן, מקום או מספר חזרות.

שיוביץ סיפרה בהתלהבות רבה על פעילויות שונות שסטודנטיות עשו באמצעות האיפדים שקיבלו בהשאלה למשך סמסטר שלם. הסטודנטיות הגדירו נושאים למיזמים שקרובים לליבן (יצירת כיכר ליד בית הספר שבו הן מתנסות, הכנת ספר מחזור



"באופן כללי ניתן לומר", אמרה שיוביץ, "שהכנסת הטכנולוגיות להוראה שינתה לחלוטין את תפיסת המורה. המוטו של הקורס הוא שהמורות אמורות לכוון מידע ולא למסור מידע". זו הסיבה שבפעילויות המתקשבות שמבצעות הסטודנטיות (הן באמצעות האיפדים והן באמצעות כלים כמו לוח אינטראקטיבי ותכנת פאואר פוינט אינטראקטיבי) הן מונחות ליצור כמה שיותר פעילויות אינטראקטיביות המפעילות את התלמידים, בין אם כיחידים, בקבוצות או במליאה.

חשוב לשיוביץ להדגיש ש"הכנסת הטכנולוגיה להכשרה היא רק אמצעי נוסף המשמש את הפדגוגיה". הקורס שאותו מלמדת שיוביץ איננו קורס בטכנולוגיה, אלא קורס בפדגוגיה. הכרת הכלים המתקשבים לא באה לבטל את השימוש בארגז החול, בניסויי המעבדה, בנגינה ידנית, בדיבור ישיר. "הסטודנטים נחשפים למאגר עצום של כלים ועליהם לבחור באופן מושכל במה מהם להשתמש, כיצד ומתי - כדי ליצור הוראה שבה הילד הוא יצרן ולא צרכן, והמורה מפעיל ולא מוסר".

"הבוגר האידיאלי", אומרת שיוביץ, "הוא זה שיודע ללמוד - לא מגיע עם פתרונות קסם, אלא בודק ושוקל ומשתמש בזמן ובמקום הנכון בטכנולוגיות, אך גם יודע להתנתק מטכנולוגיות. מורה שגורם לתלמידים לשקול, לעבד וליצור, ולא למחזר מידע, מורה שיודע להתאים משימות לקבוצות, שמשתמש בטכנולוגיה ככלי אינטראקטיבי ויצרני ולא רק צרכני".

שיוביץ סיפרה שבתחילת ההכשרה סטודנטיות רבות מביעות התנגדות לשימוש בטכנולוגיה: "הכול יש במחשב"; "לא צריך אייפד"; "יותר טבעי לשחק בחול"; "לא צריך מכשירים"; "זה לא בריא"; "לא באנו ללמוד תכנות באנו ללמוד הוראה"; "אני לא מתחברת למחשב" - הם רק חלק מביטויי ההתנגדות שנשמעים. עם זאת אחרי ההכשרה מרבית הסטודנטיות בונות שיעורים מושכלים ומרגשים בעזרת האיפדים וגם בעזרת כלים נוספים. שיוביץ מכירה באפשרות של הוראה משמעותית גם בלא טכנולוגיה, "כולנו צמחנו בלי טכנולוגיה", היא אומרת, "אבל במציאות של היום נכון יותר להשתמש בטכנולוגיה ולגייס אותה. זה פתטי לא לעשות זאת..."

הקורס שבו הסטודנטים לומדים לעבוד עם טכנולוגיות חדשניות, תוך יצירת פדגוגיה חדשנית, נקרא "מיומנויות המאה ה-21". מיומנויות המאה ה-21 הן הכישורים שמערכת החינוך בישראל רוצה להקנות לבוגריה לצורך השתלבות מיטבית בחברה ובעולם העבודה של המאה ה-21, עולם עתיר בטכנולוגיות מידע ותקשורת. יש להכשיר את התלמידים לחיים בחברה תקשורתית ועתירת מידע, כך שיוכלו להפיק תועלת מן המידע הנגיש להם באופן בטוח. כמו כן, חשוב לפתח אצל התלמידים יכולת לעבוד בשיתוף וליזום וליצור באמצעות הכלים הדיגיטליים החדשניים. "אין ספק", טוענת שיוביץ, "שהעבודה מהסוג הנ"ל, שנעשית בעזרת איפדים ובעזרת אמצעים טכנולוגיים נוספים, מאפשרת לפתח אצל התלמידים כישורים, כמו: יזמות, אוריינות טכנולוגית, איתור מידע וארגונו, שקילה והערכה, ביקורתיות, פתרון בעיות, תקשורת, שיתופיות, יצירתיות וחדשנות".

בנוסף לכל הפעילויות שתוארו לעיל נוצר שיתוף פעולה בין תכנית ההכשרה לבית הספר היסודי שבראשה עומדת שיוביץ לבין "אינטל" (אחת מהחברות החשובות בעולם בתחום של תכנון וייצור מיקרו-מעבדים ומעגלים משולבים). במסגרת שיתוף פעולה זה הסטודנטים למדו תכנות באמצעות תכנת Scratch, תכנה אינטואיטיבית מאוד המבוססת על אנימציה, ואף לימדו ילדים לעבוד עם התכנה. שיוביץ סבורה שחשוב מאוד ללמוד תכנות כיוון שעוד כמה שנים נידרש כולנו להשתמש בכלים פתוחים שהאדם מתאים לצרכיו. היום עולם החינוך הולך יותר ויותר לקראת יצירה בכלל ותכנות בפרט. שיוביץ סיפרה שבתערוכה בין-לאומית שבה ביקרה לאחריה הוצגו כלים רבים המנגישים את עקרונות התכנות החל מגיל הגן!

שיוביץ הוסיפה שחשוב לה במיוחד ללמד את ילדי הדרום לעבוד בתכנת Scratch משום שהיא מייחסת חשיבות רבה לטיפול ילדים בעלי אוריינטציה טכנולוגית ולהפניית המוכשרים ביותר לחוגי המשך בגיל צעיר ככל הניתן. גם אלו שלא יעסקו בעתיד בתכנות ירוויחו מאוד מהעיסוק בתכנות משום שעיסוק זה מטפח צורות שונות של חשיבה: חשיבת לולאה, חשיבה של מסלולים מקבילים ומתנקזים, חשיבה של "אם אז" וכד', וכך הוא "פותח" את הראש לכיוונים חדשים וליצירתיות.



מה אומרים חברי הצוות על פדגוגיות חדשניות

במת הדיון של גיליון זה מוקדשת לפדגוגיות חדשניות. אמנם עסקנו בנושא בעקיפין בבמת הדיון של גיליון 9 (ינואר 2015) שהוקדשה ללמידה מבוססת פרויקטים, ואף בבמת הדיון גיליון 3 (ינואר 2012) שעסקה בטכנולוגיה חינוכית. הפעם במת הדיון מתמקדת בפדגוגיות חדשניות ואילו נושאי טכנולוגיה, למידה מבוססת הפרויקטים ונושאים אחרים מופיעים בה כנושאים משניים.

רצף המאמרים בבמת הדיון נפתח במאמרו של ד"ר אמנון גלסנר המגדיר את מאפייני "פדגוגיה חדשנית" וסוקר את מרכיביה החל בריהוט וכלה בהערכת הלמידה; בהמשך מתארת ד"ר ורד רפאלי את השימוש בריקוד המונים במסגרת הוראה מבוססת פרויקטים; ד"ר מירב אסף מציירת את מקומו של התקשוב בהוראה בעתיד הקרוב; ד"ר דורון נרקיס מתאר ניסיון להשתמש בדרמה ככלי הוראה בכיתת האנגלית; גב' משכית הודסמן מספרת על שילוב ביסול בהוראה לנוער ולמבוגרים; וד"ר נעה ליבוביץ מעלה את חשיבות היצירה המשותפת בהוראת האמנות.

שחרור פדגוגיאל: טווח הבחירה והחופש בחינוך

אמנון גלסנר

המגמה הבולטת בפדגוגיות חדשניות היא ההשתחררות מהנחות ומפרקטיקות פדגוגיות שהפכו במרוצת הדורות להרגלים, לנורמות ולמובן מאליו שאין מערערים עליו. ד"ר אמנון גלסנר, ראש ההתמחות בחינוך בלתי פורמלי במכללת קיי, מציע דרכים להשתחרר מהמוכר ולהתחדש בפדגוגיות שונות.

פתרונות ששינו בשנות ההכנה לבגרות - פתרונות לבעיות שניתנו במבחנים משנים קודמות או פתרונות לבעיות שרשם המורה על הלוח. ובכלל, חשיבה מתמטית היא חשיבה מופשטת מסוג אחד ויפה ככל שתהיה (אני עצמי אוהב מאוד מתמטיקה ואף ברשותי תעודת הוראה במתמטיקה), ההתמודדות עם אתגרי החברה והסביבה וגם עם הטכנולוגיה תלויה בהפעלה של סוגי חשיבה מגוונים ורבים: חשיבה ויזואלית, חשיבה מרחבית, חשיבה לוגית שפתית, חשיבה יצירתית ספרותית, חשיבה היסטורית, חשיבה אנליטית ביקורתית ועוד - יכולות שאינן קשורות דווקא לחשיבה. כפי שאני מזהה, המטרות המתקדמות שמתחילות לעצב את הפדגוגיות החדשניות הולכות ומתגבשות לכיוונים אלו:

- לעורר את אהבת הלמידה לשם למידה; להיחשף ליופי ולעניין שיש בתופעות, בגילויים, ביצירות וגם בתהליכים של

שמדובר במטרות החינוך אפשר ואולי נחוץ להשתחרר מהמטרה להכשיר את הולמד להיות אזרח פרודוקטיבי בעולם של היום, כיוון שאיננו יודעים מה יהיו הצרכים והאתגרים בעולם המחר. לשם כך צריך להשתחרר מלקשור את מטרות החינוך לתפיסות או לגישות כלכליות כפי שהן קיימות היום וכפי שהן באות לידי ביטוי, למשל, בהעדפה של משרד החינוך לחזק ולהעדיף לימודי מתמטיקה (5 יחידות) ומדעי המחשב על פני לימודי אמנויות ומדעי ההומניסטיקה (ספרות, מקרא, חברה והיסטוריה או, חס ושלום, פילוסופיה). ניחא אילו לימודי המתמטיקה בבתי הספר היו מרכזים יותר בלימודי חשיבה מתמטית ולא בלמידה טכנית לקראת התמודדות עם בעיות ותרגילים של מבחני בגרות. ספק רב אם תלמידים באמת מבינים את הפתרון שהם כותבים. ברוב המקרים הם מציבים

והעניין של הלומד או מההכרה שלו בחשיבות "החומר". אחד הרעיונות קורא להשתחרר מהנורמה של לימוד לפי תחומים ודיסציפלינות ("לצאת מהמגרות") ולשאוף ללמידה רבת-תחומית, בין-תחומית ועל-תחומית שמאפיינת בדרך כלל את השאלות, את הבעיות ואת האתגרים שנתקלים בהם בחיים האמיתיים.

סביבת הלמידה

שאלת סביבת הלמידה קוראת גם היא להשתחרר מהנחות ומהרגלים קיימים. האם צריך ללמוד דווקא במבנה (בית) סגור ומתוחם שמיועד מראש ללמידה ושמוכנה בית ספר? האם צריך ללמוד בכיתה בעלת ארבעה קירות, דלת, חלונות (גם אם הם שקופים), כסאות ושולחנות שניצבים בשורות, בטורים או במעגל ולוח ירוק וגיר או לוח מחיק לבן? לאחרונה אף נתקלתי ברעיון של למידה סביב שולחנות מוגבהים שעומדים לידם ובזמן העמידה ישנם מכשירים מתחת לכל שולחן שבעזרתם יכולים להניע את הרגליים. עיצוב חדשני של בתי ספר כולל כיום גם בנייה של ציוד מובילי שניתן לנייד ולקיפול והמאפשר לייצר אפשרויות מגוונות של למידה בתוך אותו חלל. יש הקוראים ללמוד בבית (home-schooling and un-schooling). אבל האם כל אלו אינם סביבות שמנתקות את הלמידה מסביבת החיים האמיתיים? האם אין זה מוביל לתחושת גטו סוגר? האם לא ניתן ואולי אף כדאי להשתחרר מתפיסת המרחב הסגור, המצומצם והמצמצם שדומה למפעל תעשייה (low tech)? מגמות פדגוגיות חדשניות או מתחדשות קוראות ללמידה בטבע, כמו למידה חוץ-כיתתית (Wilderness - ODT), חווייתית - מתוך התנסות (Kolb, 1984). שמא הגיע הזמן להתקדם צעד נוסף ולחשוב על שחרור כללי מתפיסות גאוגרפיות מסורתיות של למידה במקום מסוים ולאפשר ולהזמין למידה בכל מקום ואתר שיש בחברה: בבית, בשדה הבר, בשטחים החקלאיים, ברחוב, בשוק, במגרש המשחקים, במגרש הספורט, בבתי המשפט, בבתי החולים, במפעלי התעשייה, במשרדי עבודה, במחלקות העירייה, בבתי האזרחים, בפארקים - בכל מקום.

גילוי וחקר, של המצאה, של חשיבה, של יצירה ושל יישום. לפתח מיומנויות ובעיקר: ללמוד איך ללמוד; איך לתקשר עם אחרים; איך להפעיל חשיבה יצירתית וחשיבה ביקורתית ואיך להשתמש בטכנולוגיית המידע באופן מושכל. להדגיש את ההיבטים החברתיים והרגשיים של הלמידה שברור יותר ויותר שהם מהווים תשתית ותנאי הכרחיים ללמידה ברמה הקוגניטיבית.

לאפשר ולעודד פיתוח של לומד אוטונומי הפועל מכוח הסקרנות והעניין הפנימי והטבעי שלו והיודע לכוון בעצמו את למידתו.

לאפשר ולעודד פיתוח של לומד שיוודע ללמוד ולעבוד גם לבד וגם בצוות כדי להרוויח את הסינרגיה של למידה כזו. לאפשר, לטפח ולעודד פיתוח של אדם שבהתנהלות ובהתנהגות היום-יומית שלו מבטא ערכים הומאניסטיים גלובליים משותפים, כאלו שהם מעבר לתרבות, לדת או לחברה מסוימת.

כל שאר הנקודות נגזרות משאלת מטרת החינוך.

תכנית הלימודים

הצורך להשתחרר מתכנית לימודים מקובעת וקפואה הולך ומתגבר. האם כדי ללמוד באופן משמעותי חייבים ללמוד בתכנית לימודים מסודרת? קולות רבים יותר קוראים להגברה של למידה מזדמנת יותר, דינאמית, למידה הקשורה להקשר משתנה או מונעת עצמית; ללמוד מתוך מה שמזדמן ללומד מהמפגש שלו עם המציאות או מתוך מוקדי העניין והסקרנות הטבעית שלו. למידה מתוך התנסות וחוויה (Kolb, 1984) מגבירה את הסיכוי ליצירת רלוונטיות ואוטנטיות, ולכן היא מגבירה את הסיכוי ללמידה מתוך מוטיבציה פנימית. לעומת זאת, אם הלמידה משתעבדת ונצמדת לתכנית לימודים היא נחוות ככובלת את המלמדים ואת הלומדים למסגרת סוגרת שעניינה הוא בעיקר להספיק "לעבור על החומר", "חומר" שמישהו החליט שהוא חשוב והכרחי, "חומר" שיכול להיות מנותק ממוקדי הסקרנות



הערכת הלמידה

בהמשך לשינוי במטרות החינוך, הכרחי גם להשתחרר מהצורך האובססיבי, שנתפס אצל רבים כהכרחי, והוא הצורך במדידה ובהערכה, ובמיוחד בכזו שהיא תעשייתית (תו תקן) ובירוקרטית שמשמשת במבחני סטנדרט ובסולמות ובטבלאות מספריים של ציונים, של התפלגויות ממוצעים כיתתיים ובית ספריים - ועוד מרעין בשין. העיסוק האינטנסיבי, כפי ששר החינוך לשעבר שי פירון ביטא אותו: "אנחנו מודדים את עצמנו לדעת", מצביע יותר ויותר על הנזק שנגרם מעצם המדידה וההערכה למוטיבציה ללמוד - הלומדים רגילים ומעודדים ללמוד למען הציון ולמען התעודה. אמנם זו מציאות שמבטאת את החברה ההישגית והתחרותית כל כך, אבל אני רוצה לקוות שדרך החינוך אפשר יהיה לווסת ולהגביל את התופעות הרעות והבלתי הומאניות שמתלוות לכך מבחינה ערכית ומוסרית.

פדגוגיה חדשה צריכה להשתחרר מהצורך במדידה ובהערכה כזו. ההערכה צריכה להיות בעיקרה הערכה מעצבת שנבנית ביחד ובשיתוף עם הלומד ושמבטאת את המטרות והיעדים שהוא מציב לעצמו בלמידה שלו. ההערכה המסכמת בוחנת יחד אתו את ההצלחה בהשגת היעדים האלו (יעדים שאינם מתבטאים בציון מספרי), כמו להבין תופעה, לשלוט במיומנויות, לגלות, לחקור ולהמציא. כך ההערכה והמדידה הופכים לחלק אינטגרלי, אותנטי ורלוונטי בתוך שלבי הלמידה - כחלק מהם ולא מחוצה להם. גם רופא, משפטן או מהנדס אמורים ללמוד להעריך בעצמם את עבודתם, והם יכולים להיות מוערכים ולהימדד בידי אחרים על פי איכות שלבי ומרכיבי ההתמודדות שלהם עם האתגרים שניציבים בפניהם מבלי שתקודד בציון.

טווח הבחירה והחופש: מקורס מסרני מובנה ומאורגן מראש ועד להיטגוגיה דרך למידה מבוססת פרויקטים

גישת החינוך והלמידה צריכה להתאים למטרה המרכזית של הפדגוגיה החדשנית שהיא לקדם, לעודד ולאפשר פיתוח של לומד אוטונומי.

מובן שלמידה שמתבססת רק על הנחיות מדויקות ומפורטות, כמו גודל הפונט של כותרת העבודה וגוף העבודה, אינן מעודדות ומפתחות לומד אוטונומי. לעומת זאת, ככל שהוא זה שמתלבט ובוחר מה ואיך ללמוד, הוא הופך ללומד אוטונומי. הוא מקבל אחריות ומפתח מחויבות ללמידה שלו. אלו הבחירות שלו ומכאן גם יש סיכוי שרמת המעורבות שלו תגדל, שהרי אלו הבחירות שלו ולא של מישהו אחר. חופש הבחירה שיש ללומד המתבקש ללמוד את הנושא ואת תתי-הנושאים שנבחרו עבורו הוא מועט. הוא נדרש לקרוא את הטקסט שנבחר עבורו ולעקוב אחר ההנחיות המפורטות הסטנדרטיות על איך ומה הוא צריך לבצע, כמו למשל איך לנתח, כמה עמודים לכתוב, מה יהיו ראשי הפרקים, איך לכתוב עמוד שער, רשימת מקורות (על פי APA) ועוד.

קורס מסרני (קורס שבו הלומד חווה מסירה של ידע "לעוס" ממורה, מספר לימוד או מחוברת עבודה) מאופיין בדרך כלל ברמת חופש בחירה נמוכה ומכאן גם ניתן לצפות שהסיכוי לרמת מעורבות, מוטיבציה ונטילת אחריות ללמידה נמוכים.

קורס המשתמש בלמידה מבוססת פרויקטים מזמין חופש בחירה רב יותר למורה וללומד. תלמיד או קבוצה של תלמידים יכולים לבחור את השאלה שהם ישאלו; את האופן שבו הם ילמדו עליה; מה יהיה התוצר שהם יפיקו; איך הם יקדמו את ההפקה ואיך הם יציגו את התוצר הזה בפני אחרים. סגנונות שונים של למידה כזו מאפשרים רמות שונות של בחירה. למשל, ישנם מקומות שבהם המורה הוא זה שבוחר את השאלה ובמקומות אחרים אלו התלמידים שבוחרים.

אולי חשוב ואף נחוץ להשתחרר גם מספרי הלימוד ומחברות הלימוד. אמנם יש לובי חזק מאוד של בעלי אינטרסים כלכליים להרוויח הון רב מהדפסה ומהפצה של חוברות וספרים במהדורות שמתעדכנות כל שנה, אבל ישנן לא מעט ראיות לכך שניתן להגיע לכל המידע הזה גם ללא ספרי לימוד מבלי לוותר על איכות ההוראה והלמידה, ואולי אפילו להפך - זו הזדמנות ללמד לחשוב על מקורות המידע שיש בחיים ולהשוות בין מקורות שונים. זו הזדמנות לייצר הוראה יצירתית משתנה ומזדמנת שלא כבולה לסדר הנושאים או להצגתם המשעממת או המנותקת בספר או בחוברת הלימוד. את כספי ההורים העצומים המוקדשים למטרה זו ניתן להסב ולהפנות ליעדים מהותיים חשובים יותר.

האם לא הגיע הזמן שהלמידה תהיה דומה יותר ללמידה שבחיים עצמם? כלומר לצד הלמידה מספרים וממאמרים מקצועיים, יש ללמוד גם מתקשורת ישירה עם מומחים או עם כל אדם, מתוך מידע ברשת (אתרים או רשתות חברתיות), מהתבוננות ומהתנסות. כך, למשל, מי שסובל חס וחלילה ממחלה או מגנע כלשהו משוטט ברשת, קורא כתבות, שואל, בודק ומתייעץ עם מומחים שונים המייצגים עמדות שונות, מתכתב או מדבר עם חולים אחרים שסובלים מאותה בעיה, באופן ישיר וגם דרך פרסום מחקרים מגוונים שבדרך כלל מציעים דרכים שונות, וגם מנוגדות להתמודדות.

אפשר גם להשתחרר מהצורך ללמוד דווקא עם בני אותה קבוצת גיל. בני גיל שונים עשויים ללמוד זה מזה ו"להרוויח" אינטראקציות משמעותיות מאוד עבורם. ובכלל, מפגשי למידה שייזמו גם מפגשים בין לומדים שונים זה מזה בתרבות, במגדר, בשפה, בחזקות, ביכולות ובגיל, יגבירו את החשיפה לקשת האפשרויות החברתיות ונקודות המבט השונות - אלו יאפשרו הרחבת משמעותם של רעיונות ומושגים.

סביבת הלמידה יכולה להשתחרר מהצורך ההישרדותי לתת תשובה נכונה אחת, מידית ומחלטת - זו נחוצה רק בנושאים הקשורים להישרדות ולהצלחת עצמנו בעת סכנה. במצבים אחרים חשוב שהלמידה תזמן ותעודד העזה, יצירתיות, השהייה ואפשרות לניסוי ולטעייה. בתהליכי למידה, שהם כמו זירת ניסוי, אפשר וחשוב להתנסות ולטעות כדי להתקדם בהבנה. פתרון אחד או דרך פתרון אחת ייחשבו כאחת מתוך חלופות אפשריות; טעות - כהזדמנות להעמקה ואי-הצלחה - כחסם והזדמנות ללמוד בדרך אל ההצלחה. יש להשתחרר מהצורך לתת תשובה נכונה לטובת הצורך לחפש אפשרויות רחבות ומגוונות המאפשרות שיקול ובחירה.

סביבת הלמידה יכולה להשתחרר מהצורך להתמקד בחיפוש ובאיתור לקויות, חולשות, מוגבלויות וכשלים לטובת זיהוי נקודות חוזק, כישורים ויתרונות שיש לכל אחד ואחת ולהשתמש בהן. סביבת הלמידה והחינוך צריכה להשתחרר מהצורך המתמיד לתת תשובות ולעודד את הלומדים לשאול שאלות ולחפש איך להתמודד אתן.

ואולי בעיקר יש להשתחרר מהצורך של שליטת מבוגר (מורה) בלמידה שמכוונת למה ולכן שהוא רוצה להגיע לכיוון של ניהול דיאלוג המאפשר אוטונומיות ויצירתיות בחשיבה ליצירת משמעויות חדשות ורעיונות חדשים ומקוריים.

יש להשתחרר מהצורך ל"החזיק כיתה", מ"להחזיק" קבוצת לומדים ממושמת, פאסיבית ושקטה לטובת עידוד של למידה ערנית, פעילה ומעורבת - רגשית וקוגניטיבית - בתהליך. יש להשתחרר מההנחה שמורה טוב הוא זה היוודע ל"העביר חומר" ו"להחזיק כיתה", ולטעון שמורה טוב הוא זה היוודע לשחרר את השליטה, להעביר את מוקד השליטה ממנו ללומד ולאפשר ולזמן לו למידה אוטונומית שנובעת ממוטיבציה פנימית.

בשנים האחרונות החלו זוג חוקרים אוסטרלים (Hase & Kenyon, 2000) לפתח קורסים אוניברסיטאיים שבהם חופש הבחירה של הלומד הוא כמעט מוחלט. לתיאוריה הפדגוגית הניצבת בבסיס הקורסים האלו הם קראו בשם היוטגויה (Heutagogy), שמשמעותה ביוניתי - חינוך עצמי. פדגוגיה היא חינוך לילדים, אנדרוגויה היא חינוך למבוגרים והיוטגויה היא חינוך עצמי, או למידה מכוונת עצמית (self-directed learning). ההנחה הייתה שבעידן שבו אנחנו חיים אין הצדקה לסמכות כלשהי היום לקבוע מה ואיך צריך ללמוד לקראת המחר, ויש לתת ללומד אוטונומיה להחליט ולכוון את הלמידה של עצמו בהתאם למוקדי העניין ולמטרות שלו.

בקורסים אלו עדיין יש נושאי על שסביבם נעשית הלמידה האוטונומית, כדוגמת הנושא "למידה והוראה בעזרת טכנולוגיה". אבל מנקודה זו מתחילה הבחירה החופשית של הלומד ללמוד מה שהוא מעוניין ללמוד במסגרת נושא זה. הוא מוזמן ללמוד עם מי שהוא בוחר ללמוד, איך וממה שהוא בוחר ללמוד, לבחור כיצד להציג את הידע שהוא בונה ואפילו איך להעריך את הלמידה של עצמו.

ההנחה היא שזהו גם תרגול טוב שמכין סטודנטים בוגרים לקראת עבודות חקר כמו תזה ודוקטורט, שבהן הם נדרשים ליזום, לקבל אחריות ולהוביל תהליך למידה אוטונומי כמעט לגמרי.

המנחה בקורסים כאלו משמש כמנטור שמשקף ללומד או לקבוצת לומדים את ההתקדמות וההתפתחות שלו או שלהם בתהליך, והוא מכוון אותם להעמיק ולהרחיב בה. הוא גם יכול להגביל את מידת החופש, למשל בעמידה בלוח זמנים (אם הוא פועל למשל במסגרת סדירויות זמן של אוניברסיטה) בהצגת תוצרי הלמידה ובהערכתם בידי הלומד או בידי קבוצת הלומדים.

קורסים כאלו יכולים להתקיים גם במסגרת למידה מרחוק (LDL) באמצעות כלים מתוקשבים (Blaschke, 2012), גם במפגשי פנים

אל פנים וגם בשילוב בין שניהם. הרעיון של ההיוטגויה מעלה כמה שאלות, כמו למשל: האם אפשר להתחיל בכך כבר בגילים מוקדמים? האם להשתמש בהיוטגויה רק כאחת מדרכים שונות, או שמא דווקא חשוב להתרגל ללמוד רק כך?

היוטגויה מסמנת כיוון פדגוגי שנראה מתאים ללמידה ולחינוך בעולם דינאמי מאוד שתובע הסתגלות, יצירתיות והכלה של שונות ואחרות.



אחת הדוגמאות לשילוב של למידה אוטונומית עם למידה מסורתית באה לידי ביטוי ברעיון הפדגוגי שפיתח קירן איגן, החוקר הקנדי, עם קבוצת המחקר שלו. ביחד הם עיצבו סביבת למידה שהוא מכנה למידת עומק (Learning in Depth) המכוונת לכך שכל ילד יהפוך להיות מומחה למשהו במהלך שנות לימודיו (ראה: <http://ierg.ca/LID/>). הוא בוחר נושא מתוך רשימת נושאים שמוצעים לו, לדוגמה, נושא הגשרים, והוא מוביל את הלמידה שלו על גשרים לאורך שנים. בצורה זו הוא חווה למידת עומק כפי שבדרך כלל תלמידים לא חווים אותה. הוא יכול לחקור על בניית גשרים לאורך ההיסטוריה וללמוד על ההנדסה שלהם, על הטכנולוגיה המתלווה על השימושים המגוונים, על הקשר שלהם לגאוגרפיה, על יצירות אומנות או ספרות הקשורות אליהן, על המטאפורה של גשר ועוד.

כל זה מבלי להפסיק גם את הלמידה הרגילה לפי תכנית הלימודים הקנדית.

אין ספק שאנחנו נמצאים בתקופה שמאפשרת התנסות בפדגוגיות חדשניות רבות. רובן ככולן מסמנות את הכיוונים שהצבענו עליהם במטרות החינוך: כולן מצביעות על למידה שמפעילה את הלומדים ומערבת אותם רגשית וקוגניטיבית בתהליך הלמידה, וכולן עוסקות במידה זו או אחרת של פיתוח לומד סקרן, חקרן ואוטונומי שלומד איך ללמוד ומתוך מוטיבציה פנימית.

מקורות למאמרו של ד"ר אמנון גלסנר

Blaschke, L.M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56-71. Retrieved from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2113>

Hase, S. and Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. *Ultibase*, RMIT. <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>

Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <http://learningfromexperience.com/>



הפלאשמוב מגיע למכללת קיי: מה בין ריקוד, שונות ולמידה מבוססת פרויקטים?

ורד רפאלי

ד"ר ורד רפאלי, מרצה לחינוך ולשיטות מחקר והערכה במכללת קיי, הפתיעה את הסטודנטיות בקורס "חינוך בראי השדה" כאשר הציעה להן להפיק פלאשמוב (Flash mob) כתוצר למידה. הריקוד ההמוני של משתתפות הקורס סחף אחריו מכללה שלמה.

דופן. הפלאשמוב יכול להיות כל פעילות קבוצתית, כמו נגינה, פנטומימה, שירה, ריקוד או כל פעילות אחרת, ולעיתים קרובות היא נושאת גם מסר חברתי או פוליטי.

אירוע הפלאשמוב המתואר למעלה הוא תוצר של למידה מבוססת פרויקט (ראה במת הדיון בחוברת **קולות** 10 שהוקדשה לנושא זה), שהתקיימה במסגרת הקורס "חינוך בראי השדה". קורס זה נלמד בשנה א' והוא עוסק בלמידה והוראה על פני הרצף הגילי. הסמסטר הראשון מוקדש לביור מושג הלמידה המשמעותית וכיצד היא מתרחשת למין הגיל הרך ועד לנערו, וכן להיכרות עם מוסדות החינוך בגילים השונים. בסמסטר הראשון הסטודנטים מתנסים בדרכי למידה-הוראה שונים (פרונטאלי, סדנאי, הוראת עמיתים ותצפיות במוסדות חינוך). ההערכה של הלמידה מבוססת על הגשת משימות כתובות בכל שבוע. בסמסטר השני עומד במרכז הלמידה מושג ה"שונות", שנלמד באמצעות עבודה על פרויקט (למידה מבוססת פרויקטים). התוצר המתואר למעלה הוא תוצר של למידה בקבוצת הלמידה שלי במסגרת קורס זה שהתקיים בסמסטר ב' בשנת תשע"ה.

בשנת תשע"ה נלמד הקורס ב-12 קבוצות למידה. מודל העבודה בקורס הוא כזה שבו כל קבוצה מונחית בידי מנחה אחר. בכל קבוצה כ-23 סטודנטים מתכניות ההכשרה השונות במכללה. התכנים, דרכי הלמידה ודרכי ההערכה משותפים לכל הקבוצות ונקבעים בצוותא בידי צוות המרצים בקורס. בסמסטר א' המרצים אמורים לקיים שיעורים והערכה של הלמידה לאורך הסמסטר על-פי סילבוס אחיד ומשותף, אך בסמסטר ב' כל מרצה חופשי להביא אל קבוצת הלמידה שלו את הפרויקט שהוא עצמו בחר ופיתח (במסגרת נושא השונות), כך שלמרצה ניתנת בסמסטר זה אוטונומיה בבחירת תוצרי הלמידה ובתהליכי העבודה עם קבוצות.

כיצד קשור פרויקט הפלאשמוב לשונות?

בואו נעשה תרגיל קטן. חשבו על סיטואציה שבה הרגשתם שאתם שונים. אלו רגשות עלו בכם? אלו מחשבות עלו בכם? את התרגיל הזה ערכנו בקבוצת הלמידה שלנו במפגש הראשון בסמסטר ב'. הסטודנטיות תיארו אירועים שונים מחיי היום-יום שלהן ומחיייהן במכללה שבהן הן הרגישו שונות. התחושות שעלו מהאנקדוטות שסיפרו הסטודנטיות כללו תחושת ריחוק,

ום ראשון, צהריים. סטודנטים מסיימים שיעור שני ויוצאים טיפין טיפין מכיתות הלימוד. חלקם יורדים לקפיטריה לארוחת צהריים מהירה לפני השיעור הבא, ואחרים - סיימו את יום הלימודים והם בדרכם הביתה. ברחבת הכניסה שטופת השמש מתנהלים סטודנטים וסטודנטיות לאיטם, ביחידים, בזוגות או בקבוצות קטנות, מחפשים מקלט תחת ענפי עץ או סככה צרה מקרניה של שמש אביב שרבית. שתי סטודנטיות מחלקות שלגונים צבעוניים לקירור הגוף וחימום מצב הרוח. ואז, באחת, פוצח מתוך רמקול ענק שיר קצבי מוכר המפריע את קולות השיר. סטודנטית צעירה פוסעת בקצב המוזיקה למרכז הרחבה ומתחילה לנוע בצעדים תואמים. סטודנטית אחרת מצטרפת אליה, ועוד אחת, ועוד אחת... ואז - קבוצה מגיחה פנימה אל מרכז הרחבה ועוד קבוצה ועוד... הקהל יוצר מעגל סביב הרוקדות, ואפשר לראות שהחיוך שעל פני הרוקדות שעל הרחבה הופך לחיוך על פניהם של הצופים בהן - מן הפנים החוצה ומן החוץ פנימה. יש בקהל מי שמזמזם את מילות השיר המתנגן ויש מי שזעזע בעדינות לצליליה. יש גם מי שאוזרת אומץ, נכנסת למרכז הרחבה ומצטרפת לקבוצה הרוקדת תוך שהיא "מעתיקה" את תנועות הריקוד מבלי לחשוש שמא תטעה בתנועות הידיים והרגליים. סטודנט לבוש טוטו לבן קצרצר מצטרף למרכז המעגל ומעלה חיוך גדול על פניהם של הצופים והרוקדים כאחד. לרגע אחד כולם נמצאים ברגע הזה - גם הרוקדים וגם הצופים. לרגע אחד כולם מחייכים. לרגע אחד כולם נעים לצליליה של אותה מוזיקה, מי "בלב" - בשקט, מי בגוף, מי בעיניו ומי בקולו. הרגע הזה אורך שלוש וחצי דקות, אבל מרגיש כהרף עין. עם סיום המוזיקה מתפזרת הקבוצה, וכל אחת חוזרת לענייניה - מי לשיעור ומי לביתה, מי להפסקה ומי לספרייה. כל אחת כעת קצת יותר נרגשת, קצת יותר שייכת, קצת יותר בוטחת וקצת יותר גאה.

אירוע זה נקרא **פלאשמוב** (Flash mob), והוא התקיים במכללה לראשונה בסוף חודש מאי 2015. אם אתם פעילים ברשתות החברתיות, דוגמת פייסבוק, בוודאי כבר צפיתם באירועי פלאשמוב, הנערכים בשנים האחרונות בכל העולם וגם בישראל. פלאשמוב הוא התארגנות של קבוצת אנשים המבצעת ביחד פעילות כלשהי, באופן מתואם ומתוכנן מראש, ואשר בהקשר שבו הפעילות מתקיימת, היא נתפסת כמפתיעה, לא צפויה ויוצאת

נקודת מבט אחרת להבנת המושג שונות

ההשראה - לפני 15 שנים, בעת שיטוטי בחנות ספרים גדולה בדרום אנגליה, נתקלתי במקרה בספר בשם *The Mating Game* (2001) שכתבו Gribbin & Cherfas. השם של הספר עורר את סקרנותי. הפכתי את הספר לצדו השני וקראתי את התקציר בגב העטיפה, שם הוצגה אחת השאלות שטופלה בספר, ואשר היא זו שגרמה לי לרכוש אותו: אם יש כיום לנשים אפשרות להעמיד צאצאים באמצעות שכפול גנטי (cloning), כלומר ללא רבייה מינית, ללא הצורך באיחוד בין תא ביצית ותא זרע - מי בכלל צריך גברים?

הספר, הסתבר, עסק בשונות גנטית. תוך כדי קריאה למדתי ששונות גנטית מאפשרת למינים החיים על פני האדמה (להוציא יצורים מסוימים כגון רכיכות, חרקים וסוגים מסוימים של זוחלים) להתרבות באופן שמצמצם את הסיכוי לשכפל מומים ומחלות, ולכן הוא מאפשר את המשך קיום המין - צמחים, בע"ח ובני אדם. לכן עדיין לא כדאי לנו לנסות ולשכפל יצורים (אף שנעשו ניסיונות בבעלי חיים, כדוגמת הכבשה דולו) להוציא יצורים שמתרבים מעצמם (בקטריות, כינים) הזהים למקורם מבחינה גנטית.

רעיון זה של שונות (diversity) כתופעה חיובית, המהווה בסיס להבנה של הגנטיקה, עומד בניגוד לתפיסה המקובלת בשיח על שונות בחינוך. כאמור, בשדה החינוך השימוש העיקרי במושג 'שונות' הוא בהקשר של חֶסֶר, של מגבלה, של בעיה, של הפרעה, אשר דורשת "התמודדות" ו"טיפול".

הרעיון הזה שמשונות תצמח טובה, לא רק בגנטיקה, אלא גם בהקשר חינוכי-חברתי, היה אחד הרעיונות שרציתי לקדם באמצעות פרויקט זה, והוא מבטא תפיסה סלוטוגנית של המושג, תפיסה העומדת בבסיס "מודל הבריאות", שמטרתו לסייע לאדם לאתר את חזקותיו וכוחותיו ולהצמיחם. רעיון נוסף שרציתי לקדם הוא האוניברסאליות של השונות. שתי תפיסות אלה של 'השונות' אינן חדשות - סופרים, פילוסופים, משוררים ותאורטיקנים כתבו על כך. להלן שלושה ציטוטים שמדגימים זאת (בתרגום חופשי שלי - ו"ר):

"מעולם לא היו בעולם שתי דעות זהות, לא יותר משתי שערות או שני זרעים; האיכות הכי אוניברסאלית היא שונות" (מישל דה מונטן).

"פרחים רבים ושונים מרכיבים זר" (אמרה ממקור מוסלמי).

"שונות היא לאמץ באהבה את הייחודיות של כל אחד מאתנו" (אולה ג'וסף).

התפיסה הסלוטוגנית של מושג 'השונות' בקבוצת הלמידה - בקבוצת הלמידה שלי בחרתי לעסוק בנושא השונות מנקודת מבט המבקשת לראות את היופי ואת העושר ששונות מציעה לנו. הלמידה בקבוצה מתמקדת בחזקות ובייחודיות של כל אדם, ובכלל זה - הסטודנטיות. תאוריית 'האינטליגנציות המרובות' של גארדנר היתה הבסיס ללמידת

זרות, ניכור, בדידות, ולעיתים גם חרדה וחשש, איום על הדימוי העצמי, רצון להתרחק מהסיטואציה, הימנעות והסתגרות. יש שביטאו תחושת עליונות על האחרים, סלידה מהם או שראו אותם באופן סטריאוטיפי שלילי. חווית ה"להיות שונה" למעשה הולידה תחושה של נפרדות. בעקבות תרגיל זה עלו בקבוצת הלמידה שתי תובנות: ראשית, תחושת השונות מעורבת ברגשות שליליים ובתחושת נפרדות, ושנית, החוויה הזו משותפת לכולנו. זוהי חוויה אנושית וטבעית, כפי שאמרה מרגרט מיד:

"זכרו תמיד שאתם לגמרי יוצאי-דופן. בדיוק כמו כל האחרים." תחושות אלה אינן מיוחדות לקבוצת הלמידה הזו. לרוב, מעורר המושג 'שונות' קונטוציה של לקות, של חֶסֶר (למשל, לקויות למידה, נכות) ושל שוליים - אנשים שהתפקוד שלהם, לרוב בתחום המנטאלי-האקדמי אך גם בתחום הפיזי או החברתי-רגשי, מצוי בד"כ בזנב השמאלי של התפלגות ה"פעמון" - אנשים המתמודדים עם קשיים והפרעות. מתוך תפיסה זו צמח במערכת החינוך "יעד ההכלה" המבקש לשלב את "הלומדים המתקשים ובעלי לקויות בחינוך הרגיל" ולקדם (ראה

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PreSchool/Mediniyut/MediniyutTashaad/SeferHaHacala.htm>).

יעד זה מבוסס על הגדרתן (או שמא- תיוגן) של אוכלוסיות לומדים מסוימות כ"לומדים מתקשים או בעלי לקויות", והוא נובע מתפיסה פאתוגנית של מושג ה"שונות". תפיסה זו עומדת בבסיס "מודל המחלה", המבקש לטפל בהפרעות ובלקויות בניסיון לקדם את הלומדים הסובלים מהן, והיא שגורה בשיח המקובל אודות המושג "שונות". בבסיסו של שיח זה ההנחה שחווית השונות שמורה לאנשים "מיוחדים" והיא חוויה שבבסיסה קושי שעמו מתמודדים אנשים עם צרכים מיוחדים, אנשים הסובלים מהפרעה, מבעיה או ממגבלה מסוימת. התובנה שעלתה בקבוצת הלמידה שלנו בסוף המפגש הראשון תאמה תפיסה פאתוגנית זו של חווית ה"להיות שונה". מתוך הבנה זו, מתוך ההבנה שתפיסת מושג ה'שונות' היא תפיסה שאינה מאוזנת, ביקשתי לקדם תפיסה אחרת של מושג הזה בקבוצת הלמידה שהנחית.





שלישית, לאתגר תפיסות למידה והוראה מסורתיות על ידי מתן הזדמנות לסטודנטיות לחוות למידה ועשייה מתוך הנאה, התלהבות והכוונה עצמית ולאפשר להן לחוות למידה אחרת, למידה לשמה, שאיננה מכוונת ציונים. ההנחה שעומדת בבסיס מטרה זו היא שהחוויה האישית של למידה מסוג זה - יש בה ערך מעבר ללמידת תאוריות למידה והוראה דרך הקשבה להרצאה, קריאת מאמר או ביצוע של מטלות הגשה כתובות.

רביעית, ליצור מסגרת שתאפשר לסטודנטיות לבטא את יכולותיהן הטובות ביותר, וכן לאפשר להן לקבל אחריות על התהליכי הלמידה ועל עבודת הצוות.

חמישית, לאפשר לסטודנטיות, באמצעות התנסות בעשייה המלווה ברפלקציה אישית וקבוצתית, ללמוד על עצמן וללמוד על חברותיהן - על חזקותיהן, על נטיותיהן ועל חולשותיהן, על אזורי הנוחות שלהן ועל אזורים נוחים פחות.

כדי לאפשר את כל אלה ניסיתי ליצור סביבה התומכת במוטיבציה הפנימית של הסטודנטים על ידי תמיכה בצרכים הבסיסיים שמניחה תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2000) - אוטונומיה, מסוגלות ושייכות. כדי לתמוך באוטונומיה של הסטודנטיות זימנתי עיסוק בתכנים רלוונטיים לסטודנטיות (עיסוק בשונות מנקודת המבט שלהן, הפקת ריקוד המוני לצילומי מוזיקה שהן בחרו) תוך קישורם לחייהן האישיים (מצבים שבהם הן מרגישות שונות, מצבים שבהם הן חוות התנגדויות או העדר שיתוף פעולה), נתתי הזדמנויות לבחירה (באיזה צוות להשתבץ ומהן דרכי הפעולה שבהן תפעלנה) וכן עודדתי יזמות של סטודנטיות. השתדלתי להכיל ביטויים של תסכול וביקורת של הסטודנטיות, שעלו תוך כדי תהליך העבודה, לגלות פתיחות לרעיונותיהן, גם אם הם לא "נראו" לי, ולתת אפשרות לניסוי וטעייה בתהליך העבודה.

כדי לתמוך במסוגלות של הסטודנטיות נתתי ביטוי לאמון שלי בסטודנטיות וביכולתן להשיג את המטרות שהציבו לעצמן על אף הקשיים והמחסומים, תוך חשיבה משותפת על משאבים פנימיים וחיצוניים ומתן הנחייה, משוב וסיוע לפי הנדרש. כדי לתמוך בתחושת השייכות של הסטודנטיות השתדלתי לבסס קשר אישי עמו, להיות בעמדה של הקשבה ואמפתיה, התעניינות, הדגשה של שיתוף פעולה בין צוותים ובתוך צוותים, השתתפות שלי בחזרות על הריקוד והשתתפות בריקוד עצמו.

בנוסף, חשוב היה לי להדגים בקבוצה ערכים כגון אותנטיות (עשה את מה שאתה מאמין בו), נחישות (לא לוותר כאשר נתקלים בקושי, לראות כיצד ניתן לעקוף אותו או לעשות דברים בדרך אחרת), גמישות ופתיחות לרעיונות (לכל רעיון היה מקום, ללא ביקורת או ביטול), למידה מטעויות באמצעות ניתוח אירועים ותהליכים, התבוננות רפלקטיבית בהם והמשגה של תובנות הלמידה.

השאלה שעמדה בבסיס הפרויקט הייתה "כיצד ניתן לבטא את השונות, את המיוחד והאותנטי בכל אחת ואחת בקבוצה, ובתוך כך לבנות יצירה משותפת שיש בה כדי ליצור תחושת לכידות ושייכות בקבוצה עצמה ובין באי המכללה?"

אם כן, איזה פרויקט יכול לתת תשובה אפשרית לשאלה ולממש את מטרות הלמידה?

מכיוון שאחת האהבות בחיי היא כאמור הריקוד, ומכיוון שבסמסטר הקודם זיהיתי בקבוצה מספר בנות שתחום זה קרוב ללבן, החלטתי להציע לסטודנטיות את האפשרות לתוצר למידה, המשלב בתוכו ריקוד המוני - פלאשמוב.

נושא השונות בקבוצת הלמידה. תאוריה זו מניחה שלאנשים יש מגוון אינטליגנציות. התאוריה מזהה שמונה סוגים שונים של אינטליגנציות, ולפיה, ללומדים שונים עשויים להיות פרופילים שונים שלהן. בקבוצת הלמידה עבדנו על פרויקט שאפשר לכל משתתפת לבטא את האינטליגנציות הבולטות שלה בתהליך העבודה על הפרויקט. שתי הנחות היסוד, אם כן, של הפרויקט הן (1) השונות היא תופעה אוניברסאלית, כלל אנושית (כולנו שונים); (2) השונות מעצם מהותה מאפשרת יצירה של שלם עשיר, מלא ובעל שלל גוונים. תפיסת השונות שביקשתי לקדם היא אם כן של ערך מעשיר ופלורליסטי, המכבד את הריבוי והמגוון.

מטרות הפרויקט, תפיסת ההנחיה ועקרונות הפעולה

מעבר לתכנים (שונות, תאוריית האינטליגנציות המרובות) למיומנויות ולנטיות החשיבה (עבודת צוות, יזמות, חקר וכו'), רציתי לקדם בקבוצת הלמידה גם תפיסות פרוגרסיביות של למידה ושל הוראה. ראשית, חשוב לי שהסטודנטים יחוו את הלמידה כמהנה וכמשמעותית להם. כדי שלמידה והוראה תהיינה מהנות ומשמעותיות חשוב להיות "מחוברים" למה שעושים. חשוב שמה שעושים יהיה קשור להיבטי זהות אישית, למשל לפעילות או לתחום שהוא משמעותי לי, שבו אני מרגיש שיש לי יכולת לבטא את עצמי (אותנטיות). לתפיסתי, כל למידה באשר היא (בין PBL בין אחרת) חשוב שתהיה לה נגיעה לרכיבים של זהות אישית) תחומי עניין, תשוקות, משמעות, ערכים) וזהות מקצועית (בהקשר של הכשרת מורים - תפיסות באשר ללמידה ולהוראה, תפיסת תפקיד המורה, שליחות ויעוד). הדבר אינו רלוונטי אך ורק לקורס ייעודי בזהות אישית ומקצועית בהכשרה להוראה, אלא, לדידי, יש חשיבות לכך שכל למידה, בין בהכשרה להוראה ובין בביה"ס, תהיה קשורה להיבטים אלה. ולכן, אחת המטרות המרכזיות שלי בכל קורס שבו אני מלמדת היא שבתהליך הלמידה בקורס הסטודנט, ילמד על עצמו - על חזקותיו ועל חולשותיו, על המניעים שלו ועל התשוקות שלו, על התקוות שלו, על החששות שלו ועל המשאבים והכוחות שלו - שלעתים הם חבויים ולא התגלו לו עדיין. כדי לקדם מטרות אלה בקבוצת הלמידה, החלטתי לפעול על פי חמישה עקרונות המנחים אותי בחיי האישיים ובחיי המקצועיים:

ראשית, "ללכת עם תפיסת העולם שלי", לעשות את מה שאני מאמינה בו ושחשוב לי להנחילו גם לילדי ולתלמידי - להסתכל על מה שיש, לטפח את מה שיש. בהקשר של שונות - לראות בה ברכה ולא בעיה. במקום לראות את השונות כחסר, כבעיה, כמשהו שאנחנו צריכים להתמודד עמו או "להכיל" אותו, ביקשתי לחגוג אותו. ביקשתי להדגים לסטודנטיות כיצד יש מקום, שבו השונות שביניהן והמיוחדות של כל אחת מהן מאפשרות יצירה של תוצר שלם, תוצר שהוא "גדול מסך כל חלקיו".

שנית, להביא את הביטוי האישי שלי אל ההוראה - לתת ביטוי לאחת האהבות שלי בחיי האישיים - הריקוד. הן הניסיון האישי שלי והן מחקרים אמפיריים מראים, שכאשר מורה עושה ומלמד מה שהוא אוהב ונהנה ממנו, הדבר מקרין גם על תלמידיו דרך מנגנון הקרוי בספרות הפסיכולוגית 'הדבקה רגשית' (emotional contagion). בדרך זו קיוויתי להדגים לסטודנטיות שכאשר הן מביאות את עצמן, את האישי אל ההוראה, לא רק הן נהנות ונלהבות, אלא הניצוץ בעיניהן עשוי גם "להדליק" את זה של תלמידיהן ושל עמיתיהן.

להגברת ההזדמנויות למפגש בין אנשים ולשיפור איכות היחסים שביניהם. בקישור הבא ניתן לראות דוגמה לריקוד קבוצתי שבו לכל אחד יש מקום לבטא את עצמו:

<https://www.youtube.com/watch?v=BN4xSOO2o1A>

כפי שרואים בסרטון, הריקוד הקבוצתי (בדומה לנגינה בתזמורת או שירה במקהלה) מעודד את המשתתפים להחזיק ויצוג שמיעתי-חזותי קבוע של המטרה המשותפת של התזוזה ביחד בזמן, ובכך הם עשויים לספק את הצורך האנושי לשיתוף ברגשות, בחוויות ובפעילויות עם אחרים (Kirschner & Tomasello, 2010). אחת ההשערות היא שמוזיקה וריקוד משמשים ככלים לייסד ולתחזק קשרים חברתיים ומחויבות חברתית בין חברים בקבוצה, ובכך הם תורמים להגברת שיתוף פעולה והתנהגות פרו-חברתית (Kirschner & Tomasello, 2010). בתרבויות המסורתיות למוזיקה ולריקוד מקום מרכזי בטקסים כמו חתונות, יציאה לקרב או טקסים דתיים. טקסים אלה נחשבו למרכזיים בשימור הזהות של הקבוצה והלכידות שלה. המאפיינים של מוזיקה וריקוד, ההקשר הריטואלי שלהם, המקצב והחזרתיות, עושים את המוזיקה צפויה ולכן מאפשרים קואורדינציה בין אנשים רבים בבת אחת דרך סינכרוניזציה של תנועות גוף וצלילים. הטענה שמוזיקה וריקוד הם כלים התומכים בלכידות של הקבוצה מנבאת שריקוד משותף (כמו נגינה משותפת) יגביר את המחויבות החברתית ועודד שיתוף פעולה בין המשתתפים. למשל, מחקר הראה שבגברים ישראליים משתפים פעולה טוב יותר במשחק של דילמת האסיר ומראים יותר אמון אחרי שיעור של שירה בקבוצה בהשוואה לקבוצה שהקשיבה ביחד למוזיקה, קראה יחד שירה או צפתה ביחד בסרט (Anshel & Kipper, 1988, in Kirschner & Tomasello, 2010).

קירשנר וטמאסלו (Kirschner & Tomasello 2010) הראו שנגינה משותפת הגבירה התנהגות פרו-חברתית אצל ילדים בני ארבע - ילדים (בנים ובנות) נטו יותר לעזור זה לזה ולשתף פעולה במטלה של פתרון בעיות, אחרי שהשתתפו באינטראקציה, שבה ניגנו, שרו ורקדו ביחד, בהשוואה לילדים, שהשתתפו באינטראקציה ללא ריקוד, שירה או נגינה.

אם כן, הריקוד הקבוצתי נראה כפלטפורמה אפשרית לביטוי של שונות ובה בעת גם ליצירת לכידות חברתית, שכן בריקוד קבוצתי מתבטאים אינטליגנציות מגוונות ויש בו כדי לעורר חיבור וקשר בין אנשים ולגשר בין אנשים מקבוצות חברתיות שונות.

תהליך העבודה על הפרויקט: נקודת המבט שלי כמנחה

תהליך העבודה נעשה לפי מודל הלמידה ההתנסותית שהציע קולב (Kolb, 1984). לפי קולב, "למידה היא תהליך שבו ידע נוצר באמצעות עיבוד של התנסות" (עמ' 38). העבודה על הפרויקט היא התנסות חווייתית עבור הסטודנטיות. לאחר ההתנסות נערכה בקבוצת הלמידה רפלקציה על היבטים שונים בתהליך העבודה שהיתה מלווה בהמשגה תאורטית ובניסיון לחשוב כיצד ליישם את התובנות שנלמדו הן במסגרת הלימודים במכללה והן כגונות או כמורות בעתיד. כמו כן, לאורך הסמסטר, כתבתי אני, מנחת הקבוצה, רפלקציה לאחר כל מפגש ובין המפגשים - בעת הצורך. הכתוב כאן מבוסס על רפלקציות אלה שנכתבו במהלך הסמסטר.

ראשיתו של התהליך באירוע חשיפה שבו הוצג בפני הסטודנטיות רעיון הפלאשמוב. כדי ליצור התלהבות, הזמנתי את הסטודנטיות לאולם גדול במכללה והקרנתי שני סרטונים של פלאשמובים מוצלחים במיוחד (לטעמי). הסרטונים הוקרנו על מסכי ענק

כאשר חושבים על ריקוד כתוצר למידה, הדבר עלול להיראות למתבונן מן החוץ כמשהו "לא רציני", כמין אירוע שבמרכזו נמצאת ההנאה או ה"כיף", מילה שבמקומותינו נתפסת לעתים קרובות כמילה גסה או כאנטי-תזה ללמידה. כמו כן, הקשר שבין התוצר (ריקוד) לבין מושג ה'שונות' איננו מובן מאליו, בעיקר בשל התפיסה המקובלת של המושג כמורה על לקות שיש לטפל בה או מוגבלות שיש "להכיל". מעבר לתפקיד החשוב שיש להנאה כמניע פנימי ללמידה, ריקוד הוא צורה של אמנות העושה שימוש במגוון רחב של מיומנויות קוגניטיביות ובסוגים שונים של אינטליגנציות שזיהה גרדנר בתאוריית האינטליגנציות המרובות. ריקוד כרוך באינטליגנציה מרחבית, אינטליגנציה מוזיקלית ואינטליגנציה תנועתית - סוגי אינטליגנציה שבמערכת החינוך מעמדן נחשב פחות בהשוואה לאינטליגנציה לוגית-מתמטית ואינטליגנציה שפתית (מעניין לציין, שלפי המחקר, לריקוד השפעות חיוביות גם על מיומנויות אקדמיות אלה). מכיוון שהמשתתפים רוקדים בקבוצה, ריקוד מערב גם מיומנויות בין-אישיות.

יתרה מזו, לא רק הריקוד עצמו מערב אינטליגנציות שונות, אלא גם תהליך הפקת ריקוד המוני דורש מגוון אינטליגנציות (לשונית, מרחבית, מוזיקלית, גופנית-תנועתית, מרחבית ובין-אישית). ההפקה של האירוע דורשת מן הסטודנטיות אינטליגנציה בין-אישית (עבודת צוות בין הסטודנטיות ועם אנשי סגל במכללה וכן גיוס משתתפים נוספים לאירוע), אינטליגנציה מרחבית המתבטאת הן בכוריאוגרפיה של הריקוד הן בצילום האירוע ואינטליגנציה לשונית לצורך כתיבת הדו"ח האקדמי המתעד את תהליך הלמידה והמספק את הרקע ואת הביסוס התאורטי.

תהליך ההפקה של הפלאשמוב דורש עבודה משותפת במספר ערוצים: ניהול הפקה, מוזיקה, כוריאוגרפיה, פרסום, גיוס אנשים, צילום והערכה. בתחילת העבודה על הפרויקט הסטודנטיות התחלקו לצוותי עבודה וכל צוות עבד על ערוץ מסוים לפי תחומי העניין של הסטודנטיות, העדפותיהן וכישוריהן. לכל צוות תפקיד הדורש באופן מיוחד יכולת או אינטליגנציה מרכזית: לצוות הניהול וההפקה ולצוות הפרסום והגיוס דרושה אינטליגנציה בין-אישית, לצוות המוזיקה ולצוות הכוריאוגרפיה דרושה אינטליגנציה מוזיקלית, לצוות הכוריאוגרפיה דרושה גם אינטליגנציה גופנית ומרחבית. לצוות הצילום דרושה אינטליגנציה מרחבית ולצוות המחקר וההערכה דרושה אינטליגנציה לוגית ואינטליגנציה לשונית. במסגרת פרויקט הפלאשמוב, הריקוד תוכנן גם לבטא את השונות של האוכלוסיות הפועלות במכללה: סטודנטים, מרצים ועובדי מנהלה ואחזקה - יהודים וערבים, וכן סגנונות ריקוד שונים, כמו ריקודי בטן, סטפס, בלט ותיגוף. השונות, אם כן, התבטאה בפרויקט בשני ערוצים: בתהליך העבודה על הפרויקט ובתוצר עצמו.

מה הקשר בין ריקוד ולכידות?

מעבר להיות הריקוד הקבוצתי והפקתו פלטפורמה שבמסגרתה השונות יכולה לבוא לידי ביטוי, לריקוד משותף ולמוזיקה יש פוטנציאל לעודד חיבור חברתי והתנהגות פרו-חברתית, כפי שמלמד המחקר. בתרבויות רבות לריקוד תפקיד חשוב בטקסי ריפוי. השימוש התרפויטי בריקוד מבוסס על ההבנה שדרך הריקוד אנשים יכולים להגביר את תחושת השייכות לקהילה בו בזמן שהם מביעים את עצמם בתוך הקבוצה (Chaiklim, 2009, in Behrends, Müller, & Dziobek, 2012). ריקוד בקבוצה מזמן היבטים של חיקוי, סינכרוניזציה בין הרוקדים, שיתוף פעולה ואמפתיה, ולכן הוא עשוי להיות יעיל ככלי להתערבות קבוצתית,



לפני השעה היעודה. כדי להמשיך ולבסס את המסגרת, דנו במפגש זה בקריטריונים לעבודה איכותית ומיטבית במהלך הסמסטר, אשר ישמשו לבניית מחוון להערכת תהליך העבודה. דיברנו על החשיבות שהתהליך עצמו יהיה איכותי, יעמוד בסטנדרטים שקבענו לעצמנו, גם אם התוצר, בסופו של דבר, לא "יצליח" מסיבות שאינן תלויות בנו.

ואולם, למרות התובנות שעלו בשיחה בקבוצה, עדיין היו סטודנטיות אחדות שהמשיכו לאחר או שלא הגיעו למפגש. למרות זאת נראה, שהצוותים החלו לפעול ולהשיג תוצרי ביניים. בשלב זה נבחר השיר לריקוד, צוות הכוריאוגרפיה כבר העמיד שלד של ריקוד והחל ללמד את הקבוצה, וצוות הפרסום החל ביזמתו לעבור בכיתות הלימוד בניסיון לגייס סטודנטים להשתתף בריקוד. בשלב זה התחלתי להרגיש שאני יכולה לסמוך על הצוותים. נראה היה לי שהם יודעים את העבודה טוב ממני. הבנות נראו מעורבות, חלקן יותר וחלקן פחות, והאווירה הכללית בקבוצה הייתה של עשייה ושל שמחה.

בשבועות אלה ראיתי שאם הייתי צריכה "לעבוד קשה" בהתחלה, "להתחיל להניע את הגלגלים", כעת הסטודנטיות נמצאות במצב שהדברים כבר "רצים" יפה, והן שולטות בעניינים. בשלב זה הרגשתי שאני משחררת את ה"שליטה" שלי, והסטודנטיות החלו ליזום עשייה ולבצע. היו אף רגעים שמרוב שהסטודנטיות היו נלהבות ויזמו פעילויות ועשייה, אני עצמי הרגשתי נסחפת ב"סחרור היפראקטיבי" שאינו בשליטת.

בהמשך התחלנו לבסס את הרקע התאורטי לפרויקט. צוות מחקר והערכה הציג בפני הסטודנטיות את תאוריית האינטליגנציות המרובות והכין פעילות שבה כל סטודנטית

במטרה ליצור אפקט "וואו!". עם התחלת הקרנת הסרטון הראשון יכולתי לראות חיוכים בזוויות השפתיים אצל רובן. ההתלהבות כבר שטפה את רובן הגדול והן מיד החלו להעלות רעיונות "איך נעשה דבר כזה במכללה?". מספר מועט של סטודנטיות התנגדו לרעיון משתי סיבות מרכזיות: החשש מכישלון התוצר הסופי של פרויקט והחשש שהדבר ידרוש עבודה רבה שיפגע בהישגיהן בקורסים אחרים. ואולם, רוב הסטודנטיות הביעו התלהבות מעצם האפשרות לעשות משהו שמלהיב אותן, והן אף הצליחו לשכנע את אלה שהתנגדו לעבוד על הפרויקט שהוצע.

הסטודנטיות היו נרגשות להתחיל בתכנון של "איך עושים את זה". אני ביקשתי להשהות קצת את העשייה, כדי שנלמד קודם על התופעה של הפלאשמוב ועל התחושות והחווייה של מי שהוא שותף או צופה באירוע מסוג זה, אך הסטודנטיות ביקשו לחזור לתכנון העשייה, "לעשות את" ולא "לדבר על". כבר במפגש הראשון בא לידי ביטוי המתח הזה שבין הרצון שלי לשהות יותר בחשיבה על הדברים, בתכנון ובהמשגה תאורטית לבין השאיפה של הסטודנטיות להיות בעמדה של עשייה. מתח זה, שנולד כבר בראשית התהליך, ליווה אותנו לאורך התהליך כולו. המשך מפגש החשיפה כלל חשיבה על הפעולות הנחוצות כדי להפיק אירוע פלאשמוב במכללה, זיהוי המשאבים הנדרשים והעומדים לרשותנו במסגרת המכללה (אנשי מקצוע במכללה, ציוד, ידע ומיומנויות), זיהוי צוותי העבודה הנדרשים וחלוקה לצוותים. החלטנו שנעבוד בשישה צוותים: צוות ניהול הפקה, צוות פרסום, צוות מוזיקה, צוות כוריאוגרפיה, צוות צילום ועריכה וצוות מחקר והערכה. במהלך השבוע השתבצו הסטודנטיות בצוותים לפי תחומי העניין שלהן, כאשר בכל צוות כשלוש-ארבע סטודנטיות.

במפגש השני הגדרנו את התפקיד של כל אחד מהצוותים ואת דרכי העבודה של הקבוצה כולה. החלטנו על מודל עבודה שבו כל מפגש בקורס יחולק לשניים: בחלקו הראשון נערך מפגש עדכון במליאה ודיון בשאלות, בהתלבטויות ובאתגרים, ובחלק השני כל צוות יעבוד בנפרד. הצוותים התבקשו לתעד את תהליך העבודה שלהם ולהעלות את סיכומי הפגישות לפרום הקורס במודל כדי שכל הקבוצה תהיה מיועדת ומעודכנת בתהליכי העבודה. כל צוות החליט על דרכי ההתנהלות שלו בתיעוד המפגשים.

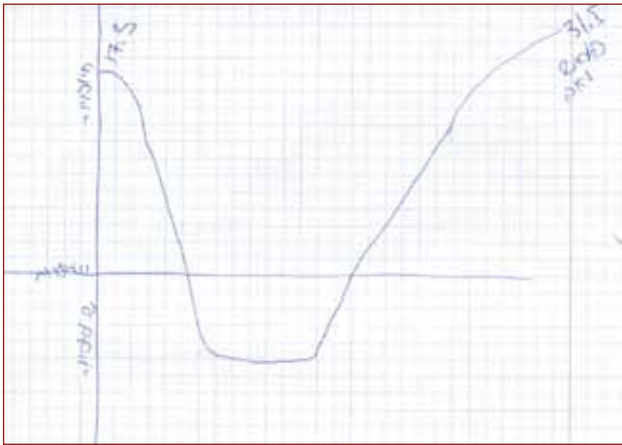
למרות ההתלהבות הראשונית של הסטודנטיות מן הפרויקט ומהעשייה הצפויה בסמסטר זה, בשבועות הבאים ניתן היה לראות התרופפות בנוכחות של הסטודנטיות בשיעורים, איחורים

(בהשוואה לסמסטר הקודם שבו הלמידה הייתה בעיקר אינדיבידואלית ומכוונת ציונים), וכן אי עמידה במחויבות של תיעוד מפגשי הצוותים. במפגש הבא ביקשתי לברר את סיבת ההתרופפות. בבירור עם הסטודנטיות, הבנתי שיש להן צורך בהתוויה של מסגרת ברורה יותר. שוחחנו בקבוצה על יתרונות ועל קשיים בעבודת צוות, שוחחנו על התופעה של 'פיזור אחריות' וכיצד ניתן לצמצם אותה. בנוסף, לפני המפגש הבא שלחתי לכולן דוא"ל ובו הזכרתי את שדיברנו במפגש האחרון באשר לחשיבות הנוכחות של כולן במפגשי המליאה וההגעה בזמן. במפגש שלאחריו הנוכחות הייתה מלאה וכולן הגיעו למפגש



זיהתה את האינטליגנציות החזקות שלה. הניסיון לקיים דיון בשאלה כיצד תאוריה זו נקשרת לתהליך העבודה שלנו על הפלאשמוב, נתקל בחוסר סבלנות בקבוצה. הסטודנטיות הראו חוסר סבלנות כלפי כל מה שלא מקדם אותן אל עבר התוצר, והן ביקשו לגשת לעבודה בצוותים כדי לקדם את העשייה. בשלב זה הרגשתי שיש הרבה "באזז" בקבוצה, רצון חזק מאוד ל"דואינג" (doing), - לעשייה וחוסר סבלנות ל"ביאינג" (being) - לתכנון מסודר, לחשיבה על הרציונאל התאורטי ולהתבוננות בתהליכים קבוצתיים ואישיים. בשלב זה, תחושות של תסכול ושל חוסר שליטה נתנו אותותיהן בי.

הסטודנטיות לשרטט גרף המתאר באופן רטרופקטיבי את תחושותיהן לאורך הסמסטר - מחשיפת הפרויקט ועד להצגת התוצר, והציר האופקי מייצג את הזמן מחשיפת הרעיון ועד להצגת התוצר, והציר האנכי מציג את התחושות ואת עוצמתן. מעל קו ה-0 תחושות חיוביות ומתחתיו - תחושות שליליות. הנה דוגמה לגרף טיפוסים המתאר את התנודות בתחושות הסטודנטית לאורך התהליך עד להצגת התוצר:



במפגש שלאחר מכן, אחת הסטודנטיות בקבוצה יזמה בנייה של תרשים משותף שבו כל אחת דרגה את תחושותיה לאורך תהליך העבודה:



גם הגרפים האישיים וגם התרשים הקבוצתי מראים מגמה דומה בדמות גרף בצורת "אמבטיה". גרף זה משקף את התהליך שלו הייתה עדה בקבוצה: עם חשיפת הפרויקט רוב הסטודנטיות הגיבו בהתלהבות מעצם הרעיון של עשיית משהו שונה מהמוכר להן. ההתלהבות לוותה בהעלאה של רעיונות רבים ויצירתיים וברצון עז להתחיל ולפעול. לאחר שהצוותים החלו לפעול הם נתקלו בקשיים, שיצרו אצל סטודנטיות רבות ספק, תחושות פאסימיות ואי וודאות באשר להצלחת הפרויקט, תסכול, כעס וירידה ברמת ההתלהבות. הנה תיאור של סטודנטית המבטא זאת: "כשנכנסים לפרויקט כזה, ועוד בקבוצה כל כך גדולה של בנות, מרגישים מין מערבולת של רגשות בכל מפגש ומפגש. אני יכולה להגיד על עצמי שהיו מפגשים שהייתי יוצאת מהם ממש שמחה ואופטימית, כי הצבנו לעצמנו מטרות ובאמת הצלחנו להשיג אותם, אך היו מפגשים שבהם הרגשתי מיאוש וחוסר ביטחון לגבי העבודה הזו מפני שגם האווירה משאר בנות הכיתה הייתה כזאת."

בשבוע שלאחר מכן, חששות החלו מתגנבות לראשי: "אולי לא יהיו די אנשים שיצטרפו לריקוד?" "ומה יהיה אם התוצר לא יצליח לשקף את רעיון השונות?" בשלב זה אנחנו חווים קושי בגיוס משתתפים מקבוצות שונות במכללה, כמו מרצים וסטודנטים מהמגזר הבדואי. אני מרגישה שהזמן דוחק וספקות מכרסמות בי גם באשר ליכולת של הצוותים לתזמר את כל העשייה ביחד לכדי תוצר קוהרנטי. ובהתאם לרוח הפאסימית שמפעפת בי, עולה גם תחושה של אכזבה כאשר מחויבויות שצוותים לקחו על עצמם (כמו תיעוד מפגשי הצוותים, קיום חזרות על הריקוד) אינן מתבצעות. בשבוע שלפני הפלאשמוב גובר החשש ואיתו התחושה שהדברים לא נעשים במרץ ובנחישות. בה בעת עולים מן הקבוצה ביטויים של פאסימיות וחוסר אמון בפרויקט ובהצלחתו. אל מול תחושת העמימות, הקולות הפסימיים שעלו בקבוצה וביטויי היעדר האמון בפרויקט המגיעים גם מן החוץ, אני מבינה שאל מול הקולות המחלישים, חשוב שאמשיך להפגין אופטימיות ולשמור על מקום מאוזן ויציב עבור הסטודנטיות. אני שולחת דוא"ל מעודד וממריץ לסטודנטיות.

במפגש האחרון לפני אירוע הפלאשמוב אנחנו נמצאות בסחרחרת של רגשות: הלחץ שלפני האירוע עולה לפני השטח ביוכחים בין הסטודנטיות על היעדר שיתוף פעולה מצד אחדות מהן. במקביל, העבודה על ההעמדה של הריקוד ותרגולו החוזר מאפשרים לנו לבצעו בצורה זורמת ונקייה, והאופטימיות חוזרת אלינו.

יום האירוע הגיע. המתח וההתרגשות בשיאם, וכשהריקוד מתחיל, החשמל שבאוויר כמעט ניצת מקרניה היוקדות של השמש. אנחנו רוקדות, מזיעות ונרגשות. אחרי הריקוד אנחנו מתאספות כולנו בסטודיו. כל אחת אומרת משפט אחד שמסכם את החוויה. כולן נלהבות, באופוריה, גם אלו מבין הסטודנטיות שהיו פחות מעורבות לאורך התהליך. במפגש הבא אנחנו מתחילות להתבונן בהתנסות שעברנו לאורך הסמסטר בעיניים רפלקטיביות. כל אחת מאתנו משרטטת גרף המייצג את התהליך שעברה, את העליות והירידות בתחושותיה ובמוטיבציות שלה מתחילת הסמסטר ועד להצגת התוצר (ראה בהמשך). אנחנו מנסות להבין את הסיבות לתנודות בתחושות ובמוטיבציות, וממשיכות לנתח את התהליך באמצעות מודל ה-SWOT. כל צוות עבודה מנסה לזהות חזקות (strengths) וחולשות (weaknesses) בתהליכי העבודה שלו כצוות כמו גם הזדמנויות (opportunities) ומחסומים (threats). בשיעור האחרון הסטודנטיות מעלות תובנות שאותן תוכלנה ליישם בהמשך לימודיהן ובעבודתן העתידית כמורות וכגננות.

תהליך העבודה על הפרויקט: נקודת המבט של הסטודנטיות

במהלך הסמסטר הסטודנטיות הגישו שלוש רפלקציות אישיות: אחת באמצע הסמסטר - במהלך העבודה; השנייה - לאחר הצגת התוצר, והשלישית - בסוף הסמסטר לאחר כתיבת העבודה המסכמת. בעבודה המסכמת נדרשו הסטודנטיות גם לרפלקציה צוותית. הממצאים שיוצגו להלן מבוססים על הרפלקציות האישיות והצוותיות של הסטודנטיות.

אחד הממצאים המרכזיים שעלו מהנתונים הצביע על תהליך של שינוי בחוויה הרגשית-מוטיבציונית במהלך העבודה על הפרויקט, תהליך שניתן היה למצוא בו מגמה או תבנית שהיא משותפת לחווית הלמידה של רוב הסטודנטיות. כדי ללמוד על חווית הלמידה לאורך הסמסטר, לאחר הצגת התוצר ביקשתי



וחלק אף הצטרפו לריקוד... האדרנלין זינק לשמים... הפרגונים לא איחרו להגיע. היינו ב'היי' מטורף, לא הפסקנו להראות את הסרטונים לכל אחד, לא הפסקנו לדבר על זה, והכי חשוב - אחת החוויות הגדולות שהיו לנו השנה ואולי גם החוויה הכי גדולה שתהיה לנו במהלך כל התואר במכללה."

הצלחת התוצר יצרה אצל הסטודנטיות גאווה, אמונה, התלהבות, וחיזקה את תחושת המסוגלות:

"ההופעה של הפלאשמוב עלתה על כל הציפיות שלנו - נדהמנו מהתוצאה. ההופעה הייתה מרשימה, אנשים רבים הצטרפו וגילו עניין. למרות שאנשים לא הצטרפו ורקדו ניכרה על פניהם התעניינות רבה בכך שצפו בנו עד הסוף. הדבר המפתיע ביותר היה שנשיאת המכללה נכחה וצפתה בפלאשמוב, וכמו שצינו אנשים רבים התאספו סביבנו. למדנו להאמין במה שנראה כבלתי אפשרי לביצוע..."

"ביום האירוע, היינו שווים, כל הקהל הביט בנו בסקרנות ובהתלהבות שלא תיארתי לעצמי. קיבלנו המון מחמאות ופרגונים מהקהל. זה חימם את הלב, הייתה לי הרגשה נהדרת, הרגשה שלא סתם עבדנו כל כך קשה."

תחושת השייכות לקבוצה התגברה:

"היום של הפלאשמוב עצמו - הייתה אווירה מדהימה, כולן התרגשו מאוד וחיכו לרגע שהמזיקה תתחיל. היה כיף להיות חלק מהפרויקט הזה ולמרות שאני לא מתחברת כל כך לבנות הכיתה, סוף־סוף מתחילת השנה הרגשתי שייכות אמיתית לבנות הכיתה."

"... אני חושבת שזאת אחת החוויות שאני לא אשכח. זה משהו שלא רואים בכל יום, משהו מיוחד שאני מרגישה שמאוד איחד אותנו כקבוצה ונתן לנו כוחות להמשיך בפרויקט ובכלל בסמסטר הזה שלא היה פשוט."

אלו התנסויות, תוכנות ולמידות הסטודנטיות לוקחות איתן?

בניתוח הרפלקציות שכתבו הסטודנטיות עלו מספר קטגוריות של התנסויות, למידות ותוכנות שעליהן הן דיווחו. בשל קוצר היריעה, אביא ציטוט מכל קטגוריה המדגים את הקטגוריה כולה:

■ **התנסות בלמידה משמעותית**, שמאפייניה למידה המונעת מתוך עניין פנימי והנאה ולא למען הציון, חוויות של "זרימה", בחירה ורלבנטיות:

"למדתי על עצמי שאני עובדת טוב יותר כאשר נושא הפרויקט מעניין אותי ורלוונטי עבורי. וכמובן למדתי שכאשר אינני נמדדת בציונים התוצרים שלי טובים פי כמה. הרגשתי שהאחריות והמחויבות היו עבורי חלון הזדמנויות לפעול בדרכי ודרך להתאים את צורת העבודה והתוצר אליי, ולא את עצמי אל התוצר."

■ **רצון לאמץ נטיות חשיבה**, כגון 'חשיבה מחוץ לקופסה', גמישות מחשבתית, נחישות, פתיחות לדברים חדשים, נכונות לאקספלוורציה, אותנטיות, מנהיגות, מכוונות עצמית, מיקוד שליטה פנימי ואופטימיות.

"הדבר הכי חשוב שלמדתי מכל התהליך, שאם רוצים משהו עושים הכול להשיג אותו כי הכול אפשרי. למדתי שכל התהליך והתוצר שאנו רוצים לעשות - גם בקבוצה וגם באופן אישי

במהלך החשיבה הרפלקטיבית בקבוצה ניסינו לבחון האם מגמה זו חוזרת על עצמה גם בהקשרים אחרים בחיינו. מתוך השיח עלתה התובנה, שזהו תהליך שאינו מיוחד רק לתהליך שעברנו בפרויקט זה, אלא תהליך שאנחנו יכולות להיות עדות לו גם בהקשרים אחרים. מתוך כך, העלינו את ההשערה שאולי מגמה זו משקפת מגננון פסיכולוגי-מוטיבציוני כללי, העומד בבסיס עשייה מתמשכת, הכרוכה בקשיים ובאתגרים שיש בהם כדי לאיים על תחושת המסוגלות.

הקשיים שהסטודנטיות דיווחו עליהם כוללים קשיים בעבודה בצוות (פיזור אחריות, ריכוז אחריות), בשיתופי הפעולה בין הצוותים, תחושה של עמימות וקושי בהכונה עצמית.

פיזור אחריות: "יש בנות 'שקופצות על הגל' כמו שאומרים, לא משתפות פעולה ואני ועוד בנות מרגישות שאנחנו רודפות אחריהן."

ריכוז אחריות: "הרגשתי שיש קצת השתלטות ושאני לא מצליחה להביא מעצמי יותר מידי."

עמימות: "היו פעמים בהן הרגשנו מעט לחוצות וחשנו בחוסר וודאות. לדעתנו, תחושות אלו נבעו מלחץ שהפרויקט לא יצליח, או היד החופשית, אותה קיבלנו שהיא חדשה לנו במכללה."

אתגר נוסף שעמו נאלצו הסטודנטיות להתמודד הגיע דווקא מכיוון לא צפוי. במהלך הסמסטר נחשפו הסטודנטיות לביטויי ביקורת כלפי הפרויקט מצד קבוצות הלמידה המקבילות הלומדות בקורס "חינוך בראי השדה":

"התגובות שקיבלתי היו שליליות ברובן. רוב הסטודנטים (בקבוצות האחרות) לא הבינו על מה מדובר ולא ניסו לקשר את הפלאשמוב לשונות למרות ההסברים שלנו. ניכר זלזול בפרויקט שהצגנו בתחילת התהליך גם מצד המרצים. תגובות כאלה מאוד הורידו מהמוטיבציה שלי, למרות שידעתי שאנחנו עושות משהו ייחודי."

"רוב הבנות ששאלו אותי על הפלאשמוב הגיבו בציוניות: 'אתן לא עושות כלום חוץ מלרקוד כל הקורס'. הם טענו כי זה לא הוגן שיש מרצים שפועלים בדרך שונה ממרצים אחרים. הסיטואציה הזאת גרמה לי להרגיש לא נעים מכיוון שמתייחסים לפרויקט שלנו כאל בדיחה."

בה בעת הסטודנטיות שאבו כוחות מתחושת הביטחון שניסיתי לשדר להן:

"לאורך כל הדרך הבחירות היו שלנו, ואף שהיו התלבטויות ומכשולים בדרך. המרצה הייתה נינוחה רגועה ולא הביעה חוסר יציבות או תחושות של ספקנות אל מול בנות הכיתה. וכך ארצה להיות, המקום היציב אל מול כיתתי... להיות שם עבורם, שומרת על איזון..."

לקראת יום הצגת התוצר - הפלאשמוב ניכרת עלייה ברמות האנרגיה והמוטיבציה, כפי שניתן לראות בגרף ובתרשים הקבוצתי. ההתרגשות הגיעה לשיאה ביום הצגת התוצר, וניכר כי **הצגת הפלאשמוב מהווה חוויית שיא**:

"החלק שנהניתי בו היה התוצר הסופי. אחרי הכול, הדבר הגדול מקבל הכרה, במה ופידבק. ההרגשה הייתה עצמתית. אני זוכרת שאמרתי לך 'יש חשמל באוויר' - זה היה מורגש בכל הגוף ואצל כל מי שנכח."

"בזמן ההופעה, בזמן הצגת הפלאשמוב, הרגשנו חלק ממשהו גדול ומיוחד. המונים עמדו מסביב, הסתכלו, מחאו כפיים

- תלוי בנו. אם אנו רוצים אנו צריכים לעשות את כל המאמץ שזה יקרה... נתת לי את הדרייב הזה לעשות משהו שאני מאמינה בו, שהוא שונה מכולם וללכת אחריו עד הסוף, גם שמדברים, ששמים לנו רגליים וחוששים מזה ולא יודעים איך זה יתבצע. בסמסטר הזה למדתי שהכי חשוב ללכת אחרי האמונה שלך, לתת את כל מה שאתה מאמין ולרצות בזה. ללכת בדרך הנכונה והישרה, ואם משהו בדרך לא הולך כמו שצריך, לא לתת לזה לגרום לנו להישבר, להפך - שזה יחזק אותנו עוד יותר, וייתן לנו דרייב להמשיך את המשימה שהתחלנו."

■ **תוכנות לגבי עבודת צוות** - שינוי עמדות כלפי עבודת צוות מעמדה שלילית לחיובית, פיתוח תחושת אמון באחרים, הקשבה ומתן מקום לאחר לבטא רעיונותיו:

"אני באישיותי אוהבת שהשליטה אצלי. ככה אני לא צריכה להסתמך על אחרים וכך הכול יוצא על הצד הטוב ביותר בדיוק איך שדמיינתי. אך פה, זהו פרויקט שעובד בשיתוף פעולה - ההחלטות מתקבלות פה אחד וחלוקת התפקידים מתחלקת כך שאני לא יכולה באמת להיות בשליטה מלאה. לכן בעקבות הפרויקט אני לומדת לשחרר ולסמוך על בנות אחרות שיעשו את העבודה על הצד הטוב ביותר... אני לוקחת אתי להמשך העבודה על הפרויקט את עבודת הצוות. לדעתי ללא עבודת צוות והתפשרות של הצוות לא יהיה ניתן להקים פרויקט בסדר גודל כזה."

■ **תוכנות לגבי "עצמי" - חזקות וחולשות**

"חלק מהאישיות שלי היא הדומיננטית ולפעמים אנשים נוטים לשים את עצמם בצד בגלל חשש מזה. בסמסטר הקודם שדיברנו על זה אני ואת, אמרת לי לדעת להשתמש בזה לטובה, ולכן היום במהלך הפרויקט אני מרגישה שאני נותנת לבנות להיות בקדמת הבמה, מקשיבה לדברים שלהם, משכנעת אותם לומר אותם, נותנת להם את הרגשה של הביטחון שהן צריכות. אני חושבת שאני מצליחה בזה ממש יפה."

"בתחילת הסמסטר, כאשר החלטנו לבצע את הפלאשמוב, הייתי נורא שלילית ולא האמנתי שנצליח. לכן, היה לי קשה בהתחלה "לזרום" עם הבנות משום שלא האמנתי בכך. אך לאט לאט התחלתי כן להאמין שנצליח ומשם רק נהנית... לאחר ביצוע הפלאשמוב, הבנתי שאני צריכה להיות יותר עם "ראש פתוח" ולתת הזדמנויות לדברים חדשים ושונים..."

■ **תוכנות לגבי "עצמי" - אותנטיות**

"למידה בקבוצה מאוד משמעותית עבורי. זה דרש ממני לתת אמון בקבוצה, הרבה אומץ, תעוזה, להיות אני בלי מסכות. אני מרגישה שעברתי תהליך עם עצמי בתוך קבוצה. "מעולם לא אמרו לי שהאופן שבו אני רוקדת ואוהבת לזוז הוא סוג של אינטליגנציה. כל חיי אמרו לי שקודם כל ללמוד, לחרוש, לקרוא, פסיכומטרי, להצליח במבחנים ולעשות ים של עבודות - הם שמוכיחים את האינטליגנציה שלי. היום, אחרי שנים, בזכות התאוריה המדהימה הזאת, אני שלמה עם מה שאני עושה ואוכיח - לכל הסקפטיים - אחרת." בדוא"ל ששלחה לי לאחרונה אחת הסטודנטיות, היא מעידה על כך שההשפעה של הפרויקט מלווה אותה גם שלושה חודשים לאחר סיומו:

"הודות לפרויקט פיתחתי דרך חשיבה נוספת, אחרת ושונה ממה שהייתי רגילה. פעם ראשונה בחיי באמת יצאתי מהקופסה ולמדתי דברים אחרים. יש דברים שאני עכשיו

תופסת בצורה שונה לחלוטין ממה שהייתי קודם. לקח לי יחסית הרבה זמן כדי להבין את השינויים, אבל השינויים האלה מאוד משמעותיים בשבילי... הדבר הכי חשוב מבחינתי **ההפסקתי לייחל להיות כמו כולם**. כל מה שאומרים "להיות עצמך" הם רק מילים לפני שאתה נכנס למשהו גדול ותורם בו את חלקך, שמאפיין דווקא אותך... היום שלושה חודשים אחרי פלאשמוב אני יכולה להרשות לעצמי באמת להיות עצמי... נוסף על כך אני מכריחה את עצמי לראות את הייחודיות של כל אדם בדרכי כבר זמן רב, אבל עכשיו לפתע זה הפך להיות קל יותר."

■ **הרחבת ההבנה של המושג 'שונות'**

"כל פעם שאמרו לי 'הוא שונה', התמונה הראשונה שעלתה לי לראש (לצער) היא תמונה של מישהו עם מגבלה כלשהי. בדרך כלל כשמדברים על מישהו שונה - זה במובן הרע של המילה. גם בקבוצות האחרות, עבודתם הייתה להתנדב ולעזור לבעלי מוגבלויות. בקיצור, לשונה ממך במובן הלא טוב של המילה. פתאום, בגלל הרעיון המבריק שלך, אני שומעת את המילה ואני חושבת על כל אדם היותו אדם שונה ומיוחד בפני עצמו. זה מה שמאחד אותנו כבני אדם - השונות שלנו. כל אחד נמשך למשהו שהוא קצת שונה ממנו, משהו מיוחד את האחר. אם כולנו היינו דומים, העולם היה משעמם, חסר צבע וחד־גוני."

■ **שאיפה ליישם את דרכי הלמידה וההוראה בעבודתן כמורות**

"הייתי רוצה ליישם בעבודתי כמורה את עצם העבודה בפרויקטים. אני חושבת שלימוד מסוג זה מפיק את המיטב מכלל התלמידים. בזכות לימוד מסוג זה התלמידים יכולים להרגיש כי הם לומדים חומר רלוונטי ומשמעותי עבורם. הייתי מיישמת זאת בעבודתי, לדוגמה, בהתמחות האמנות שלי הייתי שמחה ליצור עם הילדים פרויקטים הקשורים בחומר הנלמד אשר יקשטו את בית הספר - כל פינה בבית הספר תוקדש לאמן אחר או לטכניקה אחרת. כאשר אני ארצה ללמד אותם שיעור על תרומה לחברה הייתי רוצה לבצע עם התלמידים פרויקט של שיפוץ גני שעשועים בשכונות הנמצאות במצב סוציו-אקונומי נמוך. כל אלו הן חלק קטן מהרעיונות אותם הייתי רוצה לבצע עם תלמידיי כחלק מפרויקט מסוים."

"הדבר שארצה ליישם בעתיד כמורה יהיה היכולת לחשוב מחוץ לקופסה. לקחת סיכונים גם אם זה נראה לעתים מחוץ לזרם הכללי. אני חושבת שבמהלך הסמסטר למדתי המון ממך, ורד, כמרצה. הוכחת לי שלהיות שונה זה דבר חיובי גם אם אחרים רואים בזה דבר מה שלילי. הראית לי נקודות מבט חדשות ושונות על מצבים מאתגרים, אם זה מול חוסר פרגון לפלאשמוב שלנו, או בעידוד ואמונה אין סופי ביכולות שלך ושלנו ככיתה וכאינדיבידואלים. האופן שאנסה ליישם את זה בעיקר בחשיבה חיובית ואופטימית לחיים באופן כללי."

מכלול העדויות מצביע על כך שלאורך הקורס (ולאחריו) חוו הסטודנטיות למידה טראנספורמטיבית (Mezirow, 1997). למידה טראנספורמטיבית היא תהליך רפלקטיבי-ביקורתי המביא לשינוי בהנחות יסוד, אמונות, ערכים ותפיסות של אדם ביחס לעולם וביחס לעצמו. תהליך למידה זה מוביל לפתיחות לפרספקטיבות אלטרנטיביות ובכך לשחרור מתפיסות מוטעות או מגבילות. העדויות של הסטודנטיות מצביעות על שינויים שחלו בהנחות ובתפיסות שלהן באשר ל"שונות", על שינויים בהבנות שלהן את עצמן, וכן על השאיפה שלהן ליישם בלמידה ובהוראה שלהן בעתיד נטיות חשיבה ודרכי למידה שאותן חוו בקורס.

כמה מילות סיכום, למידות ותודות...

לא רק הסטודנטיות חוו למידה טרנספורמטיבית. גם אני עברתי תהליך משמעותי של למידה. במהלך הסמסטר זכיתי להכיר את הסטודנטיות מזווית קצת אחרת, וגיליתי בהן חזקות ויכולות שלא באו לידי ביטוי בסמסטר הקודם, שהתמקד בלמידה אקדמית פר-סה. בתוך כך למדתי שיכולת אקדמית וביצועים אקדמיים הם רק ביטוי אחד ללמידה ולהתפתחות של הסטודנטיות. למדתי לשחרר שליטה מצד אחד (ולקבל את אי-הוודאות שבאה עם השחרור), ומצד שני - לספק מסגרת וגבולות. למדתי להקשיב לעצמי, למה שאני מאמינה בו ולא לתת מקום לקולות מחלישים.

הבנתי את הכוח שיש בשיתופם של עמיתים המעוררים בי השראה לתמיכה במהלך ולקידומו. למדתי כמה חשוב לשדר לסטודנטיות עמדה בטוחה, המאמינה בהן וביכולותיהן לעמוד באתגרים שעולים בתהליך העבודה, תוך כדי מתן תמיכה בשעות משבר, גם אם בי עצמי מכרסם הספק. נוכחתי כמה חשוב להדגיש את תהליך העבודה והלמידה ממנו, כמו גם לתת מקום לאפשרות של 'כישלון'. ולבסוף, קורס זה אפשר לי להתנסות במה שאני מאמינה - התלהבות מלמידה ומעשייה היא מדבקת. אם אני עושה משהו שמלהיב אותי, יש סיכוי גדול שהוא יצית התלהבות בלב הסטודנטיות שלי.

אני רוצה להודות להנהלת המכללה, שבסוכות לפני קצת למעלה משנה (2014) שלחה אותי לביקור בבי"ס 'היי טק היי' בסן דייגו. האומץ לחלום, לשחרר ולהעז בהוראה נולד בביקור זה. בנוסף, אני מודה על התמיכה בפרויקט ועל מתן גב איתן לביצועו. תודה לדלית דולב, חברה ושותפה לביקור וללמידה בסן-דייגו, שסייעה בחשיבה, ברעיונות ובתמיכה לאורך כל הדרך. תודה ליורם פרץ, שלאורך הסמסטר הדרך בהתנדבות את צוות הצילום, תרם רעיונות יצירתיים וסיפק תמיכה מקצועית בצילום אירוע הפלאשמוב. תודה לאייל גלזר ולצוות המתגפות שלו שהוסיפו חן וברק

לריקוד, ולבסוף - תודה לסטודנטיות שלי, שהסכימו להצטרף להרפתקה, ושלמדו אותי שיעור ביצירתיות, במנהיגות, ביזמה, בעשייה אנרגטית ובחברות. להלן שמות הסטודנטיות בקבוצת הלמידה, שכל אחת לחוד וכולן ביחד הן מלמדי (לפי סדר הא'-ב'): דליה אברמוב, דניאל אמסלם, מוון אסד, גל בוקובזה, קורל ברדה, ליאור ברכה, ליסה גוליצקי, נופר בן ברוך, אנה זייצב, דר יהב, לוטם יהושע, נוי כאלוף, עדן כהן, תום כנרי, לירז לוייב, ספיר סטריליץ, סיוון מלציק, לידר סולימני, שירי סילברמן, ליאת צרפתי, נועה קופץ, אביטל קטנוב ונועה שילון. לאתר הקבוצה בפייסבוק:

<https://www.facebook.com/flashmobkaye?fref=ts>



לבסוף, מסתבר שלא רק אנחנו במכללה חשבנו על ריקוד כתוצר למידה. בשבע השנים האחרונות מקיים כתב העת היוקרתי Science תחרות בשם "ריקוד את הדוקטורט שלך". במסגרת התחרות, דוקטורנטים מרחבי העולם מפיקים סרטונים, שבהם הם מתרגמים את נושא המחקר שלהם לריקוד, צורת ביטוי שונה מזו המקובלת באקדמיה.

להלן קישור לכתבה ולסרטונים שזכו בתחרות לשנת 2015:
<http://www.haaretz.co.il/news/science/premium-1.2783212>

מקורות למאמר של ד"ר ורד רפאלי:

- Behrends, A., Müller, S., & Dziobek, I. (2012). Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance. *The Arts in Psychotherapy*, 39(2), 107-116.
- Gribbin, J., & Cherfas, J. (2001). *The mating game: In search of the meaning of sex*. Penguin books.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

ד"ר מירב אסף היא מרצה, מדריכה פדגוגית וראש המרכז ליוזמות מתוקשבות (מיח"ם) במכללת קיי.

ב

ככל פעם שעוסקים בנושא של פדגוגיה חדשנית במכללה, למשל ביום הסגל או בגיליון זה של קולות, אני מתבקשת להתייחס לעניין בהקשר של תקשוב. זה שנים שאני מנסה לשכנע שניתן לנצל סביבות או כלים דיגיטאליים שונים כדי לקדם תהליכי למידה מפעילים או מעניינים, אך התקשוב לכשעצמו אינו מחדש את הפדגוגיה. הדוגמה הבולטת ביותר לכך היא השימוש הרווח של מרצים ושל מורים במצגות במקום בלוח או במטול השקפים. אלו מדגישות עוד יותר את מקום המורה בפעילות פרונטלית - בה המורה הוא מוסר הידע והלומדים - מקבלי התוכן...פסיביים...בחושך.

לכן בחרתי לנצל במה זו כדי לכתוב על "טכנולוגיות חדשות" (או נכון יותר - כאלה שהפכו לזמינות יותר בשנים האחרונות), ולהציג שימוש אפשרי שלהם בתחום החינוך. אחת המגמות החדשות והמעניינות שעליה ניתן לקרוא בדוחות כדוגמת Horizon Report או במסמך שהפיקה החממה הטכנולוגית של מט"ח היא שימוש בתקשוב שאינו נקרא מצגים - לא ממחשבים ולא ממחשבי לוח (טאבלטים). הטכנולוגיות שאליהן אתייחס הן "האינטרנט של הדברים" ו-"הטכנולוגיות הלביוטיות" וכן לפעילות המייקינג שצוברת פופולאריות בעולם ולאחרונה גם בארץ.



"האינטרנט של הדברים" הם חפצים פיזיים הקשורים לרשתות של מידע. שידור הנתונים מהחפץ אל הרשת מאפשר קבלת החלטות, באופן אוטומטי או "אנושי". עיקר ההתייחסות הציבורית ל"אינטרנט של הדברים" היא לרכיבי "הבית החכם". דוגמה ל"חפץ חכם" הוא חיישן המוצמד לקערת החתול, המשדר מידע על כמות האוכל ובעת הצורך מפעיל התרעה לטלפון או מפעיל תהליך של מילוי הקערה. חיישנים המקושרים לרשת כבר קיימים זה שנים בתעשייה ובחקלאות אך לאחרונה הם הפכו קטנים וזולים יותר, ולכן הפופולאריות שלהם עלתה גם במגזר הפרטי. כך, ניתן למצוא רכיבים זולים למזגן, למערכת התאורה, למערכת ההשקיה ולמכשירים נוספים אשר ניתן לקשר לטלפון על מנת להפעילם באמצעותו מרחוק.

ואף הבעות פנים וגלי מוח - כל אלה יכולים להוות בסיס לקבלת החלטות ברגע אמת. השימוש בחפצים אלה בתחום החינוך הוא מוגבל וראשוני, אך החזון הוא שתהליכי למידה יכללו יותר פעילויות של מחקר ופיתוח המבוססים על מידע מסוגים שונים וברגע אמת. ניתן יהיה, למשל, לתכנן לוחות זמנים של תחבורה, לעצב גינות, ללמוד על העיר שבה גרים או אפילו להתאים שיטות הוראה תוך התייחסות לנתונים רבים מאוד.

כאמור, ניתן להצמיד חיישנים גם לגופנו, אך מעבר לכך ניתן "להתלבש" באביזרים הכוללים יכולות תקשוב משמעותיות. "טכנולוגיות לכישות" כשעונים, משקפיים או צמידים מאפשרים כבר כיום, בנוסף למעקב אחר מדדים שונים, לחפש מידע באינטרנט ולתקשר באמצעות הדואר האלקטרוני והרשתות החברתיות. בימים אלה נמצאים אביזרים רבים נוספים בשלבי פיתוח כך שלא ירחק היום ופרטי לבוש יחליפו את הטלפונים ואף את המחשבים הניידים.

ובהקשר לחינוך, באמצעות משקפיים או שעונים "חכמים" או בעזרת מחשבי לוח או טלפונים חכמים, ניתן לחוות מציאות רבודה (Augmented Reality). מציאות רבודה היא תופעה שבה נוספים לעולם הפיזי שהשתמשים רואים גם רבדים וירטואליים נוספים כמו טקסט, תמונות או וידאו. רבדים לדוגמה יכולים להיות ייצוג תלת־ממדי הנוסף למפה טופוגרפית דו-ממדית, וידאו של דינוזאור העולה כאשר המשתמש מסתכל על שלד של דינוזאור, הולוגרמה של מדריך הצצה בעת תפעול מכשיר, תמונות ומידע העולים בסיוור באתר ארכאולוגי ועוד. באמצעות רבדים נוספים ניתן להעשיר את המידע שאילו נחשפים הלומדים וכן ניתן לעשות זאת במקום הלמידה - באתר, במוזאון וכולי. כמו כן, לומדים יכולים ליצור בקלות רבדים שונים באמצעות אפליקציות כ-Aurasma או Laya ובכך להפיק מידע רב־ממדי.

אחד הפיתוחים המשמעותיים של טכנולוגיה לבישה לתחום הלמידה הוא משקפי ה-Rift של חברת Oculus. מדובר במשקפיים קלים ועצמוניים המאפשרים התנסות במציאות וירטואלית. מציאות וירטואלית (Virtual Reality) יוצרת למשתמשים אשליה כאילו הם מצויים בעולם אחר - בין דמוי

כיום ניתן לקבל מידע על מגוון מדדים, כמו חום, לחות, משקל, רמות זיהום וכן על מדדים גופניים כלחץ דם, דופק, רמת סוכר



המייקרים (the Maker Movement) המפיצה את בשורתה באתרים, בבלוגים, בעיתונים ובעיקר בירידים שבהם אנשים מציגים את התוצרים שלהם ולומדים זה מזה על תהליכי פיתוח וייצור. ישנם בתי ספר מעטים בלבד המתנסים במייקינג בארץ (למשל בית ספר עוזי חיטמן בפתח תקווה, ראו: <http://goo.gl/5pF2ni>), אך המסר שטכנולוגיות שונות מאפשרות להתנסות בפיתוח של פרויקטים "אמתיים" (משחקים, רובוטים, גאדג'טים חפצי אומנות ועוד) נשמע יותר ויותר. על פי תחזיות שונות כל הפיתוחים שאליהם התייחסתי כבר זמינים או יהיו זמינים תוך מספר שנים (בין שנה לחמש שנים). כעת כדאי לחשוב כיצד לצאת מהכיסאות, מהמסכים ומהכיתה ולחוות למידה מתוקשבת מעמיקה ומפעילה באמצעותם. האם אנחנו מוכנים לכך?

בין אמתי אך כזה שאין לנו נגישות אליו בגלל מרחק, זמן, מחיר, בעיות אתיות וכולי. למשל, באמצעות המשקפיים נוכל להיטמע (be immersed) בכוכב לכת כלשהו, בתקופה היסטורית אחרת, בתוך גוף האדם או להשתתף בניתוח רפואי מורכב.

הזמינות של החיישנים והמרכיבים האלקטרוניים שהצגתי לעיל, וכן הנגישות ההולכת וגוברת למדפסות תלת-ממד מאפשרות ומעודדות את תהליך המייקינג. המייקינג הוא תהליך שבו אנשים יוצרים תוצרים שלמים בייצור אישי. בעבר היה ניתוק בין תהליך הפיתוח לבין הייצור של מוצרים, ואילו כיום ניתן לחלום ולייצר תוצרים מורכבים באמצעות מדפסות תלת-ממד, כרסמים ורכיבים אלקטרוניים פשוטים, קטנים וזולים. ניתן לייצר תוצרים למיניהם בבית, בבית הספר ובמעבדות קהילתיות (בישראל ה-Fablab שבחולון או החממה הטכנולוגית שבעין שמר ובירוחם). לאחרונה קמה תנועת

מקורות למאמר של ד"ר מירב אסף

וייסמן, ס' (עורכת) (2015). EdTech Mindset: מבט לעתיד הטכנולוגיה בחינוך. מט"ח, MindCet. נדלה מתוך <http://www.mindcet.org>

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from: <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>

על הניסיון להשתמש בדרמה ככלי הוראה בכיתת האנגלית

דורון נרקיס

ד"ר דורון נרקיס, מרצה בהתמחות באנגלית במכללת קיי, מלמד, בין השאר, קורסים בדרמה ובספרות אנגלית. השנה ד"ר נרקיס מנסה לשלב דרמה בהוראת הספרות והתרבות האנגלית כדי לקרב את התרבות הזרה במרחב ובזמן, וחשוב לא פחות לתרגל את השפה הזרה בדרך חווייתית ובלתי פורמלית. מאמר זה נכתב לבקשת המערכת טרם החל הקורס בתשע"ו.

כמו ישמעאל של הרמן מלוויל, אחרי שנים של הוראה, השתלטה על נפשי מרה שחורה, וחשתי שעלי "להפליג מעט", לצאת אל איזו הרפתקה פדגוגית, ויפה שעה אחת קודם. וכך בתחילת 2008 נרשמתי לסמינר באינטרנט (חינם) בן מספר שבועות בנושא הוראת שפה באמצעות דרמה. הסמינר התקיים גם ב-2009, ב-2013 וב-2014, ובכל פעם למדתי בשקיקה את החומרים שהועלו ולא פציתי את פי פפורומים אפילו לא פעם אחת. בשנה"ל תשע"ה התחלתי, בחרדה מסוימת, לנסות ליישם כמה מהעקרונות של השיטה, ובעיקר לעבוד עם תרגילי אימפרוביזציה, שדרכם ניתן

”קוראים לי ישמעאל. לפני כמה שנים - לא משנה כמה בדיוק - מאחר שארנקי היה ריק מכסף פחות או יותר, ודבר בחוף לא עניין אותי במיוחד, חשבתי שאפליג מעט ואראה את חלקו המימי של העולם. זו דרכי לגרש את המרה השחורה ולהסדיר את מחזור הדם. בכל פעם שאני מגלה כי חיוכי מירי, בכל פעם שמשתלט על נשמתי נובמבר לח וגשום... אז אני מבין שהגיעה העת לצאת אל הים, ויפה שעה אחת קודם.”
הרמן מלוויל, מתוך מובי דיק (תרגום: גרשון גירון)

למקד תכני לימוד ספציפיים, כגון תרגול הווה מתמשך באנגלית (או לוח הכפל במתמטיקה, או תהליכי פוטוסינתזה בביולוגיה, לדוגמה), וגם לבנות אווירה פדגוגית של למידה שבה כולם שותפים והכיתה כולה אחראית ללמידה. לא תמיד זה הצליח, ואם הצליח אז לא לאורך זמן. ובכל זאת, מעבר לגירוש המרה השחורה והסדרת מחזור הדם של המורה, נראה שגם הסטודנטים הבינו שיש בדרמה כלי המביא לפתיחות וליצירתיות, שגם מאפשר תזוזה פיזית בחלל הכיתה בתוך מסגרת שגבולותיה גמישים אך ברורים. בסוף שנת הלימודים כנראה דיברתי ברוח זו על ניסיונותיי המהוססים בפני האנשים הלא נכונים, ולפי החוק שכל מעשה טוב זוכה בעונש, אני מוצא את עצמי כותב על דבר שאינני מתמחה בו ושעוד לא "השתפשפתי" בו מספיק.

הגדרת הדרמה

מה הכוונה ב"דרמה" בהקשר זה? הדרמה היא כלי לשימוש המורה בכיתה - עבור כל מקצוע - והיא שונה באופן מהותי מ"תאטרון". אם בתאטרון יש במה, שחקנים, במאי, טקסט, חזרות, קהל, וכו', הרי שבדרמה ככלי לימודי ה"במה" היא הכיתה, השחקנים הם תלמידים שמשתתפים בדרמה יחד עם המורה, שהוא רק לעתים מורה ובשאר הזמן הוא, הנחשב למומחה, מוביל ומאפשר. המחזה



שכתב מחזאי הופך לטקסט, לסיפור, לרעיון - חומר כלשהו, והחזרות למחזה מובנות לתוך ההוראה כתרגול, כשיפור, כניסוח וחקר ולעתים קרובות ללא טקסט מנחה, תוך שימוש באימפרוביזציה. המטרה אינה להציג תוצר בפני קהל שבא מחוץ לכיתה, אלא לערב את כל התלמידים בעשייה, והם חולקים עם חבריהם לכיתה ומראים להם את העשייה, משחקים וממציאים עבור עצמם ועבור שאר התלמידים בכיתה. הרפלקציה קיימת בכל שלב, כאשר התלמידים מעריכים את עבודתם ודנים בה. אפשר לומר שהתיאטרון מוביל לתוצר, ואילו מטרת הדרמה היא להוביל לתהליך. על כן ראוי לדייק ולקרוא לשיטה "דרמה בחינוך" ולא "חינוך לדרמה" (Brooks 2013). בהוראה שלי ובסקירה הקצרה הזו, אני מתייחס לשימוש בדרמה בהוראת השפה האנגלית.

רקע ויתרונות

יש התנגדות מסוימת ומובנת לדרמה בחינוך בקרב מורים ומכשירים להוראה - חלקה פסיבי, אינרטי, שבא מאי-הבנת הטכניקה או

מפחד ממנה, וחלקה מנומק ולוגי, הקובע את היררכית הידע לפי כלים אינטלקטואליים בלבד. למתנגדים הפסיביים אני מקווה לקרב את רעיון הדרמה בחינוך ולחבב אותו עליהם, ולמתנגדים הלוגיים - לעודד לבחון דרך נוספת אל הידע - דרך הגוף כולו ולא רק דרך המוח. בנוסף, המקום השולי שניתן לדרמה בחינוך קשור לשוליות של האמנויות בכלל בהיררכית הידע המערבי (Brooks 2013), וכדי להתנסות בכלי הזה ניתן להשתמש באחת הטכניקות בלי להעדיף אותו בהכרח על פני כלים אחרים.

דרמה היא טכניקה קומוניקטיבית ללימוד שפה כי היא מתמקדת בלומד ומבוססת על הבנה של משמעות. באמצעות הדרמה הלומדים משתמשים בשפה אותנטית למטרה אמיתית בהקשר שמעניין ומושך אותם (Dodson 2000). חלוצי השימוש בטכניקה זו בלימודי שפת אם ושפה שנייה וזרה הם דורותי היט'קוט וגאונין בולטון בבריטניה בשנות השבעים (Bolton 2003). מאז חלו התפתחויות הן בטכניקה הן ביישומה במקצועות רבים בנוסף להוראת שפות.

יתרונות השימוש בדרמה בחינוך רבים, ואתן כאן רק כותרות. היתרון המידי בהוראת שפה הוא שהלומדים רוכשים ומתנסים באוצר מילים ובמבנים דקדוקיים חדשים. הביטחון העצמי בשימוש בשפה עולה ככל שיכולות הביטוי והריטוט משתפרות. יתרונות נוספים: פסיכולוגיים וחברתיים קשורים לפתרון בעיות, לעבודה בקבוצות ולפיתוח אמפטיה לאחרים (Michelioudakis 2015). חשוב לציין שברוב המקורות שקראתי יש דגש על ההנאה שחווים המורים והתלמידים, הנאה המחזקת את החברות הכיתתית בביה"ס והמבטיחה לכל לומד את מקומו בקבוצה. ילדים הרי משחקים במשחקי דמיון הרבה לפני הכניסה למסגרות חינוכיות, והם אוהבים את האינטראקציה עם אחרים, וזה בדיוק מה שדרמה נותנת להם - לזוז, לדבר, ולהגיב לאחרים. הדרמה היא רבי-חושית, והיא נותנת מענה ללומדים המתקשים בקריאה ובכתיבה. בנוסף, כמובן, דרמה מפתחת את הדמיון, מופנית לשלל "אינטליגנציות", היא מספקת תובנות ומיומנויות חשובות עבור בית הספר ועבור החיים שאחרי (לדוגמה: ריכוז, שיתוף פעולה ותחושת מסוגלות). היא מפתחת אוריינות בקריאה, בדיבור ובהקשבה, ולא פחות חשוב - היא אינה דורשת משאבים, היא ניידת וניתנת לשימוש חוזר הן באותה קבוצה הן ברמות שונות (Wilkinson 2000; Basom). לפי יוגוססקי, מכיוון שאי-אפשר להבין את חשיבותו של האחר ללא פירוש הנטייה "האפקטיבית-רצונית" העומדת בבסיסה, הרי שהדרמה היא הז'אנר המובהק שדרכו ניתן ללמד כיצד לבצע את הפירוש הזה (Vygotsky 1934). מחקרים מהשנים האחרונות אף מוכיחים שהמוח עצמו הוא "דרמטי", דהיינו אנו בנויים לשרוד באמצעות אמפטיה וחיבור הדדי המתבטאים בפעולה, בתנועה ובשפה. אחד מתפקידי המוח הוא לזהות ולמזער קונפליקטים ואיומים (Gałazka 2015).

טכניקות של דרמה בחינוך

אז מה עושים בכיתה? להלן מספר תרגילים הנהוגים בהוראה באמצעות דרמה. כמובן, יש עוד רבים ויש גישות נוספות בעלות טכניקות משלהן. כאן ברצוני להמחיש את הנושא ולעודד אחרים להשתמש בשיטה (הטכניקות מובאות מתוך Gałazka 2015).

1. **מתן כותרת.** סצנה או תמונה מקבלות כותרת, כמו שלט, המזהה את מהותה בע"פ או בכתיב, וכך המובן של הסצנה מנוסח במילים.



ולדמיון את עצמם במקומות ובמצבים שונים, אך דמיון של שאר החושים יכולים להוסיף לדמיונם באותה סיטואציה.

9. **תפקיד על הקיר.** זו טכניקה פשוטה לאסוף ולתעד את מה שמשותפת הדרמה חושבים או מרגישים כלפי דמות כלשהי, לפתח דיון על דמויות או נושאים הקשורים לנושא הלימוד ולאמת מידע על דמות ולהגיע להסכמה לגביה. למשל, בשיעור על הזדקנות, אפשר לתלות תמונה של אדם מבוגר ולהגיב אליה - בדיבור ובכתיבה.

ניסיתי לתאר בקצרה שיטה, קו חינוכי ואסטרטגיה לימודית שאני עצמי רק התחלתי להשתמש בה, והניסיון שלי, כאמור, הוא מעורב. ייתכן שעוד לא התמקצעתי, ייתכן שהשיטה לא מתאימה לכל אחד, וייתכן שהיא לא טובה - נקודה. למרות זאת, בשיעורים שהשתמשתי בה הסטודנטים נהנו (וגם אני), ואולי אף הבינו את יעילותה. בשיעורי ספרות בבתי הספר יש לי רושם שהשיטה תעבוד היטב. בכלל, בשל ההעדפה הבית-ספרית לסדר ולהוראה "אינטלקטואלית", כלי הדרמה מאפשר ללומדים לקום ממקומותיהם ולזוז, ללמוד למידה "מרחבית", ולהיות - זו התקווה - לומדים מעורבים ואחראיים יותר.

כדי לקבל מושג מה אפשר להשיג בשיטה זו, אני ממליץ לצפות בסרט קצר ביוטיוב:

<https://www.youtube.com/watch?v=cEbZr3ejRk0>

בסרט רואים מורה לאנגלית מכפר קטן בסרביה איבונה רנדזלוביץ' המלמדת בתנאים בסיסיים ביותר. היא סיפרה לכיתה על מצאא ארכיאולוגי של "איש קרח" - אדם פרה-היסטורי שגופתו, בגדיו, נשקו והאוכל שלו השתמרו בצורה מושלמת בהרי האלפים לפני שנים מעטות. המטיילים שמצאו אותו סברו שהוא נרצח כמה ימים קודם והזעיקו את משטרת איטליה ואוסטריה, שעל גבולם הוא נמצא. צוותי המשטרה הוחלפו בארכיאולוגים, וכיום הגופה עם כליה מוצגת במוזאון המיוחד ל"איש השלג". בסרט, שצולם במצלמת אייפד, רואים איך הילדים בכיתה משחקים את כל התפקידים בסיפור - המטיילים, השוטרים, הארכיאולוגים, טייסי המסוק, שדרני הטלוויזיה המדווחים על האירוע, השומר במוזאון, המבקרים בו, ואפילו איש הקרח - והכל באנגלית. כל הכיתה משתתפת בלימוד חווייתי, הנותן רקע אותנטי ודורש שפה אמיתית. מבחינתי, זוהי פסגת השימוש בדרמה בחינוך. יש גם ריאיון מצחיק ונבון עם המורה כאן: <https://www.youtube.com/watch?v=vfq04oAnNfU>.

2. **דיבור מקהלת!** כיתה או קבוצה מדברים כמקהלה לחיזוק טקסט או רעיון.
3. **תפקיד או קול קולקטיבי.** שני לומדים (או יותר) מקבלים את אותו תפקיד בו-זמנית ומדברים כאותה דמות כדי להגביר את התיאום והקשב ולחלוק את הבעלות על התפקיד.
4. **משעול המצפון/ההחלטה/המחשבה.** הכיתה נחלקת לשתי שורות. דמות עוברת ביניהן ברגע של חוסר-ודאות בדרמה. כשהיא עוברת, חברי הקבוצה מציעים עצות - לעיתים מנוגדות - לפני שהדמות פועלת. התרגיל חושף את המעלות והמגרעות של כיוון פעולה מסוים, משתף את כלל הכיתה בהחלטות ומלמד כיצד לשכנע.
5. **הקפאת תמונה.** הסצנה מוקפאת לרגע, כמו צילום, והמשתתפים בה או אחרים יכולים לחוות דעה עליה. למשל, במשחק תפקידים על בריונות בבית הספר, התמונה מוקפאת להמחשת האלימות, לרפלקציה ולהפנמה. טכניקה זו מהווה אמצעי לחזור לרגע מסוים בהמשך השיעור או בשיעור הבא.
6. **הכיסא החם.** טכניקה מוכרת שבה הדמות מספקת מידע - לשחקן שמגלם אותה ולשאר הכיתה - בנוגע למהלכים ולמוטיבציה של הדמות. השחקן יושב על כיסא (ומכאן השם) ועונה לשאלות. כך מתגבשת נקודת המבט של הדמות וניתנת הזדמנות לפגוש אותה. למשל, בשיעור על סיפור עממי, כמו כיפה אדומה, הזאב והסבתא עונים על שאלות לגבי מחשבותיהם, רגשותיהם ורצונותיהם. ניתן לשלב דמויות משנה הקרובות לדמויות הראשיות, כגון הספרית של האם או אשתו של הצייד.
7. **אימפרוביזציה.** זהו כלי מרכזי למשחק ספונטני בתפקיד. הלומד מקבל מידע בסיסי - מי הדמות שהוא מגלם, היכן מתרחשת הדרמה, ובאיזה שלב של הסיפור הוא נמצא. עליו להמציא את הסצנה הקצרה תוך כדי פעולה. כלי זה מפתח מחשבה מהירה ותגובות בתפקיד. עבור מורים שרוצים להתחיל בשימוש בדרמה בחינוך, זוהי דרך קלה להיכנס לעולם הזה. ישנם אלפי תרגילי אימפרוביזציה ומאות אתרים - אני ממליץ על <http://improvcyclopedia.org>. אף קיים ספר בעברית בנושא זה מאת נפתלי שם-טוב - "הוראה מאלתרת" - זו לא מילה גסה: אימפרוביזציה תאטרונית ככלי הוראה וכאופן ידיעה" (מכון מופ"ת, 2015).
8. **דמיון מודרך רב-חושי.** אמנם דמיון מודרך הוא לרוב ויזואלי, ומאפשר ללומדים "לראות" סצנה או תמונה של הנעשה

מקורות למאמר של ד"ר דורון נרקיס

Basom, Jonas. Why Use Drama Games or Theatre Games? <http://www.dramaed.net/whydramagames.htm#strugglingstudents>.

Bolton, G. (2003). Dorothy Heathcote's story: Biography of a remarkable drama teacher. Stoke on Trent: Trentham Books.

Brooks, Zoe. 2013. Tensions in the drama classroom. New Zealand Journal of Research in Performing Arts & Education: Nga Mahi a Rehia, April, Vol. 4.

Dodson, Sarah L. 2000. FAQs: Learning Languages through Drama. Texas Papers in Foreign Language Education 5.1 (Fall): 129-141. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468313.pdf>.

Gałazka, Alicja. 2015. Neurodrama in ELT- How to Plan a Lesson with the Brain in Mind? HLT (August). <http://www.hltag.co.uk/aug15/sart06.htm>.

Michelioudakis, Nick. 2015. Psychology and ELT: Social Exclusion. 'Why will nobody play with me? HLT (August). <http://www.hltag.co.uk/aug15/sart04.htm>

Vygotsky, Lev S. 1934. Thinking and Speech, chap 7: Thought and Word. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/Thinking-and-Speech.pdf>.

Wilkinson, Joyce A. 2000. The Power of Drama in English Language Learning: The Research Evidence. <http://tesoldrama.wikispaces.com/file/view/01-JoiceWilkinson+The+Power+of+Drama+in+Language+Learnin+g+The+Research+Evidence.pdf>.

משכית הודסמן מלמדת בבית הספר להתפתחות מקצועית במכללת קיי לצד היותה רכזת פדגוגית ויישובית ומנחת קבוצות בתכנית "קרב למעורבות בחינוך" מזה 18 שנים. היא בוגרת מרכז מנדל למנהיגות בנגב, מנחה בחברה להגנת הטבע ובקרן אברהם. מאמרה זה חושף את עבודתה בקורס "בישול ככלי חינוכי-טיפול" לצדם של המנחים השותפים: עו"ס מור יהודאי והפסיכולוגי הקליני והחינוכי דותן שפירא.

בפועל ושיחה על הרגשות העולים ממנו, ההתייחסות לאוכל במערכת החינוך מתחילה במעונות היום, שבהם האוכל המוגש לתינוקות ולפעוטות נמצא בפיקוח משרד הבריאות והתמ"ת. בבתי ספר ההתייחסות לאוכל ולמזון היא מגוונת - החל מקופסת האוכל שמביא עמו התלמיד, פינות בישול מאולתרות בחדרי מורים ועד מטבחים טיפוליים של ממש המצויים בדרך כלל בבתי הספר של החינוך המיוחד. ההתייחסות השגורה ביותר היא דרך המלצות האגף לבריאות התלמיד של משרד החינוך, המספק המלצות לתזונה נכונה לתלמידים. כאשר הנער מגיע לצבא, תחום המזון באחריותו של חיל הלוגיסטיקה, אשר בראשו עומד רמ"ד תחום מזון.

ניכר אפוא כי התייחסויות הנוגעות למזון בחייו של ילד עד התבגרותו נוגעות בעיקר לתזונה נכונה, גיוון במזונות ומושגים, כגון אבות המזון ופירמידת המזון. התייחסות מועטה, אם בכלל, ניתנת להיבט הרגשי המתלווה לאכילה. בישול חינוכי טיפולי מבקש להרחיב את ההתייחסויות הקיימות מבלי לערער על חשיבות המרכיבים הבריאותיים, ובה בעת להנכיח את הרגש כמשתנה נוסף.

עבדתי כשתיים עשרה שנים במערכת החינוך עם ילדים דרך בישול ובאמצעותו. בהמשך ליוויתי את כלל מדריכות הבישול ב"תכנית קרב", קירבתי בין אוכלוסיות באמצעות בישול ושימור מסורות, והתנדבתי כשנה בקורת גג לנוער בסיכון במפגשי בישול טיפוליים. מתוך הניסיון העשיר שלי למדתי כי תהליכים חינוכיים, רגשיים, מוטוריים, חברתיים ותרבותיים מתרחשים במטבח, ויש לזמן לילדים ולנוער שיבה אל ההתעסקות בהכנת האוכל שאותו הם אוכלים מתוך ראיית הערך הרב שיש למטבח להציע לעוסקים בו.

בעבודתי ב"תכנית קרב למעורבות בחינוך" הובלתי מוקד שיח בקהילה - "בישול בראי הדורות", ובו הפגשתי בין ילדים לקשישים דרך בישול. נוכחנו כי הילדים, בפתחו של גיל ההתבגרות שלהם, התרככו, נענו, הקשיבו ולמדו רבות מן הקשישים. הקשישים, מצדם, חשו מועילים ורצויים, חלקו את סיפור חייהם ותובנותיהם עם הילדים ומתכונים ומאכלים אשר עברו במשפחתם מזה דורות. בהמשך הפגשתי גם בין ילדים לפגועי נפש באמצעות בישול, ואף כאן התגלה הכוח המאחד של הבישול כאמצעי למפגש בין אוכלוסיות שונות.

אני טוענת, כי אוכל בתוך בית ספר או מוסד חינוכי צריך להיות חלק אינטגרלי מיום הלמידה בדיוק כמו קריאה או חשבון, ואני שואפת לשלב מטבחים חינוכיים-טיפוליים בתוך בתי ספר לחינוך

סחר הדורות אנשים בישלו יחד. לרוב היו אלו נשים, כורעות על הרצפה, מנפות, ברורות, בוחשות, מרסקות ומתקינות ארוחות. סבתא ישרה ביחד עם נכדתה, כלה עם חמותה - לובנו נושאים, הופרחו שאלות לחלל האוויר, מידע נחשף והועבר, תנועות נחקקו ונלמדו. הייתה שם דינמיקה משפחתית, קהילתית, בין-דורית - דינמיקה מרפאת ומאחדת. לאוכל יש כוח שנמצא מעבר לאכילה ולשובע. בישול הוא כלי רב עצמה, זמין נגיש וזול אשר באמצעותו ניתן להיכנס לדיאלוג ישיר, אותנטי, בלתי פטרוני ומיטיב עם אוכלוסיות שונות. לבישול פוטנציאל תרפויטי, אך בה בעת פוטנציאל מנחם ומעצים לאוכלוסיות יעד שונות.

בישול חינוכי טיפולי הוא מכלול הפעולות וההתייחסויות הקשורות לאוכל או לשלבים בהתקנתו בתוך מערכת חינוכית. מטבח חינוכי טיפולי הוא המקום שבו מתקיימת האינטראקציה בין הילד-התלמיד למדריך באמצעות עיסוק במזון תוך התבוננות בנגזרות הנפשיות הניבטות מתוך העשייה.

אוכל מייצג תרבות, בית ומשפחה. אוכל הוא אמצעי קשר ומראה למגוון אספקטים רגשיים, תרבותיים וחברתיים: מעמד, היררכיה, מגדר, גאוגרפיה, דת, קהילה. תרבות האוכל בישראל עברה תמורות רבות, והמזון הפך מאמצעי הזנה לתרבות פנאי המתבטאת בתכניות טלוויזיה, אתרי אינטרנט וביקור במסעדות. בקהילות מסוימות התורה שבעל פה, ערכים ומשלים הועברו סביב שולחן האוכל (קוילר, 2014).

הגישה הפסיכו-אנליטית, אשר מתוכה התפתחה תאוריית יחסי האובייקט, הניחה משקל משמעותי על תהליך ההזנה הראשוני כבסיס התפתחותי, אך גם אישיותי - החל מרגעיו הראשונים של התינוק. פרויד גרס כי הזנה מספקת צורך של יצר הישרדותי ראשוני, ולכן היא משמעותית בבניית אישיותו של האדם ומערכות יחסיו עם הסובבים אותו (פרויד, 1951). מלאני קליין מזכירה את מושג "השד הטוב והשד הרע" בפיצול בין חלקי האובייקט (קליין, 1952). ויניקוט טוען כי האכלת התינוק היא למעשה הגשמה מעשית של קשר אהבה בין שני יצורי אנוש. האם מתאימה את עצמה לצורכי התינוק ומספקת את צרכיו ואת הפנטזיות שלו אשר באות לכדי הגשמה במציאות (ויניקוט, 1988). ביון מבקש לאמץ את ההקבלה בין הנפש לבין מערכת העיכול, והוא טוען כי התינוק יונק בד בבד עם החלב גם סיפוק, אהבה והבנה (אלווארז, 2005). בבישול הטיפול נחשף עולמו הפנימי של הילד בהקשר להזנה, וניתן לגרום לשיפור חיובי בתחושות, ברצונות ובמאויים נוכח תמונת המציאות, באמצעות בישול



בבתי הספר לחינוך המיוחד קיימים מטבחים אשר בתוכם מתרחשת עבודה הכוללת בעיקר מאפיינים של לימוד ורכישת מיומנויות וכישורי חיים. בקורס "בישול חינוכי טיפולי" אני מבקשת

מהמשתלמות לפתח פן נוסף והוא הממד הרגשי הנכנס למטבח. הבישול הוא מראה פנימית המשקפת את המצב הרגשי שבו הילד נתון, והוא מאפשר תקשורת שאיננה מילולית. המטבח מזמן ילדים בעלי צרכים שונים או חסכים רגשיים ליצור ולפעול במרחב מכיל הנותן מקום לבטא כעסים או מתח ולעבד אותם. לדוגמה, לילד היפראקטיבי נשתדל לתת חומרים בעלי מאסה כבדה שיוכל לתעל את האנרגיות לתוכם והם לא ינזקו, כדוגמת בצק שמרים. פעילות מותאמת לילד כזה במטבח החינוכי טיפולי תהיה להכניס לתוך הבצק מלבד כעס, אלימות ורוגז גם מרכיבים המייצגים איפוק, שליטה וסבלנות (כמו שבבי שוקולד, זיתים, או גבינות). בתהליך הלישה חווה הילד הרגשת כוח ושליטה יחד עם הרגשה של שותפות בתהליך כמו שהכנסת הכוח לתוך הבצק מועילה להתפחה ולטיב המאפה. פעמים רבות חומר הגלם מייצג תחושה או שיקוף של המבשל. לדוגמה שיקוף תרבותי של ארץ המוצא (הל - מטבח ערבי, קמח טף - אתיופיה), צבע ומצב חברתי (סלק - צבע עור שונה או מצב חברתי, שוקולד מריר - אני מריר ומנוודה) ומצב צבירה (קפוא, נוזלי, ממולא, דביק).

המטבח הטיפולי בבית הספר יכול לשמש גם מרחב לימודי. כידוע למידה משמעותית מתקיימת כאשר הלמידה והתכנים מספקים חוויית ערך חיובית ללומד ומענה לסגנונות למידה מגוונים. במטבח הלומד מעורב בהתנסות פעילה במעגלים שונים תוך חיזוק תחושת המסוגלות. הוא שותף פעיל בתהליך

מיוחד, להבנות את מפעל ההזנה בהיבט הרגשי ומתוך בחירת התלמידים, להשיב את שיעורי הבישול כמרחב ללמידת מיומנויות וכישורי חיים ולהתייחס לאוכל במערכת החינוך לא רק בהיבט התזונתי-בריאותי אלא באופן הוליסטי.

במטבח הטיפולי ובעיסוק במזון ובתזונה אנו חושפים את הילד להתנסות רלוונטית, אותנטית וללמידה משמעותית, הן על העולם והן על עצמו. העיסוק באוכל הוא חוויה חושית, רב-ממדית ומולטי-דיסציפלינארית:

- **עבודה חושית** - עיסוק בבישול ומזון מערבת את כל מערכות החוש: ראייה, שמיעה, ריח ומישוש. בנוסף, הבישול נוגע גם למערכת הווסטיבולרית והחישה העמוקה הפרופציוטיבית.
- **עיסוק בנראטיבים** - דרך הבישול הלומד נחשף לנראטיבים תרבותיים, ולעתים הוא ממצב את עצמו בתוכם.
- **מגדר** - המטבח הטיפולי מזמן כר נרחב לעיסוק בשאלות מגדריות בהיבט התרבותי, האישי והחינוכי.
- **ידע עולם** - העיסוק בבישול "פותח" עבור הלומד אפשרויות לעיסוק ולדיון בנושאים רחבים: יחסים, גאוגרפיה, מוצרים, סביבה, אקולוגיה ועוד...
- **כישורי חיים** - המטבח הטיפולי הוא מרחב מדגים לפעולות הנעשות בחיי היום-יום, וככזה הוא מאפשר ללומד לשכלל ולטפח יכולות אלו בסביבה תומכת ומכילה.
- **כישורים ומיומנויות חברתיות** - המטבח, כמו החיים מזמן אינטראקציות בין המבשל למדריך, לילדים האחרים בקבוצה ולעתים אף עם האדם שלו הילד בישל ושעמו הוא חולק את האוכל.
- **עולם הרגש** - בישול מקביל לתהליכים פנימיים והוא כלי רב עוצמה ובו העולם הפנימי נחשף בתוך פעולות, ריטואלים ותהליכים במטבח.



הלמידה, והלמידה רלוונטית עבורו. במטבח החינוכי ניתן ללמד חשבון (למשל משוואות על קרש חיתוך, שברים דרך פיצה), אנגלית (שיום החומרים תוך הדגמה), גאוגרפיה (גידולים וחקלאות בהתאם לטופוגרפיה), היסטוריה (כיבושים והשפעתם על מפת המזון והמאכלים במדינה הנכבשת) ועוד.

משנת 2014 מתקיים במכללת קיי קורס לבישול חינוכי טיפולי במסגרת היחידה להתפתחות המקצועית של מורים. בקורס לומדות זו לצד זו מורות יהודיות וערביות מהחינוך המיוחד. גם במקרה זה האוכל והבישול בצוותא הוכיחו כי הם חוצי מגזרים,

העשורים האחרונים עמדו בסימן פירוק האינטליגנציה ובמקום אינטליגנציה כללית אחת - אותה ישות תורשתית הניתנת למדידה באמצעות סולם האייקו - הופיעו אינטליגנציות מרובות: כישורים נרכשים (וגם תורשתיים) מגוונים שקשה לכמת ולמדוד. תאוריית האינטליגנציות המרובות של הווארד גרדנר (גרדנר, 1996) אפשרה לכל לומד לפנות אל האינטליגנציה המאפיינת אותו יותר מכל ומגדירה אותו. גרדנר בעצמו ביקש להרחיב את האינטליגנציות ולכלול בהן "אינטליגנציה בישולית". לכן ניתן לומר כי במטבח החינוכי טיפולי הלומד מרחיב את מנעד האינטליגנציות בדרך מהנה.

עדות ודתות. הקורס תרם, מעבר לידע המקצועי בהפעלת מטבח טיפולי, גם לקירוב לבבות, הפחתת ניכור ושינוי עמדות בקרב המשתתפות.

הרעיון לפתוח קורס למורות במכללה נולד במסגרת לימודי "מרכז מנדל למנהיגות בנגב". המלווה שלי - ד"ר סמדר בן אשר - הציעה לחבור לביה"ס לפיתוח מקצועי במכללת קיי, וד"ר דני שוורץ וצוות ביה"ס קיבלו את הרעיון בלב חפץ על אף הקשיים והמשוכות.

הימים לא היו פשוטים, שלהי "צוק איתן", וההרשמה התמלאה בעצלתיים. חברתי לפסיכולוג קלויני שפיתח עמי את תכני הקורס הטיפוליים. כאשר רשימת המשתלמות הגיעה לידיי, גיליתי כי חלק גדול מן הבנות הן מהמגזר הבדואי. הדבר חייב אותי במחקר מחודש אודות דיני ה"חלאל", הכשרות המוסלמית, מול הכשרות היהודית. במחקרי, גיליתי כי לאורך השנים נחקקו חוקים דתיים רבים ביהדות הנוגעים לאכילה משותפת ולבישול בצוותא עם גויים, והיה עלינו לצעוד "בין הטיפות" מבלי לפגוע במגזר כלשהו. במשך 15 שיעורים נפגשו 19 נשים ערביות ויהודיות סביב בישול ואפייה, רגשות ועולם החינוך. כל הצועד בבניין מדעים הריח את הריחות ובתוך הכיתה התרחש הקסם. במפגשים עלה הבית, ומטבע הדברים גם האימהות של כולן, אשר להן חלק משמעותי בעיצוב טביעת האצבע הייחודית לכל אחת בקורס. הקורס כלל הרצאות בנושאים חינוכיים וטיפוליים, סדנאות מעשיות ושיחות עיבוד קבוצתיות על התהליך הרגשי אשר התרחש במפגשים.

מחקר הערכה מקיף נערך על הקורס באמצעות הגב' רחלי זילביגר, מעריכה בכירה, ובשיתוף "מרכז מנדל למנהיגות בנגב". מסקר ההערכה עלו נתוני שביעות רצון גבוהים מאוד ורצון לפיתוח והקמה של מטבחים טיפוליים בבתי הספר של המורות המשתלמות.

היו רגעים עצמתיים ומרגשים רבים בקורס, ובאחד מהם התבקשו המורות להכין סלט טאבולה שפתח דיון מעניין על מגוון הטאבולות: צפונית, עזתית, לבנונית, בדואית - כולן שונות אחת מרעותה, אך במהותן הן מאכל של כבוד בשולחן הערבי-פלשתינאי. כאשר המאכל הושלם, נטלה אחת הבנות היהודיות חמוציות וגבינה והוסיפה לטאבולה. תגובת הבנות הבדואיות הייתה זעזוע: המאכל מבחינתן כבר אינו שלהן, לא שייך לתרבות, זר לצבעים המקוריים ועבר "חילול". הדבר שהפתיע, הייתה קבלת הגזרה בהכנעה. לשמחתנו, הבנות היהודיות בקבוצה הציפו את הסתייגותן מהמעשה בשיחת העיבוד בסוף הפעילות. מבחינתי הצלחת הקורס הייתה, אז ועודנה היום, ביכולתנו לסייע לקירוב לבבות ובקיים קורס רב-תרבותי בנגב.

במהלך השנה נערכו שיתופי פעולה מגוונים בין הקהילה למכללה: סטודנטים מתכנית שבילים בראשות ד"ר אמנון גלסנר הגיעו למפגש חשיפה במטבח הטיפולי, תלמידי י"ב מביה"ס הניסויי "קשת" מירושלים הגיעו לסדנה, וכן מנהיגים לעתיד בתכנית המנהיגות של מרכז מנדל בנגב. אשמח מאוד להמשיך ולקיים שיתופי פעולה עם כל החפץ בדבר.

מקורות למאמרה של משכית הודסמן

- אלורז, א' (2005). נוכחות חיה. תל אביב: תולעת ספרים.
 גרדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה. תרגום: אמיר צוקרמן, ירושלים: מכון ברנר וייס לטיפוח החשיבה וניקוט, ד"ו (1988), הילד, משפחתו וסביבתו. תל אביב: ספריית פועלים.
 קוילר, מ' (2014). 'אוכל, כבוד ואהבה' - התמורות שחלו בתרבות האוכל של יוצאי אתיופיה בעקבות עלייתם לישראל. ישראלים, עמ' 95-122.
 Klein, M. (1952). "The origins of Transference", Int. J. Psychoanal., 33, pp. 433-438.

לצאת מהמסגרת: מהמורה המצוי למורה הרצוי

נעה ליבוביץ

ד"ר נעה ליבוביץ היא ראש התכנית להוראת האמנות במכללת קיי. כאחראית על המדריכים הפדגוגיים להוראת האמנות וכמי שממונה על הכשרתם של מורי האמנות העתידיים, ביקשה ד"ר ליבוביץ להחדיר לסטודנטים ולצוות את החשיבות והמרכזיות של הוראת האמנות בסביבה החינוכית באמצעות התנסות בפדגוגיות חדשניות. היעד שהציבה היה מאתגר במיוחד, שהרי מלכתחילה הוראת האמנות היא אחד התחומים היצירתיים יותר והשגרתיים פחות בבית הספר.

נובעת מתוך אישיותם של אנשי הצוות הפדגוגי אשר הם אנשים יוצרים במגוון תחומים. וכך ראשיתו של היום החל מתוך הראייה של הצוות הפדגוגי את האמנות כתחום דעת המשלב בתוכו התבוננות מורכבת, חווייתית, חושית וראשונית, והמציע דרכים מגוונות ללמידה, לגילוי עצמי ולביטוי אישי. אך כזה הניתן ליישום באמצעות הצבת הלימוד והיצירה במרכז, כדרך לתוצאות ולהישגים וכתכלית חינוכית. השילוב של אמנות בחינוך מרחיב

מהלך חודש יוני 2015 התקיים יום עיון סדנאי בתכנית ההכשרה להוראת האמנות "לצאת מן המסגרת; מהמורה המצוי אל המורה הרצוי". מאמר זה סוקר את יום העיון, מציג את תפיסת החינוך המבקשת לחזק את היצירה במרכז העשייה החינוכית ועומד דרכו על ההיבטים המעשיים של המונח "פדגוגיות חדשניות". נראה כי המחשבה על סדנה חווייתית במרכזו של יום העיון

ב



לאחר מכן התקיימו דיונים סביב "שולחנות עגולים" במתכונת של חברותא, קרי קריאת טקסטים ודיון בהם המאפשרים אינטראקציה בין הלומדים. הבחירה במתודה זו נבעה מתוך תפיסה שהתנסות בתהליכי שיח והקשבה ומתן מקום לקשב הוא חלק מתהליך ההכשרה ומתוך הבנה שפעילות זו תתרום לפיתוח יכולת דיאלוגית של הסטודנטים ויכולת לתת משוב מכבד הכולל ביקורת בונה. כל אלה הם תכונות חיוניות למורה המחנך (גרינפלד 2014).

בכל שולחן דנו באותן הסוגיות אך הטקסטים היו שונים. לדוגמה: "המורה שהגשים לי חלום" מאת חנוך פייבן שמספר על מורה שהשפיע עליו ועזר לו להגשים חלום; "הילד הקטן" מאת מחבר אנונימי בתרגום יהודה אטלס שמספר על חוויותיו של ילד קטן הולך לשני בתי ספר ובכל אחד מהם נתקל במורה לאמנות שונה בגישה אל הוראת האמנות; "שליחות" מאת תו זמיר שמספר את חוויותיה של מורה לאמנות שנתקלת בחוסר הבנה של החברה שסביבה לבחירתה בהוראה; "על ההוראה", "הנביא" מאת ג'ובראן חליל ג'ובראן; "סיפור מרגש" על דמותה של מורה שהאמינה בתלמידיה ובאחד במיוחד; "הכלים שאלוהים נותן" חוויות על ילד דיסלקטי שמוצא את עולמו באמנות. מגוון הטקסטים עסק בדמותו של המורה לאמנות ובפרדיגמה המסורתית מול הפרדיגמה החדשנית. הטקסטים זימנו דיון בדמותו של המורה לאמנות כפי שעולה מן הטקסטים וכפי שמתבטא בניסיונם האישי בהוראה של הסטודנטים, כיצד הם רואים את מעורבותו, השפעתו ומקומו של המורה לאמנות בחיי התלמידים. כל הדיונים תועדו בכתב וסוכמו במליאה.

בנוסף לטקסטים שעסקו בדמותו של המורה שולבו טקסטים שנלקחו מתוך המסמך "אקדמיה-כיתה, שותפות לחיזוק ההוראה" שכתב צוות חשיבה שבראשו עמד אייל רם (2014). טקסטים אלו עסקו מחד בדרישה ללמידה משמעותית המחייבת את המורים לקדם שיטות הוראה חדשניות לצד השיטות השמרניות הקיימות, ומאידך לעסוק בצורך של ההכשרה להוראה לראות את האדם הלומד על מכלול מאפייניו הקוגניטיביים והאישי-תייחם ולתרום לפיתוחו ולהרחבת יכולותיו הן בתחום הקוגניטיבי-אקדמי והן בתחום האישי-ערכי. סביב טקסטים אלו דנו הסטודנטים

את השיח ומוביל לפתיחות ולגילוי תוך התנסות. אלו הם ערכיה של פדגוגיה מכוונת היצירה, פדגוגיה של תהליכים משולבים ומורכבים, המחברת בין המילולי, העיוני והמעשי.

חשוב להבין שהשיח בנושא של פדגוגיות חדשניות אינו יכול להישאר ברמה העיונית ויש ליישמו הלכה למעשה במהלך לימודיהם של הסטודנטים. דוגמאות ליישום של חלק מן המיומנויות המרכזיות הן חשיבה מסדר גבוה הכוללת חשיבה ביקורתית וחשיבה יצירתית ועבודה שיתופית. לעבודה השיתופית ניתן מקום נרחב ביום זה, כפי שיוצג בהמשך, כדי להעמיק את הדיון בדילמה שבין תהליך אישי בחוויית היצירה לבין עשייה קבוצתית ותהליך שיתופי בחוויית היצירה.



תחילה יוצגו מטרותיו של יום זה ולאחר מכן מהלך היום ולבסוף מסקנות ותובנות שעלו מן היום. ליום זה הוצבו שתי מטרות: הראשונה - העלאת סוגיית דמותו של המורה בכלל והמורה לאמנות בפרט. השנייה - קבלת משוב הסטודנטים על איכות ההכשרה שנותנים אנשי הצוות הפדגוגי בתכנית האמנות. יום העיון נועד לסטודנטים משנתונים ב' ו-ג' והאמצעי להשגת מטרות אלו היה שימוש בפדגוגיה של למידת עמיתים ויצירה משותפת. במסגרת זו חולקו הסטודנטים למספר קבוצות מעורבות, כשבכל קבוצה היו סטודנטים הן משנה ב' הן משנה ג', מתוך מחשבה שהשיח המשותף יעורר מגוון רחב יותר של דעות, שאלות ותובנות.

היום נחלק לשניים: החלק הראשון - פתיחה קצרה במליאה, דיון ב"שולחנות עגולים" וסיכום במליאה, וחלקו השני - התהליך הסדנאי שמבוסס על התנסות, למידה פעילה, עיון ויישום של מסקנות הדיונים בדרך של יצירה.

העלאת סוגיית דמותו של המורה בכלל והמורה לאמנות בפרט

בפתיחת האירוע במליאה הוצג סרטון קצר כגורם מזמן המעורר חשיבה מתוך סדרת הטלוויזיה "אוטובוס הקסמים". עלילת הסדרה עוסקת בגברת פריזל, מורה בבית ספר יסודי, המלווה את תלמידיה בהרפתקאות לימודיות מגוונות. הסרטון הדגיש את מעורבותה של המורה בחיי תלמידיה, ויותר מכך - כיצד היא מצליחה לקשור את חומר הלימוד לרלוונטיות של חיי היום-יום של התלמידים.

בשאלות לגבי למידה משמעותית בהתנסותם הפדגוגית ובאופן ההנחיה של אנשי הצוות הפדגוגי. המסקנות מדיונים אלו הועלו אף הן במליאה, והם יובאו בהמשך.

מתוך הדיון של ה"שולחנות העגולים" וחוויותיהם של הסטודנטים עלה כי לדעת המשתתפים הפרופיל של המורה המיטבי הוא זה המאפשר לתלמיד לבטא את עצמו על פי יכולותיו וכישרונו, מורה המשלב דרכי הוראה מגוונות, מורה המזמן פעילויות מגוונות המפצחות חשיבה רב-כיוונית, משתפת ומעמיקה. מן האמור לעיל עולה, שעל מורה טוב להיות אמון על פיתוחו של אדם חושב ויצירתי, ושעל דרכי הוראתו להישען על הנחייה, על תמיכה, על עידוד ועל אתגור של הלומד. עמדתם של הסטודנטים תואמת את תוצאות המחקר של מירי שטיינהרדט (2010) שעסק בהוראת האמנות בישראל: תחום הוראת האמנות בנוי מטבעו לביטוי יצירתי תוך התנסות בתהליכים המתבססים על מטעניו האישיים של הלומד. לטענתה, על המורה להיות מסוגל להפעיל אסטרטגיות הוראה מגוונות כדי לטפח אצל תלמידיו יכולות של רכישת ידע, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות ומיומנויות לבצע משימות. המורה הטוב מחויב לתלמידיו וללמידתם. הוא מאפשר לכולם גישה לידע,



אחד הדיונים המעניינים עסק במתודה של עבודה קבוצתית. בחלק מן הקבוצות סיפרו הסטודנטים על הקשיים ללמד במסגרת של עבודה קבוצתית, כיוון שהתלמידים מסרבים לשתף פעולה כשמגיע השלב של העשייה היצירתית. לעומת זאת, היו סטודנטים שסיפרו על חווית הצלחה בעבודה הקבוצתית שהוכיחה את עצמה בכך שתלמידים החליפו רעיונות, חלקו תפקידים וביטאו את הכישרים הייחודיים שלהם. המסקנה שאליה הגיעו כלל הסטודנטים במליאה הייתה שחוסר ניסיונם של התלמידים בשיתופי פעולה הוא גדול מאוד ושכל שינוי בהרגלים כרוך בהתנגדויות. לכן כה חשוב לשלב עבודה קבוצתית ולמידה שיתופית במהלך ההתנסות בהוראה בנוכחות מורה וותיק. גם התלמידים וגם המורים ייצאו נשכרים מהתנסות זו. קשיים אלו צפו ועלו אצל חלק מן הקבוצות בחלק הסדנאי של יום העיון בשלב היצירה המשותפת, והם נדונו בסיכומם של היום.

כדי לבדוק אם הייתה הפנמה של התובנות אשר עלו מן השיח המשותף בחלקו הראשון של היום פנינו אל עולם היצירה - פעולה המבטלת את ההפרדה בין למידה עיונית למעשית. במילים אחרות: הכלי לבדיקת ההבנה וההפנמה של הרעיונות אשר עלו מן הדיון הוא כלי אמנותי - יצירת אמנות, כמצע לצמיחה של הפרט ושל הכלל כדרך חינוכית. חן שפירא במאמרו "אמנות כהזדמנות חינוכית" מדבר על התהליך הסדנאי המאפשר ריבוי קולות, המטפח יכולות ניסוח וביטוי והמאפשר גיבוש של שפה אישית בתוך מרחב דיון משותף (שפירא, 2014). כך לטענתו, מתפתח כל יחיד במקביל ומתפתחת קבוצה בשיח. כמו כן מתרחש תהליך התפתחות אישית וכללית, המושתת על התפתחותו של הלומד.

כל קבוצה קיבלה מסגרת עץ והיא הייתה צריכה ליצור בפרק זמן קצוב את דמותו המיטבית של המורה לאמנות כשלוש עמדות מגוון חומרים (ניירות, בדים, חוטים, חומרי מחזור שונים ועוד). בשלב זה כל קבוצה התכנסה וניסחה לעצמה את התכונות ואת הערכים החשובים לה בדמותו של המורה לאמנות. רשימת תכונות וערכים אלו תורגמו למרכיבים החזותיים של יצירת אמנות. בחיפוש אחר דימויים ומרכיבים חזותיים אשר ישקפו את דמותו של המורה

לאמנות נוצר תהליך מעניין ובו שילוב בין ערכים מילוליים שנמצאו להם דימויים חזותיים ובין מרכיבים חזותיים (קומפוזיציה, צבע, מרקם ועוד) שהוטענו בתכונות ובערכים הרצויים.

בסיום הפעילות נדרשו הקבוצות לחבר טקסט קצר ובו המללה של החשיבה האמנותית - הענקת שם ליצירה והסבר על מרכיביה תוך הצגת דמותו של המורה לאמנות. כל קבוצה הציגה את יצירתה ועמדה בפני שיפוט ביקורתית-אסתטית של המליאה.

אף על פי שסוגיות החינוך לאמנות ודמותו של מורה לאמנות מעסיקות את אנשי הצוות הפדגוגי לאורך כל השנה בנקודות זמן שונות, חשוב היה לנו כצוות לקבל משוב בכלים של הערכה

מאמין ביכולתו של כל תלמיד ותלמיד ומתאים את הוראתו לכל אחד מהם. הוא משלב בהוראתו את הידע התאורטי הקיים כדי לטפח את תלמידיו, את יכולתם ללמוד, את הנעתם ללימודים, את אחריותם החברתית ואת הכבוד והסובלנות כלפי תרבויות, דתות ועדות שונות (רם, 2014).

כמו כן, מן הדיונים עלתה תחושת שליחות והזדהות עם מקצוע ההוראה, ובעיקר תחושת שליחות חינוכית הנובעת מהתפיסה שהמורה המקצועי הוא מחנך שתפקידו לדאוג לתלמידיו, להתייחס אליהם ברגישות ובסבלנות ולהקנות להם ביטחון עצמי, אמון בעצמם ולעודד את התלמידים ליצירתיות.



זמן לאורך שנת הלימודים. היישום בקבוצה של התכנים בדרך של אמנות מאפשר הקניית מיומנויות של התקשרות חברתית והיא מחזקת את תחושת השייכות באמצעות עשייה משותפת ודיאלוג (שפירא, 2008). האמנות הנלמדת כעשייה משותפת מקנה תודעה חברתית, מעורבות וקשר. כך יכולים המשתתפים ללמוד גם זה מזה.

בחלקו הראשון של היום היה תהליך של הבניית ידע. הדיונים המשותפים וההקשבה זה לזה, אפשרו את המשגת הסיפורים, החוויות וההתנסויות של הסטודנטים בבתי הספר תוך שילובם עם הטקסטים העיוניים שהיוו את הבסיס להבניית הידע הקיים. בנוסף חוו הסטודנטים למידת עמיתים שאפשרה להם להיחשף למגוון הדעות הקיימות בקרב הסטודנטים. השילוב של סטודנטים משני שנתונים העצים את הבוגרים מחד והעשיר את הצעירים באמצעות השיח המשותף מאידך.

בחלקו השני של היום התמודדו הסטודנטים גם עם הדילמה של יצירה אישית מול יצירה בקבוצה. סוגיה שעלתה בדיונים בחלקו הראשון של היום. המשוב במליאה בסוף הסדנה הציף את ההתנגדויות הקיימות בקרב הסטודנטים לתהליכים קבוצתיים והאיר את הקשיים ואת הדרכים להתמודדות אתם בסוג של יצירה מעין זו. דיון זה תרם ליכולת לתרגם ולפתח את מתודת ההוראה בקבוצות בכיתות הלימוד. מתודה שבה המורה הופך ממרצה למוביל למידה, למנחה, לחונך ולמאמן, ונוצרת הנחייה דיאלוגית המבוססת על התנסות ועל עשייה הדדית.

מבחינת הצוות הפדגוגי יום זה השיג את מטרותיו מעל ומעבר למצופה. החוויה של אנשי הצוות לראות את יישומו של היום מן התכנון אל הפועל, להיות נוכח ולחוות את החוויה עם הסטודנטים, להנחות ולתווך, הייתה מלמדת ומעשירה לא פחות. תחום האמנות ותהליך היצירה האמנותי מציעים דרכים מגוונות, ייחודיות ומלהיבות לפיתוח היצירתיות והחשיבה היצירתית. הלמידה בשילוב האמנות והיצירה האמנותית מפתחת את אישיותו וכישוריו של הלומד בכללותו. תהליכי החשיבה והיצירה שאותם חוו הסטודנטים בפעילות האמנותית ישמשו אותם בכל תחומי הדעת שבהם יעסקו. מבחינת האישי, יום זה היה חוויה משמעותית, שחיקקה אצלי את דרך ההוראה שלי - יצירת הזדמנויות ללמידה חווייתית, משמעותית ורלוונטית לסטודנט, למידה ייחודית המתווכת בין עולמו הרגשי, האסתטי והיצירתי של הלומד לבין למידה והתפתחות אישית בעולם של ידע, רעיונות ועובדות.

זהו יום העיון המסכם הראשון המתקיים בהכשרה, והמסקנה היא שיש מקום נרחב לפעילויות כאלה ודומות להן גם במהלך השנה ושאינן לחשוש ממה שיום כזה יכול לזמן.

חלופית, אשר יצביע על נקודות החוזק ועל נקודות לחיזוק בהדרכה הפדגוגית. כפי שנאמר, התפיסה המנחה את הצוות היא זו המבקשת לחזק את היצירה במרכז העשייה החינוכית. לפיכך, חלק מן השאלות שעלו לדיון ב"שולחנות העגולים" היו קשורות למידת הפיתוח האישי של הסטודנטים מחד והיכרות עם שיטות הוראה חדשניות מאידך. משוב מעין זה דרש מאנשי הצוות להיות סובלניים כלפי הדעות השונות שהושמעו, לגלות יחס של פתיחות וקבלה לנאמר ולהיות גם ביקורתיים כלפי הנאמר תוך מתן מענה הולם לכל סוגיה שתעלה.

תוצאות המשוב העלו מספר תובנות ומסקנות שחלקן ייושמו כבר בשנת הלימודים הבאה. אחת התובנות של הסטודנטים עסקה בקריטריונים של הקבלה לתכנית להכשרה באמנות. המסקנה הייתה ששנת הלימודים הראשונה צריכה להוות פרק זמן אשר בו ניתן לאמוד את מידת התאמת הסטודנט למקצוע ההוראה בכלל ולהוראת האמנות בפרט.

כמו כן הסבו הסטודנטים את תשומת לבנו לעובדה שקיים פער בין ההתנסות בשנה ב', שבה נדרשים הסטודנטים להכין מערכי שיעור בודדים, לבין ההתנסות בשנה ג' שבה הם נדרשים כבר בראשית שנת הלימודים לפתח יחידות הוראה. תובנה זו הובילה לשינוי תפיסתי של כל המערך הדידקטי בשלוש שנות הלימוד של הסטודנטים, שינוי שהצוות יעקוב אחריו במהלך שנות הלימודים הבאות כדי לבחון את יעילותו.

בנוסף עלה הצורך של הסטודנטים ליצור בתוך תכנון מבנה השיעור גמישות רעיונית. צורך זה תרגם הצוות הפדגוגי להעמקה בסוגת המתודות להוראה - מתודות מסורתיות ומתודות חדשניות.

לסיכום, הרעיון שעמד מאחורי יום העיון במתכונת זו, שאינו במתכונת של שיעורים בודדים או במתכונת של הרצאות, היה לתת מודל של למידה משמעותית. זהו תהליך המעמיד במרכז את היצירה והמהווה הזדמנות לשינוי מערך התפקידים בין מרצה, מדריך פדגוגי וסטודנט. זהו תהליך המאפשר זמן למידה שמחוץ למסגרת. זוהי חווית למידה שיש בה גם יציאה מן השגרה וגם משולבות בה מיומנויות של פדגוגיות חדשניות.

תכני יום העיון מתאימים לסוף שנה כי הסטודנטים עברו במהלך השנה תהליך של למידה ובאו מצוידים ברקע כלשהו ליום. בנוסף לכך הם חוו את ההיבטים השונים של ההוראה בהתנסותם בבתי הספר ויכלו להמשיג תהליכים שלעיתים הם עושים באופן אינטואיטיבי.

לעומת זאת, מבנה יום העיון כתהליך יצירתי המבוסס על התנסות, למידת עמיתים פעילה ועבודה בסדנה המאפשרת ללומדים ולמלמדים לבסס מערכת יחסים שיתופית יותר אפשרי בכל

מקורות למאמרה של ד"ר נעה ליבוביץ

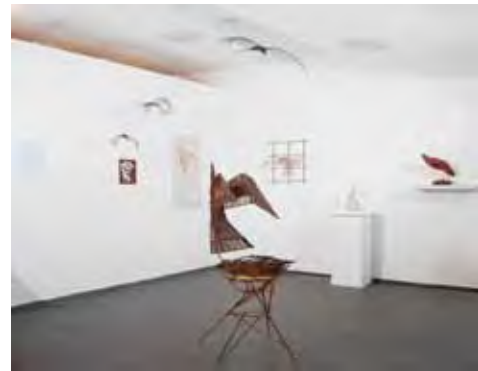
- גרינפלד, נח (2014). "למידה משמעותית בתהליך ההכשרה להוראה", ביטאון מכון מופ"ת, גיליון 52, עמ' 12.
 רם, איל, (2014). "אקדמיה-כיתה; שותפות לחיזוק ההוראה" (מסמך מדיניות מסכם של צוות החשיבה, academia-kita.
 (macam.ac.il).
 שטיינהררט, מירי, (2010). "מורה טוב' בהוראת האמנות- השתנות תפיסות במאה ה-20", מעוף ומעשה 13, עמ' 277-278.
 שפירא חן, (2008) "אמנות כהזדמנות חינוכית", מארב: אמנות, תרבות, מדיה, ללא עמודים.

איפה הם היומי?



ציפורים בראש

עפרה אראל ושחר קנפו, בוגרים של מכללת קיי בעבר ומדריכים פדגוגיים במכללה בהווה, משוחחים זה עם זה ומתעדים את שיחתם.



תערוכתו של שחר קנפו שהתקיימה לאחרונה בגלריה הפרינג' בבאר שבע

לפני למעלה מעשור למדו עפרה אראל, תושבת סנסנה, ושחר קנפו, תושב באר שבע, בתכנית להוראת האמנות במכללת קיי. כיום שניהם מורים אהובים בקהילה ואמנים פוריים, למרות התחושה הפנימית שלהם אינם יוצרים מספיק. בשנים האחרונות הם השתלבו בסגל המרצים במכללת קיי, לאחר שהמשיכו את לימודיהם באוניברסיטה לתארים מתקדמים. עפרה כמדריכה פדגוגית, ושחר כמרצה וכמדריך פדגוגי. בשיחה אישית הם חושפים אלו דברים הם אימצו כדרך הוראה בבתי הספר שבהם שובצו, מיהם המרצים ששבו את לבם, מה עבר עליהם מאז ועד ששבו אליה כמדריכים פדגוגיים בתכנית שבה למדו, ובעיקר כמה הם מופתעים לגלות שכיום הם, שלא מכבר היו סטודנטים בעצמם, הם האמונים על הכשרת הדור הבא של המורים.

ע

עפרה [בטלפון]: שחר, מה קורה?

שחר: הכול טוב...

עפרה: קולות ביקשו שנראיין זה את זה למדור הבוגרים. 'תקפוץ' אליו הערב, נתקתק ריאיון?

שחר: בטח... שמונה, שמונה וחצי אני אצלך... רגע בעצם מה פתאום מי נוסע לסנסנה בשעות האלה?!

עפרה: יאללה, 'תזרום'!

שחר: בסדר, נרדים את הבנות ואגיע.

עפרה: אני בינתיים אשקם את הריסות היום ואארגן איזו עוגה.

כעבור שתיים הם יושבים מול הלפטופ בביתה של עפרה ומנסים לעזור זיכרונות מלפני שלוש עשרה, ארבע עשרה שנים.

עפרה: כמה זמן עבר מאז שהיינו סטודנטים...

שחר: אני למדתי כשהפיסול היה בקרוון מאחורי מה שהיום בית הסטודנט...

עפרה: האמת, כל פעם שאני רואה את ישראל רבינוביץ (אוצר המכללה והמורה לפיסול) אני מתגעגעת...

שחר: מתגעגעת למה?

עפרה: לזה שהיה לי זמן מוגדר ליצור, למורים המעולים מהשורה הראשונה שהובילו לעשייה משמעותית ולעבודות אמנות ברמה ולקבוצה שהייתה עסוקה באמנות והייתה פורייה מאוד. קובי אראל ז"ל (מורה לפיסול) וישראל רבינוביץ' הם דמויות שהולכות אתי מאז...

שחר: והיום אין לך זמן ליצור?

עפרה: כן בטח. בין חצות לשתיים לפנות בוקר אחרי שסיימתי עם הילדים, הבית, המטלות לעבודה, רק אז לפעמים יש לי רגע או שניים לחשוב על משהו.

שחר: מתי באמת יוצא לך לעבוד כמו אז?

עפרה: כשיש לי יעד. היו לי כבר מספר תערוכות שהשתתפתי בהן. זה היה לחוץ מאוד אבל בסוף זה השתלם... וכן היה גם פרויקט של פיסול סביבתי גדול שיצרתי ביישוב שבו אני גרה - סנסנה.

עפרה: מה אתך? אתה מוצא קצת זמן ליצור?
שחר: לא...
עפרה: אז מה יהיה?
שחר: איך אמרת? בין חצות לשתיים... בין המטלות ו... ו... ובשעות האלה אני עובד.
עפרה: טוב... תפסיק... יאללה. ספר לי קצת על תערוכת היחיד שלך שהוצגה בסתיו 2015 בגלריה של תאטרון הפרינג' בבאר שבע.
שחר: התערוכה קרתה בגלל סוג של יעדים ולחץ. אורי פרץ, האוצר של הגלריה, אמר לי פשוט לעשות. היו לי חלקים קטנים... והדחיפה של אורי הובילה אותי לשם.
עפרה: מעניין אותי הנושא שבחרת - ציפורים ובעלי כנף. הרבה ציפורים יש לך שם. ממתית אתה מתעניין בציפורים?



גן הדקל, פסל החוצות של עפרה אראל בכניסה לשוב סנסנה

עפרה: ובכל זאת דמיינת שתהיה מדריך פדגוגי?

שחר: לא. כי מההיכרות שלי עם מורים אחרים לאמנות יש מורים כאלה מעולים, אז לא הבנתי למה הגיעו דווקא אליי...
עפרה: ראשית - אל תמעיט בערכך כמורה... ושנית - אני חושבת שהתפיסה של המכללה להביא צוות צעיר עם עדיפות לבוגרי המכללה הכריעו את הכף, ושוב יש לי הרגשה שידה של ד"ר שטלמן בדבר. היא בעצם גידלה דור והעבירה אליו את השרביט.

שחר: במקרה שלי היא באמת גידלה כי היא הייתה מורה שלי כבר בכיתה ו'. אני באמת זוכר שיעורים שלה מהתקופה.
עפרה: בוא נדבר רגע על העבודה כאן במכללה - איך אתה רואה את התפקיד שלך מול הסטודנטים?

שחר: יש משהו בהגדרת התפקיד של מדריך פדגוגי (שאינו מרצה) שהוא שובר את חומת ההפרדה ואני מאוד אוהב את

זה. כל זמן שסטודנטים יודעים לכבד את העניין הזה זה משמח אותי. אני לא רואה את עצמי מלמד באוניברסיטה - שם המרחק הזה הוא גדול. אני חושב שזה לא באופי שלי וגם לא בשלך, אני מניח.

עפרה: כן, יש משהו ישיר מאוד בלהיות מדריך פדגוגי ואני רואה בזה סוג של שליחות מהבחינה הזאת שאנו מגדלים את הדור הבא של המורים. אני חושבת שזה מקצוע שיש בו צורך גדול בחיבור לידע, לרגש, להתפתחות ולצמיחה האישית. מקצוע שאפשר לגשר באמצעותו בין תרבויות, להעמיק ערכים כמו סובלנות וקבלת האחר. בעיניי מורים טובים לאמנות יצמחו דור של אזרחים שיקבלו את הערכים האלה ואני רואה בזה חשיבות גדולה.

שחר: יש אי אילו שינויים בעשור האחרון כאן ובכלל... מה לגבי דרכי הוראה חדשניות? איפה אנחנו בסיפור הזה?

עפרה: אני חושבת שלימוד אמנות במהותו דורש חדשנות ויחד עם זאת גם החדשנות הפדגוגית מאתגרת מאוד וגורמת לנו "לחשב מסלול מחדש", ובעצם להיות בהתחדשות מתמדה. התחדשות מתרחשת כאמור בכל מסדרונות המכללה, ובייחוד במסלול לאמנות שנמצא בתקופה טובה של יצירה, העמקה, שיתופי פעולה מרגשים ופשוט עבודה רצינית. לאחרונה התקיים יום אמנות לתלמידי ההתמחות באמנות, וגם אנחנו הוזמנו להשתתף באופן פעיל - כאמנים ולא כמד"פים. היה יום מדהים מלא ביצירה שהתחיל בעיצוב מסכות, המשיך לסדנאות שונות: צילום, פיסול מיצב וציור והסתיים בארוחת צהריים משותפת לכל הסטודנטים של המסלול. המבנה עכשיו נראה מדהים בזכות היום הזה...

שחר: יום כזה, שהיה יום מיוחד ויום שיא, הוא בעצם שינוי והתחדשות שמביאות אתן ד"ר ערגה הלר, ראש ההתמחות באמנות, וד"ר נעה ליבוביץ, ראש התכנית להוראת לימודי האמנות במכללה. הרבה שינויים יצרו בעצם תחייה מחדשת ואיזה סוג של הרגשה שהדופק של המקום מעלה קצב.

עפרה: טוב... אז נאחל למסלול לאמנות ולעצמנו - לשמור על קצב נכון, על התחדשות מתמדת ועל חיבור.

שחר: אני רוצה לאחל לך קודם כל ליצור. ואחר כך אני מאחל שתתחילי ושתסיימי את הדוקטורט...

עפרה: כן. יחד אתך כמובן... ואז אאחל לעצמנו ריאיון כזה גם בעוד עשור.

אותי כבר שנים עוד מימי כסטודנט. כשהתכוננתי לתערוכה 'חפרתי' במחברות שלי ומצאתי רישומים של ציפורים ועופות במחברות משנה ב'.

עפרה: טוב שנתת לכל הרישומים שלך מאז דרור ועשית אתם משהו. אתה חושב שזה שאתה יוצר הופך אותך למורה לאמנות טוב יותר?

שחר: אני לא יודע אם יותר טוב אבל... אני חושב שאני מביא לתלמידים שלי את 'האש' - את התשוקה ליצור. כשהם רואים שהמורה שלהם יוצר בעצמו זה נותן להם ערך אחר להתייחסות שלהם אליי, למקצוע וליצירה עצמה.

עפרה: זה נשמע שהעניין של ההוראה ממש זורם בך.

שחר: אני לוקח אתי מהמכללה את זה שאני קודם כל מורה לאמנות. זאת אומרת שחשוב לי מאוד שזה יעבור הלאה. אני יודע שאצלך זה קצת שונה...

עפרה: כן. אני באתי ללמוד אמנות. ואז יום אחד גיליתי שאני מורה.

שחר: ואיפה את היית בארבע השנים של הלימודים במכללה?

עפרה: קודם כל הגעתי להשלמות - למדתי במכללה בסה"כ שנתיים, לפני כן למדתי בספיר.

שחר: אז למה עברת לקיי?

עפרה: חיפשתי תואר ראשון באמנות ומצאתי אותו בקיי, ויצאתי עם ערך מוסף רב. באתי עם הרבה ידע מעשי ובקיי בעצם התמקצעתי מבחינת תולדות האמנות, מבחינת האמנות - יצירה וגם כל הפדגוגיה שהובילה אותי אל ההוראה. ד"ר רינה שטלמן, ראש המסלול להוראת האמנות באותם הימים, כבר אמרה לי בזמנו שיום אחד עוד אחזור ללמד כאן...

שחר: ואם מדברים על ד"ר שטלמן... מה עם הפדגוגיה? חשבת שתחזרי לתפקיד כזה?

עפרה: האמת, לא. אבל כשרינה התקשרה להציע את המשרה אז, בכנות, התרגשתי. זו הייתה סגירת מעגל. ואתה?

שחר: אני לא עזבתי בעצם את המכללה אף פעם...
עפרה: תסביר...

שחר: כשסיימתי התחלתי ללמוד כל מיני קורסים והשתלמויות במרכז לאמנות חזותית, ותמיד בעצם נשארתי בסביבת המכללה... היום החופשי שלי מבית הספר היה תמיד במכללה. אז המעבר היה טבעי יותר...

אדון השלום

לקט תפילות לשלום מן היהדות, מן הנצרות ומן האסלאם

טארק אבו רג'ב

לרוב מוקדשות סקירות הספרים במדור "מה קורא?" לספרות עיון מחקרית. בימים אלה דווקא ספר פיוט ותפילה עברי-ערבי-אנגלי - ראוי לו שיזכה לתשומת לב מיוחדת. ד"ר טארק אבו רג'ב, המתרגם של הפיוטים והתפילות העבריים לערבית בספר זה, מספר על מפעל זה ועל חלקו בו. ד"ר אבו רג'ב הוא מרצה לספרות ערבית מודרנית, לספרות ילדים ערבית ומתורגמת לערבית ולכתיבה יוצרת בערבית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.



תפילות משלה לשלום. בסידור "אדון השלום" מובאת כל תפילה בשלוש שפות כדי שכל המתפללים יוכלו לומר אותה יחדיו.

לסידור "אדון השלום" גם פונקציה חינוכית חשובה בישראל- חינוך לשלום צריך להיות אבן יסוד בכל מערכת חינוך. למרבה הצער, בישראל- גם בבתי ספר יהודים וגם בבתי ספר ערבים- החינוך לשלום אינו חלק מתכנית הלימודים. הסידור הזה שואף ליצור שינוי ולקדם את ערך החינוך לשלום.

לסידור "אדון השלום" הכוח והעצמה לשנות את מצב התודעה של היחיד ולהביאו לידי תודעה וחוויה פנימית של שלום. בסידור זה משולבות תפילות לשלום מן היפות ביותר שנתחברו בידי המין האנושי: החתירה לשלום מפי ישוע, תפילה לשלום מפי האפיפיור פרנציסקוס בעת ביקורו בישראל; הרדיפה אחר השלום בחזון נביאי ישראל, פרקי אבות, הזוהר והחסידות; תפילות לשלום מהקראן, תפילות לשלום של הנביא מוחמד ותפילות לשלום מהמסורת המיסטית באסלאם ועוד. יופיין של התפילות לשלום

דון השלום" הרואה אור בימים אלו הוא סידור תפילות חדש ומיוחד במינו, ראשון מסוגו בעולם ופורץ דרך בתולדות הדתות הגדולות. זהו ספר תפילות לשלום משלוש הדתות הגדולות: היהדות, הנצרות והאסלאם ובשלוש שפות: עברית, ערבית ואנגלית. את הסידור ערכו בעלי ניסיון רב שנים בדיאלוג בין דתי לשלום, לאהבה ולסבלנות: ד"ר אבי אלקיים, השיח' ע'סאן מנאסרה והרב רוברטו ארביב.

בימינו שבהם אנו עדים להתנגשויות בין דתות ובין תרבויות ולעימותים שונים המהלך של הסידור "אדון השלום" מציע אלטרנטיבה של חיבור לשלום בין דתות ובין תרבויות. דווקא בימים אלה חשוב ליצור מצע משותף ליהודים, לנוצרים ולמוסלמים השואפים לחיות בשלום ובהבנה - בישראל ובעולם. לפנינו ניסיון ראשון בתולדות הסידור לכרוך את שלוש הדתות בכרך אחד סביב רעיון השלום היקר לכל אנשי הדת והרוח. לכל אחת משלוש הדתות של אברהם אבינו- היהדות, הנצרות והאסלאם- יש

”א”

נרתמתי לפרויקט של סידור "אדון השלום" בלב אוהב ובנפש חפצה ותרגמתי את מרבית התפילות לערבית. בנוסף לזה ערכתי את התרגום מערבית לעברית. הייתה לי חוויה מעניינת לתרגם לערבית את תפילותיו של אחד מגדולי החסידות ר' נתן שטרנהרץ (ר' נתן מנמירוב, 1780-1844) תלמידו של ר' נחמן מברסלב. תפילותיו של ר' נתן שטרנהרץ מורכבות ומסובכות, והיה לי אתגר לתרגם את התפילות לערבית ולשמור על רוח הדברים מבלי שהתרגום יהיה זר לקורא הערבי. ניתן לומר כי זו הפעם הראשונה שניתן לקרוא בשפה הערבית תפילות לשלום מהמסורת היהודית החסידית המיסטית.

של מייסדי שלוש הדתות הוא בכך שבאמירתן ובהתחברות אליהן הן משנות את מצב תודעתו של הקורא בהן ומביאות אותו למצב פנימי של שלום עם עצמו ועם זולתו.

לסידור גם מצורפים שלושה מאמרים בנושא תפילה (אף הם בעברית, בערבית ובאנגלית): "קול דממה דקה- בין דיבור לשיחה בתפילות לשלום" מאת הד"ר אבי אלקיים; "מקומן של התפילות לשלום בטקס הד'כר של תנועת דרך אברהם" מאת הרב ארביב; "תפילת הלב" מאת השיח' ע'סאן מנאסרה ו"תפילה לשלום" של האפיפיור היום פרנציסקוס.



سبل السلام سورة المائدة

﴿ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِمَّا كُنْتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ، قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلَامِ وَيُخْرِجُهُم مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ﴾

القرآن الكريم، سورة ٥:
المائدة، ١٥-١٦.

נתיבות שלום

הוּי בְעַלֵי הַסֵּפֶר
כְּבָר בָּא אֵלֵיכֶם שְׁלִיחַנו
לְמַעַן יְבַאֵר לָכֶם רְבִים מִדְּבָרֵי הַסֵּפֶר
אֲשֶׁר נִהְגַתֶם לְהַסְתִירָם
וּלְמַחֵל עַל רְבִים.
הִנֵּה נִתֵּן לָכֶם אוֹר מֵעַם אֱלֹהִים וְסֵפֶר בְּרוּר
אֲשֶׁר בּוֹ יִנְחָה אֱלֹהִים אֶל נְתִיבוֹת שְׁלוֹם
אֵת כָּל הַמְבַקֵּשׁ לְהַפִּיק רְצוֹן מִלְּפָנָיו
וְיֵצֵאֵם מִחֹשֶׁךְ לְאוֹר כְּאֲשֶׁר יִרְשָׁה
וְיִנְחָה אוֹתָם אֶל אֶרֶץ מִישְׁרָיִם

הקראן, פרשת השלחן הערוך, 5:
פסוקים 15-16.

חיוך של פיל

שירי אלישיב וישראל רבינוביץ

במסגרת קורס אוצרות בהנחייתו של אוצר מכללת קיי, האמן ישראל רבינוביץ, מתנסים הסטודנטים להוראת האמנות באצירת תערוכות. הסטודנטית להוראת האמנות שירי אלישיב בחרה להציג מעבודותיה של האמנית תושבת הדרום הילה שפיצר.



שירי אלישיב (אוצרת התערוכה, במרכז) בשיח גלריה

שפרקטיקת הציור של חללי פנים בתים של אנשים זרים מייצרת למעשה אינטראקציה אישית עמום המשפיעה על הציור והשואפת לבחון מודל עכשווי של ציור פורטרט וטבע דומם. הבתים עצמם חושפים חלל פנימי הבנוי כמייצב תלוי חלל אשר נבנה במהלך שנים. בעבודותיה הקודמות היא עוסקת ביצירת דיוקן רגשי בין שהוא בא לידי ביטוי באמצעות חלל וחפצים ובין באמצעות פורטרט קלאסי יותר. העבודות באות להציג את ה"פרט" אשר מעיד על ה"כלל" שבו משתקפת תרבות, חברה ומקום במובן הרחב על ידי ייצוגי סביבות ביתיות ואנשים המאכלסים אותם. בעבודותיה קיים מתח סביב קו התפר בין ייצוג האובייקט או החלל לבין הפירוק הפורמליסטי שלהם לקו, לצורה ולכתם.

הילה שפיצר, ילידת 1985, חיה ויוצרת בבאר שבע. היא עוסקת בעיקר בציור וברישום פיגורטיבי. היא בוגרת המחלקה לאמנות בצלאל (2012) והשתתפה במסגרת תכנית שהות אמן ב"רד ליין" בבאר שבע (2015). עבודותיה נמצאות באוספים פרטיים רבים בארץ.

במסגרת התערוכה התקיים גם שיח גלריה שבו נפגשה האמנית עם הסטודנטים להוראת האמנות ועם אנשי סגל המכללה.

בציוויה של הילה שפיצר, המאוגדים תחת הכותרת "בתים של זרים", חוזרת הילה אל הטכניקה המסורתית של ציור מתוך התבוננות, אלא



אברהם ואיטה



פרופ' לאה קוזמינסקי (מימין) ואוצר המכללה ישראל רבינוביץ (משמאל) בשיח גלריה עם האמנית



הילה שפיצר (משמאל) לצד ד"ר נעה ליבוביץ (מימין) בשיח גלריה בתערוכה



שולחן זכוכית



פמלה



הילה עם מירי וארנון

תערוכת הצילומים של משתתפי קורס הצילום של "האקדמיה החברתית"

יורם פרץ



ללא כותרת, צילומו של אולג

יורם פרץ, צלם כתב העת קולות, הוא גם מורה באחד הקורסים המיוחדים ביותר במכללת קיי - קורס צילום לבוגרים אוטיסטים הלומדים במסגרת ה"אקדמיה החברתית" כחלק מהכנתם לחיים בקהילה. בפרי עבודתם של חניכי הקורס בשנת הלימודים תשע"ה צפו המבקרים בגלריה של בניין האמנות במכללת קיי בסתיו תשע"ו.



"חפצים", צילום של סער

א

מרה מוכרת ונפוצה היא "העיניים הן חלון הראווה לפנש". בצילום - אמרה זו מקבלת משמעות נוספת בכיוון ההפוך: עת נתבונן בתצלומים, מעבר לנושא המצולם, נוכל ללמוד רבות על נפשו של הצלם, זה

שכיוון את עיניו ומצלמתו ובחר להנציח מסגרת אחת מסוימת מאוד וייחודית מאוד מתוך המרחב האינסופי העומד לפניו. עצם הבחירה והתוכן שבה יכולים ללמד רבות על המצלם - לא פחות ממה שמצולם בה.

התצלומים מלמדים על נקודת מבטו של הצלם, על מבטיו, כוונותיו ועל מגוון הבחירות שעשה: בחירת המצב והרגע עצמו, הזווית, המרחק, ההתמקדות; בחירות של אור וצבע - במיוחד חשובה בחירת חיתוך המציאות והקומפוזיציה מה נכלל במסגרת ומה הוצא ומהי צורת הארגון של הפרטים במסגרת - כל אלו מלמדים בעיקר על המסר, הרעיון והסיפור שבתמונה ועל נקודת מבטו של הצלם - מה רצה לומר בהנצחה רגעית זו לצופים העתידיים. כחלק ממהותו הצילום משתמש בשפה החזותית להעברת מסרים, ובכך הוא

תורם רבות למתקשים בשימוש בשפה המילולית הן כשפה חלופית, והן כהמחשה ותמיכה לשפה המילולית. לצילום מעלה חשובה נוספת - הוא מאפשר לנו להתבונן שוב ושוב בפיסות המציאות ובאירועים המצולמים. להתרשם, להתרגש, ללמוד ולפרש לעומק - ככל שנחפוץ אודות המצולם והמצלם.

תערוכת צילום זו פותחת לצופים חלון להתבונן בנקודות מבט ובבחירות רבות אלו ולחפש פרשנויות. היא משקפת תהליך לימודי בן כ- 14 מפגשים של תלמידי האקדמיה החברתית במכללת קיי. לקראת סופו של התהליך, כל תלמיד בחר לצלם נושא עיקרי מתוך עולם חווייתו ולאורך זמן במטרה לשתף אותנו בנקודת מבטו הייחודית ובדרך שבה בחר לספר על הנושא בתמונות. הנושאים שנבחרו: "חורף ישראלי" - סער; "משפחה וחברים" - אמיר, "גרנד קניון ב"ש" - אולג; "דברים שמעניינים אותי" - אלה; ו-"תולדות באר-שבע" - שי. אליהם צורפו תמונות נוספות מתוך פעילויות שונות בקורס ומתוך חוויית באקדמיה החברתית.



"עץ", צילום של שי

יום האוטיזם במכללת קיי

ניצן כהן

ד"ר ניצן כהן היא ראש ההתמחות בחינוך מיוחד ויוזמת תכנית האקדמיה החברתית לצעירים אוטיסטים (ראו סקירה על תערוכת הצילום של התכנית, עמ' 38).



"חורף בשכונה", צילומו של סער מתוך התערוכה של האקדמיה החברתית (ראה עמ' 38)

משנה ג' בחינוך המיוחד, ובהם הם נחשפו לכלי הוראה קוגניטיביים לאוכלוסייה זו ואף התאמנו בהם. בשנה זו גם נוסדה התכנית "האקדמיה החברתית" המציעה לימודים בקמפוס המכללתי לסטודנטים בעלי לקויות תקשורת.

לקראת סוף שנה"ל תשע"ה הוזמנו כל באי המכללה לכנס "יום האוטיזם". אמנם יום האוטיזם הבין לאומי מתקיים בעולם בכל שנה בשניים באפריל, אך עיכובים טכניים לא ייאשו אותנו! לקראת הכנס נקראו כלל הסטודנטים להשתתף בתחרות קריאת ספרים. הסטודנטים התבקשו לקרוא אחד מעשרה ספרים בתחום זה (ספרות יפה), ולשם עידודם נקבעה הגרלה בין הכותבים חוות דעת או המלצה על הספר שקראו. במקביל, תלמידי שנה ב' בחינוך מיוחד שקדו על יצירת פוסטרים המעודדים את ערנותו ומודעותו של הציבור לאוטיזם.

היום הגדול הגיע! בפתח האירוע הוקרן סרטון קצר ובו רואינו הסטודנטים מתכנית "האקדמיה החברתית". הייתה זו הזדמנות לחשוף את הקהל למגוון הרצף האוטיסטי, לייחודיות של כל אחד ואחת וגם ללמוד מעט על רחשי

תשס"ט הגיח לעולם קורס האוטיזם הראשון במכללת קיי. היה זה קורס סימסטרילי שסקר את הגדרת האוטיזם, את מאפייניו, את דרכי האבחון ותאוריות בסיסיות. לאחר שנתיים נולד אחיו - קורס אוטיזם ב' - שעסק בעיקר בשיטות טיפול. בשנת הלימודים שעברה, שנת תשע"ה, נוספו ארבעה מפגשים בהכשרה של סטודנטים

ב



"חורף בחוף", צילומו של סער מתוך התערוכה של האקדמיה החברתית (ראה עמ' 38)



"חורף בירושלים", צילמו של סער מתוך התערוכה של האקדמיה החברתית (ראה עמ' 38)

לכם של צעירים בעלי לקות תקשורתית לגבי החוויה שלהם בעולמנו. לאחר מכן התקיימה תחרות הפוסטרים. במקום הראשון זכה הפוסטר של ליטל שכלל הגיגים של הורים לילדים אוטיסטים והביא לתשומת הלב הכללית את מורכבות ההפרעה. במקום השני זכה הפוסטר של זוהר וחו, תלמידות שנה ב', שסיפק תובנות על מאפייני התלמיד האוטיסט ועל דרכי התמודדות עמם.

את החלק החווייתי סיפקה משפחת סורין. זאבה, עופר ובנם המיוחד ליאור סיפרו ברגישות, בשקיפות ובאומץ את סיפורם האישי. כל העיניים הופנו אל הבמה וחלקן לא נשארו יבשות... הקהל נעמד והריע לליאור ולהוריו על ההופעה המעוררת השראה והסטודנטים קינחנו בתמונות סלפי עם ליאור.

על יום העיון של תרבות למידה פעילה במכון מופ"ת

אמנון גלסנר

בהשראת בתי הספר והמורים של רשת היי טק היי בסן דייגו התקיים לאחרונה יום עיון במכון מופ"ת, פרי יזמה של קבוצת חשיבה מטעם מכון מופ"ת בראשות ד"ר אמנון גלסנר ממכללת קיי. בצוות חברים גם מרצים נוספים ממכללת קיי: ד"ר תרצה ליון, ד"ר בתיה רייכמן, ד"ר סלים אבו-ג'אבר וד"ר רביב רייכרט (שהוא גם נציג המכון לחינוך דמוקרטי). ד"ר גלסנר הוא מדריך פדגוגי, ראש ההתמחות בחינוך בלתי פורמלי ומרצה בתכניות לתואר שני.

אבל מה שזיהינו כחשוב יותר הוא לא השיטה עצמה, אלא הרוח הניצבת ברקע. אנשי הקבוצה נפגשו עוד לפני הגיבוש הפורמלי של קבוצת החשיבה בכנס שהתקיים במכללת קיי סביב פדגוגיה בעולם מתחדש. שם קיימנו מושב שולחנות עגולים ובו חלק מחברי הקבוצה הציגו פעילויות למידה שלהם וביקשו את המשתתפים לשקף את הפעילויות בדרך של כיוונון מעודן (fine tuning) ולסייע בקידום כפי שחווינו דרך כזו בביקור בסן דייגו.

קבוצת החשיבה גובשה במסגרת המקום, הארגון והאירוח שקובע מכון מופ"ת לקבוצת חשיבה כאלו. כבר במפגשים הראשונים חשנו

ב- 12 באוקטובר 2015 התקיים יום עיון בין מכללתי במכון מופ"ת שמטרתו הייתה לקדם תרבות של למידה פעילה ומערכת בהכשרת מורים. יום העיון תוכנן והופק כתוצר של צוות חשיבה שהוקם על בסיס קבוצת אנשי סגל ממכללות להכשרת מורים ומבתי ספר שנסעו לביקור ברשת היי טק היי (HTH) בסן דייגו. חוויית המפגש של אנשי הסגל עם בתי הספר של הרשת ועם הנעשה בהם הציתה והניעה את הרצון לקדם עשייה ברוח היי טק היי בישראל - בהכשרת מורים ובבתי הספר. הלמידה היא למידה מבוססת פרויקטים בעיקרה,



פעילויות במרחב הפתוח (בדשא של מופ"ת) ובמעגלי למידה (שולחן במרכז, שמשוייה גדולה וכיסאות בחצי מעגל מסביב לכל שולחן), ובהם הזמינו המציגים, מרצים ומורים במכללות ובבתי ספר שביקשו להציג ביום העיון, את הקהל לחוות ולטעום דוגמאות מתוך פעילויות הלמידה הפעילה והמערכת שהם הנחו במכללות או בבתי ספר. בדרך זו גם ההפעלה הזאת זימנה למידה פעילה ומערכת בתוך יום העיון - לא רק דיברו על למידה כזו, אלא ניסו גם להדגים ולהמחיש אותה. ההדים ליום העיון שיבחו את המתודולוגיה ואת התכנים, כך שהם עודדו להמשיך ואולי גם לפתח מסורת של מפגשים כאלו או דומים להם. קבוצת החשיבה תמשיך להיפגש גם השנה ותחשוב על הפקה של תוצרים נוספים.

בצורך להרחיב את התרבות שאנו רוצים לקדם בהכשרת מורים לתרבות של למידה פעילה ומערכת ולא רק לתרבות של למידה מבוססת פרויקטים. למידה מערכת במובן זה שהיא מערכת רגשית או קוגניטיבית את הלומד בתהליך הלמידה. הסיכוי שתלמיד פעיל בלמידה יהיה גם מעורב בה הוא גבוה יותר.

ההנחה הראשונית של הקבוצה היא שסטודנטים להוראה צריכים לחוות את הלמידה הפעילה והמערכת בעצמם - כלומדים, כדי שבעתיד הם יוכלו להנחילה לתלמידיהם בבתי הספר ובגנים.

מפגשי הקבוצה נערכו בתדירות של מפגש בחודש או חודשיים במכון מופ"ת. מפגש מקדים אחד התקיים במכללת גורדון בחיפה.



להכנה מעשית של יום העיון התגבש צוות היגוי מטעם הקבוצה ומטעם מכון מופ"ת. הצוות במכון מופ"ת הוא למוד ניסיון ומקצועי מאוד, ודרכו למדנו רבות על הפקת יום עיון (זו הייתה עבורנו למידה מבוססת פרויקט). לפני יום העיון פורסמה כתבה שכתבתי למגזין הדיגיטאלי "הגיע זמן חינוך" על "איך יוצרים תרבות של הוראה פעילה ומערכת" (אפשר לחפש כך בגוגל). הכתבה מסבירה את כל מרכיבי הלמידה הפעילה והמערכת על הסוגיות שעולות ממנה.

ביום העיון ניסינו להדגים הלכה למעשה למידה מערכת ופעילה. המושב הראשון לאחר הרצאת הפתיחה נערך כשדרת

מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי רובין



כתב חייה

בסיפור הבא מופיעה דמות היסטורית מתחום החינוך ו/או הכשרת המורים. אתם מוזמנים לקרוא ולפתור.

בעקבות ההמלצה, פנתה האגודה אל הדמות והציעה לה את ניהול בית הספר, וזו נתנה את הסכמתה. בשנת 1899, בהיותה רווקה בת עשרים ושש, היא הגיעה בגפה לירושלים ושימשה בתחילה מורה לאנגלית וסגנית למנהלת, וכעבור שנה היא התמנתה למנהלת בית הספר.

במשך ארבעים וחמש שנים (1900-1945) היא ניהלה את בית הספר בסמכותיות, בתקיפות ובהחלטיות, וטבעה את סיסמת בית הספר: "תורה ודרך ארץ - דת ודעת". מצד אחד, היא הנהיגה מערכת חוקים, שאינם ניתנים לערעור, וכללי משמעת קשוחים ללא פשרות, כפי שהעידה אחת מתלמידותיה: "היא ניהלה את בית הספר ביד חזקה, בשיטה דיקטטורית בריטית". דוד ילין סמך ידיו על המינוי, אך ברבות השנים הרבה לבקר את סגנון ניהולה הנוקשה. כך עשה גם אליעזר בן-יהודה, ויותר מכך, כאשר היא טענה שיש להמשיך ולהנהיג את הלשון האנגלית בבית הספר לתועלת התלמידות בעתיד, הוא תקף אותה מעל גבי עיתון: "אסור לה לעמוד בראש בית ספר! [...] עברה כל גבול, ונגעה ביד גסה יותר מדי בלשון העברית. [...] אין לה יותר מקום בארץ ישראל בתור מנהלת בית ספר יהודי!"

מצד שני, היא ראתה את תפקידה לא רק כמנהלת ומורה המנחילה את עיקרי ההשכלה, אלא גם כמחנכת את דור הבנות הגדל בארץ, שהדאגה לבריאותן והשמירה עליה הייתה נר לרגליה. דאגתה ומסירותה לתלמידותיה באה לידי ביטוי בדאגה לשלומן, לניקיון, לתזונתן ולהלבשתן ובצורך להטמיע בהן כללים היגייניים-בריאותיים, מתוך הכרה עמוקה שטיפולן חוסן ובריאותן הוא בסיס ויסוד ליצירת דור בנות חדש ובריא בארץ ישראל.

חרף סגנון ניהולה הנוקשה, היא זכתה ליחס של כבוד והערכה. תלמידותיה העריצו את אישיותה והתגאו בהשתייכותן לבית הספר, ובמרוצת השנים נשא בית הספר את שמה (ולא את שמו הרשמי). במשך ארבעים וחמש שנים, עד יום מותה, היא הכשירה דורות של נערות משכילות ובעלות חינוך מודרני, שהשתלבו בחברה הירושלמית החדשה.

הדמות שלפנינו נולדה בלונדון בשנת 1873, בת בכורה במשפחה בת שלושה עשר ילדים. הוריה העניקו לה השכלה רחבה, כי האמינו שבנות צריכות לקבל השכלה כבנים, מה שנחשב לתופעה יוצאת דופן באותם ימים לגבי בנות. כאשר הם לא מצאו בית ספר אורתודוכסי לבנות בעל רמה נאותה בלונדון, הם שלחו אותה לגרמניה לבית ספר עברי-חרדי בפרנקפורט על נהר מיין. בתום לימודיה בשנת 1892, היא שבה ללונדון וסיימה בית מדרש למורות ונתמנתה למורה בבית הספר העירוני לבנות. במשרה זו נשאה עד שנת 1898, אז הוזמנה לבוא לארץ ישראל ולקבל לידיה את ניהול בית הספר לבנות בירושלים - הראשון שהוקם בארץ ישראל.

המינוי לניהול בית הספר הירושלמי נפל לידיה כפרי קָשָׁל בנסיבות מקריות: בשנת 1893 אותו בית ספר לבנות בירושלים (שאינו יכולים לנקוב בשמו) עבר מחסותו של הברון ליונל דה־רוטשילד אל רשותה של "אגודת האחים" בלונדון - חברת צדקה של האורתודוקסיה היהודית באנגליה. בשנת 1898 החליטה האגודה להחליף את המנהלת, שניהלה כבר אחת עשרה שנה את בית הספר, ותרה אחר ממלאת-מקום מתאימה. האגודה חיפשה מועמדת דתית שתהיה מקובלת על היישוב היהודי, ויחד עם זאת, תהיה בעלת השקפות חינוך מודרניות, שכן האגודה שאפה לשנות את אופיו של בית הספר ולהפכו לבית ספר מודרני. את שמה של הדמות העלה קלוד מונטיפיורי, נשיא "אגודת האחים" בלונדון, שהיה גם ראש הוועד בבית הספר, שבו לימדה הדמות באותה עת. מונטיפיורי האמין בכישוריה וסבר כי היא אישיות החינוכית המתאימה ביותר לעמוד בראש בית הספר בירושלים, שכן היא עונה על כל הקריטריונים הנדרשים, בהיותה יראת שמים ובעלת השכלה רחבה כאחת. הוא הפליג בשבחה באומר:

"יש בה כל המעלות הנצרכות למשרתה, יען יש לה השכלה אירופאית וכל הדעות המערביות ואהבת סדרים ומשטר וניקיון. וסוברת כי עיקר יסודי הדת הם צדק וטהרה ואהבה, והיא עמלה לתת לתלמידות דעת ובינה להבחין בין היסודות החשובים והטפלים של האמונה".



התצלום באדיבות משפחת שדמי ואוסף פרופ' ציפי רובין

היא לא נשארה בדל"ת אמות בית הספר, אלא נשאה בתפקידים שונים במרחב הציבורי: עמדה בראש תנועת הצופות העבריות, הייתה חברת הוועד לעזרה סוציאלית, חברה בוועד הגנות, חברה במועצה הממשלתית ללימודים גבוהים, חברה בוועד הסניף הארץ ישראלי של הסתדרות נשים בין לאומיות וחברת ועד וגזברית של הקונסרבטוריון הירושלמי. בחג היובל של המלך ג'ורג' ה-5, במאי 1935, הוענקה לה מדליה של כסף לאות הצטיינותה בשדה החינוך הארץ ישראלי.

מי היא המנהלת? מה שם בית הספר שאותו ניהלה 45 שנה?

פתרון החידה מגיליון "קולות" 10:

נעמי שדמי - מייסדת שירות הנשים במשטרת ישראל

נעמי שדמי נולדה בשנת 1931 בדברצן שבהונגריה בשם מרתה שפיץ. אביה, יליד הונגריה (1898), היה עורך דין בהשכלתו, בעלים של הוצאה לאור ובית דפוס. אמה, ילידת הונגריה (1900), הייתה מורה בהכשרתה, ניגנה בפסנתר ועסקה במעשי צדקה ובעבודה קהילתית התנדבותית. בית המשפחה בבודה (Buda), באזור ההררי והיוקרתי של בודפשט, שימש מרכז תרבות לסופרים, למשוררים ולמוזיקאים. מרתה גדלה ברווחה בבית יהודי מסורתי, בחיק משפחה אמידה מן המעמד הבינוני, חוותה ילדות מאושרת בחברת שני אחיה והתחנכה בגן ילדים ובגימנסיה היהודית. חיי המשפחה השלווים נקטעו באחת עם פרוץ מלחמת העולם השנייה. כל עולמה קרס. בנובמבר 1944 נלקחה האם לברגן-בלזן, אביה ואחיה הבכור נלקחו לעבודות כפייה. מרתה בת השלוש עשרה ואחיה בן החמש וחצי נלקחו לגטו בודפשט, שם חיו ברעב מתמיד, בקור עז ובסבל לא יתואר עד תום המלחמה. במחצית ינואר 1945 שיחרר הצבא האדום את יושבי הגטו. מרתה ואחיה שבו לביתם בבודה, אך גם שם לא שפר גורלם כאשר התברר שביתם נתפס בידי זרים והם נותרו ללא קורת גג. למזלם, הם אותרו בידי בני משפחתם ונאספו לבית הדוד. אז גם הגיעה הידיעה שההורים והאח הבכור נספו בשואה.

מרתה המשיכה את לימודיה בבית הספר והייתה פעילה בארגון הנוער הקומוניסטי. בבית הספר הגיעו לאוזניה שמועות על תנועות נוער ציוניות שבאמצעותן ניתן לעלות לארץ ישראל. היא נפגשה עם שליח העלייה, שהעביר אותה ואת אחיה למעון ילדים ובו הם הוכנו לעלייה, למדו עברית ושמעו הרצאות על ארץ ישראל מפי שליחים שהגיעו מהארץ. שם גם הוחלף שמה מ'מרתה' ל'נעמי', ושמו של אחיה - מ'יושקה' ל'עלי'. בנובמבר 1946 הפליגו נעמי ואחיה לארץ ישראל באניית המעפילים 'ננסת ישראל', אך האנייה נלכדה בידי הבריטים וכל מעפיליה נשלחו למחנה מעצר בקפריסין. רק כעבור שנה, בספטמבר 1947, הגיעה נעמי לארץ ישראל ונקלטה בקיבוץ כפר גלעדי ובו סיימה את לימודיה התיכוניים. יום אחד הגיע לביקור דוד בן גוריון ובפגישתו עם הנוער שאל את נעמי ואת אחיה לשמותיהם. השמות הפרטיים היו לטעמו - שמות עבריים - נעמי ועלי - אך שם המשפחה ההונגרי גרם להסתייגותו, והוא הציע להחליפו ל'שמיר'. שם זה נשאה נעמי עד לנישואיה.

נעמי שדמי התמידה בתפקידה עשרים שנה. היא האישה הראשונה ששירתה שלושים שנה בשירות הביטחון (עשר שנים בצה"ל ועשרים במשטרה). בשנת 1981 כאשר פרשה לגמלאות אמרה: "כאשר התגייסתי רווחה הדעה שאין לתאר נשים בארגון זה. כאשר השתחררתי היה ברור לכול שאין לתאר את הארגון בלי נשים". לאחר פרישתה המשיכה למלא תפקידים מגוונים בשירות הציבורי, כמו מזכירת נעמ"ת בתל-אביב-יפו, מזכ"ל תנועת "עם יפה - עם אחד", הפועלת לשיפור איכות החיים והחברה בישראל. היא קיבלה את אות הנשיא למתנדב על עשרות שנים של התנדבות לשיפור איכות החיים ופני החברה בישראל.

המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il