

קולות

סיון תשע"ז - יוני 2016
כתב-עת לענייני חינוך וחברה

12



המכללה
האקדמית
לחינוך



1	דבר נשיאת המכללה ודבר המערכת
2	המחנך, ומדוע אסור שיהיה מנהיג / פרופ' שלמה בק
6	שיחה עם ד"ר ריקי טסלר על אקטיביזם בחינוך מראיית ד"ר ערגה הלר
10	במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על אקטיביזם בחינוך ועל המורה כמנהיג
10	מיהו מנהיג? / ד"ר שלומית גיא
12	סנקה: מנהיגות ופדגוגיה בצלו של הקיסר / ד"ר אילריה שטילר-טימור
16	חממות משאב"ים: לקראת מורה פרואקטיבי, עם מוטיבציה אוטונומית בהוראה / ד"ר חיה קפלן, ד"ר חאלד אלסייד, גב' רחל צפירי, ד"ר אברהם אלכדור, גב' דינה שחאדה, גב' ורדית ישראל וד"ר שולמית פישר
21	מועצת הסטודנטים לעניינים אקדמיים - אקטיביזם בהכשרת מורים / ד"ר בתיה רייכמן וד"ר תרצה לוין
25	נגישות בקרב אנשים בעלי מוגבלויות בחברה הבדואית / מר אברהם אסמעיל אבו עג'אג'
26	השפעה ואקטיביזם בחינוך / גב' דפנה גרנית דגני
28	מנהיגות כבחירת הסטודנטית הבדואית בתוכנית הגן / ד"ר וורדה סעדה-גרס
29	המורה למוזיקה כמחולל שינוי באורח החיים הבית ספרי / ד"ר מיכל ינקו
32	איפה הם היום? על תלמידי ובוגרי המכללה, והפעם ד"ר אורית הוד-שמר משוחחת עם ארבע האחיות לבית פדידה הלומדות במכללת קיי במקביל
34	מה קורא? על הספר החדש פרשת הקישון צלול ועכור מאת ד"ר סמדר בן אשר
36	מה רואה? על התערוכה "איראן איראן" מאת אוצר המכללה ישראל רבינוביץ
38	מה שומע? על אירועים וכנסים שבהם היו שותפים אנשי הסגל של מכללת קיי, והפעם ד"ר אורית הוד-שמר על שימוש בטלפונים חכמים בכיתה; ד"ר ורד יפלא-וישקארמן על גן מוסיקלי; ד"ר אנט כהן וגב' פתחיה נסיראת על אתר ישראלי של חומרים פדגוגיים לדוברי ערבית; ד"ר סלים אבו ג'אבר על יום עיון משותף לשלוש דתות; וגב' נורית כוכבי על יום עיון של מרכז ההורות במכללת קיי.
45	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:

אלבינה בן דוד

דוא"ל: albina@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



הסטודנטים שלנו מגיעים להכשרה להוראה ממגוון רחב של סיבות. חלקם חוו בילדותם חוויות למידה מתסכלות ובאמצעות ההוראה והחינוך הם מייחלים לחוויה אישית מתקנת, שעיקרה הצלחה ותחושת ערך. סטודנטים אחרים מבקשים את תיקון האדם ובאמצעות ההוראה והחינוך הם מתכוונים להשפיע על התלמיד היחיד, להדגים בפניו את אמונם ביכולותיו ולבטא במעשיהם את הערכים החשובים להם. ויש סטודנטים הרואים בהוראה פעולה של תיקון עולם. בכוונתם הטובה הם מבקשים לעשות מעשים טובים (אקטיביזם חברתי) כדי לשנות את פני החברה ולתקן את העולם שבו אנו חיים. אני מודה לכל השותפים שקולותיהם מופיעים בגיליון זה ומאפשרים לנו בחינה מחודשת ביחס ל"מורה כמחנך", "המורה כמנהיג חינוכי" או "המורה כמנהיג חברתי".

תודות מקרב לב לעורכת "קולות" ד"ר ערגה הלר, לצלם המערכת מר יורם פרץ, לעורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, לחברי המערכת הרחבה: ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר מרק אפלבוים וד"ר אמנון גלסנר, למזכירת המערכת גב' אלבינה בן דוד ולכל הכותבים שאפשרו לנו להקשיב לקולותיהם.

פרופ' לאה קוזמינסקי



דבר המערכת

קוראים יקרים,

זכויות וכפייה וכלה בתמונה אחת ששווה מאה מילים המופיעה במדור האירועים "מה שומע?". לכאורה התמונה הזו נתפסת כמו התחלה של בדיחה: "ביום שלישי אחד נפגשו רב, כומר ואימאם ואמרו..." אלא שהתמונה המציאותית לחלוטין מציירת לנו חלום שהתגשם ביום שלישי אחד בחודש אפריל 2016 בשיחה מעוררת השראה וראשונה בשורה של אירועים דומים בשיתוף מרכז קורן. אפנה את הקוראים גם לדבריה של ד"ר סמדר בן-אשר במדור "מה קורא?" - ד"ר בן-אשר חקרה את פרשת הקישון ומחקרה הוא נגיעה מכת גלים במים עכורים.

מערכת **קולות** מברכת בשנים של בריאות טובה ועשייה מאושרת את גב' ירדנה ורדי, לשעבר מזכירת המערכת, לרגל פרישתה לגמלאות. גב' ורדי ליוותה את כתב העת מימיו הראשונים. המערכת מאחלת הצלחה רבה לגב' אלבינה בן דוד בתפקידה החדש כמזכירת המערכת. פניות למערכת ניתן להפנות מעתה לכתובת: albina@kaye.ac.il.

הגיליון הבא יוקדש לנושא **דוקינים**.

בברכה,

ד"ר ערגה הלר, עורכת קולות

בימים אלה מוצפת החברה הישראלית בקולות שונים, חלקם זועקים ואחרים רכים, חלקם מתלהמים ויש גם כבויים. נשמעים קולות הקוראים לפעולות יזומות לקירוב לבבות ולאיחוד, ואחרים מבטאים אדישות

או היעדר תקווה. אכן אלה הם ימים מתאימים לבחינה מחודשת גם לגבי תפקידו של המורה - כמחנך, כמנהיג, כמתקן עולם.

גיליון זה של כתב העת **קולות** מציג נושא פופולרי בשיח החינוכי, שאלת המנהיגות החינוכית, לצד שורה של מאמרים וסקירות העוסקים בביטוי אישי של מופת חינוכי ובהיבטים של אקטיביזם חברתי של אנשי חינוך מתחומי דעת שונים. מאמרו של פרופ' שלמה בק, הפותח את הגיליון, בוחן מחדש את השימוש בביטוי 'מנהיגות חינוכית' ואת אופני יישומו.

הצניעות והמידתיות העולות ממאמרו של פרופ' בק - המשורטטות על ידו במילותיו של המשורר אברהם חלפי "קומץ שמים ביד" - ליוו רבים ממחברי המאמרים בעבודה עם אנשי המערכת לקראת הפקת הגיליון. חלקם, בכללם המרואיינת האורחת ד"ר ריקי טסלר המגוללת עשייה יוצאת דופן, לא מיהרו לחשוף את פועלם, בדיוק מאותה תחושה שלא עשו דבר יוצא דופן או מרשים בממדי. אך כל אחד האוחז בידו פיסת שמים, קטנה ככל שתהיה, פורץ, חולם ונוגע, ובאותה נגיעה בבלתי-מושג לכאורה משיג עולם ומלואו לא רק למען עצמו, אלא למען כולנו.

המורה כמנהיג ואפיקי אקטיביזם אפשריים ולגיטימיים לאיש חינוך צפים בגיליון זה בכל המדורים - מהמדור "מה רואה?" הסוקר תערוכה בכותרת "איראן איראן" המוקדשת לנושא

המחנך, ומדוע אסור שיהיה מנהיג

שלמה בק

פרופ' שלמה בק משמש ראש התכנית לתואר שני בהכשרה להוראה במכללה קיי, לשעבר נשיא המכללה.

אזהרה: הדברים המובאים להלן הם בחזקת מניפסט. אף על פי שהדברים מבוססים על מספר מאמרים שפרסמתי, אין מדובר בפרסום אקדמי, אלא בהבעת עמדה אישית, שמטרתה לעורר דיון ביקורתי בנושא. בשורות הבאות אגן על הטענה שהמורה-המחנך, מעצם טיבו, אינו אמור להיות מנהיג, ושכל ניסיון להפוך את המורה למנהיג חוטא לתפקידו ועלול להסתיים במפח נפש.

א

פתח בהצגת תובנה שהציע מאוריצי לאזארטו. לאזארטו מפתח רעיון של הפילוסוף הצרפתי מישל פוקו, שבסדרת הרצאות שנשא בקולג' דה פרנס, תיאר את תכונותיו של האדם שהוא כינה "היזם של עצמו". לפי פוקו, אדם זה הופיע בתקופה הניאו-ליברלית. לכאורה, מדובר באדם פעלתן ועצמאי, מחושב, רציונאלי ותכליתי. אך זהות זו היא פרדוקסלית. הוא אמנם מרגיש חופשי, אך למעשה האוטונומיה שלו מוגבלת מאוד. לאמתו של דבר, מעשיו והתנהגותו מוכתבים על-ידי אחרים. מרצונו החופשי ומבלי שיחוש בכך הוא עושה את מה שמצופה ממנו לעשות. בעצם הוא אינו שולט בזמנו או באורח חייו. לאזארטו מראה כי המנגנון המשעבד את היזם של עצמו הוא מתוחכם למדי. הוא מושתת על כך שהאדם כובל את עצמו מרצונו החופשי משום שבאופן קבוע הוא "מצוי בחוב" (the indebted man). את האדם המצוי בחוב מניעה האמונה שזהותו האישית נקבעת על-פי מה שיש בבעלותו ועל-פי מה שהאחרים חושבים שיש ברשותו. מרצונו החופשי הוא מתמכר למרוץ צריכה מטורף. הוא מרגיש חובה מתמדת לשדרג את המוצרים שברשותו, ובטוח שבכך הוא משדרג את עצמו. כדי שיהיה בסדר הוא חייב שהמכונת החדשה ביותר, הטלפון החכם המתקדם ביותר או מכשיר הטלוויזיה המתוחכם ביותר יהיו בבעלותו. אך מה שהוא רוכש הופך למיושן ביום הקנייה. דגם חדש ומשודרג של המוצר מיוצר מיד לאחר הקנייה, וכדי להישאר עדכני האדם חייב לקנות את הגרסה החדשה שלו. האדם מן השורה שאינו בעל הון בלתי

עם קִמְץ שְׁמַיִם בְּיָד
הִיִּיתִי עוֹבֵר אֶת חַיִּי.
הִיִּיתִי חוֹפֶה אֶת הַיָּם
בְּרִגְלִי
עם קִמְץ שְׁמַיִם בְּיָד.

(אברהם חלפי,
שירים, ב, עמ' 92
הוצאת הקיבוץ המאוחד 1988)



ובהתנהגותו ומאליה את הצעקן, הצרחן, המגדף והמנאף. יש, אמנם, לחברה גם פנים אחרות. מדי פעם מבצבצת ישראל שהיינו רוצים לחיות בה, אך האווירה הכללית היא לוחמנית ושחצנית. הצניעות הפכה ממידה טובה לתכונה בזויה.

אך הבעיה אינה רק מקומית. בעידן הגלובליזציה, האנושות כולה, כך נראה, דוהרת לקראת אבדנה. לראשונה בתולדותיו האדם מסוגל להשפיע על הטבע. לא רק לנצל את כדור הארץ לצרכיו, אלא גם להמיט עליו כליה. במאות השנים האחרונות פשט האדם לכל פינה על פני הגלובוס. הוא הגיע לירח, וחלליותיו סובבות בחלל. הוא פיצח את סודות הגנום, למד להנדס צמחים ולשבט בעלי חיים, המציא מחשבים חושבים ויצר מכונות המסוגלות ללמוד. אך יכולות חדשות אלה מאיימות על המשך קיומו של כדור הארץ ואולי גם על שרידותו של המין האנושי. האדם מנצל את משאבי הטבע ללא חשבון וללא בקרה. ללא צניעות ובושה הוא משנה את צורתה הפיזית של הפלנטה (מקים ערי ענק, בונה סכרים עצומים, סולל כבישים מהירים וכורת יערות גשם), משפיע לרעה על מזג האוויר השורר בה (פליטת גזי חממה והתחממות כדור הארץ), מציף אותה בקרינה הרסנית, מזהם אותה בפסולת ומאיים על יושביה בנשק להשמדה המונית.

הרוע, שמקורו באדם, הגיע לשיא מפלצתי במאה השנים האחרונות (ובמיוחד במהלך מלחמת העולם השנייה). במדינות רבות האדם נמצא בסכנה מתמדת לכיטוחו הפיזי (בין היתר בשל התגברות הטרור, האלימות והפשיעה, ההתנכלות לזרים ונזקי הסמים והאלכוהול). בחלקים נרחבים של העולם חיים אנשים באיום מתמיד של רעב או של אבטלה. העבודה אינה מספקת יותר פרנסה בכבוד. הקושי לרכוש או לשכור קורת גג הולך וגדל, ומספר חסרי הבית נמצא בעלייה. רוב אוכלוסיית הפלנטה חיה בעוני ובדוחק במדינות העולם השלישי ובשכונות עוני ואזורי מצוקה בלבו של העולם הראשון. מדינת הלאום סובלת מקשיי משילות, מוסדותיה קורסים, הגירה המונית מאיימת על זהותה החברתית-תרבותית ועל ערכיה הליבראליים, והיא מאבדת את עצמאותה הכלכלית. מספר קטן של תאגידים ענק מרכזים בידיהם משאבים חסרי תקדים, וכוח ההשפעה שלהם אינו מוגבל, משום שהם אינם כפופים למערכת דמוקרטית כלשהי.

בתוך כל אלה האדם בעל החוב, החרד לעתידו והחרד מכל מי שסובב אותו, מחפש לו מזור. הוא רוצה למצוא קוסם שבאבחת חרב ישלם את חובותיו ויפתור לו את בעיותיו האישיות והציבוריות. מכאן צומחת השאיפה למצוא מנהיג, שידע מה לעשות, שייטיב עם העם ויביא גאולה לעולם. בעולם הפרסום והתדמיות, רצוי שהוא יהיה כוחני ככל הניתן, צעקן ככל האפשר, פשטני, מתלהם ומסית (דונאלד טראמפ כבר אמרנו?). מנהיג שבהבל פיו עושה סדר בכאוס ומשיב לאדם את כבודו ואת מעמדו בעולם.

מה שמתרחש בין כותלי בית הספר משקף נאמנה מציאות זו. המוסד החינוכי עצמו מתפקד כאדם בעל חוב בחברה הניאו-ליבראלית. החל מגן הילדים, ובמיוחד בבית הספר העל-יסודי, המוסד החינוכי סוגד למולך הציונים. מטרת הלימודים היא להשיג תעודה טובה בכל מחיר ובכל אמצעי. בתרבות שבה החיים הם תחרות אחת גדולה, קנה המידה היחיד להצלחה חייב להיות מדיד ובר השוואה. הציונים והתעודות הפכו להיות מטרה כמעט בלעדית של מערכת החינוך המשעבדת לכך אפילו את הפעוט בגן הילדים. המנהלים, המורים והתלמידים מסתובבים בבית הספר כאילו היה זה כלוב של עכברים רדופים. הם כל הזמן לחוצים. תמיד צריך "להספיק". זוהי סביבה שבה "כאילו" לומדים. לשום דבר אין באמת זמן. כמו בעל חוב שאינו שואל מדוע ולשם מה, גם באי בית הספר מחשבים את זמנם בין מבחן למבחן, בין מיצב לבגרות, בין PISA ל TIMSS. מבלי לשאול מדוע ולשם מה. האווירה היא תחרותית. השיח הוא על הישגים. אמת המידה היא התעודה.

מוגבל נאלץ, מבחירתו החופשית, להוציא יותר אמצעים מאלה העומדים ברשותו. הוא עובד ללא גבול, לווה כספים וממשכן רכוש כדי להמשיך במרוץ הקניות המלובה בפרסומת האין-סופית. בסופו של דבר רבים מנכסיו אינם שייכים לו, ובעלותו עליהם בעצם פיקטיבית.

"האדם המצוי בחוב" עושה הכול כדי שהבנק לא יחסום את חשבונו או כדי שכרטיס האשראי שלו יכובד. הוא נמצא תמיד בחשש ובמגננה. הוא חייב כול הזמן לכסות את יתרת החובה שבחשבונו. הוא חייב להראות למלווים שביכולתו לשלם בזמן את חובותיו. הוא נמצא מראש בחזקת חשוד, אלא אם הוכיח את ההפך. אך היות שמעשיו נתפסים כחופשיים, הוא אחראי להם. אחריות זו מעמידה אותו בפני מבחן מתמיד של הערכה חיצונית (מטעם המלווים המבקשים הוכחות לכך שניתן לבטוח בו). בדומה לנוצרי אדוק שחייב להתוודות על חטאיו, הוא מרגיש אשם מעצם העובדה שהוא נמצא ביתרה שלילית, וחייב תמיד להצדיק את עצמו. תרבות הרפלקסיה העצמית, הרווחת כיום, ניזונה ולא במעט מנטייה זו של סנגור עצמי.

לכך מצטרפת התחושה שככל שהאדם המצוי בחוב מנסה להתקדם במרוץ החיים, חיוו נעשים קשים יותר, ובעצם הוא דורך במקום, אם לא נסוג לאחור. האדם מתרחק מהאידיאל של חיים באושר. הוא מודע למגבלותיו הכלכליות (ההון העומד לרשות מרבית האנשים אינו מספיק לצורכיהם), הוא חושש לעתידו וחש תסכול ואכזבה מחוסר יכולתו לממש את מטרותיו, ובדומה לאופק שמתרחק ככול שמתקרבים אליו, הם אינם ברי השגה, שהרי הם צומחים בהתמדה. בינתיים הוא חי את הרגע. "שורף את הונן" על בילויי העולם הזה בחינת "אכול ושתה כי מחר נמות". ממילא אין טעם לחסוך (ריבית אפס), ואין סיבה שלא לנצל עד תום את מנעמי החיים כל עוד הם בהישג יד.

האדם המצוי בחוב נכנס למרוץ הקניות משום שהוא חי בתרבות פוסט-מודרניסטית, שבה השינוי המהיר והמואץ הוא הדבר הקבוע היחיד. זוהי תרבות נזילה, שטוחה וחומרנית, רדופת רייטינג ותלוית אפנה, שבה התדמית (בדמות המותג) חשובה מהמהות. התרמית והזיוף הם חלק בלתי נפרד מהחיים בעולם של שעתוק. הפרופיל האישי של האדם בפייסבוק חשוב מדמותו האמתית. בהמולת הרשתות החברתיות, שבהן קל ליצור "חברויות" וכל קול יכול להישמע, ולרוב גם להיבלע, נוצרת סביבה וירטואלית שבה מרוב "קשרים" האדם עלול לאבד את יכולתו ליצור קשר משמעותי עם האחר. הוא עלול להרגיש משועמם, מנוכר, מודר ודחוי. במצב זה, האדם עלול לאבד את זהותו ואת משמעות חייו. הוא מבקש להיות מאושר, אך חולם רק על פרסום ועושר. זהותו של האדם המצוי בחוב מתפתחת בתוך סביבה הישגית ותחרותית. כל פרט מרגיש שהוא חייב להיות יזם, וכיוון שהמשאבים בעולם מוגבלים, הוא חייב כל הזמן ליצור לעצמו תדמית שהוא עדיף על מתחריו. העולם מחולק לאדם ולזולת המתחרה בו, שהוא רואה בו איום. המטרה מקדשת את האמצעים, והוא אינו מסוגל עוד לבטוח בזולתו. יותר ויותר הוא נשען על רגולציות ועל מערכת המשפט להסדיר את יחסיו עם האחר בחברה.

סבלו של הפרט מועצם משום שהוא חי בחברה שאינה מספקת לאדם רשת ביטחון או תחושת רווחה. האדם המצוי בחוב חי בתרבות פוליטית-כלכלית-חברתית נאו-ליבראלית, שאחד מערכיה המרכזיים הוא האלהת הפרטה. האדם הפך להיות האחראי היחיד לגורלו. מה שהיה בעבר זכות (מזון, מגורים, חינוך, בריאות, ביטחון כלכלי, זקנה מכובדת) הופך להשקעה אישית, כשהפרט לבדו אחראי לעתידו. לשם כך, הוא משקיע הון עתק ברכישת פוליסות ביטוח שאמורות לספק לו את ההגנה שסיפקה לו קודם לכן המדינה או הקהילה.

נרחיב את היריעה. מזה מספר שנים אנו חיים בחברה כוחנית ומתלהמת. מסתגרת ומסוגרת, חרדה ומתחרדת, מבדלת ומתבדלת, שסועה לרסיסים ומדירה את הזר ואת האחר. אנו חיים בחברה מאוימת ומאיימת, שלועגת למי שמתון בדעותיו

בית הספר משתלב היטב בתרבות הצרכנית/צרכנית, שבה התדמית הפכה למהות שבשמה ולשמה הכול מתבצע. זו תרבות שבה מככבים הלוגו והרייטינג. כולם (בתי ספר, מנהלים, מורים ותלמידים) צריכים להיות "מצטיינים", "ראשונים" או "ייחודיים". סיסמת הפרסומת "מי מספר אחד?" היא חזות הכול. "שמו" של בית הספר חשוב ממה שמתרחש בין כתליו.

בית הספר יוצר סביבה תחרותית, והתחרות מולידה אלימות והונאה. לרוב, אם כי יש יוצאים מן הכלל, בית הספר הוא מסגרת כוחנית, מדירה ואלימה. הוא משמר ומרחיב פערים ומקבע מצב תמידי של התמודדות. יש הרואים במצב זה ערובה להתקדמות האנושות, וטוענים כי הרצון להיות ראשון מביא אנשים להישגים מרשימים בכל תחומי החיים. אחרים תולים במצב זה את הטעם לסבל האנושי, שכן המטרה עלולה לקדש את האמצעים ולמנוע תחושת סולידריות ושיתופי פעולה שאינם אינטרסנטיים. אם מישוהו נמצא במקום הראשון, כל השאר אינם נמצאים שם, והימצאות כל-כך הרבה אנשים במצב של כישלון, אכזבה ותסכול היא מתכון לכינונה של חברה כוחנית ותוקפנית. באופן פרדוקסאלי, מבטאת זאת הסיסמה "אפס סובלנות לאלימות" שהיא עצמה אלימה ותוקפנית.

האם מי שמנהיג את בית הספר או את הילד להצלחה, שאלה סממניה, ראוי להיקרא מחנך? לפילוסוף הצרפתי מישל סר ברור כי החברה של ימינו מעצימה את הסבל האנושי. היא נשענת על עקרונות מוטעים וכתוצאה מכך היא ניצבת בפני סכנה קיומית. לטעמו של סר זו חברה שנסמכת על צורת חשיבה מוטעית, על תפיסת עולם מוגבלת ועל אבדן המצפן המוסרי.

צורת החשיבה שלנו מוטעית משום שהיא מבוססת על הכלל הלוגי (כלל "השלישי המוצא") - לפיו או שטענה היא אמיתית או שהיא שקרית ואין אפשרות שלישית. כפי שסר מראה, כלל זה יכול בעצמו להיות שקרי. דוגמה לכך היא הטענה שכל מספר יכול להיות זוגי או אי-זוגי. חכם יונוני גילה במאה החמישית לספירה שלא ניתן לבטא את אורך האלכסון של ריבוע שאורך צלעו סנטימטר אחד לא כמספר זוגי ולא כמספר אי-זוגי (שכן, לפי משפט פיתגורס, מדובר בשורש של המספר 2). כדי לבטא מספר זה יש להמציא שליש מסוג חדש (מספרים אי-רציונאליים). היצמדות לכלל "השלישי המוצא" מביאה לחשיבה דיכוטומית ומבדלת. היא מדגישה ניגודים ומעצימה מחלוקות. המציאות, לעומת זאת, היא סבוכה ורבת פנים ויש בה יוצאים מן הכלל,



ולכן מדובר בכפייה של צורת החשיבה הלוגית על טבע שהוא כאוטי במהותו.

צורת החשיבה הבינארית משרתת עולם שבו שוררת מלחמת קיום תמידית, ובו האדם הוא בהכרח טורף או נטרף. המוסר הנלווה אליה ברור: כל מי שאינו שייך למחנה שלי הוא נגדי. ההיגיון מחייב אותי לפעול להגנתי. לכן, השתחררות מתפיסה בינארית זו היא הכרחית למי שמבקש למזער את הסבל שנמצא בעולם. ככלל, החשיבה הדיכוטומית אינה מאפשרת לאדם להתמודד עם דילמות מוסריות. ההיגיון הבינארי מביא לצורת חשיבה מסווגת והירארכית. היא מבססת את ההתייחסות לעולם במונחים של סדר מדיר ("משלנו" ולא "משלנו") ומעריך (טוב, רע). שהרי אם יש אמת אחת, והיא מתבטאת במה שאני חושב, כל מי שחושב אחרת הוא במקרה הטוב טועה. במקרה הטוב פחות הוא מטעה, ואם הוא מתעקש על דעתו, הוא גם מסית ומדיח - אויב שיש להילחם בו ולמגר את השפעתו. החשיבה הרציונלית הבינארית, היא, אפוא, אחד הגורמים המרכזיים לסבל האנושי.

לטענתו של סר, צורת החשיבה הבינארית מובילה את האדם גם להכרה מוטעית של העולם. האדם המודרני מאליל את המדע ומתעלם מכל מקור מידע אחר שיכול לסייע לו להתמודד עם הסבל האנושי. הוא אימץ את ההבחנה הדיכוטומית בין ידע שהצדקתו מדעית, ולכן הוא רציונלי ויכול להיות אמין ואמתי, לבין סברה או אמונה שהצדקתה אינה מדעית, ולכן היא אי-רציונלית

בכך, אכן, מכין בית הספר את הילד לחיים בחברה, שהרי היא עצמה, כאמור, מדירה, תחרותית ואלימה. חשובה בה התדמית (הציון הגבוה אינו מלמד בהכרח על ידע מעמיק. החשוב מכל - צריך להרגיל את הילד לכך שהוא יראה את הדרך שבה הוא לומד ואת המערכת שבה הוא שווה כמובנים מאליהם, שכן הדברים צריכים להתנהל. הילד הופך להיות ממוקד מטרה. הוא לומד שלא להתייחס ברצינות למה שלא יהיה במבחן, והוא לומד לבוא בטענות למורים שבאמת מנסים ללמד אותו על כך שהם מבזבזים לו את הזמן ("זה יהיה בבגרות"?). הוא פשוט אינו רואה בלמידה תהליך שמטרתו להרחיב את אופקיו, לגוון את התנסויותיו ולפתח את זהותו.

מה כבר יכול להיות מעניין בבית ספר שכל מעייניו חיצוניים ללומד. בכיתות קטנות בגודל אך דחוסות בתלמידים, קשה מאוד לראות את הלומדים, את רצונותיהם, את תקוותיהם ואת משאלותיהם. הכול כפוי וכופה, הכול נועד לרצות מישוהו אחר. וכך נחלש הדיאלוג ומתגבר חוסר האונים. כבר כתלמיד מתרגל האדם לחיות כבעל חוב. הוא חייב לצבור ציונים ולהשיג תעודה טובה, והדבר מוטל על כתפיו, שהרי הוא אחראי לגורלו. הוא כל הזמן במגננה, מבקש לרצות, צריך להוכיח את ידיעותיו... ספק אם החברה שבה אנו חיים, ושלטונה אנו מגדלים את ילדינו, היא חברה שראוי לחיות בה ולחנך לקראתה.



השונות יהפכו להיות חלק ממנו. הוא יגרום לו לראות את השונה ולהיות צנוע, עניו וסובלן. לחינוך יש ממד רוחני, אפילו מיסטי. הוא צריך להשריש בילד רגש של ענווה מול קסם הבריאה. הוא אמור להביא אותו להכיר בכך שיש 'אחר' שאותו צריך להכיר, שבו צריך להתחשב, שכלפיו צריך להיות סובלני. ללא 'אחר' זה חייו נשארים ריקים ודלים. ההכרה שהאדם הוא חלק ממכלול הייתה בעבר חלק מתפיסת העולם הדתית. הצורך להתייחס לנשגב, לקדוש, לנעלה התחלף בתפיסת האדם את עצמו כנשגב, כקדוש או כנעלה. כבר אפלטון סבר שתפיסת אני "ואפסי עוד" היא מתכון להגברת הסבל האנושי. בעולם שבו האדם, כפרט, הוא חזות הכול, נעלמת הבושה ונעדר הצדק. הסולידריות מפנה את מקומה לאינטרסנטיות צרה.

במסע זה לכניית ה'אני' אין לאדם שום צורך במנהיג או במורה דרך. ההפך הוא הנכון. הם רק עלולים להפריע לו בפיתוח זהותו האישית. הוא נזקק לעתים למלווה בוגר שיכול להאיר את עיניו, להסב את תשומת לבו למתרחש ולסייע לו לראות דברים שהוא נתקל בהם. במיוחד כיום, בעולם הוירטואלי שאליה מחובר הילד, רווי הגירויים ועמוס המידע, הוא נזקק לפדגוג (במובן המקורי של הביטוי) שיתריע מפניו על סכנות אפשריות ויזהיר אותו מפני המכשולים המצפים לו בדרכו. ואולי המכשול המרכזי שעלול להפריע לו לפתח את זהותו האישית הוא הפיכתו לזים של עצמו או לאדם בעל חוב. הרצון "להיות כמו כולם" מזה אבל גם "יותר מכולם" בו'זמנית, יוצר אירה שבה שולטות התדמית וההנאה העצמית.

מי שנמצא במערכת וחושב חינוך, אינו רשאי להסתפק בהצעת הדור הבא אל עברי פי פחת. במיטבו, הוא יכול להציע לילדים בתוך המערכת הקיימת, דוגמה אישית של כמה מידות טובות, שיש מי שיסתכל עליהן בזלזול ובבוז, ויש מי שיראה בהן פתח לחברה טובה יותר. בעקבות סר אני מציע שמטרת התהליך החינוכי היא לפתח תלמידים שיהיו רגישים לסבל האנושי ולעוולות שבין אדם לחברו. לשם כך יש לדחות את החשיבה הדיכוטומית, המבדלת והמדירה, לראות את הלמידה כתהליך דיאלוגי של פיתוח זהות אישית באמצעות מתן משמעות לעולם; לטעת בתלמיד אומץ לשוטט בעולם הידע תוך נכונות לחשיפה עצמית וערעור המובן מאליו והמוסכם על הכול; ולטפח בו רגש של ענווה וצניעות ביחס למקומו של האדם בעולם וביחס לסובבים אותו.

אם יש ממש בטיעונים אלה, אחת מהמשימות שמערכת חינוך ראויה צריכה לממש היא אפוא חיסון הדור הבא מפני היותו בעל חוב. אין לי אשליות. בית הספר הוא בבואה של החברה. הוא אינו אמצעי לשינוי פניה. המורים והתלמידים כאחד הם חלק מהחברה ולא נושאי הדגל של המהפכה שלה היא זקוקה. הישועה תבוא ממקום אחר. ההנחה שמה שחסר לנו בחינוך היא "מנהיגות", לקוחה מאותו עולם מושגים דיכוטומי שאליה שייך האדם בעל החוב. הביטוי "מנהיגות חינוכית" מניח רועה ועדר, כופה ונשמעים, יודע דרך וחסידים שוטים שצועדים בעקבותיו. זהו עוד ביטוי קסם בעולם שבו התדמית חשובה מהמהות, וההדמיה - מהמציאות.

ולא ניתן לבטוח במהימנותה. רעיונות שמקורם באמונה דתית, בחוויה מיסטית, בחלום, ביצירה אמנותית, באינטואיציה, במיתוס, באגדה או במשל אינם רציונליים. האדם לא הגיע אליהם באמצעות מתודה מדעית קבילה, ולכן הם אינם מבוססים, והם אינם ראויים לכינוי ידע. דחייה החלטית זו של כל מקור ידע שאינו מדעי מעוררת קושי ניכר. היא מביאה לווייתור על מקורות ידע חשובים שהיו לאדם הקדם-מודרני, ולווייתור זה יש מחיר כבד מנשוא. סר סבור שהסוגיה החשובה ביותר שצריכה להטריד אותנו היא הרוע שמקורו אנושי. סוגיית הרוע סבוכה, מורכבת וחובקת כול, וההתמודדות עמה צריכה להיעזר בכל משאבי הידע האנושי. העיסוק בסוגיית הרוע האנושי אינו יכול להיות מוטל על כתפי המדע לבדו, משום שזה נוטה להתעלם ממנה כליל, שכן הכללי והאוניברסלי, שבהם עוסק המדע, אינם מסוגלים להיות רגישים לסבל האנושי. הפרדוקס הוא שכלל שהידע הוא אישי וסובייקטיבי יותר, כך הוא מגלה יותר אמתות כלליות, אוניברסליות ונצחיות על האדם ועל עולמו. לטעמו של סר, לצורך ההתמודדות עם הרוע, התובנות וההארות המצויות במקורות מידע הומניסטיים אינם חשובים פחות ואינם מהימנים פחות מהידע שמקורו מדעי. דווקא הידע שבמרכזו ניצבת ההתייחסות לפרטי ולייחודי, חיוני להתמודדות האנושות עם סוגיית הרוע ועם הסבל שנגרם בעקבותיו. כדי להתמודד עם השאלות המרכזיות של ההווה האנושית צריך לזנוח את המידור הנוקשה בין המדע לבין ההומניסטיקה ולהשתמש בכל משאבי הידע הזמינים לאדם.

בנוסף, הידע המדעי הקלסי נשען על הנחות מכניסטיות ודטרמיניסטיות. הוא אינו מסוגל להתמודד כהלכה עם המציאות שהיא נזילה, כאוטית ואקראית. הניסיונות לכפות על המציאות חוק וסדר אחידים ומוחלטים מביאים להבנה מעוותת של המתרחש. יש להם גם פן מוסרי בעייתי. הכפייה מביאה לאלימות שנוהג בה האדם כלפי הטבע וכלפי הזולת. תפיסה מדעית שונה, הכוללת תובנות אחרות אשר לסיביתיות ולזמן - היא אפשרית, מחויבת, ויש לה סיכוי להציע לאדם מערכת יחסים חדשה עם עולמו הפיזי והחברתי.

אך, לטענת סר, ההיבט הבעייתי ביותר של דפוס החשיבה הדיכוטומי הוא הדרך שבה מוגדרת זהות ה'אני' בחברה בת זמננו. מדובר ב'אני' שמציב את עצמו 'מול' הזולת ונגד האחר, ללא ענווה וללא צניעות, ללא יכולת לראות שמקומו של הפרט ביקום הוא מצד אחד גדול ועצום אך מצד שני הוא קטן, זעיר ובן חלוף. כך הדרך לספק לחיים פשר אינה בהאחלת הפרט, אלא בהכרה בכך שפרט הוא חלק ממכלול, ושמשמעות חייו נעוצה במכלול זה.

מול תפיסת עולם מבדלת ודיכוטומית, שרואה בכל 'אחר' אויב ובכל זר איום, נמצא האדם במצב תמידי של חרדה ושל הסתגרות. הוא חושש לנוע ממקומו, לשוטט, ולהכיר את עצמו דרך הכרת השונה והכלתו. הוא פוחד לפתוח את זהותו לדיון, שכן פתיחה זו תחייב אותו לערוך מסע חניכות אישי, שבו הוא יאלץ לעקור את עצמו משרשריו ולצאת לסיור-שיטוט שבו הוא ינוע ללא מטרה, בדרכים לא סלולות ובמרחבים חדשים. מסע זה - עיקרו נפשי. אם הוא ייערך מתוך רגישות, הקשבה ופתיחות, הוא ירחיב את זהותו האישית של הפרט. אופקו יתפשט, משום שהתנסויותיו

מקורות מומלצים למאמרו של פרופ' שלמה בק

1. לרעיונותיו של מאוריצי לאזראטו, ראו

Lazzarato, M. (2012). *The Making of the Indebted Men* (J. D. Jordan, Trans.). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Zizek, S. (2014). *Trouble in Paradise*. London: Allen Lane.

Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics* (G. Burchell, Trans.). NY: Palgrave MacMillan. הרצאותיו של מישל פוקו: משנתו של מישל סר:

Serres, M. (1997). *The Troubadour of Knowledge* (F. Faria Glaser, Trans.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

2. למעוניינים ברקע התאורטי, בק, ש' (2016). "השלשי: בידע ובחינוך. בתוך: בתוך: ש' בק (2016) (ע). מידע ידע ודעת - הדנ"א של החינוך. ת"א: מכון מופ"ת. עמ' 279-324. בק, ש' (2016). "לא למדתי דבר ללא שעזבתי" - חווית השוטטות והפדגוג במאה ה-21. דפים, 62, 69-94.



ד"ר ריקי טסלר, אשת אקדמיה ופעילה חברתית

הפקת הריאיון: ערגה הלר תצלומים: ריקי טסלר

מחנכת למעורבות ולאזרחות משותפת בחברה רבת שסעים

ד"ר ריקי טסלר מלמדת בתכנית ללימודי דמוקרטיה לתואר שני באוניברסיטה הפתוחה, בתכנית לתעודת הוראה לאזרחות באוניברסיטה העברית ובתכנית ללימודים בין-תחומיים במכללת ספיר. תחומי המחקר שלה כוללים: מפלגות דתיות, החברה האזרחית, דמוקרטיה וחינוך אזרחי. מפרסומיה הבולטים: "שמאל ימין, שמאל ימין: ש"ס והסוגיה הערבית" (2016) אצל לביא, א' (עור') דת ולאומיות, הנהגה והגות יהודית בשאלה הערבית. הוצאת כרמל; "בשם השם, ש"ס והמהפכה הדתית" (2003), הוצאת כתר; "חינוך אזרחי בחברה לא אזרחית" (2005), פוליטיקה 14: 25-50. ד"ר טסלר היא יועצת עירונית לחינוך אזרחי (לוד, רמלה), פעילה ציבורית, ממייסדי העמותות/ההתארגנויות: "ועידת אזרחי הנגב", "כנס משפחות שכולות של חטיבה 35" ו"בשביל הבנים הדרוזים". ד"ר טסלר משמשת גם כיו"ר "הפורום האקדמי לאזרחות", והיא ממוכילי ההתנגדות ל"פינוי בינוי" בשכונה א' מערב בבאר שבע. הציר המארגן בפעילותיה האקדמית והציבורית הוא חינוך למעורבות ולאזרחות משותפת בחברה רבת שסעים. הריאיון עם ד"ר טסלר נערך בחודש מרס 2016.

בחמש השנים האחרונות הפורום האקדמי ואני מנסים לנהל דיון מקצועי עם נציגי משרד החינוך במטרה למצוא דרכים ליישב מחלוקות בנוגע לנהל כתיבת ספר האזרחות המשותפת, ובארבעת החודשים האחרונים - בנוגע ל"מושגון" לבגרות באזרחות. מצאנו שנעשה שינוי יסודי בהוראת האזרחות וזאת תוך התעלמות מנהלי משרד החינוך, ללא דיון מקצועי בוועדת המקצוע באזרחות או בהתעלמות מהמלצותיה ותוך התעלמות מביקורת מקצועית וציבורית נוקבת. כישלון השיח המקצועי מול המשרד חייב מעבר למאבק ציבורי, ובסיוע "אנו" ו"מועצת מורים לאזרחות", הקמנו את "הקואליציה לדמוקרטיה בחינוך", הכוללת עשרים ושניים ארגוני גג פלורליסטיים. המטרה בטווח הקצר - להוביל לשינוי במדיניות משרד החינוך כדי להבטיח הוראת אזרחות שוויונית ומשתפת.

ע"ה: ד"ר ריקי טסלר, תודה שהסכמת להתראיין לכתב העת קולות. שמך עולה כמעורבת חברתית וגם כאשת אקדמיה מצליחה. לאחרונה, שמך נקשר בשאלת ספרי הלימוד באזרחות ובפעילותן ב"פורום האקדמי לאזרחות". מה תוכלי לספר על כך?

ר"ט: הביטוי העכשווי למעורבות האזרחית בא לידי ביטוי בהובלת "הפורום האקדמי לאזרחות" להתמודד עם השינוי היסודי שמתחולל בהוראת מקצוע האזרחות בחודשים האחרונים. הפורום פועל מאז 2000 כרשת חברתית הכוללת ארבעים אקדמאים בעשרים מוסדות אקדמאיים, המנהלים תכניות לימודים בדמוקרטיה ובאזרחות, והוא מלווה את הוראת האזרחות במערכת החינוך במטרה לסייע בקידום הוראה איכותית של אזרחות שוויונית.



המערב, כפי שאציג מניסיוני באוגנדה; ב. הקונפליקטים בין גישות שונות לחינוך הפכו קשות עד בלתי אפשריות ליישוב; ג. הניסיון להחיות את ריכוזיות מערכת החינוך, להגדיל את ההתערבות הפוליטית-מפלגתית ולכפות תכניות לאומיות - בעידן גלובלי של שיח זכויות ומקורות מידע מקוונים ומגוונים - אינו ריאלי, הופך את משרד החינוך למתנשא, למנותק וללא רלוונטי. בתי הספר כיום מתנהלים באוטונומיה רבה ומרחב החופש וההשפעה של המורה המשמעותי רב.

מרחב ההשפעה של המורה גדול במיוחד כשמדובר בחינוך ערכי. העובדות שלפיהן אין למדינת ישראל חוקה ואין הסכמה על הפרשנויות השונות להגדרתה כיהודית, ציונית ודמוקרטית, יוצרות חלל ריק שאליה נכנס המורה גם במסגרת החינוך הפורמלי. משרד החינוך מתיר תכניות 20-80 במקצועות מד"ח שונים. כלומר, בכל זרם חינוכי ובכל כיתה מורים יכולים ללמד 80% מתכנית הליבה ו-20% מתכנית המתאימה לזרם, לעמדת בית הספר או לעמדת המורה. כל מורה עוסק למעשה בחינוך פוליטי (וזה לגיטימי), מכיוון שכל מורה מגיע עם עמדה אישית ביחס לערכים. זה לא אפשרי ולא הכרחי להסתיר את העמדה הערכית. המעשה הנכון וההכרחי הוא לספק לתלמידים, לצד עמדת המורה, את העמדה הנגדית; ללמד את התלמידים מיומנויות של חשיבה ביקורתית ושיפוט ערכי ולהניח להם לגבש את עמדתם הם בעצמם. לא נכון לכפות על התלמידים את עמדת המורה בבחינת 'כזה ראה וקדש'.

ע"ה: את מעלה את סוגיית ההתנדבות, והאמת - כמו שסיפרתי לך בשיחתנו הראשונה - היא שפניתי אליך לריאיון לא בשל מעורבותך בתחום לימודי האזרחות, שעליו למדתי בתחקיר על אודותיך, אלא בעקבות סיפור שסיפר לי עמית במכללת קיי, ד"ר דני שוורץ, ראש ביה"ס להתפתחות מקצועית, על כך שהתנדבת באוגנדה. מה תוכלי לספר לנו על פעילותך באוגנדה? כיצד התגלגלת להתנדבות במדינה אפריקנית זו?

ר"ט: למה להתנדב ולהיות אקטיבי? המניע להתנדבות היחיד, על פי בק (2002) נע בין אינטרס אישי (זה כיף; משמעות בחיים; יכולת וידע; להיות פעיל; להתמודד עם בעיות בכוחות עצמי; אנשים מעניינים; לצאת מהבית; חיים מעניינים יותר; למען אינטרסים של עצמי; לטיפול בבעיות של עצמי; להעסיק את עצמי; יוקרה חברתית) לבין אינטרס ציבורי (לעזור לאנשים; לפעול למען הציבור; למען לכידות חברתית; אהבת הזולת; אכפתיות בתור אזרח; חובה אזרחית; לחסוך את כספי המדינה).

תפיסת עולמי ביחס לחשיבות המעורבות האזרחית והשפעת המורה חרגה מגבולות ישראל והחלטתי להגשים חלום ישן להתנדב באפריקה (אינטרס אישי: מעשה משמעותי. אינטרס ציבורי: לעזור לילדים נזקקים ברמה של חיים ומוות. אינטרס ציבורי: לעזור לילדים מוחלשים). בקיץ 2014 התנדבתי שלושה חודשים בבית ספר Bwigula Primary School שנמצא ליד הכפר Idudi באוגנדה; כפר ללא חשמל ומים זורמים. לאחר שהתברר לי שתרומת התנדבותי במסגרת מוסדית (או"ם,

בטווח הארוך - לחנך לאזרחות משותפת ברמת השטח (בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי) בתהליך חיזוק התרבות הפוליטית הדמוקרטית בחברה הישראלית.

ע"ה: גיליון זה של קולות מוקדש לאקטיביזם חינוכי. פנינו אליך כי את מעורבת בתחומים רבים מעבר ל"פורום האקדמי לאזרחות". האם תוכלי להרחיב על אודות פעילותך? והאם הפוליטיקה של החינוך יכולה להיות "א-פוליטית" במושגים הישראליים, כלומר חוצה תפיסות של ימין-שמאל?

ר"ט: האקטיביזם שלי, כיו"ר הפורום האקדמי לאזרחות וכחברה בהנהלת "הקואליציה לדמוקרטיה בחינוך", עומד בהגדרת האקטיביזם כנקיטת עמדה וביצוע פעולה פומבית במטרה לשנות מצב חברתי, פוליטי, כלכלי או סביבתי. אקטיביזם אזרחי מניח קיום הון חברתי כרשתות חברתיות היוצרות אמון ושיתופי פעולה (Putnam, 1996). הוא מוביל לשינוי חברתי בכך שהוא מאלץ ממשלות להתייחס לצרכים, לאינטרסים ולהעדפות שעולים מרמת השטח ולהקדיש יותר משאבים לפיתוח קהילה ולתמיכה בהעדפות ערכיות העולות מרמת השטח (Andrews, 2011). המאבק הציבורי, שלו אני שותפה, נועד להשפיע על מדיניות משרד החינוך לקדם תכנית לימודים הבונה שפה אזרחית משותפת ולא משסעת. תכנית לימודים פלורליסטית, שתקבע בשיתוף נציגי כל הזרמים בחינוך (שהרי כל הזרמים לומדים אותה תכנית) ותילמד מתוך הסכמה ולא התנגדות.

בשיתוף עם "מועצת מורים לאזרחות" וארגונים פלורליסטיים מימין ומשמאל, יהודים וערבים, דתיים וחילונים, אנו פועלים להעמיק את דרכי החינוך האזרחי בכיתות על ידי אקטיביזם חינוכי. בהגדרתו כתהליך למידה - במסגרתו יוזמים המורים פעולות אקטיביות בתהליך ערעור החומר הלימודי במטרה להרחיב את מעורבות התלמיד בתהליך הלמידה ולהעשיר את התובנות ממנו (ג'ירו, אצל גור-זאב, תשנ"ז) וכן להגדיל את יכולתם לערער על הקודים החברתיים בצד הכרה במגבלות הערעור (פריירה ושור, 1990). היזמה כוללת בניית תכנית לימודים אלטרנטיבית בחינוך אזרחי, בשיתוף ובהסכמת כל הזרמים, והיא מכוונת את המורה לפעול כאקטיביסט חינוכי: הוא יציע לתלמידיו בסיס ידע רחב,

יספק אוריה של לגיטימציה לשאלות מערערות ויעודד את התלמידים לגבש פעילות אקטיבית בדרך להובלת שינוי. בתהליך זה המורה יאפשר לתלמיד למידה משמעותית, אקטיבית שעשויה להוביל אותו לפעולה ציבורית ולהשתתפות בקבלת ההחלטות בנוגע לאיכות חייו. זוהי, בעיניי, תמציתה של הדמוקרטיה.

זהו אקטיביזם פוליטי לגיטימי, מכיוון שהוא פועל להגן על אינטרס ציבורי, והוא אינו מפלגתי. הוא יכול לייצג אידיאולוגיה פוליטית/כלכלית/חברתית, אך הוא אינו מזוהה עם ארגון מפלגתי.

ע"ה: ד"ר טסלר, בנוסף על פעילותך הציבורית את גם מכשירת מורים. מהי, לדעתך, השפעת המורה על התלמיד, ואם נדקדק יותר: כיצד המורה הישראלי יכול לתרום כיום את המרב לילד הישראלי?

ר"ט: הערכתי האישית היא שהגורם המשפיע ביותר בחינוך הוא המורה. נימוקים טלגרפיים: א. חלה ירידה ברלוונטיות של משרד החינוך בעולם הגלובלי המופרט (ולא רק במדינות



ילדים עוסקים במלאכת יד בחצר

השתלמויות המורים קבענו את התקנון הבית ספרי והוא נתלה בכל כיתה ושונן על ידי התלמידים.

ד. הכשרת מורים: מחמישה עשר מורים מקבלי שכר, כשליש היה מגיע ללמד בכל יום נתון, תוך שימוש בספרים ישנים (בני כשלושים שנים). תוך מתן תמריצים לכל מורה (גרים, צבעים ודפים, עטים, משרוקית, פינת אוכל ואוכל, אירוח בבית מלון...) הפעלתי השתלמות כל שבועיים: החל מגישור בין המורים כדי לבנות אותם כצוות, דרך השימוש בדידקטיקות הוראה, ועד השימוש הפוטנציאלי במצגות, באינטרנט ובסרטים. הצלחה גדולה לא הייתה שם, ולכן התמקדתי בשלושה מורים בעלי פוטנציאל: עם טום עבדתי על ניהול (כיום הוא סגן מנהל ביה"ס), שוואב קיבל אחריות להמשיך את שיעורי התפירה ומוזס הפך אחראי למועצת התלמידים והספרייה.

ה. עזרה עצמית ואקטיביזם חינוכי: סביב רעיון 'מתן חכה במקום דגים' תרגמתי את בקשתם הבלתי נגמרת לאוכל (הם פשוט הסתובבו רעבים) לפעילות חקלאית שתניב מזון באספקה עצמית. ביקשתי מיו"ר ועד ההורים לנדב לביה"ס שטח אדמה והוא הסכים. עם הילדים היינו מגיעים לשדה בשירה אדירה, ההורים היו מצטרפים עם הטוריות השבורות שלהם וגרן אחד ויחד ניכשנו שיחים, כרתנו עצים, עדרנו, זרענו וניכשנו עד שניתן היה להפוך את גרגרי התיירס שגדל לדייסה יומית לכל ילד. בתהליך זה, ביקשתי מההורים לספר על שיטות החקלאות ולהדגים, והמורים תרגמו את הידע לשיעור בכיתה.

הורים וילדים סייעו להפוך את בית הספר ממקום מוזנח (קירות ערומים, היעדר רצפה או דלת, היעדר שולחנות וספסלים, ערמות של תירס ועצים לאש בתוך הכיתה לצד עכברים משוטטים) למקום נעים. שפשפנו את הקירות וצבענו, בסיוע מקצועי בנינו את רצפת הכתות, סגרנו דלתות וחלונות, שיפצנו את השולחנות והספסלים, תפרנו וילונות, קישטנו את הקירות ויצרנו סביבות למידה. לכל כיתה הכנסנו ג'ריקן מים וספל, שולחן וכיסא למורה ופח אשפה. ג'ריקן מים קשור לשרשרת השארנו גם בשירותים (אחרי שהסתבר שהשתמשו בדפי המחברת הכתובים ולא הדיחו מים) והקמנו גינה ציבורית במרכז בית הספר שאפשרה לימוד מדעים מחוץ לכיתה ותרגול אחריות אישית בתורנות גינון והשקיה.

כחלק מלימודי תפירה (גם בנים) הם למדו לתפור את הקרעים בתלבושת בית הספר ולחזק את הכפתורים (בהמשך גנבו ממני מחטים וחוטים כדי לתקן בגדים בבית).

ו. אקטיביזם חינוכי בצד פיתוח מיומנויות וחוויה חיונית: כמי שלא נחשפו לעולם שמחוץ לכפר, הפעלתי פעם בשבוע באמצעות הגנרטור סרט מדעי וגם קולנועי, שלווה בדיון בכיתות. כדי לעורר מוטיבציה בקרב התלמידים בכלל, גיבשתי את קבוצת המצטיינים ויצאנו לסיום לימודי בתערוכה המדעית בעיר הגדולה ג'ניג'ה. תחרות ציורים הציפה את הילדים המוכשרים שלא הפסיקו ליצור. את פעילות הספורט הרחבתי ליום ספורט היתולי ויום תחרויות ספורט מול בתי ספר אחרים בסביבה (לא זכינו). קיימתי שיעורי היגיינה ומין, ובאמצעות שאלות נפרצו מסגרות של בורות (בנות לא ידעו שמותר להן להגיד לא ולדווח על התעללות מינית). את

עמותות בי"ל) תהיה שולית, החלטתי לפעול עצמאית במדינה דוברת אנגלית כמתנדבת בודדת ובהמשך כפילנתרופית. את סוזן קג'ורה מאוגנדה הכרתי בכנס אקדמי על ילדים באפריקה שהתקיים בישראל. משיחה עמה התברר שהיא יודעת על בי"ס שבדיוק מחפש מתנדב ותיווכה בהתכתבות בין הן, סגנית מנהל ביה"ס, וביני. מהכתוב עלה שלביה"ס אין משאבים בכלל וכי מבקשים שאתמקד בפיתוח מיומנויות חיים שיקדמו את הצעירים לעבודה עתידית. לכך התארגנתי מראש: גייסתי תרומות ורכשתי ציוד שהחשבתי כנדרש (ברקו ומחשב. לעבודות תפירה ורקמה - מחטים, חוטים, בדים... לתכשיטנות - חרוזים וכלי עבודה... למלאכת יד - צבעים, עפרונות, עטים... בנוסף לכדורים, ציוד ספורט, בריסטולים, צעצועים, ציוד משרדי ועוד).

במהלך ההתארגנות בני משפחתי שרו לי בכל הזדמנות "למה לא אוגנדה" (או: דווקא לא אוגנדה). חברים טענו: "בני עירך קודמים". חברים שהכירו את התנדבותי בישראל אמרו "רק תחזרי בלי פגע" (סבירות גבוהה למחלות ולתאונות). יצאתי עם שתי מזוודות מלאות ציוד, ושלחתי 11 ארגזים עם ציוד במשלוח ימי. כאדם רצינוני בעל לוח זמנים קצר וצפוף החלטתי לפעול באופן שיטתי: ראשית, זיהוי הצרכים מפי השחקנים הפועלים. בכינוס חגיגי של ההנהלה והמורים לכבודי, ביקשתי לברר למה מצפים. בקצרה: הם ציפו שאדאג לכל מחסורם (כך נהגו הבריטים בתקופה הקולוניאלית) ושאיפץ תקווה בקרב התלמידים. שנית, בתהליך הצפייה התברר לי די מהר שבית הספר עובד בחלל ריק עם מנהל לא מתפקד, סגנית נעדרת סמכות (משבט אחר), מורים חסרי מוטיבציה ומשמעת (הגיעו לביה"ס בכפר המרוחק לאחר שהודחו ממקומות אחרים) והיעדר פיקוח (יושבים מרבית היום מתחת לעץ).

הגדרת מטרות: החלטתי שבחלל שנוצר קיימת הזדמנות לשינוי מהותי - פיזי ומנטלי. תעדפתי מטרות והתקדמתי לעברם.

א. גיוס בעלי ברית: זיהיתי את גדעון, יו"ר ועד ההורים (בכירי השבטים) ואת נציגי ההורים כגורם המשמעותי ביותר במרחב. ביקשתי לקיים אתם שיחה (הם דוברים 'סוגה', ולכן תרגמו את דבריי) והסברתי בפנטומימה, בציור ובשפת גוף את אחריותם לגורלם הם - אם ילדיהם לא ירוויחו היטב כבוגרים, הם לא יוכלו לתמוך בהם

בזקנתם. לשם כך ההורים חייבים לדחוף את הילדים ללמידה עצמית, לשלם את דמי הלימוד (המזעריים) ולשלוח אותם עם מזון ליום לימודים ארוך שמסתיים ב-17:00 (3 ק"ג גרעיני תירס לסמסטר להכנת דייסה בצהרים). ההורים התחייבו, אך רק מיעוטם עמד בהתחייבות. לקראת 14:00 הילדים היו נשכבים בעלפון מרעב על הדשא. ביקשתי מההורים להיות שותפים בהובלת השינוי הפיזי וכשהסכימו חילקתי תפקידים (לניקיון וצביעת ביה"ס, לשיפוצים, לחקלאות) והם התייצבו כמתוכנן.

ב. רכישת ציוד: הפכתי פילנתרופית מכיוון שלא הייתה בררה (פדיתי קרן השתלמות). לביה"ס, להורים, או לתלמידים לא היה דבר. רכשתי גנרטור ומנורות חשמל (כדי שיוכלו להשלים לימודים גם אחרי רדת החשיכה), מכונת תפירה, מלט, צבע, טוריות, זרעים ודשנים, דללים וצמחי נוי, כדורים, מדפים, ציוד למלאכת יד וכל ציוד משרדי שנדרש. שילמתי עבור הסעות, בעלי מקצוע, כניסות לאתרים, טיפולים רפואיים וכל שנדרש.

ג. קביעת כללי המשחק בביה"ס: בסיוע סגנית המנהל בנינו מחדש את הקוריקולום והכנו תכניות פרטניות לכל מורה. במהלך



שולחנות הורים בבית הספר



הפרידה שנערכה לכבודי כבר התייצבו ללימודים 310 תלמידים ונרשמו 20 תלמידים חדשים. מאז האיסוף הראשון של התיכונים מדווחים לי שבכל יום יש חלוקת דיסה לכל התלמידים (אני מתקשה להאמין, אבל הדיווחים עקביים).

ע"ה: בסיום הראיונות שלנו בקולות אנו תמיד חוזרים עם המרואיינים אל הכאן והעכשיו. אמנם לאחר סיפור כמו שלך המעבר יהיה חד, ובכל זאת, כיצד המורים המוכשרים כיום במכללות להוראה עשויים להיות תקווה להובלת שינוי אזורי-חברתי?



ילדים מכשירים שדה תירס

ר"ט: תכנית ה-B.Ed. באזרחות ולימודי דמוקרטיה, המתוכננת להיפתח במכללת קיי בקרוב, מיועדת לאתגר את הוראת האזרחות. היא מכוונת אקטיביזם חינוכי בכך שהיא עוסקת לא רק בהוראת ידע וברור ערכים, אלא גם בפיתוח מיומנויות חיים (חשיבה ביקורתית, התמודדות עם מצבי לחץ ושינויים, יצירתיות, מנהיגות, ניהול קונפליקטים, פתרון בעיות, עבודת צוות, שיפוט ערכי ועוד), בחוויה ובמעורבות אזרחית, וזאת מתוך כוונה להוביל לשינוי. תהליך זה, המתקיים בנגב המערבי, מחייב ברור מתמיד של הסוגיות האזרחיות הנידונות: הדיון באופייה של מדינת ישראל ייבחן מזווית פלורליסטית תוך יצירת אורה לגיטימית להצגת שאלות מערערות, סיוור לימודיים במרחב היהודי והבדואי, אירוח הדדי, ביצוע פרויקטים משותפים, זימון אורחים מקומיים להציג גישות שונות של אזרחות, התנדבות בבתי ספר וסיוע לתלמידים בהכנת מטלת הביצוע המכוונת לשינוי חברתי, חשיפה להצלחות של ארגונים ופרטים בהובלת שינוי ועוד. אני פועלת מתוך אמונה שמורה, בוגר התכנית, יהפוך סוכן שינוי משמעותי בבית ספרו וריבוי מורים אקטיביים יצמיח חברה אזרחית ודמוקרטית חסונה, המסוגלת להתמודד עם אתגר החיים בעולם מורכב.

ע"ה: ד"ר ריקי טסלר, תודה!

שיעורי המוזיקה קיימנו בחוץ תוך כדי ניכוש עשבים, משחקים והפעלות חברתיות כמו 'כוכב נולד' (זכתה רות בת השמונה בעלת הקול הנפלא). פיתוח מיומנויות חיים התקיים במועדון שהקמנו במיוחד, ובמרחב הניטרלי הזה היה ניתן לעבוד וגם לפתח דיון סביב שאלות. כך לימדתי כביסה ובישול מערבי, רקמה ותפירה, בניית תכשיטים, ציור, מלאכת יד וגילוף בעץ. סתם בשביל הכיף ארגנתי מסיבות ריקודים עם מוזיקה מקומית ומוזיקה (ביקשו לעשות זאת בחושך ורק אז נפתחו). בערב הייתה חוזרת לחדר שלי קבוצה קטנה של סקרנים לצפות אתי בסרט (עד שסוללת המחשב היתה מתרוקנת), להצטרף לארוחה ולשאול שאלות על העולם הגדול.

ז. פיתוח מנהיגות צעירה: התלמידים זיהו מהרגע הראשון הזדמנות לשינוי עצמי ולהתפתחות אישית והפכו לבעלי הברית העיקריים בהובלת השינוי. התיאור הפשוט יהיה: 'אורו עיניהם'. הם היו הראשונים לנקות את הכתות מכל הלכלך, לקשט ולשמור על הניקיון. קיימתי בחירות דמוקרטיות ובהן נבחרה מנהיגות התלמידים. לכל תלמיד היה תפקיד: צלצול בפעמון (החלפתי למגפון), איסוף התלמידים לכתות, החזרת הפחים והגרינקים לכתות בתחילת כל יום (ההורים היו לוקחים כדי לאסוף את התבואה ולשאוב מים לצורכי הבית), מילוי מים בג'ריקן של השירותים, גינון הגינה הציבורית והחשוב מכל - הקמת הספרייה וניהולה. אחרי ששרפנו כמחצית מהספרים העבשים והאכילים ע"י עכברים, אחרי שקוששנו בכפר לבנים אדומות והקמנו עליהם מדפים - נוצרה ספרייה חביבה, והתור להשאלת ספרים סבב את בית הספר כולו. ניתן היה לראות את הילדים שקועים בקריאה בהפסקות, בזמן הליכה ואחרי הלימודים.

ע"ה: פעילותך באוגנדה והתצלומים שלך על מערכת החינוך ממחישים כמה רחוקה מערכת החינוך שם מהמערכת הישראלית ועד כמה הבעיות שהיא מתמודדת אתן רחוקות מהנושאים שבהם את עוסקת בישראל. לאחר ההתנדבות באוגנדה, האם את מרגישה שהיעדים שהצבת לעצמך ביחס להתנדבות באפריקה הושגו?

ר"ט: בראשית ההתנדבות רשמתי לעצמי כיעד מרכזי שהמורים ירגישו שהם מסוגלים להמשיך להוביל את השינוי בכוחות עצמם. בסוף התהליך התברר שדווקא ועד ההורים (ושלושה מורים) קיבל אחריות.

רשמתי כיעד שהתלמידים יפנימו את הצורך בלמידה עצמית כאמצעי להתקדמות מקצועית ולהתפתחות אישית חברתית וכלכלית (ביסודי למדו גם בני 18 שלא עברו את בחינות המעבר לחט"ב). משיחות במהלך השנה האחרונה עולה שאחוז ההצלחה בבחינות הקבלה לחט"ב גדל (קשה להם לומר בכמה. מעריכים שכ-30%), מספר בנות התחילו לעבוד בתפירה ורקמה למחייתן ותלמיד שזכה בתחרות הציורים התקבל לבי"ס אליטיסטי לאמנויות. רשמתי כיעד את גידול מספר התלמידים המתייצבים לביה"ס (מ-520 רשומים נכון עם הגעתי רק 93), ואכן התלמידים הגיעו לבית הספר בשמחה ובידיעה שמחכה להם אוכל בהפסקה. במסיבת

קריאה מומלצת בעקבות הריאיון עם ד"ר ריקי טסלר

בק, א' (2002). עולם חדש יפה. מודל של חברה אזרחית. הקיבוץ המאוחד.

גור-זאב, א' (תשנ"ז). הנרי ג'ור- פדגוגיה ביקורתית, אצל גור זאב, א. (עור), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני. ירושלים: מגנס, 88-65.

פריירה פ', שור, א' (1990). פדגוגיה של שחרור, דיאלוגים על שינוי בחינוך. מפרש, תל אביב.

Andrews, R. (2011). Exploring the Impact of Community and Organizational Social Capital on Government: *Political Research Quarterly*, 64 (4): 938-949.

Putnam, R. (1995). Bowling Alone: American Declining Social Capital. *Journal of Democracy* (6): 65-78.

מה אומרים חברי הצוות על אקטיביזם בחינוך והמורה כמנהיג

במת הדיון מוקדשת לשיח על אודות המנהיגות בחינוך, וממשיכה את השאלות שהתעוררו בקריאת המאמר והריאיון שפתחו את הגיליון. בבמת הדיון הפעם, שמונה חוקרים ומרצים המתדיינים על תפקיד המחנך כמנהיג, על אקטיביזם של אנשי חינוך, ועל מרחב הפעולה האפשרי בגבולות המערכת החינוכית בכלל ומערכת החינוך הישראלית בפרט. מאמרים אלה מציגים את הנושא מתחומי דעת מגוונים: ד"ר שלומית גיא, קוראת למניעת אלימות בספורט כצעד למניעת אלימות בחברה; ד"ר אילריה שטילר-טימור מספרת על דוגמה אישית ברומא העתיקה ומשמעותה העכשווית ביישום דרך חיים נבחרת על עצמך בטרם הנחלתה לאחר; ד"ר חיה קפלן וצוות משאבי"ם, יחידה ניסויית לכניסה להוראה, מתעדים תהליכים של התפתחות מקצועית ב"חממות"; ד"ר בתיה רייכמן וד"ר תרצה לזין מספרות על פעילות מועצת הסטודנטים האקדמית במכללת קיי; מר אברהם אסמעיל אבו עג'אג' מספר על התפתחות המודעות לנגישות לבעלי מוגבלויות בחברה הבדואית; גב' דפנה גרנית דגני מספרת על חינוך לאקטיביזם ומביאה דוגמאות מחיי הסטודנטים; ד"ר וורדה סעדה-גרנס מספרת על פיתוח מנהיגות בקרב גננות ערביות; וד"ר מיכל ינקו חותמת את הדיון במאמר על החינוך המוזיקלי כמחולל שינוי בתלמיד ובחברה.

מיהו מנהיג?

שלומית גיא

ד"ר שלומית גיא החלה את דרכה באקדמיה כחוקרת ספורט. בין השנים 2006-2008 היא גרה באנגליה וחקרה את הכדורגל במדינה מתוך ניסיון להבין כיצד הועלמה תופעת החוליגניזם בענף ספורט אלים זה. עבודת הדוקטור שלה עוסקת בשאלות של כוח וחופש, חינוך ומניעת אלימות. בשנת 2011 היא פרסמה את ספרה *אימפריה: איך המציאה אנגליה את הכדורגל מחדש* (הוצאת רסיס נהרה) ובשנת 2014 - את ספרה *ילדים טובים משחקים כדורגל*. בשנת 2015 תורגם ספרה זה לאנגלית *Good Lads Play Football*. המסקנה המרכזית שהיא מציגה בספרים אלה - לא ניתן להילחם באלימות, אלא רק למנוע אותה. ד"ר גיא מציגה בספריה טכניקות ניהוליות ותרבותיות שמטרתן להציע דרכים חיוביות וחינוכיות למנוע אלימות.

ד"ר גיא הייתה חברה במועצות ממשלתיות בנושא מניעת אלימות ויועצת לוועדת זליכה לשיפור פני הכדורגל. כיום היא מרצה בהתמחות בחינוך גופני במכללת קיי ויועצת ומרצה בנושאי מניעת אלימות בגופים ממשלתיים ועמותות חברתיות.

לדון שני גדולי דור יהודים: זיגמונד פרויד ואלברט איינשטיין. שאלותיהם ותשובותיהם זה לזה מפורסמות בספר "מלחמה למה?" של פרויד, והן עוסקות בסוגיות של זכות, כוח, רגש, יצרים של הרס מול יצרים של ארוס ועוד. דווקא בהתחשב בהקשר הפוליטי של אותה תקופה, מעניינת מכל היא הקביעה שאֵתה סוגר פרויד את המכתב. לטענתו, מלחמות לא ימשיכו להתקיים לנצח. זאת משלוש סיבות. ראשית, בני האדם הם פציפיסטיים בעל כורחם.

בשנת 1932 הזמינה הוועדה לענייני ספרות ותרבות של חבר הלאומים חליפת מכתבים בין גדולי חיי הרוח סביב סוגיות הרוח גורל. אחת הסוגיות האלה הייתה האפשרות לשחרור בני האדם מפורענות המלחמות בעולם. צריך לזכור את הקונטקסט. זוהי תקופה של חוסר ביטחון באירופה. השלטון הנאצי בראשותו של אדולף היטלר מחזק את כוחו בגרמניה. סביב השאלה "האם ייתכן סוף למלחמות" הוזמנו



כפתרון לגיטימי וסביר להתנהגות, כאשר הפרט נמצא במצב של איום. אלימות יכולה להתבטא גם באלימות של ילדים ובני נוער כלפי עצמם כאשר הם חשים תחושות של חוסר ביטחון. לקטגוריה הזו ניתן לשייך התנהגויות כמו אנורקסיה ובולימיה, שהם תוצאה של חוסר ביטחון במראה החיצוני.

הטענה כי סוגים רבים של אלימות מקורם בתחושה של חוסר ביטחון מקבלת חיזוקים גם בתאוריות של זהות ובעיקר אצל בנים בגיל ההתבגרות, המשתמשים פעמים רבות באלימות כדי להגן על מעמדם המגדרי הרעוע בתקופה בעייתית זו. בגיל ההתבגרות בנים (בעיקר) נמצאים בשלב בניית זהות. אסקו ורוז (Askew & Ross 1989) בספרן "בנים אינם בוכים" טוענות כי מוסדות החינוך מכשירים את הבנים להגדרה חד-כוונית של גבריות רצויה. הפנמת מודל גברי המתבסס על נחישות, על עצמה ועל כוח תוך נכונות ליטול סיכונים והדחקה של כל מה שנתפס כביטוי רגשי או נשי, מובילים לכמות גדולה של מקרי אלימות ובעצמה גבוהה בקרב נערים.

תחושת הערך של הנער שבירה, ונערים משקיעים אנרגיה רבה כדי לשמר את גבריותם תוך שהם משלמים על כך מחיר יקר. אחד המחירים הוא התנהגויות אלימות המבטאות צורך תמידי בחיזוק ובשמירה על תחושת ערך מדומה. נער שהפנים ערכים מסורתיים של גבריות, בעל דימויים של היררכיה ודיכטומיה נאלץ להילחם מידי יום על מקומו במעלה הסולם. לגביו, לדרך שבה תופסים חבריו את מעמדו וכוחו הפיזי משמעות בעלת ערך הישרדותי.

גם גברים המאוימים מפגיעה בזירות שהם תופסים כ"שלהם" (לדוגמה אוהדים ביציעי כדורגל) ייטו להשתמש באלימות מילולית ומינית כדי "להגן" על הזירה שלהם. ילדים קטנים בתהליך למידה יבקשו לאמץ להם מודלים לחיקוי כדי ללמוד כיצד לתפקד בחברה. גם התנהגות חברתית זו מקורה בחוסר הביטחון שחש הילד בתהליך כניסתו לחברת המבוגרים וזאת מול המבוגר שנתפס כמבין ויודע. אימוץ של מודל לחיקוי הנוהג באלימות

אנחנו מטבענו יצורים המתנגדים תמיד למלחמה. שנית, המלחמה סותרת את הצורך הטבעי של בני האדם להתרבות, ולכן, אנחנו דוחים אותה גופנית. ושלישית, יש בנו דחייה אסתטית למראות הקשים של המלחמה. הקביעה הזו סותרת לחלוטין כמעט כל מציאות אנושית מאז ומעולם. אולם פרויד טוען נחרצות כי "כל שיש בנו מן המקדם את התפתחותה של תרבות יש בו גם מן הפועל נגד המלחמה".

בעשר השנים האחרונות כמעט כל הפעילויות האקדמיות והמקצועיות שלי עוסקות בסוגיות של שלום ומניעת אלימות. בחברה היודעת מלחמות כמו החברה שלנו, אני מרגישה שזהו צורך קיומי ממש. בתוך כל הייאוש היום-יומי אני מוצאת בניבוי של פרויד קרנות מזבח להיאחז בהן. בעבודה החינוכית אני רואה כלי לבניית חברה שוויונית, סובלנית, מקבלת ושלמה יותר. שלמה גם במובן הוליסטי, וגם בצורה הנקבית של המילה 'שלום'. אני חושבת שיש בין השניים יותר מדמיון לשוני.

בעבודת מחקר שעשיתי בשנים קודמות עם סטודנטים לתואר שני במסלול לחינוך גופני לאוכלוסיות בהדרה ובסיכון ניסיון לאגד בקובץ אחד את כל הסיבות שהעולם המדעי-התאורטי מספק לתופעת האלימות. זה היה פרויקט שאפתני שהושג רק בחלקו. עם זאת, סיימנו את הקורס עם קובץ בן עשרות עמודים ובו פירוט תאוריות מדיסציפלינות שונות שמנסות לספק הסבר לתופעה. חלק מהתאוריות גם מספקות הצעות לפתרון. ככל שהתעמקנו בטקסט יותר, טענה אחת הלכה והתבהרה. נראה כי לכל סוגי האלימות (כמעט) מכנה משותף אחד - כמעט כל סוגי האלימות הם תוצאה של תחושה של חוסר ביטחון אצל הפרט האלים.

ברמה הפסיכולוגית אריקסון טען כי לתחושת הביטחון שמעניק ההורה המטפל לתינוק מגיל צעיר יש השפעה חשובה על התנהגותו בעתיד. תאוריות של התקשרות טוענות כי קשר לא בטוח של תינוק עם הורה מטפל יגרום לראשון לתחושות של חוסר ביטחון ומכאן להתנגדות. גם ילדים שיוקנטו בשל בעיות בבית, מראם הפיזי או הצלחתם בלימודים יטו להיות אלימים יותר. המנגנון המוכר של fight or flight מציב את המלחמה



ישעתק את ההתנהגות האלימה גם אצל אלה המחקים אותה. לילדי מהגרים יש סיכוי רב יותר לנהוג באלימות. מעמד הסיפי של אותם ילדים, יחד עם משבר ההורים בשל המעבר למדינה חדשה, שפה ותרבות חדשים יוצרים תחושה של חוסר ביטחון. אלימות אצל מהגרים ובני מהגרים יכולה לנבוע מסיבות שונות: החל מתסכול ממצבם השולי בחברה ועד אלימות רציונאלית, שמטרתה להשיג מטרות. המשותף, בכל מקרה, הוא תחושה של חוסר ביטחון שהיא תוצאה של מעמד החברתי הנמוך. אוכלוסיות מוחלשות אחרות: נשים לדוגמה, יכולות לאמץ פרקטיקות דומות של אלימות, שגם מקורה בתחושה של חוסר ביטחון במעמדן החברתי בחברה גברית-הגמונית.

ברמה האקולוגית, תאוריית החלונות השבורים טוענת כי תחושה של חוסר ביטחון בסביבה הפיזית תיטל לעודד אלימות גם אצל אנשים שלא השתמשו באלימות בעבר. לכן באזורים שבהם תהיה הזנחה גבוהה (וכמובן, גם בבתי ספר מוזנחים) ייטו הפרטים לנהוג באלימות. ברמה החברתית, חוסר ביטחון שמקורו בניתוק מוחלט או חלקי של ילדים מבית הספר (נשירה או נשירה סמויה) או בהיעדר פיקוח ברשתות האינטרנט יעודד שימוש באלימות. אם המסקנה הזו נכונה, יש לה השלכות חשובות, שכן ככל שההנהגה תייצר תחושה של חוסר ביטחון עבור אזרחיה, כך סביר שהאלימות באותה חברה תהיה גבוהה יותר. יוצא מכך כי ככל שההנהגה תייצר תחושה של ביטחון עבור האנשים שבהנהגתה, כך סביר כי אלו ייטו פחות להתנהגות אלימה. אבל למי מתכוונים כאשר מדברים על הנהגה? האם על הפרלמנט ושריו? האם על מוסדות הכלכלה, הרווחה, התחבורה והבריאות? בהחלט. בידיים של כל אלה האחריות לביטחון ולתחושת הביטחון של האזרחים. לא בכדי משרדי ממשלה קרויים "משרד הביטחון" "המשרד לביטחון פנים". גם מוסדות הכלכלה אחראים לביטחון התעסוקתי והכלכלי של האזרחים, מוסדות הרווחה אחראים לתחושת הרווחה של הפרטים, מוסדות הבריאות לביטחון ולתחושת הביטחון הפיזי של האזרחים ועוד. בפועל אחראים לתחושת הביטחון אנשי הצבא והמשטרה, עובדי משרדי ממשלה, פקידי סעד, רופאים ואחיות ואפילו מנקי רחובות. כלומר כלנו. לכל אחד מאתנו חלק חשוב בהפיכת החברה שלנו לחברה בטוחה ואלימה פחות. אבל אולי יותר מכל אלה, האחראים על תחושת הביטחון הם אנשי חינוך. אנשי מערכת החינוך נוטים פעמים רבות להאשים הורים בדבר התנהגויות אלימות של הילדים שלהם בהנחה ש"הכל

מגיע מהבית". הורים לעתים מאשימים את אנשי מערכת החינוך בדבר התנהגות אלימה של ילדיהם בהנחה ש"אצלנו בבית לא מתנהגים כך" ו"הוא רכש את ההתנהגות הזו מהרגע שנכנס למוסד החינוכי שלכם". זהו שיח של אשמה שלא מעודד קבלת אחריות. אם סוקרים מחדש את התאוריות שתוארו כאן במשורה, מגיעים אל המסקנה כי הנהגה היא סך כל האנשים שהילדים שלנו (וגם אנחנו) פוגשים באופן יום-יומי או פועלים עבורנו מאחורי הקלעים. על פי אריקסון, הורים אחראים לתחושת הביטחון והאמן של ילדיהם כבר מגיל ינקות. הורים ואנשי מערכת החינוך הפורמאלית אחראים לטעת תחושה של ביטחון בילדים לאורך כל תקופת התבגרותם, ובעיקר בעתות משבר תוך ייצור מודלים ראויים להתנהגות.

אבל לשני המוסדות החברתיים האלה תפקיד נוסף. תפקידם לחנך את הילדים שלנו להתייחס אל האחר כחלק בלתי נפרד מהחברה שלו. לא רק "האחר הוא אני", כשם הנושא השנתי במערכת החינוך בתשע"ה, אלא האחר הוא חשוב, הוא משמעותי, הוא עצום. הוא חלק בלתי נפרד מתחושת הביטחון שיש לי. אני תלוי בפקיד הבנק, במוכר בסופר פארם, בטכנאי המזגנים ובהנהגת האוטובוס כדי לחוש תחושה של ביטחון אישי וחברתי. האחר, גם האדם שאינני מכיר, שלעיתים הוא אפילו שקוף, הוא חלק ממני. חלק מהמחשבות שלי, מהפחדים שלי ומהתקוות שלי. תפקיד מערכת החינוך הוא גם לטעת בכל אדם בחברה את התחושה שהוא חשוב. כך הופכת העבודה עבורו ממטלה שהוא עושה כדי להתפרנס - לשליחות. מניכור לשילוב. כל אדם הוא מנהיג חברתי לשינוי, ואמנם, בהנהגה יש אחריות גדולה אבל גם תחושה של העצמה. תפקיד מערכת החינוך הוא להעצים את ה'אחר' - בשבילו ובשבילנו.

תפקיד חברתי הדומה בעיניי לנהיגה על רכב ממונע. מהרגע שאדם קיבל רישיון, כל אדם האוחז בהגה הוא נהג. הוא אחראי לרכב שבו הוא נוהג, לאנשים הנוסעים עמו ברכב ולאנשים הנוסעים ברכבים אחרים בכביש. נהג הוא גם מנהיג. לא סתם יש דמיון לשוני בין שתי המילים. באותו אופן עלינו למצוא את הדרך להפוך כל אדם הפועל חברתית למנהיג חברתי, כמו גם לגרום לכל אחד מאתנו לראות ב'אחר' מנהיג חברתי לשינוי. וזה אולי התפקיד החשוב ביותר שאפשר להטיל על מערכת החינוך. אבל זה התפקיד שעלינו לקבל על עצמנו כדי להפוך את החברה שלנו לאלימה פחות.

סנקה: מנהיגות ופדגוגיה בצלו של הקיסר

אילריה שטילר-טימור

ד"ר אילריה שטילר-טימור מלמדת תולדות האמנות במכללת קיי ובמכללת ספיר. ד"ר שטילר-טימור, ילידת איטליה, למדה באוניברסיטת מונפלייה (צרפת) והתמחתה בהיסטוריה עתיקה ובלמודים קלאסיים. את עבודת הדוקטורט הקדישה לפילוסוף הסטואי סנקה. לו מוקדש גם מאמרה זה, הבוחן את המנהיגות בחינוך ואת המורשת החינוכית של סנקה הצעיר, הפועמת עד היום. ד"ר שטילר-טימור עוסקת במחקרה בשאלות העוסקות בזהות, באמנות ומגדר, בפוליטיקה, באמנות ותעמולה ובהשפעות העולם הקלאסי על התרבות המערבית-נוצרית.

בין הוגי דעות אלה יש אחד, שבעתות משבר מרתק יותר מאחרים; לא מפני שהוא הגדול ביותר או החשוב ביותר, אלא משום שהוא מבטא בשפה פשוטה, מודרנית, לעתים אף רדיקלית, את משמעות הקיום תוך כדי שבירת מוסכמות - זהו סנקה. לוקיוס אניאוס סנקה, הידוע גם כסנקה הצעיר (כדי להבדיל אותו מאביו, סנקה הנואם), בן המאה הראשונה לספירה, היה

כל פעם שמערכת הערכים של החברה המערבית מצויה במשבר, בכל פעם שהמודל המטריאליסטי מוטל בספק ובכל פעם שהאידיאולוגיות אינן מסוגלות לתת תשובות מהותיות, רבים אלה הפונים לתורות הפילוסופים הגדולים מימי קדם: מה הם אומרים על כוח, על עושר, על חוסר סובלנות? מה היא משמעות החיים עבורם?

ב



האחר. העולם העתיק, כמו תקופות אחרות בהיסטוריה (כולל תקופתנו אנו), בחר בנטייה הראשונה, בחפשו אחר ההצלחה החברתית, הפרסטיז'ה, ההכרה הציבורית וזאת במיוחד במקומות שבהם החינוך לא היה נגיש לכולם. ברומא העתיקה אמנות הדיבור, הרטוריקה, גברה על כל דיסציפלינה אחרת. במסגרת הפדגוגית הרומית, סנקה מייצג את הקוטב השני, הקוטב הפילוסופי-רוחני, ובשל כך הוא נמצא בעמדת המיעוט. את הקריטריון לחינוך המסורתי, הנשגב, קבע כבר קיקרו (106-43 לפנה"ס), והוא שנשא את הדגל של אידיאל ההשכלה הרומית. לדעתו, אין חינוך מלבד זה שמכין לחיים הציבוריים. לאור השקפה זו, הנואם הוא גם המחנך וגם החניך המושלם. אמנות הדיבור היא היעד הנעלה בחיי כל אזרח שמכבד את עצמו. קיקרו מאמץ את האמרה הכה פופולרית - לפיה "אדם טוב הוא הבקיא באמנות הביטוי" (VIR BONUS DICENDI PERITUS בלטינית -תרגום זה וכל שאר התרגומים מלטינית במאמר נעשו בידי המחברת).

לעומת זאת, על פי הראייה הסטואיקנית, כבר בפאזה היוונית הקודמת שלה, תכליתו של כל תהליך חינוכי הוא השחרור, שנעשה מתוך רצון מלא, מהתשוקה ומהתאוה לקראת חיי תבונה. כיוון שההתקדמות הרוחנית והנפשית יכולה להימשך זמן רב מאוד, היעד אינו החינוך של הגיל הרך בלבד, אלא של כל שכבות הגיל כדי שבסופו של מסע, יהיו בני האדם ישרים והגונים. עניינו של סנקה בחינוך מתבסס, בין היתר, על התאוריה האנתרופולוגית הסטואיקנית בדבר טבע האדם. בני האדם, כמו גם בעלי החיים, מורכבים מארבעה חומרים: אש, מים, אוויר ואדמה. לכל מרכיב מיוחסת תכונה ספציפית: חום לאש, קור למים, יובש לאוויר ולחות לאדמה. מיזוגם של מרכיבים אלה מכתוב את מזג האדם החל מהילדות. לילדים, אשר שופעים חום ולחות, מזג בלתי יציב. אמנם הם לעתים בלתי ניתנים לשליטה ואי-רציונאליים, אבל הם גם רכים וגמישים. אם כן, הם יכולים לשאת עול, לפתח חכמה בלימודים, לאמן את גופם בתרגילים פיזיים, אך גם להיות מולכים אל אהבת היושר והצדק (אם מוביל אותם האדם המתאים, כמובן). אם נכון שכל עוד אנו חיים, עלינו ללמוד את "אמנות החיים" (ARS VIVENDI בלטינית), הרי שכדאי להתחיל מגיל צעיר, כיוון שככל שאדם בוגר יותר, כך קשה לו יותר לסלק את ההרגלים המגונים שצבר במהלך חייו.

לעומת זאת, בני הנוער, דווקא בגלל גילם הצעיר, אף שעדיין חסרה להם יכולת האבחנה בין טוב לרע, נהנים מהיתרון האדיר של היותם בלתי מושחתים עדיין בידי החברה והרגליה, און לפחות, הרוע טרם הושרש בהם. אין זה אמנם מגן על הנער מפני השפעות מזיקות הסובבות אותו, שהרי לאדם נטייה טבעית לחיקוי. במקרה כזה, סנקה ממליץ להתרחק, או לחלופין, להרחיק את המתחנך מאותם גורמים שליליים ולבחור לעצמו בני לווייה ראויים. כאן סנקה מדגיש את חשיבותה של ה-EXEMPLAR, הדמות המהווה דוגמה ומופת למתלמד, נוכחות הכרחית אשר התנהגותה מצויה לאורך כל הדרך אל מול עיניו: "יפה לחיות כאילו היית כל הזמן מול מבטו של אדם הגון" (מכתב ללוקיליוס 25,5). עצם המחשבה, כי אנשים שנבחרו כדוגמה מתבוננים בנו, משפיעה עלינו. משום כך כדאי להתאים את חיינו לדוגמאות מפורסמות מן העבר או מן ההווה.

ובכן, לגישתו של סנקה, היות שמהותו של האדם היא באופן טבעי טובה, היות שזו האחרונה עלולה להיפגם ללא הרף והיות שאף אחד אינו מסוגל להתפתח מוסרית בכוחות עצמו, ישנו צורך בהדרכתו של ה-EXEMPLAR. הדרכה זו תתחיל מהילדות, בדיוק כאשר הגמישות המרובה של הילדים מוליכה אותם להישען על דמות המפתח.

מדינאי, נואם ומחזאי רומי, שהשתייך לזרם הסטואה. הסטואה הייתה אחת משלוש הפילוסופיות ההלניסטיות העיקריות (זו של הזרם האפיקוראי וזו של הזרם הספקני), שדמו זו לזו בתפישתן הכללית את הפילוסופיה כאמנות תרפויטית. בשונה מן הפילוסופיה היוונית מהתקופה הקלאסית, הן שאפו בעיקר להדריך את האדם ולהציע לו מתכון לחיים מוסריים ולאפשר.

כסטואיקן, סנקה אמנם הטיף לווייתור על נכסים, אך הוא עצמו היה רווי בהם, ורק בשנים האחרונות לחייו הוא ויתר על חלקם. בשל כך הוא הואשם לעתים קרובות בצביעות, בחוסר עקביות ואף בחוסר יציבות. הוא נאלץ להיווכח בניגוד שנוצר בין פעילותו הציבורית החדשה, הכרוכה בהתעשרות מהירה לבין העקרונות של האסכולה הסטואית, ששמה בראש סולם המעלות את ההיפרדות מהעושר הגשמי. להגנתו הוא טען, שאין חשיבות לעובדת עושרו או עוניו של אדם, אלא רק ליחסו כלפי עובדה זו. באופן כזה, סטואיקן יכול להיות עשיר כל עוד הוא לא הופך לעבד לממונו, מה גם שחיייו של סנקה לא היו משופעים רק בטוב. בצעירותו הוא הגולה לקורסיקה, לאחר שהואשם בניאוף עם אחותו של הקיסר קלאודיוס. בשנת 49 הוא נקרא לחזור לרומא לשמש מחנכו של הקיסר נירון הצעיר. כך נכנס באופן רשמי לתחום העשייה המדינית. הוא נשאר בחצר הקיסר במשך שנים עשרה שנה - קודם כמורה ולאחר מכן כיועצו של נירון. אנשי רוח ופילוסופים חלמו, ועדיין חולמים, להשפיע על בעלי השררה, ואכן סנקה עשה זאת! הסטואיקן היה הטיטור של נירון מאז שהקיסר היה בן שנים עשרה, והוא נשאר, לתקופת מה, אחד מיועציו הקרובים ביותר. אבל מערכת היחסים בין השניים עברה עליות ומורדות, בין תככים לקונספירציות פוליטיות בלתי פוסקות. בהדרגה המורה-הפילוסוף מצא את עצמו כמעט לבדו מול נירון, שיצא מכלל שפיות. סנקה צופה מהצד, מתוסכל וחסר אונים, בהתפררות כל התקוות האחרונות בדבר מימוש פרויקט חייו: כל מאמציו עולים על שרטון. או אז, מאוכזב מכישלונם כמורה דרך פוליטי, מחליט סנקה שהגיע הזמן לסור הצידה ולפרוש לחיים פרטיים. לאחר שהואשם, שוב שלא בצדק, בקשירת קשר נגד השליט העליון, זה האחרון ציווה עליו להתאבד. ההתאבדות שנכפתה על סנקה אינה רק דוגמה נוספת לעקבותיו הפילוסופיות, זהו גם "הקשר" האחרון והסופי עם עולם הפוליטיקה. וכך היה: הוגה הדעות חתך את פרקי ידיו, וכאשר דרך זו לא צלחה, הוא ניסה לחתוך את הווירידים שמאחורי ברכיו. ברגעיו האחרונים, הוא קרא למזכירו, כדי שיוכל להכתיב לו את דבריו האחרונים. גם בביצוע המעשה הסופי הוכיח סנקה, כי אופיו תמיד עלה בקנה אחד עם תורתו: במהלך כל חייו הצהיר שהוא מכין את עצמו למוות. אגב, הוא כתב: זהו דבר שתקף לגבי כל אדם.

הפילוסופיה כ"מדע החיים"

אנו סבורים, כי מעולם לא עסק פילוסוף בהיבטים כה רבים הנוגעים בהתנהגות האנושית. ניתן גם לומר, כי כל עבודתו הכתובה מוקדשת להדרכתו הערכית והמעשית של האדם. רצונו להתמקד כאן בפן הפדגוגי, אולם חשוב לציין, כי בעיני סנקה, פדגוגיה משמעה לא רק חינוך הילדים, אלא, באופן יותר רחב, הדרכה כוללת ומתמשכת של המין האנושי, תפקיד שנועד בראש ובראשונה לפילוסוף. המודל החי והסמכות הרוחנית של המורה הם שמתירים חותם בתלמיד יותר מההשכלה התאורטית. המצב האידיאלי הוא דו-קיום מתמיד בין השניים. אם זה לא מתאפשר, מוטב לפחות שהיחסים יתבססו על אמון ועל סימפתיה.

משחר הציוויליזציה מיטלטל החינוך בין שני דחפים משלימים ומנוגדים בעת ובעונה אחת: מחד גיסא - הסברה כי החינוך פועל כמנוף לקידום בחברה ובקהילה ומאידך - הסברה שהוא תהליך המקדם את האושר והנחת. מובן שלשני הקטבים האלה אין שום כוונה לשלול זה את זה. ובכל זאת, במישור המעשי, שימת דגש על צד אחד על חשבון הצד האחר - משמעה הזנחת הצד

הבית הוא תא עיקרי עבור הילד המתחנך. דוגמתם של ההורים, של האומנות ושל המורים חשובה ביותר, מפני שהילד "חווה" ו"נושם" את הדמויות הללו.

אף התקוות שההורים מפתחים לגבי עתיד ילדם יכולות להוליד אותו שולל. בגישה מודרנית מאוד, טוען הפילוסוף, כי אין בהכרח לרצות את שאיפותיהם של ההורים: על הילד להאמין קודם כול בעצמו ולטפח נפש ישרה ורודפת צדק. המחמאות מצד קרובי המשפחה הן לפעמים בבחינת קללה. ההתנהגות הנכונה מסתמכת על סולם ערכים אשר מעמיד את הצרכים הטבעיים כקנה מידה יסודי. היעד אינו להשיג עושר ותהילה, יופי חיצוני וחוסן גופני, אלא הטוב הנשגב, אשר שוכן בהערכה הנכונה והשקולה ובנפש הבריאה (בלטינית MENS SANA). אם כן, קיים פער משמעותי בין מה שהסביבה מאחלת לנו, דהיינו - השגת פרסום הנכסים, לבין מה שפילוסופיה דורשת מאתנו: השליטה העצמית, העצמאות המוסרית - הם הטוב האמתי.



לפי מה שנאמר עד כה, על ההורים לבחור בקפדנות אומנת ולאחר מכן פדגוג, כלומר מורה, ראויים. הדאגה הזאת תואמת היטב למסגרת הפרספקטיבה הקלאסית, שלפיה הילד לא תמיד גדל עם הוריו. אלה לא מלווים אותו בחיי היום-יום. הורי הילד יבחרו אנשים בעלי אופי שלו, כדי שהרך לא ייגרר אחרי הכעס של מלמדיו. למרות זאת, סנקה מודע לקשיי המשימה: אם להרגלים טובים יש השפעה חיובית על הילד, לא תמיד הם ישפיעו בקלות על שינוי מהותו העמוקה של כל אדם ואדם. אולם, אם המורה לומד להכיר היטב את טבעו של החניך, הוא יוכל לבחור בשיטה החינוכית המתאימה ביותר לאופיו של הילד. התבוננות מתמדת בו יכולה לסייע לפדגוג לשקול כל צעד כדי להימנע מהגזמה. לחנך משמע לא לחנוק או להכחיש את אופי התלמיד, אלא להנחות, לעתים לרסן ולעתים לעודד כדי לשמור על איזון הנפש. הפילוסוף מציע להימנע מקיצוניות: לא לפנק אבל גם לא להיות נוקשה מדי, לא להשפיל אך גם לא להלל. הנער לא ישיג דבר באמצעות תחינות או באמצעות כעס: הוא ישיג את המבוקש רק כשיירגע. לעתים יועיל אם יחוש 'ראה כלפי המבוגרים ממנו, וכבדו תמיד ויעמוד בנוכחותם. אם מוצאו ממשפחה אמידה מאוד, יהיה מודע לכך, אך לא ינצל את מעמדו. סנקה מתנגד לחינוך הספרטני, הכולל הכאות ועונשים פיזיים: אין

להעניש מתוך כעס, אלא לשם הרתעה ומתוך כוח נפשי ומוסרי. ניתן לנזוף, במידה של חומרה כזו או אחרת, אך חשוב קודם כל לנסות לתקן, להראות את הדרך הנכונה. העונשים הטובים ביותר נובעים משיפוט מאוזן. המבוגרים אינם צריכים לנזוף בקטנים כשאלה מזניחים את חובותיהם לטובת משחק, משום שברור, כי חוסר שיקול הדעת של הרך וחוסר היכולת להבחין בין טוב לרע לא מפותחים דיים בגיל הצעיר.

הסטואיקן ממשיך: על ההורים לזכור, כי בהתפתחותו הפנימית של הילד משתקף כל אספקט של חיי היום-יום, כולל אופן הלבוש, התזונה והארגון בין זמן למידה לבין פנאי. מוטב כי אורח חייו של הילד יותאם לזה של בני גילו. כך גם ימנעו השוואות מיותרות: למעשה, הלבוש יהיה פשוט, התזונה מאוזנת (השמנה פיזית גורמת, לדעת הסטואיקנים, ל"השמנה" נפשית). אסור יהיה לו לשתות יין, כיוון שמזגו כבר חם דיו, ולא כדאי "להבעיר" אש באש נוספת.

סדר היום צריך אף הוא להיות מאוזן, לכלול רגעי עבודה ורגעי נחת, לסירוגין: המשחק והבילוי חשובים מאוד - הם מאזנים את המאמץ האינטלקטואלי.

לגבי התחרותיות, בניגוד לדעה הרווחת בעת העתיקה, טוב לנער להתחרות, כדי שיחשוף את מיטבו ויגלה את מלוא כוחותיו ומשאביו, אך אסור שזה יהפוך לתשוקה להשפיל ולהקניט את האחר. המחמאות שיגיעו לאחר ניצחון או זכייה תהיינה מתונות כדי לא לפתח גאוותנות יתר ואף יוהרה.

לימוד, חינוך ומנהיגות

שלא במפתיע, סנקה שם במקום הראשון מבחינת חשיבותה את הפילוסופיה, גם בתחום הלימודים. הרטוריקה, הדקדוק, השירה, ההיסטוריה, המוזיקה, הגאומטריה והאסטרונומיה נמצאים הרחק מאחורי "הידע על דברי האל ודברי האדם". דמות המורה מזדהה עם הפילוסוף, אשר מייצג, באופן הטוב ביותר, את הגשמתה של התבונה, ה-SAPIENTIA בלטינית. כל המקצועות הנ"ל מתפזרים להבדלים מדויקים ומבזבזים את האנרגיה הדרושה ללמידת הטוב. הם גם לא עוזרים להעלים את הפחדים והחששות המטרידים את האדם. זהו כל ההבדל בין מותרות לבין כוח. תחומי ידע אלה אינם מלמדים כיצד לחיות, אלא שמים אותנו במעין "המתנה" לפני החיים האמתיים. במילים אחרות, אין לומדים למען בית הספר, לומדים לקראת החיים.

התרגול הגופני, תחום שהתפתח ברומא לא בשל אהבת הספורט, אלא בשל סיבות של היגיינה, לא נשלל מלכתחילה בידי סנקה: כמו המשחק עבור הקטנים יותר, הפעילות הפיזית יכולה להניח לנפש ולראש שהתעייפו מלימודים. עדיף להתפנות לתרגילים קלים וקצרים באופן מתון. חשוב לזכור כי למשכיל (ה-LITTERATUS) אין תועלת ואף טיפשי מצדו לתרגל רק את השרירים, להגדיל את הצוואר או לחזק את המותניים, מפני שהכבדת הגוף גורמת לנפש להיות פחות קלת תנועה. אם כן, טיפוח הגוף יהיה מינימאלי, טיפוח הנפש - מקסימלי.

כיוון שהשלמות המוסרית היא התכלית הנשגבת, ורק באופן רצוני ניתן להתקדם בה, תוצאת ההוראה הפילוסופית תלויה הן בדרך שאותה הוראה מועברת והן ביחס שהתלמיד מייחס למורה. חשוב שהלומד יזכה לקבל מכל שיעור פרי כלשהו ושיטעם את טעם ההתקדמות הנוספת. יתרה מזאת, מורה ותלמיד צריכים לשאוף לאותו יעד - אינטראקציה טובה צריכה לשרור בין השניים. לכן הטעויות מיוחסות לא רק לנער, אלא גם למדריך. המורה המושלם אינו זה שמדבר בחיפזון, עוסק בהכללות ומתבטא כמאחז עיניים גם בפרטיות. המורה האמתי מביא דוגמאות מחייו, מעשיית. הוא לא משתמש במשחקי מילים כדי להרשים ולשכנע: הוא יציג את האמת שבמחשבותיו ויתאים את שיטתו לאדם שמולו. התקשורת בין שני הצדדים משתנה על פי ההקשר והתלמיד - רק כך המסר, שלא תמיד פופולרי, יחדור אל לבו של המאזין.



על הפילוסוף להיות מדריך, לכבד את נטיית הטבעית של החניך. ההוראה הדידקטית מיועדת לעצב אופי, אשר בהתבססו על דברי הפילוסופיה, מתעצב בכוחות עצמו. כך ילך האדם ויהפוך לבעל יכולת להעריך בצורה אוטונומית את מה שהוא חווה. במילים פשוטות יותר, מדובר כאן בלמידה לחינוך עצמי.

תצא ויהי דין

כך חלקו של תפקיד המורה, בלתי נמנע בשנים הראשונות, כשהתלמיד עדיין חלש מכדי להתמודד לבדו כנגד הקשיים, אך הוא הולך ופוחת עם הזמן. אז הופך המדריך רק ל- EXEMPLUM, לדוגמה, בשעה שהאדם הצעיר שואף בהתלהבות לטוב, אך הוא עדיין זקוק לחיזוק ולדרכון. עד שתגיע העת שבה ירגיש האדם איתן דיו כדי לעמוד מול צומתי החיים ללא תמיכתו של הפדגוג. רק אז הוא יחוש עצמאי ונבון. רק אז הוא ידע להכיר את עצמו.

המורשת הפדגוגית של סנקה

עד סוף העידן הקלאסי, לא זכה סנקה לתהילה ולקונצנזוס. במהלך ימי הביניים ידע שמו עליות ומורדות. מה שחשוב יותר, בעינינו, הוא שעם בואו של הרנסנס, עם תחייתה של התרבות הקלאסית, זכה הפילוסוף הסטואיקני בהכרה מחודשת הן מהזווית הפוליטית הן מהזווית הפדגוגית. יתר על כן, מי שבאמת תרם לגילוי תרומתו העצומה של סנקה בתחום החינוך הוא ז'אן-ז'אק רוסו, פילוסוף, סופר, תאורטיקן של פוליטיקה וחינוך, בן המאה ה-18. רוסו למד את סנקה באופן יסודי ונטל ממנו את העקרונות שעל-פיהם תיבנה המערכת הפדגוגית שהציע. בין שני האישים ישנו מכנה משותף רחב ידיים. ביצירתו של הצרפתי אמיל או על דבר החינוך, השפעתו של הסטואיקן מובהקת. בנושא הכעס בפרט נזכיר, כי לפי סנקה, ניתן לעקור את הכעס מהנפש לחלוטין, שכן, כמו תשוקות אחרות, רגש זה מוליך לשיפוט שגוי של העולם. בזכות תרפיה פילוסופית, אפשר להחליף את הכעס בהערכה שלווה, אשר תופסת את הסדר האוניברסלי. התשובה, מאמין רוסו, היא לגדל את הילדים בדרך כזו - במקום לשלוט על כעסם הם אינם חשים בו כלל. בחיבורו אמיל, מודה רוסו שיש לתינוקות "נטייה" מולדת לזעם ולכעס כאשר צרכיהם אינם נענים, אך הסיבה לכך היא לגמרי פיזיולוגית: ראשם גדול יחסית ועצביהם ארוכים מאלה של המבוגרים.

כלל: תורתו של סנקה על חשיבותם של החינוך הטוב ושל ההנהגה הפוליטית הטובה נולדה בעולם שבו התפוררו המסגרות. מוריו היווניים של סנקה הפיצו את הפילוסופיה הזאת באתונה רק כמה עשרות שנים לאחר כיבושו של אלכסנדר מוקדון, אשר זמן קצר לפני מותו בטרם עת סלל את הדרך לסוף העולם ההלני העצמאי. הסטואה פרחת בזכות זה שהציעה ביטחון ושלוש פנימי בזמן של לחימה ומשבר. אך היא מזהירה מפני אושר מדומה: זה האחרון אינו יכול להיות מובטח אם שורשיו נטועים בדברים משתנים, גשמיים. חשבונות הבנק שלנו יכולים לתפוח או להתכווץ, הקריירה שלנו יכולה לשגשג או להתרסק, אפילו יקירינו יכולים להיעלם מאתנו. ישנו רק מקום אחד שבו אי אפשר לגעת: האני הפנימי. בחירתנו היא להיות בכל רגע אמיצים, גיוונים, מתונים. המציאות עלולה ליטול מאתנו הכול. כולנו יכולים לבנות מבצר מבפנים. הפילוסוף הסטואיקני אפיקטטוס, שנולד עבד ולקח בנכות בגיל צעיר, כתב: "איפה הטוב? ברצון ... אם מישוהו אינו מרוצה, עליו לזכור שהוא לא מאושר בגלל עצמו בלבד". אף על פי שטבעי לזעוק מכאב, האדם הסטואי לומד ומלמד להישאר אדיש לכל מה שקורה בחוץ, להישאר שמח באותה מידה בזמנים של ניצחון ושל אסון. דרישה זו קשה, אך התגמול אדיר: המטרה היא חופש מתשוקה, חופש מרגשות ששולטים בנו לעתים כה קרובות, כאשר אנחנו אלה שצריכים לשלוט בהם. האדם הסטואי האמתי אינו נטול רגש. הוא מכיר

כאמור, הדיבור לא יהיה חפוז, אך גם לא איטי. האמת תצא ללא תככים ותחבולות, ללא אמצעים מלאכותיים. מה שקובע הוא התוכן - יותר מאשר הסגנון.

לאור מה שהוצג בשורות אחרונות אלה, ניתן להבין, כי דעותיו של סנקה לא תמיד מצאו חן בעיני הרוב. הוא לא היה קונפורמיסט, כפי שהיינו אומרים היום. הוא יצר אנטאגוניזם כלפי עצמו, אפילו בין מקורביו של הקיסר, בתוך פמלייתו ממש. על אף המאמצים לטעת בנירון את הרצון לרכוש את התבונה והמתנות, לא הצליח מורהו ויועצו של הקיסר להוות עבורו דוגמה לחיקוי. הוא אכן ניסה במהלך רוב חייו להיות מודל מוסרי, להסיר את המכשולים המעשיים כמו גם את המופשטים ולשחרר את נפשו של הקיסר מהדרך המוטעית. בדיאלוג על הכעס (DE IRA) מתמודד סנקה עם הנושא של הזעם, במיוחד בהקשר של השליט. סנקה ממליץ בפניו להיות מתון ולא להיסחף אחרי תשוקות וכעסים. ביצירה אחרת, על החמלה (De Clementia), המוקדשת לנירון עצמו, הוא ממליץ לקיסר לבסס את מדיניותו על חסד וחמלה, אם ברצונו להיות שליט הגון. חיבור זה מכיל פיתוח של רעיון המלוכה האידיאלית. סנקה סובר כי השליט צריך להצטייד ב"רוח של שירות" למען הנתנים.

מאחר שהפילוסוף נאלץ לחיות תחת שלטונו של הקיסר ואף לשתף פעולה עמו, לא רק בתור מחנך ומורה, אלא גם כיועצו, הוא מנסה לטעת בשליט ערכים נעלים ולהראות לו את ההתנהגות הטובה ביותר. סנקה מבקש לעמוד מול נירון כראי כדי להציג לו את התמונה שצריכה להשתקף. ידועה ההשוואה עם עולם הדבורים (DE CLEMENTIA 19, 2-3). למעשה "הטבע המציא את המלך" - דבר שניתן ללמוד מבעלי חיים אחרים ומהדבורים. ללא שליטה מרכזית, חברה לא יכולה להתקיים כחברה. הדבורים משמשות דוגמה מצוינת, משום שכידוע הן מתות כשהן עוקצות: זה מאפשר לסנקה להוכיח את נזקי הכעס המתפרץ בהיעדר רסן ושליטה; למלכה, לעומת זאת, אין עוקץ. הרי המלך נחוץ לקיום החברה, כל עוד הוא מתנהל בצורה מדודה. החמלה היא גישה פוליטית נאורה שמכתיבה למנהיג שליטה עצמית בהתמודדות עם הנתנים, כדי לשמור על שלום מדיני. לפעמים הכוח הפוליטי הוא מעין עול שעל הקיסר לשאת.

אנו מאמינים כי המטפורה של הדבורים עדיין אקטואלית ובהחלט ראויה להתייחסותנו, בשל המשבר העמוק בהנהגה הפוליטית של ימינו. אולי סנקה "הגה" את המטפורה של הדבורים כדי להציע גם תובנות נוספות על מצבו של האדם בממדו האוניברסלי, מה שאומר שהדבורים משתמשות, שלא ביודעין, אלא באופן אינסטינקטיבי ואינטואיטיבי, ביכולתן לייצר את "הדבש הטוב ביותר" לטובת הכלל.

באלגוריה אחרת, סנקה מדמה את ההוראה לזרע: גם אם הוא זעיר, הוא מביא לתוצאות מרשימות אצל מי שתופס, מפנים ומאמץ אותו. התבונה היא אמנות, אומרים הסטואיקנים. לא כולם מוכשרים באותה מידה, אך על כולם להתאמץ. הסטודנט לומד כדי ללמוד וכדי לכבוש הרגלים מגונים, לא כדי להאזין להגה מקסימה, כאילו היה בתאטרון.

ובכן תחת הדרכתו של סנקה, תחילה הוביל נירון את ענייני המדינה בצורה מושכלת ומאוזנת, עד כדי כך שהשנים 54-59 לפנה"ס כונו "חמש שנות הזהב". תקופה זו התאפיינה בניהול שקול, בכבוד למוסדות ובחמלה. אולם אגריפינה, אמו של הקיסר, אישה חסרת כל ידע מדיני ומונעת מאינטרסים אישיים בלבד, נהגה להתערב בעניינים הפוליטיים. לעתים הצליח הפילוסוף להרחיק אותה מבנה, משום שהשפעתה עליו הייתה רעה. אבל טבעו של נירון נטה לפזרנות, לתאטרליות ולקיצוניות, דבר שמסביר את כישלונו של מורהו, את שקיעתו ואת סופו הטרגי.

היעד האידיאלי: החינוך כחינוך עצמי

כפי שהזכרנו מעלה, לחנך משמעו לא להגיע לידי ביטול אופיו של הילד/הנער וגם לא לכפות עליו פרדיגמה שנבנתה מראש.

בכך שהפחד, החמדנות וההתמרמרות חודרים לתוכנו רק אם אנחנו מאפשרים להם לעשות כן. סנקה היה אומר שכל עוד אנחנו חבים את אושרנו לדברים חולפים, עולמנו יראה תמיד חסר אחיזה בטוחה. לסיכומו של דבר, סנקה לימד כי לפני שאנחנו מנסים לשלוט באירועים, עלינו לשלוט בעצמנו. ניסיונותינו להשפיע על העולם כפופים למזל, לאכזבה ולעתים אף לכישלון. רק לשליטה העצמית

יש הצלחה מוחלטת. אמנם הפילוסוף לא הצליח להשפיע על נירון באופן עמוק, אבל החל מהקיסר מרקוס אורליוס (בן המאה ה-2 לספירה) ואילך הבינו המנהיגים כי יחס סטואי גורם להם לזכות בכבוד מצד נתיניהם וכי יוהרה יכולה רק להזיק. אנו מאמינים כי הנקודות שהוצגו בקצרה במאמר זה מעידות במידה מספקת על תפקידה המכריע של תורתו של סנקה בהתפתחות הרעיונות הפדגוגיים ובפרט בהקשר לשליטים בעולם המערבי.

מקורות למאמרה של ד"ר אילריה שטילר-טימור

Cunnally, J. (1986). Nero, Seneca, and the Medalist of the Roman Emperors. *Art Bulletin*, 68 (2), 314-317.
Inwood, B. (2008). Reading Seneca. *Stoic Philosophy at Rome*, Oxford: Oxford University Press.
Motto, A.L. (1996). Seneca on Trial: The Case of the Opulent Stoic, *The Classical Journal*, 61 (6), 254-258.

חממות משאבי"ם במשאבי צמיחה, יחידה ניסויית לכניסה להוראה: לקראת מורה פרואקטיבי, עם מוטיבציה אוטונומית בהוראה

חיה קפלן, חאלד אלסייד, רחל צפריר, אברהם אלבדור, דינה שחאדה, ורדית ישראל, שולמית פישר

ד"ר חיה קפלן היא ראש היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי, ראש המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית ויועצת תכניות לימודים אישיות למורים בפועל. ד"ר קפלן מתארת יחד עם שותפיה לכתיבה את עשייתם במשאבי צמיחה, יחידה ניסויית לכניסה להוראה. במסגרת הגישה האקולוגית, המאפיינת את היחידה, פועלים אנשי הצוות בתכנית של 'חממות' בבתי ספר וביישובים שונים בנגב. בעבודתה עם מתמחים, מורים חדשים ומורים ותיקים, מדגישה היחידה פיתוח של מורה המאופיין בהכוונה עצמית ופרואקטיבית - בכיתה, בבית הספר ובקהילה.

המחברים השותפים: ד"ר אלסייד, מנחה ומרכז חממת חורה ובית הספר דאר אלקאלם ברהט; גב' צפריר, רכזת הסטאז' במכללת קיי ורכזת חממת מקיף ו' בבאר שבע; ד"ר אלבדור, מנחה בחממת חורה ובבית הספר דאר אלקאלם, מרכז את תחום התקשוב ביחידה; גב' שחאדה, מנחה בחממת חורה ובבית הספר דאר אלקאלם; גב' ישראל, רכזת קורס חונכים ורכזת החממה בדימונה; ד"ר פישר, רכזת הערכה ומובילת תחום פיתוח פדגוגיה של הכוונה עצמית.

בין חברי הצוות הנוספים המשתתפים בתכנית החממות: ד"ר אמל אבו סעד, מר אברהם אסמעיל אבו עג'אג, גב' הוואדה אלהואשלה, גב' דינה בן יעיש, גב' דפנה גוברין לינקר, גב' חוה גילאי, גב' למה משעל, גב' אירית סגל, גב' אסתי פיירסטין, גב' ענת קסלר, ד"ר בתיה רייכמן, גב' בת' רייז וד"ר ורד רפאלי.

והאינדיבידואליות של כל מורה ומורה... הכרזה אוזנת במסרים אחדים הנעים מהביטחון ב'אני' אל החתירה לעצמאות מחשבתית ואל ההבנה כי כדי להגיע לכל אלה יש לעשות דרך".

הכרזה משקפת את תפיסת משאבי צמיחה, יחידה ניסויית לכניסה להוראה במכללת קיי, אשר מלווה את התפתחות הזהות המקצועית של מתמחים, של מורים חדשים ושל מורים ותיקים, שלומדים בקורסים להכשרת חונכים. הכרזה משקפת את הצורך של המורה הצעירה לתחושת אוטונומיה, כמו גם את תחושת המסוגלות שלה, שגברה כאשר מצאה את דרכה הייחודית כמורה.

ת הכרזה 'המורה הזה הוא אני', שמוצגת בכתיבה, פיתחה נורית אוסקר, בוגרת מכללת קיי, במסגרת תחרות הכרזות הארצית של האגף להתמחות וכניסה להוראה. הכרזה, שזכתה במקום השלישי, מבטאת את הזהות המקצועית של נורית, אשר במהלך שנת הסטאז' זיהתה את הייחודיות שלה כמורה צעירה. בחוברת הכרזות של משרד החינוך (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרום, 2016)

כתב השופט דורון רבינא: "המשפט 'המורה הזה הוא אני' מבקש להפנות את תשומת הלב והמבט אל הייחודיות, אל הסובייקטיביות

א



לסטטיסטיקה (2015) אחד מכל ארבעה עובדי הוראה חדשים עוזב את מערכת החינוך בתוך חמש שנים, ובבתי הספר העל-יסודיים - מדובר באחד מכל שלושה מורים. בעיה זו לצד היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל ובעולם יוצרת מחסור של מורים איכותיים. לאור תופעה זו נבנתה במכללת קיי (ובמוסדות אקדמיים נוספים בארץ) יחידה לכניסה להוראה, יחידה ניסויית החל משנת תשע"ה. היחידה מפעילה בכל שנה כ-55 קורסים, ובהם לומדים כ-800 מתמחים, מורים חדשים ומורים וותיקים המשתתפים בקורסים לפיתוח חונכים. המתמחים והמורים החדשים נחנכים על ידי כ-700 מורים חונכים ומלווים. בנוסף, היחידה מפעילה קורסים המיועדים לשילוב עולים חדשים במערכת החינוך.

התפיסה הרעיונית של היחידה

יחידת משאבי צמיחה מושתתת על תפיסת רצף של פיתוח מקצועי. מצד אחד היחידה חוברת לחזון המכללה, לתפיסה ולפדגוגיה של תכנית ההכשרה, ומצד שני - לשנות את ההוראה בפועל של המורים, זאת לצד רצף מתודי בפעילות הרב-שנתית של היחידה. היחידה מלווה את הגנות ואת המורים בתהליכים של הבניית הזהות המקצועית בדגש על פיתוח מוטיבציה אוטונומית להוראה וטיפול כישורי הכוונה עצמית: נטייה ויכולת לאקספלורציה, פרואקטיביות ויזמה. אנו מנסים לקדם מורה המודע ליכולותיו ולכוחותיו, אשר רואה את הקשיים בתקופת הכניסה להוראה כאתגרי צמיחה (ולא כבעיות).

התאוריה המרכזית העומדת בבסיס עבודתנו היא תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000), ולפיה התפתחות אופטימלית תלויה בסיפוקם של שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה, שהם צרכים מולדים ואוניברסאליים (קפלן, גלסנר ועדס, בפרסום). **הצורך בקשר ובשייכות** הוא השאיפה לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים בסביבה החברתית ולחוש חלק ממנה. **הצורך בתחושת מסוגלות** הוא השאיפה של הפרט לחוות עצמו כמסוגל לממש יכולות, תכונות ומטרות, שלא תמיד קל להשיגן, ולחוש תחושת יעילות. **הצורך באוטונומיה** הוא הצורך בהכוונה עצמית, במשמעות ובחופש בחירה (Deci & Ryan, 2000). בחיבור למושג הזהות מדובר בצורך של האדם לממש ולגבש באופן פעיל ואקספלורטיבי יכולות, תחומי עניין, נטיות, עמדות, מטרות, וערכים אותנטיים, כלומר להבנות את זהותו (Reeve & Assor, 2011).

מחקרים רבים העלו כי סביבה התומכת בצרכים מקדמת תהליכי עצמי מיטביים, קרי תחושות שייכות ומסוגלות, שמקדמים מצדם מוטיבציה אוטונומית, מעורבות עמוקה, השקעה איכותית, הסתגלות רגשית וחברתית ותהליכי הפנמה (Deci & Ryan, 2000). מחקר רב נעשה בישראל כולל בחברה הבדואית (למשל, Kaplan & Assor, 2012; פיינברג, קפלן, עשור וקנת-מיימון, 2008; קפלן, עשור, אלסייד, קנת-מיימון, 2014). מחקר שנערך במסגרת היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי אישר את ישימותה בקרב מורים חדשים מקבוצות תרבותיות שונות (Kaplan & Refaely, 2015). המושג מוטיבציה אוטונומית מתייחס לסיפוק עמוק של הצורך באוטונומיה ונוגע בהיבטים של זהות. בהמשך לריב (Reeve, 2013) אנו מנסים לקדם אצל המורה 'מעורבות אגנטית', כלומר את יכולתו להיות פרואקטיבי ולקדם עבור עצמו סביבה שתומכת בצרכיו. לצד תאוריית ההכוונה העצמית אנו משלבים מספר גישות ומתודות, המאפשרות תמיכה בתהליכי הכוונה עצמית ושיגוש: פסיכולוגיה חיובית, חקר מוקיר (באמצעים נרטיביים), קידום תהליכי אקספלורציה, ייצוג עצמי ומחקר פעולה.



"המורה הזה הוא אני!", הכרזה שעיצבה הסטודנטית נורית אוסקר

יחידת משאבי צמיחה במכללת קיי היא יחידה ניסויית לכניסה להוראה, אשר פועלת בשיתופי פעולה עם האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך, עם משרד החינוך במחוז דרום, עם האגף למחקר ופיתוח, בתי ספר ניסויים ויזמות במשרד החינוך. היחידה חוברת ליעד הלאומי של צמצום הנשירה של מורים איכותיים ממערכת החינוך. לצד זאת, מדגישה היחידה מטרות ייחודיות, ביניהן קידום המוטיבציה האוטונומית, ההכוונה העצמית והפרואקטיביות של המורים החדשים, כדי לאפשר להם השתלבות מיטבית במערכת החינוך, המבוססת על משאביהם המוטיבציוניים. היחידה משקפת בעשייתה החינוכית את תפיסת מכללת קיי המדגישה ערכים הקשורים לחיים בחברה מרובת תרבויות לצד חינוך למעורבות ולמנהיגות אזרחית וחברתית פעילה הן בחיי המכללה הן בקהילות השונות, שאליהן משתייכים הסטודנטים.

בספרות המקצועית בישראל ובעולם ניתן למצוא מחקרים רבים המציגים את עולמם של המורים בשנות הכניסה להוראה. המורה המתחיל מתואר כ"זר בארץ חדשה", חווה "הלם תרבות" ו"הלם הכיתה החיה", עובר "תחנות ומשוכות בשנה הראשונה", "טבילת אש" ועוד. לשנות הכניסה להוראה יש השפעה מכרעת על הבניית הזהות המקצועית ועל התמדתו בהוראה. על פי מחקרים רבים, המפגש עם הכיתה ועם בית הספר בשנים אלה מוביל לתחושות אי נחת ותסכול. המורה חווה פער בין הידע המקצועי, החזון והערכים, שבהם צויד במוסד להכשרת מורים לבין המציאות בבית הספר - הוא נתקל בקשיים פדגוגיים ורגשיים-חברתיים והוא מתקשה להסתגל לתרבות הארגונית (זילברשטרם, 2013). בבתי ספר הערבים המורים נאלצים להתמודד עם אתגרים נוספים הקשורים למציאות המורכבת של מערכת החינוך הערבית (קפלן, גלסנר ועדס, בפרסום).

מנתונים בישראל עולה כי כ-33% מהמורים עוזבים את עבודת ההוראה לפני שמלאו חמש שנים לתחילת עבודתם (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012). על פי נתוני הלשכה המרכזית

החינוך, תרבות, הדגשים חינוכיים ועוד). לצד זאת, יש להתייחס לתרבויות השונות, המרכיבות את פסיפס המורים החדשים ולמשמעויות שמביא עמו המורה להוראה.

מכאן שהמושג 'משאבים' מתייחס, על פי תפיסתנו, לשני היבטים נוספים. מצד אחד למשאבים של הגננת או המורה - חזקות וכוחות שהוא מביא עמו להוראה ומשאבים חדשים שאנו מנסים לאפשר לו לצבור בשנות הכניסה להוראה, למשל, כאשר הוא יוזם בהצלחה דבר מה לטובת הכיתה או בית הספר. מצד שני, המושג 'משאבים' כחלק מהמודל האקולוגי מתייחס לרתימת המשאבים של מעגלי ההשתייכות השונים של המורה, קרי המכללה, בית הספר והעיר/היישוב - לטובת תהליכי הצמיחה של המורים החדשים. יחד מדובר ב"ניסיון לחבר בין משאביהם וכישוריהם של הגורמים לשם מטרה שאף אחד מן השותפים אינו יכול להשיגה לבד" (טליאס, 2011, עמ' 39).

במסגרת המודל שפותח במכללת קיי ייצרנו (ואנו ממשיכים ליצור) פדגוגיה של הכוונה עצמית, אשר פועלת בתהליכים מקבילים בכל שלוש רמות ההתערבות (מכללה, בתי ספר, עיר/יישוב). למשל, תמיכה בכל אחד מן הצרכים של המורים החדשים מתקיימת בכל הקבוצות ובכל מרחבי הצמיחה. לצד זאת אנו מיישמים את העיקרון של תמיכה בצרכים גם ברמה הארגונית, למשל, באמצעות העמיתות עם הנהלת בית הספר והחיבור שאנו יוצרים בין תרבות הקליטה לבין תרבות בית הספר. בנוסף, אנו בוחנים יחד עם הנהלת בית הספר או הצוות היישובי/רשויות כיצד הם יכולים לתמוך בצרכים של המורים (למשל, כנס הוקרה למורים חדשים, שיחזק את שייכותם ליישוב/לעיר). דוגמה נוספת הן מודולות לקידום הפראקטיביות והיזמותיות של המורים המשתתפים בחממות היישוביות.

מטרות ייחודיות לחממות עירוניות/יישוביות

- לבנות מנגנונים יישוביים ובית ספריים שיאפשרו רשת תמיכה רב-מערכתית למורים החדשים בשיתוף של כל הגורמים המעורבים בקליטתם.
- לבנות דגם קליטה ייחודי מערכתי-יישובי (מתמחים, מורים בשנה הראשונה, הכשרת מורים ותיקים כחונכים).
- לקשר בין תפיסות החינוך בעיר/ביישוב, בין ההדגשים החינוכיים, בין הצרכים המקומיים והאפיונים התרבותיים לבין תהליכי הקליטה של המורים החדשים.
- לחזק את ההיכרות ואת תחושת השייכות של המורים לעיר/ליישוב.
- לחזק את המוטיבציה האוטונומית והיכולת של המורים לתרום למען בית הספר, היישוב/העיר ואוכלוסייתו/ה (באמצעות פראקטיביות ויזמות לטובת הכיתה, בית הספר או היישוב).
- לבנות פדגוגיה של הכוונה עצמית ייחודית ליישוב/לעיר (המושטת על גישת ההכוונה העצמית ועל ייחודיות היישוב. למשל, לחבר את תהליכי הקליטה לערך של קידום ה'מציאות' שמודגש בעיר באר שבע בדגש על פיתוח הכוונה עצמית).

תיאור התהליך והעקרונות לעבודה מערכתית במודל החממות של מכללת קיי

להלן עקרונות לעבודה הרב-מערכתית הנעשית בחממות משאבים. עקרונות אלה מיושמים בעבודה שיטתית במהלך שנות ההתערבות, והם מוצגים בהתאם לרצף הרב-השנתי. בשלב של כתיבת מאמר זה חלק מן העקרונות כבר ייושמו, ואת האחרים אנו מתכוונים ליישם בתשע"ז.

- גישת ההכוונה העצמית מהווה את התפיסה המארגנת הכוללת של תכנית ההתערבות. ההסכמה על כך - בטרם כניסה לתכנית ההתערבות עם השותפים.

- להגדיל את שיעור המורים החדשים הנשארים בהוראה בחמש השנים הראשונות של תקופת הכניסה להוראה (צמצום הנשירה).
 - לקדם (או לשמר) את המוטיבציה האוטונומית וההשקעה האיכותית של המורה/הגננת החדשה/ה (שיפור איכות ההוראה, הבניית הזהות המקצועית).
 - ליצור עבור המורים סביבה תומכת צרכים פסיכולוגיים: שייכות, מסוגלות ואוטונומיה, ובכך לקדם את תחושות סיפוק הצרכים וההסתגלות המיטבית להוראה.
 - לטפח מורה/גננת בעל/ת כישורים של הכוונה עצמית: נטייה ויכולת לאקספלורציה, פראקטיביות ויזמה, מורה שמנהל את מהלך חייו המקצועיים תוך שהוא מתבסס על כוחותיו ועל חשיבה חיובית.
 - ליצור קהילות לקליטה מיטבית של מורים חדשים ברחבי הגב (בתי ספר, יישובים).
- על בסיס מטרות אלו ייצרנו **פדגוגיה של הכוונה עצמית**, שמיועדת למורים בתחילת דרכם ומבוססת על תאוריית ההכוונה העצמית והנגזרות היישומיות שלה (פרקטיקות יישומיות לעבודה בקבוצות ובחממות). כמו כן, בנינו דגם ייחודי של עבודה קבוצתית המבוססת על תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים וקידום הכוונה עצמית ואג'נטיביות. מרחבי הצמיחה של המורים הם המכללה, בתי ספר וחממות יישוביות/עירוניות, שעומדות במרכז מאמר זה.

חממות משאבים - רציונל ומטרות ייחודיות

הרעיון של חממות יישוביות במגזר היהודי והבדואי המבוססות על תאוריית ההכוונה העצמית - ייחודי מסוגו בארץ ובעולם. שם התוכנית **משאבים** כורך יחד מושגים מרכזיים בתפיסתנו: מכוונות עצמית, שייכות, אוטונומיה/אקספלורציה, בית הספר והקהילה, יזמה/יכולת (מסוגלות) ומוטיבציה אוטונומית. התכנית מבטאת את חזון מכללת קיי ליצירת שיתופי פעולה עם בתי הספר ועם קהילות בנגב כמכללה הנטועה בהקשר הקהילתי-תרבותי. בתשע"ד ייצרנו עמיתות עם בית הספר דאר אלקלם ברהט. בתשע"ה ייצרנו שיתופי פעולה עם בית הספר מקיף ו בבאר שבע. החל מתשע"ו אנו פועלים במסגרת חממות עירוניות/יישוביות, בשיתופי פעולה עם הרשויות המקומיות בבאר שבע ובדימונה ועם המועצה המקומית בחורה.

היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי יוצאת מתפיסה רב-מערכתית ואקולוגית, המתחשבת בכל מעגלי ההשתייכות של המורה החדש והמערכות השונות שעמן הוא נפגש בכניסתו להוראה. אנו פועלים בשלושה מעגלי התערבות, המשוכנים זה בתוך זה: קורסים במכללה, שיתופי פעולה עם בתי ספר והתערבויות ברמה עירונית/יישובית.

התפיסה האקולוגית היא תפיסה מערכתית, המדגישה את האינטראקציות ואת יחסי הגומלין בין הפרט לבין המערכות השונות הקשורות לחייו (קייני, 2006). "חשיבה אקולוגית מדגישה אפוא את תפקידו הכפול של האדם - כפועל וכרפלקטור או כמתבונן. כפועל מצוי האדם באינטראקציה עם יתר המרכיבים במערכת וכרפלקטור הוא מודע למערכת ולתפקידו האינטראקטיבי בתוכה, ועל כן הוא גם מקבל על עצמו אחריות למעשיו ולמערכות הידע שלו" (שם, עמ' 166). כאשר אינטראקציות אלו מתאפשרות החברים יכולים ליצור קהילה ולפתח שפה וחשיבה משותפים. המושג חשיבה אקולוגית מדגיש את ההיבט הטבעי של צמיחה. אנו רואים את החוויה של המורה החדש כתוצר של אינטראקציות ויחסי גומלין בינו ובין המערכות השונות, שעמן הוא קשור: המכללה, משרד החינוך, בתי הספר (מנהלים, מורים חונכים/מלווים, קהיליית המורים בבית הספר) והעיר או היישוב שבהם הוא עובד (תפיסות



אחת הדרכים לחיזוק השייכות לקהיליית המורים החדשים ביישוב היא באמצעות מפגשים משותפים של כל הקבוצות והחונכים, למשל, סביב נושא הערכה,

נושא מרכזי בחיים המקצועיים של המורים. מפגשים משותפים אלה חשובים מאוד ביישובים בדואים שמאופיינים לעתים במרקם יחסים עדין בין שבטים או בין משפחות שונות. ביישוב חורה מתוכננת פעילות של למידה התנסותית לכלל המתמחים והמורים בפארק האקולוגי - וואדי עתיר - הייחודי ליישוב חורה. מפגש כזה עשוי לחזק את תחושת השייכות של המורים בינם לבין עצמם וגם ליישוב ולייחודיותו.

לחממה היישובית מוזמנים מנהלים, בעלי תפקידים מבתי הספר, מפקחים, דמויות מובילות בתחום החינוך ביישוב, דמויות המייצגות אמנות או תרבות מקומית לצד דמויות של פורצי דרך, שעשויות להוות מודל למורים החדשים, ובתהליך מקביל לתת להם דוגמה כיצד ניתן לחזק היבטים אלה בקרב התלמידים. למשל, בחממה ביישוב חורה נפגשו המורים עם במאי ועם איש תאטרון בדואי, תושב היישוב. לטווח הארוך התכנית תחתור לפיתוח אוטונומיה מקצועית בית ספרית/יישובית - העברת המומחיות הקשורה לתהליכי הקליטה של מורים והערכתם לבית הספר/ליישוב.

דוגמאות

עבודת הגמר של הגננות החדשות שעובדות בבאר שבע בהנחייתה של דינה בן יעיש התמקדה בהכנת אוגדן לגננות העיר באמצעות המתודה של 'למידה מבוססת פרויקטים'. הנושאים היו מגוונים: הכנות לקראת ועדת שילוב, הרכב תיק הגן, טלפונים חשובים במחלקת החינוך, ניהול כספי גן, הצעות לשיחות עם צוות הגן (סייעות, גננת משלימה ועוד), למשל, כיצד לקיים שיחה לתיאום ציפיות. האוגדן הוא תוצר תהליך ההיכרות עם היבטים שונים של עבודת הגננת והצרכים של גננות מתחילות בעיר באר שבע. קבוצת המורות החדשות של העיר באר שבע בהנחיית חוה גילאי התנסו בלמידה מבוססת מקום אודות העיר באר שבע. המורות חקרו בצוותים מקומות שונים בעיר (אתרים היסטוריים כמו אנדרטת הגג; מרכזי חינוך, כמו הלונדע ועוד). כל צוות בנה פעילות פדגוגית הקשורה להיכרות עם האתר. תוצרי עבודת הצוותים הוצגו במפגש של כל הקבוצה, והמורות יצרו מאגר פעילויות חוץ בית ספריות. בנוסף, חלק מהמורות פנו למנהלות בתי הספר, ובעקבות זאת הן הציגו את התהליך שעברו ואת תוצריהן בפני מליאת המורות, ובכך הן ביטאו פרואקטיביות והציגו את המשאבים האישיים שלהן בפני המורים הוותיקים. ביטוי לתמיכה של היישוב בקבוצת המורים החדשים יכול להתבטא בכנס יישובי או ביום הוקרה למורים החדשים בהשתתפות דמויות חינוכיות מהיישוב וממשרד החינוך. יום הוקרה לגננות יתקיים בתשע"ו ביישוב חורה.

להיות מורה חדש פרואקטיבי ויוזם

העבודה במודל של חממות בית ספריות ויישוביות מאפשרת לנו לקדם את הנטייה ואת היכולת של המורים לפרואקטיביות וליזמה. אנו רואים את הפרואקטיביות של המורה בשלושה מעגלים מהפנים החוצה: (1) מעורבות פרואקטיבית אג'נטיבית ביחס לצרכים הפסיכולוגיים שלי המורה (Reeve, 2014); (2) פרואקטיביות ויזמה ביחס להוראה שלי; (3) פרואקטיביות ויזמה ביחס לבית הספר או היישוב/העיר. הפרואקטיביות בכל אחד מהמעגלים מתבססת על תהליכי אקספלורציה (חקירה פנימית) המאפשרים העמקת המודעות והצבת יעדים להתפתחות.

- מדובר בעמיתות בין ארגונים הכרוכה בהסתגלות הדדית, אמון, העמקת ההיכרות וקבלת האחר, תלות ומחויבות הדדית לצד תרבות ארגונית וניהול חדשני, המכוונים לשיטותי פעולה עם הסביבה (ראה טליאס, 2011).
- תמיכה באוטונומיה ברמה ארגונית היא עיקרון מרכזי. בהתאם לכך, כל בית ספר/יישוב/עיר ייצוק לתוך התפיסה המארגנת של גישת ההכונה העצמית את התכנים המשקפים את התרבות הארגונית, הצרכים המרכזיים, האידאולוגיה וכו' של בית הספר/היישוב/העיר.
- התכנית מתקיימת בשותפות מלאה עם כל הגורמים הרלוונטיים בבית הספר או בעיר/ביישוב: משרד החינוך, רשות, מנהלי בתי הספר, מנהלי פסגות או מתנ"סים, שפ"י ועוד. ביסוס השותפויות - יתקיים בשלבים המוקדמים של תהליכי ההתערבות.
- בכל יישוב/עיר יש ליצור קשרים עם דמויות מפתח שמובילות את החינוך בעיר ויחד אתן למפות את מערך הכוחות המקצועיים והמשאבים המקומיים, שאליהם יש לחבור ושעמם יש להוביל את התכנית.
- התכנית פועלת על פי עקרון הרצף - החל מהשלב הקדם יסודי בגנים, דרך בתי הספר היסודיים והמשכו בחטיבות הביניים והתיכונים. כמו כן, אנו שואפים לכלול בתכנית את כל מסגרות החינוך: הממלכתי והממלכתי דתי, החינוך הרגיל והחינוך המיוחד.
- בשנה הראשונה התכנית מתמקדת בבניית תשתית של מנגנונים ארגוניים בבתי הספר/היישוב/העיר: צוות מוביל, וועדת היגוי, מועצות מנהלים, או כל מנגנון אחר, שמתאים להקשר הספציפי (מנגנונים עירוניים/יישוביים/בית-ספריים ברי-קיימא).
- קהיליית החממה כוללת את המתמחים, המורים החדשים והמורים הוותיקים שלומדים בקורסי חונכים. למשל, בתשע"ו השתתפו ביישוב הבדואי בחורה חמש קבוצות: מתמחים, מורים חדשים, מורים ותיקים בקורס חונכים, גננות ותיקות בקורס חונכות וקבוצה של אקדמיה-כיתה של גננות.
- במסגרת החממה הבית ספרית/יישובית/עירונית יתקיימו כבר מתחילת הדרך קורסים להכשרת חונכים. על המורים לקורסים אלה ימליצו מנהלי בתי הספר. כחלק מהמודל היישובי/הבית ספרי מורים מתמחים וחדשים ייחנכו רק בידי מורים שלמדו קורס חונכים.
- חשוב להתחיל את העבודה בחממה בהיכרות ובחבירה לחזון היישוב/העיר/בית הספר או לבנות יחד חזון עירוני/יישובי/בית ספרי משותף לחממה.
- החל מאמצע השנה הראשונה ובמשך השנה השנייה ייבנה מודל קליטה בית ספרי/יישובי/עירוני, שבו יפורטו המנגנונים הנחוצים לקליטה מיטבית של מורים חדשים (למשל, תיק קליטה, ליווי של יועצת בית הספר, תיאור תהליך הקליטה של מורה חדש החל מריאיון הקבלה, ניהול חניכה, תהליכי ההערכה ועוד).
- בשנה השנייה יתקיים קורס לרכזי קליטה, שבו ישתתפו מורים שסיימו קורס חונכים. בכל בית ספר ימונה רכז קליטה שיעבוד יחד עם יועץ בית הספר. מאחר שמדובר במודל פסיכולוגי, הקשור למוטיבציה של מורים, חשוב לשלב בתכנית גם את הפסיכולוג החינוכי בבית הספר וביישוב ואת ראש השפ"ח.
- רכז הקליטה בבית הספר יעבוד בצוות עם היועץ, עם הפסיכולוג ועם דמויות נוספות להתאמת דגם הקליטה היישובי/העירוני לבית הספר ולאפיוני הייחודיים (ניתן להקים צוות מוביל קליטה).
- בחממות העירוניות/היישוביות יתקיימו פעולות ותהליכים שונים לקידום ההיכרות ותחושת השייכות, וזאת במעגלי שייכות שונים: שייכות לקבוצה, ההיכרות עם המורים מהקבוצות הנוספות או מבתי הספר השונים והרחבת ההיכרות עם היישוב וייחודיותו.

מעורבות פרואקטיבית אגנטית כרוכה בהתבוננות פנימה על הצרכים שלי, כיצד אני חווה את תחושת המסוגלות, השייכות והאוטונומיה שלי (מה אני צריך) והחלטה כיצד אוכל באופן פרואקטיבי לשפר את החוויה שלי (מה אני רוצה לשנות, כיצד אוכל ליצור עבור עצמי ובעצמי סביבה שתומכת בצרכים שלי). למשל, מורה שחש תחושת בדידות בחדר המורים יכול לפעול כדי לקדם את השייכות שלו לצוות (לפתוח בשיחה עם מורה בחדר המורים) או מורה חדש יכול להציע לצוות המקצועי רעיון לפדגוגיה חדשנית, ובכך לקדם את תחושת האוטונומיה שלו והשייכות שלו לצוות המקצועי.

המעגל השני קשור ל'הוראה שלי' ומבוסס, כמובן, על המעגל הראשון. למשל, כיצד אני חווה את הקשר עם התלמידים, כיצד אני מרגיש ביחס למימוש מטרות ההוראה שהצבתי. דוגמה לזה היא הכלי שפיתח צוות הסטאז' במכללה בהקשר להערכת אמצע השנה. המורים מקבלים הערכה של המורה החונך וכותבים הערכה עצמית. ניתוח תוצרים אלה מלווה בתהליכי אקספלורציה ומזמן פרואקטיביות. למשל, מה אני יכול לעשות כדי לצמצם פערים שזוהו בין הערכתי העצמית לבין הערכתו של המורה החונך. בקורסים של המורים החדשים המורים עורכים מחקר פעולה על ההוראה שלהם. הם מזהים אתגר, אוספים מידע, מציבים יעד, בונים תכנית התערבות, מיישמים אותה, עורכים משוּב וכן הלאה (לאחר סיום הקורס, כמובן). כל זאת בשיתוף עם כל הגורמים הרלוונטיים.

המעגל השלישי של פרואקטיביות ויזמה הוא בית הספר או היישוב/העיר. המורים עוברים תהליך של זיהוי צרכים (של התלמידים, של המורים בבית הספר, של בית הספר כארגון או של היישוב), מחליטים על צורך ספציפי, אוספים מידע, בונים ומיישמים תכנית התערבות. למשל, הסטודנטיות והגננות ביישוב הבדואי חורה - הגננות יחד עם ראש תכנית הגן במכללה, ד"ר אמל אבו סעד זיהו צורך לקדם אורח חיים בריא בקרב ילדי הגן והן עושות זאת באמצעות מגוון פעילויות עם האימהות. למשל, מה אוכל בריא, החשיבות של אכילת פירות והימנעות מאכילת ממתקים ועוד.

להלן כמה דוגמאות לפרואקטיביות של מורים חדשים ולמימוש של תכונות המורה שאותו אנו רוצים לקדם במסגרת הניסוי שלנו. הדוגמה הראשונה - מאירוע מרגש שהתקיים בתשע"ו בחממה בבית הספר מקיף ו בבאר שבע שמנהלת מתי מינדלין. את האירוע הובילו דפנה גוברין, מנחת הקבוצה, ורחל צפירי, רכזת החממה. בשיתוף עם צוות בית הספר המתמחים והמורים החדשים בחממה הפעילו את כל מליאת מורי בית הספר (כ-120 מורים) בעזרת למידה התנסותית, מתודה חדשנית שלמדו במסגרת החממה בהנחייתו של מעין פוקס. הפעילות אפשרה לצוות המורים הוותיקים להכיר מקרוב את החוויה של המורה החדש בתהליך הכניסה לבית הספר ועוררה אפתיה והזדהות עם הקשיים של המורים החדשים. המורים הצעירים דיווחו על תחושת המסוגלות שגברה בהם ועל הכוח שצברו מפעילות זו להמשך התמודדותם עם אתגרי הכניסה להוראה.



קריאה מומלצת למאמר של ד"ר חיה קפלן (לרשימת מקורות מלאה ניתן לפנות לד"ר חיה קפלן)

זילברשטרום, ש' (2013). שלב הכניסה למקצוע ההוראה - בראי התיאוריה והמחקר. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה** (101-131). תל-אביב: מכון מופ"ת. קפלן, ח', גלסנר, א' ועדס, ס' (בדפוס, 2016). תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ובעירור אקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית אוטונומית והכוונה עצמית בהוראה. **דפים, חוברת 63**, מכון מופ"ת.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

מדברי המתמחים והמורים החדשים:

"היה מביך ובעיקר מרגש להיכנס ל'חדר המורים' בכובע אחר... אבל מהר מאוד הרגשתי בבית, הרגשתי שמכילים אותי ושכל מורה או מורה יכולה לחזור לרגע אחורה, לרגעים שבו הוא היה מורה חדש... המורים שיתפו פעולה. היה מרגש ומשחרר." "המפגש העלה למודעות את 'המורה החדש' והזכיר לכל המורים הוותיקים כי יש לנסות לעזור לו ובעיקר לתמוך בו לאורך הדרך..."; "אני מאמינה שהלמידה ההתנסותית חידדה את המסר יותר מכל מצגת והרצאה בנושא..."; "...וכל מה שנותר לי לומר זה רק בבקשה להוציא לפועל..."

דוגמה נוספת היא עבודתן של המורות החדשות בחממת דימונה בהנחייתה של ד"ר בתיה רייכמן. במסגרת המפגשים בחנו המורות את האמונות שלהן כלפי הוראה בהקשר התרבותי-מקומי של דימונה. המורות התעניינו בקשר בין תחושת השייכות לעיר לבין איכות עבודתה של המורה ויכולתה לפעול באופן אוטונומי ופרואקטיבי. עלו שאלות, כגון מה המשמעות של היותי מורה בעיר דימונה? אילו משאבים יש בעיר שעומדים לרשותי כמורה? מה המשאבים שאני מביאה עמי להוראה כמורה דימונאית? מה אני חולמת שיהיה במערכת החינוך בדימונה? בעקבות השאלות ערכו המורות מחקר פעולה, ובו הן שילבו גם עקרונות של 'למידה מבוססת פרויקטים'. לדוגמה, קבוצה אחת בחנה את המאפיינים של עיר קטנה והציגה תערוכת תמונות סביב המוטיב אור-חום, המעידות על ייחודיותה של הדינמיקה שבין אנשים המתגוררים במקום קטן. קבוצה אחרת הפיקה סרטון שבו הוצגו בתי הספר היסודיים בעיר על ייחודיותם במסגרת פתיחת אזורי הרישום. התוצרים יופצו באתר הפייסבוק של העיר ויסייעו להורים בקבלת החלטות הקשורות לרישום ילדיהם לבתי הספר בעיר.

נסיים בדבריו של ניסים לוי, בוגר תכנית שחפ"ץ במכללת קיי בכנס הוקרה למורים החדשים שנערך במרץ 2016. ניסים זכה במקום ראשון בתחרות הסיפורים של האגף להתמחות וכניסה להוראה בשנת 2016:

"אני בוגר מכללת קיי. למדנו בכיתה אחת וישבנו במעגלי שיח: נשים וגברים, מבוגרים וצעירים, מוסלמים ויהודים, דתיים וחילוניים, בוגרי צבא, מפקדי שטח ומפקדי טייסות וצעירים שזה עתה סיימו צבא, ודיברנו על איך מחנכים ילדים בתדנית ישראל, אני מדגיש **מחנכים במדינת ישראל!! האם יש תקווה גדולה מזו למדינה שלנו?** .. עלינו לשאת את לפיד החינוך לפני המחנה. לפני שנלמד תנ"ך או מתמטיקה או אזרחות... עלינו ללמד אהבת אדם... עלינו לחנך לקבל את האחר כשווה בין שווים...".

הקוראים מוזמנים לקרוא את הסיפור 'הילד שרצה להיות שוודי' שכתב ניסים. הסיפור משקף שלושה מעגלים של 'תיקון': 'תיקון עולם' - שליחות המורה לשינוי פני החברה; 'תיקון האדם' - באמצעות ההשפעה של המורה על חיי התלמיד וגם 'תיקון עצמי' - המשך ההבניה של הזהות המקצועית האוטונומית, שמזמנת עבודה ההוראה למורה עצמו (פרופ' קוזמינסקי, תגובה בעקבות הכנס). אנו מקווים שבעבודתנו נצליח גם אנו להשפיע על מעגלים שונים הקשורים לחינוך, על המורים, ובאמצעותם - על התלמידים, על בתי הספר ובאמצעותם על הקהילות שבהן הם שוכנים.



מועצת הסטודנטים לעניינים אקדמיים - אקטיביזם בהכשרת מורים

בתיה רייכמן ותרצה לוי

ד"ר בתיה רייכמן, ראש לימודי ההכשרה במכללת קיי, וד"ר תרצה לוי, ראש לימודי שנה א' במכללת קיי, מספרות על יזמה המשלבת סטודנטים להכשרת מורים בחשיבה האקדמית המוסדית במכללה להכשרת מורים - מועצת סטודנטים לעניינים אקדמיים. היזמה החלה בתקופה שבה ד"ר לוי הייתה ראש לימודי ההכשרה ונמשכת בהובלת ד"ר רייכמן, בתפקידה כראש לימודי ההכשרה כיום. הסטודנטים המתנדבים להיות חברי המועצה נפגשים ומעלים בעיות אקדמיות מנקודת המבט הייחודית שלהם - הסטודנט הלומד.

באמצעות הצגת דעותיהם ורעיונותיהם. השאיפה הייתה כי דרך זו תוביל להעצמת הדיאלוג השוויוני בין המחנך לחניכיו ולמימוש ערכים של דמוקרטיזציה של החינוך שבה הלומד נתפס כסובייקט אקטיבי ומעצב.

"קול ובחירה", יזמה ומנהיגות

הוראה הנענית לתרבות הלומד, המתחשבת במאפייניהם ובצורכיהם האינדיבידואליים של הלומדים ויוצרת גמישות בסביבת הלמידה היא הוראה מעצימה. הלומדים הופכים למשתתפים ישירים ודמויות מרכזיות ופעילות בעיצוב ובהקניית למידתם. הם בעלי זכות דיבור בנוגע לעניינים המשפיעים עליהם וביכולתם לבחור בחירות אותנטיות ולהשמיע את קולם (David Miliband, 2006). חשיבות ההקשבה וההיענות לקול התלמידים נזכרים בדבריה של נשיאת המכללה (קוזמינסקי, 2014), ובהם היא טוענת כי לומדים המשמיעים את קולם מעורבים בניסיון לשנות מבפנים. הם מבטאים את הדעות והרגשות ואלו מעמיקים את השפעתם ואחריותם על הלמידה. זוויות המבט והביקורת הבונה שלהם מגבירה את שותפותם בתרבות הלמידה, בתוכני הלימוד ועוד. קול ובחירה של הסטודנט מעודדים חלוקה חדשה של הסמכות בכיתה, משנים את יחסי הכוחות בין המורים לתלמידיהם ומקדמים אפשרות להשפעה שוויונית יותר. גישה זו הממוקדת בלומד מחזקת את תחושת המסוגלות האישית והקבוצתית ועשויה להגביר את נכונותם של הסטודנטים ליזום ולהוביל שינויים.

בסביבת למידה זו הלומד מפתח היבטים של פיתוח מנהיגות ואחריות. קיימת הסכמה בקרב חוקרים באשר לחשיבותם של מאפייני המנהיגות כחלק מתפקודו של המורה הטוב העתידי. דרום (2003) בספרו 'אקלים של צמיחה' שואל "כיצד נבחנת מנהיגותו של מורה?" לטענתו, התשובה נעוצה בטיבו של אקלים הכיתה שאותו המורה משכיל להשרות ולקיים. לדעתו, אקלים חינוכי בריא, חופשי ותומך מושתת על עקרון כבוד הזולת וההדדיות בין מורה לתלמידיו.

כאשר מתקיימות מטרות משותפות במידה מרבית בין מורה לתלמידיו, עשויות להתפתח נורמות חיוביות של למידה. זאת ועוד, כאשר המורה יוצר שפע הזדמנויות לגילוי מנהיגות בקרב תלמידיו, הוא מעודד אותם לקבל על עצמם אחריות, לחוש תחושת הישג ולהשפיע על חבריהם.

המנהיגות כפי שמציג דרום דומה עד מאוד לסגנון המנהיגות שרצינו לפתח במסגרת מועצת הסטודנטים. המורה כמנהיג

גודת סטודנטים", "ארגון הסטודנטים", "מועצת סטודנטים" ו"התאחדות הסטודנטים" הם ביטויים בעלי משמעות קרובה. השדה הסמנטי שבבסיסן של מילים אלו מורה על קבוצת סטודנטים שהתחברו למטרה מסוימת בבחינת "ויהיו לאגודה אחת" (שמואל ב, כ, כה). חבר הסטודנטים נבחר כדי להיוועד לעתים מזומנות ולהחליט על העניינים שבסמכותם.

במכללת קיי פועלת "אגודת הסטודנטים" - עמותה רשומה, שהוקמה מתוך מטרה לפעול למען רווחתם וטובתם של הסטודנטים במכללה בתחום החברתי, בתחום הכלכלי ובתחום האקדמי. לצדה הוקמה בשנת תשע"ג מועצת סטודנטים לעניינים אקדמיים. במועצה משתתפים נציגים מכל תכניות ההכשרה במכללה, ראש תכניות ההכשרה ודיקנית הסטודנטים.

"אגודת הסטודנטים" פועלת במסגרת התאחדות הסטודנטים הארצית, והיא פועלת יחד עמה לשמירת האינטרסים של כלל ציבור הסטודנטים בארץ, ואילו "מועצת הסטודנטים" מהווה מסגרת פנים-מכללתית לדיונים בנושאים אקדמיים, חברתיים ותורבותיים, ובה בעת היא מאפשרת לסטודנטים ליזום פעולות שישפיעו על התחומים הללו ולהיות שותפים לעשייה ולהחלטות במכללה.

ההקמה של מועצת סטודנטים לעניינים אקדמיים הייתה חלק מיזמת ראש לימודי ההכשרה והנהלת ביה"ס להכשרה, ומטרתה - להעמיק את השייכות של הסטודנטים למכללה ולערבם בתהליכי הכשרתם להוראה.

יוסיפון ושמידע (2006) טוענים כי במציאות מרובת פנים ופולורליסטית המשפיעה על מערכת החינוך ועל חיי הלומדים בה, עולה הצורך לממש ערכים של מעורבות, של שוויון ושל שיתוף בתהליכי הוראה-למידה. מועצת הסטודנטים מציעה דיאלוג שוויוני בין נציגי סגל המורים במכללה לבין הלומדים בה מתוך מטרה לראות בסטודנטים שותפים אקטיביים, מעורבים המעצבים את תרבות הלמידה שלהם.

לדעת פריה (1990), חשיבותו של הדיאלוג בתהליך ההוראה-למידה הוא בהיותו "מסייע לנו לחשוב ביחד אודות הדברים שאנו יודעים ואודות אלו שאיננו יודעים, ולפעול מתוך עמדה ביקורתית, לשינוי המציאות... הדיאלוג מלכד וחותם את הקשר בין הסובייקטים החושבים, הסובייקטים היודעים והחותרים להרחבת הידיעה" (שור ופריה, 1990, עמ' 106-107).

התפיסה ההומניסטית מצביעה על חשיבות ההתייחסות אל הלומדים כסובייקטים פעילים בעלי ידע. הבנת נקודת המבט שלהם לגבי הקונטקסט שבו הם חיים, השמעת קולם והקשבה להם יתרמו ליצירת דיאלוג עמם שיאפשר להם לתרום לחברה

ישאף לשינויים ויסתמך על המוטיווציה הפנימית המאפשרת חופש בחירה וטווח פעולה רחב. אמות המידה לכישורי מנהיגות בתחום החינוכי כוללות ערכים אישיים ואמונה חזקה; כיבוד הזולת; יצירת חזון; יכולת השפעה והשראת תחושת אחריות באחרים. (מתוך המסמך 'חזון מועצת סטודנטים', 2013)

התפיסה החינוכית שעל פיה פועלת "מועצת הסטודנטים" דוגלת בכך שיש לעצב מרחב להשמעת הקול האישי של הלומד ולאפשר לו להיות שותף בפיתוח ובארגון סביבת הלמידה שלו. בהכשרת מורים יש חשיבות לתת מקום לדעותיהם של הסטודנטים ולמחשבותיהם כחלק מתהליך פיתוח ועיצוב זהותם האישית והמקצועית כמורים לעתיד.

להלן מטרות המועצה כפי שהן מופיעות במסמך 'חזון מועצת הסטודנטים' (2013):

- פיתוח מנהיגות סטודנטים אשר ישפיעו על החיים האקדמיים והחברתיים ועל המרקם התרבותי במכללה, כגון אתיקה, יושרה אקדמית, מעורבות חברתית, היבטים רב תרבותיים ועוד;
- יצירת שותפות של סטודנטים ומעורבות בקביעת ה'צבע' הייחודי של המכללה;
- הפיכת המכללה למרחב של תרומה לקהילה - יזמות הסטודנטים והיינה מודל לתרומה בתוך המכללה ומחוצה לה.

המצביע על רציונל הקורס, תכנון ודרכי ההערכה בו. מלמדים אותם מרצים שונים במכללה ולמרות הציפייה לתיאום במטלות הקורס ודרכי ההערכה בו, הסטודנטים טענו כי המרצים מציגים בפניהם דרישות שונות בכל קבוצה. דוגמה נוספת מציגה בהימצאותם של תכנים זהים בקורסים שונים באותה התמחות. הסטודנטים חוו זאת כהיעדר של תכנים משמעותיים בנושאי הלימוד וככפילויות מיותרות.

בנוגע להתנהלות הסטודנטאילית, הם הצביעו על תרבות הלמידה בשיעורים: כניסה ויציאה מהכיתה במהלך השיעורים, שימוש בטלפונים ניידים לצרכים אישיים במהלך שיעורים, פנייה נאותה למרצים, שמירה על ניקיון בכיתות וכו'.

נציגי המועצה קיימו מפגשים עם הנהלת בית הספר להכשרה, והיא הציעה להם לכתוב נייר עמדה לגיבוש נורמות ודרישות בקורסים שיובאו לדיון במסגרת מועצת בית הספר להכשרה, הכוללת את ראשי התכניות וההתמחויות ובעלי תפקידים אחרים במכללה. בשלב הראשון כתבו הסטודנטים מסמך כוונות שנועד לסגל המרצים והסטודנטים, ובו הם הצהירו על כוונתם לפעול "למען יצירת תרבות 'אחרת' של למידה-הוראה, כזו הראויה למוסד להשכלה גבוהה המיועד להכשיר את דור המורים הבא" (מתוך 'מסמך כוונות מועצת סטודנטים לעניינים אקדמיים', 2014). הסטודנטים הניחו כי האחריות לשיפור איכות המסגרת הלימודית ותרבות הלמידה במכללה היא נחלתם של הסטודנטים והסגל האקדמי כאחד.

התנאי להחדרת השינוי, לטענתם, כרוך בשיתוף הפעולה של כל הנוגעים בדבר.

הסטודנטים יזמו סדנאות דיון בשולחנות עגולים עם כלל הסטודנטים של המכללה. המרצים מצדם אפשרו את קיומם של הסדנאות במערך הלימודי. להלן השאלות שהובאו לדיון:

1. מהי תרבות הלמידה המתאימה לאקדמיה? (דרכי למידה-הוראה, נורמות התנהגות וכללי מסגרת)
2. האם תרבות הלמידה במכללה הולמת את תרבות הלמידה הרצויה?
3. מה לשמר בתרבות הלמידה במכללה ומה לשנות?

נציגי המועצה ניתחו את הפרוטוקולים מהשיחות והדיונים שנערכו בשולחנות העגולים. אלו הביאו ליצירת מסמך ראשוני שאותו תיארו הסטודנטים באופן מטאפורי כ"מסמך כללי ברזל". במסמך זה הופיעו 'כללי המסגרת הלימודית' לקידום תרבות הלמידה במכללה. במסמך הוצגו שלושה אספקטים:

- א. מתן כבוד ודרך ארץ למרצים ולסטודנטים עמיתים - כללים לסטודנט;
- ב. מתן כבוד ודרך ארץ לסטודנטים - כללים למרצה;
- ג. כבוד לסביבה הלימודית.

בשלב השני פנו הסטודנטים לעסוק בגיבוש נייר עמדה שהנושא המרכזי בו היה נורמות ודרישות בקורסים. מסמך זה (נייר עמדה מאת מועצת סטודנטים לעניינים אקדמיים, מרץ 2014) הובא לדיון במסגרת מועצת בית הספר להכשרה באפריל 2014. בנייר העמדה הופיעו שתי ההמלצות האלה:

האחת - נורמות ודרישות אחידות. אנו ממליצים שכל סגל ההוראה יהיה מחויב לנורמות הוראה ולמידה הראויות למוסד להשכלה גבוהה, ואנו שואפים כי נורמות אלה יאפיינו את המכללה כולה על כל המגוון הכלול בה. הסטודנטים היו רוצים לראות נורמות ודרישות דומות בין קורסי הרוחב בהתמחויות ובקורסי הכשרה בתכניות.

המלצה נוספת עסקה בתיאום בין מרצים בקורסים העוסקים בתחומי דעת קרובים. מרצים המלמדים תחומי דעת קרובים,



פעולותיה של מועצת סטודנטים אקדמית

עם הקמת המועצה הוקדשו הישיבות הראשונות לגיבוש דפוס הפעולה של המועצה ונקבעו לוחות זמנים ותדירות המפגשים. הסטודנטים קבעו סדרי עדיפויות לנושאים שהובאו לדיון בפני המועצה ושוחחו עם הנהלת ביה"ס להכשרה אודות הנושאים שברצונם לקדם. הם הסבירו שבמהלך לימודיהם הם התנסו בפדגוגיות מגוונות ובדרכי הוראה הנענים להטרוגניות בכיתה. לצד זאת, הם חשו בקיומם של פערים בין תרבות הלמידה-הוראה הרצויה במכללה לבין זו המתקיימת הלכה למעשה בהתנהלות הסטודנטאילית ובהתנהלות סגל המרצים.

בנוגע להתנהלות הסגל הם הציעו דוגמאות, כגון אי התאמה בין דרישות מרצים ב'קורסי רוחב'. בתכניות לימוד שונות במכללה נלמדים 'קורסי רוחב'. אלו הם קורסי חובה חוצי תכניות והתמחויות ונלמדים במספר כיתות במקביל. לקורסים אלו סילבוס משותף



על פתרונות. במקרה הזה, העובדה שיש חתך שונה של סטודנטים מאפשר חשיבה רחבה ושיתוף פעולה.

"כדאי לקיים מועצת סטודנטים לעניינים אקדמיים מפני שהמועצה יכולה לעשות רבות כדי שזכויות הסטודנטים ימומשו. קיימות סוגיות רבות אשר הסטודנטים חושבים שצריכות להתנהל אחרת, וחברי המועצה יכולים להציע רעיונות לשיפור וכך הדברים יכולים להתנהל בצורה טובה יותר."

ג. מועצת סטודנטים כגוף המחולל שינויים

"כדי לדעת אם גוף מסוים הוא חיוני ונחוץ, צריך בראש ובראשונה לבדוק את העשייה שלו בשנים קודמות - האם נעשה שינוי וגם את תרומתו. אני, באופן אישי, רואה שנעשו שינויים רבים, כגון חדר מחשבים בבניין אמנות, הורדת המחירים בקפטריה, שיפוץ הקפטריה (צביעת קירות ופחים) ועוד."

"המועצה חושבת כיצד לעזור לזולת ולשפר את המתרחש במכללה ומפיקה יום מעשים טובים של מכללת קיי". סטודנטית שהשתתפה בישיבות טענה כי "לאור השתתפותי בישיבות רבות אני יודעת כי המועצה פותרת בעיות הקיימות בקרבנו ותורמת רבות. להלן שתי דוגמאות: "כיתה 206 הייתה גדולה מידי והקשתה רבות על הריכוז במהלך השיעורים. מועצת הסטודנטים טיפלה בכך וכעת הכיתה קטנה יותר; הוסיפו מכונה לטעינת כרטיסי הצילום."

ד. מועצת סטודנטים כמקום הנותן מקום לעצמה מנהיגותית

"חשוב לי להשתתף במועצת הסטודנטים במכללה כי קיימת בי המוטיווציה לשנות, לתרום ולהביא את הסטודנטים במכללה למקום טוב יותר. מעבר לזאת, חשוב לי להיות חלק מהמועצה מכיוון שאני, כסטודנטית, חושבת שמטרותיה חשובות - לדאוג לרווחת הסטודנטים במכללה ולהיענות לבקשותיהם."

"חשוב לי לחולל שינוי, להביע דעה וליצור דיונים שיכולים להפרות את סביבת הלמידה, לקדם שינויים ולפתח את המכללה כולה ואת מסגרות ההתמחויות בפרט." "אני נהנית להשתתף בשינוי שנעשה ולהיות הגורם המקשר בין חברותי לספסל הלימודים ובין מועצת הסטודנטים. שנה שעברה קצרנו את הפירות שעליהם עבדנו קשה (אך בכף גדול) במהלך השנה וזה גרם לי לרצות להמשיך גם השנה."

ה. מועצת סטודנטים כמודל לעבודה עם ילדים במסגרות חינוך

לדעת הסטודנטים, השתתפותם וניסיונם במועצת סטודנטים אקדמית עשוי להשפיע על עבודתם עם התלמידים בביה"ס. הם טענו כי עצם ההשתתפות במועצה מאפשרת להם התבוננות פנימית ורפלקטיבית: "אני מאמינה כי עצם השתתפותי במועצת הסטודנטים גורמת לי להסתכל בעצמי ולהיות אדם אחראי, ערני ואכפתי יותר."

השתתפותם במועצה מחזקת, לדבריהם, מיומנויות וכישורים הנחוצים להם כמורים. הם התייחסו לחשיבותו של דיאלוג מתמיד שבין מורה לתלמידיו המצריך מן המורה יכולת הכללה. ישיבות המועצה הציפו את נחיצותה של יכולת זו:

"אנחנו לא מעט סטודנטים המשתתפים בישיבות ופעמים רבות נדרשות מאתנו סבלנות וסובלנות כלפי האחר... זהו כלי חשוב ביותר לעבודתו ולחינוך וזוהי הזדמנות טובה להעצים את החלקים האלו בנו."

"יש בי ההבנה שצריך לשמוע את קולם של התלמידים, לרדת אל העם' ולפתח אתם שיחה משמעותית. השינוי תמיד יבוא מתוך הבנה, הקשבה ושילוב כוחות."

כגון קורסי החינוך השונים או קורסים דיסציפלינריים המתקיימים באותה התמחות, יתאמו ביניהם את תכני הקורסים שלהם. תיאום כזה מטרתו ליצור רצף למידה קוהרנטי עבור הלומד, המתחשב בדרישות קדם נחוצות (ידע ומיומנויות) להבניית ידע ותובנות עמוקות בנושא הנלמד וכן למנוע כפילויות.

בתאריך 22.4.14 התקיימה ישיבת מועצת בית הספר להכשרה, ואליה הגיעו שלושה נציגים של מועצת הסטודנטים כדי להציג את נייר עמדה. בין המטרות החשובות של המפגש היה לקיים דיאלוג המוביל לשיח מתמשך בין המרצים לסטודנטים בנושא זה.

לצד הדיונים בנושא אקלים מיטבי ללמידה במכללה, יזמו הסטודנטים עשייה בתחומים מגוונים: חלק מהם השתתפו בהכנת כנס סל"ב (סטודנטים לומדים ביחד), אירוע המסמל בחגיגות את סיום ההכשרה של הסטודנטים בשנה ג. בכנס זה הכינו הסטודנטים הצגה קצרה והיתולית על השנים שלמדו במכללה, ולאחר מכן התקיימו סדנאות שבהן הציגו את מיטב הפרויקטים שלהם במסגרות החינוך השונות (מחקרי פעולה, יחידות הוראה, הובלת למידה מבוססת פרויקטים ועוד).

בשנת 2015 יזמו הנציגים את 'יום המעשה הטוב', יום שמוקדש להתנדבות לקהילה. יום שכולו "נדיבות הלב וחכמת הלב אצל כולנו". חלק מהפעילויות התקיימו במכללה וחלקן מחוץ למכללה:

1. תכנית ההכשרה לאמנות שיפרה את מראה חצר המכללה;
2. תכנית ההכשרה לגיל הרך (מגזר בדואי) - אירוח במאהל בדואי כיד המלך;
3. תכנית ההכשרה לחינוך גופני - הפעלות ברחבת הבניין הראשי במכללה: משחקי היכרות ולימוד ריקודי עם;
4. תכנית ההכשרה לביה"ס היסודי (מגזר יהודי) - איסוף מזון לעמותה 'שובע';
5. תכנית ההכשרה לחינוך המיוחד - 'יום המעשה הטוב' בבית הכהן;
6. תכנית ההכשרה לבית הספר היסודי (מגזר בדואי) - פעילות בבית החולים סורוקה;
7. תכנית ההכשרה לגיל הרך (מגזר יהודי) - התנדבות לאסוף ולסדר מצרכים במד"א בבאר שבע;
8. תכנית ההכשרה לחינוך גופני - איסוף תרומות (בגדים וצעצועים) למעון ויצ"ו שבשכונה א' בבאר שבע.

מה אומרים הסטודנטים על מועצת סטודנטים לעניינים אקדמיים?

מתוך תפיסת השותפות והמעורבות הזמנו את הסטודנטים להשמיע את קולם ולחוות את דעתם בדבר חשיבותה של מועצת סטודנטים. את תשובותיהם ניתן לאפיין על פי מספר מוקדים:

א. מועצת סטודנטים כמסגרת שמאפשרת להשמיע קול ולהיענות לו

- "מועצת הסטודנטים האקדמית נותנת לסטודנטים מקום להשמיע את קולם, דבר שלעניות דעתי הוא חשוב מאוד."
- "מועצת הסטודנטים מאפשרת להשמיע קול ומשמשת מסגרת שמקשיבה לאותו הקול."
- "מטרתה העיקרית של המועצה היא מתן מענה לסטודנטים הרוצים להשמיע קולם בצורה ישירה באמצעות השתתפות בישיבות המועצה או בצורה עקיפה באמצעות נציגי התכניות המשתתפים בישיבות."

ב. מועצת סטודנטים כמסגרת המאפשרת שותפות פעילה

- "השילוב בין אנשי סגל לסטודנטים פותח אפשרות דיון, והוא לא רק מאפשר העלאת בעיות אלא מצריך חשיבה

• "דבר זה עשוי להשפיע על עבודתי עם התלמידים בבית הספר בכך שאדע מניסיון כיצד להקשיב לבעיותיהם ולבקשותיהם, לסייע ולתרום להם ככל הניתן."

הם רואים בקיומה של מועצת סטודנטים מודלינג להיותם מורים קשובים הנענים לקול תלמידיהם: "כיום, אני מבינה את חשיבות המועצה ויודעת שבעתיד אקדם מועצות תלמידים וארצה שתלמידיי ישמעו את קולם, ישנו וישפרו דברים."

"חשוב מאוד לתת לתלמידים במה ואפשרות להביע את דעתם, ויותר מכך - לתת להם תחושה שהם חלק מההתפתחות של בית הספר והם יכולים להביע את דעתם, להעלות בעיות, להמציא פתרונות וליצור שיתופי פעולה." השתתפות במועצת סטודנטים נחוותה כמקדמת את היכולת להתמודד עם בעיות ולפתור אותן: "במהלך הישיבות אנחנו נתקלים בלא מעט בעיות שעולות ואנחנו נאלצים להתמודד אתן ולעיתים - למצוא פתרון יצירתי... יכולת ההתמודדות עם בעיות היא חלק בלתי נפרד מעבודתה של כל מורה."

האתגרים של חברי מועצת הסטודנטים האקדמית

לצד היתרונות בקיומה של מועצת סטודנטים ופעולותיה המגוונות עלו לא מעט קשיים ואתגרים. השתתפות במועצה היא פעילות התנדבותית שנעשית מתוך הנעה פנימית. סטודנטים חווים במהלך ההכשרה עומס לימודי ומטלות רבות שעליהם לעבור בהצלחה. השתתפות בישיבות מועצת הסטודנטים ופעילות במסגרתה דורשות מהם להיות זמינים. ניתן לראות כי בתקופות מסוימות נעדרו סטודנטים רבים מישיבות המועצה. היעדרותם פגמה באפשרות לקדם יזמות ולחולל שינויים. דילמה זו הובאה לדיון בישיבת המועצה בסוף סמסטר א' תשע"ו ('פרוטוקול ישיבת



מסקנות

מועצת סטודנטים' (26.1.16) לאחר הדיון אחת הסטודנטיות כתבה: "בשל היעדרותם של סטודנטים רבים מרוב המפגשים של המועצה עלו השאלות: האם הגיע הזמן לעשות בחינה מחודשת של הצורך במועצה? באיזו מידה אנו מרגישים שהיא רלוונטית, חיונית ונחוצה לנו?". לעומתה, היו כאלה שכתבו: "מועצת הסטודנטים האקדמית חיונית ונחוצה למכללה, מכיוון שקיים אצל הסטודנטים רצון וצורך באוטונומיה. כך הם יהיו אחראים למה שקורה בסביבתם. המועצה תהווה מסגרת שמטרתה היא השמעת קולם של הסטודנטים ובתוכה. נייצג את חברינו הסטודנטים בהשתתפות גורמים בכירים במכללה שיוכלו להפוך את ההלכה למעשה ולשנות עניינים שמפריעים לנו - הסטודנטים".

לסיכום, עולה כי מועצת הסטודנטים לעניינים אקדמיים מביעה את 'קולם' של הסטודנטים ועשייתם מקבלת תהודה. אמנם, ישנן הצעות שאינן מתקבלות, אך נוצרת אפשרות לתהליך דיאלוגי בין נציגי הסטודנטים לסגל המכללה ממקום שוויוני יותר. כל המעורבים בפעולותיה של המועצה - הסטודנטים, סגל המרצים שנחשף ליזמות, המרצים המובילים והנהלה - סוברים כי יש מקום לקיומה של המועצה. כולם מכירים בחשיבותם של הנושאים שהצליחה המועצה ליזום ולקדם. עם זאת, לאחר חמש שנים להיווסדה בשל הקושי להשתתף בה ולרכז סטודנטים לפעילויותיה יש מקום להתבוננות מחודשת במבנה המועצה ובגישה שהיא מובילה. עולות שאלות, כגון מה הם הקריטריונים לבחירת הסטודנטים לפעילות במסגרת המועצה? איך מובילים את הסטודנטים להיות שותפים ומובילים? ואולי כדאי לאחד את 'אגודת הסטודנטים' ו'מועצת הסטודנטים' לגוף אחד? ולסיים, לאור העשייה הענפה, ריבוי היזמות והמעורבות של הסטודנטים - האם כל הפעילויות וכל העשייה יכולים להיות בהתנדבות?

קריאה מומלצת למאמר של ד"ר בתיה רייכמן וד"ר תרצה לוין

דרום, (2003). **אקלים של צמיחה**. בני-ברק: ספריית פועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.

יוסיפון, מ', ושמידע, מ' (2006) לקראת פרדיגמה חינוכית חדשה במערכת החינוך הישראלית בעידן פוסט מודרני. **חדשנות בחינוך**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

קוזמינסקי, ל' (2014). קול ובחירה בהכשרה להוראה. **לקסי-קיי**, 1.

שור, א' ופריירה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך** (מתרגם: נתן גובר). תל אביב: מפרש.

Miliband, D. (2006) *Choice and Voice in Personalized Learning*. Retrieved from: <<http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/choiceandvoiceinpersonalisedlearning.htm>>



נגישות בקרב אנשים בעלי מוגבלויות בחברה הבדואית

אברהים אסמעיל אבו עג'אג'

אברהים אסמעיל אבו עג'אג', דוקטורנט באוניברסיטת בר אילן, מלמד חינוך במכללת קיי. אבו עג'אג' הוא מדריך פדגוגי בתחום החינוך המיוחד בתכנית ההכשרה במסלול הבדואי. בעברו שימש כעשור מורה לחינוך מיוחד, לספרות ערבית ולשפה העברית בבית הספר היסודי תל אלמלח. אבו עג'אג' ניהל בעבר מועדוניות לילדים במצבי סיכון.

במאמרו זה מתאר אבו עג'אג' את עבודתו עם הסטודנטים משנה א' בקורס "חינוך בראי השדה" להגברת המודעות לצרכים של בעלי המוגבלויות בחברה הבדואית בישראל כיום.

א

חת מגישות החקר החדשניות המובילות בשנים האחרונות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי היא גישת חקר למידה מבוססת פרויקטים (PBL) המיושמת בקורסים רבים וביחידות שונות בתחום ההוראה במכללה. תכנית שנה א' (בקורס "חינוך בראי השדה") מאמצת גישת חקר זו (PBL). גישה זו מאמצת במהלך ההוראה בתחומים השונים בסמסטר ב - סטודנטים ומרצים משתתפים בהצגת מחקר חלוצי ורלוונטי לתחומי ההוראה השונים. בשנת הלימודים תשע"ג במסגרת הקורס "חינוך בראי השדה" הובלתי יחד עם הסטודנטים בשנה א' מהמסלול הבדואי מחקר חלוצי בנושא "נגישות בקרב אנשים בעלי מוגבלויות בחברה הבדואית". מחקר זה נולד לאחר דיונים רבים והתלבטויות שבהם השתתפו הסטודנטים והם העלו סוגיות וקשיים רבים שבהם נתקלים בעלי מוגבלויות בחברה הבדואית.

הבדואים בנגב הם קבוצה ייחודית מאוד מבחינה תרבותית, היסטורית, חברתית ופוליטית הנבדלת מהמיעוט הערבי הישראלי (קפלן, עשור ואליסיד 2014). אוכלוסייה זו מרוכזת בחלקה הדרומי של מדינת ישראל, והיא בעלת מעמד חלש ועני. רמת החיים של הבדואים נמוכה מאוד ומתבטאת במחסור בשירותים בסיסיים בתחומי רווחה וחינוך ובתחום הבריאות (אבו ראס, 2011). אנשים בעלי מוגבלויות בחברה הבדואים סובלים מזה שנים רבות מהזנחה חברתית, ממסדית בכל ההיבטים הפסיכולוגיים, הסוציאליים, הכלכליים והחברתיים. מחקר הנגישות בקרב אנשים בעלי מוגבלויות ביישובים הבדואים המוכרים והיישובים הלא מוכרים נוצר בעקבות סיפורם האישי של הסטודנטים בקבוצה אשר סיפרו על חוויות קשות בהתמודדותם היום-יומית של אנשים בעלי מוגבלויות בתוך החברה הבדואית.

סטודנט מספר את סיפורו האישי של חברו המוגבל המתקשה מאוד לקבל את העובדה שרוב המוסדות הציבוריים והחינוכיים בכפר, שבו הוא גר בפרט ובחברה הבדואית בכלל, אינם נגישים לבעלי מוגבלויות: "קשה לו מאוד להתייד בתוך הכפר והשכונה שהוא גר בה. מדרכות, כבישים אפילו מקום התפילה אינם נגישים לו". הוא הוסיף ואמר: "חברי מעוניין מאוד להשתלב בתוך התעסוקה המקומית ביישוב, אך הוא אינו חושב שמישהו יוכל לקבל אותו לעבודה בגלל המוגבלות שלו, וזה גורם לו תסכול רב". סטודנטית לאח מוגבל אומרת: "זה כל כך משמעותי! מה יותר משמעותי מלהיות במקום שאתה לא מקבל את מלוא הכבוד והזכויות הבסיסיות שלך. אין תשתיות של מים, של חשמל ואין כביש. אימא שלי נאלצת ללכת ברגל פעמיים בשבוע עד הכביש הראשי המרוחק קילומטר מהבית עם אחי המוגבל על הגב כדי להגיע לעיר באר שבע".

סטודנט אחר אמר: "כאשר הייתי בן 12, אחי נולד עם מוגבלות קשה מאוד, וכשהוא חי אתנו בבית הוא היה כל הזמן סובל

מכאבים. לא היה פשוט לראות אותו במצב הזה, אבל גם לא הייתה ברירה. התמודדנו לבד במשך שנים רבות בלי שום תמיכה מצד גורמי הרווחה ביישוב. החיבור עם האנשים בעלי מוגבלויות עם קשיים בתהליך ההתמודדות היום-יומי נתן לי כוחות, אתגר אותי והצליח לגייס אותי להובלת תהליך להעלאת המודעות להנגשה בתחומים השונים במקום שאני גר".

בעקבות סיפורם האישי המרגש של חלק מהסטודנטים בקבוצה החלטנו לאמץ את סיפורם ולחקור את נושא הנגישות, להבהיר את המושג "נגישות" ולהגדירו בחברה הבדואית - אלו ישירות את מטרות המחקר. הנושאים שהודגשו:

- מה מידת הנגישות לאנשים בעלי מוגבלויות ביישובים הבדואים המוכרים בהשוואה ליישובים לא מוכרים;
- העלאת המודעות והובלת תהליך שינוי בתוך החברה הבדואית מתוך עמדה ברורה שהוא חייב לכלול שינוי סטטוס ודעות קדמות של החברה לגבי אוכלוסייה זו.

המחקר חולק לשלושה שלבים, ובהם הסטודנטים חולקו לקבוצות עבודה. הסטודנטים חוו תהליך למידה חשוב ביותר שכלל העלאת של רמת האמפתיה והמודעות כלפי אוכלוסייה מיוחדת.

השלב הראשון: המחקר התמקד בחמישה ממדי נגישות חשובים: נגישות פיזית, נגישות לשירותים רפואיים, נגישות למידע, נגישות עמדות ופעילות בזמן פנאי, נגישות בקבלת ההחלטות.

השלב השני: המחקר התמקד במקומות רבים ביישובים הבדואים הן המוכרים והן הלא מוכרים, כמו רשות מקומית, מסגדים, מוסדות חינוך רגיל וחינוך מיוחד, מוסדות ציבוריים, כגון מתנ"ס, חנויות, מרפאות, רשות הדואר ובתי מגורים שבהם אין נגישות כלל לבעלי מוגבלויות.

השלב השלישי: מיפוי ואיתור אנשים בעלי מוגבלויות בחברה הבדואית אשר מוכנים להשתתף במחקר. במחקר השתתפו 20 בעלי מוגבלויות שונות: פיזית, שכלית ונפשית, ובהם נעזרנו לתאר את הקשיים ואת החסמים בתוך היישובים.

התוצאות: בעקבות הראיונות והצילומים עולה תמונה עגומה מאוד - חוסר נגישותם של מרבית המקומות והשירותים הציבוריים מקשה על המוגבל בחברה הבדואית לנהל חיים נורמטיביים. בתי ספר וגנים אינם נגישים לתלמידים בעלי מוגבלויות, ולכן אי אפשר לשלבם בתוך החינוך הרגיל. יש מחסור רב בפעילות ספורטיבית ובהפעלות בזמן הפנאי לבעלי מוגבלויות. גם תחבורה ציבורית אינה נגישה לרוב היישובים הלא מוכרים המרוחקים בשל חוסר בתשתיות בתוך היישובים ובשל מרחקם מהכביש הראשי. רוב המרפאות והשירותים הרפואיים אינם נגישים לבעלי מוגבלויות ואינם מספקים את השירותים הרפואיים הנלווים, במיוחד ביישובים לא מוכרים. כמו כן יש מחסור במרכזי מידע בשפה הערבית ובאנשי מקצוע דוברי השפה הערבית. גם רוב המרחבים הפרטיים

אינם נגישים: רוב הבתים שבהם מאוכלסים בעלי מוגבלויות אינם מותאמים לבעלי מוגבלויות, ולכן הם נאלצים לחיות בחדר מבודד בקומה הראשונה. ביישובים הלא מוכרים המצב קשה אף יותר: משפחות האנשים בעלי המוגבלויות נאלצות לחיות בפחונים ללא מים וחשמל, ורמת החיים הירודה מאוד מקשה על הספקת שירותים חיוניים לבעלי המוגבלויות.

סיכום והמלצות: בשנים האחרונות אנו עדים להתייעלות בגישה לחיי המוגבל בחברה הבדואית, אבל עדיין קיים פער גדול בין שתי האוכלוסיות בישראל בתחום הנגישות לשירותים השונים והתאמתם לחברה הבדואית. לאחרונה יש מאמצים גדולים לפתח מודל תמיכה ושירותים המעודדים אינטגרציה והכללה בחברה הבדואית עם התאמה לתרבות.

המחקר הצביע על שורה של המלצות אשר נועדו לסייע לאדם בעל המוגבלות בחברה הבדואית:

- הגברת המודעות ושינוי מעמדם של אנשים בעלי מוגבלויות בחברה;
- העצמת אנשים בעלי מוגבלויות והכשרת אנשים בעלי מוגבלויות בקבוצות שונות להעלאת המודעות בקרב החברה הערבית בכלל והבדואית בפרט;
- חיזוק המשפחות והקמת קבוצות תמיכה;
- פיתוח שירותים חברתיים, סוציאליים, ושילובם של אנשים בעלי מוגבלויות בחיי הקהילה;
- הנגשת המידע - יש צורך בכתיבת חוברת הדרכה לזכויות האדם המוגבל בשפה הערבית.

קריאה מומלצת למאמרו של אברהם עסמאיל אבו עג'אג'

אבו ראס, ת' (2011). **הערבים הבדואים בנגב: תמורות בעידן העיור**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב. קרן אברהם (עמ' 69-88)

קפלן, ח', עשור, א', ואלסייד, ח' (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניכוי חוויות למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינות תיאוריית ההכונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. דפים, 58, עמ' 44-77

השפעה ואקטיביזם בחינוך דפנה גרנית דגני

גב' דפנה גרנית דגני היא ראש תכנית "שבילים" לחינוך סביבתי חברתי. התכנית פועלת במכללת קיי בשיתוף המכון לחינוך דמוקרטי. גב' גרנית דגני היא דוקטורנטית לחינוך סביבתי.



של הזדמנות), העמקה ולמידה על הנושא, בירור, איסוף מידע, בדיקת היתכנות ומחקר כללי בנושא. לאחר מכן - גיבוש של הרעיון המרכזי ויציאה לפעולה. (ראו גם גן פזמונאי, פלד, 2002). בתכנית "שבילים" בהקשר לחינוך דמוקרטי ולקידום סוגי דיאלוג אנו נעזרים גם במודל של פרופ' איאן קנינגהאם הנקרא Self-managed learning (SML). מודל זה מבקש לפתח את הפרט מהעצמה אישית לאקטיביזם חברתי. מתהליכי חיפוש עצמי, פיתוח זהות מקצועית ואישית, דרך העמקה ועד להפקה בעולם האמיתי. הסטודנט מתנסה בתהליך בן ארבע שנים, ובהן הוא עונה על חמש שאלות: מאין באתי? היכן אני היום? (שנת חיפוש) לאן אני רוצה להגיע? (שנת העמקה) כיצד אגיע לשם? איך אדע שהגעתי? (שנת הפקה), ולאחר מכן - כיצד אפיץ את העשייה לשדות חינוכיים חברתיים נוספים? (שנת הפלגה). הסטודנט עובר תהליך אישי וקבוצתי במקביל. תהליכי רפלקציה וקידום במשימה היזמית מתרחשים בדיאלוג עם "חוממת" (חונכת אישית מצוות המסלול המובילה את החממה) וכן בתהליך הקבוצתי (קבוצות בנות 12-14 סטודנטים הנקראות "חממות"). בשנה שעברה בחודש יוני ערכנו ערב הפקה ראשון לסטודנטים של שנה ג'. כל סטודנט הציג את התהליך שעבר בשלוש השנים שחלפו ותיאר כיצד פיתח וקידם את היזמה החינוכית שלו.

מודלים, תאוריות ומחקרים רבים מנסים לתאר את התופעה של אקטיביזם - עשייה למען האחר, "הגדלת ראש" (בסלנג הצבאי), נקיטת יזמה, ראיית האחר ופעולה עבורו. בכתבה קצרה זו אתאר מרכיבים הנדרשים לקידום עשייה חברתית ופעולה בעולם בתחום החינוך ואציג שש דוגמאות לעשייה חינוכית ייחודית כחלק מההתנסות המעשית של הסטודנטים ב"שבילים".

עשייה חברתית משמעותית יכולה לנבוע מתוך **זיהוי של חוסר נחת** אמיתי ואותנטי לפרט: בעיית הפלייה, עוני, מחסור, אלימות, נשירה, פגיעה בזכויות ועוד. כולם מעוררים את הצורך להוביל לשינוי ולהיטיב את המצב. מזווית אחרת, עשייה חברתית יכולה לנבוע **ממפגש בהזדמנות**. לאדם יש רעיון ייחודי, חלום, יזמה, וכאשר נקריט בדרכו הזדמנות או צה האפשרות לקידום הרעיון ולפיתוחו בדרך שאינה גובה מחיר רב, הוא יפעל. (להרחבה ראו Eccles, 2009 המונה ארבעה מרכיבים של משמעות ערכית שאדם יוצר בפעולה: ערך של הנאה ועניין, ערך של משמעות וחשיבות, ערך של שימושיות לטווח הקצר ולטווח הארוך וערך של מחיר). עשייה חברתית-סביבתית בתחום החינוך מתאפיינת בדרך כלל בכמה שלבים מקדימים שיכולים להתקיים בסדר זה או בכל סדר אחר: פליאה - התרגשות - גילוי (של בעיה, של צורך או



אקטיביסטית ייחודית בעבודה החינוכית שלהם. 17 סטודנטים נענו לאתגר, וצוות המסלול בחר שישה זוכים. הפרסים הוענקו ב"יום הקהילה" שהתקיים ביום שישי 29.1.2016. כל זוכה הציג בקצרה את היזמה ואת הפעילות שלו בפני קהל התכנית (כל ארבעת השנתונים) וזכה למחיאות כפיים. תקציר הפרויקט של הזוכים מוצג בקיר האקטיביזם בחדרי הלימוד של "שבילים".

שש הדוגמאות כאן שונות וייחודיות ולצד זאת בעלות מאפיינים משותפים, כגון רתימת הנוער לפעילות שוברת שגרה, חינוך לערכים של שיתוף פעולה ועבודת צוות למען האחר, גיוס שותפים לפעילות קהילתית ועוד. שני סטודנטים נוספים הפליאו ליצור ויזמתם החינוכית אף תוארה בעיתונות המקומית והארצית, רון מלצר (סטודנט שנה ב') יוזם ומקים גן יער במצפה רמון וניקי לוי (סטודנט שנה א') שיצר את מרכז "אדוות" בצאלים.

נודה לפרופסור ריצארד אהרנוביץ על תרומת הפרס ולד"ר אמנון גלסנר על החיבור ל"שבילים".

המיזמים וההפקות התקיימו בכמה שבילים: שביל חינוכי, שביל אישי, שביל סביבתי ושביל חברתי. נשמח להזמין גם השנה לאירוע זה שיתקיים בתאריך 23.6.2016. הסטודנטים של שבילים מתבקשים לעבוד 120 שעות כל שנה בתחום החינוך הבלתי פורמאלי בשלוש השנים הראשונות לתואר כחלק מהדרישות להשלמת התואר ולהתנסות מעשית. הסטודנטים עובדים בפנימיות, בכפרי נוער, במועדוניות, בתנועות נוער, בפעילות בלתי פורמלית בבית הספר (כגון קרן קרב ומועצה ירוקה), בקידום נוער, בעמותות סביבתיות ועוד.

התכנית מבקשת לעודד את תהליכי היזמות ואת הרחבת הפעילות האקטיביסטית במקומות העבודה בנוסף או במקביל לפעילות היזמית שהוזכרה. אנו מכוונים את הסטודנטים להיות "ראש גדול", לזהות צורך והזדמנות כבר כיום במהלך עבודתם החינוכית במסגרת ההתנסות המעשית שלהם. השנה איתרנו פרסים כספיים לסטודנטים. בחרנו להעניק את הפרסים לשישה סטודנטים מצטיינים בהתנסות המעשית שלהם - כלומר סטודנטים הפועלים בתחום החינוך, המהווים דוגמה אישית לחניכים שלהם והיוצרים תיקון עולם במעשיהם. כל סטודנט זכה בפרס בסך 2500 ₪. הסטודנטים נענו לקול קורא שביקש לספר על פעילות



חסן אבו דאהר - שנה א'

"אני מדריך לחוג רובוטיקה בעיר רהט דרך עמותת YTECK ובשיתוף משרד המדע ומשרד החקלאות בשנתיים האחרונות. בכל שנה נערכת תחרות בניית רובוטים עם משימות מאתגרות. אני הובלתי את הקבוצה שלי לשתי זכיות רצופות גם במחוז דרום וגם בטכניון. בעקבות הזכיות בנתה העמותה חדרי מחשבים באשכול הפיס ברהט שנקראים 'עיר המח"ר - מדע, חלל ורובוטיקה'. אני גם מרכז את חדרי המח"ר בעוד שישה ישובים, מלמד את המדריכים של חורה, של לקייה, של שגב שלום, של כסייפה, של ערערה ושל אל קסום. התלמידים שלנו, שלומדים רובוטיקה לומדים גם מדעים ופיתוח חשיבה אבל חשוב יותר מכך הם מתנסים בהצגה עצמית - איך להראות רעיון בדרך נכונה, מעניינת, לדבר מול קהל, לפנות למבוגרים וללמד את החברים שלהם".

רננה דביר - שנה ב'

"אני עובדת זו השנה השלישית בפנימיית 'עמליה' בירושלים - פנימייה לנערות בכיתות ט' עד י"ב. 'עמליה' היא פנימייה קטנה ומשפחתית לבנות בעלות יכולות לימודיות מבתים מגוונים. מחצית מבנות הפנימייה מהעדה האתיופית, והאחרות - צרפתיות, ספרדיות וישראליות רבות. מעבר להדרכה הרגילה בפנימייה יזמתי קשר עם עמותת "יד אליעזר", האורזת ארגזי מזון למשפחות נזקקות בכל רחבי הארץ, והבאתי את קבוצת הבנות שלי מהפנימייה כדי לארוז לקראת חג ראש השנה. החניכות נהנו מהיזמה והתחברו לרעיון של תרומה לקהילה ואף ביקשו להפוך לקבוצה פעילה וקבוצה האורזת בכל חג או ראש חודש ארגזי מזון למשפחות נזקקות. התרגשתי לראות כיצד הבנות שלי, שידעו עוני בחייהן, בעצמן, נרתמות ומתנדבות בשמחה לעזור לאחרים והפעם להיות הן ה'נותנות'".



גבי עומר - שנה ב'

"בסוכות האחרון התחלתי להדריך קבוצה של כ-20 חניכים מכיתות ד'-ח' בקבוצת שילר (ליד רחובות). לא היה לי ספק לרגע שחינוך בקיבוץ המופרט הוא הזדמנות להביא לידי ביטוי תפיסה חינוכית אקולוגית שהולכת ומשתרשת בי. מה שהתחיל בגידול ירקות וצמחי תבלין על גבי מצעים מנותקים, התפתח לאימוץ מחקרי של שלולית חורף, בשיתוף החברה להגנת הטבע ובצמיחת הגינה לשטח נוסף והפיכתה לגינה חינוכית אקולוגית תוך התייחסות לבתי גידול. יזמתי חיבור לעמותה בעלת ידע וניסיון מקצועי בהקמת גינות קהילתיות-לימודיות והקמתי עם חניכיי את הגינה המיוחדת שלנו".





"לאחר מחאת האוהלים ב-2011 שבה הייתי שותפה פעילה, הרגשתי שיש צורך לעודד בני נוער להיות מעורבים בשינוי סדר היום הציבורי, להבין יותר את מערכת יחסי הכוח בחברה הבאים לידי ביטוי במנגנונים הפוליטיים ולהעמיק את ההיכרות עם המדיניות העירונית והמשלתית. כדי לתת מענה לצרכים שזיהינו, החלטנו ליצור תכנית מנהיגות נוער פוליטית, שתהווה פלטפורמה רחבה הכוללת בתוכה כלים לשינוי חברתי, יכולת ליצור דיאלוג עם אנשים שונים וחשיפה לחלקים בפוליטיקה שבני הנוער אינם מכירים. הקמנו, חבריי ואני את תנועת 'אשדודים' - תנועת נוער חדשה באשדוד, שמטרתה להצמיח מנהיגים צעירים בעיר בעלי מודעות פוליטית רחבה - לא מנהיגי המחר - מנהיגים עכשיו! ומקדמים תרבות של מעורבות קהילתית וסביבתית ויוצרים מעגל אוטונומי המעורר אקטיביזם בקרב הנוער. כיום יש בתכנית 40 בני נוער בני 14-18 הנפגשים באופן קבוע."

יואל כהן - שנה א'



"אני מלמד מוזיקה מזה כ-7 שנים במדרשת בן גוריון בתיכון לחינוך סביבתי. בהתחלה היו לי תלמידים בודדים שהגיעו לשיעורים פרטיים. לאחר מכן העניין והרצון ללמוד מוזיקה התרחב מאוד והקמנו הרכבים. יצרתי הזדמנות להופעה של ההרכבים שלוש פעמים בשנה באמצעות שיתוף המועצה, המדרשה וגורמים נוספים. כיום זו כבר מסורת, יש למעלה מ-70 תלמידים מופיעים: נגנים, זמרים ורקדניות. בכל הופעה אנו בוחרים אמן מוכר, כגון קורין עלאל, ברי סחרוף, אהוד בנאי, אהוד אריאל, הדג נחש ומנגנים ושרים משיריו. גם האמן מתארח, כמובן, לשמחת כל הקהל. בערבים אלו התלמידים מתנסים גם בהפקה, בארגון ובשיווק. כדי להכין תלמיד להופעה יש ללוות אותו, לחנך אותו, לראות אותו ברמות וברבדים רבים ולתמוך בתהליך הרגשי שהמתבגר עובר בדרך אל נקודת הסיום - ערב ההופעה."

אמיר אדרי - שנה א'

"אני רכז נוער בשוב ניר משה במועצה אזורית מרחבים בשלוש השנים האחרונות. במסגרת זו נעניתי לפרויקט של תכנית מציל"ה, ויצרתי עם הנערים במושב סרטון בנושא סכנות ברשת ואלימות מילולית. הסרטון זכה בפרס. בחרתי להשקיע בהכנת הסרטון כי זו הייתה פעילות חשיבה מעניינת שדרשה שיתוף פעולה, יצירתיות והכנה של הנערים. זה היה חשוב להם ורלוונטי עבורם והם הביאו דוגמאות מהחיים שלהם בחטיבה ובתיכון."

מנהיגות כבחירת הסטודנטית הבדואית בתוכנית הגן

וורדה סעדה-גרס

ד"ר וורדה סעדה גרס היא מרצה ומדריכה פדגוגית בתכנית להכשרת גננות למגזר הערבי. בעבודתה במכללת קיי ד"ר סעדה-גרס מעודדת את ההתפתחות האישית והמקצועית של נשים ערביות צעירות, רובן בדואיות תושבות הנגב. בקורס 'הגננת כמנהיגה' מטפחת ד"ר סעדה-גרס את המודעות האישית של הגננות לעתיד כלפי מנהיגות נשים בכלל והנהיגה חינוכית בפרט.

ס

בין גננת טובה שעושה את עבודתה נאמנה בגן שלה ומשפיעה על ילדי העתיד ובין גננת מנהיגה שיכולה להוביל שינוי מידי גם באוכלוסייה הקרובה או הרחוקה מהגן ובעצם ביישוב כולו. כאשר שאלנו סטודנטיות אלו: "האם אתן חושבות להיות גננות מנהיגות?" הן בוחרות לקרוא לעצמן גננות עתידיות טובות: "גננת טובה היא המסוגלת לאהוב את עבודתה, לאבחן את יכולות הילדים וצורכיהם בגן שלה, לעזור להם לפתח את המיומנויות השונות...", יחד עם זאת להיות עם חזון ושאיפה להיות 'גננת מנהיגה'. הן רוצות להשפיע ולעשות שינוי בחברה שלהן, "שינוי במנהגים כמו שבטיות, נשואים בגיל צעיר או פוליגמיה, נשירה

סטודנטיות שנה ג' בתוכנית הגן במגזר הבדואי כבר למדו והכירו מקרוב במשך לימודיהן במכללה, מי הוא המחנך, מי ומה היא גננת. כמו כן הן למדו על מנהיגות: מי הוא המנהיג, סוגי המנהיגות ומה האופי של מנהיגות נשים. בשאלון קצר במסגרת הקורס 'הגננת כמנהיגה' הביעו הסטודנטיות את רצון וחזון להיות גננות טובות ולעשות את מיטבן בחינוך ילדים בגיל הרך ביישובים שלהן ובחברה שלהן. הן מדברות רבות על דברים שגננת יכולה לעשות ולהשפיע על ילדים: פיתוח חשיבה, אימוץ הרגלים טובים, פיתוח ילדים עצמאיים, פיתוח ילדים חברתיים ומה לא. הן מבדילות



שהן פגשו 'גננות טובות' לפי הקריטריונים שהוזכרו קודם, וגם 'גננות טובות פחות'. אבל בהחלט היו "גננות מנהיגות שעושות שינוי ומובילות את החברה מסביב, והן כבר השפיעו על האימהות שמשפיעות על כל המשפחה". יחד עם זאת, עדיין יש נושאים שקשה לעשות בהם שינוי גדול, כמו שבטיות, מנהגים קשים כמו נקמת דם וכדומה.

ולשאלה, האם את יכולה להיות גננת מנהיגה? חלק מהן ענו שהן מודעות למה שמחכה להן בתור 'גננת מנהיגה' ושהן נתרמו מהפעילות במכללה בעיצוב המנהיגות שלהן: "התנסיתי בלהיות מנהיגה בפעילויות השונות שלי במכללה, הובלתי צוותים קטנים והבאתי פרויקטים שנדרשנו לעשות. את המיומנויות האלו אני אאמץ ואשפר במהלך עבודתי העתידית עם צוות הגן ועם הגורמים הרלוונטים לקידום פרויקטים בחברה".

ומה שנשאר לי להודות בזה שציפיתי שסטודנטיות אלו ידברו על חזון כגננות טובות המובילות יחד עם צוות הגן את הילדים לרמות חינוכיות, תרבותיות ומדעיות מעולות, אבל לא חשבתי לשמוע את טון ההתלהבות והתקווה בקולן להיות גננות מנהיגות ומובילות ושהשפעתן תעבור את קירות הגן.

מבית הספר, אורח חיים בריא, השפעה על איכות הסביבה וכו'. לפי סטודנטיות אלו, כדי להוביל לשינוי - תכונות מנהיגות היא חובה: "גננת חייבת להיות מנהיגה ולהשפיע על צוות הגן, על הילדים ועל הוריהם". "גננת חייבת להיות כריזמטית ומודעת לכל מה שמתרחש בחברה מסביב".

ומה הוא סוג המנהיגות שהן בוחרות? רוב הסטודנטיות מדברות על מנהיגות משתפת, דמוקרטית מצד אחד, כי אם גננת אינה משתפת את צוות הגן בהחלטות שלה, צוות הגן לא יהיו חלק מההחלטות, וזה מורגש בשטח - בניתוק ובחוסר שיתוף הפעולה לפעמים בין הגננת לצוות הגן. במודל המשתף הן יעבדו יחד עם צוות הגן ועם אוכלוסיית הורי הילדים בבחירת הנושאים ודרך העבודה. הן רואות ב'כריזמטיות' מאפיין חשוב, והן מקוות שהיא תאפיין את אישיות הגננת ושתוסיף ליכולת ההשפעה על הסביבה שלהן. מצד שני, הן חושבות שגננת חייבת להיות מנהיגה מתגמלת ומעצבת: "היא מעצבת מחדש את הערכים וההרגלים של ילדים שיכולים גם להשפיע על המשפחות שלהם".

ומה עם הגננות בשטח? האם לדעת סטודנטיות שנה ג בתכנית הגן מנהיגות, ובאיזה סוג מנהיגות הן מאופיינות? הסטודנטיות השיבו,



המורה למוזיקה כמחולל שינוי באורח החיים הבית ספרי

מיכל ינקו

ד"ר מיכל ינקו היא ראש ההתמחות במוזיקה במכללת קיי ומרכזת תחום המוזיקה במשרד החינוך, מחוז דרום. במאמרה זה מציגה ד"ר ינקו כיצד ניתן לרתום את החינוך המוזיקלי בבית הספר היסודי להעצמה אישית ומוסדית. המורה למוזיקה, לפי ד"ר ינקו, הוא גורם משמעותי התורם לצמיחתו ולהצלחתו של כל תלמיד גם מחוץ לכותלי בית הספר.

אחת ממטרות החינוך המוזיקלי במערכת הבית ספרית היא להעביר את התלמיד מסבילות למצב של פעילות מבוקרת באמצעות התנסות יום יומית תוך בניית סביבה מוזיקלית שתאפשר לו לפתח את כישוריו, את הבנתו ואת תגובתו למוזיקה. השילוב בין החוויה הרגשית להבנה הקוגניטיבית תוך פעילות יצירתית בנגינה ובשירה מאפשרים למידה והפנמה של הידע תוך פיתוח היכולות הקוגניטיביות. נמצא קשר ברור בין הקניית חינוך מוזיקלי לבין התפתחות אינטליגנציות מרובות, הגברת יכולות קוגניטיביות, עידוד הישגים כלליים של התלמיד וטיפול התנהגות רגשית

תרונותיה של המוזיקה כשפה תקשורתית נעוצים ביכולתו של האדם להעביר מסרים, והם מתבררים אפילו בשלביה הראשונים של רכישת השפה המוזיקלית. על פי 'תאוריית האינטליגנציות המרובות' (גרדנר, 1995), אחת מהאינטליגנציות הראשוניות היא האינטליגנציה המוזיקלית, והיא קיימת במידה זו או אחרת אצל כל ילד. על כן, עם הקניית האפשרות לממש סוג זה של אינטליגנציה, יכול הילד ליצור תוצר מוזיקלי אישי שמהווה תגובה או התבטאות אישית שלו כלפי המוזיקה.

חברתית. כך למשל, מחקרים שנעשו במערכת החינוך בארצות הברית הצביעו על כך שבהשוואה ללימוד מקצועות אחרים, לימוד וביצוע מוזיקה באופן תאורטי ומעשי (כלומר לימוד שירה ונגינה) מפעילים את המוח כולו ומשפרים את כישורי החשיבה המרחבית המופשטת (Hetland, 2000a, 2000b; 2000). ההישגים בתחום המתמטיקה (Bamberger & diSessa, 2003). הם משפרים את המיומנויות השמיעתיות והחזותיות, את הזיכרון



נגינה בנוסף להוראת שיעור המוזיקה השבועי. בשונה מלמידת נגינה בקונסרבטוריון, הנגינה בכלים בבית הספר היסודי מתקיימת על פי רוב בקבוצות קטנות. ההתנסות בנגינה בהרכבים קטנים ובהלחנה קבוצתית - תחילתה בחקר ובהקשבה לרעיונות העולים בקבוצה המפתחת הקשבה הדדית וסופה בבחירה ובגיבוש התוצר הסופי תוך שימוש במיומנויות חברתיות.

על בסיס כל אלה ניתן להסיק כי למידה משמעותית רציפה של מקצועות המוזיקה התאורטיים תוך התנסות חווייתית תענה על צורכי השייכות, המסוגלות והאוטונומיה של התלמידים. על פי תפיסה זו, פיתוח היכולת להאזין ולהעריך רפרטואר רב-סגנוני של מוזיקה ולשפוט את איכותה בצד היכולת לנגן, מסוגל להגביר את הרגשת המסוגלות שלהם. בנוסף, בעידן שבו קיימת הצפה של החומר המוזיקלי בכל דרכי המדיה, יכול חינוך מוזיקלי - שמקנה לתלמידים יכולת לבחור את המוזיקה המועדפת עליהם ואף להביע עצמם באמצעות נגינה - לשמש בסיס לפיתוח האוטונומיה של התלמידים. על כן לימודי הנגינה בקבוצה תוך יצירת יחסי גומלין עם חברי הקבוצה ובסיוע מורה מעודד, תומך, מכון ו'זמין רגשית' שמהווים את תמציתו של הרכיב האנושי במערכת הבית ספרית - כל אלה יכולים לפתח אצל התלמידים את תחושת הזהות האישית והשייכות לקבוצה ולבית הספר.

בתחום החינוך המוזיקלי, עוד לפני שהתפתחה התפיסה המשלבת חינוך מוזיקלי מורחב היו קיימים שיעורי נגינה בקבוצות בבתי ספר ברחבי הארץ. עם זאת, בשנים האחרונות ניתן לזהות עלייה בשילוב שיעורי הנגינה בבתי הספר, אשר מלווה את כניסתה של ההוראה בקבוצה (שיעור פרטני) למסגרת שעות הלימוד במקצועות השונים. זאת מתוך ראייה שלפיה שיעורי הנגינה בקבוצה מספקים מענה לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים, כמו הצורך בשייכות והצורך במסוגלות עצמית. ישנם כיום מספר בתי ספר ששילבו את המוזיקה ביתר שאת.

במחקר שערכתי בשנת 2013 לשם קבלת דוקטורט השתתפו ארבעה בתי ספר. בשלושה מתוכם היו מורות למוזיקה. המחקר בדק את השפעת לימודי הנגינה בקבוצות ולימודי מוזיקה עיוניים בבית הספר היסודי על צורכי המסוגלות, השייכות והאוטונומיה של התלמידים.

המחקר היה מחקר משולב ובו הועברו שאלונים לתלמידי ד-ו בתחילת השנה ובסוף השנה. בנוסף התקיימו ראיונות לצוותי בתי הספר ולנציגי התלמידים בוגרי בתי הספר ולתלמידי ותלמידי ה' או ו'. בתי הספר מוספרו - בית ספר 1 ובית ספר 2 הם בתי ספר שבהם מתקיימים לימודי נגינה בקבוצות ולימודי מוזיקה עיוניים בכיתות. בית ספר 3 הוא בית ספר שבו מתקיימים רק שיעורי מוזיקה פעם בשבוע ללא שיעורי נגינה, ובית ספר 4 הוא בית ספר ללא מורה למוזיקה.

ממצאי המחקר האיכותני העלו כי המורות למוזיקה הן מורות דומיננטיות שקידמו את מקצוע המוזיקה בבית הספר. בבית ספר 1 המורה למוזיקה היא גם רכזת מקצועית לכל תחומי המוזיקה הנלמדים בו. בבית ספר 2 עובדת המורה למוזיקה באופן שוטף עם מנהלת הקונסרבטוריון שביישוב, והיא גם הרכזת המקצועית של תחום המוזיקה בבית הספר. בבית ספר 3 תיארה המנהלת את המורה למוזיקה כיוצאת דופן וכמי שאין דבר היכול להתרחש בלעדיה.

כל המורות למוזיקה שראיינו ציינו את החשיבות הרבה שהן רואות בבניית הרגלי התנהגות המתבססים על כבוד הדדי וסובלנות כלפי האחר וכלפי מקצוע המוזיקה. כמו כן, ציינו המורות למוזיקה את

ואת כישורי השפה ואף את יכולת הזיהוי של תבניות (של נושא או של רעיון, למשל) בתוך טקסט נתון (Portowitz, Lichtenstein, Egorova & Brand, 2009). הטענה היא כי יכולתה של המוזיקה בשיפור תפיסת השפה, הבנת הנקרא וזיהוי תבניות חוזרות נובעת מכך שהמשותף בין המוזיקה לשפה הוא היותן מורכבות מסמלים שיש לפענחם ומתחביר שיש להבינו, ולפיכך לימוד המוזיקה משפר כשרים אלו (Herrera et al, 2011).

לימודי המוזיקה נמצאו גם מפתחים חשיבה מהירה וקבלת החלטות והם אף משפרים ביצוע במבחני IQ. כמו כן, על ידי רכישת מיומנות של נגינה על כלי, המשלבת את שיפור רמת טכניקת הנגינה תוך התייחסות לאופני הבעה באמצעות מוזיקה, ניתן לפתח משמעותית את הכישורים האקספרסיביים הטמונים באישיותו ובפנימיותו של המבצע (Sloboda, 2005; Juslin, 2003), לגבש את הזהות האינדיבידואלית שלו תוך פיתוח הטעם האישי ולאפשר התפתחות רגשית בצד התפתחות קוגניטיבית (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002).

על בסיס השפעות חיוביות אלה של החינוך המוזיקלי על התלמידים פורסמה בישראל בשנת 2011 תכנית לימודים לבתי הספר היסודיים שמשלבת האזנה למוזיקה ולימודי מוזיקה עיוניים עם נגינה. תכנית זו הגדירה שלושה ערוצי פעילות שבאמצעותם מתרחשת החוויה המוזיקלית: יצירה, האזנה וביצוע. בתכנית שפורסמה מושג דגש על תחום הביצוע המוזיקלי כאחד משלושת ערוצי הפעילות המוזיקליים העיקריים, וקיימת בה התייחסות יסודית לאלמנט היצירה האישית.

שינוי בתפקידו של המורה למוזיקה בבית הספר

מתוך סקירה זו ובהכרה בחשיבותה של הנגינה כחלק מהחינוך המוזיקלי הביצועי בצד שיעורי המוזיקה כחלק מהחינוך המוזיקלי העיוני, בתי ספר רבים בארץ שילבו בתכנית הלימודים הוראת כלי



המורה למוזיקה החדש כמחבר ההרמוניה הבית ספרית

תפקידו המסורתי של המורה למוזיקה, שהיה עד כה המורה היחיד להוראת מקצוע המוזיקה בבית ספר, השתנה. תחומי אחריותו של המורה הורחבו והוא הופך למורה מתכלל, אשר מתפקידו לחבר את שיעורי הנגינה הקבוצתיים אל שיעורי המוזיקה המתקיימים בכיתות מלאות ולייצר אורח חיים בית ספרי המשלב את תחום המוזיקה בכל היבטיו החינוכיים של בית הספר.

במשך שנים רבות היו במערכת החינוך מורים למוזיקה בעלי מעוף אשר מינפו את תחום המוזיקה בבית ספרם, תוך התייחסות לפעילות תוך בית ספרית וחץ בית ספרית, עם הפנים לקהילה. אך כיום, עם כניסת לימודי הנגינה לבתי ספר רבים, נדרשים רוב המורים למוזיקה להתמודד עם דרישות חדשות בתפקידם מעבר להוראת המוזיקה בכיתה ולפעילות בהופעות בית ספריות. תפקידו החדש של המורה למוזיקה בבית הספר כולל את הוראת תוכני הלימוד במוזיקה על פי תכנית הלימודים החדשה ומתווה הפיקוח על החינוך המוזיקלי; שילובם של שיעורי הנגינה המתקיימים בבית ספר; יצירת נקודות השקה בין מקצוע המוזיקה לבין מקצועות אחרים הקיימים בבית הספר תוך פיתוח חשיבה בין תחומית, כגון עבודות חקר שבהם הילדים מחפשים את החיבורים בין מוזיקה להיסטוריה, לתנ"ך, לאזרחות, למתמטיקה, למדעים, לספרות ועוד. בנוסף מתפקידו החדש של המורה למוזיקה לשזור את תכנית הלימודים במוזיקה אל תכניות העשרה חינוכיות, כגון תכנית הקונצרטים שתפקידה העיקרי להעשיר את התלמיד בתכנים מוזיקליים תוך עיצובו כצרכן תרבות. במסגרת תכנית הקונצרטים התלמידים לומדים תכנים מוזיקליים ברפרטואר מגוון במסגרת שיעורי המוזיקה, נפגשים עם הרכבים קאמרליים המגיעים לבתי הספר לגן ויוצאים מבתי הספר אל אולמות הקונצרטים כדי לחוות קונצרט חי של תזמורת סימפונית על כל היבטיו. המורה למוזיקה מכין את התלמידים לקראת הקונצרטים ולאחר מכן דואג לעבד את החוויה עם התלמידים בכיתה.

מורים למוזיקה רבים יודעים לגייס את כל צוות המורים אל תוך החוויה המוזיקלית, ויזמות כמו 'חדר מורים שר' או 'מקהלת מורים' הן חלק אינטגרלי מעשיית החינוך. הם בוודאי גם יוצרים מעורבות פעילה של ההורים בתוך העשייה החינוכית-מוזיקלית. לסיכום אומר כי מורה למוזיקה יוזם ומוביל יודע לרקום את שלל גוני תפקידיו לכדי רקמה עשירה, והוא מצליח להוביל את תחום המוזיקה בבית ספרו לכדי מימוש תפיסתו וזאת למען כל באי בית הספר: תלמידים, מורים והורים.

החשיבות שהן רואות ביצירת מיומנויות של סדר וארגון באמצעות מוזיקה כדרכים לחינוך. שלוש המורות למוזיקה מאמינות שפיתוח מיומנויות האזנה ושירה ורכישת יכולת לנגן יכולה לשפר את המשמעת העצמית של התלמידים ולהגביר את המוטיבציה שלהם ללמידה. עם זאת, רק המורה למוזיקה מבית ספר 1 רואה את תפקידה לקשר בין הביטוי המוזיקלי בנגינה לבין השיעורים העיוניים במוזיקה, והיא אף רואה במוזיקה שפה המאפשרת לענות על צרכים פסיכולוגיים בסיסיים כמו הצורך להתבטא או להשתייך. שלוש המורות למוזיקה התייחסו בהרחבה לתרומה הייחודית של למידת מוזיקה. המורה מבית ספר 1 טענה כי ראשית יש לתת לתלמיד כלים כדי לאהוב מוזיקה וליהנות ממנה. מורה זו ציינה כי היא רואה את תפקידה כמקשרת בין התלמיד לבין עולם המוזיקה על ידי יצירת קשר רגשי חזק של התלמיד עם המוזיקה. גישה זו עולה בקנה אחד עם התפיסה שלפיה אדם שחווה את המוזיקה כחוויה גופנית ורגשית יכול ליצור תהודה רגשית באדם אחר. בנוסף, המורה למוזיקה מבית ספר 1 דיברה על פיתוח טעמים האישי במוזיקה של תלמידה ועל המאמצים הרבים שהיא עושה כדי להובילם לאהוב את המוזיקה. בשונה ממורה זו, המורות למוזיקה מבית ספר 2 ומבית ספר 3 הדגישו מטרות אנאליטיות יותר של החינוך המוזיקלי כרכישת השכלה תרבותית, היכרות עם ספרות מוזיקלית והיכרות עם יצירות מופת ומלחינים בולטים.

בראיונות עם המורות למוזיקה עלה כי מעמדן כמורות דומיננטיות בבית הספר הוא מקור השפעה על תלמידים רבים. כן סיפרו המורות למוזיקה על תלמידים בעלי כישרון מוזיקלי אשר התקשו בתחומים לימודיים ובתחומים החברתיים ומצאו במוזיקה דרך ביטוי שחזקה את הערך העצמי שלהם. כלומר, המורות למוזיקה העידו בראיונות כי באמצעות איתור רמת מסוגלות גבוהה אצל אותם תלמידים בתחום הביצוע (שירה או נגינה), הנחייה מקצועית ובעיקר זמינות רגשית שלהן, הצליחו התלמידים לפתח את יכולותיהם ולחזק את מעמדם החברתי בבית הספר. לעתים הצלחה זו היוותה תפנית חדה ממעמדם כתלמידים מפריעים הנפלטים מהשיעורים להיותם תלמידים משתלבים במארג הכיתה. ממצאים אלה שעלו מהראיונות חיזקו את ממצאי השאלונים שהועברו לתלמידים, ולמעשה ניתן על בסיסם לשער כי תפיסת המורות למוזיקה את תפקידן כמאפשר מענה על צורכי התלמידים לערך עצמי, לשייכות ולמימוש עצמי תרמה למימוש צורכי התלמידים בבתי הספר המשלבים, כפי שאכן התברר במחקר הכמותי. מכאן ניתן להסיק שמורה למוזיקה אשר רואה את תפקידו בבית הספר כמוביל ומחולל שינוי באורח החיים בבית ספר יזום פעילות מוזיקלית פדגוגית הן במסגרת שיעורי המוזיקה ושיעורי הנגינה והן בפעילויות העשרה בתוך קהילת בית הספר ומחוצה לה.

קריאה מומלצת למאמרה של ד"ר מיכל ינקו

גרדנר, ה' (1995). אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

Bamberger, J. & diSessa, A. (2003). Music as Embodied Mathematics: A Study of a Mutually Informing Affinity, *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 8(2), 123-160.

Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernandez-Smith, G. & Costa-Giomi E. (2011). Effects of Phonological and Musical Training on the Reading Readiness of Native and Foreign-Spanish-Speaking Children, *Psychology of Music*, 39 (1), 68-81.

Hetland, L. (2000a). Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the "Mozart effect". *Journal of Aesthetic Education*, 34, 105-148.

Hetland, L. (2000b). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 179-238.

Portowitz, A., Lichtenstein, O., Egorova, L., & Brand, B. (2009). Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. *Research Studies in Music Education*, 37, 109-113.

ארבע אחיות ומכללה אחת

ריאיון: אורית הוד-שמר



האחיות פדידה בתמונה מהאלבום המשפחתי

המדור "איפה הם היום?" נוהג לבקר בוגרים שונים של המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ולהציג את פועלם החינוכי או החברתי מאז סיום לימודיהם. אך הפעם בחר המדור לראיין את ארבע האחיות לבית משפחת פדידה מדימונה כדי לנסות לחשוף את הסוד שהניע בנות משפחה אחת לכרוך לא רק אהבה וקשר משפחתי, אלא גם את חייהן המקצועיים יחדיו בעשייה של הוראה ושל חינוך. ד"ר אורית הוד-שמר, מרצה בהתמחות בגיל הרך, נרתמה למשימה ונפגשה עם הארבע כדי לחקור היכן נולדה האהבה הזו לחינוך ולהוראה.

להצליח לימודית ומקצועית בזכות עצמה. אחר כך הסתבר שהן לומדות בימים שונים. ואז - לימור נישאה... לבסוף התקיים הריאיון כשלימור חזרה מירח דבש. כבר בראשית פגישתנו אפשר היה לחוש את החום והאווירה האינטימית-משפחתית ששררה ביניהן. "מישהו שייכנס מהצד מיד ירגיש שייך", הסבירה נטלי, הצעירה באחיות. אכן גם אני חשתי באווירה הזו, אווירה המזמנת אותך לשבת, לשוחח ולצחוק עם הנשים הללו, להרגיש את החום והאינטימיות שביניהן זורמים ומקיפים את כולם. שמות החיבה שהן מרעיפות זו על זו נשזרים כחוט השני בשיחה שלנו על הבחירה האקדמית והמקצועית שלהן.

ל כל יום אנחנו פוגשים ארבע אחיות במכללה אחת, ושלוש מהן אף לומדות בהכשרה לגיל הרך! למשפחת פדידה מדימונה ארבע בנות: אפרת, רינת, לימור ונטלי. בראשית הסמסטר השני נפגשנו בלב הספרייה - באולם מת"ל לשיחה על הלימודים ועל החיים במטרה לברר את הסוד: מה מוביל ארבע אחיות להכשיר עצמן באותו המקצוע ובאותו מוסד.

היה קשה לתאם את הריאיון. האחיות לבית פדידה סירבו תחילה להתראיין. רוב חבריהן ללימודים ואף המרצים כלל לא יודעים שהן אחיות. המצב הזה היה רצוי בעיניהן, כי כל אחת מהן מעוניינת

בחיי זו. כל יום הן מגיעות לביקור אצל ההורים. "חשוב לנו להיות בקשר ולראות זו את זו מדי יום", אומרת לימור. "האהבה אצלנו היא בלי תנאים", מוסיפה נטלי. "בסופו של דבר מה שנשאר זו המשפחה הגרעינית שלך", אומרת אפרת. הן מדגישות שכך הן גדלו וחונכו - למעורבות ולעזרה הדדית הן מבחינה אישית והן מבחינה לימודית.

לשאלה איך הן רואות את עצמן כמחנכות, כמורות וכגננות בעתיד הקרוב, מגיבה לימור בדרכה ההיתולית: "עם בעיות בגב וברגליים מהיכסאות בגן ועם הרבה ניסיון, ביטחון וגן משלי". נטלי מאחלת לעצמה נינוחות, תכונה שלדעתה היא אכן בורכה בה. היא רוצה להיות גננת בעלת שלוה רבה, גמישות לצרכים של הילדים, ובעיקר לנהוג בגן ברוגע ובקשב לילדים ולא בהכרח לפי 'מה שצריך ללמד'. רינת מבקשת לעצמה ארגון כלים גדול ופתרונות למרבית הבעיות וגם יכולת הכלה. לאפרת - תלמידת שנה א' - העתיד עדיין נראה רחוק, לכן היא מסתפקת כעת ב"דיעה שאני במקום הנכון ואני עושה את הדברים הנכונים". אך לכל בנות משפחת פדידה יש

הבחירה במכללה החלה ברצון ללמוד הוראה במקום קרוב יחסית לסביבת המגורים, אך עד מהרה הפכה המכללה למגנט משפחת רינת בת ה-30 היא האחות הראשונה שהצטרפה ל'משפחת קיי'. בשונה מאחיותיה היא בחרה ללמוד לתואר בהוראה בחינוך מיוחד. היא מורה כבר שבע שנים, ועתה שבה ללימודים במכללה כסטודנטית לתואר שני בתכנית לייעוץ חינוכי. "רציתי לקבל כלים נוספים בהוראה", מסבירה רינת את החלטתה להמשיך ללמוד במכללה לקראת תואר נוסף. אחריה, לפני ארבע שנים, הצטרפה לימור בת ה-25 לתכנית לגיל הרך. שנה אחרי לימור הצטרפה לאותה התכנית נטלי. "יש לי רתיעה ממקומות חדשים, ועזר לי שלימור פה", מתוודה נטלי בת ה-23. השנה - בתשע"ו - נוספה אליהן גם אפרת, בת ה-32. כך מבין ארבע האחיות הלומדות במכללה במקביל, שלוש לומדות בשנתונים שונים בתכנית ההכשרה להוראה בגיל הרך.

כל האחיות הגיעו למכללה כשהן כבר עוסקות בחינוך, היות שהשורשים לאהבת החינוך ניטעו בהן 'ממש מלידה'. כפי שאומרת נטלי, הצעירה: "אנחנו בית של חינוך, כל החיים שלנו עשינו בייביסיטר, כי ההורים שלנו העדיפו שלא נעבוד בשום דבר אחר פרט לבייביסיטר". כך באופן טבעי וברור להן, כולן בחרו ללמוד חינוך. ואולי אין זה רק הודות לבייביסיטר של שנות הנעורים... כפי שמתגלה לי עד מהרה - האחיות היו מוקפות בתחושה של חשיבות החינוך, האהבה והטיפול בילדים כל חייהן. אימא שלהן, המשמשת כיום סבתא במשרה מלאה, טיפלה כל חייה בילדים. היא עבדה כסייעת בגני ילדים וכמטפלת בילדים. כפי שאומרת לימור, הוראה בבחירה בגיל הרך דבר טבעי המתאים לדרך חייה: "ילדים הם קרן אור", והיא זורחת כשהיא ממשיכה להסביר: "תמיד יש מה ללמד אותם, כל דבר בשבילם הוא חדש".

אף שאפרת החלה רק השנה את לימודי ההכשרה בהוראה, היא תמיד הייתה חלק בלתי נפרד מהלימודים של אחיותיה, סייעה להן בעבודות והתעניינה בלימודיהן. נדרש לה זמן מה, אך גם היא 'נדבקה' במשפחתיות המכללתית: "קצת מיציתי את כל מה שעשיתי עד נקודה זו בחיי. רציתי משהו שיספק אותי ומשהו שאראה בו אופק לשנים נוספות. בחרתי דווקא ללמוד פה בקיי כי שמעתי מאחיותי חוות דעת טובות".

אף על פי שהן לומדות בקיי, הימים ושעות הלימוד שונים ואינם מאפשרים להם להיפגש במכללה. כך מקום המפגש העיקרי שלהן היה נותר הבית. למרות הלימודים, הן קשורות ומעורבות מאוד זו



גם חלום משפחתי. אולי ביום מן הימים הן עוד תעבודנה ביחד עם אימא ואבא: "אפרת המנהלת, רינת תעסוק בחינוך מיוחד, ונטלי ולימור גננות".

המסר של האחיות לבית פדידה הוא - עם כל הדרך הקשה והאינטנסיביות בלימודים, המאמץ של ההכשרה להוראה שווה בסופו של דבר. כולן רוצות להתמקצע ולהמשיך לתואר שני.

וההורים שלהן? הם כמובן מרוצים ומאושרים!

פרשת הקישון צלול ועכור



ספרה החדש של סמדר בן אשר

277 עמ', הוצאת מכון מופ"ת וסדרת קו אדום בהוצאת הקיבוץ המאוחד
וספריית הפועלים, פברואר 2016

מתוך הדברים שנשאה ד"ר סמדר בן אשר, העורכת הראשית של כתב העת השפית לקסי-קיי בהוצאת מכללת קיי, פסיכולוגית חינוכית וראשת התוכנית לייעוץ חינוכי בתואר השני של מכללת קיי בערב ההשקה לספר שנערך במכון מופ"ת בתל אביב בשלושה באפריל 2016.

פרשת הקישון חשפה
קשר אפשרי בין שהותם
של לוחמי חיל הים ודייגי
הקישון במי הקישון,
המזוהמים משפכי
המפעלים הפטרוכימיים,
לבין ריבוי התחלואה
בסרטן. העדויות בפרשה
זו, ההכחשות, הגילויים,
ההכרה בהיעדר יכולת
להביט במה שנשאר
מתחת לשכבות של
עכירות, טלטלו את
אושיות היסוד של
ישראל כחברה בעלת
קוד מוסרי ערכי משותף.



ד"ר סמדר בן אשר מציגה נקודות מבט שונות המעומתות זו עם זו באמצעות עדויות לוחמים ומפקדים, הורי הלוחמים ששברו את השתיקה או ששמרו עליה, הדייגים, חברי ועדת החקירה, אנשי משפט, מומחים ותקשורת. הדילמות המוצגות מאפשרות פיתוח שיח חברתי נוקב, העשוי להביא לבנייה משותפת של חברה המעמידה בין ערכיה ערכות הדדיות, שוויון וצדק.

"מ

באותה שעה לא ידעתי עדיין כי על התעוזה והאומץ שלהם לפנות לבית המשפט ולתבוע צדק הם יידרשו לשלם סכומי עתק למפעלים ולטייקונים. עדיין לא הכרתי לעומק את הברית המפלצתית שבה הון-שלטון, תקשורת ומשפט לא יתנו יותר דריסת רגל לדייג חולה סרטן או לבני המשפחה של אלו שכבר נפטרו.

הבנתי כי שלא כמו במאמרים אקדמיים שבהן דעותי מוסתרות במעמקי בחירת נושא המחקר ופרשנות הממצאים עד שאפילו הקורא המיומן יתקשה להצביע עליהן, כאן, לראשונה בחיי, אוכל לומר את דעותי גם אם אלו יהיו מתריסות ומקוממות. יצאתי לדרך, עוזבת מחוזות כתיבה מוכרים ומתמכרת לחירות החדשה של כתיבה אחרת, יודעת כי צדק חברתי, שמירה על ערכי קיימות ואחריות מחייבים קול חזק ופרידה מן הפחד.

"בשעה זו אני רוצה לרדת מהבמה ולהשאיר עליה את ספרי. אני לא בטוחה שהעבודה נגמרה. עכשיו היא בידי הקוראים שיוכלו ממנו אקטביזם חברתי בדרכים חדשות - בדרכים שלהם.

"ישראל אלירז, שנפטר לפני זמן קצר, חותם את ספרו 'דברים דחופים'¹ בשיר המופלא:

"ספר נופל לידיך, אתה קורא בו ובוכה, והספר אפל וגיהנומי, מתעטף בסמרטוטים כדי לחמוק ממך [...]. אתה מניח לספר לעמוד מול עצמך, תנועה ערומה שלא עשית חודשים רבים, פוגש לידה אנשים אהובים, מוארים כאילו משהו יפה ונדיב העביר על פניהם מבט מזהב. אתה מניח אצבע על שפתי הספר, שעכשיו אינך יכול להרים עוד, ובשתיקה הגמורה, הנמלית, שיכול לשמעה רק מי שאוזניו נטויות אל חוט השערה של הסבל, אתה אומר לו בידדות מה שזמן רב לא אמרת לאיש: חכה לי כאן בקצה, אני מיד חוזר."

ה הופך סיפור אישי לעניין ציבורי? מתי ולשם מה אנחנו מסירים את פרגודי הפרטיות וחושפים ומשתפים אחרים במה שהיה עד אז תחום בחומות העוטפות את המקומות הפצועים, הכואבים, הרגישים והמצולקים? זו הייתה השאלה שאתה נדרשתי להתמודד טרם קבלת ההחלטה לכתוב את הספר. קלסר עבה של מאמרים אספתי, וכולם נקשרו לפרשת הקישון. שלושה מהם היו שלי, והשאר - של חוקרים מומחים בתחומים שונים: סוציולוגיה, ניתוח שיח דיסקורסיבי, אקולוגיה, משפט, תקשורת, מדיניות וצבא. כל החוקרים כבר נתנו רשות לפרסם את עבודותיהם בספר משותף.

חשבתי שחלקי יישאר בכתיבת הקדמה שתיתן רקע הכרחי על הפרשה. גיורא רוזן, עורך סדרת קו אדום בקיבוץ המאוחד, יהודית שטיינמן, מנהלת הוצאת מופ"ת ואריאלה גדרון, המלווה האקדמית במופ"ת, אמרו לי אותו הדבר: מאמרים כבודם במקומם מונח. אנשים קוראים סיפורים על אנשים. על התמיהה והספקנות שהבעתי ביכולת וברצון שלי לעשות זאת הם ענו כי לפעמים הסיפור האישי הוא גם חברתי. הבנתי כי עליי לכתוב את סיפורי, והקורא שילך אתי יעבור דרך דיוני וועדת החקירה, יריח את זיהום הקישון, יראה את הלוחמים שחלו ויצאו למאבק כמעט מוחרמים בידי חבריהם ליחידה שממשיכים לשמור על קוד הדממה. יחד אתי תעלה הפליאה על ההורים שהעזו לצאת לכאורה נגד עמדתם המוצהרת של הבנים שדחו כל בקשה ותחינה לפעול ולשבור את הדממה. יחד אתי ישוטט הקורא במרחבי הארץ ממשפחה ששברה שתיקה למשפחה שהעדיפה לשמור עליה. יחד אתי הם יקראו שוב עדויות שנצברו ונשמרו בפרוטוקולים הגנוזים והנעלמים של ישיבות הוועדה. הבנתי כי ניתנה לי הזדמנות נדירה לספר גם את סיפורם של דייגי הקישון.

1 - ישראל אלירז (2010). **דברים דחופים** מבחר שירים 1980-2010. הקבוץ המאוחד.



איראן איראן / ایران ایران / Iran Iran

אוצר התערוכה - ניר הרמט; אוצר המכללה - ישראל רבינוביץ

במהלך החודשים ינואר עד מרס 2016 הוצגה בשתי הגלריות של מכללת קיי תערוכת אירן אירן באצירת ניר הרמט, אוצר הבית של מקום לאמנות - גלריה שיתופית של אמני מרכז המלאכה בתל אביב. תצוגה רבת משתתפים זו ממשיכה את מסורת תערוכות הנושא הרב־גוניות שהנהגנו במכללה מזה שנים.



תצלומי היצירות המוצגים במדור צולמו על ידי אורי גרון; התצלומים מופיעים כאן באדיבות הצלם.

דמויות, מקומות ומעבר בין זמנים על ציר ההיסטוריה רוחשים מעבר למפת הצבע המוצגת בתערוכה. הם לובשים ופושטים צורה חמקמקה. פני השטח לא מציעים לצופה תשובה חד־משמעית לאחוז ולהתמקם בה. הם מתהווים במערבולת של שכבה על גבי שכבה.

מציאות פוליטית או דרך תיווכה קבנו בתודעה הישראלית את איראן במשך השנים כמקום מאיים, כסכנה קיומית. התערוכה מבקשת לטפל באיום ולהבינו כמו גם לקלף את הדעה הטבועה מראש ולהישיר מבט אל ההיסטוריה, אל הא-נשים, לחפש אחר עיניים מעבר למסך הרעלה המכסה אותן.

תערוכה 'איראן איראן' מבקשת לשרטט את האופן שבו נתפסת באופן מורכב ומרובד 'איראן' כמושג, כמקום, כמראה או כתפיסת עולם בעיניהן של שש עשרה אמניות, חברות קבוצת E - UNIT.

פרס או הרפובליקה האיסלאמית של איראן עברה תמורות רבות במשך ההיסטוריה - גם ביחס ליהדות ולישראליות וגם ביחס למקום שממנו יוצרות האמניות המשתתפות. התערוכה מציבה מראה עכשווית על האופן שבו נתפסת המדינה, כמעט כמקום מטא-פיזי כמשקפת אפשרויות לתפיסה של תרבות, של חברה, של מגדר, של היסטוריה ועוד.

”ה

איראן כרוכה בתודעה ובעבר שלנו בקשר גורדי - פרס של המלך כורש היא הדרכון הקדום שלנו להקמת הבית השני, היא ארצו של אחשוורוש מסיפורה של אסתר המלכה, היא ארץ האייתולות וועידת טהרן: מ"עולם ללא ציונות" ועד "למחוק את ישראל מהמפה", היא מחמשת החיזבאללה ומכחישת השואה, היא גם מדינה שהיו לנו עמה קשרי מסחר משגשגים וחמים בתקופת השאה הפרסי שנקטעו ברגע ועוד.

העבודות בתערוכה מביאות מבט על נושאים המעסיקים את האמניות המציגות, על חייהן בהקשר האיראני. עבור הצופה זהו תצרף-פאזל. התערוכה מציגה לקסיקון אסוציאטיבי, שבו למשל - הופעת רוק ובית קברות, צילום עתיק של סבתא שטופל, שטיח פרסי עשוי אורז, שחקניות כדורגל, דימויי נשים עטויות רעלה המעלימה

את האמניות המציגות, על חייהן בהקשר האיראני. עבור הצופה זהו תצרף-פאזל. התערוכה מציגה לקסיקון אסוציאטיבי, שבו למשל - הופעת רוק ובית קברות, צילום עתיק של סבתא שטופל, שטיח פרסי עשוי אורז, שחקניות כדורגל, דימויי נשים עטויות רעלה המעלימה

את האמניות המציגות, על חייהן בהקשר האיראני. עבור הצופה זהו תצרף-פאזל. התערוכה מציגה לקסיקון אסוציאטיבי, שבו למשל - הופעת רוק ובית קברות, צילום עתיק של סבתא שטופל, שטיח פרסי עשוי אורז, שחקניות כדורגל, דימויי נשים עטויות רעלה המעלימה



להוציא את הסמרטפונים, השיעור מתחיל!

אורית הוד-שמר

ד"ר אורית הוד-שמר, מרצה בהתמחות בגיל הרך במכללת קיי, אימצה את השימוש בטלפון החכם האישי בשיעוריה, לאחר שהשתתפה ביום הסגל בנושא "המורה כסוכן שינוי". השימוש שהיא ערכה בתכנת "Kahoot" הותאם לצורכי קורס אקדמי בחינוך.

תיעוד מהלך השיעור באדיבות ד"ר אורית הוד-שמר



בתחילת שנת הלימודים תשע"ו התקיים יום סגל בנושא "היבטים של מורה כסוכן שינוי". הצטרפתי לסדנה של ד"ר מירב אסף וליאור סולומוביץ אשר התמקדה בלמידה ובתיווך של מכשירים ניידים על ידי שימוש באפליקציות שונות ועבודה עם מדיה. בעקבות ההתנסות בסדנה בחרתי לאמץ את האפליקציה "Kahoot" וליישמה בקורסים שאני מלמדת, שבהם משתתפים מעל 40 סטודנטים.

"קהוט" (Kahoot) היא פלטפורמה חינוכית המאפשרת ליצור משחק חוויתי רב-משתתפים באמצעות טלפונים חכמים למטרות למידה והנאה. היא ידידותית מאוד למשתמש, ומשך הזמן שיש להשקיע בהכנת המשחק הוא מינימלי ביותר.

אתאר את ההתנסות בשימוש ב"קהוט" בקורס "מעברים והסתגלות ילדים לסביבה משתנה" בהתמחות בגיל הרך (שנה ב'). המטרה הייתה לבחון מהו הסידור האידיאלי לתינוקות בני כשישה חודשים בעיני אימהותיהן ולהשוות למחקרים קודמים בתחום. ניתן, כמובן, להציג את המחקר ולדון עליו בכיתה בשיטה המסורתית, אך אם רוצים שהלמידה תהיה משמעותית ושמספר הסטודנטים השותפים בשיעור יגדל - השימוש ב"קהוט" יכול לתת מענה טוב.

הצעד המקדים הוא בניית המשחק (סקר, חידון ועוד) וזאת באמצעות כניסה ורישום לפלטפורמת "Kahoot" באתר הבא: <https://create.kahoot.it>. באתר זה ניתן במהירות רבה לבנות משחק הכולל שאלות ותשובות. לפני הכניסה ל-"Kahoot" הסטודנטיות נתבקשו להתקשר (בזמן השיעור) לאימהות שילדו בשנה האחרונה ולשאל אותן מספר שאלות הקשורות למסגרת הראויה לתינוקן.

לאחר איסוף הנתונים, הסטודנטיות נכנסו באמצעות הטלפונים החכמים לאפליקציה של "Kahoot". הכניסה למשחק אף היא מהירה ונוחה לשימוש, והיא אינה מצריכה רישום מוקדם או חובת הורדת אפליקציה. ניתן להיכנס לפלטפורמה גם דרך מנוע חיפוש רגיל בכתובת הבאה: <https://kahoot.it>. במסך הכיתה מופיע קוד המשחק, שהזינו הסטודנטיות לטלפון החכם שלהן. הכניסה למשחק מתאפשרת לאחר כתיבת שם הסטודנט. כל מי שנכנס למשחק מופיע על גבי המסך הכיתתי. אף שמדובר בסטודנטים, עדיין ההתלהבות לראות את השמות על המסך הייתה גדולה. לאחר שכל הסטודנטיות בכיתה נכנסו למשחק, מופיעה השאלה הראשונה על גבי המסך הכיתתי. ברקע מוזיקה מעוררת, שעון

עצום. אנו חיים היום בעידן שבו הפלאפון הוא חלק בלתי נפרד מחיינו והפיתוי להציץ בפלאפון בכל זמן נתון - גדול. אם אנו יכולים ללמוד בעזרת הסמארטפון, הרי זה משובח!"

עו"ד אסנת קווייט, אקדמאית הלומדת כסטודנטית לגיל הרך מוסיפה: "ההרגשה היא שאני שותפה אקטיבית לתהליך שבו מתקבלות תוצאות, וביכולתי להשפיע על התוצאות. השוואת התוצאות שהתקבלו עם ממצאים מחקריים מעוררת ענין. אם מתקבלות אותן תוצאות, זהו מעין אישוש שהסטודנט חווה אותו ושיש לו חלק בו. אם התוצאות המתקבלות הן שונות - זה מעורר עניין מיוחד לשאלת הגורמים המשתנים שהביאו לשונות בתוצאות ומעלה שאלות מחקריות מהותיות שיש בהן לשפוך אור על היבטים שונים בשיטת המחקר או במהלכו אשר היה בהם כדי להשפיע על תוצאותיו."

לסיכום, כיום כשהטכנולוגיה הפכה לחלק בלתי נפרד משגרת חיינו, ניתן ואף כדאי להשתמש בכלים טכנולוגיים חדשניים. סביבה חדשנית לימודית זו מאפשרת מעבר להנאה שבלמידה, לתת הזדמנות שווה לכל הסטודנטים להשתתף בשיעור, לרבות אלו שקולם אינו נשמע בדרך כלל. הפשטות בהפעלת הפלטפורמה הן בידי המרצה והן בידי הסטודנטים, הופכת את "Kahoot" לנגיש שבכלים (עד להמצאה הבאה...).

שמורה חצי דקה לאחר ואת מספר השחקנים שעונים ברגע זה על השאלה. השאלה והתשובות מופיעות בתוך המלבנים הצבעוניים במסך הכיתתי. לחץ הזמן והמוזיקה מעוררים את כולן לענות מהר.

הסטודנטיות עונות את התשובה בהתאם לריאיון שקיימו עם האם ובחורות באפשרות המתאימה באמצעות הטלפון החכם. לאחר הזנת כל התשובות, במסך הכיתתי מוצג **באופן מיידי** תרשים המתאר את התפלגות התשובות שהוזנו.

את התוצאות שקיבלנו מהסקר הקטן שערכנו בכיתה השוינו לתוצאות שהתקבלו בתזה של ענת בן נון מאוניברסיטת חיפה **שיקולים, עמדות, ידע ומקורות מידע המנחים אימהות בישראל בבחירת סידור טיפולי לתינוק** (2005). השתתפות כל הסטודנטיות בהכנסת התשובות, המידיות של התוצאות, המראה הגרפי הצבעוני, המוזיקה המלווה והשעון המתקתק - כל אלו יוצרים חוויה מעניינת ומסקרנת המאפשרת לדון במחקר מנקודת מבט שיתופית.

ליאת פינחסוב, סטודנטית שנה ב' בהתמחות בגיל רך מספרת על תהליך הלמידה באמצעות קהוט: "אני חושבת שהאמצעי הזה ללמידה הוא אפקטיבי מאוד. לא ידעתי על קיומו עד שאת חשפת אותנו אליו. לדעתי זוהי דרך מעולה וחוויתית ללימוד נושא מסוים. כמו כן השימוש בו מאוד פשוט וקליל וזהו יתרון

קיימות כשינוי פני החברה - אקטיביזם חברתי במכללה

ורד יפלח-וישקרמן

ד"ר ורד יפלח-וישקרמן היא ראש התכנית למצטיינים רג"ב (ראש גדול בהוראה) הפועלת במכללת קיי, והיא המרצה המובילה את קורסי הקיימות במכללה, המתקיימים לא רק בתכנית רג"ב, אלא גם בתכניות ובקהילות נוספות של הכשרת מורים. סקירה זו מצטרפת לנושאים שנדונו ב'במת הדיון' של גיליון זה.

"ח

ההשקפה ששמה במרכז את כבוד האדם וחירותו מתוך הבנה עמוקה שכולנו שותפים למארג החיים המאפשר קיום של כל היצורים על פני כדור הארץ נקראת 'קיימות'. המושג 'קיימות' הוא החלופה העברית שקבעה האקדמיה ללשון העברית למילה Sustainability, ופירושו הוא היכולת להתקיים, לשרוד לאורך זמן ממושך, היכולת להיות בר-קיימא. תפיסת הקיימות נובעת מהמושג 'פיתוח בר-קיימא' (sustainable development) שבסיסו הוא הרצון לכונן תהליכי פיתוח כלכליים וחבריים המתקיימים מה'ריבית' ולא מה'קרן' של משאבי כדור הארץ. כלומר פיתוח שיאפשר קיום נאות בדור הזה ובדורות הבאים מבלי שפיתוח זה יפגע במערכות תומכות החיים של כדור הארץ.

ינוך... צריך להיות מוכר כתהליך שבאמצעות בני אדם יגיעו למימוש של מלוא הפוטנציאל שלהם. **חינוך הוא חיוני לקידום פיתוח בר-קיימא ושיפור היכולת של אנשים להתייחס לסוגיות בנושא סביבה ופיתוח...** חינוך בנושא סביבה ופיתוח צריך להיות מוחדר כחלק חיוני של הלמידה... חינוך הוא חסר תחליף, בשינוי עמדות של אנשים והקניית היכולת להעריך ולהתייחס לדאגות הפיתוח בר-הקיימא שלהם. הוא **חיוני גם להשגת מודעות אתית וסביבתית, ערכים וגישות, מיומנויות והתנהגות התואמים לפיתוח בר-קיימא ולמען השתתפות אזרחית יעילה בעשיית החלטות**. נושא זה **"צריך להיות מוחדר לכל תחומי הלימוד..."** כך נכתב בפרק 36 של אג'נדה 21, שפרסם ארגון האומות המאוחדות ב-1992.

אנו במכללה פועלים במספר מישורים כדי לקדם את נושא הקיימות

- אנו פועלים ברמת התשתיות וברמת החינוך תוך כדי יצירת קשר בין כל הגורמים במכללה העוסקים בנושא (סטודנטים, מרצים והנהלה) וגורמים בקהילה.

ברמת המכללה הגשנו בקשה לקבל הסמכה לקמפוס ירוק. במהלך השנים אימצו מוסדות חינוך רבים ברחבי העולם את האג'נדה הירוקה והחלו ליישמה בפרויקטים לחיסכון באנרגיה בפרט ובצמצום בצריכת משאבים בכלל, מחזור ופרויקטים קהילתיים. בישראל קמפוס ירוק הוא יזמה של המשרד להגנת הסביבה, שהחלה בשנת 2006

ונועדה להטמיע את נושאי איכות הסביבה במוסדות להשכלה גבוהה. בתהליך קבלת ההסמכה המוסד צריך לעמוד בקריטריונים שקבע צוות היגוי, הכולל נציגים של המשרד להגנת הסביבה ושל האקדמיה. במכללה נמצא מרכז קיימות המאגד את כל הפעולות הירוקות והמקיימות במכללה. כפי שמופיע באתר המכללה, מטרת האתר להביא לידיעת באי המכללה ואורחים את הנעשה במכללה בנושאים ירוקים. נוסף על כך, מופיעים באתר מגוון רחב של חומרי למידה ועשייה.

למכללות להכשרת מורים תפקיד מרכזי בהובלת החינוך לקיימות בארץ כמכשירי מורי העתיד וכמוסדות המקשרים בין האקדמיה לשדה. שיתופי פעולה של המכללה, השדה החינוכי, המשרד להגנת הסביבה, הרשות העירונית וגופים של המגזר השלישי והקהילה הם קרקע פורייה להחדרה ולהטמעה של ערכי הגנת הסביבה. יחד, בתהליך מתמשך ועקבי, נוכל לתרום לשיפור באיכות חיינו וחיי הדורות הבאים. השותפות בין תכנית רג"ב לרשות העתיקות בהקמת ימים ירוקים במכללה שהובילו הסטודנטים היא דוגמה ממחישה לכך.

הסטודנטים מתכנית רג"ב יוזמים ועושים את הימים הירוקים במכללה בנושאים המדברים אל לבם - החל מחינוך לבריאות בעת העתיקה ועד לנושאי הקיימות בעבר. השנה הסטודנטים מארגנים 'יום ירוק' בנושא החגים היהודים והמוסלמים מאחר שבגישת החינוך לקיימות מדגישים היבטים תרבותיים וחברתיים בשיח הסביבתי מתוך נקודת מבט פלורליסטית. נקודת מבט זו מעניקה לחינוך לרב-תרבותיות הזדמנויות למידה לכל הסטודנטים השייכים לתרבויות שונות ומתמקדת ברכישת ידע ובהיכרות עם מאפייני התרבות מתוך יחס של כבוד וסובלנות. בדגש על נושא זה המרכז לקיימות ותכנית רג"ב יצרו שיתוף פעולה עם 'עמותת אקולנוע'.

'עמותת אקולנוע' חרתה על דגלה להעלות את המודעות לסביבה באמצעות שימוש בקולנוע ובמדיה ויזואלית ולעודד יצירה קולנועית מקומית בנושא זה. העמותה הכינה מארז סרטים בנושאי הסביבה לתלמידי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה

בתיכון. המארז כולל חמישה סרטים ומערכי שיעור המותאמים לתכנית הלימודים בגילים אלו. הסרטים ומערכי השיעור עוסקים בנושאי סביבה מרכזיים: פלסטיק ופסולת, אנרגיה מתחדשת, תרבות הצריכה ושינויי אקלים, מים ואוקיינוסים. בשיתוף פעולה בין המכללה (מרכז קיימות, תכנית המצוינים והמרכז לשפה הערבית בראשותו של ד"ר סלים אבו ג'אבר) ל'עמותת אקולנוע' תורגמו מערכי השיעור המצורפים לסרטים לערבית כדי שהמארז יופץ גם לבתי ספר ערביים.

הבסיס הרעיוני בהכנת פרויקטים חינוכיים נשען על גישת החינוך לקיימות שמדגישה סוגיות של שיוויון זכויות וצדק חברתי כחלק מיחסי הגומלין בין חברה, כלכלה וסביבה. אנו רוצים לפתח אצל הסטודנטים את ההבנה למורכבות הסביבתית, את המודעות, את האחריות ואת הפעולה ולעצב סטודנטים שיהיו אזרחים המגלים אחריות ופועלים באופן המתחשב בסביבה ובזולת תוך כדי הקניית כלים פדגוגיים חינוכיים שיאפשרו להם לחנך בראייה זו את הדורות הבאים.



הסטודנטים במכללה בתכניות השונות מקימים פרויקטים חברתיים רבים. בתכנית לגיל הרך במגזר הבדואי: במסגרת הפרויקט הסטודנטיות למדו על מהות הגינה האקולוגית ועל חשיבותה של המודעות לסביבה ועל הצורך להקנותה כבר בגיל צעיר כדי שתחלחל להורי הילדים ולאוכלוסייה הקרובה. בכתיבת תכנית הפעילויות להקמת הגינה והתאמתה לנן השתתפו סטודנטיות וצוות הגן, ועזרו ותמכו גורמים מהמועצה, הורים והמפקחת. שיתוף הפעולה בין גורמים אלו היה ראוי לשבח. פרויקט זה סיפק חוויה

נפלאה לגגנות, לילדים ולהורים. הגן שהיה ברוב המקרים שומם וללא רוח חיים ובמקרים רבים גם ללא מתקנים, נעשה הודות להתערבות של הסטודנטיות ירוק ובעל פעילויות מאתגרות.

בתכנית שבילים: כחלק משנת ההפקה של הסטודנטים בשנה ג', כל סטודנט בשנה ג' שוקד על פרויקט אישי במשך שנת הלימודים השלישית. חלק מהפרויקטים בשנת תשע"ה הופנו לטובת הקהילה המקומית:

- א. הקמת קואופרטיב מזון בשכונה ו';
- ב. מאבק לטובת קבלת דיור ציבורי בדימונה;
- ג. הקמת חנות יד שנייה בבאר-שבע;

ד. הקמת 'עסק' מקומי לתפירת תיקים מחומרים ממוחזרים.

במסגרת קורס קיימות וחינוך סביבתי ליסודי ב' יהודי שהתקיים בסמסטר א' תשע"ה נערכו פרויקטים יישומיים לקידום הקיימות במכללה ובקהילה - בשכונות מגורים ובבתי הספר - במסגרת ההתנסות בהוראה. הבעיות והאתגרים שחקרו הסטודנטים על פי בחירתם, והפתרונות שיושמו בפועל בסביבות המזכרות הוצגו בתערוכה בסיום הקורס. דגמים וכרזות המתארים את הפרויקטים מוצגים במת"ל, וכן הם הוצגו בתערוכה שהתקיימה באפריל 2016.

הגינות במכללה הן פרי מעשיהם של הסטודנטים במכללה. במרחב האקולוגי-מעשי במכללה הסטודנטים של שבילים מגדלים ירקות בערוגות מוגבהות, מכינים קומפוסט, מפרידים אשפה - והכל מעשי ידי הסטודנטים.

הסטודנטים של רג"ב יצרו גן נגינה מעשי אשר מטרתו לשפר את פני הגן וליצור גן שיש בו אמירה חינוכית על חשיבות המחזור ועל שילוב עולם המוזיקה. הגן נועד לסטודנטים ולקהילה הסובבת את מכללת קיי.

במקביל התחלנו בשנת לימודים זו בפעולות להכרה במכללה כמקדמת בריאות. במסגרת נושא זה תכנית רג"ב פועלת ליצור מודעות לתחום הבריאות והחינוך לבריאות הן בבניית פינת שקילה וקישוט המדרגות בבניין הראשי הן בפרויקטים נוספים אחרים אשר יוצגו במהלך סמסטר ב' בשנת לימודים זו.

למידה לקיימות ולאקטיביזם חברתי דרך ביצוע פרויקט מעשי מאפשרת לסטודנטים חווית למידה אחרת, חווית למידה מחוץ לכיתה, והיא מאפשרת לנו כאנשי חינוך להרחיב את מעגל הידע שלהם בפדגוגיה אחרת. הקמת פרויקט הגורם לשינוי הוא הזדמנות ייחודית לקבל השראה ליצירת שיתופי פעולה וללמידה מוצלחות.

העשייה החוץ-כיתתית מאפשרת להגשים את מטרות החינוך הסביבתי, כפי שמצוין במקראה 'חינוך סביבתי וחינוך לקיימות: עקרונות רעיונות ודרכי הפעלה'. חינוך סביבתי מחזק שיתופי פעולה ומחנך לפעולה. חינוך סביבתי מבוסס על ידע ועליו להכיל היבטים ריגושיים וחברתיים. החינוך לקיימות וסביבה מקנה כלים, אסטרטגיות חשיבה ופעולה כחלק מהכשרת אזרחי העתיד. החינוך הסביבתי הוא חלק מחינוך לאזרחות פעילה, ולכן הוא שם דגש על התנסות פעילה למען הסביבה. אנו רואים בפרחי ההוראה של המכללה מובילי השינוי בתחום. לפיכך תוך יצירה והקמה של פרויקטים מעשיים אנו משפרים את נראות המכללה, חושפים את הסטודנטים לידע בנושא ומאפשרים לסטודנטים היוזמים עשייה אחרת, למידה אחרת והתנסות אחרת בהוראה.



לסיכומו של דבר, 'קיימות' אינה טרנד חולף, אלא תפיסת עולם שמכתיבה את התנהלות אוכלוסיית העולם חפצת החיים.

אתר פדגוגי ישראלי שהוא מרכז של חומרי למידה מכל העולם, בעברית, בערבית ובאנגלית

אנט כהן, פתחיה נסריאת

השפעה על החינוך נעשית במקרים רבים בעקיפין, והאקטיביזם החינוכי מתגלה ככזה רק לאחר זמן. זהו סיפורו של צוות קטנטן ומסור, השוקד על פיתוח אתר "מת"ל" ובו משאבים חינוכיים חנים. לא כל המבקרים בספרייה של מכללת קיי יודעים כי בין האולמות והספרים, השולחנות וכתבי העת, נמצאות העמדות של מת"ל, מרכז לתכנון לימודים, האחראי לאחד מאתרי החנים הפדגוגיים הנצפים והשימושיים בקרב אלפי מורים וגננות בישראל. עוד פחות מאלה יודעים כי למת"ל יש עמודים רבים באנגלית ובערבית. מת"ל בערבית משמש את אנשי החינוך דוברי הערבית בישראל ובעולם הערבי כולו. נתון מפתיע ומעודד, לאור העובדה כי רוב המדינות האיסלאמיות אינן מקיימות קשרים



רשמיים עם מדינת ישראל. מספר הכניסות לעמודים בערבית גדל מדי שנה, ובשנת 2015 כיכבו בראש רשימת העמודים המבוקשים לדוברי הערבית העמודים המוקדשים לכיתה א', ללימוד העברית לדוברי הערבית ולמגוון פעילויות יצירה. בין החומרים הפדגוגיים המוצעים בקרוב למאה ועשרים קטגוריות, נמצא פעילויות ותכניות ייחודיות לעולם הערבי, כמו דפי תוכן הקשורים במסיק הזיתים, ביצועים שונים לשירי ילדים בערבית וספרות ילדים ערבית. מחוץ לישראל, מצרים, ערב הסעודית ואלג'יר מככבות בראש מצעד הכניסות של גולשי העולם הערבי.

בונה ומנהלת ד"ר אנט כהן, ואת המאגר בערבית - גב' פתחיה נסריאת.

בטבלה הראשונה נמצא את מספרי הכניסות לאתר ממדינות דוברי ערבית בשנת 2015. בטבלה השנייה נמצא דוגמאות למדורים בערבית ומספר הכניסות אליהם בשנת 2015.

אגר מת"ל (מרכז לתכנון לימודים של מכללת קיי) הוא מאגר פדגוגי חנים ברשת האינטרנט. המאגר כולל אלפי קישורים לחומרי למידה המאורגנים במעל ארבע מאות מדורים -

באנגלית, בעברית ובערבית - והוא כולל מנוע חיפוש פנימי. המאגר משרת מורים, פרחי הוראה, תלמידים והורים. את המאגר בעברית

ס

טבלה מס' 2: כניסות לחלק מהמדורים בערבית בשנת 2015	
המדור בערבית	מספר הדפים שנצפו
כיתה א	65,976
עברית לדוברי ערבית	48,380
הפעלות ודפי עבודה	45,001
שיעורים מקוונים	24,220
שירי ילדים להאזנה	21,920
ספרות ולשון ערבית	20,546
הגיל הרך	16,907
אנגלית	15,598
עונות השנה	14,535
משחקים דידיקטיים	14,417
זהירות בדרכים	13,841
מערכי שיעור	13,343
מתמטיקה	13,203
עונת הזיתים	12,705
מדעים	12,284
גאוגרפיה	10,259
מבחנים	9,335
חינוך	8,745
אזרחות	7,581
תכניות לימודים	6,903
ספרות ילדים	5,863
חמשת החושים	5,468
סה"כ 118 מדורים	506,699 דפים בערבית נצפו

טבלה מס' 1: כניסות לאתר מת"ל ממדינות דוברי ערבית בשנת 2105		
המדינה	מספר הכניסות ב-2015	מספר הדפים שנצפו ב-2105
ישראל	3,492,057	
מצרים	6,705	
ערב הסעודית	5,783	
אלג'יר	5,739	
מרוקו	4,445	
ירדן	4,315	
עומאן	3,240	
כווית	2,738	
תוניסיה	2,341	
איחוד האמירויות הערביות	2,057	
עיראק	1,968	
לבנון	1,846	
קטאר	1,702	
בחריין	757	
סודן	572	
לוב	488	
סוריה	160	
תימן	93	
נגריה	85	
פקיסטן	82	
אתיופיה	57	
סה"כ	3,645,060 מ-176 מדינות	10,360,422 דפים שנצפו ב-2105

מת"ל בעברית: <http://www.kaye7.org.il>

מת"ל בערבית: http://www.kaye7.org.il/forum/tochen_arabic.htm



באפריל 2016 התקיים במכללת קיי מפגש בין-תרבותי בכותרת **'שיח בין דתי בנגב'**. להפקת המפגש היו שותפים המרכז לחקר הוראת השפה הערבית, מרכז קורן ותכנית רג"ב בראשותה של ד"ר ורד יפלא וישקורמן. מנחי הדיון היו ד"ר סלים אבו ג'אבר, ראש תכנית ההכשרה לבית ספר יסודי במגזר הבדואי וראש המרכז לחקר הוראת השפה והספרות הערבית ומר ליאור סולומוביץ', ראש מרכז קורן.

בתמונה (מימין לשמאל) שלושת הדוברים המרכזיים באירוע: **שייח' ג'מאל אלעוברה**, מפקח המסגדים בנגב ובירושלים, **הרב אלקנה שרלו**, רב ומורה במוסדות חינוך בנגב ו**האב פיוטר זלסקו**, ראש הקהילה הקתולית דוברת השפה העברית בבאר שבע. כל הדוברים הדגישו את חשיבות קיומם של מפגשים מסוג זה לקירוב לבבות ולטיפול היכרות של בני דתות שונות. (תיעוד וצילום: סלים אבו ג'אבר)

יום העיון השנתי ה-14 של המרכז להורות ומשפחה - 'הורות והתמודדות במספר היבטים'

נורית כוכבי

בפברואר 2016 אירח המרכז להורות ומשפחה את יום העיון השנתי. גב' נורית כוכבי, העומדת בראש המרכז להורות ומשפחה, מסכמת את יום העיון הפונה להורים, למחנכים ולקהל הרחב.

ההרצאה הפותחת של יום העיון עסקה בסיפורה של קבוצת הורים מסוג שאיננו מוכר ואיננו מקובל. הקבוצה הנדונה איננה קבוצת הורים בבית ספר או בגן ילדים שעיקרה - התמודדות נורמטיבית יום-יומית בין הורים לילדים שתכניה קשורים לשיעורי בית, לסידור החדר, למריבות אחים וכדומה. זו הייתה קבוצה של הורים המתמודדים עם מחלה נפשית, והתכנים שעלו בקבוצה זו היו קשורים לשתי התמודדויות מורכבות בה בעת של ההורים: משימת ההורות וההתמודדות עם מחלה נפשית (ראה: "ציפור הנפש", קולות 11, ינואר 2016, עמ' 2 - 5).

הרצאה נוספת ביום זה הייתה של גב' אלה ארנון, מרצה וותיקה במרכז להורות ומשפחה, מטפלת אישית וזוגית ומשפחתית, אשר עסקה בניהול זמן ודחיינות בהורות. בהרצאתה התייחסה גב' ארנון למקורות הרגשיים להתנהלות הדחיינית והציעה דרכים יעילות ושיטות להתמודדות עם תופעה רווחת זו אצל מבוגרים, צעירים וילדים כאחד.

בהמשך גב' ליאת בויקו עובדיה, מנחת קבוצות ויועצת ארגונית, הציגה התמודדות הורית מוכרת ומורכבת: ניהול קריירה והורות במקביל. גב' בויקו הציגה מבט היסטורי והתפתחותי של הנושא בהתייחס לגברים ונשים בשוק העבודה, והיא גם הציגה דרכים להתמודדות עם המורכבות לצד הזדמנות לחשיבה לגבי עולם העבודה בישראל 2016 הדורש מהעובד שעות עבודה רבות יותר מאשר נדרש במחוזות אחרים מחוץ למדינתנו.

בתום ההרצאות חולקו תעודות הסמכה בהנחיית קבוצות הורים לבוגרות מחזור ח' של המרכז להורות ומשפחה ונישאו ברכות. יום העיון זכה להדים חיוביים בדבר ארגונו ותוכן ההרצאות המעניין והרלוונטי לאנשי המקצוע העובדים או עתידים לעבוד עם הורים וכן עבור ההורים באשר הם.

לפני כחודש התקיים יום עיון בנושא התמודדות של הורים במספר היבטים הנוגעים למציאות חיינו. יום עיון זה נערך במסגרת פעולותיו של המרכז להורות ומשפחה שמטרתו לקדם למידה והפצת ידע מקצועי בתחום הורות ומשפחה. יום עיון זה הוא חלק ממסורת רבת שנים, שהחלה מהיווסדו של המרכז בשנת 2001, והוא מזמין אחת לשנה בחודש פברואר הורים מהקהילה ואנשי מקצוע בקשרי עבודה עם הורים להיחשף למושגים, לכלים ולרעיונות מתחום העבודה הקבוצתית ומתחום הורות ומשפחה.

בתום חלק ההרצאות בטקס חגיגי ומרגש המסכם שלוש שנים של למידה חווייתית אישית, מקצועית וקבוצתית הוענקו לבוגרי תכנית ההכשרה התלת-שנתית תעודות הסמכה להנחיית קבוצות הורים. בעבר נהגנו להזמין להרצות ביום עיון זה אנשי מקצוע בעלי שם במומחיותם. הפעם הרצו ביום העיון אנשי המקצוע מתוך צוות ההוראה של המרכז להורות ומשפחה, אשר מלמדים לאורך השנה. הזדמנות זו חשפה לקהל המשתתפים את אנשי המקצוע ואת העשייה המשמעותית בתחום הורות ומשפחה בקהילה ובמכללה. יום העיון באודיטוריום היה גדוש מאזינים. נמצאו בו כשבעים משתתפים, בהם סטודנטיות להנחיית הורים, מנחות הורים, מרצים ועמיתים במכללת קיי, אימהות מהקהילה וכל מי שתוכני יום העיון עניינו או סיקרנו אותו.

יום העיון נפתח בברכותיהן של פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת המכללה, ד"ר חפצי זוהר, סגנית ראש העיר ומחזיקת תיקי החינוך והרווחה בעיר באר שבע וגב' בטי ריטבו, ראש תחום הורים בשפ"י משרד החינוך. בדבריהן ניתן ביטוי למקום המורכב והמופלא בזמנית של התפקיד ההורי. בנוסף לכך, הודגשה חשיבותה של למידת התחום בקרב אנשי מקצוע מתחום החינוך, הטיפול ובקרב הורים למען יצירת משפחה מטיבה המשפיעה על ערכיותה וחוסנה של החברה הישראלית על כל מגוון פרטיה.

מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי רובין



כתב היד

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

ה

הנכון, המתאים לה, הנוסך בה תחושת 'בית', העניקה לה ביטחון ועוררה את כוחות היצירה שפעמו בה. עבודתה תפסה תאוצה והיא הרבתה לעסוק בה. לצד העיסוק בתחומה, היא תרגמה יצירות של אותו משורר נודע, כתבה סיפורים-רשימות שתורגמו לעברית ופורסמו בעיתונים שונים. ברשימות אלה היא תיארה את חיי התרבות בירושלים, מתחה ביקורת על הנעשה ביישוב בכלל ובירושלים בפרט, ואף הביעה דעתה בעניינים פוליטיים. נראה כי חייה האישיים ועבודתה נכנסו אט-אט למסלולם הקבוע, רק דבר אחד הטריד את מנוחתה: בתה למדה בגימנסיה הגרמנית, שכן טרם נוסדה גימנסיה עברית בירושלים. לכן בקיץ 1909 היא הצטרפה למספר הורים ואישי ציבור שפעלו למען ייסוד גימנסיה עברית. היא אף שימשה מורה בגימנסיה בתחום התמחותה, אף שלא שלטה היטב בעברית. בנוסף, היא התפרנסה ממתן שיעורים פרטיים בביתה.

בשנת 1912 היא עזבה את ירושלים והשתקעה ברחוב לילינבלום ב'אחוזת בית', היא תל-אביב. בתה למדה בגימנסיה 'הרצליה', ולפרנסתה היא לימדה בביתה. צעיר תלמידה היה נער צעיר, בנו של סופר ידוע, שלימים יעשה חיל בתחומה.

באוגוסט 1914 פרצה מלחמת העולם הראשונה. הנתינים הזרים וביניהם הדמות גורשו למצרים, אך טרם צאתה את הארץ עוד הספיקה להטמין את עבודותיה ואת כתבי היד שלה בעליית הגג בבית שכנה. ב-17 בדצמבר 1914 היא יצאה לאלכסנדריה עם המגורשים הראשונים. שם היא התגוררה בדירה קטנה, חייתה בעוני רב והתפרנסה ממתן שיעורים פרטיים לילדי הפליטים. היא הייתה חולת שחפת ובאלכסנדריה התפרצה המחלה במלוא עוצה. ארבע שנים של גלות החמירו את מצבה והיא שבה לתל-אביב במצב קשה לאחר המלחמה. עם שובה, היא חיפשה את עבודותיה בבית השכן, אך לשווא. במהלך המלחמה הן אבדו ולא נותר מהן זכר. אובדן מפעל חייה השפיע עליה קשות והיא נפטרה זמן קצר לאחר מכן באביב 1919 בהיותה בת חמישים ואחת. היא נקברה בבית הקברות טרומפלדור בתל-אביב.

מי היא הדמות העלומה?

מי הוא המשורר הנודע?

מי הוא התלמיד המצטיין שלימים עשה חיל בתחומה? תשובות יש לשלוח בדוא"ל למערכת.

דמות שלפנינו נולדה בקישינב, בירת סרביה, ב-8 בפברואר 1868, שלישית במניין שלושת ילדי המשפחה. אביה היה עורך דין ידוע באודסה, בעל מהלכים בציבור הרוסי. בבית המשפחה נהגו להתארח מהפכנים רוסים, יהודים מתבוללים, ביניהם גם מי שעתיד להיות בעלה, פרקליט-מהפכן סוציאליסט. בבית שררה אווירה של התבוללות.

היא חייתה ברווחה בחיק משפחתה, אך התייתמה מאמה עוד בילדותה ואביה העניק לה תשומת לב מרובה וטיפח את כישרונותיה הייחודיים. היא קיבלה חינוך רוסי כללי בגימנסיה לנערות בקישינב והצטיינה בלימודיה, במיוחד באחד מתחומי האמנויות. אביה החליט לטפח את כישרונה המיוחד ושלח אותה ללמוד במוסקבה. החלטתו זו של האב, הייתה חריגה באותם ימים בחברה הכללית בכלל ובחברה היהודית בפרט, שכן לא מקובל היה שנערה רווקה תיסע מביתה כדי ללמוד ותגור בגפה. יתרה מזאת, ברוסיה נאסר באותה עת על נשים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה.

בשנת 1884, בהיותה בת שש עשרה בלבד, עזבה את קישינב, נסעה למוסקבה והתגוררה בפנימייה שליד בית הספר הגבוה, שבו למדה והתמחתה בתחומה. בית הספר הוקם בשנת 1840 ונחשב למוסד יוקרתי שלמדו בו סטודנטים מרחבי רוסיה, אך רק נשים בודדות. בתום לימודיה, היא המשיכה לפריז כדי להמשיך להשתלם בתחומה, ורק לאחר מכן חזרה לקישינב. בשנת 1896 נישאה לאותו פרקליט-מהפכן סוציאליסט וילדה את בתה. כל אותו זמן המשיכה לעסוק בתחומה. המפנה בחייה חל בראשית 1903 בעקבות הפרעות בקישינב, כאשר נפגשה עם אחד המשוררים היהודים הנודעים, שנשלח לקישינב בידי ראשי הסופרים והציונים באודסה, כדי לסקר את תוצאות הפרעות ביהודים. הפגישה בין השניים הותירה בה חותם עמוק, ומאז "עמדה כל חייה תחת השפעת שירתו". הוא היה גם המניע לעלייתה לארץ ישראל. ואכן בשנת 1908 היא עלתה לארץ עם בתה, התיישבה בירושלים והתערתה בחברת האינטלקטואלים המקומית. החיים בירושלים הביאו לתפנית מרעננת בחייה. היא, שלא מצאה מרגוע לנפשה ונדדה ממקום למקום, התיישבה עתה בדירת קבע ונהנתה מחייה החדשים ו"מהארץ הנפלאה הזאת [...] ייתכן מאוד שאין בירושלים אישה מאושרת ממני". ההרגשה כי הגיעה למקום מבטחים, למקום

פתרון החידה מגיליון "קולות" 11:

חנה (אנני) יהודית לנדאו (Landau), מנהלת בית הספר לבנות "אוולנה דה-רוטשילד" בירושלים



התצלומים המשפחתיים של הגב' חנה לנדאו מפורסמים באדיבות משפחת אשכנזי, ירושלים

אשר לא תמלא חוק זה, הובא הדבר לידיעת הוריה, והיה אם לא ישימו ההורים את לבם לדברי האזהרה שנשלחה אליהם, תגורש הבת מבית הספר". מצד שני, היא ראתה את תפקידה לא רק כמנהלת וכמורה המנחילה את עיקרי ההשכלה, אלא גם כמחנכת את דור הבנות הגדל בארץ, שהדאגה לבריאותו והשמירה עליה היו נר לרגליה. דאגתה ומסירותה לתלמידותיה באה לידי ביטוי בדאגה לשלומן ובצורך להטמיע בהן כללים היגייניים-בריאותיים, מתוך הכרה עמוקה שטיפול חוסן ובריאותן הוא בסיס ויסוד ליצירת דור בנות חדש ובריא בארץ ישראל.

למרות קשיחותה ודרישותיה הגבוהות, תלמידותיה העריצו אותה. הן נהגו לחגוג את ימי הולדתה, והעובדה שבית הספר נקרא בפי כול "בית ספר לנדאו", יש בה כדי להעיד על הכבוד וההערכה הרבה שרחשו לה. יתרה מזאת, בחג היובל של המלך הבריטי ג'ורג' החמישי, במאי 1935, הוענקה לה מדליה של כסף לאות הצטיינותה בעבודה בשדה החינוך בארץ ישראל.

במשך ארבעים וחמש שנים, עד יום מותה, ניהלה חנה לנדאו את בית הספר והכשירה דורות של נערות משכילות ובעלות חינוך מודרני, שהשתלבו בחברה הירושלמית החדשה.



חנה לנדאו נולדה בלונדון בשנת 1873, בת בכורה במשפחה בת שלושה עשר ילדים. הוריה העניקו לה השכלה רחבה, כי הם האמינו שבנות צריכות לקבל השכלה כבנים, מה שנחשב לתופעה יוצאת דופן באותם ימים לגבי בנות. ואכן, חנה סיימה את לימודיה בבית ספר תיכון ובבית מדרש למורות ונתמנתה למורה בבית הספר העירוני לבנות בלונדון. במשרה זו נשאה עד שנת 1898, אז הוזמנה לבוא לארץ ישראל ולקבל לידיה את ניהול בית הספר לבנות בירושלים - "אוולנה דה-רוטשילד" - הראשון לבנות שהוקם בארץ ישראל.

בשנת 1899, בהיותה רווקה בת עשרים ושש, חנה הגיעה בגפה לירושלים ושימשה בתחילה מורה לאנגלית וסגנית למנהלת פורטונה בכר, שעמדה לפרוש לגמלאות, וכעבור שנה התמנתה למנהלת תחתיה.

במשך ארבעים וחמש שנים, 1900-1945 ניהלה חנה את בית הספר במסירות, בסמכותיות ובתקיפות וטבעה את סיסמת בית הספר: "תורה ודרך ארץ - דת ודעת". מצד אחד, היא הנהיגה מערכת חוקים שאינם ניתנים לערעור וכללי משמעת קשוחים ללא פשרות, לדוגמה: "חוק בל יעבור: כל תלמידה חייבת להיות נקייה בגופה ובמלבושיה; והיה הבת

הפותרים נכונה ראשונים את החידה בגיליון 10 הם אביבה כהן; חנה בלאו; אהרון פלדמן.
הפותרים נכונה ראשונים את החידה בגיליון 11 הם אביבה כהן; חנה בלאו; אהרון פלדמן; פרופ' אלדעה ויצמן; פרופ' אהוד זמורה.
ברכת המערכת לפותרים נכונה!



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il