

קולות

13

טבת תשע"ז - ינואר 2017

כתב-עת לענייני חינוך וחברה

המכללה
האקדמית
לחינוך



1	דבר נשיאת המכללה / פרופ' לאה קוזמינסקי
2	דבר המערכת / ד"ר ערגה הלר
2	חינוך לשלום? / פרופ' חנן יניב
5	שיחה עם גב' אורית פרייברג, מנהלת בית הספר הדו-לשוני בבאר שבע, מראיינת
	ד"ר נעה ליבוביץ
8	במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חיים בשיתוף
8	הכשרה להוראה הנענית לשונות תרבותית / פרופ' לאה קוזמינסקי
10	דו־קיום בחינוך כביטוי של תפיסה רב־תרבותית / ד"ר נורית בסמן מור
13	בין האמת שלי לאמת שלך ומה שביניהן / ד"ר פכרי בסול
15	חינוך לסבלנות ולסובלנות כמגשר בהבנת הרב־תרבותיות / ד"ר אמאל אבו סעד
	ומר אברהים אסמעיל אבו עג'אג'
17	שיתופיות כערך מרכזי בעבודת המרצים ביניהם ובניהם לסטודנטים / ד"ר תרצה לוין
	וצוות מרצי שנה א'
21	מודל התנסות בהוראה בתכנית אמנות: פרחי הוראה דוברי ערבית, מדריכים
	פדגוגיים דוברי עברית / ד"ר נעה ליבוביץ
25	הוויה דמוקרטית המקדמת שותפות יהודית ערבית בתכנית שבילים / גב' דפנה
	גרנית דגני וד"ר רביב רייכרט
30	רב־תרבותיות, המפתח לזהותן האישית והחברתית של סטודנטיות בדואיות בתכניות
	הכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי / מר אברהים אסמעיל אבו
	עג'אג'
33	"הבנתי שלא רק אני עוברת את כל הקושי הזה": מסע קבוצתי ואישי של גננות
	בחינוך מיוחד / גב' נורית כוכבי וגב' רות שיר
36	איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם ד"ר ערגה הלר משוחחת עם אתי ברוך אלאיב
	שעלתה מאתיפיה ונישאה בישראל לעולה יוצא חבר העמים
38	מה רואה? על התערוכה "מבט קולע" מאת אוצר המכללה ישראל רבינוביץ
39	מה שומע? על אירועים וכנסים שהשתתפו בהם אנשי הסגל של מכללת קיי, והפעם ד"ר
	פכרי בסול על הרצאה שנשא בכנס האגודה הגרמנית לחקר המזרח התיכון: ד"ר נעה ליבוביץ
	על יום אמנות בנושא נוף ישראלי
41	מי הייתה הדמות שהייתה? החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' ציפי רובין ופתרון
	החידה מהגיליון הקודם

קולות

עורכת:

ד"ר ערגה הלר

עורכת לשון:

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



בקריאתו ליתקוה ישראלית בחינוך הכריז נשיא המדינה מר ראובן ריבלין על שותפות מתוך שונות וקרא לעודד חינוך לחיים משותפים בין 'השבטים' השונים החיים בישראל: חילונים, דתיים, חרדים

וערבים. נשיא המדינה אף הציע שהמחויבות לחינוך לשותפות תתבטא במפגשים, בהיכרות מעמיקה ובשיתופי פעולה בין המגזרים ובהעלאת החשיבות שבחינוך לשותפות לסדר היום הציבורי.

מכללת קיי מחויבת לחיים בשיתוף בין תושבי הנגב, יהודים

ובדואים כאחד, ואנחנו מדגימים את המחויבות הזו בתכניות הלימודים ובפעילויות החוץ-קוריקולריות שלנו. גם בחזון המכללה אנחנו מצהירים על השליחות שלנו "להוביל תהליכים של צמצום פערים וקידום סובלנות לשונות בחברה דמוקרטית ומרובת תרבויות". גיליון זה של 'קולות' מתאר חשיבה ומהלכים למימוש השליחות הזו וגם מעמת אותנו עם המורכבות של העשייה ועם הסוגיות שעולות לקראת החיים בשיתוף. 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 להדגים את השותפות.

פרופ' לאה קוזמינסקי



דבר המערכת

קוראים יקרים,

שיאה של עבודת העריכה על גיליון זה של כתב העת **קולות** - שרובו ככולו מוקדש לשאלה של חינוך לחיים בשיתוף - התרחש בימים שבהם בערה ישראל באש. החיים בשיתוף הם לא רק אידיאל המנחה את העבודה היום-יומית במכללת קיי, שבה עובדים ולומדים יהודים ומוסלמים, אלא גם אמונה בכוחה של דרך חינוכית. רוב המאמרים בגיליון זה עוסקים בדינמיקה של מערכת חינוך מעורבת. אודה כי מול הלהבות המתגברות נקראו המאמרים ועמדות הכותבים מעט אחרת מבשעה שקיבלתי אותם למערכת לראשונה. בגרסה הראשונה של דברי העורכת התכוונתי לספר לכם - הקוראים - כיצד בעת ביקורי בשלהי הקיץ בצפון אירלנד הגשומה, לא הפסקתי לחשוב על גיליון זה ועל הקולות השונים העולים בו - אלה שמאמינים בתקווה לעתיד של שלום ואלה החוששים מהאפשרות של חוסר יכולת לחיות עם מי שאמונתו ואורחותיו כה שונים משלך. באירלנד, בעיר דרי, בשיטתם של האירים הקתולים, או לונדונדרי, בשיטתה של הממלכה המאוחדת, פגשתי קתולי שנולד וגדל באזורי הקרבות של המחותרת האירית אך שמח שילדיו, למרות הקיטוב והבידול בחברה האירית, גדלים לשלום. הוא עובד כמדריך חברתי בשכונת הולדתו, שעודנה מנסה לצאת מהעוני ומהסטיגמות, ומלמד את הצעירים לחיות עם ה'אחר', אותו 'אחר' שהוביל למות חבריו ברגעי המאבקים האלימים בנעוריו. בבלפסט פגשתי נציג ממלכתי - מורה - שניחשתי שהוא אנגליקני, שהזדהה עם הכאב ההיסטורי של לוחמים משני צדי המתרס. תפקידו הוא לספר על הקרבות שהתחוללו ברחובות העיר בין שכנים וחברים לשעבר. הוא חמק משיחה על העתיד ודבק בסיסמאות של תקווה, אך הוא הודה שמאז קיבל את התפקיד היח"צני למדי עמדותיו השתנו מעט.

הקשר המידי של חיינו - ובכלל זה מעשי טרור - מעצב תפיסות, לעתים הוא שוקע ומחלחל עמוקות, לעתים צף על

פני השטח. איננו יכולים להתעלם ממנו, לא כפרטים בחברה, ודאי שלא כאנשי חינוך. אך הקשר מידי הופך עם הזמן לנקודה על ציר ההיסטוריה. פרופ' חנן יניב, שמאמרו פותח גיליון זה, משתמש מדי פעם בתארים שאולי יצרמו לכמה קוראים, אולם הוא משקף את מראת ההיסטוריה בחינוך בהווה. בין שאר הדברים העולים במאמרו נמצאת גם האפשרות לפתרון של סכסוכים שנדמה שאין מהם מוצא באמצעות משחק. מגוון הכותבים בבמת הדיון מציף את שאלת השוויון בכיתה ובחברה משני הקטבים, ושוב קורא עשוי למצוא עצמו מתחבר לדברי צד אחד ולא אחר, מתקומם אפילו על הכלתה של דעה זו או אחרת בכתב עת של מכללה לחינוך.

אכן, עריכת גיליון זה הייתה המלאכה המתגרת ביותר בכהונתי ב'קולות'. לראשונה נדרשתי לשאלות של חופש דעה וחופש ביטוי לעומת 'חינוכי', 'ראוי' ו'מכובד' או במילה מכובסת פחות - צנזורה. בגיליון זה הובאו דברי הכותבים בלשונם ללא שינוי, ייפוי או 'תיקון'. הם מייצגים מגוון דעות של מכשירי מורים, מרצים וחוקרים במכללת קיי, אותם מרצים שחיים זה עם זה בשלום מדי יום ביומו, שותים ביחד קפה בהפסקות, משוחחים על המשפחה, על הילדים ועל העבודה. כולנו נאמנים לרעיון של חיים בשיתוף, ועדיין כולנו מפרשים אותו מעט שונה, מיישמים אותו מעט שונה, אך אנו מוכיחים כי הדרך אפשרית. גיליון זה מציע אפוא לא רק מגוון קולות, אלא גם מגוון דרכים לחיים בשיתוף, אם מתוך אמונה בעתיד טוב יותר או אם מתוך הבנה של אירועי העבר.

אני מודה לעורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק על עבודתה הרגישה במיוחד ולכל החברים בוועדה - פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר מארק אפלבוים, ד"ר אריאלה גידרון וד"ר אמנון גלסנר - על הליווי והעצות בגיליון זה. תודה לצלם המערכת יורם פרץ על המטאפורות החזותיות והרמיזות למארגים של חיים בשיתוף.

הגיליון הבא יוקדש לנושא **הבניית זהות**.

בברכה,

ד"ר ערגה הלר, עורכת קולות

חינוך לשלום?

פרופ' חנן יניב

פרופ' חנן יניב חוקר ומפתח מודלים תיאורטיים ויישומיים של למידה תוך שילוב טכנולוגיות קצה בסמינר הקיבוצים, במכללת קיי ובמכללת אפקה להנדסה. פסיכולוג מחקרי ומעצב למידה בהכשרתו האקדמית, יוזם מעצב, חוקר ומפתח של סביבות למידה, כלים, מודלים ותיאוריות ממוקדות פדגוגיה הומניסטית. במרכז עשייתו המקצועית נמצא מודל פדגוגי בשם לב"ה (למידה בסביבה הרפתקנית) שהוא חוקר ומפתח שנים רבות.



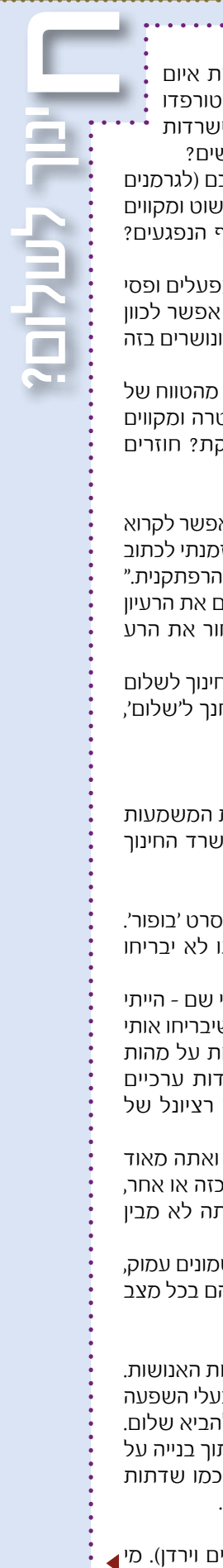
מערכת 'קולות' פנתה לפרופ' חנן יניב בעקבות פוסט אישי שפרסם בעמוד הפייסבוק שלו, ובו הוא כתב על החיים בשיתוף של יהודים וערבים בישראל. פרופ' יניב, פסיכולוג בהכשרתו, משתף את קוראי 'קולות' במאמרו האישי והגלוי, החושף את שדי המלחמה של החברה הישראלית, בתחושות של שייכות, של תקווה ושל בושה. פרופ' יניב משתמש במבוכים מטאפוריים וממשיים של שדות קרב, וההיחלצות מהם היא שיעור לדורות הבאים. השיעור לשלום, כמובן, נתון מעתה בידיהם של המחנכים הבאים.

ל

פני זמן קצר השתתפתי במשלחת שיצאה לרשת בתי הספר של הייטק-היי בסן דייגו שבקליפורניה. זה היה סיור מרתק, אבל לא על הסיור בחרתי לכתוב כאן, אלא על הקבוצה. היינו 43 ישראלים - כרבע ערבים (חלקם מוסלמים וחלקם נוצרים) והיתר יהודים.

שבוע ימים הסתובבנו ונסענו באותו אוטובוס, טיילנו יחד, נפגשנו במפגשים שונים עם ילדים, מורים ומנהלים, שוחחנו על המשמעויות, עשינו קניות, אכלנו... היינו ביחד. התחושה הייתה טבעית לחלוטין. לא הייתה שום תחושה של אנחנו ואתם, לא עסקנו בלנסות 'להבין' האחד את המורשת של האחר, לא דיברנו על דילמות וקונפליקטים - פשוט היינו יחד והיה כיף גדול. אבל, משהו בכל זאת הפריע לי, המשהו הזה נקרא בושה. התביישתי. התביישתי על קיפוח של שנים. על אפליה, על תיוג... התביישתי

שכל כך קשה להם להשיג מה שלנו בא די בקלות. אני לא מדבר על ימין ושמאל פה, אני מחפש דרך להרגיש חברות - אבל חברות שוות ערך. הבנתי כבר מזמן שאין מצב לחינוך לשלום במקום שבו העוול מתמשך (ואני עדיין לא מדבר על פלסטינאים שאינם ישראלים). נתקלתי והייתי שותף ללא מעט ניסיונות מכוונים של גישור. אף פעם לא יצאתי בתחושה של ביחד באמת. אני רוצה להדגיש - אני לא נגד ניסיונות גישור. אני לא נגד ניסיונות להגיע להידברות. אני נגד מלחמה. אני נגד הרעיון הזה שבו אנשים הורגים אנשים באופן לגיטימי. זהו, לדעתי, אחד הכישלונות הקשים ביותר של התרבות העכשווית. עוד לא הצלחנו למגר את הטירוף הזה. המאמר הזה בא להציע אלטרנטיבה לחינוך לשלום - החינוך ל'לא מלחמה'. מה זה אומר? האם אפשר, בכלל, בעולמנו היום, להוקיע את



ויפוצצו את מקום המחבוא של הצלף? ממשיכים להילחם בלי לחלץ אותו? אופציה אחרת? סצנה תלת־ממדית: המשחתת מלווה שיירת אניות מארה"ב לאירופה. הצוללות הגרמניות מהוות איום משמעותי. פה ושם עולה אנייה באש. היא נפגעה מטורפדו גרמני. ספינה לידכם נפגעת. אנשים במים. זמן ההישרדות במים הוא דקות ספורות בגלל הקור. מה אתם עושים? עוצרים לאסוף ניצולים ומסכנים את המשחתת שלכם (לגרמנים קל יותר לפגוע בספינה במצב עצירה)? ממשיכים לשוט ומקווים שהניצולים יחזיקו מעמד עד שתגיע ספינת איסוף הנפגעים? מתחילים לרדוף ולנסות להטביע את הצוללת? סצנה תלת־ממדית: צוות מפציץ בדרכו להשמיד מפעלים ופסי רכבת בצרפת הכבושה. המטרה מכוסה עננים. אי אפשר לכוון במדויק. אש נגד מטוסים צפופה. מפציצים נפגעים ונושרים בזה אחר זה. מה אתם עושים? משחררים את הפצצות בערך מעל המטרה ויוצאים מהטווח של תותחי ההגנה האווירית? ממשיכים לחוג מעל המטרה ומקווים שיפתח פתח בין העננים שיאפשר פגיעה מדויקת? חוזרים הביתה מבלי לשחרר את הפצצות?

לא ארוכים כאן ואסביר את הרציונל והמודל הפדגוגי. אפשר לקרוא על "לב" - למידה בסביבה הרפתקנית במאמר שהוזמנתי לכתוב באאוריקה - ניב, ח' (2011). "לב" - למידה בסביבה הרפתקנית. אאוריקה, 32, 8-1, הבאתי את הדוגמאות כדי להדגים את הרעיון המרכזי - אין פה דרכי פעולה 'טובות'. עלינו לבחור את הרע במיעוטו. אין ברירות טובות במלחמה. רק בעת האחרונה, בגלל מאמר שכתבתי לכנס על חינוך לשלום בוונקובר, אני מתחיל להבין בעצם שהמבחן לא מחנך ל"שלום", הוא מחנך ש'מלחמה זו לא אופציה'.

האם זה חינוך לשלום? איך משנים ערכים בכלל? ואני לא מנסה 'לגרד' את המשמעות האתית של חינוך ערכי. ראיתי אפילו ניסיון של משרד החינוך לבנות סטנדרטים של חינוך ערכי... משונה...

התובנה של מהות הבעיה התעצמה כשראיתי את הסרט 'בופור'. מפקד המוצב מגיע למצב שבו הוא אומר שאותו לא יברחו משם... הוא יצא בראש מורם... (משהו כזה).

וואלה, לרגע הזדהיתי. הרגשתי שגם אני - אם הייתי שם - הייתי מוכן להקריב את חיי (זה ככה הרגיש לי), ולא לתת שיברחו אותי משם. ואז התחלתי לשאול את עצמי שאלות קשות על מהות החיים ורעיון ההקרבה. ופתאום הבנתי כמה יסודות ערכיים מוטמעים בתוכנו ולא משנה כמה נבנה לעצמנו רציונל של סיסמאות אחרות.

זה בערך כמו שאתה בטוח מאוד שאתה לא גזעני ואתה מאוד מזדהה עם הרעיון של לא גזענות, ופתאום, במצב כזה או אחר, נפלטת לך איזו מחשבה גזענית בתוך הראש ואתה לא מבין מאין זה בא.

אז 'מלחמה' ו'כבוד' ואני גבר' וכל מיני שדים כאלה טמונים עמוק, עמוק בתת־המודע שלנו, ואין לנו יכולת לכסות עליהם בכל מצב או לנבא אם ומתי יתעוררו. וזה די מפחיד אותי.

אמרתי כבר שמלחמה זו התרמית הראשונה בתולדות האנושות. היא בדרך כלל (בדרך כלל) משרתת אינטרסים של בעלי השפעה - שלטון ומקורביו או 'אימפוטנציה' של מנהיגים בלהביא שלום. מנהיגים בונים על ההתגייסות של העם למלחמה תוך בנייה על מערכת של אמונות ופחדים כמו 'כבוד' ו'קיום'... כמו שדתות מסוימות בנויות על אמונה מתוך הפחד מהגיהנום.

יש ללמוד משני מקרים של שלום שיש לנו (מצרים וירדן). מי

המלחמה ולבטל את הלגיטימציה שיש לה ככלי להשגת מטרות בידי שלטון?

האם היינו יכולים לבוא היום לממשלת ישראל ולהגיד: "בואו נפרק את הצבא ונפסיק להילחם?"

מובן שלא. אבל אנחנו יכולים היום לנסות ולהתחיל לחנך את הדורות הבאים.

הקלישאה "העולם הפך לכפר גלובלי" איננה רק קלישאה. החינוך חוצה גבולות. מנהיגי המחר גדלים בארצות זרות, מתחנכים במוסדות זרים... קורסים ותארים מוצעים בתקשורת חנים לכל דורש בכל מקום בעולם (בעולם החינוך אלה נקראים 'Moooc' - שהוא ראשי תיבות לקורסי רשת המוניים). בואו נתחיל לחנך למסר אחד פשוט - No More War !

סאדאט ובגין הראו שאפשר. שלום חם, שלום קר, אולי לא שלום בכלל, אבל אי אפשר להתווכח עם העובדה שמאז ההסכם הגורלי ההוא מעט מאוד ישראלים נהרגו על הגבול עם מצרים. השלום מחזיק בינתיים מעמד אפילו לנוכח 'האביב הערבי'. האם למסר הזה יובילו מפגשי יהודים-ערבים?

למאמר הזה יש שתי מטרות חשובות:

האחת - להביא להכרה שחייבים, אבל חייבים, להתחיל לחנך ילדים מגיל צעיר לרעיון של "ולא ילמדו עוד מלחמה" (נדון בהשלכות האפשריות בהמשך), והשנייה - להביא להכרה שמה שאנחנו קוראים 'מפגשי שלום' לא יקרבו אותנו למטרה הראשונה, אבל הם חשובים מאין כמוהם ליצירת חברה ישראלית חדשה של שיווין הזדמנויות ללא צביעות.

בהתייחסות למטרה השנייה - אין מצב לצפות שמפגשי הבנה בין ערבים ליהודים יובילו לתובנות שירככו את העוול שנגרם לערבים בארץ הזאת. ישנם ערבים שהיו מוכנים, אולי, להשלים עם הכיבוש, אבל אני לא רואה איך הם משלימים עם תחושת ההשפלה היום־יומית שאותה הם עוברים במחסומים או עם תחושת הקיפוח שהם חשים בכפרים ובפזורה. אין מצב שהם ישלימו עם אפרטהייד הקרוב (לדעתי) לפתחינו. עלינו לחפש מוקד אחר להניע עליו את החינוך לחיים משותפים, ולמרות הזיקה, לכאורה, להשקפות הפוליטיות, יש לנתק את החוט המקשר בין חיים משותפים של ערבים ויהודים בארץ הזאת לשאלות של ביטחון, למרות התחושה של אי אפשר.

בהתייחסות למטרה הראשונה - No More War.

לפני שנים מספר בניתי (עם צוות סטודנטים) מרכז חינוכי של מוזאון צבאי בקנדה כמבחן המציגי סיפורי קרבות של הצבא הקנדי במלחמת העולם השנייה.

הסיפורים היו אמתיים. ליקטנו אותם מתוך הארכיונים של המוזאון וקשרנו אותם לשלושה סיפורים מרכזיים: סיפורה של יחידת חי"ר בקרב על העיירה אורטונה במרכז איטליה, סיפורו של צוות מפציץ מעל צרפת הכבושה וסיפורה של משחתת שליוותה שיירות אספקה מאמריקה הצפונית לאירופה.

המבחן היה בנוי משמונה זוגות של תאים. כל זוג היה מורכב מתא הסצנה (כמו בתמונה) ובו הוצגו קטעי מידע בווידיאו, בגרפיקה תלת־ממדית ובקול על מסך אינטראקטיבי גדול (כמו בתמונה למעלה), ותא החלטה ובו המבקרים היו צריכים לקבל החלטה כשהם נעזרים במערכת תומכת החלטה ממוחשבת.

כל סצנה הציגה דילמה מוסרית, טעונה רגשית במצב מלחמה שהובילה את המשתתפים (צוותים בני 4 תלמידים) לצורך בבחירה של אלטרנטיבה אחת מבין כמה דרכי פעולה אפשריות.

דוגמאות?

סצנה תלת־ממדית: יחידת החי"ר שנלחמת בעיירה אורטונה באיטליה, לוחמה עיקשת בשטח בנוי ומבוצר. הצוות מסתתר באחת החנויות החרבות, מוגן יחסית וחייל יוצא לנטרל מוקש ברחוב. הוא נפגע בידי צלף גרמני. מה אתם עושים?

יוצאים לחלץ אותו למרות אש הצלף? מחכים שיבואו טנקים

אבל גם חילוניות היא מערכת של אמונות וערכים, או אם תרצו, 'הומניזם' בשבילי הוא סוג של דת. אז איך מחנכים? דרך הבטן. ולא במקרה או כלאחר יד. במודע ובצורה מכוונת. לכן מערכת החינוך איננה מערכת חינוך אם היא מצפה שערכים יבואו בדרך אגב, משום שיש כיתה ויש מורה. ומערכת חינוך איננה יכולה ל'הורות' חינוך, כך שאפילו אם כל מה שהיו לומדים בבית הספר היו 'ערכים' בשיטה של תכנית לימודים, שיעורי לוח, דפי עבודה... לא היה יוצא חינוך. חינוך הוא תהליך המשלב תהליך רגשי ותהליך שכלתני. איך משלבים? מתקילים ילדים במצבים שבהם הם צריכים לקבל החלטות מתוך מצב רגשי, מצב שבו הם מחוברים לסיפור, רואים את עצמם בתוכו, מזדהים עם דמויות - משהו כמו סרט, אבל הם דמויות בו ויש להם יכולת לבחור ולהשפיע.



חנן יניב עם צוות המוזאון הצבאי, התצלום מאוסף המחבר

כי סרט או תאטרון או מספרי סיפורים יכולים להביא ילדים למצבים של מודעות רגשית ("אני יודע שאני עצוב בגלל שאימא של במבי מתה"), אבל אין להם יכולת להשפיע על מהלך ההתרחשויות...

אבל אז, כשהם מעורבים רגשית, הם יכולים באמת להתחבר לכל הערכים שהיינו רוצים לראות אותם גדלים לתוכם, כי עמוק יותר מהשדים למיניהם, מסתתרים היסודות האנושיים האמיתיים - נקיים מחרדות וציפיות ורציות... (מלשון רצון)... מסתתרת האהבה הבסיסית לאדם באשר הוא. אז אנחנו בונים מוזאון של חינוך לשלום בדרך של להפגיש ילדים עם דילמות של מלחמה, אנחנו בונים מערכת חווייתית של הרפתקאות שישלבו דמיון ומציאות ויעוררו (כך אני מקווה) ילדים לתחושה, לרגש.

ואז, תוך התמודדות עם דילמות ערכיות כאלה, הם יצטרכו לבחור דרך פעולה שאיננה פשוטה, דרך שתחייב אותם לבחור משהו על פי קריטריונים של אמונה ומציאות. לבחור ולראות איך חלק מהעולם הערכי שלהם מתנפץ מול עולם של מציאות לא שפויה. ואז, תשב אתם המורה בקבוצות קטנות, והם ידברו על מה שהרגישו ועל מה שבחרו ועל ההשלכות... ואז, אני מקווה, תונח אבן הפינה לתובנה שמלחמה - היא לא אופציה.

נחזור לפתיחה. דיברתי על המשלחת לסן דייגו. דיברתי על הדינמיקה המופלאה שהייתה שם והבנתי שהמשמעות הגדולה ביותר שהמסע הזה הביא לפתחנו היא ההזדמנות לנצל את המפגש הזה ליותר מחינוך 'לשלום' - אפשר להתחיל לדבר על חינוך ל'לא מלחמה' ולסיכום - פינה לזכרו של חבר שלי שאתו עבדתי רבות על התובנות של שילוב רגש ושכל, לזכרו של מנחם עייני - שחקן ובמאי. מנחם עבד אתי במסגרת פרויקט ששמו 'מחר 98 באצבע הגליל'. ניסיון, צוות של אנשים חזרי אמונה (גם רענן ארבל ועדה גרינברג) לבנות חינוך אחר (קראנו לו 'אור בעיניים'). את מנחם ביקשתי להצטרף כדי להביא אל העולם השכלתני הזה את עולם הרגש, הדמיון והחווייה דרך עולם התאטרון ויחד גילינו מהו חינוך. מנחם - אחי - תשמור עלינו מלמעלה, העולם הזה צריך אנשים כמוך.

שהביא את השלום אלו מנהיגים (אבל קודם כל ובעיקר - אנוואר סדאת) שהחליטו שאי אפשר יותר להילחם. לא היה שינוי ערכי ביחס של המצרים אלינו שהביא לשלום. העם המצרי, שגם הוא חונך על היסטוריה של פחדים ומטענים רגשיים קיבל את השלום כעובדה קיומית... ויש שלום.

אז מנהיגים יכולים לעשות שלום - אין לי ספק. אבל האם חינוך יכול להשפיע על שלום בעתיד? האם אפשר לחנך דור של אנשים שיבינו שמלחמה היא לא אופציה? האם מנהיגים שיצמחו מתוך דור כזה יוכלו לעשות שלום עם מנהיגים שצמחו עם אמת אחרת? האם אפשר לחנך אנשים לסיסמאות? אני מאמין שכן, אבל אינני מאמין שדרך הראש. מהו 'חינוך' בכלל?

קודם - מה הוא לא... חינוך הוא לא הקניית ידע. משרד החינוך שלנו צריך להיקרא 'משרד הקניית הידע' אולי, אבל חינוך הוא לא מסוגל לעשות - ולא משום שיושבים שם אנשים רעים או טיפשים, אלא משום ששלטון לא מסוגל לחנך באמצעות מערכות חינוך קונבנציונאליות - כל תפיסת החינוך צריכה להשתנות פתאום, ושינוי כזה אי אפשר לעשות רק מלמעלה ובוודאי לא בקדנציה של ארבע שנים (אם היא מחזיקה מעמד בין מהפך למהפך).

אז מה כן? חינוך הוא תהליך מורכב שקורה בראש ובלב ובמה שביניהם.

חינוך, לדעתי, הוא שילוב של למידה של יסודות להתנהגות האדם עם היכולת לזהות ולבחור מתוך תהליך רגשי ושכלתני בדרכי התנהגות תואמות לתוואי מודע של הסתכלות על החיים.

כלומר: אתה יודע במה אתה מאמין, יותר מידע - אתה אוהב את מה שאתה מאמין בו וכשאתה נתקל בבעיה שמחייבת בחירת דרך פעולה, אתה מסוגל, למרות כל השדים שעדיין קיימים בך, לבחור בדרך התואמת את אמונותיך.

אז זה כמו להיות דתי? אני מניח שכן, אם בחרת את מה שאתה מאמין בו ואוהב אותו,



חיים בשיתוף - הלכה למעשה



נעה ליבוביץ משוחחת עם אורית פרייברג, מנהלת בית הספר הדו-לשוני בבאר שבע

גב' אורית פרייברג מנהלת את בית הספר הדו-לשוני שנמצא בנקודה הדרומית ביותר בישראל, נכון לעכשיו, בבאר שבע. ד"ר נעה ליבוביץ היא ראש תכנית אמנות במכללת קיי - בה לומדים הוראת אמנות סטודנטים יהודים וערבים יחדיו. שתיהן משוחחות על למידה בשיתוף ועל חיים בשיתוף במערכת החינוך הישראלית.

ב'

נעה: מהו בית ספר דו-לשוני?

אורית: בית הספר שלנו הוא מקום מיוחד. מקום שבו נפגשות תרבויות, דתות ושפות, מקום שבו נפגשים ילדים, הורים וצוות. בנקודות המפגש השונות אנו משחקים יחדיו, לומדים, מפתחים, יוצרים ומכירים. בית הספר שלנו מבוסס על ערכים הומניסטיים ודמוקרטיים, על כיבוד האדם באשר הוא אדם, על תרבותו, על דתו, על מנהגיו, כמו גם פרטיותו וזכויותיו. אנו שואפים שכל תלמיד יחקור, יכיר ויפתח את זהותו תוך כיבוד זכותו הזוהר של האחר.

בפועל מדובר בקבוצת הורים, קהילת הגר, שהקימה לפני כעשור גן ראשון יהודי-ערבי כדי ליצור מרחב שוויוני ושיתופי מתוך האמונה שללא מערכת חינוך כזו יהיה קשה לשנות את המציאות שבה אנו חיים. המשפחות המרכיבות את קהילת הגר מקיימות חיי תרבות משותפים מעבר למסגרת הבית ספרית: טיולים, פיקניקים, הצגות ומסיבות.

כיום ישנה מסגרת רציפה מפעוטון לבני שנה ועד לכיתה ו'. בכל שנתון ישנה כיתה אחת המונה בסביבות 22-24 ילדים - חציים דוברי עברית וחציים דוברי ערבית כדי ליצור מרחב שיתופי-שוויוני. כ-70% הם תושבי באר שבע ו-30% תושבי חוץ - מתל שבע, מעומר, מלהבים ומשגב שלום. בכל כיתה

ית הספר הדו-לשוני הוא פרי יזמה של משפחות יהודיות וערביות שהקימו את 'עמותת הגר לחינוך ערבי-יהודי לשוויון בדרום' ובשיתוף משרד החינוך והרשות המקומית. גן הילדים היהודי-ערבי נפתח לפני כעשר שנים וצמח בהדרגה לשלוש מסגרות (פעוטון, גן ילדים ובית ספר יסודי) המשרתות כיום כ-260 ילדים בני 1-12.

אורית פרייברג מנהלת את בית הספר זו השנה הרביעית, ושתי בנותיה לומדות במסגרת חינוכית זו. נפגשתי עמה כדי לשמוע על אודות בית הספר ועל תפיסת העולם המלווה את בית הספר מפיה כמנהלתו.

הריאיון התקיים בבית הספר שאליו הגעתי כמה דקות לפני ההפסקה. הסתובבתי במסדרונות בית הספר והתרשמתי מאוד מן התכנים ומתוצרי הילדים התלויים על קירותיו של בית הספר. המנגינה שהושמעה כסימן ליציאה להפסקה היה שיר בשפה העברית 'נולדתי לשלום'. בסוף המפגש כשעמדתי לצאת, שוב הגיעה שעת ההפסקה ואז הושמע שיר בשפה הערבית. זו דוגמה קטנה של החיים בשיתוף המאפיינים את בית הספר הדו-לשוני.

ישנן שתי מחנכות, אחת יהודייה והשנייה ערבייה. כל מחנכת מביאה את השפה, את התרבות, את הדת והמורשת שלה ויחד עם התלמידים יוצרים מרקם דו־לשוני, דו־לאומי ורב־תרבותי.

נעה: האם יש בקרב התלמידים נוצרים?

אורית: ישנה משפחה אחת נוצרית, ולכן מטבע הדברים הדגש ברובו על התרבות היהודית ועל התרבות המוסלמית. מוזכרים החגים המרכזיים בנצרות. לדוגמה אנו מציינים גם את חנוכה, גם את מולד הנביא מוחמד וגם את חג המולד. בחג הפסח מציינים גם את חג הפסחא.

כמנהלת, אני בונה את לוח החופשות ומתאימה אותו לצרכים של בית הספר. אנחנו מחויבים לאותו מספר ימי לימוד כמו בחינוך הממלכתי, אבל אנו מקצצים בחופשת פסח וחנוכה או בימי איסור חג כדי לקצץ עם חופשת חג הקורבן, למשל. זו בחירה של צוות בית הספר מבחינה אידאולוגית ופדגוגית לסגור את בית הספר בחגים ולא ליצור מערכת של חופשות שונות שבהן רק כמחצית מן התלמידים נמצאים.



נעה: עד כמה מתקיים המרקם הדו־לשוני בקרב צוות בית הספר והתלמידים?

אורית: הצוות דובר הערבית שעובד כאן יודע עברית, אבל הצוות דובר העברית לא יודע ערבית וזה קושי גדול שאנחנו מתמודדים עמו. הגננות והמחנכות שעובדות בצמדים לומדות מהר מאוד להבין את השפה והן יכולות להבין את השיח בכיתה שמנהלת המורה הערבייה. אולם לדבר בערבית זה עדיין קשה. אנחנו מקיימים שיעורים שבהם המורות הערביות מלמדות את המורות היהודיות ערבית.

שאלה גדולה מאוד שעסקנו בה ואנחנו עדיין עוסקים בה היא מהי דו־לשוניות עבורנו? הדו־לשוניות היא אתגר גדול מאוד. בית הספר פועל למעשה בתוך מרחב דובר ערבית; הוא נמצא בלב שכונה בבאר שבע, עיר יהודית בהגדרתה הדוברת ערבית. הילדים הערבים והיהודים נמצאים בשעות אחר הצהריים בסביבה דוברת ערבית: חוגים, טלויזיה, חנויות - הכול מתנהל בעברית. המפגש היחיד שיש לילדים עם הערבית הוא כאן בבית הספר, גם לילדים הערביים וגם לילדים היהודיים. זה אתגר גדול מאוד איך להגיע לשוויוניות דו־לשונית כשגם חלק מן הצוות הוא לא דו־לשוני וגם המרחב מחוץ לבית הספר הוא לא דו־לשוני.

לגבי התלמידים אנחנו בוחנים כל הזמן את דרך העבודה שלנו. בתחילת הדרך הייתה מחשבה, אפילו אמונה, שהילדים יוכלו לעבור משפה לשפה באופן זורם. היום אנחנו מבינים שזה לא פשוט. השפה היא אמצעי תקשורת והכרה של התרבות, ואנחנו מצפים שהילדים יוכלו לנהל שיחה בשתי השפות ושהם יוכלו לקרוא ולכתוב בשתי השפות.

נעה: בוגרי כיתות ו', אלה שסיימו, יכולים לנהל שיחה בערבית? אורית: הילדים לומדים מן הפעוטון עברית וערבית ואנחנו כצוות עברנו תהליך למידה והבנה משמעותי מאוד לאורך השנים. אנחנו כל הזמן בוחנים את הדרך, ואף עשינו כמה שינויים: בעבר בשעות של הקניית השפה הופרדו התלמידים לדוברי עברית ולדוברי ערבית, זו הייתה ההפרדה היחידה במערכת השעות. המורות לימדו את התלמידים את שפת האם וגם את השפה השנייה. השנה הכנסנו מורה מקצועי שמלמד את השפה השנייה כי הבנו שהוראת השפה הערבית כשפה שניה מחייבת התמקצעות ייחודית. שינוי נוסף שהכנסנו הוא לימוד משותף של עברית וערבית לכיתות א'-ב'. ראינו שההפרדה לא הניבה את התוצאות שרצינו לגבי הדו־לשוניות, מה עוד שרוב הילדים נמצאים יחד מן הפעוטון וכל הזמן לומדים, משחקים ושרים בשתי השפות. ולכן משנה שעברה הכיתה מחולקת לשתי קבוצות הטרוגניות - חצי כיתה לומדת עברית והחצי השני ערבית, ולאחר מכן מתחלפים. אנחנו כבר רואים בתלמידי כיתה ב' שהעברית של דוברי הערבית והערבית של דוברי העברית טובה יותר מאשר של הכיתות הגבוהות יותר שבהן הייתה ההפרדה. מובן שיש לזה מחיר - שפת האם נרכשת לאט יותר.

נעה: מבין הדברים שלך אני שומעת על תהליכים של בדיקה ובחינה של דרכי ההוראה והלמידה. כיצד פועל המערך הפדגוגי בבתי הספר?

אורית: הפדגוגיה של בית הספר מבוססת על פדגוגיה קונסטרוקטיביסטית. בית ספר שהלמידה בו מבוססת על למידה, הבנייה, חקר, למידה שיתופית וחשיבה ביקורתית ולא כסיסמה. כך פועל בית הספר וכך מתנהלים השיעורים מאז שהוא הוקם. את התהליך הפדגוגי מלווה ליווי צמוד המנחה הפדגוגית של בית הספר הגברת רחל הר-ציון. הליווי נעשה בכמה דרכים, ראשית לכל צמד מחנכות יש מפגש שבועי עם המנחה שבו מבנים את ההוראה בצמד ואת תכניות הלימוד הייחודיות לבית הספר. לרוב מורות רגילות להיות בשליטה מלאה בכיתתן, להחליט ולקבוע מה קורה במרחב הכיתתי שבו הן מלמדות. העבודה בצמד שהיא מורכבת ממילא וללא ספק מורכבת אף יותר כששתי המורות מגיעות מתרבות אחרת, עולם אחר ודת שונה. בהדרכת המנחה עוברות המורות תהליך, הן באות ממקום מאוד שואל ופתוח. הצוות שעובד פה חייב להיות עם 'ראש פתוח', עם יכולת להסתכל על המציאות באופן מורכב ולא חד־ממדי, להיות מסוגל לחשיבה ביקורתית על בסיס יומי. בנוסף מלווה רחל הר-ציון את פיתוח תכניות הלימוד כיוון שאנחנו מלמדים על פי תכניות לימוד שאותן אנו מפתחים כאן בבית הספר. מובן שאנחנו מחויבים למקצועות הליכה והתכנים של משרד החינוך, ליעדים ולמיומנויות שדורש המשרד, אבל יש לנו אישורים לתכניות הלימוד הייחודיות שלנו.

נעה: מה מאפיין את תכניות הלימוד של בית הספר?

אורית: השאיפה היא שבית הספר יהיה מרחב מאתגר, מעורר ומזמן חשיבה והתנסות. ההוראה בבית הספר מכוונת לקדם חשיבה עצמאית וביקורתית, פיתוח מיומנויות ויצירתיות בשאיפה לאפשר ללומדים להתפתח בהתאם לנטייתיהם האישיות. תכניות הלימוד שלנו משלבות את התפיסה האידאולוגית של בית הספר ואת התפיסה הפדגוגית. שתי תפיסות אלו שזורות זו בזו, וניתן לומר שהקו המנחה הוא תרבות של שלום. איך הופכים את המרחב, את המציאות, להרמונית יותר. לכן נלמדים תכנים לא רק של רב־תרבותיות על יתרונותיה וחסרונותיה, אלא גם תכנים של מגדר, של צדק חברתי, של צדק כלכלי ושל קיימות. בית הספר מוגדר כבית ספר ירוק. שני נושאי מפתח בבית הספר הם זכויות האדם והאזרח המבוססים על שיח דמוקרטי, דיאלוגי והאקטיביזם. כצוות חינוכי אנחנו שואפים שהתלמידים שלנו יאמינו ביכולתם ליצור לעצמם ולחברה שבה הם חיים הווה ועתיד התואמים את תפיסת עולמם, יאמינו ביכולתם ליצור שינוי ויפעלו כדי לקדמו.



לבחון אותם. בית הספר מיוחד בזה שלילדים יש הכלים וההבנה לקלוט את המורכבויות של הסיטואציות. הם לא הולכים למקום של האשמה ולא מקבלים אחריות למשהו שלא באחריותם. הם מבינים שישנם אנשים החושבים שהפתרון כרוך באלימות והסלמה ושזו לא הדרך שלנו. להפך הם רוצים להראות שאפשר אחרת. הם חדורים תחושת שליחות שאנחנו יכולים לשנות את העולם במובן התמים אבל גם האמתי, ואני יחד אתם. בית הספר במובן הזה הוא המקום הכי נורמלי להיות בו. אין שגאה ואין קיצוניות ובזמן מבצע 'צוק איתן' כולם פחדו באותה המידה כשהיו הפצצות ואזעקות.

נעה: לסיכום, איך את רואה את בית הספר בעשור השני שלו, או במילים אחרות מה החזון שלך?

אורית: דבר ראשון שחשוב לי הוא ביסוס התפיסה החינוכית של בית הספר. להמשיך לבחון, לבדוק ולהעמיק. יש כאן אבני בסיס חזקות מאוד וצריך לראות איך מבססים עוד יותר. לא בהכרח קשור לדילשוני, אלא לייחודיות הפדגוגית של בית הספר.

דבר שני הוא הגדלת המקום של הילדים בתוך המרחב של בית הספר. לפני כשנתיים הוקמה 'קהילת הילדים' שמובילה תהליכים בבית הספר ובין היתר אחראית לציון ימים מיוחדים בלוח השנה, כמו יום חופש העיתונות ויום זכויות האדם. אני שואפת להגדיל את האחריות של הילדים. בית הספר הוא עבורם ובשבים, והייתי רוצה לראות איך מעצמים את המקום שלהם ומגבירים עוד יותר את תחושת השייכות והאחריות שלהם. ודבר אחרון הוא השאיפה לגדול ולהתרחב. לצמוח לפחות עד לסיום חטיבת ביניים, שנכון לעכשיו לא קיבלנו אישור

לכך ממשרד החינוך ומהרשות. הבוגרים שלנו משתלבים רובם בתיכון מקיף א' או בתיכון בעומר. מטרה נוספת היא לגדול לשתי כיתות בשכבה, לא יותר. מטבע הדברים הביקוש בקרב המשפחות הערביות גדול יותר כי אין להם כמעט אפשרויות אחרות לעומת משפחות יהודיות שקיימות עבור ילדיהן מסגרות רבות ומגוונות בבאר שבע והסביבה.

כמו כן, חשוב לנו מאוד שתהיה המשכיות ושהבוגרים שלנו ישמרו על קשר. הם באים לבקר ועוזרים בהפעלת מרחב החוגים, אבל אנחנו שואפים ליותר מכך. בשנה שעברה התחלנו להפעיל תכנית עבור הבוגרים במימון העמותה.

בשאיפה לצמיחה של בית הספר אני רואה אתגר גדול גם בחיבור של בית הספר אל השכונה. בתחילת הדרך ראתה בנו השכונה נטע זר. אני שמחה לומר שבשנים האחרונות נרשמים ילדים מן השכונה לבית הספר, ולבית הספר יש שם טוב ברמה האקדמית וגם פחת באופן משמעותי החשש מן האוכלוסייה הערבית. כשאנחנו מציינים את החגים ומזמינים את תושבי השכונה, כמו במימונה לדוגמה, להיות חלק ולהשתתף ישנה היענות.

נעה: תודה רבה אורית, ואני מקווה שבית הספר יתפתח כי נשמע שקיימת כאן עשייה חינוכית מרתקת וכל איש חינוך היה שמח להשתלב בה.

דרך הלמידה היא למידה מבוססת פרויקטים (PBL) והילדים מפתחים אחריות לעולם הסובב אותם ואף יותר מכך, יוזמים פעילויות המופנות אל מחוץ לקהילה הבית ספרית ומפתחים מעורבות. בבית הספר נלמדים שלושה נושאים פוריים: הראשון - הומניסטי- חברתי, השני - חינוך סביבתי-מדעי והשלישי - מורשת תרבות הדת. לכל שכבת גיל ישנם שלושה נושאים פוריים בכל תחום שאותם הם לומדים וחוקרים במהלך השנה - שני נושאים לאורך מחצית, ומורשת תרבות הדת לאורך השנה. את חלק מן התוצרים ניתן לראות ברחבי בית הספר. בדרך כלל אלו נושאים אינטגרטיביים כמו באר שבע עירי בכיתה ה' או בתחום מורשת תרבות הדת שבו הילדים לומדים על היהדות, על האסלאם ועל הנצרות, אבל מהמקום של תרבות הדת. הדגש הוא על החיבורים בין הדתות; באילו מקומות קיים דמיון בין הדתות ואיפה אנחנו שונים. יחד עם זאת אנחנו מקפידים שכל ילדה וילד ידעו מהי הדת שלהם, יתחברו אליה וילמדו לכבד את הדת והתרבות של האחר. כאשר יש חג חוגגים יחד, אבל ברור של מי החג. כל אחד מתחבר לחגים ולתרבות שלו.



התמונות בראיון צולמו ע"י נעה ליכוביץ

בנוסף ובהתאמה, ההערכה בבית הספר היא הערכה חלופית. אין מבחנים ואין ציונים. גם אין כמעט שיעורי בית. לא במקרה נבחרה הדרך הזו כי היא מאפשרת תהליכים משמעותיים שהם הרבה מעבר לידע ולתוכן. שיטת החינוך מלמדת את הילדים ללמוד באמת ולא מתוך שיון או תחרות. הערכים של מעורבות, כבוד האדם ושונות המאפיינים את התפיסה של בית הספר מיושמים הלכה למעשה. האידיאולוגיה קשורה קשר הדוק לפדגוגיה.

נעה: כיצד מתמודדים עם מתיחויות פוליטיות כמו בתקופת מבצע 'צוק איתן' או אינתיפאדת היחידים? אני יכולה לשתף אותך שבמכללת קיי לסטודנטים משתי התרבויות לא היה קל. בשיחה עם הסטודנטים שלומדים אמנות עלה שהם פחות הרגישו את המתיחות בתוך המכללה כי זוהי תכנית מעורבת ביסודה ויש לנו רב-תרבותיות לא רק של יהודים וערבים אלא גם חילונים ודתיים, נשואים ורווקים עירוניים ובני מושבים-קיבוצים. **אורית:** אחד ההבדלים הוא שהמשפחות ששולחות את ילדיהם ללמוד כאן שולחות בדיוק בגלל הסיבות האלה ובשונה אולי מן הסטודנטים שבאים ללמוד חינוך והוראה ולא דווקא מתכוונים לחיים בדו-קיום. זו הגישה של המשפחות בקהילה מלכתחילה שמחציתן יהודיות ומחציתן ערביות. הילדים לומדים שהמציאות היא מורכבת. אין טובים ורעים, אלא ישנם שני נרטיבים שצריך

מה אומרים חברי הצוות על חיים בשיתוף



הכשרה להוראה הנענית לשונות תרבותית

לאה קוזמינסקי

פרופ' לאה קוזמינסקי מכהנת בשבע השנים האחרונות כנשיאה של המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. תחומי העניין והמחקר שלה עוסקים בהכשרה להוראה וזהותם המקצועית של מורים, פדגוגיות חדשניות ומתן קול ובחירה לסטודנטים ולאנשים בכלל, ולאנשים עם מוגבלויות בפרט. השכלתה המקצועית כוללת את התחומים של פסיכולוגיה של הילד, הפרעות בתקשורת ולקויות למידה-שפה. הספרים שהיא פרסמה עוסקים בסינגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה ובהבניית הזהות המקצועית בהוראה. היא פרסמה עשרות מאמרים בתחומי העניין והמחקר שלה.

תכלול דיון בסוגיות של ההיסטוריה והתרבות של הקבוצות השונות באוכלוסייה, יישום דרכי הוראה/למידה המעודדות את כלל הסטודנטים/התלמידים להצליח (כמו התייחסות לסגנונות למידה שונים ולגישות קונסטרוקטיביסטיות של יצירת משמעות בלמידה) ובחינה ביקורתית של מדיניות מערכת החינוך סביב שאלות של צדק חברתי ושוויון חינוכי (כמו בסוגיות של הקצאת משאבים, הסללה, שילוב והכלה).

הוראה הנענית לשונות תרבותית מאופיינת בפדגוגיה המעצימה את הלומדים מבחינה אינטלקטואלית, חברתית, רגשית ופוליטית תוך שימוש בהתייחסויות תרבותיות להעמקת הידע, המיומנויות והעמדות. המקבילה למונח זה היא 'הוראה רלוונטית מבחינה תרבותית' (culturally relevant teaching), מונח המיוחס בספרות המחקרית לחוקרת החינוך האמריקאית גלוריה לדסון-בילינגס (Ladson-Billings, 1995).

המטרה המרכזית של הוראה הנענית לשונות תרבותית בין הלומדים היא לאפשר לתלמידים/לסטודנטים לבחור במצוינות אקדמית ועדיין להזדהות עם תרבותם. לפדגוגיה זו שלושה

א וכלוסיית התלמידים בישראל מאופיינת בשונות רבה בהתייחס להיבטים, כמו: לאום, דת, מוצא אתני ועדתי, מיקום גאוגרפי, השתייכות מגדרית, ותק בישראל, צרכים לימודיים ויחודיים ועוד. לשונות זו מתווספים עוד שני היבטים: ההיבט האחד - הנתונים המצביעים על הישגים לימודיים נמוכים על בסיס תרבותי, אתני וכלכלי לאוכלוסיות, כמו: ערבים, תושבי הפריפריה, ילדים למשפחות עניות או ילדי עולים חדשים מאתיופיה. ההיבט השני - המציאות הטופחת על פנינו והדיווח על בסיס יום-יומי כמעט לגבי תופעות של גזענות, דעות קדומות מפלות והיעדר סובלנות לאחר גם בקרב ילדים ונוער. התפקיד של הכשרת מורים במאה ה-21 הוא לטפח מורים שלהם ידע, מיומנויות ועמדות הנדרשות להוראה במערכות רבות-תרבותיות ובהן תלמידים בעלי שונות אתנית, דתית, חברתית וכלכלית. לפיכך, יש לדעת לכלול בתכנית ההכשרה להוראה התייחסות נרחבת ומעמיקה לשונות בין הלומדים ולהקנות למורים לעתיד כשירויות המטפחות למידה משמעותית ומערכת לכלל התלמידים. התייחסות כזו, שאותה אני מכנה 'הכשרה להוראה הנענית לשונות',



התרבות בתכנים של תכנית הלימודים, הקשרי הלמידה, אקלים הכיתה, היחסים בין המורה ללומד, דרכי ההוראה והערכת ההישגים.

4. הוראה הנענית לתרבות הלומד היא **הוראה מעצמה**, המאפשרת ללומדים להיות בני אדם טובים יותר ותלמידים מצליחים יותר. זוהי הוראה הממוקדת בלומד ובחברה ובאמצעותה נעצים את היכולת הלימודית של הסטודנטים שלנו כפרטים וכקהילה, נחזק את תחושת המסוגלות האישית והקבוצתית ונגביר את נכונותם ליוזמה. הסטודנטים שלנו חייבים להאמין שהם יצליחו במשימות לימודיות אם יתמידו ואם ינקטו באסטרטגיות למידה מותאמות. כמכשירי מורים עלינו לבטא ציפיות שאפתניות, המתאימות לסטודנטים שלנו, נתמך במאמציהם להצליח ונזכור לחגוג את הישגיהם האישיים והקבוצתיים.

5. הוראה **המובילה לשינוי** היא זו התומכת בפיתוח ידע, כישורים וערכים לקראת לומד ביקורתי ומנהיג חברתי. הכבוד לתרבות של הלומד וההסתמכות על ניסיונותיו הקודמים, חזקותיו וההצלחות שחוהו - יהיו את המשאבים לשינוי. כך למשל, השימוש המורכב בדימויים ובמשלים יכול לשמש בסיס בתהליכי ההוראה לקבוצות סטודנטים מהמגזר הבדואי הלומדים במכללה ותשתית לפעולות לימודיות וחברתיות.

6. הוראה הנענית לשונות תרבותית היא **הוראה משחררת** מבחינה פסיכולוגית ואינטלקטואלית ומנחה את הסטודנטים שאין אמת אחת וידע אחד. החירות היא בשיפור החשיבה המעמיקה, ההישגים הלימודיים, הקשרים הבין-אישיים והאכפתיות לאחר. כך הסטודנטים שלנו ידעו שידע ניתן לביקורת, לערעור ולחשיבה מחודשת (Ladson-Billings, 2008).

הפדגוגיה של היענות לתרבות של הלומד הופכת לשכיחה במערכות שונות של הכשרה להוראה בעולם ובארץ. האם השימוש בפדגוגיה זו מוביל לשינוי מהותי בתפיסות המתכשרים להוראה? המחקר של קסטרו (Castro, 2010) בחן תפיסות של סטודנטים להוראה בארה"ב לגבי חינוך בחברה מרובת תרבויות, כפי שבאו לביטוי במחקרים שנערכו בין 1985 ועד 2007. חמישים וחמישה מחקרים נסקרו והם חולקו לשלוש תקופות זמן: 1986-1994, 1995-2000, 2007-2008. מטרת המחקר הייתה לבדוק מנקודת מבט של רב-תרבותיות ביקורתית באיזו מידה התפיסות של סטודנטים להוראה השתנו בתקופות זמן אלה לקראת השגת יעדים של צדק חברתי בחברה מרובת תרבויות. הטענה הכללית שסטודנטים להוראה פתוחים היום יותר לשונות תרבותית אינה מקבלת גיבוי בסקירת המחקר של קסטרו. סקירתו לא מצאה תימוכין לדעה הרווחת, שלפיה סטודנטים להוראה מזדהים היום יותר מאשר בעבר עם התפיסות של חינוך רב-תרבותי ביקורתי או מגלים נכונות לקבלת שונות תרבותית. אדרבא, נמצא כי במאה ה-21 סטודנטים להוראה מגלים מידה נמוכה של תמיכה בחינוך רב-תרבותי. הסטודנטים דיווחו אמנם על עמדות חיוביות לרב-תרבותיות, אך אלה היו עמדות פשטניות ולא מורכבות, כמו האמונה שכל אדם נברא שווה לאחרים וכי יש לאפשר נגישות שווה למשאבים חברתיים. אבל העמדות החיוביות האלה כיסו למעשה על היעדר הבנה אמיתית של סוגיות בחינוך בחברה מרובת תרבויות, כולל סוגיית חוסר השוויון המבני במערכות החינוך. אף על פי שסטודנטים להוראה היום חווים קשרים בין

מאפיינים מרכזיים:

(א) היא נענית לצרכים הלימודיים של התלמיד/הסטודנט ומבטיחה את הצלחתו;
(ב) היא יוצרת תנאים המסייעים לתלמיד/לסטודנט לשמור על זהותו התרבותית תוך כדי השגת מצוינות לימודית (כך שתורת הלומד משמשת אמצעי בלמידה);
(ג) היא מעודדת מודעות ביקורתית רחבה, המאפשרת לתלמיד/לסטודנט לבחון ולבקר נורמות תרבותיות, ערכים ודרכי פעולה לקראת יצירת צדק חברתי.
אני מציעה להשתמש במסגרת המושגית של 'הוראה הנענית לשונות תרבותית/הוראה רלוונטית מבחינה תרבותית' ולבחון מחדש באיזו מידה תכניות ההכשרה להוראה וכן התשתיות הארגוניות (כמו: המרחבים הפיזיים, תשתיות המידע והמחשוב) מקדמים מצוינות אקדמית, נשענים על תרבות הסטודנט ומנחים אותו למודעות ביקורתית.

התרבות היא מרכזית ללמידה, לא רק כדרך לתקשורת ולקבלת מידע אלא כאמצעי לעיצוב תהליכי חשיבה של קבוצות ושל פרטים. פדגוגיה מבוססת תרבות היא אתגר בהכשרה להוראה, וזאת בזכות היכולת של הפדגוגיה לזהות את מקורות ההתייחסות התרבותיים של הסטודנטים (ואחר כך התלמידים) ולהשתמש בהם בתחומי למידה שונים.

גאי (Gay, 2000) מגדיר 'הוראה הנענית לתרבותו של הלומד' (Culturally Responsive Teaching) כפדגוגיה המשתמשת בידע התרבותי של הלומד, בניסיונות החיים שלו ובסגנונות הפעולה שהוא מעדיף, ובסיועם של כל אלה היא מתכננת עבור הלומד או קבוצות של לומדים את ההוראה המותאמת להם. להוראה כזו - בעלת תוקף, כוללת, רב-ממדית, מעצמה, מאפשרת שינוי ומשחררת - יש שישה מאפיינים. להלן הפירוט של כל מאפיין:

1. **התוקף** של הוראה זו מתבטא בשימוש שהיא עושה בידע התרבותי, בניסיונות הקודמים ובסגנונות הלמידה של הלומדים כדי ליצור למידה רלוונטית, וככזו המשתמשת בחזקות של הלומדים. לפיכך נדרוש מהוראה הנענית לשונות תרבותית להכיר בלגיטימיות של המסורת התרבותית של לומדים שונים, הן כמורשת המשפיעה עליהם הן כתוכן בעל ערך שיש ללמדו באופן סדור בתכנית הלימודים. ההוראה תשאף לבנות גשרים של משמעות בין התנסויות בבית לבין ההתנסויות הבית ספריות ובין ההכללות האקדמיות בהכשרה להוראה במכללה לבין המציאויות החברתיות-תרבותיות של הסטודנטים להוראה. מצופה מפדגוגיה זו להשתמש במגוון דרכי הוראה הקשורים בסגנונות למידה המאפיינים אנשים שונים ומתרבויות שונות, וכן להכיר ולכבד את המסורת והתרבות של כל לומד. כך הידע על תרבויות, כולל המשאבים והחומרים מתרבויות שונות, ישולבו בתוך התכנים והמיומנויות שאנחנו מלמדים בהכשרה להוראה.
2. **הכוליות** של הוראה הנענית לתרבות הלומד מתבטאת בפנייתה ללומד כשלם, לא רק להישגיו האקדמיים, אלא גם לערכים ולזהות התרבותית שלו. פנייה זו מגיבה לצורך הפסיכולוגי הבסיסי של קשר ושייכות ותוך חיזוק תפיסת הערך העצמי של הלומד.
3. **הרב-ממדיות** של ההוראה מתבטאת במעורבות של



תרבותיים מתוקף נסיעות לארצות אחרות ושירות בקהילה, הרי הם גם מגלים 'תפיסות של יוצא מן הכלל' - כלומר: הם שומרים על דעות צרות ורואים בנציגי התרבות האחרת שפגשו כיוצאים מהכלל לתפיסות הרווחות. לטענתו של קסטרו, אין די ב"להיות שם" ובהשתתפות בקהילות רבות תרבותיות כדי לפתח תפיסה של רבות תרבותיות ביקורתית. יתרה מכך, לעתים דווקא חשיפה למצבים של שונות תרבותית עלולה לחזק חשיבה סטריאוטיפית, אם חשיפה זו נעדרת רפלקציה ביקורתית. "סטודנטים להוראה

המחזיקים באידיאלים 'גנריים' של חינוך בחברה מרובת תרבויות והחסרים מודעות ביקורתית, עלולים עדיין להיות עיוורים לדיכוי כמו קודמיהם מלפני 20 שנה" (שם, עמוד 207).

התאמת מאפייני 'ההוראה הנענית לתרבותו של הלומד' לפדגוגיות הנקוטות בהכשרה להוראה דורשת מודעות ביקורתית רחבה, שתאפשר לסטודנטים להוראה לבחון ולבקר נורמות תרבותיות, ערכים ודרכי פעולה לקראת יצירת צדק חברתי.

מקורות למאמרה של פרופ' לאה קוזמינסקי

Castro, A. J. (2010). Themes in the research on pre-service teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial pre-service teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, & Practice*. New York: Teachers College Press.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165.

Ladson-Billings, G. J., & Brown, K. (2008). Curriculum and cultural diversity. In M. F. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 153-175). Thousand Oaks, CA: Sage.

דוֹקִיּוֹם בַּחִינוּךְ כְּבִיטוּי שֶׁל תְּפִיסָה רַב־תְּרַבּוּתִית

נורית בסמן מור

ד"ר נורית בסמן מור היא ראש לימודי חינוך במכללת קיי. במאמרה זה מציגה ד"ר בסמן מור את הקשר בין זהות קבוצתית לרב־תרבותיות ואת האופן שבו מערכת החינוך יכולה לתרום לקידום זהויות שונות.

שהם נמנים עמה. יותר ויותר קבוצות מגדירות זהות בחברה הישראלית החלו לתפוס את הזהות הייחודית לחבריהן כשונה מזו של הקבוצות האחרות והחלו להגדיר את זהותן על דרך השלילה ביחס לזהות הייחודית של קבוצות אחרות. תפקיד חשוב בעיצוב הזהות של כל קבוצה ממלאים כיום תהליכים של שלילת הערך של האמונות והפרקטיקות האופייניות לקבוצה אחרת, שהקבוצה השוללת תופסת כמצויה ביחס של קרבה מתחרה ומאיימת על הטוב שבקבוצה השוללת. כפועל יוצא של יחס השלילה שקבוצה מכוננת בינה לבין הקבוצות שביחס אליהן היא מגדירה את עצמה מתפתחים לעתים קרובות תהליכים שבהם הקבוצה מסתגרת בגבולות האתנוצנטריים שלה ולכן תרבותה אינה מתפתחת בדרך של דיאלוג עם הקבוצות האחרות, תוך קליטה של רכיבים הלוקחים מתרבות זו. תהליכי השלילה וההסתגרות מגבירים מאבקים על שליטה במוסדות הפוליטיים, השיפוטניים, הכלכליים, התקשורתיים, האמנותיים והאקדמיים (מאוסנר, שגיא ושמיר, 1998).

החל מסוף שנות ה-90 של המאה ה-20 גוברים הקולות הקוראים לקבלת השונה, לכבוד הדדי ולדיאלוג. עם זאת בפועל, הסולידריות בין הקבוצות המרכיבות את החברה הישראלית הולכת ופוחתת, החשדנות עולה והמאבקים על השליטה במוסדות המרכזיים של החברה והמדינה הולכים ומתחזקים. בנסיבות אלה גוברת חשיבות הטיפוח וההשרשה של הגישה הרב־תרבותית (עזר, 2004).

ל אדם משתייך לשורה של קבוצות תרבותיות בעלות מערכת של אמונות בסיסיות, מיתוסים ופרקטיקות נושאות משמעות ייחודיות. מעמדן של הקבוצות השונות שבני האדם משתייכים אליהן אינו זהה מבחינת הערך שהם מייחסים להשתייכותם אליהן ומבחינת מידת הזדהותם עמן. חלק מהקבוצות שבני האדם משתייכים אליהן הן קבוצות זהות, קבוצות המעצבות את תודעתם של בני האדם המשתייכים אליהן באופן עמוק יותר מאשר קבוצות אחרות. קבוצות אלה מציינות את בני האדם בתבניות יסוד של תפיסה הכרתית וערכית של העולם ושל מעמדם בו (מאוסנר, שגיא ושמיר, 1998).

מדינת ישראל נחשבת למדינה מרובת תרבויות מכיוון שהיא מורכבת מקבוצות רבות מאוד שהן קבוצות מגדירות זהות. במדינת ישראל חיים זה לצד זה אנשים המשתייכים לשלוש דתות לפחות וגם בקרב כל קבוצה דתית אפשר להגדיר תת־קבוצות. חיים בה בני שני לאומים שונים - יהודים וערבים - וכן אנשים הנבדלים זה מזה במוצאם העדתי. תושבי המדינה נבדלים כמובן זה מזה גם מבחינת מגדר, זהות מינית, ותק בארץ - עולים חדשים וותיקים - מקום מגורים, מעמד סוציו-אקונומי וגיל.

החברה הישראלית הייתה מורכבת מקבוצות מגדירות זהות רבות ושונות החל מראשיתה ואולם עם התבססותה של המדינה, החל מסוף שנות ה-70 של המאה ה-20, גברה בעיני חבריהן של קבוצות שונות חשיבות המאפיינים הייחודיים של הקבוצה



גישה רב־תרבותית

הגישה הרב־תרבותית היא תפיסה ערכית פוסט־מודרנית המכבדת את השונות בין אנשים ובין קבוצות בחברה אך יחד עם הדגשת הצורך לשמור על הזהות הייחודית של כל פרט וכל קבוצה ולחזק אותה. היא מדגישה גם את הצורך ביצירת קשרי גומלין דיאלוגיים שוויוניים, בהשפעה הדדית ובהגדרת מהויות משותפות ("שונות בתוך האחדות", "קערת סלט", "שמיכת טלאים"; עזר, 2004).



השווה של כל התרבויות החיוניות להגדרת הזהות של הפרטים השונים, יש להרשות לכל קבוצת זהות תרבותית הפעילה בגבולות המסגרת המדינית לקיים חינוך פרטיקולריסטי ולשמר את זהותה הייחודית. יש להקים בתי ספר אוטונומיים נפרדים לקבוצות השונות. בתי ספר אלה יטפחו בין חברי קבוצתם ידע ייחודי הנוגע להיסטוריה, לתרבות, לשפה ולמורשת של הקבוצה (תמיר, 1998).

חינוך פרטיקולריסטי מסייע להעצמת קבוצות התרבות החיוניות ולשימור זהותן, אך עם זאת הוא גם משמר את ההפרדה בין הקבוצות השונות, מנציח באופן פרדוקסלי את הסטראוטיפים של כל קבוצה ביחס לקבוצות האחרות ומעמיק שסעים חברתיים. חינוך פרטיקולריסטי אינו נותן לחניכיו כלים שיאפשרו להם ליצאת מקבוצתם ולהשתלב בחברה הרחבה, ולכן הוא עלול לפגוע במוביליות החברתית של בני קבוצות המיעוט, להנציח אי־שוויון ולפגוע בסולידריות ההכרחית לקיומה של החברה (עזר, 2004). חינוך פרטיקולריסטי גם עלול להעצים תרבויות אנטי־פלורליסטיות השוללות את לגיטימיות התפיסות האחרות (זוהי "רב תרבותיות עבה", במינוח של תמיר, 1998). אי לכך, לצד

החינוך הפרטיקולריסטי חשוב לקיים במדינה רב־תרבותית גם חינוך דמוקרטי אחיד לכל אזרחי המדינה. בחינוך אזרחי זה ילמדו התלמידים על הרקע ההיסטורי והפילוסופי של הדמוקרטיה ועל משמעות היישום הפוליטי של רעיון זה. בחינוך הדמוקרטי ילמדו הילדים לראות את כל האזרחים - כולל אלה המאמצים אורחות חיים, ערכים ומסורות שונים משלהם - כשווים מבחינת חברותם במערכת הפוליטית. כך תתאפשר שותפות פוליטית שוויונית וצודקת - בה גם אם חלוקת המשאבים אינה שווה הצד החלש יהיה מסופק במידה המאפשרת את קיומו ואת כבודו - וניתן, כשנדרש, להגיע בה להסכמות (תמיר, 1998).

ועדיין, גם בכך אין די. כדי לטפח תפיסה רב־תרבותית המעודדת שיח בין בעלי דעות ועמדות שונות, שיח שבו כל משתתף מנסה להבין את העמדה האחרת על פי נסיבותיה והנמקותיה (עזר, 2004), חשוב מאוד להנהיג בחברה מרובת התרבויות גם חינוך פלורליסטי. חינוך פלורליסטי מתמקד בהעברת מידע לכל התלמידים הלומדים בקבוצות הומוגניות יחסית על הקבוצות השונות בחברה. בחינוך זה כל התלמידים רוכשים ידע מסוים על התרבות והמורשת (ולא רק על המאפיינים הפולקלוריסטיים) של הקבוצות השונות המרכיבות את החברה ומקיימים עמן שיח (תמיר, 1998).

החינוך הפלורליסטי שמנסה לטפח ערכים פלורליסטיים כמו כבוד ולעודד תהליכים של שיח דיאלוגי כולל מספר התערבויות חינוכיות. אחת מהתערבויות החינוכיות הבסיסיות עוסקת בטיפוח חשיבה ביקורתית רפלקסיבית. טיפוח מודעות עצמית ביקורתית ורפלקסיבית ייעשה על ידי עידוד הלומדים (למעשה גם עידוד המורים, ראה: עזר, 2004) להתבונן באופן ביקורתי על התנהגותם, על אמונותיהם, על השקפותיהם, על ערכיהם, על דעותיהם

"לא האחידות התרבותית היא האידיאל של תרבות פלורליסטית, כי אם האחדות, שהיא שותפות הרבים בעלי הייחוד במעגל של התקשרות תרבותית ישירה, המשתפת אותם בתהליכי יצירה בלי לטשטש את מקורותם" (עזר, 2004: עמ' 28).

הגישה הרב־תרבותית חותרת למצב שבו זהות היחידים והקבוצות השונות בחברה מתעצבת באופן דינמי מתוך יחס אל האחר. יחס זה אינו יחס של אדישות אל האחר השונה או אל החברה השונה. זה גם אינו יחס פטרנליסטי ואף אינו יחס של שלילה. זהו יחס של הכרה בשוני של האחר יחד עם כבוד אליו. היחיד או החברה מנהלים דיאלוג עם האחר השונה. בדיאלוג זה מתנהל במונחיו של הפילוסוף הגרמני הגל (1770 - 1830), "מאבק לחיים ולמוות" עם האחר. היחיד או החברה מוכנים להסתכן בפירוק הזהות המוכרת שלהם לטובת זהות חדשה תוך מודעות לכך שאם ימשיכו לאמץ את זהותם הישנה יהיו מחויבים לעשות כן תוך התחשבות באחר (מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998).

מדינה המאמצת תפיסה ערכית רב־תרבותית נדרשת לחלוקה צודקת ושוויונית של הכוח והמשאבים בין קבוצות זהות, קבוצות התרבות החיוניות הפעילות בגבולות המסגרת המדינית. לשם כך עליה להנהיג מדיניות שתבטל ואף תמנע קיפוח ואפליה ותבטיח שוויון הזדמנויות וסיכוי שווה להשפיע על עיצוב דמותה של החברה גם לחברי קבוצות שאינן כלולות בתרבות הדומיננטית (עזר, 2004).

חינוך רב־תרבותי

לחינוך תפקיד מכריע בטיפוח התפיסה הרב־תרבותית. במדינה המאמצת את הגישה הרב־תרבותית והשואפת להכיר במעמדן

ועל סגנון החשיבה שלהם מתוך הפרספקטיבה של 'האחרים'. יש לאפשר לכל לומד להבין את זווית הראייה של 'האחר' תוך הסתכלות על תרבותו שלו מתוך הפרספקטיבה של מה שמאפיין את תרבותו של האחר. בהבנת 'האחר' חשוב להתייחס, כאמור, לא רק למרכיבי תרבותו החומריים כמו לבוש ואוכל, אלא גם למרכיבי התרבות הייצוגיים כמו אמונות, גישות, ערכים ושפה (עזר, 2004). התבוננות ביקורתית בנרטיב הקולקטיבי של תרבות הלומד יחד עם הכרת הנרטיב הקולקטיבי של בני הקבוצות האחרות - כולל המקורות האידיאולוגיים המזינים אותו והכרת החוויות והרגשות המעצבים אותו - וקבלתו כליטימי, חשובה לא פחות.

התערבויות חינוכיות ספציפיות שננקטות בקבוצות הומוגניות יחסית כחלק מטיפול מודעות ביקורתית רפלקסיבית הן:

- (א) ניתוח ביקורתי של דעות קדומות והדגשת תכניות לימוד ואסטרטגיות המעודדות פתיחות, סקרנות ואמפתיה לבני אדם ולתרבויות.
- (ב) שינוי תכנית הלימודים, הגמשת הקנון, הכנסת תכנים מתרבויות שונות (בפרט למקצועות לימוד הנוטים להיות בעלי אופי אתנוצנטרי כמו היסטוריה, גאוגרפיה, סוציולוגיה וספרות).
- (ג) התבוננות בתכנים (טקסטים, מושגי מפתח, תופעות, אירועים, עקרונות, הכללות) מנקודות ראות של תרבויות שונות. עזר (2004) מציעה, למשל, להציג זוויות ראייה שונות בנושא התנועה הציונית, לדון באופן ביקורתי בנושא קליטת יוצאי אסיה אפריקה בשנים הראשונות לקום המדינה, לבחון את השאלה האם החברה הישראלית הפיקה לקחים בקליטת יהודי חבר המדינות ואתיופיה.

בהקשר זה ניתן להזכיר את ההצעה של בנקס, אחד החוקרים החשובים בתחום החינוך הפלורליסטי, להפוך את הידע הנלמד במקצועות השונים לרלוונטי ללומדים, להתחיל במציאות החברתית והתרבותית כנקודת מוצא ללימוד ולפתח דרכי חקירה המכירות במובגלות הידע ויחסיותו. עזר (2004) ממליצה, כדוגמה, על הוראת ספרות שמתמקדת בשלל תגובות הקריאה הנובעות מהשונות בחוויית הלומדים, בערכיהם ובניסיון חייהם. חשוב לא פחות, כך היא טוענת, לנסות לחשוף כוח, מניפולציה, אינטרסים ומאווים כמוסים המצויים מאחורי תפיסות וטענות. (ד) הפעלות חברתיות הכוללות דיונים בסוגיות של אי שוויון חברתי הקשורות לסביבתם הקרובה של התלמידים (עזר, 2004). חוקרים חשובים בתחום החינוך הפלורליסטי מציעים התערבויות חינוכיות נוספות:

- (1) לאמץ פדגוגיה שוויונית, כלומר להתאים אסטרטגיות הוראה ודרכי הערכה למאפיינים האישיים, החברתיים והתרבותיים של הלומדים השונים, וכך לאפשר לתלמידים מתרבויות שונות לבטא את יכולותיהם הדיפרנציאליות במיטבן.
- (2) ליצור אקלים בית ספרי שיאפשר לכל התלמידים לחוש בנוח עם התלמידים האחרים ועם המורים ולהשמיע את קולם, וכך ליצור הזדמנויות חינוכיות שוות לבני הקבוצות השונות (עזר, 2004).

במינוח שונה ניתן, למעשה, לומר שהחינוך הפלורליסטי מטפח 'אוריינות רב-תרבותית'. אוריינות רב-תרבותית היא תהליך שבו נבנה ידע תוך כדי קישור בין ההתנסויות התרבותיות, ההיסטוריה האישית והשפה שהלומדים מביאים למוסד החינוכי לבין לימוד השפה והלמידה האקדמית המתרחשת במוסד החינוכי. מכיוון שהאוריינות הרב-תרבותית מאפשרת לקולות השותקים להישמע ומעודדת את הלומדים לשאול על מקומם בהתרחשויות החברתיות היא נתפסת כחלק מן הפדגוגיה הביקורתית. הפדגוגיה הביקורתית מפתחת את יכולתם של התלמידים להפיק ולפענח טקסטים תוך התייחסות להקשריהם האישיים, החברתיים וההיסטוריים

כחלק ממאבק על הכוח, על התודעה ועל אפשרויות השינוי המהותי של המציאות. הפדגוגיה הביקורתית מבקשת להשריש בתלמיד סלידה מתרבות של דיכוי, של ניצול ואפליה ולעורר כמיהה לחברה שוויונית וסולידרית.

יישום התפיסה החינוכית הרב-תרבותית בעולם המערבי

החל מסוף שנות ה-60 של המאה ה-20 עם התגברות הפעילות של האגודה לזכויות האזרח בארה"ב, התחזקות קבוצות המיעוט בפוליטיקה הציבורית והתרבותם של סטודנטים ממוצא אתני מגוון בקמפוסים, הוקמו ברבות מן המכללות והאוניברסיטאות בארה"ב, באירופה ובקנדה מרכזים, מחלקות, תכניות לימוד וקורסים שהוקדשו ללימוד ולמחקר על ההיסטוריה והתרבות של קבוצות אתניות שונות ועל גזענות. בעידוד הפמיניזם נוספו גם לימודי מגדר (עזר, 2004).

מאז ועד היום מערכת החינוך בעולם המערבי חדורה רצון טוב לשנות דברים ולהתחשב ב'אחר' והיא מקיימת שינויים המתמקדים בשלושה מרכיבים:

- ניסיונות לשנות כמותית את תכנית הלימודים, כלומר, להוסיף לימודי תרבויות אחרות כקורסים נפרדים או כחלק ממקצועות ההיסטוריה, הספרות, הסוציולוגיה וכדומה.
- הדגשת המרכיבים החומריים של תרבות 'האחר' כמו: לבוש, מזון, חזות חיצונית.
- יצירת מסגרות לימוד, בתי ספר ומחלקות נפרדות המוקדשות ללימודי הקבוצות האתניות (עזר, 2004).

הפרשנות הפרקטית הניתנת לחינוך הרב-תרבותי עונה במידה רבה על הדרישה להגדרה עצמית ולביטוי הקול האישי, אך היא מנציחה למעשה את ההפרדה ואי-השוויון בין הקבוצות (עזר, 2004).

התפיסה החינוכית במדינת ישראל

במשך עשורים רבים נקטה מערכת החינוך הישראלית מדיניות של 'כור היתוך' המדגישה ערכים ונרטיבים לאומיים ומנסה להטמיע את המיעוטים בקבוצה השלטת של יהודים חילוניים יוצאי מזרח אירופה ולהתאימם לתרבות החדשה של 'הצבר' הישראלי. מנגד היא התפצלה לזרמים חינוכיים שאפשרו ביטוי ייחודי לתכנים ולערכים של קבוצות תרבותיות שונות: הזרם הממלכתי, הזרם הממלכתי דתי, הזרם הערבי והזרם החרדי. עם התבססותה של מדינת ישראל, התפוררות ההגמוניה של תנועת העבודה והתחזקות שיח הזכויות התערערה מדיניות 'כור היתוך' המחנכת לאחידות (מאונטר, שגיא ושמיר 1998). נשמעים יותר ויותר קולות הדורשים שהזהות העצמית של קבוצות שונות תבטא בתכנית הלימודים. מגמה זו הלכה והתחזקה בשנות התשעים עם העלייה מארצות חבר המדינות ועם עליית מספר הפועלים הזרים. בו בזמן ישנה הכרה בחשיבות הקיומית של טיפוח תשתית ערכית משותפת. מתבהר הצורך לאזן בין חינוך אזרחי אחיד, חינוך ייחודי לכל קבוצה וחינוך פלורליסטי הדדי (שמיר, 1998; עזר, 2004). בשטח מתרבים הניסיונות של גופים ממשלתיים ולא ממשלתיים כאחד להפעיל יזמות חינוכית ברוח הגישה הפלורליסטית והגישה הדמוקרטית.

דוקים בחינוך

מרבית הניסיונות להפעלת יזמות חינוכית רב-תרבותית המתבצעים במדינת ישראל מתבצעים בכיתות הומוגניות יחסית. אני סבורה שכדי לחזק ערכים של ענווה, של ביקורת עצמית, ושל כבוד לאחר וכדי לעודד תהליכים של שיח והעשרה הדדית,



כמו 'יד ביד' ו'הגר'. במסגרות אלה לומדים ומלמדים יחד יהודים וערבים. התלמידים לומדים הן בעברית והן בערבית והם לומדים להוקיר את שפתם ואת תרבותם תוך הבנת השוני של חבריהם. המוסדות החינוכיים הללו מהווים דוגמה טובה לדו־קיום בחינוך, אך הם עדיין רק 'ספינות דגל' של החינוך לרב־תרבותיות והם אינם מבטאים מדיניות חינוכית מרכזית. יתרה מזאת, בעוד בתי הספר הללו מקדמים דיאלוג תרבותי ודתי הם מתקשים לעודד דיאלוג אמיתי בין שתי הזהויות הלאומיות (במידה רבה, כך אני נוטה לשער, בשל המאבק האלים הבלתי פוסק והיעדרו של אופק מדיני בעתיד הנראה לעין).

בעיה בלתי פתירה

הניסיון ליצירת איזון בין חינוך אזרחי אחיד, חינוך ייחודי לכל קבוצה וחינוך פלורליסטי הדדי מעורר בעיה עקרונית בלתי פתירה. מצד אחד ישנן קבוצות בחברה הישראלית שרואות בדרך חייהן ובתפיסת הטוב שלהן את התפיסה האמתית היחידה, ולכן הן אינן יכולות לאמץ את התפיסה הרב־תרבותית הדורשת לכבד באורח עמוק ומהותי דרכי חיים ותפיסות טוב אחרות. קבוצות אלה מתנגדות לחינוך אזרחי משותף, ללימודי ליבה ולחינוך פלורליסטי שחושף את התלמידים לרב־גויות תרבותיות. מצד שני ההנחה של שוויון כבוד האדם שעומדת בבסיס התפיסה הרב־תרבותית, אינה מאפשרת למדינה לכפות על אותן קבוצות את החינוך האזרחי והפלורליסטי שנועד להבטיח את מימוש התפיסה הרב־תרבותית!

פתיחות כלפי האחר ולימוד ממנו מתוך הבנה ששום תרבות אינה מכילה בתוכה מונופול על האמת או על הראוי (מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998), לא ניתן להסתפק בחינוך פלורליסטי הדדי המתקיים בקבוצות תלמידים הומוגניות יחסית ושאינו קשוב באופן מתמיד לקולות השונים בחברה. אוריינות רב־תרבותית תאפשר לקולות השותקים להישמע רק אם יהיה להם ייצוג ממשי בכיתה. אי לכך אני סבורה שחשוב מאוד לפעול ליצירת דו־קיום בחינוך. יש להרבות בפעילויות משותפות בין בתי ספר ולהפגיש בין אוכלוסיות שונות ובעיקר להקים בתי ספר המערבים קבוצות חברתיות שונות ויוצרים בפועל מסגרת המתנהלת ברוח התפיסה הרב־תרבותית.

האינטגרציה החברתית שליוותה את הקמת חטיבות הביניים בישראל בסוף שנות ה-70 של המאה ה-20 והוגבלה לקבוצות עדתיות מהמגזר היהודי היוותה דוגמה לא מוצלחת במיוחד של ניסיון ליצירת דו־קיום בחינוך. עם זאת דומני שניתן להסביר את כישלונה של האינטגרציה בכך שבמסגרות החינוך המעורבות העדיפו באופן בולט את תרבות הקבוצה הדומיננטית וקיימו בפועל חינוך במתכונת 'כור ההיתוך'. נוצר לחץ על בני הקבוצות החלשות, בני עדות המזרח והמהגרים לספוג את הערכים המרכזיים ואת דפוסי החשיבה של התרבות הדומיננטית ולא התקיים שיח פלורליסטי הדדי (עזר, 2004).

החל משנת 1997 פועלות בישראל מסגרות חינוך משלבות המשותפות לתלמידים דתיים, חילונים ומסורתיים. במסגרות חינוך פורמליות ובלתי פורמליות אלה, הפועלות בתמיכת עמותת 'צו פיוס' נעשה ניסיון לקדם הידברות בין קבוצות זהות שונות, אך רק קבוצות המשתייכות לציבור היהודי. ראוי גם להזכיר את בתי הספר והגנים הדו־לשוניים הפועלים מאותה שנה בתמיכת עמותות

מקורות למאמרה של ד"ר של ד"ר נורית בסמן מור

מאוטנר, מ., שגיא, א., שמיר, ר. (1998). "הרהורים על רב תרבותיות בישראל". בתוך: מ. מאוטנר, א. שגיא, ר. שמיר (עורכים), **רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, תל אביב: הוצאת רמות: עמ' 67-76.
עזר, ח. (2004). **רב תרבותיות בחברה ובבית הספר; היבטים חינוכיים ואורייניים**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
תמיר, י. (1998). "שני מושגים של רב תרבותיות". בתוך: בתוך: מ. מאוטנר, א. שגיא, ר. שמיר (עורכים), **רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, תל אביב: הוצאת רמות: עמ' 79-92.

בין האמת שלי לאמת שלך ומה שביניהן

פכרי בסול

ד"ר פכרי בסול, מרצה בחוג לשפה ולספרות ערבית, מציג משל למציאות החיים הישראלית מנקודת מבטו של משכיל ערבי, ובמקום תשובות הוא מציב בפני הקוראים שאלות רבות.

ה

מציאות הישראלית העכשווית והשסעים המתגלעים בחברה הישראלית מעלים מציאות מורכבת שבה קיימת נטייה להגיע לקיצוניות הן הלכה למעשה והן בשיח היום־יומי. יש נטייה לסטריאוטיפיזציה ולהתחפרות ב'אמיתות' שכל צד בטוח שהוא אוזן בהן הן ביחס לבעלות על האמת והן ביחס לצד השני, לדעותיו, לאמתותיו ולמהותו.

בימים של קיטוב עמוק בין החברה הישראלית לבין הציבור הערבי שבתוכה, התקווה לדו־קיום במדינת ישראל רק הולכת ודועכת. האם ניתן לקיים חיים משותפים עם מי שזהותו הלאומית פלסטינית, בזמן שישראל והפלסטינים עדיין מקיימים מלחמת קיום מדממת זה נגד זה?

לכל אחד נדמה כי הוא בעליה של 'האמת' המוחלטת, 'האמת'

שלו. כל אחד בטוח כי הוא צודק ואין נכון יותר מהאמת שלו. ההתבצרות באמת, כל אחד של עצמו, משתקת ולא מקדמת ואף מקשה את ההבנה הפשוטה כי ההיכרות עם קבוצות האוכלוסייה השונות רק מחזקת אותנו מבפנים ואיננה בגדר פשרה. דווקא בדיאלוג המשותף טמון הכוח להפוך עצמנו לאנשים חזקים ואיכותיים יותר, אנשים המבינים שהעצמה היא בקבלה ובהכלה. ריבוי דעות יש בו עצמה, ואחדות פעמים רבות אינה אלא בבואה של עצמנו. המסר הוא כי לאף לא אחד אין בלעדיות על אמת מוחלטת כלשהי וכדי ללמוד לפעול במציאות שבה מכבדים את האמת של האחר, יש להכיר תחילה את האמת של אותו 'אחר'. האם ניתן לחיות את האתוס ואת הנרטיב הלאומי של העם הפלסטיני והיהודי ועדיין להגיע לפתרון מדיני שיאפשר חיים משותפים? עם שאלה זו מתמודדים הערבים בישראל כל יום.

חלקם מעידים כי החיים המשותפים הם בלתי אפשריים, אך חלק גדול, אולי הרוב, מבינים ומאמינים כי אין פתרון אחר. כעת הם מבקשים רק דבר אחד: "הפסיקו להתייחס אלינו כגיס חמישי, אל תתייחסו ל-1.3 מיליון אזרחים כאל בעלי פוטנציאל של עבריינים ופורעי חוק".

כיצד ניתן לחיות בדוקיום עם ציבור ערבי שמזהה את עצמו כפלסטיני?

האם כבוד הדדי, מסגרת משותפת וניסיון להבין את הצד השני הם אכן כל מה שנחוץ כדי לבנות את הגשר המיוחל בין יהודים וערבים? ואולי ניסיון שכזה מלכתחילה מועד לכישלון, כאשר רבים מהערבים מזהים את עצמם עם לאום שנמצא במלחמה מתמדת עם ישראל? הסקירה שלנו תמחיש עד כמה עדיין גדול המרחק לדוקיום אמתי כאן, החל מהזהות הלאומית הסותרת, דרך האפליה הממוסדת של המדינה כלפי הציבור הערבי ועד האזרחים שהגיעו להצלחה ולהכרה ועדיין נותרו מחוץ למחנה הישראלי.

כל ניסיון לשלב בין החברה הערבית והיהודית ולייצר דוקיום ייתקל לעולם בחומות של חשדנות וניתוק! והשאלה האם הציבור היהודי מוכן לקבל את הציבור הערבי כציבור של אזרחים לגיטימיים או שרובו עדיין מסתכל עליו דרך משקפי האיום הביטחוני? "הציבור הערבי הוא מיעוט גדול מאוד, אז ברור שהאינטרס הכללי הוא שהקבוצה הזו תהיה פעילה, אינטראקטיבית ומשפיעה זה אינטרס של כלל האוכלוסייה".

לשם המשגה נציג את האגדה הבאה, שמשקפת נאמנה את 'האמת' של מה שקורה במדינה.

האגדה מספרת שפעם, כל בני האדם היו חופשיים מכבלי החיפוש אחרי האמת. אבל האדם השתמש לרעה בחופש שניתן לו, לכן האלים החליטו להחביא את "החופש מהחיפוש אחרי האמת", במקום שאף אחד לא ימצא אותו. השאלה הייתה איפה להחביא את האמת...

אל אחד הציע, שהאמת תיקבר באדמה. האלים האחרים התנגדו בטענה, שהאדם יחפור באדמה וימצא את האמת שלו. אל אחר הציע, שיטביעו את האמת בים. האלים האחרים התנגדו בטענה, שהאדם יצלול לים וישיב לעצמו את האמת. אל שלישי הציע, שהאמת תילקח לפסגת ההר הגבוה ביותר שימצאו אבל גם אז האלים התנגדו בטענה, שהאדם יטפס על ההר וימצא את האמת. אחרי מחשבה מעמיקה אמר האל הראשי: "אני יודע מה נעשה!" "נחביא את האמת של בני האדם עמוק בלב התודעה שלהם - שם הם לעולם לא יחפשו". וכך היה.

מאז בני האדם חופרים, צוללים ומטפסים על הרים כדי למצוא את האמת - שנמצאת בתוכם. הפעם, שלא כמנהגי, אשאיר אתכם עם שאלה כדי שתחפרו עמוק עמוק בתוכם למציאת התשובה!

אז מה האמת הפנימית שלך לגבי מה שקורה במדינה בין ערבים ליהודים?





חינוך לסבלנות ולסובלנות כמגשר בהבנת הרב־תרבותיות

אמאל אבו סעד ואברהם אסמעיל אבו עג'אג'

ד"ר אמאל אבו סעד היא ראש תכנית ההכשרה לגן במגזר הערבי, מרצה ומדריכה פדגוגית במכללת קיי, מומחית בהוראת מדעים. עבודת הדוקטורט שלה עסקה בקשרים בין רפואה לבין הוראת מדעים וטכנולוגיה. מר אברהם אסמעיל אבו עג'אג' הוא מרצה ומדריך פדגוגי במגזר הערבי, מומחה בחינוך מיוחד ומנהל מערכות חינוך. במאמרם הם דנים בהרחבה בסוגיית יצירת סביבה מכבדת ותומכת לקהילת סטודנטים רב־תרבותית מנקודת המבט של הסטודנט הערבי.

של משבר ערכים ושל שסעים עמוקים בין הקבוצות השונות שבה. במערכת החינוך כיום קיימת דרישה ליצור מבנה חדש שיהיה מבוסס על כמה עקרונות: עקרון הרב־תרבותיות - הפקדת הזכות בידי קבוצת תרבות מסוימת להעניק לבניה חינוך על פי בחירתה ועל פי העדפותיה תוך התחייבות מראש לשריין מקום בתכנית הלימודים למיני ידע ולנכסי תרבות המשותפים לכולם; העיקרון שלפיו המדינה מסירה מעליה את האחריות לקביעת זהות קולקטיבית; והעיקרון שלפיו המדינה ממירה את כוונותיה במישור החינוכי מיעדים מעצבים למתן שירותי חינוך (קשתי, 2002). תכניות הכשרת מורים במוסדות השונים זוכה בעת האחרונה להנעה בכיוון של חינוך ופיתוח מגדירים לסבלנות ולסובלנות תוך שימת דגש על הישגיות, על אחריות ועל פיתוח אוטונומיה אצל הסטודנטים. המושג סובלנות הוא מונח וערך, שמשמעותו הנוגה של אדם או של קבוצה להתייחס בכבוד, בהבנה ובהיעדר אפליה כלפי השונים ממנו מבחינה חברתית, תרבותית או דתית, גם אם הוא אינו מסכים עם דעותיהם, עם התנהגותם או עם אמונתם. להבדיל מסובלנות - סבלנות היא היכולת לסבול המתנה, עיכוב או התגרות בלי לכעוס או לדאוג, וכן היכולת להתמיד בשקט בהתמודדות עם קשיים.

החינוך החדשני בעת החדשה דוגל בשותפות לימודית בתוך כיתות הטרוגניות מעורבות שבהן מתקיימת רב־תרבותיות. מפגשים רב־תרבותיים המתקיימים בתכניות שונות במכללה מקבלים בעת האחרונה תשומת לב גדולה מצד גורמים שונים במכללה (מרצים, ועד מנהלי, סגל בכיר) הדוגלים בפיתוח חינוך לסבלנות ולסובלנות אצל הסטודנטים הערבים והיהודים. המפגשים הרב־תרבותיים המתקיימים בפרקי זמן שונים או הסיורים המעורבים חשובים ותורמים רבות להבנה מעמיקה של תחושות, של מנהגים ושל נורמות חיים. סוגיית הרב־תרבותיות זוכה בשנים האחרונות לתשומת לב מחקרית מצד חוקרי חינוך החוקרים כיצד מתקיים החינוך לרב־תרבותיות במוסדות להכשרת מורים בארץ.

העמקת העיקרון של חיים אקדמיים משותפים מקבלת דגש רב בתוך הגיון התרבותי הרחב במכללה לאור מקומה הגאוגרפי של המכללה הנגיש לכלל אוכלוסיית הסטודנטים המגיעים ממטרופולין באר שבע והסביבה. הגיון התרבותי נותן למכללה השראה לבנות תכניות ולהציע מגוון קורסים ופעילויות תואמות כמענה למגוון התרבותי הקיים במכללה.

בשנים האחרונות תכניות שונות במכללה מאמצות תהליך למידה המבוסס על שיטת למידה מבוססת פרויקטים (PBL). למידה זו היא גישת למידה דינמית שבה הסטודנטים עובדים על אתגרים ועל בעיות מ'העולם האמיתי'. זו למידה שבמהלכה הסטודנטים חוקרים ומתנסים בסביבה שבה יצטרכו לתפקד בעתיד. הפעילות מעשית ומונחית על ידי הסטודנטים עצמם - הם המעצבים, המתכננים והמבצעים. זהו פרויקט מורחב המוביל

שנים האחרונות דוגלת מערכת החינוך הכלל ארצית בהטמעת החינוך הרב־תרבותי והחינוך לסבלנות ולסובלנות במוסדות החינוך השונים, ובמיוחד במוסדות להשכלה גבוהה שבהם מתקיים מערך לימודי-אקדמי וחברת בין אוכלוסיות שונות מכלל רובדי החברה. אחד המפתחות החשובים בחינוך הרב־תרבותי במוסדות להשכלה גבוהה הוא היכולת המוסדית והעזרה שמספקות המכללות והאוניברסיטאות כדי לפתח אצל הסטודנטים את היכולת האישית החוץ־תרבותית. אחת הגישות המרכזיות בחינוך לערכי מפתח בחינוך רב־תרבותי אשר הציג בנקס (Banks, 1995), מגדירה את החינוך הרב־תרבותי כמתן הזדמנות שווה לכלל אוכלוסיית הסטודנטים בקמפוסים השונים הנבדלים מבחינת דת, לאום, מוצא חברתי ומוצא אתני ותרבותי במטרה לתת להם את הכלים לרכישת ידע ומיומנויות כדי לתפקד מבחינה חברתית, לימודית ואקדמית בתוך המוסד.

בעשור האחרון חל שינוי מהותי בתוך התכניות וההתמחויות השונות במכללת קיי המקדם רעיונות לשילוב תכניות וקורסים שונים הקוראים לחינוך שוויוני בין האוכלוסיות השונות. בתכניות ההכשרה במכללה לומדת מזה שנים רבות אוכלוסייה תרבותית מגוונת הכוללת סטודנטים בעלי אופי שונים (יהודים, ערבים בדואים ועולים מאתיופיה וחבר העמים) ומתקיימת ביניהם מערכת יחסים חברתית, תרבותית ואקדמית באופן יוצא מהכלל. המרקם החברתי בין כלל אוכלוסיית הסטודנטים הנרקם בהצלחה רבה בשנים האחרונות והעבודה הקשה בהעמקת החינוך לסבלנות ולסובלנות כמגשר רב־תרבותי שלו שותפים מנהלים ואקדמיים מגוונים מינף לאחרונה את המכללה ברמה ארצית.

לאור האירועים הביטחוניים השונים המתרחשים בעת האחרונה דגלה המכללה בהעמקת יחסי הגומלין בין הקבוצות השונות במכללה באמצעות פרויקטים שונים, כגון פרויקט הצילום של מרכז קורן-ג'יטלי-קיי, שבה התמקדו במטרה המרכזית - העמקת יחסי הגומלין בין הסטודנטים הבדואים והיהודים דרך יצירת שיח חינוכי, תרבותי ויצירת קהילת עבודה אזרחית הנפגשת למטרת השגת השותפות באמצעות עשייה משותפת ובצדק תרבותי חברתי. גישת עבודה זו תורמת לחינוך לרב־תרבותיות הנמצאת ברמה הנמוכה ביותר מבחינת החינוך הערכי לרב־תרבותיות, והיא חושפת את הסטודנטים לתרומתן של קבוצות שונות לחברה באמצעות הדגשת מנהגים קבוצתיים, חגים אתניים ועוד. איראם (Iram, 2003) טען שבמדינות שקיימות בהן קבוצות אתניות ומיעוטים, חיוני הדבר שאנשי חינוך ימצאו דרך מתאימה להקנות ללומדים ידע, תפיסות ומיומנויות שיאפשרו להם לחיות עם השונים מהם. חינוך זה מוגדר כחינוך רב־תרבותי או בין־תרבותי. בישראל רעיונות אלה לא יושמו כלל, או יושמו ללא הצלחה. החברה הישראלית היא חברה הנמצאת כיום בתקופה

ליצירת תוצר, המוצג בפני קהל (התוצר יכול להיות חומר כתוב, הצגה, ריקוד ועוד). חשוב להדגיש כי בלמידה זו לא התוצר הוא במרכז, אלא תהליך הלמידה, הדרך שאותה עוברים הלומדים. למידה מבוססת פרויקטים מזמנת לסטודנטים חוויה של חקר משמעותי. האירוע המסכם הוא כלי רב-עצמה המעורר מוטיבציה ללמידה הן עבור הסטודנטים הן עבור הצוות החינוכי. למידה זו אינה תופעה חדשה. היא זכתה למידה של פופולריות בתחילת המאה העשרים (פאטון, 2012).

במסגרת לימודי קורס חינוך בשם 'חינוך בראי השדה' משתתפים סטודנטים מכלל תכניות המכללה הלומדים בשנה א'. בתכנית הלימודים של הקורס בנושא 'שונות' מתבקשים הסטודנטים בשיתוף צוות מרצים לבחור נושא חקר התואם את המסגרת הלימודית, החינוכית והתרבותית. השונות החברתית והתרבותית הקיימת במסגרת הלימודית בתכנית שנה א' גרמה לסטודנטים הערבים הבדואים לבחור נושא חקר חלוצי, ייחודי בנושא השונות התרבותית החברתית. מטרת מחקר זה היא לדון בשאלת חקר פורייה שהובילה אותם לחקור מגוון נושאים, ביניהם:

- כיצד הבנת השונות התרבותית במכללה יכולה לקדם ערכים תרבותיים? (קבלת האחר, סבלנות, סובלנות, כבוד הדדי)
- האם היכרות עם התרבויות השונות במכללה תורמת לשינוי דרך ההתמודדות או המחשבות שלנו כלפי האחר?
- איך יכולים לשנות דעות קדומות?
- מהם הקשיים שנתקלים בהם אנשים מכל תרבות בחברה הישראלית?

סטודנטים בשנת הלימודים הראשונה שלהם נחשפים למגוון רחב של תרבויות אשר מעמיד אותם בדילמה קשה מאוד. הסטודנטים הערבים הבדואים הפונים ללימודים האקדמיים מיד לאחר סיום התיכון נתקלים במשברים רבים, כגון:

1. אקלים לימודי אקדמי חדש השונה מהאקלים החינוכי שהם רגילים אליו בבתי הספר התיכוניים;
2. החשיפה הראשונה שלהם לתרבויות שונות (שפה, לבוש, דעה, נורמות וערכים). סטודנטים בדואים המצטרפים לאקדמיה בגיל צעיר מאוד (רובם בני 18+) מגיעים מתרבות שונה הדוגלת בכבוד ובשמירה הדוקה על נורמות ועל ערכים של התנהגויות בעלי דפוס מסורתי.

מהלך החקר החלוצי הביא את כלל הסטודנטים הבדואים בשנה א' במסגרת הקורס 'חינוך בראי השדה' לחקור תרבויות שונות במכללה ממגוון

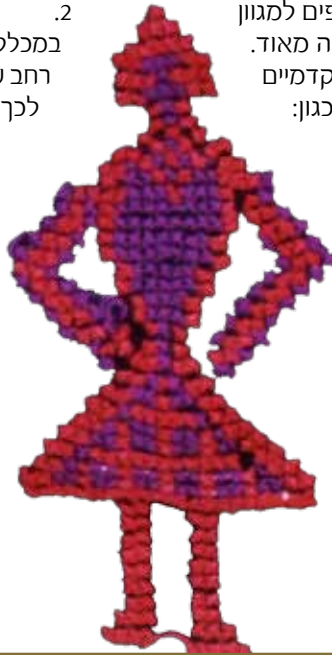
רובדי החברה הישראלית, כגון יהודים ילידי ישראל, עולים מאתיופיה ומחבר העמים וכמובן חלק מהחברה המודרנית הבדואית אשר עברה בעשור האחרון שינוי מהיר ומהותי באורח חיים מודרני המתאפיין בשילוב בין חיי המסורת לחיי החברה המודרנית. חשיפת הסטודנטים הבדואים לכלל התרבויות השונות במכללה נתנה לגיטימציה להכרת האחר, להכרת נורמות חיים, דפוסי התנהגות ומאפייני חיים שונים הדוגלים בשמירה על מסורת של חיים חברתיים המקובלים על כלל בני התרבות שאליה הם משתייכים.

מחקר זה הוביל לשינוי בתפיסות, בדעות ובמיתוסים קדומים בקרב כלל הסטודנטים הערבים והיהודים במכללה בכמה מישורים חברתיים ולימודים. סטודנטים - ערבים בדואים ויהודים - היו שותפים מלאים בתכנון ובבניית מערך הפעילויות השונות בפעילות המכללתית המכונה 'צהרי יום ג' שמתקיימת ברחבת המכללה וכן במועצת הסטודנטים של שנה א'. במהלך המחקר סטודנטים מכלל התרבויות היו שותפים מלאים בסיפור חוויות חברתיות-תרבויות, מנהגים ודפוסי חיים מיוחדים.

בעקבות מחקר זה חל שינוי מהותי בגישה של חלק גדול מהסטודנטים בתפיסה ובקבלת השונות החברתית-תרבותית של האחר.

1. חשיפה לתרבויות שונות גורמת לסטודנטים היהודים והערבים להכיר את האחר, להכיר מנהגים, ערכים נורמות ודפוסי חיים שונים.

2. היכרות מעמיקה עם התרבויות השונות במכללה גורמת לכלל הסטודנטים לשתף פעולה במגוון רחב של פעילויות חברתיות בקמפוס המכללית. דוגמה לכך היא התחשבות מנהלית וממסדית בסטודנטים החוגגים את חודש הרמדאן המשתקפת בלוח מבחנים, בעבודות, בסיום הלימודים בשעה מוקדמת (שעתיים לפני שבירת הצום)
3. הובלת תהליך של שינוי חברתי המוביל לשינוי רקע ועמדה לגבי השונות הקיימת בכל חברה.
4. המכללה דוגלת בקיום שותפות מלאה מבחינה חברתית, תרבותית, לימודית במגוון רחב של קורסים המשותפים לכלל הסטודנטים הערבים הבדואים והיהודים.
5. חשיפת הסטודנטים לתרבויות שונות בתחילת דרכם האקדמית מהווה יתרון גדול במניעת קונפליקטים בין הסטודנטים במשך חייהם האקדמיים.



מקורות למאמרם של ד"ר אמאל אבו סעד ומר אברהם אסמעיל אבו עג'אג'

פאטון, א' (2012). מעשה חושב, למידה מבוססת פרויקטים: המדריך למורה. התיכון שליד האוניברסיטה העברית. אוגוסט 2012, אלול תשע"ב, עמ' 12-13.

קשתי, י' (2002). קיצו של החינוך המרכזי. פנים. 20, עמ' 100-106.

Banks, J.A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimension and Practice. In: J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, pp. 3-24.

Iram, Y. (2003). Education of minorities: Problems' promises and prospects - An international perspective. In: Y. Iram (ed.) *Education of minorities and peace education in pluralistic societies*. London: Praeger, pp. 3-13.



שיתופיות כערך מרכזי בעבודת המרצים ביניהם ובנים לסטודנטים

תרצה לזין, יהודית סלפטי, אברהם אבו עג'אג וצוות מרצי שנה א'

ד"ר תרצה לזין עומדת בראש תכנית שנה א' במכללת קיי, המשרתת בעיקר את האוכלוסייה המגוונת שבנגב ומכשירה את דור המהנדסים בעתיד. בשנה א' לומדים כל הסטודנטים לתואר ראשון במכללת קיי מבחר קורסים כלל-מכללתיים, כגון 'חינוך בראי השדה', 'זהות אישית ומקצועית' ו'זהות אישית תרבותית' בקבוצות לימוד מעורבות. סגל המרצים מלמדים קורסים אלה במקביל, באותם הימים והשעות לכלל הסטודנטים החדשים במכללה. בקורס 'חינוך בראי השדה' הסטודנטים מבהירים לעצמם מהי למידה, מכירים תפיסות שונות העוסקות בלמידה, תהליכי למידה-הוראה וסוגי למידה בגילים שונים ובמצבים שונים. בקורסים העוסקים בזהות מקצועית ותרבותית הסטודנטים בוחנים זהות ושייכות, אישיות, משפחתיות ואתניות לצד הבנייה של זהות מקצועית חדשה - של איש או אשת חינוך. הלומדים והמרצים עוברים תהליך מדורג של חשיפה ובחינה עצמית ומקצועית.

הוראה-למידה קונסטרוקטיביים דיאלוגיים. תרומתו של הקונסטרוקטיביזם לתהליכי הוראה-למידה הוא בכך שהוא נותן בסיס וזקוק לעבר המשמעותיות של הלמידה. תהליך הלמידה נעשה בידי התלמיד שחייב להיות פעיל מאוד ברכישת ידע ולקשר בין ידע קודם לידע העכשווי. סוג למידה זה מחייב אותו לחשוב ולרכוש מיומנויות חשיבה המתאמות לסוג הלמידה. בשנה א' הלמידה המשמעותית מתבטאת בשיטות ההוראה המעודדות דיאלוג אמתי - לא 'פינג פונג' בין המרצה לסטודנט ובין סטודנט לסטודנט. תפקיד המרצה הוא לתווך (פויירשטיין ופויירשטיין, 1993) באמצעות שיטות הוראה המכוונות ללומד ש"הסטודנטים ילמדו ולא שהמרצה ילמד". מצבי למידה נשענים על סקרנות והנעה פנימית של הלומדים, סביבה היוצרת מצבי למידה מעניינים, מאתגרים ולא שגרתיים. הסביבה הלימודית מזמנת פעילות שיתופית, הן מבחינת המרכיבים הפיזיים שלהן, הן מבחינת דרכי ההוראה-למידה והן מבחינת דרכי ההערכה הנהוגות בה.

תרבות ארגונית - קולבורציה וקואופרציה (collaboration-cooperation)

המסגרת הארגונית של שנה א' מתאפיינת בשיתופיות גבוהה הן ברמת המרצים הן בתהליכי הוראה למידה עם הסטודנטים. **עבודת צוות קולבורטיבית:** בהתייחס למרצים, כפי שנאמר, שלושה קורסים מהווים את ליבת התכנית של שנה א' כוללת. הצוות המלמד בקורס 'החינוך בראי השדה' מורכב מנציגים של תכניות רבות (הגיל הרך, יסודי, חינוך מיוחד, על-יסודי - במגזר היהודי והערבי). בצוותי הקורסים 'זהות אישית ומקצועית' ו'זהות תרבותית' מלמדים מרצים שזהו תחום עניינים. אופי המהלך התכנוני משותף לשלושת הקורסים ('חינוך בראי השדה', 'זהות אישית ומקצועית' ו'זהות תרבותית'). הצוותים נפגשים אחת לשלושה שבועות באופן קבוע למפגש בן שעתיים לשם תכנון שוטף ועתידי של הפעילות. בנוסף התקיימו מפגשי תכנון וסיכום ארוכים במהלך החופשות. בקורס 'זהות תרבותית' התקיימו מפגשי הכנה משותף לשני המגזרים, ובהמשך נערכו מפגשים נפרדים, שכן התכנים שונים לשני המגזרים.

תכנית שנה א' כוללת מיועדת להכשרת סטודנטים להוראה בשנה הראשונה ללימודיהם במכללה. התכנית מציעה גישה חדשה להכשרה במכללת קיי, החוצה את מסגרת ההכשרה הנהוגה במכללות לחינוך ומיועדת לכלל הסטודנטים בשנה א' - מהגיל הרך, היסודי והעל-יסודי בכל ההתמחויות הנלמדות במכללה וכן מתכניות האמנות והחינוך גופני, במגזר היהודי ובמגזר הערבי. בתחילת דרכה הייתה זו תכנית פיילוט מתפתחת, שבנו תוך כדי הפעלה צוותים משותפים מן המגזר היהודי והערבי, אך היא מופעלת בהפרדה בין שני המגזרים בהנחה שדווקא ההפרדה בין סטודנטים יהודים לערבים תאפשר התפתחות משמעותית יותר של זהותם האישית, המקצועית והתרבותית. בתחילת הדרך התכנית היוותה מסגרת תפיסתית וארגונית חדשה לסטודנטים ולמרצים. מסגרת תפיסתית זו מדגישה שלושה עקרונות חינוכיים מרכזיים השלובים זה בזה. התכנית נשענת על שתי הנחות: האחת - "מרצה הוא מרצה הוא מרצה", רוב המשותף בהוראה באשר היא על השונה. השנייה - חשיפת הסטודנטים למערכת החינוך כולה - מהגן עד התיכון - חשיפה שתאפשר להם להבין את צורכי המערכת ולמלא טוב יותר את תפקידם כמורים.

- משתי הנחות אלו נגזרים הקורסים החדשים:
- קורס שנתי בן 4 שעות שבועיות - 'חינוך בראי השדה'.
 - קורס סמסטריאלי בן 2 שעות שבועיות - 'זהות אישית ומקצועית' (סמסטר א').
 - קורס סמסטריאלי בן 2 שעות שבועיות - 'זהות תרבותית' (סמסטר ב').

את קורסי החינוך המוצעים בתכנית מפתח הצוות במהלך שנת העבודה במטרה לזמן לסטודנטים התנסויות לימודיות בתהליכים המאפשרים הבניית ידע. הקורסים מתמקדים במרצה כאדם הפועל בקונטקסט חברתי-ערכי מסוים (זהות אישית תרבותית) ובמרצה כאיש מקצוע (זהות אישית מקצועית). משתי הנחות אלו נגזרות דרכי הפעולה המכוונות לליבון סוגיות מהותיות בהוראה-למידה, זאת מעבר לצרכים הייחודיים של כל מרכיב במערכת ומעבר להיכרות מעשית עם מערכת החינוך כולה על כל מרכיביה. מסגרת תפיסתית זו מדגישה בניית תשתית של תהליכי

המסגרת הארגונית דורשת עבודת רוחב של המרצים כדי לעבוד במקביל ובמתואם על התכנית. בדרך זו מתגבשת באופן משותף תכנית הלימודים בשלושה קורסי החינוך: 'חינוך בראי השדה', 'התפתחות אישית ומקצועית' ו'זהות תרבותית'. בתחילת התכנית גובשה במשותף תכנית הלימודים בשלושה קורסי החינוך. לכל אחד מהקורסים נקבע רציונל, נקבעו המטרות, הנושאים, האמצעים ודרכי ההוראה-למידה-הערכה. לאורך השנים מפגשי הצוותים היוו במה ללמידה משותפת, לבחירת פעילויות וחומרי למידה, לשיתוף העמיתים לאחר הפעלה, להתלבטויות אישיות לקראת הפעלות ובעקבותיהן. שיתוף פעולה זה מזכיר חברותא במשמעות של קולבורציה להבדיל מקואופרציה (שיתוף פעולה; Panitz 1996, 1999).

המשמעות של קולבורציה היא לעבוד יחד כדי לפתור בעיה או כדי להשיג מטרה משותפת. קולבורציה מתקיימת בין אנשים כדי להתמודד עם מטרות ויעדים משותפים. שיתוף של ידע, מומחיות ועבודת כפיים עשוי להידרש בכל מיזם משותף. שיתוף פעולה (cooperation) מתאר תהליך של עבודה מתואמת של מספר אנשים לצורך משותף כלשהו, ולא עבודה באופן עצמאי



כדי להתחרות זה בזה. הם מבצעים את המשימות שלהם בשיתוף פעולה ומאגדים משאבים כדי לקבל מערכת עובדת (Hesse et al., 2015).

עבודה בצוות קולבורטיבית מוסברת כעשייה משותפת לכמה אנשים לקראת השגתן של מטרות משותפות, תפקידי עבודת הצוות, פתרון בעיות וקבלת החלטות (שרן ושחר, 1990). לעומת זאת, עבודה קואופרטיבית בשיתוף פעולה מתייחסים להסכמה לגבי חלוקת העבודה, המטלות בין אנשים שונים (Dillenbourg et al, 1996; Hesse et al, 2015).

לדוגמה, הישיבות הקבועות הפכו להיות נורמת עבודה בתכנית וזו דרך השיפור המתמיד הנעשה על ידי ניתוח דילמות חינוכיות, תכניות עבודה, סוגיות חברתיות, מעורבות הסטודנטים בתוכני הלמידה. הצוות המקצועי בשנה א' מהווה נקודת זינוק פדגוגית חשובה מאוד ביצירת צוות לומד ומתמיד בחשיבה משותפת, הבאה ללמוד מחדש על תוכני הפדגוגיה החדשנית. עם הזמן התפתחה בצוות התכנית הבנה משותפת של הוראה מיטבית פדגוגית משותפת.

בעקבות הלמידה, הצוות יצר מודל עבודה חדשני המהווה בסיס ראשוני להצלחה הרבה בתכנית. הצוות מרענן לאורך השנים אלמנטים שונים בחינוך ובפדגוגיה החדשנית והמחקר בשיטת

הלמידה מבוססת הפרויקטים (PBL). עם השנים המומחיות הרבה באה לידי ביטוי בשיתוף הפעולה בין חברי צוות שנה א' וביצירת שפה פדגוגית משותפת. יחד עם זאת, חלק מהמרצים הביעו רצון להטביע את חותמם האישי באופן שבו הם מלמדים בכיתה. בסוגיית החופש האקדמי שיש למרצה העלו המנחים קשיים שונים, כמו הפער שיכול להיווצר בין הקבוצות השונות, סטודנטים שעורכים השוואות בין דרישות שונות מצד המנחים, פער בקצב ההתקדמות בקבוצות השונות, חוסר שיתוף פעולה בקרב צוות סטודנטים שעובדים על אותו פרויקט. כתוצאה מכך עולה שאלת ההערכה. לאחר דיונים בנושא הוסכם בין המנחים שתוכני הלמידה, המשימות, דרכי הערכה והקווים המנחים יהיו משותפים לכולם כדי ליצור תשתית משותפת של רצף הוראה, תכנים ודרכי הערכה.

תרבות למידה-הוראה קואופרטיבית וקולבורטיבית

בהתייחס לדרכי הוראת הסטודנטים ניתן לומר שהן נעות בין למידה קואופרטיבית לבין למידה קולבורטיבית.

דרכי הוראה קואופרטיביות: במסגרת הוראת הנושא 'מאפייני למידה משמעותית', הסטודנטים מתבקשים לעבוד בצוותא בשיטה ג'יגסו (Jigsaw). השיטה פותחה בידי אהרונסון ושותפים (Aronson, Stephan, Sikes, Blaney & Snapp, 1978). ניתן לראות שיטה זו כדרך הוראה קואופרטיבית, המעודדת פעולה משותפת של הלומדים כדי לעמוד במשימה שהטיל עליהם המרצה. זו שיטה שיש בה פחות עצמאות, והדגש הוא על התוצאה של העבודה המשותפת.

במסגרת המפגש הלימודי עסקו הסטודנטים בלמידה משותפת של המאמר 'למידה רבת עצמה' מאת רון ברנדט, אשר דן בתנאים ללמידה רבת עצמה. הסטודנטים פעלו על פי שיטת ג'יגסו, שלב אחר שלב, ובסוף תהליך הלמידה הם התייחסו לייחודי שבשיטה זו. המרצה חילק את המאמר לארבעה-חמישה תתינושאים, שאינם תלויים זה בזה.

תהליך הלמידה מתרחש בארבעה שלבים: **שלב א': ארגון קבוצות הג'יגסו** (קבוצות האם). המרצה מחלק את הכיתה לקבוצות הטרוגניות המורכבות ממספר סטודנטים בהתאם למספר תתינושאים. כל סטודנט בקבוצת האם מקבל תתינושא אחר (בהתאם לרמתו), ובהמשך עליו ללמוד אותו ולהתמחות בו.

שלב ב': למידה בקבוצות ההתמחות - הסטודנטים עוברים לקבוצות ההתמחות. קבוצת התמחות היא קבוצה שכל חבריה אחראים ללמידת אותו תתינושא. מטרת הלמידה בקבוצה זו היא לאפשר לכל סטודנט התמחות בנושא שקיבל ולתת לו אפשרות להתכונן כדי ללמד ולהסביר נושא זה ליתר חבריו בקבוצת האם. **שלב ג': הוראת עמיתים בקבוצות הג'יגסו.** הוראת העמיתים היא המרכיב המרכזי שיוצר את התלות ההדדית בין חברי הקבוצה. הסטודנטים חוזרים לקבוצות האם שלהם. כל סטודנט בקבוצה אחראי ללמד ולהסביר ליתר חברי הקבוצה את תתינושא שלמד והתמחה בו. כל סטודנט בקבוצת האם תלוי בשאר חבריו לקבוצה ועליו ללמוד את כל תתינושאים כדי להיות מוכן למבחן המסכם.

שלב ד': המבחן המסכם. כל סטודנט נבחן אישית על כל הנושא: על תתינושא שלמד והתמחה בו וגם על תתינושאים שלמד מחבריו לקבוצה.

במהלך הפעילות ניתן היה לראות שכל סטודנט תרם תרומה חשובה וייחודית ונוצרה תלות ואחריות הדדית בין חברי הקבוצה. כמו כן, תהליך הלמידה התבצע תוך אינטראקציה חברתית. במהלך הוראת עמיתים ניתן היה לראות שהסטודנטים חשבו ותכננו בקבוצות באופן קואופרטיבי כיצד להסביר את הנושא



חדש לי מכיוון שעד כה תמיד הייתי עושה את העבודות לבד. גיליתי שאני מסוגלת ללמוד דבר בצורה טובה ולדעת להעביר אותו הלאה לאחרים. גיליתי כמה אהבה וסבלנות יש לי לילדים, והדבר החשוב ביותר שהתחדד לי במהלך העבודה הוא שאני שלמה עם המקצוע שבחרתי ללמוד - חינוך..."

"בזכות ביצוע הפרויקט למדתי רבות על העבריים הגרים בדימונה, המידע נאסף בדרך חווייתית ומהנה עבורי: מתוך קריאת מאמרים וסקירת אתרי אינטרנט רבים, מתוך תצפיות וראיונות שערכנו עם אנשים מהקהילה ומתוך התנסות משמעותית בשטח..."

"הרגשתי מאוד מרוצה ומסופקת מהעשייה שלי והרגשתי שאני תורמת מעצמי לקהילה... מלבד זה שהתרגשתי שעזרתי להם באופן ישיר התרגשתי מעצם העובדה שהצלחנו ליצור אווירה מקדמת למידה, שהתלמידים נהנו ומעבר לכך שהם יצרו קבוצות למידה בתוך עצמם ועזרו אחד לשני. זוהי תחושה נהדרת, כפי שנאמר בפתגם 'אל תיתן לדייג דגים תיתן לו חכה ולמד אותו לדוג וכך הוא לא יישאר רעב לעולם...' "

"החיפוש בספרייה ובמאמרים באינטרנט הניב הרבה תוצאות מעניינות מאוד. נהניתי מאוד מהחיפוש ומהלמידה. לראשונה למדתי לחפש ספרים ומאמרים במאגרים השונים וזה פתח בפניי עולם חדש. הקדשתי זמן רב לחיפוש ונהניתי ממנו. רציתי להעמיק עוד ולהוסיף כמה שיותר מידע לסקירה הספרותית ממקום של סקרנות והתעניינות בנושא. לאחר שדלינו את המידע הרלוונטי כתבנו את סקירת הספרות. זו הפעם הראשונה שהתבקשנו לכתוב סקירת ספרות, וזו הייתה התנסות מעניינת ומלמדת. למדתי כיצד לחפש ולכתוב ביבליוגרפיה וזה תרם לי מאוד בקורסים אחרים..."

"הפרזנטציה בכיתה: דאגתי מעט מהצגה מול כל הכיתה אך מנגד חשתי בטוחה בנושא שבחרתי. חקרתי את הנושא לעומק ולא היה לי ספק כי זה יעניין גם את הכיתה. בכלל, ההתנסות בהופעה מול הכיתה מאתגרת אותי ולאחריה אני מרגישה כי בחרתי במקצוע הנכון..."

הבניית השיתופיות בין המגזרים

הקשרים בין קבוצות הסטודנטים מן המגזר היהודי והמגזר הבדואי הם בעיקרם קשרים בין-אישיים מזדמנים. אנו שואפים לחזק את ההיכרות בין הסטודנטים, התורמת לתחושת השייכות שלנו ולקבלת האחר. במסגרת הקורס 'חינוך בראי השדה' התקיימו מסגרות פעולה בין מגזריות המעודדות ומאפשרות פיתוח קשרים, כמו מועצת הסטודנטים של שנה א'. נציגים מארבע עשרה קבוצות למידה יזמו פעילויות, כגון איתור צורכי הסטודנטים והצגתם בפני המרצים. כמו כן הם עבדו יחד לארגון 'יום המעשים הטובים' שכותרתו "ההתנדבות היא חלק מחיינו".

בנוסף, לאור האירועים הביטחוניים שהיו בתחילת שנת הלימודים ולאחר חשיבה מעמיקה בחרנו להתייחס מנקודת המבט שלנו לנושא של חיים משותפים במכללה, במיוחד בשנה א', כדי לקדם חיים בשיתוף וקבלה של האחר. הדבר נובע מהעובדה ששיתוף האחר ותחושת הקבלה מגבירים את תחושת השייכות בקרב הפרט. תחושות בסיסיות אלו עוזרות לפיתוח ולשיפור הדימוי העצמי ומגבירות את הרצון להיפתח ולשתף את האחר ברגשות, בתחושות ובדברים חשובים בחיינו. המנחים של שנה א' ארגנו פעילות שבמסגרתה נוצרו קבוצות מעורבות בין המגזרים להיכרות ולקירוב לבבות. פעילויות אלה יצרו אווירה פתוחה המקלה על מכלול היחסים בין הסטודנטים היהודים והערבים.

הפכו ל'מורים'. הם העבירו ידע שיש להם בתחום מסוים לסטודנט אחר, שווה לו פחות או יותר במעמד, ובקיא פחות ממנו באותו התחום. מעבר לגיוון בהתנסויות הלימודיות באמצעות למידה שיתופית הדבר עשוי להביא לאינטראקציה בין הסטודנטים (לאו דווקא בין חברים), יצירת אווירה לימודית וחברתית נוחה ותוספת עניין הנובעת מהצורך ללמד עמיתים אחרים.

תהליכי למידה קולבורטיבית. כחלק מדרכי העבודה בשנה א' התכנית רואה בתהליך הלמידה הקולבורטיבית עם סטודנטים כחשוב ומרכזי בהכשרת המורים לתפקוד במאה ה-21, כישור שנחוץ לפתרון בעיות מורכבות. דרכי הוראה קולבורטיביות מוסברת כשילוב של טכניקת לימוד ופילוסופיית התנהגות שבה לכל הלומדים יש סמכות להחליט על הגישה לפתרון ואחריות שווה להשלמת המשימה. בשיתוף כזה יש גם עצמאות, והלומדים אחראים בעצמם בניווט התהליך (Griffin & Care, 2015).

במהלך סמסטר ב' הסטודנטים חוקרים נושא בקבוצות על פי הגישה הפדגוגית של למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בקורס 'החינוך בראי השדה'. בסמסטר ב' הקורס מתמקד בנושא 'שונות' ונושאי הפרויקטים נסבו סביב שונות תרבותית, שונות לומדים, ילדים בעלי צרכים מיוחדים ומעשי נתינה, שונות במשחקים, שונות ואחריות, שונות בניצול זמן פנוי עוד.

בלמידה מבוססת פרויקטים (Project Based Learning) הפרויקט מגדיר את התוצר המרכזי שאליו מכוונת הלמידה (תערוכה, בניית משחק, יצירת אמנות, מפגשי נתינה, הוראת שיעור, עריכת סרט). כל אלה ועוד יכולים להניע תהליך למידה לקראת עשייתם. העבודה השיתופית שמתרחשת לאורך התהליך - ניתן להסביר אותה כתהליך קולבורטיבי: הסטודנטים מעלים את הרעיון הראשוני לפרויקט, מפתחים ממנו מתווה לפרויקט, מכינים את תכנית הפרויקט והתוצר ושותפים בחשיבה על האופנים כיצד יעריכו את הפרויקט. הלמידה מלווה הערכה חלופית מעצבת הכוללת יצירת מחוון שיכלול את כל חלקי הלמידה (כולל הפרזנטציה) וכן אלמנטים מעבודת הצוות והעזרה לצוותים אחרים, הערכת עמיתים - להערכת תרומת הפרט לקבוצה ויכולותיו - הערכת עבודת צוות ושיתוף פעולה. מומלץ להכין מבעוד מועד מחוון ולהציגו בפני התלמידים, להכין יומני מעקב אישיים - להערכת העבודה שנעשתה מחוץ למסגרת השיעור ורפלקציה אישית - להערכת התהליכים המטה-קוגניטיביים שעברו הסטודנטים.

להלן דוגמאות לרפלקציות של סטודנטים שנכתבו במהלך התהליך: "כאשר קיבלנו את העבודה והתאגדנו לקבוצות... כאשר חשבנו על שונות, נושאים רבים קפצו לראשנו... לכן החלטנו שכל אחת מאתנו תחפש שני נושאים שהיא חושבת שמתאימים לקבוצה כולה, ניפגש יום למחרת ונחליט... אחת מאתנו הציגה את הנושא 'השמנת יתר בקרב ילדים'. כולנו הסכמנו בפה מלא שזה הנושא האידיאלי עבורנו... כי נושא השמנת יתר הפך להיות מאוד נפוץ בקרב ילדים והיה לנו הרצון לחשוף אותם לאיכות חיים בריאה יותר... חיפשנו מאמרים שעוסקים בנושא. שיתוף הפעולה בינינו היה טוב והצלחנו להסכים על מרבית הדברים..."

"במהלך העבודה הקבוצתית, גילנו כי זה לא פשוט לעבוד בקבוצה - על חבריי הקבוצה לשתף פעולה במהלך כל השלבים. גילינו על עצמנו כי שיתוף הפעולה בינינו היה נהדר, גם כאשר צצו מחלוקות ולא לכולנו היה זמן להיפגש, הצלחנו לעבור את זה וחילקנו את העבודה בצורה שווה. העבודה הייתה יעילה, הצלחנו לסיים את רוב העבודה בשלבים מוקדמים... למרות שכל אחת מאתנו מחזיקה בדעה שונה הצלחנו לאסוף את כל הדעות שלנו ולהפוך אותן לדעה אחת, הקשבנו לדעתה של כל אחת וקיבלנו אותה. כל אחת הביאה משהו משלה והצלחנו ליצור קבוצת למידה מוצלחת."

"במהלך העבודה על ה-PBL גיליתי על עצמי המון נקודות חוזק חדשות, למדתי שאני יכולה לעבוד בצוות, דבר שהוא

הצוות הקבועים כדי לרענן את התכנים, את המשימות ואת דרכי העבודה עם הסטודנטים. מתוך הפגישות האישיות עלה הצורך לחשוב כיצד לבנות סביבת למידה ומשימות כדי לפתח חשיבה ביקורתית יותר ורפלקטיבית אצל הסטודנטים, לדון על המורכבות של מערכת החינוך בישראל ולמידה - יישום חדשנות פדגוגית נוספת.

מן היבט של תרבות למידה-הוראה: בעקבות הסטודנטים, המנחים מעוניינים לקיים יותר פעילויות משותפות בצמתים לאורך השנה בקורס 'חינוך בראי השדה' בין סטודנטים מהמגזר היהודי ובין סטודנטים מהמגזר הערבי. הפעילויות המשותפות לא יהיו רק בפן החברתי אלא גם בפן הלמידה, דבר שיתרום ללמידה ההדדית, להיכרות מעמיקה יותר ולפתיחות בין הסטודנטים. לסיכום, ניתן לומר שלמרות המורכבות והקשיים בתכנון ובהובלת קורס הליבה של שנה א', ערך השיתופיות (קואופרטיבית וקולבורטיבית) הוטמע בתרבות הארגונית ובתרבות הלמידה-הוראה. מנחים וסטודנטים משתפים את העמיתים בלבטים, בקשיים, בהצלחות ומגבשים במשותף דפוס עבודה מצמיח, שהוביל במהלך שנת העבודה להשגחת תהליך ההכנה של הקורס. המרצים קיבלו על עצמם פרויקטים המעודדים שיתופיות ופתרון בעיות. למרות הקשיים נוצרה אווירה ייחודית של חדוות יצירה, אווירה זו ניכרה בשיח במפגשים, בקשרים הבין-אישיים הכלליים והמקצועיים חוצי המגזרים שהתגבשו.

לצד ההצלחות נוכחנו לדעת שהבניית השיתופיות בין המגזרים היא משימה לא פשוטה. שמענו ביקורות על ההפרדה המגזרית בקורס החינוך בעיקר מסטודנטים ערבים שהיו בעד שבירת מסגרות. למשל, סטודנטים מהמגזר הערבי אמרו: "אני קיוויתי שבקורסים 'זהות אישית' ו'חינוך בראי השדה' יהיה שילוב, דו-קיום ערבים ויהודים, כל עוד אני משתלבת עם יהודים, אני לומדת מהם כמו שהם לומדים ממני, אני לומדת יותר את השפה." "אני בעד לימוד משותף בקבוצות מעורבות, לדוגמה היום בהצגת הפרויקטים סטודנטים מהחינוך המיוחד הציגו מקרים של חינוך מיוחד וזה עזר לנו מאוד."

המרצים של תכנית שנה א' בתכנית הכללית מכללת רואים את המפגשים הבין-מגזריים כתורמים לקשר הבין-מגזרי ומעודדים את הכרת האחר. את סיום שנת הלימודים חגגנו בפעילות חגיגית של כלל הסטודנטים הלומדים בכל הקבוצות המקבילות.

כיוונים להמשך התפתחות

מן ההיבט הארגוני, הצוות רואה באור חיובי את מסגרת העבודה המשותפת למרות העומס בשיבוט. בסוף שנת הלימודים במסגרת שיחות אישיות שקיימה ראש תכנית שנה א' הביעו המנחים רצון להעמיק בלמידה המשותפת במסגרת מפגשי

מקורות למאמר של ד"ר תרצה לזין וצוות שנה א'

- פזרשטיין, ר', ושי' פזרשטיין (1993). התנסות בלמידה מתווכת: סקירה תיאורטית, **בשדה חמד** 36 (א'-ב'), 50-7.
- שרן, ש' ושרן, ח' (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**. תל אביב: שוקן.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). The revolution of research on collaborative learning. In E. Spanda, P. Reiman (Eds.). *Learning in humans and machines. Towards an Inter-Disciplinary Learning Science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach*. Dordrecht: Springer.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach*, (pp. 37-57). Dordrecht: Springer.
- Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative vs. Cooperative Learning. Deliberations*. London Metropolitan University; Retrieved from: http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Cape Cod Community College, Peninsula, Massachusetts. Retrieved from: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>.

קישור לסרטון המציג את הפעילות "קירוב ללכות" המתוארת במאמר:

<https://www.magisto.com/video/b14YZksZH9UzAR9gCzE>



מודל התנסות בהוראה בתכנית אמנות: פרחי הוראה דוברי ערבית, מדריכים פדגוגיים דוברי עברית

נעה ליבוביץ

ד"ר נעה ליבוביץ היא ראש תכנית ההכשרה לאמנות במכללת קיי. בתכנית ההכשרה לאמנות לומדים בכל מחזור לימודים - אלה לצד אלה - סטודנטים יהודים, חילונים ודתיים וסטודנטים מוסלמים מאמינים. לימודי האמנות מטבעם חושפים את הסטודנטים למגוון ולשונות תרבותיות ודתיות, אלא שבלימודי הוראת האמנות במכללת קיי השונות והמגוון מצויים לא רק בתוכני הקורסים אלא גם בכיתה עצמה. המדריכים הפדגוגיים נרתמו לאתגר של הוראת סטודנטים הלומדים בשפה אחת ומלמדים באחרת - על כל המשתמע מכך.

מתקיימת בבתי ספר יסודיים ובשנה השלישית - בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. בשנים עברו כלל הסטודנטים ללא קשר לשפת הדיבור, למגזר או למגדר, שולבו להתנסות בבתי הספר הרבים אשר פזורים בבאר שבע, ובחירת בתי הספר נעשתה על פי היכרות עם המורות המאמנות, שתפוסת הוראת האמנות שלהן תואמת את תפוסת הצוות הפדגוגי במכללה.

הגורמים לשינוי במבנה מודל ההתנסות

השינוי במבנה ההתנסות נעשה באופן הדרגתי והחל למעשה באופן חלקי מן השטח לפני כעשר שנים. הגיעו אלינו סטודנטים בעלי תעודת מדריך בכיר באמנות להשלמת תעודת הוראה ותואר. סטודנטים אלו כבר השתלבו בבתי ספר באזור מגוריהם ולימדו אמנות, כיוון שבחברה הבדואית באזור הדרום לא היו מורים לאמנות. כדי לא לנתק את הסטודנטים ממקום עבודתם הוחלט לאפשר להם לשלב את ההתנסות בהוראה יום בשבוע בבתי הספר שבהם עבדו ויום נוסף באחד מבתי הספר בבאר שבע כיוון שלא היו מורים דוברי ערבית אשר יכלו לשמש כמורים מאמנים. השיקול המרכזי להחלטה זו, שאפשרה לסטודנטים ללמד בבתי הספר שלהם, היה להעצים את שיעורי האמנות ולהציג למנהלי בתי הספר את איכות ההוראה הן מבחינה מתודית הן מבחינת התכנים הנלמדים.

המודל המשולב אפשר למדריכים הפדגוגיים לצפות בסטודנטים מלמדים בשתי השפות: עברית בבתי הספר בבאר שבע וערבית בבתי הספר הבדואיים. תצפיות אלו דמו לכלל התצפיות אשר נערכות במסגרת ההדרכה הפדגוגית ומאפשרות למדריכים ליישם את תפוסת עולמם המגוונות ואת ההדגשים והידע שלהם. על פי רוב, מתמקדים המדריכים בתכנים שהסטודנטים בוחרים להגיש לילדים ובדרך עיבודם וכן בארגון הסביבה החינוכית, באישיות של הסטודנטים ובאינטראקציות ביניהם לבין הילדים. בשיעורים בשפה הערבית, התמקדו המדריכים הפדגוגיים באינטראקציות שנוצרות בין הסטודנטים והתלמידים ובאווירה השוררת בכיתה.

המודל המשולב שימש למעשה כתשתית לקראת המעבר להתנסות של פרחי ההוראה בשני ימי ההתנסות בבתי הספר הבדואיים. שינוי מהותי זה התאפשר אודות לבוגרי התכנית

ב עשור האחרון השתנה הרכב הסטודנטים הלומדים בתכנית אמנות. מספר הסטודנטים - על פי רוב סטודנטיות - מן החברה הבדואית צמח; ואם לפני כעשור בכל שנתון היה סטודנט אחד או שניים הרי בשנים האחרונות ישנה קבוצה גדולה של סטודנטיות בכל שנתון. ריבוי זה הוביל לשינוי במודל ההתנסות בהוראה מתוך ההבנה שמטרותיה העיקריות של ההדרכה הפדגוגית הן הקניית עקרונות הוראה כלליים והבנה מעמיקה בתחומי הדעת, היכרות עם אוכלוסיית התלמידים על גווניה ומורכבותה, התבוננות והתנסות בקשרים וביחסי גומלין שבין תלמיד למורה, היכרות עם בית הספר והקהילה שבהם ישתלבו עם סיום לימודיהם ופיתוח האישיות המקצועית של הסטודנטים להוראה (המר בודנר, 2014)

תפוסת ההדרכה המובילה את הצוות הפדגוגי מושתתת על טיפוח כלים ללמידה עצמית אצל הסטודנטים ומטרתה לעודד אותם לקשר בין תכנים שנלמדו בקורסים, בסיוורים ובמקורות אחרים. הציפייה היא שההדרכה תקדם תהליך של צמיחה ותכונן את הסטודנטים ליישום תוכני לימוד ולהתאמתם המרבית לדרישות ההוראה בבתי הספר אשר בסביבתם ובהתאמה לתכניות הלימוד. תהליך ההדרכה, כפי שמציינות הכותבות במאמרן "הדרכה כתיווך לקראת אוטונומיה", הוא האינטראקציה בין המדריך לבין הסטודנט. כאשר תהליך ההדרכה הפדגוגית מתייחס לשתי רמות של אינטראקציה: זו שבין המדריך הפדגוגי לסטודנט וזו שבין הסטודנט בכיתה ההתנסות לבין הילדים (טל, בכר, וייסבורט, סנדרוביץ ושמר, תשס"א: עמ' 9).

במאמר זה אסקור את מבנה ההדרכה הפדגוגית וההתנסות בהוראה בתכנית אמנות, אעמוד על השינויים שחלו במבנה ואציג את המודל הקיים היום. כמו כן ייבחן המודל מבחינת שתי רמות האינטראקציה הקיימות: בין המדריך לסטודנט ובין הסטודנט לתלמידיו, ויוצגו היתרונות והחסרונות שלו מבחינה מקצועית ומבחינה אישית הן מצדם של הסטודנטים הן מצדם של המדריכים הפדגוגיים.

המודל הקיים בתכנית אמנות הוא מודל רב-גילי. כלומר הסטודנטים מתנסים במהלך שנות לימודיהם בבתי ספר יסודיים וגם בבתי ספר על-יסודיים. בשנה השנייה ללימודים ההתנסות בהוראה



ובערבית כשהם שולחים אל המורה המאמן לבדיקה ולהערות. שלב ההכנה נעשה כשבוע לפני העברת השיעור. המדריך הפדגוגי מקבל את המערך, מעיר הערות ומחזיר אותו לסטודנט לתיקון ולשיפור. על פי רוב, רק לאחר שהסטודנט מתקן ומשפר את המערך ואת אמצעי העזר הוא מתרגם אותם ושולח אל המורה המאמן.

כשהמדריך הפדגוגי מגיע לצפות בהעברת השיעור הוא יודע מהם התכנים שבחר הסטודנט ללמד, הוא מכיר את מבנה השיעור: סדר השאלות, הדיון, המשחקים שכלולים לפתיח וכדומה. כמו כן המדריך מקפיד להגיע עם הדפסה של המערך בעברית כך כשהוא יושב וצופה במהלך השיעור הוא יכול להבין חלק מתוכן השיעור. כמו כן יושב לידו המורה המאמן המתרגם לו מה שאינו מצוי במערך השיעור. לדוגמה, המורה המאמן מתרגם את הרעיונות שמעלים התלמידים סביב נושא בסיסור המוחות שתכנן המורה והנכתבים כ'שמש' על הלוח, או הוא מתרגם את הרשימה של מאפייני סגנון אמנותי כזה או אחר שהסטודנט כתב על הלוח בהשתתפות התלמידים. העבודה הצמודה עם המורים המאמנים מאפשרת לגשר על פערי השפה. מודל זה הוא הטוב ביותר מבחינת הצוות הפדגוגי בתנאים הקיימים.

השינויים שחלו באינטראקציה בין המדריך לסטודנט ובין הסטודנט לתלמידיו

מאפייני האינטראקציה שבין המדריך הפדגוגי לבין הסטודנט הם רבים ומגוונים ולא כאן המקום להרחיב עליהם. יחד עם זאת, הדרכה יעילה היא הדרכה המבוססת על תהליכים מקבילים,

שהשתלבו במערכת החינוך הבדואית, לימדו על פי התפיסה הפדגוגית של צוות ההכשרה ויכלו לשמש כמורים מאמנים ראויים לפרחי ההוראה הבאים. וכך בחמש השנים האחרונות ההתנסות בהוראה מתקיימת באזור מגוריהם של הסטודנטים בליווי של מורים מאמנים בוגרי המכללה, והם מלמדים אך ורק בשפה הערבית. שינוי זה במבנה מודל ההדרכה הפדגוגית יידון בהרחבה בהמשך.

הרחבת אזורי ההתנסות אל מחוץ לבאר שבע השפיעה גם על פרחי ההוראה דוברי העברית שהחלו להתנסות בבתי ספר בכל מרחב הדרום ולא רק בבאר שבע. כאמור, בתי הספר שמשמשים כאכסנייה לסטודנטים נבחרים על פי המורה המאמנת שמלמדת בבית הספר. כיום מפת היישובים שבהם מתקיימת ההתנסות מתפרשת מכסיפה וערד, דימונה וערערה, עומר, מיתר וחורה ועד לרהט ולקריית גת. התפזרות זו על כל מרחב הדרום אילצה את הצוות הפדגוגי לערוך התאמות מסוימות אשר יוצגו בהמשך.

מבנה מודל ההתנסות כיום

במבנה המודל היום קיים קשר רציף בין המדריכים הפדגוגיים לבין הסטודנטים ובין המורים המאמנים והמדריכים הפדגוגיים. הסטודנטים נדרשים לשלוח את מערכי השיעור ויחידות ההוראה שהם מכינים אל המדריך הפדגוגי ואל המורה המאמן. כיוון שהם מלמדים בשפה הערבית נדרשים הסטודנטים לשלוח את מערך השיעור ואת אמצעי העזר שכלולים את השיעור - ובאמנות ישנם לא מעט כאלו - בשפה העברית אל המדריך הפדגוגי. כלומר, למעשה הם כותבים את מערך השיעור בשתי שפות: בעברית כדי שהמדריך הפדגוגי יוכל לבדוק את המערך לפני העברת השיעור



ועצמות קול שונות מפותחים לאין ערוך אצל הסטודנטיות כאשר השיעור מתנהל בשפה הערבית. הביטחון של הסטודנטיות בשפה מאפשר להן להשתמש במסרים הטמונים בקול בהתאם לנסיבות המשתנות. כלי זה מסייע רבות למדריך בתצפית על השיעור כי הוא יכול לדעת, בלי להבין, האם הסטודנט מרוצה מתשובות התלמידים, מהתנהגותם ואף מפרי יצירתם על פי דרכי השימוש בקול.

יכולת ניהול הכיתה בצורה טובה משפיעה גם על האקלים הכיתתי. הביטחון והנינוחות שאתם מגיעים הסטודנטים אל הכיתה מקרינים על האווירה הטובה השוררת בכיתה. ניתן לראות על פי כמות הידיים המורמות את הרצון של התלמידים ללמוד ואת מידת מעורבותם במהלך השיעור. כמו כן, ההתבוננות בלי הבנת תוכן השאלות מאפשרת למדריך לדעת האם השאלות ברורות, קלות או קשות; האם רצף השאלות ששואל הסטודנט בנוי על פי סדר מסוים, לדוגמה מן הפשוט אל המורכב או על פי דרגות הטקסונומיה.

ניתן לומר שהן בתקשורת המילולית והן בתקשורת הלא מילולית סוגי האינטראקציות בין הסטודנט לתלמידים דוברי אותה השפה הן ללא ספק טובות יותר, איכותיות ומבוססות על אותם ערכים תרבותיים.

שינוי נוסף שחל עם יישומו של מודל זה באינטראקציה בין המדריך הפדגוגי לסטודנט הוא מקומו של המורה המאמן. באינטראקציה שבין כל הגורמים למורה המאמן תפקיד חשוב מאוד, ולמעשה הוא משמש חוליה מקשרת ומתווך בין המדריך הפדגוגי ובין העברת השיעור על ידי הסטודנט. את המשוב על תוכנו של השיעור מקיים המורה המאמן, ולכן הכרחי ששיחת המשוב המתקיימת לאחר העברת השיעור תתרחש עם תום השיעור כשבשיחה נוכחים הסטודנט, המדריך הפדגוגי והמורה המאמן.

שיח הזהות ושיח האמנות

"החינוך לאמנות תורם ליכולת הקישור בין האישי למקומי ולעולמי: בין זהות פרטית לזהות לאומית מחד, ולזהות הכלל-אנושית אוניברסלית מאידך. מרחב הלמידה באמנות מאפשר ביטוי הזהות של היחיד, תוך הארת המקורות והרקע התרבותי שמהם מגיע כל תלמיד" (משרד החינוך, תשע"ה, 15).

יתרונה של תכנית הלימוד באמנות שהיא מציעה גישה מודולרית המאפשרת התאמה אישית כדי לאפשר בניית שיעורי אמנות מרתקים ורלוונטיים למורה, לסטודנט ולתלמידים. התכנית מציעה תבנית שמכילה מגוון אפשרויות לשילוב המרכיבים השונים של השיעור. למורה יש מרחב פעולה בתכנית הלימוד התואמת את התפיסה הפדגוגית של הצוות.

המעבר להתנסות בבתי הספר במערכת החינוך הבדואית אפשר לסטודנטים לחשוף בפני התלמידים יצירות מתרבותם שלהם וגם ממגוון תרבויות אחרות. לצד בניית מערכי שיעור ויחידות הוראה באמנות שבהם הסטודנטים הבדואים מכירים לתלמידיהם את מגוון היצירה האנושית על סגנונותיה ומקורותיה השונים, הם מתעמקים באמנות האסלאם ובערכים האסתטיים והרוחניים המניעים אותה. יחידות הוראה העוסקות בקליגרפיה מוסלמית, באורנומנטיקה ובמאפייניה ובאמנים מן החברה הערבית החלו להופיע ביומנים הפדגוגיים של הסטודנטים בשנים האחרונות ובפרויקטים הסופיים המוגשים בסוף השנה השלישית ללימודים.

כלומר שמאפייני האינטראקציה בין המדריך והסטודנט יהיו דומים למאפייני האינטראקציה בין הסטודנט לתלמידיו (טל ואחרים, תשס"א). על המדריך להיות מודע לקשר בין תפיסות העולם התרבותיות והחינוכיות שלו עצמו לבין סוג האינטראקציות שהוא יוצר עם סטודנטים. לרקע התרבותי השונה של המדריכים הפדגוגיים והסטודנטים ישנה חשיבות רבה ביישום סוג האינטראקציה שבין המדריך לסטודנט. כמו כן על המדריך להיות מודע להבדלים בתפיסות העולם התרבותיות של הסטודנטיות כפי שהן משתקפות באינטראקציה שלהן אתו ובעיקר באינטראקציה עם תלמידיהן.

האינטראקציה בין המדריך הפדגוגי לסטודנט נעשית בשני מישורים: הקבוצתי - בסדנה הפדגוגית - והאישי, על פי רוב, לפני השיעור ובסיומו. מצוות פדגוגי אשר מנחה ומלווה סטודנטים בתכנית מעורבת שבה לומדים סטודנטים יהודים וסטודנטים בדואים במסגרת משותפת אנו רואים חשיבות רבה בשיפור האינטראקציה הבין-אישית בין מדריכים פדגוגיים לסטודנטים להוראה ובין הסטודנטים עצמם ושמים דגש על שיח פתוח, שיתוף ומעורבות של כלל הסטודנטים בסוגיות השונות העולות מחוויות ההתנסות והנדונות בסדנה הפדגוגית. ההתנסות בהוראה בבתי הספר הבדואיים הובילה להעלאת סוגיות הרלוונטיות לסטודנטיות הבדואיות וחייבה את הצוות הפדגוגי לחשיבה מחודשת על דרכי ההתנסות וההנחיה.

האינטראקציה בין הסטודנט ולכיתתו נעשית בזמן השיעורים. כשהמדריך הפדגוגי מגיע לצפות בשיעור המתקיים בשפה הערבית הוא אינו מתמקד בתוכנו של השיעור, אלא מתבונן באינטראקציה שבין הסטודנט לתלמידיו, ביכולת ניהול הכיתה של הסטודנט, באקלים הכיתתי ובכלל סוגי התקשורת הלא מילולית המתקיימים במהלך השיעור.

לתקשורת הלא מילולית תפקיד מרכזי בכל אינטראקציה חינוכית בין המורה לתלמידיו. שימוש מושכל בתקשורת לא מילולית יכולה לייעל את איכות ההוראה (זמיר ואהרונ, 2008). ברגע שהמדריך הפדגוגי אינו ממוקד בתוכן השיעור הוא שם לב להבעות הפנים של הסטודנט ולתנוחת גופו; לאופן שבו הוא מגיב לשאלות או לתשובות של תלמידים, לאופן שבו הוא עומד או יושב. לדוגמה, כשסטודנט שואל שאלות במהלך שיעור. בתצפית על סטודנט דובר עברית, באופן טבעי המדריך קשוב לתשובותיהם של התלמידים כדי לדעת האם השאלה ברורה או אלו תשובות אפשריות יענו התלמידים. כשהמדריך צופה בסטודנט המלמד בשפה הערבית הוא מתמקד בסטודנט ורואה כיצד הוא מגיב לתשובות התלמידים, ואם יש התלהבות או תגובה לא מילולית חריגה המורה המאמן מסייע ומתרגם את התשובה.

כמו כן ער המדריך לשימוש שעושה הסטודנט במרחב הציבורי והאישי; האם הוא יושב בכיסאו או עד כמה הוא מסתובב בחלל הכיתה; האם הוא מתקרב אל התלמידים או אל שולחנם. כשהסטודנטים לימדו בבתי ספר בשפה העברית ניתן היה להבחין בבירור בעמידתם הקפואה, בהיסוס שלהם להסתובב במרחב הכיתה ולהתקרב אל התלמידים. על פי רוב הסטודנטים נשארו במרחב הצר שבין שולחן המורה ולוח הכיתה. כיום כשהם מלמדים בשפת האם שלהם שפת גופם משרתת נינוחות, שחרור, חופש וביטחון. יש לכך חשיבות מכרעת כי כך השליטה בכיתה היא מרבית וגם כי שיעורי אמנות באופיים מחייבים את המורה על פי רוב להסתובב בין התלמידים ולסייע להם בשלבי היצירה השונים.

גם השימוש בקול חשוב בתקשורת הלא מילולית, וגם כאן בולט מאוד השינוי בשפה שבה מתקיים השיעור. השימוש בקולות ובצלילים ווקאליים במקום מילים והשימוש בגוני קול שונים

אין ספק שישנם יתרונות רבים למודל הקיים כיום, אולם בשני תחומים אין למודל זה עדיין מענה מיטבי. התחום הראשון הוא חומרי הלימוד המצומצמים והדלים. ברוב בתי הספר אין חדר אמנות והציוד שעומד לרשות הסטודנט והתלמידים אינו מספק. ליצירה בסדנה חשיבות רבה כי היא מפתחת יכולת לעבד חוויות שונות לכדי ביטוי חזותי. הסדנה והיצירה בחומרים שונים מסייעת לתלמידים לפתח את אישיותם, היא מאפשרת להם לבטא באופן עצמאי את דעותיהם, עמדותיהם, מחשבותיהם ורגשותיהם. כדי להתגבר על הצמצום בחומרים מקיים הצוות הפדגוגי מדי שנה יום טכניקות ובו מושם הדגש על שימוש במגוון חומרים זמינים: קרטונים, גלילי נייר שונים, צבעים המופקים מן הטבע וחומרים כמו קפה, תה ותבלינים, פחמים, ענפים, אבנים, בדים וכל חומר זמין נוסף. היצירה בחומרים שונים מאפשרת היכרות עם העולם הסובב ומעמיקה את סקרנות הסטודנטים. בנוסף לחומרים הזמינים נחשפים הסטודנטים לטכניקות שונות וכך האילוצים הסדנאיים הופכים לשפע של רעיונות וטכניקות שהסטודנטים מיישמים בבניית מערכי השיעור מאוחר יותר.

סיכום ומסקנות

לסיכום מספר מסקנות מתבקשות להמשך שילובן של הסטודנטיות הבדואיות בבתי ספר בחברה הבדואית. המסקנה הראשונה והחשובה ביותר היא העמקת תחושת השייכות של הסטודנטיות להוראת האמנות. ההוראה איננה עוד במקום זר ואחר שבו הן הרגישו שונות וחריגות אלא במקום קרוב ומוכר שתורם גם להעלאת תחושת ביטחון האישי.

מסקנה נוספת וחשובה לא פחות היא שיש צורך לשלב מדריך פדגוגי דובר ערבית בסגל המדריכים הפדגוגיים של צוות האמנות, למרות האינטראקציות הטובות המתקיימות כיום. כצוות אנחנו מעודדים את בוגרינו להמשיך את לימודיהם לתארים מתקדמים ומקווים שנוכל לקלוט בעתיד הקרוב מדריך פדגוגי דובר ערבית.

מסקנה אחרת, שעולה מן המאמר, היא שיש צורך לקדם את לימודי האמנות בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל-יסודיים. לשם כך עלינו לעבוד בשיתוף מלא עם הפיקוח על הוראת האמנות - המחוזי והארצי - ולקוות שיישובים נוספים ייפתחו מגמות אמנות בחטיבות העליונות.

המסקנה האחרונה היא שכדי לשפר עוד יותר את האינטראקציה הבינ-אישית בין המדריכים הפדגוגיים לסטודנטים ולתלמידים, כדאי שהצוות ילמד את השפה הערבית. וכאן אסיים בנמה אישית. בשנה שעברה התחלתי ללמוד ערבית מדוברת במסגרת המכללה, וכך כשהגעתי אל בתי הספר יכולתי לשאול את הילדים שאלות פשוטות ולנהל שיח ראשוני. כמו כן יכולתי לשלוח אל הסטודנטיות מדי פעם הודעות בשפה הערבית הכתובות באותיות עבריות, והתגובות היו נלהבות. אני מאמינה שהמשך לימוד השפה הערבית ישפר ויחזק את הקשר ביני ובין הסטודנטים והתלמידים.

התחום הנוסף, שלמודל אין מענה מיטבי, הוא ההתנסות שנערכת בבתי ספר יסודיים בלבד. התכנית להכשרה באמנות היא תכנית רב-גלית ובה נדרשים הסטודנטים להתנסות בבתי ספר יסודיים ובבתי ספר על-יסודיים, כפי שהוזכר בתחילת המאמר. בכל מחוז הדרום ישנו בית ספר אחד בלבד, בשגב שלום, ובו נלמד מקצוע האמנות בחטיבה העליונה ברמה של חמש יחידות לימוד. ישנן מספר חטיבות ביניים נוספות אך מועטות, ובהן לומדות הבנות אמנות כשהבנים באותו הזמן הולכים לשיעור חינוך גופני. לכן רוב הסטודנטיות מלמדות בשתי שנות ההתנסות בבתי ספר יסודיים בלבד.

כיוון שבעתיד הן תשתלבנה ממילא בבתי ספר יסודיים, הפתרון שנמצא הוא שבשנת ההתנסות הראשונה הסטודנטיות מלמדות בכיתות א'-ד' ובשנה השנייה של ההתנסות הן מלמדות בכיתות ה'-ו', וזאת כדי לאפשר להן לחוות את ההוראה לבני העשרה. בכיתות ה'-ו' התלמידים נמצאים בראשית גיל הנועורים ומאפייני הגיל באים לידי ביטוי בבניית מערכי שיעור ויחידות הוראה מורכבים שבהם השיח האמנותי עשיר ומעמיק וההוראה מבוססת על שאילת שאלות המזמנות פיתוח חשיבה חזותית.

מקורות למאמרה של ד"ר נעה ליבוביץ

המר-בודנר, ד' (2014). הדרכה פדגוגית: האישי והמקצועי- הילכו יחדיו? החינוך וסביבו, כרך ל"ו, 161-180.

זמיר, ש' ואהרונ, ח' (2008). עוצמת ההוראה הלא מילולית. **הד לחינוך**, כרך 82, 50-51.

טל, ק', בכר, א', וייסבורט, ד', סנדרוביץ, ד' ושמר, א' (תשס"א). **הדרכה כתיווך לקראת אוטונומיה**. רעננה: מכון מופ"ת. משרד החינוך (תשע"ה). **תכנית לימודים: אמנות חזותית לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**. ירושלים.





הוויה דמוקרטית המקדמת שותפות יהודית ערבית בתכנית 'שבילים'

דפנה גרנית דגני ורביב רייכרט

"במהלך הלימודים בשבילים לא קיבלתי את ההרשעה שאנחנו קבוצה של יהודים וקבוצה של ערבים ולכן אני לא מצליח לפרט מהי השותפות בין הקבוצות שאין קיימות בעיניי. אני חושב שאנחנו קבוצה אחת הטרונית של סטודנטים בעלת מטרות להות – רובנו האעזנו כדי לאבד את הלהות החינוכית שלנו ולהפוך לאחנכים טובים יותר." - מדברי א', סטודנט יהודי

"החל מהמפגש הראשון בתכנית שבילים הכרתי סטודנטים יהודים, הצאתי את עצמי והתחברתי אליהם כידידים. בהמשך החלטנו שמעל הכול אנחנו משתפים פעולה בלימודים יחד, החל מעבודות שהארצים נותנים, לקיחת קורסים ביחד ופתיחת קבוצה בואטס-אפ. היינו לאורך כל השנה יחד, נפאשנו באמצע שבוע ולא קשר ללימוד." - מדברי מ', סטודנט ערבי

גב' דפנה גרנית עומדת בראש תכנית 'שבילים', תכנית לחינוך, חברה וסביבה במכללת קיי בשיתוף המכון לחינוך דמוקרטי, וד"ר רביב רייכרט, מרצה לחינוך דמוקרטי, דנים בשותפות בין הסטודנטים בתכנית.

ב

השליבים החל מהגן ועד בית הספר העליסודי, באופן שישלים את נושא החינוך לדמוקרטיה ולאזרחות הנלמד בבתי הספר. ההנחה שהנחתה את עבודת הוועדה היא - חינוך לחיים משותפים שייהפך לחלק חשוב ובלתי נפרד של הלימודים ושל הפעילויות במערכת החינוך בכל הגילים וברצף שלם מגיל הגן ועד י"ב עשוי לשנות את העמדות והתפיסות השליליות ההדדיות ובכך לתרום לחיים משותפים על בסיס דמוקרטי, שוויוני וסובלני במדינה. (סולומון ועיסאווי, 2009).

המושג שותפות החל לתפוס את מקומו של המושג דו-קיום בעשרים השנים האחרונות. השינוי אינו סמנטי בלבד - במהלך השנים מטרת הפעילות היהודית-ערבית השתנתה מהשגת דו-קיום להשגת שוויון ושותפות אקטיבית בכל תחומי החיים ובעיקר בזירת קבלת ההחלטות. מהם התנאים להצלחת שותפות? שוויון, הבנה, אמון ואחריות. מה נדרש משותפים להבטחת הצלחת השותפות? לגלות פתיחות וקבלה של האחר, לגלות נכונות ללמוד ולהסתגל, לגלות מוכנות לחלוק עם האחר משאבים, ידע וכו' ונכונות להתייחס לאחר כשווה (אל היג'א, 2014).

המושג 'שותפות' כפי שהגדירה הוועדה כולל משמעויות משלימות אחדות: "שוויון בין השותפים, כבוד ולגיטימציה הדדיים, הכרה בזכות הקיום הלאומי והתרבותי של כל צד, קיומם של יחסים חיוביים והוגנים תוך דיאלוג אמפתי ורגיש, תחושת אחריות משותפת וחתירה משותפת לשלום. על סמך תפיסה זו של מושג השותפות, נוסח החזון שאליו אמור החינוך לחיים משותפים לחתור ליצירת תשתית של שוויון זכויות והזדמנויות, הטמעה של ערכים משותפים של חירות, הוגנות, שמירה על זכויות הפרט וזהות

שנים האחרונות חלה נסיגה ביחסי יהודים ערבים המתבטאת בהדרה רבה יותר, אפליה רבה יותר ובגילוי גזענות. נסיגה זו ברורה ונראית לעין בכותרות העיתונים וברחוב גם במדדים מקצועיים ומדידים: מדד השלום, מדד השוויון ומדד הגזענות (אל היג'א, 2014). ההידרדרות הזו באה לידי ביטוי גם בדו"ח מבקר המדינה על קידום תכניות החינוך לחיים משותפים של יהודים וערבים ולמניעת גזענות שהוגש בסוף ספטמבר השנה לנשיא ראובן ריבלין. הדו"ח בדק את היחס של מערכת החינוך לשותפות היהודית ערבית מאז דו"ח קרמניצר, אולם המסמך הרשמי הראשון של משרד החינוך שהתייחס למושג שותפות יצא לאור בשנת 2009 (לוועדה זו קדמו ועדות מטעם משרד החינוך אשר ניסחו ניירות מדיניות בתחומי החינוך לדו-קיום, לסובלנות ולשלום, אולם עד פרסום הדו"ח לא גובשה מדיניות כוללת המיושמת בפועל בכלל מערכת החינוך): בשל עדויות על יחסי משבר וניכור בין היהודים לערבים בישראל, ובמיוחד בשל סימני העלייה בשכיחות הגזענות ובעוצמתה אצל צעירים בישראל, מינתה שרת החינוך דאז יולי תמיר באוגוסט 2008 וועדה ציבורית שעליה הוטל להציע מדיניות חינוכית כוללת עבור מערכת החינוך בישראל בנושא של חינוך לחיים משותפים בין יהודים לערבים אזרחי מדינת ישראל. על פי כתב המינוי, על הוועדה היה "להניח תשתית המשגתית, פדגוגית וארגונית לתחום החינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל ולהביא לקביעת מדיניות ממלכתית בתחום זה. מדיניות זו אמורה להפוך את החינוך לחיים משותפים לחלק בלתי נפרד מן החינוך בבתי הספר בכל

הקולקטיב תוך הכרה וכבוד הדדיים." (סולומון ועיסאווי, 2009). תכנית 'שבילים', תכנית לימודים לתואר ראשון בחינוך סביבתי חברתי ברוח החינוך הדמוקרטי במכללת קיי בשיתוף המכון לחינוך דמוקרטי, מנסה לזמן שותפות יהודית-ערבית ברוח הדו"ח מתוך חתירתה לקיים חינוך דמוקרטי. במימוש השותפות היא מנסה, בדרכה הצנועה, לסמן כיוון אחר בחברה הישראלית מזה המתואר לעיל. התכנית מקיימת חינוך דמוקרטי בכך שהיא מזמנת הווה דמוקרטית סינרגטית המבוססת על שלושת העקרונות העומדים בבסיסה של הדמוקרטיה - חירות, שוויון ואחווה:

- **החירות** המתבטאת בידע בנושאי הדמוקרטיה והערכים הדמוקרטיים, במודעות לחרויות ולזכויות האדם, בראייה ביקורתית וספקנית המאפיינת את הלמידה, בבחירה בתכנים ובמתודות פעילות וחוויות המזמנות למידה המודעת לחזקות הלומד ובחירה בלמידה המבוססת על נקודות החוזק ואזורי הצמיחה של הלומד.
- **השוויון** המתבטא בלמידה המתמקדת בפער בין חזון השוויון של הדמוקרטיה לבין המציאות הלא שוויונית ובזימון אקטיביזם החותר לצמצום הפער, בהתנסות בתרבות הדמוקרטית המבוססת על שוויון זכויות בין לומדים ומלמדים ובמבנה ארגוני דמוקרטי החותר לממש את השוויון הזה הלכה למעשה.
- **האחווה** המתבטאת בהתמקדות של התכנית בהעצמה של הלומד ובליווי האישי והקבוצתי שלה זוכה כל לומד במסע שלו לחיפוש מטרותיו כמחנך, בהעמקה בהם ובהפקה שלהן.

השילוב בין שלושת העקרונות יוצר מציאות חינוכית, והחוויה של הלומד החי אותה מזמנת תודעה דמוקרטית: היא מזמנת חוויה שמהותה היא מחד גיסא למידה מתוך חוויה של שלושת העקרונות, ומאידך גיסא למידה מתוך חוויה של הקונפליקטים והסוגיות המאפיינים הווה דמוקרטית שמהותה היא שבריריות ופתיחות.

מתוך תפיסה זו ביקש צוות התכנית 'שבילים' לזמן מפגש ושותפות בין יהודים וערבים. התכנית, שעד כה למדו בה בעיקר תלמידים יהודים, יצרה בשנת הלימודים האחרונה (תשע"ו) שילוב בין שתי האוכלוסיות כדי לזמן שותפות המבוססת על ערכים דמוקרטיים מהותיים של שוויון וצדק חברתי. החתירה לשותפות התבטאה בעצם הלמידה המשותפת בין האוכלוסיות, בבניית קורסים העוסקים בתכנים של שותפות (כמו למשל הקורס 'דיאלוג יהודי ערבי' שמנחים במשותף מרצה יהודייה ומרצה ערבי והקורס 'רב' תרבותיות בחינוך') ובשימת דגש על הנושא בקורסים האחרים.

הצגת המבנה החברתי של התכנית תבהיר את מהותו של השילוב שהוא חלק מההטרוגניות המאפיינת את התכנית בכללה: בתכנית לומדים 210 סטודנטים מגיל 23 ועד גיל 65. כשליש מהם גברים ושני שלישים נשים. 15% בקירוב הם ערבים והשאר יהודים. 75% בקירוב תושבי הנגב, האחרים מתגוררים במרכז ובצפון הארץ (פרדס חנה, תל אביב, ראשון לציון, ראש העין, אשדוד, יבנה). בתכנית יש עולים חדשים מברית המועצות ומאתיופיה לצד ילידי הארץ. 30-40 אחוזים מצהירים על עצמם (בראיונות) כשומרי מסורת או דתיים (יהודים או מוסלמים) והשאר חילוניים. מאמר זה מבקש לבחון באיזו מידה הדרכים והכלים שיצרה התכנית כדי לזמן הווה דמוקרטית סינרגטית מקדמים את השותפות ששאפנו לממש השנה. כדי לבחון את הסוגיה הזו פנינו לשישה סטודנטים וסטודנטיות: שלושה יהודים ושלושה ערבים, בוגרי שנת הלימודים הראשונה שבה החל השילוב, וביקשנו שיענו על מספר שאלות. שילבנו במחקר גם את חוויותינו שלנו.

1. מהי שותפות יהודית ערבית בעיניך?
2. כיצד היא מתבטאת ב'שבילים'?
3. ספר סיפור או מקרה מהתכנית המבטא אותה בעיניך.
4. ספר סיפור או מקרה על קושי שחוות הקשור לשותפות.
5. מה מסייע לשותפות יהודית-ערבית ב'שבילים' ומה מעכב אותה לדעתך?
6. האם ואיך היית רוצה ליישם את השותפות כאיש חינוך בהווה או בעתיד בקרב תלמידיך או חניכיך?

סדירות בתכנית כמזמנות שותפות

התייחסויות הסטודנטים והכותבים למידת זימון השותפות מתמקדות בשלוש סדירות מרכזיות של התכנית המבטאות, כל אחת מהן, ערך מערכי הדמוקרטיה: המבנה הארגוני הדמוקרטי - ועדות דה"ל (דמוקרטיה הלכה למעשה) המבטא את ערך השוויון; הלמידה החוויתית והפעילה המבטאת את ערך החירות וה'חממה' המבטאת את ערך האחווה.

המבנה הארגוני הדמוקרטי - ועדות דה"ל: ערך השוויון שמתוכו נגזרים ערכי ההשתתפות והמעורבות הוא ערך מרכזי בדמוקרטיה כמאמר הסיסמה "מי שמצביע משפיע". בתחילת השנה מוצעת לסטודנטים בתכנית האפשרות להצטרף לוועדות פעילות במסלול: ועדת תרבות, ועדת עיתון, ועדת פרלמנט, ועדת אתיקה, ועדת מערכת, ועדת אקטיביזם ועוד. ההצטרפות לוועדה - בהתנדבות. פעילות הוועדה היא בזמנם הפנוי של הסטודנטים והיא מזמנת



התצלומים במאמר באדיבות תכנית שבילים.



הפרויקט מאפשרת בחירה רבה ללומד באשר למה ללמוד ואיך, והיא מכוונת להפקת תוצר שיתרום לקהילה.

השפעה על תחומים רבים בניהול התכנית - מעיצוב מערכת השעות, דרך עריכת משוב דיאלוגי למרצים, יצירת אירועי תרבות ועד לכתיבת קוד אתי של התכנית.

החווייה של רביב רייכרט, אחד משני כותבי המאמר, מהלמידה מבוססת פרויקטים מבטאת את האופן שבו היצירה המשותפת זימנה מפגש משמעותי: "בשיעור שלי 'מחשבת החינוך הדמוקרטי' ביקשתי מהסטודנטים לבנות בית ספר אוטופי. בתי ספר מעניינים במיוחד יצרו בקבוצות שהיה בהן שיתוף יהודי-ערבי שכן המפגש בין התרבויות זימן ראייה מקורית וייחודית של המוסד השחוק הזה".

על פי עדות הסטודנטים הלמידה הפעילה והשיתופית מאפשרת להם מפגש בין-אישי, כפי שטוען במפורש א': "קורסים רבים ב'שבילים' נלמדים בצורה חווייתית ופעילה, כך שעל הסטודנטים להתחלק בקבוצות קטנות ולעבוד בהן בצוות. לעתים רבות מהקבוצות נבחרות בצורה רנדומלית ולא על ידי הסטודנטים, כך שנוצר עירוב בין סטודנטים יהודים וערבים. מטבע הלימודים במהלך המטלות אנו זוכים להכיר זה את זה בצורה טובה יותר, ולכן אנחנו מצליחים לראות מעבר לדעות הקדומות את הטיב של האדם שאתו אנו עובדים בשיתוף בלימודים".

המתודה של הלמידה השיתופית בקבוצות למידה מזמנת הזדמנות ללמידה פעילה ומערבת שילוב של ביטוי עצמי עם ערכות הדדית המזמנים שיתוף. חומות המפרידות בין לאומים ותרבויות נופלות כאשר הסטודנטים פועלים בקבוצת למידה שבה כל אחד מבטא את החזקות שלו כלומד ותומך בחבריו לקבוצה לשם השגת המטרה המשותפת.

מדברי א' הסטודנט: "לשם המשימה שבחרנו לעשות, עריכת סרטון וידאו, הזמנתי את צ' וא' לביתי, שם נמצא מחשב עריכת הווידאו. אני בן 30, רוב חיי גדלתי בעיר וכיום אני מתגורר בישוב; צ' סטודנטית בת 60 אשר מתגוררת בקיבוץ שיתופי וא' סטודנטית מיפו אשר כיום מתגוררת ברהט - נפגשים לשבת בשולחן אחד בביתי. במהלך הביקור שיחקה א' עם הבן שלי (בן 6 חודשים), היא שרה לו שיר בערבית והוא שמח מאוד. זה גרם לי להבחין שזו הפעם הראשונה שמתארכת אצלנו ערבייה בבית. ההטרונגויות אשר קיימת בקורס יצרה את הסיטואציה המדהימה הזו שאנשים כל כך שונים בגיל, בזהות, בתחומי העניין נפגשים ומוצאים מכנים משותפים ועניין רב זה בזה. מעבר למפגש המעניין, המרגש והמלהיב, להטרונגויות של הקבוצה היה חלק נכבד בהצלחת המשימה שקיבלנו. צורת החשיבה הייחודית של כל אחד ואחת מאתנו התאחדה לבסיס ליצירה משותפת ויצירתית".

כפי שצינו, למידה מהתנסות או למידה התנסותית היא עיקרון מנחה משמעותי ובולט מאוד בתכנית. ההתנסות האישית בקורסים רבים מבקשת לפתח בלומד את היכולת להמשיג את פעולותיו לאחר ההתרחשות ולהסיק מסקנות מתוך הפעילות העצמית ולא רק מקריאת מאמר או עמדה על הנושא. ניתן לקרוא מאמרים ולהמשיג מודלים חינוכיים על שוויון, אחווה, רעות והידברות, אבל רק כאשר הסטודנטים מתנסים בעצמם בעבודה בקבוצות ונאלצים להתמודד עם השוני בגישות, בהתנהלות, בצרכים הם 'נאלצים' לפתח גישה אחרת, מכילה, מקבלת, למען ההתמודדות ביעילות עם המשימה. "מתוך שלא לשמה בא לשמה". דוגמאות לקורסים המדגישים למידה מהתנסות: הקורס 'מרחב אקולוגי' - בו הסטודנטים מתנסים בהקמת גינה לימודית אקולוגית בשטח המכללה; הקורס 'מסע-אדם קבוצה מדבר' - בו הסטודנטים יוצאים לטיול בן שלושה ימים במדבר עם תיקים על הגב וללא אמצעי תקשורת; הקורס 'שביל סובב באר שבע' - בו הסטודנטים מתנסים במתודות של למידה חוץ-כיתתית תוך למידה של אזור העיר באר שבע וקורס 'תאטרון חינוכי'.

הסטודנטים הערבים והיהודים שבוחרים להצטרף לוועדות זוכים במשימה חוץ-קוריקולארית ובהיכרות עם מודל דמוקרטי מרתק. מעבר לכך הם זוכים בחיבור בלתי אמצעי עם מרצה הקורס שמוביל את הוועדה ועם קבוצה קטנה ואינטימית (בדרך כלל ועדה מונה שמונה סטודנטים כל היותר). ש' סטודנטית בתכנית, רואה בשיח שהוא מהות הדה"ל את אחד הכלים העיקריים לשותפות היהודית-ערבית בתכנית:

"השותפות מתבטאת בשיח שמתנהל בצורה דמוקרטית, בשיתוף הפעולה, ביזמות וברעיונות למען מטרה משותפת. עדות למשמעותו של שיתוף הפעולה למען מטרה משותפת זו עולה מחוויותיהם של כותבי המאמר.

רביב רייכרט: "הוועדה שריכזתי השנה היא ועדת פרלמנט - הגוף המחוקק של 'שבילים'. הועדה מארגנת אירוע כלל קהילתי באמצע השנה ובו, במתודה של מרחב פתוח, היא מזמנת הצפה של נושאים משמעותיים לקהילה, אח"כ היא מעבדת אותם להצעות חוק שמועלות להצבעה במפגש קהילתי נוסף. השנה אחד הנושאים שהועלו וזכו להתייחסות רחבה במרחב הפתוח היה קורסים המזמנים למידה הדדית של שתי הקבוצות - היהודית והערבית. עיבדנו את הנושא הזה להצעת חוק שאושרה ובשנה הבאה יילמדו כמה קורסים שיעסקו בנושא".

דפנה גרנית דגני: "השנה ריכזתי את ועדת התרבות. לשמחתי התקבצו בוועדה 4 סטודנטיות יהודיות ועוד 4 סטודנטים וסטודנטיות ערבים. יחד בחרנו במהלך השנה חמישה חגים ומועדים יהודים ומוסלמים לציון במפגשי כלל התכנית. אני וחברי הוועדה נפגשנו והסברנו זה לזה את משמעות החג, קראנו וניסינו לחשוב על חיבורים. נעזרנו בקבוצת וואטסאפ משותפת לתכנון ולחלוקת משימות. זכורה לי במיוחד חגיגת חנוכה. בחרנו בנושא 'האור שבתוכי'. הסטודנטים הציגו במצגת ציטוטים מהקוראן, מן המקורות היהודיים ומהברית החדשה ביטויים של אור והציגו את הרעיונות המרכזיים בחג המולד, בהולדת הנביא מוחמד ובחג האורות-חנוכה וכיצד כל אחד צריך למצוא את האור שבו ובחברו בחג זה."

ח' סטודנט בתכנית, מתייחס לפעילויות של דה"ל תרבות כגורם משמעותי ביצירת השותפות ומבקש להרחיב את המפגש התרבותי כדוגמת המפגש שקידמה הוועדה: "המסיבות שנערכו במהלך השנה סייעו לחיזוק הקשר בן שני הצדדים. אני חושב שאם נחשוב יותר לעומק נוכל לחזק אותו אפילו יותר. למשל אם יש יום שהוא חג או יום קדוש או יום מיוחד לאחד משני הצדדים ומי שזה היום הקדוש לו יסביר על היום הזה ויערוך פעילות לכל הכיתה עם הסבר על היום - הוא יחזק ויעשיר את הצד השני בידע, וככל שנדע יותר נתקרב יותר".

למידה חווייתית ופעילה: קורסים רבים ב'שבילים' נלמדים בצורה חווייתית ופעילה. הלמידה הפעילה מזמנת חירות, שכן היא מאפשרת לכל לומד ללמוד בדרך שבה הוא בוחר. היא מזמנת שוויון בין לומדים שלהם חזקות ואזורי צמיחה שונים ואחווה שהיא בסיס השיתופיות המהווה חלק בלתי נפרד של למידה מסוג זה ומתוך כך היא מזמנת שיתוף. קורסים רבים בתכנית נלמדים בשיטת 'למידה מבוססת פרויקטים' (PBL), שיטה המעניקה חופש פעולה נרחב לסטודנטים בפירוק ובבנייה מחדש של נושא נבחר ויצירת תוצרי למידה מגוונים ושונים בהתאם לנקודות החוזק של כל סטודנט. קורסים אלו מזמנים גם למידה קבוצתית בעלת אתגרים ויתרונות רבים. לרוב בוחרים הסטודנטים את צוותי המחקר-עבודה שלהם. במהותה הלמידה מבוססת

- לדברי הסטודנט ח', זהו מפגש משמעותי מתוך ההתנסות: ב'קורס תאטרון חינוכי', בכל מפגש היינו צריכים לעשות איזושהי פעולה או הצגה. היינו צריכים להיות בקבוצה וכל אחד בוחר נושא לדבר עליו, ובסוף - לעשות הצגה. בקבוצה שלי היו כולן בנות, וכולן בשנים ג'-ד'. ישבנו והתחלנו לדבר ובמהלך הדיבור זלגנו לחיי היום יום שלנו כדי לשלב את החומר במעשה והיה מעניין לראות איך הקשבנו זה לזה ואיך קיבלנו זה את זה. הדברים האלה הם הבסיס לקיום השותפות בן שני הצדדים ששומעים ומעריכים את הצד האחר. העבודה שעושים בקבוצות או בזוגות, הדיונים שעושים ביחד ומביעים בהם את דעתנו כשכל צד מקבל את הצד האחר מחזקים יותר את הקשר בן שני הצדדים."

קורסים רבים ניזונים מהתפיסה של למידה מבוססת מקום ומפגישים את הסטודנטים עם השטח עצמו תוך זימון של מודעות למקום במובנו הרחב ואחריות למקום המזמנת אקטיביזם. דוגמאות: סדנת ביטול טיפולי, קורסים רבים בגאוגרפיה תרבותית-אנושית הכוללים ביקורים ברחבי הנגב והיכרות עם אנשי מפתח, בעלי השפעה או בעלי סיפור ייחודי ומעניין: ביקור בוואדי נעם, בשבטה, בכרמים, ברמת חובב, בחורה, בפתחת ניצנה, בהר עמשא, ביקורים להיכרות עם סוגי התיישבות בנגב.

- ח', סטודנט בתכנית מדבר על האופן שבו שיעורי הג"ג התרבותית שזימנו היכרות הדדית עם **המקום** שממנו בא כל סטודנט וזימנו שיתוף: "יש קורסים שבהם נאמר לכל קבוצה להביא משהו שקשור לגאוגרפיה האישית שלהם ולדבר. בקורס הזה הערבים הביאו מה שקשור לחייהם והיהודים הביאו מה שקשור לחייהם. כל אחד הביא את מה שקשור לחייו, אם זה במדינה או בארץ הולדתו. הדברים האלה נותנים לכל הצדדים ללמוד יותר על האחר ולהיות פתוח בהרבה מובנים ולכן הם מעמקים את הקשר ביניהם."

ליווי ההתפתחות האישית - חממות: חממות הן קבוצות קטנות של סטודנטים (עד 14 סטודנטים בקבוצה) הפועלות באופן קבוע ורציף לאורך ארבע שנים. מטרתן לקדם את השיח החברתי והחיבור הבין-אישי ומתוך כך את ערך האחוה. בקבוצות אלו מתפתחת קהילת עמיתים משמעותית המהווה חדר מראות עבור הפרט ומציבה בפניו אתגר מרתק בעבודה על הזהות האישית מול חבריו משני המגזרים. מתוך כך היא מזמנת הכרה בשונות יחד עם קבלה.

- כמה מהסטודנטים מעידים על המפגש המשמעותי שזימנה להם החממה עם בני המגזר האחר: "החברים בקורס החממה היו בשבילי אוזן קשבת ומבינה. כשידברתי על דברים אישיים הם הפגינו לרוב יחס תומך ואכפתי וזה עזר לי מאוד לפתח את הביטחון העצמי ולדבר מול כולם ללא פחד. זה לא היה מובן מאליו עבורי."

"למדתי במוסדות אחרים לפני 'שבילים', והיו לי כמה חברים משני הצדדים, ערבים ויהודים. הייתה קבוצה מקורבת שתמיד הייתי אתם אבל לא היינו כל כך צמודים וקרובים כמו ב'שבילים'. החממה עושה את רוב העבודה. כשיושבים בחממה ומדברים על הסודות שלנו, על הדברים, לפעמים הם כל כך רגישים וכל אחד מדבר ולא חושש. זה עוזר הרבה לקשר בין שני הצדדים."

גם אחרים העידו על המפגש הבין-תרבותי המשמעותי שהיא זימנה: "החממה היא קבוצה שמנהלת שיח ודיון שכולם מקשיבים ומעודדים זה את זה. כל אחד מאתנו בא מתרבות שונה, לדוגמה היהודים בקבוצה שלי היו בעלי מחשבות קודמות על המגזר שלי, וכשהייתי מסבירה ומדברת הם היו מקשיבים בתדהמה. אחרי דיון כלשהו הייתה מתגלית להם התמונה הנכונה או הלא ידועה כי הם חשבו שזה רק כך."

מטרתה של החממה היא לקדם אצל הסטודנט את פיתוח הזהות האישית ולאחר מכן בתהליך ארבע שנות להוביל אותו לאקטיביזם חברתי ולתרומה לקהילה כהפקה אישית. בהקשר לשותפות היהודית-ערבית, ההטרוגניות בחממה מזמנת מפגש משמעותי עם דעות ומחלוקות. נראה שהסיטואציה האינטימית עם חברים קבועים מעצימה את הביטחון העצמי של הסטודנטים ומסייעת להם להתגבר על מחסומים מסוגים שונים ומתוך כך מזמנת שיתוף.

קשיים בשותפות בתכנית ואופני התמודדות אתם

לצד האמור לעיל הציגו הסטודנטים גם קשיים וגורמים המעקבים את השיתוף. רבים דיברו על המתח שיצר עצם המפגש בתקופה הלא פשוטה שבה אנו מצויים. כך חוותה מתח זה הסטודנטית ה': "בתחילת שנת הלימודים תשע"ו, המתח ניכר באוויר בעיקר בעקבות המצב הכללי ששרר בארץ - דקירות וסכינאות ברחובות. כבר במפגש הפתיחה הרשמי של התכנית ולאחריו במעגלים נוספים התקיים שיח משותף על המצב במדינה ועל הביטחון האישי של האזרחים. שיח זה אפשר לסטודנטים משני המגזרים להביא את הקולות הפחות נעימים שלהם ולהגיע בסופו של דבר להבנה משותפת ועמוקה."

חלק מהסטודנטים מדבר על המחסום הלשוני:

- כך חוותה אותו סטודנטית יהודייה: "הקושי היחיד שאני חווה הוא שרוב בני המגזר הערבי מדברים בשפה הערבית בינם לבין עצמם. קושי זה מכניס אותי לתסכול על שאינני מבינה את השפה, ואז עולה המחשבה שאולי מדברים עליי או על דברים אחרים שאינני צריכה לשמוע. דבר זה מעורר בי מדי פעם אי נוחות מסוימת. ולמרות זאת הצהרתי לא פעם שהמקום שאני מרגישה בו הכי בטוחה במדינה הוא במכללת קיי, במסגרת התכנית שלנו המאפשרת לי להכיר מקרוב את האנשים שאתם אני רוצה לכוא בשלום אמתי".
- כך חוותה אותו סטודנטית ערבייה: "הקושי היחיד שלי שאני לא רגילה לדבר ולשתף בסדנאות ובשיעורים בגלל השפה למרות שיש לי שליטה בשפה ולמרות שתמיד יש לי מה להגיד. הפחד הוא איך לשתף את זה והאם הם יבינו אותי או לא כי כולם בוגרים. אז תמיד יש לי חששות שאולי הם מבינים יותר ממני או אולי התשובה שלי לא תהיה מספיק משכנעת. זה דבר חדש בשבילי להביע ולדבר בכיתה מעורבת של יהודים וערבים, ו'שבילים'





היהודית-ערבית שמעידה בעינינו על מהותה של ההווה החינוכית של 'שבילים':

"שותפות ערבית יהודית היא לגלות את החיבור בין שני העולמות, לקבל את האחר והשונה, לקבל את הנכונות ללמוד ולהסתגל זה לזה, לחלוק ביחד משאבים וידע ולהתייחס לאחר כשווה." "בעיני, השותפות היהודית-ערבית היא גשר מוצק שבאמצעותו אנו יכולים להשיג חלק גדול מהזכויות שלנו בנוסף להיותנו הגשר שדרכו אנו יכולים להשיג שלום צודק באזור שלנו." "השותפות בין הערבים והיהודים בעיני היא עבודה משותפת, החלפת דעות בין שני הצדדים, לחשוב ביחד לקבל את השני אפילו אם הוא טועה שהרי אפשר לתקן את הטעות בלי לפגוע, לשבת בשולחן ולהחליט החלטות ביחד ומתוך כך ליצור את ההתחלה הנכונה, לא משנה מאיזה צד." "שותפות יהודית-ערבית בעיני היא קודם כל הכרה בזכויות שוות לנו ולהם, עבודה משותפת, חיים בדו־קיום, קידום פרויקטים יחד כפרטנרים. לימודים זה לצד זה, עזרה זה לזה מתוך הכרה בכבוד האדם באשר הוא אדם, כבוד לתרבות, להיסטוריה, למורשת ולמנהגים של הצד האחר מתוך הבנה והכלה, קבלת דעות, קידום מטרות משותפות בעשייה משותפת והכול תוך כדי דיאלוג. שותפות יוצרת מרקם חברתי תרבותי ושיח אמתי."

הבוגר הרצוי של 'שבילים' מהווה דוגמה אישית, ולכן ראוי בעינינו שיתנסה במהלך תהליך הכשרתו בשותפות עם בן המגזר האחר ויכיר באפשרויות הרבות שמאפשר דיאלוג כזה. אין דרך נכונה יותר לסכם את הדיון באופן שבו ההווה החינוכית משפיעה על התודעה של המתכשרים להוראה מאשר בציטוט מתשובת סטודנטית לשאלה "האם ואיך היית מיישמת את השותפות בין יהודים לערבים בקרב תלמידייך?" - "בהחלט! אנו חיים באותה מדינה, ולעתים הערים מעורבות, במיוחד בדרום. לכן עלינו לחשוף את הילדים לרב־תרבותיות, להשמעת מגוון דעות, להכרת האחר, ליזום מפגשים שיגרמו להכרה דו־כיוונית, לשיתופי פעולה ולחנך את דור העתיד של מדינתנו לפלורליזם ולדו־קיום, כי אין דרך אחרת!" לסיכום, תכנית 'שבילים' - רוחה היא רוח החינוך הדמוקרטי. בשנה הרביעית לקיומה חתרה התכנית לשותפות יהודית-ערבית. מהשיחות שניהלנו עם קבוצת הסטודנטים ומחוויותינו אנו לומדים כי השילוב היהודי-ערבי שנוצר השנה בתכנית זימן שותפות במובן שעליו דיברו חברי הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא 'חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים'. החינוך לחיים משותפים, שהוא חלק חשוב ובלתי נפרד של הלימודים והפעילויות בתכנית, אכן משנה את העמדות והתפיסות השליליות ההדדיות ותורם לחיים משותפים על בסיס דמוקרטי, שוויוני וסובלני. הסיבה העיקרית לכך בעינינו היא שהשילוב אירע במסגרת סדירות שבמהותה מזמנת שיתוף - הסדירות של קהילת הלומדים הדמוקרטית.

עזרה לי בעניין זה והוא הפך להרגל. 'שבילים' נהיה לי יותר ביטחון בחלק הזה, כי ישנם מרצים שדואגים לא רק ללמד ולהעביר חומר, אלא גם לעודד ולחזק."

- היו כמה שפגשו דעות קדומות שצפו עקב המפגש: "בקורס דיאלוג ערבי-יהודי הייתי מיעוט בכיתה. חוויתי קושי בלשמוע את הדעות הקדומות על המיעוט הערבי בארץ. במהלך הקורס למדתי שלאחר יש דעות קשות ותפקידי הוא לדעת להתמודד אתן. כשדיברנו על תרבויות ואוכל היה קל יותר לשוחח עליהם מאשר לדבר על ערבים ופוליטיקה."
- "היה לי קשה בהתחלה עם דעות קיצוניות של סטודנטים מסוימים. יש לציין שזה היה בתחילת השנה, הרגשתי את ה'אנטי' שיש לחלק מהאנשים כלפיהם. היו סטודנטים ששנאו אותם מבלי להכירם. יחד עם זאת עברנו תהליכים יחד כקבוצה - שברנו את המחסומים ואת ה'אנטי', הדעות של אותם האנשים התמתנו בעקבות ההיכרות המעמיקה בין היהודים לערבים. הלמידה כקהילת לומדים, הלמידה בקבוצות הטרוגניות שמתגבשות באופן ספונטני יוצרות שותפות. אלו ותכנית החממה הייחודית מאפשרים הכרה עמוקה, גיבוש בין חברי הקבוצה ויחסי ידידות ושותפות בין יהודים לערבים באופן מקסים והוא מושא להערצה לדעתי."

נראה שרבים מהקשיים שעליהם הצביעו הסטודנטים זכו למענה בשל המפגש המשמעותי שזימנו הסדירות של התכנית. בעינינו הנוכחות של סטודנטים יהודים וערבים מהתכנית בהפגנות למען קידום הדרום, הקמת פורום שיתופי בנגב ועוד דוגמאות לאקטיביזם הם הביטוי המשמעותי ביותר למימוש השילוב בין דמוקרטיה, אקטיביזם ושיתוף שאליהם חותרת התכנית.

השפעת השותפות על תודעתם של הסטודנטים

מחקרים שונים מצביעים על כך שזהות חינוכית של מורים מושפעת במידה רבה מההווה החינוכית שבה התעצבו. סטודנטים להוראה מלמדים בדרך שבה למדו בעצמם כתלמידים וכסטודנטים. החוויה הלימודית שלהם היא המעצבת את דרך ההוראה. תהליך הבניית הזהות המקצועית מתבסס על שילוב בין מקורותיו הטבעיים המולדים (מין, גזע, תרבות, דת); מקורותיו הממסדיים (בית ספר, מורים ועוד) והשיתוף והשייכות שאליה הוא מתייחס מנקודת מבטו (שץ-אופנהיימר 2008).

על כן אנו מוצאים לנכון להשקיע ולשים דגש רב על מתודות המקדמות תפיסת עולם ביקורתית, על רעיונות ודרכי יישום של שוויון ועל הפיכת השיתוף ליתרון ולאתגר חיובי. השימוש במגוון דרכים להוראה היוצרות שותפות והמפגש הבין־מגזרי מביאים לידי מיצוי תפיסת התרבות הדמוקרטית שאנו רוצים לקדם, והם יוצרים בסיסים ממסדיים ושייכות לזהות חינוכית המקדמת שותפות. נציג את האופנים שבהם הסטודנטים תופסים את מושג השותפות

מקורות למאמר של ב' דפנה גרנית דגני וד"ר רביב רייכרט

נאסר-אבו אלהיג'א פ' (2014). שותפות בין יהודים-ערבים בישראל. הוצג בכינוס "משנאת הזר לקבלת האחר" של אקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, נדלה מתוך www.mla.ac.il/public/uploads/ckfinder/files/fadia.ppt

סולומון ג' ועיסאוי מ' (2009). דו"ח הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל. ירושלים: משרד החינוך.

שץ-אופנהיימר א' (2008). "נרטיב, זהות וזהות מקצועי", שבילי מחקר 15, עמ' 27-33.

רבותיות, המפתח לזהותן האישית והחברתית של סטודנטיות בדואיות בתכניות הכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

אברהם אסמעיל אבו עג'אג'

אברהם אסמעיל אבו עג'אג' הוא דוקטורנט באוניברסיטת בר אילן, מלמד חינוך במכללת קיי. אבו עג'אג' הוא מדריך פדגוגי בתחום החינוך המיוחד בחברה הבדואית. בעבר הוא היה מורה לחינוך מיוחד, לספרות ערבית ולשפה העברית כעשור. במאמרו זה מבקש מר אבו עג'אג לבחון מקרוב כיצד מתנהלת קבוצת מיעוט משנית בחברה הישראלית, והוא שופך אור על חייהן של נשים ערביות צעירות ממוצא בדואי החיות בנגב ולומדות הוראה לצד בני כל החברה הישראלית על גווניה השונים.

ה

אתגרים רבים ודילמות מעניינות שהיא לא ידעה אותם בעבר, ואלו מהווים קושי רב בעיקר בשל המחסור בכלים ובדרכי התמודדות עם (אלקרנאוי, 2001).

בשנים האחרונות גובר העניין סביב נושא הרבותיות באקדמיה בכלל ובמכללות להכשרת מורים בפרט. אף על פי שבמכללות להכשרת מורים לומדים סטודנטים המגיעים מרקעים תרבותיים וחברתיים שונים, הרי שהנושא של מדיניות רבותיות במכללות להכשרת מורים כמעט שלא נידון בהקשר הרחב, ומתמצה על פי רוב בדיונים בנושאים קונקרטיים, לדוגמה בתחומי החינוך והפעילות המכללתית בלבד. כך למעשה, נוצר מצב שבו השיח הקיים הוא שיח בין אנשי מקצוע הבאים מאותו תחום ולא בין קובעי מדיניות מתחומים שונים.

המושג 'רבותיות' הפך להיות לאחד המושגים המפורסמים, והוא זכה להשגות רבות בשיח הציבורי בפולמוס האקדמי במאה ה-21, ובהן הוא צבר פרשנויות רבות והגדרות שונות. חברות רבותיות נבדלות בהיבט הגאוגרפי והמגדרי של המושג, כאשר קבוצות אתניות שונות גרות זו לצד זו.

המדיניות הרבותיות במכללה באה תוך כדי הבחנה מעמיקה מבחינה תאורטית ופרקטית בשילובן של סטודנטיות בדואיות במרחב התרבותי החינוכי והאקדמי במכללה במגוון שונים של קורסים בחינוך ובפעילות המכללתית. בשנים האחרונות אנו עדים לשינוי גדול בהתייחסות המכללה למושג רבותיות במרחב הלימודי-החברתי - שילובן הגדל של סטודנטיות בדואיות בתכניות הכשרה ובקורסים משותפים שונים בתכניות ההכשרה ביסודי ובעלי-יסודי הוא נקודת ציון חשובה למכללה. סטודנטיות מהחברה הבדואית רואות במכללת קיי שילובן מוביל וחשוב לקיום חיים רבותיותיים לצד קונפליקטים רבים בחברה הישראלית ועיצוב דמותו של המורה העתידי.

אחד השינויים המוצלחים ביותר שהצליח לאגד גורמים רבים ותחומי דעת שונים במכללה הוא השיח והדיאלוג סביב נושא רבותיות במכללה. כמעט מחצית מהסטודנטים הלומדים במכללה האקדמית מגיעים מהחברה הבדואית בנגב, כמעט 90% מכלל הסטודנטים הבדואים במכללה הם בוגרות תיכון שרק סיימו השכלה תיכונית לפני כניסתן לעולם האקדמי. ראשי תכניות והתמחויות שונים מהסגל האקדמי דגלו בשנים האחרונות בקיום שיח רבותיות סביב הבניית קורסים משותפים שבהם יהיו שותפים סטודנטיות יהודיות ובדואיות. מחקרים רבים שעסקו

מכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי היא מוסד אקדמי בעל חשיבות עליונה בעיני אנשים רבים מהאוכלוסייה הבדואית בנגב בתחום הכשרת מורים. בשנים האחרונות אנו עדים לנהירה גדולה של בנות בדואיות לספסלי האקדמיה. אך מספר הסטודנטיות הבדואיות מועט במסגרות הכלליות באוניברסיטאות בפקולטות השונות, ולעומת זאת יש עלייה חדה במספר הסטודנטיות הבדואיות במקצוע ההוראה מתוך רצון להשתלב במערכת החינוך הערבית הבדואית.

המורכבות הרבותיות בתכניות להכשרת מורים במכללה באה לידי ביטוי בעיצוב דמותו של הבוגר. כאשר זה בא לידי ביטוי בחינוך, אין כאן מקום להתפשר על השונות בין התרבויות השונות בקמפוס האקדמי במכללה (יהודים, ערבים בדואים, חרדים, אתיופים ועולים חדשים). מתוך המורכבות התרבותית הקיימת במכללה עולה נקודה חשובה מאוד ומרכזית לציון ניהול מערכת רבותיות רחבה מאוד ומגוונת. לאוכלוסיית הסטודנטים בקמפוס האקדמי בתכניות השונות דרושים התייחסות מעמיקה ומענה שונה וייחודי לה, ובנוסף לזה נדרש שוויון זכויות. שוויון הזכויות בא לידי ביטוי בדרישה למדדים ברורים, לסטנדרטים שווים ולתקצוב שווה ללא קשר למוצאו של הסטודנט.

מזה שני עשורים במוסדות להכשרת מורים במדינה מתקיים פולמוס אקדמי על אודות הרבותיות והחינוך הרבותיות. הקמפוס האקדמי במכללת קיי פועל זה כמה שנים כדי להפוך את החינוך הרבותיות לחלק חשוב ומרכזי בתכנית להכשרה מקצועית של מורים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדואי.

מתוך הכרה אישית כאיש חינוך העובד במכללה יש שוני רב בין החברה הערבית הבדואית לבין החברה הישראלית במובנים של שפה, נורמות ומנהגי ודפוסי תרבות. נורמות השותפות והאחוזה בין הסטודנטים הבדואים והיהודים במכללה חייב להיות בפולמוס העליון של האג'נדה החינוכית התרבותית במאה ה-21 במערכת החינוך וכן מציאת שילוב דרך חיים משותפת בין שתי האוכלוסיות במוסדות להכשרת מורים ובאוניברסיטאות במדינה. החברה הבדואית בנגב מצויה בתהליכי שינוי מהירים, מחיי נוודות להתיישבות ביישובי קבע. מעבר זה איננו רק שינוי צורת מגורים, אלא הוא משלב בתוכו תמורות בכל תחומי החיים.

תהליכי המודרניזציה שחלו במאה הקודמת ומלווים את החברה הבדואית במאה הזו מציבים את האוכלוסייה הבדואית בפני



ולאירועים השונים המתייחסים לשונות האתנית והתרבותית. מטרתם של האירועים והטקסים המתקיימים במכללה הוא עיצוב דמותו של הסטודנט למורה ולשגריר של אחווה ושלווה בעבודתו בעתיד בבית הספר.

השתלבותן של הסטודנטיות הבדואיות במוסדות להשכלה גבוהה לרבות במכללות להכשרת מורים מלווה בקשיים רבים בתחילת דרכן האקדמית. קושי זה נובע מחששות רבים, ובראשם החסם השפתי, הכישלון בלימודים האקדמיים, חוסר בשלות אקדמית ובדידות.

יש חשיבות רבה למערכת הבית ספרית הערבית הבדואית בהכנת בוגרי התיכון לחיי האקדמיה. בשנים האחרונות אנו עדים להתעוררות גדולה בקרב בתי ספר תיכוניים במערכת החינוך הבדואית אשר מארגנים ימי עיון שבהם התלמידים הבדואים מבקרים במוסדות להשכלה גבוהה, לרבות מכללות להכשרת מורים, וכן השתתפות ביום הפתוח החושף את הסטודנטיות הבדואיות למגוון ההתמחויות ותכניות ההכשרה.

תהליך השתלבותן של הסטודנטיות הבדואיות בחיי האקדמיה מלווה בחששות גדולים בשנה הראשונה. נתון זה מהווה מכשול גדול הנובע מאי הכשרה מקצועית ומחוסר מיומנויות התמודדות ראויה בתיכון, אשר המורים שם אמורים לחשוף את הבוגרים לאתגרים, לדילמות ולקשיים אשר ייעמדו בפניהם. חוסר המיומנויות של הסטודנטיות הבדואיות באקדמיה להתמודד עם הבעיות מהווה נטל רב על מרצים ועל מדריכים להכשרה. הסטודנטיות מניחות שהמראה או המדריך אחראים לפתרון בעיותיהן הלימודיות והחברתיות, ונטל זה נופל בעיקר על המרצים הערבים העובדים במסלול להכשרת מורים מתוך ההנחה ש"הוא אחד משלנו".

פערים אלו ניכרים באופן ברור בין שתי החברות בתוך המכללה (ערבים ויהודים) ולפעמים בתוך אוכלוסיית הסטודנטיות דוברי השפה הערבית. מכשול נוסף העומד בפני הסטודנטיות הבדואיות הוא בהקלדת מערכת הלימודים - הקושי הרב להשתמש במחשב נוסף לקושי הרב בקבלת ההסבר אודות הכנת מערכת הלימודים בשפה העברית. בעת האחרונה הצטרפו לימי הייעוץ מרצים דוברי השפה הערבית כדי להקל על הסטודנטיות הבדואיות בקשיי השפה.

אחד הקשיים שנתקלות בהן הסטודנטיות הבדואיות בתחילת דרכן האקדמית הוא דרך כתיבת עבודות אקדמיות. מרצים רבים מתמודדים עם טעויות כתיב רבות והעתקות עבודות שנעשו שנים קודם בידי קרובי משפחה או חברים. דילמה זו מעמידה את הסגל האקדמי בפני אתגר קשה מאוד, מפני שהסטודנטים אינם מודעים לסיכון הרב לעיתים האקדמי כאשר הם מעתיקים עבודות.

בתחילת שנת הלימודים הראשונה הסטודנטים חותמים על הצהרת אמינות ויושר אקדמי המהווה מסמך משפטי המעיד שהסטודנטים יודעים שעליהם לעמוד בסטנדרטים האקדמיים של המכללה ולהימנע מהעתקת עבודות ומהעתקות במבחנים. למרות ההסברים הרבים הסטודנטים במכללה בכלל והבדואים בפרט חוזרים על הטעויות, ולכן הם עומדים בפני ועדת משמעת, ואף נפסלים להם קורסים, ואילו מעמידים אותם בפני סכנת הפסקת לימודים.

משמעות הכבוד היא אתגר חשוב מאוד בעיני הסטודנטיות הבדואיות במכללה. קבלת הזכות להשתלבות הבנות הבדואיות באקדמיה לוותה בהרבה ייסורים ומכשולים, והם עדיין קיימים במשפחות בדואיות רבות בנגב. לכן חשוב מאוד בעיני הסטודנטיות הבדואיות לשמור על קוד לבוש הולם מסורתי, דתי וכן לשמור על דפוס התנהגות נאותים התואמים לנומרות המוקבלות בחברה הבדואית. הקושי הרב בהשתלבותן בחיי החברה במכללה נובע מהחשש הרב ומתגובות החברה, ובנוסף לכך רוב הטקסים, האירועים אינם 'מדברים' אליהן בהיבט התרבותי, החברתי והדתי.

בשנים האחרונות בנושא הרב-תרבותיות במכללות ההוראה במדינה (Reingold, 2007) הצביעו על כמה נקודות חשובות מאוד, בעיקר על כך שמכללות להכשרת מורים לא אימצו את החזון החינוכי הרב-תרבותי לפני שהקימו את מסלולי הלימוד הנפרדים. עיניהם הבוחנות של אנשי הסגל האקדמי לא הבחינו בהשקפת עולם רב-תרבותית מובנית ובעלת ממד ארגוני רחב, ולכן ההפרדה בין המסלולים יצרה מאפיינים תרבותיים למסלולים הנפרדים ולמדיניות הכללית של המכללה. הצורך במדיניות רב-תרבותית כללית במכללה בתכניות השונות דורשת השקעה רבה ורצון לשנות את המציאות הקיימת אשר השפיעה לרעה על מובילי מקבלי ההחלטות במכללה. לדוגמה: המסלול להכשרת גננות מהמגזר הבדואי במכללה הוא פרי יזמה של מקבלי ההחלטות - קורסים נפרדים לסטודנטיות הבדואיות הלומדות במסלול זה. מאובחן אצל סטודנטיות רבות קושי רב בשפה העברית לצד הקושי בהשתלבותן החברתית בפעילויות המתקיימות במרחב המכללתי. בנוסף לכך חוסר הייצוג של הסטודנטיות הבדואיות באגודת הסטודנטים במכללה הוא אחד המניעים לאי השתלבותן התרבותית-חברתית. לצד זה המכללה לא פועלת מספיק לשילובן בתוך המועצה מתוך כוונה להיענות לדרישות האקדמיות והחברתיות של הסטודנטיות. אבל מצד השני נקודת האור החשובה במסלול לגיל הרך הוא העצמת האג'נדה החברתית החינוכית והאישית של הסטודנטיות הבדואיות תוך כדי התאמת התכנים הלימודיים האקדמיים בקורסים השונים לתכנים תרבותיים חברתיים התואמים את מערכת החינוך הערבית הבדואית. כאשר מחליטים להקים מסלולים נפרדים חשוב לדעת לשמר ולחזק את המסלולים הנפרדים. הקמת המסלולים תיבנה על סמך הצרכים הייחודיים של הסטודנטים בנוסף להקמת סדנאות דיאלוג בין הקבוצות השונות. כך ניתן לתת הזדמנות שווה לכל הקבוצות התרבותיות השונות.

אגבאריה (2010) במחקרו החלוצי המליץ למכללות לקלוט יותר אנשי סגל מהחברה הערבית כמו התאמת הנגישות האקדמית והמנהלית לסטודנטים הערבים. הוא ממליץ להקים אגודות סטודנטים נפרדות ולפתח קורסים המלמדים על אודות החברה הערבית במדינה. כמו כן הוא קורא לשיתוף פעולה ברמה אקדמית בין המכללות השונות מהחינוך העברי והערבי. אחת ממסקנותיו ומהמלצותיו היא להקים מכללה ערבית להכשרת מורים בנגב, אך זו תביא לצמצום קורסים ואף לסגירת מסלולים רבים במכללה להכשרת מורים בקי ובאחוה.

השפה העברית מהווה קושי רב לסטודנטיות בדואיות בשנה הראשונה שלהן במכללה. רבות מהבנות מתקשות לבטא את עצמן בצורה נכונה בגלל קושי זה. השכלתן התיכונית של הסטודנטיות הבדואיות אשר לא מזמן סיימו את התיכון ואי חשיפתן לשפה העברית הם מכשול גדול בהבטת עצמן בצורה טובה יותר בקורסים שונים שמלמדים מרצים דוברי השפה העברית. לכן רבות מהן מדברות בשפה הערבית והחברות שלהן בקורס הנלמד מתרגמות את דבריהן. בנוסף לכך רוב עובדי המנהלה במכללה הם מהגזר היהודי דוברי השפה העברית בלבד, וזוהי נקודת מכשול נוספת בתהליך הכשרת המורות הבדואיות.

בשנים האחרונות עולה בשיח התרבותי האקדמי חשיבות השפה הערבית, שהיא שפה רשמית במדינה, החל בשילוט בשפה הערבית לצד העברית ברוב כותלי המכללה, למשל של שמות בעלי תפקידים וכלה בכל תחומי הדעת השונים במכללה לשם הנגשתם לדוברי השפה הערבית.

מכללת קיי דוגלת במרחב פעילות חברתי גדול מאוד המהווה אבן יסוד בפעילות החברתית המתקיימת על פני רוב ימות השנה בימי שלישי במהלך ההפסקה הגדולה, ובתכנונם שותפים סטודנטים ערבים ויהודים, גורמים במכללה ואגודת הסטודנטים. בתכנון טקסים ואירועים חברתיים, דתיים, לאומיים, כנסים וימי עיון חשוב מאוד לפתח רגישות חברתית לגבי קבוצות אתניות שונות בדגש על כיבוד האחר תוך כדי התייחסות למהות הטקס

הזהות האתנית הכפולה של הסטודנטיות הבדואיות במכללה מעמיד אותן בפני דילמה קשה מאוד. הזהות הכפולה - האחת כלפי החברה היהודית משום שהן בעלות אזרחות ישראלית והשנייה - כלפי העם הערבי הפלסטיני שהן חלק ממנו. דילמת הזהות מעמידה אותן בפני אתגרים קשים מאוד, ואלו מהווים מכשול רב בפיתוח קשרים חברתיים ידידותיים עם הסטודנטיות היהודיות במכללה. הקושי בפיתוח קשרים חברתיים בקרב הסטודנטיות הבדואיות נובע מזה שהן קבוצה אתנית ייחודית השייכת לחברה הבדואית שהיא אוכלוסיית מיעוט במדינה.

אחד האתגרים החשובים העומד בפני השתלבותן של הסטודנטיות

הבדואיות הוא מערכת היחסים עם הסגל המנהלי במכללה, לרבות היחס שמקבלות הסטודנטיות הבדואיות. היחס אדיב מאוד וחמים, ולמערכת היחסים הנרקמת בין עובדי המנהל יש חשיבות רבה הן בהשתלבותן במערך האקדמי והן בהצלחה האקדמית שלהן בלימודים.

התפתחות המונח 'רב־תרבות' במאה ה-21 הולך וגובר במיוחד במוסדות להשכלה גבוהה - ארבעת המודלים של התפתחות הרב־תרבותיות באקדמיה האמריקנית והמהפך מרב־תרבותיות שמרנית לרב־תרבותיות טרנספורמטיבית. המפגש בין הרב־תרבותיות בתכניות ההכשרה השונות יכול להוות אמצעי חשוב מאוד בהתפתחות המושגית של רב־תרבותיות, אך מצד שני הוא גם יכול ליצור מתחים וקונפליקטים בין השותפים לגבי עמדתם האישית הפוליטית והחברתית. בתכניות ההכשרה השונות במכללה נלמדים קורסים משותפים רבים בהם סטודנטיות מהחברה הבדואית וסטודנטיות יהודיות לומדות יחד. החשיבות הרבה בהנחיית קורסים משותפים היא בלמידת אופי התאוריה של הרב־תרבותיות והבנה מעמיקה של התרבויות השונות.

בעת האחרונה צעירות בדואיות רבות מעדיפות את מקצוע ההוראה על פני מקצועות אחרים, וזה נובע ממניעים אישיים, תרבותיים וחברתיים. הבחירה במכללת קיי נובעת מעצם המשמעות של הקרבה לבית, וכמובן ההיבט השיווקי - בוגרות ובוגרים רבים ממליצים על המקום. הטיפולוגיה של הרב־תרבותיות במכללה לחינוך ע"ש קיי חייבת לקבל תפנית לצד שימור מגוון התרבויות השונות ושמירה על חיים משותפים בתוך הקמפוס האקדמי. מקצוע ההוראה נחשב לאחד המקצועות המבוקשים ביותר בקרב בוגרים ובוגרות רבים מהחברה הבדואית, וזאת למרות המחסור



הרב במשרות מורים במערכת החינוך הבדואי ושכמעט 40% מאוישות בידי מורים מצפון הארץ. הנהירה להוראה בקרב צעירים וצעירות בדואיים במוסדות להכשרת מורים עולה באחוזים מעוררי כבוד לצד אי קיומה של מסגרת הכשרת מורים לערבית בדרום הרבה צעירים וצעירות בדואים אשר לא מוצאים את מקומם במוסדות להכשרת מורים בדרום (קיי, אחווה) מצפינים עד למוסדות להכשרת מורים באלקאסמי בבאקה אלגרביה ולמכללת סכנין להכשרת מורים. בעקבות השיח הציבורי האקדמי סביב המונח רב־תרבותית יש להעמיק את ההבניה של הרב־תרבותיות במכללה:

(א) הכרת התרבות של האחר דרך קיום של מפגשים תרבותיים בין

קבוצות שונות עם הבנה מעמיקה של היבט האחר. קיום מרחבים ציבוריים אקדמיים משותפים, קיום קורסים משותפים, קיום דיונים סביב הזהות האישית התרבותית והמקצועית דרך ההתייחסות להיבטים אישיים אתניים.

(ב) קליטת אנשי סגל מנהלי דוברי השפה הערבית שתעמיק את השותפות בעבודה המנהלית דרך התייחסות לשונות הקיימת במכללה. לפי אגבאריה (2010) אחוז העובדים בתחום ההוראה במכללות להכשרת מורים עומד על 6.7% ואילו אחוז הערבים המועסקים בתחום המנהלי עומד על 0.75%. נתונים אלו מורים על אי צדק חברתי אקדמי הנוסף לאי הצדק הכללי בחברה הישראלית. אלו מתבטאים בתסכול הרב בקרב הסטודנטיות הבדואיות שנתקלות בקשיים רבים מבחינת השפה ובאי קיומה של מדיניות רב־תרבותית באופן מעמיק ושווה.

(ג) החיים החברתיים בקמפוס האקדמי מהווים אבן יסוד בקיומה של הרב־תרבותיות במכללה. קיומם של טקסים ואירועים ממלכתיים גוררות תמיד תגובות מצד גורמים שונים המביעים חוסר הזדהות עם אותם טקסים ואירועים. חשיבות הטקסים והאירועים המסמלים את התרבויות השונות מהווה עיקרון שאין להתפשר עליו במובנים הכלליים והיסודיים של החזון המכללתי והראייה החינוכית של תכניות ההכשרה במסלולים השונים. חשיבות השפה מהווה עיקרון עליון בכללים האקדמיים ושילובן של שתי השפות הרשמיות - הערבית לצד העברית - מהווה נקודת ציון בהבניה העתידית של שילובם של מורים ומורות משתי האוכלוסיות לשיתוף פעולה בעשייה החינוכית בבתי הספר.

מקורות למאמרו של איברהים איסמעיל אבו עג'אג'

אגבאריה, א' (2010). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים. נצרת: מרכז דירסאט. נדלה ב-9 ספטמבר 2010, <http://www.dirsat-aclp.org/files/Agbraya-Kitab-sisat.pclxf>
אלקרינאוי, ע' (2001). עבודה סוציאלית בחברה הבדואית בנגב: היבטים בין תרבותיים. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית 15, 59-37.

Reingold, R. (2007). Promoting a true pluralistic dialogue: A particularistic multicultural teacher accreditation program for Israeli Bedouins. *International Journal of Multicultural Education* 9(1), 1-14. Retrieved 15 January 2008, from: <http://journals.sfu.ca/ijme/index.php/ijme/article/view/6>



"הבנתי שלא רק אני עוברת את כל הקושי הזה" מסע קבוצתי ואישי של גננות בחינוך מיוחד

נורית כוכבי ורות שיר

חיים בשיתוף מתקיימים גם בקהילה המצומצמת, כמו גן ילדים בכלל וגן ילדים בחינוך המיוחד בפרט. קבלת האחר והשונה, מתן מענה חינוכי וטיפולי ותמיכה במשפחות הם סדר היום של הגננות, עמוד תווך בקהילה זו, ולעתים הן נותרות מאחור ללא תמיכה הולמת ומענה לצורכיהן. בעקבות פנייה למרכז להורות ומשפחה במכללת קיי נולדה לאחרונה השתלמות מקצועית בשם 'מסע קבוצתי ייחודי'. ההשתלמות היא תולדה של הבנת הצורך במענה מקיף להתמודדות של הגננות עם דרישות התפקיד המורכב והתובעני בעבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים תוך התייחסות לפיתוח קשר מטיב עם הורי ילדי הגן. את הסקירה כתבו בדיאלוג פורה, כלשונן, גב' נורית כוכבי העומדת בראש המרכז להורות ומשפחה וגב' רות שיר מנחת הקבוצה. הן מתעדות כאן את תהליך העבודה, את מערך השיקולים ואת נקודת מבטן של הגננות.

ולצרכים רגשיים של ההורים תוך התייחסות להיבטים הקשורים לתפקוד מטיבי של הילדים. גידולו של ילד עם צרכים מיוחדים הוא אתגר הדורש מהמשפחה כולה תעצומות נפש רבות. כל משפחה מיוחדת בדרכי התמודדותה במציאות החדשה והתובענית כדי להסתגל אליה ואל האתגרים שהיא מזמנת. המשימה המוטלת על הגננות דורשת רגישות ויכולת תמרון בין הצרכים של כל הנוגעים בדבר: הילד, הוריו והמערכת החינוכית. ההצלחה של העבודה החינוכית דורשת משני הצדדים: צוות מקצועי והורים, עמדה של שותפות, נכונות לדיאלוג מתמיד ושיתוף פעולה למען קידום הילד. לעתים קרובות המציאות היום יומית סבוכה ומורכבת מציפיות סותרות שלא תמיד מדוברות ואף מולידות תחושות של תסכול ואכזבה.

במציאות זו העבודה השוטפת שוחקת ומאתגרת עד כדי תחושת הצפה, עומס, ולעתים היא מובילה לתהיות על מקום העבודה. הגננות מביעות את אהבתן למקצוע ואת תחושת הסיפוק לצד הקשיים. מתוך הבנת מציאות זו, הצענו לגננות מרחב קבוצתי על פי 'מודל הבעתי תמיכה' לשם קידום ושיפור התמודדות מטיבה בשדה ('יאלום, 2006).

החווייה הקבוצתית

הקבוצה מאפשרת מרחב שבו לכל פרט יש הזדמנות לצמיחה, לשיפור, להחלמה ולהגברת כוחו. פועלים בה 'גורמים מרפאים' שבאים לידי ביטוי באינטראקציה הבין-אישית ומקדמים את התהליך הקבוצתי. דרך קשרי הגומלין בקבוצה המשתתפים לומדים לדעת כיצד הם מתפקדים בהקשרים חברתיים. כך הם יכולים לנסות התנהגויות חדשות ודרכי פעולה הדדיות, משום שאווירת הקבוצה יוצרת סביבה בטוחה שבה ניתן להתנסות בשינוי ולקבל משוב. חברי הקבוצה המתבוננים במשתתפים האחרים לומדים גם באופן עקיף מתוך ההתמודדות הנצפית. היתרון החשוב ביותר בקבוצה הוא התמיכה הרגשית והחברתית שחברי הקבוצה זוכים לה (שכטמן, 2010).

היתה זו חוויה מרגשת ומשמעותית עבורנו: מדי שבוע התכנסו גננות תקשורת וחינוך מיוחד, נשים בעלות רצון עז לנתינה, למפגש עמיתות משתף, מקרב ומלמד. גננות אלו מאתגרות בעבודתן בכל רגע ורגע, ולכן השלכות אישיות ומקצועיות. סברנו כי השתתפות בקבוצה יכולה להוות עבורן מרחב הולם לחיזוק כוחותיהן, לצמיחה ולהעצמה אישית. במאמר זה אנו מבקשות להוציא לאור את עבודת הקודש החינוכית של גננות בחינוך המיוחד ואת החוויה העצמתית של העבודה הקבוצתית עמן.

המקצוע והתפקיד - לגננת בחינוך מיוחד דרושים ידע ומקצועיות, אחריות ומוסר עבודה גבוה, יחסי אנוש טובים, אמפתיה ויכולת נתינה אין-סופית כדי לקדם את הילדים בתחומים התפתחותיים רבים. משימת מנהלת גן כוללת ניהול עצמאי, בניית תכניות חינוכיות מותאמות לכל ילד וצרכיו תוך קשר הדוק עם ההורים ובנוסף לאלה - הובלת צוות חינוכי וטיפול.

- גננות בחינוך מיוחד מעידות על מורכבות התפקיד המוטל עליהן: "דרישות התפקיד של מנהלת גן תקשורת דורשת מאתנו יכולת הכלה, כושר מנהיגות ועוד תכונות רבות כדי להצליח לנהל מערך מורכב ומאתגר שכזה."
- "אנחנו מנהלות את צוות הסייעות ואת הצוות הפרה-רפואי, אנחנו צריכות לשמור עמן על יחסים תקינים ונעימים, שכן הצוות קטן ואם יהיו מחלוקות, התסכול בעבודה יהיה רב יותר."
- "אנחנו אחראיות על ההסעות, אנחנו מתנהלות מול הרשות המקומית, מול משרד החינוך. אנחנו אחראיות על התכנית הלימודית וההתנהגותית של הילדים בגן, אנחנו אחראיות גם על הגמילה וההאכלה. אנחנו אחראיות על קניית ציוד משחקים, מזון ועוד. תפקידנו הוא גם לתמוך בהורים מסביב לשעון."

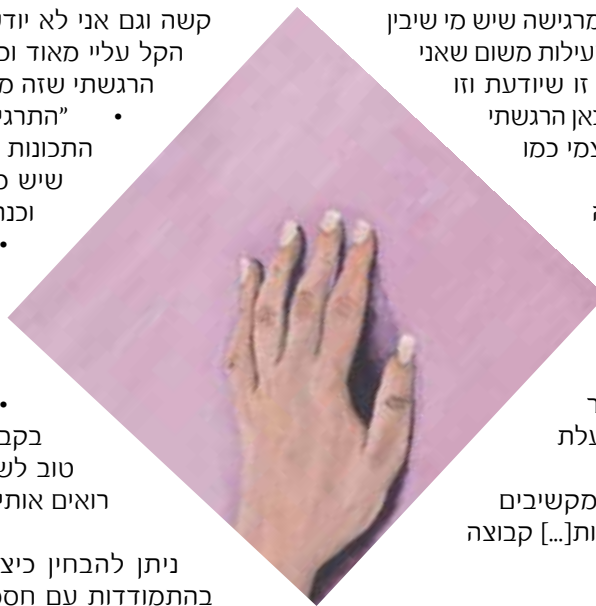
כפי שתואר לעיל הגננת נדרשת להיענות לציפיות תפקודיות

במאמרנו ננסה לעקוב אחר התהליכים הקבוצתיים והאישיים ולאפיין את התרומה של העבודה הקבוצתית בשלבים השונים של התפתחותה. במשך שלושה חודשים נפגשה קבוצת הגנות לשיח פתוח ואישי.

החשובים עולים ומקבלים את מקומם. המשתתפות מעלות קשיים בכל הקשור למהות התפקיד, המקצוע והמורכבות שלו, כמו בדברים: "זה לא עניין של שנות ותק במקצוע, אלא קשור למהות המקצוע המורכב שלנו".

הן בוחנות מחדש את עצמן בחירת המקצוע, ההזדמנות לעבודה מאתגרת, עצמאית ומשמעותית המאפשרת ביטוי אישי מחד גיסא וקשיים לא מבוטלים מאידך גיסא: "בחרנו לעסוק במקצוע מורכב, כולנו מתמודדות עם קשיים ותובענות, יחד עם זאת אנחנו אוהבות לעבוד עם ילדים אלו על כל המתבקש והנדרש מאתנו." המשכו של התהליך הקבוצתי המתמקד בעבודה תוך-אישית ובין-אישית שמהותה חקירה רגשית המאפשרת חיבור פנימי, הבוחנת מחשבות, רגשות והתנהגויות. הקבוצה הופכת למעין 'תיבת תהודה' לקולות הפנימיים של המשתתפות:

- "ממש הרגשתי פורקן בעקבות השיח שנתן לי כוחות ואנרגיות להמשיך להתמודד כל יום ראשון."
- "פתאום הרגשתי אחרת, הרגשתי שאני עוברת תהליך פנימי שבו אני מרשה לעצמי יותר להיפתח, לשתף, להודות שגם קשה וגם אני לא יודעת תמיד הכול. עצם השחרור הזה הקל עליי מאוד וכשקיבלתי תגובות מקבלות ומבינות הרגשתי שזה מחזק אותי."
- "התרגילים שבהם דיברנו על החזקות ועל התכונות שלי העצימו אותי, נתנו לי להרגיש שיש מי שרואה את העבודה שאני עושה וכנראה היא טובה."
- "בשום הזדמנות אחרת דברים כאלה לא היו נאמרים [...] כפי שנאמרו בקבוצה, אלה מסרים שגרמו לי לומר דברים בקול לעצמי על עצמי."
- "הרגשתי שיש לי מקום טוב בקבוצה, זה מאוד שימח אותי ועשה לי טוב לשמוע מה אחרים חושבים עליי, איך רואים אותי ואת התהליכים שעברתי בחיי."



ניתן להבחין כיצד ההשתתפות בקבוצה מסייעת בהתמודדות עם חסמים, מעניקה תמיכה ומקדמת את האפשרות לחולל שינוי בעצמן ובסביבתן. ניצנים של מחשבות חדשות מופיעים עם התקדמות והעמקה בחקירה הרגשית, תוך כך עולות תובנות חדשות, שמאפשרות הרחבה של נקודת המבט המקורית, שחרור מחסמים ובחינת דרכי התמודדות יעילות יותר ביחס אל עצמן, בקשר עם הצוות המקצועי ועם ההורים.

- "הרגשתי שנקודת המבט שלי משתנה אני ממש מרגישה שבעקבות הלמידה בקבוצה והתרגול אני פועלת אחרת. למשל, אני משתדלת להסתכל אחרת, להסתכל על הטוב שבכל אחד מאנשי הצוות וגם בקרב ההורים. כעת אני גם אומרת להם זאת, מעצימה אותם [...] בעבר לא נהגתי כך. אני אימצתי גישה זאת גם ברמה האישית, אני פחות מסתכלת על מה שלא טוב [...] אני גאה בעצמי שאני כנראה פועלת נכון, אני מרגישה שאני עושה היטב את עבודתי."
- "למדתי לשחרר ולהרפות מהעומס של התפקיד שלי, למדתי להבין שהאחריות שאני תמיד מקרינה להורים יכולה גם לשקף את האמירה: 'אני אנסה כל שביכולתי אבל לא אחייב' הבנתי זאת וכך אני אומרת להם: 'אני לא קוסמת' כפי שהם תופסים אותי ותולים בי תקוות שאצליח לגמול את בנם, שאצליח לגרום לילד לדבר. למדתי להעביר את המסר הזה להורים [...] עצם זה שהעברתי אותו גרם לי להגיע בכל בוקר פחות מתוחה ופחות להתעקש על כל דבר קטן עם הילד ולתת לו את המרחב וההנאה שיאפשרו לו

למפגשים הגיעו שלוש עשרה משתתפות: גננות ותיקות ומנוסות, גננות חדשות, חלקן ממלאות מקום, בתחילת דרכן המקצועית. בשלב הראשון המשימה המרכזית של העבודה הייתה יצירת קבוצה מלוכדת ואינטימית תוך העמקת ההיכרות הבין-אישית ו'שבירת הקרח' בין המשתתפות. במהלך העבודה ניתן מקום מרכזי לביטוי אישי ושיתוף המחשבות והרגשות אשר קידמו את 'הכוחות המרפאים' לקראת חווית צמיחה אישית ומקצועית. לאורך המאמר נשזור ציטוטים מפי הגננות אשר ימחישו את התרומה של התהליכים בקבוצה:

- "בקבוצת השווים לעתים יש הימנעות משיתוף בחולשות. אבל בקבוצה שלנו נוצרה אווירה של אמון, פתיחות וכנות."
- "השיתוף והחשיפה לרגשות ולקשיים שאני מתמודדת עמם לא באים אצלי באופן טבעי. אני רגילה לשמור על עצמי כי לפעמים אני לא מרגישה שיש מי שיבין אותי או יוכל ליעץ לי עצות מועילות משום שאני מרגישה שאני צריכה להיות זו שיודעת זו שפותרת את כל הבעיות. אך כאן הרגשתי אחרת, יכולתי להביא את עצמי כמו שאני באמת."
- "הרגשתי שאנחנו קבוצה מאוחדת, הרגשתי חום, אמפטיה ואהבה כאשר הייתי נוכחת."
- "נוצרה פתיחות בשיח [...] לא פשוט לספר על חוסר ביטחון, במיוחד כאשר מכירים אותי כאופטימית, בעלת ביטחון וחייכנית."
- "הרגשתי שזהו מקום שבו מקשיבים לי, מכילים אותי ללא שיפוטיות [...] קבוצה שמשתפת ללא חשש."

המרחב הקבוצתי מאפשר קבלה של קולות מיוחדים ושונים כלגיטימיים:

- "בתרגיל העץ ציירתי ברוש [...] הבדידות של הברוש מוכרת לי בהליכה שלי נגד הזרם וברצון שלי לממש דברים גם כשהם נראים חסרי סיכוי או מפחידים מדי כדי לנסותם. זה קורה גם באמירות שלי כאשר אני אומרת את מה שאני חושבת...אך כאן בקבוצה לא הרגשתי נגד הזרם, להפך הרגשתי את תחושת השייכות והרגשתי אהובה."
- "האקלים הקבוצתי שהתפתח בקבוצת הגנות הניע תהליך אישי וקבוצתי, עודד שיתוף בחוויות דומות וחיצק את ההווה האוניברסאלית של ההתמודדות עם כאב אשר בכוחו לפוגג את תחושת הבדידות."
- "הבנתי שלא רק אני עוברת את כל הקושי הזה." חברי הקבוצה מבינים שהם לא לבד, שהם אינם היחידים הסובלים מקשיים ושהם אינם חריגים.

העמקה בעבודה הקבוצתית

חברות הקבוצה מתמקדות בזיהוי הקשיים שלהן. הן חושפות את עצמן, מעלות נושאים וסוגיות המעסיקים אותן, כך מתאפשרת העמקה בהתבוננות אישית וקבוצתית. במהלך המפגשים ניתן לחוש על פי התכנים, אופן הדיבור והפתיחות כיצד הנושאים



- "ההשתלמות חידדה עבורי את ההבנה שהוריהם הגן הם הורים מאוכזבים, מפוחדים, מבולבלים שמרגישים חסרי ישע, ואנחנו הגורם החינוכי העיקרי העומד מולם. לכן הם מצפים מאתנו לתת מענה לכל בעיה, שבה הם נתקלים ולקבל תשובה לכל שאלה, גם בשעות לא שגרתיות ולא בזמן מתאים."
- "לעתים הם מרשים לעצמם גם להרים את הקול ולכעוס עלינו. [...] אני מבינה שההורים מחפשים להיאחז בכל איש מקצוע שיכול לעזור, שעובד עם ילדם. הם זקוקים לתמיכה אינטנסיבית, אוזן קשבת חיבוק ומילה טובה. אנו צריכות להפגין כלפיהם רגישות רבה ולסייע להם לכל אורך הדרך."
- "אני מנסה מאוד להעביר תובנות אלו לצוות הסייעות שלי שלעיתים מתקשה מאוד להבין זאת ומגיב להורים מתוך אגו וכעס."

- היבט נוסף בתרומתו של התהליך הקבוצתי קשור לפיתוח חוסן נפשי והעצמה אישית ביחס לזהות ולהתפתחות מקצועית:
- "אפילו בגיל חמישים היה לי טוב לשמוע שאני טובה וחזקה. כמה נהניתי להשמיע זאת גם לאחרות - כמה הן טובות ומוצלחות. אני באמת גאה במקום שהגעתי אליו היום."
- "בקבוצה היו שיחות שבהן חוזקתי. נתנו לי אישור שמה שאני עושה בגן הוא טוב."
- "היו דיונים ושיחות שעוררו שוב את חשיבותי. הרגשתי בקבוצה שאני לא נגד הזרם, אך אני גם לא נסחפת בו."
- "הבנתי במהלך העבודה הקבוצתית כמה כל אחת ואחת מאתנו ראויה להערכה על המסירות ועל ההתמדה למרות הקשיים. הבנתי עד כמה כולנו בעלות תכונות טובות."

התהליך הקבוצתי חיזק את תחושת השייכות ואת הזהות המקצועית החיובית של המשתתפות תוך התבוננות אישית ובין-אישית המזמינה ביטויים של רגשות הערכה והוקרה עצמית והדדית. השלב האחרון בעבודה של הקבוצה הוא שלב הסיום והפרידה, והוא הרבה יותר מסיום. הוא שלב שמזמין להערכת ההתפתחות והצמיחה של המשתתפות בקבוצה ומחוצה לה.

כל סוף הוא גם התחלה חדשה

מאחר שכל סוף הוא גם התחלה חדשה, מימוש מוצלח של סיום ההתערבות הקבוצתית הוא כוח מניע להמשך צמיחה אישית בחיים ש'בחוף'. הגננות הביאו את עצמן בתהליך הקבוצתי, שיתפו, העלו קשיים, חשפו, כאבו, שמחו, התרגשו, הרחיבו את נקודת המבט, חיזקו את עצמן ואת עמיתותיהן. זהו מסע קבוצתי של גילוי כוחות חבויים שניתן להם מקום ומרחב לגיטימי לצמיחה ולהתפתחות בכל מעגלי החיים. לקבוצה זו יש סיפור המשך - בעקבות מסע קבוצתי זה נולדה קבוצה חדשה של גננות הממשיכה לבחון, לנסות וללמוד על קשר מטיב עם הורים במציאות הסבוכה של החיים.

- רווחה נפשית ושמחה. כך גם האכזבות נהיו פחות כואבות. היום, אם הילד היה מפספס בגמילה זה מתקבל כלא נורא [...] זה קורה ואז אני פחות לחוצה ויודעת שזה חלק מתהליך הלמידה."
- "[...] אני עם יד על הדופק במשך כל שעות העבודה אבל עדיין יותר נינוחה מאשר בעבר. למדתי לא לשפוט, כמה שפחות להיות שיפוטית, הן עבור הצוות ובמיוחד עבור ההורים. בעקבות כך השיחות עמם יותר מאירות, יותר חיוביות, אני מרגישה יותר בנוח לדבר עמם אני מחזקת אותם ומפרגנת להם יותר מבעבר."
- "במהלך המפגשים בקבוצה למדתי להתמסר וליהנות מהמפגשים, למדתי להעצים את אישיותי, ואותה אקריין להורים כאשר אפגוש אותם."

התיאורים הללו מעידים על שלב משמעותי של התפתחות הקבוצה שבו המשתתפות מתבטאות באופן חופשי ואוטנטי ללא חשש, מרחיבות את נקודות ההתבוננות על עצמן ועל סביבתן ומצליחות לזהות בתוכן תובנות ורגשות חדשים המהווים ניצנים ראשונים לקראת שינוי. ניכרת בהן תחושת בהירות וביטחון עצמי שממנה נובע הצעד הראשון לשינוי.

- אחת המשתתפות מתארת את תהליך השינוי וההתפתחות המקצועית עם הילדים ועם הוריהם:
- "אחרי המפגשים חזרתי מלאת אנרגיות וכוחות להתמודד עם האתגרים שהמתינו לי במשך השבוע."
- "יכולתי להתמודד טוב יותר בשיחות עם הורים שפעם הייתי נרתעת מהם."
- "למדתי להתמודד עם סימני השאלה, למדתי שתמיד יהיו כאלה, כי זה כל העניין בחינוך - הכול דינמי, אין שחור ולבן."
- "בנוסף הדילמות האלה העצימו את האישיות המקצועית שלי וגרמו לי לחשוב במה עליי להשתפר ומה עליי לשמר ולחזק."
- "ברמה המקצועית חלקי בקבוצה נתן לי להיות שלמה עם רוב התהליכים שאני עושה בגן מול צוות שלא פשוט כלל לנהל ועם ההורים. נקודות החיבור שמצאתי בין התרגילים השונים, ההיקש שיכולתי לעשות לתהליכים שעברתי ועדיין אני עוברת כגננת שוב 'הרימו אותי', מעין נתנו לי גושפנקה למה שאני עושה. אישור שהייתי צריכה לעצמי, אישור שאני צריכה לעצמי ביום-יום התובעני ובכל שנה ושנה שעוברת."
- "ציפיתי למפגשים, הרגשתי שההשתלמות הפכה להיות סוג של תרפיה ... בסיום כל מפגש ערכתי לעצמי רפלקציה [...] ממנה למדתי כיצד לפעול"

כפי שעולה מדברי המשתתפות ניתן להיווכח כי מתפתחת יכולתן להתבונן ולהתייחס למציאות באופן רחב יותר. היא מאפשרת להכיל את מורכבותה ומגבלותיה ותוך כך מעצימה ומסייעת בדרכי ההתמודדות. בתהליך זה המשתתפות מביאות תמות משדות תוכן שונים: גילוי פנימי של תעצומות נפש לא מוכרות, ביטחון בשיח עם ההורים, הבנת המורכבות של המציאות הרגשית שבתוכה הן פועלות ויכולת להכיל את הניגודים ואת הסתירות.

מקורות מומלצים למאמן של נורית כוכבי ורות שיר

יאלום, א', ולשץ, מ', (2006). טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה. ירושלים ואור יהודה: מאגנס וכנרת. שכטמן, צ', (2010). ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים. עמק יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

על המחנכת שבחרה חיים ללא גזענות

ערגה הלר מביאה את סיפורה של אתי אלאיב, מורה בבית הספר הדו-לשוני (ראה עמ' 5), רעיה ואם, תושבת באר שבע, המוכיחה בחייה האישיים כי חינוך לחיים בשיתוף מתחיל בבית



תמונות מהאלבום האישי של אתי ברוך אלאיב באדיבות משפחת אלאיב.

ה

"המשפחה שלי היא משפחה מעורבת אך אינה חריגה בנוף הישראלי שבו ניתן לראות הרבה משפחות מעורבות," מעידה אתי ברגישות. "את בעלי, עולה מחבר העמים, הכרתי דרך חבר משותף. ממש במקרה הקשר התחזק והתפתח לאהבה ולנישואים. המשפחה שלי קיבלה אותו באהבה, וכך גם המשפחה של בעלי קיבלה אותי. הייתה לנו חתונה מעורבת, ששילבה את שתי התרבויות. בין המוזמנים היה מגוון אנשים מכל העדות. חתונה מאוד שמחה. בשנים הראשונות של הזוגיות שלנו היה עלינו להכיר את התרבות זה של זה. בעלי עלה מברית המועצות ואני מאתיופיה, ויש שוני בין שתי התרבויות שמתאפיין במנהגים, בטקסים, במאכלים ועוד. בהתחלה, בביקורים אצל ההורים שלי הוא היה שואל אותי מה מקובל ולא מקובל לעשות, וכך גם אני שאלתי אותו כשביקרנו אצל הצד שלו. בשבתות אצל ההורים שלי יש מנהגים קבועים, כגון טקס הבונה בצאת השבת, הברכה באמהרית ובציעת הדבו (לחם אתיופי). יש ערכים של כבוד למבוגר. למשל, כאשר אדם מבוגר, במקרה זה אבא שלי, נכנס לבית אחרי שחזר מבית הכנסת, כל היושבים בסלון נעמדים עד שהוא מתיישב. בשבת אצל ההורים של בעלי, חמי תמיד מרים

תלמידים של המורה לאמנות אתי ודאי מתקשים לדמיין את אתי הישראלית כל כך כילדה שגדלה באתיופיה. הם גם ודאי אינם מדמינים שפעם היא חשבה להיות מהנדסת, אבל בסופו של דבר הלכה בעקבות האהבה הגדולה שלה, הציור והאמנות. מי שרק שומע את שמה, אתי אלאיב, ודאי מדמין מראה שונה בתכלית מהמראה שלה. אלאיב, שם נישואיה, אינו מסגיר את עברה וודאי לא את עורה השחום, שיערה השחור ועיניה הכהות. כאשר רק הכרתי את אתי, לפני כעשור כשבאה ללמוד במכללת קיי, היא הייתה אתי אבר'ש ברוך. חייכנית ותוססת בשיעורים ובהפסקות. היום, כשאתי יושבת מולי, רגועה, חובקת בחיקה את בנה הבכור, היא מחייכת בדיוק כמו פעם, צחוקה מתגלגל ומדבק בדיוק כפי שזכרתי אותה. "פגשת את בעלי?" היא שואלת אותי "הוא בדיוק היה כאן". אני נושאת את עיני לפעוט הסקרן, הקשוב לאמו, רואה את עור המוקה הבהיר שלו נוגע בעור הכהה שלה, חוזרת בלי קול על שמה כיום, ומבינה במה שגיתי. בדרכי למשרדי, מן הסתם אביו של בנה הפעוט חלף על פני ואני על פניו, ואני לא נחשתי, לא קישרתי.

את האמונה האישית שלה בחיים בשיתוף מבססת אתי גם בעבודתה החינוכית: "חשוב לי להביא את עצמי לעבודתי כמורה, להיות אותנטית. במסגרת הפרויקט שלי בשנה השלישית ללימודי בהוראת האמנות העברתי שיעורים בפיסול ובפולקלור אתיופ. לימדתי אותו הנושא בשני בתי ספר, בכיתת חינוך מיוחד בתיכון ובכיתה 'רגילה' ביסודי. בתיכון לא היה אף תלמיד אתיופי, אך ביסודי כן. כמו כן היה שוני במצב הסוציו-אקונומי של התלמידים במוסדות השונים. אבל בשני המקרים נתתי אותו רקע על יהודי אתיופיה, הרחבתי על עיבוד החומר ועל תהליך היצירה המסורת. בנוסף הפגשתי את הילדים עם מאכלים אתיופיים, עם תבלינים אתיופיים ועם עבודות של אמנות שימושית. בעזרת גירויי החושים הילדים קיבלו אינפורמציה על התרבות האתיופית. עם התלמידים ביסודי יצאנו לסיוע במכללת קיי לתערוכת הפיסול של שני אמנים: אלי אמן (שהוא אמן אתיופי) ואילנה ממן. כמורה מחנכת ואימא אתיופית שחייה בחברה הישראלית - חשוב לי להכיר את האוכלוסייה הישראלית על כל גווניה, ללמד על הערכים של כבוד האדם, ניפוף התוויות והסטיגמות."

כמורה ממוצא אתיופי על אתי להתמודד לעתים עם גילויים של גזענות ובורות מצד התלמידים, שמשקפים את סביבתם ואת ידע העולם שלהם, עליה לשמור על איפוק ולהמשיך לחנך למרות הכול. היא מספרת: "פעם, בשיעור שהעברתי לכיתה א' ניגשה אליי תלמידה ושאלה אותי: 'המורה, נכון שאת כושית?' אמרתי לה שאני לא כושית, והיא שאלה 'אבל למה את שחורה?!'. יכולתי להתעלם מהשאלות הללו או להחליף נושא, אך איזו מחנכת ומורה הייתי אילו התעלמתי משאלות של תלמיד, בייחוד שבעיניה של השואלת הצעירה הזו השאלות לגיטימיות כל כך. לכן עצרתי את השיעור, ובמקום השיעור המתוכנן העברתי שיעור על למה יש אנשים שחומי עור, על קבלת האחר, על השונה והדומה בין בני האדם, והכי חשוב על ההנאה שניתן למצוא באוכלוסייה הטרוגנית, מגוונת ומעניינת."



אני שומעת את אתי המספרת על התלמידה מכיתה א', ונזכרת בה תמיד יושבת בקרב הסטודנטים האחרים, מעורבת בהם כל כך, וחולמת - זה היה ברור לעין - על סיום שעות הלימודים או לפחות על חצי שעת ההפסקה הקרובה. אני מבינה את התמורה שחלה בה ושואלת אותה על כך, על הבגרות, על הרגע, על שינוי המקום מכיסא התלמיד לכיסא המורה. "להיות מורה זה שליחות, זה לא מקצוע שבחרים אותו כי הוא משתלם כלכלית", אתי מסבירה את השקפתה, "זאת עבודה קשה שדורשת מהאדם שיהיה סבלני, מכיל ובעל כוח נפשי להתמודד גם כשלא פשוט. למחנכים ולמורים יש השפעה עצומה על תלמידים. מורה צריך להיות אדם ערכי, שוויוני, מקנה מיומנויות לחיים, משמעות וידע." אתי מתכוונת להמשיך ללימודי תואר שני בתרפייה באמנות, ומשם - למחקר ולתואר שלישי. היא עקשנית ונחושה, היא מאמינה בדרך ברורה אל ההצלחה: "כשהבן שלי בן שנתיים ותשעה חודשים אומר לי 'אימא, אני לא מצליח', המשפט שחוזר לי בראש הוא 'מנסים ומנסים ובסוף מצליחים'. הרעיון הוא לא לוותר לעצמך ולא לוותר על אף תלמיד שלך, גם כאשר קשה. אני מאמינה שהכול אפשרי בעבודה קשה ועקבית."

כוסית ומברך את הסובבים ברכה אישית. למדתי שבבית חמי מניחים פרות שלמים (לא פרוסים) והמבוגר מבין המשתתפים פורס ומחלק כמנהג של כבוד. כך בהדרגה למדנו להכיר את העולמות זה של זה. כמשפחה בחרנו לקחת את הטוב מכל תרבות."

אין ספק שמרחק גדול עברה אתי מאז סיימתי את לימודי התיכונים בכפר הנוער בן שמן בשנת 2003. בוגרת תיכון עם תעודת בגרות מלאה במגמת עיצוב המוצר, שירתה שירות לאומי, ואחריו נרשמה ללימודי הנדסה במכללת סמי שמעון בבאר שבע.

אתי מספרת: "בכפר הנוער בן שמן למדתי במגמת אמנות, ומשם האהבה לאמנות. ביצירה מצאתי מקום לביטוי עצמי. בשיעורי אמנות עסקנו ביצירה, בתולדות האמנות ובעיצוב המוצר. בסוף שנת הלימודים היה עלינו לגשת למבחנים עיוניים ולהגיש תוצרים. לאחר סיום י"ב והשירות הלאומי, התייעצתי עם המשפחה, ופניתי ללימודי הנדסה. הבחירה ללמוד הנדסה נבעה מתוך רצון להוכיח את המסוגלות שלי להצליח, ומתוך הנחה שיש ביקוש למקצוע בשוק העבודה. השקעתי שנתיים בלימודים ואחריהן הבנתי שזה לא תחום שמתאים לאישיות שלי. עשיתי הפסקת לימודים, התלבטתי, לבסוף פניתי להכונה מקצועית. אז ידעתי ללא כל ספק

שעליי להמשיך באמנות." כתושבת באר שבע אתי פנתה ללימודי הוראת אמנות במכללת קיי. השילוב של תואר אקדמי בתחום האהוב עליה ומקצוע מבוקש היה מושך.

"הלימודים במכללה שינו אצלי דברים רבים ועיצבו אותי מבחינות רבות", מספרת אתי. "ראשית, מבחינה אקדמית חינוכית כשרכשתי כלים לבניית מערכי שיעור; רכשתי ידע ומיומנויות להשמה של תפיסות חינוכיות. בשיעורים העיוניים למדתי הגות, יצירות, זרמים. בסדנאות האמנות התנסיתי במגוון רחב של טכניקות חומרים." אך הלימודים במכללה השפיעו על אתי גם בהיבטים נוספים. "מבחינה חברתית", מוסיפה אתי, "במכללה חיים בדו-קיום. סטודנטים ערבים ויהודים לומדים יחד, עושים פרויקטים משותפים, כך נוצרים קשרי חברות. לצד סטודנטים אחרים להוראת האמנות, יהודים ומוסלמים, נחשפתי

לעולם של ביקורות והבעה עצמית, שילבתי את הזהות שלי, את הדבר שמייחד אותי ואת השקפת עולמי במערכי השיעור - גיבוש הזהות שלי כמורה. בתחום היצירה השפיעה עליי במיוחד המרצה והאמנית מרגלית שלי. למדתי אצלה שיעורי אקוורל וחומרים וטכניקות. היא אישה מרתקת. בצוות המרצים נתקלתי במרצות שהן נשים חזקות, מקצועניות, שמעבירות שיעורים בצורה מרתקת. היחס שלהן לסטודנטים אישי וחם, הן מודל לחיקוי."

"אני מודעת לכך שיש מי שיסתכלו על המשפחה שלי וירימו גבה", מגוללת אתי בכנות, "הגזענות קיימת ונתקלתי לא פעם בגילויי גזענות כלפיי, הנובעים מבורות או מניסיון להרגיש עליונות. אני בוחרת להתעלם מהם ואני לא נותנת לזה מקום בחיי. לפעמים כשאנחנו מטיילים כמשפחה נועצים בנו מבטים. אני רוצה להאמין שאלה מבטים של סקרנות טבעית, יצר האדם ולא יותר. התאהבנו בתכונות והאישיות של זה והשכלנו להתעלם מהסטיגמות ומהתוויות על עדה כזאת או אחרת."

מבט קולע

מה? הוא? על תערוכות שהתקיימו בעת האחרונה

ישראל רבינוביץ, אוצר ראשי, מכללת קיי

בחודש ינואר 2017 הוצגה במכללת קיי תערוכת אמנות שונה המשלבת בין מלאכת יד עתיקת יומין לאמנות גבוהה. התערוכה 'מבט קולע' באצירת עמית לונדנר וליאת מק והאמנים תמי אביחיל, רון אלון, רותי דניב, תמר הורביץ ליבנה, כרמלה משה, יונת קריסטל, מיכל רז ואבינועם שטרנהיים, שקלעו וארגו יצירות אמנות. הקליעה המוצגת בתערוכה משלבת יחדיו לגוף אחד שונה ואחר אלמנטים רבים ומגוונים, בדיוק כמו החיים בשיתוף העומדים במוקד גיליון זה של 'קולות'.

10,000 שנה מאזורנו מלמדים על סלים ומקלעות שהיו בעלי תפקיד בחיי היום-יום ובפולחן.

התערוכה מקבצת שמונה אמנים התרים אחר החומר הטבעי או התעשייתי, תוך שהם מקיימים דיאלוג פורה עם מסורות עתיקות, חלקן מסורות מבית כמו קליעת סלים תימנית או מרוקנית, ובוחנים את מקומן בחיינו העכשוויים כפסלים ומיצבים.

תערוכה 'מבט קולע' עוסקת בחיבור בין הקליעה לעשייה אמנותית עכשווית. קליעת סלים נחשבת לאחת המלאכות העתיקות בעולם. עד העת המודרנית המקלעות היו חיוניות לכל היבט בחיים: מנשיאת תינוק בעריסה ועד לנשיאת סלי מזון. שטיחים, ערסלים, סנדלים וכובעים היו מלאכת קליעה. ממצאים ארכאולוגיים בני

”ה



היא, יצירתה של תמי אביחיל, בתערוכה 'מבט קולע', באדיבות האמנית



תרמילים, יצירתה של רותי דניב, בתערוכה 'מבט קולע', באדיבות האמנית



ללא מותר, יצירתה של רותי קריסטל, בתערוכה 'מבט קולע', באדיבות האמנית



שמש שחורה, יצירתו של רון אלון בתערוכה 'מבט קולע', באדיבות האמן

רשמים מהקץ האחרון

מה?
שומע
על אירועים ונכסים במכללת קיי

פכרי בסול

ד"ר פכרי בסול, מרצה בהתמחות בשפה ובספרות ערבית, השתתף בסתיו 2016 בכנס של האגודה הגרמנית לחקר המזרח התיכון מספר על חוויותיו מהכנס ועל תוכני הרצאתו.



ד"ר פכרי בסול בהרצאתו בגרמניה

והתכלית הזאת מפורטת עבורכם בתורה שלכם. ההקלטות שלו אינן קוראות לשנאה אלא להפך - קבלה ואהבת כל העמים והדתות. הוא מקיים (ברחבי העולם) 'דיבויים' כמו הוויכוח שערך עם המטיף הנוצרי וויליאם קאמפל בשנת 2000 בשיקגו, בכותרת 'הקוראן והברית החדשה לאור המדעים'.

ציטוטים מלימודיו: "עלינו לזכור כי אנחנו נקראים לאהוב כל אדם באשר הוא. אלוהים שונא את החטא שבתוך האדם אך אוהב כל אדם. אך בו בזמן אל לנו להיות תמימי דעים ונאיביים, עלינו להבין ולזכור את אשר עובר בראשו של כל אחד." זוהי המנטאליות שלו והלך הרוח שבו בכל הנוגע אלינו המוסלמים והלא-מוסלמים שאינם מוכנים להתאסלם. הוא מציע למוסלמים להציע ללא מוסלמים להמיר את דתם דרך שכנוע או הטפה ובדרכי נועם, ואם אינם מעוניינים בכך - ישלמו ג'זיה (מס גולגולת).

הוא טען: "מי שלא טורח להבין את המלחמה הרוחנית הקיימת או לחקור את נושא האסלאם ומניעיו ואף לחקור את הקוראן, הטפתו והשפעתו הפסיכולוגית על המוסלמי המאמין והאדוק שלא ימצא את עצמו מושפע מזרמים קיצוניים בדמותם של דאע"ש ואחרים." למרות כל זה המטיף בן ה-51 לא הורשה להיכנס לאנגליה, לארה"ב ולקנדה מחשש להסתה - "ליבוי שנאה כנגד אחרים על רקע גזעי" - זה איננו נכון, ולפי טענתו דבריו סולפו. ההתנהגות שלו דוגלת בשימוש לגיטימי בחופש הביטוי. למעשה, חופש ביטוי זה מאיים ישירות על הפתיחות והרב-תרבותיות ועל מי שמגנה מבצעי טרור ופיגועים נגד העולם. לאחר סיום ההרצאה היה דיון פורה, שעורר התעניינות בקרב החוקרים כי המחקר היה חלוצי ומעמיק, והדיון גלש מעבר לזמן המיועד לו (אף על פי שאנו בגרמניה המדויקת והדקדקנית).

בסול האחרון נסעתי לעיר טובינגן שבגרמניה, והרציתי על המחקר שעשיתי אודות המטיף ההודי זאקיר עבד אל-כרים

נאיק בקונגרס הבין-לאומי השנתי של האגודה הגרמנית לחקר המזרח-התיכון.

הכותרת של הרצאתי הייתה "השפעתו המדהימה של מטיף מוסלמי הודי בשם זאקיר עבד אלכרים נאיק אף על פי שאינו פקיה או מוגתהד" (ראו הרחבה על המונחים בהמשך). זאקיר עבד אל-כרים נאיק, מטיף אסלאמי הודי, רופא במקצועו, המייסד ונשיא הקרן למחקרים האסלאמית (IRF), הוא גם המייסד של ערוץ הטלוויזיה 'השלום' שבאמצעותו הוא מגיע לקהל המונה יותר ממאה מיליון מאזינים וצופים. הוא כבר נקרא 'כוכב הרוק של האוונגליזם', עוסק בהשוואת דתות מונותאיסטיות ולא מונותאיסטיות, כמו הינדו, סיקים ובודהיזם, והוא חסיד של האיסלאם המודרני. בניגוד למטיפים אסלאמיים רבים, הרצאותיו מועברות בשפה האנגלית והוא לבוש בחליפה ובעניבה ולא בלבוש המסורתי. הוא מגדולי המטיפים בני זמננו, ואנשים רבים המירו את דתם לאסלאם בזכותו. יחד עם זאת, חלק רואים בו סלפי והאבי, עד כדי כך שחלק ממדינות המערב מנעו ממנו להיכנס אליהן. מטיף המוסר לעמי עולם ולעם ישראל על פי התורה והברית החדשה והקוראן באמרו ליהודים: "נבחרתם לתכלית,

הסבר המונחים לסקירה של ד"ר פכרי בסול

פקיה (فقيه) הוא מומחה במשפט מוסלמי פיקה, המסוגל להתבסס על מקורות הסמכות השונים (הקוראן, החדיית, הסונה, טובת הקהילה) כדי לפרש את השריעה ולשנות את יישומה בהתאם לנסיבות החברתיות. מגתהד (مجتهد) הוא אדם שביכולתו לפסוק בשאלות חוקיות בהתבסס על פרשנותו של הקוראן והחדיית. תפקיד זה מילא בעבר המופתי, אולם כיום כאשר השריעה אינה חוק המדינה באזורים מוסלמיים רבים, ממלאים תפקיד זה מלומדים הפוסקים בשאלות ירושה, גירושין ועוד.

יום אמנות בסימן נוף ישראלי

סיכמה ותיעדה נעה ליבוביץ

ד"ר נעה ליבוביץ, ראש
תכנית ההכשרה להוראת
אמנות, מסכמת את יום
היצירה המשותף למורי
סדנאות היצירה בהתמחות
באמנות ולצוות הפדגוגי של
ההכשרה לאמנות שהתקיים
בפתיחת שנה"ל תשע"ז.
יום זה הוא אחת מפעילויות
הגיבוש של הסטודנטים ושל
צוות ההתמחות וההכשרה
באמנות המתקיימות לאורך



כל השנה. סטודנטים משנות לימוד שונות משתתפים בסדנה לבחירתם מתוך מגוון סדנאות
בטכניקות שאינן נלמדות בתכנית הלימוד השוטפת, וזאת כדי ליצור אווירה החורגת מיום לימודים
והמאפשרת חשיפה למגוון נוסף של חומרים ונושאים. עבודתם של הסטודנטים במשך כמה
שעות זה לצד זה בכניין האמנות בהנחיית מרצים (לעתים זהו המפגש הראשון ביניהם) מחזקת
את הקשר האישי ומעמיקה את ההיכרות עם כלל המרצים והסטודנטים. לימודי האמנות במכללת
קיי משותפים ליהודים ולערבים, ומשמעותו של היום חשובה לצוות במיוחד.



נ
ושא יום היצירה והתכנית נקבעו בשיח משותף בין המרצים
בסוף שנת הלימודים כדי שנוכל להיערך במהלך הקיץ.
בחרנו להתמקד ב'נוף ישראלי' כשלנגד עינינו עומדות
מספר מטרות: נושא פתוח שממנו עולות מגוון סוגיות וכל
סטודנט יוכל למצוא דרך להתעמק באחת; תהליכי יצירה שניתן לבצע
ביום אחד, אך יחד עם זאת הם יהיו בעלי אמירה ומשמעות ושתוצרי
היום יהיו ראויים לתערוכה ואף לתצוגת קבע באחד מחללי המכללה.

הבוקר נפתח בהרצאתי שעסקה בנושא 'של מי הנוף?' ובה הודגשו
היבטים שונים של הנוף הישראלי הן מבחינה סגנונית הן מבחינת תוכן
ומשמעות. לאחר מכן התפזרו הסטודנטים בין ארבע סדנאות: נופים
הסמויים מן העין - אסמבלאז' בהנחיית ישראל רבינוביץ; נוף פנורמי
- רישום וציור בהנחיית גבריאלה קליין; צילומי נוף פנורמיים - קולאז'
בהנחיית יורם ופרץ ונופי זיכרון - פיסול וציור בהנחיית נעם ונקרט. שחר
קנפו ואני הצטרפנו אל הסדנאות וסייענו לסטודנטים במידת הצורך.

לפי המסורת רבת השנים של ימי הגיבוש, קיימנו ביום היצירה ארוחה
חלבית משותפת לכלל הסטודנטים והמרצים, ששילבה בין מאכלי עדות
ישראל למאכלי הבדואים בנגב למזנון ישראלי עשיר.



מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי רובין

כתב היד

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

ה

שנה לאחר ייסודו של בית הספר ביפו, ולאור הצלחתו, הקימה הדמות סניף בירושלים, שהתקבל אף הוא בברכה על ידי תושבי העיר. שני בתי ספר אלה נחשבים לחלוצים בתחומם בארץ ישראל. הדמות ניהלה את בית הספר במשך שנתיים בלבד. ב-15 באוקטובר 1912, לאחר לידת בתה השנייה, היא נפטרה. על מיטת חוליה בבית החולים 'שערי צדק' בירושלים קרא לפניה בעלה מכתב, ששיגר אליה אחד הפילנתרופים, שאליו פנתה בזמנו, ובו הוא מביע את רצונו להקים בניין לבית ספרה. מעודדת מהבשורה, היא הכתיבה לבעלה מכתב, ובו ביקשה לברך את תלמידיה לרגל פתיחת שנת הלימודים תרע"ג (1903), "להמריץ אותם וללכות בהם את התשוקה לשקוד על תלמודם".

היא נקברה בהר הזיתים. אחת מחברותיה הספידה אותה: שמה ובית ספרה חִבְרו למושג אחד, שהרי הייתה מייסדתו של בית ספר זה ונשמתו. היא זו שהפכה מוסד זה לילד טיפוחיה האהוב, שלמענו הקדישה את כל כוחה וזמנה, ובשבילו הייתה מוכנה לכל קרבן. וכיוון שלא ידעה לעשות חצאי דברים, היא בראה במפעל זה יצירה שלמה שלכל כיוון היה מושלם. עם הכישרון הפדגוגי שלה ידעה היא לחַבֵּר מורים ותלמידים, והאבל השורר לאחר מותה בקרב הילדים מעיד עד כמה הם העריכוה ואהבוה.

עם מותה נסגר בית הספר ביפו לשבוע ימים. בימי האבל התאספו הורי התלמידים לישיבת מועצה כדי לדון בגורלו של בית הספר, והחליטו: 1. לפנות לבעלה ולבקשו לדאוג להמשך קיומו התקין של בית הספר; 2. להסב את שמו של בית הספר על שמה; 3. לרשום את שמה בספר הזהב; 4. לאסוף כספים ותרומות לסטיפנדיות. באסיפת ועד בית הספר הירושלמי הוחלט לתלות את תמונתה באולם הגדול.

מאז נשאו שני בתי הספר שלה- ביפו ובירושלים- את שמה. בעלה קיבל על עצמו "לגדל ולפאר את בתי ספרך בארץ, הנקראים עכשיו בשמך, כדי שיהיו מצבה חיה לזכרך". וכך אכן עשה. הוא עקב במשך שנים אחר התפתחותם של שני בתי הספר, נמנה עם חברי הוועד המפקח על שני בתי הספר, השתתף באירועים רבים ונָעַר להלוואות שני המוסדות.

בחלוף העתים היכו בתי הספר שורשים איתנים בחיי הקהילה המקומיים, הפכו ל"פאר העיר ונחשבו בין המוזיקאים במזרח הקרוב כמוסדות המסודרים ביותר למקצוע". בתי הספר הצליחו להעמיד דורות של מורים שהתערו בכל שטחי התחום בארץ ולתרום להתפתחותו בקרב הנוער העברי.

מי הייתה הדמות? מי היה בעלה?

מה השם שניתן לשני בתי הספר שלה שפועלים עד היום?

דמות נולדה בסוף המאה ה-19 בעיר השדה ברומברג שבגרמניה (כיום, שייכת לפולין ושמה Bydgoszcz) למשפחה יהודית משכילה. היא קיבלה חינוך כללי בבתי ספר בברומברג, ומאחר שידעה פרק באותו תחום אמנותי שעתידי לפרסם אותה, נסעה לברלין כדי להתמחות בו ולרכוש השכלה בתחום. כאשר סיימה את חוק לימודיה, בחרה לעסוק בהוראת התחום האמנותי כמקצוע. הודות לכישרונה, הצליחה למצוא משרה כמורה באותו מוסד אמנותי בברלין שבו למדה. היא אף המשיכה להשתלם במקצוע בבית מדרשם של אחדים, מהגדולים באותו תחום בגרמניה.

במארס 1908 בהיותה בת שלוש ושלוש היא נישאה בברלין למנהיג ציוני, ממעצבי ההתיישבות הציונית בארץ ישראל. לאחר נישואיהם הפליגו השניים לארץ ישראל כדי "להתחיל בחיים חדשים בארץ זרה, בסביבה לא נוחה". השניים השתקעו ביפו. במאי 1909 היא שבה לברלין כדי ללדת את בתה "מחמת תנאי הרפואה הרעים בארץ ישראל". בקיץ 1910 חזרה ארצה עם בתה התינוקת לבית המשפחה ברח' הרצל בתל-אביב. באחד מספרי הזיכרונות על ראשיתה של תל-אביב נכתב על הזוג:

הם הסתגרו להם בטירתם הדמיונית והתערבו רק מעט בחייה היום-יומיים של תל-אביב השוקק. [...] הייתי מביטה לעבר החלונות הגבוהים... לעתים רחוקות נתקל מבטי באישה רחבת פנים ושקטה אשר נשקפה מבعد לחלון. שערה היה עשוי עיגולים קלועים על אוזניה, ומבטה הוזה למרחקים.

עם שובה ארצה החלה הדמות במימוש "משאלת לבה" לייסד בית ספר ראשון בתחום התמחותה. היא ניסתה להניע כמה מציוני רוסיה שסיירו בארץ, שיתנו ידם להקמת בית ספרה. הללו הבטיחו את תמיכתם, ואכן בסיועם נפתח ביפו בית הספר ב-1 בנובמבר 1910 - "ראשון למוסדות מסוג זה בארץ", והיא עמדה בראשו. בשנתו הראשונה התנהל בית הספר בגרמנית, "אבל יש תקווה שבמשך הזמן תבוא במקומה הלשון העברית", ולשם כך היא לקחה שיעורים בעברית "כדי שתוכל לחדור לנפש תלמידה". הקמתו של בית הספר התקבלה בהתלהבות רבה על ידי תושבי יפו, שכבר שימש באותם ימים מרכז נופש וכליל לבני המושבות, מרכז ארגוני תרבותי חברתי ליישוב היהודי החדש. תושבי יפו, אשר רבים מהם היו יוצאי אירופה, שהורגלו בחיי תרבות עשירים בארצות מוצאם, נהנו מהפעילויות שארגן המוסד לציבור הרחב, ואשר יצקו תכנים תרבותיים "לתוך החלל שבו היו שרויים עם בואם לארץ".

פתרון החידה מגיליון "קולות" 12: המאיירת והציירת אירה יאן

א

עם קבוצת אמנים-גברים שעסקו באמנות פלסטית והתיישבו כמוה בארץ, בעיקר בירושלים. היא התגוררה במבנה לשעבר של בצלאל ברח' אתיופיה 5, רחוב שבו גרה האינטליגנציה הירושלמית, והתערתה בחברת האינטלקטואלים המקומית. החיים בירושלים הביאו לתפנית מרעננת בחייה, עבודתה תפסה תאוצה והיא הרבתה לעסוק בה. היא קיוותה להתפרנס מהוראת הציור, אך הייתה זו תקופה שבה מרבית תושבי ירושלים היו דתיים-חנדים וכל עיסוק בציור ובהוראת ציור נחשב בעיניהם למעשה של טומאה. כל אותו זמן היא המשיכה לתרגם לרוסית את שתי הפואמות של ביאליק, 'מתי מדבר' ו'מגילת האש', והוציאה אותן לאור כספר מיוחד עם מבוא מפורט על ביאליק בצירוף איוריה. בנוסף, 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 כמורה לציור בגימנסיה, אף על פי שלא שלטה היטב בעברית. בנוסף, היא התפרנסה ממתן שיעורים פרטיים בביתה.

בשנת 1912 עזבה אירה את ירושלים והשתקעה ברחוב לילינגלום ב'אחוזת בית', היא תל-אביב. בתה לנה למדה בגימנסיה 'הרצליה', ולפרנסתה היא לימדה בביתה. צעיר תלמידה היה נער צעיר, בשם נחום גוטמן, בנו של הסופר ש' בן-ציון גוטמן, שלימים יעשה חיל בתחומו. רבים משיעוריה של אירה נערכו ב"חיק הטבע". זו הייתה תוצאת ההשפעה של לימודיה באירופה - ציורים בנוף הפתוח. במקביל לעבודתה כמורה לציור היא התפרנסה גם מעבודת האויר. בזכות קשריה עם ש' בן-ציון, אביו של נחום גוטמן, היא ציירה את השער של הכרך השני של כתב העת 'העומר' (תשרי תרס"ט) שערך בן-ציון ואת השערים לחוברות 'מולדת', ירחון לבני הנעורים, בתקופה שבן-ציון ערכו (ניסן-אלול תרע"א).

באוגוסט 1914 פרצה מלחמת העולם הראשונה. הנתינים הזרים וביניהם אירה 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 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 חזרה 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. אירה יאן נקברה בבית הקברות טרומפלדור בתל-אביב.

סתר יוסף־לביץ' סליפאן (1868-1919), שנודעה בשם העט "אירה יאן", נולדה בקישינב בירת קפריסיה, שלישית במניין שלושה ילדים במשפחה. אביה ד"ר יוסף יוסף־לביץ' היה עורך דין ידוע באודסה, בעל מהלכים בציבור הרוסי. בילדותה היא התייתמה מאמה ואביה העניק לה תשומת לב מרובה וטיפח את כישרונה לציור ולכתיבה. היא קיבלה חינוך רוסי כללי בגימנסיה לנערות בקישינב, הצטיינה בלימודיה, שלטה היטב ברוסית ובצרפתית והרבתה לצייר. אביה החליט לממש את כישרונה ושלח אותה לבית הספר לציור, פיסול ואדריכלות במוסקבה, כי בקישינב לא היה בית ספר גבוה לאמנויות.

בשנת 1884, בהיותה בת שש עשרה בלבד, עזבה אירה את קישינב נסעה למוסקבה והתגוררה בפנימייה שליד בית הספר לציור, פיסול ואדריכלות. בית הספר הוקם בשנת 1840 ונחשב מוסד יוקרתי שלמדו בו סטודנטים מרחבי רוסיה, אך רק נשים בודדות. הלימודים בבית הספר התקיימו באולמות גדולים שהוקצו לכיתות לימוד על פי ענפי הציור: ציור דיוקנאות, ציורי נוף, ציורי טבע, ציורי חיות ודומם. אירה למדה ציור ואויר ספרים, תחום שהחל להתפתח באותם ימים ברוסיה, תחום שבמערב אירופה כבר היה מפותח זמן רב. היא נהנתה מלימודי האויר, וכבר אז בראשית דרכה כמאיירת גיבשה את תפיסתה כי "תפקידו של המאייר הוא לחפש את יפי הקומפוזיציה, להחיות את הטקסט ולא לפרש אותו". במהלך הלימודים היא הושפעה בייחוד מאחד ממורה ואסילי דמיטרייביץ' פולנוב (1844 - 1927), שנמנה עם הציירים הראשונים שקראו לתלמידיהם לצאת מהסטודיו ולצייר בחוץ, בנוף הפתוח. הציור בנוף הפתוח היווה אז ענף חדש באמנות והיה שונה בתכלית מהציור האקדמי בסטודיו. אירה התמחתה אצל פולנוב בשני תחומים: ציור היסטורי וציורי נוף.

בתום לימודיה המשיכה לפריז כדי להתמחות ולהשתלם בתחומה. במהלך לימודיה היא הכירה את בוריס ש"ץ וצמחה ביניהם ידידות. ש"ץ התפעל מכישורי האויר שלה, הוא עודד אותה, המליץ עליה בפני בעלי הוצאות ספרים חשובות ויעץ לה לפרסם את עבודותיה על גבי גלויות, ואף המליץ "שאם אעשה אפילו מאמץ כדי להתפרסם, אזי בתוך שלושה-ארבעה חודשים אזכה להכרה כללית כמאיירת הראשונה של היהדות". לימים, כאשר מימש את חזונו ופתח את 'בצלאל', הציע ש"ץ לאירה לעלות לארץ ישראל ולהורות ציור בבית ספרו.

בתום ההשתלמות בפאריס חזרה אירה לקישינב, ובשנת 1896 היא נישאה וילדה את בתה ילנה. כל אותו זמן היא המשיכה במלאכת הציור. המפנה בחייה חל בראשית 1903 בעקבות הפרעות בקישינב, כאשר נפגשה עם ח"נ ביאליק. ביאליק שבאותם ימים היה כבר משורר ידוע, נשלח לקישינב על ידי ראשי הסופרים והציירים באודסה, כדי לסקר את תוצאות הפרעות ביהודי העיר, אשר הרעישו את יהדות העולם. הפגישה בין השניים הותירה בה חותם עמוק, שמאז "עמדה כל חייה תחת השפעת שירתו, עד שהחליטה לקיים אותה בנפשה". ואכן בשנת 1908 עלתה עם בתה והתיישבה בירושלים. אירה הייתה הציירת הראשונה שהגיעה לארץ ישראל ונמנתה

ראשוני הפותרים נכונה את כתב החידה בגיליון 12 הם מרים אלון ואהרון פלדמן. יישר כוח לפותרים!



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il