

קולות

טבת תשע"ב - ינואר 2012
כתב-עת לענייני חינוך וחברה

 המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע
Kaye Academic College of Education



1	דבר המערכת
2	ראיון עם רגב קונטס - האיש מאחורי המילים במחאה החברתית
	ענת קינן
5	חינוך וטכנולוגיה במאה העשרים ואחת:
5	הטכנולוגיה בבתי הספר בישראל - בעיות בדרך לתקשוב מלא
	ערגה הלר
10	תמונת מצב - שילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך
	אולדן גולדשטיין
12	התאמת החינוך למאה ה-21: הנעשה במכללת קיי
	מירב אסף
14	התקשוב והמסורת בבתי הספר הבדואים
	אברהים אל באדור
16	משוואת פינלנד-ישראל: הרהורים של טכנופילית, מכשירת מורים ואם
	ערגה הלר
18	סקר סקר תרדוף והפעם מה אנו חושבים על מעורבות מורים בפוליטיקה
	ענת קינן
20	במת דיון: מה אומרים חברי הצוות על כבוד האדם ושמירת כבודם של תלמידנו
20	כבוד האדם ושמירת כבודם של תלמידנו
	נורית בסמן-מור
21	ערכים הם תלויי תרבות
	חסן אבו סעד
21	תשובה למושג כבוד האדם
	עיסא אל פאחל
22	הצגת מגוון של דעות
	ארנון אדלשטיין
22	הבחנה בין מושג הכבוד ובין מושג כבוד האדם
	אחמד אל עטאונה
23	הדרת הכבוד בחברה הערבית
	פכרי בסול
24	ניגודים בתוך תרבויות
	אמנון גלסנר
25	יושר אינטלקטואלי, שוויון ופתיחות הם הבסיס לכל דיאלוג
	רפי דוידזון
25	על פרשנויות שונות של מושג הכבוד
	מועין פחראלדין
26	למרות הרצון הטוב יש הרבה נקודות לשיפור
	נעה לאור
26	על התרגומים השונים של המושג כבוד האדם
	וורדה סעדה
27	ההגינות הסותרים בתפישת כבוד האדם וחירותו
	ראגם מזעאל
27	הדרת כבוד וכבוד סגולי
	חנה כרפס
28	על הערך האוניברסאלי של כבוד האדם
	פתחיה נסיראת
28	חשיפת הסטודנטים למגוון של דעות
	דיתה פישל
29	הבדלים בין תרבויות
	מירי יגל
29	הניגוד שבין גישה פלורליסטית ולטיביסטית לבין הגישה האוניברסאלית
	יורם פרץ
30	מושגים שונים של כבוד
	תרצה לוין
31	קבלה וכבוד לכל אדם
	רינה שטילמן
31	העיקר הוא הפיכת הזולת משקוף לנראה
	מרים שילדקראוט
32	איפה הם היום: על בוגרי המכללה והפעם אורח המדור הוא דוקטור מוחמד אל עטאמין
	ענת קינן
34	מה קורא? על הספר 50 שנות הכשרת מורים בנגב מאת ציפורה שחורי-רובין
	ערגה הלר
35	מה שומע? היבטים של חדשנות והתחדשות - מפגש מיוחד על חדשנות עם אנשים מיוחדים
	ענת קינן
38	מה רואה?
	פסטיבל דוקו באר שבע
	אמנון גלסנר
	ישראל יקרה לי תערוכת כרזות המחאה מרוטשילד
	ישראל רבינוביץ
40	כתב חידה חדש ופתרון כתב החידה הקודם
	ערגה הלר

עורכות:
פרופ' ענת קינן,
ד"ר ערגה הלר

הגהה:
ד"ר חיים דיהי

עיצוב גרפי:
קווים, חברה לפרסום בע"מ

צילום: יורם פרץ

כל התצלומים בקולות צולמו ע"י צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת

ועדת מערכת:
פרופ' לאה קוזמינסקי,
פרופ' דניאל סיוון,
ד"ר אריאלה גידרון,
ד"ר מרק אפלבוים,
ד"ר אמנון גלסנר

מו"ל: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע רח' יהודה הלוי 33, ת"ד 4301, באר-שבע 84536 טלפון: 6402777 - 08 פקס: 6413020 - 08 דוא"ל: keinan_a@kaye.ac.il אתר: www.kaye.ac.il

התצלום בשער הגיליון באישור פרופסור חיים מאור על סמך תערוכה שלו בתפן



דבר המערכת

גיליון מספר 3 של קולות יוצא לדרך, וגם הפעם השתדלנו למלא אותו בכל טוב. קיץ 2011 לא השאיר אף אחד מאתנו אדיש. את רישומו תמצאו בחלקים שונים של הגיליון ובצורות שונות. הנטייה החברתית שלנו התחילה כבר בגיליונות הקודמים, בהם הריאיון המרכזי היה עם נשים שנושא הצדק החברתי היה קרוב ללבן. אל שופטת בית המשפט העליון דליה דורנר וחברת הכנסת תמר גוז'נסקי מצטרף בגיליון הנוכחי אחד ממנהיגי המחאה של הקיץ האחרון מר רגב קונטס.

הפעם ביצענו סקר שבעזרתו ביקשנו לברר מה מידת המעורבות החברתית הרצויה לדעת המורים.

המדור "מה רואה" מציג תערוכה של כרזות ממאהל המחאה ברוטשילד, לצד פסטיבל דוקו דרמה העוסק בנושאים חברתיים.

המדור "מה שומע" מספר בין היתר על פגישה עם שני ראשי ערים בנגב, דימונה וחורה, שפעלו רבות למען תושבי עירם ושינו את תדמית המקום.

אנחנו מאחלות לכולם קריאה נעימה,

העורכות

האיש מאחורי המילים במחאה החברתית

ענת קינן

רגב קונטס אחד ממובילי המחאה החברתית של הקיץ האחרון מספר על חייו ועל הדרך שלו למחאה ואחריה. מה כבר לא נאמר עליהם: שהם חצופים, שהם נפלאים, שהם מפונקים - אוכלי סושי מצפון תל אביב, שהם מלמדים את כולנו כיצד יש להנהיג מהפכה חברתית וכדומה. רציתי להכיר מקרוב את אחד מן האנשים הללו, ללמוד מה מניע אותו וכיצד הגיע לאן שהגיע.



ל

המעבר לתל אביב - המפגש הראשון עם המציאות בעיר הגדולה
המפגש הראשון שלו עם המציאות היום-יומית, הקיימת מחוץ למסודות החינוך, היה עם סיום הלימודים והמעבר לתל אביב, שם התחיל לעבוד בחברת פרסום. את המעבר הזה הוא מתאר במילים קשות: "היה הלם גדול...מבחינתי היה ממש אונס... הייתי כמו רבי בסדום ועמורה". רדיפת הבצע הגלויה, והצורך להשתמש בכישוריו היצירתיים, רק כדי למכור עוד מוצרים, פגעו בו ובתחושת האמן שלו. הוא מסביר: "גדלתי בבית שהכסף לא שיחק תפקיד, אלא הנפש...סבלתי לקום בבוקר בשמונה כל יום, והיצירתיות זה רק בשביל כסף. הייתי שותף בעל כורחי...השתדלתי לא ללכת לאיבוד שם, כי הכסף מפתה וזה עולם צבעוני שאפשר להתמכר אליו." בתחילה עבד שנתיים כשכיר, ואחר כך הבין שדי לו לעשות כמה פרסומות בשנה לפרנסתו, ובשאר הזמן לעשות דברים אחרים. כך יצר את סרטו הדוקומנטארי הארוך הראשון "חברת הביטוח הכי גרועה בעולם". סרט משעשע ונוגע ללב, שהוצג בטלוויזיה כמה פעמים, ועסק באביו ובאנשים שסביבו. עשיית הסרט היוותה עבורו ציון דרך: "זה אמר לי מה מעניין, מה חשוב, מה מצחיק בחיים. זה היה קודם כל בשבילי למצוא דרך ברורה בחיים".

שם כך פיתתי לרגב קונטס, אחד ממנהיגי המחאה החברתית. ציפיתי לפגוש את יורשם של צ'ה גווארה, או לפחות של דני האדום, גיבורי המהפכה של נעוריי, לא התגשמו. יחד עם זאת הפגישה עמו נתנה כמה תשובות והעלתה שאלות אחרות. רגב הוא צעיר נעים הליכות, בעל לשון מצוחצחת להפליא, לבוש בצורה פשוטה, ממושקף וקירח. אם נפגוש בו ברחוב נחשוב שהוא בן השכנה ממול, ואכן הוא מעיד על עצמו שילדותו עברה עליו במה שהוא מכנה "שכונת פאן ישראליות, שיכונים ואנטנות ודודי שמש". כל ההיסטוריה שלו עד כה לא העידה על העתיד לבוא, ואף הוא רואה זאת כשינוי פתאומי. הוא בן שלושים וחמש, סיים בית ספר תיכון בראשון לציון במגמה הביולוגית, שירת שירות צבאי במודיעין ואחר כך למד בבצלאל. בכל התקופה הזאת הוא יכול להצביע על שנתיים בודדות, שבהן עסק בפעילות פוליטית-חברתית, במסגרת אגודת אנונימוס לזכויות בעלי החיים, שהיה ממקימה. במשך התקופה הזאת הטיף לצמחונות, בה הוא דוגל עד היום, וכן התנגד לעריכת ניסויים בבעלי חיים. מעבר לכך לא ניתן להצביע על רמזים למעורבות פוליטית וחברתית כלשהי בסיפור חייו.

איך בחמישה ימים ארגנו את הכול והחלו באוהלים, בהפגנות ובכל שאר הפעילויות.

הקווים המאפיינים של המחאה החברתית היו: שמחה, אי אלימות ושיתוף

יש כמה קווים מאפיינים לפעילות של המחאה החברתית, שהוא מדגיש במיוחד. ראשית, עניין השמחה "זה היה מההתחלה אווירת פסטיבל, היה חשוב שלא יהיה עצוב ומבאס. למה אתם שמחים? סוף סוף אחרי דיכוי - שמחה. לקחתם לנו הכול, גם את השמחה אתם הוצים לקחת?" וזה עבד! אף אחד לא רצה לבוא לעוד הפגנת שמאל מדכאת." ואכן ניתן היה לתאר את ההפגנות כמסיבת מתנ"ס גדולה שבה השתתפו המוני אנשים בחיור על פניהם. מי שעבר בין האוהלים בשדרות רוטשילד, או במאהלים אחרים יכול היה לשמוע מוסיקה מסוגים שונים, ולראות מפגשים רבים של אנשים שיחד יושבים ומדברים בנעימים אחד עם השני, למרות הנושאים הרציניים שעלו.

עיקרון חשוב לא פחות היה אי האלימות והשקט, או מה שהוא קרא: "מהפכה לכל המשפחה, בלי אלימות! שאף אחד לא ייפגע, נשים וילדים כולם יכולים לבוא. נאבד את הלב השפוי של ישראל בלי זה. אבא, אימא, ילד, ילדה". ואכן בניגוד למאבקים שהתחוללו ברחבי העולם, כל ההפגנות בישראל הצטיינו בשקט ובאווירה טובה. אנשים הגיעו להפגנות יחד עם הסבתא והתינוק בעגלה, בכל מקום התרוצצו ילדים ובני נוער כשהורים עוזרים להם בהרמת השלטים, או בהכנתם.

עיקרון שלישי היה השיתוף. מלכתחילה נבחרו תחומים שיהיו משותפים לכמה שיותר אנשים במדינת ישראל. "בהתחלה לפחות דיברנו רק על הדיור.... ידענו שזו בעיה כלל ארצית שחוצה מגזרים, ערבים, חרדים, בדואים, לכולם בעיית דיור... אנחנו רצינו לאחד את האנשים". ובהמשך הוא מרחיב: "יש קיטובים אדירים... אבל אם מדברים על הבית שלו, הרופא שלו, הילד בבית הספר, משהו יומיומי. עזוב מה אתה חושב עליו, עזוב עכשיו פוליטיקה... זה אוניברסאלי וחוצה מגזרים. זוהי תמימות, אבל אני נאחז בה כמה שאני יכול כי היא כן מדבקת". לדעתם, זו הייתה דרך הפוכה למדיניות הקבועה, הקיימת במדינת ישראל, של הפרד ומשול. מדיניות שבה כל הזמן מזכירים לכולם עד כמה האינטרסים של קבוצתם שונים מאלה של האחרים. הם בחרו במדיניות של שיתוף וקבלה כחלק מתהליך ההתנגדות לקיים. את ההוכחה לצדקת העיקרון הם רואים בתגובת הכנסת לפעילות של הקיץ: "לא סתם התגובה הראשונה של הכנסת למאבק אינה חקיקה חברתית, אלא חקיקה מסיבית של חוקים שנועדו ליצור מחדש קיטוב והפרד ומשול. להדגיש שוב מה זה שמאל וימין, מה זה

הדרך למחאה החברתית עברה דרך הרצון להכין סרט נוסף, ומפגש עם אנשים בפייס בוק

הרצון להכין סרט נוסף הוביל אותם למחאה החברתית: "מצאה חן בעיני החברות של אבי ואנשיו, אני לא נשארתי ממש בקשר עם אנשים... חשבתי אכנס לפייס בוק ואמצא קשרים מעניינים, אפגוש אנשים ואתעד אותם. כך פגשתי את דפני ואת שאר החברה והעלילה קיבלה כיוון מפתיע. היא התקשרה אליי ביום שפתחה את האירוע כי הייתי פעיל בפייס בוק... האם תעזור לי להפיץ. בינתיים עמדו לפנות גם אותי מדירתו ואמרת לי למה לא. נפגשנו ב-9 ביולי ושמונו את האוהלים ביחד".

בהסתכלות מפוכחת והרבה הומור עצמי, הוא מתאר את הקבוצה שהובילה את המחאה החברתית. לדעתו, מה שאפיין את חברי הקבוצה היה: "שכולם באו מבתים טובים שהדגישו ערך של חינוך ומצוינות, אינטליגנטים. פסנתר בגיל שלוש ושוחר מדע בגיל שבע. לכאורה כולם יכלו להצליח במערכות הקיימות ולשגשג בהן, אבל כולם סירבו באיזה אופן, הם רצו לראות את חצי הכוס הריקה, חוסר התוחלת במשחק האולטרא קפיטליסטי העכשווי".

יחד עם זאת, מה שהוביל אותם להתאחד תחת הדגל היה: "שכולם היו די לוזרים, אנשי שוליים קצת לא מחוברים, בודדים, אאוט סיידרים, לאף אחד לא היה מה להפסיד. רגישים ודפוקים, עם כישרון אחד, שהפך את זה לקריטי".

אני מנסה לבדוק היכן למדו כולם, והוא מציג אותם כתוצרים רגילים של מערכת החינוך הישראלית. אני מנסה להעיר, שאם הם כולם תוצרי המערכת, הרי שכנראה איננה כל כך גרועה כפי שאנחנו שומעים השכם והערב. אם הוצאנו אנשים כמוהם, שהצליחו לסחוף את כולנו אחריהם ייתכן שיש משהו במערכת הזאת. רגב איננו מסכים עם קביעתי. הוא מציג את לימודיו באור אחר: "מערכת החינוך מה שלמדתי באמת תחושה איומה של להיות בודד. למדתי בראשון בית ספר ישראלי סטנדרטי ממוצע, אפור, קירות טרומיים... מערכת החינוך הכריחה אותי לחפש את עצמי במקום אחר. שם ראיתי אנשים שהמערכת לא עידנה, חינוך הכי אוטומטי שיש, כולל פגישות עם אלופים בצה"ל בכתה 'א'. לא למדתי כלום על כלכלה, על אזרחות, על ערכים, מלבד טוב למות בעד ארצנו. צריך לחזור הביתה ולהסתגר בחדר ולשרוד, למרות שתיים עשרה שנים של להיות נתין מבוהל".

הוא מתאר כיצד דפני ליף הזמינה אנשים שונים, שלכל אחד מהם היה כישרון בתחום מסוים שהתאים לארגון המחאה. הוא עצמו עסק בפרסום בפייס בוק, וכתב ניירות עמדה טובים: "שיסחפו אנשים". עד היום הוא בעל טור בעיתון העיר תל אביב. הוא מתאר



◀◀ אוהבי ושונאי ישראל. פתאום העם התחיל להתבלבל, אולי בעלי ההון זה האויב ולא הפלשתינאים. היה צריך לקבוע שוב את ההיררכיות הישנות". כפי שכולנו יודעים, גם העיקרון הזה פעל היטב, ורבים עד מאוד מצאו את עצמם משתתפים בדרישות לצדק חברתי, בדיונים ובשיחות השונות, בהפגנות ובאווירת רוממות הרוח שהשפיעה על כולנו בקיץ האחרון.

את תפקידו במחאה רואה רגב כמי שמעורר את העם לפעילות. מכאן ואילך כל קבוצה תפעל לעצמה בכיוון שהיא בחרה בו.

לו המאמר הזה היה נכתב בספטמבר אני מניחה שהייתי מסיימת כאן את המאמר מלאת התלהבות, אבל לאור ההתפתחויות שחלו מאז, אני שואלת את עצמי: מה קרה כאן ולאן פנינו מועדות? כאשר אני שואלת את רגב, איך הוא רואה את התהליך שהם יצרו, הוא מאמין שהם בעיקר הצליחו להעיר את החברה הישראלית ולאפשר לה להאמין בכוחה. הוא רואה את הקיץ האחרון כ"המפץ הגדול שהיה...נזרקה המון אנרגיה והיא מתחילה לקבל צורות". הוא ממשיך ואומר: "עד 14 ביולי הציבור החילוני בישראל היה פסיבי וספג מתוך ייאוש, מתוך ראיית עולם שאין מה לעשות. התרבות האסקפיטיבית הפכה להיות כמעט דת. בהפגנה הראשונה שלנו ב-23 ביולי באו עשרים ושלושה אלף איש, ובמקביל היה גמר כוכב נולד שגרף ארבעים ואחד אחוזי רייטינג, שזה יותר ממיליון איש. רק אחד מתוך שלושים ישראלים היה מוכן לעשות משהו. כל השאר היו שקועים בשנת כוכב נולד. נתון מבהיל שניתן לחזור אליו תוך דקה וחצי...זה מתכון להרס החברה".

אני מנסה להבין כיצד הם מתכוונים להמשיך, אחרי שהעירו אותנו. גם כאן צעירי הצדק החברתי מציגים בפנינו משנה אחרת, שונה ממה שציפינו לה. "הבנתי שאנחנו לא יכולים ליצור ארגון על ענק. זה מאבק וכל הניסיונות ליצור מועצות ופרלמנטים חיקה את המדינה..." הם רואים את עצמם רק כמי שתפקידו היה להעיר ולהתוות דרך, ומכאן ואילך כל אחד צריך ללכת בדרכו שלו. "הרצון שלי היה שהמטרה הכללית תהיה צדק חברתי, אבל אנשים ייאבקו כל אחד בדרך שלו..."

אני תוהה האם אין זה כישלון של כל התהליך, ושואלת את עצמי מה יקרה להמונים שיצאו לרחובות ולכיכרות ושהתחילו להאמין שיש

שינוי. רגב מאמין שההמשך תלוי בקבוצות השונות המתעוררות כל אחת לפעילות משלה. כך הוא מציג בפני את הקבוצה שעושה היום פעילות בכנסת למען סדר יום חברתי. לשם כך היא נפגשת עם חברי כנסת ויוצרת קבוצות לחץ חברתי שתפעלנה לכינון של סדר יום זה. קבוצות דומות פועלות גם במישור השלטון המקומי. קבוצה אחרת מנסה להסב תשומת לב לבעיות של צדק חברתי דרך הפגנות לא חוקיות, וחיוכים אלימים עם המשטרה. קבוצה נוספת מתמקדת בארגון חרמות של צרכנים, כדי לחנך את התאגידים הגדולים והטייקונים. פורום פריפריה מארגן מפגשים בין פריפריות שונות, החל משכונת התקווה בתל אביב דרך יישובים ערביים במקומות שונים בארץ, כדי לדאוג בנפרד לפריפריה. יש ניסיונות להקמת בנק קואופרטיבי, כדי לשנות את חוקי המשחק במערכת הבנקאות, להקמת סופרמרקט שימכור במחירים נמוכים ולהוצאת שני עיתונים חופשיים. במהלך הכנת הכתבה דפני ליף אף הכריזה על כניסה לפוליטיקה והקמת מפלגה משלה.

ומה ההמשך? כל אחד פונה לפעילות אחרת. לא חשוב איך, העיקר שיתארגנו ויפעלו. לגבי כל השאר הוא מקווה לטוב. אני שואלת את עצמי בשקט, האם המפעלים הללו ישנו את החברה הישראלית כפי שרצינו וחלמנו בקיץ האחרון.

האזרחים בכל מקום הבינו שצריך להתנגד ולהיאבק וזה החשוב! הוא מסכם ואומר: "כל אלה בתוך המפץ הגדול. גרעין קשה של פעילים חזקים, ותומכים מסביב. זה היקום החברתי כרגע וזה מתפתח עכשיו...מה שמשמח בעיניי זה שהיוזמות הבינו שיש מקום לכולם ויש דיאלוג בין כולם, לא רציף ולא מסודר...ויש בגרות שהאזרחים בכל המקומות והמגזרים הבינו את הצורך להתאגד ולהיאבק וזה החשוב. על מה, בעיניי זה משני. בתוך הטווח של צדק חברתי לא חשוב לי איך, העיקר שיתארגנו ויפעלו". והוא ממשיך ואומר: "כל הגופים שקמו חיוביים ומשמעותיים, והם מאוד אופטימיים זה מוכיח שהד.ג.א. של המהפכה נקלט - התבגרות פוליטית של העם... אני מדבר עם אנשים שלפני חצי שנה לא ידעו. גם אנחנו לא ידענו וזה נמשך וכל יום אני שומע על עוד יזמה".





הטכנולוגיה בבת י הספר בישראל בעיות בדרך לתקשוב מלא

ערגה הלר

בעלות אותו רקע סוציו-דמוגרפי יעשו את שלהם. סין ופולין הצליחו בכך, קוריאה על אחת כמה וכמה, ואילו פינלנד מיטיבה לשמר את מקומה בצמרת. ככל שהתקשוב של המערכת גבוה יותר, נדמה כי גם הישגי התלמידים טובים יותר. אולי אין זה מפתיע כי ישראל מעוניינת בתהליך תקשוב מהיר, שהרי משנת 2012 מבחני פיז"ה ייערכו חלקית גם באופן מתוקשב.

בעבודתנו כמכשירי מורים, עלינו להכיר את הטכנולוגיה הזמינה, ברמת התשתית, הציוד ונותני השירותים, ואת תפיסת המשרד ונכונותו לתמוך בהיבטים השונים של התקשוב. לא פחות חשוב מכך - עלינו להיות נכונים לבחון את היכולות שלנו ברמות התשתית והידע, וליישם אותם בעבודתנו כמכשירי מורים. מהן אם כן הבעיות העומדות בפני תהליך התקשוב בישראל.

יתות לימוד ממוחשבות יכולות להיות חלומו של כל תלמיד, מהגן ועד לסיום התיכון, וכמובן - במערכת ההשכלה הגבוהה. ישנם מקומות בעולם בהם אכן מדובר רק בחלום, וישנם מקומות שבהם התקשוב הוא מציאות יומיומית. משרד החינוך הישראלי החל בהאצת תהליך התקשוב בבתי הספר מכיתות א' ועד י"ב, מתוך כוונה להעלות את איכות החינוך, ומתוך אמונה שקיים קשר בין הצלחה אקדמית למיומנויות טכנולוגיות עדכניות. לאמונה הזאת אחראיות מדינות שעקפו את ישראל בהישגי תלמידיהם, כפי שהם נמדדים במבחני פיז"ה, בהם נבחנים בעולם פעם בשלוש שנים בני נוער בסביבות גיל 15. לפי אנדריאס שלייכר, יוזם המבחנים ויועץ לענייני חינוך לארגון ה-OECD, תקשוב בתי הספר, הפיכת מקצוע ההוראה למקצוע נדרש בעל מוניטין וצמצום פערים בין בתי הספר בתוך ערי ישראל בשכונות



התשתיות של מרבית בתי הספר בישראל מיושנות. הכנסת תקשוב לבית הספר משמעותה הגדלת ההספק החשמלי הנכנס למוסדות החינוך והכנסת אינסטלציה של נקודות חשמל מרובות, עד ליעד של נקודה אחת לכל תלמיד ומורה. בנוסף, הכנסת קווי תקשורת הבנויים לעבוד בעומס רב ולספק מהירות עבודה דו-כיוונית גבוהה וחיבור לתשתית אל-חוטית בהיקף של רשת מוסדית. כמו כן, רכישת תכנים לשכבות השונות, רכישת מנויים וחשבונות לצוות החינוכי ולתלמידים, ציוד הכיתות בעמדת מורה ובה מחשב, ברקו ומסך ורצוי מאוד אף לוח חכם. מבחינה תקציבית משרד החינוך תומך בבתי הספר, כך גם השלטון המקומי, מפעל הפיס וגופים פילנתרופיים נוספים.

הפיכת בית ספר קיים למתקשב יכולה להיות יעילה בטווח הקצר, אך בעייתית

עד כדי קריסה טכנית בטווח הרחוק (במתכונת שאליו שואפת המערכת כיום, שבה כל תלמיד יגיע לבית הספר עם מחשב מהבית). פתרון אפשרי ליווי תכניות התקשוב של בתי הספר בשטח ובזמן אמת ע"י מומחים חיצוניים לא רק בנושא התוכן הלימודי, אלא אף ובעיקר בנושא התשתיות. כפי שכבר אמרנו בבתי הספר הוותיקים, שהם עיקר המערכת ההשקעה הרבה עלולה לגרום לקריסה טכנית בהמשך.

המורה

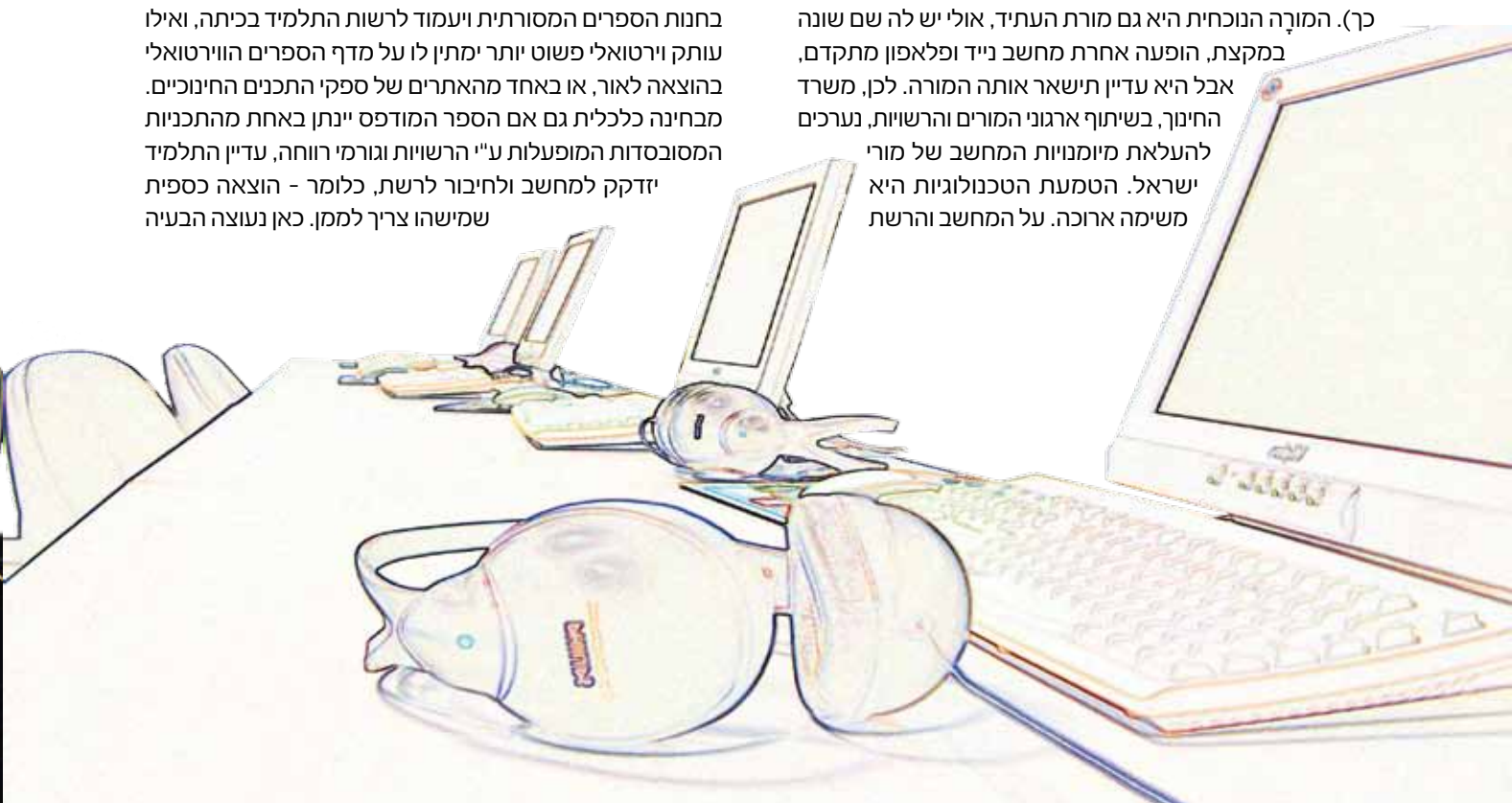
איש אינו חולק על תפקידו החשוב של איש החינוך ותרומתו לעיצוב הדור הבא, ודאי לא במוסדות המכשירים מורים ומתבססים על פיתוח מנהיגות חינוכית. שלא כמו בכמה מיצירות המדע הבדיוני המובילות, המורה-המחנך אינו עתיד להפוך להולוגרמה, לקול מסוננת חסר דמות וגם לא לרובוט (גם אם לעתים יש מורים החשים כך). המורה הנוכחית היא גם מורת העתיד, אולי יש לה שם שונה במקצת, הופעה אחרת מחשב נייד ופלאפון מתקדם, אבל היא עדיין תישאר אותה המורה. לכן, משרד החינוך, בשיתוף ארגוני המורים והרשויות, נערכים להעלאת מיומנויות המחשב של מורי ישראל. הטמעת הטכנולוגיות היא משימה ארוכה. על המחשב והרשת

להפוך לחלק משגרת היום של מורי העתיד ושל הנהלת בית הספר. לא רק אמצעי ההוראה יעברו לסביבה המתקשבת, אלא אף ניהול הכיתה ושמירת הקשר עם הורי התלמידים. נכון להיום, המורים צריכים להכיר את מערכת ההפעלה של המחשב, את התכנות הקיימות, להכיר דפדפני גלישה, לגלוש, לשלוח דוא"ל, לנהל פורום כיתה ברשת הבית-ספרית, להכניס חומרי למידה לרשת ולברור בין תוכני ספק השירותים החינוכיים של המוסד החינוכי, את התכנים המתאימים לתלמידיהם. אם כל זה נשמע טריוויאלי, הרי הגענו לעידן החדש של ביקורי הבית: וידאו-צ'ט עם המחנכת. למרבית המורים כיום מדובר במשימה מאתגרת ומבלבלת. כמו ההכשרה הטכנית המדורגת שעובר בית הספר לקראת המעבר למערכת מתקשבת, כך גם המורים עוברים תהליך של הכשרה למחשבים, כאשר המורה המצטיין מכלם מקבל לרוב את תפקיד רכז התקשוב הבית ספרי.

**על המחשב והרשת
להפוך לחלק משגרת
היום של בתי הספר,
מורי העתיד והנהלות
בתי הספר**

ספרי לימוד והמחשב האישי

משנת הלימודים הבאה, תשע"ג, כל ספרי הלימוד בישראל חייבים להיות בגרסה מתקשבת, החל מפורמט PDF פשוט של הספר ועד מהדורה מקוונת הכוללת משימות נוספות, משחקים, קישורים לאתרים חיצוניים להוצאה לאור ועוד. ללא גרסה מתקשבת הספרים לא יאושרו. מה הבעיה? למעשה הבעיה היא חוסר הבעיה, שכן הפיכת מסמך לקובץ PDF אפשרית אפילו במעבד תמלילים פשוט דוגמת "וורד", על אחת כמה וכמה היא אפשרית בתוכנות של הוצאה לאור (תוך שינוי נוסף של העימוד של נוסח ההתקנה לסדר הדפוס, בלחיצת כפתור אחת). במילים אחרות, הוצאות קטנות יעדיפו "לחיצת כפתור" והעלאה לרשת מאשר פיתוח גרסה מתקשבת "אמיתית" ומרובדת, הנותנת מענה עשיר ומגוון לתכנית הלימודים והמנצלת היטב את האפשרויות של ספר ברשת. התוצאה תהיה שעותק טוב וקשיח של הספר ייקנה בחנות הספרים המסורתית ויעמוד לרשות התלמיד בכיתה, ואילו עותק וירטואלי פשוט יותר ימתין לו על מדף הספרים הווירטואלי בהוצאה לאור, או באחד מהאתרים של ספקי התכנים החינוכיים. מבחינה כלכלית גם אם הספר המודפס יינתן באחת מהתכניות המסובסדות המופעלות ע"י הרשויות וגורמי רווחה, עדיין התלמיד יזדקק למחשב ולחיבור לרשת, כלומר - הוצאה כספית שמישהו צריך לממן. כאן נעוצה הבעיה





פרטיות המציעות תכנים איכותיים ויפים. אלא שבמקרים רבים מדובר בתכנים שעניינם ממוקד, כמו באתר "דףדף" הנתמך על ידי משרד החינוך, המוקדש לעידוד קריאה, או באתר המגוון "BrainPop" המוקדש למדעים ונתמך על ידי שורה של בעלי עניין מסחריים. אף פיקוד העורף מעודד יוזמות שונות ומאפשר הנגשתן לתלמידים בשעות חירום, למשל בעת סגירת בתי הספר בשל נפילות טילים ופצמ"רים בדרום. בתיכונים המצב עגום. תלמידי תיכון שאינם שייכים לרשתות

האמיתית: לפי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה במשפחה ישראלית ממוצעת יש 3 ילדים. על מנת שכל אחד מהילדים יכין כל יום את שיעורי הבית שהוא קיבל, המשפחה הממוצעת צריכה לספק לכל הפחות מחשב זמין להכנת השיעורים לכל ילד, במיוחד בכיתות הגבוהות של היסודי, חט"ב והתיכון, שבהן ניתנים שיעורים רבים במגוון מקצועות מדי יום. לא בכל בית ממוצע בישראל ניתן לקנות מחשב לכל ילד ולשלם בעבור פס רחב דיו לגלישה בו-זמנית להורדת תכנים כבדים ולמשלוח המטלות למורה לבדיקה. החל משנת תשע"ג זהו המצב שאתו יאלצו להתמודד

מרבית בתי האב בישראל, בהם יש יותר מתלמיד אחד ופחות ממחשב אחד לכל ילד.

פתרון אפשרי: יש לפתח תכניות סבסוד ארציות לרכישת מחשבים לפי קריטריון של מצב משק הבית

הספציפי, ולא לפי חלוקה סוציו-אקונומית יישובית. אומנם קיימים ארגונים פילנתרופיים המספקים מחשבים לכלל התלמידים במוסד חינוכי נבחר ללא התחייבות לרכישת תכנים חינוכיים (למשל, "מחשב לכל ילד") או עם התחייבות לשימוש בתכנים על ידי המוסד החינוכי (למשל, "עת הדעת"), אך נדמה שעדיין יש בישראל יותר תלמידים מנדבנים, ולכן עם המעבר לספרים מתוקשבים לא כל התלמידים יוכלו ליהנות מהם. נציין כי התקינה בתחום המעבר לספרים מתוקשבים מספקת מענה מדורג להפיכת כל הספרים לאמצעי לימוד אינטראקטיביים העושים שימוש נכון ברשת.

נותני שירותים

בארץ קיימים מגוון נותני תכנים של לימוד מתוקשב. המוביל בישראל בתחום החינוך הטכנולוגי הוא מט"ח. במט"ח מציעים למוסדות החינוך היסודיים וחטיבות הביניים סל שירותים הכולל עדכונים ופיתוחים בלתי פוסקים, תמיכה לצוות החינוכי, השתלמויות לצוות, ספרי לימוד מודפסים איכותיים ומאושרים על ידי משרד החינוך, גרסאות דיגיטליות מרובדות של אותם הספרים, אמצעי הוראה מגוונים, מנויים מוסדיים לכל הצוות והכיתות ומדף ספרים וירטואלי בשיתוף "כותר" מבית מט"ח. למנהלי בתי הספר היסודיים, בעיקר, כדאי לעבוד עם מט"ח, שכן התכניות והתכנים שלהם מכסים, לרוב, את כל צורכי בית הספר. מנהלי בתי ספר שמוכנים לפתרון קל, כולל ונעים לעין יבחרו מיד במט"ח. אבל יש גם עמותות ציבוריות (דוגמת "סנונית" הפועלת בפיתוח ובחסות האוניברסיטה העברית בירושלים) וחברות

כיצד משפחה של שלושה ילדים תוכל לספק את הצורך במחשב נייד, פסי גלישה וחיבור לאינטרנט לכל ילד?

"אורט" או "עמל", המפתחות את תכניות הלימודים שלהם בעצמן, ואינם לומדים בכיתות מואצות המשולבות במערך הקורסים של האוניברסיטה הפתוחה, כמעט ואינם חשופים למערכות מתוקשבות של למידה מקוונת ולמידה מרחוק. אומנם, רשתות "אורט" ו"עמל" מאפשרות למורים ולתלמידים סביבת למידה שיתופית, הפתוחה בחלקה גם לציבור הרחב. בניגוד לבתי הספר היסודיים, המעבר ללימוד המתוקשב בתיכונים, שאינם חלק מהרשתות הגדולות, עשוי להיות מעבר דרסטי, שיעמיק את הפער הדיגיטלי בין המורים לתלמידים.

במצב התמיכה שמציע משרד החינוך כיום לא מתקיימת תחרות אמיתית בשוק נותני השירותים להוראה וללמידה מתוקשבים. מנהלים צריכים להיות עשירים, או אמיצים במיוחד, על מנת לבחור במספר ספקי תוכן חינוכי. לדעתי, אין צורך לייחל לזמני מלחמה ולסגירת בתי ספר על מנת לפתוח בפני בתי הספר (במימון משרד הביטחון ומשרד החינוך) את השירותים בתשלום שמציעים גופים פרטיים איכותיים להוראה ולמידה מרחוק.

התלמידים והרשת

לפי נתוני גלישה המתקבלים מחברות האינטרנט בישראל, ולפי נתונים שאספה ועדת המדורג, תלמידים (בני 7 עד 18) הם צרכני הרשת הכבדים ביותר מבחינת כניסות לרשת (ולא משך שהות באתר בודד). מתוך הקבוצה הזאת, לפי נתוני פיז"ה, האוריינות הדיגיטלית של הבנים





סוללות כפולות, או מטענים נוספים).

פתרון אפשרי: במסגרת הכנת המורים כיום ובעתיד יש להציג את יתרונות השימוש בטכנולוגיה האישית הניידת בשעת השיעור, וללמד את מי? שימוש נכון ויעיל באמצעים השונים. כלומר מתי עדיף שימוש במחשב, מתי עדיף שימוש בטאבלט וכיצד ומתי אפשר להשיב על שאלות המורה באמצעות מנוע החיפוש שבנייד.

מציאות מדומה, משחקים מרובי משתתפים ועוד

בדומה לרתיעה מהמכשור הדיגיטלי שמביאים תלמידים מהבית באופן עצמאי, בתי ספר רבים נרתעים מהפיכת שיעורים לזירות משחק. מחקרים רבי-שנים ורבי-משתתפים בתחום משחקי וידאו ומשחקי למידה מראים כי חשיפה למשחק מרובה-משתתפים תורמת ללמידה. כך למשל בפקולטות לרפואה בעולם לומדים

אנטומיה באמצעות תכנות של מציאות מדומה וסטודנטים לארכיאולוגיה לומדים כיצד לחשוף אתר במציאות מדומה. אלה הן סביבות יקרות, אך לא בלתי אפשריות מבחינה כלכלית. בנייה נכונה שלהם גם מאפשרת כניסה מזהה ומבוקרת, ושמידה על הביטחון האישי של התלמידים. ניתן לבנות סביבות ארציות וסביבות בינלאומיות, שיעשירו את ההיכרות האנושית של התלמידים עם אוכלוסיות נוספות. בלמידה בסביבה כזאת הפן החווייתי עצום, והשיעור יכול בקלות להפוך לשיעור לחיים. חשבו למשל על מאות תלמידים שחוצים כעת את הירדן בשיעור תנ"ך, או על משלחת חלוצית לחקר לוע הר געש בשיעור מדעים, או על מפגש חווייתי מתמשך עם אחד מגיבורי הספרות הקלאסית. כל אלה אינם "הורסים" את הלמידה, אלא מהווים השלמה לטקסט יבש או למידע שלתלמיד כיום אולי קשה לדמיין ללא סיוע.

למרות הכוונה של משרד החינוך להפוך את בתי הספר למתקשבים, במוסדות חינוך רבים להביא ליום התלמידים מחשב נייד, טאבלט או מכשיר טלפון סלולרי. בתי ספר רבים גם נרתעים מהפיכת השיעורים לזירות משחק.

גבוהה משל הבנות בכל רחבי העולם. משמעות הנתון היא שבכל המבחינים שהועברו כמבחיני מחשב, ולא בכתיבה על נייר, נבחינים בנייה השיגו תוצאות טובות משמעותית מנבחנות בנות. בפיז"ה ערכו סקר נוסף, שנועד לאמת את הממצאים הללו, וחשפו כי בנייה פעילים בכתיבה ברשת יותר מבנות, כלומר הם יוזמים ומגיבים יותר, ליותר אירועי רשת הדורשים כתיבה מדיבור (יותר דוא"לים, יותר צ'טים בכתב, יותר תקשורת כתובה במשחקי רשת). לעומת זאת, בעת הבנת טקסט מסורתי, כתוב על נייר, הבנות הבינו את התכנים טוב יותר מן הבנים. נתונים אלה מעמידים את מערכת החינוך בפני שתי תופעות: האחת - התלמידים מכירים את הרשת יותר מהמורים, שכן הם משוטטים בה יותר. השנייה - קיים הבדל מגדרי במיומנויות הרשת, המשליך על האוריינות הלשונית

והחזותית. מבחינת המערכת החינוכית, בייחוד מערכת חינוך השואפת למציאות מתקשבת, ההבדלים הללו צריכים להשתנות. למרות הכוונה של משרד החינוך להפוך את בתי הספר בישראל לבתי ספר מתקשבים, במוסדות חינוך רבים נאסר על התלמידים להביא ליום הלימודים מחשב נייד, טאבלט או מכשיר טלפון סלולרי (רוב המכשירים כיום הם בעלי יכולת גלישה ברשת). הסיבות של מוסדות החינוך מגוונות, החל מיצירת שוויוניות בכיתה, במניעת גניבות של ציוד יקר, וכלה במניעת קשר סמוי בין תלמידים במהלך יום הלימודים. בחלק מבתי הספר, בייחוד תיכוניים, נערכת בדיקה קבועה, או אקראית, בכניסה לבית הספר. מכשירים שמתגלים מוחרמים. בחלק אחר של מוסדות החינוך, כולל בתי ספר יסודיים, המורה אוספת בתחילת היום את הסוללות והמטענים (ותלמידים מתוחכמים נושאים



ההורים באמצעות דוא"לים על מצב הלימודים בכיתותיהם. מחנכי הכיתות מרכזים את המידע. המידע זורם להורים כמעט בזמן אמיתי, לטוב ולרע. האחראי בכל בית ספר על מהלך התקשוב הוא המורה המצטיין ביותר בתחום, במהלך ההטמעה הצוותית. לכל כיתה נבנה אתר חברתי ופורום מבחנים ושיעורי בית. הפיכת בית הספר למתקשב תלויה בשטח ובזמן אמת באדם אחד, שהוא הטוב מבין עמיתיו, אבל אולי לא הטוב ביותר. גם אם בתי הספר והמורים יתגברו על דרישות התקשוב, ויזכו לסיוע מלא מצד מרכז התקשוב הבית ספרי, וכל מורה יכתוב פתקים להורים בדוא"ל - האם כל ההורים בישראל יכולים לקרוא אותם ללא סיוע ילדיהם? האם דוא"ל לפיו הילד נעדר מבית הספר מהשעה השלישית באמת שקולה לטלפון מבית הספר?

פתרון אפשרי: על מוסד החינוך לבחון עד כמה המעבר למערכת ניהול כיתה ממוחשבת בכל רמותיה, מתאימה לאוכלוסייה שאותה הוא משרת. ייתכן ובבתי ספר רבים יאלצו המורים לנהל שיטת רישום יומנים כפולה, כחלק מתהליך הטמעת התקשוב, עבור הורים אחדים שעדיין לא השיגו שליטה מלאה במחשב. אפשרי כי פרחי הוראה ישולבו כחלק ממערך ההטמעה המשפחתית, במסגרת שעות קהילה ופעילות חברתית, בשכר עבודה או במלגות.

במהלך תקשוב מערכת החינוך בישראל יש להפנות משאבים גם לכיוונים אלה.

פתרון אפשרי: שיתופי פעולה בין מחלקתיים ובין מוסדיים ביזמת מרצים בעלי עניין. סטודנטים למחשבים וסטודנטים להוראה יכולים לעצב סביבות של מציאות מדומה ו/או משחקים מרובי-משתתפים לשיעורים ונושאים שונים. עידוד זה יכול להתבצע תמורת מלגת לימודים וזכויות יוצרים משותפת ליוצרים ולמוסדות ההשכלה הגבוהה, סיוע מקצועי וכלכלי לסטודנטים בהקמת חברות משחקים חינוכיים באמצעות גיוס תרומות ומשקיעים, ו/או הכרה בתוצרים ובמחקרי הפיתוח כחלק מעבודת מחקר לתארים מתקדמים - כל אלה לפי רצון הסטודנטים הלוקחים חלק בפרויקט. אם זה יקרה תקשוב בית הספר באמת יהיה חלומי, וגם יקר יותר. אבל אם זה יקרה, ייתכן וכל התלמידים גם יהיו מוצלחים יותר, לפי המודל שמציע פיז"ה).

פתק מהמורה, פתק מהתלמיד ושאר ענייני ניהול כיתה

הפתק שהועבר פעם בעזרת "מטוס נייר" בכיתה עובר כעת ב"פייס" (כלומר, פייסבוק). לא אחת זאת בעיה חינוכית, כי לא המורה ולא התלמיד, שעליו אולי מרכזים, יכולים לתפוס את הפתק, ללא סיוע של אחד התלמידים המעורבים, או איש מודיעין מיומן. לא רק התלמידים כותבים פתקים ברשת, כיום נדרשים המורים לשלוח את הפתקים המסורתיים שנכתבו ביומן התלמיד להורים בדוא"ל. משרד החינוך מעודד את העברת ניהול הכיתה לאמצעים ממוחשבים. בעתיד הקרוב יומן הכיתה ההיסטורי ייעלם משולחן המורה, ורישום ממוחשב יתפוס את מקומו. בעולם קיימים כבר אמצעים לרישום נוכחות באמצעות הזדהות דיגיטלית, או ביו-דאטה (סריקות איברי גוף, כמו יד או עין). בארץ עדיין אין זה נהוג, וספק אם יהיה נהוג. רישום נוכחות התלמידים ביומן הכיתה הממוחשב אמורה להישאר באחריות המורה. המורים אמורים להכניס למסד נתונים בית ספרי את מצבת התלמידים, את תוכן השיעור ואת שיעורי הבית שניתנו, מועד המבחן הקרוב והערות מיוחדות על התלמידים והכיתה. מידע זה, מקיף ועמוק מאי-פעם, אמור לזרום ישירות לא רק להנהלת בית הספר, אלא אף למחשבי משרד החינוך. מהלך זה דורש עבודה משרדית מרובה. בנוסף המהלך יכניס את השקיפות לבתי הספר, לטוב ולרע. מהלך זה יכול לגרום לכך שפרוצדורות תלמידים האקרים למחשבי בית הספר עלולות להסתיים לא רק בגניבה שאלוני הבחינה הקרובה. תהליכים אלה גם יגבירו את השליטה של משרד החינוך במורים, ויביאו לאבדן שרידי האוטונומיה שעוד נותרו להם. יש כאן סכנה אמיתית, וכדאי לתת עליה את הדעת.

כיום, במסגרת ההיערכות לתקשוב מערכת החינוך, מורים, במיוחד גננות ומורי היסודי, מתבקשים ליידע את



תקשורת ומכונולוגיה במאה העשרים ואחת

תמונת מצב - שילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך

אולדן גולדשטיין

דר' אולדן גולדשטיין, ראש רשות המחקר במכללת קיי וחברת רשת עמית מחקר בנושאי טכנולוגיית מידע במכללות לחינוך, מתייחסת לבעיות שנמצאו במחקר שעסק בתהליכי הטמעת טכנולוגיות המידע במכללות לחינוך.

ת

הוב הסטודנטים מגיעים מיומנים בשימוש בכלים בסיסיים; לרובם עמדות חיוביות כלפי התקשוב; ולרובם ישנה נגישות למחשבים ולאיינטרנט וכן זמינות של תמיכה טכנית. בהתייחס להיבטים הפדגוגיים של ההכשרה נמצא כי סטודנטים נחשפים ברוב הקורסים לדגמים מסורתיים של שילוב תקשוב (חיפוש באיינטרנט, התכתבות בדוא"ל, הצגת עבודות באמצעים דיגיטליים). אולם, דגמים מתקדמים, המשלבים משימות של למידה שיתופית, חקר, הוראה סינכרונית ולמידה מרחוק נמצאו נדירים (פחות מ-15% מהקורסים). יותר מ-50% מהסטודנטים לא חוו כלל למידה בקורסים מקוונים בלמידה מרחוק. היקף ההתנסות של הסטודנטים בהוראת שיעורים מתוקשבים מועט מאוד, וכ-75% של סטודנטים מסיימים את המכללה ללא התנסות בהוראת שיעורים משולבי תקשוב.

בשנים האחרונות (2006-2009) הצטמצם היקף הקורסים הייעודיים להכשרה להוראה מתוקשבת, בעקבות צמצום כולל של שעות הכשרת מורים, בהתאם למתווה החדש של המועצה להשכלה גבוהה עבור המכללות להכשרת מורים (מל"ג, 2006).

הממצאים משתמשים במחשב בעיקר בשימושים מסורתיים. הם מעידים על השקעת עבודה רבה בהוראה מתוקשבת, שאיננה מלווה בכל תגמול.

מבחינת סגל ההוראה - נמצא כי מרצים מיומנים בשימוש בכלים מתוקשבים ויש להם עמדות חיוביות כלפי נושא זה. עם זאת אחוז המרצים המשלבים תקשוב בהוראה ברמת אתר מלווה קורס עדיין נמוך. השימוש של מרצים בתקשוב הוא לרוב שימוש מסורתי, ואין יישום של פדגוגיה חדשנית הגלומה בכלים ובסביבות מתוקשבות. כרבע מהמרצים מכשירים סטודנטים להוראה מתוקשבת באמצעות הכנת יחידות הוראה משולבות תקשוב והוראתן בכיתות ההתנסות. יותר ממחצית מהמדריכים הפדגוגיים אינם מכשירים להוראה מתוקשבת כלל.

מרבית המרצים מעידים על זמינותן של כיתות מחשבים לעבודה שוטפת, ועל תמיכה טכנית טובה הניתנת במכללה. הם מציינים לטובה את קיומה של התמיכה הפדגוגית ואת קיומן של הסדנאות לשיפור מיומנויות שימוש בתקשוב. המרצים העידו כי נדרשת השקעת זמן רב לשילוב התקשוב בהוראה, עדות העולה בקנה אחד עם המתואר בספרות המחקרית בנושא זה. נוסף על כך, רובם מעידים שאינם מקבלים כל תגמול על ההשקעה בהוראה המתוקשבת (תגמול כספי, קידום בתפקידים או בדרגות אקדמיות).

הליך החדרת החדשנות הטכנולוגית במוסדות להכשרת מורים בישראל התחיל לפני כ-30 שנים, אך השינויים המהותיים חלו ב-17 השנים האחרונות, בעקבות יישום המלצות הוועדה העליונה לחינוך מדעי-טכנולוגי של משרד החינוך (פרויקט "מחר 98", הררי, 1992). תהליך השינוי במכללות התחיל כיזמה מלמעלה, של הגף להכשרת עובדי הוראה של משרד החינוך, ובהמשך התפתחו מלמטה גם יזמות של מורי המורים, בעידוד המכללות והגף להכשרת עובדי הוראה. בשנים האחרונות החלו סימני עצירה של תהליך הטמעת טכנולוגיות המידע במכללות לחינוך. סימני העצירה באו לידי ביטוי בצמצום היקף שעות ההכשרה להוראה מתוקשבת בתוכנית הלימודים של פרחי ההוראה, בירידת המוטיבציה של מרצים לשלב טכנולוגיות מידע בהוראה ובמחסור במשאבים ובתשתיות מתוקשבים במכללות. במכון מופ"ת הוקם צוות מחקר שלקח על עצמו לבדוק את תהליכי ההטמעה בהכשרת המורים בין השנים 1993-2008. המחקר מסכם את תהליך הטמעת טכנולוגיות המידע בהכשרת מורים במהלך השנים 1993-2008 ומשקף את תמונת המצב שהייתה בשנים 2008-2009. במחקר בדקו את מצב הסטודנטים, סגל ההוראה וההנהלות. ממצאיו העיקריים של המחקר מוצגים בהמשך.

המחקר: שילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך: תהליך, מדיניות ותמונת המצב

גולדשטיין, א'; ולדמן, נ'; טסלר, ב'; שינפלד, מ'; פורקוש-ברוך, א'; זלקוביץ, צ'; מור, נ'; היילייל, א'; קוזמינסקי, ל' וזידאן, ו'. רשת עמית מחקר "טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך", מכון מופ"ת. המחקר נערך על ידי צוות של עשר חוקרות מחמש מכללות לחינוך שפעלו בין השנים 2008-2011 כרשת עמית מחקר "טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך" בתמיכתה ובחסותה של רשות המחקר במכון מופ"ת.

הסטודנטים מגיעים עם מיומנויות בסיסיות של שימוש במחשב ונחשפים לדגמים מסורתיים של שילוב התקשוב בהוראה. במחקר נמצא כי מבחינת הסטודנטים מתקיימים במכללות רבים מהתנאים המקדימים הנחוצים להכשרה להוראה מתוקשבת:



החינוך בעניין תגמול המרצים עבור שילוב התקשוב בהוראה (תקנה 55). אף על פי שגף להכשרת עובדי הוראה מעביר תקציבים למכללות עבור תגמול המרצים המתקשבים, מרצים רבים לא קיבלו תגמול עבור הוראה מתוקשבת.

ברמה המוסדית המכללות לחינוך התקדמו בשילוב התקשוב בהיבט הביצועי, אם כי התהליך לא התרחש כההליך ארגוני ממוסד. ברוב המכללות החזון אינו מדגיש את הכשרת פרחי ההוראה לעידן המידע. מרכזי התקשוב וצוותיהם הם אלה שהובילו את החדשנות הטכנולוגית במכללות. תפקיד המנהיגות בהטמעת התקשוב הועבר לרובד הביניים, מנהלי המכללות עצמם פחות מעורבים בהובלת התהליך, והם אינם אלה המובילים את השינוי בתחום.

המחקר מציע כמה המלצות, כדי למנוע את מגמת העצירה בתהליך שילוב התקשוב במכללות לחינוך. הוא מתמקד בהדגשת המעורבות והמנהיגות של מנהלים ובעלי תפקידים בכירים במכללות בהובלת השינוי. יש צורך שהמנהלים יהיו המובילים, החל מהגדרת החזון המתייחס להכשרת מורים המיומנים בשילוב טכנולוגיות מידע בהוראה, דרך הגדרת התכניות ליישום. מבחינת תכניות הלימודים והשינויים שחלו בהן לאחרונה, ההמלצה היא לבחון מחדש את ההלימה של תכניות הלימודים לצורכי העידן של טכנולוגיות המידע. בנוגע לתקציבים, ההמלצה היא הגברה של התקציבים ושקיפות של המדיניות לגבי תגמול המרצים עבור הוראה מתוקשבת (תקנה 55).

ברמה המערכתית - הטמעת התקשוב בהכשרת מורים התחילה מיצירת החזון (פרויקט "מחר 98"), והגדרת תכניות חומש למימוש. יישום התכנית התחיל מהקמת תשתיות והצטיידות במכון מופ"ת ובמכללות, ובהכשרת קבוצה של מורי מורים במכון מופ"ת. בשלב השני (1996-1999) התרחב תהליך השינוי לתוך המכללות והתמקד בהכשרת סגל ההוראה והסטודנטים לשימוש בכלים מתוקשבים, ובעידוד פרויקטים מיוחדים. בשלב השלישי (1999-2003) הושם דגש מיוחד על פיתוח קורסים מלווי אתר וקורסים מקוונים בלמידה מרחוק. השלב הרביעי (2003-2007) אופיין כשלב שבו המשיך תהליך שילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך והגיע למצב ההתייבבות. בשלב זה התגבשה מדיניות הגף להכשרת עובדי הוראה בתחום הטמעת התקשוב במכללות, והיא התבססה על הובלה באמצעות מנגנון תקציבי, עידוד יזמות והמלצות לתכניות לימודים. תקצוב המכללות למטרות שילוב התקשוב היה מובטח, והוא כלל מרכיבי תחזוקה ושדרוג תשתיות וציוד, ניהול רשתות מחשבים ותמיכה טכנית, תקצוב מרכזי, תקשוב ומערך תמיכה במרצים המשלבים תקשוב בהוראה. על מנת לעודד מרצים לשלב אתרים מלווי קורס ולפתח קורסים בלמידה מרחוק הוקצה תגמול באמצעות שעות הוראה נוספות בהתאם למרכיבי התקשוב בקורסים.

בשלב החמישי (2007-2010), למרות שתהליך השילוב נמשך, הסתמנה מגמת עצירה בתחומים התקציביים והקוריקולריים. קיצוצים בתקציבים וצמצום שעות ההוראה בהכשרת המורים. סיבה נוספת לנסיגה היא היעדר הבקרה על יישום המדיניות של משרד

ברמה המערכתית (אגף להכשרת עובדי הוראה) נערך תהליך שינוי ארגוני, בעוד שברמה המוסדית (מכללות לחינוך) לא זוהו מאפיינים של שינוי ארגוני. בשנים האחרונות חלו קיצוצים תקציביים וקיצוצים בשעות שגרמו לעצירת התהליך.



התאמת החינוך למאה ה-21: הנעשה במכללת קיי

מירב אסף

מירב אסף היא ראש המרכז ליזמות חינוכיות מתוקשבות במכללת קיי (מיח"ם). תחום התקשוב אינו חדש עבור מירב, והיא עוקבת אחריו מקרוב שנים רבות. היא מדגישה את הצורך של כל העוסקים בחינוך ובהכשרת המורים "ללמד ללמוד". במאמר זה היא מציגה את ההיערכות לאתגר של תקשוב מערכת החינוך בישראל, עם דגש על פדגוגיות חדשות המתאימות לתקשוב.

למאה הקודמת ללא התמקדות בתקשוב:

1. מיומנויות למידה לאורך החיים: עיקר העשייה החינוכית כיום היא של העברת מידע ומסורות מנציגי התרבות (המורים) אל התלמידים. עם זאת, אנו עדים לכך שכמות המידע גדלה בקצב מסחרר, המידע משתנה באופן תדיר והוא לא נוצר רק במכוני מחקר, אלא גם בקהילות רבות. מכאן, שקיים סיכוי רב שאותו ידע שנלמד בבית הספר יאבד את תקפותו בסיום הלימודים, אם לא לפני כן, והלומד יידרש להשיג את המידע הרלוונטי בעצמו. במקביל, תלמידים יודעים כיצד להגיע לתכנים גם מחוץ לכותלי בית הספר, אם על ידי מיקודיות, באמצעות האינטרנט, או דרך רשתות שיתוף למיניהן, ואין הם זקוקים למורה לשם כך. אין זה מפתיע, אם כן, שמחקרים רבים מראים כי בית הספר אינו נתפס כרלוונטי עבור התלמידים, וכי התכנים הנלמדים לבחינות הבגרות נשכחים תוך זמן קצר. בדברים אלה אין אני מנסה להטיף כנגד הוראה של תכנים, אך עלינו להקטין באופן משמעותי את כמות התכנים שאנו מוסרים ולהעביר חלק מהאחריות ללמידתם אל הלומדים. תפקידנו במאה זו הוא ללמד ללמוד - להגיע למידע, להעריך אותו, למזג בין מקורות מידע שונים, להגיע להמשגות ולתובנות ולהציג אותן בעל פה ובכתב. מנהלים ומורים רבים חוששים כי מהלך זה יפגע בביצועי תלמידים בבחינות למיניהן, אך המציאות מראה תמונה שונה. נמצא כי בבתי ספר העובדים לפי תכניות חינוך לאומיות הצליחו לקדם מיומנויות למידה מבלי לפגוע ברמה האקדמית של הלומדים וביצועיהם במבחנים הבינלאומיים. לראיה, המוטו של התכנית הלאומית בסינגפור, המובילה במבחנים הבינלאומיים, הוא "ללמד פחות, ללמוד יותר" (Teach Less, Learn More).

2. עבודה שיתופית ומשתפת: בעשור האחרון החלה מתפתחת מגמה של שיתוף ושל שיתופיות. הפעילות השיתופית ניכרת בסביבות הנבנות על ידי "חכמת המונים" כמערכות של קוד

מהלך השנתיים האחרונות, בתי הספר היסודיים והחינוך המיוחד במחוז הדרום נכנסו לתכנית "התאמת מערכת החינוך למאה ה-21". גם מכללת קיי אמורה להתחיל השנה, תשע"ב, בתכנית מקבילה "התאמת המכללות להכשרת מורים לחינוך במאה ה-21". הרציונל לתכנית הוא פדגוגי: פיתוח כשירויות ללמידה עצמית ושיתופית, עידוד חשיבה מסדר גבוה ושמירה על נורמות של התנהגות וזכויות קניין. כל זאת בתוך סביבה עתירת טכנולוגיה. עד כאן הכול טוב ויפה.

עם זאת, אופן הטמעת התכנית בבתי הספר מעביר מסר שונה לגמרי לצוותי המורים. על פי התכנית מתוקצב מקרן ואינטרנט אלחוטי לכל כיתה, ומחשב נייד לכל מורה. בנוסף, חלק מרכזי מההשתלמויות עוסק בלימוד התקשוב (למשל, עבודה עם יומן המורה "מנבסני"ט", הפורטל הבית ספרי, מאגרי התכנים ועוד). לבסוף, לאחרונה פורסמה רשימת המיומנויות עליהן ייבחנו התלמידים החל משנת 2013. כולן פעולות טכניות שאינן דורשות מיומנויות למידה מורכבות, או רמות חשיבה גבוהות, דוגמת שינוי צבע, או גודל גופן בתמלילן. כל אלה עלולים להוביל לכך שההתמקדות בתקשוב תגיע על חשבון הפדגוגיה. במרבית הכיתות הפעילות המתוקשבת תהיה של המורה בלבד, אשר יגיע עם חומרי הוראה מתוקשבים שלקח או הכין מראש, ושאותם יקרין לתלמידים שימשיכו להיות פסיביים, כפי שרבים מהם לומדים כיום. גם העבודה המתוקשבת עם התלמידים עלולה להתמקד ביישומי מחשב באופן שיעזור להם לעבור את מבחני המיצ"ב החדשים, אך ירחיק אותם משימוש מיטבי בטכנולוגיה לצורכי למידה.

החשש שלי הוא שהתכניות להתאמת מערכת החינוך והמכללות להוראה למאה ה-21 תהפוכנה בפועל ל"תכניות התקשוב", והפדגוגיה תתאים למאות הקודמות, מתובלת מעט בהמחשות אינטרנטיות ובאפקטים יפים של מצגת. לכן, לקראת הטמעת התכנית במכללתנו, בחרתי לחדד את צורכי הלומד כיום בהשוואה



המסוגלות ואת תחושת השייכות לבית הספר, אך היא נדירה יחסית במערכת החינוך. תפקידו הוא ליצור סיטואציות למידה שבהן יש ללומד קול ובחירה (choice & voice), ולאפשר לו להתנהל גם לפי אידיאולוגיה ואג'נדה משלו. כמכללה המכשירה מורים שילמדו תלמידים במהלך השנים הבאות, אנו אמונים לעסוק בפדגוגיה המתאימה למאה ה-21. עשייה זאת בולטת במספר משמעותי של קורסים ופעילויות המקדמים חקר ופתרון בעיות, הדורשים רמות חשיבה גבוהות, המעודדים ביקורתיות ורפלקטיביות, המאפשרים למידה בזמנים ובמקומות שונים; המקדמים מסגרות של שיתוף ושיתופיות והמעודדים יזמות, אקטיביות ובחירה.

לסיום, אחזור לנושא המרכזי שלפנינו - התקשוב. מערכת הלמידה הפועלת במכללה וכלי אינטרנט אחרים מאפשרים קידום של פדגוגיות כאלה: חקר באמצעות האינטרנט ומאגרי המידע האקדמיים, למידה מחוץ למסגרת הזמן והמקום באמצעות כלים א-סינכרוניים דוגמת פורום ובלוג, באמצעות כלים סינכרוניים כ"אילומיניטי" ו"סקיפ" ובאמצעות מכשור כסמארטפונים וטאבלטים, למידה שיתופית באמצעות כלי ויקי, גוגל דוקס ובאמצעות הרשתות החברתיות ועוד. כדור שנוגד לפני המצאת העכבר, אנו לעיתים נמנעים מכניסה לטריטוריות לא-מוכרות אלה. למרבה הצער, כלים אלה הם השער הטבעי ולעיתים היחיד ללמידה המתאימה למאה הנוכחית. אנו יודעים כי נעשה שימוש שמרני ומועט ביותר בכלים



פתוח, וויקיפדיה, שיתוף קבצים, "מועדפים" ועוד. בניגוד לעבר שבו היה בידול בין "צרכנות" ל"יצרנות", לפנינו תפיסה של "יצרנות", בה כל אחד הוא יצרן וגם צרכן. מגמה זאת הביאה לכך שבשנים האחרונות, מוסדות החינוך מוכרים ביותר (למשל, MIT וסטנפורד) החלו לשתף זה את זה בצורה הדדית בחומרי

קונקטיביזם הוא מושג חדש המשמש בחקר האינטרנט. משמעותו היא שהידע טמון ברשתות ולא בזיכרון ובמחשבה האנושית. משמעותו של ידע קונקטיביסטי הוא לוגיקת למידה חדשה, תנועתית, מקרית, לפי הרצון והצורך אד-הוק.

ההוראה שלהם, והשיתופיות הפכה עדות לחוזק הארגון. היכולות ללמוד מאחרים, ללמד את האחרים, לפעול עם אחרים וליצור יחד מידע הן תכונות נדרשות במאה הנוכחית, והן מהוות בסיס לתאוריות למידה חדשות כמו קונקטיביזם (ראה משבצת למעלה). סביבת הלמידה השכיחה כיום איננה פורמאלית ואיננה מתמקדת באינטראקציה של המורה עם תלמידו בכיתה, אלא מתרחשת בין גורמים הפועלים במקומות ובזמנים שונים. מערכת החינוך אינה מדגישה פן זה, וכך מרבית העבודה וכל מערך ההערכה הפורמאלי מבוססים על למידה והיבחנות אישית בתוך המסגרת הכיתתית. תפקידנו, אם כן, הוא ליצור סיטואציות למידה שבהן לומדים נדרשים ללמידה שיתופית משמעותית, במסגרת הכיתה ומחוצה לה.

3. התמודדות עם סיטואציות מורכבות:

בחיינו הרגילים, מחוץ לכותלי בתי הספר, המכללות והאוניברסיטאות אין אנו פועלים בתוך "דיסציפלינות ידע". בנוסף, למעט תכניות טרווייה למיניהן, רק במעט מצבים בעולמו נדרשת שליפה של תוכן מהזיכרון, אך זוהי סיטואציית ההערכה השכיחה ביותר במערכת החינוך. החיים

האישיים והמקצועיים מחוץ למוסדות החינוך מזמנים לנו סיטואציות מורכבות אשר דורשות מידע המגיע מתחומי ידע שונים ואינטראקציות עם אנשים שונים. על הצורך בפיתוח מיומנויות למידה ושיתוף הרחבתי בשני הסעיפים הקודמים, כאן אחדד תפקיד נוסף - יצירת סיטואציות למידה מורכבות ואותנטיות הדורשות חקר, רמות חשיבה גבוהות ואינטראקציות משמעותיות. הפדגוגיות המתאימות לכך הן למידה מבוססת פרויקטים או פתרון בעיות, הדורשות התייחסות א-דיסציפלינארית ולעיתים קרובות גם שיתוף פעולה עם גורמים חיצוניים.

4. אקטיביות ויזמה:

מאז ומעולם אקטיביות ויזמה הביאו לקידום אנשים ולהצלחה אישית וכלכלית. בשנים האחרונות, ובעיקר עם כניסת הרשתות החברתיות, אנו עדים לכך שיוזמות ופעילויות אקטיביסטיות אפשריות גם ללא התארגנות מורכבת, ללא הון וללא השפעה שלטונית. פעילויות אלה הפילו דיקטטורות סביבנו, והביאו למעורבות של ציבור רחב ולדיונים רציניים על צדק חברתי ועל יוקר המחייה במדינתנו. ידוע כי היכולת של תלמיד להיות מעורב בלמידה ולהשפיע על סביבתו מעלה את המוטיבציה ללמידה, את הרגשת

עכבר המחשב הוא אמצעי הצבעה שפותח בבית הספר הפוליטכני הגבוה בצרפת ובאוניברסיטת סטנפורד האמריקנית בשנות השישים של המאה העשרים. גם במעבדות חברת זירוקס וחברת אפל עבדו על שכלול המצאות דומות, לאחר כשני עשורים. המחשב הראשון שעשה שימוש מלא ואיכותי בעכבר היה ה"מק" של אפל, באמצע שנות השמונים של המאה העשרים. השם "עכבר" ניתן לו כבר בשנת 1965 על ידי חוקר מחשבים בשם ביל אינגליש. עכבר המחשב הראשון הזכיר מאוד בצורתו החיצונית עכבר ממשי, ומכאן שמו.

אולם המילה "עכבר" במשמעותה החדשה נכנסה למילונים באנגלית רק באמצע שנות השמונים של המאה העשרים, ואחר כך למילונים בשפות נוספות. כיום קיימים עכברים מגוונים, ביניהם גם עכברים מצלמים וסורקים, ועכברים שמולבשים על האצבע. אם מכניסים לגוגל תמונות את המילה mouse מקבלים במסך הראשון רוב מוחלט של תמונות של עכברי מחשב.

מתוקשבים אינטראקטיביים במכללת קיי (תמונה המצטיירת גם במכללות ובאוניברסיטאות אחרות), וכך ברור לנו שגם הפדגוגיה נשארה במאה הקודמת. אם נכיר בתפקידו המתחדש ונחפש את הפדגוגיה ואת הכלים המתאימים להשגתה, נוכל להתאים לא רק את המכללה למאה ה-21 אלא גם את החינוך.

התקשוב והמסורת בבתי הספר הבדואים

אברהים אל באדור

אברהים אל באדור הוא יועץ ומדריך להטמעת התקשוב בחינוך ומתאם תכנית "מיומנויות המאה ה-עשרים ואחת" במגזר הבדואי. הוא מציג כמה פרויקטים בתקשוב שפעלו במגזר ואת הבעייתיות המיוחדת שנוצרה כתוצאה מההתנגשות בין דרישות המסורת ודרישות התקשוב.

ה

הרשויות המקומיות לשלם לספקים עבור שירותי רשת. הרשות המקומית לא רכשה מחשבים מתקציבה האישי, אלא הסתמכה על התקציבים שמגיעים ממפעל הפיס, מה שגרם לבעיות תחזוקה ולהתיישנות המחשבים בפרק זמן קצר מאוד.

מורים רבים לא הצליחו להשתלב במעגל ההוראה בסביבה מתוקשבת. הפחד משינויים בכלל ומטכנולוגיה בפרט, הביאו למצב שבו היה להם יותר נוח לקבל מן המוכן, מאשר לעשות מאמץ וללמוד, כיצד לנצל את הסביבה המתוקשבת להכנה עצמאית של משימות ופעילויות לתלמידים. המורים הותיקים לא למדו מחשבים והיה להם קשה לשבת וללמוד משהו חדש, מה עוד שרכישת מחשב לבית נתפסה כמיותרת. בהרבה מקרים המורים המבוגרים לא היו מוכנים לקבל עזרה מהמורים הצעירים, שמא יתפסו בעיניהם כחסרי יכולת. הפגנת החולשה, של המבוגר לעומת הצעיר, היא בעייתית במסורת הבדואית. המורים החדשים למדו בדרך כלל קורס כזה או אחר במיומנויות מחשב, אבל קורסים אלה עדיין לא אפשרו להם לשלב את התקשוב בהוראת המקצועות שלהם. הם היו חייבים לקחת השתלמות ממושכת ואינטנסיבית. תכניות העבודה הבית ספריות, בדרך כלל, לא התייחסו לתקשוב כחלק בלתי נפרד מתכנית העבודה שלהם. העדר דרישה של מנהלי בתי הספר לשלב את המחשוב כחלק מתכניות העבודה של המורים בבית הספר נתן להם להבין, ששילוב זה אינו נושא בעל סדר עדיפות גבוה. עדיף היה להתמקד בהוראת המקצוע שלהם בדרך המסורתית.

למרבית המורים עד לשנת 2003, לא היה מחשב בבית, למי שהיה מחשב לא היה קשר עם רשת האינטרנט. המצב לא עודד את המורים לצאת ולהשתלב, או לדרוש מהנהלת ביה"ס שינוי בתכניות העבודה כדי לשלב את התקשוב בבית הספר. בסוף שנת הלימודים תשס"ג (2003), הופעל פרויקט "ניידע" בבית הספר אלעטאונה. פרויקט זה הנו ייחודי ברמה הארצית, והוא מתבסס על ניווד הידע באמצעות מחשבים בתוך בית הספר. הפרויקט נועד לשלב תקשוב בלמידה והוראה בבתי הספר במגזר הבדואי, תוך שימוש במחשבים ניידים לצורך צמצום הפערים הדיגיטליים. ההנחה הייתה, שפער בין ילד שהחל להשתמש במחשב בגיל 6 לבין ילד הפוגש אותו רק בגיל 15 לא ייסגר ללא התערבות. היה חשש שהנגישות להשכלה הגבוהה של הילד, שנשאר מאחור, תפחת. פרויקט זה הטמיע את התקשוב בבתי

חברה הערבית הבדואית בנגב נתונה בעיצומם של תהליכי שינוי חברתיים, כלכליים ופוליטיים כואבים ביותר, כתוצאה מהמעבר מאורח חיים מסורתי חקלאי ונוודי למחצה לאורח חיים מודרני. מערכת החינוך המודרנית זרה מעצם טבעה לתרבות הבדואית המסורתית. מרביתו של דור ההורים לא הכיר את מערכת החינוך של היום. יש להורים אלה קושי לקחת חלק בחינוך הפורמאלי של ילדיהם, ולרוב הם נרתעים מיצירת קשרים ושיתוף עם צוותי בתי הספר. חלק גדול מהאמהות לילדי חטיבת הביניים והתיכון הן אנאלפביתיות ואינן מאמינות ביכולתן להיות לעזר בחינוך הפורמאלי של ילדיהן. בנוסף, על פי המסורת הן אינן רשאיות להגיע אל בתי הספר המרוחקים ממקום מגוריהן וליצור קשר עם המורים, שמרביתם גברים. מצד שני, צוותי המורים בדרך כלל אינם מעודדים קשר עם הורים ולרוב מרגישים מאוימים ממעורבות ההורים בחיי בית הספר. כתוצאה מכך, רוב ציבור ההורים אינו תמיד מודע לצרכים של הילד בתוך המסגרות הלימודיות. הורים שלא התנסו בלימודים פורמאליים, אינם מכירים את מבנה מערכת החינוך, אינם מודעים לזכויות ילדיהם בתוכה ואינם מכירים דרכים של מעורבות פעילה ותורמת.

תקשוב בתי הספר

בשנת 1993, הפעיל משרד החינוך בשיתוף עם מפעל הפיס והרשויות המקומיות את פרויקט "מחר 98", בו זכו מספר לא מועט מבתי הספר הערבים בנגב במעבדת מחשבים אחת לכל ביה"ס. מעבדה שכללה לא יותר מעשרים מחשבים, עם סל של תוכנות שונות בשפה הערבית. רוב המורים לא היו מוכשרים להפעיל את המחשבים ואת התוכנות השונות שביה"ס קבל. מחשבים רבים אפילו נשארו ארוזים, במקומות אחרים, רכז התקשוב הפעיל את המחשבים להוראת מיומנויות המחשוב בלבד. המעבדות לא חוברו לרשת האינטרנט, המורים עברו השתלמויות, אך לא שילבו את המחשבים בהוראת המקצועות השונים. רוב הזמן היו המעבדות תפוסות על ידי רכז התקשוב בלבד, ולא היתה אפשרות למורים האחרים להיכנס למעבדה.

משרד החינוך המשיך בפרויקט זה עד שנת 2005 ולמרות הכול, לא היו מספיק מחשבים לכלל התלמידים והמצב הפיזי של רוב בתי הספר לא אפשר פיזור המחשבים במוקדים לימודיים נוספים. בראשית הדרך רוב מעבדות המחשבים לא חוברו לרשת האינטרנט, כתוצאה מהעדר תשתיות מתאימות של בזק ואי היכולת של



מתאימה להפעלת פרויקט מסוג זה. למורים לא הייתה הכשרה להפעיל סביבה כיתתית מתקשבת, נוסף על כך, לא היה להם הידע הנדרש להפעלת שיעור מקוון, עם תשתיות פיזיות ופדגוגיות לא מתאימות.

אורך החיים של פרויקט זה היה קצר מאוד. לפני שהמורים הספיקו להכיר אותו ולהשתמש בתשתיות שבית הספר קיבל, החליט משרד החינוך על פרויקט ארצי אחר - "מיומנויות המאה העשרים ואחת". הפרויקט כלל: מקרן קבוע בכיתה, מחשב נייד לכל מורה, שיעורים מתוקשבים בכל תחומי הדעת, תכנון השיעור בהתאם למיומנויות המאה ה-21, דיווח במבס"ט ועוד. המורים נתקלו בבעיות רבות מאוד. חלקן כתוצאה מאי-הבהירות של הדרישות בפרויקט, וחלקן מחוסר המוכנות של המורים לעבודה בסביבה כזאת. הונחתה עליהם עבודה בסביבות טכנולוגיות, שלא הכירו מעולם. המורים לא הוכשרו כראוי להפעיל סביבה טכנולוגית בכיתה. תשתיות האינטרנט אינן מאפשרות עבודה תקינה. המעבר מדיווח ביומן הכחול למערכת מתוקשבת, השימוש במושגים חדשים: מבסס"ט, מעגל הוראה, שיעור מקוון, שימוש בסביבות תוכן, ספקי תוכן, גרם לאי נחת וחוסר רצון לעסוק בהוראה.

שאלות רבות עולות בעקבות הפעלת פרויקט זה. הדרישות השונות של מקבלי ההחלטות במשרד החינוך אינן מתאימות לאוכלוסייה בעלת תרבות שונה. כיצד ניתן לקיים למידה שיתופית בין המורים והמורות במגזר הבדואי כאשר המסורת דורשת אורח חיים שונה. האם מותר למורה אישה לפרסם את כתובת המייל שלה, את מספר הטלפון שלה? מה קורה למורים המתגוררים ביישובי הפזורה ללא חשמל ורשת אינטרנט, כיצד הם ינהלו למידה שיתופית. גם כאשר יש למורים רצון לקחת חלק בקידום הטכנולוגיה בתוך בתי הספר, ההתנגשות בין המסורת לקדמה מעכבת רצון זה.

הספר בשיטות שונות ממה שנעשה עד אז. העבודה בפרויקט התנהלה כעבודת צוות, החושב ומתכנן ביחד. הצוות שם דגש על ראיית המורכבות של הסביבה והתרבות החינוכית שבה חי התלמיד, כבסיס להפעלת שינויים, בין היתר, הטמעת סביבות התקשוב בבתי הספר ובקהילות ההורים.

פרויקט "ניידע" מדגיש את הקשר שבין הטמעת התקשוב בבתי הספר לבין החדרת שינויים ארגוניים ופדגוגיים. מטרת הפרויקט היא להביא לשינויים בסביבת ההוראה של המורים ובסביבת הלמידה של התלמידים, על ידי הגדלת הנגישות והזמינות לתקשוב. שינויים אלה מיועדים בסופו של התהליך להביא לקידום רמת הלמידה. הנחה נוספת היא שהלמידה של הילדים בתוך סביבה עתירת תקשוב עשויה לתרום לרכישת כישורים ומיומנויות ההולמים את התפתחות החברה במאה ה-21. אחד מאתגרי הפרויקט הוא צמצום הפער הדיגיטלי בין המגזר הבדואי, במיוחד זה החי בפזורה, למגזר היהודי, כדי לקדם שוויון הזדמנויות לכל ילד בתחום זה. הפרויקט עורר מספר בעיות בצוות המורים: עבודת הצוות בשעות לא שגרתיות לא הייתה מקובלת על המורים. מורים לא היו מוכנים להשקיע מזמנם החופשי כדי להכין שיעורים משולבי תקשוב. מורים ומורות לא רצו לשבת יחד ולעשות עבודה שיתופית לקידום תהליך התקשוב. כמו-כן הם לא הסכימו שמורה עמית ישוחח או ישלח דוא"ל למורה עמיתה, בשל אילוצים הנובעים מהמסורת של החברה הבדואית.

למרות הקשיים, הפרויקט הופעל במשך שלוש שנים באותו בית ספר ואף הורחב לבית ספר נוסף ביישוב אחר, שבו אוכלוסיית המורים הנה מעורבת- בדואים מקומיים וערבים מן הצפון. כאן שיתוף הפעולה בין המורים היה שונה לחלוטין.

בתום תקופת הפיילוט בשני בתי הספר, החליט משרד החינוך לצייד בתי ספר בודדים במחוז הדרום ומחוזות אחרים במחשבים ניידים ולוחות חכמים, תחת הכותרת "כיתה חכמה". פרויקט מבורך לכשעצמו, אך הוא הוכנס ללא ליווי פדגוגי והכשרה



משוואת פינלנד-ישראל הרהורים של טכנופילית, מכשירת מורים ואם

ערגה הלר

בעת ישיבה בהרצאתו של שלייכר, מפתח מבחני פיז"ה, הטוען כי כדי שמערכת החינוך הישראלית תצליח היא צריכה להיות כמו המערכת הפינית, נזכרת הלר במפגש הראשון שלה עם החינוך בפינלנד לפני עשרים שנה, ותוהה, כאם של תלמידת בית ספר יסודי, עד כמה מערכת החינוך הישראלית יכולה לצמצם פער זה.

י"ל

מהן, האמריקאית, "זה לא התלמידים, בכל העולם תלמידים זה תלמידים." היות שלא הבנתי, הן סיפרו לי בהרחבה על מערכת החינוך הפינית, על התשתיות, על דרך העבודה השיתופית ועל ההצלחות של הצוותים כצוותים ולא כבודדים. מניסיון כמורות בארצות הברית, שוודיה, דנמרק, סין, יפן ורוסיה, הן זיכו את מערכת החינוך של פינלנד בדירוג הגבוה ביותר.

למחרת הן לקחו אותי לסיור במוסדות החינוך שבהן עבדו, שני בתי ספר יפהפיים, תיכון הסמוך לביתן ויסודי הנמצא ממש מול בניין הפרלמנט. בתי ספר רחבי ידיים ומזמינים, טובלים בירוק ובמגרשי משחקים וספורט. סיירו יחדיו גם באתרים מרכזיים בהלסינקי, ולפני שנפרדנו נשאלתי האם יש לי כתובת של דוא"ל. הפתעתי אותן כשאמרתי - "כן". הסתבר כי מרבית האנשים שהן התכתבו איתן באינטרנט היו מפינלנד, ארצות הברית או יפן. תכתובת אישית וחינוכית ארוכת שנים החלה.

התכנית מקור בערוץ 10 הציגה את סרטו הדוקומנטרי של מיקי רוזנטל, המתאר את החינוך בפינלנד. הסרט עוקב אחרי שלבי החינוך בגילאים השונים ומנסה להבין מדוע פינלנד ניצבת במקום הראשון בעולם במבחני פיז"ה. ניתן לראות את הסרט על ידי כניסה לאתר הערוץ, או ליו טיוב.

אני חוזרת למציאות במלון המהודר בהרצליה. אנדריאס שלייכר עודנו מדבר על שיתופי הפעולה המתקשבים בין מורי פינלנד ועל פולין שאימצה את המודל השיתופי ושיפרה לכלי היכר את הישגיה. ביום למחרת ההרצאה אני בווה בסורגים המותקנים בחלונות כיתת המחשבים בבית הספר של בתי, בקומה השלישית. אני עוברת על פני חדר המורים ההומה וחושבת לעצמי כי תקשוב בית הספר הוא ללא ספק אחד הנושאים החמים ביותר בשנת הלימודים הנוכחית. בשלוש השנים האחרונות, מאז בתי הייתה בכיתה ב', אני עוקבת בשעשוע-מה אחר התקשוב של בית הספר שלה. השנה, בשעה טובה, יש לה בכיתה ברוקו ני"ח. בכיתה המקבילה, כיתתה של רכזת התקשוב הבית ספרית, יש לוח חכם. במקבילה השלישית נמצא מחשב. המנהלת מצפה להשלים את מהלך התקשוב המלא עד לסיום השנה ולצייד באופן מלא

א די בהכנסת מחשבים לכל כיתה", אומר אנדריאס שלייכר, האיש העומד מאחורי מבחני פיז"ה, "כדי שהתלמידים יצליחו" על המורים להיות מרושמים באמת, הוא גורס. במבחני פיז"ה נמצא כי בפינלנד, בה אחוז התקשוב של המורים הוא הגבוה ביותר (גם הפעילים ביותר ברשתות החברתיות), ההבדל היחסי בין הישגי בתי הספר, הגבוהים מאוד, עומד על כחמישה אחוזים. לפי שלייכר, שנשא את דבריו במלון בהרצלייה מול נציגי אוניברסיטאות ומכללות בעלי עניין בתקשוב החינוך בשלהי אוקטובר 2011, על מנת שתלמידי ישראל יצליחו במבחני פיז"ה בדומה לתלמידי פינלנד, על המורים שלהם להיות יותר מרושמים.

באותו הרגע שבו שלייכר השווה את ישראל לפינלנד, נזכרתי בביקורי בפינלנד בכנס, לפני כשני עשורים.

בכנס שעסק במבני שיח היו הרבה יותר פרופסורים ממחשבים, לא מעט דוקטורים וכמה דוקטורנטים. עד מהרה התחוויר לי שמקרב משתתפי הכנס מעט מאוד דוקטורנטים ועוד פחות מכך דוקטורים גולשים באינטרנט ומשתמשים בו לשיתופי מידע. "לא תאמינו, אני עובדת על משהו מאוד מעניין", אמרה באחד הלילות אחת הדוקטורנטיות הצעירות, בלשנית שוודית שהיגרה לפינלנד, כי קיבלה מלגת מחקר מחברת הטלקומוניקציה נוקיה. מלבדה לא היה בינינו אף סקנדינבי, ולכן אף אחד לא שמע על החברה הצפונית הזאת, נוקיה. "איך קוראים לה" איש מהחבורה שלנו לא קלט את השם בפעם הראשונה. היא נשבעה לנו שהמיזם עליו היא עובדת יותר מרגש מהאינטרנט, יותר מסעייר ממחשב המקינטוש. אני מודה שרבים מאיתנו לא הבינו על מה היא מדברת, ואני ביניהם. מה בלשנית וחוקרת שיח עושה בחברת טלפונים? מה הסיפור הזה של הלווין, ולמה בכלל צריך לכתוב טקסטים בטלפון? היום, כשאני משתמשת במכשיר הנוקיה הפרטי שלי, אני נזכרת באותה בחורה נחבאת אל הכלים, שניסתה לשתף אותנו בפריצה הטכנולוגית הסודית שלה, ואנו לא הבנו.

לפני שנפרדתי מפינלנד, פגשתי בשתי מורות לאנגלית והתארחתי לארוחת ערב בביתן הצנוע. בשלוות הערב גיליתי שתי נשים משכילות בעלות תואר שני, חברות במנזר המעודד את הנזירות שבו לגור בקהילה ולעבוד בהוראה או בטיפול בילדים. אחת מהן פינית ממוצא שוודי, אחרת אמריקאית. מדי כמה שנים הן מחליפות קהילה ומתגוררות בארץ אחרת ברחבי העולם, אבל הן תמיד חוזרות לפינלנד. "הכי נוח להיות מורה בפינלנד", אמרה לי אחת



במחשבות על תקשוב החינוך כיום בארץ, עוברת על הרשימות. אין סדר במחשבות הרצות בראשי, עוד ועוד דברים מבליחים. בפינה התחתונה של המסך אני מקבלת הודעות דואר

נכנס "מה כל הסטודנטים שלך רוצים?" שואלת בתי העומדת מאחורי וממתינה, לא - בדממה, שאתן לה להשתמש דווקא במחשב שעליו אני עובדת. היא לא אוהבת את המחשבים

האחרים שלי. "עזרה במשימה" אני מסבירה לה בעודי שולחת שלל קישורים נוספים לאחת, או מפשטת את המשפט שרשמתי בהרצאה, לשפה פשוטה יותר לסטודנטית אחרת. בתי מתפלאת שאני עוזרת. "אני רוצה שהם ילמדו, זאת דרך טובה לשאול את המורה", אני מסבירה לה ומרגישה חוסר שביעות רצון בתנועות גופה. "אבל את מגלה להם את הפתרון", אומרת בת התשע שלי. "לא", אני מחפשת את המילים הנכונות, "אני מציעה להם דרך, אבל הם יכולים לבחור מה שהם רוצים". אני מציעה לתלמידי להתחיל לשתף זה את זה במידע שברשותם, היות שכל אחד מחזיק בהיבט אחר של הפתרון. אני שולחת את ההודעה לתלמידי ומפנה את המחשב לשעת המשחק של בתי.

בדרכי החוצה מחדר העבודה, אני חושבת על המורות לאנגלית שפגשתי בשדה תעופה, או על שיחות הלילה בטורקו מול השמש השוקעת, וחוזרת על ההמצאה שברבות הימים תיקרא SMS. נזכרת בכיתות מצוידות במכשור אקראי לקראת תקשוב מוסדי, או בדוא"ל שקיבלתי מהמורה של בתי. כל אלה הם אירועים חסרי חשיבות בפני עצמם, אבל בעקבות השיטוט המקרי ביניהם הבנתי שההבדל בין פינלנד ובינינו הוא עשרים שנה לפחות.

נדרשות עשרים שנה על מנת להאמין בדרך המקרית, בהתנסות המזדמנת בתהליך הלמידה, בשיתוף הפעולה הרחב, בין עמיתים קרובים באותו מוסד ובין מכרים רחוקים מעבר לים. אותן עשרים שנה נדרשות גם על מנת להסיר את הסורגים מחדרי המחשבים בבתי הספר. רק אז יוכלו תלמידי העתיד ללמוד בשיתוף ובמשחק אמיתי, והסטודנטים שלי, אני מקווה, יהיו נמנים על המורים הטובים שלהם, בזכות הדלת, החלון, או כל רעיון משחרר אחר, שנטעתי בהם.

את כל כיתות בית הספר. אני חושבת ביני לבין עצמי בחיך האם ב"באופן מלא" הכוונה שלה היא לאותו רצף סדרתי של מחשב, ברקו ניח ולוח חכם.

גם בתי משועשעת. לשמחתה, היא לומדת פעם בשבוע בתכנית המחוננים העירונית, שם בכל כיתה נמצאים מחשבים. מחשבים אלה זמינים לשימוש של כל תלמיד, בכל עת שיחפוץ, גם בלי אישור מהמורה, לרגע של משחק ברשת, צפייה בסרט, או גלישה לפייסבוק או לדוא"ל. אצל חלק מהמורים בתכנית אפשר גם להשתמש בגלישה מהטלפון הסלולרי בשיעור. בתי חושבת שאם יהיו מחשבים בכיתה הרגילה, העבודה עליהם כבר לא תהיה כל כך מהנה ויעילה, כמו המחשבים בתכנית המחוננים. לפי התנהגות חבריה ומורה של בתי בכיתת המחוננים, משחק ספונטי ופעילות ברשתות החברתיות הם חלק מלמידה מוצלחת, ודרך לגיטימית לדליית מידע שימושי לפתרון הבעיות הניצבות בפני התלמידים. כמו שאני רואה, גם מסרון (SMS) עוזר. מסתבר שאינני ההורה היחיד המקבל בעיות לפתרון באמצע היום, אבל... גם איני ההורה היחיד המקבל לדוא"ל שלו התראה בגין שיעורי הבית שהילד לא הכין. "אוקיי, מותר לה לפעמים", אני מסכמת את העניין ביני לבין תיבת הדוא"ל שלי ושולחת ל"מחק". אני תוהה בלבי האם בכלל להזכיר את העניין לפני, שהרי לפני עידן התקשוב מי היה באמת יודע כל הזמן איזה תלמיד לא הכין שיעורים? אולי רק ידידותי הפיניות, הרי נדמה כי שיתופי המידע ותקשוב ניהול הכיתה קיימים שם מאז ומעולם, או לכל הפחות מאז ימי האינטרנט הפרה-היסטורי...

בערב אני יושבת ליד המחשב הנייד שלי, מנסה להכניס סדר



מה אנו חושבים על מעורבות מורים ומורות בפוליטיקה

ענת קינן

בקיץ האחרון עברו עלינו אירועים סוערים וכל אחד מאיתנו עמד בפני הדילמה עד כמה אנו כאנשי חינוך יכולים להיות מעורבים בבעיות החברתיות, או במהלכים הפוליטיים שסביבן. האם ועד כמה יכולים מורים ומורות להיות מעורבים בפוליטיקה. האם ניתן להבחין בין סוגים שונים של פוליטיקה, שבהם הם יכולים או לא יכולים להיות מעורבים?

עגולים, הכינו מסמכים ודנו באפשרויות השונות. הבולטת ביותר הייתה גב' זהבה ברקני ממכללת סמינר הקיבוצים שהקימה ברוטשילד אוהל מחאה, ויחד עם הסטודנטים שלה ארגנה בית ספר במקום. האם זוהי הדמות שראוי לנו לחקות? מה אנחנו חושבים שמותר לנו לעשות? מה אנחנו צריכים לעשות?

הנה לפניכם תוצאות הסקר שערכנו בקרב המרצים והמרצות במכללה. נציין כי אין מדובר בשאלון ובניתוח מחקריים, או במחקר לשמו, על כל המשתמע מכך. גם מספר המשיבים היה נמוך - על השאלונים ענו 40 מרצים ומרצות. זה איננו מחקר סטטיסטי כהלכתו, אלא רק סקר מדגמי קטן, המבוסס על רצונם הטוב של כמה מן המרצים והמרצות במכללה שהיו מוכנים להשיב עליו. דרך הסקר נוכל להציף אל עצמנו ולהעלות שאלות על עבודתנו במכללה. נקווה כי התוצאות אכן תעוררנה שאלות רבות ודין עליהן.

אם נציף בטבלה בעמוד הבא נראה כי ממלאי השאלונים טוענים שמידת העניין שלהם בנושאים אקטואליים גבוהה (80%). הם אינם מרצים ממה שקורה במדינה (75%), והם והיו מאוד רוצים להשפיע על הנעשה במדינה (78%). רובם אינם פעילים ממש מבחינה פוליטית או חברתית, לא במכללה ולא בארגון אחר (59%). רק 40% מהם ניסו להשפיע בעבר. מידת האמונה שלהם ביכולתם להשפיע על הנעשה במדינה מתחלקת בין כאלה החושבים שאינם יכולים להשפיע כלל (35%), כאלה המאמינים שהם יכולים להשפיע מעט 45%, וכאלה החושבים באופן ברור שיש להם השפעה 20%.

כאשר אנו בודקים מה דעתם על פעילות פוליטית של מורים, הממצאים מעניינים במיוחד. הרוב חושב שמורים יכולים, אם הם רוצים, להיות חברים במפלגות ובארגונים חברתיים (90%). כמו-כן, הם יכולים להשתתף בהפגנות חברתיות ופוליטיות (72%). יחד עם זאת, אין זה חובה להיות חבר בארגון כלשהו (59%). אין

אשר בודקים את עברם של הפוליטיקאים שלנו, חלק לא מבוטל מהם הגיע מהוראה ומבתי הספר. האם זה מרמז משהו? מנגד, עולה השאלה האם מותר למורה להביע את דעותיו הפוליטיות, או החברתיות, בכיתה? כיצד יש לנהוג במקרה שדעות אלו אינן תואמות למדיניות הרשמית של המשרד? לפני שנים רבות יצא לאור הספר, "פרשת גבריאיל תירוש", שנכתב על ידי יצחק שלו. הספר מתמקד בתיאור מורה המוביל את תלמידיו למאבק אלים, בו נהרגת אחת מן התלמידות. בספר מופיע המורה כדמות אידיאלית הראויה לחיקוי, האם אכן כך הדבר?

חוזר מנכ"ל העוסק במעורבות פוליטית של מורים:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/17-3/3/Applications/Mankal/EtsMedorim.htm.59-7-3-8a-2009-HoraotKeva/K>

חוזרי משרד החינוך מטפלים במידה מסוימת במעורבות עובדי הוראה. חוזר מנכ"ל משנת 2009 הנקרא: "הנחיות כלליות לגבי סייגים לפעילות פוליטית - מפלגתית של עובדי הוראה" מציג את הבעייתיות. מצד אחד קיים הצורך לשמור על זכויות האזרח של עובדי ועובדות הוראה ולאפשר להם פעילות פוליטית, כמו לכל האזרחים האחרים. מצד שני, כעובדי ועובדות הוראה יכולה להיות להם השפעה רבה על תחושותיהם ועל דעותיהם של התלמידים. הפתרון שמשרד החינוך מציע הוא: "לערוך הפרדה ברורה בין המורה בתפקידו כאיש הוראה לבין המורה כאזרח פרטי הנושא זכויות לבחור ולהיבחר, לחופש ביטוי ולהפגנה..." בהמשך מפרט החוזר מה בדיוק מותר לעובדי ועובדות הוראה לעשות ומת.

באירועים האחרונים חלק מאיתנו לא התערב וצפה מן הצד בהפגנות ובמחאות, אחרים השתתפו בהפגנות, ישבו בשולחנות

סה"כ	הסכמה במידה רבה מאוד		הסכמה במידה בינונית		אין הסכמה כלל-הסכמה מועטה			
	מס'	%	מס'	%	מס'	%		
100%	39	90%	35	8%	3	3%	1	מורים יכולים להיות חברים במפלגות ובארגונים חברתיים שונים
100%	40	80%	32	15%	6	5%	2	מידת העניין שלי בנושאים אקטואליים ופוליטיים גבוהה
100%	40	78%	31	22%	9	0%	0	הייתי רוצה להשפיע על הנעשה במדינה
100%	40	72%	29	10%	4	18%	7	מורים יכולים להשתתף בהפגנות חברתיות ופוליטיות
100%	40	58%	23	10%	4	32%	13	בפעילותי מותר לי לפנות לתקשורת ולהסביר את עמדותיי לציבור
100%	39	56%	22	18%	7	26%	10	בפעילותי מותר לי לארגן פעולות לא שגרתיות כל עוד הן במסגרת החוק
100%	39	51%	20	33%	13	15%	6	בפעילותי מותר לי לפנות לגורמי שלטון לבקשת תמיכה
100%	39	51%	20	18%	7	31%	12	בפעילותי מותר לי לארגן פעולות מחאה
100%	40	48%	19	15%	6	38%	15	כמורה אני חייבת להיות ניטראלית(ת) בכתה. בבית אני יכולה לעשות מה שאני רוצה
100%	40	40%	16	18%	7	42%	17	ניסיתי בעבר להשפיע על הנעשה במדינה
100%	40	38%	15	32%	13	30%	12	מורה חייבת להיות מעורבת(ת) בארגונים חברתיים שמתאימים להשקפת העולם וצריך להציג זאת בפני התלמידים, תוך כבוד לדעותיהם שלהם
100%	40	30%	12	22%	9	48%	19	מורים צריכים להשתתף בהפגנות חברתיות ופוליטיות
100%	39	26%	10	15%	6	59%	23	מורים צריכים להיות חברים במפלגות ובארגונים חברתיים שונים
100%	39	23%	9	18%	7	59%	23	אני פעילה(ה) באופן אקטיבי במכללה, במקום מגורי במפלגה או ארגון ארצי אחר
100%	40	20%	8	45%	18	35%	14	אני מרגישה(ה) שאני יכול להשפיע על הנעשה במדינה
100%	40	18%	7	32%	13	50%	20	כמורה אני חייבת להיות תמיד ניטראלית(ת) לחלוטין. צריך לעסוק רק בהוראה
100%	40	12%	5	2%	1	85%	34	אסור למורים להשתתף בהפגנות חברתיות ופוליטיות
100%	40	8%	3	18%	7	75%	30	אני שבעת(ת) רצון ממה שקורה במדינה בשנים האחרונות
100%	40	5%	2	12%	5	82%	33	מורה חייבת לעמוד על כך שדעותיה(ה) החברתיות והפוליטיות יועברו לתלמידים שכן זה חלק מהתפקיד החינוכי
100%	40	5%	2	2%	1	92%	37	אסור למורים להיות חברים במפלגות ובארגונים חברתיים שונים
100%	40	2%	1	2%	1	95%	38	לשם השגת מטרה צודקת מותר לי לארגן פעילות לא חוקית

תודה מיוחדת וחמה לגברת גילה אביטל, מזכירת יחידת המחקר, שלקחה על עצמה את העברת השאלון, ריכוז התוצאות והכנת הטבלאות בהרבה מסירות ורצון. לכל המעוניין, התוצאות המלאות מצויות במשרדי מערכת "קולות".

בהמשך בדקנו האם יש קשר בין האדם הפוליטי ובין דמות המורה, או במילים אחרות, האם המורה רשאי לערב את תלמידיו במחשבותיו הפוליטיות? על כך הגיבו הנשאלים בדרך הבאה: 82% אינם מסכימים שמורה יעמוד על כך שדעותיו החברתיות והפוליטיות יועברו לתלמידיו. 50% חושבים שהמורה מתוקף מקצועו חייב להיות ניטראלי ולעסוק רק בהוראה. 48% חושבים שמורה חייב להיות ניטראלי בעבודה, ואילו בביתו הוא רשאי לעשות ככל העולה על רוחו. נראה שיש הפרדה בין המורה כאדם פרטי, שמותר לו כמו לכל אחד אחר להיות פעיל מבחינה חברתית ופוליטית, לבין תפקידו כמורה, שם עדיף שיהיה ניטראלי עד כמה שהדבר ניתן.

לאסור על מורים השתתפות בהפגנות חברתיות ופוליטיות (85%) או לאסור חברות בארגונים ומפלגות (92%). נראה שיש תפישה משותפת לפיה כל מורה ומורה המעוניינים בכך יכולים להשתתף בפעילות חברתית ופוליטית לפי רצונם, ולא ניתן לכפות, או לאסור עליהם פעילות כזאת. יחד עם זאת, ברגע שהנשאלים מתבקשים להתייחס לפעולות ממשיות, ולא רק חברות בארגונים, רמת התמיכה יורדת. כך בנוגע לפנייה לתקשורת, רק 58% מסכימים, על ארגון פעולות שאינן שגרתיות רק 56% מסכימים, ועל פנייה לשלטונות לשם בקשת תמיכה, או על ארגון פעולות מחאה, מסכימים רק 51%. 95% בטוחים שמורה אינו יכול לארגן פעילות שאינה חוקית, גם אם היא לשם מטרה צודקת.

על כבוד האדם



שלום לכולם,

במת הדיון שלנו הפעם גדולה במיוחד. היא התחילה על ידי ד"ר נורית בסמן-מור כחלק מדיון בישיבה של המרצים לחינוך. בהמשך עלה הנושא לפורום של המרצים לחינוך ומשם המשיך והתגלגל בין כותלי המכללה כולה. אנחנו שמחות להציג בפניכם את הדעות השונות והמגוונות שקיבלנו לגבינו. העורכות

ד"ר נורית בסמן-מור

כבוד האדם ושמירת כבודם של תלמידנו



החשיבות שבחינוך לכבוד האדם פוגעים בכבודם בגלל הפרשנות השונה של המושג, והרי זה אבסורד גמור לפגוע בכבודם של תלמידים במסגרת קורס על כבוד האדם!

כיצד אם כן עליי לנהוג? כדי להכריע בדילמה זו לא מספיק לשאול האם

קיימים ערכים אוניברסאליים בסיסיים להם אנו מחויבים כבני אדם

ד"ר בסמן בודקת מה מקומנו כמחנכים לנוכח שאלות הנוגעות לערכים שונים ומנוגדים שיש ללומדים. היא מציגה את הסתירה שבין מחויבות עמוקה לערך, כלומר הגנה עליו, לבין קבלת עמדה המנוגדת לערך זה בשם אותו ערך עצמו.

האם כמחנכים אנו רשאים, או אף מחויבים, להשפיע באופן מכוון ומפורש על עולם הערכים של תלמידנו? שאלה זו איננה חדשה, אבל היא מקבלת משנה תוקף בחברה רב תרבותית בה לא קיימת הסכמה על ערכים, אפילו ברמה בסיסית.

השאלה התעוררה ביתר חריפות במסגרת קורס על כבוד האדם, אותו אני מלמדת במסגרת קורסי החינוך. בקורס זה אנו עוסקים בעיקר בתפיסות שונות של המושג ההומניסטי של כבוד האדם. תפיסה רווחת של מושג זה מפרשת את כבוד האדם כשמירה על זכויות היסוד האנושיות והאזרחיות של כל אדם, וגם כהתייחסות סובלנית, פתוחה ומתעניינת בדעותיו, במנהגיו ובמעשיו של

כל אדם באשר הוא אדם. מושג זה של כבוד שונה מאוד ממושג הכבוד כפי שהוא מובן בחברה הערבית והבדואית. מכיוון שרבים מהסטודנטים בקורס הם ערבים ובדואים עלה בדעתי שהעיסוק האוהד במושג ההומניסטי המערבי של כבוד האדם והדגשת

ג'ון בורדלי רולס (1921-2002) היה פילוסוף אמריקאי שעסק בהגות בנושא אתיקה ומדע המדינה מנקודת ראות ליבראלית קנטיאנית. שימש כפרופ' לפילוסופיה באוניברסיטת הרווארד. ספרו הידוע - ג'ון בורדלי רולס צדק כהוגנות - הצגה מחודשת, ספרי עליית הגג, תל אביב, 2010

וכמחנכים; האם קיימים ערכים שכל בני האדם היו מסכימים עליהם בתנאים של "מסך הבערות" (בלשונו של הפילוסוף ג'ון רולס). היצירה המזוהה ביותר עם הגותו של רולס היא הספר תיאוריה



מחויבות עמוקה וחזקה לערך פירושה, להבנתי, נכונות להגן על הערך, להילחם עליו ואף לשכנע בצדקתו.

אם בכל זאת אנו דורשים מעצמנו כמורים מחויבות עמוקה לערכים הנתפסים על ידינו כאוניברסליים, מחויבות המתבטאת בנכונות להילחם על הערך ולשכנע בצדקתו, הרי שלפעמים (כשמדובר בערכים מסוימים) יהיה עלינו להתנהג בניגוד לערך לו אנו מחויבים. כך, מחויבותי העמוקה לערך החירות תתבטא בניסיון לשכנע את התלמידים לאמץ ערך זה, אך עצם הניסיון הזה פירושו שאני נוקטת בהתנהגות שאיננה על פי הערך הזה, משום שהיא פוגעת בחירות המחשבה שלהם. ניתן לומר שיש כאן קונפליקט שקשה להתמודד עמו.

יותר מזה, לעיתים ההשפעה הערכית עלולה להיות מסוכנת. מחויבות עמוקה לערכים הנתפסים על ידינו כאוניברסליים, מחויבות המתבטאת בניסיון מפורש להקנותם לתלמידים, עלולה לגרום להם נזק. השפעה כזאת עלולה לסכן את מעמדם בחברה בה הם חיים, ואולי אף את חייהם, כשמדובר בערכים המוגדים לערכים המקובלים בחברתם (ראו את הערך של חירות האישה בחברה המוסלמית המסורתית).

אולי הפתרון צריך להיות באימוץ דרגת ביניים של מחויבות ערכית? אולי מחויבות ערכית צריכה להתבטא בהבעת עמדה מפורשת ובהתנהגות התואמת את ערכינו, אך לא בניסיון להילחם עליהם ולהגן עליהם מפני הביקורת בחיורף נפש?

של צדק שיצא לאור בשנת 1971 ונחשב כיום לאחד הטקסטים החשובים בהגות במדע המדינה. העבודה מנסה לבסס תיאוריה של צדק כהוגנות (Justice as Fairness), תיאוריה שתשמש בסיס לחברה דמוקרטית ליבראלית יציבה, ומתבססת על תשובתו של רולס לשאלה: לאיזו אמנה חברתית יגיעו צדדים רציונליים ואוטונומיים הדנים מתוך אי ידיעה על מצבם בעולם האמיתי, כביכול מאחורי מסך בערות (Veil of Ignorance)? מסך הבערות הוא מצב היפותטי בו אלו המנסחים את עקרונות הצדק אינם יודעים כלל מהו מצבם בעולם האמיתי: מעמדם בחברה, מצבם הכלכלי, יכולותיהם וכד'. הם נדרשים לקבל החלטות ללא קשר לאינטרס של קבוצה או תנאים ספציפיים.

כדי להכריע בדילמה לא די לשאול מהם אותם ערכים מוחלטים (בהנחה שיש כאלה). עלינו לשאול את עצמנו כיצד עלינו כמורים בכלל וכמורי מורים בפרט, לבטא את מחויבותנו לערכים הנתפסים על ידינו כערכים בסיסיים. זו שאלה מורכבת מכיוון שאם ערך הנו קנה מידה המנחה את התנהגותנו ואת עמדתנו כלפי התנהגותם של אחרים, ברור שמחויבות לערך מתבטאת בהתנהגות על פי ערך זה. כך, אם אני מחויבת לערך כבוד האדם, במובנו ההומניסטי, עליי מצד אחד להתנהג בהתאם לערך זה. עליי להיות פתוחה וקשובה לדעתו של כל אדם ואדם, כולל דעתו של זה המתנגד לערך. מצד שני, אם אני קשובה לדעתו של מי שאינו נאמן לערך כבוד האדם, הרי שבמובן החזק והעמוק של המונח "מחויבות" אינני מחויבת לערך כבוד האדם!



ד"ר חסן אבו סעד

דאי לדון בערכים השונים תוך הדגשה שהם תלויי תרבות, ואפילו בתוך החברה הערבית

בנגב יש שוני רב.

יש הבדל בתהליך הסוציאליזציה בין התרבות הערבית והתרבות המערבית. בתרבות המערבית האדם בונה לעצמו את מכלול הערכים המעצבים את התנהגותו, עמדותיו ופירושו לדברים, ולכן הייתי נוקט בגישה ההומניסטית ביקורתית בהכשרת מורים. כדאי לציין בפני הסטודנטים שערכים חברתיים הם תלויי תרבות, ושהם אינם חייבים לקבל את כל מה שמוצג בפניהם. יש לזכור שאין הומוגניות אפילו בקרב האוכלוסייה הערבית בנגב, בגלל שוני אתני מצד אחד והתפתחות חברתית וכלכלית מצד שני. כדאי לדון בערכים הומיאניים ובדרך שבה הם מפורשים ומתורגמים בתרבויות שונות. אדוארד הול, במאמרו השפה האילמת, מביא כמה דוגמאות לגבי משמעויות שונות של מושגי זמן ומקום, ופרשנויות שונות ואי הבנות לגבי המשמעויות הללו.

ד"ר עיסא אל פאחל, ראש ההתמחות במדעים

דעתי המכללה צריכה לחשוף את הסטודנטים שלנו למושג "כבוד האדם", ופרשנותו בספרות המקצועית ובחברות שונות בעולם. חשוב להדגיש בפני הסטודנטים, כי חברות שונות מפרשות את מושג כבוד האדם באופן שונה.

פרופ' ארנון אדלשטיין



מציע להציג בפני הסטודנטים מגוון רחב של דעות והשקפות בנושא, כדי שיוכלו לבחור בתוך השפע את מה שמתאים להם.

בדינמיקה שבין בעל סמכות לכפופים לו יש סכנות מסוימות. לא בכדי הגדירו יחסים חומנטיים בין אלה כהטרדה מינית, בעוד שיחסים כאלה בין מי שאינם ביחסי כפיפות, מתקבלים בצורה שונה לגמרי. סטודנט יכול לאמץ גישות ועמדות של מרצה, או מורה מכמה סיבות: הערצה אישית מתוך כריזמה של אישיות המרצה. הערצה הנובעת מכך שהמרצה הוא בעל ידע בתחום מסוים, ועל-כן, קיימת הנחה סמויה שיש לו גם ידע בתחומים אחרים, שבהם הוא מתבטא. רצייה חברתית. העמדת פנים של קבלת עמדת המרצה, מתוך רצון שלא להיתפס כמי שמתנגד לדעות של בכיר ממנו. נוכח הסכנות הטמונות בסיבות שצוינו, דעתי היא שמרצה אמור להציג בפני הסטודנטים מגוון של תפיסות עולם בנוגע לנושא הנדון.

למשל: הקרימינולוגיה התפתחה ועברה מאסכולה אחת לאחרת בגלל השתנות והתפתחות הידע, אך גם בהשפעה של זרמים אידיאולוגיים: חוק וסדר, פמיניזם ומרקסיזם. השפעות אידיאולוגיות אלו הביאו להסברים תיאורטיים שונים מאד זה מזה בנוגע לעבריינות ולעבריינות. אני פורש בפני הסטודנטים את היריעה כולה, מבלי שאנקוב בדעה משלי. הדבר מאפשר להם לדון בהשקפות השונות מתוך כבוד לדעות שהן מבטאות, ולבטא את דעתם ויחסם לאותה גישה. גם בתחום הפמיניזם אנו מוצאים מגוון של זרמי משנה, החל מזה הליברלי ועד הפוסט-מודרני. מעניין לראות כיצד הסטודנטיות מביעות חוסר שביעות רצון מהגישות הפמיניסטיות הרדיקליות, בעוד שהן מסכימות עם הגישות הליברליות יותר, להן שותפים גם הסטודנטים בקורס.

העובדה שאינני מביע את דעתי האישית, בנושאים אלו ואחרים פותחת בפני הסטודנטים אפשרות לבחון בעצמם את הגישות, להתווכח עמן, לבקרן, לקבלן או לדחותן.



ד"ר אחמד אל עטאונה



בחין בתרבות הערבית בין מושג הכבוד ובין המושג כבוד האדם. מושג הכבוד בחברה הערבית הוא ערך גבוה שיש להשקיע מאמצים רבים כדי לקיימו.

לכל תרבות יש מאפיינים ייחודיים משלה. החברה הערבית היא חברה קולקטיבית שטובת הכלל עומדת בראש מעייניה, ואילו בחברה המערבית הפרט מקבל מקום מרכזי, וטובתו היא מעל טובת הכלל. כמו מושגים אחרים גם המושג כבוד מקבל פרשנויות שונות בשתי החברות. החברה הערבית רואה בכבוד מושג מרכזי וחיובי המבטא דברים כגון: ציות למבוגר במשפחה, קבלת אורחים, עזרה לנזקקים, אהבת הזולת והתייחסות ביושר ובהגינות לאחרים. יש להבחין בין המושג "כבוד האדם" לבין המושג "כבוד".

המושג כבוד גדל עם הזמן ונכללו בו דברים נוספים, כמו למשל הגאווה העצמית שהפכה לחלק מן הכבוד העצמי. כתוצאה מכך קיבל ערך הכבוד חשיבות רבה יותר מערך החיים, והוא נתפס כחשוב יותר מערכים הומניסטיים אחרים. תוספת זו מכבידה על האדם בחברה הערבית, ודורשת ממנו מאמצים רבים בשמירה על הערך. לדוגמה: חאתם אלטאי, דמות מוכרת ומשורר ידוע, הצטיין בהכנסת אורחים. באחד מסיפוריו הוא מתאר כיצד כיבד את אורחיו בעז היחידה, שהייתה כל רכושו, והשאיר את ילדיו ללא מקור פרנסה.

המושג כבוד האדם, הוא מושג מתפתח ומשתנה וקשה לקבוע את גבולותיו. הוא נמצא במאבק עם מושגים או ערכים אחרים באופן מתמיד. התרבות משפיעה על הנפח שלו, מרכיביו משתנים ומושפעים ממקום, מזמן ומן התרבות שבתוכה הוא נמצא.



ד"ר בסול מציג בפנינו את מושג הדרת הכבוד בחברה הערבית, מושג המתייחס לקבוצה שהיחיד חי בתוכה וחובתו לדאוג לשמור עליה כל הזמן. שמירה על הדרת הכבוד עלולה להביא לתוצאות קיצוניות, כמו רצח על רקע כבוד המשפחה או נקמת דם.



חוק יסוד כבוד האדם וחירותו, אשר נחקק בשנת 1992 (ותוקן בשנת 1994), קובע מספר זכויות אדם בסיסיות, שהוכתרו כמגילת זכויות האדם בישראל. חוק זה הוכרז כמסמך מכונן, אשר קובע את כבוד האדם כערך היסודי המרכזי של החברה הישראלית. לכן יש מקום לבחון בקפידה וביסודיות את הערך "כבוד האדם". המושג "כבוד האדם" מכיל מערכת מוסרית המתייחסת לערכים אנושיים אוניברסליים וערכים חברתיים מקומיים. מצד אחד ערכים כללי אנושיים, ומצד שני ערכים חברתיים של כבוד האדם, המשתנים בהתאם לחברה ולנסיבות.

בחברה הערבית הדרת הכבוד היא רכושו היקר ביותר של אדם, המחייב הגנה וטיפוח בכל מחיר. שמו של האדם הוא המסמן החברתי של honor הדרת כבוד. אש-שרף (الشرف), "שמו הטוב", משמעו הדרת כבוד רבה, ואילו הכפשת שם משמעה פגיעה בכבודו. בחברה הערבית הערך לאדם הוא אותו ערך אוניברסאלי המקנה לו את הכבוד והיחס האנושי המוסכם, אם כי בחברה הערבית הוא מתבטא בצורה שונה מאשר בחברות אחרות.

הדרת הכבוד טבועה עמוק בחברה הבדואית. המושגים עליהם מדובר הם:

אל-אחतरام ואל-אעתבאר (الإحترام والاعتبار) הערך הסגולי, والشرف honor, הדרת כבוד. אל-שרף שהוא מושג ערטילאי המשתנה ממקום למקום. הוא מתפרש בקשת רחבה של מושגים, הוא מתחיל במילה ונגמר ברצח אכזרי כתירוץ לשמור על הדרת הכבוד האבוד, למרות שהדת מגנה אותו בכל לשון של גינוי. ההיפך של הדרת כבוד היא בושה / קלון.

בחברה הערבית להדרת הכבוד יש לעיתים תוצאות קשות, כמו רצח על רקע "כבוד המשפחה". כמובן, יש קונפליקט בין כבוד סגולי ובין רצח. נוסף על כך, יש קונפליקט בין החוק לבין רצח כזה. החוק בישראל אינו מכיר בהגנה על כבוד המשפחה כצידוק לרצח, אולם בפועל רשויות החוק מגלות הבנה כלפי התופעה, תוך ניסיון להיות רגישים לתרבותה של החברה הערבית.

המשטרה נוהגת להפעיל נכבדים מתוך זקני העדה כדי לפשר בין האישה ומשפחתה, ולפעמים היא שולחת נערות לחסותם של שיח"ם ונכבדי העדה. למרות זאת, נערות נרצחו, אחרי שפנו למשטרה והתלוננו שהן בסכנת חיים. לעתים הרצח אירע אחרי שהמשטרה החזירה את הנערה לביתה לאחר שקיבלה התחייבות מצד המשפחה להגן על שלומה. כבוד המשפחה ייחודי לתרבויות שבהן המשפחה נחשבת לערך עליון העומד מעל לערך חיי האדם. בתרבויות אלה הפרט משועבד לאינטרס של הכלל ועליו להימנע מלגרם ל"בושה" שהיא תחושה שלילית המתעוררת באדם וכרוכה באי נעימות מפני הזולת. הדרת כבוד היא תרבות חובות (ולא זכויות) בחברה כזו. כל פרט חייב לעמוד בנורמות התנהגות ברורות ומוכרות לכל, וערכו החברתי נמדד ונקבע על פי מידת עמידתו בדרישות נורמטיביות אלה. עמידה בנורמות מחייבת שמירה קפדנית על כללים. התמורה על קונפורמיות זו היא סטאטוס חברתי נכבד והערכה עצמית גבוהה; זכות לגאווה, חשיבות עצמית והכרה חברתית. כישלון בעמידה בנורמות של הדרת כבוד גוררת בושה, השפלה ואף טומנת סכנה בצדה. זאת מכיוון שיראת כבוד מצד הזולת נרכשת רק בעמידה קנאית של אדם על הדרת כבודו, ואילו מחילה על הכבוד נתפסת כחולשה, ומפחיתה מיכולת ההרתעה וההישרדות של מי שהדרת כבודו נרמסה. פגיעה בהדרת כבודו של הזולת מאדירה את הדרת כבוד הפוגע על חשבון הנפגע, מכתימה את הדרת כבוד הנפגע, והופכת אותו לבעל חוב של הפוגע, ללעג בעיני עצמו ובעיני הסובבים אותו. מצב זה מחייב פירעון, כלומר הוא מטיל על הנפגע חובה לפגוע בהדרת כבודו של האדם שפגע בהדרת כבודו שלו. פעולת תגמול מוחקת את כתם הבושה על ידי החזרתו כפל כפליים אל הצד השני. בתוך קבוצת הדרת הכבוד, כל פרט של קבוצה מסוימת נדרש לחוש הזדהות מלאה ואחריות כלפי שאר חברי קבוצתו, כאשר הם ניצבים מול קבוצה אחרת. פגיעה בהדרת כבודו של קבוצה אחת מחייבת פגיעה גדולה יותר בהדרת כבוד הקבוצה האחרת, וחוזר חלילה. בהיעדר מנגנון יישוב סכסוכי הדרת כבוד, פעולות גמול עלולות להפוך לדינמיקה של נקמת דם שאין ממנה מוצא.

הכבוד והערך הסגולי מתבטאים בכיבוד הדת, החברה והמשפחה, ובאופן מיוחד, בהתנהלות הנשים בחברות אלה, ולא בהתנהלות הגברים. אינני חושב שהסטודנטים הבדואים חיים בעולם סטרילי ומנותק מהסביבה, ושהם שלא שמעו על כל הביטויים והמושגים שהמרצה העלתה. לדעתי, אם היא תציג בפניהם סוגיות שונות הערכים שלהם לא ייפגעו, כל עוד הסוגיות אינן מופנות אליהם בצורה ישירה. קשה מאוד לעורר מרדנות נגד המוסכמות השבטיות, ועל כן אין חשש ממה שהמרצה מעלה בשיעורים שלה !!!





ד"ר גלסנר טוען שבכל תרבות קיימים ניגודים ופערים שהעימות ביניהם הוא חלק מהותי מן התרבות. בין המסורת הבדואית ובין תרבות האסלאם קיימים ניגודים כאלה.

ניל פוסטמן, בספרו על קץ החינוך אומר: "ניגודו של סיפור עמוק הוא סיפור עמוק אחר; כוונתי בכך הוא שהסיפור של כל קבוצה יכול להיות מסופר בדרך מעוררת השראה, בלא העלמה של פגמים, אולם תוך שימת דגש על המאבקים השונים לקניית האנושיות" (עמ' 53). יכול להיות שברעיון הזה טמונה האפשרות להתמודדות עם הקונפליקט שלפנינו. בכל תרבות ניתן למצוא דוגמאות של דיאלקטיקה בין ערכי יסוד לבין פרשנויות שונות שלהן. כמו כן ניתן למצוא דוגמאות של פערים וניגודים פרדוקסאליים גדולים, בין הצהרות מוסכמות מבחינה אנושית אוניברסאלית, לבין יישומן במציאות בכל התרבויות. כולנו נוטים לפעמים לעוות אידיאולוגיה ולפרש אותה כך, שתשרת מטרות שונות, קבוצתיות ואישיות - וגם זה משותף לתרבויות שונות. הקיצוניות הדתית בכל הדתות נוהגת כך כדרך חיים.

בחברה הבדואית נוכל להתייחס לדיאלקטיקה שבין המסורת הבדואית לבין תרבות האסלאם. מצד אחד, אנחנו עדים לרעיונות משותפים, ומן הצד השני למאבק לא פשוט בין המסורת הבדואית לבין הדת המוסלמית. מאבק זה בא לידי ביטוי גם על רקע שאלות כמו מעמד האישה וכבוד האישה. ניתן להצביע על שוני עקרוני בהתייחסות בפועל לשאלות אלו, בין שתי התרבויות. בהמשך ניתן להצביע על נקודות מהותיות בתפיסת האנושיות וכבוד האדם שבהן אין הבדל, או קיימת הסכמה מלאה, בין שתי התרבויות.

ההבדל שיתגלה נמצא כנראה בפער שבין המקור לבין הפרשנות שלו ובפער בין רמת ההצהרה לרמת היישום בחיים. בירור הפערים האלו עשוי להוות נקודת משען להתמודד עם השאלות שהועלו כאן. אחת הדרכים לבירור כזה היא להתייחס באופן ישיר לטקסטים מהמקורות התרבותיים השונים. בנוסף, כשניגשים לדיון כזה במכללה ראוי לקחת בחשבון את המטען הרגשי הנלווה אליו. אי אפשר להתנתק מההיבט הזה ולהשאיר את השיח רק ברמה של דיון אקדמי או אינטלקטואלי - זה עלול להיגמר בניסיונות של טיוח, או רציחה.

נראה שנצטרך לחשוב על מיומנויות של תקשורת בין אישית ושל אינטליגנציה רגשית וחברתית ולהפעיל אותם בשיחות כאלו. ה"איך" יעשה הדיון לא פחות חשוב מ"המה" שיעלה בו - והוא כולל יצירת אווירה דרך מחוות ושימוש בשפת גוף ואינטונציה המפגינים הקשבה אמיתית. ביחד ננסה לזהות את הפעולות שעשויות לקדם דיאלוג שמזמין חשיבה על ערכים ואמונות יסוד.

ניל פוסטמן (1931-2003) חוקר ותיאורטיקן אמריקאי בתחומי התקשורת והחינוך. כתב כ-20 ספרים ומעל מאתיים מאמרים בכתבי עת שונים. עיקר עבודתו התמקדה בהשפעת הטכנולוגיה על התרבות האנושית והשפעות המדיה על החברה. שניים מספריו השפיעו רבות ועוררו הד רב בעולם: "אבדן הילדות" ו"קץ החינוך". בספרו "אובדן הילדות" טוען פוסטמן כי התפתחותה של תפיסת הילדות מראשיתה של העת החדשה ועד לתקופתנו, נובעת מתוך ניסיון חיים חברתי ולא מתוך צמיחה ביולוגית. התפישות החברתיות המשתנות יצרו גם מושגי ילדות משתנים. בימינו מביאה התקשורת ההמונית, ובייחוד הטלוויזיה, לביטול המחסומים, שבין ילדים ומבוגרים קיצור גיל הילדות והפיכת כולנו ל"זקנים מתיילדים". קץ החינוך (המצוטט בעמוד זה) מתבסס על טענתו של פוסטמן כי כדי שהחינוך ימשיך להתקיים, חייבים למצוא לו מטרות-על. לדעתו אם לא תהיה מטרה גדולה לחינוך - הוא לא יוכל להתקיים. לדעתו, המטרות שהיו קיימות בחינוך עד כה כבר אינן מתאימות ולכן יש למצוא מטרות חדשות. בין המטרות שהוא מציג, ככאלו שעבר זמנן, הוא מציג את המטרה של כור ההיתוך וגם את המטרות הדתיות, דמוקרטיות, האתיקה הפרוטסטנטית של עבודה קשה ודחיית סיפוקים כדי להגשים את החלום האמריקאי, התועלת הכלכלית והשינויים הטכנולוגיים. הוא מציג כמה מטרות על חדשות אפשריות, כמו שמירת כדור הארץ ולקיחת אחריות עליו, הבנה שאנחנו טועים וחייבים לתקן טעויות, הסיפור האמריקאי כהתנסות נמשכת, העיסוק בשאלות יסוד ובמטאפורות כדי להבין את העולם.

פוסטמן, נ. (1986), אובדן הילדות, ספריית הפועלים, ת"א.
פוסטמן, נ. (1998) קץ החינוך. מאנגלית: אמיר צוקרמן, ספריית פועלים, סדרת "מחשבות על חינוך



ושר אינטלקטואלי, שוויון ופתיחות אנושית הם הבסיס לכל דיאלוג ערכי מכבד.

אני מצדד בכך שמורים יביעו דעתם בבירור, בכל הרמות, החל מהוראה בכיתה א'. אי נקיטת עמדה היא אמירה פוליטית, בדיוק כמו נקיטת עמדה. "ניטרליות" כביכול של המורה, משדרת כאילו חינוך אינו קשור לפוליטיקה, ולמורה לא צריכה להיות דעה משלו, או שאנחנו צריכים לומר רק מה שהקונסנזוס מתיר לנו להגיד, מה שעלול להוביל לחינוך קונפורמי הנעדר חשיבה ביקורתית ומעורבות בחברה. בכל מוסד חינוכי, לרבות המכללה ובעיקר במוסדות שיש בהן מגוון גדול של תרבויות, דרושה גישה שוויונית, פתיחות, אנושיות ויושר אינטלקטואלי.

הבעת דעות והשקפות עולם על ידי המרצים היא בעלת ערך חינוכי חשוב, בתנאי שיש כיבוד מלא של האחר. כל זאת אם ניתן לסטודנטים להביע דעות מנוגדות, ולהיות ביקורתיים גם כלפי עמדות מרציהם. חשוב שהמרצים יהיו נכונים לשמוע את האחר, לספק מקורות מידע מגוונים מנקודות השקפה שונות ולדון גם ברעיונות ובתפיסות המנוגדים להשקפתם. חשוב שהמרצים ינהגו בצורה שוויונית, מתוך כבוד לכל קבוצת של סטודנטים, ללא שיוך ותיוג של קבוצה כלשהי (יהודים, ערבים, נשים, גברים, דתיים בני דתות שונות וחילוניים). היכולת של המרצה לומר בגלוי את עמדותיו, תלויה באותו יושר אינטלקטואלי ויושרה מוסרית שכתבתי עליהם. למעשים שאנחנו עושים יש השפעה יותר גדולה ממה שהמילים שלנו אומרות. לדוגמה: צורת הלבוש שלנו, היא פעמים רבות הצהרה על שיוכנו החברתי והתרבותי יותר מאשר הצהרת מילולית בכיתה, וגם זו "אמירה פוליטית".

אם באים ממקום של שיח בין שווים, שיח ביקורתי הרואה מקום לבקר כל חברה ותרבות, כולל תרבות השייכת לנו, יש בכך מתן כבוד לאחר. אם באים ממקום של עליונות התרבות המערבית על התרבות של האחר (ערבית, אסלאמית, יהודית מזרחית...) נידונים לדיאלוג לא פתוח, ולא אמיתי, הבא מתוך התגוננות, פחד, או רצייה.

הנושא של כבוד האדם הוא בעל היבטים רבים, וכל החברות, ללא יוצא מן הכלל, חוטאות במידה זו או אחרת בקושי לקיימו כלפי האחר. לדוגמה: אם אנחנו שופטים את החברה הערבית בנושא מעמד הנשים, ובה בעת מתעלמים מהיעדר כבוד האדם בחברה היהודית ההגמונית כלפי האחר, השיח לא יהיה מוסרי או אמין מבחינה אינטלקטואלית. הפגיעה של הכיבוש הישראלי בכבוד האדם, החוקים החדשים המוצעים כנסת להדרת השפה הערבית כשפה רשמית שנייה, האפליה על רקע של קבלה ליישובים קהילתיים והאיסור על קבלת מימון לפעילויות חינוכיות מגופים העוסקים בזכויות האדם, מנוגדים במידה ניכרת לכבוד האדם וחירותו, ואינם עולים אתו בקנה אחד. בדומה לחברה היהודית, בה יש תרבויות שונות וערכים מנוגדים, כך גם בחברה הערבית יש כיום מאבק בין ערכים מערביים מודרניים לערכים מסורתיים, צריך להיות קשוב גם לתהליכים אלה. ההתנשאות תגרום לחברה הערבית להתכנס בתוכה, להתגונן ולהקשות בכך על מצדדי המודרנה בקרב הבדואים להשפיע מבפנים. ביקורתיות מאוזנת וכבוד לתרבויות אחרות יכולים לתרום לשיח. לדעתי, אלה נכללים במושג יושר אינטלקטואלי, וטיפול בהם לא יפגע באחר, גם אם לא תהיה עליהם, הסכמה ואפילו יעוררו אי נחת וערעור אצל האחר. אין לנו המרצים סיבה לחשוש להביע דעות לא מקובלות בחברה כלשהי, לרבות החברה הערבית-בדואית, אם רק ננהג ביושר אינטלקטואלי.

מועין פחראלדין

ועין מבקש להבחין בין המושגים שעליהם מדברים ובעיקר בין כבוד האדם עצמו והסטאטוס של האדם או הקבוצה, ובכך להימנע משימוש מוטעה של המושג.

אינני חושב שמושג הכבוד שונה בין התרבות הערבית והמערבית. יש במושג כבוד בערבית שני פירושים לפחות שצריך להבדיל ביניהם - הראשון במשמעות של כבוד האדם עצמו והאחר (בערבית احترام) כפי שהוא נמצא בתרבות המערבית וכפי שהוא מוצג כאן. השני הוא פגיעה בסטאטוס של האדם או הקבוצה (בערבית شرف) למשל כבוד המשפחה. גם באנגלית יש הבדל בין המושגים respect, honor, dignity. כאשר מדברים על כבוד האדם חשוב לברר לאיזה מושג מתכוונים, וכך להימנע משימוש מוטעה במושג.



נעה לאור



מרות הרצון הרב לכבד כל אדם עדיין יש במכללה נקודות רבות הראויות לשיפור בתחום זה.

גם אני מוטרדת מן המפגש האינטנסיבי של הסטודנטיות במהלך שנות ההכשרה שלהן עם דעות, השקפות עולם ותפיסות חינוכיות שאינן עולות בקנה אחד עם התפיסה התרבותית ממנה באו ואליה הן חוזרות. אני מאמינה שמפגשים כאלו משנים את שני הצדדים. המפגש משנה אותי כמורה, אבל שינוי דרמטי יותר מתחולל אצל הסטודנטיות. לא פעם אני שואלת את עצמי האם השינוי התרבותי שהסטודנטיות עוברות במכללה עוזר או מזיק להן, כאשר הן חוזרות לקהילה שלהן ונותנות שירות להורים ולילדים שלא עברו תהליכי שינוי דומים.

ובהקשר אחר, אכן ניכרת השתדלות במכללה לשמור ולכבד כל אדם באשר הוא. יחד עם זאת, יש לנו במכללה (ובמדינה) עוד דרך ארוכה לעשות בכל הנוגע לכבוד שיש לתת לתרבות האחרת או לתרבות של האחר. הדבר בא לידי ביטוי בדברים בסיסיים כמו: רשימת השמות של הסטודנטיות הבדואיות מלאה בשגיאות שלעיתים מביכות, בנות בדואיות עושות סמינריון על 100 שנות הגן העברי במקום על... במערכת המודל - אין את דף הקורס בשפה הערבית - הכוונה היא לתפריטים שיש מימין ומשמאל - וערבית היא עדין השפה הרשמית השנייה במדינה.

וורדה סעדה



מושג כבוד הוא כללי, אך בכל חברה הוא מיתרגם בצורה אחרת. היא מבחינה בין שלושה מושגים שונים של כבוד בחברה הערבית: כבוד למבוגרים ולמכובדים, גאווה למשחקי כוח ושייכות וכבוד האישה.

כבוד האדם הוא מושג המכיל מערכת מוסרית המתייחסת לערכים אנושיים עולמיים וגם לערכים חברתיים הקשורים לקבוצה מסוימת. הערכים האנושיים קשורים לעצם היותנו בני אדם. הערכים החברתיים של כבוד האדם משתנים בהשתנות החברה, והנסיבות החברתיות. למשל ערך החיים נתפש בצורה שונה בזמן מלחמה, והוא תלוי במימד החברתי פוליטי. בחברה הערבית הערך של אנושיות שווה לערך העולמי של אנושיות. הוא נותן לאדם את הכבוד והיחס האנושי המקובל, אלא שהביטוי שלו משתנה על פי הדגש על הערך החברתי הנגזר ממנו. כבוד לחברה הערבית, שממנה שאבתי את העקרונות הראשונים הנוגעים לאישיותי, אני רואה את המושג כבוד האדם כמורכב משלושה תת מושגים:

ראשית: **לכבד** (to respect; אחترام). לכבד את המבוגר, את ההורים, את המכובדים וכל מי שראוי לכבוד. שנית: **גאווה** (dignity כראמה [كرامة]). גאווה למשחקי כוח (כבוד של כוח) ושייכות (למשפחה, למדינה, לחברה). מאבקי כוח קשורים בדרך כלל לסוגיה זו של כבוד, מאבקים בין חמולות, בין יחידים, בין מדינות. שלישית: **כבוד האישה או שרף אלבנת** (شرف البنات) הנובע מן הערכים שהציבה החברה לאישה ולשמירה עליה.

בכל המושגים הנ"ל זה אותו כבוד, המוכר לפי הערכים העולמיים, אלא שביטוי ודרך התגובה על אי קיומו תלויים בחברה ובערכיה. כך למשל הכבוד למשפחה שונה מחברה אחת לשנייה, ותלוי בערכי החברה עצמה. חברה קומוניסטית שיתופית נותנת ערך גדול לשייכות למדינה, או לקבוצה (או לקיבוץ), כאשר חברה פטריארכאלית נותנת כבוד למשפחה ולראש המשפחה. בשתייהן קיים הכבוד לקבוצה, אבל ההבדל הוא בהגדרת הקבוצה, בגודלה ובשאלה אילו ערכי שוויון יש ולמי. גאווה יחידה יכולה להיות גאווה ליחידה בת חמש נפשות או בת שלוש מאות נפשות, תלוי בחברה. המושג כבוד האישה, או כבוד המשפחה, נובע מן התפישה שאישה צריכה לשמור על גופה עבור בן זוגה החוקי (לפי הדת או לפי החברה). גוף האישה שייך לו, ואסור לאף אחד לפגוע בו, או להטריד אותו, אפילו בהסכמתה, כי הכבוד כאן משותף. מי שפוגע בכבוד הזה פוגע בבן זוגה ובמשפחה, שאליה היא שייכת. בחברה מודרנית אישה יכולה לחלל את הכבוד הזה, אם זה רצונה, כי גופה שייך רק לה. בחברה הזאת מי שמנסה לפגוע בגוף האישה, שלא בהסכמתה, ייקרא מטריד, או אנס. בחברה הערבית מפרשים את המושג "כבוד" באופן שונה בנסיבות שונות. יש חוקים כללים הדומים לחוקים בכל העולם, אבל עם הדגשים שונים. יש פרות קדושות הדומות לחברה העולמית, אבל המשמעות לגביהן שונה.



ש הגיונות סותרים בתפיסת המושג כבוד האדם וחירותו. לא הרי תפיסת כבוד האדם במערב כתפיסת כבוד האדם בחברה המזרחית ובעולם השלישי. יתרה מזאת, גם בתוך אותה תרבות יש סתירות בין התפישה הכוללת של המושג לבין פרטים שונים שלה.

הכותרת שהייתי נותן לשיח שהתפתח בנידון היא: הגיונות סותרים בתפיסת המושג כבוד האדם וחירותו. כאשר באים ודנים בנושא זה עלינו להביט בחוק שחוקקה הכנסת חוק יסוד כבוד האדם וחירותו 1992. כמו כן יש לקרוא את החוק הזה לא במנותק מההיסטוריה של חקיקת החוק, זאת אומרת השיח והדיונים המקדמים שהתנהלו בוועדות הכנסת בטרם נחקק החוק וקיבל את אישורו הסופי. מעניין לראות את החוק העוברי לפני לידתו, וכך אפשר להביט מחלון צר על דעותיהם ותפיסות עולמם של חברי הכנסת השייכים לתפיסות פוליטיות וחברתיות שונות. בדיקה כזאת תראה שאין פלא אם אנו שומעים דברים צורמים לאוזן מפי תלמידנו במכללות. חוק כבוד האדם וחירותו בא להגן על חייו, גופו וכבודו של אדם, הגנה על קניינו של אדם, הגנה על פרטיות האדם והגנה על חירויות האדם. חוק יסוד זה יהיה חלק חשוב ואינטגרלי בחוקה העתידית של מדינת ישראל.

יחד עם זאת, כמו שיש הגיונות סותרים בהוראה, כך יש גם הגיונות סותרים בתפיסת המושג כבוד האדם וחירותו. לא הרי תפיסת כבוד האדם במערב כתפיסת כבוד האדם בחברה המזרחית ובעולם השלישי. הגורם המרכזי השונה בשתי התפיסות הוא התרבות. בין התרבויות המערביות והתרבויות של המזרח והעולם השלישי יש הרבה מן המשותף ויש הרבה שוני. כך למשל: נקודת המוצא בכל מקום, בכל זמן ובכל חברה צריכה להיות שהאדם (גבר ואישה) הוא הריבון היחיד על גופו. יחד עם זאת, אנו עדים להתנגשות בין חירות זו של הפרט על גופו ובין חוקי המדינות או החברות השונות. במערב ריבונות על גופי איננה אומרת שמותר לי לכרות חוזה עם אחר, שירצח אותי. יש מקומות שבהם האישה איננה חופשייה לבצע הפלה מטעמים דתיים, או מתוך הגנה על זכות החיים של העובר שטרם נולד. בחברות מסורתיות ושמרניות, שבהן החוק המושגת על המנהגים הקדומים הוא השולט, מכתיבים לאישה מה תלבש ולמי תינשא. יש מקומות שאסור לאישה להוציא רישיון נהיגה, או לנהוג ברכב. עד לאחרונה היו מקומות שבהם אסור לאישה לבחור או להיבחר.



ובאשר להוראת נושא כבוד האדם במכללה, לדעתי כמחנכים איננו צריכים להירתע מלהצהיר על תפיסת עולמנו, הרי לשם כך אנו נמצאים, גם אם ישנן התנגשויות וסתירות בין תפיסות עולם שונות בכל הקשור לנושא כבוד האדם. דמוקרטיה נמדדת בין היתר ביכולתה של האוזן לשמוע דעות צורמות ולא מקובלות. אנו נשמיע את דעתנו, אך בשום אופן לא נכריח לקבלה. כמחנכים ננסה לעשות שינוי בלומדים על ידי הצבעה על המושג כבוד האדם ממבט מערבי, ואם בתור מכללה נוכל להביא לשינויים בתחום הזה, אשרינו.

חנה כרפס

נה כרפס מבחינה בין הדרת כבוד שהוא המושג עליו מדובר בחברה הבדואית ובין כבוד סגולי המוקנה לכל אדם ואין צורך להרוויח אותו. שיחה על האחד איננה פוסלת את השני.

בהרצאה שנשאה ד"ר אורית קמיר במכללה, לפני מספר שנים, היא דיברה על ארבעה מושגים שונים של כבוד. שניים מארבעת המושגים שהיא מזכירה קשורים לענייננו. המושג עליו מדובר בחברה הבדואית הוא honor, או מה שהיא תרגמה כ"הדרת כבוד". היפוכה של הדרת כבוד היא בושה או קלון. כבוד אחר הוא dignity - כבוד סגולי, זוהי תכונה ערכית, אינה רגנית, המוקנית לכל אדם - אין צורך להרוויח אותו. סוג זה של כבוד מקנה לכל אדם זכויות מסוימות, וקובע רף תחתון להתנהגות אנושית כלפי כל אדם.

הקישור: <http://2nd-ops.com/orit/?p=4712> ואפשר גם לחפש "אורית קמיר כבוד"

קצרה ידה של השפה העברית (ואולי של שפות נוספות) להבחין בין שני מושגים אלה. לדעתי יש להבהיר שמושג הכבוד אליו

אנו מתייחסים הוא "כבוד סגולי". בשיח על "כבוד סגולי" אין משום פסילה של מושג הכבוד האחר - "הדרת כבוד". "הדרת כבוד", טבועה עמוק בחברה הבדואית, אך קיימת גם אצלנו (לדוגמה: ההקפדה על פנייה לאדם תוך הוספת התואר שלו: ד"ר, פרופ', או להבדיל "חברת הכנסת מירי רגב", והוא מצוי בגלויים רבים נוספים).

למושג הדרת הכבוד בחברה הערבית יש לעיתים תוצאות רעות, כמו רצח על רקע "חילול כבוד המשפחה". אין חובה להיכנס לסוגיה זו בקורס, אך אם נכנסים, יש כמובן קונפליקט בין כבוד סגולי, ובין רצח זה (אך יש קונפליקט גם בין החוק ובין רצח זה).

נסירת פתחיה



ש בלבול בין הערך של כבוד האדם וחירותו שהוא קיים אצל כל בני האדם ובין הערך של כבוד הקשור לנשים. הערך האוניברסלי של כבוד האדם נמצא גם בקוראן ובאסלאם.

לשפה תפקיד חשוב בהבהרת משמעויות ובהסברת ערכים, שכן הם חלק מהתרבות. במקרים רבים יש קושי למי שאינו מבין את שפת האחר ותרבותו להקנות לו ערך מסוים. יש כאן לדעתי בלבול וערבוב בין שני ערכים הקשורים לאדם והם: כבוד האדם וחירותו והערך הנקרא בערבית "שרף אלבנת" (=כבוד הנשים).

ערך כבוד האדם וחירותו (ולא שרף אלבנת) הוא ערך אוניברסלי ומוחלט שאינו תלוי תרבות. מעוגנות בו הזכויות הבסיסיות של כל אדם באשר הוא אדם. למיטב ידיעתי כל הדתות, ללא יוצא מן הכלל, מצוות על שמירת הזכויות הללו, ולכן אני חולקת על אלה הטוענים שערך כבוד האדם מקורו במערב. הדת האסלאמית מדגישה את שמירת כבוד האדם. באסלאם פירושו הספקה של מזון, עבודה, בריאות, מגורים וביטחון, וגם לחיות בשלווה ובשלום ללא פחד וללא דיכוי וגם לספק לאדם את החיים הרחניים להם הוא זקוק. כמו כן, האדם אינו סחורה לסחור בה, ואין לשחד אותו, או להשפילו. בקוראן נאמר הרבה על כבודו וחירותו של האדם.

למשל נאמר:

وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوَبْرِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا
הפסוק הזה מוכיח את ערך האדם

וגם נאמר במקום אחר:

لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ
פירוש: האדם אדון לעצמו ואחראי למעשיו

ונאמר גם: وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى

אני אישית, מתקשה לקשר את הערך של כבוד האדם בתרבות ספציפית. אמנם, כל ערך שייך לתרבות מסוימת וזו תלויה בחברה, בזמן ובמקום, אבל אני משייכת אותו לפן השמימי. האדם הוא ערך שאלוהים ציווה עלינו לא לגעת בו ולא לפגוע בו. אם כולנו נבין את זה ונפנים את המשמעות הזו, נוכל לחיות בשלום בשלווה ובאהבה.

ד"ר דיתה פישל

מרות הסכנות שבחשיפה לידע היא מאמינה שיש לחשוף את הסטודנטים למגוון של דעות והשקפות.

אכן מסוכן ללמוד....

במבט ראשון לא ייחסתי חשיבות לסוגיה. אני מאמינה שטוב, ראוי וכדאי ללמוד תמיד, כמה שיותר. הדברים הללו נכונים עוד יותר לגבי אנשים בוגרים, שיכולים להפעיל שיקול דעת ולהחליט אם מה ששמעו רלוונטי לחייהם והאם הם רוצים ליישם זאת.

במבט שני מצאתי את עצמי חושבת על מצבים שבהם אולי עדיף לא להיחשף לידע. עמדה זו דומה מעט לעמדתן של חלק מקבוצות חרדיות וגם דתיות בארצנו. קבוצות הסבורות שידע עלול להשחית, או לקלקל... אמנם כאן עסקנו בכבוד האדם, אך כאשר קהילה מנסה לשמור על ציבונה, וגישות חדשות מאיימות עליה, היא מתגוננת גם מפני הטוב, הראוי והנכון. אם כך, באיזו מידה אנחנו כמרצים צריכים, או יכולים, לחשוף את הסטודנטים שלנו לערכים ולתרבויות שרחוקות מהם? דעתי לא השתנתה, אני סבורה שטוב וראוי להכיר, לדעת ולהיחשף. יחד עם זאת, כדאי גם להפעיל שיקול דעת, לא ללכת כחסידיים שוטים אחרי רעיונות גם כשהם ראויים ונעלים. אני מקווה שגם הסטודנטים שלנו, ששומעים מגוון עמדות ודעות הן מהמרצים הן מעמיתיהם, יקשיבו, יגיבו ובסופו של דבר גם יחליטו מה מתאים להם, בהקשר למעגלים שבהם הם חיים.



מירי יגל מציעה להתמקד בהבדלים שבין תרבויות שונות, תוך התמקדות בתרבותו של האחר בד בבד עם התמקדות בתרבות שלי, ועידוד יחס של כבוד לשניהם באותה מידה.

אנחנו חיים בעולם שהגלובליזציה שולטת בו. הניידות שלנו בעולם נעשתה נגישה יותר, והתקשורת עם אנשים מכל העולם כבר איננה תלויה בניידות. בעזרת כל אמצעי התקשורת הקיימים, אנחנו נמצאים בכל מקום בעולם כמעט בכל זמן נתון. רב תרבויות קיימת בעולם כולו, בחברה במדינת ישראל וגם במכללת קיי. קיבוץ הגלויות והדתות הוא המרכיב העיקרי של חברתנו, על כן חשובה ההתמקדות בכיבוד האחר, מנהגיו ואמונותיו.

הלימודים בקורס מהסוג שצוין לא אמורים לדעתי להקנות ערכים (ודאי לא על פי ערכי מרצה זה או אחר). אנחנו מדברים על אנשים מבוגרים שוודאי כבר רכשו ערכים מסוימים משלהם. תוכני קורס מעין זה אינם צריכים להיות מושתתים על דעותיו ועמדותיו של המרצה, אלא על עקרונות החינוך לפלורליזם. קורס כזה אמור, לדעתי, להתמקד בשאלה "מה הם ערכים בחברות השונות". הוא צריך לעסוק בלמידה מעמיקה של ההבדלים הקיימים בין התרבויות השונות כשהדגש צריך להיות על הכרת מקומו של האחר, הכרת מקומי שלי והבנה שעלינו כאנשים פרטיים לכבד, לשמר ולהעריך את הערכים שלנו באותה המידה שעלינו לדעת, להבין, לכבד ולהעריך את ערכיו של האחר. יחד עם זאת, בקורס כזה חייבים להבדיל בין יחסים בין אישיים וערכים חברתיים, לבין חוקי המדינה (בה נמצאים), חוקים שאותם חייב כל אדם לכבד, ללא קשר לדת, לאום, מין ותרבות.



יורם פרץ

ורם טוען שהדילמה נובעת מן הניגוד שבין הגישה הפלורליסטית-רלטיביסטית לבין הגישה האוניברסאלית. צריך להעלות את הדילמה ולדון בה באופן גלוי.

הטענה שעצם הדיון או קבלת השיח בנושא כבוד האדם יכולים לפגוע בכבודם של בני אדם נשמעת אבסורדית, אם לא פרדוקסלית. נראה לי שברמה המעשית, אם הדיון נעשה בדרך הראויה, הוא אמור להוות מכנה משותף מקובל, ברור ומוסכם (ברובו) גם אם המונח "כבוד" נתפס שונה בין העדות או האנשים. הדילמה נובעת מן הניגוד שבין הגישה הפלורליסטית-רלטיביסטית לבין הגישה האוניברסאלית. כיצד ניתן לומר שערך כמו כבוד האדם מתאים לכל בני האדם אם אתה פלורליסט-רלטיביסט? בהחלט ייתכן שמישהו יאמר שהוא אינו מקבל ערך זה מסיבות שונות - ועלינו לכבד זאת. גם אם אינו מסכים, אנו הדבקים בכך, נהיה מחויבים מוסרית להעניק לו את זכויות כבוד האדם. איך יוצאים מהסבך? - לדעתי: דווקא לנצל את הבעיה בכדי להעלות את הדילמה ולדון בה ולנסות להגיע לנוסחה שתהיה מקובלת על הרוב.



ת

רצה מבחינה בין מושגי כבוד שונים בחברות שונות. בחברה היררכית מושג הכבוד קשור במקומו של האדם בתוך ההיררכיה. בחברה שוויונית הכבוד נתפש כדבר הניתן לאדם בזכות מעלותיו, ובחברה הומניסטית הכבוד ניתן לכל אדם. באשר הוא אדם.

המושג "כבוד האדם" עובר כחוט השני בין תרבויות שונות, וניתן למצוא במקורות שונים התייחסות אליו:

- "כי מכבדי אכבד ובוזי יקלו" (שמואל א, ב, ל)
- "איזהו מכובד? המכבד את הבריות" (אבות ד, א)
- "לא תיחשבו כמאמינים עד שתאהבו איש את רעהו" (מוחמד, מסורת הנביא)
- "ההגנה על כבוד האדם היא הבסיס לשלום בעולם" (האפיפיור יוחנן פאולוס השני, 1998)
- "חייב אדם לשמור בהתנהגותו על כבוד האדם, לא רק מתוך רגש הכבוד אל עצמו, אלא מפני שהוא אחראי לאחרים" (רבינדרנת טגורי, הודו)

בישראל מקור השסעים נעוץ בהבדלים שבין הקודים התרבותיים של הקבוצות השונות באוכלוסייה. חברי הקבוצות השונות נחשפות במהלך החברות שלהם למודלים שונים של נתינת וקבלת כבוד, כאשר ערך הכבוד הוא תלוי הקשר. כך למשל ניתן להבחין בין חברות המתאפיינות בהיררכיה בין סוגים שונים של בני-אדם לבין חברות שוויוניות או דמוקרטיות יותר. בחברות המתאפיינות בהיררכיה, ילדים נחשפים יותר לכבוד כ-"כבוד כ-honor - הוקרה"- ולכבוד כ-respect. הדגש הוא על סימנים חיצוניים, התנהגות נאותה, נימוסים. כבוד זה מופנה אל אדם בגלל מעמדו בחברה, תפקידו והכוח המופקד בידיו. בחברה היותר מסורתית-מעמדית, האדם מוגדר על פי מיקומו במערכת החברתית, כשערכי החברה או המכלול קודמים לצורכי הפרט. בחברה שוויונית יותר הדגש הוא על התחושה הפנימית של המכבד כלפי המכובד, על יחס של הערכה וההערכה כלפי אדם מסוים בגלל ערכו. קבוצה אחרת הן חברות המתבססות על הגישה ההומניסטית, הרואות את הכבוד כ Dignity. זהו כבוד פנימי, אופקי, בלתי מותנה ובלתי תלוי, כבוד לאדם באשר הוא אדם ואמונה בשוויון בין בני-אדם.

אם לא קיימת הסכמה על הערכים שבזכותם ראוי לכבד כל אדם בכל חברה, ויש ערכים הנחשבים בחברה מסוימת מושא להערכה ובחברה אחרת נדחים באופן מוחלט, האם יש לנו זכות לחשוף את האמונה של כבוד ושוויון בין בני-אדם בפני יחידים וחברות שאינם מקבלים אמונה זו?

צבי לם, (2000). **חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי: הבחנות**, בתוך: יורם הרפז עורך לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות, תל אביב: ספריית פועלים

צבי לם מבחין בין חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי, כאשר אותם התכנים יכולים לשמש למטרות שונות. בחינוך הפוליטי משמשים התכנים אמצעי לטיפוח כשריו של החניך להגיע בכוחות עצמו לעמדה בשאלות פוליטיות, המטרידות אותו בהווה, וכאלה שהוא עשוי להיתקל בהן בעתיד. בחינוך האידיאולוגי משמשים התכנים כאמצעי להקניית עמדה פוליטית מסוימת לחניכים.



העיסוק בערכים דומה למה שצבי לם קרא: "החינוך הפוליטי" - והוא משמש אמצעי לטיפוח יכולתו של היחיד לפעול בתחום ולהגיע לידי הכרעה באופן אוטונומי. חוסר העיסוק בנושא משמעותו לא לפתח גישה רציונאלית, הנשלטת על ידי בקרה של ערכים אנושיים בסיסיים. כמו כן, אי עיסוק בסוגיית הערכים בצורה גלויה משאיר את הלומד באמונה שרק דרכו היא הצודקת וכל האחרות פסולות. במילים אחרות, חובתנו כמורים לחשוף ערכים בפני הסטודנטים, אך לא להשפיע, גם אם מעצם החשיפה האדם עשוי להשתנות.



ד"ר שטלמן רינה, ראש התכנית והחוג לאמנות



בלה וכבוד לכל אדם באשר הוא ויצירת דו שיח אמיתי

ק

הם התשובה.

בקורס בו עוסקים בערכים הומניסטיים אוניברסאליים יש להתייחס לכל אדם באשר הוא אדם. יש אמיתות אוניברסאליות, שהן נר לרגליהן של כל הדתות והעדויות, ושהן מעבר לפירוש סובייקטיבי, זה או אחר, של כל אחת מן הקבוצות.

כמי שעובדת במכללה רב תרבותית, שבה מתנהלת למידה מעורבת של כל העדות, המגזרים והתרבויות באזור, אני מוצאת כי יש כאן מספר תובנות באשר לשמירת כבודו של אדם וכבודה של תרבותו של כל אדם באשר הוא. הדרך המתאימה היא שיתוף האמונות ההדדיות שלנו, דבר המהווה עבורנו מכנה משותף ולא עוצר בעדנו

מלבדוק את השונות. על כן אינני מתייחסת לכבוד האדם רק "כערך", כמשהו שיש לו מחיר כמו סחורה העוברת לסוחר, אלא כאמת, המובילה את חיי כל בני האדם שנוצרו בצלם. כבוד לזולת הוא בעיקר מעשה של חסד, מתן אמון, הקשבה, יחס אמיתי, דו-שיח אמיתי בין אדם לחברו, מתן שוויון הזדמנויות בלי הבדלי דת, מין וגזע והוא נוצר כתהליך. נדמה כי אם מבססים את הלמידה וגם את ההוראה על אמיתות פילוסופיות אוניברסאליות, ונותנים ללומדים את הזמן לעבור את התהליך, לעיין בדברים מתוך בחירה וחירות ולא מתוך כפיית אמונות, יש סיכוי שיווצר דיאלוג אמיתי. עבורי דיאלוג כזה מהווה למידה, שכן בסופו של דבר, אנחנו, המלמדים, רק נותנים כיוון. הבחירה בתובנות היא של הלומדים.



מרים שילדקראוט, ראש התכנית לדו קיום



בסיס לכבוד לזולת היא הפיכתו משקוף לנראה והקשבה

ה

אליו.

הסוגיה של "כבוד האדם" היא סוגיה מורכבת, ועם זאת, הבסיס של רחישת הכבוד לכל אדם שהוא, מתחילה בהפיכתו משקוף לנראה. בהפיכתו, ממי שלכל היותר עוברים לידו בנימוס מבלי להטרידו, אך גם מבלי לדעת את שמו, וממשיכים להתייחס אליו כאל "מייצג את קבוצתו", לאדם ממשי. רחישת הכבוד מתחילה כאשר עוברים למצב בו ניצבים מול האחר מתוך עניין להקשיב לו, להעניק לו שם ופנים ולדעת שגם הוא, ממש כמונו, איננו מייצג אף אחד, אלא הנו אדם ייחודי וחד פעמי, בעל פנים ושם.

אין כבוד גדול יותר מאשר לעצור את הריצה של החיים מול זה שעד עכשיו לא עמדנו לידו, ופשוט להקשיב למה שיש לו לומר...

ד"ר מוחמד אל עטאמין

ענת קינן



ד"ר אל עטאמין, מורה, מפקח כולל ורפרנט לכישורי שפה במשרד החינוך, איננו מפסיק ללמוד. מאז בית הספר התיכון, בו לצד הלימודים הרגילים, לקח קורסים נוספים, הוא ממשיך ולומד לאורך כל חייו.

להוראת הערבית לבתי ספר יהודיים, וסיים אותו בהצלחה.

שלוש שנים אחר כך החליט שהוא צריך להשלים לעצמו תואר ראשון. הוא נרשם לאוניברסיטת בן גוריון וסיים תואר ראשון בלשון עברית ומדעי המדינה. בינתיים עבד כמורה, כמחנך, כרכז וגם למד. בהמשך עבר לאוניברסיטה העברית בירושלים וסיים שם, אחרי שלוש שנים, את התואר השני בלשון עברית. תוך כדי לימודיו לתואר השני, התחיל להדריך במחוז בנושא של כישורי שפה, ובהמשך הנחה בתי ספר קהילתיים במחוז הדרום ובאזור המרכז. לאחר סיום לימודיו לתואר השני לימד במכללת ספיר ובמכללת קיי בתחומים אלה.

בשנת 1995 התחיל לעבוד במגזר בתפקיד מפקח כולל ורפרנט לכישורי שפה, ובכך הוא עוסק עד עצם היום הזה. כמו כן היה שותף במספר ועדות במשרד החינוך, ובמשך שנה אחת היה חבר במזכירות הפדגוגית של המשרד. לאחר סיום הלימודים לתואר השני בשנת 1993 הוא אינו שוקט על שמריו ועובר השתלמות של שנתיים במרכז אלקא למנהיגות חינוכית ברשויות המקומיות. ב-2006 הוא לומד במשך שנה, במכון מנדל מנהיגות חינוכית לסגל בכיר של משרד החינוך. למרות עיסוקיו הרבים, הוא מרגיש שכל זה אינו די לו, ולכן הוא מתחיל בשנת 2006 את לימודי הדוקטורט שלו בלשון עברית בירושלים. בימים אלה הוא סיים את הדוקטורט שלו בהצלחה מרובה, במקביל הוא ממשיך לעבוד כמפקח כולל במגזר הבדואי וכרפרנט לכישורי שפה. בד בבד הוא גם כותב מאמרים בתחום הבלשנות.

ד"ר מוחמד אל עטאמין, מפקח בחינוך הבדואי, מצהיר על עצמו שהוא אוהב ללמוד. כאשר מביטים ברשימת הקורסים, התארים וההשתלמויות שאותן עשה במהלך חייו מבינים את המושג Life Long learner. הוא אומר על עצמו: "מעולם לא התנתקתי מלימודים. לא היה לי שלב בחיים שבו לא למדתי. אם לא באוניברסיטה אז במסגרות אחרות. זה תהליך מאוד מעניין שאדם עובר בחייו, מבחינת ההתפתחות האישית או המקצועית".

הוא נולד בתל שבע כבן בכור למשפחה בת שנים עשר אחים ואחיות. אביו היה פועל בניין ואמו עקרת בית. כאשר הוא נשאל מה דחף אותו ללמוד, הוא מצביע על הוריו ובעיקר על אביו כגורם המרכזי ואומר: "אבא למד שבע שנים ומאוד רצה להשלים, אבל זה היה כמעט בלתי אפשרי בזמנו... הוא רצה שילדיו ילמדו והוא דחף אותי ללמוד... השקעתו של האב, המוטיבציה והעידוד זה לא מובן מאליו בחברה שלנו...". בשונה מן המקובל בתרבות הבדואית, הוא מצביע גם על אשתו ואמו כחלק מן הגורמים שעודדו אותו ללמוד.

הוא החל את לימודיו בבית הספר היסודי בתל שבע ומשם עבר לתיכון היחיד במגזר באותו זמן - בכסייפה. הוא מספר שהרמה הייתה נמוכה, ורק ארבעה או חמישה ילדים מכל מחזור של שמונים תלמידים, הצליחו להגיע לבגרות מלאה. הוא לא הסתפק בלימודיו התיכוניים ובו בזמן למד גם בקורס של טכנאי אלקטרוניקה וסיים אותו בהצלחה. הוא אומר בחיך כי עד היום יש לו תעודה, אבל מעולם לא עסק בכך באופן ממשי. בהמשך הגיע למה שהיה אז בית המדרש למורים וגננות, והיום מכללת קיי, וסיים במחזור הראשון למורים בדואים שהקנה תעודת מורה מוסמך. בשנת 1982 סיים את לימודיו במכללה והחל ללמד, אך גם נרשם לקורס הראשון

מאות שנים. במהלך חמישים השנים האחרונות היא התפתחה בצורה מהירה באופן מדאיג, ולהתפתחות זו היו מחירים תרבותיים ומסורתיים. אנחנו דור הביניים, ההתנהגות של זקני העדה ותפישת העולם שלהם שונה לחלוטין מהצעירים. אני כבן דור ביניים מקשר בין שני העולמות, שהיו זרים אחד לשני...אני חייתי את החיים הבדואים, אבל גם חיים של אדם מערבי".

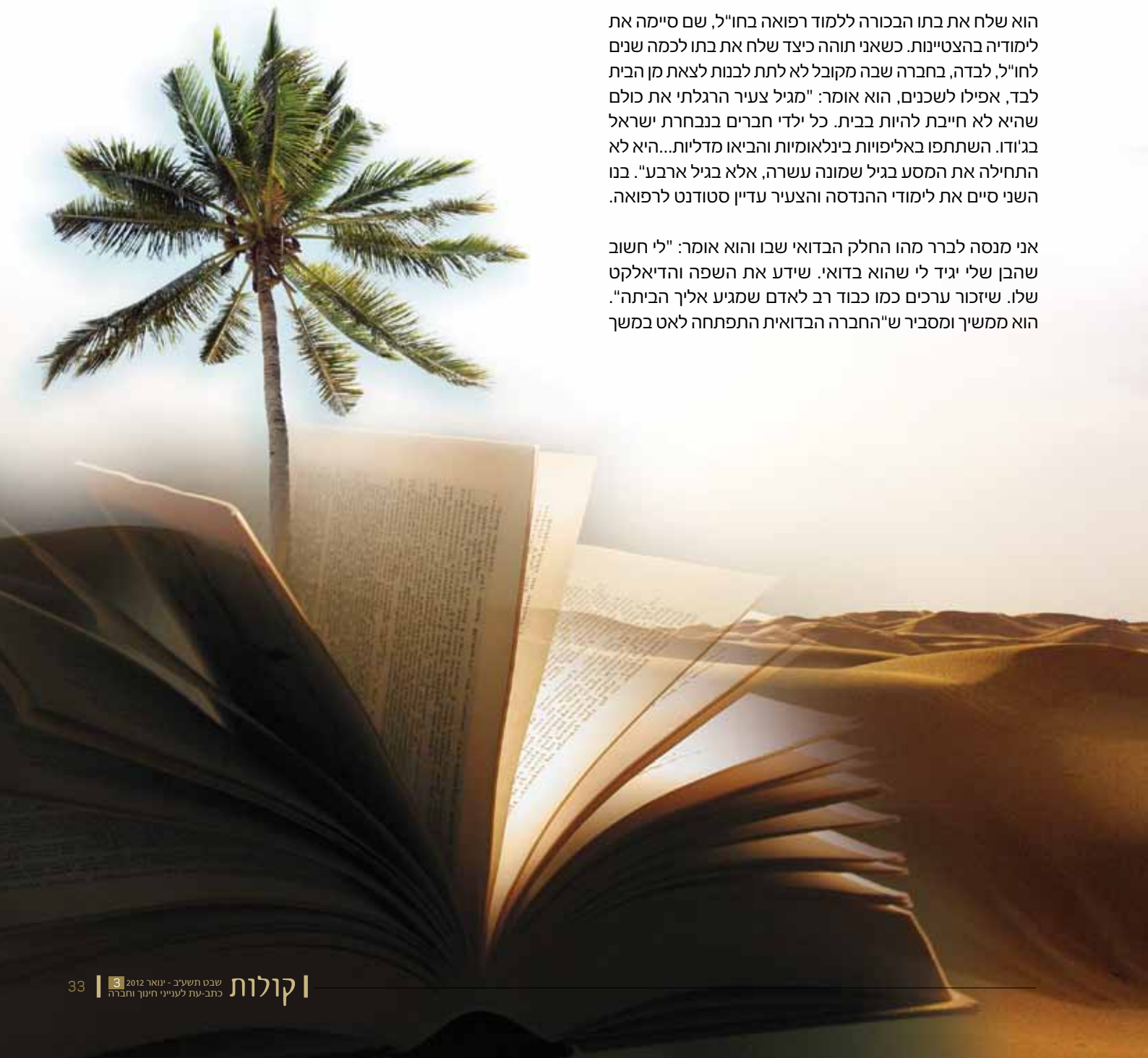
לסיום אני שואלת אותו, מהם הדברים שהוא גאה בהם בעבודתו החינוכית, וגם כאן מתגלית דמות מעניינת במיוחד. הוא מספר: "כשאנחנו התחלנו ללמד, דרך ההוראה הייתה פרונטאלית ומבוססת על דקלום מוחלט. עולם ההוראה והלמידה השתנה. אני חושב שאני הייתי שותף לשינוי האוריינטציה הזאת דרך השפעתתי על המורים והמנהלים...תפקיד המורה לא להעביר את החומר, אלא לאפשר לילד את הפוטנציאל שבו, אני חושב שכאן השפעתתי".

הוא רואה את עצמו כבן דור הביניים, שבין הזקנים המסורתיים ובין הצעירים בחברה הבדואית, המשלב בחייו חלק מן המסורת יחד עם מאפיינים של המאה העשרים ואחת.

אל עטאמין מתאר את עצמו כשילוב שבין האדם המודרני, איש המאה העשרים ואחת ובדואי גאה הנטוע עמוק בתרבותו ומעוניין בחיזוקה ובהמשכה. הוא וכל ילדיו גרים עד היום בתל שבע, הוא דאג לשלוח את ילדיו למערכת החינוך המקומית כדי שילמדו שם ויספגו את ערכי התרבות הבדואית הבסיסיים. הוא אומר: "הייתה חשובה לי המורשת והמסורת הבדואית, הם הצליחו בבית ספר בדואי ובחברה הבדואית... התרבות והערכים התרבותיים של החברה שבה אני חי חשובים. ערכים שמפנימים אותם. לא רוצה שיתנערו מן התרבות הבדואית, זה בסיס ותשתית שהם חשובים מאוד. "יחד עם זאת", הוא אומר: "אנחנו חלק מהחברה הישראלית הכללית...פתחתי בפניהם מגוון אפשרויות, והם בחרו גם בלימודים וגם בכני זוג".

הוא שלח את בתו הבכורה ללמוד רפואה בחו"ל, שם סיימה את לימודיה בהצטיינות. כשאני תוהה כיצד שלח את בתו לכמה שנים לחו"ל, לבדה, בחברה שבה מקובל לא לתת לבנות לצאת מן הבית לבד, אפילו לשכנים, הוא אומר: "מגיל צעיר הרגלתי את כולם שהיא לא חייבת להיות בבית. כל ילדי חברים בנבחרת ישראל בג'ודו. השתתפו באליפויות בינלאומיות והביאו מדליות...היא לא התחילה את המסע בגיל שמונה עשרה, אלא בגיל ארבע". בנו השני סיים את לימודי ההנדסה והצעיר עדיין סטודנט לרפואה.

אני מנסה לברר מהו החלק הבדואי שבו והוא אומר: "לי חשוב שהבן שלי יגיד לי שהוא בדואי. שידע את השפה והדיאלקט שלו. שיזכור ערכים כמו כבוד רב לאדם שמגיע אליך הביתה". הוא ממשיך ומסביר ש"החברה הבדואית התפתחה לאט במשך



50 שנות הכשרת מורים בנגב

ספר חדש מאת ציפורה שחורי-רובין

ערגה הלר

ד"ר ציפורה שחורי-רובין מלמדת בחוג לחינוך, בעלת פרסומים קודמים בתחומי הלשון העברית, תולדות החינוך בישראל ותולדות הרפואה בישראל. בנובמבר האחרון ראה אור ספרה 50 שנות הכשרת מורים בנגב בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע. הספר, המתמקד במחקר על הכשרת המורים בדרום, מוגש כמתנה מקורית למכללת קיי, לכבוד יובל החמישים שלה.



מהם התפוז בכל רחבי הארץ והעולם. היא ממשיכה ואומרת: "ההנחה הבסיסית הייתה, שאם אצליח לאתר את התלמיד הראשון מהמחזור הראשון, יש סיכוי שהוא יובילני לחבריו - בשיטת "חבר מביא חבר", אך כאשר טלפנתי לתלמיד הראשון, ענתה לי כלתו: 'הוא נפטר לפני ארבע שנים'. קצה החוט נשמת."

לפי ממצאיה של שחורי-רובין, הכשרת המורים בנגב החלה כאשר הוקמה בשכונת משקי-עזר בבאר-שבע מדרשה למורי כפר. זוהי תקופת העלייה הגדולה, שהביאה לגידול אדיר של אוכלוסיית התלמידים בארץ, והיה צורך לגייס מורים, מהר ככל האפשר. הספר בנוי משמונה פרקים שכל אחד מהם נקרא על שם השלב האקדמי שבו נמצא המוסד באותה העת, שלב המשיק לתקופת הניהול של כל אחד משמונת המנהלים שניהלוהו. הוא עוקב אחרי התהליך שבו הפכה מדרשה חד שנתית, למכללה דו שנתית, תלת שנתית ולמכללה אקדמית המעניקה תואר ראשון. השינוי שחל בשמות המוסד, כמו גם שינוי המבנים שבהם שכנה המכללה, הם חלק מתהליך הגידול של המוסד.

שחורי רובין מציינת שמאז סיום כתיבתו בשנת 2005 ועד הוצאתו לאור בשנת 2011, חלו שינויים נוספים בתולדות המכללה. שניים מהם הם: פתיחת לימודי התואר השני והשינויים הפרסונאליים שחלו בהנהלת המכללה. "ואם להסתכן ולנבא את העתיד", היא מסכמת את המעבר מההווה לעתיד: "כולי תקווה, שבשנים הבאות, דור המורים הבא, יזכה להכשרת מורים שתכלול שלושה תארים: תואר ראשון, שני ושלישי בחינוך, כולם במכללת קיי."

שחורי רובין הגיעה לבאר-שבע בשנת 1969, כאשר נשלחה על ידי משרד החינוך לעבוד בבאר-שבע במסגרת המגמה הכללית לשלוח עובדי הוראה לפריפריה, ששיוועה למורים ולגננות. במקביל לעבודתה בהוראה למדה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב וסיימה שם את שלושת תאריה. היא התקבלה לסמינר למורים בבאר-שבע בשנת 1974, ובו שימשה כמורה, כמדריכה פדגוגית וכמרכזת המסלול לגיל הרך במשך שש שנים. כיום היא מלמדת במכללה ועוסקת בחקר ההיסטוריה של החינוך.

הספר הוא פרי מחקר רחב היקף בנושא הכשרת מורים בנגב, נושא חשוב שנזנח ולא נחקר דיו עד היום. ייחודו של מחקר זה בכך, שהוא מתחקה אחר הנושא בהשוואה להתפתחותן של יתר המכללות למורים בארץ, ועל רקע הקמתה והתפתחותה של מערכת החינוך בבאר-שבע. המחקר מתמקד במניעים להקמתה של המכללה בבאר-שבע, מטרותיה, הישגיה ומגמותיה לעתיד, מאז הקמתה בשנת 1954 ועד שנת 2004. המחקר שזור בזיכרונות מנהליה, עובדיה, מוריה ובוגריה של המכללה, ובתמונות המנציחות את ההווה של אותם הימים.

שחורי-רובין מעידה כי במהלך המחקר ובכתיבתו נתקלה בקשיים לא מעטים באיסוף החומר: "הקושי העיקרי נבע מהיעדרו של ארכיון מסודר, המתעד את השנים הראשונות. המכללה שינתה ארבע פעמים את מיקומה הגיאוגרפי, וחלק גדול מהמסמכים אבד".

קושי אחר התעורר באיתורם של המורים והבוגרים, אשר רבים

מפגש מיוחד על שינויים עם אנשים מיוחדים

ענת קינן



פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי

יום העיון "היבטים של חדשנות והתחדשות" שהתקיים במכללה עם פתיחת שנת הלימודים עסק בשינויים ובמשמעותם. ביום זה זכינו למפגש מלהיב ומרתק שנגע באספקטים שונים של הנושא. לצד הגדרות תיאורטיות של החינוך ושל התעשייה שמענו שתי הרצאות מראשי שלטון מקומי, שהובילו שינוי ביישוב שלהם, וסיימנו בשאיפות לשינוי בפוליטיקה הכלל ארצית.

ום העיון נפתח בהרצאה של פרופ' לאה קוזמינסקי, שעמדה על ההבחנה בין "חדשנות" (INNOVATION) לבין "התחדשות" (RENEWAL). היא הגדירה חדשנות כיזמה חדשה ומקורית, הסתכלות על הקיים ויצירת חדש, או מה שהוגדר כיצירת יש מאין של מוצר או של תהליך. התחדשות הוגדרה כהופעה מחודשת של מה שכבר היה, או, יצירת יש מתוך יש.



עידן בכור

עידן בכור הוא יועץ ארגוני בכיר, מנחה סדנאות, מאמן ומלווה תהליכי פיתוח אישיים וארגוניים, טייס בחיל-האוויר בעברו, וסמנכ"ל אסטרטגיה ופיתוח עסקי בחברות ייעוץ בהווה.

הוא התמקד בחדשנות בתחום הטכנולוגיה והעסקים, וטען שאנו חיים במציאות עתירת שינויים, שהקצב שלהם הולך וגובר. חדשנות היא מרכיב חשוב בשינויים, אך יש להוסיף לה עוד שני מושגים קרובים: יצירתיות, ויזמות. בדומה לפרופ' קוזמינסקי גם הוא מגדיר חדשנות כיצירת אפשרויות חדשות, כולל כאלה שכבר היו בעבר. את החדשנות יש להעמיד במבחן הערך. יצירתיות עבורו היא יצירת יש מאין, משהו שלא חשבו עליו. את היצירתיות יש להעמיד במבחן המקוריות. המאפיין השלישי - יזמות - הבאת הרעיון למציאות, הפיכתו למשהו שאפשר "למכור" אותו. מאפיין זה יש להעמידו במבחן היישום.

הוא הדגיש שהארגונים של היום חייבים להיות בתהליך מתמיד של חדשנות פתוחה, וכדי להצליח בכך עליהם לשתף את כל מי שקשור לארגון, ולא להשאיר זאת ל"ממציאים" בלבד.

שני ראשי יישובים בדרום הציגו בפנינו כיצד ניתן לעשות שינויים בעיר או ביישוב גדול:



ד"ר מוחמד אלנבארי - ראש מועצת חורה



מאיר כהן - ראש עיריית דימונה

ד"ר מוחמד אלנבארי ראש מועצת חורה, הגיע לפוליטיקה מהאקדמיה והתעשייה. הוא מתנגד לשיח הרגיל של "קיסורים", ומציע במקום זה קבלת אחריות אישית ועשייה בעזרת התפישה שהכוח הראשי הוא הכוח המקומי.

את פעילותו התחיל בחינוך ומשם עבר לתעסוקה. הוא עובד בשיתוף פעולה עם חברי היישוב, עם היישובים האחרים בסביבה ואף עם מדינות אחרות. מערכת החינוך בחורה גדולה במיוחד, שכן 60% מן התושבים הם מתחת לגיל 18. הוא החליט לאחד את הגורמים השונים במערכת כדי שיעבדו למען בניית מערכת החינוך של העיר באופן משותף. הוא שילב את כולם, כולל ההורים ומשרד החינוך. יש ביישוב 47 גנים, 6 בתי ספר יסודיים ו-6 תיכונים. בעבודה משותפת של כל המערכת נבנו גם בית ספר לחינוך מיוחד, בית ספר לאוטיסטים (היחיד במגזר), בית ספר למדעים למצטיינים ומרכז לטיפוח מחוננים. הוא אומר בגאווה: "היום אין ילד בחורה שאין לו פתרון במערכת החינוך המקומית". המערכת קיבלה את פרס החינוך הארצי ב-2006.

חורה הוקמה בשנת 1989, צפונית לבאר-שבע על הדרך לערד ולים המלח. היישוב הוא אחד משבעת יישובי הקבע של השבטים הבדואים החיים באזור. נכון לדצמבר 2010, ישנם בחורה 17,451 תושבים, והאוכלוסייה גדלה בקצב גידול שנתי של 5.4%.

ד"ר אלנבארי מתאר כיצד הפכה מערכת החינוך העירונית בחורה למערכת מצליחה ולמרכז חינוכי לאזור כולו. "השיח הוא של מציאות ושל בגרות איכותית, השיחות הן על כמה נמצאים באקדמיה, כשתואר ראשון הוא הישג רגיל. אנחנו מאמינים שהשמים הם הגבול במערכת החינוך", אומר ד"ר אלנבארי, "וזה נתן לנו גאווה יישובית רבה."

מר מאיר כהן, ראש עיריית דימונה, נבחר על ידי העיתון דה מרקר כאחד ממאה האנשים המשפיעים ביותר בישראל. הוא הגיע לפוליטיקה מהחינוך. לפני בחירתו לראשות העיר היה מורה ומנהל בית הספר התיכון זימן בדימונה.

הדרך שלו לשינויים מתבססת על רתימת כל הקהילה לתהליך של לקיחת אחריות. הוא מספר שעד לתקופתו התפישה המקובלת הייתה תפישה של מסכנות - ראשי העיר ואנשיה נטו להדגיש את המרחק והעזובה, וכך קיבלו אמנם תקציבים, אך נשאר עם "גיבנת של ערי מסכנות". תואר זה גרם להידרדרות נוספת של העיר ולעזיבת החזקים.

השלב הראשון בשינוי היה רתימת כל חברי הקהילה לשם בניית חזון עירוני. ביצירת החזון משתתפים כל אנשי העיר, כולל כאלה שעזבו. ההתכנסות והשיתוף חוללו את השינוי הראשוני ותהליך זה עדיין לא הסתיים - החזון עדיין נכתב. הוא אומר: "כשקהילה מתארגנת ונחושה היא מובילה לשינוי".

דימונה הוקמה בספטמבר 1955 על הדרך בין באר שבע למפעלי ים המלח, כאשר הובאו למקום 36 משפחות של עולים מצפון אפריקה. היא הוכרזה כמועצה מקומית בשנת 1958 וכעיר בשנת 1969. נכון לדצמבר 2010, ישנם בדימונה 32,565 תושבים, והאוכלוסייה גדלה בקצב גידול שנתי של 0.6%.

בהמשך הוא תיאר את הפעילות העירונית הכללית שיזם. הוא הקים בכל העיר רשתות חברתיות, כל העמותות שהיו ברגיל מפוזרות וללא קשר, התארגנו לקבוצה אחת, העובדת כרשת חברתית אחת במשותף. היום, לדבריו, הם מחזיקים את הרווחה בעיר. בצד הרשתות החברתיות הוקמו מנהלות שכונתיות, בהן פועלים מתנדבים רבים לטובת השכונה. כמו כן הופעלו והוקמו

מרכזים לקבוצות ספציפיות, כמו מרכז אישה לאישה, שבו נשים מעצמות נשים אחרות. פרלמנט צעירים, שבו יש ועדות זהות לוועדות העירייה, והם עושים מטלות רבות לטובת העיר, מתוך התחושה שהם המנהיגות העתידה של העיר. מועצת החכמים - כל הפנסיונרים של העיר נפגשים ויועצים לראש העיר ומעניקים לו מחמתם ומניסיונם העשיר.

אחת השאלות המרכזיות בכל יישוב היא שאלת המימון, וכאן ראש העיר סיפר על כמה פעולות שנעשו. הראשונה - דרישה להעברת הכור הגרעיני בדימונה לשטח השיפוט של עיריית דימונה, כך שהמסים יועברו אליהם ולא למועצה אזורית רחוקה כפי שהיה בעבר. בהמשך התרוצצות רבה במשרדי הממשלה וקבלת הקצבות לפעילויות ספציפיות, כמו גם השגת תרומות מנדבנים, כדי להשלים פעילויות. אחת הדוגמאות לתרומה היא הקמת חדר המיון המקומי, הפועל לרווחת התושבים. הוא הביא דוגמה לפעילות עירונית מוצלחת במיוחד - הפעילות בשכונת כובשי אילת, אחת השכונות העניות בעיר. השכונה נבנתה בסוף שנות החמישים, ובה מבנים ארוכים ומזנחים, שבתחילה אכלסו את אנשי דימונה. בהמשך, לאחר התחזקות האוכלוסייה הקודמת, שיכנה שם עמידר דיירים חלשים ממקומות אחרים ממרכז הארץ. כך התרכזו בשכונה בעיות רבות. כאשר הגיעו אליו נציגי השכונה, ביקש מהם להכין מיפוי ומצגת של השכונה. נציגת העירייה עברה מבית לבית ולימדה את האנשים להכין מיפוי ומצגת, ואז הוזמנה כל השכונה לפעילות. גם כאן הוקמה מנהלת לשכונה, ויש שיח מאורגן קבוע. היום בונים שם תיאטרון, ונפתח בית ספר לאמנויות הבמה, התחילו למכור שם בתים עם ציון "ליד התיאטרון".

בעבר, בראשית ההשקעה העירונית בשכונה, לא יכלה המשטרה להיכנס לשם, ובמקום היו תחנות לממכר סמים. הוחלט שהשוטרים יתנדבו ללמד ילדים בשכונה, והם עברו בבתיים ועזרו לילדים בשיעורי הבית שלהם. כך השוטרים הפכו לבני בית - כאלה שניתן לפנות אליהם. היום אין יותר תחנות לממכר סמים, ואם מישהו מעז, הוא מובא לדין על ידי מנהלת השכונה. במקביל עברה השכונה גם "מתחת פנים" תשתיתית: תוקנו הכבישים, סודרו מערכות התחבורה והתאורה.

הוא מביא את הפעילות בשכונה כדוגמה בולטת לתהליכים המתרחשים בכל העיר - העיר כולה עוברת שינוי והתחדשות, בהתאם לחזונו של ראש העיר ובשיתוף התושבים כולם.

בהמשך עומד ד"ר אלנבארי על הפיתוח הכלכלי של חורה, ואומר: "בדקנו מה היתרונות שלנו, במה עוסקים ביישוב, ערכנו פילוח של כל שכבות היישוב. יש המון בעיות, אבל התמקדנו בפתרונות."

גם הוא מדבר על בעיית התקציבים. ביישוב כמו חורה אין כמעט תקבולי מיסים וארנונה, ולכן ההכנסה המקומית זעומה. לצורך גיוס מקורות הכנסה נוספים הקימו חברה כלכלית, ועובדים במרץ על תקציבים מיוחדים מן הממשלה עבור פרויקטים חדשים, עובדים על תרומות ועל יצירת מקורות רווח עצמיים.

החברה הכלכלית של חורה עסוקה בכמה פרויקטים, כמו ניצול המיקום הגיאוגרפי, על הדרך לים המלח. כאן, אומר ד"ר אלנבארי, מתכננים הקמת מתחם מסחרי שיהיה בו 500 חנויות, כאשר לכל משפחה יש זכות לרכוש מקום אחד. חורה מטפלת ומפעילה מכון לטיהור שפכים לביוב של חברון.

הוא ממשיך ומספר שלניצול המים יצרו מיזם משותף עם קיבוץ כרמים - שטחים חקלאיים שבהם תעבודנה 200 נשים 5 שעות כל אחת. כמו כן הם בונים חממות באזור שבין חורה למיתר, וכאן חכרו את הקרקע ממיתר.

הוא מציג שיתוף פעולה אחר עם המכון לחקר אדם במדבר בשדה בוקר - הקמת מרכז גדול לעדרים אורגניים שיפיק את שלל מוצרי העדר: בשר, חלב, גבינות, עור וצמר. מצד אחד זה יאפשר להוציא את העדרים מתוך היישוב, שם הם גורמים לבעיות, מצד שני הוא רוצה להפוך את המקום למרכז לכל העדרים בנגב, בעיקר בתחום המזון האורגני.

הוא מתכנן שותפות עם ירדן להקמת מתחם דומה גם לגמלים, שיהפוך מודל לפיתוח כלכלי לכל אזור מדברי.

הוא מדגיש שהעיקר הוא להתמקד בבניית מקומות עבודה רבים על ידי שילובים שונים, כמו למשל צעירות העובדות כמוקדניות של בזק 144, מרכז הייטק של מטריקס לצעירות ונשים, ועוד פרויקטים רבים נוספים שהוא מקווה ליצור על ידי שיתוף פעולה עם גורמים שונים.

פרופ' אבישי ברוורמן הגיע לפוליטיקה אחרי ששימש בתפקידים בכירים בבנק העולמי, ולאחר שניהן כנשיא אוניברסיטת בן גוריון. מאז 2006 הוא חבר כנסת מטעם מפלגת העבודה, ועד לפרישת העבודה מהממשלה ה-32, לפני כשנה, שימש כשר לענייני מיעוטים.

ככלכלן במקצועו, מתייחס פרופ' ברוורמן לשינויים שחלו בכלכלה העולמית והישראלית בשנים האחרונות. הוא כופר בתפישה הטוענת שכלכלה היא מושג אובייקטיבי הנפרד ומבודד מן החברה. לדעתו אי-אפשר להפריד בין כלכלה לחברה, וצריך לדבר על כלכלה צודקת ולא-צודקת. הוא מאמין שיש לשים דגש על פיתוח כלכלי וצדק חברתי במסגרת כלכלה של שוק חופשי מצד אחד, והבנת מגבלות השוק ושימוש נכון ברגולציה מצד שני. צריך להיות איזון נכון בין שוק תחרותי לבין ממשלה אחראית, הדואגת לחלש ומספקת שירותים ראויים לאזרחיה. הקפיטליזם הדורסני, כמו גם הסוציאליזם הצרוף, שניהם נכשלו והובילו לשחיתות ולאי-צדק חברתי. לדעתו של פרופ' ברוורמן, הכלכלה הישראלית חייבת לחתור להקטנת אי-השוויון בחברה. לשנות את המצב שבו רק מעטים מתעשרים והרוב עניים, מצב היוצר עיוות והרס של החברה הישראלית. הפתרון לדעתו הוא איזון בין הממשלה ובין השוק הפרטי התחרותי.



חבר כנסת פרופ' אבישי ברוורמן

שבוע דוקו באר-שבע במכללת קיי

אמנון גלסנר

השבוע הראשון של דוקו באר שבע התקיים בנובמבר 2011 ונערך במקומות שונים בעיר. בכל המפגשים הוצגו סרטי תעודה, שהעפילו לשלב הגמר של תחרות הקולנוע הדוקומנטרי לשנת 2011, ובסיומם נערכה פגישה עם יוצרי הסרט ושיחה עמם. מכללת קיי השתתפה גם היא, ובפני הצופים הוצגו שני סרטים מסדרת ואקום של היוצרת והעיתונאית גל גבאי וסרטם של היוצר ארתור יעקובוב והבמאית שרון אטיאס בגוף שלישי.

ה

גם כאן גל גבאי חושפת ואקום, או כפי שחלק מן הזקנים כינו זאת: היותם שקופים לחברה הסובבת אותם. הזקנים שצולמו ורואיינו מעידים על אובדן הכבוד אליהם, למרות שתרמו והועילו לחברה שנים רבות. הם כואבים את היחס המשפיל שהם "זוכים" לו בבתי אבות- גם באלו הנחשבים כיוקרתיים. הם חשים את חוסר האמון בהם, בשיקול דעתם וביכולותיהם, הם מביעים את תחושתם כמי שמהלכים בעולם שקופים ובלתי נראים, את ההתעלמות מהם גם מצד קרובי המשפחה, ובעיקר הם מציינים את חששם להיות נטל, או להפוך לנטל. תחושות אלה חזקות עד כדי כך, שחלקם מייחל למוות שיגאל אותם מהכאב, מהבושה ומהכלימה שהם חווים ברוב שעות היממה.

סרטם יוצא הדופן של יעקובוב ואטיאס, בגוף שלישי, מתעד מקרוב ובדרך בלתי מתפשרת את התפרקות משפחת יעקובוב לדורותיה. המשפחה, שעלתה לארץ מטשקנט, חוותה מפגש מדכא עם החברה הישראלית, לאורך תקופה ארוכה. המפגש היה כרוך בתהליכים אכזריים של אכזבה, אבדן נכסים, ובמיוחד אבדן של ערכים, תרבות, מסורת וכבוד עצמי. כל אלו הטביעו בהם דפוסים של אלימות, תסכול ושנאה.

בשיחה עם יוצר הסרט לאחר ההקרנה הוא טען שאיננו מאמין בסוף שמח. מה שמסייע לו להתמודד עם הפצעים הפתוחים, שאינם ניתנים להגלדה, זו היצירה המשמשת אותו לתיעול הכאב והבאתו לידי ביטוי כצייר וכיוצר סרטים. גם היום, למרות שהקים משפחה, הוא מעיד על כך שיום הוא צריך להיאבק מחדש, עם דפוסי האלימות וההרס העצמי שעברו על משפחתו. היצירה היא הדרך המרכזית שלו להתמודד עם המאבק הזה ולנצחו. הוא ציין את אחד המורים שהיו לו, בפנימייה של בית הספר לאמנויות במצפה רמון, כמי שהציל אותו. הוא תיאר אותו כדמות המפתח שהצילה אותו מהתרסקות בטוחה, וניתבה אותו לכיוון של יצירה, צמיחה ובנייה.

פרק הראשון מן הסדרה ואקום, שהציגה גל גבאי, חשף את תופעת הגברים המכים את נשותיהם. החלל שזיהתה גבאי הוא בנקודת המבט, הנעלמת בדרך כלל, שיש להפנות לגברים המכים ולא רק לנשים המוכות. הטענה המרכזית של הסרט היא שכדי להתמודד עם שורש התופעה צריך לטפל בגברים המוכים, שגם הם, בנוסף לנשים המוכות, נפלו קרבן



לדפוס ההתנהגותי האלים שלהם עצמם. לדעתה, גברים אלה הם פצצות זמן מתקתקות, בעיקר כאשר הם מקבלים צו הרחקה מביתם וממשפחתם, ולכן גם הם זקוקים לתהליך שיקומי. מניעת התהליך הזה גורמת להגדלת התסכול, וכתוצאה מכך גוברת האלימות של הגברים הללו כלפי משפחותיהם ונשותיהם. נקודת ראות זו היא כה שונה, עד שאפילו העובדים הסוציאליים המופיעים בסרט גילו קושי להשתחרר מהרגשות הכובלים של האשמה וכעס על הגברים, ולהסכים לכיוון אחר של התערבות חינוכית משקמת. דווקא אישה, שהיתה בעצמה קרבן לאלימות, היא זו שמרמה את הדרישה לטפל גם בגברים ולהחזיר אותם למעגל המשפחתי, לאחר טיפול מתאים.

הפרק השני חשף את תופעת היחס לזקנים בחברה הישראלית.

אני מקווה לשוב דוקו באר-לבץ יפסוק אמנות



ישראל רבינוביץ

ישראל יקרה לי



הענק, כ-400,000 איש, אשר יצאו בדרישה לשינוי ולצדק חברתי. מעגלים חברתיים החלו להירקם. שיח ציבורי חדש החל להיווצר, "השולחנות העגולים", ברחבת מוזיאון ת"א, שסביבם ישבו ערב אחד כ-5000 איש סביב 800 שולחנות עגולים וניהלו דיונים עם הצעות אופרטיביות לשינוי. בהמשך נוצר (על ידי סטודנטים בעיקר) פורום ה"הקונגרס החינוכי", שנע ברחבי המדינה וקרא לאנשי חינוך, סטודנטים ואזרחים מן השורה, אשר אכפת להם, לבוא ולתרום מניסיונם לשינוי מערכת החינוך בארץ. שיח חברתי חדש נוצר. שיח של מודעות ורצון עז ונחוש לשינוי, בהתנהלות הציבורית הישראלית ובסדרי העדיפויות שנתקבעו במשך השנים. קיץ 2011 ייזכר בשיח הציבורי והחברתי בישראל, כנקודה שבה דור שלם החליט לקחת את גורלו בידיו ולשנות את דפוסי ההתנהלות החברתית, התרבותית, הכלכלית והפוליטית במדינה. "ישראל יקרה לי" - התערוכה המתעדת את הלהט והתקווה של קיץ 2011 מוצגת בגלריית המסלול לאמנות במכללה האקדמית ע"ש קיי בבאר שבע.

גלריית המסלול לאמנות מוצגת בימים אלו תערוכה של תוצרי המחאה, מן המאהל בשדרות רוטשילד בתל אביב, בקיץ 2011. הכרזות והשלטים המוצגים בה משקפים את הזעם שגאה, בקרב אלו שאכלסו את המאהל, כלפי המצב החברתי הנוכחי ואת רצונם לשינוי. שילוט אותנטי זה מוצג יחד עם תכתובות (באופנים שונים) המציגות את סדר היום במאהל, הפניה לפעילויות השונות, עזרה במהלך החיים במאהל ובעיקר קריאה לסולידריות עם מאהלי מחאה אחרים שקמו ברחבי המדינה. הבקשות מן המסד הפוליטי והקריאות לפעולה אקטיבית, לשינוי המצב החברתי, מראות פנים אחרות בחברה הישראלית. פניה של קבוצת אנשים (צעירים ברובם) אשר החליטו לעשות מעשה, לצאת מגבולות הנוחות שלהם ומ"קיסורי" הסלון של ימי שישי ולמחות. המחאה שפרצה מתוך שדרות רוטשילד סחפה לרחובות, בהפגנת

מי היתה האישה שהיתה?



ערגה הלר

כתוב חידה

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

ת

הפוכות החיים הם שהפכו את גיבורת החידה, בת למשפחה אלמונית ונחשלת, לאחת המחנכות הנודעות ביותר בעולם. ללא הכשרה ממשית בחינוך ובהוראה, עם הרבה ניסיון חיים מר ומעט כתב סימנים בתולי - בקושי בת עשרים, נשלחה למשימת חייה, שארכה קרוב לחמישים שנה. רבים לפניו סלדו מאותה משימה, ובעיקר סברו כי היא חסרת תכלית. היא הצליחה במשימה כמו שלא הצליח איש לפניו, וסללה דרך לתחום חדש וחלוצי בחינוך המיוחד. את הצלחתה הזאת נדמה כי היא חייבת לאיש אחד, מנהל בית הספר בו למדה מאז הייתה בת חמש עשרה, ושהאמין בה מהרגע הראשון.

היא הייתה הבת החמישית והאחרונה למשפחת מהגרים ענייה ובורה. הוטבלה לנצרות בשם ג'ואנה, אבל איש לא השתמש בשם זה מעולם. בגיל 7 חלתה מאוד, מן הסתם עקב שימוש או מגע בבד מזוהם הנושא את החיידק הנורא כלימידיה טרכאומטיס. הכאב החזק גרם לילדה הקטנה למצמץ עוד ועוד, אך איש לא טרח להגיד לה להשאיר את עיניה פקוחות לרווחה, כי מצמוץ העיניים רק מגביר את המחלה, מעורר את הזיהום, מעודד את החיידק לפעול את פעולתו ההרסנית. כך, בגיל כה צעיר האפיל עולמה והיא סבלה מכבדות ראייה. העיוורון המוחלט, יש לומר, תקף אותה רק כשנה לפני מותה, כשהייתה בת 69, עטורת תהילה.

ברבות הימים, כשכתבה את אחד מחיבוריה הנודעים, בו התייחסה לעצמה כ"אישה מטופשת", ציינה כי לא הכאב הפיסי, ולא היכולת להזדהות עם סובלים, גם לא הרחמנות ולא החמלה, הם הכוח המניע אותה, אלא זעם צרוף. מכות הגורל ניתכו עליה זו אחר זו. אמה השיכורה נפטרה כשהייתה בת שמונה, ומכל אחיה היא נותרה לבדה עם אביה. כשהייתה בת עשר נשלחה עם אחד מאחיה לבית יתומים, שהדרך הטובה ביותר לתארו היא לפתוח ולקרוא באחד הספרים של צ'רלס דיקנס. תנאי המחיה היו כה עלובים, עד שאחיה נפטר מזיהום, ואף אחד מבני המשפחה לא הגיע לנחם. כמו בסרט אימה, נערכו בה שוב ושוב ניתוחים בבית היתומים. למותר לציין שהם לא הועילו לה במאום. בגיל חמש עשרה נשלחה לעוד ניתוח, אלא שהפעם הוא צלח והיטיב עימה. ניתוח זה האיר מחדש את עיניה, והוביל אותה למוסד החינוכי המשמעותי הראשון בחייה. למרבה האירוניה והמזל היה זה דווקא בית חינוך לעיוורים.

תהפוכות הגורל האירוניות לא פסחו אף על חיי נישואיה. בעלה אלברט, לו נישאה כבת 40, היה איש משכיל ובעל אמצעים, שתמך בה ובדרכה החלוצית, והוא שעודד אותה במרץ להעלות על הכתב את ניסיונה החינוכי ושיטתה המיוחדת. כתביה החינוכיים והאוטוביוגרפיים נשמרו בזכותו עד ימינו, אולם נישואיה, שהיו מורכבים מפאת נכותה, גילה ואישיותה, ובעיקר מפאת קיומה של צלע שלישית ובלתי נפרדת, דעכו לאטם. כעבור עשור נפרדה מאלברט, לוקחת עימה כתמיד, מאז הייתה בת עשרים, את ה"צלע" הנוספת, לעבר שורה של פרסי חינוך ותוארי כבוד להם זכו השתיים יחדיו.

יודעים מיהי גיבורת כתב חידה זה?

שלחו דוא"ל בכותרת "פתרון כתב חידה" אל heller@kaye.ac.il וציינו את שמה של אשת החינוך הנזכרת בו.

פתרון כתב חידה 2: הנרייטה סאלד, 1860-1945.

ילדת ארה"ב שעלתה לארץ ישראל ממניעים ציוניים ב-1920. עובדת סוציאלית ובעלת עניין בפיתוח שירותי הרפואה ליישוב היהודי בא"י. ממייסדות "הדסה", מקימת בית הספר לעבודה סוציאלית הראשון בא"י ומקימת "עליית הנוער". כונתה בפי רבים "אם הנוער" ו"אם היישוב" בזכות מפעלה זה. יום האם מצוין בישראל סמוך למועד פטירתה, לזכר מפעל עליית הנוער שהקימה. דמותה הופיעה על שטר של בנק ישראל בשווי 5 לירות. השטר הונפק בשנת 1973. עיצב אותו הגרפיקאי פאול קורנובסקי, לימים סופר הילדים פאול קור.



פתרו נכונה ראשונות: ד"ר ציפורה שחורי-רובין, מכללת קיי וגב' מיכל סייבי, מכללת שאנן.

הכרות אבות ורבות אבות

