

קולות

4

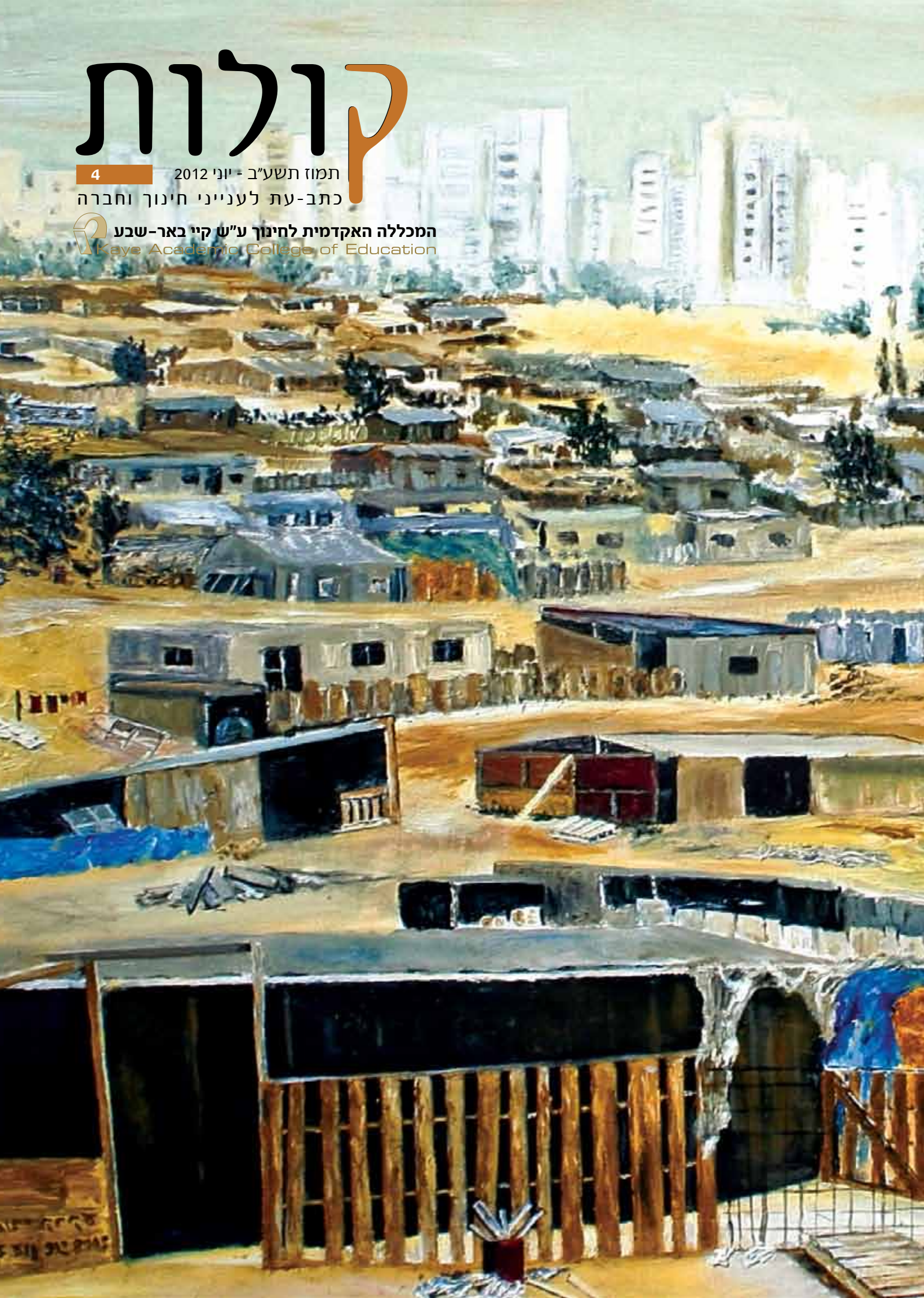
תמוז תשע"ב - יוני 2012

כתב-עת לענייני חינוך וחברה



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע

Kays Academic College of Education



קולות

1	דבר נשיאת המכללה, דבר העורכות
2	על דמותן של הכשרות המורים:
3	על דמותן של הכשרות המורים: הקדמה
	ענת קינן
4	מחשבות על הכשרת מורים אחרת
	שלמה בק
8	"המלך הוא ערום": הדוניזם במערכת החינוך ומה זה אומר על הכשרת המורים?
	ורד רפאלי
10	תוכנית לימודים שונה: בעקבות שיחה עם שמיר יונה
	ענת קינן
11	אקדמאית, האם תהיי גנת טובה? בעקבות סקר בקרב סטודנטיות בדואיות לגיל הרך
	וורדה סעדה
13	הערת שוליים אוטופית לדין: על הכשרה להוראה וגמילה מהוראה
	ערגה הלר
14	יש גם מי שכונה תכניות אחרות: שיתוף חינוכי פעיל (שח"ף) כתפיסת עולם בהכשרת מורים
	רות מנסור
16	ראיון עם גב' בלהה גבעון מקימת עמותת נגב בר קיימא לשימור הנגב ופעילה למען הגנת הסביבה
	ערגה הלר
19	סקר סקר תרדוף והפעם על בחינות הבגרות בישראל
	ענת קינן
22	במת דיון: מה אומרים חברי הצוות על בינתחומיות בהכשרת מורים
22	בשבחיה של הוראה בינתחומית
	לאה קוזמינסקי
24	לקראת למידה והוראה בינתחומית: מההכשרה לשדה, סיפור מקרה דמיוני, ואולי לא, של למידה
	בינתחומית במכללה
	אמנון גלסנר
26	תוכניות בינתחומיות במכללות להכשרת מורים
	ארנון אדלשטיין
28	נחיצות ההכשרה הבין-תחומית בהוראה ושיתוף הפעולה בין מורי מורים
	חזי אהרוני
30	תוכניות בינתחומיות - בין ספרות לאמנות
	אסתר אזולאי
32	איפה הם היום? על בוגרי המכללה והפעם אורחת המדור היא איילת מיימון
	ערגה הלר
34	מה קורא? על אסופת המאמרים "חֻקְמוֹת עמוּדיה שבעה" בעריכת שמיר יונה ואביגדור ויקטור הורוויץ
	ענת קינן
35	מה שומע? על מעמד האישה בחברה הערבית בין מצוי לרצוי
	סלים אבו ג'אבר
37	מה רואה?
	על התערוכה מוזה במוזאיקה
	יעל ניצן
	סובב באר שבע תערוכת ציורים של גדעון שני
	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: 08 - 6402777
פקס: 08 - 6413020
דוא"ל: keinan_a@kaye.ac.il
אתר: www.kaye.ac.il

התצלום בשער הגיליון באישור
גדעון שני מתוך תערוכה שלו
במכללת קיי

דבר הנשיאה



גיליון 4 של קולות עוסק בשאלות הרלבנטיות להכשרת מורים בכלל ולהכשרה במכללת קיי בפרט. השאלה של הכשרת מורים ראויה, ובאיזו מידה תכניות הכשרה מואצות מכשירות כראוי את המורות/גננות בישראל, עולה שוב לאור יישום של המלצות ועדת טרכטנברג לחינוך חינוך מגיל 3. גם הסוגיה של הוראה אינטר-דיסציפלינארית בעידן הגלובליזציה היא סוגייה העומדת לפתחנו, ומכללת קיי מתייחסת אליה תוך פיתוח פדגוגיות חדשניות להכשרה להוראה, כדוגמת גרסאות מכללת קיי ללמידת חקר מבוססת פרויקטים (PBL).

ולמילות תודה: לפני שנתיים פניתי לפרופ' ענת קינן ולד"ר ערגה הלר להיות העורכות של כתב עת חדש, אשר הגיבו את לידתו. ידענו אז שנרצה כתב עת שייצג את הקולות החינוכיים של מכללת קיי, על הייחוד והשליחות החברתית שלנו. ענת וערגה, יחד עם מערכת כתב העת, בנו את תפיסתו ואת מדוריו וצבעו אותו בקולות המכללה וגם בקולות האישיים שלהן. בתום שנת הלימודים הזו ענת תצא לגמלאות, וזו לי הזדמנות להודות לה על הנכונות להוביל את לידתו של הרך הזה, על החשיבה הרבה שהושקעה בטיפוחו ועל היצירתיות הקורנת מבין דפיו.

ענת, תודה על תרומתך רבת השנים לקידום החינוך בנגב ולקידומה של מכללת קיי. אני מאחלת לך הנאה רבה בכל שתבחרי לעסוק בו.

פרופ' לאה קוזמינסקי

דבר המערכת

חופשית באתר מכללת קיי, זוכה לקריאה של אנשי חינוך, מורים ופרחי הוראה רבים - אנו יודעים זאת הודות לפניות שאנו מקבלים מאנשי אקדמיה ולא פחות חשוב מכך, ממה שניתן לכנות "הציבור" לנושאים ולכתבות.

אני מקווה כי נטיב להמשיך ברוח זאת,

ד"ר ערגה הלר

גיליון רביעי זה החותם עשייה של שנתיים ויותר, מרגע קבלת ההחלטה במכללת קיי על הפקת כתב העת ועד לרגעים אלה, בהם אתם, קוראינו, מעללים בגיליון החדש. גם גיליון זה משקף אותה ראייה חינוכית-חברתית שהובילה את המערכת מלכתחילה. חלקו הראשון של הגיליון מוקדש לעיון בסוגייה חיונית ביותר, טיב ומשך הכשרת המורים בארץ, בהמשך לראיון בנושא של נגב בר קיימא. חלקו השני של הגיליון עוסק בסקר של בחינות הבגרות ובמת הדיון מוקדשת לעיון בהכשרת מורים בינתחומית, ובוחן את עצם נחיצותה ודרכים ליישומה. שאר עמודי הגיליון מוקדשים לכל המדורים הקבועים.

אחרי ארבעה גיליונות ולרגל פרישתה של העורכת היוזמת לגמלאות, הגיע הזמן לחלוק אתכם, הקוראים, משהו מגלגולי כתב העת. גם אם לאורך כל התקופה הזאת עבדנו כצוות מיומן ואחיד, פרופ' ענת קינן היא שיזמה ועיצבה את רוחו ומהותו של כתב העת, והיא שהובילה להפצתו בהיקף העצום הזה, מגייסת בעצמה עוד ועוד קוראים. בימים אלה, עם ההחלטה על כניסתו של עורך-שותף חדש, למקום המתפנה עם צאתה לגמלאות, מתבהרים היטב הקולות להם זכה כתב העת "קולות". בשנה האחרונה זכו הכתבות שפרסמנו לתגובות בבלוגים ובפורומים שונים המוקדשים לחינוך, חלק ממסדיים וחלק פרטיים. למרות היותנו מגזין, ולא כתב עת שפיו, המאמרים מצוטטים על ידי חוקרים וסטודנטים, דבר המלמד על כוחם החברתי-חינוכי. כתב העת מופץ באופן דיגיטלי לכ-8,000 מנויים, רובם חוקרי חינוך ומכשירי מורים. גם עותק כתב העת, המצוי לקריאה

קוראי קולות היקרים, הגיע הזמן להיפרד. אחרי שילדנו את התינוק וליוונו אותו בצעדי הראשונים, הוא עובר עכשיו למישהו אחר, שימשיך לגדל אותו למצוות ולמעשים טובים. אני יוצאת לגמלאות ומוסרת את העריכה למי שיבוא אחרי, עם איחולי הצלחה והמשך טוב. אי אפשר היה להגיע להצלחה, אליה הגענו בזמן כה קצר, אילולי כמה אנשים מסורים לעניין: חברי המערכת, ד"ר ערגה הלר בתרומתה המיוחדת גם בכתבות וגם בעריכה, יורם פרץ צלם המערכת, גבי גילה אביטל אשר על הסקרים, וגבי ירדנה ורדי מזכירת המערכת. כולם יחד היו חלק מכתב העת והצלחתו היא הצלחתם. אני בטוחה שהעיתון יגדל, יפרח וישגשג בזכותם ובזכות מי שיבוא במקומי, אני אמשיך לחכות לו בהתרגשות ואקרא בו בסקרנות רבה.

בברכה חמה,

פרופ' ענת קינן



על דמותן של הכשרות המורים

ענת קינן

החיסרון המיידני בגננות, עקב החלת
חוק חינוך חנים מגיל 3, מוביל לתהליך
הכשרה מזורז. צוק העיתים הוא תירוץ
הולם לחשיבה מחודשת על תהליכי
ושיטות הכשרת המורים בישראל. שלמה
בק, רות מנסור-שחור, שמיר יונה, ורד
רפאלי, וורדה סעדה וערגה הלר מציגים
עמדות ותכניות בנושא הכשרת המורים
בישראל ובעולם



גננות. המשרד נערך בדרכים שונות לפתרון הבעיה, ואחת מהן היא ההצעה לקיצור משך הלימודים, או, כפי שהמשרד מכנה זאת, "מסלול הכשרה מואץ". הכוונה היא לפנות לבעלות תואר אקדמי ולהכשיר אותן במהירות לעבודה בגני הילדים. הצעה זאת העלתה מחדש את הדיון בשאלה מהי הכשרת מורים טובה, וכיצד יש להכשיר את המועמדות להוראה. מאחורי הדיון מסתתרת השאלה הכמעט-נצחית - מהי מורה (או גננת) טובה? כאשר חיפשתי מידע על הנושא, הסתבר לי שיש אפשרויות רבות להכשרת מורים טובות. משום כך פניתי לספרות מצד אחד, ולכמה בעלי עמדה בנושא, מן הצד השני, ובהמשך תוצגנה כמה אפשרויות להכשרות כאלה.

בספרות המקצועית השאלה מהי הכשרת מורים טובה עולה שוב ושוב. באוסף מאמרים על הכשרת מורים משנת 1990 מציג החוקר דויל (Doyle) את חמש התמות המרכזיות בהכשרות מורים, כפי שהיו נפוצות באותה העת.

המורה המתאימה למערכת: הכשרת מורים טובה מכינה את הסטודנטית לדרכי העבודה ולנורמות הקיימות בבית הספר ובכיתה. המורה האידיאלית היא המצליחה להתמודד בשדה, והדגש הוא

היסטוריה הארוכה שלי בהכשרת מורים הספקתי לעבוד בשלוש הכשרות מורים שונות. הראשונה, הכשרת המורים של אוניברסיטת בן גוריון, בראשותם של פרופ' דוד גורדון ופרופ' רון הוז, שהדגישה בעיקר את התחומים הקשורים למבנה הדיסציפלינות על ידי הוראה בינתחומית (מולטי-דיסציפלינארית). השנייה, מכללת קיי, בראשותם של פרופ' שלמה בק ופרופ' לאה קוזמינסקי, המדגישה בעיקר את הכנת הסטודנטיות להוראה במוסדות החינוך הקיימים* השלישית, תוכנית ההכשרה באוניברסיטת תל אביב, בראשות ד"ר עפרה ענבר, המדגישה את דמותה של המורה החוקרת. כל אחת מן ההכשרות הללו שונה מן האחרות וכל השלוש שואפות לחנך מורות טובות, כל אחת בדרכה שלה. חשבתי על ההבדלים הללו בעת האחרונה, כאשר התבשרנו על ההצעה לקיצור משך הלימודים של סטודנטיות להוראה בגני הילדים.

הרקע להצעה הוא רצונו של שר החינוך, מר גדעון סער, לבצע את המלצות ועדת טרכטנברג על ידי פתיחת גנים, במסגרת חינוך חנים לילדים החל מגיל שלוש. החלטה זו דורשת קליטת גננות רבות, וכבר מדובר על כך שבשנה הבאה תחסרנה כשש מאות

*היות שאחוז הנשים במקצועות ההוראה גבוה לאין שיעור מאחוז הגברים בחרתי להשתמש בלשון נקבה במאמרי.



לימודית תומכת לצד הבנה אישית, ידע של התפתחות אנושית ושל תהליכים כדי לתמוך בגידולה והתפתחותה של הסטודנטית. תפקיד ההכשרה לעודד את המורות לעתיד לחפש את הידע האישי שלהם ובגרות פסיכולוגית היא סימן להצלחה. גישה זו נתמכת לעיתים קרובות על ידי מומחים בפסיכולוגיה התפתחותית ובייעוץ, על ידי פרופסורים לחינוך רבים ובעיקר מומחים לגיל הרך.

המחדשת: כאן הכשרת המורים חייבת להיות מקור לחידוש ולחדשנות לבתי הספר. במקום להתאים למציאות של בתי הספר ההכשרות צריכות להיות פרו-אקטיביות, הכנת המורים לא צריכה להתבסס על מה שקיים בבתי הספר, או על הדרכים הסטנדרטיות להוראה. הכשרת המורים חייבת להיות קשורה לתחומים החדשים ביותר, לשלב מחקר ותיאוריה עדכניים ביותר ובהתאם לתכנן את ההוראה. התנסות בשדה ומורות מאמנות בכיתות רגילות נבחנו בזירות, כי הן מחנכות מיומנויות מסורתיות ואולי גם להתנגדות לחידושים. הסטודנטיות צריכות להיחשף למודלים נבחרים וללמוד לשלוט בגישות חדשניות כדי שיוכלו להתנגד להשפעה של הוראה מסורתית בבתי הספר. גישה זו מקובלת על חוקרים מלימודי החברה ומדעי ההתנהגות, חוקרי חינוך והרבה פרופסורים להכשרת מורים.

המורה הרפלקטיבית: הכשרת המורים צריכה לעודד מיומנויות רפלקטיביות של התבוננות, ניתוח, פרשנות וקבלת החלטות. מורות צריכות להיות מסוגלות לחקור את הוראתן ולחשוב אופן ביקורתי על עבודתן. הידע הנדרש במקרה זה הוא ידע אישי, ידע מקצועי של בעל מקצוע מיומן וידע מתוך המחקר על כיתות ומדעי החברה וההתנהגות. במסגרת זאת, מחקר ותיאוריה אינם מספקים חוקים, או מתכונים ליישום בכיתה, אלא יותר ידע ודרכי חקירה, היכולים להועיל במקרה של בעיות בכיתה, או בהוראה. מיומנויות בהוראה כוללות כאן התנהגות בכיתה, לצד יכולת חקירה ושאלת שאלות. גישה זאת של הכשרת מורים נמצאת בעיקר אצל פרופסורים לחינוך, עם גישה איכותנית למחקר ולתיאוריה.

אלה חמש התמות שהציג דויל. עם זאת, הוא הודה שבמקרים רבים התוכניות הן אקלקטיות ולכן ניתן למצוא באותה תוכנית תמות שונות, המשלימות זו את זו. שבע עשרה שנים אחר כך, טאוונסנד ובייטס (Townsend & Bates, 2007) באוסף מאמרים על הכשרת המורים במאה העשרים ואחת, מציגים כמה אפשרויות נוספות, ובעיקר את התמות החברתית והטכנולוגית, שלא הופיעו אצל דויל.

על אימון וסוציאליזציה לתפקיד. ההכשרה היא טכנית בעיקרה, ומתבססת על ניסיון בשדה ותרגול עם מורה מאמנת. ההערכה מתבססת על הפגנת יכולות ספציפיות ועל השיפוט של אנשי בית ספר ותיקים. הרבה בעלי תפקידים במערכת ומורים מנוסים מאמינים שזו הדרך הנכונה להכשרת מורים.

החוקר דויל מציע חמש אפשרויות שונות להכשרת מורים: המורה המתאימה למערכת, הפרופסורית, האדם המתפקד באופן מלא, המחדשת והמורה הרפלקטיבית. טאוונסנד ובייטס הוסיפו את המורה הרב תרבותית ואת המורה הטכנולוגית.

הפרופסורית: הכשרת מורים על פי תפיסה זאת מדגישה את הידע הדיסציפלינרי של הסטודנטית, בעיקר בתחומי המדעים וההומניסטיקה. שיפור באיכות ההוראה מתבסס על ידע דיסציפלינרי רחב יותר. הכשרה מסוג זה מדגישה פחות את הקורסים הפדגוגיים והדידקטיים ויותר את הקורסים האקדמיים. במקרים רבים הם מצביעים על הבורות וחוסר הידע של הסטודנטיות להוראה. לדעתם, די בחונכות אצל מורה ותיקה כדי ללמוד להורות. בגישה זו מאמינים בעיקר חברי הקהילה האקדמית ומחוקקים ומדינאים רבים.

האדם המתפקד באופן מלא: בגישה זאת הכשרת המורים היא מיטבית כאשר היא מעודדת התפתחות אישית. המטרה היא להגיע לעצמי, ולהגביר את התחושה של מסוגלות אישית. על כל מורה להבהיר לעצמה את עולם הערכים שלה, לגלות את המשמעות האישית ואת הסגנון האישי שלה בהוראה. תפקיד הכשרת המורים הוא ליצור סביבה





המורה הרב-תרבותית: הגלובליזציה גורמת לכך שמורות נאלצות להתמודד עם אוכלוסיה מגוונת ושוונה. באותה כיתה יושבים תלמידים דוברי שפות שונות, דתות שונות והבנה תרבותית שונה. כל זה חייב להילקח בחשבון בהוראה בכיתה רב-תרבותית. על המורות לקחת בחשבון שיש מבנה ידע אחר, הרגלים אחרים, הבנה אחרת וכדומה. תוכניות ההכשרה חייבות להדגיש את הנושא התרבותי, ואת הדרכים שבהם ניתן להתמודד עם המגוון.

המורה הטכנולוגית: השינוי העצום, שהביאה הטכנולוגיה לעולם בכלל ולחיי המורות בפרט, הוא התמה המרכזית לסוג זה של

הכשרות מורים. המעבר, מלוח וגיר לטכנולוגיה מתקדמת, דורש מן המורה מיומנויות חדשות. המורה צריכה לעמוד בראש החנית של הטכנולוגיה, אם ברצונה לעזור לתלמידיה להשתמש באופן חכם ונכון בטכנולוגיות החדשות. קיימת דרישה למיומנויות חדשות, ובהתאם מיומנויות וותיקות הולכות לאיבוד ואין בהן יותר צורך.

האם זה הכול? מובן שלא! יש וודאי עוד הרבה אפשרויות שלא הועלו כאן. כמה מן הכותבים אחרי יציגו את הרעיונות שלהם לגבי הכשרת המורים האידאלית, או הקיימת, שלהם ואתם מוזמנים לבדוק האם זה מוסיף לנו אפשרויות חדשות, שממן ניתן לבחור?

Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research in Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub. pp.3-25.

Townsend, T. & Bates, R. (2007). Teacher Education in a New Millennium Pressures & Possibilities in Townsend & Bates (Eds). *Handbook of Teacher Education*. Netherlands: Springer Pp.3-25.

מחשבות על הכשרת מורים אחרת

שלמה בק

פרופ' שלמה בק, נשיא מכללת קיי לשעבר, מציג בפנינו את האידיאולוגיות החברתיות המרכזיות במאה העשרים ואחת, וביצדן את הבעייתיות הנובעת מכך לחברה בכלל ולהכשרת המורים בפרט. בהמשך הוא מציע את הפתרון שלו למצב.

רוצה בו, אינו מקובל עליהם, והם נקלעים למשבר של זהות מקצועית.

ש היום ביקורת בקרב פוליטיקאים, כלכלנים ואנשי ציבור לא מעטים, על ההכשרה האקדמית להוראה. הם טוענים כי היא יקרה, ממושכת, מזיקה, לא מועילה, לא יעילה, ולא אחריותית. מכשירי מורים רבים עדיין פועלים ברוח תפיסה חינוכית מוטעית ומיושנת, המכונה בטעות "מתקדמת", פרוגרסיבית (Spring, 2009, 18-19). הם מתעלמים מן הצורך להכשיר מורים, שיתפקדו כטכנאים ממושמעים, שיקדישו את מאמציהם להכנת תלמידיהם לעמידה בסטנדרטים ולהצלחה במבחנים.

תפיסת החינוך הרווחת היום בעולם המערבי היא, כי יש להכין את הילד לחיות בחברה תחרותית מבוססת תקשוב, בה לידע יש משקל כלכלי מכריע. החברה דורשת ניהול איכות, רגולציה, מבחנים, ותחרותיות גלובלית. המורה נחשב ל"ספק", התלמיד - ל"לקוח", והחברה, ובראשם בעלי התאגידים, נתפסת כ"בעלת עניין. לא במקרה הופכת ההצלחה במבחנים להיות חזות הכול, בעידן של קפיטליזם, מבוסס צריכה, גלובליזציה והפרטה, הכול צריך להיות מדיד ולעמוד בסטנדרטים כאלה או אחרים.

מצב זה מעמיד מורים רבים בפני בעיה. הם, אמנם, יכולים לדבר בשם המקצועיות, אך אם הדבר היחיד החשוב לחברה הוא ההישגים המדידים של התלמידים במקצועות היסוד, פרשנותם של המורים עצמם על מהות מקצועם אינה זוכה לתמיכה ציבורית. המורה הטכנאי, שהמערכת

החברה בת זמננו מתאפיינת בהעברת האחריות למה שקורה לפרט אל הפרט לבדו, בשעה שהחברה מתנערת מכל מחויבות; העולם משתנה במהירות, ותמונת העתיד אינה ניתנת לחיזוי; חברת הצריכה מדגישה את ההווה ואת העתיד המיידי - אין פנאי להעמקה, ואין בה טעם.

לבעיה זאת מצטרף קושי מהותי עוד יותר. זיגמונט באומן, סוציולוג ופילוסוף, פרסם לאחרונה מספר מאמרים המתייחסים לחינוך (Bauman; 2003, 2005, 2008). באומן מנתח את החברה בת זמננו, אותה הוא מכנה מודרניות

"ניזלה", וטוען שהיא בעלת

שלושה מאפיינים שהם רלבנטיים במיוחד לענייננו. הראשון, הכלכלה הגלובלית דוגלת בהפרטה. האחריות למה שקורה לפרט מוטלת על





על דמותן של חבורות המורים



על מנת לבחון חלופות אפשריות למצב הקיים, כדאי להתבונן בו מנקודת מבט רחבה יותר. בעקבות הפילוסוף צ'רלס טיילור, ניתן לטעון שבעידן המודרני ניתנו שלוש תשובות עיקריות לשאלת תפקידו של החינוך בחברה. התשובה הנאורה, התשובה הרומנטית, והתשובה האמונית. לפי

טיילור (Taylor, 1989) האדם הנאור מחפש את התשובה, לשאלות מהות קיומו, באמצעות שכלו. סיסמתו היא "דע את עולמך". הוא רואה בידע מדעי תקף מכשיר בלעדי, שבעזרתו יוכל לנצל את משאבי העולם לטובת האדם וחברתו. החינוך, לפי תפיסה זו, הוא בעל מגמה תועלתנית. הוא אמור להקנות לדור העתיד את הידע הנדרש לו לשם כך. סיסמתו של האדם הרומנטי היא "דע את עצמך". הוא מחפש לחייו משמעות, ורואה בטבע, ביצירה האנושית על כל גווניה, ובאדם ה"אחר" ("ב"אתה") מקורות שבהם הוא יכול להיעזר, על מנת לתת לעצמו מענה אותנטי לשאלתו הקיומית. החינוך, לפי תפיסה זו, אמור לסייע לתלמיד לעצב את דמותו, ולאפשר לו לממש את עצמו ולחיות חיים בעלי משמעות.

סיסמתו של האדם המאמין היא "דע את אלוהיך". הידע מבחינתו הוא "דעת טוב ורע", שפירושו הכרת החוקיות האלוהית, שתאפשר לו למלא בנאמנות את שליחותו בחיים. אמונה זאת איננה חייבת להיות דתית. האדם המודרני המיר את האמונה באל, באמונה "חילונית" בחוקיות היסטורית, או ביולוגית. כך או אחרת, החינוך, לפי תפיסה זאת בא לטעת בילד את האמונה הנכונה, לעצב את דמותו לאור חזונה, ולדאוג לכך שהוא יתנהג כהלכה.

אפיונים אלה מביאים למערכות החינוך שלהן מטרות שונות (ולעיתים מנוגדות זו לזו), ומכל אחת מהן מתחייבת תוכנית לימודים אחרת, גלויה, סמויה ונעדרת. התשובה הנאורה מבקשת ללמד בבית הספר את מה שיהיה "יעיל" לילד לדעת כדי שישתלב בחברה כאזרח התורם לרווחתה; התשובה הרומנטית רוצה להצמיח את אישיותו של האדם כפרט; התשובה האמונית מבקשת לטפח ממשיכי דרך, שיראו את ייעודם בחיים בהגשמת הדרך.

המקורות השונים למוסר מציבים, אפוא, בפני מערכת החינוך הפורמאלית מטרות שונות, שהן לעיתים מנוגדות זו לזו. ההחלטה מיהו המורה ה"מצליח" היא החלטה ערכית, והקביעה מיהו המורה ה"טוב" קשורה במקור למוסר המקובל בחברה. כל מורה כזה ניחן

הפרט לבדו, בשעה שהחברה מתנערת מכל מחויבות לחבריה. ברוח של דארוויניזם חברתי (מלחמת הכול בכול והישרדות הטובים). השני, העולם משתנה במהירות, ותמונת העתיד אינה ניתנת לחיזוי (לא ברור "מה צריך יהיה לדעת", ו"למה צריך ללמוד את..."). והשלישי: חברת הצריכה מדגישה את ההווה ואת העתיד המיידי; סיפוק מאוויים כאן ועכשיו, קודם לכל דבר אחר. אין פנאי להעמקה, ואין בה טעם. לעבר אין כל משמעות. שיקולים לטווח ארוך מאבדים מערכם, אין הם יכולים עוד לשמש בסיס לפעולה.

החינוך בחברה זו ניצב בפני בעיה מהותית: הוא אינו מסוגל עוד להיות רלבנטי. קצב השינויים הטכנולוגיים והכלכליים הוא כל-כך מהיר, עד שאיבדנו כל אפשרות לחזות את העתיד. לכן, אין לנו כל תשובה מוצדקת לשאלה "מדוע צריך ללמוד את...?". מושג המפתח של ימינו אינו למידה, אלא היפטרות-מלמידה (unlearning). ככל שהאדם יהיה גמיש יותר, ויוכל להשתחרר בקלילות רבה יותר מהכבלים, הנובעים מכך שהוא יודע משהו שפג תוקפו, הוא יהיה מוכן יותר לחיים בחברה. אם החינוך מבוסס על הרעיון שיש להכין את האדם לחיים, נראה שאבדה לנו היכולת לדעת מה תהא דמותם של חיים אלה, מה טיבו של הידע שהאדם יהיה זקוק לו, אלה כישורים הוא יידרש להפגין, ולפי איזו מערכת ערכים יהיה נכון לנהל את חייו.

שילוב מצב זה בתפיסה הניאו-ליברלית הוא הרסני. צריך לדאוג לכך שדלתות העולם יהיו פתוחות בפני הילד, שהוא יהיה מצויד בהוכחות (תעודות מתאימות) שיוכיחו לעצמו, לסובבים אותו ולעולם כולו, שהוא "בסדר". אך כיוון שאנו לא יודעים מה באמת יהיה חשוב לדעת, צריך להתמקד במיומנויות היסוד (אוריינות לשונית ומתמטית) ולוותר כמעט על כל השאר - כגון, מדעי הרוח מוסיקה ואמנות - שאינם מביאים תועלת נראית לעין.

יש שלוש תשובות עיקריות לשאלת תפקידו של החינוך בחברה: התשובה הנאורה, התשובה הרומנטית, והתשובה האמונית.



בתכונות שונות, וזקוק להכשרה אחרת. לפנינו, אפוא, שלושה הגיונות סותרים, שלכל אחד מהם השפעה אחרת על מאפייניה של התוכנית, המכשירה אותו לתפקידו:

■ לגבי התפיסה הנאורה, ההוראה היא פרופסיה, והמורה איש מקצוע משכיל ומיומן, המתפקד כאומן (טכנאי) וכמאמן, המקנה לתלמידיו את הידע הדרוש להם;

■ לגבי התפיסה הרומנטית, ההוראה היא חתירה למימוש עצמי, והמורה אֶמָן יוצר ורגיש, המקיים עם תלמידיו דיאלוג המכוון להצמיח את אישיותם;

■ לגבי התפיסה האמונית, ההוראה היא שליחות, והמורה אדם מאמין, שליח ציבור, ומורה-דרך, המבקש להטמיע בתלמידיו את דרך הישר שבה הוא מאמין.

כל אחת מתפיסות אלה מעמידה במרכז ההכשרה שאלה אחרת. השאלה המרכזית שמציבה הכשרת המורה הנאורה היא: "מה המורה צריך לדעת ולדעת לעשות?" השאלה המרכזית שמציבה הכשרת הרומנטית היא: "מיהו המורה כאדם ומהי זהותו המקצועית?" ואילו השאלה המרכזית שמציבה הכשרת המורה האמונית היא: "מהי שליחותו החברתית של המורה ומה עליו לעשות כדי להגשימה?". ההתמודדות עם כל אחת מהשאלות מחייבת הכשרת מורים אחרת. היא מעלה בפני תוכנית ההכשרה דרישות משלה, מחייבת סביבת הכשרה שונה וסגל אחר של מורי מורים, ולעיתים גם מאפיינים אחרים של לומדים.

כפי שראינו, האידיאולוגיה הניאו-ליברלית השתלטה על השיח הציבורי ועל ההווה הכלכלית והפוליטית בארצות המערב. אך מגבלותיה של התפיסה הניאו-ליברלית ברורות. מספר בעיות קריטיות עומדות כיום בפני המין האנושי ומאיימות על המשכיותו.

בין אלה ניתן למנות את: שינוי האקלים בכדור הארץ; זיהום האוויר; ניצול יתר של משאבים; סכנה של שואה גרעינית; טרור בינלאומי; החרפת הפערים הכלכליים בין צפון כדור הארץ לדרומו, ובין עניים לעשירים; משברים כלכליים, שינויים דמוגרפיים מפליגים (כגון התפתחות מְגָה-ערים, שינוי בדפוסי הילודה והצפת המדינות המפותחות במהגרים); לאומנות גוברת והולכת, אבטלה; התגברות האלימות, הפשיעה והשחיתות, התפוררות יכולת השלטון של המדינה, שאינה מסוגלת עוד לספק לאזרחיה רשת ביטחון, והתעלמות הולכת וגוברת מזכויות האזרח. ללא פתרון הולם עלול עולמנו להיכחד. מול סכנות אלה. לא די להתנהג ב"תקינות פוליטית". לא מספיק להתבטא בצורה תקינה, שמסווה רובד עמוק של אדישות חברתית וסלידה מסולידריות. צריך גם לפעול. אך כיוון שכל פעולה מחייבת את האדם ש"יש לו" לוותר על משהו ממותרות חייו, אין לו, בתרבות הניאו-ליברלית הקיימת, כל מוטיבציה לעשות משהו בנידון, כיוון שכל מעייניו מתמצים באמירה: "אכול ושתה כי מחר נמות". באופן פרדוקסלי, ההפרטה, שמטרתה להיטיב עם הפרט, מביאה לתחושה של ניכור, חוסר אונים, ייאוש ואובדן דרך בקרב ההמונים, ההולכים ומתרבים, הנדחקים אל מחוזות העוני והדלות, בחברה שבה מוטלת עליהם האחריות לממן יותר ויותר מצרכיהם הבסיסיים ביותר.

אך אפשר, אולי, אחרת

לאור קשיים אלה, אני מציע לחזור לתפיסה מאוזנת יותר, בה יש להכין הן את התלמיד לחייו בעתיד והן את המורה לתפקידו כמחנך, ברוח שתטפח חשיבה עצמאית, ביקורתית ויצירתית, מתוך הנחה שחשיבה כזאת תוכל לסייע במשהו לבניית עתיד טוב יותר לחברה האנושית. חשיבה כזאת אינה יכולה להישאר ברמת הפרט. יש צורך לשלב בתפיסת ההכשרה את המימד הציבורי-חברתי-תרבותי-מוסרי, שבלעדיו לא ניתן יהיה להתייחס בצורה נכונה לחוליי האדם.

הכשרת המורים הנוכחית יודעת להכין את מורי ההווה. אך מורי העתיד, יש להניח, ייָאָאו אחרת. יהיו להם, ככל הנראה, תפקידים אחרים. הם יעבדו בסביבות למידה שונות, יטפחו מיומנויות אחרות, ויתמקדו בסוגים אחרים של ידע. איש אינו יכול לדעת כיצד הטכנולוגיה של הדורות הבאים תשנה את חייו, ואיש אינו יודע איך למזג הוראה ולמידה לתוך עולם מעורפל זה. ובכל זאת, נקודה אחת נראית לי חשובה במיוחד. הילדים בעתיד יצטרכו שיהיה לצידם מבוגר אחראי, שעליו הם יוכלו להישען. הם יהיו זקוקים לאדם בוגר, בעל יושרה ורגישות, שידאג להתפתחותם התקינה, וידע לצייד אותם במצפן רגשי ומוסרי שיעזור להם לנווט בעולמם. הפילוסוף הצרפתי מישל סֶר (Serres, 1997) טוען שנוכח המתרחש כיום בעולמנו אנו זקוקים למחשבה חדשנית על הקשר שבין המדע והטכנולוגיה לבין המוסר, על מהות הידע ועל האופן שבו רכיביו מצטרפים למכלול. לדבריו, הישענות בלעדית על הרציונלי מזה או הא-רציונלי מזה היא מסוכנת מדי. בעוד שלגבי הנאורות, השכל הוא מרכז הידע האנושי, לגבי הרומנטיקה, הרגשות והתחושות הם לב העניין. סר מציע לנו להחליף את הרעיון לפיו הידע בנוי כמעגל בעל מרכז אחד, ברעיון שהידע בנוי כאליפסה. שלא כמו למעגל, לאליפסה יש שני מרכזים, ומוקד "שלישי", הנקודה שנמצאת ביניהם, שהוא מעין סינתזה, שאינה זהה לאף אחד מהם.





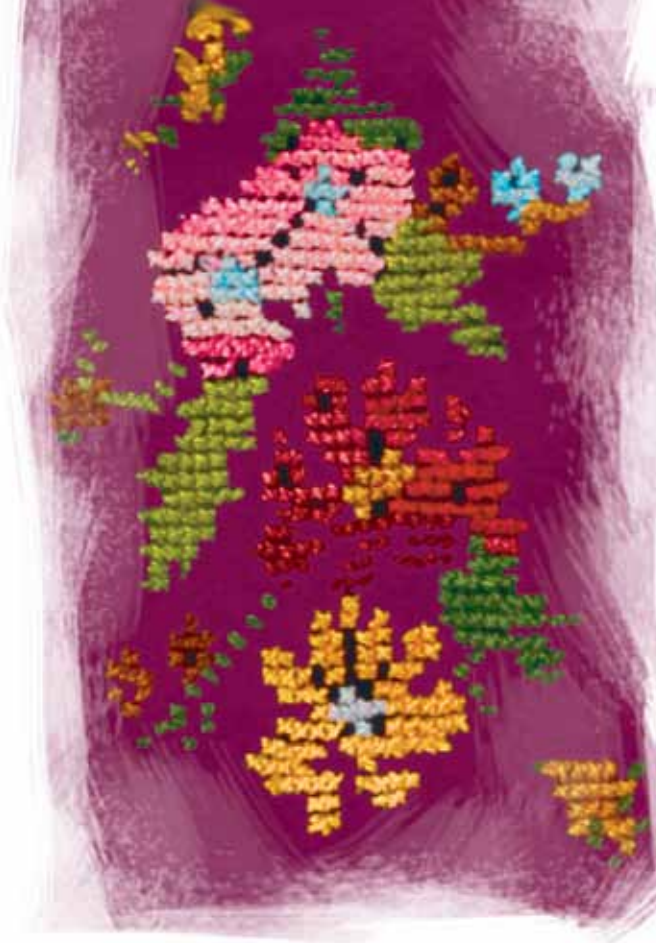
ומלווה,
ולא מנחה
של תוכנית
טלוויזיה
או פרפורמר המבקש
רייטינג.

להיות עם התלמידים

פירושו לחנך אותם. להכיר אותם ולהכיר בהם, לדעת מיהם. להבין אותם. לקיים איתם דיאלוג, להשפיע על דרך חשיבתם, על אמונותיהם ועל התנהגותם. להיות עם התלמידים פירושו לתפקד כהורה (או מבוגר אחראי) בתקופה שבה המשפחה במשבר, והחברה מתפוררת, ובית-הספר נקרא לדאוג להתפתחותם הריגושית והערכית של תלמידיו. להיות עם התלמידים פירושו להגן עליהם מפגעי הסביבה הפיזית והחברתית, ולהעניק להם בטחון עצמי, ותחושה של ערך עצמי, אך גם להגדיר

להם גבולות, ולצייד אותם במפת דרכים ערכית ומוסרית לכפר הגלובלי, בו הם עלולים ללכת לאיבוד.

המורה עומד בחזית בעיתית זו. הוא צריך לשמור על מקומו בעידן של אינטרנט וטלוויזיה, קניונים ואתרי בידור וקניות. הוא יוכל להצליח רק אם יהיה דמות משמעותית לתלמידיו. רק אם יהיה מחנך, ישתמש בידע לשם חינוך, ולא רק "יעביר" אותו. שינוי הדגש יביא למערכת מורים אחרים, בעלי רצון להיות משמעותיים בחיי הילדים. בעלי השפעה חינוכית וציבורית, שיש להם מה לומר גם על סוגיות חברתיות ומוסריות כגון "צדק חברתי". כל זה אינו לגמרי חדש. הוא אפיין את מערכת החינוך בארץ באותם ימים לא כל-כך רחוקים שבהם היו בה גם "בתי חינוך" ו"בתי מדרש", וגם "מורים לחיים", אבל לא היו בה מבחנים בינלאומיים, בחינות בגרות, או מבחני מיצ"ב. תפיסה זו תיתקל, ללא ספק, בהתנגדות עזה מצד החוגים המבקשים לשמר את המבנה החברתי-כלכלי הקיים, המביא תועלת רבה לחוגים השולטים בו. אך כעומק ההתנגדות לתפיסה ואפילו הזלזול בה, כך היא נראית לי נחוצה יותר וחיונית יותר.



לטענתו, "בידע ובהוראה קיים גם מקום שלישי, חסר ערך כיום, בין שני האחרים. מצד אחד, המדעים המדויקים, פורמליים, אובייקטיביים, בעלי כוח. מצד שני, מה שמכונה תרבות... אנו חייבים לחנך את עצמנו במקום השלישי, בין שני מרכזים אלה (Serres, 1997, 45-46). חינוך כזה הוא בבחינת מסע הרפתקני וחדשני, אך כפי שמציין סר, המסע הוא הדרך היחידה ללמוד: "אין ספק, לעולם לא למדתי מאומה אלא אם כן עזבתי, לא לימדתי דבר למישהו אם לא הזמנתי אותו לעזוב את קינו... מי שלא נע ממקומו אינו לומד דבר (Serres, 1997, 7

ברוח זאת, אני קורא לחזור ולהעמיד במרכז ההכשרה להוראה תפיסה שרואה חשיבות במתן תשובה לשאלות כגון: מי אני, לשם מה אני חי, ואיזה עולם אני שאויר אחרי, אך לא מתוך ידיעה מראש של התשובות הנכונות (ברוח אמונית דוגמטית), לא מתוך הסתמכות בלעדית על התועלתנות החומרית (ברוח של נאורות מסורסת), ולא מתוך התמקדות ברגש של אני (או אנחנו) ואפסי עוד (ברוח של רומנטיקה מעוותת), אלא מתוך בחינה מתמדת, דיאלקטית, ביקורתית וספקנית של הנחות היסוד שבהם אני מאמין, ולאורם אני מבקש להיות מורה ומחנך. תפיסה זו קוראת לבחון את הממד ההומניסטי-מוסרי של המדעים המדויקים, ואת האופן שבו התרבות והאמנות תורמים לידע האנושי, וכל זאת לאור השאיפה האנושית להביא לעתיד טוב יותר.

תפיסה כזו מתמקדת בהצמחת אישיותו של התלמיד, כאדם, כאזרח, וכחבר בחברה, ויש בה תפקיד מרכזי למורה המחנך. המחנך מתמקד בתלמידיו. לאו דווקא בהישגיהם האקדמיים, אלא בתפיסת עולמם ברגשותיהם, בעמדותיהם המעשיות בסוגיות חברתיות ומוסריות. מחנך שנמצא לידם ולמענם. בבחינת מדריך

לם, צ. (1976). ההגיונות הסותרים בהוראה. תל-אביב: ספרית פועלים. מהדורה שנייה

Back, S. (2012). *Ways of Learning to Teach*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bauman, Z. (2008). *Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bauman, Z. (2003). Educational Challenges of the Liquid-Modern Era. *Diogenes*, 50(1), 15-26.

Bauman, Z. (2005). Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317.

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

Spring, J. (2009). *Globalization of Education: An Introduction*. NY and London: Routledge.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Mass.: Harvard, University Press.

"המלך הוא ערום": הדוניזם במערכת החינוך ומה זה אומר על הכשרת המורים?

ורד רפאלי

ד"ר ורד רפאלי מתייחסת לגישה החינוכית הרואה בבחינות את העיקר, ובוחנת אותה לאור הגישות ההדוניות והאאודימוניות. הוא מציעה דרכים לפיתוח של הגישה האאודימונית בהכשרת המורים.

בואו נבחן שלוש הנחות אלה לאור שתי גישות המרכזיות למהות החיים הטובים, או האושר: הגישה ההדונית והגישה האאודימונית.

הדוניזם ואאודימוניה: שתי גישות למהות החיים הטובים

הגישה ההדונית גורסת, שהחיים הטובים הם החיים המממשים מקסימום תחושות חיוביות - הנאות - ומינימום תחושות שליליות - סבל. הנאות יכולות לבוא לידי ביטוי בהנאות חושיות - טעם, ריח, תנועה, צליל, מיניות - או בהנאות גבוהות - התלהבות, התרגשות, נחמה, שמחה, בידור. היות שיש לנו נטייה להתרגל לדברים טובים, וגם לדברים פחות טובים, תחושת הרווחה הנובעת מתוך ההנאה אינה מחזיקה מעמד לאורך זמן, ואנחנו תמיד שואפים למקסם את תחושת ההנאה העכשווית (ראו למשל, את הסיפור "הדייג ודג הזהב"). כלומר, ההנאות הללו הן זמניות, רגעיות. לכאורה, מלמדים את התלמידים, שההנאה החולפת אינה זו שעליהם לשאוף אליה, אלא עליהם להציב לעצמם מטרות נעלות יותר, כמו "שאיפה למצוינות", "לימודי היכולות" ול"הישגים גבוהים". מושגים אלה, שבהם משתמשים תדיר במערכת החינוך, מבטאים לכאורה את התפיסה האאודימונית, השונה במהותה מהתפיסה ההדונית.

הגישה האאודימונית טוענת שהחיים הטובים מושגים על ידי מימוש הפוטנציאל האישי. אדם מאושר הוא אדם זמנתי בעשייה, המביאה לכיטוי את הפוטנציאל האישי שלו, את יכולותיו וחזקותיו. אחד המושגים המתארים מצב של מעורבות משמעותית, בה מתבטאות היכולות של האדם, הוא מושג ה"זרימה" שאותו טבע צ'יקסנטמיהלי (Csikszentmihalyi, 1990). מושג זה מתייחס לחוויות המטביות והמספקות בחייו של אדם, חוויות של זרימה מאופיינות במעורבות עמוקה של אדם, בפעילות מתוך עניין פנימי (מוטיבציה פנימית) בריכוז טוטאלי והתמקדות בפעילות עד כדי כך שהאדם "שוכח את עצמו" והזמן "רץ". פעילות כזאת היא פעילות מהנה ומספקת כשלעצמה, כך שהמוטיבציה לחזור ולעסוק בה היא פנימית בעיקרה ואינה תלויה בתגמול חיצוני, או בתוצר כלשהו. בפעילויות שבהן האדם חווה "זרימה" הוא חש כי הוא שולט במצב ויכול להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניו. תנאי חשוב ל"זרימה" הוא קיומו של איזון בין מידת האתגר, שהפעילות מציבה בפני האדם, לבין היכולת שלו לבצע. כדי לחוות "זרימה", הפעילות צריכה להתאים לרמת הכישורים של האדם, אך היא צריכה גם להציב בפניו אתגר. הפעילויות שבהן אנשים חווים מצבי זרימה הן מגוונות, מפעילויות פיסיות, כמו טיפוס הרים וריקוד ועד לפעילויות מנטליות, כמו קריאה

אם תשאלו את ההורה הממוצע מדוע הוא שולח את ילדו לבית הספר, הוא יגיד לכם, כדי שבבוא היום "יוציא" הילד בגרות טובה ויוכל להיכנס בשערי האקדמיה. מטרת בית הספר לפי ההורה הזה ודומיו היא להכין את הילד ללימודים גבוהים לצורך כך כל המערכת, המורים וההורים, מתגייסת כדי שהנער או הנערה יגיעו למטרה זו. ואם אלה אינם מראים שאיפות התואמות את המטרה, המערכת תפעיל מכשב לחצים כדי להביא אותם לכך. מתוך אלה אנחנו יכולים לזהות שלוש הנחות, אשר מנחות את תרבות החינוך שלנו:

- הישגים אקדמיים בדמות לימודים גבוהים הם המפתח לחיים טובים;
- התגמול החשוב ביותר להשקעה בלמידה אינו מצוי כאן ועכשיו, אלא אי שם, בעתיד הרחוק;
- תלמידים לא ילמדו אם לא יקבלו תגמול חיצוני מיידי, דוגמת הציון הכמותי.





אנחנו למעשה מחנכים את ילדנו לשאוף למקסום ההנאה מעצם השגת הציון הגבוה ולא למימוש עצמי, או לסיפוק העולה מלהיות "במקום הנכון". התוצאה היא בוגרים שצמאים להצלחה המוגדרת ב"מה שיש" לך - ציונים, תעודת בגרות, תואר אקדמי וכו'. ואנחנו כבר יודעים, שכאשר הציונים הם היעד החשוב ביותר, יהיו מי שיבחרו בקיצורי דרך לא ראויים כדי להשיג אותם, כגון, העתקות ורמאויות במבחני הבגרות, עליהם אנחנו שומעים חדשות לבקרים.

מה לזה ולהכשרת מורים?

אם אנחנו רוצים להכשיר מורים אשר יישמו בעבודתם את עקרונות הגישה האאודימונית ויקנו את חוויית הזרימה לתלמידיהם, חשוב שגם הסטודנטים שלנו יחוו חוויות מיטביות מעין אלה. יש לזכור, שהסטודנטים שמגיעים למכללה, בוגרי מערכת החינוך, צמחו במערכת הדוניסטית במהותה, על כן, אני משערת שמעטים הם הסטודנטים שאהבת הלמידה לשמה מהווה גורם מניע בלימודיהם במכללה.

אחד התפקידים של הכשרת המורים, לדעתי, היא לגרום לסטודנטים לראות את היופי וההנאה שבלמידה ובהתפתחות, הנאה שהיא מעבר להנאה הרגעית של קבלת הציון, או התעודה. זימברדו מאפיין את המורה הטוב כאדם שלעולם נשאר לומד סקרן, אשר מאוהב בתחום שאותו הוא מלמד ואשר משמש כ"שדכן" בין תלמידיו לבין המקצוע שהוא מלמד. על כן, עלינו, סגל המכללה, לגרום לסטודנטים ללמוד מתוך עניין אמיתי בתחום הנלמד, ולא מתוך "עניין" בציון או בתעודה.

גישה אאודימונית בהכשרת מורים: הכיצד?

ראשית, חשוב להבטיח שסגל ההוראה עצמו אוהב את מה שהוא עושה, שהנושא שאותו הוא מלמד מסקרן אותו ומרתק אותו. אם אנחנו מלמדים נושא שאינו מלהיב אותנו, עדיף, לדעתי, שלא נלמד אותו. זאת למען הרווחה הנפשית שלנו ושל תלמידינו. מחקרים מדגימים את הקשר החיובי בין חוויות מיטביות של המורה לבין אלה של תלמידיו. שנית, חשוב לעשות שימוש בדרכי הוראה ולמידה המעודדות למידה אקטיבית ורלוונטית ללומדים, כדוגמת, למידה-מבוססת-פרוייקטים (PBL) תוך מתן הנחייה המתאמת לאתגר שבמשימה וליכולות הסטודנט. שלישית, חשוב שנמעיט בהדגשת התגמול החיצוני ללמידה, המבחן או הציון (שאנחנו מחויבים לספק למערכת) כדי שזה לא יחבל במוטיבציה הפנימית של הסטודנט ולא יעודד קיצורי דרך, כדוגמת תופעת ה"העתק-הדבק" המצויה במחוזותינו. אני מאמינה שבדרך זו נוכל להדגים לסטודנטים שלנו, הלכה למעשה, את משמעות הגישה האאודימונית בחינוך, ואולי אז נוכל לצקת משמעות חדשה במושגים "מצוינות", "השגים", "מיצוי פוטנציאל" ודומיה.



ולמידה. פעילויות אלה הן פעילויות אקטיביות שבו האדם מעורב פיזית או מנטלית. לרוב, פעילויות פסיביות (כצפייה בטלוויזיה) אינן מזמנות חוויות של זרימה.

מסתבר, שבפעילויות שבהן אנשים חווים זרימה, הם מגיעים לרמות ביצוע גבוהות ביותר. חוויות של זרימה הן, אם כן, חוויות שמשאף לזמן לתלמידים כמורים וכהורים, שהרי הן מהנות ומספקות, מפתחות את היכולת והמיומנות של האדם בפעילות, ויוצרות משוב פנימי לחזור ולעסוק בהן. שאיפה זו תואמת את התפיסה האאודימונית, לפיה הביטוי העצמי ומימוש היכולות של האדם, באמצעות חוויות מיטביות, עומדות בבסיס רווחתו הנפשית של אדם.

המלך הוא ערום: התחפוש האאודימונית של מערכת החינוך

על אף שבמערכת החינוך שלנו מרובים המושגים השאלים מהתפיסה האאודימונית ומחוויות הזרימה המייצגת אותה, ההנחות שבבסיס פעולותיה עומדות בניגוד גמור לכך. התנאי לחוויות זרימה הוא העניין האישי בפעילות, ולא

בעיסוק המוגדר מבחוץ (על ידי התרבות/המערכת/ההורים), כלימודים אקדמיים. שנית, בתרבות החינוכית שלנו מקובל לרמוז לתלמיד את התוצאות העתידיות של ההשקעה העכשווית שלו ("אם לא תלמד עכשיו - לא תוכל להצליח בבגרות, לא תתקבל לאוניברסיטה, לא תצליח בחיים"). עיסוק בפעילות שיש בה עניין פנימי מעניק תגמול מיידי - ההנאה והסיפוק מן המעורבות העמוקה בפעילות. יתר על כן, חוויות של זרימה מתגמלות את האדם גם בטווח הרחוק - עצם הבחירה החוזרת בפעילות המהנה והמספקת יוצרת הזדמנויות להתפתחות ולשיפור של היכולות והמיומנויות המעורבות בעשייה, התפתחות אשר מובילה לביצועים גבוהים יותר. שלישית, השימוש בתגמול חיצוני (ציון) כגורם מניע ללמידה אכן עשוי לפעול בטווח הקצר, אך עשויות להיות לו השלכות לא רצויות בטווח הרחוק. מסתבר שתגמול חיצוני מדכא את המוטיבציה הפנימית בפעילויות מורכבות הדורשות חשיבה ויצירתיות. מחקרים הראו, שהצפייה לקבלת תגמול חיצוני, גם אם היא מגבירה את המוטיבציה בטווח הקצר, מקטינה את המוטיבציה הפנימית בטווח הרחוק. אחד ההסברים לכך הוא, שתגמול חיצוני נתפס על ידי הפרט כמניפולציה, השוללת ממנו את החופש לעסוק בפעילות מתוך בחירה. למרות הידוע ממחקרים אלה, שנערכו כבר בשנות השבעים והשמונים של המאה העשרים, מערכת החינוך (ומשתפי הפעולה שלה, ההורים) ממשיכה להשתמש בתגמולים חיצוניים ליצירת הנעה בקרב לומדים.

אני טוענת שהמרוץ אחר ה"מצוינות" וה"השגים", מבטא למעשה תפיסת עולם הדוניסטית. השימוש בציונים ליצירת הנעה גם מעודד חשיבה קצרת מועד - לא משקיעים במה שלא נבחנים עליו במבחני הבגרות. כך לומדים הנערים והנערות להיות תועלתניים והדוניסטיים, לקבל החלטות לגבי מה ללמוד ואיך ללמוד, מתוך שיקולי תועלת גרידא ולא מתוך השאיפה ללמוד, להתפתח ולהביא את יכולותיהם ונקודות החוזק שלהם לידי ביטוי.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.

תוכנית לימודים שונה: בעקבות שיחה עם שמיר יונה

ענת קינן

ד"ר שמיר יונה, ראש המחלקה למקרא, ארכיאולוגיה ומזרח קדום באוניברסיטת בן גוריון ומרצה למקרא במכללת קיי, יוצא מתוך נקודת הראות של הדיסציפלינה, הוא מקבל את התוכנית הקיימת בכמה שינויים, בעיקר בתחום הדיסציפלינרי, ומציע בחירה מדוקדקת יותר של המועמדים להוראה ומתן מלגות שיאפשרו להתמקד בלימודים.



לדעתו הקריאה והמעקב הם חובה על כל מרצה במכללה. המחקר רצוי אף הוא. לדעתו בעיקר חשוב מחקר בתחום של הכשרת המורים, שכן זה תחום ההתמחות של המכללה.

ד"ר יונה מצר על רמת הסטודנטים. לדעתו, הבעיה החמורה היא בכך שאין כמעט מנגנוני סינון לסטודנטים, מרגע שהתקבלו ללימודים במכללה להוראה. הוא מציע שיהיה מנגנון סינון חמור שירחיק כל סטודנט, שאינו מתאים להיות מורה טוב. לדעתו, כאמור, צריך להקפיד על שתי נקודות: ידע אקדמי ויכולת הוראה. סטודנט שהידע האקדמי שלו איננו מתאים, יש להרחיק מן המכללה, ולא לתת לו להמשיך "ולהתגלגל" משנה לשנה, עד שהוא הופך למורה גרוע. כמו כן, כל סטודנט שלא מצליח בלימודי ההוראה יש להרחיק גם כן. לדעתו, סינון רציני יותר יאפשר להוציא רק את המיטב. עם זאת, הוא מציע תמיכה כלכלית רצינית לסטודנטים, במיוחד לטובים שבהם. חלק מהם חייבים לעבוד לפרנסתם, והדבר מאוד מקשה עליהם את הלימודי. ניתן לתת להם עזרה, ובתמורה הם יוכלו להשקיע יותר בלימודים, משום שיהיו פנויים לכך מבחינה כלכלית.



ד"ר יונה יוצא מתוך נקודת הראות הדיסציפלינרית, ומתייחס לחובת עריכת לימודי הדיסציפלינה באופן היררכי: בכל שנה ינתנו לסטודנטים קורסים המתאימים למי שלמדו בקורסים קודמים. לדעתו, השיטה שבה כל הקורסים פתוחים לכולם איננה מתאימה. יש לשאוף לבוגר בעל הידע הטוב ביותר האפשרי. ברגע שמעריבים סטודנטים יודעים וחדשים, נוצר מצב בו החדשים מעכבים את הוותיקים וחבל. בכל דיסציפלינה יש ליצור היררכיה, שבה מתחילים ממבואות והדרכה ביבליוגרפית ומשם עוברים לנושאים אחרים ועד לסמינר של שנה ד'. בניית תוכנית הלימודים צריכה להתבסס על שיקולים פדגוגיים ולא על שיקולים אחרים.

יונה מציע שבתוך תוכנית הלימודים יחייבו את הסטודנטים לקחת לפחות קורס אחר לקריאה בקול בטקסטים מקראיים, לשוניים, ספרותיים ואחרים. מורה צריך לדעת לקרוא לתלמידיו, ולעשות זאת נכון. הוא מציע שיהיה קורס נפרד בו ילמדו את עקרונות הקריאה הנכונה, בהתאם לטקסטים המקובלים באותו מקצוע. הוא מציע שילמדו לקרוא מאמרים אקדמיים, באופן קבוע, בכל נושא נלמד. לדעתו, קריאה חוזרת של מאמרים תלמד את הסטודנטים גם כתיבה, שכן ילמדו איך לבנות טיעון, איך להציג ולארגן מבנה של טקסט וכדומה. הצעה אחרת שהוא מעלה, היא לדרוש מן הסטודנטים להציג את עבודותיהם בפני חברי הכיתה, ולדון בהן עם האחרים. היות שהם רוצים להיות מורים, הם חייבים לדעת להציג דברים ולהתאמן בכך.

בהתאם לשיטתו של ד"ר יונה, בחירת מועמדים להוראה בהכשרת מורים תתבסס על איתור שני כישורים עיקריים:

■ **כישורים טובים להוראה**, היות שהמדובר במכללה להכשרת מורים, על המרצים לשמש דוגמה לסטודנטים, ולהיות בעלי כישורי הוראה טובים.

■ **בעלי יכולת בתחום המחקר**. על המרצים להיות בעלי תואר דוקטור, כלומר שהתנסו כבר במחקר רציני, וכמו כן עליהם להמשיך לעסוק במחקר. הוא מבחין בין קריאה, ומעקב אחרי החידושים האחרונים בתחום הדיסציפלינה, ובין מחקר היוצר חידושים.



אקדמאית, האם תהיי גננת טובה?

בעקבות סקר בקרב סטודנטיות בדואיות לגיל הרך

וורדה סעדה

וורדה סעדה, מדריכה פדגוגית במסלול לגיל הרך במגזר הבדואי, מציגה את עמדתה ועמדת הסטודנטיות שלה בשאלת קיצור משך ההכשרה לגננות. במקום התוכנית המזורזת מציעה סעדה כמה פתרונות אפשריים לבעיה בכללם שילוב מורות לכיתות א'-ב' בכיתות הגן, ובניית תוכנית לימודים מיוחדת למתכשרות.



ל אחרונה, העברתי שאלון שבדק את עמדות הסטודנטיות שלי ביחס להצעה לקיצור משך הזמן לתוכנית ההכשרה לגננות. מרבית הסטודנטיות משנה ג' ובוגרת אחת, השיבו על השאלון ברשת. תוצאות השאלון הראו שכל הסטודנטיות, ללא יוצא מן הכלל (100%) הביעו דאגה מהצעה זאת. כולן ציינו שאין הבדל בין גננת לילדים בגילאי 5 - 6, או גננות שעובדות עם גילאי 3 - 4. כולן ציינו את חשיבותה של הכשרה ארוכת טווח ומעמיקה, וליווי צמוד לפני קבלת מלוא האחריות בגן. רובן (78%) חושבות שהכשרה מואצת של חודשים ספורים לא תאפשר גם לבוגרות אוניברסיטה לנהל גן.

אחת מן הסטודנטיות המשיבות לשאלון השתמשה בביטוי "לא הוגן". חשבתי לעצמי: למה התכוונה בביטוי זה? אני הרגשתי "לא הוגן" כלפי המקצוע והתדמית שלו. זהו מקצוע המחייב מיומנויות רבות, ולא נראה שאפשר להקנות את כולן במספר חודשים. אני הרגשתי "לא הוגן" כלפי הילדים בגיל הרך, באופן רגיל ההכשרה משתרעת על פני ארבע שנים, בהן אנו, המדריכות הפדגוגיות, עובדות עם הסטודנטיות, מנסות להטמיע בתוכן את הלמידה, את היחס ואת הפדגוגיות השונות תוך כדי התנסות בגן. למרות המאמץ, אנו חושבות שזה לא מספיק, כי הקשר הנוצר בין הגננת והילד הוא קשר מיוחד, המאפשר מעבר קל מהאווירה הביתית לאווירה של בית ספר. איך תוכל סטודנטית, או אקדמאית שטרם התנסתה בגן, להיכנס לגן כגננת-מנהלת ו"להריץ" את הפעילויות? אומנם היא בעלת השכלה בנושא מסוים, והכשרה מסוימת במה שמתרחש בגן, אבל זה עדיין לא מספיק. השילוב של תיאוריה והתנסות בליווי צמוד של מדריכות פדגוגיות וגננות מאמנות, גורם להרגשת ביטחון עצמי ונכונות להיכנס לגן.

בעבר, רווחה דעה לפיה הגננת צריכה להיות "קצת מכל דבר". אבל, לדעתי, היא צריכה להיות "הרבה" ביישומו של "הקצת" הזה. דגם הגננת (או הגנן) שאני שואפת אליהם בחזון ההכשרה, הוא דגם הלומדת המתמידה והמדגימה המוסרית. למידה מתמדת לפיתוח מעצב של היכולות שלה, התנסות בלמידה וחקירה חוזרת של הלמידה. סטודנטיות בתוכנית



פתרונות אפשריים לכביה

הפיתרון הוא שימוש במורות בעלות ניסיון בכיתות א'-ב'. אני מציעה ליצור רוטציה, בה מורות בכיתות נמוכות בבית הספר תעבורנה ללמד בגן, למשך מספר שנים, ומורות שהתנסו בגן, ילמדו בכיתות א'-ב'. כדי לחסוך מהילדים הרכים את ההתנסות של מורה אקדמאית ללא ניסיון, הייתי מאפשרת למורות, ומעודדת את המתאימות, ללמד בגן תוך הכשרה והדרכה מתאימה (ו"אופק חדש" מאפשר זאת) כאשר אנו מכשירים את האקדמאיות להוראה בגיל הרך (כיתות א'-ב') ללמד גם בכיתות גבוהות יותר. המערכת תצא נשכרת מרוטציה זאת. כל מורה תראה את כיתה בשלב "לפני" ו/או "אחרי". זה יתן לה אפשרות לראייה לאורך של התפתחות הילדים בכל התחומים. הכנסת רוח הלמידה שיש בגן גם לכיתות בית הספר, כאשר המורות עוברות רוטציה. מורה בכיתות הגבוהות יכולה להתייחס לילדים הרכים ללא התייחסות לרמת הבשלות הנפשית, הרגשית או המוטורית שלהם. למורה שהתנסתה עם ילדים צעירים יש מיומנויות נוספות, שמאפיינות אותה ושרכשה בהן הכשרה. עדיף לשלב אקדמאיות בכיתות בית הספר שם, עם הכשרה דידקטית ופדגוגית צמודה, הן תוכלנה להשתלב בצורה קלה יותר מאשר בגנים, המחייבים מיומנויות הרבה יותר מורחבות.

הכשרה לגננות לומדות תיאוריות, אבל תיאוריה שאינה מיושמת, קרי, שלא מתנסים בה בחיי הגן בו עובדים, הולכת לאיבוד.

בדגם ההכשרה הנוכחי המיושם במכללה, הסטודנטית עוברת תהליך הטמעה לחיי הגן בעזרת תיווך מהמדריכה והגננת המאמנת. המדריכה הפדגוגית, ממקדת אותה ועוזרת לה להעריך את התקדמותה, את עשייתה ואת מכלול האלמנטים הקשורים בהתנסות, מה שמביא אותה ללמידה משמעותית והטמעה של הנושא הנלמד. גננת שחוזה מפתחת מודעות סטרקטוראלית שתייחד אותה בעתיד (דגם ה-Becoming).

גננת צריכה ללמוד איך לנהל את זמן הילדים בגן כך שיאפשר פעילויות מגוונות שיביאו להתפתחות מוטוריות, רגשיות, חברתיות ושפתיות אצל הילדים. היא צריכה ללמוד איך לאתר הבדלים אנדווידואלים, וליישם תוכניות פדגוגיות שונות. העיצוב ("מודלינג") של התנהגות מוסרית, אנושית וחברתית, צריך שיהיה גרעין התהוותה של הגננת בגן ומחוץ לו. בנוסף, פתיחת ערוצי תקשורת

עם ההורים והתחברות למה שעובר הילד הרך בגן ומחוץ לו, מה שמביא לבניית הדדיות טובה ומשמעותית למעקב אחרי התפתחות הילד וקידומו. האם אחרי מספר חודשים של הכשרה היא תקבל את המיומנויות הללו? האם נפקיד את ילדינו בידי גננות, שלא הטמיעו את מהות ההכשרה ולא פעלו לפי תוכניות פדגוגיות מקובלות שלמדו, או יצרו ופיתחו לעבודתן? ומהו התחליף? איך נכשיר גננות בכדי לענות על החסר בעקבות יישום החוק החדש?





הערת שוליים אוטופית לדיון: על הכשרה להוראה וגמילה מהוראה

ערגה הלר

ד"ר ערגה הלר, חברת מערכת קולות, חוקרת תרבות, המרצה בחוג לאמנות במכללת קיי, מציגה את אידאל המורה שלה. בנוסף למורות ה"מכורות" לילדים והמורות ה"מכורות" לקידום ולקריירה, היא ממליצה לקבל להוראה אנשים מבוגרים, שההוראה בעבורם קריירה שנייה, אליה הם מגיעים

ליצור שינוי.

מתמכרות עוד יותר. מערכת החינוך, בית הספר והתלמידים, הם הנוף בו ההתמכרות משכרת. חינוך? למידה בהנאה? לא בבית ספרן.

ויש קבוצה נוספת של מורות, גם כאן הן נשים בעיקר, שוויתרו על מעמד ו/או הכנסה גבוהה, עזבו משרות בכירות, תפקידי ניהול, או פיתוח, או עתיד אקדמי, ובחרו ליישם את מה שהן מאמינות שצריך להשקיע בו: חינוך. זה הדור של הקריירה השנייה. הוא מורכב מאנשים שבחרו לעשות קריירה שנייה בחינוך, ללא שום רקע קודם, ללא אהבת מקצוע מיוחדת במינה. פשוט, כי הם רצו להוביל שינוי והבינו כי שינוי במערכת מתחיל באדם הפרטי עצמו, וכי הדור צעיר הוא מקום נוח לחולל בו שינוי. חלקם נשאר במקצוע שנים רבות, חלקם מתנדנד, חלקם רק עובר במערכת. קבוצת הקריירה השנייה מורכבת ממכורים לאידיאולוגיה, מבחינתם ההוראה והחינוך הם אמצעי ולא מטרה. האם אנו זקוקים למורים שרואים בחינוך אמצעי? ודאי, הרי אנחנו כולנו מדברים על חינוך לחיים, גמישות, שונות, ואילו הם הדרך ולא המטרה עצמה.

ש אנשי חינוך שהם מורים בנשמה, הם קמים בבוקר מוכנים לעבודה, אפילו ביולי-אוגוסט. הם חולמים על היוזמה הבאה, על הכיתה הבאה. הם זוכרים שלושים, ארבעים, חמישים שנה אחרי את התלמידים שהם לימדו בכיתותיהם. את רובם זוכרים גם התלמידים שלהם, אפילו בחיבה. לכאורה אלה הם המורים המושלמים, המכורים להוראה. מבחינת המערכת, הם ההשקעה הבטוחה ביותר בחינוך - רק נמצא את המכורים האלה ויהיו לנו אנשי חינוך טובים, בעלות משתלמת ובניצול מתמיד. אך האם אלה עובדי ההוראה שאנו רוצים?

שני דורות של "מכורים" יש במערכת, הוותיק והצעיר, הדור הוותיק, שהיום הולך ופוחת מסיבות טבעיות מובנות. דור זה התקדם בהשכלתו ובמעמדו במערכת החינוך, אך



הדגם האוטופי של ההכשרה מסתמך על קבוצת הקריירה השנייה, המגיעה לחינוך מתוך רצון לשנות ומחפשת תשובות לשאלות שלה יחד עם התלמידים.

אני מבקשת לצייר דגם אוטופי של הכשרה להוראה, וקבוצת הקריירה השנייה היא האידאל האוטופי שלי, אידאל נועז מדי למערכות מרובדות ביורוקרטיה כהכשרת מורים ממלכתית. הוא מסוכן מדי - שכן אינו מושתת על מאגר קבוע וידוע של עובדים בעלי ידע קבוע ומוגדר. הוא אפור ולא מושך - בשוק העבודה נמצאים פיתויים גדולים יותר למוכשרים באמת. אך דגם הכשרה להוראה - גם תחת אילוצי חוסר בכוח אדם מקצועי, וגם כדרך קבע - יכול להכשיר במהירות סבירה בעלי השכלה גבוהה וניסיון תעסוקתי מוכח, המעוניינים בהסבה מקצועית. יתרונותיהם רבים: הם מחפשים שינוי ובחרו בחינוך על מנת לבצעו; הם בעלי ניסיון חיים עשיר יותר מפרחי הוראה, בסוף שנות העשרים, או בראשית שנות השלושים לחייהם. לעיתים הורים לנוער, או בוגרים בעצמם, ולכן יכולים להביט מפוקחים על הילד הסורר, העקשן, המתמרד או

האידאלים של ההתמסרות המוחלטת עדיין פועמים בו. הדור הצעיר, מונה בעיקר מורות שחולמות להיות מנהלות. הן חדורות הנעה אמיתית מכוחו של המעמד המשופר, ולא תמיד מאהבת המקצוע לשמה. הן משקיעניות מקצועניות, הן נותנות את כל הנשמה למערכת, כי הן מקוות לקבל הרבה יותר מנשמה סתם - הן חושקות בכוח. הן צמחו במכללות ובאוניברסיטאות כבעלות תואר ראשון ותעודת הוראה, והן רוצות עוד ועוד. התמסרותן למערכת היא התמסרות לשם דבר, שם הדבר הוא הן. בגופן זורם סם העוצמה והכוח, וככל שהן מתקדמות הן



זה לא זה... הם לא שם למרות כל האפשרויות האלה. וכל עוד הם נשארים במערכת במבט לומד זור, הם ממשיכים לחפש.

אבקש סליחה מכל מי שלא פנה להוראה כקריירה שנייה ועדיין מסגל לעצמו מדי בוקר בבוקר מבט רענן על עבודתו כמחנך ומורה, והוא מחפש ומוביל בו-זמנית תמיד, זר נצחי. במחנך הדגול בעיניי - כל חי - נתקלתי לראשונה באחת הפעמים שבהן לא הגעתי לבית הספר בילדותי, כשנשארת בבית לקרוא להנאתי את 35 במאי או דני רוכב אל הים הדרומי מאת אריך קסטנר. דוד סבוני (כך בתרגום העברי הנושן של אלישבע קפלן) רוקח גוש, קרא תגר על המורה לחשבון של דני שאמרה "מי שטוב בחשבון - אין לו

דמיון" והכריחה אותו לכתוב על מסעו לים הדרומי. הדוד, הזר למערכת החינוך, שלכאורה אינו יודע מה צריך, או מה נכון, או מה טוב לילדים, הבין יותר מהמורה המנוסה, מה נכון וטוב. על בטן מלאה בנקניק עם קצפת, בכיף מטורף, גם קלקולציה, גם

קולינריה וגם מציאות חלופית וביקורת חברתית על עולם החינוך והמבוגרים. אוטופיה מושלמת לילדים, כאוס מחריר למבוגרים. ואולי לא? כפי שאומר המחנך הנערץ עלי, הרוקח הבור בספרות עולם לדעתו, בסיומו של הפרק הראשון: "עכשיו באמת מתחיל להיות מעניין".



המתקשה שלמולם, שבדיוק כמותם מבקש עתה למצוא לעצמו דרך, מקום ועניין בחיים. הם כבר השיגו את המטרות שלהם מבחינת מעמד או כסף עכשיו, לקראת המסע החדש שלהם, הם נינוחים, סבלניים ומעניקים מעצמם, מניסיונם, מידיעותיהם ומהשכלתם. החשוב מכול: אין להם מושג מה צריך, מה נכון ומהי הדרך. אלה הם מחפשים, והם יוצאים לדרך החיפוש עם בעלי ברית צעירים מהם, שבשל גילם, מעמדם והשכלתם רואים בהם כוח מוביל. במבט שני, נראה שלמעשה מדובר כאן בקבוצה של ניצולים. אנשי הקריירה השנייה שבחרו בהוראה מנסים למנוע מהדור הבא לעשות את הטעות שלהם, תהא אשר תהא, ובכך מודים שהם כמו תלמידיהם מועדים לעיתים ומחפשים כיוון.

בחזון האוטופי שלי ההכשרה להוראה יכולה להיות רק קריירה שנייה, של מי שקושרים את עצמם (תחילה כניסיון, מעין "התנסות מעשית") בעולם החינוך וההוראה. בחזון האוטופי שלי כל מורי העתיד מעושרים ומאושרים, ולכן הם יכולים להיות מורים המחפשים דרך חדשה עם תלמידיהם, בכל משמעות אפשרית. כעת אפקח את עיניי ואגיד, אני חוצה הכשרת מורים לבעלי השכלה גבוהה, שתהיה זריזה, שתכיר בעובדה שלהוראה צריך להגיע אדם משכיל, בשל, מסופק אינטלקטואלית ופיננסית המעוניין להוביל שינוי חינוכי. אדם זה לא צריך להבין יותר מדי בפסיכולוגיה של הילד או המתבגר, גם לא לצבור עשרות שנות התנסות. אכן הוא צריך להבין את המערכת, את הדרישות והחובות, אבל הוא כבר הוכיח את עצמו, מן הסתם, כעובד יעיל וטוב. לעבודה החדשה שלו הוא מגיע כזר. הוא יתבונן זמן מה בסובב אותו כלומד ומתפלל, ותלמידיו יביטו בו כיודע-סוד. את הזר המסתורי הזה, המחפש והמוביל, מבקשת ההכשרה האוטופית. זה עתה סגרתי מאחור את הדלת של כל תוכניות ההכשרה ה"אמיתיות", לפחות את רובן המכריע. רגע, אפתח אותן שוב, ואספר על הכוח ועוצמה והקידום. נראה שלאנשי הקריירה השנייה זה נשמע טוב, אבל

יש גם מי שבונה תכניות אחרות: שיתוף חינוכי פעיל (שח"ף) כתפיסת עולם בהכשרת מורים

רות מנסור

ד"ר רות מנסור, חברת צוות בתכנית שח"ף, הפועלת במכללת קיי, מציגה את התכנית כדרך אידאלית להכשרת מורים. היא טוענת כי מטרת התוכנית לשחרר את המורים העתידיים מכבלי השגרה והמובן מאליו, לקראת פיתוחה של מומחיות גמישה, המכוונת לשינוי וחדשנות.

לומדים מתפתחת; חינוכי - הדיאלוג הפרשני-חינוכי המתפתח בקהילה יוצר מארג מגעים מהווה בסיס לבירור והבניה של הזהות המקצועית; פעיל - העשייה והקיום בהווה החינוכית הן נקודות המוצא ללמידה ולהמשך העשייה. התכנית בנויה לשנתיים. בשנה הראשונה מתנסים הסטודנטים בבתי הספר המאמנים במסגרת קבוצות אם וגם העיבוד, החקר והלמידה של ההתנסות נעשים במשותף במסגרת זו. בשנה השנייה, כל קבוצה מתנסה ולומדת בתחום ההתמחות הרלבנטי

תוכנית שח"ף היא סביבה לימודית, המקיימת מארג דינמי בעל מבניות פתוחה, אשר מחד גיסא מגדיר מסגרות, ומאידך גיסא מאפשר חופש להבניית המהויות של מסגרות אלה. משמעות השם "שח"ף" היא שיתוף חינוכי פעיל. שיתוף - תפיסת ההשתתפות והשיתופיות כעקרונות מנחה הן ברמה המוסדית והן בהקשר של תהליכי הלמידה. השיתוף בין בתי-הספר והמכללה כמו גם תפיסת הלמידה כתהליך של מעורבות והשתתפות בתוך ההקשר החברתי תרבותי של קהילת



על דמותן של הכשרות סירואים

בלמידה והוראה, מודגשים בעיקר כישורי שפה או היבטים שונים של אוריינות לפי קבוצות הגיל. כמו כן מודגשות סביבות ההוראה והלמידה בגן ובבית הספר וכן כישורי חברה. במהותה התוכנית מבוססת על קהילה של לומדים בה מחנכים ומתחנכים להיות מעורבים ולקחת חלק בהקשרים רחבים של העשייה החינוכית. קהילת הלמידה כוללת, במתכונת הצרה יותר, את הסטודנטים ואת צוות התוכנית, ובהקשרים רחבים יותר שותפים לה בתי-הספר והגנים איתם אנו מקיימים שותפות, כולל צוות המורים המאמנים ותלמידי הכיתות. במסגרות כמו מועדון הקריאה, הכנסים הפנימיים, השיח והשותפות עם בתי-הספר והלמידה הפנימית של הצוות מהווים מעגלים שונים של למידה בהם מרחיבה הקהילה את ידיעותיה, ומקיימת דיאלוג חוקר וביקורתי מצד אחד עם העשייה ומצד שני עם הטקסטים אותם היא לומדת. קהילות הלמידה כוללות את מרחב הלמידה הפתוח, בו בוחרים הלומדים נושאים שונים. מועדון הקריאה, שמטרתו בירור ולמידה משותפת של טקסטים עיוניים. המועדון מפגיש קבוצות הטרורגניות של סטודנטים ואנשי צוות לשיחה על מה שקראו בנוגע לתיאוריות, לתפיסות חינוכיות ולמהות מקצוע ההוראה. בנוסף להבהרת הרעיונות העיוניים שבטקסטים, מתקיימים דיונים על משמעותם בחיים המקצועיים של המורה. כן מפעילה התוכנית גם כנסים פנימיים, שהם מקום ללמידה ושיח ידע בין עמיתים. ניתן לומר כי ליבה של תוכנית שח"ף הוא ההתנסות בבתי הספר ולצידה סדנת חוכמת המעשה לעיבוד ומחקר ההתנסות. מעגלי הלמידה הנוספים מלווים את ההתנסות ומעשירים את הלמידה. התוכנית מתווה דרכי למידה של שותפות ומעורבות כבסיס להבנת המורכבות של הסיטואציה החינוכית. הלמידה בתוכנית נובעת מן העשייה ומזמנת בירור, דיון, המשגה וביקורת על המעשה החינוכי.

לה. גם כאן מלווה ההתנסות בסדנאות שבהן מתקיימת מסגרת שיתופית של למידה בה עוסקים הסטודנטים בחקר נרטיבי עצמי של שאלות העולות מתוך ההתנסות. כקבוצה הטרורגנית נפגשים הסטודנטים בסביבות הלמידה המשותפות של התוכנית, סדנאות של זהות אישית ומקצועית, ושפות חשיבה ולמידה ובמפגשים של קהילת למידה מורחבת. חוכמת המעשה היא ליבת התוכנית, ומודגשת בה במיוחד. היא נבנית בשלושה תהליכי עיבוד משלימים - ההתנסות בביה"ס, חקר העשייה וניתוח וחיפוש המשמעויות החינוכיות. תהליכים אלה מדגישים את התפיסה השמה את העשייה במרכז, והוראה בה את הבסיס ללמידה ולהבניית הידע המקצועי. סיפורי העשייה מובאים אל הסדנה והופכים לטקסט של חוכמת מעשה, המהווה בסיס לתהליך דינמי של למידה שיתופית לקראת יצירה של ידע חדש. זהות אישית ומקצועית מתבססת על תפיסת המרחב הבית-ספרי כסביבה רב-תרבותית המאכלסת בפרטים השונים זה מזה ברקע, באמונות ובתפיסות עולם, ומשפיעים על הדיאלוג המקצועי המתהווה בו. במסגרת סדנה נחשפים ההקשרים החברתיים-תרבותיים שמעצבים את הזהויות האישיות של המשתתפים. הסדנה מזמנת דיונים על דמיון ושוני באמונות ומנהגים, בתפיסות עולם ערכיות, ביחסי מגדר, יחסים בין דוריים בחברות השונות ועוד. השיח המתפתח במסגרת זאת מהווה מצע פורה ליצירת אווירה של קבלה רב-תרבותית כחלק מתפיסת העולם החינוכית-מקצועית. התוכנית מבוססת על שפות למידה וחשיבה, חשיפת המשתתפים להתנסות באופנויות למידה נוספות מעבר למילולית, השלטת במערכת החינוך. הסדנאות מאפשרות הרחבה של התפיסה הקלסית של אינטליגנציה והיכרות עם האינטליגנציות השונות של הלומדים בתוכנית ושל תלמידיהם בעתיד. מההיבט של סוגיות

גב' בלהה גבעון

מקימת עמותת נגב בַר קִיימָא לשימור הנגב ופעילה למען הגנת הסביבה

ערגה הלר

הפעילות למען הסביבה זיכתה את בלהה גבעון ועמותת נגב בַר קִיימָא, אותה יזמה והקימה, בפרסים, אך את הפרס הגדול, הממשי, מעניקה גבעון לסביבה. לדעתה רק שיתוף פעולה משולש, בין מערכות החינוך, אנשי הקהילה והגורמים מקבלי החלטות מניב תוצאות. גבעון מקיימת לכן שיחות קבועות עם המפעלים באזור הנגב, המתגלים כשותפים מלאים. ראיון עם לוחמת צדק סביבתי שמאמינה בהידברות ולא בהתלהמות, ואת ראשית הקריירה הסביבתית שלה עשתה כמורה לטבע וידיעת הארץ.

שנים בהם פעלנו בקרב מבוגרים בעלי עניין נכנסנו למערכת החינוך. בהתחלה כפייולט בשלושה בתי ספר. בכל בית ספר, ניסינו לבנות תהליך שיאפשר לבנות תוכנית לימודים ספיראלית מכיתה א' ומעלה. ב-2008 נכנסה התוכנית שבנינו כתוכנית חובה בכל העיר, מגני הילדים ועד י"ב. מאז הכול רק הולך ומעמיק. קיים בעיר תהליך משותף לרשות המקומית ולעמותת נגב בר קיימא. העירייה הקציבה תקן של ניהול סביבתי, פעילות קהילתית בשכונות. כיום דימונה פועלת באופן רב-תחומי בכל אורחות החיים ותורמת לסביבה בת קיימא."



בלהה גבעון, תושבת עומר, הגיעה לנגב להיות מורה. כבר עשרים וחמש שנים שהיא פעילת איכות סביבה, שאינה רואה לעצמה דרך חיים אחרת. העובדה שזכתה בפרס על מפעל חיים בתחום איכות הסביבה בשנת השישים למדינת ישראל, ובפרסים אחרים מידי שרי איכות הסביבה השונים והכנסת, נדחקה לשולי שיחתנו. היא עולה לבסוף רק משום שאני המעוררת אותה. "בשנת השישים למדינה קיבלו שנים עשר אנשים פרס בנושא הסביבתי, לראשונה מאז קום המדינה", מסבירה בלהה ומדגישה את העובדה שהיא אחת מיני רבים, "השר גדעון עזרא ז"ל הוא שהעניק את הפרס והוביל את השינוי הזה. מאז, השר גלעד ארדן מעניק כל שנה פרסים באיכות הסביבה לגורמים, או אנשים, בתחום." כפעילת איכות הסביבה בלהה גבעון אינה מונעת מכוחם של פרסים או פרסום, אלא מאמונה בצדקת דרכה. היא מעידה על פועלה ועל העמותה נגב בַר קִיימָא, שהיא הקימה ומנהלת: "כל מה שאנחנו עושים זה חינוך, לילדים וגם למבוגרים, כל הזמן, שעה-שעה". גבעון - שהחלה את דרכה כמחנכת כמדריכת ידיעת הארץ בשירות צבאי ומשם המשיכה ללימודי הוראת הטבע והארץ בבית ברל - מאמינה בחינוך, ומשלבת אותו בפעילות בקהילה ובקרב מקבלי החלטות, מנהלי מפעלים וראשי ערים. לדעתה רק שילוב של שלושת האלמנטים: חינוך, קהילה והדרג הגבוה, נותן תוצאות טובות. כפי שהיא מספרת מניסיונה: "ניסינו הכול - זה מה שעובד. למשל, דימונה, התחלנו לפעול בעיר ב-2004 ולא הבינו אותנו. הייתי 'עב"ם'. אך כבר שבע שנים, דימונה מובילה תהליך מדהים." ואכן, דימונה מציגה עצמה כעיר ירוקה, מציגה ברבים את שיתופי הפעולה שלה עם העמותה של גבעון ועם משרד איכות הסביבה. בעיני גבעון, דימונה היא סמל לתהליך החינוכי של החדירה למודעות של תושבים ומקבלי החלטות. היא מרחיבה: "כשהתחלנו לפעול בדימונה העברנו קורסים והשתלמויות לעובדי הרשות, כדי שיבינו מהי איכות סביבה. במקביל ביצענו השתלמויות לקהילה, למתנדבים, ורק אחרי שלוש

כמו בתהליכים רבים, גבעון מעידה, שאת הטון האחרון נותנים הצעירים, פרי מערכת החינוך. תלמידי תיכון בדימונה, שעסקו בשימור וואדי ובו נרקיסים, פנו לראש העיר וביקשו הזת שכונה שלמה, שכבר עוצבה, תוכננה ואושרה. הבלתי יאמן קרה - השכונה הזזה הצידה על מנת שלא לפגוע בנרקיסים. "זה משהו שמחזק את דבריי", מעידה גבעון, "שהפעילות חייבת להיות פעילות משולבת ותוך הבנה, הסברה ובניית אמון, ותחושה שראש העיר יודע מה הוא עושה ולמה."

לוקחים חלק ילדים יהודים ובדואים מהאזור. "הגורם הסביבתי יוצר שיתופי פעולה מדהימים. לאנשים שחיים לאורך הנחל, הוא גורם מלכד, " מעידה גבעון מניסיונה. "אין גבול לסביבה, " היא אומרת ומציגה את הפעילות של נגב בר קיימא עם ארגונים סביבתיים וירוקים בשטח הרשות הפלסטינית, ושיתוף פעולה בינלאומי של פורום תושבים ירדני-ישראלי הפועל כשנתיים במפעל ים המלח הירדני. גבעון אינה עובדת רק עם מבוגרים. מזה שנים שהיא מקיימת פעילות חינוכית בבית הספר התיכון אשל הנשיא. העמותה הקימה במקום מתחם של חקלאות לדורותיה, ומביאה למקום ילדי גן ותלמידי בתי ספר יסודיים מהאזור כדי שיחוו את המשק החקלאי. הילדים מסיירים ומתנסים בחליבה, האכלה של טלאים, איסוף ביצים ועוד. הם מבקרים בחממות האורגניות והלא-אורגניות, לומדים על ההבדלים ביניהן ויוצרים אומנות מהטבע.



גבעון הפועלת תמיד למען 'צדק סביבתי', רואה את הפעילות למען הסביבה כפעילות א-מפלגתית. "במדינת ישראל אף מפלגה ירוקה לא יכולה להצליח בפוליטיקה, " היא אומרת ומסבירה את הנזק שיגרם לסביבה ולטבע מזיהוי עם השמאל או הימין. היא מאמינה בדיאלוג חברתי כולל, ולכן אינה מוותרת על קשר עם התעשייה. אותה תעשייה מזהמת, שבעיני גופים ירוקים אחרים עשויה להיתפס כ'אויב'. "בהתחלה לחמתי נגד התעשייה ברמת חובב, " מתארת גבעון את מערכת היחסים שהתפתחה בינה לבין התעשייה המזהמת, "בשנת

גם בבאר שבע פועלת העמותה מספר שנים, בשכונות ובקרב עובדי העירייה. עובדי העירייה לומדים בחינם קורס בן 100 שעות. הוא מוכר להם לגמול והם הופכים לשגרירי איכות הסביבה. בקרית גת מוצע לעובדי הרשות קורס למנהיגות סביבתית. "בניית התוכניות בישובים נעשית לפי הנקודה בה אפשר להתחיל לפעול. מתוך זה יוצאים לראייה העירונית הכוללת, " מסבירה גבעון את ההבדלים בין הקורסים השונים, ומדגימה: "בבאר שבע אנחנו מתחילים בתהליך שנקרא 'קיימות בשכונות'. נציגים של 24 שכונות העיר נפגשים בשולחן עגול עם האחראים על הפעילות בשכונה, עם ועדי השכונות. בעיריית באר שבע יש 'מתאמת קיימות'. " תפקיד זה ייחודי לעיריית באר שבע, ונולד מתוך ההכרה של העמותה שכאשר מובא לדיון נושא סביבתי, שנושק בתחומים כמו חינוך, הנדסה, כלכלה, רוחה וכולי אין קשר בין האגפים השונים בעירייה, והדבר אינו מועיל לביצוע התורם לסביבה. את תפקיד תיאום הקיימות בבאר שבע מאיישת רונית זאבי, שעבדה בעמותה בעבר. לדעת גבעון, היא מחויבת בלבד לשימור הסביבה. עמותת נגב בר קיימא מציבה רכז פעילות סביבה יישובי, גם בדימונה, בקריית גת, קריית מלאכי ובאופקים. העמותה פעילה גם בישובים הבדואים, וגם בהם העבודה נעשית לפי הדגם המשולב המערב את הקהילה, התלמידים וההנהגה היישובית.

2001 אמרתי: 'בואו ננסה ליצור דיאלוג ולפתור ביחד את הבעיות'. היתרון באזור באר שבע הוא שרוב העובדים במפעלים המקומיים גרים באותו המקום, ולכן הבעיה של כולם. האחריות של העובדים היא גם ביחס למשפחות שלהם. לכן יזמתי הקמת פורומים יצבוריים במפעלים. " אל הפורומים הללו מגיעים כחמש עד שש פעמים בשנה מתנדבים ונציגי המפעל והרשות המקומית. יחד דנים בנושאים סביבתיים שקשורים בעבודת המפעל והכול באווירה חברתית. בלהה גבעון מקפידה להיות נוכחת בכל מפגש כזה, ונכון להיום 12 מפעלים באזור הנגב והערבה מסתייעים בה לפתרון הבעיות הסביבתיות. גבעון מגייסת לכל פורום כזה מומחים בתחום הסביבה, הרפואה ונציגי יציבור שמבינים את הנושאים הללו. לפעמים היא מקיימת קורסים ליציבור הרחב, במימון המפעלים, במטרה לגייס פעילי סביבה שיבואו אחר כך לפורום ויטענו נגד המפעלים. "כל זה תהליך שאסור להתיימש בו, " מסכמת גבעון את פעילות הפורומים, "אני בעד הידברות, שיתופי פעולה ובניית אמון בין גורמים שהם כאילו משני עברי המתרס, ובעצם המטרה משותפת, שהסביבה תהיה פחות פוגענית. העמותה הוקמה ב-1989 כדי ליצור משהו אחר. זה קשה, כי באווירת ההתלהמות שיש בארץ, קשה לדבר בשפה של הבנה והגיון, זה לא תופס מספיק תאוצה. אני רואה היום את ההתייחסות של הארגונים הירוקים האחרים, שהחלו ליצור צמתים של הידברות וגם הם יגיעו לשם, זה עניין של התמדה וראייה לאורך זמן והסקת מסקנות. זה עניין של התנסות והסתכלות על ציר הזמן, צריך להסתכל הצידה, כדי

בנחל באר שבע מתקיימת פעילות משותפת למען הנחל בה

מאיתנו בכל המובנים, במזון, בביגוד, בחיי היום-יום, בתחום האנרגיה, או הבריאות. הכול משתלב עם הכול. כיום יש מקום לבנות ולהוסיף עוד תכנים, לחבר את כל המקצועות אלה לאלה. כשהכול מחובר לכול ואין 'הפרטה' של נושאי לימוד ניתן להעלות את המודעות לסביבה. כל המקצועות, אפילו תנ"ך וחשבון קשורים לסביבה. החשיבות היא שהסטודנטים יהיו משולבים בפעילות קהילתית. זהו צדק סביבתי חברתי: המשאבים משותפים לכול וזה מה שצריך להנחיל לכול, ומי שמנחיל זאת, אלה אנחנו - 'המבוגרים' האחראיים".



לגלות את ההשפעה, את התוצאות. אני חושבת שבמאבקים אפשר להצליח נקודתית ורגעית, אבל לאורך זמן צריך להידבר ולשנות את התפיסות של המפתחים וראשי הערים. הדרך שלי

דורשת הרבה יותר עבודה בשיתוף, אבל רק כך אפשר להצליח".
גבעון מאמינה שהיא והעמותה הותירו בנגב את טביעת האצבע שלהם. עם השנים למדה שהיכרות אישית חיונית להצלחת הפעולות של שומרי הסביבה. בישובי הנגב והערבה היא הפכה לדמות ידועה. זה היה הזמן לעורר

מודעות אצל אחרים על אחרים. בשנת 2008 היא יסדה את "את הנגב לאיכות הסביבה". השנה, בשלהי חודש מאי, חולק האות בהשתתפות שר איכות הסביבה, גלעד ארדן, באוניברסיטת בן גוריון בנגב לחמישה זוכים, הבולטים במיוחד בחדשנות סביבתית ובפריצת דרך ויוזמה של פעילות ארוכת שנים. בשנה הראשונה לחלוקת האות פעלה גבעון לבדה, אך מאז 2009 היא זוכה לשיתוף פעולה של הפורום הירוק של אוניברסיטת בן גוריון והפעם גם השר ארדן יבוא להשתתף באירוע. "לראשונה, מתוך חמשת הזוכים, שלושה הם מוסדות חינוך, מתגאה גבעון. ב"ס אלופה לחינוך מיוחד בחורה זכה משום שדרך הנושא הסביבתי יזמו בו פעילויות בין הורים לילדים האוטיסטיים, ששילובם בחיי המשפחה לוקה בחסר בחברה בכלל, ובקרב הבדואים בפרט. הפעילויות חיברו את המשפחות באופן יוצא דופן. העידה גבעון. זוכה נוסף הוא בית הספר ניצנה, כפר נוער שיזם לובה אליאב, שמטרתו להביא בני נוער לחוות את המדבר. עוד זוכה מתחום החינוך היא היחידה הסביבתית של אילת, המכונה 'הכיפה האקולוגית'. זהו מתחם חינוכי לילדים מאזור אילת, בו הם מקבלים פעילויות סביבתיות. אות מפעל חיים הוענק השנה על ידי נגב בר קיימא לד"ר בני שלמון, מדרוך ותיק בחברה להגנת הטבע, כיום ביולוג של איילות ברשות שמורות הטבע. הזוכה החמישי זה המו"פ של ערבה תיכונה וחבל איילות, שמפתח ענף חדש בחקלאות, גידול דגי נוי במי תמלחת, שמקורם בהתפלת מים, מים שלרוב מהווים מפגע סביבתי, וכאן הופכים לבית גידול לדגי נוי שרגילים למי ים.

לקראת סיום, אני שואלת את גבעון מה לדעתה יכולים לתרום המורים ומכשירי המורים לשמירת הסביבה. "אני חושבת שהצעירים הרבה יותר חשופים לנושאים הסביבתיים", היא מעידה, "פעם איכות הסביבה לא הייתה קשורה לטבע, שמרו על הטבע. היום אנחנו מבינים, וגם מלמדים מגיל צעיר, שהכול קשור לכול. הסביבה היא חלק

עוד על שימור הסביבה והנגב ניתן לקרוא באתר נגב בר קיימא:

<http://www.negev.org.il/>

באתר העמותה גם ניתן לקבל מידע על קורסים ופעילות התנדבותית כנציגי הציבור בקהילה ובפורומים הירוקים במפעלי הדרום.



על בחינות הבגרות בישראל

ענת קינן

בזמן האחרון, שוב עולה הדרישה לבטל את בחינות הבגרות, או לפחות לצמצם אותן. שר החינוך מציג תוכנית אחת, מועמד פוליטי כזה ואחר מבטיחים שעם בחירתם יקצצו בבחינות, או יבטלו אותן, וכך הלאה. אין זאת הפעם הראשונה שהנושא עולה לדיון ולא הפעם האחרונה.



אשר בוחנים את הגופים בעבורם בחינות אלה חשובות במיוחד, ניתן להצביע על כמה גורמים. ראשית, לצד הבחינות הללו התפתחה תעשייה ענפה של כותבי תוכניות, מחברי ספרים, בתי ספר לבגרות, מכינות מסוגים שונים ומורים, הנותנים שיעורים פרטיים להשלמת הכנסתם. לצידן של המערכות הכלכליות הללו עומדים גם חלק מן המורים, המוסדות להשכלה גבוהה ומשרד החינוך. במערכות החינוך הקיימות היום, שבהן לחלק מן המורים אין כמעט דרך לשלוט בתלמידיהם, המוצא האחרון לפעמים הוא איום הבחינה. מעמדו של מקצוע בבית הספר נקבע לפי

מספר נקודות הבגרות שיש לו ובהתאם גם מעמדם של המורים, המשכנעים את לומדיהם דרך בחינות הבגרות. למוסדות להשכלה גבוהה משמשות בחינת הבגרות, מצד אחד, מדד לבחירת התלמידים שיבואו בשעריהם. מצד שני, הן נותנות להם את היכולת להשפיע על החינוך בישראל, על ידי הצגת מערכת של דרישות כאלה ואחרות לבחינות. משרד החינוך, שהוא הגורם המרכזי בתחום, השקיע רבות בכל הקשור לתוכניות הלימודים, לבחינות עצמן ולכל המערכים הקשורים בהן, ולכן יש לו צורך לשמור את המערכות הללו על כן (למרות הניסיונות של שר זה, או אחר, לבטל אותן). יתר על כן, הבחינות משמשות אמצעי שליטה במורים, בתלמידים ובבתי הספר כאחד. זהו מדד כולל שכולם נמדדים לפיו והוא מאפשר למשרד החינוך לשלוט היטב במערכת.

מלבד הגופים הללו, בעלי האינטרס הברור להמשיך ולקיים את הבחינות, קיים בציבור הרחב ויכוח, החוזר על עצמו מדי כמה שנים, בשאלה האם יש לקיים את הבחינות. מהם התועלת והנזק שהן,

אולי, גורמות והאם יש חלופות שונות במקומן. מה אנחנו, מכשירי המורים, חושבים על הבחינות הללו? מערכת קולות העבירה שאלון, ובו ביקשנו מחברי הצוות לחוות את דעתם על בחינות הבגרות. נציין כי אין מדובר בשאלון וניתוח מחקריים, או במחקר ראוי לשמו, על כל המשתמע מכך. השיבו על הסקר 29 משתתפים, מתוכם 23 הצהירו כי לימדו בעברם בבית הספר, ואילו 5 לא לימדו מעולם בבית ספר. כולם ציינו שיש להם נסיון בהוראה והם באים מתחומי הוראה שונים ומגוונים במכללה. השאלה הראשונה (שאינה מופיעה בטבלה) עסקה בדעתם של הנשאלים על בחינות הבגרות: 21% ביקשו לבטל את הבחינות בכלל משום שהם מתנגדים להן. 62% ביקשו לתת מספר מצומצם של בחינות (3-4) בנושאי היסוד, 14% ביקשו להשאיר אותן כמות שהם, 1% אין עמדה בנושא. נראה כי רוב המשיבים סבורים שיש להשאיר את בחינות הבגרות, אבל בכמות מצומצמת יותר. את שאר התשובות ריכזנו בטבלה, ועל מנת לא להקשות על הקוראים צמצמנו את התשובות לשלוש עמודות, "אין הסכמה עד הסכמה מועטה", "הסכמה בינונית", ו"הסכמה במידה רבה מאוד".



יש פער בין הביקורת על בחינות הבגרות לבין הרצון להשאיר חלר זהן על כן

אין הסכמה- הסכמה מועטה		הסכמה במידה בינונית		הסכמה במידה רבה-רבה מאוד		סה"כ		
כמות	%	כמות	%	כמות	%	כמות	%	
17	59%	12	41%	0	0%	29	100%	בחינות הבגרות מאפשרות למורה להעביר שיעור בלי יותר מדי בעיות משמעת
4	13%	6	21%	19	66%	29	100%	בחינות הבגרות הופכות את הלימוד למכני וחסר כל ערך פנימי
13	45%	8	28%	8	27%	29	100%	בחינות הבגרות יוצרות מצע תרבותי-חברתי משותף בארץ לקבוצות חברתיות שונות
16	55%	7	24%	6	20%	29	100%	בחינות הבגרות מאפשרות לדעת מה קורה בחינוך באזור מסוים ולהשקיע יותר
5	17%	6	21%	18	62%	29	100%	בחינות הבגרות יוצרות בורים עם אשליה של ידע
22	79%	4	14%	2	7%	28	100%	בחינות הבגרות מקדמות את החלשים והעניים כמו ילדי העשירים
7	24%	5	17%	17	59%	29	100%	בחינות הבגרות חוסמות כל סקרנות ורצון אמיתי לדעת
16	55%	9	31%	4	13%	29	100%	בחינות הבגרות מאפשרות למשרד החינוך לעקוב אחרי הנעשה בכל בתי הספר בארץ
7	24%	4	14%	18	62%	29	100%	בחינות הבגרות הופכות את תכני הלימוד לשנואים, או סתמיים וחסרי משמעות
5	17%	5	17%	19	66%	29	100%	בחינות הבגרות אינן בודקות בגרות שכלית וערכי רוח אלא רק ידיעות קלושות
4	14%	9	31%	16	55%	29	100%	בחינות הבגרות יוצרות התרגשות ועצבנות מיותרות אצל התלמידים
7	24%	6	21%	16	55%	29	100%	בחינות הבגרות מבטלות את רוב האוטונומיה של המורות ומנמיכות את רמת החינוך
22	76%	6	21%	1	3%	29	100%	בחינות הבגרות מאפשרות להשוות בין תלמידים עניים לעשירים- הזדמנות להתקדם
14	48%	11	38%	4	14%	29	100%	בחינות הבגרות יוצרות מצע תרבותי-חברתי משותף בארץ הגירה
15	53%	11	39%	2	7%	28	100%	בחינות הבגרות גורמות לתלמידים שלפני כן לא למדו, ללמוד
3	10%	8	28%	18	62%	29	100%	בחינות הבגרות מספקות מקור פרנסה טוב לאנשים רבים
7	24%	5	17%	17	59%	29	100%	בחינות הבגרות ניתנות בגיל מורכב ולו היו נדחות הישגים היו טובים יותר
1	3%	7	24%	21	72%	29	100%	בחינות הבגרות יוצרות אמצעי שליטה ולא מאפשרות אוטונומיה בהוראה או בלמידה
14	52%	6	22%	7	26%	27	100%	בחינות הבגרות מאפשרות להשוות את רמת הידיעות בין המרכז והפריפריה
4	13%	3	10%	22	75%	29	100%	בחינות הבגרות הופכות חינוך חנים לחינוך בתשלום- שיעורי עזר ובתי ספר לבגרות
11	39%	9	32%	8	29%	28	100%	בחינות הבגרות מאפשרות לאוניברסיטאות להתחיל ממצע משותף
12	43%	8	29%	8	29%	28	100%	לדעתי בחינות הבגרות מפריעות ליהנות מן החופשה האחרונה לקראת הגיוס לצבא
6	20%	5	17%	18	62%	29	100%	בחינות הבגרות מבזבזות ארבע שנים של התבגרות לטובת לימודים שניתן היה ללמוד אותם בארבעה חודשים

תודה מיוחדת וחמה לגב' גילה אביטל, מזכירת יחידת המחקר, שלקחה על עצמה את העברת השאלון, ריכוז התוצאות והכנת הטבלאות בהרבה מסירות ורצון. לד"ר אולג'ן גולדשטיין, ראש רשות המחקר, שעזרה בעצה טובה ובהפיכת השאלון לסקר רשת.

לכחינות, הם חושבים שכדאי לתת כמה בחינות כאלה. אין לתופעה זו תשובה ברורה וקשה להבין את הסתירה שהתגלתה כאן. ייתכן שמגבלות הסקר משפיעות כאן, ייתכן שההרגל חזק מן הביקורת וייתכן שיש כאן משהו נוסף שלא הצלחנו להבינו.



בכמה תחומים אנו רואים הסכמה רבה אצל המשיבים. נראה שיש הסכמה רחבה לכך שמטרתן של בחינות הבגרות היא שליטה של המערכת באלה הנתונים למרותה. כך 72% מסכימים ש"בחינות הבגרות יוצרות אמצעי שליטה ולא מאפשרות אוטונומיה בהוראה או בלמידה". יתר על כן, הנימוקים החברתיים להצלחתן של בחינות הבגרות לא התקבלו על דעת המשיבים, וכך 79% מתנגדים לכך ש"בחינות הבגרות מקדמות את החלשים והעניים כמו ילדי העשירים" ו-76% מתנגדים לכך ש"בחינות הבגרות מאפשרות להשוות בין תלמידים עניים לעשירים ומעניקות הזדמנות להתקדם". 59% התנגדו לאמירה "לדעתי בחינות הבגרות מאפשרות למורה להעביר שיעור בלי יותר מדי בעיות משמעת" ואילו בקרב שאר המשיבים איש לא הסכים עמה במידה רבה מאוד.

גם לגבי טיבן של הבחינות ניתן למצוא כמה הסכמות רחבות - 66% מן המשיבים חושבים ש"בחינות הבגרות הופכות את הלימוד למכני וחסר כל ערך פנימי". ו-66% גם מאמינים ש"בחינות הבגרות אינן בודקות בגרות שכלית וערכי רוח, אלא רק ידיעות קלושות". 62% חושבים ש"בחינות הבגרות יוצרות בורים עם אשליה של ידע", 62% גם מסכימים ש"בחינות הבגרות הופכות את תכני הלימוד לשנואים, או סתמיים וחסרי משמעות", שהן "מבזבזות ארבע שנים של התבגרות לטובת לימודים שניתן היה ללמוד אותם בארבעה חודשים", ושהן "מספקות מקור פרנסה טוב לאנשים רבים". 59% מסכימים ש"בחינות הבגרות חוסמות כל סקרנות ורצון אמיתי לדעת" וכן ש"בחינות הבגרות ניתנות בגיל מורכב ולו היו נדחות הישיגים היו טובים יותר".

יחד עם זאת, עולה כאן תופעה תמוהה. קיים פער לא ברור בין הנטייה של מרבית המשיבים להשאיר מספר קטן של בחינות בגרות ולא לבטל אותן בכלל, לבין חוסר היכולת להצדיק את הבחינות הללו בשום צורה שהיא. המשיבים הסכימו רק במשפטי הביקורת על הבחינות הללו והם לא נטו להצדיק אותן בשום דרך, או להסביר מדוע בכל זאת כדאי להשתמש בבחינות הבגרות. למרות היחס הבלתי אוהד



על בינתחומיות בהכשרת מורים

בינתחומיות בחינוך ובהכשרת מורים הוא נושא ששב ועולה לדיון מדי פעם. בעבר הלא-כל-כך-רחוק מורי ישראל התחנכו על דגם החינוך הכולל. אולם אנו חיים בעולם המבקש והמדגיש התמקצעות. עם זאת זהו עולם שבו הכול נגיש לכול. לכן שבה ועולה המודעות להיבטים החיוביים הטמונים בלימוד בינתחומי. פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי, וצוות מרצי המכללה מתוכניות שונות - ד"ר אמנון גלסנר, ראש החוג לחינוך, פרופ' ארנון אדלשטיין, ראש התוכנית לחינוך בלתי פורמלי, ד"ר חזי אהרוני, מרצה בתוכנית לחינוך גופני וד"ר אסתר אזולאי, מרצה בחוג לספרות - מציגים את תפיסתם על אודות הבינתחומית בתחומי ההכשרה שלהם.

לאה קוזמינסקי

בשבחיה של הוראה בינתחומית



לפי לאה קוזמינסקי אנו חיים בעידן של למידה בינתחומית. רק למידה בינתחומית מאפשרת כיום את הבנת החיים ה"אמיתיים" ולכן תם עידן המורים הדיסציפלינריים.

הוראה בינתחומית נענית גם לקולות הנשמעים לשינוי בהכשרה להוראה, כדי שתהיה רלבנטית יותר, תענה לצרכים של עידן הגלובליזציה, תוביל את בוגריה לחשיבה ביקורתית ויצירתית ולעבודת צוות, תעודד למידת חקר, בה הלומד מעורב וסקרן, ותתמקד בקשרי הגומלין שבין צרכי הלומד לבין תוכנית הלימודים. גישה זאת מאפשרת ליצור קשרים בין דיסציפלינות, שבאופן מסורתי נלמדות כל אחת בפני עצמה (Jacobs, 1989). בואו ניקח, לדוגמה, הוראה בינתחומית של סוגיית ההעסקה של "עובדי קבלן" בישראל. תובנות מתחום דעת אחד בלבד לא יספיקו כדי להבין את התמונה הרחבה בסוגיה מורכבת זאת, ולכן דיון מעמיק יישען על מידע ותובנות מתחומים ככלכלה, תיאוריות של צדק חברתי ותנועות מחאה, היסטוריה של העבודה בישראל וסוציולוגיה ארגונית.

מרבית ספרי הלימוד אינם משכילים להציג את תכני הלימוד כך שיהיו רלבנטיים לחיי הלומדים. בנוסף, סדיריות הלימוד בבית הספר יוצרות למידה מקוטעת, כך שמורה המלמדת במסגרת זמן מתוחמת וקצרה

מוסדות אקדמיים רבים בעולם המערבי מקדמים תוכניות לימודים בינתחומיות, בעיקר בתואר הראשון, כשבמרכזן השאיפה ליצור אינטגרציה טבעית ולא מאולצת בין תחומי ידע. הוראה בינתחומית משלבת "חומרים" ממספר דיסציפלינות אקדמיות וזאת כדי לבחון נושא, סוגייה או שאלה. ההנחה היא כי השילוב בין עקרונות מנחים וידע ממספר דיסציפלינות יסייע ליצור קוהרנטיות בתוכנית הלימודים, ומוביל לפיתוח רעיונות ותובנות מורכבות יותר מאשר כל דיסציפלינה הייתה עשויה ליצור בפני עצמה. ניתן לזהות מספר גורמים לפריחה הנוכחית של הוראה בינתחומית באקדמיה, וביניהם המורכבות הנגלית באינטראקציה בין עולם הטבע לעולם החברתי, השאיפה לחקור בעיות וסוגיות שאינן "מתאימות" לדיסציפלינה אחת בלבד, הצורך לפתור בעיות חברתיות ששטיבן הן בינתחומיות, והכוח העולה של טכנולוגיות המידע, שהגביר את היעילות של תיהלוק, אחסון והעברת מידע והוביל להדגשת חשיבות השילוב בין תחומי הדעת (Klein, 2005).





היא כי שילוב של מידע ממספר דיסציפלינות מאפשר תובנות, תשובות, או רעיונות, שלא ניתן להשיג אם נתמקד בדיסציפלינה אחת בלבד, וכי ההוראה יכולה להיעשות על ידי מורה אחד השואב ממספר דיסציפלינות, או על ידי צוות של מורים מדיסציפלינות שונות (Barton & Smith, 2000). הייתי רוצה שהכשרת המורים אצלנו תאפשר למידה דיסציפלינרית וגם חווית למידה אינטר-דיסציפלינרית, כזו המשקפת את החיים האמיתיים, שהם רבי פנים וחוצי תחומים. הבחירה בלמידה בינתחומית צריכה להיות, כאשר הסוגייה הנלמדת מייצגת צורך להתנתק מההפרדה בין דיסציפלינות, לאפשר ללומדים לבחון פרספקטיבות שונות ולכוון

אותם ליצור במודע קשר בין דיסציפלינות. כמו בכל גישת הוראה, עלינו להיות ערניים למכשולים אפשריים ביישום. לגבי הוראה בינתחומית קיים מכשול האקלקטיות, שבו יחידת ההוראה הופכת למדגם של פיסות ידע מכל אחת מהדיסציפלינות, במקום לייצג מוקד תוכני חזק ורצוף. מכשול אחר מודגם בעמדות המורים. משום שמורים עשויים להרגיש "טרטוריאליים" לתחום הדעת שלהם, ייתכן

ויחשו מאוימים, כשדיסציפלינה אחרת מציעה נקודת מבט השונה משלהם.

ניתן לראות בעידן הגלובליזציה, על בעיותיו המורכבות, עידן של למידה בינתחומית. זאת למידה העשויה לקדם למידה משמעותית ופחות מקוטעת, לשלב בין נקודות מבט שונות ולהוביל להבנה מעמיקה של סוגיות מורכבות. האתגר של מכללת קיי הוא ליצור למידה בינתחומית, שבה האינטגרציה בין התחומים היא טבעית ולא מאולצת וככזאת היא מקדמת שותפות ועבודת צוות בין חברי הסגל ובין הסטודנטים.

חייבת "לכסות חומר", חומר שעליו ייכחנו התלמידים במבחנים סטנדרטיים, שגם הם מחולקים לתחומי דעת נפרדים. כל אלה מקשים על המורה ליצור מעורבות עומק של התלמידים בנושא הנלמד וליצור קשרים בין תחומי דעת שיוכלו לתובנות מורכבות.

אם אנחנו מבקשים שההוראה במכללת קיי תוביל ללמידה משמעותית, ותהיה רלבנטית לסטודנטים שלנו ולחיייהם המקצועיים כמורים, עלינו לעסוק בשאלות על מלוא מורכבותן ולבחון את התרומה של למידה בינתחומית לתובנות אינטגרטיביות של הסטודנטים. מודלים של הוראה בינתחומית - כלמידת חקר מבוססת פרויקטים (PBL) - מיושמים עתה במספר נושאי לימוד



במכללת קיי, ומקיפים שנתונים שונים ותוכניות הכשרה שונות. כך אנחנו מאפשרים לסטודנטים שלנו לעסוק בלמידת חקר בשאלות המטרידות אותם ולחפש באופן מודע את הקשרים בין תחומי דעת, המהווים את התשתית למענה לשאלות החקר שלהם. כך, לדוגמה, חקר בנושא "למידה של מתבגרים במאה ה-21" מעלה שאלות מורכבות שהמענה להן נשען על אינטגרציה של ידע מתחומים שונים, כגון פסיכולוגיה, סוציולוגיה, ביולוגיה וחקר המוח, טכנולוגיות מידע, תזונה, כלכלה, פרסום וצרכנות, חוקי המדינה ביחס לפעילות נוער ברשת האינטרנט ועוד. האתגר האמיתי בהוראה בינתחומית, הוא לא רק לבחון סוגיה ממספר דיסציפלינות, אלא ליצור אינטגרציה של תובנות. ההנחה

Barton, K & Smith, L. (2000). Themes or Motifs? Aiming for Coherence Through Interdisciplinary Outlines. *The Reading Teacher* 54(1), pp. 54-63.
 Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 4-5.
 Klein, J. T. (2005). *Humanities, culture, and interdisciplinarity: The changing American Academy*. Albany, NY: State University of New York Press.



לקראת למידה והוראה בינתחומית: מההכשרה לשדה

סיפור מקרה דמיוני, ואולי לא, של למידה בינתחומית במכללה

אמנון גלסנר מציג מקרה אמיתי היכול לשמש דגם של מכללה בינתחומית להכשרת מורים. לדעתו, בינתחומיות יכולה להילמד ולפעול מתוך הקשר בלבד. ד"ר גלסנר מטשטש את ההבדלים המקובלים לרוב בין הוראה רב-תחומית לבינתחומית ומציע דגם המזמן ללומד לא רק את מיומנויות העתיד אלא גם את הבנת ההווה, הבינתחומי במהותו.

בתקשורת ומדיה, בפרסום ועוד. הלמידה הבינתחומית יכולה לבוא לידי ביטוי בתהליך ובתוצרי הלמידה.

על פי תמר לוין (1998) כשמדברים על למידה בינתחומית ניתן להבחין בשלושה מודלים שונים: המודל הרב-תחומי, המודל הבינתחומי והמודל העל-תחומי. במודל הרב תחומי מתקיים תיאום בין התחומים (הדיסציפלינות), אבל יש שמירה על הוראה נפרדת. בלמידה של סוגייה או נושא רב-תחומי, לומדים את הסוגייה מנקודות מבט תחומיות שונות. במודל הבינתחומי משלבים בין המקצועות השונים. נקודת המוצא היא התחום, אך המודל חותר לשבירת המחיצות, המבדילות בין תחומי דעת שונים ומתמקד בחיפוש המשותף בהתמודדות עם סוגייה. במודל העל-תחומי ממזגים בין תחומי הדעת השונים ולומדים את הסוגייה ללא חלוקה לתחומים. בהמשך, אתייחס לשלושת המודלים כלמידה בינתחומית מבלי להבחין ביניהם.

תפקידו של החינוך, בין היתר, לזמן פיתוח של מיומנויות שיאפשרו למתחנכים להתמודד עם אתגרי העתיד, גם אם העתיד סמוי ומסתמן רק כמגמות. ההנחה, שהעולם מחוץ למערכת החינוך עסוק בדרך כלל בבעיות, בסוגיות ובאתגרים בינתחומיים, באינטרטקסטואליות, ותהליך החינוך צריך להיות קוהרנטי לעולם כדי לשמור על רלוונטיות (גורדון, שינמן ואלוני, 2006). האתגרים הגדולים של העולם הם בינתחומיים. דרכי ההתמודדות עם האתגרים והבעיות מצריכים התייחסות בינתחומית, כשילוב ראייה חברתית, כלכלית ומדעית. הניסיון הכללי לקדם את החברה כרוך,

בסגרת הקורס השנתי לחברה צודקת, ביקשו הסטודנטים בקורס, רנא, אחמד, יוסי ורעיה (שמות בדויים), לקדם התמודדות חברתית חינוכית עם סוגיית ההון השחור והלבנתו במדינת ישראל 2012. לאחר למידה ראשונית של הנושא, הם בחרו להפיק מחזה חינוכי קצר, כתוצר אפשרי שיקדם התמודדות עם הבעיה ברמת המודעות של האזרחים. בהמשך הלמידה ולצורך הכתיבה התייעצו עם מנחים מתחומי דעת שונים במכללה. למדו פרקים בכלכלה כדי להבין את מקומו של ההון השחור בהתנהלות הכלכלית. קראו מתוך המקורות, התנ"ך והקוראן כיצד התייחסו בעבר לסוגיות דומות. הם הופנו על ידי היסטוריונים ללמוד על אירועים ותרבויות מההיסטוריה הכללית הקשורים להתמודדויות עם סוגיות כאלה ודומות להן. למדו מראיונות שקיימו עם עורכי דין כיצד המשפט והחוק בישראל מתייחסים לסוגייה זו, בעבר ובהווה. בהמשך, פנו להנחיה שתסייע להם ללמוד על כתיבה, הפקה, ובימוי של מחזה קצר. אפשר לספר על המשך ההפקה וההצגה של המחזה בפני קהלים שונים, אבל נעצור כאן. ניתן לומר שסיפור הלמידה המתואר כאן יכול לייצג סוג של למידה בינתחומית במכללה.

ישנן כמה פרשנויות אפשריות לאפיון מכללה בינתחומית. מדובר במכללה שיש בה לפחות אפשרות אחת מבין הבאות, או שילוב של כמה מהן:

מסלולים של למידה בינתחומית, שמשלבים שני תחומים, כמו מסלול משותף להכשרת מורים במוסיקה ובאמנות או שילוב של מדעים ואמנות (דוגמה לאפשרות כזאת היא המסלול לתואר שני העוסק בנוער בהדרה עם חינוך גופני).

מסלולי למידה תחומיים, אשר ללומדים בהם יש אפשרות לקורסים מתחומים שונים, מרמה של לימודי העשרה, ועד רמה של בניית תוכנית אישית על פי עניין אישי, עם או ללא מגבלה של מספר התחומים שניתן ללמוד. במקרה זה ניתן לדבר על הכשרת מורה רב-תחומי.

מסלולי למידה תחומיים, בהם הלמידה מבוססת על פרויקטים או תוצרים בינתחומיים. הכוונה לתוצרים או פרויקטים שמקדמים התמודדות עם סוגיות בינתחומיות שונות. לדוגמה, בפרויקט שהתקיים בבית הספר היי טק היי (High Tech High) בסן דייגו הלומדים טיפלו בשדה בור על מנת להפוך אותו לגן בוטני המשרת את הציבור. זהו פרויקט שמחייב למידה בינתחומית. לצורך כך נלמדו ונחקרו נושאים בבוטניקה, ביולוגיה, באמנות, בגאוגרפיה,



כמת דיון

המשתנים. מפעלים וארגונים בעולם הגלובלי משנים מוצרים או מטרות וגם תחומי ייצור ועניין מהותיים. לדוגמה, מפעלי רמת חובב תופסים כיום את המטרה של סביבה ירוקה כמטרה מרכזית בהתפתחותם והתרבות הארגונית שלהם כוללת מפגשים אינטנסיביים של פורומים המערבים אנשי תעשייה, וגם נציגי קהילה מתחומים שונים של סביבה. (בנושא זה ניתן להמשיך ולקרוא בגיליון הנוכחי את הראיון עם בלהה גבעון - המערכת.)

ראיה פילוסופית של ארגון עשויה לסייע לו לחדש או לשנות את המודל המנטלי, את האידאולוגיה, ואת דרך החשיבה היצרית והביקורתית, כדי שיוכל לעמוד באתגרים המשתנים. אני מקווה שבעתיד גם תוכן נחיצותם של אנשי חינוך לארגונים מגוונים, כמומחים בעיצוב סביבות למידה ובהנחיה של בניית ידע, ערכים ותרבות ארגונית. מכללה בינתחומית לחינוך, תפקידה לקדם הכשרה רלוונטית לעולם בינתחומי. בעשורים האחרונים אנחנו עדים גם להתפתחות הולכת וגוברת של ביקוש ללימודים בינתחומיים בקרב הסטודנטים הצעירים. יותר ויותר סטודנטים מעוניינים לשלב שילובים שונים בין לימודי פסיכולוגיה, משפט, מנהל עסקים, רפואה ואמנות. דוגמאות לתוכניות כאלה ניתן לראות בתוכנית לחקר המוח או בתוכנית לגרונטולוגיה, הכוללות מבטים מדיסציפלינות שונות על אותו נושא.

למידה בינתחומית היא למידה שנעשית בהקשר. היא קשורה לפדגוגיה קונטקסטואלית וממוקדת בהתמודדות עם בעיות מהחיים (גורדצקי, 2006). היא רלוונטית לעולם ולכן בעלת סיכוי גבוה יותר לעורר עניין בקרב הלומדים. במובן זה, למידה כזו משתלבת היטב עם למידה מבוססת פרויקטים/תוצרים/בעיות. למידה שמנסים לעודד ולקדם במכללה כלמידה משמעותית. אין ספק שחשוב ללמוד את האפיסטמולוגיה הייחודית של כל תחום דעת ותוכן, כי כדי לקבל החלטות ולפתור בעיות בתחומים שונים יש להשתמש בכללי ובתהליכי הסקה והנמקה שהם ספציפיים לכל תחום ותחום. כללי פתרון של בעיה מתמטית שונים מכללי התמודדות עם שאלת קיומו או אי-קיומו של אירוע היסטורי. אבל ממש כמו בחיים, גם הלמידה המייחדת והמבדילה הזו יכולה להתנהל במסגרת של טיפול, חקר והתמודדות עם בעיות בינתחומיות.

לדוגמה, בשילוב של חקר האדם, הקהילה והסביבה (הפיסית והאנושית). חוקרים רבים וטובים כמו כהנמן הזוכה בפרס נובל, ודן אריאלי מנסים בעבודותיהם לבחון קשרים בין קבלת החלטות כלכליות ואחרות לבין מניעים רגשיים ופסיכולוגיים. יותר ויותר מחקרים נעשים סביב בחינת קשרים חדשים בין כלכלה, סוציולוגיה, פסיכולוגיה, משפט, תקשורת, טכנולוגיה ומדע. מעבר לכך, יותר ויותר ארגונים תעשייתיים, כלכליים וחברתיים, גם שהם ממוקדי תחום מקצועי אחד ובעלי מומחיות ספציפית, מבינים את חשיבות יצירת המבט הבינתחומי לצורכי התמודדות עם האתגרים הניצבים בפניהם. תעשיות מגוונות מעסיקות אנשי משפט, אנשי שיווק ופרסום, אנשי תקשורת, אנשי בקרת איכות, יחצ"נים, פסיכולוגים ולאחרונה, גם פילוסופים. ההצלחה של ארגונים עשויה להתממש לא רק בזכות הידע המקצועי הספציפי בתחום העשייה הממוקד שלהם, אלא גם, ולפעמים בעיקר, בשל הידע השיווקי והתרבות הארגונית שמתפתחים בו. הצורך הזה נעשה בהיר ומוכן במיוחד על רקע התקופה הדינמית שבה אנחנו חיים, ושבא ארגונים צריכים לשנות ולהשתנות בקצב מהיר על מנת להתאים עצמם לתנאים ולצרכים



גורדון, ד', שינמן, ש', אלוני, נ' (2006). טקסטים ודרכי ידיעה: טיעונים לקביעת תוכני לימוד. בתוך: גורדון, ד' (עורך). *מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונאלית בבית הספר*. מכון ואן ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

גורדצקי, מ' (2006). פדגוגיה קונטקסטואלית: מענה ללמידה משמעותית. בתוך: גורדון, ד' (עורך). *מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונאלית בבית הספר*. מכון ואן ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

גלב, מ. ג. (2005). *לחשוב כמו ליאונרדו דה-וינצ'י: שבעה צעדים לקראת חשיבה גאונית*. כתר.

ליון, ת' (1998). מתכנון לימודים קווי למרחב למידה: מדוע וכיצד? בתוך: ש' שחר, ח' שחר ות' ליון (עורכים), *בית הספר החדשני ארגון והוראה*, הוצאת רמות אוניברסיטת תל-אביב.

פסיג, ד' (2006). ההשכחה כמיומנות חשיבה מסדר גבוה של אינטליגנציה עתידנית. *מעוף ומעשה*, 18. האגף לתכנון תוכניות לימודים, משרד החינוך.



תוכניות בינתחומיות במכללות להכשרת מורים

ארנון אדלשטיין, קרימינולוג במקצועו, יודע היטב שכדי לפתור פשע ולתפוס את מבצעו לא די בסוג אחד של ידע, או חשיבה, ורק שיתופי ידע ודרכי חשיבה שונות יובילו את אוכפי החוק לתפיסת האשם. אדלשטיין מציג תמונה לפיה דורות מורים התחנכו ברוח תפיסה שאינה דוגלת בשיתופי פעולה, ובעיקר בשיתופי חשיבה, ומציע דרך חינוכית, שיתופית ובינתחומית להבנה טובה יותר של העולם בו אנו חיים.

דוגמה זאת, ממחישה לכולנו את משמעותו של קיטוע המציאות להתמחויות ולתת-התמחויות בהבנת המציאות. איסוף ידע והעברתו לאחרים, נועד, בין השאר, לסייע להבנת המציאות בה אנו חיים. החשיבות של התהליך מתחילה באיסוף הידע שלנו,

פילוסופיה, גם כל המדעים, ניסתה להציג תמונה מקיפה וכוללנית על העולם. לאחר התפצלות הפילוסופיה למדעים שונים כמו מדעי הטבע, החברה והרוח, ניסו מדעים אלו, כל אחד לכשעצמו, לנסות ולהמשיך את

ה

התופעות שהעסיקו את בני האדם: ההולדה, המוות, מהות הקיום ועוד. בתקופה זו ובעיקר מהמאה התשע עשרה, כל אחד מתחומי הדעת (דיסציפלינות) ניסה להציג את העולם דרך העדשות המיוחדות שלו, ובכך הצדיק את קיומו והדגיש את חשיבותו הייחודית בהבנת המציאות. כמות המידע שהלכה והצטברה והתמחויות משנה, גרמו לפיצולים רבים בכל אחד מתחומי הדעת. דוגמה בולטת לכך היא בתחום הרפואה, ונשתמש בדוגמה זו להרחיב את היריעה. בעבר, הרופא ה"כללי" שימש לא פעם כרופא טראומה (פציעות וחבלות בעבודות חקלאיות, פגיעה מבעלי חיים ועוד). כמו-כן, הרופא שראה את המטופל בצורה הוליסטית, היה מיינץ, או משמש אוזן קשבת גם לבעיות פסיכולוגיות, מחלות מין, בעיות ביחסי אישות ועוד. בגלל התמחויות משנה שקמו ברפואה מאז, המטופל הפסיק להיות אדם שלם, או מציאות כוללת בעיני הרופא. רפואת המשפחה הפכה להתמחות בפני עצמה, ותחומים שאינם בהתמחות זו, מופנים לרופא "מקצועי": אורטופד, כירורג, פסיכיאטר, והרשימה עוד ארוכה. המטופל השלם, הפך לאיבר ספציפי שמשהו בו נשבר, התקלקל, והרופא המומחה החל לטפל רק באיבר הספציפי. ביקוע כזה של האדם השלם, לאיברים ספציפיים, חיבל בטיפול הטוב, המתייחס לאדם כישות הגדולה פי כמה מסך איבריו. אדם הסובל מגידול, מקבל טיפול בגידול. לא בחששותיו ולא במצוקתו הנפשית. משפחתו לא שייכת כלל לאיבר, ולכן איננה נלקחת בחשבון.





לתחושת, ניסיונות אלה נשארו מועטים יחסית, תלויים ביוזמות מקומיות של מנהלי בתי ספר כתוכניות "ייחודיות", ולא נכנסו כהוראה מחייבת במבנה תוכנית הלימודים הכללית. ניסיונות מעין אלה התפתחו מאוד בכמה אוניברסיטאות כמו בתוכנית במסלול הישיר לדוקטורט במדעי המוח, באוניברסיטה העברית. תכנית זאת קיימת כבר למעלה מעשור. הייחוד שבה הוא שהסטודנטים מגיעים מתחומי דעת שונים מאוד לכאורה - מחשבים, ביולוגיה, פסיכולוגיה ועוד. התפיסה של התוכנית היא שהבנת התופעה המורכבת והמופלאה של מוח האדם, לא יכולה להיחקר ולהיות מובנת רק בעזרת תחום דעת אחד. למוח יש מבנה ביולוגי, פיסיולוגי, חיווט חשמלי, תאי זיכרון, דרכי העברת מידע, מחשבות, זיכרונות, עוררות מינית, חרדות, רגשות ועוד. מתוך התפיסה של מורכבות זו, הדורשת התייחסות מתחומי דעת שונים, התפתחה התכנית הייחודית והמיוחדת הזאת.

דוגמה מתחום מדעי החברה קשורה לנושא בו עסקתי רבות כחוקר - רצח סדרתי. מקריאת הספרות הנרחבת בתחום זה, גיליתי שבמשך עשרות שנים, הפסיכולוגיה ניכסה לעצמה את הידע להבנת והסבר התופעה. אולם, כתוצאה מכך נותרו חללים רבים בהסבר התופעה, שלפסיכולוגיה לא היו ידע, או כלים להסבירם. מצאתי שניתן בקלות יחסית להשלים את הפסיכיס, בעזרת תאוריות קרימינולוגיות מתחום הסוציולוגיה דווקא. בעוד שהפסיכולוגיה ניסתה להסביר את התופעה אצל היחיד, היא התעלמה מהעובדה שהיחיד לא חי בריק חברתי ותרבותי. התייחסות לתחומים אלו בעזרת מודל רב-תחומי, אפשרו ליצור מודל תיאורטי ואמפירי נכון יותר.

השאלה המרכזית לדיון זה, היא אם קיימת הבנה שהמציאות מורכבת מאוד, ושאינן תחום דעת אחד ויחיד שיכול להסביר בצורה הוליסטית את המציאות, או אפילו תופעה מסוימת בה, מדוע לא נוצרה הכרה כזו גם במכללות להוראה? האם הן נותרו עם תפיסות מיושנות של קיטוע המציאות, בעוד שדווקא עליהן היה להוביל את השינוי? גם במכללות להוראה קיימת התפיסה שכל תחום דעת שומר על ייחודו, ובכך מבטיח במידה רבה את זכותו והמשך קיומו. בדרך זו, כפי שקרה במערכת החינוך בכלל, כל תחום דעת ניכס לעצמו את היכולת להסביר וללמד את המציאות בה הוא עוסק. כל ניסיון של שילוב בין תחומי דעת שונים, נחשב ללא נכון, לא רצוי ובעיקר - מאיים. כך, דורות של פרחי הוראה התחנכו על ברכי התיזה של קיטוע במקום של הכללה ואינטגרציה. לימוד מקוטע כפי שהיה בעבר, גרם להכשרה פחות ראויה של המורה העתידי, כזה שלא למד שהשלם תמיד גדול מסכום חלקיו.

כחוקרים, כמרצים, כמורים וכהורים. מכאן, הטענה הכללית שלא ניתן ללמד ידע, או על ידע, מבלי שאוסף הידע (המרצה, המורה) יתעדכן בידע חדש בתחום הוראתו. הדבר יכול להיעשות בעזרת מחקר עצמי, ו/או על ידי הפנמת מידע חדש המתפרסם בתחום. אולם, אין די בידע מעודכן. כדי להבין תופעות במציאות בה אנו חיים, וכדי להסביר ידע זה לקהילת לומדים (עמיתים, סטודנטים, תלמידים וילדים) עלינו להבין את המציאות בצורה כוללת (הוליסטית) ולא מקוטעת. השיטה המקוטעת של רכישת ידע קיימת שנים רבות באוניברסיטאות, במכללות ובבתי הספר. כל מקצוע נלמד בנפרד מהאחרים, ורק לעתים נדירות נראה שיש חיבורים בין התחומים השונים. מאמרים וספרים העוסקים בתכניות לימודים לבתי הספר, התריעו על כך לא פעם, וכיום מתחילים לראות יותר מאמץ בכיוון זה, הקושר נושא מסוים בין "מקצועות" לימוד שונים. לדוגמה, כאשר עוסקים בלימודי ההיסטוריה, ניתן לשלב בין היסטוריה, ספרות, סוציולוגיה, פסיכולוגיה וגאוגרפיה. אין חולק על כך, שהידע שהתלמידים הוכשים בדרך זו, מקיף הרבה יותר ובמילים אחרות, הם מכירים נושא מסוים על היבטיו השונים. ידע כזה, עדיף על אותו קיטוע של המציאות שהיה בעבר, שגם כאשר דנו בתקופה היסטורית מסוימת, הרי שלא היה חיבור הן בהוראה והן בלמידה, של המאפיינים השונים של המציאות הנלמדת.



נחיצות ההכשרה הבין-תחומית בהוראה ושיתוף הפעולה בין מורי מורים

חזי אהרוני, מרצה בתוכנית לחינוך גופני, בוחן את דרישת מערכת החינוך לראות בכל תלמיד בכיתה אדם בעל ייחוד וצרכים משלו לאור תפיסת הבינתחומית. לפי חזי אהרוני, קבלת האחר והשונה טומנת בחובה את התפיסה הבינתחומית. שותפות אמיתית במטרה להגיע לכל אחד ואחד מתלמידי הכיתה מעשירה לא רק את התלמידים, אלא גם את הצוות החינוכי.



פ

עם
חשבנו
שכל בעל מקצוע
וכל מורה צריך להתמקצע

באופן ספציפי ולהתמחות אך ורק בתחום הדיסציפלינה שלו. המערכת החינוכית הכינה תלמידים שידעו "להרכיב ולפרק בורג אחד על מטוס" באופן מדויק ומקצועי ביותר. גישה מסוג זה יצרה בהכשרה להוראה מדרשות, סמינרים ואחר כך מכללות למורים, שהוציאו בוגרים שכולם התחילו וסיימו את לימודיהם באותו יום ושנה, עברו את אותם שלבים, וכולם חיובו להשתתף כמעט באותם קורסים, ללא כל גמישות שהיא והכרה של שונות בין אנשים. כל בוגר הוראה קיבל למעשה אותה "חתימה או הטבעה" בסיום לימודיו, עוצב לאותה זהות ויצא לדרכו עם אותן ציפיות. היום, אנו מודעים יותר לשונות הקיימת בין אנשים ומכבדים אותה כחלק מזכויות האדם. אנו מעודדים את קבלת האחר והשונה ומאמצים גישות ושיטות שונות ומגוונות שתאמנה לכל ילד וילדה, על מנת לסייע להם לממש את הפוטנציאל האישי שלהם באופן מרבי. מורה יכול היום ללמוד ולהתמחות בתוך הדיסציפלינה שלו, אך חיוני ביותר שגם ירחיב את כישוריו בתחומים נוסקים המעניינים אותו. כך יוכל להעשיר את הרקע שלו ואת יכולותיו לענות לצרכים האינדיווידואליים של כל לומד ולומד.

אנו חיים בדור "השילוב וההכלה", שבו כמורים וכמורות אנחנו נדרשים להיות בעלי רקע רחב על אודות יכולות שונות, תלמידים שונים ומגבוליות שונות. כל זאת כדי שנוכל לסייע לכל התלמידים שלנו בתוך הכיתה הרגילה ללא קשר לתחום לתחום שאותו אנו מלמדים. בהתאם למגמות הרווחות בחינוך ובחברה בשנים האחרונות, מצופה שתוך עשור כמעט כל התלמידים המוגדרים כ"בעלי צרכים מיוחדים" והמצויים בכיתות מיוחדות ישולבו בתוך הכיתה הרגילה, כאשר המורים בחינוך המיוחד יעבדו בשיתוף פעולה בתוך אותה כיתה רגילה עם המורים האחרים. דבר זה כמובן דורש הכנה ודגש מיוחד על למידה בינתחומית רחבה וזו רק אחת מהדוגמאות לחשיבות הלמידה הבינתחומית.

לפני כ-15 שנה, בשל משברים כלכליים במכללות ובאוניברסיטאות בארה"ב (כולל אלה שהכשירו עובדי הוראה) ראשי האוניברסיטאות אולצו לצמצם בהוצאות, והדבר הראשון שנעשה היה לאחד מחלקות שנראו דומות בתכניהן. למשל במחלקות לחינוך גופני וספורט הייתה מגמה של מחול ומגמה זו הועברה לבתי הספר לאמנות. רבים מראשי המחלקות הביעו אז התנגדות נחרצה ונמלאו בחרדה. הם ראו באיחוד אובדן ייחוד ואיבוד מקומם



ומעשיר את עולמו - ובדרך זו גם את תלמידיו. מורה עם ידע בינתחומי עשיר מוצא שפה משותפת עם מורים אחרים במערכת, המלמדים מקצועות אחרים, יוצר קשר עימם ומוצא עניין במה שאחרים מלמדים ואיך הוא יכול לקשר זאת למה שהוא מלמד. תהליך זה מחזק את השותפות בין המורים במקום את התחרות ומעודד שיתוף פעולה פורה בהעשרת ההוראה ולמען כל התלמידים בבית הספר.

המקצועי. ברבות השנים, הם מצאו באיחוד החדש הרבה מן המשותף והדבר לא פגע בייחודיות שלהם כלל.

גם מכללות המכשירות עובדי הוראה לא צריכות לחשוש מעידוד ההשכלה הבינתחומית ומהקנייה של רקע למורה שבדרך גם מתחומים נושקים, שבאים אולי לעיתים על חשבון ההתמחות הספציפית בטווח הקרוב. עלינו לקדם מורה שיש לו ידע רחב מתחומים שונים, שהוא ניזון מהם



תוכניות בינתחומיות - בין ספרות לאמנות



אסתר אזולאי חוקרת את תופעת האינטרטקסטואליות בטקסטים ספרותיים. במיוחד מעניינים אותה טקסטים של ספרות יפה המתייחסים ברמות שונות לטקסטים חזותיים. במילים פשוטות, היא מנסה להבין מה עושות יצירות אמנות חזותית בתוך יצירות ספרות ולהיפך. טקסטים מסוג אלה דורשים מהקורא שלהם להפוך לקורא פעיל וסקרן. אסתר אזולאי דורשת מהסטודנטים שלה להוראת ספרות להיות כאלה בדיוק - פעילים וסקרנים ולקיים דיאלוג מתמיד עם העולם הסובב, הטקסט המורכב מכולם.

ברצוני לתאר קורס בינתחומי, שעוסק בספרות ובאמנות חזותית, שהוריתי במכללה מספר שנים. הקורס נקרא "בין ספרות לאמנות", ועוסק בעיון ביצירות ספרותיות שאוצרות בתוכן ציורים נודעים וכן ביצירות אמנות חזותית, שנוצרו בעקבות יצירה ספרותית ובהשראתה. חלק מהיצירות המשוקעות בטקסט גלויות וחלקן סמויות מן העין, ויש לחשפן כדי לנהל שיח בינן לבין היצירה שבה הן מצויות. העיון הבינתחומי מבוסס על מתודה אינטרטקסטואלית של פרשנות טקסט. במסגרת עיון פרשני בטקסטים ספרותיים שונים, ניתן להתייחס, כיום, גם לאינטרטקסטואליות כאל שיטה פרשנית לגיטימית.

אינטרטקסטואליות מוגדרת, בין היתר, כערוב מרכיבים של טקסטים שונים (גם יצירות אמנות חזותית, כפי שאני מראה) בתוך יצירה ספרותית אחת (Kristeva, 1982; 1984). במילים אחרות, ניתן לומר שיצירה ספרותית "משוחחת" עם יצירות אחרות, הן מתחום הספרות והן מתחומים נוספים, כאמנות החזותית. במקרה שהיצירה ספרותית מתייחסת, בגלוי או בסמוי, ליצירה מתחום האמנות החזותית, נראה שהטקסט הספרותי מואר ומפורש גם מכוח האמנות החזותית ומכוח המאפיינים המיוחדים לה, ואף היצירה מתחום האמנות החזותית מוארת באור נוסף, באמצעות היצירה הספרותית שבה היא מצויה. ההנחה הבסיסית בגישה פרשנית זאת היא שהטקסט הוא תלוי קורא (כפי שטוען רולן בארת) ושהמנדט לפרשנות בעידן הפוסט-מודרני עבר מ"כוננת המחבר" לפי הגישה הקלאסית, ומהתייחסות לטקסט עצמו לפי הגישה הסטרוקטורליסטית, אל הקורא, או במקרה של הוראת ספרות במכללה, המנדט עובר אל הסטודנט שהופך לקורא פעיל, והוא שצריך לנהל את השיח בין היצירות השונות. כאמור, לעיתים התופעה האינטרטקסטואלית, גלויה לעין ומפורשת. אזי על הקורא לעיין ביצירות השונות, לנהל ביניהן שיח ולהאיר יצירה אחת באורה של השנייה. אך במקרה בו היצירות המשוקעות בטקסט, סמויות מן העין (יצחקי, 1992) על הקורא לחשפן, לחלצן מתוך הטקסט, להוכיח את קיומן ואת הרלוונטיות שלהן לטקסט. למעשה עליו לחשוב חשיבה מטא-קוגניטיבית, ואז לנהל שיח בין הטקסט הספרותי לבין היצירה המצויה בתוכו. בכך תורם הקורא (או הסטודנט בקורס) למלאכת רקמת הפרשנות. במקרה זה ניתן מנדט לקורא כפרשן תוך מתן כבוד לידע שלו, לאסוציאציות שלו ולזיכרונו כמפרש טקסט. בעקבות פעילות זאת, הטקסט הספרותי נטען ברובד פרשני מקורי שלעיתים הוא שונה מדרך הפרשנות הרגילה ואף היצירה מתחום היצירה החזותית מוארת באור ייחודי חדש.

האמור לעיל, מבוסס על הנחת יסוד פוסט-מודרנית חשובה נוספת (שמאפיינת את דרך הקריאה שמוצגת בקורס זה) שאין בנמצא טקסט בודד אלא כל טקסט הוא "טקסט ליד טקסט" (Kristeva, 1984) ושאינו בנמצא טקסטים, אלא רק "יחסים בין טקסטים" (Bloom, 1976). בקריאה האינטרטקסטואלית, הקורא פעיל ויוצר שיח בינתחומי בין יצירות שונות שהוא מעיין בהן בו-זמנית. ההוראה שעוסקת בעיון בינתחומי עובדת על ריבוי אינטליגנציות (גרדנר, 1996), על סוגי זיכרון שונים ועל אלמנטים רבי-גוונים בהקשר ללמידה, כך שתלמיד בעל זיכרון חזותי ואוריינטציה חזותית יתייחס אל הטקסט הספרותי דרך הציור, ואף יזכור את הציור ואת הקשרו לטקסט, ואילו סטודנט בעל זיכרון שמיעתי, יתייחס ויתחבר לחומר הנלמד דרך





כעת דיון



את הידע הקודם שלו ומאפשר לאסוציאציות לעלות והוא יכול לבחון אותן. בעידן המחשב שבו נראה כביכול שניתן לוותר על זכירה של דברים, ושאין צורך לאגור ידע כי הכול מצוי בגוגל,

ההיבט של השמיעה.

דווקא בדרך הקריאה שמוצעת במאמר יש מקום להבין שחייבים לשמר ידע, כי אם אין ידע של חומר ולא מתעוררות אסוציאציות, לא יכולים ולא יודעים מה לחפש. בדרך העיון האינטרטקסטואלי, הידע, האסוציאציות, יכולת השליפה של הקורא מקבלים מקום חשוב בפרשנות הטקסט הספרותי, ונראה שלא ניתן לוותר עליהם. ראוי לציין, שבעידן המחשב והטכנולוגיה המתקדמת ניתן להעמיד יחדיו, בעזרת המחשב, את הטקסטים ואת הציורים בפועל בצורה מעשית, והעיקרון של קריסטבה, לפיו אין טקסט שעומד בפני עצמו אלא רק טקסט ליד טקסט, יכול להתממש באופן מעשי. באמצעות המחשב ניתן לבחון יחדיו את הטקסטים מהתחומים השונים, להדגיש דברים משותפים, או מנוגדים. עבודה שכזאת מאפשרת התייחסות פעילה ומגוונת יותר לשם עיון בטקסטים מהדיסציפלינות השונות. ההתייחסות הבינתחומית לטקסטים מתחום הספרות והאמנות החזותית, מאפשרת חוויה רב-חושית, וכך יכולת ההפנמה של החומר הנלמד מועצמת. בעוד שדרך העיון החד-תחומי אפשרה ביטוי של ידע בעיקר באופן מילולי, דרך העיון הרב-תחומי, מאפשרת ביטוי של פרשנות הטקסט באמצעים שונים נוספים, כמיצגים, כרזות, סרטי הנפשה, ציורים ועוד, ומכאן, שאפשר להרחיב את האפשרויות ליצירת שיח של טקסט ספרותי עם דיסציפלינות נוספות, כמו מוזיקה, דרמה, מחול ועוד.

הקורא הפעיל איננו פסיבי. הוא פועל על הטקסט. מוטלת עליו חובה בהתערבות בהבנת הטקסטים ובפרשנותם. כך הסטודנטים נחשפים לפרשנויות אפשריות מגוונות ולא לאפשרות אחת בלבד. הסטודנט לומד לעשות אלימינציה לאסוציאציות שלו, לומד להוכיחן, בוחן רלוונטיות לקורפוס של היצירה הנלמדת ולומד להיות חוקר יצירתי. כמו כן, הוא מסגל לעצמו פתיחות מחשבתית וחשיבה מסתעפת. הקריאה הופכת לקריאה פעילה, ומתבצעת תוך עשייה, ומכבדת, כאמור, את הידע שצבר הקורא. קריאה שכזאת חשובה ביותר דווקא בעידן המדיה, מאחר שהקורא מפעיל



החלום החדש של איילת מימון

ערגה הלר

איילת מימון תמיד חלמה להיות זמרת, אבל בחרה ללמוד אמנות ובלטה כפעילה פוליטית באגודת הסטודנטים. לאחר סיום לימודיה הפכה למנהלת מתני"ס ומורה. בנוסף לתואר ראשון בהוראה, היא בעלת תואר שני במנהל ומדיניות ציבורית מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב



להתפתח בתחום. לפני 20 שנים, לא הייתה אפשרות או תוכניות כמו היום, ולא היה פשוט להוציא שיר לרדיו. חלמתי על עתיד בארה"ב, והור"י דחפו אותי ללמוד. לאחר התלבטות רבה, מאחר ובתיכון למדתי עשר יחידות באמנות, למדתי תחילה גרפיקה. ראיתי בכך קיצור דרך, לדלג על הבגרות. אבל מהר מאד הבנתי, שעלי להתאמץ ולהשלים בגרות. הגעתי למכינה, במכללה. לא אשכח את המזכירה, שבאותו בוקר יום ראשון בחודש דצמבר, ציינה בפניי כי ההרשמה למכינה של ינואר נסגרה ועלי להמתין לקיץ... הצהרתי בפנייה כי עלי להתחיל ללמוד עכשיו, או לעולם לא. התחלתי את לימודי שבע לאחר מכן."

כתלמידת מכינה ושנה א' איילת סברה כי פעילות אגודת הסטודנטים אינה מספקת: "ראיתי כי במכללה יש אגודה קטנה שמפיקה מדי פעם מסיבה, מחלקת שי קטן ובזה זה נגמר. הרבה דברים לקו בחסר, כמו זכויות סטודנטים, שייכות להתאחדות הארצית ועוד." היא החלה להתנדב באגודה, ובשנת הלימודים השנייה שלה עבדה בעיתון האגודה. ואז הופיעה ההזדמנות: "יו"ר האגודה רצה לסיים תפקידו לפני מועד סיום הכהונה, ונערכו בחירות בוועד המנהל של האגודה. נבחרתי פה אחד. במהלך

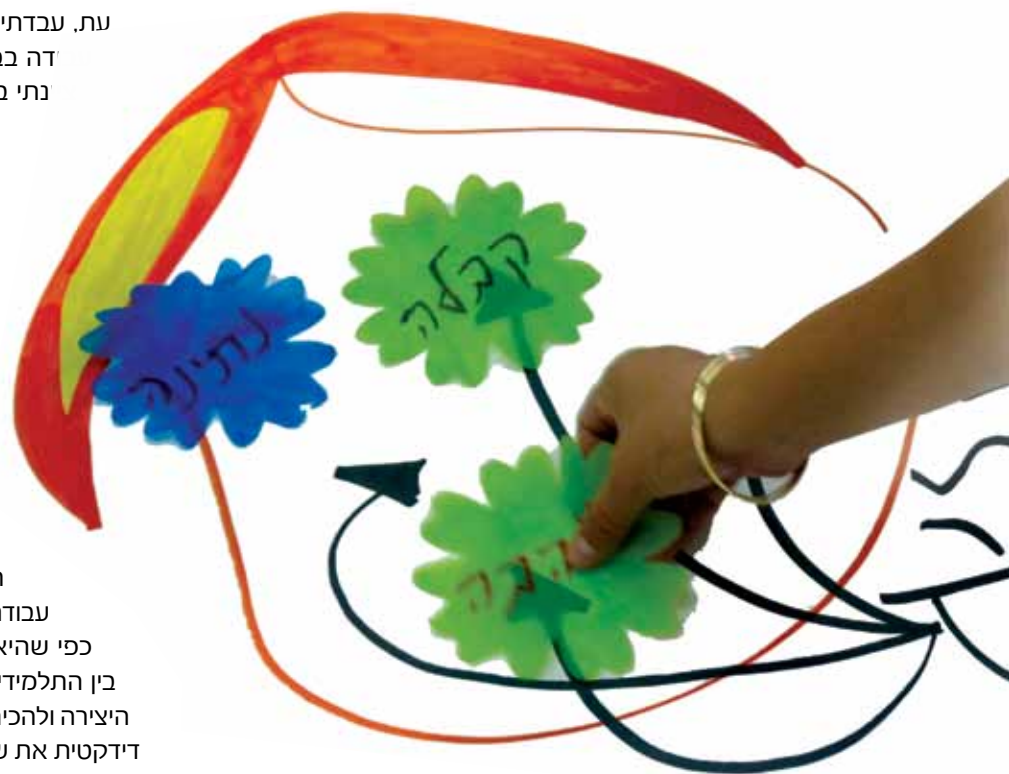
פתח בגילוי נאות. איילת מימון הייתה סטודנטית שלי. מסוג הסטודנטים שאתה לא שוכח, מסוג הסטודנטים שמטרידים את מנוחתך ודעתך גם מעבר ליום העבודה. לא מוותרת על ציון גבוה גם במחיר של חזרה על בחינות ותיקון עבודות שוב ושוב, כיושבת ראש של אגודת הסטודנטים היא מודעת לכל זכויותיה ומיידעת בהן את חבריה ללימודים. יחד עם זאת היא חייכנית, חברותית וחמה. תמיד כל חברה ללימודים סובבים אותה והיא דואגת להם. אם נעדרה משיעור, לרוב בשל פעילות של אגודת הסטודנטים, זה היה מורגש. מצידה איילת מתארת את עצמה כסטודנטית בעלת מוטיבציה ושאיפות, אסרטיבית, נחושה ומתלהבת ללמוד, לשנות ולהוביל. עשר שנים לאחר סיום לימודיה שוחחנו על עבודתה החינוכית כיום.

איילת היא מסוג האנשים שתמיד ממשיכים קדימה, בכל הכוח שניתן לגייס, פנימי וחיצוני. סיפור חייה מדגים זאת צעד אחר צעד, כפי שהיא מספרת: "התחלתי את לימודי במכללה, במכינה של 3 חודשים, בה למדתי שלושה קורסים במסגרת המכינה ושני קורסים השלמתי לבד. טסתי לטיול לארצות הברית וחזרתי היישר ללימודים במסלול אמנות. החלום הגדול היה להיות זמרת,

א

חצי שנה, פעלתי רבות לקידום מעמד הסטודנט במכללה, הצטרפתי להתאחדות ובניתי מערך שלם לרווחת הסטודנט הכולל בעלי תפקידים, לשינוי תקנון, יועץ משפטי, רישום ברשם העמותות ועוד. במסגרת התפקיד, הוצאתי משלחת לפולין, עם התאחדות הסטודנטים, שיניתי תקנון, השגתי מלגות, הפקתי אירועים רבים הופעות של זמרים ומופעי סטנד אפ. כמו כן דאגתי לשינוי בחניית הסטודנטים והחלפתי את שרותי ההסעדה שלא נתנו שירות טוב."

בתקופת כהונתה רצתה להוביל שינוי במעמד המורה בישראל. היא פונה ישר אל מקבלי ההחלטות - ראש הממשלה אריאל שרון ולימור



לבנת כשרת החינוך היא מספרת: "כל הנושא של שינוי מעמד המורה התחיל לפרוח בזכות פעילות שלנו, כל יושבי הראש של אגודות לחינוך בשיתוף התאחדות הסטודנטים. כשפנינו לראש הממשלה דאז... וביקשנו תוכנית חומש לשינוי מעמד המורה. הובלנו וקידמנו." איילת מוסיפה, בצער, כי בשנת עבודתה הראשונה כמורה נאלצה לפרוש מן העסקנות הפוליטית, ובין השורות ניכר כי אינה שבעת רצון מהמהלכים שהאגודות הובילו בהמשך. זאת לא הייתה הפעם האחרונה שאיילת בחרה בקריירת ההוראה על פני עסקנות, גם בשלב הבא של לימודיה לתואר שני ב אוניברסיטת בן-גוריון, הדברים חזרו על עצמם: "תמיד המעורבות הפוליטית הייתה למעשה א-מפלגתית. מעולם לא השתייכתי לאף מפלגה ולא עניין אותי כל הפוליטיקה באגודות אחרות. ופעלתי לשינוי חברתי אמיתי, שינוי בתפיסה וקידום מעמד הסטודנט, זאת עשיתי בהרבה התלהבות, אסרטיביות, אהבה ותרומה. מהיותי באגודה, בחרתי להיות בעלת תואר נוסף

שיקדם אותי לתפקידים אחרים בעתיד, מנהל ומדיניות ציבורית. במסגרת הלימודים, בבן - גוריון, השתלכתי במועצה ולא הייתי מודעת לכך שאנשים פועלים מתוך מפלגות וזה גם לא עניין אותי. באחת הישיבות שישבתי ליד חברים למועצה, ממחלקת הנדסה, יצאו שמועות שאני שייכת למפלגה וניסו לקטלג אותי, לא אהבתי את הרוח שם ועזבתי. החברים ניסו לשכנע שאגיש מועמדות שם והעדפתי להשקיע בלימודים ובעבודה."

את עבודתה הנוספת כמנהלת מתנ"ס, יצרה איילת, פעם נוספת בעקבות יזמה פעילה: "לביט שולחן עגול, המרכז שאני מנהלת מזה 5 שנים, הגעתי לאחר שפניתי למר רוביק דנילוביץ בשיחה אישית, כי הכיר אותי עוד במסגרת תפקידי באגודה. העליתי בפניו את העובדה שאני מורה בעלת תואר שני. באותה עת, עבדתי רק כחצי משרה והשכר היה נמוך. הציעו לי דה בבוסטון, להרוויח פי חמישה מהשכר בארץ. נתי בפניו, שאני אוהבת את העיר. רוביק הפנה אותי למנהלת תחום החינוך בעירייה, ד"ר רות פרנקל, היא ראינה אותי, והתרשמה מההמלצות החמות שקיבלתי מבכירים בק"י על פועלי במכללה, וזימנה אותי לפגישה מול סמנכ"לית עמותת יחדיו. עמדתי למכרז, התקבלתי לניסיון של שלושה חודשים, בהם הוכחתי את יכולתי, גייסתי מתנדבים למקום, סטודנטים ובני נוער רבים, וכישיבת צוות היגוי מול ההנהלה והתורמים של המרכז, נבחרתי לנהל באופן קבוע. כיום, המרכז מופעל על ידי עמותת שולחן עגול, עריית באר שבע וחברת כיוונים. אני מנהלת אותו באהבה גדולה למרות שלעיתים קצת עמוס, אבל הילדים כל כך מרגשים, וגדלו יחד איתי." בצד עבודתה כמנהלת המתנ"ס היא גם מלמדת אמנות. כפי שהיא מספרת: "בכל שנה, אני מגלה כישרונות בין התלמידים... כאלה שמרגשים ומתלהבים להציג את היצירה ולהכיר אמנים. מה שחשוב לי כמורה, ללמד בצורה דידקטית את שפת האמנות ולשלב את המושגים בסגנונות ציור ובטכניקות הנלמדות. לעבוד בחומרים שונים ומגוונים. כדי להעניק להם מהידע שלמדתי."

שאלתי את איילת האם העובדה שהייתה פעילה כל כך באגודת הסטודנטים שינתה משהו בתפיסת עולמה כמורה, והיא משיבה בחיוב: "אני חושבת שכן... את יותר נחושה להוביל ולשנות..." מצד שני, מודה איילת, כי בעבר לא תמיד הגדלת ראש התקבלה בברכה. היא מאמינה כי אלמלא הייתה מקדישה את מיטב זמנה לאגודת הסטודנטים היא כנראה הייתה סטודנטית מצטיינת, אך היא אינה מצטערת לרגע על התפקיד שמלאה ועל התרומה לחברה. היא ממליצה בחום לכל סטודנט להתנדב בקהילה למען עתידו האישי. והיא מוסיפה בחיוב: "כשבאים מתנדבים ואני חותמת להם על שעות ההתנדבות, הם לעיתים שואלים, לא עדיף לך להיות זמרת? אני מסבירה להם שאני נהנית ללמד ולהוביל אותם לשינוי ולתרומה לקהילה, זה מוסיף ערך לחיים והחתימה שלי הרבה יותר שווה משל זמרת, היא חתימה של התנדבות בקהילה, יש ערך מוסף לכך, ברוך השם!"

על אסופת המאמרים "חכמות עמודיה שבעה"

בעריכת שמיר יונה ואביגדור ויקטור הורוויץ

ענת קינן

אוסף המאמרים העשרים בסדרה באר שבע: "חכמות עמודיה שבעה: עיונים בספרות החכמה ביהדות הבתר מקראית ובמזרח הקדום" ראה אור בהוצאת אוניברסיטת בן גוריון ומוסד ביאליק, 2011.



ד"ר שמיר יונה המשמש כיום ראש המחלקה למקרא, ארכיאולוגיה והמזרח הקדום באוניברסיטת בן גוריון בנגב ומרצה למקרא במכללת קיי, עוסק רבות בספרות המקרא ובספרות השמית הקדומה, מתמחה בספרות חז"ל ובספרות הבתר מקראית, הוא העורך של אסופה מעניינת זאת. אסופת המאמרים חכמות עמודיה שבעה מתמקדת בספרות החכמה של המזרח הקדום. לדברי שמיר יונה, ספרות החכמה היא סוגה ספרותית נפוצה בכל רחבי האזור העוסקת בשאלות פילוסופיות ומוסריות שונות. העיקר בספרות זו הוא המסר המוסרי שלה כשהמסר הזה מתמקד ביחסים שבין האדם לאלוהיו, לחברה שבה הוא חי, לקרוביו ואפילו לבעלי החיים שבסביבתו. ספרות החכמה מתייחסת לרעיונות אוניברסליים ומתעלה מעל לזמן ומקום ספציפיים. התפיסה הבסיסית שלה היא כי יש גמול על התנהגות מוסרית. בניגוד לספרות החוק המוכרת לנו בתנ"ך, ספרות זו איננה מצווה, אלא מיעצת, היא מציעה אפשרויות והאדם אמור לבחור בדרך הטובה. ספרות החכמה נפוצה מאוד בכל רחבי המזרח הקדום, יש מקבילות בבליית, אשוריות, ארמיות ומצריות ואף במקרא אנו מוצאים אותה בעיקר בספרי איוב, קהלת ומשלי. למרות קשיי התקשורת בתקופה העתיקה, הועברו באמצעות סוחרים רעיונות וטקסטים וכך אנו מוצאים הרבה שיתוף גם ברעיונות וגם בדרכי העיצוב של כתיבתם.



ייחודה של אסופת המאמרים חכמות עמודיה שבעה, אומר שמיר, היא בהציעה סקירת רחב של כמה תרבויות במקביל. באסופה יש טעימות מן התרבויות השונות, כך שהקורא יכול להתרשם מן הדמיון ומן ההבדלים שבין הטקסטים השונים. כך ניתן למצוא את מאמרו של חיים דיהי, ראש החוג ללשון במכללת קיי, העוסק בחידושי לשון בספר בן סירא, לצד מאמר העוסק בפרקי אבות, (שם ספרות החכמה אישית יותר ומתאימה עצמה לזמן ולמקום). מאמרו של הורוביץ, על יצירה בבליית הדומה באופייה ובסגנונה לספרות המקראית. מאמר של שמיר עצמו על ספר משלי אחיקר - אוסף פתגמים ארמיים העטופים בסיפור מסגרת הדומה לסיפורם של יוסף, דניאל ומרדכי על חצרן העולה לגדולה, לאחר שסבל מירידה לתחתיות הבור.

מעמד האשה בחברה הערבית

בין מצוי לרצוי

סלים אבו ג'אבר

בחודש מרס 2012 נערך במכללת קיי יום עיון שהוקדש למעמד האישה בחברה הערבית בישראל. הכנס נערך בשיתוף עם מכללת אלקאסמי והאיר את הפער בין הרצוי למצוי בתחום. מובילי דרך ומכשירי מורים קראו לצמצום הפער ולקידומה של האישה הערבייה בכל תחומי החיים, כפי שמאפשרים זאת החיים בישראל.

לאחרונה, מצביעים מחקרים על שינויים במעמדה של האשה הערבית, או הבדואית, למרות שעדיין רב המקום לשיפורים. במכללת קיי התקיים יום עיון שהוקדש לדיון בסוגיה זאת. יום העיון נערך בשיתוף המסלול היסודי במכללת אלקאסמי, בכלל זה שיתוף פעולה מלא עם צוותי המרצים, המדריכים הפדגוגים והסטודנטיות משתי המכללות. את שלוש ההרצאות המרכזיות בין העיון נשאו שלוש נשות חינוך מובילות דרך - פרופ' ח'ולה אבו בכר מנהלת מרכז "נאס" לחקר המגדר והחברה, מכללת אלקאסמי, גב' וורדה סעדה, מדריכה פדגוגית במכללת קיי וד"ר פאיידה אבו מוך, מכללת אלקאסמי.



השפעת החשיבה המגדרית על הבריאות הנפשית של האישה הערבייה

מדברי ח'ולה אבו בכר

ח'ולה אבו בכר פתחה את הרצאתה בהגדרת המושג מגדר (Gender) בחברה בכלל ובחברה הערבית בישראל בפרט. לדעתה, בתרבות הערבית חלוקת התפקידים המגדרית אינה שוויונית. עם זאת, מצב זה תלוי במשפחתה של האישה ובדרישות החברה ממנה. היחס לאישה משתנה לפי הצרכים ולפי טובת המשפחה והחברה, ולא לפי טובת האישה עצמה. היא הציגה ארבעה מדדים עיקריים באמצעותם ניתן להעריך את מצב הנשים: חינוך, תעסוקה, מספר הילדים לאישה אחת ויציאה לעבודה בשכר. לפי מדדים אלה ניתן לומר, שמעמד האישה השתפר בחברה הערבית בישראל, לעומת השנים שלאחר הקמת המדינה. עם זאת, עדיין יש מקום לשיפור.



על מנת להביא לשינוי ולשיפור במצב הנוכחי, יש לתת משקל כבד לחינוך לחשיבות השוויון בין המינים ולהתנהגות היומיומית, הן במישור המשפחתי והן במישור הכלל חברתי. תפקידה העיקרי של החברה בנושא זה הוא לתת חשיבות עליונה לנושא המגדר ולהביא לשינוי התפיסה כלפי האישה.

מקומה של האישה הערבייה באדמיניסטרציה

מדברי וורדה סעדה



וורדה סעדה פתחה את הרצאתה בטענה כי יש עלייה בייצוג הנשים בעמדות אדמיניסטרטיביות, כלומר ניהוליות, בחינוך, בעשור האחרון. עם זאת, עדיין נמצא הבדל עצום בין הייצוג שלהן בעמדות אדמיניסטרטיביות לייצוג שלהן בכוח ההוראה. לפי הנתונים של משרד החינוך לשנת 2012, אחוז המנהלות במגזר הערבי בכלל הארץ מגיע ל-29%, למרות שייצוג בכוח ההוראה הוא 71%. היחסים אלה משתנים באזורים ובמגזרים השונים. במגזר הבדואי, למשל, מגיע אחוז המנהלות ל-6%, כאשר אחוז הנשים בכוח ההוראה עומד על 65%. גבי

שונים של ההיררכיה. כלומר אם רוצים לבדוק אפליה בחלוקת התפקידים בתחום מסוים יש למדוד את האחוזים של משתתפי הקבוצה ברמות ובתפקידים שונים. כך במשרד החינוך ניתן לבדוק אפליה מגדרית על ידי בדיקת ייצוג של נשים בעמדות ניהוליות מול עמדות של הוראה. יש להשוות את אחוזי הנשים המופיעים בשני המקומות. אם יש 50% מורות, צריך למצוא 50% מנהלות בכל אחת מרמות הניהול. אם יש אחוז גבוה של מורות ואחוז נמוך של מנהלות ניתן לטעון שאין ייצוג שווה או שיש אפליה.

סעדה הציגה כמה מן הגורמים המשפיעים לרעה על כניסתן של נשים ערביות לתפקידים אדמיניסטרטיביים ובעיקרם מבנה שוק העבודה, סטריאוטיפים לגבי מעמד האישה ותפקידה, סטריאוטיפים לגבי עצם פקיד הניהול והתכונות הנדרשות לו (לעומת תכונות סטריאוטיפיות של נשים) והיבטים של שיוך חמולתי. גורמים אלו משפיעים על תפישת הנשים את עצמן כלא מתאימות ומשפיעים גם על הסביבה שמזינה וניזונה מגורמים אלו. הדרך למדידת שיוויון בייצוג של קבוצות שונות שיש לגביהן טענה של אפליה היא דרך בדיקת אחוזים של השתתפות במדרגים

תוכניות הלימודים ודמות האישה המוסלמית בהן

מדברי פאידה אבו מוך

לדעתה של אבו מוך, תוכניות הלימודים בבתי"ס במגזר הערבי אינן משקפות את הצד החיובי של הנשים, ומשפיעות באופן שלילי בעיקר על הנשים הצעירות.



בהרצאתה, פאידה אבו מוך תיארה את מקומה של האישה בתוכניות הלימודים בשפה הערבית ובלמודי דת האיסלאם בבתי"ס התיכוניים במגזר הערבי. תפקיד האישה כפי שהופיע בתוכניות הוא

"להיות אימא בבית", והיא מופיעה יותר כבעלת תכונות שליליות מאשר חיוביות, בעיקר בתוכניות הלימודים להיסטוריה. תפקידה העיקרי של האישה הוא להיות "שפחה" שתפקידה הוא לתת "שירות" לגבר, למשפחה ולחברה בכלל. ד"ר אבו מוך טוענת שאופן הצגת הנשים בתוכניות הלימודים בבתי"ס התיכוניים במגזר הערבי יוצר השפעה שלילית על דמות האישה הצעירה. היא נתפסת בעיני אחרים ובעיני עצמה כאישה חלשה, חסרת אונים, ללא ביטחון עצמי בקרב החברה שלה ובקרב חברת הנשים בסקטור הערבי בארץ. תמונה שלילית זאת משפיעה לרעה על מתן הזדמנויות למילוי תפקידים חברתיים שונים בחברה הערבית הארץ, במיוחד במתן הזדמנות ללמוד מקצועות שונים.

על התערוכות "מוזה במוזאיקה" ו-"סובב באר-שבע"

יעל ניצן, ישראל רבינוביץ

שתי תערוכות, התקיימו בגלריות מכללת קיי לאחרונה. על התערוכה מוזה במוזאיקה, החושפת את אמנות הפסיפס הישראלית החדשה, מספרת יעל ניצן, אוצרת התערוכה, ואילו על תערוכתו של צייר נופי ותושבי הנגב, גדעון שני, מספר ישראל רבינוביץ, אוצר המכללה.



ציפי נחליאלי



ילנה פומיניק



חנה גוריון

אמנות המוזאיקה המודרנית היא טרנד בינלאומי הכובש את העין והלב. כך, לראשונה בגלריית האמנות של מכללת קיי בבאר שבע, הוצגה תערוכה המוקדשת כולה לטכניקה זאת - מוזה במוזאיקה. אמני הפסיפס הישראלים שהשתתפו בתערוכה שאבו השראה מן הטבע ומהחומרים הרבים המקיפים אותם. כידוע, אמנות הפסיפס היא אמנות אקולוגית המתחברת לטבע בכל מקום בארץ ובעולם. שמה של התערוכה לקוח מהמסורת היוונית. "מוזאיקה" (בעברית "פסיפס") נגזר משמה של אחת מתשע המוזות ("אלות ההר") שהיו בנות לווייה של אפולו. המוזות הן אלות האמנויות והמדעים היווניות. הן מעניקות השראה לכל היוצרים, אך במיוחד למשוררים, מחזאים, פילוסופים ומוזיקאים. המילים מוזה, מוזאיקה, מוזיקה, מוזיאון - הן רק מקצת דוגמאות להשפעתן של המוזות היוונית על חיינו כיום.



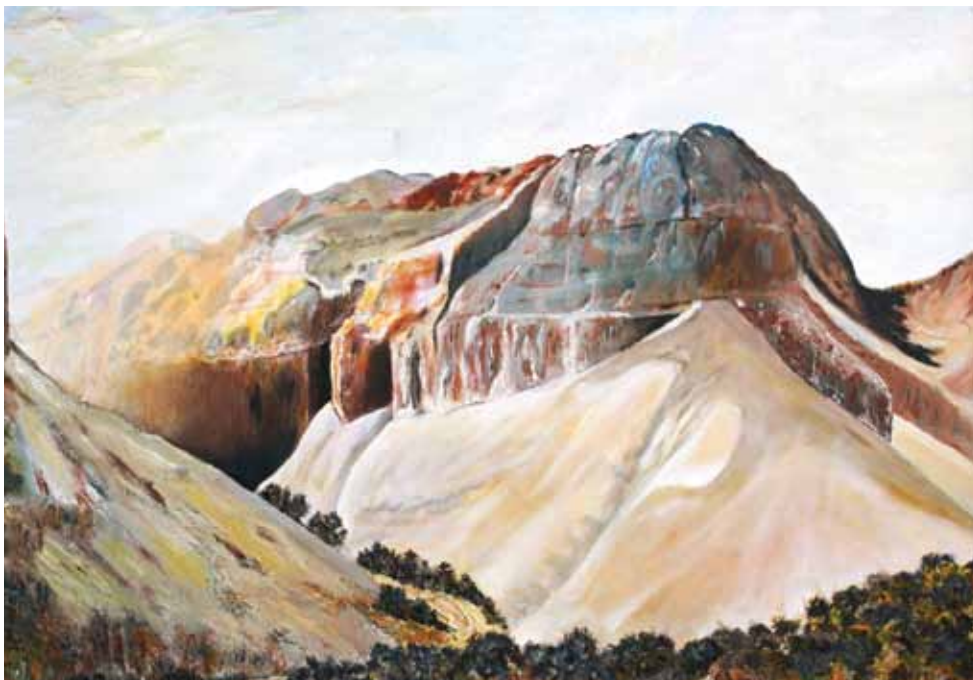
נירה בן דוד פלד

הפסיפס זוכה בשנים האחרונות לפריחה מחודשת, הן כאמנות דקורטיבית והן כעיסוק אמנותי. כיסוי פני שטח על ידי יחידות או חתיכות של חומר קטנות יוצר מרקם ייחודי שממשיך להקסים את האנושות מאז ימי יוון העתיקה ועד ימינו. אותן אבני בנייה קטנות שמכונות "תזרות" ("תזרה" בלטינית - "קובייה") יכולות להיות עשויות מחומרים שונים כגון: שיש, זכוכית, צדפים, חרוזים, קרמיקה. כיום, ברור שמדובר בתחום עצמאי שפועל במגוון רחב של שדות אמנותיים ועיצוביים. כיום ניתן מחדש לראות את הפסיפס משולב באדריכלות, בעיצוב פנים, בריהוט כמו גם באמנות חזותית. רבים הם אמני ומעצבי הפסיפס בארץ שמשתמשים בפסיפס בדרכים חדשניות ויוצרים עבודות מקוריות. בתערוכה הוצגו יצירותיהם של הוסלן סרגייב, גבי וולקוביץ, דלית בן שלום, חנן גוריון, קרן גוריון, נירה בן דוד פלד, ילנה פומיניק וציפי נחליאלי.

מקביל לתערוכת אמני הפסיפס הוצגה בגלריה המרכזית של מכללת קיי התערוכה סובב באר שבע ובה ציוריו של הצייר גדעון שני המעלים את נופי הדרום התמידיים והארעיים. התערוכה חושפת בפנינו את עולמו הפנימי של שני, כפי שהוא משתקף מבעד לאורו המסמא של הנוף הדרומי. הציורים, שצויירו בסגנון ראליסטי, המבוסס על שהיה ממושכת בנוף ועשייה מתוך התרשמות, "מתכתבים" עם המקום, עם המדבר, לא רק באופן הציור, אלא גם דרך הזכרונות והביוגרפיה האישית שלו. כאיש צבא, גדעון שני, שירת שנים ארוכות במרחבי הנגב, הערבה ומדבר יהודה ונפיהם הטופוגרפיים והאנושיים נחקקו בנפשו. בשנת 2004, עם פרישתו, החל גדעון לצייר. מפגשיו הם מפגשים של שייכות ומחויבות ולא רק של צייר תמים עין, היורד אל הארץ לציירה ולתארה.

גדעון שני אינו "אמן מגוייס", שכוונתו ומניעיו הם לתקן עולם באמנותו, אך יחד עם זאת, ציוריו מתגייסים מאליהם לעשות כן. נושאי עבודתו מצביעים על אודות טביעות רגל דורסניות בנוף האנושי ושליליות שלהם. הגדלים הפסטורלים שפרושים לרוחב הבדים המצויירים לא משיחים מאתנו כי הם חובקים בתוכם אמירות חברתיות הדורשות תיקון. הכפרים המוכרים ואלה שלא מוכרים נצמדים אל התעשיות הכבדות משלבים "באופן אמנותי" את הבלתי אפשרי. חקלאות, אקזוטיות וניחוח של אורח חיים תנכ"י יחד עם קדמה, פיתוח וקהות.

באר שבע העיר משנה פניה בשנים האחרונות. וגם הפזורה הבדואית הסובבת אותה. יחסים מורכבים עם עומקים ורבגוניות משתנה נוצרו בין מגזרי התושבים באיזור על שלל התרבויות שלהם. גדעון שני משכיל לקרוא ניואנסים עדינים אלה. שינויים זעירים בקו הרקיע של ההווה המקומית לא נעלמים מעיניו והוא נותן להם ביטוי ביצירותיו. בעבודתו "צמודי קרקע" אנו מזהים רמזים גלויים ליחסים המורכבים שבין עיר המחוז באר שבע על מגדלי הבטון והאבן הצומחים בה לבין הפחונים הדלים והארעיים של האוכלוסיה הבדואית, הבלתי נראית, הצמודה למגדלים, למרות כוחם המאיים. העיירה תל שבע, שבתיה הנמוכים נצמדים בעקשנות אל הגבעות הסובבות את באר שבע ועומר, נראית כמסתירה סוד ואולי חשש, או נחישות. גדעון שני מזמן לנו אפשרות להתבוננות אחרת, מעמיקה יותר ורחבה אל מעבר לאופקי ידיעתנו ואופן תפישתנו את ממדי המרחב והזמן הדרומי.





מי היתה האישה שהיתה?



ערגה הלר

כתוב חידה

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

בזמן בו נולדה, אפילו תאריך הלידה שלה לא היה חשוב במיוחד, ולמרות שנולדה באחת המאות המפוארות בהיסטוריה האירופית, באחת הערים המרכזיות בתקופתה, על ציר הדרך לונציה, ואפילו לבית בעל אמצעים, לא היה בכך שום דבר מיוחד. היא הייתה עוד בת, עוד ילדה, ורצה המקרה שהייתה הבכורה בין שישה צאצאים. אלא שהיא הייתה ילדה יוצאת דופן, ילדה ששאפה לאלמותיות. היא ראתה בפטררקה מופת אלמותי. אביה הבחין כנראה בילדה המיוחדת שגדלה בביתו, וטיפח אותה, כפי שאחרים טיפחו ילדים-בנים, בלימודי לטינית, יוונית, מתמטיקה, אסטרונומיה ועוד. מובן שהיא היטיבה לרקום, כנדרש מכל הבנות בדורה. בגיל 7 שלחו אותה הוריה ללימודים במנזר רחוק, גיל מקובל להתחלת לימודים באותם הימים. גם העובדה שזמן קצר אחר כך נאלצה להפסיק ללמוד לטובת הטיפול במשק הבית ואחיה הצעירים ממנה, אינה מפתיעה כלל וכלל. מפתיעה העובדה שאביה המשיך לתמוך בלימודיה בבית. מפתיעה עוד יותר היא המודעות העצמית הגבוהה המתגלה לאור התכתבויות שקיימה עם הוגים ואנשי דת מגיל צעיר זה על הרעיונות שהטרידו את מחשבתה. בילדותה ונעוריה היו אלה נדודי השינה שפקדו אותה ושהעניקו לה לילות קריאה ארוכים ומשכילים, בהמשך היו אלה המחלוקות עם אמה והקשיים בחיי הנישואים. בבוא היום מכתביה יהוו את קבצי פרסומיה הפילוסופיים על השכלה, משפחה, מוסר ודת, שבעתיד הרחוק יהוו מקור למחקר אוטוביוגרפי ופמיניסטי.

בגיל חמש עשרה, רק מעט מוקדם מהמקובל בזמנה, נישאה לאיש עסקים, אבל בגיל שבע עשרה כבר הייתה לאלמנה. לחוסר מזלה, אך למזלה של ההיסטוריה, היא נותרה נטולת ילדים. מעמדה כאלמנה בעלת אמצעים ובת לאדם בעל אמצעים כנראה הוא שאפשר לה גישות מסוימת לאוניברסיטאות, שדלתותיהן היו סגורות בפני נשים צעירות. היא החלה בקריירה נדירה של מורה באקדמיה ומאמינים כי כיהנה כמרצה למוסר. במקביל הוזמנה לשאת הרצאות במנזרי הנשים של צפון איטליה. היא קראה נגד שיעבוד הנשים לנישואי בוסר בגיל צעיר מדי ונגד מניעת השכלה מבנות.

נראה כי דווקא חובותיה המשפחתיים שמנעו ממנה להיפך לנזירה הם שהפכו אותה כאלמנה לאחד ההומניסטים הגדולים בדורה, ולראשונה בקרב הנשים שדרשו שוויון זכויות לדעת, ללמוד ולחקור. "הטבע חילק שווה בשווה חירות אחת לכל בני האדם - החירות ללמוד" כתבה, בלטינית, כמובן. חיייה היו קצרים גם ביחס לתקופתה. בת שלושים הייתה במותה, חצי שנה לאחר פרסום חיבורה המשמעותי האחרון ושנה לאחר מות אביה. היא נפטרה שנה אחת בטרם יכלה לראות את העולם צועד מאה אחת קדימה לעולם בו קריאותיה היו זכות להדים. עד מותה האמינה כולה ביכולתו של כל פרט ופרט (ונשים בפרט) לרכוש ידע והשכלה, כפי שכתבה "כל אישה יכולה...".

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 3: אן סאליון, 1866-1936.

נודעה בעיקר כמורה ובת הלוויה של הלן קלר. למרות ההצלחה החינוכית וההכרה בחדשנותה והצלחותיה, הפרסום הרב של שיטת החינוך של סאליון נודע בזכות התרבות הפופולארית דווקא. בשנת 1962 הופק לראשונה סרט קולנוע בשם מחוללת הנסים המתעד את עבודתה כמורתה של קלר. תחילה יועד הסרט להיות דרמה טלוויזיונית פרי עטו של ויליאם גיבסון, אך משם התגלגלה למסך הגדול ולבימוט ברודוויי. הסיפור הפך למרגש שוב ושוב, עד כדי כך שבשנת 2010 הופק הסרט מחדש. את הגרסה הקולנועית של 1962 ביים ארתור פן, בכיכובן של אן בנקרופט ופטי דינק, והסרט היה מועמד בכמה קטגוריות לפרס האוסקר. לצפייה בשיאי הגרסה הקולנועית: <http://www.imdb.com/video/screenplay/vi598017305>.



פתרו נכונה ראשונה: ד"ר ציפורה שחורי-רובין, מכללת קיי

ביכורות אפוארתי נכונה!

