

# קולות

6 תמוז תשע"ג - יוני 2013  
כתב-עת לענייני חינוך וחברה



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



# קולות

<b>דבר נשיאת המכללה, דבר המערכת</b>	1
<b>תרבות, הוראה ומה שביניהן</b>	2
הקדמה/ ד"ר נגה רובין	2
סופרים ומשוררים עבריים כמורים/ ד"ר שולמית קינל	4
ראיון עם ד"ר <b>לימור שריר</b> , רופאה, מרצה בתוכנית הרפואה של אוניברסיטת תל אביב	8
ד"ר נגה רובין	
<b>סקר קולות</b> והפעם מה חושבים חברי הסגל על <b>דימוי ההוראה בתרבות</b>	11
ד"ר ערגה הלר	
<b>במת דיון</b> מה אומרים חברי הסגל על <b>סוגיות של תרבות במערכת החינוך ובחברה בישראל</b>	15
על <b>בית הספר לגמלאים</b> / חנה בלאו	15
על <b>ספרים בהכשרת המורים ובחברה כיום</b> / ד"ר מירי יוסוב-שלום	17
<b>שתי התרשמויות מביקור בתערוכה על דמות המורה</b> / ד"ר אריאלה גדרון ורקפת שחר	19
על <b>שיתופי פעולה בין-תרבותיים בהכשרת מורים</b> / ד"ר אמנון גלסנר וד"ר סלים אבו ג'אבר	22
על <b>אלימות בחברה הבדואית בישראל</b> / ד"ר בדיע אלקשאעלה	23
<b>איפה הם היום?</b>	28
על בוגרי המכללה, והפעם על <b>איריס סנדלר</b> מנהלת ב"ס במצפה רמון	
ד"ר יהודית זמיר	
<b>מה קורא?</b> על ספר בינלאומי חדש להוראת מתמטיקה	32
ד"ר מארק אפלבאום	
<b>מה רואה?</b> על תערוכות חדשות בגלריות המכללה	36
ישראל רבינוביץ	
<b>מה שומע?</b> על טקס יום השואה תשע"ג	38
ישראל רבינוביץ וד"ר הדסה אילנברג	
<b>כתב חידה חדש</b> ופתרון כתב החידה הקודם	40
פרופ' ציפי רובין	

## עורכות:

ד"ר ערגה הלר

ד"ר נגה רובין

## 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 אפלבאום,

ד"ר אמנון גלסנר

## מו"ל: המכללה האקדמית

לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע

**כתובת:** רח' עזריאל ניצני 6,

ת"ד 4301, באר-שבע 84536

© כל הזכויות למאמרים

וליצירות שמורות

למחבריהם.

## קולות זמין לקריאה חופשית

באתר מכללת קיי.

טלפון: 08 - 6402777

פקס: 08 - 6413020

דוא"ל: heller@kaye.ac.il

אתר: www.kaye.ac.il

# דבר הנשיאה



הגיליון השישי של כתב העת **קולות** עוסק בקשרי הגומלין שבין הוראה ותרבות, ובוחן את הייצוגים של דמות המורה בתרבות. אנחנו פוגשים בספרות, באמנות הפלסטית או בקולנוע מגוון דמויות של מורים, העשויים להתאים להגדרה של "מורה לחיים". חלקם אומנם מופיע כדמויות שטוחות וסטריאוטיפיות, אך חלקם גם מדגים את המורכבות בהיענות לצרכים של היחיד, מציג ידע עולם עשיר ורוחב אינטלקטואלי-תרבותי ומהווה מודל להתנהלות מוסרית. כשם שהאמנות מייצגת את התפיסות של יוצריה ביחס לדמות המורה, כך היצירה עצמה משפיעה על תפיסות הציבור הנחשף לאמנות זו, וניתן לזהות אף הבדלים בין עמים ותרבויות לגבי ההתייחסות לדמות המורה. כך, למשל, בעוד שהקולנוע האמריקאי מהדר את דמות המורה כאידיאל של מסירות מקצועית ויחס אמפטי לתלמיד, הרי שבקולנוע האירופי (ואף בישראל) מוצגים המורים לרוב כדמויות נלעגות ורופסות. מה מקומנו בשיח הזה?

לפני כשנתיים התקיים במכללה דיון בקביעת המדיניות של המכללה לגבי מקומן של פעילויות תרבות כחלק מתכניות ההכשרה וכלולות להן. הוועדה, שעסקה בנושא, כינתה את עצמה "תרבות של מכללה ומכללה של תרבות". שם הוועדה מבטא את יחסי הגומלין, שסגל המכללה מזהה בקשרים שבין מכללה לחינוך, שיעודה הכשרת מורים, לבין התרבות העוטפת את מרחבי הלמידה שבה. כראיה לחשיבות שאנו מקנים לתרבות כחלק מהבניית זהותנו המקצועית, מוצגת בימים אלה בגלריה של מכללת קיי תערוכתו של הצייר והפסל יצחק בלפר, הקרויה: "מורי ומחנכי - יאנוש קורצ'אק". בלפר, ששהה שמונה שנים במוסד

החינוכי של קורצ'אק, מקדיש את אמנותו להעלאת דמותו של מחנכו ברישומים, ציורים ופסלים, ומהם נבטת דמות המופת של קורצ'אק, המכבד ילדים והזוכה מהם למבטי ערגה ואהבה עמוקה.

תודותיי לעורכות כתב העת **קולות**, ד"ר ערגה הלר וד"ר נגה רובין, על החשיפה למורכבות הקשרים שבין תרבות ודמות ההוראה, ומלוא הערכתי לחברי המערכת ולכל חברי הסגל שתרמו לגיליון זה.

פרופ' לאה קוזמינסקי



# דבר המערכת

קוראים יקרים,

נדמה כי רק אתמול יצא לאור הגיליון החמישי של **קולות**, והנה כבר עומד לצאת לאור הגיליון השישי המוקדש לנושא "מורים בתרבות והתרבות ביחסה למורים". בגיליון זה ניסינו להביא לידי ביטוי מגוון רחב של קולות מקרב מרצי המכללה, שדנו, כל אחד בתחומו, בשאלת הקשר בין חינוך לתרבות. כך, למשל, תרמו את חלקם לגיליון מרצים וחוקרים בתחומי הספרות, האמנות, הפסיכולוגיה, המתמטיקה וכן מדריכים פדגוגיים. בחרנו לעורר את שאלת הקשר בין חינוך לתרבות משום שנראה היה לנו כי במכללה שבה פועלות, לומדות ועובדות קבוצות תרבותיות מגוונות, סוגי אוכלוסיה שונים ומגילאים מגוונים ביותר, התשובות לשאלה זו עשויות להיות מעניינות ביותר ולהצביע על תהליכים המשקפים נאמנה את מה שקורה בחברה הישראלית הפלורליסטית כולה.

מלבד מרצי המכללה פנינו לעוד שני מרואיינים שפעולתם המבורכת מתמקדת בשאלת הקשר בין תרבות לחינוך: ד"ר לימור שריר, שהקימה במסגרת בית הספר לרפואה באוניברסיטת תל אביב, תוכנית שהמוקד שלה הוא העלאת המודעות של

רופאים צעירים לשאלת הקשר בין רפואה, בעיקר מן ההיבט של טיפול באנשים, לבין יצירות תרבות. בראיון השני פגשנו את בוגרת מכללת קיי, גבי איריס סנדלר, המנהלת את בית הספר הקהילתי "רמון" במצפה רמון, שהציגה בראיון עדות מופלאה לסוג קשר נוסף בין תרבות לחינוך. קשר זה בא לידי ביטוי בעיקר במסגרת תוכנית אותה היא יזמה בבית הספר שלה, בשם "יום למידה אחר". בתוכנית זו סנדלר מעודדת את תלמידיה ואת הקהילה במצפה רמון כולה, להתבונן בתרבות כחלק מהעשייה החינוכית.

אנו תקווה כי גיליון רב-גוני זה יעורר את החשיבה בנוגע לקשר המרתק והמשמעותי בין תחומי החינוך והתרבות. כמו-כן כולנו תקווה כי הוא יעודד עשייה פורה, בינתחומית, בין מסגרות החינוך השונות, שנדמה כי הן לב ליבן של תוכניות הלימוד ה"רשמיות" במכללת קיי, שלמענן מגיעים הסטודנטים במכללת קיי דווקא אליה, לבין סוגי התרבות השונים הבאים לידי ביטוי במכללה. ממנה הם יוצאים ומשפיעים על כל מערכת החינוך בדרום הארץ.

ד"ר נגה רובין, ד"ר ערגה הלר

# על הוראה וחינוך כאידיאל של יצירת תרבות

## הקדמה: תרבות, הוראה ומה שביניהן

נגה רובין



הפער בין חשבון הבנק של המורה לבין ההשקעה שלו בעבודתו, כאז כן עתה, לצערנו, נשאר עצום, אם לא הוסיף וגדל. ובכל זאת נדמה כי עדיין ניכר קסם עצום במקצוע ההוראה. עדיין ניכרות תחושות של שליחות ויעוד אצל חלק הארי מן המורים במערכת החינוך, כמו גם בקרב המדריכים והמרצים המקימים את דור העתיד של מחנכי ישראל. קסם זה, כך נדמה, קשור בעבודות עזים הן לאידיאלים של המורה כיוצר דור עתיד באופן כללי, והן לדמות המצטיירת אצל חלק ניכר מן המורים והמורים לעתיד כלפי המורה כמנחיל תרבות. משום כך אין ספק ששאלת היחס בין דמות המורה ותפקודו לבין האופן בו הוא בא לידי ביטוי באספקטים התרבותיים השונים הן המסורתיים (פרוזה ושירה, מוזיקה, פיסול ועוד) והן המודרניים (המדיה למיניה: טלוויזיה, מחשבים, אינטרנט ועוד) רלוונטית מתמיד.

נדמה כי התשובה לשאלה זו סבוכה משניתן לשער. כפי שמראה ד"ר שולמית קינל במאמרה המתפרסם כאן בהמשך, ישנם יוצרים רבים הזוכרים את מוריהם לטובה, ולעומת זאת אחרים זכרו

והזכירו את מוריהם לרעה, ולעיתים "בכוונת המכוון". לאילו ולאילו התייחס הסופר מאיר שלו בפרק "המורים שלנו" בספרו **סוד אחיזת העיניים** (תל אביב: עם עובד, 1999) וכך הוא כותב: "מסתבר, אפוא, שלזיכרון יש שתי פנים. לא רק הכרת הטובה שרחש אלבר קאמי למורו הטוב, אלא גם הנקמה שנקמו שלום עליכם, יהושע וביאליק במוריהם הרעים. כמו במקרה של אריך קסטנר, שגדל והתפרסם [...] ועטו העניק לו את הכוח לנקום"

בגיליון זה של **קולות** בחרנו להתמקד בקשר שבין המורה במערכת החינוך לבין אופן ההצגה שלו בתחומי התרבות השונים. נבדוק האם דמות המורה זוכה בתחומי התרבות השונים ליחס מפרגן, או, נהפוך הוא, ליחס מזלזל. נראה איזה יחס, מפרה או, חלילה, הרסני, יש ליצירות תרבות העוסקות במורים, בעיצוב דמות המורה בעיני הציבור. כמו-כן נבחן האם ובאיזו מידה ניתן למצוא יוצרים המשמשים כמורים, ובאיזו מידה קיימת הפרייה הדדית בין תחומי ההוראה לבין תחומי היצירה והתרבות השונים, כשהמורה הוא יוצר, או היוצר הוא מורה. בנובמבר 1944, לרגל אחת משביתות המורים, כפי שציין נתן אלתרמן במוטו לשירו "המורה העברי", הוא מתאר את המורה "נושא התרבות" באופן כזה:

עת בוסס עמדך בתוך שלג וטיט  
ובחיקו ספר קט 'אהבת ציון'  
הוא היה לבדו הסוכנות היהודית,  
עוד לפני שרחביה עלתה בדמיון

הוא היה לך 'מרכז חקלאי' ו'מכון זיו'  
עת חילק צימוקים משקי ט"ו בשבט  
במלמול תלמידיו צלצלה תל-אביב  
עוד לפני שהניחו בה אבן אחת

למרות התיאור האידיאלי נדמה כי אלתרמן עמד, כבר אז, על הפער העצום בין האידיאל של מורה כנושא תרבות, לבין יחס החברה הבא לידי ביטוי, כתמיד, בכמות הכסף המועברת בסוף החודש לחשבוננו בבנק, וכך הוא מסיים את שירו זה:

ציונות, ברצו אחרי הפרוטה  
אל תתניהו בלי קץ את רגליו לכתת.  
[...]

ולסיום: אם הלירה הולידה שביתה,  
לא נחטא אם נאמר כי נקל לחזות  
שחייב הישוב למורה בכיתה  
קצת יותר מן הלירה הזאת.

(נתן אלתרמן, **הטור השביעי כרך א'**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 374 - 376)



# על הוראה וחינוך כאידיאל של יצירת תרבות

לבין אופן תפקודו של המורה והשפעתו, במסגרת המדור "במת דיון", נדרש גם ד"ר בדיע אלקשאעלה, המתייחס במאמרו לשאלת האלימות בחברה הבדואית. אלקשאעלה מדגיש את הצורך בחיזוק

סמכות המורה בנוסף לסמכות ההורית, כאמצעי למיגור האלימות. העולה מדבריו הוא שללא ספק לאמצעי התרבות יש כוח רב בחיזוק מעמד המורה. היבט שונה במקצת כלפי החינוך ודמות המחנך עולה מסקירתה של

גב' חנה בלאו את בית הספר לגמלאים "תרשיש" הפועל במכללת קיי, אותו היא מנהלת. בלאו מתארת בסקירתה, בין היתר, את תחומי העיסוק השונים של בית הספר, הכוללים בתוכם כמעט את כל הספקטרום של סוגי האמנויות (אמנות, שירה, שפות, ספורט ועוד), באמצעותם מקרב בית הספר לגמלאים את תלמידיו לעולם הלימוד. כחלק מהאווירה החמה והתומכת השוררת בין כתלי בית הספר, כפי שמציגה זאת בלאו, אין ספק שהשימוש ביצירות ספרות, אמנות, תיאטרון, ומדיה למיניה, מהווה אמצעי לקירוב בין המורה לתלמידיו ולחומרי הלימוד. מן הסתם, במקרים רבים, בית ספר זה מהווה "תיקון" ללימוד לא מספק, שאף חסם את הזרימה הטבעית, המאירה, המפרה והכל-כך נכונה בין עולמות התרבות השונים לבין המורה, ההוראה, ובעקבותיהם

לבין תכני ההוראה.

כתבתם של ד"ר סלים אבו ג'אבר, ראש המרכז לחקר הוראת השפה והספרות הערבית וד"ר אמנון גלסנר, ראש ההתמחות בחינוך בלתי פורמאלי וראש לימודי החינוך במכללת קיי, אף היא מתייחסת להיבטים השונים של השפה כמייצגת תרבות. ד"ר אבו ג'אבר מציג בדבריו את התפיסה לפיה יש חשיבות רבה בעידוד וחיזוק לימודי השפה והספרות הערבית כאמצעים המעצבים את זהותו ואת דמותו של המורה הערבי בעיני תלמידיו. מאמרה של ד"ר מירי שלום-יוסוב, הן בשאלת החשיבות של עידוד צריכת התרבות בכלל וקריאת ספרות בבתי הספר בפרט, מתייחס גם הוא, ולו בעקיפין, לקשר שבין המורה כסוכן תרבות, לבין עיצובו של דור חדש של קוראים וצרכני תרבות ביקורתיים ופוריים.

לסיום, נדמה כי אין מתאים להזכיר את תערוכת האמנות המוצגת בימים אלו בגלריה המרכזית של מכללת קיי, תערוכת ציוריו של יצחק בלפר, מי שהיה תלמידו של יאנוש קורצ'אק. יאנוש קורצ'אק, איש רב-פעלים, שהיה בין היתר רופא ילדים, מחנך, יוצר והוגה חינוכי, הצהיר כי "אין לתת לילד מורה האוהב את הספר ואינו אוהב את האדם".

בגיליון **קולות** זה ננסה להציג את המורה אוהב האדם ואוהב הספר, המנסה להשפיע על תלמידיו ולקרובם לעולם התרבות. ננסה להתייחס להפריה ההדדית שבין היוצר, המורה ודמות המורה המצטיירת בעיני דור העתיד, בתקווה כי ציור יפה יבנה עתיד יפה יותר לתחום ההוראה בארץ.

(עמ' 139). אך נדמה, כפי שהדגיש שלו, שכאשר מורה כבר נחרט לטובה בתודעה הוא "חוצה את חיינו כמו כוכב שביט" (עמ' 124). דואליות זו ביחס למורה עולה באופנים שונים גם בהמשך הדיון בנושא זה, המתפרסם במדור "במת דיון". למשל בדיון בתמונות מתערוכת התצלומים של בית הספר מוסררה בירושלים ושמה "דרך מורה Teachers - תערוכת אמנות רב-תחומית על מורים והוראה בישראל", אותה סקרו בעקבות סיור עם תלמידות, ד"ר אריאלה גדרון וגב' רקפת שחר.

כשנקבע נושא הגיליון, היה ברור כי "לא נעצור" בבירור סוגיית זיכרון המורה כפי שהיא באה לידי ביטוי ביצירות אמנות ותרבות שונות, אלא נמשיך הלאה ונבדוק האם הזיכרון הזה משנה את היחס כלפי המורים, ואולי אף מעורר להפריה הדדית בין המורה לבין החברה, בשאיפה לבחון את הקשר בין מעמדו של המורה, היחס אליו ואף תפקודו, לבין אופן הצגתו ותיאורו. לשאלת ההפריה ההדדית בין תרבות להוראה באופן רחב יותר, נדרשת גם ד"ר לימור שריר בראיון שנערך עימה לגיליון זה, ובו היא מציגה את התוכנית שהיא הקימה ובראשה היא עומדת, בפקולטה לרפואה ע"ש סקלאר באוניברסיטת תל אביב, תוכנית המתמקדת בקשר שבין רפואה לספרות. שריר, כבת לאב שהיה מחנך דגול, מורה, מנהל בית ספר ומנהל המחלקה לחינוך בעיריית תל אביב, רואה



את החשיבות הרבה של הנגשת תחומי התרבות השונים לדור העתיד של הרופאים. אין ספק שתפיסתה זו נסמכת על התובנה כי אמצעי התרבות הם כוח משפיע משמעותי מאין כמוהו הן על היחס למורה (או לרופא) וכן כי חייבת להיות הזנה הדדית בין העולם התרבותי לבין כל מקצוע המכבד את עצמו. לשאלת הקשר בין התרבות של קבוצות שונות בחברה הישראלית

# ◀ סופרים ומשוררים עבריים כמורים: על אילוצי פרנסה, על אידאולוגיה ועל הימים שבהם עורכי עיתונים עבדו, בנוסף לכל שאר עיסוקיהם, כמורים

ד"ר שולמית קינל

ד"ר שולמית קינל, מרצה לספרות במכללת קיי, חוקרת רבות את ההיבטים הנשיים של היצירה העברית החדשה. במאמר זה מספקת ד"ר קינל הצצה לנקודת מבט מיוחדת של תלמידים על מוריהם. ד"ר קינל מספרת על הסופרים-מורים של פעם לפי סיפורים של תלמידים, שלימים הפכו לסופרים נודעים אף הם, כמו זלדה המשוררת-מורה בעיני תלמידיה הילד עמוס בן התשע, לימים הסופר עטור הפרסים עמוס עוז. מנגד מתארת ד"ר קינל את חוויות ההוראה של יוצרים, שניסו את כוחם כמורי בית ספר, דוגמת המשוררת-המורה לאה גולדברג הנרגשת מעציץ היקינתון שקיבלה מתלמידותיה, שלראשונה בחייהן הצטערו באמת שהמורה שלהן חולה ואינה מגיעה לעבודה. גולדברג, מסבירה ד"ר קינל, החלה לפרסם את שיריה הראשונים בזכות העידוד של המורה שלה, המשורר, הסופר והמסאי נתן גרינבלאט-גורן. מאמרה של ד"ר קינל מספק לא רק מנה מכובדת של "רכילות היסטורית" אלא הבנה עמוקה של מארג היחסים בין התרבות העברית הצעירה למערכת החינוך הנבנית שלה, שצר המקום מלהציג את כולה.

# ל

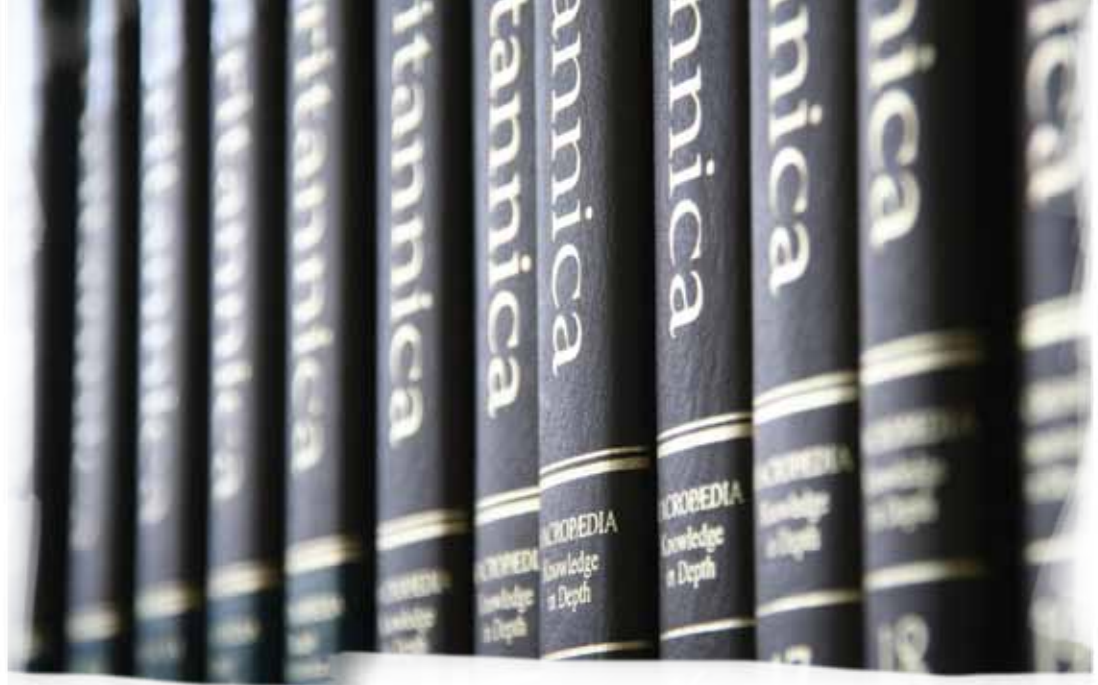
בכוח המילים והשפה הייחודית והנדירה. היא מתוארת כמעוררת פליאה, כמי שמאירה על תלמידיה וסביבתה: "אור יקרות תכול-אפור אופף את כולה וקורן" (עמ' 327). עוז משוחח בתיאורו זה עם שירו המפורסם של ביאליק ("הכניסיני תחת כנפך") ובדומה לו מדמה את מורתו זלדה לשכינה, בכותבו "תחת כנפי סיפוריה של המורה זלדה" (עמ' 328).

דמותה של זלדה מתוארת כמי שממגנטת בכוח דיבורה: "עד שאתת האמהות המודאגות [...] היתה באה ונעמדת בפנת, ידיה על מותניה, וממתניה תחילה בקוצר-רוח ואחר-כך בתימהון שהלך והפך לסקרנות, כאילו בו ברגע חזרה גם האם הזאת להיות ילדה רווית פליאה, דרוכה עם כולנו לשמוע ולא להחמיץ מה יקרה בסוף הסיפור" (עמ' 328).

פעמים הייתה מפסיקה את השיעור, שולחת את כולנו לשחק בחצר אך משאירה עמה בכיתה שניים נבחרים שנמצאו ראויים להמשיך. הגולים שבחצר לא התענגו על השיעור החופשי אלא דווקא קינאו בנבחרים. [...] ולפעמים תם הזמן, כיתתה של מורה-איזבלה נשלחה כבר מזמן הביתה [...] ורק אנחנו כמו נשכחנו מלב תחת כנפי סיפוריה של מורה-זלדה, רכונים לפנים על שולחנותינו שלא לאבד אף מילה." במילים אלה מתאר הסופר עמוס עוז ברומן האוטוביוגרפי **סיפור על אהבה וחושך** (ירושלים: כתר, 2002: עמ' 327) את מורתו בכיתה ב', בשנת 1947. מי שבאותה עת עשתה את צעדיה הראשונים בשדות השירה העברית ולימים התפרסמה כמשוררת זלדה (זלדה שניאורסון-מישקובסקי, 1914 - 1984). עוז מתאר את זלדה כדמות פלאית, קסומה ומרתקת



# על הוראה וחינוך כאידיאל של יצירת תרבות



שונות עושות קולות שונים: אוושה, למשל, היא מילה לוחשת, צרימה היא מילה חורקת, למילה נהמה יש קול עבה ונמוך ולמילה צליל - קול עדין, והמילה המיה הומייה" (336). אלא שיחודיותה של זלדה כמורה, והשפעתה על עוז, היו מעבר לגבולות השפה, המילה, הרטוריקה

של השיר או העולם המופלא של הסיפור. כל דמותה הקרינה משהו אחר, קסום ויוצא דופן. בתיאוריו בולט העידוד שלה את תלמידיה לחשיבה עצמאית ומקוריות. בעיקר ראתה את הילד בגובה העיניים, וגילתה התפעלות, קשב וסקרנות גדולה לגבי רעיונותיו ומחשבותיו: "אם אמרת בכיתה שרצונך לספר משהו לכולם, ואפילו באמצע עניין אחר, מיד היתה מורה-זלדה מגביהה אותך ומושיבה על שולחנה שלה, שולחן המורה, בעוד היא מתיישבת במקומך על הספסל הקטן. בכך היתה מקדמת אותך בקפיצה מופלאה אחת לתפקיד המורה, על תנאי שתספר דברי טעם או תטען טענה מעניינת" (עמ' 328). "אם ביטאת בכיתה רעיון שמצא חן בעיניו", מספר עוז, "היתה מורה-זלדה מצביעה עליך ואומרת חרש: תסתכלו נא כולכם, הנה יש כאן ילד שטוף אור" (עמ' 327).

בדומה למשוררת זלדה, גם הסופרת דבורה בארון עסקה בהוראה. בהיותה בת חמש-עשרה (1902) עזבה את בית הוריה אל הערים הגדולות מינסק וקובנה עם אחיה בנימין, כדי ללמוד בגימנסיה ולרכוש תעודת הוראה. לאורך שמונה שנות שהותה בערי ליטא, לצד פרסומי סיפוריה בעיתונות היידית והעברית, התפרנסה בארון מהוראת שיעורים פרטיים בעברית בבתיהם של בורגנים ועשירים. היה זה צעד בלתי רגיל לנשים בתקופתה, ובוודאי לנערות. על כך מספרת, למשל, נורית גוברין בספרה **המחצית הראשונה: דבורה בארון חייה ויצירתה** (ירושלים: מוסד ביאליק, 1988). למעשה, רבים מבני זמנה של בארון, סופרי תקופת התחייה שפעלו במפנה המאות התשע-עשרה והעשרים במזרח אירופה, התפרנסו מהוראת שיעורים פרטיים. רבים מהם היו גימנזיסטים או סטודנטים, סופרים ומשוררים בראשית דרכם, שכמו בארון לא הגיעו ממשפחות מבוססות ונאלצו לתת שיעורים פרטיים למחיייתם. הללו ניגשו פעמים רבות אל מקצוע ההוראה מתוך הכרת,

זלדה, כפי העולה מתיאורו של עוז, הציתה את דמיונו ופיתחה אצלו את הרגישות והאהבה לשפה ולמילה: "כאילו למדנו אצלה שפה חדשה, לא רחוקה מאוד מן העברית, ואף על פי כן שונה וצובטת לב: להרים היא קראה לפעמים הררים. לכוכבים - כוכבי שמים. התהום היא תהום רבה והעצים נקרו אילנות" (עמ' 327). ממנה למד עוז את רזי צירופי הלשון: "אהבתי את הדרך שבה הניחה מורה-זלדה מילה ליד מילה: יש שהניחה מילה רגילה אחת, יומיומית, ליד מילה אחרת, גם היא שגורה ונדושה, והנה בצירופן פתאום, מתוך עצם היותן זו ליד זו, שתי מילים רגילות לגמרי שאינן רגילות לעמוד זו אצל זו, כמו רץ ביניהן פתאום איזה זיק חשמלי והרהיב לי את רוחי השוחרת פלאי פלאים" (עמ' 334). "מורה-זלדה", מתאר עוז, "גילתה לי עברית שכמותה לא שמעתי אף פעם" (עמ' 337).

גם את עולם השירה העברית גילתה המורה זלדה בפני עוז: "גם ספרי שירה פתחה לי מורה-זלדה בקיץ ההוא, ספרים שממש, אבל ממש, לא היו מתאימים לגילי: שירי לאה גולדברג. אצ"ג. שירי בת מרים ואסתר ראב. שיריו של י"צ רימון" (עמ' 337). את שיריו שלו, שירי ילד בן תשע, היה "מביא בבקרים למורה זלדה, שנהגה בהם בזהירות וכמו בהכרת אחריותה" (עמ' 336). והיא מצדה גילתה בפניו את דקויות המצלול: "לא שכחתי מה שאמרה לי על שירים וקולות: [...] על כך שמילים





מתוך הצורך להתפרנס. ואכן, ברבים מסיפורי בני דורה של בארון, בולטת דמותו של הצעיר הנאלץ להתפרנס ממתן שיעורים פרטיים. כך למשל דמותו של איש הספרות הצעיר נחום חגזר גיבורו של א"ג נסנין בנובלה "הצדה" (1905) ש"ארבעה תלמידים היו לו, והוא היה חוזר על בתייהם כל השעות שלפני הצהריים" (אורי ניסן גנסין, הצדה, 1977, עמ' 40). כך גם גיבור הסיפור של חוה שפירא "המורה" (1909) שקיימת לו "השאיפה העצומה והחפץ העז, להיפטר משיעוריו, מההליכה והחפזון התמידיים, מתלמידיו ריקי-המוח ושאלותיהם הטיפשיות" (קרול ביילין ו-וונדי זירלר (עורכות), **בהיכנס עתה: חוה שפירא**, תל אביב: רסלינג, 2008, עמ' 86). דמויות אלה קיימות גם בכמה מסיפוריה המוקדמים של בארון כמו "בחיונות" (1910), "שוקולד" (1912), "קצו של סנדר זיו" (1919) ו"בץ" (1920). בשונה מהסופרים הגברים, שחשו מושפלים עקב הצורך להתפרנס ממתן שיעורים אלה, נתפס עיסוקה של בארון האישה, בעיניה ובעיני סביבתה, כיתרון וכביטוי לעצמאות ולכוח: "היא שימשה כמורת-בית במשפחות אמידות ומיוחסות, ונמנעה ממנה אותה השפלה שהייתה מנת-חלקם של רבים מחבריה לגורל" (גוברין, עמ' 34).

נקודת מבט מאוחרת יותר של משורר על עבודתו כמורה ניתן למצוא במכתביה ויומניה של לאה גולדברג (1911-1970). גולדברג שימשה מורה לספרות כשנה (1934) עם סיום לימודי הדוקטורט שלה בבון, כאשר שבה למולדתה ליטא והלכה ללמד בגימנסיה "תרבות" בעיריה הליטאית רסיין (יפעת וייס וגדעון טיקוצקי, **נערות עבריות: מכתבי לאה גולדברג מן הפרובינציה 1925-1935**, תל אביב: ספריית הפועלים, 2009). במכתב לחברתה מינה לנדוי מתאריך 23.3.1934 היא כותבת: "המחלקה [כלומר, הכיתה - ש"ק] שלי הביאה לי עציץ יקינתון. האין זה נוגע עד הלב. בכלל ביקורי הילדים היו לי הדבר הנעים ביותר בשעת מחלתי ותלמידות המחלקה השמינית גילו לי אפילו בסוד, שזו היתה אצלם הפעם הראשונה בחיי הגימנסיון שלהן, כשהצטערו באמת שהמורה חולה. אני גאה מאוד על התגלות לב זו." (**נערות עבריות**, עמ' 169). על התנסותה הפדגוגית אומרת גולדברג: "אני קוראת ספרים פדגוגיים, מה שאינו מפריע לי שלא להתקדם כלל בפרקטיקה הפדגוגית שלי" (שם, עמ' 169).

אלא שגולדברג מתארת שנה לא פשוטה. הן מבחינת העבודה האינטנסיבית והקשה, והן מבחינה כלכלית, השכר הנמוך והלא-מתגמל: "עניין המשכורת שהוא, כנהוג, יגע מאוד ובחודש זה הגיעו העניינים לידי כך, שכמעט אשר עזבתי את המשרה באמצע הבחינות. (סוף סוף הסתדר קצת, קיבלתי שוב בעד ½ חודש, חייבים לי המון כסף)" (שם, עמ' 174). וכך מסכמת גולדברג את תקופת הוראתה בגימנסיה:

"השנה הרסינית שלי הולכת ונגמרת. אם לעשות חשבון נפש - הרי זו היתה שנה נוגה וקשה מכל הבחינות. ואף על פי כן איני יודעת, אם היתה זו טעות כה גדולה מצדי לנסוע הנה. כנראה, צריך לעבור גם דרך זה. שנת פרקטיקה היתה לי ומשהו למדתי גם מזה. אבל *nie wieder* [לעולם לא עוד (גרמנית)]!" (שם, עמ' 175).  
לאחר עלייתה של גולדברג לארץ ישראל בשנת 1935, המשיכה היא לעבוד לפרנסתה כמורה בבית ספר במקביל לכתיבתה



בעיתונות העברית ("על המשמר", "משמר לילדים" ו"דבר"), כעורכת עיתונים ("ב"דבר לילדים", "אורות קטנים") וכעורכת ספרי ילדים בספרית פועלים. בשנת 1950, כאשר הוצעה לה משרת הוראה באוניברסיטה העברית בירושלים, החלה ללמד סטודנטים. מאוחר יותר הפכה לפרופסור והקימה שם את החוג





# על הוראה וחינוך כאידאולוגיה של יצירת תרבות

בגימנסיון העברי, ב"ריאל גימנסיון" ובסמינריון למורים של "תרבות". במסגרת עבודתו, הוא "הקפיד לתת במה לכשרונות הספרותיים הצעירים במדינה, שרבים מהם היו תלמידיו" (נערות עבריות, שם, עמ' 222).

לדוגמאות של זלדה, דבורה בארון ולאה גולדברג ניתן להוסיף דוגמאות רבות כמו זו למשל של הסופר יליד הארץ יהודה בורלא (1886 - 1969) שהיה מורה בתיכון הריאלי

בחיפה, ובבית הספר אחד העם בתל אביב, וניהל את בית הספר בזיכרון יעקב בד בבד עם פעילותו הספרותית. כך גם דב קמחי (1889 - 1961) שלצד עבודתו הספרותית הענפה כסופר, מתרגם פורה ועורך ("מולדת", "הד החינוך", "שולמית", "הגלגל") היה מורה בבית הספר למל בירושלים ובגימנסיה העברית ברחביה.

נושא זה של מורים-סופרים אליו התייחסתי כאן באופן כללי בלבד, מעלה שאלות מרתקות נוספות, דוגמת ההשפעה של עבודת ההוראה והעשייה החינוכית על יצירתם של הסופרים מבחינת הסוגות הספרותיות (בכתיבה לילדים למשל) או התמות, ובשאלת המעורבות בתרגומים שונים ובעריכה של כתבי עת ועיתונים מסוימים. מידת האיזון והחלוקה בין הפעילות הספרותית של הסופרים לבין פעילותם החינוכית, ההבדלים מנקודת מבט מגדרית בין סופרים-מורים לסופרות-מורות? כמו כן עולה השאלה האם ניתן למצוא הבדל במוטיבציות שהביאו להוראה של הסופרים לעומת הסופרות (כפי שכבר נגענו מעט במקרה של דבורה בארון)? תם ולא נשלם.

לספרות השוואתית.

קצרה היריעה מלהרחיב כאן גם על פעילותו של המורה של גולדברג מקובנה, המשורר, הסופר והמסאי נתן גרינבלאט-גורן (1887 - 1956). לזכותו של גרינבלאט-קורן נזקף פרסומה הראשון של גולדברג, טרם מלאו לה 16. היה זה מחזור שירים שכותרתו **מזמור לאור** (1927), ובראשו נכתב: "תלמידת מחלקה ז'". גרינבלאט ש"היה לאחד מקובעי הטעם ברפובליקה הספרותית היהודית בליטא", כפי שמסבירים וייס וטיקוצקי, שימש שם מורה



# ד"ר לימור שריר

## רופאה, פעילה חברתית וסופרת בהווה

### מראיינת נגה רובין

ד"ר לימור שריר - שרייבמן, בת למשפחת מורים תל אביבית. זכתה בכתר מלכת היופי של ישראל כשהייתה בת תשע עשרה, ועוררה סערה עולמית כשטרוריסטים ניסו למנוע את השתתפותה בתחרות מים תבל בשנת 1973. כיום שריר היא רופאה, סופרת ופעילה בארגון "רופאים לזכויות אדם". בראיון לקולות מסבירה ד"ר שריר כיצד היא מנתבת בין כל עיסוקיה וכיצד היא רואה את העתיד של הרופאים, של הסופרים ושל המורים בישראל.



לימור שריר ועמוס עוז בהרצאה באוניברסיטת תל אביב. (התצלום הזה ושאר התצלומים בראיון באדיבות ד"ר לימור שריר)

היא מתמקדת באדם כמיצג אוניברסאלי על חולשותיו, פחדיו על מאבקיו ותסכוליו, על כניעותו וניצחונותיו הקטנים. זירת ההתרחשות בעלילתיה היא נפש האדם, מורכבותה ונפתוליה. "ברוב ספריי מופיעים גם נושאים הנובעים מהשכלתי הרפואית ואפילו אנקדוטות שנתקלתי בהן במסגרת עבודתי כרופאה," חושפת שריר ומדגימה: "למשל בספרי **אלוהים ואלוהים** שראה אור באיטליה באוקטובר 2012 מוצגת ההתכתבות בין סטודנט לרופאה, נכה שיתוק ילדים לכומר קתולי. שניהם

כתיבה איננה תהליך פשוט. היא מעין בריחה והסתגרות של אדם מהעולם האופף אותו. הוא תהליך המתקיים, לפחות בהתחלה, רק בין אדם לבין עצמו," פותחת שריר את דבריה ומספרת עוד: "האדם הוא יצור מורכב ובהחלט הוא יותר מסך הפרטים המרכיבים אותו, בדומה ליצירה ספרותית, שהיא יחידה לעצמה הכוללת יותר מסך כל מרכיביה. גם המפגש בין רופא לחולה איננו פשוט; מטבע מקצועו עוסק הרופא בנגיעה ובחדירה לגופו של אדם אך בעת ובעונה אחת הוא עוסק בחדירה אל תוך נפשו. לא ניתן להפריד בין גוף ונפש. הבחור במקצוע הרפואה הוא בדרך כלל בעל רגישות מיוחדת לאדם על סבלותיו, חולשותיו, פגמיו ותהפוכות נפשו. המפגש האנושי הזה מעצב לדעתי את הקשר בין כתיבה לרפואה. לא בכדי רבים מהסופרים היו רופאים ואני גאה להימנות עליהם." מאז שנת 2004 פורסמה שריר שישה ספרים, ביניהם ספרי פרוזה **כבית על האגם** (תל אביב: ידיעות אחרונות, 2004) ו**אלוהים ואלוהים** (ירושלים: כרמל, 2006) שבתרגומו לאיטלקית זכה להימנות על רשימת רבי המכר באיטליה, וגם ספרי הגות כספרה האחרון על מרטין בובר (ירושלים: כרמל, 2011). "ספריי עוסקים בהווה רחוקה, בעולמות רחוקים בזמן ובמקום," מגלה שריר, "חד עם זאת נראה לי שהנושאים שאננו, הסופרים, כותבים עליהם לעולם יהיו לקוחים מדמויות, מצבים ומחוויות מוכרים לנו. אלה הם הפיגומים עליהם נבנית העלילה בשלמותה ושאנחנו מוסיפים לה פרטים, הסתעפויות ופיתולים." שריר מאמינה כי ביצירתה



המורה אליעזר שרייבמן ותלמידי כיתתו בביה"ס "תרבות" בוולנה.

ילידי כפר קטן בסיציליה. העלילה מתרחשת על רקע המפרצונים הפראיים שלחוף טאורמינה, כשמרוק משקיף הר הגעש אתנה. במכתבים מתנה הגיבור - ג'וזפה - את צרותיו וקובל על הסבל שהביאה לו הנכות עוד בילדות ובהמשך חייו כשמנעה ממנו להשיג אהבה. הגיבור והכומר - וינצ'צו - משוחחים על אמונה ואתאיזם, על אהבה פיזית ואהבה רוחנית, על פילוסופיה של שפינוזה כשאלוהים לפי ג'וזפה נמצא בטבע, על יהדות ונצרות ופיוס ביניהן. מסתבר שאין צדיק מושלם בעולמנו ולחטא יש טעם גן-עדן. במסגרת השקת

הספר באיטליה הופעתי בתוכנית הטלוויזיה 'פואטי א פואסיה' ורואינתי על ידי המשורר האיטלקי פליניו פרילי לרשת סקיי."

הרופא מעצימים את תחושתו כשבוי בעולם מנוכר. בנוסף, הרופא לעתיד מפתח אמנם מיומנות ספציפית בתחומו אך עבודתו התובענית מונעת ממנו מלהיפתח לעולמות אחרים לעתים עד כדי צרות אופקים. וכך, טוענת שריר, דווקא בעידן הנוכחי הרופא הולך ומתרחק מהחולה. בתוכנית הספרות שלה היא מבקשת לגשר על המרחק המתהווה. שריר מספרת: "במסגרת מחקר, שעשיתי לשם כתיבת ספרי ההגותי-ביוגרפי **מרטין בובר - מבט מקרוב** (ירושלים: כרמל, 2011) למדתי על הקשר בין הפילוסופיה הדיאלוגית של מרטין בובר לרפואה. על חשיבותו של הדיאלוג האנושי מדבר מרטין בובר בספרו 'אני אתה'. הגותו מיוסדת על ההנחה שבני האדם עשויים ליצור את עצמם בכל רגע ורגע באמצעות דיאלוג משותף ש'האדם נעשה אני באתה'. הווה אומר: אין לאדם 'אני' ממשי אלא רק כשהוא יכול לומר בכל יכולתו 'אתה'."

שריר מעידה על ילדות בבית של מורים: "הוריי היו מורים, אידיאליסטים בנשמתם, אנשים משכילים ואנשי ספר. אני בהחלט יכולה לייחס את הישגי לחינוך שקיבלתי בבית". שריר היא בתו של אחד המורים התל אביבים הנודעים יותר, אליעזר שרייבמן (1918-1987) שהחל את קריירת ההוראה שלו בבית הספר "תרבות" בוולנה. שרייבמן עלה לארץ לפני מלחמת העולם השנייה, היה חבר בארגון ההגנה ולחם במסגרתו בת"ש. בתחילת דרכו כמורה לימד באבן יהודה, מאוחר יותר ניהל את בית הספר ע"ש וייצמן ביפו, את בית הספר תל-נורדאו בתל אביב ואף שימש כמנהל המחלקה לחינוך בעיריית תל אביב. שריר אינה חדלה לעמול על הנצחת זכרו של אביה ופועלו כמחנך. כחברה באגודת הסופרים העבריים העניקה השנה שריר פרס עידוד למשורר צעיר ע"ש אביה. מדי שנה מוענקים על שמו פרסים לעבודות דוקטורט מצטיינות בחוג למדע המדינה באוניברסיטת תל אביב.

שריר מוסיפה ומסבירה: "אם נחשוב על כך, דווקא בעולם העתיק, בתקופתם של היפוקרטס וגלנוס, כמו גם בימי הביניים בימיהם של אבן סינא והרמב"ם, היה הרופא איש אשכולות שעסק בתחומי המדע השונים ובה בעת בכתיבה ובפילוסופיה. בעולם מתגברת כיום הנטייה להחזיר את משמעות מקצוע הרפואה למונחים של 'היות אדם'. אחד התהליכים הבסיסיים ביותר במהלך הזה הוא פיתוח הדיאלוג רופא-חולה באמצעות לימוד מדעי הרוח בבתי הספר לרפואה."

"עולם האקדמיה המודרני השתנה לבלי הכר מאז הציע תומס הקסלי לזנוח את לימודי המקצועות ההומאניים ולהתמקד במדע", פותחת שריר את ההסבר על תוכנית הלימודים הייחודית לספרות ורפואה שפתחה במסגרת הפקולטה לרפואה באוניברסיטת תל אביב. "הרפואה נשענת על הנחות יסוד מתחומי ידע מדעיים, אבל אל לנו לשכוח שהיא מתבססת על מפגש בין אדם לאדם, בין הרופא לחולה. התמקדות במדע גורמת כיום לתחושה, שהרופא שבוי במודלים ביו-רפואיים, שהם לא פעם מודלים של הפרדה וניתוק: הטכנולוגיה החדשה מפרידה בין הרופא לחולה והרופא עצמו רואה לפעמים את אברי הגוף שבטיפולו כאילו הם נפרדים מהגוף השלם". שריר מרחיבה כיצד המחקרים מדברים על שחיקה ותסכול מתמשך של רופאים כתוצאה ממרוץ אחרי ידע. התחרות בעולם האקדמי, כתיבת מאמרים מקצועיים, שלכשעצמם ממעטים לעסוק ברגשות ובחוויות אישיות, ותפקידים ביוקרטים שנוספו על עבודת

את הרעיון ללימודי הספרות במסגרת ההכשרה לרפואה שאבה שריר מנסינה האישי כסטודנטית בעבר ויוצרת בהווה: "אני בוגרת ביה"ס לרפואה על שם סאקלר באוניברסיטת תל-אביב, בזמני החינוך בבית הספר לרפואה התבסס על מקצועות הרפואה והמדע בלבד. עם השנים התקרבותי למדעי הרוח והפכתי סופרת - עובדה שפתחה בעולמי צוהר אל עולם היצירה רחב האופקים ופיתחה בי את הכושר להתבונן באדם מפרספקטיבה רחבה ושלמה יותר. דווקא בעזרת היחשפותי לטקסטים ספרותיים למדתי להבין ולהתעמק בתחושות ורגשות אנושיים ולהיות ערה לכאבו של אדם ולסבלותיו. הגעתי למסקנה שחינוכו של

ולתהייה, לקתרזיס ולעשיית דין וחשבון עם העשייה הגדולה ועם הדרמה המתחוללת בנפשם אם במודע או שלא במודע עקב המפגש הצפוי והלא פשוט של רופא חולה. מאתיים ושלושים הסטודנטים בקורס שמנחה ד"ר שריר, בתמיכתו החמה של דיקן בית הספר לרפואה הפרופ' יוסף מקורי, זו השנה השלישית מגוונים מאוד. הם מגיעים לא רק מהפקולטה לרפואה אלא גם ממדעי החברה, ממדעים מדויקים והנדסה ממדעי החיים ואומנויות, "כך שהחינוך הפלורליסטי אינו רק סיסמה אלא מתבצע הלכה למעשה", מתארת שריר את הצלחת המיזם. בין השיעורים בקורס של שריר יש הרצאות של סופרים ומשוררים נודעים, חוקרי ספרות מובילים. להרצאותיהם מגיבים גם אנשי המדעים המדויקים והרפואה. "שיעור מעניין במיוחד היה 'השיגעון בעידן התבונה', מספרת שריר, "זה היה פאנל על יחסי מטפל-מטופל בספרות לעומת המציאות. השתתפו בו הסופרת מירה מגן, השחקן עופר שלחין שקרא סיפור פרי עטי בשם 'תעודת הצטיינות' ומנהל בית החולים הפסיכיאטרי באר-יעקב, פרופ' משה קוטלר. הסיפור עוסק באונס של מטופלת על ידי אח מטפל בבי"ח פסיכיאטרי. השתתפות הסטודנטים בדיון הזה הייתה ערה ביותר. פאנל נוסף ומעניין אחר היה רב שיח של שלושה משוררים צעירים ושונים: אלחנן ניר, המשמש רב בישיבה באפרתה, אלמוג בהר, חבר לשעבר בתנועת הפנתרים השחורים, ודניאל עוז שהקריא משיריהם והסבירו כיצד הם רואים את עולם הרפואה מנקודת מבטם השונה בתכלית."

את דבריה מסכמת שריר: "בשל החינוך הערכי והציוני אותו ספגתי בבית הוריי, אני מאמינה, כיום יותר מתמיד, בחשיבות החינוך לתרבות ולערכים בקרב הרופאים לעתיד כחלק מתהליך בנייתו של דור העתיד של מדינת ישראל."

רופא העתיד צריך להתבסס על איזון בין כישוריו המדעיים והטכנולוגיים לבין אלה ההומניסטים, בין קהות הרגש לעודף רגישות, בין העיסוק במקצוע טכני יבש לבין פיתוח יצירתיות ומקוריות, בין צרות אופקים להשכלה רחבה. התנסותי ברפואה וספרות הביאה אותי לרעיון ליצור שילוב מעניין של שני התחומים כדי להעשיר את חינוכם של הסטודנטים לרפואה כך שבוגר בית הספר לרפואה יהיה לא רק רופא אלא גם אדם. במסגרת קורס ספרות ורפואה שריר חושפת את הסטודנטים לטקסטים ספרותיים שעיקרם דו-שיח אנושי. כלשונה, "סיפורת המעודדת דיאלוג עם קוראים רבים וסיפורים על רופאים ועל מחלות." שריר מפגישה את הסטודנטים לרפואה גם עם טקסטים שיריים. כל זאת במטרה "לשכלל את יכולתם של הסטודנטים לרפואה להתמודד בעתיד עם מצבים שבהם עדיין לא נתקלו במציאות" כדבריה.

"מעבר להעשרה התרבותית אליה נחשפים הסטודנטים במהלך הקורס 'ספרות ורפואה' אני סבורה שתיאור ספרותי חי של המחלה ושל הרגשת החולה מקבץ בזיכרוננו של הסטודנט לרפואה את סימניה השכיחים ואת התנהגותה של המחלה, ומעצים את התיאור היבש של התסמינים ומהלך המחלה שהוא נתקל בהם בספרי הלימוד." לדברי שריר הקורס משפר את יכולתם של הסטודנטים להתמודד עם בעיות אתיות ומעניק להם מפלט של הנאה מהעבודה השוחקת של הרופא. "חשוב היה לי לבסס את התוכנית לא רק על הרצאות פרונטליות אלא גם על רב שיח שיתנהל באמצעות מפגש בין הסטודנטים לרפואה לסופרים ולמשוררים שכותבים על רפואה. אני מקווה כי העיסוק האקטיבי בטקסטים יצירתיים, ההתמודדות עם הגלוי והסמוי שבהם, החשיפה לרעיונותיהם ולאופן חשיבתם של הוגי דעות ומיטב סופרי העולם וסופרים ישראלים, יפתחו עבורם אפשרות להתפתח ולהשכיל ויהוו אתגרתא להרהור



המורה אליעזר שרייבמן (שני משמאל), תלמידים ומורים בבית הספר באבן יהודה, 1946.

# והפעם שאלות על ייצוג ההוראה ביצירות תרבות ואמנות ועל עידוד לצריכת תרבות במערכת החינוך

ערגה הלר

מורים ובתי ספר מוצגים רבות ביצירות תרבות שונות. למשל, סרטי קולנוע רבים וידועים עוסקים בכך בכל רחבי העולם, ביניהם: "סיכון מחושב" (1995), "ללכת שבי אחריו" (1998), "פעלים למתחילים" (2002). "הכוכבים של שלומי" (2003) היא דוגמה ידועה מהקולנוע הישראלי. גם סיפורים רבים, ביניהם קלאסיקות ישראליות, מעמידים במרכזם את הווי בית הספר ודמויות המורים, למשל: המורה יחזקאל בסיפור הקצר של עמליה כהנא-כרמון "נעימה ששון כותבת שירים" (1964) שגרם לטלטלה חברתית עם פרסומו, או הרומן לנוער "אליפים" של אסתר שטרייט-וורצל (1982), שמתאר את חיי התלמידים בפנימייה חקלאית, והפך לאחרונה לסדרה מובילה בערוץ הילדים, בהשראת הסיפור המקורי ובהתאמה לתרבות העכשווית ("אליפים", טדי הפקות, 2010 - 2013). גם הסדרה "הארי פוטר" (1997 - 2007) מאת ג'יי קיי רולינג, העוקבת אחרי פנימייה פנטסטית הפכה לרב מכר, וזכתה לעיבוד למסך הגדול שכבש מיליוני צופים בעולם, מבוססת על חיי התלמידים ומוריהם.

לצד הייצוגים של המורים ומוסדות החינוך בתרבות הפופולארית נשאלת השאלה האם המוסדות המכשירים מורים סבורים כי יצירות התרבות אכן מייצגות באופן חיובי את מערכת החינוך? האם לדעתם התקשורת סוקרת באופן אוהד את מערכת החינוך? והאם, מעברה השני של אותה תהייה, מערכת החינוך תורמת לצריכת תרבות בקרב התלמידים, ואולי אף מעודדת ליצירת אמנות, ספרות, מוסיקה או קולנוע? בשאלות אלה התמקד סקר קולות החדש.

# 35

מרצים במכללת קיי השיבו על סקר קולות, מהם 24 מרצים דיסיפלינאריים המתמחים בתחומי ידע מגוונים, ו-11 מדריכים פדגוגיים המלווים את פרחי ההוראה בהתנסות בבתי הספר. כל המשיבים השיבו על כל השאלות. מתוך כלל המשיבים 27 הם נשים (כ-77%), ו-8 גברים (כ-23%). המשיבים (גברים ונשים) המצויים בטווח הגיל שבין חמישים ואחת לשישים מהווים את הקבוצה הגדולה ביותר של המשיבים לשאלון (כ-37%). בקבוצה זאת מצויה גם הקבוצה הגדולה ביותר של הגברים שהשיבו לשאלון (62.5%), אולם קבוצת הנשים הגדולה

ביותר שהשיבה לשאלון נמצאת מעל גיל 60 (33%) ומונה בעלות תפקידים מגוונים בהכשרת המורים. הרוב המוחלט של המשיבים על הסקר רואים את יחסי ההוראה והקשר שלהם לצריכת התרבות באור שלילי עד שלילי ביותר. למרות זאת, כ-80% מהשאלונים התשובות אינן קיצוניות, אין בתשובות שיטתיות מובהקות, ואין אף שאלון שנצבע בצבעים קודרים ובפסימיות מוחלטת. לעומת זאת 20% מהשאלונים (עליהם השיבו שני גברים וחמש נשים, מקבוצות גיל שונות, מרצים ומדריכים פדגוגיים בתחומים שונים) צבועים רוד: הם חיוביים עד אופטימיים ביותר באופן שיטתי בכל תשובותיהם. ניתוח סך כל התשובות



מציג תמונה קשה של ייצוג מערכת החינוך בתקשורת ובתרבות ושל מצב של חוסר עידוד לצריכת תרבות בקרב התלמידים, עם זאת, אי-אפשר להתעלם מחמישית מהמשיבים שענו כמעט פה אחד שהמצב אפילו טוב.

השאלה הראשונה היא חלק ממקבץ שאלות, הבוחן את עמדות המרצים בהכשרת המורים ביחס לדימוי והצגת המורים ובתקשורת ובתקשורת. על השאלה הראשונה - "האם מערכת החינוך מוצגת בתקשורת באופן חיובי" - השיב הרוב (74%) כי התקשורת מציגה את מערכת החינוך באופן שלילי למדי. תגובה זאת תואמת ממצאי מחקר שערכה

ארנת טורין ופורסם לאחרונה וטוען כי הרושם הכללי המתקבל מסקירת ההתייחסות למורים בעיתונות הישראלית היומית הוא שלילי למדי. לפי מחקר זה המורים מעדיפים עיסוק בהשבתות, סכסוכים וניצול קופת המדינה ולא בחינוך ובהוראה. בשאלה השנייה התבקשו הנשאלים להשיב "האם מערכת החינוך מוצגת בספרות באופן חיובי?". השאלה הייתה כללית ולא ערכה הבחנה, במודע, בין כתיבה למבוגרים, לילדים ולנוער. למרות שעיקר הכתיבה לילדים רכים, וחלק מהכתיבה לנוער, היא כתיבה המגויסת לטובת המורים והממסד החינוכי, בספרות למבוגרים ההתייחסות לדמויות מורים ולאפייון בתי הספר נעה מאמפתיה והערצה ועד ביקורת חריפה וסלידה. התחושה של מכשירי המורים, במהות הכללית ביותר, היא שעמדה כאן למבחן, ותחושה זאת הייתה ברובה ניטראלית (50%). אם נוסיף לעמדה הניטראלית את הנתון לפיו מעל לשליש (34%) מהמשיבים סבור כי מערכת החינוך מוצגת בספרות באופן "שלילי למדי", נבין כי התחושה הכללית של המשיבים לשאלון אינה חיובית בעיקרה. יחד עם זאת, ראוי לציין כי אחת המשיבות סברה שבמקרה זה הייצוג הוא "חיובי ביותר". בשאלה הבאה הייתה התייחסות לייצוג מערכת החינוך בקולנוע. גם בשאלה זו התשובות היו דומות לתשובות על השאלה הקודמת, עם ירידה מסוימת באחוז הסבור שהמצב ניטראלי ועלייה באחוז הסבור כי הייצוג "שלילי למדי".

בהמשך התבקשו המשיבים לחוות את דעתם "האם יש קשר בין אופן הצגת מערכת החינוך בתחומים שהוצגו לעיל (עיתונות, ספרות, קולנוע) לאופן בו תופסים התלמידים את מערכת החינוך?". כמעט 50% מהמשיבים סבורים ש"בהחלט כן". בסך הכול סבורים 80% מהמשיבים כי הקשר נע בין ניטראלי למובהק. איש מהמשיבים לא חשב שלא קיים קשר כזה כלל וכלל.

צמד השאלות הבא עסק בעמדת המשיבים כלפי תופעה שקיימת בהיקפים מצומצמים ביותר במערכת החינוך והיא העסקת יוצרים כמורים. השאלה הראשונה בצמד הייתה "האם נכון בעיניך שאמן יהיה המורה לאמנות בבית הספר?" 60% המשיבים סברו כי הדבר "אפשרי", ו-37% טענו כי הדבר "חיובי ביותר". רק משיב אחד טען כי יש להימנע מכך לחלוטין.

חלק נכבד מתוכניות הכשרת המורים לאמנות בישראל מעודד שילוב של אמן-מורה, כלומר עיצוב בוגר שהוא קודם כל אמן יוצר ורק בנוסף לכך מורה במערכת החינוך. מדי שנה מציע משרד התרבות בשיתוף עם משרד החינוך לקומץ אמנים חזותיים לשמש מורים בחצי משרה במהלך שנת לימודים אחת תמורת משכורת חודשית ומענק במיזם המכונה "אמן-מורה". התמורה בעבור העבודה המאפשרת ליוצרים שעות פנויות להמשך היצירה גבוהה יחסית בהשוואה למשכורת מורה ממוצע, שכן מצטרף אליה סכום חודשי קבוע של כ-4,000 ₪ הנחשב כמענק. המדינה מציגה מצידה את הזכייה במכרזים אלה של "אמן-מורה" כזכייה בפרס בתחרות, ויוצרים רבים מעוניינים לקחת חלק במיזם, אם מטעמים כלכליים ואם מטעמים חינוכיים, דבר המוביל אמנים ידועים להציג מועמדותם לתפקיד אמן-מורה.

השאלה השנייה ברצף זה הייתה "האם נכון בעיניך שהמורה לספרות יהיה גם סופר?" בתחום הכשרת מורים לספרות דרישות הסף הן בקיאות בספרות עברית, ספרות עולם, וספרויות ילדים ונוער, אך אין בארץ תוכנית הכשרת מורים לספרות המעודדת באופן פעיל ומוצהר זהות של מורה-יוצר. מרבית הקורסים לכתיבה יוצרת הניתנים בתוכניות להכשרת מורים לספרות הם תרגול המיועד להבנת תהליכים ספרותיים או יצירתיים. התשובות לשאלה זאת היו דומות לשאלה הקודמת, אולם לא נמצא דמיון בתוך כל שאלון בפני עצמו: כ-52% מהמשיבים סבורים כי הדבר "אפשרי", 37% מעודדים מצב זה, אולם, השאר כ-11% מהמשיבים (!) (שני גברים ושתי נשים), סבורים שיש להימנע מכך לחלוטין. יש לציין כי בעבר פעלה תוכנית דומה ל"אמן-מורה" גם בקרב משוררים וסופרים, אך כיום מפעיל משרד החינוך רק תוכנית של "סופר אורח" לבתי הספר, תמורת תשלום שכר מרצים שקובע המשרד, אך מתנהל ישירות בין המוסד החינוכי המזמין את היוצר. משרד החינוך מנהל את הרשימה, המשתנה מדי שנה, ומאפשר לסופרים שונים לבקר בבתי ספר הרשומים במיזם במשרד החינוך. תנאי המיזם מגבילים את כמות התלמידים המאזינים בכל מפגש, ומחייבים הפסקות מנוחה בין מפגש למפגש. תנאים אלה יוצרים הזדמנות לימי עבודה מרוכזים הנחשבים למתגמלים כלכלית. שעת מפגש בת 45 דק' לכשמונים תלמידים מאזינים עולה

לקונצרטים, צפייה בהצגות ובסרטים. הוצאות צריכת תרבות אלה של תלמידי מוסדות החינוך מסובסדות על ידי גופים ממלכתיים או עירוניים ועמותות ציבוריות כדוגמת "סל תרבות ארצי" של משרד החינוך והחברה למתנ"סים.

התחושה העולה מהתשובה היא כי למרות ההנחיות והגבייה בנושא - לא ניתן, לכאורה, לחוש בשטח בעידוד לצריכת תרבות.

השאלה האחרונה במקבץ ובשאלון כולו הייתה "האם בית הספר מעודד תלמידים ליצירת ספרות, קולנוע, מוסיקה, תיאטרון וכדומה?". איש מהמשיבים לא טען כי בתי הספר עושים מאמץ מיוחד לכך. שני משיבים בלבד סברו שכן, חמישה טענו כי המצב בישראל, אולם 80% מהמשיבים סברו ברמה בינונית או מובהקת כי בתי הספר אינם פועלים בכיוון זה.

לסיכום, נראה כי עמדות המשיבים לשאלון נוטות להצביע על תחושה שלילית של יחס מערכת החינוך לתרבות, לפעילות תרבותית וליצירת תרבות ומבטאות באופן ניכר יחס שלילי עד שלילי ביותר אל מערכת החינוך מצד יוצרי התרבות ואמצעי התקשורת.

למוסד המזמין 251 ש. בית הספר המזמין משלם גם ביטול זמן ונסיעות לסופר האורח, כך שבסופו של דבר התגמול היומי לסופר עשוי להסתכם במאות שקלים, ובתי הספר בתוכנית מחויבים להזמין מתוך רשימה סגורה ומצומצמת, כך שהגמול ליוצר באותה שנה מהופעות בפני התלמידים כדאי ומובטח, גם אם אינו דומה לתנאי ההעסקה של האמנים החזותיים. איכות הקשר בין הסופרים האורחים לבין התלמידים אינה דומה לאיכות האפשרית במערכת יחסים קבועה בין מורים לתלמידים. אם ישנם סופרים ומשוררים העובדים כמורים מהשורה במערכת החינוך הממלכתית, הם עושים זאת לפרנסתם הקבועה בתנאי העסקה רגילים.

לקראת סיום הסקר הופיע מקבץ בן שלוש שאלות שבדק את נקודת המבט הכללית של מכשירי המורים ביחס לעמדת מערכת החינוך למכלול המכונה "תרבות" (ספרות, קולנוע, מוסיקה, תיאטרון וכדומה) הן מבחינת דרכי ההוראה והן מבחינת ההשפעה על התלמידים. השאלה הראשונה במקבץ המסיים בחנה האם דרך הוראת מקצועות התרבות בבית הספר נכונה בעיני המשיבים. בעוד ש-46% סברו כי היא שגויה למדי עד שגויה מאוד, 31% טענו כי היא נכונה למדי עד נכונה מאוד. הפער בין ריכוזי התשובות מעניין למדי,

היות שאינו גדול ביותר. ייתכן ואילו נשאלו המשיבים האם הם עצמם צרכני תרבות, הדבר היה שופך אור על תשובותיהם, אך ייתכן מאוד ותשובות אלה אכן מייצגות את הדעות של מכשירי המורים ביחס למצב בשטח, ומעידות על קיטוב עם נטייה קלה לטובת תפיסה שלילית של המצב.

עם זאת, התפיסה השלילית של תפקוד מערכת החינוך כמעודדת תרבות מתחזקת מניתוח תוצאות השאלות הבאות בחלק זה. על השאלה "האם בית הספר מעודד תלמידים לצריכת תרבות?" ענו כ-68% מהמשיבים שלא ("לא במיוחד" = 57%; "לחלוטין לא" = 11%). תשובה זאת התקבלה למרות שתלמידי מערכת החינוך בישראל מחויבים בצריכת תרבות באמצעות מוסדות החינוך שלהם. מקצת הסכומים באגרת "תשלומי ההורים" מיועדים לצרכים אלה, כביקור במוזיאונים, האזנה

### ד"ר נגה רובין יזמה וניסחה את השאלון של סקר זה. להלן תגובתה על ממצאי הסקר:

"נראה כי תוצאות הסקר אינן מעודדות במיוחד, לא בהצביען על תחושת מכשירי המורים לאופן הצגת מערכת החינוך בתקשורת ולא מצד יוצרי התרבות בתחומים השונים. ניכר כי רבים סוברים כי קיימת קורלציה בין הצגת מערכת החינוך באמצעי התרבות השונים באור לא חיובי לבין האופן בו תופסים התלמידים את מערכת החינוך. רבים מבין העונים לסקר סוברים גם כי בית הספר אינו מלמד את מקצועות התרבות באופן הנכון ואולי גם משום כך (או כחלק מכך) אינו מעודד את התלמידים לצרוך תרבות ו/או ליצור תרבות. הצד האופטימי יותר הוא שחלק לא מבוטל מן המרואיינים ראו באור חיובי שילוב של יוצרים ואומנים במערכת החינוך ואולי, מי יודע, מכאן יתחיל תהליך של שינוי ביחס של בתי הספר לצריכת תרבות, יצירתה ומכאן להצגתה לעתיד לבוא על ידי דור חדש של תלמידים."

טבלה א' - נתוני המשיבים לסקר קולות 6: מגדר וגיל

סה"כ	נשים	גברים	עד גיל 40
5	3	2	40 - 41
8	7	1	50 - 51
13	8	5	מעל גיל 60
9	9	0	סה"כ משיבים
35	27	8	



### טבלה ב' - נתוני המשיבים לסקר קולות 6: מגדר ותעסוקה

סה"כ	מדיניות דיסציפלינאריים	מדריכים פדגוגיים	מדעי הרוח, החברה והאמנויות נשים
25	15	10	מדעי הרוח, החברה והאמנויות גברים
7	6	1	מדעים מדויקים, מדעי הטבע וחנ"ג נשים
2	2	0	מדעים מדויקים, מדעי הטבע וחנ"ג גברים
1	1	0	סה"כ משיבים
35 [גברים = 7 נשים = 27]	24	11	

### טבלה ג': פילוג התשובות הכללי לסקר קולות 6\*

סה"כ	חיובי ביותר	חיובי למדי	ניטראלי	שלילי למדי	שלילי ביותר	שאלות הסקר
35	0	5	4	26	0	1. האם מערכת החינוך מוצגת בתקשורת ובעיתונות באופן חיובי?
35	1	5	17	12	0	2. האם מערכת החינוך מוצגת בספרות באופן חיובי?
35	0	7	15	13	0	3. האם מערכת החינוך מוצגת בקולנוע באופן חיובי?
35	17	7	4	7	0	4. האם יש קשר בין אופן הצגת מערכת החינוך בתחומים תקשורת, ספרות, קולנוע וכד' לאופן בו תופסים התלמידים את מערכת החינוך?
35	13 בהחלט כן		21 אפשרי	1 לחלוטין לא		5. האם נכון בעיניך שאמן יהיה מורה לאמנות בבית הספר?
35	13 בהחלט כן		18 אפשרי	4 לחלוטין לא		6. האם נכון בעיניך שהמורה לספרות יהיה גם סופר?
35	4	7	8	15	1	7. האם דרך הוראת מקצועות ה"תרבות" (ספרות, קולנוע, אמנות, מוסיקה וכד') בביה"ס נכונה בעיניך?
35	0	5	6	20	4	8. האם ביה"ס מעודד תלמידים לצרוך תרבות?
35	0	2	5	18	10	9. לדעתך, האם ביה"ס מעודד תלמידים ליצירת תרבות (ספרות, קולנוע, מוסיקה וכד')?

\* למרבית השאלות ניתנו 5 אפשרויות מענה, למעט שאלות 5 ו-6, בהן ניתנו רק שלוש אפשרויות. בצבע סגול מסומנות התשובות הפופולאריות ביותר. בצבע כחול מסומנות תשובות מעניינות.

**לקריאה נוספת:** טורין, א' (2012). אופני הסיקור של מורים בעיתונות היומית בישראל. **עיון ומחקר בהכשרת מורים** 13, עמ' 232 - 260.



# על שאלות של תרבות בהוראה והוראת התרבות

חמש נקודות מבט שונות מציגים שבעה מחברי המאמרים בבמת הדיון ביחסם לשאלות של תרבות בהוראה והוראת התרבות. במאמר הפותח מציגה חנה בלאו את האופן בו לומדים גמלאים מתחום החינוך והכשרת המורים לצד סטודנטים צעירים לחינוך והוראה, ומציירת תמונה המוחקת פערי דורות; ד"ר מירי יוסוב-שלום מציגה את שאלת העידוד לקריאת הספרים המודפסים במערכת החינוך והכשרת המורים, ודבריה עשויים לעורר מחשבה נוספת בעידן בו ספרי הלימוד הופכים לדיגיטליים והספריות רוכשות עוד ועוד מינויים מקוונים; ד"ר אריאלה גדרון וגב' רקפת שחר מסכמות חוויות מסיוור לימודי בתערוכה המנציחה מורים בידי אמנים-תלמידים ומציעות התבוננות נוספת בפני המחנכים לעתיד; ד"ר אמנון גלסנר וד"ר סלים אבו ג'אבר מקיימים דיאלוג חוצה לאומים על דמותו של המורה בישראל כיום ועל האתגרים בחינוך בסביבה רב-תרבותית; ד"ר בדיע אלקשאעלה מבקש למגר את האלימות בחברה הבדואית באמצעות בנייה מחדש של היחסים שבין המשפחה למורה בעידן בו המסורת והקדמה מתנגשות זו בזו ללא הרף.

## חנה בלאו

### זהב, "תרשיש" ומה שביניהם

חנה בלאו מנהלת את "תרשיש", בית-הספר לגמלאים הפועל במכללת קיי מאז 1002. גב' בלאו מציגה את התפיסה הייחודית של המקום המחברת בין ציבור הלומדים הוותיק לציבור הלומדים הצעיר, בין הגמלאים שבחלקם שימשו שנים רבות מורים ומכשירי מורים, לאלה שטרם השתלבו במערכת החינוך וטרם החלו את דרכם המקצועית כמורים. "טוב לי לצאת מהבית, לפחות פעם בשבוע בבוקר, לפגוש באנשים מעניינים, לתור אחר אתגרים אינטלקטואליים ולהרבות שמחה", אומר אחד מהסטודנטים ב"תרשיש"; "אני לומדת ב"תרשיש", מסגרות הלימוד השונות מפגישות אנשים ממקומות שונים, רקע אחר, ויוצרות התקשרויות וחברויות חדשות וזה קורה בשלב הזה של חיך בו נדמה שהכול כבר מאחורין..." אומרת סטודנטית אחרת, ושני קולות אלה מבטאים היטב את תחושתם של הלומדים במקום.

מוקדש בהוקרה ובהערכה ליהושע ילין ז"ל

מורי, רבי וחברי,  
שברא לי מילים  
ושזר בהן פנינים  
וטמן בחוכן ניגונים  
שמתנגנים בי לעד.

עבודה, בריאות ויצרנות, פירושו להעניק לגמלאי זהות ומעמד בחברה, כך שימשיך לעשות שימוש בכישוריו. פרידן ביקשה לשנות את הדימוי של המבוגר אחרי פרישה ואת התייחסות החברה לגמלאים. ספרה נכתב בשנת 1993, כשהיא עצמה נעה ונדה ברחבי ארצות הברית והרצתה על גיל הפרישה כהתחדשות, והיא, באותם ימים, אם לשלושה ילדים וסבתא לשמונה נכדים.

ה אם החברה מיטיבה "לנצל" את הפוטנציאל הגלום בקרב בני הגיל השלישי כפי שהיא עושה ביחס לכלל החברה? התקופה הנוכחית "פולטת" גמלאים צעירים יחסית, בעלי ידע וניסיון המחפשים משמעות חדשה לחייהם. החברה אינה מקלה עליהם. היגדים כמו: "העולם שייך לצעירים" אינם מחמיאים במיוחד. פרידן בספרה התחדשות כותבת שלהתבונן באנשים מעל גיל שישים וחמש במונחים של



המרצה יהושע ילין בעת שיעור במכללת קיי, שנות התשעים

מן הלימודים ולהקדיש את שעות אחר הצהריים והערב לבני משפחותיהם. הקורסים הנלמדים הם שנתיים ומבוססים על 28 מפגשים. חלק מהקורסים מודולאריים וחלקם מתוכננים על-פי רמות (לימודי שפות, לימודי אמנות). שנת הלימודים מקבילה לשנת הלימודים האקדמית במכללת קיי, והיא מורכבת משני סמסטרים ומחופשת סמסטר. שנית, "תרשיש" פועל בתוך המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי וכחלק ממנה, בעידודה הרב של הנשיאה הנוכחית, פרופ' לאה קוזמינסקי. לכן הוא מזמן קיום יחסי גומלין מיוחדים המעוגנים במסגרת הלימודים, למשל קורסים ברמה נאותה בהוראת מיטב המרצים, ספרייה, חדר כושר, אולפן צילום, מעבדות מחשבים, וכן יחסי גומלין שאינם מעוגנים במסגרת הלימודים הפורמליים. למשל תמונה מיוחדת במינה ומרגשת מאוד של סטודנטים וגמלאים, צעירים ומבוגרים, השותפים למטרה אחת והיא רכישת ידע. לעיתים ניתן לשמוע סטודנטית של המכללה קוראת בקול: "אבא, להתראות בהפסקה..." או סטודנט מחובק עם אישה מבוגרת וממהר להסביר: "זו החברה הכי טובה שלי במכללה, אימא שלי, והיא לומדת ב'תרשיש'". אמירות כאלה מרגשות בכל פעם מחדש.

"גמלאים מלמדים גמלאים" הוא המוטו של בית-הספר. בית-הספר פועל ומנוהל רובו ככולו על-ידי גמלאים: המזכירות, ההנהלה, המרצים והלומדים. רוב המרצים ב"תרשיש" הם גמלאים בעלי ידע רחב וניסיון עשיר בהוראה, בדרך זו ניתן להם להמשיך ולממש את הפוטנציאל שלהם, לאחר שנים רבות של ניסיון וצבירת ידע. מכיוון שלומדי "תרשיש" הם גמלאים (אם כי נקלטים בשמחה גם לומדים שאינם גמלאים), כל המתרחש בו מכוון למענם. לדוגמה: בחירת מגוון קורסים המעניינים את ציבור הגמלאים, התחשבות ביכולת הפיסית של הלומדים בקורסים הדורשים מאמץ (יוגה, פלדנקרייז, טיולים ועוד), יחס חם, אוזן קשבת לצורכי הלומדים, גישה נוחה אל חדרי הלימוד, חנייה קרוב לכניסה ועוד. כל זאת באווירה ידידותית תומכת.

כיום, "תרשיש" פועל במסגרת העמותה לקידום פרויקטים בחינוך, תרבות וספורט בהנהלתו של מר רועי אמנו. העמותה מממשת את חזונה של המכללה למעורבות בקהילה. היא מעורבת בפעילויות חינוכיות ובפיתוח תרבות פנאי לאורך החיים. הנחת היסוד של העמותה היא שהמעורבות בקהילה תורמת למכללה לא פחות משהיא תורמת לקהילה. בפעולות העמותה משתתפים מומחים מן המכללה, סטודנטים בתהליך ההכשרה ובוגרי המכללה.

את פרידן וכותבים העוסקים בנושא הזיקנה, "הקדים" המחוקק היווני הידוע סולון, כשבמאה השביעית לפנה"ס אמר: "אני מזדקן ומיום ליום מרבה דעת". אדם לומד בכל ימי חייו ומבקש לעשות שימוש בידע בכל גיל ובכל מצב, גם אחרי פרישתו לגמלאות. כדי שכישוריו של אדם ימשיכו להתפתח לאחר הפרישה, יש לעשות בהם שימוש בדרך תכליתית כלשהי, דרך אשר תגרום לו לחוש תורם ונתרם, דרך שתעניק לו סיבה טובה לקום בבוקר. הרהורים אלה ונוספים, רעיון שבצדו חזון ושאיפה לפעול, עמדו ברקע הקמת "תרשיש" - בית-הספר לגמלאים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

בית-הספר הוקם בשנת תשס"ב כחלק מן המכללה במסגרת העמותה לקידום פרויקטים בחינוך, תרבות וספורט עם הפנים אל הקהילה בעידודה של הגב' שרה צוער שעמדה בראשה, ובתמיכתה של הנהלת המכללה, כשבראשה עמד אז נשיא המכללה, פרופ'

שלמה בק. לפתיחת בית-הספר קדמה עבודה של שנתיים. לשם איסוף מידע גויסו שתי חברות, גמלאיות מכללת קיי, אשר סרקו את המפעלים הגדולים בנגב, נפגשו עם עובדי רווחה וגמלאים וחיברו את פיסות המידע לתמונה אשר אפשרה את ניסוח הרציונל, את המטרות ואת ה"אני מאמין" של בית-הספר. הייעוד של בית-הספר הוא לספק מענה לצרכים האינטלקטואליים, החברתיים והתרבותיים לכלל גמלאי הנגב (קיבוצים, מושבים, יישובים קהילתיים, ערים ועוד). בית-הספר מזמן לגמלאים, שלא מיצו את יכולתם, ללמוד וללמד באווירה ידידותית, ולהיות שותפים מעורבים בתהליכי בניית מוסד בניהולם ועבורם. מסגרת זו יוצרת לגמלאים סביבה חברתית אינטימית, שלמה ותומכת, שמהווה גורם משמעותי בהסתגלות לתקופת החיים שאחרי הפרישה. מסגרת זו מאפשרת לכל אחת ואחד מן הגמלאים למצות את היכולת הטמונה בו, ולהמשיך ולפתח את כישוריו במונחים של בריאות ויצירה, במסגרת חברתית לימודית מעניינת. אלה ועוד מעניקים לגמלאים זהות ומעמד בחברה ותחושה של היות תורם ונתרם.

שמו של בית הספר לגמלאים נבחר מתוך מחשבה. תרשיש היא אחת משתיים עשרה אבני החן היקרות הנזכרות במקרא כמשובצות בחושן שטטה הכוהן הגדול על האפוד. תרשיש היא גם עיר נמל פניקית, שמקומה המדויק אינו ידוע, אליה שלח שלמה המלך אניות להביא זהב. במלכים א' כ"ב כתוב: "כִּי אָנֹכִי תְרַשִׁישׁ לְמַלְכָּךָ בַּיּוֹם [...] אַחַת לְשָׁלֹשׁ שָׁנִים תָּבֹא אֲנִי תְרַשִׁישׁ, וְנִשְׂאֵת זָהָב וְכֶסֶף". במילים אחרות, הזהב נמצא ב"תרשיש". המשמעות המטפורית של "תרשיש" היא השכלה, תרבות, וכל הטוב שהם הם ה"זהב" בבית ספר. יהושע לוינ"ל שהיה מורה ומרצה במכללת קיי, ובימי הגמלאות מורה בתרשיש וחבר מערכת הביטאון שלה "תרשיתון", כתב:

**הָאֶסְפוּ כָּל אִשָּׁה וְכָל אִישׁ  
וְקוּנוּ דַעַת (הַעֲנֵגוּ - בְּקִשְׁיִשׁ),  
כִּי הַדַּעַת עֶקֶר,  
לָהּ כְּבוֹד, לָהּ יָקָר,  
הִיא זָהָב הַמוֹבָא מִתְרִשִׁישׁ.**

ל"תרשיש" תפיסת עולם ייחודית. ראשית, זהו בית ספר לכל דבר. הלימודים ב"תרשיש" מתקיימים משעות הבוקר ועד שעות הצהריים, דבר המאפשר לגמלאים ליהנות בשעות אלה

## כשהספר הוא כמו ממתק - שיתופי פעולה חינוכיים בהכשרת מורים וגננות בתחום עידוד הקריאה

**ד"ר מירי יוסוב-שלום עומדת בראש ההתמחות בספרות במכללת קיי. ד"ר יוסוב-שלום מאמצת את דברי המשורר פרץ בנאי "בספר טמון כל הסוכר שבעולם" כעדות לתפיסה לפיה הספר הוא עולם ומלואו, המציע רבדים נוספים משכרים ומפתים, שאינם קיימים במדיה התקשורתית המבוססת על "לייקים". ד"ר יוסוב-שלום סוקרת את העשייה הדידקטית לטובת עידוד הקריאה בקרב תלמידי בתי ספר, סטודנטים ותושבי באר שבע, כחלק משיתופי פעולה בין מוסדיים, וביניהם שיתוף פעולה עם הספרייה העירונית בבאר שבע.**

המדיה הזמן, הנגיש, המיידית ורב-הערוצים, המבטל את האוריינות בתפיסתה הקלאסית ובוחר ב"הקלד" וב"אהבת".

ידוע כי קריאה להנאה אינה רק בילוי נעים, היא תהליך למידה טבעי ואפקטיבי. כך טוענת, למשל, מרים פוזנר, לשעבר הממונה על עידוד הקריאה במט"ח, וכיום מנהלת הספריות העירוניות של תל אביב והעומדת בראש בית אריאלה. בתוכנית הלימודים בספרות מציין משרד החינוך כי יש לקדם קריאת ספרים ולהקנות הרגלי קריאה, לפנות זמן לשיח על אודות ספרים ולפתח מגוון של דרכי תגובה על הקריאה. הפיקוח על הוראת ספרות בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי דתי מוביל את תוכנית "שמחת הקריאה" לעידוד הקריאה בחטיבות הביניים, מתוך שאיפה ארוכת טווח להגביר בתלמידים את ההנעה לקריאת ספרים ואת ההנאה מהם, ולפתח בבתי הספר את הקהילות הקוראות. במאמרו הנודע "עידוד הקריאה ומדיניות חינוכית בעבר ובהווה" מברר אוורס את המושג "עידוד קריאה" כאמצעי נוסף, הממלא את שעות הפנאי, ופועל במקביל לאמצעים אחרים כמו מחשב, אינטרנט וטלוויזיה. בדבריו הוא מאיר את הצורך בעקרון

הפכות שונות, ובראשן מהפכות תיעוש ומיכון טכנולוגיית הדפוס בסוף המאה התשע עשרה, יצרו קהילות חדשות של קוראים והקריאה חדרה והגיעה לחתכי אוכלוסייה נרחבים. בימינו, בעקבות פיתוחי טכנולוגיות אחרות, חדשניות, נדחקו רגליה של הקריאה ובמקום "עם הספר" צמח לו "דור המסכים", כביטוי של הפסיכולוג חיים עמית.

לאחרונה אנו עדים לקיומם של ימי עיון, כנסים ותוכניות שעניינם ההוראה המתקשבת, או הפדגוגיה של המאה ה-21. קיומם של אלה מדגיש את העדרה של מגמה להוראה מכוונת לקריאה ולכתיבה. במאמרו "כתיבה יצירתית בהוראת הספרות" טוען אדיר כהן כי ילדים ומורים צריכים לקרוא יחדיו. תפיסה זאת מייצגת את הספר כאמצעי כתוב להבין את הנפש, לצייר את המחשבה ולגלם מאוים, משאלות ופנטסיות - כך חינוכו גם אותי. אך כיום, החברה הישראלית עוברת תמורות הניכרות בכל תחומי החיים. מקומה של הספרות, כחלק מההוויה הקיומית, אינו נפקד גם הוא. השינויים באידיאולוגיה ובערכים החינוכיים והחברתיים מוצאים ביטוי בהתרחקות מהספר לעבר עולם



דמוקרטי בכל הקשור בעידודה של קריאה. אוורס טוען כי יש לכבד ללא הסתייגות את החלטות הקריאה של ילדים ובני נוער. אחד המשפטים ששבו את ליבי בדבריו הוא "העובדה שעידוד הקריאה אינו מתקבל באהבה בקרב כל הצרכנים אינה צריכה להיות סיבה לפאניקה; גורלן של אמנויות אחרות, כגון המוסיקה הקלאסית, אינו שונה, ובכל זאת יוצריתן אינם מתייאשים בשל כך". ברוח זאת חברו ארבעה גופים - ההתמחות בהוראת הספרות, לימודי ההכשרה, מרכז הורות ומשפחה כולם במכללת קיי והספרייה העירונית באר שבע - ויצאנו בתוכנית שיתוף פעולה לעידוד הקריאה. התוכנית נגעה במעגלי החיים של הילד ומשפחתו, החל בצוותי ההוראה - ההתמחות בהוראת הספרות וההתנסות בה; עבור בחיי המשפחה - באמצעות המרכז להורות ומשפחה; ובקהילה הרחבה - באמצעות שיתוף הספרייה העירונית. את שחוו הסטודנטים במפגשים המיוחדים - הם מימשו בהתנסות בהוראה בבתי הספר בבאר שבע והסביבה.

העוגן המרכזי בעבודה שיתופית-קהילתית זו נעוץ ברצון להחזיר את הספר למקומו המרכזי בתהליך הלמידה, בהוראה, ובעיקר בהכשרת הגננות והמורים מתוך אמונה צרופה שבאמצעות הצוות החינוכי יועברו הדברים גם להורים. תיכננו מספר מפגשים היוצרים סינרזיה של טקסט ועיבוד, מילה והמחשתה. כלומר, המילה מוצגת כשֶׁדָר, וכגירוי חושי המבוסס על צליל המילה ועל צורתה הגרפית.

בנוסף ערכנו שני מפגשים שעיקרם עיבוד של יצירה ספרותית. המפגש ראשון עסק בשיח סביב תהליכי כתיבה ועיבוד של ספר ילדים. מפגש זה התקיים בספריית מכללת קיי בשיתוף עם הספרייה העירונית בבאר שבע וגב' מורג, מנהלת הספרייה העירונית. במפגש הזה לקחו חלק הסופרת שלומית כהן-אסיף והמאיר יוסי אבולעפיה שוחחו על מקורות ההשראה, תהליך הכתיבה והדיאלוג עם הילד וההורה באמצעות היצירה. המפגש השני



עסק בתהליכי עיבוד סיפור למחזה. חזינו בעיבוד מאולתר ליצירה "מנפלאות הקרקס" מאת נתן אלתרמן, תוך התייחסות לתהליכי עיבוד היצירה, האמצעים החוץ-טקסטואליים והדגמה של קריאה מוטעמת ופרשנית.

נורית כוכבי, ראש מרכז הורות ומשפחה במכללת קיי, מתארת את שיתוף הפעולה כמזמן חוויה ספרותית, "בנוסף לכך, היא מספרת, "למידה על מיומנויות הוריות מקדמת תפקוד הורי מטיב, יעיל, מועיל וכמובן הקריאה מקדמת תפקוד מטיב של הילד עצמו. קריאה משותפת של ילדים והורים יחדיו מאפשרת חוויה של ביחד, זמן איכות של קרבה, קבלה, פרטיות בין ההורה וילדו. יש כאן גם הזדמנות לשיח משמעותי, ובעיקר הזדמנות לחוויה משמעותית ומצמיחה של להיות ביחד".

כראש ההתמחות לספרות עברית אני מרגישה כי חלק בלתי נפרד מתפקידה של ההתמחות בהוראת הספרות הוא להכשיר סטודנטים לשיח עם הספר. המפגשים "פנים אל פנים" עם הסופר והיוצר, החשיפה לספר בעשייה בגנים ובבתי הספר מקדמת את הראייה שהספרות מאפשרת הנאה מקריאה ולא רק תוכנית לימודים או סדרת מערכים המועברים לתלמיד. מתפקידנו להנחיל לסטודנטים להוראת הספרות את ערכי הקריאה וההנאה מקריאה בספר, כך שערכים אלה יחלחלו לתלמידיהם. לדעתי, תכלית המפגש עם היצירה הוא העיקר בהוראת הספרות בבתי הספר ולא ניתוח היצירות. זוהי חוויה רגשית ורק בהמשך אינטלקטואלית. מתפקידנו לאפשר לתלמידים ולסטודנטים לחוות עולמות שונים, לחיות במקומות רחוקים ולהגשים את המאוויים הכמוסים הטמונים בספרים. דבריו של סארטר מפליאים בדיוקם ומציגים יותר מכול את התפיסה שהועלתה כאן "חיי החלו, כפי שייסתיימו, ללא ספק, בינות ספרים".

**לקריאה נוספת:**

שפירא, ר' ואדם, ד', (2009). "הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפתיה שלהם", **עולם קטן** 4, עמ' 123-134.

## דרך המורים: שתי התרשמויות מביקור פרחי הוראה ומרצים בתערוכה "דרך מורה Teachers"

**כחלק מתוכנית הלימודים שלהם יצאו הסטודנטים מתוכנית שח"ף, המיועדת להסבת אקדמאים להוראה במערכת החינוך, לגלריה ביפו עם צוות המרצים לביקור בתערוכה "דרך מורה Teachers" - תערוכה רב תחומית על מורים והוראה בישראל" שיזם בית הספר לאמנות מוסררה בירושלים בשיתוף קרן טראמפ. התערוכה הציגה בעיקר יצירות צילום עכשווי, ושמה לה למטרה לעזור שיח על אודות דמות המורה הישראלי. שלושה דורות של אמנים שהם גם מורים הציגו בתערוכה דיוקנות של מורים. גב' רקפת שחר וד"ר אריאלה גדרון ליוו את הביקור של הסטודנטים בתערוכה בתערוכה ומסכמות חוויות.**

### אריאלה גדרון טועמת מהשיח החזותי ולומדת על מורים בעיניהם של אמנים

במחצית האחרונה של דצמבר 2012 ובראשית ינואר 2013 התקיימה בטבורו של שוק הפשפשים ביפו, תערוכת צילומים מיוחדת במינה, פרי יוזמה ויצירה של אנשי בית הספר מוסררה ע"ש נגר בירושלים. שם התערוכה: דרך מורה Teachers - תערוכת אמנות רב-תחומית על מורים והוראה בישראל. איילת השחר כהן, אוצרת התערוכה אמנית ומורה, ראש המחלקה לצילום בבית הספר "מוסררה" ושותפה בניהול כתבה בקטלוג של התערוכה כך: "התערוכה 'דרך מורה' מציגה שיח ויזואלי ורעיוני ומבקשת לסמן כמה מן המורים בישראל, שבחרו במקצוע ההוראה מתוך תחושת שליחות, מורים שלבד מהקניית ידע לתלמידיהם, הם גם תומכים בתהליך התפתחותם, מפייחים בהם תשוקה ללמידה, מעצימים אותם ומביאים אותם לכדי שינוי אישי וחברתי בתוך הקהילה שבה הם חיים". אבי סג, מייסד בית הספר מוסררה ומנהלו, חותם את מאמר הפתיחה של קטלוג התערוכה במילים אלה: "דרך המורה היא דרך הנתינה ולא המתן עצמו (פייר קורניו), דרך המובילה להדדיות במפגש החינוכי בין מורה לתלמיד. כך מתגבשת ישות לומדת, המחוללת שינוי פנימי אמיתי בתוך תוכה, שינוי הנובע מלימוד משותף ומנימים עדינים של סמכות ושל הקשבה עמוקה".

כאשת חינוך, וכמי שחשופה בעיקר למילים מתוקף עבודתי כעורכת בהוצאת מכון מופ"ת, סקרן אותי הרעיון של תערוכת צילום, כלומר של שיח ויזואלי-אישי-אמנותי על מורים והוראה. הגעתי למקום ביום בו התקיים גם שיח יוצרים-מורים על עבודתם. חלל התצוגה גדול, ריק ונותן תחושה של מחסן תעשייתי חסר חן ומלא הדהוד, תחושה העומדת בניגוד-כביכול, אבל גם מעצימה את החוויה האינטימית ומאוד אישית שעולה מן הצילומים התלויים על הקירות הגבוהים. אפשר לומר שהצילומים המתעדים מורים בעבר ובהווה, תלמידים, דפי מחברת שולחנות וכסאות כיתה, היוו הד קול ויזואלי לחוויה האישית עצמה, שעיקריה נכתבו לצד הצילומים על ידי היוצרים במילים ובסיפורים. בשיח שהתנהל אותו יום בחלל התערוכה עם מורים יוצרים וסטודנטים ממכללת מוסררה, גיליתי שגם אמנים המצלמים ומציירים יודעים לשתף בכנות ובעומק את מחשבותיהם וחוויותיהם כמורים וכתלמידים של מורים משפיעים בחייהם.

הרשים אותי במיוחד סיפורה הפן והאישי של אחת ממשתתפות השיח. צלמת ומורה לצילום שגילתה, עשרים שנה לאחר המעשה, כיצד מילת משוב אחת שהשמיעה בעקבות הצגת תצלום של תלמידתה והיום עמיתה להוראה, גרמה לה להפסיק לצלם ולעבור לציור. מילת המשוב היתה "משעמם". בחלל החדר עמדו שאלות מהותיות הקשורות לקשר הייחודי בין מורה משמעותי לתלמיד, קשר המלווה את השניים לאורך החיים גם לאחר שהמפגש ביניהם מסתיים.

להלן טעימות אחדות מן השפע המרתק שהוצג: האמנית רונית שני מציגה תמונות מחזור של כיתותיה, אותן היא מצלמת בשיעור הראשון כאשר "כל מה שעומד לקרות עוד לא קרה"; מגדלנה דפנר, צלמת וסטודנטית להוראה, מציגה דיוקנאות עדינים של ארבע ממורותיה, משורטטות באמצעות שיער ראשן של המורות; הצלם והמרצה שמחה שירמן מציג את שולחן העבודה כמיצג המאפשר להתבונן בחומרי עבודה, בספרי סקיצות, בתצלומים ובטקסטים שנבחרו מתוך ארכיון עבודותיו; צמד הקולנוענים הדקומנטריים, נועם כוזר ואריק פוטרמן, מתעדים שתי שיחות וידאו עם פרופ' אליס שלוי כלת פרס ישראל ועם ראובן אברגי, ממקימי תנועת הפנתרים השחורים, על סיפורים שהשפיעו על חייהם כמורים; אמנית המיצבים והמורה נועה צדקה מציגה דפים מתוך מחברותיה הישנות ובהן דברים שכתבה מפי מוריה ומהגיגיה והיא חוזרת עליהם בתנופת יצירה חדשה; גסון צבי איצקוביץ' חזר למורתו הראשונה מכיתה א' בבאר שבע, הינדה וייס, וצילם את עצמו מקשיב לה מספרת עליו כתלמיד באותם ימים; אסף אלכוחר בחר להציג שתי דמויות מורים: רפאל ואריאל, האחד בשנתו האחרונה להוראה והשני בראשונה, והם מסמלים בעיניו את מהות ההוראה כאקט חברתי מרפא; לאה גולדה הולטרמן תיעדה בשתי תמונות את הרב דוד גרוסקמן, רבה הנודע של מגדל העמק ואיש חינוך, מוקף בקבוצה מתלמידיו הצעירים, ועם תלמיד אחד אליו הוא רוקן בראשו באינטימיות רבה; נעה ברזנר מציגה צילום של לוח ירוק חלק למשעי לו היא קוראת "טאבולה ראסה"; רינת קוטלר בסרטה הקצר "טאי צ" עם בבונים" מביאה מונלוג של מורה צעיר המשתף את הצופים במחשבותיו על ההוראה הלמידה והשאלה אם קיים אופק אפשרי לדיאלוג מורה-תלמיד. עוד מוצג בתערוכה תדפיס ענק של שירו של מאיר ויזלטיר "על משמר החינוך" ויצירות של אמנים נוספים.

ראשית דיון

**צילומה של לאה גולדה הולטרמן** (ילידת ישראל, 1976) צלמת וסטודנטית לקולנוע, מתעד את הרב דוד גרוסמן ממגדל העמק, זוכה פרס ישראל למפעל חיים על פעילותו החינוכית-תורנית, מוקף בתלמידיו הצעירים. הולטרמן בחרה לצלם את החינוך החרדי ולהציג את השוויוניות שבין המורה המכובד לילדים הרכים. בתצלום אחר בסדרה היא מתעדת את החום, הדאגה והאהבה הרבה לתלמידים שיש ברב המשמש לא רק כרבה של מגדל העמק אלא גם כראש רשת חינוך ארצית.



**רקפת שחר, התלמידים של הצלמת המורה רונית שני וארבע המורות של הצלמת והסטודנטית להוראה אנתרופוסופית מגדלנה דפנר**

לתערוכה, "דרך מורה", שהוצגה בשוק הפשפשים ביופ, הגענו, קבוצת סטודנטים בקורס רכ-תרבותיות ואני, ביום חורפי סוער וגשום. הרטיבות בנעליים נשכחה הרבה לפני שיישכחו התמונות בתערוכה. התערוכה מנציחה מורים שפעלו מתוך בחירה, תשוקה ותחושת שליחות. מורים הרוצים להשפיע על תלמידיהם ועל הקהילה בה הם פועלים. המתועדים בתערוכה הם מורים מכל הארץ. חלקם מתועדים ברגעים של הכרה ציבורית, וחלקם בפעולות היומיום, טבעיים או מבוזבזים.

היצירות בתערוכה גורמות לצופה להיעצר, לשאול, לחייך, להיאנח בנוסטלגיה, לקוות. סדרה של תצלומים של מורה ותיקה לצילום ב"מוסררה" - רונית שני - היא דוגמה טובה לכך. הסדרה מלמדת שיעור חשוב על הדיאלוג הפנימי של

המורה. בתחילת כל שנת לימודים, מאז 1978, שני נוהגת לצלם את תלמידיה ולבקש מהם לכתוב את שמם ליד דמותם, כדי שתיטיב לזכור את שמותיהם. ליד התמונות שצברה במשך שנות ההוראה הרבות שלה צירפה את הגיגיה: "מי מהתלמידים יישאר בקורס שלי?", "עם מי אצליח?", "האם אלה שלא זיהיתי נכון נעלבו?" ועוד. גם יצירתה של מגדלנה דפנר, ילידת 1980, שעלתה לישראל מגרמניה, מעוררת מחשבה נוספת. את פניהן של ארבע המורות המשפיעות על חייה, אולי כרמז לארבע האמהות, רשמה מגדלנה דפנר באמצעות שיער שליקטה מראשן. את הרישומים - על גבי לוחות שקופים - הציבה זה במקביל לזה, כך שהצופה בהן יכול לראות את מראה דמותן המשולבת. מקורי? בהחלט. מרגש? מאוד, בעיקר כאשר מלאכת החינוך וההוראה מושמות במרכז הבימה וזוכות לתערוכה המכבדת את העוסקים בה, שלא כמקובל בחברה הישראלית.

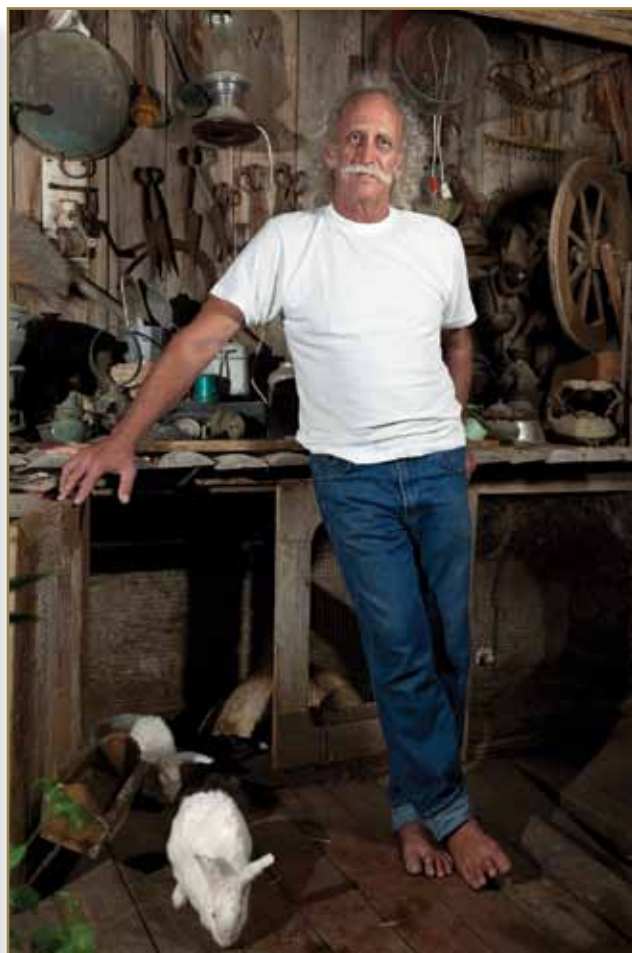
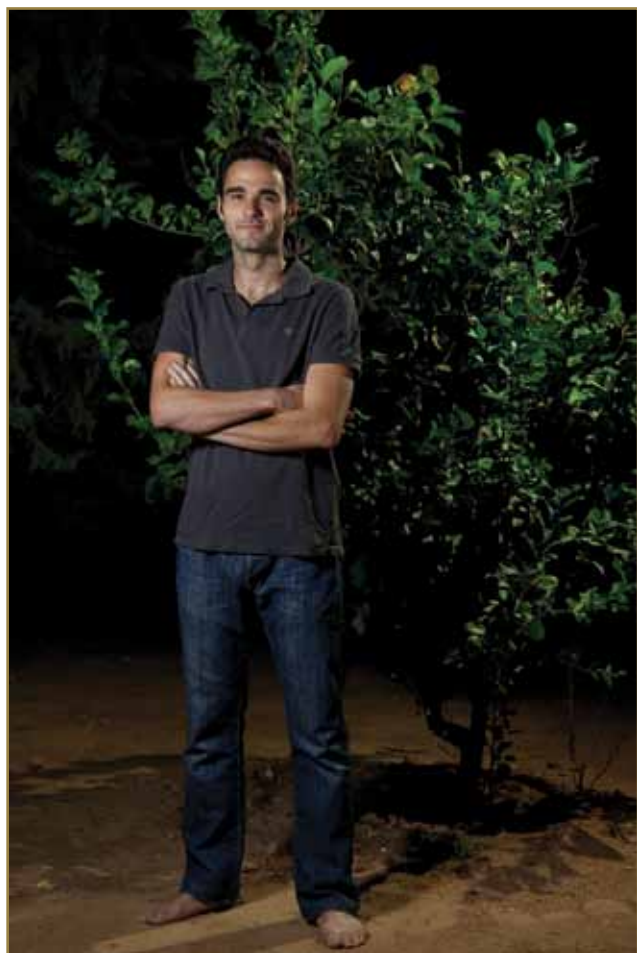
**צילומה של סשה פליט** (יליד ברית המועצות, ילידת 1975) מתעד את המורה ראמי ארפאעיה ובני משפחתו. פליט, זוכה קרן התרבות אמריקה-ישראל, בחר לצלם את המורה הכפרי ממעלה עירון בשדה הפתוח, עם בני משפחתו, כשתיק העבודה מונח בצד חשוף לעין המתבונן. בעבודה אחרת בסדרה הוא תיעד בתקריב את פני המורה וקבוצת תלמידים בבית הספר, ושוב יצר ניגוד בין הביתי למקצועי, בית סביבת החיים ללימודים באמצעות העמדת הרקע הדרמטי.





בתצלומיו **אסף אלבוחר** (יליד ישראל, 1980) מתעד שני מורים המצויים בשני קצוות הקריירה החינוכית, המורה רפאל מתיכון אורט אשקלון, העומד לקראת פרישה וזוהי שנת עבודתו האחרונה, והמורה אריאל מתיכון ברנקו-וייס בבת-ים, שזוהי שנת עבודתו הראשונה. אלבוחר, צלם וסטודנט לפילוסופיה באוניברסיטת תל אביב, יוצר ניגוד חזותי בין שני מורים שאינם מכירים זה את זה בחייהם הפרטיים, אך בחרו קריירה דומה, הוראה וחינוך של נוער מתקשה ונושר. אלבוחר רואה בשני מורים אלה דמויות של "מרפאים חברתיים".

# ראות דיון



### לעיון נוסף:

מומלץ לגלוש לאתר התערוכה (עיון בתצלומים כולל הסברים מפורטים על האמנים והמורים המצולמים):  
<http://www.musrara.co.il/teachers-exhibition/about.html>

קטלוג התערוכה (להורדה חופשית, כולל את הדברים שמצטטת ד"ר אריאלה גדרון ועוד מאמרים בנושאי חינוך ואסתטיקה, אך ללא תצלומים): <http://www.musrara.co.il/teachers-exhibition/images/catalogue.pdf>

כל התצלומים מתוך התערוכה פורסמו ברשות יוצרי התערוכה ובית הספר מוסררה.

## שיתופי פעולה בין מגזרים שונים בהכשרת מורים

**שני מרצים במכללת קיי פועלים לקידום שיתוף פעולה לשוני בין מגזרי. האחד הוא ד"ר אמנון גלסנר, ראש לימודי החינוך וראש התמחות החינוך הבלתי פורמאלי. האחר הוא ד"ר סלים אבו ג'אבר המשמש כראש תוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי במגזר הערבי וראש המרכז לחקר הוראת השפה הערבית ע"ש ד"ר אבראהים סעדי. שניהם מבקשים להעשיר את החוויות התרבותיות של שני המגזרים הלומדים בצוותא במכללת קיי.**

שאנחנו סבורים שרק התערבות במישור החינוך יכולה לקדם התמודדות משמעותית ביחס אליהן. כמו כן, במפגש אחר של הסמינריון המכללתי אירחנו שתי הרצאות ודין בנושא חינוך לקיימות. האחת עם גב' בלהה גבעון יוזמת ומנהלת עמותת "נגב בר קיימא" (ראה ראיון עמה בגיליון **קולות** 4 עמ' 16) והשנייה עם ד"ר פריד חמדאן, מפקח על לימודי סביבה במשרד החינוך. כנהוג בסמינר המכללתי, לפני ובעקבות המפגש עם גבעון וחמדאן נפתח דיון רחב ומעניין בפורום המתוקשב, ובו לקחו חלק סטודנטים ומרצים כאחד. בראשית סמסטר ב' השנה, אירחנו שיוח משוררים יהודי-ערבי בו לקחו חלק המשורר הערבי פרופ' פארוק מואסי והמשוררים פיני ותמר רבנו. במפגש קראו המשוררים משיריהם בלשון המקור ובתרגום לשפה הנוספת, ונערך דיון בנושאים שבין שירה וחינוך, שעוררו עניין. המפגש העלה שאלות רבות וחשיבה משותפת שנמשכה גם לאחר תום המפגש.

אולם, למרות העובדה כי הסמינר המכללתי מתקיים במשבצת הזמן הפנויה לסטודנטים ולמרצים, עדיין רק מעטים יחסית הסטודנטים המגיעים לקחת חלק בפעילות זאת, שאינה חובה. המטרה היא שההשתתפות בפעילות תנבע מסקרנות ועניין, מתוך הכרה בחשיבות הנדון ללמידה המשותפת. אנו נכונה מחפשים דרכים נוספות לערב את הסטודנטים ביוזמה ובהובלה של מפגשי הסמינר, על מנת להרחיב את מעגל המשתתפים בהם. שנינו מאמינים, שלמידה משותפת, באמצעות חשיפה ומפגש ישיר וחוויתי עם רעיונות ויצירות מהעולם הרחב ומתחומים מגוונים, היא מזון רוחני ותרבותי משותף לכלל התרבויות. אנו סבורים שבני אדם בכלל ואנשי חינוך בפרט מחויבים לצרוך אותו בכדי לקדם את עצמם, את קהילתם ואת סביבתם, על אחת כמה וכמה במכללה רב-תרבותית. אנו מאמינים כי מורה, שהוא בראש ובראשונה מורה דרך לתלמידיו, מחויב להתחדש ולהרחיב את עולמו ואופקיו ולהיפתח אל העולם, כדי שיוכל לשמש דוגמה אישית וגם להרחיב את עולמם של תלמידיו. לבל תהיה חווית שהותנו בעולם לענייה ודלה.

מ זה שלוש שנים משלבת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי סטודנטים וחברי סגל, ערבים ויהודים, בעיצוב הרב-תרבותיות המכללתית ובחיי הקהילה האקדמית שלה. כחלק מסגל ההוראה במכללה בחרנו לחבור ולעבוד יחדיו על מנת לארגן את מפגשי הסמינר המכללתי, שנועדו במקורם ללמידה משותפת של הסגל והסטודנטים. זאת כדי ליצור ולהעשיר את שתי התרבויות במשותף.



במכללת קיי נהוגה משבצת זמן קבועה המשוריינת לפעילות כלל-מכללתית - "צהרי יום ג'" - בה לא מתקיימים שיעורים או מטלות לימודיות אחרות, והסטודנטים, כמו גם מרצים, פנויים לקחת חלק בפעילות תרבותית מעשירה, כגון: הצגות, סרטים, הרצאות ואפילו מסיבות. במסגרת הסמינר המחלקתי ב"צהרי יום ג'", זו השנה השנייה שמכללת קיי משתפת פעולה עם מיזם קולנועי חדש, פסטיבל דוקו באר שבע. השנה שני סרטים מתוך המיזם דוקו באר שבע, "בעין הסערה" ו"תלויים באוויר", נחשפו באודיטוריום של מכללת קיי. אירחנו את יוצריהם וחלק מהמשתתפים בהם למפגש מרתק עם הסטודנטים והסגל. הסרטים האלה, כאחרים בפסטיבל, עוסקים במדגם של סיפורים ובעיות כואבות בחברה הישראלית. אלה בעיות



## מבט אחר על אלימות בחברה הבדואית

**ד"ר בדיע אלקשאעלה הוא ראש ההתמחות בחינוך מיוחד במגזר הבדואי במכללת קיי ופסיכולוג חינוכי מומחה בשירות הפסיכולוגי החינוכי ברהט. בעבודת הדוקטורט שלו, מאוניברסיטת סנט פטרסבורג, 2006, בדק את השפעת החינוך המשפחתי על עיצוב ההערכה העצמית בקרב ילדים מרוסיה ובהשוואה בכפרי הבדואים בישראל. במאמרו זה הוא פותח צוהר אל הנעשה במשפחות בחברה הבדואית הישראלית, ופורש את המארג העדין של יחסי הגומלין שבין מערכת החינוך הממלכתית-ישובית למערכת המשפחתית, המתנדנדת בין ההיצע של הטכנולוגיה העכשווית והפיתויים שהיא מציעה בייחוד לצעירים, לבין המסורת האתנית והערכים שהיא מגלמת בתוכה. ד"ר אלקשאעלה מציע "איזור תגובה" לפתרון בעית האלימות בקרב התלמידים הבדואים.**

# ה

מגזר הבדואי בדרום ישראל עובר תהליכי שינוי משמעותיים בתחומי החיים השונים. גורמים רבים משפיעים על תהליך זה, ולמרות זאת, הזהות הבדואית מצליחה לשמור על מאפייניה במידה רבה. המשפחה הבדואית בנגב, היא משפחה פשוטה וצנועה, מרקע סוציו-אקונומי קשה. בדרך כלל המשפחה מורכבת מאב, אם, סבא וסבתא, ובמקרים רבים גם מאישה שנייה ושלישית ורביעית, וכמות גדולה של ילדים. הסביבה בה חיה המשפחה, היא סביבה דלה שאינה מספקת הרבה מהצרכים הבסיסיים והיום יומיים שזקוק להם האדם.

אישיות הבדואי היא אישיות צנועה ומקבלת את האחרים ונוטה שיקבלו אותה. הכבוד אצל הבדואי חשוב מאוד. בחברה הבדואית יש אומנם חשיבות למצבו החומרי של האדם, אך הסטאטוס החברתי נקבע על-ידי הייחוס של הפרט, שמרכיביו הם הכבוד והגאווה. בדואי מאמין תמיד בכוח ובשליטה, הכוח מביא כבוד. דבר זה משתקף בתפקיד הגבר הבדואי במשפחה. הגבר הבדואי הוא ראש המשפחה, הוא האחראי הראשון והאחרון במשפחה. בנוסף, קיימים גורמים שמשפיעים על תהליך הסוציאליזציה של הילד הבדואי כמו מספר הילדים הגדול במשפחה, דרגת העוני, המודרניזציה וקשיים בשילוב המשפחה הבדואית במערכות החיים המודרניות. בנוסף משפיעים גם הפער המשמעותי בין אורח החיים של הבדואים לבין המודרניזציה, המדבר ומזג האוויר היבש והחם, חוסר המים והחשמל בחלק מהיישובים, המריבות הפנים משפחתיות ובין החמולות, ואמונת המשפחה הבדואית בדווישים, וכן בנקמת דם.

אנסה להציג התבוננות אחרת על האלימות ובעיות המשמעת בחברה הבדואית. אנו עדים לעליה בשכיחות ההתנהגויות האלימות גם בתרבויות שונות. האלימות אינה פוסחת גם על הילדים ובני הנוער. מחקרים רבים מעידים על עליה משמעותית באלימות בני נוער גם כאלה הנמצאים בתוך מסגרות החינוך. התלמידים אינם לומדים והמורים אינם מסוגלים ללמד. בתי הספר, שהפכו את המלחמה באלימות הנוער לחלק מסדר היום הבית ספרי, נאלצים להקצות רבים

ממשאביהם, המוגבלים ממילא, לאמצעי אבטחה ומניעה. כללית ניתן לומר שאיכות החיים ורמת החינוך של הילדים מתדרדרת. קיימות תיאוריות שונות המסבירות את ההתנהגות האלימה. למשל התיאוריות הרואות את מקור האלימות בנפש האדם, וכי הפרט כמעט חסר השפעה על התוצאה האלימה, כמו התיאוריה הביו-פסיכולוגית המבוססת על עקרונות הפסיכואנליזה ומגדירה את האלימות כאינסטינקט מולד, או תיאורית הדחף המסבירה את האלימות כתוצאה של תסכול.

יש תיאוריות הרואות את הגורמים הסביבתיים כגורם לתופעת האלימות, כמו תיאורית הלמידה, הרואה באלימות תהליך הנלמד מהחברה, או תיאורית הסיטואציה, הקשורה בשמם של פורגס, מרש ושוהם ומסבירה את ההתנהגות האלימה כתוצאה מסדרת אינטראקציות בין יחיד ליחיד או בין קבוצה ליחיד או יחיד לקבוצה. כלומר, התפקוד הלקוי של ההורים גורם לכך שבני המשפחה מתקשרים זה עם זה בדרכים תוקפניות, וכל אחד ואחד מהם מנסה לשלוט בהתנהגות האחר בדרכי כפייה (צעקות, איומים, הפחדה ואלימות גופנית). בנוסף ניתן לציין גם את תיאוריית המתח של אלברט כהן, תיאוריית התיגו ותיאורית הפיקוח - כולן תיאוריות המסבירות כיצד הסביבה משפיעה על התנהגות הפרט. חוקרים אחדים, טוענים שבית הספר הוא מוסד מדכא, והוא גורם מגורמי האלימות בין תלמידים. בית הספר מגדיל את הפער בין תלמידים מרקע סוציו-אקונומי גבוה לבין תלמידים מרקע נמוך. הבנת הגורמים האתנו-פסיכולוגיים להתנהגות אלימה אצל ילדים יכולה למנוע אותה או להפחית אותה. לכן ההיכרות המעמיקה עם ערכי התרבות מאוד חשובה. הדבר בולט במאמרו של פרופ'

מרואן דוירי (2006)  
פסיכולוג



וחוקר ערבי בישראל, שכותב על השונות בין התרבות האינדיבידואלית (התרבות המערבית) והתרבות הקולקטיבית (התרבות הערבית).

הנחת יסוד ידועה היא "משמעת בכיתה זה שקט בכיתה". ילד הנתפס כחסר משמעת הוא הילד הלא-מציית למורה במקרים של התנהגות אלימה כלפי ילד אחר בכיתה, כשהכוונה לאלימות פיזית ומילולית. מורים תוהים איך אפשר ליצור משמעת במקרים כאלה, ואנשי החינוך והפסיכולוגיה, מציעים גישות שונות לטיפול בתופעת האלימות בין ילדים, בהן גישות של תגובה בעקבות אירועים אלימים וגישות של מניעת האלימות מלכתחילה. גישות אלו מבוססות על מחקרים שונים במערב ובארה"ב לטיפול בהתנהגות אלימה בקרב ילדים. מחקרים אחרים מצביעים על כך שהשפעות מתמשכות מתקופת ההתפתחות המוקדמת, בגילאי הגן ועד הבגרות מעוררות אלימות, ועל כן פעולות מסוימות בילדות המוקדמת עשויות למנוע אלימות בתקופות החיים המאוחרות יותר עד לבגרות. לפי מחקרים אלה נמצא שההתמקדות באחריות ציבורית, בהעצמה, בקבלת החלטות ובפתרון סכסוכים הנעשית במסגרת גני הטרם-חובה, תורמת רבות לצמצום תופעת האלימות.

"איזור התגובה" הוא מושג מטפורי שאני מציע על מנת להסביר את ההתנהגות האלימה בקרב ילדים ובני נוער בבית ובמסגרות החינוך, ולתת אופציה לטפל ולצמצם את ההתנהגות האלימה. איזור התגובה הוא המקום אליו צריך להגיע גירוי כדי

שהילד יקלוט את המסר ברמה הולמת לסיטואציה. ילדים מפתחים "איזור תגובה" באמצעות הסוציאליזציה המשפחתית ויחסי הגומלין בינם לבין המבוגרים, לפי תיאורית הלמידה ותיאורית הסיטואציה התומכות בגורמים הסביבתיים. תהליך הסוציאליזציה המשפחתית, תהליך של התנסות חברתית ותרבותית מתמשכת, מקנה ליחיד את הדפוסים, הכללים והערכים של התרבות במשפחה בה הוא חי. התהליך הבסיסי אך הקריטי לעיצוב האישיות ודפוסי המחשבה של היחיד, מתחיל כבר בילדות המוקדמת ונמשך גם בגיל ההתבגרות, בבגרות ועד סוף החיים. הסוציאליזציה המשפחתית היא שמגדירה את "איזור התגובה" של הילד, המייצר את תגובת הילד בסיטואציות המעוררות אלימות. כתוצאה מכך, הוא גם זה שקובע את סוג האינטראקציה בין ילד למבוגר. לכן, על מנת שהמבוגר יידע כיצד להגיב ואיך להתנהג במפגש עם הילד, הוא חייב להבין את "איזור התגובה" של הילד על מנת להוביל אותו להתנהגות הרצויה. אם המבוגר אינו מסוגל להבין את "איזור התגובה" הוא לא יוכל להתמודד עם התנהגותו של הילד, במיוחד עם זו האלימה.

ילדים נחלקים לשתי קבוצות מבחינת "איזור התגובה", למי שרכשו איזור תגובה רחוק ולמי שרכשו איזור תגובה קרוב. בקטגוריה ראשונה של ילדים שרכשו איזור תגובה קרוב





# תצא ויהי דיון

בתגובה פיסית מרתיעה. על פי התיאוריה הביהביוריסטית, אפשר להסביר את הסיטואציה הראשונה כסוג של למידה שהתרחשה באינטראקציה עם הסביבה,

כלומר אחמד למד שאם פונים אליו בשיחה "מרתיעה", כתגובה על מעשיו, הוא צריך להפסיק את התנהגותו זו ולדאוג לתקנה, לכן הוא מציית למורה. תגובת המורה

בסיטואציה הראשונה (כעס) מדגישה לתלמיד שלא התנהג נכונה. בסיטואציה השנייה, כעס המורה והשיחה "המרתיעה" לא אותתו לתלמיד שאינו נמצא בדרך הנכונה. עלי לא הגיב לתגובה המילולית המרתיעה של המורה, מבחינתו היא לא היתה מרתיעה וודאי לא "לא-נעימה", כפי שציפה המורה. עלי למד שכל עוד אינו מפחד, אז מותר לו.

דוגמאות אלה חשובות כיוון שהן מלמדות כי אותה תגובה לשני תלמידים שונים אינה מפיקה אותה התנהגות. לשתי הדוגמאות מציעה התאוריה פתרונות הבנויים על עקרון עיצוב התנהגות, חיזוקים ועונשים, על מנת לחזק את ההתנהגות הרצויה ולהפחית את ההתנהגות הלא-רצויה. אולם תיאוריות לעיצוב ההתנהגות מתקשות להשיג את מטרתן במקרים רבים, בעיקר בשל העובדה שהמורים מתקשים להתמיד, ולכן הם נכשלים בהתמודדות עם הילדים במצבי אלימות. לדעתי, השימוש במושג "איזור התגובה" יכול להסביר את שתי הסיטואציות ממבט אחר ושונה. במקרה הראשון התלמיד פיתח "איזור תגובה קרוב" כתוצאה מתהליך סוציאליזציה משפחתית, ומאינטראקציה ויחסי גומלין בינו לבין מבוגרים. במקרה זה, המורה זיהה נכון את איזור התגובה של אחמד, ולכן התמודד מולו בהצלחה. במקרה השני, עלי פיתח "איזור תגובה רחוק" כתוצאה של תהליך הסוציאליזציה המשפחתית, והמורה לא הצליח להפסיק את האלימות בשיחה מרתיעה, מאחר שתגובתו לא הספיקה להגיע "לאיזור התגובה הרחוק" של הילד. המורה היה צריך להשקיע מאמץ כדי להגיע "לאיזור התגובה" של הילד, ולא היה די בתגובה מילולית מרתיעה.

בשפה אחרת, "איזור תגובה קרוב" מזמין התערבות פחות כוחנית ויותר מילולית, ואילו איזור התגובה הרחוק מזמין התערבות שמחייבת עלייה בדרגת ההשקעה והמאמץ עד שהוא הופך לעיתים לכוחני. אדגים: אם ספורטאי רוצה לקפוץ מעל משוכה, קפיצתו תלויה בגובה המשוכה. אם המשוכה נמוכה הוא יכול לעקוף אותה ללא מאמץ גדול, ואם המשוכה גבוהה, הספורטאי צריך להשקיע מאמץ רב יותר ולקפוץ בכל כוחו כדי לעבור אותה. למשל, נשאלת השאלה כיצד ניתן לזהות אזורי תגובה אצל ילדים? מה הוא הכלי שבאמצעותו אנחנו יכולים להבין איזור תגובה? לדעתי, כדי לענות על שאלה זאת חשוב תחילה להבין את תהליך התפתחות איזור התגובה. לטענתי, איזור התגובה מתפתח אצל ילדים באמצעות יחסי גומלין עם המבוגרים שתחילתם בתקופת הילדות המוקדמת. תגובת המבוגר להתנהגות הילד היא המפתח אצל הילד איזור תגובה בעל אפיון קרוב או רחוק. תהליך החינוך המשפחתי הוא שמגדיר איזור התגובה של הילד. להלן סגנונות חינוך המפתחים אזורי תגובה קרובים:

- סיפוק צורכי הילד.
- הצבת גבולות.
- מינימום עונשים במיוחד עונשים גופניים.
- חינוך יציב מצד ההורים.
- התמקדות בחלק החיובי של הילד.
- בניית אמון בין הילד והוריו.
- תמיכה ועידוד מצד המשפחה.

נמצאים ילדים המאופיינים כך:

- דעת המבוגר חשובה להם מאוד.
- הם מגיבים לשכנוע מילולי בקלות.
- הם מודים באשמה, אם הם אשמים.
- הם מפתחים בקלות רגשי אשם.
- הם רגישים מאוד לעונש מילולי.
- עונש פסי משפיע על התנהגותם באופן חמור.
- הם ילדים שקל להתמודד איתם.

ילדים מקטגוריה זו הופכים את המפגש בינם לבין המבוגרים לקל יותר להתמודדות היות שהציפיות הנורמטיביות של המבוגר מהם לרוב נענות כמצופה.

בקטגוריה השניה של ילדים בעלי "איזור תגובה רחוק" נמצאים ילדים המאופיינים כמי שבעקבות תהליכי הסוציאליזציה הפכו אותם ל:

- ילדים עקשנים יותר.
- לא מודים באשמה בקלות.
- ילדים מרדנים יותר.
- רגישים פחות להאשמות.
- דעת המבוגר אינה חשובה להם במיוחד.
- פחות רגישים לעונש מילולי.
- פחות רגישים לעונש פסי.
- ילדים 'קשים'.

ילדים מקטגוריה זו הופכים את המפגש בינם לבין המבוגרים לקשה יותר להתמודדות, היות שהציפיות הנורמטיביות של המבוגר מהם בדרך כלל אינן נענות. להלן שתי דוגמאות הממחישות את הרעיון.

### דוגמה 1:

אחמד, תלמיד כיתה ב', מכה את אחד מילדי הכיתה. המורה רואה התנהגות זו, פונה אליו בקול רם:  
- אחמד!! למה עשית את זה?? אתה לא בסדר, זאת התנהגות לא הולמת, אני לא מקבל את זה. שב במקומך, אני לא מרוצה... אתה חייב להתנצל בפניו.  
אחמד מציית למורה, מוריד את ראשו, מתנצל ויושב במקומו. ההתנהגות הזאת אינה חוזרת על עצמה.

### דוגמה 2:

עלי, תלמיד כיתה ב', מכה את אחד מילדי הכיתה. המורה רואה התנהגות זו, פונה אליו בקול רם:  
- עלי!! למה עשית את זה?? אתה לא בסדר, זאת התנהגות לא הולמת, אני לא מקבל את זה. שב במקומך, אני לא מרוצה... אתה חייב להתנצל בפניו.  
עלי עומד בשקט. רואים עליו סימני פחד. מתנצל בלחש, ויושב במקומו. לאחר חמש דקות עלי חוזר על אותה התנהגות. פונה אליו המורה בצעקות, תופס אותו באוזן, מושיב אותו בכוח. עלי יושב במקומו. ההתנהגות הזאת אינה חוזרת על עצמה.

שתי הדוגמאות מציגות שתי תגובות שונות של ילדים. הראשון ציית למורה לאחר שפנה אליו בתגובה מילולית מרתיעה. בדוגמה השנייה, לא היה די בתגובה המילולית המרתיעה כדי ליצור תגובה רצויה, כלומר את הפסקת הכאת התלמיד, הפסקת ההתנהגות האלימה. כדי לקבל את ההתנהגות הרצויה, המורה היה צריך להשתמש בהתנהגות כוחנית,



- הקשבה ואמפתיה כלפי הילד.
- הערכת מעשי הילד ומחשבותיו.
- לאפשר לילד הזדמנויות הבעה ודיבור.
- לאפשר לילד יוזמה ועצמאות.
- להוות מודל חיובי לילד.

ילד עשוי לפתח "איזור תגובה קרוב" כאשר סגנונות החינוך הדומיננטיים במשפחתו מושתתים על בניית אמון, גישה מקבלת, תומכת ומעצימה. כאשר התייחסות שלו למבוגר, כאל מי שמייצג עבורו מידת שיפוט נכונה באשר לגבולות, לקנה מידה למעשה טוב ורע ובעיקר כאל מי שרוצה בטובתו. במקרה כזה הילד מביע נכונות לקבל ולשמע בקולו. לעומת זאת, במסגרת סגנונות חינוך משפחתיים המפתחים איזור תגובה רחוק מצויים:

- מחסור בצרכים הבסיסיים של הילד.
- דרישה מוגזמת של מילוי חובות.
- הטלת איסורים בכמות מוגזמת.
- עונש מוגזם, מילולי ופיסי.
- קונפליקטים בין הורים בחינוך הילד, אי-יציבות.
- התמקדות ב"שלילי" של הילד.
- הגנת-יתר שלטנית או הגנת-יתר סלחנית.
- דחייה רגשית.
- הפחתת ערך הילד.
- חסימת יוזמה ועצמאות.
- מצב של חוסר אמון בין הילד להוריו.
- אינטראקציה הבנויה על פחד ואיום.
- שימוש מוגזם בהוראות.
- הצבת מודל שלילי לילד.

הורות ושיטות החינוך המשפחתיות מובילות לשונות באופן ההתמודדות עם האלימות. הדבר בולט באינטראקציה הקיימת בחברה הבדואית בין יחיד ליחיד ובין יחיד לקבוצה. סגנון החינוך בתוך המשפחה הוא זה שמגדיר את תגובות הילד לסיטואציות שונות. יחסי הגומלין בין הילד וההורים הם שבונים את אופי התגובה של הילד במצבים של חרדה, פחד, איום ולחץ. בנושא זה, פרופ' עליאן אלקרינאווי (1999), כתב במאמרו "טיפול נפשי רגיש-תרבות בחברה הערבית" שלחברה הערבית יש ארבעה

- מאפיינים המבדילים בינה לבין החברה המערבית והם השתייכות קבוצתית ותלות בין הפרטים, במקום תחרות ביניהם.
- החברה מושתתת על סבילות וקבלה ולא על פעילות הישגית.
- מבנה היררכי סמכותי ולא שוויוני.
- תקשורת מאופקת, פורמאלית ונטולת יחס אישי, במקום תקשורת גלויה והבעתית.

המאפיינים של החברה הערבית כפי שמזכיר אלקרינאווי, מתאימים גם למאפייני החברה הבדואית. הם באים לידי ביטוי גם במסגרות החינוך, במערכת היחסים בין מנהל למורים, בין מורים לתלמידים ובין הורים למורים.

במשפחות רבות בחברה הבדואית דוגלים בסגנונות חינוך של היעדר סיפוק צרכי הילד הבסיסיים ו/או הצבת חובות מוגזמת כלפי הילד. לדוגמה, הדרישה לעזור להורים ברעיית צאן ובחקלאות או בעבודה בשוק. כמו כן קיים שימוש מוגזם באיסורים ובעונשים גופניים. יש קונפליקטים בין הורים בחינוך הילד והדבר מתבטא בחוסר איכפתיות אצל אחד ההורים, במיוחד בקרב האבות העסוקים בפרנסה. לעיתים ההורים מפגינים דחייה רגשית, כתוצאה מהמספר הגדול של הילדים שאינם מאפשר יחס רגשי מתאים לכל ילד. במקרים אחרים יש אינטראקציה בנויה על צייתנות, לפי התפיסה שילד טוב

ילד עלול לפתח "איזור תגובה רחוק" כאשר סגנונות החינוך הדומיננטיים במשפחתו מושתתים על חוסר אמון, גישה לא מקבלת, שימוש מוגזם בהוראות. כשילדים מפתחים "איזור תגובה רחוק", פעמים רבות הם נהפכים לילדים לא-מושמעים, וקשה מאוד להתמודד עם בעיות ההתנהגות שלהם ללא שימוש בהתנהגות בעלת אופי כוחני. בנוסף לקלאסיפיקציה של איזורי התגובה שהצגתי לעיל, קיים איזור תגובה שלישי, והוא "איזור תגובה כפול".

הילדים שמתפקדים באיזור התגובה הכפול נמצאים לעיתים באיזור הקרוב ובפעמים אחרות הם נמצאים באזור הרחוק. במילים אחרות, ילדים אלה רכשו את שני אזורי התגובה ותגובתם תלויה באזור התגובה המאפיין את הסיטואציה הספציפית בה הם נמצאים.

הבנת תהליך התפתחות אזורי התגובה אצל הילדים היא צעד חשוב וחיוני לטיפול באלימות. זהו כלי שבאמצעותו אנחנו יכולים לזהות ולהבין את אזורי תגובה אצל ילדים. כלומר, אם אנחנו מבינים את האינטראקציה בין הילד והוריו, סגנונות ההורות במשפחה, המערכת המשפחתית, כל זאת באמצעות איסוף מידע מראיונות עם ההורים, עם הילד, מהסביבה הקרובה ומהמסגרת החינוכית, נוכל למפות את מערכת היחסים בתוך המשפחה וסגנונות ההורות לשתי הקטגוריות שהזכרנו קודם, המפתחות אזורי תגובה. באמצעות המיפוי אנחנו יכולים לזהות ולהבין טוב יותר את איזור התגובה בו מצוי הילד.

נמצא כי התנהגות אלימה בקרב ילדים במגזר הבדואי אינה שונה מהתנהגות דומה במערב או בתרבויות אחרות, כך שהתוצר הסופי הוא דומה. ובכל זאת, השונות בתרבות הנתונה ובסגנונות



# רצות דיון

טיפול על רקע קושי פסיכולוגי. כל הגישות האלה מבקשות מהמורה להימנע כליל מעונש גופני, האסור לפי החוק. אולם

ההימנעות מהשימוש בעונש הגופני יוצרת חלל אצל המורה הבדואי. מורים רבים מציינים כי אין אלטרנטיבה לעונש גופני. לדבריהם זהו הכלי היחיד שיכול לעזור להם, לדוגמה:

עלאדין, תלמיד כיתה ג'. ילד אלים ועקשן, שאינו מציית להוראות. המורה מדווח: "עלאדין מציית רק [כתגובה] לעונש, ולפעמים רק עונש גופני. השתדלתי לא להשתמש בעונש, אך לא הצלחתי. ניסיתי הכול וזה לא עזר."

בעבודתי כפסיכולוג חינוכי ברהט, לקחתי חלק בפרויקט ארצי לצמצום אלימות שנערך בקרב מורים בחטיבות הביניים במגזר. הפרויקט נמשך שנה שלמה. הוא כלל סדנאות והרצאות בנושא האלימות וצמצומה בתוך מערכות החינוך. בסוף השנה קיבלתי משוב מהמורים המשתתפים. חלק מהמורים דווח על שיפור בהתנהגותם כלפי התלמידים ועל הפחתת האלימות בכיתה. חלק אחר טען שההרצאות והסדנאות נשארו בגדר תיאוריה ולא היו מעשיות. כמו שאמר אחד המורים: "מי שידו באש לא כמו מי שידו במים. תלמד יום אחד בכיתה ואחר כך תדבר על תיאוריות וצמצום אלימות, תלמידים מגיבים רק למורה החזק." המורה דיבר מתוך ניסיונו בשטח על כך שרק המורה המשדר חוזק בפני התלמידים מצליח. המצב הקיים של איסור על הכאה יצר פער מובהק בין סגנונות החינוך המשפחתי בחברה הבדואית לבין התנהגות המורים בבית הספר. המורה שאינו מכה נתפס כחלש, דבר המעמיד את סמכותו בסכנה ואיום. תמונת המצב המורכב של איבוד הסמכות המורית והעלייה בבעיות משמעת ואלימות בקרב תלמידים בבית הספר, הוביל את ההורים לאבד את האמון במערכת בית הספר. מצב זה דורש חשיבה מעמיקה. הרעיון של פיתוח **איזור התגובה** עשוי להוות, להערכתו, פריצת דרך בטיפול באלימות ובבעיות המשמעת מנקודת מבט שונה. הרעיון שאני מציע מתמודד עם האחריות לתופעה מתוך הקשרים רחבים, ומאפשר התבוננות בתופעה בפרספקטיבה רחבה, מתוך יצירת מעורבות רבה של הורים, של אנשי החינוך, המורים, שעשויה לתרום להבנת תמונת המצב הריאלית כבסיס לתהליך של בניית תוכניות טיפול והתערבות בבעיות אלימות ומשמעת שתוביל לתוצאות רצויות יותר.

### לקריאה נוספת:

אלקרינאוי, ע' (1999). טיפול נפשי רגיש-תרבות בחברה הערבית, בתוך: ק. רבין (עורכת) **להיות שונה בישראל: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל**. תל אביב: רמות (עמ' 65-81).

מרואן, ד' (2006). סוגיות בהערכה פסיכולוגית של מטופלים מחברות קולקטיביות: המקרה הערבי. **שיחות**, כ"א: 1.



הוא זה שמציית להוריו ועוד. לדעתי, התנהגויות אלה, שגרמו לפיתוח אזורי תגובה רחוקים, הן שמקשות על המורים בחברה הבדואית להתמודד עם בעיות משמעת ואלימות בכיתות. ניתן לצמצם אלימות ובעיות משמעת, אם נבין היכן נמצא הילד מבחינת אזורי התגובה. ילדים בעלי "איזור תגובה רחוק" הם בדרך כלל ילדים לא-מושמעים, לכן יש צורך לעבוד איתם על צמצום איזור התגובה מרחוק לקרוב. משמע, לנסות לבנות את אזור התגובה של הילד מחדש ולשקמו, ורצוי להתחיל מהילדות המוקדמת. אנחנו יכולים לפתח את איזור התגובה באמצעות שינוי סגנון החינוך המשפחתי הקיים, במידה והוא מפתח "איזור תגובה רחוק" בשני מישורים, המודעות והשיקום. ברמת המודעות: העלאת המודעות בקרב ההורים וגם בקרב תלמידי תיכון בכיתות הגבוהות, מי שעתידים להפוך להורים בקרוב, ובפועל מכירים את החינוך מהמשפחה, שהרי הם המסייעים בגידול הילדים. תהליך זה יכול לסייע בצמצום אלימות בחברה ובד בבד במערכות החינוך. העבודה עם המשפחה צריכה להתבסס על הבנת הרעיון של פיתוח איזור התגובה שרוכש הילד מהילדות המוקדמת באמצעות האינטראקציה בינו לבין הוריו וכיצד יכול התהליך להשפיע על התנהגותו ותגובתו של הילד במצבים של אינטראקציה עם מבוגרים. ברמה השיקומית: ניתן לצמצם את איזור התגובה של הילדים מרחוק לקרוב באמצעות ההורים והמבוגרים באופן הדרגתי, על ידי שינוי בסגנונות החינוך המשפחתי. זהו תהליך שיקומי מורכב יותר, המחייב זמן והשקעה של ההורים והמבוגרים. כמו כן הוא מחייב שיתוף פעולה של הסביבה, שכן יש לה תפקיד מרכזי בהליך השיקום.

תיאוריות רבות בחינוך ובפסיכולוגיה מסבירות את שכוחות של האלימות בין ילדים, ומציעות פתרונות שונים לבעיה: הפגנת אמפתיה כלפי הילד, בניית תוכנית עיצוב התנהגות המתבססת על חיזוקים ועידודים, שינוי התנהגות ומחשבה, שינוי סביבה וגם

# אירים סנדלר, מנהלת בית הספר הקהילתי "רמון"

יהודית זמיר

ד"ר יהודית זמיר, ראש יחידת הערכה ומרצה לפסיכולוגיה בתוכנית הלימודים בייעוץ חינוכי לתואר שני במכללת קיי, הדרימה עד מצפה רמון לפגוש סטודנטית לשעבר שלמדה

בקיי בארבע תוכניות שונות, את כולן סיימה בהצלחה רבה: מכינה, חינוך מיוחד, קורס מנהלים ותואר שני בייעוץ חינוכי. סטודנטית שמאז היותה ילדה סבלה מליקויי למידה שלא אובחנו במועד. למרות זאת היא לא ויתרה על חלומה מכיתה ד' והפכה למורה כדי לגעת בנפש הילדים. הסטודנטית היא אירים סנדלר, כיום מנהלת בית הספר "רמון".



הראיון. אנחנו צועדות יחד לחדרה הצנוע, ושם היא מזמינה אותי לשבת באחת משתי כורסאות כחולות המסודרות בצד שולחן המנהלת. המזכירה האדיבה מציעה לי שתייה ומביאה עוגה ביתית. אני מסבירה לאירים שהראיון שלי מורכב משלושה מוקדי עניין: חייה, התפתחותה המקצועית וחוויות הלימודים במכללת קיי. מכאן ואילך, אירים כמעט אינה זקוקה לשאלות. היא דואגת להזכיר מדי פעם את יקיריה, את בעלה בוריס, שמעולם לא עמד בדרכה ותמיד תמך, ואת בנה אור שבנוודאי שילם מחיר על העבודה המאומצת שלה. "הזמן של הבוקר הוא הזמן הכי

חרי כל ירידה יש עלייה. אני נוסעת בדרך למצפה רמון. יום חורף יפה וקר. אחרי שאני עוברת את מדרשת שדה בוקר ומתרחקת משם כמה קילומטרים, אני נשארת לבד על הכביש. אין מכונות מלפני ולא מאחורי ולא רואים איש בסביבה. הנוף המדברי הנפרש לעיניי - מדהים.

אפילו בסיבוב האחרון ברחוב, בהגיעי לביה"ס במצפה רמון, אני מפלסת לעצמי את הדרך בין שני יעלים. אירים סנדלר מקבלת את פני בחום בכניסה לבית הספר, המקום אותו בחרה לקיום

א

דניאלה מונטל, המפקחת הישירה, היא פרוחה וזכתה בקביעות. "יצרנו 'שילוב' לפני שדיברו על שילוב במערכת החינוך", היא נזכרת. בשנת 1994 כבר מונתה לסגנית. "ראיתי את עצמי מתפתחת בתחום הטיפול. היה באותם ימים קורס בתל אביב 'הוראה מתקנת בעקבות אבחון'. לא עמדתי בקריטריונים לקבלה לקורס מבחינת ותק". אך לאור המלצת המפקחת סנדלר התקבלה ללימודים. שנה לאחר מכן יצאה לקורס המנהלים שהתקיים במכללת קיי, והרגישה שהמכללה הופכת ל"בית שלי", כלשונה. בעודה בקורס, מנהל ביה"ס הודיע על עזיבתו,

מתוכנן שלי. זה הזמן שלי. חשוב לי לבוא ולהרגיש טוב." סנדלר, כמעט בת 50, היא ילידת קיבוץ משאבי שדה. על ילדותה היא מספרת "לא זוכרת 'חיי קיבוץ'. אבא שלי עלה ב-1946 אחרי המלחמה ודאג לשכוח את כל השפות שידע. דיבר רק עברית. השתייך לקבוצת הכשרה והיה ממקימי משאבי שדה. אמא שלי באה בגיל 18 כמתנדבת מארגנטינה." הוריה נפגשו במשאבי שדה - והתחתנו. אחר כך נסעו לארגנטינה ונשארו שם חמש שנים שבמהלכן נולד אחיה הבכור. חזרו לקיבוץ, סנדלר נולדה, משם עברו לבאר שבע, ושוב התרחבה המשפחה בהולדת אח נוסף. "עד גיל ארבע דיברנו ספרדית בבית",



מספרת סנדלר, "כאשר הלכנו למוסדות חינוך, אימא הפסיקה לדבר אתנו ספרדית. שאלנו: למה?! היום אני מבינה ספרדית אבל לא מעיזה לדבר, חוששת לטעות." בילדותה למדה סנדלר בביה"ס ניצנים בבאר שבע, ולקראת כיתה ו' החלה להבין שיש לה קושי מסוים בלימודים. היא נעזרה במורים פרטיים. מהיסודי עברה למקיף ד' ולמדה עם ילדי עומר. אולם, כפי שהיא מספרת, "המשבר היה בכיתה ט'. כל הזמן השוו אותי לאחי הבכור. כשסיימתי את כיתה י' הודעתי להורים שאני מפסיקה ללמוד. הפשרה הייתה שאני הולכת לאקסטרוני. לבד! זה היה קשה מאוד. סיימתי את האקסטרוני בלי בגרות באנגלית. בזמנו היו מעבירים חלק מהמבחן ברדיו וזה היה החלק שהבנתי וחשבתי שאם היו משמיעים לי את כל המבחן יכולתי לעבור." במהלך כיתות י"א-י"ב סנדלר התנדבה באיל"ן, נזכרת בחלומה מכיתה ד' להיות מורה. ההתנדבות הבהירה לה מחדש שעליה להיות מורה לחינוך מיוחד. גם שירותה הצבאי במהלך מלחמת לבנון הראשונה הבהיר לה כי זהו רצונה - להיות מורה. בהיעדר בגרות מלאה, סנדלר פנתה ללימודי המכינה לבגרות במכללת קיי. היא מספרת: "עשיתי מבחן. דבריה האחראית דאז על המכינה אמרה לי 'את לא צריכה ללמוד את כל המקצועות מחדש. השלימי את הבגרות באנגלית'. אך אני התעקשתי, ושם פגשתי את ריבה [הכוונה לד"ר ריבה לבנצ'וק, מורה לאנגלית וכיום האחראית לקשרי חוץ במכללת קיי] שעזרה לי להתמודד עם האנגלית. היא פשוט חיבקה אותי. סיימתי את המכינה עם ציון מעל 85."

וסנדלר החליטה לגשת למכרז. "רציתי להיות מנהלת אבל רציתי גם להישאר בחינוך המיוחד", היא מספרת על חוויותיה לאחר שזכתה במכרז, "קיבלתי את ביה"ס ולא ידעתי מה עושים. מצאתי עצמי מנהלת את החברים שלי שזה לא פשוט. הרוח הגבית הגיעה ממשד החינוך."

מתוך שלושים שלמדו במכינה, התקבלנו כשש בנות למכללה. הלכתי ללמוד חינוך מיוחד עם חברה. זו הייתה הפעם הראשונה בה הבינה סנדלר את בחירתה לאשורה. "הראשונה שאמרה שיש לי לקויות למידה", היא מתוודה, "הייתה פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי, שהייתה אז מרצה שלי. היא שאלה אותי איך הייתי כתלמידה? ואני ענית: שרדתי."

ההתחלה לא הייתה פשוטה: "הייתה לי תפיסה חזקה, לפיה צריך להימנע מלהפנות ילדים לוועדות השמה. אבל למורים שלי לא היו כלים. היו משברים בתוך הצוות, איך לקבל אותי וכיצד לעבוד עם הגישה שלי." סנדלר עדיין זוכרת את הביקורות להן זכתה, את נתוני הישגים הנמוכים של התלמידים שעוררו אותה

עם סיום לימודיה סנדלר הגיעה בעקבות בעלה, איש הקבע, למצפה רמון. אל בית הספר "רמון" הגיעה בשנת 1988. אז לא הייתה בו מסגרת של חינוך מיוחד. לצרכי ההוראה של החינוך המיוחד היא קיבלה את החדרון של אב הבית. בתמיכתה של

לפעולה. "אמרתי: חייבים לעשות מעשה. באותם ימים הגיעה המדריכה אטי אלנבוגן ממשרד החינוך ובנינו תכנית לשינוי שיטות ההוראה. המורים אמרו: "המדריכה מאוד נחמדה, אבל אנחנו לא מבינים מה היא רוצה מאתנו." שנה שלמה עבדו המנהלת והמדריכה רק עם המורים עד שהחלו לעבוד עם התלמידים, ואז - לפתע - זינקו ההישגים.

סנדלר המשיכה לעבוד בשיתוף פעולה עם אלנבוגן גם לאחר שהאחרונה עברה ל"ברנקו וייס". הן קיבלו מהרשות המקומית תקציב להמשך ההדרכה של אלנבוגן בביה"ס. השינוי הפך את פני בית הספר, הוא לא רק הפך למצליח יותר, אלא גם לראוי לפרס על הישגיו המיוחדים. המפקחת המליצה על בית הספר כמועמד לפרס חינוך ארצי, והוועדה מצאה את בית הספר ראוי לפרס על קליטת כלל התלמידים ביישוב, על מתן מענה לכל אחד ולקול האישי ועל פיתוח מודל ייחודי המתבסס על תיאוריות חינוכיות עדכניות. הייתה זאת שנה של גאוות יחידה בביה"ס. בכירים במשרד ונציגים ממוסדות חינוך ביקרו בו. סנדלר חשה שהצליחה ליצור תחושה של הצלחה ויציבות, למרות התחלופה הרבה בצוות המורים, האופיינית לעיירות הפיתוח באותן השנים ולמצפה רמון בפרט. היא מספרת: "היינו בשיא. חשבתי שזה הזמן לצאת לשבתון. נודע לי שעומדים לפתוח במכללת קיי לימודים לתואר שני בייעוץ חינוכי. תחום טיפולי, בחירה טבעית המתאימה לי." כך מצאה את עצמה סנדלר מתעניינת פעם רביעית בלימודים במכללת קיי. בוגרת המכינה, החינוך המיוחד וקורס המנהלים, ביקשה כעת להירשם לתואר שני. "הגעתי לראיון והייתי

משוכנעת שלא התקבלתי. הקשו עלי בראיון, 'למה שאת, מנהלת ביה"ס, תתפסי מקום. את לא תהיי יועצת'. אמרו לי. ואני השבתי 'אולי כן? אולי אהיה מנהלת יותר טובה?' ואז הודיעו לי שהתקבלתי."

הלימודים התחילו בסמסטר השני לפני היציאה לשבתון, וסנדלר זכתה בתמיכה מהפיקוח לצאת ללימודים. סנדלר הפתיעה את כולם, שציפו שתמשיך לפקוד את בית הספר, כשהקדישה עצמה ללימודים בלבד, אותם היא מסכמת כ"שנת מלכות". היא מפרטת: "שנה מופלאה. לא האמנתי שאני כל כך אהנה מלמידה. הרווח האישי הכי גדול היו האנשים שנפגשתי אתם במכללה. בשיעור של ד"ר שושנה שטיינברג וד"ר סמדר תובל דיברו על חיי ביה"ס והסטודנטיות שהן מורות מספרות על המנהלות שלהן, ואני חושבת 'אני יותר קשה מאלה'. אמרתי לעצמי 'איריס - עכשיו תלמדי.' ואכן, בתום הסמסטר הראשון ללימודים, עוד בטרם יצאה לשבתון, מיהרה סנדלר לקלוט בבית הספר יועצת בשעות תקן והצטערה שלא עשתה זאת קודם לכן.

בתום שנת הלימודים הראשונה סנדלר הרגישה שונה. "חזרתי אחרת", היא מגלה, "הרבה יותר קשובה. הרבה יותר מבזרת סמכויות. לא מוותרת - הרף מאוד גבוה, אבל מקום של הבנה. למדתי שהעולם לא עומד עלי. היה לי ברור שאני חוזרת ואנחנו עושים פה שוב תהליך של שינוי. הרשות ביקשה להיכנס לתוכנית שנקראת 'חלוץ חינוכי' המשותפת למשרד החינוך





לריקודים סלונים, מפרטת סנדלר, "המורה לאנגלית מלמדת סריגה לבנות ובנים ואנחנו נעזרים גם במשאבי היישוב, בכל שבוע קבוצה יוצאת לסטודיו 'אדמה' של בית ספר למחול הנמצא במצפה רמון. יש כאן גם מלונית לרכיבי אופניים. הבעלים מגיעים לבית הספר פעם בשבוע לקורס רכיבה על אופניים." סנדלר ביקשה להעריך את המיזם ובעזרתו של ד"ר חגי קופרמינץ מאוניברסיטת חיפה נבנתה הערכת "יום הלימודים האחר". אך, כפי שמציינת סנדלר, זאת אינה התוכנית היחידה המוצעת לתלמידים. ביה"ס לוקח חלק בתוכנית להתאמת המערכת למיומנויות המאה העשרים ואחת, שותף בתוכנית "סיסמה לכל תלמיד", בתוכנית לקידום הבריאות.

עם סיום לימודיה לתואר השני הבינה סנדלר כי היא גאה באירוס בת החמש עשרה, בתלמידה שהייתה. "בטח יגידו שזאת קלישאה. בכיתה ד' הבנתי שאני רוצה להיות מורה ובחרתי במקצוע ההוראה. אני יודעת היום, אני מאמינה, כל כך מאמינה, שאנחנו נוגעים בנפשם של ילדים. זאת לא סיסמה. מי שלא נמצא במערכת לא מבין את זה."

הראיון הסתיים והיום יום שלישי, יום הלמידה האחרת בבית הספר. אני מבקשת לסייר בו מעט. אירוס סנדלר נענית בשמחה. ביה"ס קטן, 305 תלמידים. אבל - גדול! חגיגה בכל מקום. ילדים מצעירים, נוטעים, בונים מבון, צובעים. הילדים פרוסים בכל שטח בית הספר. הילדים משתתפים בפעילויות מהנות ומלמדות. אירוס סנדלר כבר מתארגנת לקראת המשך העבודה, ואני נפרדת ממנה בחיבוק בשער ביה"ס.

ולמכון לחינוך דמוקרטי הנמצא במכללת סמינר הקיבוצים. מטרת התוכנית להכשיר סטודנטים איכותיים להוראה שהפסיכומטרי שלהם גבוה, ושילמדו בפריפריה באזורים מוחלשים לפחות חמש שנים על מנת לקדם תהליכי שינוי. נכנסנו לתוכנית שבעה מנהלים - אך למצפה רמון לא מגיעים סטודנטים להוראה. חזרתי לביה"ס עם תוכנית החלוץ כשבמקביל התחיל גם 'אופק חדש'. המשכתי בשנת הלימודים השנייה של התואר השני. שבעת המנהלים בתוכנית 'חלוץ חינוכי' נפגשנו פעם בחודש בסמינר הקיבוצים ולמדנו יצירת חדשנות בחינוך בארץ ובעולם. לא עשיתי פרקטיקום ביעוץ, לא כתבתי את עבודת הגמר של התואר באותה השנה. בשנה השנייה של התוכנית הגיעו לבית ספרה שתי 'חלוצות', אחת מהן עזבה אחרי שנה, האחרת אחרי שנתיים. סנדלר הבינה כי החלוצות, שאמורות להיות עתודת הניהול, בעצם כבר נמצאות בבית הספר ואין צורך לייבא אותן מבחוץ. היא איתרה שלוש מורות בצוות בית הספר שמתאימות לתוכנית, והן החלו בלימודיהן. "למדנו חדשנות חינוכית, כיצד לעשות משהו אחר בתוך המערכת הפורמאלית מתוך האפיונים והצרכים של המקום." כך נולד בבית הספר היסודי היחיד במצפה רמון יום למידה שבועי המכונה "יום למידה אחר".

בית הספר השיג מימון ומשאבים, וכך הצליחו להימנע כליל מפגיעה בשעות הלימודים ובייחוד בשעות הליכה. הם פתחו בנוסף גם קורסי העשרה רב-גילאיים, המבוססים על נקודות החוזק של המורים. "למשל, המורה לאמנות פתחה קורס



# על הילדים המוכשרים במתמטיקה

**מארק אפלבאום**

ד"ר מארק אפלבאום, מומחה לחינוך מתמטי, הוא ראש לימודי ההתמחות במכללת קיי. את לימודיו הגבוהים עשה באוניברסיטה הפדגוגית של באקו, ובהמשך פוסט-דוקטורט באוניברסיטת חיפה. פרסומיו רבים וחובקי עולם, ביניהם חלק גדול הפונה למורים ולתלמידים צעירים המעוניינים בלימודי המתמטיקה. ד"ר אפלבאום מספר על ספר חדש, ובו פרק פרי עטו. הספר ראה אור בפולנית, ומאפשר לקרוא בעברית לראשונה, במיוחד לקוראי קולות, בעיה אחת מתוך הפרק המעודד חשיבה מתמטית יצירתית אצל ילדים באמצעות בעיות חקר.



בתמונה ד"ר מארק אפלבאום עם פרופסור אדיטה גרושז'יק-קולזנסקי בביקור אצל סגן שר החינוך של פולין פרופסור זביגנב מרצ'וניאק

המלוות ברעיונות דידקטיים ובהמלצות כיצד ליצור משימות דומות ומשימות ברמת חשיבה גבוהה יותר. אתאר להלן דוגמה של משימת חקר וגילוי מתוך הספר.

לבעיות חקר יש חשיבות רבה בפיתוח חשיבה מתמטית בכלל ובפיתוח חשיבה יצירתית בפרט. בעיות חקר מספקות עומק, גוון, ומקרבות את מקצוע המתמטיקה לעולם הלומדים. הדבר עשוי, כמובן, לסייע בשינוי הגישה השלילית ללימוד המתמטיקה, שקיימת אצל חלק מהתלמידים. שימוש בבעיות חקר מאפשר למורים למשוך את התלמידים לשאול שאלות משמעותיות, להעלות השערות, לדון בנכונותן ובהפרכתן, לחפש אחר התבניות ולבנות שאלות חדשות.

בדוגמה הבאה אפשר לראות כיצד בעיית חקר אחת תורמת רבות לפיתוח חשיבה מתמטית אצל ילדים בגילאים שונים.

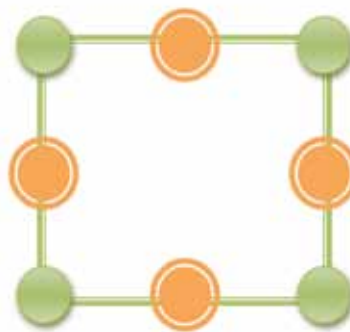
**ה** ספר על הילדים המוכשרים במתמטיקה יצא לאור בשפה הפולנית. הוא נכתב על ידי צוות בינלאומי להוראת המתמטיקה המורכב ממרצים באקדמיה לחינוך מיוחד ע"ש מריה גרגורז'בסקה בפולין, בהם פרופ' גרושז'יק-קולזנסקי (Gruszczyk-Kolczyńska), ד"ר קוטארבה-קנז'וגובסקה (Kotarba-Kańczugowska), גב' אווה זילינסקה (Zielinska) וממני, ד"ר מארק אפלבאום נציג מכללת קיי.

הספר מומלץ לכל אלה שעוסקים בעבודה עם ילדים מוכשרים במתמטיקה, מורים והורים. תרומתי לספר היא פרק העוסק במשימות לפיתוח כישרון מתמטי בגיל צעיר. בפרק מוצגים היתרונות שיש לחשיפה מוקדמת של ילדים מוכשרים במתמטיקה למשימות חקר וגילוי. נוסף על כך, מוצגות משימות

## בעיית הסכום 13

שבצו את המספרים 1 עד 8 בעיגולים, כך שסכום המספרים בכל צלע יהיה 13.

- מהו סכום המספרים בעיגולים הכתומים?
- הציגו את דרך הפתרון שלכם.



- אפשר לפתור את הבעיה בשתי דרכים:
1. דרך שיטתית בה נמצאות כל האפשרויות (כל השלשות שגיבו סכום 13).
  2. דרך הסתכלות "מרחוק" (יצירת הכללה).

ננסה לפתור בדרך הראשונה. נכתוב את כל השלשות האפשריות מהמספרים 1 עד 8 שסכומם 13.

אם יהיו רק ארבע שלשות כאלה, הרי שהמלאכה תהיה קלה: נצטרך רק להתאים כל שלשה לצלע.

חשוב להדגיש את השיטתיות באיסוף הנתונים:

- (1) יש להתחיל מהמספר הקטן ביותר האפשרי (1). המספר השני בשלישייה לא יכול להיות לא 2 ולא 3 כי המספרים 10 - 19 אשר משלימים לסכום 13 אינם נמצאים לרשותנו. מכאן השלישייה הראשונה הינה 1,4,8.
- (2) כעת, יש לחזור שוב למספר 1 ולבדוק זוגות נוספים שסכומם 13. נקבל את השלישייה הבאה: 1,5,7.
- (3) רק לאחר שנמצא את כל האפשרויות הכוללות את המספר 1, נעבור למספר 2.

בשיטה זו נבטיח כיסוי של כל האפשרויות מבלי שנחזור על אותן השלישיות.

השלשות שנקבל הן:

1	4	8
1	5	7
2	3	8
2	4	7
2	5	6
3	6	4

התקבלו 6 שלישיות של המספרים (1-8) שסכומן 13, כאשר יש לנו רק 4 צלעות. עלינו לבדוק באילו 4 שלישיות מתוך 6 הקיימות עלינו לבחור.

כדי לבצע את הבחירה הנכונה צריך להכיר את ה"אילוצים" שמכתיב מבנה הריבוע שמוצג בבעיה: המספרים שבפינות ישתתפו בשתי שלישיות (לאורך ולרוחב) בעוד שהמספרים שישוּבצו בעיגולים באמצעי הצלעות ישתתפו בשלישייה אחת בלבד.

מכאן נשאלת השאלה: מהו מספר השלישיות בהן מופיע כל אחד מהמספרים מ-1 ועד 8?

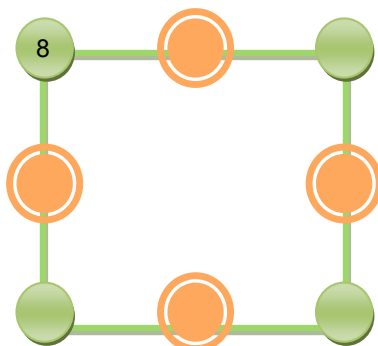
נקבל את הטבלה הבאה:

המספר	1	2	3	4	5	6	7	8
מספר השלישיות בהן מופיע המספר	2	3	2	3	2	2	2	2

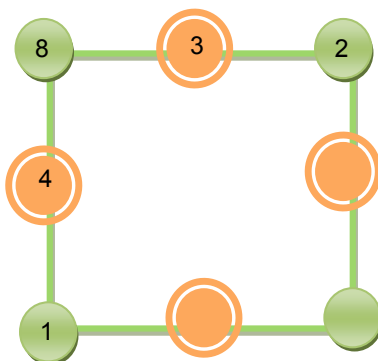
מה קיוונו לגלות בטבלה זו? אם אחד מהמספרים היה מופיע רק בשלישייה אחת היה ברור שנשבץ אותו באמצע של אחת הצלעות. אם היו רק ארבעה מספרים שמשתתפים בשתי שלישיות הם היו תופסים את הפינות. במקרה שלנו המצב אינו כה פשוט. לא קיבלנו את המידע הנחוץ. מאחר שבבעיות כאלה אין אסטרטגיה ידועה מראש, הרי שמצבים כאלה של היעדר תשובה בדרך פתרון מסוימת עלולים להתרחש לעתים קרובות. עלינו לבנות את אסטרטגיית הפתרון תוך כדי התקדמות בפתרון וגילוי תכונות שונות של מרכיבי הבעיה.

כעת ניעזר באסטרטגיה "אם - אז" ובגישה שבמרכזה שימוש באיבר הקיצוני. במקרה הנוכחי האברים הקיצוניים הם 1 או 8. נבחר את המספר 8 שמופיע בשתי שלישיות הבאות: 1,4,8 ו-2,3,8.

נניח שהמספר 8 מופיע באחת הפינות:



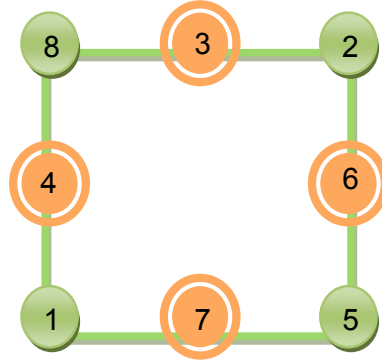
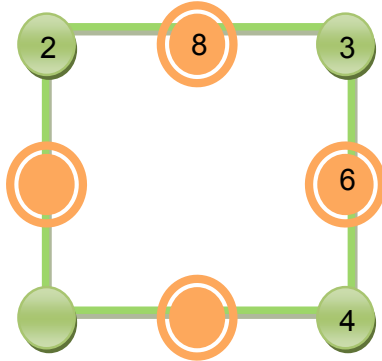
הדבר מחייב את השלישיות הבאות להופיע לצידו בשתי צלעות הריבוע:





הסדר של הספרות 1 ו-2 | 3 ו-4 | 1 ו-2 נבחר כך שבפינות יישארו המספרים הקטנים ביותר (כי המספרים הנותרים הם 5,6,7 וסכום של כל שניים מהם קרוב מאוד ל-13).

קעת נשאר רק לנסות לשבץ את המספרים. נקבל פתרון ראשון:



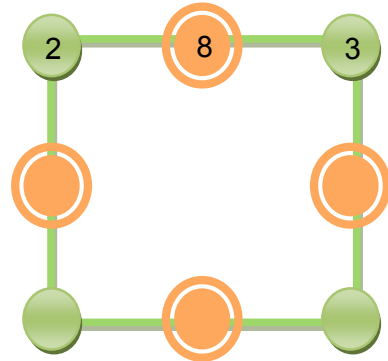
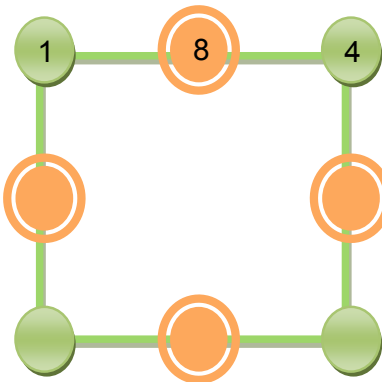
כיוון שהמספר 6 מופיע בשלישייה נוספת: 6,2,5 אפשרות א' היא בלתי אפשרית היות שהמספר 2 כבר תפוס. אפשרות ב':

סכום המספרים בעיגולים הכתומים הוא 20!

נחפש פתרונות נוספים: נשבץ את המספר 8 באמצע של השורה העליונה (או באמצע של כל שורה או טור). נצרף ל-8 את אחד משני זוגות המספרים האפשריים. נניח את 2 ו-3. נקבל:

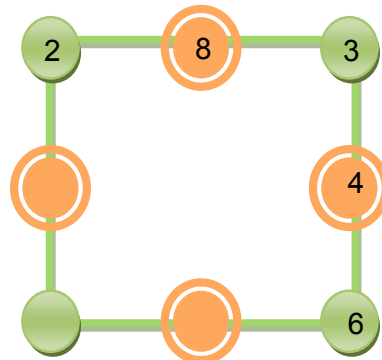
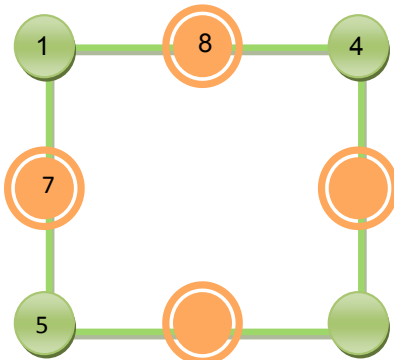
המספר 4 משתתף בשתי שלישיות נוספות 1,2,4,7 ו-1,4,8. אף אחת מהן אינה אפשרית היות שהמספרים 2 ו-8 כבר תפוסים. זה מביא אותנו למסקנה שהשלישייה 2,8,3 לא יכולה להיות משולבת בפתרון. בשלב זה התלמידים מתמודדים עם שילוב של שתי אסטרטגיות: דרך השלילה וברירת האפשרויות.

מכאן השלישייה ההכרחית (אם בכלל) היא:

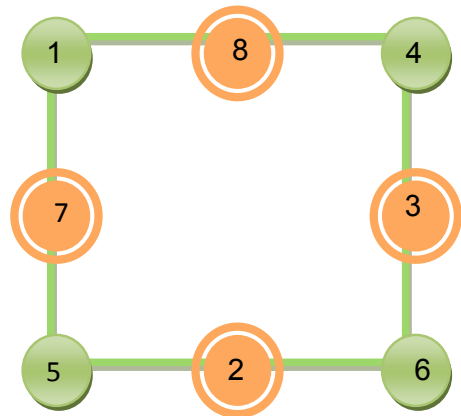


המספר 3 מחייב את השלישייה השנייה בה הוא משתתף: 3,4,6. כאן יכולות להיות שתי אפשרויות. אפשרות א':

השלישייה האחרת שכוללת את מספר 1 היא: 1,5,7. מספר 7 לא יכול להיות בפינה כי הוא שותף בשלישייה אחרת עם מספר 4 שתפוס. מכאן נקבל:



נשאר לשבץ רק שלושה מספרים 1 - 2 - 6 בשורה השלישית  
 1 - 3 מתחת ל - 4. והתשובה הסופית היא:



גם כאן סכום המספרים בעיגולים הכתומים הוא 20!  
 כיוון שלאורך כל הדרך הבחירות שלנו היו חד משמעיות אפשר  
 להסיק שיש רק שני פתרונות אפשריים (ללא פתרונות סימטריים  
 לאלה שנמצאו).

### קצת נעבור לדרך הפתרון השנייה, דרך הסתכלות "מרחוק" (יצירת הכללה):

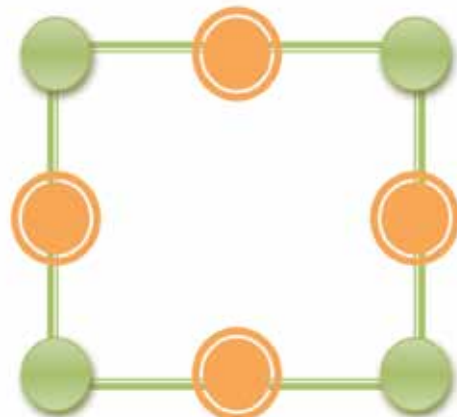
הניסיון בדרך זו היא להגיע לפתרון אלגנטי שיכלול את ניתוח  
 מבנה הבעיה, מבלי שיש צורך לשלב את המספרים בעיגולים.  
 אפשר להסתכל על הבעיה כך:

אם הסכום בכל צלע הוא 13, הסכום בארבע צלעות יהיה  
 $13 \times 4 = 52$

אם נחבר את המספרים 1 עד 8 נקבל את הסכום 36.

$$36 = 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8$$

ההפרש בין 52 ל-36 שווה ל-16.

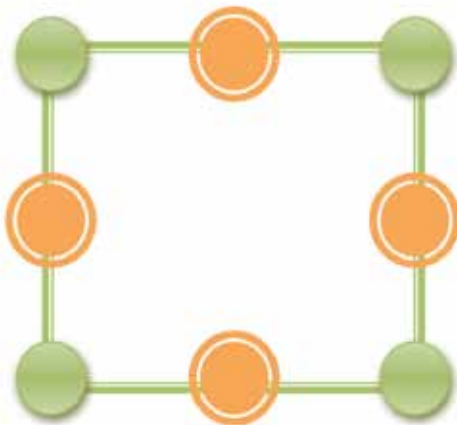


מה מייצג הפרש זה? כאשר מחשבים את סכום של ארבע  
 הצלעות (52), סכום זה כולל למעשה 12 מספרים ולא שמונה  
 בלבד. מדוע? כי כללנו בסכום זה פעמיים את המספרים  
 ששובצו בקודקודים. לעומת זה, סכום המספרים 1 עד 8 כולל  
 כל מספר פעם אחת בלבד (36). מכאן, שההפרש 16 מייצג

את סכום המספרים שבקודקודים. מאחר שהסכום של כל  
 המספרים 1 עד 8 הוא 36, והסכום של אלה שבקודקודים  
 הוא 16, הרי שסכום המספרים באמצעי הצלעות (בעיגולים  
 הכתומים) הוא 20. פתרון כזה דורש "אומץ" לא ללכת בדרך  
 השיטתית והבטוחה ולהסתכל בגדול ובהכללה על הפתרון.  
 החיסרון של הפתרון הזה הוא בכך שאין אנו יודעים האם  
 השיבוץ של המספרים המקיימים את התנאי קיים למעשה.  
 לפיכך, ההמלצה היא לאחר מציאת התשובה ("הסכום של  
 המספרים בעיגולים הכתומים שווה ל - 20") להשלים את  
 השיבוץ ולבדוק פתרונות שונים.

בעיות חקר וגילוי מהסוג שהוצג כאן הן בעיות שבמקרים רבים  
 ניתן להציג בפני ילדים בגילאים שונים, ברמות חשיבה שונות  
 וברמות עומק שונות. כך, לדוגמה, את השאלה שבה דנו לעיל  
 ניתן להציג לילדים שלמדו אלגברה ולבקש מהם לבצע הכללה.  
 הפתרון יהיה כזה:

שמונה מספרים  $a_1, a_2, a_3, \dots, a_8$  משובצים בעיגולים. אם נתון  
 סכום של המספרים לאורך כל צלע שווה ל -  $m$ , מצא את  
 סכום המספרים הרשומים בעיגולים הכתומים.



#### פתרון:

נסמן את סכום כל המספרים:  $A = a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_8$ .  
 סכום המספרים לפי 4 צלעות יהיה  $4m$ .

ההפרש בין הסכומים הנ"ל  $4m - A$  שווה לסכום המספרים  
 שבפינות.

קצת נחסיר מהסך הכל את סכום המספרים שבפינות ונקבל  
 את סכום המספרים שבעיגולים הכתומים:

$$A - (4m - A) = 2A - 4m$$

הרבה פעמים פתרון שאלות חקר וגילוי מסתיים בניסוח שאלה  
 חדשה. נסיים כך גם אנחנו:

אילו ערכים יכול לקבל פרמטר  $m$ ? (להזכירכם, בבעיה המקורית  
 היה נתון שסכום המספרים לאורך כל צלע שווה ל-13. האם  
 הוא יכול להיות 14? 15?)

המשימה שהוצגה כאן מאפיינת בצורה טובה את העבודה  
 של חוקר במתמטיקה בפרט ובמדעים בכלל. פעמים רבות,  
 בפתרון בעיות חדשות (ולא סטנדרטיות) החוקר מנסה מספר  
 דרכים, לומד מכל אחת מהן, מעלה השערות, אוסף נתונים,  
 מקבל החלטות (לפעמים החלטות כואבות - להתחיל הכול  
 מהתחלה!) ורק לאחר העבודה הקשה והמאתגרת מגיע החוקר  
 לפתרון הרצוי. את הפתרון או המסקנות שהסיק, וכליל החוקר  
 לקבוצה של בעיות דומות. במידת הצורך, ישאל שאלות חקר  
 חדשות איתן עשויים גם להתמודד חוקרים אחרים.

# תערוכתו של יצחק בלפר האמנות כעדות: תלמידו של קורצ'ק מצייר את ילדותו

**ישראל רבינוביץ, אוצר הגלריות לאמנות במכללת קיי**

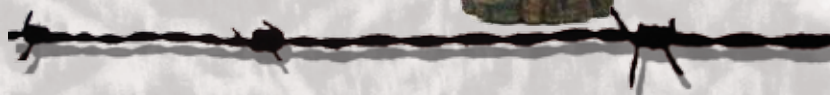
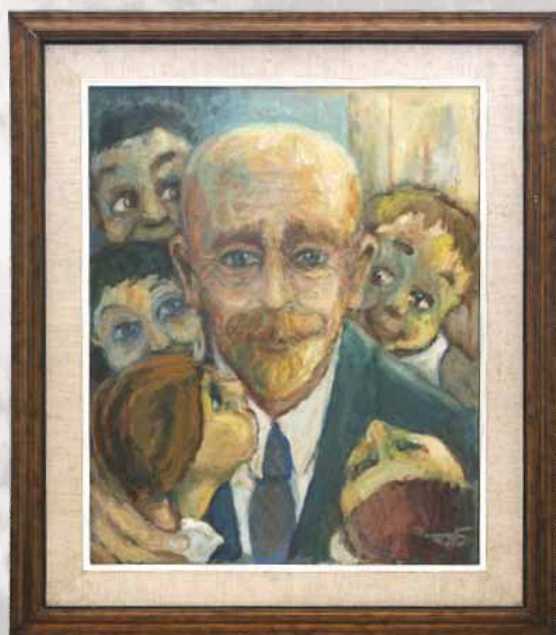
יצחק בלפר נולד בשנת 1923 בוורשה, פולין. לאחר שהתייתם מהוריו, התחנך בבית היתומים של יאנוש קורצ'אק, שם למד בין השנים 1930 - 1938. עם פרוץ מלחמת העולם השנייה ופלישת הנאצים לפולין, הספיק לנוס על נפשו לעבר היערות, משם עבר לרוסיה. כאמן, שב בלפר שוב ושוב לאותם ימים אפלים של אירופה במאה העשרים, ומתעד את זוועות שוב ושוב למען הדורות הבאים. תערוכת פסליו וציוריו הוצגה בסמוך ליום השואה בגלריה המרכזית של מכללת קיי.



**”כ** ל אימת שניסיתי להעלות על הבד, על הנייר, את זוועות השואה, כל אימת שניסיתי למצוא להן ביטוי בפיסול, כרסם בי הספק - האם אפשרי הדבר? האם יכול אמן לבטא את האימה והפחד? את המציאות הבלתי אנושית, הלא נתפסת של הרדיפה והשנאה התאומית של הזמנים ההם?” תוהה יצחק בלפר, צייר ופסל היוצר למעלה משישים שנה.

בלפר הילד גדל בוורשה. הוא התייתם מהוריו ונשלח לבית היתומים של הסופר והמחנך הנודע יאנוש קורצ'אק. במלחמת העולם השנייה, אחרי כיבוש ווארשה על ידי הנאצים, ולפני הקמת הגטו, ברח דרך היערות לרוסיה.

בשנת 1946, עם תום מלחמת העולם השנייה, ניסה בלפר לעלות לארץ ישראל עם יהודים נוספים משארית הפליטה כחלק מהעלייה הבלתי לגלית. הם עברו דרך ארצות שונות, ולבסוף הפליגו באנייה "אף על פי כן" לארץ ישראל. אולם, כידוע, סמוך למחוז חפצם חיכו להם הבריטים. בלפר נתפס וגורש לקפריסין, שם שהה במחנות המגורשים. בקפריסין למד רישום ופיסול אצל הפסל זאב בן-צבי, ועבד כצייר ב"מחנות החורף", אותם מבני קבע במחנה המעצר בקפריסין.



בארץ, לאחר מבצע סיני, סיים בלפר ארבע שנות לימוד במכון לאמנות ע"ש אבני בתל אביב, ובהמשך התקבל כחבר באגודת הציירים והפסלים - שני ציוני דרך מקובלים לאמנים הישראלים באתם הימים.

יצחק בלפר חי בצורה אכזרית וכואבת את השואה. הוא חווה את הנדודים והתנסה בחרדות החיפוש אחר מסתור ומקלט כיום, עודדנו נושא עמו את החוויה של "להיות יהודי" בימים ההם. אך המייחד אותו מרבים אחרים שעברו את השואה הוא כושר הביטוי הפלסטי בו ניחן. באמצעות כושר ביטוי זה הצליח בלפר לגלות ולהעביר את עולמו הרגשי, שהוא כהד לעולמם של רבים שהגיעו מ"שם".

נושאי יצירתו של בלפר, ברישום ובפיסול, "מצומצמים" לכאורה, ונסובים סביב מראות השואה ודמותו של המחנך יאנוש קורצ'אק, ילדיו הפרטיים וילדי בית היתומים שניהל, מראות מן הגטו, הגירוש, קרון המוות ועוד. אלה הם תכני ומושאי יצירתו לאורך השנים, אשר מטלטלים את הצופה.

**והפעם על מיצג יוצא דופן  
 לזכר השואה המשלב  
 חינוך, תרבות והנצחה**

# טלטלה רגשית, מעשים טובים ומחויבות לחינוך לערכים: דרישותיו של קורס יוצא דופן בהכשרת מורים

ישראל רבינוביץ והדסה אילנברג

ישראל רבינוביץ הוא אמן ופסל בעל מוניטין בינלאומיים, המלמד אמנות במכללת קיי ומשמש האוצר הראשי של המכללה. אולם רק מעטים יודעים כי רבינוביץ השתלם רבות בהוראת השואה, ומקדיש חלק נכבד מפועלו החינוכי בארץ ובתפוצות להנצחת קורבנות השואה. ברוח זו במסגרת עבודתו במכללת קיי, רבינוביץ מעביר מדי שנה קורס מיוחד ומטלטל על הוראת מורשת השואה. שיאו של הקורס בטקס יום השואה, השונה מאוד מטקסים אחרים המתנהלים ביום זה.

בשיתוף עם ד"ר הדסה אילנברג, ראש ההתמחות בהוראת המוסיקה, האחראית על ההיבטים המוסיקליים בקורס ובטקס, רבינוביץ ומשתתפי הקורס, סטודנטים מכל תוכניות המכללה, מעמידים מדי שנה טקס חדש, עוצמתי ומרגש. הטקס נפתח דקות אחדות לפני הישמע צפירת הזיכרון. דלתות האולם בו נערך הטקס נסגרות בטרם הצפירה ופותחות מסע חווייתי קשה ומטלטל. אין יוצא ואין בא מהאולם, בדומה למצב ששרר בקרונות המוות. לאחר שהמשתתפים והצופים נעמדים דום לזכר הקורבנות, נפתח הטקס. זהו מיצג רב-חושי, המבוסס על משחק, שירה ומוסיקה, צבע ותנועה, המחבר בין העבר להווה, שבו כל אחד מהנוכחים לוקח חלק פעיל בתיעוד ובזיכרון, בהזדהות עם הקורבנות ובתקווה לחיים, כפי שמציגות התמונות הבאות, שצולמו במכללת קיי בטקס יום השואה האחרון.







# ל

קראת סיום טקס יום הזיכרון לשואה תשע"ג, קראנו קטע מיומנה של דוניה רוזן, המוכר בשם "צוואה". רוזן נולדה בקוסוב שבגליציה, וגדלה כילדת טבע אצל סביה. בסיום המלחמה הייתה הניצולה היחידה ממשפחה ענפה שנספתה כולה בשואה. רוזן שנולדה בשנת 1930 נפטרה בישראל בשנת 2007. בשנת 1955 מילאה רוזן במפעל ההנצחה של "יד ושם" חמישים וחמישה דפי עד לבני משפחתה הנספים. שנה לאחר מכן הצטרפה לצוות עובדי "יד ושם" והפכה למנהלת מדור חסידי אומות העולם. בשנת 1965 הצליחה רוזן, תוך כדי עבודתה ב"יד ושם" לאתר את אולינה הוריהורישין שהצילה אותה כילדה, והוריהורישין זכתה להכרה עולמית כחסידת אומות העולם. אלה הדברים שכתבה בעשרים ושלושה ביוני 1945 ונאמרו בטקס:

**"[...] רוצה אני לבקש מכם שלא תשכחו את המתים.  
רוצה אני שתקימו יד לנו - מצבה שתגיע עד השמים.  
צינו שיראה אותו העולם כולו - פסל לא משיש, ולא מאבן,  
אלא ממעשים טובים. כי מאמינה אני באמונה שלמה,  
שרק מצבה כזאת עשויה להבטיח לכם ולילדכם עתיד טוב יותר,  
ואז לא ישוב אותו רשע שהשתלט על העולם  
והפך את החיים לגיהנום [...]"**

### לקריאה נוספת:

- רוזן, דוניה, 1988. **ידידי היקר**. ירושלים: יד ושם. (הקטע לעיל מופיע שם בעמוד 94).
- יומנה של דוניה רוזן באתר "יד ושם": [http://www.yadvashem.org/odot\\_pdf/Microsoft%20Word%20-%202964.pdf](http://www.yadvashem.org/odot_pdf/Microsoft%20Word%20-%202964.pdf)
- דף חסידת אומות העולם לזכר גב' אולינה הוריהורישין שהצילה את דוניה רוזן: <http://www.yadvashem.org/yv/he/righteous/stories/hryhoryshyn.asp>

כשהתפזר הקהל ונותרנו לבדנו, שני המרצים והסטודנטים אדווה, אורטל, אורלי, אושרת, איה, הדר, הדר, הילה, יפית, יפעת, מור, מורן, מורן, נופר, נטע, רעות, שלי, שני האחת ושני האחרת, שרית, תמר ועידו, שבנו וקראנו לעצמנו את דבריה של דוניה רוזן, כשאנו מחובקים, דומעים ומחייכים. כך, נרגשים ומלאי עוצמה, סיימנו את הטקס תוך אמונה מחוזקת כי רק חינוך לערכים ולמעשים טובים יהווה את הבסיס והדרך ליצירת עולם טוב יותר לנו ולתלמידנו בהווה ובעתיד.

# מי היתה הדמות שהיתה?



ציפי רובין

כתב הידה

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

במרכזה של החידה עומדת דמות נשית, משכילה, שנטלה חלק בהקמת רשת של מוסדות חינוך עבריים בארץ הקודש החל מראשית המאה העשרים. נולדה בשנת 1889 בביאליסטוק, רוסיה הלבנה. גדלה בבית מסורתי ציוני וקיבלה חינוך עברי ב"חדר" של בניו. מהוריה למדה את השפה העברית וחינוך כללי קיבלה בגימנסיה רוסית בעיר הולדתה. פעילותה הציונית הביאה למאסרה בעוון השתייכות למפלגת "פועלי ציון" ובעוון החזקת כלי הקרן הקיימת בכיתה. היא נשארה בפיקוח משטרתי במשך כשנה עד המשפט, לאחריו שוחררה ועזבה את עיר מגוריה. עברה לגרודנה ולמדה שם במחזור הראשון של הקורסים הפדגוגיים להכשרת מורים עבריים, דבר יוצא דופן באותם ימים, שכן הקורסים היו מיועדים לבחורי ישיבה בלבד. הותר לה להשתתף בקורסים כתלמידה שלא מן המניין, ובתנאים מיוחדים: עליה לשבת סמוך לדלת היציאה ולהתחמק מהכיתה עם הופעת המפקח מטעם הממשלה. ביום זה אכן הגיע המפקח, אך בניגוד לתוכנית, הבחין בהיעלמה, והיא נקראה לחזור לבירור עימו. הלה התרשם מאישיותה ומידיעותיה בשפה העברית, והתיר להוסיף לרשימת התלמידים מן המניין. אך מאסרה בעוון השתייכות למפלגת "פועלי ציון", גרם לכך שנשללה ממנה האפשרות לגשת לבחינות הגמר לשם קבלת תעודת מורה, לכן בשנת 1909 נסעה לברלין להכשיר עצמה להוראה במכון הפדגוגי Pestalozzi Froebel Haus. בשנת 1912 עלתה לארץ והתיישבה בירושלים. החלה את דרכה בחינוך בהקמת מוסד לילדים בשכונת זיכרון משה, ששימש כעבור שנתיים מקום התנסות של פרחי ההוראה של הסמינר העברי שנפתח בשנת 1914. בהמשך מונתה למפקחת על מוסדות חינוך בירושלים, הייתה מהלוחמות הראשונות לשוויון זכויות הנשים בארץ ישראל, כתבה מאמרים רבים בכתבי עת, שימשה באת-כוח המחנכות במרכז המורים ובאת-כוח ראשונה ויחידה בוועד החינוך, והקדישה את כל זמנה ומרצה לפיתוח מוסדות חינוך בארץ. בשנת 1914 נישאה לארכיאולוג ידוע וילדה שלושה בנים: האחד - ארכיאולוג ורמטכ"ל במדינת ישראל, השני - שחקן תיאטרון הקאמרי, השלישי - טייס בחיל האוויר שנפל במלחמת העצמאות.

**את פתרון החידה אפשר לשלוח אל [heller@kaye.ac.il](mailto:heller@kaye.ac.il)**

## פתרון החידה מגליון 5: רוזה שושנה יפה (1866 - 1914)

האישה שהייתה מנהלת בית ספר לבנות, הראשון בארץ ישראל שהתנהל בעברית, היא רוזה שושנה יפה (אוגוסט 1866 - ינואר 1914). רוזה נולדה בבריסטובקה, כפר אוקראיני בפלך יקטרינוסל'ב (על גדות נהר הדנייפר). אמה לא זכתה להשכלה מסודרת, אך הייתה אשת ספר, שהקפידה לקרוא לילדיה סיפורים מהספרייה העשירה שבביתם, לימדה אותם לקרוא בעזרת משחקים בקוביות, וחינכה אותם ברוח "הרעיונות הליבראליים על הצדק, האחוה והשוויון". אביה היה יהודי תורני, משכיל וחופשי בדעותיו, שעסק במסחר. ההורים לא חסכו בחינוך חמשת ילדיהם ובמתן השכלה רחבה ככל שניתן. בנערותה נשלחה רוזה עם אחיה ואחיותיה לגימנסיה רוסית בעיר ברדיאנסק לחוף הים האזובי. בגמר לימודיה התיכונים נסעה רוזה לדרום צרפת ולמדה שלוש שנים מדעי הטבע באוניברסיטת מונפלייה. עם סיום לימודיה, חזרה לרוסיה והייתה מורה בבית ספר יהודי בסימפרופול שבאוקראינה. כבר אז גמלה בה ההחלטה לעלות לארץ ישראל ולייסד שם בית ספר לבנות. בשנת 1892, בהיותה בת 26, הגיעה רוזה לארץ והצטרפה לאחיה, ד"ר הלל יפה (1864-1936), שעלה חצי שנה לפניו, שימש רופא בחיפה ואחר כך קבע את מושבו בטבריה והיה במשך שנתיים רופא עירוני. רוזה הצטרפה אליו והתחילה להתעניין באפשרויות להגשמת חלומה, אך הדבר נדחה עד ראשית שנת 1893, עת נקראה על ידי חברת "כל ישראל חברים" (כ"ח) לנהל את בית הספר לבנות ביפו. רוזה השתקעה ביפו ובמשך אחת עשרה שנה ניהלה את בית הספר לבנות. אחד העם, ממנהיגיו הדגולים של העם היהודי ומראשי הוגיה של הציונות, הגיע לביקור בבית הספר, התרשם עמוקות מהישגיו וציין את האווירה הטובה ששררה בין כתליו, את מסירותה של המנהלת ואת היחסים הטובים שנרקמו בינה ובין המורים.

בשנת 1904 עזבה רוזה את יפו והתארכה במושבה יבנאל - המושבה המרכזית בגליל התחתון. ביבנאל פעלה כראש משפחה, ללא גבר לצדה - תופעה יוצאת דופן בחברת האיכרים שמשקיהם התנהלו על בסיס משפחתי. היא הקימה משק חקלאי וחלמה לייסד במושבה בית ספר חקלאי לבנות האיכרים. חלומה נקטע באבו עם מותה הפתאומי בינואר 1914.

