

קולות

טבת תשע"ה - ינואר 2015

9

כתב-עת לענייני חינוך וחברה

קולות

עורכת:

ד"ר ערגה הלר

עורכת לשונית:

ד"ר טליה דיתשי-ברק

עיצוב גרפי:

קווים, חברה לפרסום בע"מ

צילום: יורם פרץ

כל התצלומים בקולות

צולמו ע"י צלם המערכת,

אלא אם צוין אחרת

מזכירת מערכת: ירדנה ורדי

דוא"ל: yvardi@kaye.ac.il

ועדת מערכת:

פרופ' לאה קוזמינסקי,

ד"ר אריאלה גידרון,

ד"ר מרק אפלבוים,

ד"ר אמנון גלסנר

מו"ל: המכללה האקדמית

לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע

כתובת: רח' עזריאל ניצני 6,

ת"ד 4301, באר-שבע 8414201

© כל הזכויות למאמרים

וליצירות שמורות למחבריהם.

קולות זמין לקריאה חופשית

באתר מכללת קיי.

טלפון: 08 - 6402777

פקס: 08 - 6413020

דוא"ל: heller@kaye.ac.il

אתר: www.kaye.ac.il

| | |
|----|---|
| 1 | דבר נשיאת המכללה, פרופ' לאה קוזמינסקי, דבר המערכת |
| 2 | תפקיד המידען ותומך ההוראה במוסדות להכשת מורים / רונית יחזקאל וד"ר אנט כהן |
| 5 | הספרייה המטיילת של קלרה אברהם / ד"ר אורית הוד-שמר |
| 8 | סקר קולות, והפעם מה חושבים חברי הסגל על ספרים דיגיטליים וספריות במוסדות חינוך / ד"ר ערגה הלר |
| 10 | ראיון עם פרופ' ציפי רובין וד"ר רחל קרופ על אודות התערוכה ההיסטורית של מכללת קיי / ד"ר ערגה הלר |
| 17 | במת דיון, מה אומרים חברי הסגל על סוגיות של למידה מבוססת פרויקטים |
| 17 | פותחים דלתות לחדשנות פדגוגית / ד"ר תרצה לוין |
| 19 | למידה מבוססת פרויקטים: ללמוד עם ברק בעיניים מתוך מוטיבציה אוטונומית והכוונה עצמית / ד"ר חיה קפלן וד"ר אמנון גלסנר |
| 24 | מחזוריות החיים בעדות ישראל / ד"ר מירי יוסוב-שלום |
| 26 | פשוט הייתה לי אחות גדולה בגן / ד"ר וורדה סעדה-גרס |
| 28 | איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם יעל גלבווע-נומיס, בוגרת אמנות, רקדנית בטן ויזמת חינוכית, מאת ד"ר ערגה הלר |
| 32 | מה קורא? על יחידת הוראה חדשנית שחיברו ד"ר מרסל פרייליך וחבריה במכון ויצמן לספר לימודים לחטיבת הביניים |
| 34 | מה רואה? על תערוכתו של איצו רימר, מאת ישראל רבינוביץ אוצר המכללה והתערוכה |
| 35 | מה שומע? על אירועים וכנסים בהם היו שותפים אנשי הסגל של מכללת קיי, והפעם ד"ר פכרי בסול על הלא-מוסלמים של פעם ודאע"ש של היום; מירב אסף על ביקור המרצים בחברת גוגל ישראל; ד"ר סלים אבו ג'אבר על דמות האישה הפלסטינית בספרות הערבית הנכתבת בישראל; וגב' דורית שרף בסול על שיתופי הפעולה של הסטודנטים לחינוך גופני במרכז לבריאות הנפש |
| 40 | מי הייתה הדמות שהייתה? החידה ההיסטורית של פרופ' ציפי רובין |

דבר הנשיאה



בבית הספר הדו-לשוני, סטודנטיות ממכללת קיי משני המגזרים: היהודי והבדואי הדריכו תלמידים מכיתות ג ו-ד בכתיבת סיפור קצר בשתי לשונות: עברית וערבית. כל סיפורי הילדים וטיטוה אחת מכל סיפור קובצו בספר "ידידו של הילד, סיפורי ילדים על כלבים בשתי לשונות".

[ניתן לעיין בספר בספריית המכללה ובאתר המכללה בקישור הבא: www.kaye.ac.il/books_research/item?category_id=156]

אם אנו חפצי חיים, עלינו להמשיך ולעמול על קידום הערכים של כבוד לזולת ולתרבותו, לסובלנות לאחר ולשוויון בין כל בני האדם. בחרנו לעסוק בחינוך משום שאנו מאמינים כי באמצעות החינוך נוכל לשנות את העולם - ביחד!

ולענייני הגיליון התשיעי של "קולות" - הגיליון הזה מרתק כקודמיו. למרות השינויים הפוליטיים שהתרגשו עלינו לאחרונה, אנו ממשיכים לעמול - בחשיבה ובעשייה - על השינויים הפדגוגיים המציבים במרכז את הלומד, את התשוקה שלו ללמוד, את חיזוק תחושת היכולת שלו ואת הרלבנטיות של הלמידה לחייו. תודה לכל העומלים על ההוצאה לאור של המגזין שלנו. תודות לד"ר ערגה היר, העורכת, לד"ר טליה דיתש-ברק, האמונה על עריכת הלשון, לצלם המערכת מר יורם פרץ ולחברי המערכת: ד"ר אריאלה גדרון, ד"ר מרק אפלבוים וד"ר אמנון גלסר.

פרופ' לאה קוזמינסקי

אנו נמצאים עתה בעיצומה של תקופה, שבה מתערערים היסודות לחיים בשיתוף ובשוויון במדינת ישראל, שנבנו בעמל רב. קולות מתלהמים, המבטאים חוסר סובלנות ואף גזענות מציפים מרחבים רבים.

לאחרונה הוצתו כיתות בבית הספר היסודי הדו-לשוני בירושלים, הממוקם בין שכונת פת לבית צפצפא, בית ספר המסמל חיים של דו-קיום בין יהודים לערבים. במתחם גן הילדים בבית ספר זה נכתבו כתובות נאצה, והמתלהמים ערמו במרכז אחת הכיתות ספרים ומחברות של תלמידים והציתו אותם. ואנו, שבחרנו להוביל את רוח הסובלנות בחינוך בנגב, עומדים נסערם מול גילויים אלה ומבטאים מחדש את המחויבות שלנו להמשיך ולחזק פעילויות חינוכיות המקדמות חיים בשיתוף בין יהודים לבדואים. אנחנו עושים זאת במסגרת הלימודים במכללה, בקורסים המוצעים ובפעילות החוץ-קוריקולרית, כמו זו של "מרכז קורן" אצלנו. אנו מקדמים ערכים של שוויון וסובלנות גם בפעילות שלנו בבתי הספר.

בבאר שבע פועל בית ספר דו-לשוני "בית ספר דגניה" השותף בתפיסות שלו לזה שבירושלים. למכללת קיי יש שיתופי פעולה רצופים עם "בית ספר דגניה" ואחד מביטויי השותפות הוא "כתיבת סיפור קצר בשתי לשונות". במהלך עשרה מפגשים, שנערכו

דבר המערכת

קוראים יקרים,

של הספרנית קלרה אברהם מדימונה, שאותה פגשתי אשתקד בכנס של מרכז הספר והספריות ושלאחר שיחה קצרה הבנתי כי חובה להציג את מפעלה, אף היא דוגמה של תהליך עמוק ורב שנים של למידה משמעותית בקהילה, שעוברים ילדי הגנים בדימונה. ד"ר אורית הוד-שמר מביאה לנו את סיפורה של קלרה. בגיליון זה, לאחר צמד גיליונות מיוחדים שהוקדשו לשישים שנותיה של מכללת קיי, אנו שבים לכל המדורים הקבועים, כולל המדורים שנעלמו לשנה: מדור הסקרים - כמנהגו, מלווה את המאמרים הפותחים ועוסק לפיכך בספר ובספרייה; ומדור החידה ההיסטורית, החותם כהרגלו את כתב העת - בו נמצאת חידה חדשה.

ד"ר ערגה היר, עורכת קולות

עם הגיליון התשיעי שבידיכם קולות מציין את השנה החמישית להיווסדו. במהלך תקופה זו גיבש כתב העת קהל קוראים נאמן, ביניהם אנשי חינוך וחוקרי חינוך, מורים ומכשירי מורים. השיח החינוכי-חברתי, שאותו קבעה פרופ' ענת קינן, יוזמת כתב העת, מלווה אותנו מהצעד הראשון והוא ימשיך ללוותנו גם בעתיד. הפעם מוקדש השיח החינוכי-חברתי לשתי סוגיות מרתקות. האחת עוסקת בפניה של הספרייה בהקשר של המעשה החינוכי - במקבץ המאמרים הפותח את כתב העת, וכן בסקר המלווה אותם. האחרת עוסקת בחינוך משמעותי בגישת הלמידה מבוססת הפרויקטים (למ"פ). קריאה בשני מקבצי מאמרים אלה תחשוף את הקשרים החשובים שבין הספרייה במוסדות להכשרת המורים ולדרכי ההוראה החדשניות. קריאה בדגם שמציעות המידעניות ד"ר אנט כהן וגב' רונית יחזקאל מלמדת על אודות הקשר האמיץ בין המידען לתומך למידה לבין הלמ"פ. הדוגמה האישיה המתוארת בסיפורה

תפקיד המידען (הספרן) ותומך ההוראה במוסדות להכשרת מורים

רונית יחזקאל ואנט כהן

מאמר זה - הראשון בסדרת המאמרים הפותחים את הגיליון ומוקדשים לספרייה בהקשר של הכשרת מורים - מבקש לבחון מהו מקומה של הספרייה במוסדות להשכלה גבוהה בכלל ובהכשרת מורים בפרט מנקודת מבטם של המידענים.

ד"ר אנט כהן יזמה והקימה את אתר מת"ל - מרכז פדגוגי ברשת האינטרנט. יחד עם צוות מקצועי היא מתחזקת ומפתחת את אחד האתרים הפופולריים ביותר למורים בישראל (<http://www.kaye7.org.il>), שבו נצפות גם כניסות של מבקרים מהעולם כולו. היות שחלק לא מבוטל מתכני האתר הם בערבית, נרשמות לא אחת גם כניסות ממדינות ערב שאינן בקשר עם מדינת ישראל. ד"ר כהן גם מנהלת את הספרייה הפדגוגית של המכללה - ספריית מת"ל - הכוללת חומרים פדגוגיים מגוונים אשר מיועדות לתכנון ההוראה, לכל הגילים בכל המקצועות. תומכת ההוראה, רונית יחזקאל, ממלאת את תפקיד המידען ויועצת לסטודנטים באיתור, בסינון וביישום המידע הקיים בספרייה ובמאגרי המידע השונים. בנוסף, היא מלווה את הסטודנטים ביישום גישת ה"למידה מבוססת פרויקטים" (PBL) וביישום ההוראה בשדה בשיתוף הצוות האקדמי. בעקבות פניית מערכת קולות הן פורשות את תפישתן ביחס למקומו של המידען במערכת החינוך העכשווית.

פיזית של ספרים ושאר חומרים מודפסים המונחים על מדף. לעומת זאת, המונח "מידען" צמח מתוך ההבנה כי המידע אינו נתון רק בספרים, אלא גם ברשת האינטרנט. מתוך כך המידען נדרש לשלוט במיומנויות אוריינות דיגיטלית, כגון איתור, סינון ושימוש בכלים מתקשבים.

בנוסף לתפקיד המידען המשגנו במכללת קיי תפקיד חדש: תומכת הוראה. לפי הבנתנו, תפקיד תומכת ההוראה משלב בתוכו את כישורי המידען יחד עם כישורים חינוכיים - פדגוגיים. תומכת ההוראה מייצעת לסטודנטים ברמה האישית וברמה הקבוצתית בתוך המרכז לתכנון לימודים (מת"ל). היא פועלת בשיתוף עם המדריכים הפדגוגיים, עם המרצים ועם ראשי התכניות במכללה.

שיתופי פעולה כמרכיב מרכזי בתפקיד המידען ותומכת ההוראה

שיתוף פעולה בין הצוות האקדמי לבין המידען ותומכת ההוראה הוא מרכיב מרכזי בקידום הלמידה של הסטודנטים במכללה. התפקיד המסורתי של הספרן לא כלל שיתופי פעולה עם הצוות

אילו נשאלתם, האם קיים קשר בין השינויים המהירים בעולם הידע לבין תפקיד הספרן במוסדות להכשרת מורים, וודאי הייתם מרימים גבה ותוהים על עצם השאלה. ידוע הרי כי הספרן במוסד להכשרת מורים הוא הגורם המקצועי שאחראי לארגן את החומרים הכתובים ולסייע באיתור מידע רלוונטי. יחד עם זאת, יש מקום לברר האם חלו שינויים בתפיסת תפקיד הספרן לאור הטכנולוגיות שהתפתחו במאה העשרים ואחת, ואם כן כיצד הם יכולים לבוא לידי ביטוי בספריית מכללת קיי.

מידען - ההבדל בין מידען לספרן והקשר לתפקיד תומך ההוראה

השינויים בעולם הידע הובילו לשינוי בתפיסת תפקידו של הספרן/ מידען/ תומך ההוראה במוסדות אקדמיים בכלל ובמוסדות אקדמיים לחינוך בפרט. בשנים האחרונות חל שינוי בשיום התפקיד המרכזי בספרייה מ"ספרן" ל"מידען". "ספרן" היה המונח שהגדיר את תפקיד האדם שעבודתו התרחשה בסביבה



שלו, נמצא כי הלומדים זכו לתמיכה מרבית בתהליך הלמידה, לאתגור ולמשוב החיוניים למכוונות העצמית של הלומדים. כמו כן, הלומדים פיתחו מיומנויות מרכזיות ויכולות בממדים, כגון הבנת הנקרא, יכולות הבעה בכתב, שימוש במקורות מידע מגוונים, פיתוח יכולות בטכנולוגיות מידע, העמקת ידע נושאי, פיתוח יכולות חברתיות תקשורתיות, פיתוח יכולות להצגת תוצרים ופיתוח יכולות חקר. גם היו וחבריו (Hui, et al, 2010) מייחסים למידען תפקיד חשוב לפיתוח מיומנויות אוריינות מידע בקידום הסטודנטים בתהליכי חקר במסודות להכשרת מורים. הם מצאו שככל שהמידענים ביצעו את הפעולות האורייניות ביחד עם הסטודנטים תוך כדי הנחיה מסודרת ולאורך זמן, גדל מספר הסטודנטים שבחרו לבצע את הפעולות באופן עצמאי. לסיכום, שיתופי פעולה בין צוותים אקדמיים לבין מידענים אשר נחקרו במשך עשור מלמדים כי למידענים חלק מרכזי בפיתוח אוריינות מידענית בקרב הסטודנטים. תפקידם החשוב של המידענים בשיתופי הפעולה היה ביצירת תנאים המבטיחים שהסטודנטים צוידו במיומנויות האורייניות לחיפוש המידע ולמציאתו ולשימוש נכון במקורות המידע הרלוונטיים.

התכנית המכללתית התלת-שנתית להתאמת החינוך במכללת קיי למיומנויות המאה ה-21 והקשר שלה לשינויים בתפקיד המידען

התכנית המכללתית התלת-שנתית להתאמת החינוך במכללת למיומנויות המאה ה-21 (2011), פרי עבודתה של מירב אסף, מלמדת שיש לקשור בין חזון המכללה לבין השינויים שחלו בעולם הידע כדי שהכשרת הסטודנטים להוראה תהיה מותאמת לשינויים אלה. אף על פי שהתכנית עוסקת בתפקיד שמרכז מיח"ם קיבל על עצמו, ניתן למצוא בה זיקות רבות גם לשינויים אפשריים בתפקיד המידען. בחרנו לדלות מתוך התכנית את המרכיבים הנוגעים לשינויים האפשריים בתפיסת תפקידו של המידען במכללה.

האקדמי של המוסד. בניגוד לכך, אנו רואות בשיתופי הפעולה הללו חלק מהותי בתפקיד המידען ותומכת ההוראה. בארץ וגם בעולם נעשו ניסיונות לקידום שיתופי פעולה מסוג זה. למשל, בר שלום ומעפיל (2002) ממכללת דוד ילין תיארו מניסיונם לקדם שיתוף פעולה בין הצוות האקדמי לבין המידענים. מבחינתם המרצים, המדריכים הפדגוגיים (מד"פים) וראשי התכניות להכשרת מורים הם מידענים חינוכיים שתפקידם לחזק בסטודנטים את תהליכי הלמידה וליצור בהם את הגירוי להגיע אל המידע באופן עצמאי, ותפקיד המידען ללוות את הסטודנטים בתהליך. בר שלום ומעפיל (2002) הסיקו שהמידען צריך לצאת מתחום הספרייה הנוח ולהשתלב בעבודת הצוות במכללה כחלק אינטגרלי ממנו. כמו כן, המידען צריך לעמוד בקשר רציף עם הסטודנטים, עם סגל ההוראה ועם חברי הנהלת המוסד. יחד עם זאת, קיים חשש ששיתופי פעולה כאלה עלולים לגרום לצוות האקדמי לחוש מאוים, אך מודעות לעניין תסייע למניעת פגיעה ברגשות או בסמכות של הצוות.



צ'י (Chi, 2009) מוצא ששיתופי פעולה בין הצוות האקדמי למידענים תורם למהלך הלמידה במוסד להכשרת מורים. מניסיונו בהטמעת הגישה הפדגוגית העדכנית "הלמידה מבוססת הפרויקטים" במוסד





רונית יחזקאל (מימין) וד"ר אנט כהן (משמאל) בספריית מת"ל, מכללת קיי

המידע במאגרי המידע השונים הוא ההזדמנות להקנות כלים חשובים אלה לסטודנט כדי להקנות לו כלים לחשיבה ביקורתית, למכוונות עצמית וליכולת לעבוד עם מידע בספרייה. תפקיד תומכת ההוראה לסייע לסטודנט בפעולות הנ"ל, כולל מרכיבים נוספים שבאים לידי ביטוי בתכנית. למשל, עליה לתמוך בסטודנטים בשנה א' המשתתפים באופן פעיל ביישום גישת "הלמידה מבוססת הפרויקטים", בלמידת חקר ובליוי קבוצות בסביבת הטכנולוגיה הקיימת במת"ל כולל באתר מת"ל. כמו כן, תפקיד תומך ההוראה לקיים שיח פורה עם סטודנטים במהלך לימודיהם המתקדמים כדי לעזור בהם את המוטיבציה לגלות עניין בשיטות הוראה עדכניות ולשקול את יישומן.

אנו סבורות שתפקיד המידען וכן תפקיד תומכת ההוראה לקיים קשר רציף וענייני עם המדפ"ים ועם המרצים. קיומו של קשר זה עשוי להביא לתרומה הדדית ומשמעותית לספרייה וגם לצוות ההוראה במכללה. היכולת של הספרייה האקדמית והספרייה הפדגוגית (מת"ל) להיענות לצורכי ההוראה ובמקביל להביא להגברת המודעות של צוות ההוראה ליתרונות הגלומים בעבודה בסביבות עתירות ידע - יובילו מדפ"ים ומרצים רבים יותר לבחור לקיים סדנאות בסביבות אלו.

החזון של צוות מת"ל

לאור הנאמר, אנו רואות חשיבות מכרעת בקידום שיתופי פעולה בין חברי הצוות האקדמי לבין המידען ותומכת ההוראה. אנו סוברות שיש להכליל את הספרייה ואת מת"ל בתכניות אקדמיות ופדגוגיות שונות. חשוב שהמידען יכיר לעומק את תכני הקורסים הנלמדים מחד גיסא, והצוות האקדמי יכיר מקרוב את המשאבים הרבים והמגוונים הקיימים בספרייה מאידך גיסא. השיח בין המידען לצוות האקדמי יוביל לגילוי הפוטנציאל הקיים בשיתופי הפעולה לקידום הסטודנטים. יחד עם זאת, המידען ותומכת ההוראה צריכים לגלות רגישות כדי לא לפגוע באוטונומיה של המרצים, של המדפ"ים ושל ראשי התכניות. הקשר הרציף בין המידען לצוות האקדמי יכול להתקיים באמצעות מפגשים פנים מול פנים, בדוא"ל ובטלפון. קשר זה הוא גם הזדמנות לשאול, להתלבט, לתאם עמדות, לפתור בעיות, ליזום רעיונות ועוד.

מהלך לקידום שיתופי פעולה בין הצוות האקדמי לבין המידען ותומכת ההוראה במכללה דורש תכנון מערכתי לצד תכנון רעיוני פדגוגי.

חזון המכללה, כפי שהוא מתבטא בתוך התכנית, מציג את המרכיבים הללו הרלוונטיים לעניינו:

- המכללה רואה עצמה מחויבת לתרום מהידע האקדמי שלה לשיפור איכות ההוראה והלמידה של המורים בפועל ושל הסטודנטים בזמן הכשרתם.
- המכללה מהווה מרכז לטיפוח גישות חדשניות של למידה מבוססת פרויקטים ופתרון בעיות, של למידת חקר ושל למידה שיתופית בסביבה עתירת טכנולוגיה.
- המכללה רואה בידע אקדמי ייחודי מבוסס על הניסיון והיכולת המושכלת ללמוד, לפרש ולהמשיג ידע, יכולת להבנות ידע ולפתח מיומנויות של למידה עצמית.

חלק ממטרות התכנית, אלה המתייחסות לרמת הסטודנט, נמצאו אף הן רלוונטיות לעניינו:

- לפתח כשירויות הנדרשות במאה העשרים ואחת: חשיבה ביקורתית, למידה ומכוונות עצמית, יכולת לעבוד עם מידע, יכולת של גמישות והסתגלות;
- להרחיב תפיסות על למידה והוראה;
- לפתח יכולת לעבודת הוראה מושכלת הכוללת הפעלת שיקולי דעת בהפעלת שיטות למידה/הוראה וכלים שונים. מרכיבי התכנית המכללתית משתלבים היטב עם הגדרת תפקיד המידען ותומכת ההוראה. המידען במכללת קיי הוא אדם בעל ידע וכלים שיכולים לסייע לסטודנט להגיע לידע האקדמי העדכני הקיים במכללה, במאגרי המידע ואף בספריות ברחבי הארץ. בעת איתור מידע רלוונטי לנושא שהסטודנט מגלה בו עניין, למידען תפקיד חשוב בהפניית תשומת הלב של הסטודנט לחשיבות השימוש במידע עדכני ככל האפשר, רלוונטי לנושא והעומד בפרמטרים של מחקר אקדמי. השיח בין המידען לבין הסטודנט תוך כדי חיפוש

קריאה מומלצת למאמר של יחזקאל וכהן

בר-שלום, י', מעפיל מ' (2002). שיתוף פעולה מפרה בין מורה לספרן ביישום שיטות הוראה למידה חדשות: תיאור מקרה של מהלך קורס במכללה לחינוך. **דפי יוזמה**, 1, 70-81.

ChU, S. (2009). Inquiry project-based learning with a partnership of three types of teachers and school librarian. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, 60(8): 1671-1686.

Hui, O.S., Chu, K. W., Mak, Y. K., Yim, Charles, Pun L. F. & Liu, T. (2010). The roles of teacher librarians in collaborative inquiry project-based learning. Paper presented at **The Quality Education Fund Project Seminar: Sharing the Experience**, The University of Hong Kong, Hong Kong, October 9, 2010.

הספרייה המטיילת של קלרה

כתבה וצילמה: אורית הוד-שמר

ספריות, בניגוד למקובל לחשוב, אינן רק מקום נייח, וספרנים אינם רק ספרניות מאחורי דלפק שאינו מזמין במיוחד. דווקא בתחום ספריות הילדים והנוער נמצאים חידושים אדריכליים ותעוזה סביבתית. אולם יש ספריות שהחידוש שהן מציעות מצוי דווקא בהון האנושי. קלרה אברהם, ספרנית בספרייה העירונית של דימונה, היא ספרנית יוצאת דופן ומופת לצוותי החינוך של הגיל הרך. ד"ר אורית הוד-שמר, ראש ההתמחות בגיל הרך במכללת קיי, התלוותה אליה ליום גדוש פעילות בגנים ובספריות וחזרה מוקסמת לחלוטין.

דמיינו לכם חוט צמר חמים וארוך מעוטר מילים, וידיים חרוצות סורגות אתו שבילים-שבילים המחברים בין הספרייה העירונית ע"ש מאיירהוף בדימונה לילדים, להורים, לספריות הגנים, למועדוניות, לעיוורים ולמבוגרי אק"ם. חוטי הצמר עוטפים את העיר דימונה באהבה לספרים ולסיפורים. החוט הזה מתחיל מאישה מיוחדת מאוד - קלרה אברהם - שהגיעה לארץ מרומניה בשנת 1962. בהכשרתה קלרה היא מורה למקרא ולמחשבת עם ישראל ומידענית חינוכית. בשנת 1990 היא החלה לעבוד בספרייה בפעילויות חינוכיות שונות. כילדה שגדלה בדימונה היא מספרת שכבר בשנות השישים שימשה הספרייה כמקום מפגש תרבותי מרכזי. באותה תקופה החלו להגיע לדימונה עולים חדשים ממרוקו, מפולין, מטוניסיה, מאלג'יר, מרומניה ומהודו. העולים שהגיעו הוגבלו במשקל המטען שהביאו עמם, כך שרובם הגיעו כמעט חסרי כול. באותה תקופה לא הייתה טלוויזיה בבתים, לא אינטרנט ובטח לא טלפון חכם. הספרייה הייתה מרכז המידע המרכזי. היא ענתה על צרכים תרבותיים וחינוכיים ושירתה את כל תושבי העיר. ייחודה של הספרייה הוא בעושר הספרים הרחב שלה: ספרים בשפות שונות וייחודיות, כמו: רוסית, מהרטית (הודית), ספרדית ואנגלית, וכן ספרים בנושאי יהדות ובנושאים רבים נוספים. עושר זה של ספרים פתח בפני הילדים את האפשרות להכין שיעורי בית בתוך הספרייה ולהיעזר באנציקלופדיות השונות ובספרי העיון. אף המבוגרים נהנו מהאוסף הרחב של הספרים בשפות השונות. גם היום הספרייה מהווה מוקד משיכה לילדים ולמבוגרים כאחד. בבוקר יום א' של ספטמבר הצטרפתי לקלרה ליום גדוש בפעילויות. בפתחו של יום נפגשנו עם ד"ר רותי קלמן, מנהלת הספרייה מזה שלוש שנים. רותי מספרת על הספרייה ועל הפעילויות הרבות הנערכות בה בשיתוף גורמים רבים מהעיר



אזור הקריאה בספרייה בדימונה

עבודתו לביתו. "מדוע זה כל כך חשוב? האם ההנאה מהסיפור עצמו אינה מספקת?" אני שואלת את קלרה. קלרה מסבירה את חשיבות היצירה בתום הסיפור: כשהילד לוקח לביתו את היצירה, הוא יוצר מצב שבו משוחחים על הספר בבית ולילד יש הזדמנות להיות מרכז העניין והשיחה במשפחה. נוסף לכך, הוא יכול להעשיר את התנסות ההורים בספרות ילדים.



לקלרה יש שתי אהבות: קריאה וסריגה. בשנה שעברה היא החליטה לשלב בין הסריגה לקריאה, וכך נולד פרויקט הנקרא "סורגים סיפור". במסגרת הפרויקט קלרה מלמדת את האימהות לסרוג. הן סורגות דמויות מהסיפור או חפצים הקשורים לסיפור. כך למשל, בחורף שעבר הן סרגו כובעים וצעיפים בעקבות הסיפור "המטרייה הגדולה של אבא" (מאת ליון קיפניס). גם הסבתות מגיעות עם הנכדים לחגיגת הסריגה. קלרה אף פעם לא "קופאת על השמרים", ותמיד יש לה עוד פרויקט או עוד רעיון. לאחרונה היא יזמה פעילות שבה ההורים ממחיזים לילדים סיפורים, כמו "הבית של יעל" (מאת מרים רות).

לאחר הביקור במשחיקיה אנחנו חוזרות לספרייה, וקלרה כבר מתכוננת להגעתם של ילדי גן חובה לביקור בספרייה. היא ממתינה להם בכניסה לספרייה. כמה נעים לילדי הגן לפגוש חינך רחב וחמים בכניסה לספרייה. קלרה מברכת את הילדים ומסבירה בנועם את כללי ההתנהגות בספרייה. הם נכנסים בשמחה ל"אולם הילדים", מתיישבים על השטיח או על הפופים הנעימים בצורת הכלב או הצב, שמסביבם ספרים רבים. מבטיהם נשואים לקלרה שפוחתת בשיר: "איזה יום שמח לי היום" (מילים: תלמה אליגון-רוז). במהלך הסיפור והשיחה עם הילדים קלרה נעזרת בבובה לוליק, המסייעת לה



לספר את הסיפור. לוליק, מספרת קלרה לילדים, היא בובה שגרה בספרייה. היא בעלת אוזניים גדולות משום שהיא אוהבת להקשיב לסיפורים. בעזרת לוליק הילדים יושבים מוקסמים ומאזינים לסיפור בעניין רב. בסיום הקריאה ותוך מימוש האני החינוכי של קלרה, הילדים פונים ליצירה. היא מזמינה את הילדים לאולם העינין שבו מסודרים שולחנות, כסאות וחומרי יצירה. קלרה מבקשת מכל ילד להכין אגרת "שנה טובה" בצורת רימון, שעליו היא סיפרה במפגש באמצעות שלושה סופרים שונים: פניה ברנשטיין, מירי צללזון (לשעבר מרצה במכללת קיי - המערכת) ומיכל זלסברג, ולכתוב איחולים לשנה החדשה. הילדים משתפים פעולה ועובדים בשקט מופתי בספרייה. קלרה אורזת את חומרי המפגש הבא ואנו ממשיכות במסע היומי שלה ברחבי דימונה - לגן ילדים. בדרכנו לגן אני נשאבת כמו מגנט לסיפורים שלה מהעבר - לילדה קלרה שהגיעה בגיל שנתיים לדימונה, לזיכרונותיה מהספרייה בתקופה שהייתה ילדה, למסלול חייה, ללימודיה, לעבודתה בספרייה, לקריאת הסיפורים לעיוורים, ל"האוניברסיטה" שהיא מפעילה למבוגרי אק"ם ועוד. (ראו לדוגמה <https://www.youtube.com/watch?v=AYIkZWJZXYw> כשאנו נכנסות לגן הילדים (וחשוב לציין

דימונה. המגוון הרחב של הפעילויות בספרייה עוצר נשימה - הספרייה בדימונה מציעה לא רק ספרים, אלא גם פעילויות, כמו: שעת סיפור, הפנינג משחקים בהשראת סיפורים, הדרכה מוזיאלית שאותה מעבירה מנהלת הספרייה (ראו לדוגמה <https://www.youtube.com/watch?v=qwJvpSEcDA>) סדנת כתיבה, סדנת קומיקס, אוניברסיטה למבוגרי אק"ם, העשרה לימודית, סדנאות יצירה, מפגשים עם סופרים ומאיירים, מועדון קריאה, הרצאות, ליל מדע, תערוכת מתחלפות, אתר ובלוג ועוד פעילויות רבות. כבר בכניסה לספרייה ניתן לחוש במגוון הרחב. נראה שהספרייה "מדברת לכל אחד וקוראת לו להשתתף". בכניסה תערוכה מהטבע של האמנית ליזה שבתאי ומסך מידע על פעילויות הספרייה. באולם הקריאה עושר ספרים המזמין לטייל בין הכוונות והמדפים, לעלעל בספרים, לבחור ספר ולהתרועע בפניות הישיבה הנעימות והמרופדות. הספרייה שוקקת חיים: ילדים, מבוגרים, אימא עם עגלת תינוק המספרת על חוויותיה מהפעילויות הרבות של הורים וילדים בספרייה ומהנאתה מעושר ספרי היהדות.

לאחר הסיור בספרייה יצאנו ללוות את קלרה ביום עבודתה. יומה של קלרה גדוש בפעילויות רבות בספרייה ומחוצה לה. התחנה הראשונה שלנו הייתה במשחיקיה. המשחיקיה היא פינה קסומה בלב שכונה, המהווה מקום מפגש לאימהות וילדים בגיל הרך. במשחיקיה מופעל ג'מבורי, "מרכז משק בית" להנאת הילדים ומתקני חצר המזמינים את הילדים להשתעשע. במשחיקיה מתקיימים פעילויות רבות ומגוונות, למשל: טיולים, הרצאות וסדנאות שיעקן הנאה, חינוך וחיזוק הקשר שבין ההורה לילד. קלרה מגיעה למשחיקיה פעמיים בשבוע ובידה ספר. ביום שבו התלוויתי אליה היא קראה לילדים את הספר "החתולה של אילת" (מאת רינת הופר). הילדים משחקים וקלרה משתלבת בתוך המשחק שלהם. עיני הילדים נשואות אליה ומתמסרות לסיפור שמתנגן מפיה. קלרה דוגלת בכך שבסיום כל סיפור שהיא מספרת כל ילד יעשה עבודת יצירה, וייקח את

של הילדים, להעשרת עולמם החברתי והרגשי (צור, סגל ורום, 2012).

לסיכום, אם נראה לנו שהספריות נעלמות מהעולם ואת מקומן ממלאות ספריות וירטואליות (כרמי ומן, 2012) וספרים רבים נגישים במחשב ובאייפד, הרי הביקור בספרייה בדימונה והמפגש עם קלרה, עשוי לשנות חשיבה זו. עושר הפעילויות בספרייה נראה "תפור למידות" של כל אחד מאתנו ומזמין אותנו להשתתף בחוויה.

שזו הפעם הראשונה השנה) הילדים מרעיפים עליה אהבה ומתלהבים מאוד גם מכך שהם מכירים אותה משעת הסיפור בספרייה. הם מזהים את לוליק ומזכירים לה איזה ספר היא קראה להם בספרייה וחוויות נוספות מהספרייה. החיבור בין הגן לספרייה מזמן לילדים אפשרות שלמה ומלאה ליהנות לא רק משעת סיפור, אלא ללמוד "לטפל" בספר: למיין, לקטלג ולהשאיל. בתום השנה הם יקבלו תעודה אישית של ספרן צעיר. אך מעל הכול, הילדים הופכים לאוהבי ספר, והקריאה והספרייה הופכים לחלק חשוב מסדר יומם. המשמעות היא תרומה חשובה להעשרה השפתית



קלרה אברהם בפעילות עם ילדי הגן

קריאה מומלצת למאמר של הוד-שמר

הרטמן, א' (2004). מבט שני, שלישי, רביעי, חמישי ושישי. **הד הגן**, 69 (2), 77-70. כרמי, ג' ומן, א' (2012). ספריות וספרנים בעולם ה-Second Life World. במעגלי חינוך: **מחקר, עיון ויצירה**, 2, 120-133. צור, ב' סגל, מ' ורום, א' (2012). **והילד אומר - רכישת שפה ותקשורת בילדות**. תל אביב: מכון מופ"ת. קלמן, ר' (2013). ספרית ניידת. אוחר מתוך http://sifriyat-dimona.blogspot.co.il/2013/12/blog-post_13.html האתר של ספרית דימונה: <http://www.hasifria.org.il/dimona/heb/main>

ני הספרייה בראשית המאה העשרים ואחת

לאוהבים בלבד

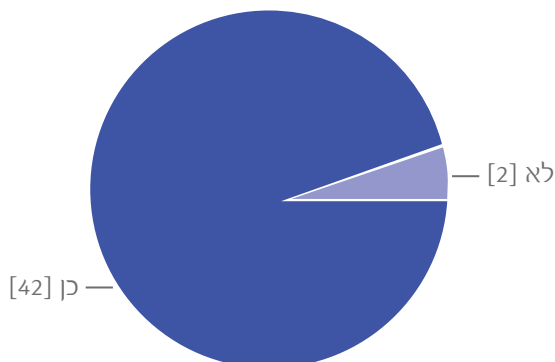
ספרים וספריות בעיני סגל המרצים במכללת קיי

ערגה הלר

מדור הסקרים מוקדש הפעם לעמדות של סגל המרצים במכללת קיי ביחס לחדשנות בעולם הספר והספרייה. באופן מפתיע ולראשונה מאז הושק המדור בגיליון הראשון של קולות, הבדלי מגדר ותחום דעת ועיסוק לא השפיעו כמעט על עמדות המשיבים. אמנם לגיל המשיבים הייתה משמעות מסוימת, אך הנתון המשפיע ביותר, כך נראה, הוא אהבת הקריאה של המשיבים.

את גיליון זה על אודות מקומה של הספרייה במערך החינוכי-אקדמי, ומצד שני את השיח המקצועי-אקדמי המתקיים בימים אלה במכללת קיי על פניה של הספרייה בעתיד, השיבו 44 חברי סגל אקדמי של מכללת קיי. 28 מהמשיבים הם נשים (63%) והשאר גברים (37%). כמחצית מכלל המשיבים (48%) הם מדריכים פדגוגיים או מדריכים פדגוגיים ומרצים עיוניים, והשאר - מרצים בלבד. רוב המשיבים (77%) הם מרצים או מדריכים פדגוגיים בתחומי מדעי הרוח והחברה. 6 (13%) משיבים היו מתחומי המדעים המדויקים ואילו כל השאר היו ממגוון תחומי ההוראה הנוספים במכללת קיי: חנ"ג ותנועה, מוסיקה ואמנות (10% בסך הכול). כל המשיבים על הסקר בני שלושים ומעלה, ו-61% מהם בני חמישים ומעלה. במסגרת האפיון האישי התבקשו הנסקרים לציין האם הקריאה אהובה עליהם במיוחד, או שמא פעילות זו "אינה אהובה עליהם". רובם - 89% - נשים וגברים כאחד - השיבו שהקריאה אהובה עליהם במיוחד, ואיש מהם לא ראה בקריאה פעילות שאינה אהובה עליו (0%). מהבחינה הזו ניתן לומר כי הסקר עלול להצטייר כמוטה. כתמיד, הסקר מתנהל באופן אנונימי באמצעות מילוי טופס מחשב. הייתכן שאלו שאינם חובבי קריאה פשוט התעלמו מהסקר ולא השיבו?

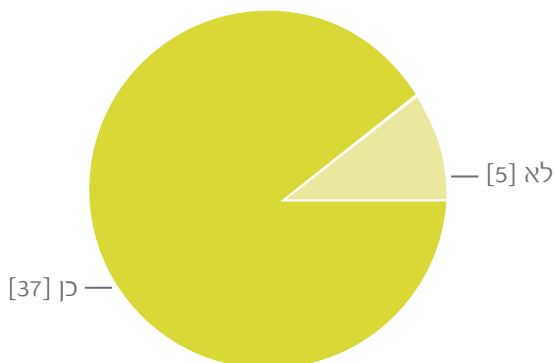
הסקר בחן עמדות והתנסות של המשיבים בהקשר של קריאה דיגיטלית. 42 מהמשיבים (כ-95%) סבורים כי בכל מוסד אקדמי שהוא בעולם חייבת להימצא ספרייה.



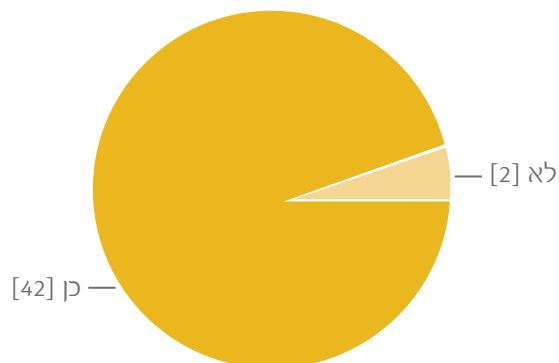
מאז שני העשורים האחרונים של המאה העשרים אנו עדים לכך שספריות רבות ברחבי העולם מנסות "לשבור שגרה" ולעטות מראה שונה. כשמדובר בספריות לאומיות או אקדמיות המעבר לבניין חדש ועכשווי מלווה תמיד בהבנה כנועה כי המבנה העתיק והנוסטלגי ששימש את הספרייה עשרות ואפילו מאות שנים אינו יכול להכיל עוד את תכניה. זכורה לי היטב המחלוקת ששררה בפריז בשלהי המאה העשרים, עת הועברו אוספים רבים של הספרייה הלאומית מן המבנה המפואר שבו התגורר הקרדינל מזרן בלב העיר למבנה החדש בפאתי העיר על שמו של הנשיא לשעבר פרנסואה מיטון. לא רק התמרמרות על הנסיעה המיותרת, שכן הספרייה הישנה הייתה קרובה מאוד לרבים מהמוסדות האקדמיים, אלא על היעלמותם של הספרים עצמם בחלליה התת-קרקעיים והבלתי זמינים לקהל של הספרייה. בלבי כעסתי על אובדנם של שולחנות העץ הכבדים עם המנורות ירוקות הזכוכית, ואפילו התגעגעתי לספרנים המקצים לכל קורא מקום קבוע, זמן עבודה ומרגלים אחריו במקצועיות מרבית. החללים הגבוהים והמוארים של המבנה החדש במקום מדפי ספרים עמוסים וגבוהים, המחשוב הרב במקום הכרטיסיות הידניות, וספרים שחלקם הוצג על צגי המחשב בלבד, היה מלווה בתחושה של אובדן הספר כספר והיעלמותה של ספרייה. לאט לאט, בשעה שיצאתי להפסקות קפה מחוץ לבניין בגינה המרווחת שלו, ולא במכונת הקפה במסדרון או בפינה עם העץ הבודד כמעט בין חומות הארמון הישן, הסתגלו עיני לצורתו המפתיעה של בניין הספרייה החדש, של ספר פתוח או של מדף ספרים. מאותו הרגע החלטתי בלבי לקבל את המעבר למבנה החדש. ובעצם מדוע לבי לא הניח לי לעבור מן האפלולית הרומנטית אל הספר המואר? הרי הספריות החדשות מאפשרות לקוראים נגישות רבה לכתבי יד עתיקים (באמצעים דיגיטליים), נגישות לבעלי נכויות שונות החל ממסדרונות רחבים נטולי מדרגות וכלה בעזרי תצוגה ושמע, אפשרות לעיין באותו המוצג במקביל במחשב (דבר שאינו אפשרי כשצריכים לעיין בעותק יחיד בו-זמנית) ועוד. לאחר שהחלו להתקבל התשובות הראשונות לסקר נזכרתי בחוויה זו, שנראית כיום מעולם רחוק כל כך.

על סקר קולות, המלווה מצד אחד את שורת המאמרים הפותחים

דיגיטליים. למעט משיב אחד, שסבור כי לא בכל מוסד חינוכי צריכה להימצא ספרייה, כל המשיבים בשלילה על שאלה זו סבורים שבכל מוסד אקדמי וחינוכי צריכים להימצא ספריות וספרים דיגיטליים.



אותו יחס קיים גם בקרב הסבורים כי בכל מוסד חינוכי חייבת להימצא ספרייה. אמנם זהות והמאפיינים האישיים של הסבורים כי אין חובה להימצאות ספרייה במוסד אקדמי או חינוכי שונים, אך מניתוח תשובותיהם עולה כי הם ממעטים או נמנעים כליל מקריאת ספרים באמצעים דיגיטליים.



התמיכה הרבה בהימצאותם של קוראי ספרים דיגיטליים בספריות וההתמצאות הרבה של מרביית המשיבים בחידושים בתחום מעניינת לאור הנתונים הללו: ל-43% מהמשיבים אין כלל קורא ספרים דיגיטלי. לעומתם 23% מחזיקים בקורא "עברית" (של סטימצקי) ו-30% ב"קינדל" (של אמזון). השאר מחזיקים בקורא "אחר". כ-14% מחזיקים יותר מקורא ספרים אחד. סה"כ כמחצית המשיבים (46%) מחזיקים בקורא ספרים, ולכרבע מהם יותר מקורא אחד. אולם רק שלישי מכל בעלי קורא הספרים הדיגיטלי נוהג להשתמש בו בדרך קבע.

95% מהמשיבים סבורים שיש להחזיק ספרים דיגיטליים בספריות. אולם כל המתנגדים להחזקת הספרים הדיגיטליים בספריות סבורים שגם במוסדות אקדמיים וגם במוסדות חינוך צריכות להימצא ספריות. עם זאת, רק 84% מהמשיבים סבורים כי בספריות שיש בהן ספרים דיגיטליים צריכים להימצא גם קוראי ספרים

כאשר נשאלו המשיבים ביחס לעתיד הספריות, שוב התשובות לא היו תלויות במגדר או בתחום הידע. על השאלה האם תוכל לדמיין ספרייה עתידית ללא ספרי נייר, 23% השיבו "כן, המחשבה מרגשת אותי". מעט יותר (27%) השיבו כי הרעיון מפיח אותם, ואילו 46% סירבו לקבל את האפשרות, ואף רבים מהם (32% מהמשיבים, מקבץ המשיבים הגדול ביותר) מאמינים כי "ספרי הנייר יתקיימו לנצח". מעניין כי כרבע מהמשיבים כי ספרי הנייר לא ייעלמו מהעולם מחזיקים בקורא ספרים אחד או יותר. בהשוואת התשובות נמצא כי רוב המשיבים כי ספרי הנייר לא ייעלמו מהעולם (11 משיבים מתוך 14) אינם מחזיקים כלל בקורא ספרים אלקטרוני. גם בתת-קבוצה זו נמצאו נשים וגברים בגילים שונים. המאפיין הבולט של הקבוצה (אך גם של מרבית המשיבים לסקר) הוא שיוכם לתחום מדעי הרוח והחברה.

נראה שנושא הספרים והספריות ככלל אכן מעניין את המשיבים, גם את אלו המתקדמים לקריאה הדיגיטלית וגם את אלו השומרים אמונים לספר המודפס. הרוב המכריע לא פסל אפשרות לצאת לספורים בספריות נודעות (100%) או בשרידי ספריות נודעות מהעבר (95%), ושליש מהמשיבים אף בחר לצאת לספורים בוודאות מוחלטת. ליוצאים לדרך בעקבות הסקר נאחל נסיעה טובה, ולכל אוהבי הספר באשר הם - קריאה טובה. 😊



ראיון עם

פרופ' ציפי שחורי-רובין וד"ר רחל קרופ הנשים שמאחורי התערוכה "ההיסטוריה של מכללת קיי" ריאיון: ערגה הלר

לקראת מלאות שישים שנה למכללת קיי התקבלה ההחלטה להקים תערוכה היסטורית, שתתאר את התפתחותה של המכללה האקדמית ע"ש קיי במהלך גלגוליה השונים. פרופ' ציפי שחורי-רובין מונתה להיסטוריונית של התערוכה, וד"ר רחל קרופ - לאוצרת התערוכה. צלם המכללה מר יורם פרץ הצטרף לצוות המקים ושחזר מחדש את תצלומי העבר ופרטי ארכיון שונים, המוצגים כיום בתערוכת הקבע במבואה התחתונה שבבניין המרכזי של המכללה. סיפור התערוכה מגולל לא רק את העשייה הציונית בנגב, אלא את סיפורה של האוכלוסייה המקומית, של קבוצות עולים ושל ותיקים ואת המארג התמידי של דו-קיום וצמיחה תמידית המאפיין את תולדות המכללה. ד"ר ערגה הלר ראינה את הנשים שהובילו את התערוכה מחזון למציאות.

יחידה וייחודית בנגב, המכשירה מדי שנה מעל 1000 סטודנטים להוראה בגן הילדים, בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים. התערוכה מבוססת על עבודת התיעוד המוצגת בספר. כבר בתחילת הכתיבה, נתקלתי בבעיות מתודולוגיות לא מעטות, אך שתיים מהן העמידו קשיים על דרכי: הבעיה הראשונה והמרכזית נעוצה הייתה באיתור המקורות הראשוניים: ארכיון מכללת קיי שאמור היה לספק את מרב החומר, חסר את השנים הראשונות ואת דמויות המפתח שהשתתפו בהקמתה ובהתפתחותה של המכללה. יתרה מכך, המכללה שינתה ארבע פעמים את מיקומה הגיאוגרפי, ובמהלך המעברים חלק גדול מהמסמכים אבד. הבעיה השנייה התעוררה באיתורם של המורים ושל הבוגרים. רבים מהם התפזרו בכל רחבי הארץ, הבוגרות נישאו ושינו שמות משפחה, יש המתגוררים בחו"ל, ולהבדיל, יש שהלכו, לצערנו, לעולמם. ההנחה הבסיסית הייתה, שאם אצליח לאתר תלמיד אחד מן

ערגה: ציפי, כהיסטוריונית שכבר חקרה את תולדות המכללה - כיצד העבודה על תערוכה מוסיפה או שונה מתהליכי התיעוד והמחקר האחרים?

ציפי: לכבוד יובל ה-50 של מכללת קיי, כתבתי ספר שכותרתו **50 שנות הכשרת מורים בנגב**. הספר הוא פרי מחקר רחב היקף וייחודו בכך שהוא מתחקה אחר התפתחות הכשרת המורים בנגב בהשוואה להתפתחותן של יתר המכללות למורים בארץ. הספר בודק את המניעים להקמתה של המכללה בבאר-שבע, את מטרותיה, את הישגיה ואת מגמותיה לעתיד ומתמקד בתיאור התפתחותה וקידומה למכללה אקדמית מאז הקמתה בשנת 1954 ועד שנת 2004. הספר מתאר כיצד עברה מכללת קיי ב-50 שנותיה שינויים ותהפוכות לרוב - מסמינר קטן, המונה כיתה אחת בלבד, בת 30 תלמידים - עולים חדשים, שהוכשרו להוראה בבית הספר היסודי בלבד - למכללה אקדמית לחינוך,



התמונות בראיון זה צולמו על ידי נורית עבדו, יורם פרץ וצוות הפקת התערוכה.

הזמן. לאחר שיצא הספר לאור, שבו שובץ חלק מזערי מכל החומרים הנ"ל, הגיתי רעיון להקים תערוכה היסטורית ולהציג בה את כל החומר שנמצא בארכיוני. חיכיתי לשעת כושר, שאכן הגיעה בשנת הלימודים תשע"ג. לכבוד חגיגות השישים למכללה, נקראתי עם קבוצת מרצים אל הנשיאה פרופ' לאה קוזמינסקי כדי להעלות רעיונות כיצד לחגוג את האירוע. לישיבה הוזמנו גם ד"ר רחל קרופ - שהייתה שנים רבות מרכזת המסלול לאמנות ואוצרת המכללה, ויורם פרץ שמשמש שנים רבות הצלם של המכללה, ובארכיונו אוסף מרשים של תמונות מימי בראשית ועד ימינו אלה.

כאשר התחלנו שלושנו לתכנן את התערוכה, היה התיעוד כבר מוכן ומאורגן בסדר כרונולוגי על פי שנות הניהול של המנהלים - כל מנהל והמוציגים ששייכים לתקופת ניהולו. כך שלשם הקמת התערוכה לא היה צורך בתחקיר. אך מכיוון שהספר הקיף רק את חמישים השנים הראשונות, היה עלינו להשלים את העשור החסר (2004 - 2014). מצאנו את המוצגים בארכיון המכללה, ובעזרת פנייה אישית (של האוצרת ושלי) לבוגרים השגנו תעודות, תמונות ומסמכים, שהיוו מקור היסטורי רב ערך לשחזור התקופה. העבודה המשותפת של שלושנו - ההיסטוריונית, האוצרת והצלם - ושיתוף הפעולה ההדוק שנוצר בינינו, קחל משלב התכנון ועד העמדת התערוכה ופתיחתה, הניבו תערוכה לתפארת.

ערגה: רחל, כיצד החלה להיבנות התערוכה מנקודת המבט שלך? **רחל:** כמו שציינה ציפי, העבודה על התערוכה החלה לפני כשלוש שנים, מרגע הגיית הרעיון להקמתה. תוך כדי פעילות בחברותא, של ציפי, יורם ואנוכי על עבודת עיצוב מסוימת, סיפרה ציפי על חלומה לערוך תערוכה היסטורית על פי ספרה 50 שנות הכשרת מורים בנגב. מאכן התחלנו שלושנו לגלגל ולפתח את הרעיון

המחזור הראשון בשנת הלימודים 1954 - 1955, הוא יובילני לחבריו - וכך בשיטת "חבר מביא חבר" אצליח לאתר את בוגרי המחזור הראשון ואת הבוגרים במחזורים הבאים. לאחר חיפושם אכן הצלחתי לאתר תלמיד שלמד בשנת הלימודים הראשונה, אך כאשר הגעתי אליו, אמרה לי כלתו בצער: "הוא נפטר לפני ארבע שנים". קצה החוט נשמט. למזלי, אריה סימון, מי שהקים וניהל את המדרשה למורים בשנותיה הראשונות, היה עדיין בחיים, ולאחר שהצלחתי לאתר, הוא נזכר באחד הבוגרים המצטיינים, אשר הובילני לחבריו לכיתה. כך החלה למעשה דרכי באיתור הבוגרים, המנהלים והעובדים, שהיה לי העונג לפגוש, לראיין ולשמוע על חוויותיהם מתקופת הלימודים. רבים נענו לבקשתי ושלחו אליי תיעוד אישי, תמונות, תעודות, פרקי זיכרונות, קטעי עיתונים, מכתבים, מחברות ומסמכים שונים - מקורות ראשוניים שמהם ניזון ההיסטוריון - והם שסייעו בידי לשחזר את התקופה ואת אירועיה, יחד עם מחקרים היסטוריים בתולדות החינוך והעיתונות בת הזמן.

הספר מתבסס, אם כן, על מקורות ראשוניים מגוונים, שחלקם שלחו אליי הבוגרים עצמם וחלקם אספתי בשני ארכיונים: בארכיון לחינוך יהודי באוניברסיטת תל-אביב ובארכיון לתולדות ההתיישבות בנגב ע"ש דוד טוביהו באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. בארכיון טוביהו מצאתי תמונות המנציחות את הווי אותם ימי בראשית, תיעוד השנה הראשונה שבה נוסדה מערכת החינוך בבאר-שבע וראיונות עם דמויות מפתח שהשתתפו בהקמתה ובפיתוחה, אחדים מהם לימדו במדרשה למורים בשנותיה הראשונות. במהלך ארבע שנות כתיבת הספר אצרתי בארכיון הפרטי שלי את החומר התיעודי. לשם כך, פיניתי חדר ארונות בביתי וארגנתי את החומר בקלסרים על פי סדר כרונולוגי - על פי שנות הניהול של המנהלים. מסמכים חשובים במיוחד הכנסתי לשקיות ניילון כדי לשמרם מפני פגעי



של הקמת תערוכת קבע, כלומר המחשבה להקמת התערוכה ההיסטורית היא פרי של שיתוף פעולה הדוק, שהתקיים בין שלושת אנשי הצוות של התערוכה, עם הרעיון הראשוני הגענו לנשיאת המכללה, פרופ' לאה קוזמינסקי, שהתלהבה מאוד, "הרימה את הכפפה" ותמכה בנו מתחילת הדרך ועד לסופה. כבר בראשית הדרך עבדנו שלושתנו כצוות מאוחד, פורה ומפורה. יחד עם כך, לכל אחד מאתנו היה תפקיד מוגדר שעליו הוא היה אחראי. ציפי ההיסטוריונית, יורם הצלם ואנוכי האוצרת. כאוצרת הייתי מחויבת להיות אמונה על הבסיס העיוני, התזה, החלוקה לקבוצות, בחירת המוצגים, הצילומים והעיצוב של חלל התערוכה ומוצגיה. כבר מהצעד הראשון חברתי לציפי שעל ספרה כאמור התבססו בתערוכה, ויחד בחרנו את העמדות, התכנים, התעודות, היומנים, הצילומים והמסמכים הרבים שאת חלקם הגדול סיפקה ציפי ואת היתר אספנו במשך ההתארגנות לתערוכה. במקביל התחלנו לעבוד כצוות משותף על האמצעים להצגת המוצגים של התערוכה. ביקרנו בתערוכות היסטוריות בבאר שבע וברחבי הארץ, בדקנו חומרים, עיצוב מוצרים ודרכי הצגה שונים. לנגד עינינו עמדה כל הזמן התזה של התערוכה שלפיה, ההיסטוריה של המכללה מתחילה מאז הקמתה וממשיכה עד היום, כאשר קיימים בה דיאלוגים מפרים בין עבר להווה. יש לציין שלמרות שכל אחד מחברי הצוות של התערוכה היה אחראי על תחום מסוים, היה שיתוף פעולה מלא בין כל חברי הצוות בהעברת מידע, בשיתוף בעבודה, ברעיונות ובבעיות.

לשלב כל כך הרבה זכויות בתערוכה על עבר? האם עומד מאחוריה רעיון מושגי?

רחל: אני חושבת שאי אפשר לספר על הזכויות במנותק מיתר האמצעים הקיימים בתערוכה. בסיוורים של הצוות שלנו במוזאונים ובתערוכות היסטוריות העלינו אפשרויות שונות לתצוגה שלנו. חשבנו על חומרים שונים, אבל לבסוף בחרנו בזכויות ובעץ. שניהם נותנים תשובה לרעיון המרכזי של התערוכה שלפיו ההיסטוריה היא יצירת דיאלוגים בין עבר להווה. שורשי השימוש בשני החומרים הללו נעוצים בעבר, בראשית ההתפתחות האנושית, ובתערוכה הם מכבים בלבוש עכשווי וחדשני. הזכויות נבחרה לתעד את ההיסטוריה של המכללה בגלל תכונת השקיפות שלה. יחד עם כך, תכונת הניטרליות של הזכויות מאפשרת למילים ולמשפטים, המספרים את דברי הימים של המכללה,

ערגה: המבקר בתערוכה נחשף לטכנולוגיות ולעיצוב חדשני שמציגים את הפרטים ההיסטוריים המקוריים, העתקים שלהם, שפע תצלומים ותעודות. החומר המרכזי המשמש לעיצוב התערוכה והמוביל את הביקור בתערוכה, הוא חומר פשוט - זכויות - משום שהוא מתפקד כחלופה למאוזן יד.. מניין הרעיון





האמצעים, הדימויים והסיפורים של התערוכה מספרים על הקשר המתהווה בין עבר, הווה וגם העתיד.

ערגה: ציפי, אין ספק כי את מחוברת לרבים מן המוצגים בתערוכה. איזה מהם הוא האהוב עלייך ביותר?

ציפי: כאימא שאוהבת את כל ילדיה במידה שווה, אינני יכולה להצביע על מוצג אחד בלבד שאהוב עליי יותר מן האחרים. נסעתי ברחבי הארץ לראיין אנשים וקיבלתי מהם מוצגים מתקופת לימודיהם, מי יותר ומי פחות. אספתי את המוצגים בעמל רב, תמונות, תעודות ומסמכים. שמחתי על כל מוצג שהתווסף לאוסף ההולך וגדל. אך נראה לי, שהמוצג בעל החשיבות הגדולה ביותר הוא הנאום של דוד טוביהו, כתוב בכתב יד, שהוא נשא בטקס פתיחת המדרשה באוקטובר 1954. הנאום (ליתר דיוק, הצילום שלו) מוצג בשולחן התצוגה הראשון. את הנאום מצאתי במהלך חיפושיי, במשך ימים ושבעות, אחר חומר ארכיוני בארכיון טוביהו. כאשר מצאתיו כמוצאת שלל רב, וכאשר הבנתי איזה 'אוצר' נפל לידי, יצאה מפי קריאת שמחה ספונטנית. שיתפתי את כל עובדי הארכיון, שהיו עדים לחיפושיי כל אותם ימים, ושסייעו בידי, כל אחד כמיטב יכולתו. כולם מחאו כפיים וביקשו לראות את ה'מצאיה'. ההתרגשות הייתה רבה. יגעת ומצאת - תאמיני!

ערגה: במהלך העבודה על התערוכה ודאי גם את עצמך זכית לתגובות רבות, לא כן?

ציפי: במהלך העמדת התערוכה, שארכה מספר שבועות, עברו על פנינו מרצים, עובדים וסטודנטים, וכדרכם של בני אדם (שלחלקם קשה לראות את הכוס המלאה) העירו אחדים מהם הערות עוקצניות, כגון: "בשביל מה צריך את התערוכה הזאת בכלל?"

לבלוט. העץ לעומתה, שורשי, אטום, חזק ומחובר לקרקע, והוא נושא בתערוכה את עומס המסמכים המאששים את התייעוד המופיע על הזכוכית. מבנה החלל הציע אפשרות לעיצוב תערוכה מעגלית המתחילה בנקודת זמן ראשונית ומסתיימת בעכשווי: כל המוצגים משקיפים זה על זה ומאפשרים דיאלוגים בין עבר להווה. בחרתי את החלל של התצוגה גם בגלל היותו צומת מרכזי שבו עוברים סטודנטים, מרצים ואורחים; בקרבתו פועלת לשכת הנשיאה שאליה מתנקזים הפעילויות, התוכניות והרפלקציה על הקיים ועל העתיד לבוא. האמצעים הטכנולוגיים, מחשב ומסך, מנותבים לתזה של התערוכה ומחברים בין עבר להווה. הם מעמיקים בעובדות היסטוריות ומציגים אירועים ומופעים יוצאי דופן שהתרחשו במכללה לאורך השנים. ספרייה עשירה בספרי המרצים מאפשרת לצופים לעמוד על החשיבות שנותנת המכללה למחקרים אקדמיים, העוסקים בתחומי דעת שונים. על קיר זכוכית מרהיב בצבעוניותו מופיעים המסרים החינוכיים כפי שהגדירו אותם מובילי החינוך של המכללה. מסרים אלה בנויים מתזות שהיו במכללה בעבר, מתקיימות בהווה וצופות בתקווה לקראת העתיד. לבחירת הצבעים בתערוכה קיימים נימוקים בעלי משמעות עיצובית ומהותית. הצבע השחור והלבן מסמלים את הלמידה, המחקר וחיי היום יום; צבע האוקרה מדמה את מדבר הנגב - מיקומה של המכללה; לכך חובר צבע הבורדו המזוהה כאן עם האנשים הצעירים, הדינאמיות השוררת במכללה והאירועים יוצאי הדופן המתרחשים בחלליה. בתערוכה הצבנו גם שלושה פסלים של תמר איתן, אמנית וירטואוזית שלימדה במכללה במשך שנים רבות. הפסלים יוצאי הדופן בסגנונם ובהבעתם מייצגים דמויות מתחום החינוך והחברה: דמות של מורה, סצנה של תלמיד קשוב ודמות מפגינה. כל אלה, מבנה התערוכה,



אותי לא אחת לנדודי שינה ולחשיבה יום יומית ולפעמים לאורך כל היום. זה היה שונה מכל מה שעשיתי עד אז. כל עוד כאוצרת תערוכות מתחלפות הייתי אחראית בלעדית עליהן מאז שלב הרעיון ועד נעילתן, הרי שבתערוכה ההיסטורית הייתי חלק מצוות. יחד עם כך, ידעתי שכאוצרת האחריות על התזה ושלמותה, על מבנה התערוכה, על העיצוב על כל פרטיו, על החלל, על הצורות, על הצבעים, על החומרים ועוד, היא בעיקר שלי. ההתנסות שלי בחוויה חדשה זאת תרמה לי רבות, והיא מהווה את אחת מאבני הדרך המרכזיות בחיי כאוצרת.

בגלל כובד האחריות היה חשוב לי לשמוע גם דעות של חברים למקצוע. לכן, מיד לאחר שתכננתי את מבנה התערוכה וחלקיה, החלטתי להתייעץ גם עם אוצר המכללה כיום, ישראל רבינוביץ, ועם ידידי פרופ' חיים מאור, שהוא האוצר של אוניברסיטת בן-גוריון. ישראל הפנה את תשומת ליבי לבעיות הקשורות לתשתית מבנה החלל, כמו חוטי חשמל חשופים ופגמים בקירות קיימים. חיים סמך את ידו על התכנית ושיבח אותה. לאחר שהתערוכה ניצבה על תילה קיבלנו שבחים רבים ממבקרים מקצועיים שעוסקים באמנות לסוגיה. כולם גמרו את ההלל על הבחירות שעשינו בתערוכה, על האווירה האסתטית והמרשימה, על המקצועיות ועל הרמה האקדמית שהצלחנו ליצור. חשוב לי לא פחות לציין שמבקרים רבים, עובדים, מרצים ואורחים, שאוצרות ואמנות אינם תחומי ההתמחות שלהם, הביעו הערכה רבה והתלהבות מהמופעים המוצגים בתערוכה. למשל: "אני חייב להגיד שהתערוכה הזאת אינה נופלת באיכותה מכל תערוכה במזאונים הגדולים בעולם" או "המקום הזה הוא היפה והמרשים ביותר בכל במכללה".

"למה הפוסטר כל כך קטן, נגמר התקציב?" "למה השולחנות צבועים באפור כל כך בהיר?" ועוד ועוד. בדרך כלל השבנו "אתה יודעת/למי מראים חצי עבודה?!" כאשר סיימנו את המלאכה והתערוכה עמדה במלוא הדרה, מוכנה לקבלת אורחיה, זכינו להערכה גורפת על ההשקעה מרובת השנים (שלוש שנים) ועל התוצאה המרשימה.

ערגה: אכן התערוכה מרשימה ביותר, נדמה לי שאיש מבאי המכללה אינו נותר אדיש כלפיה. החלל שבו היא ממוקמת גורם למבקר ללכת בהיסטוריה, פשוטו כמשמעו, כדי להתקדם ליעדו ברחבי המכללה. רחל, במהלך הקריירה שלך כאוצרת, האם לא יהיה מוגזם להעריך כי התערוכה הזאת היא מהחשובות יותר? מה אמרו עליה העמיתים שלך, אוצרים אחרים?

רחל: בקריירה שלי כמייסדת הגלריה של מכללת קיי וכאוצרת שלה עד פרישתי לגמלאות, אני מסמנת שלוש אבני דרך ראשיות: האחת מתייחסת ליזמה שלי להקים את הגלריה לאמנות של מכללת קיי ולהציג בה אמנים מהארץ ומחוצה לה (משנת 1990); השנייה - לאצירת תערוכות תזה אקדמיות במכללה ובארה"ב; השלישית - לאצירת התערוכה ההיסטורית של המכללה. בהשכלתי אני גם אוצרת, וככזאת שאפתי תמיד ללוות את התערוכות שהצגתי במחקר רקע. במשך הזמן אצרתי עשרות רבות של תערוכות מתחלפות באופן מקצועי ומיומן. כאשר עלה רעיון תערוכת הקבע לא הבנתי תחילה את גודל המשימה והאחריות שאותן קיבלתי על עצמי. זה היה בבחינת נעשה ונשמע. המחשבות, הפרטים שהרכיבו את השלם, ההתלבטויות, הניסיונות, החיפוש אחרי המקורי וההולם, והמגע עם אנשים רבים הביאו

לבין הפוסטרים על הקיר. כאשר המשכתי להגות בכך החלטתי שעל פס זה יודפסו צילומים של באי המכללה לדורותיהם, אבל בניגוד לסדר הכרונולוגי הקיים במוצגים האחרים, יהיו הצילומים על פס זה משולבים מדמויות מן העבר ומן ההווה, ללא כל סדר. כך עניתי על כמה מטרות: האחת מקוריות, השנייה חיבור בין מוצגים, השלישית צבעוניות והרביעית תיעוד נוסף. לא תיארתי לעצמי עד כמה פס זה יעורר התלהבות וסקרנות. לשמחתי הרבה, הוא הביא צופים רבים לחלל התערוכה, אנשים חיפשו את עצמם ואת חבריהם, ותוך "שלא לשמה בא לשמה".



ערגה: אודה שגם אני חיפשתי את עצמי בתצוגה, לאחר שעמיתים במכללה סיפרו לי שראו אותי בכמה מהתמונות. אולם אני מניחה שלא פס התמונות היה הדבר שאתגר אותך ביותר כאוצרת התערוכה. מה היה, אם כך, הדבר שאתגר אותך כאוצרת יותר מכול? **רחל:** הצורך ואולי ההכרח לעבוד ולפעמים גם להתדיין עם אנשי מקצוע שונים מתוך המכללה ומחוצה לה, כמו גם החיבור בין כל חלקי התערוכה היו לא קלים אבל מאתגרים. מצד אחד עבדתי עם חברתי ציפי רובין ההיסטוריונית על החומרים הכתובים והמוצגים של התערוכה, ועם יורם פרץ - על ההפקות המצולמות השונות. מצד שני התווכחתי עם עצמי על העיצוב הכללי והמפורט וחשפתי אותו לביקורת בפני חבריי לצוות ובפני ההנהלה. מצד שלישי הייתי צריכה לעבוד עם אנשי מקצוע שונים בתחומי הגרפיקה, העיצוב, ההפקה המעשית, החשמל, התקציב ועוד. בנוסף, עבדתי גם על

ערגה: רחל, אם כך, האם יש לך מוצג או חלל תצוגה המועדף עלייך מכל השאר בתערוכה זאת?
רחל: שאלה זאת קשה ביותר, כי "כולם היו בניו". אבל בכל זאת אנסה לענות על כך. כאשר ראיתי בעיני רוחי את התערוכה, את החלל על הצבעים, השולחנות, הפוסטרים, הספרייה, קיר המסרים והאמצעים הטכנולוגיים, הרגשתי שחסר משהו. חיפשתי, כמו שכתב האמן פול קליי (1898-1918) ביומנו, אחר מוטיב שיהיה רק "שלנו". מופע שייחד את התערוכה מכל תצוגה אחרת. תחילה חשבתי לשלב את דימוי עץ האשל, סמל העיר באר שבע וסמל הנגב במוצגים השונים, אך לבסוף עלה במוחי הרעיון ליצור פס צבעוני שיעבור לאורך כל התערוכה, יחבר בין המוצגים בשולחנות



ציפי: בתקופה שבה העמדנו את התערוכה, עברו על פנינו רבים מן המרצים במכללה בדרכם לחדרי ההנהלה או המנהלה והביעו את דעתם (החיובית, בדרך כלל) על התערוכה. מדי פעם עצרנו באקראי מי מהעוברים ומהשבים (הגברים) כדי לסייע לנו בהזזת שולחנות התצוגה או בהרמת מכסי הזכוכית הכבדים שמעליהם. יום אחד עבר ליאור סולומוביץ, מרצה במכללה. עצרנו אותו וביקשנו את עזרתו. כמובן הוא נענה בשמחה וסייע להרים את מכסה הזכוכית של העמדה השנייה, שבה מתועדת תקופת הלימודים 1957-1959. סיפרתי לו על התקופה ומוצגיה, והצבעתי בגאווה על מחברת



לשון ישנה, שנתנה לי אחת מבגורות אותו מחזור. המחברת שדפיה רופפים וצבעה הצהוב מעיד על מספר שנותיה, כולה זרועה בהערות המורה ללשון הכתובות בעט אדום. הסברתי לליאור למי שייכת המחברת, והתרגשתי כמוהו למשמע הערתו: "היא הייתה המורה שלי ללשון". ירדנה ורדי, מזכירתנו הוותיקה, שהייתה עדה ל"גילוי", אמרה בשמחה: "היא הייתה גם המורה שלי". וכמובן כל אחד מהם העלה זיכרונות וסיפר על "המורה לחיים" ועל שזכו להיות תלמידיה. ההתרגשות הגיעה לשיאה בערב הפתיחה של התערוכה, כאשר אותה מורה, בלה דנן, פגשה את תלמידיה לשעבר...

עריכת הקטלוג וההזמנה של התערוכה. כאן אני רוצה לציין את העזרה המעשית והמוראלית שקיבלנו בכל מקום ולהודות לכל העושים במלאכה. תודה לד"ר ריבה לוונצ'וק על חלקה בתרגום לאנגלית ובהגנה של התכנים בקטלוג ובהזמנה. תודה לנורית עבדו, לתקווה ולאיילנה, לחזי ואנשי צוות האחזקה, ולבסוף גם ללאה, נשיאת המכללה, שחיזקה את ידי ורוחי במשך כל זמן ההכנות והקמת התערוכה.

ערגה: ציפי, זכות המילה האחרונה בריאיון זה שמורה לך. מהו האירוע המרגש ביותר שבו נתקלת בתערוכה?



למידה מבוססת פרויקטים

”ולד הייתי נותן כנפיים, אך משאיר אותו ללמד אלוף ב381N
- צבריא צרסיה מארקס

פותחים דלתות לחדשנות פדגוגית

תרצה לוי

”למידה מבוססת פרויקטים” (PBL - Project-based learning) הוא שמו של תהליך למידת עומק. מכללת קיי מקדמת את הלמידה מבוססת הפרויקטים כחלק מתפיסת הבוגר שלה. קורסים רבים וכן פעילות אקס-קוריקולרית מוקדשים לדרך לימוד זאת. ד”ר תרצה לוי, ראש לימודי ההכשרה במכללת קיי פותחת את הדיון ומציגה את המבט המכללתי.

פיתוח מקצועי בגישה של הלמידה מבוססת הפרויקטים. בשנת הלימודים תשע”ה עשרים מרצים השתלמו בהנחייה ובליווי של בתי הספר בדרום. כעת אנחנו מלווים בפועל יותר מחמישה עשר בתי ספר. כמו כן, תיפתח בשנה זו סדנת מנהלים, על פי בקשת הפיקוח, ויתקיימו שני קורסים נוספים לדרגות 7 - 9. יזמה נוספת היא שיתוף פעולה עם המכון הדמוקרטי ובה נלווה בתי ספר מקיפים בבאר שבע. בסוף תשע”ד הקמנו את **המרכז לחדשנות פדגוגית** המהווה סביבה ליצירה ולהפצת ידע בנושא. כפי שצינו, במהלך הקיץ האחרון עשרים מרצים מהמכללה השתלמו בהנחיית למידה מבוססת פרויקטים, וחלקם כבר משובצים בליווי בתי ספר במסגרות של השתלמויות מוסדיות. במסגרת תכניות ההכשרה המדריכים הפדגוגים מיישמים את הגישה בסדנאות שלהם עם הסטודנטים, וחלקם אף החלו להנחות את הסטודנטים ללמד בגישה מבוססת הפרויקטים במסגרת ההתנסות המעשית שלהם.

בשנה א’ בקורס ”חינוך בראי השדה” נושאי הפרויקטים של הסטודנטים עסקו בהיבטים שונים של ”שונות”, כולל שונות תרבותית, שונות בין לומדים וסגנונות הלמידה שלהם, שונות בין ילדים בשל צרכים לימודיים מיוחדים, כולל גם תלמידים מצטיינים ומחוננים.

בתכנית החינוך הגופני התנסו הסטודנטים בלמידה מבוססת הפרויקטים במגוון קורסים: בקורס ”מנהיגות: כן לספורט לא לסמים, לאלכוהול ולהתנהגות סיכונת” שנערך בשיתוף פעולה בין סטודנטים לחינוך גופני ממכללת קיי לבין הרשות למלחמה בסמים ובאלכוהול. בקורס ”משחקי ספורט” הכינו הסטודנטים חוברת פעילויות למשחקי תנועה והעלו אותה לאתר.

בתכנית הגן במסגרת שיתוף הפעולה בין המדריכים לבין קורסי אוריינות (שנה ג’) עבדו הסטודנטים עם ילדי הגנים על מטלת כתיבה ארוכת טווח. מטלה זו מתבססת על הלמידה מבוססת

אחת הגישות הפדגוגיות המכוונות לעורר למידה מתוך מוטיבציה אוטונומית היא למידה מבוססת פרויקטים או (Project-Based Learning) המכונה גם PBL או למ”פ. זוהי גישה קונסטרוקטיביסטית של למידת עומק, שלפיה צוותים של תלמידים לומדים ועוסקים בתכנון ובהפקה של פרויקטים ושל תוצרים בעלי משמעות להם כלומדים, לקהילתם ולסביבה (Krajcik, Czerniak & Berger, 1999). הלמידה מתרחשת בהנחיית המבוגר, אך מתוכננת ומנוהלת במידה רבה של מתן בחירה לתלמידים ביזמה ובקידום תהליכי הלמידה וההפקה. התלמידים מתבוננים, בוחרים להתמקד בשאלה, בסוגיה, בעניין או בצורך, לומדים עליו למידה ראשונית, מעלים חלופות לתוצרים שיבטאו התמודדות יצירתית, שוקלים ובוחרים מביניהן, מתכננים, מפתחים ובונים את התוצר תוך כדי הערכה מעצבת ומציגים אותו ואת התהליך בפני קהל של בעלי עניין ומומחים (Bradley-Levine, Berghoff, Seybold, Sever, Blackwell & Smiley, 2010).

החל משנת הלימודים תשע”א הופעלה במכללה האקדמית לחינוך ע”ש קיי יזמה שמטרתה לשלב את הגישה של למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בהוראת הקורסים. היקף העשייה החדשנית המתקיים במכללה יצר מסגרות שיתופיות ללמידה של סגל המרצים ושל מדריכים פדגוגים וזימן ביקורים של אנשי חינוך מחו”ל הפועלים בגישה זו. כמו כן התקיימו ימי עיון וביקורים של חברי הסגל בבתי ספר בארץ ובארה”ב העובדים לפי השיטה, והוצגו תוצרי פרויקטים של הסטודנטים, וכן נוצר שיח כלל מכללתי. התהליך לחדשנות פדגוגית יצר אצלנו מסגרות עבודה ושותפויות: הוקם מאגד מנהלים במחוז דרום, המעוניינים ללמוד על חדשנות פדגוגית ובעיקר על הגישה של למידה מבוססת פרויקטים. כדי להרחיב את מרחב השותפות עם מורים במחוז דרום פתחנו בשנת הלימודים תשע”ד סדנה למורים בדרגות 7 - 9, שעיקרה

תהליך החדשנות שהחל במכללה פרש את השפעתו גם על בתי ספר באזור ועל מכללה נוספת, וכך בשנת תשע"ב ביקשו שני בתי ספר את ליוויה האקדמי של מכללת קיי. בבית ספר מקיף אמית בבאר שבע למדו תלמידי כיתה ח' באמצעות הלמידה מבוססת הפרויקטים במקצוע אנגלית את הנושא *Enviroment*. שיתוף פעולה נוסף התקיים עם בית הספר "נועם מורשת ישרון" באופקים. אנשי סגל ממכללת קיי מלווים את בית הספר בתהליך ההתחדשות, שהתחיל במפגש ימי ההיערכות של בית הספר והמשיך בליווי רצוף כסדנה לסגל המורים ולהנהלה (עוד על המיזם, ראו את הסקירה של ד"ר סמדר בן אשר בקולות 8, עמ' 31 - 33 - המערכת).

לסיכום, אנו מנהלים בשנים האחרונות תהליך של פיתוח והטמעה של חדשנות פדגוגית. תהליך זה חוצה תכניות הכשרה ותחומי התמחות ומערב סטודנטים בשנות לימוד שונות. ממצאי הערכה ראשוניים לגבי התרומה של הפדגוגיה של למידה מבוססת פרויקטים ללמידה של הסטודנטים ולהוראה של הסגל מראים שההתפתחות האינדיבידואלית והאינטראקציה החברתית מהווים את היסודות הראשיים למוטיבציה בדרך למידה זו. דרגות החופש והאוטונומיה של הלומד מובילות למוטיבציה גבוהה; המגוון והיצירתיות הרבה של התלמידים הניכרים בתוצרים מעידים על למידה משמעותית. ממצאים אלה תואמים את התפיסה הקונסטרוקטיביסטית שתפסה מקום מרכזי בספרות הפסיכולוגית והחינוכית בעשור האחרון.

הפרויקטים. במהלך הכתיבה התלמידים היו שותפים בבחירת התוצר וגילו מעורבות בעלת משמעות בתוכן הלימוד. במסגרת שיתוף הפעולה עם אינטל, חשפו הסטודנטיות בשנה ג' בתכנית היסודי את התלמידים לתוכנת *scratch*. מטרות הפעילות רבות ומגוונות, בהן הקניית יכולות עבודה בצוות ויכולות פתרון בעיות, הקניית עקרונות בסיסיים בתכנות, פיתוח חשיבה יצירתית, שימוש במחשב ככלי ליצירה בנוסף להיותו כלי לצריכה ועוד. בתכנית הניסויית "שבילים" מתקיימת התנסות אינטנסיבית בלמידה מבוססת פרויקטים במגוון קורסים בדיסציפלינות שונות. במסגרת ההתנסות של תלמידי שנה ב' בחטיבת הביניים שבבית ספר "אשל הנשיא" הובילו הסטודנטים תהליך של הלמידה מבוססת הפרויקטים בשכבה ט' בנושא "החיים בנגב - בחירה או הכרח?" במסגרת מקצוע הגיאוגרפיה האנושית. התכנית "שבילים" היא פרי שיתוף פעולה בין המכון לחינוך דמוקרטי לבין מכללת קיי.

בתכנית שח"ף החלו משנת תשע"ב צוות המדריכים הפדגוגים להתנסות בהוראה ובלמידה מבוססת הפרויקטים בקורס רוחב הנקרא "מפ"ל - מרחב פתוח ללמידה". במסגרת מפ"ל הסטודנטים בוחרים נושא שהם מעוניינים לחקור ולקדם במציאות שבה הם מחנכים. תהליך העבודה הוא עצמי שיתופי - הסטודנטים בוחרים את חבריהם לקבוצה, את הנושא ללמידה ואת התוצר להפקה. את תהליך הלמידה מלווים מנחי הקורס, והוא מתועד ומוצג במועדים שונים ובמסגרות שונות.

קריאה מומלצת למאמר של תרצה לוין:

Bradley-Levine, J., Berghoff, B., Seybold, J., Sever, R., Blackwell, S. & Smiley, A. (2010). What teachers and administrators "need to know" about project-based learning implementation. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. Denver, CO. April, 2010. Retrieved from: http://www.bie.org/research/study/teachers_and_administrators_need_to_know

Krajcik, J. S., Czerniak, C. M., & Berger, C. F. (1999). *Teaching science: A project-based approach*. McGraw-Hill College, New York.



למידה מבוססת פרויקטים: ללמוד עם ברק בעיניים מתוך מוטיבציה אוטונומית והכוונה עצמית

חיה קפלן ואמנון גלסנר

ד"ר חיה קפלן היא ראש היחידה לכניסה להוראה, ראש המרכז למוטיבציה ומרצה בתכנית לתואר שני. ד"ר אמנון גלסנר הוא ראש לימודי החינוך וראש ההתמחות בחינוך בלתי פורמלי. יחד הם פורשים בפני קוראי קולות את ההיבט הנעתי של למידה מבוססת פרויקטים (הלמ"פ) ומדגישים את החשיבות של תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של הלומדים על ידי המורה המוביל את הפרויקט לתיעולה הנכון של חווית הלמידה כך שתעשיר ותשכיל מחד גיסא ותמנע מהלומד בלבול וקושי מאידך גיסא.

תאוריית ההכוונה העצמית

תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000, 2010) גורסת כי בתשתית של התפתחות בריאה נמצאים שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה. אלו מולדים ואוניברסאליים וסיפוקם תורם להתפתחות אופטימאלית, למוטיבציה פנימית/אוטונומית, למעורבות עמוקה ואיכותית, למיטביות ולהסתגלות חברתית. **הצורך בקשר ובשייכות** מתייחס לשאיפה לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים עם אחרים בסביבה החברתית ולהיות חלק מקהילה (Baumeister & Leary, 1995). **הצורך במסוגלות** מתייחס לשאיפה לחוש תחושת אפקטיביות וחיוניות ולממש תכניות ומטרות שלא תמיד קל להשיגן (Deci & Ryan, 2000). **הצורך באוטונומיה** הוא הצורך לביטוי עצמי אותנטי, למשמעות, לעצמאות ולחופש בחירה. ברמה עמוקה מדובר בצורך של האדם לממש יכולות ונטיות ולגבש באופן פעיל וחקרני מטרות, עמדות, ערכים ותכניות, כלומר להבנות את זהותו (Reeve & Assor, 2011).

על פי התאוריה קיימים סוגים שונים של מוטיבציה שניתן לסווגם על רצף של הכוונה עצמית: **מוטיבציה חיצונית** - הפעולה נעשית מתוך לחץ חיצוני, כמו תקווה לתגמול חומרי (פרסים) או מרצון להימנע מעונש. הרגשות הנלווים לה: כפייה, חוסר משמעות, פחד וכעס. **מוטיבציות ריצוי** - הפעולה נעשית מתוך לחץ פנימי ותחושת כפייה, כמו רצון לזכות באהבה, בהערכה או להימנע מדחייה, מרגשות אשם או מבושה או מהשאיפה לשמר ערך עצמי. **מוטיבציה הכרתית** - הפרט פועל מתוך הזדהות עם הערך או עם ההתנהגות מתוך הכרה בחשיבות הפעילות או הבנת הקשר שלה למטרותיו. למידה מתוך **מוטיבציה פנימית טהורה** נעשית לשם עצמה ומלווה ברגשות סיפוק, עניין והנאה ולעתים אף עם תחושת זרימה. סביבה התומכת בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של הלומד עשויה לקדם הפנמה של ערכים, התנהגויות, אמונות (שלא לשמה בא לשמה, למשל, לקדם את אהבת הלמידה במקצוע מסוים ובכלל) ולהוביל **למוטיבציה אינטגרטיבית**, המבטאת רמה גבוהה של הכוונה עצמית, ומלווה בתחושות סיפוק, עניין והנאה. הפעולה או הערך נתפסים בעיני הפרט

ימים אלה שבהם הלמידה המשמעותית היא מטרה מרכזית במערכת החינוך, בולט הצורך לקדם משמעות בלמידה ולתמוך באוטונומיה של הלומדים. לטענתנו, גישת הלמידה מבוססת הפרויקטים (הלמ"פ) או גישת הלמידה מבוססת פרויקטים (PBL) נותנת הזדמנות למורה בכיתה או למרצה במכללה לתת מענה משמעותי ומקיף לסיפוק שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים, המהווים תשתית ליצירת מוטיבציה אוטונומית והכוונה עצמית בלמידה: הצורך בתחושת אוטונומיה, הצורך בתחושת מסוגלות עצמית והצורך בתחושת שייכות וקשר (Deci & Ryan, 2000; 2010).

כאשר הלומד חווה שנותנים מקום וכבוד למוקדי העניין שלו, לדרכי הלמידה הייחודיות לו, שיש לו אפשרות לביטוי עצמי, לבחירה ולקבלת החלטות (סיפוק הצורך באוטונומיה), כאשר הוא חווה שמה שהוא עושה בשיתוף עם חבריו לקבוצה תורם לאדם, לחברה ולסביבה שבה הוא חי (סיפוק הצורך בשייכות), ושהוא מבטא את היכולות ואת נקודות החוזק שלו בתרומה זו (סיפוק הצורך במסוגלות) - הוא פועל ממוטיבציה אוטונומית עמוקה ומקבל אחריות רבה יותר על הלמידה. כלומר, הוא חווה ומבטא הכוונה עצמית. לטענתנו, חווית ההכוונה העצמית והתהליכים ההנעתיים-רגשיים הנלווים לה, הם לבה של הלמידה המשמעותית והם מתאפשרים באמצעות הלמ"פ.

הלמ"פ היא גישה פדגוגית קונסטרוקטיביסטית התומכת במוטיבציה אוטונומית. בגישה זו פרויקט שמקדם התמודדות עם שאלה/ מוקד עניין/ צורך/ בעיה הוא שמעורר את הצורך ללמידה ומוביל אותו. התלמידים לומדים בדרך כלל בשיתוף ועוסקים בנושאים משמעותיים להם ולמען הקהילה והסביבה שבה הם חיים. הלמידה בחלקה המרכזי מתנהלת לצורך תכנון והפקה של תוצר המקדם התמודדות עם השאלה שנבחרה. התלמידים שואלים שאלות, מתכננים פעילויות חקר וביצוע, אוספים ומנתחים נתונים, משתפים רעיונות, מסיקים מסקנות, מקבלים החלטות, מפתחים תוצר ומציגים אותו בפני קהל. מדובר בלמידה אוטונומית המלווה בהנחיה של המורה (Krajcik & Czerniak & Berger, 1999).



עקרונות לתמיכה בלומדים באמצעות הלמ"פ

- הלמ"פ מזמנת למידה רלוונטית ואותנטית, הקשורה לחיי הסטודנטים. חשוב לוודא שעיקרון זה נשמר בפרויקט שמבצעים הלומדים, בעיקר כשמדובר בלומדים המשתייכים לקהילות ולתרבויות שונות.
- בכל התהליך חשוב לאפשר ולתמוך ביזמה, בתהליכי בחירה ובקבלת החלטות עצמאיות של הלומדים. מאחר שפעמים רבות הלומדים אינם רגילים לסוג זה של למידה, חשוב להקדיש זמן ללמידה של מיומנויות אלה.
- התהליך מזמין את מנחה הלמידה להתייחס לפרספקטיבה של הלומד ולהתעניין בו ובשאלותיו.
- בתחילת הדרך תחושת העמימות והחופש הלא צפוי מעוררים לא אחת תחושות של איום וקשיים בקרב הלומדים. בהקשר זה חשוב שהמנחה יגלה אכפתיות לתהליכים שהלומד חווה, יאפשר ביטוי של ספקות, אי הסכמות ואף רגשות שליליים.
- תהליכי הלמ"פ מזמנים דעות שונות ודין ביקורתי. חשוב לתת להם מקום בשיח מכבד ולא שיפוטי (מיומנות שיש ללמוד).
- סביבות ההוראה המגוונות, כולל שימוש באמצעים מתוקשבים, מאפשרות חיבור לתחומי הידע והמיומנויות של כל תלמיד.
- חשוב לקיים שיח אודות תחומי העניין, המטרות והערכים ולהכיר את תחומי החוזק של הלומדים. חשוב לאפשר תהליך אקספלורציה אודות העצמי, שיחזק תהליכים של הבניית זהות של הלומדים.
- חשוב להימנע משימוש בגורמי מוטיבציה חיצונית, כמו כפייה, הכתבת תהליכים ותכנים, דרישות ללא הסבר, תחרות בין קבוצות, דברי שבח למצליחים, תגמולים וענישה, להימנע מטון של הכתבה, ללא 'אתה צריך' ו'אתה חייב'.

כתואמים את זהותו וכחשובים יחסית לפעולות או לערכים אחרים. התהליכים המוטיבציוניים הכרוכים בתחושת כפייה (מוטיבציה חיצונית ומוטיבציית ריצוי) יוצרים יחד את המוטיבציה הכפויה. התהליכים המוטיבציוניים הכרוכים בתחושת הכוונה עצמית (מוטיבציה הכרתית, פנימית או אינטגרטיבית) יוצרים יחד את המוטיבציה האוטונומית.

סביבה תומכת צרכים, ובאופן ספציפי תמיכה של המורה או המרצה בצורכי הלומדים, מהווה את המפתח לקידום הכוונה עצמית ולמוטיבציה אוטונומית בלמידה. נדגים את הדרכים השונות של המורה בכיתה או המרצה במכללה לתמיכה בצורכי הלומדים באמצעות התהליכים הקשורים ללמ"פ.

הלמידה מבוססת הפרויקטים בראי תאוריית ההכוונה העצמית

ישנם מספר אשכולות של עקרונות, שנמצאים בבסיס החשיבה והרציונל של הלמ"פ והעונים לשאלות: למה, מדוע או עבור מה מקיימים את הלמ"פ. ראוי לחשוב על עקרונות אלו ולהתחשב בהם כשמתכננים או מפעילים את הלמ"פ. עקרונות אלו מאפשרים לתת מענה משמעותי והולם לצרכים הפסיכולוגיים של הלומד ומזמנים לו חוויה משמעותית של למידה, שביטוייה הם מוטיבציה אוטונומית והכוונה עצמית. להנחה זו יש תמיכה ממחקרים רבים, שאינם מוצגים במאמר זה עקב קוצר היריעה. בכל אשכול עקרונות נציג תחילה מספר עקרונות מרכזיים בקצרה, ולאחר מכן נדגים עיקרון אחד בהרחבה. אשכול העקרונות הראשון מתייחס לתמיכה של המנחה בצורך באוטונומיה של הלומדים ולתהליכים המאפשרים חיזוק תחושת האוטונומיה של הלומד.

הלמידה לאותנטית יותר ולרלוונטית עבורם, כיוון שסביר להניח שהבחירה תהיה מתוך מה שנראה או נתפס אצלם כחשוב ומעניין.

ההנחה היא שתוך כדי התעמקות בנושא שנראה רלוונטי להם הם יכולים להיחשף לצורך ולעניין בלמידה של דברים שלא נראו כך מראש. למשל, כדי להפיק הצגה בנושא צדק חברתי אפשר ואולי אף רצוי ללמוד על מאבקים ורעיונות של צדק חברתי בהיסטוריה האנושית. אם זה לא היה בהקשר הזה ולצרכי הפקה ראוייה, ייתכן שלמידה היסטורית כזו לא הייתה נתפסת כרלוונטית בעיני הלומדים.

חשוב שהבחירה תנבע מתוך תחומי העניין, הערכים והזהות התרבותית של הלומד. לשם כך חשוב לפתח שיח דיאלוגי על אודות המשמעות שמייחס הלומד לנושא המסוים, לפרויקט, לבחירות שביצע, לשיקולי הדעת ועוד. שיח זה יכול ללוות את הלומדים בתהליכי הבניית הזהות שלהם ולקדם את המוטיבציה האוטונומית שלהם לא רק ללמידה במכללה בהווה, אלא גם להוראה בעתיד במסגרת פיתוח כישורים להוראה משמעותית.

אשכול עקרונות לתמיכה בצורך בקשר ובשייכות

הלמידה בקהילית לומדים, בעבודת צוות שיתופית, עשויה לחזק היכרות ולקדם את תחושת השייכות גם בקבוצת הלמידה - במכללה וגם בקהילה. להלן מספר עקרונות לתמיכה בצורך בקשר ובשייכות.

- הלמ"פ נותנת ללומדים הזדמנות לתרום באופן משמעותי לקהילה שבה הם חיים במעגלי השתייכות קרובים ורחוקים יותר. תחושת הסיפוק מתרומה זו מקדמת את תחושת השייכות של הלומדים, ומכאן גם את המוטיבציה האוטונומית שלהם ללמידה ולהוראה. חשוב לוודא מהי הקהילה או הסביבה שהיא משמעותית ללומדים ולאפשר להם לתרום לקהילה זו.
- תפקיד המורה בסוג זה של למידה משתנה, ונוספים לו היבטים הקשורים ביחסים החברתיים בקבוצת הלומדים. מן הראוי שהמורה/המנחה יחזק בקבוצה תהליכים של אמפתיה, אכפתיות והתחשבות באחר (יצירת קהילה אכפתית).
- ניתן לשוחח עם הלומדים על אודות תהליכים של עבודת צוות, מה מקדם ומה בולם עבודת צוות יעילה, כיצד לשתף פעולה, כיצד להגיע להסכמות (קונצנזוס), הצורך בוויכוח ועוד. תהליכים אלה לרוב סמויים מעיני המורה או המנחה, ולעתים הם בולמים את הלמידה מבלי שהמנחה יבין מדוע. כך לעתים תחרות בקבוצה או השתלטות של לומד מסוים יכולים לשתק לומדים אחרים ולעכב את הלמידה שלהם. יש לשוחח על תהליכים אלה בגלוי ולשים אליהם לב בקבוצות.
- התהליך המתקיים בלמ"פ מאפשר חיזוק של היכרות בין התלמידים והעמקת הקשר עם המורה ועם החברים. חשוב שהמנחה יזכור שסוג זה של למידה מקרב אותו ללומדים וכרוך באינטראקציה שונה מזו הנהוגה בלמידה המסורתית הפרונטלית.
- התהליך מאפשר התחברות למומחים שונים בקהילה לצורך תכנון, הפקה והערכה של הפרויקט ובכך לחזק את הקשר בין בית הלומדים לקהילה.
- הלמ"פ מזמנת מקום משמעותי ותרומה ייחודית לכל לומד. חשוב שהמנחה יודא שכך יקרה בפועל. לשם כך חשוב להכיר היטב את הלומדים, את הכוחות ואת היכולות שלהם.
- חשוב להימנע מלמידה מתוך תחרות והשוואה חברתית, העשויים לפגוע בתחושת השייכות.

תלמידים וסטודנטים (וגם מורים) אינם רגילים בדרך כלל למרחב גדול של בחירה או לאוטונומיה לבחור, למשל, מה ואיך לומדים (או ללמד אצל מורים). עקרון הבחירה מאפשר תהליך חינוכי שמפתח בלומד מיומנויות של הפעלת שיקול דעת וחשיבה ביקורתית תוך קבלת אחריות על הבחירות, גם אם בדיעבד הסתבר שטעה בהן. מדובר במיומנויות ובערכים חיוניים לחיים בחברה דמוקרטית מתקדמת וראוי לקדם את פיתוחם. כך גם ניתן להגביר את רמת המעורבות בנלמד.

חשוב להדגיש שגם אנחנו כתלמידים וכסטודנטים הורגלנו לחשוב ולפעול בסביבת למידה פורמלית שלא מזמנת בחירה. לומדים הורגלו לכך שאחרים אומרים להם ומנחים אותם מה ואיך ללמוד. הם רגילים לעקוב אחר ההנחיות ולבצע אותן. חלק מההתנגדות של הלומדים ללמ"פ נובעת מההרגל שהרגילו אותם לתרבות למידה ועבודה שלא מאפשרת להם לבחור, ובכך מקטינה את האחריות שלהם על הלמידה ומכאן - גם את המעורבות שלהם בה. הם מבקשים ללמוד כדי לרצות את המורה דרך היענות לדרישותיו, והם לומדים מתוך מוטיבציה חיצונית כדי להשיג ציון גבוה, תעודה או כל גמול אחר. בתחילת השנה הסטודנטים שואלים את המרצה שאלות, כמו: מה אתה רוצה שתהיה העבודה המסכמת? מה ההיקף? (כמה עמודים?) מה הן הדרישות שלך? איך תבחן אותנו? לפי מה אתה נותן את הציון? האם נוכחות חובה? כלומר הלמידה נעשית בהתאם ובהתכוונות למה שהלומד חושב שהמורה או המרצה רוצה ממנו כדי להשיג ציון גבוה, ולא בהתאם למה שהוא מוצא או חושב שנכון וראוי או מעניין אותו.

בלמ"פ ניתן לשלב בחירה בשלבים שונים של הלמידה, בעצמות וברמות שונות. הבחירה יכולה להתחיל בבחירת השאלה הפורויה, הצורך, העניין, הבעיה או הסוגיה שהתלמידים חושבים שחשוב או מעניין לעסוק בה. התלמידים בדרך כלל הם אלו שחושבים על פרויקט ועל תוצר שמקדם התמודדות עם הצורך, השאלה או הבעיה שנבחרה. התלמידים הם שבחרים איך ומה נדרש ללמוד כדי לקדם את הפרויקט ולהפיק את התוצרים בהתאם ללוח זמנים שנקבע להם. את שלבי הדיווח וההתקדמות ואת זמני הדיווח קובעים בדרך כלל המנחים ולא הלומדים, וזאת גם כדי לדמות את המציאות שבה אדם נדרש לעמוד בלוחות זמנים של עבודה. למשל, נקבעים זמנים להציג למידה ראשונית של הנושא, השאלה או הבעיה, להציג רעיונות לפרויקטים, להציג בחירה והצדקה לבחירת פרויקט זה או אחר, להציג את שלבי התכנון, להציג טיוטות של תוצרים ולהציג את הלמידה ואת תוצרי הפרויקט.

תלמידים יכולים לבחור או להיות מעורבים בבחירת הקריטריונים להערכת תהליך הלמידה והתוצרים. הערכה מעצבת יכולה להיות חלק מרכזי וחשוב בתוך תהליך הלמידה, משום שבכל שלב בתהליך הלומדים חושבים על פי ערכם של התוצרים ושל התהליכים בשלב המסוים, בעיקר אם הם בעלי ערך גבוה. - בסוף כל שלב של הלמידה הקריטריונים שהגו, בחרו וניסחו הלומדים (בדרך כלל בקבוצות לומדים קטנות) עשויים לשמש אותם להעריך רטרופספקטיבית בהערכה מסכמת את רמת ואיכות התהליך והתוצרים של כל שלב. אם, למשל, הם הגיעו לשלב של תכנון הפרויקט, הם יכולים לחשוב על קריטריונים להערכת תהליך התכנון (מה ייחשב תהליך תכנון ראוי) ועל קריטריונים של תכנית טובה וראויה.

גם הבחירה של התלמידים בנושא או בתת-נושא עשויה להפוך את

מבט מעמיק בעיקרון התרומה לקהילה

פרויקטים רבים במסגרת של למ"פ מכוונים להפקת מיזמים שהם לטובת הקהילה, אשר מקדמים התמודדות עם שאלות, עם צרכים ועם בעיות שמעסיקים את הקהילה ואת החברה. הפקה של מחזה, סרט, קליפ, מסע פרסום, אירוע, טיפוח סביבתי הם דוגמאות לפרויקטים "עם הפנים לקהילה". מדובר בתרומה פרקטית מעשית לקהילה, שתורמת לקידומה, לפיתוחה ולהתמודדות עם רצונות, עם צרכים ועם בעיות אמיתיות שיש בה. ברגע שתלמידים או סטודנטים הוגים, מתכננים ומפיקים פרויקטים למען קהילות, כמו קהילת בית הספר, השכונה, העיר והאזור או המדינה (גם העולם) שהם חיים בתוכן, כך גם עולה הסבירות שתחושת השייכות והקשר שלהם לקהילה תעלה. כאשר הלומד מרגיש שהוא פועל למען האדם, החברה והסביבה שבה הוא חי, מתחזקת תחושת השייכות והקשר שלו אליהם. קבוצת תלמידים שמפיקה אירוע או פרויקט למען השכונה שבה הם חיים לומדת תוך כדי כך על השכונה, על אנשי השכונה ומקבלת מהם הכרה, הוקרה והערכה על תרומתם. כך מתחזק הקשר בין אנשי השכונה לבין אלו שפועלים למענה. גם תלמידים הפועלים למען קהילת בית ספרם יכולים לחזק בפועל את הקשר ואת תחושת השייכות לבית הספר. לדוגמה, קבוצת תלמידים לומדת מדעים ואמנויות כדי לבנות דגמים להמחשת רעיונות מדעיים שונים כדי שתלמידים אחרים יוכלו ללמוד בעזרתם בעתיד.

עקרון התרומה לקהילה יכול לחבור ליעדים חברתיים או סביבתיים, המצויים כיום בסדר היום החינוכי. למשל, החינוך הסביבתי לקיימות מדגיש כיום קידום של הכוונה עצמית, של פרואקטיביות ויזמות של תלמידים לטובת הסביבה הקרובה או הרחוקה. למ"פ מתאימה מאוד לקידום מטרות בהיבטים אלה.

אשכול עקרונות לתמיכה בצורך במסוגלות

- למ"פ עשויה לאפשר לכל לומד ביטוי של כישורים, של יכולות וחזקות ולהוביל לחווית הצלחה, המקדמת תחושת מסוגלות.
- למ"פ מאפשרת ללומדים בחירה. עם זאת, חשוב שהמנחה יסייע ללומדים בבחירה של אתגרים אופטימליים (לא קשים מדי ולא קלים מדי) שיאפשרו להם חווית הצלחה. חשוב לשוחח עם הלומדים על דרכים להצבת מטרות ברורות וברות השגה בלמידה.
- חשוב לשלב בתהליך למידה מכוונת של מיומנויות ואסטרטגיות למידה דרכים לפתרון בעיות, לקבלת החלטות וכו'. חשוב לתת ללומדים כלים להתמודד עם החופש הלא צפוי.
- למ"פ יוצרת לעתים תחושות של בלבול. לכן, לצד תמיכה באוטונומיה חשוב לתת ללומדים גם הבנייה (Structure) באמצעות פיגומים (scaffoldings) כדי ליצור איזון בין האתגר או המורכבות בפעילות הלמידה לבין רמת המיומנות והידע הקודם של הלומדים. רצוי להימנע מהנחיות מעורפלות ועמומות מידי

שעלולות ליצור תחושת בלבול, ויש לסייע בתכנון מפת דרכים (יעדים, תהליכים). לא אחת אנו כמורים מתבלבלים בין תמיכה באוטונומיה ובין מתן הבנייה בלמידה. לתת אוטונומיה אין פירושו חופש מוחלט. לומדים זקוקים לגירוי שיעורר עניין וסקרנות, להסבר, לרציונל, לתמיכה בהצבת מטרות וכדומה. מובן שיש להימנע מהבנייה נוקשה מדי שיוצרת תחושת כפייה, ולחילופין - ממתן חופש מוחלט שעשוי ליצור כאוס. האיזון בין השניים חשוב (Jang, Reev, & Deci, 2010).

■ אחד העקרונות החשובים בלמ"פ הוא עיקרון של שיקוף ומתן משוב מקדם בשפה לא לוחצת ולא מכתובה. זה מעלה את הצורך ללמד את הלומדים לתת משוב ושיקוף זה לזה, כמו גם משוב ושיקוף עצמי.





ניסינו להציג את הפוטנציאל הכרוך בלמ"פ לקידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בלמידה. הצגנו עקרונות לתמיכה בכל אחד מהצרכים הפסיכולוגיים. חשוב לזכור כי עקרונות אלה שזורים זה בזה. תמיכה בצורך אחד יכולה לקדם גם תמיכה בצורך אחר.

כך למשל, מימוש עקרון הבחירה תומך בתחושת האוטונומיה, אבל מזמן גם תמיכה בתחושת המסוגלות של הלומד. אם תהליכי הבחירה נעשים בקבוצה, יש בהם כדי לקדם גם את תחושת השייכות. העקרונות שהצגנו במאמר מבוססים על ממצאי מחקרים רבים שנעשו בתחום החינוך, והם מיושמים כיום בהתערבויות חינוכיות מגוונות (Reeve, 2006). התהליך החינוכי הפתוח והגמיש של למ"פ מזמן לכם הקוראים אפשרויות נוספות לתמיכה בכל אחד מהצרכים הפסיכולוגיים ולהעשרה של מאגר הרעיונות שהועלו במאמר זה.



כדי לחזק תחושת מסוגלות המורה יכול לסייע ללומדים בהתמודדות עם קשיים, עם תסכולים ועם חסמים תוך מתן לגיטימציה לטעות, ואף להפוך את הטעות לבעלת ערך וכנוחצה לתהליך הלמידה וההתפתחות.

מבט מעמיק בעקרון של יציאה מנקודות הכוח והחוזק

ככל שהפרויקט והתוצרים שנבנים בו דורשים מיומנויות וכישורים שונים ומגוונים יותר, כך גם עולה הסיכוי שהוא ייתן מענה משמעותי יותר לתחושת המסוגלות של כל מי שמשתתף בו. במסגרת למ"פ ניתנת ללומד הזדמנות לבטא את נקודות החוזק ואת הכישורים שלו. הפרויקטים מטבעם דורשים לשם הפקתם כישורים שונים בערוצי פעולה השונים מאלו הנדרשים במסגרת הלמידה הפורמלית. בכך הם כבר מלכתחילה מאפשרים ללומדים, שהם שונים זה מזה, לבטא את נקודות החוזק והכישורים המיוחדים שלהם. שילוב הכוחות בקבוצה או בכיתה יוצר סינרגיה מפרה, אשר מקדמת את מטרות הקבוצה ומאפשרת מענה משמעותי לשאלה הפורייה.

לדוגמה, נציג פרויקט של הפקת מחזמר כדי לקדם מודעות בנושא מסוים, לטפל בבעיה או בשאלה שעלתה בכיתה. הפקה כזו עשויה לאפשר לתלמידים רבים לבטא את יכולותיהם. כותב או כותבי התסריט נדרשים לתחקיר, לקריאה ולכתיבה (ניתן לבצע חלוקת עבודה גם כאן), הבמאי נדרש לכישורי בימוי, המעצב ותופר התלבושות נדרש אף הוא לכישורים ייחודיים. כך גם נדרשים התאורן, איש הסאונד, אנשי האפקטים, המנהל המוזיקלי, המלחין והנגנים, הכוריאוגרף, הרקדנים, הזמרים, השחקנים, הסטייליסטים, המפרסמים והמשווקים לכישרונות או ליכולות המתאימים לתחומם. לכל אחד יש נקודות חוזק. תפקידנו כמחנכים לזהות יכולות אלה ולאפשר להן להתבטא בתהליך. כדי ליצור את השלם - המחזמר, על כל אחד ואחת לבצע את עבודתו המקצועית הספציפית כראוי. עם זאת, עליו ללמוד ולהכיר את התקופה, את הצורך, את המסר ואת העניין שלשמו המחזמר נכתב ומופק כדי לפעול בהתאם בתחום מומחיותו. מכאן שההצלחה מותנית בעבודת הצוות ובשילוב של כל הכוחות והכישרונות.

תמיכה בנקודות החוזק ובכישרונות של הלומדים מאפשרת, כמובן, גם תמיכה באוטונומיה שלהם. הלומדים מקבלים הזדמנות לבטא יכולות וכישרונות, אשר לא תמיד יש להם הזדמנות לבטאם במסגרת הלמידה הפורמלית. בנוסף, תהליך זה מאפשר ללומדים לגלות תחומי כוח, יכולות וכישרונות שלא ידעו על קיומם. הלמידה והעבודה כרוכים בדיאלוג משמעותי חשוב מאוד להבניית זהות הלומדים.

קריאה מומלצת למאמר של קפלין וגלסנר:

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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

Krajcik, J.S., Czerniak, C.M. & Berger, C.F. (1999). *Teaching science: a project-based approach*, McGraw-Hill College, New York.

Reeve, J.M. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.

מחזוריות החיים בעדות ישראל: דיאלוג בין מחקר לשדה

מירי יוסוב-שלום

ד"ר מירי יוסוב-שלום, ראש ההתמחות בהוראת הספרות במכללת קיי, אימצה את גישת הלמ"פ לפיתוח קורס הבוחן את סיפורי מחזור- החיים בקהילות המוצא של הסטודנטים להוראה במכללת קיי. הקורס לא רק מקרב את הלומדים אל מסורות הבית שלהם, אלא גם מחזק בהם את הצורך בהמשכיות המסורות.

הטביע את המושג "טקסי מעבר", המרה של זהות במחזור חיי האדם ובטבע. כל העוזב מצב מסוים ונכנס למצב אחר מהווה אובייקט קל לפגיעה בידי שדים, רוחות וכוחות אחרים בטבע, כשהחרדה מוצאת את ביטויה בטקסים שונים. כשבוחנים את עולם האמונות והמנהגים העממיים, עלינו לנתק עצמנו מתפיסת עולם ביקורתית. החברה המתקדמת מנסה להעניק פרשנות אמפירית לתופעות, אולם למרות השתלטות המדע והטכנולוגיה בחיינו, עדיין קיימים ומושרשים מנהגים המעוגנים בימי קדם ומתפקדים להתמודד עם הפחדים.

הגישה המקובלת במחקר היא הגישה ההוליסטית של חקר העדה או החברה תוך התייחסות לכלל אפיוניה וגווניה. הנטייה היא לחקור חברות בסביבתן הטבעית (בית, בית כנסת וכו'), ולכן מומלץ לפגוש את המבצעים במקום הטבעי והנוח עבורם. בעבר נסעו אנתרופולוגים למקומות רחוקים כדי לעמוד מקרוב על התפקוד הטבעי של החברה הנחקרת, אך כיום המחקר מתמקד בבית, במשפחה ובקהילה הקרובה. החוקר מנסה לאתר ולמצוא דמויות מפתח (סב, ראש המשפחה או כל דמות דומיננטית ביישוב) שאותן יוכל לשוב ולראיין כדי לקבל מידע.

הסטודנטיות בקורס הנדון תצפתו על הטקס או על המנהג, ראינו את הדמויות המרכזיות ואספו את סיפוריהן תוך תיעודם המדוקדק ששם משנה דגש על מהימנות ואותנטיות הרישום. הנושא של העבודה הוא תיאור ותיעוד של מנהג, של טקס או של סיפור חיים שעניינו מחזוריות החיים כפריזמה, שבאמצעותה נחשפת מערכת של אמונות וחשיבה אתנית.

מהלך העבודה התארגן בשלושה שלבים:

בשלב הראשון: בחירת נושא המחקר, הכרת הנושא, העדה והעלאת השערות.

בשלב השני: יצירת קשר עם "דמויות מפתח" - הכרת האנשים המשתתפים בעריכת הטקס.

בשלב השלישי: תדרוך וחלוקת עבודה לפני היציאה לעבודת השדה, פגישות אישיות עם המנחה, קיומן של תצפיות וראיונות. הסטודנטיות החליטו תוך התייעצות עם המנחה בקורס באיזה אירוע לצפות. הן קיבלו הנחיות על שיטת הרישום-רישום אירועים באופן סדיר וברור לצורך קבלת מידע מהימן (מהו המקור? מהו הרקע? כיצד קרה האירוע? האם נצפה במלואו?). כיום

פולקלור החל ביחיד-המבצע, הושמע בחוגי המשפחה, נדד אל הקהילה הקרובה והרחוקה, ובאופן זה התפשט ברחבי תבל. סיפורי העם לכאורה פשוטים, אך מי שמעמיק לחקור אותם נוכח לדעת כי הסיפורים חושפים ראייה תרבותית, תפיסה דתית וחשיבה עממית. בחקר הפולקלור בעשורים האחרונים אנו מבחינים בתהליך של התקרבות לעיון ולחשיפה של תרבויות ותתי-תרבויות, של אהדה והכלה של מנהגים וטקסים עדתיים, של היעדר שיפוט אסתטי ושל הבנת הטקס על מכלול התנהגויותיו. הרב-תרבותיות המאפיינת את המחקר יונקת מרוח החברה ומהתקופה ששינתה את פניה, ועל כך יעידו המחקרים המצויים בספריות האוניברסיטאיות ובקתדרות העוסקות בהוראה ברוח הפולורליזם התרבותי.

ברוח זו וברוחה של הגישה המעודדת את ההוראה מבוססת הפרויקטים נבנה הקורס הדן במחזוריות החיים בקהילות ישראל. סיפורי הריון ופוריות, לידה, ברית מילה, בר-מצווה ואלות, טקסים ומנהגים נלמדו ונחקרו כביטוי לתפיסה חברתית ותרבותית, לחומר גלם האוצר בקרבו תשתית עומק של סמלים ייצוגיים. הסטודנטיות התנסו באיסוף וברישום סיפורי עדות דרך מפגש ושיח עם נציגים של העדה, תוך שילוב מתודות של מחקר הפולקלור והספרות העממית. חיה בר-יצחק ועליזה שנהר מצטטות את המספרות משלומי שנהגו לסיים את סיפוריהן באמרה זו: "זרם הסיפור עם הנחלים ונשארנו עם הנדיבים". נדיבותם של המספרים והמספרות לצד התנדבותם של הרושמים והרושמות העשירו את ארכיון הסיפור העממי שבחיפה ובאופן זה סברנו להמשיך ולהעשיר את הארכיון ואת הקהילה שבה פעלנו. תרבות היא מורשת, דרך חיים וחשיבה שרוכשים הפרט והחברה. קורס זה ביקש בעצם להיות גשר של שיח ותקשורת עם הקהילה ועם החברה הישראלית הכללית.

ברוח "הגישה הפיכיאולית" המוצגת במאמרם של תרצה לוי, אמנון גלסנר, בתיה רייכמן ודפנה גרנית-דגני הציגו הסטודנטים נושאים לחקר, חקרו את התרבות הנחקרת ושורשי הטקס ולמדו אותה, ניהלו מחקר מטה-קוגניטיבי הנסמך על ידע קודם דרך הצגה של תהיות ושאלות החותרות להבנת שורשי המנהג, קיימו דיאלוג עם מומחים יוצאי הקהילה ועיינו במחקרים אקדמיים. האנתרופולוג ארנולד ואן-גנאפ (Arnold Van-Gennep)

באותו האירוע. ברוח הגישה הסמיוטית, בחנו הסטודנטיות את אירוע ההיגוד כפעולה של ייצוג העולם דרך שימוש במערכות סימנים שונות: לשון, תנועה, פנים, גוף וחפצים. ההיגוד נסמך לא רק על מערכת סימנים לשונית אלא גם על קולות, על מוסיקה, על סימנים, על תפאורה ועל לבוש. תמר אלכסנדר בספרה "מעשה אהוב וחצי" מגדירה את

האירוע ההיגודי כפעולה תקשורתית, שבמהלכה מעביר המספר את השדר הסיפורי אל המאזין, ועל-פי הנמען ובהתאם להקשר הוא משנה את השדר תוך כדי מסירתו. ההקשר החברתי הוא הקובע את דמותה של היצירה שבעל-פה הלובשת ופושטת צורה. היצירה מתאימה את עצמה למרקם החברתי של קהל המאזינים ובאמצעותם מועברים מסרים תרבותיים בעלי חשיבות בחברה. המסרים והערכים משותפים למבצע ולקהל המאזינים ומגלמים מורשת דורות המעידה על מהות אתנית-תרבותית.

התוצרים הוצגו בקורס ועוררו עניין בקרב השומעות. הסטודנטיות דיווחו על הנאת המספרים והמספרות מן הריאיון ומהתצפית, על התעוררות של רגשות קרבה למשפחה ושל רגש חיוניות לנוכח תרומתן לעשייתן האקדמית. חלקן ליווה את ההיגוד בנימה של התרגשות לנוכח הממצאים, והתעוררה בהן תחושה של גאווה ושיתופיות לצד הבנת הטקס לעומקו לראשונה אפילו צוין שוב ושוב במהלך השנים. התהליך של הצגת השאלות ושל קריאת ספרות מחקרית חשף כאמור תובנות ביחס למנהג, לטקס ולסיפור. חשוב לציין, כי הגילויים הללו עוררו בהן תחושה של גאווה, של הבנה ושל לכידות אתנית.

הסטודנטיות אף העידו על החלטתן להמשיך ולציין את המורשת המשפחתית-הקהילתית. לקורס הובאו חפצים, מטעמים, תמונות וסיפורים המהווים גשר המחבר בין הקהילה לאקדמיה.

אסיים בציטוט מתוך שירו של אמיר אור "השפה אומרת": "בוא נדבר אותך, בוא נמשש אותך, בוא תגיד שאמרת" (השיר "השפה אומרת", בתוך קובץ השירים "פדין המת"). מילים נושאות ומותירות את רישומן, את מהותן ואת תרומתן. את שאמר אמיר אור על השירה כנוגעת בנימים, אבקש לנכס ולהנחיל לפולקלור כצורך ליצירת המשכיות המסורת.

כאשר המגמה הכללית בחקר הפולקלור שוב אינה על-פי הקו האוניברסלי, אלא ברוח המחקר המצומצם השואף לנקודת ראות עדתית, בחרתי כחוקרת פולקלור לשתף את הסטודנטיות בחוויית האיסוף, הרישום, התייעוד והיצג הידע בעבורן, בעבור משפחותיהן ובעבור הקהילה האקדמית והאתנית.

המנהג הוא כמעט חסר משמעות כאשר הוא מנותק מהקשרו החברתי-תרבותי. הסיפורים והראיונות שנאספו הוצגו מתוך נקודת תצפית בגוף ראשון. זוהי למעשה חוויה אישית ההופכת לתחביר סיפורי, אשר חולק הפרט עם האחר.

הסיפור האישי הוא סיפור החוצה מגדרים ותרבויות, ומעורר בקרב שומעיו רגש מסוים. תפקידו המרכזי של הסיפור האישי הוא יצירת המשכיות ותיקון. בשנות השמונים של המאה העשרים סיפורת זו הפכה להיות חלק מסיפורת עממית, משום שסיפורים אלו מייצגים מסורת, עדה ותרבות בדומה לסיפור העממי. הסיפור האישי נבנה דרך הפרט, והוא מהווה גשר לחשיפת הכלל. חוקרי הסיפורים האישיים חוזרים אל השורשים, ודרך מחקרם הם נותנים ביטוי לעדות ותרבויות גדולות יותר.

במהלך הראיונות והתייעוד נחשפו הסטודנטיות לצלילים ולקולות, למראות ולחוויות, לטעמים ולריחות שהעשירו את עולמן כיוצאות הקבוצה, התרבות. אלו העניקו למספרים ולמספרות רגעי נחת של שחזור ויכולת לספר ולהשמיע מקורות מהחיים, מסיפורי העדה ומחוויות המנהגים והטקסים. בזיקה לשירו של אמנון שמוש "יודי הגדול" בספרו "דיוואן ספרדי", שנכתב ממקום של החמצה, ניתן לראות את חשיבותו המבורכת והמגשרת של עשייה זו. בשיר נאמר: "קראתי ומצאתי את עולמה של אימא תרבות חיים שהלכה לעולמה". הקורס על פועלו מבקש להביא את לומדיו לחשיפתה של הזהות האתנית על צבעיה וגוניה כחלק ממהותן וכחלק בלתי נפרד מן החברה הישראלית בכללותה. נחקרו ונדונו סיפורים וראיונות הנוגעים בארבע תחנות החיים המרכזיות בחיי האדם על-פי עדות ישראל, בטקסים ובמנהגים - החל בטקס המימונה המסורתי וכלה בטקס ה"בסיסה" לעדות טוניסיה ולוב, כמו גם טקס השינה בקיבוץ או ליל הסדר בהוויה הקיבוצית של ה"שומר הצעיר" תוך היצגה של ההגדה הקיבוצית על תמורותיה. גלית חזן-רוקם במאמרה "לראות את הקולות", מגדירה את אירוע ההיגוד ככזה שכולל את מכלול ההתנהגויות והביטויים המזדמנים

קריאה מומלצת למאמר של יוסוב-שלום:

חזן-רוקם גלית, "לראות את הקולות" - עיון בהיגוד הסיפור העממי מבחינה תפקודית, סמיוטית ופרשנית, מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, י' (תשמ"ח), עמ' 20-31.

ליון תרצה, גלסנר אמנון, רייכמן בתיה וגרנית-דגני דפנה, "להתנסות עם 'ברק בעיניים'", ביטאון מכון מופ"ת 53 (2014), עמ' 65-75.

Stahl Sandra, *Literary Folkloristic and the Personal Narrative*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 1989.

פשוט הייתה לי אחות גדולה בגן: גלגולו של מודל הדרכה, התחלת הרעיון ויישומו

וורדה סעדה-גרנס

ד"ר וורדה סעדה-גרנס מספקת לנו הצצה אל יומנה של מדריכה פדגוגית במכללה להכשרת מורים. ד"ר סעדה-גרנס - מהתכנית לגיל הרך במגזר דובר הערבית - פיתחה דגם עבודה להתנסות בגיל הרך המבוסס על מנהגי החונכות הנשית במסורת המקומית. השותפות ללמידה קושרת בין סטודנטיות ותיקות יותר לבין סטודנטיות הנמצאות בראשית הדרך האקדמית.

לעבור לתכנית אחרת, כי בסביבה שלי חשבו שגננת זה הכי קל, זה סתם "בייביסיטר". היה לי קשה בתחילת שנה א' להשתכנע וגם לשכנע שאני בתכנית הנכונה ושהתכנית מכובדת. אך כאשר קיבלה אותי רים משנה ג' והסבירה לי מה עושים ואיך מתכננים, הבנתי שטעיתי. התפקיד הזה הוא הכי חשוב במערכת". כך הסבירה וורדה ט', משנה א' את התרשמותה מהתכנית. גם החונכות משנה ג' ציינו שהחונכות העצימה את תכונות המנהיגות וההובלה שלהן ואת ביטחונן העצמי.

"לא חשבתי ולא עלה בדעתי שאני יכולה להדריך בנות שהן כמעט בגיל שלי. אני ביישנית ומופנמת, אבל כשהפכתי לחונכת לסטודנטית משנה א' בליווי ובהדרכה של המדריכה הפכתי להיות מנהיגה והרגשתי שאני יכולה לתת. זה שינה אצלי את הדימוי העצמי ואת הביטחון העצמי". כך הסבירה אימאן, החונכת משנה ג'. שנה לאחר מכן השתנתה תכנית שנה א' וקורסים שנלמדו בשנה א', כמו "משחק", עברו לשנה ב'. כך נוצר מצב שבו הסטודנטיות בעצם לומדות את הקורסים הרלוונטיים להתנסות שלהן באותו זמן שהן מתנסות בגנים, ולכן חשבתי שהחונכות כבר לא רלוונטית במתכונת שעשיתי למרות הרווח החברתי והנפשי של הסטודנטיות מכך.

בתקופה זו התחלתי ללמוד לתואר שלישי, ובעקבות חקירת יומני ההדרכה שלי והראיונות שעשיתי לצורך התואר, צצו הרבה שאלות: עד כמה הסטודנטיות שלנו מפנימות ומטמיעות את מה שהן לומדות ומבצעות לאחר שהן סיימו את הלימודים? עד כמה הן "מחזיקות" את הדגל "להניף את החינוך קדימה" בשיטות מודרניות המותאמות לאוכלוסייה המתחדשת מדי שנה? מה בעצם מחזיר חלק מהסטודנטיות שלנו לדפוסים של גננות או מורות שפגשו בעבר, ובעצם הן שוכחות את מה שלמדו? האם אנחנו במכללה מעבירים תכנים מתאימים? האם השיטה נכונה? האם הזמן שהסטודנטיות לומדות, מתכננות ומבצעות מספיק כדי להטמיע את מה שתוכנן להן?

התחלתי לחשוב על הסוגיות ועל הדרכים שבהן הסטודנטיות ייחשפו ליישום אותם תכנים מתוכננים - בצורות שונות, בנקודות זמן שונות, מנקודות מבט שונות בתקופת ההתנסות בת השנתיים. ומכאן עלה הרעיון (בשנת 2011) של מודל הדרכה שנשען על חונכות בהתנסות שונה: סטודנטית משנה ג' (האחות הגדולה) תחנך סטודנטיות משנה ב' באותו גן, ובשנה שלאחריה הסטודנטיות הנחונכות תהפוכנה להיות "אחות גדולה" ותחנכנה סטודנטיות משנה ב'. מודל זה חושף כל סטודנטית פעמיים לתכנים של שנה ב'. כמו כן, הסטודנטית משנה ב' המתנסה

געתי להתנסות ביום הראשון לגן בשגב שלום וידעתי ששם מחכה לי אחות גדולה. הרבה חששות ותהיות היו לי, איך תהיה המורה המאמנת? איך אסתדר עם המדריכה, איך אסתדר עם הילדים... הרבה שאלות. כשהגעתי לשם, משום מה, כל החששות התמוגגו והרגשתי רגועה יותר ממה שחשבתי שאני אהיה! פשוט הייתה לי אחות גדולה בגן". כך סיכמה מהא, סטודנטית משנה ב' בתוכנית הגן במגזר הבדואי, את היום הראשון שלה בהתנסות בפורטפוליו שהגישה לי בסוף הסמסטר.

ומי היא האחות הגדולה שחיתכה למהא? מדוע היא כינתה אותה "האחות הגדולה"?

"האחות הגדולה" בתרבות הערבית או המזרחית (וגם בחלק מתרבויות העולם האחרות) מתקרבת למעמד של אימא. האחות הגדולה עוזרת ותומכת, היא יד ימינה של האם בכל עבודות הבית, ולכן יש לה מעמד חשוב במשפחה, מעמד של כבוד.

כשהסברתי לפרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי, את המודל שקראתי לו אז "אמנות החונכות של עמיתים", היא הציעה לשנותו לשמו היום: "מודל האחות הגדולה: חונכות עמיתים ואמנות החונכות". במודל זה סטודנטית משנה ב' מתנסה עם סטודנטית משנה ג' באותו גן. הסטודנטית משנה ג' שהיא האחות הגדולה, אמורה ללוות, להדריך, להנחות את הסטודנטית משנה ב', ויחד הן מובילות את הפעילויות בגן בתיאום עם הגננת.

מודל זה התפתח במספר שלבים. בהתחלה בשנת 2007 - 2008, הופסקה ההתנסות בשנה א' לפי המתווה החדש, ולכן היה צריך לגשר בין הקורסים הקשורים לתכנית, כמו משחק ותורת גן, שלומדות הסטודנטיות בשנה א לבין מה שקורה בגנים. הייתי אז רכזת המסלול לגננות (כפי שקראו לו אז) וגייסתי סטודנטיות משנה ג' כדי ל"חנך" סטודנטיות משנה א' בהכנת תכנית פעילות בגנים בשבוע ההתנסות האינטנסיבי. למטרה זו שובצו סטודנטיות אחת עד שתיים משנה א' עם סטודנטית משנה ג' (שהסכימה לכך), והתקיימו מפגשים קבוצתיים ויחידניים ביניהן בהתאם לתכנית מוגדרת מראש. כולן יצאו נשכרות: הסטודנטיות משנה א' זכו לעזרה בתכנון ובהכנת הפעילויות בגן הקשורות לקורסים שלימדתי אותן, כמו "משחק", והסטודנטיות משנה ג' קיבלו נקודת זכות על החונכות. נוסף לרווח המעשי דיווחו הסטודנטיות גם על רווחים אחרים. לדוגמה הסטודנטיות משנה א' ציינו שהחונכות הצליחו להפחית אצלן את תחושת הניכור לתכנית בכך שהן הכירו להן את התכנית מקרוב.

"כשהתקבלתי למכללה לתכנית הגן למכללה, הייתה לי תקווה



למה דיון



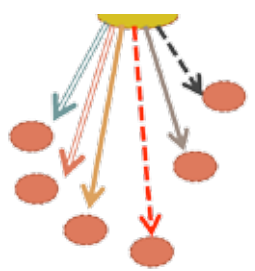
טוב יותר, פיתחתי יכולת להעברת רפלקציה וביקורת בונה לעמיתה, וכמובן יכולת השיתוף התחזקה עוד יותר. "כך העידה יוסרה משנה ג'."

"לא הייתי מדמיינת את עצמי בתכנית אחרת. תכנית זו תרמה לי רבות מכל הבחינות גם בשנה ב' וגם בשנה ג'. המדריכה שהכירה אותי לאורך שנה ב' בתור "אחות קטנה", ידעה איפה לשים דגש כדי לפתח אותי מקצועית בשנה ג' בהיותי אחות גדולה", הוסיפה יוסרה.

עדות זו ועדויות נוספות של סטודנטיות משנה ג' הדגישו את המושגים: מוביליות ואחריות, היחשפות והתנסות נוספת לתכנים של שנה ב' בזמן הליווי וההדרכה וגם באמצעות ביצוע אותן הפעילויות בנקודת זמן אחרת (פעם בשנה ב' ופעם נוספת בשנה ג') ומנקודת מבט אחרת (באמצעות סטודנטית משנה ב'). במודל זה סטודנטית שנה ג' יכולה להבחין בתהליך התפתחותה המקצועית משנה ב' לשנה ג'. הסטודנטית במהלך התנסותה בשנה ב' ובשנה ג'.

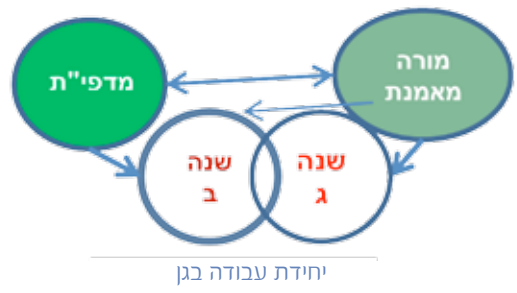
כמו כן, הסטודנטית משנה ב' נחשפת לתכנים של שנה ג' מוקדם יותר כאשר היא צופה וגם עוזרת בהכנת הפעילויות עם שנה ג', ואז מטמיעה עמוק יותר את הנושאים ואת התכנים של שנה ג'. "היה לי כיף להיות עם סטודנטית ותיקה ממני ולהתנסות עם שתי סטודנטיות שונות לאורך השנה. בכל מסמך הייתה לי אחות אחרת שעזרה לי, ליוותה אותי וגם ראיתי איך היא מתקדמת ומשפרת את עצמה במהלך הסמסטר ולאורך השנה. אני כבר יודעת מה אני צריכה לעבור בשנה הבאה", כך העידה נסרין משנה ב'.

מודל זה ממשיך להתפתח מדי שנה בהתאם למשובים של הסטודנטיות. כבר בשנה האחרונה נכנסה למודל הלמידה הרשתית. כל אחות גדולה יכולה לתרום משהו אחד שהיא מפתחת אצלה לשאר האחיות הגדולות ואף ללוות אותן כשהן מתנסות בו בעצמן או מדריכות את הסטודנטיות משנה ב' ("האחיות הקטנות" שלהן). גם "האחות הקטנה", הסטודנטית משנה ב' בודקת מהו התחום שהיא יכולה לתרום לו. היא מציגה אותו בפני הקבוצה של שנה ב', וכך כל אחת יכולה לפתח אותו בגן שלה בעזרת "האחות הגדולה.



למידה רשתית - כל סטודנטית מלמדת את העמיתות שלה בתחום שלה
ומה תרם לי המודל כמדריכה בנוסף לתרומתו הגדולה לסטודנטיות? בשנה האחרונה במיוחד כשהמודל כבר התגבש, לא הייתי טרודה כבעבר אם לא הייתי מספיקה באותו יום התנסות לבקר את כל הסטודנטיות. בעבר הייתי מבקרת אצל חלקן כדי לצפות, לדון ולשמוע משוב; ואצל חלקן הייתי מבקרת רק כדי לבדוק אם הן הופיעו להתנסות ועבדו על המשימות. עכשיו במודל הזה, אני יודעת שהן עובדות ונהנות ומתפתחות יחד ביחידות ההתנסות שלהן, ולכן ישיבות המשוב נעשות יותר לעומק. ומה הלאה? המודל מלווה במחקר פעיל ומתמשך מצד אחד ובהערכה של יחידת ההערכה במכללה מצד שני. אלו יעצבו אותו עוד יותר בהמשך....

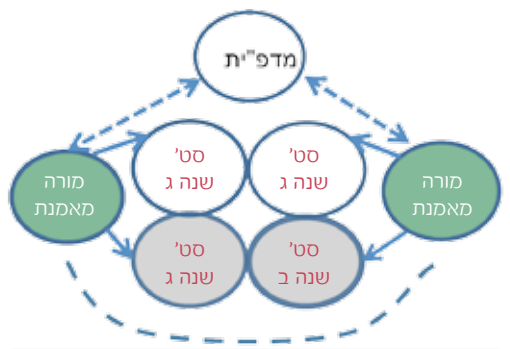
עם סטודנטית משנה ג' נחשפת גם לתכנים של סטודנטית משנה ג לפני שהיא עולה לשנה ג ומתחילה להתנסות בהם, ובכך ההתמודדות שלה בשנה ג' קלה יותר.



יחידת עבודה בגן

למעשה המודל כלל כמה מהלכים או שלבים ביישומו: החל מהסברת הרעיון לכל הסטודנטיות והבאת עדויות של סטודנטיות שהתנסו בו, הצטרפות למודל, שיבוץ זוגות משנה ג' ושנה ב' לפי קריטריונים מסוימים, והנחייה קולקטיבית, זוגית ויחידנית לפי תכנית עבודה מוגדרת שמתעדכנת מדי שנה לפי הצרכים. לפי התכנית הכללית בהדרכה, סטודנטית משנה ג' מתמקדת יותר במאקרו - בניהול הגן, בעבודה במליאה ובקבוצה הגדולה ובארגון המרחב הלימודי והפעילויות בגן. לעומתה, סטודנטית משנה ב' מתמקדת יותר במיקרו ומתאמנת לעבוד בקבוצה קטנה. שתי האחיות (החונכת והנחנכת) מתכננות פעילויות בגן בתיאום עם הגננת, והאחות הגדולה נדרשת לעקוב אחרי המערכים והתכנון וגם אחר הביצוע של "האחות שלה".

בסמסטר ב' מתחלפות האחיות של שנה ב', והן עוברות לגן אחר. שם הן תכרנה גננות נוספות (בד"כ שתי גננות נוספות, כי השיבוץ נעשה תמיד בשני גנים צמודים). כך כל אחת תכיר גננת ואחות גדולה שנייה הצמודה אליהן ועוד גננת ואחות גדולה שנייה בגן הצמוד. בד"כ יש שיתוף פעולה ותיאום בין כל שני גנים צמודים).



יחידת שני גנים צמודים - רווח של הדרכה כפולה

לקראת סוף השנה מתקיים טקס העברת אחריות, שבו הסטודנטיות משנה ג' שהן האחיות הגדולות מעבירות את האחריות לסטודנטיות משנה ב', וכך הן הופכות לאחיות גדולות בעצמן בשנת הלימודים הבאה.

הרווח מהמודל, על פי עדויותיהן של סטודנטיות משנה ב', הוא שיתוף הפעולה כגוף אחד וחברות טובה - הליווי הצמוד של "האחות הגדולה", הסטודנטית הוותיקה, הופך אותה לחברה טובה של הנחנכת, חברה שיש לה אינטרס להצליח בפעילויות כי שתיהן גוף אחד (יחידה אחת). זאת בשונה מהמודל הרגיל שבו שתי הסטודנטיות חוות מתח סמוי של תחרות (כיחידות שונות). "הרגשתי שאני הסטודנטית הבוגרת בגן ואין לי מתחרה. המורה המאמנת סומכת עליי, ואני מלווה ומדריכה את הסטודנטית משנה ב'. הייתה לי אחריות להיות מוכנה תמיד, להיות דוגמה טובה ומוצלחת ל"אחותי הקטנה". הפנמתי תכנים ותוצרים של שנה ב' ומוצלחת ל"אחותי הקטנה".

יעל גלבוע, בוגרת המסלול לאמנות, היא מורה לאמנות בכפר "רוח מדבר", בבית הספר של חלופת מעצר לנוער "שיטה" במרכז יום שיקומי להתמכרויות בבאר שבע ומדריכת ריקודי בטן לנערות בבית "שנטי במדבר"



צילום: דודי ארדון

ערגה הלר

המכינה, והלימודים בקיי הפכו לעובדה מוגמרת: "במכללת קיי התחלתי ללמוד במכינה לשיפור ציוני הבגרות. רציתי לשפר את ציוני הבגרות לקראת לימודים אקדמיים. תמיד היה לי ברור שתחומי החינוך, האמנות והעבודה עם אנשים מרתקים ומושכים אותי. בדקתי מסלולי לימוד שונים גם בירושלים ובמכללות נוספות בארץ. מכיוון שלפני לימודי במכינה התגוררתי ועבדתי במדרשת שדה בוקר, נרשמתי למכללה בבאר שבע, ומשם המשך הלימודים היה טבעי. נרשמתי למסלול לתואר ראשון בהוראת האמנות. התגוררתי בבאר שבע עם שותפים, עם חבר וגם לבד במבחר דירות שכורות. החיים הסטודנטיאליים הם חיים תובעניים: הלימודים בשנים הראשונות היו עם מערכת מלאה מדי יום ביומו, שכללו גם עבודה מעשית בבתי הספר. תקופת הלימודים זכורה לי כתקופה טמפרמנטית מאוד, יצירתית, מלאת אנשים, עיסוקים ומעוף." במהלך לימודיה במסלול אמנות התבלטה יעל גלבוע לא רק כציוריה ובבגדיה הצבעוניים, אלא גם בעיסוקיה שהיו צבעוניים לא פחות. בשעה שמרבית חברותיה ללימודים עבדו בשעות היום בחינוך ובאמנות, יעל רקדה ריקודי בטן לפרנסתה ועבדה בתחום זה עד השעות הקטנות, תחום שהיא עוסקת בו גם היום. כבר אז היא לימדה ריקודי בטן, הופיעה באירועים, הנחתה ערבים לנשים, כמו מסיבות רווקות ועוד. "זו עבודה מאוד נוחה לסטודנטית שלומדת ביום ורוקדת בלילה", מציינת יעל.

על השאלה "אלו אירועים ומורים זכורים לך במיוחד מתקופת לימודיך בקיי?" משיבה יעל: "האירועים הזכורים לי ביותר הם קודם כל הסיוורים והטיוולים של המסלול לאמנות. סיוורים בגלריות, במוזאונים, במרחבי עבודה של אמנים, אך גם המפגשים עם האמנים. אין ספק שלהיחשף למה שקורה בארץ מבחינת הסצנה האמנותית, כמו גם לפתוח את החשיבה מבחינת דרכי הוראה וגישה לאמנות, ולפגוש אמנים שהם מורים, זו הדרך המדהימה ביותר להפוך בעצמך למורה אמן. אני מתחברת מאוד להוראה

על גלבוע (37) היא אחת מאותן הסטודנטיות שלי במכללת קיי, שאינני יכולה לשכוח גם ברבות השנים. היא חברותית, משתפת ויוזמת, כך אז וכך גם היום. בימים המעטים שבהם היא לא הגיעה ללימודים חסרונה הורגש מיד ברגע שבו נכנסתי לכיתה, ולא הייתי צריכה להיווכח בו ברשימת הנוכחות. אהבתה למקצוע שבחרה בלטה, סקרנותה, גישתה המאתגרת וערנותה לתכני השיעורים הפתיעו והפליאו כל פעם מחדש. היה ברור שיעל נמצאת במקום המתאים לה, אך היה ברור שהיא תוכל להצליח אף במקומות נוספים.

כיום, יעל גלבוע מתגוררת במושב נבטים שבנגב ומשלבת היבטים רבים של הוראה, של יצירה ושל תרומה לקהילה. היא מורה לאמנות בכפר "רוח מדבר", קהילה שיקומית לטיפול בהתמכרויות; מורה לאמנות במרכז יום לטיפול בהתמכרויות בבאר שבע; ומדריכת ריקודי בטן לנערות בבית "שנטי במדבר". יעל גם מדריכה בחוגים לנשים בדימונה ובבאר שבע ומנחה מעגלי נשים. בנוסף היא מציירת, כותבת, רוקדת, ולא פחות חשוב מכך, היא אימא לשניים: נעמה ואלון.

יעל מספרת על משיכתה לנגב ולאמנות: "בכלל לא הגעתי מהדרום. נולדתי וגדלתי בחיפה. התאהבתי במדבר ונמשכתי אליו עוד מנעורי. גם האמנות והציור ליוו אותי מגיל צעיר. כשהייתי בת חמש עשרה נסעתי ללמוד בפנימייה לאמנויות במצפה רמון. זו הייתה חוויות חיים מעצימה. נבחנתי בחמש יחידות בגרות בתולדות האמנות ובאמנות מעשית. לאחר השחרור מצה"ל חזרתי לחיפה, למדתי נגרות רהיטים וגם למדתי כמה קורסים בחוג לאמנות של אוניברסיטת חיפה. אך משיכתי לדרום גרמה לי לעבור לדרום, וכך התחלתי לעבוד ולהתגורר במדרשת שדה בוקר, שם מצאתי עבודה בתחום החינוך."

אל מכללת קיי הגיעה יעל במטרה לרכוש השכלה אקדמית. כמו רבים אחרים, תחנת הלימוד הראשונה שלה במכללה הייתה

מרכזי יותר בחיי, מה שפעם היה הפוך או מאוזן. אני עוסקת בריקוד קרוב לעשרים שנה. אני אוהבת לרקוד ולעולם לא אפסיק לרקוד, אך היום אני באה לריקוד ממקום אחר. יותר ממקום של התבוננות פנימה, של ביטוי אישי, של חיבור לגוף ולשמחה. האמנות החזותית גם היא מחברת אותי לשם בצבעים, בצורות, בחומר שאפשר לגעת בו. האמנות היא שפה אחת, שפה ללא מילים, ומבחינתי היא גלומה בכל טכניקה שתיבחר: תנועה, מחול, ציור פיסול וכו'."

"מהו כוחה של היצירה הנשית, לדעתך, וכיצד היא תורמת לעולם טוב יותר?" אני שואלת את יעל. "וואו איזו שאלה," היא פותחת את תשובתה, "מבחינתי כל העולם הוא יצירה נשית. הקסם שיש בעולם, היופי, הנופים, האנשים, האהבה, הרגשות, הכוחות וגם הסבל, העצב והכאב - כל אלה הם חלק מהחיים וחלק מיצירה מופלאה. כוחה של היצירה הנשית טמון לדעתי ביכולות הביטוי שיש לנשים - היכולות הרגשיות, היכולות להכיל, להשתוקק, לבכות ולצחוק. שפת האמנות היא שפה שאינה ורבילית, אלא שפה שיש לה ממד אחר. שפה של צבעים, צורות, חומרים, מגע, תשוקה, תנועה ועוד. היצירה הפלסטית היא משהו מאוד קונקרטי ומחשי, וככזו היצירה הנשית מצליחה להביא לעולם סיפור נשי, אישי ומרגש."

מכיוון שיצירה נשית, לדעתי, מגיעה הרבה פעמים ממקום עמוק,

שהיא מאפשרת ופותחת את הראש, להוראה בשיטת השוליה. להיות ליד האמן, לראות אותו, לעבוד איתו, להתבונן בדברים כשהם קורים ובמקביל לזה למצוא את הדרך שלך, את השיטה שלך ליצור ולאפשר לאחרים ליצור.

"בנוסף זכורות לי הסדנאות המעשיות (בהנחיית גרי גולדשטיין, מאיה כהן לוי, שלום פלש, זהר טריפון וישראל רבינוביץ). הן מבחינתי מתנה לנפש היוצר. מרחב ארוך זמן שמאפשר התנסות מאוד מגוונת של יצירה. להיות בסטודיו ולעבוד עם המוסיקה ועם החברות זו חוויה מזקקת וממלאה.

"גם הלימודים העיוניים היוו חלק נכבד ומעשיר מאוד בתכנית הלימודים. תולדות האמנות הם מראה מדהימה להיסטוריה שלנו, לתרבות שלנו. גם בשיעורים העיוניים המועברים בחשק האמנות הופכת לחיה ובועטת מתמיד."

"איזו עצה מתקופת לימודיך, אם הייתה כזאת, התגלתה כשימושית ביותר כשפנית לעבודה חינוכית-יצירתית?" נשאלת יעל ומשיבה: "עד כמה שהיו לי התנגדויות לכך במהלך לימודי, שכן אני בעד גמישות מחשבתית והתחברות למעיין אינטואיטיבי נובע במהלך ההוראה, דווקא התחום הפדגוגי הוא השימושי ביותר עבורי. מערכי השיעור: איך בנוי שיעור, האמצעים שבהם משתמשת המורה במהלך הוראתה, ההכנסה של אלה לטבלאות, ההבנה שיש לכל שיעור פתיחה, אמצע וסוף, המסגרת התחומה בזמן.

עם השנים למדתי עד כמה הגבולות הללו הם בעצם אלה שמאפשרים את החופש היצירתי, ושגם התלמיד וגם המורה זקוקים למסגרת כדי שתאפשר להם ל'עוף'. אז בתחילת לימודי היה לי קושי גדול להכניס כל זאת לטבלאות ולמסגרת מקובעת ומרובעת. וגם היום, אני מודה, אינני מכינה תמיד טבלאות לשיעורים שלי, אבל בהחלט קיימת המסגרת של זמן, מקום, חומרים, טכניקה ונושא, וזה נותן המון ביטחון בעבודה."

על השילוב בין האמנות החזותית, ההוראה והיותה רקדנית בטן פעילה מספרת יעל: "במהלך לימודי, עבדתי בתחום ריקודי הבטן. הריקוד הוא חלק ממני. בנוסף העיסוק בתנועה, בגוף, הצבעוניות והיצירתיות שיש בריקוד מתחברים מאוד ללימודי האמנות ולהוראתה. במהלך הלימודים עסקתי רבות בדמותה של האישה בזרמים שונים באמנות, עסקתי במיתוס היופי, בביטוי של הריקוד באמנות לאורך השנים. העבודה עם נשים בריקודי הבטן כמו גם הוראת האמנות הן עבודות יצירתיות מאוד: עבודה עם אנשים, עבודה עם עוצמה בתוך מרחב שמאפשר לאנשים להיפתח ולהתחבר למעיין נובע של השראה. אני מוצאת הלימה עזה בין שני התחומים שמלווים אותי שנים ארוכות, הם בעצם חלק ממני ומהווייתי, ולכן אני מצליחה לעסוק בתחומים האלו כבר זמן רב, ותמיד אפשר להוסיף ולהתפתח. כיום האמנות הפלסטית תופסת מקום

ציולם: יעל גלבו-נומיס



מהבטן, מהרגש ומהרחם. אנו יכולות להיות עדות לכך שיצירה נשית פותחת את עולמנו לכיוונים של אהבה, של שלום ואחוה ושל הגשת קונפליקטים בדרך אחרת. היא מביאה נקודת מבט אימהית ומכילה גם כשהיא כואבת או קשה. היצירה הנשית - יש בה משהו מדויק ונוקב ועם זאת רך ומזמין. ככזו, היא בהחלט מעודדת נשים אחרות ליצור ולהשמיע את קולן. מתבקשת כאן דוגמה לאמניות המביאות יצירה נשית לעולם, ויש הרבה אמניות שאני עוקבת אחר פעילותן. אחת מהן שאני אוהבת ומעריכה היא שירין נשאת, אמנית איראנית בינלאומית, הפועלת בניו יורק. בעבודותיה היא מביאה את גוף האישה, וכותבת עליו שירה פרסית מודרנית באורנמנטיקה יוצאת מן הכלל. נשאת משתמשת בדימויים לא פשוטים של גוף חלול, אקדחים ובשר, ועם זאת היא מצליחה להביא יופי ועדינות לעבודותיה. נשאת עוסקת בנושאים של כפייה, של דת, של נשיות, של תשוקה של מיניות ועוד. היא מעוררת משיכה ודחייה באחת. עבודותיה משדרות כוח ועוצמה יוצאת דופן. זו האמנות. היא מעוררת דיון, נוגעת, מרתיעה, מושכת, דוחה, מסקרנת ויפהפייה.

"העבודה ב'רוח מדבר' היא עבודה מדהימה", מספרת יעל, "שכרה הוא לא רק במשכורת, אלא במה שאני מצליחה לאפשר לאנשים. ל'רוח מדבר' מגיעים אנשים מכורים שרוצים להשתקם מחיים

אני מרגישה אותה במלוא עוצמתה והנתינה שלי לאחרים נותנת לי עוד כוח וגם ממלאת אותם! זה דבר נפלא!"

כשהוצגו עבודות מטופליה בתערוכה ב"באר צבע" בשנה שעברה הרגישה יעל גאוה והתרגשות עצומה, כדבריה: "הרגשתי כמו אימא שילדיה הגיעו להישג מדהים. זה לא מובן מאליו שהיצירות של המטופלים שלנו מוצגות. עבורם זה משהו משמעותי מאוד. להתחיל משהו ולסיים אותו, להצליח במשהו ולקבל עליו הערכה ומקום. הציורים שלהם מרגשים מאוד, מעניינים, נוגעים בבטן הרכה ולא נותנים מנוחה (כך מספרים האורחים של התערוכה). גם מבחינה אמנותית יש האומרים שהם טובים. התערוכה "בגלל הרוח" מתחילה בחדר האמנות בכפר. העבודות כאילו זועקות, מדברות ומספרות סיפור שרוצה וצריך להישמע. במשולש היצירה הרי קיימים שלושה ממדים שבגינם מתקיימת יצירת האמנות: האמן, היצירה והקהל. יש הטוענים כי אמנות ללא קהל אין לה כמעט שום ערך ושפרץ היצירה של האמן זקוק לעין הצופה. בחדר האמנות מתמודדים המשתתפים עם שפה חדשה. המשתתפים נחשפים לעולמה המלא של האמנות, מתבוננים ביצירות אמנות וביצירות איש של רעהו, פוגשים טכניקות, חומרים ותכנים שאין להם סוף ומגלים שאת הכול ניתן לבטא ביצירה. היצירה היא אינסופית. היא מפתיעה ומרגשת. התערוכה "בגלל הרוח" סיפרה

יעל גלבו-נומיס, דיוקן עצמי.



הרסניים של התמכרות לשימוש בסמים ובאלכוהול. אנשים שכבר איבדו כמעט הכול וגם את התקווה. רבים מהמטופלים הם בחלופת מעצר, והם נשלחים לכפר כחלק מהמלצה של קצין מבחן. הדרך לגמילה מלווה בגיוס כוחות נפש רבים. הם מגיעים לחדר האמנות פעמיים בשבוע ובעבודתי אני משתדלת לאפשר להם. זה לוקח זמן. אלו לא תמיד אנשים שסיימו לימודים תיכוניים, אנשים שנכנסו ויצאו ממעצרים, לרובם עולם האמנות זר לחלוטין. הנפש לא תמיד פנויה ליצירה. הם נמצאים בשיקום של שנה, ולאט לאט משהו קורה, משהו נפתח, מתרכך ונרגע. עבורי העבודה הזו היא זכות ומתנה. לתת לאנשים מקום בטוח ולו לזמן קצר. מרחב שבו הם יכולים לשבת רגע, לנוח, להיות מי שהם, לקבל השראה, להיפתח לעולם, להכיר את עצמם.

מסתבר שהעבודה ב"רוח מדבר" גורמת לשינוי לא רק אצל המטופלים, אלא אף על המטפלים, כפי שמעידה יעל: "השינוי שחל בי בעקבות העבודה הוא ראשית ההכרה והקבלה של הפגיעות והכאב שיש בעולם. ההתמכרות היא רק סימפטום לפגיעה ולכאבים עמוקים וקשים מנשוא. שנית ההכרה בכוח החיים שלי ובכוח היצירתי שלי. יש בתוכי אנרגיה שנושאת אותי, שנותנת לי מוטיבציה לעשות, ליצור, לרקוד ולחיות. לעתים האנשים בכפר איבדו הכול ואין להם הזיקה לחיים.

למקצוע ולתחום שבו אנו עוסקים היא דרך המלך לעבודה חינוכית משמעותית ומתגמלת. אני חושבת ומרגישה שהאמנות היא כלי חינוכי וטיפולי רב עצמה. הייתי רוצה מאוד לקרב את האמנות אל העם ושרבים ייחשפו אליה. יש לי הרבה חלומות וחזונות בקשר לפרויקטים אמנותיים, לתערוכות ולסדנאות. אני בטוחה שהכול יתממש, אבל כל דבר בעתו."

סיפור שהוא סוחף, עמוק ומרתק. סיפור הטומן בחובו את רוחם האיתנה של מטופלי הכפר העוברים דרך ארוכה לשיקום חייהם. "התערוכה זכתה להדים רבים, ורבים הגיעו לבקר בה: מבקרים מהתחום הטיפולי סוציאלי וגם מעולם האמנות. בתערוכה התקיים פאנל על טיפול באמצעים יצירתיים ונחשפנו לעבודה מרתקת ומעניינת שבה האמנות היא כלי ומטאפורה לחיים כולם. בנוסף לתערוכה יצרנו בכפר ערכת קלפים טיפוליים המבוססת על ציורים של

צילום: יעל גלבוע-נומיס



בוגרי הקהילה ושל מטופליה. זוהי ערכת קלפים טיפוליים שניתן להשתמש בה במגוון צורות: בשיחות פרטניות ובקבוצות שיחה טיפוליות. הם יכולים להיות מקור השראה ועוד. המיוחד ביותר בקלפים אלו שהאנשים עצמם שיצרו אותה ובעצמם היו במקומות קשים של קצה מביאים את עבודותיהם לעולם, ובכך נותנים כוח ומקור הזדהות לאחרים שזקוקים לזה. אגב, במרץ 2015 תוצג התערוכה במרכז בק למדע בירושלים."

"מה את מאחלת לבוגרי קיי בהווה?" אני שואלת את יעל לקראת סיום. "אני בטוחה שהם בחרו במקום הנכון ללמוד בו", משיבה יעל מיד, "עבורי שנות הלימודים במכללה היו שנים מקסימות. במכללה תמיד הרגשתי בבית, השירות היה טוב ויש משהו חם ועוטף במקום. אני מאחלת להם בחירות נכונות בעבודה שיגשימו את הייעוד החינוכי שלהם בכל מסגרת שבה יבחרו לעבוד. יש המון מה לתת לקהילה במגוון הדיסציפלינות. העבודה בהדרכה ובהוראה של ילדים, נוער ומבוגרים היא עבודה שנעשית לעתים בדלתיים סגורות. לא תמיד רואים אותנו או שומעים, אך לעבודה הזו יש ערך של נתינה וקבלה בין בני אדם והוא עצום. אני מאחלת להם שידעו לאפשר לתלמידיהם ללמוד בדרכם, על פי יכולתם ושהנכחות וההווה שלהם תאפשר להם ביטחון בדרך הלמידה. אני יודעת ובטוחה שאהבה וחיבור אמתי

החיפוש העצמי אחר תשובות מנחה את יעל גלבוע בכל תחומי עשייתה. באתר שלה המוקדש לריקוד ולמעגלי נשים (www.rikudagol.co.il) היא כותבת "הדרך שבה בחרתי ללכת היא מרתקת, יפה, מסקרנת - ועם זאת לא תמיד קלה לי. אני מספרת זאת באופן אישי, שכן נושא החשיפה מרתק אותי מאוד לאורך שנות עבודתי: הצורך של הרקדנית לחשוף עצמה, יצירת תדמית מסוימת והשאלה המתבקשת, "מה נמצא שם מתחת לכל הצבעים המרהיבים והשמלות המטריפות?"

כימיה בסביבת חיים - מטמונים לימודיים מרסל פרייליך וזהבה שרץ

ד"ר מרסל פרייליך - ראש ההתמחות במדעים ומרצה לכימיה במכללת קיי ויועצת אקדמית לענייני הוראה במחלקה להוראת המדעים במכון ויצמן למדע - וד"ר זהבה שרץ, חברת סגל וראש פיתוח כימיה בחט"ב במחלקה להוראת המדעים במכון ויצמן למדע חברו יחד לכתיבת "כימיה בסביבת חיים", פרקי לימוד לכיתה ט' בתחום הכימיה, הכוללים פרקי לימוד מורכבים שלא היו נהוגים קודם לכן בכיתה זו. ד"ר פרייליך וד"ר שרץ מספרות על תהליך פיתוח התכנית המורכבת, על כתיבת הספר ותכנון כך שיהיו נהירים לכול.



לתלמידי כיתה ט' כדי לעורר את סקרנותם ולחבב עליהם את הכימיה.
להלן מספר שיקולים ומאפיינים שהנחו אותנו בכתיבה:

- **רלבנטיות:** ממחקרים בספרות המקצועית עולה כי הרלבנטיות ללומד מובילה להגברת העניין והמוטיבציה ולהצלחה. לכל נושא בכימיה אחיזה במציאות היום-יומית שלנו. לכן הדגשנו בכל נושא תופעות מדעיות, שימושים וחומרים, שאנו נתקלים בהם בתחומים מגוונים (כמו רפואה ובריאות, מזון ותעשייה) תוך התייחסות לתרומת הכימיה לאיכות החיים שלנו לצד הבעיות (זיהום הסביבה). בעת הזו, שבה איכות הסביבה נמצאת בקדמת הבמה והארגונים הירוקים פעילים ומשפיעים, החלטנו לכתוב את "כימיה בסביבת חיים" בגישה סביבתית השזורה בפרקי הלימוד כחוט השני, תוך התייחסות ליתרונות ולמגבלות של הפיתוחים הכימיים-טכנולוגיים והשפעתם על איכות החיים והסביבה.
- **הבנייה וקישור** לידע קודם: הספר מזמן הבנייה של רעיונות ושל עקרונות מרכזיים במדע ובטכנולוגיה תוך מתן הזדמנויות להיכרות עם חידושים מחזית המדע ופריצות דרך בתחומים

"כימיה בסביבת חיים" מהווה חלק מהספר **"חוקרים חומרי חיים"** (בהוצאת מכון ויצמן למדע ותרבות לעם, 2014) העוסק בנושאים מעולם הכימיה והביולוגיה, והוא מיועד לתלמידי חטיבת הביניים. התכנית מפותחת בראשותן של פרופ' בת שבע אלון, פרופ' ענת ירדן וד"ר זהבה שרץ במחלקה להוראת המדעים במכון ויצמן למדע.
החל משנת תשע"ג חייב משרד החינוך הוראת נושאים מתקדמים בכימיה בכיתה ט' (קשר כימי, כימיה אורגנית, כימיה של חומרי חיים). נושאים אלו אינם נלמדים בדרך כלל ברמה של חטיבת ביניים - לא בארץ ואף לא בעולם. לכן נוצר צורך בחומרי למידה חדשים - לשם כך נכתבו ארבעה פרקים ב"כימיה בסביבת חיים". לתהליך הכתיבה קדם סיעור מוחות שהשתתפו בו חברי צוות הפיתוח ומורים מובילים. אחת השאלות המרכזיות שעמדה לנגד עינינו הייתה כיצד מגישים תכני לימוד מורכבים ומופשטים

שונים. כל פרק פותח בפסקה קצרה, "מבט לאחור ומבט לפנים", שמטרתה לקשר את הידע החדש שבפרק לידע הקודם של התלמידים ולהזכיר להם מושגים שלמדו בפרקים קודמים. בהמשך הפרק מוצגים הנושאים והשאלות שהפרק מתמקד בהם. לאורך פרקי הלימוד שזורים קטעי "מעניין ומסקרן" המלווים בשאלות. קטעים אלו מדגישים את רלבנטיות לימודי המדע והטכנולוגיה בכלל והכימיה בפרט, ומטרתם לעורר עניין ולחבר את תכני הלימוד לחיי היום-יום.

■ **הקניית מיומנויות למידה וחקר:** הקנייה מפורשת, תרגול ויישום של מיומנויות למידה ושילובם בתכני הלימוד. לדוגמה, כתיבת מקורות מידע על פי חוקים בין-לאומיים, כתיבת דו"ח ניסוי, הכנת הרצאה מדעית והערכתה, שאילת שאלות ומידענות.

■ **התנסויות בפעילויות מעבדה, חקר ופתרון בעיות:** לשם כך שולבו ניסויים בכימיה אורגנית שעד כה לא נעשו ברמה של חטיבת ביניים.

■ **מענה לשונות של לומדים:** קטעי "מידע והרחבה" המופיעים בספר כוללים תכנים שאינם בתכני הלימודים, והם מיועדים בדרך כלל לתלמידים מתקדמים. קטעי המידע, התרגילים והפעילויות הרבות ביחידות הלימוד בספר הם מענה לשונות הלומדים בכיתה, והם מותאמים לצורכיהם של לומדים שונים. נוסף לכך בכל פרק יש הפניה לסרטונים ולסימולציות המלווים בפעילויות מתוקשבות להמחשה, להעמקה ולגיוון דרכי הלמידה. בסוף כל פרק מופיע סיכום ובו הנקודות החשובות שנלמדו בפרק.

■ **עיצוב:** בספר איורים וייצוגים גרפיים רבים. כך למשל, לכל נושא מקושר הדבק (קולאז') - תמונותיו שנבחרו בקפידה קשורות, כמובן, לתכנים הנלמדים בפרק.

"כימיה בסביבת חיים" כולל ארבעה פרקים הבנויים ברצף לוגי, והם מובנים זה על גבי זה באופן קונסטרוקטיביסטי. **פרק ראשון: חומרים ומוצרים - השפעת האדם על סביבתו.** הפרק מהווה מבוא לנושא של תרכובות פחמן ופולימרים. הוא כתוב בגישה סביבתית והוא עוסק בחומרים טבעיים הנוצרים בטבע ובחומרים מלאכותיים שאותם יוצרים בני האדם. כמו כן יש היכרות עם חומרים הבנויים ממולקולות ענק, המרכיבות את הפולימרים הטבעיים, כגון כותנה, משי וחלבון ופולימרים מלאכותיים, כגון פוליאיתילן, טפלון וניילון. הפרק מתמקד במוצרים הפלסטיים, שעשויים מפולימרים מעשה ידי אדם, בעלי שימושים מגוונים בתחומים רבים, כגון הלבשה, הנעלה, אחסון, ריהוט, רפואה, חקלאות, תחבורה ועוד. הפולימרים המלאכותיים בעלי תרומה נכבדה להישגים טכנולוגיים מהפכניים והשפעה שנויה במחלוקת על איכות הסביבה. במהלך הפרק משולבות הקניה ותרגול של המיומנויות הללו: חקר במעבדה, הקנייה מפורשת של מיומנות כתיבת מקורות מידע על פי חוקים בין-לאומיים ותרגול עבודה עם מאגרי מידע.

פרק שני: הקשר הכימי. הפרק עוסק בהגדרת הקשר הכימי תוך התמקדות בקשר יוני ובקשר שיתופי (קוולנטי). בלימוד הקשר הכימי התלמידים מתוודעים להיבט המיקרוסקופי של מבנה החומרים ושל תהליכים בכימיה, כולל היבטים של אנרגיה בתהליכים כימיים. הבנת הקשר הכימי מסייעת בהבנת צורות הייצוג המגוונות של תרכובות על פי שפת הכימיה. כמו כן הקשר הכימי הוא המפתח להבנת הקשר בין מבנה החומר לבין תכונותיו ושימושיו. הבנה זו מסייעת במיון החומרים לסוגים שונים. הקשר הכימי מהווה מבוא הכרחי לתרכובות הפחמן - הפרק הבא. במהלך הפרק משולבות המיומנויות הללו: הקנייה מפורשת של כתיבת דו"ח ניסוי, תרגול שאילת שאלות על פי קטגוריות ותרגול מיומנויות ניסוי.

פרק שלישי: הפחמן ומגוון תרכובותיו בטבע ובחיי היום-יום. הפרק דן בייחודיותו של אטום הפחמן, במבנהו, ביכולת הקישור שלו ובצורות האלוטרופיות השונות שלו: גרפיט ויהלום ובתחום הננוטכנולוגיה: פולרן, גרפן וננו-צינוריות פחמן. בפרק זה יש גם היכרות עם המגוון העצום של תרכובות הפחמן. הבנת מבנה אטום הפחמן ותכונות הקישור הייחודיות שלו מאפשרת להבין את האפשרויות ליצירת תרכובות פחמן רבות ושונות בעלות תכונות מגוונות המשמשות אותנו בכל תחומי החיים, המדע, הטכנולוגיה והתעשייה. חלק מתרכובות הפחמן הם חומרים טבעיים, הנמצאים במגוון האורגניזמים שבטבע (חלבונים, פחמימות ושומנים) והן בעלות חשיבות רבה במבנה ובתפקוד של בעלי חיים ושל צמחים וחלקן מצויות גם בטבע הדומם (הנפט הגולמי). אך חלקן הגדול של תרכובות פחמן כיום הוא חומרים מלאכותיים שהוכנו במעבדות מחקר ומספרן נמצא בעלייה מתמדת. תרכובות הפחמן משמשות כחומרי גלם בייצור חומרים רבים, כגון מוצרים פלסטיים, תוספי מזון, פריטי לבוש, תרופות, דלקים, חומרי הדברה, דשנים, מוצרים קוסמטיים ועוד.

בהמשך לגישה הטכנולוגית-סביבתית עוסק הפרק בנפט הגולמי, בשימושו להפקת דלקים ובחומרי גלם להפקת תרכובות רבות בתעשייה הפטרוכימית. כמו כן הוא עוסק בהשפעות שיש לשימוש בדלקים על האדם ועל הסביבה תוך בחינת פתרונות להפחתת ההשפעות השליליות. הפרק כולל תרגול של מגוון מיומנויות לאיתור מידע, וכן הקנייה מפורשת של מיומנות הכנת הרצאה מדעית והערכתה.

פרק רביעי: תרכובות הפחמן בפולימרים ובמרכיבי מזון. פרק זה עוסק בצורה מפורטת יותר במבנה הכימי של פולימרים שונים - טבעיים ומלאכותיים, לאחר שבפרק הראשון הייתה היכרות עם חומרים פלסטיים ועם המבנה הכללי שמהם הם עשויים. הפרק עוסק במבנה הכימי של מולקולות ענק ובאופן היווצרותן ממולקולות קטנות תוך הדגשה של מולקולות ענק הנמצאות באורגניזם ובמיוחד ברכיבי המזון: פחמימות וחלבונים. הדיון בפחמימות מקיף את החד-סוכרים, הדו-סוכרים והרב-סוכרים. העיסוק בחלבונים מתחיל בחומצות האמיניות המרכיבות אותם תוך המחשת המגוון העצום של החלבונים. להשלמת הדיון באבות המזון מוצגים בפרק גם השומנים הכוללים חומצות שומן, טריגליצרידים וכולסטרול. הפרק מלווה בניסויים רבים (חלקם ניסויי חקר) העוסקים ברכיבי המזון. בסוף הפרק יש התייחסות לביופלסטיק שעשוי מפולימרים טבעיים. הביופלסטיק נמצא בחזית המחקר ומהווה פתרון טכנולוגי-מדעי ידידותי לסביבה לבעיית הצטברות הפסולת הנובעת משימוש מוגבר בחומרים פלסטיים. במהלך הפרק יש הקנייה מפורשת של מיומנות צפייה באמצעות סרטון וכן תרגול מיומנויות חקר.

הסביבה הלימודית כוללת גם מדריך מפורט למורה הכולל בין היתר התייחסות לקשיי תלמידים ודרכי התמודדות עמם, המלצות דידיקטיות, המלצות לפעילויות נוספות, העשרה והרחבה למורה ותשובות לתרגילים; סביבה לימודית מתוקשבת לתלמיד ולמורה ובה ספר אינטראקטיבי (מהדורה דיגיטלית של הספר) ומאגר משאבים, כגון הדמיות, סרטונים, קטעי מידע, אגרון מושגים ומגוון פעילויות מתוקשבות.

קישור לסדרת מטמו"ן חדש, לפעילויות המתוקשבות ולמידע נוסף:
[/http://stwww.weizmann.ac.il/matmon](http://stwww.weizmann.ac.il/matmon)

שדים, רוחות וכהנים: מסדרת ציורי מצפה רמון של איצו רימר

ישראל רבינוביץ, אוצר הגלריות לאמנות במכללת קיי

התערוכה של איצו רימר הוצגה בגלריה של מכללת קיי בחודשים דצמבר 2014 - ינואר 2015. רימר, באר שבעי לשעבר, מתגורר כיום במצפה רמון, והיא מהווה השראה ליצירתו.



הוא החליט כי אין די בזיכרונות וכי הוא חייב לחזור אל המקורות הרוחניים של יצירתו. רימר עזב את העיר הגדולה, "מרכז האמנות והתרבות" לכאורה ועבר להתגורר וליצור במצפה רמון. החומרים שבהם רימר השתמש ליצירת העבודות לתערוכתו "שדים, רוחות וכהנים" שאובים בעיקר מציורי הסלע הפזורים לאלפיהם בהר הנגב, שאת רובם הוא מכיר משיטוטיו במדבר במהלך השנים. חלק ניכר מציורי הסלע הללו הם בני למעלה מחמשת אלפים שנה, והמטיבים שבהם מתארים סצנות מיתיות של ציד ופולחנים דתיים. העניין שלו בהם קשור גם לחקר המתמשך שלו בפולחן ובמאגיה. רימר רואה קשר בין הנשגב שיצרו התרבויות הקדומות שחיו במרחבים המדבריים של דרום הנגב לבין התרבות היהודית-ישראלית של ימינו. הוא מזהה הקשרים והתייחסויות והמשכיות בין התרבות כיום לתרבויות העבר, והוא נותן להם ביטוי אמנותי מרהיב ומעמיק ביצירתו.

איצו רימר הגיע לבאר שבע בגיל שבע, ובה גדל בילדותו ובנעוריו. באר שבע באותם הימים הייתה עיר קטנה מדברית, והצבע הירוק היה נדיר בה. אל פאתי השכונה שבה גר נהגו להגיע משפחות בדואיות, הוא התוודע לאורח חיים שאינו מוכר לו, וגם לחפצים ולהתנהגויות מאורח חיים זה. אלו קסמו לו ואף השפיעו על אמנותו בבגרותו. דוגמות לכך הן קלע ארוג מצמר עזים, פלך יד לטוויית חוטי הצמר, האוהלים השחורים והכבדים העשויים מצמר גמלים, ומעל לכל - ההסתפקות במועט כפועל יוצא של חיים ונדודים במדבר. במוזאון העירוני ששכן במסגד הנטוש הוא נחשף לתרבויות המדבריות הקדומות ולחפצים שהן השאירו אחריו. כלים מאבן, מצור ומחרס, נאדות עור, מזבחות עתיקים וצלמיות פולחן מן התקופות הכלקוליתיות התקבעו בזיכרונו כמייצגי תרבות וסביבה השזורים יחדיו. הסביבה המדברית, רווית סופות החול, שבה שיחק עם חבריו, ובורות המים העתיקים והחביים שאותם גילו במסגרת שיטוטיהם בה עוררו את דמיונו שהרחיק עד לתקופת האבות ולסיפורי התנ"ך. מכאן שאך טבעי היה שזיכרונות ילדות אלו והקסם המסתורי שעדין שזור בהם יהפכו ברבות השנים לחומרי הגלם של יצירתו. ואכן לאחר סיום לימודי האמנות בלונדון ובירושלים שב רימר לבאר שבע כדי לגור וליצור בה.

בשנת 1977 החל רימר ללמד במרכז לאמנות חזותית בעיר והמשיך בכך עד לסגירתו הזמנית בשנת 1999. באותן שנים הוא גם לימד במכללת קיי ובאוניברסיטת בן גוריון בנגב. בד בבד עם ההוראה ועם היותו אמן פעיל ויוצר בסטודיו משלו הוא המשיך במסע הקסם המסתורי שבו החל כילד. הוא החל לחקור את הקשרים המיתיים, התרבותיים וההיסטוריים שלו כישראלי וכאמן עם התרבויות, הנופים והטקסטורות של המדבר.

בשנת 1984 עזב רימר את באר שבע ועבר להתגורר בתל אביב, אך הוא המשיך לשאת עמו את זיכרון הוויית המדבר. בשנת 2012



התמונות המציגות את יצירותיו של איצו רימר - באדיבות האמן.

כיצד הרצאה על הלא-מוסלמים מהמאות השלישית והרביעית היתה לאקטואלית מתמיד פכרי בסול

ד"ר פכרי בסול הוא ראש ההתמחות בשפה וספרות ערבית במכללת קיי. לאחרונה הוא השתתף בכנס בין-לאומי ובו הוא הציג את הקשר בין יחסה של המדינה האסלמית ללא-מוסלמים בעבר לבין צמיחתה של דאע"ש כיום. אין פלא אפוא כי הרצאתו של ד"ר בסול הפכה לאחת האטרקטיביות ביותר בכנס, והוא "גנב את ההצגה" במושב שלו.

ב

אלמאמון הפך את התקופה ל"תור זהב" תרבותי ואינטלקטואלי של האסלאם. בהיותו נוטה לרציונליזם ולחכמת המחקר, אלמאמון בחר באסכולה הדתית של המעתזלה והפך אותה לזרם האסלאמי הרשמי של המדינה. "אסכולה" זו טוענת כי יש לדון בעיקרי האמונה ולברר אותם עד תום על פי ההיגיון והשכל הישר בלבד. המושג "הלניזם" מציין את התרבות היוונית מימי אלכסנדר מוקדון (שמת בשנת 323 לפני הספירה) עד עליית אוגוסטוס הקיסר לשלטון ברומי (27 לפנה"ס). התקופה ההלניסטית הסתיימה רק במאה ה-7, כאשר את חופיו המזרחיים והדרומיים של הים התיכון כבשו השפה הערבית והתרבות המוסלמית. ההלניזם מצא מקלט בערבית ובתרבות האסלאם. וברומי, שפת המדע הייתה היוונית. לכן כאשר אבד ידע היוונית, אבד גם הקשר לספרות המדעית. כל החיבורים המדעיים ההלניסטיים ששרדו בתקופת הכיבושים המוסלמיים תורגמו לערבית. ספריו של הרופא היווני גלנוס, לדוגמה, שימשו את העוסקים ברפואה. בסוף המאה ה-12, תורגמו הספרים היווניים מערבית ללטינית, וכך יצרו באירופה את הרנסנס של המאה ה-12.

סוף יולי האחרון נסעתי מטעם המכללה לאתונה שביוון כדי להשתתף בכנס ה-12 הבין-לאומי השנתי על היסטוריה וארכיאולוגיה: מימי קדם ועד התקופה המודרנית. שם הצגתי את מחקרי "הלא-מוסלמים" (אהל אלד'מה, בני חסות) במדינה האסלאמית במאה השלישית והרביעית בפרספקטיבה למתרחש כיום במדינה האסלאמית (דאע"ש). יחידת מחקר ההיסטוריה של מכון אתונה לחינוך ולמחקר (ATINER) היא שקיימה את הכנס הבין-לאומי, דאגה לשהות המרצים בבית מלון יוקרתי ולמספר אירועים מיוחדים: לילה יווני בטברנה, שיט לאיים היווניים, סיור ארכיאולוגי באתונה וביקור בדלפי.

אך מטרת הכנס לא הייתה לארגן טיול בנופי יוון, אלא להפגיש חוקרים וסטודנטים מכל תחומי השפות וההיסטוריה והארכיאולוגיה ומתחומים קרובים אחרים. מכון אתונה לחינוך ולמחקר (ATINER) הוקם בשנת 1995 כעמותה אקדמית עצמאית שמשימתה להפוך לפורום, שבו אנשי אקדמיה וחוקרים - מכל רחבי העולם - יוכלו להיפגש באתונה כדי להחליף רעיונות על המחקר שלהם וכדי

לדון בהתפתחויות עתידיות בתחומים שלהם. מאז 1995, ATINER ארגן יותר ממאתיים כנסים, סימפוזיונים ואירועים בין-לאומיים. היא גם פרסמה כמאה וחמישים ספרים. מבחינה אקדמית, המכון מורכב משש חטיבות מחקר ועשרים ושבע יחידות מחקר. כל יחידת מחקר מארגנת כנס שנתי ומקיימת פרויקטים למחקרים שונים - גדולים וקטנים.

הכנס היה מעין מפגש בין האסלאם להלניזם. האסלאם של הח'ליף אלמאמון שהקים מעין אקדמיה למדעים - בית الحکمة - בית אלחכמה - והביא לתרגום לערבית עבודות מדעיות משפות שונות (יוונית, רומית, קופטית, פרסית ועוד). "מפעל התרגומים" של



התצלום באדיבות ד"ר פכרי בסול

המפגש היה עוצמתי בשל העובדה שהמפגש עצמו התקיים באתונה שיש בה מן העתיק והארכיאולוגי לצד החיים המודרניים בצל ההיסטוריה העשירה.

במאמרי עסקתי גם בהיבטים היסטוריים ובביטוייהם (הברוטאליים) בעת החדשה. במאמרי דיברתי על "היחס ללא מוסלמים באסלאם". רבים יטענו שאין חדש בכך. ובכן, החדשנות היא שאפשר לראות בפועל שימוש מוטעה וברוטאלי ליחס זה בפעולותיהם הברוטאליות של דאע"ש נגד הנוצרים והיזידים ונגד מיעוטים רבים אחרים, כלומר חיבור בין העתיק למודרני. אבל מעשיהם אמנם לקוחים מהקוראן והסונה, אבל הפרשנות שלהם היא מעוותת. היחס שניתן ללא מוסלמים היה יחס של חסות וביטחון תמורת סכום כספי שניתן כל שנה: אלג'זיה, מס גולגולת, ולא להא לה שאינם מונותאיסטים (זורואסטים, סאבים,

אמגושים שומרונים, בודהיסטים וכל מיני קבוצות אחרות) מצאו פתרונות שונים.

הפרשנות הרדיקלית שנתנה המדינה האסלאמית בעיראק ובסוריה (דאע"ש) היא התאסלמות או מוות - בעריפת ראשים ורצח מאסיבי. כמו כן, הנשים של הלא מוסלמים מותרות לאנשי דאע"ש כשבויות מלחמה. אין תיאור מדויק יותר למי שמכנים עצמם "דאע"ש", כלומר מדינת האסלאם בעיראק ואל-שאם, מאשר ניא-נאצים או ניא-טטריים: הם גזענים כמו הנאצים וברברים רצחניים כמו הטטריים. הם מזיקים לאסלאם כפי שאיש לא הזיק לו ב-1400 השנים האחרונות, קרי בכל ההיסטוריה של המוסלמים, מתחילת השליחות של הנביא מוחמד במאה השביעית לספירה. בשל ההתעניינות הלא תיאמן והשאלות הרבות של החוקרים האחרים הרצאתי לא ארכה רק עשרים דקות כפי שהוקצב לי, אלא יותר משעה, והשאלות אף נמשכו מחוץ לאולם ההרצאות.

על נשים פלסטיניות בספרות הערבית בת זמננו

סלים אבו ג'אבר

ד"ר סלים אבו ג'אבר, ראש תכנית הכשרה לבי"ס יסודי במגזר הערבי וראש המרכז לחקר הוראת השפה הערבית במכללת קיי, יצא לאנקרה שבטורקיה, להרצות על דמות האישה הפלסטינית בספרות הערבית המקומית. העיסוק במעמדה של האישה בחברה המקומית אינו זר לו. בכנס לציין מלאות שישים שנה למכללת קיי, הציג ד"ר אבו ג'אבר יחד עם עמיתיו מחקר שבתהליך אודות "השפעת הלימודים במכללת קיי על העצמת האישה הבדואית בנגב".

יש לציין ששני הסופרים התארחו במכללת קיי, ושניהם השתתפו בכנסים ובהרצאות אורח של המרכז לחקר הוראת השפה הערבית במהלך שלוש השנים שעברו. שניים נחשבים כסופרים הפלסטינים הבולטים ביותר בכתיבת הסיפור הפלסטיני המקומי, מאז אמצע המאה שעברה ועד היום.

כנס האחרון שלי שהתקיים באנקרה, ייצגתי את המכללה ואת המרכז לחקר הוראת השפה הערבית במכללת קיי. זהו הכנס הבין לאומי הרביעי וכותרתו: World Congress for Middle Eastern Studies, August 18 - 22, 2014 - Ankara, Turkey

ב

נושא ההרצאה שלי היה "הדימוי של הנשים הפלסטיניות בספרות הפלסטינית המקומית", כפי שהיא משתקפת בסיפור הפלסטיני המקומי, אשר כתבו סופרים פלסטינים ערביים שחיים במדינת ישראל. במהלך ההרצאה התמקדתי ביצירותיהם של שני מחברים פלסטיניים: מוחמד עלי טהא ומוחמד נפאע (ח"כ לשעבר), אשר כתבו הרבה בתחום זה ובמיוחד על האישה הפלסטינית ותפקידה החברתי-פוליטי בחברה הפלסטינית מאז שנת 1945 ועד היום. כמו כן, סקרתי בכלליות את הביוגרפיה של כל אחד מהם ואת היצירות הספרותיות שכבר פרסמו.

שני הסופרים חיים עד היום, ושניהם ממשיכים לכתוב יצירות ספרותיות בצורה אינטנסיבית. הסופר מוחמד עלי טהא, למשל, פרסם לפני כשנה קובץ של סיפורים בספר שהוא קרא לו "בשבח האביב". הכוונה, כמובן, לאביב הערבי.



התצלום באדיבות ד"ר סלים אבו ג'אבר

יום עיון למרצי קיי בגוגל ישראל לרגל פתיחת שנה"ל תשע"ה

מירב אסף

מירב אסף, האחראית להוראה המתקשבת במכללת קיי, מסכמת כיצד ארגון גדול ובין-לאומי כ"גוגל" מצליח להתחדש כל הזמן, ומה ניתן ללמוד מתרבות ארגונית חדשנית על הזירה החינוכית, סוגיות שעסק בהן יום העיון למרצי קיי בחברת גוגל תל אביב באוקטובר 2014.

עובדים קונספטואליים ולעידוד יצירתיות, חדשנות והתמודדות עם שינויים הנדרשים לשם כך. אחד המאפיינים של מקומות העבודה החדשים הוא התבססות רבה על טכנולוגיות תקשוב, וגרינברג הציג מבט לטכנולוגיות העתיד במערכת החינוך באמצעות דו"ח הורייזון. עדי אלטשולר מחברת גוגל התייחסה למאפיינים של כלי גוגל המאפשרים והמקדמים למידה חדשנית. הסביבות של גוגל גמישות, ולכן הן מתאימות ללומדים שונים מבחינות רבות: העיצוב, זמן השימוש ואופן השיתוף. סביבות החיפוש והווידאו מאפשרות למידה עצמית, סביבות התקשורת וכלי העבודה השונים מאפשרים שיתוף במידע ועבודה שיתופית וסביבות חברתיות וכלי הפקה מאפשרות אינטראקציה ומעורבות (engagement). אלטשולר הדגישה כי שימוש בכלים עצמם לא הופך למידה לחדשנית ולא מייצר חדשנות - רק שילוב של כלים עם תרבות ארגונית שרואה במאפיינים אלה ערך יביא לשינויים מהותיים בלמידה ובשימוש בכלים.

לבסוף יעל דורון-דרורי מרשת ערי חינוך הציגה שמונה עקרונות לחדשנות המאפיינים את התרבות הארגונית של חברת גוגל. לטענתה, עקרונות כאלה עשויים לקדם עובדים קונספטואליים וניתן ליישם אותם גם בתחום החינוכי. דורון-דרורי רואה בחדשנות כל שינוי שהופך משהו מורכב לפשוט או משהו יקר לזול. לטענתה, חדשנות מאפשרת לנו להתמודד עם שינויים וגם לחולל שינויים באופן שמתאים לתפיסת העולם שלנו. הוצאה לפועל של קונספט

יום, חדשנות במקומות עבודה אינה בחירה, טוען שרון גרינברג מרשת אורט, אלא הכרח להישרדות. מקצועות עמלניים ורוטיניים מוחלפים בטכנולוגיות או שהם עוברים למדינות העולם השלישי. שילוב של תשתיות תקשוב, טכנולוגיות נידות ורשתות חברתיות מערער יסודות כלכליים, והחברה אינה יודעת כיצד להתמודד עם שינויים אלה בהתייחס להיבטים חברתיים, כלכליים או משפטיים. דוגמות מוכרות לשינויים אלה הן האפליקציה Uber שמשנה את זירת התחבורה הציבורית או פלטפורמת ה-MOOC (קורסים רבי משתתפים ברשת) וה-Nanodegrees (תארים ייעודיים למקומות עבודה) שמטלטלים את העולם האקדמי.

בהתייחסו למערכת החינוך ציטט גרינברג את קארל פיש: "אנו מכינים תלמידים לעבודות שעדיין לא קיימות, שמשמשות בטכנולוגיות שטרם הומצאו כדי לפתור בעיות שטרם הוגדרו". גרינברג התייחס לעולם העבודה באמצעות מושגים של דניאל פינק: המאה ה-18 היוותה עידן חקלאי ובה נדרשו חקלאים; המאה ה-19 - עידן תעשייתי ובה נדרשו עובדי תעשייה; והמאה ה-20 - עידן מידע ובה נדרשו אנשים שיוצעים לעבוד עם מידע, ולכן לבעלי ההשכלה הגבוהה היה יתרון מקצועי. יתרון זה מופר במאה זו המאופיינת כעידן קונספציה, ובה נדרשים עובדים הממציאים עבור עצמם מקומות עבודה והמייצגים קונספט שמלווה אותם מול מעסיקים ועיסוקים. גרינברג מעלה שאלה לגבי אופן החינוך המתאים לטיפול



- **חדשני כיום אפשרית באמצעות אתרי מימון כמו Kickstarter (בישראל - HeadStart או Mimooona).** להלן העקרונות:
- **עסקו בדבר משמעותי.** עיקרון מנחה הוא כי תשוקה טוביל לעשייה משמעותית. לכן גוגל מפעילה את עיקרון ה-80/20 שבו עובדים מוזמנים להקדיש 20% מזמן העבודה שלהם לפרויקטים אישיים. יזמות אלה הובילו לפרויקטים חברתיים וכלכליים ולשינויים משמעותיים בארגון. ניתן לעודד בחירה ולמידה עצמית גם במסגרת החינוכית ובתוך תכנית הלימודים.
- **חשבו בגדול, התחילו בקטן.** שינויים מתחילים בחזון ובמקביל בחשיבה על צעדים ישימים לקראת השגתו. כך למשל, בגוגל ספרים החלו בסריקת ספרים בסורק פרטי. הפיכת חלום לעשייה פרקטית היא תהליך מעצים גם בזירה החינוכית.
- **חתרו לחדשנות מתמשכת ולא לשלמות מידית.** בגוגל נוהגים לשחרר מוצרים בפיתוח (גרסאות ביטא) ולעדכןם לאחר מכן בעקבות משוב מהמשתמשים. כך גם תהליך לימודי משמעותי צריך להיעשות בדיאלוג סביב תהליך, ולא רק בהערכת תוצר מוגמר.
- **חפשו רעיונות בכל מקום.** בגוגל מעודדים מפתחים לפנות למגוון מקורות כדי לקבל השראה או משוב לרעיונות חדשים. גם בתהליך הלימודי ניתן לצאת מחשיבה על נושא לשאלה - איפה ניתן לחפש לכך רעיונות? בשיחה עם אנשים שונים או התבוננות בחפצים, בתופעות טבע וכו'.
- **שתפו הכול** הוא עיקרון פעולה מנחה בחברה הן בהתנהגות הארגונית והן בכלים שהיא מפתחת. כך הקוד לסביבות גוגל השונות (למשל מערכת ההפעלה אנדרויד) פתוח לשימוש ולשינוי. רמת השיתוף של ארגון חינוכי יכול להימדד במידה שבה מורה מכיר את העשייה של העמיתים שלו.
- **הציתו עם הדמיון, תדלקו עם תובנות מבוססות נתונים.** כדי לגרום לשינויים משמעותיים יש לצאת ראשית מרעיונות רדיקליים, ורק לאחר מכן לחשוב על נתונים הקשורים בתופעה. ניתן להבנות גם בסביבה החינוכית מרחב לדמיון ולהשראה.
- **היו פלטפורמה.** ישנו עידוד בארגון ליצור סביבות שהן פתוחות ומאפשרות למשתמשים לעצב אותן וליצור את תכני הידע שלהם. במערכת החינוך הכוונה היא לעצב סביבות לימודיות שבהן הלומד הוא יוצר הידע.
- **אל תפסידו את הכישלון.** בחברת גוגל נוהגים לראות כישלונות כתוצר טבעי של התנסות ואף מציינים הפסקה של תהליך במסיבה. גם במערכת החינוך יש אמירה כזו אבל אין התכוונות. כדי לעודד התנסות יש לאפשר לטעות ולתגמל רעיונות ועשייה.

מכללת קיי מודה לחברת גוגל על האירוח הנדיב ולשרית עמר על ארגון יום העיון.

לפני הכול, בני אדם דורית שרף בוסל

הסטודנטים לחינוך גופני במגמת בריאות הציבור נפגשים עם אוכלוסיות מיוחדות, כמו המטופלים של מרכז בריאות הנפש בבאר שבע. גב' דורית שרף בוסל מרצה בתכנית להכשרת מורים לחינוך גופני במגמה לבריאות הציבור ליוותה את התנסותם. בנוסף לעבודתה במכללת קיי בתחומים של קידום בריאות בארגון ובקהילה, ופעילות גופנית למבוגר ולקשיש היא גם בעלת סטודיו להתעמלות.

מוסף קיבלתי מהשיחות העמוקות וסיפוריהם האישיים שחשפו אותי אל עולמם" (מתוך דו"ח סיכום של הסטודנט מ"ח במחלקת מיון). ש"מ מתאר את המפגש המסכם במחלקה 16 משפטית גברים: "מטופלים ניגשו אלי לומר תודה רבה והצלחה וחיבקו אותי, הייתה המולה גדולה. אורנה (עובדת הסוציאלית) ביקשה להושיב אותם כך שאם מטופל ירצה לומר לי דברים, כולם ישמעו בצורה מסודרת. בחור אחד (זה שצייר אותי) אמר שהוא אוהב אותי ויתגעגע אלי, יש לציין שהוא אחד הוותיקים שתמיד פעלו איתי, וזה לא מובן מאליו. מטופל אחר שר לי שיר, ובעיקר כולם איחלו בהצלחה והיו מקסימים. [...] היו כאלה שאמרו שימשיכו בפעילות וכשהם יצאו הם רוצים להירשם לחדר כושר בזכותי. הודיתי לאורנה על הכול. **שמחתי להיות החלוץ הראשון בפרויקט זה**."

וכך מסכם את שנת ההתנסות ב'מחלקת ממושכים' הסטודנט י"א: "עברתי בשנת לימודים זו חוויה מאוד משמעותית בבית חולים הפסיכיאטרי בבאר שבע. בהתחלה חששתי מהמטופלים עצמם, לא האמנתי שאוכל לחבור אליהם ולעבוד עמם. צוות המרכז לבריאות הנפש, בראשם ליאוניד (המורה הקבוע במרכז לבריאות הנפש) עזרו לי והביאו אותי לעשייה נכונה ומצלחת. קיבלתי כוחות ורצון לתת מעצמי בזכות הפידיבק מהמטופלים. הבנתי שהם ממש

חלק מלימודי מגמת בריאות הציבור מחויבים הסטודנטים לקדם תכניות בריאות בקהילה. מטרת התנסות זו היא ליישם ולקדם בריאות בקרב אוכלוסיות מגוונות. במסגרת זו ניתנת לסטודנטים אפשרות לבחור את הקהילה שבה יתנסו - ארבעה סטודנטים בחרו לערוך את ההתנסות במרכז לבריאות הנפש, שם הופעלה תכנית התערבות לקידום בריאות בקרב אוכלוסיית המטופלים. "ההתנסות במרכז לבריאות הנפש הייתה חוויה יוצאת דופן. נחשפתי לעולם חדש ושונה ממה שהכרתי והתברר לי שמאחורי כותלי המרכז הרפואי ישנם לפני הכל, בני אדם! (בלי סטיגמות ותוויות) פשוט בני אדם שצריכים אוזן קשבת ויד מכוונת שתעזור להם להתרומם מהיום יום המדכא והאפורי שהם שרויים בו" (מתוך דו"ח סיכום של הסטודנט ע"ג במחלקה 16 גברים, סגורה). "הייתה לי חוויה פשוט אדירה ומשמעותית בבית החולים הפסיכיאטרי בבאר שבע. בהתחלה חששתי מהמטופלים והעבודה איתם ובנוסף חששתי שאני לא אתחבר אליהם ואל המקום. בהדרגה התחברתי אל צוות ההדרכה שבראשם ליאוניד המדהים שעזר לי באופן אישי. בנוסף דבר שנתן לי הרבה כוחות ורצון לתת מעצמי היה המשוב שקיבלתי מהמטופלים והאהבה שחלקו לי במפגשים איתם. ערך

בשעורים מגוונים ובעיקר עידוד המטופלים לנוע. בסיום ההתנסות ערכו הסטודנטים 'יום ספורט' לכל המטופלים בהנחיית המורה המקצועי של המרכז, ליאניד.

חרף החשש שליווה את הצוות בתחילת התכנית הסטודנטים יצרו קשר נפלא עם המטופלים והצליחו ליצור אווירת שיתוף פעולה. צוות המטופלים הקבוע לא הפסיק להתפעל מיכולתם הגבוהה ומרגישותם של הסטודנטים שלנו.

לסיכום, מטרת תכניות ההתערבות היא לעורר ולהניע לשינוי התנהגות בריאותית. באמצעות מגוון הפעילויות והתכנים בתכנית (פיתוח היכולת האירובית, חיזוק השרירים, משחקי ספורט להפגה ושחרור ועוד) שהפעילו הסטודנטים, גברה תחושת המסוגלות והערך העצמי של המטופלים. הציפייה לבואו של הסטודנט ושיתוף הפעולה הוכיחו כי תכניות מעין אלו אפשריות בקהילות מורכבות ואף מטיבות עמן. כמו שמדווח הסטודנט ש' "היו כאלה שאמרו שימשיכו בפעילות וכשהם יצאו הם רוצים להירשם לחדר כושר בזכותי". החוויה החיובית שחוו המטופלים תעזור לשיקומם כאשר יחזרו להשתלב בחברה. הצלחה זו נובעת מהשילוב של היכולת המקצועית הגבוהה של הסטודנטים להתאים את הפעילות לקבוצה והרגישות האישית של כל סטודנט אל צורכי המטופל.

מדיווח של הסטודנטים כפי שמצוטט בראשית סקירה זו, ניתן לראות כי הסטודנטים עברו תהליך שכלל הסרת מחסומים וסטראוטיפים והתמודדות עם השונה, הזר באופן מקצועי ואנושי. הסטודנטים יצאו נתרמים באותה מידה שתרמו. התנסות פורצת דרך זו של קידום בריאות במרכז לבריאות הנפש בבאר שבע, במגוון המחלקות, על ידי סטודנטים, היא דגם הראוי ליישום בקהילות השונות.

פעילות זו קמה וצלחה בזכות שיתופי פעולה מבורכים: ראשית, המסלול לחינוך גופני במכללת קיי בראשותה של חנה נגאר, אשר הציבה יעד לשנת תשע"ד 'קידום בריאות בקרב מטופלים נפשית', ביחד עם אנשי המרכז לבריאות הנפש, דניאלה - אחראית מערך עובדי ריפוי בעיסוק ואחראית על המתנדבים, ליאניד - המורה לחינוך גופני, האחראיות על המחלקות: אורנה, ויויאן, סבטלנה, ואנסטסיה, ונציגת הועד המנהל של עמותת ידידי המרכז הגב' יפה דלומי. אני מודה לכולם ומאחלת להמשך שיתוף פעולה גם בעתיד.

מחכים למפגשים שלנו, בהם סיפרו סיפורים אישיים, חשפו מחשבות ורצונות שלהם, הרגשתי רצון, תורם, ומשמח. הרגשתי חבר."

ארגון הבריאות העולמי (W.H.O) הגדיר קידום בריאות, כ"תהליך המאפשר לאנשים להגביר את השליטה שלהם על בריאותם ועל בריאות קרוביהם ולשפרה". כחלק ממגמה עולמית זו, במהלך לימודי ההכשרה במגמת בריאות הציבור בחינוך גופני במכללת קיי, מטמיעים הסטודנטים תכניות לקידום בריאות במערכת החינוך, בקהילה ובארגון.

בהתאם למגמות העולמיות התפתחה במהלך השנים, המגמה לבריאות הציבור, בראשותו של ד"ר בן ציון אדר. אשר בא לידי ביטוי בשלב הלימודי ובהמשך בסיום ההכשרה, על ידי שילוב הסטודנטים, במסגרות שונות במערכת החינוך ובקהילה. כצוות שמנו לנו למטרה לשנת תשע"ד להכיר ולהרחיב את הפעילות עם אוכלוסיות נוספות. בשנה שהסתיימה הורחבה מעורבות מבורכת זו, והסטודנטים השתלבו במרכז האוניברסיטאי לבריאות הנפש. כמראה המובילה את נושא קידום בריאות בקהילה, אני מודה שהבחירה במוסד פסיכיאטרי לא הייתה בחירה קלה ונוחה. על אף, חששות טבעיים שקיננו בצוות המרצים היה ברור לי כי בחירה זו היא באופן מובהק: "פיתוח קהילתי המנצל משאבים מקומיים וטבעיים על מנת לפתח תמיכה חברתית, וכן גם לחיזוק שיתוף הקהילה ולהכוונה בענייני בריאות" (W.H.O).

שמתי מבטחי בסטודנטים לחינוך גופני, בהכשרה שהם זוכים לה, ובכישורים שלהם. בנחישות ובאומץ יצאנו לדרך. מורכבות הפרויקט חייבה את כולנו בהכנה קפדנית ותפירת מעטפת תמיכה אישית לכל אחד ואחד מהסטודנטים. בתקופת פעילותם במרכז לבריאות הנפש, הם קיבלו תמיכה אישית ומקצועית, גם מנמל הבית - המכללה והן מצוות בית החולים הראוי להערכה רבה על תמיכתם. המרכז לבריאות הנפש, ממוקם בשכונת ובקרבה גיאוגרפית למכללה שלנו, כך שהבחירה בו תואמת את העיקרון האסטרטגי של מכללת קיי כמשולבת בקהילה במרחב הפיזי.

במסגרת התנסותם היה עליהם לתכנן 'תכנית התערבות' המתבססת על דיסציפלינת החינוך הגופני ומותאמת לקהילת המטופלים. התוכנית כללה הקניית ידע ומודעות לאורח חיים בריא. הפעלתם



התצלום באדיבות דורית שרף בוסל

מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי רובין



כתב היד

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

את הארץ ואת נופיה. עבודתה המאמצת נשאה פרי - היא הצליחה להנחיל לתלמידיה את העברית, את הקריאה והכתיבה ואת התרבות העברית באמצעים חווייתיים ובאמצעות שירים וסיפורים על הארץ, על אנשיה ועל נופיה.

כעבור שנתיים נוספות עקרה לעיר דרומית (אחת מאלו שספגה אולי יותר מכל עיר אחרת מטחי טילים במלחמת 'צוק איתן'). היא הורתה בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי בשיכון הדרומי של העיר. הצלחתה בעבודה והניסיון שצברה עד כה שכנעו את המפקח למנותה בשנת 1961 למדריכת מורים בראשית דרכם. היא הייתה המדריכה הראשונה בבתי ספר בכמה ערים ומושבים בנגב. כעבור שנה נוספת, מנהל בית ספרה יצא ללימודים והיא התמנתה לממלאת מקומו. בקבלה את תפקיד הניהול, הייתה למנהלת הראשונה באותה עיר דרומית. ניהולה נמשך שנתיים, עד שנת 1963, אז חזר המנהל מלימודיו. מפקח המחוז הדרומי במשרד החינוך (מי שהקים את המדרשה למורי כפר בבאר-שבע) מינה אותה למפקחת-כוללת על בתי הספר בדרום. גם כאן הייתה חלוצה, מפקחת ראשונה ויחידה במחוז הדרום. היא הייתה מפקחת על מנהלי בתי ספר גברים, ורק בחלוף השנים התמנו גם נשים לתפקידי ניהול ופיקוח. בשנת 1976 יצא מנהל המחוז ללימודים והציע לה למלא את מקומו. וכך במשך שלוש שנים היא כיהנה כמנהלת בפועל של מחוז הדרום. ושוב כאשר שב המפקח מלימודיו, נותרה ללא תפקיד. אך אז נמצא לה מילוי מקום נוסף כמנהלת בית הספר לעובדי הוראה בכירים בירושלים, תפקיד שאותו מילאה במשך שלוש שנים. לימים אמרה בחינה: "התפקידים שמילאתי היו תפקידים של ממלאי מקום". במקביל למילוי כל אותם תפקידים, סיימה תואר ראשון ושני באוניברסיטה העברית. בשנת 1983 עזב מנהל מוסד חינוכי אקדמי בנגב את תפקידו והיא התמנתה למחליפתו, אך הפעם לא היה זה מילוי מקום, אלא תפקיד של קבע. בתפקידה זה עשתה רבות למען קידומו האקדמי של המוסד, להתפתחותו ולביסוסו עד יציאתה לגמלאות בשנת 1992. כיום, היא אינה שוקטת על שמריה וממשיכה לתרום ולפעול במלוא המרץ וההתלהבות האופייניים לה, באותו מוסד אקדמי ובמסגרות חינוך שונות לרווחת אוכלוסיות הילדים, הנוער והסטודנטים לחינוך בנגב.

את פתרון החידה אפשר לשלוח אל heller@kaye.ac.il

מרכזה של החידה עומדת אשת חינוך משכילה, שנטלה חלק בחינוך הדור הצעיר במדינת ישראל החל משנת 1946 ועד יציאתה לגמלאות בשנת 1992. דרכה בשבילי החינוך וההוראה יכולה לשמש אספקלריה לדרכם המקצועית של המורים במדינת ישראל שלאחר הקמתה.

הדמות שלפנינו היא צברית, ילידת מאה שערים, דור שני במאה שערים מצד אמה. סבה הגיע בשנת 1871 לארץ ישראל, התיישב בעיר העתיקה ונמנה עם קבוצת החלוצים שייסדה את מאה שערים. אמה גדלה בתקופה שבה הבנות חונכו למלא את תפקידיה המסורתיים של האישה, קרי הולדה, חינוך הצאצאים והחזקת הבית; וההנחה הכללית הייתה, כי "ההשכלה אינה נחוצה לנשים". אך הסב, שהיה פתוח לרוח הזמן ומתקדם בדעותיו, חשב אחרת, ושלה אותה ללמוד ב'חדר של בנות' אצל הרבנית בבית.

אביה עלה ארצה מאוקראינה, התיישב במאה שערים ופתח חנות מכולת, שבה מצא את פרנסתו עד פרעות תרפ"ט, אז נשרפה החנות והמשפחה עקרה לדרום-תל-אביב. האב רכש סוס ועגלה ועבד כעגלון, והיא נשלחה ללמוד בבית הספר היסודי של הזרם הכללי. כעבור שנים אחדות עברה המשפחה לשכונה סמוכה לתל-אביב - שכונת הפועלים הראשונה בארץ. כאן היא למדה בבית הספר היסודי של זרם העובדים. כאשר סיימה את חוק לימודיה, בחרה ללמוד בסמינר לוינסקי, שבאותה תקופה התנהלו בו לימודי ההוראה במסגרת תיכונית ורק בשנתיים האחרונות במסגרת הסמינר. בשנת 1946 סיימה את לימודיה וקיבלה תעודת הוראה. וכך בשלהי תקופת המנדט הבריטי, החלה דרכה הארוכה ומלאת התהפוכות בשבילי החינוך.

ההתחלה הייתה בכיתות א-ג בבית ספר יסודי במושב חקלאי (ע"ש חנקין) בעמק יזרעאל. שש שנים לימדה במושב, ובמהלכן נישאה לבן המושב וילדה את בנה הבכור. במקביל לעבודתה בבית הספר, סיימה לבעלה במשק המשפחתי. מכיוון שהחקלאות לא עלתה יפה עקרה עם משפחתה לחיפה, ושם עסקה בהוראה במשך שנה אחת בלבד. כעבור שנה עברה לירושלים ולימדה במשך שנתיים בכיתות ז-ח. תלמידיה היו ילדי מעברת 'תלפיות', שגדלו בתנאי קיום קשים ושליטתם בלשון העברית הייתה לקויה. היא הציבה לה למטרה ללמדם עברית על בוריה ולחבב עליהם

