

קולות

10 תמוז תשע"ה - יוני 2015
כתב-עת לענייני חינוך וחברה



המכללה
האקדמית
לחינוך



קולות

עורכת:

ד"ר ערגה הלר

עורכת לשונית:

ד"ר טליה דית-שיברק

עיצוב גרפי:

קוויס, 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 לחברה.

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	למידה חווייתית ולמידת עומק וכיצד יכולים המורים לטפחן/ ד"ר גד אלכסנדר
7	סקר קולות, והפעם מה חושבים חברי הסגל על יצירתיות וחוויה בהוראה ובלמידה / ד"ר ערגה הלר
8	ריאיון עם דפנה לב, זואולוגית ומחנכת / ד"ר ערגה הלר
12	במת דיון, מה אומרים חברי הסגל על ההוראה היצירתית והלמידה החווייתית
12	חינוך ולמידה התנסותיים לרכישת מיומנויות המאה העשרים ואחת / מר מעיין פוקס
18	בנאום ושיתופי פעולה אקדמיים בין-לאומיים במכללת קיי / ד"ר לירון שוקטי
22	על תפקידה של התנסות בחטיבות הביניים כהזדמנות לשינוי: על למידה מבוססת מקום ועל הקשר בין דמוקרטיה לסביבה / ד"ר ארנון בן ישראל, ד"ר רביב רייכרט, גב' דפנה גרנית-דגני
27	לומדים, יוזמים, סיישמים וחוקרים ברג"ב / ד"ר ורד יפלא-וישקרמן
31	איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם מירב פרס, בוגרת מכללת קיי ומדריכה פדגוגית במכללה, מאת ד"ר יהודית ברק
32	מה רואה? על תערוכתה של דניאלה מלר, מאת אוצרי התערוכה מר משה בלמס וגב' אביבית מרציאנו
34	מה שומע? על אירועים וכנסים שהשתתפו בהם אנשי הסגל של מכללת קיי, והפעם פרופ' לאה קוזמינסקי ונורית עבדו מציגות את גלגוליו של לוגו המכללה, ד"ר נעה ליבוביץ מספרת על יום האמנות בתכנית ובהתמחות באמנות, וד"ר סלים אבו ג'אבר מסכם את יום העיון השנתי בנושא החברה הערבית בישראל וכן מוסיף את חוויותיו מביקורו בכנס בין-לאומי ביפן.
39	מי הייתה הדמות שהייתה? החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' ציפי רובין ופתרון החידה מהגיליון הקודם

דבר הנשיאה



הרצאה היא פדגוגיה שכיחה במוסדות להשכלה גבוהה. היא אמנם עשויה להיות אחת מדרכי ההוראה (ולעתים היא אף משפיעה ומובילה ללמידת עומק), אך אין בה די. כמוסד המתמחה בלמידה ובהוראה אנו רואים בפדגוגיה את הדיסציפלינה שלנו, ולכן אנו משקיעים מחשבה רבה בשאלה כיצד ללמד כך שהלמידה תהייה מעמיקה ורלוונטית ללומד. גיליון זה של "קולות" חוזר ושואל על תהליכי למידה/הוראה ומציע כי למידת חקר חווייתית והתנסותית עשויה להעמיק את מעורבות הלומד, להבטיח יצירת ידע ולאפשר בירור ערכים. הדיון על תפיסות פדגוגיות הנשענות על ההתנסות ועל חווית הלמידה הוא דיון העוקב אחר ההמלצות של גדולי עולם. כך, בשנת 450 לפנה"ס ציין קונפוציוס: "אני שומע ואני שוכח, אני רואה ואני זוכר, אני עושה ואני מבין". ב-1750 הוסיף בנג'מין פרנקלין והדגיש: "אמור לי ואשכח, למד אותי ואזכור, ערב אותי ואלמד". כתשעים שנים אחר כך, ב-1838, השכיל אותנו ג'ון דיואי בדבריו: "יש יחס קרוב ונחוץ בין התהליך של ההתנסות בפועל לבין החינוך".

גיליון "קולות" זה בוחן את היחס הקרוב הזה בין ההתנסות לבין החינוך והדיון בכך מוביל אותנו להבנה כי מרכיבי למידה, כמו: בירור ערכים, יזמה ורפלקציה, קבלת החלטות ואחריות על התוצאות, סקרנות ומעורבות בלמידה, פתרון בעיות ויצירתיות - כל אלה ניתנים להדגמה בתהליכי למידת עומק ובאמצעות פדגוגיות חדשניות.

מלוא הערכתי לחברי מערכת "קולות" על הגיליון המרתק של המגזין שלנו. תודות לד"ר ערגה הלר העורכת, לד"ר טליה דיתשי-ברק, האמונה על עריכת הלשון, לצלם המערכת מר יורם פרץ ולחברי המערכת: ד"ר אריאלה גדרון, ד"ר מרק אפלבוים וד"ר אמנון גלסנר.

פרופ' לאה קוזמינסקי

דבר המערכת

קוראים יקרים,

בגיליון העשירי של "קולות" אנו בוחנים את סוגיית ההוראה היצירתית והלמידה החווייתית מהיבטים מגוונים. סיבות רבות וטובות יש למי שמבקש לדון בשאלות אלה. הן עשויות להגיע משדה ההוראה או מהכשרת המורים בתקווה ליצירת מערכת חינוכית טובה יותר; הן יכולות לצוץ בשל קושי או חסר בסביבת הוראה קיימת ואיתור פתרון קל ליישום ויעיל להפליא; והן עשויות לעלות מההיבט האישי. הפעם, דווקא כותרת זו "הוראה יצירתית ולמידה חווייתית" שחבר וועדת המערכת שלנו ד"ר אמנון גלסנר זיקק בעבורנו מתוך הרעיונות שנזרקו לאוויר בעת קבלת ההחלטה על הנושא המוביל לגיליון, כרוכה בהיבט אישי.

הבחירה בנושא **ההוראה היצירתית והלמידה החווייתית** התקבלה מתוך רצון לציין שנתיים למותה של האישה הראשונה שקיבלה אותי כמורה לשורותיה ושלמדה אותי שבכיתה אחת נמצאים הרבה מאוד ילדים בעלי מחשבות משלהם, ואם אני מעוניינת להיכלל בהן, עליי לרתק אותם, לסקרן אותם, לתת מקום לדמיון ולהומור שלהם. אישה זו היא ד"ר אריקה לנדאו ז"ל (1931 - 2013). אצלה למדתי כילדה, בזכותה סיימתי בגרות בגיל שש עשרה, ואל המכון שייסדה וניהלה שבתי בגיל שמונה עשרה כמורה שווה בין שווים. בעיניי הייתה זו זכות גדולה ולא דבר ברור מאליו. בתפקידי כמורה - בשנת לימודי השלישית באוניברסיטת תל אביב - לימדתי לצד פרופסורים באוניברסיטה ולצד מוריי לשעבר במכון לקידום נוער שוחר אמנות ומדע, הקרוי היום "מכון אריקה לנדאו". בילדותי הלימודים בחוגי ההעשרה של אריקה מילאו אותי בחלומות לעתיד. בעבודתי לצידה שיננתי את תורתה ויישמתי אותה מדי יום ביומו כרכזת המורים וכמגייסת את תלמידי הדור הבא. אחד ההיבטים החשובים ביותר בטיפוח היצירתיות והסקרנות היה השאלה. עוד בטרם התגבש דור המרשתת, טענה אריקה כי משמעוטי לסיים שיעור בשאלה ולא בנקודה. השאלה מפתחת את הסקרנות, הדמיון והיצירתיות במסגרת הגבולות הנתונים. זו מסגרת עבודתו של מדען, של אמן ואף של תלמיד בית הספר.

התמזל מזלי וסייעתי לאריקה בחיבור ובעריכה של כמה מכתביה בתקופת עבודתי אצלה. היא צירפה אותי למפגש מרתק עם פרופ' הווארד גרדנר, עוד לפני שכתביו הפכו לחביבים על הכול. כיום, למעלה מעשרים שנים לאחר מכן, אני יכולה להעריך את תרומתה לעיצוב התפיסה החינוכית שלי כמו גם את המקום שנותר שמור בזכותה לחלומות הילדות שלי. אמנם גישתה למורים הייתה סמכותית ומצווה, אולם החופש האקדמי שהעניקה לכולנו אפשר לנו לשתף בחלומות הילדות שלנו את תלמידינו ובמידה רבה להישאר ילדים לנצח, בדומה לדרך החשיבה האינטואיטיבית שהעריכה במיוחד.

בגיליון זה משתתפים שותפים לחלום ולחשיבה על למידה חווייתית, גם אם רובם אינם קשורים כלל במכון אריקה לנדאו. בפתח הגיליון מאמרו של ד"ר גד אלכסנדר, הבוחן את הקשר בין למידה חווייתית ללמידה משמעותית; ריאיון עם דפנה לב מצוות הגן הזואולוגי באוניברסיטת תל אביב, בת למשפחה הקשורה שלושה דורות במכון אריקה לנדאו, שפורשת את התפיסה החינוכית שלה - הצבת השאלה וחווית הלמידה - בתחום הביולוגיה. הסקר שלנו מציע הצצה לתפיסות על אודות הוראה שונה. במת הדיון מוקדשת כולה לדיון בשאלות **הוראה יצירתית ולמידה חווייתית**, ובה מאמרים הבוחנים את הנושא מההיבטים של הכשרת מורים, ניהול שיעור והעבודה השגרית במערכת החינוך.

לקראת סיום אזכיר כי בגיליון הקודם הביאה ד"ר אורית הוד-שמר את סיפורה של קלרה אברהם מדימונה, ספרנית המקרבת את ילדי העיר מכל רובדי האוכלוסייה לאהבת ספר ולקריאה בדרכים יצירתיות ומקוריות; בעקבות החשיפה שלנו זכתה הגב' אברהם ל"מגן הוקרה" מראש עיריית דימונה מר בני ביטון על תרומתה לילדי העיר, ואנו שותפים לשמחתה.

בגיליון הבא שלנו, שיפתח את שנת 2016, נקדיש דיון נרחב לשאלות של **פדגוגיות חדשניות**.

ד"ר ערגה הלר, עורכת קולות

למידה חווייתית ולמידת עומק וכיצד יכולים המורים לטפחן

גד אלכסנדר

ד"ר גד אלכסנדר פרש לאחרונה מהמחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון שבה הוא היה חבר ובה הוא מילא תפקידים שונים במשך 37 שנים. נושאי ההתמחות והמחקר שלו כוללים שילוב מחשבים בהוראה וחשיבה יצירתית. את עבודת הדוקטור עשה באוניברסיטת UCLA בקליפורניה בהדרכת ג'והן גודלד. בשנתיים האחרונות הוא פעל כחוקר וכמרצה במסגרת הקבוצה לפיתוח ומחקר הדמיון בחינוך באוניברסיטת סיימון פרייזר בוואנקובר, קנדה.

מעבירים נזל מכלי רחב לכלי צר יהיו בכלי השני יותר נזלים אף על פי שהועברה מכלי אל כלי אותה כמות של נזל. רק אחרי שיתפתח אצל הלומד הרעיון המופשט (או ה"סכימה" כפי שהוא מעדיף לקרוא לה) שאם לא הוספנו נזלים, תהיה הכמות בשני הכלים שווה, הוא ידע לא להתפתות למראה עיניים המטעה אותו לחשוב שיש יותר נזלים בכלי הצר יותר. הלומד זקוק לבשילות קוגניטיבית ולפיתוח מערכת ההפשטות וההכללות במוחו כדי לא להזדקק לפרשנות מוטעה שאינה מבוססת על הסבר מדעי. לעומת זאת יוגוצקי אינו רואה את תהליך התפתחות הידע ככרוך רק בבשילות ובגיל של הלומדים. התפיסה שלו שמה דגש רב יותר על ההקשר שבו מתבצעת הלמידה ועל השפעות חברתיות של השיח והחשיבה בקהילה שבה נרכש הידע. מכאן מתבקש גם מקום נכבד יותר ליכולת להשפיע על הלמידה ולקדם אותה מבחוץ, למשל באמצעות התערבות מורה או השלמת הפערים בידע בעזרת לומד אחר היודע ומבין מעט יותר. בגישה של יוגוצקי תהליך הלמידה לא נתפס רק כמשימה תוך אישית של לומד או לומדת המפנימים את הידע ומסבירים לעצמם את התופעות. לידע הקולקטיבי המשותף המצטבר בקבוצת הלמידה יש תפקיד מכריע ביכולת של כל תלמיד להפנים לעצמו את הידע ולעשות בו שימוש. יוגוצקי רואה את הצלחת הלמידה כתלויה בין השאר בסוג המרחב והסביבה הלימודית שיווצרו במסגרת החינוכית. למרחב שאמור לגשר בין מה שהלומדים מבינים ויודעים בתחילת התהליך לבין מה שהם מסוגלים להבין ולהפנים בסופו הוא קורא "אזור ההתפתחות המשוערת". טיבו של האזור והיעילות שלו בהאצת הלמידה תלויים לא רק ביכולת וברצון של כל לומדת ולומד בקבוצה ללמוד דברים חדשים, אלא במהלך האינטראקציה שנוצרת עם ההתנסויות ובסוג השיח והדיאלוג המתפתחים בקבוצת הלמידה. גם פיאז'ה וגם יוגוצקי מתייחסים בעיקר לתהליכים הקוגניטיביים שביסוד הלמידה. הדגש

האם כל למידה יכולה להיות חווייתית? ואם לא, מתי הלמידה עשויה להפוך למשמעותית וחוייתית, והאם ניתן להשפיע על כך שהיא לא תהפוך רק למצוות אנשים מלומדה? האם המחנך או אדם אחר יכול לסייע ללומד להפוך את הלמידה למעניינת ולמשמעותית? אלה מקצת השאלות שהטרידו את המחנכים ואת חוקרי החינוך מאז ומתמיד, והוגי דעות רבים נתנו להם תשובות מגוונות. נזכיר בהקשר זה את פיאז'ה ויוגוצקי שניסו, כל אחד בדרכו, לתאר את הלמידה כרכיב מרכזי במסגרת התיאוריה ההתפתחותית שלהם. הם הסבירו כיצד רוכש הלומד או הלומדת ידע חדש וכיצד מתגבשת אצלם הבנה המאפשרת להם לארגן עובדות, מושגים ועקרונות למכלול שיטתי המסייע בידם לפתור בעיות שלא נתקלו בהם בעבר. כמעט בכל ניסיון להציע תיאוריה או מודל כללי של למידה בולטת ההבחנה בין סוגים שונים של למידה. רבים יוצאים כנגד סוג הלמידה הנפוץ ברוב מוסדות הלימוד בעולם בטענה שהוא מבוסס בעיקרו על שינון עובדות וזכירה של נוסחאות קבועות שניתן לחזור עליהן כלשונן בבחינה. טענה נפוצה היא שיש צורך בלמידה מסוג אחר שבה יהיה הלומד מונע על ידי סקרנותו ויבנה לעצמו את הידע בדרכים אקטיביות, המכוונות לעתים קונסטרוקטיביסטיות. בלמידה כזו מתפתחות היכולות להסביר קשרים בין תופעות ולארגן עובדות ומושגים ברשת סמנטית שתיארה משמעותית, לפחות בעיני הלומד. בתיאוריה של פיאז'ה, הנחשב לאחד מאבות הקונסטרוקטיביזם נודע מקום נכבד לבשילות הקוגניטיבית של הלומד ולמוכנות שלו לטפל בידע מופשט ומורכב. פיאז'ה טען שקשה להאיץ תפיסות והבנות מסוימות לפני שמגיע השלב ההתפתחותי המתאים שבו מבשילה היכולת להחליף סכמות הבנה מוטעות או חלקיות בהבנות מורכבות ונכונות יותר. ידועים לרובנו הניסויים שלו המדגימים למשל שילד שלא התפתח אצלו עדיין מושג קיבעון הכמות יטעה לחשוב שכאשר

המגמה היא שהלומדים יוכלו להבנות מארג שלם של הבנות ולקשור בין העובדות על סמך ניסיון העבר שלהם. גם כאן, בניגוד להוראה המבוססת על שיעור, המטרה אינה רק לקלוט ולפלוט את מה שנאמר או לחזור על הכתוב בספר הלימוד, אלא לאפשר להכיל את הידע הנוכחי ולעבד אותו במספר דרכים, בין השאר כדי להיות מסוגלים להבין ולהסביר תופעות חדשות. כלומר אין די במוטיבציה הראשונית של הלומדים או בסקרנות או בפליאה שלהם לגבי תחום ידע או תופעה המרתקת את תשומת לבם. המלמד אמור לפי התפיסה הזו לדאוג להציג בפני תלמידיו משימות אוטנטיות ולספק להם תנאים אופטימאליים להתנסות במשמעותיותהם השונות, ואז הם יוכלו אולי גם ליהנות מיכולתם לפצח ולהבין תופעות שלא היו נהירות להם עד כה. האוטנטיות של המשימה וההזדמנות להתנסות ולחוות חוויות הקשורות בתחום הנלמד עומדות כנגד בחירה שרירותית של נושאי לימוד רק כיוון שחייבים ללמד אותם על פי תכנית הלימודים. לא אחת המורה חש שהוא נאלץ ללמד נושאים משעממים או כאלה הנתפסים כבלתי רלוונטיים בעיני הלומדים גם כאשר אין סיכוי רב שהם יצליחו "להתחבר" אליהם או יבינו את מלוא משמעותם. להגנתם של המורים ניתן לומר שלא תמיד קל למצוא קשר משמעותי בין משימות הלימוד לתחומי העניין או לניסיון הקודם של התלמידים. די אם ננסה לחבר את משפטי החפיפה של המשולשים לבעיות שהלומד נתקל בהן בסביבתו הקרובה או נקשר את הבנת הסיבות לפרוץ מלחמת העולם הראשונה למצב הפוליטי בימינו. דומה שנדרשים לכך מאמצים ולהטוטי הוראה לא פשוטים. אולם כיוון שרבות מן המשימות המוטלות על הלומדים בבית הספר כיום נראות להם בלתי רלוונטיות, אין להתפלא על כך שמורים לא מעטים נתקלים לעתים בסרבנות ובהתנגדות ללמוד נושאים שהתלמידים אינם משוכנעים בצורך להתעמק בהם. מי שצפה בסרט הצרפתי "בין הקירות" זוכר ודאי את מרד התלמידים כנגד הניסיון הנואש של המורה ללמד אותם קטעי שירה קלאסיים. הם טענו שהם אינם זקוקים לשירה כדי להסתדר בחיים.

בקבוצת המחקר הקנדית שאני חבר בה ושעוסקת בפיתוח הדמיון בחינוך החליטו שיש צורך להתמודד עם האתגר של הפיכת נושאים

בשיטתם הוא על יכולת ההפשטה וההכללה ועל השינוי המושגי האמור להתרחש בתוך ראשו של הלומד למרות ששניהם מתייחסים גם לתפקיד שיכולים למלא הדמיון והסקרנות באמצעות ליווי ותמיכה בתהליכים הקוגניטיביים.

מול תפיסות אלה הציגו הוגי דעות מן האסכולה הקרויה פסיכולוגיה הומניסטית תיאוריה בעלת הדגשים מעט שונים, השמה את הדגש בעיקר על המוטיבציה ועל אפשרויות השליטה של הלומד בתהליך הלמידה. תפיסה זו מניחה שתנאי הכרחי ללמידה הוא החופש ללמוד. קרל רוג'רס שכתב ספר בשם זה ניסח זאת אולי בקיצוניות כאשר הניח שאין דרך ללמד מישהו דבר מה חדש ומשמעותי בהתערבות חיצונית או באקט של הוראה. לדידו, למידה היא בעיקרה תוצאה של פעילות פנימית המתבצעת מתוך בחירה אישית של נושאי הלמידה והתמודדות עם מה שהלומד כבר יודע ועם מה שהוא מעוניין לדעת. הלמידה מתעצמת ומניבה פרות משמעותיים כאשר הסביבה החינוכית מקנה לו את החירות לבחור ומספקת עבורו הזדמנויות להסתקרן ולחקור נושאים או בעיות המעניינים או מטרידים אותו במיוחד.

עמדה קיצונית פחות לגבי מגבלות המורה ויכולתו להתערב בתהליך הלמידה מאמצים חוקרי המוטיבציה ומנסחי התיאוריה של הוויסות העצמי בלמידה (המזוהה עם חוקרי המוטיבציה דיסי וראיינ). הם מצאו במחקריהם שלמידה משמעותית וחווייתית יכולה להתרחש גם בעקבות אקט של הוראה או כתגובה להתערבות חיצונית של מי שיוזע ומבין את החומר ויוזע כיצד להסביר אותו למישהו אחר. אבל בניגוד למצב שבו ההוראה נוקשה ונסמכת בעיקר על שיעור ומחייבת את הלומדים לזכור עובדות והכללות בדרכים מסוימות כדי לחזור עליהן באופן מילולי בבחינה, הגישה כאן היא שיש לאפשר ללומדים לפתח לעצמם כלים עצמאיים לווסת את הלמידה שלהם ולכוון אותה. היכולת לכוון את הלמידה מותנית בחלקה בהכרת דפוסי הלמידה המתאימים לכל לומד והסתמכות על הנעה פנימית ועל מה שמעניין ומניע אותו ללמוד תוך התחשבות במגבלותיו ונטיותיו. מה שעלול לטעמם לחבל ביכולת הלמידה היא הדרישה החיצונית ללמוד משהו כדי לקבל עליו תגמול או פרס.

למחלוקות התיאורטיות בין מי ששם דגש על ההתפתחות והבשילות הטבעית של הלומד לבין מי שמאמין שהצלחת הלמידה תלויה בחלקה ביכולות המחקר לתכנן את סביבת הלמידה ולהשפיע בדרכים שונות על הלימוד, למשל באמצעות חיזוק המוטיבציה הפנימית והאוטונומיה של הלומדים, נוספת סוגיית בחירת סוג משימות הלמידה הראויות. יש חוקרים הסבורים שכל תלמיד ותלמידה

יכולים באופן עקרוני להבין כל נושא, והשאלה היא רק כיצד להגיש ולהנגיש את הידע ובאיזה קצב או מהירות מאפשרים ללומדים ללמוד. לעומתם יש אחרים המאמינים שהסייג להצלחת הלמידה קשור בראש ובראשונה למידת האוטנטיות והרלוונטיות של המשימה. לפי תפיסה אחרונה זו משימת הלימוד חייבת לדמות ככל האפשר לבעיות שאנו נתקלים בהם בחיי יום יום. הרעיון הוא שהלומד יוכל להסתייע בניסיון האישי שצבר כדי לעגן עובדות ומושגים חדשים במציאות המוכרת לו. כך הוא יוכל להסיק מסקנות סבירות מתוך צפייה בתופעות וניתוח שלהם או מתוך תיאור של מצבים המוכרים לו.



"משעממים" למעניינים יותר כדי להמריץ את הדמיון ולאפשר לתלמידים להשתעשע בעזרת הפעלת דמיונם. כך למשל תוכן מחדש שיעור בלשון העוסק בחשיבות סימני הפיסוק הנתפס כמשמים לתרגיל מעניין המצית את הדמיון. לתלמידים ניתן טקסט ארוך שאין בו פסקאות, נקודות, פסיקים ואפילו אותיות סופיות. הם התבקשו לקרוא אותו בקול רם ולנסות להסביר את תוכנו ללא העזרים הללו. דוגמה אחרת הנעזרת בדמיון שפותחה בידי צוות המחקר הקנדי (IERG) במסגרת יחידות הלימוד בחשבון נוגעת לערך של מיקום הספרות במספר (מתי 2 הוא 20 ומתי הוא 2). הכלל של

ערך המקום של כל ספרה שובץ בסיפור מרתק על הדרך שמצאו שרי עשרות ושירי מאות לספור את מספר החיילים בצבאותיהם על ידי שימוש במיקום של אבנים המייצגות כל אחת ערך של יחידות, עשרות, מאות ואלפים.

מושג נפוץ המוזכר לא אחת בספרות הוא למידה חווייתית. כאן דרושה אולי בדיקה מדויקת יותר של כוונותיהם של מי שמשתמשים במושג הזה בעברית. באנגלית המושג המקביל הוא "experiential learning". ההבדל בין הצירוף האנגלי לבין תרגומו העברי הוא בכך שהראשון כולל בתוכו נוסף לחוויה גם ממד של התנסות. כאשר אני אומר באנגלית: "I had a remarkable experience" כוונתי היא שחוויתי חוויה מרשימה אבל גם שהתנסיתי בהתנסות בלתי נשכחת. דייוויד קולב (Kolb 1995), מרצה לתיאוריות ארגוניות, פיתח מודל של למידה התנסותית (חווייתית, experiential learning) וכלל בו מספר מרכיבים העשויים להופיע בסדר משתנה בהתאם להקשר ולנסיבות הלמידה. במודל שלו מדובר על מעגל למידה המתחיל

בהתנסות פעילה, עובר **להמשגה** מופשטת ולהכללת העקרונות מעבר להקשר הספציפי שבו נחוותה ההתנסות. ההתקדמות בלמידה וההמשגה מוליכים **רפלקציה** או התבוננות ביקורתית על הידע שנרכש ועל התהליך שבעזרתו חלו השינויים בהבנה ומסתיימת ביכולת הלומד **ליישם** את הידע ולנסות ולעבד אותו במצבים חדשים. קולב מניח שלמידה משמעותית מונעת על פי רוב על ידי חוויה מוחשית המלווה את ההתנסות, אך סדר הפעולות במעגל הלמידה אינו חייב להתחיל בהתנסות דווקא. התהליך יכול למשל להתחיל מגילוי בעיה בלתי פתורה הדורשת יישום של עיקרון מופשט שלא נלמד עדיין. הוא מסביר גם שהרפלקציה והניתוח הביקורתי המסכמים מה דרוש כדי להבין תופעה חדשה עשויים להופיע במופעים שונים של תהליך הלמידה. קולב כורך את ההצלחה בלמידה בהתאמת המשימות לסגנון הקוגניטיבי של הלומד והעדפותיו האישיות. הוא מבחין, למשל, בין לומדים מטיפוס אחד, המעדיפים לפתוח בהתנסות הנשענת על חוויה מוחשית שאותה הם מעבדים על ידי רפלקציה לעומת חושבים מטיפוס שני, שהלמידה מתחילה אצלם בבירור מושג או בפרשנות מופשטת שאותה הם בוחנים בדרך רפלקטיבית. לומדים מטיפוס שלישי נוטים גם הם להיאחז תחילה בהמשגה מופשטת אך הם בוחנים אותה על ידי ביצוע ניסוי מוחשי או בוחנים את ההתאמה של ההכללה, לדוגמה, מניסיונם. הטיפוס הרביעי הוא הלומד החווה חוויה ישירה מסוימת והמארגן לעצמו יישום שבעזרתו הוא יכול לבדוק את משמעות החוויה.



מה המורה יכול לעשות?

אין ספק שאחת המטרות של כל מחנך היא שתלמידיו יחוו חוויות חיוביות וייהנו בלימודיהם. גם אם קשה לבטא בדיוק כיצד תהפוך למידה לחווייתית וגם אם הוא רואה את העיקר בהשתלטות התלמידים על התהליכים הקוגניטיביים שיוכלו אותם לקראת הבנה, אין סיבה לא לקוות שהלמידה תלווה ברגשות חיוביים ומחמיימים. אמנם יש הסבורים שדי בסיפוק האינטלקטואלי המלווה את ההתגברות על המכשולים, בהבנה ובהסרת הערפול ממשוה שלא היה נהיר דיו מראש. אך יקשה עליו לצפות שהתלמיד יתמיד בניסיונותיו להבנות

את המשמעויות של חומר הלימוד, אם תהליך הלימוד לא ייתפס בעיניו גם כאקט מאתגר ומהנה שיהיה מוכן לחזור עליו שוב ושוב. ייתכן אמנם שבפעם השנייה שהוא ייתקל בצורך לפצח משוואה ריבועית או ללמוד לבצע קטע מוזיקלי הוא לא יחוש עוד בעצמת ההתרגשות שחווה במהלך ההיתקלות הראשונה באותן משימות. אך ודאי לא יהיו עוררין על כך שרצוי שהוא יתפוס את הלמידה ככרוכה בחוויות חיוביות ושתנאי זה חיוני כדי ליצור התמדה בלמידה. אולם לצערנו יש תלמידים רבים שאינם חשים בחוויות הלמידה ולומדים רק מתוך תחושת חובה, וזאת אף על פי שמסתבר שלמורה מוכשר יכולה להיות השפעה מכרעת על תחושות אלה. לא נוכל במאמר קצר זה להצביע על כל הדרכים שעדיין פתוחות בפני המורה כדי להפוך את הלמידה לחווייתית יותר, אך נצביע על כמה מהן.

נזכיר למשל את תפקיד הציונים והמשוב שנותן המורה בהמרצת הלמידה. המסקנות מהניסויים שעשתה חוקרת המוטיבציה והיצירתיות תרסה אמיבלה עשויים להפגיע. היא הוכיחה שלמידה המבוססת על סקרנות ועניין פנימי, ולא על תגמולים חיצוניים שאינם קשורים למשימה, כגון ציון, שבח או פרס מובילה להבנה טובה יותר ולהצלחה בהבנת המשימה. הממצא העיקרי הוא שהחוויה החיובית וגם מידת ההצלחה בלמידה תלויים בעיקר בהרגשת התגמול הפנימי ובהנאה מן ההתקדמות במשימת הלמידה ובאתגר שבפיצוח המשימה. במחקרים שלה היא השוותה בין קבוצות שניתנו להן משימות זהות, כגון הרכבת קולאג' מפיסות נייר ותמונות. לחלק מהמשתתפים הובטחו פרסים או ציונים טובים על ביצועיהם ולאחרים לא הובטח דבר. בכל אחד מהניסויים והחזרות עליהם הטיבו משתתפי הקבוצות שלא הובטחו להם ציון, שבח או גמול אחר ליצור תוצרים שלמים ומקוריים יותר בהשוואה לקבוצות שהובטחו להם חיזוקים חיצוניים. השאלה המתבקשת מהניסויים האלה היא מה יש למערכות חינוך בכל העולם המתמסרות במרץ להשוואת ציוני תלמידים במוסדות שונים ובארצות שונות לומר למקרא המסקנות האלה.

המלצה אחרת לגבי התפקיד האפשרי של המורה נוגעת למקומה של הלמידה ההתנסותית (והחווייתית) הישירה, כדוגמת זו שמציע קולב. מסתבר שאף על פי שהמודל שלו זכה לחסידים רבים יש המבקרים את הדגש הרב בשיטתו על ההתנסות הפעילה והישירה. ברור שלא פעם אנו לומדים דברים חדשים ומשנים את ההבנות והמושגים שלנו לא בעקבות התנסות ישירה, אלא על ידי תיווך מסוג כזה או אחר. למידה והבנות חדשות יכולים להתגבש בעקבות חשיבה מופשטת על מצבים אפשריים, על ידי היתקלות בניסיונות פרשנות מנוגדים של סיפורים או מתוך תיאור תופעות, דילמות ומצבים שאינם נשענים על התנסות ישירה. הדמיון מאפשר לנו לחוות תופעות רחוקות ומזרות, להזדהות עם גיבורים ועם סיפורים הרחוקים מרחק רב מעולמנו ולהגיע למסקנות והכללות שאינן פרי התנסות ישירה. קירן איגן, המנהל את הקבוצה לחקר הדמיון בחינוך בוואנקובר קנדה טוען, שהמחנכים מחזיקים במספר קונצפציות מוטעות המקשות על הלמידה. דוגמה נפוצה ניתן לדעתו למצוא באמונה שיש צורך לבנות את הלמידה תחילה על העולם המוכר ללומד ורק בהדרגה להתחקות אחרי תופעות רחוקות יותר. אלא שהניסיון והניתוחים שלו הראו שרבים מהלומדים מגלים דווקא עניין רב יותר בתופעות מופלאות הרחוקות מעולם ההתנסות המידי שלהם, כמו למשל, המקרים המוזרים המתוארים בשיאי ג'ינס. האיש בעל הציפורניים הארוכות בעולם מעניין אותם יותר מאשר מבנה השלטון והתכנון העירוני בשכונה שבה הם גרים. הוא מזכיר לנו שהלמידה של כולנו מחוץ לכותלי בית הספר מתבססת הרבה יותר על מקרים יוצאי דופן ועל תופעות קיצוניות מאשר על התודעות למה שמוכר לנו וקרוב לעולמנו. כך לדוגמה, כאשר אנו מעוניינים להתמצא בעיר זרה קל

גומי. למי שמעיין ברשימת הנושאים קשה אולי להבין איזה עניין תלמיד יכול למצוא בנושא כמו ספינות חלל לאורך 12 שנות לימודיו. אך מתברר מהראיונות שערכנו עם 70 תלמידים מבתי ספר שונים שאין כמו לימוד עצמי כדי להפוך את הלמידה לחוויה ולמשאב שמעצים את ביטחונם העצמי. הרעיון של הפרויקט הוא להפוך את התלמיד או התלמידה למוסחים יחידים בתחום הבקיאיים בנושא יותר מן המורה ומן התלמידים האחרים. במסגרת התכנית הזאת ללמידת עומק המתבצעת כיום בבתי ספר רבים ברחבי העולם (בין היתר בארה"ב, בקנדה, באוסטרליה, בצ'ילה, בסין, בקוריאה, בסינגפור ובמדינות שונות באירופה) לא ניתנים לתלמידים כל ציונים על הישגיהם. יש מעקב אחרי התקדמות הלמידה המתבצע למשל באמצעות יומן פורטפוליו שכל תלמידה ותלמיד מסכמים בו את פעילותם השבועית וכל אחד יכול לעיין בו, או באמצעות דרכים אחרות לשתוף הכיתה והצגת ההתקדמות בלמידה בכל נושא. לדוגמה: אחת התלמידות מכיתה ד' שראיינתי בבית ספר בפורטלנד אורגון גילתה בקיאות מדהימה בסוגי ספינות החלל, בתכונות הכוכבים והפלנטות שאליהם הן מכוונות ובפיתוחים העתידיים של מסעות החלל שמתכננת רשות החלל האמריקאית נאס"א. היא אפילו תכננה ספינת חלל חדשה לנשיאת בעלי חיים. כל התלמידים שראיינתי גילו התלהבות עצומה מן האפשרות שניתנה להם להתמחות לעומק בתחום אחד והביעו רצון עז לחלק את הידע וההבנות שלהם ואת התובנות שלהם לגבי תהליך הלמידה שעברו. תלמידה שהנושא שהתבקשה לחקור היה הרים הסבירה לי את ההבדלים בין הר לגבעה, מנתה אלו בעלי חיים נמצאים בהרים ואפילו הצטרפה באינטרנט למבצע להצלת קופי הרים מסוימים באפריקה הנמצאים בסכנת הכחדה.



למידת העומק העצמאית אינה באה להחליף את תכנית הלימודים הרגילה, אף על פי שבחלק מבתי הספר הועידו לה שעה או שעתיים שבועיות במערכת השעות שבהם תלמידים יכולים לשתף פעולה זה עם זה או לתרום רעיונות זה לזה ברוח המלצות ויגוצקי. במסגרת שיתוף פעולה כזה דיווחו באזורי בהתלהבות שני תלמידים, שאחד מהם התמחה באוקיינוסים והשני בנושא הירח, על מצאי יוהאן קפלר

שקשר לראשונה את הגאות בים לכוח המשיכה של הירח. ההזדהות שלהם עם קפלר הייתה מלאה, והם תיארו כיצד טיול לילי תמים על חוף הים הפך אצלו להזדמנות להפרכת התיאוריות המקובלות על הסיבות לגאות. גם תלמידים חלשים יותר שנזקקו ליתר תמיכה ידעו להציג את הנושא, לנסח שאלות פוריות וידעו כיצד לחפש מקורות ללמידתם. בין היתר הם כוונו גם לשאול אנשים אחרים מה מעניין אותם לדעת על הנושא שלהם. הגאווה שחשו בהפיכתם למוסחים, גם אם מדובר בתחום צר יחסית של ידע, הקרינה גם על יכולתם להשתתף ולתרום באותם שיעורים רגילים שבהם הידע שלהם נתפס על ידם או על ידי המורה כרלוונטי.

אולם כיון שאנו מעוניינים בסעיף זה להתמקד בחלקו האפשרי של המחנך בלמידה מסוג זה, ברצוני לסיים את המאמר בשתי מסקנות שניתן כבר להסיק מן התכנית הזו. ראשית, מתברר שלמורים

לנו יותר לזכור מספר מבנים מוזרים ויוצאי דופן מאשר לנסות לחרוט בזיכרוננו פרטים משמחים על רחובות שבתיהם נראים משעממים ודומים זה לזה. טענותיו של איגן מעבירות אותנו לדיון ברכיב חשוב אחר של הלמידה לפי שיטתו, והוא הדמיון והכלים הקוגניטיביים שהוא נעזר בהם.

ללא דמיון קשה או בלתי אפשרי להסביר את סוד הקיום האנושי ואת היכולות התרבותיות הטכנולוגיות והמדעיות שפיתחה החברה האנושית במהלך הדורות. כל יצירת אמנות, המצאה טכנולוגית ותגלית מדעית נעזרו בשלב זה או אחר ביכולת היוצרים או המדענים לדמיון תוצר סופי מסוים. בדרך דומה אנו מסתייעים בדמיון כדי לכוון את הלמידה שלנו ולקדם אותה. כדי לעבור ממצב של פליאה, שבו תופעה נתפסת כלא מובנת או לא הגיונית, למצב שבו מצאנו הסבר מתאים אנו נדרשים לדמות בעיני רוחנו מספר דרכים אפשריות לפתרון הבעיה. אפשר למשל לדמות לעצמנו מספר דרכים לפתור מצב פוליטי סבוך או לחשוב כיצד אנו משיכים לנסוע במכונית שאחד מרכיביה חסר או הפסיק לפעול. הדמיון מונע על ידי צירוף התרשמות תפיסתית, הרגשה וחשיבה שקשה להפריד ביניהם. ההתרשמות מתופעות שונות והעיבוד של נתוני החושים מגלה לא אחת קושי העשוי לעורר בנו סקרנות ראשונית (איך ייתכן שפרחים פורחים באמצע המדבר? כיצד חיים אסטרונוטים בחלל?). תחושות הבטן והרגש מכוונות אותנו לכיוון מסוים של חשיבה וגורמות לנו להעדיף תפיסה מסוימת של הקושי על אחרת. החשיבה על אפשרויות שונות להסבר התופעות מוזנת מהדמיון ומחשיבה היפותטית והבדיקה של כל אפשרות באמצעות ההיגיון והחשיבה הביקורתית, מייצרים הסברים ומוליכים לקראת מסקנות מסוימות. את התהליך הלא פשוט הזה שאינו תמיד ליניארי ורציף מלוות לא אחת תחושות הנאה או תסכול, למשל, כאשר אנו נתקלים במכשולים או חסכים בהבנתנו. ההתגברות עליהם מקדמת את הלמידה ויוצרת הבנה טובה יותר. מחוץ לבית הספר כאשר משהו מטריד את מוחתנו ואנו משתוקקים לפצח את סודו, אנו מוכנים לבלות שעות בחקר העניין ומסוגלים להתעלם מהרבה פיתויים וצרכים אחרים. מה הסיכוי שנצליח לעורר בתלמידנו למידה עקשנית מהסוג הזה המצרפת התרשמיות עם מוטיבציה פנימית לחקור ולהבין ויכולות להמשיג ולהגיע להסברים משכנעים ואפילו מקוריים? ייתכן אמנם שאין טעם לצפות שלמידה מסוג זה תתרחש בכל שעה משעות השהייה בין כותלי הכיתה, אבל השאלה היא האם ניתן לפחות לקוות למספר רגעים מרגשים כאלה? וחשוב לא פחות: מה יכול לעשות המחנך כדי שהתיווך שלו וההוראה שלו יקדמו רגעי למידה כזאת? באחד הפרויקטים שעקבנו אחריהם בבתי ספר בארה"ב ובקנדה התברר שלעיתים כל מה שעל המחנך לעשות כדי לגרום ללמידה חווייתית הוא, כעצת רוג'רס, לוותר על חלק מהשליטה על תהליכי הלמידה. במסגרת התוכנית הזאת הקרויה תכנית ללמידת עומק "Learning in Depth" שניתן ללמוד עליה יותר באתר האינטרנט (<http://ierg.ca/LID>) מתבקש כל תלמיד לחקור נושא אחד לעומק במשך כל 12 שנות לימודיו. המחקר העצמאי הזה מוטל על התלמידים נוסף ללימודיהם הרגילים בבית הספר.

אחרי ארבע שנים של הפעלת הפרויקט בכיתות הנמוכות והבינוניות של בית הספר היסודי נראה שרבים מהתלמידים הגיעו להישגים לימודיים ולהבנות יוצאי דופן הנוגעות לנושא ההתמחות שלהם בלי שמישהו לימד אותם באופן שיטתי את מה שהתבקשו לחקור. ממצא נוסף הוא שעם האוכל בא התיאבון. ככל שהתלמידים התמידו ומצאו עובדות וקשרים נוספים התגבר הרצון שלהם להגדיר לעצמם משימות נוספות. רשימת 120 הנושאים שנבחרה בקפידה כוללת כותרות שחלקן נראות על פניהן בלתי מצודדות בעליל, כגון אבק, אוויר או



שהתכנית הצליחה בהם ניתן היה למצוא עדויות להכנה מוקדמת של המורים גם בחקר הנושאים וגם בחשיבה משותפת על סביבת הלמידה האופטימאלית לכל תלמיד. בנוסף לכך המורים היו ערניים מאוד למה שקורה במהלך הלמידה העצמית אצל תלמידיהם ובעיקר הקדישו תשומת לב מיוחדת למקרים שבהם התגלו מעצורים בהתקדמות הלמידה. לעתים התערבות המורה והמרצת הלמידה התמצו בהערת אגב, כגון מצאתי ספר מעניין בנושא שלך או המלצה לבקר במוזיאון או לסור לשפת הים או לחורשה כדי לצפות בתופעות הקשורות לנושא ההתמחות. כך יכול המורה להמליץ למי שמתמחה בנושא תפוחים לנסות להגיע לשוק או למרכול ולבדוק ולרשום כמה מינים של תפוחים מוצעים שם ומהיכן הם מגיעים, ולמי שהנושא שלו הוא

מסוימים לא היה קל להתיר את הרסן ולאפשר לכל לומדת או לומד לתור בעצמם אחרי בעיות או קושיות שהטרידו אותם. הנטייה שלנו כמבוגרים, הורים ומחנכים היא לא פעם להגן על הילד הגנת יתר המתבטאת בנטייה לסייע, להמליץ, לתווך וללמד גם את מה שניתן ללמוד לבד. זו נטייה הנובעת אולי מעודף כוונות טובות שהן כנראה בדמנו והנובעת אולי מתוך חשש שהלומד או שהלומדת יחוו תסכולים או כישלונות הנראים מיותרים בעינינו. המעבר למצב לא מוכר שבו הלומד יכול להיות אחראי ללמידתו ושעליו מוטלת האחריות לחפש את המידע, לעבד אותו ולהתרגש ממנו דורש מספר שינויים בתפיסת תפקידנו ובהתנהגותנו. כך למשל, המורים שהשתתפו בתכנית התבקשו לבחור לעצמם נושאי התמחות ללמידת עומק במקביל



זכוכית להגיע למפעל שבו מייצרים זכוכית או לצפות בכלי זכוכית עתיקים וחדשים במוזיאון. מדובר אמנם בלמידה שעיקרה באחריות הלומד, אך כמו שהציע ויגוצקי, למורה או לתלמיד אחר יכולה להיות השפעה רבה על השיח ועל העניין ועל יצירת אזור ההתפתחות המשוער שבו יוכלו כל לומדת או לומד להיתקל בדוגמאות, שאלות ומקרים הרלוונטיים לנושא שלו. למורה יש אם כך תפקיד חשוב ביצירת סביבה מתאימה עשירה במשאבים שונים, סביבה שתוכל לתרום ללמידה החווייתית ולעתים גם להמריץ את החשיבה היצירתית של התלמידים כאשר הרעיונות היצירתיים נבנים על בסיס הכרה עמוקה של נושאי המחקר.

לנושאים שהם הטילו על התלמידים. (חלק מהמורים בחרו לעצמם במכוון נושאים קשים כמו אבק, צדפות או דו-חיים). אפשר לסכם ולומר שבקרב המורים שדווחו על הצלחת התכנית היו לא מעטים שבדקו קודם כל כיצד הם עצמם לומדים למידה חווייתית ומה מרגש אותם. מסתבר שאחד המפתחות להמרצת הדמיון והיצירתיות אצל התלמידים הוא כנראה בבדיקה מה מלהיב אותנו ומה גורם לנו לחוש חוויות חיוביות בלמידה ולהיות מעורבים. אולם תהיה זו טעות להסיק מן האמור לעיל שהמורה נדרש רק ללמוד בעצמו ולעמוד ולהשקיף סן הצד על תהליך החקר והתפתחות ההבנה המתרחש אצל תלמידיו. זו הנקודה השנייה שברצוננו להדגיש. בבתי הספר

לקריאה נוספת, המקורות למאמרו של ד"ר גד אלכסנדר

Egan Kieran (2010) *Learning in depth: a simple innovation that can transform schooling*, Chicago IL: University of Chicago Press.

Kolb, David A. (1984) *Experiential learning*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

סקר קולות

יצירתיות וחוויה בהוראה ובלמידה:
עמדות כלפי הוראה "אחרת"

ערגה הר

מדור הסקרים מוקדש הפעם לעמדות של סגל המרצים במכללת קיי ביחס לנוכחות ללמד באופנים שונים ומגוונים, לסקרן את הסטודנטים (והתלמידים) בדרכים רבות ולקבל תשובות מפתיעות כתשובות נכונות. תוצאות הסקר הן נקודה למחשבה.

סבורים שמשפט כמו "אני מעוניין ללמד בכיתה שקטה ולהעביר את התכנים שהכנתי מראש" הוא משפט שאינו מייצג אותם נאמנה. אגב, חלק גדול מקבוצה זאת ובסך הכול רוב המשיבים (62%, שהם 28 איש) לא הועסקו קודם לכן בארץ או בחו"ל במסגרות השוברות את המקובל ביחס למבנה בית הספר ומהלך השיעור. עם זאת 73% (33 איש) מהמשיבים ביקרו בעבר במסגרות כאלה, דוגמת בתי הספר היי טק היי או מכון אריקה לנדאו.

87% מהמשיבים (שהם 39 משיבים) סבורים שיש ללמד את הסטודנטים להוראה קורסים העוסקים בחשיבה יצירתית. משיבים אלה הגיעו מהתחומים: אמנויות, מוסיקה, חינוך גופני, מדעי הרוח והחברה ומדעים מדויקים. כשנשאלו המשיבים על גיוון דרכי הוראה או שבירת המסגרת המקובלת של הוראה פרונטלית, השיבו 56% (25 איש) כי הם נוהגים להוציא את הסטודנטים לעתים לשיעורים מחוץ לחדר הכיתה, למשל לשיעורים המתקיימים במדשאות המכללה. הנתון מעניין אף על פי שמקצת מקבוצת משיבים זו מקיימת דרך קבע שיעורים מחוץ לחדרי הכיתות, הרוב המוחלט מקרב משיבים אלה בוחרים ללמד שלא לפי מסגרות ההוראה המקובלות. כך גם 40% (18 איש), אמנם לא הרוב, בוחרים להשמיע מוסיקה בעת השיעור, ללא קשר לתחום ההוראה. 76% מהמשיבים (34 איש) השיבו בחיוב לשאלה האם הם נוהגים להשתמש בעזרי הוראה מקוריים ומפתיעים, כמו הגשת מיני מאכלים לסטודנטים, פעילות גופנית שלא במסגרת שיעורי חינוך גופני או צפייה בסרט עלילתי. אמנם יש הבדל משמעותי בין צפייה בסרט לארוחה קלה במסגרת קורס אקדמי, אולם כשבקרב משיבי ה"כן" נמצא רוב המרצים למדעים המדויקים, הנתון הזה הופך למרתק במיוחד. המשיבים נשאלו מהי תגובתם המידית ביחס לסטודנט המציג פתרון נכון אך מפתיע בגישתו. 89% טענו כי הם מבקשים מן הסטודנט להסביר את גישתו לכיתה, ואילו שאר המשיבים בחרו לשבח את הסטודנט ולהמשיך בשיעור. המעניין הוא כי כל המרצים שבחרו לשבח ולהמשיך הם מתחום מדעי הרוח והחברה דווקא.

מובן שסקר זה רק מעורר שאלות למחקר מעמיק נוסף, והוא אינו יכול להיתפס כמדויק לחלוטין בשיקוף עמדות הסגל במכללת קיי. הוא דומה לאדווה שמעורר חפץ המושלך למים, כפי שמתואר באחד מהדפסי האבן של האמן מ"ק אשר, והוא דורש מהצופה להכריע האם הוא מתבונן בטבע שבו הופר השקט או בתנועה הטבעית של המים. ההחלטה באשר לאירוע שבו אנו צופים נתונה בידינו: האם הסקר הזה משקף רק את דעתם של מי שבחרו להשיב עליו, או שמא הוא מלמד על הכלל (כך או כך אנו נמצאים בטווח הברור של 87% מהמשיבים שמעדיפים לבחון בעיה ממספר נקודות מבט).

יצרני רהיטים למוסדות חינוך מובילים בשנים האחרונות את עיצוב הכיתה המודולרית. מדובר בכיתות שניתן לעצב אותן מחדש לפי צורכי ההוראה הנקודתיים באותו החלל: טורים או קבוצות, עבודה פרטנית בסביבות למידה אישיות או בהתפרקות על ספות. לצבע ולעיצוב יש תפקיד חשוב בעיצוב חלל הלימודים, ויש הפרדה בין החלל הראשי לחללי המשנה. מעצבים נועזים מרחיקים את חדרי הלימוד החדשים מהעיצוב השמרני והמונוטוני, ואפילו מעוררות הניאון של התקרה זוכות לרענון.

המגמה לעיצוב חללי לימוד צבעוניים קשורה בהבנה כי בית הספר המכשיר את דור העתיד זקוק למידה רבה מאוד של גמישות מחשבתית, גירויים ויכולת התאמה. גמישות מחשבתית, השראה הנוצרת כתגובה לגירוי ויכולת להסתגל למצב לא-מוכר הן חלק מהתכונות הנדרשות לחשיבה יצירתית.

בתי ספר ומוסדות חינוך רבים מודעים יותר ויותר להיבט של עיצוב החלל, הם מקבלים לשם כך תקציבים, שוכרים מעצבים ומובילים שניינים ניכרים לעין. אולם החזות אינה הכול, והתועלת בעיצוב צבעוני, גמיש ומותאם לצרכים המשתנים עשויה להיעלם בהיעדר הבנה זו. אכן העיצוב תורם לאווירה חיובית, לתחושות טובות של התלמידים והצוות, אך מי שמעוניין להקנות לתלמידים חירות וגמישות מחשבתיות בדומה לעיצוב החדש, זקוק לכלים נוספים. בסקר "קולות" נשאלו חברי הסגל במכללת קיי על דעתם בתחומים שונים. סקר זה אינו משקף את עמדות המכללה, התכניות או ההתמחויות, אלא את דעתם של ארבעים וחמישה המרצים ומורי המורים שהשיבו עליו בהתנדבות.

בניגוד לסקרים קודמים שערכה מערכת "קולות" הפעם למין ולתפקיד של המשיבים, כמו גם לתחום ההוראה שלהם, לא הייתה השפעה מגמתית על בחירותיהם. מעניין לגלות כי הרוב המוחלט של המשיבים, להוציא משיבה אחת, מרצה מתחום המדעים המדויקים, סברו שיש לאפשר לסטודנטים גמישות מחשבתית.

לדוגמה, התוצאות לפי סדר יורד, מהמבוקשת ביותר אל המבוקשת פחות מציגות בבירור תכונות המאפיינות חשיבה יצירתית וגמישות: סקרנות (96%), ביקורת עצמית (91%), יצירתיות (87%), יכולת לבחון את הבעיה ממספר נקודות מבט (87%), חקירה לעומק (84%), קבלת ביקורת האחר (84%), עבודה עצמית (78%). בתחתית סולם התכונות נמצאו התכונות המבוקשות פחות על ידי מרבית המשיבים, למשל, שאיפה לשלמות (16%), מילוי ציפיות המרצה (13%), יכולת שיעון טובה (9%) ודחיית ביקורת האחר (2%). למעשה 98% מהמשיבים רוצים לראות בעיקרון בוגר הוראה שהוא בעל גמישות מחשבתית. לאור העדפות אלה, אין פלא אפוא כי 78% מהמשיבים (35 איש)

ריאיון עם דפנה לב

זואולוגית ומפתחת תכניות חינוכיות יצירתיות וחוייתיות

ראיינה: ערגה הלר • תצלומים: דפנה לב

בשנת 1969 הקימה ד"ר לנדאו את המכון לקידום נוער לאמנות ולמדע בפאתי מוזאון הארץ (לימים מוזאון ארץ ישראל) בשורת צריפי עץ בעלי גגות רעפים. מפאת חוסר בכיתות לימוד בשילוב אידיאולוגיה חינוכית פורצת דרך התקיימו הלימודים בכל רחבי המוזאון, במדשאות ואף באתר החפירות הארכאולוגיות בתל קסילה. לימודי האסטרונומיה והמדע הבדיוני התקיימו בפלנטריום.

בשנות השמונים של המאה העשרים עבר המכון בעל השם החדש "המכון לקידום נוער ליצירתיות ולמצוינות" למשכנו החדש בקמפוס של אוניברסיטת תל אביב. לימים ייקרא המכון על שם המייסדת והמנהלת המיתולוגית שלו - **מכון אריקה לנדאו**. אף על פי שד"ר לנדאו קראה להכרה בצרכים המיוחדים של הילד המחונן ובדרך חשיבתו הייחודית המבוססת על ראייה בזמנית של ניגודים, היא האמינה בכך שבכל אדם מצויים כישורים רבים, וחשוב מכך - יצירתיות גדולה. תפיסתה זו וקשריה עם פרופ' הווארד גרדנר ניכרים היטב בתאוריות שהוא פיתח ושעודן נלמדות בחוגים שונים באקדמיה.

דפנה לב היא זואולוגית, בעלת תואר ראשון במדעי החיים ותואר שני בזואולוגיה המתמחה בהתנהגות בעלי חיים, שניהם מאוניברסיטת תל אביב. בין שלל התפקידים שמילאה בעברה המקצועי: עשור של הדרכת ילדים מחוננים ומוכשרים במסגרת מכון אריקה לנדאו לנוער שוחר אמנות ומדע, כתיבת תכניות לימודים למרכז לטכנולוגיה חינוכית ולאוניברסיטה הפתוחה, הוראת מדעים באוניברסיטה העברית ועיצוב סביבות לימודים ייחודיות כמו זו של מרכז "יערנה" בהרצליה והקמת מרכזים דומים לו בחו"ל. כיום דפנה לב היא חלק מצוות ההוראה בתכנית להכשרת מטפלים בעזרת בעלי חיים במכללת סמינר הקיבוצים וחלק מצוות השוקד על פיתוח פרויקטים חינוכיים חדשניים בגן הזואולוגי באוניברסיטת תל אביב.

דפנה לב משוחחת עם ערגה הלר - עמיתה ושותפה להדרכה במכון אריקה לנדאו - לציון שנתיים למותה של אריקה לנדאו. ד"ר לנדאו (1931 - 2013) הייתה מחלוצות החינוך למחוננים בישראל, בייחוד בקרב קבוצות של קידום נוער.

מאוד תמכה בי. גם בשאלות שבהן התלבטתי כאם לבת מחוננת, היא קיבלה אותי ליעוץ מקצועי ותומך ללא שום סייג. אבל בעבודה תמיד היו לנו חילוקי דעות, והמפתיע שהם מעולם לא היו במישור המקצועי. היא הייתה ביקורתית מאוד, ריכוזית מאוד וסמכותית מאוד. מצד אחד היא נתנה חופש אקדמי מוחלט בעבודה החינוכית, ומצד שני הייתה לה ביקורת חזקה על בוגרים ועל מורים שהיו קרובים ויקרים לה, והביקורת העזה מכול הייתה על בחירות אישיות ועל דרך חיים שלא נראו לה...

דפנה: גם לי היו ויכוחים אתה. היא התאכזבה כשבתי מאי, נכדתה של דבורה גופר, אחד מעמודי התווך של "המכון", החלה ללמוד בבית ספר אנתרופוסופי.

ערגה: כן, נכון, צריך לציין שאת בתה של דבורה גופר ז"ל, אחת המדריכות הוותיקות ביותר שעבדו במכון ומי שמזוהה בקרב דורות של תלמידים עם החוג "משחקים מתמטיים". בכלל, את בת למשפחה של אנשי חינוך. בנוסף להוראת מחוננים אצל אריקה, אמך הייתה מורה בבית הספר גורדון בגבעתיים ומרצה במכללת סמינר הקיבוצים. היא עסקה בפיתוח תכניות הוראה במכון לפיתוח אמצעי הוראה של משרד העבודה לטובת נוער מתקשה. אביך ז"ל, לאחר שפרש מקריירה צבאית ארוכה כמפקד, ניהל בי"ס יסודי ביוקנעם. ואחרי, אריק גופר, הוא בעצם הסיבה הראשונית לקשר בין משפחתך למכון. כמחונן הוא למד במכון בילדותו, ואחר כך הוא שב אליו להדרכת חוגי מחשבים. הוא גם העביר קורס מיוחד שאריקה יזמה בכותרת "דבר את שפת נכדך". החוגים האלה יועדו לסבים ולסבתות במטרה לגשר על פערי הדורות. אריק שימש גם בהם כמורה למחשבים. ולא פחות חשוב מכך, גם שתי בנותייך למדו במכון. אריקה הרי התנגדה מאוד ללימודים בחינוך האנתרופוסופי. לאור קשרים הדוקים כל כך עם המכון מה הוביל אותך לבחירות האלה? האם אין כאן התנגשות של תפיסות חינוכיות?

ערגה: סמוך למותה של אריקה קראתי מחדש את העותק של ספרה האוטוביוגרפי **לתת משמעות**. ליוויתי ארוכות את תהליך הכתיבה שלו, כמי שסיימה שנים אחדות לפני כן מחקר דוקטורט על כתיבה אוטוביוגרפית. ידעתי שהיא לא רק מעלה זיכרונות מחייה, אלא גם שזרת אותם במה שהיא כינתה תמיד ה"אני מאמין" שלה. באוטוביוגרפיה שלה היא התכתבה עם ויקטור פרנקל, שהכירה והוקירה, בספרו **אדם מחפש משמעות**. היא שיתפה אותי גם בהתלבטות בבחירת האוירים. היא הייתה נועזת מאוד בבחירת מאיירת זרה, מילאדה פישרובה הצ'כית. האוירים ששובצו באוטוביוגרפיה בכלל נוצרו לספר ילדים זר. אריקה אהבה אותם לא רק כי הם מינימליסטים ומאופקים ככתיבתה האוטוביוגרפית, אלא גם כי הם נושאים את ניחוחות ילדותה. הייתי אז כנראה צעירה מדי וקרובה לה מדי, ולא קראתי את ספרה על כל רבדיו. באחרית דבר שלו היא מזכירה אירוע משותף לה ולי - ריאיון שראיינתי אותה על ילדות בשואה לגיליון יום השואה של שנת 2000 לשבועון **מעריב לילדים**. שלוש עשרה שנים נדרשו לי להבין שהייתי שותפה לתהליך האוטוביוגרפי שעברה. אחד הקטעים האהובים עליי במיוחד מתוך הספר הוא "בילדותי אהבתי ענבים וליום הולדתי הכינו לי עוגות, ריבות והרבה ענבים. ליום הולדתי הראשון במחנות מצאתי על כרית פיסת נייר ועליה אבי צייר ענבים". עמוד אחד, סיפור אחד ותפיסת חיים שלמה של מי ששורד הוא היצירתי ובעל ההומור - גלומים בזיכרון ילדות בודד.

דפנה: כשקבענו את הריאיון ניגשתי לספרייה ורציתי לשאול את הספר לתת משמעות. כשראייתי אותו החלטתי לשבת בספרייה ולקרוא אותו מיד. קראתי אותו ובכיתי מההתחלה עד הסוף. הבנתי את אריקה הרבה יותר טוב אחרי שקראתי את הספר.

ערגה: מערכות היחסים של אריקה עם תלמידיה הבוגרים ועם המדריכים שעבדו אצלה לרוב לא היו פשוטות וקלות. כתלמידה שלה, כשהחלטתי לעזוב את התיכון וללמוד עצמאית לבגרות, היא





דפנה: אריקה שהתעקשה לדבר בשלושים למות אמי, אמרה שאימא שלי מעולם לא אמרה לילד "אתה טועה" או "לא נכון", אלא תמיד אמרה "תחשוב עוד פעם". אריקה הייתה המורה הראשונה שלי להוראה. לימדתי אצלה מאמצע שנות השמונים עד אמצע שנות התשעים. שתייתי בצמא כל מה שאמרה לי, וכל מה שאמרה נראה לי הגיוני. גם היום נראה לי כמובן מאליי שהוראה אינה מיועדת להעברת ידע, אלא לעורר סקרנות ומוטיבציה ללמידה עצמית. כשאני מלמדת היום, אני מתחילה שיעור ואיני יודעת איך הוא ייגמר. חשוב ונכון להקשיב לסטודנטים וללכת עם מה שמעניין אותם. כל אחד לומד ממה שמעניין אותו באותו הרגע. אם הדבר שאני מלמדת הוא לא-רלוונטי, הסטודנטים או התלמידים לא יילמדו דבר, לכן צריך לצאת מתוך העולם שלהם, לפתח את הדברים ואת מהלך הלמידה ביחד. שתי הבנות שלי למדו בבי"ס אנתרופוסופי. לפני שהגדולה עלתה לכיתה א' שמעתי על בית הספר והלכתי לערב ההורים עם אמי. ישבנו

שלי, הלומד צריך לפנות זמן להסתכל, וזה לא משנה אם הוא ילד או מבוגר, סטודנט. אני תמיד מראה לתלמידים או לסטודנטים שלי משהו, ואני נותנת להם להבין לבד. כשהמסיירים פוגשים בעלי חיים בסוירים שאני עורכת - למשל במתקן כמו יערנה, בגן חיות או בגן זואולוגי - אני לא אומרת מה רואים, אלא אני משתדלת להעמיד את המסיירים מול משהו ולגרום להם להבין בעצמם מה הם רואים. כלומר לא לתת את התשובות, אלא לעמוד מול הדברים ולהניח להם לשאול את השאלות. אהבתי את עבודתי כמדריכה במכון אריקה לנדאו. לימדתי גם במקומות אחרים, אבל רק אצל אריקה הייתה לי יד חופשית לכל דבר שביקשתי או רציתי לשם קידום ההוראה: שקופיות (זה היה בימים שעבדו עם שקופיות), חומרי יצירה... כל דבר שרק דמיינתי - קיבלתי. הייתי מגיעה לשיעורים עם הילדים עם מגוון רחב כל כך של חומרי יצירה, ומתוך כל זה יצרו הילדים יצירה אישית או קבוצתית. למרות שאני לא אמנית תהליך היצירה בלמידה חשוב. דרך הפעילות ביטאו הילדים בצורה אישית משלהם את הדבר שהם לקחו מתוך נושא השיעור.



בשתי ההרצאות הראשונות ואמרנו לעצמנו וואה, זה כמו בחוגים - הדגש על מה שהילד צריך, שאלת השאלות, חיפוש התשובה לבד, למידה חווייתית. אמרנו שבעצם הדברים הללו, שהם המהות של ההוראה אצל אריקה, נכונים לכל בית ספר. אין בזה שום דבר שמתאים רק למחוננים הלומדים במסגרות ספציפיות, אלא להוראה בכלל: לצאת מתוך מה שמעניין את הילדים, מתוך העולם שלהם, לגרום להם לשאול, לחקור ולחפש תשובות.

ערגה: הביטוי האישי היצירתי כחלק חשוב בתהליך הלימוד אכן עומד במוקד התפיסה של אריקה לנדאו. מערכת החינוך הממוסדת לא תמיד מקבלת בהבנה את הביטוי האישי של התלמיד, שלעתים נלקח מעולם מושגים אחר לחלוטין, כמו הצגה דרמטית כביטוי לחוק מתמטי או ציור מופשט כסיכום של תהליך תצפית ביולוגי. כיצד הגישה הזאת הסתדרה אצלך בימים שבהם למדת לקראת תעודת הוראה בביולוגיה?

ערגה: כשהבנת את הדברים האלה, כאם, היה לך כבר ניסיון רב בחינוך במסגרות שונות, וכמובן היית בעלת הכשרה להוראת ביולוגיה במערכת החינוך הפורמלית. במבט לאחור, העבודה בשיטתה של אריקה לנדאו שינתה משהו בתפיסות שלך? עיצבה אותן באופן מסוים?

דפנה: היה לי מזל כי את תעודת ההוראה למדתי אצל ד"ר דובה יעקבי ז"ל...

דפנה: אצל אריקה לימדתי בפעם הראשונה ומאז אני ממשיכה בהוראת ביולוגיה לאוכלוסיות שונות במסגרות שונות. כל מה שאני עושה הוא להעניק ידע במטרה לקדם את השמירה על בעלי החיים ועל כדור הארץ כולו. העניין שלי בבעלי חיים התחיל כשלמדתי לתואר ראשון באוניברסיטת תל אביב ותוך כדי הלימודים השתלכתי כמדריכה בחוגי המכון. ההתחלה הייתה מעניינת, כי למדתי קורס על חסרי חוליות ובמקביל לימדתי את הילדים ביולוגיה ימית. בעצם כל מה שלמדתי הייתי מעבדת ומעבירה לילדים. כך הבנתי שניתן ללמד כל אדם כל נושא בתחום בעלי החיים וביולוגיה, ברמה מסוימת. מבחינת הגישה

ערגה: אני לא מאמינה... גם אני למדתי אצלה, אבל לא תעודת הוראה. אני הייתי תלמידת חטיבת הביניים באליאנס תל אביב ובחברתי



למפגשים עם בעלי חיים אקזוטיים יותר ופחות. הילדים נכנסו לעולם קסום, מעין יער גשם מלאכותי, בליווי מדריך או מדריכה וההורים. הם הלכו במסלול חווייתי מאוד, על גשרים ובתוך גשם, ופגשו בעלי חיים באופן בלתי אמצעי כמעט. היה עצוב מאוד שהוא נסגר בשל שיקולים תדמיתיים ופיננסיים של בעלי הקניון. מה הקונצפט החינוכי שעמד מאחורי המקום הזה?

דפנה: הרעיון שעמד מאחורי הקמת יערנה היה שהקהל שמגיע למתקן כמו זה שנמצא בתוך קניון הוא לא הקהל שבדרך כלל הולך לטוילים בשמורת טבע, כלומר הוא הקהל שחשוב לחנך כמה חשוב לשמור על הטבע. רציתי לתפוס אוכלוסייה אחרת ולהעניק לביילי בקניון חוויה עם משמעות חינוכית. את הסיור ביערנה ליווה לא רק מדריך, אלא גם דמות וירטואלית שקראנו לה "יערוני". הסיור היה בנוי סביב סיפור שהנחה המדריך, אבל בכל פעם הופיע על המסך גם יערוני, ואת יערוני הילדים יכלו לפגוש גם בתום הביקור ביערנה במחשב הביתי. כלומר זו הייתה חוויה שהתחילה במקום, אבל הסתיימה בבית.

לחוג ביולוגיה באוניברסיטה. כנראה הייתי שפן הניסיונות של תלמידי ההוראה שלה. היא עשתה אתנו דברים מדהימים בראשית שנות השמונים: ניתוח לב בעכברים, הפריית מבחנה מתחת למיקרוסקופ... היא הייתה נהדרת.

דפנה: כן, מאוד. אבל אני חייבת להודות שבהתחלה לא אהבתי אותה. אחר כך הבנתי איזו אישה מדהימה היא. ישבתי איתה הרבה. בהתחלה לא הבנתי מה היא רוצה ממני, אבל בשלב מסוים נפל האסימון. היא הייתה מורה לביולוגיה באליאנס, והיא באמת פתחה לתלמידים את העיניים. בהחלט בזכותה יש לי הסתכלות יותר מעמיקה על מה שעובר על התלמיד. היא תמיד הסתכלה על השיעור מהצד של התלמיד, ולא עניין אותה להספיק את החומר. אמנם היא עבדה במערכת הקונפורמיסטית, אבל היא הייתה מאוד לא קונפורמיסטית. **ערגה:** דפנה, את עצמך עומדת מאחורי כל כך הרבה יזמות חינוכיות מיוחדות בתחום הטבע ובעלי חיים. אני חושבת שאחת מנקודות השיא שלך היא "יערנה". יערנה הייתה מרכז מבקרים ששכן בקניון ארנה בהרצליה, ופשוטו כמשמעו - נהרו אליו המוני מבקרים, ילדים והורים



התצלומים נעשו בהדרכת בגן הזואולוגי של אוניברסיטת תל אביב; תמונות "יערוני" ו"יערנה" באדיבות דפנה לב.

במת דיון: הוראה יצירתית, למידה חווייתית

חינוך ולמידה התנסותיים לרכישת מיומנויות המאה העשרים ואחת

מעין פוקס

מעין פוקס הוא מפתח ומנחה תכניות וסדנאות בתחום החינוך והלמידה ההתנסותית בארגונים חינוכיים, חברתיים וכלכליים בארץ ובעולם. הוא בוגר קורס המדריכים של בית הספר האתגרי Out Ward Bound School בצפון קרוליינה, בעל תואר ראשון במדעי החברה ותואר שני בתוכנית ליישוב סכסוכים וגישה על שם אוונס באוניברסיטת ת"א. הוא ריכז את פעילות עמותת אתגרים באזור חיפה והקים את חברת TIME2PLAY שעוסקת בתחום הלמידה ההתנסותית. כיום הוא מרצה בתחום החינוך ההתנסותי בתכנית שבילים במכללת קיי, במרכז להשתלמויות מורים בבית יציב ובמסגרות נוספות.

גם למוסדות החינוך הפורמאלי. בחיבור זה ברצוני לחשוף את ההזדמנויות והאתגרים שמאפשרת הלמידה ההתנסותית בדגש על פילוסופיית החינוך ההתנסותי כדיסיפלינה המובילה לרכישת המיומנויות של המאה ה-21. זאת מתוך אמונה שזהו התחום אשר מטפח באופן מיטבי את מכלול היכולות, ההרגלים והכישורים הנחוצים להצלחה בעת הזאת, ולכן זהו התחום החינוכי שראוי שישפיע יותר מכל תחום אחר על שיטות הלמידה וההוראה בשנים הבאות ומתוך כך גם על החברה בכללותה.

מכלול היכולות, ההרגלים והכישורים הנדרשים מהאדם במאה העשרים ואחת

בשנים האחרונות אני נוטה יותר ויותר לעסוק בתחום החינוך ובתחומים חברתיים שקרובים ללבי. דרך העבודה עם חברות כלכליות וארגונים גדולים אני שואל את עצמי ומנסה לזהות: מהו סל הכלים שצריך אדם במאה ה-21 כדי להצליח להתקבל לעבודה בחברות אלו? או להצליח כעצמאי? ואולי כדי להיות האדם שימציא את המקצוע או את התרופה הבאה או יוביל תנועה חברתית חדשה? מבט אל עולמם של ארגונים, ניתן להבחין בצורה ברורה שהידע שהיה חזות הכול הופך למרכיב חלקי בדרישות הקבלה. אכן חשוב שלבוגר תהיה תעודה או תואר במקצוע שבו הוא רוצה לעסוק, ולרוב גם ניסיון, אבל יותר מכך ארגונים מכל מגוון הקשת של עולם העבודה: עסקי, ציבורי וחברתי, מחפשים כיום אנשים בעלי יכולות משמעותיות הרבה יותר. יכולות אלו שאציג ועוד יכולות נוספות מהוות חלק משמעותי מסל הכלים הנדרש במאה ה-21: היכולת לפתור בעיות בצורה יצירתית, היכולת להתגייס למשימה, לשתף

העת לחישוב מסלול פדגוגי מחדש - מה שהבינו חברות מובילות בעולם

בשנים עשרה השנים שאני עוסק בתחום הלמידה והחינוך ההתנסותי נפלה בחלקי ההזדמנות לעבוד עם ארגונים וחברות רבות מהגדולות בארץ ובעולם. הספקתי ללמד מיומנויות צוותיות דרך משחקים בטבע בסגנון O.D.T. לחברות, כמו אינטל וטבע; לפתח מיומנויות ניהול וקבלת החלטות דרך תרגילי ניווט לחברות, כמו סטנלי וכי"ל; להטמיע שינויים עסקיים בבנקים מרכזיים דרך משחקי ניהול שולחניים; לסייע בבניית חזון גלובאלי למנהלים בכירים באמדוקס דרך טיפוס על קירות בפראג; ולהמחיש את היתרונות וההזדמנויות שיש במיזוג שעברו שתי חברות עורכי דין גדולות דרך משחק הרפתקני ברחבי העיריה מצפה רמון שכלל בין היתר: מפגשים מעוררי השראה, גלישת מצוקים, בניית גינה קהילתית, והרשימה עוד ארוכה.

מדוע אני מציג דוגמאות אלו? מה להן ולחינוך? דוגמאות אלו מצביעות על השינוי העמוק שעובר עולם הלמידה בארץ ובעולם, שינוי שמרכיביו העיקריים הם אינטראקטיביות, חוויה ומשחקיות. מי שמובילים את השינוי הזה הם בד"כ החברות הכלכליות הגדולות שעשירות באמצעים לפתח ולרכוש את אמצעי הלמידה המתקדמים ביותר. ביכולתם לשכור את המרצים הטובים ביותר ולספק לעובדיהם כיתות לימוד בתנאים אולטימטיביים. אך הם פונים יותר ויותר ללמידה התנסותית (Experiential Learning) לשם השגת יעדיהם. אין זה תהליך חדש. הוא החל כבר בתחילת שנות ה-90 של המאה הקודמת, אך הוא מתעצם ומשתכלל כל הזמן. תהליך זה מחלחל בעשור האחרון גם לארגונים ציבוריים וחברתיים רבים, ולאחרונה

שאחד ממאפייניו העיקריים הוא ניתוק. זהו ניתוק מהעצמי, מחלומותיו ומיכולותיו האמתיות, ניתוק מהקהילה ומהסביבה שהיית שייך אליה במשך דורות וניתוק מהטבע. החינוך ההתנסותי ביקש לחזור לנקודת הבסיס שהיא האדם, עולמו הרוחני, קהילתו וסביבתו ולתת לאדם את הכלים להחזיר לעצמו את השליטה על חייו ועל רצונותיו בעולם החדש שנוצר. חשוב לציין כי החינוך ההתנסותי מעולם לא התנגד לקדמה ולהתפתחות, אלא רק דרש מודעות, הלימה ואחריות גבוהה יותר על הפעולות שהאדם עושה בעולם הזה עם סביבתו החברתית והפיזית בדגש על הבנת ההקשרים, מעגלי ההשפעה והתוצאות של פעולות אלו במטרה ליצור עולם טוב יותר. חינוך התנסותי הוא פילוסופיית חינוך פרוגרסיבית שפיתחו בעיקר בשנות ה-30 של המאה הקודמת פילוסופים ומחנכים ידועים כמו ג'ון דיואי, קורט האן, קארל רוג'רס, מריה מונטסורי, רודולף שטיינר ואחרים. כפי שציינתי בפסקה הקודמת, כל אחד בגישתו היה עסוק בצורך ליצור שינוי חברתי בשאיפה לבנות חברה טובה ומודעת יותר, חברה צודקת ובעלת ערכים קהילתיים וסביבתיים עמוקים יותר. כולם ראו בחינוך את הכלי המרכזי שדרכו ניתן לגדל אנשים וקהילות בעלות מודעות ומחויבות חברתית וסביבתית עמוקה יותר. על בסיס תפיסות אלו התפתחו רעיונות, מודלים ומתודות ההפעלה בתחום שעליהם ארחיב בחיבור זה. בפועל החינוך ההתנסותי שם דגש על התהליך האינטראקטיבי המתרחש בין מורה לתלמיד בתהליך הלמידה, והוא משנה בעצם סן הבסיס את מטרות הלמידה ואת תפקידי המורה והתלמיד כפי שהכרנו אותם במאה הקודמת ובמאה הזאת בחברת ההמונים. כיום מסביר האיגוד העולמי לחינוך התנסותי ה-AEE את אופן הפעולה של החינוך ההתנסותי כך: **"כוונתו של החינוך ההתנסותי ליצור חוויות ישירות וממוקדות, המלוות בשיקוף, במטרה להגדיל את הידע, לפתח מיומנויות, להבהיר ערכים, ולפתח את יכולתם של אנשים לתרום לקהילות שלהם"**. גם כיום רבים מן העוסקים בתחום רואים את עצמם כחלק מתנועה חברתית הרואה בחינוך כלי מרכזי ליצירת עולם טוב יותר, והמושג תנועה Movement שגור בפי ארגונים רבים בתחום בעולם ובארץ".

לעומת החינוך ההתנסותי שרואה את עצמו כתנועה לשינוי חברתי המחולקת לזרמים שונים, הלמידה התנסותית כמושג פדגוגי מובחן,

פעולה ולעבוד בצוות בסביבה דינאמית, היכולת לעבד מידע ורעיונות לרעיון חדש, היכולת להוביל תהליכי שינוי ליישום רעיונות חדשים, היכולת להסתגל לשינויים ולהיות גמיש במחשבה ובהתנהלות, היכולת להסתכל על התמונה הרחבה ולהבין כיצד אני מושפע ממנה וכיצד אני יכול להשפיע. היכולת להתבונן על כישלונות, משברים וקונפליקטים כהזדמנות להתפתחות, היכולת להיות מתחרה טוב לטווחים ארוכים. כל אלו יותר משהן יכולות, הן תפיסות חשיבה. אלו תפיסות חשיבה שדורשות מהאדם ראייה יותר הוליסטית ורחבה של העולם. הן דורשות מוטיבציה לפעולה ומצד שני ערכים והרגלים רפלקסיביים, שיהוו את המסגרת שבה המוטיבציה תבוא לידי ביטוי. אם נפרק תפיסות חשיבה מורכבות אלו לפרטים, נגלה שהן "יושבות" על תכונות אופייניות ויכולות בסיסיות, כמו אופטימיות, סקרנות, הנעה עצמית, ערך עצמי, ביטחון עצמי, יחסים בין אישיים, מוסריות, נתינה, עקביות, התמדה, עמידות, כושר ביטוי ועוד, כלומר תכונות ויכולות שחיבור שלהן יחד מאפשר פיתוח של תפיסות חשיבה ופעולה מורכבות יותר. יש שיטענו שחלק מתכונות אילו הן מולדות. אני טוען שרובן ניתנות לרכישה כבר בילדות בבית הספר, בגיל הגן ואף לפני. האם אנו - הורים, מחנכים ומורים - מאפשרים לילדים שאנו מגדלים ומחנכים לרכוש את היכולות ותפיסות החשיבה הנדרשות לאדם במאה ה-22? לדעתי מעט מידי ולרוב רק באופן חלקי ונקודתי, ואף בבתי ספר מסוימים, לצערי, כלל לא. צורת ההוראה המסורתית-פרונטאלית שבה מורה בבית הספר או מרצה באקדמיה עומדים מול כיתה, מכתבים או מעבירים ידע עדיין מהווה את השיטה המרכזית להוראה ולמידה בבתי הספר ובאוניברסיטאות. שיטה זו סובלת מחוסר הדינמיות והאינטראקטיביות הנדרשת בלמידה כיום ומנסה עדיין לשרת את קו הייצור שכבר מתחיל להיעלם מן העולם. לעתים הסיבה לכך נובעת מתפיסות מיושנות, לעתים מפחד משינוי, אך לרוב מחוסר בידע ובמשאבים למימוש תפיסות חדשות.

החינוך ההתנסותי והלמידה התנסותית על פי קולב (Kolb) - הגדרות

"כל מה שצריך ללמוד לעשות, לומדים תוך כדי עשייה".

(אריסטו, מאה ה-4 לפנה"ס)

החינוך ההתנסותי קיים כבר מאות אלפי שנים ככלי העיקרי והקיומי למסירה ולהעברה של ידע ומיומנויות. הצייד הצעיר למד איך לצוד איילה תוך כדי מסע הצייד וההקלאי למד מתי לזרוע ומתי לקצור מאביו תוך כדי עבודה בשדה. הנגר עבד כשוליה בבית המלאכה כמה שנים עד שהקים נגרייה משל עצמו, ובני האצולה למדו לימודי רוח וממשל ורכשו ערכים חברתיים משמעותיים בבתי לימוד או ממורים פרטיים. בתקופות אלו רעיון החינוך ההתנסותי היה בסיסי ומפושט יחסית, שכן הוא לא חיבר בין המיומנויות לרוח ולערכים בדרך המשגה בצורה מובנת. בואה של המהפכה התעשייתית ותרבות ההמונים שינתה מקצה לקצה את המציאות. הצורך באנשים בעלי שפה וידע משותפים ואחידים, שיקימו את סגדלי הענק ואת קווי הייצור ההמוניים הפך להיות הצורך העיקרי בעולם. באותה מידה לימודי הרוח שהיו מנת חלקן של אליטות, הפכו להיות נחלת הכלל עם התפתחות כלי התקשורת. במסגרת זו נולד החינוך הפורמלי שהיה תקופה ארוכה ובמקומות רבים עד ימינו קו ייצור לאנשי מקצוע מיומנים ואחידים שמדברים באותה שפה ודוגלים באידיאולוגיה דומה. **החינוך ההתנסותי (Experiential Education)** כזרם חינוכי מובחן, גובש רק בתחילת המאה הקודמת, והוא נולד כתנועת מחאה לתפיסות של העולם התעשייתי, תוך שהוא מזהה את המצוקה הפיזית והרגשית שנוצרת אצל בני האדם בתהליך ההאחדה והעיוור



מתמקדת אך ורק בתהליך הלמידה ההתנסותי, והיא בעצם תחום משנה שפותח מהחינוך ההתנסותי וגובש כתאוריית למידה מודרנית בשנות ה-70

(בעיקר בידי פרופסור קולב, תאורתיקן של חינוך שעסק בלמידה חווייתית, בשינוי חברתי ובפיתוח קריירה של עובדים ומנהלים בארגונים). קולב בעצם זיקק מן הרעיונות לשינוי חברתי שהחינוך ההתנסותי עוסק בהן את טכניקת יצירת הידע שמתמקדת בתהליך הנקודתי של יצירת משמעות דרך התנסות ישירה, כאשר התהליך סובב סביב התנסות ורפלקציה. בעבודתו גיבש ופיתח קולב את מעגל הלמידה ההתנסותית

המוכר כיום כאחד מכלי העבודה המשמעותיים בעולם הלמידה. דווקא ההפרדה, שיצר Kolb מרעיון השינוי החברתי מאפשרת לאמץ את מודל הלמידה ההתנסותית ולהפוך אותו לישם לתחומים רבים, בעיקר בעולם העסקי, שם המשיך המודל להתפתח וצבר פופולאריות רבה. במודל הלמידה ההתנסותית של Kolb יש עיסוק בסוגיות מאוד קונקרטיות הקשורות ללומד ולהקשר הלמידה. לפי גישה זו הלומד יכול ומסוגל לקיים גם **למידה עצמית** אם מתקיימים בו ארבעה תנאים:

1. הנכונות להיות מעורב בהתנסות;
2. לערוך עליה רפלקציה; 3. להשתמש ולהכיל יכולות אנליטיות לניתוח החוויה;
4. להיות בעל יכולות לפתרון בעיות וקבלת החלטות כדי שיוכל להשתמש ברעיונות שלמד דרך ההתנסות. בדומה לחינוך ההתנסותי יש חתירה מתמדת לכך שהמפגש עם חומר הלמידה יהיה כמה שיותר ישיר, רלוונטי



וראשוני. למרות ההפרדה השימושית בין החינוך ההתנסותי לבין הלמידה ההתנסותית על פי Kolb שני המושגים נשאר שזורים זה בזה, ומטרת הלמידה בהתנסות היא לפתח ולטפח את היחסים שבין הלומד לעצמו, שבין הלומד לאחרים ובין הלומד לקהילה (ולעולם).

מעגל הלמידה ההתנסותית הבסיסי של קולב:



מקרה בוחן - מסלול חישוקים ואיים בסדנה בהשתלמות מורים

אמחיש את מעגל הלמידה ההתנסותית של קולב באמצעות תיאור של סדנה שערכנו עבור מורים בתחילת דרכם בשיתוף עם היחידה לכניסה להוראה ועם תכנית 'שבילים' במכללת קיי. חשוב לציין שאופי ההנחיה בתחום הוא דינאמי ולכן הדוגמה המוצגת ממחישה רק אפשרות אחת מאפשרויות העיבוד ויצירת התובנות במעגל הלמידה ההתנסותית.

במסגרת מפגש שנערך בנושא דילמות ואתגרים בכניסה להוראה הצבנו כמטרה את העיסוק בקושי שנוצר אצל מורים חדשים בשנת ההוראה הראשונה, הנובע בין היתר מהפער בין חלום ההוראה למציאות בפועל, במטרה לתת כלים להתמודדות עם קושי זה.

בהתאם למטרה זו עיצבנו משימה משחקית שבה המשתתפים נדרשו לעבור שטח תחום דרך מסלול חישוקים ואיים שהצבנו בשטח. מבנה המשימה וכללי המשחק שיצרנו יצרו אצל המשתתפים תחושה שהמעבר קל ומהיר בהקבלה לחלום הכניסה להוראה. בפועל המעבר

היה קשה הרבה יותר ובנוסף הוספו משימות בירוקרטיות שונות כהתנייה למעבר בחלק מן החישוקים כדי להמחיש את המפגש עם המציאות הבירוקראטית.

התנסות: המשתתפים החלו במשימה תוך שהם מגלים את הקשיים שהמעבר דורש: טווח הזמן שהקדישו למעבר התאריך והמאמץ שחשבו שישקיעו היה גדול ממה שחשבו ונוצר תסכול. עם התקדמות המשימה הייתה הבשלה בהתמודדות והקבוצה החלה לפתור בעיות שהיו במעבר יחדיו. המשתתפים בקבוצה גילו שיש בקבוצה משתתפים שיש להם ידע אישי ויכולות, שיכולים לקדם את הקבוצה. בנוסף הקבוצה החלה לחשוב על רעיונות יצירתיים למעבר וגילתה שבקצה החדר ישנם גשרונים המאפשרים מעבר קל ומהיר בין אי לאי. לבסוף הצליחה הקבוצה לעבור לצדו השני של השטח וחוותה חווית הצלחה.

ההתבוננות והשיקוף: לאחר ההתנסות התרכזו הקבוצה למעגל דיון שבו ביקשנו מכל משתתף לספר מה הייתה החוויה האישית שלו מן המשימה, וכיצד היא התנהלה לפי דעתו. המשתתפים החלו לשתף בחוויותיהם, והם סיפרו כי בשלב התכנון המשימה נראתה קלה ולא מאתגרת במיוחד, אך כשיצאו לדרך הם נתקלו בקשיים רבים שהם לא ציפו להם והדגש בתיאורם היה על הפער. שאלנו: "מה קידם אתכם במשימה ומה עיכב?" הקבוצה סיפרה על הדרכים שבהן היא התגברה על הקושי: משתתפים סיפרו שהחליפו רעיונות, ואחרים שיתפו שמצאו משאבים וידעו להשתמש בהם בצורה יצירתית. זהו שלב הרפלקציה והוא לא שיפוטי. אנו רוצים בשלב זה לאפשר למשתתפים ליצור תמונה כמה שיותר רחבה שמקיפה כמה שיותר חזויות ראייה על המשימה.

מושגים וההכללות: בשלב הבא בדיון ביקשנו מהקבוצה לנסות להסביר את המושג 'התמודדות' ולתאר כיצד התמודדה הקבוצה בכל שלב במשימה, ומה היו הפעולות והאמצעים שהקבוצה השתמשה בהם במשימה שניתן ליחס אותן להתמודדות טובה. הקבוצה תיארה את שלבי ההתמודדות שלה במשימה וציינה מספר מרכיבים שצוינו בשלב הרפלקציה כמרכיבים של התמודדות מוצלחת: פתרון משותף של בעיות בדרך, ראייה רחבה מאפשרת גילוי של משאבים שמשפרים את ההתמודדות, חשיבה יצירתית, הומור ואופטימיות.

חיבור לרעיונות במציאות ויישום מהתנסות: בשלב זה התבקשו המשתתפים לתאר את חווית הכניסה שלהם להוראה במציאות, ונשאלה השאלה: "האם גם במציאות קיים פער כמו שהתקיים במשימה בין החלומות והמחשבות שהיו לכם בתקופת לימודי ההוראה בתחילת הדרך לבין המציאות היום בבית הספר?" בשלב זה משתתפים חלקו את חווית הכניסה האישית שלהם להוראה ותיארו את הדמיון הרב בין המשימה למציאות. הם חלקו תסכול, בלבול, עומס רב ובירוקרטיה אינסופית שמקשים עליהם מאוד במציאות. לאחר מכן ביקשנו מהמשתתפים לחשוב כיצד ניתן ליישם את הפתרונות והפעולות שציינו בהתמודדות מוצלחת במשימה בחיי היום-יום שלהם בבית הספר. משתתפים בקבוצה העלו שיטות יצירתיות שהם פיתחו להעביר שיעור כך שיהיה מעניין לתלמידים וקל להעברה, אחרים העלו רעיון ליצור בבית הספר מפגשי שיתוף ותמיכה בין מורים. בסיום העיבוד ביקשנו מכל משתתף לחשוב על תובנה אחת או יותר שהוא ייקח מן המשימה ומהדיון ליישום מחר בבית הספר.

העברה לחיי היום-יום: בשלב זה שהוא חלק משלב היישום המשתתפים מיישמים את התובנות שיצרו ופועלים בצורה מודעת יותר ועם כלים רבים יותר להתמודדות עם הנושא הנלמד. גם אחרי שלב זה יש חזרה למעגל והמשך למידה באמצעות תהליך רפלקציה חוזרת. אחת התגובות מן ההתנסות: "הכנס היה מעניין, מגוון, מלמד ומעורר מחשבה בקשר לעבודתנו כמורים. אהבתי את הפעילויות שהיו, וידעתם

מוכן לקבל גם רעיונות נוספים הנוגעים למטרות הטיפול. בלמידה ההתנסותית תפקידו של תהליך הרפלקציה בנקודה זו הוא להאיץ את תהליך הלמידה באמצעות שיקוף הפעולות שהביאו להצלחה, אך גם להכיל אי הצלחות המאפשרות התפקחות והדרשות תיקון והתמודדות חוזרת. לא חייבת להיות הצלחה בכל התנסות, וייתכן שהלמידה והגילוי יהיו דווקא בשלב העיבוד. עצם ההתגברות על מחסום מחשבתי כלשהו בהבנת אי ההצלחה יאפשרו חווית הצלחה שתזמן את ההתנסות הבאה. בתהליך זה הלומד והמחנך עשויים לחוות הצלחה, כישלון, הרפתקה ואתגר, לקיחת סיכונים ואי וודאות, מכיוון שתוצאות ההתנסות אינן ניתנות לחיזוי מדויק. חווית הלמידה ההתנסותית בנויה סביב האפשרות לקבל תוצרים טבעיים שיש בהם גם הצלחה וגם טעויות.

זוהי גישה הנשענת על תפיסות מתחום הפסיכולוגיה הנרטיבית והפסיכולוגיה החיובית. הגישה הנרטיבית גורסת כי כל אחד מאתנו מסתובב עם נרטיב (סיפור) מסוים על עצמו ועל יכולותיו. החינוך ההתנסותי מבקש לאתגר את הנרטיב של התלמיד הנוגע ליכולותיו באמצעות שימוש בהתנסויות משמעותיות ותהליך רפלקטיבי שיאפשרו יצירת נרטיב חדש וחיובי יותר לתלמיד. במקביל נתמך התהליך הנרטיבי ומונחה בטכניקות ובגישות מן הפסיכולוגיה החיובית שמתמקדת בחזקות של התלמיד ושפועלת דרכן לקידום באמצעות יצירת סביבה רגשית תומכת ומכילה. ניתן לראות את השילוב בין שתי התפיסות במיטבן בעיקר במסעות העצמה תהליכיים בטבע (Wilderness), שבהם המשתתפים מגיעים למסע עם חששות וחוסר אמון בעצמם וביכולותיהם, ובמהלך מסע של מספר ימים, עם תרמילים על הגב ומעט אוכל, הם חווים חווית מסע עוצמתית הדרשת התמודדות עם קושי ומצבים של חוסר וודאות מול איתני הטבע ללא פשרות וללא אפשרויות התחמקות, אך בסביבה רגשית תומכת ומכילה. דרך הקושי הם פוגשים את עצמם ומגלים שיש להם עצמות ויכולות שלא חשבו עליהם. בסופו של מסע מוצלח שבו הייתה התמודדות מוצלחת יש חווית הצלחה אדירה שמשנה את הדרך שבה המשתתף חושב על עצמו ועל יכולותיו, תחושת המסוגלות והביטחון העצמי גדלים, הרגשת השותפות והאחריות כלפי החברים שתמכו בי בדרך מתחזקת, מתגבשת ידיעה שאני יכול לייצר וודאות רגשית בתוכי למרות חוסר הוודאות במציאות ולמצוא את הדרך שלי להצלחה. תובנות אלו ונוספות הן מצרך חשוב לכל תלמיד וגם לכל מורה במאה ה-21. אלו הן היכולות שמבססות את כישורי ההתמודדות בעולם של שינויים ומשברים, והן נתונות לתלמיד את הכלים לשליטה ולוויסות עצמי.

שינוי תפקיד המורה מבעל הידע למתווך, למנחה ולמאפשר

מורים רבים שאני פוגש מעידים על כך שהם חווים משבר של רלוונטיות מול התלמידים שלהם. הם מעידים שהתלמידים היום שולפים את חומר הלימוד מן האינטרנט בלחיצת כפתור, מתקשרים דרך מסכים, משתעממים בקלות ומפריעים לא מעט. בכלים של חינוך התנסותי ניתן להתמודד עם אתגרים אלו דרך תוכן ודרך תהליך. המרכיב הראשון לפעולה הוא הדרך שבה המורה תופס את עצמו, גם מבחינת הערך עצמי שלו ואמונתו בדרך וגם בהבנת כישורי ההוראה הנדרשים. מורה במאה ה-21 צריך להבין שתפקידו כדמות בעלת הידע השתנתה, ועליו לאמץ את תפקיד המתווך והמנחה של תהליך רכישת הידע. המורה חייב להבין שתפקידיו החדשים הם ליצור אקלים כיתה קהילתי ולבנות את המוטיבציה הכיתתית שיאפשרו למידה אפקטיבית, ובמקביל לייצר ולהנחות תהליכי למידה שיהפכו את התוכן לרלוונטי ולמעניין לתלמיד. המורה נדרש לזוז מטאפורית ומעשית ממרכז הכיתה הצידה ולהעביר את האחריות על הלמידה לתלמידים בזמן שהוא עוסק בשיקוף ובניהול התהליך, בקביעת גבולות, בתמיכה

איך לאתגר את המשתתפים ולגרום להם לחשוב המון על עבודתם בתחום ההוראה. למדתי המון על עבודת צוות כיחידה מאוזנת, ואני לוקחת את זה כטיפ לעצמי שרק עבודת צוות ומחשבה קודמת תורמות להגיע להישגים נפלאים".

עקרונות וערכים ללמידה: דוגמה זו ממחישה את טכניקת השימוש במעגל הלמידה ההתנסותית, אך כדי שמעגל זה יתקיים בהצלחה ולא יגרום לנסיגה בהתפתחות ובלמידה, חייבים להתקיים מספר עקרונות שמקובלים גם על התלמיד וגם על המורה, והם הבסיס ההתנהגותי והערכי של הלמידה התנסותית. Project Adventure אחד הארגונים הוותיקים בארה"ב בתחום, פיתח במשך השנים חוזה למידה קבוצתי (Full Value Contract) שממחיש עקרונות אלו:

- Be here - להיות נוכח בהתנסות, ב-כאן וב-עכשיו.
- Be safe - שמירה על בטיחות פיזית ורגשית של המשתתפים כלפי עצמם, זה כלפי זה, ושל המורה כלפי הקבוצה. זהו מרכיב חשוב ביותר בלמידה והוא מבקש להסדיר גם דילמות אתיות העולות דרך הפעילות ההתנסותית. פגיעה פיזית בפעילות או חשיפה רגשית שהקבוצה אינה יכולה להכיל, לדוגמה, עלולות לפגוע בלומד, בהתפתחותו ובתהליך הלמידה.
- Be Honest - היכולת להביא להתנסות כנות, לומר את מה שבלב בצורה כנה ומכובדת.
- Let go Move on - זוהי הגמישות המחשבתית הנדרשת בלמידה, לא להיותקע על דברים שוליים, לדעת לשחרר ולהביט קדימה ולהתרכז בעיקר.
- Set goals - הצבת מטרות ובחירת האתגרים ברמה האישית וברמה הקבוצתית; ולמורה - הצבת מטרות ללמידה.
- Care for self and others - אחריות ודאגה אישית לעצמך ולאחרים.

הלמידה כתהליך של גילוי עצמי

There is more in us than we know. If we can be made to see it, we will be unwilling to settle for less

קורט האן

קורט האן, פילוסוף ומחנך יהודי, שהקים את אחד הארגונים הגדולים והמובילים בעולם לחינוך דרך התנסות ואתגר Out Ward Bound School כתב: "יש בנו יותר ממה שאנחנו יודעים, אם נוכל לגרום לעצמנו לראות זאת, לא נהיה מוכנים להתפשר על פחות". כדי שהלמידה תהפוך למשמעותית ועמוקה התלמיד חייב לחוות חוויות של גילוי עצמי. חוויות אלה מתקיימות כאשר מול התלמיד עומדים אתגרים שנראים כבלתי אפשריים או שיש לו ספק ביכולותיו להצליח בהם והוא נדרש לגייס ולהפעיל את כל יכולותיו הפיזיות והשכליות עד קצותיהן להתגברות או התמודדות מול האתגר. כאשר יש הצלחה בהתמודדות עם האתגר, יש תהליך של צמיחה פנימית המגדיל את תחושת המסוגלות ואת התחושה שיש בכוחותיי להתמודד ולפתור גם אתגרים קשים יותר. בנקודה שבה מתקיימת ההתגברות על הקושי יש פליאה. אדם שחש פליאה בתהליך הלמידה שלו יהיה פתוח גם לקבל רעיונות חדשים שיכולים לקדם אותו. נדב קושניר, אחד המטפלים המובילים בארץ בתחום של טיפול בטבע סיפר לי לא מזמן על פעילות הדלקת אש שהוא ערך עם נער שסובל מקשיים אישיים וחברתיים שהוא עובד איתו. הוא סיפר על הרגע שבו הנער הצליח להדליק אש בעזרת חתיכת מתכת ואבן צור, רגע שדרש מן הנער הכנה, ריכוז ודיוק רב. הוא תיאר את הרגע כרגע של פליאה והתגברות, באותו רגע נפתח גם משהו בלב של הנער והוא היה

השקעה בשלב זה מאפשרת לתלמידים לרכוש את מיומנויות הקבוצה ההכרחיות ללמידה, לעבודה בצוותים ולחשיבה משותפת, דרך העמקת ההיכרות והקשר, חשיפת השונות והייחוד של כל תלמיד ומציאת המשותף בין התלמידים. התלמידים מפתחים אחריות ומחויבות להצלחתם של אחרים ומעמיקים את הבנתם כי הם המשאב החשוב ביותר להצלחתם גם בבית הספר וגם בחיים.

מרחבי הלמידה

פריצת גבולות הכיתה ויציאה ללמידה והתנסות חוץ כיתתית הן אחד האתגרים הגדולים שבפניהם עומדים מורים ומערכות חינוכיות כיום. זהו צורך הכרחי להעמקה ולגיוון של הלמידה ולרכישת המיומנויות במאה ה-21, אתגר שיכול להוות גם פתרון לצפיפות הפיזית שממנה



סובלות הכיתות במערכת החינוך הישראלית. החינוך ההתנסותי על גווניו הרבים מאתגר את מרחבי הלמידה המסורתיים ומרחיב אותם, לא רק בטכניקת הלמידה, אלא גם ובעיקר במרחב שבו מתקיימת הלמידה. על פי גישה זו הלמידה יכולה בעצם להתקיים בכל מרחב שבו יש אינטראקציה משמעותית ישירה ומצמיחה בין הלומד לחומר הלמידה, בין אם הנושא הוא התפתחות אישית או קבוצתית או העשרה ורכישת ידע לימודי. עם זאת כדי להצליח בלמידה חוץ כיתתית יש צורך לקיים תהליכי הכנה מובנים ומדורגים שבהם התלמידים יוכלו להבין את המסגרת והכללים בלמידה מחוץ לכיתה, לשמור עליהם ולייצר למידה משמעותית. אנו מלמדים מורים כיום להכין את עצמם ואת הכיתה ליציאה ללמידה חוץ כיתתית כבר דרך פעילויות שונות בכיתה המלוות ביצירת תובנות וכללים.

היציאה לטבע כמרחב ראשוני מספקת שלל של חוויות ואתגרים מצמיחים. זהו מרחב מרפא שפעילות נכונה בו מאפשרת לאדם חיבור מחודש עם עצמו ועם סביבתו. החל מטיפוס מאתגר על הר שמפגיש את המשתתף עם קושי פיזי ומנטאלי ומאפשר לו ללמוד מהו מאמץ ומהי התמדה ועד פעילות ליקוט ובישול בטבע שדרכה לומד המשתתף על סוגי צמחייה בסביבת מגוריו, מחזוריות בטבע ומיומנויות קיום בסיסיות שמחזקות את תחושת השייכות והמסוגלות העצמית. כיום ניתן לפגוש חברות וארגונים רבים העוסקים בהעצמה ולמידה בטבע או מסגרות שמשלבות פעילות בטבע בתכניות הלימוד וההכשרה שלהן בנושאים מגוונים: חינוך ערכי וסביבתי, פיתוח אישי וקבוצתי, טיפול באוכלוסיות עם צרכים מיוחדים ועוד מגוון רחב של נושאי למידה וסוגי אוכלוסיות. חלק מן התכניות משלבות מספר נושאים יחדיו.

המרחב האורבני הפך להיות מרחב ללמידה התנסותית עשירה, תוך שהוא מפגיש את המשתתפים עם סביבה אנושית וארכיטקטונית בלתי מוכרת, אתרים ואירועים היסטוריים ותהליכים חברתיים ופוליטיים מעניינים. למידה במרחב האורבני משלבת כיום המון

בלומדים, ומוודא בטיחות פיזית ונפשית. זהו שינוי עמוק שדורש מן המורה לעבור בעצמו תהליכי התפתחות וגילוי עצמי. **מורים שרוכשים מיומנויות להנחיה דינאמית יודעים לנהל דינאמיקה רגשית, חברתית ולימודית בכיתה נהנים בעצמם מן הלמידה.** שינוי תפיסתי זה דוחף את התלמידים ליזום ולקבל אחריות על הלמידה, ובעיקר הוא משמש דוגמה שהתלמידים יכולים לאמץ בניהול ובהובלת תהליכים שהם ידרשו אליהם בעולם העבודה העתידי.

מיומנויות קשות ומיומנויות רכות

בלמידה ההתנסותית מגדירים ומחלקים את המיומנויות שמורה או מנחה צריך לרכוש כמיומנויות קשות ומיומנויות רכות. **מיומנויות קשות** מתייחסות ליכולותיו של המורה ליצר חוויות למידה ותוכן התנסותי מדויק ומדיד. המיומנויות הקשות כוללות לדוגמה את היכולת לפתח, להעביר ולנהל משימות ומשחקים שניתן לייצר מהם למידה, או ברמת השטח - להדריך פעילויות אתגר והרפתקה ביבשה, בים או באוויר שמכוונות ללמידה. מורים ומנחים כיום מתמחים בדרך כלל בתחום אתגר אחד או יותר, או שוכרים חברה שמתמחה בהדרכה בתחום אתגר כלשהו. **מיומנויות רכות** מתייחסות למיומנויות ההנחיה ויצירת התובנות, והן כוללות כלים של הנחייה דינאמית, מיומנויות רגשיות ומיומנויות חברתיות. שתי המיומנויות משלימות זו את זו והן מהוות מקשה אחת בתהליך הלמידה.

יצירת אקלים כיתה בריא ללמידה אפקטיבית

מורים רבים מבזבזים זמן רב ויקר מאוד על הרגעת הכיתה בתחילת השיעור וטיפול בהפרעות התנהגות. מורה שצפיתי בה בשיעור הקדישה 20 דקות מן השיעור להרגעת הכיתה ובשאר הזמן, הכתיבה חומר למחברת. מיד ניתן לראות שבכיתה אין שום כללים או ערכים ללמידה ולא הוקדש לכך בכלל זמן. לעתים אנו נכנסים לכיתה בתחילת שנה ובטוחים שחבורת התלמידים שיושבים מולנו הם קבוצה. ייתכן שכך אבל ברוב המקרים חבורה של תלמידים בחדר אינם קבוצה, וגם אנחנו איננו חלק מן הקבוצה. הם פרטים שנמצאים במרחב משותף וייתכן שהם אינם חושבים אותו דבר, ולכל אחד מהם מטרה אחרת. קבוצה היא אישיות בפני עצמה והיא שונה מהאישיות של היחידים שמרכיבים אותה. **קבוצה מגובשת** היא קבוצה בעלת **תודעה משותפת** סביב מטרות משותפות, שיוזעת להציב מטרות ולנהל את התהליך הנדרש להשגתן. קבוצה מגובשת יודעת להכיל את השונות של חבריה ולנצל את חזקותה של הפרטים בה. הקבוצה המגובשת היא גוף גמיש שפיתח מנגנונים לקבלת החלטות ושיטות לניהול קונפליקטים ומשברים שעלולים לפרק את הקבוצה, ובזכות אלו היא קבוצה מנצחת. כדי שחבורת התלמידים יהפכו לקבוצה נדרשת פעילות התנסותית משותפת ומכוונת, וזמן לבניית אמון והתפתחות. לשם כך נדרשת מסגרת הדרגתית, סבלנית עקבית ובטוחה פיזית ורגשית, שתאפשר לתלמידים **מרחב שבו הם יוכלו לגלות ולהכיר זה את זה ואת המורה**, להציף את הצרכים והציפיות ולייצר כללים להתנהגות ולמידה. זוהי תפיסה הרואה בכיתה קהילה ובבית הספר קהילה לומדת ותומכת. בשלב זה החינוך ההתנסותי משקיע מאמץ רב ומשתמש במשימות התנסותיות להיכרות ובמשימות תהליכיות העוסקות בתקשורת, בשיתוף פעולה ובפתרון בעיות שתפקידן להאיץ את תהליך גיבוש הקבוצה בדרך של התנסות ורפלקציה.

חלוקה המתמקדת במטרת השימוש: חינוך, טיפול, ייעוץ ופיתוח ארגוני. ישנה חלוקה העוסקת יותר בכלי שבו יש שימוש: טבע, שטח ואתגר. שתי החלוקות משתלבות יחדיו בווריאציות שונות. טבעי לראות כיום סדנאות בתחום החוסן וההפגה שמתקיימות בטבע ונותנות לתושבים באזורי עימות אפשרות לזנונית לציג חוויית ורכישת כלים להתמודדות, סדנאות אתגריות לשילוב מובטלים במעגל העבודה, מסעות שטח תהליכיים בתחום החינוך והטיפול לנוער בסיכון, סדנאות פיתוח צוות למורים ולמנהלים בבתי ספר ובמסגרות בלתי פורמאליות, פעילויות אתגריות לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים בים וגם סדנאות העצמה לתלמידים. למרות המגוון הגדול, הטמעת החינוך והלמידה ההתנסותיים כתפיסה כוללת לעבודה בבתי ספר ובמערכת החינוך היא האתגר המרכזי של התחום. מערכת החינוך והעוסקים בתחום נדרשים לפעול במרחב במספר אפיקים מרכזיים כדי שניתן יהיה להטמיע את התחום במערכת החינוך כתפיסה מרכזית ללמידה משמעותית. מצד המערכת יש צורך ללמוד ולהעמיק את ההיכרות עם התפיסות וכלי העבודה של התחום ולשלבם בצורה מוסדרת בהכשרות ובהשתלמויות המורים, לשנות את הדרך שבה המערכת תופסת את מרחבי הלמידה ולפעול כדי לגוון ולהנגיש את האפשרויות עבור מורים ותלמידים ולתקצב את המשאבים הנדרשים להטמעת התפיסה במערכת החינוך. אנשי המקצוע העוסקים בתחום נדרשים לבסס את התחום כדיסציפלינה ופרופסיה אקדמית מוכרת, כפי שהיא מוכרת בעולם. (בעולם המערבי ניתן כיום ללמוד את התחום לתארים מתקדמים. ניתן למצוא כיום ד"רים ופרופסורים בתחום שעוסקים בחקר ובפיתוח התחום באוניברסיטאות ובמכללות מוכרות, בעיקר בארה"ב, באירופה, ובאוסטרליה). בארץ יש מאמץ מתמיד של אנשי מקצוע מובילים בתחום ושל איגוד מקצועי, והם פועלים לקידום התחום ולביסוסו. קיימות גם מספר תכניות הכשרת מנחים, אך ההכשרה נעשית עדיין במסגרת לימודי תעודה. בנוסף נדרשים אנשי המקצוע בתחום להתאים את תפיסות הפעולה והמתודות ההתנסותיות כך שיוכלו להתאים לגודל הכיתות במערכת החינוך הישראלית ולתת מענה התנסותי לתכניות הלימוד בשלל המקצועות הנלמדים, ולא רק בפיתוח המיומנויות החברתיות. במכללת קיי אנו מרכזים מאמץ להקמת מרכז לחינוך וללמידה התנסותית שמתמחה בתחום החינוך ומטרתו להוות מרכז ידע ומחקר, שיספק לסטודנטים, למורים ולאנשי מקצוע בתחום החינוך את הכלים הנדרשים לבניית תכניות ולרכישת המיומנויות להובלת תהליכי למידה התנסותיים ומשמעותיים עבור בוגרי המחר.

לסיכום, במאמר זה ביקשתי להאיר ולהמחיש מעט מפילוסופיית החינוך והלמידה ההתנסותית כפי שראוי בעיניי שהיא תואר ותוצג בהתאמה לאתגרים ולמיומנויות הנדרשים היום מבני האדם במאה ה-21. תפיסה זו מהווה כר למידה נרחב ועצום המספק ראייה עמוקה והוליסטית על עולם החינוך. זוהי תפיסה הדוחפת את התלמיד והחברה למיצוי יכולותיהם מתוך מודעות אישית ואחריות חברתית. אני רואה בחינוך ההתנסותי תפיסת עולם ודרך חיים המכילים את כל המרכיבים הנחוצים כדי לחיות בתחושה של סיפוק, של מיצוי ושל תרומה משמעותית עבורי ועבור הקהילה והסביבה שבה אני חי.

משחקים משימתיים בקבוצות הכוללים ניווט בעזרת מפה לנקודות במרחב וביצוע משימות המשלבות את האוכלוסייה המקומית, לדוגמה: איתור מאפייה היסטורית, אפיית פיתות במאפייה ומכירתן לעוברים ולשבים. דרך הפעילות לומדים המשתתפים גם להתמצא במרחב, גם היסטוריה וגם להתגבר על ביישנות ולפתח את כישורי המכירה והרתימה שלהם. תחום זה מכונה בשפה המקצועית Real Outdoor. פעילויות מסוג זה מפתחות את הראייה המערכתית של הלומד, מעוררות יצירתיות וגמישות מחשבתית. בנוסף מתקיימים במרחב האורבי סדנאות ופעילויות שכוללים מפגשים עם אנשים ומקומות מעוררי השראה Inspirational Outdoor שמגרים את הרצון של המשתתפים לחלום וליזום רעיונות חדשים.

השימוש במשחקים בתחום הלמידה ההתנסותית

השימוש במשחקים ללמידה נפוץ כיום כמעט בכל מסגרת לימודית. החל מגיל הגן ועד בגרות, אנשים משחקים. פעם נתפס המשחק כפעילות ששייכת לעולם הילדים ומנותקת מהוויית המציאות. כיום תחום המשחק זוכה לתחייה מחודשת והופך להיות פופולארי בכל תחום. בעולם הארגוני קוראים לתהליך של הכנסת המשחקים לעולם הלמידה והשיווק "משחק" או באנגלית Gamification, **שמשמעותו הפיכת תוכן הלמידה למעניין ולאינטראקטיבי יותר**. משחקים היו מאז ומעולם כלי עצמתי להתפתחות אישית ולרכישת מיומנויות אישיות וקבוצתיות, ורבות נכתב על תחום המשחק ובגישות שונות. משחק בתנועה מפעיל את כל החושים בו זמנית ומאפשר ביטוי רב למאויים ולדחפים של המשתתפים. המשחק הוא אמצעי נוסף בתהליך של גילוי עצמי וצמיחה, וניתן לשלב אותו גם בהפיכת התוכן להתנסותי ומעניין וגם בבניית תהליכי הלמידה. הוא מפתח את היכולת לפתרון בעיות בצורה יצירתית ואת הגמישות המחשבתית שנדרשת בארגונים כיום לפעול בבלטפורמות עבודה מגוונות ולעתים גם מקבילות. יש בו כל המרכיבים הנדרשים לרכישת מיומנויות המאה ה-21. איינשטיין אמר: "המשחק הוא הצורה הגבוהה ביותר למחקר", והוא אכן צדק. החינוך ההתנסותי רואה במשחק כלי מרכזי לחקירה וללמידה, והוא משתמש במשחקים, בסימולציות ובמשימות ככלי המאפשר התנסויות מכוונות וממוקדות שניתן לערוך עליהן רפלקציה ולייצר תובנות בזמן קצר יחסית. המשחקים קבוצתיים לרוב שיתופיים ופחות תחרותיים. אלו לא משחקי הילדות המוכרים לנו. המשחקים ההתנסותיים הם מורכבים יותר ובדרך כלל יש שימוש באמצעים שונים. מרכיב בסיסי במשחקים ובפעילויות התנסותיות הוא כללי המשחק הפתוחים שמאפשרים לייצר שלל של תוצאות ולא רק תוצאה אחת. אחת האמנויות של מנחים בתחום היא בניית סימולציות ומשחקים מדויקים שיכולים לשלב העיבוד לייצר את התובנות שהוגדרו כמטרת הקבוצה בצורה מדויקת. המשחקים והמשימות משמשים בעצם כמטאפורה למציאות בתנאי מעבדה ומאפשרים התבוננות בדינאמיקה של התנהגות אנושית, וכל פרט או התנהגות במשחק יכול לייצר למידה.

אתגרי העתיד של תחום הלמידה ההתנסותית בחינוך בישראל

כפי שצינתי, ארגונים ומסגרות רבות משתמשים בכלים מן החינוך והלמידה ההתנסותית לקידום ולהטמעת מטרותיהם. מעבר לשילוב התפיסה בחברות עסקיות, מתקיימות כיום תכניות וסדנאות במגוון תחומים. ישנן מספר חלוקות שמאפיינות אנשי מקצוע ארגונים וחברות שעוסקים בתחום בישראל. ישנה

מקורות וקריאה נוספת למאמר של מעיין פוקס

David A. Kolb (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.

Jim Schoel and Richard Maizell. (2002) *Exploring Islands of Healing: New Perspectives on Adventure Based Counseling*.

Tom Little and Katherine Ellison (2015) *Loving Learning: How Progressive Education Can Save America's Schools*.

בְּנֵאוֹם וּשְׂתוּפֵי פַעוּלָה אַקְדָמִיִּים בֵּין-לְאוֹמִיִּים בְּמַכְלֵלַת קִי

לִירוֹן שׁוֹקֵטִי

ד"ר לירון שוקטי היא מנהלת פרויקט טמפוס איריס וראש היחידה לקשרי חוץ אקדמיים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. כמו כן היא משמשת כראש היחידה לאנגלית לצרכים אקדמיים. מאמרה זה סוקר את היתרונות בשיתופי הפעולה האקדמיים הבין-לאומיים והבין-מוסדיים לטובת הסטודנטים והסגל. בין הפעילויות השונות המבוססות על שיתופי הפעולה הללו נמצאים קורסים מתוקשבים מרובי משתתפים בארץ ובעולם וחילופי סטודנטים, שבמסגרתם הסטודנטים המגיעים לישראל מתארחים בבתי יהודים ומוסלמים.

תכניות לימודים לסטנדרטים בין-לאומיים ולשוק העבודה. היבטים אלה נשענים על הערכים של פיתוח סבלנות וקבלת השונה, היכרות עם תרבויות שונות, חיזוק הקשר בין אנשים בעלי רקע תרבותי שונה ופיתוח מיומנויות תקשורת ורבולטיות וחזותית בין אנשים מתרבויות שונות. ההיבט של איכות אקדמית נשען על הנחת יסוד ששיתופי פעולה בין חברי הסגל של מוסדות שונים בתחום מחקר והוראה תורם להפריה הדדית ועשוי להעלות את האיכות האקדמית. ההיבט הפרקטי מתייחס להיבטים הגלובליים של השתלבות בוגרי המוסדות האקדמיים בשוק העבודה הגלובלי והתאמת תכניות הלימודים כך שהבוגרים יוכלו להתקבל להמשך לימודים במוסדות אחרים.

היה זה ד"ר מרטין לותר קינג הבן אשר אמר: "עלינו ללמוד לחיות יחד כמו אחים או להיחלם כמו טיפשים". מוקד דבריו הוא, כמובן, הצורך בשיתופי פעולה, באחדות ובגיבוש מטרות משותפות ולמידה משותפת באמצעות דיאלוג. בזירת המוסדות להשכלה גבוהה השיח השולט כיום סובב סביב רעיונות אלה, והוא בעיקר שופע בדיונים על תהליכי גלובליזציה ובנאום, קוסמופוליטיות והמתח שבין המקומי לעולמי ("גלוקליזציה").

המושגים בְּנֵאוֹם (internationalization) וגלובליזציה קרובים זה לזה, ולעיתים נעשה בהם שימוש חופף, על אף ההבדל, אם כי החמקמק, בין השניים. בנאום הוא תהליך פיתוחם והרחבתם של קשרים בין אומות לתרבויות אשר מסייע ומעודד את חיזוקם של שיתופי פעולה הקשורים למחקר, להוראה ולפעילויות שירות שונות, ובכך הוא גם תורם להעשרת איכות ההשכלה הגבוהה (Kreber, 2009:2-3). גלובליזציה, לעומת זאת, היא תהליך המדגיש את תפקידם ההולך וגובר של מערכות כלל עולמיות אשר ממוקמות מחוץ ומעבר למדינה נתונה הנושאות את סממניהן של תרבויות דומיננטיות, ובעיקר את אלו של התרבות האמריקאית (Marginson, 2000:24).

בנאום בהקשר למוסדות להשכלה גבוהה מוגדר כ"תהליך האינטגרציה של מדינות בין-לאומיים, בין-תרבותיים וגלובליים במטרות, בפעולות ובתפקודיה של השכלה גבוהה" (Knight, 2004). מטרתו של בנאום במכללה אקדמית לחינוך היא להכין את הסטודנטים והסגל לחיים בעידן הגלובלי, המאופיין באיחוד ובקירוב של אנשים בעלי רקע תרבותי שונה במסגרות שונות של עבודה ולמידה. לבנאום שלושה היבטים עיקריים: פיתוח ערכים גלובליים, קידום איכות אקדמית והתאמת



הסטודנטיות האוסטרליות האורחות והסטודנטיות הישראליות המארחות במסגרת תכנית חילופי הסטודנטים 2015. צילום: ניק סמירנוב.



TEMPUS IRIS וצוות הגֵּבָאוּם במכללת קיי

החל משנת תשע"ג משתתפת מכללת קיי בפרויקט בין-לאומי תלת-שנתי העוסק בבנאום של מוסדות להשכלה גבוהה בישראל: TEMPUS IRIS, המורכב מאותיות הביטוי: Fostering Academic International Relations in Israeli Colleges

הפרויקט פועל בחסות הקרן של האיחוד האירופאי ומשתתפים בו שמונה מכללות ישראליות, שני ארגונים ישראליים ושמונה גורמים בין-לאומיים. פרויקט טמפוס איריס שם לו למטרה להעצים את המכללות באמצעות בנאום וחיזוק הקשר עם מוסדות אקדמיים מובילים. הפרויקט מחולק למספר 'חבילות עבודה', ובמסגרתן נפגשים משתתפי הפרויקט במוסדות השונים ברחבי הארץ ובאירופה. חברי הפרויקט במכללה, אשר נוהל במשך השנתיים הראשונות בידי ד"ר ריבה לוונצ'וק שעמדה אז בראש המדור לקשרי חוץ במכללה, הם פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת המכללה; ד"ר אולדן גולדשטיין, ראש רשות המחקר במכללה וד"ר לירון שוקטי, אשר כיום עומדת בראש המדור לקשרי חוץ אקדמיים במכללה.

- **צוות התמחות אנגלית** שעל חבריו נמנות ד"ר אינה סמירנוב וגב' רגינה בן שטרית. הצעתן הציגה אפשרויות לשיתופי פעולה עם המחלקה לאנגלית באוניברסיטת אופול שבפולין, ומטרתה למידה של שיטות להוראת אנגלית כשפה זרה בארץ לא דוברת אנגלית.
- **צוות היחידה לכניסה להוראה** שעל חבריו נמנות ד"ר חיה קפלן, ד"ר רחל צפרייר וד"ר ורד רפאלי. הצעתן הציגה אפשרות לשיתוף פעולה עם אוניברסיטת אקסטר שבבריטניה אשר פיתחה מספר כלים להתמודדות עם שחיקה ונשירה של מורים חדשים ממקצוע ההוראה.

שלושת הצוותים צפויים לנסוע לביקור במוסד המארח במהלך החודשים מאי ואוקטובר, שם יטוו קשרי שיתופי פעולה מסוגים שונים, ואותם יישמו ויחילו במכללה בשובם ארצה.

פרסומים בערוצים שונים

כחלק ממאמצי הפצתו והטמעתו של נושא הבנאום בקרב סגל המכללה והלומדים בה, הוחלט על יצירתו של עלון מידע מקוון תלת-שנתי הקרוי "חדשות הגֵּבָאוּם", אשר מטרתו לספק לחברי הסגל האקדמי והמנהלי ולסטודנטים במכללת קיי מידע שוטף אודות פעילויות הבנאום השונות המתקיימות במכללה בתחומי הוראה ומחקר. גיליונות העלון המקוון נשלחים אל כלל הסגל והסטודנטים באמצעות הדואר האלקטרוני עם הפצתו, וכן הם מועלים לאתר המכללה תחת הלשונית 'אודות מכללת קיי'.

במהלך שנות קיומו של פרויקט טמפוס איריס, ובמסגרת הצבת תהליכי בנאום כיעד וכחלק מחזון המכללה, נרקמו מספר לא מבוטל של קשרים מחקריים והוראתיים.

רשות המחקר של המכללה, בראשותה של ד"ר אולדן גולדשטיין, שמה לה למטרה לקדם שיתופי פעולה עם חוקרים במוסדות להכשרת מורים בישראל ומחוץ לה. מחקר בין-מכללתי "הערכת היישום של התכנית הלאומית להתאמת מכללות לחינוך במאה ה-21" בהובלתה של ד"ר אולדן גולדשטיין נערך בחסות רשות המחקר של מכון מופ"ת. מטרת המחקר היא ללמוד על המודלים ליישום התכנית הלאומית בשמונה מכללות לחינוך שהתחילו את התכנית בשנת תשע"ג. במחקר משתתפים תשעה חוקרים משמונה מכללות לחינוך ורפרנטית ממשרד החינוך. שתי חוקרות הן חברות הסגל של המכללה: גב' מירב אסף וד"ר אולדן גולדשטיין.

במסגרת חבילת העבודה בפרויקט הקשורה להפצה, להטמעה ולהמשכיות של התוצרים וההישגים שהושגו בפרויקט במהלך שנת הלימודים הקודמת גובש צוות כלל מכללתי חוצה התמחויות ותכניות לימוד, אשר עוסק בענייני הבנאום במכללה ודן בהם. הצוות, בראשותם של נשיאת המכללה, פרופ' לאה קוזמינסקי וצוות טמפוס איריס, ד"ר אולדן גולדשטיין וד"ר לירון שוקטי, כולל את חברי הסגל הללו: ד"ר סלים אבו-ג'אבר, ד"ר ג'מיל אבו-עג'אג', ד"ר ארנון בן ישראל, גב' רגינה בן-שטרית, פרופ' שלמה בק, ד"ר יהודית ברק, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר יהודית זמיר, ד"ר ורד יפלח, ד"ר משה לנזמן, ד"ר דורון נרקיס, ד"ר אינה סמירנוב, ד"ר אינסה רואה-פורטיאנסקי וגב' מרים שילדקראוט.

הצוות נפגש מספר פעמים במהלך שנת הלימודים כדי לדון בהתקדמותם של שיתופי פעולה קיימים בתחומי הוראה ומחקר וכדי להציע ולבחון רעיונות ליזמות של שיתופי פעולה אפשריים. במפגשי השונים דן הצוות גם בנחיצות שיתופם האקטיבי של סטודנטים בתהליכי בנאום, הן במחקר בין-לאומי הן בהשתתפות נציגות סטודנטאילית במפגשי צוות הבנאום. אחד הדגשים המרכזיים שעלו במפגשי הצוות הוא הסכנה בהפיכתו של משרד קשרי החוץ האקדמיים במכללה (IRO) ל"אי בודד" אשר חולש על כל היבטי הבנאום במכללה. לכן, הוחלט על נקיטת גישת **bottom-up** אשר במסגרתה ייזום הסגל פעילויות בנאומיות שונות, שאותן ירכז ועליהן יפקח המשרד לקשרי חוץ אקדמיים.

כחלק מראייה זו, פרסם צוות הבנאום במהלך השנה קול קורא לחברי הסגל שמטרתו לעודד יצירה והרחבה של שיתופי פעולה בין-לאומיים אקדמיים בתחומי הוראה ומחקר. במסגרת הקול הקורא התבקשו המעוניינים לעבוד בצוותים מחלקתיים או בין-מחלקתיים ולהגיש תכניות לפיתוח שיתופי פעולה אקדמיים בין מכללת קיי לבין מוסדות להשכלה גבוהה באירופה, באחת משבע המדינות שלהלן, המשתתפות בפרויקט טמפוס איריס: **אוסטריה, איטליה, בלגיה, בריטניה, גרמניה, הולנד ופולין.**

לאחר הגשתן של מספר הצעות לשיתופי פעולה בין-לאומיים בתחומי הוראה ומחקר, נבחרו הצעותיהם של שלושת הצוותים הללו:

- **צוות שח"ף**, שעל חבריו נמנים פרופ' שלמה בק, ד"ר יהודית ברק וד"ר סמדר תובל. הצעתם הציגה אפשרויות לשיתוף פעולה במחקר בתחום ההכשרה של אקדמאים להוראה עם אוניברסיטת ליידן שבהולנד.



בעקבות מחקר זה התפתח ביזמת רשות המחקר של המכללה מחקר בין-לאומי בהשתתפות פרופ' מרגריטה גברילובה מאוניברסיטת פנזה שברוסיה, ד"ר ג'ני לין מאוניברסיטת אדית קוואן (Edith Cowan) שבאוסטרליה וד"ר אולד'ן גולדשטיין ממכללת קיי. המחקר מנתח את התכניות הלאומיות לשילוב תקשוב בהכשרת מורים בשלוש מדינות. צוות המחקר הציג את הממצאים בכנס הבין-לאומי שהתקיים במכללת דוד ילין ובמכון מופ"ת בשנת 2013.

בנוסף, בשל השתתפות המכללה בפרויקט טמפוס איריס, יזמה רשות המחקר של המכללה שני מחקרים בין-לאומיים. המחקר הראשון נערך בשיתוף ד"ר גבריאיל חאן מהמכללה האוניברסיטאית להכשרת מורים ע"ש ויקטור פרנקל (UCTE) בקלגונפורט, אוסטרליה וד"ר עינת גוברמן ממכון מופ"ת. מחקר זה עוסק בתפקיד המחקר בהתפתחות המקצועית של מורי המורים. המחקר השני מתמקד בזהות מקצועית של מורים הלומדים בתכניות לתואר שני. במחקר זה משתתפים חוקרים מחמש מדינות: ד"ר אינדרה אודינה מאוניברסיטת ריגה בלטביה, ד"ר אארו רופו מאוניברסיטת טמפרה שבפינלנד, גב' פיה-מריה רבינשטינר מהמכללה האוניברסיטאית להכשרת מורים ע"ש ויקטור פרנקל שבאוסטרליה וד"ר אבי קפלן מאוניברסיטת טמפל שבארצות הברית. את מכללת קיי מייצגות ד"ר אולד'ן גולדשטיין וד"ר ורד רפאלי. צוותי החוקרים מתכננים להציג את ממצאי המחקר בכנסים בין-לאומיים ולכתוב מאמרים משותפים.

זו, כלל סדרת מפגשים מקוונים סינכרוניים ואסינכרוניים, ובמסגרתם דנו המשתתפים בנושאים שונים הקשורים לתחומי התמחותם. במהלך הפרויקט תיקשרו המשתתפים זה עם זה באמצעות פלטפורמות מקוונות ובכלים דיגיטליים כדוגמת אתר מודל, תכנת ההתקשרות סקייפ, אתר שיתוף הסרטונים יוטיוב, ענן השיתוף גוגל דרייב ואתר עריכת המצגות מבוסס-ענן פרזי. מטרת הפרויקט היא פיתוח תהליך של למידה הדדית המאפשרת הבנה והיכרות מעמיקה עם הצד השני, עם תרבותו ועם מנהגיו.

המפגש הראשון התקיים בסוף הסמסטר הראשון וכלל היכרות כללית של המשתתפים זה את זה באמצעות הצגת עצמם בכתב, בווידיאו והצגת שאלות הדדיות. במפגש השני, שנערך בתחילת הסמסטר השני, דנו הסטודנטים בכתב בקבוצות דיון בנושאים הקשורים ליהדות ולתפיסתם את תרבותם, את שפתם ואת דתם למול המרחב האישי והתרבותי של כל אחד ואחת מהם. במפגש השלישי, שוחחו הסטודנטים בקבוצות דיון באמצעות תכנת סקייפ באופן בלתי אמצעי. את המפגש הרביעי חתם מפגש ועידה סינכרוני בווידיאו של כלל המשתתפים בפרויקט. מפגש מלווה נוסף התקיים בשבוע שלאחר מכן כדי לאפשר דיון אישי בכתב בנושאים שעליהם רצו הסטודנטים להרחיב, וכן כדי לאפשר כתיבת רפלקציה ואיסופה.

משלל הנתונים, המידע והתגובות שנאספו תגובה אחת, שכתבה בפורום המשותף למשתתפי הפרויקט קבוצת דיון של תלמידי אוניברסיטת יורק סנט ג'ון לאחר תום מפגש עם קבוצת הדיון במכללת קיי, בולטת במיוחד בהבהירה תרומה אחת אפשרית של הפרויקט: "[...] ראשית תודה לכולם על הזמן שהקדשתם לנו ועל התשובות לשאלות שלנו. באמת נהנינו לדבר אתכם וכולנו אסירי תודה. אנו מקבלים מידע רב מהחדשות ומהתקשורת, שלרוב הוא מוטא וממוקד רק בהיבטים מסוימים בישראל, אך גילינו שהאזנה לדעה מקומית ולא-מוטה מאירה את עינינו על החיים בישראל. היה טוב לגלות את הפרספקטיבה האישית שלכם על היהדות, ואת דרך החיים שלכם ולא לקרוא על האמונות היהודיות המקובלות בספר או ללמוד עליהן בהרצאה. זה היה תורם מאוד. מקווים להישאר אתכם בקשר בפורום ובסקייפ."

הואיל ואחת ממטרותיו של פרויקט טמפוס היא שימור התוצרים והמשכיות שיתופי הפעולה שנוצרו, תוצריו הפוריים והמעודדים של פרויקט פיילוט מסמנים אפשרות סבירה בהחלט להמשכת שיתוף הפעולה הקיים בשנה הבאה תוך הרחבת מתכונתו.

שיתוף פעולה בתכנית לתואר שני "חינוך בעידן טכנולוגי מידע" - זהות המורה בעולם גלובלי

בעקבות סדנה שנערכה במכללה בנושא בנאום תכנית הלימודים, בהנחייתה של ד"ר שילה טרהר מאוניברסיטת בריסטול, בריטניה בשנה שעברה, עלה רעיון להשיק פיילוט של בנאום בתכנית החדשה לתואר שני "חינוך בעידן טכנולוגי מידע" בשיתוף ובליווי של ד"ר טרהר. המטרות הכלליות של בנאום תכנית לימודים הן העשרת תכנים העוסקים בהיבטים בין-לאומיים; פיתוח יזמות לשיתוף פעולה עם מוסדות חינוך בארץ ובעולם; פיתוח ערכים רב-תרבותיים ובין-לאומיים וחילופי מרצים וסטודנטים.

במהלך הפיילוט התקיימו פעילויות שונות וביניהן מפגש מקוון של הסטודנטים עם ד"ר טרהר. במפגש סיפרה ד"ר טרהר על תהליך השינוי של הזהות המקצועית שלה בעקבות העבודה עם הסטודנטים מהונג-קונג ומאמריקה הדרומית ועל הצורך לפתח מודעות לסגנונות של קשר מורה-תלמיד המקובלים בתרבויות שונות. במהלכו של הדיון שיתפו הסטודנטים את ד"ר טרהר בחוויות הגיבוש של קבוצת הלומדים הרב-תרבותית ובתחושת הידידות שנוצרה בין חברי הקבוצה.



הוראה משותפת

במהלך השנה האחרונה הניבו קשרי הוראה מסוגים שונים בין המכללה למוסדות שונים בחו"ל. להלן תיאור של שניים מקשרים אלה:

שיתוף פעולה עם אוניברסיטת יורק סנט ג'ון, בריטניה

לפני כשנה וחצי החלו מגיעים ליצירת שיתוף פעולה בין הסטודנטים בהתמחות האנגלית במכללת קיי לבין סטודנטים באוניברסיטת יורק סנט ג'ון שבאנגליה. הפרויקט המשותף, שקרם עור וגידים במהלך השנה האחרונה, כלל שיתוף פעולה מקוון בין הסטודנטים בהתמחות האנגלית במכללת קיי בהנחייתן של ד"ר לירון שוקטי וגב' רגינה בן שטרית לבין הסטודנטים במחלקה לתיאולוגיה ולימודי דת באוניברסיטת יורק סנט ג'ון, בריטניה, בהנחייתה של גב' אימלדה או'גריידי. הפרויקט, שהחל בסוף הסמסטר הראשון של שנת לימודים



סטודנטים ממכללת קיי בשיעור מתוקשב עם סטודנטים מחו"ל

"יש רק הבדל קטן בין ההוראה בישראל להוראה באוסטרליה. למשל, התלמידים לא פונים למורים שלהם בשם המשפחה, הם קוראים להם בשם הפרטי. התלמידים לומדים את הא"ב הלטיני עד כיתה ה' (הכיתה השנייה של החטיבה בשיטה האוסטרית) כי קודם הם לומדים עברית, ורק כמה מהם לומדים ערבית. בהתחלה קשה להם מאוד ללמוד את האותיות, כי בעברית או בערבית כותרים מימין לשמאל, הפוך לאותיות הלטיניות (הנכתבות משמאל לימין). הבדל נוסף הוא שבהפסקות כל הילדים עוזבים את המבנה לשחק במגרש של בית הספר."

"גם מבנה בית הספר שונה. הוא מאוד מוגן ולכל המורים, הילדים והמבקרים יש רק כניסה אחת והיא בשער הראשי. השער הראשי נמצא בפיקוח של שומר לאורך כל היום, והוא פותח וסוגר את השער במפתח בכל פעם שמישהו רוצה להיכנס או לצאת. מבנה בית הספר אולי מזכיר לנו כלא עם סורגי הברזל על החלונות והשער הראשי הנעול, אבל בישראל זה מאוד רגיל. מבנה בית ספר בישראל הוא מקום מוגן מאוד, ובו הילדים אמורים להיות ילדים."

"תר על כן, הזדמן לנו לקחת חלק בשיעורים במכללת קיי בבאר שבע. השתתפנו בשיעורי ספרות אנגלית, דקדוק, דידיקטיקה, הגייה ועוד כמה קורסים. התרשמתי שכל המורים לאנגלית הם דוברי אנגלית מלידה. אהבתי להקשיב לשיעורים שלהם ובאמת נהייתי להיות חלק מהם."

נדמה שקולות הבנאום החלו נשמעים בשערי המכללה, קולות אשר נייחל שיתגברו לכדי קול תרועה של ממש.

פעילות נוספת של בנאום התמקדה בלמידה שיתופית של סטודנטים לתואר שני הלוומדים בשלוש מכללות לחינוך בארץ: מכללת סמינר הקיבוצים, מכללת אלקאסי ומכללת גורדון. במהלך שבעה שבועות של למידה מרחוק למדו הסטודנטים יחד את נושא ההוראה מרחוק. המפגש המסכם התקיים פנים אל פנים במשרדי חברת גוגל בארץ.

תכנית חילופי סטודנטים

במהלך חודש ינואר ביקרו במכללה שתי סטודנטיות זרות: רפאלה זוטר ומרטינה גרסל, מהמחלקה לאנגלית במכללה האוניברסיטאית להכשרת מורים ע"ש ויקטור פרנקל (UCTE) שבקלנגפורט, אוסטרליה. במהלך ביקורן, השתתפו הסטודנטיות בשיעורים השונים במסגרת קורסי ההתמחות באנגלית ובהתנסות בהוראה הנערכת בבית הספר **גבים** בבאר שבע. הסטודנטיות למדו עם סטודנטים מההתמחות ואף לימדו מספר שיעורים במסגרת ההתנסות הדו-שבועית.

את הסטודנטיות האוסטרליות אירחו שתי סטודנטיות מהמחלקה לאנגלית: חדיג'ה וואשה ומור מרציאנו, אשר במסגרת הסכם חילופי הסטודנטים בין מכללת קיי לבין המכללה האוניברסיטאית להכשרת מורים ע"ש ויקטור פרנקל (UCTE) ביקרו גם הן בקלנגפורט שבאוסטרליה במהלך חודש מרץ. שם הן התגוררו ולמדו יחד עם הסטודנטים במחלקה לאנגלית והכירו מקרוב את שיטות ההוראה הנהוגות בבתי הספר המקומיים.

בסיום הביקור נדרשו הסטודנטיות לסכם את חוויותיהן מהביקור ביומן רפלקטיבי. להלן מספר קטעים מיומן של הסטודנטיות האוסטרליות:

"הופתענו מאוד כשגברים יהודים החלו להתפלל ברכבת. רוב האנשים דתיים - הם מתפללים עם אחרים במקומות ציבוריים. גם מור אומרת שאבא שלה הולך לבית הכנסת מדי שבת. הם לא משתמשים במכשירי חשמל, ולכן עליהם לבשל יום קודם לכן. היום מוקדש רק לתפילה. לכן אי אפשר לעשות כלום בשביל הלימודים או העבודה. לפעמים הם הולכים ברגל למקום כלשהו, כי אסור להם לנסוע במכונית או באוטובוס בשבת. יש כל כך הרבה אנשים דתיים, והם מראים את זה לכולם."

"שוחחנו גם על המצב בין עזה לישראל. הוא לא כל כך מסוכן. התקשורת מציגה רק את הדברים הרעים ואת הכותרות, אבל לא כאשר הם מפסיקים ללחום. עזה רוצה בעצמאות. זו הסיבה ללחימה."

"היינו בהתנסות בבית ספר, והזדמן לנו ללמד. זו הייתה חוויה נהדרת ובלתי נשכחת. ההוראה בישראל דומה מאוד להוראה באוסטרליה, אבל בהתחלה חשבתי שהיא תהיה שונה. יש להם הרבה עבודה דידיקטית כמון, כרטיסיות מילים, כרטיסי תמונות, פעילות של חזרה ביחד, עבודה בקבוצות, עבודה אישית וגם הם משחקים המון משחקים."

קריאה מומלצת למאמר של ד"ר לירון שוקטי

- Knight, J.** (2004). *Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales*. Journal of Studies in International Education, 8(1), Spring 2004 5-31
- Kreber, C.** (2009). *Different perspectives on Internationalization in higher education*. New Directions for Teaching and Learning, 118, 1-14.
- Marginson, S.** (2000). *Rethinking academic work in the global era*. Journal of Higher Education Policy and Management, 22(1), 23-35.

על תפקידה של התנסות בחטיבות הביניים כהזדמנות לשינוי: על למידה מבוססת מקום ועל הקשר בין דמוקרטיה לסביבה

ארנון בן ישראל, רביב רייכרט ודפנה גרנית-דגני

בתכנית שבילים במכללת קיי מכשירים מורים לחינוך הסביבתי ומקדישים מקום נרחב לעצם המקום, החלל של הלימודים ושל ההוראה. בשבילים החלל המידי לעולם אינו כיתה עם שולחנות וכיסאות. לרוב, מי שמחפש את כיתות שבילים לא ימצא אותם באולמות ובכיתות, אלא בשטח הפתוח במרחבי המכללה. ד"ר ארנון בן ישראל, המשמש ראש התמחות גאוגרפיה וסביבה וראש מרכז "מקום-מרחב משמעותי ללמידה" במכללת קיי, ד"ר רביב רייכרט המתמחה בהיבטים של חינוך דמוקרטי וגב' דפנה גרנית-דגני, ראש תכנית 'שבילים', מציגים את פדגוגיית "חינוך מבוסס מקום". תכנית שבילים פותחה ופועלת בשיתוף פעולה בין מכללת קיי למכון לחינוך דמוקרטי. התכנית הוכרה כתכנית ניסויית על ידי האגף לניסויים ויוזמות במשרד החינוך.

ורבדים. הרובד הראשון הוא 'לימוד במקום', כלומר לקיחת פרקי לימוד והעברתם מהכיתה אל תפאורת רקע שונה, כמו למשל, חצר ביה"ס או הפארק העירוני. הגיוון בתפאורת הרקע עשוי להשפיע על עושר תהליך הלמידה. לצד איכות זו של 'לימוד במקום', יש בפדגוגיית חמ"ם ערך נוסף שאותו נגדיר כ'לימוד של המקום', כלומר הצבת הסביבה והחברה שבה נטוע בית הספר כאובייקט ללמידה רב-תחומית. במובן זה, ללמוד את המקום משמע לחבר את החינוך לצורכי הקהילות השונות המזינות את בתי הספר, כלומר בְּמִקוֹם להתעלם מהן להתבונן בתהליכים סביבתיים וחברתיים ולחקור אותם היכן שהם מתחוללים ממש. טמונה כאן הזדמנות אמיתית לחולל שינוי במבנה הפיזי והמרחבי של הכיתה, בית הספר, השכונה או הרחוב. הרובד השני הוא 'ללמוד מהמקום', דהיינו הקניית תפקידים חינוכיים ודידקטיים מפורשים למרכיבים שונים בסביבה, כגון ספרייה הממוקמת למשל בלב גן ציבורי או גני משחקים חינוכיים, המזמנים למשל למידה התנסותית של חוקי ניוטון - וכך להתחיל להפוך את העיר וסביבתה לבית ספר.

בהמשך, נפתח רבדים נוספים ונדון באיכויות תיאורטיות נוספות של חמ"ם ואף נציג פרויקטים של סטודנטים מהתנסות של קבוצת סטודנטים בהוראה, המהווה עבורנו מקרה בוחן של שילוב פדגוגיה זו במערכת החינוך הפורמאלית. בשלב זה, נפנה להבהרת הרלוונטיות של פדגוגיית חמ"ם ונסביר מה החשיבות בהדגשה (מחודשת...) של 'המקום' בחינוך דווקא עכשיו, בעידן שבו, על פי דיויד הארווי ואחרים, חלה 'דחיסת זמן ומרחב', עידן שבו המרחקים 'מתקצרים' עד לכדי איבוד משמעותם, כשהכול חסר שקט ובתנועה מתמדת וכתוצאה מכך המקומיות נשחקת ונרמסת בידי כוחות הקפיטליזם, הגלובליזציה והסייבר.

"To be is to be in place"

(Edward Casey, 1993;16)

קורט האן

במאמר זה ברצוננו להציג קווים לדמותה של פדגוגיית PBE - Place based education - חינוך מבוסס מקום, להלן חמ"ם. פדגוגיה זו מעסיקה אותנו בשלוש השנים האחרונות בכמה זירות של פעולה ומחשבה: במסגרת דינוי צוות באשר לשפה המשותפת הנרקמת בתכנית "שבילים"; כמנחים דידיקטיים בהתנסות סטודנטים; וכל אחד בתחום ההתמחות שלו: דפנה בתחום הקיימות והחינוך הסביבתי, רביב בתחום החינוך הדמוקרטי וארנון בתחום הגאוגרפיה התרבותית. אנו מזהים בחמ"ם כמה מהמרכיבים הנחוצים לזימונה של למידה רבת משמעות ורלוונטית.

בעיקרון, קוראת פדגוגיית חמ"ם לחבר את החינוך עם מרחב חיי היום-יום של התלמידים דרך התבוננות, למידה וחקר של המקום על מרכיביו הפיזיים-חברתיים וההתנסותיים. בין היתר, מבקשת גישה זו לחלץ את החינוך הפורמאלי מכיתת הלימוד התחומה ולהוציאו אל מגוון מרחבים ומקומות בקני מידה שונים, כמו חצר בית הספר, השכונה, העיר וסביבתה. קליפורד קנאפ (Knapf, 1996), המוביל בחשיבה ובכתיבה בנושא זה בעשורים האחרונים, טוען שהמהות והאתגר של חמ"ם הם הרחבת ההתנסות הבית-ספרית לגילוי ולפעולה במקום הסוציו-אקולוגי שממש ממש מחוץ לדלת הכיתה.

בניגוד לרציונל החינוך הקונבנציונלי המבודד את תהליכי הלמידה מ'רעשי הרקע', מבקשת פדגוגיית חמ"ם דווקא להיפתח ולהקשיב ל'רעשים' אלה, והיא רואה בהם פוטנציאל חינוכי מרובה ממדים

בתי הספר שלו. הפדגוגיה הדמוקרטית שהיא הביטוי הדמוקרטי, רחב ההיקף והכללי של התנועה הזו קיימת מזה כמאה שנים - מאז פרסם ג'ון דיואי את ספרו "דמוקרטיה וחינוך" והוקמו בתי הספר של מחנכים רדיקליים כג'ורג' ליון, ניל, מקרנקו וקורצ'אק ומאז הופיעה התנועה החינוכית הפרוגרסיבית שנולדה מקפלי מעילו של דיואי והשפיעה על כלל מערכת החינוך המערבית.

לתפיסתנו, קיים חיבור עמוק ומהותי בין החמ"ם לבין הפדגוגיה הדמוקרטית בשלושה היבטים: המדיניות, הסביבתי והפדגוגי. הראשון שבהם מתקשר לחתירתה של הפדגוגיה הדמוקרטית לייחודיות, לחיפוש זהות חינוכית ייחודית של כל לומד ומלמד ושל כל מפגש של לומדים ומלמדים - יאה זה בשיעור, בבית הספר או בעיר.

ההיבט השני מתקשר לחתירתה של הפדגוגיה הדמוקרטית לדיאלוג עמוק עם העולם, לזיקה שהיא בבסיסו של המפגש. כך ביטא זאת מרטין בובר, דובר הגדול של הפילוסופיה הדיאלוגית:

הריני מסתכל באילן אני יכול להביט בו ככתמונה: עמוד קפוא אפוף נהרה. אני יכול לחוות אותו כתנועה. אני יכול לחוש את ניקתם של השורשים, את נשימת העלים ואף לחוש את הגדילה עצמה שבחביון האפילה. אני יכול לשייך את האילן, למיינו ולסווגו, לתהות על מבנהו ואורח חייו. באותה מידה אני יכול לפסוח פסיחה גמורה על ייחודיותו וצביונו ולראות באילן ביטוי של חוק טבע כללי בלבד. בכל אלה אין האילן אלא מושא כנגדי. מקומו לו וזמנו לו, סוג לו ומצב. אולם יכול גם שיתרחש, כאשר רצון וחסד חוברים יחדיו, שעם הסתכלותי באילן אמצא לפתע פתאום כרוך בזיקת יחסים אליו, והוא שוב לא יהיה דבר בלבד. (בובר, 1989, עמ' 7-6)

מתוך הקשר בין חמ"ם למשבר הסביבתי נובע גם ההקשר השלישי, שכן מנקודת המבט הדמוקרטית, המשבר הסביבתי הוא מבחינות רבות המשבר של הדמוקרטיה: כיכר העיר התרוקנה, האזרחות הסתגרה מאחורי דלתות נעולות, וכל מה שאנחנו חולקים יחד נמכר למרבה במחיר. אנו טוענים שיש לתבוע מחדש את נכסינו המשותפים ולהניף מחדש את דגל הדמוקרטיה כתפיסה של מה שאנחנו בונים יחד. המפתח לשינוי הוא בשינוי המטאפורות שדרךן אנו מבינים ומארגנים את תפיסת המציאות שלנו: במקום המטאפורה של עצמאות אנושית עלינו לאמץ את המטאפורה של "בין עצמאות", כלומר לקיים יחסים של תלות הדדית. מערכת החינוך הקונבנציונלית מפצלת גופי ידע זה מזה, מפצלת את המחשבה מהרגשות, את העובדות מהערכים, את הידע מהאחריות ואת בתי הספר מהקהילה ומהמקום שבתוכם הם שוכנים. **אנחנו קוראים לקבל ברצינות את האזרחות: לחבר מחדש מחשבה ופעולה, ידע ואחריות.** כדי להתגבר על הפיצול המרחבי-אפיסטמולוגי שתיארנו, על החינוך להוציא את הלומדים אל הקהילה, לזמן להם מעורבות בעולם, שותפות בדיון הפוליטי העוסק במה שצריך לשנות ותפקיד בשינוי חברתי. והלא אלה הם מסגולותיו של החמ"ם.

שבילים למקום חדש

תכנית **שבילים** הוקמה בדגש על נושאי סביבה וחברה ועל בסיס דיסציפלינרי-פדגוגי מרובע - גאוגרפיה, החינוך הדמוקרטי, החינוך הבלתי פורמאלי והחינוך הקיימותי-סביבתי. מבחינה ארגונית-מבנית, 'שוכנים' תחומי הידע כולם באותה מסגרת תכניתית, כלומר

מדוע דווקא עכשיו, ובמיוחד מדוע דווקא כאן?

חמ"ם רלוונטי עכשיו משלושה טעמים: טעם מדיניותי-מבני, טעם סביבתי וטעם פדגוגי. מההיבט של המדיניות החינוכית, הרי שחינוך מבוסס מקום משתלב עם מגמת ביזור אשר אנו עדים לניצניה במערכת החינוך הישראלית. במסגרת זו, יותר ויותר כוח ומשאבים מופנים לאחרונה לשולי המערכת, והם באים לידי ביטוי בעידוד הבניית זהות בית ספרית, בהעברת מרכיבי הערכה חלופית לסמכות הבית ספרית המקומית, במתן יותר ויותר אוטונומיה ניהולית ופדגוגית לבתי הספר, בצפייה שבתי ספר ינסחו ויממשו אג'נדה פדגוגית ייחודית. אלו נראים לרגע כירידת קרנה של המדידה הסטנדרטית הרוחבית (מיצ"ב, פיזה וכדומה).

הטעם השני הוא סביבתי - המשבר הסביבתי העמוק שבו מצויה האנושות כיום מחייב שינוי תודעתי, אשר אמור להוביל לשינוי התנהגותי ולפעולה. חרף קנה המידה הגלובאלי שבו נמדדת ומומשגת הקטסטרופה (התחממות גלובלית, אובדן בתי גידול, צמצום המגוון הביולוגי, עליית מפלס האוקיינוסים וכיו"ב...), אפקטיביות השינוי, דווקא גבוהה בעיקר ברמה המקומית, כפי שמנסחים זאת הסביבתיים: Think global but act local! הטעם השלישי הוא פדגוגי. הפדגוגיה הדמוקרטית מצביעה על צורך דחוף בשינוי פדגוגי במערכות החינוך הרגילות, כשחצי הביקורת העיקריים מופנים לחוסר הרלוונטיות בתכניות הלימוד, בצרות אשר מזמנת ההוראה הקונבנציונלית הפרונטאלית ומיעוט בזימון של התנסות משמעותית עקב התפקיד הפאסיבי והסטאטי יחסית, שהמערכת הרגילה מיעדת לתלמיד כלומד משנן.

בין ביקורת, חקרני או אוהד, המבט המתמקד ברבדיו השונים של המקום עשוי לבסס ולהעמיק בקרב הלומדים זיקות ותחושות של שייכות ואחריות למרחבי חייהם הקונקרטיים ולקהילתיהם. ולתפיסתנו, דווקא בשל הנהירה העכשווית למרחבי הסייבר ולקהילותיו, יש בנקיטת צעד זה (שהוא לכאורה גרסיבי) ערך חינוכי וחברתי מוסף.

ומה הקשר לדמוקרטיה?

בפרק זה נציג את הזיקות הרעיוניות והפרקטיות שבין חמ"ם לפדגוגיה הדמוקרטית. הפדגוגיה הדמוקרטית היא מסגרת על לדפוסים מגוונים של הוראה-למידה הנובעות מרעיונות החינוך הדמוקרטי ומהפרקטיקות הנעזרות בתוך המסגרות שלו. בעיקרה זוהי פדגוגיה של מפגש. אם בחינוך הקונבנציונלי, הידע הוא שנמצא במרכז מעשה ההוראה-למידה, הרי שבחינוך הדמוקרטי מה שנמצא במוקד מעשה ההוראה הוא המפגש - מפגש בין מבוגר משמעותי לילד או לקבוצת ילדים, מפגש היוצר תהליך של למידה משמעותית סביב ידע. הצבת המפגש כליבה הפדגוגית משנה לא רק את הגדרת הלמידה עצמה, אלא גם את התפקידים שצריכים למלא כל אחד מה"שחקנים": המורה, הלומד (וקהילת הלומדים) והידע. פדגוגיה זו מייצרת הוראה-למידה מיוחדת בדינמיות שלה ובאפשרויות שלה להתאים את עצמה לאישיות הייחודית של כל תלמיד ומורה.

הפדגוגיה הדמוקרטית היא ביטויה המודרני של תנועה חינוכית דיאלוגית שקיימת כבר 2500 שנה: כרעיון - מאז חי סוקרטס באתונה; כספרות - מאז פורסם "אמיל" של רוסו לפני 250 שנה; וכמציאות חינוכית מזה כ־150 שנה - מאז הקים לב טולסטוי את

הם אינם קיימים כשלעצמם מחוץ ל'שבילים' ולמעשה, ברמה המכללתית הם תלויים בה. מבנה זה הביא לצמיחה משותפת ואולי אף סינרגית של התכנית על חלקיה הן מבחינת מספר הסטודנטים, הפיתוח הקוריקולרי והארגוני ובתוך כך גם בהיבט של ההתגבשות הרעיונית-זהותית. עם צליחת חבלי הלידה, החלה מהדהדת בשיחי 'שבילים' השאלה הזהותית - מה זאת תכנית 'שבילים'? לאן היא חותרת? אלו בוגרים היא מבקשת להוציא 'לעולם' בקצה שרשרת ההכשרה?

שאלות אלה מבקשות, למעשה, לתת סימנים ולבחון את 'השפה' המתפתחת בתכנית. בשנה האחרונה, עם העשייה וההמשגה של חמ"ם בהתנסויות סטודנטים שנה ג' ובזירות נוספות, התחוויר לנו שעקרונות החמ"ם עשויים לשמש מצע פורה להצמחת השפה המשותפת המיוחלת לכלל הגורמים בתכנית. שמנו לב לכך שחמ"ם עשויה להוות מסגרת נרטיבית שבתוכה יכולים מרכיבי התכנית לשהות ולפעול ולהביא עצמם לידי ביטוי. בתוך כך, ניתן דרך שפה זו לנסח את ייחודיותה של 'שבילים' אל מול מסלולים אקדמיים דומים הפועלים במרכז הארץ. נבהיר זאת דרך הצגת רבדיו השונים של מושג המפתח 'מקום' במרכיביה השונים של 'שבילים'.

כמעט מיותר לציין, שבדיסציפלינה הגאוגרפית מקום הוא מושג מרכזי מאוד. דרך ההתבוננות בתמורות שחלו במשמעותיו של המושג ניתן ללמוד על התהליכים המרכזיים שעיצבו את התחום לאורך ההיסטוריה. זוהי סקירה מרתקת, אם כי מעט חורגת מגדר מסמך זה. נאמר רק שתת-תחום הגאוגרפיה התרבותית, מאז שנות ה-70 של המאה ה-20, העלה את המושג 'מקום' לכדי מושג מכונן. בניגוד ל'מרחב' הרציונאלי, המדיד, ה'ניוטוני', שמדגיש מיקום, איתור, מרחק וציון קורדינטיבי 'קר', יצרו הגיאוגרפים התרבותיים את המקום, כאתר של משמעות. הם מגדירים 'מקום' כהצטברות משמעותית במרחב, אתר שביחס אליו סְבָנִים בני האדם קשת רחבה של תחושות, של זיקות ושל משמעותיות ותוך כדי הטענת המשמעותיות המרחביות הללו סְבָנִים הם את זהויותיהם. להיות במקום, על פי אדוארד רלף, משמע לחוש תחושה קיומית-אוטנטית של שייכות, של זהות, של פנימיות ושל השפעה באתר מסוים. תחושה זו, לטענתו, אינה רווחת בתהליכי הייצור הסטנדרטיים של המרחב המודרני, ההמוני, התזזיתי, האחיד, התעשייתי, הרציונאלי... הפקעת המקום מתפיסתו הדלה כמתחם מוגדר בזמן ובמרחב וההתבוננות בו כתהליך וכמהות נזילה וגדושת רגש ומשמעות היא היסוד של הגאוגרפיה התרבותית. תפיסה זו לוקחת את הלמידה של מקומות למחוזות עמוקים ורפלקסיביים של שזירת העצמי עם המרחב והמקום עד לכדי תפיסתם כמהות "אחוזה" ובלשונו של אדוארד רלף: **"אנשים זה המקומות שלהם, ומקומות זה האנשים שבהם"** (Relph, 1976). ברוח זו, חינוך מבוסס מקום משמע פעולה של יצירת ידע מרחבי באופן שבוחן את ייצור המשמעות במרחב, ושואל שאלות של שייכות או ניכור, של זהות או מלכוד ביחס למרחבי הפעולה היומיומיים, המרחבים המדומיינים, הקולקטיביים או האישיים, הביתיים, המיושבים או הטבעיים, הוירטואליים או המשמשיים...

החינוך הדמוקרטי, מן הרגע שבו הגדירו ג'ון דיואי בספרו הקלאסי **דמוקרטיה וחינוך**, מתמקד ביחסים שבין אדם למרחב בשני היבטים. ההיבט הראשון הוא תפיסת הלמידה כמהות החיים. דיואי טען שהחיים הם למידה מתמדת, דהיינו יצירה מתמשכת ורציפה של משמעותיות. לתפיסתו חיים, הראויים לשמם, הם תהליך של התחדשות עצמית והתפתחות בפעולה על הסביבה. תכליתה של הפעולה על הסביבה היא סְגָלָה המחודש והמתמיד לצורכי

החיים. מתוך כך נובע ההיבט השני: תפקידו של המקום בלמידה. דיואי קרא למחנך לעצב את סביבת הילד ולהדריכו ע"י כך ללא הדרכה ישירה. בספרו **הילד ותכנית הלימודים**, הציע דיואי לעצב סביבה בית ספרית שבה חיי הילד הם התכלית הקובעת, והלמידה באה באמצעות החיים המרוכזים והמאורגנים בסביבה הזו. אם כן, בית הספר, לפי הבנתו, הוא מקום המשקף מכלול של 'צורכי חיים' והמאפשר למידה חופשית.

החינוך הבלתי פורמאלי, מעצם הגדרתו כחינוכי למערכת הפורמאלית, מוצא בחמ"ם מסגרת משותפת לערעור על ההגמוניה של המערך החינוכי התוך-כיתתי, תוך בית-ספרי. זאת ועוד, הערך החברתי של התהליך החינוכי הבלתי פורמאלי פוגש את יעדי החמ"ם: הדגשת הקהילה המקומית, מאפייניה, צרכיה והידע שאצור בה, שכה מעט ממנו מחלחל ללמידה הקונבנציונאלית כפי שהיא מבוצעת כיום.

לתפיסת הקיימות ולשיח הסביבתי כמו גם לאידיאל האקטיביזם מקדישה תכנית 'שבילים' מרחב קוריקולרי משמעותי. הקיימות היא גישה הבוחנת את יחסי הגומלין שבין חברה/תרבות לבין הסביבה, והיא מדגישה את ניצול היתר של משאבי כדור הארץ, המתחולל בעת הזאת על חשבון הדורות הבאים. קיימות מתבוננת בהשלכות המשבר הסביבתי הגלובאלי על המקום הלוקלי. היא מראה את הקשר הגורדי שבין שוליות חברתית לבין סביבה מרובת מפגעים סביבתיים - את הכוחות והמנגנונים התרבותיים-כלכליים-חברתיים העצמתיים, המניידים את הפסולת והזהמה, שעליה אחראים בעיקר הקבוצות החברתיות החזקות, אל החצר האחורית האזורית, הלאומית והגלובאלית, שבה דרים דווקא הקבוצות החברתיות החלשות, חסרי יכולת ההתנגדות.

זאת ועוד, לשם ריסון החומרנות והצרכנות המניעים את המשבר הסביבתי, מתחייבות פעולות המכוונות 'לכלכלה-סקומית-מקיימת'; לקצר את נתיבי הסחר, לשקם את יכולות הכלכלה המקומית, לחזור אל הידע המקומי ולעודד את הייצור המקומי. הדוגלים בקיימות קוראים לגדל ירקות ותבלינים בגינה הקהילתית במקום לקנות בצל שיובא מספרד, לקנות בגד יד שנייה מחנות שכונתית ולא מותג בין-לאומי חדש שנסרג בסין ונמכר בקניון האזורי, להפריד את פסולת המטבח ולהשליך את המרכיב הרטוב שבה, שערכו כמחצית ממשקל הפח המשפחתי הממוצע, לקומפוסטר המקומי וכיו"ב. מסרים מעין אלה מתיישבים באופן מלא עם ההתבוננות במקום שמקדמת גישת החמ"ם.

התבוננות נוקבת זו אמורה להניע לפעולה אזרחית. שיח הקיימות מצר על יכולות ההדחקה התרבותיים-חברתיים שהוטבעו בנו. אלו משולבים בערכי האינדיבידואליזם הצרוף וממקדים את רובנו בטווח מבט צר מאוד - איש איש לאהלו ולביתו, ולעזאזל החברה והסביבה. מטרת החינוך לכוון דפוסי תודעה ופעולה של אקטיביזם חברתי-סביבתי - לקום, לצאת ממרחב הנוחות הביתי ולחולל שינוי חברתי-סביבתי.

בניגוד לשפה האנגלית, בשפה העברית קיימת שורה של ערכים ומושגים הרלוונטיים לגישות ולרעיונות שבהם מטפלת תכנית 'שבילים', והיא מכנסת אותם לכדי קרבה לשונית אטימולוגית מעניינת: **מקום-מקומיות-קיימות-לקום-מקומם...** דרך בחינה, שיח והתנסות בחמ"ם, אנו מבקשים למנף קרבה לשונית זו לכדי יצירת שפה משותפת, שפה מילולית ופדגוגית, חברתית וסביבתית. **מטרתה של הפדגוגיה הייחודית בשבילים, לפתח את הזהות**

המקצועית של הסטודנטים כאנשי חינוך פורצי דרך. מחנכים בעלי תפסיה סביבתית מוגדרת וברורה ומחויבות לשיפור וקידום פני החברה והסביבה. אחת האפשרויות לפיתוח הזהות הסביבתית היא בהוראה אחרת וביצירת שפה אחרת. שפה זו באה לידי ביטוי מובהק בפרק ההתנסות של סטודנטים משנה ג', שנערך בסמסטר א' במהלך תשע"ה.

התנסות מעשית כהזדמנות לשינוי סביבתי

סטודנטים שנה ג' של 'שבילים' יצאו בסמסטר א' תשע"ה להתנסות מרוכזת ב'מקיף ע"ש דוד טוביהו' בבאר שבע וב'חטיבת הביניים "מיתרים" במיתר. ההתנסות כללה בניית תכנית ייחודית לחט"ב המתכתבת עם תכנית הלימודים בגאוגרפיה אנושית. מבנה ההתנסות היה הוראה בזוגות או ביחידים בכיתות לימוד. התהליך הסתיים ביצירת תוצר ייחודי ובעל ערך חברתי לבית הספר ולתלמיד.

הפדגוגיה של התנסות זו הוגדרה על בסיס גישת חמ"מ. בשלב המקדים, טרם היציאה להתנסות, נערכה חשיפה פדגוגית שבמסגרתה נלמדו תכנים תיאורטיים והתנסויות. מודל הפעולה, שהוצע לסטודנטים שאוב ממסורת החינוך הסביבתי והוא הוגדר: "מחוייית פליאה לפעולה" (גן, פזמונאי-לוי ופלד, 2002). למודל זה ארבעה שלבים מדורגים מוכוונים שאילה ופעולה: א. חוויית פליאה כלפי המקום; ב. אוריינות סביבתית-מקומית - הרחבת הדעת בשאלות שיש להן "תשובה ברורה"; ג. בחינה מחודשת וביקורתית של המידע; ד. פעולה מעשית למען המקום בהיבטים קהילתיים וסביבתיים.

חוויית הפליאה - האקספלוורציה - נובעת מהפער שבין הנחות היסוד של התלמיד על עצמו ועל סביבתו לבין החוויה החדשה שאליה הוא נחשף. השאלות הצפויות משלב זה: "מי אני ביחס לסביבה שלי?" "האם אני חלק ממנה?" "האם הסביבה משפיעה על התנהגותי ומושפעת ממנה?" "האם אני אוהב ומכיר את הייחודיות של היישוב שלי?" "האם אני גאה בהותי המקומית?" וכיו"ב.

שאלות אלה אמורות להוביל להבניית אוריינות מקום-סביבה, דהיינו הלומדים אמורים להתחיל ולפתח את גוף הידע על המקום ועל הסביבה (נגב ושגיא, 2008) ולזהות שאלת חקר הקשורה בדילמה מקומית. השלב הביקורתי נועד להעביר את הלימוד מרמת המושגים לרמה הערכית ולהתמקד בלומד כאחראי לתהליך השינוי. לצד 'ידע', שלב זה עשוי להקנות תחושת שייכות למקום, לקבוצה ולקהילה, הנוטעת באדם ביטחון וזהות. כשהם חמושים בידע, בשייכות ובחשיבה ביקורתית, בשלב הרביעי פונים הלומדים לעשייה ולאקטיביזם. לכך פנים רבות, כגון התערבות והפצת הידע בקהילה, שינויי הרגלים, התנדבות, שינוי פיזי בשטח וכו'.

רוב תוצרי התנסות חמ"מ ב"טוביהו" וב"מיתרים", שרובם נחגגו ברוב עם ביום ההתנסות האחרון. התוצרים ב"טוביהו" כללו בניית דגם של השכונה בעוד 20 שנה; ציורי קיר המבטאים חיבור בין הסביבה לבין ביה"ס (מנדלה המשוחחח עם השכונה וציור קיר המבטא ביקורת על השפעת האדם על נחל עשן); שיקום אנדרטה לזכרו של תלמיד בית הספר שנרצח בשכונה; עיצוב מחודש של חלל הכיתה ו'שוק קח תן' בשכונה שכלל איסוף פריטים מתושבים, ושנתן ביטוי למגוון התרבותי של תלמידי הכיתה. הפריטים שלא נקנו הועברו לתרומה לויצו.

התוצרים בבית ספר "מיתרים": שרטוט "מפה ירוקה" של היישוב והעלאתה לאינטרנט; מפגש עם ידע מקומי המגולם באמנים ובעלי מלאכה תושבי היישוב; שיפוץ אתר נופי בלב היישוב ובחינת היחסים שבין המרחב היישובי לבין טקסטים.

הדרך אל התוצרים הייתה מורכבת יותר ומרתקת יותר מהתוצרים עצמם. ראשיתה במתח היסודי בין 'מקומיותם' של התלמידים ובין 'זרותם' היחסית של רוב הסטודנטים (המתנסים בהנעת תהליך חמ"מ...). במסגרת הוראתית קונבנציונלית המורה הוא שמופקד על הידע, ואילו כאן רמת הידע המקומי של התלמידים עלתה, כמעט בהגדרה, על זאת של הסטודנטים. כדי ליישב מתח זה, פנו הסטודנטים במפגשים הראשונים למתודות שונות, שעודדו היפוך תפקידים והעניקו בשלב זה לתלמידים את מעמד 'מורי הדרך' - הם שהובילו את הסטודנטים לאתרים 'משמעותיים' עבורם. באופן זה החלה להצטייר המפה המנטאלית של המרחב היישובי מנקודת מבטם של התלמידים - בדרך זו שורטטו קווי המתאר של 'המקום שלהם'.

סיורים להיכרות עם הסביבה היישובית בשלבי ההתנסות הראשונים. נכרכו במודע ובכוונה עם הרחבת ההיכרות של הסטודנטים עם התלמידים כך עולה מפי אחד הסטודנטים: "היציאה מחוץ לבית הספר לסיור היציפה גירויים שאפשרו לי להכיר טוב יותר את התלמידים. בסיור של אחת הקבוצות חלפו מטוסים ובשיחה עם אחד התלמידים התברר שמטוסים זה ההובי שלו, זה תחום העניין שלו. לרגע הוא הסביר לי, המורה המתנסה, ואז הוא הפך למדריך שלי בסוגיית המטוסים..." (יוסי ואיריס, 2015).

לצד סיורים פיזיים נערכה פעילות מגוונת של מיפוי ואצירת הידע המרחבי על גבי פלטפורמות מידע גאוגרפי ממחשבות, דוגמת גוגל-ארץ וגוגל-מפות. יכולות הצילום הזמניות בכל טלפון חכם כיום גייסו אף הן לניסיון לשרטט ולעבות את קו החיבור בין העצמי למרחב, כמו לדוגמה בז'אנר מתודי שבו התבקשו התלמידים בדרכים כאלה ואחרות לצלם בזמנם הפנימי מקומות משמעותיים להם ביישוב ולמקם אותם על גבי מפות עיוורות של השכונה במפגש הכיתתי.

בירור נקודות ההשקה בין עולמם הפנימי ותחומי העניין של התלמידים לבין המרחב השכונתי-יישובי הפך לציר מארג בהתנסות:

"הרעיון אשר עמד לנגד עינינו הוא ליצור תהליך שבו התלמידים מעמיקים את ההיכרות שלהם עם היישוב, ודרך התבוננות במקום ובקשר שלהם אליו הם מגלים דברים נוספים על עצמם. למעשה, הם "מספרים" את עצמם דרך המקום. התלמידים בראשית גיל ההתבגרות, והרי זוהי תקופה של חיפוש עצמי ועיצוב זהות. יצאנו מתוך נקודת הנחה שחלק משמעותי בתהליך זה הוא המקום שבו הם מתגוררים ובו רובם גדלו ותחושת השייכות או אי-השייכות, שהמקום מעורר בהם. המפגשים נבנו כך שכבר במפגש הראשון יצאנו ל"שטח", לסיור במיתר שאותו הילדים תכננו והובילו. בהמשך, החל מהמפגש השני ועד למפגש האחרון שהיווה מעין "מפגש שיא", נעשתה עבודה עם טקסטים, מתוך רצון לעורר עניין, סקרנות ויצירתיות בקרב התלמידים ובשאיפה לאפשר להם מקום של ביטוי עצמי אישי" (שיר וקרה, 2015).

לא אחת, התברר שהעניין של התלמידים כלל לא תאם את תכניות הסטודנטים ואת ההכנות שלהם והללו שינו את הנושא או את הפעילות בהתאם לכך:

"בתחילת התהליך רצינו ליצור מערך סרטונים על השכונה. חשבנו שיאהבו את זה ויצרו מוצר שאותו יוכלו לחלוק עם כל בית הספר.

ניסו לשווק להם את זה גם בדרך של העצמה עצמית, בדרך שבה כל אחד יכול להביא לידי ביטוי את הכישרון שלו. רעיון זה כשל, הם לא הסכימו לשתף פעולה וליצור אותו. גם פה היה צורך ללכת עם הרצונות שלהם ולשאול אותם מה הם רוצים לעשות. הם בחרו בקישוט כיתתם. חיברנו זאת למטרות העל שלנו. ללכת למרחב הכי קרוב אלינו, להעלות ביקורת, לשנות ולפעול... יצא מכך שעמדנו באתגר ובקושי שעלה, גם שמרנו על המטרות שהצבנו לעצמנו, אך גם פעלנו בשיתוף עם התלמידים, גילינו מה חשוב להם ואיך ניתן לעורר אצלם מוטיבציה לפעולה (גלית ויפעת, 2015).

דילמה נוספת שעלתה היא דילמת המבט הביקורתי וההנעה לאקטיביזם ומידת התאמתם לגיל התלמידים: "שאלה עקרונית שליוותה את התהליך: האם במצב שבו קיים חוסר יחסי של היכרות התלמידים עם המקום, נכון לעורר ביקורת? האם בשל גיל התלמידים, הכרחי המיתוס כדי לנפצו או שהביקורת יכולה לייצר זיקה למקום גם בהיעדר ידע מוקדם? בחרנו להתמודד עם הדילמה המרכזית בעזרת למידה חווייתית, שכללה סדנת צילום בנחל. בסדנה ביקשנו מהתלמידים לבחור מתוך שלל התמונות שצילמו, תמונה אחת המייצגת את היופי במרחב ואחת המייצגת את החולי. לדעתנו, ההתמודדות אפשרה היכרות אובייקטיבית עם המקום והתבוננות רחבה. לאורכו של התהליך לא כפינו ביקורת והשתדלנו שהביקורת תהיה רק כדי לתקן ולא כדי לפרק. כך יצא שהתוצר הסופי, ציור קיר ספק מחאתי, אולי מצליח לעורר ביקורת בעיני מי שהיה שותף לתהליך, אך המתבונן בעין בלתי מזוינת יראה בציור לא יותר מאמנות נעימה לעין. אם ישאל לפרש ההר הגבוה שבקצהו פרח, יבין שמדובר בתלולית עפר, נצר לעבודת הקבלנים ופינוי הפסולת" (גולן וליאור, 2015).

דילמה מעניינת נוספת שעלתה היא הדילמה הנוגעת למקומה של הבחירה בתהליך למידה חמ"ם: "חלוקת האחריות על הלמידה והפעולה בינינו לבין התלמידים היוותה גם כן דילמה. השאיפה הייתה לאפשר לתלמידים מרחב שבו יוכלו לקבל את האחריות על הלמידה והעשייה, ואילו אנחנו נמלא תפקיד של ליווי התלמידים ו'מילוי חורים' בשעת הצורך. ככל שהתקדמו גילינו שהאחריות 'נופלת' יותר ויותר עלינו, והתלמידים בוחרים שלא למלא את החלל שהשארו להם. זה התבטא בצורה הבולטת ביותר בעבודה מול גורמים נוספים, כמו יצירת קשר עם ועד ההורים לצורך גיוס משאבים או פנייה לגורמים מבית הספר עצמו כמו המחנכת, האחראי לפעילות חברתית ושאר הצוות" (נילו ונעמה, 2015).

שיתוף הפעולה מצד התלמידים ונכונותם לצאת משגרת הלמידה ללמידה 'אחרת' היוותה סוגיה מרכזית שלה רבדים רבים, בחלקם

קשורים לטווח המפגשים המוגבל בהתנסות, בחלקם לניסיון הסטודנטים, הכריזמה שלהם, תכנון מהודק של מערכים ומאידך יכולת שינוי, 'זרימה עם הכיתה' וגמישות דידיקטית, מחויבות המחנך/כת, רכזת/השכבה ועוד ועוד... רק נציין שרמת שיתוף הפעולה והמגויסות שהפגינו התלמידים לתהליכים הייתה לא אחידה, ולעיתים קרובות שיקפה במעין היפוך מעניין שכזה, דווקא את מידת הביטחון והאמון בתלמידים שהקרנו הסטודנטים. ככלל, נטו רוב התלמידים לשתף פעולה עם הפרויקטים.

מדברי הסטודנטים על חוויית ההוראה אחרת "בלמידה הזו אנו מתייחסים לבית הספר לא כמקום מבודד ומנותק, אלא מגייסים את הסביבה הקהילתית באזור שבו הוא מסוּק ומשתמשים באמצעי זה כדי ליצור למידה משמעותית תוך השגת המטרות הללו: מימוש עצמי של הלומד, רלוונטיות של הלמידה לחיים האמיתיים, פיתוח שייכות הלומד למקום מגוריו תוך שימוש במרחב העירוני" (עדי ואיילת, 2015).

"למידה מבוססת מקום עוסקת בהתבוננות מעמיקה על המקום הטבעי שבו הילד גדל והתעצב מספר היבטים: גאוגרפית, תרבותית ואנושית. זוהי למידה המפתחת שאילת שאלות על המקום תוך ראייה כוללת ורחבה יותר. למידה מבוססת מקום שואפת לחזק את תחושת השייכות למקום שבו הילד חי, תוך העצמת תחושת המסוגלות של כל אדם ליצור, לעצב ולהשפיע בכל עת על המרחב" (שוש ואורלי, 2015). "למידה מבוססת מקום הנה למידה שרואה בבית הספר מסגרת קהילתית, המאפשרת שיח על ערכים, תפיסות, מקומות, ידע וכו'. הלמידה היא תהליכית ומסתמכת על הסביבה הקרובה של הלומד ומיצוי האפשרויות הלימודיות הטמונות בה" (גולן וליאור, 2015).

לסיכום, החמ"ם, החינוך מבוסס המקום, הוא פדגוגיה מתהווה שקוראת לחבר את החינוך עם מרחב חיי היום-יום של התלמידים דרך התבוננות, למידה וחקר של המקום על מרכביו הפיזיים-חברתיים וההתנסותיים. בתכנית 'שבילים' אנו מצויים בשנים האחרונות במסע מרתק של ההתנסות בפדגוגיה הזו, שאותה מצאנו כמייצרת תשתית לשפה משותפת של ארבע הדיסציפלינות. שפה זו היא כלי שבאמצעותו מתעצבת זהותה של התכנית וזהותם החינוכית של הלומדים בה. אחד הביטויים המובהקים של השיח הזה היה ההתנסות בחמ"ם שדימונו לסטודנטים שלנו. התנסות זו, לא רק הפגישה את הסטודנטים עם עולם ביה"ס דרך משקפי החמ"ם, אלא גם גרמה לנו ולסטודנטים להבנה מעמיקה יותר של הפדגוגיה המתהווה הזו ושל הדילמות שהיא מעוררת.

מקורות מצוטטים וקריאה נוספת במאמר של ד"ר ארנון בן ישראל, ד"ר רביב רייכרט

וגב' דפנה גרנית-דגן

בובר, ס' (1959), בסוד שיח - על האדם ועמידתו נוכח ההווה. מוסד ביאליק: ירושלים.

דיואי, ג' (1969), דמוקרטיה וחינוך. מוסד ביאליק: ירושלים.

דיואי, ג' (1960) הילד ותכנית הלימודים. אוצר המורה: תל אביב.

שוורץ, א' (2008). "כשרצון וחסד חוברים יחד ביחסי אדם וטבע", בתוך אלוני נמרוד (עורך)

דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. הקיבוץ המאוחד.

Casey, E. S. (1993), *Getting Back into Place*, Bloomington, Indiana University Press.

Relph, E. (1976), *Place and Placelessness*, London, Pion.

לומדים, יוזמים, מיישמים וחוקרים ברג"ב

ורד יפלח-וישקרמן

ד"ר ורד יפלח-וישקרמן עומדת בראש תכנית המצוינים של מכללת קיי, המכונה רג"ב (ראש גדול בהוראה). הסטודנטים לתואר הראשון בהוראה הלומדים במסגרת זאת זוכים לתכנית לימודים מזורזת, המכשירה אותם בפרק זמן מהיר ומבטיחה להם עבודה בתחום ההתמחות שלהם בתום לימודיהם. בנוסף לחובותיהם הלימודיים בתכניות ובהתמחויות ה"רגילות" שלהם, הסטודנטים של רג"ב משתתפים בתכנית הלימודים הייחודית להם. תכנית רג"ב במכללת קיי מדגישה לא רק את הקשר לקהילה, אלא גם את ההיבטים היצירתיים והחוויתיים של תהליכי הלמידה השונים.

דרישות ייחודיות שאינן לימודיות:

- פעילות התנדבותית: כל סטודנט חייב להשתתף באופן פעיל בפעילות התנדבותית למען החברה או למען סטודנטים אחרים במכללה. המטרה של דרישה זו היא לעודד את הסטודנטים להיות מעורבים בפעילויות חברתיות וחינוכיות.
- השתתפות בכנסים ארציים: במהלך כל שנה מתקיימים שלושה כנסים ארציים של הסטודנטים מתכנית המצוינים. הכנסים נערכים בכל פעם במכללה אחרת, והם עוסקים בתכנים פדגוגיים חינוכיים.

דרלינג המונד (Darling-Hammond, 2000) מצאה כי להכשרה איכותית יש השפעה ישירה על העלאת איכות המורים, כלומר לא די בהצטיינות אלא דרושה הכשרה ייחודית המכוונת למצוינות. במכללת קיי נבנתה תכנית ייחודית המכוונת להכשיר מורים מצוינים (תכנית רג"ב - ראש גדול בהוראה). התכנית מציבה רף גבוה לקבלה (Rice, 2003) ודרישות גבוהות במהלך הלימודים. יש בה גיש על טיפוח הרכיבים שעשויים להיות מנוף לתפקודם כמורים מנהיגים ומובילים. התכנית מכוונת לטפח ולקדם את ההתפתחות האישית והמקצועית של הסטודנטים המצוינים במכללה. מטרתה לעודד את הסטודנטים לחתור למיצוי הפוטנציאל האישי שלהם ולפיתוחו תוך כדי נכונות להשקיע בכך מאמצים.

תכנית רג"ב מזמנת שילוב של למידה עיונית-תאורטית ומעשית, ומתבצעים בה תהליכים של הבניית ידע ורפלקציה של הסטודנט כלפי עצמו וכלפי האחר. במהלך התכנית משתתפים הסטודנטים בסדנאות, בסיוורים, בהרצאות ובמפגשים עם בוגרי התכנית. במסגרת סדנאות העשרה מודגשות גישות חדשניות בחינוך וחשיפה

האגף להכשרת עובדי הוראה של משרד החינוך מפעיל בשנים האחרונות תכנית להכשרת סטודנטים מצוינים להוראה. התכנית מתבצעת בכעשרים וחמש מכללות אקדמיות לחינוך ומטרתה לגייס להוראה סטודנטים בעלי איכויות גבוהות ולהכשירם באמצעות תכנית מיוחדת ואיכותית לקראת מצוינות בהוראה ובמנהיגות חינוכית. התכנית פועלת במכללות ערביות ויהודיות, חרדיות וחילוניות מכל קצות הארץ. את תכנית האב של התכנית קבע משרד החינוך, והיא כוללת הנחיות ועקרונות המשותפים לכלל תכניות המצוינים במכללות. עם זאת בכל מכללה ניתן לתכנית צביון ייחודי ההולם את רוח המכללה ואת תרבותה.

המאפיינים המשותפים והאחידים לכלל המכללות:

- א. **תנאי קבלה ומעבר:** הקבלה לתכנית היא על פי התנאים שקבע משרד החינוך: מתקבלים רק סטודנטים בעלי ציון קבלה גבוה הכולל גם את המבחן פסיכומטרי וגם את ממוצע מבחני הבגרות. כדי לעבור משנת לימודים אחת לשנייה הסטודנט צריך להוכיח הישגים ותפקוד. נקבע כי תנאי המעבר הם ממוצע של תשעים והמלצת רכז התכנית.
- ב. **משך התכנית והיקפה:** כל המתקבל לתכנית חייב לסיים את לימודיו בשלוש שנים, ולא בארבע שנים. כל המתקבל לתכנית זכאי למלגת לימודים. במהלך התקופה על הסטודנט להשלים את כל החובות שקבעה המועצה להשכלה גבוהה לצורך קבלת תואר B.Ed. ותעודת הוראה.
- ג. **אופי הלימוד וההכשרה:** קורסים ייחודיים המיועדים רק לסטודנטים שבתכנית, בחירה אישית של קורסים גם אם אינם נכללים במסלול ההתמחות של הסטודנט ולמידה עצמית.

לדרכי למידה-הוראה מגוונות. אחד ממאפייני התכנית הוא הניסיון להעצים את הסטודנטים ולטפח אצלם שאיפה למצוינות עבורם וכמודל שהם יאמצו כמורים עבור תלמידיהם. מאפיין נוסף בתכנית הוא שיתוף מלא של הסטודנטים בהוויית הלימודים: בהחלטות, באחריות ובתוצאות.

הקול האחר של תכנית רג"ב במסגרות חינוכיות בדרום

בתכנית רג"ב מתקיימת התנסות מעשית אחרת בנוסף על ההכשרה המעשית הנעשית במכללה. ברג"ב פותח מודל אחר המאפשר לסטודנטים ולסטודנטיות מתכנית המצוינים בני המגזר הבדווי ללמד תלמידי תיכון יהודי ערבית מדוברת **למבחן הבגרות בעל-פה** בדיאלקט בדווי. מודל זה מאפשר לסטודנטים הבדוויים להיות חונכים לתלמידי יהודים וכן להיות חניכים של המורה המאמנת. מודל ייחודי זה יוצר ממשק ייחודי בין המשתתפים בתהליך, כשכל הגורמים יוצרים שיתוף פעולה ומלמדים זה את זה. מודל שבו הסטודנטים, המורה והתלמידים משמשים חונכים וחניכים גם יחד. שילוב מעין זה מזמן קשר בלתי אמצעי ביניהם לבין התלמידים, ומאפשר שיתוף פעולה על בסיס הכרה הדדית של השפה, של החברה ושל התרבות הערבית. תהליך הלמידה כולל פעילות אותנטית מתמשכת בהקניית הערבית המדוברת, וביניהן למידה בקבוצות קטנות, סיור במרכז ג'ו אלון, סיור בשוק המקומי ברהט וצפייה משותפת בהצגה "אלף לילה ולילה" המוצגת בתאטרון הערבי-עברי ביפו.

היתרונות הבולטים של השותפות עבור הסטודנטים הם גם בתחום הפדגוגי וגם בתחום הבין-אישי. בתחום הפדגוגי מתקיים עבורם בפרויקט מרחב להתנסות עשירה וללמידה מגוונת תוך צמצום הפער בין התאוריה לבין הפרקטיקה. הסטודנטים מכירים את בית הספר כמערכת מורכבת, הם משתתפים בניית עולם ידע תוך הפעלת חשיבה רפלקטיבית וקבלת תמיכה רצופה, הם נחשפים להשקפות עולם ולסגנונות הוראה מגוונים ולומדים אותם, יש להם קשר רציף ומעמיק עם המורה המאמנת לאורך כל תהליך ההכשרה, ניתנת להם הזדמנות לבטא את קולם האישי, ליזום ולהיות יצירתיים, הם מקבלים תמונה אותנטית של מורכבותו של מקצוע ההוראה, וכן הם מצמצמים את הלים הכניסה למערכת החינוך בעת סיום לימודיהם ותחילת עבודתם כמורים מוסמכים.

סן ההיבט הבין-אישי, יתרונותיה של השיטה עבור הסטודנטים מתבטאים בהעמקת הקשרים החברתיים בינם לבין עצמם, שכן ההתנסות נעשית בקבוצות, ולא עם המורה החונך בלבד.

מחקר שנערך על פרויקט זה עולה שהתלמידים והסטודנטים החונכים דיווחו על האופי המתגמל של החונכת: הצלחותיהם של התלמידים במבחן הבגרות, צמיחתם המקצועית והאישיותית, הן של התלמידים והן של הסטודנטים, מהווה מקור לסיפוק ולתחושת ערך עצמית. החונכות התבררה כתהליך דו-כיווני המאפשר צמיחה לכל המשתתפים בתהליך, קרי לתלמידים, לסטודנטים ולמורה המאמנת. מהממצאים עלה שהסטודנטים חשו כבוד וביטחון בהתנסות במגזר היהודי, ושיטת העבודה בקבוצות קטנות חשפה אותם לפדגוגיה אחרת ושונה והייתה רלוונטית ומשמעותית. התלמידים נחשפו לחוויה לימודית אחרת שהפכה את הלמידה למשמעותית יותר. כל משתתפי הפרויקט ציינו את הצלחתו והביעו רצון להמשיך בתהליך, ואכן הפרויקט ממשיך זו השנה השלישית.

השותפות הייחודית מאפשרת פיתוח שיח דיאלוגי. מהותו של הדיאלוג בפדגוגיה היא שיח שוויוני בין לומדים למלמדים, שיח הנובע מחייהם של הלומדים (בין התלמידים לסטודנטים, ובין הסטודנטים

למורה המאמנת) ומבוסס על כבוד הדדי. באמצעות דיאלוג כזה המורה מכיר את אורחות חייהם של התלמידים, את המושאים המשמעותיים עבורם, והוא אינו מניח שידע אחד טוב מידע אחר. הוא מסתמך על עולמם התרבותי של הלומדים. בלמידה הדיאלוגית גם המורה וגם התלמיד מלמדים ולומדים. במערכת היחסים בין השותפים בלמידה הדיאלוגית מתקיימת הדדיות, התכונות, שוויוניות, אמפתיה רגשית וקוגניטיבית, גמישות בהחלפת עמדות בין השותפים לדיאלוג ותרומה הדדית ללמידה (רון, 1994).

לבני המגזר היהודי פותח מודל אחר, והוא התנסות בבית הספר הניסויי בגבים. המודל שפותח בין בית הספר לתכנית המצוינים של המכללה מבוסס על אמון ושיתוף בין מסגרות שבדרך כלל מופרדות: אקדמיה ושדה. במודל זה הסטודנטים של רג"ב מכירים את מהות הניסוי המוביל את בית הספר "חינוך למצוינות כמנוף להצלחה בחיים". בית הספר מחנך למצוינות מתוך אמונה ביכולתו של כל ילד להצטיין. במסגרת השילוב של הסטודנטים בבית הספר יזמות הסטודנטים מוטמעות בדנ"א הבית ספרי. כל סטודנט מציע רעיון או מטמיע רעיון שבית הספר מבקש לפתח, והוא מיישם אותו במהלך שנת הלימודים האקדמאית. ההתנסות של הסטודנטים אינה בהוראה בכיתה! אלא ביישום פרויקטים חדשנים וייחודים שיתרמו הן לסטודנט והן לכלל באי בית הספר (תלמידים, מורים, הנהלה והורים).

להלן מספר דוגמאות משנת הלימודים תשע"ד:

- עדכון ושיפור מודל הייצוג העצמי (מהות הייצוג העצמי היא פעולה שבה האדם מדבר בעד עצמו ומייצג את האינטרסים האישיים שלו. הוא מגן על זכויותיו ומבטיח שיסופקו לו השירותים המתאימים. הייצוג עצמי הוא כלי חינוכי חדשני שעשוי לסייע לכל אדם, כולל תלמידים צעירים וליצור שינוי בחייהם)
- בניית מודל חונכות בבית הספר
- פיתוח מחברת מצוינות לכיתות ג-ו
- העצמת תלמידים חלשים בעזרת לימודי ג'ודו

להלן מספר דוגמאות אשר נעשות בשנת לימודים זו - תשע"ה:

- פיתוח ושיפוץ חצר המשחקים לתלמידי כיתה א
- פיתוח מחברת מצוינות המתאימה לכיתות א-ב
- בניית קבוצת למידה להקניית יסודות בספרות הרוסית
- פיתוח מחקר מתוקשב על תפיסת המצוינות בקרב כלל תלמידי בית הספר

במודל זה סטודנטים מקבלים אחריות על התוצרים ועל התהליך. הרווח בתהליך הוא דו-צדדי: הם חווים למידה ועשייה משמעותית אחרת התורמת ומקדמת אותם ואת בית הספר. במודל זה אנו מאפשרים לסטודנטים להגשים ולממש חלום שאלמלא השיתוף הפורה והקבלה מבית הספר, הוא לא היה מושג.

במהלך העשייה והלמידה של היזמה, הסטודנטים לומדים על תהליך הניסוי, פוגשים את הצוות החינוכי והנהלה, מציעים רעיונות ליישום חדשנות אחרת בבית הספר, מיישמים ובודקים כיצד הפרויקט פועל ועובד.

סוף תהליך הלמידה מגיע לשיאו בכנס ארצי של תכנית המצוינים בשיתוף עם אגף ניסויים ויזמות והאגף להכשרת עובדי הוראה, ובו הסטודנטים מהמכללות השונות מציגים ומלמדים את הפרויקטים שנעשו.

הקול של רג"ב במכללה

תכנית רג"ב במכללה היא מעין חממת יזמות חינוכיות במטרה לתרום לחדשנות הפדגוגית במכללה. היזמות הצומחות בתכנית מופצות ולעתים מוטמעות במערכת החינוכית של המכללה. הסטודנטים בתכנית הלימודים רג"ב נחשפים למגוון של קורסים, סיורים, הצגות, כנסים ארציים, הם מובילים, יוזמים ומארגנים את הימים הירוקים במכללה - החל מארגון סדנאות הלמידה והעברתם לקהל ועד רמת הלוגו וההזמנה שנשלחת לאורחים. בארגון ובהובלת "הימים הירוקים" והכנס הארצי שנערך בשנה שעברה לבוגרי שנה ג של תכנית המצוינים "למידה באהבה" עומדות המטרות הבאות:

1. לחשוף את הסטודנטים לידע החדש ולשיטות פדגוגיות אחרות
2. לחשוף את הסטודנטים האחרים במכללה לידע אחר
3. ללמד את הסטודנטים ברג"ב כל מה שקשור לארגון של יום מסוג זה

בתכנית אנו נוטנים לסטודנטים כלים פדגוגים אחרים בנוסף להשכלה הדיסציפלינרית שהם רוכשים במסלולי ההתמחות, ובכך אנו מקנים ניסיון ומיומנויות. הגישה של רג"ב חותרת להקנות כמה שיותר כישורים וכלים שימושיים לעולם האמיתי, עולם בית הספר. בהקניית מיומנויות אלו בסביבה המטפחת של התכנית ושל המכללה אנו משרים ביטחון ומעלים את רמת המסוגלות ותחושת השייכות והגאווה לתכנית ולמכללה ומכשירים מורים מובילים בעלי ידע, כישורים ויכולות ההוראה, תוך כדי טיפוח סקרנות ללמידה, חשיבה יצירתית ותחושת מסוגלות גבוהה.

כל פעילות חינוכית "אחרת" שנעשית בתכנית והמאפשרת בידי הסטודנטים מופצת לאחר מכן ליתר הסטודנטים במכללה. דוגמה לכך היא ההצגה "שקופה" העוסקת בבעיית האנורקסיה. לאחר צפייה בהצגה זוג סטודנטים חקר את העמדות והתפיסות של הסטודנטים, שנכחו בהצגה בסוגיית האנורקסיה ואת תרומת ההצגה לחשיפת הנושא. מסקנתם הייתה שלהצגה יש חשיבות רבה בשיח החינוכי הקיים, ונושא זה אינו נמצא בתכנית הלימודים במכללה ולכן יש חשיבות רבה להביא הצגה זו שוב. לפיכך ההצגה זו הוצגה השנה לכלל הסטודנטים ולוותה בשיח פתוח וכן עם השחקנית.

קול השותפות של רג"ב

מעורבות בתחום הארכיאולוגיה: תכנית המצוינים ורשות העתיקות פיתחו תכנית העצמה ושילוב סטודנטים בפרויקטים חינוכיים ערכיים בתחום הארכיאולוגיה באזור דרום ארץ ישראל. מטרת היזמה היא לקרב את הסטודנטים של המכללה לעיר באר שבע ולתרבותה בעבר ולחשוף בפניהם את שרידי העבר במבט אל העתיד. הפעילויות השונות מתבצעות בליווי ובהנחיה של ארכיאולוגים מרשות העתיקות. התכנית כוללת הרצאות וסיורים לשם העשרה והרחבת הידע בתרבויות עמי קדם בזיקה למורשת התרבותית ולסביבה. כמו כן הסטודנטים מקבלים הנחיה בכתובת תכניות חוץ כיתתיות בדגש על אתר העתיקות "מתחם C", המוגדר כבאר שבע הקדומה ובעל חשיבות עולמית בחקר העבר. את החפירות באתר

ביצעו המגמה לארכיאולוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב ורשות העתיקות בניהולו של פרופ' יצחק גלעד וד"ר פטר פביאן בשנים 2004-2006. בהמשך הסטודנטים לומדים כיצד מכינים מערכי שיעור בנושאי ארכיאולוגיה כולל הארגון וההבנה של לימוד חוץ כיתתי. ההתנסות היא באתר העתיקות "תל שבע". תל שבע הוכרז בשנת 2005 כאתר מורשת לאומית בידי אונסקו. בתל באר שבע נחשפו שני שלישים משטח העיר של התקופה הישראלית הקדומה (המאה העשירית לפנה"ס), ועובדה זו הפכה את האתר למקום יחיד במינו ללימוד עקרונות התכנון העירוני בתקופת המקרא. בתל הוקמה בעת ההיא עיר מנהל מבוצרת.

התכנית נבנתה כך שיש אירועי למידה ייחודיים, שמעודדים את הסטודנטים להשתתף באופן פעיל בתכנית הלמידה ושגורמים ליצירת חוויה חיובית שהם ישתפו בה אחר כך את תלמידיהם. התכנית מאפשרת לסטודנטים לחוות תחום דעת חדש, לבצע התנסות ייחודית, ולא פחות חשוב, להכיר את העיר באר שבע לגווני העתיקים, עיר שבה רובם ישתבצו במערכת החינוכית היסודית, העל-יסודית ובמערכת החינוך המיוחד.



השנה במסגרת השותפות פותח הנושא "ארכיאולוגיה סובבת עולם", והרצאות בנושא ניתנו בצהרי יום ג' והן היו פתוחות לקהל הרחב. בהרצאות נחשף הקהל לימי הפרעונים, לשושלות סין הקדומות ולציורי האדם הקדמון.

שיתוף פעולה נוסף הוא עם עמותת אל"י (האגודה להגנת הילד): הפגיעה המינית בבתי הספר היא אחת התופעות הנפוצות והחמורות. למרות ההכרה הרשמית של משרד החינוך בחשיבות הנושא ובצורך הקיים בשטח, לא קיימת כיום כל הכשרה מחייבת של אנשי חינוך בתחום לא במסגרת לימודי תעודת ההוראה הבסיסיים, ולא בהכשרות בהמשך. לפיכך ברג"ב השנה הועברו ארבע סדנאות לסטודנטים בנושא סוגי פגיעות מיניות, שכיחות התופעה בהקשרים מגזריים, היבטים חברתיים, משפחתיים ובין-אישיים של פגיעה מינית, מיניות נורמטיבית וא-נורמטיבית, סדנת הסוד, כללים לשיחה עם ילד שחושף סוד. אחת מהרצאות הייתה הצגה "השיעור", והיא עסקה באלימות מינית בנעור. ההצגה הייתה פתוחה לכלל הסטודנטים במכללה. חשוב לציין שהפעילות ברג"ב היא רב-תרבותית משותפת, אך בנושא טעון זה נערכו סדנאות נפרדות למגזרים השונים.

אחד הגורמים החשובים ביותר בקביעת ההתנהגות של מורים בבית הספר הוא המטען הקוגניטיבי, הערכי והרגשי שהם מביאים אתם לעבודתם. לפיכך הגברת מודעותם של הצוותים החינוכיים, ובמקרה

שלנו - חשיפת פרחי הוראה לתופעות של אלימות מינית ולחשיבות התמיכה בנפגעים - לא רק תתרום לסיכויי שילדים ובני נוער יבחרו לגלות את סודם, אלא גם תוביל להנחלת נורמות התנהגות מכבדות וליצירת אקלים בטוח ונעים בכיתות.

קולה של למידה אחרת ברג"ב

חלק מתכנית הלימודים ברגב מתאפיינת בלמידה מבוססת פרויקטים, ובמסגרתה נעשו מגוון רחב של פרויקטים אישיים. להלן מספר דוגמאות: הכנת ידיעון למושגי יסוד חשובים לפרחי הוראה, הכנת עיתון וירטואלי "כיצד להיות מורה ירוק", קירות מדברים בנושאים שונים, כגון משל החודש, מנהיג החודש, פרח החודש, ספרות ערבית המתורגמת לעברית. את כל הפרויקטים ליוותה אכסניית לשון בראשותה של ד"ר עדית שר. כידוע אחד העקרונות החשובים של הלמידה המבוססת פרויקטים הוא התרומה לקהילה. לפיכך תכנית המצוינים החליטה לשפץ את הגן הבוטני שנמצא במכללה. במהלך הלמידה הם הכירו את הצומח בגן (בהנחיית הגב' דיני דויטש), הם נחשפו לפעילות מוזיקלית, הכינו שילוט לעצים הנמצאים בגן וברחבי המכללה (השילוט דו-לשוני) ובנו כלים מוזיקליים ברחבי הגן. את שם הגן "נגינה" הגה הסטודנט מקבוצת המצוינים איקו יפרח.

הלמידה האחרת לא מתאפיינת רק בהקמת הפרויקט, אלא היא מלווה גם בכתיבת דו"ח הערכה מלא תוך כדי למידה והקנייה של שיטות הערכה (בהנחיית ד"ר רוד רפאלי). הסטודנטים מתארים את היזמה ואת הצרכים, מנסחים מטרות, מנסחים אמות מידה שלפיהן תוערך מידת ההצלחה של כל אחת מהפעולות, בונים את שאלות ההערכה ואת כלי ההערכה, מסיקים מסקנות תוך ניתוח הממצאים ותוך התייחסות לשאלות ההערכה המבוססות על הממצאים וכותבים המלצות לכיווני פעולה אפשריים.

הסטודנטים ברג"ב לא רק עושים ויוזמים אלא הופכים לחוקרים. ניסיון בכתיבת הדו"ח מאפשר להם הכנה והתנסות בשלבים השונים בדרגות הקידום למורים.

דרך נוספת היא למידה באמצעות טיול. בקרב אנשי חינוך בארץ ובעולם קיימת הסכמה רחבה לגבי הפוטנציאל החינוכי הגלום בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית. מאות ואלפי מאמרים בכתבי עת בארץ ובעולם מצביעים על תרומותיו הסגוליות של אירוע למידה חוץ כיתתי בתחום הלימודי, הקוגניטיבי והריגושי (אפקטיבי). אולם כאשר בודקים את מידת הלמידה החוץ-כיתתית ורמתה במציאות הבית ספרית, בולטת לעין התהום העמוקה בין הפוטנציאל לבין מימושו. סקרים שנערכו בתחום זה בארץ ובעולם מצביעים שמורים ממעטים לשלב את הסביבה החוץ-כיתתית בתכנית הלימוד. יתרה

מזאת, גם פעילויות חוץ-כיתתיות רבות שיוצאות לפועל נושאות רווח לימודי אפסי, ומימוש הפוטנציאל הריגושי-חברתי הגלום בהן כלל אינו ודאי. בתכנית אנחנו רוצים להעביר את מסר חשיבות הטיול והלמידה החוץ כיתתית כנושא בעל רווח לימודי ובעל פוטנציאל ריגושי. דוגמאות לטיולים - במסגרת הלמידה יצאו הסטודנטים לפעילות ימית להכרת עמותת "זיו נעורים". העמותה מבצעת פעילות ימית אתגרית חווייתית כאמצעי להעצמת בני נוער בסכנת נשירה ממערכת החינוך. הסטודנטים חוו חלק מהפעילות הימית ונחשפו לתהליכי הלמידה וההוראה האחרת. בסיוור אחר למדו הסטודנטים על המעורבות החברתית בשוק מחנה יהודה בירושלים תוך סיור ניווט בשוק. בסיוורים אחרים נלמדה מנהיגות בעולם החי בספארי, והסטודנטים חוו סדנאות ייחודיות במוזיאון המדע בירושלים.

למידה אחרת במישור הארצי: פורום הסטודנטים הבין-מכללתי. פורום זה הוא מסגרת המשותפת לסטודנטים מצוינים נציגי כל המכללות להוראה ומכוונת לפיתוח תפיסה של מנהיגות מובילה בהלימה למטרות התכנית: טיפוח מורה מוביל, מחנך מצוי ומנהיג חינוכי. מסגרת זו עוסקת בלמידה ובמעורבות חברתית-חינוכית-קהילתית ומביאה לידי ביטוי את המגוון האקדמי התרבותי והערכי של תכניות המצוינים, את המוטיבציה ואת היכולת הגבוהה של המשתתפים בו. סטודנטים נבחרים מתכנית המצוינים במכללה נוסעים למכון מופ"ת ארבע פעמים בשנה ולומדים באחד מארבעת הערוצים הייחודיים: "יצירתיות שמשנה למידה", "לומדים לשחק", "מדברים חינוך" ו"מסע ויזואלי". בתהליך הלמידה הם נחשפים ללמידה תאורטית (חומר רקע, מודלים, כלים פרקטיים ליישום ומימוש רעיונות, כלים לתכנון בקרה ארגון ותפעול, תהליכי העברת הידע למכללה וכד') ונפגשים עם מורים-מנהיגים חינוכיים (בוגרי התכנית ואחרים). כמו כן הם יוצאים לסיורים במסגרות חינוכיות בהתאם לרעיון המוביל כל אחד מערוצי הפורום. המפגשים מעשירים את הידע של הסטודנטים כמקור לפעילות וכחינה.

השותפים להובלת הפורום:

- האגף להכשרת עו"ה, משרד החינוך, בראשות מר נח גרינפלד.
- התכנית להכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך, בראשות ד"ר רמה קלויזר.
- מכון מופ"ת, בית הספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות, בראשות ד"ר מיכל גולן.

לסיכומם של דבר, תכנית המצוינים חושפת את הסטודנטים של התכנית לתכנים נוספים מעבר להכשרה שניתנת במכללות לחינוך. תכנים אלו הם תוספת לתכנית הלימודים הרגילה, וההחלטות מתקבלות בשיתוף בין הסטודנטים לראש התכנית תוך כדי יצירת רעיונות שיתופיים והוצאתם לפועל. השאיפה היא להפוך את הלמידה למידבקת ולגרום לרעיונות ולתכנים הייחודיים להגיע לבתי הספר שבהם ילמדו הסטודנטים ולחלחל בהם.

קריאה מומלצת ומקורות לאמרה של ד"ר ורד יפלא-וישקרמן

רון, צ' (1994). **היערכות המורה להוראה דיאלוגית**. דפים, 18. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *The Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1> [22/12/06].

Rice, J.K. (2003). *Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

איפה הם היום?

מירב פרס, מוסמכת מכללת קיי בתכנית ללמידה והוראה, וכיום מדריכה פדגוגית במכללה

ראיינה: יהודית ברק



ד"ר יהודית ברק היא ראש ביה"ס ללימודים מתקדמים במכללת קיי והאחראית על חמש התכניות לתואר השני. בנוסף היא מדריכה פדגוגית. כשהיא נתקלת בסטודנטית שלה לשעבר מירב פרס זה אינו מפגש מקרי בין מרצה לסטודנטית לשעבר, אלא פגישה של עמיתות לעבודה. בשיחה אישית חושפות השתיים את תהליך הצמיחה המקצועית של מירב פרס באמצעות הלימודים להוראה ולתואר שני במכללה וההשתלבות בעבודה כחלק מהצוות להכשרת המורים במקום שבו היא למדה להיות מורה.

במכללה, סטודנטית בתכנית להכשרת מנהלים, וכמובן, מורה, מחנכת ומובילת צוות בביה"ס. "קו רצוף - ללא הפסקה" כהגדרתה של מירב, או לא להיות כ"קופסת שימורים" הנשמרת ללא שינוי לאורך השנים.

"[אני] מייצרת לעצמי את ההתפתחות שלי - אני פרואקטיבית, מייצרת לעצמי את המחשבה לגבי מה שאני רוצה לעשות ואיך לעשות...ולאן אני הולכת. ברור שאני לא נשארת במקום לאורך זמן...ברור לי שאני מחפשת עוד מקומות להשפיע, ברור לי שהניסיון שאני צוברת לא יכול להישאר סתם כשק של ניסיון, אני חייבת לפתוח את זה ולעשות עוד דברים ולהשפיע על אנשים אחרים, להשפיע על תהליכים אחרים."

ברוח זו היא גם מגדירה גם את השאיפות שלה לגבי הסטודנטיות להוראה: "כאשת חינוך - אשמח לראות שיצא מפה דור של אנשים פרואקטיביים, לא חושבים עבורם, אלא מקבלים את ההחלטות. [אני] נהנית להתווכח עם הסטודנטיות - אל תסכימו אתי תגידי לי למה."

מירב רצה קדימה, אבל לא לבד, היא בתהליך שבו היא מסתכלת באומץ על עשייתה, בוחנת את מה שהיא עושה ומזמינה את העמיתים והסטודנטים שלה לדיאלוג משותף. האופק המקצועי שלה הולך ונפתח במעגלים השונים שבהם היא פעילה, והיא מייצרת הזדמנויות להשפיע ולשנות בכל אחד מהם. וכך, עם כרטיס הביקור הראשוני הייתה העשייה הייחודית שלה כמורה בתחומי הכיתה שלה, והיום היא שותפה בהובלת תהליכים פדגוגיים פתוחים ברמת ביה"ס ובכלל.

"המוטיב של איך אני רואה את עצמי כאדם, למה אני בחרתי במקצוע ואיך אני רואה את עצמי כמחנכת אלו נקודות המוצא שלי. כל מורה צריך לחשוב עליה... [השנה] אני מעבירה תהליכי שיפור בתוך הצוות שאני עובדת בו, תהליך שמנסים ביחד עם המנהלת לגרום לצוותים לצאת מהכיתות וללמד במרחבים אחרים - לצאת מדפוס ההוראה של מורה כיתה זה מול זה...ללמד במרחבי למידה פתוחים ולהשתמש בפדגוגיות נוספות."

מירב, בוחנת מחדש את העתיד ומשאירה דברים פתוחים. איני יודעת באלו הקשרים נוספים תיפגשנה דרכינו בעתיד, אבל אני בטוחה שהם יובילו למרחבים של התחדשות והאופק - פתוח...

מירב ואני מורות עמיתות במכללת קיי ואנחנו נפגשות בימי סגל ובמעברים בין הכיתות במסדרונות המכללה. שתינו מדריכות פדגוגיות, ואנו משתדלות לחנך מורים שיהיו בעלי קול משלהם ורצון להשפיע ולשנות. הכרתי את מירב לפני כמה שנים כשהייתה סטודנטית לתואר השני בתכנית למידה והוראה. מירב התחילה ללמוד בתכנית לאחר ניסיון של 12 שנה במערכת החינוך כמורה בחטיבה הצעירה. היא חזרה למכללה להמשיך ללמוד לתואר שני לאחר שגם את התואר הראשון היא למדה אצלנו. מירב התלבטה בין המשך הלימודים במכללה לבין לימודים באוניברסיטה, והבחירה ללמוד במכללה הייתה בגלל השייכות ותחושת הרלוונטיות של הלימודים במכללה לשאיפותיה המקצועיות: "לא חיפשתי שינוי מקצועי. רציתי להישאר מורה ולא להתנתק מהשטח, אבל גם לחשוב על העשייה."

מירב סיימה את לימודי התואר הראשון במסלול הגיל הרך, ומיד לאחר מכן החלה לעבוד בחטיבה הצעירה בבית הספר היסודי ברמות. כשנפגשנו במסגרת לימודי התואר השני הציגה מירב (ביחד עם שרון, עמיתתה ללימודים לתואר הראשון, לעבודה ולתואר השני) 'כרטיס ביקור' מקצועי של עבודתה בחטיבה הצעירה. אלו היו תמונות מהמסעדה שתכננו והקימו עם תלמידיהן בכיתה א'. מסעדה שבה התלמידים תכננו את התפריטים וכתבו אותם, חישוב את המחירים ועיצבו את הסביבה ואת התלבושות. מירב ושרון שיתפו את הקבוצה בחוויית למידה מיוחדת בסביבה פתוחה ויצירתית. ואנו התרגשנו לראות את ההתלהבות והיצירתיות של הסועדים, המלצרים והמארחים במסעדה. בין הילדים היו ילדים בעלי צרכים מיוחדים וילדים שלמדו לראשונה כי מסעדות הן מוסד חברתי נפוץ למדי. ההתנסות הזו הביאה לידי ביטוי גם את עבודת הצוות הייחודית של מירב ושרון - כל אחת מהן הציגה 'כרטיס ביקור' שיתופי, דבר שאינו מובן מאליו בתרבות שבה אנו מורגלים בדרך כלל לשמוע על הישגים והצלחות אישיים.

את הקול המקצועי הייחודי הזה הביאה מירב ללימודי התואר השני, והיא המשיכה ללמוד ולפתח אותו גם מעבר לגבולות הכיתה. רק שלוש שנים עברו מאז סיימה את התואר השני, וקשה לעקוב אחר תנופת העשייה והלמידה שלה בשנים הללו הכוללת: מדריכה פדגוגית במכללת קיי, 'רומן' בתהליכים לגבי לימודים לתואר שלישי, מנחת סדנאות סטאג'

מה רואה? על תערוכות שהתקיימו בעת האחרונה דניאלה מלר - פורמת הזיכרונות

אוצרים: משה בלמס ואביבית מרציאנו בשיתוף ישראל רבינוביץ,
אוצר הגלריות לאמנות במכללת קיי

במסגרת לימודיהם במכללת קיי נדרשים הסטודנטים להוראת האמנות ללמוד קורס אוצרות בהנחיית האמן ישראל רבינוביץ. מטרת הקורס היא להכשירם לאוצרות בקהילה ובבית הספר שבו יעבדו. משה בלמס ואביבית מרציאנו ביקשו לאצור תערוכה לגלריה של מכללת קיי, ואכן הם אצרו תערוכה מגוונת ומרתקת של האמנית דניאלה מלר. היצירות כוללות ציורי שמן, הדפסים ותצלומים ועבודות רקמה ואריגה, ובכולן משולבת רקמת חוט ידנית, המהווה חלק מהמכלול השלם.

בעבודותיה של דניאלה מלר המוצגות בתערוכה מתמזגים שני תהליכים מנטליים של ריפוי ואיחוי. האחד קשור בתהליך האבל והפרדה מאמה, והשני - במראות מלחמת ששת הימים שבה שירתה כאחות חדר המיון בבית החולים בבאר שבע. מלר מפרקת את המראות והזיכרונות ומעבדת אותם באמצעות שפת אמנות עשירה ליצירה בעלת עצמה חזותית ורגשית.

דניאלה מלר היא אמנית הקושרת ופורמת חוטים במובן הקונקרטי והמטפורי כאחד. פקעת החוטים שלה מוליכה אל ההווה המשפחתית והיהודית בתוניס, שם נולדה, להתבגרות בעיירה הדרומית נתיבות ולחיייה הבוגרים כאחות בבית חולים וכאמנית תושבת הנגב. עבודותיה מורכבות משכבות שונות המתלכדות ומתנגשות זו בזו לחלופין בחתירה לאיזון שנוצר מתוך קונפליקט בין ניגודים: פעולה אקספרסיבית בחומר ובצבע אל מול הפשטה צורנית / הרכות והתום של האריגה מול התוכן הטעון / הזיכרון החמקמק מול הגופני הממשי עד כאב / דימוי המסווה את חומריותו מול חומריות המפרקת את הדימוי.

בסדרת עבודות שהחלה בזמן שאמה של מלר הייתה בחיים והסתיימה לאחר לכתה, מתגלה הפואטיקה המיוחדת שלה בשימוש ברקמה הרקמה מופיעה כשפה שבורה החושפת את מרכיביה - הקו, הקשר, התפר הפרום. בעבודות אלה בבואתה של האם מצוירת בצבעים מנוכרומטיים כמו בצילום ישן. פניה של האם גלויות, היא מחייכת ומקרינה בריאות ונדיבות. על הציור רקומים בחוט אדום מסמנים נוספים של האם: מכונת תפירה, הליכון מהסוג שמסייע לזקנים וזר פרחים. בשולי הציור רשומה בעיפרון מטריצה ממוספרת החושפת את הטכניקה של העברת הדימוי לבד הציור. כל המסמנים מובילים אל האם: המטריצה היא טכניקה שלמדה מאמה, הרקמה והדימויים קשורים לזיכרון של האם, והרקמה עצמה היא "שפת אם". אולם, עצמתן של העבודות מושגת לא רק בזכות המשמעות הרגשית





של הדימויים, אלא בזכות הנכחות הדו-משמעית של הרקמה. מצד אחד היא שואפת אל היפה והעגול: היא מפתה, סנטימנטלית וילדותית - ומצד שני היא מקוטעת, פרומה ומרחפת בעבודה כמו נכחות זרה ומטרידה.

"איך אפשר להירדם עם כל כך הרבה חוטים?" המשפט שלעיל מופיע בכתב ידה של דניאלה בספר סקיצות, שקטע ממנו מוצג בתערוכה. סבך החוטים הוא כאוס גולמי ומאיים. דניאלה מלר מחפשת קצה חוט בסבך הרשמים, שבהם כרוכים יחד פניהם הצעירות של חברי ילדות עם שאון המסוקים, מדי אחות צחורים ותערובת של תחבושות ודם. מסוק ה"סופר-פרלון" שנשא פצועים לבית החולים במלחמת ששת הימים מופיע בעבודתו, לפעמים כדימוי מסוק ולפעמים כצרעה (כשמו של המסוק בעגה הצבאית). בעבודות אחרות הוא מתגלגל ליתוש או לדמות האמנית כאחות צעירה הרוקמת/דוקרת באמצעות מזרק. דימויים כמו הצרעה והאלונקה הטעונים בתוכן סמלי ורגשי עוברים עיבוד צורני וסמנטי באמצעות הפשטה וחזרה. האלונקה כייצוג של הגוף חוזרת שוב ושוב. היא רוקמה, פרומה, רשומה בקו מתאר או עשויה תחבושות ספוגות צבע דם. האלונקה היא גם הגוף הפצוע, גם בד הציור וגם הזיכרון מדממים. שרשרת המסמנים מובילה ממסוק הפיני אל האמנית ומהאלונקה אל בד הציור. כך מעבירה האמנית את התפר הרקום למרחב הסמנטי של התפר כפרוצדורה רפואית ו"משכיבה" את הזיכרון על שולחן הניתוחים.



קצה החוט יכול להיות תמונה, מושג, תחושה שאינה ניתנת להיאמר. עבודת האמנות היא התווך שבו מתארגן העולם הפנימי, המדיום שבו מולכים הסימן והפעולה לשדות של זיכרון, שפה ומחשבה. דניאלה מלר יורדת לשורש זהויותיה כבת, כאחות, כאמנית, כמהגרת וכישראלית. "שפת האם" מתגלה בתהליך הזה כעמדה וכזהות יציבות, המאפשרות את ההתבוננות העצמית ואת האיחוי של האישי והקולקטיבי.



העבודות המלוות מאמר זה נוצרו בין השנים 2007 ל-2014. הן מתפרסמות כאן באדיבות האמנית.


מה שומע? על אירועים וכנסים במכללת קיי

גלגולו של לוגו לאה קוזמינסקי ונורית עבדו

בסמסטר ב' תשע"ה חנכה המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי לוגו (להלן סמליל, החלופה העברית) חדש. סקירה זו מציגה את הגלגולים שעבר הסמליל, גלגולים המייצגים את השינויים במעמד המוסד וכן את ההשפעות של אירועי הזמן. פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת המכללה, מציגה את גלגוליו של הסמליל.

בשלב השני עדיין הוצבו שני הסמלילים של שני המוסדות, אך תחת שם אחד "המכללה הממלכתית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע"

הגלגול הראשון - תקופת קדם סמליל: עד לכהונתו של ד"ר יצחק הלוינג כמנהל (1971) לא היה סמליל למוסד, והוא יוצג רק בשמו. אגב גם השם עבר שינויים. המוסד החל בשם "המדרשה החד-שנתית למורי כפר בנגב", עבר להיקרא "המדרשה הממלכתית לחינוך בנגב" ואז שינה את שמו ל"בית המדרש הממלכתי למורים ולגנות באר-שבע".

4 >>  המכללה הממלכתית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע

1 המדרשה החד-שנתית למורי כפר בנגב
המדרשה הממלכתית לחינוך בנגב
באר-שבע

הגלגול השני - סמליל עץ האשל: בתקופת כהונת ד"ר יצחק הלוינג כמנהל המוסד נקבעו הסמליל, המזכיר את עץ האשל, והכיתוב "בית-המדרש הממלכתי למורים ולגנות באר-שבע".

הגלגול הרביעי - האות ק: הלוגו ייצג את האות ק, האות הראשונה בשם משפחתו של התורם, מר ג'פרי קיי. סמליל זה נבנה בתקופת כהונתו של גב' רבקה בן יעקב כמנהלת המכללה, והוא מייצג מכללה אחת מאחדות להכשרת מורים בנגב. הוא עוצב בידי חברי צוות המסלול לאמנות והסטודנטים במסלול זה. הוא עוצב בצבע שחור. בתקופת כהונתם של פרופ' שלמה בק וד"ר אסתר גוסרסקי ובאישור המל"ג לאקדמיזציה של תכניות ההכשרה, שונה שם המכללה ל"המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע", השינוי מתבטא גם בכיתוב שמתחת לסמליל:

2 בית-המדרש הממלכתי למורים
ולגנות באר-שבע

בתקופת כהונת ד"ר אפרים בראון, עם המעבר לבניין הנוכחי בשנת 1982, הוחלף הכיתוב ל"המכללה הממלכתית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע".

4  המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע

3 << המכללה הממלכתית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע

הגלגול השלישי - הסמליל המאוחד: בתקופת כהונתו של גב' רבקה בן יעקב כמנהלת המוסד אוחדו שני מוסדות - מכללת קיי עם בית-המדרש להכשרת מורים לחינוך גופני (שעם האיחוד הוסב שמו ל"המכון להכשרת מורים לחינוך גופני מיסודה של ד"ר אלי פרידמן").

הגלגול החמישי - סמליל שנת השישים: בשנת 2014 בתקופת כהונתו של פרופ' לאה קוזמינסקי כנשיאת המכללה, חגגה מכללת קיי שישים שנים להיווסדה, ולכבוד האירוע נספו לסמליל גם הספרות 60 וגם ציון האירוע:

בשלב הראשון עמדו שני הסמלים עם כיתוב ייחודי לכל מוסד:

5  מכללת קיי
60 שנה שהיא לחינוך

3 המכללה הממלכתית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע
המכון להכשרת מורים
לחינוך גופני
ח"ד 65, באר-שבע - טלפונים 4-5-416863-057

הגלגול השישי - השם המלא: בשנת 2015, נבחר סמליל חדש למכללה, המייצג את השם המלא (קיי), והוא עוצב כסמליל צבעוני. צבעי הסמליל (אדום ולבן), זווית הכיתוב וזווית המסגרת לכיתוב מבטאים תקווה, חדשנות ותנופה. הסמליל עוצב בידי חברת ERD. לצד המעצבים פעלה ועדה ממלכתית, שכללה חברים מהסגל האקדמי (מכהנים וקאלה שפרשו לגמלאות), מהסגל המנהלי ומהנהלה.

6  המכללה האקדמית לחינוך

יום העיון בנושא המשפחה בחברה הערבית בישראל

סלים אבו ג'אבר



מדי שנה מקיימות תכניות ההכשרה לגן
ולבית הספר במגזר הבדואי יום עיון להעצמת

הנשים בחברה הבדואית. השנה נסוב יום העיון סביב בחינת המציאות של המשפחה
בחברה הערבית בישראל בכלל והבדואית בפרט. מגוון המרצים מקיף את כל תחומי החיים:
מהחינוך ועד לחוק ולמשפט כדי להאיר את עיני הסטודנטים במצוי וברצוי.
ד"ר סלים אבו ג'אבר, אחד היוזמים והמובילים של מסורת ימי העיון הללו, הוא ראש תכנית
ההכשרה לבית הספר היסודי במגזר הבדואי וראש המרכז לחקר הוראת השפה והספרות
הערבית במכללת קיי.

השלכות חמורות על המשך קיום המשפחה. כמו כן, השופט ציין את ההשלכות הקשות על החינוך של הילדים ועל המבנה החברתי בחברה הערבית. השופט הדגיש: "אם החברה הערבית תקיים את עקרונות האסלאם, שהם עקרונות אוניברסאליים, כמו שיוון, סובלנות, כבוד הדדי, ערכים אנושיים וחופש, אזי המצב יכול להשתפר. את כל אלו אי אפשר להשיג בלי חינוך והשכלה המתאימים למאה ה-21".

הגב' אמירה אבו סרחאן הרצתה בנושא "החינוך המשפחתי ויחסים חברתיים - בין עבר להווה". סיכום ההרצאה: "כדי לתת חינוך טוב והולם לילדים בחברה הבדואית יש לקיים קשר מתמיד בין החינוך של ההורים בבית לבין מערכת החינוך בבתי הספר. רק שיתוף פעולה זה יכול להביא לחינוך טוב במשפחה ויכול לתת הזדמנות לרכוש השכלה גבוהה בחברה הישראלית". גב' אבו סרחאן ציינה שלמרות המצב הכלכלי והסוציו-אקונומי הקשה בחברה הבדואית עדיין אנחנו מחויבים לתת חינוך לבנים ולבנות בחברה שלנו כדי לבנות חברה בדואית-ערבית משכילה שאין בה אחוזי גירושין ואלימות גבוהים. מר ח'יר אלדין אלבאז הציג בפני הקהל והסטודנטים נתונים קשים מאוד לגבי אחוז התלמידים המסיימים את התיכון והממשיכים את לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה. מר ח'יר ציין שאחוז הבנות הוא השולט בעניין זה, ואילו הבנים פונים לעבודות חופשיות ולעבודה בשוק השחור. "העדות לכך", ציין מר ח'יר, "הוא האולם (203) - ובו, רובו ככולו סטודנטיות בדואיות", הוסיף מר ח'יר אלדין.

ביום עיון זה השתתפו כל הסטודנטים מהמגזר הבדואי בתכניות היסודי, הגן ותכניות אחרות. אליהם הצטרפו אורחים מהחברה הבדואית שעוסקים בתחום החינוך והחברה. גם העיתונות הישראלית, כמו: קול ישראל בערבית, הטלוויזיה הישראלית בערבית וכלי תקשורת מקומיים בחברה הבדואית השתתפו.

בתצלום מימין לשמאל: ד"ר כמאל אבו רביעה, מכללת קיי; גמאל אבו ריא- עוזר השופט ד"ר חמזה חמזה; ד"ר אחמד אלעטאונה, מכללת קיי; חבר צוות הסמכת גנות עומד לצדו של ד"ר גמיל אבו עג'אג, מכללת קיי; השופט ד"ר חמזה חמזה- נשיא בית הדין השרעי שבטייבה; ד"ר סלים אבו ג'אבר- ראש תכנית ההכשרה לביה"ס היסודי במגזר וראש המרכז לחקר הוראת השפה הערבית.

תכנית ההכשרה לבית הספר היסודי במגזר הבדואי בשיתוף עם תכנית הגן במגזר, מרכז קורן ואג"ק, מכון הנגב ערכה יום עיון בנושא "המשפחה בחברה הערבית בישראל: מציאות ואתגרים". ביום עיון זה השתתפו מרצים אורחים מהחברה הערבית בארץ מתחומים שונים הקשורים למשפחה ולחברה הערבית. יום העיון בא לציין את יום האישה הבין-לאומי ויום האם - שני ימים שחלו בחודש אחד, חודש מרץ. יום העיון הוא מעין המשכיות לימי עיון ולכנסים אשר התחילה תכנית ההכשרה לבית הספר היסודי במגזר מזה ארבע שנים במטרה לחשוף את הנושא בפני הסטודנטים הערבים במכללה ובחברה הבדואית בנגב. כמו כן, מטרתם של ימי עיון אלה לחזק את מעמד האישה הערבייה בחברה הישראלית בכלל ואת מעמד האישה הבדואית הן בחברה שלה והן בחברה הישראלית בכלל. השנה במיוחד ולאור עליית מעשי האלימות במשפחה ובחברה הערבית בארץ, בחרנו להתמקד בנושא המשפחה בחברה הישראלית, במציאות הקשה שהיא שוקעת בה ובאתגרים שעומדים בפני משפחה זו.

ביום עיון זה השתתפו: נשיא בית הדין השרעי שבטייבה, השופט ד"ר חמזה חמזה; מר ח'יר אלדין אלבאז, מנכ"ל שותף באג"ק- מכון הנגב; גב' אמירה אבו סרחאן, עובדת סוציאלית ומנהלת המחלקה לחברה הבדואית בעמותת נגב בר- קיימא; וגם השחקנית גב' ח'אולה חאג' דבסי, אשר הציגה שני מחזות קומדיות אירוניות, שעסקו במעמד האישה, בהורים במשפחה וביחסי הורים - ילדים במשפחה הערבית בעידן המודרני ובחשיפה של כל בני המשפחה להשפעת הטכנולוגיה והקדמה העולמית.

השופט ד"ר חמזה חמזה הציג בפני ציבור הסטודנטים והאורחים מהחברה הבדואית במסגרת הרצאתו "אתגרים בפני המשפחה הערבית: מכשולים ופתרונות" את הנתונים הקשים בנושא הגירושין בעולם הערבי שמסביבו ובתוך החברה הערבית בישראל. לדוגמה, אחוז הגירושין בנסיכות האמירות המאוחדת הגיע ל- 65%, במצרים, בירדן ובסוריה ל- 25%, ואילו בחברה הערבית בישראל - עד ל- 20%. השופט ד"ר חמזה חמזה הדגיש בפני הנוכחים את חשיבות חופש בחירת בן/בת הזוג, שלו השפעה חזקה מאוד על עליית אחוז הגירושין. כמו כן, הוא הדגיש את נושא הפערים בין ההורים לילדיהם בתחומים השונים: חינוך, חברה, כלכלה ומעמד סוציו-אקונומי, פערים שלהם

יום אמנות לציון סיום הסמסטר הראשון ללימודים בהתמחות ובתכנית לאמנות

נעה ליבוביץ

ד"ר נעה ליבוביץ היא ראש התכנית להכשרת מורים לאמנות במכללת קיי. יחד עם צוות ההתמחות באמנות בראשות ד"ר ערגה הלר והאמנים המלמדים בהתמחות: ישראל רבינוביץ, גבריאלה קליין ויורם פרץ הופק יום לימודים אקס-קוריקולרי מהנה במיוחד, מלמד ומגבש לא פחות. הצוות עמד באתגר האמנותי שנבחר ליום זה: הקמת מיצב המוני של ייצוגי הגוף והעצמי של הסטודנטים לאמנות, המייצגים את מכלול אוכלוסיית הנגב.

העבודות שנוצרו ביום חווייתי זה הוצגו בחודש מארס בערב מאבק באלימות כלפי נשים בבית המורה בבאר שבע, בביטאון מכון מופ"ת מספר 55 וכן בגיליון זה של קולות.

האמנים ישראל רבינוביץ וגבריאלה קליין מצוות המורים בסדנאות של ההתמחות באמנות ומנחי יום האמנות



לו סתוך מגוון האפשרויות שתועדו בצילום במכשירי הטלפון. לאחר מכן נחלקו הסטודנטים למספר סדנאות ועיצבו את דמותם. את הסדנאות השונות העבירו צוות המורים: גבריאלה קליין העבירה סדנת הדפס (באמצעות משטחי קלקר), יורם פרץ העביר סדנת אסמבלאז' (שילוב חומרים), ערגה הלר העבירה סדנת ציור אינטואיטיבי (יצירה בלתי מודעת) וישראל רבינוביץ העביר סדנת קולאז' (שילוב ניירות מסוגים שונים).

האסיסטנטית אנסטסיה פולונסקי והסטודנטית טל בשעת עבודה



לקראת סיומו של הסמסטר הראשון קיימו בתכנית ובהתמחות באמנות יום שבו כל הסטודנטים השתתפו במגוון סדנאות שהן מחוץ לתכנית הלימוד הקבועה במערכת, ואת תוצרי היום תלינו ברחבי בניין האמנות.

את היום הקדשנו לנושא הדיוקן העצמי שהחל בפעילות משותפת של כלל הסטודנטים. בפעילות זו שרטט כל סטודנט את תנוחת גופו כשהוא נשכב על גבי משטח העבודה ומתכנן את התנוחה המתאימה

יוכל לממש את הפעילויות בסדנאות במסגרת ההתנסות בבית הספר ובעתיד כמורה לאמנות. "הסדנאות תרמו לי לקחת רעיונות לעתיד, איך ללמד את התלמידים ואיך להסביר על הנפש שלהם דרך צבעים". הצורך ליצור מחומרים זמינים וזולים עלה מביקורי בבתי ספר כמדריכה פדגוגית. במקרים רבים אני נחשפת למיעוט החומרים העומדים לרשות המורים לאמנות ומכאן גם לרשות הסטודנטים בהתנסות. הסטודנטים מתקשים לגוון בחומרי הלימוד כיוון שלעיתים הם נאלצים להשתמש בעפרונות ובדפים בלבד. אחת הסטודנטיות סיכמה זאת: "הסדנאות תרמו לי להבין שיש הרבה דברים שזורקים אותם לזבל בחיי היום-יום, ויש להם ערך טוב ומוציאים מהם רעיונות ופעילויות טובות לבית הספר".

סטודנטיות בתערוכה בסיכום יום האמנות



אחד ההדגשים בסדנאות היה על תהליכים אמנותיים ספונטניים שיש בהם מידה מסוימת של תכנון, אך לא ניתן לשלוט לחלוטין בתוצאה כפי שעולה מדברי הסטודנטים: "הסדנאות עזרו לי להיכנס לרגש הפנימי שלי ולבטא את תוכי בדרכים אחרות מלבד מילים" או "גיליתי על עצמי שאני יכולה ליצור באופן ספונטני, ואני לא תמיד חייבת לתכנן כל שלב כמו שאני רגילה לעשות".

כמו כן הסטודנטים עברו עם עבודתם בין הסדנאות השונות, כשכל אחד בחר להשתתף בשתיים מתוך ארבע הסדנאות שהתקיימו. המעבר הקשה אף הוא על תכנון מדויק והוליד מפגשים מרתקים בין צבעים לחומרים ולמרקמים שונים.

הסטודנטית לי לצד עבודתה בתערוכה



שיחת הסיכום בהשתתפות הסטודנטים והצוות

יום זה אפשר מפגש ישיר ובלתי אמצעי בין כל הסטודנטים לבין צוות המורים, וזהו ייחודו. בתהליכי היצירה המשותפים התרחשה חוויה אמנותית שהעמיקה את הקשר בין כל הסטודנטים משנה א' ועד שנה ד'. כך עולה גם מדבריהן של הסטודנטיות: "אהבתי שכל הסטודנטים מכל השנים יחד, זה מאוד מגבש".

כמו כן יום זה חיזק את הקשר עם המורים, שחשפו בפני הסטודנטים היבטים מוכרים פחות, כגון סדנת היצירה החופשית בליווי מוזיקה עכשווית של ד"ר ערגה היר, שסטודנטים מכירים אותה כראש ההתמחות וכמרצה לתולדות האמנות, או סדנת ההדפס של גבריאלה קליין שהיו בה הפתעות רבות בתהליך ההדפס עצמו שאינן תואמות לתחום הרישום שהיא מלמדת, תחום הדורש דיוק והקפדה על פרטים. גם אצל יורם פרץ וישראל רבינוביץ - הדיון על הטכניקה מצד אחד ועל איך להעביר באמצעותה רגש מצד שני אפשר את העמקת הקשרים.

דגש נוסף ביום זה היה על שימוש בחומרים ובאמצעים זמינים וזולים ובטכניקות לכאורה פשוטות, כך שכל אחד מן הסטודנטים



מדבריהן של הסטודנטיות במשוב הסיכום הבנתי עד כמה העשיר יום זה את עולמן. ברמה האישית המפגש יצר אווירה חופשית ומשחררת ליצירה. כיוצרות וכמורות לאמנות בעתיד הן נחשפו ישירות למגוון טכניקות פשוטות, לארגון יום כזה שבו לכל אמן ישנה עמדה שבה הוא יוצר ומנחה ליצור מהחומרים שסביבו ומשלב את התוצרים ברחבי המקום בסופו של יום.

אסכם בדברים שכתבה סטודנטית נוספת: "יום האמנות היה עבורי יום חווייתי ומהנה. יום מדהים ומעניין ועשיר בחומרים שונים וגם עשיר בידע ובכך שבכל סדנה יש מה להוסיף ומה ללמוד. כל אלו מקדמים אותנו מבחינת יצירה וחשיבה כמורות לעתיד". המסקנה של הצוות היא שיום זה יהפוך למסורת, וכל שנה נתחיל את שנת הלימודים עם יום יצירה חווייתי.

הסטודנטית שירי מדגימה את עבודתה



ד"ר נעה ליבוביץ משוחחת עם סטודנטית בתערוכה



על תרגום ספרות ערבית באוסקה, יפן

סלים אבו ג'אבר

במהלך הסמסטר השני, בראשית אפריל, יצא ד"ר סלים אבו ג'אבר - ראש תכנית ההכשרה לבית הספר היסודי במגזר הבדואי וראש המרכז לחקר הוראת השפה והספרות הערבית - ליפן, ובה הרצה על תרגומים של ספרות ערבית.

ומדעיים משפה אחת לאחרת, אלא הם גם פיתחו ויצרו תנאים חדשים לפיתוח המדע המודרני ברחבי העולם, ובעיקר במדינות המערב באירופה ולדיאלוג התרבותי בין עמים שונים ותרבויות שונות. בהרצאתי התייחסתי גם לשלושה היבטים עיקריים: תרגום הקוראן והחדית' (מסורת הבניא מוחמד), תרגום הספרות הערבית הקלאסית ותרגום הספרות הערבית המודרנית. במהלך ההרצאה עמדתי על כל אחד מההיבטים האלה וגם על תפקידם של חוקרים ערבים ומזרחנים, שעסקו בתרגום מהשפה הערבית לשפות אחרות, ותרומתם לקידום הדו-שיח והקרבה בין התרבויות השונות בעולם.

יש לציין שבכנס זה הייתי יו"ר אחד המושבים שעסקו בתחום החינוך ובדרכי הכשרת מורים, כמו כן, הייתי senior review משום שבדקתי מספר הצעות למשתתפים בכנס זה.

במסגרת הפעילות המחקרית-אקדמית השנתית שלי, השתתפתי השנה בכנס בין-לאומי - הכנס האסיאתי החמישי לספרות וספרנות - בעיר אוסאקה שביפן.

בכנס זה השתתפו חוקרים בתחומים רבים ממוסדות אקדמאיים מרחבי העולם. השפה והספרות הערבית ולימודי המזרח התיכון ותרבות האסלאם היו תחומים שקיבלו מקום ראוי ומכובד, ויחדו להם מושבים ספציפיים.

הרצאתי הייתה "תרגום הספרות הערבית וההשפעות שלה על הדיאלוג הבין-תרבותי בין מזרח ומערב". ניסיתי להעביר שהתרגום של מדע וספרות עזר לשגשוג ולצמיחה של ידע בתחומים שונים בין המזרח (העולם הערבי והאסלאמי) לבין המערב, כמו: פילוסופיה, מתמטיקה ומדעי טבע. המתרגמים לא תרגמו רק כתבים פילוסופיים

כתב חידה:

מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי רובין

רק כעבור שנה, בספטמבר 1947, הגיעו השניים לארץ ישראל. היא נשלחה לקיבוץ כפר גלעדי ואחיה - למענית. יום אחד הגיע לביקור דוד בן גוריון. בפגישתו עם הנוער שאל אותה לשמה. שמה הפרטי היה לטעמו - שם עברי, אך שם המשפחה ההונגרי גרם להסתייגותו והוא הציע להחליפו ל"שמיר". שם זה היא נשאה עד נישואיה. בת 17 הייתה כאשר התגיסה לנח"ל בחורף 1949. במחנה 80 סיימה את אימוני הטירונוט, נשלחה לקורס מד"סים ולאחריו שבה למחנה 80 ושימשה בתפקיד מ"כית. באוגוסט 1949 הגיעה עם גרעין הנח"ל לקיבוץ האון והייתה מזכירת הקיבוץ. מפקדת הנח"ל תבעה את יציאתה לקורס קצינות. בשנת 1950 התקבלה למחזור השני של קורס הקצינות ושירתה כקצינה קרבית. היא עברה מסלול קידום בתפקידים פיקודיים: מפקדת פלוגה בבה"ד 12, קצינת ח"ן חיל האוויר, סגנית קצינת ח"ן ראשית. ביוני 1954 כאשר נולד בנה הבכור היא עזבה את השירות הצבאי כדי להתמסר לטיפול משפחתי.

כעבור ארבע שנים הוצע לה לשמש בתפקיד מאתגר: להקים יחידה קגדרית שעוסקת בשמירת הסדר והביטחון ולעמוד בראשה. היא נענתה בחיוב ללא היסוס: "קסם לי הרעיון מיד". ב-8 בפברואר 1961 היא החלה בתפקידה והתמידה בו עשרים שנה. בשנת 1981, עת פרשה לגמלאות, אמרה: "כאשר התגיסי רווחה הדעה שאין לתאר נשים בארגון זה. כאשר השתחררתי היה ברור לכול שאין לתאר את הארגון בלי נשים".

לאחר הפרישה, קיבלה עליה תפקידים נוספים: מזכירת נעמ"ת בתל-אביב-יפו, מזכ"ל תנועת "עם יפה - עם אחד", שפועלת לשיפור איכות החיים והחברה בישראל. היא קיבלה את אות הנשיא למתנדב על עשרות שנים של התנדבות לשיפור איכות החיים ופני החברה בישראל.

הדמות שלפנינו נולדה בשנת 1931 בדברצן שבהונגריה. אביה, יליד הונגריה (1898), היה עורך דין בהשכלתו, בעל הוצאה לאור ובית דפוס. אמה, ילידת הונגריה (1900), הייתה מורה במקצועה, ניגנה בפסנתר ועסקה במעשי צדקה ובעבודה קהילתית התנדבותית. בית המשפחה בבדה (Buda), באזור ההררי והיוקרתי של בודפשט, שימש מרכז תרבות לסופרים, למשוררים ולמוזיקאים. היא גדלה ברווחה בחיק משפחה אמידה מן המעמד הבינוני. היא חוותה ילדות מאושרת עם שני אחיה, למדה בגן ילדים ובבית הספר. חיי המשפחה השלוים נקטעו עם פרוץ מלחמת העולם השנייה. בנובמבר 1944 נלקחה האם לברגן-בלזן, האב והאח הבכור נלקחו לעבודות כפייה. הדמות בת השלוש עשרה ואחיה בן החמש וחצי הובאו לגטו בודפשט, שם חיו ברעב מתמיד, בקור עז ובסבל לא יתואר עד תום המלחמה. באמצע ינואר 1945 שחרר הצבא האדום את יושבי הגטו. היא ואחיה שבו לביתם בבודה, אך גם שם לא שפר גורלם. הם נוכחו שבית המשפחה נתפס בידי זרים והם נותרו ללא קורת גג. למזלם, הם אותרו בידי בני משפחתם ונאספו לביתו של הדוד. אז גם הגיעו הידיעות שההורים והאח נספו בשואה.

היא המשיכה את לימודיה בבית הספר והייתה פעילה בארגון הנוער הקומוניסטי. בבית הספר הגיעו לאוזניה שמועות על תנועות נוער ציוניות, שבאמצעותן ניתן לעלות לארץ ישראל. היא נפגשה עם שליח העלייה, שהעביר אותה ואת אחיה למעון ילדים שבו הוכנו לעלייה, למדו עברית ושמעו הרצאות על ארץ ישראל מפי שליחים שהגיעו מהארץ. שם גם הוחלף שמה הפרטי ושם אחיה לשמות עבריים. בנובמבר 1946 היא הפליגה עם אחיה לארץ ישראל באניית המפעילים 'ננסת ישראל', אך האנייה נלכדה בידי הבריטים וכל מעפיליה נשלחו למחנה מעצר בקפריסין.

פתרון כתב החידה מגיליון "קולות" 9

בשבילי החינוך. רבקה לימדה בכיתות היסוד של בית הספר היסודי בכפר יהושע, בחיפה, במעברת תלפיות בירושלים ובאשקלון. בשנת 1961 יצא מנהל בית ספרה ללימודים ורבקה התמנתה לממלאת מקומו במשך שנתיים. בתום השנתיים מינה אותה אריה סימון, מפקח מחוז הדרום, למפקחת כוללת על בתי הספר במחוז הדרום. בשנת 1976 יצא עזריאל ניצני, מנהל מחוז הדרום, להשלים את לימודי הדוקטורט, ורבקה מילאה את מקומו במשך שלוש שנים כמנהלת בפועל של מחוז הדרום. בשנים 1979-1982 היא ניהלה את בית הספר לעובדי הוראה בכירים בירושלים. במקביל למילוי כל אותם תפקידים, סיימה תואר ראשון ותואר שני באוניברסיטה העברית.

לכבוד שנת השישים למכללת קיי העמדנו במרכז של החידה את **רבקה בן-יעקב**, מנהלת המכללה בשנים 1983-1992.

רבקה (במלרע) היא צברית, ילידת מאה שערים, דור שני בארץ מצד אמה. בשנת תרפ"ט היא עזבה עם משפחתה את ירושלים ועברה לדרום תל-אביב, שם היא למדה בבית הספר היסודי של הזרם הכללי. כעבור שנים אחדות עברה המשפחה לשכונת בורוכוב, הסמוכה לתל-אביב, ובה למדה בבית הספר היסודי של זרם העובדים. בסיום הלימודים, בחרה רבקה ללמוד בסמינר לוינסקי, שבו הוכשרה להוראה במסלול מורים כוללים. בשנת 1946, בשלהי תקופת המנדט הבריטי, החלה את דרכה הארוכה





רבקה בן-יעקב

ביותר שקיבלה מערכת "קולות" הגיע מגב' נעמי לסקר, שבו היא הוסיפה וכתבה: "אני בוגרת הסמינר למורים במסלול לגיל הרך בשנים 1969-1971 בניהולה של טובה פוביצר, שעד היום אנחנו בקשר. [...] בשנים 1983-1980 חזרתי לסמינר כמרצה ופתחתי את המעבדה לחשבון במסלול החינוך המיוחד. ההתרגשות של מוריי הייתה גדולה, והם קיבלו אותי בשמחה רבה. במהלך שנים אלה נבנתה המכללה ועברנו למבנה החדש. [...] כיום אני גמלאית ומתנדבת בעמותת ידיד לחינוך ובמסגרות נוספות. בזכות כתב העת ששלחתם אלי נזכרתי בתקופה חשובה בחיי ובחיי החינוך בדרום (למידה פעילה, אינטגרטיבית, כיתות פתוחות, עבודה בקבוצות ועוד...). יתרה מכך נזכרתי בדמויות מיוחדות שהנחו אותי בעבודתי החינוכית."

בשנת 1983 מינה אותה ד"ר יעקב שלהב, המפקח על מכללת קיי, למנהלת המכללה. 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 במכללת קיי ובמסגרות חינוך שונות לרווחת אוכלוסיות הילדים, הנוער והסטודנטים לחינוך בנגב.

החידה שהתפרסמה בגיליון הקודם זכתה לפתרונות נכונים רבים, והמערכת שמחה על כך. ראשוני הפותרים נכונה: פרופ' שוע אמוראי שטרק מירושלים, ד"ר אביבה כהן מבאר שבע ומר תמיר חיים - סטודנט שנה ב' בתכנית רג"ב שבמכללת קיי. אחד הפתרונות המרגשים

