

קולות

טבת תשע"ט - ינואר 2019 17
כתב עת לענייני חינוך וחברה

המכללה
האקדמית
לחינוך 

תוכן העניינים

1	דבר נשיאת המכללה / פרופ' לאה קוזמינסקי
1	דבר המערכת / ד"ר ערגה הלר
2	עמיתות פדגוגית של סגל וסטודנטים: למי יש אוטוריטה על הפדגוגיה בהכשרה להוראה? / פרופ' לאה קוזמינסקי וד"ר רות מנסור-שחור
6	שיחה עם דניס אוחנה, מנהלת התעסוקה של צוות - ארגון גמלאי צה"ל במחוז דרום, על הסבת אנשי צבא וביטחון להוראה / מראיינת ד"ר ערגה הלר
10	במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על שותפויות ועמיתות בחינוך ובהכשרת המורים
10	הכלת השונות באופן מתקשב: מחשבות בעקבות פיתוח והטמעה של קורס בין-לאומי / ד"ר נורית בסמן מור
13	משחק רציני: על למידה מבוססת משחק / ד"ר אורית הוד שמר
16	בית הספר הבינ-לאומי לילדי הפליטים בלסבוס יוון, אי של עשייה חינוכית בתוך אי-הוודאות / פרופ' סמדר בן אשר
19	הולכים אל הלא נודע: ייעוץ וטיפול בצל אי-ודאות / ד"ר חאלד אלסייד
21	על איכות ההוראה, על מחקר ועל מה שביניהם / ד"ר יהודית זמיר
24	עמיתות במבחן הכיתה: מה קורה כשהסטודנטית החדשה בקורס היא למעשה ראש התוכנית / ד"ר נעה ליבוביץ וגב' גבריאלה קליין
27	איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם על אבי בוחבוט, בוגר התוכנית לחינוך גופני, יו"ר אגודת הסטודנטים במכללת קיי, מנהל מחוז נגב מזרחי בעמותת 'שער שיוויון' ורכז הכנה לצה"ל בעיריית דימונה
29	מה קורא? על ספרים חדשים, והפעם על מלאכת התרגום לערבית של הספר "יותר מדי גזרים" בידי ד"ר טארק אבו רג'ב
31	מה רואה? על התערוכה "מתבן 1, הצבה 2" של האומנית עידית לבבי גבאי ואוצר המכללה ישראל רבינוביץ
34	מה שומע? על אירועים וכינוסים שבהם השתתפו אנשי הסגל של מכללת קיי, והפעם:
34	ד"ר אירנה בלנקי-קרלין על חוויות מכינוס באוניברסיטת סנקט-פטרבורג
37	ד"ר נעה ליבוביץ על יום הסגל במכללת קיי
38	מי הייתה הדמות שהייתה? החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' ציפי רובין ופתרון החידה מהגיליון הקודם

קולות

העורכת: ד"ר ערגה הלר
עורכת הלשון:

ד"ר טליה דיתשי-ברק
עיצוב גרפי: נירה רובין

הפקה: פאן דפוס
צילום: יורם פרץ

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

מזכירת המערכת:

אלבינה בן דוד

דוא"ל: albina@kaye.ac.il

ועדת מערכת:

פרופ' לאה קוזמינסקי,

ד"ר אריאלה גידרון,

ד"ר מארק אפלבוים,

ד"ר אמנון גלסנר.

מו"ל: המכללה האקדמית

לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע

כתובת: רח' עזריאל ניצני 6,

ת"ד 4301, באר-שבע

8414201

© כל הזכויות למאמרים

וליצירות שמורות למחבריהם.

קולות זמין לקריאה חופשית

באתר מכללת קיי.

טלפון: 08 - 6402777

פקס: 08 - 6413020

דוא"ל: heller@kaye.ac.il

אתר: www.kaye.ac.il



פרופ' לאה קוזמינסקי

דבר הנשיאה

האם שותפות היא ערך? אולי היא דרך שבה אנחנו פועלים כדי להגשים ערכים שלנו? בהיות ערכים אמות מידה הקובעות מה נכון וראוי בחברה שלנו, נראה כי עבור רבים במכללת קיי שותפות מייצגת ערך של יצירה ושל חיים בצוותא. חלק הארי של העשייה במכללה מושתת על ערך השותפות, והיא נתפסת בעינינו כהתנהגות רצויה ונחוצה. היא מתבטאת בעשייה המגוונת, לרבות במחקר ובהוראה, והיא מתקיימת בין חברי סגל, בין תוכניות והתמחויות שונות ובין בתי הספר המרכיבים אותנו כמוסד אקדמי. השותפות יוצרת תחושה של אחווה ושל אחריות משותפת, והיא מובילה להפריה הדדית. גיליון זה של "קולות" כולל מאמרים שונים, המדגישים את תפיסת השותפות בקרבנו ואת המקום המרכזי שאנחנו מקנים לה בעשייה האקדמית שלנו.

תודות מקרב לב לעורכת 'קולות' ד"ר ערגה הלר, לצלם המערכת מר יורם פרץ, לעורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, לחברי המערכת הרחבה: ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר מרק אפלכאום וד"ר אמנון גלסנר, למזכירת המערכת גב' אלבינה בן דוד ולכל הכותבים, שאפשרו לנו להדגים שותפות במלוא יופיה.



דבר העורכת

גיליון 17 של כתב העת 'קולות' מוקדש רובו ככולו לדיון בהיבטים של שותפויות ועמיתויות בהכשרת המורים ובמערכת החינוך. המאמר הפותח וכן המאמרים המתפרסמים בבמת הדיון מתבוננים באפשרויות שונות של שיתופי פעולה. בין המאמרים: מעורבות סטודנטים בהערכה פדגוגית דיאלוגית של מרצים במכללה להוראה, מרצה הלומדת קורס אצל עמיתתה ככל הסטודנטים, למידה משחקית מחוץ לכיתה ועוד. אף הראיונות הכלולים בגיליון מאירים שיתופי פעולה חינוכיים משמעותיים מפי המעורבים בהם ומדגישים את חשיבות הפניית משאבים איכותיים לחינוך באזור הדרום ואת השינויים שהם מחוללים בשטח.

גם התערוכה הנסקרת בגיליון זה, שהוצגה במכללת קיי בפתיחת שנת הלימודים תשע"ט, "מתבן 1 הצבה 2", היא מיצב שנרקם הודות לשיתוף פעולה בין שבעים ושניים (!) אומנים מהצפון כמחווה לתושבי הדרום בכלל ועוטף עזה בפרט. היבטים של שותפויות מופיעים גם בכתב החידה החותם את הגיליון כתמיד.

אני מקווה כי הרעיונות על אודות שותפות ועמיתות שעולים בגיליון זה ישמשו גם לכם מקור השראה לקידום העשייה החינוכית, שכן כל המרבה בשיתוף ובעמיתות משבח את ההוראה והלמידה.

לידיעת הכותבים: נושא הגיליון הבא הוא **צדק חברתי**.

קריאה נעימה,

ד"ר ערגה הלר, עורכת "קולות"

עמיתות פדגוגית של סגל וסטודנטים: למי יש אוטוריטה על הפדגוגיה בהכשרה להוראה?

לאה קוזמינסקי ורות מנסור-שחור

כותבות מאמר זה - פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי, וד"ר רות מנסור-שחור, גמלאית מכללת קיי המתמחה בהנחיית קבוצות - מובילות במכללת קיי תוכנית פיילוט חדשנית של שותפות בין סגל לסטודנטים, בדומה למתרחש כיום במספר קמפוסים ברחבי העולם. מטרת התוכנית היא לקדם את האיכות הפדגוגית כחלק מההכשרה להוראה וכרכיב בהוראה האקדמית. מאמר זה מציג כיצד ניתן להפוך את עמדות הסטודנטים לקולות פרו-אקטיביים התורמים לעיצוב סדר היום האקדמי במכללה להכשרת מורים.

כיצד? אחד הכיוונים המבטיחים הוא הרעיון של עמיתות פדגוגית, ועל כך נבקש להרחיב.

מאז כינונו של החינוך הפורמלי הושתתה כל רפורמה חינוכית על האופן שבו המבוגרים (מרצים או מורים) תופסים ועושים חינוך, וזאת מבלי להתייעץ עם אלה שלמענם המערכת בנויה (הסטודנטים או התלמידים). וכך למשל, בסקר שנערך בבריטניה בקרב סטודנטים בהשכלה גבוהה נמצא כי 86% מהסטודנטים העידו שהם מעוניינים להיות מעורבים בתכנים, בתוכנית הלימודים או בתכנון קורס שהם לומדים באקדמיה. עם זאת, רק 29% מהם ציינו שהם היו מעורבים

מסדרונות של מכללת קיי ניתן לשמוע את המשפט "הפדגוגיה היא הדיסציפלינה שלנו". הכוונה היא כי אנשי הסגל מחויבים לקידום הפדגוגיה שלהם כחלק מהתפתחותם המקצועית, והם גם מחויבים להכשיר את הסטודנטים לנקוט פדגוגיות משמעותיות ורלוונטיות כשהם מתנסים בהוראה בבתי הספר. שני אלה: התפתחות איש הסגל והכשרת הסטודנטים להוראה, אינם צריכים להיות ערוצים נפרדים לקידום "דיסציפלינת הפדגוגיה". לטעמנו, ניתן בזמנית לעסוק בקידום האיכות הפדגוגית הן כחלק מתהליכי ההוראה האקדמית הן כרכיב בהכשרה להוראה.



ועיניים פקוחות, אלא גם עם ראש ולב פתוחים" (Delpit, 1988:298). שלושת עקרונות הפעולה שמציעים קוק-סאטר ושותפיה הם כבוד, הדדיות ואחריות. כבוד הוא תנאי הכרחי בתקשורת בין אישית והוא מציין את ההתייחסות הרצינית שלנו לדיאלוג והערכה למה שהאחר מביא למפגש עימנו. הוא דורש מאיתנו פתיחות ונכונות להקשיב להתנסויות ולנקודות המבט השונות ומזמין אותנו להשהות את השיפוטיות שלנו ביחס לאחר ולאמונותיו. קיים קשר הדוק בין כבוד להדדיות, המהווה את עקרון הפעולה השני. הכבוד צריך להיות הדדי וכך גם התרומה של התהליך לשני השותפים. כבוד הוא עמדה, ואילו הדדיות היא דרך פעולה, שבה יש איזון בין 'תן וקח': במהלך הדיאלוג הסטודנטים מציעים את ההתנסויות והתובנות שלהם ביחס להוראה ומקבלים אחריות לתהליכי ההוראה, ואילו חברי הסגל תופסים את עצמם כלומדים במהלך שותפות למידה/הוראה זו. העיקרון השלישי מדגיש את האחריות הפדגוגית של השותפים ביחס לתהליך בכללותו: הסטודנט מבטא אחריות לתהליכי ההוראה, והמרצה שותף לאחריות ללמידה. כך הלמידה וההוראה הופכים ל"הון קהילתי" (Shulman, 2004) כשהסטודנטים והמרצים הם חברים פעילים בקהילת ההוראה והלמידה.

רבות מדובר על פרסונליזציה של תהליכי למידה ובנייה של תוכניות למידה אישיות. מבחינה זו שותפות פדגוגית של סגל וסטודנטים היא ביטוי לפרואקטיביות של סטודנטים, כשהם לא רק מגיבים לפעילויות למידה, אלא גם משפיעים עליהן: משנים ומעשירים אותן, הופכים את הלמידה לאישית, לרלוונטית ולמאתגרת, ואף יוצרים את פעילויות הלמידה מלכתחילה. האוטוריטה של הסטודנטים ביחס למהלכי הלמידה/הוראה מתבטאת בכבוד שאנו מקנים לקולות שלהם. לדעתנו, לא די לכלול סטודנטים בשיח בתוך מבני הכוח הקיימים (כמו מתן קול לסטודנטים במסגרת משובי הוראה), אלא יש להבטיח שמדובר בקול לגיטימי, שאנו קשובים אליו, נמצאים עימו בדיאלוג מתמשך ומושפעים ממנו. כך הופכים קולות הסטודנטים לפרואקטיביים בעיצוב סדר היום האקדמי, בדומה לזה של חוקרי חינוך.

בעקבות תוכניות לשותפויות בין סגל לסטודנטים במספר מוסדות להשכלה גבוהה בעולם, התחלנו בשנת הלימודים תשע"ט בתוכנית פיילוט כזו גם במכללת קיי. מטרת התוכנית היא ליצור תרבות אקדמית שנותנת לסטודנטים זמן, מרחב וכוח לבנות את דעותיהם ביחס ללמידה ולהוראה ולבחון אותן - תרבות שבה ההקשבה לקולות סטודנטים היא חלק ממארג העשייה היום יומי והתשתית למפגשי שותפות בין סגל לסטודנטים. התוכנית מתמקדת בניית פרקטיקות

בפועל בתכנון הלמידה שלהם על גווניה השונים (Higher education academy, 2015).

בשנים האחרונות התפתחה גישה חדשה המתייחסת לסטודנטים כאל בעלי אוטוריטה, המשתתפים בביקורת על ההשכלה הגבוהה ובדיונים על הרפורמות בה. "עירוב סטודנטים ואנשי סגל באופן יעיל כשותפים בלמידה ובהוראה הוא אחת הסוגיות החשובות ביותר בהשכלה גבוהה במאה ה-21" (Healey, Flint & Harrington, 2014, p. 7). אין הכוונה שקולותיהם של סטודנטים יחליפו קולות אחרים, אלא שהם יהיו שותפים משמעותיים בדיאלוג החינוכי, וכפי שנייטו מציין: "אם אנחנו מאמינים שמערכות חינוכיות צריכות לספק חינוך שוויוני ואיכותי לכול, יש לכלול סטודנטים בדיאלוג הזה" (Nieto, 1994, p. 398).

אנו מבקשות לקדם מהלכים ההופכים את ההכשרה להוראה לדמוקרטית יותר הן מבחינת ההוראה הן מבחינת הלמידה. נקודות המבט של הסטודנטים יכולות לשפר את הפרקטיקות הקיימות, ליצור שיח מחודש על רפורמות בהכשרה להוראה ולתרום להמשגה של הלמידה וההוראה כתהליכים שיתופיים. גישה זו מקדמת תפיסה שלפיה שינויים בהכשרה להוראה יהיו עם הסטודנטים להוראה, ולא רק עבורם.

מדיניות חינוך ופרקטיקות חינוכיות מתבססות קודם כול על אמון. האם הסגל האקדמי מאמין באחריותם של הסטודנטים להיבטים בהוראה ובתהליכי הלמידה שלהם? או שמא הם מודרים משיח זה? במקרים שונים אנו רואים שקיים חוסר אמון של הממסד בסטודנטים, ומקור חוסר האמון הוא בתפיסה כי הסטודנט הוא כלי קיבול פסיבי של התכנים, שהמרצים "היודעים" מבקשים להקנות. רוב המודלים בחינוך התבססו על מטפורות של הלומדים (תלמידים, סטודנטים) כחפצים או מכלים ריקים שיש למלא, ומסגרות אקדמיות שונות מתייחסות אל הסטודנטים כאל "לא יודעים". כפועל יוצא, הסגל האקדמי הוא הקובע את תוכני הלמידה, את מהלכיה, את דרכי ההוראה ואת דרכי ההיבחנות, והסטודנטים מבטאים את שביעות רצונם רק בסוף קורס בעזרת מילוי משובי הוראה. המשובים נתפסים בעירבון מוגבל, ולרוב הם משמשים רק למטרות של קידום/אי-קידום חבר הסגל, ולא כבסיס לדיאלוג בין סטודנטים למרצים.

כל פרקטיקה מבוססת, באופן גלוי או סמוי, על עקרונות, המהווים ביטוי לתשתית האתית של העשייה. בתיאור שותפויות שבנו קוק-סאטר, בוביל ופלטן (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014) בין אנשי סגל וסטודנטים הם מציינים שלושה עקרונות פעולה, העומדים בבסיס של כל מערכת יחסים אוטנטית, והחשובים במיוחד לשינוי תפיסות ביחס לאחריותם של סטודנטים בתהליכי הלמידה וההוראה שלהם. העקרונות מתבססים על אמון, על קשב ועל תגובתיות ודורשים תשומת לב "לא רק עם אוזניים



אישיים שונים בין המרצים לסטודנטיות. כולן מדווחות כי השיח עם המרצים פתוח, גלוי וכן. "המרצה פתוח ומשתף אותי גם בהתלבטויות שלו."

"שאלתי את המרצה מדוע איננה מתייחסת לאיחורים של סטודנטים, היא אמרה בגלוי שהיא לא כל כך רוצה להתעמת איתם." הן מדווחות על יכולת השפעה על מהלך השיעורים: "בשיעור אחרי זה המרצה כן התייחסה לאיחורים." "שאלתי את המרצה: 'מדוע הוא זה שקורא את הטקסט בקול רם? בשיעור שלאחר מכן הוא התחיל לתת לסטודנטים לקרוא, והוא היה מופתע מרהיטות הקריאה שלהם'."

הסטודנטיות מדווחות על למידה אישית מבחינת ההתפתחות המקצועית שלהן: "ישנם דברים רבים שאני לומדת גם באופן אישי וגם באופן מקצועי והייתי מעוניינת לקחת וליישם בכיתה ההתנסות שלי, למשל: למידה פעילה, שילוב טכנולוגיה ואולי אפילו שינוי צורת הישיבה בכיתה."

"מהמרצה לקחתי לעצמי ארגז קטן של רעיונות וחוויות הנוגעים גם לתחום ההכשרה שלי."

ברוב מפגשי ההנחיה אנו עוסקים בהמשגת הפעילות הפדגוגית שהן צופות בה ובניסוח המרכיבים הבונים שיעור משמעותי.

בשלב זה הסטודנטיות סיכמו את התהליך כ"מלמד אף יותר מההתנסות בביה"ס", כמחזק את תחושת המסוגלות שלהן: "גיליתי שאני יכולה לדבר עם מרצה על כל דבר שמעניין אותי." "אני ממש מרגישה קולגה!"

פדגוגיות בהכשרה להוראה, ובמהלכה הסטודנט נכנס לתצפית בכיתת ההוראה של שותפו, איש הסגל. הסטודנט רושם הערות תצפית שממוקדות בסוגיות פדגוגיות שהוא זיהה, ואלו נדונות אחר כך בדיאלוג רפלקטיבי בינו לבין חבר הסגל. בשנת לימודים זו משתתפים בפיילוט 12 זוגות של חברי סגל וסטודנטים ממגוון תוכניות הכשרה והתמחויות. בעקבות קול קורא שהופנה לסגל ולסטודנטים תואמו מערכות הלימודים של 12 הזוגות, כך שהסטודנטים להוראה, תלמידי שנים ב' או ג' במכללה, אינם לומדים בתוכנית ההכשרה/ההתמחות שבה המרצה מלמד את הקורס שלו.



התהליך זוכה למפגשי הנחיה קבועים לסטודנטים ומפגשים מזדמנים או לפי הצורך למרצים המשתתפים בתוכנית. במפגש ההכנה לקראת כניסתם לשיעורים הביעו הסטודנטים התרגשות וחששות. ניכר היה כי המעמד אינו ברור. כמאמר אחת הסטודנטיות: "זה כמו להציץ מאחורי הקלעים של הצגה או סרט ולשוחח עם הבמאי. את חושבת שיתנו לנו לראות באמת?" גם תפקיד הצופה שאינו משתתף נראה להם מוזר. "אם המרצה ישאל משהו ואני יודעת את התשובה, אסור לי לענות?" עקרון ההדדיות עדיין לא היה מובן. היה ברור לנו שנדרשת התנסות ראשונית כדי לשוחח על הרעיון ולפתח אותו.

בשלב זה התמקדנו בעיקר בעקרון הכבוד ותרגלנו בעיקר את מיומנויות שאילת השאלות, התוכן, הניסוח והסגנון. כמובן, הדגשנו את עקרון האחריות של כל סטודנט לתהליך מבחינת נוכחות, תיעוד והגעה למפגשי ההנחיה.

בנקודת אמצע הדרך, שבה אנו נמצאים כיום, התפתחו יחסים



ע

מיתות פדגוגיות של סגל וסטודנטים: למי יש אוטוריטה על הפדגוגיה בהכשרה להוראה?



מתוך אמון ביכולות של הסטודנטים, יחד עם העמדת תשתיות של זמן ומרחב, תמיכה מובנית ואימון, אנו מקווים שתתחזק האחריות של הסטודנטים לתהליכי הלמידה שלהם, והם יראו עצמם שותפים לחשיבה על מדיניות ההכשרה להוראה, יציגו חלופות ויתוו דרכי פעולה. השקיפות הפדגוגית תסייע לחברי הסגל להבהיר לעצמם ולסטודנטים שלהם את הרציונל הפדגוגי בהוראה ומה יש לעשות כדי להעמיק את ההוראה. כך נוכל נהפוך את תרבות ההכשרה להוראה לדמוקרטית יותר הן מבחינת ההוראה הן מבחינת הלמידה. אנו מקווים כי דיאלוג פדגוגי בין הסגל והסטודנטים בסוגיות אותנטיות של הוראה ולמידה יתרום להמשגה של הלמידה וההוראה כתהליכים המבטאים אחריות משותפת. ■

מצד המרצים נשמעים קולות של שביעות רצון ולפעמים אפילו הפתעה לגבי ההשפעה שיש לסטודנטיות על אופן התנהלות השיעור: "אומר מייד שמספר שאלות שהסטודנטית העלתה - לא הערות, כי היא כל כך רגישה - גרמו לי לחשוב על דברים ספציפיים, כגון מדוע אני רושם נוכחות בתחילת שיעור, או מדוע אינני מבקש מסטודנטים לקרוא בכיתה, ואף לשנות ממנהגי".

"קורה שאנחנו מדברים על נושאים חינוכיים כלליים יותר, מעבר לשיעור עצמו, ברמות תיאורטיות יותר, על תפיסות פדגוגיות ויישומן בפועל. אני נהנה מאוד מהאינטראקציות האלה, והן יחסרו לי אחרי תום הפרויקט".

"חלק מהנקודות שעולות אינן חדשות לי, אבל זו הזדמנות לנסח רציונאל וכד'. על חלקן לא חשבתי, וזה גם מעניין וגם משפיע קצת על ההתנהלות, הקשב וכד'".

"הסטודנטית מקפידה לשבת, לשתף, לשאול, להתייעץ איתי ושאלותיה, כמו גם השיחות בינינו בעלות ערך רב".



מקורות למאמרו של פרופ' לאה קוזמינסקי וד"ר רות מנסור-שחור

Cook-Sather, A., Bovil, C., & Felten, P. (2014). *Students as partners in learning and teaching in higher education*. York, England: Higher Education Academy.

Higher education academy (2015), UK student engagement survey. Retrieved: <https://www.timeshighereducation.com/features/national-student-survey-2015-overall-satisfaction-results-full>.

Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64(4), 392–426.

Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, 3, 280-298.

Shulman, L. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

שיחה עם דניס אוחנה, מנהלת התעסוקה של צוות ארגון גמלאי צה"ל במחוז דרום, על הסבת אנשי צבא וביטחון להוראה

שוחחה והביאה לדפוס ערגה הלר

דניס אוחנה, שניהלה בעברה את בית הספר התיכון המקצועי בקמ"ג, ממשיכה לשלב חינוך בביטחון ובצבא, אך הפעם היא אחראית לפורשים ולגמלאים בעלי תואר אקדמי ולא לבני נוער המסיימים בהצלחה שנים עשרה שנות לימוד, ובמקום להוביל צעירים אלו לשירות צבאי משמעותי ותורם, היא מובילה את מפקדיהם לשעבר לעבודה חינוכית משמעותית ותורמת. בתפקידה כמנהלת התעסוקה במחוז דרום בצוות ארגון גמלאי צה"ל, דניס אוחנה היא שותפה משמעותית לתוכנית "שחפ"צ" (שיתוף חינוכי פעיל לפורשי צבא) הפועלת במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ולומדיה הם פורשי צה"ל וכוחות הביטחון הבוחרים בקריירה חדשה בהוראה ובחינוך.

ושבעים בוגרים. בין הבוגרים שלנו יש היום גם כמה המכהנים כמנהלי בתי ספר, שכן ההשתתפות בתוכנית שחפ"צ והשתבצות להוראה מאפשרות הקלות בקליטה לתוכנית מנהלים. התוכנית הזו שנפתחה לפורשי צה"ל וכוחות הביטחון משווקת על ידינו מאז תש"ע, ולאחרונה מוצעת גם למשוררי צה"ל, כלומר לאנשי צבא שעזבו את מקום עבודתם מחוסר בתקנים, קיצוצים וכדומה. בתוכנית כעשרה סטודנטים הם משוררי צה"ל, והם צעירים יותר מהפורשים.

קולות: מיהם אותם גמלאי צבא וביטחון המתעניינים בהכשרה להוראה? האם יש להם מכנה משותף מלבד הרקע התעסוקתי הקודם?

דניס: מכנה משותף אחד הוא רקע אקדמי. כל הסטודנטים בתוכנית שחפ"צ הם אקדמאים. זהו תנאי סף. הרוב בעלי תואר שני ויש אפילו בעלי תואר שלישי. הם מגיעים מתחומי דעת מגוונים, אך כאלה הנלמדים בבתי הספר. בשנים האחרונות פתחנו גם הסבה של מהנדסים להוראת

קולות: כיצד התחיל שיתוף הפעולה בין צוות ארגון גמלאי צה"ל מחוז דרום למכללת קיי? כיצד נולדה תוכנית שחפ"צ?

דניס: היוזמה הראשונית הייתה של גדעון שני יו"ר צוות מחוז דרום וחבר דירקטוריון מכללת קיי, שפנה אל נשיאת המכללה פרופ' לאה קוזמינסקי. שני חשב שאם יש תוכנית להסבת פורשי וגמלאי צבא וביטחון בבית ברל, מדוע לא להציע תוכנית דומה לפורשים בדרום. נשיאת המכללה נענתה בחיוב לרעיון ויחד עם מי שקדמה לי בתפקיד - שרית רוזנצוויג - כיום סמנכ"ל צוות תעסוקה - ועם ד"ר אורלי קרן, המשנה האקדמית וראש בית ספר להכשרה, נבנתה תוכנית המתאימה לאוכלוסייה בדרום.

קולות: כמה גמלאים שולבו עד כה בהכשרה להוראה? כמה סטודנטים חדשים נכנסו לשנת ההכשרה הראשונה בתשע"ט?

דניס: התוכנית פועלת מאז תש"ע, כלומר אנו נמצאים בשנה התשיעית לפעילותה. מאז נפתחה למדו בה כמאה

צריכים ללמוד כיצד לעבוד
בה בלי פקודות. במהלך תהליך
הקבלה ושנת ההסבה להוראה
לומדים איך מתנהלים בכיתה. גם
בצבא עובדים היום אחרת.

קולות: מן הסתם יש הבדל מסוים בין כמות
המתעניינים בתוכנית שחפ"צ אצלכם לבין
מי שלבסוף נכנסים לכיתות ללימודי ההוראה
במכללת קיי ויוצאים ממנה מורים. כיצד היית
מציגה אותו הבדל?

דניס: נכון, יש תהליך של מיון, חלק מהמועמדים מבינים
בעצמם שההוראה לא בשבילם, ויש כאלה שאנו נאלצים
לומר להם את זה. אני תמיד שואלת את עצמי האם אני
כמנהלת בית ספר הייתי מוכנה לקבל אותם לצוות שלי,
ומה שקונה אותי בסוף הוא "הברק בעיניים" שלהם. בדרך
כלל מתחילים בשלב ועדות הקבלה עם מועמדים רבים,
רובם גברים, מטבעו של השירות הצבאי או הביטחוני,
והמיון נעשה בהמשך. מגיעים אלינו קצינים, נגדים,
גברים ונשים, שהמשותף להם הוא הרצון להמשיך
ולתרום בעולם של חינוך הדור הבא, שאיתו הם נפגשו
בשירות הצבאי. הרי מיהו הוא חייל? חייל הוא מי שהיה
רק לפני כמה חודשים תלמיד י"ב. כל משתתפי התוכנית
מרגישים צורך להיות שותפים לעשייה החינוכית מתוך
תחושת שליחות חינוכית. אין להם שום מכה משותף,
מלבד העובדה שהם בעלי תואר אקדמי, משוחררי או
גמלאי צבא וביטחון וחשים בשליחות החינוכית. הם
מגיעים מכל המגזרים בצבא: טכני, מהנדסים, טכנולוגי,
פיקודי, מפקדים כמו מפקדי חטיבות, מג"דים, טייסים
או מדריכים שעסקו בהדרכה בבה"דים. כל המגוון הזה
רואה בחינוך את המשך הדרך הצבאית והביטחונית
שלו ואת היכולת הישירה להשפיע על החברה בישראל.
מדי שנה אנחנו מתחילים את השיווק והדיוור לתוכנית
שחפ"צ לקראת פברואר. אנו מוציאים קול קורא לכל מי
שפרש ולכל מי שעתיד לפרוש בשנה הקרובה. התוכנית
היא של מכללת קיי ובשיתוף מנהל הפרישה מצה"ל,
ו"צוות" - ארגון גמלאי צה"ל. הקול הקורא נשלח לכל
החברים. במאי אנו עורכים במכללת קיי כנס חשיפה
ורישום לתוכנית. צוות הרישום של צוות נשלח למכללת
קיי ועובד שם לצד צוות יחידת הרישום של מכללת
קיי. המועמדים פוגשים את ד"ר אליעזר וינוגרד, ראש
התוכנית במכללת קיי, את ד"ר אורלי קרן, ראש ביה"ס
להכשרה ואת נשיאת מכללת קיי פרופ' לאה קוזמינסקי.
אני מזמינה לכנס החשיפה בוגרים של שחפ"צ, שיספרו
על התוכנית מהזווית שלהם. לאחר החשיפה עוברים
המועמדים לוועדות קבלה במכללת קיי עם ד"ר וינוגרד,
עם סמנכ"ל צוות לתעסוקה, עם נציגות מדור השמה
ועוד אנשים, בכללם אני. בפתיחת מחזור חדש אנו תמיד

מתמטיקה. בכל שנה המספרים משתנים מעט, בתשע"ט,
למשל, לומדים בתוכנית שחפ"צ שישה עשר גמלאים,
ובהם גם גברים וגם נשים.

אחד ההישגים של התוכנית הוא ההצלחה להכניס גברים
למערכת החינוך. הם כמו משב רוח מרענן בסביבה הבית
ספרית, ואין מנהל או מנהלת שלא שמחים על כך. לא
מעט גברים נכנסו למשרות הוראה בדרום בתחומי הנדסה,
סייבר וכדומה. אני מוצאת בזה ברכה. ההסבה להוראה
במכללת קיי מתמקדת בתחומי דעת מגוונים ובהם מדעים,
מתמטיקה, היסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות. מכנה משותף
נוסף הוא הניסיון הפיקודי העשיר שמביאים עימם פורשי
כוחות הביטחון וצה"ל.



דניס אוחנה, ארכיון פרטי

קולות: אילו שאלות שואלים המתעניינים בהוראה אחרי קריירה
צבאית או ביטחונית ארוכה?

דניס: למען האמת אלה אנחנו ששואלים אותם שאלות רבות
במטרה לתהות על קנקנם ולוודא שהם מתאימים
להוראה. הרי לכל פורש או משוחרר מהצבא או מהביטחון
שמגיע אלינו יש אפיק תעסוקתי אחר, ולרוב אפילו
אפיק רווחי יותר משמעותית מעולם ההוראה. מבחינת
המועמדים, הדבר שמעניין אותם בעיקר הוא לשמוע
פרטים על התוכנית. אנחנו מפגישים אותם בתהליך
ההכנה ללימודים עם בוגרים של תוכנית שחפ"צ, מסבירים
להם איך מתנהלים מול תלמידים, או איך עובדים לצד
מורים אחרים, וגם עד כמה הם חופשיים להביא לביטוי את
עצמם ואת עולמם בכיתה ובבית הספר. אלה הם דברים
שאליהם הם לא נחשפו בשירות הצבאי או הביטחוני.
זהו חלק ייחודי להם בתהליך ההכשרה, בגלל שמדובר
באוכלוסייה שעבדה לאורך שנים במסגרת מסוימת תחת
נוהלי משמעת ברורים וחד-משמעיים. כשהם הופכים
למורים הם מגיעים למערכת אחרת, פתוחה יותר, וחלקם



עורכים יום אוריינטציה לכל הכיתה יחד - במליאה, עם צוות המרצים בתוכנית ועם ד"ר אליעזר וינוגרד.

קולות: איזה אחוז מגמלאי צה"ל בצוות מחוז דרום בוחר בסופו של דבר בהוראה? האם הבחירה בהוראה נחשבת לאחת הבחירות התעסוקתיות הפופולריות יותר בקרב הפורשים?

דניס: הבוחרים בהוראה במחוז דרום הם נתח משמעותי, כי אנחנו מחוז לא גדול מבחינת ההון האנושי. למען האמת, הכיתה במכללת קיי מורכבת לא רק מפורשים מהדרום. הסטודנטים בשחפ"צ מגיעים מיישובים דרומיים יחסית, לרוב מאשקלון עד ראשון לציון, ולעיתים יש גם סטודנטים מתל אביב. באחד השנתונים היה סטודנט אחד מכפר יונה, שבחר ללמוד במכללת קיי למרות שקיימת תוכנית קרובה יותר בבית ברל. אשבח את המכללה על ההבנה שאם היא רוצה אנשים טובים כאלה בהסבה להוראה עליה להתגמש. כשהתחילה התוכנית, ואני מלווה אותה רק מהשנה השלישית, היא הייתה מבוססת על יומיים וחצי ועל התנסות. היום התוכנית כוללת יום לימודים אחד, מרוכז ודחוס של 12 שעות ועוד יום מלא של התנסות. בכל שנה יש שיחות משוב לקראת סוף מסמטר א' וכל צורך שצף מקבל מענה.

קולות: מהם הדברים ששומעים מבוגרי שחפ"צ בתום תוכנית ההכשרה להוראה? האם הם מכירים תודה על ההכוונה לקריירה של הוראה?

דניס: קודם כל חלק לא מבוטל מבוגרי התוכנית ממשיך בעשייה החינוכית לאורך שנים ונהנה ממנה. אני יכולה

להגיד שהם מדברים איתנו בתחושת סיפוק עצומה, משתפים בדברים שהם עושים עם ברק בעיניים. ברוב המקרים, בשל ניסיונם, גילם ובגלל שהם יוצאי צבא וביטחון, נותנים להם את הכיתות המאתגרות ביותר בבתי הספר: כיתות אתגר, אומץ, מב"ר. הם שם, בכיתה ובבית הספר, ובגלל שהם מבוגרים יותר, מנוסים יותר והורים בעצמם לא אחת לילדים באותו הגיל, הם לא מסתכלים על השעון. הם מצליחים בכיתות שאחרים לא הצליחו בהן. למשל, אחד הבוגרים שעובד בכיתת אומץ סיפר שהצליח להוציא את הרוב המוחלט של הכיתה לסיור במוזיאון: 23 מתוך 25 התלמידים התייצבו לסיור. אלו ילדים שלא היו יוצאים לשום טיול בית ספר קודם לכן. זו דוגמה להישגים. הבוגרים שלנו נהנים מהעשייה, מהקשר עם התלמידים והמורים. הישג נוסף משמעותי הוא גם החיבור שנוצר בין התלמידים לצבא, וטיפוח הרצון לשרת שירות מלא ומשמעותי, הודות לרקע האישי של המורים, והדבר חשוב במיוחד במקרים של כיתות אתגר, אומץ ומב"ר. חלק מהבוגרים שלנו עוסק בחינוך מעבר להוראת הדיסציפלינה, למשל בחינוך כיתה, בריכוז תחום או מגמה. כל הבוגרים שלנו באים עם מוטיבציה גבוהה במיוחד, ולכן אני צריכה להזכיר להם שבשנת העבודה הראשונה כדאי להירגע ולשים לעצמם גבולות, ולא לקחת כל כך הרבה משימות ומטלות חינוכיות ומוסדיות על עצמם. אחד ההישגים הבולטים שקורה תוך כדי ההתנסות בבתי הספר - כלומר תוך כדי הלימודים - הוא שהמנהלים מתרשמים מהם והם נקלטים בפועל מייד לעבודה. כשהם מסיימים את ההכשרה בעצם כבר יש להם עבודה בהוראה.



קולות: אם כך, אולי ניתן לנסח מהו היתרון של איש צבא או ביטחון לשעבר, בייחוד אדם שהיה שנים רבות מאוד במערכת הצבאית בבואו לשמש איש חינוך?

דניס: גמלאי או משוחרר צבא או ביטחון הוא בוגר ומבוגר, הורה שחווה בעבר הקרוב או חווה בהווה את תהליכי החינוך בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה עם הילדים שלו. אלה הם אנשים שעבדו בצבא עם בני נוער, אותו נוער שכעת הם מחנכים. הם באים עם ניסיון רב שנים בהדרכה מקצועית ובפתרון בעיות גם בחינוך. הם מגיעים עם שליחות וצינונות, ולא מחפשים עוד ימי חופשה או חופש גדול. למרות שזה לא משתלם להם כלכלית הם באים לחינוך כדי לחולל שינוי מהמקום הערכי, מהרצון להשפיע, לשנות את תדמית בית הספר והחברה הישראלית. למעשה תוכנית שחפ"צ מותאמת, מכילה ומתאימה לפורשים. והיתרונות נמשכים גם בעבודה בבית הספר - הם מביאים לבית הספר יתרונות מהצבא שלא קיימים לרוב במערכת החינוך, וזה בעיניי בונס. לדוגמה שימוש במדדים, הצבת יעדים, מילוי הישגים, כבוד לתלמיד, שמירה על סביבת לימודים ראויה. הם מכניסים פרויקטים שהם מביאים איתם מהצבא ו'מלבישים' על מערכת החינוך, למשל אימוץ שביל ישראל. הם מביאים את צורת החשיבה של 'מחוץ לקופסה', הרי תמיד כשמוגי משהו מבחוץ הוא חושב אחרת ועושה אחרת.

קולות: ומהם הדברים שאנשי צבא וביטחון לשעבר חייבים לוותר עליהם כשהם הופכים למורים?

דניס: הבוגרים חייבים להבין שלוקח זמן לתהליכים לקרות. הרי בצבא הכול קורה 'מייד', זאת אומרת שאם בצבא נכנסים למצב מסוים, יש מן המוכן - נהלים, פקודות והנחיות לביצוע מייד במקרה כזה או אחר, וחייבים לנהוג לפיהם. אבל במערכת החינוך אנחנו מדברים על תהליכים,

וצריך סבלנות ואורך רוח. צריך ללמוד להתנהג בתוך חדר המורים, להבין את הדינמיקה של העבודה, בעיקר צריך הרבה סבלנות. איש צבא ואיש חינוך הם אתגרים שונים מאוד. חלק מהבוגרים טוענים שמורכב יותר להיות מורה, בעיקר בשנה-שנתיים הראשונות של ההיכרות שלהם עם מערכת החינוך כמורים. אבל אף אחד מהבוגרים של שחפ"צ לא מדבר במונחים של קושי, אלא על אתגר שונה מהאתגרים שאליהם הורגלו בעבר. לפעמים הם מוצאים דמיון גדול לחוויות מהשירות, תלוי מאילו יחידות הם מגיעים. בימים הראשונים כולם חוזרים מיום העבודה בבית הספר מותשים ועייפים. היו כמה שאמרו לי: 'תקשיבי, נזרקתי במיטה שעתים, ורק אז יכולתי לחזור לעצמי. בצבא יכולתי להיות יום שלם בשטח ולא הרגשתי ככה'.

קולות: מהו החזון הפרטי שלך, דניס אוהנה, ביחס לכניסתם של אנשי צבא וביטחון בגמלאות כמורים למערכת החינוך בישראל?

דניס: מהמקום שלי כמנהלת בית ספר לשעבר, וגם ממה שאני רואה ושומעת בצוותי החינוך שקלטו את הבוגרים שלנו, אני מייחלת ליום שבו יהיו יותר אנשי צבא וביטחון במערכת החינוך. ממש להתגאות בהם. חשוב לי להדגיש "שהטובים בחינוך" היא אחת מתוכניות הדגל של צוות - ארגון גמלאי צה"ל. הארגון עושה את המיטב בניתוב פורשי צה"ל לעשייה החינוכית מתוך האמונה שכך נסייע לצמיחת חברה טובה יותר.

קולות: תודה דניס, ישר כוח לתוכנית שחפ"צ.



מה אומרים חברי הסגל על שותפויות ועמיתות בחינוך ובהכשרת מורים

הכלת השונות באופן מתקשב: מחשבות בעקבות פיתוח והטמעה של קורס בין-לאומי

נורית בסמן מור

השונות". הקורס נועד לקדם בנאום, להגביר מודעות לסכנות ולהזדמנויות הטמונות באספקטים שונים של שונות ולעודד את הסטודנטים לשפר את היכולות הסובלניות, הדיאלוגיות והמכילות שלהם.

הקורס עסק בהרחבה בארבעה ממדים של שונות: שונות תרבותית, שונות בזהות המגדרית ובנטיות המיניות, שונות בצרכים וביכולות ושונות במראה הפנים. הקורס תוכנן על פי הגישה החינוכית של מקנזי וריבס (McKenney & Reeves, 2012) והתבסס על מעגל הלמידה של קולב (Kolb, 1984). המשתתפים בקורס היו סטודנטים ממכללות ומאוניברסיטאות באירופה (גרמניה, איטליה, אנגליה) וישראל (יהודים וערבים), סטודנטים הבאים מתרבויות שונות ומדברים שפות שונות. הקורס הועבר באופן מתקשב במהלך שנת 2017-2018. השתתפו בקורס 158 סטודנטים.

אתגרים בפיתוח הקורס

הקבוצה נפגשה שש פעמים במדינות שונות (ישראל, גרמניה, פולין, איטליה, צרפת) כדי לדון במבנה הקורס, בתכנים, במטרות, בלוחות הזמנים ובעיקר בדרכים ליצור הזדמנויות לאינטראקציות דיגיטליות משמעותיות בין הסטודנטים.

חלק מהאתגרים שעיימם התמודדה הקבוצה היו אתגרים טכניים, כמו ארגון מפגשים או פיתוח חומרים דיגיטליים. אתגרים אחרים היו הרבה יותר מהותיים ונבעו מהיותה של קבוצת מפתחי הקורס עצמה קבוצה רב-גונית. חברי הקבוצה נבדלו בדתם (יהודים, נוצרים ומוסלמים), במינם, בגילם וברקע האקדמי והטכנולוגי שלהם. שונות זו חיבה את חברי הקבוצה להתמודד עם אתגרים רבים - החל מדיבור באנגלית שאיננה שפת האם של מרבית חברי הקבוצה, עבור לאימוץ התנהגויות ונימוסים שונים וכלה באימוץ תפיסות

ד"ר נורית בסמן מור עומדת בראש לימודי החינוך במכללת קיי. בשנים 2016-2018 השתתפה במיזם הבין-לאומי IN2IT. הודות לשיתופי פעולה בין-מוסדיים ובין-לאומיים נבנה קורס מקוון בנושא שונות בשם "הכלת השונות" (Embracing Diversity), המיועד להוראה במוסדות אקדמיים במדינות שונות. על חוויותיה בעבודת הבנייה של הקורס ועל שיתופי הפעולה בין חברי הצוות הרב-לאומי מספרת ד"ר בסמן מור במאמרה זה.

בין השנים 2016-2018 השתתפתי בפרויקט בשם "IN2IT" שאותו מממן האיחוד האירופאי. מטרת הפרויקט הייתה לפתח ולהפעיל תשתית חדשנית שתקדם בנאום (internationalization) בהשכלה הגבוהה. פעילותי בפרויקט זה התמקדה בהובלת קבוצה בין-לאומית שפיתחה והעבירה קורס אקדמי בין-מוסדי בנושא שונות. להלן אנתח כמה מהאתגרים שעיימם התמודדה הקבוצה הבין-לאומית. הניתוח יעשה באופן רפלקטיבי ויתבסס על מושגים שנדונו בקורס עצמו.

הקבוצה הבין-לאומית נבנתה, כאמור, לצורך פיתוח והעברה של קורס אקדמי בשם "הכלת השונות" (Embracing Diversity) והשתתפו בה אחד עשר מרצים מתחומי התמחות שונים. המרצים האלה היו חברי סגל משלושה מוסדות אקדמיים בישראל וממספר מוסדות אקדמיים בגרמניה, באיטליה ובאנגליה, מדינות המתמודדות עם שאלות מהותיות הקשורות לנושא השונות. הקורס שפותח והועבר על ידי הקבוצה היה קורס מתקשב שנקרא "הכלת



למונח "פלורליזם" יש שתי משמעויות: משמעות חלשה ומשמעות חזקה (שגיא, 1999). פלורליזם "חלש" מניח שיש רק עמדה או האמנה או דרך חיים אחת נכונה או טובה, אבל מכיוון שהמתדיינים אינם יודעים בוודאות איזו עמדה או האמנה או דרך חיים היא הנכונה או הטובה הם חייבים להבטיח את חופש הדיבור והמחשבה לכולם (מיל, 1859, אצל שגיא 1999). פלורליזם "חזק" מניח שאיננו יכולים להשוות ערכים או עמדות או דרכי חיים שונות תוך שימוש באמת מידה יחידה. להרבה ערכים, עמדות ודרכי חיים יש ערך פנימי, ולאנשים יש זכות לאמץ אותם משום שהם בעלי ערך עבורם (שגיא, 1999).

רבותיות [הניתוח שלי מתבסס על התפיסה של רבותיות זהותית (טיילור, 1994) ולא על התפיסה הפוליטית של קימליקה (1995) שנשענת על עקרונות של צדק ויכולה, כמדומני, להתייבש עם התפיסה הפלורליסטית ה"חזקה" שעליה מדבר שגיא (1999)] מניחה שזהויות אינדיוידואליות וחברתיות נוצרות תוך קיום דיאלוגים עם אחרים המייצגים חלופות רלוונטיות לארגון החיים של אותם אינדיוידואלים וחברות (טיילור, 1994). מכיוון שבני אדם מעצבים את הזהויות שלהם תוך קיום דיאלוגים עם ההשקפות שמציעות חלופות לארגון החיים שלהם, כל השקפה כזו היא בעלת משמעות עבורם (שגיא, 1999). המודעות לכך מובילה יחידים וחברות מיחסים של דחייה,

שונות של למידה ונבדלות בערכים ובתפיסות עולם.

אם להשתמש במונחים שנידונו בקורס המתקשב המתואר, ניתן לומר שבמהלך פיתוח קורס העוסק בחשיבות ובקשיים של "הכלת השונות" מפתחי הקורס עצמם התקשו בהכלת השונות שבתוכם.

שגיא (1999) מדבר על שלושה סוגים של יחסים בין אינדיוידואלים ובין קבוצות: סובלנות, פלורליזם ורבותיות.

סובלנות פירושה - אף שפלוגי אינו מסכים עם העמדה או ההאמנה או דרך החיים של אלמוני הוא מבין שלאמוני או לקבוצה שאליה הוא שייך, יש זכות חוקית או מוסרית לאמץ עמדה או האמנה או דרך חיים זו (לכל הפחות כל עוד האלמוני אינו פוגע במרכיב מהותי לחיי פלוגי או בזכות חוקית שלו). כשהיחסים בין אינדיוידואלים ובין קבוצות הם יחסים של סובלנות אין מקום לדיאלוג אמיתי אשר בו כל אחד "פונה לפניו" של האחר (במונחים של לוין, 1969, אצל שגיא 1999), רואה אותו במלאותו, מקשיב לו ואפילו "מצמצם" את עצמו כדי להשאיר מקום לאחר. בדיאלוג כפנייה לפניו של האחר יש, כפי שציין כבר הפילוסוף הגרמני המפורסם הגל (1896), אצל שגיא (1999), מידה רבה של סכנה. כשאדם פותח את עצמו אל האחר הוא מסתכן באובדן זהותו הקודמת. השותפים לדיאלוג האמיתי יודעים כיצד הם נכנסים לדיאלוג, אבל הם אינם יודעים כיצד הם יצאו ממנו. הגל דיבר על "מאבק לחיים ולמוות" כיוון שמישהו עלול למות בדיוק כפי שמישהו אחר עשוי להתעורר לחיים (שגיא, 1999).





ושהצלחנו לבנות קורס מוצלח למדי, כמה מהשותפים לא היו שבעי רצון מהתוצר הסופי (הקורס) ובאחד המוסדות אפילו נמנעו מהעברת הקורס בשלמותו.

אתגרים בהעברת הקורס

האתגרים המרכזיים בהעברת הקורס התעוררו בשל העובדה שנרשמו לקורס סטודנטים הלומדים מקצועות שונים לחלוטין - החל בחינוך, המשך בעיצוב וכלה בהנדסה. הסטודנטים הגיעו מארצות שונות שבהן מדברים שפות שונות וגם לוחות הזמנים האקדמיים שלהם היו שונים. מכשולים אלה כמו גם אופיין של המטלות (לא מספיק אינטראקטיביות), הקשו על יצירת אינטראקציה משמעותית בין הסטודנטים. גם בעובדה שהקורס לא נוהל באופן מרכזי, ובכל מוסד אקדמי היה מרצה מטעמו שניהל את הקורס, השיב לשאלות סטודנטים והעריך את הישגיהם לא תמיד על פי אותם מחוונים - היה טעם לפגם.

מסקנות מפיתוח הקורס ומהעברתו

אחרי העברת פיילוט של הקורס, העברת הקורס במלואו ומפגש עם נציגים של הסטודנטים בכינוס בין-לאומי ניתן להסיק שבפיתוח ובהעברה של קורס בין-לאומי מקוון חשוב ביותר ליצור בין הסטודנטים הזדמנויות מרובות לאינטראקציות עוצמתיות ומשמעותיות, נתמכות באופן דיגיטלי. האינטראקציות האלה יאפשרו לסטודנטים לשתף את האמנותיהם ועמדותיהם העמוקות ולעיתים שנויות במחלוקת, ויקדמו את המטרה של "הכלת השונות".

מסקנה פחות ברורה מאליה, לדעתי, היא שבעת עבודה בקבוצה בין-לאומית הכרחי ליצור יחסים רב-תרבותיים. במילים אחרות, חשוב מאוד לא להתחיל מייד בפיתוח התוצר הסופי (במקרה שלנו - הקורס), אלא תחילה להקדיש זמן לא מבוטל לבניית דיאלוג אמיתי בין המפתחים. בדיאלוג הזה כל אחד רואה את האחר כמשמעותי עבורו, והוא מוכן להקשיב ולהיות מושפע ממנו. דיאלוג אמיתי כזה יבטיח שיתוף פעולה מוצלח יותר בין השותפים ועשוי להוביל להחלטות שעיימן המשתתפים יהיו שלמים לחלוטין.

שלילה וקונפליקט ליחסים של דיאלוג עם אחרים והם בעלי משמעות עבור אותם יחידים וקבוצות.

בתוך הקבוצה של מפתחי הקורס התקיימו מחלוקות בידע ובתפיסות העולם. למשל, שותפים בעלי רקע דתי חשבו שאין לכלול בקורס יחידה שעוסקת במיניות ומגדר ועלולה לפגוע ברגשות של חלק מהלומדים. אם לאמץ את המונחים שהוברהו לעיל ניתן לומר, אף שהצלחנו בהדרגה להפוך את היחסים בקבוצת מפתחי הקורס ליותר ויותר סובלניים וכיבדנו את הזכות של כל אחד להחזיק בעמדותיו ובהאמנותיו בנוגע לפדגוגיה ובנוגע לנושאים שנדונו בקורס, מרבית החברים בקבוצה הניחו שהעמדות והרעיונות שלהם באשר לתכנים ולפדגוגיה של הקורס הן הנכונות. מכיוון שלא פיתחנו מודעות רב-תרבותית או אפילו פלורליסטית, היה קשה לחברי הקבוצה לתפוס זה את זה כ"אחר משמעותי" (טיילור, 1994), אשר יכול להציע חלופה בעלת משמעות לצורת החשיבה שלהם. היה לנו קשה ליצור דיאלוג אמיתי; לבחון באופן ביקורתי את ההאמנות והעמדות הקודמות שלנו ובמידת הצורך לשנות אותן או אפילו להחליף אותן לחלוטין. מכיוון שלא יצרנו יחסים רב-תרבותיים בקבוצה, התקשינו להגיע להסכמות ולקבל החלטות בנוגע לנושאים רבים. למשל, התקשינו להגיע להסכמה בנוגע לשאלה האם לכלול בקורס התייחסות לסטרונות ולסכנות שבחברה מגוונת, האם לכלול התייחסות להטיות בשיפוט הנגרמות בשל רקע אתני וצבע עור וכן, כפי שצוין לעיל, האם לכלול יחידה שעוסקת בנטיות מיניות ובמגדר. באותו אופן התקשינו להגיע להסכמה בנושאים פדגוגיים יותר, כמו: האם קורס מתוקשב צריך לכלול פרזנטציות או שעליו להיות מבוסס רק על קטעי וידאו; האם לכלול מטלות שדורשות מיומנויות טכנולוגיות מתקדמות למדי וכד'.

מאחר שלא התקיים דיאלוג אמיתי בין חברי הקבוצה, לא הפכנו לקבוצה רב-תרבותית. ולמרות שמצאנו פתרונות של פשרה למרבית המחלוקות (למשל, אפשרנו לסטודנטים לבחור ללמוד רק שלוש מתוך ארבע המודולות של הקורס)

מקורות למאמרה של ד"ר נורית בסמן מור

שגיא, א' (1999). על המתחים בין דתיים לחילוניים - בין שיח זכויות לשיח זהות. בתוך: נ' אילן (עורך). עין טובה, דו-שיח ופולמוס בתרבות ישראל. תל אביב: הקיבוץ המאוחד: 430-408.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Clarendon Press.

McKenney, S. & Reeves, C.T. (2012). *Conducting educational design research*. New York: Routledge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism, examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.

משחק רציני: על למידה מבוססת משחק

אורית הוד-שמר



המשחק "חפש את המטמון" תחנה 1. צילום הפעילות ותיעודה באדיבות ד"ר אורית הוד-שמר ומשתתפות הקורס "אינטראקציה ודרכי הוראה בהקשר טבעי" בתוכנית התואר השני לגיל הרך, מכללת קיי, תשע"ח.

ד"ר אורית הוד-שמר היא בוגרת אוניברסיטת בר-אילן, חוקרת ומרצה בהתמחות בגיל הרך במכללה האקדמית ע"ש קיי. תחומי עניינה הם חשיבה יצירתית, פדגוגיות חדשניות, תפיסות חינוכיות של גננות ותפיסות של ילדים. במהלך הרצאותיה במכללה היא משלבת פדגוגיה חדשנית המשלבת טלפונים חכמים. מאמר זה הוא הצצה לאחד השיעורים שהתקיימו במסגרת התואר השני בתוכנית לגיל הרך במכללת קיי שבו הלמידה המשחקית דורשת שותפות סטודנטאלית.

המשחק מאפשר ליישם ולתרגל חומר לימודי, לפתח כישורים חברתיים, למשל שיתוף פעולה, כיבוד חוקים והוגנות. לצד כישורים חברתיים אלה למידה באמצעות משחק מסייעת בפיתוח מיומנויות אקדמיות, כמו חקירה, פתרון בעיות, ריכוז ועוד וכל זאת בהנאה צרופה (ארבל, לחמן, אפשטיין, קאופמן וקבלינסקי בן דור, 2011).

משחק הוא בטבעו של האדם - מיום היוולדו ולמשך כל חייו, והוא חלק בלתי נפרד מהתרבות האנושית. "למידה מבוססת משחק" (play based learning) היא למידה הנעשית באמצעות משחק. ההנחה היא שהמשחק מעורר הנאה, מעשיר את חווית הלומד, מגביר את המוטיבציה לשחק ומכאן גם ללמוד, כלומר ההנאה מגבירה את הרצון ללמוד ולהשתתף באופן פעיל בלמידה.

במסגרת הקורס בתואר השני לגיל רך "אינטראקציה ודרכי הוראה בהקשר טבעי" נלמדות דרכי הוראה שונות. אחד השיעורים הוקדש לנושא "למידה מבוססת משחק". המטרה בשיעור זה הייתה ללמוד וליישם את המושג "למידה מכוונת השפעה" בגן הילדים. לימוד זה נעשה באמצעות המשחק. לצורך כך בחרתי את היישומון "חפש את המטמון" (Treasure HIT), שפותח בפקולטה לטכנולוגיות למידה במכון הטכנולוגי חולון. המשחק כולל שש משימות (תחנות) אשר בנויות ברצף ומסתמכות על ידע שהושג בתחנה הקודמת. במשחק זה הלומדים עוברים מתחנה אחת למשנה לאחר שפתרו

את החידה. הכניסה למשימה מתאפשרת באמצעות סריקת ברקוד.

הסטודנטיות התחלקו לקבוצות קטנות, נכנסו לישומון והחלו לשחק. המשחק כלל פתרון חידות וביצוע משימות. פתרון החידה מוביל לתחנה והמשימה היא חלק מתהליך הלמידה השלם. לדוגמה אחת החידות הייתה:



המשחק "חפש את המטמון" תחנה 2 - בגן המוזיקלי, סמוך לבניין מדעים.



המשחק "חפש את המטמון" תחנה 3 - בקפיטריה, הבניין הראשי.



המשחק "חפש את המטמון" תחנה 4 - ליד קיר המסרים, הבניין הראשי.

במכללה להכשרה מורים נודעת חשיבות רבה להתנסות ב"למידה מבוססת משחק". התנסות זו מאפשרת להבין את החוויה של הלומד ואת הפוטנציאל הטמון בדרך הוראה זו. ידוע כי עמדותיהם של מורים משתנות לחיוב כאשר הם עצמם מתנסים בלמידה מן הסוג הזה, כדוגמת למידה בשילוב היישומון (אפליקציה) "חפש את המטמון" - Treasure HIT (Meishar-Tal & Ronen, 2016).

למידה מבוססת משחק באמצעות טלפונים חכמים תופסת תאוצה בשנים האחרונות הודות לפיתוח של פלטפורמות (מסדות) ויישומונים (אפליקציות) מכווני הוראה (הוד-שמר, 2014, 2016; חנן, 2013, 2013; Gikas & Grant;). נראה שבמקום להילחם בנוכחות הטלפונים החכמים בשיעור ולהתנגד להם, ניתן לרתום אותם ככלי ללמידה מבוססת משחק. להלן דוגמה לשימוש באפליקציה: Treasure HIT.

כידוע, למשחק בגיל הרך תפקיד חשוב בהתפתחותו של הילד, בלמידה וברכישה של מיומנויות אקדמיות שונות, ולמבוגר תפקיד חשוב בהכוונה ובמידת ההתערבות במשחק (Pyle, DeLuca & Danniels, 2017).



המשחק "חפש את המטמון" תחנה 6.

לעבודתן בגן בהקשר לגישה זו. בתחנה האחרונה הן העריכו, באמצעות שאלון, באיזו מידה הגישה שלהן בגן תואמת את "הלמידה מכוונת ההשפעה" שנדונה במאמר. קבוצת הסטודנטיות בתואר השני מלוכדת מאוד. הסטודנטיות חרוצות ובעלות מוטיבציה גבוהה. הן שיתפו פעולה והדבר תרם רבות להצלחה ולחווית למידה נעימה משותפת.

"מפתח שאינו פותח אף דלת", והתשובה היא "מפתח סול"; מכאן שהתחנה שאליה הן היו צריכות להגיע היא "הגן המוזיקלי".

התחרות עודדה את הסטודנטיות לפתור את החידה במהירות ולעבור לתחנה הבאה. המעבר מתחנה לתחנה לווה בהתלהבות רבה וברוח תחרותית תוך ביצוע המשימות השונות. למשל, בתחנה אחת היה עליהן לקרוא מאמר בנושא "הלמידה מכוונת השפעה", ובתחנות אחרות היו משימות שונות הקשורות למאמר זה: למשל השוואה בין מאמר זה לבין דרכי ההוראה שנלמדו במהלך הסמסטר; בתחנה נוספת הלומדות בדקו כיצד יסודות בגישה זו תואמות את מיומנויות המאה ה-21. משימה נוספת הייתה לחשוב על רעיונות מקוריים יישומיים



המשחק "חפש את המטמון" תחנה 5 - בניין אומנות.

מקורות למאמרה של ד"ר אורית הוד-שמר

- ארבל, ח' לחמן, ד' אפשטיין, נ' קאופמן, ה' וקבלינסקי בן דור, ד' (2011). למידה באמצעות משחקים. **אאוריקה**, 32, 1-14.
- הוד-שמר, א' (2014). הסמרטפון ככלי ללמידה משמעותית חווייתית בכיתות גדולות. **ביטאון מכון מופ"ת**, 53, 124-126.
- הוד-שמר, א' (2016). להוציא את הסמרטפונים, השיעור מתחיל! **קולות**, 12, 38-39.
- חנן, י' (2013). על סמארטפונים בכיתה ועל הזדמנויות חינוכיות. נדלה מתוך <http://yhanan.wordpress.com/2013/09/06>

Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26.

Meishar-Tal, H & Ronen, M. (2016, April). *Experiencing a mobile game and its impact on teachers' Attitudes towards Mobile Learning*. Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Mobile Learning, Portugal.

Pyle, A., Deluca, C. & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.

כיתת לימוד בבית הספר לילדי הפליטים בלסבוס.
הצילומים במאמר זה ובמאמר הבא באדיבותה של פרופ' סמדר בן אשר

בית הספר הבין-לאומי לילדי הפליטים בלסבוס יוון, אי של עשייה חינוכית בתוך אי-הוודאות סמדר בן אשר

פרופ' סמדר בן אשר, מרצה בכירה במכללת קיי מאפשרת לנו במאמר זה הצצה בבית ספר לילדי הפליטים באי לסבוס ביוון. בית הספר הוקם ביוזמת בוגרי "השומר הצעיר", תנועת נוער בישראל, ברוח החינוך הבלתי פורמלי, עקרונות הדמוקרטיה והבנה מעמיקה של הצרכים המיוחדים של ילדי הפליטים. בית הספר פועל בתנאי אי-וודאות של כל השותפים לו: מורים ותלמידים, השוהים באי באופן זמני עד לקבלת האישורים לצאת ליוון עצמה ובהמשך לעבור לאירופה. צוות החוקרים המלווה את המשלחת הישראלית ואת המתנדבים בהדרכה ובאיסוף הנתונים למחקר העומק כולל את ד"ר איתן שחר, פרופ' צביה וולדן, פרופ' אפרת הוס, פרופ' שיפרה שגיא מאוניברסיטת בן גוריון ופרופ' סמדר בן אשר ממכללת קיי.



אי לסבוס הנמצא בצד המזרחי של יוון נראה במפה כ"עוגיית אוזניים" בשל המפרץ הגדול במרכזו. בין חופיו המזרחיים לבין חופי תורכיה מפרידה רצועה ברוחב שמונה עד עשרה קילומטר של ים שצבעו הכחול העמוק מרקיד ומרעיד את מכחול הציירים המנסים להעביר לדף הנייר את יופייה של יוון. אולם הנוף המרהיב הרוגע והמשכר - משקר. רצועת הים המפרידה בין החופים היא חלקו האחרון של הנתיב המסוכן שאותו עוברים עשרות אלפי פליטים הבורחים מהמלחמה בניסיון למצוא מקום בטוח. שיירת כלי הרכב היורדת מן ההרים בצד התורכי לחוף היא אות ההתרעה לארגוני ההצלה הנמצאים בחוף

יוון כי תוך זמן קצר יגיעו למים הטריטוריאליים של יוון ספינות רעועות, עמוסות בעשרות פליטים: גברים, נשים, ילדים ותינוקות. כוחות ההצלה יוצאים לקראתם בתוך המים הטריטוריאליים של יוון וגוררים את הספינות לחוף. בהליך מזורז מקבלים הפליטים חבילת בגדים, יריעת ברזנט לאוהל זמני והם מופנים לאחד ממחנות הפליטים, והגדול בהם הוא מורייה ליד העיר מיטליני. זהו מתקן צבאי מוקף בגדר גבוהה שהוסב למחנה פליטים המיועד לשלושת אלפים איש. כיום שוהים בו מעל עשרת אלפים פליטים. שלושת אלפים פליטים נוספים שהגיעו לאחר שהמחנה התמלא לכדי תפוסה בלתי אפשרית, הקימו עיר של אוהלים בגבעה



(הצורך בלימוד הקריאה והכתיבה).

מערכת הלימודים כוללת בנוסף

לאנגלית (שהילדים מבקשים ללמוד

מתוך אמונה כי בעתיד ייקלטו באחת

ממדינות אירופה) מקצועות עיקריים, כמו

מתמטיקה, כישורי קריאה וכתיבה בשפת האם

שלהם - ערבית, פרסית, כורדית או צרפתית

(קונגו). כל המורים המלמדים בבית הספר הם

מקהילת הפליטים, והשיעורים מתקיימים בשפת

ארץ המוצא. במהלך השבוע נהנים הילדים מפעילויות

העשרה, כגון טיולים, פעילויות אומנותיות, מוזיקה

ומשחקים יצירתיים. בבית הספר הוקמה גינה טיפולית

והפריחה בה יוצרת מרחב צבעוני מלבב. הילדים המבוגרים

יותר מאומנים להיות מדריכים לתלמידים הצעירים ולעזור

בשילובם החברתי ובהסתגלותם למקום.

סגל המורים של בית הספר מורכב כולו מפליטים. צוות

המשלחת של תנועת הבוגרים מישראל הוא המרכז את

עבודת בית הספר על כל מרכיביה ומשמש בתפקידים של

תמיכה מקצועית וארגונית המאפשרת את עבודת המורים

המקומיים והתנהלותו של בית הספר.

בית הספר פועל ברוח העקרונות הדמוקרטיים והחינוך הבלתי

פורמלי. ההשקעה הגדולה ביותר נעשית בפיתוח הכוח הפנימי

של הילדים להתמודד עם המצב הסבוך שאליו נקלעו תוך

קידום תחומי למידה והרחבת ההשכלה שלהם. דגש רב ניתן

על חיזוק תחושת השייכות של כל ילד: אל מולדתו, אל תרבותו,

אל לשונו ואל משפחתו, וזאת כדי למזער ככל האפשר את

חוות העקירה מארצו. הצוות החינוכי פועל לחינוך ברוח

הדמוקרטיה, הדגשת השוויון האנושי, איסובלנות לאלימות,

קבלת אחרים, שוויון בין המינים ומנהיגות חברתית. ערכים

אלה מבטאים תפיסות עולם ליברליות מערביות אך מבלי

להזניח את המורשת והזהות של הארץ והקהילה שמהן

בא כל פליט. בית הספר פועל גם על פי עקרונות החינוך

הבלתי פורמלי, ויחידת לימוד של יום שלם (יום ו') מוקדשת

לפעילות חברתית סביב נושא משותף.

אחד העקרונות המנחים של בית הספר הוא כי המורים יהיו אך

ורק מקרב הפליטים, ולא מתנדבים חיצוניים. פיתוח האחריות

והמחויבות אצל הפליטים בתוך מציאות כאוטית מסייע

להילחם בתחושות ובתגובות של קונפליקט, מביא להפסקת

מצב הפסיביות ובכך תורם להחזרה של תחושת השליטה

(גם אם היא מצומצמת עקב הנסיבות). הדגש וההתמקדות

מכוונים לכוחות, ליכולות ולכלים הקיימים אצל האנשים

תוך התייחסות להיבטים חברתיים, מקצועיים ומשאבים

הקיימים בקהילה עצמה. צוות המשלחת מצליח ליישם

באופן עקבי מודל חינוכי המיושם בתנאים קשים, במצב של

איזודאות ועל אף המגבלות הקשורות למציאות הפוליטית

החשופה מעבר לכביש, ללא תשתית של מים וחשמל, עם

תאי שירותים כימיים שלפניהם משתרך תמיד תור ארוך.

הפליטים מגיעים מארצות המזרח התיכון, כמו סוריה, איראן,

כורדיסטאן או מאפריקה מקונגו לאחר שנאלצו לעזוב את

ביתם בגלל מלחמה, קרבות מליציות או איומי השלטון. חלקם

חוו אובדן בני משפחה ופגיעה ממושכת בהם. בתוך בליל

השפות של הקבוצות האתניות (כורדים, יאסדים, איראנים

ופלגים שונים בסוריה) מתרוצצים ילדים בגילי בית הספר

שנותקו מכל מהלך תקין של חייהם. אלה הם ילדי "הדור

האבוד" שילדותם נרמסה באירועים מטלטלים מסכני חיים.

שנה עד שלוש שנים יחלפו עד שיוסדרו הניירות הרשמיים

של משפחותיהם, והם ימשיכו לנדוד לעבר עתיד לא בטוח

במקומות שונים בעולם, שאינם ששים, בלשון המעטה, לקלוט

אותם. לפי דיווחי נציבות האו"ם לפליטים (UNHCR), מתוך

68.5 מיליון הפליטים בעולם כיום, יותר ממחציתם מתחת

לגיל 18. משבר ההגירה הזה הוא הגדול ביותר מאז מלחמת

העולם השנייה (Moshinski, 2018).

רק כמה קילומטרים בודדים מפרידים בין מחנה הפליטים

למרכז הקהילתי One Happy Family שלידו הוקמו כיתות

מאולתרות ואליהן הוכנסו פלטות סיבית המשמשות

כשולחנות וספסלים עשויים גם הם מסיבית. בכניסה נראה

שלט "בית הספר לשלום" והחצר נראית ספק אתר בנייה ספק

מגרש משחקים. בשעה שלוש וחצי מגיעים האוטובוסים

מהמחנה וילדים בני 5-16 רצים פנימה בצעקות שמחה

כשהמדריכים והמורים זוכים לחיבוקים מכל עבר. אי של

שפיות זמנית באי לסבוס, תחנת המעבר הגדולה של הפליטים

הנסים מהאימה.

בית הספר הוקם בשנת 2017 ביוזמת בוגרי תנועת הנוער

של השומר הצעיר ותנועת אג'האל (أجبال), תנועת נוער

ערבית-ישראלית הפועלת כיום כחטיבה ערבית אוטונומית

כחלק מתנועת השומר הצעיר.

בבית הספר הבינלאומי לשלום The International School

of Peace (ISOP) לומדים הילדים בתוכנית חינוכית שבועית

בת 35 שעות בניסיון לבנות עבורם תוכנית פדגוגית

המותאמת לרמתם. בבסיס המודל שעליו הוקם בית

הספר - ההכרה בדבר חשיבותה של מערכת אקולוגית

חינוכית מתמשכת בתנאי איזודאות והיעדר הבטחה

של רציפות. הילדים מחולקים לשלוש כיתות בכל שפת

מקור: ערבית, פרסית, כורדית וצרפתית (ילדים מקונגו).

בכל כיתה לומדים 10-20. בין הכיתות מתקיימת הפרדה

גילית, בדרך כלל בין שתיים לשלוש שכבות גיל: צעירים

(6-9), גיל ביניים (10-13), ובוגרים (13-16). המבנה אינו

נוקשה משום שלעיתים מגיעים ילדים בוגרים שבשל

המלחמה המתמשכת טרם התחילו את לימודיהם בבית

הספר. ילדים אלו משובצים בהתאם לרמתם הלימודית

אתגרים ועם קשיי היום-יום, וכן עם מצבי משבר ממושכים. מושגי החוסן שאובים מהגישה הסלוטוגנית (Antonovsky, 1987; שגיא, 2010, 2015). זו היא גישה המחפשת אחר גורם ומשאבים התורמים להתמודדות טובה של הפרט במצבי דחק ומשבר. משאבים אלו מספקים חוויות חיים הבונות השקפת עולם קוהרנטית, שבה העולם נתפס כמקום הגיוני וסביר, לא כאוטי, ושניתן לנהל ניהול רגשי ואינסטרומנטלי (שגיא, 2015). בספרות המחקר ניתן למצוא התייחסות לשלוש רמות של חוסן: חוסן אישי, חוסן משפחתי וחוסן קהילתי-חברתי. הובפול ועמיתיו (Hobfoll et al., 2007) זיהו חמישה עקרונות שבאמצעותם אפשר



הכניסה לבית הספר לילדי הפליטים בלסבוס

- לפתח חוסן קהילתי בעת ולאחר אירועים טראומטיים:
- **הגברת הביטחון:** תחושת הביטחון של האדם שהוא בר הגנה והוא יכול לקבל מידע בנוגע לאחרים משמעותיים, להזם את השמועות ולהיעזר בתקשורת לקבלת מידע אמין;
 - **הגברת תחושת הרגיעה:** היכולת להרגיע את התגובות הפיזיולוגיות של המצוקה;
 - **הגברת תחושת המסוגלות העצמית:** החזרת תחושת המסוגלות שאפשר להתמודד עם הקשיים;
 - **הגברת הלכידות:** חיבור חברתי ומתן תמיכה חברתית, קיום ה"ביחד";
 - **מתן תקווה:** הסתגלות בריאה המתבטאת בתפיסות אופטימיות.
- עד כמה ניתן לבסס את התאמתו של כל מענה לעקרונות

המורכבת והמאבקים בין ארגוני סיוע שעבודתם מלווה לא פעם בהתנגשויות שמקורן בתפיסות ובאינטרסים שונים. בית הספר מנסה להקנות לילדים מרחב בטוח ומוגן שאינו מושפע מהסביבה ומתנהל לאור ערכים התואמים את התפיסה החינוכית של תנועת הנוער. המרחב הבית ספרי מאפשר לילדים תחושה מסוימת של סדר וארגון בעולמם הכאוטי. בבית הספר מתאפשרת, לפחות באופן זמני, חזרה של הילדים ל"תפקידם" כילדים.

הדאגה לילדים אינה מסתכמת רק בהיבטים פדגוגיים. בית הספר מספק גם מענה לצרכים ראשוניים, כגון מתן ארוחה קלה וארוחה חמה, שמירה על מרחב בטוח ללא אלימות ולעיתים סיוע גם בלבוש או התייחסות לתחושות גופניות ורגשיות של ילדים. ההתייחסות לצרכים הפיזיים מונחת בעיקרון הכבוד וההתייחסות לילד כזכאי לחוות תחושת הגנה בידי המבוגרים. כך ל-\$1 משל הארוחה מוגשת לילדים היושבים ליד השולחנות מבלי שייאלצו לעמוד בתור. בכל מקרה ילד המבקש מנה נוספת של אוכל מקבל כמוזן מאליו, וזאת כדי לגרום לתחושת ביטחון ואמון בסיפוק הצרכים הבסיסיים.

חלק יום-יומי מהויות בית הספר הן הפרידות מתלמידים וממורים. לאחר קבלת הניירות המאפשרים למשפחות או ליחידים לעבור למקום שבו יוכלו להתבסס זמנית או באופן קבוע, עוזבים הילדים או המורים בתוך כמה ימים. בית הספר מקיים באופן קבוע טקסי פרידה מהעוזבים כדי לתת חוויות המשכיות, לפחות רגשית, גם בנסיבות של מעברים תכופים. ומי מנהל את המעורר המורכב של בית הספר? ברוח תנועת הנוער אין מנהלים, אלא בעלי תפקידים. האחריות מתחלקת בין מספר קטן של חברי המשלחת שהקמת בית הספר והפעלתו היא המשימה שהם קיבלו על עצמם בגיבוי של תנועת הבוגרים בארץ ומוסדות ההנהגה שלה. עשרות שעות דיונים פדגוגיים וניהוליים הם חלק משגרת העבודה האינטנסיבית של הצעירים חברי תנועת הבוגרים. דירת "הקומונה" שלהם בעיר מיטלני מזכירה את דירת השליחים והמדריכים בארץ: ניירות, פלקטים צבעוניים, ספרי הדרכה וחומרי יצירה. אולם מיקומה של הדירה בסמוך למחנה הפליטים ניכר מהציורים התלויים על הקיר, פרי יצירתם של השליחים. בציורים נראים ים סוער וסירות הפליטים החוצות אותו. בציורי הילדים בבית הספר מופיעים אותם מוטיבים כמו אלו בדירת השליחים והמתנדבים אולם נוספים להם גם ציורי אנשים הטובעים בים...

המפגש עם ילדי הפליטים ועם בית הספר המנסה לתת להם מענה חינוכי ורגשי מעלה שאלות הנוגעות להתמודדות עם מצבי החירום. סוגיה קשה זו נבחנה בשני העשורים האחרונים במושגים של חוסן ועמידות של הפרט והקהילה אל מול האיום. המושג "חוסן" (resilience) מבטא את מאמציו המתמשכים של הפרט להתמודד עם משימות, עם



את לימודיו בבית הספר בכפר שבו חיה משפחתו. בית הספר הבין-לאומי לשלום בלסבוס היה הראשון שאליו נכנס כתלמיד. לא נדע היכן תשתקע משפחתה של מוהא בת השש מקונגו שראשה עטור עשרות צמות המסתיימות כל אחת בחרוז בצבע אדום. האם תצליח ריינה מאיראן שהייתה תלמידה מצטיינת בכיתה ומדברת אנגלית רהוטה, להשלים את הפער הלימודי של שנות הפליטות ותשתלב בעתיד בלימודים אקדמיים? למרות אי-הידיעה שלנו על חייהם בעתיד ניתן להאמין ולקוות כי יישאר בליבם זיכרון של מקום אחד, שבו באופן זמני, היו שוב ילדים וזכו באהבה, בביטחון יחסי, באמונה באחר ובתקווה.

ההתערבות במצבי משבר קבוצתיים הכוללים קהילות שלמות? כל אחד מהעקרונות שתוארו הוא אומנם חלקי בלבד ונראה לעיתים כטיפה בים, אולם דווקא בשל כך הוא יקר ובעל ערך רב כל כך. בית הספר לילדי הפליטים בלסבוס יוון הוא יוזמה חברתית אנושית של בוגרי תנועת הנוער שחצתה את קווי המרחב שבו פועלת התנועה באופן מסורתי תוך הצבת אתגר של משימה מורכבת, תובענית. המודל החינוכי שפותח הוא ייחודי ומותאם לנסיבות הקשות של מציאות החיים שבה חיים הפליטים וניתן ללמוד עליו וממנו גם במרכזי פליטים נוספים בעולם.

ייתכן שלעולם לא נדע לאן יגיע בעתיד מחמוד בן ה-12 מסוריה. כשהמלחמה פרצה היה רק בן שש ומעולם לא התחיל

מקורות למאמרה של פרופ' סמדר בן אשר

שגיא, ש' (2010). ילדים ונוער מתמודדים עם לחץ במציאות הישראלית: גישה סולוטוגנית במחקר ובמעשה. **מפגש** 31, 8-14.

שגיא ש' (2015). רק על עצמי לספר ידעתי, מיומנה של חוקרת סכסוכים בחדר המוגן במבצע "עמוד ענן" **מפגש** 40, 9-26.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass

Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283-315

Moshinski, N. (2018) The International School of Peace – an Impact Investment for a Better Future. The International School of Peace for refugee children in Greece- Internal document. Graduates of Hashomer Hatzair youth movement

הולכים אל הלא נודע: ייעוץ וטיפול בצל איזודאות

חאלד אלסייד

ד"ר חאלד אלסייד, תושב חורה, בעל תואר שני בייעוץ חינוכי ותואר שלישי בתוכנית לניהול ויישוב סכסוכים מאוניברסיטת בן גוריון, מרצה במכללת קיי בתוכנית לתואר שני (ייעוץ חינוכי ולמידה והוראה), בתוכנית שח"ף להסבת אקדמאים להוראה וביחידה לכניסה להוראה. ד"ר אלסייד יועץ לסטודנטים דוברי ערבית בעלי לקויות למידה במרכז איתקה שבמכללת קיי. במאמר זה מציג ד"ר אלסייד בגוף ראשון את חוויותיו האישיות לאחר ביקור מקצועי במחנות פליטים סוריים ביוון.

שלי. אתייחס למפגשים שלי עם הפליטים בשני מושגים פסיכולוגיים zoom in ו-zoom out. באמצעות כל מושג אספר על מפגש אחר ואסביר אותו כשהמכנה המשותף בין שני המפגשים הוא אני והפליטים, אבל נקודות השוני ביניהם הן רבות ומגוונות.

על המפגש לפי "זום אאוט" כתבתי עם השותפה שלי מאוניברסיטת בן גוריון במאמר הראשון על אודות הפליטים הסורים, מאמר שהתמקד במשאבי ההתמודדות והתגובות הרגשיות בקרב מתבגרים סורים. הוא הראה שמתבגרות הביעו תגובות פוסט טראומטיות חזקות בהשוואה למתבגרים,

שה לי מאוד לעבד את רגשותיי בעקבות הביקור שלי במחנות הפליטים הסורים ביוון, ואיני חושב שעדיין הגעתי לרוגע הנפשי הנדרש כדי לספר ולדבר על רגשות אלה ולברור מהו העיקר ומהו הטפל. האם יש עיקר וטפל ברגשות? איך אפשר לשכתב אותם? האם באמצעות רשמים או סיפור? ואם סיפור, אז איזו כותרת לתת לסיפור זה? "מסעו של חוקר מתחיל" או "חאלד בארץ הטרגדיות"?

ביקור זה של מספר ימים בסוף חודש אוגוסט 2018 שאליו התכוננתי השאיר את חותמו על החיים האישיים והמקצועיים

שבתורם ציינו חוסן נפשי ותחושות קוהרנטיות חזקות יותר. משתני המגדר, מידת החשיפה למלחמה וזמן ההגעה ליוון שיחקו תפקיד מרכזי במידת החוסן שיש למשתתפים ובתגובותיהם הרגשיות. אציין שבמאמר זה פגשתי את המשתתפים דרך השאלונים, והתייחסתי אליהם כמו שמתייחס חוקר לנתונים שאסף.

המפגש שלי לפי "זום אין" התקיים כשהחלטתי לנסוע ליוון כדי לחקור בעצמי את הפליטים ולפגוש את האנשים שמאחורי השאלונים. ראיתי בביקור זה הזדמנות לפגוש פליטים ממגדרים ומרקעים שונים. חייתי את החיים שלהם ואכלתי את האוכל שלהם מתוך תקווה להיכנס לנעליהם ולהבין את תחושותיהם. הצטיידתי בשפה ובכלים ייעוציים וטיפולים וחשבתי שבאמצעות כלים אלה "הכול אני יכול". חילקתי שאלונים, ראיינתי אנשים ותצפתי על אחרים. מאחורי כל שאלון וכל ריאיון היה סיפור: סיפור עצוב של אישה שמכרה את כל הרכוש שלה כדי לממן את מסע הבריחה, סיפור של אישה שהבית של קרובי משפחתה קרס ואף אחד לא ניצל, סיפור של ילד שאביו יצא למכולת הקרובה וטרם חזר ועוד. הפליטים ראו בי מושיע שבא לעזור ולתרום. הם אהבו מאוד שמישהו בא מ"ישראל החזקה" כדי לשמוע את **הקול החלש** שלהם בתקווה להשמיע אותו לעולם. אך אני קולי היה **קול מושקע**, חסר ישע שאין הוא יכול לעשות דבר

חוץ מלתת חיבוק, חיבוק קטן ואפילו לא לכולם. האנשים ציינו שהם לא צריכים סיוע הומניטארי אלא **הקשבה והבנה**. לפליטים הייתה מוטיבציה וסבלנות לבוא ולהתראיין למשך מספר שעות או למלא שאלון בן כמה עמודים מתוך אמונה שבאלו יש תקווה.

פגשתי אנשים שלמרות סיפורי הזוועה הם אינם מדברים על העבר (בו הם רואים גזרה מלמעלה - "הכול מן אללה") ואף לא על ההווה ("נסתדר, לא נמות מרעב"), מה שמדאיג אותם הוא העתיד של ילדיהם ("מה אני יכולה לספר? מתי ואיך?"). פגשתי אנשים בעלי שתי מסכות: מסכה של ההורה החסין שמרגיע את ילדיו ואת משפחתו וגם מסכה של ה'אישי', השבור והמתוסכל.

פגשתי אנשים בעלי חלומות קטנים, כמו לשתות תה בחיק המשפחה, לראות את הבת שחיה בקנדה או אפילו חלומות קטנים יותר, כמו לראות את הילדה הולכת לגן.

פגשתי את עצמי. עצמי שבינתיים קשה לי להבין אותו... האם הוא עצמי שהתגבר והתחיל להסתכל על הדברים אחרת? או עצמי שעדיין מבולבל ומלא סתירות?

כחוקר חזרתי עם נתונים רבים מתוך שדה מאתגר ומלא הזדמנויות למחקר, אבל כבן אדם חזרתי עם שאלות רבות ולא מעט תהיות.





על איכות ההוראה, על מחקר ועל מה שביניהם

יהודית זמיר

ד"ר יהודית זמיר עומדת בראש המרכז לקידום ההוראה שבמכללת קיי. במאמרה היא בוחנת את משמעות המושג "איכות הוראה" ואת קידומו באמצעות שיתופי פעולה מקצועיים.



שנים האחרונות רווח בהשכלה הגבוהה המושג 'איכות ההוראה'. מהי המשמעות המיוחסת למושג "איכות הוראה"? מה משמעותה של "אבטחת איכות ההוראה"? איך מקדמים היום איכות הוראה בארץ ובעולם? איך אנחנו פועלים במכללה לקידום מטרה זו? הדיון בנושא איכות ההוראה במוסדות להשכלה הגבוהה שהחל כבר לפני למעלה מ-25 שנה, תפס תאוצה משמעותית מאוד בעשור האחרון. השיח על הנושא עוסק מחד במשובי הוראה, בחינוך דיגיטלי ובשילוב טכנולוגיות ובסטנדרטים (ראה: המועצה להשכלה גבוהה). מאידך, מתקיים במקביל שיח נוסף המלבן את המשמעות של המושג "איכות הוראה" ואת המשמעות של "אבטחת איכות ההוראה".

ברוח אותו בירור מושגים, כותבים בר וטג (Barr and Tagg, 2012) שארצות הברית עוברת שינוי במה שנוגע לתפקידיהן של המכללות. עד כה, ברוח הסטנדרטים של המועצות להשכלה גבוהה, היה מקובל לחשוב שהמכללות קיימות כדי ללמד (to instruct). לעומת זאת, התפיסה החדשה שהולכת ומתהווה היא שהמכללות קיימות כדי לחולל למידה.

ביחס ל"אבטחת איכות ההוראה" כתב ביגס (Biggs, 2001) כי שלוש הגדרות חדשות נכנסו לתוך המונח. הראשונה מתייחסת לעמידה בסטנדרטים חיצוניים שנקבעו מבעוד מועד. לכן, הוא התייחס להגדרה זו כהגדרה רטרופקטיבית. כמו ברנשטיין (Bernstein, 1996) הוא טוען שזאת הגדרה המבטאת את "העבר", מפני שהקריטריונים נקבעו זה מכבר וכעת תפקיד המוסד הוא לבצע את ההחלטות של "אתמול".

שתי ההגדרות האחרות של ביגס הן פרוספקטיביות בכך שהן מגדירות את האיכות באופן פעיל לקראת העתיד: אחזקה ופיתוח (maintaining and enhancing) תהליכים של איכות הוראה/למידה.

אם המוסד להשכלה גבוהה רוצה להבטיח את איכות ההוראה, עליו להגדיר את המטרות שלו באופן גלוי (explicit). באוניברסיטאות למשל, המטרות הן רבות וברורות: לגדל חוקרים, להגדיל את מספר הפרסומים של חבר סגל בשנה, יותר תארים שלישים במצע הסגל ועוד.

במכללה למורים יש צורך בהוראה שמשנה את תפיסתם ואת ראייתם של הסטודנטים את עולמם. המכללה שואפת לכך

שהסטודנט הבוגר יהיה מסוגל ליישם את הידע שלו בעולם האמיתי כדי לפתור בעיות אמיתיות. התהליך אמור להשפיע על תפיסתם של הבוגרים את תפקידו של המורה ואת התרבות של המוסד [הבית ספרי] כולו. במונחים של ביגס (שם) אנו מדברים על Quality as Transforming. כלומר, תהליכי הוראה/למידה אמורים להשפיע על הלומד כך שראיתו את העולם תתרחב ותשתנה. בוודן (Bowden, 1998) מסביר את השינוי הצפוי במונחים של אינטגרציה בין אלמנטים שלרוב מוצגים בהשכלה הגבוהה כמנותקים - בין תיאוריה ופרקטיקה, בין הוראה ומחקר - במטרה להניע תהליכים אינטגרטיביים המשנים תפיסות ומרחיבים ראייה. לדעת ביגס, אבטחת איכות הוראה פרוספקטיבית (עתידנית) איננה עוסקת בכימות; היא עוסקת בראיית המוסד כולו כרפלקטיבי, ככזה המוכן ללמוד מתוך עשייתו ומתוך מחשבה חוזרת על עשייתו. במובן זה, טוען ביגס (2001), יש הקבלה בין "המורה הרפלקטיבי" של שון (Schon, 1991) לבין המושג "המוסד הרפלקטיבי". קמבר (Kember, 2000) טוען שהקריטריונים החיצוניים של אבטחת איכות (כמו אלה של המועצה להשכלה גבוהה) מושתתים על תפיסת ההוראה/למידה "כמשפך". אם המוסד מאמץ אלטרנטיבות אחרות של הוראה, כמו "למידה מבוססת פרויקטים", הוראת עמיתים", עבודה על פרויקטים שונים - שאלוני הסקר הרווחים הממשיבים הוראה מתרוקנים מתוכן. הוא אפילו טוען שהגישה הפוזיטיביסטית של אבטחת איכות ההוראה מדכאת את המוטיבציה של אנשי סגל מעורבים המנסים לחולל תהליך. קמבר (שם) קרא לתוכנית שלו "למידה מבוססת פעולה" (Project Action Learning).

על מה שקורה בארץ

בארץ, כמו בארצות אחרות, הדיון נע בין עמידה בסטנדרטים (ראה: המועצה להשכלה גבוהה), לבין "חדשנות פדגוגית" - עמידה בדרישות המאה העשרים ואחת, הוראה/למידה לקראת "פיתוח יצירתיות". נראה שבנושא איכות ההוראה באקדמיה ובעקבותיו בנושא "אבטחת איכות אקדמית" קיים פער ואפילו מידה של סתירה בין הלחצים החיצוניים המופעלים על המוסדות להשכלה הגבוהה לבין השינויים

מה דיון: שותפותיות ועמיתות בחינוך ובהכשרה מורים



הרפלקטיבי" (ביגס, 2001).

במטרה לממש תפיסה זו, נקט המרכז לקידום ההוראה במכללה כמה פעולות שהובילו לשיתופי פעולה הדוקים ולעבודה פורייה בין צוותים פעילים קיימים, המעצבים יחד את המרכז במכללה:

- הקמת וועדת היגוי בשיתוף כל המרכזים והיחידות הייחודיות הפועלות במכללה.
- יום סגל בתחילת תשע"ח בנושא החיבור בין איכות ההוראה ומחקר פעולה.
- מפגשי למידה לסגל בנושאים רבים כמו ליבון רציונל לתכנון קורס, מוטיבציה ללמידה, חשיבה יצירתית, רב-תרבותיות, פדגוגיה דיגיטלית ועוד (כולם בשיתופי פעולה בתוך הצוות).
- כדי להדגים תהליכי חיבור בין מחקר והוראה מובאים כאן דיווחים קצרים אודות הפעילות של שלושה צוותים שנרתמו זה מכבר לתהליך.

הצוות הראשון שהתגייס למימוש התהליך היה הצוות של המרצים המלמדים בתוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי הבדואי בהובלה של ד"ר כמאל אבו רביע. צוות המרצים החליט לחקור את עבודתו כחלק מתהליך ההתפתחות המקצועית שלו ולטובת שיפור איכות ההוראה. הצוות התחלק לארבע קבוצות מחקר לפי הנושאים שהעסיקו אותם.

קבוצה אחת של שלושה מרצים עסקה במחקר על תפיסת תפקידיהם של מדריכים פדגוגיים ומורים מכשירים בתוכנית "אקדמיה כיתה" את התפקידים של עצמם. הם חקרו את הנושא במסגרת הפרדיגמה של "תיאוריה הצומחת מהשדה". הם קיימו ראיונות, ניתחו אותם והגיעו למסקנות שאפשרו להם מחד להעלות את התהליך המחקרי כולו על הכתב במאמר שעומד להישלח לפרסום; ומאידך לתכנן מחדש ולחדד את ההכשרה של הסטודנטים כך שהיא תהיה אפקטיבית יותר.

הקבוצה השנייה שכוללת אף היא שלושה מרצים, חקרה את השפעותיה של הוראת מושגים באמצעות "מיפוי מושגים" לעומת הוראה פרונטלית רגילה על תובנות והישגי הסטודנטים. הם סיימו את שלב איסוף הנתונים, הפיקו לקחים ושילבו שיטות הוראה נוספות בהוראתם. כמו כן, הם השלימו כבר את השלב הראשון של כתיבת מאמר.

קבוצה שלישית הכוללת שלושה מרצים, עסקה בניסיון

המתבקשים. קיים לחץ של המועצה להשכלה הגבוהה לבסס את השימוש במשובי ההוראה של הסטודנטים ככלי המעיד על איכות עבודתו האקדמית של המרצה וככלי המעודד שיח אודות איכות ההוראה. יחד עם זאת, נשאלות שאלות נוקבות בנושא זה, כמו עד כמה מסוגל הסטודנט הצעיר להעריך את בקיאותו של המרצה בתחומי? האם נכון לשאול אותו? כמה סטודנטים באמת משיבים? מה נעשה עם המסקנות העולות מהמשובים? (פריאלניק-קובץ, 2011). נושא נוסף הוא הלחץ לשימוש מרובה בטכנולוגיה בהוראה. מחד, הדבר הוא נכון מפני שאנחנו חיים בתקופה שבה הטכנולוגיה הפכה לחלק מחיינו. כמו כן, ההוראה מרחוק מאפשרת גם לאוכלוסיות שאינן יכולות להגיע למפגשים פנים אל פנים ללמוד. אך עצם השימוש בכלים דיגיטליים אינו ערובה לאיכות ההוראה/למידה. כפי שטוען בנטלי (Bentley, 2018), לאיכות ההוראה אין קשר לאופנה. לדבריו, הוראה טובה היא הוראה טובה – אם היא בכיתה או מקוונת. האיכות קשורה בעיצוב הלמידה ובאיכות ההוראה/למידה שהיא הרבה יותר מאמצעי.

איכות ההוראה נמדדת ביכולת שלה לחולל למידה, לאפשר לסטודנט לכוון את העשייה האינטלקטואלית מתוך סקרנות ועניין, להיות פעיל ומעורב, לחקור, לשאול, להיות מחויב, להבין פרספקטיבות שונות, לנתח מצבים שונים ולעשות אינטגרציה בין ידע תיאורטי ומעשי. הוראה טובה מאפשרת ומעודדת חשיפה של הנחות יסוד ותהליכים רפלקטיביים.

איכות ההוראה ראויה מושגת כאשר הסגל מעורב, פעיל, מונע על ידי סקרנות, עניין, אחריות אישית, מעורבות וחוקר את העבודה של עצמו ופועל להשבחה של תהליכי ההוראה ולמידה.

מחקר עצמי

במכללת קיי שוררת הרוח הרפלקטיבית מתוך התפיסה הטרונספורמטיבית השואפת לכך שבוגר המכללה יהיה מסוגל לפעול ולפתור בעיות תוך יישום תיאוריות מחד, והפעלת שיקול דעת מאידך. מנקודת ראות זו, המרצה אמור לשאול את עצמו מהי תיאוריית הלמידה שלו ובאיזה מידה קיימת הלימה בין תיאוריה זו לבין הביצועים שלו ושל תלמידיו. התפיסה מזמנת אינטגרציה בין הוראה ומחקר ברוח "המוסד



מאוחר יותר, הצוות החליט להרחיב את היריעה ולעמוד גם על השגיאות הנפוצות בקרב דוברי עברית שפת אם. כעת, הם שוקדים על פיתוח מבחן כאשר הם מתכננים להוביל פיילוט בארבע כיתות המבוסס על התערבות. ההתערבות תהיה מעוצבת על ידי פיתוח של דרכים אלטרנטיביות של הוראה במטרה להתמודד עם השגיאות הנפוצות. המתודולוגיה המחקרית תשלב כלים כמותנים במבנה של Pre-Post Test וכלים איכותניים לניתוח הטקסטים ואיתור סוג השגיאות הנפוצות והעיקשות (pervasive). כל תת-קבוצה בצוות תחקור אספקטים שונים של התופעה, אך המטרה של כולם היא לפתח דרכים לשיפור איכות השפה של הבוגרים. צוות הוראת הלשון, שהוא צוות חוקר שפה, מתמודד לראשונה עם סוג חדש של מחקר שמטרתו לחקור את עשייתם ההוראתית. הצוות מתעד את התהליך ואוסף ראיות וטקסטים במטרה להפיק למידה סיסטמית ולהגיע לתובנות מקדמות.

הצוות השלישי שמשותף בתהליך הוא צוות המדריכות הפדגוגיות בחינוך הגופני. הצוות החל את תהליך עבודתו (שנמשך לאורך כל הקיץ) ביוזמתה של הגב' דלית דולב, רכזת הדרכה פדגוגית בתוכנית להוראת החינוך הגופני. תחילתו של התהליך בחוסר הנחת של הצוות לכל הקשור להערכת העבודה המעשית של הסטודנטים. תוך כדי ליבון, דיון ולמידה הדדית, חשף הצוות סל של אמצעים וכלים להערכה שהיו "נסתרים" מכלל הצוות. כעת שוקד הצוות על פיתוח של שפה משותפת מחודשת והוא מתעד את התהליך כולו לטובת הפקת למידה באמצעות מחקר.

אם נחזור להגדרות של איכות ההוראה, נראה שעבודתם של כל שלושת הצוותים עונה על הגדרות של רפלקטיביות וטרנספורמטיביות, בהן סגל אקדמי לומד הוא גם סגל שחושף את הנחות היסוד שלו, ממשיג את ה-tacit-knowledge של עצמו ומבצע מטה-רפלקציה על עבודתו. בכך הוא הופך למודל של למידה עבור הסטודנטים שלו וחותר לתהליכים של התפתחות ולמידה מתמדת. כך מקדמים ומאבטחים את איכות ההוראה במוסד.

להבין כיצד הסטודנטים תופסים את הפרויקט הקהילתי שהם נדרשים לו במסגרת קורס. הנחת היסוד שלהם היא כי הסטודנטים אמורים ללמוד מפרויקט זה על הצורך לתרום ולהתנדב בקהילה ובכלל זה להיות פר-אקטיביים בנושאים קהילתיים. הם אספו עדויות רבות מהסטודנטים, נעזרו בכוח חיצוני לקיום ראיונות אישיים עם הסטודנטים, וכעת הם מפיקים לקחים לגבי מידת היעילות של הקורס כולו ודרכים לשפרו. גם צוות זה החל תהליך של כתיבה.

הקבוצה הרביעית מונה שני מרצים חדשים מאוד במכללה, שמדריכים סטודנטים להתמחות להוראה בכיתות א-ב. תחילה הם היו מודאגים מאוד מכך שהסטודנטים מלמדים בכיתות א-ב כאילו מדובר בסטודנטים במכללה (בשיטות פרונטליות ובהרצאות). הם עודדו את הסטודנטים להשתמש בשיטות הוראה מגוונות ולבסס את הוראת הקריאה והכתיבה על משחקים ופעילויות כשהרציונל המנחה הוא מודל ה-UDL (Universal Design for Learning). היה להם חשוב לבחון באיזה מידה תהליך העבודה שהם הובילו בקבוצת הסטודנטים הוביל לשינוי התפיסה לגבי המשמעות של למידה. כעת הם מתחילים תהליך של ארגון וכתיבה.

הצוות השני שהתחיל תהליך של חקירת עבודתו הוא הצוות להוראת הלשון העברית כשפה שנייה וכשפת אם. ד"ר חיים דיה וד"ר טליה דית-שי-ברק (ראשת ההתמחות) פנו תחילה למרכז לקידום ההוראה בבקשה להניע תהליך למידה בעזרת הרצאה של מרצה אורחת בתחום שמעסיק מאוד את הצוות (פרופ' רוני הנקין מאוניברסיטת בן גוריון). הצוות מונה חברים רבים המוטרדים מאוד מכך שקיימות שגיאות נפוצות בעברית שקשה לעקור. כמרצים המכשירים מורים להוראת השפה, חשוב להם מחד לעמוד בסטנדרטים של שפה תקנית, ומאידך, ללמוד דרכים להתמודדות ולהוראה שיביאו לאפקטיביות של התהליך כולו.

כנאמר למעלה, צוות הוראת הלשון התחיל את פעולתו בתהליך למידה אודות השגיאות הנפוצות באופן מעמיק (במיוחד במה שנוגע לדוברי ערבית שפת אם והשפעותיה של השפה הערבית על השפה העברית).

מקורות למאמרה של ד"ר יהודית זמיר

פריאלניק-קובץ, ד' (2011). דברי פתיחה, הוראה באקדמיה 1, 10-12.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.

Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education* 41(3), 221-238.

Bowden, J. Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. London: Routledge.

Kember, D. (2000). *Action Learning and Action Research*. New York: Routledge.

Shon, D. (1991) *The Reflective Practitioner*. London: Routledge.

צילום: ד"ר רפי דודזון

עמיתות במבחן הכיתה: מה קורה כשהסטודנטית החדשה בקורס היא למעשה ראש התוכנית

נעה ליבוביץ וגבריאלה קליין



במהלך שנת הלימודים תשע"ח הצטרפה ד"ר נעה ליבוביץ, ראש תוכנית ההכשרה באומנות לסדנת ציור למתקדמים שמנחה האומנית גבריאלה קליין, הנמנית על סגל ההתמחות באומנות. סדנת ציור למתקדמים פתוחה לסטודנטים מההתמחות באומנות שסיימו סדנת ציור למתחילים ולסטודנטים אקדמאים שבאים להשלים תעודת הוראה באומנות. את ההתנסות הלא שגרתית הזו הן סיכמו בכתיבה רפלקטיבית ובהמשך בריאיון משותף שבו הן בוחנות את יחסי העמיתות שהתקיימו ביניהן לאורך השנה וסוגיות שונות שהתעוררו: עמיתות ושותפות, הערכת עמיתים, מודלינג של תהליכי למידה, הוראה הטרוגנית, דרכי הערכה בסדנה ומפגש לא פורמלי בין מרצה לסטודנט.

ירגישו הסטודנטים לגבי זה שאחד המרצים שלהם לומד איתם. קיוויתי שהימצאותן בסדנה תעזור להעלות את המודעות שלהם כסטודנטים לדרישות מהם, ותגרום להם להיות מחויבים יותר, רציניים יותר.

נעה: גם לי היו חששות בתחילה בנוגע לתחושות של הסטודנטים; האם הם ירגישו בנוח שאני לומדת יחד איתם? תגובותיהם היו די חיוביות כבר בהתחלה. כעבור זמן לא רב אחת הסטודנטיות אמרה שכיף לראות שאני באה מרצוני, זה מעודד אותה לדעת שמעבר למחויבות שלה כסטודנטית בעתיד ממשיכים ליצור כי רוצים. סטודנטיות אחרות שלא משתתפות בסדנה זו אך משתתפות בסדנאות אחרות הגיבו גם הן באופן דומה: "איזה כיף לראות שאת מציירת כי בא לך".

גבי: התגובות האלה חשובות מאוד. את למעשה הראית להם שלמידה היא זכות ותשוקה שנמשכת לאורך כל החיים. מבלי להיות מודעת לכך היוות מודל עבורם. מודלינג הוא תהליך משמעותי ביותר ללמידה הנשען על האמונה שאפשר ללמוד מהאחר התנהגות או יכולת מסוימת וליישם אותה בחיינו כדי להשיג את המטרות שלנו.

נעה: אני מסכימה איתך לגבי רעיון המודלינג, ולכן גם הרגשתי מחויבת לסדנה: לנוכחות, לדרישות ולמטלות.

גבי: ואיך את הרגשתי להיות תלמידה שלי?

נעה: לקראת השתתפותי בסדנה חשבתי על כך שאני לא רוצה לגזול ממך זמן שמיועד להנחיית הסטודנטים וניסיתי

גבי: מסקרן אותי לדעת מה הוביל אותך לפנות כדי להצטרף לסדנה לסטודנטים?

נעה: בשנים האחרונות ניסיתי כמה פעמים לחזור אל הציור (ציור אינטואיטיבי, רישום חופשי וכו') אחרי הפסקה ארוכה מאז סיום התואר הראשון. חיפשתי מסגרת שלא מלמדים בה ציור ריאליסטי וגם לא העתקת ציור מצילום (שתי דרכים מקובלות מאוד). הגעתי אל הסדנאות בתחילת השנה כדי לראות מה מצב ההרשמה, והתברר לי שבסדנה שלך הקבוצה לא מלאה, אז עלה בי הרעיון שאולי אצטרף (הסדנה מתחילה בשעה 14:00, עם סיום ההתנסות). אני מכירה אותך כבר כמה שנים ומעריכה מאוד את עבודותיך, וכל שנה אני רואה את התהליכים שעוברים הסטודנטים ואת עבודותיהם. חשבתי שזו יכולה להיות מסגרת טובה עבורי. לא חשבתי על כל ההשלכות שיש לכך שאני מרצה וראש התוכנית ואלמד עם סטודנטים.

נעה: אותי מסקרן מה חשבת כשהצעת לי להצטרף אל סדנת הציור?

גבי: כששאלת אם את יכולה להצטרף לסדנה שלי, חשתי נרגשת ומוחמאת מהתלהבותך להיות סטודנטית וללמוד אצלי, ובו בזמן גם עצבנית במקצת, שלא אעמוד בציפיות שלך. את בעלת ידע נרחב בתולדות האומנות ולמדת אומנות. בנוסף גם לא ידעתי איך



ה

מה דיון: שותפותיות ועמיתות בחינוך ובהכשרה מורים

בשיחות בינינו ולקראת ריאיון זה. נטע נוצר ורות אברמוביץ שחקרו את נושא הערכת העמיתים בחינוך הגבוה מציינות כשלים, קשיים ומגבלות אפשריים בהערכת עמיתים בחינוך הגבוה: ההשקעה הגדולה הנדרשת בזמן ובמשאבים, הקושי לשמור על אובייקטיביות בהליך ההערכה, חוסר אמון בין המעריכים למוערכים המעורבים בתהליך, איניסוח כללים ונהלים לתהליך (נוצר ואברמוביץ, 2007). היעדר מטרה מוצהרת של הערכת עמיתים

והנוכחות הקבועה אפשרו לי לצפות כך כמורה לאורך זמן, וכך מצד אחד להתגבר על רבים מן הקשיים שהן מציגות ומצד שני כן להגיע לתובנות על ההוראה שלך. ההוראה בסדנה שונה לגמרי מהוראה בכיתה: קצב העבודה שונה, ההנחיה כללית ופרטנית. היה לי מעניין לראות איך מתנהלת סדנה ואיך את מנחה; כיצד ניתן להעריך את העשייה של הסטודנטים, כיצד לעודד אותם להמשיך, איך לכוון אבל לא לכפות רעיון ולהבין עד כמה למנחה יש תפקיד חשוב בליווי של היצירה. כל אלו גם מתקשרים להוראת האומנות בבית הספר והם חידדו את דרך ההוראה המיטבית.

גבי: בדילמות הוראה מסוימות שעלו לאורך הדרך הרגשתי נוח מאוד להתייעץ איתך. השתתפותך בסדנה אפשרה לך להיות בתוך העניינים לא רק כמשקיפה המביעה דעה/ ביקורת על מפגש או שניים, אלא כמי שחוות את כל התהליך. ידעתי כי הניסיון שלך יכול לאפשר לי גם ללמוד ממך. התקיימה כאן פעולה של הערכת עמיתים הדדית במובנים מסוימים.

הרגשתי גם שהמצב כולו חיובי מאוד בשבילי, ואני חושבת שזה התאפשר בגלל האדם שאת, הניסיון שלך והביטחון שלי בנושא. גם לא חשתי שהסטודנטים מאוימים כלל מנוכחותך. מהתבוננות וניתוח של התהליך אני מבינה שהמפתח ללמידה הוא סביבה לא שיפוטית. אפשר לתת ביקורת בונה, אך מבלי להיות מתנשא או שיפוטי וזה מה שפותח אנשים ללמוד זה מזה בלי קשר לעמיתים או לסטודנטים.

נעה: אני מסכימה עם האמירה שלך לגבי סביבה לא שיפוטית. לדעתי בסדנה שרתה אווירה פתוחה שנבעה מדרך הנחייתך. יחד עם דרישות והצבת גבולות ברורים מאוד לעבודה את מאפשרת לכל אחד להביא את עולמו אל הסדנה. סיבה נוספת שחיזקה את האווירה הזו בסדנה היא שכולנו (הסטודנטיות ואני) חלקנו את אותו תסכול מתהליך היצירה. במהלך השנה התברר לי מחדש עד כמה ציור הוא קשה וזה אפשר לי להגיע אל חלק מן הסטודנטיות שהיו חסרות ניסיון ולעודד אותן להמשיך

להצניע את נוכחותי. ישבתי בפינה שבה יכולתי להתקדם בשקט. השתדלתי שלא להתבלט ולא להעיר הערות כך שאתפקד כסטודנטית מן המניין וכפי שציינת התמסרתי כל כולי לתהליך, כולל הדרישות מכל משתתפי הסדנה. בתחילה חשתי מחויבות למלא את כל דרישות הסדנה ולהיות "תלמידה מצטיינת" כדי להצדיק את השתתפותי גם מולך וגם מול הסטודנטים. אני זוכרת ששיתפתי את הצוות הפדגוגי במטלה שקיבלנו ממך לחופשת הסמסטר, והסברתי להם שיש לך דרישות גבוהות שמצריכות חיפוש מעמיק, הכנת מצגת והבנת תהליכי יצירה, והם צחקו שאני בלחץ כמו הסטודנטים. עם זאת במהלך השנה הרגשתי שאני משתחררת מהצורך להוכיח את עצמי.

איך השפיעה הנוכחות שלי על דרך ההוראה שלך? ראיתי בעובדה שאת תהיי חלק מהכיתה שלנו הזדמנות להסתכל על עצמי כמורה מנקודת מבט אחרת. לפעמים ההוראה שלי זרמה באופן טבעי, ובמקרים אחרים דמיינתי אותה כמו מבעד לעיניים שלך. את נתת לי להרגיש לגמרי בנוח בתפקיד הזה כשהתמסרת לחלוטין לתהליך. הנוכחות שלך גרמה לי להסתכל על עצמי מנקודת מבט אחרת, מעין תצפית חיצונית-ביקורתית מדומיינת.

נעה: את יכולה להרחיב מה למדת מנקודת התצפית החיצונית הזו שאת מספרת עליה?

גבי: אני חושבת שבדרך כלל כשיש מורה אחר בסביבה, יש הרגשה שאת נבחנת מנקודת מבט מקצועית. למרות שקיבלת על עצמך את התפקיד של התלמידה בקורס שלי, תמיד הייתי מודעת לכך שאת עשויה להביט בי מתוך פרספקטיבה של מורת מורים. זה גרם לי להיות יותר מודעת לעצמי כמורה לכל דבר. באופן יותר ספציפי, בידיעה שאת אחראית על החלק הפדגוגי בתוכנית הלימודים, הנוכחות שלך בכיתה העצימה אצלי את החשיבה בנוגע לקשר בין התכנים הפרקטיים לפדגוגיה, במיוחד רציתי להעביר את החוויה העמוקה של תהליך היצירה, כך שהסטודנטים יוכלו להבין לעומק את האומנים שאותם הם מלמדים בבתי הספר. הנוכחות שלך בכיתה הזכירה לי באופן קבוע את הקשר הזה.

נעה: מה שאת מספרת בנוגע לנוכחותי מתקשר לתחום של הערכת עמיתים שהיא אסטרטגיית הוראה שבה עמיתים מעריכים זה את עבודתו של זה. לרוב הערכה זו נעשית על פי קריטריונים שנקבעו מראש, והיא מכוונת לשיפור איכות התוצרים של המעריכים ושל המוערכים גם יחד. במקרה הייחודי שלנו לא תוכננה הערכת עמיתים, ולכן לא נקבע פורמט להערכה או כלים ונושאים להערכה וגם לא קריטריונים. הערכת העמיתים נעשתה באופן ספונטני במהלך השנה

ולעבוד ולא לפחד אם היצירה יוצאת לא טוב או לא יפה. התסכול של כולנו משלבים שונים בתהליך חיבר אותנו כקבוצה בלי קשר מי בעלת ניסיון, מי סטודנטית ומי מרצה.

גבי: נדרש זמן רב להבין מהי יצירת אומנות טובה ובמיוחד בציר. לימוד ציור הוא אתגר כיוון שישנו מגוון של גישות שניתן לנקוט אותן: טכנית, מושגית ותיאורטית; כמורה אני יכולה לתמרן את הדרך ואת תהליך הציור שהסטודנט יבחר, או לאפשר חופש ביטוי מלא. כל קורס שאני מלמדת שונה מן הקורס שלפניו ולפעמים באופן מוחלט. גם אני בתהליך למידה עצמי, ואני מעריכה את ההשפעה שלי ואת היכולת שלי להדריך את הסטודנטים. בתפיסה שלי אני לא מאמינה שניתן להפוך מישהו לצייר טוב. לאחר התרגילים הטכניים הראשונים, כל אחד צריך לעשות את העבודה בעצמו, המורה פועל כמנחה או כמנטור. במקרה של הקורס הספציפי הזה, המטרה שלי הייתה ללמד את הסטודנטים איך אומנים עוברים תהליך. הסטודנטים נדרשו לעקוב אחר תהליך של אומן, תוך שימוש בו כגורם להבעה האומנותית שלהם.

נעה: אני הרגשתי איך בדרך עדינה מאוד, אם כי אסרטיבית, את הובלת כל אחת עם הכיוון האישי שלה, גם אם הסגנון או הרעיון לגמרי שונים מתפיסת עולמך. זה בלט לי במיוחד כשהיו אומנים או תהליכים שסטודנטיות הביאו לשיעור ולי הם נראו לא ראויים ולא מתאימים, ואת הצלחת מתוך העולם שלהן לכוון לעשייה. זה לימד אותי להיות הרבה יותר פתוחה בשיח על אומנות. למדתי גם על היכולת להנחות וללמד רמות שונות, וזו אחת הסוגיות הפדגוגיות שאנו עוסקים בה בהוראת האומנות: הפערים בין יכולות של תלמידים באותה הכיתה ואיך מתמודדים עם כך. למדתי מהתבוננות בך ומן ההנחיה שלך איך תרגילים שיש בהם הנחייה כללית מאפשרים בהמשך התפתחות אישית של כל סטודנט, עד כמה חשובה שימת הדגש על עשייה מרובה במשך התהליך ולא על תוצאות - הם המפתח להנחיית קבוצה שיש בה פערים.

גבי: כשקראתי את מה שכתבת לקראת הריאיון שמתי לב שכתבת על הנוכחות שלך בבניין ותרומתה לקשר עם הסטודנטים.

נעה: נכון, תוך כדי הסדנה חשתי שהנוכחות שלי בבניין תורמת לקשר שלי עם הסטודנטים קשר שאינו קשור אל

סדנת הציור דווקא. לדוגמה, סטודנטית בשנה ד' שבאה היישר מבית הספר בשנה הראשונה להוראה חלקה איתי קשיים ותסכולים, ויכולתי לעודד אותה ולהציע פתרונות על בסיס שבועי כמעט. סטודנטים אחרים התיעצו איתי במהלך הסדנה ובהפסקות בנושאים שונים הקשורים ללימודים (פרויקט גמר, חוויות בבית הספר ועוד) וגם בנושאים אישיים יותר.

גבי: אולי זה משהו שכדאי לחשוב עליו באופן כללי - יותר מפגשים לא רשמיים.

נעה: לאחר שהארת את נושא המפגשים הלא פורמליים חיפשתי וקראתי מספר מאמרים. הרלוונטי ביותר היה מסמך שכתב השירות הפסיכולוגי-ייעוצי במנהל הפדגוגי במשרד החינוך. במסמך מפורט מתווה לשיחות אישיות בין מורים לתלמידים. לטענת הכותבות הצעד הראשון בקידום דיאלוגים ומפגשים אישיים בבית הספר הוא הבניית מסגרת המאפשרת את עצם המפגש האישי ומעודדת אותו. זה יכול לבוא לידי ביטוי במספר דרכים: זמנים - הקצאת זמן ושעות בתוך מערכת השעות למפגשים; מקומות - מקומות אינטימיים בתוך המוסד, אך לא מנותקים מההווה של המוסד, והאחרון הגדרת תפקיד - המחנכת בבית הספר רואה את השיחות האישיות כחלק מתפקידה. האם זה מוגדר בתפקיד? ומה עם המורים המקצועיים? על המוסד להגדיר את התפקיד המקצועי ואת התפקיד החינוכי חברתי (צימרמן, 2008). אומנם אנחנו לא מסגרת בית ספרית, אך קריאת המסמך חידדה אצלי את החשיבות של זמן בטלה בבניין האומנות העונה על שתי הנקודות: זמן ומקום. ולגבי הגדרת התפקיד, אומנם אני מרצה וראש תוכנית, אך אני רואה עצמי כמחנכת לכל דבר, גם אם המכללה אינה מגדירה זאת באופן פורמלי.

גבי: אני אוסיף שפעמים רבות בסדנאות בגלל אופי העבודה נוצרים מפגשים לא רשמיים המאפשרים שיחות אישיות עם הסטודנטים, כך שאני מרגישה גם סוג של מחנכת. ולסיכום, אני מאמינה שהחוויה המשותפת התאפשרה הודות להערכה ההדדית שאנחנו רוכשות זו לזו וליחסי האנוש הטובים.

נעה: מסקנה נוספת שעולה מהתנסות זו היא ההמלצה למרצים לבדוק אפשרות של השתתפות בקורסים של מרצים אחרים כשומעים חופשיים או כסטודנטים מן המניין. הלימוד מעמיתים לצד סטודנטים מהווה דוגמה ומעשיר את כל הנוכחים. ■

מקורות לשיחה שבין ד"ר נעה ליבוביץ לגבי גבריאלה קליין

נוצר נ' ואברמוביץ ר' (2007). הערכת עמיתים בחינוך הגבוה מהי? - דוגמה לגבי הוראה קלינית. **על הגובה 6**, 27-34. צימרמן ש' (עורכת) (2008). **דיאלוג מורה תלמיד**. ירושלים: משרד החינוך.



ריאיון עם אבי בוחבוט, בוגר תוכנית החינוך הגופני ויו"ר אגודת הסטודנטים במכללת קיי

שוחחה
והביאה לדפוס:
ערגה הלר

את אבי בוחבוט (28), שסיים את לימודי התואר הראשון בהוראת חינוך גופני בשנת הלימודים תשע"ח מכירים כולם במכללת קיי: סטודנטים, מרצים, עובדי מנהלה ואחזקה. אבי משמש כיו"ר אגודת הסטודנטים כבר כשנתיים וחבר בוועד האגודה שלוש שנים. כמו כן, אבי חבר בוועד המנהל של התאחדות הסטודנטים הארצית ובהנהלת אס"א ישראל. לפרנסתו הוא עובד - בין השאר - בעמותת 'שער שוויון', תוכנית המחנכת ילדים דרך הכדורגל ופועלת בפריפריה החברתית והגיאוגרפית. ב'שער שוויון' החל את דרכו כמאמן כדורגל, ובשנתיים האחרונות הוא מנהל את מחוז נגב מזרחי, הכולל קבוצות כדורגל ומרכזי למידה בערים דימונה, ירוחם, שגב שלום, ערערה בנגב ומצפה רמון. כמו כן, אבי מכשיר בני נוער לקראת גיוס לצה"ל במסגרת תפקידו כרכז הכנה לצה"ל בעיריית דימונה והוא דואג לטפח חוסן פיזי, חוסן מנטאלי והנעה חברתית. להבנה כי הוראה וחינוך הם ייעודו הגיע כשעבד כמאבטח בביטוח הלאומי בדימונה - העיר שבה נולד, גדל ואף מתגורר בה עד היום. "במסגרת העבודה, נחשפתי למקרים שגרמו לי להבין שדרך חינוך טוב ניתן לפתח באנשים אמונה ביכולות שלהם ולהוביל אותם לעתיד טוב יותר" מסביר בוחבוט.



אבי בוחבוט בפעילות אגודת הסטודנטים במכללת קיי, התצלום באדיבות אגודת הסטודנטים של מכללת קיי

לחשיבותן הרבה של שנות השירות והמכינות הצה"ליות. אנחנו מאמינים ששנה נוספת של עשייה משמעותית לפני הגיוס תבגר אותם, וכך הם יגיעו לצבא בשלים יותר. בסוף בני הנוער מבינים שזאת באמת מקפצה לחיים, שמקדמת אותם מאוד. מטרת הפעילות של אבי והצוות היא לעורר מעורבות חברתית, רצון לשירות משמעותי. הם מציפים דילמות מוסריות כדי לפתוח את השיח ולעודד את התלמידים לדבר. אבי בוחבוט, איש חינוך בכל רמ"ח איבריו, התגלגל לתחום במקרה: "כשהשתחררתי מהצבא לא חשבתי בכלל ללמוד הוראה. חשבתי ללמוד משפטים או כלכלה. בינתיים בעודי תוהה לאיזה תחום עליי ללכת עבדתי כמאבטח בביטוח לאומי ועזרתי לאנשים שונים. מהר מאוד הבנתי בעבודתי

הבטחתי לעצמי שכל חיי אעסוק בדברים שמעניינים אותי, דברים מהותיים, פותח בוחבוט את השיחה עימי. ב'שער שוויון' מעניקים לילדים בפריפריה חברתית וגיאוגרפית שני מפגשים שבועיים של אימון כדורגל. "בתמורה" לכך הילדים מתחייבים להיות שלוש שעות בשבוע במרכז למידה. אחת לחודש וחצי מתקיים טורניר מחוזי. ילדי 'שער שוויון' מגיעים במדי קבוצת בית הספר, נפגשים בכל פעם ביישוב אחר למשחק משותף של יהודים ובדואים. "הילדים נפגשים בפעם הראשונה על המגרש. אבי מסביר: "נוהגים אחד עם השני בהגינות, לא מקללים ולא מתווכחים, גם לא עם השופט. הגביע החשוב ביותר בטורניר הוא גביע הקבוצה ההוגנת, והוא לא קשור להישג ספורטיבי אלא להישג הערכי". ערכים חשובים מאוד לאבי, כפי שהוא מספר: "בשנה א' ללימודי בקיי התחלתי לעבוד כמדריך ב'אחריי'. זו הייתה שנה משמעותית עבורי ובסופה נכנסתי לעבודה בעיריית דימונה כרכז הכנה לצה"ל. אני מאמין כי הכנה לשירות משמעותי תקנה לבני הנוער כלים לשירות מוצלח והוא יהיה מקפצה לאזרחות. הצבא הוא כור היתוך לצמצום פערים ולהבלטת איכויות. לכן אנו מנתבים את בני הנוער לשירות משמעותי עבורם, חושפים אותם ליחידות הטכנולוגיה והסייבר וכן מעודדים שירות קרבי ביחידות השונות. אנחנו עורכים הדמיות עירוניות ופרטניות לכל המבדקים בצבא. כמו כן, חושפים את התלמידים

המכללה מאפשרת יוזמות של סטודנטים ושל האגודה, ודואגת שהסטודנטים ירגישו בבית. אני שמח לראות שהסטודנטים מתגאים במוסד הזה. אני רואה הרבה סטודנטים שמעלים פוסטים מפעילויות במכללה. כשיש נוכחות ברשת החברתית זה עושה רק טוב". אבי מציין כי הוא נתרם המון במהלך שנות לימודיו בקיי: "באופן אישי היו לי המון רגעי שיא במכללה גם בתפקידי באגודה, גם כסטודנט, גם כספורטאי באס"א בכדורגל, גם כפרח הוראה בבית ספר. למדתי המון".

אבי אינו מביט רק לאחור, אלא גם קדימה, על עתידו כאיש חינוך ועשייה חברתית המבקש לחולל שינוי בתודעה הישראלית: "בעיניי הבוגר העתידי האידיאלי הוא איש חינוך שמעוניין להיות פעיל במערכת החינוך בכלל ובפורומים כאלה ואחרים שרוצים להיטיב עם מערכת החינוך. הייתי רוצה לראות את קבוצת הבוגרים כגרעין פעיל ואיכותי ושייפגשו אחת לכמה חודשים לרעיונות ומחשבות. שבסוף גם הבוגר ייצא עם גאוות יחידה ולא יסתיר את זה. הדרך לכך דורשת הרבה שינויים שצריך לעשות במכללה ואנחנו, לדעתי, בכיוון נכון. קשה לסטודנטים לעשות את השינוי המחשבתי מסטודנט לאיש חינוך - הקושי הוא בלבוש, במחשבה ולתפוס את עצמך כמודל לאנשים אחרים, להוות דוגמה. אישית, אני רוצה להמשיך לעשות טוב, להיות בתפקיד ציבורי. החלום שלי זה להמשיך ולהתקדם בתפקידים ציבוריים, אני שואף להביע את עצמי, ולהוביל שינוי שייטיב עם האוכלוסייה. כשאני רואה עוולות - קשה לי עם זה, ואני עושה כל שביכולתי להציף ולפתור." ■



אבי בוחבוט מוביל בני נוער מדימונה בפעילות הכנה לצה"ל, ארכיון פרטי



אבי בוחבוט מדריך פעילות בעמותת 'שער שיוויון', התצלום באדיבות עמותת 'שער שיוויון'

בביטוח לאומי כמה דברים. האחד הוא חשיבות הנגשת הזכויות. הרבה אזרחים לא הכירו את הזכויות שלהם בכלל, והיו מופתעים לגלות דברים חדשים. הפריע לי שהייתי פוגש בסניף צעירים, ובכל פעם שהייתי פונה אליהם ושואל מה הם צריכים הייתי נתקל בתופעה שצעירים בריאים וחסונים מבקשים קצבת הבטחת הכנסה. הייתי סקרן כי לא הבנתי למה הם צריכים עזרה מהמדינה. דרך התשובות המדאיגות שהם ענו לי הבנתי שהכול מגיע מהבית. גם ההורים של אותם הצעירים מתנהגים כך. הצעירים הרשו לעצמם לדבר איתי על זה בפתיחות, כי הייתי מאבטח ולא פקיד, והייתי צעיר כמוהם. היה ברור לי שאנשים כאלה יישארו למטה בסולם החברתי, הם לא יפרצו את תקרת הזכוכית, כי השינוי במחשבה צריך היה לקרות בגיל צעיר, מוקדם יותר. ואז נפל לי האסימון - להיות מורה, לחנך את הדור הצעיר שיאמין בעצמו שהוא יכול להתפתח ולהתקדם בחיים. התקשרתי לברוך, המחנך שלי, שלימד אותי מכיתה ט' עד י"ב, ככה באמצע היום, מהעבודה, ולהפתעתי הוא ענה. אמרתי לו: 'ברוך, זוכר אותי? אבי בוחבוט, הייתי המחנך שלי וחמש שנים לא דיברנו. תקשיב, התקשרתי אליך מסיבה אחת - אני רוצה להיות מורה.' ביקשתי להיפגש איתו, ולמוחרת הלכתי לחדר המורים בתיכון שלמדתי בו וישבתי איתו שם. הייתי חייל משוחרר, חמש שנים שלא הייתי תלמיד בבית ספר, רציתי להבין מה זה אומר בדיוק להיות מורה. ואז, במפגש הזה עם המחנך שלי בתיכון שלמדתי בו, הבנתי מה בדיוק אני רוצה ללמוד. כל חיי הייתי ספורטאי, הבנתי שאני רוצה להיות מורה לחינוך גופני."

למכללת קיי הגיע אבי בגלל הקרבה הגיאוגרפית לדימונה, אבל הבחירה לא הייתה מיידית, כפי שהוא מספר. בדיעבד הוא שמח על הבחירה שלו ללמוד בקיי, שאינה רחוקה מדימונה. הודות לתפקידו בהתאחדות הסטודנטים הארצית הוא מבקר בלא מעט מוסדות אקדמיים אחרים ובמסגרת ביקוריו הבין כי במכללת קיי האווירה חמה ומשפחתית: "יורים של אגודות סטודנטים שביקרו אצלנו בקיי העידו על כך.

סיפורו של ארנב אחד ויותר מדי גזרים

טארק רג'ב

ד"ר טארק רג'ב הוא מרצה לספרות ערבית וללשון ערבית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. טארק עוסק גם בתרגום ספרות עברית לערבית. הוא תרגם, למשל, את ספרו של אשכול נבו "ארבעה בתים וגעגוע" (אַרְבַּעַה בָּיִת וְחִנּוּן, חיפה: מִכְתָּבָה כָּל שִׁי, 2008) בסדרה "מִן אֶל-אֶדָּב אֶל-עֶבְרִי אֶל-חֲדִית" (מִן הַסְפְּרוֹת הָעֵבְרִית הַחֲדָשָׁה) ואת ספרו של אבינדב בגין "סיום הסכסוך" (תל-אביב: אחוזת בית, 2010) שראה אור במהדורה דו-לשונית. ד"ר רג'ב תרגם לערבית ביוזמתו את הספר "יותר מדי גזרים" מאת קייטי הֶדְסֶן, סופרת ומאירת ספרי ילדים בריטית שנולדה בעיר מידלסברו שבאנגליה. היא החלה לאייר כבר בצעירותה והוציאה עד היום כמה ספרים לילדים, והם הפכו לרבי מכר. הבולטים שבהם: "דוב וברווז" (Bear and Duck) שיצא לאור ב-2015 ו"הביצה הבורחת" (The Runaway Egg) שיצא ב-2017. היא גם איירה כמה ספרי ילדים, ובהם בולטים "מורי החיות" (Animal Teachers) מאת ג'נט הלפמן, ו"שיר האהבה של הדוב הקטן" במהדורת החדשה (Love Song of the Little Bear) מאת סופרת הילדים האמריקאית הנודעת מרגרט ויז בראון (1910-1952). קייטי הֶדְסֶן זכתה בשנת 2014 בפרס Oppenheim Toy Portfolio Award על האיורים שלה לספר הילדים "מורי החיות". היא חיה ופועלת כיום בלונדון. הבלוג האישי שלה www.katyhudson.co.uk כולל איורים וספרים לילדים שהיא הוציאה עד עתה. התרגום הערבי לספר "יותר מדי גזרים" ראה אור השנה במסגרת הסדרה "מִכְתָּבָה אֶל-פֶּאנוֹס" (ספריית עֶשְׂשִׁית), המקבילה הערבית ל"ספריית פיג'מה".

על הגזרים בקלות, והוא מתעקש לאחסן אותם בבית החדש. אך הבית אינו מצליח להכיל את הדיירים ואת כל הגזרים ולבסוף הוא קורס ונחרב, וארבעת החברים נאלצים לחפש בית חדש. הבונה מציע לחברים להתארח בביתו המרווח והם מצטרפים בשמחה. הארנב אינו מהסס להביא איתו את הגזרים גם הפעם ולדחוס אותם בבית המשותף עד שהכול מתמוטט. חמשת החברים נסחפים בנהר ולבסוף הם נפלטים לגדת הנהר ומוצאים את עצמם תחת גשם זלעפות ללא קורת גג. הארנב מרגיש נקיפות מצפון ואשמה, והוא מציע לחברים להצטרף אליו למאורה החמימה שלו ואף מגיש להם מטעמים ומשקאות שהוא מכין מהגזרים.

הספר תורגם לערבית במסגרת פרויקט "ספריית העשֶׂשִׁית" (מִכְתָּבָה אֶל-פֶּאנוֹס), הגרסה הערבית המקבילה ל"ספריית פיג'מה". פרויקט זה מיושם כבר שנה חמישית ברצף בגנים הממלכתיים וממומן בידי משרד החינוך ו"קרן גרינספון ישראל". פרויקט זה משרת כ-3000 גנים במגזר הערבי.

הבחירה לתרגם את הספר המרתק הזה נבעה משיקולים שונים: הן בגלל התוכן הן בגלל הערך האומנותי והצד החזותי

יבור העלילה של הספר "יותר מדי גזרים" הוא ארנב שאוהב לאסוף גזרים מכל מקום. הבעיה שארנב זה אוהב גזרים יותר מדי. אהבה זו לגזרים גרמה לארנב שלנו בעיה גדולה - מרוב גזרים לא נשאר לו מקום בתוך המאורה החמימה שלו. חבריו של הארנב מציעים לו עזרה ופותרים את ביתם, אך האם אפשר לעזור למי שאינו מוכן לוותר ולו מעט? עד מהרה מקבל הארנב מהצב הצעה נדיבה - לחלוק עימו את ביתו. אולם הארנב מתעקש להביא עימו את הגזרים שהוא כל כך אוהב. נדיבותו של הצב עולה לו ביוקר והוא מוצא את עצמו מתגלגל עם הארנב מהגבעה. הארנב מציע שיבקשו שניהם מהציפור לחלוק עימה את ביתה. הציפור טוענת כי ביתה קטן מאוד, אולם היא נאלצת להיענות לבקשתם של שני החברים ולחלוק איתם את הקן שלה. גם הפעם הארנב מתעקש שלא לוותר על הגזרים שלו והוא סוחב אותם אל הבית המשותף על ענף העץ. כמובן, עם כמות הגזרים שהארנב מביא איתו הענף נשבר ושלושת הדיירים נאלצים לחפש קורת גג חדשה. הסנאי נחלץ לעזרתם, והוא מציע להם לחלוק עימו את ביתו. הארנב אינו מוותר

את העלילה המעגלית והאירועים החוזרים המאפשרים להם לצפות את התוצאה ומספקים להם הרגשה של שליטה מדומה במהלך העלילה.

בחלקים הדרמטיים של העלילה בולט במיוחד חיקוי של קולות שונים השאובים מסביבתו הקרובה של הילד והדבר מאפשר לילד הנאה מרובה מהסיפור, והוא נותן אף גוון ריאליסטי מבחינה זאת.

גם להיבט האומנותי-חזותי היה חלק מכריע בבחירת הסיפור. האיורים של קייט הדסון עשירים בפרטים הקטנים (כמו האיור של מאורת הארנב שבתחילת הספר), ופרטים אלה מושכים את תשומת ליבם והתעניינותם של הילדים. הפנים של הדמויות (בעלי החיים השונים) מאירים בצורה הדומה לפני ילדים קטנים, והם מביעים את הרגשות של הדמויות בצורה מדויקת. הספר כולל שלטים רבים (במיוחד בשער הפנימי של הספר). שלטים אלה כוללים כתובים והם דומים לשלטים שהילדים רואים בחיי היום-יום שלהם. איורים אלה מאפשרים הזדמנות לגנות לנהל שיח עם הילדים לגבי תוכן השלטים ומשמעותם.

יש חשיבות רבה גם לערכים החינוכיים שמובעים בסיפור באופן סמוי: לא רק ידידות וערכות הדדיות אלא גם שותפות והתחלקות עם אחרים. ערכים אלה מהווים בסיס חשוב בחינוך לגיל הרך.

בתרגום ספר זה צצו כמה קשיים וההתמודדות עימם לא הייתה קלה. קשיים אלה נבעו בחלקם מהבדלים תרבותיים וחלקם מהבדלים בין שפת המקור לערבית במבניהן התחביריים והלשוניים.

בשער הפנימי של הספר מופיעים שלטים שונים הכוללים כתובים, והם מהווים מעין הכנה לכניסה לסיפור עצמו. שני פריטים שהופיעו בחלק זה של הספר היו שני ספרים: הראשון נשא את הכיתוב War and carrot כְּהַרְמֵז (אלוֹזִיָּה) ליצירת המופת של לב טולסטוי "מלחמה ושלוש" ואילו הספר השני נשא את הכיתוב The carrot files כְּהַרְמֵז לסדרה The X files ("תיקים באפלה"). שני המשפטים תורגמו בגרסה העברית לפי הסדר: "שד וגזר" ו"דו"ח גזר". מכיוון ששתי היצירות שאליהן מכוונת המחברת אינן מוכרות היטב בהקשר התרבותי הערבי, היה צורך למצוא מקבילות מוכרות לילדים. לאחר התלבטות וחשיבה על חלופה מתאימה, החלטתי להשאיר את שני המשפטים כבמקור האנגלי מתוך רצון לחשוף הן את ההורים הן את הילדים לפני התרבות המערבית.

קושי נוסף היה בתרגום המשפט Keep calm and carrot on (תורגם לעברית: משוך בגזר ותהיה גזר לעניין). חשבתי על חלופה מתאימה בערבית שתהיה חורזת, ולכן תרגמתי: شُدَّ الْجَزَرُ وَكُنَّ أَحْلَى جَزَرَةٍ (מילולית: "משוך בגזר ותהיה אחלה גזר"). תרגום זה לערבית היה דומה דווקא לתרגום העברי

של הספר שמתאפיין באיורים חביבים וקרובים מאוד לילד. אחד השיקולים החשובים שהובילו לתרגום ספר זה הוא הקשר ההדוק של סיפור זה לצד ההתפתחותי של ילדים בגיל שלוש בנושא המעבר של הילד מסביבת הבית הבטוחה והמוכרת לילד לסביבה החדשה של הגן. פעמים רבות המעבר הקשה הזה מלווה במכשולים רבים וכדי שהילד יוכל להתגבר על קשיי המעבר הוא זקוק ל"חפץ מעבר". בשלב זה הילדים אוהבים ללקט חפצים מכל הסוגים ולקחת אותם לכל מקום. לפי הפסיכולוגיה ההתפתחותית, חפצים אלה נותנים לילדים הרגשת ביטחון ומהווים "חפץ מעבר", במיוחד אם חפצים אלה



קשורים להורים, והם מאפשרים לילד להשיג חום, ביטחון ורגיעה. שלב זה בחיי הילד הוא שלב מכריע ומהווה תהליך חיוני להגשמת עצמאותו של הילד והיפרדותו מאימו. תהליך זה גורם לתסכול גדול מצד הילד. נוסף לשינויים אלה הילדים בשלב זה מגלים סקרנות להכיר חפצים שונים ומאפייניהם. ישנם ילדים הנוטים לאסוף חפצים מאותו סוג כמו הארנב בסיפור שלנו, ותופעה זאת מזמנת לגנות הזדמנות לעבוד עם הילדים על ההשוואה בין חפצים שונים.

הילדים בגיל שלוש ומעלה מגלים צורך להכריז בעלות ורכושנות והם מגלים בנוסף לזה יכולת לתקשורת חברתית הכוללת בין השאר שותפות. הארנב בסיפור "יותר מדי גזרים" הוא דוגמה לילד שמתנדנד בין האֵינְדִּיגְיוֹאֵלִיוֹת שלו לבין הרצון להשתייך לקבוצה ולשתף אותה בחפצים שלו. הסיפור שלפנינו בוחן גם את נושא הידידות והערבות ההדדית של החברים, ומבחינה זאת הוא ספר על חברות ושיתוף פעולה, יצירתיות ושמחת חיים ולכן הוא יכול להתאים גם לילדים בני ארבע עד שש.

אחד מהשיקולים האומנותיים לבחירת הסיפור לתרגום מתקשר לעלילה המעגלית שלו. הילדים בגיל הזה אוהבים

Oh, no! My house!" yelled Beaver. "Oh, no! My carrots!" cried Rabbit. בתרגומם לערבית שילבתי בין הפועל בלשון מדוברת זָעַץ והפועל במשלב הגבוה صَاح. הניגוד הבולט בין שני המשלבים מעצים את ההומור.

קושי אחר בתרגום קשור לדיאלוג המהווה מרכיב חשוב בסיפור והמוסיף תחושה של רעננות וקלילות לסיפור. כמעט באופן קבוע המחברת מביאה את הדברים שאומרת הדמות כשהפועל "אמר" ושם הדמות מופיעים בסוף המשפט. התרגום לפי מבנה זה יוצר בלבול אצל הקורא הערבי, ולכן החלטתי להפוך את הסדר ולהתחיל בפועל ושם הדמות, אבל הדבר לא נעשה באופן קבוע בכל המשפטים לשם הגיוון. חשיבה רבה הושקעה גם בהמצאת צורות המתאימות לקולות הרבים שמחקים שבירה או התמוטטות בסיפור.

ולא למקור האנגלי. ההחלטה נבעה מתוך רצון לשמר את ההומור שבמשפט שאליו התכוונה המחברת.

סוגיה נוספת שהיה עליי כמתרגם להתמודד איתה היא הרצון לשמור על משלב לשוני המתאים לילדי הגן. לצורך זה היה עליי לבחור דווקא במילים שהן קרובות יותר לערבית המדוברת מאשר לערבית התקנית (ערבית הקרובה יותר לערבית הקלאסית שנקראת פֶּצְחָא). אבל לא תמיד התאפשר הדבר. דוגמה טובה לכך ניתן למצוא במשפט Tortoise shivered במשפט Bird whimpered, Squirrel squeaked שתורגם לערבית בשפה תקנית כ- أَرْزَجَفَتِ التُّسْلُخْفَاءُ. وَلَوَّلَ الْعُضْفُورُ. صَاءَ أَلْسُنُجَابٍ (צָב רָעַד, צִפּוֹר יִבְּכָה, סְנָאִי צִיץ).

במקרים מסוימים נבע הקושי בתרגום מהרצון לשמור על ההומור שבו מתאפיין המשפט בלשון המקור. דוגמה לכך הם שני המשפטים:

מה?
דואה?

על תערוכות שהתקיימו לאחרונה

התערוכה "מתבן 1, הצבה 2"

עידית לבבי גבאי (אוצרת התערוכה)
וישראל רבינוביץ (אוצר המכללה)



מראה כללי של
אחד מקירות
התערוכה של
עידית לבבי גבאי
"מתבן 1, הצבה 2"
במכללת קיי

התערוכה "מתבן 1 הצבה 2" פתחה

את שנת הלימודים תשע"ט בגלריה המרכזית במכללת קיי.
את התערוכה אצרה האומנית עידית לבבי גבאי כמחווה של אומני הצפון
לאומני הדרום ולסטודנטים של מכללת קיי.

התערוכה הוצגה לראשונה בגלריית בית חנקין בכפר יהושע, בחודשים מאי-יולי 2018
בשמה "מתבן 1", ולכן הוחלט להציגה בגלריה של מכללת קיי בשם "מתבן 1, הצבה 2".

מה? זוהי

על תערוכות שהתקיימו לאחרונה

ב

משך כארבעים שנות יצירה עוסקת עידית לבבי גבאי בהתבוננות ובחקר תרבות החומר והמבנים הייצוגיים של נוף ילדותה בחצר החלוצית-חקלאית בקיבוץ מרחביה. מבין מבני הנוף, כגון מגדל מים, אסם תבואות וכד', ה"מתבן" הוא זמני, חולף וגם פגיע מאוד. מצד אחד הוא מאזכר מבנה ועל כן כצורה/תבנית הוא יכול להעניק ביטחון לכאורה (במיוחד לילדים המשחקים בסביבתו) ולייצג קהילה החיה בשלווה בנחלתה, אך מצד שני הוא גם מטרה קלה להצתות ולמפגעים.

להשתתפות ביצירת המיצב "מתבן 1" הזמינה לבבי גבאי 72 אומנים ואומניות (בעיקר מאזור הצפון, מקום מגוריה ופעילותה). המשתתפים קיבלו תצלום של חבילת קש והוזמנו להתרשם, להגיב ולצייר את חבילת הקש על גבי קנווס בגודל נתון. כמו כן, התבקשו המשתתפים להוסיף ו"לטמון" בחבילת הקש דימוי אישי משלהם. לקראת הצבת הפרויקט נאספו הציורים ונערכו לכדי "מתבן" פנורמי מצויר, ואליו הוסיפה האומנית אלמנטים משלה המוסיפים רובד תוכני וטקסי.

ביצירה זו מבקשת האומנית לחצות ולבדוק גבולות, לפעול על פי גישות האופייניות יותר לתחומי אומנויות הזמן, כגון מוזיקה ומחול - בהן רווחת השותפות והיצירה ביחד. ואכן, "אנסמבל" האומנים המשתתפים מייצג קשת אנושית רחבה, מגוונת ורב־דורית. לחלקם חבילת הקש זרה ולחלקם היא משמשת עוגן.

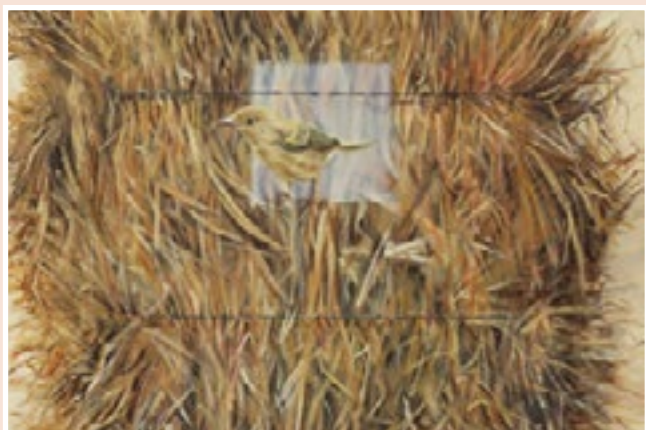
המתבן המצויר רוחש חיים, אך אפשר למצוא בו גם את מבשרי הסכנה לקהילה - באשר היא. היצירה היא מחווה רבת פנים לציור ולטווח אפשרויותיו, מקצביו ומכלול שותפיו/יוצריו. בתכניה, היצירה קושרת בין האישי לקולקטיבי, בין הפנים לחוץ ובין עבודת האדמה לעבודת המכחול. מקבץ חבילות הקש המצוירות מציף סיפורי מקום וזיכרונות ילדות אך גם, וביתר שאת, שאלות בנוגע לכאן ועכשיו



ציורה של הדר גד מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2", באדיבות האומנית



ציורו של עופר ללוש מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2", צילום: עמי לוז



ציורה של תרזה סלע מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2", צילום: עמי לוז



ציורה של רות שצמן מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2", צילום: עמי לוז



ציורה של רינה בוכראוגלו מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2",
צילום: עמי לוז



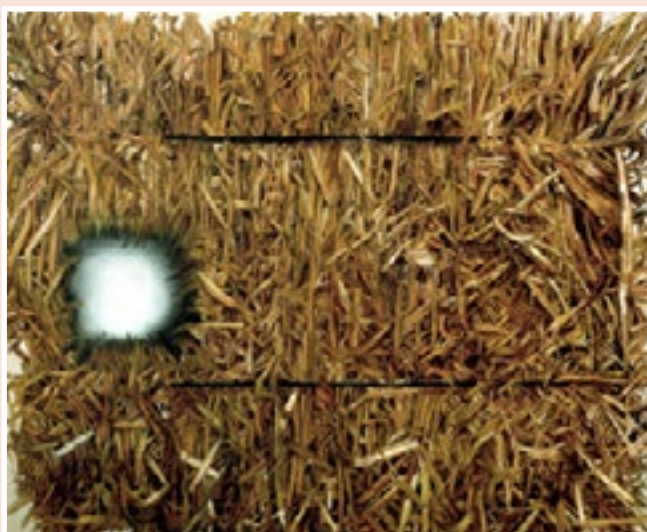
ציורה של ג'אנט אמארה מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2",
צילום: עמי לוז



ציורה של אורנה אורן יזרעאלי מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2",
צילום: עמי לוז



ציורה של דורית רינגרט מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2",
באדיבות האומנית



ציורו של דורון וולף מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2",
באדיבות האומן



ציורו של יובל פייגלין מתוך התערוכה "מתבן 1, הצבה 2",
צילום: עמי לוז

חוויות מהכינוס הבין-לאומי בסנקט-פטרבורג

אירנה בלנקי-קרלין

ד"ר אירנה בלנקי-קרלין מרצה בהתמחות בלשון העברית במכללת קיי ובחוג ללשון העברית במכללת לוינסקי לחינוך. תחומי המחקר וההוראה שלה הם תחביר, סמנטיקה ופרגמטיקה של לשון התנאים ושל העברית החדשה, היבטים תחביריים וסמנטיים השוואתיים בין רוסית לעברית, הוראת עברית כשפה שנייה/נוספת לאוכלוסיות שונות, הוראה בסביבה מתקשבת, למידה משמעותית ולמידה שיתופית. היא מרצה בכינוסים בלשניים וחינוכיים - ארציים ובין-לאומיים, מפרסמת מאמרים אקדמיים בתחום הלשון העברית והוראתה בארץ ובח"ל.

היד מהתקופה המקראית וכלה בחומרים מהעת החדשה הקשורים להיסטוריה ולתרבות של היהודים במזרח אירופה, ברוסיה. שם מצויים עשרות אלפי מסמכים וכתבי יד בעלי חשיבות גדולה מאוד לחקר התרבות וההיסטוריה של היהודים בתקופות שונות ובאזורים שונים.

לפיכך הקמת המחלקה לתרבות ישראל באוניברסיטה הוותיקה מאוד היה החזון של המשכילים היהודיים ושל כל מי שעסק בחקר העברית והיהדות. חזון זה, כאמור, התגשם ב-5 במרס 2011, ותאריך זה נחשב לאירוע היסטורי במדעי היהדות הרוסית והעולמית.

הביקור בסנקט-פטרבורג היפהפייה והמרשימה היה מיוחד עבורי: הוא היה מעין טיול שורשים. נולדתי במוסקווה, וגרתי בה עד גיל 17. מאז שעליתי ארצה בשנת 1993, ביקרתי ברוסיה רק פעם אחת לפני 15 שנים, בשנת 2003, כאשר לימדתי במשך חודשיים באוניברסיטת מוסקווה הממלכתית ע"ש מיכאיל לומנוסוב כמרצה אורחת. לסנקט-פטרבורג באתי עם משפחתי: אישי, בני בן השלוש ואימי. (גם אישי ואימי נולדו במוסקווה). יום לפני הכינוס הצלחתי להיפגש עם חברות הילדות שלי שבאו ממוסקווה לחצי יום כדי להתראות איתי ועם משפחתי. זה היה מרגש מאוד...

הכינוס שנמשך שלושה ימים עודד מפגש פורמלי ובעיקר בלתי פורמלי בין מרצים ממדינות שונות. את חלקם אני מכירה שנים רבות, ואת האחרים הכרתי במהלך הכינוס. נרקמו בו קשרים מקצועיים מועילים, והשיחות שנוהלו בין המושבים ובמהלך ארוחות הצהריים היו מעניינות ומהנות מאוד. רובנו שהינו במלון "Solo Sokos Palace"

בתחילת ספטמבר (3-5 בספטמבר, 2018) השתתפתי בכינוס הבין-לאומי השלישי "העברית והיידיש בימינו: היבטים לימודיים ותרבותיים", שהתקיים במחלקה לתרבות ישראל באוניברסיטה הממלכתית בסנקט-פטרבורג (רוסיה). הכינוס היה מעניין, מועיל ומגוון, ושררה בו אווירה ידידותית וחמה מאוד. שפות הכינוס היו עברית, יידיש ואנגלית, והשתתפו בו בלשנים והיסטוריונים מהארץ, מרוסיה (ממוסקווה ומסנקט-פטרבורג), מבלארוס, מצרפת ומארה"ב.

האוניברסיטה הממלכתית בסנקט-פטרבורג נוסדה בשנת 1724 בידי פיוטר הגדול, והיא נחשבת לאוניברסיטה השנייה בחשיבותה ברוסיה לאחר אוניברסיטת מוסקווה הממלכתית ע"ש מיכאיל לומנוסוב, אשר הוקמה בשנת 1755. שתי אוניברסיטאות אלו - העתיקות ביותר במדינה. עם זאת, המחלקה לתרבות ישראל באוניברסיטה הממלכתית בסנקט-פטרבורג נוסדה בהוראה הרשמית של רקטור האוניברסיטה פרופ' ניקולאי קרופצ'וב רק ב-5 במרס 2011.

ראוי להדגיש כי לעיר סנקט-פטרבורג מעמד מיוחד מאוד בתחום המחקר על אודות העברית ועל אודות היהדות לא רק ברוסיה, אלא גם בעולם כולו. עיר זו הייתה בירת האימפריה הרוסית, ובתחומיה התגוררו בתחילת המאה ה-20 קרוב לשישה מיליון יהודים, מספר כמעט זהה לאוכלוסייה היהודית בישראל היום. מסיבה זו כבר במאה ה-19 הוקמו בפטרבורג הארגונים היהודיים החברתיים, החינוכיים וההתנדבותיים הראשונים ברוסיה; דווקא כאן התחילו להשתרש מדעי היהדות הרוסית. בספריות ובארכיונים של סנקט-פטרבורג מצויים האוספים הגדולים ביותר בעולם של כתבי היד היהודיים - החל מכתבי

סקירת המושבים על אודות העברית

הכינוס נפתח ב-3 בספטמבר בברכות של פרופ' איגור טנטלבסקי, ראש המחלקה לתרבות ישראל באוניברסיטה הממלכתית בסנקט-פטרבורג ואחד ממארגני הכינוס, ושל פרופ' סיריל אסלנוב מאוניברסיטת אקס-מרסיי (צרפת). פרופ' אסלנוב ציין, בין היתר, כי עריכת כינוס ביקלאומי על אודות העברית בלב סנקט-פטרבורג בשפה העברית היא מעשה סמלי, משמעותי מאוד ומאתגר במיוחד.

הרציתי במושב הראשון, שעסק בהוראת עברית בעבר ובהווה. נושא הרצאתי היה "תרבות הדיבור ולמידה שיתופית במגזר הבדואי: היבטים לשוניים ופדגוגיים בהוראת עברית כשפה שנייה". הרצאתי התמקדה בהצעת דגם של למידה שיתופית בתחום הוראת העברית כשפה שנייה, והיא דנה ביתרונותיה הרבים בהתבסס על ספרות המחקר הענפה שנכתבה בנושא. דגם זה הופעל בקורס השנתי "הבעה בעל-פה" בהתמחות בלשון העברית כשפה שנייה במגזר הבדואי שלימדתי במכללת קיי בשנים תשע"ה-תשע"ח (2014-2018) במטרה לקיים בקורס למידה משמעותית; לטפח את תרבות הדיבור בקרב משתתפיו ולהשביח את הגייתם בעברית (ראו בלנקי-קרלין, 2018א; בלנקי-קרלין, 2018ב).

אדגיש כי הייתי גאה לייצג את ההתמחות בלשון העברית במכללה שלנו בכינוס הבינלאומי בסנקט-פטרבורג ולהרצות בו בעברית על אוכלוסיית הבדואים שאני מלמדת כבר מספר שנים. שמחתי להצביע על הישגי תלמידיי ולהראות את דרכי ההוראה המגוונות שנקטתי לטיפול תרבות הדיבור העברי בקרבם. בסיום הרצאתי נשאלו שאלות רלוונטיות, ונוצר דיון פורה ומועיל גם על קורסים אחרים שאני מלמדת. שמחתי לקבל תגובות חיוביות ממשתתפי הכינוס, וראיתי שהם התעניינו בדגם הלמידה השיתופית שהצגתי ואף ציינו שהם מתכוונים ליישמו בקורסים שהם מלמדים.

במושב זה השתתפו גם סיריל אסלנוב (אוניברסיטת אקס-מרסיי), שהרצה על הרלוונטיות של 'מעשה אפוד' להוראת העברית המודרנית; אלנה באריסביץ' (האוניברסיטה הממלכתית של בלארוס), שהתמקדה בסוגי ההגה "ה-י"ש ללמד ובדרכי הוראתו; מרים בדיג (האוניברסיטה הממלכתית



ד"ר אירנה בלנקי-קרלין בהפסקה במהלך הכינוס באוניברסיטה הממלכתית בסנקט-פטרבורג, ספטמבר 2018.
התצלום באדיבות ד"ר בלנקי-קרלין.

Bridge". שהות משותפת זו אפשרה לנו להיפגש ולשוחח גם מחוץ לאולם הכינוס.

ביום הראשון של הכינוס התקיימו המושבים על אודות העברית (בעברית). ביום השני נערכו המושבים המקבילים על העברית (בעברית) ועל היידיש (ביידיש ובאנגלית). נכחתי במושבים שהתמקדו בעברית.

יודגש כי מארגני הכינוס חשבו לא רק על החלק האקדמי של הכינוס, אלא גם על חלקו האומנותי: בתום היום השני של הכינוס היה קונצרט - שירים ביידיש ובעברית בליווי פסנתר וחליל צד (בהשתתפות סבטלנה אייבנינדר וקרן דובנוב). כמו כן, ניתנה הדעת לכך שלרוב המשתתפים היה זה הביקור הראשון בסנקט-פטרבורג המדהימה, ולפיכך כבר בסיום יום הכינוס הראשון בערב הוצע למרצים שיט בנהר ניבה. כמו כן, יום הכינוס השלישי והאחרון הוקדש לסיום מודרך בעיר (בעברית) באוטובוס ולסיום במתחם הארמונות והגנים המרהיב ביופיו בפטרהוף שמחוץ לעיר, הכולל את הגן התחתון הידוע, שבו מתחם המזרקות הגדול בעולם ועוד. המשתתפים נהנו מאוד מיום זה.

נושאי ההרצאות במושבים על העברית היו מגוונים: רובם התמקדו בהוראת העברית כשפה ראשונה וכשפה נוספת הן באופן מסורתי הן בסביבה מתקשבת. כמו כן, היו הרצאות שעסקו בעברית לתקופותיה, בעיונים הלשוניים בספרות ילדים, בהיבטים היסטוריים, תרבותיים וחברתיים של הלשון העברית ועוד כבסקירה הקצרה שלהלן.

להיכרות עם היבטים תרבותיים של החברה הישראלית; מאיה פרוכטמן (אוניברסיטת בר-אילן) הציגה עיון לשוני-סגנוני משווה בשירי משחק ספרותיים לילדים; ואלי שפירקו (האוניברסיטה הממלכתית בסנקט-פטרבורג) הקדיש את הרצאתו לדיון ב'דידי כזב' בתרגום עברי-רוסי.

המושב הרביעי הוקדש לעברית כשפת אם ולעברית כשפה שנייה: אירינה ברקוסקי (האקדמיה ע"ש הרמב"ם) [בשיתוף עם סופיה טוטלמן (פרויקט 'עבריתניה') ועם קסניה מינשקניה (האוניברסיטה הממלכתית במוסקווה)] הרצתה על שיעורי עברית מקוונים לקבוצות קטנות במסגרת פרויקט 'עבריתניה'; ארני ווינשל (חברת 'עברית במרכז', בוסטון) התמקדה בלמידת שפה מבוססת פרויקט; הרצאתה של ורדה ישי (האוניברסיטה העברית בירושלים) עסקה בשיקולים שעליהם הושתתה כתיבת הלומדה האינטראקטיבית החדשה "מפה לאוזן לרמת מתחילים +"; וגילה שילה (מכללת בית ברל) הקדישה את הרצאתה לעיון בבעיות בכתיבת עבודה אקדמית בקרב סטודנטים לתואר שני.

החלק האקדמי של הכינוס נחתם בדבריהם של פרופ' איגור טנטלבסקי ושל פרופ' סיריל אסלנוב.

לסיכום, שמחתי מאוד לבקר בסנקט-פטרבורג ולהשתתף באופן פעיל בכינוס הבין לאומי המרתק שהתקיים בה. ביקור זה שילב היבטים מקצועיים, חברתיים, תרבותיים, אומנותיים ואישיים, והיה, ללא ספק, מהנה, חוויתי, מרגש מאוד ובלתי נשכח. הכינוס הבא יתקיים בעוד שנתיים. ■

בסנקט-פטרבורג) שהציגה את העיון בכתב העת "הדבורה" של גרשון רונצווייג; ויבגני מריאנצ'יק (פרויקט על"ה הבין לאומי) שעסק בשיעורי עברית מקוונים לאוכלוסייה המשותפת של בתי ספר יהודיים ממדינות שונות.

המושב השני נחלק לשניים: חלק א הוקדש לעברית ולמקורותיה - אשר לאופר (האוניברסיטה העברית בירושלים) הרצה בו על חידוש השפה העברית ושאל את השאלה מי חידש אותה; ושמחה קוגוט (האוניברסיטה העברית בירושלים) דן בעברית המקראית ובעברית המודרנית תוך התייחסות לקווי השיתוף והבידול ביניהן. חלק ב של מושב זה עסק בשפה ובחברה - קרן דובנוב (מכללת דוד ילין והאקדמיה ללשון העברית) התמקדה בדמותה של העברית בעיני דובריה תוך התייחסות לשאלות ולבקשות של הפונים למזכירות המדעית; ורפי מן (אוניברסיטת אריאל) הרצה על יחס הממסד הישראלי לשימוש ביידיש באמצעי התקשורת בשנותיה הראשונות של המדינה.

ב-4 בספטמבר התקיימו המושבים המקבילים על העברית ועל היידיש (במושבים על היידיש השתתפו יואל מטבייב, ניצה דורי, יקטרינה דוברובסקיה, דלית אסולין, יקטרינה קרסבה, ילנה לוצ'ינה וספירו הרוי). אסקור כאמור את המושבים על אודות העברית, שנכחתי בהם. המושב השלישי עסק בספרות, בתרגום ובהומור. אריה סובר (האוניברסיטה הפתוחה) התייחס בהרצאתו במושב זה לדברים המיוחדים בבדיחה היהודית; רינה בנטי (משרד החינוך) הרצתה על שירים ישראליים מודרניים כאמצעי ללימוד השפה וכבסיס

רשימת מקורות למאמרה של ד"ר אירנה בלנקי-קרלין

בלנקי-קרלין, א' (2018). למידה שיתופית בהוראת עברית כשפה שנייה במגזר הבדואי במכללת קיי. *Hebrew Higher Education*, 20, 106-99.
נדלה מ-<http://naphhebrew.org/hebrew-higher-education-20-2018>
בלנקי-קרלין, א' (2018). על למידה משמעותית בהוראת עברית כשפה שנייה במגזר הבדואי. *קולות*, 16, 21-18.



יום סגל - מה בין חינוך ואומנות?

נעה ליבוביץ

לפני תחילת שנת הלימודים תשע"ט התקיים יום סגל למרצי מכללת קיי בנושא הקשר שבין חינוך ואומנות. ד"ר נעה ליבוביץ, ראש תוכנית ההכשרה באומנות ומארגנת היום מספרת עליו.



רעיון לקיים יום סגל בסימן אומנות וחינוך נולד עם סיומו של הביקור בירוחם במרכז לחדשנות ולפיתוח טכנולוגיות בחינוך (MindCET). יורם פרץ ואני הרגשנו שבחיבור בין הטכנולוגיה והחינוך חסרה צלע נוספת - **האומנות** - שיכולה להשתלב בהם וליצור חווית למידה בין תחומית משמעותית ואסתטית.

סגל המרצים בתוכנית ובהתמחות באומנות נענו לפניית לתרום את חלקם ליום זה, ולאחר שהנהלת בית הספר להכשרה נתנה את הסכמתה יצאנו לדרך. בשיח משותף ודיונים מעמיקים הגדרנו את מטרות היום. מצד אחד - חינוך באמצעות אומנות - ההנחה היא שניתן להשיג את מטרות החינוך הכלליות באמצעות האומנות; כמו להעשיר את עולמו של היחיד, להתמודד עם התלבטויות וסערות רגשות, לפתח יכולות חשיבה, גמישות מחשבתית, בחינה ביקורתית של מציאות חיינו וחשיבה רפלקטיבית וביקורתית. ומצד אחר - חינוך לאומנות יעמיק את ההבנה לאפשרויות הלמידה הבין תחומית: בין אומנות ובין תחומי ידע שונים; יאפשר קריאה ופרשנות של יצירות אומנות ויבהיר את מקומה של האומנות בתרבות ובחברה.

תוכנית היום כללה פתיחה יצירתית - "קיר תלמודי" בהנחיית מר ישראל רבינוביץ ואני. בחלל הגלריה הוצבו שלושה קירות ועל כל אחד מהם נכתב ביטוי הקשור באופן עקיף לחינוך: 'זה לא לוח וגיר', 'בשבב הבטלה' ו'מי יזיז את הקופסה שלי'. הקהל התבקש להגיב בפרשנויות אישיות לביטויים אלו כשלושתם עומדים מגוון חומרים (צבעים, ז'ורנלים, שבלונות ועוד).

בהמשך התקיימו ארבעה מפגשים עיוניים מקבילים: אסטרטגיות חשיבה חזותית (VTS) בהנחיית ד"ר אילריה שטילר, אומנות וחברה - תפקידה של האומנות להעברת מסרים חברתיים בהנחיית מר ישראל רבינוביץ, הון תרבותי כבסיס לדיאלוג שוויוני בהנחיית ד"ר ערגה הלר ומודל הדרכה דיאלוגית לקריאת יצירות אומנות בנות-זמננו בהנחיית.

לאחר המפגשים העיוניים השתתפו אנשי הסגל בסדנה אחת מתוך חמש: **דיאלוג צילומי - איך מדברים ומה מספרים באמצעות הצילום?** בהנחיית מר יורם פרץ; **מחומר ליצירה**

- הדגמה ראשונית לקשר בין חומר, יוצר ויצירה בהנחיית הגב' עפרה אראל; שימוש בטכנולוגיות low-tech, high-tech בסביבת למידה משתנה בהנחיית מר גל אזרזר; קשיבות באמנות - סדנה ששילבה התבוננות ורישום בהנחיית הגב' גבריאלה קליין; כחומר ביד היוצר - עבודה עם חימר בהנחיית מר שחר קנפו.

ד"ר נורית בסמן מור חיברה בין התכנים השונים שעלו במהלך היום בהרצאת הסיכום: "אמנות: דרך המלך בחינוך". בסיומו של היום הנחיתי דיון מסכם, ובו דנו בשאלת הרלוונטיות של האומנות להוראה במכללה והועלו מספר רעיונות לשיתופי פעולה אפשריים ולשילוב האומנות שאותם אלמד ואנסה ליישם לקראת שנת הלימודים הבאה.

לימד תורת הגן, פדגוגיה ומשחקים פרבליים, שתפסו מקום מרכזי בחיי הגן. משחקים אלו היו מעין המחזה של סיפור בתנועות, והם גם שימשו אמצעי להקניה חווייתית של השפה העברית ושל הערכים הלאומיים. באין ספרות ילדים מתאימה לילדי הגן, הוא חיבר את המשחקים והשירים, את הסיפורים והאגדות, ואת שירי הזמר שתוכנם נלקח מהווי הבית, המשפחה, עולם הצומח והחי, המסורת, הפולקלור והחיים של ארץ ישראל. אחד השירים, המושר גם כיום בגני הילדים, הוא "יש לנו תיש".

יש לנו תיש

יש לנו תיש,

לתיש יש זקן,

לו ארבע רגלים,

וזנב לו קטן. ל, ל, ל,.....

בשנת 1914 פרצה מלחמת העולם הראשונה ושיבשה את התוכניות. המשפחה ארזה את מיטלטליה, עזבה את ורשה והתמקמה במוסקבה. הוא חידש את גן הילדים שלו ולידו פתח סמינר לגנונות עבריות. פעילותו החינוכית במוסקבה נמשכה עד אוקטובר 1917, אז השתלטה המפלגה הבולשביקית על השלטון, הכבידה את עולה על היהודים ופעלה נגד מפעלי תרבות וחינוך יהודיים: נאסרה הלשון העברית, מוסדות יהודיים נסגרו, בהם גם גן הילדים והסמינר. המשפחה נאלצה לשוב לנדודיה, ובאוגוסט 1918 הגיעה לקייב בירת אוקראינה העצמאית. הוא חידש בקייב את הסמינר ולידו פתח גן ילדים. אך תוך שנה מיום בואם, פרצה מלחמת האזרחים באוקראינה וגרמה להרס של קהילות יהודיות, קייב הבירה נכבשה בינואר 1918 בידי הצבא האדום. במצב זה המשפחה לא החזיקה מעמד וסגרה את גן הילדים ואת הסמינר, ושבבה לנדודיה. המחנך ובני משפחתו יצאו את קייב, הגיעו לבסרביה הרומנית והתיישבו בקייב. במשך השנתיים הראשונות לשיבתם בקייב הוא נסע לבקר בערים ובעיירות כדי לסייע לתושבים ולפליטים לארגן מחדש את מערכת החינוך בגני הילדים ובבתי ספר. לאחר שנתיים, בראשית שנת 1922, הוא פתח "אינסטיטוט [מכון] להכשרת מורות ומחנכות" מטעם 'תרבות', ולידו הקים שני גנים לדוגמה. עם הזמן המוסד

מרכזה של החידה עומדת דמותו המרתקת של מורה ומחנך, גנן, משורר, מפקח כללי על גני הילדים בארץ ישראל בשנים 1925-1936 ומנהל מחלקת החינוך של עיריית תל-אביב בשנים 1936-1939. מוצאה של משפחתו מן העיירה אובארוביצי, ששכנה במחוז הומל בתחום המושב בבלורוסיה (רוסיה הלבנה). הוריו עסקו במסחר זעיר, וששת ילדיהם, כולל הבנות, למדו אצל מלמד-דרדקי חומש ורשי, "תנ"ך וקצת משניות, אך גם שירים עבריים ושפת עבר". בהיותו בן ארבע עשרה הוא עזב את בית הוריו ויצא ללמוד בכמה ישיבות. לפרנסתו לימד בחדרים מתוקנים בעיירות שונות עד שהגיע להומל בשנת 1899. בתקופה זו החלו לנשב רוחות הציונות בעקבות החזון של בנימין זאב הרצל והקונגרס הציוני הראשון, ופעילותם הספרותית של מנדלי, אחד העם, ביאליק ואחרים, שהלהיבו את הדור הצעיר. הוא הצטרף לאחת מחבורות הצעירים בהומל והיה חבר באגודה 'שפה ברורה', שנועדה להנהיג את הדיבור העברי בקרב ילדי בתי הספר - אז החליט להקדיש את חייו לחינוך ולהוראה, למד בסמינר וקיבל תעודת מורה.

בשנת 1905 מתחיל פרק חדש בחייו עם בואו לוורשה לקראת פתיחת שנת הלימודים תרס"ו (1906). הוא החל להורות בבית ספר לנערים - "העברי" - בוורשה. בשנת 1908 הוא קיבל הזמנה מאת מרכז המורים בארץ ישראל לעלות לארץ "וללמד את השפה, חשבון והתחלת גיאוגרפיה בשפה העברית". אך מכיוון שתוכנית זו לא יצאה אל הפועל הוא החליט ללכת בעקבות ידידו יחיאל היילפרין, שייסד את גן הילדים העברי הראשון בוורשה [ראו החידה בקולות 14], ולהקים גם הוא גן ילדים עברי. ואכן, בשנת 1910 הוא פתח את הגן בדירת המשפחה וניהל אותו ברוח תורתו של הפדגוג הגרמני פרידריך פרבל, שהטיף ללמד את הילד תוך כדי משחק, תנועה יצירה ושירה. ובאשר ללשון העברית - הוא סבר שיש להעניק לילד חינוך עברי לאומי באמצעות אגדות עבריות מחיי העבר, סיפורי התורה והאגדה, ציור, זמרה, כיוור ומלאכה, וכל זאת בלשון העברית, כי "אין גן עברי אלא בלשון העברית". כעבור שנה הוא פתח ליד גנו סמינר להכשרת גנונות עבריות.

הוא לא רק ניהל את גן הילדים ואת הסמינר, אלא אף היה הגנן בגן יחד עם אשתו. בתו ובנו (לימים, מחשובי משוררי השירה העברית המודרנית בארץ) למדו גם הם בגן. בנוסף, הוא נמנה עם צוות המורים בסמינר שלו; הוא

הפך למרכז תרבות ליהודי המקום והסביבה, ועם גמר המחזור הראשון של הגננות נוספה תגבורת ברוכה של גננות, שהקימו גני ילדים עבריים ברחבי רומניה.

ארבע שנים ישבה המשפחה בקישינוב. אלה היו אמנם שנים טובות ומלאות סיפוק בעבודה החינוכית, אך כל אותה תקופה הוא טווה תוכנית לעזוב את הגולה ולהגשים את ציוניותו בעלייה לארץ ישראל. התוכנית הבשילה באביב 1925, אז הגיעה המשפחה לנמל יפו והתיישבה בתל-אביב. בעקבותיו עלו לארץ ישראל רבות מתלמידותיו ושימשו גננות בגני הילדים. הן היו נאמנות למורשתו, והמוטו שלו - **"את הילד אל תשכחו, הילד על פני כל ועל הכל!"** - ליווה אותן בדרכן החינוכית.

עם בואו ארצה, הוא התמנה למפקח כללי על גני הילדים בארץ ישראל מטעם מחלקת החינוך של הוועד הלאומי, תפקיד אותו מילא בשנים 1925-1936. עד מהרה מלאו ידיו בעבודה אדמיניסטרטיבית-חינוכית-ארגונית. בתוקף תפקידו הוא נסע ברחבי הארץ, כשהוא עומד בטלטולי הדרך באוטובוס או על גבי פרדה או סוס, ביקר בגני הילדים וצפה בשיעורי הגננות ובפעילות הגן השוטפת. ברבים מגני הילדים הוא שמח לפגוש את תלמידותיו משכבר הימים, בוגרות הסמינרים שלו במוסקבה, בקייב ובקישינוב.

בשנת 1936 הוא סיים את תפקידו כמפקח, והחל משנת 1936 עד שנת 1939 עמד בראש מחלקת החינוך של עיריית תל-אביב עד מותו.

מי היה המחנך?

יש לנו תיש,
לתיש יש זקן,
לו ארבע רגליים,
וזנב לו קטן.

יש לו קרניים -
קרניים לנגוח;
יש לו טלפיים
לבעוט ולברוח.

אין מזיק כמוהו;
לא ינום, לא יישן;
בעדר הצאן הוא
גם ראש וגם ראשון.

יש עז לו - זוגתו,
היא טיפשה וסכלה;
אך חלב היא נותנה
כל יום קנקן מלא.

לתיש, לעז
בן קטן - גדי.
יפה הוא וחביב,
אותו אוהב אני.

**מי היה בנו, אחד מהחשובים במשוררי
השירה העברית המודרנית בארץ?**

פתרון החידה מגיליון 16

**בני הזוג לאה אבושדיד ובן-ציון בן-יהודה (לימים, איתמר בן-אב"י)
מהזוגות המעורבים הראשונים בארץ ישראל**

בת 17. לאה סיימה את בית הספר לבנות על שם אוולינה דה רוטשילד. איתמר כתב באוטוביוגרפיה שלו: "עוד לא מלאו לה שמונה, וכבר נחשבה כחביבת בית הספר של מרת לנדאו בדמותה האצילה, בקנה הקוסם, בזוג עיניה הגנדרניות ובקולה הרונו. בכל תנועה מתנועותיה הייתה מגלה כישרונות שחקניים". (איתמר בן-אב"י, **החצוף הארצישראלי: פרקים מחייו של הילד העברי הראשון**, תל-אביב, 2016, עמ' 115).

לאה אבושדיד (1889-1982) נולדה וגדלה בירושלים, לאביה רחמים שלמה אבושדיד ולאמה ריינה, בת הרב חיים נסים ברוך. אביה נולד ברבאט (1831) ועלה ארצה בשנת 1861 עם אביו. הוא שימש פקיד עדת המערבים וחבר ב"עזרת נידחים". ללאה היו שתי אחיות ואח, ד"ר אברהם אבושדיד, מראשוני הרופאים ילידי ארץ ישראל. לאה דיברה עם אביה בערבית ועם אימה בספרדית. היא התייתמה מאביה בהיותה



היא גידלה את ילדיהם של דבורה ואליעזר. נולדו להם שישה ילדים: אהוד, דבורה, עדה, שלמה, דולה וזלפה. אהוד ודבורה נפטרו בגיל צעיר.

בשנת 1900 בהיותו בן שבע עשרה, בן-ציון סיים את לימודיו בגימנסיה בירושלים ונסע לפאריז להתכשר להוראה ב'בית הספר למורים' (Ecole Normal Israelite Orientale) של חברת 'כל ישראל חברים' (אליאנס). הסמינר המזרחי למורים קיבל תלמידים יהודים, בעיקר מארצות המזרח והכשיר אותם להוראה ברשת הענפה של בתי הספר של אליאנס במרחב הים התיכון. בשולחו אותו ללמוד בסמינר, רצה אביו להבטיח את עתידו המקצועי כמורה באליאנס או לאפשר לו להתפתח כעיתונאי וכאיש רוח בעל רוחב אופקים, ובלשונו: "צריך שתהיה למופת לכל אחיך ואחיותיך בארצנו זאת, לכל מחוזותיה ומושבותיה. צריך שתיעשה לסופר, למשורר, לנואם, לחוזה..." הבחור סיים אומנם את הלימודים אך נכשל בבחינת הסיום. הוא חזר ארצה, התיישב ביפו ושימש מורה לעברית, לצרפתית ולמדעים בבית הספר העברי לבנות שהקימה רוזה יפה ביפו (ראו פתרון החידה ב'קולות' גיליון 5), שמנה אותה עת 400 תלמידות. כאן התמסר לעבודה במיטב המרץ "ורק אחת הייתה מטרתי, כמובן, לעברת את בית הספר הזה ככל אשר יהיה לאל ידי" (החצוף הארצישראלי, עמ' 145). לאחר שלימד חודש ימים קיבלה המנהלת הוראה לפטרו בשל מכתב המחאה ששלחה נגדו אחת הבנות על התעקשותו שהתלמידות תדברנה רק עברית.

בן-ציון לא נואש. הוא נסע לברלין ולמד מדעי הרוח בשנים 1904-1908. אז נקרא בידי אביו לשוב לירושלים ולהיות העורך של "האור", העיתון המשפחתי-העיתון העברי היומי הראשון בארץ ישראל.

עם שובו מלימודיו בגרמניה בסוף 1908 נפגשו לאה אבושדיד ובן-ציון בן-יהודה והתאהבו זה בזה; היא נערה בת שש עשרה, תלמידת בית הספר אווילינה דה רוטשילד, והוא בן עשרים ושש, מורה ועורך עיתון יומי. כמנהג הספרדים הוא בא אל בית אחיה, ד"ר אברהם אבושדיד, וביקש את רשותו לבוא ולבקרה בביתה. בני משפחתה של הבחורה לא ראו בעין יפה את הקרבה בין הבחור האשכנזי ובין בתם הספרדייה. הם ראו בכך פחיתות מעמדית להתקשר עם משפחה אשכנזית. באותם ימים רוב יהודי ירושלים היו דתיים וספרדים, החשובים והנכבדים שבהם היו ממוצא ספרדי. על כן הבחור נחשב למועמד לא ראוי בשל מוצאו האשכנזי

בן-ציון בן-יהודה (1882-1943), שכינה עצמו 'הילד העברי הראשון' ולימים החליף את שמו לאיתמר בן-אב"י, נולד בט"ו באב תרמ"ב, היום שבו נוסדה ראשון לציון. על תאריך זה כתב אביו אליעזר בן-יהודה: "יום החמשה-עשר באב שנת תרמ"ב - הוא יום גדול בדברי-הימים של התחיה הלאומית הכפולה שלנו: האדמתית והלשונית". (כל כתבי אליעזר בן-יהודה, כרך א: החלום ושברו, ירושלים 1943, עמ' סט).

איתמר גדל בבית עברי להורים דוברי עברית, דבורה (יונאס) ואליעזר (פרלמן) בן-יהודה, שנחשב למחיה השפה העברית. הוריו לימדו אותו לדבר עברית



לאה אבושדיד, צולם ככל הנראה בין 1905 ל-1910, הצלם אינו ידוע, מתוך וויקיפדיה ישראל

בתקופה שהעברית הייתה שגורה בקרב משפחות ספורות בלבד. יתירה מזאת, אביו בודד אותו מחברת ילדים אחרים מחשש פן 'טיטמא' שפתו, וכדי למנוע ממנו כל חשיפה לשפה שאיננה עברית. לכן הוא כונה "הילד העברי הראשון". בהיותו בן תשע התייתם מאמו. אביו נישא לחמדה (1873-1951), אחות אשתו הראשונה. לאחר מותה, אליעזר ביקש מאביה וממנה שתינשא לו. בשנת 1892 היא עלתה ארצה, נישאה לבן-יהודה ועברתה את שמה מפולה לחמדה.

הנחות, היותו חילוני, מבוגר ממנה בשנים רבות וגם חסר מקצוע (עיתונאי, לא נחשב מקצוע...). משפחתה ניסתה לשדך לה מחזרים ספרדים מן המעמד הגבוה של ירושלים כדי להרחיק ממנה את הבחור. אך הלה לא נואש והמשיך בחיזוריו אחריה על ידי כתיבת שירי אהבה שהקדיש לה ופרסם בעיתונו בטורו "פינת המודעה הקטנה". להלן אחד השירים שהקדיש לאהובתו לאה, המכונה בשיריו "אלה" (שיכול אותיות שמה - לאה) או "אלתי":

לו אהבתיני אֵלתי, כאשר אהבתיך אני
לו נבוכות בימים והשתגעת בלילות
לו המה לבך מסערת דמים
ושתי עינייך בעפעפיהן, לו נרטבו בדמעות
לו חלמת אושר עד והקיצות בבהלה
ובמוחק העיף לו עברו ברכים -
האח, כי אז אולי הבינותי.

משפחת אבושדיד לא ראתה בעין יפה את פרסום שירי האהבה ומתן פומבי לרגשותיו ודרשה מלאה לנתק את הקשרים עימו. אימה אף אסרה עליו לבוא לביתם. המשפחה של לאה התנגדה לשידוך מכמה סיבות: בשל מוצאו האשכנזי והנחות מהם להכרתם, וגם בשל מצבו הכספי ומצבו הבריאותי. איתמר שלח שליחים לדבר על לב המשפחה והמשיך לחזר אחריה בעקשנות ולפרסם שירי אהבה כדי לכבוש את לבה.

כאשר שירי האהבה לא הצליחו להמס את לב המשפחה, שהמשיכה לעמוד בסירובה, החל הבחור לפרסם שירי ייאוש והתאבדות, שבעטיים נאלץ אביו להתערב ולחפש דרכים להגיע אל לב המשפחה הספרדית. הוא יצר קשר עם אלברט ענתבי, מנהל בית הספר אליאנס, מראשי הציבור הספרדי, שהיה מקורב למשפחת אבושדיד, ובעקבות התערבותו הסירה המשפחה את התנגדותה לנישואין.

באוגוסט 1910 נחתם הסכם אירוסין בפני בית הדין של העדה הספרדית. לאחר תקופת אירוסין של שנתיים ולאחר חמש שנים של חיזורים ללא לאות, נישאו השניים בערב פסח שנת תרע"ב (1912) ברוב פאר והדר, כפי שכתב בן-ציון באוטוביוגרפיה שלו: "באותו פסח של שנת תרע"ב הוחגה סוף-סוף החתונה בין צאצאי משפחת בן-יהודה ומשפחת אבושדיד, בהשתתפות כל ירושלים. חתונה שירושלים לא ראתה רבות כמוה. [...] הייתה זו חתונה עברית ירושלמית במלוא המשמע" (החצוף הארצישראלי, עמ' 203, 207).

ללאה ולבן-ציון נולדו שלוש בנות. בן-ציון נפטר בשנת 1943 בארצות הברית בהיותו בשליחות הקרן הקיימת לישראל. לאה חייתה 38 שנים אחריו ונפטרה בירושלים בשנת 1982. ■



מודעת הזמנה פומבית לנישואיהם של אבושדיד ובן-אבי בשנת תרע"ב,
התפרסמה בעיתון "הצבי", בעריכתו של אבי החתן, ביום האחד באפריל 1912.
מתוך ארכיון העיתונות של הספרייה הלאומית, ירושלים.



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il