

# קולות

אייר תשע"ט - יוני 2019 18  
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	"מורים ללא גבולות" - שילוב מורים עם מוגבלות במערכת החינוך / ד"ר אסתי פיירסטיין
8	על דחייה חברתית - דיאלוג מקצועי בין נורית כוכבי ראש המרכז להורות ומשפחה לבין יעל אברהם פסיכולוגית חינוכית, שפ"ח, באר שבע
15	שיחה עם אנדי זיו, טרנסג'נדר ודובר הבית הפתוח בבאר שבע, שוחחה והביאה לדפוס ד"ר לירון אוהיון-שוקטי
	במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על צדק חברתי ואפליה במערכת החינוך ובהכשרת המורים
19	האם אנחנו באמת רוצים להקשיב לילדים? / ד"ר תרצה לוי
22	לפרוץ גבולות: איך מכילים סטודנטים עם מוגבלויות בלימודים לתואר ראשון בהוראת חינוך גופני? / ד"ר אורלי קיים
26	על צדק חברתי במרחב הכשרת סטודנטיות להוראה בבית הספר היסודי באמצעות יישום תיאוריית המגע: הורים, מורים וילדים / ד"ר רוני גז-לנגרמן וד"ר יהודית סלפטי כהן
34	תוכנית שבילים: באיזו מידה היא מזמנת הכשרת אנשי חינוך פורצי דרך החותרים לצדק חברתי וסביבתי ברוח הדמוקרטיה והקיימות? / ד"ר רביב רייכרט, לימור יצחק ועומר רותם
40	איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם על ד"ר מיכל ינקו ראש ההתמחות במוזיקה / פרופ' סמדר בן-אשר
42	מה קורא? על ספרים חדשים והפעם על האבולוציה של המתרגם האוניברסלי מתוך ייצוג של תרגום בעריכת ד"ר דרור אבנד-דוד / ד"ר ערגה הלר
43	על התערוכה בו-בא שאצר ישראל רבינוביץ מה שומע? על אירועים וכנסים והפעם:
44	חוויות מכנס "הפדגוגיה של הוראת המקרא" במכון מופ"ת / ד"ר יהודית סלפטי כהן ואסנת קליימן
45	חוויות מהכינוס "עברית שפה חיה" במכללת אורנים / ד"ר אילריה שטילר טימור
46	מי הייתה הדמות שהייתה? החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' ציפי רובין ופתרון החידה מהגיליון הקודם

## על תצלום השער / ענת שויביץ

שתי אהבות גדולות שזורות בחיי למן ימי ילדותי ועד עצם היום הזה - הכתיבה והצילום. בזו אף בזו שונים חבלי הלידה מיצירה ליצירה. בכתיבה עטות לעיתים המילים זו על זו, זורמות בשצף אל המקלדת ומסתדרות מאליהן על גבי המסך. הפרקים מוכנים מאליהם ואני כמעט איני שותפה למאמציהם להידחק אל הקבצים. אך תכופות יקרה, שהמילים יתמהמהו מלהגיע. הן



מתעכבות, בודקות, מהססות ומסרבות לצאת, והפרק נותר מיותר ימים ארוכים, מתסכלים ומדירי שינה. והצילום? לכאורה שונה, אך הלכה למעשה זהה. פעמים מתקבלת בהבזק אחד תמונת חלומותיי. אינני טורחת, אינני מחפשת אחר המסגרת (frame) ה"נכונה". בלחיצה אחת מתקבלת התמונה האחת והיחידה שלה ציפיתי. אולם פעמים עליי "לירות" בשצף קצף עשרות תמונות. עליי להחליף עדשות, מסננים ומיקומים. עליי לזחול, לטפס ואף לצלול עד אשר מגיעה תמונה אחת ויחידה, העונה על ציפיותיי. ואני עומדת אל מול המילים ואל מול התצלומים, מודה עת הם מגיעים, ואיני יודעת לפרש את חידת הולדתן הקלה של אלה ואת צירי לידתם המפרכים של אלה.

התמונה אשר על כריכת החוברת נולדה מתוך חבלי לידה ארוכים וקשים. יום תמים ניצבתי על שפת אגם קסטוריה אשר בצפון יוון, על גבול אלבניה. שחפים, אנפות יונים ודרורים הגיעו. ברבורים, ברווזים ואווזים חברו אליהם והגיעו עד עדשתי ממש. צילמתי מאות תמונות מרהיבות, אך לא הרגשתי שהגעתי אל האחת שעל אודותיה חלמתי. ואז, בעודי שרועה בתוך העשב מנסה לצוד בעדשתי עופות מים, החלה השמש בשקיעתה מעבר לבתים ולהרים. השמים החלו להיצבע זהוב ועופות המים שבו אל קניהם ועימם השקנאים. כאשר החלו השקנאים פורסים את כנפיהם, כשאור השמש זוהר בין כנפיהם, לא שאלתי את עצמי עוד אם עליי להמשיך לצלם...

## קולות

העורכת: ד"ר ערגה הלר  
עורכת הלשון:

ד"ר טליה דית-שי-ברק

עיצוב גרפי: נירה רובין

צילום: יורם פרץ

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

תצלום השער: ד"ר ענת שויביץ

מזכירת המערכת: אלבינה בן דוד

דוא"ל: [albina@kaye.ac.il](mailto:albina@kaye.ac.il)

ועדת מערכת: פרופ' לאה

קוזמינסקי, ד"ר אריאלה גידרון,

ד"ר מארק אפלבוים, ד"ר אמנון

גלסנר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.

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](mailto:heller@kaye.ac.il)

אתר: [www.kaye.ac.il](http://www.kaye.ac.il)

## דבר הנשיאה

### קוראים יקרים,



פרופ' לאה קוזמינסקי

שוויון הוא ערך יסודי, המכוון את פעילותנו במכללת קיי. על בסיסו אנחנו מקדמים הזדמנויות שווה להשכלה גבוהה לתושבי הנגב, אך לא די בכך. אנחנו גם עושים מאמצים רבים להשיג שוויון תוצאתי, ואף מצוינות בתוצאות, לכל באי המכללה. השאיפה לשוויון הזדמנויות, שוויון בתוצאות, צדק הכרתי בזהות התרבותית של האוכלוסיות החיות בקרבנו בקרבנו, ואחריות מתמידה לשלילת כל אפליה בין באי המכללה - הם על סדר היום הקבוע שלנו, והם אשר מכוונים את העשייה שלנו. אנחנו פועלים בנחישות לצדק מתקן, ולפיכך פיתחנו הכשרת מורים איכותית ושירותי תמיכה מגוונים המסייעים לסטודנטים שלנו להגיע להישגים אקדמיים מעולים.

הגיליון הנוכחי של **קולות** כולל מאמרים המעלים היבטים שונים של צדק חברתי והדנים בסוגיות של אפליה במרחב החינוכי והחברתי. הם מדגישים את המקום המרכזי שאנחנו מקנים לשוויון בעשייה האקדמית שלנו ומאפשרים דיון בשאלה: מה תפקידה של מערכת החינוך בתיקון אי השוויון החינוכי והחברתי.

תודות מקרב לב לעורכת **קולות** ד"ר ערגה הלר, לצלם, מר יורם פרץ ולצלמת האורחת, ד"ר ענת שיוביץ, לעורכת הלשון ד"ר טליה דית-שי-ברק, לחברי המערכת הרחבה: ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר רוני גז-לנגרמן, ד"ר מרק אפלבוום וד"ר אמנון גלסנר, למזכירת המערכת גב' אלבינה בן דוד ולכל הכותבים, שאפשרו לנו לחשוב ולעשות צדק חינוכי וחברתי.

זו השנה השביעית שד"ר ערגה הלר היא העורכת הראשית של **קולות**. מגוון הנושאים שנדונו בגיליונות אלה הוא רחב ביותר ועוסק בין השאר בערכים ובסוגיות שבמרכז הווייתנו כמכללה אקדמית לחינוך: רב תרבותיות, הערכה, פדגוגיות חדשניות, המורה כמחנך, האדם במרכז, בין התנסות לחינוך, דמות המורה בתרבות, אחריות חברתית, עדתיות בחברה הישראלית, שיתופיות וצדק חינוכי וחברתי. עושר הנושאים או המגוון העשיר של הנושאים והפריסה הרחבה של המאמרים הפכו את ה"קולות" שלנו לחשובים במרחב האקדמי של החינוך ושל הכשרת המורים בישראל. ד"ר הלר מסיימת עתה את תפקידה כעורכת הראשית של **קולות**, ואני מבקשת להודות לה על השנים הרבות של עשייה מקצועית לעילא, עשייה המלווה בתחושת שליחות ובאהבה עמוקה לחינוך ולאומנות. אלה יצרו במה לשפע של ידע ושל נקודות מבט, ברוח של ענווה וסובלנות למגוון דעות רחב ועשיר. תודה רבה לערגה ובהצלחה בנתיבים החדשים.

פרופ' לאה קוזמינסקי

## דבר העורכת

### קוראים יקרים,

בשנה האחרונה רבו גילויי האלימות הקשה בארץ. נשים ונערות נפלו קורבן לאלימות ולרצח, עוברי אורח נפלו קורבן אקראי לעבריינים, מורים ואנשי חינוך הותקפו בידי תלמידים והורים. גיליון 18 של **קולות** הוא גיליון המניח את האלימות, את האפליה ואת הדעות הקדומות 'על השולחן' בניסיון לבחון את הסיבות הגורמות להן. משום כך נושא במת הדיון בגיליון אינו אלימות וחינוך, אלא **צדק חברתי ואפליה במרחב החינוכי והחברתי**.

אין ספק כי גיליון זה מלווה ברגשות מעורבים, והוא חושף רק מעט מהדורש את תשומת הלב החינוכית-חברתית. בין המאמרים והראיונות הנמצאים בו - שיחתה של נורית כוכבי עם הפסיכולוגית יעל אברהם על דחייה חברתית, אחת המצוקות הקשות שחווים תלמידים אך היא מוצנעת לרוב; שיחתה של ד"ר לירון אוהיון-שוקטי עם אנדי זיו, טרנסג'נדר ודובר הבית הפתוח בבאר שבע; מאמר הדעה של ד"ר תרצה לוי על זכויות הילד; מאמריהן של ד"ר אסתי פירסטיין ושל ד"ר אורלי קיים, כל אחת בנפרד, על הקושי של מורים בעלי נכויות קשות בהכשרה להוראה ובעבודה בשטח; מאמרן המשותף של ד"ר רוני גז-לנגרמן וד"ר יהודית סלפטי כהן על התוצאות המקצועיות של חשיפת סיפורם האישי של ילדים נכים ומשפחותיהם ומציאות חייהם בפני סטודנטים להוראה.

נוסף לבמת הדיון נמצאים בגיליון זה כל המדורים הקבועים שלנו, ובהם סקירה על תערוכה בין לאומית שהוצגה במרס במכללת קיי באוצרות משותפת של מרתה בלה מהונגריה וישראל רבינוביץ מישראל וכתב חידה מעורר מחשבה על צדק חברתי ושוויון הזדמנויות שחיברה כתמיד פרופ' ציפי רובין ואחריו, כמובן, גם פתרון החידה מהגיליון הקודם.

לאורך הגיליון מצויים תצלומי של יורם פרץ, צלם המערכת, המציגים סביבות מְחִייה וקיום המשועות לצדק חברתי. תודה מיוחדת לד"ר ענת שיוביץ שתצלומה היפהפה - המאפשר לנו אתנחתה מסוימת מנושאי הגיליון עצמו - מעטר את שער גיליון זה. ד"ר ענת שיוביץ אינה רק חברת סגל המרצים במכללת קיי, אלא היא גם צלמת מחוננת הסוקרת במצלמתה את העולם ברגישות רבה ותצלומיה מרחיבים את הנפש.

גיליון **קולות** זה הוא האחרון בעריכתי, ואני מודה לכם הקוראים על התגובות הרבות שקיבלתי מכם לאחר כל גיליון. תודה לכל חברי המערכת ולכל המעורבים בהפקתו, שותפי לעשייה, על המרחב שפתחנו יחד ועל הקולות שפרשנו בכל גיליון מחדש.

נושא הגיליון הבא של **קולות** יהיה **מנהיגות חינוכית-חברתית**.

ד"ר ערגה הלר, עורכת **קולות**

# "מורים ללא גבולות"

## שילוב מורים עם מוגבלות במערכת החינוך

### אסתי פיירסטיין

**ד"ר אסתי פיירסטיין היא מרצה וראש פיתוח תוכניות ייחודיות במכללת קיי. כמו כן בעבודתה במשרד החינוך ד"ר פיירסטיין אחראית לקשר עם המוסדות האקדמיים בשלב הכניסה ולהערכת המתמחים והיא מנהלת את התוכנית "מורים ללא גבולות" לשילוב מורים נכים ובעלי מוגבלויות קשות במערכת החינוך, ועליה היא כותבת במאמר זה.**

יותר מזה, החוק אף מציין כי "ראה מעסיק כי בקרב עובדיו אין ביטוי הולם, בנסיבות העניין, לייצוגם של אנשים בעלי מוגבלות, יפעל לקידום הייצוג ההולם, לרבות ביצוע התאמות" (החוק לשוויון זכויות, 2014).

בקיץ 2014 התבקשתי על-ידי מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה במנהל עובדי הוראה לחבור למנהלת תחום הרווחה במשרד לשם שיתוף פעולה והובלת התוכנית "מורים ללא גבולות", העוסקת בשילובם של מורים עם מוגבלויות קשות במערכת החינוך. מטרת התוכנית "מורים ללא גבולות" היא הגברת המודעות ומאבק בסטריאוטיפים וקידום ההבנה כי גם לאנשים עם מוגבלות יש היכולת לתרום לחברה ולהיות שותפים מלאים בה, זאת, לצד פיתוח מלא של הפוטנציאל האישי של אוכלוסייה זו עם ההתאמות הרלוונטיות. כל האמור לעיל מופיע באמנה הבינלאומית (2006). התוכנית "נולדה" מהצורך לאפשר למורים שסיימו את לימודי ההכשרה לתואר ראשון ולתעודת הוראה להשתלב במערכת החינוך ממקום של שווים ולממש את עצמם ואת רצונם להיות מורים במערכת החינוך בישראל.

**ב**ספטמבר 2012 אשררה מדינת ישראל את אמנת האו"ם העוסקת בזכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות. באמנה זו נקבעות אמות מדידה בין לאומיות ומודגשת ההכרה בחשיבות שוויון הזדמנויות לאנשים עם מוגבלויות ובצורך לקדם את התמיכה בהם. זאת מתוך הכרה כי אלה ועוד יובילו לתחושת שייכות של אוכלוסייה זו ולהתקדמות משמעותית בהתפתחות האנושית של החברה ולביעור העוני.

עקרון היסוד של החוק לשוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות: "זכויותיהם של אנשים בעלי מוגבלות ומחויבותה של החברה בישראל לזכויות אלה מושתתות על ההכרה בעקרון השוויון, על ההכרה בערך האדם שנברא בצלם ועל עקרון כבוד הבריות. מטרתו של עקרון זה היא להגן על כבודו וחירותו של אדם בעל מוגבלות ולעגן את זכותו להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי מלא יכולתו".

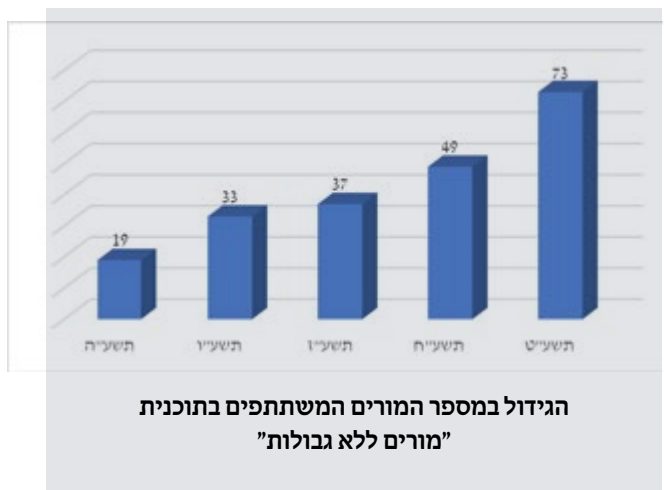


ההנכחה של המורה בבית הספר היא גם משימתו של המורה - עליו להוכיח את עצמו ואת יכולותיו וזו בהחלט משימה לא פשוטה. מדובר במורים חדשים החווים קשיים של מורים חדשים: (1) קשיי הסתגלות למערכת החינוך; (2) קשיים פדגוגיים; (3) קשיים רגשיים-אישיים, כאשר ההתמודדות היום יומית יוצרת עמימות וקשיים בהבניית זהות המקצועית. מורים עם מוגבלויות מתמודדים עם אותם קשיים, אך נוספים להם קשיים הנובעים מעצם המוגבלות שעימה הם מתמודדים ושבאים לידי ביטוי באופנים שונים. הטיעון הוא שמורים המקבלים התאמות צריכים להיות מסוגלים לעשות בדיוק אותה עבודה כמו כל מורה ללא התאמות (Hazzen, 2012), אך עצם העובדה שהמורים מגיעים עם שעות תוספתיות מעמיד אותם במקום "נמוך" יותר מבחינת תחושות וביטחון עצמי. חלקם מתמודדים עם תחושת הסיור של מנהלים שאליהם פנו לפני הפנייה אליי, וחלקם עם החשש שהמנהלים לא ירצו בהם כשייגמר סל השעות. מעבר לכך, לחלק ממורים אלה התפקוד היום יומי אינו פשוט כמו אצל שאר המורים (Hazzen, 2012), והם צריכים להתגבר על המעכבים השונים לבקשת סיוע ממורים אחרים בצוות.

מספר דוגמאות על קשיים ייחודיים שערים מתמודדים מורים בתוכנית "מורים ללא גבולות": (1) מורה עיוור אינו יכול לנהוג לבית הספר. הוא צריך להגיע באוטובוסים או לבקש מבן משפחה או ממורה אחר בצוות להסיע אותו; (2) המורים בתוכנית צריכים למצוא את הדרך להתערות בחדר מורים: בשיחות, בפעילויות השונות ובמארג היחסים, ממקום שבו הם מעוניינים שיכבדו אותם ושיתייחסו אליהם כאל שאר המורים ללא משוא פנים אך גם ללא מבט של רחמים; (3) מורה בעל נכות פיזית צריך בית ספר וחדר מורים נגישים. בנוסף, הוא זקוק להתחשבות בתכנון פעילויות הגיבוש של צוות המורים, במציאת פתרונות להתנהלות יום יומית בסיסית, פתרונות הגעה לבית הספר, מקום חניה מוסדר לנכים (למורים שיכולים להגיע עצמאית), פתרונות טכנולוגיים לכתיבה על הלוח ועוד. (4) בקרב חלק מהמורים מתפתחת תחושת עייפות לאורך יום ארוך, ולכן ניתן לשבץ אותם רק לימים לא ארוכים. הדבר גורם לקשיים גם בוועדות פדגוגיות, ישיבות מורים וכו'; (5) פגיעה בתחושת המסוגלות האישית או ברגשותיהם בעקבות הערות הנאמרות עליהם, שיבוץ לא נכון, פליאה על הצלחתם, מתן שעות מהתקן הבית ספרי למורה חדש במערכת ולא להם שכבר משובצים ועוד. מעבר לקשיים, לאתגרים להתמודדויות ולמאמץ לשבור את תקרת הזכוכית ולהיות מורה ככל המורים, לכל אחד מהמורים יש חלום להיות מורה ושותף לחינוך תלמידי ישראל.

במסגרת התוכנית ניתנות לבתי הספר שעות תוספתיות לצורך שיבוץ מורים עם מוגבלות בתהליך מדורג שבו גם בית הספר משבץ את המורה בשעות התקן הבית ספרי. במהלך מאי-יוני פונים מטעם הביטוח הלאומי רכזי מרחבי התמיכה במוסדות האקדמיים והמועמדים עצמם לסיוע בחיפוש עבודה במערכת החינוך. במהלך החודשים מאי-אוגוסט אני פונה למנהלים ולמפקחים ומערכת גורמים שונים כדי למצוא את בית הספר הנכון ביותר עבור כל מועמד ומועמד. יש חשיבות רבה לבית הספר שבו נקלטים המורים במסגרת התוכנית. מעבר לציפייה של קליטה מיטבית כפי שהיינו רוצים שיעשה בקרב כלל אוכלוסיית המורים החדשים, כאן יש לעיתים צרכים נוספים, וחלקם מהווים באופן חד משמעי את אבני היסוד להצלחת המורים. לעיתים צורכי נגישות הם תנאי ראשוני שחייב להיות מותאם לצרכים של כל אחד מהמורים (לדוגמה: למורה עם מגבלה פיזית יש לאתר בית ספר "שטוח" או עם מעלית).

מנהל מכיל ופתוח הוא תנאי בלתי מתפשר - המנהל צריך להציג את המורה לפני כלל קהילת בית הספר (תלמידים, צוות המורים, הצוות הנוסף בבית הספר והורי התלמידים). הוא צריך לדעת איך לנצל את סל השעות התוספתי בצורה היעילה ביותר למען אוכלוסיית בית הספר, ובמקביל לקחת בחשבון כי הוא מעצב את משרתו של המורה. החל מהשנה השלישית המנהל מתחיל בהדרגה לתת למורה שעות תקן. לכן, מהרגע הראשון אנו פועלים מול המנהלים לתת למורים ללמד לפחות בקבוצות גדולות - חצי כיתה. במסגרת התוכנית השתלבו מורים עם מוגבלויות שונות: לקויי ראייה עד לעיוורון מוחלט, כבדי שמיעה עד לחרשות, מורים עם CP ועוד... חלק מהמורים נולדו עם המגבלה המלווה אותם לאורך כל חייהם, חלק מהמורים חלו במרוצת השנים או נפגעו כתוצאה מתאונת דרכים או פיגוע. התוכנית מיועדת למורים עם מוגבלות קשה שמתקשים להשתבץ בכוחות עצמם וזו הזדמנות עבורם לממש את רצונם לעבוד בהוראה ולאפשר לתלמידים ולצוותי ההוראה במוסדות החינוכיים ליהנות מכישוריהם.



תרמה לעיצוב זהותם המקצועית (דביר, 2015).

דביר (2015) כותבת על תחושות בדידות, שונות, קיפוח, חוסר הכלה וחוסר שייכות לחברה שבה הם נמצאים, במקביל לאי-קבלה עצמית ורצון להשתנות. התחושות הללו לא נעלמות ופעמים רבות הן עולות גם כשהכוונה של הסביבה אינה שלילית (פעילות בחדר מורים, אירוע, טיול צוות...) ונעשית בתום לב. לכן, כבר מהרגע הראשון היה ברור כי המורים זקוקים לתמיכה פורמלית ואפורמלית לאורך כל הדרך, כך שיוכלו לתת את הפרופורציות הנכונות לאירועים השוטפים ללא הרקע האישי של כל אחד ואחת. לשם כך כל מורה המצטרף לתוכנית מקבל את מספר הטלפון האישי שלי והוא יכול להתקשר ללא כל הגבלה. וכן, פעמים רבות המורים מתקשרים לגבי שאלות מקצועיות ופרופסיונליות, אבל לעיתים כל העזרה שלה זקוק המורה היא אוזן קשבת ואולי תיווך מול המנהל או גורם אחר בצוות, משום שבסופו של דבר מדובר במורים חדשים במערכת - על כל המשתמע מכך.

מעבר לביקורים ולשיח האישי פתחנו לכלל המורים בתוכנית קבוצת ווטסאפ ומטרתה טיפוח הקשר בין המורים, מענה לתשובות כלליות וכוונה ליצור קבוצה בעלת מטרה משותפת של השתלבות והצלחה בהוראה למרות הקשים והאתגרים. תחילה השיח עסק במקום האישי ובשאלות פרופסיונאליות העוסקות בעיקר בקביעות והרחבת המשרות. מהר מאוד, להוציא מספר מורים שבחרו לצאת מהקבוצה, נוצרה קבוצה איכותית העוסקת בשתי סוגיות: (1) בסוגיה המקצועית - מורים מעלים ומשתפים ברעיונות מיוחדים להפעלה בכיתות, מתייחסים לחגים, הוראת הקריאה, מתמטיקה בסיסית לכיתות היסוד ועוד; (2) בסוגיה הרגשית - מורים משתפים בהצלחות, באתגרים ובתסכולים. מורים משבחים, מפרגנים ומעודדים זה את זה. הקבוצה מאפשרת ביטוי אישי לכל אחד, ותמיד מחזקים ומעודדים ללא קשר לדת או ללאום, דבר המשמעותי במיוחד לקבוצה הטרוגנית כל כך, כפי שניתן לראות מהגרפים המצורפים.



בשנים האחרונות נעשו מספר סרטונים בידי משרד החינוך והנציבות לשיויון חברתי במשרד המשפטים, במקביל למספר כתבות באמצעי התקשורת השונים. להלן דוגמאות לדברים שאמרו המורים שהשתלבו במסגרת התוכנית "מורים ללא גבולות": (1) **מה זאת הוראה בעבורי?** "עבורי להיות מורה זו שליחות. ללמד ילד ערכים שאני מאמינה בהם, זה דבר מדהים בעיניי..."; "אוהבת את מה שאני עושה. את התפקיד שלי... אני בחרתי להיות מורה ואני רואה בזה שליחות ואת התפקיד שלי. מטרה מאוד מאוד חשובה - לגדל ולהגדיל גם את עצמי וגם את התלמידים שלי. המגבלה לא מגבילה. זה הכול בעיני המתבונן...". (2) **ההתמודדות עם המגבלה והשפעותיה:** "העיוורון לא משחק תפקיד. ניהול הכיתה הוא קצת שונה, אבל אני בדיוק אותה מורה שעומדת מולם ועושה את מה שצריך..."; "זו התמודדות לא פשוטה..."; "אני רוצה להאמין שעצם הנוכחות שלי בבית הספר גורמת לשינוי מחשבתי, לשינוי חברתי"; (3) **מה אני אוהב/ת בעבודת ההוראה:** "אני אוהבת לעמוד מול כיתה. ספרים הם עולם ומלואו ואני רוצה להעביר את זה הלאה"; "אני כאן כדי להביא לילדים כלים לקבלת האחר לצד כלים של ביטחון עצמי...".

חשוב לציין שכל האנשים המעורבים בתוכנית רואים בה שליחות ומנסים לעשות את המרב להצלחתה. לצורך כך, צוותו יועצת אקדמית ומלווה מקצועי, וזאת במקביל למנהלת תחום הרווחה בכוח אדם הנותנת מענה לבקשות נגישות - החל מטכנולוגיה מסייעת ועד לדיבוב/תמלול בהשתלמויות וכנסים ולניהול תהליכים הקשורים לסדיריות תקינות, לקביעות במערכת, לקשר עם מנהלי כוח אדם במחוזות ולגיבוש משותף של נהלים. במסגרת התוכנית זוכים המתמחים והמורים החדשים למעגלי תמיכה כשאר המתמחים המורים החדשים במערכת, והם כוללים חונכות וליווי אישי מקצועי. אך במקביל אנו דואגים לתמיכה נוספת בשלושה מעגלים: המעגל האישי מול המורים עצמם, המעגל הקהילתי-אקולוגי מול המנהלים וצוותי המורים והמעגל החיצוני שנועד ליצור שיתופי פעולה לקידום תהליכים ורעיונות ולסיוע נוסף עבור המורים בתוכנית.

**המעגל האישי -** כדי לסייע למורים בתוכנית להתמודד עם כלל הקשיים אנו נמצאים איתם בקשר קבוע. אל בתי הספר מגיע מלווה מקצועי הפוגש אותם, את המנהלים ולעיתים גורמים נוספים בצוות. מספר פעמים בשנה אני מצטרפת אליו לימים ארוכים של ביקורים ולעיתים מצטרפת אלינו גם מנהלת תחום הרווחה במשרד החינוך. הביקורים האלה מאפשרים לנו ללמוד על ההשתלבות של המורים מנקודת המבט שלהם ומנקודת המבט של המנהלים ואנשי סגל נוספים. אנו לומדים על הקשיים, על האתגרים ועל ההצלחות ומנסים להעניק למורים תחושה שיש מי שחושב עליהם. חשוב לציין כי המורים בתוכנית, בדיוק כמו כל מורה אחר, אינם מגיעים כדף לבן וההדרה שחוו בצעירותם עקב שונותם

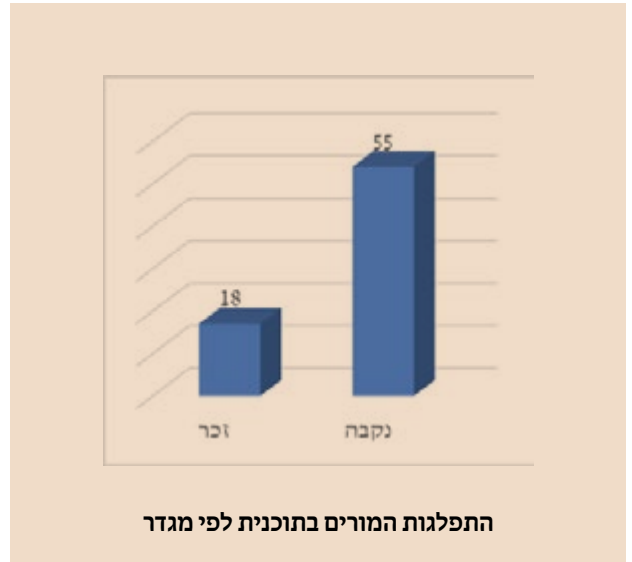


שמעתי סיפורים על הכלה, על למידה, על תהליכים של תחושת שייכות. מנהלת סיפרה איך שינתה את מודל סיורי המורים, כך שיתאימו גם למורה הנעזרת בקביים.

מפקחת למוזיקה סיפרה על פעילות שעמה פתחה את שנת הלימודים, פעילות שמתחילה בעצימת עיניים והקשבה, וכך חיברה את המורים למוזיקה העיוורים לכלל המורים שלה. מנהל אחר הציג למורה לקוית ראייה (ראיית "צינור" - שדה ראייה צר) להסביר למורים במסגרת ישיבת מורים על המגבלה שלה ועל דרכי התמודדותה. הנכונות של המנהלים לקליטת המורים, הליווי והתמיכה שהם נותנים ביחד עם אנשי הצוות האחרים ובעיקר האמונה בהם וביכולתם להצליח, מעצימים את אותם מורים ותורמים להם להגברת האמונה בעצמם ובמסוגלותם ולגדילתה של המוטיבציה האוטונומית שלהם.

**המעגל החיצוני** - מעגל זה עוסק בשותפויות ובמעגלי תמיכה וסיוע חיצוניים. אחד החסמים הגדולים שנתקלתי בהם היה החשש של מנהלים להשאיר מורה עיוור עם תלמידים. ברם, בתוכנית יש לנו מורים עיוורים שחלקם סיימו כבר תואר שני והם מדהימים - חכמים, יצירתיים, נכונים לעבודה קשה וקשובים לתלמידים. היוזמה הראשונה הייתה לפנות לממונה במשרד החינוך על תקני השירות הלאומי ולגייס אותו לתת לנו תקנים לציוות בנות שירות לאומי למורים העיוורים. אומנם גייסנו תקנים, אך לצערי העמותות לא הצליחו לגייס בני/בנות שירות לאומי. השנה "נולדה" במנהל עובדי הוראה יחידה חדשה בשם "תומכי הערכה". הממונה על היחידה והמדריכה העובדת לצידה יצרו חיבור לעמותת "ידיד לחינוך" שדרכה מתנדבים פנסיונרים בבתי הספר. מדובר בהצלחה - אומנם רק התחלנו וציוותנו אנשים רק לשני בתי ספר, אך מדובר באנשים בוגרים שיודעים לסייע למורה ולתלמידים וגם לאפשר למורה לשמור על מנהיגותו הכיתתית - הסיפוק הוא הדדי ומקווה אני שיאפשר שיתופי פעולה נוספים.

שותפות נוספת שקורמת עור וגידים היא עם עמותת מכון מרחבים הפועלת ברמה הכללית לסייע לאזרחים ולאזרחיות מרקעים שונים להכיר את האחר, להעריך שונות בחברה הישראלית וליצור קהילות וארגונים הוגנים יותר. בתחום החינוך פועל המכון לקידום חדרי מורים הטרוגניים. צוות המכון מסייע כיום בהפקת ימי העצמה למורים המשתתפים בתוכנית. מדובר בימים ארוכים המתקיימים בחופשות ומטרתם היכרות וקבלה של כלל הזהויות המקיימות באדם עצמו, היכרות בין אישית ופעילויות העצמה וסגור עצמי, המאפשרות למורים להגיע למוסדות החינוך ממקום אחר, ממקום של הכרה בחוזקות האישיות והתמודדות עם קשיים, בנוסף להבנת האחר והיכולת להכיל.



**המעגל הקהילתי-אקולוגי** - הקשר עם המנהלים, ובמקרים מסוימים אנשי צוות אחרים בביה"ס, חשוב מאוד להצלחת התוכנית. גם הם זקוקים לתמיכה, למישהו לחשוב איתו ולאזן קשבת. בדיוק כשם שההתמודדות עבור המורים המתקבלים מורכבת, לעיתים גם למנהלים לא פשוט. הם נדרשים לתת מענה המותאם אישית ולא תמיד הוא נמצא בטווח יד (חדרים זמינים נגישים, חניה ליד ביה"ס, מחשב ומקרן בכיתות המיועדות למורים...), ונדרש אורך רוח עד שדברים באים על תיקונם. עם הזמן המערכת לומדת להכיר בצרכים הייחודיים וסוללת עבורם המורים את הדרך להצלחה. יש מנהלים שמנסים לסייע על ידי יצירת נגישות הקלה ליישום. לדוגמה: צביעת המדרגות ללקווי ראייה, הרכבת משטחים של מעצורים לפני גרמי מדרגות, דאגה לחניית נכים קרוב ככל האפשר לביה"ס, כיתות בקומת קרקע ועוד. השיח עם מנהלים אלה חשוב מאוד, משום שלאורך השנים השעות התוספתיות פוחתות עד שמפסיקות והם אמורים לקלוט את המורים בעזרת שעות התקן שלהם. לכן, חשובה מאוד הגדרת תפקיד המורים המשולבים כבר בשלב השיבוץ, וכאן אני נכנסת. מורה שני בכיתה זה נחמד וכנ"ל גם קבוצות קטנות עד ילדים בודדים. ברם, כשאני רואה שיבוץ כזה אני מיד שואלת, מה יהיה כשייגמר סל השעות התוספתיות. המנהלים חייבים לשבץ בצורה ראויה, כך שיוכלו להעריך את יכולות המורה, וכשיגיע הרגע - לתת לו שעות מסל התקן הבית ספרי. שילוב ראוי גם מעצים את המורים ויוצר בקרבם תחושת מסוגלות והרגשה כי מאמינים בהם.

נקודה נוספת שעמה אני עובדת עם המנהלים היא הכנות שלהם מול המורים. אני מסבירה שמילים טובות מתוך רחמים אינן עושות טוב למקבלן. המורים שלנו הם ככל שאר המורים ויש להעריך אותם ככל המורים ולדרוש מהם לתפקד כמורים (כמובן עם ההתאמות הנדרשות למוגבלות שלהם), כך שיוכלו ללמוד ולהתפתח. בהמשך הביקורים



חשוב שכל אחד מהמורים המשתתפים בתוכנית לא יהיה מוכל בבית הספר שבו הוא משובץ, אלא גם יהיה מסוגל להכיל אחרים ולהבין כי כל אדם מתמודד עם קשיים ואתגרים ולא כל דבר גלוי לסובבים.

**היתרונות והערך הנוסף של התוכנית - באפריל 2013 צוטט הרב שי פירון, שר החינוך באותה תקופה: "תלמידים שיפגשו מורה בעל מוגבלות, ילמדו להסתכל לעומקו של אדם ולא רק להגיב על חיצוניותו". מעט יותר משנה לאחר מכן התחלנו את התוכנית "מורים ללא גבולות", וכיום אנו רואים את הערכים הנוספים שמהם מערכת החינוך וכלל קהילת התלמידים, המורים וההורים יוצאים נשכרים. בבית ספר שבו משולב מורה עם מוגבלות התוכנית מזמנת לתלמידים חווית למידה וקבלה. התלמידים לומדים להכיר את השונה, לא רק ברמת התיאוריה, כי אם ברמה המעשית המחוברת למציאות היום-יומית - התלמידים לומדים להסתכל על כל אדם כאדם מתוך הכרה באיכותיו ובחוזקותיו. הקהילה הבית ספרית כולה וההורים של התלמידים זוכים לקבל בבואה לחברת מופת בישראל, מתוך דוגמה אישית בכל הנוגע ליחס הראוי לאנשים עם מוגבלות. הסיסמה של "האחר הוא אני" אינה נשארת בגדר סיסמה ותוכנית לימודים, אלא הגשמה.**

באחד מביקוריי בבתי הספר חיכה לי ביציאה אבא לאחד מתלמידי ביה"ס. הוא פנה אליי וסיפר בהתרגשות שלבנו יש קשיים רבים הנובעים ממגבלת ראייה קשה וכל השנים הוא חרד לו ולעתידו. האב הוסיף שהוא רואה כיצד המערכת הבית ספרית קלטה ומכילה מורה עיוור וזה נתן לו תקווה ורצון לעשות הכול כדי שבנו יצליח ויממש את יכולותיו.

בהזדמנות אחרת סיפרה תלמידה למורה למוזיקה עיוור: "אני גם אוהבת ללמוד עם גידי. השיעורים שלו הם השיעורים שהכי כיף לי בבית הספר. זה שהוא עיוור זה בעצם יתרון. אני יותר התחברתי אליו מאשר למורים אחרים". חברה לכיתה הוסיף: "... זה מוכיח לי, שהכול תלוי אם אתה רוצה או לא רוצה ועד כמה שאתה רוצה. הוא מורה כאן כמו כולם והוא גם מוזיקאי שזה מעל כולם... בשבילי הוא יותר ממורה בגלל האישיות המדהימה שלו. אפילו הוא עזר לי להתגבר על פחד שלי. לפעמים אני שוכח שהוא בכלל לא רואה אותנו בעצם". תלמיד למורה לתיאטרון נמוכת קומה אמר: "בגלל שהיא נמוכת קומה זה לא אומר כלום. היא כמונו. היא בן אדם כמו שאני בן אדם... זה אותו דבר", ותלמידה אחרת הוסיפה: "אני חושבת שזכיתי להכיר מורה כזאת ויש לי זכות כל יום מחדש, לי ולחברים שלי להכיר אותה וללמוד ממנה. וזה שהיא שונה, זה לא משנה לנו. אנחנו לומדים להכיר אותה ולהכיר כל בן אדם שונה כמו שהוא".

דביר (2015) מדגישה כי למורים עם מוגבלות יש יתרון מקצועי יחסי הנובע מניסיונם האישי ומתפיסתם החינוכית,

כך שהם יכולים להיות המפתח לשילובם של ילדים עם לקויות או מוגבלויות במערכת החינוך. זאת מתוך הבנה כי מורים שחוו הדרה, סביר להניח שיוכלו לתרום מניסיונם האישי לקידום יעד ההכלה וחוק השילוב. יותר מזה, דביר (2015) מצאה כי הבחירה בהוראה בקרב המורים בעלי המוגבלות שראיינה נבעה ממניעים פנימיים חברתיים ומהצורך לחולל שינוי ותיקון עצמי באמצעות העצמת המוחלשים. הצורך לתת מענה ברמה האישית לתלמידים מתקשים לימודית או רגשית נראה באופן חד, מעצם העובדה כי שלושים ושבעה מורים למדו חינוך מיוחד והשתלבו כמורי שילוב או מורים לחינוך מיוחד.

גם המנהלים מבינים את המשמעות הערכית לקהילת בתי הספר, והם מספרים בשבחם של המורים ומרכיבים לפרגן ולהחמיא להם: "... מסורה וחרוזה. היא קיימה במהלך השנה קבוצות למידה ומעגלי שיח בנושאי תקשורת וקבלת האחר"; "התלמידים לומדים את שפת הסימנים ומשתמשים בה בהזדמנויות שונות"; "קיימה יום נגישות באמצעות משחק וחוויה לכיתות ג-ו. הילדים מעריכים אותה מאוד ונהנים מהלמידה"; "אנו גאים להיות בי"ס שמכיל מורים בעלי מוגבלויות. בעינינו זה ערך חשוב ודוגמה חיה לכל באי בי"ס בנושא הכלה ואנו מברכים על הצעד הזה..."; "... היא מרגישה שותפה לצוות ולדיונים הנערכים בתוכו ומדווחת על אווירה טובה"; "... היא מגלה אחריות כלפי התלמידים והמערכת"; "התקדמות התלמידים בשל האווירה התומכת באה לידי ביטוי במבחנים שהתלמידים עברו בתחנות ההערכה השונות". אחד המנהלים מספר על מפגשי העצמה שהמורה מקיים עם תלמידים, ובאחד הביקורים סייעת בכיתת חינוך מיוחד סיפרה שבשנה שבה השתלב המורה בכיתה חל שינוי מהותי במוטיבציה של התלמידים. המורה סיפר בכיתה כי למד באותו בית ספר למרות היותו עיוור והצליח הן בלימודיו הן בלימודי ההמשך בהוראה. לדבריה, מורה זה משמש לתלמידו מודל לחיקוי.



## מחשבות לעתיד

התוכנית "מורים ללא גבולות" נמצאת בשנתה החמישית ועברה תהליך משמעותי במימוש החוק, בתהליכי הכלה ושילוב של המורים על ידי המנהלים וצוותי בתי הספר ובהוכחה כי ניתן לשבור את תקרת הזכוכית, וכי גם מורים עם מוגבלות קשה יכולים להיות מורים ראויים ולשמש דוגמה לעמיתיהם במערכת ובכלל. יחד עם זאת, העבודה עוד רבה וחשוב להמשיך ולהבנות את התוכנית, כך שיותר מנהלים יהיו מודעים אליה ויתנו למורים עם מוגבלות הזדמנות שווה מתוך נכונות להכירם ולהיודע לכישוריהם. חשוב להמשיך ללוות את המורים המשתתפים בתוכנית, אך במקביל גם את המנהלים ואת הצוותים החינוכיים, כך שיינתן מענה לחששות ולהתלבטויות בזמן אמת. חשוב גם לאפשר למנהלים ולצוותים בבתי הספר שבהם משובצים המורים בתוכנית לבטא את תחושותיהם ולהימנע משיפוטיות. השיח יאפשר הפחתת סטיגמות חברתיות ואת הקיום והמענה לצרכים השונים.



יחד עם זאת, ברור שיש להמשיך ולמצוא את הדרכים הנכונות להעצים את המורים המשתתפים בתוכנית תוך חיזוק הכרתם ביכולותיהם ובכישוריהם. מתוך היכרות עם המורים המשתתפים בתוכנית, אני מאמינה שפעילויות שייחודו

להעצמתם יצרו מנהיגות חינוכית של אנשי חינוך פורצי דרך.

המשורר ארז ביטון כתב: "כל איש עיוור / נטוע סוס דוהר / המבקש לשעות למרחקים", ואני אכן מאמינה במטפורה זו, וכי התגייסות ממקום אמיתי של המערכת וכל הנוגעים בדבר, יכולה לאפשר לסוס הדוהר לצאת למרחבים ולדהור למרחקים. העצמתם של המורים, שחלקם חוו הדרה כבר מילדותם, וחלקם ניסו להשתלב במערכת החינוך בכוחות עצמם ודרכם לא צלחה, צריכה להתחיל כבר משלב ההכשרה.

ואכן, במרבית המוסדות האקדמיים הוקמו מרכזי תמיכה לסטודנטים עם לקויות ועם מוגבלויות. במרכזים אלה ניתן להעצים ולהרחיב את פעילותם גם לשלב הכניסה להוראה. סוגיה זו עומדת על סדר היום כחלק משיתופי הפעולה של מובילי התוכנית ומכון מרחבים. המטרה: יצירת רצף בין שלב ההכשרה לשלב הכניסה להוראה, שיאפשר למורים בתוכנית הזדמנויות ללמידה ולתמיכה נוספות שאינן מתאפשרות בחדר הכיתה הסטריילית בשלב ההכשרה. מרכזי תמיכה אלה ייתנו מענה לצרכים דידיקטיים ופדגוגיים מבוססי התאמות ייחודיות ולמענה רגשי להתמודדות השוטפת עם המציאות שלא תמיד פשוטה.

יותר מזה, לאורך חייהם המקצועיים מתמודדים המורים עם שינויים שונים, ולעיתים שינויים אלה קשורים למצב הרפואי של המורים. מורים אלה כבר משובצים במערכת ואינם צריכים סיוע בשיבוץ, אך גם הם זקוקים לאוזן קשבת להתמודדות שלהם עם השינויים ולעיתים ליעוץ לגבי התאמות כאלה ואחרות הנדרשות להם. אני מאמינה כי מעבר לצורך, זה בהחלט האינטרס של המערכת - מרכזים אלה יתנו מענה הן למורים בתחילת דרכם והן למורים ותיקים ויאפשרו להם להיות במיטבם לאורך כל הקריירה המקצועית שלהם. כך כולם ירוויחו מכך. ■

### מקורות למאמרה של אסתי פיירסטיין

דביר, נ' (2015). מי מאיתנו הוא ה'שונה' - מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלות פיזית? **דפים** 60, מכון מופת עמ' 199-226.

**האמנה בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות** (2006). מדינת ישראל, משרד המשפטים. נציבות שוויון לאנשים עם מוגבלויות.

**חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות** (2014). מרכז המידע לנגישות. אוחר: 22 בפברואר 2019.

[https://www.nevo.co.il/law\\_html/Law01/p214m2\\_001.htm](https://www.nevo.co.il/law_html/Law01/p214m2_001.htm)

Hazen, M.A. (2012). Is classroom management possible for disabled teachers, with or without accommodation, in State University of New York College at Buffalo - Buffalo State College Digital Commons at Buffalo State, *Multidisciplinary Studies Theses* 4. <[https://digitalcommons.buffalostate.edu/multistudies\\_theses/4](https://digitalcommons.buffalostate.edu/multistudies_theses/4)>.

# על דחייה חברתית

דיאלוג מקצועי בין נורית כוכבי ראש המרכז להורות ומשפחה לבין יעל אברהם פסיכולוגית חינוכית, שפ"ח, באר שבע

נורית כוכבי, ראש המרכז להורות ולמשפחה במכללת קיי, מנחת הורים ודוקטורנטית במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון שוחחה עם הפסיכולוגית החינוכית יעל אברהם, סגנית מנהלת השירות הפסיכולוגי החינוכי בבאר שבע על אחד הנושאים הכואבים ביותר לתלמידים, להורים ולמחנכים - הדחייה החברתית. יעל אברהם היא מחברת הספר דחייה חברתית - אין מצב שמפנים את הגב: מדריך תיאורטי ויישומי למטפלים, לאנשי חינוך ולהורים (הרצליה: ספרי ניב, 2018).

העזתי, כי היה לי חשוב לשמר את מעמדי החברתי בגן. יוסי היה ילד שסבל מדחייה חברתית. לאחרונה אנו עדים בתקשורת וברשתות החברתיות, לילדים, לבני נוער ולאנשים בוגרים אשר חוו אירועי התעללויות ופגיעות חברתיות מידי חבריהם בקבוצת השווים. נדמה כי אנו סוערים ומזועזעים לזמן מה עד חלוף הסערה, והמצב הבלתי נסבל חוזר לקדמותו.

בניסיוני לפרוץ הרגל זה, ואולי להקטין בדרך כלשהי, תופעה אכזרית זו, ביקשתי לנסות להבין את מהותה של הדחייה החברתית ולבדוק מה ניתן לעשות כדי לצמצמה. לשם כך נפגשתי עם יעל אברהם, פסיכולוגית חינוכית, שהשיקה לפני מספר חודשים את ספרה **דחייה חברתית - אין מצב שמפנים את הגב: מדריך תיאורטי ויישומי למטפלים, לאנשי חינוך ולהורים**.

פגשתי את יעל אברהם בתחנת השירות הפסיכולוגי בבאר שבע, מקום עבודתה, לשיחה על תופעת הדחייה החברתית, על דרכי ההתמודדות בבית הספר ובבית ועל תפקידם של ההורים ועל תפקידו של המטפל.

הריאיון מובא כלשונו. הוא מלווה לעיתים במחשבותי האישיות והמקצועיות על דבריה של יעל.



הו זיכרון ילדות, צרוב היטב, אף על פי שחלפו כבר יותר מארבעה עשורים: שנות ה-70, רמת גן, גן חובה, למד עימי בגן יוסי, ילד שמנמן, צבע עורו בהיר ושיער ראשו ג'ינג'י. יוסי, משום מה, הרבה להציק לילדים ולהפריע להם במשחקהם. נראה כי הוא רצה להשתלב אך לא ידע כיצד לעשות זאת. הילדים בגן לא אהבו את יוסי. הם לא הזמינו אותו להצטרף אליהם, הוא ניסה להתקבל, להשתייך, אך ללא הצלחה. מיכל הגננת "עשתה יד אחת עימם", הרבתה לגעור בו ולהוציאו בכעס לחצר הגן. לאחר שעשתה כן, שבו קולות המשחק, השעשוע וההתלהבות של הילדים באין מפריע. יוסי מחוץ למשחק.

ליבי יצא אל יוסי. חשבתי: איך אף אחד לא רואה את יוסי שנמצא כעת מחוץ לגן בחצר המיותמת לבדו, כאשר אנו משחקים ומשתעשעים ויוסי בגללנו לבד - מה הוא עושה? על מה הוא חושב? האם הוא בוכה? האם הוא בסדר? איך לאף אחד לא אכפת?

הילדים והגננת עשו יד אחת, הרחיקו ומידרו אותו מהם. הם פשוט לא היו מעוניינים בו וללא סיבה הגיונית אלא מלבד הסיבה שהוא לא כמותם ולכן אינו מתאים. אני זוכרת את דאגתי אליו. רציתי לצאת אליו, לשאול לשלומו. לא



## נורית: כיצד התחלת לעסוק בדחייה חברתית ולמה?

**יעל:** לפני כחמש עשרה שנה, בשהותי בארצות הברית,

הנחיתי קבוצת נשים שעסקה בקבלה עצמית, בעיקר סביב נושא דימוי הגוף, השמנה ויצירת דיאלוג עם הגוף. תוך כך, הבנתי כי אחת מקבוצות הסיכון להתמודדות עם חוויה של דחייה חברתית היא ילדים בעלי משקל עודף ועניין אותי לבחון לעומק את הקשר בין משקל עודף, שונות ודחייה חברתית. נוסף לכך, שמתי לב שתמיד עניין אותי העיסוק בצורך בשייכות חברתית, הצורך להשתייך לקבוצה, לחברה, לאנשים, הוא היה תמיד מרכזי בחיי. תמיד היה לי חשוב להיות חלק מ... ותוך כך, אני מרבה לבדוק כמה קשה לי, ולמה, כאשר אני חלק מקבוצה. ובמקביל - כאשר אני שייכת לקבוצה, אני רגישה ואכפת לי מאוד ממי שאינו בקבוצה.

העיסוק בדחייה חברתית מתאים לי, יש בי רגישות לגזענות ולהדרה של קבוצות מסוימות מהאוכלוסייה. ברבות השנים נוצרה בי הבנה בדיעבד: זכרתי כי כבר בעודי ילדה היה לי קשה עם העובדה שקבוצות חברים לא היו חלק מהחברה, לא הצליחו להתקבל אליה ונותרו מחוץ.

הזדהיתי עם תשובתה של יעל - תמונת הבדידות של יוסי לא נשכחה ממני. גם אני רגישה ליחידים שמבקשים להתקבל ואינם מצליחים בכך. הרי כל חטאם הוא שהם שונים מקבוצת הרוב, קבוצת השווים.

## נורית: מהי דחייה חברתית?

**יעל:** ילדים הסובלים מדחייה חברתית מובחנים בשני

סטאטוסים של דחייה: הילדים הדחויים והילדים השקופים.

הילדים הדחויים הם אלו הסובלים מדחייה אקטיבית בידי קבוצת השווים: לא רוצים לשבת לידם, לא רוצים להזמין אותם למסיבה, לא רוצים להיות איתם. לעיתים הדחייה מלווה בתופעות קשות כמו נידוי, לעג מתמשך, הצקות, התעללות מילולית וגופנית.

לעומתם, הילדים השקופים סובלים מהתעלמות. הם אינם סובלים מלעג, מהצקות או מהתעללות, אלא מהתעלמות מהם בידי קבוצת השווים.

מתוצאות סקר של הרשות הארצית למדידה והערכה של מערכת החינוך עולה כי שיעור התלמידים המדווחים על היותם קורבנות של אלימות חברתית עומד על 23% בקרב תלמידי כיתות ד'-ו', ו-19% בכיתות ז'-ט' ו-15% בכיתות י'-י"א. אומנם יש ירידה במספר הילדים הדחויים עם העלייה בגיל, אך המחקרים מראים כי ילדים דחויים מתקשים להיחלץ בכוחות עצמם מסטאטוס הדחייה וזקוקים לעזרה.

ילדים ובני נוער הסובלים מדחייה חברתית מפגינים

קשיים בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי. הם מביעים חוסר רצון לבוא לבית הספר, בעלי תפיסה אקדמית נמוכה והישגיהם נמוכים, הם בסיכון גבוה יותר מאחרים לנשירה מבית הספר. בתחום הרגשי, לילדים אלו דימוי עצמי נמוך והם חשים בדידות חברתית. בגיל ההתבגרות ייתכנו סימני דיכאון, חרדה, ובמקרים קיצוניים אף התנהגות אובדנית.

בתחום החברתי, ילדים שסובלים מדחייה חברתית מפגינים חוסר הסתגלות לחברת בני גילם, הם קורבנות לאלימות גלויה וסמויה. הם מפתחים חוסר אמון בעולם החברתי ומתקשים להרגיש תחושת מוגנות ושייכות לקבוצת בני גילם גם כאשר הם בני ארבעים או יותר, לעיתים עד כדי סימנים של פוסט טראומה. במקרים קיצוניים מתפתחת התנהגות אנטי-סוציאלית. תופעת הדחייה החברתית נפוצה יותר מכפי שנראה לעין, והשפעותיה עמוקות וממושכות. תיאור התופעה חידד עבורי את החשיבות של כל אחד מאיתנו: הורים, אנשי חינוך וטיפול - לדעת, להתערב, ולא לעמוד מנגד.

**נורית: אם תופעת הדחייה החברתית כל כך נפוצה ובעלת השפעה כה קשה באופן עמוק ומתמשך, מדוע לדעתך הנושא לא מדובר, הילד לא מספר להוריו, וההורה אינו יודע כלל מה עובר על ילדו? הרי אלו מקשים על הטיפול ועל צמצום הנזקים.**

**יעל:** הנושא לא מדובר משום שהוא כרוך באלמנט של בושה. אני מבחינה באלמנט של בושה, בשיחות הטיפוליות, כאשר בזיכרונות ילדות, אנשים נוהגים לדבר על אחרים בהקשר של דחייה חברתית. רק כעבור זמן הם מסוגלים לדבר על עצמם כמי שסבלו מדחייה או על ילדיהם. היכולת להשתלב בחברה היא כוח, ואנשים אינם גאים בעצמם שהם לא הצליחו להשתלב. הם אינם גאים שהם נותרו מחוץ לקבוצת השווים הגדולה והנחשבת. הסבר נוסף להיעדר הדיבור הוא החרדה הגדולה שהנושא מעורר אצלנו ההורים. שמתי לב שההורה כל כך חרד לדחייה חברתית אצל ילדו שהוא מטשטש סימנים, מנסה להעלים את ההיתכנות לפגיעה חברתית, כאילו אינה קיימת. הורים מנסים להקטין, למזער את הבעייתיות, לומר לילדתם, זה לא נכון, את מפרשת לא נכון. אבל לצד הורים אלה, ישנם גם ההורים שמגיבים בהיסטריה ומפעילים את כל המערכת והתקשורת. לדחייה חברתית יש המון רגשות קשים ושונים שקשה להכיל אותם, כמו בושה, חרדה, ייאוש. כל הנוגעים

את ידו בחזרה מתוך בחירה שלו ורצונו בסיועו. במעשה הטיפולי, אנו נדרשים לאמפתיה, להכלה, להבנה הנובעת מתוך עמדה של נפרדות, התורמת לחוסן נפשי, ליציבות, לאופטימיות ולתקווה. עמדה זו מאפשרת סיוע יעיל במציאות המורכבת הזו של ילדינו או של תלמידינו.



משמאל: יעל אברהם, מימין: נורית כוכבי

### **נורית: כיצד עוזרים לילדים ולבני נוער הסובלים מדחייה חברתית?**

**יעל:** העבודה הפרטנית שלי היא סביב המושג מסוגלות חברתית (Social Competence) המוגדר כיכולת להשיג תוצאות מוצלחות באינטראקציות עם אחרים ולהימנע מתוצאות שליליות.

תוצאות מוצלחות של המפגש החברתי כוללות את היכולת להצטרף לקבוצה, היכולת לשהות במפגש משך זמן, יכולת ליהנות מן המפגש החברתי, יכולת לסיים את המפגש על פי רצונך ולא משום שדחו אותך או התעלמו ממך. תוצאות שליליות הן דחייה בידי קבוצת השווים או התעלמות. למעשה מדובר ברכישת שליטה במיומנויות חברתיות שהן אבני היסוד של מסוגלות חברתית, ובמפגש הטיפולי אני מסייעת לילדים לחזק או לפתח מיומנויות חברתיות אלו.

### **נורית: את מוכנה להסביר ולהמחיש את המושג 'מיומנויות חברתיות'?**

**יעל:** 'מיומנויות חברתיות' הן טווח של תגובות מילוליות ולא מילוליות המשפיעות על התפיסה שלנו את האחרים, על התגובה שלנו כלפיהם, וכן על התפיסה של האחרים אותנו ועל התגובה שלהם כלפינו. על פי גישת המסוגלות החברתית, הילד הדחוי מפגין יכולת נמוכה של מיומנויות חברתיות ומשום כך הוא מתקשה בתפיסה ובעיבוד המידע החברתי המגיע אליו

בדבר נחשפים, ונאלצים להתמודד עם חולשות ועם הפגיעות שלהם. לכן ההורה מבקש להתרחק מהנושא כדי לשמור על עצמו.

### **נורית: לכל רגש יש מקום ותפקיד בדרך אל ההתמודדות וההתגברות. לכן חשוב לזהות אותו, להכיר בו, להתייחס אליו ולנסות להתמודד. תחילת הדרך היא לדבר עליו עם איש אהוב / איש מקצוע. מומלץ לא לשאת את הכאב והחרדה לבד, אלא לחלוק ולהתמודד. מציאות זו קשה מנשוא ועלולה לגבות מחירים תפקודיים ורגשיים של כל הפרטים בסביבה.**

הילדים אשר סובלים מדחייה חברתית סובלים באופן כפול: פעם אחת מידי חבריהם בקבוצה החברתית ופעם שנייה מהקושי לחשוף את הדחייה החברתית להוריהם שמא ייפגעו. הם חוששים שההורים לא יוכלו לשאת זאת מבחינה רגשית וכך הם לא יוכלו לסייע באופן יעיל. לעיתים הילדים מאותתים להתייחסות, לניסיון ולקרבה וההורים אינם מזהים זאת - במודע או שלא.

השיח האוטנטי, הפתוח אשר דורש אומץ וכוחות (עם כל בן משפחה), גם כאשר הוא מעורר רגשות קשים, בלתי נעימים ומעוררי חרדה עשוי לתרום להתגייסות. משותפת, לתמיכה ולמשאב של כוח להתמודדות. הסתרה אינה מועילה. היא גוזלת אנרגיה רבה ועלולה להחריף את המציאות המורכבת ממילא. השותפות בעקבות השיח מהווה תשתית לחוסן ולהתמודדות.

### **נורית: תיאורי הפגיעה החברתית הם קשים מנשוא, כיצד את מצליחה להתרחק ולטפל?**

**יעל:** נכון. אני נחשפת באמת לסיפורים קשים מאוד. היו מקרים שמנגנוני ההגנה שלי קצת קרסו, אך כמטפלת אני מגייסת את יכולת ההפרדה ביני לבין אותם אירועים קשים. ברוב המקרים אני מגייסת מנגנון של הגנה או בידוד שמאפשר לי את ההרחקה. אני כן אמפאטית ומבינה את המקום הכואב של המטופל, אך לצד זה יש לי מנגנון ההגנה שמאפשר לי לשמור על עצמי, לא להתערבב. כאיש טיפול שלעיתים מלווה אירועי חיים קשים של התמודדות עם מוות ואבדן, עם פגיעה מינית, אני נדרשת להפרדה הזו, אחרת לא אוכל להכיל ולטפל. היו לי מספר פעמים שחשתי שמנגנון ההגנה שלי נסדק, אך אלו לא היו פעמים רבות.

יכולת זו של הפרדה רגשית הנדרשת לאיש הטיפול חיונית גם לנו בהתמודדותנו עם תפקידנו כהורים וכמחנכים. כאשר אנו חשים הזדהות, אנו נתקשה להכיל ולהושיט יד שכן אנו עלולים למצוא עצמנו סובלים, בוכים, מוצפים או משותקים עד כאב. על מנת שנוכל לסייע, נושיט יד ממרחק כך שהשני יוכל להושיט



לצד אמירות אלו, יוסף טען שאינו מתנשא והוא מתאר מצב עובדתי קיים. בעקבות עבודת פיסול שיוסף יצר, הממחישה את רגשותיו כלפי הילדים בכיתה, הוא אמר: "אני כעת מבין את ההתנשאות שאת מדברת עליה". בהמשך עבדתי עימו על אמפתיה, וניסיתי יחד איתו בעזרת סיפור סיפורים מנקודות מבט שונות של ילדים, לבחון עמדות רגשיות והבנה של מצבים חברתיים שהיה מעורב בהם, כאשר חבריו חוו השפלה ועלבון. מטרת העבודה עם יוסף הייתה לאמן אותו לראות את העולם מנקודת מבטו של האחר. בהמשך עבדנו על תרגול מיומנות של הצטרפות לקבוצה פועלת. יוסף יישם את השיטה באופן מדויק, ביטא תיקוף לקבוצה, שתק, הוא חווה את חווית השתלבות וההצטרפות לקבוצה פועלת.

עם אליעד עבדתי על שליטה עצמית, הבנה רגשית ומיומנויות פרו-חברתיות. לעיתים אני גם עובדת עם הילדים על מיומנויות חברתיות בעבודה קבוצתית.

**נורית: מה את יכולה לומר על תוצאות התערבותך?**

**יעל:** לשמחתי, כמעט תמיד מצליחים לחולל שינוי בסיום תהליך ההתערבות. אני רואה שמשוהו משתנה ברווחה הפסיכולוגית של הילד, גם אם הוא לא נהיה מלך הכיתה. זהו מסר מאוד חשוב שכדאי למסור להורים: גם אם ההצלחה מתרחשת סביב חברות אחת, יש בה מבחינת הילד חווית מלאות ורווחה רגשית כאילו היה מלך הכיתה. הרבה פעמים הורים נלחצים ומודאגים שהילד אינו יוצא למסיבות רבות משתתפים, אך החברויות הבודדות מאוד מספקות וממלאות. בהקשר הזה, אני רוצה להתייחס לשני מדדים המתארים הסתגלות חברתית. המדד הראשון הוא מדד קבלה/דחייה בידי קבוצת השווים. המדד השני הוא מדד היכולת ליצירת קשר דיאדי של שניים.

שני המדדים אינם תלויים זה בזה והם מושפעים מטמפרמנט וממבנה אישיות של הילד. חשוב להדגיש כי כל מדדי הסיכון קטנים כאשר לילדינו יש חבר אחד. לעיתים, הורים מבצעים הערכת יתר, מחשיבים את מדד הקבלה/הדחייה בקבוצת השווים ומפחיתים בחשיבות המדד של יכולת יצירת קשר בשניים. כלומר, לשיטתם, ילדם מקובל חברתית, רק אם הוא עטוף בחברים ואינו מקובל חברתית, אם יש לו חבר אחד. חשוב להדגיש שלחברות אחת משמעותית

מהסביבה, ואינו מפרש נכון את הרמזים החברתיים של האחרים (שפת גוף, הבעות פנים, טון דיבור, קשר עין ועוד).

למשל, ייתכן כי פירושו למבט שלי יהיה: "היא חושבת עליי מחשבות לא טובות, היא שונאת אותי, היא רוצה לפגוע בי", תפיסה כזו יכולה ליצור בקלות סיטואציה של עימות ודחייה.

אחת הסיבות המרכזיות שהילד הדחוי מתקשה לפרש את הרמזים החברתיים היא קושי ניכר שלו לראות ולהבין את נקודת הראות של האחר - על תכונותיו, רגשותיו ומחשבותיו. בעבודתי אני מסייעת להם להבין את האחר ולהבין את עצמם. הטיפול הפרטני מסייע בהבנת המצבים החברתיים הן על ידי הבנת הילד את עצמו, את תחושותיו, את רגשותיו ואת מחשבותיו הן על ידי הבנת האחר. כך הילד מחזק את המיומנויות החברתיות שלו.

מתווה העבודה הפרטנית כולל התבוננות והבנה של העולם החברתי הסובב את הילד, התבוננות ממוקדת במפגשים החברתיים של הילד עם בני גילו, התבוננות אל העולם הפנימי של הילד במצבים חברתיים ובניית תוכנית התערבות.

תוכנית ההתערבות כוללת ארבעה שלבים:

- א. הבנה קוגניטיבית של המיומנות החברתית וחשיבותה לקשרים חברתיים. האדם הנוקט מיומנות החברתית מביע את המסר לאחר שהוא רואה אותו, מבחין בו ומתייחס אליו - החל מקשר עין ועד היכולת לומר מילה טובה לאחר.
- ב. תרגול המיומנות בפגישה.
- ג. רפלקציה של המטופל על תרגול המיומנות, בירור תחושותיו, רגשותיו ומחשבותיו בעת יישום המיומנויות בפגישה. בשלב זה הוא מבצע אינטגרציה בין ההבנה הקוגניטיבית לבין ההתנסות התחושתית במפגש. שלב זה מאפשר את שימור השינוי הרצוי לטווח הארוך.
- ד. מתן משימות לתרגול המיומנות החדשה בבית או בבית הספר.

**נורית: האם תוכלי לתאר דוגמה של התערבות טיפולית?**

**יעל:** יוסף, תלמיד כיתה ו', נער נאה ונבון, בעל מבנה גוף מלא ושפת גוף עדינה ונשית. העבודה הטיפולית עימו התמקדה במיומנות המורכבת של הכרה ברוח השוויון. יוסף אמר: "אני מרגיש שונה מכל הילדים בכיתה. הם מודעים לכך שהיכולת הקוגניטיבית שלי יותר טובה והם השלימו עם זה. הם לא יכולים להגיע לרמה שלי... הם אספסוף חסר דעה, נגרים אחרי המנהיג, מן סוג כזה של עבדים נחותים".

ומטיבה השפעה קריטית על הרווחה הפסיכולוגית של הילד.

התערבות מוצלחת יכולה לבוא לידי ביטוי במספר רמות. בעיני הצלחה מאוד משמעותית, גם אם היא נראית קטנה, למשל, אם הילד פיתח קשר עם חבר אחד, אם ההורה תופס את הקשר הבודד אחרת וכעת שמח בו, אם בסביבות האלו של הילד: במשפחה, אצל המורה, בכיתה או אצל הילד עצמו, השתנה משהו, הילד כבר לא מרגיש זר. מבחינתי זו הצלחה בטיפול, גם אם היא לכאורה נראית מזערית.

הצלחה טיפולית יכולה להתרחש בין הילד לבין הוריו. לעיתים ילדים משחזרים את חווית הדחייה מבית הספר גם בביתם, במערכת היחסים בין ההורים לילד. במהלך טיפול אני רואה שינוי שנוצר בקשר בין הילד להוריו, משהו התרכך שם, ההורים מבינים יותר את ילדם מאשר בעבר, הם שמחים בו, אינם שיפוטניים כלפיו ומקבלים אותו כפי שהוא.

שינויים קטנים יכולים להיות גם בקשר בין המורה והילד או בכיתה, כאשר מתפתחת אווירה של אכפתיות או חמלה כלפי הילד, או משהו בילד עצמו, בביטחון העצמי שלו, בדימוי העצמי, ברווחה הפסיכולוגית שלו שמאפשרים לו להרגיש נוח בכיתה.

אני שמה לב שברגע שהמבוגרים המשמעותיים לילד נושאים אותו, חושבים עליו, אז משהו משתנה.

כאשר הורה מתגייס, מעונין לעשות למען ילדו, שואל: "מה אני יכול לעשות, איך אני יכול לעזור", זהו כבר צעד לשינוי. ישנם מצבים שאני מתייחסת רק למרחב המשפחתי, רואה מה קורה שם, ולפי הצורך עובדת רק במרחב הזה. במקרה כזה מתבצעת הכללה של הקשר אל המרחב הבית ספרי. להורים ולילד ישנה הבנה שהמשפחה היא גורם מגן וההבנה הזו מקרינה

לתפקוד במרחב הבית ספרי. אני עובדת על פי הצורך במרחבים השונים: מורה, כיתה והילדים או המשפחה.

**נורית: היכן יותר קל לעבוד - עם המשפחה או במרחב הציבורי בבית ספר? האם בתקופתנו החמלה והרגישות לאחר, לשונה, הולכת ופוחתת במרחב הציבורי?**

**יעל:** אני חושבת שיש לנו מקום לסוגסטיה, עלינו להגביר את הטוב ולהרבות בטוב. אני מאמינה שאם ננהג כך, זו תהייה מציאות חיינו. אם נגביר את הטוב על ידי כך שנתייחס אל הילד הדחוי, נשתמש במילים שמדברות על הטוב שבילד, במי שניצב מולי - בעמדה פחות שיפוטית ויותר חומלת - נרחיב את רגישותנו בסביבה. אני רואה את תפקידנו, תפקידם של הדמויות הטיפוליות והחינוכיות שבקשר עם הילדים, לעזור בבניית הסיפור האמפאתי של הילד ובכך להביא אותנו, המטפלים, המורים וגם ההורים לרגישות ולחמלה אליו.

לפי חיים עומר, הסיפור האמפאתי שונה מסיפור חיצוני, כי הסיפור האמפאתי מזמן חיבור לרגש. אתה מבין את המקום הרגשי של האחר ואז נוצר חיבור. אני רואה את המקום שלי כמטפלת לנסות ולייצג את הילד או ליצור חיבור בינו ובין הוריו... בינו לבין המורה שלו, ולצד זאת, גם לנסות להבין את הסיפור האמפתי שלהם, את הקושי שלהם, להבין מה קורה להם במפגש עם ילדם או עם תלמידם. למשל, אימא אחת אמרה לי: "לא לילד הזה פיללתי, אני לא מבינה, איך יצא לי וממני ילד שכזה". במצב כזה, מצד אחד, אני מנסה ליצור חיבור עם האימא, להבין אותה, לגלות אמפתיה למקום המורכב שלה, ומצד שני גם לנסות ולראות איתה יחד את הדרך שבה היא מצליחה להתגייס למען ילדה.

לשאלתך היכן יותר קל לעבוד - במשפחה או בבית ספר, אני עורכת מיפוי ואני בוחנת סיכויי הצלחה, אני מזהה עם מי אני יכולה לעבוד ועם מי אני יכולה להצליח, מי הם השותפים והמגויסים - במטרה לסייע לילד.

**נורית: מה עושים במקרה שהילד לא רוצה שיעזרו לו, אומר ש"בסדר לו" במצב הקיים ולא רוצה לשתף פעולה בתהליך הטיפולי?**

**יעל:** אני מאמינה שכולנו יצורים חברתיים ובעלי צורך חברתי, וכמו לכל צורך, יש רמות שונות לצורך בשייכות חברתית. הילד חייב להיות שותף לתהליך. בשלב הראשון של הטיפול אני מדברת עם הילד על העולם החברתי שלו, מנסה למפות, מבררת אם היה מעוניין בשינוי, אם כן, אנחנו נלמד ונתרגל מימוניות חברתיות. אם ארגיש שהילד לא מעוניין, מסרב להיכנס לתהליך של עבודה פרטנית, אני אעבוד עם המורה והכיתה,



צילום: ענת שיינביץ



הילד, למשל באמצעות קביעת "דייט", מפגש משותף.

התרומה של הורים בבניית רווחה פסיכולוגית של ילדיהם היא קריטית, ולכן עליהם להשקיע מאמץ במעורבות פיזית ונפשית, להימנע מביקורתיות ושיפוטיות ולחזק התפעלות מילדינו.

### נורית: כיצד את ממליצה להורים לנהוג בגיל ההתבגרות כאשר הילדים הודפים קרבה?

**יעל:** אני מציעה להורים לנהוג ב"שביל הזהב" שבין

מעורבות להתערבות. לא להיות חודרני, עם זאת כן להיות נוכח, מעורב וזמין. ככל שהילד מתבגר, נדרש מההורה לעבור מקדמת הבמה אל מאחורי הקלעים. אצל הורי הילדים המתקשים מבחינה חברתית, הרבה פעמים אנו רואים שהם עדיין נשארם בקדמת הבמה, באופן שאיננו מותאם כי הילדים כבר בגרו. ההורים זקוקים לעזרה ולהדרכה כיצד לעבור אל "מאחורי הקלעים". כאשר קיים קושי אצל הילד, "האוטומט" הוא "קדמת הבמה". נדרש להדריך את ההורה לסמוך על היכולת של הילד להתמודד עם הקושי שלו. לעיתים ההורה כל כך חרד ומודאג ולכן הוא מתקשה ליישם את הנפרדות שמקדמת עצמאות. אף על פי שהאוטומט במצב מצוקה בפרט, הוא הורה בקדמת הבמה, וביטוי לכך הוא הורה המשלים את משפטיו של ילדו - עם כל הקושי בדבר, נדרש ממנו לטובת ילדו לפתח נפרדות. עם זאת, לא להסיט את המבט. אני רואה שהקושי החברתי מעורר חרדה כל כך גדולה שלפעמים ואולי, לא במודע, הורים מעדיפים להסיט את המבט. במצב כזה הילד ייטה גם לא לשתף, כי הוא רואה כמה הוא מקשה על הוריו. גם כאשר הורה מגיב בהיסטוריה הילד יפחד לשתף. הורים אינם מגיעים להורותם, טבולה ראסה, לוח חלק, ישנם הורים אשר גם הם חוו דחייה חברתית בילדותם והם רגישים לדחייה חברתית יותר מאחרים. מהם נדרשת מודעות יתר לעצמם. הם צריכים לבחון את תגובתם - האם כאשר ילדם מספר להם על אירוע דחייה, האם הם מפרזים בתגובתם ומגיבים כך בשל רגישותם הפרטית לחוויית הדחייה שלהם. כאן נדרשת עבודה מאומצת של נפרדות לנוכח חווית העבר של ההורה כדי שזו לא תחבל בבניית העצמאות והחוסן של ילדו.

**נורית: כיצד את רואה את מקומם של ההורים בנושא יצירת הקשרים החברתיים של הילדים - הורים יוזמים קשרים חברתיים של ילדיהם וגם מדירים קשרים חברתיים של ילדיהם?**

כדי לפחות לשבור את מעגל ההצקות. אנסה לעבוד עם הבית. לפעמים ההורה מוסיף אלמנט של אכזבה מהילד, דבר היוצר סבל מיותר הן לילד הן להורה. מרוב שההורים רוצים שהוא יצא מהבית ויפגוש חברים, שישתנה, הם למעשה לא מקבלים אותו כפי שהוא. בעבודה שלי עם ההורים אנסה לראות ולהראות, האם יש לו חבר או שניים, אדגיש את התרומה החיובית של חבר או שניים, ואדבר על הוספת סבל מיותר בגלל רצונם שילדם ישתנה. כאשר הורים מצויים בעמדה שאינה מקבלת את ילדם כפי שהוא, הילד יכול לאבד אותם כשותפים לאפשרות של שינוי.

התמודדות עם מקרים של הורים שדרשו שהילד גם יבוא לטיפול. בכלל, אחד האפיונים של הורים לילדים עם קשיים חברתיים הוא הסימביוזה. האימא והילד אחד הם, הם מאוד מחוברים זה לזה. כבר מהשיחה הראשונה ניתן להבחין בסיפור הסימביוטי, מצב של הזדהות יתר של האם. האימא מדברת בשמו של הילד, ולעיתים בגוף ראשון רבים: "מאד קשה לנו בבית הספר", "לא הזמינו אותנו למסיבה ואנחנו מאוד רוצים להגיע". מוקד העבודה כאן הוא פיתוח נפרדות בין הילד לבין האימא. בעבודה על הנפרדות, נבנה כבוד לילד כאדם נפרד. עובדים עם האימא על היכולת לראות אותו כאדם נפרד, ואז לתת לו הכרה וכבוד למי שהוא, על צרכיו ורצונותיו הייחודיים. במצב הסימביוטי כל הזמן ההורה והילד ביחד ואין הכרה למי שהוא כאדם נפרד בעל צרכים משלו. ישנם הורים אחרים, שלמעשה, מצויים בקצה השני. הם ההורים שמביעים ניתוק וניכור הנחווים כדחייה בבית. איתם אני אעבוד על ניסיונות לחיבור ולקרבה בין ההורים לילדם.

אני משתמשת במטאפורה של תנור בנושא עבודה עם הורים - ישנם הורים שאני צריכה לעבוד איתם על קירור, על נפרדות, וישנם הורים שאני צריכה לעבוד עימם על חימום, על חיבור וקרבה.

### נורית: כיצד מתקרבים לילד שלא מאפשר קרבה, שמתנגד לכך וכוועס על ההורה?

**יעל:** על ההורה לא לוותר ולמצוא את הדרך המתאימה להגיע לילד. למשל, נוכחות פיזית היא גם נוכחות אמוציונאלית. כלומר, גם אם אני לא מדברת עם הילד שלי, אך אני נוכחת במרחב, אני תורמת לקרבה ולקשר. גם אם אנחנו לא מדברים, אך אנחנו ביחד, יושבים בסלון וצופים בטלוויזיה או אוכלים במטבח, זה עושה משהו, הילד יודע שאני זמינה. ראיית הצרכים של ילדינו מתבטאת בנוכחות הפיזית והרגשית גם יחד. נדרש להתאמץ בהכנה הפיזית של האוכל, למשל, ולצד זאת נדרש להתאמץ להיות נוכח, להיות עם

**יעל:** נכון, זהו המתח על הרצף בין חודרנות, מעורבות וניתוק. עם זאת, להורים יש מקום, לדעתי, מבחינה ערכית וחינוכית לביטוי עמדתם. למשל, במרחב קבוצות הווסטסאפ של ההורים, אם הורה עד לכך שילד מארגן מסיבה ולא מזמין ילדים מסוימים, והורי הילדים נמצאים בקבוצת הווסטסאפ. נדרשת כאן התערבות ותגובה ערכית של ההורה. בקבוצות הווסטסאפ לעיתים גם האימהות נחשפות לתגובות מאוד קשות כנגד ילדיהן. יש לתת את הדעת לאותה אם אשר נחשפת למידע שלפיו לא רוצים את בנה במסיבה או בכיתה. הבית הוא המחנך הראשון וההורים נדרשים להיות רגישים להתנהגות הדחיייה והפגיעה בילדים אחרים ולא לאפשר זאת במרחב הקבוצתי הבוגר שלהם או בכל סביבה. זהו תפקידנו כמתווי דרך וערך.

**נורית: האם נכונה ההנחה כי ילדים שפוגעים בילדים אחרים מביאים על עצמם התייחסות פוגענית בחזרה?**

**יעל:** לא הייתי אומרת זאת כך. אסביר: ציר מרכזי בדחיייה הוא שונות. לא סתם הקבוצה החברתית נקראת קבוצת השווים. כאשר מתארים דחיייה, לרוב היא קשורה לציר השונות בקבוצת השווים. ציר נוסף בתופעת הדחיייה החברתית הוא מאבק פוליטי בין קבוצות כוח. מאבק פוליטי יכול להתקיים בעיקר במקרים הקשים של חרמות. ישנה קבוצה שרוצה לשמור על המעמד הפוליטי שלה, היא אינה מקבלת את הנורמות הפורמליות המקובלות ויוצרת לעצמה נורמות משלה בין הילדים. הרבה פעמים דחיייה מקורה במאבקים פוליטיים בין הילדים, וכמעט תמיד, הדחיייה תהיה קשורה לשונות בקבוצת השווים. בקבוצות ישנה נוקשות תפקידית, וכאשר אני מטפלת בכיתות עם בעיה חברתית אני עובדת עם המחנכת על המעבר מנוקשות תפקידית לגמישות תפקידית בין הילדים בכיתה. ציר נוסף בדחיייה כמו שאמרתי הוא חוסר היכולת שלנו לקבל את השונה. גם כמבוגרים אנו נדרשים לקבל שונות, בפרט אם אנחנו רוצים להוות דוגמה ערכית לילדינו.

**נורית: האם יש לנו בעיה כחברה לקבל/להכיל אנשים שונים מהכלל?**

**יעל:** לפי הגישה הסוציו-אנליטית של ביון (Bion, 1961) המתייחסת להבנת תהליכים בקבוצות, בהיותנו אנשים המתנהלים בקבוצות, אנחנו מונעים מתוך

צרכינו כפרטים ובמקביל אנו גם מונעים מתוך צורך ההשתייכות החברתית. ישנו מתח בין הצורך האוניברסאלי להשתייך לקבוצה, להיטמע בה, להפוך חלק ממנה, ומאידך ישנו הצורך האוניברסאלי להביע את עצמי באופן אותנטי ומלא ולשמור על הנפרדות שלי כאדם.

יש לנו דיאלוג מתמיד בין שני הצרכים הללו. מצד אחד אנו רוצים להשתייך לקבוצה, לנהוג על פי הנורמות המשותפות שלה. מצד שני אנחנו גם רוצים לשמור על הייחוד הפרטי שלנו. כלומר דיאלוג בין להיות כמו כולם ולשמור על הייחוד שבי והעצמי שלי. יש לנו מתח האם ההצטרפות לקבוצה תאבד את האותנטיות שלי, או לחילופין תותיר אותי זר, מחוץ לקבוצה. יש כאן התמודדות של כולנו בין הוויתור לבין החיבור. עד כמה אני מתחבר לקבוצה בלי לוותר על הייחוד של האותנטיות שלי. האם אני לא מתחברת יותר מידי, מרוב רצון להיות חלק מהקונצנזוס, האם אני לא מוותרת על הייחוד האותנטי שלי בדרך להיות חלק מהקבוצה, מהחיבור אליה.

כחברה וכקבוצה, האחריות של כולנו לא להסיט את המבט, לא לאפשר דחיייה. ההסתכלות, הפניית המבט, הן ההפך מדחיייה גם כלפי השומר, המנקה, נהג האוטובוס, ולכן פננה אליהם ונאמר שלום ותודה. זהו המסר שלי אל ההורים, זוהי האחריות החברתית שלנו. כל אחד מאיתנו הוא בעל ערך, ולכן לא נסיט ממנו את המבט ולא נאפשר דחיייה, ולילדינו נעניק אהבה שאינה תלויה בדבר.

**נורית: בתום המפגש עם יעל אברהם, בעקבות השיח על חשיבות הנפרדות, חשבתי על התפקיד הקריטי של הורים לקבל את ילדיהם כפי שהם, להאמין בהם, בצעדיהם, לא להיענות לדאגות ולחששות, לבטוח בילדיהם ובדרכם.**

**קל לומר כמנחת הורים, קשה ליישם כאימא.**

**ועוד מחשבה: התמודדות עם נושא הדחיייה החברתית היא התמודדות קשה ומורכבת, משום שהיא חושפת צדדים רבים של חולשה ופגיעות אצל כל הנוגעים בדבר: הורים, ילדים, מורים ותלמידים.**

**הטיפול בסוגיה הכואבת והמכאיבה הזו ביד מקצועית רגישה וחומלת, כפי שתיארת, מפיח תקווה, ולו במעט, לריפוי של הפצע הפרטי והחברתי של כולנו.**

## מקורות שהוזכרו בראיון

יעל, א' (2018). דחיייה חברתית: אין מצב שמפנים את הגב, מדריך תאורטי ויישומי למטפלים, לאנשי חינוך והוריהם. ספרי ניב.  
Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups and other papers*. New York: Basic Books.



# שיחה עם אנדי זיו, טרנסג'נדר ודובר הבית הפתוח בבאר שבע

שוחחה והביאה לדפוס: לירון אוחיון שוקטי

ד"ר לירון אוחיון שוקטי היא ראש ההתמחות באנגלית, ראש המשרד לקשרים אקדמיים בין לאומיים במכללת קיי וחברת הקהילה הגאה בבאר שבע. היא נשואה לאישה ואם לילדים. בשיחתה עם אנדי זיו על הבית הפתוח ועל קהילת הלהט"ב הדרומית בישראל עולות שאלות הנוגעות לדעות קדומות, לעזרה הדדית, לצדק ושוויון חברתיים, למעורבות בקהילה המקומית, לחינוך ולמודעות ולצורך בבית חם ומקבל.

שמיעדות לציבור הלהט"בי בכללותו, והן מיועדות גם למי שאינו רוצה בהכרח להגיע לפעילות של קבוצה כזו או אחרת ולציבור הרחב - הרצאות, דיונים קהילתיים, קבלת שבת וחגים.

**לירון: ומי שרוצה יכול להגיע למפגשים האלה? צריך להודיע או לתאם מראש?**

**אנדי:** באופן עקרוני אפשר להגיע באופן חופשי בשעות הפעילות [המפורטות בדף הפייסבוק של הבית הגאה (לא"ש)], אבל אני הייתי ממליץ לאנשים ליצור קשר [טלפוני, דרך דף הפייסבוק של הבית הגאה (לא"ש)] עם המנחים של הקבוצה שאליה רוצים להצטרף, בעיקר כדי לקבל מושג על הקבוצה, מה בדיוק קורה בה, ואם מתקיימת פעילות מיוחדת או אם מתבטלת פעילות.

**לירון: מה בעצם קורה במפגשים האלה?**

**אנדי:** אז זהו, הרבה פעמים אנשים מדמיינים לעצמם בראש מה עושה קבוצה של להט"בים בפגישה - ממקום של חוסר הבנה שהמקום פתוח וחברתי במיוחד, ולפעמים מקיימים דיונים אינטלקטואליים ואקטואליים מאוד, במיוחד אם קורים מקרים לא נעימים בקהילה או לקהילה.

**לירון: כן, ולצערנו תמיד קורים מקרים כאלה.**

**אנדי:** בדיוק. קורים מקרים גם טובים וגם פחות טובים. לדוגמה, דבר עכשווי שקרה הוא התאבדותה של אישה טראנסית. אף על פי שהיא לא התגוררה בדרום זה מסוג המקרים שפוגעים בלב של הקהילה, וזה היה ברור שהולכים לקיים מפגש בקבוצה הטראנסית בליווי של עובדת סוציאלית כדי לתת מענה לאנשים, שהרבה פעמים צריכים את זה, והבית הגאה לגמרי יכול לענות על הצורך הזה וזה גם תפקידו.

את אנדי זיו, דובר הבית הגאה אני פוגשת בבית קפה אופנתי הממוקם בסמוך לבית הגאה ברחוב סמילנסקי המחודש שבעיר העתיקה. אנדי, בחור צעיר ורהוט, סטודנט לתואר שני בלימודי מגדר באוניברסיטת בן גוריון, שאילולא סיפר לי, לא הייתי מנחשת שהוא טראנסג'נדר.

**על כוס קפה (שלי) וכוס מים (שלו) אנחנו משוחחים באוויר הפתוח בחופשיות על גלגוליו של הבית הגאה בעיר ועל פועלו. דבר זה היה בגדר חלום אך לפני שנים מספר.**

**לירון: אנדי, מהו בעצם 'הבית הגאה'?**

**אנדי:** הבית הגאה הוא ארגון להט"ב (לסביות, הומואים, טרנסג'נדרים וביסקסואלים) בבאר שבע, הפועל למען להט"ב בבאר שבע ובמרחב הנגב ולקידום זכויות להט"ב בישראל בכלל ובבאר שבע ובנגב בפרט. הבית מוגדר כעמותה עצמאית הפועלת על בסיס של מערך פעילים ופעילות הפועלים בהתנדבות מלאה. כמו כן, יש שתי עובדות בשכר - העובדות הסוציאליות הנותנות מענה לצרכים השונים של חברי וחברות הקהילה. במקום פועל מרכז קהילתי עשיר בפעילויות. עיקר הפעילות הקהילתית מתרחשת בשעות הערב ובסופי שבוע, לרוב אחת לשבוע. הפעילות בבית כוללת קבוצות חברתיות מגוונות הפונות לקהלים מגוונים, כגון נוער, צעירים, מבוגרים, גברים, נשים, טרנסג'נדרים, הורים ללהט"בים, ילדים של להט"בים, דתיים, קבוצת פסיכודרמה, קבוצת דוברי אנגלית ועוד. בבית מתקיימות גם פעילויות

## לירון: כיצד הוקם הבית הגאה?

**אנדי:** הכול החל מסדרה של מפגשים לא רשמיים וחצי מחתרתיים באוניברסיטת בן גוריון, אי שם באמצע שנות ה-90, של קבוצה של שנקראה 'סגו'ל' [סטודנטים גאים ולסביות. לא"ש], אשר בהמשך, בתחילת שנות ה-2000 התמסדו והוקם הסניף המקומי והראשון של אגודת הלהט"ב בבאר שבע. בשנת 2014 הסניף נפרד מאגודת הלהט"ב הארצית והקים עמותה מקומית עצמאית. כיום פעילותו של הבית הגאה מסובסדת בחלקה בידי עיריית באר שבע ובחלקה בידי תרומות הפעילים.

## לירון: האם כלל הפעילויות מתקיימות בבית הגאה עצמו, או ישנן פעילויות גם מחוצה לו?

**אנדי:** הבית הגאה הוא שותף בקבוצת קריאה קווירית עם המחלקה למגדר באוניברסיטת בן גוריון בנגב, הנפגשת במהלך שנת הלימודים באוניברסיטה. חלק אחר מפעילויותיו, לדוגמה הרצאות שונות בנושאי להט"ב או התכנסויות לערבי אירוויזיון ועוד, מתקיימות בשיתוף עם פאב מקומי "ביאליק 26" שבעליו הם ידידי העמותה ושותפים לדרכה.

## לירון: האם יש כוונות לשיתופי פעולה נוספים באופק עם קהילות שאינן להט"ביות כדי להעביר את הראייה החינוכית והערכית שלכם הלאה?

**אנדי:** כן, למשל, אחת התוכניות שלנו כוללת שיתוף פעולה עם אגף הרווחה בעיר. בכוונתנו לקיים שיתוף פעולה עם התוכנית 'מעגל החיים והתעסוקה' כדי לנסות למצוא ביחד מענה לתעסוקה של אנשים מהקהילה הלהט"בית בדגש התחלתי עם הקהילה הטראנסג'נדרית שמתמודדת עם אפליה קשה מאוד בעולם התעסוקה. דבר נוסף בתכנון הוא לקיים בקרוב יום עיון שיעסוק בקהילה הטראנסג'נדרית בבית חולים לבריאות הנפש בבאר שבע. אבל הפעילות המרכזית של הבית הגאה היא פעילות של חינוך והסברה. אנחנו מקיימים הרבה מאוד פעילויות חוץ. מעבר לפעילויות השוטפות מקיים הבית הגאה בבאר שבע, עוד מתחילת דרכו כסניף של אגודת הלהט"ב, פעולות הסברה וחינוך בעיר - בתוך ומחוץ לבית הגאה וכן אירועי גאווה לציבור הרחב ולקהילה הגאה. אנשים רבים פונים אלינו לקבל מאיתנו סיורים, הדרכות וכולי. לפני זמן מה התחלנו שיתוף פעולה עם ארגון חוש"ן, שעושה פעילות הסברה במוסדות חינוך על הנושא הלהט"בי. במסגרתו הקמנו מערך חינוך מטעם הבית הגאה, והוא כולל פעילים שמגיעים לבתי ספר בבאר שבע ומקיימים פעילות הסברה לתלמידים ולצוותי חינוך במוסדות השונים בעיר בדגש על להט"ביות בפריפריה וכמובן לספר על הבית הגאה ועל המענה שהוא נותן לאוכלוסייה בדרום. קיבלנו משוב חיובי גורף מבתי הספר שבהם

ביקרנו ואנחנו נשמח להגיע לגופים חינוכיים ואחרים שיפנו אלינו בבקשה לקיים פעילות הסברה כזאת.

**לירון: בשנה שעברה התקיים מפגש ראשון וייחודי בבית הגאה עם קבוצת סטודנטים וסטודנטיות הלומדים בקורס 'רב'תרבותיות' במכללת קיי [בהנחיית, לא"ש]. אנדי:** נכון, ובמפגשים כאלה אנחנו מסבירים על הקהילה, על העמותה, מביאים פעילים שיספרו על עצמם, על הבית הגאה, על איך זה להיות להט"ב בדרום - זה לכשעצמו מעניין, זאת אומרת, ההצטלבות הזאת של להיות להט"ב ולגור בדרום, מתוך בחירה, זו חוויה ובחירה שלא מובנת מאליה.



## לירון: אני מניחה שאתם פועלים בעיקר בבתי ספר במגזר היהודי. מה לגבי בתי ספר ערביים? אני יודעת שזה נושא עדין מאוד במגזר הערבי ויהיה קשה יותר לביצוע. אבל מה עם לפנות לאנשי ציבור ועשייה בולטים במגזר היהודי בדרום ודרכם לנסות לקיים שיתוף פעולה חינוכי ערכי כלשהו?

**אנדי:** באופן כללי, זה ברור לנו שיש להט"בים בקרב הציבור הערבי בדרום שצריכים מענה. אבל המענה הזה צריך להיות מאוד רגיש, וכמובן יהיה חייב לערב גורמים מתוך הקהילה הערבית ולתת מענה מותאם שתפור למורכבויות שקיימות שם.

## לירון: יש להט"בים ערבים שמגיעים אליכם? יש להט"בים מאוכלוסיות רגישות, כמו דתיים, חרדים וכדומה?

**אנדי:** בהחלט יש. אבל המענה שלנו, חוץ מהקבוצות החברתיות הקיימות כמובן, כרגע הוא באמצעות שתי העובדות הסוציאליות שפועלות בקליניקה הלהט"בית בבית הגאה, שנפתחה בשנת 2017 וממומנת בידי אגף הרווחה בעיר. העובדות הסוציאליות מלוות את המגיעים לקליניקה מבחינה נפשית, והן יכולות גם להפנות אותם לגורמים אחרים שיכולים לסייע. אם מדובר במקרה חירום, אנחנו מפנים לאגודה הארצית למען זכויות הלהט"ב כי לה יש יותר משאבים לעזור במצבים קריטיים. אנחנו כמובן תמיד שואפים לשפר את המענים שאנחנו נותנים, ואם נוכל למצוא מישהו או מישהי מהחברה הערבית שיהיה מוכן להתנדב ולהוביל את העשייה בתחום הזה, זה יהיה הדבר שהכי



תחושת הלבד שאני הרגשתי. אז במובן הזה, הנתינה שלי, בהיותי מנהל של קבוצת קריאה קווירית באוניברסיטה, היא סוג של תיקון מבחינתי - לתת מהמקום שלי לא היה. הדבר השני הוא הרצון לתרום את חלקנו בשינוי החברתי שאני ואחרים היינו רוצים לראות בעולם. אני חי בדרום, וכאדם טראנסג'נדר יש לי אינטרס ברור מאוד שיהיה לי מענה כאן בדרום, שאני לא אצטרך להצפין וללכת למקומות אחרים בשביל כל דבר קטן, כמו שירות רפואי הולם ומכבד וגם לא לפחד ללכת ברחוב.

**לירון:** בעצם אתם רוצים דרך אקטיביזם להשפיע על אופי החיים כאן.

**אנדי:** נכון מאוד. אני ועוד רבים בקהילה הלהט"בית מאמינים שהעיר הזו היא מקום מדהים לחיות בו כלהט"ב, יש בו תחושת קהילתיות וגיבוש שאין בהרבה מקומות אחרים.

**לירון:** על אילו הישגים בולטים של הבית הגאה אתה יכול להצביע?

**אנדי:** קודם כול נתחיל בעובדה פשוטה לכאורה, בבית הגאה פועלת מזה כ-25 שנה קבוצת סגור"ל המיתולוגית, אותה הקבוצה שפעלה בראשית דרכו של הבית הגאה, לפני שהיה בכלל 'בית', וכיום היא פתוחה לכלל הבאים והבאות, ולא רק לסטודנטים, בני 18 ומעלה. עצם העובדה שדבר כזה יכול להתקיים - מסורת להט"בית בת כל כך הרבה שנים שמשתמרת כאן בבאר שבע, זה דבר מדהים בפני עצמו.

**לירון:** ואחד ההישגים המשמעותיים של הבית הוא קיום מצעד הגאווה בעיר. היה דרוש מאמץ רב כדי שהוא יתקיים. מה עמד מאחורי הצלחת קיומו לבסוף ואיזו מטרה הוא משרת?

**אנדי:** המצעד בבאר שבע עבר גלגולים רבים עד שהגיע להיות מצעד פומבי. בשנת 2010, התקיים בבאר שבע אירוע הגאווה הראשון "אירוע הגאווה והסובלנות של באר שבע" בסיוע עיריית באר שבע, ואליו הגיעו כ-600 אנשים. הוא התקיים אי שם על הגג של מרכז הצעירים בעיר העתיקה והיה די נחבא ולא כל כך גלוי במרחב הציבורי. בשנים לאחר מכן התקיימו אירועים דומים ברחבת מרכז הצעירים והקהל גדל יותר ויותר מדי שנה. בשנת 2016 רצו לקיים את המצעד במתכונת של תהלוכה, כפי שנעשה במקומות שונים ורבים בעולם, על שדרות רגר [רחובה הראשי של העיר באר שבע (לא"ש)], במקטע קצר של כחצי קילומטר, ברחוב. בהתחלה נתנה המשטרה אישור לקיום המצעד, אבל אז לפתע כמה ימים לפני קיום המצעד המשטרה חזרה

יוכל לעזור לנו. זה בעצם דבר שקורה הלכה למעשה בכל הקבוצות שלנו - בא אדם, שהנושא קרוב לליבו ומוביל הנחייה ועשייה באותו התחום. הפעילות שלנו בעצם תלויה בעשייה של היחידים. אני חושב שהעשייה היא סוג של אקטיביזם שהבית הגאה עושה, וממש עושה הבדל. אם אני לא אעשה אף אחד לא יעשה.

**לירון:** סוג של חלוציות להטב"ת.

**אנדי:** לגמרי. ויש לזה משמעות. גם אם אני 'רק' מגיע ומשתתף במפגש, עצם הפעולה מסייעת בעצם לקיומו של אותו המפגש. גם למעשים הכי טריוויאליים, כמו להגיע ולעמוד בדוקן, יש משמעות עצומה בעיניי, והיא מלווה בתחושת סיפוק אדירה.

**לירון:** אחד הדברים המעניינים שאני יכולה לחשוב עליהם בהקשר של התפתחות הקהילה הלהט"בית בעיר, וגם בכלל, הוא שימת הדגש בשנים האחרונות על משפחה להט"בית - הרצון להקים משפחה ולהביא ילדים וליצור מקום מכיל ומחבק למשפחות כאלה.

**אנדי:** נכון. בתוך הקהילה יש היום המון משפחות חד-מיניות עם ילדים. כשמגיעים לבית הגאה רואים שיש לנו פינת משחקים לילדים והם יכולים להגיע עם הוריהם. באמת יש הרגשה של משפחתיות מעצם קיומן של משפחות כאלה, אבל בקהילה הבאר שבעית זה מרגיש שזה הרבה יותר מודגש. יכול להיות שזה האופי של העיר באר שבע ושל הדרום בכלל. יותר מערים במרכז בבאר שבע מרגישים שקיימת קהילה מגובשת שיש בה הכול, עם פוטנציאל אדיר לעשייה, קהילה שמורכבת - החל מסטודנטים שמגיעים לפה בפעם הראשונה וכלה במשפחות גאות ובמשפחות של הורים לילדים גאים. יש לנו, למשל, קבוצה של אימהות גאות, שהן אימהות לילדים להטב"ים והן אקטיביסטיות מאוד.

**לירון:** בעצם כל הפעילות שלכם, או רובה לפחות, היא בהתנדבות. מה יכול להניע אנשים לבוא ולתת מהזמן שלהם ומהמרץ שלהם למען אחרים ולמען פעילות שהיא הרבה פעמים לא קלה ולא פשוטה - גם בממד הנפשי, בין השאר?

**אנדי:** אני חושב שכמה דברים. אני יכול לדבר גם בשם עצמי, אבל אני חושב שאני לא מייצג רק את החוויה שלי. הרבה אנשים שמגיעים לזה בעצם רוצים לתת משהו שלהם לא היה. הם לא מגיעים מתחושה שהם חייבים אלא רוצים לתת מעצמם. מהמקום האישי שלי, היה לי לא רק רצון להכיר אנשים מקהילה, אלא ממש להיות מעורב ולייצר. כשאני הייתי בביה"ס למשל, לא הכרתי להט"בים אחרים, למרות שהיה לי ברור שהם קיימים. עצם הקיום שלי הוכיח לי שזהו, לא יכול להיות שאני היחיד, אבל פשוט לא ראיתי את זה סביבי. התחלתי לשים על עצמי פריטי גאווה, להיות מעין מגדלור, כי היה לי חשוב מאוד שאנשים אחרים לא ירגישו את

דווקא לקרב לבבות. במקרים שבהם כן מתרחשים גילויי הומופוביה כאלה ואחרים הבית הגאה נותן גב וסיוע לפונים, ואחת השאיפות שלנו היא לספק בעתיד הקרוב סיוע משפטי ואולי אפילו רפואי במקרים שכאלה.

#### **לירון: מילות סיכום להמשך הדרך של הבית הגאה בבאר שבע?**

**אנדי:** לספק מענה רב יותר לפונים ולפונות אלינו ובעיקר בדגש פרטני על האוכלוסייה הטראנסית ועל אוכלוסיות מוחלשות או ספציפיות, כמו להט"בים דתיים וערבים, או אפילו דוברי רוסית; לתת מענה משפטי לפונים אלינו בדומה למענה ולסיוע הסוציאלי שאנו מעניקים לפונים מזה כשנתיים. עוד שאיפה היא להרחיב את פעילויות ההווי של הבית הגאה ולתת לאנשים את התחושה הזו של קהילה שאינה נוסבת רק סביב מחאות אלא שגם אפשר לייצר פה מפגש חברים ולחיות את היום יום, לא רק להתאבל על אובדנים אלא לחגוג גם את הניצחונות, כמו למשל החגיגה שקיימנו בפאב הביאליק 26 בעת הזכייה באירוויזיון בשנה שעברה, אירוע תרבות בולט של קהילה הגאה שדי נכסה אותו לעצמה. בחגיגה שלנו השתתפו כמה מאות חברי קהילה וכשהכריזו על ניצחונה של נטע ושל מדינת ישראל בתחרות, אני זוכר שהסתכלתי מסביב וראיתי שהונפו דגלי גאווה וגם דגלי ישראל יחדיו. אני חושב שהפנים שלנו לעתיד ועלינו להמשיך לעשות את מה שאנחנו עושים ויותר טוב."

אנחנו נפרדים ומקווים להתראות שוב באחד מאירועי קהילה שיתקיימו בקרוב, או במפגש עם סטודנטים שלי שיבקרו בבית הגאה, או בכל הזדמנות פומבית אחרת שלא הייתה קיימת עד לפני שנים לא רבות.

אומרים ש'בית הוא היכן שנמצא הלב'. ובהחלט, עצם קיומו של הבית הגאה בבאר שבע קשור בקשר הדוק להמוני לבבות של פעילים ופעילות, חלוצים וחלוצות, אשר בנתינתם הרבה, בחזונו ובאמונתם סייעו בהקמתו, בהתפתחותו ובשימורו של הבית הגאה בבאר שבע, וברבות השנים הוא הפך לבית שני, אם לא ראשון, לרבים ורבות שרואים ורואות בו בית, ובאנשיו ובנשותיו - משפחה. ■

בה בטענה שהתקבלו התרעות על איזמים בשל 'פגיעה ברגשות הציבור הדתי בעיר' והוצע לחברי הקהילה לצעוד במתווה צדדי. הבית הגאה עתר לבג"ץ, אך העתירה נדחתה ובג"ץ קבע שהמצעד יוכל להתקיים לאורכם של 100 מטרים בסמטה צדדית בעיר. במחאה על החלטה זו החליט הבית הגאה לבטל את המצעד לגמרי ולקיים עצרת מחאה ברחבת העירייה.

מה שמצחיק הוא שבהפגנת המחאה שהתקיימה במקום המצעד השתתפו כ-2,500 משתתפים, ובסופו של דבר, השיגו מתנגדי המצעד את ההפך ממה שקיוו: הפגנת המחאה של הבית הגאה בבאר שבע סוקרה בכל ערוצי הטלוויזיה ובעיתונות הארצית, פוליטיקאים רבים הגיעו להפגנה והתראיינו, והנראות שהבית הגאה בבאר שבע זכה לה הייתה רבה משמעותית מהנראות שסביר שמצעד רגיל היה זוכה לה. בשנה לאחר מכן התקיים המצעד הראשון במימון ובתמיכה של העירייה והמשרה ובמעמד ראש העיר רוביק דנילוביץ שאגב מאז מגיע לאירועים רשמיים של הבית הגאה'.

#### **לירון: זכתם סוף סוף לתמיכה ממסדית.**

**אנדי:** לגמרי. תוצר של עבודה קשה וממושכת שנושאת פירות. הינה, למשל, בבחירות האחרונות ראש העיר קיים איזושהי עצרת שהוא הזמין אליה נציגי קהילות בעיר והוא פנה אלינו אישית והזמין את הבית הגאה להשתתף. דבר זה מצביע על הלגיטימציה ועל השינוי המדהים שחל בתפיסה בעיר, וכעת מוסדותיה מתחילים לראות בנו קהילה לגיטימית ונוכחת בעיר.

#### **לירון: ומה עם הקשר עם האוכלוסייה הבאר שבעית? נתקלתם בקשיים עימה בעבר?**

**אנדי:** זה מרגיש הרבה פעמים שיש איזושהי תפיסה שבטח ממש קשה להיות להט"ב בבאר שבע כי היא נתפסת כמאוד שמרנית. עכשיו, גם בחוויה שלי וגם של הרבה להט"בים פה, אנחנו לא מרגישים פחות בטוחים כאן לעומת תל אביב, למשל. זה לא שאין גילויי הומופוביה, אבל הפער בין התפיסה לגבי העיר ומה שמתקיים בפועל הוא גדול. גם הרבה פעמים אנשים בעיר לא ממש מכירים את העניין וזה בשבילם חוויה ראשונית, הם לא ממש בטוחים איך להגיב, והתגובה שלהם אולי לפעמים נובעת יותר מסקרנות וממקום קצת יותר תמים. בגלל האופי החם של העיר הרבה אנשים מרגישים יותר בנוח לשאול שאלות וזה מהווה פתח לשיח אמיתי ממש. הרבה פעמים התקשורת אוהבת להגזים ולהציג את הדברים בצורה פופוליסטית. למשל, כשהתקנו את הדגלים במשכן החדש של הבית הגאה לפני כשלוש שנים יצאו סיפורים בתקשורת שבית הכנסת הסמוך אלינו התרעם וכעס, אבל בשטח זה פשוט לא היה ולא נברא. זה ממש חבל, כי סיפורים כאלה סתם מלבים כעס במקום לנצל את ההזדמנות

הבית הגאה בבאר שבע  
רח' סמילנסקי 36,  
העיר העתיקה באר שבע  
ליצירת קשר ופניות: דף פייסבוק  
בית גאה בבאר שבע ובדרום'  
<https://www.facebook.com/proudHouseBS>





# במת דיון

מה אומרים חברי הסגל על  
צדק חברתי ואפליה  
במערכת החינוך ובהכשרת המורים

## האם אנחנו באמת רוצים להקשיב לילדים?

תרצה לזין

הזכויות המופיעות באמנה שייכות לשלוש קבוצות:

- א. זכויות הגנה (Protection)
- ב. זכויות של סיפוק צרכים (Provision)
- ג. זכויות ההשתתפות (Participation).

**זכויות ההגנה** - לקבוצה זו שייכות הזכויות העוסקות בהגנה מפני ניצול, התעללות, ענישה קשה והזנחה, וכן הזכות שלא להינתק מההורים והזכות לאימוץ. זכויות ההגנה עוסקות גם בילדים בעלי צרכים מיוחדים, כמו מיעוטים, מלחמה, פליטים ונכים.

**זכויות הקשורות לסיפוק צרכים** - אלו הן הזכויות הקשורות בנגישות לשירותים שונים, כמו בריאות, חינוך ורווחה. האמנה מתייחסת גם לזכות לזמן פנוי ולפעילויות תרבותיות ובידוריות. בקטגוריה זו נמצאות גם הזכות לקבלת מידע והזכות להגדרה עצמית.

**זכויות ההשתתפות** - בקבוצה זו נכללות הזכות לחופש ביטוי, הזכות להיחשף למידע, הזכות להגדרה עדתית, הזכות להתארגנות וזכות הילד להשתתף בהחלטות הקשורות לחייו. הסעיף מרחיק הלכת ביותר, המעמיד את הילד כשותף פעיל בחברה, הוא סעיף 12 המקנה לילד את הזכות להישמע בכל הליך שיפוטי או מנהלי הנוגע לו במישרין או בעקיפין, ואת הזכות להביע דעה בכל עניין הנוגע לו תוך מתן משקל ראוי לדעותיו.<sup>1</sup>

פרסום האמנה בדבר זכויות הילד היווה אבן דרך בנוגע לתפיסה שהילדים והילדות לא ייתפסו עוד כאובייקט פסיבי ללא

1 האמנה בדבר זכויות הילד כ"א 31, 221. נפתחה לחתימה ב-1989.

ד"ר תרצה לזין היא ראש התמחות הגיל הרך וראש תוכנית שנה א'. מזה כתשע שנים שהיא מארגנת במכללה יום עיון מיוחד המוקדש לזכויות הילד. ד"ר לזין חוקרת את הפרספקטיבה של הילדים בעשייה החינוכית בגני הילדים ואת קידומו של שיח אותנטי בין גננות לילדים.

לזין אינם רגילים שמקשיבים להם. לרוב לא שואלים אותם מה האוכל המועדף עליהם, מה מעניין אותם ללמוד בגן או בבית הספר ואיך לדעתם כדאי ללמד זאת.

האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד העמידה במקום מואר את העיקרון הדין בזכותם של ילדים להביע את עמדתם בעניינים הנוגעים להם. העיקרון המתייחס להשתתפות הילד הוא אחד מהחידושים המרכזיים ביותר שבה. עיקרון זה מעמיד את הילד במרכז תהליך קבלת ההחלטות בענייניו ומבקש להעניק מקום ראוי לנקודת ראותו, לרצונותיו ולטובתו בכל הקשור להחלטות העוסקות בחייו.

האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד התקבלה על ידי האו"ם בנובמבר 1989 (United Nations, 1989) ונכנסה לתוקף בישראל בספטמבר 1990. האמנה מבטיחה לילדים קשת רחבה של זכויות אקטיביות אזרחיות, פוליטיות, חברתיות, כלכליות ותרבותיות. הזכויות ניתנות לכל ילד/ה כדי להבטיח את זכויותיו/ה כאדם עכשיו בהווה. הענקה זו מהווה את הבסיס לחברה אזרחית ראויה בעתיד.



תקנון בית הספר, המציאות מראה שקיימות סתירות רבות בין הערכים שלהם מטיפים גן הילדים ובית הספר לבין הצורה שבה הם מתנהלים. רוב גני הילדים ובתי הספר עדיין אינם מאפשרים לתלמידים הזדמנות למעורבות ולהשתתפות אמיתית.

## עד כמה קולם של ילדים צריך להיות מרכזי בחינוך הילדים?

הקשבה לילדים ושיתופם בתהליך קבלת החלטות מבטאים יחס של כבוד לילד כאדם. כמו כן, הקשבה לילד ושיתופו מקדמים את תחושת השייכות של הילד כי הם יוצרים חיבור של הילד לתהליכים הנוגעים להחלטות בענייניו, לתוצאותיהם ולהשלכות שיהיו להם על אורח חייו. גם הנוכחות הפיזית של הילד והשתתפותו בקבלת ההחלטות מאפשרות למקבלי ההחלטות להתרשם ממנו ישירות כאישיות עצמאית ולשמוע אותו כדי להבין אותו לעומק.

נוסף לערך ההתפתחותי והחינוכי בעבור הילדים, הקשבה לקולם של ילדים מאפשרת להכיר פרספקטיבות וטענות שהן שונות מאלה של המבוגרים. על פי דבריו של מלגוצ'י (1998, בתוך DeMarie, 2007), ישנה חשיבות שאנשי החינוך יתייחסו לדבריהם של הילדים כדי להבין מה מעניין אותם הוא מוסיף וטובע את האמרה החשובה: "דברים על ילדים ועבור ילדים ניתן ללמוד רק מילדים" (Malaguzzi, 1998, p.51), בתוך DeMarie, 2007). השתתפות עונה על הצורך הבסיסי והאוניברסלי - של ילדים ושל בוגרים כאחד - לאוטונומיה אישית.

המודל של הרט (הרט, 1992) הוא מודל בן שמונה שלבים המדרג פרקטיקות שונות שמטרתן לממש השתתפות ילדים. הרמות הנמוכות מסמלות צורות שונות של אישיות ילדים, כגון רמה של **מניפולציה** (manipulation) - כשילדים עושים או אומרים מה שמבוגרים מציעים להם, אך אין להם הבנה אמיתית של העניין או כשילדים נשאלים מה הם חושבים, מבוגרים משתמשים בכמה מהרעיונות שלהם אך לא אומרים להם מה ההשפעה שלהם על ההחלטה הסופית. רמה של **קישוט** (decoration) - כשילדים משתתפים באירוע, לדוגמה: שרים, רוקדים, אך הם אינם מבינים באמת את העניין. רמת **טוקניזם** (tokenism) - שלכאורה מתקיימת התייעצות עם ילדים וניתנת להם הזדמנות להשתתף, אבל לא נעשית הכנה משמעותית כלשהי, והילדים נדרשים לתקשר בהתאם לכללים המתאימים למבוגרים ולא לילדים.

הרמות הבאות מסמלות שיתוף אמיתי של ילדים בהליכי קבלת החלטות. ברמה הרביעית "**הוחלט אך עודכן**" (assigned but informed) - המבוגרים החליטו על פרויקט וילדים התנדבו להשתתף בו. הילדים מבינים את הפרויקט ויודעים מי החליט שהם צריכים להיות מעורבים ולמה. המבוגרים מכבדים את

דעה או השקפה אלא יהיו סובייקט בעל רעיון עצמאי ודעה, בעלי יכולת לתאר ולפרש את חיי השגרה שלהם, בעלי כוח ועוצמה ובעלי זכות להיות מעורבים בהחלטות אשר ישפיעו עליהם (דיין, 2007).

רעיונות האמנה באשר לילדים ולילדות תרמו לקריאה לשמוע את קולם של הילדים והילדות ולאפשר להם לתרום לחברה באמצעות הצגת דעותיהם ורעיונותיהם. כל זאת מתוך הבנה כי תקופת הילדות, היא תקופה בפני עצמה, ולא תקופת הכנה לעתיד. מתוך כך, ההתייחסות לילדים דוגלת בהבנה שהילדים הם חלק מקבוצה, והם פועלים במרחב התרבותי-חברתי. מעצימים את הילדים כאשר מבינים שהם מסוגלים להביע את עצמם, שהם בעלי כוח ועוצמה, והם מבנים את הידע שלהם דרך ההתנסויות המגוונות שהם חווים במהלך חייהם (דיין, 2007, 2012).

החקיקה היא אחד האמצעים להסדרת זכויות הילד במערכת הרווחה. מאז הקמת המדינה בעיקר בשנות ה-90 התרחשה מלאכת החקיקה האינטנסיבית כביטוי להשקפת האמנת זכויות הילד. החקיקה בישראל עסקה בנושאים שנגעו בעיקר להגנה על הילד מפני פגיעה וניצול והבטחת רווחתם. עם זאת, עדיין נדרשת חקיקה כדי לצמצם את הפערים ביישום עקרונות אלה ולתת מענה מלא לצורכי הילדים הגדלים בגלל הגידול הדמוגרפי של האוכלוסייה ובשל הפערים הכלכליים והפרטת השירותים.

בתחום החינוך - האמנה לזכויות הילד מציבה את הדרישה לחינוך מתמשך לכיבוד הזכויות. על מסגרות חינוך מוטלות אחריות כבדה במשימה זו כי ילדים מבלים בגני ילדים ובבית הספר חלק ניכר מתקופת ילדותם. זכותם של ילדים, שבית הספר יהווה עבורם מקום משמעותי שבו רואים בהם בני אדם בעלי זכויות, מתייחסים אליהם בהוגנות ושבו הם משתתפים בחיי בית הספר בהתאם ליכולותיהם המתפתחות.

אף על פי שמשרד החינוך קידם את זכות ההשתתפות של תלמידים בקביעת תוכנית הלימודים ומעורבותם בניסוח





מהשלב: א. **סיכוי להשתתפות** המתרחש כאשר קיימת מחויבות אישית של מבוגר או הבעת נכונות; ב. **הזדמנות להשתתפות** המתרחשת כאשר מתקיימים התנאים המאפשרים השתתפות, כגון הכשרה, מיומנויות ומשאבים; ג. **מחויבות להשתתפות** המתרחשת כאשר מתבססת מדיניות המאפשרת לרמה מסוימת של השתתפות להפוך למרכיב מובנה בתוך המערכת הארגונית.

שיר (שם) מדגיש כי פרקטיקות השתתפותיות עשויות להתפתח ולנוע עם הזמן לרמות גבוהות יותר של השתתפות. כפי שמציינת טיסדל (Tisdall, 2015) כל פרויקט של השתתפות עשוי להיות ממוקם בשלב מסוים של הסולם בנקודת זמן מסוימת, ואפשר שיתקדם לשלב גבוה יותר בהמשך. הזכות להשתתפות אינה מחייבת כי כל פרקטיקה השתתפותית תשאף לרמות ההשתתפות הגבוהות ביותר (הרט, 1992). ההשתתפות מושפעת ממגוון רחב של גורמים וצריכה להיות מותאמת להקשר, לתרבות וכמובן לגיל של הילדים ולנושאים הקשורים לילד האינדיבידואלי ולמשפחתו, למידת בגרותם של הילדים, לערכים תרבותיים ועוד.

**אם נבקש מהילדים שלנו לספר מי הדמות הכי משמעותית שהשפיעה עליהם בתקופת הגן, בביה"ס היסודי, בתיכון, נגלה מכנה משותף לכולם: זה יהיה המחנך, הגננת, המורה, המרצה - המאמין בילד והרוצה להקשיב לו, לכבדו ולשתפו בהחלטות חשובות. מהנאמר מתבקש שבתהליך ההכשרה של הסטודנטים נדגיש תהליכים שבהם סטודנטים יתנסו בקידום הקשבה לקולם של תלמידים ויעודדו את השתתפותם בתהליכי למידה ובקביעות אחרות הנוגעות לחייהם כאינדיבידואל וכקבוצה - מתוך אמונה ביכולת שלהם.**

נקודת מבטם. ברמה החמישית **היועצות ויידוע** (consulted and informed) - הפרויקט מנוהל בידי מבוגרים אך יש היועצות בילדים. יש להם הבנה מלאה של התהליך ודעותיהם נשקלות ברצינות. ברמה הבאה, **יוזמת המבוגר ושיתוף הילדים בהחלטות** (adult initiated - shared decision with children) - הרעיון המקורי של המבוגר אך ילדים מעורבים בכל שלב של התכנון והיישום. הם מעורבים בקבלת החלטות ולא רק דעותיהם נשקלות. ברמה אחרונה, **ילדים יוזמים ומשתפים מבוגרים בהחלטות** (child initiated and directed) - הרעיונות הם של הילדים והם מזמינים מבוגרים להיות שותפים להם. אף שסולם ההשתתפות של הארט גובש ונוצר בהקשר של שיתוף ילדים בהחלטות ציבוריות הוא עורר הדים רבים וצוטט בספרות ככלי לניתוח דרגות השתתפות של ילדים גם בהליכי קבלת החלטות בנוגע לילדים במערכות חינוך.

מודל מרכזי נוסף שהציע לנסדאון (Lansdown, 2001) מבחין בין שלוש רמות של השתתפות: **תהליכי היועצות**, המשמשים מבוגרים לצורך השגת מידע מילדים; **יוזמות השתתפותיות** המעורבות ילדים בפיתוח מדיניות ושירותים **ופרקטיקות של סינוור עצמי** המעצימות ילדים ומסייעות להם לזהות ולהגשים מטרות ויוזמות שלהם עצמם.

שיר (2001) פיתח את מודל ה"נתיבים להשתתפות" המגדיר חמישה שלבים של השתתפות ילדים:

- א. **קולם של הילדים נשמע**
- ב. **לילדים ניתנת תמיכה בהבעת דעותיהם**
- ג. **דעותיהם של הילדים נשקלות במסגרת השיקולים**
- ד. **הילדים מעורבים בתהליכי קבלת ההחלטות**
- ה. **הילדים חולקים בכוח ובאחריות לקבלת ההחלטות.**

המודל של שיר אפיין גם שלוש רמות המבטאות את מידת המחויבות של מבוגרים לתהליך ההשתתפות בכל אחד

### מקורות למאמרה של תרצה לוי

דיין, י' (2007). **הכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך, הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.  
דיין, י' (2012). שיתוף ילדים וילדות בהדרכת הסטודנטית בהתנסות המעשית בגן. **הד הגן**, מרץ ג', 8-14.

DeMarie, D. (2007). *A Trip to the Zoo: Children's Words and Photographs*. Retrieved from: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/demarie.html>

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF.

Lansdown, G. (2001). Promoting children's participation in democratic decision-making. Florence, Italy: UNICEF. International Child Development Centre.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107-117.

Tisdall, E. K. M. (2015). Addressing the challenges of children and young people's participation: Considering time and space. In T. Gal & B. Faedi Duramy (Eds.), *International perspectives and empirical findings on child participation* (pp. 381-404). New York, NY: Oxford University Press.

# לפרוץ גבולות: איך מכילים סטודנטים עם מוגבלויות בלימודים לתואר ראשון בהוראת חינוך גופני?

אורלי קיים

ד"ר אורלי קיים, מנהלת מרכז התמיכה והנגישות והמכינות הקדם-אקדמיות במכללה האקדמית בווינגייט, מציגה אסטרטגיות מוצלחות להתאמת הלימודים לצורכיהם הייחודיים של סטודנטים עם מוגבלויות. במאמר זה היא מביאה שלושה סיפורי הצלחה ומראה את הערך המוסף בהכללת מורים לחינוך גופני עם מוגבלויות.

בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי מלוא יכולתו". כדי ליישם את החוק המוזכר לעיל, דהיינו, להעניק הזדמנות שווה אמיתית לכל סטודנט וסטודנטית העומדים בדרישות הקבלה לתואר הראשון בהוראת חינוך גופני, יש להשקיע מאמצים רבים ולחשוב באופן פתוח ויצירתי על פתרונות שונים שיאפשרו את מה שאולי נראה במבט ראשון בלתי אפשרי - להפוך אנשים עם מוגבלויות שונות למורים לחינוך גופני. עידוד הכלתם של סטודנטים עם מוגבלויות במסלולי ההכשרה לתואר ראשון בתחומי החינוך הגופני והספורט, חשוב לא רק לצורך יישום החוק, אלא גם לאורך של מסקנות מחקר ענף בתחום המלמדות על תרומתו הרבה של העיסוק בפעילות גופנית לשיפור רווחתם הנפשית ואיכות חייהם של אנשים עם מוגבלות.

האתגר המורכב ביותר בהכלתם של סטודנטים עם מוגבלויות בלימודים לתואר בענפי החינוך הגופני והספורט הוא בשילובם בקורסים המעשיים, כמו כדורסל, כדורגל, שחייה, ריצה, התעמלות מכשירים, ריקוד ועוד, ובהתנסות המעשית בהוראת חינוך גופני בבתי הספר. סטודנטים עם מוגבלות פיזית או חושית (לקות ראייה או שמיעה) אינם יכולים לבצע כל פעילות פיזית הנדרשת מהם במסגרת הקורסים המעשיים. ברמה הכללית, יש שני תחומים עיקריים שחשוב להתייחס אליהם בהכלת סטודנטים עם מוגבלויות בלימודים להוראת חינוך גופני, כמפורט להלן.

## מרכז תמיכה ונגישות

בכל מוסד להשכלה גבוהה אמור להיות מרכז תמיכה ונגישות לסטודנטים עם מוגבלויות או לקויות למידה. במוסדות המציעים לימודים לתואר בהוראת חינוך גופני חשיבותו של מרכז התמיכה גדולה לאין שיעור. תלמידים המתמודדים עם מוגבלות שעשויה להשפיע באופן כלשהו על תפקודם

אמר זה הוא מאמר על פריצת גבולות, או ליתר דיוק, על פריצת מוגבלויות. מאמר זה נולד מתוך ניסיון של שנים בהכלתם של סטודנטים עם מוגבלויות שונות במסלולי הלימוד לתואר ראשון בהוראת חינוך גופני. אך מעל הכול, מאמר זה נולד מההשראה הרבה שמעניקים המורים ב'ה' וע', ששמו להם למטרה להיות מורים לחינוך גופני, חרף מוגבלותם, ועשו את הבלתי ייאמן כדי להגשים את חלומם.

במאמר זה אבקש להראות כיצד סטודנטים עם מוגבלויות שונות, לרבות מוגבלויות פיזיות, מוטוריות או סנסוריות (חושיות), יכולים להיות מורים לחינוך גופני ולהשתלב בתוכניות הלימוד הרגילות להוראת חינוך גופני. אציג אסטרטגיות מוצלחות להכלת סטודנטים עם מוגבלויות ואפרט את התועלת הרבה הצומחת מהכלה זו לסטודנטים עצמם, לחבריהם לספסל הלימודים ללא מוגבלויות ולתלמידי מערכת החינוך.

יותר מ-1.4 מיליון אנשים בישראל, המהווים 21% מהאוכלוסייה הבוגרת (בני 20 ומעלה) חיים עם מוגבלות. כך עולה מהדו"ח הסטטיסטי השנתי של נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות בישראל לשנת 2017. עוד מגלה הדו"ח כי אנשים עם מוגבלות עובדים פחות, משכילים פחות, מרוויחים פחות ורווחתם הנפשית פחותה משל יתר האוכלוסייה. חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התשנ"ח - 1998) מגדיר אדם עם מוגבלות כ"אדם בעל לקות פיזית, נפשית או שכלית לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים". מטרתו של החוק היא "להגן על כבודו וחירותו של אדם בעל מוגבלות ולעגן את זכותו להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו





## התאמות בקורסים המעשיים

אסטרטגיה נוספת שיש לנקוט בהכלת סטודנטים עם מוגבלויות בלימודים להוראת חינוך גופני היא בהתאמות להשתתפות בקורסים המעשיים, הדורשים פעילות גופנית. התאמות אלה יכולות להתבצע באופנים שונים, כמפורט להלן (הוצלר, בדפוס):

- 1. השתתפות עם התאמה** - סטודנט עם מוגבלות המהווה מכשול להשתתפות בקורס המעשי יכול להיעזר בהתאמה בטכניקת הביצוע, בציוד, בתנאי הסביבה, בחוקים או בהוראות כדי להצליח להשתתף בקורס לצד סטודנטים ללא מוגבלות.
- 2. השתתפות מעורבת** - השתתפות בקורס מעשי בעזרת סטודנט עמית ללא מוגבלות, למשל, סטודנט עם מוגבלות בראייה יכול לרוץ כשהוא מלווה בסטודנט עמית.
- 3. השתתפות בפעילות נפרדת** - פעילות גופנית מיוחדת לסטודנטים עם מוגבלויות, המקבילה לפעילות המועברת בקורס מעשי ספציפי.
- 4. השתתפות מקבילה** - השתתפות סטודנטים עם וללא מוגבלות באותה סביבת פעילות, אך בתנאים שונים המבטיחים את פעילותם האיכותית, למשל טורניר טניס בכיסא גלגלים במקביל לטורניר טניס רגיל.
- 5. שילוב במהופך** - סטודנטים ללא מוגבלות משתלבים במסגרת פעילות של סטודנטים עם מוגבלות, כמו משחק כדורסל בכיסא גלגלים.

## התאמות בהתנסות המעשית בהוראה

אתגר נוסף העומד בפני סטודנטים עם מוגבלויות הלומדים לתואר ראשון בהוראת חינוך גופני הוא בהתנסות בהוראה בבתי ספר יסודיים. אם לסטודנט מוגבלות פיזית או מוטורית שבעקבותיה הוא לא יכול, למשל, להדגים תרגילים מסוימים, הוא יכול לשקול שימוש בסרטוני וידאו או בהדגמה על אחד התלמידים. במקרים אחרים, למשל, אם מדובר בסטודנט עם לקות ראייה, יש לשקול להצמיד לו סטודנט מלווה שישמש אסיסטנט. במקרה כזה האסיסטנט יסייע לסטודנט להגיע למקום הנכון, לארגן את הציוד הנדרש לשיעור, וגם יעביר לו במילים את מה שהסטודנט לא רואה, כמו ביצועי התלמידים בשיעור, כדי שהסטודנט יוכל למשב את התלמידים בעצמו. כדי להמחיש ביתר בהירות את המורכבויות שעימן מתמודדים סטודנטים עם מוגבלויות הלומדים לתואר ראשון בהוראת חינוך גופני ואת ההתאמות שעשויות לעזור להן, אבקש לספר לכם על ב', עיוור מלידה, שסיים את לימודיו בהצלחה במכללה האקדמית בוינגייט ועובד כיום כמורה לחינוך גופני.

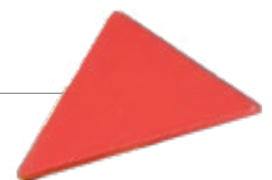
בהשתתפות בקורסים עיוניים או מעשיים צריכים להיות מופנים למרכז התמיכה, כבר עם קבלתם ללימודים. שם ילמדו מהסטודנט באופן אישי עם אילו קשיים ומגבלות הוא מתמודד. מנהלי מרכז התמיכה והנגישות ביחד עם הסטודנט ירכיבו את מערכת השעות המתאימה לו וידאגו להתאמות הייחודיות שהוא זקוק להן במסגרת הקורסים המעשיים, וזאת תוך התייעצות עם מרצי הקורסים. גם אופן ההיבחנות בקורסים השונים צריך להיבדק בהתאם למוגבלות. במקרים שבהם הסטודנט אינו יכול לעמוד בדרישות ההיבחנות בקורסים המעשיים אפשר למצוא דרכים חלופיות, כמו למשל, הארכת זמני המדידה, העברת מערכי שיעור בנושאים שעליהם נבחנים הסטודנטים, מתן הערכה על מאמץ במקום על תוצאה ועוד.

מרכז התמיכה והנגישות במוסדות להוראת חינוך גופני צריך להעניק ליווי לסטודנטים עם מוגבלויות, החל משלב הגשת הבקשה להתקבל ללימודים ותהליך הקבלה ועד לכניסתו ללימודים ובמהלך שנות לימודיו במכללה. חשוב שאחד מאנשי המרכז יעקוב אחר התקדמותו של הסטודנט באופן אישי אחת לחודש, לפחות, כדי לבדוק שההתאמות שאושרו לו אכן מתבצעות, כדי לבחון אם הוא זקוק להתאמות נוספות או שונות מאלה שאושרו לו, כדי לשמוע ממנו באופן אישי על התקדמותו בלימודים ועל דברים שמפריעים לו, ובעיקר כדי להעניק לו תמיכה אישית ועידוד להמשך הדרך. הסיוע במסגרת מרכז התמיכה צריך להינתן באופן אישי ודיסקרטי לכל סטודנט לפי צרכיו האישיים, משום שגם אם לשני סטודנטים אותה מוגבלות, היא עשויה להשפיע על אופן תפקודם אחרת. המרכז צריך להציע ייעוץ פרטני לסטודנטים, לצד סדנאות לימודיות, סדנאות להתמודדות רגשית כמו מיינדפולנס, טיפול באומנות או בתנועה, הדרכות ללמידה מיטבית ושיעורי עזר פרטיים וקבוצתיים. צוות המרכז צריך לכלול מורים מקצועיים, יועצים חינוכיים, מאבחנים דידיקטיים ופסיכודידיקטיים, מנחי קבוצות וסטודנטים מצטיינים.

לעזרתם של סטודנטים עם מוגבלות בראייה או בשמיעה מומלץ כי המרכז יכיל כיתות לימוד ממוחשבות עם תוכנות עזר ייחודיות כמו תוכנת ברלינגטון ללימוד אנגלית באמצעות שימוש באוזניות ובמיקרופון, או תוכנת Alma Reader המסייעת בהקראת טקסטים לסטודנטים עם מוגבלויות בראייה.

במקביל, מומלץ שהמרכז יערוך מעת לעת סדנאות, ימי עיון, השתלמויות וסדנאות לסגל ההוראה ולסגל המנהלי במוסד הלימודים במטרה להעלות את המודעות לצורכיהם המיוחדים של סטודנטים עם מוגבלויות ולשפר את דרכי ההתמודדות של הסגל עם צרכים אלו.

מת דיון: צדק חברתי, ואפלייה



## המורה העיוור הראשון לחינוך גופני

מהיום הראשון שפגשתי את ב' הבנתי שמדובר באדם מיוחד מאוד, בעל כוח רצון יוצא דופן שהציב לנגד עיניו מטרה והיה ברור שהוא עומד לעשות כל מה שהוא יכול ומעבר לכך כדי להגשימה. ב' עלה לישראל מאתיופיה ב-1991, התחנך בפנימייה לעיוורים בירושלים וחלם להיות המורה העיוור הראשון לחינוך גופני בישראל.

הקסם האישי שלו, חוש ההומור שלו, הכריזמה שלו וההצלחות האדירות שבהן הוא כבר היה מצויד כשהגיע לראשונה למכללה - העפלה לפסגת האוורסט ב-2008 וריצת מרתונים - הקסימו אותי. ב' ביקש להתקבל ללימודים לתואר ראשון להוראת חינוך גופני, אך לא הייתה לו תעודת בגרות. לכן קודם כול הוא היה צריך ללמוד שנה במכינה ייעודית במכללה האקדמית בווינגייט, ובה הוא למד עברית, אנגלית, מתמטיקה. כדי להקל על לימודיו בלימודים העיוניים כל מורי הקורסים שאצלם הוא למד התבקשו להעלות את חומרי השיעורים לקובצי וורד, ובעזרת תוכנה מיוחדת להקראת טקסטים, ב' יכול היה לחזור על כל שיעור בביתו. במקביל, במהלך לימודיו במכינה הוצמד לב' חונך אישי לכל מקצוע. במתמטיקה ליווה אותו סטודנט מצטיין לתואר שני במתמטיקה ובמחשבים מהטכניון שבעצמו מתמודד עם מוגבלות נפשית. חברנו לסטודנט זה דרך עמותת אנו"ש. הם נקשרו זה לזה ובזכות העזרה והסבלנות הרבה של החונך, הצליח ב' להבין את החומר הנלמד ולסיים את הקורס בהצלחה. באנגלית הוצמדה לו יועצת חינוכית דוברת אנגלית שפת אם, והיא הייתה נפגשת עימו מדי שבוע, מקריאה לו חומר ומתרגמת כשצריך. ב' נהג להקליט את המפגשים עם היועצת החינוכית ולשמוע אותם שוב בבית. היועצת הייתה אחראית גם לקשר עם יתר המורים של ב', והעניקה לו תמיכה רבה במהלך לימודיו.

האתגר המורכב ביותר עבורו היה שיעורי החינוך הגופני. בחלק העיוני, כמו במקצועות האחרים, ב' קיבל את החומרים בקובצי וורד והקשיב להם באמצעות תוכנה מיוחדת. בשיעורי אנטומיה הוא נעזר במעבדות השונות במכללה כדי להבין לעומק את החומר הנלמד באמצעות מישוש מודלים. החלק המעשי שכלל עבודה בחדר הכושר, באצטדיון האתלטיקה ובמגרשי הספורט השונים הציב בעיות מורכבות יותר מבחינה לוגיסטית והצריך מחשבה על פתרונות יצירתיים, אך גם אלה נמצאו. בשיעורי אתלטיקה קלה, למשל, רץ ב' כשהוא קשור ברצועות מיוחדות לאחד מחבריו לספסל הלימודים. כך רץ ב' גם מרתונים. לשיעורי רכיבה על אופניים הושאלו במיוחד עבורו אופני טנדם (עם שני מושבים), כך שב' היה יושב במושב האחורי ומדריך מתנדב רכב במושב הקדמי. בחדר הכושר הוצמד לו מאמן כושר אישי שהציג בפניו את הציוד, התאים אותו למידותיו ונשאר לצידו כל העת כדי להבטיח את ביטחונו האישי.

ב' סיים את לימודיו במכינה בהצלחה ומיד המשיך ללימודי התואר הראשון בחינוך גופני. בתחילת השנה כדי להעניק לחבריו הסטודנטים מושג מה זה אומר להיות משתתף עיוור במשחק, ב' לימד את חבריו משחק כדורגל סיני עם כדור פעמונים כשחבריו לכיתה שיחקו בעיניים מכוסות. זו הייתה הדרך המיוחדת של ב' להתחבר ולהשתלב, וזוהי גם דרכו הייחודית כמורה.

האתגר הגדול בלימודים במכללה היה ההתנסות המעשית בהוראה בבתי ספר יסודיים, אבל ב' לא ויתר. במהלך השיעורים שהעביר, בנוסף לתוכני ההוראה בחינוך גופני, הוא יזם פעילויות עם התלמידים המבוססות על חוויותיו ועל ניסיונו האישי כעיוור. לפני תחילת השיעור הראשון נהג ב' להיכנס לכיתות ולשתף את הילדים בתחושות וברגשות שלו כעיוור. לילדים היו הרבה שאלות והוא היה פתוח מאוד איתם. כדי לסייע לב' הוצמדה לו סטודנטית-אסיסטנטית מלווה מטעם המכללה. ב' תכנן מראש את השיעור והכין מערך מתאים. בשיעור הוא ארגן את הציוד, קבע את הנהלים והציג את המשימות והתרגילים. האסיסטנטית עקבה אחר התלמידים, נתנה הערות ומשובים והקפידה על בטיחות הילדים. בשיעורי הראשונים, כדי ליצור תקשורת עם הילדים, ב' שילב משימות שבהן הילדים פעלו בעיניים מכוסות. כך הם הצליחו להכיר מקרוב את עולמו האישי ואת האתגרים שהוא מתמודד עימם.

ב' גילה מוטיבציה יוצאת דופן להצליח בהוראה ובחינוך. הוא הגיע לשיעורי ההתנסות עם מערכים מוכנים שלמד בעל פה. הוא הגיע כל כך מוכן לשיעורים ודאג אפילו לפרטים הקטנים, כמו גומיות שיער לבעלות שיער ארוך. בתחילה היו לו חששות ומעט חוסר ביטחון בהוראה. הוא חשש בעיקר ממשחקי כדור, אך תוך כדי ההתנסות חששותיו התפוגגו והוא צבר ביטחון עצמי. הילדים, בעיקר הבוגרים יותר, התחברו אליו מאוד, עזרו לו להגיע לאולם ולמגרש והסבירו לו מה יש מסביבו ומי הילדים שנמצאים בקרבתו. "הם מקשיבים ועושים מה שאני מבקש", סיפר ב' בריאיון לעיתון "ידיעות נתינה" שפורסם ב-19 במאי 2017. "הם גם עוזרים לי בשיעורי ספורט. למשל, לסדר את המגרש ומלמדים אחד את השני. מלבד הקטע המקצועי יש הקטע הערכי החשוב יותר, וזה גורם לילדים להיות קשובים אחד לשני. הם גם לומדים שלא משנה מה הקושי שלך, עם כוח רצון השמיים הם הגבול."

גם מתן משובים לתלמידים משמעותי מאוד כשמלמדים חינוך גופני. ברור שלמורה עיוור יש קושי לראות את הביצועים של הילדים ולתת משובים בהתאם. לרוב, ב' נתן משובים לפי שמיעה. הוא נתן חיזוקים רבים ועודד את הילדים בשיעור. תוך כדי תהליך ההתנסות שיפר ב' את יכולת מתן המשובים שלו. הוא הקפיד לעיתים קרובות לשאול את האסיסטנטית שלו איך התלמידים מבצעים את המשימות בשיעור, ובהתאם לכך נתן משובים לימודיים. התאמה נוספת קשורה להגשת



שלושת הסטודנטים האלה הם דוגמאות לבוגרים יוצאי דופן שמעולם לא נתנו למוגבלות שלהם לעצור בעדם. כשיש דברים שהם אינם יכולים להדגים בעצמם לתלמידים, כמו טכניקת ריצה, צעד וחצי בכדורסל או קפיצה לגובה הם נעזרים באחד התלמידים והוא מדגים במקומם או באמצעים טכנולוגיים כמו סרטונים. כל קושי הם הופכים לאתגר.

## הערך המוסף

הכלתם של סטודנטים עם מוגבלויות באקדמיה היא לא רק ערך הומני מהמעלה הראשונה. ראשית לכול ו חשוב מכול, זוהי אידיאולוגיה שמעבירה מסר חשוב על כך שמוסדות להשכלה גבוהה, כחלק ממערכת החינוך ומההחברה הישראלית כולה, אחראים לדאוג לכלל הסטודנטים באשר הם, ושכל סטודנט, עם או בלי מוגבלות, מתמודד עם קשיים ואתגרים שונים, אך למרות זאת, כל אחד יכול לתרום בדרכו לחברה.

תרומתם של מורים לחינוך גופני עם מוגבלויות למערכת החינוך ולחברה הישראלית כולה לא תסולא בפז. מורים כמו ב' ה' וע' מלמדים בשיעוריהם הרבה יותר מחינוך גופני. הם מחנכים את תלמידיהם לקבל את האחר, לכך שמאמץ ועבודה קשה משתלמים, לכך שאם יש קושי צריך להתמודד עימו ולא לוותר, לכך שיש מקום לחלום ושאים תמיד מסוגל למתוח עוד ועוד את קצה גבול היכולת שלו. ב' מספר שפעמים רבות תלמידיו מרגישים "לא נעים" להתלונן בפניו כשקשה להם. הם רואים אותו כמודל לחיקוי ואומרים לעצמם שאם הוא יכול, אז גם הם יכולים, ואם הוא הצליח, למרות כל הקשיים, אז גם הם מסוגלים להצליח. הם רואים שאפשר לעשות הכול, כל עוד אתה מאמין ביכולות שלך ומוכן לעבוד קשה כדי לפרוץ את המגבלות שעומדות בפניך.

תלמיד למורה עם מוגבלות נחשף מגיל צעיר מאוד לאנשים אחרים בחברה ומקבל מסר שאף אחד לא מושלם. זה גם עוזר לתלמיד לפתח מודעות רפלקסיבית, להכיר ביכולות ובקשיים שלו ולפתח אסטרטגיות התמודדות שונות עם אתגרים שונים (פלביאן, 2010). תלמידים שמתחנכים בידי מורים עם מוגבלויות מקבלים רעיונות ליצירתיות בחיי היום יום. הם רואים איך המורים שלהם מוצאים דרכים יצירתיות להתמודד עם קשיים, וזה מעורר בהם השראה.

בנוסף, מורים כאלה, המתמודדים עם קשיים ואתגרים כל חייהם, עשויים להיות מסוגלים לאתר בקלות רבה יותר תלמידים עם צרכים מיוחדים. ניסיונם האישי עשוי לעזור להם לאתר גם את מקורות הקשיים שתלמידים שונים מתמודדים איתם ולהציע להם דרכי התמודדות. הם מבינים לעומק מה זה אומר להיות שונה וגם את המשמעות של השונות ואת

דוחות רפלקטיביים. בתחילה ב' הגיש, כפי שמקובל, דוחות כתובים דרך אתר הקורס בסיום כל יום הוראה. לאחר זמן מה הוא עבר להגיש דוחות מוקלטים.

ב' גם לי ולרבים אחרים להאמין שהכול אפשרי ושהדרך למטרה רצופה כוונות טובות, עבודה קשה וסיוע של אנשים שרוצים לעזור. בשנה שעברה השלים ב' את כל הדרישות לתואר ראשון במכללה האקדמית בווינגייט וכיום הוא מאמן אתלטיקה ועוזר למורה לחינוך גופני. במקביל, הוא מרצה מבוקש מאוד בבתי ספר, בצבא ובחברות שונות. הוא מספר את סיפור חייו ואת דרכו מעוררת ההשראה לכבוש יעדים שלמרביתנו, גם ללא לקות ראייה, נראים בלתי אפשריים. "הספורט מאוד עזר לי", סיפר עוד ב' בריאיון ל"ידיעות נתניה", "הספורט תורם לחיזוק הביטחון העצמי והאמונה בעצמך. ראיתי בספורט דרך לחנך את הנוער להאמין בעצמו. עם כל המשברים והקשיים שהיו לי, הצלחתי לפרוץ דרך כדי שיהיה עוד מקצוע שמוגבלים יכולים ללמוד ולעסוק בו."

## אין דבר העומד בפני הרצון

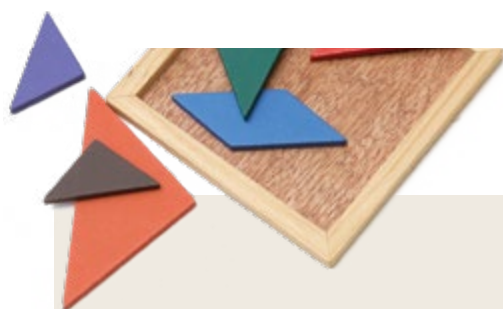
גם ע', קטוע רגל ימין, שנפצע בפיגוע ב-2002, סיים את לימודיו במכללה האקדמית בווינגייט בהצלחה והוא מורה לחינוך גופני. בהתעמלות קרקע ובאתלטיקה, במקום להיבחן כרגיל, הוא התבקש להכין שלושה מערכי שיעורים על ריצות ולשחק כדוריד על כיסא גלגלים. "הספורט יחד עם טיפולים פסיכולוגיים שעברתי עזרו לי לצאת מהמשבר שהייתי בו", סיפר בריאיון ל"ידיעות נתניה".

ע' משתף בתחושות המיוחדות שעולות במפגש עם התלמידים: "פעם ראשונה הם רואים אדם עם רגל אחת והוא עוד מורה שלהם לספורט. יש הרבה סקרנות טבעית שמתבטאת בשאלות. בשיעור הראשון אני מספר את הסיפור שלי ואחר כך מתחילים לעבוד. אני חושב שהם מאוד מעריכים אותי. אני נהנה לעבוד עם הילדים וחושב שאני מעביר להם את המסר שגם הם יוכלו להתמודד עם קשיים ומוגבלות, ושאינן דבר העומד בפני הרצון."

ה', נמוכה קומה (1.40 מ'), בחרה להתמחות בהוראת חינוך גופני לבעלי צרכים מיוחדים. היא מלמדת בבית ספר לחינוך מיוחד ובמועדון ספיבק ברמת גן לבעלי צרכים מיוחדים. שם היא גם מדריכה בחדר כושר. עיקר ההתאמות של ה' נגעו למבחנים, למשל, יותר זמן בריצה ושכיבות סמיכה במקום תרגילי מתח. בריאיון ל"ידיעות נתניה" היא מסבירה כי עיצוב לה שמתייחסים אליה כאל בעלת צרכים מיוחדים: "זה צריך להיות מובן מאליו שאני עובדת כמו כולם. לא אהיה מורה טובה יותר או פחות משום שאני נמוכת קומה. מעצבן אותי שזה היחס אליי. אני לא מסתכלת בחמלה על קטוע רגל, למשל. שיתמודד. צריך להיות מובן מאליו שיש פה אנשים שונים. צריך לדעת לקבל אותם, ולעשות עבורם התאמות."

מת דיון: צדק חברתי ואפלייה

על סובלנות לשונה, על חשיבות ההכלה ובעיקר, כלים חשובים לחיים - על דבקות במטרה, על עבודה קשה, על אמונה עצמית ועל חתירה למטרות. לשמחתי, בשנים האחרונות חל גידול במספר הסטודנטים עם מוגבלויות הלומדים להיות מורים לחינוך גופני. תקוותי היא כי מספרם ילך ויגדל בשנים הקרובות. תפקידנו, כאנשי סגל הוראה ומנהלה במוסדות להשכלה גבוהה המציעים לימודים לתארים בהוראת חינוך גופני, לעשות כל שביכולתנו כדי להכילם בלימודים ולהעניק להם את הבסיס המקצועי הטוב ביותר שהם זקוקים לו כדי להשתלב מאוחר יותר בהוראה במערכת החינוך. הרווח הוא של כולם. ■



החשיבות הרבה בהתאמת סגנונות לימוד שונים לתלמידים שונים. הם מבינים שתלמידים זקוקים למתודות הוראה שונות ומרגישים אולי מוכנים יותר ממורים אחרים להתמודדויות כאלה (פלביאן, 2010).

## סיכום

הכלתם של סטודנטים בעלי מוגבלויות במסלולי הלימוד להוראת חינוך גופני היא אידיאולוגיה החותרת לכינונה של חברה שוויונית, צודקת ומכילה את השונה. זוהי אידיאולוגיה שמתייחסת לכל אדם באופן אישי כאדם בעל חולשות וחוזקות, ומעל הכול, כאדם שיש לו משהו ייחודי לתרום לחברה. שיעורי חינוך גופני בבתי הספר הם הזדמנות להקנות לתלמידים ערכים רבים החורגים מתוכניות הלימוד הקבועות. זוהי הזדמנות להעביר לתלמידים מסר חשוב על קבלת האחר,

## מקורות למאמרה של אורלי קיים

אלעזרי, ג' (19 במאי, 2017). ספורטאים ללא גבולות. "ידיעות נתינה". הוצר, י' (בדפוס). "הכלה, עיצוב אוניברסלי והתאמה בחינוך גופני", **בתנועה** יב(1). פלביאן, ה' (2010). "הכשרת סטודנטים עם צרכים מיוחדים להוראה - מהו מקור הדיון, מהי משמעותו?" **ביטאון מכון מופ"ת**, 42, 6-11.

# על צדק חברתי במרחב הכשרת סטודנטיות להוראה בבית הספר היסודי באמצעות יישום תיאוריית המגע: הורים, מורים וילדים

רוני גז-לנגרמן ויהודית סלפטי כהן

ד"ר **רוני גז-לנגרמן** ממרכז הורות ומשפחה והמסלול לגיל הרך וד"ר **יהודית סלפטי כהן**, ראש תוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי, מציעות דרך לא שגרתית להתייחסות לשונות - כלומר לילדי החינוך המיוחד - במרחב הבית ספרי ולטיפוח תפיסה שוויונית של תלמידים בקרב סטודנטיות להוראה. הן מספרות על מפגש אנושי ומרגש בין הסטודנטיות לבן נער נכה.

לקדם צדק חברתי. ערך זה מבקש ליצור שוויון הזדמנויות בין הפרטים השונים בחברה תוך חשיבה מחודשת על אופן חלוקת המשאבים הקיימים לשם קידום פרטים שונים בחברה. כמו כן, צדק חברתי מקדש את רב־הגוניות, את רב־התרבותיות כערכים המקדמים שונות באופן מכיל ולא מתייג, מגביל ופוגע. במאמר זה בחרנו לבחון כיצד תיאוריית המגע, כלומר יצירת מגע בלתי אמצעי בין פרחי הוראה לבין משפחה עם צרכים מיוחדים תיצור חוויה ותשתית שעל בסיסן פרחי ההוראה יצליחו ליישם את עקרונות השילוב מתוך הבנת עקרונות הצדק החברתי.

**ה**מציאות בת זמננו במערכת החינוך מזמנת למורה בחינוך הרגיל אתגרים רבים. במאמר זה נדון באתגר שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. המציאות בפועל בעקבות חוק השילוב החדש דורשת מפרח ההוראה ללמוד פרקטיקות של שילוב ולהתנסות בהן. אך ללא יצירת תשתית ערכית להבנה בסיסית ומעמיקה מהן משמעות ומטרות השילוב יכולת השילוב תהיה מורכבת וקשה ליישום.

אחד הערכים לעיגון ולביסוס השילוב במסגרות החינוך הרגיל מקורו במחשבה דמוקרטית ליברלית המבקשת



# ה

מת דיון: צדק חברתי ואפלייה

הדדית בחברה. המשתתפים בחברה אחראים זה לזה ועליהם להבטיח הזדמנויות שוות להצלחה בחיים. שתי קבוצות עיקריות בספרות המחקרית מתייחסות לצדק חברתי. הראשונה עוסקת ודנה בחלוקה של טובין חברתיים וכלכליים, כגון: הכנסה, הזדמנויות ועוד. הקבוצה השנייה עוסקת בהכרה ובזהות, כמו למשל, בתיאוריה הדוגלת בתפיסה הרב־תרבותית. על פי תיאוריה חדשה של פרייזר, פילוסופית חברתית אמריקאית (Fraser, 2016), אין להפריד בין שני הסוגים. הדוגלים בצדק החלוקתי טוענים כנגד המצדדים בהכרה ובזהות שהם מפנים לכיוונים לא רצויים ופוגעים ביישומן של רפורמות חברתיות וכלכליות. לעומת זאת, הדוגלים בתורת ההכרה הרב־תרבותית טוענים שהפוליטיקה של החלוקה אינה נותנת דעתה להבדלים תרבותיים ולכן היא אינה יכולה להתמודד עם אי־צדק. על פי פרייזר (שם), כל תפיסה של צדק מחייבת את שני הממדים, גם חלוקה וגם הכרה ולכן היא פיתחה תפיסה דואליסטית הכוללת גם שוויון חברתי וגם פוליטיקה של הכרה.

תפיסות הנוגעות לצדק בחלוקת משאבים חברתיים טוענות כנגד ניצול פירות עבודה של האחד לטובת האחר ולכן תיקון לעוול הכלכלי צריך להיעשות ע"י "חלוקה מחדש" - שינוי במבנה כלכלי-פוליטי, כמו למשל חלוקה של ההכנסה, שינוי שוק העבודה ועוד. תפיסות צדק בתחום ההכרה-תרבותי טוענות כנגד היעדר ייצוג של תרבויות מסוימות במוסדות העוסקים בייצוג תרבותי. תיקון לעוול התרבותי, על פי תפיסתם, צריך להוביל לשינוי תרבותי, כמו למשל ייסוף ערכן של זהויות נחותות ושינוי דפוסי התקשורת והפרשנות שהיא מכנה בשם 'הכרה'. פרייזר (שם) הוסיפה מאוחר יותר ממד שלישי הכולל השתתפות פוליטית. זהו ממד של צדק פוליטי המאפשר השתתפות שווה של אוכלוסיות שונות בתחום הפוליטי הן הלוקלי הן הרחב יותר.

לתפיסתנו, יש במדיניות שילוב והכלה פוטנציאל ליישום השוויון החברתי וגם פוליטיקה של הכרה. לכן, קורסים של דרכי שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים אינם ביטוי של כלים גרידא, אלא חינוך השותפים לתהליך השילוב, לחלוקה מחודשת של טובין, ליצירת שוויון הזדמנויות ולהכרה ברב־תרבותיות בכל האמור לכל הפרטים המרכיבים את המרחב החינוכי - הכיתתי והבית ספרי.

### שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים

מזה מספר שנים רווחת במדינות שונות במערב המגמה לשלב ילדים עם מוגבלויות שונות במערכות החינוך הרגילות במקום להוציא אותם למערכות חינוך נפרדות. בישראל הנטייה לשילוב מעוגנת בחקיקה שהחלה ב-1988 על ידי

במאמר זה גם נציג את זוויות הראייה של הורים, של מורות לעתיד (פרחי הוראה) ושל ילדים עם צרכים מיוחדים לגבי משמעות השילוב וערכיותו. תיאוריית המגע, שיוצרת מפגש שאינו מתקיים במרחב ההתנסות הבית ספרית, בעלת פוטנציאל להעלאת שאלות כנות ומקדמות בין השותפים לתהליך החינוכי.

### על הכלה, על מיצוי יכולות ועל צדק חברתי במסגרות החינוך הרגילות

אפשרויות הכלה ומיצוי בחינוך הרגיל נכללים ביעד (יעד 12) שהגדיר משרד החינוך. "מטרת ההכלה של תלמידים במסגרות החינוך הרגילות היא לאפשר לכל תלמיד למצות את יכולותיו במסגרות החינוכיות השונות, מתוך אחריות לרווחתו ולקידומו, זאת כדי שיקבל מענה הולם את צרכיו המיוחדים במסגרת שבה הוא לומד" (משרד החינוך). מבחינה יישומית, המושג 'הכלה' מתייחס לשילוב תלמידים וקידומם בחינוך הרגיל, זאת באמצעות הרחבת ההכלה של המערכת הרגילה בתחומים שונים: בתחום הלימודי, הרגשי, החברתי, ההתנהגותי, הפיזי, המשפחתי ועוד (שם). יעד זה מקפל בתוכו תפיסות עולם ליברליות המעגנות את הצדק החברתי כדרך מחשבה המציעה היבטים יישומיים לשוויון ערך האדם.

שדה החינוך נדרש למחשבה שאינה מתייחסת אך ורק ליעדים נקודתיים, אלא גם ליעדים ארוכי טווח לטובת חברה מכילה. שילוב והכלה מבטאים ערך חברתי, ובו עצם המגע המתמשך עם קבוצות שונות בחברה מאפשר להפיל חומות של פחד ובורות בין קבוצות שונות בחברה. תפיסה זו דורשת לעגן את המחשבה בצעדים המאפשרים מגע אפקטיבי בין קבוצות שונות בחברה. מהאמור לעיל ברור כי ישנה חשיבות רבה בהכשרת פרחי הוראה במסלול היסודי לקראת השתלבותם במערכת החינוך כמורים בפועל וכחוליות המקשרות בין פרטים שונים תוך כדי יישום תפיסות יעדים קצרי טווח וארוכים.

סוגיות הקשורות ב"צדק חברתי" נמצאות על סדר היום החברתי, הכלכלי, המשפטי והחינוכי במדינת ישראל. אנו מצדדות בתפיסה שצדק חברתי מתייחס להוגנות ומחויבות



חוק החינוך המיוחד ולאחר מכן על ידי תיקון החוק ב-2002. התפיסה הפילוסופית בבסיס רעיון השילוב מגלמת בחובה את העקרונות של צדק חברתי. התפיסה היא שילד עם צרכים מיוחדים הוא שווה זכויות לילד שאינו מוגבל, ולכן זכותו הבסיסית היא ללמוד יחד עם בני אותה קבוצת גיל בתוך אותה מערכת חינוך. הטענה שלפיה ההפרדה של ילד בעל צרכים מיוחדים מבני גילו נובעת מהצורך להגן עליו היא טענה המצביעה על אפליה ולא על התחשבות (רונו, 1997). ההפניה של ילדים עם צרכים מיוחדים לחינוך מיוחד מסירה את האחריות ממערכת החינוך הנורמטיבית מתוך תפיסה כי מורי החינוך המיוחד הם מחנכים בעלי מיומנויות מיוחדות ולא מחנכים של ילדים מיוחדים (שם).

מכון ברוקדייל ערך סקר מקיף בשנים 2006-2007 בקרב מנהלי מתי"א, מנהלי בתי ספר יסודיים והורים כדי לקבל תמונת מצב כללית על יישום "פרק השילוב". ממצאי הסקר הראו כי למרות ההתקדמות המשמעותית מאז חקיקת החוק בשנת 2002, עדיין ישנם קשיים וחסמים רבים ביישומם. הליקויים שעלו מהמחקר קשורים לתחומים שונים, כגון מעורבות ההורים, הכשרת מורים וצוות בית הספר, מחסור בשירותי תמיכה, מחסור בצידוד והנגשת מבנה בית הספר, התנגדות כלפי השילוב מצד צוות בית הספר, שילוב חברתי של הילדים, הבדלים גדולים בשילובם של ילדים עם לקויות שונות (מילשטיין וריבקין, 2013). ממצאים אלה מבטאים את הקושי ביישום שתי התפיסות העיקריות, שהוזכרו לעיל, על אודות יישום הצדק החברתי. כך למשל, מחסור בשירותי התמיכה מתכתב עם גישת השוויון החברתי הדורש חלוקת טובין תוך מתן הזדמנויות שוות לפרטים השונים הנמצאים במרחב הבית ספרי. ואילו ההיבטים המתייחסים לקשיים סביב המעגלים האנושיים העוסקים בשילוב הורים, מורים וילדים מתכתבים עם גישת הפוליטיקה של ההכרה והגיוון התרבותי.

מסקנות המחקר התייחסו לחיזוק מעורבות ההורים בבניית תוכנית הטיפול, להכשרת מורים המשלבים וליצירת אווירה משלבת בבית הספר תוך פיתוח מנגנונים וסטנדרטים להטמעת השילוב (שם). המסקנות האלו מתכתבים עם התפיסה של יצירת גשרים אופרטיביים ואפקטיביים בין חלוקת משאבים וחינוך להכרת הקבוצות השונות בחברה. לתפיסתנו, הממד של השתתפות פוליטית של המורים, ההורים והילדים יאפשר צמצום הקשיים של דרכי חלוקת הטובין והקשיים התפיסתיים על אודות הכרת האחר.

## אוריינטציות של התייחסות לשונות

קיימות שלוש אוריינטציות עיקריות המתייחסות לשונות. הראשונה השכיחה וגם הבעייתית ביותר משתמשת במושג שונות לצורך מיון התלמידים. היא יוצרת מסגרות בידול:

הקבוצות, בתי ספר לחינוך מיוחד, מסגרות למחוננים ועוד. למסגרות אלה יש תפקיד חברתי ברור - להבדיל בין תלמידים חזקים שיאיישו את המסגרות העל-תיכוניות היקרות ובהמשך את המסגרות היוקרתיות בצבא ובשוק העבודה, לבין תלמידים מתקשים שיעסקו בהמשך חייהם בעבודות פשוטות שמעמדן נמוך. אלה הן מערכות חינוך המכוונות לשחזור חברתי (Gordon, 1989). על פי גישה זו, יש תלמידים "מסוגלים" ויש "תלמידים שאינם מסוגלים" ולכן יש לאפשר נשירה ממערכת החינוך של התלמידים ש"אינם מסוגלים". האוריינטציה השנייה מתייחסת לשינוי כאל בעיה, כדבר מפריע שצריך להתגבר עליו. מרבית היוזמות של מערכת החינוך כווננו להתמודדות עם השונות כבעיה. כך הוא גם ברפורמה שנועדה לקדם אינטגרציה חברתית, קידום ההוראה המותאמת ופעולות תגבור המרוכזות בידי אגף שח"ר במשרד החינוך.

האוריינטציה השלישית מתייחסת לשונות כאל ערך. לפי תפיסה זו, השוני פירושו גיוון וייחודיות שאותם צריך לטפח. מיצוי הפוטנציאל הגלום בכל אדם מטפח את המיוחד שבכל תלמיד ומקדם חברה רב-גונית. לפי תפיסה זו, התלמידים שונים בדרכי חשיבתם ולכן צריך לתת להם מענה המתאים לדרך חשיבתם ולסגנון הלמידה האישי של כל אחד מהם.

כאמור, התפיסה השלישית היא זו שיכולה לקדם את מדיניות השילוב וההכלה. על פניו, נראה שהנטייה היא לדון באפשרות זו, אך בפועל המעגלים האנושיים השונים בתהליך החינוך מחזיקים במגוון האוריינטציות שנסקרו לעיל.

במחשבה מעמיקה נבחנה האפשרות ליצירת מגע בלתי אמצעי עם משפחה לילד עם צרכים מיוחדים בתהליך הכשרת פרחי הוראה. זאת לשם הכנתם למציאות השילוב במסגרות החינוך הרגיל ולשם הכרת דרכים להטמעת האוריינטציה של שונות כערך חברתי.

מקור מחשבה זו בנקודת ההנחה שמגע מסוג זה מאפשר מרחב שיח חופשי ונטול הקשרים של מסגרת חינוכית שלעיתים מכתיבה אוריינטציה של שונות שאינה בהכרח יכולה לקדם שיח של שונות כערך.



## תיאוריית המגע

ממחקרים בתחום הפסיכולוגיה החברתית עולה שיקימום של מתחים בין קבוצה שלטת לבין קבוצות שוליים ימשיכו להתקיים כל עוד לא ייווצר מגע המעודד את צמצום הפערים בין הקבוצות בהיבט הידע על כל קבוצה. כמו כן, המגע האנושי בין הקבוצות יוצר פוטנציאל ביצירת קשר אנושי למרות השונות וההבדלים בין הפרטים. תיאוריית המגע מציגה דרך להפחתת מתחים בין קבוצות יריבות באמצעות יצירת קשר ומגע ישיר ובלתי אמצעי. המגע והשותפות שנוצרים בין קבוצות שונות, יש בידיהם אף ליצור יחסי קרבה (Pettigrew & Troop 2006).

לתיאוריית המגע יש ארבעה תנאים לשם קיומה. הראשון - סטטוס שווה, דהיינו חברי הקבוצות השונות יחוו תוך כדי תהליך המגע שמעמדם נמצא בעמדה של שוויון. במילים אחרות, חברי הקבוצה יחוו שהשוני ביניהם אינו מהווה מכשול להגדרת מעמדם. התנאי השני הוא יצירת מטרה משותפת: מטרה שאינה מעמידה את ההבדלים בין שתי הקבוצות. כלומר, תוצב מטרה שלשם השגתה יתעורר תמריץ חיובי בקרב כל חברי הקבוצה. התנאי השלישי מתייחס לשיתוף פעולה בין קבוצתי שבו צריכה להיווצר תחושה של הדדיות שהיא הכרחית לשם השגת המטרה שהוגדרה. והאחרון הוא תמיכה ממסדית או הנהגה שאינה ספונטנית, הנהגה מאורגנת שיוצרת מסגרת לקיום שיתוף פעולה ומכוונת על ידי כללים וחוקים, סיסטמטיות והמשכיות פעולה.

הצורך בקיומה, הלכה למעשה, של תיאוריית המגע בחברה שבה יש ריבוי שסעים חברתיים הוא בגדר תנאי הכרחי לקבלת האחר. בחברה הטרוגנית, מרובת קבוצות עם רקעים מגוונים נוצרת תופעת בורות קיבוצית. תופעה זו מוגדרת כמצב שבו הפרט מתאים את התנהגותו להתנהגות הנצפית של הפרטים האחרים בקבוצה, אף על פי שהפרט מניח שדעותיו שונות מדעותיהם של אחרים בקבוצה. הסיבה להתנהגות זו היא ההנחה שהרוב חושב ונוהג על פי הנורמות החברתיות (גם אם מדובר בנורמות שליליות) וכתוצאה מכך יש חשש מבידוד חברתי. (Pettigree & Troop, 2006)

היווצרות בורות זו קשורה לסביבת המידע על הקבוצה האחרת. ככל שתהיה נראות ושיקפות גדולה יותר על הקבוצה של האחרים, כך קטן הסיכוי לבורות קיבוצית. נראות מתייחס למידע על הקבוצה האחרת, על יכולותיה, על תפקודיה, על כוונותיה ועל רצונותיה להישגים חברתיים. כך למשל, בעבר הייתה בורות קיבוצית סביב מחלת הסרטן - היה נפוץ המידע שזוהי מחלה מדבקת, וכתוצאה מכך החולים במחלה חשו תחושת בידוד וחוסר יכולת לתקשר עם קבוצת הבריאים.

ההנחה של תיאוריית המגע היא שמגע עם קבוצה או עם פרטים מקבוצה אחרת יש בידיה להשליך מהאינטראקציה

עם הפרט על קבוצתו המוכללת. לכך נדרשת מודעות שהפרט המייצג את הקבוצה האחרת מרגיש שיש לו לגיטימציה לייצג את קבוצתו תוך כדי הצגת השונות. הלגיטימציה נובעת מעצם תחושת חוויה של שותפות בקושי בין פרטי הקבוצה, כמו בתחושה של חוויות מכריעות, כגון כאב, בידוד ריחוק ועוד. כמו כן, היכולת לייצר הכללה מהפרט לשאר בני הקבוצה היא היכולת לייצר קשרי חיבה עימו.

אם כן, נראה כי תיאוריית המגע יכולה לצמצם בורות קיבוצית, יכולה להרחיב את סביבת המידע על קבוצות בשוליים ואף יכולה לסייע בתהליך של הכללת חוויה אישית עם אדם המייצג קבוצה על חברי הקבוצה האחרים.

אין הכרח של הגדרת קבוצה כקבוצה, אלא יצירת קבוצה בשל הזהות של הלקות, השוני, הכאב. בשדה החינוך הצורך לשלב אנשים עם מוגבלויות פיזיות, קוגניטיביות או תקשורתיות מתבסס על תפיסות דמוקרטיות ליברליות המעמידות במרכז את שוויון ערך האדם עם פרקטיקות של צדק חברתי. מסתמן כי בתיאוריית המגע יש פוטנציאל ליישום רעיונות פילוסופיים דמוקרטיים ליברליים הטוענים לשוויון בערך ולצדק חברתי. הכיתה המשלבת, מעצם האמירה, משלבת פרטים שאינם זהים בהתנהגותם או במראה שלהם לכלל. למרות החיים המשותפים במרחב כיתתי - ללא התערבות ליצירת מגע משמעותי לא יצליחו הפרטים להשתלב ולהיות שווים בערכם מול הקבוצה הדומיננטית.

### הקורס 'שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים' בחינוך הרגיל

במסגרת הכשרת סטודנטיות לחינוך במסלול יסודי במכללת קיי השתתפו הסטודנטיות בקורס העוסק בשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות צובר תאוצה רבה בארץ ובעולם. לשילוב ברמה החברתית יש חשיבות ממדרגה ראשונה לקראת הפנמת ערכים של שוויון בערך האדם ויצירת פרקטיקות ליישום הצדק החברתי. היכולת להבין את הצרכים המורכבים הדיפרנציאליים של הפרטים בחברה מורכבים מאוד. שדה החינוך מאפשר לכל העוסקים בחינוך הזדמנות פז לעסוק בסוגיות אלו תוך יישום חוק השילוב החדש. כיתות משלבות הן משימה מורכבת שקוראת לאנשי חינוך לתת את הדעת לא רק על דרכי השילוב, אלא גם על התרומה הצפויה לחברה כולה. ילדים הנמצאים במגע עם האחר, מייצרים מרחב ופוטנציאל לצמצום בורות קיבוצית. כמו כן, בפרקטיקה זו טמון פוטנציאל לקיום מרחבי שיח שבהם תהיה שיחה כנה ומשמעותית על מאפייני קבוצה בעלת פרטים מגוונים.



ושל הצורך והרצון להשתלב בחברה. ההרצאה הציגה את המכלול שלעיל הן מנקודת המבט של האב והמשפחה הן מנקודת המבט של הילד. הסיפור חשף ידע רב על האוכלוסייה של ילד שילוב וכן את הצרכים של ההורים לשם שילוב מיטבי. ל', כיום בן 14, נולד עם שיתוק מוחין, שלא היה ניתן לאבחון במהלך תקופת ינקותו (כיום לאחר סדרות של ניתוחים, התערבויות פרוטופואיות מסוגל ללכת בכוחות עצמו). המודעות לבעיה עלתה עם השוואת תהליכי ההתפתחות והגדילה של ל' לילדים אחרים בני גילו. תהליך הגילוי, הכאב המפלח, ההתעשתות ותהליכי החקר הבלתי פוסקים לגילוי הדרכים לקידום הילד, הכניסה למערכת החינוך המיוחדת והיציאה ממנה למערכת חינוך רגילה משלבת, כל אלו תוארו באופן אותנטי ואנושי. ההרצאה כללה תיאור הליכים רפואיים ומשמעותם ל', להורים, לאחים ולמשפחה המורחבת. דברי האב והבן לווו בקטעי וידאו ותמונות, שיצרו קשר מעמיק עם כל אחת ואחת מהנוכחות בהרצאה.

האב והבן חשפו בפני הסטודנטיות ידע דרמטי בשני מישורים: במישור הראשון הייתה התייחסות לידע מעשי שדן בשאלות, כגון כיצד לזהות בעיות? מה צריך לעשות ברמה מנהלתית ופרוצדורלית בנושא השילוב? מהן הדרכים



שסייעו להצלחת השילוב? במישור השני נחשף ידע רגשי, ידע שהצליח להפיל חומות על מגבלות. ידע זה הצליח ליצור קרבה בין שני אנשים שהפכו לנציגי הקהילות עם הצרכים המיוחדים לבין המורות לעתיד.

סיפור המקרה יצר סקרנות רבה בקרב הסטודנטיות והן הרבו בשאלות. נראה שנוצרה כאן הזדמנות לפתוח דיון על נקודות שלעיתים אינן נוחות לדיון במערכת היחסים שבין מערכת החינוך לבין המשפחות והילדים המשולבים. הסקרנות מצד אחד והתשובות הכנות מצד שני הצליחו למלא את הפער שבין התמונות בראשן של הסטודנטיות לבין תמונת המציאות שאותה חוותה המשפחה.

אלמנט הרגש במפגש זה בלט יותר מכול. הסטודנטיות בכו וכאבו את כאבו של ל' ושל המשפחה. היו כאמור גם דמעות של אושר עם כל הצלחה והצלחה שעליה דיווחו האב והבן כל אחד מנקודת מבטו. החומרים שנלמדו בקורס הצליחו

כל אלו מחייבים יצירת שינויים בדרכי הכשרתם ותפיסתם החינוכית של פרחי הוראה ואנשי חינוך.

הרעיון הבסיסי לשילוב מיטבי הוא קידום הפרט עם צרכיו הייחודים לו, תוך כדי התייחסות לנקודות החוזק, התייחסות למה שקיים אצל הפרט. תפיסת העולם הפוסט-מודרנית המתייחסת לתהליך החינוך כתהליך שיתופי והמשכי פותחת למורה דלת של עבודה חינוכית משמעותית ומקדמת. במהלך הקורס נדונו הן ברמת הידע הן ברמה סדנאית-חוויתית היבטים תיאורטיים לצד היבטים פרקטיים באופן השילוב ובמטרותיו. כך למשל, נלמדו התכנים האלה: משמעות האדם ומשמעות מלאכת החינוך, תיאוריות הנעה והכוונה עצמית, אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים, משמעות ויישום ריבוי אינטליגנציות, תקשורת הורה-מורה-ילד, בניית יחסי אמן ותקשורת פתוחה ותקשורת מחנך/מורים מקצועיים/ ילד. לצד תכנים אלו נבנתה תוכנית לימוד להעצמה של התלמיד/ה עם הצרכים המיוחדים בכיתת האם לצד מקומו של החינוך החברתי כמוקד כוח לשילוב מיטבי.

תהליך הלמידה על נושא השילוב, דרכי השילוב והתיאוריות הפסיכולוגיות והחברתיות העומדות בבסיס רעיון השילוב שולבו תוך כדי קישור החומרים על מקרים שהסטודנטיות מתמודדות עימם ומדווחות עליהם. התחושה המרכזית שעלתה בשיעורים הייתה תחושה של ריבוי מקרים שבהם יש קטעי מידע חסרים מצד ההורים על צרכיו של הילד המשולב או על הקשיים באופן השילוב. נראה שאף שהקורס יצר תרגילים סדנאיים שבהם הייתה התייחסות לסוגיות מורכבות שהועלו מהשטח, הייתה חוליה נוספת הנדרשת להפנמה ולהבנה משמעותית של נושא השילוב ותהליכיו.

במהלך הקורס בוצע תהליך בעל מאפיינים של תיאוריית המגע מתוך רצון להטמיע הפנמה מעמיקה ומשמעותית בקרב הסטודנטים שהשתתפו בקורס. החשיבה הייתה שיש מקום לייצר מגע שאינו בתחומי בית הספר, מגע בלתי אמצעי בין אדם בעל צרכים מיוחדים הנמצא וחי במערכת החינוך הרגילה, שיוכל להציג את חוויותיו ולחלוק את בקשותיו, את רצונותיו ואת קשייו עם הסטודנטיות. הרציונל ביישום צעד זה היה ליצור קרבה בין פרחי ההוראה לבין ילד עם צרכים מיוחדים ואביו, מפגש בלתי אמצעי, שבו תיווצר קרבה בין הסטודנטיות לבין נציגי האוכלוסייה של תלמידי השילוב והוריהם.

## אורחים מגיעים לביקור

מפגש בלתי אמצעי שבו האב ט' ובנו, ל' מספרים את סיפור חייהם באופן רגיש ופתוח. סיפור עם כרוניקה של מכלול התמודדות עם צורך מיוחד, יצירת תנאים מיטיבים לשיפור תפקודי ברמה הרפואית, הקוגניטיבית החברתית ועוד. חשיפה כנה של בעיות, אתגרים וצרכים של ילד עם צרכים מיוחדים





# ה

מת דיון: צדק חברתי ואפלייה

הרגיל בבית הספר היסודי. שילוב בעזרת סייעות והתאמת המבנה הפיזי לצרכים המיוחדים הם ביטוי לשוויון חברתי. גם ל' חוזר בדבריו על הצורך להיות חלק מהחברה כי זוהי הדרך שבה הוא יוכל להיטמע בחברה ולהצליח בהשגת מטרותיו. המטרה העיקרית שחוזרת על עצמה היא מטרת השייכות לקבוצת השווים בני גילו והרצון להיות נתרם ותורם.

ט' מתאר את התהליך שהוא עובר כאבא לילד עם צרכים מיוחדים. בתחילת הדרך - ההבנה כי המסגרות לחינוך מיוחד יטיבו עם בנו, ובהמשך - ההתעוררות של צורך אנושי לשוויון ערך, לשוויון הזדמנויות ולצדק חברתי על ידי כניסה למסגרות החינוך הרגילות תוך יישום התפיסה שבה כל אדם זכאי לצדק חברתי. לתפיסתו, כל השותפים לתהליך נתרמים מהשילוב, משום שמגע יום יומי מאפשר ביסוס התפיסה הרבת-תרבותית. אם ההורה והילד מעוניינים בתהליך אפקטיבי בכניסה לחינוך הרגיל עליהם להיות מחויבים למעורבות ולתהליך של שותפות בין המשפחה למסגרת הבית ספרית. ט' יוצר מסגרות ופורומים שבהם הוא מאפשר יצירת מרחבים של שיח ופרקטיקות המקדמות את הצדק החברתי. מסתמן שרעיון מעורבות פוליטית שמציגה החוקרת פרייזר (Fraser, 2016) מתבטא הלכה למעשה במקרה זה השואף לקידום הילד עם הצרכים המיוחדים תוך ביסוס הצדק החברתי.

## ילדים עם צרכים מיוחדים - ביסוס הצדק החברתי

ל' נער בן 14, שנולד כתינוק רגיל, עם ציון אפגר 9, ילד בכור לזוג הורים צעירים, מתנה של ערב ראש השנה (יום לידתו) זוהה עם שיתוק מוחין בגיל שנתיים לערך. בהמשך, מתגלה לאחר סבל רב ואבחונים לקויים, שהוא נושא גן פעיל של קדחת ים תיכונית. הוא הוגדר גם כסובל ממנה באופן הקשה ביותר המוכר לרופאים. בעזרת הוריו ולאחר קשיים רבים ומאבקים בלתי מתפשרים תוך יצירת מעורבות פוליטית של הוריו, הוא מקבל תרופה ניסיונית לטיפול בסימפטומים של הקדחת. המאבק שלו להתקדמות הן ברמה הפיזית הן ברמה החברתית והחינוכית היה מגובה בגב משפחתי איתן. ל' נמצא כיום בתפקוד טוב, מצליח ללכת בכוחות עצמו. הוא ילד עצמאי, חברותי, אופטימי, כובש ובעל יכולות תקשורתיות ברמה מעוררת השראה. מנקודת מבטו הכניסה לבית ספר בחינוך הרגיל היא ההצלחה הגדולה ביותר. לדבריו, הוא רוצה להיות חלק מקבוצת הילדים בני גילו, והוא מוכן לעשות הכול כדי להיות בקבוצה זו. כך למשל, הוא מספר, שגם בימים שבריאותו אינה טובה הוא מעדיף ללכת לבית הספר ולא להישאר בבית (ויש לא מעט ימים כאלה).

להגיע אל הסטודנטיות באופן יישומי באמצעות הרצאה זו. הסטודנטיות דיווחו כי הרצאה זו הייתה משמעותית עבורן ואף הייתה שוות ערך לקורס שלם.

## הורים לילדים עם צרכים מיוחדים - ביסוס הצדק החברתי

ט' אביו של ל' מגולל את סיפור חייו כהורה שנאלץ בתחילת דרכו להתמודד עם האתגרים המרובים שנקרו בדרכו בקידום בנו הן במישור הרפואי הן במישור החברתי והחינוכי. בשל ההתמודדות אלו, ט' מציין שהוא בחר ליצור שינוי תודעתי בקרב כלל האוכלוסייה, ובפרט בקרב אנשי ונשות חינוך. הרצון להעלות את המודעות לצרכים של ילדים עם לקויות פיזיות, קוגניטיביות, חברתיות ורגשיות הוא הביטוי הבהיר ביותר המתכתב באופן מיטיבי עם צדק חברתי בפרקטיקה של השתתפות פוליטית.

ט' מייצג את דמות האב לילד עם צרכים מיוחדים, ולדבריו הוא הופך את כל המשפחה למיוחדת. הוא מייצג את קבוצת ההורים השואפת ליצור שינוי תודעתי באמצעות קבלת אחריות ויצירת שיתופי פעולה עם המסגרות החינוכיות. הפרקטיקה של ט' היא כניסה למרחב ציבורי פוליטי, במשמעות שבה יש מקום לנהל דיון על חלוקת משאבים הן ברמה הגשמית והן ברמה התפיסתית ואף להשפיע על איכותו.

אחד העקרונות הבולטים של שוויון חברתי מציג צורך של קבוצות שונות בחברה להכיר בזהותם השונה מהכלל, כגון היבטים תרבותיים, ויזואליים, קוגניטיביים ועוד. גם הכרה בזהות של פרטים שונים בחברה יש בידה לצמצם פערי ידע המרחיקים את האחר מקבוצות המרכז שבחברה.

ט' בתפקיד הורה מבין ומצהיר שהיכולת לקדם את הילד שלו אינה טמונה אך ורק במיומנויות של הורות מיטיבה המחנכת לעצמאות, אלא בקבלת אחריות ציבורית המבטאת עקרונות של השתתפות פוליטית. השתתפות מסוג זה היא מעורבות אזרחית לשם קידום אינטרסים ציבוריים לטובת סוגיות בעלות עניין לאוכלוסיות השונות המרכיבות את החברה (במקרה זה קידום ושילוב ילדים עם צרכים מיוחדים). הפעילות שלו מתבטאת ביצירת פורומים להורים לילדים עם צרכים מיוחדים, ביצירת ארגונים המאפשרים יצירת גשרים בין ההורים לבין נציגי המערכת העירונית והחינוכית.

ט' מציין שאין מצב שבו לא ניתן ליצור הזדמנויות שוות עבור ילד עם צרכים מיוחדים, והוא פורס איך ספור דוגמאות שבהן הוא מבטא את הליך שיתוף הפעולה עם נציגי מערכת החינוך. שותפויות מסוג זה מייצרות עבור בנו הזדמנות להיות חלק מהחברה. כך למשל, הוא מפרט כיצד בשיתוף פעולה עם נציגי המערכת העירונית החינוכית הוא ואשתו שואפים להעביר את ל' מחינוך מיוחד בגן הילדים לחינוך

אחת מהחוויות המשמעותיות שהוא מציין במהלך ההרצאה היא תרומתו לילד עם צרכים מיוחדים. בגלל הצקות בלתי פוסקות לילד עם שיתוק מוחין וחוסר קבלתו לחברה, ל' מתבקש ליצור הרצאה שבה הוא מביא את ניסיונו ואת עולמו. ההרצאה מציגה את החוויות שלו כילד עם שיתוק מוחין, את מספר הניתוחים, ההתערבויות הרפואיות הפרה-רפואיות ועוד המסייעות לו להתקדם. הוא גם מספר על עצמו כילד עם רצונות, יכולות וחלומות.

ההרצאה זו מעצימה את ל' וגורמת לילדים האחרים לקבל את הילד האחר. מעורבות פוליטית זו של ל' גורמת לו להיות ילד מעורב ובעל רצון לקדם אג'נדה של קבלת האחר תוך יישום פרקטיקות של צדק חברתי, ובעיקר השיח המייצג רב-תרבותיות.

### תגובות הסטודנטיות בהשראת תיאוריית המגע

בתום ההרצאה התבקשו הסטודנטיות לכתוב את החוויות ואת התחושות שעלו בהן במהלך ההרצאה. מהדיווחים עלו שלוש מגמות עיקריות: התרגשות ותחושת קרבה בעקבות המגע האנושי, שינוי בסביבת המידע ותפקיד המורה.

#### התרגשות ותחושת קרבה בעקבות המגע האנושי:

הסטודנטיות דיווחו על התרגשות רבה בעקבות ההרצאה. הסטודנטיות דיווחו על הצפה רגשית ומשמעותית בעקבות ההרצאה. נראה שהסטודנטיות נעו בטווח של תחושות: בין כאב לשמחה לצד תקווה ועצב. רגשות אלו העלו תחושה של קרבה בין פרחי ההוראה לבין נציגי הקהילה של משפחות ילדים עם צרכים מיוחדים.

א': "ההרצאה מאוד ריגשה אותי, הוא [האבא] גרם לי להרגיש את הכאב, הפחד והתסכול שהוא חווה בתחילת הדרך ובכל שלב ושלב."

ל': "ההרצאה הייתה מרגשת עד דמעות. הם נכנסו לי ללב וגרמו לי להבין את הקשיים."

ש': "תודה על הרצאה מרגשת ומעניינת. נשארתי ללא

מילים, הדמעות זלגו מעצמן."

י': "ההרצאה הייתה מעוררת השראה, הרצאה מלמדת

ומרגשת במיוחד...."

ר': "כל כך התרגשתי מהסיפור של המשפחה הזו. הרגשתי שאני רוצה לחבק אותם. הבנתי עד כמה זה הרבה יותר קשה ומורכב ממה שהדברים נראים על פניו."

ע': "יצאתי מהרצאה ברגשות מעורבים. מצד אחד הבטן שלי התהפכה מהטלטלה של המשפחה... מצד שני הנועם והאופטימיות שיש לשניים האלה גרמה לי להסתכל על החיים אחרת ולהעריך אותם הרבה יותר."

קטגוריה זו מתכתבת עם הבסיס התיאורטי של תיאוריית המגע. ההתרגשות מבטאת, לתפיסתנו, את המגע האנושי, ובדבריהן של הסטודנטיות ניתן למצוא ביסוס לניצני תחושת הקרבה לזרים מוחלטים, הנושאים עימם את הייצוגיות של קבוצת האחר, הילד והמשפחה עם הצרכים המיוחדים.

#### שינוי בסביבת המידע: הסטודנטיות שאלו שאלות רבות

במהלך ההרצאה וגילו סקרנות רבה על הסיפור האישי לצד השאלות על המקום של הילד המיוחד במערכת החינוך הרגילה. הביטוי של ריבוי השאלות ושל הסקרנות עלה בדיווח הסטודנטיות על חוויותיהן לאחר ההרצאה.

א': "האב והבן גרמו לי להבין שכל משפחה עוברת תקופות מורכבות, טובות ופחות טובות. צריך להבין אותם, להכיל אותם להיות קשובים אליהם."

ל': "הם גרמו לי להבין כי הקשיים שאני חווה הם כל כך מינוריים ביחס לקשיים שהם חווים יום יום."

ש': "תודה על זווית ראייה נוספת. כמורה זה כל כך חשוב להבין מה הילד עובר ומה הסיפור המשפחתי. בזכותם אסתכל אחרת על התלמידים שלי."

י': "יצאתי עם ערך מוסף, כוח רצון והתמדה, לשים לב לאחר. הבעיות של ילדים עם צרכים מיוחדים מורכבות יותר."

ר': "הבנתי שילד עם צרכים מיוחדים הוא לא רק ילד עם





כממלאת תפקיד משמעותי לשם קידום ילדים עם צרכים מיוחדים. נראה שהחוויה אינה קשורה רק בקידום ילד עם צרכים מיוחדים, אלא קידום הערך של שונות כערך חברתי מיטיב עם החברה כולה.

בשיחה חופשית עם הסטודנטיות הלן העלו חוויות אישיות שלהן כתלמידות במסגרת החינוכית, חוויות של אי־קבלתן כפי שהן בידי המורים או התלמידים. חוויות ההרצאה הותירה בקרב הסטודנטיות תחושה של שליחות ומשמעות גדולה בתפקיד המורה. הסטודנטיות דיווחו על הצורך שלהן לייצר שוויון הזדמנויות, הוגנות כלפי ילדים עם הצרכים מיוחדים על גווניהם השונים: שונות תרבותית, פיזית, רגשית, קוגניטיבית או חברתית, ובכך הן מבטאות היבטים של צדק חברתי.

**ניתן לסכם, התנסות חדי־פעמית של תיאוריית המגע יצרה קירוב לבבות וקרבה ברמה הרגשית לערך הצדק החברתי. נראה שבמשולש היחסים מורים הורים ותלמידים, תפיסת השילוב כערך לקידום צדק חברתי יכול להיעשות באופן מקדם אילו היה הנושא מקודם באמצעות היכרות מעמיקה ובלתי אמצעית בין הצדדים הללו.**

במסגרות החינוך הרגיל, אפשרויות מסוג זה לעיתים נצבעות בחששות מתיג, מפחד להיחשף ועוד. ייתכן שמפגשים מסוג זה בשלבי ההכשרה השונים, יש בידיהם לסייע לקדם את הבנת המשמעות של צדק חברתי כערך המבקש לקדם שילוב והכלה. להיות ילד רגיל אינו דבר ברור מאליו. כל ילד עם צרכים מיוחדים רוצה להיות כמו כל ילד רגיל, אך אין זה פשוט בעבור הילד ובעבור הוריו. אנו מקוות שהמפגש הנוגע ללב הכשיר את הלבבות, פתח בפני פרחי ההוראה צוהר לעולמם של ילדים עם צרכים מיוחדים ולעולמם של הוריהם אשר זועקים לצדק חברתי בסיסי. ■

צרכים מיוחדים, זו משפחה שלמה עם צרכים מיוחדים. הבנתי של' וההורים שלו צרכים המון תמיכה ואמפתיה. פחות להיות ביקורתיים כלפי האחר."

ע': "ההרצאה הייתה עבורי משמעותית מאוד. ראשית, היא שינתה לי דברים רבים לגבי החשיבה שלי, והכניסה לי פרופורציות על החיים. ל' הוא ילד מיוחד, מקבל את עצמו כפי שהוא, מעריך את חייו, אוהב את עצמו, מחפש קרבה לקבוצה הנורמטיבית ומבקש שלא יכניסו אותו לקטגוריית מיוחד. הוא לא רוצה שייקלו עליו, הוא פשוט רוצה להיות כמו כולם. לא רוצה שירגישו שהוא מיוחד."

נראה שהמפגש הוסיף מידע משמעותי כלפי קבוצת האחרים. החשיפה, הכנות והאותנטיות שהורגשה בהרצאה יצרו מרחב לתפיסות על הילד עם הצרכים המיוחדים. הסטודנטיות קיבלו מידע ששינה את המידע שיש להן על ילד כזה או הוסיף לו.

**תפקיד המורה:** ההרצאה שילבה היבטים מגוונים על תפקידה החשוב של המורה בהצלחת השילוב של הילד עם הצרכים המיוחדים. הסטודנטיות דיווחו על תחושה של שליחות רבה בתפקיד המורה.

א': "בתור מורה אנסה לעזור להורים גם אם ילדם לא יהיה ילד עם צרכים מיוחדים, ופי כמה וכמה אם הוא יוגדר כילד עם צרכים מיוחדים. אנסה לרומם אותו חברתית ואנסה לגרום לו להרגיש שייך."

ל': "ההרצאה עזרה לי לרצות לראות את הילדים בעלי המוגבלויות ולעזור להם להרגיש טוב יותר ולהתחזק."

ש': "כמורה זה כל כך חשוב להבין את הילד. בזכותם (של האב והבן) אסתכל אחרת על התלמידים שלי."

ר': "אני מבינה כמה אני משמעותית להצלחה של ילדים עם צרכים מיוחדים. אהיה הרבה יותר קשובה לצרכים שלהם ולרצון שלהם להיות חלק מהקבוצה."

ניכר שהסטודנטיות יצאו עם חוויה שבה המורה מוגדרת

### מקורות למאמרו של רוני גז לנגרמן ויהודית סלפטי כהן

מילשטיין, א. וריבקיין, ד. (2013). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת. ירושלים: מכון ברוקדייל.

משרד החינוך. (2019). פורטל הורים שילוב וחינוך מיוחד. אוחדר ב- פברואר 2019, מתוך

<https://parents.education.gov.il/prhnet/special-education/educational-frames/extraction-regular-education-options>

קאופמן, ר. (2012). "עשור למאבק למען צדק חברתי: היבטים ארגוניים של אקטיביזם חברתי בבית הספר לעבודה סוציאלית", *חברה ורווחה* ל"ב 4, עמ' 579-600.

רונו, ח. (1997). "הכללתם של ילדים חריגים בחינוך הרגיל". סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 12 (2): 21-29.

Fraser, N. (2016). Contradictions of Capital and Care. *New Left Review*, (100), 99-117.

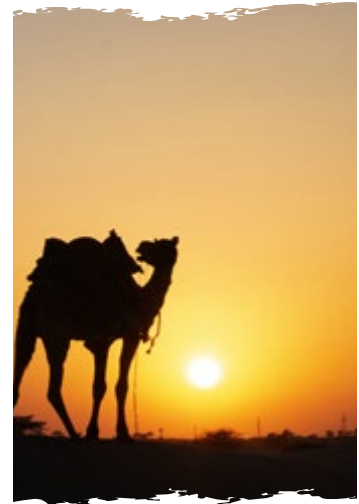
Gordon, H. (1989, March). Learning to think: Arendt on education for democracy. In *the educational Forum* (Vol. 53, No. 1, pp. 49-62). Taylor & Francis Group.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751-783.

# תוכנית שבילים: באיזו מידה היא מזמנת הכשרת אנשי חינוך פורצי דרך החותרים לצדק חברתי וסביבתי ברוח הדמוקרטיה והקיימות?

רביב רייכרט, לימור יצחק ועומר רותם

מחברי המאמר נמנים על צוות המרצים המלמדים בתוכנית 'שבילים' המכשירה אנשי חינוך בתחומים: גאוגרפיה, היסטוריה וחינוך בלתי פורמלי ברוח הקיימות והחינוך הדמוקרטי. הם מספרים על מחקר עצמי שהם קיימו שנועד לבחון את מידת המימוש של חזונה של התוכנית המתמקד בצדק חברתי בהכשרת מורים. ד"ר רביב רייכרט הוא מרצה ומדריך פדגוגי בתוכנית; לימור יצחק היא מרצה ומדריכה פדגוגית בתוכנית; עומר רותם היא מרצה וראש התוכנית.



צילום: ענת שיבז'ץ

מחשבה ופעולה, ידע ואחריות. כדי להתגבר על הפיצול המרחבי-אפיסטמולוגי שתיארנו, על החינוך להוציא את הלומדים אל הקהילה, לזמן להם מעורבות בעולם, שותפות בדיון הפוליטי העוסק במה שצריך לשנות ותפקיד בשינוי חברתי" (בן ישראל, רייכרט וגרנית-דגני, 2015).

כיום, שבע שנים לאחר שהתוכנית הוקמה, ברצוננו לברר באיזו מידה התוכנית אכן מממשת את חזונה, שעל פניו - הדמוקרטיים והקיימותיים, מתקשר לנושא שבו עוסק גיליון זה של **קולות** - סוגיות של צדק חברתי בהכשרת מורים. הכוונה של המאמר היא, אם כך, לקיים מעין מחקר עצמי של זהותו החינוכית ושל הסתירות שבה ושל פעולות שנעשו כדי ליישב את הסתירות האלו, וכוונתנו היא לזהות החינוכית של כל אחד מאתנו ולזהות החינוכית של תוכנית שבילים.

מחקר עצמי הוא סוגה מחקרית שהתפתחה בעיקר בהכשרת מורים אבל ניתן וחשוב להשתמש בה בעבודה החינוכית בכללה. הוא כלי מצוי להתבוננות בזהות החינוכית משום שהוא עוסק בשאלות של זהות, ובאמצעותו המחנך לומד על תפיסותיו האישיות, על אמונותיו ועל ערכיו, והוא בוחן דרכים למימושם בעבודתו. בניגוד למחקר המסורתי, הוא אינו מאשר או קובע; מטרתו היא להביא לידי הצפה של אי-הוודאויות שבהוראה ולעורר תהייה באשר אליהן. זהו מחקר של העצמי בהקשר של העצמי ושל האחרים. אין מתודולוגיה אחת למחקר עצמי. המתודולוגיה שלו מושאלת מתחומים אחרים ומכוונת על ידי שאלות המחקר. ייעודו הוא לחקור שאלות של הפרקטיקה של החינוך, שאלות החשובות למחנך כפרט, אך יש בהן גם עניין רב לקהילת המחנכים.

שנת 2012, לפני כשבע שנים, הוקמה תוכנית 'שבילים', תוכנית חדשנית בעלת זיקה ייחודית לנגב, לתושביו ולמאפייניו: הוראת הדיסציפלינות: גיאוגרפיה, היסטוריה וחינוך בלתי פורמלי לצד הכשרה והתנסות מעשית בחינוך ובפדגוגיה דמוקרטית וקיימותית. מטרת התוכנית היא להכשיר אנשי חינוך פורצי דרך ברוח החינוך הדמוקרטי והקיימות והיא מציגה את עצמה כך: "התוכנית מעודדת עשייה חינוכית משמעותית, מקשרת בין האקדמיה לשטח, מביאה לידי ביטוי את הניסיון החינוכי העשיר של הסטודנטים ומקדמת אקטיביזם חברתי וסביבתי" (שבילים, 2019). במאמר שפורסם **בקולות** לפני כארבע שנים נוסחה המהות של העשייה החינוכית הזו והאופן שבו היא מקשרת קיימות ודמוקרטיה:

"מנקודת המבט הדמוקרטית, המשבר הסביבתי הוא מבחינות רבות המשבר של הדמוקרטיה: כיכר העיר התרוקנה, האזרחות הסתגרה מאחורי דלתות נעולות, וכל מה שאנחנו חולקים יחד נמכר למרבה במחיר. אנו טוענים שיש לתבוע מחדש את נכסינו המשותפים ולהניף מחדש את דגל הדמוקרטיה כתפיסה של מה שאנחנו בונים יחד. המפתח לשינוי הוא בשינוי המטאפורות שדרכן אנו מבינים ומארגנים את תפיסת המציאות שלנו: במקום המטאפורה של עצמאות אנושית עלינו לאמץ את המטאפורה של בין עצמאות, כלומר לקיים יחסים של תלות הדדית. מערכת החינוך הקונבנציונלית מפצלת גופי ידע זה מזה, מפצלת בין המחשבה והרגשות, בין עובדות וערכים, בין ידע ואחריות ובין בתי הספר לבין הקהילה והמקום שבתוכם הם שוכנים. אנחנו קוראים לקבל ברצינות את האזרחות: לחבר מחדש



וראיונות, פגישות עם אנשי מפתח מעניינים בשכונה ולבסוף התמקדות בסוגיה אחת עיקרית אשר מעניינת במיוחד את התלמידים. את הנושאים בוחרים התלמידים, ושיטות ההוראה נשענות על שיטות ההוראה מתוך החינוך הבלתי-פורמלי והן כוללות קשר מכבד בין המורה לתלמידים; בחירת נושאים משותפת המבוססת על עניין התלמידים; סיורים מחוץ לבית הספר; משובים יומיים לגבי חווית הלמידה; למידה חוויתית; שימוש באינטליגנציות מרובות בהעברת השיעורים.

לדעתי אופייה הייחודי של התנסות זו מחזקת מאוד את חשיבות קיום ההתנסות של הסטודנטים הבדואים בבתי ספר ערביים מכמה טעמים:

1. התנסות הסטודנטים בלימוד החברה שממנה הגיעו, בשפה הערבית ובמקום מוכר מבחינת תרבות, מנטאליות והתנהלות;
2. אפשרות לחשוף את הסטודנטים בפני המנהלים והתחלה של תהליך עתידי לקליטתם במערכת החינוך;
3. השימוש בפדגוגיה ייחודית זו מאפשר לסטודנטים לפתוח עבור התלמידים בבתי הספר (שטרם נחשפו לפדגוגיה זו) צוהר אל שיטות לימוד חדשניות ולעורר בהם את הסקרנות ואת החשיבה הביקורתית כלפי מקום מגוריהם וכלפי שיטות הלימוד המסורתיות הנהוגות בבתי הספר בחברה הבדואית;
4. חיזוק הלוקאל פטריטיזם אצל התלמידים. יחד עם זאת, ישנן בעיניי כמה סיבות שמחזקות את ההצדקה לקיום ההתנסות דווקא בבית ספר יהודי:

1. ההתנסות בשנה ב' מתקיימת בבית הספר "אשל הנשיא". בו התלמידים מכירים שיטות פדגוגיות שונות, בית הספר מאובזר באמצעים טכנולוגיים חדישים וגישת החינוך היא דמוקרטית ושיתופית. בשל כך מתקיים שיתוף פעולה יוצא דופן, שבזכותו מצליחים הסטודנטים לחוות רמה גבוהה מאוד של למידה, העמקה והכנת תוצרים לימודיים. חשיפתם של הסטודנטים לבית ספר שכזה מאפשרת להם לראות מקום שיכול להוות מעין מודל לחיקוי ומרחיבה את הדמיון בנוגע ליכולת ליצור שינוי עתידי בבתי הספר בקהילה הבדואית. בזכות חוויה חיובית זו הסטודנטים שואפים לבנות גם בבתי הספר בקהילתם מקום שכזה;
2. חוסר בתקציב להתנסות נפרדת לקבוצה קטנה זו של סטודנטים. מכיוון שבכל מחזור לימודים ישנם מעט סטודנטים מהחברה הבדואית, לא מתקצבת התנסות נפרדת עבורם בבתי הספר בחברה, וכאן נשאלת

חוקרי המחקר העצמי הם שחקנים וצופים גם יחד, והם פועלים וחושבים ביחס לשאלות חינוכיות. הם מנסים להיות שופטים הוגנים של המחקר המסייעים לאחרים להיות כאלה גם כן (קוזמינסקי, 2007). המחקר העצמי רלוונטי במיוחד לסוגיה הנדונה במאמר משום שהוא נועד לבחון את הקשר שבין חזון למציאות. שאלת המחקר במחקר העצמי שנערוך להלן לעצמנו ולתוכנית היא - באיזו מידה 'שבילים' ואנחנו מזמנים הכשרת אנשי חינוך פורצי דרך החותרים לצדק חברתי וסביבתי ברוח הדמוקרטיה והקיימות?

במאמר נתמקד בשלוש פנים של התוכנית:

- ההתנסות בהוראה המתמקדת בפדגוגיות דמוקרטיות וסביבתיות;
- הניהול הדמוקרטי של שבילים המורכב מוועדות משותפות למרצים ולסטודנטים החותרות להשפיע השפעה מהותית על בניית התוכנית וניהולה;
- החתירה של שבילים להטרוגניות חברתית, תרבותית ולאומית.
- שלוש הפנים האלו מהותיות לחזון של התוכנית ולחתירה שלה לזמן חינוך ברוח הצדק החברתי והסביבתי. החקירה שלהם תעשה באמצעות התבוננות רפלקטיבית שלנו בעשייה החינוכית שלנו ומתוך כך של התוכנית - באמצעות מחקרים שקיימנו וראיונות עם סטודנטים.

### חינוך סביבתי בהכשרת אנשי חינוך בדואים ב'שבילים' - נקודת המבט של לימור יצחק

נפתח בהתייחסות להתנסות המעשית של הסטודנטים הבדואים בתוכנית. היא תוצג באמצעות מחקרה של לימור יצחק, והיא מתקשרת הן לפן של החתירה להטרוגניות הן לפן של ההתנסות בהוראה בפדגוגיות דמוקרטיות-סביבתיות. תוכנית 'שבילים' בעיקרה כוללת סטודנטים מהקהילה היהודית בנגב ומעט סטודנטים מהקהילה הבדואית. מתוקף מציאות זאת, מופנים משאבי ההתנסות בתחום הגיאוגרפיה להתנסות בבתי ספר יהודיים, והסטודנטים הבדואים משתלבים בהתנסות זו. לאחרונה, עקב מספר מקרים של הערות לא נעימות שספגו הסטודנטים הבדואים בבתי הספר היהודיים, הוגשה מטעמם בקשה לשקול קיום התנסות בבית ספר ערבי.

הפדגוגיה החינוכית שבה מתנסים הסטודנטים היא למידה מבוססת מקום. מטרת העל שלה היא חיזוק הקשר המקומי והגברת ה"לוקאל פטריטיזם" אצל התלמידים. בפועל מתנסים הסטודנטים בלימוד פרק מתוך תוכנית הלימודים בגיאוגרפיה באמצעות המחשת המושגים, הסוגיות והעקרונות בסביבה הקרובה. ההתנסות מבוססת על יציאה החוצה אל השכונה, איסוף נתונים מתושבים ועוברי אורח באמצעות שאלונים

את התלמידים לשיטות הוראה חדשניות ופרוגרסיביות ואף לקבל הוקרה על מקצועיותם ודרכם הייחודית.

שנית - הצדק הסביבתי שהבנתו מתאפשרת באמצעות יציאה לשטח והכרת הדילמות המקומיות שנמצאות מחוץ לכותלי בית הספר וכן באמצעות חשיפת הילדים למורכבות החברתית-סביבתית המאפיינת את האזורים הדרומיים והפריפריאליים בעולם כולו. באופן זה יוכלו התלמידים להגיע אל בסיס הבעיה, לחוש קרבה ואחריות כלפי מקום מגוריהם, ומשם להצמיח פתרון צודק ומקיים עבור כל אזרחי העיר.

חינוך לצדק סביבתי או חברתי הוא מבוסס מקום. כדי לאפשר לחברה לשמור על סביבתה ועל החלשים שבה, עליה



צילום: ענת שויבץ

להיות חלק מהמקום עצמו ולפעול לטובתו מתוך החברה עצמה. תוכנית 'שבילים' אשר מכשירה את בוגריה בפדגוגית החינוך מבוסס מקום, נותנת להם כלים להתבונן בדילמות מקומיות סביבתיות וחברתיות ומעצימה אותם בתהליכים של עשייה חינוכית אקטיביסטית. מן הראוי כי תהליכים אלו יתחילו כבר בשלבים הראשונים שלהם כאנשי חינוך, וכי תחילת עשייתם המקומית תטופח ותלווה בידי אנשי המסלול עוד בתקופות ההתנסות בשנים ב' וג'. באופן זה הסטודנטים יכינו את הקרקע לשינוי כבר בתקופת לימודיהם בעזרת המלווים הפדגוגיים, ואז כשיחלו את עבודתם כמורים הם יוכלו להצמיח פירות כבר בתחילת דרכם.

## הניהול הדמוקרטי של התוכנית: נקודת המבט של רביב רייכרט

נפנה לדיון בניהול הדמוקרטי של התוכנית ולאופן שבו הוא מזמן השפעה מהותית על בניית התוכנית ועל ניהולה על פי מחקרו של רביב רייכרט. קהילת הלומדים של 'שבילים' חותרת לקיים צדק חברתי באמצעות מימוש של ערכי האחוה והשוויון ומזמנת לסטודנטים מעבר לידע ולמימוניות גם חוויה בתרבות דמוקרטית.

כדי לקדם את מעורבות הסטודנטים ל"אזרחים פעילים" בתוכנית, הוקמו ועדות המעצימות את הקהילתיות ומעניקות הזדמנות להשפיע על היבטים נוספים מעבר ללמידה והרחבת

השאלה עד כמה יש להתאמץ כדי לאפשר להם בכל זאת למצות את הפוטנציאל הקיים בהתנסות שכזו, או האם להסתפק ביתרונות של חשיפת מורים מהחברה הבדואית לבתי ספר מובילים בחברה היהודית ולצייד אותם בהשראה לשנים הבאות.

הדיון בנושא הוביל אותי למסקנה שלמרות הקשיים ראוי וחיוני שההתנסות של הסטודנטים מהחברה הבדואית תתקיים בבתי ספר בחברה הבדואית, ולכן בשנתיים האחרונות אני מנחה התנסות כזו ברהט.

בשיחות שקיימתי עם סטודנטים שהתנסו בבתי ספר ברהט עלה כי הם רואים חשיבות מרובה לקיום התנסות בחברה שממנה הגיעו, והם ביקשו אף לקיים את ההתנסות בבתי ספר שאינם מוכרים, מכיוון שלטענתם האווירה בבתי ספר אלו מכבדת יותר מצד אחד, ומצד שני הילדים צמאים לפדגוגיות חדשניות ולמורים בעלי רוח חדשנית. כך עולה מדבריה של א' ממחזור ה' ברפלקציה על ההתנסות: "נקודה נוספת שהייתי מוסיפה לתהליך היא לנסות לתת את ההזדמנות להתנסות בבית ספר שהוא לא ברהט, אלא בבתי ספר בפזורה - שם הם צמאים לתוכנית כזו, ומשם אפשר לראות שיפור וקפיצה קדימה של התלמידים ושל המקום שהם חיים בו."

א' ממחזור ה' מספר על התחושות שחש במהלך ההתנסות: "בהתנסות הזאת לימדו אותי, שאני נמצא בשליחות מהסוג הקשה ושאלם אצליח בה אאפשר להרבה תלמידים לפתוח אופקים ולהתחיל לחשוב שאפשר אחרת. התהליך היה מאוד חיוני עבורי ועבור התלמידים. למדתי המון דברים חדשים על עצמי ועל התהליך, וניסיתי להביא דרך חדשה ללמד בה ולחשוף את התלמידים והצוות של בית הספר לפדגוגיה חדשה של חינוך מבוסס מקום."

ר' ממחזור ה' מספר על פדגוגיית החינוך מבוסס המקום: "מצב חדש ואחר של למידה שהוא ממש משמעותי הוא הלמידה דרך הסביבה. חשוב מאוד להכיר את הסביבה שאתה לומד בה וזה מה שניסינו להגיד לילדים, במיוחד בספורים שעשינו מחוץ לבית ספר. המסר הוא שאתה חייב להכיר את המרחב מסביב כדי שתוכל ליזום ולפעול בצורה יותר יעילה למען הסביבה שלך, הלמידה מלמטה עד למעלה. דרך למידת הסביבה אתה יוצר דור שישתמש בלימודים שלו לקידום הסביבה, השכונה, העיר. אתה יוצר דור מעורב חברתית שאכפת לו. הלמידה הזו היא ההפך מהלימודים המסורתיים שסומכים רק על קריאה וכתובה והמנותקים מהסביבה - מה שיוצר דור חסר מחויבות לקהילתו."

האמירות האלו מלמדות לדעתי כי ישנו ערך רב להמשיך ולקיים את התנסות הסטודנטים בבתי הספר בחברה הערבית, ולו רק כדי לקיים את ערכי הצדק החברתי-סביבתי אשר נקשרים בשני אופנים לפעולה זו: ראשית - הצדק החברתי, שמאפשר לסטודנטים לחזק את החברה שבה צמחו, לחשוף



קראנו וניסינו לחשוב על חיבורים. נעזרנו בקבוצת ווטסאפ משותפת לתכנון ולחלוקת משימות. זכורה לי במיוחד חגיגת חנוכה. בחרנו בנושא "האור שבתוכי". הסטודנטים הציגו במצגת ציטוטים מהקוראן, מן המקורות היהודיים ומהברית החדשה ביטויים של אור והציגו את הרעיונות המרכזיים בחג המולד, בהולדת הנביא מוחמד ובחג האורות-חנוכה וכיצד כל אחד צריך למצוא את האור שבו ושכחברו בחג זה..."

התשובה לשאלה השנייה מורכבת יותר. בשש השנים האחרונות אני מלווה את ועדת הפרלמנט שהיא הוועדה שמעוררת את השאלה באופן החד ביותר שכן היא זו שאחראית לדיון של כלל הקהילה בסוגיות שמעסיקות אותה ולהפיכת הדיון הזה לעשייה משנת מציאות.

אופן הפעולה של הוועדה לאורך השנים שבהן ליוויתי אותה היה תכנון והפעלה של יום קהילה. במרכזו של היום הזה, שחיבר את כלל חברי הקהילה של שבילים (ובכך הוא מזמן את ערך האחוה) באמצעות פעילויות סטודנטים הנחו ועבודה משותפת במרחב האקולוגי של התוכנית, היה מפגש הפרלמנט ובו נפגשו כלל הסטודנטים והמרצים, העלו סוגיות ושאלות ביחס לתוכנית ולדרכה, ובמבנה של מרחב פתוח עיבדו את הסוגיות האלו להצעות חוק.

הוועדה אספה את ההצעות, בחנה את היתכנותן (ביחס לגבולות שהציבו לתוכנית המל"ג והמכללה), חידדה את ניסוחן והעלתה אותן להצבעה במפגשי הפרלמנט שיזמה. החוקים שנחקקו באופן הזה נגעו לפנים מגוונות של התוכנית - החל מדרכי ההערכה של הסטודנטים, המשך בתכנים שנוספו לתוכנית הלמודים וכלה בחיי הקהילה של הסטודנטים.

מאידך, לעיתים לא יושמו חוקים שנחקקו בידי הפרלמנט. למשל, אחד מהחוקים הנועזים של הפרלמנט, קריאה להערכה חלופית ומגוונת שתלווה ועדה שתלמד את הנושא, תציע הצעות להערכה חלופית למרצים בתוכנית ותלווה אותם ביישומן לא יושמה מכיוון שהמרצים לא נענו לקריאה. הסיבה לכך הייתה שלא היה ברור מי אמור לאכוף את החוקים שהפרלמנט חוקק, במידה רבה משום שוועדת הפרלמנט שינתה את פניה לחלוטין מדי שנה והוועדה החדשה לא חשה מחויבת לחוקים שנחקקו בהנחייתה של הוועדה בשנה הקודמת.

אי לכך הוחלט לשנות את אופן עבודתה של ועדת הפרלמנט - בשנת הלימודים האחרונה הוועדה פעלה באופן שהעביר את האחריות למימושה של ההצעה למציעי ההצעה. הוחלט שמציע ההצעה יהיה אחראי לבדוק את היתכנותה ולדאוג למימושה המלא. לתחושי השינוי הזה הביא להעצמת המעורבות של הסטודנטים ולהשפעה רבה יותר על התכנון

הידע הקלאסי ולקדמם. ב'שבילים' הוקמו שלוש רשויות: מחוקקת, מבצעת ושופטת כמצוי בממשל דמוקרטי ובבתי הספר הדמוקרטיים.

הרשות המחוקקת נקראת פרלמנט. את תהליכי החשיבה על הנושאים העולים ואת ההכנה להכרעות עורכת קבוצה קטנה של שבעה סטודנטים. בפרלמנט נידונים נושאים וסוגיות מחיי המסלול, נבחנים רעיונות וערכים, כגון ערך השקיפות בין הוועדות, סוגיית הייצוגיות בין השנתונים השונים בוועדות, הקמת ועדות חדשות לפי הצרכים המשתנים: ועדת בוגרים, ועדת השמה במקומות עבודה ועוד.

הרשות המבצעת כוללת ועדות, כגון ועדת מערכת, ועדת תרבות, ועדת עיתון, ועדת סביבה לימודית, ועדות קורסים (ליווי ופיתוח של התכנים ודרכי ההערכה, לצד מרצה הקורס), ועדת יום עיון, ועדת אקטיביזם ועוד.

הרשות השופטת כוללת את ועדת האתיקה לדיון בסוגיות יום-יומיות מהותיות, כגון איחורים, היעדרויות, אי-עמידה בדרישות אקדמיות ועוד.

ההצטרפות לוועדות היא וולנטרית ואינה מחייבת. למרות זאת הנוכחות בכל ועדה גבוהה מאוד ולרוב מובילים סטודנטים את הוועדות לצד חבר צוות אקדמאי. ההשתתפות בוועדות מאפשרת עצמאות, מעורבות, השתתפות, הבנה של מורכבות המערכת, לקיחת יוזמה ולמידה פעילה. היות שכל ועדה נתמכת על ידי חבר צוות אקדמאי - יש הזדמנות להיכרות אחרת בין המרצים לסטודנטים - לא רק על בסיס נקודות החוזק של יכולות אקדמאית, אלא גם ובמיוחד על בסיס ביצוע משימה משותפת, כגון הפקת יום עיון או הפקת אירוע תרבותי בחגי ישראל, הוצאת עיתון ועוד.

בעיניי, השאלות המהותיות שעולות ביחס לחזון הניהול הדמוקרטי של שבילים הן:

1. האם המבנה הדמוקרטי שבנינו אכן מזמן אחווה שמזמנת צדק חברתי?
2. האם הוא פותח פתח ללקיחת יוזמה ולמעורבות ממשית של סטודנטים בתכנון ובהפעלה של התוכנית ומתוך כך לשוויון ולצדק חברתי?

השאלה הראשונה זוכה בעיניי למענה ברור מעדותה של סטודנטית שמספרת על פעילותה בדה"ל תרבות (הריאיון לקוח ממחקר שערכנו לפני מספר שנים על השפעת המבנה הדמוקרטי של התוכנית על השותפות היהודית-ערבית בתוכנית - גרנית דגני-רייכרט, 2015)

"השנה ריכזתי את ועדת התרבות. לשמחתי, התקבצו בוועדה ארבע סטודנטיות יהודיות ועוד ארבעה סטודנטים וסטודנטיות ערבים. ביחד בחרנו במהלך השנה חמישה חגים ומועדים יהודים ומוסלמים לציון במפגשי כלל התוכנית. נפגשנו - חברי הוועדה - והסברנו זה לזה את משמעות החג,

## החתייה של "שבילים" להטרוגניות חברתית, תרבותית ולאומית: נקודת המבט של עומר רותם

נסיים בהתייחסות למבנה החברתי של 'שבילים' ולאופן שבו הוא מושפע מאופן הקבלה של סטודנטים לתוכנית ומהעשייה החינוכית המתקיימת בתוכנית על פי מחקרה של עומר רותם. מעניין לגלות שהמחקר של עומר מציג תובנות הסותרות בחלקן את התובנות שהועלו במחקרים האחרים. בהקמת תוכנית 'שבילים' ביקשנו ליצור מיני-חברה ישראלית בתוך תוכנית אקדמית באופן שייצר קבוצת למידה ועבודה של אנשים ממגוון התרבויות, האמונות וההשתייכויות המגזריות. החטאנו לעצמנו ושכפלנו מבנה ושיח של מערך הכוחות החברתי הקיים? האם במקום ליצור מבנה חלופי, שיויוני יותר מהקיים בחברה, מכיל יותר ומקיים רב-שיח בר-קיימא שכפלנו יחסי כוחות בין ותוך מגזריים? בין ותוך תרבותיים? מתוך נקודת המבט שלי כראש התוכנית אני יכולה למנות מספר פעולות רב-שנתיות התומכות בבניית שיח מגוון תרבותית בר-קיימא, ביניהם נמנה את הרכב האוכלוסייה



צילום: ענת שירוביץ

של המתקבלים אל התוכנית. בהכללה, ניתן לכתוב שמעבר לתנאי הקבלה המקובלים במכללה ישנם עוד שני סוגים ללומדים בתוכנית - מועמדים תושבי הנגב. רובם המוחלט של הסטודנטים בתוכנית ובוגריה הם תושבי הנגב בהווה (ובעבר). הסגן השני הוא ניסיון חינוכי - לתוכנית מתקבלים מי שבסיפור האישי שלהם שזורה עשייה חינוכית משמעותית. סגן זה מאפשר לנו לקבל לשורותינו מגוון גדול מאוד של סטודנטים: תושבים ממגוון היישובים, מכל קצוות הקשת הדתית-חילונית, מעדות וממוצאים מגוונים, יהודים ובדואים, בני טווח גילים נרחב בין 21 עד 60.

לכאורה, שני תנאים אלו הם שיאפשרו שיח של פעילות מגוונת חברתית ותרבותית. בפועל, מעניין ומאכזב לעיתים לגלות מבחינתי שהשיח ההגמוני ששרוי בחברה הישראלית כולה, לא פוסח גם עלינו.

1. טענות נשמעות תכופות על הטיה פוליטית של צוות המרצים, על כך שדעות מסוימות לא יכולות להישמע בפעילויות הלימודיות והחברתיות.

וההפעלה של התוכנית - העברת האחריות אל הסטודנטים העצימה את השוויון בניהול התוכנית.

ג', סטודנט בתוכנית, היה מרכזי מאוד בעבודת הוועדה בשנת הלימודים האחרונה והוא מתאר את חווית הפעילות בוועדה באופן שמבהיר את השפעת העצמת המעורבות: "לפי דעתי הפרלמנט במסלול 'שבילים' לא הצליח לממש את מלוא הפוטנציאל שלו, מכיוון שלהרבה סטודנטים היו יוזמות נקודתיות שהם רצו להרים. בשל כך נוצר המודל החדש שהצוות תכנן וראש התוכנית יישמה. אני מאמין שהוא הרבה יותר מתאים לתוכנית. בחווייתי האישית מאוד הנהיית להיות חלק מן הפרלמנט. ברגע שאתה מאמץ את נקודת המבט של הסתכלות מסלולית, הראייה שלך מתרחבת."

ש' סטודנטית שהייתה משמעותית מאוד בעבודת הוועדה מחזקת את העמדה הזו: "'שבילים' מזמן ללומדי את האפשרות להיות מעורב באופן אקטיבי במסלול מתוך תפיסת עולם דמוקרטית, ואני רואה את הדבר ככזה שמבטא הוראה נכונה. אני מביטה על החוויה האישית שלי בפרלמנט ואת המקום שזה נתן לי כסטודנטית שלומדת בין השאר הוראה ושיטות להוראה מיטבית - להביע עמדה ולהשפיע.

תפיסת החינוך השנתנה, זה זמן שהמורה כבר אינו במרכז מול התלמידים, אלא החינוך הפך למשותף, לחוויה משותפת של המורה והתלמידים יחד. הפרלמנט הוא זימון ופרקטיקה לשיטת לימוד אחרת. הסטודנט והמרצה יושבים יחד ומדברים על הקורסים, על שאלות מותאמות למבחינים, שיח על מגוון של דרכי הערכה שונות, בניית ימי עיון משותפים, התכתבות מתמדת על החוויה של הסטודנט בתוך הקורס. הרשימה עוד ארוכה ומשתכללת כל שנה."

הדרך למעורבות משמעותית רחבה של הסטודנטים בניהול הדמוקרטי של התוכנית עוד ארוכה. עם זאת, בעיניי, בחינה ביקורתית מתמדת של אופן העבודה של ועדת הפרלמנט ולמידה מתמדת של דרכי פעולה מיטביות תקרב את המעורבות הזו ואת השוויון והצדק המשתמעים ממנה."

ש' מציעה הצעה לדרך שתיצור קשר ברור יותר בין הפרלמנט לבין דרכי הלמידה בתוכנית: "אני חושבת שהשיח הדמוקרטי צריך להיכנס עוד למסלול, להיות עוגן. כיום לחלק מהסטודנטים יש קושי בקבלת העצמאות והם מעדיפים לבוא בלי להעמיק. תהליכים דומים לאלה שעוברים הסטודנטים עוברים גם על התלמידים. קשה לשנות דפוסי חשיבה שהשתרשו תוך כדי ישיבה בטורים, קשה להבין כי דרך חור המחט ניתן לראות ולפתוח עולם. לכן השיח הדמוקרטי חייב להפוך לדומיננטי יותר במסלול, כך אולי אם נתרגל אנחנו, נצליח בעתיד להשפיע על שותפינו, תלמידינו והקהילות שבהם אנו חיים באמצעות שיח כזה."





# ה

## מת דיון: צדק חברתי ואפלייה

מקדם יזמות. האם ניתן לומר שזו שאלה של צדק חברתי או היעדרו? האם הסטודנטים המגיעים משכבות מוחלשות של החברה יציעו ויקדמו רק יזמות שיועילו לבני העדה/ המגזר/ הדת שמהם הם באים? כיצד נוכל אנחנו, צוות התוכנית לקדם שיח שיאפשר באופן שיויוני לכל הסטודנטים שלנו להעלות על דעתם ליזום מהלכי שינוי בסוגיות שמטרידות אותם בחיי היום-יום האקדמיים שלהם? ויותר מזה, כיצד אנו בתוכנית שליבתה סביבה, חברה ועשייה חינוכית טרם הולידה עשייה חברתית או קריאה ציבורית משמעותית, אקטיביסטית שעוסקת בעוולות חברתיות, כלכליות, מרחביות הנוגעות לנגב?

בסקירה ספרותית נרחבת שעוסקת ב"זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל" נטען שבני המיעוטים הלומדים במוסדות אקדמיים בכלל או בתוכניות מעורבות בפרט, יהפכו בתהליך החשיפה שלהם החוצה מהתרבות הסגורה שממנה באו לנציגי החברה שממנה באו כלפי חוץ, אך כלפי פנים יהפכו למובילי השינוי המרכזיים של תהליכים חברתיים, תרבותיים ועוד (עראר וקינן 2015). מעניין לבחון, כאשר יסיימו מספר מחזורים של בוגרים את התוכנית ויצאו לשוק העבודה, לבחון אילו שינויים יזומים ומובילים בוגרי התוכנית בזירות הפעולה המקומיות שלהם בעקבות העשייה המצומצמת והמגזרית שלהם במסגרת התוכנית.

ממחקרנו אנו לומדים על הקשר שבין חזון הצדק החברתי של 'שבילים' לבין המציאות - לפנינו הזדמנות יוצאת דופן כתוכנית אקדמית שחזונה הוא ללמד הרכב סטודנטים מגוון, מקומי, בעל פרופיל מקצועי ייחודי, להרכיב ולבסס תהליכים חברתיים משמעותיים שיוכלו לאפשר שיח שיבחן מחדש ויאתגר את יחסי הכוחות החברתיים, הבינאישיים המושרשים בחברה הישראלית. חזוננו הוא להיות עמוד האש לפני המחנה המאפשר שיח שיויוני, אקטיביסטי שיעורר אדוות של עשייה ושיח בחברה הישראלית. יש אומנם פערים בין החזון שלנו לבין המציאות אבל הפערים האלו הם מה שמניע אותנו ללמידה ולפעולה שמטרתן לקרב בין החזון לבין המציאות, והיכולת שלנו ללמוד ולפעול היא במידה רבה מהות החזון והמסר החינוכי שלנו. ■

2. פעילות קבועה בתרבות של קהילת התוכנית היא ציון מועדים וחגים - בכיבוד משותף, בחגיגה בימי הלימודים או בפרסום ברכות חג ומועד בקבוצה ברשת החברתית במרשתת. בני עדות ומגזרים שונים טוענים לעיתים שלמרות הניסיון להתייחסות בציון המועדים לכלל התרבויות שבתוכנית הרי שהלכה למעשה ציון של חגים ומועדים לא נעשה באופן שיויוני ומאפשר עבור כולם, כך שהפעילות שלכאורה אמורה להיות זו שמאפשרת לכולם להרגיש שייכות עלולה לעיתים להתפרש כמפלה.

3. אחד מעמודי התווך של העשייה הדמוקרטית בתוכנית בעיניי הוא מרחבי הפעולה וההשפעה של הסטודנטים, למשל 'הפרלמנט'. כאמור, ב'שבילים' מתקיים בין פעם לפעמיים בשנה פרלמנט שבו מוזמנים חברי קהילת התוכנית, סטודנטים וסגל לקבל אחריות על היבטים שונים בתוכנית ולהוביל את הלמידה ואת העשייה בהם. מבחינתי נשאלת שאלה מרכזית בהקשר זה לגבי האפשרות של סטודנטים בני עדות ומגזרים מוחלשים להוביל מהלכים. האם מספיק להציע אפשרות והזדמנות או שמא עלינו להגדיר את תיקון האפליה המתקיים בחברה הישראלית ולתחם את העשייה של המופלים כדי לאפשר אותה, כדי להתגבר על שיח מפלה וכוחני שכולנו שבוים בו מתוך מוסכמות חברתיות ונורמות מושרשות? כך ניתן לשאול את עצמנו אילו יזמות הובילו אוכלוסיות מוחלשות?

ובכן, התשובות מורכבות ומעלות שוב תהיות על עומק השיח המפלה. מתיעוד פעילות הפרלמנט בשנתיים וחצי האחרונות עולה שהיזמות שיצרו סטודנטים מאוכלוסיות מוחלשות עסקו בעיקר במענה מגזרי - התנסות לסטודנטים מהאוכלוסייה המוחלשת, ציון חגים ומועדים של הקבוצה. מעניין לראות, שהיזמות שעלו מהסטודנטים שאינם שייכים לקבוצות מוחלשות נגעו לסוגיות הכלל - שינוי נושאי הסמינריונים עבור כלל הסטודנטים, קידום מהלך של לימודי אנגלית באופן אחר במכללה, שינוי של נוהל החיסורים והאיחורים בקורסים מרכזיים ייחודיים של התוכנית וכדומה. נכון יהיה, שצוות התוכנית יעסוק בשאלה ובניתוח של היזמות המועלות באמצעות הפרלמנט ובעיקר, מי לא

### מקורות למאמרם של רביב רייכרט, לימור יצחק ועומר רותם

בן ישראל א', רייכרט ר' וגרנית-דגני ד' (2015). "על תפקידה של התנסות בחטיבות הביניים כהזדמנות לשינוי: על למידה מבוססת מקום ועל הקשר בין דמוקרטיה לסביבה". **קולות** 10, 22-26.

גרנית-דגני ד' ורייכרט ר' (2017). "הוויה דמוקרטית המקדמת שותפות יהודית ערבית בתוכנית שבילים", **קולות** 13, 25-29.

ח'אלד ע' (2015). "עיצוב הזהות החברתית והלאומית של הסטודנטים הערבים במרחב האקדמי בישראל", בתוך: ע' ח'אלד ועירית קינן (עורכים) **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (פרק 10, עמ' 301-334). חיפה: פרדס הוצאה לאור בשיתוף המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה. קוזמינסקי, ל' (2007). "אבני דרך בהתפתחות המחקר העצמי", [http://library.macam.ac.il/study/pdf\\_files/d9911.pdf](http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d9911.pdf)

שבילים (2019). אתר המכון הדמוקרטי - חינוך וחברה. <https://www.democratic.co.il>

# בוגרת מכללת קיי מיכל ינקו, מפקחת על המוזיקה במשרד החינוך, ראש ההתמחות במוזיקה במכללה

סמדר בן אשר

ד"ר מיכל ינקו היא מפקחת על המוזיקה במשרד החינוך, ראש ההתמחות במוזיקה בתוכנית לגיל הרך ובחינוך המיוחד ומרצה בקורסים שונים בתחום המוזיקה. מיכל, ילידת באר שבע, נשואה לאריה ואם לרון, ליובל ולנגה והחינוך המוזיקלי שלהם הוא חלק בלתי נפרד מהבית: הבנים ניגנו בסקסופון ומנדולינה ונגה בחליל צד אבל בסופו של דבר היא העדיפה את הריקוד בלהקת בת דור.



ד"ר מיכל ינקו

## תחילת הקריירה בהוראת המוזיקה

מיכל מספרת כי ההכשרה המוזיקלית במכללה הייתה מעמיקה מאוד וכבר מהשנה הראשונה "זרקו אותנו למים" כלומר הם התחילו ללמד החל מסמסטר ב' בשנה א'. תחילה הם התנסו עם מורה צמוד ותמיכה מהמכללה ובשנה ג' כבר לימדו באופן עצמאי ללא מורה מאמן. לאחר סיום הלימודים התגייסה מיכל ליחידת מורות והוצבה במצפה רמון. העיר הדרומית הרחוקה קיבלה אותה בזרועות פתוחות וכחיילת כבר ריכזה את המוזיקה במתנ"ס ולימדה בשני בתי ספר. "היה לי ממש טוב", מספרת מיכל, "יכולתי לעשות כמעט כל מה שרציתי. קיבלתי חדר מוזיקה והחלטנו, חיילת נוספת ואני, לצבוע חמשה על הרצפה כדי להמחיש לילדים את משמעות התווים באמצעות שילוב סולפג' ותנועה במרחב. מנהל בית הספר נסע איתנו במכונית הקטנה שלו לקנות צבעי שמן. למחרת בא אב הבית ואמר לנו שהמנקות לא הצליחו לנקות את הצבע מהרצפה".

אחת החוויות המכוננות במצפה רמון שבעקבותיה גיבשה מיכל את ההבנה העמוקה כי המוזיקה חייבת לעבור דרך הנשמה, ולפעמים גם דרך רגשות כמו כאב וצער הייתה קשורה דווקא לאירוע טרגי. בזמן שהותה במצפה רמון, במקביל לקבוצות החיילות המורות, הייתה גם קבוצה של בני גרעין נחל אומנויות. למיכל נודע כי אחד הבחורים העובדים

ביה של מיכל היה מנהל מחוז דרום במרכז ההסברה ואימה מהגננות הראשונות בבאר שבע. היא עצמה למדה בבית ספר קורצ'אק מכיתה א' ועד ח' ולאחר מכן עברה למקיף ו'. מכיתה ב' החלה לנגן בפסנתר ולהופיע בטקסים בנגינה ובשירה. בכיתה י"א למדה פיתוח קול אצל לולה שנצר בתל אביב, במקביל המשיכה ללמוד פסנתר לקראת בגרות במוזיקה בקונסרבטוריון העירוני בבאר שבע. המורה לתיאוריה מהקונסרבטוריון שכנעה אותה ללכת לעתודה צבאית במוזיקה. הרעיון היה טוב אלא שהסתבר שאין כזו עתודה... האפשרות הכי קרובה לכך הייתה העתודה בהוראת המוזיקה. מיכל הגיעה למבחן הקבלה מוכנה עם החומר המורכב של הרסיטל שניגנה באותה תקופה וידע תיאורטי רחב. מול קבוצת הבוחנות שישבו בפאנל הקבלה היא התבקשה להקיש מקצב במחיאות כף, כדוגמת תרגיל לתלמיד בכיתה ג'. מיכל התקשתה להבין את דרישות הבוחנים והם מצידם התלבטו אם אומנם המועמדת מתאימה ללמד בכיתות הנמוכות ביסודי. לשאלתם אם היא רוצה להיות מורה ענתה: "לא".

למרות ההיסוס משני הצדדים החלה מיכל ללמוד כעתודאית במכללת קיי בכיתה קטנה שמנתה אז רק שישה סטודנטים. מיכל מספרת כיצד לאט לאט הם יצרו קבוצה מגובשת שהרגישה במכללה כמו בבית חם ואוהב. בין המורים היו הדסה איילנברג שנשארה יועצת מלווה ואוזן קשובה עד היום. קבוצת המורים המצוינים כללה את ניסן שכטמן, איש אצילי שנפטר לפני כשנה, חיים ליפשיץ מורה להרמוניה שגם הוא כבר נפטר, חנה בלאו ז"ל שהייתה המורה למקהלה, וכמובן הייתה רותי דגני שלימדה פילוסופיה של המוזיקה ושנים לאחר מכן ליוותה את מיכל בהשתלבות במערכת החינוך, תחילה כמורה, לאחר מכן כמי שהקימה מגמה חדשה למוזיקה בתיכון במצפה רמון ולבסוף כמפקחת על המוזיקה במשרד החינוך, תפקיד שרותי מילאה שנים רבות עד ליציאתה לגמלאות.

## מוזיקה היא חוויה שכל ילד צריך לחוות

כשהחלה מיכל לעסוק במחקר היא הפסיקה ללמד בבית הספר כדי להתמסר לעריכת המחקר שהקיף ארבעה בתי ספר בארץ בעלי מאפיינים שונים של לימודי מוזיקה. בד בבד, המשיכה לעסוק בהדרכה מחוזית של מורים למוזיקה והחלה להנחות קבוצות סטאז'רים למוזיקה באוניברסיטת בר אילן. ד"ר הדסה איילנברג ששימשה ראש ההתמחות במוזיקה במכללה והייתה בעבר המדריכה הפדגוגית של מיכל בעת לימודיה במכללה הזמינה את מיכל ללמד ולהדריך במכללת קיי. לפני כשלוש שנים קיבלה על עצמה מיכל גם את תפקיד הפיקוח המחוזי על החינוך המוזיקלי במשרד החינוך ואותו ממשיכה למלא עד היום במקביל לעבודתה במכללה.

בעקבות עבודת הדוקטורט טוענת מיכל כי ילד צריך ללמוד מוזיקה מתוך התנסות חווייתית בתנועה, בשירה ובנגינה. על פי ממצאי המחקר, ילדים שלמדו נגינה בבית הספר יחד עם לימודי מוזיקה עיוניים באופן רציף החל מכיתה א'-ו' בתוך מערכת השעות השבועית, ואשר למדו בבית הספר שהשכיל לשלב את המוזיקה במרכז אורח החיים בבית הספר דיווחו על תחושת שייכות גבוהה לקבוצת הנגינה ולבית הספר, דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה ולא רק בשיעורי הנגינה, אלא אף בשיעורים אחרים, ובעיקר דיווחו על תחושת מימוש עצמי גבוהה. ממצאים אלו חזקו במיכל את ההכרה כי כל ילד צריך לחוות נגינה בכלי במהלך שנות לימודיו בבית הספר וללמוד שיעורי מוזיקה בצורה רציפה במהלך לימודיו במערכת החינוך.

בשל תפיסה זו יזמה מיכל ואף כתבה מטעם הפיקוח על החינוך המוזיקלי מחוון למקצוע המוזיקה בבית הספר היסודי אשר הופץ בכל מערכת החינוך בארץ, ותפקידו להסדיר את לימודי המוזיקה על כל היבטיהם הפדגוגיים והלוגיסטיים בבית הספר. בעקבות עבודתה של מיכל בתוכנית לגיל הרך במכללה היא גיבשה תפיסה באשר לחיזוק לימודי המוזיקה החל מגן הילדים ויזמה פעילויות רבות הקושרות בין האקדמיה לשדה בגני הילדים במחוז כדוגמת תוכניות קונצרטים בגנים, פרויקט משותף בין גן מוזיקלי בעומר לגן מוזיקלי בתל שבע. כמו כן, בהמשך לתפיסתה על חשיבות הנגינה בכלי הובילה מיכל להכנסת לימודי נגינה בחלילית לסטודנטיות לגיל הרך במכללה, כדי שיוכלו להשתמש בה בעבודתן כגונות.

מיכל גיבשה תפיסה חינוכית על פיה החינוך המוזיקלי צריך להיות חלק מהתפתחותו של הילד החל מגיל הגן, באופן רציף, דרך בית הספר היסודי, חטיבת הביניים. לעומת זאת, בתיכון התחום מופנה לבחירה על פי יכולות והתעניינות. הצטרפותה של מיכל לסגל האקדמי במכללת קיי והשתלבותה בה מהוות עבורה סגירת מעגל שהחל בלימודיה לפני שלושה וחצי עשורים. במכללה היא רואה בית חם ומחבק והיא חשה גאוה להיות שייכת לסגל המכשיר את דור ההמשך של המורים תוך התחדשות ויצירה מתמדת.

בגן בשם גבע הוא פסנתרן מוכשר. גבע היה בחור עדין ונעים ונגן בחסד. מיכל צירפה אותו ללוות את ילדי המקלה בשיר "מה אברך" מאת רחל שפירא ויאיר רוזנבלום שעליו התאמנו לקראת טקס יום הזיכרון לחללי צה"ל. לחזרה שנערכה יומיים לפני הטקס, גבע לא הגיע. בצוהרים התקבלה הידיעה המרה שהוא נהרג בתאונת דרכים בדרך למצפה רמון. בהחלטה אמיצה שקיבלה החיילת צעירה, אמרה מיכל לילדים שהם ישירו את השיר, שהיה גבע אמור ללוותם בנגינה ולא ירדו מהבמה גם אם כולם יבכו, וכך יקדישו את השיר לגבע. הקריין שממנו ביקשה מיכל לשתף את הקהל באירוע הקשה דילג על ההסבר וכך התחילו הילדים לשיר, כשמיל מלווה אותם בנגינה. מרבית הקהל לא הבין את ההתרגשות ואת הדמעות של הילדים השרים וייחס אותן לאירועים הכלליים של יום הזיכרון. הילדים שרו ובכו אבל נשארו על הבמה. את הביצוע הייחודי הזה שבו לכל מילה בשיר הייתה משמעות מיוחדת, איש מהילדים ששרו לא ישכח.

## מוזיקה, נפש וכאב

שנים לאחר מכן ב-1995 נפטר אחיה של מיכל מלוקמיה וחודש לאחר מכן נרצח רבין. מיכל כבר ידעה שהמוזיקה, ובכלל זה השירה, תלווה אותה כל חייה כשגרה מבורכת גם כאשר היא תלווה בכאב עמוק. לאחר השחרור עבדה מיכל בבית הספר היסודי בלהבים, חזרה למצפה רמון להקים מגמה למוזיקה בתיכון, לימדה במקיף רבין בבאר שבע וניצחה על המקלה במקיף אמי"ת. באותם ימים כבר התחילה להדריך מוזיקאים, מורים עולים מרוסיה וחבר העמים, שהגיעו בשנות התשעים לישראל והחלו להשתלב במערכת החינוך. בית הספר האחרון שבו לימדה מיכל היה "נתיבות יורם" בבאר שבע. שם סייעה להרחיב את הפעילות המוזיקלית הבית ספרית ולהפוך את בית הספר לבית ספר מנגן. מיכל שימשה מורה למוזיקה ורכזת לימודי הנגינה בבית הספר. במסגרת זו למדו כל הילדים נגינה בקבוצות קטנות בנוסף ללימודי שיעורי מוזיקה כיתתיים והשתלבות בתזמורת בית הספר ובמקהלת בית הספר. העבודה בבית ספר מנגן תוך יצירת מעטפת עיונית ללימודי ביצוע הכלולים נגינה ושירה, התמודדות עם אתגרים רבים, כגון התאמה ובחירת כלי הנגינה לתלמידים, התמדה בנגינה, תמיכת ההורים ומענה לתחושת המסוגלות של הילדים בנגינה הובילו את מיכל לצורך במחקר הבוחן את התפיסה החינוכית-מוזיקלית שגיבשה ולכן פנתה ללימודי דוקטורט בתחום החינוך המוזיקלי באוניברסיטת בר אילן. מיכל בחרה לעשות מחקר אשר במרכזו עומד בית הספר "נתיבות יורם" עם המבנה הארגוני כבית ספר מנגן. היא בדקה את השפעת לימודי הנגינה בקבוצות במסגרת בית הספר היסודי על צורכי המסוגלות, השייכות והאוטונומיה של התלמיד. לאורך כל שנות עבודתה כמורה למוזיקה היא עסקה בהוראה באמצעות חוויה והתנסות בביצוע, עיבודן להבנה קוגניטיבית ויישומן בדרכים יצירתיות. כך פועלת מיכל גם בהוראה במכללת קיי עם הסטודנטיות לגיל הרך.

# חלום ילדות שהופך למחקר חובק עולם: מחקר על אודות ייצוגים של מתרגמים אוניברסליים בספר ייצוג של תרגום

ערגה הדר

מחקרה של ד"ר ערגה הדר, ראש ההתמחות באומנות וההתמחות בספרות במכללת קיי ועורכת קולות, התפרסם לאחרונה בספר **ייצוג של תרגום** בעריכת ד"ר דרור אבנד-דוד מאוניברסיטת פלורידה. הוא אומנם עוסק באופן שבו מוצגים מתרגמים ותרגומים בסדרות טלוויזיה של מדע בדיוני בשנות השישים ואילך, אך ראשיתו - בחידושי הבלשנות החשובים בימי המלחמה הקרה, ואחריתו - בגוגל טרנסלייט ובשאר אפליקציות ותוספי תרגום אוטומטי.

Abend-David, D. (Ed.). (2019). *Representing Translation: The Representation of Translation and Translators in Contemporary Media*. New York and London: Bloomsbury Academic.

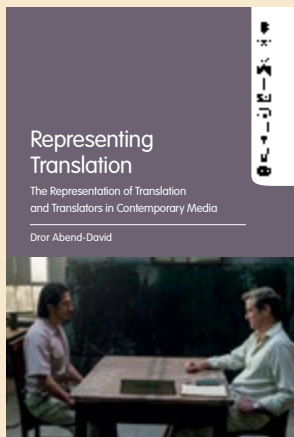
שכתבו חוקרים שונים מרחבי העולם, ביניהם אנוכי - מחברת הפרק הראשון הבוחן את הזהות האנושית של המתרגמים בעידן הדיגיטלי ודרור - מחבר הפרק האחרון, המשיב את הדיון לפונקציות התקשורת שבתרגום.

במשמעות הצרה ביותר, "מתרגם אוניברסלי" הוא כינוי כולל למכשיר, לתוכנה ולחומרה - הפועלים במשולב עם מפעיל אנושי - והמסוגלים להפיק תרגום מכונה אוטומטי באופן המזכיר את פעולת "גוגל טרנסלייט" או "תרגום מייקרוסופט" כיום. אלא שה"מתרגם האוניברסלי" מעולם לא היה כלי ממשי אלא מכשיר פיקטיבי ששימש בתסריטים ובתפאורות סדרת טלוויזיה אמריקנית מסוף שנות השישים של המאה העשרים.

בניגוד לכלים הפועלים כיום, המשלבים אוצר מילים, דקדוק ותחביר מילונאיים עם ידע דינמי של המשתתפים ובינה מלאכותית לומדת וללא שאיפות טלפתיות משום סוג, בשנות השישים היו המחשבים הענקיים בעלי יכולות חישוביות מוגבלות. על עננים איש לא חלם, ואת המידע החישובי ניקבו בכרטיסיות. בדומה לקפיצות הענק הטכנולוגיות שהשפיעו על האנושות, כך גם הדין בפיקציה ששמה "מתרגם אוניברסלי".

מחקרי הפך לפרק הפותח את ספר המחקרים, פרש את המינוח של חקר התרגום כבסיס למחקרים שבאסופה ומסר את הרעיונות פורצי הדרך שנולדו בעקבות פענוחי הצפנים של מלחמת העולם השנייה ומפאת תמסורות הריגול של המלחמה הקרה. הרי תרגום, ביסודו של דבר, הוא מענה לצורך אנושי בסיסי למדי: תקשורת עם האחר.

ספר *Representing Translation - ייצוג של תרגום*, שאני תרמתי לו את הפרק הראשון, ראה אור בתחילת השנה בהוצאת בלומסברי אקדמיק. דרור אבנד-דוד, עורכו ומחבר הפרק "יידיש, מדיה והפונקציה הדרמטית של התרגום", מספר: "קובץ המאמרים **ייצוג של תרגום: ייצוג של תרגום ומתרגמים במדיה עכשווית** הוא המשכו של הקובץ **מדיה ותרגום בגישה רב-תחומית**, שיצא לאור בהוצאת בלומסברי אקדמיק בשנת 2016. הקובץ **מדיה**



**ותרגום** הוא חלק מהתחום המתפתח של תרגום ומדיה, ומעבר לכך הוא מספק ראייה כוללת של התחום, ומדגיש את המידה שבה תרגום 'משחק' תפקיד יותר ויותר חשוב במדיה מבחינה חברתית, פוליטית, מסחרית ואתית. קובץ המאמרים החדש **ייצוג של תרגום** מבצע צעד תיאורטי נוסף כשהוא סוקר את האופן שבו תרגום חורג מהרקע של תחום ההפקה הוויזואלית, והופך לנושא מרתק בפני עצמו בסרטים, בתוכניות טלוויזיה, בפרסומות, בהודעות טקסט, בפוסטים בפייסבוק ובסוגים נוספים של מדיה חדשה. הקובץ עוסק גם בתפקיד בעל החשיבות הגדלה בהתמדה שתרגום מקבל

בחברה רב-לשונית וגם בהשתקפות של אותו תהליך במדיה עכשווית. חלק מהנושאים שזוכים להתייחסות בקובץ הם התפקיד של תרגום ומתרגמים בדרמה (גם בסרטים וגם בטלוויזיה); מתרגמים כדמויות ראשיות בקולנוע ובטלוויזיה; מתרגמים כסוכנים, כסוכנים כפולים וכמתווכים; ייצוג של טקסטים וויזואליים בשיטות אלטרנטיביות (ככתוביות וכתאור בעל פה); תרגום בסרטים רב-לשוניים; ותרגום בפרסומות. בספר בן 251 העמודים כלולים תשעה פרקים

## על התערוכה בורבא

### ישראל רבינוביץ

בחודש מרס הוצגה בגלריה המרכזית של מכללת קיי התערוכה הקבוצתית הבין-לאומית **בו-בא**. האומנית ההונגרייה **מרתה בלה**, שהייתה אוצרת שותפה לתערוכה, הציגה בתערוכה וגם העבירה סדנת אומן תלת-יומית מיוחדת לסטודנטים בהתמחות באומנות ופתחה בפניהם צוהר לעולמה היצירתי ולטכניקות מסורתיות שבהן היא עובדת. את שיתוף הפעולה הפורה עם מרתה בלה יזם האומן והאוצר של מכללת קיי ישראל רבינוביץ.



יצירתה של מרתה בלה התמונה באדיבות האומנית

הכוללות תערוכות אומנים מחו"ל, מפגשים עם יוצרים וסדנאות לימוד ויצירה שמכללת קיי יוזמת ומקיימת בשנים האחרונות. עשייה זו מעמידה את המכללה כמקום חינוכי ותרבותי החורג מגבולות עצמו, כמקום של חינוך המאפשר מפגש בין קהילות מקומיות ורחוקות, בעלות אפיונים תרבותיים ייחודיים, לכדי אמירה תרבותית חובקת כול.



**בו-בא** היא תערוכה קבוצתית של אומנים מבודפשו (הונגריה) ומבאר שבע המוצגת בגלריית מכללת קיי בבאר שבע. בתערוכה הוצגו עבודות שנועשו על גבי מצעי נייר במידות קטנות ובטכניקות אומנותיות מגוונות. האומנים שהשתתפו בתערוכה הם בני גיל ומגדר שונים. יצירתם ספוגה בניחוחות של אקלים תרבותי ומסורות יצירה המאפיינים את מקומם ואת מוצאם, יחד עם פיתוח סגנון אישי הייחודי לכל אחת ואחד.

מבט מעמיק בתערוכה חשף בפנינו מוטיבים משותפים רבים אשר קושרים בין כלל היצירות. זרמים תת-קרקעיים של חקר ופשר משקפים הלכי רוח עכשוויים המבטאים את רוח התקופה. התערוכה היא כעין גלובליזציה תרבותית אומנותית שמשובצים בה אשנבי הצצה לעולמם הפנימי של היוצרים והמתבוננים כאחד.

האומנית מרתה בלה, שותפה לאצירת התערוכה, למדה אומנות בסביליה (ספרד) וזו השנה השנייה שהיא מלמדת (בהצלחה רבה) קורס ציור בטכניקות עתיקות לתלמידי האומנות במכללת קיי.

עשייתה זו של מרתה בלה, כמו גם התערוכה עצמה, הן נדבך נוסף ברצף של פעילויות חינוכיות ותרבותיות



יצירתה של קטה ג'נסו התמונה באדיבות האומנית



יצירתה של שולמית דוידוביץ התמונה באדיבות האומנית



יצירתה של לילה בנקו התמונה באדיבות האומנית

# חוויות מכנס "הפדגוגיה של הוראת המקרא" במכון מופ"ת

יהודית סלפטי כהן ואסנת קליימן

ד"ר יהודית סלפטי כהן, ראש תוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי ומדריכה פדגוגית למקרא, ואסנת קליימן, גם היא מדריכה פדגוגית למקרא בתוכנית היסודי ובתוכנית לאקדמאים שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל) מספרות על חוויות מכנס הוראת המקרא האחרון.



התצלום באדיבות המחברות

למקרא ביקשנו לבדוק כיצד ניתן לייעל את ההכשרה של פרחי ההוראה בעזרתה של המורה המכשירה הנמצאת בשטח. מצאנו שהסטודנטיות מייחסות חשיבות רבה למקומה של המורה המכשירה. באמצעותה הן לומדות כיצד לפשט את שפת המקרא עבור התלמידים ואת הדרך לקשר בין התנ"ך לבין עולמם של התלמידים. עוד מצאנו כי המפגש בין הניסיון הרב של המורות המכשירות והפדגוגיה החדשה שמביאות הסטודנטיות להתנסות מקרבים את התלמידים אל התנ"ך והופכים את השיעורים למשמעותיים ורלוונטיים.

שמחנו מאוד להשתתף באופן פעיל במושב שעסק בהכשרת סטודנטים המתמחים בהוראת המקרא. כמו כן, שמחנו שהנוכחים במושב גילו עניין רב בנושא שהצגנו והעלו סוגיות שונות לדיון בהסתמך על הניסיון שלהם כמורי מורים וכמדריכים פדגוגיים.

יום שלישי, נר שני של חנוכה, השתתפנו בכנס מקרא שהתקיים במכון מופ"ת ועסק ב"פדגוגיה של הוראת המקרא". בכנס היה ייצוג של מרצים ומד"פים למקרא ממכללות ומאוניברסיטאות שונות ברחבי הארץ. הכנס נפתח בהרצאת עוגן "המקרא: ספרות מכוננת - דגשים בהוראתו". הרצאה זו שנשאה פרופ' אמריטוס יאירה אמית מאוניברסיטת תל-אביב הייתה מרתקת. בהמשך התקיימו מושבי הרצאות שאורגנו על פי קטגוריות שונות. בחלק נוסף של הכנס הוצעו סדנאות במרחב פעיל. באחת הסדנאות נחשפנו למיזם 929. זהו מיזם ישראלי ללימוד פרק יומי בתנ"ך. המיזם מלווה באתר אינטרנט שבו כותבים אנשים מתחומים שונים. הוא כולל תכנים, כגון מאמרים, כתבות, תמונות, איוורים, אינפוגרפיקה, קובצי קול, אנימציה ועוד. כל אלה עומדים לרשות הקהל הרחב וכן לרשות הסטודנטיות, והן יכולות להיעזר בהם לצורך גיוון ההוראה של התנ"ך במסגרת ההתנסות. ההרצאה "פדגוגיה חדשנית והוראת המקרא - הילכו שניהם יחדיו"? של מרים בלומנטל, ראש צוות מקרא במט"ח ומרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין חתמה את הכנס. ההרצאה עסקה בקווים לדמותה של האוריינות החדשה והשפעתה העתידית על טקסטים באשר הם ועל הטקסט המקראי בפרט. ההרצאה הציגה את האתגרים של מורי תנ"ך והציעה מספר כיווני חשיבה על הפוטנציאל הטמון במהפכה הטכנולוגית.

שתינו, יהודית ואסנת, ייצגנו את המכללה ואת המחקר שערכנו במשך יותר משלוש שנים על סטודנטיות להוראת המקרא בביה"ס היסודיים. הצגנו גישה חדשה להוראת המקרא שבה אנו נוקטות בהדרכה פדגוגית, בסדנה ובשטח להוראת המקרא בשיתוף עם מרצי ההתמחות למקרא ועם המורות המכשירות. בפעם הזו התמקדנו במורות המכשירות. כמי שעוסקות מזה מספר שנים בהדרכה פדגוגית של סטודנטיות

# חוויות מהכינוס "עברית שפה חיה"

אילריה שטיילר-טימור

ד"ר אילריה שטיילר-טימור, מרצה בהתמחות באומנות במכללת קיי, היא אחת משלושת המרצים ממכללת קיי שהשתתפו בכינוס "עברית שפה חיה" שהתקיים בפברואר 2019 במכללת אורנים.

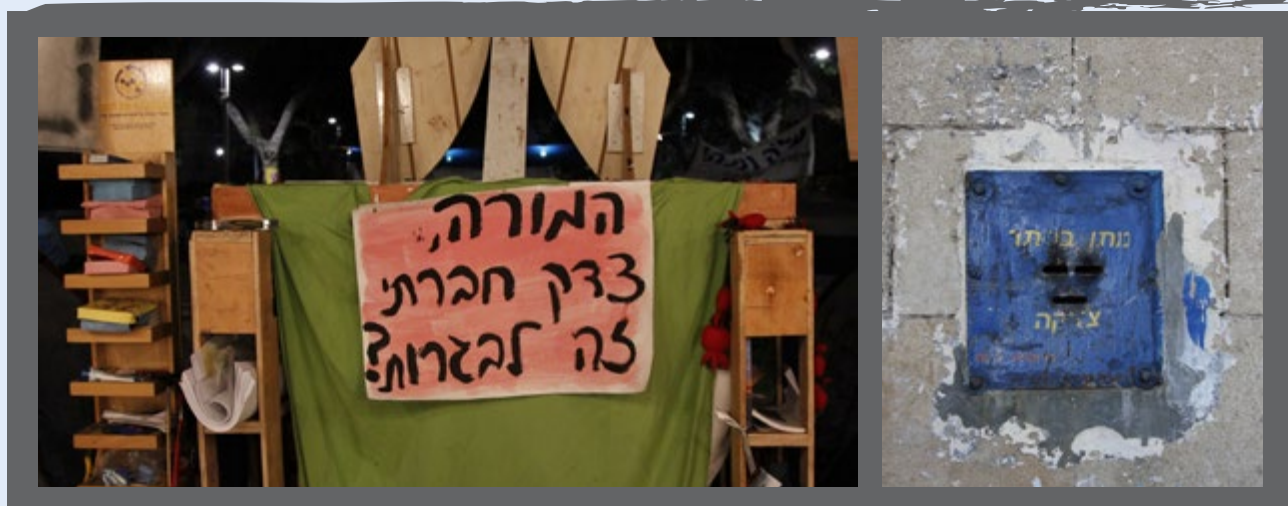
עיקר העניין ביצירה הזו הוא לשוני: המאמץ לקרב את ההגדה אל הקורא בן זמננו ולתרגם את הלשון העתיקה אל הלשון העברית היום-יומית.

2. הגרסאות החילוניות להגדה של פסח, מאת זאב אנגלמאיר ודודו גבע. ביצירות אלו, שלגלגנות בולטת בהן, ניכרת תחושתם של הקוראים הישראלים שלשון ההגדה זרה, בלתי מובנת בעליל; עם זאת היא חלק אינטגרלי מן ההווי הישראלי ומן הפתוס הציוני. בגלל טבעו של הקומיקס - המשלב טקסט וציור - מובע בו קשר מורכב אל העברית העתיקה. אין הוא מצומצם רק לתופעות לשון, אלא לביטוי הטעון ורב הרושם של הישראלי ממגעיו עם הטקסטים העתיקים. אלו כוללים בעיקר את המיאוס מפסוקיה של העברית העתיקה, שהיא בלתי חדירה כשם שהיא שחוקה מחמת שימושיה הפוליטיים.

הכינוס היה מעניין ביותר, ההרצאות היו ברמה אקדמית גבוהה, האווירה נינוחה ולא פורמלית מדי. מבחינתי, החוויה הייתה חיובית ובונה. שמחתי גם להיווכח כי הקומיקס כיום הוא מדיום שקשה להתעלם ממנו במחקר כסוגה ספרותית ואומנותית-חזותית כאחד, וקל וחומר אין להתעלם ממנו כשבוחנים אותו מזווית חברתית-פוליטית-היסטורית.

**ב** 4.2.2019, כ"ט בשבט תשע"ט, התקיים הכינוס "עברית שפה חיה" במכללה האקדמית לחינוך אורנים. יושבת ראש הוועדה המארגנת הייתה פרופ' רינה בן-שחר מאוניברסיטת חיפה וממכללת אורנים. התוכנית העשירה כללה מספר מושבים מקבילים, אשר דנו בנושאים מגוונים, כגון תרגום, לשון, שירה ופזמון, ספרות ילדים, פרגמטיקה ומורפולוגיה, שפת הקולנוע והמושב שבו הרציתי - העברית בקומיקס. מושבי התקיים אחה"צ, לאחר הרצאת המליאה המרתקת של נועה מנהיים שנושאה "שינוי מגמות בספרות העברית". את המושב הנחתה ד"ר ערגה הלר, ראש ההתמחות באומנות במכללת קיי, ובו השתתפו: ערגה הלר עצמה - היא הרצתה ראשונה על הפער המילולי-חזותי ברומן הגרפי **אנה פרנק: היומן הגרפי** (מאת ארי פולמן ודוד פולונסקי); ד"ר רחל ויסברוד עסקה אף היא באותו רומן גרפי, אך מהיבט התרגום והאדפטציה. לי ניתנה ההזדמנות להרצות על נושא "השימוש בעברית העתיקה - המקראית והמשנאית - ובעברית העכשווית בקומיקס הישראלי". ביקשתי להראות כי העברית העתיקה בקומיקס הישראלי אינה ניתנת להפרדה ממקורותיה הידועים לקורא מעלילותיהם ומתפקידם הפוליטי. לשם כך, בחנתי שני סוגים של יצירות:

1. העיבוד להגדה של פסח ע"י יוצר הקומיקס הדתי-לאומי שי צ'רקה, המבקש ליצור מעין 'גשר' לטקסט המקורי.



לה להתמחות בדיני חוזים ובניסוח מסמכים משפטיים - התמחות שלא הצריכה הופעות בבית משפט.

בדצמבר 1928 עתר עו"ד שלמה הורוביץ בשמה לבג"צ המנדטורי נגד זקן השופטים ונגד יו"ר המועצה המשפטית. הפעם צלח המהלך, וב-15 בפברואר 1930 הוקרא פסק הדין פורץ הדרך באולם בית המשפט העליון: **"האישה רשאית לשמש עורך דין בארץ ישראל**. בית הדין החליט למלא את בקשתה של התובעת ולפקוד למועצה המשפטית להתיר לה להיבחן. [...] ואם תצליח - לתת לה תעודת עורך-דין" ("דבר", 16.2.1930). ארבעים ושמונה שעות לאחר שניתן פסק הדין לטובתה - היא ניגשה לבחינות. ב-26 ביולי 1930 היא קיבלה את הרישיון מידי זקן השופטים, שהדגיש כי היא אומנם איננה האישה הראשונה לקבל את הרישיון, אך זכות הנשים לשמש עורכות דין בארץ נובעת ממאבקה.

היא המשיכה והשתלמה בבית המשפט לנוער בלונדון, ובשנת 1931 פתחה משרד משלה בירושלים. במשך שנים היא עסקה בנושאים אזרחיים, טיפלה בתיקים של ויצ"ו, ייצגה אנשים במשפטי עלייה מול שלטונות המנדט הבריטי, כי ראתה בכך שליחות. אף עלה בידה להשיג סרטיפיקטים למאות פליטים יהודים מגרמניה וממדינות אירופה. היא הייתה גם מבין הראשונות שהביאה את נושא האימוץ ומשמורת ילדים בפני בית המשפט בתקופה שבה שהו ילדים רבים בבתי יתומים. היא המשיכה בעבודתה עד לשנת 1949, אז נסעה לאיטליה עם בעלה, שמונה לקונסול ישראל ברומא. לרגל המינוי הרשמי שינה הזוג את שם המשפחה לשם עברי. באיטליה שהו בני הזוג עד שנת 1951. עם חזרתם ארצה היא נבחרה ליו"ר הנהלת ויצ"ו העולמית, ובשנים 1963-1970 היא שימשה בתפקיד נשיאת ויצ"ו, ולאחר מכן היא מונתה לנשיאת הכבוד של ויצ"ו. בשנת 1974 הוענקה לה אזרחות הכבוד של ירושלים. בינואר 1979 הלכה לעולמה. ■

**מי היא הדמות העלומה שהפכה  
למובילת המאבק פורץ הדרך לכניסתן  
של נשים לעולם המשפט בארץ ישראל?**

**ה**דמות שלפנינו סללה את הדרך בפני נשות ארץ ישראל לשמש עורכות דין בתקופה שבה שלטונות המנדט לא התירו לנשים לעסוק במקצוע עריכת דין. היא הייתה האישה השנייה שהוסמכה לעורכת דין בארץ ישראל המנדטורית, ובמשך שנים הייתה היחידה שעסקה במקצוע זה בארץ.

היא נולדה בשנת 1890 בהומל שברוסיה הלבנה וגדלה בבית אמיד באווירה ציונית עם שישה אחים ואחיות. אביה היה אחד ממנהיגי העלייה השנייה, מראשוני חובבי ציון, סופר עברי ועיתונאי. בשנת 1908 היא סיימה את לימודיה בגימנסיה המקומית ועברה לאודסה, שם פרס עליה את חסותו ידו של אביה, אחד ממנהיגי הציונות, ובביתו הכירה את בנו, מי שעתיד להינשא לה. בשנת 1910 נסעו השניים לארץ ישראל לבקר את הוריה, שעלו זמן קצר קודם לכן, ולאחר מכן נסעו ללמוד בפאריס. הוא למד פילוסופיה והיא פנתה ללימודי משפטים באוניברסיטה של פאריס. את הדיפלומה במשפטים קיבלה באוקטובר 1913. בשנת 1917 נישאו השניים ועברו ללונדון, שם היא לא עסקה בעריכת דין אלא עבדה לפרנסתה במשרד הציוני המרכזי, ובנוסף שימשה מזכירתו הראשונה של ארגון ויצ"ו שנוסד בשנת 1920 בלונדון.

בשנת 1922 עלו בני הזוג ארצה והיא הגישה בקשה לעמוד לבחינת עורכי הדין הזרים. לבחינה זו יכול היה לגשת כל מי שסיים את לימודי המשפטים בחו"ל. בקשתה נדחתה בנימוק שבמצב הקיים בפלשתינה-א"י לא יהיה זה נכון להתיר קבלת נשים כעורכות דין. זקן השופטים (נשיא בית המשפט העליון) הוסיף לנימוקי הדחייה את ההסבר שלפיו המילה האנגלית advocate (עורך דין) מתייחסת לגבר ולא לאישה.

בשנת 1924 היא שבה וחיידשה את בקשתה. באותה עת, ככל הנראה בעקבות פניותיה, הכינו שלטונות המנדט הצעת פקודה שתשמש בסיס לקבלת נשים כעורכות דין בארץ ישראל. 'התאחדות נשים עבריות לשיווי זכויות' פעלה אף היא לטובתה, אך ללא הועיל. חילופי הנציבים העליונים עיכבו שוב התקדמות אפשרית לטובתה. בינתיים, בשלהי שנת 1925, היא החלה להשלים את תקופת ההתמחות בת השנתיים שלא דרשה את אישור הממשלה. היא הועסקה כשלוש שנים במשרד עורכי דין, שבו התאפשר



# פתרון החידה שהתפרסמה בגיליון הקודם, קולות 17

## יצחק אלטרמן (1881-1939), מורה ומחנך, גֶּנָן, משורר

המפקח הכללי השני על גני הילדים בארץ ישראל בשנים 1925-1936 ומנהל מחלקת החינוך של עיריית תל-אביב בשנים 1936-1939. בנו, נתן אלטרמן, היה אחד מהחשובים במשוררי השירה העברית המודרנית בארץ.

אלטרמן ניהל את הגן ברוח תורתו של המחנך הגרמני פרידריך פרבל, שהטיף ללמד את הילד תוך כדי משחק, תנועה, יצירה ושירה וקירוב הילד אל הטבע. הייתה זו משימה לא פשוטה לשנות מן היסוד את דרכי החינוך שאליהם הורגל הילד היהודי ב'חדר'. ובאשר ללשון העברית-אלטרמן סבר שיש להעניק לילד חינוך עברי לאומי על ידי "הגנת העבריייה המסורה", באמצעות זמרה, תנועה וריקוד, אגדות עבריות מחיי העבר והעתיד ש"נשמת האומה משתקפת בהן", סיפורי התורה והאגדה, ציור כיור ומלאכה, וכל זאת בלשון העברית, כי "אין גן עברי אלא בלשון העברית". על כן הגנת היא זו שעליה מוטלת "העבודה האחראית **ללמד בראשונה** [הדגשה במקור] את הילד עברית". ולשם כך תבע אלטרמן: "עלינו להקים מוסדות חדשים להכשרת גנות עבריות הראויות לתפקידן!"

נאה אמר ונאה קיים!

בעיתונות התקופה ניתן לעקוב אחר המודעות של אלטרמן המבשרות על פתיחת גנו. להלן מודעה המבשרת על פתיחת הגן, שהתפרסמה בעיתון 'הצפירה', ב חשוון תרע"א (4.11.1910). וזו לשונה:

"גן ילדים", פוויא 31

בית ספר פרבלי עברי של ב. אלטרמן

ילדים וילדות בני 4-8 מתקבלים כל יום בלשכת בית הספר.

פוויא 5, מ. 8, הדיוטא הראשונה בשער.

כעבור שנה אלטרמן פתח ליד הגן קורסים פרבליים-סמינר להכשרת גנות עבריות. לסמינר הגיעו תלמידות מרחבי רוסיה, בנות שגדלו בבתים עבריים שבהן השפה העברית הייתה שפת הדיבור. בשנה הראשונה למדו שתיים עשרה תלמידות בסך הכול, אך בשנה השנייה כבר הגיע מספרן לעשרים וארבע, ובשנה השלישית - למעלה משישים. התלמידות למדו במשך שנה אחת "קורס שלם של השיטה הפרבליית" על פי תוכנית לימודים מגוונת, ובה לימודי החינוך נלמדו לצד לימודי העשרה כלליים. רשימת הקורסים כללה את המקצועות האלה: השפה העברית, פדגוגיקה, היסטוריה ישראלית, ידיעות הטבע, היגינה, ציור, מלאכה, גימנסטיקה ושיעורים מעשיים.

יצחק נולד בעיירה אובארוביצי ששכנה במחוז הומל בתחום המושב בבלורוסיה (רוסיה הלבנה), לאביו ר' אריה בר' אליקים, חסיד חב"ד, ולאמו איידלה צירלין, ולו חמישה אחים ואחיות. אימו ואביו עסקו במסחר זעיר. בראשית השבוע עמסו את מרכולתם על עגלתם ויצאו למוכרה בכפרי הסביבה ובתום השבוע חזרו לביתם עמוסים מיני מזונות תמורת סחורותיהם. הילדים, כולל הבנות, למדו אצל מלמד-דרדקי חומש רו"ש, תנ"ך וקצת משניות, אך גם שירים עבריים ושפת עֵבֶר.

בהיותו בן ארבע עשרה עזב יצחק 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 (1897), ובעקבות פעילותם הספרותית של מנדלי, אחד העם, ביאליק ואחרים, שהלהיבו את הדור הצעיר. יצחק הצטרף לאחת מחבורות הצעירים בהומל והיה חבר באגודה 'שפה ברורה', שנועדה להנהיג את הדיבור העברי בקרב ילדי בתי הספר. הוא לימד בבית ספרו המתוקן של יש"י (ישראל יהודה) אדלר בהומל, ולאור הצלחתו החליט להקדיש את חייו לחינוך ולהוראה. בכך קבע את מסלול חייו - להיות מורה ומחנך. הוא למד בסמינר וקיבל תעודת מורה.

פרק חדש מתחיל בחייו של יצחק עם בואו לוורשה בשנת 1905 לקראת פתיחת שנת הלימודים תרס"ו (1905-1906). הוא החל לשמש מורה בבית הספר לנערים "העברי" בוורשה. בשנת 1908 נשא יצחק את בלה (בלקה) ליבוביץ, ידידת אחיותיו. בשנה השלישית לעבודתו בבית הספר לנערים קיבל אלטרמן הזמנה מאת מרכז המורים בארץ ישראל, המזמין אותו לעלות לארץ "וללמד את השפה, חשבון והתחלת גיאוגרפיה בשפה העברית" (א' כסלו תרס"ח, ארכיון החינוך היהודי, 9.4/40). אך בסופו של דבר התוכנית לא יצאה אל הפועל, ולכן אלטרמן החליט ללכת בעקבות ידידו יחיאל היילפרין, שהקים את גן הילדים העברי הראשון בוורשה, ולהקים גם הוא גן ילדים עברי.

ואכן, בשנת 1910 הקים יצחק את גנו העברי בדירת המגורים המרווחת, והיה בה מספיק מקום בשביל גן ילדים ובשביל כל בני המשפחה: הזוג אלטרמן, שני ילדיהם, נתן (1910) ולאה (1913) שנולדו בוורשה, והסבתא שניהלה את משק ביתם.

שנת תרפ"ג (1922), הוא פתח "אינסטיטוט (מכון) להכשרת מורות ומחנכות" מטעם 'תרבות', ולידו שני גנים לדוגמה. עם הזמן הפך המוסד למרכז תרבות ליהודי המקום והסביבה, ועם גמר המחזור הראשון של הגננות נוספה תגבורת ברוכה של גננות, והן הקימו גני ילדים ברחבי רומניה.

במהלך כל שנות הנדודים המשיך אלטרמן בכתיבתו עבור גן הילדים העברי. אחד השירים, שכולו רווי געגועים לארץ ישראל ומטרתו לימוד הלשון העברית, הוא "ספרי-נא לי, ריבה":

ארבע שנים ישבה המשפחה בקישינוב, אלה היו אומנם שנים טובות ומלאות סיפוק בעבודה החינוכית, אך כל אותה תקופה אלטרמן 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 ולא שכחו את המוטו שלו: "את הילד אל תשכחו, הילד על פני כל ועל הכל!"

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

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

**יצחק אלטרמן (במרכז), בוגרות הסמינר העברי בוורשה וילדי הגן הדוגמאי, 1912**  
**באדיבות ארכיון החינוך היהודי, 3/71,**  
**חטיבה א- 57, pic.8**



אלטרמן לא רק ניהל את גן הילדים ואת הסמינר, אלא אף היה הגנן בגן יחד עם אשתו. בנו נתן (לימים, מחשובי משוררי השירה העברית המודרנית) ובתו לאה למדו גם הם בגן. בנוסף, הוא נמנה עם צוות המורים בסמינר שלו; הוא לימד תורת הגן, פדגוגיה ומשחקים פרבליים, והם תפסו 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, שירי זמר למשחקי התנועה, 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".

הפעילות התוססת בגן הילדים ובקורסים הפרבליים להכשרת גננות, במיוחד לקראת חגי ישראל שנחוגו בשיתוף הורים ואורחים, השאירה רישומה אף בעיתונות התקופה. לדוגמה, "נשף פורים" שבו הוצגו המחזה 'אחשוורוש' והמשחק 'השועל והתרנגולים', הרשימו את המוזמנים, "אשר התענגו מאוד והודו לה' אלטרמן על העונג אשר מנה [כך!] להם. בעריכת הנשף עסקו התלמידות המתחנכות 'לגננות' בגן ילדים זה וניכר היה, כי אלו יודעות כבר את אומנותן זו וחובבות אותה" (**הצפירה**, יד אדר תרע"ב, 3.3.1912).

הגן של אלטרמן הלך והתבסס, ומשנה לשנה התרבו תלמידיו ואלטרמן תכנן להקים גן נוסף. אך אז, בשנת 1914, פרצה מלחמת העולם הראשונה ושיבשה את התוכניות. המשפחה ארזה את מיטלטליה, עזבה את ורשה והתמקמה במוסקבה. אלטרמן חידש את גן הילדים העברי שלו ולידו פתח סמינר לגננות 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, אסרה על הדיבור בלשון העברית, סגרה מוסדות יהודיים, ביניהם גם את גן הילדים ואת הסמינר של אלטרמן. לאחר ישיבה של שלוש שנים במוסקבה, המשפחה נאלצה לשוב לנדודיה, ובאוגוסט 1918 הגיעה לקייב בירת אוקראינה העצמאית. אלטרמן חידש את הסמינר לגננות ולידו פתח גן הילדים. אך תוך שנה מיום בואם, פרצה מלחמת האזרחים באוקראינה וגרמה להרס של קהילות יהודיות. שוב נאלץ אלטרמן לסגור את גן הילדים ואת הסמינר ונותר ללא מקורות פרנסה.

בחורף 1919, הוא יצא עם בני משפחתו את קייב, והם הגיעו לבסרביה הרומנית והתיישבו בקישינוב. במשך השנתיים הראשונות, הוא נסע לבקר בערים ובעיירות כדי לסייע לתושבים ולפליטים לארגן מחדש את מערכת החינוך בגני הילדים ובבתי ספר. ולאחר שנתיים, בראשית



המכללה  
האקדמית  
לחינוך



08-6402899  
kaye.ac.il