Participant ID Meeting ID

קולות

21 טבת תשפ"א - ינואר 2021

כתב עת לענייני חינוך וחברה

מ

המכללה האקדמית לחינוך

Mute Start Video Invite Manage Participants Share Screen Chat Record

תוכן העניינים

1 דבר נשיאת המכללה / פרופ' **לאה קוזמינסקי**

1 דבר המערכת / ד"ר **נעמה רשף**

2 **מאמר דעה:** החינוך בעידן משבר הקורונה: עם מה להשלים, מה לעשות, לאן לשאוף?/ ד"ר **רז שפייזר**

5 "הקורונה היא שעתם הגדולה של המורים..." / **סופי בן-יאיר** מראיינת את **רם זהבי**, מנהל מחוז דרום במשרד החינוך

8 "דיו כתובה על נייר מחוק": זהות מקצועית בזמן משבר הקורונה / ד"ר **אינה סמירנוב-אוקנין**, ד"ר **מירב אסף**, **דלית דולב**, ד"ר **חיים דיהי**, ד"ר **אריאל רם פסטרנק**, ד"ר **יהודית סלפטי**

במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על **חינוך מותאם מציאות במשבר**:

15 **"פנים אחרות" להתנסות המעשית בשעת משבר** / ד"ר **בתיה רייכמן**

20 **למידה היברידית מרחוק בחירום: תובנות להמשך הלמידה מרחוק ואולי אף מעבר לכך** / ד"ר **מירב אסף**

23 **ימים של תקווה במשבר הקורונה** / ד"ר **רוני גז-לנגרמן** משוחחת עם הסטודנטיות אילנה פקדו ולנציסל דג'ן מתוכנית 'תספ"ה'

25 **"נתיבים לנוער" – התנסות מעשית ופעילות קהילתית בימי קורונה / איה רמון**

28 **ומי ינהל את המשבר הבא? חינוך לגמישות, ליזמות וליצירתיות באמצעות עשיינות טכנולוגית בגן הילדים / דינה בן-יעיש** ו**סופי בן-יאיר**

32 **מה רואה**? תערוכות סטודנטים במכללת קיי: **על השאיפה לקדם את תפיסת האוֹמן-מורה בהתמחות לאוֹמנות במכללת קיי** / ד"ר **זיוה ילין**

מה שומע? רשמים מתוך כנסים.

34 רשומות מהכנס המקוון: **"קפיצה למרחק: סיפורי הצלחה ואתגרים בלמידה ובהוראה בעקבות משבר הקורונה"**/ ד"ר **אולז'ן גולדשטיין**

36 **"טשטוש השורות: כתיבה אקדמית, מקצועית ופופולרית"** - על הכנס הבין־לאומי הראשון לכתיבה אקדמית במכון מופ"ת / ד"ר **נעמה רשף**

38 **מי הייתה הדמות שהייתה?** החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' **ציפי שחורי-רובין** ופתרון החידה מהגיליון הקודם

קולות

העורכת: ד"ר נעמה רשף
עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק
עיצוב גרפי: נירה רובין
צילום: יורם פרץ
כל התצלומים ב**קולות** צולמו ע"י צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת.
מזכירת המערכת: אלבינה בן דוד
דוא"ל: albina@kaye.ac.il
ועדת המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר אריאלה גידרון, פרופ' מארק אפלבאום, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר ערגה הלר, 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: nreshef1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיאה

פרופ' **לאה קוזמינסקי**

גיליון 21 עוסק ב"חינוך מותאם מציאות במשבר", ואכן שנת 2020 היא שנה משברית. מגפת הקורונה התפשטה בעולם, היא גובה מחירים בריאותיים, כלכליים וחברתיים ויש לה השפעה מכרעת על החינוך ועל ההכשרה להוראה. המגפה שיבשה את חיי כולנו והשפעותיה יורגשו עוד שנים רבות גם אחרי שוך המחלה. אומנם השפעתה על החינוך ועל הכשרת המורים נרחבת ומאתגרת, אך היא גם יוצרת הזדמנות ייחודית לשוב ולהתבונן במטרות החינוך, בדמות המורה שאנחנו מכשירים ובפדגוגיות שאנחנו נוקטים. המשבר דורש מאיתנו בחירות אתיות, מעודד בחינה מחודשת של הערכים החשובים לנו ומבליט את מרכזיותן של סולידריות, של ערבות הדדית ושל שותפות.

אונסקו, ארגון החינוך, המדע והתרבות של האומות המאוחדות, יצא בקריאה לעת הזו "לספק דרכים חלופיות ללמידה ולחינוך... ולפתח תוכניות גישור, שיבטיחו למידה גמישה במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמלית". ואכן, מערכות חינוך בכל העולם, כולל מוסדות אקדמיים, נערכים לפיתוח וליישום פדגוגיות גמישות, המאפשרות בחירה רבה יותר ללומדים, ורואות בהם כמכוונים את למידתם. הבחירה מתייחסת למגוון ממדי למידה, כמו מקום וזמן, אופני למידה, מקורות ומשאבים, סביבת הלמידה, דרכי תקשורת ורמות ההשתתפות בתהליכי הלמידה ובהערכתה. אכן זה העידן של פדגוגיה גמישה וממוקדת לומד.

המאמרים בגיליון זה הם חלק מהעשייה הרפלקטיבית והשאלות שתקופה זו מזמנת לנו. שאלות ותהיות, דיון מחודש והתלבטות, מגוון קולות ונקודות מבט - אלה הם בבסיס האקדמיה והם מודגמים בכל מאמרי הגיליון.

תודות מקרב לב לעורכת "קולות" ד"ר נעמה רשף, לצלם המערכת מר יורם פרץ, לעורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, לגרפיקאית גב' נירה רובין, לחברי המערכת הרחבה: פרופ' מרק אפלבאום, ד"ר רוני גז-לנגרמן, ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר אמנון גלסנר וד"ר ערגה הלר, למזכירת המערכת גב' אלבינה בן דוד ולכל הכותבים, שאפשרו לנו לחשוב מחדש על מטרות חינוך ופדגוגיות ללמידה בעת המשברית הזו.

פרופ' לאה קוזמינסקי

דבר העורכת

קוראים יקרים,

אני שמחה להגיש לכם את הגיליון ה־21 של 'קולות'. נושא גיליון זה הוא **חינוך מותאם מציאות במשבר.**

"משבר" הוא אירוע המוביל להפרה של איזון ולקטיעת רצף החיים, והוא מאתגר את משאבי ההתמודדות של הפרט או החברה. דווקא בשל כך, המשבר מהווה הזדמנות לשינוי אמיתי, להתפתחות ולצמיחה. מקורה המקראי של המילה "משבר", המתארת את מקום מושבה של היולדת ("...כִּי בָאוּ בָנִים עַד מַשְׁבֵּר וְכֹחַ אַיִן לְלֵדָה", ישעיהו, לז, ג), מעיד על דואליות זו: לב המשבר, הכאב והקושי העז מובילים ליצירה ולחיים חדשים.

המאמרים בגיליון זה מתייחסים לפנים כפולות אלו של משבר הקורונה והם דנים בקשיים ובמורכבות שמציג המשבר, לצד ההזדמנויות שהוא מקנה לשינוי ולהתחדשות במערכת החינוך ובתחום הכשרת המורים, הן ברובד הראשוני של למידה, של הוראה ושל הערכה והן ברובד העמוק של גיבוש זהותם של השותפים למעשה החינוכי ובירור המארג המחבר ביניהם.

הגיליון פותח במאמר הדעה של ד"ר רז שפייזר המשתף אותנו בחווית הלמידה מרחוק והתובנות העולות ממנה. אחריו - ריאיון אופטימי שערכה סופי בן-יאיר עם רם זהבי, מנהל מחוז דרום במשרד החינוך העוסק בהשפעת המשבר על ציבור המורים והתלמידים בדרום. חלק זה של הגיליון נחתם במאמר מיוחד: תיעוד תהליך רפלקטיבי של קבוצת "למידה והוראה מיטבית", המתמקד בשינויים העוברים על זהותו של איש החינוך בעקבות משבר הקורונה.

את מדור 'בימת דיון' פותח המאמר של ד"ר בתיה רייכמן המציג את סיפורה של מכללת קיי בהתמודדותה עם המעבר ללמידה ולהתנסות מרחוק. ד"ר מירב אסף כותבת על למידה היברידית איכותית. ד"ר רוני גז-לנגרמן מראיינת את הסטודנטיות אילנה פקדו ולנציסל דג'ן על אתגר אי־השוויון החברתי העומד לפתחה של מערכת החינוך. איה רמון מתארת התנסות מעשית-קהילתית במסגרת תוכנית המנהיגות 'נתיבים'. את המדור חותם מאמרן של דינה בן-יעיש וסופי בן-יאיר המתבוננות קדימה ושואלות "מי ינהל את המשבר הבא?" המאמר מתאר את האופן שבו קורס עשיינות טכנולוגית בגן הילדים מחנך לגמישות, ליזמות וליצירתיות, תכונות נדרשות לניהול, ואולי אף למניעת המשבר הבא.

במדור 'מה רואה?' נקרא על תערוכות סוף שנה של הסטודנטים לאומנות במכללת קיי ועל תפיסת העולם החינוכית של ראשת ההתמחות באומנות ד"ר זיווה ילין. במדור "מה שומע?" נקרא על רשמיה של ד"ר אולג'ן גולדשטיין מהכנס המקוון "קפיצה למרחק" שהתקיים במכללת קיי שעסק בסיפורי הצלחה ואתגרים בלמידה ובהוראה בעקבות משבר הקורונה ועל חוויותיה של ד"ר נעמה רשף מן הכנס הבין־לאומי הראשון בכתיבה אקדמית שהתקיים הקיץ במכון מופ"ת. נחתום את הגיליון בכתב החידה של פרופ' ציפי שחורי-רובין על דמות חינוכית שעשתה למען הצלת ילדים ממגפת הקדחת, ופתרון כתב החידה מהגיליון הקודם.

תודה לכל הכותבים ולכל העוסקים במלאכה: חברי מערכת כתב העת של 'קולות', מזכירת המערכת אלבינה בן דוד, עורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, צלם המכללה יורם פרץ והגרפיקאית נירה רובין.

נושא הגיליון הבא הוא **פיתוח לומד עצמאי.**

קריאה נעימה

ד"ר נעמה רשף, עורכת "קולות"

החינוך בעידן משבר הקורונה: עם מה להשלים, מה לעשות, לאן לשאוף?

רז שפייזר

ד"ר רז שפייזר הוא מרצה בתוכניות לתואר שני, הסבת אקדמאיים וחינוך. במאמר זה הוא משתף בחוויית הלמידה מרחוק ומנתח את המושג "לחץ" הנלווה אליה. בסוף המאמר מעלה רז שאלות עקרוניות הנוגעות לחינוך, לאוטונומיה ולשילוב של תקשורת דיגיטלית וקורא לרתום את השינוי הכפוי לטובת מטרותינו החינוכיות.

הסמסטר האחרון של שנת הלימודים תש"ף היה, בלי ספק, הסמסטר האינטנסיבי ביותר בחיי האקדמיים, בין כסטודנט בין כמרצה. ימי עבודה ארוכים ודחוסים הנמשכים לעיתים קרובות מבוקר עד ערב ומתפרשים על פני השבוע כולו, כולל ימי שישי ושבת; ישיבות והתייעצויות, רשמיות ובלתי רשמיות, דחופות ותכופות; שינויים מהירים בהנחיות ובנהלים; וכמובן, הצורך להמיר תוך כדי תנועה קורסים ופעילויות שתוכננו, ובכן, לצורת חיים כה רגילה עד שכמעט אין חושבים עליה, ושלפתע, השתנתה.

איני מומחה למצבי משבר, אבל כל אדם, כל חברה, עוברים משברים בחייהם. אחד המאפיינים של מצבי משבר הוא הלחץ. "לחץ" הוא מושג מעניין, שכן מלבד המשמעות הפסיכולוגית שלו, המתייחסת למצב של מתח נפשי, הוא מרמז גם לכוחות הפועלים על הסובייקטים ויוצרים או מגבירים את הלחץ שבו הם נתונים. כמובן, גורם הלחץ הראשוני למצב שבו היינו ועודנו שרויים הוא נגיף שהתפתח לפנדמיה ששינתה ומשנה את סדרי חיינו. אולם המגפה אינה מתרחשת בשדה ניטרלי, אלא בשדה האנושי, והתגובות האנושיות אליה מהוות בעצמן חוליה בשרשרת הסיבתית, שעשויה להגביר או להפחית את מערכת הלחצים. תוך כדי העבודה בתקופת התפרצות הקורונה, וממקומי

ינון מוחאם מציאות במעבר

כמורה־מורים במכללה להכשרת מורים, זיהיתי בהקשר זה ארבעה כיוונים, אם נרצה וקטורים, של לחץ. הבחנה זו רלוונטית כמובן בראש ובראשונה להקשר הייחודי של עבודתנו והיא סובייקטיבית במידת־מה, שכן היא מתבססת על תחושות ורפלקציות אישיות. יחד עם זאת, היא גובתה בשיחות עם עמיתים, ועל יסוד הנחת הדומות האנושית אני מניח כי היא משקפת, לפחות במידה מסוימת, את ההתנסות שעברנו כולנו.

ארבעת כיווני הלחץ שחוויתי:

- **מלמעלה למטה**. מקצה הפירמידה הניהולית החינוכית, וכלפי מטה, נשלחו מסרים והנחיות שהיו לעיתים סותרים ולעיתים מבלבלים. כך למשל, לצד מסרים תומכים, מעודדים ומביעי אמון, נדרשנו כמרצים להגיש דוחות שבועיים על עבודתנו. דרישה זו, מעבר לכך שהגבירה את עומס העבודה, יצרה מראית עין של חוסר אמון, שהובלטה על רקע העובדה שעמיתינו באוניברסיטאות לא נדרשו לחובה דומה. שינויים תכופים בהנחיות להתנסות המורים נבעו אומנם בחלקם מנסיבות אובייקטיביות, אבל לווו במעין רקע מעורפל של איום באפשרות אי־סיום מוצלח של ההתנסות.
- **מלמטה למעלה**. התחושות - הטבעיות חשוב לומר - של לחץ, בלבול, חוסר ודאות, וקשיי הלמידה והעבודה של הסטודנטים הקרינו עלינו המרצים, ודרשו תגובות מהירות, גמישות ויצירתיות.
- **מהצדדים**. שיח העמיתים (בעיקר בקבוצות ווטסאפ ותיקות וחדשות), אף שסייע בהפחתת לחצים דרך שיתוף ווונטילציה, יצר גם עודפות מלל ומידע שהביאו לתחושת הצפה.
- **מבפנים**. דאגה. דאגה להצלחת הסמסטר, לכך שהסטודנטים יוכלו לסיים כראוי את השנה ולא ידרשו להשלמות נרחבות, מלווה ברצון ובצורך לאזן בין למידה ראויה לבין התחשבות בסטודנטים הנדרשים לפעול בנסיבות המיוחדות שנוצרו.

מעניין לראות כי ישנה חפיפה, חלקית לכל הפחות, בין אותם גורמים באינטראקציה האנושית שיכולים להוביל להפחתת הלחץ במצבי משבר ארגוניים, כגון אמפתיה, תמיכה אישית ומקצועית תוך כיבוד של מרחב אישי חופשי ואוטונומי, אמון הדדי ופרקטיקות דיאלוגיות, לבין עקרונות של חינוך מיטבי. אפשר אולי לטעון כי חפיפה זאת אינה מפתיעה, שהרי מדובר ביסודות חשובים של יחסי אנוש בכלל. אולם יסודות אלה, קל לשוכחם במצבי קיצון או בהתנהלות במסגרת היררכיה מובנית, ומכאן החשיבות להזכירם לעצמנו במצבי משבר, בחינוך, ובוודאי במצבי משבר המשפיעים גם על המערכת החינוכית.

למרות כל האמור לעיל, סיימתי את סמסטר הקורונה הראשון בתחושה טובה. הרגשתי כי הצלחנו - עמיתיי ואני, יחד עם הסטודנטים וצוות המכללה - לייצר למידה משמעותית שלא נפלה מהלמידה בשנים קודמות, ובמובנים מסוימים אף עלתה עליה, כיוון שהיא השתמשה באופני הוראה-למידה וחינוך חדשים, שטרום המשבר אומנם היו נוכחים, אך הפוטנציאל המלא שלהם רחוק היה מהתממשות.

מפרספקטיבה מערכתית, אני מייחס את ההצלחה היחסית לשני גורמים עיקריים. ראשית, תפקיד המורה, בדומה לתפקיד ההורה, מערב מרכיבים של דאגה ואחריות כלפי האחר, במקרה זה הסטודנטים. כאשר פועלים מתוך דאגה ואחריות לזולת, קל יותר להתגבר על קשיים פנימיים, ויתר ביטחון ושכנוע נוצקים למעשים. שנית, כמכללה להכשרת מורים אנו עוסקים באופן רציף ומעמיק בשאלות הנוגעות לחינוך ולהוראה-למידה, מפתחים, בוחנים ומתנסים בדרכי הוראה חדשות וחדשניות. לכן המוכנות שלנו למשבר, והיכולת שלנו להסתגל לשינויים שנדרשו הייתה גדולה יותר מאשר של מוסדות חינוך אחרים - בחינוך הטרום־אקדמי והאקדמי כאחד. בהקשר זה, ועם מבט לעתיד לא פחות מאשר לעבר, אני חושב כי מערכת החינוך כולה יכולה להרוויח משיתוף רחב ועמוק יותר של המכללות להכשרת מורים, הן ברובד התוויית המדיניות, הן ברובד הפעילויות החינוכיות-לימודיות גופן.

מובן שגם הסטודנטים היו גורם חשוב בתהליך. בהתבסס על ניסיוני אני יכול לומר כי מרבית הסטודנטים גילו נכונות וגמישות, ובמקרים רבים אף יצירתיות ופרו־אקטיביות, שתרמו רבות להצלחת הדרך וצליחת קו הסיום. חשוב עם זאת לזכור, ונקודה זו עולה רבות בדיונים בישראל ובעולם בהקשר הלמידה בזמן קורונה, כי כמו שקורה לעיתים קרובות בזמן משבר - פחותי האמצעים נפגעים יותר. הלמידה מרחוק דורשת משאבים טכנולוגיים שלא נגישים באותה מידה לכולם, ומכאן נובע הקושי של חלק מהסטודנטים להשתתף באופן סדיר בלמידה. יתרה מזאת, מכללת קיי היא מכללה רב־תרבותית הכוללת שתי קבוצות אתניות עיקריות, ולהבדלים התרבותיים ביניהן השלכות על כל תחומי החינוך וההוראה-למידה. הלמידה המתוקשבת, בעיקר בהיבט הסינכרוני שלה, הכולל הופעה מול מצלמה (שלעיתים מוקלטת, נשמרת ומועלית לצפייה פתוחה במידה כזו או אחרת לציבור), וחדירה מסוימת לשטח הפרטי של התלמידים, דורשת מידה של חשיפה שככל הנראה קשה יותר ליישום במסגרת מוסכמות החברה הבדואית. נוסף לקשיים אלה, ראוי לציין כי לא כל המרצים תפסו את הסמסטר כמוצלח, או לפחות הביעו הסתייגויות שונות. בין השאר נטען כי היה קשה להגיע ללמידת עומק מבחינת תוכן ומיומנויות כאחד, וכי הממד החינוכי, כלומר, אותו ממד העוסק בטיפוח ובפיתוח כוללים של האדם והחברה, נדחק לשוליים וכמעט לא בא לידי ביטוי בתהליכי הלמידה המתוקשבת הרציפה והמאמץ האינטנסיבי לסיים את הסמסטר במועד ובהלימה לדרישות הלימודיות. בשיחות משוב עם סטודנטים לקראת סוף הסמסטר, אמרו כמעט כולם כי חסרו להם המפגשים פנים אל פנים, וכי אף שהלמידה הייתה מוצלחת יחסית, בסופו של דבר הם מעדיפים למידה הכוללת מפגשים פיזיים ולא וירטואליים.

חלק מהקשיים האמורים, כגון בעיית המשאבים הטכנולוגיים, יכולים וצריכים להיות מטופלים ברמה המעשית. אולם חלקם מרמזים על שאלות עקרוניות, החורגות מגדר המשבר הנוכחי, או משברים בכלל, ויש להן השלכה על שדה החינוך בכללותו. במובן זה, לכל הפחות, אפשר לראות במשבר זה הזדמנות לדיון ובחינה מעמיקה של שאלות אלו, שהוצפו כעת לפני השטח החינוכי שלא בכוונת מכוון.

שכן מזה שנים לא מעטות מתדפקות על דלתות החינוך שתי מהפכות. מתדפקות, זולגות פנימה, אך לא משתלבות בו

באופן אינטגרלי. המהפכה האחת שייכת לשדה הנורמטיבי, היינו, לשאלה כיצד ראוי שיתקיים ויתבצע החינוך. היא קוראת ללוות את הפראזה של קן רובינסון, לשינוי פרדיגמה חינוכית, שעיקריו עומדים על מעבר להוראה מרוכזת־תלמידים, שבה ניתנים לתלמידים חופש ואוטונומיה לפתח את עצמם, ובמידה מסוימת לבחור את דרכם. הם הופכים לשותפים אקטיביים בתהליכי הלמידה ויצירת הידע, ומתוך שכך, נעשה ויתור, לפחות חלקי, על סטנדרטיזציה ותחרותיות, ומושם דגש על שיתופיות פלורליסטית ולמידה ארוכת־טווח.

המהפכה השנייה היא חומרית ביסודה ועומדת על המעבר לעידן התקשורת הדיגיטלית. המידע הפך נגיש לכול, אמצעי התקשורת מרחוק התרחבו מאוד, כמו גם אפשרויות הטיפול והמניפולציה בתכנים. אלה השפיעו ומשפיעים ברבדים שונים ומרובים על הקיום האנושי בכללותו, והפכו לחלק ממנו. ברם, מרבית מערכות החינוך, כאמור, לא הטמיעו בצורה מעמיקה את המהפכה הדיגיטלית - עובדה שניכרה היטב בתפקודה של מערכת החינוך, לפחות זו הבית־ספרית, בתקופת פרוץ משבר זה - ונתפסת על פניו כחיסרון. כעת, כשהקורונה היא עובדה קיימת, נדרשת המערכת לאמץ מהפכה זו, ורבים מברכים על כך.

יתר על כן, נדמה כי רבים ממשתתפי השיח החינוכי העכשווי רואים בהטמעת המהפכה הדיגיטלית הזדמנות לקידומה של המהפכה הפרדיגמטית בחינוך, וחשוב לציין כי קולות דומים נשמעו גם לפני משבר הקורונה. אולם עלינו לשים לב לכך שלא מתקיים קשר חיובי וחד־ערכי הכרחי בין שתי המהפכות, כמו שלא מתקיים גם קשר הכרחי שלילי כזה. לכן, עלינו לבדוק בזהירות, ברגישות ותוך הכרה במורכבות הנושא את היחס שבין שתי המהפכות ואת התוצאות האפשריות של שילוב מסיבי של התקשורת הדיגיטלית בחינוך. בין השאר, עלינו לשאול:

- עד כמה חשובים נוכחות וקרבה פיזיים לאינטראקציה אנושית בכלל, ולחינוך בפרט?
- האם, ואם כן באיזו מידה ובאילו מישורים, קיימת סכנת דה־הומניזציה באימוץ בלתי מבוקר של טכנולוגיה למטרות חינוכיות?
- באיזו מידה ובאילו דרכים יוצר המדיום הדיגיטלי שינויי תפיסה, חשיבה, פעולה, ולכן גם למידה?
- השימוש בטכנולוגיה דיגיטלית יוצר עירוב בין העולם הפרטי לעולם הציבורי, הן מבחינת חלל (למשל, למידה מן הבית בקבוצות זום) והן מבחינת זמן (שעות עבודה ולמידה שיכולות להתפרש על פני היום כולו). מהם היתרונות והחסרונות של עירוב זה, וכיצד ניתן לווסתו?
- כיצד יש לטפל בפערים כלכליים ושונות תרבותית במסגרת הלמידה מרחוק?
- מערכות החינוך, בכל הרמות, נוטות בשנים האחרונות לאימוץ קו כלכלי ומקצועי, תוך הזנחה של תחומי הרוח, החברה והתרבות. האם מעבר לשימוש מסיבי בטכנולוגיה דיגיטלית בחינוך מחזק מגמה זאת, מחליש אותה, או שמא הוא ניטרלי ביחס אליה?

השאלה האחרונה מרמזת על הקו שיש לדעתי לנקוט ביחס לטיפול במשבר הנוכחי, וביחס לחינוך בכלל. הטכנולוגיה היא כאן כדי להישאר, ולא תעבור מן העולם (אלא רק תשתנה, כי זה טבעה). יותר מכך, האצת הטמעת הטכנולוגיה בחינוך, שנובעת כעת מכורח הנסיבות, לא תיסוב לאחור גם עם תום המשבר, ופירוש הדבר הוא שמערכת החינוך תעבור שינוי משמעותי. עם זאת, חינוך אינו תחום שנשען רק על עובדות, על המצוי, אלא שואב מאידאלים, שואף אל מה שרצוי. לפיכך, אל לנו לעסוק במהפכה הדיגיטלית בחינוך רק מבחינת ההיבט הטכני שלה - כיצד עלינו ללמד חומר כזה או אחר במסגרת הטכנולוגית הקיימת; ואל לנו להתפתות ולבקש להכפיף את ערכינו ומטרותינו החינוכיות לתנאים החומריים. כמובן, לאלה משקל חשוב, ויש להתחשב בהם, אולם בשורה התחתונה עלינו לבחון כיצד אנו יכולים לרותמם למטרותינו החינוכיות, או לווסתם בהתאם. מנקודת מבטי, פירוש הדבר הוא שעלינו לשאול כיצד אנו יכולים להשתמש בצורה הטובה ביותר בשינוי שנכפה עלינו, ושכנראה היה מגיע בכל מקרה, כדי לקדם את השינוי החשוב והמהותי יותר, היינו את החלפת הפרדיגמה החינוכית, שעדיין רחוקה מרחק רב מהתממשות. ■

"הקורונה היא שעתם הגדולה של המורים..."

ריאיון עם רם זהבי, מנהל מחוז דרום במשרד החינוך

משבר הקורונה מציב בפני אנשי החינוך אתגרים רבים ומניע תהליכים שונים בעולם החינוכי. סופי בן־יאיר, מדריכה פדגוגית בתוכנית ההכשרה לגן ומרצה במכללת קיי, נפגשה ב־zoom עם מנהל מחוז דרום במשרד החינוך מר רם זהבי לריאיון על ההזדמנות לצמצום פערים חינוכיים, על השפעת המשבר על ציבור המורים ועל החזון החינוכי העתידי ופיתוח "תיירות חינוכית" בדרום.

את הקשר הראשון שלו עם הדרום יצר רם זהבי עוד בנעוריו, כאשר בחר ללמוד בגוש קטיף. האקלים החברתי ויישוב הדעת, אומר זהבי, משכו אותו לדרום. לפני כשנתיים, לאחר ששימש במגוון רחב של תפקידים חינוכיים, הוא מונה למנהל מחוז דרום במשרד החינוך.

זהבי החל להוביל תהליכי שינוי שהתמקדו במתודולוגיה של דרכי העבודה, בקביעת צוותי משימה, בהרחבת ממשק העבודה עם הרשויות המחוזיות ובפיתוח יעדי מצוינות ומנהיגות מחוזית, ונקט גישה של מתן אחריות וסמכות לבעלי התפקידים השונים.

הקורונה תפסה את המערכת החינוכית כולה בהפתעה.

רם: העבודה הרבה שנעשתה על מרכיבי מפתח אלו ועל בניית התשתיות החינוכיות ייצרה עוגנים המאפשרים כיום לנהל את המערכת החינוכית בזמן משבר הקורונה. מה שהשתנה הוא הגדרה מחדש של המשימות המעצבות את סדר היום בתחום הפדגוגי ובתחום הפיתוח המקצועי למורים, ושינוי העדיפויות: מהעמקות בתחומים הדיסציפלינאריים ללמידה של הוראה מרחוק ולעיסוק בצמצום פערים.

סופי: כיצד ניתן להתמודד בתקופה זו עם צמצום פערים?

רם: זהו צו השעה. לוחות הזמנים השונים בחינוך היסודי ובחינוך העל־יסודי מכתיבים את אסטרטגיית העבודה: צמצום הפערים בחינוך היסודי ייערך באופן שיטתי ומתמשך לאורך השנה כולה באמצעות ליווי מערכת החינוך סביב מיקוד תוכניות הלימוד ושימוש בכלי הערכה ומיפוי. כחלק מליווי זה יתקיימו ימי עיון בתדירות של פעם בחודש עבור הרכזים הפדגוגיים, רכזי המקצוע והמנהלים בחינוך היסודי.

בחינוך העל־יסודי, לעומת זאת, נדרשת עבודה ממוקדת יותר ולפרקי זמן קצרים יותר, שהרי התלמידים צריכים לגשת לבחינת הבגרות בעוד חודשים ספורים. כך למשל

התצלום באדיבות רם זהבי

למידה מרתונית, כפי שהיא נערכת בימים אלו בכיתות שח"ר (כיתות המיועדות לקדם הישגים של תלמידים שהישגיהם בחטיבת הביניים היו נמוכים ולומדים לקראת תעודת בגרות מלאה. סב"י) היא אסטרטגיה לצמצום פער לטווח קצר המשתמשת בכלים אפקטיביים ללמידה מהירה.

סופי: כיצד משפיע המשבר על הפערים החינוכיים בדרום בין מגזרים שונים ובתוך מגזרים?

רם: מוסדות חינוך מתמודדים תמיד עם שאלת המוטיבציה. מי מניע את הלומד ללמידה? האם יש לו מוטיבציה פנימית? האם הוא בא ללמוד כי ידע זה משהו שיש לו חשיבות או שההנעה היא הנעה חיצונית בה אנחנו גוררים את הלומד ללמידה, משכנעים אותו שזה חשוב לו, ממריצים אותו, אבל הוא אדיש לזה. מוטיבציה יכולה לשקף תפיסה תרבותית כגון תחרותיות קהילתית. ילד שנולד וחי בסביבה קהילתית וכולם שם רצים מתיאבון הידע בתחרותיות, זו מוטיבציה. הוא לא לומד כי חשוב לו לדעת, אבל חשוב לו להפגין ידע. לעומתם, יש אזורים שבהם המוטיבציה היא חיצונית בלבד. המורה

גורר את התלמיד, משכנע אותו, מסביר. שתי המוטיבציות האלה מגיבות אחרת בשעת משבר. אנחנו נמצאים בשעת משבר והעתקנו את הלמידה ללמידה מרחוק. במקום שיש מוטיבציה והנעה פנימית ללמידה, המעבר מקירוב פיזי לריחוק הוא פחות אופטימלי, אבל הוא לא שובר את נקודת החיבור המשמעותית של הלומד ללמידה. במקום שיש חיבור של מוטיבציה חיצונית ללמידה, שעת משבר מגדילה את הפער. בהחלט אנחנו מזהים זאת באוכלוסיות מסוימות כמו חלק מהאוכלוסייה שמלווה בידי קידום נוער פרויקט שח"ר וחלק מהאוכלוסייה הבדואית.

המוטיבציה החיצונית ללמידה מתקיימת בעזרת סגלי החינוך על ידי שיחה אישית, ביקור בית, שילוב מעגלים רחבים. בתקופה הנוכחית הכלים האלה פחות אפקטיביים, ואנחנו

סופי בן יאיר ורם זהבי בשיחה

מזהים צורך לייצר כלים חדשים, כי אם לא נייצר את הכלים החדשים אנחנו נגדיל את הפער. המדינה מבינה את זה ולכן בתוך תקנות הקורונה ישנם קהלים שהוחרגו. אנחנו החרגנו את כל המגזר הבדואי והחרגנו את כיתות שח"ר.

קבענו, לדוגמה, באופן קטגורי שבימי קורונה, למעט ימים של סגר, כל תלמידי המגזר הבדואי מגיעים לבית הספר חמישה ימים בשבוע ולומדים במשמרות - מ־א' עד י"ב. אנחנו מממנים הסעות צוהריים. אנחנו מביאים את הילדים למשמרת בוקר או למשמרת צוהריים, לכל הפחות לארבע שעות למידה ביום, חמישה ימים בשבוע. למה? כי אנחנו מזהים שיש כאן עדיין עבודה בתחום ההנעה. המוטיבציה החיצונית לא תעבוד בזום. אנו נתקלים גם בהרבה חסמים בזום: תרבותיים, קהילתיים, היעדר סוכני מוטיבציה. לכן אנחנו התעקשנו שתהיה למידה פיזית. במשמרת בוקר נרשמה נוכחות גבוהה של 85%, במשמרת צוהריים נרשמה נוכחות של 45%-50%. במצטבר על ידי הנוכחות הפיזית הצלחנו ללמד הרבה יותר תלמידים באופן רציף מאשר אם היינו מעבירים אותם לזום.

סופי: אילו תהליכים יחודיים נוספים זיהית בחברה הבדואית?

רם: אם יש משהו שאני יכול להגיד עליו תודה הוא שהתמזל מזלי, והגעתי בשעה כזאת למחוז כשהחברה הבדואית נמצאת בתהליכי שינוי ואני נמצא כאן לעבור את זה איתם ביחד. התהליך מורכב ומסובך, אבל ההצלחה נראית לעין בטווח סביר. בחברה הבדואית זה לעבור תהליכים של מטמורפוזה, שינוי רדיקלי. חלק מהחברה הבדואית עוד לא לגמרי מגיע למערכת החינוך הציבורי. יש מקומות שיש בהם שיטות מסורתיות שלא מצדדות בלמידה סדורה. יש ילדים בשלבי הגן שעדיין נשארים בבית, בתא משפחתי כזה שלא דוחף עדיין לחינוך הממוסד. יש קבוצות שנמנעות לשלוח בנות בגיל ההתבגרות לבתי ספר בשל חשש מסוגיות שקשורות למסורת. זה בהחלט אתגר. המערכת הציבורית לא מתקבלת באופן מלא בכל חלקי החברה הבדואית. אבל אנחנו רואים היום הרבה יותר קולות של חברות מסורתיות שמבקשות לראות קווי שינוי, ואנחנו עושים את זה מתוך כבוד הדדי. לכן אני חושב שנפלה בחלקי ההזדמנות להיות חלק בשעה הזאת.

ישנו גם רצון של החברה הבדואית שנמצאת במערכת החינוך להפוך אותה לאיכותית יותר. היו סימפטומים כאלה ואחרים שאפיינו את מערכת החינוך בעבר והיום יש קולות של המנהיגות המקומית שרוצים לראות השבחה של האיכויות ושל התוצאות. יש ציפייה לקבל תוצאות טובות יותר. ואני שמח שזה נופל במשמרת שלי. בקיץ תש"ף משרד החינוך פרסם את בתי הספר שזכו בתגמול דיפרנציאלי, אותם בתי ספר תיכוניים שהמורים בהם זוכים למענק כספי על תוצאות של זכאות לבגרות, איכות אקלים וכו'. לראשונה חמישה תיכונים בדואיים נכנסו לרשימה הישראלית, זה נתון מרשים וזו גאווה גדולה עבורנו. באופן דומה אני יכול להגיד שבמאמץ משותף עם המנהלים, קבענו יעד של הפחתת חשד להעתקה בבחינת בגרות. בתוך שנה וחצי הצלחנו להפחית את אירועי החשד ב־50%. זה אומר הרבה יותר מאשר שיתוף פעולה של מורים והנהלות, זה שיתוף פעולה של קהיליות, של תלמידים, זו מחויבות פנימית להביא איכויות, ולא להסתפק במשהו רק נראה לעין, זהו ידע אותנטי של תלמידים ותהליכי הוראה ולמידה אותנטיים של בית הספר".

סופי: נחזור אל כלל החברה, כיצד אתה רואה את ההשפעות של המשבר הזה על ציבור המורים?

רם: כולנו קיבלנו שיעור על המסוגלות המורית. כיצד? אנחנו מחזיקים בעמדה מסורתית לאורך שנים שכל תהליך שינוי דורש תהליך הכשרה לצידו, וכל תהליך הכשרה הוא לפחות שנת לימודים. בחודש מרץ העתקנו את כל הפעולה של המערכת למרחב הווירטואלי. עשינו תהליכי הכשרה נקודתיים, קצרי מועד, ועשינו תהליכי הכשרה מתמשכים. המערכת עובדת! היו כאלה בעבר שאמרו שהתפקיד של המורים הוא כל כך מסורתי והם מתקשים לעשות תהליכי שינוי. בפועל המורים עברו תהליך שינוי מהלילה לבוקר. אני מדבר פה על עשרות אלפי מורים וגננות. הם אוטו־דידקטיים, הם מסוגלים ללמוד כלים בכוחות עצמם, לא תמיד צריכים תהליכי הכשרה ארוכי טווח, לא תמיד צריך לעבור תהליכי תיווך. הם מסוגלים לעשות את זה. היום יש

ינון מוחאם מציאות המעבר

מורים שיכולים להיות מורי מורים בתחום הזה של למידה מרחוק, שאותו הם למדו בכוחות עצמם.

מה היא הליבה של המורה? שליטתו בתחום הדעת ובמיומנויות פדגוגיות והיכולת לתווך חומר לימודי למי שאינו יודע. אני כמורה יכול לעשות זאת פיזית, בשיחת טלפון, בחומר כתוב, עם פרזנטציה, בלי פרזנטציה, בשידור חי, בשידור מוקלט. לא משנה איך. שני סוגי המומחיות הן על־זמניות ועל־משבריות. הפלטפורמה היא פחות רלוונטית. המורים יתאימו את עצמם. המומחיות לא נס ליחה. אני חושב שזו שעתם הגדולה של מורים. אני חשבתי ככה לגבי המסוגלות של המורים בעבר, אני חושב שזה רק חיזק לי את האמונה בכוח שלהם.

לצד נקודת החוזק אני רוצה לציין נקודת קושי: השחיקה. אנחנו מזהים היום משהו ראשוני שהוא סימני שחיקה חדשים שלא זיהינו בעבר. למה? אין גבולות ליום העבודה. יום הלימודים נכנס הביתה ולכל שעות היום. פעם יצאת מהבית, לקחת את התיק, הלכת לבית הספר, לימדת, חזרת הביתה, יש לך בית, אתה עושה את פעולות הזמן החופשי שלך, זה נתון להחלטתך. היום המורים מלמדים בתוך הבית. נשבר החיץ הזה שבין הפרטי לבין המקצועי ונשבר החיץ בגבולות הזמן. יש מורים שמרוב רצון ללמד הם לימדו גם בשעות אחר הצוהריים והערב. הם השקיעו בזה המון שעות. זו הייתה התלהבות ראשונית, היום אנחנו מזהים זאת כגורם שחיקה.

גורם שני של שחיקה נובע מכך שאין חֲברות מורים. המורה לא מגיע לחדר מורים ומוציא את התסכול שלו או משתף בהצלחה שלו את עמיתיו, הוא לבד כל היום. חדר המורים, וגם המעבר של המורה בחדרי בעלי התפקידים השונים: רכזת שכבה, יועצת, מנהלת, כדי לחלוק בקושי, בהצלחה, לקבל תמיכה או מילת הערכה, היה אחד מהמנועים מצמצמי שחיקה. היום המורה נמצא בבית, משדר באינטרנט כל היום מול הכיתה שלו. בנקודה זו זיהינו בקרב חלק מהמורים, גורם של שחיקה.

אותן נקודות שהן נקודות בונות חוסן נעלמו מהזירה, ואז אנחנו רואים באופן לא מתוכנן, סימנים של שחיקה. לכן היום אנו משקיעים מאמצים רבים בבניית סביבה שמייצרת חוסן בשעת משבר זו. זה אתגר גדול. חוסנם של המורים זו סוגיית ליבה.

סופי: בראייה עתידית אבקש לשמוע את חזונך לגבי החינוך בדרום ולשאול כיצד משבר הקורונה משפיע על חזון זה?

רם: זה לא סוד שהדרום והצפון הם פריפריות ישראליות ולפעמים במרכז לא מעריכים מספיק את מה שקיים בפריפריה, ויותר מזה הפריפריה נתפסה כחלשה ביחס למרכז. במשך שנים היא הייתה הדמות הנתמכת. אני בחרתי להשתחרר מהדפוס הזה. אני חושב שאנחנו פורצי דרך, אנחנו רוצים ללמד אחרים. קבענו לעצמנו אתגר אסטרטגי של "תיירות חינוכית", אנחנו נשמח לקבל כל מי שיבוא ללמוד מאיתנו. עשינו את זה בשנה שעברה בתחום למידה בעוטף עזה וחוסן ארגוני במוסדות חינוך. בתוך מוסדות החינוך שלנו התקיימו ימי היערכות של בתי ספר מכל רחבי הארץ, שבאו ללמוד על החוסן הפדגוגי. היום אנו פורצי דרך בכך שאנו מתאימים פרקטיקות של ניהול חירום, ואנו משפיעים גם על תהליכי קבלת החלטות ברמה הלאומית. אנחנו שמחים לתת את מה שאנחנו מפתחים כאן כמתנה לעולם.

הדרום הוא היום מקור ללמידה, לחיקוי, לפיתוח ידע חדש. יש לנו משאב טבע שאנשים מהעולם באים ללמוד ממנו. היום אנחנו עושים את זה בזמן קורונה. את הפרקטיקות שפיתחנו בחדר מצב, בניהול למידה בקורונה, הפצנו קדימה, כמו גם פרקטיקות פדגוגיה בקורונה.

בצד ההצלחות, יש גם חוויות של אי־הצלחה בדרך, אבל אם לא הצלחנו, לא נורא, אנחנו לומדים מאי־הצלחה ומנסים פעם שנייה. אנחנו מרגישים מספיק בטוחים לנסות כי הסביבה מאפשרת כל תוצאה ואנו לומדים תוך כדי תנועה. אני מקפיד על הגישה הזו בכל המחוז: לא הצלחת - לא נורא, תנסה פעם שנייה ושלישית. אם לא תנסה - לא תצליח. בעבר ראיינתי את סטף ורטהיימר למאמר שכתבתי, והוא אמר: "לא נולדתי מצליחן. היו לי הרבה כישלונות בדרך, אבל המוטו שלי: תמשיך ותנסה." אנחנו לא מהמרים, אנחנו מנסים באופן שקול.

סופי: אסיים בשאלה "הקרובה לבית" - כיצד אתה רואה את מקומה של מכללת קיי בפיתוח מערכת החינוך בדרום?

רם: מחוז דרום מבחינה דמוגרפית נמצא בתהליכי צמיחה גבוהים ולכן אנחנו כל הזמן פותחים מסגרות לימוד חדשות. פתחנו השנה כ־100 גנים ועוד 12 בתי ספר חדשים. צמיחה כזאת מחייבת קליטה של כוח אדם מיומן ומוכשר, ולכן למכללה יש תפקיד חשוב בהכשרה של הדור הבא של המורים והגננות. גם היכולת של המכללה לפתח, לאשר ולהפעיל תוכניות להסבה תוך כדי תנועה תורמת מאוד להתפתחות המחוז.

אני חושב שזו המכללה עם הכי הרבה השפעה על מערכת החינוך בדרום. אין מקום שאין בו בוגרים של מכללת קיי. גם בשדרת הניהול יש הרבה אנשים שהתואר הראשון שלהם ממכללת קיי. בהחלט אפשר להרגיש את טביעות היד של המכללה בכל מוסדות החינוך. אני חושב שזה בית טוב להוראה, זה בית טוב לפיתוח מקצועי, זה הבית הנגיש ביותר ושמה של המכללה הולך לפניה ואני שמח על כך.

אני מבקשת להודות לך על שבתוך קדחת העשייה של תחילת שנת לימודים חדשה בצל הקורונה, עשית אתנחתה והקדשת לקוראינו מזמנך. אני מאחלת לך ולכל אנשי החינוך שנת לימודים מוצלחת. ■

"דיו כתובה על נייר מחוק": זהות מקצועית בזמן משבר הקורונה

אינה סמירנוב-אוקנין - ראשת תוכנית ההכשרה לבית הספר העל־יסודי
מירב אסף - ראשת התוכנית לתואר שני: חינוך בעידן טכנולוגיות מידע
דלית דולב - רכזת ההדרכה הפדגוגית בתוכנית לחינוך גופני
חיים דיהי - ראש ההתמחות בעברית כשפה שנייה
אריאל רם פסטרנק - ראש ההתמחות במקרא
יהודית סלפטי - ראשת תוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי

דְּיוֹ כְּתוּבָה עַל נְיָר מָחוּק (אבות ד, כ) - במאמרו משווה אלישע בן אבויה בין למידה בילדות המדומה לכתיבה על נייר חדש, חלק ונקי לבין למידה בגיל מבוגר, לאחר שכבר התקבעו דפוסי לימוד וחשיבה, המדומה לכתיבה על נייר משומש, מחוק, שנעשה בו שימוש חוזר. למידת הילדים, המכונה גרסא דינקותא, משתמרת ונחקקת בזיכרון הילד. מנגד, למידת המבוגרים קשה ונתקלת בהרגלי העבר ובתפיסות ישנות, ולעיתים אף מנוגדות, ללימוד החדש.

בלב משבר הקורונה הזמינה נשיאת מכללת קיי פרופסור לאה קוזמינסקי את באי המכללה ל"זירת הזדמנויות": מרחב של סיעור מוחות לגבי האתגרים וההזדמנויות העולים מן המשבר. במסגרת זו, קבוצת העניין "למידה והוראה מיטבית", בהובלתה של ד"ר אינה סמירנוב-אוקנין, בחרה להתמקד בשינויים העוברים על זהותו של איש החינוך. היא עשתה זאת דרך שיתוף בסיפורים אישיים ושיח מברר שהוביל לתובנות אופרטיביות ללמידה מיטבית.
מאמר שיתופי זה מציג את סיפוריהם של חברי הקבוצה, את הלמידה שנערכה בעקבותיהם ואת התובנות שעלו מהם.

גלגולו של רעיון

משבר הקורונה העמיד בפנינו אתגרים רבים, אבל יחד עם זאת זימן הזדמנות לצמיחה מקצועית. במסגרת היוזמה של "זירת ההזדמנויות" יצאנו לדרך קבוצה של שישה מרצים אשר ביקשה ללמוד על למידה והוראה מיטבית מרחוק. התהליך התנהל במקביל בכתיבה משותפת בקובץ בדרייב ובמפגשים בזום במהלך שלושה חודשים. השיח הראשוני הבליט את העומס, את המצוקה, את החרדה והבלבול של חברי הקבוצה. מפגישה לפגישה הקבוצה התגבשה באמצעות דיונים על סוגיות שונות: התלבטנו, התווכחנו והעלנו הצעות שונות ומגוונות. התחלנו בניסיון להגדיר את המושגים "למידה מיטבית" ו"הוראה מיטבית" וניסחנו עקרונות שצריכים להתקיים כדי לאפשר אותן. ובכל זאת השבר היה גדול. בימים אלה יש דיון רב בנושא של למידה מיטבית מרחוק - כתיבת מאמרים, פרסום ידיעות בתקשורת, שיתוף ידע ברשתות החברתיות והעברת סדנאות של כלים. חשבנו כי תחושת חוסר הנוחות נובעת מכך שאלה מציעים פתרונות ואילו אנחנו טרם זיהינו את הבעיות המהותיות עבורנו - טרם זיקקנו את הדילמות המרכזיות לעבודה שלנו ואת ההשתמעויות של הבחירות שאנו עושים בהתמודדות עימן לעבודתנו. חשבנו כי בשלב זה אנו זקוקים לבירור ולא לתשובות.

אופן העבודה שלנו נעשה על ידי כתיבה והסתכלות על סיפורים מהשטח; סיפורים שעוררו אי נחת, שהעסיקו אותנו, ושהעלו הרבה שאלות בוערות. כתבנו סיפורים רבים, אבל לאחר ניתוחם והורדת הפרטים ראינו שהם עוסקים בסוגיות מרכזיות שהיו משותפות לכולנו בהתייחסות לחינוך מרחוק. למעשה, סיפורים אלה מיקדו אותנו בתפיסות, בהנחות עבודה וביעדים ובכך היוו טריגר לערעור על היבטים הקשורים לזהות המקצועית כמכשירי מורים בתקופת המשבר. במקביל לשיח המשותף כל אחד ואחת השמיע קול שונה - חברי הקבוצה הביאו שאלות אחרות כמו גם דרכים שונות לבחון אותן, אמונות ותפיסות שונות ויעדים המעוגנים לעיתים בדיסציפלינות ההוראה ובתפקידי ההוראה, ההדרכה והניהול.

חשבנו כי דרך מעניינת להציג את הקולות השונים במסגרת של דיון משותף הוא דף גמרא - שיח אישי סביב סוגיה משותפת. הגמרא בנויה במבנה מיוחד: במרכז הדף יש ציטוט קצר מהמשנה, ולאחריו מובא הדיון של האמוראים בנוגע לדברים הרשומים במשנה, מה שמכונה השקלא וטריא (משא ומתן) של הדיון. לעיתים בסוף הדיון האמוראי יש הכרעה לטובת אחת הדעות ולעיתים הדיון נשאר פתוח ללא הכרעה, מה שמכונה בגמרא "תיקו". מסביב לעמוד המרכזי, עומדים דברי הפרשנים של התלמוד ולעיתים פרשנים נוספים (תלוי במהדורה של הגמרא). דף גמרא נראה לנו מטאפורה מתאימה לפסיפס הסיפורים המשקפים את הדילמות המקצועיות שלנו. כל חבר קבוצה מקביל לאמורא המביא את דבריו ומתייחס לסוגיה מרכזית משותפת. בדיונים בסוגיות שונות בגמרא חידדו הוויכוח והמחלוקת (לשם שמיים) בין החכמים את הדברים, וידוע הסיפור על רבי יוחנן וריש לקיש (בבלי בבא מציעא פד ע"א), שפתרו קשיים הלכתיים באמצעות שאלות ותשובות. בדומה, גם התהליך שהתקיים בקבוצה, הוויכוחים והדיונים, חידדו את הדילמות הקשורות לזהותנו בתקופת המשבר, כדבריו של רבי חמא בר חנינא (בראשית רבה ס"ט, ב): "אין סכין מתחדדת אלא בירך של חברתה". זה לכשעצמו הישג מרשים, גם אם לא פתרנו את כל הסוגיות וחלקן נשארו פתוחות במאמר.

במאמר אנחנו מביאים רק חלק מהסיפורים שאנו מקווים שיצרו יחד פסיפס מגוון בתוכן, בקול ובהגשה.

צמצמנו את הדיון לשלוש סוגיות שאליהן הייתה התייחסות אצל רוב חברי הקבוצה.

כל דף גמרא מתמקד באחת מתוך שלוש הסוגיות שעלו מתוך הסיפורים, סוגיות העוסקות בהיבטים האלה:

- **מקצועיות** - ביטויים של ידע, יעדים, תפיסת התפקיד וגבולות האחריות שלו.
- **הערכה** - מחשבות על הערכת סטודנטים בלמידה מרחוק והשלכותיה.
- **הכלה** - התלבטויות הקשורות ברצון לקדם השתתפות לומדים והגבולות לכך.

יהודית

שיתוף פעולה, עבודת צוות וקבלת החלטות משותפים הם עקרונות בסיסיים בתפיסתי את תפקידי כראש תוכנית הכשרה. בישיבות צוות שנערכות כל שנה מראש מועלות סוגיות שונות הקשורות להתנסות המעשית ולסדנאות הדידקטיות, וההחלטות שמתקבלות מוצגות באופן ברור לסטודנטיות.

אירועי סמסטר ב בתש"ף טרפו במידה רבה את הקלפים. בשל ההנחיות המשתנות ממשרד הבריאות מידי כמה ימים ולעיתים מהיום למחר, לא ניתן היה להיערך כראוי לקיום הלימודים. השינויים הרבים בהחלטות חייבו אותי להיערך באופן שונה ובמידה מסוימת ערערו את התפיסה המקצועית שלי את התפקיד בכל הנוגע לתהליך קבלת ההחלטות. ככל שהתקבלו הנחיות חדשות נדרשתי לתת מענה מיידי לשאלות, כגון "כרגע קיבלנו הודעה שבית הספר נסגר, מה לעשות עם ההתנסות?"; "המנהלת הודיעה לי שלא אוכל להיכנס לבית הספר מפני שהילדים לומדים בקפסולה ולא ניתן לצרף אליה אנשים נוספים"; "אני בקבוצת סיכון, לא אוכל להגיע לבית הספר". במקרים מעין אלה לא תמיד ניתן היה לזמן את המדריכות לישיבה דחופה ולכן נאלצתי לקבל את ההחלטות בעצמי כדי לתת מענה מיידי לסיטואציות השונות. אין ספק שמשבר הקורונה השפיע במידה רבה על התפיסה המקצועית וכפי הנראה ימשיך להשפיע בשנת הלימודים הבאה.

מירב

אני: שלום מה שלומך?

אלה (שם בדוי): אני בסדר.

אני: נעלמת לי בשבועות האחרונים. רציתי לברר אם את והמשפחה שלך בריאים ואיך אפשר לעזור.

אלה: אני בסדר, אבל לא יכולה יותר ורוצה לעזוב את הלימודים.

אני: קרה משהו?

אלה: אני לא יכולה יותר. יש לי שלושה ילדים מתחת לגיל שש ובעל בצבא קבע שאני רואה עכשיו פחות מהרגיל. בית הספר מבקש שאלמד כרגיל, כל יום, הרבה מהיום כשהילדים שלי מתרוצצים בבית. אסור סבים, אסור בייביסיטר. אני לא מסתדרת עם הילדים והעבודה אז ללמוד קורסים בכלל לא יכולה.

זו אחת השיחות שניהלתי במהלך הסמסטר. סיטואציות שכאלה הובילו אותי לחשיבה על עניין שראיתי בעבר כחשוב לתחושת המקצועיות שלי והוא עמידה במטרות הקורס. מטרת הלמידה מעולם לא הייתה לדחוף "חומר", אבל שאלת ההספק הטרידה אותי בעיקר בקורסים קשיחים יותר כמו "שיטות מחקר כמותיות". מחד, תנאי הלמידה של הסטודנטיות היו קשים, ומאידך, הקורס קצר ומהווה תשתית ללימודי המשך. הרגשתי שהן נאבקות לאוויר ואני מלמדת מתאם פירסון...

את הקורס שלי ניתן ללמוד גם באופן סינכרוני. בניתי עם אלה לוח זמנים חדש והיא עמדה בכל הדרישות. שמחתי שכך ואני יודעת שהיא עשתה את כל שהייתה יכולה אבל ברור לי שזה לא התהליך הלימודי שאני רוצה שסטודנטית בתואר השני, כזאת שבחרה להמשיך להתפתח מקצועית, תעבור.

מה המינון?

אריאל

כעת, כאשר אני מתכנן את ההוראה שלי לשנת הלימודים הבאה עולות שאלות רבות הנוגעות למדיום ולמסר. אומר בהכללה שמרצים רבים שינו את המדיום אך לא את התוכן. שיעור פרונטלי הפך להיות, לאחר מאמץ, שיעור בזום. החומר לא השתנה, דרכי הלימוד נותרו בעינן ומרצה שרגיל לעמוד מול קהל ושולט ברזי הרטוריקה לא מצליח לעבור את מחסום הטכנולוגיה.

כלומר, אם נעשתה צמיחה והתפתחות מקצועית היא מוגבלת מאוד ולא חרגה מעבר לרכישת מיומנויות שימוש בסיסיות בזום. נראה לי כי הרצאה של שעה וחצי, שגם בהוראה פרונטלית קשה לכל הצדדים, לא מתאימה ללימוד מתוקשב. צבירת הניסיון של המרצים ראוי שתכלול גם בנייה נכונה של התכנים, שילוב מדויק של הרצאה ותרגול, כמו גם התאמת דרכי ההוראה לנסיבות. מדובר באתגר לא קטן שצריך להיעשות במקביל ללמידה שלא נעצרה בשום שלב. קשה לצבור ניסיון שכזה בזמן קצר כל כך, בתקופה של אי ודאות לגבי תנאי הלמידה של הסטודנטים. עבור חלק מהמרצים הלימוד בשנת תשפ"א יהיה זהה ללימוד בשנת תש"ף, על כל המשתמע מכך - האם גם עבורי?

מקצועיות

העולם המקצועי שהשתבש: ערעור והתפתחות

דלית

לאולם נכנסת, זה הריח שאני אוהבת...
מגשימה חלום ילדות- אני באולם הספורט
ויכולה כל שארצה לעשות.
חבורת סטודנטים צעירים, רעשניים
ואנרגטיים סביבי.
אני מתגייסת לנתב את המרץ שלהם עם
המטרות שלי.
נעה ביניהם בכל רחבי האולם, מפתיעה
ומצחיקה את כולם.
מרימה ומורידה את עוצמת הקול,
מדקלמת שיר על ימין ועל שמאל.
נותנת בתנועה מטלה ושואלת מה הייתה מטרתה?
ואיך בעצם בלי להרגיש, הם מופתעים שהיה כאן תרחיש,
שבו התחלקו לזוגות או קבוצות,
ואולי אף אספו ציוד היישר לקופסאות.
לרגע הגילוי וההבנה שלהם אני מחכה,
בשקט בחיוך ובבת צחוק חנוקה.
מלמדת אותם מה עושים במצבים מאתגרים.
איך ניתן להגיע אל ילד מבלי להלהים.
והם- צוחקים, נזכרים, מתרגשים, מזדהים,
משחקים, מנצחים, מפסידים, מרמים.
ואני... במיטביות ושליטה, נעה בין תכנים, מדגימה ומשיגה למידה.
דיסציפלינה, פדגוגיה וגישה יעילה, הכול מתחבר להבנה והבשלה.
כל זירת למידה מכינה לי הפתעה לא ידועה,
המגייסת את יכולות האלתור והיצירה.
על זו התזמורת אני מתנגנת, מתעדכנת, מתענגת וקורנת.
ומה נותר לי עכשיו מכל זה? ריבוע קטן במסך הוזה?
מה רואים דרך המסגרת?
בעצמי מתבוננת...
בהם מתבוננת ...
וחושבת...
על כל מה שנשאר באולם הספורט, מאחור,
זה, שלריח שלו אני כל כך מתגעגעת...
כמו אל מגדלור...

הערכה

כיצד נעריך את הלמידה? האם הגיע סוף עידן המבחנים?

יהודית

בעקבות משבר הקורונה, מרכיבי ההערכה שקבענו מראש לא היו רלוונטיים ונדרשנו לחשב מסלול מחדש. בסמסטר ב אנו מובילות יחד עם הסטודנטיות שלנו פרויקטים בגישת PBL בבתי הספר היסודיים. הסטודנטיות לומדות את הגישה ובתהליך מקביל מובילות פרויקטים עם התלמידים בכיתות ההתנסות. עם ההחלטה על סגירת בתי הספר, לא היה ברור האם נוכל להוביל את הפרויקטים בהוראה מרחוק ולכן היה צורך לערוך שינוי מהותי במרכיבי ההערכה שקבענו מראש. רוב ההכנה שנעשתה בישיבות הצוות לפני פתיחת שנת הלימודים לא התאימה למצב החדש ולכן הובלנו פרויקטים שונים שהתמקדו בתכנון יחידות הוראה אינטגרטיביות ובהתאם לכך קבענו את מרכיבי ההערכה מתוך דיאלוג בינינו ובין הסטודנטיות.

בקורס אחר שאותו אני מלמדת, היה ברור שהערכה המבוססת על מבחן פחות מתאימה. זו הייתה הזדמנות טובה לעבור להערכה חלופית. ביוזמה משותפת עם אכסניית לשון הוחלט על הערכת תהליכי כתיבה באמצעות תלקיט. התלקיט הוא אחד הכלים המתאימים ביותר ליישום עקרונותיה של הגישה החלופית. סוג התלקיט שנבחר הוא "תלקיט הוליסטי" הכולל לא רק עבודות מסכמות אלא גם מתעד את תהליך הלמידה. הסטודנטיות כתבו במהלך הקורס טיוטות מרובות, קיבלו משוב על כל טיוטה ושיפרו את תוצרי הכתיבה. במקביל הן הובילו תהליך דומה עם התלמידים וגם הם ריכזו את תוצרי הכתיבה בתלקיט ושיפרו אותם מטיוטה לטיוטה. מרכיבי ההערכה התמקדו בעיקר בתהליך. ספר משותף לסטודנטיות ולתלמידים שיצא לאור בימים אלה משקף גם את התוצר.

אריאל

כידוע, בכל הנוגע להערכה באמצעות מבחנים, מערכת החינוך, בדגש על החינוך האקדמי, מרבה לנופף במקל, ואין בה כל מקום לגזר. מדי סמסטר, טרם תקופת המבחנים, שלחה האוניברסיטה שבה למדתי פסקי דין בולטים של ועדת המשמעת ובהם הוקעו סטודנטים סוררים שלא שמרו על טוהר הבחינות. תיאור המקרה הופיע ליד פסק הדין שהיה תמיד מחמיר. זה מחזיר אותי למחשבה על התפיסה הבסיסית שיצר לב האדם רע מנעוריו ולכן השגחה קפדנית היא חובה. האם זה חלק מתפיסה הישגית שאנו מעבירים לתלמידים? מעלים על נס את מי שסיים בהצטיינות או בהצטיינות יתרה. מפרסמים התפלגות ציונים ומעוררים תחרות בין הסטודנטים.

בדומה למערכת החינוך שנכנסת לסחרור לפני מבחני המיצב או פיזה, כך לעיתים מתנהגים הסטודנטים לפני המבחן.

הבחינות בעידן הקורונה רק חידדו את המצב. בונים מבחן עמוס לעייפה ב"מונעי העתקה" בלי לחשוב למה בכלל צריך מבחן ולמה יש כאלו שמעתיקים בו. כמוסד חינוכי אנחנו צריכים להעביר מסר ברור. הדברים החשובים הם הידע, יכולת הניתוח וההבנה. לא השינון.

אולי מעבר לדרכי הערכה חלופיות הוא המפתח? עבודות, מבחן עם חומר פתוח, מטלות שוטפות לאורך הסמסטר. כדאי לחשוב על כל השיטה. המבחנים, בעיקר במדעי הרוח, בוחנים לרוב יכולת שינון. אם חפצים אנו בסטודנטים חדי מחשבה ובעלי יכולת ניתוח יש למדוד אותם בצורה אחרת.

אני חושב שצריך לבצע מעבר מאסכולת השינון, "סיני" בלשון חכמים, לאסכולת "עוקר הרים", כלומר, מעבר ללמידה ובחינה או עבודה הנותנות דגש על יכולת ניתוח והסקת מסקנות. אולי לא הגיע סוף עידן המבחנים, אבל בהחלט הגיע הזמן לעשות רפורמה משמעותית בתחום.

חיים

המעבר מהוראה פרונטלית להוראה מרחוק הצריך מאיתנו לעשות חשיבה מחודשת בנוגע לדרכי הערכה של הקורסים. בקורסים שבהם הציון היה מבוסס על תרגילים ועל עבודות, המעבר להוראה מרחוק לא שינה הרבה, אך בקורסים שבהם הייתה מתוכננת בחינה נדרשה חשיבה מחודשת. אצלי רק בקורס אחד הייתה מתוכננת בחינה. אופיו ותוכנו של הקורס לא התאים לכתיבת עבודה ברמה נאותה ללא שימוש בספרות עזר, שלא הייתה זמינה באופן מיטבי בתקופה זו. כאשר נתבקשנו להציע חלופה לבחינה למקרה שלא יתאפשר לבחון בקמפוס, ביקשתי שיתקיים מבחן מרחוק, ואם הדבר לא יתאפשר, האופציה הנוספת היא כתיבת עבודה במגבלות הקיימות של היעדר נגישות לספרייה ולחומרים מקוונים. כאשר קיבלנו אישור לבחון בקמפוס בכפוף לתו הסגול, קפצתי על המציאה כמוצא שלל רב. אך דא עקא, איני השחקן היחיד במגרש. קיבלתי מבול של פניות מהסטודנטים, אשר הביעו את חששם הגדול להגיע לקמפוס, סטודנט סטודנט וחששו עימו: אחד צריך להגיע ממרחקים בתחבורה ציבורית, השני מתגורר עם הוריו המבוגרים או שבביתם מתגורר סבא מבוגר, השלישית בהיריון, וכך כל אחד וכל אחת שטחו בפניי את נימוקם. פניתי לאסתי וביקשתי לחזור לאופציה הראשונה, בחינה מרחוק דרך המודל. לשמחתם לא היה גבול, אומנם לא היה להם פשוט להיבחן באופן מקוון, אך האופציה הזאת הייתה עבורם טובה ובטוחה על פני החלופה האחרת. לאחר שני מועדים שבחנתי מרחוק דרך המודל, לדעתי הבחינה רחוקה מלהשביע רצון, בעיקר בשל בעיית האמינות המעיבה על התוצאות. בעיה זו מתעצמת לנוכח העובדה שאין חובה לפתוח מצלמות. לקראת הסמסטר שבפתח, צריך להמשיך לחשוב על שיפור האמינות של הבחינות הנעשות דרך המודל. בעת הזאת נדרשה מאיתנו לאורך כל הדרך, הן בסוגיית הערכה הן בסוגיית דרכי ההוראה ובסוגיות אחרות שעלו חשיבה יצירתית, יכולת הקשבה והכלה ומציאת פתרונות תוך כדי תנועה.

אינה

מעבר ללמידה מרחוק (בזום ולא רק)... האם נשנה את הסילבוס? האם אזמן ישיבת צוות הדרכה לחשיבה שיתופית בנושא הערכה? מה נעריך בהתנסות כשאין התנסות מעשית? איך נעריך את הסטודנטים? האם המטרות שלנו כמדריכים פדגוגים השתנו עם בואה של קורונה? האם הערכת סטודנטים גם צריכה להשתנות? האם בניית שיעור פרונטאלי שונה מבניית שיעור מרחוק? האם המאפיינים של מורה אפקטיבי שונה אם מלמדים פנים מול פנים או מרחוק? שאלות... שאלות... שאלות... הכלי המרכזי שלי כמדריכה - צפייה בשיעור הסטודנטית ודיון בעקבות השיעור - האם עדיין רלוונטי? האתגר הכי גדול זה איך להעריך התנסות מעשית. כדי ליצור תחושת יציבות אצל הסטודנטים, החלטתי לא לשנות את הסילבוס ולא לשנות את דרכי הערכת ההתנסות. הצפייה בשיעור שסטודנטים העבירו בכיתה הוחלפה בהצטרפות לשיעור שהן העבירו בזום לתלמידי הכיתה או אחד לשני (הוראת עמיתים). שיחת משוב בישיבה במעגל או מסביב לשולחן בחדר מורים הוחלפה בחלוקה לחדרים בזום ודיון בקבוצות קטנות או בדיון בפורום במודל (הרי אין טעם לנהל דיון במליאה מול החלונות השחורים). לא שיניתי את דרכי ההערכה בהתנסות...

דלית

התמודדות מול מציאות משתנה:
(מתוך קבוצת ווטס־אפ של מד"ף עם קבוצת סטודנטים)
15/2 - בואו נתארגן ונשלח סרטון פעילות גופנית מעודד לילדי וואהן הנצורים בבתים.
11/3 - מרגיש צורך לעדכן אותך שרבים מאיתנו לא מתכוונים להגיע מחר.
12/3 - יש לי חום ושיעול. אני לחוצה.
16/3 - בואו נעלה סרטונים וניתן השראה לאחרים.
17/3 - אל תיפגשו. כל אחד יכין בעצמו.
18/3 - תכננתי לצלם. אין לי מצב רוח היום...
19/3 - שלחתי סרטון עם הבת שלי.
20/3 - השעמום ניצח אותי. הכנתי סרטון עם כדור טניס.
20/3 - חשוב לשמור על שפיות. אין ברירה. מחר יום חדש. נשלח סרטון חדש.
20/3 - גם לי היה יום מבאס. אבל היום התאפסתי. אין ספק שספורט משנה את מצב הרוח.
20/3 - התלמידים כבר לא בזום. מה לעשות עם הסרטונים?
20/3 - רואים רק חצי ממך בסרטון. לא שומעים את ההנחיות ברור.
21/3 - לא מבינים - מה צריך לעשות? מותר ציוד ספורט?
22/3 - למי שולחים את העבודה?
25/3 - אחייניות נחשב?
25/3 - אפשר לקבל גיבוי מהקבוצה? עוברים עליי ימים לא פשוטים.
7/4 - איפה הזום? לאן לשלוח תוצרים? עדיין רלוונטי?
21/4 - אפשר לדחות את הזום? קצת בעייתי...
3/5 - מצאתי עבודה במשמרות. אני צריך לדעת מפגשים שלנו שבוע מראש.
4/5 - תני לנו תקווה שתכף נחזור לשגרה... לא מסוגלת יותר. מיציתי את הבית....
4/5 - א-ג חזרו לבתי הספר?
4/5- - את יודעת להגיד מתי הם יהיו בזום?
5/5 - זה נופל על הרצאה אחרת בזום. לא דובר על ללמד בימי חמישי...
6/5 - ככל שהזמן עובר, חוסר הוודאות גובר. מצפים מאיתנו לעשות דברים שמעולם לא עשינו.
11/5 - אפשר שיחה פרטית איתך עכשיו?
13/5 - אויש... הרגע התעוררתי...
14/5 - המורה המאמן כבר מחכה לנו בזום.
20/5 - מתי מתחילים?
20/5 - תישארי איתנו בזום. איך מתפתחת היחידה ל־3 שיעורים?
26/5 - יש סדנה?
31/5 - אין חשיבה מחודשת לאור המצב?
תנודות וחוסר ודאות משתקפים מתוך דברי הסטודנטים. מהן האפשרויות מבחינה מקצועית? מה נדרש? מה צריך? איך עושים? לא שולטים במיומנות הנדרשות. חסרים כישורים.
חששות ופחדים אישיים, ממוקדים וכלליים. מצבי רוח, נפילות, תמיכה ועזרה הדדית.
לוחות זמנים ואין הבחנה בין שעות לימוד, התנסות, זומים, עבודה ומשפחה.
הצלחות, כישלונות, הזדקקות לאופק מרגיע ובטוח.

אינה

עבודה, בית, ישיבות, תכנון שיעורים, שיחות עם סטודנטים - מהם הגבולות? האם יש גבולות? הגבולות התרחקו מהאופק עד שנמחקו לחלוטין.

אני מודעת לחלוטין לקשיים שאיתם סטודנטים (וגם אנחנו) מתמודדים בתקופה זו - רשת אינטרנט לא יציבה, עומס יתר בלימודים, קושי לשלב עבודה, לימודים ומשפחה, מחסור בתנאים בסיסיים (פינת עבודה, מחשב אישי וכו').

הגבולות גם נמחקו, וגם חלק מהעקרונות שלי נמחקו יחד איתם - תאריך הגשה סופי הופך להיות לא רלוונטי, כי כאשר סטודנטית שולחת לי הודעה ואומרת שלא יכלה לעשות את העבודה בזמן כי שמרה על הילדים הקטנים שלה, שלא היה לה מחשב זמין כי אחותה הקטנה גם למדה ממנו - אני מבינה אותן, מאוד מבינה, אך האם יש גבול להבנה, לאמפתיה ולהכלה?

מסך שחור מול הפנים שלי... האם לבקש שידליקו מצלמה? מבקשת, אך בתגובה? ?? האם ההכלה שלי לא פוגעת בהם בסופו של דבר?

הכלה

הכלה או וויתור? על הגבול בין הכלה רגשית פדגוגית לבין ויתור

מירב

והינה עוד משבצת שחורה מולי בזום. אני מבינה שסטודנטיות בדואיות רבות חוששות מחשיפה בווידאו, בעיקר בשיעורים מוקלטים, ויש צורך להקליט אותם על מנת לאפשר לכל הסטודנטיות להשתתף. אני נזכרת באירוע שהיה לפני מספר שנים ובו ממש הטרידו סטודנטיות שהתמונות שלהן עלו לרשתות החברתיות ומבינה את החשש. אני מניחה שזה תהליך שייקח זמן, שיידרש שיח עם מנהיגי המגזר, דיאלוג משמעותי עם הסטודנטיות ודרישות מהנהלת המכללה. המצלמה נשארה סגורה.

מצד שני, האם בוויתור להן אני מוותרת עליהן? האם בניסיון שלי להכלה תרבותית אני מדירה אותן בפועל עוד יותר? אין ספק שהמשבצת השחורה מרחיקה אותי משיח משמעותי איתן, והן, שגם כך לעיתים מגיעות עם נחיתות טכנולוגית ושפתית, מצליחות עוד פחות להנכיח את מקומם בדינמיקה הכיתתית.

שיניתי חלק מאופן ההוראה שלי לפגישות אישיות ופגישות קבוצתיות קטנות. בתואר השני המצלמה נדלקה; בתואר הראשון המשבצת נשארה שחורה.

אריאל

חנה (שם בדוי) היא סטודנטית בשנה החמישית. אם צעירה בראשית דרכה כמורה. כל חברותיה סיימו את התואר אך חנה, מסיבות אישיות מורכבות, לא הצליחה להשלים את המטלות של אחד הקורסים ונאלצה להמשיך לשנת לימודים חמישית. השנה התחילה כשגרה, הקורס המדובר התקדם בקצב משביע רצון. ואז הגיעה הקורונה. חנה לא הצליחה לעמוד בלוחות הזמנים ובדרישות הקורס. העומס עליה כאם, כמורה וכסטודנטית היה רב מדי והיא הייתה כפסע מכישלון נוסף בקורס. בגלל הנסיבות שוחחתי מספר פעמים עם חנה. קבענו לוחות זמנים מעודכנים, הורדנו את מפלס הלחץ ואת החרדה ומיקדנו את הדברים. ברור לי כי בשנת לימודים רגילה חנה הייתה עומדת בדרישות הקורס אך בתקופת הקורונה היא "הלכה לאיבוד". לשמחתי ההכוונה עזרה ובשעה טובה חנה סיימה את הקורס ואת לימודי ההוראה בהצלחה.

אילו מכשירי מורים אנחנו?

כאמור, במהלך חודשי העבודה, כתבנו מספר רב של סיפורים מהשדה, חלקם הובאו בפניכם במאמר זה. סיפורים אלה מעלים שאלות מהותיות לגבי הזהות המקצועית שלנו כמכשירי מורים. בשלב ראשון דנו בסיפורים אלה במשותף תוך ניסיון להבין הנחות עבודה והנחות יסוד, ביטויים אישיים והיבטים משותפים.

הדיון בסיפורים עורר סוגיות הקשורות לתפיסתנו את **המורה הטוב או בעל התפקיד הטוב (או המקצועי).** שאלנו מהי האחריות שלנו ומהם גבולותיה, באילו סטנדרטים של איכות עלינו לעמוד, על אילו יעדים אנחנו מוכנים לוותר ועל אילו לא, ובכלל מהם סדרי העדיפויות שלנו בהנחה שבתקופה זאת עלינו לעשות בחירות, לצמצם מוקדים ולהרחיב אחרים. ברור כי התקופה הזאת של שינוי ואי־ודאות ערערה את תחושת המסוגלות שלנו כמרצים, זו שפיתחנו וששכללנו במהלך עשרות שנות עבודה במערכת החינוך או באקדמיה.

חלק מההיבט המקצועי נוגע ל**ידע הפדגוגי והדידקטי** שלנו. אנו, כמכשירי מורים, רואים בפדגוגיה מרכז בעשייה שלנו - הן כתוכן שאנו מלמדים הן כמודל שאנו משמשים למורי העתיד. המעבר ללמידה מרחוק במדיום לא מוכר ובתנאי למידה והוראה לא מיטביים עורר שאלות לגבי המשך הדרך בהתייחס לשיטות ההוראה שלנו, לפעילויות הלמידה של הסטודנטים ולאופני ההערכה. ההסתכלות הרפלקטיבית בפגרת הקיץ אפשרה לנו לבחון שאלות פדגוגיות ודידקטיות לקראת תכנון שנת הלימודים תשפ"א.

לבסוף, בסיפורים עלו **שאלות ערכיות**. הפסקת הלימודים בקמפוס הביאה עימה פגיעה אנושה בזכויות יסוד ובערכי צדק (equity) שבאה לידי ביטוי בהעמקת הפערים שגם כך קיימים בין המגזרים, המגדרים והמקום הגיאוגרפי. בעקבות הסיפורים שאלנו אילו ערכים אנחנו מעוניינים לקדם, כיצד אנחנו עושים זאת ועד כמה פעולות אלה אפקטיביות. היבט ערכי נוסף קשור לאמון כלפי הסטודנטים. מערך הבחינות של המכללה מניח מראש (וללא קשר ללמידה מרחוק) שאין לסמוך על הסטודנטים - הם נבחנים בקמפוס תחת השגחה, והמקוריות של העבודות שלהם נבדקת (הן על ידי היכרות משמעותית הן באמצעים טכנולוגיים). מידת חוסר האמון שלנו בסטודנטים טלטלה אותנו ועוררה אותנו לחשוב על המשך דרכנו.

ראינו כי סוגיות אלה היו משמעותיות לכולנו, כל אחד ואחת בדרכם. סוגיות הקשורות לתפיסות, לאמונות, להתנסויות, לידע ולערכים מהוות שאלות של זהות מקצועית - מה צריכים להיות מכשירי המורים, אילו אנשי מקצוע אנו רוצים להיות וכיצד אנו תופסים את עצמנו (Beijaard, Meier, & Verloop, 2014). בירור שאלות של זהות יכול להוות אמצעי יעיל ללמידה ולהמשגה של הזהות האישית ובעקבות כך לענות באופן אותנטי יותר על הדרך שבה אנחנו מעוניינים לפעול בהמשך - לא רק באופן שמגיב לשינויים בסביבתנו אלא באופן פרואקטיבי בתכנון העשייה העתידית שלנו.

כדי לעשות זאת באופן שיטתי וממוקד בחרנו לבחון את הסיפורים ואת השאלות שעלו בעקבותיהם באמצעות המודל (Dynamic Systems Model of Role Identity - DSMRI) של גרדנר וקפלן (Gardner & Kaplan, 2018). מדובר במודל מורכב ודינמי ולכן הוא מתאים לבחינת היבטים של זהות במציאות משתנה. המודל כולל ארבעה מוקדים עצמאיים אך הקשורים אלה באלה והפועלים בהקשר. ההתייחסות לכלל מרכיבי המודל יחדיו מאפשרת לבחון את הזהות המקצועית המתפתחת שלנו: (1) אמונות אונטולוגיות ואפיסטמולוגיות, (2) מטרות ויעדים חינוכיים, (3) תפיסות והגדרות עצמיות, (4) אפשרויות הפעולה הנתפסות. מוקדים אלה מושפעים מהאופן שבו אנחנו תופסים את ההקשר החברתי והתרבותי שבו אנחנו פועלים ומשפיעים בסופו של דבר על הרגשות ועל העשייה שלנו (ראו איור 1).

איור 1: מודל מערכות דינמי לבחינת הזהות המקצועית (Gardner and Kaplan, 2018)

בירור הזהות נעשה במספר שלבים. בשלב ראשון, כתבנו בנפרד הצהרת זהות בהתבסס על הסיפורים ותוך כדי התייחסות למוקדים השונים של מודל. בשלב השני, באמצעות שיח בקבוצה ניסינו כל אחד ואחת לזהות אבני יסוד בזהות המקצועית וכן איפה המשבר החיצוני פגש היבטים אלה. השאלות בקבוצה גם הן נבעו ממוקדי המודל, למשל - אילו יעדים או ערכים הובילו לשינוי הפדגוגי? כיצד תחום הדעת השפיע על ההחלטות? כיצד תפיסת המסוגלות או תפיסת מרחב הפעולה עוררו תחושות אלה? ועוד. בסוף התהליך סיכמנו את התובנות שלנו מתהליך הבירור, ואת חלקו אנו משתפים במאמר זה.

העיסוק בערכים וביעדים עורר דיון מעניין - כך למשל, אינה מצאה שהיעדים והערכים לא השתנו (פיתוח לומדים אוטונומיים, יצירתיים והפועלים בשיתוף) ולכן מוקד ההתפתחות הוא בפיתוח דרכים ובקידום מיומנויות להשגתן. תהליך הבירור הביא לבחינת סדר העדיפויות שלה והחלטות לגבי מטרות ופעולות שעליהן היא לא תוותר כדי להשיג את היעדים. מירב, לעומת זאת, מצאה שתחושת השבר נבעה מכך שערכים שהיו חשובים עבורה (צדק, למידה בהקשר חברתי) ואשר התקיימו באופן טבעי או במאמץ קטן מבחינתה קרסו עם הפסקת הלימודים בקמפוס. הרצון שלה לקדם את אלה הוביל להתנהגויות שהיא מצאה שאינן מיטיבות במיוחד עם הסטודנטים. לכן היא תנסה להפוך את הערכים ליעדים אופרטיביים ובעיקר היא תנסה לשכלל את המיומנויות שלה בניהול של אלה. היא מסיימת את ההצהרה

שלה כך: "אני מנסה להרחיב את מגוון אפשרויות הפעולה שלי, כך שאוכל לכוון את הפעילויות והתגובות שלי באופן עדין יותר (fine tuning) כפי שהרגשתי שיכולתי לעשות לפני הפנדמיה".

צמצום מרחבי הפעולה יצר צורך לבחירה בדרכי הוראה והערכה חלופיים. בשנת הלימודים הקודמת הבחירה נעשתה באופן מידי ותגובתי, אך חופשת הקיץ אפשרה לנו לבחון תפיסות ופעולות לתכנן את העשייה העתידית שלנו באופן מושכל יותר.

חיים ודלית חוו את המשבר בעיקר דרך אובדן תחושת המסוגלות. מבעלי תפקידים עם סמכות, וממרצים מנוסים ומיומנים, הם הרגישו חסרי אונים. חיים ניסח זאת כך: "אני איש מילים שנותר ללא מילים". שיקום תחושת המסוגלות נעשה באמצעות התמקצעות במיומנויות טכנולוגיות באופן כזה שיאפשר להחזיר להם את הקול המקצועי. דלית סיכמה זאת כך: "אני בונה פאזל חדש, לא מוכר, לא ידוע, אך יש ידע קודם שאיתו אצור את המסגרת. יש טכניקות חדשות שנרכשו, העוזרות לי לפתור את החלקים הלא מוכרים. יש שיטתיות ועקרונות המלווים אותי תמיד והכול יחד מוביל לכדי הנאה, סיפוק ושמחת היצירה. ממש בדומה לפאזל מוכר קודם".

יהודית ואריאל התמקדו בשאלות אפיסטמולוגיות - מה זאת למידה? כיצד סטודנטים לומדים? כיצד הלמידה יכולה לבוא לידי ביטוי? שניהם הבינו שפעלו לעיתים מתוך תפיסה של מסרנות - הם היו בעלי הידע, העבירו אותו לסטודנטים ולכן מבחן היה הדרך המתאימה ביותר להעריך את הלמידה. אריאל הסביר זאת בסוציוליזציה שעבר: "כך תמיד למדתי וכך גם לימדתי, אלה לא שאלות שנשאלות באוניברסיטה וזה לא עיסוק של אנשי דיסציפלינה אלא כזה של מכשירי מורים". יהודית הסבירה זאת גם בדיספוזציות שלה - הצורך שלה בשליטה, בתכנון ובידיעה של העומד להתרחש. הייתה הסכמה כי דרכי ההוראה וההערכה האלה לא מתאימות ללמידה מרחוק, ויהודית אף שינתה אותן במהלך שנת הלימודים הקודמת. אופן העבודה שלהם בשנת הלימודים הבאה יאופיין בהוראה תהליכית - הם ישימו דגש רב יותר על התהליך והערכה תהיה מעצבת ולאורכו. אריאל הדגיש את החשיבות של הגברת המעורבות של הסטודנטים בתהליך הלמידה והצורך להעריך גם היבטים של השתתפות. יהודית דיברה על הצורך שלה לשחרר ולהתגמש יותר גם בעבודה עם הצוות וגם עם הסטודנטיות.

תהליך העבודה עם המודל הביא רוח שונה לקבוצה. הסיפורים עסקו בעיקר בקושי וביטאו את המשבר והערעור, אך העבודה על מוקדי המודל עוררה שיח סביב "היש". כך למשל, זיהינו ערכים ויעדים החשובים בעינינו והמוקד עבר להבנת מרחבי הפעולה האפשריים להגשמתם והידע שלו אנו זקוקים כדי להגיע אליהם; הייתה התייחסות לקשר ההדדי בין מרחבי הפעולה האפשריים לבין תפיסת התפקיד שלנו כמכשירי מורים וראינו שלעיתים דווקא הפעולה שנכפתה עלינו הביאה לתפיסות שאנו רואים כטובות (למשל התמקדות בלומדים ובתהליך במקום במורה ובתוצר) ועוד. העיסוק ב"יש" עורר אופטימיות לגבי היכולת שלנו לקדם תהליכים משמעותיים בהמשך העבודה מרחוק, חלקם גם לאחר שהמשבר יסתיים.

סוף דבר

כמכשירי מורים אנו עסוקים לא מעט בחשיבה על העשייה שלנו ובניסיון להיות מורים ומנהיגים משמעותיים לסטודנטים שלנו. אנו מרחיבים את הידיעות שלנו הן בהקשר לדיסציפלינה שאותה אנו חוקרים ומלמדים הן לגבי מתודות דידקטיות וגם על הפרקטיקות הייחודיות הנוצרות במפגש זה של זה. כאנשי חינוך אנחנו ודאי עסוקים בקידום ערכים אוניברסליים ואישיים. אך ההתפתחות המקצועית שלנו לרוב מתרחבת ואיתה גם תחושת הנוחות והמסוגלות שלנו. במצב זה, אנו לרוב שואלים שאלות הקשורות בפעולות שלנו (כיצד נלמד טוב יותר, כיצד נעורר סקרנות בקרב הלומדים וכולי). לא כך היה בסמסטר השני של שנת הלימודים תש"ף. ההוראה מרחוק במצב של אי־ודאות וידע ובתנאי הוראה ולמידה בעייתיים ערערו תחושות אלה. ערב פתיחת שנת הלימודים תשפ"א, נראה שמרבית הקשיים שפורטו לעיל לא השתנו. רעיונות ללמידה משולבת נדחו בשל התפרצות הגל השני של הקורונה בישראל ונותרנו עם הלימוד מרחוק הכולל בעיות דידקטיות ותפעוליות רבות. נדמה כי חווית הלימוד מצד הסטודנטים נפגמה אף היא והדברים שזורים אלו באלו. אך מציאות זאת הביאה אותנו לעיסוק בסוגיות אחרות. השאלות הדידקטיות הוחלפו בכאלה הבוחנות את אבני הבניין של הזהות המקצועית שלנו. אלה הונחו לפני שנים רבות ורובנו חיים עימן בשלום, אך לא עוד. ערעור המובן מאליו עורר תהליך חדש. ניל וולש אמר כי "החיים מתחילים בקצה אזור הנוחות שלנו". ואכן, דווקא המשבר, דווקא המעבר מתחושה של מומחיות לטירוניות (from expert to novice) הכריחו אותנו לבחון שאלות מהותיות - מי אנחנו? מי אנחנו רוצים להיות? ומתוך כך "לחשב מסלול מחדש" לקראת שנת הלימודים הבאה. הערעור והבירור של היבטים של זהות מקצועית הפכו ל"זירת ההזדמנויות" שלנו.

"לעולם אל תבזבזו משבר טוב" - וינסטון צ'רצ'יל.

מקורות למאמר

Beijaard, D., Meier, P. S., & Verloop, N. (2014). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

Garner, J. K., & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learnin

במת דיון:
מה אומרים חברי הסגל על
חינוך מותאם מציאות במשבר

"פנים אחרות" להתנסות המעשית בשעת משבר

בתיה רייכמן

ד"ר בתיה רייכמן, ראש לימודי ההכשרה במכללת קיי,
מתארת במאמרה את סיפורה של מכללת קיי
בהתמודדות עם המעבר ללמידה ולהתנסות מרחוק בזמן משבר הקורונה

לשבר נגיף הקורונה בישראל יש השלכות על תחומים רבים בחיינו וביניהם על שדה החינוך והלימודים האקדמיים. סגירת מוסדות החינוך והקמפוסים במוסדות להשכלה גבוהה בארץ ובעולם הביא למעבר להוראה מרחוק בחירום (Teaching Remote Emergency).

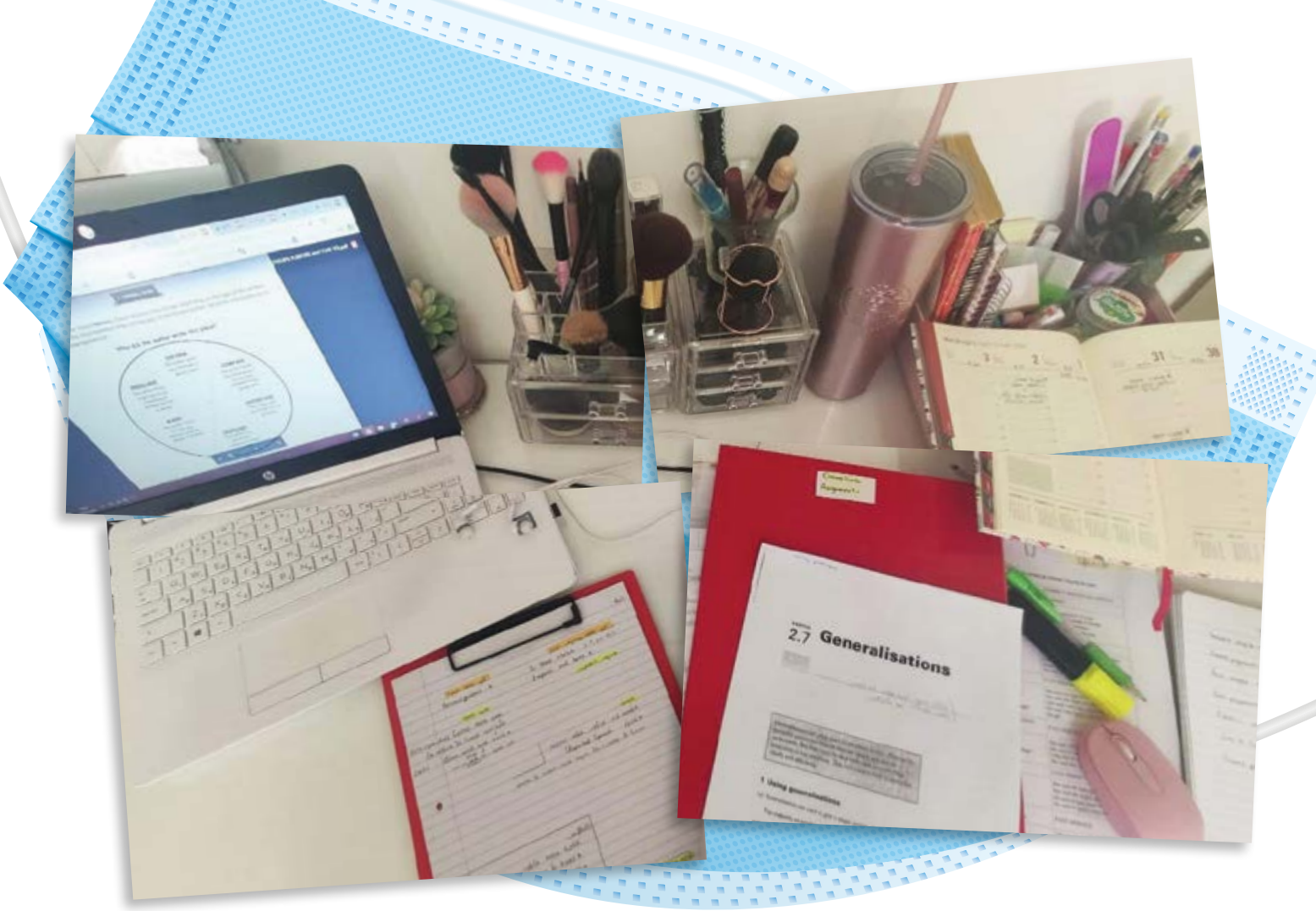
במוסדות האקדמיים אפשרה ההוראה מרחוק בחירום להמשיך את הסמסטר כדי שהסטודנטים ישלימו את לימודיהם (Altbach& De Wit, 2020). במוסדות החינוך היא סיפקה הזדמנויות לקיום הלימודים ונענתה לאתגר התמיכה בצרכים החברתיים והרגשיים של התלמידים.

המעבר ללמידה מקוונת נעשה תוך ימים ספורים כשמרצים ומורים, סטודנטים ותלמידים נאלצו לאמץ שיטות הוראה-למידה חדשות תוך התבססות על כלים דיגיטליים ללמידה מרחוק. זאת ועוד, במוסדות להכשרה להוראה, ההתנסות המעשית ניצבת בלב ההכשרה. זו מתקיימת במוסדות החינוך כזירת הפרקטיקה ובמסגרתה הסטודנט פעיל בתהליכי הוראה-למידה בכיתה ונדרש למיומנויות של הוראה. הוא לומד על אודות ניהול כיתה, התייחסות לשונות ומתמודד עם דילמות חינוכיות וסוגיות בהערכת לומדים. לרכיב ההתנסות בהכשרה להוראה נודעת חשיבות לפיתוח הידע הפרקטי, הידע התיאורטי והידע העצמי-רפלקטיבי. (מלאת, 2001; משכית-מברך, 2013).

בימי משבר קורונה, לסגירתם של מוסדות החינוך הייתה השפעה על אופני ההתנסות המעשית. עם המעבר להוראה מרחוק בחירום, גם ההתנסות המעשית התקיימה מרחוק. במאמר זה אציג אתגרים והזדמנויות שניצבו בפנינו, במכללת קיי, במגמה לשמור על שגרת ההתנסות המעשית במציאות דינמית ומשתנה וללמוד מיומנויות חדשות. אדגים את דרכי הפעולה שנקטנו בהיעדר זירת התנסות קונבנציונלית ואתייחס להתמודדות עם היעדר תשתיות אינטרנטיות ומכשירי קצה בקרב מגוון סטודנטים וקהילות לומדים שונות המרכיבות את המכללה.

איך מקיימים יחסי שותפות בין אקדמיה לשדה החינוך בשעת משבר?

מכללת קיי היא "מכללה בהקשר" המדגישה את מקומה הפעיל במרקם החיים החינוכיים במרחב הדרום ובתוך הקהילות



התצלום באדיבות שירז בן סימון, סטודנטית במכללת קיי

הסובבות אותה על גווניהן ועל התרבויות השונות שבהן. דגמי ההתנסות המעשית של הסטודנטים במוסדות החינוך ברחבי הדרום (PDS ו"אקדמיה-כיתה") מבוססים על יחסי עמיתות מכללה-שדה. סטודנטים, מורים מאמנים ומדריכים פדגוגים חוברים יחדיו ומפתחים תרבות עבודה משותפת ומקיימים חלקים מההכשרה בתוך שדה ההתנסות. הסטודנטים פוגשים את המציאות הבית ספרית, מלמדים בשיתוף עם מורים מאמנים ומשתתפים בקהילות למידה הכוללות סטודנטים, מורים מאמנים, מנהלים וסגל אקדמי. הם לומדים ומלמדים ובו־זמנית מחויבים ללמידה ולהוראה.

בימי החירום הוסיפו להתקיים יחסי השותפות בין המכללה למוסדות החינוך. מדריכים פדגוגים וסטודנטים שמרו על קשר ישיר עם מוסדות החינוך ופעלו בשיתוף פעולה. ראשי התוכניות יצאו במכתב למנהלי מוסדות החינוך בהצעה להתאים את תוכנית ההתנסות בשעת משבר לדרישות ההכשרה, לצורכי התלמידים ולצורכי המוסד החינוכי. הסטודנטים שולבו במערך הלמידה מרחוק תוך שהם מקיימים "הוראה בצמד" מרחוק עם מורה מאמן.

עלון "רשומון קיי" מהווה 'במה' להצגת העשייה בהכשרת המורים במכללת קיי. הוא עוסק בהיבטים שונים בתהליכי ההכשרה להוראה, בהשפעותיה ובתרומתה למוסדות החינוך. הוא מאגד בתוכו חוויות ורשמים של סטודנטים מההתנסות בהוראה ואף מציג אתגרים ודילמות של מדריכים פדגוגים ומורים מאמנים השותפים להכשרה. גיליון מס' 5 (יוני 2020) הוקדש ללמידה, להתנסות ולהדרכה בימי משבר קורונה. הפרק "כוחה של שותפות בין אקדמיה לשדה החינוך בימי משבר" מתייחס לחשיבות שמירה על קשר רצוף עם מורים מאמנים ועם גננות מכשירות ומציג את שיתופי הפעולה ממגוון נקודות מבט: סטודנטיות, מדריכות פדגוגיות, מורות וגננות.

לי מורג והדר ברגמן, סטודנטיות מתוכנית ההכשרה לגן, כתבו: "בשבועות האחרונים, מאז שהודיעו שהלימודים עוברים להתקיים באופן מקוון, **אנו מנהלות קשר רציף** עם נעמה גראביזדה, הגננת המכשירה שלנו ב'גן עטלף'. בזמן מורכב זה למדנו ממנה כמה חשוב והכרחי לשמור על קשר הדוק עם ילדי הגן ולהשרות עליהם ביטחון גם מרחוק [....] השתתפנו במפגשים ב'זום' וזכינו לראות את ההתרגשות של הילדים [...] למדנו מנעמה שעדיף לבחור בפעילויות קלילות, שניתן לבצע בבית יחד עם המשפחה [...] לאחר שנחשפנו ללמידה מסוג זה, למדנו עד כמה היא מסייעת לילדים ולהורים להרגיש שצוות הגן נמצא איתם גם ברגעים אלו, תומך ומסייע לעבור את התקופה בשלום. למדנו איך לפעול מרחוק ואיך נוכל לעשות זאת בצורה טובה כשנידרש לכך בעתיד. (רשומון קיי, שם, עמ' 10).

היבט נוסף ש**תרם לחיזוק השותפות בימי משבר הוא "הוראה בצמד"** שבו משתתפים מורה מכשיר ותיק ומנוסה (expert) לצד סטודנט בהכשרה להוראה (novice). שניהם שותפים לתכנון השיעורים, לחשיבה על סוגיות הוראתיות ופדגוגיות

ויישומם בכיתה בצמד. בהוראה מרחוק נראה כי היטשטש הפער ביניהן ושתיהן היו במעמד דומה, לעיתים, עם יתרון טכנולוגי לסטודנטית. מיטל חזות סטודנטית בתוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי כתבה: " הרגשתי שהלמידה מרחוק היא לא רק לימוד התלמידים אלא למידה אישית שלי מול בתיה - איך להתנהל במצבים כאלה. יצרתי עם בתיה קשר מדי יום, השתדלנו לעשות זאת באפליקציית ZOOM כדי לחוש אחת את השנייה גם מרחוק. בתיה הכירה לי את תוכניות משרד החינוך במצב חירום ובנינו מערכת שעות ללימוד סינכרוני שבה שיבצנו את עצמנו כך שלא נכביד על התלמידים בתחום. התלמידים הכירו את המערכת מראש, קבענו איתם תאריך ושעה, הכנו שיעורים מתוקשבים ויחד לימדנו ובדקנו אותם." (רשומון קיי, שם, עמ' 12-13). בתיה כלימי המורה המכשירה שיתפה מנקודת ראותה: " אנחנו נמצאות בקשר רצוף עם התלמידים. מיטל, הסטודנטית שלי, ערכה סרטון לפעילות בוקר בדרך יצירתית [...] התלמידים שיתפו פעולה והתקבל תוצר מדהים. (רשומון קיי, שם, עמ' 11).

בהיעדר זירת התנסות קונבנציונלית בבתי הספר ובגנים - מהן זירות ההתנסות הנוספות?

מודלים של התנסות מצביעים על בית הספר כזירת התנסות עבור סטודנטים להוראה. ההתנסות המעשית בבתי הספר ובגנים מעגנת את הלמידה בהכשרה בזירה פרקטית ועשויה לצמצם את הפער שבין הידע הנלמד במוסד ההכשרה לבין העשייה בשדה החינוך. זירת ההתנסות בבתי הספר חושפת בפני הסטודנט המתכשר להוראה את הוויית המורה בסביבה הבית ספרית כארגון ומזמנת פרשנות לאירועי הוראה ורפלקציה על תהליכי הוראה-למידה. זאת ועוד, בבתי הספר עשוי להתקיים מפגש משותף עם מומחים: מורים בעלי ידע וניסיון פרקטי, כמו גם עם מדריכים פדגוגיים שהם אנשי פרקטיקה מטעם המוסד האקדמי ויחד עימם יכול הסטודנט לחקור את הפרקטיקה ולהתבונן במעשה ההוראה מזוויות שונות. (Grossman& all, 2009).

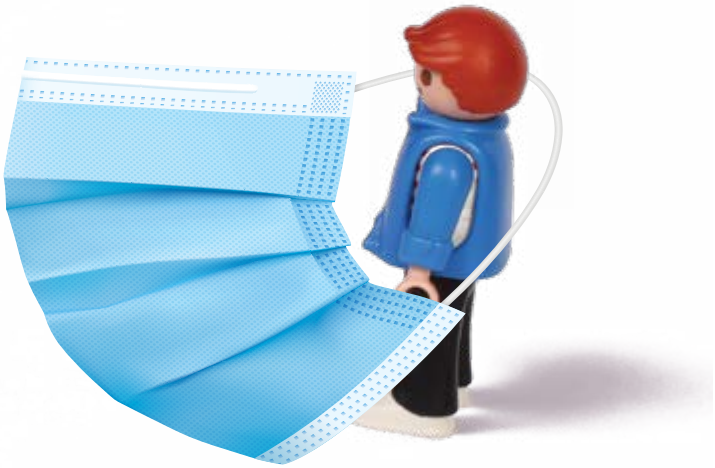
בימי משבר קורונה, בעקבות סגירה של בתי הספר בימי הסגר או בעטיין של תקופות בידוד שבהן שהו תלמידים ומורים, למידת העמיתים והוראת העמיתים היו לזירות התנסות נוספות. מחקרים מעידים על כך שלמידת עמיתים והוראת עמיתים בכיתות במוסד האקדמי עשויות לספק לסטודנטים חופש ללמוד ולנסות דרכי הוראה, לקיים סימולציות ומשחקי תפקידים בסביבה תומכת תוך כדי קבלת משוב מידי מהסטודנטים העמיתים (גרוסמן, 2009).

בימי משבר קורונה, באמצעות שבירת גבולות ה"מקום", כיתות הלימוד הוחלפו במרחבים מקוונים שהתנהלו ב־zoom והפגישו סטודנטיות, מד"פיות ומורות מאמנות ומכשירות ללמידה משותפת. למידת עמיתים הייתה למרחב פעולה שוויוני שמטשטש הבדלים בין אקדמיה לשדה, בין ותיקים לחדשים, בין מנוסים וחסרי ניסיון בהוראה. כולם היו שותפים ללמידת עמיתים ללא הבחנה היררכית.

מתוך דבריה של אסנת קליימן, מדריכה פדגוגית בתוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי ובתוכנית להסבת אקדמאים: "למידת העמיתים של הסטודנטיות והמורות המאמנות נסכו בהן ביטחון ותחושת מסוגלות. כמדריכה פדגוגית צברתי ניסיון בהכשרת סטודנטים להוראה מרחוק ולמדתי מכך. [...] הסטודנטיות והמורות למדו יחד כלים מקוונים ושילבו בפדגוגיה שלהן כלי תקשוב. [...] במקרים שבהם המורות המאמנות היו פחות מוכשרות לשלב היבטים טכנולוגיים, הן אפשרו לסטודנטיות לעבוד איתן יחד על סדר שבועי ויומי בהוראה מרחוק וכך יצרו מרחב פתוח ללמידה משותפת. שיתופי הפעולה בין המורות המאמנות לסטודנטיות הביאו לרכישת ידע טכנו-פדגוגי נרחב. הן למדו כלים חדשים ואימצו פדגוגיות חדשניות. רוב הסטודנטיות אף גיבשו לעצמן תיאוריות ודפוסי פעולה להוראה מרחוק והתנסו בה שוב ושוב תוך כדי רפלקציות ומשוב עמיתים." (קליימן, 2020, דברים בכנס "קפיצה למרחק").

דגם זה מתאר את מרחב "למידת העמיתים" והשותפות בין סטודנטיות, מדפיו"ת ומורות מאמנות ומכשירות.

נוסף לכך, בהיעדר זירת התנסות קונבנציונלית במוסדות החינוך, בזמני סגר ובידוד, הוראת העמיתים הייתה לזירה אפשרית נוספת. היא אפשרה לכל אחת מהמשתתפות לשמש צופה-משתתפת, כאשר היא בעמדה של עמיתה-לומדת. בעמדה זו כולן היו פנויות לשים במרכז את מעשה ההוראה של עמיתתן המלמדת ולא את הלמידה שלהן כלומדות. בדומה לתצפית שנערכת בשדה, לכל אחת מהמשתתפות הצופה בעמיתתה המלמדת ניתנה הזדמנות לבחון את מעשה ההוראה דרך המושגים התיאורטיים שנלמדו (Moos & Pitton, 2014). אלו התובנות של הסטודנטיות מהתבוננות " zoom-in " על פעילויות לימודיות בהוראה מרחוק: ראשית, נדרשת הכנה לפני השיעור הכוללת מטרה ממוקדת ותרגול עם שותפים. נוסף לכך, חשוב שתהיה הכנה קפדנית של הוראות ממוקדות ומדויקות לתלמידים. חשוב לומר ולכתוב אותן ולשמוע מפי הילדים שאכן הובנו. על המורה להיות זמינה גם לאחר השיעור לתמיכה לכל תלמיד בערוצים שונים. בכל שיעור רצוי להקדיש כ־15 דקות "שיחת חברים" שבה המורה שואלת לשלומם של הילדים, ומעודדת שיח חברי של התלמידים בינם לבין עצמם. במהלך השיעור, המורה צריכה לעודד פעילות אקטיבית של תלמידים ולאפשר גם את הבחירה לא להשתתף. אולם, על כל מורה לוודא לאחר מכן את שלומו של התלמיד ואת סיבת אי־השתתפותו בשיעור. וכן, כדאי להשתמש בשני כלים מקוונים בשיעור שיאפשרו שיתופי פעולה בין התלמידים ויעוררו דיון (קליימן, א', 2020).



התנסות מעשית בהיעדר נגישות אינטרנטית - התיתכן?

ההרכב האנושי של אוכלוסיית הסטודנטים והסגל במכללת קיי הוא בבואה לחברה הישראלית ברב־גוניות המאפיינת אותה. הלמידה בימי משבר קורונה העמידה בפני הסטודנטים קשיים כיוון שמרביתם צעירים הגרים עם משפחותיהם או בעלי משפחות בעצמם. ולכך נוספה המחויבות שלהם לתוכנית הלימודים. יש שהתמודדו עם פערי תשתיות: מחסור במכשירי קצה, כמו מחשבים או טבלטים, היעדר תקשורת אינטרנטית ראויה בסביבת המגורים שלהם ומרחב פיזי בבית שמקשה על הלמידה.

ההבנה כי המעבר ללמידה מרחוק עשוי דווקא להעמיק פערים לימודיים וליצור מרחבים של אי־שוויון וההכרה בכך שיש סטודנטים העלולים להיגרר מאחור, הובילו למציאת דרכים להיענות לאתגרי השעה. באיגרת ששלחה נשיאת המכללה לסגל המכללה ולסטודנטים היא כתבה: " משבר הקורונה עשוי להוביל אותנו למודעות רבה יותר לאי־השוויון ויניע אותנו לפתח דרכי הוראה/למידה, המותאמות למגוון הסטודנטים והקהילות השונות המרכיבות את המכללה שלנו. כדבריה של לאה גולדברג, בואו נחשוב יחד איך "לבנות גשרים ישרים וגבוהים בין אתמול ומחר". (קוזמינסקי, איגרת למרצים, 2020). הנהלת המכללה התגייסה לאפשר לסטודנטים את המעבר להוראה ולמידה מרחוק באמצעות השאלת מחשבים ניידים ונייחים, רכישת מודמים לתשתית אינטרנטית ולתקשורת מיטבית. אף הוקמה קרן סיוע לסטודנטים.

בהיבטים הנוגעים להתנסות המעשית ננקטו מגוון פדגוגיות הנענות לאתגרי הלמידה מרחוק בהיעדר תשתית אינטרנטית מיטבית:

פדגוגיית ה"למידה מבוססת מקום" שעשויה להתרחש במגוון מקומות, כגון בחצר בית הספר, בגן הציבורי, בחיק הטבע שמאחורי הבית, ברחבי העיר או השכונה. למידה מבוססת מקום מתמקדת בסביבה או בחברה, והפרויקט נובע מהתבוננות במָקום ונעשה עבור המקום והחברה אשר משתמשת בו. תהליכי הלמידה-הוראה בפדגוגיה זו מזמנים יחסי כוחות אחרים בין הלומדים למלמדים, ומגבירים את מעורבות התלמידים שכן הכנת תוצר והובלת פרויקט הם המניע ללמידה. מטרת הלמידה היא לקדם את הפרויקט ולהכין תוצר ממשי ויש שהוא מקדם אקטיביזם סביבתי, תרומה לקהילה ועשייה למען המקום.

פדגוגיה של שילוב היבטים התנסותיים ורגשיים-חברתיים בהוראה

סטודנטים מתוכניות ההכשרה יצרו מערכי פעילויות מותאמי גיל ומאפייני תרבות לומדים, בהשראת החוברת "100 מטרים מהבית" (נאמן, 2020), הם העבירו את מערך הפעילויות לשימושם של מורים מאמנים והורים. החוברת והמערכים שהכינו הסטודנטים מדגימים פעילויות חלופיות לימי קורונה במרחב הביתי ושאינן תלויות רק במורה או בהורה או בזמינות מיידית של אמצעים טכנולוגיים. הרציונל הוא שלמידה מתרחשת בכל מקום ובכל עת וחשוב שהיא תיעשה בהנאה מתוך מוטיבציה פנימית וכן, בצוק העיתים חשוב להיענות למצב הרגשי והחברתי של התלמידים, מעבר להישגים או להספק חומר. בבסיס החוברת והפעילויות מספר עקרונות מנחים, כגון פריצת גבולות של מקום וזמן תאפשר למידה במרחב הביתי או בסביבת הבית. את הפעילויות יעשה התלמיד באופן עצמאי בהנחיית מורה, סטודנט המתנסה בהוראה או הורה. האחריות ללמידה תעבור אל התלמידים.

קישור לחוברת

עד 100 מטרים: השראה לתוכנית

לימודית חלופית לימי קורונה

ג. פדגוגיה הנענית לצורכי הפרט - שילוב היבטים של פרסונליזציה בהוראה הפכו בימי קורונה לצו השעה. מדריכות פדגוגיות מתוכנית ההכשרה לגן כתבו: "פתיחת סמסטר ב' של שנת תש"ף הביאה עימה אתגרים חדשים למדריכים הפדגוגים ולסטודנטים בתוכניות ההכשרה השונות שבהן ההתנסות היא רכיב חובה בלמידה [...] היה צורך לשנות תפיסה לגבי אופן העברת השיעור. האתגר גדל אף יותר **בשיעורי הסדנה הדידקטית המתבססת לרוב על עיבוד ההתנסות המעשית** [...]חשבנו על דרך שבה נשלב בין העברת תוכן לימודי, משימות רלוונטיות להתנסות 'תיאורטית' וניהול דיונים פתוחים בין הלומדות. כל השיעורים בסדנה הדידקטית היו מסונכרנים והשתמשנו בכלים דיגיטליים מגוונים, כגון מצגת אינטראקטיבית, צפייה ביקורתית בסרטונים, פדלט, לוחות פעילים, משחקי חברה דוגמת 'קהוט' [...] **התאמנו בעצמנו כדי לוודא שהשיעור יהיה מעניין, מגוון ומותאם ליכולות של הסטודנטיות מבלי לאבד אותן בעולם הווירטואלי**[...] בכל שיעור שמרנו על לוח זמנים מכבד. המשימות היו בתוך שעות ההתנסות של הגן כדי לא להכביד על הסטודנטיות בישיבה ממושכת מול המסך, תלונה שחזרה על עצמה בשיחות אישיות שקיימנו איתן על התחושות שלהן בעניין המעבר ללמידה מרחוק במכללה. היה לנו חשוב ללמד את כלל הסטודנטיות את כל התכנים, **אך כדי לקיים למידה אישית משמעותית, כל מדריכה נפגשה באופן אישי עם סטודנטיות בקבוצת ההדרכה שלה** " (רשומון קיי, שם, עמ' 24). בכך, הדגימו המדריכות הפדגוגיות את מהותה של הפרסונליזציה של הלמידה כגישה חינוכית שלפיה יש להתאים תוכנית למידה באופן אישי לכל תלמיד על פי צרכיו ומידת העניין שלו, על פי קצב הלמידה וחוזקותיו.

במסגרת ההיענות לצורכי הפרט, סטודנטים התבקשו להקדיש במסגרת ההתנסות ליווי לקבוצה קטנה של תלמידים (2-4) מכיתת ההתנסות שלהם וללוותם בלמידה. מדברי סטודנטיות

שנה ג' מתוכנית ההכשרה לבית ספר יסודי: "הלמידה המקוונת מאפשרת לפתח דרך יצירתית כדי להמשיך ללמוד. אומנם, היא לא אותו הדבר כמו להיפגש פנים אל פנים, אך לזכותה ייאמר שהיא מונעת פערי למידה משמעותיים בקרב התלמידים. **מצאנו שאפשר ללמד בקבוצות קטנות ולהתאים את הלמידה עבורם**. נוסף לכך, שיטת למידה מקוונת מאפשרת גיוון לתלמידים ולמורים. בלמידה המקוונת ישנה אפשרות לתעד ולהקליט שיעורים. ההסבר של המורה נשאר גם לאחר שהשיעור מסתיים. הדבר הועיל ועזר מאוד לתלמידים בעלי בעיות קשב וריכוז. לרוב הם יכולים לחזור בכל עת לשיעור עצמו ולהשלים את הפערים שנוצרו במידת הצורך..." (רשומון, שם, עמ' 21).

ולסיום, ימי משבר קורונה אתגרו את ההתנסות המעשית של סטודנטים במוסדות החינוך ויצרו הזדמנויות להתנסות בדרכים שונות: הסטודנטים למדו היבטים של הוראה מקוונת וביניהם בניית מערכי שיעור מקוונים, שימוש בכלים שיתופיים בהוראה מקוונת וניתוח שיעורים מקוונים בלמידת עמיתים. הם השתלבו במערך ההוראה המקוונת במוסדות החינוך, לימדו מרחוק בשיתוף עם מורה/גננת מכשירה, ליוו ותמכו בקבוצות לומדים, התנסו במתן משוב מרחוק על תוצרי למידה, העשירו את ידיעותיהם והצטיידו בידע פרקטי על ההוראה. אלו באו לביטוי בדבריה האופטימיים של לי שבתאי, סטודנטית שנה ג' בתוכנית ההכשרה לחינוך מיוחד: "כשהחיים נותנים לימונים - מכינים מהם לימונדה".

כסטודנטית המתנסה בכיתת לקויות למידה מצאתי עצמי נכנסת מהר מאוד לעומק "הבלאגן" ומנסה לסייע ולהנגיש את הלמידה מרחוק. חקרתי את הדיגיטל וחיפשתי כלים שיהפכו את הלמידה לחווייתית ויוצאת דופן. שעות על גבי שעות - והתוצאה סיפקה יחידות הוראה מקוונות ומאגר מגוון של כלים דיגיטליים שימשכו את התלמידים ללמידה. כך לפחות חשבתי. מתארגנת, מתלבשת...מדליקה מצלמה, שולחת קישור לזום, מתקשטת בחיוך ו...שני תלמידים מתוך שבעה עשר. רק שניים בקהל. ואז אני מוצאת את עצמי הולכת צעד אחורה, מחשבת מסלול מחדש ומנסה להבין איך אני מגייסת יותר תלמידים ללמידה.

שולחת הודעות פרטיות בוואטס־אפ, מתקשרת, שולחת סרטוני הדרכה, מתזכרת, מצלצלת, ושוב מתארגנת, מתלבשת, מדליקה מצלמה... שולחת קישור לזום, מתקשטת בחיוך ו... מגלה שההשקעה השתלמה, שבעה תלמידים, אומנם מתוך שישה עשר, אבל איזו קפיצה? פי שלושה. לא מוותרת על האחרים ובוחרת להתחיל בשיווק אינטנסיבי של השיעורים שלי בקבוצת הוואטס־אפ הכיתתית. לאחר כל שיעור שולחת תקציר, שולחת פרומו לשיעור הבא וזה עובד, עוד תלמידים מצטרפים, ביום השיא היינו שלושה עשר. ואז יום אחד, עד שכבר התרגלנו, מודיעים על חזרה ללימודים בבית הספר ואני מסתכלת לאחור על התקופה הזו, שבטוח תירשם בספרי ההיסטוריה, ואומרת לעצמי איזה כיף שהשכלתי. איזה כיף שהעולם החליף את הלמידה הפרונטלית בלמידה מקוונת, גם אם לקצת, איזה כיף שהייתה לי התבונה לנצל את המצב, ללמוד, לרכוש כלים דיגיטליים (שאגב ניתן לשלב גם בהוראה הפרונטלית) וכלים מנטליים שגרמו לי להמריא למעלה וגבוה לכיוון אשת החינוך שאני רוצה להיות (רשומון קיי, שם, עמ' 17).

מקורות למאמר של ד"ר בתיה רייכמן:

קליימן, א' (יוני 2020). קרובים מרחוק - למידת עמיתים, הרצאה מתוך הכנס "קפיצה למרחק", מכללת קיי

מלאת, ש' (2001). חניכה משמעותית של מורה חונכת בדגם השיתופי כפי שמשתקפת ביומנה של מתכשרת להוראה בתוך: **הדרכה משמעותית - אפשר גם אחרת.** תל אביב: מכון מופ"ת

משכית, ד', מברך, מ' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם PDS. **דפים** 56. מופ"ת

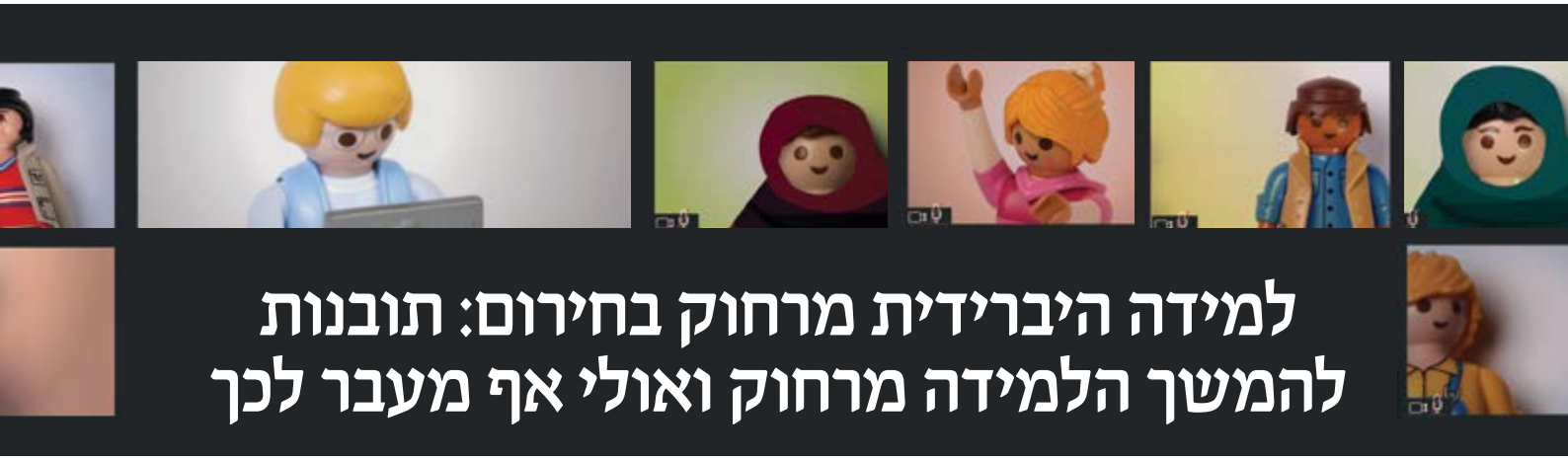
רייכמן, ב' (עורכת) (2020). רשומון קיי - מגוון נקודות מבט על הכשרה להוראה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

Altbach, G. P. G., & De Wit, H. (2020). Are we at a transformative moment for online learning? Retrieved from: https://www.forbes.com/sites/andrewdepietro/2020/04/30/imp

Diana Piccol. D, Tipton.s, and D. Livers.s, (2020) **Transitioning to Online Student Teaching,** Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field, AACE, p297

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective

Moos, D. & Pitton, D. (2014). Student teacher challenges: using the cognitive load theory as an explanatory lens. *Teaching Education*, 25, Issue 2. P.127-141



למידה היברידית מרחוק בחירום: תובנות להמשך הלמידה מרחוק ואולי אף מעבר לכך

מירב אסף

במאמר זה ד"ר מירב אסף, ראש התוכנית לתואר שני 'חינוך בעידן טכנולוגיות מידע', עומדת על חשיבות הבנת החוויה החינוכית המתרחשת בלמידה מרחוק ומשתפת בתובנותיה על 'למידה היברידית' איכותית.

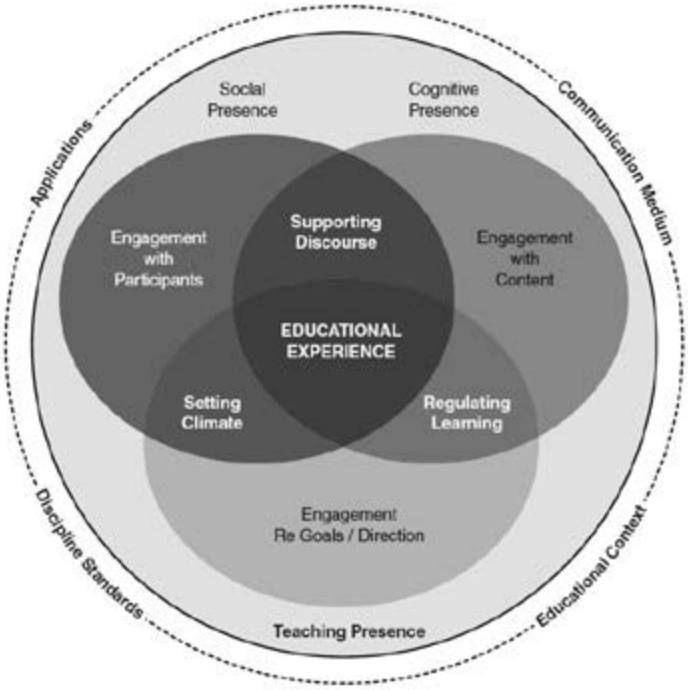
למידה מרחוק בסביבה מתוקשבת מתקיימת זה עשרות שנים; אם באמצעים א־סינכרוניים (כלומר בפעילויות שלא תלויות במשבצת זמן), אם בסביבות סינכרוניות (סביבות טקסט, אודיו ווידיאו שבהן מתנהלת למידה "בזמן אמת") ואם בלמידה משולבת (למידה מרחוק ולמידה פנים־אל־פנים). מאות אלפי מחקרים בחנו תהליכי למידה והוראה בסביבות אלה - את אופן ההטמעה, היעילות, שביעות הרצון, המעורבות, האקלים הקבוצתי, ההישגים... ועוד ועוד; ובעקבותם גובשו הנחיות ופרקטיקות לניהול מיטבי של למידה מרחוק ולמידה משולבת. לכאורה, במעבר ללמידה מרחוק שהונחתה עלינו עם פרוץ הפנדמיה, ניתן היה להשתמש בתובנות אלה לקיום שיעורים מיטביים. לצער כולם, זה לא המצב.

למידה מרחוק אינה למידה מרחוק בחירום

הודג'ס ועמיתיו (Hodges et al., 2020) מתארים מספר מאפיינים ייחודיים ללמידה מרחוק בחירום. ראשית, ההתארגנות הייתה מיידית. לא ניתנה למרצים הזדמנות ללמוד את הסביבות, להמיר באופן מושכל את הקורס לסביבה החדשה, לפתח חומרי למידה, לערוך רפלקציה משמעותית וכולי. כפי שמרצים מפתחים מומחיות בהוראה ובניהול למידה במהלך שנים, כך גם תהליך זה דורש זמן להתמקצעות. שנית, תנאי ההוראה והלמידה לא היו מיטביים. לסטודנטים רבים לא היו תשתיות תקשורת ואמצעי קצה מתאימים. במקרים רבים, סטודנטים נדרשו ללמוד תוך כדי שמירה על ילדיהם ועבודה בבית. במקרים אחרים תקופה זאת לוותה בדאגות נלוות ללומדים ולמכריהם - מחלות ובידוד ובעיות פרנסה. גם תנאי ההוראה של המרצים היו לעיתים לא אופטימליים. לבסוף, הכותבים מדגישים כי לא ניתן ללמוד ממחקרי עבר. לא ניתן להסיק מהתנסות בקורס בודד לרצף של קורסים - בכל יום ולאורך כל היום. לא ניתן ללמוד מקורס שאותו יכולים היו הסטודנטים ללמוד במקום ובשעות המתאימים להם למערכת מלאה ובהסגר ביתי. במהלך החודשים האחרונים פורסמו לא מעט המלצות ומאמרים (למשל, Ferdig et al., 2020 או הגליון המיוחד של Information and Learning Sciences) אך אלה התבססו בעיקר על מחקרי עבר, על תובנות מהתנסויות וממדידה בסיסית ולא שיטתית. גם ניסיון שלי להתחקות אחר מושגים פופולאריים כעייפות זום (Zoom Fatigue) הובילו אותי לכתבות פופולריות בלבד. אני משערת כי מחקרים משמעותיים יתפרסמו בשנה הקרובה, אך עד שיפורסמו אציג מספר הצעות - כאלה המבוססות על מחקרים שנעשו לפני הפנדמיה ותובנות שלי ושל כותבים אחרים מהסמסטר השני של שנת הלימודים תש"ף.

חוויית הלמידה המתוקשבת מורכבת לא רק "מהעברת" תכנים

שאלה מרכזית בהערכת תהליכים של למידה מרחוק היא הבנת החוויה החינוכית (Online Educational Experience) שאותה עוברים הלומדים. ראנדי גאריסון מתייחס לשלושה מעגלים המרכיבים חוויה זאת - הרכיב הקוגניטיבי והמטה־קוגניטיבי, הרכיב החברתי ורכיב ההוראה (ראו איור 1).



איור 1: מסגרת תיאורטית להתייחסות לקהילות חקר וירטואליות של גאריסון

במחקרים רבים (לסקירה עדכנית ראו Cleveland-Innes, Garrison & Vaughan, 2019) גאריסון ועמיתיו ניסו לזהות עדויות לכל רכיב ואת התרומה שלהן לקהילת החקר שנוצרת.

בניסיון "להציל את הסמסטר" מרצים פעלו רבות כדי ללמד את התכנים שלימדו בעבר, כלומר לשמר את הרכיב הקוגניטיבי של הלמידה. אך קהילת חקר מיטבית מתקיימת כאשר ישנה אינטראקציה חברתית. מעבר לצורך של לומדים לחוות קרבה חברתית מהנה ושייכות כבסיס מוטיבציוני להשתתפות, פעילויות גומלין בין עמיתים מהוות חלק מלמידה מיטבית כיוון שהן מאפשרות הפריה הדדית, חשיבה ביקורתית, שיפור תוצרים בעקבות ביקורת והשוואה ותמיכה של עמיתים (שם). רבים מהמרצים, ובעיקר מרצים שלא מנוסים בהוראה מרחוק, לא תמכו באינטראקציות שכאלה אם משום שבחרו לנהל את הלמידה באופן עצמאי א־סינכרוני (למשל, באמצעות משימות אישיות הדורשות קריאה וכתיבה) או משום שלימדו בעיקר בהרצאות סינכרוניות שבהן האינטראקציה הייתה דלה או נעשתה בעיקר בינם לבין הלומדים. כאשר נוסיף לכך את העובדה כי פעילויות לא־פורמליות המתרחשות באופן טבעי במכללה (למשל, מפגשים במסדרונות, בדשא ובקפיטריה) נעלמו, איכות הלמידה של הסטודנטים נפגעה.

סטודנטים רבים גם הביעו ביקורת על כך שנפגעה איכות ההוראה. עם המעבר המיידי להוראה מרחוק, לא נבנתה תשתית תומכת מספקת - אתר עשיר עם משימות והוראות ברורות, מפגשים עם מרצים בשעות קבלה ובמפגשים אקראיים וכן צומצם התיווך המילולי שניתן באופן טבעי במסגרת השיעורים. כאמור, ניהול מיטבי של הוראה מרחוק דורש זמן לארגון האתר וליצירת משאבים ומיומנות לניהול המשאבים והלמידה, ואלה היו חסרים למרצים שלא היו מנוסים בהוראה מרחוק.

אם כך המשימה שלנו המרצים היא להגביר רכיבים חברתיים, לקיים נוכחות הוראה חזקה ולנסות לפגוע כמה שפחות בתוכן ובמיומנויות הנלמדות. ניתן לראות בתקופה זאת הזדמנות לקיים חשיבה מחודשת על תהליכי למידה והוראה שאנו מקיימים, ולא רק בתקופת החירום ומרחוק.

לקיים חוויית למידה איכותית... גם בשעת חירום

ההכנות הרבות וההתנסות הייחודית שליוו אותי בהוראה בשעת החירום, גם כמרצה וגם כראש תוכנית הובילו אותי לתכנון מחודש של הקורסים שלי, תכנון המבוסס על הוראה היברידית, כלומר הוראה משולבת סינכרונית וא־סינכרונית, ואולי בעתיד אף משולבת במספר מפגשי פנים־אל־פנים. להלן מספר תובנות מתהליך זה:

א. תכנון והכנות מוקפדים. תובנה זאת נראית מובנת מאליה, הרי תמיד יש לתכנן פעילויות באופן מוקפד. אך כאשר לוח הזמנים משתנה, העומס רב והדאגות משמעותיות, וכאשר המרצה לא נוכח באותו מרחב של הלומדים, חשוב עוד יותר להקל על ההתמצאות שלהם. ההמלצה שלי בלמידה מרחוק, ובעיקר בלמידה מרחוק בחירום היא לעצב את האתר בתצוגה של שבועות, כאשר בכל שבוע מוצג לוח הזמנים (מועד וקישור למפגש הסינכרוני, למשימות ולשעות קבלה בווידאו, בהתכתבות או בטלפון), וכן את המשאבים ללמידה והמשימות. אם פעילות מתמשכת מעבר לשבוע, אכתוב הנחיות כמו "המשך עבודה על..." גם במשבצת שלאחר מכן. אלה צריכים להתפרסם מראש. פרסום מוקדם של המשאבים והמשימות עשוי להגביר את ההשתתפות של סטודנטים שכן הם יוכלו להתארגן ללמידה הסינכרונית (אם כמה מבני הבית חולקים מחשב או כשיש ילדים צעירים בבית) וכן לבצע את הפעילויות הא־סינכרוניות במועדים שמתאימים להם.

ב. הקצאת זמן לפעילויות השונות במסגרת השיעור. העומס על הסטודנטים הוא רב מאוד, בעיקר סטודנטים שהם מורים וכאלה המטפלים בילדים צעירים. בימים אלה המסגרות החינוכיות מוגבלות ונסגרות ונפתחות, לעיתים בהתראה קצרה. זו הזדמנות לברור עיקר מטפל, לאגם משימות, לשתף פעולה עם מרצים אחרים (למשל קריאה של מאמרים במשותף או משימות משותפות) ולהקטין את הנטל. אם על הסטודנטים לבצע משימות (למשל תרגול, משימות חקר אישיות או משימות בקבוצה), חשוב להקצות להם זמן על חשבון מועד השיעור ולא נוסף לו.

ג. גמישות וזמינות. כאמור, סטודנטים רבים לא היו פנויים ללמידה בשעות הבוקר ובאמצע השבוע, משום שנדרשו ללמד בבתי הספר והגנים, משום שטיפלו בילדים בבית או כי חלקו מחשב עם לומדים נוספים. לכן, הוראה מרחוק בחירום דורשת גמישות בלוח הזמנים - שיחות ומפגשים אישיים וקבוצתיים בשעות הערב או ביום שישי (נוסף

איור 2: מיפוי פעילויות להוראה מרחוק לפי רמת האינטראקציה של הלומדים

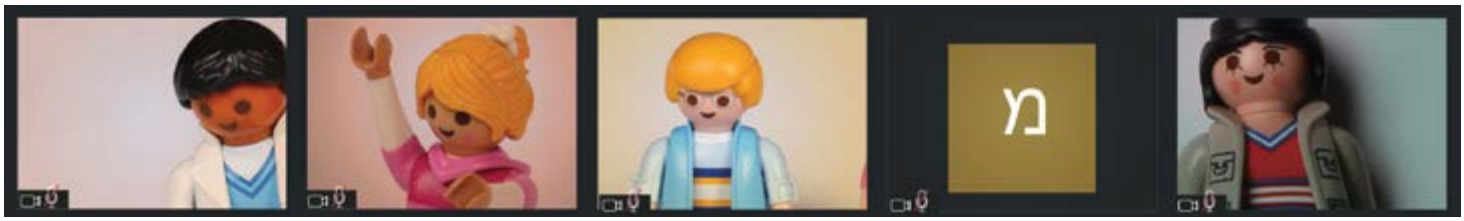
לשיעור או פיצול השיעור), הקצאת זמן ממושך למשימות והתייחסות מרוככת ללוח הזמנים של הקורס. כמו כן, נוכחתי שסטודנטים רבים היו זקוקים לשיחה או להתכתבות לאוורור תסכול וקושי, וחשוב שאנו, מכשירי המורים, נהווה מודל גם לכך.

ד. להגביר את רמת ההשתתפות הסטודנטים. סטודנטים הביעו העדפה לשיעורים סינכרוניים, אך לא היו מעורבים בשיעורים ממושכים. קל להתנתק משיעורים סינכרוניים שכן המדיום הוא בעייתי וסביבת הבית לעיתים אינה אופטימלית ללמידה. ההצעה שלי היא להפריד בין פעילויות של הקניית תכנים שיכולות להיעשות באופן א־סינכרוני באמצעות טקסטים או סרטונים, לבין פעילויות מבוססות אינטראקציה (דיון ועבודה שיתופית). כך ניתן לצמצם את זמן המפגשים ולנהל אותם באופן מפעיל ואיכותי. ניתן לחלק את מועד השיעור למספר פגישות קבוצתיות קצרות ובכך להעמיק את ההיכרות ולקדם אינטראקציות עם הסטודנטים ושל אלה עם אלה. בחלוקה לקבוצות נוכחתי כי סטודנטים, שנטו שלא להשתתף בשיח סינכרוני "במליאה", היו פעילים והדליקו מצלמות (אם התשתיות אפשרו זאת).

בניסיון להעמיק את רמת האינטראקטיביות בהוראה מרחוק ערכתי מיפוי לפעילויות למידה שאותן ניתן לקיים מרחוק (ראו איור 2). הפעילויות מוינו לכאלה שנעשות באופן סינכרוני (החלק העליון בתרשים) וא־סינכרוני (החלק התחתון), תוך התייחסות לרמת האינטראקציה שאלה דורשות.

בתכנון השיעורים שלי ניסיתי לתכנן כמה שיותר פעילויות הממוקמות בצד השמאלי של התרשים. כאשר עסקתי בהקניה של תוכן, הפעילות נעשתה באופן א־סינכרוני תוך שילוב אינטראקציות שונות (למשל באמצעות טופס עם משוב אוטומטי או שאלות על גבי סרטונים). כאשר ניסיתי לקדם מפגש חברתי, דיון או עבודה קבוצתית, הפעילות נעשתה באופן סינכרוני תוך העדפה לעבודה בחדרי זום או במספר מפגשים קבוצתיים. ללא קשר ללמידה מרחוק, קבעתי משימות חקר קבוצתיות. באמצעות חלוקה שכזו, ניסיתי לשקם את חוויית הלמידה שספגה מכה קשה בעקבות הפנדמיה.

התייחסות זו לא פתרה בעיות רבות - היעדר תשתיות תקשוב ואינטרנט, מרחב מתאים ופניות ללמידה - אך היא אפשרה לא רק להציל את הסמסטר אלא לתת מענה ראוי. ■



מקורות למאמרה של ד"ר מירב אסף

Cleveland-Innes, M., Garrison, R., & Vaughan, N. (2019). The Community of Inquiry theoretical framework: Implications for distance education and beyond. In M. Moore, & W. Diehl, W. (Eds.) *Handbook of distance education* (pp.67-78). Routledge.

Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education. https://www.learntechlib.org/p/216903/.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-14.

ימים של תקווה במשבר הקורונה

ד"ר רוני גז-לנגרמן, רכזת תוכנית תספ"ה ומרצה במרכז הורות ומשפחה במכללת קיי, משוחחת עם אילנה פקדו, סטודנטית במסלול לגיל הרך ועם לנציסל דג'ן, סטודנטית במסלול לחינוך מיוחד, על אתגר השטחת העקומה בצל הקורונה

"תקווה" היא "תספה" באמהרית. תוכנית תספ"ה (תוכנית סטודנטים פרחי הוראה), שזו שנתה הראשונה במכללת קיי, מבקשת לפתח מנהיגות חינוכית בקרב סטודנטיות וסטודנטים מהקהילה האתיופית שלומדים חינוך. אילנה פקדו ולניצסל דג'ן, חברות התוכנית, השתתפו השנה ביום עיון מטעם מכון מופ"ת שמטרתו להציף את אתגר אי־השוויון החברתי העומד לפתחה של מערכת החינוך בתקופת הקורונה ולעורר חשיבה על הידע, על ההבנה ועל הכישורים הנדרשים מאנשי חינוך במציאות זו. רוני גז-לנגרמן, רכזת התוכנית, שומעת מהן על האתגר של השטחת העקומה, על התפיסות החינוכיות ועל התקווה.

מי מהורינו או ממשפחתנו לא היגר? יש שהיגרו לישראל, ויש שהיגרו מישראל. גם אלו המתגוררים וחיים בישראל דורות רבים ספגו וסופגים את תרבות ההגירה ומשמעותה. הבחירה או האילוץ לארוז את הזיכרונות, את הריחות, התרבות והקודים החברתיים בפקלאות היא כמו מזוודה, שיושבת בקרן החדר, לעולם לא נפרקת עד תומה. היא נפתחת לפעמים מתוך רצון ולפעמים מתוך מציאות מורכבת, אך נוכחותה העיקשת משוחחת עם לב שאינו שלם. זוהי כרוניקה של כאב ידוע מראש. כתבו זאת על לוח ליבם גם הציונים שהגיעו לייבש ביצות, העולים מצפון אפריקה והעולים מברה"מ, כיסופים או אילוצים למקום חדש וחיים בכפיפה עם געגועים למקום ההוא, מעבר לים.

העולים מאתיופיה נושאים בקרבם מטען תרבותי של ענווה, כבוד לאדם, למידה מסיפורים שבעל פה, קהילתיות וחיבור משמעותי לטבע ולסביבה. אלה הן מיומנויות המתמקדות ביחסי האדם עם סביבתו - החל מאתיקה, כנות, גמישות פתרון בעיות ועוד. במעבר מחברה מסורתית המכבדת ערכים אלו לחברה הישראלית, בשנות השמונים וגם לאחר מכן, נוצר פער המתבסס על הכוונת הלומדים במערכת הלימוד למיומנויות קשות התומכות ביכולות אקדמיות, כגון ידע במחשבים, הכרת העולם התרבותי כפי שהוא מוגדר ומקובל בחברה וכיוצ"ב. זהו מפגש של "המפץ הגדול" במובן של התנגשות תרבותית וחברתית, שבפועל הציתה לא אחת את הרחובות. השאיפה ל"מסיסות" חברה בתוך הקיים היא ההפך הגמור מתפיסה רב־תרבותית.

הרצון לשילוב קבוצות תוך שמירה על ייחודיותן מתבטאת **בתוכנית תספ"ה** - תקווה באמהרית. תוכנית זו מבקשת לפתח מנהיגות חינוכית בקרב סטודנטיות וסטודנטים מהקהילה האתיופית שלומדים חינוך מתוך ההבנה שבמעוזי החינוך, המקום שבו מושרשות תפיסות תרבותיות ומועברות מיומנויות קשות לצד רכות, נמצא המרחב לצמצום ממדי הגזענות מעצם המפגש הבלתי אמצעי עם תרבות החברה האתיופית וביסוס הצדק החברתי. תוכנית זו פועלת במכללות אקדמיות לחינוך, ובשנה"ל תש"ף היא החלה לפעול אף במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

ואז הגיעה הקורונה...

בשיח שנוצר במשבר הקורונה הועלה שוב ושוב הנושא של הגדלת הפערים בין קבוצות דומיננטיות בחברה הישראלית הבקיאות בקודים התרבותיים והיוצרות את ההון התרבותי לבין קבוצות "פריפריה" בעלות ייחוד תרבותי. הסיבות לפער זה נעוצות בגורמים רבים, כמו היבטים כלכליים, היבטים תרבותיים, זמינות פיזית ורגשית במשפחה ועוד. משבר הקורונה הביא לפתחה של החברה הישראלית שאלות רבות על אודות הדבק המחבר בין קבוצות הפסיפס של החברה הישראלית. לא פעם, בחיי השגרה, נדונות סוגיות למימוש תפיסות רב־תרבותיות, צדק חברתי, שמירה על זהויות ועוד. נראה שהאתגרים במשבר הקורונה העבירו את הדיון מן ההלכה למעשה.

ב־14 וב־15 ביוני השנה התקיימו במסגרת מכון מופת ימי למידה מקוונים בנושא "השטחת העקומה והעמקת הפערים בצל הקורונה". אילנה פקדו, סטודנטית שנה ד במסלול לגיל הרך ולנציסל דג'ן, סטודנטית שנה א במסלול לחינוך המיוחד, שינסו את ליבן ואת מוחן, והציגו ביום עיון זה מחשבה מחודשת ומרתקת על אודות הנקודות שבהן כמייצגות את העדה האתיופית הן משטיחות את העקומה ואת הנקודות שבהן העקומה מגביהה רום. כנשות חינוך הן מגיעות עם אג'נדה לאהבת האדם תוך רצון עז למוסס חומות של בורות על קבוצות ואנשים שנתפסים כ"אחר". בשיחה שנערכה בינינו הציגו הסטודנטיות את חוויותיהן במשבר הקורונה לצד תפיסת עולמן החינוכית.

אילנה מתארת את המשבר כאירוע קוטבי שמצד אחד מבליט את הצורך במיומנויות הרכות המצמצמות את הפערים, ומצד שני, את הקושי של קבוצות מוחלשות באוכלוסייה להכיל את אתגרי המשבר. כמחנכת לגיל הרך המחויבת לתהליך הערכי והחינוכי של הילדים הרכים, היא טיפחה את המיומנויות הרכות כדי לצמצם פערים. החלקים הפדגוגים קיבלו משמעות רבה יותר לצד ניהול תקשורת בין־אישית מיטיבה עם הילדים ועם הוריהם. הלמידה, לדבריה, הפכה להיות אישית ומותאמת לצרכים של כל ילד וילדה.

אילנה פקדו.
התצלום באדיבות המצולמת

אילנה: *"לדעתי במשבר היה אפשר לראות את שני הצדדים מבחינת אתגור. זה גרם לנו אנשי ההוראה לחפש פתרונות אחרים שהם לאו דווקא פתרונות פרונטליים ללמידה, לעבוד באופן דיגיטלי ולהתחבר לטכנולוגיה שהילדים שוחים בה בצורה מושלמת. אבל בעיקר זה גרם לנו להבין שהלמידה צריכה להיות יותר אישית ומותאמת לצרכים של כל ילד או ילדה, להכיר בשונות שיש בין הילדים, לנסות ליצור מפגשים יותר אישיים, להתעניין באמת במה שיש להם לומר על המשבר, על הלמידה, על מה שנעשה בתוך המשפחה ולגלות שלילדים יש הרבה הבנה פנימית על המצב שלהם.*

לדעתי מורים צריכים להבין שלמידה מגיעה ממקום אישי ומתוך קשר של הבנה והכרה שיש על מי לסמוך ושמפגשים של מורה/גננת צריכים להיות מפגשים יותר אישיים ורגשיים. מצד שני, המשבר חידד את הפערים שיש בין מגזרים שונים, לא לכל הילדים הייתה האפשרות ללמוד בצורה מקוונת, לא לכל ההורים היו היכולת והמסוגלות לעזור לילדים בלמידה מרחוק מה שבהחלט מגדיל את הפערים בחברה".

עוד היא מוסיפה, בצניעות רבה, על יכולותיה המשובחות בהכלה והקשבה:

"יכולות הביטוי שלי לעניות דעתי היו טובות גם לפני הקורונה, השימוש במיומנויות רכות לפני הקורנה רק עזרו לי לצלוח את התקופה בצורה טובה יותר. זה אפשר לי להיות יותר מכילה, לזהות קשיים, לקבל את האפשרות שלא כל הילדים פנויים ללמידה ולהתמודד עם שאלות קשות. שאלת הייצוג לא עלתה בזמן הקורונה אלא יותר לפני ולאחר החזרה לגן. ברוב המקרים לילדים לא היה ייצוג של איש/אשת צוות/ילד/ כהה עור בגן הילדים והעניין של צבע העור עלה לעיתים קרובות כי הנוכחות שלי עוררה סקרנות ועניין. ההתמודדות שלי עם השאלות מעולם לא נבעה מתוך עלבון אלא מתוך הבנה שלילדים יש סקרנות טבעית והם באמת רוצים לדעת. אנחנו בתור אנשים בוגרים לעיתים אומרים לילדים שזאת שאלה שלא שואלים מתוך פחד להתמודד עם עוד שאלות מכשילות. לדוגמה, באחד מהגנים אחת הילדות ציינה בפני אימא שלה שיש לה גננת שחורה והאימא נבהלה ואמרה לה שככה לא מדברים. כשהילדה סיפרה לי אני אמרתי לה שהיא צודקת ושזה נכון שצבע העור שלי הוא שחור, הרי זאת עובדה. לא ראיתי צורך לשקר או לכעוס אלא להסביר מדוע הצבע שלי שונה משלה, שיח שכזה מביא את הילדים לתובנות ולחיפוש ידע ורצון עז לדעת, והרי זה מהות החינוך.

אני דוגלת בלהקשיב. אנחנו לא מקשיבים באמת למה שיש לילדים להגיד. אם נקשיב כנראה נלמד יותר ממה שאנחנו חושבים".

לנציסל בחרה במסלול חינוך מיוחד, ובאמצעות המיומנויות הרכות היא מיישמת הלכה למעשה את תפיסת העולם של חינוך מיוחד שכל אדם הוא מיוחד ובעל צרכים מיוחדים. לנציסל מדגישה גם את מקומה ההורי בתהליך החינוך, והיא מבינה לעומק את המשמעות של חוסן משפחתי המתבסס על היכרות מעמיקה עם התרבות. מעניין לראות, כי לנציסל בחרה להרחיב את הנהגתה החינוכית גם בקהילה ולא רק בבית או במוסד חינוכי, מעצם הירתמותה לטובת נשים מוכות. לנציסל מסתכלת במבט הוגן וישיר בחברה הישראלית ובבני העדה האתיופית, ומבקשת להגביר את המעורבות ההורית לטובת הילדים, אך היא מציינת את הקושי בשל היעדרם של משאבים כולל רגשיים. בפועל, לנציסל יוצרת מגעים עם הקהילה הישראלית ובתוכה עם בני העדה כדי לצמצם פערים, ככל יכולתה.

לנציסל דג'ן.
התצלום באדיבות המצולמת

לנציסל: *"בתור אימא הרגשתי שאני מעורבת יותר בלמידה של הילדים. כאשר הלמידה מתקיימת בזום לכולם זה קשה, זה קשה למורה, לתלמידים, להורים. אבל זה קשה יותר להורים מהעדה משום שרוב ההורים לא יודעים איך זה עובד. הרבה הורים לא יודעים קרוא וכתוב, וכשהשיעור מקוון זה קשה עוד יותר, יש בתים שאין להם מספיק מחשבים כי יש יותר מילד אחד בבית ולהורים אין מושג מה עושים ואיך עוזרים לילדים שלהם. במצב כזה הרבה מהילדים לא משתתפים בשיעורים, מפסידים המון.*

בתקופה הזו אני הבנתי יותר ממה שהבנתי אי פעם עד כמה חשובה ההתערבות של ההורים בלמידה של הילדים. ככל שאנו ההורים נדע לכוון את הילדים בצורה נכונה, כך הילדים יקבלו ביטחון עצמי כי יש מי שתומך בהם, אם לא כך אנחנו נקבל תוצאה הפוכה וזה חבל.

אני מאוד רציתי להתנדב במקום שארגיש שאני תורמת במשהו והייתה לי הזדמנות להתנסות במקלט לנשים. זה סיפק אותי מאוד כבן אדם בכלל וכבת העדה בפרט, כל פעם שנשים אתיופיות ראו אותי הן הרגישו בטוחות לפנות אליי בנושאים שמטרידים אותן, כמו החינוך של ילדיהם.

שמחתי שיכולתי לתת מענה אפילו במעט.

בחרתי ללמוד חינוך משום שאני מאמינה שכדי שיהיה שינוי בתפיסה של החברה הישראלית לגבי העדה האתיופית, אנחנו חייבים להשפיע מתוך המערכת החינוכית. הכול מתחיל בחינוך. אם נדע לעזור להורים שמתקשרים לקבל החלטות לגבי מסגרות מתאימות לילדים, כי לא כל ילד נמצא במסגרת מתאימה את יכולותיו, נוכל להתגבר על אחד הקשיים שגורמים לנשירה של תלמידים עוד מגיל צעיר.

בטוחה אני שעם עבודה קשה והתמדה אפשר לשנות גם סטיגמות של שנים. כדי לשנות משהו בחברה מסוימת, קודם צריך ללמוד ולהשכיל, רק כך ניתן להגיע לתוצאות טובות. אפשר להשיג הכול בדרך נבונה וחכמה ובלי מלחמות".

ברגישות ובתבונה, מנהיגות חינוכית זו, המביטה נכוחה במציאות המורכבת והייחודית הן בשגרה הן במשבר הנגיף, שאינו מבדיל בין אדם לאדם, משטיחה אט אט את העקומה.

"נתיבים לנוער" - התנסות מעשית ופעילות קהילתית בימי קורונה

איה רימון

כיצד מקיימים התנסות מעשית ומקדמים פעילות קהילתית בימי קורונה? תוכנית המנהיגות החינוכית-סביבתית "נתיבים", המקנה תואר ראשון בחינוך עם התמחות בחינוך בלתי־פורמלי לסטודנטים מן הקהילה הבדואית, נדרשה לשאלות אלו וגיבשה מודל ייחודי של שבוע מפגשים בלתי־פורמליים בקהילה הקרובה. איה רימון, ראשת תוכנית "נתיבים", מתארת כיצד גובש והתנהל שבוע ההתנסות שהתקיים בחודש יולי ומביאה כמה מן ההתרשמויות של הסטודנטים שפעלו במסגרת שבוע זה.

תוכנית נתיבים - مسارات במכללת קיי בשיתוף המכון הדמוקרטי היא תוכנית מנהיגות חינוכית סביבתית הפונה לצעירות ולצעירים בדואים אשר רוצים להוביל תהליכי שינויי חברתי ומקנה להם תואר ראשון בחינוך עם התמחות בהוראת הגיאוגרפיה והחינוך הבלתי־פורמלי. התוכנית חושפת את הסטודנטים לעולם החינוך הבלתי־פורמלי, לארגונים שונים בתחום, היא משלבת פדגוגיות ייחודיות וחדשניות ומבוססת על ליווי אישי וקבוצתי של המשתתפים לצד התנסות מעשית ותכנון פרויקטים והובלתם.

בתחילת שנת תש"ף הקמנו את תוכנית **"נתיבים לנוער"** במטרה לתת מענה מקצועי להתנסות המעשית של הסטודנטים בהתמחות הבלתי־פורמלית.

תחום החינוך הבלתי־פורמלי הוא תחום חדש יחסית ולא מוכר בחברה הבדואית ואומנם חלק מהסטודנטים בתחילת לימודיהם בנתיבים העלו ספק לגבי חשיבותו:

"לא ידעתי קודם שיש התמחות בחינוך הבלתי־פורמלי", מספרת סטודנטית בסוף שנה א', "וכששמעתי אמרתי לעצמי מה השטויות האלה, זה משחקי ילדים... אבל היום הבנתי שהדבר היחיד שמקדם את החברה הוא החינוך הלימודי והחינוך הבלתי־פורמלי והוא דבר הנותן לחיים טעם. התפיסה שלי בחינוך הבלתי־פורמלי שהוא יכול לשנות את העולם למקום יותר יפה. הוא כולל הרבה דרכים למצוא פתרונות, כמו חשיבה יצירתית וביקורתית והוא חינוך שתמיד מתחדש".

התצלומים בכתבה מתארים את הפעילות הקהילתית של תוכנית "נתיבים" והם באדיבות המחברת

תוכנית "נתיבים לנוער" פועלת בשני בתי ספר: אלרחמה ברהט ואבו ואדי בכסייפה, בקבוצות קבועות בהובלת הסטודנטים ובליווי המדריכים הפדגוגיים. במסגרת זו הדריכו הסטודנטים מדי שבוע כ־300 ילדים בפעילויות חווייתיות בנושאים סביבתיים וחברתיים. התוכנית פועלת בשיתוף פעולה עם ארגון אג'יק, מהארגונים המובילים בתחום החינוך הבלתי־פורמלי בחברה הבדואית.

בעקבות מגפת הקורונה הושבתו בתי הספר בכל הארץ, וגם הפעילות שלנו הופסקה. בחברה הבדואית הלמידה מרחוק התנהלה בחלקיות רבה בשל מחסור בתשתיות וחסמים נוספים, ותלמידים רבים מצאו את עצמם מנותקים לימודית וחברתית.

אחרי שהילדים-התלמידים ישבו מסוגרים בבתיהם כמה חודשים ידענו שהם משוועים למפגש קבוצתי משמעותי והחלטנו לא לוותר. חשבנו איך אנחנו כתוכנית יכולים לתרום לקהילה ובאותו הזמן לייצר התנסות משמעותית עבור הסטודנטים שלנו. היה לנו חשוב לבנות מודל שיחזק את היכולות של הסטודנטים לגבש ולהוביל קבוצה, ליצור קשר משמעותי ולתכנן ולבצע מערך הדרכה מורכב המשלב מטרות ידע, מיומנויות וערכים.

התייעצנו עם אנשי החינוך בשטח ועם סטודנטים ובנינו מודל להתנסות מעשית של מפגשים פיזיים אמיתיים - בבית או בשכונה. ההתנסות כללה פעילות מרוכזת בת שישה ימים בקבוצות קטנות בקהילה במהלך חופשת הקיץ.

בחודש מאי 2020, המדריכים הפדגוגיים הציגו לסטודנטים את יעד ההתנסות:

כל סטודנט יגבש קבוצה של לפחות שישה ילדים בסביבת מגוריו לפעילות משמעותית- לימודית וחברתית. הילדים ישתתפו בשבוע פעילות תוך שמירה על הנחיות משרד הבריאות.

עבור הסטודנטים הייתה זו התנסות ראשונה בגיבוש ובהובלת קבוצה באופן עצמאי, ללא נוכחות מורה. כל סטודנט התבקש לבנות תוכנית פעילות מלאה שתתאים לקבוצה ולמטרות שהוא הציב לעצמו. המדריכים הפדגוגיים ליוו את תהליך ההכנה באמצעות סדנאות קבוצתיות מקוונות, הדרכה אישית ועבודה מרובת טיוטות.

הצגנו לסטודנטים חומרי הדרכה ממקורות שונים ונעזרנו גם באוסף מערכי הפעילות המצוינים שכתבו סטודנטים מנתיבים בעבר לצד כתיבת חומרים מקוריים שכתבו הסטודנטים עצמם. במשך חודש עבדו הסטודנטים על פיתוח התכנים, על גיבוש רשימת משתתפים ועל בחירת מקום לפעילות. כל סטודנט הגיש "תיק פעילות" מפורט שכלל מערכי שיעור מלאים אשר השתכללו באמצעות משוב עמיתים, ליווי של המדריכים הפדגוגיים והפריה הדדית.

לקראת שלב הביצוע כל סטודנט קיבל במשלוח אישי ערכת ציוד לפעילות בעזרת מימון של קרן מנדל, וכך יצאנו לדרך.

בתחילת חודש יולי הוקמו ברחבי הנגב, בין ביר אדאג', כסייפה ורהט, 36 מוקדי פעילות מקומיים. כ־200 ילדים זכו להשתתף בפרויקט ובשבוע הפעילות המיוחד שעליו עמלו הסטודנטים לילות כימים.

החוויה הייתה מדהימה, קשה לתאר את ההתרגשות של המשתתפים ושל הסטודנטים.

לאחר תקופה ארוכה של חוסר פעילות לילדים, ההורים שמחו מאוד על היוזמה, כפי שתיארה אחת האימהות: "זה משהו שמשמח אותי שהבת שלי יוצאת מהבית ומתערבת עם האחרים, כי בבית היא כל הזמן בטלפון".

גם הילדים נהנו מאוד מהפעילות, לראייה - הקבוצות גדלו במהלך השבוע.

סטודנטית מספרת: "העברתי היום פעולה על מפת ישראל כי אני רציתי שהחניכים יכירו יותר את המקום שהם חיים בו ואת המאפיינים שלו. היום היה הכי הרבה חניכים - 11 חניכים הגיעו לפעילות. הייתה פעילות כיפית וגדולה... החניכים היו מאוד נרגשים והחיוך על הפנים שלהם..."

הסטודנטים התבקשו לשלב בתוכנית הפעילות לצד הפעילות החווייתית גם תכנים לימודיים. תחילה הם הביעו חשש שהילדים יעדיפו רק פעילות קלילה ומהנה, אך הם הופתעו לגלות את הצמא של הילדים ללמידה: "בפעם הבאה אני אוסיף יותר פעילויות של ידע כי התלמידים היו ממש מתגעגעים ללמידה", אמרה אחת הסטודנטיות, וסטודנטית אחרת הוסיפה: " שיניתי את מה שהייתי חושבת. חשבתי שהם שמחים שאין לימודים, אבל ראיתי שהם מאוד שמחים שחזרו לעשות פעילויות ולמדו קצת. ראיתי

שהם מתגעגעים לחברים ולמורים ולבית הספר והרגשתי באמת עצובה לשאר [הילדים שלא השתתפו בפעילות]... השפעתי עליהם, וראיתי שאני רוצה להמשיך לעשות יוזמות כאלה בכפר שלי".

עבור הסטודנטים ההתנסות הייתה חוויה משמעותית והיא סייעה להם לגבש את הזהות החינוכית שלהם ולחזק את תחושת המסוגלות שלהם בהובלת תהליך חינוכי, כפי שמעידה אחת הסטודנטיות: "למדתי שאני יכולה להחזיק קבוצה ולהדריך אותה. לפני כן לא הייתי מאמינה בעצמי שאני יכולה להדריך קבוצה אבל בהתנסות ידעתי שאני יכולה וזה שימח אותי".

לסטודנטים זו הייתה גם הזדמנות להכיר את העוצמה של החינוך הבלתי־פורמלי וההזדמנויות הטמונות בו, כפי שניכר מההתרשמויות של הסטודנטים: "כמדריך יש לי כמה תפקידים בתפקיד אחד, כלומר אני כמו מורה והורה וחבר אני מכילה את החניכים, נותנת להם את המקום לדבר, להביע דעות", "הרגע הכי משמעותי היה אחרי שהתלמידים חזרו לבית וסיפרו עליי להורים. ההורים שולחים לי הודעה ואומרים איך אני משפיעה על הילדים שלהם בצורה טובה, וגם אני שומעת שהילדים מעבירים את מה שאני העברתי להם בבית לאחים הקטנים שלהם".

בעקבות ההתנסות בפעילות השכונתית בקיץ פיתחנו את מודל הפעילות שלנו לשנת תשפ"א, במסגרתו הסטודנטים יקיימו פעילות לקבוצות קטנות בקהילות שלהם מדי שבוע במהלך התקופות שבהם בתי הספר יהיו סגורים.

מודל זה יכול לשרת תוכניות רבות בתחומי הדעת השונים ולא רק בחינוך הבלתי־פורמלי. אנחנו ממליצים על יישום תוכניות מסוג זה ונשמח לסייע בכך.

לסיכום, ברצוני להודות לסטודנטים המדהימים של שנה ב' 'נתיבים' ולמדריכים הפדגוגיים שהובילו את התהליך, עידן שביט וגילי שוורץ הוואר.

זכינו להיות שותפים במשהו קטן-גדול.

ומי ינהל את המשבר הבא? חינוך לגמישות, ליזמות וליצירתיות באמצעות עשיינות טכנולוגית בגן הילדים

סופי בן-יאיר, מרצה ומדריכה פדגוגית לשנה ג', תוכנית ההכשרה לגן
דינה בן-יעיש, ראש תוכנית ההכשרה לגן במכללת קיי, מרצה ומדריכה פדגוגית לשנה ג'

דווקא בזמן זה, כשהעולם נמצא בעיצומו של משבר הקורונה והמערכות החינוכיות עוסקות בלמידת המשבר ובניהולו, עלינו, כאנשי חינוך האמונים על פיתוח הדור הבא והצמחתו, להתבונן קדימה לשאול את השאלה: מי ינהל את המשבר הבא?

תקופה זו מעידה כי כדי להתמודד עם שינויים בלתי צפויים, חוסר ודאות ושידוד מערכות, עלינו לחנך ליצירתיות וליצרנות, לגמישות וליזמות, תכונות אשר תאפשרנה בבוא העת להתמודד עם משברים עתידיים.

במיזם פורץ דרך בישראל, אשר התקיים לפני פרוץ הקורונה, בחרו ב'מכללת קיי' ובשיתוף 'פארק קרסו למדע' להכשיר את מחנכות הגיל הרך להטמיע למידה חדשנית הכוללת חוויה חושית, חקירה, ניסוי וטעייה תוך הטמעת טכנולוגיות חדשות לקידום תהליכי חשיבה ויצירה.

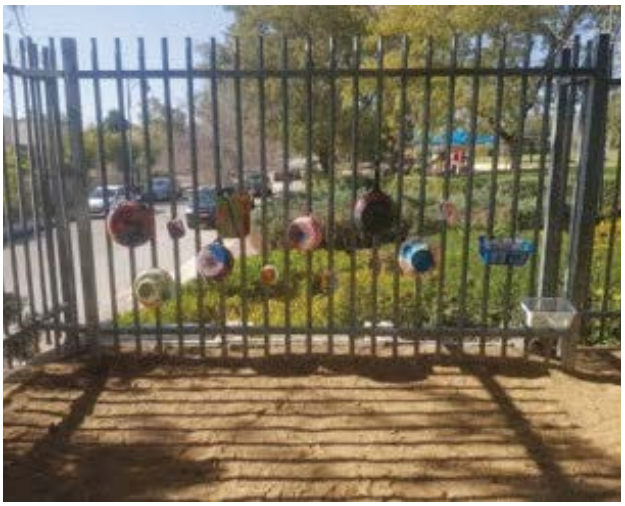
בימים אלו מקבל המיזם משנה תוקף ומסמן את הדרך לחינוך דור המשבר הבא.

"ברית הכשרה"

בלב העיר העתיקה של באר שבע נבנה בשנת 1914 בית ילדי השיחים, והוא תוכנן לשמש בית ספר לילדי הבדואים. במבנה ההיסטורי הזה ממוקם כעת 'פארק קרסו למדע', מוזיאון המדע הגדול בישראל ובו מוזיאון אינטראקטיבי וגן משחקי מדע בסטנדרט בין־לאומי.

פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי וד"ר נצח פרביאש, מנהל פארק קרסו למדע, נפגשו במטרה ליצור שיתופי פעולה חינוכיים בין המכללה המכשירה גננות ומורים לבין המוזיאון. המפגש הוליד רעיון הרואה במוזיאון חלק מתהליך ההכשרה להוראה, ומתוך כך שקלו לחבור יחד להוראה משותפת: מכללה ומוזיאון למדע. חיבור כזה איננו חדש בנוף האקדמי והוא קיים במדינות רבות בעולם, דוגמת מוזיאון המדע בניו יורק הנמצא בקשרים עם אוניברסיטת קולומביה, מוזיאון המדע בירושלים העובד יחד עם האוניברסיטה העברית ועוד. פרופ' קוזמינסקי מכנה שיתוף פעולה זה "ברית הכשרה". לדבריה "הסביבה והעולם המשתנים מביאים להבנה עמוקה שקיימים בקהילה כוחות שרק אם יחברו יחד תתרחש הכשרה עמוקה. אנו חוברים יחד עם אנשים רבים בקהילה כדי ליצור הכשרה מקצועית. בבריתות מן הסוג הזה יש מחויבות עמוקה כדי שהיעד יצלח. במקרה הזה, היעד הוא הכשרה להוראה מיטבית. לדברי ד"ר פרביאש הקורס המשותף הוא "מיזם שמשנה את האופן שבו אנשים לומדים ומלמדים. בעידן טכנולוגי זה אין סיבה שמערכות החינוך תישארנה מאחור. לכן, נראה חשוב לשלב גישות לימודיות וחדשניות החל מגיל הגן ועד לסיום התיכון. החדשנות בשלב ראשון מתחילה בעובדה שהמתכשרות להוראה לומדות במרכז הטכנולוגי-מדעי במוזיאון ולא בכיתה רגילה מול מורה. יש לכך חשיבות עצומה באופן שבו הן עצמן תופסות את ההוראה. השלב השני יהיה היכולת שלהן להטמיע שיטות לימוד חדשניות וטכנולוגיות בגן שבו הן משתלבות".

פרופ' קוזמינסקי דנה ברעיון עם ראשת תוכנית ההכשרה לגן, הגב' דינה בן-יעיש ונתנה "אור ירוק" לצאת לדרך, לתכנן ולבנות קורס במדעים שיהיה חלק מתוכנית ההכשרה לגן.



אחד המיזמים בתוכנית. הצילום באדיבות הכותבות

הבחירה להתחיל את המיזם הזה בשלב הגן איננה מקרית מאחר שהילד בגיל הרך באופן טבעי ותמים עוסק בחקר וממציא, יוצר ופותר בעיות בצורה יצירתית, תוך כדי התבוננות ומשחק. עידוד היצירתיות ויכולת ההמצאה יוביל לפיתוח של בוגר המשמר תכונות אלו ומשתמש בהן על מנת לקדם את מצבו בעולם, גם נוכח משברים.

גב' בן-יעיש גייסה את צוות הגיל הרך שנה ג', אלה חוברות לצוות פארק קרסו למדע וכך נולד צוות ההיגוי לבניית הקורס. ההגייה, הבנייה והתכנון נתאפשרו הודות לאוטונומיה שניתנה לצוות ההיגוי של הקורס בתוכני הקורס, במבנה הקורס, במורי הקורס, במטלות, במועדים ועוד. את החשיבה המשותפת על התכנים שיילמדו בקורס ואופן שילובם בגן הילדים התחיל צוות ההיגוי בלמידה ובהעמקה בעקרונות ללמידה מדעית בגיל הרך.

חינוך מדעי בגיל הרך

"ותשאל לך חכמה ומדע" (דברי הימים ב א', 11)

למדע ולטכנולוגיה השפעה מרכזית על החשיבה ועל היצירה בתרבות שבה אנו חיים. אדם המשכיל לחקור את סביבתו, לבצע אנליזות וסינתזות, יכול לשרוד ולהתקדם בתקופה שמאפייניה: השתנות והתחדשות מתמידים, דינאמיות רבה ופלורליזם. תוכנית לימודים שבה הסביבה היא נדבך מרכזי מדגישה, כי עלינו בני האדם לשמור את סביבתנו ולשמר אותה. האמונה היא כי ילדים שיכירו טוב יותר את סביבתם ויפתחו תחושת שייכות אליה יבינו טוב יותר את חשיבות השמירה על הסביבה. חשיפה מוקדמת למדע ולטכנולוגיה עשויה לפתח עמדות חיוביות. כמו כן, חשיפה מוקדמת לתופעות מדעיות משפרת את ההבנה של מושגים מדעיים, אשר נלמדים בשלב מאוחר יותר.

מהו מדע? המדע חוקר תופעות טבע וכולל את הידע בתחומי דעת מדעיים, כגון פיזיקה, כימיה וביולוגיה, מדע וטכנולוגיה (משרד החינוך, 2013).

בגן הילדים מהות הכוונה בעשייה מדעית היא ליצור סביבה חינוכית מתאימה שבמסגרתה ילדים יוכלו להשתתף בתהליכי חקר בהתאם ליכולתם ובכך להתחיל לפתח את החשיבה המדעית.

מהי טכנולוגיה? טכנולוגיה היא פעילות אנושית שמטרתה לשנות את הסביבה הטבעית כדי שתתאים לצורכי האדם (שם).

אחד המאפיינים של העיסוק הטכנולוגי הוא תהליך התיכון ובו סדרת פעולות תכנון וביצוע. תהליך זה מאפשר פתרון של בעיה טכנולוגית באופן שיטתי, המסתיים לרוב בבניית מוצר. בגן הילדים הכוונה היא לפתח את תהליכי החשיבה המובילים ליצירה מתוכננת ומחושבת כמענה לצורך או לבעיה מוגדרת, ולאפשר לילדים להוציא רעיון מהכוח אל הפועל תוך שימוש במאפייני תהליך התיכון על פי מידת יכולתם. ההשתתפות בתהליכי החקר והתיכון מבטיחה כי הילדים לא יסתפקו בשינון דברים שהם למדו כי אם יהיו שותפים ביצירת הידע.

דיואי (1961, 1966), טען שילדים בונים משמעויות מתוך פעילויות שהם מבצעים. מכאן עולה שכדי ללמוד מדע וטכנולוגיה יש להביא את הילדים למצב שבו הלמידה תהייה מלווה בעשייה, בהתמודדות עם בעיות מדעיות ובביצוע של חקירה מדעית בהתאם ליכולתם של הילדים בגיל זה. אלו עשויות לבוא לידי

למידה במהלך הקורס. הצילום באדיבות הכותבות

ביטוי בהתמודדות עם בעיות טכנולוגיות ועם תהליך התיכון. עוד הוא מדגיש כי יש להתחיל את תהליך הלמידה בבעיה אותנטית.

בבניית הקורס בחרנו להפנות את הזרקור לפרק 'עולם מעשה ידי אדם' מתוך תוכנית הלימודים במדע וטכנולוגיה לגן הילדים, כשהמטרה שעמדה לנגד עינינו, הייתה להפוך את הגן לסביבה חינוכית המזמנת גירויים, המאפשרת רכישת מיומנויות תוך התנסויות ולמידה חווייתית ויצירתית והמאפשרת פיתוח חשיבה עצמאית וטיפוח מיומנויות חקר: התבוננות, שאלת שאלות, איסוף מידע ועיבודו והסקת מסקנות תוך הטמעת טכנולוגיות חדשניות, כגון טכנולוגיות תלת־ממד. תפיסה זו מתחברת לתפיסה הפדגוגית של 'מודל הגן העתידי' של משרד החינוך (2017), ולאורך כל הדרך עמדה לנגד עינינו הפרקטיקה של המתכשרת להוראה.

מודל הגן העתידי

אמנת האו"ם לזכויות הילד (1989) קובעת, כי לילדים הזכות להיות מעורבים בהחלטות שישפיעו על החיים שלהם ודורשת ממדינות חברות באו"ם להבטיח לילדים את הזכות להביע בחופשיות את דעותיהם בכל העניינים הנוגעים להם. ב'רוח' האמנה, השתתפות פעילה דמוקרטית בגן הילדים משמעותה היא שילדי הגן מעורבים במגוון אפשרויות להביע דעות, לבצע בחירות ולתת ביטוי להעדפות, להשתמש בכוח ההשפעה שלהם, להחליט החלטות, לכבד את ההחלטות המשותפות ולקבל אחריות על התוצאות. רעיונות אלה הובילו לשינוי תפיסת גן הילדים העתידי בישראל, במאה ה־21. הילדים הלומדים היום בגנים משתייכים ל'דור האלפא'. דור זה מאופיין בעצמאות רבה. הם נגישים למידע ולמשאבים מגיל צעיר, לומדים עצמאיים ולכן הם משכילים ומוכנים להתמודדות עם אתגרים גדולים.

התפיסה הפדגוגית של הגן העתידי מעודדת שיתוף ומעורבות ילדים בתהליכי הלמידה ובעשייה החינוכית בגן, יצרנות הנגזרת מתנועת ה־Makers והיא מעודדות פעלנות ברוח 'עשה זאת בעצמך', טיפוח תרבות יזמית המאפשרת לצוות החינוכי ולילדי הגן להעלות רעיונות, לבטא רצונות וליישם יכולות - אישיים. הצוות החינוכי מחזיק בתפיסה שכל ילד וילדה מסוגלים ובעלי יכולת, ולכן הוא משתף אותם בעשייה החינוכית. דרך למידה כזו היא למידה אקטיביסטית ומובילת שינוי ובעקבותיה תתרחש פעולה יזמית שמטרתה לנקוט עמדה ולהשפיע על החברה ועל סביבת החיים.

פורום תכנון - הלכה למעשה

כאמור, במשך כשנה נפגשו חברי צוות ההיגוי לתכנון מבנה הקורס ולתכניו. המפגשים התקיימו במוזיאון כדי לעמוד על טיב המרחבים המוצעים בו וללמוד אותם. נקודת המוצא התבססה על גישה מוזיאלית עדכנית של מיצגים אינטראקטיביים וסביבות למידה חדשניות וייחודיות, כולל מעבדות. מיצגים וסביבות אלו הנמצאים בפארק קרסו מעוררים ומעודדים את הלמידה מתוך החוויה החושית, מתוך התנסות וטעייה [ותהייה]. לכן הוחלט כי הלמידה הייחודית תתקיים מחוץ לכותלי המכללה, בתוך פארק קרסו למדע כדי שהסטודנטיות המתכשרות להוראה בגיל הרך יעברו הכשרה חווייתית, יתנסו בלמידה אינטראקטיבית משולבת טכנולוגיה מתקדמת וילמדו למקסם את הסביבה הקיימת ללמידה משמעותית. הוראת הקורס תיעשה ב־Coo בידי מרצה מהמכללה ומרצים מפארק קרסו - יחד.

הקורס שנבנה משלב התנסות ב'עשיינות' (Makers) ומזמן בניית הבנה וידע מתוך יצירת עצמים מוחשיים הניתנים להצגה או לשיתוף, מתוך ראיית הסטודנטיות המתכשרות כ'מייקריות' - יצרניות המפתחות יוזמות, תכנים, תוכניות עבודה, מודלים וידע כדי שהן אלה שיטמיעו למידה חדשנית וייחודית עם ילדי הגן בעתיד הקרוב תוך הטמעת ערך מרכזי של קיימות השומר את סביבתנו ומשמר אותה. שמנו את הדגש על פעילות עצמית של הילדים תוך שיתופם בתהליך הלמידה ביצירה ובבניית מרחבי המשחק והפעילות. זאת כדי לפתח את אישיותם הייחודית תוך התמקדות בחוויה העכשווית שלהם בגן.

וכך הקורס "עשיינות טכנולוגית - עולם מעשה ידי אדם", יוצא לדרך.

תוכנית הקורס

הקורס הציע לסטודנטיות המתכשרות להוראה בגן הילדים למידה תוך התנסות בתרבות 'עשיינות' [Makers], המזמנת הבנה והבניית ידע מתוך תכנון ובניית עצמים מוחשיים ושימושיים הניתנים להצגה או לשיתוף. הלמידה התחילה בעמידה על ייחודו של מרחב למידה מחוץ לגן - המוזיאון: בחינת מאפייני מרחב הלמידה במוזיאון, מהי למידה התנסותית והתאמתה לגילי הגן. אחר כך הן בחנו מיהם ה'מייקרים' [עשיינים] הלכה למעשה תוך העמקת חוויית ההתנסות והיצירה. הן יצרו את הקשר לבסיס הידע בתחום המדע והטכנולוגיה: מתופעות טבע לתצפית ולמדידה.

הלמידה התמקדה בעולם מעשה ידי אדם, כיצד מתמודדים עם פתרון בעיה או אתגר טכנולוגי תוך הבנת מהלכו של תהליך התיכון. מתודולוגיית החשיבה העיצובית הומחשה תוך מיקוד בדרישות של סביבה בת קיימא ושימוש חוזר בחומרים וחקירה לעומק של מאפיינים והקשרים מעשיים לגן הילדים.

בשלב זה התחיל התכנון לבניית המיזם הטכנולוגי: איתור הזדמנויות, צרכים וחסמים, מיפוי התנסויות, מיומנויות וידע, וזאת תוך כדי סימולציה באחת המעבדות בפארק. הסטודנטיות, בשיתוף הגננת המכשירה, התנסו בתהליך חשיבה עיצובית: כיצד מפתחים מוצרים, הקשר בין תכונות, תפקיד וחלקי המוצר. הן ייצרו אב־טיפוס ובדקו אותו בפועל - בגן ובשיתוף הילדים. העשייה וההתנסות לוו בקריאת ספרות רלוונטית בנושא ובניית פורטפוליו הכולל ניתוח ביקורתי.

המיזמים התפרשו על מגוון נושאים ותחומים, ובולטים בהם מיזמים בתחומי המוזיקה והטבע, ואליהם מצטרפים גם מיזמים העוסקים בספורט ובהיבטים חברתיים בחיי הגן. אלה נבנו על סמך איתור צורכי הילדים בגנים שבהם הן מתנסות תוך חיבור לנטיית ליבן.

להלן מספר דוגמאות של מיזמים שנבעו מתוך צורך של הילדים בגן, ויחד עם הסטודנטיות הם הגו רעיון למתן מענה, תכננו אב־טיפוס וביצעו את התוצר הסופי כפי שנציג בהמשך.

1. משחק חשיבה "שעת שיא", גן 'דוכיפת', בניהולה של הגננת רותי הינדי

ההחלטה של הסטודנטיות נוי רחמים ונטע צור לבנות את המיזם נבעה משני גורמים: האחד, הילדים אוהבים מאוד לשחק ולעשות משימות שונות על הרצפה - הם מרגישים צורך במרחב שהיא מאפשרת להם. הגורם השני, הילדים אוהבים מאוד לשחק במגוון משחקי חשיבה, ואף נוהגים לעיתים להמציא למשחקים חוקים משלהם.

ילדי הגן, צוות הגן והמדריכה הפדגוגית היו שותפים לתהליך - משלב ההגייה ועד לביצוע. הכנת המשחק בוצעה עם הילדים. הם הכינו את משטח המשחק, את המכוניות שבונות את המשחק, צבעו את כרטיסיות ההפעלה, תכננו וניסחו את כללי המשחק.

הסטודנטיות ראו הצלחה ברצון להתאים את המיזם לצורכי כלל ילדי הגן.

הכנת משחק החשיבה, הצילומים באדיבות הכותבות

בניית ספסל החברות. הצילומים באדיבות הכותבות

2. ספסל החברות, גן 'לבנה',
בניהולה של הגננת סיגלית רווק

נופר סופרי ודורין בן הרוש, הבחינו כי פעמים רבות בשעת המשחק בחצר, הילדים רבים ביניהם ופונים לצוות החינוכי כדי לפתור את הבעיות. בראייה רחבה, הצוות מעוניין לא רק בפתרון הבעיות באופן נקודתי, אלא גם לצייד את ילדי הגן ב"ארגז כלים" משמעותי לחיים. לצוות החינוכי שאיפה שילדי הגן יהיו עצמאיים, בעלי יכולת לפתור קונפליקטים ולהתפשר.

עלה רעיון להקים "ספסל חברות" שיעמוד לרשות הילדים ובו יוכלו לפתור בעצמם את חילוקי הדעות ביניהם ולהגיע לפשרה. הסטודנטיות יחד עם הילדים בחרו לבנות את הספסל מחומרים ממוחזרים: אדמה ונייר גרוס. כולם יחד לשו את האדמה והנייר הגרוס, יצקו לתבניות והניחו לייבוש. לאחר כשבוע הרכיבו מהלבנים שנוצרו, ספסל, צבעו אותו ומצאו עבורו מקום ראוי בחצר הגן. בהמשך ניסחו כללים לפתרון קונפליקטים.

ילדי גן 'לבנה' התגאו מאוד בספסל החדש שנמצא בחצר הקסומה שלהם.

אחרית דבר

הקורס " עשיינות טכנולוגית - עולם מעשה ידי אדם" הוא הזדמנות למעבדה פעילה וייחודית. צוות ההוראה המשותף והסטודנטיות יצרו ניצוצות ליצירתיות בתהליכי הלמידה-הוראה, ואלו בתורם השפיעו ומשפיעים על ילדי הגנים שבהם פועלות הסטודנטיות ומקדמים פיתוח של דור בעל יכולות גבוהות של חשיבה, של פיתוח ושל יצירתיות אשר יאפשרו לו לצלוח את המשבר הבא ואולי אף למונעו.

אנו מקווים כי קורס חשוב זה יוכל להיפתח בסמסטר השני של שנת לימודים זו, בהתאמות למגבלות הקיימות.

תודות

תודה לפרופ' לאה קוזמינסקי, המאפשרת להפוך חזון וחלום למציאות תוך מתן אוטונומיה בכל שלבי החשיבה והעשייה.

תודה לאנשי פארק קרסו למדע: לד"ר נצח פרייביש, לד"ר טלי סבג, לד"ר אמיר ברנע, לגב' סמדר שרביט ולגב' מרים ביטון הרואים בשותפות ערך ובשיתוף הפעולה הזה - מנוף לצמיחת גננות העתיד.

תודה ליעל שרעבי ממכללת קיי, מרצה בקורס, שידעה לנווט במקצועיות את תהליכי ההנחיה והלמידה תוך חיבור משמעותי לשימוש מושכל במשאבי טבע.

תודה מיוחדת שלוחה לעמיתות שלנו בצוות ההכשרה לגן: לגב' זהבה כהן, לד"ר מיכל ינקו ולגב' נעמה מלכיור, מדריכות פדגוגיות השותפות לעשייה מרגע ההגייה. ולאחרונות חביבות, לסטודנטיות שנה ג' בתוכנית ההכשרה לגן שהפכו רעיון לעשייה טכנולוגית משמעותית.

מקורות לסקירה של סופי בן יאיר ודינה בן יעיש

אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד (1989). נדלה ב- 23 בפברואר 2020 מתוך https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

משרד החינוך (2013). **מדע וטכנולוגיה, תוכנית לימודים לגן הילדים**. המזכירות הפדגוגית. האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים.

משרד החינוך (2017). **תפיסת השינוי בגני הילדים - מחשבות על "הגן העתידי"**. המִנהל הפדגוגי, אגף א' לחינוך קדם יסודי, משרד החינוך, ירושלים.

U.N Human Rights. (1989) Convention on the Rights of the Child. https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education — An Introduction To the Philosophy of Education*. New York: The Free Press

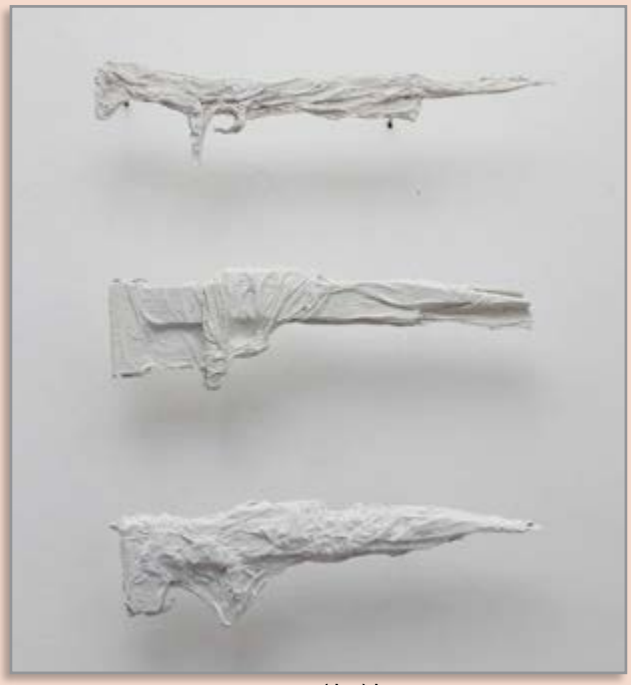
מה? רואה

על תערוכות שהתקיימו לאחרונה

תערוכות סטודנטים במכללת קיי: על השאיפה לקדם את תפיסת האומן-מורה בהתמחות לאומנות במכללת קיי

זיוה ילין

בסוף שנת הלימודים תש"ף, הוצגה במכללת קיי תערוכת סוף שנה של סטודנטים במסלול לאומנות. ד"ר זיוה ילין, ראשת ההתמחות באומנות במכללת קיי מספרת על התערוכה ומציגה בקצרה את ה"אני מאמין" שלה לגבי פיתוח הסטודנט כאומן-מורה



אביטל (טלי) אמיר- שנה ד

לצורך כך עודכנה מעט תוכנית הלימודים, תוגבר מערך לימודי הצילום והווידיאו עם מורה חדש, הצלם שי איגנץ, והנהגנו החל מתש"ף תערוכות סוף שנה וביקורות עבודות לכל שנתון, כפי שנהוג בכל בתי הספר לאומנות בארץ.

התערוכות מהוות שיא בלמידה, מצריכות הכנה קדחתנית של הסטודנטים והמרצים, מעוררות התרגשות וציפייה רבה. הן מתפרשות על פני כל בניין אומנות, בגלריה, בסדנאות ובמסדרונות. בכל תערוכה נפגשים הסטודנטים והמרצים לביקורת משותפת חגיגית של מספר שעות, יום הערכה, אליו הוזמנו גם אומנים מחוץ לקמפוס.

התערוכות החל משנה א' עד שנה ד' מייצרות אצל הסטודנטים מוטיבציה להצלחה בתחום, מתח חיובי והתרגשות, ומשדרות את החשיבות שאנו רואים ביצירה עצמה של הסטודנטים. הסטודנטים הציגו עבודות בפיסול, ציור, רישום, צילום, מיצב, מיצג, אוצרות ווידיאו. הרמה הייתה גבוהה והם קיבלו ביקורות שקידמו אותם להמשך לימודיהם.

נריה בן אדמון- שנה ד

האם כל מורה יכול ללמוד להיות מורה לאומנות? מה הופך אותו למורה טוב לאומנות?

מניסיון החיים שלי ומהיכרותי עם מורים רבים לאומנות, אני מאמינה שעליך להיות קודם אומן בעצמך כדי להפוך למורה לאומנות, לבוא מתוך השדה האומנותי, כיוצר פעיל, ולא רק כאיש תיאוריה או כחובב אומנות. העיסוק בחומר, בשפה, בטכניקות, ההיכרות העמוקה עם השדה, עם אומנים וגלריות, היא הכרחית. אומן-מורה יוצא להוראה מתוך התשוקה שלו, מתוך הניסיון שלו, מתוך הרעיונות שמעסיקים אותו ביצירה שלו. ההתלהבות עוברת לתלמידים. הם יראו בו דמות לחיקוי, והוא יהפוך למשפיע ביותר בחיי בית הספר שבו הוא עובד.

אנו שואפים שבוגרי התוכנית באומנות יהיו אומנים-מורים שינחילו לתלמידיהם את האהבה למקצוע.

תהילה יוסף- שנה ד

תערוכת פרויקט הגמר של שנה ד' היא החשובה והמרתקת מכל התערוכות, שם מציגים בוגרי שנה ד' את פרויקט הגמר שלהם, עליו הם עובדים מתחילת השנה. ראינו השנה פרויקטים מרגשים שעסקו בנושאים מגוונים, כמו קיר נשקים עשויים כולם מבקבוקי ספריי לניקוי הבית - עיסוק באובססיית הניקיון והסדר שהפכה לכוחנית ומאיימת, ורובים נוספים שנחנטו ונחבשו בבדים והפכו למעין מאובנים - אמירת אנטי למלחמה, אולי. מיצב וידיאו שעסק בגירושין ובפחד מחתונה, גוף עבודות וידיאו שעסק בשוטטות וחיפוש מקום ושייכות, חיפוש עצמי. מיצב וידיאו נוסף עסק בגוף ובמחלה, כאב שהפך לאש בבשר. מיצג שעסק באכילה ובדימוי גוף, ומיצג אחר שעסק בצורך בשליטה, בהשתלטות על המטלות המרובות, במחיקה ובחיפוש אחר השקט.

עבודת פיסול שעסקה בתפקידיה המרובים של האישה הבדואית, ווידיאו שבא כתגובה למצב הכאוס והאבסורד שמאפיינים את התקופה, שבאו לידי ביטוי בפעילויות

אוריאן כהן- שנה ג

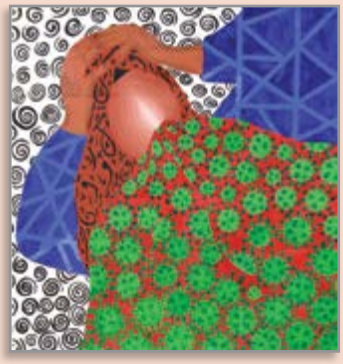
אינטואיטיביות וחסרות שחר. סדרת ציורים שעסקה ביחס בין טבע וגוף, באישה -עץ. עבודה נוספת עסקה בצביעת אובייקטים באדום, עיסוק באלימות ובפוליטיקה.

היצירות כולן הוצגו בתערוכה וזכו לביקורת עבודות מכלל המרצים ומאוֹמן נוסף, יניב עמר, שהוזמן ליום מרגש זה.

מקווים ומצפים שנזכה גם השנה להקים את תערוכות סוף השנה, ושהפעם גם אתם תוכלו לבקר ולהתרשם מהיצירות. במקביל נציג בגלריה שבבניין הראשי תערוכות אוֹמנות של מרצי האוֹמנות, כולם אוֹמנים מצוינים, שילוו במפגשי אוֹמן בזום בימי שלישי בצוהריים.

איסלאם אלזאידנה- שנה ג

רון שרפי- שנה ב



רואן אבו עסא- שנה ב

לירון חג'אג- שנה ב

מה שומע?
על אירועים וכנסים במכללת קיי

רשומות מהכנס המקוון: "קפיצה למרחק: סיפורי הצלחה ואתגרים בלמידה ובהוראה בעקבות משבר הקורונה"

אולז'ן גולדשטיין

בחודש יוני התקיים כנס מכללתי מקוון ששימש במה לניסיון ולתובנות של חברי הסגל לגבי היבטים פדגוגיים, חברתיים, תרבותיים ורגשיים בהתנהלות מרחוק ולחשיבה על השלכותיהם להמשך פעילות המכללה בעתיד. ד"ר אולז'ן גולדשטיין, ראשת בית הספר ללימודים מתקדמים, חולקת איתנו את רשמיה מכנס זה.

בעקבות משבר נגיף הקורונה המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי כמו גם מוסדות חינוך אחרים בישראל ובעולם עברה להתנהלות מרחוק. מעבר זה דרש התמודדות עם אתגרים בתחומים פדגוגיים, טכנולוגיים וניהוליים וזאת במציאות משתנה המושפעת מתנאי הסגר ויציאה הדרגתית ממנו. חברי הסגל האקדמי נאלצו ללמד מרחוק במצב חירום ללא הכנה מקצועית מוקדמת. הוראה מקוונת דורשת השקעת עבודה משמעותית להכנת חומרים, לפיתוח סביבת למידה ולעיצוב תהליך הלמידה וההערכה. עקב היעדר זמן להכנה וחוסר מיומנויות הוראה מקוונת בשלב הראשון נטו מרבית המרצים ללמד את שיעוריהם באופן סינכרוני בדומה להוראה פנים אל פנים. מהר מאוד התברר שהעתקת הפורמט הזה להוראה סינכרונית יוצרת מצב בלתי נסבל בקרב הסטודנטים אשר צריכים לשבת מול המחשב שעות ארוכות ביום כאשר מסביבם ילדים ובני משפחה אחרים שזקוקים לתשומת ליבם של הסטודנטים. האתגר היה למצוא דרכי הוראה והערכה חלופיות שמאפשרות למידה פעילה ומשמעותית בסביבה מקוונת. אתגר זה הניע את חברי הסגל לחשוב מחדש על עיצוב למידה, הוראה והערכה ועל המקום המשמעותי של התרבות ושל הרגש בתהליכים אלה. במהרה התפתח תהליך למידה ושיתוף ברעיונות ובניסיון אצל חברי הסגל. רבים מהם התחילו ללמוד את התחום החדש של הוראה מקוונת באמצעות מאמרים, סדנאות ושיח מקצועי עם עמיתים. נראה כי התפתח תהליך של חדשנות פדגוגית כאשר חברי הסגל גילו אמצעים ייחודיים שיש בהוראה מרחוק וראו את גיוון האפשרויות ביישומם. לקראת סוף הסמסטר השני (תש"ף) הגענו למסקנה שחשוב לעבד את הניסיון החדש שצברו חברי הסגל ולהגיע לתובנות לגבי היבטים פדגוגיים, חברתיים, תרבותיים ורגשיים בהתנהלות מרחוק ולחשוב על השלכותיהן להמשך פעילות המכללה בעתיד. הדרך היעילה ביותר הייתה ליצור במה לשיח מכללתי ובה כל חברי הסגל יוכלו להציג את הניסיון ואת התובנות שלהם וכך עלה הרעיון לארגן כנס מכללתי מקוון. להפתעתנו, למרות העומס של סוף שנת הלימודים, מרצים רבים ענו לקול הקורא להגיש הצעות לכנס ונאסף מאגר עשיר ומגוון של הצעות.

מטרות הכנס שהתקיים ב־23.6.20:

- לשתף ולדון בחוויות ובסיפורי הצלחה של לומדים ומלמדים.
- לחשוב על השלכות עתידיות של ההוראה ושל הלמידה בצל משבר הקורונה בהקשר להיערכות מוסדות החינוך למצבים שדורשים מעבר להוראה מקוונת.

הכנס נפתח בדברי ברכה של פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת המכללה, ובהם היא תיארה את המבט הכללי על התנהלות המכללה בתקופת הקורונה ועל האתגרים המהותיים שעמדו בדרך. הכנס מצא עניין רב בקרב מובילי המערכת להכשרת מורים: מר איל רם, סמנכ"ל ומנהל המינהל לעובדי הוראה במשרד החינוך וד"ר לילי רוסו, מנהלת אגף א' להכשרה אקדמית וקשרי מל"ג ות"ת במינהל לעובדי הוראה. הם באו לכנס כדי לברך את המשתתפים ולשמוע על חדשנות פדגוגית וניהולית שהתפתחה במכללת קיי ובמוסדות חינוך אחרים.

מרצה אורח
פרופ' אמתי זיו.
הצילום באדיבות המצולם

הרצאת האורח הוקדשה להיכרות עם התנהלות מערכת הבריאות בתקופת הקורונה, דבר שאפשר למשתתפי הכנס להכיר את האתגרים שעמדו בפני מובילי המערכת ולזהות דפוסי פעולה משותפים ושונים מאלה שהתפתחו במערכת החינוך. המרצה האורח פרופ' אמתי זיו שיתף בהרצאתו את הקהל בהתמודדות עם אתגרים שעלו בפני אנשי מערכת הבריאות במצב מורכב ולא מוכר, המאתגר והדורש פתרון בעיות מיידי. פרופ' אמתי זיו הוא מנהל בית החולים השיקומי, מנהל מקצועות הבריאות וסמנכ"ל לחינוך רפואי ב"מרכז הרפואי שיבא" בתל השומר ומרצה בכיר בתחום החינוך הרפואי בבית הספר לרפואה באוניברסיטת תל אביב. עם פרוץ משבר נגיף הקורונה הוביל פרופ' זיו בניית בית חולים ייחודי לחולי קורונה וכן מחלקה ייחודית למתמודדי נפש שחלו בקורונה. הקמת בית החולים דרש הכשרה עמוקה של אנשי בריאות והיא נעשתה בשילוב של למידה מרחוק ולמידה באמצעות סימולציות מגוונות.

פרופ' מרגלית זיו, המתדיינת בהרצאת האורח, הבליטה את

המשותף בין הערכים שהניעו והובילו את הקמתו והפעלתו של בית החולים לבין הערכים שבבסיס הובלת תהליכים חינוכיים והבניית ההכשרה להוראה בעת משבר הקורונה: מקצועיות, מחויבות, אמפתיה, הכלה והתחשבות ברגש הזולת. פרופ' מרגלית זיו היא מרצה ויועצת אקדמית של התוכנית לתואר שני "חינוך לגיל הרך" במכללת קיי, יועצת פדגוגית של מכתבת אלפאנוס (ספריית העששית) - תוכנית לטיפוח קריאת ספרים עם ילדים בחברה הערבית, ומובילה פרויקטים רבים בתחום הגיל הרך ורב־תרבויות.

בכנס התקיימו 16 מושבים מקבילים ובהם הוצגו 30 הרצאות וסדנאות אשר בהם השתתפו באופן פעיל 68 מציגים: חברי הסגל האקדמי והמנהלי והסטודנטים לתואר ראשון ושני; מרצים ממכללות אחרות; מנהלים ומורים של בתי ספר ואנשי חינוך אחרים. סה"כ מספר המשתתפים בכנס הגיע ל־385 אנשים.

התובנות לגבי דרכי הוראה מקוונת מיטביות הובאו לדיון בכמה הרצאות. ד"ר מירב אסף הציגה מיפוי דרכי הוראה סינכרונית וא־סינכרונית והתייחסה ליתרונות ולחסרונות שלהן.

מיפו דרכי הוראה - מתוך הרצאתה של מירב אסף

הרצאתה של גב' עליזה כלפון התייחסה לסדנאות של מרכז הסימולציה החדש שבהן הופעלו בעזרת שחקנים מוזמנים סיטואציות מורכבות של הוראה מקוונת.

אחד האתגרים הבולטים בהתנהלות מרחוק קשור להתנסות בהוראה אשר מהווה גרעין הכשרה להוראה. כיצד לבנות התנסות בהוראה עבור מתכשרים להוראה אם ההוראה בבתי ספר ובגנים מתקיימת מרחוק?

צוותי המדריכים הפדגוגיים של התוכניות להכשרה לגיל הרך, לביה"ס היסודי, התוכנית 'נתיבים' ותוכנית ההכשרה לאומנות הציגו את הפתרונות היצירתיים להתמודדות עם האתגרים בארגון מסגרת התנסות מתאימה והדרכה פדגוגית ששינתה את דרכיה ותרמה אף להרחבת שיתופיות בין כל המעורבים בהתנסות הסטודנטים בהוראה.

נוסף לפתרונות יצירתיים בתחום ההתנסות בהוראה הוצגו בכנס דרכי הוראה חדשות בקורסים סדנאיים כמו למשל בקורסים: 'הוראת תיאטרון', 'הוראת ספורט ותנועה', 'הוראת קורס כדורעף' ועוד.

פתיח מתוך הרצאתן של נעמה בר ותמר מילשטיין

סדרה של הרצאות נגעה להיבטים פסיכולוגיים ותרבותיים בהתנהלות מקוונת, כגון החוסן של ילדים, מורים, וסטודנטים; דרכים וערוצים לתמיכה בתלמידים עם צרכים מיוחדים; תהליכים טיפוליים רגשיים מרחוק; המשמעות הפסיכולוגית של חשיפה ואי־חשיפת הפנים במפגשים סינכרוניים; התמודדות רגשית ומקצועית של מתמחים ושל מורים חדשים; חוויות הסטודנטים בקורס מקוון בין־מכללתי מרובה משתתפים בתחום רב־תרבותיות.

מקום מכובד בכנס ניתן לניסיון של מנהלים וצוותים של בתי ספר: האתגרים וההצלחות במעבר להתנהלות מקוונת וחזרה הדרגתית להתנהלות רגילה במצב 'התו הסגול' ושחרורו ממנו; ארגון עבודת הצוות ודרכי תקשורת עם תלמידים והוריהם; חדשנות פדגוגית שהתפתחה בעקבות הוראה מקוונת ויזמות חינוכית.

בין הנושאים שבלטו במיוחד בהצגות הכנס הייתה סוגיית הפער הדיגיטלי שנמצא במגזר הבדואי בתחום הטכנולוגי: מצב בעייתי של ההצטיידות, של נגישות לאינטרנט ואף בעיות הספקת חשמל ביישובים לא מוכרים פגע באופן משמעותי ביכולות הסטודנטים להשתתף בתהליך הלמידה. מצב חמור עוד יותר נמצא בקרב תלמידי בית ספר שלא השתתפו בשיעורים מקוונים ושיתוף הפעולה המועט של הוריהם עם מורי הילדים.

במושב המסכם של הכנס נערך פאנל שדן בתובנות ברמות מערכתיות, מוסדיות ואישיות ובו השתתפו חברי ההנהלה של המכללה, סטודנטים וראש המרכז לאיכות ההוראה. פרופ' לאה קוזמינסקי תיארה סוגיות שהעסיקו את הנהלת המכללה: הכשרת סטודנטים ויצירת תחושת דאגה ואמפתיה; התפתחות מקצועית של הסגל; אי־שוויון בנגישות ללמידה מקוונת; ניתוק חברי הסגל מקהילת המכללה; רגולציה חיצונית (למשל על ידי משרד החינוך) של התנהלות המכללה והשלכותיה על האוטונומיה של הסגל; אחראיות הסטודנטים ללמידה. מנכ"ל המכללה מר משה שולץ שיתף את הקהל במהלכים שנעשו במכללה כדי לאפשר ולתמוך בהוראה ובלמידה מקוונות. ד"ר אורלי קרן, המשנה לנשיאת המכללה, שיתפה בתהליך השינוי שעשתה בקורס שלה ואת התובנות שלה בקשר לחיזוק השותפות של הסטודנטים בלמידה, בהוראה ובהערכה.

גב' ספא אלעורגאן, סטודנטית לתואר שני ומורה למתמטיקה בבית ספר בדואי, תיארה את המצב הבעייתי של נוכחות התלמידים שלה בשיעורים סינכרוניים ואת הפתרון שמצאה על ידי פיתוח יחידת הוראה מקוונת עשירה. היא הדגישה את תרומת הקורסים שלמדה בתואר שני לעבודתה עם תלמידים ועם עמיתים שהיא הצליחה לסייע להם. גב' אוריה חסין, הרכזת האקדמית של אגודת הסטודנטים התייחסה לחוויות הסטודנטים. למרות הקשיים הכלכליים, הלימודיים והאישיים שחוו סטודנטים בתקופת הקורונה, הניעה האגודה תהליכים משמעותיים למען הקהילה. היא עזרה במיוחד לאנשים מבוגרים בקניות מזון ותרופות ובצרכים אחרים.

לסיכום הפאנל ד"ר דביר מלניק, ראש המרכז לאיכות ההוראה, השווה את התהליך שעברו חברי הסגל לחוויית הגירה עצומה כאשר המדיום של סביבה מקוונת היא שפה חדשה לרוב המרצים ויש ללמוד אותה מחדש תוך הזרה של המדיום המוכר של סביבת הוראה ולמידה פנים אל פנים.

בכתבה קצרה זו ניסיתי לשתף את הקוראים בחוויות, בתובנות ובמסרים העיקריים שעלו לדיון בכנס, אך זו רק טעימה מכל העושר הרעיוני שנחשף בכנס. אני ממליצה לעיין באתר הכנס (https://bit.ly/35SESng) שבו שולבו הקלטות מושבי הכנס.

מה שומע?
על אירועים וכנסים במכללת קיי

"טשטוש השורות: כתיבה אקדמית, מקצועית ופופולרית" - על הכנס הבין־לאומי הראשון לכתיבה אקדמית במכון מופ"ת

נעמה רשף

ד"ר נעמה רשף, מרצה לספרות ולחינוך ועורכת כתב העת "קולות" מספרת על הכנס הבין־לאומי הראשון לכתיבה אקדמית שהתקיים הקיץ במכון מופ"ת.

בשבעה ביולי השנה (2020) התקיים במכון מופ"ת בתל אביב הכנס הבין־לאומי הראשון בכתיבה אקדמית והוא עסק בטשטוש הגבולות בין כתיבה אקדמית, מקצועית ופופולרית ("Blurring the lines: academic, professional, and popular writing"). הכנס, אשר התקיים במרחב הוירטואלי והתנהל באמצעות תוכנת זום, בחן את תופעת המיזוג והעיצוב מחדש של קהילות השיח ואת ההשפעה על תהליכי כתיבה, הוראה והערכה.

לכנס חברו ארבעה שותפים: א. יחידת כנסים וימי עיון ב. פורום כתיבה אקדמית במופ"ת ג. ארגון פיל"א - IFAW ד. Asset יחד עם האיחוד האירופי.

נרשמו לכנס 917 משתתפים, מתוכם 298 מחו"ל, מ־55 מדינות שונות. הוצגו בכנס כ־100 מאמרים שנקראו, נשפטו והתקבלו על ידי וועדת ההיגוי והוצגו כהרצאות, סדנאות ופוסטרים ב־31 מושבים מקבילים, 6 משבצות זמן ב־5 חדרים מקבילים.

בין הנושאים שנידונו במושבים השונים היו התפתחות כתיבה נרטיבית ורפלקטיבית, סוגות כתיבה מגוונות בקונטקסט אקדמי, כתיבה בקולות שונים, כלים יצירתיים לכתיבה וכלים מקוונים לתמיכה בכתיבה אקדמית.

במושבים מרכזיים הופיעו 3 מרצי עוגן: הילארי גלסמן-דיל מהאימפריאל קולג' בלונדון הרצתה על שפה כתקשורת אקדמית, הלן סורד מאוניברסיטת אוקלנד שבניו זילנד דיברה על היתרונות הקוגניטיביים, היצירתיים והחברתיים של כתיבה בחברת אחרים ופרופ' נועם למנשטריך-לטר, מן המרכז הבין־תחומי בהרצליה חקר בהרצאתו את סוגיית הקשר בין היצירתיות והאנושיות המתמצה בשאלה, הניצבת בכותרת ההרצאה: האם רובוט יכול לקבל את פרס הנובל לספרות?

במושב השישי בכנס זה, אשר עסק במגוון בכתיבה, הצגתי מחקר המצביע על היבטים התפתחותיים ורציונליים של כתיבה מחקרית-אקדמית בכתיבה האומנותית-ספרותית.

מקובל לראות את ההתפתחות היצירתית-פואטית של הסופר כהתפתחות שמקורה בדמיון, ביצירתיות, או בתעוזה מחשבתית. בהרצאתי ביקשתי להציג תפיסה אחרת המזהה מאפיינים רציונליים התפתחותיים בכתיבה הפואטית המקרבים אותה בהיבטים מסוימים אל עבר הכתיבה המחקרית-אקדמית. לשם כך, הסתמכתי על מפעלו הרחב של הפילוסוף היהודי-אוסטרי קרל פופר בחקר הרציונליות של תהליכי התפתחות.

פופר (Popper) טען כי "**כל החיים הם פתרון בעיות**". לפי תפיסתו, כל תהליכי היצירה וההתפתחות המבנים את החיים, החל מההתפתחות הביולוגית וכלה בהתפתחות המדעית והאומנותית, הם בעלי מבנה פנימי-התפתחותי משותף והם פועלים על פי מנגנון רציונלי אחד שתכליתו פתרון בעיות באמצעות מתודה ביקורתית.

על בסיס הגותו של פופר, ביססתי מודל התפתחות אומנותי-פואטי בעל אינטואיציה אבולוציונית. על פי המודל, היצירה הספרותית, ככל תיאוריה מדעית, היסטורית או פסיכולוגית, נוצרת באופן מודע או לא מודע כפתרון לבעיה שניצבה בפני היוצר וניתן להשוות בין הפתרונות השונים, היינו היצירות השונות, על בסיס קריטריונים שונים כנועזות, מקוריות, פשוטות ופוריות.

כך מתאר לדוגמה הסופר דויד גרוסמן את המהלך היצירתי שהוא חווה במעבר מכתיבת ספר אחד לשני: "מספר לספר מצאתי, שאם אני מתאר באופן מדויק יותר את היחס שבין נפש האדם היחיד לבין אותה שרירות חיצונית, אם נאבקתי עוד מעט יותר על עומק התיאור, על דקות התחושה, על הניואנס, האחרות של 'להיות שם', מתגלה לי שכבשתי עוד מילימטר בריק ביני לבין מה שתמיד נראה לי בלתי ניתן לשינוי" (בתוך קרטון-בלום, 2002, עמ' 39). גרוסמן מתאר את המעבר מיצירה ליצירה כמעבר מ'פתרון' אחד העונה על שאלת הקשר בין נפש היחיד לכוחות חיצוניים שרירותיים, ל'פתרון' שני **מדויק יותר**, **רגיש ועמוק יותר**. דיוק הוא סטנדרט ביקורתי אחד שעל פיו אפשר לערוך השוואה בין שתי יצירות ביחס למצב הבעיה שבמסגרתו הן נוצרו.

אופן השוואה נוסף בין היצירות הוא בחינתן לאור שינויים במרכיבי הרקע של הבעיה. פעמים רבות הבעיה שניצבת בפני היוצר עומדת בעינה, אך מרכיבי הרקע שלה משתנים, כמו למשל תפיסות עולם, התפתחויות היסטוריות, שינויים מוסדיים שונים. לפי המהלך הביקורתי-פופריאני הזה, הרציונאליות של ההתפתחות היצירתית כרוכה במציאת חולשותיה של התיאוריה היצירתית המקורית, בפתרון מצב הבעיה החדש על מרכיביו השונים ובמעבר לתיאוריה יצירתית חדשה, בעייתית פחות.

בחלק האחרון של ההרצאה הדגמתי את המהלך הפרשני-ביקורתי על שלוש מיצירותיו של הסופר, חתן פרס ישראל לספרות,

אהרון מגד- "החי על המת", "מחברות אביתר" ו"עוול"- ובחנתי באופן השוואתי את יצירותיו על רקע שינויים במרכיבי הבעיה המשוקעת ביצירות.

הרצאתי תרמה להכרה בטשטוש הגבולות שבין הכתיבה המחקרית-אקדמית והכתיבה הפואטית מתוך הבנה שהחוקר והיוצר מאוחדים בניסיונם להרחיב את הבנתנו את הניסיון האנושי ובשימוש שלהם, בין השאר, באמצעים רציונליים וביקורתיים לפיתוחה של הבנה זו.

תוכנית הכנס וההרצאות זמינות באתר:

מקורות לסקירה של ד"ר נעמה רשף

לורנד, ר' (1991). **על טבעה של האמנות**. תל אביב: דביר.

קרטון-בלום, ר', (2002). **מאין נחלתי את שירי: סופרים ומשוררים מדברים על מקורות השראה**. תל-אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

כתב חידה

מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי שחורי-רובין

בימינו אלו, מדינת ישראל והעולם כולו נאבקים במגיפת הקורונה ונזקיה. אולם מגיפות ומחלות מידבקות מלוות את היישוב בארץ כבר מימים ימימה. בתקופת העליות הראשונות בסוף המאה התשע עשרה ובמאה העשרים התמודד היישוב עם מגֵפת הקדחת (המלריה), אשר עשתה שמות בתושבים והפילה חללים רבים בקרב מבוגרים, ילדים וטף. באותם ימי בראשית, הסיסמה "להקים דור חדש בריא בגופו ובנפשו" הייתה לא רק מטרתה של התנועה הציונית אלא גם משאלת ליבם של ראשוני העוסקים בהוראה בארץ. מורים וגננות פעלו ליישמה הלכה למעשה בכל תקופת היישוב. בראש מעייניהם עמדה לא רק עבודת החינוך העברי-לאומי והנחלת הלשון העברית, אלא גם הדאגה לבריאותם של התלמידים מתוך הכרה עמוקה שהבריאות היא בסיס ויסוד ליצירת דור חדש ובריא. היטיבה להגדיר זאת חנה בעלול-יזרעאלי, הגננת הראשונה בכפר תבור ובגליל התחתון כולו: "ראינו את פעולתנו כמשימה מיוחדת להקמת דור חדש, בריא בגופו וברוחו, ראשון לגאולה".

אחת הגננות, שהיא 'תוצר' של אותה תקופת בראשית, עומדת במרכז החידה. היא נולדה בשנת 1900 באודסה במשפחה מסורתית בעלת תודעה ציונית. הכמיהה לארץ ישראל והשאיפה לעלות ולהיבנות בה, הייתה אבן יסוד בחינוכה. מכיוון שמטרת משפחתה הייתה לעלות ארצה, דאג כל אחד מבניה מבעוד מועד ללמוד מקצוע "שיהיה מועיל ושימושי בארץ". היא החליטה להיות מחנכת. את השפה העברית למדה מילדותה במסגרת המשפחה, והודות לכך התקבלה ללא קושי לסמינר הפרבלי של יחיאל היילפרין באודסה (ראו החידה ופתרונה בקולות 14, 15), שבו היא הוכשרה להוראה בגן הילדים. בשנת 1926 היא עלתה ארצה והתקבלה על ידי יצחק אלטרמן (ראו החידה ופתרונה בקולות 17, 18), המפקח על גני הילדים בארץ, אשר פרש בפניה כמה אפשרויות עבודה. היא בחרה לעבוד בגן הילדים במושבה יסוד המעלה, שהייתה נגועה בקדחת, אף שהוזהרה מפני מצב הבריאות החמור השורר בה, כי ראתה בכך את החלוציות בהתגלמותה. יסוד המעלה, אשר שכנה לחופי ימת החולה, סבלה קשות מהמגיפה וילדיה נגועי הקדחת נזקקו בדחיפות לטיפול רפואי אינטנסיבי. בעיתונות נכתב:

"מחזה איום ונורא הוא לראות את ילדי יסוד המעלה ואת פניהם החיוורים בלי קורטוב דם. יש זמנים שרוב תלמידי בית הספר אינם מבקרים את לימודיהם בגלל מחלת המלריה, המוצצת את לשד חייהם ומפריעה הרבה בעד התפתחותם הגופנית והרוחנית. [...] היש רשות להקריב קורבנות חיים של נפשות צעירות על ידי המשכת גוויעה איטית זו בתנאים שהם נתונים בהם?" (הארץ, 12.6.1927).

רופא המושבה דיווח, שבין שלושים ושמונה ילדי גן הילדים ובית הספר, "אין אף אחד שלא קדח בראשית ילדותו", והוא ייעץ לפַנותם "למקום מבריא" לפחות בחודשי הקיץ (בלשון ימינו, לשלוח את הילדים לבידוד). צפת נבחרה למקום, שבו יוקם עבורם מעון-הבראה, בשל קרבתה ליסוד המעלה ובשל העובדה ש"אוויר המקום בריא וטוב" ובה התנהל בית החולים "הדסה" שסיפק השגחה רפואית-בריאותית.

הגננת פנתה להנרייטה סאלד (ראו החידה ופתרונה בקולות 2, 3), ממייסדות ארגון "הדסה" וראש המחלקה לחינוך ובריאות של ההנהלה הציונית דאז, והביאה לידיעתה את מצב בריאותם החמור של תלמידיה, וביקשה את סיועה להצלתם. סאלד העבירה את הידיעה לד"ר יוסף לוריא, מנהל מחלקת החינוך שעל יד ההנהלה הציונית. הוא פנה לאנשי ציבור רבים, והם נענו לקריאת העזרה וסייעו כספית להקמת מעון-ההבראה לילדים.

ואכן, בקיץ 1927 הוקם המעון והגננת התמנתה לתפקיד "המשגיחה הראשית על המעון". הפעילות במעון התבססה על פעילויות של נופש, מרגוע והבראה. סדר היום התמקד ברובו על טיפולים רפואיים ועל אכילה מבריאה ולשובע. ההצלחה לא איחרה לבוא; האוויר הצח של צפת, התזונה המגוונת והטיפול המסור של הצוות הרפואי והחינוכי שינו לטובה את מצב בריאותם של הילדים. לאור הצלחתו של המפעל החליטה מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית להופכו למעון-הבראה קבוע בחופשות הקיץ. יתרה מזאת, מעון-ההבראה בצפת היווה דגם ראשון לבית-הבראה לילדים, והצלחתו עודדה פתיחת קייטנות דומות לילדים עניים הזקוקים להבראה.

מי הייתה הגננת העלומה שביוזמתה הוקם מפעל חינוכי-בריאותי לילדים, ראשון בתולדות היישוב בארץ, מעון-הבראה להצלת ילדי יסוד המעלה ממגֵפת הקדחת?

ד"ר מיה רוזנברג - המחנכת והמנהלת פורצת הדרך שהקימה וניהלה מוסדות חינוך ייחודיים וחדשניים לתקופתם בשכונת הקווקזים, בשעריים ובמרמורק בשנים 1928-1940

מיה רוזנברג
(באדיבות ארכיון רחובות)

ד"ר מיה רוזנברג (1904-1970) נולדה באודסה. משפחתה הייתה מעורבת במהפכת 1905 ברוסיה, חלקם נספו והאם עלתה לארץ ישראל בשנת 1911 עם ילדיה והתיישבה בחיפה. מיה סיימה את לימודיה התיכוניים בשנת 1921 בבית הספר הריאלי העברי בתקופת ניהולו של ד"ר ארתור בירם. בית הספר הריאלי נוסד כבית ספר עמלני, הראשון בארץ ישראל. התפיסה העמלנית, שינקה את מקורותיה מרעיונות החינוך החדש שרווח במוסדות החינוך באירופה, הדגישה את הפעילות העצמית של התלמידים ואת שיתופם הפעיל בתהליך הלמידה, והבליטה את הצורך בהכשרתם לעבודה עצמית כדי לטפחם כתלמידים בעלי יכולות ולא רק כבעלי ידיעות. רוזנברג הושפעה מהרעיונות הפדגוגיים שספגה בבית הספר ונשאה עימה את זרעיהם שהחלו לנבוט ולפרוח משנת 1928, עת החלה להקים בארץ מוסדות חינוך ייחודיים וחדשניים לתקופתם. בתום לימודיה התיכוניים, בשנת 1922, והיא בת שמונה עשרה, החליטה רוזנברג להמשיך ללמוד ולהתמקד בפילוסופיה ובמדעי החינוך באוניברסיטת וינה. בתום לימודיה הוכתרה רוזנברג בתואר 'דוקטור'.

בשלהי שנות העשרים שבה רוזנברג ארצה והחלה להגשים צעד אחר צעד את תוכניותיה. למרות גילה הצעיר, החליטה להקדיש את חייה לפעילות פילנתרופית-סוציאלית-חינוכית, לסייע לאוכלוסיות נזקקות ולטפחן. השכלתה הגבוהה, השקפת עולמה החלוצית והרצון החזק שפָעם בה לעבוד בין עולים יוצאי ארצות המזרח שחיו חיי עוני בשכונות מוזנחות ולעזור בשיקום ילדיהם - הניעו אותה לפעול, תחילה בשכונת הקווקזים בתל אביב ואחר כך בשתי שכונותיה הדלות של רחובות - שעריים ומרמורק - שבהן התרכזו עשרות משפחות תימניות וחיו בתנאי קיום קשים.

בשנת 1928 ד"ר מיה רוזנברג נקלעה באקראי לשכונת הקווקזים בתל אביב. היא הזדעזעה מהמצב ההיגייני-הסניטרי הירוד ששרר בשכונה ומתנאי הדיור הקשים, במיוחד ממצבם הבריאותי הירוד של הילדים, נגועי מחלות מידבקות שגדלו בתת-תזונה. הילדים בלבושם המרופט ששיחקו בסמטאות המזוהמות ללא השגחת מבוגרים, עשו עליה רושם בל־יימחה. מצבם העלוב והיעדרן של מסגרות חינוך לקליטתם, היו המניע להחלטתה לסייע להם לאלתר, "להוציאם מהחלאה והרפש, להצילם מחיי ניוון, סחי ומיאוס, לחנכם לחיי עבודה - לאזרחים חופשיים במולדת", כדבריה. אך בכך לא סגי. היא הגיעה לידי הכרה שזה המקום שבו תחל להגשים את חזונה החינוכי, חזון שרקמה בעת לימודיה באוניברסיטת וינה שבאוסטריה, ותקדיש את חייה לעבודה פילנתרופית-סוציאלית בקרב אוכלוסיות מצוקה - אימהות עובדות קשות־יום, תיטיב את איכות חייהן ותשפיע על חינוך ילדיהן.

מעון־היום בשכונת הקווקזים; מימין: ד"ר מיה רוזנברג
(הארכיון העירוני - עיריית תל אביב-יפו, P867, תיק 1610-04א)

אמרה ועשתה! בעזרת כספים שגייסה בארץ ובחו"ל, היא הקימה בשכונה "מעון-יום לילדי המזרח", במטרה להרחיקם מסכנות הרחוב ולחנכם בסביבה היגיינית-בריאותית מוגנת. באותן שנות העשרים של המאה העשרים, מעון־היום הפרטי שרוזנברג הקימה היה מסגרת חינוכית חדשה בארץ ישראל, שאִפשרה ל־31 ילדי השכונה המוזנחת לבלות ימיהם במשחק וביצירה, בסביבה חינוכית חווייתית. המעון פעל כל שעות היום, הִקנה לילדים הרגלים חברתיים-תרבותיים, סייע להתפתחותם הגופנית-הרוחנית וסיפק להם, מלבד תוכנית לימודים עשירה במשחק בזמר ובסיפור, גם טיפול רפואי למיגור הגרענת והגזזת, וגם שלוש ארוחות (בוקר, צוהריים ומִנחה) מגוונות אך צנועות ומזינות. בדרך זו התאפשר לאימהות לצאת לעבודה מחוץ לביתן ולסייע לפרנסת המשפחה, ולילדיהן - לבלות בסביבה היגיינית, מטפחת ודואגת. המעון נכלל בין גני הילדים הפרטיים והציבוריים שמחוץ לרשת החינוך העירונית של תל אביב, אך היה בפיקוחה של מחלקת החינוך של ההסתדרות הציונית. הצוות במעון כלל גננת ראשית, גננת-מטפלת ועובדת-סייעת, והן עבדו מהשעה 07:00 בבוקר עד השעה 17:30 אחר הצוהריים.

פעולתה של רוזנברג בשכונת הקווקזים הניבה פרי הילולים והיא זכתה להערכה רבה בקרב תושבי השכונה, אישי ציבור וחינוך. המעון שלה, כיצירה חדשה בנוף החינוך בארץ, משך

מבקרים רבים במיוחד אנשי חינוך סקרנים מרחבי הארץ, שבאו ללמוד את דרכי העבודה ואת מהות המסגרת הלימודית הייחודית. רוזנברג השקיעה מאמצים לגיוס תרומות לניהול המעון, אך בשנת 1934 לאחר פעילות של שש שנים, "המעון לילדי המזרח מיסודה של ד"ר מיה רוזנברג", שפעל מחוץ לרשת החינוך העירונית, הגיע לסוף דרכו. במסגרת ריאורגניזציה של רשת מעונות־היום הפרטיים והציבוריים בעיר, סגרה העירייה את המעון והקימה במקומו מעון עירוני שקלט את ילדי השכונה. ד"ר רוזנברג עזבה את השכונה ומאז העתיקה את פעילותה החינוכית הייחודית לשכונות שעריים ומרמורק ברחובות.

ד"ר רוזנברג הרחיבה את מפעלה הפילנתרופי-הסוציאלי-החינוכי והקימה שלושה מוסדות חינוכיים לילדי התימנים. הראשון שבהם, מעון־יום לילדי אימהות עובדות בשעריים, שבאמצעותו ביקשה להשיג שלושה יעדים: (1) לתת מחסה-בית לילדים, שבו ייהנו מניקיון מופתי, תנאי בריאות מתאימים וחום משפחתי; (2) לשחרר את האימהות העובדות מהשגחה על הילדים, מסיבה זו התקבלו למעון גם ילדים למטה מגיל שלוש; (3) לתת דוגמה לאימהות "כיצד אפשר להשיג מינימום של היגיינה, ניקיון וחינוך גם בתנאים קשים". מעון־היום נועד לילדות ולילדים בני שלוש-שש ומטרתו הייתה להעניק טיפול וחינוך לילדים ממשפחות קשות־יום שהוריהם עבדו מחוץ לבית. אך יותר מכך: "לא בלבד לעזור למשפחה המטופלת בילדים רבים, ולשחרר את האם במידת היכולת מהעול הכבד אשר היא נתונה בו, כי אם גם ליצור בין המבוגרים בכלל, יחס יפה והבנה מתאימה לילד; וכן להביא את ראש המשפחה לידי **הכרת הצורך בטיפול ובחינוך גם לבן וגם לבת**". רוזנברג יישמה במעון־היום את עקרונות הגישה העמלנית, קרי הילדים השתתפו בכל עבודות המעון, החל בעזרה במטבח ובהכנת הארוחות, בניקיון ובסידור הבית, וכלה בעבודה בגינות הנוי והירקות. בכך ביקשה להקנות להם הרגלי עבודה, הרגלי סדר, ניקיון ומשמעת, הרגלי תזונה ואכילה, וכן לפתח את סגולותיהם ואת כישרונותיהם הטבעיים, להכשירם ולהכינם לבית הספר על ידי הדרכה במשחק, בשיר וסיפור, בציור וכיור, ולחנכם לחיי חברה.

המוסד השני שהקימה רוזנברג, בית ספר למלאכה לבנות התימניות בשכונת מרמורק, שנועד להעניק להן חינוך עיוני ומקצועי, ולידו פנימייה לתלמידות חוץ שהגיעו מכל רחבי הארץ. במרכז מפעלה היא העמידה את בנות העדה התימנית במטרה ליצור עבורן מסגרת חינוכית-חברתית, למנוע הוצאתן לעבודה בגיל צעיר, ללמדן קרוא וכתוב, לפתוח בפניהן את הדרך לרכוש מקצוע, ובלשונה: "כל אחת יהיה לה מקצוע בחיים", וכך תוכלנה לצאת לחיים עצמאיים-כלכליים ותוכשרנה לחיים המודרניים.

בית הספר נפתח בשנת הלימודים תרצ"ה (1935/1934) ל־24 בָנות שעריים ומרמורק בגיל 6-14. היה זה בית ספר למלאכות יד תימניות מסורתיות (אריגה, קליעה, רקימה ותפירה) בשילוב עם חינוך כללי, השכלה יסודית וחינוך לערכים. הילדות קיבלו שלוש ארוחות מזינות ליום, שהיו מקור הזנה עיקרי וברוב המקרים יחידי לרוב התלמידות. הארוחות התבססו על תצרוכת היבול מהלול, הפרדס, המאפייה וגינת הירק של בית הספר. כן הוענק לבנות טיפול היגייני-סוציאלי: שירות רפואי חינם למיגור המחלות הנפוצות - גרדת, גזזת וגרענת, טיפול בהיגיינה אישית, הדרכת האימהות, חלוקת הלבשה והנעלה "כמיטב יכולתנו, חינם או בתשלומים מינימליים מתקציב בית הספר או בעזרת מוסדות סוציאליים". התלמידות הוכשרו לעבודה ולמלאכה בארבעה תחומים: (1) מלאכות יד (תפירה, סריגה, עבודת חרוזים, עבודת רפיה) ובהן קליעה תימנית ורקמה תימנית; (2) גידול ירקות וטיפול בגינת נוי; (3) כלכלת בית; (4) הכשרת מטפלות לטיפול בילדי הגיל הרך - בני שלוש-שש שנים. מיה רוזנברג הגשימה את חזונה, שלפיו הבנות שסיימו את חוק לימודיהן בבית הספר למלאכה רכשו לעצמן מקצוע, וכך כל אחת מהן "יכלה למצוא את מקומה בהמשך החיים". חלק מהבנות בחרו להמשיך בלימודיהן בתחום ההוראה (מורות, גננות, עוזרות לגננות ומטפלות) או בתחום הבריאות (אחיות וכוחות עזר בבתי חולים). רבות מהבנות היו לתופרות או אורגות "בעלות מוניטין". הבנות בעלות המוגבלות עבדו כעוזרות לתופרת או כפועלות בבתי חרושת לאריגה, ו"למרות מוגבלותן לא היו לנטל על החברה, עמדו ברשות עצמן, עבדו והתפרנסו בכבוד".

המוסד השלישי שהקימה רוזנברג בסתיו 1934 היה מעון־יום ל־25 פעוטות מילדי מרמורק, בני אימהות עובדות, ממשפחות דלות אמצעים וממשפחות שנחשבו "מקרים סוציאליים", ובהם אחוז ניכר של ילדים בעלי צרכים מיוחדים עקב בעיות בהתפתחותם הגופנית והרוחנית. המעון נועד להעניק להם טיפול כאשר הוריהם יצאו לעבודתם, קרי להקנות להם הרגלי סדר, ניקיון ומשמעת; לפתח את כישרונותיהם הטבעיים; להכשירם להיקלט בבית הספר ולהעניק להם חינוך לחיי חברה.

רוזנברג יישמה במוסדותיה חמישה עקרונות חינוכיים: (1) **שינוי תפיסת עולמם של התימנים בשעריים ובמרמורק בדבר חשיבות החינוך וההשכלה לכול;** (2) **חינוך והשכלה לבת התימנייה;** (3) **יום לימודים ארוך והשכלה חינם לכל ילדה וילד;** (4) **התאמת תוכנית הלימודים לרמת התלמידה בהתאם לעיקרון "חנוך לנערה על פי דרכה"**; (5) **עבודה חינוכית בקרב ההורים** והבאתם לידי הכרה בחשיבות מתן השכלה לבנות ובערך של לימוד מקצוע להבטחת עתידן.

רוזנברג התמידה בעבודתה וטיפחה את מוסדותיה עד שנת 1940, אז נפצעה בעת עבודתה בבית הספר ונפלה למשכב. כאשר הוברר שמצבה הבריאותי לא יאפשר לה לשוב לעבודתה, הועבר הניהול של בית הספר לבנות לידי המחנכים יעקב (קוטלצ'וק) צוק ורעייתו יוכבד, והפך לבית ספר יסודי מעורב לבנים ולבנות. בשנת 1947 עברו מוסדותיה לחסות ויצ"ו העולמית. בשנת 1963 בית הספר למלאכה הפך לתיכון מקצועי ויצ"ו והוא פועל מאז כתיכון טכנולוגי בפיקוח משרד החינוך. בשנת 1996 עבר המוסד לניהול משותף של עיריית רחובות וויצ"ו. בית הספר ממוקם כיום ברחוב ארלוזורוב ברחובות.

אחתום בדבריו של יעקב צוק, שניהל אחריה את בית הספר 32 שנים. דבריו מעלים על נס את העשייה החינוכית של ד"ר מיה רוזנברג כמחנכת וכמנהלת, מדגישים את תרומתה רבת החשיבות ומתמצתים טוב מכול את דמותה ואת מסירותה למפעלה הבלתי נשכח: "**אישיותה של מיה, חזונה וטוהר נפשה חיים במפעלה כסמל ודוגמה להקרבה נפשית על מזבח הילד מעדות המזרח, לו הקדישה והקריבה את מיטב שנות חייה כעל טס כסף**".

Participant ID Meeting ID

Mute Start Video Invite Manage Participants Share Screen Chat Record