

קולות

2

סיון תשע"א - יוני 2011

כתב-עת לענייני חינוך וחברה

 המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע
Kaye Academic College of Education



1	דבר נשיאת המכללה, דבר המערכת
2	ראיון עם גב' תמר גוז'נסקי, אשה עם שליחות מתמדת
	ענת קינן
5	אוריינות אקדמית
5	אוריינות אקדמית: הקדמה
	ענת קינן
6	אוריינות אקדמית, האם חשבנו עליה במושגים אלה?!
	אסתר כהן
7	אוריינות אקדמית בקרב בעלי תפקידים
	ורד רפאלי וענת קינן
9	תמונת מצב של האוריינות אקדמית בקרב סטודנטים
	רפי דודזון ואסתר כהן
11	אוריינות אקדמית, מה זה ואיך זה אצלנו?
	דיתה פישל
13	הצעה למיפוי רמת האוריינות האקדמית של סטודנטים
	נורית נתן ובלהה טרייביש
14	סקר, סקר תרדוף והפעם, מה חושבים חברי הסגל על זהותנו המקצועית כמכשירי מורים
	ענת קינן
18	במת דיון מה אומרים חברי הצוות על רב-תרבותיות
18	על רב-תרבותיות והכשרה להוראה
	לאה קוזמינסקי
21	רב-תרבותיות בהקשר פוליטי
	שושנה שטיינברג
23	רב-תרבותיות מנקודת מבטי
	פכרי בסול
25	פרויקט דו-קיום ורב-תרבותיות
	מרים שילדקראוט
27	רב-תרבותיות בחינוך
	עומר מזעל
28	על רב-תרבותיות ואוניברסאליות
	חיה קפלן
30	רב-תרבותיות בתוכנית הגן
	ורדה סעדה ואתי בר
31	רב-תרבותיות באוניברסיטת אוטווה
	ענת קינן
32	איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם אורח המדור הוא ויקו חדד
	ענת קינן
34	מה קורא? על הספר בין שפה לפילוסופיה מאת נורית בסמן
	ערגה הלר
36	מה שומע? על הכנס הראשון לחינוך בחברה מרובת תרבויות
	ענת קינן
38	מה רואה? על תערוכות האביב בגלריות המכללה
	ישראל רבינוביץ
41	כתב חידה חדש, ופתרון כתב החידה הקודם
	ערגה הלר

קולות

עורכות:

פרופ' ענת קינן,

ד"ר ערגה הלר

עיצוב גרפי:

קווים, חברה לפרסום בע"מ

צילום: יורם פרץ

כל התצלומים בקולות

צולמו ע"י צלם המערכת,

אלא אם צוין אחרת

ועדת מערכת:

פרופ' לאה קוזמינסקי,

פרופ' דניאל סיוון,

ד"ר אריאלה גידרון,

ד"ר מרק אפלבוים,

ד"ר אמנון גלסנר

מו"ל: המכללה האקדמית

לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע

רח' יהודה הלוי 33, ת"ד

4301, באר-שבע 84536

טלפון: 6402777 - 08

פקס: 6413020 - 08

דוא"ל: keinan_a@kaye.ac.il

אתר: www.kaye.ac.il

התצלום בשער הגיליון צולם על

ידי גליה אבו-האני

דבר הנשיאה

לפנינו גיליון 2 של כתב העת קולות של המכללה האקדמית לחינוך ע"ש ק"י. במהלך השנים האחרונות נערכו במכללת ק"י דיונים על מאפייני ההכשרה הייחודיים לנו. חברי הסגל האקדמי בחרו שלוש תמות מרכזיות המייחדות את עשייתנו: העמקת האוריינות האקדמית,



המחויבות לחינוך בחברה מרובת תרבויות והכשרת המורה כמנהיג חברתי-חינוכי. הגיליון הנוכחי עוסק בשתיים מתמות אילו: החינוך לאוריינות אקדמית ורב התרבותיות. השנה גם קיימנו את הכנס האקדמי הארצי בנושא "חינוך בחברה מרובת תרבויות", כנס שזימן אלינו חוקרים מכל רחבי הארץ. בחמישה-עשר מושבים מקבילים נפרשו תפיסות שונות על רב-תרבותיות ונדונו סוגיות העוסקות ברב-תרבותיות ביקורתית. כימת הדיון בגיליון זה ממשיכה את דיוני הכנס וחוזרת ומתעמקת ברב-תרבותיות בחינוך.

מלוא הערכתי לעבודתן המקצועית של עורכות כתב העת, פרופ' ענת קינן וד"ר ערגה הלר וכן תודותיי לחברי המערכת: פרופ' דניאל סיוון, ד"ר אריאלה גדרון, ד"ר מרק אפלכאום וד"ר אמנון גלסנר.

מיאמי לאה קלאינסקי

דבר המערכת

הגיליון השני של קולות מציין את נעילת שנת הלימודים תשע"א, וחותם את השנה הראשונה להיווסדו. העבודה על הגיליון השני לוותה בתגובות הרבות שקיבלנו על הגיליון הראשון. מהסגל של מכללת ק"י ומקוראים חיצוניים, בשבחים וגם בביקורות ובהצעות. מטבעה של עבודתנו, אנו קשובים לכל הקולות הסובבים אותנו, אך לצערנו, לא תמיד ניתן ליישם את כל הבקשות והעצות. אנו מקווים כי הגיליון החדש יהיה מעניין כקודמו. גם הפעם אנו מציעים מגוון נושאים עשיר מתחום עיסוקנו, הכשרת מורי העתיד של ישראל, ובהם דגש על תחום הרב-תרבותיות והאוריינות האקדמית. מערכת קולות.

הבהרה: בגיליון 1, בעמודים 15 - 16, פורסמו תצלומים מטויל של מסלול אמנות. בין התמונות שובצו סטודנטים מתבוננים ביצירותיו של הפסל צדוק בן-דיד בתערוכתו במוזיאון תל אביב לאמנות. לצערנו, לא הופיע ליד התצלומים שמו של הפסל, ועימו הסליחה.

אישה עם תחושת שליחות מתמדת

ענת קינן

זהו סיפור על מורה לטבע שלא עבדה מעולם בהוראה, ובכל זאת מוזמנת על ידי מוסדות להשכלה גבוהה להרצות על חינוך. זהו סיפור על כלכלנית שדוגלת בקומוניזם, וחברת כנסת לשעבר שלא מפסיקה לעקוב אחר יישומי החוקים שהובילה לחקיקה ולתרום למימושם. פרופ' ענת קינן שבה ופגשה לצורך הראיון המיוחד של "קולות" את גב' תמר גוז'נסקי אותה פגשה כבר בעבר, בתפקידה כיו"ר הוועדה לקידום האישה בכנסת.



ה

מפגש הראשון שלי עם גב' תמר גוז'נסקי היה לפני שנים, כשכיהנה בתפקיד יושב ראש הוועדה לקידום האישה בכנסת. נושא המפגש היה מקומן של נשים בהשכלה הגבוהה בישראל. מרצות ממקומות שונים בארץ הגיעו לכנסת כדי להציג את הנעשה במוסדותיהן. עבורי הייתה הפגישה ההיא חוויה מיוחדת - הגב' גוז'נסקי הצליחה ליצור אוירה נעימה ובלתי פורמאלית ואפשרה לכל מי שרצתה בכך לדבר. מעבר לכך, היא בעיקר הקשיבה. הייתה בה איזו יכולת להקשיב, נראה היה שהיא שומעת את כלנו, מפנימה את מה שאנחנו אומרות ומתייחסת לכך. חשבתי אז, שזו תכונה יוצאת דופן אצל פוליטיקאים, והתחלתי לעקוב אחרי פעולותיה השונות כחברת כנסת. הסתבר לי שהיא אכן זן נדיר של פוליטיקאית - זו המאמינה שתפקידה הוא לשרת את החברה.

סיפור חייה של תמר גוז'נסקי מעלה בפנינו תמונה של אישה הדבקה באמונתה ועוד יותר בשליחות החברתית שמאחוריה. היא נולדה בתל אביב למשפחת פועלים, לאב פועל בניין ולאם מלצרית,

שהגיעו מבתי עניים בוורשה. בגיל ארבע עשרה הצטרפה לתנועת הנוער הקומוניסטי, ומשם ועד עצם היום הזה היא רואה את עצמה שייכת למפלגה הקומוניסטית. כאשר אני מנסה לברר מה משך נערה כמוה, בתקופה שבה היו תנועות נוער רבות, דווקא לתנועה זו היא משיבה: "הצדק החברתי - האפשרות ליצור שותפות שהיא מעבר לפילוגים או חלוקות לאומיות. בהחלטה הזאת קיבלתי על עצמי דרך חיים שלמה. תחושה מתמדת של שליחות שלמרות שאני לבד לא יכולה לשנות את העולם, אבל לכל אחד מאיתנו תפקיד, בלי מלחמות, בלי ניצול, דיכוי וקיפוח. זה מחייב עשייה ותרומה מתמדת לחברה בתנאים שקיימים וביכולות."

תמר גוז'נסקי למדה בתיכון חדש. לאחר שירותה הצבאי למדה שנתיים בסמינר למורות ע"ש שייך בפתח תקווה, וסיימה כמורה לטבע. למרות זאת, מעולם לא עבדה במערכת החינוך. היא נישאה ונסעה יחד עם בעלה ללמוד כלכלה מדינית בלנינגרד. בשנת 1966, לאחר חמש שנים, חזרו ארצה ומאז היא עובדת במפלגה, כשבתקופות שונות היא ממלאת תפקידים שונים. היא רואה את לימודיה כאמצעי שהכשיר אותה להיות פעילה טובה יותר. גם היום, לאחר שיצאה לגמלאות, עדיין ניתן למצוא אותה במשרדי המפלגה. כאשר אני מנסה לברר כיצד, בעולם בו הכול

משתנה, היא נשארת נאמנה לאותו כיוון, היא אומרת: "מבחינתי השקפת עולם זה לא משהו שרוכשים והוא כמו חפץ שיש לך בבית, או שאת עושה בו שימוש מדי פעם. מבחינתי תפישת העולם החברתית זה מאמץ בלתי פוסק להבין מציאות וכשהיא משתנה, להשתנות בהתאם, ולהבין מערכות קורסות וקמות ומשטרים חברתיים שונים." היא ממשיכה ומסבירה שהניתוח איננו רק לשם הבנת העולם סביבה והיכרות עימו: "מבחינתי הלימוד היה כדי לשנות מציאות ולהשפיע עליה בכלים ובהשפעה ציבורית. המחקר חשוב ומועיל, וטוב שיש חוקרים, אבל מבחינתי זה רק כלי להבנת המציאות, כדי לשנות אותה."

את פעילותה הציבורית החלה בהסתדרות העובדים הכללית. היא הייתה חברת הוועד הפועל של ההסתדרות, בעיקר בתחומים שקשורים לעובדים, לפעילויות של עובדים והתארגנויות של פועלים וועדי עובדים, עבודה בשכונות וכדומה. בשנת 1990 החליטו מוסדות המפלגה להחליף שלושה מחברי הכנסת הוותיקים בשלושה חברים צעירים, גוז'נסקי נשלחה מטעם המפלגה להיות חברת כנסת, שם עבדה עד שנת 2003. עבורה היה זה תחום פחות מוכר - חקיקה, חברות בוועדות, ניהול ועדות, מו"מ פוליטי עם מפלגות שונות ופעילות ציבורית שונה. העיתונות הכתירה אותה כחברת כנסת מצטיינת וכמי שדאגה לחקיקתם של למעלה משלושים חוקים שונים. כאשר בודקים את החוקים בהם טיפלה, יש קו משותף לכולם: הם תמיד לטובת החלשים, לטובת אלה שאין מי שידאג להם. היא מתארת זאת באופן שונה מעט: "מבחינתי היה ברור שאעסוק בנושאים חברתיים, בנושאי חקיקה ובעניינים פוליטיים. הנושאים עלו במידה רבה מהמציאות עצמה. הגיעו אליי, או פנו אליי, ונולדו הצעות חוק, או שערכתי סיועם בארץ. פגשתי קבוצות, למדתי מה מציק והצעתי חוק." היא תולה את הצלחתה בסיטואציה הפוליטית בה היו ממשלות מצומצמות ומערכת פוליטית לא-יציבה במיוחד. במצב כזה, היא אומרת, קל לחבר כנסת בודד להציע הצעות חוק פרטיות ולקדם אותן, דרך משא ומתן עם חברי כנסת אחרים. יחד עם זאת, היא מזהירה, חקיקת חוק איננה סוף הדרך. במקרים מסוימים ניתן לבטל את החוק, לעקוף אותו, או פשוט להתעלם ממנו, בדרכים שונות.

כי תקציבו מדוד, והוא איננו יכול לסגור כיתות כדי להקים גנים. בוויכוח בין השניים טבע החוק, ועד היום לא יצא לפועל. לדעתה של תמר גוז'נסקי, במערכת הפוליטית שלנו, למרות המשטר הדמוקרטי, הממשלה מרשה לעצמה שלא לבצע חוקים. אין לנו כלים להענשת הממשלה, ולכן היא חומקת, וכך מתאפשר לשרים ופקידים לנהל מדינה לא-דמוקרטית.

מעונות יום שיקומיים לילדים בגילאי שנה עד שלוש שנים: לילדים עם נכויות ומוגבלויות קשות, שאי-אפשר היה לקלוט אותם במעונות היום הרגילים, לא היה מענה. בשנת 2000 הצליחה להעביר חוק למעונות יום שיקומיים. החוק יושם ונתן כלי רב ערך בידי הורים לילדים עם נכויות ומגבלות לדרוש מעון כזה. היום יש רשת של כמה עשרות מעונות יום שיקומיים, ונדיר מקרה של ילד שלא נמצא לו מקום.

חוק שיקום מוכי נפש בקהילה: במפגשים התגלתה בעיה. לחולי נפש הנמצאים בקהילה, או ששוחררו מבית החולים לחולי נפש, לא הייתה כתובת אליה יכלו לפנות ולא תוחלת תעסוקתית, או חברתית. הכנת החוק, בשותפות עם הורים לחולי נפש וחולי נפש מתמודדים ארכה ארבע שנים. החוק משנת 2000 קבע שלחולי נפש יש זכות לקבל סיוע בשורה ארוכה של תחומים כמו: השכלה, דיור, הכשרה מקצועית, טיפולי שיניים וכדומה. המערכת הזאת אפשרה לחולי הנפש למצוא מקום מגורים, ללמוד, להיקלט בעבודה. ולכן הם חוזרים פחות לבתי החולים ומסתפקים בנטילת בתרופות. החוק יושם ומתקיים עד היום והוא נחשב למהפכני ותקדימי ברמה בינלאומית, לומדים אותו במדינות אחרות ומנסים ליישם אותו גם שם.

שירותי בריאות בבתי הספר: היו ניסיונות רבים לבטל את מערכת שירותי הבריאות המונעת כאחיות בתי הספר וטיפות החלב. גוז'נסקי דאגה לחקיקת חוק שישמור על התחנות ועל השירות בבתי הספר. למרות זאת החוק שונה ואת השירות בבתי הספר נותנת לאחרונה חברות פרטיות. במקצת היישובים השירות ניתן על ידי חובשים ולא אחיות, וברוב בתי הספר במרבית ימי הלימודים אין כלל אחות. קיים לחץ קבוע להעביר את טיפות החלב לקופות החולים ולבטל את השירותים הציבוריים של רפואה מונעת.

גוז'נסקי מסכמת את נושא החוקים באומרה: "מערכת החקיקה היא מאוד דינאמית ולא מאפשרת לנוח על זרי הדפנה. אם אין די כוח בכנסת להגן על חוקים חברתיים קיימים, הם נרמסים, כשהנסיבות הפוליטיות משתנות, אם אין כוח פוליטי שישמור על קיום החוק, או שלא מבצעים, או שמורידים את רמת השרות... החקיקה צריכה להיות חלק מעשייה חברתית כולל. היא לא עומדת לעצמה. יש קשר בין חקיקה לבין איוורה חברתית."

גוז'נסקי זכתה לתואר חברת כנסת מצטיינת הודות לפעילותה בתחום החקיקה. יותר משלושים חוקים הובילה בשנותיה כחברת כנסת, והציבור הרחב נהנה מפירותיהם עד היום. לדעתה, חקיקה היא חלק מפעילות חברתית שהיא מחויבת לה לפי תפיסת עולמה.

כדי להדגים בחרנו, מבין החוקים הרבים שנחקקו ביוזמתה, כמה דוגמאות:

חינוך חינוך חנינים לילדים החל מגיל שלוש: בסיוורה, ראתה שבמקומות שבהם אין גן בחינים חוב הילדים לא הולכים לגן, ובהתאם יזמה הצעת חוק. היא הצליחה להעביר את ההצעה, למרות התנגדות חריפה של האוצר. יחד עם זאת באופן ממש החוק, שנחקק ב-1999 אינו מתבצע עד היום. תחילה

נדחה הביצוע בחמש שנים. לאחר מכן טען האוצר, שהתוספת הכספית של בניית גני הילדים ושכירת הגננות צריכה להתבצע מהתקציב השוטף של משרד החינוך. משרד החינוך טען לעומתו,

כמי שמזהה חסרים חברתיים-כלכליים-חינוכיים, גוז'נסקי יזמה והקימה את המכללה החברתית-כלכלית בה כל אדם יכול לרכוש ידע ולהאזין להרצאות של מומחים, בעלות סמלית.

עם יציאתה מהכנסת הוזמנה לעבוד באוניברסיטת בן-גוריון במחלקה לחינוך, ולהרצות על זכויות הילד ונושאים אחרים. בהמשך לימדה גם במכללת ספיר ובמכללה האקדמית בתל

אביב. ב- 2010 פרשה מן ההוראה. בתקופה בה עסקה בהוראה גם הקימה את המכללה החברתית-כלכלית (2004). מפעל בו היא עוסקת עד היום. היא מספרת שהמכללה הוקמה "על רקע החרפת הקיטוב החברתי, הגלובליזציה והמשברים הכלכליים, אנשים שואלים את עצמם למה זה קורה, מה הסיבה, מה לעשות". הפתרון היה בניית מכללה לכול, שתהיה מבוססת על מרצים ברמה אקדמית, מתנדבים שיבואו מתחומים שונים להרצות. כל קורס מורכב מכמה מרצים, כך שכל מרצה נותן מעט הרצאות ולכן רובם (כארבע מאות מרצים) מסכימים בחפץ לב לקחת חלק בכך. הקורסים פתוחים לכל אדם המבקש לדעת, ושכר הלימוד בהם סמלי בלבד. מרבית הפעילות מבוצעת על ידי מתנדבים ועד היום מתקיימים קורסים בתל-אביב, חיפה, באר-שבע, תל-חי, שדרות ומקומות רבים אחרים. כך גוז'נסקי ממשיכה לשרת את הציבור, הפעם בהבאת אנשי אקדמיה מומחים בתחומם לשם טיפוח השכלה וידע לכול.

אני שואלת אותה מה דעתה על הכשרת מורים, היא מספרת שלימדה מעט במכללת סמינר הקיבוצים, ויצאה בתחושה שהכשרת המורים מתכווננת למדיניות של משרד החינוך. לדעתה, היה רצוי שהמערכת תעמיד בפני הסטודנטיות רף גבוה הרבה יותר מזה המוצב לפניהן כיום. היא מציעה להעלות את הרף בתחום האקדמי ועוד יותר מכך בתחום החברתי. לדעתה על המכללות להכשרת מורים להדגיש את תפקיד המורה, "בתרומה לחינוך לחברה צודקת שוויונית ודמוקרטית נדמה לי שבהשוואה לתקופות קודמות אין תחושה שצריך להכשיר אנשים עם ערכים דמוקרטיים. אם רוצים להציל את הדמוקרטיה הישראלית מהסכנות שאורבות לה, זה רק דרך החינוך". היא מדגישה שזכויות הילד צריכות להיות נקודת המוצא לחינוך, וקודם הזכות הבסיסית לשוויון. "אם נחנך לשוויון בין מינים, בין עדות, בין קבוצות, זו המשאלה שלי שהחינוך יעשה. אני מייחסת חשיבות אדירה למערכת החינוך, ללמד אותם להיות עקרוניים בתפישות שוויון ודמוקרטיה בסיסיות, להיות ביקורתיים, להיות מעורבים."

מי שמתאר את הפמיניזציה של החינוך, כמו גם רווחה ורפואה, כאסון או חולשה של המערכת. אני חושבת שזו ראייה מאוד מצ'ואיסטית שקובעת שמה שחשוב באמת זה מקצועות גבריים ומה שחשוב פחות זה מקצועות נשיים. דווקא בעידן שבו מדגישים מי וכמה מרוויח, משתלב יפה להגיד שנשים מבזבזות את כספי המדינה על חינוך, ואפשר גם באותה הזדמנות להגיד שהמורים, כלומר המורות, לא בסדר. "היא מציעה להפוך את הקערה על פיה ולהפוך את הנשיות במערכת למקור של גאווה. להוכיח שיכולות של נשים עולות בהרבה על יכולות גבריות. היא מציעה שהכשרת המורים תדגיש זאת וגם תבהיר למורות איך המערכת יוצרת דימוי ומיתוג שלהן כנשים וכעובדות. לומר להן שאין קשר בין המציאות ובין המיתוג שהחברה החליטה ליצור להן. היא מבקשת להסביר מניין המיתוג הזה נובע - מתוך הניסיונות למסחור המערכת. המסחור מכניס ערכים קפיטליסטיים של רווח לתוך מערכת שכלל איננה מתאימה לכך. נשים יכולות להיות טובות מאוד בעבודה שמטרתה איננה רווח. צריך להפוך את החולשה לכוח, להראות להן מהי עוצמתן ומניין היא שואבת. היא מסיימת את דבריה בהצעה "להפוך אותן ללוחמות מן המעלה הראשונה לשוויון, נחישות וסולידאריות. להפוך להיות מובילות. זה לא פשוט, אבל אפשרי. יש כאן הגיון פנימי ואולי מוסדות להכשרת מורים ילמדו כך."

בתום הראיון נשארה לי רק שאלה אחת. במדינה בה המושג "קומוניסטית" הוא כמעט כינוי גנאי, התעניינתי לדעת האם היא מרגישה ששילמה מחיר עבור דעותיה הפוליטיות. היא חושבת שלא ואומרת, "אני לא ישבתי בכלא! לא מעטים מחברי, בעיקר הערבים, נכלאו או הוגלו. אני לא תופשת את זה כמחיר, אני לא חיפשתי הזדמנויות להסתדר בחיים, עבודה מכניסה יותר, תואר אקדמי גבוה יותר וכן הלאה. יכול להיות שמישהו יראה בזה מחיר. אני לא חשבתי שאני משלמת מחיר, הייתי שלמה עם מה שעשיתי. הפעילות שלי לא הפריעה לי לחיות חיים מלאים משלי. אף פעם לא ראיתי את עצמי כקורבן."

אני שואלת כיצד המשפחה, ובעיקר הבעל, התמודדו עם פעילויותיה הפוליטיות. היא אומרת על בן זוגה, "הכרנו בנוער הקומוניסטי, ומאז המשכנו יחד פוליטית. אנחנו משלימים, מחזקים זה את זה ויצרנו מערכת שעזרה לשנינו. יש לי בן זוג מפרגן שאף פעם לא הפעילות ולא העשייה שלי היו נושא לביקורת ולעימות. זה היה הדדי." ולגבי הילדים, "הפעילות שלי לא הפריעה לי לגדל שני בנים ולתת להם כל מה שיכולתי."

לפי גוז'נסקי הפמיניזציה של החינוך היא עוצמה. הנשיות החינוכית היא רק מקור לגאווה, שמוסדות שמכשירים מורים צריכים לטפח.

נקודה נוספת שהיא מעלה היא מיהן המורות המלמדות ומיהן הסטודנטיות של הכשרת המורים. היא רואה את ריבוי הנשים במערכת כנקודה חיובית, שיכולה רק לגרום לטוב ואומרת "יש





אוריינות אקדמית

החינוך הוא מהפכה עולמית שהשתלטה על חיינו אנשים לומדים יותר ולאורך תקופות ארוכות יותר

ענת קינן

למוסדות להשכלה גבוהה. אם פעם החינוך היה נתון בידי יחידים, או קבוצות עילית שונות, היום הוא הפך לציבורי, כשהמדינה שולטת ברובו הגדול, והיא זאת שקובעת את ערכיו ואת תכניו. זוהי המהפכה החינוכית האמיתית, והיא ממשיכה והולכת, ומשתלטת על חלקים גדולים יותר ויותר של חיינו.

חלק מן המהפכה החינוכית הוא השינוי שעובר על המוסדות להשכלה גבוהה בארץ ובעולם בשנים האחרונות. יותר ויותר אנשים הולכים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה, ומוסדות נוספים נפתחים השכם והערב. התחרות בין המוסדות גוברת, ולכן יש צורך לדאוג לסטודנטים הרבה יותר. כאשר למוסדות להשכלה גבוהה הגיעה קבוצה קטנה ונבחרת של סטודנטים, המרצים יכלו להשליך את נושא ההצלחה והכישרון על הסטודנטים, ולטעון שמי שלא מסוגל לא יילמד. ריבוי הסטודנטים, כמו גם התחרות בין המוסדות, גורמת לכך שיש צורך בשינוי הגישה. יותר ויותר מרצים ומוסדות להשכלה גבוהה מעסיקים עצמם בשאלות פדגוגיות ובעיקר בשאלה כיצד להקנות מיומנויות אקדמיות, או מה שקוראים אוריינות אקדמית, לסטודנטים שלהם. כמו במוסדות אחרים גם במכללת קיי התעוררה הבעיה וחברי הצוות החליטו לבדוק בדרכים שונות כיצד נראית הבעיה של אוריינות אקדמית במכללה. בהמשך נציג בפניכם תקצירי מחקרים שנעשו על ידי חברי צוות שונים, שבדקו שאלות הקשורות בתחום האוריינות האקדמית.

ה

חברה שלנו מוצפת במהפכות - מהפכת המחזור כתוב על כל פחי הזבל שליד ביתי, שם אני אמורה להפריד בין ניירות לבין פסולת אחרת. מהפכת המחשוב. כותבים לי אנשי הרשתות החברתיות, והטלפונים מתהדרים במהפכת התקשורת. אני רוצה לדבר על מהפכה נוספת, מהפכת החינוך. הביקורת על החינוך מדברת על שמרנות וחוסר שינוי אמיתי מאז יוון העתיקה, או מאז היווסדם של בתי הספר הציבוריים וחלוקתם לכיתות, בתקופת המהפכה התעשייתית. אך למעשה, הביקורת רק מדגישה עד כמה המהפכה החינוכית היא מהפכה שהצליחה.

מערכת החינוך כמו שהיא היום היא מהפכה, אלא שאנחנו לא מתייחסים אליה ככזאת. כאשר בודקים את ההיסטוריה של החינוך הציבורי, אנחנו רואים תהליך של מהפכה עצומה שמתחיל בערך במאה השבע-עשרה וממשיך עד ימינו אלה. כמו בכל מהפכה, גם למהפכה הזאת יש אידיאולוגיה ברורה, האומרת שהחינוך הוא בעל ערך חיובי ושהדרך להצלחה עוברת דרך החינוך. כל המבקרים באים מתוך הרצון להפוך את המערכת לטובה יותר, משום שהם קיבלו את האידיאולוגיה הרשמית של החינוך. גם כאן, קבוצות קטנות החזיקו באמונות אלה כבר מוקדם יותר, אבל כתפישה כוללת הם זכו להצלחה רק בעת האחרונה. החינוך הפך ממוסד פרטי (לעיתים קרובות דתי) שלמדה בו רק קבוצה קטנה של יחיד סגולה, למשך תקופה לא-ארוכה, למערכת ציבורית שרובה בשליטת המדינה, שתכניה נקבעים לפי דרישות המדינה, ברובה היא חילונית, והיא נתפשת כחיובית.

ניתן לומר שהחינוך הממוסד השתלט על העולם. אם בעבר רוב הילדים לא למד בבתי ספר, ואחר כך רק חלק מהילדים למד, וגם זאת במשך זמן קצר, היום, במרבית ארצות העולם, כל הילדים הולכים לבית הספר. החינוך, שפעם נמשך כארבע שנים, בהמשך שמונה שנים, ואחר כך שתיים עשרה שנים, הופך היום להשכלה על-תיכונית בעבור יותר ממחצית האוכלוסייה בישראל.

במקומות אחרים בעולם האחוזים גבוהים יותר (כשאיננו כוללים בדיון את מדינות העולם השלישי). היום מדברים על למידה לכל אורך החיים (LLL). שולחים מורים להשתלמויות, ופנסיונרים

**הצלחת
המהפכה
החינוכית
גורמת לכך
שהספר
הלומדים
במוסדות
להשכלה
גבוהה הולך
וגדל, ומעלה
את השאלה
של אוריינות
אקדמית.**



אוריינות אקדמית, האם חשבנו עליה במושגים אלה!?

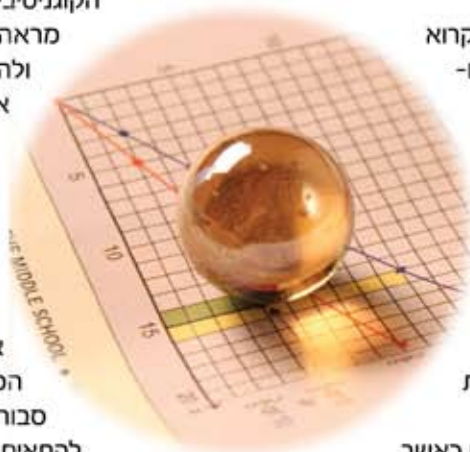
ד"ר אסתר כהן סבורה, כי הגדרת המונח אוריינות השתנתה לאורך התקופות, בעיקר עקב תנועת החינוך להמונים

אסתר כהן

המאפשרים לסטודנטים להיות מעורבים בתהליך מתמשך של שיח אקדמי בתחומי הדעת השונים. תהליך המבוסס על יכולות קריאה כתיבה ודיבור ברמה האקדמית. שיח זה דורש מהסטודנטים יכולת הבנה והפקה של מצבי טענה, סיכום, פירוט, הסבר, הערכה, השוואה וניתוח. על מנת להשתתף בשיח אקדמי באופן יעיל ותורם, הסטודנטים צריכים להפגין הבנה ביקורתית של שיח כתוב ודבור, מודעות לקהל ולרטוריקה, ויכולת להתאים את אופן השימוש בשפה להקשר שבו מתרחש השיח.

בסקר שערכו קלארק ועמיתיה (Clark et al., 2002) מופיע פירוט מעניין של האוריינות האקדמית על סמך מידע שהתקבל מ-289 מורים המלמדים במוסדות האקדמיים. מלבד היכולות הקוגניטיביות שצוינו לעיל, הסקר של קלארק ושותפיה מראה כי למורים באקדמיה יש ציפיות לעמדות ולהרגלי חשיבה אורייניים, כמו הבעת סקרנות אינטלקטואלית, גילוי עניין ברעיונות של אחרים ויזומה בלמידה, השתייך שיפוט מיידי של רעיונות של אחרים, הפקת הנאה מהחלפת דעות, סבילות לעמימות ועוד. עמדות אלה אינן נמדדות לחוב בכלים מדידים באוריינות אקדמית, אך הן נמצאות במחשבתו של כל מורה באקדמיה, כשהוא חושב על דרישות אקדמיות מהסטודנטים. בסקר זה הרוב המכריע של המורים באקדמיה הראה כי הם סבורים, שאוריינות אקדמית כוללת את היכולת להתאים את ההתנהגות של הפרט לסביבה האקדמית כלומר, להתנהג בנימוס, להשיג תשומת לב בדרך מתאימה למוסד אקדמי, להיות קשוב לנעשה בכיתה, לגלות התמדה ועקשנות בביצוע משימות קשות, להיות מעורב בפעילות לסגור עצמי, פעולות שהן הרבה מעבר לדרישות לימודיות גרידא. אין ספק שהאוריינות האקדמית לפי הגדרה זו היא מעבר למיומנויות קריאה וכתיבה, מעבר להשכלה וידע ומעבר לשימוש היומיומי בשפה, היא מציבה בפני האקדמיה אתגר לשינוי אישיותי, שינוי עמדות, תפיסות, הרגלי חשיבה והתנהגות. האם גם אנחנו פועלים בכיוונים אלה?

**האוריינות
האקדמית
צמחה בתוך
תהליך זה והיום
היא כוללת
בתוכה כמעט
כל התנהגות
אפשרית
הקשורה בחיי
האקדמיה**



המונח אוריינות, בהגדרתו הקלאסית, חפף למונח "בן תרבות", והתייחס ליכולתו של הפרט להציג עניינים בעל-פה ובכתב, להכיר טקסטים קלאסיים, לציית לכללי הדיבור והכתיבה. אדם אורייני נבחן ביכולתו לקריאה מוטעמת נכונה, בכתיבה לפי כללי הפיסוק, כללי הכתיב, הרטוריקה, והלוגיקה הנדרשים. האוריינות הייתה נחלת האליטה החברתית בעיקר אנשי הדת והאצולה, אשר יכלו לשכור מורים בכסף ולהעניק לילדיהם חינוך.

תנועת החינוך להמונים שינתה את האוריינות מאוריינות קלאסית לאוריינות פונקציונאלית, ועל פי ההגדרות של אונסק"ו (2000):

אדם נחשב אורייני כאשר הוא יכול לקרוא ולכתוב תוך הבנת המסר בנושאי חיי היום-יום שלו. אדם נחשב לא-אורייני אם אינו מסוגל לכתוב ולקרוא תוך הבנת המסר בנושאים מחיי היום-יום שלו.

אדם נחשב אורייני באופן פונקציונאלי כאשר הוא מעורב בפעילות של קריאה וכתיבה תוך כדי תפקוד יעיל בקהילה המאפשר לו להמשיך להשתמש בקריאה, בכתיבה ובפעילות חשבונית להתפתחות האישית שלו ולהתפתחות הקהילה.

אדם באופן פונקציונאלי לא אורייני כאשר הוא אינו מעורב בפעילות של קריאה וכתיבה, כך שלא מתאפשר לו תפקוד יעיל בקהילה ואין לו אפשרות להמשיך ולהשתמש בקריאה, בכתיבה ובפעילות חשבונית להתפתחות האישית שלו ולהתפתחות הקהילה.

בהמשך, תנועת החינוך להמונים הבחינה בנוסף בין אוריינות לאוריינות אקדמית. האוריינות האקדמית מחזירה אותנו אל חיק ההשכלה, אך בדרך שונה. תיאור האוריינות של קלארק ועמיתיה (Clark, 2002) מתייחס לעמדות ולהרגלי חשיבה,



אוריינות אקדמית בקרב בעלי תפקידים

ורד רפאלי וענת קין

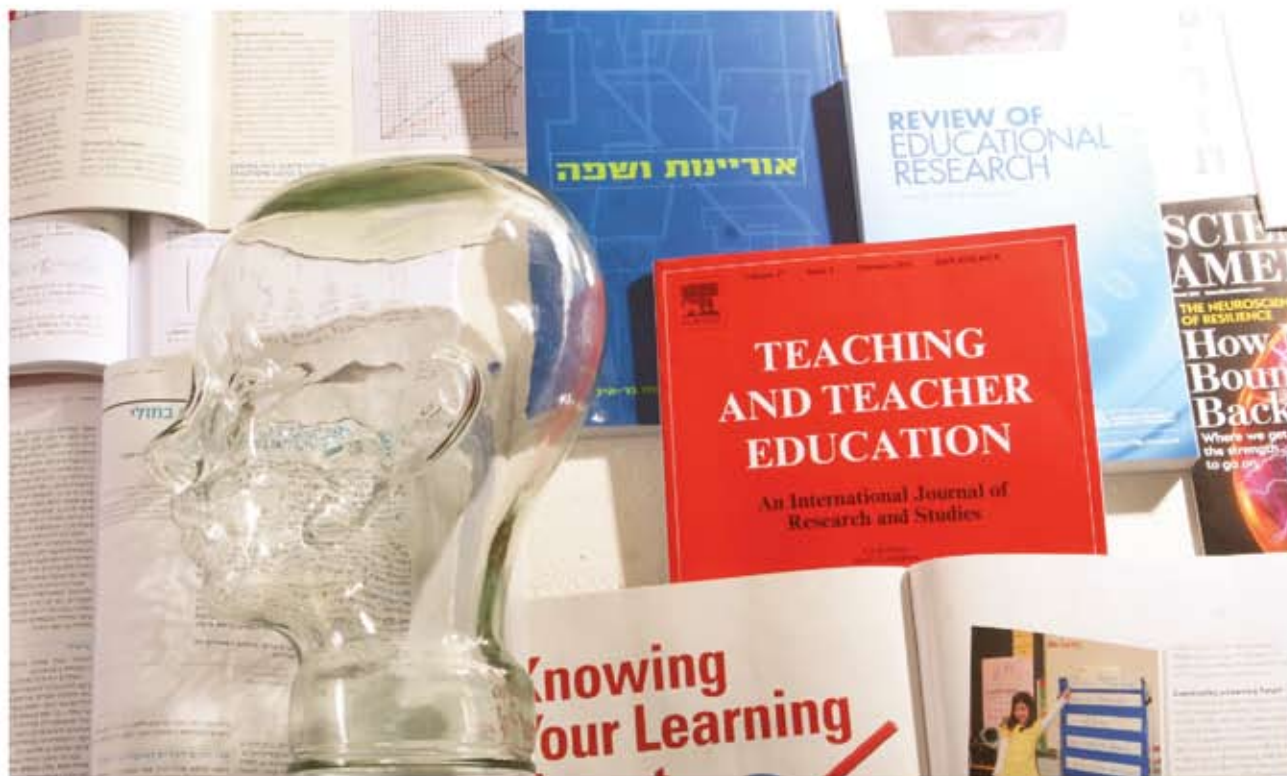
נסמכת על תפיסות שיש לראשי תכניות והתמחויות (המעצבים את תוכנית הלימודים) לגבי הנושא, ולכן, חשוב לברר מהן תפיסות אלה. כמו כן, קיומה של תפיסה משותפת מאפשרת העברת מסר משותף לסטודנטים לגבי הנדרש מהם ביחס לאוריינות אקדמית. על כן, יש חשיבות לברר האם קיים מסר כזה, ואם כן, מהו. אם אין מסר משותף בנושא זה, קיים סיכוי מופחת שלסטודנטים יהיה ברור מה מצופה מהם ביחס לאוריינות אקדמית.

על מנת לענות על שאלות המחקר הללו ערכנו, במהלך סמסטר ב' בשנת תש"ע, ראיונות עומק עם 22 ראשי תכניות וראשי התמחויות במכללה. בין הנתונים שנאספו בראיונות, נמצאה שונות רבה בין המרואיינים הן במספר המיומנויות שהם ציינו והן במידת הספציפיות שלהן. היו מרואיינים שכללו במושג זה מספר מצומצם של מיומנויות (פחות מ-10) והיו כאלה שציינו מספר רב של מיומנויות (למעלה מ-40). כמו כן, היו מרואיינים שציינו מיומנויות כלליות (לקרוא, להבין טקסט) והיו כאלה שהצביעו על מיומנויות ספציפיות (זיהוי שאלות מחקר).

מיומנויות של כתיבה וקריאה הוזכרו בשכיחות גבוהה ביותר (34% ו-28% מתוך סך כל המיומנויות שהוזכרו, בהתאמה). לאחריהן מיומנויות הקשורות למידענות ותקשוב (15%) ולהתפתחות מקצועית (8%). מיומנויות של שפה דבורה הוזכרו בשכיחות נמוכה ביותר (4%). ממצאים אלה מלמדים על כך שקיימת הסכמה מועטה בקרב בעלי התפקידים לגבי המיומנויות הנתפסות ככלולות באוריינות אקדמית. ממצא המלמד על כך שאין תפיסה אחידה ומוסכמת של המושג "אוריינות אקדמית". כמו כן

ד"ר ורד רפאלי ופרופ' ענת קין ערכו מחקר שבדק תפיסות של בעלי תפקידים במכללת קיי. תוצאות המחקר הראו שאין הסכמה לגבי מאפייניה של האוריינות האקדמית. האוריינות האקדמית מופיעה מעט מאוד במטרות או בתיאור הבוגר הרצוי.

שאלות המחקר אותן ביקשנו לבדוק היו, כיצד נתפס המושג "אוריינות אקדמית" על-ידי בעלי התפקידים במכללת קיי. האם קיימת תפיסה אחידה של המושג, ומהן המיומנויות הנכללות במושג זה לפי תפיסת בעלי התפקידים. שאלות אלה חשובות היות שאנו מניחים, שהפעילות ההוראתית ביחס לאוריינות אקדמית



מצאנו שבעוד קריאה וכתובה נחשבות על-ידי בעלי התפקידים לתחומים מרכזיים לאוריינות אקדמית, שפה דבורה מקבלת מעמד נמוך בהשוואה להם. עוד נמצא מתוך המיומנויות עליהן הייתה הסכמה חלקית (דהיינו, של חלק מהמרוואיינים) ניתן לשרטט תפיסה של אדם אורין אקדמית, שהוא לומד עצמאי וסקרן, היודע לחפש מידע, להעריך את מהימנותו ואת הרלוונטיות שלו, יודע לקרוא, להבין, לסכם ולמזג מידע, ויודע להציג טיעונים ועמדות.

בשאלות על אודות מטרות ההתמחות או התוכנית, בלט חוסר ההסכמה בין בעלי התפקידים על המטרות. במטרות ההתמחות עלו, בעיקר, ביטויים המתייחסים לידע של תכנים דיסציפלינאריים המתאימים להתמחות. פחות ממחצית האנשים התייחסו לאוריינות אקדמית כאל מטרה לשמה, רק שניים מתוכם הגדירו זאת כאוריינות אקדמית.

ואחרים השתמשו בביטויים שונים כמו "קריאה" ו"כתיבה". גם כאשר נשאלו על הבוגר הרצוי, לא שררה הסכמה בין הנשאלים. יותר ממחציתם דיברו על ידע שהבוגר צריך שיהיה לו, ומעט פחות ממחציתם דיברו על יכולת למידה עצמית. למידה עצמית

לא הייתה אחת מן המטרות שבעלי התפקידים הציגו לתוכנית או להתמחות שלהם, ולכן לא ברור כיצד הלומד העתידי אמור לרכוש מיומנות זו של למידה עצמית. בעניין האוריינות האקדמית, רק שישה הזכירו את הנושא, ושניים מהם עשו זאת על דרך השלילה. כלומר הם דיברו על מה הבוגר אינו אמור להיות. גם כאן היה הבדל בין המטרות שהוצגו לתוכנית ובין הבוגר הרצוי. עשרה אנשים הגדירו אותה כמטרת התוכנית או ההתמחות אבל רק ארבעה רצו בה אצל הבוגר הרצוי.

אם אין הסכמה לגבי המטרות ואין הסכמה לגבי דמות הבוגר הרצוי, אזי המכללה אינה יכולה לשדר לסטודנטים מסר אחיד כלשהו לגבי המצופה מהם

מתוך ממצאי המחקר גזרנו שתי המלצות מרכזיות: הראשונה, יש לפעול למען בנייה של הבנה משותפת של המושג "אוריינות אקדמית", על המיומנויות הכלולות בו, בקרב סגל המכללה, במטרה לפתח בין חברי הסגל תפיסה אחידה וקוהרנטית של המושג, כמו גם מערכת ציפיות אחידה לגביה, שאותה יוכלו להעביר לסטודנטים. השנייה, מומלץ לברר את מעמדה של השפה הדבורה במערך מיומנויות האוריינות האקדמית במכללה, ולפעול לפיתוחה ושכלולה.





תמונת מצב של "האוריינות האקדמית" של סטודנטים במכללה, לפי חקר מטלות שסטודנטים מבצעים במהלך לימודיהם

רפי דודזון ואסתר כהן

מחקר שביצעו ד"ר רפי דודזון וד"ר אסתר כהן בדק עבודות שניתנו לסטודנטים. המחקר מצא שהדרישות האקדמיות של המרצים מן הסטודנטים במכללה נמוכות. נמצאו דרישות מועטות לקריאת מאמרים ולכתיבה ממצגת, ולעומתן דרישות מגוונות מאוד מבחינת הכתיבה. המרצים, שרואיינו על ידי דודזון וכהן, התלוננו על קשיים רבים בכתיבה ובקריאת מאמרים מדעיים בקרב הסטודנטים.

ה

מחקר, שבחן את תמונת המצב של האוריינות האקדמית בקרב סטודנטים במכללת קיי, התמקד בחקירה ובניתוח של מטלות כתובות שניתנו על-ידי המרצים, את ההקשר שלהן בקורס ואת הליווי שניתן להן לאורך תהליך ביצוען. מטרת בדיקה זאת הייתה לאפיין את הדרישות האקדמיות של המרצים מהסטודנטים במכללה, כפי שהן מתבטאות במפרט הכתוב של מטלות הניתנות לסטודנטים, וכפי שהן מוצגות בדברי המרצים, שכתבו מטלות אלה. בשלב הראשון, לצורך המחקר

נבחר מגוון רחב, הכולל עשרים מורים

מתוכניות הכשרה (מסלולים) ודיסציפלינות שונות. אספנו מהמרצים תיעוד של המשימות או המטלות שניתנו לסטודנטים בכתב, מקורס אחד או שניים שבו הם מלמדים. בשלב השני של המחקר, ראינו את המורים באמצעות ראיונות מובנים בעיקרם, עם מעט חירות וגמישות להוסיף שאלות לקבלת הבהרות נוספות, כך שיתאפשר להבין יותר לעומק את המטלה. בראיונות שאלנו את השאלות הבאות:

- מהם מדדי ההערכה שנקבעו למטלה בקורס ו/או לכל סעיף במטלה.
- האם קיימת הדרכה וליווי לשם ביצוע המטלה.
- כיצד נתפסת המטלה (קשה או קלה) בעיני רוב הסטודנטים.
- שביעות הרצון של המורים מרמת הביצוע של המטלה?

ממצאי המחקר הראו כי הקריאה של מאמרים עד לשנה ד' היא מצומצמת במרבית הקורסים שנבדקו. 40% מהמטלות לא דרשו קריאת מאמרים וב-40% מהמטלות הנוספות, הדרישה הייתה לקרוא רק מאמר אחד. ברבע מהמטלות ישנה דרישה מהסטודנטים לערוך חיפוש עצמאי אחר מאמרים לצורך כתיבת עבודה.

הדרישות במשימות או מטלות הכתיבה היו מגוונות מאוד, ולא התבססו רק על המבנה העיוני הקלאסי הדורש טיעון והצדקה. כמו כן, הדרישה לכתיבה ממצגת של טקסטים כתובה במפורש רק ברבע מהמטלות. הדרישות הקוגניטיביות היו מגוונות מאוד בכל רמות החשיבה, ושוב, הצגת עבודות בעל-פה הופיעה רק ברבע מהמטלות. כרבע מהמטלות



לזו במדדי הערכה לכל סעיף בעבודה.

במהלך הראיונות, המורים ציינו קשיים רבים מצדם של הסטודנטים בכתיבה ובקריאת מאמרים מדעיים. אחד הקשיים הבולטים היה ההטרונגיות של הסטודנטים. רוב המרצים בראיונות סיפרו שהם סיפקו ליווי בתהליך כתיבת המטלות.

מן המחקר עולה כי הסטודנטים, בקורסים שבדקנו, מתמודדים עם היקף מצומצם של קריאת מאמרים לצורך כתיבת עבודה (ייתכן שהם קוראים מאמרים במהלך הקורס, אך אינם נדרשים לבטא זאת במטלות ובמשימות שהם מקבלים).

מחד גיסא, מגוון סוגות הכתיבה הגדול שמצאנו יכול לפתח תפיסה רחבה של כתיבה עיונית על מגוון צורותיה ומאידך גיסא, ייתכן שמגוון זה מקשה על הסטודנטים לפתח את מודל הכתיבה המצופה מהם בעבודות הסמינריוניות, המבוססות על הצגה עניינית של ספרות המחקר ועל כתיבת טיעון.

בסיכום מחקרם מציעים דודזון וכהן שורה של המלצות מעשיות למרצים, החל ברמה האישית וכלה ברמה המערכתית. בשורה התחתונה, גם הסטודנטים וגם המרצים צריכים להשקיע עוד מאמצים לשיפור המיומנויות.

לפיכך אנו ממליצים על הוספת מחוונים לעבודות - הוספת מחוון לכל עבודה כסעיף נפרד ולא משולב בתיאור העבודה יכולה להעלות את רמת המפורשות של הדרישות ולשפר את רמת העבודות המוגשות. הגברת ליווי אישי בכתיבת העבודות -

ניתן לשלב במטלה דרישה להגשת טיוטות על מנת להרגיל את הסטודנטים לכתיבה המתפתחת בשלבים.

הגדלת היקף קריאת מאמרים - כדאי לשקול דרישה להיקף קריאה במאמרים מדעיים לפי היקף הקורס ומטרותיו.

הוספת משימות מקדימות לסמינריונים - צריך לבחון את האפשרות למטלות שהן קדם- סמינריון באופן שיסייע לסטודנטים להפנים את המאפיינים של כתיבת עבודה מסוג זה ולשפר את המיומנויות של הכתיבה העיונית.

פרסום משימות איכותיות באתר המכללה - פרסום מטלות לדוגמה באתר המכללה על מנת שמורים יוכלו לעיין ולקבל רעיונות, דרישות, ציפיות ומדדי הערכה.

קיום סדנאות למרצים - לקיים סדנה ובה ידונו המורים בכתיבת מטלות ובדרישות מהסטודנטים.

תמיכה מכללתית בסטודנטים המתקשים בשל סיבות תרבותיות- חברתיות - רצוי לחשוב על מסגרת של מרכז תמיכה בכתיבה.

טיפול מערכתי בבעיה של כתיבה ממזגת (בדומה לטיפול שניתן בקריאה האקדמית).

לסיכום, המכללה עברה דרך ארוכה מאז שאימצה, לפני כשלוש שנים את תמת האוריינות האקדמית, כחלק אינטגרלי מהשאיפה שלה למצוינות

אקדמית. במהלך שנים אלה נוספו קורסים בקריאה אקדמית ושופרה המוכנות האקדמית של פרחי ההוראה והמורים לקראת עבודתם כמורים בעלי הכשרה אקדמית בבתי הספר. חשוב לציין שצריך לערוך מחקרים נוספים, בהיקף רחב יותר, על מנת שהתמונה בנושא תהיה מדויקת יותר.





אורייתות אקדמית: מה זה, ואיך זה נראה אצלנו?

דיתה פישל

בנימה אישית, ובסיפורים על סב ומרצה אהובים, משתפת אותנו ד"ר דיתה פישל בהרהורים על אודות אורייתות אקדמית.

מתוך הנוסטלגיה היא מעוררת שאלות אקדמיות בתכלית. היא גורסת כי "אורייתות אקדמית" היא מושג תלוי-תקופה ותלוי-הקשר דיסציפלינארי.

או אפילו סרט על אודות.... במונחים הנהוגים בסיווג הקורסים במכללת קי" כיום, הקורס שלמדתי אצל פרופ' אקרמן הוא "קורס קריאה". קראנו יחד מאמרים ודנו בהם בהנחייתו. הוא נהג לסמן משפטי מפתח במאמר, ולבקש מאיתנו להתייחס אליהם. אני ועוד כמותי, נהגנו להגיע מוקדם לשיעור ולכדוק בעותק המאמר של פרופ' אקרמן האם קלענו לדעתו וסימנו משפטים חשובים. רצינו מאד לפתח כישורי הבחנה, לדעת לזהות "מה חשוב", זו נראתה בעינינו יכולת אקדמית. חשבנו, בתמימות, שיש רק משפטים מסוימים שהם חשובים ושיש כללים לזיהויים. לזכותו של פרופ' אקרמן יאמר, שהוא שיתף פעולה, ונהג להגיע לשיעור לפני הזמן ולאפשר לנו "להציץ" בעותק המאמר שלו. הוא גם אף פעם לא טען שהסימונים שלו נכונים יותר ושלנו פחות. השיעור של פרופ' אקרמן התקיים בשעות הערב. כולנו הגענו אליו עייפים, והמשתתפים היו ממגוון תחומים. למרות זאת הוא זכור לי כאחד השיעורים שהכי תרמו לי בלימודי התואר השני. עלי לציין, שרוב הקורסים היו מעניינים ולמדתי בהם רבות. הקורס הזה זכור לי לטובה במיוחד, בזכות דרך ההוראה המיוחדת שבעבורי הייתה תגלית. עד היום אני נוהגת לפחות אחת לשבועיים-שלושה להגיע לספריית המכללה, לעבור בין המדפים, לראות מה חדש, כי פרופ' אקרמן אמר שרק כך יכול אדם שהוא "scholar" לשמור על קשר עם האורייתות האקדמית. כך, למרות הטכנולוגיה והמאמרים הרבים שאני שומרת במחשב, אני עדיין הולכת לדפדף בכתבי העת בספרייה, ומתיישבת וקוראת.

סבי, משה-צבי ז"ל, היה נגר שנולד וחי את רוב חייו בצ'רנוביץ. צ'רנוביץ, כידוע, עברה משלטון אוסטרו-הונגרי, לשלטון רומני, ואחר כך הייתה נתונה תחת השלטון הסובייטי של ברית המועצות. כל המעברים האלה קרו לסבי במהלך חייו. בילדותו, בדומה לרוב בני דורו, למד בבית הספר היסודי ובחדר. אחר כך רכש מקצוע, והחל לפרנס את עצמו ולסייע בפרנסת המשפחה. מכאן, ברור שלא כתב מאמרים או דברי הגות מעמיקים, ואני מניחה שגם לא קרא בהם. עם זאת, בדומה לבני דורו, סבי כיבד את המילה הכתובה, הן בלשון הקודש והן בשפה הגרמנית, אותה למד בבית הספר היסודי. איך הוא ביטא את הכבוד שחש למילה הכתובה? ראשית סבי הרבה לקרוא, הן בספרי הקודש, שבהם למד ביחד עם עמיתים בבית הכנסת לאחר יום העבודה, והן בספרי הגות בגרמנית, שאותם קרא, כשהמילון משמש אותו להבנת מושגים שלא הכיר. כך, בהתמדה, לאורך כל חייו הוא הקפיד לקרוא. איני יודעת כמה ספרים קרא סבי, וגם את מידת היישום שעשה כמה שקרא... אבל עצם הקריאה נחשבה בתקופתו למעשה אוריית. הוא נפטר בשנת 1955, בגיל שמונים. האם הקריאה שביצע הייתה אורייתות אקדמית? אני חושבת שלא. מדוע רק חושבת ולא בטוחה? משום שבעצם אין הגדרה למושג. בכל אופן אין בידי הגדרה מוסכמת על דעת חוקרים או גופים בעלי סמכות, היות שלא מצאתי כזאת עד לכתיבת השורות הללו.

בטרם אמשיך בהצגת הטיעון שלי, לפיו אורייתות אקדמית היא מושג תלוי-תקופה ותלוי-הקשר דיסציפלינרי, אציג אירוע נוסף שבעיני הוא משמעותי להמשך הטיעון הנ"ל. כשלושים שנים לאחר מותו של סבי, בהיותי סטודנטית לתואר שני, למדתי קורס אצל פרופ' אקרמן ז"ל. ממנו שמעתי לראשונה את המושג "scholar" אותו אני כותבת כאן באנגלית מאחר וכך שמעתי אותו לראשונה מפי, וגם משום שלא מצאתי לו חלופה שנשמעה לי הולמת. הוא התכוון לגישה של לומד שהוא תאב ידע, קורא חומרים, מחפש אותם, ואינו מסתפק בקבלת התיווך של המרצה או סיכום כלשהו,

לפי ד"ר פישל גם היום אין הגדרה חד-משמעית למושג "אורייתות אקדמית". היא מגדירה אותה כיכולתו של אדם לקרוא חומרים ולבקר אותם, בזיקה לתחום דעת שהוא בקיא בו, וכיכולתו לכתוב באופן המקובל בתרבות האורייתית והאקדמית אליה הוא משתייך. לקבלת האחר תפקיד מכריע במיומנויות האורייתיות האקדמיות.

אני חושבת לפעמים על סבא שלי וגם על פרופ' אקרמן, ושואלת את עצמי מה כל אחד מהם היה אומר על אורייתות אקדמית

מפיו, וגם משום שלא מצאתי לו חלופה שנשמעה לי הולמת. הוא התכוון לגישה של לומד שהוא תאב ידע, קורא חומרים, מחפש אותם, ואינו מסתפק בקבלת התיווך של המרצה או סיכום כלשהו,

שאני נסמכת על אילנות גבוהים. ובכן, מתוך קריאת סילבוסים רבים למדי (מעל 150) מתקבל הרושם שיש אוטונומיה רחבה, וכל מרצה יכול לפרש את המושג בהתאם לתפיסתו האישית. כך, לדוגמה, קראתי סילבוסים שכללו מטרות מוגדרות, רשימות ביבילוגרפיות עדכניות ודרכי הערכה מותאמות, ולצידם מצאתי



סילבוסים שלא הצטיינו בכך. ממצא מעניין נוסף כ-20% מכלל מרצי המכללה

שגיליתי היה שרק בכלל מגישים סילבוסים הכוונה להעברת הסילבוס לראש בית ספר להכשרה, (המידע מעודכן לשנים 2003 - 2005). האם יש קשר בין קיומו של הסילבוס לתרבות של אוריינות אקדמית? ברוב המוסדות האקדמיים בעולם המערבי סבורים שכן. בחלק מהם מבקשים מהמרצים לצרף לסילבוס גם מערכים מפורטים, שהסטודנטים מקבלים מראש. בארץ ישנם מוסדות אקדמיים המחייבים פירוט נושאים נלמדים בכל שיעור וגם פירוט חובות קריאה.

בישיבות צוות במסגרות השונות שבהן אני משתתפת במכללה (שלוש מסגרות שונות) אני שומעת קולות שונים, החל מהצעות לגיבוש נוהל אחיד של אוריינות אקדמית, כגון הגדרת מספר המאמרים שיש לקרוא בקורס, ועד לאמירות המבטלות את ערכן של משימות הקריאה והכתיבה. מה נכון? מה ראוי? אני סבורה, בדומה לסבי ולפרופ' אקרמן, שמי שלא טורח אינו מגיע. וכן, אני הייתי רוצה לראות רף גבוה יותר מבחינת אמות המידה של אוריינות אקדמית בחינוך במכללת קיי.

במושגים של ימינו? אני יכולה לשער, שלמרות פער הגילים ביניהם, שניהם היו מעדיפים את המילה הכתובה על נייר, זו שיש בה "קביעות", שניתן לדפדף בה תרתי-משמע. כשאני מתייחסת למושג "אוריינות" הרי שהמושג שלי שולש את הכבוד למילה הכתובה והרצון לדעת, להכיר וללמוד באמצעותה. לדעתי, זהו אחד המרכיבים המרכזיים באוריינות אקדמית.

מכאן שבעיני אוריינות אקדמית היא יכולתו של אדם לקרוא חומרים ולבקר אותם בזיקה לתחום דעת שהוא בקי בו ויכולתו לכתוב באופן המקובל בתרבות האוריינית והאקדמית אליה הוא משתייך. כאשר בדקתי הגדרות קיימות, גיליתי להפתעתי שאין בעצם

הגדרה חד-משמעית. כך, לדוגמה, הגדרתה של מערכת ההשכלה הגבוהה בקליפורניה (ICAS), בשנות השמונים של המאה הקודמת, גורסת כי "אוריינות אקדמית היא יכולת לקרוא, לכתוב ולחשוב באופן ביקורתי". כידוע, עם הזמן, קיבל המושג "אוריינות אקדמית" משמעויות חדשות.

דו"ח מפורט, שהתפרסם על אודות הנושא בתחילת שנות האלפיים, מראה שבקליפורניה עשו "קפיצת דרך" והחליטו להרחיב מאוד את הגדרת המושג, הכולל כיום פיתוח תכונות של איפוק, הקשבה וקבלת דעות אחרים, הבעת עמדה אישית, וכישורים נוספים שעל הסטודנטים לפתח במהלך לימודיהם במכללה, בסיוע המרצים. לצורך זה מעודדים הגופים הללו שיתוף פעולה בין בתי ספר תיכוניים למכללות ולאוניברסיטאות, וכן מעודדים התנהגות חוקרת, סובלנית וביקורתית.

גישה זאת מניחה שאוריינות אקדמית היא מיומנות הנרכשת בתהליך, המתרחש לאורך שנות הלימודים במערכת החינוך, והיא נדרשת וחשובה בכל שלבי ההשכלה ולא רק בהשכלה הגבוהה. זאת גם דוגמה להגדרה רחבה של אוריינות אקדמית, השמה דגש על מיומנויות שנחשבות, לרוב, כשייכות לתחום החברתי, כגון איפוק וקבלת דעתו של האחר (ICAS, 2002).

בשעה שפישל מציגה מאפיינים דומים של אוריינות לאורך השנים, איסוף נתונים מסילבוסים במכללה מציע מגוון רחב של ממצאים, ללא קו משותף. כיצד מתיישבים הדברים?

מה קורה בתחום האוריינות האקדמית החינוכית אצלנו, במכללת קיי? נראה שגם אצלנו, בדומה לעולם הרחב, תלוי את מי שואלים.

כמי שעוסקת בנושא כעשר שנים, בדקתי באמצעות קריאה ואפיון סילבוסים של מרצים במכללה ועבודות סטודנטים בקורסים שבהם אני מלמדת את התרבות האוריינית האקדמית במכללה. מה שאכתוב בהמשך הוא כמובן דעתי האישית, למרות שטרחתי לרמוז

ICAS (2002). Academic literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. Inter-segmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges.



הצעה למיפוי רמת האוריינות האקדמית של סטודנטים

נורית נתן ובלהה טרייביש

ד"ר נורית נתן וגב' בלהה טרייביש סקרו את הממצאים ופיתחו תוכנית למיפוי בפועל של אוריינות של סטודנטים. נתן וטרייביש מאמינות כי הלימוד במכללה להכשרת מורים צריך להעצים מיומנויות אורייניות.

הללו הוא מגבש בכתיבת טקסט המטרה, ולפיכך מיזוג המידע מבטא את רמת ההבנה של המוען את הטקסטים הנידונים ואת האיכות של מיומנות הכתיבה האקדמית שלו.

מיפוי בפועל של רמת האוריינות של סטודנטים במכללה יתמקד בכל הסטודנטים העומדים לסיים את לימודי

שנה ג'. המיפוי מכוון לאוכלוסייה

זאת, בעקבות ההנחה כי קריאה וכתיבה אקדמיות אינן נחלת שיעורי ההבעה בלבד, אלא נחוצות בכל תחומי הדעת ובכל מסגרות החינוך (החל מגן הילדים ועד למוסדות להשכלה גבוהה). מטרת המיפוי היא לבדוק אילו מיומנויות של אוריינות אקדמית "רכשו" הסטודנטים במהלך שלוש שנות לימודיהם.

ומהן המיומנויות שיש להעמיק ולחזק בשנת הלימודים הרביעית, לקראת כתיבת העבודות הסמינריוניות, סיום הלימודים והפיכתם למורים אורייניים.

ההנחה של נתן וטרייביש היא שמורה אורייני צומח מתוך סטודנט אורייני. בהנחה שמטרת המערכת היא הכשרת מורים אורייניים במיוחד, יש צורך בטיפוח אורייני בכל שנות הלימודים במכללה להכשרת מורים עם דגש מיוחד על מיומנויות קריאה-כתיבה ברמה אקדמית

במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, משתתפים הסטודנטים במסגרת לימודי שנה א' בקורס "אוריינות אקדמית בסביבה דיגיטלית". בהמשך לימודיהם הם משתתפים בקורסי חינוך, שבהם משולבת התייחסות לקריאה וכתיבה אקדמיות. האם הקורסים הללו משפרים את המיומנויות האקדמיות של הסטודנטים? אנו יוצאות מתוך ההנחה שלא קיימת אפשרות לבדוק את מכלול הכישורים האקדמיים, ולכן המיפוי שאנו מציעות יעסוק רק במרכיבים הקשורים לכתיבה העיונית. כלומר, בדיקת איכות הכתיבה הממזגת, ובדיקה של הבעת עמדה בהירה, עניינית ומנומקת לאור סוגיה מרכזית הנמצאת בטקסטים שיצורפו לשאלון. המרכיבים שייבדקו הם:

- איתור של רכיבי המידע העיקרי והרלבנטי למטלה בכל אחד מהמקורות ומיזוגם;
- ארגון המידע שנבחר להיכלל בטקסט המטרה;
- קישוריות ולכידות בטקסט המטרה;
- איכות הכתיבה הטעונית-ביקורתית;
- יכולת ליישם את העקרונות המוצגים בטקסטים הנלמדים בהקשר אחר.

לביצוע המיפוי נבחרו שני טקסטים הקרובים לתחומי הלימוד והעניין של הסטודנטים. המטלות שחוברו לצורכי המיפוי מייצגות את מיומנויות הקריאה-כתיבה האקדמיות. במיפוי, הסטודנטים ידרשו למזג מידע משני טקסטים, לכתוב כתיבה ביקורתית המתייחסת לטענות המובעות בטקסטים, ולכתוב כתיבה טעונית-אישית ביחס לנושא הנתון.

טווח המשמעויות של המושג אוריינות אקדמית רחב מאוד. על פי רוב, כוונתו למכלול כושרי חשיבה, סקרנות אינטלקטואלית, בחינה עצמית וביקורתית, כישורי לשון, התמצאות בטקסטים הקלאסיים של התרבות ותקשורת בשפה דבורה וכתובה, המאפשרים רכישת ידע והרחבתו. המושג כולל אף את היכולת להציג רעיונות ועמדות בצורה בהירה, עניינית, סדורה ומנומקת בכתב ובעל-פה, על פי אמות מידה המקובלות במוסדות להשכלה גבוהה. יכולת זאת היא תהליך מורכב של קריאה-כתיבה, הדורש מהלומד שימוש מושכל במגוון רחב של מיומנויות כגון השוואה, הערכה, ומיזוג (אינטגרציה). יכולת זאת מתפתחת במהלך לימודים במוסד אקדמי באמצעות קריאה של טקסטים רבים, מתחומי דעת מגוונים וממקורות מידע שונים. היכולת האוריינית אף מתממשת בכתיבה משלבת-ממזגת, הנחשבת כבסיס לכתיבה אקדמית. המטלה של מיזוג המידע מחייבת את הקורא-כותב להמיר את הטקסט המרה מושגית. טקסט המטרה כולל את הצגת הנושא שהכותב-לומד מבקש לדון בו בצורת טקסט משלו, שיש בו הבעת עמדה (חיווי) או טיעון רעיוני-אישי קוהרנטי ומגובש. לשם כך עליו להכליל סביב מושגי טקסט המטרה כמות רבה של ידע שאותו הוא מרכז ממקורות שונים (הטקסטים של המקור) תוך שימוש במיומנויות של השוואה, הבנת קשרים לוגיים בין המקורות השונים, הבאת דוגמאות, הסברים ופירוט. את תוצרי הפעילויות

זהותנו המקצועית כמכשירי מורים וצוות המרצים במכללת קיי

ענת קינן

הפעם, ביקשנו לברר כיצד מגדירים המרצים במכללת קיי את זהותם המקצועית. הצגנו בפניהם סקר הכולל פריטים שונים, המתארים תחומים מגוונים של עשייה בהכשרת מורים. ביקשנו מן המשיבים לבחור את חמשת הפריטים שבהם הם משקיעים יותר. כלומר, לציין את הפריטים שלדעתם הם המרכיבים את זהותם המקצועית כמכשירי מורים יותר מכול. מובן שלפנינו סקר, ואין מדובר בשאלון וניתוח מחקריים, על כל המשתמע מכך. לצערנו, גם מספר המשיבים היה נמוך. בסך הכול השיבו על השאלונים 24 מרצים. המשיבים הגדירו עצמם בצורות שונות: 15 מורים, 12 מדריכים פדגוגיים, ו-9 בעלי תפקידים כאשר היו מקרים בהם אדם הגדיר עצמו בכפל תפקידים.

מה אנחנו חושבים על זהותנו המקצועית?

אילו ממאפייניה נראים לנו כחשובים ואילו מאפיינים אינם נראים כמרכיבים משמעותיים שלה?

סקר שנערך בין חברי הצוות במכללה מראה שחברי הצוות משקיעים ברפלקציה על דרך עבודתם, בטיפוח ערכים אנושיים, בלמידה של תחום הדעת ושל פדגוגיה ודידקטיקה, בתכנון דרכי הוראה, ובטיפוח למידה טובה אצל הסטודנטים.

בסוציולוגיה ובפסיכולוגיה, המונח "זהות" מתייחס אל תפיסת האדם את עצמו ואל תפיסת החברה את האדם. כך, זהות נבנית תוך כדי משא ומתן בין הפרט והחברה. החוקרים המודרניים מתמקדים יותר בפרט ובתהליכים המתרחשים באדם פנימה, ואילו החוקרים הפוסט-מודרניים מתמקדים בחברה ובדרך שבה היא משפיעה על זהותו של הפרט. החוקרים המודרניים מתייחסים לזהות כאל מבנה מגובש המגיע לכלל שלמות כאשר האדם בגיל ההתבגרות, ואילו החוקרים הפוסט-מודרניים טוענים שתהליך יצירת הזהות הוא תהליך מתמיד הנמשך כל עוד האדם חי. "זהות" כוללת קבוצת מרכיבים שבאמצעותם כל אדם מגדיר את עצמו, ומערכת ציפיות שהאדם מגבש על עצמו ועל יכולותיו. ציפיות אלה מנחות את התנהגותו.

בזהות קיימים מרכיבים מולדים, שאינם ניתנים לשינוי. אלה נקראים "מרכיבים שיוכים". הם קשורים בפרט ובמה שיש בתוכו, ומרכיבים אחרים הניתנים לשינוי ואלה נקראים "מרכיבים נרכשים". המרכיבים הנרכשים תלויים ביחסים שבין האדם וסביבתו החברתית ובמשא ומתן ביניהם.

זהותו המקצועית של אדם היא אחד מן המרכיבים הנרכשים. כל אדם בוחר באילו מרכיבים הוא משתמש להגדרת עצמו. זהות מקצועית, אם כך, היא חלק נרכש מהזהות העצמית של האדם, והיא התשובה לשאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע?". (שוורצוולד, 1978). תפיסת האדם את עצמו כאיש מקצוע כוללת את הדברים שחשוב לו להשקיע בעשייתם לעומת אותם הדברים שנראים לו כבלתי-חשובים ולכן מושקע בהם פחות.



טבלה 1: מרכיבי הזהות המקצועית שנבחרו על ידי כל המשיבים

סך הכול		כן		לא		
באחוזים %	במספרים	באחוזים %	מספר משיבים	באחוזים %	מספר משיבים	
100%	22	55%	12	45%	10	אני משקיע בלמידה וקריאה של תחום הדעת שלי
100%	22	55%	12	45%	10	אני משקיע בלמידה של הפדגוגיה והדידקטיקה של הוראתי
100%	22	77%	17	23%	5	אני משקיע ברפלקציה על דרך עבודתי ומשנה בהתאם
100%	22	32%	7	68%	15	אני מטפח באופן קבוע ערכים חברתיים בכיתות אליהן אני נכנס
100%	22	59%	13	41%	9	אני משקיע בטיפוח ערכים אנושיים בכיתות אליהן אני נכנס
100%	22	27%	6	73%	16	אני משקיע בטיפוח ערכי תרבות בכיתות שאליהן אני נכנס
100%	22	55%	12	45%	10	אני משקיע בתכנון דרכי ההוראה שלי
100%	22	36%	8	64%	14	אני משקיע בטיפוח קשרים אישיים טובים עם הסטודנטים שלי
100%	22	55%	12	45%	10	אני משקיע בטיפוח למידה טובה והיכרות עם מיומנויות מקצועיות חשובות אצל הסטודנטים שלי
100%	22	27%	6	73%	16	אני חוקר ויוצר ידע חדש בתחום הדעת שלי
100%	22	41%	9	59%	13	אני חוקר ויוצר ידע חדש בחינוך ובהכשרת מורים
100%	22	36%	8	64%	14	אני משקיע בטיפוח וקידום הסטודנטים שלי
100%	22	41%	9	59%	13	אני משקיע בהכנת הרצאות טובות ומעניינות שבהן אעביר את תחום הידע שלי לסטודנטים
100%	22	36%	8	64%	14	אני משקיע ביצירה ובטיפוח של הוראה טובה אצל הסטודנטים שלי
100%	22	23%	5	77%	17	אני משקיע בטיפוח קשרים אישיים טובים עם עמיתי בעבודה
100%	22	27%	6	73%	16	אני משקיע בטיפוח קשרים מקצועיים טובים עם עמיתי בעבודה
100%	22	32%	7	68%	15	אני משקיע בטיפוח שיתופי פעולה מחקריים עם עמיתי בעבודה
100%	22	14%	3	86%	19	אני משקיע בטיפוח התנהגות והופעה בציבור

בתכנון דרכי הוראה והשקעה בטיפוח למידה טובה והיכרות עם מיומנויות מקצועיות חשובות אצל הסטודנטים זכו גם הם ב-55% מקולות המשיבים כפעולות חשובות שהמרצים משקיעים בהם כחלק מן הזהות המקצועית שלהם. מתוך 19 פריטים הייתה הסכמה של מעל חמישים אחוז רק בשישה פריטים אלה. לעומת זאת, הייתה הסכמה רבה מאוד דווקא בכיוון השלילי, כלומר באותם הפריטים שלא נבחרו כלל: 12 פריטים נתפשו על ידי המשיבים כפריטים שאינם חשובים דיים להשקעת מאמץ רב בהם.

מה נוכל ללמוד על הזהות המקצועית שלנו מן הסקר? ראשית, נראה שהשקעה ברפלקציה על דרך העבודה ושינוי בהתאם נראית לרוב של 77% מן המשיבים כחלק חשוב במיוחד של זהותם המקצועית כמכשירי מורים. גם טיפוח ערכים אנושיים בכיתות אליהן נכנסים המרצים נראה בעיני 59% מן המשיבים כחשוב במיוחד. בהמשך, השקעה בתחום של למידה וקריאה בתחום הדעת של המרצה נחשב לחשוב על ידי 55% מן המשיבים וכן השקעה בלמידה של הפדגוגיה והדידקטיקה של הוראתם שגם היא זכתה בתמיכתם של 55% מן המשיבים. בכיוון אחר השקעה

טבלה מספר 2: מרכיבי הזהות המקצועית שנבחרו בחלוקה לפי הגדרת תפקיד המשיבים

בעל תפקיד		מדריך פדגוגי		מורה		
אחוזים	מספרים	אחוזים	מספרים	אחוזים	מספרים	
56%	5	42%	5	53%	8	אני משקיע בלמידה וקריאה של תחום הדעת שלי
44%	4	67%	8	47%	7	אני משקיע בלמידה של הפדגוגיה והדידקטיקה של הוראתי
78%	7	83%	10	73%	11	אני משקיע ברפלקציה על דרך עבודתי ומשנה בהתאם
33%	3	42%	5	13%	2	אני מטפח באופן קבוע ערכים חברתיים בכיתות אליהן אני נכנס
78%	7	42%	5	60%	9	אני משקיע בטיפוח ערכים אנושיים בכיתות אליהן אני נכנס
44%	4	33%	4	20%	3	אני משקיע בטיפוח ערכי תרבות בכיתות שאליהן אני נכנס
33%	3	67%	8	47%	7	אני משקיע בתכנון דרכי ההוראה שלי
33%	3	33%	4	27%	4	אני משקיע בטיפוח קשרים אישיים טובים עם הסטודנטים שלי
56%	5	67%	8	47%	7	אני משקיע בטיפוח למידה טובה והיכרות עם מימוניות מקצועיות חשובות אצל הסטודנטים שלי
33%	3	17%	2	20%	3	אני חוקר ויוצר ידע חדש בתחום הדעת שלי
56%	5	58%	7	27%	4	אני חוקר ויוצר ידע חדש בחינוך ובהכשרת מורים
33%	3	42%	5	27%	4	אני משקיע בטיפוח וקידום הסטודנטים שלי
44%	4	50%	6	27%	4	אני משקיע בהכנת הרצאות טובות ומעניינות שבהן אעביר את תחום הידע שלי לסטודנטים
33%	3	42%	5	27%	4	אני משקיע ביצירה ובטיפוח של הוראה טובה אצל הסטודנטים שלי
33%	3	25%	3	13%	2	אני משקיע בטיפוח קשרים אישיים טובים עם עמיתי בעבודה
22%	2	25%	3	20%	3	אני משקיע בטיפוח קשרים מקצועיים טובים עם עמיתי בעבודה
44%	4	33%	4	27%	4	אני משקיע בטיפוח שיתופי פעולה מחקריים עם עמיתי בעבודה
22%	2	17%	2	0%	0	אני משקיע בטיפוח התנהגות והופעה בציבור

67% מהמדריכים הפדגוגים חשבו שחשוב להשקיע בלמידה של הפדגוגיה והדידקטיקה של הוראתם. רוב המורים (44%) ובעלי התפקידים (47%) לא חשבו כך. המדריכים העדיפו להשקיע בתכנון דרכי ההוראה שלהם (67%), ואילו המורים (47%) ובעלי התפקידים (33%) לא חשבו כך. 50% מהמדריכים הפדגוגים ציינו שחשוב להשקיע בהכנת הרצאות טובות ומעניינות בהן יעבירו את תחום הידע שלהם לסטודנטים, ואילו המורים (27%) ובעלי התפקידים (44%) לא חשבו כך. נראה שקיים הבדל די ברור בין

כאשר ממיינים את המשיבים לקבוצות השיוך המקצועי, ניתן לראות כמה הבדלים מעניינים במרכיבי הזהות המקצועית שנבחרו כחשובים ביותר. סעיף הרפלקציה על דרך העבודה ושינוי בהתאם עודנו נמצא בראש הבחירות, כאשר מורים פחות ממדריכים בחרו כך (73% ו-83% בהתאמה). לעומת זאת, טיפוח ערכים אנושיים בכיתות נתפשו על ידי 78% מבעלי התפקידים כחשובים ביותר, בהשוואה ל-60% ממורים, ואילו רוב המדריכים הפדגוגיים לא ראו בסעיף זה גורם בעל חשיבות.

אלא סקר מדגמי קטן. המבוסס על רצונם הטוב של כמה מן המרצים במכללה. דרך הסקר נוכל להציץ בעצמנו ולהעלות שאלות על עבודתנו במכללה. נקווה כי התוצאות אכן תעוררנה שאלות רבות ודין עליהן.

הדרך שבה המדריכים הפדגוגים תופשים את הזהות המקצועית שלהם ובין המורים ובעלי התפקידים. עם זאת, הסעיף "השקעה בטיפוח למידה טובה והיכרות עם מימוניות מקצועיות חשובות אצל הסטודנטים שלי" הופיע כחשוב אצל יותר מדריכים פדגוגים (67%) ובעלי תפקידים (56%) ואצל פחות מורים (47%). כך גם הסעיף "אני חוקר ויוצר ידע חדש בחינוך ובהכשרת מורים" שנבחר על ידי בעלי התפקידים (56%) והמדריכים הפדגוגים (58%), ואילו רוב המורים חשבו שהוא פחות חשוב ורק 27% הצביעו בעבורו. בעלי תפקיד לא הופיעו כיוצאי דופן, אולי משום שכל בעלי התפקידים הם גם מורים או מדריכים פדגוגיים כך שהזהות המקצועית שלהם מורכבת משניים אם לא שלושה מרכיבים אלה. כפי שנכתב, זה איננו מחקר סטטיסטי

תודה מיוחדת וחמה לגברת גילה אביטל, מזכירת יחידת המחקר, שלקחה על עצמה את העברת השאלון, ריכוז התוצאות והכנת הטבלאות בהרבה מסירות ורצון. תודה גם לד"ר יהודית זמיר, ראש יחידת הערכה, שעזרה בעצה טובה ובהרבה סבלנות להכין את הסקר.

התוצאות המלאות של הסקר מצויות במשרדי מערכת "קולות", לכל המעוניין.

מקורות:

שורצוולד, י', 1978. **אשנב לפסיכולוגיה חברתית**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.



על רב-תרבותיות והכשרה להוראה

לאה קוזמינסקי



פרופסור לאה קוזמינסקי מציעה פדגוגיה הנענית לתרבותו של הלומד, ומשתמשת בידע ובניסיון הקודמים שלו על מנת לתכנן בעבורו הוראה מתאימה. להוראה כזאת שישה מאפיינים: היא בעלת תוקף, כוללנית, רב-ממדית, מעצימה, מאפשרת שינוי ומשחררת. אנו משתדלים ליצור הוראה כזאת מתוך תקווה שהיא משפיעה על גישות של סובלנות לאחר אצל הלומדים.

התרבותי של הלומד, בניסיונות החיים שלו ובסגנונות הפעולה שהוא מעדיף, ובסיועם של כל אלה היא מתכננת עבור הלומד או קבוצות של לומדים את ההוראה המותאמת להם. להוראה כזו יש שישה מאפיינים, בהיותה בעלת תוקף, כוללנית, רב-ממדית, מעצימה, מאפשרת שינוי ומשחררת. להלן פירוט של כל מאפיין:

1. התוקף של הוראה זו מתבטא בשימוש שהיא עושה בידע התרבותי, בניסיונות הקודמים ובסגנונות הלמידה של הלומדים כדי ליצור למידה רלבנטית, וככזו המשתמשת בחוזקות של הלומדים. לפיכך נדרוש מהוראה הנענית לשונות תרבותית

תרבות מרכזית ללמידה, לא רק כדרך לתקשורת ולקבלת מידע, אלא כאמצעי לעיצוב תהליכי חשיבה של קבוצות ושל פרטים. פדגוגיה מבוססת תרבות היא אתגר הוראה לכל מכללה, וגם למכללת קיי, וזאת בזכות היכולת של הפדגוגיה לזהות את מקורות ההתייחסות התרבותיים של הסטודנטים ולהשתמש בהם בתחומי למידה שונים. גאי (Gay, 2000) מגדיר "הוראה הנענית לתרבותו של הלומד" (Culturally Responsive Teaching) כפדגוגיה המשתמשת בידע





הלומד וההסתמכות על ניסיונותיו הקודמים, חזקותיו וההצלחות שחווה, יהוו את המשאבים לשינוי. כך למשל, השימוש המורכב בדימויים ובמשלים יכול לשמש כבסיס בתהליכי ההוראה לקבוצות סטודנטים מהמגזר הבדואי הלומדים במכללה, וכתשתית לפעולות לימודיות וחברתיות.

6. הוראה הנענית לשונות תרבותית היא הוראה משחררת מבחינה פסיכולוגית ואינטלקטואלית, ומנחה את הסטודנטים שאין אמת אחת וידע אחד. החירות היא בשיפור החשיבה המעמיקה, ההישגים הלימודיים, הקשרים הבין-אישיים והאכפתיות לאחר. כך הסטודנטים שלנו יכירו בידע כניתן לביקורת, לערעור ולחשיבה מחודשת (Ladson-Billings, & Brown, 2008).

הפדגוגיה של היענות לתרבות של הלומד הופכת לשכיחה במערכות שונות של הכשרה להוראה בעולם ובארץ. האם השימוש בפדגוגיה זו מוביל לשינוי מהותי בתפיסות המתכשרים להוראה? המחקר של קסטרו (Castro, 2010) בחן תפיסות של סטודנטים להוראה בארה"ב לגבי חינוך בחברה מרחבת תרבותיות, כפי שבאו לביטוי במחקרים בתקופת הזמן של 1985 ועד 2007. חמישים מחמישה מחקרים נסקרו והם חולקו לשלוש תקופות זמן: 1986 - 1994, 1994 - 1999, 2000 - 2007. מטרת המחקר הייתה לבדוק מנקודת מבט של רב-תרבותיות ביקורתית באיזו מידה התפיסות של סטודנטים להוראה השתנו בתקופות זמן אלה לקראת להשגת יעדים של צדק חברתי בחברה מרחבת תרבותיות.

הטענה הכללית שסטודנטים להוראה פתוחים היום יותר לשונות תרבותית אינה מקבלת גיבוי בסקירת המחקר של קסטרו. סקירתו לא מצאה תימוכין לדעה הרוחת, לפיה סטודנטים להוראה מזדהים היום יותר מבעבר עם התפיסות של חינוך רב-תרבותי ביקורתי או מגלים נכונות לקבלת שונות תרבותית. אדרבא, נמצא כי במאה

להכיר בלגיטימיות של המסורת התרבותית של לומדים שונים, הן כמורשת המשפיעה עליהם והן כתוכן בעל ערך, שיש ללמדו באופן סדור בתוכנית הלימודים. ההוראה תשאף לבנות גשרים של משמעות בין התנסויות בבית לבין ההתנסויות הבית ספריות, ובין ההכללות האקדמיות בהכשרה להוראה במכללה לבין המציאויות החברתיות-תרבותיות של הסטודנטים להוראה. מצופה מפדגוגיה זו להשתמש במגוון דרכי הוראה הקשורים בסגנונות למידה המאפיינים אנשים שונים ומתרבויות שונות, וכן להכיר ולכבד את המסורת והתרבות של כל לומד. כך הידע על תרבויות, כולל המשאבים והחומרים מתרבויות שונות, ישולבו בתוך התכנים והמיומנויות שאנחנו מלמדים בהכשרה להוראה.

2. הכוליות של הוראה הנענית לתרבות הלומד מתבטאת בפנייתיה ללומד כשלם, לא רק להישגיו האקדמיים, אלא גם לערכים ולהיות התרבותית שלו. פנייה זו מגיבה לצורך הפסיכולוגי הבסיסי של קשר ושייכות ותוך חיזוק תפיסת הערך העצמי של הלומד.

3. הרב-ממדיות של ההוראה מתבטאת במעורבות של התרבות בתכנים של תוכנית הלימודים, הקשרי הלמידה, אקלים הכיתה, היחסים בין המורה ללומד, דרכי ההוראה והערכת הישגים.

4. הוראה הנענית לתרבות הלומד היא הוראה מעצימה, המאפשרת ללומדים להיות בני אדם טובים יותר ותלמידים מצליחים יותר. זוהי הוראה הממוקדת בלומד ובחברה ובאמצעותה נעצים את היכולת הלימודית של הסטודנטים שלנו כפרטים וכקהילה, נחזק את תחושת המסוגלות האישית והקבוצתית ונגביר את נכונותם ליוזמה. הסטודנטים שלנו חייבים להאמין שהם יצליחו במשימות לימודיות אם יתמידו ואם ינקטו באסטרטגיות למידה מותאמות. כמכשירי מורים עלינו לבטא ציפיות שאפתניות, המתאימות לסטודנטים שלנו, נתמוך במאמציהם להצליח ומכור לחוג את הישגיהם האישיים והקבוצתיים.

5. הוראה המובילה לשינוי היא זאת התומכת בפיתוח ידע, כישורים וערכים לקראת לומד ביקורתי ומנהיג חברתי. הכבוד לתרבות של





תרבויות וחלק מהקורסים נלמדים במסגרות משותפות לסטודנטים יהודים ובדואים. אנחנו מבקשים לעודד מודעות ביקורתית רחבה, שתאפשר לסטודנטים להוראה לבחון ולבקר נורמות תרבותיות, ערכים ודרכי פעולה לקראת יצירת צדק חברתי.

האם אנחנו מצליחים ביעד שהצבנו לעצמנו לפתח תפיסות של חינוך שוויוני ומותאם תרבותית במערכת חינוך מרובת תרבויות? האם מכלול הפעילויות שלנו מעודד רפלקציה מודעת על האמונות והפעולות של הסטודנטים להוראה ועל אלה שלנו כמכשירי מורים, הבוחנים באופן ביקורתי עשייה רב תרבותית?

הסטודנטים דיווחו, אומנם, על עמדות חיוביות לרב-תרבותיות, אך אלה היו עמדות פשטניות ולא מורכבות, כמו האמונה שכל אדם נברא שווה לאחרים, וכי יש לאפשר נגישות שווה למשאבים חברתיים. אבל העמדות החיוביות האלה כיסו למעשה על היעדר הבנה אמיתית של סוגיות בחינוך בחברה מרובת תרבויות, כולל סוגיית חוסר השוויון המבני במערכות החינוך. למרות שסטודנטים להוראה היום חווים קשרים בין-תרבותיים מתוקף נסיעות לארצות אחרות ושירות בקהילה, הרי שהם גם מגלים "תפיסות של יוצא מן הכלל", כלומר הם שומרים על

ה-21, סטודנטים להוראה מגלים מידה נמוכה של תמיכה בחינוך רב-תרבותי. הסטודנטים דיווחו, אומנם, על עמדות חיוביות לרב-תרבותיות, אך אלה היו עמדות פשטניות ולא מורכבות, כמו האמונה שכל אדם נברא שווה לאחרים, וכי יש לאפשר נגישות שווה למשאבים חברתיים. אבל העמדות החיוביות האלה כיסו למעשה על היעדר הבנה אמיתית של סוגיות בחינוך בחברה מרובת תרבויות, כולל סוגיית חוסר השוויון המבני במערכות החינוך. למרות שסטודנטים להוראה היום חווים קשרים בין-תרבותיים מתוקף נסיעות לארצות אחרות ושירות בקהילה, הרי שהם גם מגלים "תפיסות של יוצא מן הכלל", כלומר הם שומרים על

דעות צרות ורואים בנציגי התרבות האחרת שפגשו כיוצאים מהכלל לתפיסות הרווחות. לטענתו של קסטרו, אין די ב"להיות שם" ובהשתתפות בקהילות רב-תרבותיות כדי לפתח תפיסה של רב-תרבותיות ביקורתית. יתרה מכך, לעיתים דווקא חשיפה למצבים של שונות תרבותית עלולה לחזק חשיבה סטריאוטיפית, אם חשיפה זו נעדרת רפלקציה ביקורתית. "סטודנטים להוראה המחזיקים באידיאלים "גנריים" של חינוך בחברה מרובת תרבויות והחסרים מודעות ביקורתית, עלולים עדיין להיות עיוורים לדיכוי כמו קודמיהם מלפני 20 שנה" (שם, עמוד 207).

במכללת קיי אנחנו עדיין לומדים כיצד להתאים את מאפייני "ההוראה הנענית לתרבותו של הלומד" לפדגוגיות הנקוטות על ידינו. הסטודנטים שלנו חווים חיים משותפים בחברה מרובת

מקורות

- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on pre-service teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial pre-service teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, & Practice*. New York: Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. J., & Brown, K. (2008). Curriculum and cultural diversity. In M. F. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 153-175). Thousand Oaks, CA: Sage.

רב-תרבותיות בהקשר פוליטי

שושנה שטייברג



ד"ר שושנה שטייברג טוענת כי רב-תרבותיות אינה יכולה להיות מנותקת מהקשר פוליטי.

אשר עוסקים ברב-תרבותיות, איננו יכולים להתעלם מההקשר הפוליטי בו מתקיים המפגש בין סטודנטים יהודים וערבים במכללה. גבי סלומון, אשר חקר את נושא החינוך לשלום, הסיק על סמך מחקריו הרבים שקבוצות המעורבות בסכסוך בלתי נשלט, כמו הסכסוך הישראלי-פלסטיני, צריכות להתמודד עם מחסומים רבים, בעיקר עם נרטיבים מנוגדים, יחסי כוח לא-סימטריים, וסביבה חברתית לא תומכת ((Salomon, 2005, 2006. סלומון מצא, שלמרות ההיקף הרחב של הפעילות בתחום זה, החינוך לשלום חזק את העמדות הפוליטיות הקיימות ולא שינה הרבה. אולם, נמצא גם שההשתתפות בתוכניות חינוך לשלום מנעה הידרדרות בתפיסות כאשר בעולם הסובב חלה הרעה ביחסים בין הצדדים.

שינויים בסיטואציה ברמת החברה הכללית, ובעיקר ביחסים הפוליטיים המתקיימים בין העמים, משפיעים על היחסים בין הקבוצות. למרות שסדנאות מפגש בין-קבוצתי מנסות לנתק את המשתתפים מחי הימיום שלהם, הן מושפעות מן האירועים במציאות החיצונית.

במחקר שערכתי עם עמיתי, נבחנה השפעת המצב הפוליטי-חברתי על המפגש בין יהודים וערבים ותוצאותיו (שגיא, שטייברג ודיאב, 2006). השווינו שתי סדנאות, אשר התקיימו בהקשר פוליטי שונה. הראשונה נערכה בתקופת שיחות השלום אחרי הסכמי אוסלו (7-1996) והשנייה בתקופת אינתיפאדת אל-אקצה (2-2001). המציאות בשתי התקופות בהן התקיימו הסדנאות הייתה שונה מאוד מבחינת השיח הציבורי ורמת האלימות שבין שני העמים.

ניתן היה לשער, כי בתקופת שיחות השלום יאופיין השיח בקבוצה בהתקרבות הדדית ובניסיונות לדיאלוג. לעומת זה, בתקופת אינתיפאדת אל אקצה, תקופה של אירועי דמים וטרור, ניתן היה לצפות לשיח תוקפני, אתנוצנטרי וסטריאוטיפי.

שיח ציבורי מושפע בקלות מהמצב בזירה הפוליטית-מדינית. בסדנאות רב-תרבותיות שהתקיימו בצל אירועים אלימים באזור נמצא כי התייחסות המשתתפים לאחרים אינה הולמת את המצב, אלא הפוכה לו.

בניגוד למצופה, במחקר עלה כי בתקופת האינתיפאדה, דווקא, על רקע אירועים אלימים ברמת המאקרו, התקיים שיח שכלל שיתוף בחוויות אישיות. השיח האישי אפשר לקבל אינפורמציה לא-סטריאוטיפית וקידם את

ההבנה והדיאלוג בין הצדדים. ב"סדנת שיחות אוסלו" בלטו זהויות קולקטיביות לאומיות. בקרב הערבים הודגשה הזהות הלאומית הפלסטינית והזדהות עם האחים בשטחים הכבושים. ב"סדנת האינתיפאדה" ניתנה, אומנם, בולטות לזהויות הלאומיות, אך הופיעו באופן ברור גם זהויות אחרות, על רקע אישי, מגדרי וכדומה.

אחד ההסברים לממצאים פרדוקסאליים אילו מתייחס להבנת מקומה של הסדנה, והקבוצה הדו-לאומית שנוצרה בה, בחיי המשתתפים. נראה, שב"סדנת הסכמי אוסלו", למרות הקונפליקט המתמשך, המשתתפים בשתי הקבוצות הלאומיות הרגישו ביטחון קיומי רב יותר. המצב הפוליטי היה אומנם שברירי, אך עדיין התקיים דיאלוג כלשהו בין העמים, והשלום נראה אפשרי. ביטחון יחסי זה בקיום הביא, ככל הנראה, לרמה של דיון עימותי, לא-דיאלוגי. החשש מפני אובדן וטשטוש הזהות הלאומית של הערבים בישראל, בעקבות יישום הסכמי אוסלו, הביא לעימות. הקבוצה הערבית ביטאה אז את עמדותיה באופן קיצוני. הקבוצה היהודית - חזרה לחרדות השואה.

בסדנאות רב-תרבותיות מתקיים תהליך ההופך את הנרטיב הקולקטיבי לסיפור אישי, שאומנם מבטא מצוקה, אך מצמצם את תחושות חוסר-האונים מול המציאות.

לעומת זה, כשהמציאות החיצונית הייתה אלימה ומאימת, על סף התמוטטות יחסי שני העמים, ייתכן כי הקבוצה סיפקה יותר את הצורך בפיוס, בקרבה, בהבנה הדדית ברמה הבינאישית. בשלב מסוים גם הביעו משתתפי "קבוצת האינתיפאדה" צורך לפעילות משותפת. כל זאת, אולי, כדי להתמודד עם החרדה

מורכבת יותר של הסיטואציה העימותית (הקונפליקטואלית) ברמת המאקרו וברמת במיקרו. תוצאות אלו הפחיתו, כך נראה, גם את תחושות חוסר האונים ביחס למציאות הקשה.

סדנאות רב-לאומיות רב-שנתיות תורמות למיצוי הפוטנציאל הטמון במציאות רב-תרבותית ומבססות דיאלוג ודו-קיום חיוביים.

לאור השינויים הרבים והדרמטיים המתרחשים במרחב הפוליטי-חברתי באזורנו, נראה שיש צורך בפעילות יזומה על מנת למצות את הפוטנציאל הטמון במציאות הרב-תרבותית במכללה. יש להרחיב את ההזדמנויות להיכרות ברמה אישית במסגרת למידה ופעילות משותפת לאורך כל שנות ההכשרה להוראה. בנוסף, לכך יש ליזום מפגשים מתוכננים, הבנויים על הידע הקיים בתחום. מפגשים כאלה עשויים לענות על הצרכים של שני הצדדים ולתרום לדיאלוג ולדו-קיום.

מול המציאות החיצונית ההולכת ומידרדרת. במציאות של מצוקה וחרדה קשה, נראה כי ה"אני הקולקטיבי" פינה מקום גם לייצוגי "אני" אחרים, פרטניים יותר. מכאן ניתן להבין את הבאת הסיפורים האישיים בסדנת ה"אינטיפאדה" במקום הטיעונים הרציונאליים והסיסמאות שאפיינו את סדנת "שיחות השלום".

במחקר נמצא, כי הסיפור האישי בקבוצות מפגש תורם ליצירת תחושות אמפתיה, נכונות לפתיחות ולתובנות מעמיקות יותר. האיום החיצוני, כך נראה, הפך את הדיון בקבוצה מקולקטיבי ומייצג זהות לאומית לסיפור אישי יותר, המבטא מצוקה אישית. הזהות הקבוצתית החדשה שהתפתחה לא חיקתה זהויות קבוצתיות לאומיות, אך הצליחה להפחית את נוקשותן, ולהגביר את מידת הפתיחות להבנות אחרות, להדדיות וקולקטיביות. היא הצליחה לייצר שיח אחר, אישי, המאפשר ביטוי של רגשות, ספקות, היסוסים. הופיעו יותר תובנות אישיות עמוקות, וכחות תפיסות סטריאוטיפיות. כתוצאה מכך, נוצרה בקבוצה תפיסה





רב-תרבותיות מנקודת מבטי

פכרי בסול



ד"ר פכרי בסול, המיישם בהוראתו ובביתו את נושא הרב-תרבותיות, טוען שבישראל לא קיימת עדיין סובלנות אמיתית. בנימה אישית מרגשת וחושפת כותב ד"ר בסול כי למרות השינויים החלים בישראל בעת האחרונה, ולמרות שילדיו, המוסלמים, גדלים לחיים פלורליסטיים ולהכרת עם ישראל ומורשתו, עדיין אין לגיטימציה אמיתית לכוחות שונים בחברה הישראלית, והיחסים בין הקבוצות עודם במצב של מאבק ולא במצב של רצון להתקרבות אמיתית.

יגידו שזה חלום, אבל כל חלום או יצירה דגולה וגדולה התחילו בחלומו של בן אדם אחד. אני מאמין שמחקרים, תוכניות, מפגשים וכנסים הם דרך טובה לקירוב ולקבלה. עוד יותר מהם, מפגש בלתי אמצעי, ישיר, פנים מול פנים, בלי כל משקעים קודמים, הוא הרב-תרבותיות האמיתית.

השפה היא כלי לתקשורת בין בני אדם, אבל היא גם מבטאת זהות, תרבות ומורשת. יש הטוענים כי שימוש בשפה משמש גם ככוח. אדם משתמש בשפה גם כדי שיעשו כרצונו. אנשים המדברים באותה שפה, נמשכים זה לזה, בגלל תחושת הביטחון שהיא מקנה. שפה היא גם סמן תרבותי, המשייך אדם לקבוצה חברתית ולקבוצה אתנית. השפה משמשת ציר ביחסים בין קבוצות בחברה. בקהילה הרב-תרבותית יש חוסר שיוון בין החשיבות של שפות המדינה בהן מדוברות.

הפלורליזם הקיים בישראל מבוסס על שווי משקל בין כוחות שונים בחברה, ולא על לגיטימציה אמיתית שהחברה נותנת לקבוצות השונות מכוח רצונם להשתייך לחברה ולהשתתף בבנינה. "הויכוח הציבורי יצטרך לעבור ממסלול הניצוח והאילוץ ההדדי למסלול ההידברות, שמשמעותו התקרבות ואפילו הסכמות חדשות. מובן שהסכמה

בקוראן כתוב "הוי אנשים, בראנו אתכם זכר אישה וחילקנו אתכם לעמים ושבטים להענן תבחינו להענן תבחינו ביניכם." זאת רב-תרבותיות.

אני מאמין שמהקרים, תוכניות, מפגשים וכנסים הם דרך טובה לקירוב ולקבלה. עוד יותר מהם, מפגש בלתי אמצעי, ישיר, פנים מול פנים, בלי כל משקעים קודמים, הוא הרב-תרבותיות האמיתית.

קוראן כתוב "הוי אנשים, בראנו אתכם זכר אישה וחילקנו אתכם לעמים ושבטים למען תבחינו ביניכם." זאת רב-תרבותיות. הרמב"ם, לפי אליעזר שביד, קבע כי "כדי להגשים את ייחודו של האדם משאר הבריות בעולמנו נחוץ משטר סמכותי תקיף המטיל אחדות המבוססת על אמת פילוסופית דתית אחת, הכופפת תחתיה גם מעשים וגם אמונות ודעות."

רב-תרבותיות מכירה בגיוון החברתי תרבותי, בשונות ובהויות הנבדלות של הקבוצות בתוכה. בזכותם של היחיד והקבוצה

לבטא דעות שונות, לשמור על הזהות הנבדלת והייחודית של היחיד והקבוצה, ולהתארגן כדי לממש ולהשיג את זכויות הקבוצה, ולמלא אחר צרכיה והאינטרסים המשותפים שלה. עם זאת, קיימת הסכמה בין הקבוצות השונות לגבי שמירת כללי המשחק הדמוקרטיים. רב-תרבותיות במכללה היא איך אני/האחר נראה בעיניהם של חוקרים ואנשי חינוך אחרים. לרוב הדבר בא באמצעות מחקרים או תוכניות ממוחשבות שמהותם ותכליתם הסופית היא קירוב וקבלה. אני האחר לאחרים והאחרים הם האחר בשבילי, וכולנו חיים בערבוביה ובהרמוניה. אולי

ישראל רחוקה מלקבל את "השונה" ולהיות סובלנית ל"אחרים". החברה הישראלית העכשווית היא חברה בה קיימות תרבויות שונות, ולא רק תרבות אחת.

ארבע שפות על בורין, חינוך דתי שמקבל את שלוש הדתות המונותיאיסטיות בנוסף להכרה בדתות עולמיות. וחינוך לקבלת שניים שזה אני והאחר, בנוסף לאמונה באל אחד אלוהינו שבשמים.

באי-ביתי מכל הלאומים והגזעים והצבעים החברים הכי טובים של הבנים שלנו הם בחורים קנדים, אחד מטוגו, "שחום", והשני מסין, "צהוב", והשלישי משוודיה, "בלונדיני". הילד הבכור שלנו משמש לפעמים להשלמת מניין לתפילה, והשני קרוב יותר לנצרות, וגם נאם בטקסי הנצחת השואה והגבורה והשתתף בטקסי חללי מערכות ישראל ושניהם מוסלמים לפי מוצאם. זה שהילד

שלנו נסע לפולין למחנות ההשמדה, וחזר עם מטען רגשי עצום, שאין לו שום דמיון, וחלק את רגשותיו איתנו, כואבים את כאבו של האחר ומזדהים איתו, זה מחד גיסא, ושמחים בשמחתם של האחרים מאידך גיסא, לעניות דעתי והבנתי זוהי הרב-תרבותיות בהתגלמותה.

להיכנס למערכת חברתית מסוג זה מבטאת מוכנות רגשית ואינטלקטואלית להשתנות, ונכונות כזאת היא כשלעצמה בגדר שינוי עמדה בעיקר מצד אלה שהשקפת עולמם נטתה מלכתחילה ליחידנות" (שביד, עמ' 208).

החברה הישראלית העכשווית רחוקה מלהיות חברה רב-תרבותית. ניתן לראות שינוי ביחסה של החברה הישראלית כלפי השוני הקיים בין התרבויות, אך עדיין לא ניתן לסווג את מדינת ישראל כמדינה רב-תרבותית. ישראל רחוקה מלקבל את "השונה" ולהיות סובלנית ל"אחרים". החברה הישראלית העכשווית היא חברה בה קיימות תרבויות שונות, ולא רק תרבות אחת.

ישנו סמינריון שאני מעביר במכללה, ששייך לרב-תרבותיות הלכה למעשה: "תפקיד הניבים בספרי הקודש" דרך הפתגם והניב הערבי, העברי והאסלאמי, היהודי, הנוצרי, הפגאני וכו'. פתגמים וניבים שהיו נפוצים עוד לפני ראשית האסלאם ואחריו הם שקפו את המציאות והאמונה שהיו קיימות בעולם. רבים מהם שייכים לאוצר הפתגמים והניבים היהודיים והנוצריים. מהתפתחויות שלהם בלשונות בנות זמננו אנו למדים את האספקטים השונים המשותפים בין התרבויות השונות.

רב-תרבותיות בשבילי היא קבלת האחר, קבלת ההיסטוריה שלו, תרבותו, דתו וזכותו האישית והקולקטיבית. למעשה אני חי בבית שמיישם את נושא הרב-תרבותיות הלכה למעשה; ילדי דוברי

על רב-תרבותיות לפי הרמב"ם אפשר לקרוא אצל אליעזר שביד (2000) חינוך הומניסטי-יהודי במדינת ישראל (תכנים ודרכים). הוצאת הקיבוץ המאוחד, בני ברק.





רב-תרבותיות הלכה למעשה: פרויקט דו-קיום ורב-תרבותיות במכללת קיי

מרים שילדקראוט



גב' מרים שילדקראוט מדברת על עולם בו כמעט בכל מדינה קיימות קהילות של מהגרים, המעלים שאלות רבות בתחום החינוך. הפתרון שמציעה שילדקראוט הוא פרויקט לדו-קיום ורב-תרבותיות, המתבסס על דיאלוג והיכרות מעמיקה בין חברי קבוצות שונות ויצירת אמון, המאפשר התמודדות גם עם נושאים שנויים במחלוקת.

במיומנויות מעצימות המוענקות על ידי מדינות מתקדמות ועתירות ידע, המציידות את אזרחיהן ב"ארגז

כלים" שניתן לשאתו לכול מקום בעולם. בין הכלים האלה ניתן למנות שליטה בשפות זרות, פיתוח מיומנויות עשירות ומגוונות המאפשרות להם לעבור בקלות יחסית מתחום עיסוק אחד למשנהו, או להשתלב בחזית המדע בארצות שונות, אם לא להגירה מוחלטת, אזי, לפחות, לפרק זמן של שנים מספר. על אלה ניתן להוסיף את התפתחותן המטאורית של החברות הרב-לאומיות, המחזיקות סניפים בכול רחבי העולם, והמציעות "relocation" לעובדיהן לפרקי זמן שונים.

אפשרויות אלה יצרו כיום קהילות רבות של מהגרים כמעט בכל

וגית הרב-תרבותיות מהווה נושא מרכזי בחיים המודרניים במידה רבה כתוצאה מתהליך הגלובליזציה. תהליך זה, ההולך ומתעצם בעשורים האחרונים, מאופיין על ידי הסרת מחיצות מסוגים שונים - פוליטיות, כלכליות ותרבותיות. תהליך זה הביא מדינות רבות לפתיחת

שעריהן לבני מדינות אחרות הנוהרים אליהן בהמוניהם. בקווים כלליים, ניתן לחלק את תנועת המהגרים לשניים, אלה המעתיקים את מגוריהם לארץ חדשה בעיקר מתוך חיפוש אחר מקורות מחיה חלופיים, או עקב ביקוש מפלט ממוראות שלטון בארץ המוצא, ולעומתם, זן חדש של נודדים - אילו ש"מרגישים בבית" במקומות רבים בעולם והמחליטים "לצאת לדרך" לא מתוך נקודת חולשה זו או אחרת, אלא דווקא מתוך היותם מצוידים



מדינה מודרנית. מרבית החברות היום מורכבות מאוכלוסיות הבאות מערב-רב של לאומים, דתות, גזעים וצבעים, והשאלות הנוגעות לאופני ההתנהלות מול המגוון האנושי הרב הזה מעסיקות את מקבלי ההחלטות בכל התחומים הרלבנטיים.

אחד התחומים המושפעים ביותר באופן ישיר ממצב זה הוא תחום החינוך. זהו גם התחום בו נדרשת רגישות מרבית לטיפול בסוגיות השונות העולות מהיותה של החברה מרובת תרבויות, למשל: מה תהיה שפת ההוראה? האם לאכוף את שפת הקבוצה ההגמונית גם על קבוצות המיעוט, או לאפשר לבני קבוצות המיעוט ללמוד בשפתן? מה יהיו תכני הלימוד, ומי הוא הגורם המוסמך להחליט על כך? האם לאכוף לימודי ליבה על כולם, או שמא, כל קבוצה לאומית או אתנית תלמד את ילדיה את תכני התרבות שלה בלבד? האם ראוי, בכלל, לשאוף ליצירת אתוס אזורי-לאומי משותף אחד, או שמא אין זו בכלל מטרה ראויה? כיצד יש לנהוג בעת התנגשות ערכים, כמו למשל, ערך השוויון בין המינים, המקובל על הקבוצה ההגמונית, העלול להתנגש בערכים פטריארכאליים של קבוצת מיעוט מסוימת? ואלה הן דוגמאות אחדות בלבד.

מוסדות חינוך רבים בארץ, המאכלסים בקרבם תלמידים ממגוון תרבויות, מתמודדים מדי יום ביומו עם סוגית ההתנהלות הראויה מול המגוון האנושי הזה. גם אצלנו במכללה לומדים יחד סטודנטים מלאומים שונים ומרקע אתני שונה, ערבים, ובהם ערבים מהצפון, ובדואים מהדרום, יהודים, ובהם מזרחים ואשכנזים, יוצאי חבר העמים לשעבר ויוצאי אתיופיה, דתיים וחילונים. כל אלה יוצרים מארג מגוון של אוכלוסיה. כחלק מהתמודדות עם מגוון אנושי זה הוקם במכללה ב-1994 פרויקט דו-קיום ורב-תרבותיות. נקודת המוצא של מקימו הייתה התחושה שהלימודים המשותפים באותו מוסד מהווים הזדמנות בלתי חוזרת להיכרות ישירה ובלתי אמצעית בין הסטודנטים השונים, ובאמצעותה למתן את הנטייה הטבעית לתפיסה הסטריאוטיפית כלפי כל "אחר" שהוא.

מפגשי הפרויקט לדו-קיום ורב-תרבותיות מתקיימים במסגרת קורס סדנה האורך סמסטר אחד. קורס זה הוא קורס חובה לכלל הסטודנטים בשנה ב'. המפגשים בקורס, המתקיימים באווירה אינטימית, יוצרים אמון והולך וגובר בין חברי הקבוצה. אמון זה מאפשר את היווצרותם של שני תהליכים חשובים. מצד

אחד, דיאלוג המביא להיכרות מעמיקה בין המשתתפים ולחשיפה של זוויות פרטיות של החיים, ובעקבותיו מבט ביקורתי הן לתוך תרבות ה"עצמי", הן לתוך תרבות ה"אחר". מצד שני, הסדנה מהווה סביבה מוגנת מספיק כדי לעסוק בחלקה השני בנושאים בעיתיים וקשים הנוגעים לשרשי הקונפליקט הלאומי שברקע (כגון הפקעת קרקעות, כפרים לא מוכרים, תחושות קיפוח, חוסר שוויון וכד').

מטרות הפרויקט:

למתן את התפיסה הסטריאוטיפית של האחר, ובמקומה לחזק את היכולת להתייחס לכל אדם כאל אינדיבידואל חד-פעמי וייחודי, בעל פנים ושם ולא רק כאל אדם המייצג מגזר.

ליצור היכרות מעמיקה של האחר, הכרת דפוסי החיים ההדדיים ופיתוח יכולת ההכלה של שוני, זרות ו"אחרות".

לחוות מקרוב לא רק מפגש מרתק, אלא גם, לעיתים, דיונים על נושאים שבמחלוקת. חוויה זו עוזרת בפיתוח אסטרטגיות ליישוב קונפליקטים. כיוון שהמכללה מכשירה פרחי הוראה, אנו רואים בהתנסות זו צידה חשובה מאד למורים לעתיד.

אלה הספרים עליהם ממליצה מרים שילדקראוט לקריאה נוספת על דו-קיום ורב-תרבותיות:

אורון יאיר, (2010). זהויות ישראליות - יהודים וערבים מול המראה והאחר. רסלינג.

חלבי, רבאח - (2000). דיאלוג בין זהויות - מפגשי ערבים ויהודים בנווה שלום הוצאת הקיבוץ המאוחד, סדרת קו אדום.

יונה יסי ושנהב יהודה (2005). רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל. בבל.

רזנטר נאוה (עורכת) (1997). הנחיית קבוצות מקראה. החברה למתנ"סים, המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.

Hammond, S.A. (1998). The Thin Book of Appreciative Inquiry. Texas: Thin book publishing.

Shalif, I. (2005). "Creating Care-full listening and conversations between members of conflicting groups in Israel: Narrative means to transformative listening". Journal of Systemic Therapies. Vol.24, No.1, pp. 35-52.





רב-תרבותיות בחינוך

עומר מזעל



ד"ר עומר מזעל טוען שרב-תרבותיות קיימת היום כמעט בכל מוסד חינוכי, ויש צורך למצוא תשובה לשאלה כיצד ניתן לפתח בין הסטודנטים הבנה, כבוד והערכה לאנשים השונים מהם מבחינה תרבותית.

עולם התלמידים ביצירות מספרות העולם. גיוון כזה יגרום לנו לכבד את האחר.

השוויון הוא ערך נוסף שיש ללמד. יש להדגיש את השוויון בין התרבויות. יש לנסות ולמצוא את היסודות המשותפים של קבוצות שונות. נקודות שוויון אלה יעזרו לסטודנטים לראות כי לכל האנשים יש אותן הזכויות ויש להתייחס אליהם באופן שווה. חשוב להדגיש את קווי הדמיון למרות ההבדלים. אני מאמין שרב-תרבותיות מגדילה את הידע של התלמידים, ונותנת תחושה של ערך (איש העולם הגדול) ואמונה עצמית. היא תורמת הן לעתיד מוצלח והן לידע תרבותי רב, המניח את היסודות לפיתוח פלורליזם תרבותי, ליכולת חשיבה מפותחת, ומפתח בתלמיד אפשרות לחיים עם פרספקטיבה רחבה יותר.



על כל מכללה, או בית ספר, לבדוק את הגבולות של רב-תרבותיות. עד כמה הרצון לרב-תרבותיות הוא רק סיסמה, במידה ויש רצון אמיתי - עד כמה ניתן בפועל ליישם רצון זה. כל מוסד שמקיים בתוכו מדיניות רב-תרבותית צריך לבדוק האם הוא רוצה, האם הוא יכול, האם הוא יכול או האם הוא יכול ולא רוצה.

מכללות בתי ספר ואוניברסיטאות נצבעים היום בצבעים שונים והדבר משקף את הדמוגרפיה הגזעית. בכל בניין של מכללה או בית ספר בעולם, אנחנו עשויים למצוא סטודנטים מגזעים שונים. המגוון הולך וגדל, והוא מצריך התייחסות שונה בחינוך. התייחסות שונה של המורים בתקשורת שלהם עם התלמידים, בחינה מחודשת של תכניות הלימודים, ובדיקה של אסטרטגיות ההוראה. כל זאת כדי לענות על הצרכים המגוונים של התלמידים. על המורים למצוא תשובה לשאלה החשובה: איך אני יכול לעזור לסטודנטים שלי לפתח הבנה, כבוד והערכה עבור אנשים שונים ממני מבחינה תרבותית? לדעתי, לפני שעונים על השאלה, על כל מכללה, או בית ספר, לבדוק את הגבולות של רב-תרבותיות. עד כמה הרצון לרב-תרבותיות הוא רק סיסמה, במידה ויש רצון אמיתי - עד כמה ניתן בפועל ליישם רצון זה. כל מוסד שמקיים בתוכו מדיניות רב-תרבותית צריך לבדוק האם הוא רוצה, האם הוא יכול, האם הוא רוצה ולא יכול, או האם הוא יכול ולא רוצה.

לדעתי, בהטעמת הגישה יש כמה אלמנטים חשובים. האלמנט הראשון הוא גיוון. למשל, מקצועות ההוראה - מעבר משיעורים המתמקדים בתחום מקומי וספציפי לתפיסה רחבה יותר. במקום שיעור בהיסטוריה מקומית יש ללמד שיעורים בהיסטוריה עולמית, במקום להיות מקובע סביב הספרות המקומית, להעשיר את

על רב-תרבותיות ואוניברסאליות

חיה קפלן



ד"ר חיה קפלן, ראש מרכז החקר למוטיבציה והכוונה עצמית במכללת קיי, מציגה את הגישות הדוגלות ברב תרבותיות ואת הגישות הטוענות לצרכים אוניברסאליים בפעילותה המחקרית והיישומית במרכז.

קולקטיבי סטית, ההתפתחות מובילה ליחסים סימביוטיים והרמוניים עם האחר המשמעותי, ומבנה העצמי של הפרט נמצא בתלות הדדית (Interdependent)

עם האחר המשמעותי. בתרבויות הנותנות קדימות להרמוניה חברתית או לצייתנות, סיפוק הצורך בקשר ושייכות חשוב יותר מן הצורך באוטונומיה. עידוד האוטונומיה עלול לגרום לתוצאות חינוכיות לא רצויות. (Iyengar & DeVoe, 2003).

ניתן היה לטעון כי בתרבות עם אוריינטציה קולקטיביסטית-היררכית התלמידים רגילים לשיטות הוראה שאינן תומכות באוטונומיה, ולכן, לתמיכה באוטונומיה לא יהיו אפקטים חזקים. מנקודת מבט מגדרית ניתן לטעון כי האוטונומיה תהיה פחות חשובה לבנות, זאת בהתייחס להבדלים המעמדיים בין בנים ובנות בחברה הבדואית. אם טענות אלה נכונות, אזי אין מקום להתערבויות חינוכיות הממוקדות בתמיכה באוטונומיה בבתי ספר בדואים.

אנו, במרכז החקר למוטיבציה והכוונה עצמית במכללת קיי, רואים את תפקידנו בהובלת תהליכים של צדק חברתי וקידום אוכלוסיות שונות בנגב. אנו מאמינים כי יש להתחשב בתרבות המקומית, ולעבוד לאור העקרונות של עבודה ממוקדת תרבות, תוך הצטרפות לקיים, וללא הכתבה של אידיאלים או ערכים זרים לתרבות. יחד עם זאת, בצד הרגישות התרבותית, אנו מאמינים שיש צרכים אוניברסאליים המתאימים לכל אדם באשר הוא. צרכים אלה אינם קשורים לתרבות מסוימת ולכן ניתן לטפל בהם בכל חברה. בכל חברה ניתן לטפל בנושאים אוניברסאליים, תוך התייחסות למאפיינים התרבותיים.

כך למשל, תוכנית שיאי"ם המופעלת על ידי המרכז. זוהי תוכנית ייחודית לפיתוח מצוינות ומנהיגות בדגש קהילתי-סביבתי בקרב תלמידים בדואים, הפועלת בבית הספר המקיף אלפארוק (רשת עמל) בכסיפה, בשיתוף כ"ל ומפעל רותם אמפרט. התוכנית מבוססת על תיאורית ההכוונה העצמית, בדגש על התאמה של תיאוריה מערבית לתרבות (Deci & Ryan, 2000). בבסיס

התוכנית עומדת ההנחה שעל מנת לקדם התפתחות אופטימאלית בקרב תלמידים, לטפח הכוונה עצמית ולחזק הפנמת ערכים (נתינה, התחשבות, אכפתיות לסביבה ועוד) חשוב ליצור סביבה חינוכית שתתמוך בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים - קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה. התוכנית מכוונת לפתח

מצוינות מערכתית ולטפח תלמידים מצטיינים בדואים לקראת השתלבותם במוסדות להשכלה גבוהה, תוך מתן דגש גם על מצוינות חברתית וטיפוח מנהיגות צעירה ויוזמת, שתוביל בעתיד תהליכי שינוי בקהילה.

מתעוררת השאלה האם הכוונה עצמית, או אוטונומיה, כפי שהיא מכוונה במקומות אחרים, מתאימה לעבודה בבית ספר בדואי. האם היא ישימה לתהליכים הנעתיים-רגשיים של תלמידים בחברה קולקטיביסטית-היררכית מסורתית? האם האידיאל המערבי של אוטונומיה הוא צורך אוניברסאלי?

אנשי מחקר ותיאוריה, העוסקים בהבדלים בין תרבותיים, הטילו ספק באוניברסאליות של הצורך באוטונומיה, וטענו כי האוטונומיה הנה אידיאל מערבי, הנלמד בתרבויות המדגישות אינדיבידואליזם, מכאן שאינה חשובה בתרבויות מזרחיות או מסורתיות. בחברה

מן המחקרים עולה כי גם בתרבות שאינה מעודדת אוטונומיה הצורך באוטונומיה קיים, ולכן ניתן להתאים תיאוריות מערביות לחברה הבדואית. פיתוח אוטונומיה תורם להישגים לימודיים במיוחד בקרב הבנות.

בעקבות ההתייחסות הביקורתית לגישה האוניברסאלית לאוטונומיה, והצורך לבחון את ישימות הרעיונות, העומדים בתשתית ההתערבויות החינוכיות, אותן מוביל המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית, בדקנו בכמה מחקרים מה המאפיין את חווית הלמידה האופטימאלית אצל תלמידים בדואים? ומה תהינה ההשפעות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה על התלמידים? הממצאים שקיבלנו מעידים שתמיכה של מורים באוטונומיה גרמה לתרומה ייחודית וחיונית לניבוי חווית למידה אופטימאלית של התלמידים, בקרב בנים ובנות כאחד.

ממצאי המחקרים תומכים בטענה כי גם אצל תלמידים ותלמידות השייכים לחברה קולקטיביסטית-היררכית יש צורך באוטונומיה. המחקרים מאפשרים לבחון את יכולת ההעברה של מודל תיאורטי



המתעניינים בתחום יכולים להמשיך ולקרוא:

Kaplan, H., Assor, A., Elsayed, H., & Kannat-Maymon, Y. (2010). The Relations of Autonomy-Supportive or Suppressive

Teaching with Bedouin Students' Learning Experience: Evidence from a Traditional Collectivistic Society. Paper presented at the Forth International Conference on Self Determination Theory, May 13th-16th, 2010, Ghent, Belgium.

Kaplan, H., & Madjar, N. (2011) What will promote pro-environmental behaviors among Bedouin students? A Self Determination Theory perspective. Paper accepted for presentation at the AERA Annual Meeting, New Orleans, 2011.

Iyengar, S. & DeVoe. S. (2003). Rethinking the Value of Choice: Considering Cultural Mediators of Intrinsic Motivation. In: In V. Murphy-Berman & J. J. Berman (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 49. Cross-cultural differences in perspectives on the self (pp. 129-176). Lincoln & London: University of Nebraska Press.

מתרבות אחת לשנייה. הם מראים שניתן להתאים את התיאוריות המערביות לחברה הבדואית, ולכנות את היישומים התרבותיים המתאימים. לממצאים השלכות הנוגעות להתפתחות מתבגרים בדואים ובמיוחד לחתירתן של בנות לאוטונומיה במסגרת מגבלות החברה בתוכה הן חיות ומעמדן בה.

מלבד תכנית "שיאים" המרכז נותן שירות למגוון בתי ספר: יסודיים ועל יסודיים, חינוך רגיל וחינוך מיוחד, יהודים ובדואים, בכל טווח הגילאים, לצד פעילות בתוך המכללה עצמה. המטרה המרכזית בפעילויות השונות הנה לפתח הכוונה עצמית ואוטונומיה בראיה מערכתית, בעשייה רגישת תרבות.

מטרות המרכז הן:

- לחקור את תחום המוטיבציה וההכוונה העצמית במערכות חינוך.
- לתרגם תיאוריות וממצאי מחקרים לשפת המעשה, כלומר, לבנות דרכי הוראה-למידה המכוונות לטיפול מוטיבציה אוטונומית/פנימית ללמידה והכוונה עצמית בקרב תלמידים ולזהות את התנאים שמקדמים מוטיבציה להוראה בקרב מורים.
- להכשיר מורים שיהיו עם אוריינטציה לעולם הרגשי-הנעתי (מוטיבציוני) של התלמידים ובעלי כלים להוראה תומכת מוטיבציה.



רב-תרבותיות בתוכנית הגן במגזר הבדואי



ורדה סעדה ואתי בר

חברות הצוות של תוכנית הגן מאמינות שרב-תרבותיות מייצגת את הערכים של כבוד האדם והשוויון בין בני האדם. הן שומרות על הזהות והייחודיות של כל תרבות ותרבות ומעוניינות לחשוף ולהבליט את השוני התרבותי הקיים בין הקבוצות השונות. לדעתן, ידע על אודות האחר יוביל להבנה ולקבלה, שיאפשרו כבוד וסובלנות לזולת. הצוות מורכב ממוסלמית, יהודיה ונוצרייה ומהווה בעצמו דוגמה חיה לרב-תרבותיות בעבור הסטודנטיות בתוכנית.

עם זאת, אין בדעתנו למזג ולטשטש בין התרבויות. אדרבא, אנו שומרות על הזהות והייחודיות של כל תרבות ותרבות. לדוגמה, הדגשת השפה. בעינינו, אין דבר המזוהה יותר עם תרבות מאשר שפה. בשפה מקופלים ושזורים הערכים, התרבות והמורשת של כל עם ועם. אנו מאמינות, כי כאשר הסטודנטית חווה ולומדת מתוך גישה רב-תרבותית היא עשויה לעצב לעצמה תפיסה רב-תרבותית, הנובעת מגיבוש מודעות חדשה כלפי עצמה וכלפי אחרים.

"אני רוצה שיכירו אותי. אני לא סתם בדואית, אני סטודנטית שיש לי מנהגים משמרים, אבל אני יכולה להיפתח לעולמות אחרים וללמוד מהם,"

הכיר עוד עולמות", "להבין את העולם שסביבנו", "ללמוד את האחר וללמוד מהאחר", אלה תשובות שתמיד חוזרות ומתקבלות כתשובה לשאלה "מה תרמה לכם המכללה בתחום החברתי?" שאלה זאת מוצגת בפני הסטודנטיות במסגרת מחקר קטן שהתחלנו בו בשנה שעברה, תש"ע.

אחת התשובות החוזרות על עצמן לשאלה מדוע בחרת ללמוד במכללה מעורבת היא "אני רוצה שיכירו אותי. אני לא סתם בדואית,

אני סטודנטית שיש לי מנהגים משמרים, אבל אני יכולה להיפתח לעולמות אחרים וללמוד מהם", כפי שאמרה אחת הסטודנטיות. סטודנטית אחרת כתבה "במכללה אני רוצה שיראו שאני, למרות כל המנהגים ואורח החיים שלנו, יכולה להביע דעה ולהיפתח למחשבות ורעיונות חדשים."

תשובות אלה ודומות להן מהוות את הבסיס לחשיבה המשותפת במסלול לגיל הרך במגזר הבדואי. כמדריכות בתוכנית הגן, אנו מאמינות בחינוך לרב-תרבותיות. זאת תפיסה ערכית ואידיאלית, הרואה בריבוי התרבותי ערך בפני עצמו. ערך של חירות, שוויון וכבוד לאדם. אנו מאמינות כי קיים יחס שוויוני בין התרבויות. עם זאת, חשוב לנו לחשוף את השוני התרבותי הקיים. ככל החשיפה לתרבויות השונות תהיה רחבה יותר, הסטודנטית תרכוש יותר ידע ויהיכרות עם האחר יובילו להבנה וקבלה. ההבנה והקבלה באות גם מתפיסה של כבוד וסובלנות לזולת.

בתוכנית אנו מקיימים הלכה למעשה את התפיסה הרב-תרבותית כדוגמה לחיקוי. אנו, המדריכות הפדגוגיות מייצגות שלוש דתות: נצרות, אסלאם ויהדות. אנו מקפידות לקיים למידה הדדית על קוד לבוש, מנהגים, חגים ומועדים. בתחום המאכלים, למשל, כל אחת נחשפת לטעמים ולריחות, שהרי אין דבר המקרב יותר מאוכל. בנוסף, ומתוך מטרה להעמיק את החשיבות של הרב-תרבותיות, קיימנו טיול לירושלים כשנושא הטיול היה שלוש הדתות.





ומקנדה הרחוקה - פרופ' ג'יי ברדלי קוסינס

ענת קינן

בהרצאתו במכללת קיי הציג פרופ' ג'יי ברדלי קוסינס, מהפקולטה לחינוך באוניברסיטת אוטווה, את התוכנית ללומדי צרפתית כחלק מן הרב-תרבותיות באוניברסיטת אוטווה. התוכנית מתבססת על תמיכה מרובה בלומד, קורסים מיוחדים ומתן ציוני "עובר" או "נכשל"

הציונים שלו. עם סיום הלימודים הסטודנטים נבחרים בצרפתית, ותעודת התואר שלהם כוללת את ידיעת השפה הצרפתית. אולי כדאי לנו לחשוב על דרך דומה לגבי הסטודנטים שלנו, שאינם דוברי עברית רהוטה?



ד"ר ג'יי ברדלי קוסינס (J. Bradley Cousins) מומחה לפיתוח תרבות של הערכה בארגון מאוניברסיטת אוטווה בקנדה, ביקר במכללת קיי כאורח של יחידת ההערכה ונשא הרצאה. בין היתר סיפר בהרצאתו על התוכנית שמופעלת באוניברסיטה שלו והמיועדת לדוברי הצרפתית. כמדינה דו-לשונית, לקנדה יש בעיות בעיקר בקרב דוברי האנגלית שאינם יודעים צרפתית ברמה הנאותה. לכן הם פיתחו תוכנית אקדמית המיועדת לסטודנטים שלמדו בבית הספר צרפתית כשפה שנייה, אך לא הצליחו לתרגל אותה בבית, או בסביבתם החברתית. הסטודנטים באוניברסיטה של אוטווה יכולים לבחור להשתתף בתוכנית מיוחדת שמטרתה חיזוק השפה הצרפתית אצל מי שבחרים בכך. אחרי בחינה בקריאה, כתיבה, דיבור והבנה, הסטודנטים נפגשים עם מנחה אישי, שעוזר להם להרכיב את תוכנית הלימודים שלהם, בהתאם לרמת שליטתם בשפה. סטודנטים שידיעת הצרפתית שלהם טובה אינם משתתפים בתוכנית, היא מיועדת רק למי שזקוקים לחיזוק. כל סטודנט בתוכנית מחויב ללמוד לפחות שלושים אחוזים מן הקורסים שלו בצרפתית, ויש לו שלוש אפשרויות: קורסים ללימוד השפה הצרפתית, קורסי תוכן רגילים הנלמדים בצרפתית, קורסי עזר לקורס התוכן הניתנים בצרפתית. כל קורס תוכן מלווה בתשעים דקות שבועיות של קורס עזר על מנת להקל על לימודיו של הסטודנט. בנוסף, הסטודנטים יכולים להיעזר במרכז לעזרה בכתיבה, במרכז ללימוד השפה, בהשתתפות בקבוצת שיחה בצרפתית המאורגנת על-ידי אחד מן המרצים. לימודי השפה נעשים בקבוצות קטנות, ויש הרבה מאוד תמיכה. כל המשתתפים בתוכנית חברים במועדון חברתי. שם הם מאזינים להרצאות, משתתפים בטלויזיה ובפעילויות חברתיות, וכמובן, הכול בצרפתית. כל סטודנט יכול לבחור מספר מסוים מן הקורסים שהוא לומד, ולקבל בו ציון "עובר", ולא ציון מספרי, כדי שלא לפגוע בממוצע

ויקו חדד

ענת קינן



ויקטור (ויקו) חדד היה עתודאי צעיר במסלול לספורט במכללת קיי. ספורטאי מקומי מהולל עם תקוות רבות לקריירה של כדורגלן. תאונה שינתה את מסלול חייו הסיטה אותו לאימון, ניהול והובלה של מפעלי ספורט רב-לאומיים.

מרכז הספורט של אוניברסיטת בן-גוריון הוא מקום ענק. קאונטרי קלאב למנויים עם ארבע בריכות, שישה מגרשי ספורט, חוגים, סאונות ומלתחות. מלבד המנויים החיצוניים כל סטודנט באוניברסיטת בן גוריון הוא מנוי חניס, והסטודנטים אכן מנצלים זאת. מעבר לכך, המקום מכיל גם שבע עשרה קבוצות ספורט שונות, המשתתפות בליגות של אס"א ומספק שיעורי ספורט עם קרדיט אקדמי לאלפיים סטודנטים נוספים. זהו מפעל ספורט ענק, העובד כל יום מחמש בבוקר ועד חצות. על כל המקום המורכב הזה מולך ויקטור חדד, המכונה בכפי כולם ויקו. כשאני נכנסת, הוא יושב בחדרו עם חברת מועדון, שרוצה לשוחח איתו על הברכה. הטלפון בחדר המזכירה מצלצל, ויקו קופץ לשם, עונה ומטפל בעניינים, בעודו מסביר שהמזכירה חולה. באותה הזדמנות הוא גם מדבר עם אחד מעובדי הניקיון, ומזמין אותי להיכנס לחדרו. יחד אתי נכנסות גם הסגנית, וגם חברה של אחת מארבע בנותיו, והוא מראה לכולנו את תמונת נכדתו החדשה. ויקו נראה כמו להטוטן המחזיק חמישה כדורים באוויר, ודואג שאף אחד מהם לא יפול. הדימוי של כדור מתאים לו - כדורגל, ובעיקר כדורגל אולמות, הוא הספורט שלו. כאשר שומעים את סיפור חייו נראה שגם העשייה המרובה היא תכונתו העיקרית. ויקו מחלק את חייו לתקופות, כאשר בכל תקופה הוא עושה כמה דברים בו זמנית.

ויקו נולד בבאר שבע בשנת 1959, והיה ספורטאי כבר מגיל צעיר. בהיותו בתיכון שיחק כדורגל במחלקת הנוער של הפועל באר שבע. יחד עם זאת בבית הספר היה בנבחרת הכיתה, למד בכיתה עיונית, ועבד לפרנסתו במכולת השכונתית מדי יום. הוא מתאר תקופה זאת כטובה, ואומר: "אני הייתי הפועל באר שבע. מעמד של שחקן, שרוצים להיות לידו, לשאול איך היה. מצד שני הייתי צריך לעזוב מוקדם, כי בשבת משחק. זכינו באליפות המדינה לנוער לשנת 76-75. גאוה גדולה מאוד."

עם סיום התיכון, החליט ויקו להצטרף לעתודה הצבאית, וללמוד חינוך גופני במכללת קיי. הוא מתאר את שנותיו במכללה במילים הבאות: "אם יגידו לי עכשיו לחזור על משהו, זה על המכללה.

שלוש שנים של חוויה תרבותית, חברתית, לימודית, בריאותית. התקבצו כמו מאה אנשים ללמוד להיות מורים לחינוך גופני מכל הארץ. מבחינתי הייתי צעיר, כולם היו אחרי צבא. ההיכרות והחברות הזאת הייתה חזקה ובחלקים גדולים נמשכת עד היום. תוך כדי הלימודים עשיתי כל קורס אפשרי מדרך כדורסל, כדורעף, קליעה". תוך כדי הלימודים התחיל ויקו לעבוד במרכז הספורט של האוניברסיטה.

מנהל המרכז, עדי טוקר, עזר לו והוא קיבל את התפקיד של האחראי על אס"א בן גוריון. בתוך מערכת צפופה של לימודים, שבר חיי חברה ועבודה הגיע המשבר - ויקו נפצע בתאונת דרכים, שבר את הרגל באופן רציני והיה חייב להפסיק לשחק. לאחר ארבע עונות של משחק כמגן שמאלי בנבחרת הנוער קיווה ויקו להגיע לנבחרת הבוגרים. במקום זאת היה עליו לוותר על החלום ולפנות לכיוון אחר: "באותו רגע אתה בהלם, אבל לומד לחיות עם זה..."

מאות מצלמות, עיתונאים שואלים על הכדורגל הישראלי ובאר שבע. חווייה מדהימה." בהמשך מגלה ויקו את כדורגל האולמות. "ענף מדהים ומרגש שמאמן יכול להשפיע עליו פי מאה מכדורגל", הוא פועל להקמת ליגה של ההתאחדות, ועד היום הוא מאמן הנבחרת וגם קבוצה בליגה.

גם כשהיה מאמן כדורגל, מורה לספורט ומנהל בית ספר למאמנים, ויקו לא נח על זרי הדפנה. הוא מקים שורה של בתי ספר לכדורגל בכל רחבי הארץ, ובהמשך יוצר שותפות עם מאמן פלשתינאי. דרך מרכז פרס לשלום ותוכניות של האו"ם, יוצר פעילות משותפת של מועדוני ספורט של נערים פלשתינאים וישראלים. הם יוצרים זוגות של ישובים, בית ספר מצור באכר מול בית ספר בשדרות, בית ספר מעיסאווייה מול בית ספר בנתיבות, הנפגשים פעם בחודש למשחק משותף. עם הזמן, המפעל צומח גם לגני ילדים וגם לסוגי ספורט אחרים כמו טניס. ויקו מקים קבוצת כדורגל אולמות משותפת לישראלים ופלשתינאים, והיא זוכה באליפות המדינה בשנתה הראשונה.

בשנת 2003 החליט עדי טוקר ראש מרכז הספורט באוניברסיטה לפרוש לגמלאות. ויקו, שהיה מאמנו האישי של פרוץ' ברוורמן, נשיא האוניברסיטה באותה תקופה זכה במכרז לניהול המרכז. היות שניהול המרכז דורש זמן ומשאבים רבים, ויקו מחליט לעזוב את הכדורים האחרים בהם ליהטט, כדי להתמסר לניהול. יחד עם זאת מהיותו מי שהוא, לא יכול היה להישאר עם ההחלטה הזו לאורך זמן. הוא עדיין מאמן את נבחרת ישראל לכדורגל אולמות, וגם מנהל מקצועי של מחלקת הנוער של הפועל באר שבע.

הובילה אותי לכדורגל בדרך אחרת ושם הייתה ההצלחה שלי. דיברתי עם מאמן הנוער שבכל זאת אשאר בכדורגל, וביקשתי להיות עוזר שלו, וכאן התחילה קריירת האימון שלי. אחרי שנתיים כבר אימנתי קבוצה לכד."

לאחר שירותו הצבאי כמדריך ספורט, ולאחר נישואיו, יוצא ויקו לעבודה, וממשיך במסורת של החזקת כמה כדורים באוויר בו זמנית. בבקרים הוא מורה לספורט באוניברסיטה, אחר הצהריים הוא מאמן כדורגל. הוא משתתף בקורס מאמנים במכון וינגייט, ועם סיום הקורס הוא נשאר להדריך בקורסי המדריכים מדי קיץ. בהמשך הוא הופך להיות מנהל קורסי המאמנים של וינגייט. למרות השינויים במסגרת קורסי הספורט באוניברסיטה, ויקו נשאר ומלמד שם. עד 2002 הספיק לאמן בכדורגל בכל הליגות ולאחר זמן גם בליגת העל. בין הקבוצות שאימן הפועל באר שבע, מכבי נתניה, עירוני ראשון לציון, הפועל חיפה ובני יהודה. בתקופה הזאת של תשע עונות בליגת העל, הגיע פעמיים לגמר גביע המדינה, ושלוש פעמים הוביל קבוצות לגביע אירופה. כאשר אני שואלת אותו מהי גולת הכותרת הוא אומר: "כל משחק הוא כזה! אחרת אתה לא יכול לשרוד. בחצי גמר, מול חמישים אלף צופים עם שידור בטלוויזיה וניצחון, אי אפשר לתאר את רגעי האושר האלה. אחרי ניצחון, או אליפות, או גול, אי אפשר לתאר. זה מה שממכר אנשים לדבר הזה". כשמבקשים ממנו רגע גדול במיוחד הוא מצביע על תמונה שלו עם יוהאן קרויף, שחקן הכדורגל האגדי ומאמנה של נבחרת ברצלונה, ואומר: "שני המשחקים מול ברצלונה בגביע אירופה. דויד נגד גוליית. חווייה אדירה. אני בן שלושים ושלוש, ומגיע לספרד עם ליגה קיקיונית ופתאום שבע



בין שפה לפילוסופיה

ספר חדש מאת נורית בסמן

ערגה היר

בארץ למשל פועלות כיום מספר תוכניות של פילוסופיה כדרך חיים. גם הספר הפופולארי אפלטון במקום פרוזק, מאת לו מרינוף (בעברית, בהוצאת כתר, 2004) הוא חלק מהתפיסה הרואה באימון הפילוסופי דרך חיים אלטרנטיבית.

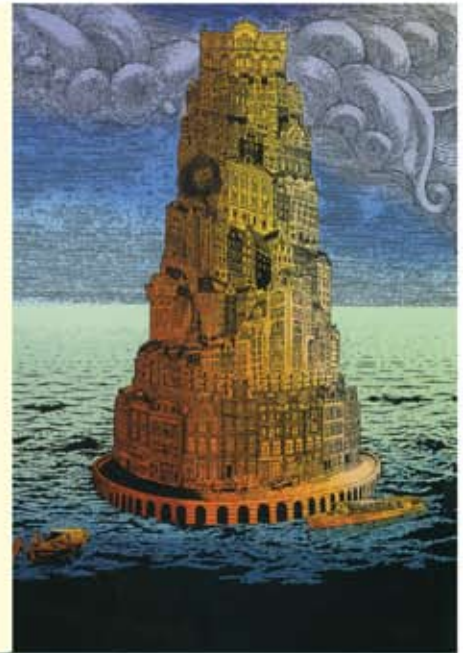
כתוצאה מהעניין הגובר בפילוסופיה כדרך חיים, החלה בסמן להרחיב את עיוניה הפילוסופיים, ובמקום להגביל את עצמה לבחינת שאלות פילוסופיות המתמקדות בהבנת המושגים, ההכרה והעולם, החלה לעסוק בשאלות מוסריות ואתיות, הנוגעות באופן בו עלינו לחיות את חיינו. מתוקף

השקפתה זאת, בסמן סבורה שהדיון הפילוסופי עשוי לסייע במידה רבה לגיבוש הזהות האישית והמקצועית של הסטודנטים המיועדים להשתלב בתחום החינוך, וזאת מטרתה בקורסים אותם היא מעבירה במכללת קיי.

כאן נכנס לתמונה נועם חומסקי, אחד מגדולי הבלשנים בימינו. לפי חומסקי כל השפות בעולם מבוססות על אותו הדקדוק, המכונה לכן "דקדוק אוניברסאלי" ולכולנו יכולת שווה לרכוש כל שפה מלידה, כי היכולת הזאת מוטבעת בנו כקוד, כתוכנה. לפי חומסקי כל שפות העולם מבוססות על צירוף שונה של אותן "לכנים", אותם מבנים דקדוקיים בסיסיים, ולכן קיימת תבנית לשונית אוניברסאלית.

חומסקי ידוע כדמות שנויה במחלוקת, מרצה מהולל אך אדם לא פשוט, בעל דעות קיצוניות, שתרמו לעזיבתו את ישראל, ויתור על אזרחותו, ולמניעת כניסתו אליה כתייר. תורתו חוללה מהפך עצום בתפיסת לשון ורכישת שפה. בסמן מספרת כי בחרה להתמקד רק בעבודתו הבלשנית פורצת הדרך של חומסקי ונמנעה מלעסוק בהגותו החברתית פוליטית של חומסקי, שאינה שזורה בעבודתו הבלשנית, אם כי, מציינת בסמן, אכן קיים קשר מסוים בין שני התחומים. היא מתארת את חומסקי כתומך בתפיסה רציונליסטית השוללת את תפיסת ה"לוח הלבן", לפיה האדם נולד ללא "תכנות" מוקדם. אדרבא, במוח האנושי, מספרת בסמן, טבועים מבנים מולדים בהם ממופה הניסיון הכלל-אנושי, כלומר תינוק נולד עם יכולת מובנה. "מבנים מולדים אלה ייחודיים לתחומי ידע שונים כמו לשון,

פרשנות
ותרבות



נורית בסמן מור
בין שפה לפילוסופיה
נועם חומסקי באור חדש

הוצאת אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר נורית בסמן מלמדת בחוג לחינוך על כבוד האדם ועל משמעות החיים, ומרצה בחוג לגיל הרך על הפילוסופיה של החינוך. מאחוריה תואר ראשון בחינוך ובפילוסופיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים, ותואר שני בפילוסופיה מאוניברסיטת תל אביב. שם גם חיברה את עבודת הדוקטורט שלה בהנחיית פרופ' אסא כשר. את הדוקטורט (2006) עיבדה לספר, שראה אור השנה. עד לא מזמן עסקה נורית בסמן בתחומים פילוסופיים מופשטים, כלומר, תחומים שהעיסוק בהם מאתגר מאוד את החשיבה וגורם סיפוק רב, אבל לא נוגע כמעט בשאלות הנוגעות לחיי היום-יום. בשנים האחרונות החלה להתעניין בייעוץ פילוסופי. תחום שהתפתח לראשונה בשנות ה-80 של המאה ה-20 ומנסה לסייע בהתמודדות עם בעיות החיים ושאלותיהם באמצעות חקירה פילוסופית. מדובר בייעוץ לחיים הפרטיים.

מתמטיקה, מדע, מוסר ואמנות. אם האדם הוא בעל טבע פנימי מורכב ומיוחד, יכולת חשיבה חופשית רציונאלית ויצירתיות אינסופית, המתגלה בשימוש הלשוני, הרי שעלינו לקיים מבנים חברתיים שיאפשרו לכל אדם להתפתח באופן חופשי ויצירתי על פי טבעו. "בסמן ממשיכה ומרחיבה: "על פי תפיסתו של חומסקי, יש עקרונות כלליים טבועים בכל אדם מלידה. בתהליך רכישת השפה הילד ממפה את הקלט הלשוני שאליו הוא נחשף

בתשתית הנתונה של העקרונות המולדים. לעקרונות המולדים המשותפים לכל בני האדם קורא חומסקי "דקדוק אוניברסאלי". הדקדוק האוניברסאלי מתיר מימושים או אופציות שונות.

שפות אנושיות הן למעשה בעלות מבנים זהים אך הן יכולות להיבדל זו מזו בכמה פרמטרים. כמו סדר המילים. "אך היכולת לזהות את מהות הרכיב הלשוני במשפט היא אנושית. עד עצם היום הזה תוכנות זיהוי שפה נופלות בזיהוי משפטים כמו "אישה נעלה נעלה נעלה" או "צמות הילדות יפות" - אך האדם לא. לפי תורתו של חומסקי הסיבה לכך היא התכנות הבסיסי המעולה, "הדקדוק האוניברסאלי". הנתונים שהילד קולט עם החשיפה הראשונה לשפה מסמנים לו איזו אופציה עליו לממש

מתוך המגוון הרחב שמציע אותו דקדוק אוניברסאלי, באיזו צורה עליו לבחור מיני רבות. אלה הם השינויים בתצורות הלשוניות הקבועות, המזהים כל שפה בפני עצמה, ומאפשרים לנו להבין שפה זאת טוב מאחרת, היות שהתכנות של הדקדוק האוניברסאלי הופעל לגביה בינקותנו.

בסמן, המתעניינת ביצירתיות לשונית, כלומר ביכולת ליצור אפשרויות חדשות מתוך הדקדוק האוניברסאלי, טוענת כי "היצירתיות הלשונית עליה מדבר חומסקי אינה מתבטאת ביצירת שפות אנושיות חדשות, אלא בשימוש שנעשה בשפות האנושיות הקיימות. השימוש הרגיל בלשון באופן קבוע מחדש ואינו מוגבל בהיקפו. בדיבור רגיל אדם לא רק חוזר על מה ששמע, אלא הוא מפיך צורות לשוניות חדשות." החידוש יכול להיות לגבי האדם עצמו, ואף חידוש לשוני כללי, למשל, כשילד רך משתמש בפעם הראשונה במילה חדשה במשפט זוהי פעילות יצירתית חדשנית ביחס לעצמו, אולם פעילותו של מחדש השפה העברית אליעזר בן יהודה התבססה רבות על האפשרות השנייה, חידוש כללי בשפה. "היצירתיות האנושית עליה מדבר חומסקי אומנם מוגבלת על ידי מבנה הלשון, אבל חומסקי סבור שמי שזונח את כל התנאים והאילוץ ופשוט פועל באופן שרירותי, או באופן הנקבע על ידי

לפי חומסקי כל השפות בעולם מבוססות על אותו הדקדוק, המכונה לכן "דקדוק אוניברסאלי" ולכולנו יכולת שווה לרכוש כל שפה מלידה, כי היכולת הזאת מוטבעת בנו כקוד, כתוכנה. לפי חומסקי כל שפות העולם צירוף שונה של אותן "לבנים", אותם הבנים דקדוקיים בסיסיים, ולכן קיימת תבנית לשונית אוניברסאלית.

נסיבות חיצוניות, בוודאי אינו עוסק בפעולה יצירתית המערבת רצון ובחירה. על אותה יצירתיות אנושית, כאמור, מבסס חומסקי את התביעה לצורה של ארגון חברתי הנותן לבני אדם הזדמנות ליימוש מרבי והרמוני, חופשי ויצירתי של היכולת המולדת.

שאלתי את בסמן מדוע בחרה לעצב את כריכת ספרה באמצעות הדימוי של מגדל בבל (בראשית י"א). הסיפור המקראי, על בני האדם הבונים מגדל וראשו עד לשמים, והם מדברים שפה אחת ומתגרים באל, הזועם והבולל שפתם וסותם את הגולל על מפעל הבנייה שלהם, נקשר במהירות על ידי בסמן לעיקרי ספרה: "מגדל בבל, לפי המסופר בספר בראשית היה מגדל גבוה שבנו בני האדם כדי 'לעשות להם שם'. אלוהים לא ראה בעין יפה את מעשה הגאווה שיכול להתפרש כמרידה ולכן בלל את שפתם והפיץ אותם על פני כל הארץ והם חדלו לדבר בשפה משותפת. סיפור מגדל בבל יכול, להבנתי, להתיישב עם תפיסתו של חומסקי. חומסקי מדגיש, אומנם, את התשתית המשותפת לכל השפות האנושיות ולא את ההבדל ביניהן, אבל גם השפות חסרות הקשר של בני מגדל בבל נוצרו משפה אחת משותפת שהייתה שפתו של האדם הראשון. למעשה ישנם פרשנים הסבורים שסיפור מגדל בבל נוצר כדי להסביר כיצד צאצאיו של אותו אדם ראשון מדברים

בשפות שונות. גם בתרבות הכללית משמש לפעמים הסיפור של מגדל בבל דווקא בהקשרים של תקשורת בין אנשים המדברים שפות שונות. כך במדרך הטרמפיסט לגלקסיה של דאגלס אדאמס ישנו דג בבל המאפשר לאדם אחד להבין את דברי אדם אחר המדבר בשפה שונה. "בסמן לא פגשה בנועם חומסקי מעולם. אבל היא שלחה לו, לפרופסור צ'ומסקי האמריקאי מה-MIT, המכון הטכנולוגי מסצ'וסטס, כיום המרכז החשוב בעולם למחקר ופיתוח טכנולוגיות עתידיות, את הספר שכתבה בעברית. הוא הבטיח לקרוא.

בין שפה לפילוסופיה: נועם חומסקי באור חדש,

2011. הוצאת אוניברסיטת בר אילן. הוציא לקרוא עוד?

גלשו:

<http://www.biupress.co.il/files/201652.pdf>

האתר הרשמי של נועם חומסקי:

<http://www.chomsky.info/>

על הכנס הארצי הראשון לחינוך בחברה מרובת תרבויות

ענת קיין

תרבויות אחרות סביבנו מספקות לנו מראה שדרכה נוכל לראות את עצמנו. הן מציגות בפנינו את האפשרויות הקיימות ומתוך כך אנו מעצבים את עצמנו בהשוואה לאחר. לדעתנו אנחנו נעים בין שני צירים - סינכרוני ודיאכרוני. הציר הדיאכרוני מציג את העבר, השפה, התרבות והמקום שלתוכו נולדנו בהתאם להיסטוריה זו אנו מפתחים לעצמנו סדרי העדפות. הציר הסינכרוני מציג את ההקשרים השונים שבהם אנו חיים היום והם המשפיעים עלינו. כל אחד מאתנו חי בהקשרים יומיומיים שונים ומושפע מהקשרים אלה. עיצוב הזהות הוא נקודת החיתוך בין שני הצירים הללו. מנגנון השיפוט שלנו מונע על ידי מה שכבר נעשים, ועל ידי מה שאנו קולטים בחדש. ניתן לתאר רב-תרבותיות לא כדרישה פוליטית לזכויות, אלא כמרחב בו מתנהל שיח של זהויות. השיח הזה מתנהל במפגש בין תרבויות שונות, ועוזר לעיצוב הזהות התרבותית של המשתתפים בקו החיתוך שבין הסינכרוני והדיאכרוני. שגיאה היא את הרמב"ם כדוגמה לרב-תרבותיות פורה שכזאת, כמי שגדל בתרבות היהודית, ועם זאת היה בקשר רב עם התרבות המוסלמית ודרכה בקשר עם הפילוסופיה היוונית הקלאסית. המפגש הסינכרוני והדיאכרוני הזה יצר את זהותו והפך אותו למה שהיה.

פרופסור אבי שגיאה (שוויצר) הוא פילוסוף וחוקר בתחום הפילוסופיה היהודית, פרופסור וראש התוכנית ללימודי פרשנות באוניברסיטת בר-אילן, ועמית מחקר בכיר במכון הרטמן. היה בין מחברי מסמך רוח צה"ל (יחד עם דני סטטמן, משה הלברטל ואחרים). שהחליף את הקוד האתי הישן של צה"ל, שחובר על ידי פרופ' אסא כשר.

שגיאה כתב וערך שלושים ספרים ומאמרים רבים נוספים. ביניהם: יהדות בין דת למוסר בהוצאת הקיבוץ המאוחד, ספריית הילל בן חיים, 1998. החברה והמשפט בישראל - בין שיח זכויות לשיח זהות, בר-אילן, 2001. ביקורת שיח הזהות היהודית, רמת גן, 2002. אתגר השיבה אל המסורת, מכון הרטמן, 2003. המסע היהודי-ישראלי, שאלות של תרבות ושל זהות, מכון הרטמן, 2006. רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי, עורכים: מנחם מאוטנר, אבי שגיאה, רוני שמיר, רמות, 1998.

הכנס הארצי הראשון לחינוך בחברה מרובת תרבויות התקיים במכללת קיי 29 במרס 2011. לכנס קדמו כמה רגעים עוצרי נשימה, בהם לא היה ברור האם ניתן יהיה לקיימו. הטילים מרצועת עזה גרמו לסגירת מוסדות החינוך בעיר, והתעוררו חששות לעצם קיומו. ביום הכנס עצמו מוסדות החינוך היו פתוחים. האנשים הגיעו, ובהחלט זכינו לכנס גדול של למעלה ממאתיים וחמישים מבקרים, כשישים הרצאות ושולחנות עגולים. לפי דעת רבים מאורחי הכנס, הוא היה טוב ומעניין. מפאת המקום, לא ניתן להציג כאן את כל הנושאים וההרצאות השונים שהוצגו בכנס ולכן נתמקד רק בשתי הרצאות האורח שהתקבלו בהתלהבות רבה על ידי המשתתפים.

אתגר הרב-תרבותיות לפי אבי שגיאה

הרצאתו של פרופסור אבי שגיאה, "אתגר הרב-תרבותיות: בין היבדלות להיפתחות", עסקה בעיקר בשאלות של זכויות ודיאלוג. לדעתו, צמיחת נושא הרב-תרבותיות היא על הרקע המעשי של החברה הקנדית, בה שתי תרבויות: קנדים ממוצא אנגלי וקנדים ממוצא צרפתי היו חייבים לפתור שאלות מעשיות של קיום משותף באותה מדינה. כדי להתמודד עם השאלה הועלו רעיונות שונים. הפילוסוף קימליקה עסק בכך באופן מעמיק, בעיקר דרך העיקרון של הזכות לתרבות. הוא טען שלכל בני האדם יש זכות לחיות לפי תרבותם. ברגע שזו זכות, על המדינה לממש זכות זו ולאפשר את הקיום התרבותי של קבוצות שונות. שגיאה, בהרצאתו, הסכים עם שיח הזכויות, אבל טען שזה רק מצע בסיסי ולא מספיק. הוא טען ששיח כזה עלול לגרום להיבדלות והפרדה שכן הוא מנוכר ולא-דיאלוגי. לדעתו, בכל חברה הדיבור על זכויות מתגבר כאשר יש עימות, קונפליקט. כאשר יש דיאלוג אין צורך לתבוע זכויות, כי יש הבנה. רק ברגע שאין דיאלוג, יש צורך בתביעה למימוש זכויות. בחברות רב-תרבותיות השיח על זכויות גורם לבידול וליצירת מרחבים אטומים וסגורים זה לזה. באירופה, השיח על זכויות מאפשר בניית מסגרים, או בתי כנסת, אבל גם קיום של כל קבוצת מיעוט בנפרד. הקבוצה השלטת מאפשרת לקבוצות אחרות לממש את הזכות לתרבות, אבל מבודדת את התרבויות השונות זו מזו. כדי לפתוח תרבויות אחת כלפי השנייה יש צורך לא רק בזכויות, אלא גם בקרבה. הקרבה חשובה כי היא עוזרת לנו.

אזרחות רב-תרבותית: תיאוריה ליברלית של זכויות מיעוטים לפי ויל קימליקה

בספר אזרחות רב-תרבותית מציג קימליקה את הנושאים והקונפליקטים החדשים העולים בחברות הרב-תרבותיות המודרניות. קימליקה מציג תפישה חדשה של זכויות ומעמד של מיעוטים תרבותיים. הוא טוען כי "זכויות קולקטיביות" מסוימות של מיעוטים תרבותיים מתיישבות בעקביות עם עקרונות דמוקרטיים-ליברליים. הטענה המרכזית היא הזכות לתרבות שיש למיעוטים שונים. קימליקה מדגיש כי אין נוסחה אחידה הניתנת ליישום ביחס לכל הקבוצות וכן, שצורכיהם ושאיפותיהם של מהגרים שונים מאלו של אוכלוסיות ילידיות או מיעוטים לאומיים. קימליקה מתבונן בנושאים דוגמת זכויות לשוניות, ייצוג קבוצתי, חינוך דתי, פדרליזם ובדלנות - נושאים מרכזיים בהבנת הפוליטיקה הרב-תרבותית.

Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights (Oxford: Oxford University Press, 1995).

נשים בדואיות בנגב בדרך אל ההשכלה מנקודת המבט של ד"ר סאראב אבו-רביעה קוידר

הרצאתה של ד"ר אבו רביעה-קוידר, "נשים בדואיות בנגב בדרך אל ההשכלה והשיבה הביתה: חסמים ודרכי התמודדות", עסקה בדור הראשון של צעירות בדואיות שהגיעו ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה. טענתה המרכזית היא שנשים אלה הן גיבורות שסבלו פעמיים. הפעם האחת כאשר יצאו ללימודים ובפעם השנייה כאשר חזרו הביתה מן הלימודים. ליציאה ללימודים היו חסמים רבים בין היתר - המבחן הפסיכומטרי הוא תלוי-תרבות, ולכן מי שלא מגיע מן התרבות המערבית מתקשה בו. הדרישה לשפות אקדמיות חדשות - עברית ואנגלית כאחד. פערי תרבות

שמקשים על ההסתגלות ובחוגים מסוימים גם מגבלת גיל - הכניסה רק לאחר גיל עשרים ואחת כאשר בגיל כזה הנערה הבדוית כבר נשואה ובעלת משפחה. ההחלטה ללכת ללימוד איננה תלויה בלומדת בלבד, אלא גם בבני משפחתה ובעיקר באב שנותן את הרשות. לאחר שהתגבר על כל המחסומים הללו והגיעו ללימודים ניצבו הבנות בפני קונפליקטים ואתגרים רבים. זו הפעם הראשונה שבהן נפגשו עם סטודנטים יהודים שכן הלימודים עד כה היו בנפרד. הנקודה הראשונה שעלתה הייתה הניגוד בין העוני הרב שממנו הגיעו והעושר של החברה היהודית אותה פגשו. קונפליקט בולט היה הפער שבין התנהגותן של הסטודנטיות היהודיות ובין והשאלות המתעוררות לגבי שתי הנקודות: מדוע הן כן ואני לא. תוך כדי הלימודים הן רוכשות ערכים ונורמות חדשות ויוצרות לעצמן זהות נשית בדואית שונה מן המקובל, תוך התמודדות עם השאלה אילו ערכים לקבל ואילו לא. יחד עם זאת, כלפי חוץ, היציאה לציבור הרחב דרשה מהן להוכיח שהאמן שנתן בהן האב, או הדמות הגברית שאפשרה את לימודיהן, מוצדקת והן מסכימות ללבוש שונה, ללווי של בן משפחה וכדומה. החזרה הביתה גורמת לתחושת זרות בין ובין הסביבה ושוב עליהן לבחור בזהות שתתאים לחברה שבה הן חיות. למראית העין הן מסתגלות לשתי התרבויות, אבל למעשה הן לא מצליחות לחזור ולהשתלב וכך הן זרות למרות הכול.

ד"ר סאראב אבו רביעה-קוידר היא האישה הבדואית הראשונה בנגב שקיבלה תואר דוקטור מאוניברסיטת בן-גוריון, הפקולטה לחינוך (בשנת 2006). כיום היא מרצה מן המניין במחלקה לאדם במדבר, בקמפוס שדה בוקר - אוניברסיטת בן-גוריון. מחקרה הסוציולוגיים-אנתרופולוגיים מתמקדים בנושאי פיתוח (development) ותיאורית המודרניזציה בחברות מתפתחות, סוציולוגיה של החינוך של בני מיעוטים, זהות נשית במעברי תרבות תוך דגש על סוגיות מגדריות בחברה הבדוית בנגב ובירדן. מספריה של אבו רביעה-קוידר: מורדות ואהובות: סיפוריהן של נשים בדויות משכילות, מאגנס, 2008. וספרה הערוך בשיתוף עם נעמי וינר: נשים פלסטיניות בישראל: זהות יחסי כוח והתמודדות, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, 2011.



אמניות ערביות-ישראליות מציגות בגלריה של מכללת קיי

ישראל רבינוביץ



מירוות עיסא

התערוכה "מקומית", שהוצגה בחודשים מרס-מאי 2011 בגלריה של מכללת קיי, משותפת לאמניות **מירוות עיסא ואניסה אשקר**. התערוכה מעלה שאלות על אודות זהות, מיקום ומגדר. היא מכילה עשייה אישית-נשית המעוררת תהיות לגבי חברה המגדירה עצמה כחברה רב-תרבותית פלורליסטית ומקבלת.

מירוות עיסא נולדה בכפר ג'יש. כבת למשפחה של עקורי בירעם, נראה כי טבועה בה טראומת הגירוש וההגליה, והצורך הנגזר ממנה שלא לתת לדברים להישכח. מבחינתה הגלות היא כאן, במקום שבו היא מתגוררת לצד משפחתה אשר גורשה מאדמתה "לזמן קצר" לפני עשרות שנים. מקום של חיי המתנה בין "כאן" ל"שם" בכפר שנמצא במרחק קצר בלבד מאדמתם, שאליה הם עדיין מנועים מלשוב. עיסא שלמדה בבית הספר לאמנויות בתל-חי ובמכללת אורנים יוצרת בעיקר בחומר, כאשר מושאי יצירותיה לקוחים בעיקר מסביבתה הקרובה, המשויכת ו"המזוהה" וזאת תוך חיפוש מתמיד אחר זהות, קשר ומידת השייכות אל המקום שהיה וזה שקיים.



אניסה אשקר

אניסה אשקר ילידת עכו ובוגרת המדרשה למורים בבית ברל. ביצירתה היא עוסקת בגוף הנשי ותפקודיו המתעצבים מבחוץ באמצעות טקסים פטריארכאליים. אשקר משמשת הן כ"מצע" והן כ"גלריה מדדת" להצגת יצירתה האמנותית. פעילותה האמנותית היא חלק בלתי נפרד מחייה. בעיפון איפור היא מאפרת/מאיירת את פניה במשפטים שונים כביטוי יומי למצב רוחה או לרעיונות החולפים בראשה. הטקסטים, המקיפים את עיניה כאיור קליגרפי, מעצבים ומגדירים מחדש את פניה ויחסיה עם עצמה וסביבתה.

קרוב ל... בית, זיכרון, מקום... נגב

תערוכה בשיתוף "תרבות לישראל" בעזרתה של גב' רחל רייכרט, מנהלת תחום אמנות פלסטית וקולנוע

ישראל רבינוביץ

בחודשים אפריל ומאי 2001 הוצגה בגלריה של מכללת קיי תערוכה של אמני הנגב בכותרת **קרוב ל... בית, זיכרון, מקום... נגב**. שם התערוכה נשמע כנושא כולל, רחב ומקיף, בדומה למרחביו העצומים של הנגב עצמו, אך לא כך הדבר. למעשה, כשאנו מתקרבים אל היצירות ומתבוננים בהן רוב "קשב", ניתן לראות את הקולות. קולם של סיפורי החיים האישיים המרכיבים יחד את סיפורו של המקום המיוחד הזה, הנגב.

בעבור רבים הנגב מייצג את הרחוק והנידח, כמעט "ארץ גזירה". אך האם כך הוא? תערוכת קרוב ל... בית, זיכרון, מקום באה להראות לנו אופן חיבור נוסף בין האדם לנופי המדבר דרך יצירה אמנותית מגוונת ומיוחדת. תמהיל זכרונות רחוקים וקרובים לצד תיאורי הבית האישי והחברתי, דרך הקשר לצבעוניות ולחומריות המקום, הם למעשה תמציתה וסוד קיומה המופלא של ההתיישבות בנגב.

התערוכה קרוב ל... בית, זיכרון, מקום... נגב הורכבה משלוש תערוכות משנה, שכל אחת מהן התמקדה באזורים השונים של הנגב, והציגה את המיוחד לכל איזור. הנגב המערבי (עוטף עזה), הנגב המרכזי (נתיבות, אופקים ובאר שבע), והנגב המזרחי (מעומר ומיתר ועד לערד ומצפה רמון). 36 אמנים ותיקים וצעירים, צברים ועולים, תושבי ערים וחברי קיבוצים ומושבים, דתיים וחילוניים, יהודים וערבים, נשים וגברים, פסיפס מייצג את החברה הישראלית, מאפשרים לנו להכיר צד נוסף בפניה היפות של החברה הישראלית בכלל ושל ההתיישבות בנגב בפרט.



קרוב ל... בית, זיכרון, מקום... נגב



מי היה האיש שהיה?



ערגה הלר

כתב חידה

**בסיפור הבא מסתתרת
אישיות ידועה מתחום החינוך
או הכשרת המורים. אתם
מוזמנים לקרוא ולפתור.**

היא הייתה בתם הבכורה של בנג'מין וסופי. את דיוקנה של המהגרת הזאת החזיקו כולם ברשותם שנים אחדות, אם רצו ואם לאו, אי אפשר היה לחמוק מכך. היום לדיוקן זה אין שום ערך, פרט בידיהם של אספנים.

מעולם לא חתרה להופיע ברבים ולא לפזר את דיוקנה, עניינה הראשי היה חינוך, אך היא הפכה לחלק בלתי נפרד מהמערכת הפיננסית בארצה החדשה ולדמות שכולם מכירים ומוקירים. מאמינה לחלוטין בדרכה, גישה נסכה השראה ברבים, ומורשתה הונצחה ברחובות ערים ובישובים וכן במכון מחקר בארצה החדשה, בה סייעה לקלוט מהגרים צעירים ובודדים כמותה. למרות שלא היו לה ילדים ביולוגיים משלה, היא ובני עמה ראו בה אמם של רבים, הכינוי "אם" דבק בה כך עד שהתאריך המיוחד לפטירתה הפך לסמל של אימהות.

בעיני בני עמה לא הייתה היא מהגרת, אלא מנהיגה המובילה באמונתה אחריה. כמו גיבורת הסיפור היידישאי על בת הרב, ינטל, שהלכה ללמוד בחדר, גם היא, בנעוריה, התנסתה בלימודים במוסד דתי גבוה, גברי למהדרין, ולפיכך לא סיימה אותם כחבריה, הגברים. היא שלחה ידה גם ביצירה ספרותית ובתרגום מלשון אמה ללשון אמונתה - וגם בתחום זה הייתה פורצת דרך לנשים רבות אחריה. בזמן מלחמת העולם הראשונה, הובילה פעולות סיוע וסעד לפליטים, שהגיעו לקהילתה ממזרח אירופה וברית המועצות. פעולות אלה הן שהניעו אותה לעסוק באופן מקצועי בחינוך ובקליטת מהגרים, תחום בו הגיעה להישגים כבירים ונדמה גם כי ללא מתחרים. המעניין הוא שאת קליטת המהגרים ביצעה בארצה החדשה, כמהגרת, אותה הארץ שבחרה להנציח את זכרה בתחום הפיננסי, העירוני והאקדמי. אם שאלו אותה, היא לא ראתה את עצמה כפמיניסטית - אך קורות חייה הם סמל למאבק ולהצלחה נשיים בעולם גברי.

יודעים מיהי גיבורת כתב חידה זה?

שלחו דוא"ל בכותרת "פתרון כתב חידה" אל heller@kaye.ac.il וציינו את שמה של אשת החינוך הנזכרת בו.

פתרון כתב חידה 1: ג'ון דיואי, 1859 - 1952.

ג'ון דיואי הגיע ללימודים בגיל מאוחר, לאחר שנות עבודה ותמיכה בפרנסת המשפחה. לאחר לימודיו האקדמיים, עבד שנים כמורה, הן במערכת הציבורית והן בפרטית. עבודתו כמורה בתיכון פרטי גרמה לפריצות הדרך שלו כחוקר חינוך, וגם הנגישה לו את העולם האקדמי הגבוה ואת בעלי הממון, שתמכו במחקרו.

