

לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך
שיח על הוראה, כינוך וחברה



חשוון תשע"ז, נובמבר 2016

המכללה
האקדמית
לחינוך



לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

גיליון מס' 6, תשרי תשע"ז, אוקטובר 2016

יו"ר המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי

עורכת ראשית: ד"ר סמדר בן-אשר

חברי המערכת הפעילה: פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר רמה קלויר, ד"ר ורד רפאלי

חברי המערכת המייעצת:

פרופ' שלמה בק, ד"ר אמנון גלזנר

סוקרים: ד"ר מירב אסף, ד"ר סמדר בן - אשר, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר יהודית זמיר, ליאור סולומוביץ, אורי פז, פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר רמה קלויר, ד"ר ורד רפאלי

רכזת המערכת: גילה אביטל

עיצוב גרפי: מיכל סטריער

עורכת הלשון: אדוה כהן זמיר

תמונת השער: צילום - יורם פרץ

ליצירת קשר: דוא"ל רשות המחקר: rsrch_dept@kaye.ac.il

קטלוג לקסי-קיי: <http://www.kaye.ac.il>

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6, ת.ד. 4301, באר-שבע 8414201

קול קורא לפרסום בכתב העת לקסי-קיי של מכללת קיי

כתב העת לקסי-קיי הוא לקסיקון הנושא אופי של שיח פתוח על ערכים דיאלקטיים וחיבורם המיוחד לעולם החינוך והכשרת המורים. כתב העת הלקסיקלי מציע דיון מתומצת ברעיונות שצומחים מתוך הבנות חדשות, ומטרתו להביא לדיון מושכל מושגים "לא סגורים" ולבחון אותם במבט רחב החורג מהמוכר.

הנכם מוזמנים לשלוח מאמרים קצרים. על כל מאמר לבחון לעומק מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי והחברתי. במאמרים שיפורסמו תבוא לידי ביטוי חשיבה יצירתית המחברת בין ידע הקיים בספרות המקצועית לבין תפיסות מקוריות הנוגעות לערכים ולפרקטיקות בשדה ההוראה והחינוך. המושגים שיפותחו ויתפרסמו בכתב העת יהיו נגישים לצורך למידה ראשונית, סקרנות אינטלקטואלית, הרחבת הידע הכללי והידע הפדגוגי-חינוכי. מטרת כתב העת היא לאפשר ביטוי חשיבה פדגוגית מרעננת, המאירה את המרחב שבין למידה להוראה. כתב העת פתוח לכול: למרצים, ללומדים במכללת קיי (במיוחד לסטודנטים לתואר שני (M.Ed) וגם לכותבים מבחוץ.

כתב העת מפורסם ב**כרך הידע** באתר המכללה, כקובץ שלם לפי גיליון ובחלוקה לפי אותיות המושג המתואר במאמר, בלקסיקון הצומח (ראה לדוגמה [גיליון מס. 1 ינואר 2014](#))

הנחיות לכתיבה:

הקף כל מאמר: כל מושג יוצג ויפותח לכדי מאמר קצר שאורכו 1,000-1,500 מילים (לא כולל ביבליוגרפיה).

שיפוט כתבי היד: ככתבי היד שישלחו למערכת יעברו שיפוט עיוור כפול: הכותב לא ידע מי סקר את המאמר, והסוקר לא ידע מי הוא הכותב. במקרים מסוימים, על פי החלטת העורכת, השיפוט יהיה חצי עיוור, במיוחד כאשר המאמר מתאר תחום ידע המייחד את הכותב ואת עבודתו המקצועית. המערכת מתחייבת לתהליך השומר על כללי האתיקה ומקפיד עליהם.

הדגשים: בשיפוט המאמרים יינתן דגש לכתיבה בהירה וקוהרנטית, להתייחסות לידע תיאורטי קיים בתחום ולהתבוננות מקורית על המושג.

הגשת כתבי יד: יש להגיש את כתב היד בדוא"ל: rsrch_dept@kaye.ac.il

תאריך יעד: תאריך היעד להוצאת הגיליון השביעי **מרץ-אפריל 2017**. הגשת כתבי יד לגיליון זה **עד 15.2.17**

עריכה לשונית ועיצוב גרפי: כל מאמר יעבור עריכה לשונית ויינתן דגש גם על עריכה גרפית ועיצוב מזמין של כתב העת.

חברי המערכת:

יו"ר מערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי

עורכת ראשית: ד"ר סמדר בן אשר

חברי המערכת הפעילה: ד"ר ורד רפאלי וד"ר רמה קלויר.

רכזת מערכת: גילה אביטל, רשות המחקר במכללת קיי.

כתב העת הוא חלק מפעילות רשות המחקר.

תוכן עניינים

- דבר המערכת 2
- אמת נרטיבית אל מול אמת היסטורית / אלדד שידלובסקי 3
- הון סימבולי שלילי / יערית בוקק-כהן וסמדר בן אשר 6
- זהות היברידית – המיעוט הבדואי ורשת האינטרנט / שירלי דרוקר שטרית 8
- חוסן נפשי / אברהים אסמעיל אבו עג'אג 11
- למידה ארגונית בחינוך / אורי שטרנברג 13
- משחקים דיגיטליים בלמידה / ליאת אייל 15
- פרטיות – מזכות יסוד למושג נלמד / ארז ויסברד 17
- רב-תרבותיות / נורית בסמן-מור 19
- רדיו חינוכי-קהילתי / אלה בן-עטר 22

דבר מערכת

גיליון מספר 6 של לקסי קיי יוצא לאור עם תחילתה של שנת הלימודים תשע"ז. בגיליון תשעה מאמרים קצרים. במרכז כל אחד מהם עומד מושג שהחוקר, כותב המאמר, מפתח ומציג מזווית ראייה חדשה ויצירתית. מאמרו של ד"ר אלדד שידלובסקי עוסק בשאלה **מה בין אמת היסטורית לאמת נרטיבית** - זיכרון אישי ותפיסת חלק מן המציאות בעיניים סובייקטיביות. הכותב מאמין שיש לשלב ריבוי נקודות מבט בהוראת ההיסטוריה בתוך בחינת הנתונים והעדויות והטלת ספק בהם, ורואה בכך אתגר פדגוגי. ד"ר אורי שטרנברג דן ב**למידה ארגונית** ומציע לראות בה תהליך מתמשך. לדבריו, הלמידה מוטמעת בתרבות הארגון החינוכי, ובכלל זה שיתוף בין חברי הצוות בהתנסויות ובחוויות מקצועיות. ד"ר נורית בסמן-מור מציגה את תפקידו של החינוך בטיפול ה**גישה הרב-תרבותית**, ובכלל זה ערכים של סובלנות, כבוד וסולידריות ותהליכים של שיח דיאלוגי. לטענתה, ההבדלים בין יחידים ובין קבוצות הם מקור פוטנציאלי להעצמה משום שזהויות של פרטים ושל קבוצות בחברה מתעצבות באופן דינמי ומתוך התייחסות ל"אחר". ד"ר יעריה בוקק-כהן וד"ר סמדר בן-אשר מציגות מושג חדש, ה**ון סימבולי שלילי**, המבוסס על התאוריה של בורדייה. לדבריהן, חשיבה חינוכית מתקדמת יכולה לפתוח דרכים חדשות למנוע הנצחת פערים בחברה ולאפשר שוויון הזדמנויות.

שלושה מאמרים מתייחסים לעולם הדיגיטלי, המשנה את חיינו. שירלי דרוקר שטרית עוסקת במושג **זהות היברידית**, המתאר תופעה של ריבוי מעגלי זהות ושל זהות לא הומוגנית. הכותבת מדגימה את המושג באמצעות השימוש שעושים צעירים בדואים בנגב באינטרנט. ד"ר ארז ויסברד עוסק במושג **פרטיות** בעולם של ימינו, שהיכולת לשמור בו עליה הולכת ומתפוגגת. הכותב מציע שחינוך לפרטיות ומודעות אליה, בשילוב עם טכנולוגיות משמרות פרטיות, יאפשר גם לדור הבא לשמור על זכות היסוד של הפרטיות. ד"ר ליאת אייל כותבת על **משחקים דיגיטליים בלמידה** ועל החשיבות שיש למשחקים מבוססי טכנולוגיה ללמידה בכיתה ומחוצה לה.

שני מאמרים עוסקים במצבי לחץ וחוסן. ד"ר אברהם אסמעיל אבו עג'אג מסביר את המושג **חוסן** ומתאר את התרומה שיש לכוחות הפנימיים של האדם, לתמיכה המשפחתית והחברתית ולמשאבים הקהילתיים ליכולת של האדם להתמודד עם מצבי לחץ. ד"ר אלה בן-עטר כותבת על ה**רדיו החינוכי קהילתי** ועל האופן שאנשי החינוך יכולים להשתמש בו לחיבור תכנית הלימודים לעולם התוכן של התלמידים ולמציאות הסובבת אותם בימי שגרה ובעתות חירום.

הוצאת גיליון מס' 6 התאפשרה בזכות הכותבים, הסוקרים, עבודתה של המערכת הפעילה ושל העורכת הגרפית וכן בזכות תמיכתה של רשות המחקר במכללה בכתב העת.

השנה החדשה מזמנת לנו חלומות חדשים.

על החלום כתב המשורר הנורווגי אולב האוגה:

זֶה הַחֵלֹם שֶׁאֲנִי נוֹצְרִים בְּלִבֵּנוּ בְּלִי לֹחֵם חֵלָה

שֶׁפִּשְׁהוּ מוֹפְלָא יִקְרָה פִּתְאוֹם

שֶׁזֶה מוֹכֵרָח לְקֵרוֹת,

שֶׁהִזְבֵּן יִפְתַּח לְפָנֵינוּ,

שֶׁהִלֵּב יִפְתַּח לְפָנֵינוּ,

שֶׁהִשְׁעָרִים יִפְתְּחוּ לְפָנֵינוּ,

שֶׁפִּעֲצוּ נִסְתָּר יִפְרָא לְעִפְתָּנוּ,

שֶׁהַחֵלֹם צָמֹחַ יִפְתַּח לְפָנֵינוּ

וְשֶׁבִקֵּר אָחַד נְשִׂיט בְּלִי מִשִּׁים לְתוֹךְ

חִפְרָא קָטָן שֶׁלֹא יִדְעֵנוּ שֶׁהִיא שֵׁם כָּל הַזְּמַן.

ואנחנו כאן -

קריאה מהנה, ואנחנו מצפים לפרי עבודותיהם של מורים וחוקרים נוספים כדי להמשיך ולהעשיר את לקסי קיי ככתב עת דינמי המתפתח וצומח מגיליון לגיליון. סמדר בן אשר - עורכת ראשית

אמת נרטיבית אל מול אמת היסטורית¹

ד"ר אלדד שידלובסקי*

אוכל לזכור הכול. לא הייתה ברה אלא לזכור רק שברים זעירים, בידיעה ודאית שבשום עתיד לא אהיה מסוגל לשחזר מהם את השלם" (המון, 2010, עמ' 132). ההכרה בתבוסה, בכך שאי אפשר לשחזר במדויק את העבר, אינה אמורה לרפות את ידנו מלנסות להבין את עברנו, ואולי אף לנהל עמו דיאלוג. לוינס (1982) כתב על הפילוסופים של העבר: "מובן שאין הפילוסוף של העבר מתמסר לדו-שיח מיד. יש לטרוח במלאכת הפרשנות כדי לעשותו אקטואלי" (שם, עמ' 47). הקושי בניהול הדיאלוג מבטא את עובדת היותו אנשים שונים, שחיים בתקופות שנות ובתרבויות שונות. בפרפרזה על דברים אלו אפשר לומר שגם הדמויות ההיסטוריות והדילמות עמן התמודדו אינן מתמסרות מיד לדו-שיח, ומכאן אחד הקשיים בניסיון להתקרב לאמת ההיסטורית. רק ניסיון להבין אותן ואת הרלוונטיות שלהן בעברנו יאפשר לקיים עמן דיאלוג. אולם הידיעה שלנו בהכרח תישאר חלקית ומוטה. באותו נושא כתב המון: "גם אם תדע מה שאתה רוצה לדעת, עדיין לא תדע כלום. אתה שואל שאלות, אתה רוצה לדעת עוד, אבל לא חשוב כמה עוד אספר לך, אתה אף פעם לא תדע כלום. זאת הבעיה" (המון, 2010, עמ' 216). לגישתו, האמת ההיסטורית היא תמיד חלקית וקיים קושי להגיע אליה ולהבינה.

לורן בינה, בספרו **המוח מאחורי היטלר** (בינה, 2010), מספר על ההתקשות בראש הגסטפו ריינהרד היידריך. בינה בחר לשתף את הקורא בהתלבטויותיו בתהליך כתיבת ההיסטוריה. לדבריו, "כדי שמשוה יחדור אל הזיכרון, צריך להפוך אותו תחילה לספרות" (עמ' 177). אולם כדי להפיח חיים בגיבורי הסיפור ההיסטורי עליו לתאר מצבים שהתיעוד עליהם אינו מלא ושהוא לא נכח בהם, והוא מתלבט אם ביכולתו לשחזר את אירועי העבר, כפי שהתרחשו. כדי לאפשר לקורא להבחין בין עובדה מתועדת ליציר דמיון, הוא מקדים לתיאור הנובע מדמיון אמירות כגון "בעיני רוחי" או "בדמיוני אני רואה". עוד הוא כותב:

לפעמים בזמן הקריאה אני נתקל בסיפור שאני מחליט לא לכתוב עליו משום שהוא נראה לי אנקדוטי מדי, משום שחסרים לי פרטים, משום שנבצר ממני לחבר בין כל חלקי התצורה או משום שיש לו טעם מפוקפק. קורה גם שיש לי כמה גרסאות של אותו סיפור, ולפעמים הגרסאות האלה סותרות זו את זו לחלוטין. במקרים מסוימים אני מרשה לעצמי לפסוק, במקרים אחרים אני מוותר (שם, עמ' 51).

ובמקום אחר:

זה מאבק אבוד מראש. אני לא יכול לספר את הסיפור הזה כפי שהוא אמור להיות. כל הבליבול של הדמויות, אירועים ותאריכים, ההסתעפויות האינסופיות של הקשרים הסיבתיים, והאנשים האלה, האנשים האמתיים האלה שאכן היו, עם החיים, הפעולות, המחשבות של כל אחד מהם, שאני רק מרפרף קלות על כנף בגדם [...] אני נחבט שוב ושוב כנגד קיר ההיסטוריה שעליו מטפס ומתפשט, בלי שיחדל אי פעם, תמיד גבוה יותר, תמיד סבוך יותר, הקיסוס מרפה הידיים של הסיבתיות (שם, עמ' 177).

הנרטיב האישי מתבסס על הזיכרון האישי של המספר. הנרטיב ההיסטורי מבוסס על הזיכרון הקולקטיבי המצוי בעדויות הפרטים בעל-פה ובכתב, בארכיונים, בספרי זיכרונות, בעיתונות, באמצעי מדיה אחרים, בממצאים ארכיאולוגיים ועוד. למעשה, זיכרון קולקטיבי הוא מצרף של זיכרונות אישיים, שמהם ההיסטוריון מנסה לשחזר את העבר ולהבינו. בדומה להיסטוריון, המספר מקנה לעבר משמעות על פי נקודת הסתכלותו בהווה ומתוך הסתכלות לעתיד.

מהי אמת היסטורית ומהי אמת נרטיבית? אפשר לחלק את סיפור החיים לאירועים שחוה המספר (האמת ההיסטורית של המספר, בהנחה שלמספר אין אינטרס ליפות את האירועים ותיאור העובדות, לפי זיכרון המספר, מדויק) ולהתייחסותו לאותם אירועים הן מבחינה רגשית הן מבחינת המסקנות או החשיבות שהוא מייחס להם (האמת הנרטיבית). אמת נרטיבית תלויה אפוא בכנות המספר בתיאור החוויות שהוא חווה בחייו. זו האמת הסובייקטיבית של המספר. האמת הנרטיבית קשורה גם לתהליך של ברירה - המספר בוחר מבין כל אירועי חייו את אלו הנראים לו חשובים לסיפור. ספקטור מרזל (2010) טוענת כי אנחנו מנסחים מסרים מסוימים לסיפור חייו (end point) באופן מודע או באופן שאינו מודע. המסר הזה מכוון גם לעתיד, בדומה לרוב הפעילות האנושית הקושרת בין העבר וההווה לעתיד באמצעות המטרות אותן אנו מציבים. הפער בין קו החיים לקו הסיפור, המדגיש את האירועים שהמספר רוצה להבליט, הוא המבחין בין אמת היסטורית לאמת נרטיבית.

היסטוריון המנסה לכתוב אמת היסטורית למעשה מנסה לשחזר את העבר, כפי שחוו אותו בני אותה תקופה. האם אפשר לעשות זאת, או שבהכרח אנו רואים הכול באספקלריה אישית? האם קיימת אמת היסטורית או שעלינו לקבל את קיומן של היסטוריות רבות? יוגב ונווה (2004) מתייחסים בהקשר זה לפילוסוף האקזיסטנציאלי Gadamer, שטען כי כל הבנה היסטורית היא פעולה בתוך העולם. איננו צופים בעולם, כפי שאנו צופים באובייקט, אלא משתתפים בו. לכן, במקום לחפש אמת היסטורית או להכחישה, הוא קורא להתכוון להבין - להקשיב לשפת הקיום האנושי, מתוך הנחה שזו משותפת לכל בני האדם.

על הקושי לחשוף את האמת ההיסטורית כתב גם אלכסנדר המון (2010) בספר **פריקט לזרוס**. הספר מתאר את חייו של אלכסנדר בריק, דמות בדיונית של סופר בוסני, שהיגר לשיקגו מסרייבו בתחילת המאה העשרים ואחת. בריק מתכנן לכתוב ספר על חייו של לזרוס - אף הוא דמות בדיונית של מהגר יהודי שהיגר לשיקגו בערך מאה שנה קודם לכן, לאחר שעבר את פרעות קישינב. למעשה, זהו ספר על מהגרים ועל האפשרות לתעד חיים של אדם אחר. הסופר מודה כי הוא נכשל במשימתו להבין את מהות הדברים וכי אין הוא מצליח אלא לתאר פעולות סמליות - בכי ליד פסל החירות, בגדים שורצי כינים ועוד. לגישתו של המון, כל היסטוריון מתקשה לגעת במהות של הדברים. קושי זה מתעצם כשקשה להשיג עדויות. למשל, אין העדים זוכרים אלא חלקי מידע, והמקומות שלזרוס חי בהם בעבר שינו את פניהם עד שאין די בצילום כדי לשחזר את האווירה. "חלק מטקס ההיזכרות היה הודאה בתבוסה, הכרה בכך שלעולם לא

1. תודה לפרופסור עמיה ליבליך על ההערות החשובות. תודה גם לרב דניאל אפשטיין, שהשיחות עמו סייעו לי להעמיק את ההבנה בנוגע ללוינס.

* ד"ר אלדד שידלובסקי מכהן כסגן בכיר לכלכלה באגף הכלכלן הראשי במשרד האוצר ומלמד גם בחוג לכלכלה באוניברסיטת בר אילן. הוא מתעניין במחקר נרטיבי ובחינוך להבנה. הרחורים על נרטיבים וספרים הוא מפרסם בבלוג <http://eldadshidlovsky.blogspot.co.il>

ט. בגישות הפוסט-מודרניות, הקשר בין הזיכרון למה שהתרחש מטושטש, ואין הבחנה בין אמת נרטיבית לאמת היסטורית. לפי גישות אלו, ההיסטוריה אינה שחזור של מה שאירע אלא משחק מתמשך באופן שאנו זוכרים את האירועים שהתרחשו. לדברי הדבקים בעמדה זו, אין היסטוריה אחת אלא היסטוריות - כמה נרטיבים. חוקרים אלו מתעניינים פחות באירועים עצמם ויותר בשימוש שנעשה בהם, באופן שהם נמסרו ובקשר בינם ובין ההווה;

י. זיכרון הוא תופעה של ההווה, ואילו היסטוריה היא ייצוג חלקי של העבר. זיכרון הוא רגשי, בדרך בבחירת העובדות וחשוף להשפעות ממגוון סוגים. ההיסטוריה היא פעילות של ניתוח וביקורת. חוקר ההיסטוריה בוחן את הזיכרון באופן ביקורתי.

המחזיק בנרטיב רואה בו אמת מוחלטת, והוא משפיע על זהותו. חוקר הנרטיב עובד בתוך שדה אתי, ולא רק בשדה מדעי. האתיקה מתבטאת במתן אפשרות לזולת להשמיע את קולו ובהבנה וכיבוד של תחושותיו ודעותיו. הוא מתייחס לזיכרון הזולת לא רק במונחים של צדק ושל אמת אלא כאל סיפור אנושי.

לוינס (1982) קובע שאמת נרטיבית כרוכה במפגש פנים אל פנים, ואילו אמת היסטורית כרוכה בבחינה של הפרט כאובייקט לתיאור תופעה. במילותיו:

אם אתה הופך את האחר לנושא - אין אתה ביחס בלתי אמצעי עמו. אם אתה מתבונן בו באותה צורה שאתה מתבונן בחפץ כלשהו - אין אתה ביחס בלתי אמצעי עמו. וגם אם אתה מעביר אליו פיסת ידיעה - אין אתה ביחס בלתי אמצעי עמו (שם, עמ' 53-54).

במחזה של אידה פינק "השולחן" (2004) מתואר מצב שבו האמת היסטורית (שאלות בנוגע לעובדות שוליות, שנועדו לערער את אמינות העדים) מחליפה את האמת העמוקה. התובע חוקר כמה עדים ומעמת אותם עם הזיכרון (היכן עמד השולחן בכיכר שבה נטבחו היהודים, היכן עמד או ישב מפקד המחנה ועוד). המחזה מסתיים בכך שאחת העדות נשאלת מתי חזרו אנשי הגסטפו, ועונה:

לא יודעת. אחרי שהחשיך, התגנבתי דרך החצר וחזרתי הביתה. העיר הייתה ריקה, כאילו לא נשארה נפש חיה. התפלאתי שהשגל שחור. זה היה דם. הכי הרבה דם היה ברחוב סינקביץ', ברחוב פינקנה וברחוב רוז'נה. גם בכיכר לא ראיתי אף אחד. באמצע הכיכר היה שולחן הפוך, עם הרגליים למעלה, שולחן קטן ושבור.

האמת העמוקה היא אפוא שבכיכר לא היה איש.

כיצד הבחנה זו משפיעה על הוראת ההיסטוריה

ניתוח ההיסטוריה כרוך בבחירת העובדות, בהבנתן ובהערכת התאמתן לתהליך ההיסטורי. במסגרת זו יש לנתח את תהליך הבררה - מדוע נבחרו עובדות מסוימות ולא אחרות לכתובה היסטורית. וכן, מהי עובדה חשובה? והאם ניתן היה לספר על סמך העובדות סיפור הגיוני אחר?

יובג (2013) מציינת כי הוראת ההיסטוריה אמורה לכוון את התלמידים לשאול שאלות על הטקסט היסטורי: מי כתב אותו? אל מי יועד הטקסט? מה היו הכוונות הגלויות והסמויות של הכותב? מטרתו של לימוד ההיסטוריה היא לפתח חשד כלפי הטקסטים, ואפילו כלפי המורה. אמנם המחקר ההיסטורי נועד ללמד גרסה מסוימת של

בשל ההסתייגויות מהיכולת להגיע לאמת ההיסטורית, נחליף את ההבחנה בין אמת היסטורית לאמת נרטיבית בהבחנה בין אמת נרטיבית לכוונה להגיע לאמת היסטורית (שחזור העבר) - ניסיון לבחון את אמתות העובדות, את הפרשנויות לעובדות ואת הסיבות להתמקדות באותן עובדות, ולא באחרות, בתוך שאיפה לצמצם את הפער שבין ההתרחשות האובייקטיבית של מאורע היסטורי לייצוגו בתפיסות סובייקטיביות של עדים ושל חוקרים. נתמקד כעת בהבדלים שבין שני סוגי האמת הללו (להרחבה ראה גלבר, 2007):

א. החוקר הנרטיבי ישים דגש רב על האמת הנרטיבית ויגלה עניין בהשפעות העבר על חייהם של האנשים בהווה. להבדיל, חוקר האמת היסטורית עשוי לראות באמת הנרטיבית מקור אחד, המוסיף לאמת היסטורית, אך אינו מחליף אותה. החוקר ישאף לעמת אותה אל מול עדויות מנוגדות, לבחון את מידת הנגישות של העדים לאירועים שעליהם הם מספרים ואת האינטרסים שלהם בתיאור ההתרחשות, ולדרג אותם לפי מהימנותם. הוא אמור גם להתחקות אחר מקור הפער בין הסיפור לעובדות ולגלות מה גרם אותו;

ב. האמת היסטורית שואפת לשחזר את העבר לפי השרידים שנותרו, ואילו האמת הנרטיבית שמה דגש על השפעת העבר על עיצוב האישיות בהווה ומתוך התכוונות לעתיד;

ג. בגישה הנרטיבית החוקר מתעניין במספר עצמו, בסיפורו ובקשר בין הסיפור למציאות חייו, כיצד המספר חי עם סיפורו, אם הוא מדחיק אותו, משנה אותו, מייפה אותו, משמיט פרטים מסוימים ועוד. בשונה ממנו, חוקר האמת היסטורית רואה, כאמור, בסיפור מקור אחד מני רבים לעמוד על טיבה של ההתרחשות בעבר ולמקמה בהקשר רחב יותר;

ד. חקר הנרטיבים יכול לשמש כלי ביטוי לקבוצות אוכלוסייה חלשות, שיש להן נרטיב או אמת היסטורית, אך לעתים קרובות קולן אינו נשמע, כיוון שההיסטוריה נכתבת, במידה רבה, על ידי המעמדות המבוססים;

ה. חוקר האמת היסטורית מנתח את ההיזכרות מנקודת המוצא של ההווה, על בסיס ההנחה שהעדים או המספרים אינם בהכרח משחזרים את העבר, אלא מייחסים לו משמעות מתוך ידיעה שבדיעבד ובתוך בררה, סידור ופישוט של הפרטים הנחוצים כדי לספר סיפור קוהרנטי. לפעמים יש בסיפור מעין הצדקה עצמית לפעולות שהמספר נקט, ולכן הוא מעררב בין עובדות נכונות לעובדות שאינן נכונות. חוקר נרטיבים יכול להגדיר את העדות כאמת נרטיבית, אך בעבור חוקר אמת היסטורית, לעתים התרומה של עדות מצומצמת בלבד. כדי להתקרב לאמת היסטורית על חוקר האמת היסטורית להטיל ספק בזיכרון בתוך שימוש בהרמנויטיקה של חשד. בניגוד לאמת הנרטיבית שעוסקת בהשפעת אירועי העבר על המספר. חוקר נרטיבים, להבדיל, יכול לנקוט הרמנויטיקה של אמון (להרחבה בנושא הרמנויטיקה של אמון או של חשד ראה Josselson 2004).

ו. לחוקר של אמת היסטורית חשוב תוכן הדברים יותר מצורת ההצגה שלהם. החוקר הנרטיבי שם דגש לא רק על תוכן הדברים אלא גם על אופן ההצגה, הפרטים שהושמטו ועוד;

ז. הנרטיב אינו היסטוריה אך גם אינו ניגודה המוחלט, ולעתים הוא מקור חשוב על אף הליקויים שבו. לסטיות מן האמת יש משמעות היסטורית, ולא רק משמעות פסיכולוגית; למשל, הסטיות מן האמת יכולות לבטא נרטיב של ציבור מסוים, להשפיע על החלטות של הדרגים הפוליטיים ובכך להשפיע על האירועים ההיסטוריים העתידיים.

ח. לזיכרון יתרונות וחסרונות על פני ההיסטוריה. הנרטיב עלול להיות מדויק פחות מבחינת העובדות, אך הוא מאפשר לתפוס יסודות חווייתיים ורגשיים בעבר;

העבר, אך הוא נועד גם לבחון את תמונה זו ולהטיל בה ספק. אולם למעשה, התלמידים מתמקדים באירועים ההיסטוריים, כפי שהם מתוארים בספרי הלימוד, ואינם מציבים אל מולם סימני שאלה.

עוד, יוגב מציינת כמה חשוב להתבונן בידע היסטורי ובדרך היווצרותו. יש לחנך את התלמיד להבין כי הידע תלוי בזמן ובתרבות וכי אפשר לפרשו במגוון דרכים. התלמידים אמורים להיות ערים לגורמים בעלי אינטרס ולכך שיתכן שהם עשו שימושים מניפולטיביים בחומרים ההיסטוריים. התלמידים אמורים להיות ערים גם לכך שבמשך הזמן הזיכרון ההיסטורי משתנה.

ראוי כי הפדגוגיה של הוראת ההיסטוריה תציג לתלמידים את ריבוי נקודות המבט ההיסטוריות ותלמד אותם לנתח את הסיבות לכך שאירועים מסוימים זוכים ליתר דגש בחברה מסוימת ובזמן מסוים. ואולי החשוב מכול - יש לנסות לשכנע את התלמידים להשקות את אמונותיהם ואת תפיסותיהם ולגשת לסיפור ההיסטורי המוצג לפנייהם בפתיחות וללא דעות קדומות.

מקורות

בינה, לורן (2010). **HhHH**: היידריך המוח של הימלר (תרגום רמה איילון). אור יהודה: כנרת זמורה ביתן.

גלבר, יואב (2007). היסטוריה, זיכרון ותעמולה: הדיסציפלינה ההיסטורית בארץ ובעולם. תל אביב: עם עובד.

המון, אלכסנדר (2010). פרויקט לזרוס (תרגום טל ניצן). בני ברק: כנרת זמורה-ביתן.

יוגב, אסתר (2013). עולם ישן מופלא: הפדגוגיה הקונסטרוקטיבית כדרך התמודדות עם משבר הוראת ההיסטוריה. בתוך צ' ליבמן (עורכת), ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת והוצאת הקיבוץ המאוחד.

יוגב, אסתר ונווה, אייל (2004). היסטוריה כצורך, כפשר, כמפגש אנושי. החינוך וסביבו, 36-37.

ליונס, עמנואל (1982). אתיקה והאינסופי (תרגום אפרים מאיר). ירושלים: מאגנס.

ספקטור-מרזל, גבריאלה (2010). מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית. בתוך ל' קסן ומ' קרמר נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

פינק, אידה (2004). כל הסיפורים (תרגום דוד וינפלד). תל אביב: עם עובד.

Gadamer, H. G. (1999). *Truth and method*. (J. Weinsheimer & D. Marshall, Trans.). New York: The Continuum Publishing Company (Original work published 1960).

Josselson, Ruthellen, The hermeneutics of faith and the hermeneutics of suspicion, *Narrative Inquiry*, Volume 14, Number 1, 2004, pp. 1-28(28)

הון סימבולי שלילי

יערית בוקק-כהן* וסמדר בן אשר**

כבעלי ערך נמוך בהשוואה לתרבות גבוהה או "נעלה" יותר. לדוגמה, בימינו מיוחס "הון סימבולי שלילי" לטורקים החיים בערים באירופה (Bourdieu, 2000, p. 241). דוגמה אנקדוטלית יותר היא דבריו של מפכ"ל המשטרה בישראל (30.8.16), שלפיהם "טבעי שחושדים יותר ביוצאי אתיופיה" במעורבות במעשים פליליים. יש לציין שנתוני המשטרה מלמדים שמספר התיקים הפליליים שנפתחו ליוצאי עדה זאת באותה תקופה היה נמוך ב-20 אחוזים מאשר בתקופה המקבילה בשנה הקודמת (ינובסקי ואפרים, 2016). כאשר המציאות הסובייקטיבית שמשליך אדם אחד על רעהו הופכת למציאות אובייקטיבית, האדם שעליו הושלכה המציאות מאמץ לעצמו את הדימוי החברתי הנמוך או את ההון הסימבולי השלילי.

בורדייה התייחס להון סימבולי שלילי ברמת המקרו. הוא תיאר קבוצות מעוטות אתניים כבעלות יוקרה נמוכה מזו שברשותם של בני הקבוצה האתנית הדומיננטית במדינה מסוימת. שינויים בתפיסות השליליות ושינויים חברתיים אחרים משפיעים זה על זה. למשל, אף שלבעלי עור שחור בארצות הברית מיוחס הון סימבולי שלילי, תפיסות דמוקרטיות וליברליות, הקשורות בערכי זכויות ובשוויון בין בני האדם והעובדה שגם קבוצות מעוטות מצליחות לרכוש הון כלכלי, תרבותי, חברתי וסימבולי, אפשרו לברק אובמה, שחור וכן למשפחה מוסלמית מצד אביו, להיבחר לנשיא ארצות הברית.

להבדיל מבורדייה, שמייחס הון סימבולי שלילי לקבוצות ולעמים, אנו מציעות להמשיג את ההון הסימבולי השלילי גם ברמת המיקרו. לטענתנו, גם בפרטים עלולות לדבוק סטיגמות שליליות וגם הם עלולים להתאפיין בהון סימבולי שלילי. אנו מרחיבות אפוא את המושג המקורי שטבע בורדייה ומציעות להחילו גם על יחסים חברתיים ואינטראקציות בין בני אדם. פרטים המתווגים באופן שלילי וכבעלי הון סימבולי שלילי עלולים לחוות תחושת חריגות ובושה. רגשות אלו, על פי גידנס (Giddens, 1991), מרכזיים בזהותו העצמית של הפרט. לדבריו, "בושה משליכה ישירות על הזהות העצמית מפני שבמהותה היא חרדה בנוגע למידה שהנרטיבים של הפרט הולמות ותורמות לביוגרפיה קוהרנטית שלו (Giddens, 1991, p.65).

סאיר (Sayer, 2005) קושר בין הדברים וטוען שלפי התאוריה של בורדייה, הבושה מרכזית בזהות הפרט. הוא מבליט את תפיסתו של בורדייה שלפיה כשמיחסת להתנהגותו של הפרט או לתכונותיו הערכה שלילית בהקשר תלוי תרבות, הדבר עלול להשפיע על מקומו בהייררכיה הפנימית של קהילתו (כמו גם בהייררכיה הכלל-חברתית בארצו). אדם המשתייך לקבוצה שזוהתה, תכונותיה או ההתנהגותה המקובלת בה נחשבות סותרות את ערכי הליבה של התשתית התרבותית, מקבל הון סימבולי שלילי ומורחק ממקורות הון אחרים. כך מופרת זכותו הבסיסית לשוויון בחברה דמוקרטית. דוגמה היסטורית: באמצע שנות השבעים קבע ראש הממשלה יצחק רבין שהמהגרים מישראל הם "נפולת של נמושות", וכך מיקם אותם בתחתית סולם היוקרה החברתי. דוגמה עכשווית יותר נמצאת במאבקם של לוחמי יחידת השייטת שחלו בסרטן להוכיח קשר בין התחלואה הגבוהה שבה לקו לאימונים במי הקישון המזוהמים.

1. https://he.wikipedia.org/wiki/רידה_מארץ_ישראל. אוחד בתאריך 13.9.16.

פייר בורדייה (1930-2002) היה מחשובי הסוציולוגים במאה העשרים. בורדייה, שהיה בן למעמד נמוך והגיע למעמד גבוה בחברה הצרפתית, עסק רבות בריבוד חברתי ובמערכות כוח תרבותיות בחברה. הוא התבונן בעין ביקורתית על חיי היום-יום וטען כי קבוצות חברתיות מבנות את המציאות החברתית על פי האופן שהן עצמן רואות את העולם (Bourdieu, 1977). אחד המושגים הבולטים בכתביו של בורדייה הוא ה**הָבִיטוס** (Habitus). ההביטוס כולל את מערכת האמונות והנטיית האישיות של אדם מסוים, המקבל על עצמו, בידועין או שלא בידועין, ראייה, מבנים חברתיים ותפיסות בנוגע לסוגי ההון בחברה שסביבו ולמידת הנגישות והשימוש בהם. פירוש המילה הביטוס הוא הָרְגֵל. המילה מתארת סכמות פנימיות המוטבעות באדם מיום הולדתו בתהליך החברות שלו. סכמות אלו מושפעות מהתרבות ומהמעמד שבהם גדל ומתהליך חינוך-תרבותי ממושך. בורדייה סבר כי היסטוריית המשפחה מכתובה את הנתבי החברתי-כללי של הפרט ושהמיקום החברתי משועתק לצאצאים. וכך, בהיעדר ניעות חברתית, המבנה המעמדי של החברה משתמר ומשתעתק (Gunn, 2005).

לדברי בורדייה, המשתתפים ("השחקנים") בכל מרחב חברתי ("שדה") פועלים לקידום המשאבים של עצמם או של הקבוצה שאליה הם שייכים. זו זירה כוחנית, והפעולה בה מחייבת ידע, מיומנות ויכולת אסטרטגית לפענח קודים בשדה החברתי ולנצלם כדי להשיג לפרט או לקבוצה מקום גבוה יותר בהייררכיה (Bourdieu, 1986). הקבוצות החזקות, האוחזות בעמדות הדומיננטיות, בדרך כלל יעדיפו להשתמש באסטרטגיות לשימור אופן חלוקת ההון, וקבוצות הנמצאות בעמדות נחותות נוטות לחתור לשינוי של אופן חלוקת ההון לטובתן. אחת התרומות העיקריות של התאוריה הבורדיאנית היא בהכרה כי את המבנים החברתיים יוצרים פרטים וקבוצות בתוך מאבקים על מיצוב חברתי ועל נגישות למשאבים (Dreher, 2016).

כדי לפעול במערכה חברתית זו נדרשים כמה סוגי הון: הון כלכלי, הכולל נכסים חומריים ופיננסיים; הון חברתי, שעיקרו מערכות קשרים ויחסים חברתיים; הון תרבותי, הכולל השכלה גבוהה; סגנון חיים הכולל פעילויות פנאי מסוג הנחשב מאפיין את המעמדות הגבוהים, ובכלל זה בעלות על סמלי סטטוס, או נורמות התנהגות הנתפסות כנשגבות יותר מנורמות אחרות. הון אחר הוא הון סימבולי - הכבוד, המעמד והיוקרה שהחברה מייחסת לקבוצה הנתפסת כנעלה על אחרות (Bourdieu, 1986). ההון הכלכלי מוחשי וכולל חילופי טובין (למשל חומרי גלם, נדל"ן וכסף), ואילו ההון החברתי, התרבותי והסימבולי "מופנמים" יותר (Embodied State), סמויים.

כאמור, הון חברתי, הון תרבותי והון סימבולי קשורים למעמד ויכולים להתבטא ביוקרה או בהערכה נמוכה (לדוגמה, בישראל זכתה המוזיקה המזרח תיכונית ליוקרה מעטה יותר מהמוזיקה האירופית הקלאסית). כאשר פרט או קבוצה מאופיינים בתכונה הנחשבת נחותה או כאשר הם ביצעו פעולה הסותרת את ערכי הליבה של השדה החברתי שבו הם חיים, מיוחס להם הון סימבולי שלילי. בורדייה (Bourdieu, 1989) הכיר בכך שקבוצות (בדרך כלל בעלות סטטוס חברתי גבוה) מחזיקות בתפיסות שליליות כלפי ההתנהגויות וההעדפות התרבותיות של קבוצות אחרות (הנחשבות נמוכות יותר). סוגי ספורט מסוימים, סוגות ספרות ופעילויות תרבות מתויגים

* דר' יערית בוקק כהן - מכללת אחוה, הפקולטה לרפואה בגליל שלוחת בר אילן.
** דר' סמדר בן אשר - המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, מרכז מנדל למנהיגות בנגב, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

לציין כי גם במסגרות חרדיות שבהן לומדות הבנות מתמטיקה ופיזיקה בנפרד מהבנים (כמו בכיתת הניסוי במגזר הבדואי), הישגי התלמידות גבוהים ביותר. גם כאן נראה שהדבר נובע מהיעדר דרישה לשמר את ההון הסימבולי השלילי המיוחס לנשים.

בורדייה (Bourdieu, 1986) טען שכדי להבין את האדם ואת פעולותיו יש להבין את השדה שמתוכו צמח, גדל והתפתח ולזהות את העקרונות המופנמים בהיטוס. נראה כי בעזרת חשיבה חינוכית מתקדמת אפשר למצוא דרכים חדשות למנוע שעתוק והנצחת פערים בחברה ולאפשר ניעות חברתית גם למי שנולד לקבוצה חברתית בעלת הון סימבולי שלילי. צדק חברתי אינו רק ססמה של מאבק פוליטי כזה או אחר אלא בראש ובראשונה אתגר למערכת החינוך. אפשר לפעול ולהשפיע באופן פעיל על ההון התרבותי והסימבולי כדי לאפשר שוויון הזדמנויות בחברה דמוקרטית וליברלית.

מקורות

- בן אשר, ס' (2016). פרשת הקישון צלול ועכור. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, ספריית הפועלים.
- ינובסקי, ר' ואפרים, ע' (2016). המפכ"ל התנצל בפני עולי אתיופיה: "לא הייתה כוונה לפגוע, נקדם סגירת תיקים". teny.li.oc.teny.www/ptth/2.9.2016 מתוך lmth.00,4939484-L,0437,0/selcitra
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25.
- Bourdieu, P. (2000) *Pascalian meditations* (Richard Nice, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Dreher, J. (2016). The social construction of power: Reflections beyond Berger, Luckmann and Bourdieu. *Cultural Sociology*, 10(1), 53–68.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of education*, 75, 44–68.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. London: Falmer Press.
- Gunn, S. (2005). Translating Bourdieu: Cultural capital and the English middle class in historical perspective. *The British Journal of Sociology*, 56(1), 49–64.
- Monkman, K., Ronald, M., & Thérémène, F. D. (2005). Social and cultural capital in an urban Latino school community. *Urban Education*, 40(1), 4–33.
- Reay, D. (1995). "They employ cleaners to do that": Habitus in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 353–371.
- Sayer, A. (2005). Class, moral worth and recognition. *Sociology*, 39(5), 947–963.

מפקדי הצבא בכלל וחיל הים בפרט התנגדו לכל חקירה אזרחית בנושא. הלוחמים שהעידו בוועדת החקירה (ועדת שמגר, 2000-2003) סיפרו בכאב שמשדרשו בפומבי חקירה נבנה חיץ בינם ובין חבריהם ליחידה. "אני האויב של חיל הים?" שאל בכאב לוחם חולה בוועדה והוסיף: "בגלל המחלה הפכנו להיות עוכרי ישראל? מסבירים לנו שאנחנו שודדים את הקופה הציבורית" (עדות יהודה הבר בתוך בן אשר, 2016, עמ' 51). אחד ממפקדי היחידה אמר לחייליו: "מי שימשיך לשוחח על הנושא הזה [ועדת החקירה] כאן או בכל מקום אחר, יתבקש לארוז את חפציו ולהיפרד לתמיד מהיחידה" (בן אשר, 2016, עמ' 80). ההרחקה ממקורות הכוח, משייכות חברתית ומסטטוס סימבולי (שייכות ליחידת עילית), תופעל על יחיד שיפעל בניגוד ל"רוח היחידה".

הדרך לשינוי חברתי עוברת דרך מערכת החינוך

מידת החשיבות של התאוריה של בורדייה למחקרים בתחום החינוך שנויה במחלוקת. אמנם היא שימשה נקודת מוצא למחקרים רבים שהתמקדו בשעתוק התרבותי ובריבוד המתרחשים בין כותלי בית הספר ובניסיונות לצמצמו (Grenfell & James, 1998; Monkman, Ronald, & Thérémène, 2005), אך חוקרים אחרים (למשל Tooley & Daebly, 1998; Reay, 1995) טוענים כי תרומתו של בורדייה למחקר החינוכי אינה רבה. אף על פי כן, אין ספק שעולם המושגים שטבע בורדייה מאפשר התבוננות על מצבים חברתיים שונים בבית הספר דרך עדשה תאורטית ייחודית.

מערכת החינוך פועלת כמו בשוק. בשל הבדלים בין בתי הספר במיקום, במעמד החברתי של ההורים וברמת ההוראה ותכניה, מתקיים במערכת זו אי-שוויון בסיסי. לכמה מהתלמידים יש יתרון על אחרים בנגישות למקורות ההון, וביכולתם לצבור ידע, כישורים, קשרים ותעודות שהחברה מכירה בהן כמעניקות יתרון בכניסה למוסדות השכלה אקדמיים. לפיכך, השחקנים מתחרים על הכוח הנמצא בהון התרבותי ובהון הסימבולי. רבים ממבקריו של בורדייה האשימו אותו בדטרמיניזם חברתי (דהיינו בראייה השוללת ניעות של הפרט ויכולת טפס בסולם המעמדות בחברה). על פי בורדייה, כדי לרכוש הון תרבותי, התלמיד צריך יכולת להפנים את הדרכים להשגתו. בבתי הספר יש מרחב יחסי של אוטונומיה וחופש מהתערבות גלויה ומכפייה ישירה, אולם שינוי הערכים אינו עומד בראש סדר העדיפות ויש לבית הספר אך יכולת מוגבלת להקנות את הבנות אלו. בפועל משעתק בית הספר את מעמד הילדים - מי שמגיע מהבית עם הון עצמי יכול להצליח יותר מאחרים (Dumais, 2002), וכך נשמר אי-השוויון החברתי. יש לציין שהדבר סותר את ההצהרה הגלויה של החברה בכלל, ושל מערכת החינוך בפרט, שלפיה מערכת החינוך היא שדה שההזדמנויות בו שוות לכול.

כיצד פורצים את מעגל קסמים זה? לאחרונה אפשר לראות כמה ניסיונות חינוכיים לשנות את השעתוק המעמדי. ידוע כי להצטיינות במקצועות הראליים מיוחסת יוקרה גבוהה וכי לפני מסיימי תעודות בגרות במקצועות הראליים פתוחים מסלולי לימוד למקצועות בעלי סטטוס חברתי גבוה, ובהם רפואה, משפטים, הנדסה וכלכלה. ניסוי חינוכי שנערך בעיירה בדואית בדרום ישראל נועד לאפשר ניעות חברתית ולהגביל את השעתוק. בחברה הבדואית ההיטוס המסורתי אינו מאפשר לבנות להצטיין בלימודיהן יותר מאשר בנים, ובנות נמנעו מלבטא את מלוא יכולותיהן כדי לא לפגוע במאזן ההון התרבותי וההון הסימבולי בין גברים לנשים. כאשר הופרדה קבוצת הבנות המצטיינות במקצועות המדעיים, ולימודיהן נערכו בכיתה ללא בנים, נסקו ההישגים האובייקטיביים שלהן. ההצטיינות בלימודים תאפשר להן בעתיד להשתלב במוסדות לימוד אקדמיים יוקרתיים, וכך לבצע ניעות חברתית גם בתחום ההון הכלכלי. יש

זהות היברידית – המיעוט הבדואי ורשת האינטרנט

שירלי דרוקר שטרית*

אפשר להגדיר את זהותם של הבדואים כנגב זהות היברידית, שכן הם מצויים במצב מורכב: מצד אחד הם משתייכים מבחינה תרבותית, לאומית ודתית לעולם הערבי והמוסלמי, ומן הצד האחר הם קבוצת מיעוט ואזרחים במדינת ישראל. קבוצה זו שומרת על תרבות נבדלת וערכים מסורתיים, ובה בעת נעשית מחברה מסורתית-חקלאית לחברה בעלת סממנים מודרניים, המתבטאים בין השאר ברצונם של מקצת הצעירים הבדואים להתערות בחברה היהודית-ישראלית ולאמץ להם מערכה (בן דוד, 2004; Yiftachel, 2012). למעשה, הבדואים בונים את זהותם האישית והקבוצתית מתוך המצב ההיברידי, בתוך שהם מציעים פרשנות לתרבות הקולטת ולחברת הרוב אך גם משמרים את תרבותם הייחודית (Graham et al., 2014).

מחקר חדש שנערך בישראל (דרוקר שטרית, 2014) התמקד בסטודנטים בדואים מהנגב ובחן כיצד הם משתמשים ברשת האינטרנט לגיבוש זהותם ההיברידית ולהבלטתה. המחקר התבסס על המודל האנליטי של פוטנם (Putnam, 2000). פוטנם מבחין בספרו בין שני סוגים של הון חברתי המקשרים בין אנשים ותורמים להבניית זהות. האחד הוא "הון חברתי מגבש" (Bonding social capital), והאחר הוא "הון חברתי מגשר" (Bridging social capital). ההון החברתי המגבש כולל קשרים חברתיים בתוך קהילה אשר פרטיה דומים, למשל בני משפחה, אנשים המשתייכים לאותו מעמד חברתי או מוצא אתני, פרטים בעלי השקפות פוליטיות דומות וכדומה. ההון החברתי המגשר כולל קשרים חברתיים בין אנשים המגיעים מרקע שונה, למשל דת, גזע, מוצא או מעמד חברתי שונים, וכן השקפות פוליטיות מנוגדות. מחקרה של דרוקר שטרית (2014) מעלה שהזהות ההיברידית וה"תודעה הכפולה" בולטים אף יותר בקרב הסטודנטים הבדואים, משום שבנוסף לאמביוולנטיות שבמסגרת האזרחית, הצעירים במחקר בחרו לרכוש השכלה גבוהה באקדמיה ישראלית ולכן מהווים שוב קבוצת מיעוט ביחס לאוכלוסיית הרוב היהודית.

עמידה על קו תפר בין שתי תרבויות מוגדרת בספרות העכשווית **היברידיות תרבותית**, והיא ממחישה מצב של ריבוי זהויות – הימצאות בו בזמן בשתי תרבויות או יותר. הגדרה זו, המוצגת במחקרים רבים העוסקים באוכלוסיות מהגרים, מציבה בבסיסה תהליך של משא ומתן פנימי לשם הגדרה עצמית מחודשת (לרנר, 2003; Adoni, Caspi, & Cohen, 2006). לפי אבורביעה-קווינר (2008), בשנים שהצעירים הבדואים לומדים באקדמיה, הם חווים הגירה פנימית, מתרחקים במידת-מה מבחינה נפשית מהתרבות הבדואית בפרט ומהתרבות הערבית בכלל, וסופגים ללא הרף את ערכי חברת הרוב היהודית. עם שובם לחברה הבדואית מתפתחות בקרבם תחושות שונות – מרגרסיה ועד חוסר שייכות, ועל כן יש להם מאפיינים של מהגר זמני. כמו כן, כשהם מהגרים מחברת המוצא, הם מפתחים זהות אתנית בדומה לאופן המתואר בספרות המחקר העוסקת במהגרים. מכל האמור לעיל ניכר כי תהליך השתלבותם של הסטודנטים הבדואים באקדמיה מזמן בהכרח שינויים בזהותם החברתית והתרבותית, המורכבת מהישענות על ערכיה של החברה

מחקרי זהות הם "אופנה אקדמית" אשר החלה להתבלט עוד בשנות התשעים של המאה העשרים. יש גישות רבות לחקר הזהות וספרות המחקר מבחינה בעיקר בין זהות אישית-פרטית לזהות קולקטיבית-קבוצתית. הזהות האישית של הפרט מבטאת את המאפיינים המייחדים אותו מאחרים, וכוללת את עמדותיו, תפיסותיו, ערכיו, חלומותיו ואמונותיו (Nach & Lejeune, 2009). בקינגהאם (Buckingham, 2007) מוסיף כי הזהות האישית ייחודית וכי היא מבחינה בין אדם למשנהו. לצד הזהות האישית, יש זהות קולקטיבית – זהות המבטאת את המאפיינים שהפרט חולק עם אחרים, והיא קשורה בהשתייכותו לקבוצות חברתיות (טור-כספא ומיקולינסר, 2004). הזהות הקולקטיבית מרמזת על קשר עם קבוצה חברתית רחבה יותר, בעלת מנה משותף (זהות לאומית למשל). אחד ממושאי המחקר הבולטים ביותר בשנים האחרונות הן קבוצות בעלות **זהות היברידית** – זהות במצב של התהוות הקשורה לעבר אך גם לעתיד. המושג מתאר תופעה של ריבוי מעגלי זהות (לאומי, חברתי, פרטי) אשר אינם מתיישבים בדמיון התרבותי זה עם זה (Shenhav, 2012). לפי תורן (2008) זהות היברידית היא אינה מוצר מוגמר אלא נזיל ודינמי, ובבסיסה ישנם שני כוחות עומק שמקורם במורשת תרבותית המובילים ליצירת זהות לא הומוגנית.

אחת הדוגמאות המעניינות ביותר בישראל לקבוצה בעלת זהות היברידית הינה המיעוט הבדואי מהנגב. זוהי קבוצת משנה בתוך המיעוט הערבי-פלסטיני שנשאר בישראל אחרי מלחמת 1948 – תת-קבוצה הנבדלת מקבוצות משנה אחרות בתרבות, בהיסטוריה, בחברה ובפוליטיקה (קרפלוס ומאיר, 2013). בשנים האחרונות נמצאים הבדואים כנגב בעיצומו של מעבר אל התיישבות קבע (Yiftachel, 2012), הכולל שלל תמורות חברתיות, כלכליות ופוליטיות, וכן התפוררות הדרגתית של כמה מהמוסכמות החברתיות (בן דוד, 2004). בד בבד, החברה הבדואית נחשפת יותר ויותר להשפעה של תרבויות אחרות, ובכלל זה לתרבות הישראלית, שעמה נמצאת באינטראקציה מתמדת. בעשורים האחרונים הבדואים כנגב מגבשים זהות שונה מזו של הבדואים בצפון ושל אחיהם בארצות ערב. זוהי זהות מורכבת, ובאין לה מרכיב שבטי משותף, גיבושה אטי. הקשר לחמולה, למשפחה, לדת, למסורת ולערכים המתגוררים בשאר חלקי הארץ ובמדינות ערב שמסביב מקשה על הבדואים להשתלב באופן מלא במדינה או לגבש זהות עצמית (Sandberg, 2014). כמו כן, בזהותם של הבדואים כנגב קיימת תערובת גדולה של זיקות, ובדומה לקבוצות משנה אחרות בקרב הערבים בישראל (הנוצרים, הדרוזים, הבדואים הצפוניים וכדומה), הם מתמודדים בתהליך ממושך עם תתי-זהויות שלהם. הזהות הפלסטינית, הזהות הערבית והזהות המוסלמית, למשל, מבטאות את רצונם לשמר את אורח חייהם המסורתי והדתי, ואילו הזהות הישראלית מבטאת משיכה אל החברה הכללית בישראל, המייצגת את העולם המערבי והחילוני. ואכן, ספרות המחקר מלמדת שהסתירה הבולטת ביותר בזהותם של הבדואים כנגב היא בין הזהות הלאומית-פלסטינית לזהות האזרחית-ישראלית (אבו סעד, 2010).

* שירלי דרוקר שטרית היא מרצה בתכנית "שער לאקדמיה" במכללת ספיר.

הסטודנטים למוזיקה, צופים בסרטים ונחשפים לשלל אתרי מידע בערבית באופן המעצים את זהותם הקבוצתית.

למעשה, שימושי אינטרנט שונים, אפשרו לסטודנטים למצוא מרחב ציבורי משלהם אשר מתקיים בו ערב רב של זהויות אישיות, קולקטיביות, דתיות ולאומיות, הנובעות מזהותם ההיברידית כבני המגזר הבדואי, כמוסלמים (ובתוך כך שיוכם לעולם הערבי ולעם הפלסטיני), כאזרחי ישראל וכסטודנטים במוסד להשכלה גבוהה. ממצאי המחקר לא רק מקדמים את ההבנה המדעית של הבניית הזהות אצל מיעוטים בחשיפתם למדיה חדשים, אלא בעיקר מדגישים את הפוטנציאל של לימודים אקדמיים בתהליכי התערות (קונסולידציה) של חברה רב תרבותית.

מקורות

אבו סעד, א' (2010). הערבים בנגב: עבר, הווה, ואתגרי העתיד. באר שבע: מרכז הנגב לפיתוח אזורי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אבורביעה-קווידר, ס' (2008). מודרות ואהובות: סיפוריהן של נשים בדוויות משכילות. ירושלים: מאגנס.

בן דוד, י' (2004). הבדווים בישראל: היבטים חברתיים וקרקעיים. ירושלים: המכון לחקר מדיניות קרקעית ושימושי קרקע ומכון ירושלים לחקר ישראל.

דרוקר שטרית, ש' (2014). שימוש ברשת האינטרנט לצורך גיבוש זהות בקרב סטודנטים בדואים מהנגב (עבודה לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע.

טור-כספא, מ' ומיקולינסר, מ' (2004). היבטים פסיכולוגיים של גיבוש זהות ותרומתם להבנת הזהות היהודית. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

לרנר, י' (2003). דעת בהגירה: סטודנטים יוצאי רוסיה באוניברסיטה הישראלית. בתוך ר' איזיקוביץ (עורכת), על גבולות תרבותיים ובניהם: עולים צעירים בישראל (עמ' 321-651). תל אביב: רמות.

קרפלוס, י' ומאיר, א' (2013). הבניית המרחב הבדואי בנגב. מרכז הנגב לפיתוח אזורי: אוניברסיטת בן גוריון.

ששון-לוי, א', בן-פורת, ג' ושביט, ז' (2013). מבוא: זהויות גבוליות ומרחבי מיון בחברה הישראלית. בתוך ז' שביט, א' ששון-לוי וג' בן-פורת (עורכים), מראי מקום: זהויות משתנות ומיקומים חברתיים בישראל (עמ' 7-52). ירושלים: הקיבוץ המאוחד.

תורן, נ. (2008). אתניות, מגדר ומעמד באקדמיה. ירושלים: הוצאת כרמל.

Adoni, H., Caspi, D., & Cohen, A. (2006). *Media, minorities and hybrid identities: The Arab and Russian communities in Israel*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Browne, D. R. (2005). *Ethnic minorities, electronic media and the public sphere: a comparative approach*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

הערבית אך גם מרצונם להשתייך לחברת הרוב היהודית. נוצרת בהם זהות הכוללת שימוש בשתי שפות, תנועות חוזרות ונשנות בין שתי קבוצות חברתיות וערב-רב של מעגלי זהות, השזורים זה בזה.

האינטרנט מאפשר להגביר את יכולתנו להבין אוכלוסיות בעלות זהות היברידית. מן הצד האחד, הוא יכול לגשר בין קבוצת מיעוט לקבוצת רוב ולסייע להתגבר על פערים תרבותיים, ומן הצד האחר, הוא יכול לסייע לשמר תרבות וזהות של קבוצת מיעוט אתנית (ששון-לוי, בן-פורת ושביט, 2013; Helpser & Gerber, 2012). מאפייניה של הסביבה המקוונת ויתרונותיה הפכו את האינטרנט לגורם רב-משמעות ולאחד התורמים העיקריים לתהליך ההעצמה האישית של פרטים החווים מצוקות וקשיים משום שהם משתייכים לקבוצת שוליים מוחלשת ומודרת. משתמשי האינטרנט יכולים להתעדכן באמצעותו, מהר יותר מבעבר, וכך סיכוייהם להתקדם, לגשר על פערים חברתיים ולשמור על קשרים קיימים גבוהים יותר. הרשת הדיגיטלית מאפשרת אינטראקטיביות, חיזוק התקשורת הבין-אישית, הרחבת הרשתות החברתיות, גישה קלה יחסית למשאבים תרבותיים, מקור לצריכת מידע, כלי להשתתפות פעילה בחברה וכדומה. זאת ועוד, הפוטנציאל לזכות בשוויוניות ובאנונימיות ברשת עשוי לסייע לבני קבוצת מיעוט להביע את עצמם ולהשתתף בפעילויות שבהן לא היו יכולים להשתתף בסביבתם הפיזית או לא היו מעזים לעשות כן (Cohen, Manion, & Morrison, 2013). בזכות היתרונות הללו ורבים אחרים, הרשת היא כלי רב-עוצמה בעבור קבוצות בעלת זהות היברידית המחפשות להגדיר את זהותן (Browne, 2005; Subrahmanyam & Smahel, 2011).

יש גישות רבות לחקר האופן שקבוצות חברתיות ספציפיות (מגדריות, אתניות, מהגרות) משתמשות במדיה הדיגיטליות. מקצתם בוחנים כיצד בני קבוצת המיעוט מעצבים לעצמם זהות חברתית, מתקשרים, מתארגנים, מתנגדים, מתאחדים ויוצרים פוליטיקה חדשה. מחקרים אחרים בודקים כיצד הרשת משמשת אוכלוסיות אלו כדי לבנות לעצמן זהות דיגיטלית המעצימה את הזהות האישית או מרחיבה אותה. יש לציין שהרשת אינה משנה בצורה ניכרת את החיים החברתיים הקיימים, אלא מוסיפה להם היבט מקוון (Castells, 2007). למשל, קבוצת מיעוט בעלת זהות היברידית יכולות להביע דרך האינטרנט מחאה חברתית ולהשמיע קולות שדוכאו, אך גם ליצור קשרים מעבר לגבולות המקומיים, על בסיס תחומי עניין.

ממצאי מחקרה של דרוקר שטרית (2014) ממחישים את שני תפקידי המדיה החשובים (הון חברתי מגשר והון חברתי מגבש) בעבור בני מיעוט בעלי זהות היברידית. כך, הממצאים זיהו כדומיננטיים את שימושי האינטרנט המגשרים, המסייעים לסטודנטים הבדואים להתערות באקדמיה בפרט ובמדינה בכלל, ואת היות האינטרנט כלי לגישור עם תרבות וחברת הרוב היהודית. מניתוח הממצאים עולה כי הסטודנטים שואפים להשתלב כשווים בחברה ופעולותיהם למען קידום שאיפה זו סובבים בראש ובראשונה סביב היחשפות תרבותית ואיסוף מידע הנוגעים לחברת הרוב ורק לאחר מכן באמצעות מאמצים מכוונים מצדם ליצור קשרים עם צעירים מקבוצת הרוב (באמצעות קבוצות "פייסבוק", פורום שאלות ותשובות בין סטודנטים וכן הלאה). לצד שימושי אינטרנט 'מגשרים', מעידים ממצאי המחקר גם על שימושי 'מגבשים' רבים אשר בונים את ההון החברתי המגבש בקרב המרואיינים. כך, האינטרנט זוהה ככלי אשר סייע לשמירת הקשר של הסטודנטים הבדואים עם תרבות וקהילת המקור באמצעות התכתבויות בתוכנות למסרים מידיים, צ'טים ורשתות חברתיות. כמו כן, ממצאי המחקר עולה כי האינטרנט הינו כמראה של העולם הערבי, באמצעותו מאזינים

- Buckingham, D. (2007). Introducing identity. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 1–22). Cambridge, MA: MIT Press.
- Castells, M. (2007). Communication, power and counter-power in the network society. *International Journal of Communication*, 1, 236–266.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Oxford, UK: Routledge.
- Graham, M., Schroeder, R., Taylor, G., Yalkin, C., Kerrigan, F., & Vom-Lehn, D. (2014). Legitimization of the role of the nation state: Understanding of and reactions to internet censorship in Turkey. *New Media & Society*, 16(2), 271–289.
- Helpser, E., & Gerber, M. (2012). The plausibility of cross-national comparisons of internet use types. *The Information Society*, 28(2), 83–98.
- Nach, H., & Lejeune, A. (2009). The impact of information technology on identity: Framing the research agenda. In *Proceeding of the Administrative Sciences Association of Canada (ASAC) Conference, 2009*. Retrieved July 18, 2013 from: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1713332
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of civic America*. New York: Simon and Schuster.
- Sandberg, H. (2014). Distributive justice V. denial of the Jewish nation-state. *Land Policies in the Zionist and Democratic State of Israel*, 5, 23–38.
- Shenhav, Y. (2012). *Beyond the two state solution: a jewish political essay*. UK: polity press.
- Subrahmanyam, K., & Smahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development*. New York: Springer.
- Yiftachel, O. (2012). Naqab Bedouins and the (internal) colonial paradigm. In A. Amara, I. Abu-Saad & O. Yiftachel (Eds), *Indigenous (in) justice: Law and human rights among Bedouins in the Naqab/Negev* (pp. 281–310). Harvard: Human Rights Press.

חוסן נפשי

אברהים אסמעיל אבו עג'אג*

החוסן הנפשי של הפרט להתמודד עם משברים ועם מצוקות. הפרמטרים הנבדקים במודל הם אמונות (belief), רגש (affect), חברה (Social), דמיון (imagination) וחשיבה (physiology). חקירה זו הובילה להולדת המושג תחושת קוהרנטיות (- S.O.C Sense of Coherence) - "תחושת קוהרנטיות הינה אוריינטציה גלובלית אשר מבטאת את המידה שאדם מחזיק בתחושת ביטחון עמוקה ועקביות אך עם זאת דינאמית בכך ש: (א) גירוי המובחן מהסביבה הפנימית והחיצונית של האדם במהלך החיים, הינו מובנה, ניתן לניבוי ובהיר; (ב) לכל אדם יש משאבים העוזרים לו להתמודד עם הדרישות שהגירוי מציב לפניו; (ג) דרישות אלו מצדיקות השקעה ומחויבות. על פי אנטונובסקי (1987) תחושת הקוהרנטיות בנויה משלושה מרכיבים: (א) מובנות (Comprehensibility) - יכולתו של אדם למצוא היגיון במצבים שונים; (ב) משמעותיות (Meaningfulness) - יכולתו של אדם למצוא משמעות באתגרים הניצבים לפניו; (ג) ניהוליות (Manageability) - תחושה של אדם שיש בידו אמצעים ומשאבים להתמודד עם אתגרים בחיים. על פי אנטונובסקי (1987) אדם בעל תחושת קוהרנטיות גבוהה ימצא היגיון במצבים שהוא נתקל בהם (מובנות) ויהיה בעל מוטיבציה להתמודד עמם מתוך תפיסת עצמו כגורם עיקרי בעיצוב גורלו (ניהוליות).

מחקרים רבים מתעניינים בתחושת הקוהרנטיות (למשל & Sagy Antonovsky, 2000). ממצאי המחקרים מראים קשר בין תחושת קוהרנטיות לבריאות גופנית, להסתגלות ולתחושת משמעות בחיים, ומלמדים שתחושת הקוהרנטיות מנבאת בריאות עתידית (Hobfoll, Canetti-Nisim, & Johnson, 2006). עוד נמצא שתחושת קוהרנטיות נמוכה קשורה בדיכאון, חרדה, פחד, שחיקה וכעס (Ebert, 2007).

מחקרים רבים מראים כי חוסן אינו ייחודי למגדר מסוים ואינו משתנה עם הגיל, אך שיש קשר בינו ובין התפתחות פסיכולוגית והתפתחות רגשית וקוגניטיבית. כמו כן, חוסן ותגובות האדם למצבי לחץ יכולים להשתנות עם הזמן, בהתאם להתנסויות שהאדם חווה. במרכז תאוריית הלימדה החברתית של בנדורה (Bandura, 1999) עומד המושג מסוגלות עצמית - מידת האמונה שרוכש אדם ביכולתו לבצע בהצלחה התנהגות מסוימת (Self-efficacy), ולא מידת יכולתו עצמה. אדם נדרש למסוגלות עצמית כדי לסגל לעצמו בהדרגה מיומנויות למידה מורכבות בתחומים קוגניטיביים, חברתיים, לשוניים או גופניים. הערכת המסוגלות העצמית של האדם תשפיע על מידת נכונותו להתמודד עם משימה מסוימת, והיא מבוססת על ניסיונות קודמים שלו להתמודד עם משימות ועל מידת הצלחתו בהם.

גישת החוסן שמה דגש על המשאבים והכוחות של האדם ועל זיהוי סיכונים כדי להפחית את הסיכונים וכדי לסייע לאנשים הנאלצים להתמודד עמם, בעוד שתי הגישות שונות ואף מתנגשות ובכל זאת שתיהן חיוניות ומשלמות זו את זו. הבנה וזיהוי של סיכונים חיונית במידה וניתן להפחית את אותם סיכונים או לעזור לאנשים להתמודד חרף אותם סיכונים. ביקורת קשה נמתחה על גישה זו בטענה שהיא מסמנת את האדם כמועד להתמודד עם קושי ובטענה שלעיתים "הנבואה מגשימה את עצמה". ואלם, בקרב אוכלוסיות בסיכון שקשה להפחית את הסכנות האורבות להן,

המושג חוסן (resilience) הוא מושג רחב, הכולל בתוכו מגוון מרכיבים והיבטים חינוכיים ופסיכולוגיים. אף על פי כן, אין הוא זוכה להמשגה תאורטית מוסכמת. הדיון בו מתקיים בעיקר במחקרי הערכה ומעקב אחר מצב החברה בישראל (בן דור, פדהצור וקנטי-נסים, 2004) ובמדדים תקופתיים בנושאי עמדות חברתיות, כגון דמוקרטיה. במקורות אלו, הדיון מתמקד באיתור משתנים ומרכיבים הקשורים לו ובהגדרתם. על אף כל זאת, אפשר לקבוע שהמושג חוסן מתייחס לתהליך דינמי הכולל הסתגלות חיובית בהקשר של מצוקה ניכרת (Luthar et al., 2000). הגדרה זו מכילה בתוכה אפוא שני תנאים: חשיפת האדם לאיום ניכר או תחושת מצוקה והסתגלות חיובית על אף הקשיים (Luthar & Zigler, 1991; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Masten & Coatsworth, 1998). גורם הלחץ (Stressor) הוא גירוי חיצוני או פנימי היוצר מתח (Tension). המתח יכול להיפתר באמצעות שימוש במשאבי התנגדות (Resistance resources) חיצוניים או פנימיים המצויים אצל האדם. הגדרה דומה מציעה גרוטברג (2005). לטענתה, חוסן הוא היכולת האנושית להתמודד, להתגבר, להתחזק ואפילו להשתנות כתוצאה מהתנסויות בשעת הצרה.

על פי המודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (1987), כל אדם משלים עם לחצים אחרים. המונח סלוטוגניות (salutogenesis) מורכב מצמד מילים לטיניות - בריאות (salus) ומקור (origin). לפיכך הוא מגדיר את מקור הבריאות באדם - ניבוי למחלה או לפתולוגיה. גורמי לחץ הם חלק מהשגרה האנושית של בני אדם. לכן עלינו לבחון את מקורות ההתמודדות, הבריאות והרווחה של האנשים החשופים ללחץ לא פחות מאשר את הגורמים הפתולוגיים (Antonovsky, 1979; 1987; Sagy, 2002). כלומר, כיצד אדם מתמודד בהצלחה עם מצבי לחץ ונשאר בריא נפשית וגופנית (לאופר וסלמון, 2006). מחקרים שעסקו בתחום הלחץ על בסיס הגישה הסלוטוגנית הצביעו על חוסן ועל ועמידות במצבי לחץ ועל כך שתגובת הלחץ הביאה לשינויים מהותיים במידת ההתמודדות (Braun-Lewensohn & Sagy & Roth 2010).

מגוון חוקרים בחנו את המשאבים האישיים והקבוצתיים המאפשרים לאדם להתמודד עם מצבי לחץ (Braun-Lewensohn, Sagy, & Roth, 2010; Laufer & Solomon, 2010). האגודה האמריקנית לפסיכולוגיה (APA, 2009), למשל, מציינת שחוסן נפשי אינו תכונה מולדת אלא צירוף של מחשבות, התנהגויות ופעולות שאפשר ללמוד ולפתח בכל אדם. כמה מהן תכונות אישיות: תושייה, תפיסת מצבים כאתגר, חוש של שליטה, אמונה עצמית ורצון עז לחיות, ואחרות תכונות חברתיות: יחסי גומלין ואינטראקציה בין-אישית, קשרים אנושיים, סיוע סוציאלי, הענקת חום ואהבה. הגורם העיקרי התורם לחוסן נפשי אצל אדם הוא יחס תומך ואכפתי בתוך המשפחה ומחוצה לה. האגודה מציעה עשר אסטרטגיות לבניין חוסן נפשי: יצירת קשרים טובים, הסתכלות אחרת על בעיות בלתי פתירות, קבלת שינויים כחלק מהחיים, קביעת מטרות, פעולה בהרצאות, גילוי עצמי, אמונה בעצמך, שמירה על תקווה, ראיית דברים במידה הנכונה ושמירה על עצמך.

לדברי להד (2006), מצב דחק עלול להתפתח למשבר אישי בעקבות ניסיונות חוזרים ונשנים לצאת ממצב קיים. להד פיתח מודל רב-ממדי בשם Basic Ph (גש"ר מאח"ד), המאפשר לבחון את מידת

* ד"ר אברהים אסמעיל אבו עג'אג - מרצה במכללת קיי. מרצה ומדריך פדגוגי בתחום החינוך והחינוך המיוחד בתכנית ההכשרה במסלול הבדואי, מורה לחינוך המיוחד ולספרות ערבית בבית ספר תל אלמלח ביישוב הבדואי כסייפה.

- APA (2009). The road to resilience. Retrieved from <http://www.apahelpcenter.org/featuredtopic/featured-topics/feature.php?id=6&ch=1>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In D. Cervone & Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality: Social cognitive bases of consistency, variability, and organization* (pp. 185–241). New York: Guilford.
- Braun-Lewensohn, O., Sagy, S., & Roth, G. (2010). Adolescents under missile attacks: Sense of coherence as a mediator between exposure and stress related reactions. *Journal of Adolescence*, 34(1), 195–197.
- Braun-Lewensohn, O., Sagy, S., & Roth, G. (2010b). Coping strategies among adolescents: Israeli Jews and Arabs facing missile attacks. *Stress Anxiety and Coping*, 23(1), 35–51.
- Ebert, S. A. (2007). The impact of sense of coherence and coping on quality of life, endocrine reactivity and natural killer cell activity in breast cancer survivors. *Dissertation Abstracts International. Sciences and Engineering*, 67(7-B), 4102–4123.
- Hobfoll, S. E., Canetti-Nisim, D., & Johnson, R. J. (2006). Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms and defensive coping among Jews and Arabs in Israel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(2), 207–218.
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 703–717.
- Masten, A., & Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Sagy, S. (2002). Moderating factors explaining stress reactions: Comparing chronic-without-acute-stress and chronic-with-acute-stress situations. *Journal of Psychology*, 136(4), 407–419.
- Sagy, S., & Antonovsky, H. (2000). The development of the sense of coherence: a retrospective study of early life experiences in the family. *Journal of Aging and Human Development*, 51, 155–166.
- פיתוח של חוסן אישי באמצעות זיהוי של כוחות חיוביים יכול להיות אמצעי יעיל. אדלשטיין וכהן (2008) מציינים שגורמי הגנה הם גורמים המבטאים תקווה, אופטימיות ומשאבים פנימיים של הפרט המאפשרים לו להתמודד בצורה טובה ויעילה בעתיד. אלו הם תכונות מולדות, דינמיות, מתפתחות ומתאימות (לצר, ספיבק וצישינסקי, 2013), ההופכות את האדם לחסין. ככל שגורמי הסיכון רבים יותר, יידרש האדם למספר רב יותר של גורמי הגנה כדי לשפר את התפקוד שלו ואת התמודדותו. רוזמן וויסמן (2005) מבחינות בין גורמי הגנה אישיים, כגון הצלחה בלימודים, חוש הומור וכשירות אישית, לגורמי הגנה דינמיים, כגון קבוצת גיל.
- נראה שלחוסן יש שלושה מרכיבים עיקריים: המרכיב הראשון: הכוחות הפנימיים של האדם, התמיכה המשפחתית והחברתית בו והמשאבים הקהילתיים. המרכיב השני: קשור באופי האדם, מיומנותיו הבין-אישיות בפתרון בעיות, כבוד עצמי, מזג ואמפתיה. המרכיב השלישי כולל את מידת האופטימיות של האדם, אופטימיות, יכולת התקשורת שלו, יכולתו לשתף אחרים במחשבות ובדילמות אישיות, יכולת בתחום פתרון הבעיות ויכולת לווסת רגשות. כאשר ממפים את הכלים המרכיבים את סגנון ההתמודדות של האדם עם משבר או מצוקה מתברר כי כולם מסייעים לאדם לראות את העולם כהגיוני מבחינה קוגניטיבית, אינסטרומנטלית ומוטיבציונית-רגשית (אלבו-לוביש, 2001). אפשר אפוא לסווג את מוקדי ההגנה לשלושה תחומי חיים: בית, משפחה, מסגרות קהילה וחברה.

מקורות

- אדלשטיין, א' וכהן, ש' (2008). גורמי סיכון וגורמי הגנה להתנהגות אובדניות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה. מניתוק לשילוב, 15, 143-171.
- אלבש-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), עיונים במסורות ובזרמים במחקר האיכותי (עמ' 141-161). תל אביב: דביר.
- בן-דור, ג', פדהצור, ר' וקנטי-נסים, ד' (2004). המרכיב החברתי של החוסן הלאומי. חיפה: המרכז לחקר הביטחון הלאומי, אוניברסיטת חיפה.
- לאופר, א' וסולמון, ז' (2006). תגובות מתבגרים יהודים וערבים לאיום מתמשך של פיגועי הטרור. חברה ורווחה כ"ד(2), 147-161.
- להד, מ' (2006). מציאות פנטסטית: הדרכה יצירתית בתרפיה. טבעון: נורד.
- לצר, י', ספיבק, ז' וצישינסקי, י' (2013). הקשר בין תחושת קוהרנטיות לבין פתולוגיה הקשורה באכילה ודימוי גוף בקרב מתבגרות בישראל: זיהוי קבוצות בסיכון. מפגש, כ"א(28), 153-169.
- רוזמן, מ' וויסמן, צ' (2005). סיכוי גבוה: תכנית למניעת השימוש לרעה בסמים בקרב בני נוער בסיכון גבוה. תל אביב: עיריית תל אביב, המחלקה לקידום נוער והרשות הלאומית למלחמה בסמים.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

למידה ארגונית בחינוך

אורי שטרנברג*

תבקש: (א) להגדיר את המערכת השלמה: מקבל השירות, הצוות החינוכי וכדומה; (ב) לאסוף את כל הידע מכל חלקי הארגון וחברי הצוות החינוכי ולשתף אותו; (ג) להתבונן באופן מעמיק במכלול הידע שנאסף כדי לאתר פריטי ידע חדשים וקשרים בין פריטי ידע קיימים; (ד) להגדיר את פריטי הידע שאותרו בצורה מעשית ויישומית ולהפיץ אותם לכל חברי הארגון לצורך יישום והטמעה.

מודל יצירת הידע כולל בתהליך הלמידה הארגונית ארבעה מרכיבים: (א) שיתוף של ידע אישי עם חברי הצוות האחרים; (ב) הפיכת ידע סמוי לגלוי לכל חברי הצוות; (ג) שילוב בין הידע החדש לידע הקיים בארגון, בספרות ובכלל; (ד) שילוב של תובנות הלמידה בפרקטיקה של הארגון כדי להבטיח יישום בהווה והטמעה בעתיד. כותבי המודל מדגישים כי המעבר בין מרכיבי התהליך עשוי להיות ספירלי וחזרתי כדי לאפשר העמקה בתהליך ויצירת תהליכים חדשים (Nonaka & Takeuchi, 1995).

למידה ארגונית בחינוך היא תהליך מתמשך, המוטמע בתרבות הארגון החינוכי וכולל שיתוף בין חברי הצוות בהתנסויות ובחוויות מקצועיות כדי לגבש תובנות, לתעדן ולהפיץ לכלל חברי הארגון כאופן עשייה נכון. ההטמעה של למידה ארגונית בחינוך דורשת מההנהלה מחויבות עמוקה לתת ביטוי לחשיבות התהליך ולהקצות לו משאבים. אולם ההשקעה צפויה לתת פרי - בחינוך, למידה ארגונית תוביל לשיפור השירות החינוכי בתחום התוכן ובתחומים אחרים: תקשורת בין-אישית, ניצול משאבים, ארגון, מנהלה ועוד. לשימוש מכוון בלמידה ארגונית בחינוך יש פוטנציאל לקדם את השגתן של מטרות רבות ולהביא לשיפור תהליכים ולהצלחה בהוצאתם לפועל.

תיעוד העשייה בארגון החינוכי יכול להגביר את הפתיחות לחשיפה ולשיתוף מקצועי בין חברי הארגון, ואלו יכולים להוליד שיח עמיתים פורה אשר לתובנות, לפתרונות וגם לאתגרים. שיח כזה יאפשר להפיק תועלת מרבית מהתרבות הארגונית המשודרגת שתיווצר. כדי לבחון את מידת ההצלחה של למידה ארגונית בחינוך יש לבחון את יישום התובנות לכדי תהליכי שינוי בטווח הקצר ואת הטמעתן בדרכי עבודת הארגון החינוכי בטווח הארוך.

שימוש במודלים שהוצגו לצורך למידה ארגונית בחינוך מחייב ניתוח מעמיק של כל מרכיב לצורך הבהרת הציפיות בנוגע לאופן המיטבי לביצועו. לאחר מכן, בשלב יישום הלמידה, יש לתמוך בביצוע של כל מרכיב על ידי הבהרה חוזרת ונשנית של חשיבות התהליך ועל ידי סיוע מעשי בהיבטים הטכניים של הביצוע.

כבר עתה אפשר למצוא מגוון דוגמאות לתועלת הנובעת מיישום למידה ארגונית בחינוך. התובנות שעלו ממחקרי הערכה שנעשו בנושא תכנית המצוינים רג"ב להכשרת סטודנטים אפשרו לשפר מאוד את המדיניות, וכך גם את יישומה של התכנית בשטח (קלויר וגולדנברג, 2015). פיתוח מערכי למידה בחינוך הגופני וטיובם ויישום של מודל ספירלי ליצירת ידע ולשיתופו בין המורים הובילו לשיפור בהשגת המטרות של תכנית הלימודים (Sternberg, 2016). גם במחקרים שנערכו בבתי ספר נמצא שתהליכי למידה ארגונית השפיעו השפעה חיובית על איכות ההוראה ועל הישגי התלמידים (שלטון, 2010).

למידה ארגונית בחינוך היא תהליך מתמשך, המוטמע בתרבות הארגון החינוכי וכולל שיתוף בין חברי הצוות בהתנסויות ובחוויות מקצועיות כדי לגבש תובנות, לתעדן ולהפיץ לכלל חברי הארגון כאופן עשייה נכון.

למידה ארגונית מוגדרת כהטמעת תהליך מתמשך של שיפור העשייה בארגון על ידי הפיכת ידע וניסיון אישי לזמין, נגיש ומופץ לכלל חברי הארגון (Argyris & Schon, 1978; Liberman, 1995; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Popper & Lipshitz, 1998). למידה ארגונית בחינוך כוללת הטמעה של תרבות למידת עמיתים שיתופית ומתמשכת בשגרת הפעילות של הארגון החינוכי (Silins, Mulford, & Zarins, 2002) והזמנה של הצוות החינוכי לבחון ברציפות את הפערים בין הרצוי למצוי (קורלנד והרץ-לזרוביץ, 2006). הטמעה כזאת מחייבת שינוי תפיסתי, שינוי ניהולי ושינוי מבני (Mulford, 1998).

הלמידה הארגונית הכרחית להתפתחותו של כל ארגון ולהישרדותו (Garratt, 1990) כדי להשיג הישגים מיטביים אף שהמשאבים מוגבלים וכדי להתחרות בארגונים אחרים, ולכן היא נעשתה נפוצה ביותר בתחום העסקי (Pedler, 1996). תחום החינוך מתמודד עם אתגרים דומים מאוד, הן מבחינת הרצון לעשייה מיטבית הן מבחינת התפקוד עם משאבים מוגבלים. הוא מתייחד בכך שלרוב אין בו תחרות בין ארגונים אלא רצון לספק שירות חינוכי עדכני, רלוונטי ומותאם.

אף על פי כן, בתי ספר רבים נמנעים מלמידה ארגונית. ההנהלה מתקשה להשקיע כספים בתהליך אשר התועלת ממנו מופשטת, עתידית וקשה לכימות, ולהתחייב לו. כמו כן, התהליך דורש מהפרט (מנהל או איש צוות) להיפתח ולשתף ב"סודות המקצועיים" שלו, ורבים מביעים אמון מוגבל בלבד בחברי הארגון האחרים ובארגון עצמו (שילד ואסולין, 1997). במרבית המקרים, המניע ללמידה הארגונית הוא גורם חיצוני או גורם בכיר בארגון שחייב את הארגון בכך או מציאות שבה ההימנעות מלמידה ארגונית מכבידה יותר מביצועה. בתחום החינוך הסיבה העיקרית לקיומה של למידה ארגונית היא מחויבות של המנהיגות או ההנהלה המקומית לכך (קורלנד והרץ-לזרוביץ, 2006). לתובנה זו חשיבות רבה מפני שהיא מלמדת שביכולתם של ארגון הקצה ושל הצוות החינוכי המקומי להוציא אל הפועל למידה ארגונית בחינוך ללא תלות במידת המחויבות לכך של ארגון-הגג (משרד החינוך, הבעלות וכדומה). יש מודלים רבים של למידה ארגונית. המשותף לכל המודלים הוא ההבנה כי למידה ארגונית מחייבת פתיחות, אמון ומחויבות למטרה, התאמה של הלמידה לאופי הארגון ולתרבותו והתגייסות של ההנהלה בזמן ובתמיכה. אולם רק מקצת המודלים מתאימים לאופי העשייה בארגון חינוכי (Englehardt & Simmons, 2002; Nonaka & Takeuchi, 1995; Popper & Lipshitz, 1998).

מודל החשיבה המערכתית מתמקד בהתבוננות במערכת השלמה ובקשרים בין חלקיה. במודל זה, הלמידה הארגונית מתרחשת על ידי אָגְבוּר (סינרגיה) של הידע המצוי בידי כל חברי הארגון וכל הצוותים ועל ידי חשיפתו. כך נוצר ידע חדש (Senge, 1990). אפשר ליישם מודל את זה באמצעות טכניקות של חשיבת ענן, יצירת מפת קשרים בין מושגים ועוד. בחינוך, למידה ארגונית באמצעות מודל זה

* ד"ר אורי שטרנברג. מרצה בבית הספר לניהול של המרכז האקדמי לב. עובד במשותף עם המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך.

הלמידה הארגונית התפתחה במגוון סוגי ארגונים: עסקיים - בעקבות התחרות העזה בין החברות; רפואיים - לאור הרצון להצליח לחזור על הליכים מצילי חיים; צבאיים - כיוון שעלותו של כישלון צבאי אדירה. נדמה כי דווקא הארגונים החינוכיים, אשר תהליכי למידה הם ליבתם הרעיונית, נשארו מאחור בתחום זה, ואין כמו ההווה כדי להפוך את היוצרות ולהפוך את הארגונים החינוכיים למובילי הלמידה הארגונית בתוך שיפור מתמיד של דרכי הלמידה הארגונית בחינוך.

מקורות

- קורלנד, ח' והרץ-לזרוביץ, ר' (2006). למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי. דפים, 41, 230-271.
- קלויר, ר' וגולדנברג, ג' (2015). עיצוב המדיניות של תכנית המצוינים במכללות (רג"ב: ראש גדול בהוראה) באמצעות שימוש במחקרי בוגרים. דפים, 59, 79-114.
- שילד, ג' ואסולין, מ' (1997). מערכת החינוך בראי ההערכה תשנ"ב-תשנ"ו. ירושלים: המחלקה להערכה, משרד החינוך התרבות והספורט מחלקת הפרסומים.
- שלטון, ח' (2010). היערכות למבחני המיצ"ב והפקת התועלת מהם בבתי ספר הנבדלים ברמת הלמידה הארגונית. פורטל מס"ע - מכון מופ"ת. אוחר בתאריך 15.7.2010 מתוך <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=3203>
- Pedler, M. (1996). *The learning company: A strategy for sustainable development*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill International.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanism: A structural and cultural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of learning organization*. New York: Doubleday Currence,
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Sternberg, U. (June 2016). Effectiveness of meaningful learning implementation in physical education. paper presented at the 2016 International Wingate Congress of Exercise and Sport Sciences, Israel.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory in action perspective*. Reading, MA: Addison-Weseley.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Englehardt, C. S., & Simmons, P. R. (2002). Creating an organizational space for learning. *The Learning Organization*, 9(1), 39-47.
- Garratt, B. (1990). *Creating a learning organization*. London: Fontana.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Mulford, B. (1998). Organizational learning and educational change. *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge creating company*. Oxford : Oxford University Press.

משחקים דיגיטליים בלמידה

ליאת אייל*

מחקרים רבים מעידים כי המשחקים הדיגיטליים יעילים ללמידה כיוון שהם מעוררים מוטיבציה, מעודדים שיתוף פעולה, מתאימים למגוון סגנונות למידה, מצריכים פתרון בעיות, מספקים משוב מידי, מצריכים תכנון ומעודדים ריבוי התנסויות ללא חשש מכישלון (Federation of American Scientists, 2006; Johnson, Adams, & Cummins, 2012). בהיעדר מרכיב אנושי, המשחקים המקוונים, ובכלל זה סימולציות, מציעים לומדים רמזים, הכוונות, חלוקה של הלמידה למנות מדודות ושמירה על התקדמות עד שיוכלו לשלוט באופן מלא על התקדמותם, ללא האילוץ של מגבלת הסבלנות האנושית. כמו כן, אפשר לצפות שמשחקים כאלו יפחיתו את שיעור ההטיות המגדריות והטיות חברתיות אחרות (Feng, Spence, & Pratt, 2007). היום חוקרים מתעניינים בשאלה כיצד יכולה הטכנולוגיה לשפר את ההתאמה של הלמידה לפרט, על פי סגנון הלמידה הייחודי לו (פרסונליזציה).

שילוב המשחק המקוון בלמידה (Digital Games Based Learning)

אין סוף לאפשרויות השילוב של משחקים בלמידה. יש מורים המעדיפים לשלב את המשחק כפתיח לשיעור, יש המשתמשים בו כמרכז השיעור ויש המעדיפים לסיים את השיעור במשחק או להקצותו כשיעורי בית. אפשר לשלב בשיעור משחקים ביחידים או בקבוצות, בתוך הכיתה או מחוצה לה. כמו כן, יש מורים המתגרים את עצמם בפיתוח משחקים, ויש המשתמשים בתהליך הפיתוח בלמידה ומבקשים את הלומדים לפתח משחקים בעצמם ולשחק בהם. נתאר כאן שלושה סוגים עיקריים של שילובים:

משחקים רציניים (Serious games)

לפי דו"ח הוריון (Johnson, Adams, & Cummins, 2012), תחום המשחקים המקוונים כולל גם 'משחקים רציניים'. משחקים רציניים משלבים בין למידה לטכנולוגיה. משחקים אלו עושים שימוש במחשב וברשת לצרכים שמעבר לבידור, בעיקר ללמידה, תוך התבססות על תאוריות למידה. היום זוכים משחקים אלו למעמד ולבולטות חסרי תקדים, ויתרונותיהם ככלים להכשרה וללמידה צוברים יותר ויותר הכרה. על פי רפאלי ושגב (2010) משחקים אלו מציגים ראייה מערכתית ובין-תחומית, מביאים למעורבות של המשתתפים ומעוררים מוטיבציה ללמידה, מאפשרים חקר לעומק ולמידה בקצב המתאים ללומדים, מדגימים מצבים מורכבים ותהליכים במציאות ומשלבים למידת עמיתים. בשונה ממשחקים בידוריים, הכוללים מגוון התנסויות, המשחק הרציני מתמקד, באמצעות הדמיות או משחקי תפקידים, בפתרון בעיות, בתוך יישום של מרכיבי למידה חשובים. במשחק בידורי ההדמיה לרוב כללית, ואילו במשחק רציני ההדמיה משקפת מצבים בהקשר מסוים וייחודי. הדמיות הכוללות אירועי תקשורת במשחק הבידורי מציגות בדרך כלל שיח מושלם, ואילו במשחק הרציני, שיח התקשורת אינו מושלם אלא אותנטי (Tarja, Johannesson, & Backlund, 2007).

דוגמאות למשחקים רציניים בישראל: "עיר האנרגיה" - משחק שהמטלה העיקרית בו היא ניהול העיר ופיתוחה ו"איפה הכסף?" - מקבץ משחקים לחינוך בתחום הפיננסי. ברמה הבין-לאומית יש משחק רציני המדמה את הסכסוך הישראלי-פלסטיני. השחקן יכול לשמש מנהיג של הצד הישראלי או של הצד הפלסטיני,

ערך זה מתמקד במאפיינים של המשחק הדיגיטלי, בחשיבות שיש למשחקים מבוססי טכנולוגיה ללמידה, ובהצעות לשילוב משחקים מסוגים שונים בכיתה ומחוצה לה.

מהו משחק?

ההגדרות הקלאסיות למונח משחק (ללא הקשר דיגיטלי) רבות, והן משקפות את תחומי העיסוק של הכותבים. למשל, יש הגדרות המתמקדות בתפקיד הפסיכולוגי של המשחק בעבור האדם, כגון זו של פרויד (Freud, 1920), שהתייחס למשחק כאל "פעילות דמיונית של מילוי משאלה" ושל ממשיכו בטלהיים (Bettelheim, 1933): "המשחק הוא עולמו הסודי של הילד, הגשר בין עולמו הפנימי והחיצוני". יש הגדרות פילוסופיות, המדגישות את ההיבט הרוחני: "האושר [במשחק] הוא בעשיית דבר שאין לו המשך" (אריסטו בתוך: יורמסון, 1967). ולבסוף, הגדרות של פילוסופים חינוכיים, כגון דיואי (Dewey, 1933): "החיים הם פעילות. כל פעולה שאינה עבודה, היא משחק" או של צימרמן וסלן: "מערכת שבה השחקנים מעורבים בקונפליקט מלאכותי, המבוסס על חוקים ותוצאה מדידה" (Salen & Zimmerman, 2003).

משחק דיגיטלי

ההגדרות למשחקים דיגיטליים מוסיפות לכך את ההיבט הטכנולוגי ואת הערך המוסף שלו. גי (Gee, 2013; Gee, 2004), למשל, כולל בהגדרה את המשחק עצמו, אך גם את כל מערכת היחסים החברתית שהשחקנים מעורבים בה - ה"מטא-משחק". לדבריו, במערכת זו מתרחשת הלמידה - השחקנים חולקים אסטרטגיות, שואלים שאלות ועונים עליהן, בונים "מודים" (התאמות למשחק), חוקרים את האלגוריתמים ויוצרים קהילות.

כאן נבקש להבחין בין משחקי מחשב או משחקי וידאו למשחקים דיגיטליים המשולבים במערכת החינוך (DGBL - Digital Games Based Learning). הלמידה המבוססת משחקים דיגיטליים קושרת בין התוכן הלימודי או החינוכי ליכולות של המחשב. פרנסקי (Prensky, 2001) מסביר כי מאז העשורים האחרונים של המאה העשרים, מאז נכנסה הטכנולוגיה לחיינו בעוצמה כזאת, ללומדים הצעירים יש גישה בלתי מוגבלת לאמצעים דיגיטליים. משום כך, התלמידים של היום ("ילידים דיגיטליים") חושבים ומעבדים מידע באופן שונה לגמרי מדור המבוגרים ("המהגרים הדיגיטליים"), אשר עליהם לאמץ את השפה ואת סגנונות הלמידה החדשים. אחת הדרכים שבהן עשויים המורים ה'מהגרים' לשלב סגנונות למידה חדשים, היא באמצעות הטמעה של משחקים דיגיטליים ברמות מורכבות שונות. וכך מסכמת ג'יין מקגוניגל: "אם תנסו לזקק את השונויות והמורכבויות הטכנולוגיות, הרי שתמצאו כי לכל המשחקים יש ארבעה מאפיינים: מטרה, חוקים, מערכת משוב והשתתפות מרצון" (McGonigal, 2011).

תרומת המשחק המקוון ללמידה

המשחק המקוון, בדומה למשחקים מסורתיים, תורם לפיתוח מיומנויות בכמה תחומים: תחום התקשורת, פיתוח כישורי חשיבה ורכישת ידע, מיומנויות מוטוריות ויכולת פסיכו-דינמית. יש המייחסים למשחק גם תרומה רבה לפיתוח התחום החברתי, ואף מפותחים משחקים לצורך תרפיה ולשיפור הבריאות הגופנית והנפשית.

* דר' ליאת אייל - מרצה במכללת ליונסקי לחינוך, חוקרת ויועצת אקדמית לבתי ספר מובילי חדשנות.

מקורות

- יורמסון, ג' או. (1967). פילוסופיה. (בעריכת שרפשטיין ב' ע.). תל אביב: הוצאת שפרידמן.
- רפאלי, ש' ושגב, ל' (2010). משחקים רציניים: מה למשחקי מחשב ומערכת החינוך. דוגמה ליישום. הד החינוך. דצמבר, 93-90.
- Bettelheim, B. (1993). *The importance of play: Games ain't what they used to be*. New York: Knopf.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Federation of American Scientists. (2006). *Summit on educational games: Harnessing the power of video games for learning*. Washington, DC: Author. Retrieved from: http://www.informalscience.org/sites/default/files/Summit_on_Educational_Games.pdf
- Feng, J., Spence, I., & Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science*, 18, 850-855. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01990.x
- Freud, S. (1920). *Beyond the Pleasure Principle*. New York, Norton.
- Gee, J. P. (2004). Learning by design: Games as learning machines. *Interactive Educational Multimedia*, 8, 15-23. Retrieved from: http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c8/Games_as_learning_machines.pdf
- Gee, J. P. (2013). *The anti-education era: Creating smarter students through digital media*. New York: Palgrave Macmillan.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.93.6362&rep=rep1&type=pdf>
- Hurd, D., & Jennings, E. (2009). Standardized educational game ratings: Suggested criteria. *Educational-GameRatings*. Retrieved from: <http://he.scribd.com/doc/16445410/Educational-Game-Ratings>
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 higher education edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Appetite, learning and instruction: Vol. 3. Conative and affective process analysis* (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved from <http://he.scribd.com/doc/109965522/ML-Chapter10>
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge: MIT Press.
- Tarja, S., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). *Serious games: An overview, technical report*. HS-IKI-TR-07-001, Sweden: University of Skövde.

ועליו להתמודד עם האירועים המוצגים, לקבל החלטות חברתיות, פוליטיות וצבאיות ולפתור את הסכסוך.

מחוללי משחקים

ברשת האינטרנט אפשר למצוא מגוון עצום של משחקים מקוונים, באין-סוף נושאים, אך לא תמיד יש משחק המתאים לצורך ספציפי. לכן, לעתים יש צורך בפיתוח מיוחד. לשם כך יש מגוון מחוללי משחקים, שאפשר לפתח באמצעותם משחק ללא ידע בתכנות. מורים יכולים להשתמש ביישומים מקוונים כדי לפתח שאלון טריוויה, משחק מיון והתאמה וכדומה, והכל בשילוב טלפונים ניידים (ראו למשל את הפורטל "מ של המכון הטכנולוגי).
מרבית המחוללים מאפשרים ליצור משחקים פשוטים, הכוללים שימוש באסטרטגיות חשיבה מסדר נמוך, ובעיקר מזמנים שינוי ידע, תרגול והבנה בסיסית. לכן, יש הממליצים להעביר את תהליך פיתוח המשחק ללומדים. כך יפתחו הלומדים אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה יותר, כגון תכנון אסטרטגי, השוואה, ייצוג ידע במגוון אמצעים, פתרון בעיות ויישום שאף למידה שיתופית.

משחקי למידה ניידת

משחקי למידה ניידת מחוץ לכיתה נעשו פופולריים בשנים האחרונות, עם העלייה בזמינות המכשירים הניידים ומחשבי הלוח (טאבלטים). יש פלטפורמות ייעודיות לכך, המאפשרות לפתח משחקי משימות בסגנון "חפש את המטמון" (חפש את המטמון) או משימות ניווט מבוסס מיקום (Wandering). גישה זו ללמידה טוענת שיש לצאת מגבולות הכיתה כמרחב למידה ושואפת ליישם תהליכי הוראה ולמידה בכל מקום ובכל זמן, בתוך שילוב של למידה קבוצתית פעילה (Herrington & Oliver, 2000).

הערכת משחקים

ואולם, לא כל המשחקים הלימודיים המקוונים שווים ערך זה לזה. חוקרים פיתחו תבחינים להערכת תרומתו של כל משחק. אחד החשובים שבהם מבוסס על תאוריית הזרימה (Flow) theory. "הזרימה", הנה מצב שבו תחושת העצמי נעלמת, והשחקן חש כאילו הזמן עצר מלכת. משחק המאפשר זרימה מתאפיין בתכנון מוקפד של המשימה כך שתהא מאתגרת, דורשת ריכוז ומחייבת מיומנות גבוהה. בין המשתנה של רמת האתגר למשתנה רמת המיומנות צריכה להיות הלימה. יש לוודא שהיעדים ברורים, שיש משוב מידי לכל פעולה ושהלומד מבטא מעורבות עמוקה עד להשלמת המטרה (Csikszentmihalyi, 1990).
החוקרים לפר ומלון (Malone & Lepper, 1987) הציגו קריטריונים נוספים כדי לבחון את ערכו של משחק. הם מציעים טקסונומיה של מוטיבציה, הכוללת: מוטיבציה אישית (אתגר, סקרנות, תחושת שליטה ושימוש בדמיון) ומוטיבציה בין-אישית (שיתוף, תחרות והכרה חברתית). כלי שלישי להערכת ההתאמה של משחק ללמידה הציגו החוקרים הארד וג'ינגס (Hurd & Jennings, 2009). שני החוקרים הציגו להעריך את מטרות המשחק, את הערך הכולל שלו מבחינת היקף התוכן; את הרלוונטיות של המשחק, על פי חשיבותו; את איכות שילוב התוכן; את העיצוב והתצוגה והתאמתם לגיל השחקן וליכולותיו; את מידת האתגר והמעורבות; את דיוק המידע המוטמם במשחק; את שימושיות המנשק ומערכת המשוב לשחקן.

לסיכום, מומלץ לשלב משחק בכלל ומשחק דיגיטלי בפרט כדרך לגיטימית ללמידה משמעותית ומהנה במערכת החינוך.

פרטיות – מזכות יסוד למושג נלמד

ארז ויסברד*

המקוונים שלנו. גם פושעים מסורתיים יותר נהנים מהמידע שאנו חולקים ברשת. פרסום המידע שלפיו אנו נמצאים כעת באתר נופש אקזוטי מסייע מאוד בידי פושעים. כעת הם יודעים שהבית שלנו פנוי. האתר pleaserobme.com מציג את המידע שאנשים חולקים בטוויטר בנוגע למיקומם כדי להעלות את המודעות לסכנה.

אחת הבעיות המובילות לשיתוף יתר היא השימוש במושג "חבר" ברשתות חברתיות. ייתכן שיש מקום לתת אמון במעגל החברים הקרוב ביותר, ואולי אף בחבריהם, אך אין מקום לעשות כן ברשתות החברתיות. הדבר נכון בפרט לאנשים שמספר ה"חברים" שלהם ברשת החברתית גבוה מאלף. גם אם מבחינה טכנית אפשר להגביל את השיתוף ברשתות חברתיות לקבוצות מצומצמות, רובנו משתפים אוטומטית עם כל ה"חברים".

פרטיות בראי הזמן והזכות להישכח

כולם מחפשים את המידע שאנו חולקים. לפני ריאיון, מעסיק פוטנציאלי יחפש על המרואיין מידע גם ברשתות החברתיות, והוא עלול לראות בעין לא יפה תמונות או אמירות מסוימות. תמונות ומחשבות ששיתפנו לפני שנים, לעתים ברגע של חוסר מחשבה, עלולים לצוץ שנים אחרי כן ולהשפיע על חיינו. יש לזכור גם שהנורמות החברתיות משתנות - מה שהיה מקובל לפני עשר או עשרים שנה לא בהכרח מקובל היום. אך לא רק המעסיקים מחפשים אותנו. לפני כל דייט מחפשים שני בני הזוג מידע באינטרנט בכלל וברשתות החברתיות בפרט. היום אנו עדים ליוזמות רגולציה, בייחוד באיחוד האירופי, שנועדו לעגן את הזכות להישכח - את הזכות שהעבר לא ירדוף אותנו לנצח (Mantelero, 2013). כפועל יוצא של הזכות הזאת אנשים פרטיים יכולים לבקש ממנועי חיפוש להסיר תוצאות חיפוש לא מחמיאות (גם אם אמיתיות) מהעבר הרחוק. זכות זו אינה עומדת לפוליטיקאים ולדמויות ציבוריות אחרות כיוון שזכות הציבור לדעת על עברם עולה על זכותם לפרטיות.

ניתוח מתקדם של מידע

אחד הדברים שהטכנולוגיה הביאה בשנים האחרונות הוא היכולת להסיק תובנות מתוך מידע רב שנאסף. התחום הצומח של נתוני עתק (Big data) נותן תובנות רבות, בכל תחומי החיים, על ידי זיהוי של קשרים בין נתונים לאירועים. בתחום הרפואי יודעים היום לזהות קשרים בין גנים מסוימים לסיכוי לחלות במחלת הסרטן (גם אם לא יודעים להסביר את הקשר). דוגמה אחרת: חברת גוגל הצליחה לזהות התפרצות של שפעת מניתוח שאילתות החיפוש של משתמשים מאזור גאוגרפי אחד עוד לפני שהמידע היה זמין למרכז הארצי למניעת מחלות.

בצד היישומים הללו, ניתוח נתוני עתק מאפשר לזהות הרגלי קנייה ולמקד פרסומות בקהל היעד. כאשר אדם רוכש ספר מסוים באמזון, מיד מוצעים לו ספרים אחרים לצד הכיתוב "לקוחות שרכשו את הספר שבחרת הביעו עניין גם בספר הבא". ההיגיון שמאחורי ההצעה פשוט - לאנשים שקנו את אותו ספר טעם דומה, ולכן יש סיכוי טוב שאותו אדם יגלה עניין גם בספרים האחרים שהם קנו. כמובן שקניה של ספר אחד אינה מספיקה כדי לקבוע ששני אנשים דומים. אלגוריתמים מתוחכמים מבססים את ההמלצות על מספר רב ככל האפשר של תבחינים.

חברת נטפליקס (Netflix), המשכירה סרטים, רצתה לשפר את יכולתה לחזות את טעמם של המשתמשים כדי שתוכל לקלוע לטעמם כאשר היא מציעה להם לשכור סרטים. זהו אתגר לא פשוט משום שאין לאדם טעם קבוע אחד - אותו אדם ירצה לראות סרט אחד כאשר מצב רוחו טוב וסרט אחר בשבוע המעבודה אחרי יום לא מוצלח. בשנת 2009 הכריזו בחברה על תחרות למציאת

תקציר: בעולם של ימינו, המתאפיין בשיתוף מידע, המושג פרטיות הולך ומתפוגג. אחת הסיבות לכך היא שקשה להבחין במידת הנזק שגורם פריט מידע יחיד שאדם חולק. חינוך לפרטיות ומודעות בשילוב עם טכנולוגיות משמרות פרטיות יאפשרו גם לדור הבא לשמור על זכות יסוד זו.

השינויים הטכנולוגיים המתרחשים בשנים האחרונות מאפשרים לנו לתקשר באופן שלא הכרנו בעבר. המארג החברתי שלנו אינו מוגבל עוד לסביבה הפיזית. אנו יכולים לשתף בזמן אמת חוויות עם קרובי משפחה הגרים ביבשת אחרת וכן להיות חלק מקהילה וירטואלית עולמית של אנשים החולקים תחום עניין משותף. אולם אותה תקשורת הופכת את המידע שלנו לנגיש גם לגורמים אחרים, שהוא לא היה נגיש להם בעבר. למשל, בעבר היה צורך לעקוב אחר אדם באופן פיזי כדי לדעת היכן הוא נמצא. היום די להביט במידע שאותו אדם חולק ברשתות החברתיות כדי לדעת היכן היה, עם מי היה ומה עשה.

האם יש בכך בעיה? יש שיטענו שהשליטה על מידת החשיפה נמצאת בידינו ושכל אדם בוגר יכול לבחור איזה מידע לחלוק ועם מי לחלוק אותו. במאמר זה נראה מדוע טענה זו אינה נכונה. נראה שרובנו איננו מודעים להיקף המידע שאנו חולקים ולהשלכותיו על פרטיותנו. לכן עלינו ללמוד מחדש את המושג פרטיות ואת השלכות העידן הדיגיטלי עליו, ולהקנות אותו לדור אשר נולד לתוך עולם שהמושג הזה כמעט זר בו.

בעיית השקיפות

הטכנולוגיה המשתכללת והפיכת הממשקים לפשוטים יותר ויותר מקשים מאוד על המשתמשים לדעת כיצד בדיוק הטכנולוגיה עובדת ואיזה מידע היא חולקת. כולנו מכירים את חלון ההרשאות שעולה בזמן התקנה של אפליקציה על הטלפון שלנו. רובנו מאשרים מיד את ההרשאות, אבל אם נעצור ונביט לרגע ברשימת ההרשאות המתבקשות נראה לא פעם שהאפליקציה מבקשת גישה גם למידע פרטי שלא נדרש כלל לצורך פעולתה. ייתכן שגם אתם בין המיליונים אשר התקינו אפליקציית פנס פופולרית שביקשה הרשאות ליומן, לרשימת אנשי הקשר ולמיקום (אם אינכם בטוחים אילו הרשאות התבקשתם לתת בזמן ההתקנה, תוכלו לבדוק זאת בפרטי היישומים המותקנים). את המידע הזה המפתחים אוספים ומוכרים לגורמים בעלי עניין בלא שנשים לב לכך. עקב ממדי התופעה, ה-FTC (ארגון המסחר הפדרלי בארצות הברית) החל לתבוע מפתחי אפליקציות שפגעו בפרטיות המשתמשים וחרגו ממה שהצהירו (FTC).

גם כאשר אנו יודעים מה אנו משתפים, לא תמיד אנו יודעים עד כמה אנו נחשפים ומה השלכות החשיפה. דוגמה משעשעת לכך סיפר לי מנכ"ל של חברה שאחד מעובדיו ביקש ממנו לצרף אותו לרשימת חבריו בפייסבוק. העובד לא חשב על כך שכאשר ישבור שיא במשחק רשת בשעות העבודה, גם חברו החדש יחשף לתחביביו.

עד כה עסקנו במודעות להיקף המידע המשותף. כעת נעבור לדון בהשלכות האפשריות של המידע שאנו חולקים. למעשה, קשה מאוד להבין עד כמה המידע שאנו משתפים יכול להיות רגיש. גם מידע תמים לכאורה, כגון שם בית הספר שלמדנו בו, מקום המגורים שלנו ואפילו אילן היוחסין שלנו נראים כולם פרטים תמימים, שממילא ידועים לסובבים אותנו. אך יש לזכור ששם בית הספר, שם האם ושמו של בעל החיים הם בדיוק הפרטים המשמשים בשאלות האבטחה שנשאלו כשפתחנו חשבון דוא"ל. המידע התמים הופך לכלי בידי תוקפים המעוניינים לקבל גישה לחשבונות

* ד"ר ארז ויסברד - חוקר במעבדות בל (Bell Labs) ומרצה באוניברסיטה הפתוחה.

לרגולציה המתפתחת בתחום (Commission).

דוגמה לטכנולוגיה כזאת אפשר לראות במאמר המתאר שיטה להתאמת פרסומות לצופי טלוויזיה בלא לפגוע בפרטיותם (Tzachy, 2012). לכאורה שתי הדרישות סותרות זו את זו - ביסוס הפרסומות על הרגלי צפייה אישיים ואף שיתוף המפרסמים בנתונים בנוגע לחשיפת הצופים לפרסומות, לצד שמירה על פרטיות. אולם החוקרים הראו שאפשר להתאים את הפרסומות המוצגות בממיר הטלוויזיה של הצופה בלא שהשדר ידע איזו התאמה בוצעה, ובכל זאת לדווח על נתוני הצפייה בפרסומות. הפתרון שהם מצאו מתבסס על שני עקרונות עיקריים. האחד, ביצוע ההתאמה בצד המשתמש, כלומר התאמת הפרסומות נעשית בממיר של המשתמש ולא בשרתים של השדר (וכך יורד מכתפי השדר עול הגנת המידע, כולל לפני עובדים). העיקרון השני הוא דיווח מידע על צריכת הפרסומות (לשם קבלת מידע על הטעם של המשתמש) באמצעות הרעשה סטטיסטית. כלומר, כל משתמש מדווח נתוני צפייה שאינם מדויקים באופן ששך כל הדיווחים ממליוני הצופים המגיעים למפרסם נתונים קירוב טוב לנתוני האמת.

לסיכום, הפרטיות, אשר עד לא מזמן הייתה זכות בסיסית, הולכת ונעלמת. הטכנולוגיה מאפשרת לשתף מידע ולנתח בהיקפים שלא הכרנו, ופרטיותנו צפויה להישחק עוד בעתיד. דמיינו מה יקרה כשהמצלמות הרבות הפזרות סביבנו יחוברו לתוכנה לזיהוי פנים, וזו תחובר לאינטרנט ולרשתות החברתיות. כל אדם מולנו וכל בית עסק שניכנס אליו ידעו מיד מי אנחנו ומה העדפותינו. בשל השינויים המהירים אנו נדרשים ללמוד מחדש את מושג הפרטיות, ובעיקר ללמד עליו את הדור שנולד לעידן שיתוף המידע. באמצעות חינוך, התערבות רגולטורית ושימוש בטכנולוגיות משמרות פרטיות, אולי נצליח גם בעתיד לשמר מעט מהזכות הבסיסית הזאת.

מקורות

- AOL search data leak (n.d.). In Wikipedia. Retrieved September 19, 2016, from https://en.wikipedia.org/wiki/AOL_search_data_leak
- Commission, E. (n.d.). General data protection regulation. Retrieved September 19, 2016 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016R0679>
- FTC. (n.d.). FTC approves final order settling charges against flashlight app creator. Retrieved September 19, 2016 from <https://www.ftc.gov/news-events/press-releases/2014/04/ftc-approves-final-order-settling-charges-against-flashlight-app>
- Hill, K. (2012, February 16). How Target figured out a teen girl was pregnant before her father did. Forbes. Retrieved from <http://www.forbes.com/sites/kashmirhill/2012/02/16/how-target-figured-out-a-teen-girl-was-pregnant-before-her-father-did/#b5a-87de34c62>
- Mantelero, A. (2013). The EU proposal for a general data protection regulation and the roots of the "right to be forgotten". Computer Law & Security Review, 29(3), 229–235.
- Netflix. (n.d.). Netflix prize. Retrieved September 19, 2016 from <http://www.netflixprize.com/>
- Reinman, T., & Waisbard, E. (2012). PPI-TTA – Preserving Privacy in TV Targeted Advertising. Secrypt, 327–332. doi:10.5220/0004076103270332

אלגוריתם החיזוי הטוב ביותר (ראו Netflix). לשם כך הפיצו בסיס נתונים גדול אשר הכיל את הדירוג של מיליוני דירוגים לאלפי סרטים. כמובן, לפני שפורסם המידע, החברה הסירה את הפרטים המזהים של המשתמשים והחליפה אותם במספרים. כמו כן, מקצת הדירוגים לא פורסמו אלא שימשו קבוצת ביקורת. האלגוריתם שחזה את הדירוגים שלא פורסמו באופן הטוב ביותר (ולמעשה שיפר את יכולת החיזוי של נטפליקס ביותר מעשרה אחוזים) זכה במיליון דולר.

לכאורה הכול היה מושלם, אלא שבמהרה התברר שהחלפת שמות המשתמשים במספרים לא הספיקה כדי לשמור על פרטיותם. באתר האינטרנט IMDB משתמשים מזהים מדרגים סרטים. בהצלבה בין שני מאגרי המידע נמצאה התאמה בכמה מן הסרטים, וההתאמה אפשרה לזהות את מקצת המדרגים במאגר האנונימי. כך, משתמש שדירג סרט מסוים באתר IMDB והזהדה, מצא שגם סרטים אחרים שהוא צפה בהם, ושבנוגע להם רצה להישאר אנונימי, זוהו עמו כעת.

לא רק נטפליקס כשלה בהגנה על פרטיות משתמשיה כשהסתפקה בהסרת הפרטים המזהים. בשנת 2006 הפכו שאילתות החיפוש של לקוחות ספקית האינטרנט AOL לנחלת הכלל. החברה שחררה את שאילתות החיפוש שהקישו יותר מחצי מיליון מלקוחותיה במשך שלושה חודשים, וזאת לצורכי מחקר. המידע המזהה האישי הוסר, ושמות המשתמשים הוחלפו במזהה אקראי. אף על פי כן, תחומי העניין שנחשפו בחיפושם אפשרו לחשוף מידע רב על המשתמשים - גיל, אזור גאוגרפי, תחומי עניין, מצב רפואי ועוד - וכך אפשר היה לזהות את מקצת המשתמשים. בעקבות החשיפה מיהרה חברת AOL להסיר את המידע מהאתר שלה, אך, כצפוי בעידן האינטרנט, עותקים של המידע עדיין קיימים ברשת ("AOL search data leak", n.d.).

עד כמה רב כוחם של אלגוריתמים לניתוח נתוני עתק ועד כמה יכולתנו להתחמק מהם קטנה אפשר ללמוד מסיפור שקרה לנערה מתבגרת. הנערה קיבלה לביתה, מהחנות טרגט (Target), קופונים לנשים בהיריון. אביה של הנערה הגיע זועם לחנות ודרש מהמנהל התנצלות על שליחת הקופונים לנערה תמימה. אולם כמה ימים לאחר מכן התקשר האב להתנצל לפני המנהל. הוא גילה שביתו המתבגרת אכן בהיריון. כיצד ידעו המוכרים בחנות שנערה מסוימת בהיריון לפני הוריה? מתברר ששינויים מסוימים בהרגלי הקנייה, דוגמת רכישת קרמים מסוימים וסוגים מסוימים של תוספי מזון, הם סימנים טובים עוד בשלב מוקדם בהיריון. מתאם בין קניית תוספי מזון וקרמים בחודש מסוים להתחלה של רכישת חיתולים חצי שנה מאוחר מבוסס על אלגוריתמים המנתחים ללא הרף מאגר נתונים גדול בחיפוש אחר קשרים נסתרים בין הנתונים. לעתים, אותם קשרים אינם גלויים, אלא מתבססים על תבחינים רבים בו בזמן. כמובן, ככל שכמות המידע שנאסף גדלה, אפשר לזהות קשרים רבים יותר (Hill, 2012, February 16).

הדוגמאות הללו מראות שהמידע שאוספים גופים גדולים עלינו גדל, ואילו יכולתנו להגן על פרטיותנו פוחתת. האנשים שבחרו להזדהות בשםם כשדירגו סרטים ב-IMDB יכלו אולי להגן יותר על פרטיותם אילו ויתרו על ההכרה הציבורית בתרומתם, אך אותה נערה לא יכלה להגן על פרטיותה מחברת טרגט. לשם כך נדרשת התערבות רגולטורית. בדיוק כמו הזכות להישכח, נדרשת אפשרות לבקש להיות מוחרגים מניתוח התנהגותי. יתרה מכך, בעבור אוכלוסיות מסוימות, דוגמת קטינים, רצוי שההחלטה תהיה אוטומטית.

טכנולוגיה משמרת פרטיות

במבט ראשון נוצר רושם שהטכנולוגיה הולכת בכיוון אחד בלבד - הכחדת הפרטיות. אולם אנו עדים למספר הולך וגדל של מחקרים ופיתוחים טכנולוגיים שעניינם סיפוק שירותים מבוססי מידע אישי בלא לפגוע בפרטיות המשתמשים. שיטות אלו מצמצמות את המידע שספק השירות אוסף, וכך גם מקטינות את עול אבטחת המידע הרובץ על ספק השירות ומתאימות את איסוף המידע

רב-תרבותיות

נורית בסמן-מור*

דיאלוג מכבד, שבו כל צד מבהיר לזולתו את ההבדלים בין עמדותיהם.⁴ בדיאלוג זה מתנהל בהן יכוח בנוגע לשאלה אם יש לעודד רב-תרבותיות כמדיניות חברתית וממשלתית. בשנת 1971 אומצה לראשונה בחוק מדיניות רב-תרבותית רשמית. הדבר התרחש בקנדה. מטרת החקיקה הייתה לנסות להפיג את המתחים ואת ההתנגשויות בין צרפתים-קנדים לאנגלים-קנדים ולחזק את הקשר של קבוצות מוצא אחרות למדינה (Avramov & Cliquet, 2005).

בשל תהליכי ההגירה, יותר ויותר מדינות בעולם נעשות מגוונות מבחינה תרבותית, ומתנהל בהן יכוח בנוגע לשאלה אם יש לעודד רב-תרבותיות כמדיניות חברתית וממשלתית. בשנת 1971 אומצה לראשונה בחוק מדיניות רב-תרבותית רשמית. הדבר התרחש בקנדה. מטרת החקיקה הייתה לנסות להפיג את המתחים ואת ההתנגשויות בין צרפתים-קנדים לאנגלים-קנדים ולחזק את הקשר של קבוצות מוצא אחרות למדינה (Avramov & Cliquet, 2005). אף שבשנים האחרונות מרבים להשתמש במונח רב-תרבותיות, ובכלל זה בהקשרים חינוכיים, יש לו מגוון הגדרות, המבטאות מגוון היבטים:

הגדרות

ג. בהיבט המבני, המונח מתייחס לחלוקת הכוח והמשאבים במדינה המאמצת תפיסה ערכית רב-תרבותית ושואפת להעניק מעמד שווה לכל התרבויות החיוניות והיציבות (תרבויות שיש פרטים הרוצים לחיות בהן ולשמרן), הפעילות בגבולות המסגרת המדינית (תמיר, 1998). מדינה רב-תרבותית בהיבט זה נדרשת לחלק את הכוח ואת המשאבים בין קבוצות התרבות השונות באופן צודק ושוויוני. לשם כך עליה לבטל ולמנוע כל קיפוח והפליה. המדינה נדרשת להימנע מחקיקה כדוגמת חוק הרעלה בצרפת,⁵ הפוגע בתרבותם של בני קבוצות חלשות, אלו שתרבותם שרויה בסכנה של הידלדלות או הכחדה. עליה להעניק לחברי הקבוצות החלשות זכות לקבוע כללים פנימיים לחבריהן, זכות להשתמש בשפתם, תקציבים לקיום פעילויות תרבות ייחודיות ואף יתרון בתחרות על מקומות עבודה ובקבלה לאוניברסיטאות. כך תבטיח המדינה לקבוצות שאינן כלולות בתרבות הדומיננטית סיכוי שווה להשפיע על עיצוב דמותה של החברה (טיילור, 2005; מרגלית והלברטל, 1998; עזר, 2004). המדינה נדרשת, למעשה, להעניק יחס מועדף לקבוצות מוחלשות כדי לתקן נחיתות בטיפוח זהותן הייחודית, נחיתות שנוצרה בשל דיכוי והפליה לרעה בעבר. לא יהיה בכך עוד צורך כשבני הקבוצה החלשה יוכלו להתארגן ולפעול יחד למען ייצוג והכרה מוסדית, וניתן יהיה לשוב לכללי משחק ליברליים המעניקים זכויות אזרחיות שוות מתוך עיוורון כלפי הבדלים תרבותיים.⁶

א. בהיבט התיאורי הדמוגרפי, המונח מורה על חברה הטרוגנית המורכבת מקבוצות זהות רבות השונות זו מזו. קבוצות זהות הן קבוצות תרבותיות, כלומר קבוצות בעלות מערכת של אמונות בסיסיות, מיתוסים ופרקטיקות נושאות משמעות ייחודיות. בני האדם המשתייכים לקבוצות אלו מייחסים ערך רב להשתייכותם אליהן, והן מעצבות את תודעתם באופן עמוק יותר מאשר קבוצות אחרות שאליהן הם משתייכים (מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998).

ב. בהיבט הנורמטיבי, המונח מורה על תפיסה ערכית המכבדת את השונות בין אנשים ובין קבוצות בחברה ומאפשרת לכל אדם חירות מרבית בביטוי דעותיו ואמונותיו ובקיום מנהגיו ואורחות חייו המיוחדים.¹ לצד הדגשת הצורך לשמר את הזהות הייחודית של כל פרט ושל כל קבוצה ולחזק אותה, התפיסה הרב-תרבותית מדגישה שיש צורך לקשור קשרי גומלין דיאלוגיים ושוויוניים בין הקבוצות, לקיים השפעה הדדית ולהגדיר מהויות משותפות. ביטויים ומטפורות המבהירים היטב את התפיסה: "שונות בתוך האחדות", "קערת סלט", "שמירת טלאים"² (עזר, 2004). את המשמעות הנורמטיבית של המושג רב-תרבותיות הטיב לבטא אליעזר שבייד: "לא האחדות התרבותית היא האידיאל של תרבות פלורליסטית, כי אם האחדות, שהיא שותפות הרבים בעלי הייחוד במעגל של התקשרות תרבותית ישירה, המשתפת אותם בתהליכי יצירה בלי לטשטש את מקורותם" (שבייד, 1989, עמ' 275). הגישה הרב-תרבותית רואה בהבדלים בין יחידים ובין קבוצות מקור פוטנציאלי להעצמה וחותרת לכך שזהות היחידים וזהות הקבוצות בחברה יתעצבו באופן דינמי ומתוך התייחסות ל"אחר" - התייחסות שאינה אדישה לאחר, אינה פטרנליסטית ואינה שלילה שלו. מדובר בהכרה בשוני של האחר וברגשי כבוד כלפיו. היחיד או החברה מנסים להכיר ולהבין את הדעות של האחר השונה ואת מנהגיו המיוחדים,³ ואף מקיימים עמו

על פי פרשנות אחרת של התפיסה הרב-תרבותית, פרשנות המנוגדת במידה מסוימת לרעיון של כבוד שוויוני, המדינה נדרשת להתמיד בהענקת יחס מועדף לקבוצות מוחלשות כדי לטפח את נבדלותן ולהבטיח שזהותן הייחודית לא תאבד לעולם (טיילור, 2005; תמיר, 1998).

הצדקת התפיסה הרב-תרבותית

שלושה מהשיוניים שהלכו והתעצמו מסוף המאה השמונה עשרה בהכרה ובהלכי הרוח מונחים ביסוד התפיסה הרב-תרבותית המכבדת ריבוי תרבויות, דרכי חיים ותפיסות טוב, ומעניקה זכויות לקבוצות מוחלשות:

א. עם התבססותם של ערכי הדמוקרטיה ושקיעת החברה המדרגית, החולפה התפיסה שלפיה כבוד הוא יחס המוענק לאנשים הראויים להעדפה בשל מקומם החברתי (honor) בתפיסה של כבוד האדם כיחס אנושי בסיסי שיש להעניק לכל

1. כך משתמש ז'אק שלנגר (2000) במונח כבוד (dignity) בהקשר התרבותי של המונח.
2. הביטוי "קיבוץ גלויות" אינו משמש מטפורה להבהרת רעיון הרב-תרבותיות מפני שהוא מתייחס להשבת בני ישראל מכל הגלויות שאליהן גלו. אין הוא כולל התייחסות לבני קבוצות אחרות וגם לא לטיב היחסים שישרו בין השבים מהגלויות.
3. "דרך ההתעניינות" שמזכיר שלנגר (2000), עמ' 40.
* ד"ר נורית בסמן-מור ראש לימודי חינוך במכללת קיי.

4. "דרך העימות" במונחיו של שלנגר (שם).
5. "חוק הרעלה" הוא השם שניתן בציבור בצרפת לאיסור על לבישת בגדים או סמלים המעידים על השתייכות דתית בבתי הספר. האיסור עוגן בחוק בשנת 2004.
6. במדינה ליברלית, המדינה מאפשרת לכל אדם לחיות לפי הנורמות של קבוצתו התרבותית, אינה שוללת אותן אך גם אינה מקדמת אותן.

בה העיסוק החברתי ב"קבלת השונה", ב"דיאלוג" וב"כבוד הדדי", יש בה קבוצה תרבותית הגמונית אחת, וכל שאר הקבוצות נחשבות פחותות ממנה ונשפוטות על פי קרבתן אליה (אתנוצנטריזם). החברה הישראלית עדיין רואה במידה רבה בהטרוגניות הקיימת בה מכשול שיש להתמודד אתו, ולא תופעה חיובית, שאפשר להרוויח ממנה (עזר, 2004).

חינוך בחברה רב-תרבותית

לחינוך תפקיד מכריע בטיפוח התפיסה הרב-תרבותית. בחברה השואפת לטפח ערכים ומדיניות רב-תרבותיים, החינוך נדרש לאזן בין חינוך אזרחי אחיד לחינוך ייחודי לכל קבוצת זהות ולחינוך פלורליסטי הדדי. חינוך אזרחי דמוקרטי מלמד את הילדים לראות בכל האזרחים, כולל אלו המאמצים אורחות חיים, ערכים ומסורות שונים, שווים מבחינת חברותם במערכת הפוליטית. חינוך ייחודי פרטיקולריסטי מסייע להעצים את קבוצות התרבות החיוניות ולשמר את זהותן. חינוך פלורליסטי מטפח ערכים של סובלנות, כבוד וסולידריות ומעודד תהליכים של שיוח דיאלוגי (עזר, 2004; תמיר, 1998).

ביקורת

חסידי הליברליזם טוענים כי הגישה הרב-תרבותית חותרת תחת הנחות היסוד של המדינה הליברלית. המדינה הליברלית מחויבת להגן על זכותם של כל האזרחים לממש את העדפותיהם ואת האינטרסים שלהם. כדי לאפשר לפרטים לגבש את העדפותיהם באופן חופשי ולפעול למימושן, המדינה מעניקה להם זכויות אזרחיות שוות ומתעלמת מהמאפיינים הייחודיים שלהם. מעמדו של הפרט במדינה ליברלית אינו מתיישב עם הזכות לתרבות, הזכות לקיים ללא הפרעה אורח חיים מקיף של קבוצה מסוימת. מתן זכות כזאת עלול להיות כרוך בהענקת זכויות יתר לקבוצות מיעוט שתרבותן שרויה בסכנה של הידלדלות או הכחדה ובהגבלת זכותם של אלה שאינם משתייכים לאותה תרבות (ברונר ופלד, 1998; מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998; מרגלית והלברטל, 1998; תמיר, 1998). הניסיון המוכר ביותר ליישב ליברליזם מודרני, המכיר בזכויותיהם של פרטים לשוויון אזרחי, עם הכרה בזכויותיהם המיוחדות של מיעוטים, נעשה בעבודתו של ויל קימליקה (Kymlicka, 1989). קימליקה ניסח גרסה רב-תרבותית של ליברליזם, וטען שכיוון שהזכות לחירות, שהיא הזכות הבסיסית ביותר על פי הערכים הליברליים, כוללת את הזכות לתרבות,⁸ אין סתירה בין הזכות לתרבות ובין הליברליזם המודרני.

גם אם מאמצים את הצעתו של קימליקה, עדיין על תומכי הרב-תרבותיות להתמודד עם תרבויות לא ליברליות, העלולות לכפות את תרבותן על הרוב או לפגוע באוטונומיה של חברים בקהילתן (לדוגמה בילדים ובנשים) מכוח הזכויות הקבוצתיות שקיבלו (ברונר ופלד 1998; תמיר, 1998; Kymlicka, 1989).

מקורות

ברונר, ז' ופלד, י' (1998). על אוטונומיה, יכולות ודמוקרטיה: ביקורת הרב תרבותיות הליברלית. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 107-132). תל אביב: רמות.

8. אדם יכול לממש את זכותו לבחירה חופשית ולהגיע להכרעות אוטונומיות בנוגע לדרך החיים המועדפת עליו רק אם הוא משתייך לסביבה תרבותית תומכת ויציבה, היוצרת מגוון חלופות ואמות מידה לקביעת ערכה היחסי של כל חלופה.

אדם (dignity). בשנת 1948 קבע ארגון האומות המאוחדות את ערכי כבוד האדם כערכי היסוד המרכזיים של החברה האנושית, ערכים שמהם נגזרות זכויות האדם הבסיסיות. מדינות רבות הלכו בעקבות ארגון האומות המאוחדות. מדינת ישראל, למשל, קבעה בשנת 1992 שכבוד האדם הוא ערך היסוד המרכזי של החברה בישראל ושל שיטת המשפט בה. ההנחה שלפיה יש שוויון אוניברסלי - כל האזרחים ראויים לכבוד אנושי - מצדיקה את העמדה הרב-תרבותית ואת הדרישה להעניק מעמד שוויוני (equal respect) לכל פרט ולכל קבוצה (טיילור, 2005; קמיר, 2005).

ב. מסוף המאה השמונה עשרה התחזק בהדרגה אידאל האוטונומיות,⁷ המדבר על הגשמה אישית ונאמנות של כל אדם לקול הייחודי המצוי בו. עם אידאל זה גברה ההכרה בפוטנציאל של כל פרט ליצירת זהות עצמית מיוחדת, שאינה מוגדרת באמצעות תפקיד ומעמד חברתי. מהנחות אלו, הנחות שהפילוסוף הגרמני הרדר יישם הן בנוגע לפרט הן בנוגע לעם, נגזרת הדרישה להכיר במה שמיוחד כל פרט וכל קבוצה ולהבטיח את זכותם להגדיר זהות ייחודית ולשמרה (טיילור, 2005).

ג. הוגים כ'צ'רלס טיילור וקליפורד גירץ הסבו את תשומת הלב לתפקידן המכריע של תרבויות בכינון הזהות המיוחדת של יחידים ושל קבוצות. הם טענו שזהות של אדם או של חברה מתעצבת בדרך של דיאלוג, חלקו גלוי וחלקו פנימי, עם מורשתם ההיסטורית והתרבותית וגם בדיאלוג עם תרבויות אחרות ועם בני אדם חשובים לנו השייכים לתרבויות אחרות. בדיאלוג כזה האדם לומד על השוני בינו ובין חבריה של תרבות אחרת ומגלה אפשרויות אחרות, שמקצתן יכולות להיות רלוונטיות לו (מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998). כיוון שהזהות של אדם ושל חברה תלויה במידה מכרעת ביחסים הדיאלוגיים עם אחרים, חשוב מאוד לעודד יחסי גומלין מכבדים בין הקבוצות, יחסי גומלין המתבססים על הכרה במעמדן השוויוני (טיילור, 2005).

שלושת השינויים ההכרתיים הללו מבססים את התפיסה הרב-תרבותית באופן ערכי תאורטי, אך אפשר לבסס את התפיסה גם על הצדקה מעשית: הפילוסוף הקנדי ויל קימליקה (Kymlicka, 2003) טוען שהסכנה ליציבות המדינה ולסולידריות בין חבריה גדולה הרבה יותר כאשר מדכאים תרבויות מיעוטים שערכיהן סותרים ואורחות חייהן נבדלים מאלו של קבוצות אחרות במדינה מאשר כשמאפשרים להן להתקיים ולשגשג זו לצד זו. למעשה, טוען קימליקה, הסיכוי שמיעוט לאומי ירצה להקים מדינה עצמאית משלו גדול יותר דווקא כאשר המדינה מתעלמת מהאינטרסים החיוניים ביותר שלו.

רב-תרבותיות במדינת ישראל

אפשר לומר שבישראל מתקיימת רב-תרבותיות דמוגרפית. במדינת ישראל חיים זה לצד זה אנשים המשתייכים לשלוש דתות לפחות, וגם בקרב כל קבוצה דתית אפשר להגדיר תת-קבוצות. כמו כן, חיים בה בניהם של שני לאומים - יהודים וערבים. יתר על כן, תושבי המדינה נבדלים זה מזה במוצאם העדתי, וכמובן במגדר, בזהות המינית, בוותק בארץ (עולים חדשים אל מול ותיקים), במקום מגורים ובגיל. ואולם, ישראל אינה מדינה רב-תרבותית במובן המבני - קיימים בה קיפוח והפליה של קבוצות שונות, וחלוקת הכוח בה אינה הוגנת ושוויונית. מדינת ישראל גם אינה רב-תרבותית במובן הנורמטיבי. אף שמאז סוף שנות התשעים של המאה העשרים גובר

7. המינוח הוא של ליונל טרילינג (Trilling, 1969).

טיילור, צ' (2005). הפוליטיקה של ההכרה. בתוך א' נחתומי (עורך), רב תרבותיות במבחן הישראליות (עמ' 21-52). ירושלים: מאגנס.

מאוטנר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1998). הרהורים על רב תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 67-76). תל אביב: רמות.

מרגלית, א' והלברטל, מ' (1998). ליברליזם והזכות לתרבות. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 93-106). תל אביב: רמות.

עזר, ח' (2004), רב תרבותיות בחברה ובבית הספר: היבטים חינוכיים ואורייניים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

קמיר, א' (2005). על פרשת דרכי כבוד: ישראל בין מגמות של הדרת כבוד (honor), כבוד סגולי (dignity), הילת כבוד (glory) וכבוד מחיה (respect). תרבות דמוקרטית, 9, 169-239.

שבייד, א' (1989). הפלורליזם התרבותי היהודי בישראל. בתוך ש' סטמפלר (עורך), אנשים ומדינה: החברה הישראלית (עמ' 265-275). תל אביב: משרד הביטחון.

שלנגר, ז' (2000). על כבוד הדדי וכבוד עצמי. בתוך א' הראבן וחי' ברם (עורכים), כבוד האדם או השפלתו: מתח כבוד האדם בישראל (עמ' 34-43). ירושלים ותל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

תמיר, י' (1998). שני מושגים של רב תרבותיות. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 79-92). תל אביב: רמות.

Avramov, D., & Cliquet, R. L. (2005). *Integrated policies on gender relations, ageing and migration in Europe*. Antwerpen: CBGS.

Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, community and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (2003). Two dilemmas of citizenship education in pluralistic societies. In A. Lockyer, B. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for democratic citizenship* (pp. 47-63). Aldershot: Ashgate.

Trilling, L. (1969). *Sincerity and authenticity*. New York: Harvard University Press.

רדיו חינוכי-קהילתי

אלה בן-עטר*

גורמים מקומיים-קהילתיים. לאחר שהפרויקט צבר תאוצה, הצטרפו אליו גם מתנ"סים כדי לשרת את תושבי הקהילה ואת תלמידי התקשורת בבתי הספר שאין בהם תחנות רדיו (טובי, 2013).

בשנתיו הראשונות של הפרויקט שימשו אנשי "קול ישראל" מדריכים ומורים לרדיו בבתי הספר ובמכללות שבהם קמו תחנות. לפרויקט הוקצה תדר, 106FM, וכל התחנות החינוכיות משדרות בו, כל אחת ברדיוס מצומצם, באזור המוסד החינוכי שהיא נמצאת בו. שידוריהן של התחנות החינוכיות מופנים לקהל מאזינים ספציפי, שהתחנה ואנשיה הם חלק ממנו (סופר, 2011). תחנות הרדיו החינוכיות שייכות לקול ישראל, אך למעשה מנהלים אותן מוסדות החינוך שהקימו אותן. התחנות החינוכיות נחשבות ציבוריות ופועלות ללא התייחסות לשיקולי רייטינג או לרווח כלכלי, אלא מתוך כוונה לקדם היבטים חינוכיים ולימודיים ולהקנות ידע ומיומנויות בתחום הרדיו (טובי, 2013), לספק חוויית לימוד מעשית וחברתית (לביא, 2011), לקרב את עולם התקשורת לבתי הספר בפריפריה, לשפר את השפה המדוברת והכתובה, לפתח מיומנויות למידה עצמית ולחזק את הדימוי העצמי של התלמידים (לימור ונוה, 2007). זאת ועוד, העבודה בתחנות הרדיו החינוכיות מקנה ערכים של עבודת צוות, מקדמת מטרות חברתיות שאינן פוליטיות ומגבירה את המוטיבציה ללמידה ואת הקישור בין תחומי דעת (באלין, 2005).

את התחנות הללו מפעילים באופן שוטף, כמגשימים, מפקחים, טכנאים ועורכים, סטודנטים ותלמידי תיכון, ללא תמורה, כהתנסות מעשית וכחלק מלימודיהם, מתוך רצון ללמוד את מקצועות השידור ולהתנסות בהם. לרוב, את התחנות מנהלים אנשי מקצוע מטעם הסגל חינוכי. כמו כן, תחנות הרדיו החינוכיות מאפשרות למתנדבים מהקהילה, אשר אינם בהכרח סטודנטים, להשתתף בהפעלתן ולהפיק תכניות ייחודיות. אף על פי שלמוסד האקדמי שבו פועלת תחנת הרדיו יש זכות וסמכות להכתיב את אופי השידורים, תחנות השידור מעניקות לכל שדרן חופש ביטוי נרחב ואפשרות לפתח סגנון ייחודי, ללא התערבות מצד ההנהלה. התחנות החינוכיות לא אימצו לעצמן תבנית שידור (פורמט) קבוע, וגם לא סגנון מוזיקלי מאפיין ושידוריהן בדרך כלל מתאפיינים בתבנית חופשית, המקנה לשדרנים מידה רבה מאוד של חופש ומאפשרת לשדר כמעט כל סוג של תכנית ומוזיקה, בלא להתחשב בשיקולים מסחריים. תחנות הרדיו החינוכי מאופיינות בלוח שידורים מגוון, הכולל תכניות מוזיקה, אקטואליה, שעשועונים, ספורט, מגזינים, בילוי ופנאי, וכן בתכניות ייחודיות, העוסקות בענייני סטודנטים ותלמידים, שידורים שבהם מושמעים ראיונות עם מורים ועם אנשי אקדמיה ואירוח של דמויות מפתח מהקהילה.

על בסיס העובדה ששדרני הרדיו בתחנות חינוכיות-קהילתיות מקבלים חופש רב, עולה השאלה עד כמה הם מנצלים את בימה זו לקידום צרכים קהילתיים בכלל וצרכים של חוסן אישי וקהילתי בפרט. מחקר חדש שנעשה בישראל (בן-עטר, 2016) שופך אור על תפקודה של תחנת רדיו חינוכי-קהילתי בשעת חירום. במחקר נבדק תפקודה של תחנת רדיו חינוכי-קהילתי הממוקמת במכללת ספיר,

הרדיו, כמכשיר לתקשורת המונים המשדר צלילים ללא עזרתו של חיווט, הוא פרי המצאתו של ג'ולייטו מרקוני. בדצמבר 1901 יצר מרקוני קשר אלחוטי (במורס) בין אנגליה לארצות הברית, וכך פרץ דרך לשידור הרדיו הטרנס-אטלנטי הראשון (Keith, 2005). ב-1919 החלו להימכר המקלטים הראשונים והרדיו היה למכשיר בידור. ב-1923 חיפשו תחנות רבות מממנים כדי לכסות את ההוצאות וכדי להרוויח מן השידור. השפל הכלכלי שהחל בארצות הברית ב-1929 החריף את הצורך בבידור ובבריחה מהמציאות. מעגל המאזינים לרדיו התרחב, והמפרסמים הגדילו את תקציב הפרסום. באותה תקופה, ברוב הבתים היה רק מקלט אחד, גדול ומגושם, ומשפחות נהגו להתכנס סביבו כדי להאזין לשידורים. כך זכה הרדיו לכינוי "תוף שבטי" (מקלוהן, 2003). עם הופעת הטלוויזיה היה על הרדיו לרדת מהבימה המרכזית ולמצוא לעצמו תפקיד ייחודי על סמך יתרונותיו הטכנולוגיים: מידיות, נגישות (ליבס, 1999), היותו זול ופשוט לתפעול, העובדה ששידוריו מגיעים ישירות למאזין (מקוויל, 2011; McLeish, 2005) וכוחו ליצור קרבה ואינטימיות בין המאזין לדובר (מקלוהן, 2003). אשר לאינטראקטיביות, היא הושגה בזכות הקלות היחסית שאפשר להעלות אדם לשידור, וכך להפוך את הקהל מפסיבי לאקטיבי. תחושת השיתוף שיוצר הרדיו אינה מסתכמת ב"החייאת" הקהל, אלא היא כוללת את "החייאת" השידור (אשורי, 2011). כשהמאזינים יודעים שהם מאזינים לשידור חי (לאירועים בזמן השהות) מועצמת בהם תחושת השותפות למאזינים אחרים, והם חשים כקהילה.

את כלי התקשורת בכלל ואת תחנות הרדיו בפרט אפשר למיין על פי ארבעה תבחינים: בעלות, מימון, מינויים ועריכה. הבחנה זו מבדילה במיוחד בין שלושה סוגים של תחנות רדיו: (א) תחנות ארציות, הנמצאות בבעלות ציבורית ומשדרות לכל רחבי ישראל בתדרים שונים את אותו התוכן; (ב) תחנות אזוריות, הנמצאות בבעלות פרטית ומשדרות לפי אזורים גאוגרפיים; (ג) תחנות רדיו פיראטיות, המשדרות בניגוד לחוק (לימור ונוה, 2007; סופר, 2011).

המונח רדיו חינוכי הוא כינוי כולל לתחנות רדיו ייעודיות וייחודיות המופעלות במוסדות חינוך (Norman, 1993) ונמצאות בבעלות ציבורית. פרויקט הרדיו החינוכי החל בשיתוף פעולה בין משרד החינוך, משרד התקשורת וקול ישראל. תחנת הרדיו החינוכית הראשונה הוקמה בישראל באוקטובר 1993 בכפר הנוער "אשל הנשיא" שבצפון הנגב, ומאז ועד שנת 2016 קמו יותר מחמישים תחנות רדיו חינוכיות במוסדות אקדמיים, בבתי ספר ובמתנ"סים.¹ התחנות החינוכיות שהוקמו בישראל דומות לתחנות ה-College Radio שהוקמו בארצות הברית במוסדות חינוך למען תלמידים וסטודנטים. הרדיו החינוכי נמצא בדרך כלל בתוך מוסד חינוכי ומשמש לצורכי לימוד והוראה. אולם, שלא כמו תחנות רדיו חינוכיות אחרות בעולם, המשדרות מתוך מכללות ואוניברסיטאות, הרדיו החינוכי בישראל מוגדר יותר כתת-ענף של הרדיו הציבורי, והוא מתאפיין בסממנים של תקשורת קהילתית ובשיתוף פעולה עם

1. למיפוי מדויק של התחנות במדרין תחנות הרדיו החינוכי: <http://www.ky106fm.co.il>

* ד"ר אלה בן עטר מרצה בבית הספר לתקשורת במכללת ספיר ורכזת מגמת תקשורת בתיכון שער הנגב.

הסמוכה לשדרות, בשלושה מבצעים צבאיים ("עופרת יצוקה", "עמוד ענן" ו"צוק איתן"). מהמחקר עולה כי השיח הספונטני של השדרנים, כמו גם הראיונות עם המומחים והשיחות עם המאזינים, אופיינו בפרמטרים היכולים לתרום לחוסן האישי והקהילתי של תושבי האזור. עוד עולה כי יש צורך לפעול כדי לשפר את השימוש שעושים נציגי הקהילה ברדיו ובשידוריו בימי חירום כדי לחזק את החוסן של תושבי האזור. למשל, ביכולתם לעשות כן אם יקפידו להעביר באמצעות הרדיו מסרים המחזקים את תחושת הביטחון, הרגיעה, המסוגלות והלכידות החברתית של הקהילה, על פי עקרונות ההתערבות בטווח המידי שניסחו פסיכולוגים וחוקרים מהשדה הפסיכו-חברתי (Antonovsky, 1987; 1996; Hobfoll et al., 2007; Lahad, 1997).

הרדיו החינוכי עשוי למלא תפקיד חברתי מעבר לתפקיד הראשוני והרשמי שלשמו הוקם - כמכשיר ללימוד בני נוער וסטודנטים את מקצועות הרדיו, ולהיות ערוץ חלופי להשמעת קולן של קהילות אשר אינן מקבלות ביטוי בתחנות הארציות והאזוריות ברדיו הפועל כחוק ומשדר מעל גלי האתר (ולא באינטרנט). העובדה שאין התחנות מושפעות משיקולי רייטינג מאפשרת לנצלו ככלי לפיתוח מיומנויות הבעה בעל-פה ובכתב, לפיתוח ביקורתיות ולקיום שיח חברתי היוצא מגבולות הכיתה ותחום הדעת. כלל אנשי החינוך מוזמנים להשתמש בו למגוון צורכי הוראה ולחיבור תכנית הלימודים לעולם התוכן של התלמידים ולמציאות הסובבת אותם. כמו כן, המרחב המוגבל הקולט את שידוריהן של התחנות הללו עושה אתן לכלי טבעי ליצירת קשר הדוק עם הקהילה בימי שגרה ובעתות חירום.

מקורות

- אשורי, תמר (2011). מהטלגרף עד המחשב: היסטוריה של אמצעי התקשורת. תל אביב: רסלינג.
- באלין, דורית (2005). חוזר מפמ"ר תקשורת וקולנוע: קריטריונים לרדיו חינוכי. אוצר מתוך <https://sites.google.com/site/radioacher/home/bagrut/kriteriyonim>
- בן-עטר, אלה (2016). תרומת כלי התקשורת לבניית החוסן הקהילתי: תפקיד הרדיו החינוכי במצבי חירום (עבודה לקבלת תואר דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- טובי, אביעד (2013). רדיו חינוכי בישראל כמדיום אלטרנטיבי (עבודה לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- לביא, יוני (2011). רדיו אחר. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף המפמ"ר, הפיקוח על הוראת תקשורת וקולנוע.
- ליבס, תמר (1999). מבנה השידור כמבנה החברה: מעיצוב תרבות למלחמת תרבות. קשר, 25, 88-97.
- לימור, יחיאל ונוה, חנן (2007). הרדיו הפיראטי בישראל. חיפה: פרדס.
- מקוויל, דניס (2011). מבוא לתקשורת המונים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- מקלוהן, מרשל (2003). להבין את המדיה (עמ' 354-367). תל אביב: בבל.
- סופר, אורן (2011). תקשורת המונים בישראל. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 246-253.
- Hobfoll, S., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, M. J., Brymer, M. J., Friedman, M. J... Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283-315.
- Keith, M. C. (2005). *The radio station* (6th ed.). Burlington, MA: Focal Press.
- Lahad, M. (1997). BASIC Ph: The story of coping resources. In M. Lahad & A. Cohen (Eds.), *Community stress prevention* (pp. 117-145). Kiryat Shmona: Community Stress Prevention Centre.
- McLeish, R. (2005). *Radio production* (5th ed.). Oxford: Focal Press.
- Norman, D. (1993). Interactive radio as a component of distance education in third world countries. Paper presented at the National Third World Studies Conference, Omaha, NE.



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)
רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר-שבע 8414201
www.kaye.ac.il