

לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך
שיח על הוראה, כינוך וחברה



טבת תשע"ח, דצמבר 2017

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

גיליון מס' 8, טבת תשע"ח, דצמבר 2017

יו"ר המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי

עורכת ראשית: ד"ר סמדר בן-אשר

חברי המערכת הפעילה: ד"ר רמה קלויר, ד"ר דיתה פישל

חברי המערכת הרחבה:

פרופ' שלמה בק, ד"ר מירב אסף, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר מארק אפלבוים

סוקרים:

פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר יעריית כהן-בוקק, ד"ר רמה קלויר, ד"ר יהודית זמיר, ד"ר שושנה שטיינברג, ד"ר דיתה פישל, ד"ר מירב אסף, ד"ר סמדר תובל וד"ר חאלד אלסייד. מר ישראל שורק, וגב' סימה צ'רניק.

רכזת המערכת: גילה אביטל

עיצוב גרפי: מיכל סטריער

עורכת הלשון: אדוה כהן זמיר

תמונת השער: צילום - נורית עבדו.

אירוע פתיחת שנת הלימודים תשע"ח, אורגן על-ידי אגודת הסטודנטים של מכללת קיי.

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

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

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

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

טלפון: 08-6402777, פקס: 08-6413020 www.kaye.ac.il

תוכן עניינים

2 דבר המערכת

אוריינות עברית:

3 מקראות לילדים ונוער ללימוד עברית בעת החדשה המוקדמת / ורד טוהר

5 אתיקה רפואית – הזדמנות חינוכית / גילה יעקב

7 בתי ספר מקדמי בריאות / מיכאלה מילוא

10 הסדרה מגדרית של נשים ערביות / תמר שפירא וח'אלד עראר

12 טרנסמדיה וחינוך / ערגה הלר

15 מערך למידה אוניברסלי / דיתה פישל

17 פוטנציאל קוריקולרי / מרים בן פרץ

דבר מערכת סתיו תשע"ח

הגיליון השמיני של כתב העת לקסי קיי מסמן את ביסוסו של כתב העת ואת מיצובו במרחב הידע המתחדש, הזמין למתכשרים להוראה, לסטודנטים ולמרצים בתחום החינוך וכן לקוראים סקרנים המחפשים מפגש עם תחומי מחקר חדשים ועם פדגוגיות חדשניות. בכתב העת מתפרסמים ערכים שכתבו חוקרים מנוסים, שהגותם רחבה, בצד ערכים שכתבו חוקרים צעירים, המפתחים תחומי עניין חדשניים וייחודיים. מערכת כתב העת מקפידה שיוצגו בו רק ערכים שיש להם זיקה ישירה לתחום החינוך ולהוראה.

שבעה ערכים רואים אור בגיליון החדש: פתיחת הדיון בערכים של אתיקה רפואית לפני תלמידים הלומדים במסגרות של מצוינות אקדמית מציב לפנייהם אתגר חינוכי במורכבות האנושית ובמורכבות המוסר בתוך שהם נדרשים למצוא דרכים מתאימות להתמודדות ולפעולה. בערך השני, המקראות המיועדות לילדים נבחנות מנקודת מבט היסטורית. ערך שלישי בוחן את האפשרות ללמוד דרך טרנסמדיה (transmedia) - עיסוק בסיפור בכמה ערוצי תקשורת באמצעות טכניקות סיפוריות, חזותיות ומשחקיות. תכנון-העל של הלמידה נידון בערך הרביעי דרך הפוטנציאל הקוריקולרי של תכניות הלמידה והערך החמישי הוא תפיסת מערך הלמידה כאוניברסלי. ערך שישי מציע ראייה מערכתית נרחבת על תפקידם של בתי הספר בקידום חינוך לבריאות. בכל העושר של הרוח והחומר, לא נפקד מקומו של האדם. הערך השביעי והאחרון שם זרקור על ההסדרה המגדרית המתקיימת בחברה הערבית ועל מקומן הייחודי של נשים שהצליחו לפרוץ דרך ולנהל בתי ספר ומערכות חינוך.

את המאמרים סקרו פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר יעריה כהן-בוקק, ד"ר רמה קלויר, ד"ר יהודית זמיר, ד"ר שושנה שטיינברג, ד"ר דיתה פישל, ד"ר מירב אסף, ד"ר סמדר תובל וד"ר חאלד אלסייד. מר ישראל שורק, וגב' סימה צ'רניק. לסוקרים תרומה רבה לגיליון - הם סייעו לכותבים להבהיר את המידע העשיר המוצג בכל אחד מהערכים הלקסיקליים ולחדד אותו.

תודה מיוחדת לאדוה כהן זמיר, עורכת הלשון של כתב העת, ולד"ר מיכל סטריער, שעיצבה את הגיליון המקוון וצירפה אותו לשבעת הגיליונות הקודמים וכך ליצירת כתב העת השלם.

ד"ר סמדר בן אשר, עורכת ראשית

אוריינות עברית

מקראות לילדים ונוער ללימוד עברית

בעת החדשה המוקדמת

ורד טוהר*

ספר עיון או ספר לקריאת פנאי. למשל: דוד בן שלמה אבן יחיאל, **לשון למודים**, דפוס ראשון: קושטא רס"ו (1506), מעיד בכותרתו על תכנון ולעומת זאת הספר: אהרן הלוי מברצלונה, **ספר החנוך**, דפוס ראשון: ונציה רפ"ג (1523). מציג בעיקרו תיאור והסבר רחב של טעמי המצוות, אך כולל גם תכנית לימודים (מאמו 1991). סביר שספרים ראשוניים אלה מילאו את שתי הפונקציות: הן החינוכית-לימודית והן האומנותית-האסתטית.

כבר מראשית תקופת הדפוס ועוד לפני כן חוברו ספרים שעל עמוד השער שלהם נכתב במפורש שהם מיועדים לילדים ולנוער. למשל, על שער הספר: **לקח טוב** מאת אברהם יגל (ונציה ש"ם 1580) נכתב כך: "חנוך לנערים באמונה ובמוסר". ספר שהוא חיבור עברי המחקה חיבורים נוצריים נפוצים של קאטאליזמים-ספרות פופולארית להמונים על יסודות הדת (פירושטיין 1999). ועל שער הספר: **אם הילד** מאת יוסף ב"ר אלחנן היילפרין (פראג שני"ז 1597) נכתב כך: "דקדוק המלות לתת דעת ומזמה לנער קטן בן שבע שנים".

אמנם יש להסתייג ולומר שאף מבוגרים קראו בספרים הללו לפי שרפובליקת הספר העברי לא היתה גדולה בעת החדשה המוקדמת, ומצאי הספרים העבריים לא היה גבוה בכל מקרה ביחס למצאי הספרים בלשונות אירופה המערבית (גריס 2015). אולם אופיה של התרבות היהודית, שהיא למדנית מטבעה, המחייב קריאה בתורה לכל גבר בוגר מעל גיל 13 אך גם לימוד מתקדם יותר של סוגיות הלכתיות, הוליד את הצורך בהוראה ממוסדת ומדורגת של מיומנויות אורייניות.

בהתאמה לצרכים, נוצר צורך לכונן מנגנונים להוראת קריאת עברית באופן ממוסד על ידי הקהילה כבר מגיל צעיר, מנגנונים אשר יכלו את כל הבנים בקהילה ללא קשר לרמתם (קנרנפולג 2003). בנים יהודים רכשו קריאה ב"חדר" המסורתי כבר מגיל 3 כחלק מהידע התורני שלהם (מרקוס 1998). מתוך הצורך התרבותי נוצר ביקוש לספרים שיתמכו בעבודת ההוראה, ולאחר המצאת הדפוס הפכה הפקת הספרים לקלה, זולה ונגישה יותר. כך נוצרה הבניה חברתית של ידע שהוא חלק מהפרקטיקה הדתית (פרי 2010).

מטרתן של מקראות הלימוד היתה אמנם ללמד ילדים לזהות ולקרוא אותיות עבריות ולרכוש אוצר מילים בשפה העברית. אולם למעשה הן חתרו בעיקר להקניית מיומנות הקריאה. גברים יהודים לא נדרשו להתנסח בעברית או לנהל שיחה בעברית. רכישת מיומנויות אורייניות בשפה העברית נדרשו לתכלית קריאה בתורה, בסידור התפילה, במשנה, בגמרא ובפרשנות המסורתית למקרא (במיוחד רש"י). כמו כן נדרשה קריאת טקסטים בלשון היהודית המקובלת באותה קהילה, לפי שלשונות היהודים נכתבות אף הן באות עברית (אסף 1954). לעומת זאת, הפרקטיקה של לימוד כתיבה, המכוננת סובייקט ביקורתי ומרחיבה את תחומי התרבות היהודית אל עבר החילוניות, היא פרקטיקה שהתפתחה מאוחר הרבה יותר (פרוש 2017).

בין השנים 1488 - 1790 ראו אור בבתי הדפוס של אירופה ספרים ללימוד עברית כשפת קודש למטרות תורניות (קריאה והתמצאות בתורה, בסידור התפילה ובספרות חז"ל). הספרים הללו יועדו מפורשות לילדים ונערים וייחודם בכך שהם מגדירים את מושג הילדות בתרבות היהודית כבר בשלהי ימי הביניים. הספרים הללו הם גרסאות ראשוניות לספרי הלימוד המודרניים של העת החדשה, אשר שילבו בין הלשון העברית לבין תפישות של נאורות ו/או לאומיות וצינונות.

מטרת ערך זה להציג ולתאר מקראות המיועדות ללמד ילדים ונערים לקרוא עברית וראו בין השנים 1488 - 1790.

מקראה היא ספר לימוד המכיל טקסטים המקובצים יחד על ידי עורך המתפקד לעיתים קרובות גם כמחבר, מתרגם או מעבד. הטקסטים מסודרים ומאורגנים על פי היגיון פדגוגי ודידקטי (אשר לרוב הוא סמוי מעיניו של התלמיד), ומיועדים להקניה של ידע או מיומנות.

מקראות ללימוד עברית ראו אור מתקופת הרנסנס ואילך בקהילות יהודיות שהתקיימו כמיעוט בתוך רוב נוצרי או מוסלמי ואשר שפת הדיבור, הקריאה והכתיבה שלהן ביומיום היתה שפת הרוב וכן גם אחת מלשונות היהודים (יידיש, לדינו, ערבית יהודית, איטלקית יהודית וכדומה).

ספר הלימוד העברי הראשון הוא: יהודה **מסיר** ליאון, **נופת צופים**, מנטובה לפני ר"ם (לפני 1480) ועוסק ברטוריקה והפואטיקה המקראית (בונפיל 1981; בונפיל 1992). ספר הלימוד הראשון שתאריכו נקוב וידוע הוא: פרץ טרבוט, **מקרי דודקי**, נאפולי רמ"ח (1488) ומכיל מילון מקראי עברי-איטלקי-ערבי (רפל 1988, רפל 1995, עמ' קס"א).

השם העברי "מקראה" הוא חדש יחסית. למעשה, הפעם הראשונה בה מתועדת המילה העברית "מקרא" בהוראת "מקראה" היא בספר הבא: בן יהודה אליעזר וילין דוד, **מקרא לילדי ישראל**, ירושלים: לונץ תרמ"ז (1887). נוסף על הכינוי "מקרא" מצויים ספרי לימוד שראו אור במאה הי"ט ושזכו לכותרות: "אגרון" או: "מאסף".

השם "מקרא" הפך ל"מקראה" בעשור הראשון של המאה העשרים אצל: ברקמן יצחק, **טל ב'קר: מקראה עברית אחרי האלף-בית**, ורשה: חנוך תרס"ה (1905).

מפתיע לגלות גם שעד מחצית המאה העשרים עוד שימש לסירוגין השם הלועזי "חריסטומטיה", שמקורו בשפה היוונית, ועיקר שימושו בשפות לעז, לציון ספר מסוג זה. ראו למשל: גוטמן רפאל, **ספרי: חריסטומטיה ספרותית**, ורשה: וויר תרצ"ה (1935).

להבדיל מהתפישת הז'אנרית המסודרת של העת החדשה, קיבלו בימי הביניים ספרי לימוד כותרות מכל הסוגים, לפי שבאותה תקופה גם לא חלה הפרדה מוחלטת בין מה שנתפש היום ספר לימוד לבין

* ד"ר ורד טוהר היא מרצה באוניברסיטת בר-אילן וחוקרת הסיפור העברי הקדם-מודרני.

גריס זאב, הספר העברי: פרקים לתולדותיו, מוסד ביאליק: ירושלים 2015.

הברמן מאיר, גזירות אשכנז וצרפת, מוסד הרב קוק: ירושלים 1971, עמ' 166 - 167.

טוהר ורד, 'חיבור המעשיות והמדרשות והגדות' (פירארה שי"ד): קובץ סיפורים עברי בן ראשית הדפוס, מהדורה מוערת, הקיבוץ המאוחד ספרית פועלים: תל-אביב 2016.

טורניאנסקי חוה, גליקל: זכרונות 1691 - 1719, מרכז זלמן שזר: לתולדות ישראל ומרכז דינור לחקר תולדות ישראל: ירושלים 2006.

מאמו ראובן, "תכנית הלימודים על פי 'ספר החינוך'", שמעתין 180 (1991), עמ' 151-165.

מיכאל ראובן, לידת היהודי המודרני: תולדות תנועת ההשכלה היהודית, הקיבוץ המאוחד ספרית פועלים: תל-אביב 2005.

מירון דן, בודדים במועדם: לדיוקנה של הרפובליקה הספרותית העברית בתחילת המאה העשרים, עם עובד: תל-אביב 1987.

מרקוס איון, טקסי ילדות: חניכה ולימוד בחברה היהודית בימי הביניים, מרכז זלמן שזר: ירושלים 1998.

פייר שמואל, מהפכת הנאורות: תנועת ההשכלה היהודית במאה ה-18, מרכז זלמן שזר: ירושלים 2002.

Faierstein Morris M., "Abraham Jagel's "Leqah Tov" and its history", J.Q.R. 89, 3-4 (1999) pp. 319-350.

פרוש איריס, החוטאים בכתיבה: מהפכת הכתיבה במזרח אירופה במאה התשע-עשרה, כרמל: ירושלים 2017.

פרי מיכה, מסורת ושינוי: מסירת ידע בקרב יהודי מערב אירופה בימי הביניים, הקיבוץ המאוחד ספרית פועלים: תל-אביב 2010.

קנרפוגל אפרים, החינוך והחברה היהודית באירופה הצפונית בימי הביניים, הקיבוץ המאוחד ספרית פועלים: תל-אביב 2003.

רפל דב, ביבליוגרפיה של ספרי לימוד יהודיים (רמ"ח-תרע"ח), בתוך: דוד לדור: קבצים לחקר ולתיעוד תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, כרך ח', אוניברסיטת תל-אביב: תל-אביב 1995.

רפל דב, "מילונים עבריים כספרי לימוד: 500 שנה להדפסת 'מקרי דרדקי'", סיני קא, שבט-אדר (1988), עמ' רלה-רסב.

שפירא אניטה, יהודים חדשים, יהודים ישנים, עם עובד: תל-אביב 1997.

Weissler Chava, *Voices of the Matriarchs: Listening to the Prayers of Early Modern Jewish Women*, Beacon Press: Boston 1998.

לרוב כלל תוכנן של המקראות הקדם-מודרניות תרגילי דקדוק, רשימות שורשים, אגרוני מילים, וכן גם משלי חיות, פסוקי מקרא, אמרות חז"ל וקטעי פרזיה קצרצרים בנושאי מוסר. מקובל לטעון שספרי הלימוד של יהודי ספרד ואיטליה כללו גם מדעים וידע עולם, ביחס לספרי הלימוד של יהודי אשכנז ופולין שתכניהם הצטמצמו לעולם היהודי (אסף 1954).

מובן שנשים נותרו מחוץ למעגל הלימוד הקהילתי, ואם למדו עברית היה זה ביוזמה פרטית של משפחתן ובמסגרת הבית. כבר בשנת 1197 הספיד ר' אלעזר רחם מוורמייזא את בתו המנוחה בת השלוש-עשרה שידעה את כל התפילות בשלמותן (הברמן 1971). חיבוריהן של רבקה בת מאיר טיקטינר (נפטרה 1605) וגליקל בת לייב מהאמל (1645 - 1724) מעידים על כך שהיו נשים יהודיות שידעו בוודאות לקרוא ואף לכתוב ולהתנסח בעברית (Weissler 1998, טורניאנסקי 2006). ואולם נוסח הפנייה של ספרי הלימוד הוא תמיד בלשון זכר והן מכוונות אל ידע שנתפש גברי.

מקראות הלימוד נדפסו בבתי הדפוס המרכזיים של העולם הקדם-מודרני: קושטא, ונציה, פראג ועוד. משם הופצו על ידי סוחרים ספרים לכל רחבי העולם היהודי (אליאב-פלדון 2000, גריס 2015, טוהר 2016).

המקראות הקדם-מודרניות לא חיברו בין רכישת השפה לבין תפישות של נאורות והשכלה (פייר 2002, מיכאל 2005). הן אף לא חיברו בין רכישת השפה לבין ציונות ולאומיות (מירון 1987, שפירא 1997, ברטל 2007). כל אלה הם כבר פירות המודרנה וראויים לדיון נפרד.

העידן הקדם-מודרני נחתם עם הופעתו של ספר אותו החשיב אופק כמקראה המודרנית העברית הראשונה לילדים: אהרן וולפסון האלה, **אבטליון**, ברלין תק"ן (1790). מקראה זו הובילה את תחום המקראות החינוכיות לילדים לעידן חדש של אידיאלוגיה, פדגוגיה, פואטיקה ואסתטיקה (אופק 1979).

מקורות:

אופק אוריאל, ספרות הילדים העברית: ההתחלה, כרך א', אוניברסיטת תל-אביב: תל-אביב 1989.

אליאב-פלדון מירי, מהפכת הדפוס, משרד הבטחון: תל-אביב 2000.

אסף שמחה, מקורות לתולדות החנוך בישראל מתחלת ימי הביניים עד תקופת ההשכלה, דביר: תל-אביב 1954.

בונפיל ראובן, מבוא לספר נופת צופים מאת יהודה מסיר ליאון,

ירושלים, הוצאת מאגנס, הביא לדפוס פ' תשבי, 1981.

Bonfil Robert, "The Book of the Honeycomb's Flow" by Judah Messer Leon the rhetorical dimension of Jewish humanism in fifteenth-century Italy", Frank Talmage Memorial Book, ed. Barry Walfish, vol. 2, Haifa 1992, pp. 21-33.

ברטל ישראל, קוזק ובדוו: "עם" ו"ארץ" בלאומיות היהודית, עם עובד: תל-אביב 2007.

אתיקה רפואית – הזדמנות חינוכית

גילה יעקב*

להלן מוצג דגם אפשרי של קורס המשלב תאוריות מוסריות ותאוריות באתיקה מקצועית רפואית. עיקרו של הקורס ליבון ודין של דילמות מוסריות המלוות עשייה של רופאים בעידן של טכנולוגיה מואצת, מפגשי השראה עם רופאים, ביקור במחלקות בבית חולים וביקור בפקולטה לרפואה. נוסף לעולמות התוכן, קורס זה מזמן העמקה תהליכית ופיתוח של יכולת לגבש טיעון, להקשיב לטיעונים חלופיים ולפתח סגולות כמו איפוק ומתן כבוד להכרעות הנראות לנו שגויות. כדי להשיג את מטרת אלה נעשה שימוש במגוון אמצעי הוראה. בין השאר נעשה שימוש בניתוחי מקרה. התלמידים מתבקשים לנתח מקרים המעלים שאלות אתיות. בשלב ראשון הם מתבקשים לקרוא את המקרה ולוודא שהצד העובדתי מובן להם. אם הם מרגישים שחסר להם מידע, עליהם לשאול שאלות שישלימו את הפרטים שברשותם. בשלב השני הם מתבקשים לשאול שאלות שהמקרה מעלה בהקשר הערכי. כדי שמורה ינהל דיון מעמיק בדילמה העולה מן המקרה עליו להכיר תשתית פילוסופית רלוונטית (יוניברסי, 2008; מיל, 1989; כשר, 1998, 2002; קאנט, 1950). כמו כן, ללמוד להנחות דיונים בדילמה (משרד החינוך, ח"ת). וללמוד לשלב סרטים ואמצעי המחשה כדי להרחיב את הדיון בנושאים כגון מיהו רופא טוב ומיהו רופא רע או מה מקומם של חברי צוות שאינם רופאים בשאלות אתיות ולהכיר מודלים לקבלת החלטות ביו אתיות (Fleetwood, 1989).

הנה כמה סוגיות המאפיינות את הדיונים באתיקה רפואית: משפחה של מטופל הסכימה לתרום את איבריו בתנאי שהן יינתנו לכן דת מסוימת. האם עלינו לכבד את בחירת המשפחה? מצד אחד, מספר הממתינים להשתלת איברים גבוה, וקבלת איברים תצמצם את רשימת המתנה. מן הצד האחר, קבלת הבקשה של המשפחה מערערת את מבנה הקדימות המקובל ברפואה - על סמך שיקולים רפואיים בלבד; (Bonnie & Siegal, 2006)

- א. בגופה של אישה בת 22 הושתלה כליה שתרם נפטר. בשנה שלאחר מכן היא לא נטלה את התרופות שהיא התבקשה ליטול כדי למנוע דחייה של האיבר ואף לא הגיעה לבדיקות הביקורת. בסופו של דבר חזרה האישה לקבל טיפול בדיאליזה וביקשה לחזור אל רשימת המתנה לקבל איברים מן המת. האם רשלנותה רלוונטית להחלטה?
- ב. האם ממשלות צריכות להתערב באופן בוטה במחירי התרופות בשוק החופשי או שזכויות הקניין של חברות התרופות קודמות?

השראה

המרכיב השראה הוא חלק בלתי נפרד מהעיסוק באתיקה רפואית בחינוך. כדי להעניק לתלמידים השראה, אפשר להביאם לביקור בבית החולים ובפקולטה לרפואה, ושם לחשוף אותם הן לפן המדעי הן לאישיותם של העוסקים במלאכת הרפואה הן להיבטים ערכיים ואתיים של העשייה המחקרית והטיפולית.

על פי אלוני (2005), העיסוק באתיקה מעניק תשתית לפדגוגיה ומטפח יחס של שוויון, כבוד והוגנות, מתן גמול על מחשבה או עשייה התורמת לחברה, הגבלת מעשיהם של עושי עוול וסיוע לחלשים שבחברה. דיונים עם תלמידים על נושאים אלה נותן לרעיונות אלו ביטוי מעשי כיוון שבריאיות היא מרכיב חשוב במימוש ערכים וזכות אדם בסיסית ומפני שבמאה העשרים ואחת זכות זו

מקור המונח "אתיקה" במילה היוונית אתוס - הרגל מעשי. האתיקה עונה על השאלה: מהי ההתנהגות הראויה? הוגים שונים התייחסו למונחים "אתיקה" ו"מוסר" כמילים נרדפות, אך יש המבחינים ביניהן. לפי הוגים אלו, במונח "מוסר" נכללות החובות של אדם כלפי זולתו. ובמילותיו של כשר (2002), אתיקה מקצועית היא "תפיסה סדורה של האידאל המעשי של ההתנהגות, במסגרת מקצועית, שהיא מסגרת מוגדרת של פעילות אנושית מיוחדת. על פי גישה זו, על איש המקצוע מוטלות חובות נוספות לחובות המוסריות, ובכלל זה להיות מקצועי - בעל ידע, מיומנות, הבנה ויכולת מתמדת להתעדכן, וכן לפעול בהתאם לערכי החברה הדמוקרטית בה הוא פועל ובכלל זה ערך כבוד האדם. כמו כן, לכל מקצוע יש חובות ייחודיות המבחינות אותו ממקצועות אחרות.

אתיקה רפואית עוסקת בשאלה כיצד ראוי שיתנהג רופא או עובד אחר בתחום הבריאות והסיעוד? לתחום זה שורשים היסטוריים עמוקים, כפי שאפשר לראות במגוון טקסטים העוסקים בו - שבועת היפוקרטס, תפילה לרופא שחיבר הרמב"ם ואף שבועת הרופא העברי (היילפרין, תשי"ב). הצורך באתיקה בתחום זה חזק מפני שהרופאים משלבים בעבודתם בין מרכיבים עובדתיים, הנסמכים על ממצאי מחקרים, ובין מרכיבים ערכיים מורכבים - שההכרעה בהם תלויה בנסיבות ובהקשר. סוגיות ממין זה באות לידי ביטוי בימינו, למשל, כשהיכולת להאריך חיי אדם גוברת ומתחדד המתח בין תוחלת החיים ובין איכותם.

התפיסה הרווחת בנוגע לכמה מהסוגיות בתחום האתיקה הרפואית עתיקת יומין. למשל, לא חל שינוי של ממש בסוגיית הסודיות מאז שבועת היפוקרטס: "כל אשר אראה או אשמע תוך כדי הטיפול ואפילו מחוץ לטיפול, ושלא נועד להפצה, אשמור לעצמי", וכמה בהנחיה לא להזיק לחולים. בסוגיות אחרות, למשל בנושא ההפלות, השתנתה התפיסה. היפוקרטס אסר לחלוטין על רופא לבצע הפלה, ואילו היום רבים מכירים בזכות של נשים להחליט, במגבלות כאלה או אחרות, על המתרחש בגופן. בדומה לכך, בזכות התפתחות הטכנולוגיה, לאחרונה עולות לדיון סוגיות חדשות הקשורות בהשתלות איברים (הד, 1989).

במשך ההיסטוריה המודל שרווח ביחסים בין רופאים למטופלים היה מודל פטרנליסטי - הרופא אמר את דברו והמטופל ציית לו. התחזקותן של מגמות ליברליות, ובראשן ההכרה בזכות האדם על גופו שלו, והעובדה שחלק ניכר מהידע הרפואי היה לנחלת הכלל הודות להשכלה וטכנולוגיה, צמצמו מאוד את תוקפו של מודל זה. האוטונומיה של המטופל קיבלה בהדרגה גם מעמד רשמי בקוד האתי של הרופאים, בהצהרת הליסינקי, ולאחר מכן בחקיקה (Beauchamp & Childress, 2013).

כיוון שבבסיס התחומים אתיקה ברפואה וביואתיקה - אתיקה במדעי החיים, עומד דיון בערכים מוסריים, העיסוק בהם מזמן דיון חינוכי ערכי שיכול לפתח בתלמידים רגישות מוסרית (נוסבאום, 2003) וחשיבה מסדר גבוה (גלסנר, בן-דוד ואיגר, 2009). ואכן, במפגשים שערכתי עם תלמידים התברר שתחום האתיקה הרפואית המגוון והעשיר מרתק את התלמידים ומאפשר דיונים מעמיקים בשאלות על מדע וחברה לצד שאלות על משמעות וערכים.

* ד"ר גילה יעקב היא בעלת תואר דוקטור באתיקה רפואית ותואר שני במדעי הרפואה, מרצה באקדמית עמק יזרעאל ויועצת הוראה בפקולטה לרפואה בטכניון בנוסף, מלמדת קורס אתיקה רפואית לתלמידים מצטיינים ומחוננים.

לעתים מאוימת מצד התפתחויות טכנולוגיות מהירות ומצד חוסר במשאבים. בעיסוק בסוגיות אלה התלמידים נחשפים לנימוקים בעד ונגד, מכריעים הכרעות ערכיות מתוך מודעות למחיריהן ומתנסים בקידום אמפטיה, סולידריות ואהבת האדם באשר הוא אדם. יתרון נוסף של קורס מעין זה הוא שהוא מזמן עשייה בתחום האזרחות פעילה, למשל פרויקט לקידום השתלות איברים.

מקורות:

אלוני, נ' (עורך). (2005). כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית. תל אביב: מכון מופת וקו אדום.

גלסנר, א', בן-דוד, ע' ואיגר, ע' (2009). פיתוח חשיבה מסדר גבוה: סקירת ספרות. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

הד, ד' (1989). אתיקה ורפואה. תל אביב: משרד הביטחון, ההוצאה לאור.

היילפרין, ל' (תשי"ב). שבועת הרופא העברי. אוחד מתוך אתר ההסתדרות הרפואית בישראל: <https://www.ima.org.il/mainsitenew/ViewCategory.aspx?CategoryId=1125>

וינריב, א' (2008). בעיות בפילוסופיה של המוסר (כרכים א-ג). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

כשר, נ' (1998). תורת המוסר: מבוא. תל אביב: משרד הביטחון, ההוצאה לאור.

כשר, א' (2002). אתיקה מקצועית. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הטיפול והייעוץ הנפשי (עמ' 15-29). ירושלים: מאגנס.

כשר, נ' (2002). יושר. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הטיפול והייעוץ הנפשי (עמ' 88-109). ירושלים: מאגנס.

מיל, ג"ס (1989). התועלתיות (תרגום י' אור, עריכה ח"י רות). ירושלים: הוצאת מאגנס.

משרד החינוך (ח"ת). אתר מנהל חברה ונוער: <http://noar.education.gov.il/main/upload/activities>

נוסבאום, מ' (2003). צדק פואטי. מעריב, תל אביב.

קאנט, ע' (1950). הנחת יסוד למטאפיסיקה של המידות (תרגום מ' שפי, עריכה ש' שטיין, מהדורה שנייה מתוקנת). ירושלים: הוצאת מאגנס.

Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). Principles of biomedical ethics (7th ed.). NY: Oxford University Press.

Bonnie, R. J., & Siegal, G. (2006). Closing the organ gap: A reciprocity-based social contract approach (organ donation and transplantation). *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 34(2), 415-423.

Fleetwood, J. (1989). Solving bioethical dilemma: A practical approach. *Nursing*, 19(3), 62-64.

מקורות נוספים לשימוש בהוראה:

יעקב, ג' (2007). ביו אתיקה: האתגר החינוכי. שמורת טבע: עלון מורי הביולוגיה ומורי מדעי הסביבה, 175, 27-33.

יעקב, ג' (2007). ביו אתיקה כאן ועכשיו. שמורת טבע: עלון מורי הביולוגיה ומורי מדעי הסביבה, 176, 29-33.

יעקב, ג' (2017). ומה מלמדים אנו לילדינו בבית הספר? שמורת טבע: עלון מורי הביולוגיה ומורי מדעי הסביבה, 194 [גיליון בנושא אתיקה], 48-49.

בתי ספר מקדמי בריאות

מיכאלה מילוא*

תפיסת בית הספר מקדם הבריאות

התפיסה שביסוד בסמ"ב היא שיש ליצור תכניות בריאות בית ספריות לשם קידום של התפתחות מיטבית של התלמידים בהיבטים גופניים, רגשיים, חברתיים וחינוכיים. את תכניות אלו יש להעביר בשיעורי החינוך הגופני ובשעות הפנאי כבסיס להרחבת הידע והעשייה בתחומי הבריאות בבית הספר ובקהילה. גם קהילת בית הספר, ובראש ובראשונה הורי התלמידים, נכללת בתכניות אלו כדי להשפיע על כל התא המשפחתי באמצעות התלמידים. לשם כך, התכנית תומכת גם במשפחות התלמידים והקהילה המקומית שותפה בעיצובה (NHMRC, 1997).

כותבי תכניות בסמ"ב מתבקשים אפוא לבנות תכנית רצף רב-שנתית הכוללת מטרות, תכנים, פעילויות, מעקב והערכה וליישם את התכנית כחלק מאורח החיים החינוכי במוסד באמצעות פעילויות ושירותים שיתופיים, מתמשכים ומשולבים המוטמעים בשגרת החיים של בית הספר. תחומים הנכללים בתכנית הם קביעה של מדיניות לקידום בריאות כוללת, עיצוב סביבת בית ספר בריאה והטמעה של חינוך לבריאות ושל כישורי חיים. בין השאר מושם בתכניות אלו דגש על הכשרת הצוות החינוכי ועל שיתוף ההורים בעשייה כאמצעים להטמעה מיטבית של נושא הבריאות בקרב התלמידים והקהילה (חוזר מנכ"ל, 2011).

כיצד בתי הספר מקדמי הבריאות יכולים לקדם בריאות במערכת החינוך בישראל?

היום, במדינת ישראל, מגוון גורמים מנסים להגביר את ההנעה של בני הנוער לעסוק בספורט, ובהם רשות הספורט, התאחדות הספורט לבתי הספר, אתנה ואיגודי ספורט. גורמים אלו מתמודדים הן עם המשיכה של בני הנוער לבלות את זמנם אל מול מסכים הן עם מסרים סותרים שמערכת החינוך מעבירה להם, למשל שעליהם להקדיש את מרצם לתחומי דעת אחרים.

על אף קשיים אלו, על בסמ"ב לפעול למלא מגוון צרכים בבית הספר ובקהילה:

צורך בריאות: בשלושת העשורים האחרונים התרחבה מאוד תופעת ההשמנה בקרב בני נוער במדינות רבות ברחבי העולם, כולל בישראל. למעשה, בשנים 1985-1995 מספר הילדים המוגדרים "שמנים" הוכפל בארצות המערב (Blair, 2009). ומוגדרת כמגפה בין-לאומית של השמנה בקרב ילדים (Wang, 2001; Swinburn et al., 2011).

צורך התפתחותי-פדגוגי: אחת ממטרות החנ"ג, כפי שרואים אותה לידור, בן-סירה ושמעוני (2007), היא ציוד התלמידים בכלים גופניים ואינטלקטואליים שיגבירו בהם את ההנעה ואת האחריות לבצע פעילות גופנית אישית לא בשיעורי חנ"ג, ובכלל זה מחוץ לשעות בית הספר ולאחר סיום שנות הלימוד. בארצות הברית על פי תכנית *"Healthy People 2010"* (People, H., & US Department of Health and Human Services, 2000), יש לאפשר לילדים לבצע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות מדי יום ביומו, אך רוב בתי הספר אינם מצליחים לעמוד בהמלצה זו באמצעות תכנית חנ"ג בלבד (Story, Nannery, & Schwartz, 2009). לפיכך התפתחה תפיסה שיש לכלול בסדר היום של בתי הספר תכניות מקיפות לנושא פעילות גופנית. על פי גישה זו, המורה לחנ"ג מנהל את תחום הפעילות הגופנית בבית הספר, ומוטל עליו לספק זמן מרבי

את המונח "בית ספר מקדם בריאות" (בסמ"ב) טבע בתחילת שנות השמונים ארגון הבריאות העולמי והגדירו בית ספר שקהילתו - מורים, הורים ותלמידים - פועלת לקדם בריאות הוליסטי נפשית, תודעתית, חברתית וגופנית, בראש ובראשונה בקרב התלמידים, ובהמשך בקרב כלל הקהילה (Deschesnes, Martin, & Hill, 2003). בשנת 1992 הוקמה באירופה רשת של בתי ספר לקידום בריאות (World Health Organization, 1993), ומגוון רשתות חינוך ברחבי העולם אימצו את המונח. אחת הדרכים לעודד מודעות לבריאות ולאורח חיים בריא בקרב ילדים ומתבגרים היא הסבה של בתי ספר לבסמ"בים.

רוב בתי הספר מתמודדים עם מגוון רחב של אתגרי בריאות - כאלה הנובעים מבית הספר עצמו ואחרים הנובעים מהקהילה ומשפיעים על סביבת בית הספר, על בריאותם של התלמידים ועל הצוות. ניסיונות לטפל בבעיות אלה בדרכים השגרתיות בדרך כלל אינם צולחים (World Health Organization, 1993).

טסלר, בראון-אפל, הראל פיש ואדר (2017) מציינים שמנהלי בתי ספר יכולים לתרום, בין השאר, לקידום הפעילות הגופנית והבריאות בבית ספרם. עוד הם מזכירים שמשרד החינוך בישראל מעודד מנהלים לתמוך בבריאות בבתי הספר ונותן להם לגיטימציה ליזום תהליך לקביעת חזון בית ספרי מקדם בריאות. אחת הדרכים לקדם בריאות בבתי הספר, על פי חוזר מנכ"ל (2011), היא באמצעות המקצוע חנ"ג והמורה לחנ"ג בבתי הספר. ואולם, הן בישראל הן בעולם יש פער בין הרצוי למצוי בהקשר של לימודי חנ"ג. באירוע שנערך לציון מאה שנים לאוניברסיטת גנט (Ghent) בהילו, הוואי, הציג בארט (Bart, 2013) את מצבו של המקצוע חנ"ג בבתי הספר ברוב מדינות העולם: מעמד נמוך ביחס למקצועות אחרים הנלמדים בבית הספר; ירידה במספר השעות המוקדש לתחום זה; הזנחה של שיעורי החנ"ג בחינוך היסודי; תנאים לקויים, ובכלל זה שימוש מתקנים ברמה נמוכה או במתקנים שאינם ראויים; המורים המתאפיינים ביכולות נמוכות מפני שחלה ירידה בהיקף ההכשרה המעשית במסלולים להכשרת מורים לחנ"ג במכללות ובאוניברסיטאות. זאת ועוד, בישראל לומדים בכל כיתה תלמידים רבים, לעתים אף ארבעים תלמידים. ריבוי התלמידים מקשה על המורה לספק לתלמידים די תרגול, משוב ראוי ומהלך יעיל של שיעור. אתגר אחר שהמורה לחנ"ג נדרש לו, כאמור, הוא רמת המתקנים העומדים לרשותו ומספרם. גם לוקס (Lux, 2010) מדגיש את מעמדו הנמוך של תחום החנ"ג בבתי ספר רבים בעולם ומוסיף שגם בקרב קהילות בתי הספר סובל החנ"ג ממעמד נמוך. אין זה מפתיע אפוא שממצאי מחקרם של טסלר ואחרים (2017) חושפים פער בין החזון שביטאו המנהלים שהשתתפו במחקר למדיניות שיושמה בבתי הספר שלהם בפועל.

בבתי ספר מקדמי בריאות מעמד המקצוע חנ"ג גבוה יותר מפני שמנהליהם והצוותים החינוכיים העובדים בהם מחויבים ליישם תכניות לקידום אורח חיים פעיל ובריא בבית הספר ובקהילה, בין השאר באמצעות העמדה של המקצוע חינוך גופני (חנ"ג) ושל המורה לחנ"ג במרכז ההווה של בית הספר.

* ד"ר מיכאלה מילוא היא ראש תכנית הכשרת מורים לחינוך גופני במכללת קיי. מרצה ומדריכה פדגוגית.

ליצור שינוי באורחות החיים בהקשר של בריאות באמצעות הנהלות בתי הספר וצוותי החינוך הגופני.

בישראל קבע חוזר מנכ"ל (2011), כי מערכת החינוך נדרשת לחנך לאורח חיים פעיל ובריא כאמצעי לשימור בריאותו של הדור הצעיר. אף על פי כן, ניכר פער בין השיח בדבר חשיבותם של הפעילות הגופנית ושל ההקפדה על אורח חיים בריא ובין מידת המאמץ שמורים, מנהלים וקהילות משקיעים בקידום תכניות אלו בפועל. מחקרים הראו שדרך יעילה לגשר על פער זה - להשיג שיפור בהנעה של התלמידים לבצע פעילות גופנית ולהטמיע אורח חיים בריא - היא הסבה של בתי ספר לבסמ"ב. בבתי ספר אלה פועלים הגורמים החינוכיים בבית הספר ובקהילה בשיתוף פעולה למען חינוך הדור הצעיר לאורח חיים פעיל ובריא.

מקורות:

חוזר מנכ"ל (2011).

טסלר, ר', בראון-אפל, א', הראל פיש, י' ואדר, ש' (2017). מדיניות מקדמת בריאות בקרב מנהלי בתי הספר בישראל. רוח הספורט, 3, 53-76.

לוי, א' (2016). מוסדות החינוך כמקדמי בריאות יעד לשנת 2020 במסגרת התכנית הלאומית לחיים פעילים ובריאים - "אָפֶּשְׁי בְּרִיא". אוחר מתוך אתר משרד הבריאות והחינוך: <http://meyda.education.gov.il/files/briut/goal2020.pdf>

לידור, ר', בן-סירא, ד' ושמועני, ע' (עורכים). (2007). אות החינוך הגופני, 6. ירושלים: משרד החינוך, 5-8.

משרד החינוך (2011). חוזר מנכ"ל מיוחד לשנת "אורח חיים בריא ופעיל" במערכת החינוך - חלק א - חוזר מנכ"ל תשעב/3(א).

Bart, C. (2013). How to pave the road to a better future for physical education? *Journal of Physical Education & Health-Social Perspective*, 2(3), 53-64.

Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: The biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 1-2.

Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(2), 222-239.

Deschesnes, M., Martin, C., & Hill, A. J. (2003). Comprehensive approaches to school health promotion: How to achieve broader implementation? *Health Promotion International*, 18(4), 387-396.

Lux, K. M. (2010). How to raise the status of physical education at your school. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(8), 40-56.

NHMRC (1997). *Effective school health promotion: Towards the health promoting school*. Canberra: Commonwealth of Australia.

של פעילות גופנית בשיעורי החנ"ג ולהקנות בהם מיומנויות וכלים לביצוע של פעילות גופנית יומיומית מחוץ לכיתה ומחוץ לבית הספר. בבתי הספר שהתכנית מיושמת בהם עולה מעמדו של מורה החנ"ג, והוא נתפס כדמות מייצגת, שלה סמכות וידע (Cox & Williams, 2008).

צורך חברתי-קהילתי: על פי אוליברס (Olivares, Cossio-), על פי אוליברס (Olivares, Cossio-), Bolafios, Gomez-Campos, Almonacid-Fierro, & Garcia-Rubio, 2015), בקרב ילדים שהוריהם עודדו אותם לבצע פעילות גופנית ולהשתתף בפעילות ספורטיבית עלה שיעור העושים כן ב-156 אחוזים, ואילו בקרב אלו שזכו לעידוד כזה רק מהמורה לחנ"ג נרשמה הצלחה של 26 אחוזים בלבד. כמו כן, בקרב ילדים שהוריהם עוסקים בפעילות גופנית (משמשים דוגמה אישית) נרשמה עלייה של 85 אחוזים בהשתתפות בפעילות גופנית. לפיכך, בתכניות שנועדו לשפר את ההנעה של הלומדים לבצע פעילות גופנית ולהטמיע אורח חיים בריא, רצוי לשתף את ההורים. ואכן, בסדר יומו של הבסמ"ב מובנה קיום של קשר רציף עם ההורים ועם הקהילה.

בשל כל זאת, אפשר לתאר את בסמ"ב כגישה הוליסטית, שלפיה בית הספר עובר שינויים בתרבות ובפרקטיקה הארגונית הכללית כדי שיוכל להעניק, בעזרת סביבתו והאתוס שלו, תכנית לימודים רחבה לבריאות. בסמ"ב ערוך לסייע גם לתלמיד היחיד להתמודד עם בעיות בריאות בדרך טובה יותר מבתי ספר אחרים מפני שהוא עוסק הן בבריאות הגופנית של המתבגר, בעיקר באמצעות פעילות גופנית ותזונה נאותה, וכן בבריאות הרגשית. ואכן, בתי ספר אלה דיווחו כי מדיניותם לקידום הבריאות של אוכלוסיית בית הספר טובה יותר, כי קהילותיהם מגלות רמות גבוהות יותר של השתתפות וכי סביבתם היגיינית יותר מאשר בבתי ספר שאינם בסמ"ב (Wong et al., 2009). בתי ספר אלו מתאפיינים גם ברמות גבוהות יותר של פעילות גופנית בקרב נערים ונערות מאשר בבתי ספר רגילים, וכמו כן, על פי מחקר שנעשה בהונג קונג, בולטים תלמידי בסמ"ב, בהשוואה לתלמידי בתי ספר אחרים, בציונים גבוהים יותר, בתמיכה בעמיתים, במצב רוח טוב ובתחושה אישית כללית טובה, בתרומה לסביבה חברתית, בקשרי קהילה-בית ספר ובשיתופי פעולה מקדמי בריאות. אם כן, לתכניות לקידום בריאות בבסמ"ב יש פוטנציאל לגרום שינויים חיוביים בקרב תלמידים ומורים. יש לציין שבקרב ההורים לא נמצא הבדל בין בתי הספר (Wong et al., 2009).

תכנית לאומית לקידום בריאות – יעד 2020

כחלק ממגמה עולמית, שמטרתה להוביל לשינוי בריאותי וחברתי של כלל האוכלוסייה ולקדם סביבה חברתית, פיזית וכלכלית המאפשרת חיים פעילים ובריאים, שר החינוך ומשרד הבריאות מבקשים לעודד בתי ספר לפעול לקידום בריאות ולקבל מעמד רשמי והכרה על כך. התכנית פועלת מאז שנת הלימודים תשע"א והוגדר לה יעד רב-שנתי בשם "אָפֶּשְׁי בְּרִיא" - להביא לכך שעד שנת 2020 יפעלו כל מוסדות החינוך כמקדמי בריאות (לוי, 2016).

סיכום

מערכות הבריאות בישראל ובעולם לרוב עוסקות ברפואה ובפתרון בעיות חולי. המערכת שמוטל עליה לעסוק במניעה, בחינוך ובהטמעת אורחות חיים בריאים בתלמידים היא מערכת החינוך. ואכן, ארגון הבריאות העולמי מייחס לבית הספר חשיבות רבה בחינוך וקידום הבריאות משום שאפשר להגיע דרכו לרוב אוכלוסיית הילדים והמתבגרים - אוכלוסייה שבשל גילה, קל יחסית להשפיע על הגישות שהיא מאמצת ולהקנות לה מיומנויות והרגלים באמצעות עיסוק עקבי ומוסדר בפעילות גופנית. תת-המערכת האמורה לקבל עליה את הסמכות ואת האחריות לבצע זאת היא מערכת החנ"ג בבתי הספר. ואכן, מדינות רבות בעולם פועלות

- Olivares, P. R., Cossio-Bolaños, M. A., Gomez-Campos, R., Almonacid-Fierro, A., & Garcia-Rubio, J. (2015). Influence of parents and physical education teachers in adolescent physical activity. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(2), 113–120.
- People, H., & US Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy people 2010*. Washington, DC: US Dept of Health and Human Services, 13.
- Story, M., Nannery, M. S., & Schwartz, M. B. (2009). Schools and obesity prevention: Creating school environments and policies to promote healthy eating and physical activity. *The Milbank Quarterly, 87*(1), 71–100.
- Swinburn, B. A., Sacks, G., Hall, K. D., McPherson, K., Finegood, D. T., Moodie, M. L., & Gortmaker, S. L. (2011). The global obesity pandemic: shaped by global drivers and local environments. *The Lancet, 378*(9793), 804-814.
- Wang, Y. (2001). Cross-national comparison of childhood obesity: The epidemic and the relationship between obesity and socioeconomic status. *International Journal of Epidemiology, 30*(5), 1129–1136.
- Wong, M. C., Lee, A., Sun, J., Stewart, D., Cheng, F. F., Kan, W., & Ho, M. (2009). A comparative study on resilience level between WHO health promoting schools and other schools among a Chinese population. *Health Promotion International, 24*(2), 149–155.
- World Health Organization (1993). *The European network of health promoting schools*. Copenhagen: WHO/EURO, Commission of the European Communities and Council of Europe Project.

הסדרה מגדרית של נשים ערביות

תמר שפירא* וח'אלד עראר**

הסדרה מגדרית וחסידת נשים

מחקרים שבחנו במשך השנים איזה תפקיד מינו של אדם ממלא בהגדרה של תפקידים ושל כללי התנהגות התמקדו בהבחנה בין המרחב הפרטי למרחב הציבורי (Pessate-Schubert, 2003). המרחב הציבורי תואר כמרחב שנועד לספק צרכים כלכליים ופוליטיים, מרחב הבנוי על הערכים תחרותיות, רציונליות ותועלתנות. המרחב הפרטי נתפס כתחום שמתקיימים בו החיים האינטימיים, ובו מתנהלים החיים על פי העקרונות הדדיות, פשרה, דאגה ורגש. נשים מודרות מהתחום הציבורי בין השאר מפני שהן מצופות למלא תפקידים מסוימים בביתן, ובעיקר ללדת ילדים ולטפל בהם ובבני ביתן (פוגל-ביז'איו, 1999; Abu-Baker, 2003; Lev-Wiesel & Al-Krenawi, 1999).

הקפדנה מגדרית היא שליטה בנשים באמצעות הגדרת תפקידיהן ושיפוט אם התנהגותן בתפקידים אלה הולמת נשים ונשיות מבחינה חברתית. שליטה זו מגדירה למעשה את המרחב שראוי לאישה להימצא בו. הסדרה מגדרית באה לידי ביטוי דרך התרבות ובתוכה באופן מורכב ורב-ממדי, במודרני ובמסורתי. בתרבות מודרנית, אנשים שופטים את עצמם ואת האחרים על פי מדדים המשקפים דרגות שונות של התאמה לנורמות חברתיות. בתרבות מסורתית, שולט באנשים הממסד (למשל מערכת החינוך, הדת ואפילו המשפחה) באמצעות ידע מוסרי או ערכי על מהי התנהגות רצויה. ההסדרה המגדרית המסורתית מקבלת את כוחה מן הדת ומתבטאת בהפעלת שליטה על נשים בנושאים נישואין, לידה והקמת משפחה ובהטלת סנקציות חברתיות על כל סטייה מתפקיד זה (גילת והרץ-לזרוביץ', 2009).

נשים ערביות מצופות להישאר בין גבולות בתיאן, לציית לרצונותיהם של בעליהן ולצורכיהם ולתמוך בהם ובמשפחותיהם (Daud Abu-Oksa, 2009). נורמות אלה ממקמות אותן במרחב הפרטי. אם הן רוצות לעבור בין המרחב הפרטי למרחב הציבורי, הן נתקלות בגבולות נוקשים במיוחד. הופעה שלהן במרחב הציבורי נחשבת פגיעה בתפקיד הנשי המסורתי של האישה (Abu-Baker, 2003). על נשים ערביות מוטלות הגבלות חברתיות כבדות כחלק מן התרבות, והחברה אינה מעודדת נשים לצאת מבתיאן. דרכן של בנות ונשים להשכלה גבוהה, ללימודים לתארים מתקדמים ולהשתלמויות מקצועיות נחסמת לא פעם בידי מגוון גורמים - ממשפחות המוצא שלהן עד המנהיגות הפוליטית והדתית ביישוב. כיוון שחסימת נשים ודאגה ל"כבוד המשפחה" נחשבות חלק בלתי נפרד מהתרבות, בנות חוות הגבלות רבות על חופש התנועה שלהן ופיקוח מתמיד, מגיל צעיר מאוד עד הנישואים, ולכן, גם בקרב המוכשרות שבהן, רבות אינן יוצאות ללימודים גבוהים לפני שהן נישאות.

גם לאחר הנישואים, מרבית הגברים אינם מעוניינים שנשותיהם ירכשו השכלה, ומונעים מהן עזרה, אף אם הם עצמם אקדמאים. אם כן, התלות של נשים ערביות במשפחותיהן ובבני זוגן ליציאה ללימודים מתקדמים או להשתלמויות מחוץ ליישוב היא בלתי אפשרית בלא תמיכתם. גם הנשים מרגישות שאין הן יכולות לעזוב

* ד"ר תמר שפירא, חוקרת מנהיגות נשים בחינוך הערבי בישראל. מנחה בחוג לניהול וארגון מערכות חינוך, המכללה האקדמית גורדון.

** פרופ' חאלד עראר, דיקן מחקר במרכז ללימודים אקדמיים ומרצה בכיר במכללת סמינר הקיבוצים. חוקר מנהיגות ומדיניות בחינוך ובחינוך הגבוה ומכהן כסגן עורך הירחון *International Journal of Leadership in Education*

את הבית ואת הילדים וחוסמות את עצמן. הדבר נובע הן מכך שעבודות הבית והטיפול בילדים מוטלים עליהן בלבד - רק גברים מעטים משתתפים בתפקידים אלו - והן מכך שרבות מהן מאמינות שנשים "שוות" פחות מגברים (שפירא והרץ-לזרוביץ', 2009). עיקר הכוח מצוי בתוך המשפחה עצמה.

עם זאת ראוי לציין שהיום יותר ויותר גברים תומכים בנשותיהם ומאפשרים להן ללמוד ולהתקדם כאמצעי לקידום המשפחה והילדים, ועולה שיעור הגברים המעדיפים להינשא לאישה שרכשה השכלה ומקצוע.

ואולם, את הדיון על נשים פלסטיניות בישראל יש לערוך בהקשרים רחבים יותר. החיים במרחבים גיאוגרפיים ותרבותיים יהודים ופלסטיניים מופרדים זה מזה וחשיפה להבדלים בין שתי סביבות אלו עלולה לערער על הסדר החברתי הקיים.

התוודעותן של נשים משכילות למרחב התרבותי הישראלי חושפת אותן לאורח חיים ולצורות מחשבה חדשות, ואלו משפיעים על הגדרת העצמי שלהן ועל יחסיהן עם תרבות המוצא שלהן וכן על שאיפותיהן ללמוד לימודים גבוהים ועל המידה שהן מאמצות דרכי חיים מודרניות (אבו-רביעה-קוויודר ווינר-לוי, 2010).

כשנשים פלסטיניות יוצאות לאוניברסיטה הן מוצאות את עצמן לראשונה במרחב יהודי. חיים עצמאיים בעיר גדולה, חשיפה לידע ולרעיונות אקדמיים ופוליטיים גורמים להבנייה מחדש של תפיסתן באשר להיותן פלסטיניות בישראל ובאשר לסדר החברתי המגדרי (ארדריק, 2010)

השתלבות של נשים בתפקידי מנהיגות בחינוך הערבי

קבוצות האוכלוסייה המרכיבות את החברה הערבית בישראל נמצאות על קו הרצף שבין תרבות מסורתית קולקטיביסטית המתאפיינת בתפיסה פטריארכלית בנוגע לנשים, לבין מודרניות. מיקומה של כל קבוצה על רצף זה משפיע על מידת השוויוניות בתוך המשפחה. בקרב משפחות ערביות צעירות פועלים זה לצד זה שני כוחות עיקריים: גורמים המקדמים שינוי בעמדות ובדפוסי היחסים וגורמים המשמרים דפוסים מסורתיים קיימים (עראר ושפירא, 2016).

מחקרים העוסקים בנשים בחינוך הערבי בישראל מעידים כי רוב הנשים פורצות הדרך זכו לעידוד ממשפחותיהן להתקדם, ללמוד, להעז לטעות מהמקובל ולשנות, גם אם סומנו לכך בגולות. רק נשים בודדות הצליחו להוביל ולהנהיג למרות שחוו במשפחה דיכוי ומגבלות נוקשות ולא זכו לעידוד (שפירא והרץ-לזרוביץ', 2009; Arar & Abu-Rabia-Queder, 2011).

החברה הערבית אינה רואה בכניסה של אישה לתפקיד ציבורי מהלך טבעי. עד היום מקובל בחברה זו שתפקידי ניהול מתאימים לגברים ומיועדים להם. אישה יכולה לפרוץ חסמים ולהתמנות לתפקיד ממין זה רק אם היא מצטיינת, ואם היא בעלת תחושת מסוגלות גבוהה במיוחד, המבוססת על אמונה חזקה ביכולתה להשפיע. ואולם, ממצאים מעידים שתחושת המסוגלות של מורות בחינוך הערבי נמוכה מזו של עמיתיהן הגברים (שפירא, הרץ-לזרוביץ' ושפר, 2011).

מצב זה אינו סטטי - אמנם נשים ערביות אינן מקבלות עידוד מהחברה, אך יש המאמינות שאישה המעוניינת בכך, תוכל

להתקדם: "אם את רוצה - בסדר, הכל פתוח לך, לא סוגרים" (שפירא והרץ לזרוביץ', 2009, עמ' 309). דברים אלה ודומים להם מעידים שנשים זוכות למידה של עצמאות ושל יכולת בחירה. זהו שינוי בתפיסה בנוגע למעמד האישה - בעבר היא נתפסה כתלויה לחלוטין באחרים ובהחלטותיהם, והיום ניתנת לה האפשרות לבטא את שאיפותיה, לקבל החלטות בעצמה ולפעול בהתאם.

ואכן, בעשור האחרון חל גידול מתמיד במספר הנשים הערביות המכהנות בתפקידי מנהיגות במערכת החינוך ובמספר המורות הלומדות לתואר מוסמך במוסדות להשכלה גבוהה (שפירא ועראר, 2015). נשים אלו יכולות להשפיע על אופני ההתנהלות של מערכת החינוך הערבית, לשפר אותה, לקדם את החברה ולעודד בנות לגלות הישגיות. נשים אחרות, בעיקר נשים צעירות, רואות בבעלות תפקידי ניהול מודל לחיקוי, כנשים שאינן נופלות בכישוריהן וביכולתן מאלו של גברים. עידוד של נשים לקבל על עצמן תפקידים ממין אלו ושינוי הנורמות החוסמות נשים מלכהן בתפקידי מנהיגות יאפשרו לנשים רבות יותר להתמודד על תפקידים ציבוריים ולהשפיע על המערכות הציבוריות ועל החברה הערבית כולה (שפירא ועראר, 2015).

מקורות:

שפירא, ת', הרץ-לזרוביץ', ר' ושפר, ל' (2011). מסוגלות עצמית, תפיסת תרבות והעצמת נשים: משמעויות מגדריות וחברתיות אצל מורות ומורים בחינוך הערבי. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 32, 185-215.

שפירא, ת' ועראר ח' (2015). סיפורי חיים של מנהלות ערביות בישראל: מבט חברתי, פוליטי ומקצועי. חיפה: פרדס.

Abu-Baker, K. (2003). "Career women" or "working women?" Change versus stability of young Palestinian women in Israel. *The Journal of Israeli History*, 21(1-2), 85-109.

Arar, K., & Abu-Rabia-Queder, S. (2011). Turning points in the lives of two pioneer Arab women principals in Israel. *Gender and Education*, 27(1), 1-15.

Daoud Abu Oksa, S. (2009). *Palestinian women and politics in Israel*. Gainesville: University press of Florida.

Lev-Wiesel, R., & Al-Krenawi, A. (1999). Attitude towards marriage and marital quality: A comparison among Israeli Arab differentiated by religion. *Family Relations*, 48, 51-56.

Pessate-Schubert, A. (2003). Changing from the margins: Bedouin women and higher education in Israel. *Women's Studies International Forum*, 26(4), 285-298.

אבו-רביעה-קווידר, ס' ווינר-לוי נ' (2010). מבוא- נשים פלסטיניות בישראל: זהות יחסי כוח והתמודדות. בתוך ס' אבו-רביעה-קווידר ונ' וינר-לוי (עורכות), נשים פלסטיניות בישראל: זהות יחסי כוח והתמודדות (עמ' 7-19). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

ארדרין, ל' (2010). נתיבי השיבה: נשים פלסטיניות בישראל אחרי האוניברסיטה. בתוך ס' אבו-רביעה-קווידר ונ' וינר-לוי (עורכות), נשים פלסטיניות בישראל: זהות יחסי כוח והתמודדות (עמ' 123-147). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

גילת, ע' והרץ-לזרוביץ', ר' (2009). נשים מוסלמיות מסורתיות ודתיות מעצימות את עצמן באמצעות לימודים באוניברסיטה-העצמה בפעולה במרחב הפרטי. בתוך פ' עזאיזה, ח' אבו בקר, ר' הרץ-לזרוביץ' וג' אסעד (עורכים), נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד (עמ' 211-238). תל אביב: רמות.

עראר, ח' ושפירא, ת' (2016). מעבר מלבוש מודרני ללבוש מסורתי כחלק מהזהות התרבותית של מנהלות מוסלמיות. עיונים בחינוך: כתב עת לעיון ומחקר בחינוך, 13-14, 102-126.

פוגל-ביז'או, ס' (1999). משפחות בישראל: בין משפחתיות לפוסט מודרניות. בתוך ד' יזרעאלי ואחרים (עורכים), מין, מגדר, פוליטיקה (עמ' 107-166). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שפירא, ת' והרץ-לזרוביץ', ר' (2009). חסימה והעצמה של נשים במרחב החינוכי ובמרחב הציבורי. בתוך פ' עזאיזה, ח' אבו בקר, ח' הרץ-לזרוביץ' וא' גאנם (עורכים), נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד (עמ' 291-318). תל אביב: רמות.

טרנסמדיה וחינוך

ערגה הלר*

המשחקי-חינוכי הטמון בטרנסמדיה, הוא פעל לשלבה במערכת החינוך הממוסדת ובפעילויות חינוכיות לשעות הפנאי והיה שותף במיזמים חינוכיים-משחקיים ללמידה גלובלית המבוססת על יצירת עולמות "מלאי קסם", כלשונו. למשל, מיזם הטרנסמדיה של רחוב סומסום, שהתבסס על סדרת הטלוויזיה הדידקטית הוותיקה, הוסיף לה ספרי עיון, משחקי רשת, מארזי DVD הכוללים גם הפעלות אינטראקטיביות, מערכי שיעור לגן להפקת הצגות בנושאים רגשות ומצבים חברתיים, תחפושות של דמויות הסדרה, בובות, צעצועים ועוד. כל זאת נועדו ליצור בעבור קהל של פעוטות וילדי גן סביבה שהעלילה הטלוויזיונית משתלבת בה במשחק ובעשייה. כמו כן, המרכז הפיק חומרים להורים ולצוותי חינוך, ובהם הנחיות ליצירת סביבה לימודית מעשירה בתוך הצגת עלילות הסדרה בעולם הממשי - פינות משחק, בובות ויצירה (Herr-Stephenson, Alper, Reilly, & Jenkins, 2013).

בסוף העשור הראשון של המאה העשרים ואחת חידש ג'נקינס בעיקר בכך שהתמקד בטכנולוגיית האינטרנט ובתרומתה לתהליך של הפיכת נרטיב לטרנסמדיה בתוך שילוב בין המסר המילולי, המסר החזותי והמסר השמיעתי. אמנם ג'נקינס הרבה לשתף פעולה עם יוצרי רחוב סומסום, אך מרבית אנשי החינוך טרם שמעו על אפשרויות הטרנסמדיה. היו אלה דווקא חוקרי התרגום שגילו עניין רב בהיבט מסוים של התאוריה התקשורתית החדשנית. לפי התאוריה, כשסרט חדש יוצא לקולנוע, שידורי הבכורה שלו מתקיימים כמעט בו בזמן בכל רחבי העולם. בארצות רבות הוא מתורגם ומדובב. הסרט גם מלווה במשחקי רשת או בפעילויות שיתופיות באינטרנט. לעתים קרובות הוא מבוסס על יצירת ספרות שתורגמה, וכעת יש לרענן את התרגום הישן. כמו כן, יש חובבים הקוראים את הטקסט המקורי בשפה אחת ומיד יוצרים "פנפיקשן" בשפה אחרת. כך מופיע בה בעת אוסף יצירות, טרנסמדיה, בכמה שפות ובכמה ערוצים, בכללם קולנוע, משחקי מחשב וספרות כתובה ומתורגמת. על היוצרים לגבור על ההבדלים בין הערוצים ובין השפות במאמצייהם לשמור על אחדות בעלילת-העל ובמאפייניה (Scolari, 2009, p. 587). לא פעם צרכני הטרנסמדיה עצמם הופכים ליצרנים שלה ולמבקריה, והם מקפידים לשמר את האחידות בזהות הדמויות ואת מוצא העלילה (מקום, זמן).

בתהליך זה מתבצעים כמה סוגי המרות: עיבוד קולנועי - המרה של סיפור מודפס בתוך הוספה של ערוץ חזותי ושל ערוץ שמע; תרגום - המרה של טקסט בין שפות. תרגום לכתוביות משנה את הערוץ המילולי שהיה בערוץ המקורי, ואילו דיבוב מחליף את ערוץ השמע. בצפייה ביתית בסרט מדובב אפשר לשלב בין ערוץ שמע בשפה אחת לכתוביות בשפה אחרת. כל אלה היבטים של טרנסמדיה בתרגום. גם המתרגמים של משחקי המחשב מציעים לשחקנים ייצוג של עולם אחד ואחיד במגוון שפות דבר שאולי נתפס כמובן מאליו, אך אינו טריוויאלי כאשר מדובר במערכות לשוניות רבות המתייחסות בה בעת למערכת התקשורתית חזותית, משמע התמונות על המסך, ולמערכת לשונית של שפת המקור, שלעיתים היא עצמה מערכת תרבותית מתווכת לעולם התרבותי המיוצג באמצעותה (O'Hagan, 2012). מעבר בין-תרבותי או בין-שפתי זה מקשה על מתרגמים, ולא אחת פוגע באחידות. צרכנים המתקשים לזהות אחידות חשים תסכול מכך. כאשר מדובר בסרטים לילדים או לכל המשפחה, ציבורים שאינם צורכים את עלילות הטרנסמדיה בשפה האנגלית הבין-לאומית (international English) העלילה

טרנסמדיה (Transmedia) היא נרטיב (משמע סיפור) המתקיים בה בעת בכמה טכניקות סיפוריות, חזותיות ומשחקיות, בכמה ערוצי תקשורת ובמגוון אמצעי תקשורת, ומכאן משמעות שמה: חוץ-מדיה. את המושג טבע לראשונה הנרי ג'נקינס (Jenkins), חוקר תקשורת מ-MIT, בראשית המאה העשרים ואחת כחלק מעבודתו ההשוואתית על סוגי מדיה (Jenkins, 2003). ג'נקינס מצא כי עלילה יכולה לזלוג מסרט לספרות חובבים או מספר למשחק לוח, ולהימשך שם באופן משחקי ומהנה. משעה שיצירת ספרות, למשל, ספר עלילתי דוגמת שר הטבעות של טולקין, חצה את גבולות המדיום - הפך לסרט קולנוע ולמגוון מוצרים מסחריים ברישיון (משחקי מחשב, בובות) ושלא ברישיון (למשל אתרי חובבים), הוא יצא למעשה מגבולות הסוגה ונעשה עלילת טרנסמדיה.

תאוריית הטרנסמדיה מתבססת בראש ובראשונה על הנחת היסוד שמתבצעת העתקה מודעת, מלאה, מפורשת וגלויה - אותו עולם התרחשות ואותן דמויות משמשים נקודת מוצא לעלילה החדשה. גם תרגום של יצירה, דוגמת ספר או סרט, הנושאת בזיכיונות מסחריים, נתפס כחלק מיצירת טרנסמדיה. ההגדרה ליצירת טרנסמדיה קובעת כי היא פעילה בערוצים נוספים לערוץ היצירה המקורי, אך אין בה קביעה בכמה ערוצים מדובר ואין זה מחויב שיוצר הטרנסמדיה יחזיק בהיתרים מסחריים, ברישיון, בתקציב, במקצוע או בהשכלה. גם איכותם האסתטית של הנרטיבים החדשים אינה משפיעה על הגדרתם לעניין זה, בין אם הם יצירות מופת ספרותיות או קולנועיות, משחקים מבדרים או יצירות גרועות, משמיות וחסרות כישרון. זאת ועוד, יצירת טרנסמדיה אינה מחויבת לשמור על המסר של היצירה המקורית. הפרות ממין זה מצויות בדרך כלל בספרות חובבים (FanFiction או "פנפיקשן"), שהיא ביטוי מובהק של טרנסמדיה. כך, למשל, בסדרת הספרים הארי פוטר שכתבה ג'ק רולינג, הארי נעשה לבן זוגה של ג'יני, ואילו בכמה מיצירות ספרות החובבים באינטרנט הוא בן זוגה של הרמיוני. אלו הן הסתעפויות של יצירה נתונה, המשכים שלה או יצירת עלילות מקבילות, המתפרסמות בה בעת עם פרסום היצירה המקורית או בסמוך לכך, והכללים המחייבים היחידים הם זיקה מוכחת לעלילת המקור ולדמויות המקוריות.

אף שתאוריית הטרנסמדיה מזכירה לכאורה את הדיון בייצוגים בתאוריה העוסקת באינטר-טקסטואליות, אין מדובר בתופעה אחת. אמנם אפשר להסביר יצירות המזוהות כטרנסמדיה גם באמצעות המונחים שקבעו ז'ר ז'נט (Genette) ורולן בארת (Barthes), אך שני חוקרים אלו התמקדו בסוגי הקשרים בין הטקסטים עצמם, ולא בסיווג הערוץ. אינטר-טקסטואליות נבדלת מטרנס-מדיה גם בכך שהיא תחבולה המעמתת בין יצירות נפרדות, שלעתים אין בין העלילות שלהן קשר גלוי.

בתחילה תיאר ג'נקינס את הטרנסמדיה כנרטיב שכל ערוץ תקשורת מעניק לו ייחוד משלו, אך כולם שומרים על אחידות עלילתית ומספקים חוויה בידורית (Jenkins, 2007). ואולם, בהמשך Herr-Stephenson, Alper, Reilly, & Jenkins (2013) הבין ג'נקינס כי הטרנסמדיה מתאפיינת בגמישות בלכידות העלילה וביצירתיות ובמשחקיות רבה. משחשף ג'נקינס את הכוח

* ד"ר ערגה הלר היא חוקרת תרבות המשמשת ראש ההתמחויות בספרות ובאמנות במכללת קיי. הלר עורכת את כתב העת 'קולות' לחינוך וחברה בהוצאת מכללת קיי. פרסומיה מתמקדים בעיקר בחקר התרגום של פנטזיה, מד"ב וטרנסמדיה ובמחקר ספרות הילדים.

אחת הנקודות העולות אצל חוקרי טרנסמדיה רבים, בין אם הם עוסקים בחקר תקשורת, ספרות, קולנוע או חינוך, היא שזהו אמצעי עכשווי, דיגיטלי וגלובלי, היוצר עולמות מרובים וקסומים שילד יכול "להיכנס לתוכם" בממד הממשי והווירטואלי כאחד. הדבר נותן מענה לצרכים של הילד להיכנס לעולם היצירה, להמציא עולמות ועלילות, שהוא שותף להן במשחק ובחוויה. בין השאר הוא נעשה שותף ליצירה בפלטפורמות של משחק למשתתף אחד (צביעת דמותו של גיבור סיפור הטרנסמדיה במחשב) או לפעילות משחקית מרובת משתתפים, ולעתים אף גלובלית. חשיבותם של כל אלו לחינוך הילד ולהתפתחותו כבר נידונו רבות במגוון תאוריות (Heller, 2014, p. 180). יש לציין שמשחקי הטרנסמדיה הדידקטיים אינם מיועדים רק לפעוטות וילדי גן, כמו במקרה של מיזם רחוב סומסום. היום שיתוף בטרנסמדיה הוא פעילות מקובלת בקרב בני נוער רבים, החובבים סרטים וסדרות טלוויזיה והופכים ליצרנים באתרי החובבים שמחוץ למערכת החינוך. אפשר לגייס את הנוער לפעילות טרנסמדיה חינוכית, המשלבת חשיבה יצירתית, חדשנות, דמיון ואוריינות דיגיטלית בסביבת בית הספר. במחקרים שונים בעולם המערבי נמצא כי לימוד באמצעות טרנסמדיה מגביר מיומנויות אינטראקטיביות ותקשורתיות, בכללן דיבור וציבור, מעצים חוויות תרבותיות ואסתטיות ומחדד את הקריטריונים השיפוטניים, ובה בעת מפתח רגישות לאחר ומעמיד את הילד או הנער באופן ביקורתי לפני הגבולות שהחברה מציבה לפניו (Munaro & Vieira, 2016, pp. 1012-2015). הרווח אפוא אינו רק אקדמי-אינטלקטואלי אלא גם אישי, פסיכולוגי והתנהגותי. ואכן, בתי ספר רבים בארצות הברית ובאירופה משתמשים בטרנסמדיה להוראה. אין מדובר רק בטרנסמדיה המבוססת על טכנולוגיות חדשניות. גם ספרי קומיקס, סרטי תעודה וסרטונים של התלמידים הם טרנסמדיה המאפשרת לימוד חווייתי ויצירתי של עלילות ספרותיות, מידע היסטורי או כללים מדעיים - ידע שבעבר נרכש בדרך השינון בלבד. הוראה באמצעות טרנסמדיה קושרת בין המערכת החינוכית לעולמו של הצעיר באופן הדוק ומזמנת לו אפשרות להמשיך ללמוד ולבנות ידע והבנה בצורה משחקית וחוייתית גם אחרי שעות בית הספר. כדי ליצור יצירת טרנסמדיה חינוכית איכותית יש צורך בתקציבים גבוהים ובמערכת ליווי ובקרה, ולכן כמעט שאי אפשר לעשות זאת בקרב תלמידים, מורים ובתי ספר. לפיכך, יצירת קורפוס 'טרנסמדיה' דידיקטי צריכה לעשות במחלקות לחינוך באוניברסיטאות, במוסדות של טכנולוגיה חינוכית או בתעשיית עצמה (למשל בחברות משחקים, בקולנוע ובהוצאה לאור). תלמידים ומורים יכולים לפעול כצרכנים של טרנסמדיה במשחקי רשת ובחברות צעצועים בזיכיון או כיצרנים פעילים ובעלי "משקל סגולי" במסגרת פנפיקשן, משחקי תפקידים, סרטוני חובבים ודומיהם. כך הם יפעלו במגוון ערוצים בהנאה, במשחק וביצירתיות. אם כן, הוראה יצירתית יכולה לנצל בתבונה טרנסמדיה קיימת, גם מסחרית, לפיתוח מיומנויות דיגיטליות והון תרבותי בקרב התלמידים.

נמסרת בשפת היעד המדוברת, למשל, בישראל מוקרנים סרטים המדובבים לעברית, דבר הגורם לפעמים לאי-הלימה בין המיוצג חזותית למיוצג שמיעתי. בפועל, כיוזמה מסחרית ראשונית ולא כתגובה לדרישה צרכנית, רק מעט יוצרים מתרגמים מראש את מכלול יצירת הטרנסמדיה שלהם למגוון שפות (סרטים מדובבים לשפה מקומית, אך משחקי רשת נותרים לא פעם באנגלית).

מקרה טרנסמדיה ייחודי התחיל בסדרת הספרים ארתור והמינימונים. יוצר הסדרה, הקולנוען לוק בסון, פרסם את הספרים בתחילה באנגלית ובצרפתית. ואולם, בראשית המאה העשרים ואחת הוא הפך אותה לסדרה קולנועית, לאתר מרשתת אינטראקטיבי, למשחקי רשת ולמתקנים בפארק שעשועים, כל זאת במגוון שפות כתובות ודבורות (בכללן גם עברית) מתוך מודעות מלאה לכך שאת ספריו קוראים צעירים שאינם יודעים בהכרח את שפות המקור של הסדרה (Heller, 2014, pp. 183-184). נעיר כי נגישות ליצירות טרנסמדיה בשפה המקומית היא עניין רב-משמעות לאוכלוסייה הצעירה, והיעדרה הוא אחד החסמים לאימוץ הטרנסמדיה להוראה או למשחק עצמאי בגילים צעירים.

שינוי חשוב שחוללה תפיסת הטרנסמדיה בתאוריות של נרטיב ושל תקשורת הוא מעבר מדיון בטקסט כיחידה העומדת בזכות עצמה, כלומר דיון בסרט או בספר, או כיצירה שיש זיקה בינה ובין מטא-טקסט שלה, כלומר דיון אינטר-טקסטואלי, לדיון בטקסט ובמכלול האובייקטים המלווים אותו כשלם, כיחידה אחת, אף שזהו אוסף מגוון מאוד (Scolari, 2009, p. 589). השינוי הזה נרחב מאוד מפני שהכללה של האובייקטים המלווים את היצירה מחייבת לבחון, לצד היבטים אמנותיים ותקשורתיים, היבטים הקשורים בתרבות הצריכה, בין אם הגורמים המניעים אותה מסחריים אם לאו. משקלו של טקסט ההופך לטרנסמדיה אינו חלקו היחסי בה, אלא הוא נובע מהמדיה שהוא משפיע על העלילות החדשות הנוצרות באותה טרנסמדיה. שינוי "המשקל הסגולי" של כל רכיב בטרנסמדיה חודר גם לחזקת הסובייקט, והוא נעשה מצרן סביל - "קורא" או "צופה" - ליצור פעיל של נרטיבים מסתעפים, חפצים ורעיונות הנובעים מסיפור הטרנסמדיה. היצירה הסובייקטיבית אינה חייבת להתרחש באותו ערוץ היצירה המקורי, כלומר סיפור פנפיקשן יכול להחליף פרק בסדרת טלוויזיה וסרט חובבים יכול להרחיב עלילה צדדית של חלק מסדרת ספרים (Scolari, 2009, p. 590).

יצירות טרנסמדיה מצויות בשפע באתרי חובבים, הן כסיפורת כתובה הרואה אור לעיתים מזמנות בדפוס והן כמדיה דיגיטלית גלובלית - כאותם חובבים הממשיכים את עלילות הגיבורים האהובים עליהם, הן בתמונות, במשחקי הרשת, בסרטונים ואף בסרטים עלילתיים באורך מלא שהחובבים יוצרים. היום גם חברות המייצרות צעצועים לילדים, דוגמת חברת לגו, יוצרות סיפורי טרנסמדיה לשיווק המוצרים שלהן. כך המשחק בעולם הממשי ממשיך בעולם הווירטואלי בליווי יצירות קולנועיות וחברות קומיקס. אין מדובר רק בחברת לגו. התרבות הדיגיטלית מוצפת בסיפורים ובמשחקים שהם טרנסמדיה, ועולם הילדים והנוער נעשה מרחב בין-לאומי למשחק וללמידה. כיוון שקוראים וצופים מכל העולם הופכים מקהל פסיבי המקבל נרטיב לינארי סטטי לציבור יצרני, השותף לדינמיקה של יצירה א-לינארית המתחדשת ללא הרף (Heller, 2014, p. 180), גם ההיררכיה במשחקים השתנתה. כעת הסמכות אינה נמצאת בהכרח "למעלה", כמו במבנה למידה ישן, אלא יש תנועה רבה "למטה למעלה" - הנמענים הופכים ליצרנים של עלילות משנה או נמצאים בשיח וירטואלי עם היוצר ולעתים אף משפיעים על התפתחות העלילה.

מקורות:

- Heller, E. (2014). When fantasy becomes real issue: On local and global aspects of literary translation/adaptation, subtitling and dubbing films. In D. Aben-David (Ed.), *Media and translation* (pp. 173–194). New York and London: Bloomsbury.
- Herr-Stephenson, B., Alper, M., Reilly, E., & Jenkins, H. (2013). T is for transmedia: Learning through transmedia play. USC Annenberg Innovation Lab and The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. Retrieved from http://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2013/03/t_is_for_transmedia.pdf
- Jenkins, H. (2003). Transmedia story telling. MIT Technology Review. Retrieved from <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2007). Transmedia story telling 101. Confession of an Aca-Fan: The official weblog of Henry Jenkins. Retrieved from http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Munaro, A. C., & Vieira, M. A. D. P. (2016). Use of transmedia storytelling for teaching teenagers. *Creative Education*, 7, 1007–1017. Retrieved from http://file.scirp.org/pdf/CE_2016052515125102.pdf
- O'Hagan, M. (2012). Translation as the new game in the digital era. *Translation Spaces* 1(1), 123–141.
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 586–606.

מערך למידה אוניברסלי

דיתה פישל*

הקשר הקוגניטיבי של מערך הלמידה האוניברסלי

חוקרים העוסקים ב-UDL בהיבט הנירו-קוגניטיבי משתמשים בטכנולוגיה (סריקות מוח במכשור מתקדם - PET, MRI) כדי להבין כיצד אנשים לומדים. מכשור זה מציג תמונה מורכבת של סגנונות למידה מועדפים. למשל, מאייר ורוז מתארים שלוש רשתות: זיהוי, אסטרטגיה ואפקט (Eagleton, 2008; Meyer & Rose, 1998; Rose & Meyer, 2002). רשת הזיהוי היא האופן שאדם משיב על השאלה "מה זה?" היא מאפשרת לו לזהות תבניות פשוטות, למשל צליל, אור, טעם, ריח, קולות, פנים, אותיות ומילים, ותבניות מורכבות יותר, כגון סגנון כתיבה ומושגים כצדק, ולפרש אותן. אף שכל המוחות האנושיים חולקים מבנה בסיסי אחד ומזהים באופן דומה, הם נבדלים זה מזה מבחינה אנטומית, פיזיולוגית וכימית. כלומר, כל מוח שונה מעט ממוחות אחרים. בשל הבדלים אלו, כל אדם מזהה באופן ייחודי, גם אם לרוב, התוצאה דומה. תכנון אוניברסלי של הוראה כולל הצגה של נושא במגוון ערוצים על מנת להציע ללומדים מגוון אפשרויות לרכישת מידע וליצירת ידע.

רשת האסטרטגיה היא האופן שאדם משיב על השאלה "איך". באמצעותה האדם מתכנן ומבצע תבניות מנטליות ומוטוריות ומנטר אותן, למשל שטיפת רצפות, הזזת כלי על לוח שח-מט או בחירת מכללה. למעשה, האסטרטגיה משולבת בכל העשייה, ורק בכמה מהפעולות אדם מודע לאסטרטגיות שהוא מיישם. גם ברשת זו ניכרים הבדלים של ממש בין אנשים. לדוגמה, יש סטודנטים המיומנים ויעילים בתכנון אך מתקשים בניטור הביצוע, ואחרים מעולים באיתור מידע אך מתקשים לארגו ולעקוב אחריו. ניסויים בהדמיות של המוח מראים שכאשר שני אנשים נדרשים להתמודד עם אותה בעיה ופותרים אותה באמצעות אסטרטגיות קוגניטיביות שונות, תבניות הפעילות שונות. תכנון אוניברסלי מאפשר זאת באמצעות קבלת מגוון אפשרויות ביטוי. למשל, לסטודנט ניתנת אפשרות לתכנן אתר במקום לכתוב דוח בשיטה המסורתית.

הרשת האפקטיבית (affective) היא האופן שאדם משיב על השאלה "מדוע". אנשים נבדלים זה מזה בגורמים המניעים אותם - למשל אתגר, התרגשות ועניין - ובמידת נכונותם להיות מעורבים לאורך זמן במשימות למידה. מערך הלמידה האוניברסלי מתייחס לרשת זו באמצעות יצירה של מגוון אפשרויות למעורבות - עבודה בקבוצות קטנות, התייחסות לתחומי עניין של הלומד ויצירת אתגרים המעודדים הנעה. המשימות מתאמות גם למגוון רמות מפני שכאשר המשימה מתאמת ליכולות הלומד (אינה קלה או קשה מדי), המוח פעיל. ממצא זה תואם גם למונח שטבע ויגוצקי (Vygotsky, 1978) - "טווח ההתפתחות הקרוב ביותר" (zone of proximal development).

טכנולוגיה מסייעת (AT – Assistive Technology)

בימינו הטכנולוגיה היא גורם משלים במערך הלמידה האוניברסלי מפני שהיא מסירה חסמים להישגים ופותרת דרכים לעקיפתם, וכך מגישה מידע ונושאי לימוד למגוון לומדים. ואולם, כיוון שטכנולוגיות לרוב יקרות ובתי ספר מתקשים להיעזר בהן, הפועלים להקמת מערכים אוניברסליים מנסים לתכנן סביבות למידה שאין בהן חסמים ולהפחית את הצורך בשימוש בטכנולוגיות מסייעות.

הגישה של "מערך למידה אוניברסלי" (UDL - Universal Design for Learning) שואבת את מקורותיה מתחום הארכיטקטורה וממחקרים בתחום הנירו-קוגניטיבי ונשענת על הגמישות שהטכנולוגיה מאפשרת לקידום צורכיהם של צרכנים בעלי מגוון צרכים. המונח "אוניברסלי" משקף מודעות לכך שלכל אדם יש טבע ייחודי ושמטן אפשרות לחוות חוויות למידה גמישות משפר את אפשרויותיו של היחיד להתקדם (Rose & Meyer, 2002). עקרונות הגישה מתאימים למגוון לומדים, בכל קבוצת גיל. מערך למידה אוניברסלי מעודד פיתוח של שיטות וחומרים גמישים והנגשה שלהם לאנשים (Eagleton, 2008) בלא להמתין לבקשה להתאימם לצרכים של אדם או לקבוצה מסוימת.

למונח אין הגדרה אחת, ונראה שכל תחום הנעזר בו מתאים אותו לצרכיו. את תנועת "המערך האוניברסלי" יזם בשנות השישים של המאה העשרים רונלד מייס (Mace), ארכיטקט נכה, שהתנייד באמצעות כיסא גלגלים. מייס הציע רעיונות מהפכניים לתקופתו, למשל שיש לתכנן סביבות כך שיתאימו למגוון משתמשים, ולא רק לאנשים "רגילים", חסרי מוגבלויות, או לבעלי מוגבלויות מוגדרות. הוא הציע שמתכננים יחקרו את צורכיהם של כלל המשתמשים (ילדים, מבוגרים, בעלי מוגבלויות זמניות ומתמשכות) וישמו את מודעות זו לקידום מערך המתאים למגוון רחב של אנשים.

המונח "מערך אוניברסלי" (UL) נועד לשקף גישה של יוזמה במתן שירות למשתמשים (Center for Universal Design, 1997). אוניברסיטת צפון קרוליינה הגדירה אותו כמערך של תוצרים וסביבות המשמשים אנשים, בטווח מרבי, בלא צורך בהתאמה מיוחדת. בהגדרה זו מצוינים שבעה עקרונות:

- שימוש שוויוני - מתאים לאנשים עם מגוון יכולות;
- גמישות בשימוש - מתאים לטווח רחב של העדפות ויכולות אישיות;
- שימוש פשוט ואינטואיטיבי - פשוט וקל להבנה, בלא קשר לניסיון המשתמש, לידע, לכישורי שפה או לרמת ריכוז;
- מידע מוחשי - מגיש את המידע הדרוש ביעילות, בלא קשר לתנאים או ליכולות המשתמש;
- סבילות (tolerance) לטעויות - מצמצם סכנות ותוצאות לא רצויות של פעולות שנעשו בלא כוונת זדון;
- מאמץ גופני נמוך - מאפשר שימוש יעיל ונוח בלא לעייף;
- גודל ומרחב לנגישות ושימוש - אפשר להשתמש בו בלא קשר לגודל, לתנוחה או למידת הניידות של המשתמש (Center for Universal design, 1997).

גישה זו מיושמת בהקשרים סביבתיים. כך, למשל, הכתוביות בטלוויזיה נועדו במקור לאנשים עם לקויות שמיעה, אך הן מסייעות גם לאנשים שומעים בסביבות רועשות; במדרכות יש אזורים המאפשרים לעגלות ילדים, לרוכבי אופניים, לבעלי מזוודות עם גלגלים וגם לכיסאות גלגלים לרדת מהן (McGuire, Scott, & Shaw, 2006). מכאן שמהותה של גישה זו היא בשאלה כיצד לתכנן מוצר או לבנות מרחב ציבורי באופן אסתטי ומועיל למספר משתמשים מרבי.

* מרצה, מדריכה פדגוגית, וחוקרת בתחום למידה והכשרת מורים במכללת קיי (בגמלאות)

מקורות:

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Research Council National Academy Press.
- Cast: Professional Learning (2015). Top 10 UDL tips for developing learning goals. Retrieved from http://castprofessionallearning.org/wp-content/uploads/2015/09/CAST-Professional-Learning-udl_top_10_learning_goals.pdf
- Center for Universal Design (1997). *The principles of universal design: Version 2.0*. Raleigh, NC: North Carolina State University. Retrieved from http://www.design.ncsu.edu/cud/about_ud/udprinciples.htm
- Eagleton, M. (2008). *Universal design for learning*. EBSCO Research Starters, EBSCO Publishing.
- Gravel, J. W. (2017). *A disciplined application of Universal Design for Learning (UDL): Supporting teachers to apply UDL in ways that promote disciplinary thinking in English Language Arts (ELA) among diverse learners (Doctoral dissertation)*. Harvard Graduate School of Education.
- McGuire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial & Special Education, 27*(3), 166–175.
- Meyer, A., & Rose, D. H. (1998). *Learning to read in the computer age*. Cambridge, MA: Brookline.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*.
- Sokoloff, D. R., & Thornton, R. K. (1997). Using interactive lecture demonstrations to create an active learning environment. *The Physics Teacher, 35*(6), 340–347.
- Thornton, R. K., & Sokoloff, D. R. (1998). Assessing student learning of Newton's laws: The force and motion conceptual evaluation and the evaluation of active learning laboratory and lecture curricula. *American Journal of Physics, 64*, 338–352.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvin & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 34–40). NY: Scientific American Books.

הקשר החינוכי

המילה "מערך", המופיעה במונח "מערך למידה אוניברסלי", כיונה במקור לתכנון ולעיצוב (design), ולא לכתיבה של מערך שיעור. הרעיון הועתק לתחום החינוך בהקשר של סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בארצות הברית בכלל ובאוניברסיטת קולורדו בפרט. בתחום הדידקטי, יישום של מערך למידה אוניברסלי מתמקד בשלושה עקרונות:

- א. הצגת הנושא הנלמד במגוון דרכים/ערוצים. הדבר מאפשר ללומד לרכוש מידע וידע בערוץ המתאים לו;
- ב. מתן אפשרות ללומד להציג את ידיעותיו במגוון דרכים;
- ג. כיוון לתחומי העניין של הלומדים כדי להניע אותם ללמוד (Center for Applied Special Technology (CAST).

את כל אחד משלושת העקרונות הללו אפשר ליישם במגוון דרכים (Cast, 2015):

- א. הצגת הנושא הנלמד במגוון דרכים/ערוצים:
 1. להציע מגוון דרכים להצגת המידע;
 2. להציע מגוון אפשרויות לקבלת מידע בערוץ השמיעתי;
 3. להציע מגוון אפשרויות לקבלת מידע בערוץ החזותי.

ב. הצגת אפשרויות לפעולה פיזית:

1. להציע מגוון אפשרויות תגובה וניווט;
2. לתכנן הנגשה מרבית לכלים ולטכנולוגיה תומכת.

ג. כיוון לתחומי העניין של הלומדים כדי להניע אותם ללמוד:

1. הוספה של אפשרויות בחירה ומתן אוטונומיה לפרט;
2. הגברת הרלוונטיות, הערך והאותנטיות של החומר הנלמד;
3. צמצום אימונים והסחות דעת.

רוב המורים מכירים את שלושת העקרונות הללו, אך אינם מייחסים להם תרומה להנגשת הלמידה ולכן אינם פועלים להציג נושא במגוון ערוצי קלט ואינם מתכננים את השיעור באופן שיעודד הקשבה, השתתפות וחשיבה על הנאמר (רפלקציה). כמו כן, מרביתם אינם מכינים חומרי הוראה במגוון פורמטים אלקטרוניים (html, rtf, pdf) כדי להוסיף ללומדים אפשרויות לביטוי הידע שברשותם וכדי להניע אותם ללמידה באמצעותם הסבר הממחיש מדוע חשוב ללמוד את נושא זה ואינם מלמדים באופן המעורר עניין ומאפשר השתתפות (access). דוגמאות לכך אפשר לראות בעבודות שהתפרסמו בנושא, למשל עבודת הדוקטור של גרבל (Gravel, 2017).

שני מאפיינים חשובים ללמידה אך חסרים במערך הלמידה האוניברסלי: הדגמה ותרגול (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Sokoloff & Thornton, 1997; Thornton & Sokoloff, 1998). שני מאפיינים אלו, בדומה לשלושת העקרונות של מערך הלמידה האוניברסלי, חשובים בכל קבוצות הגיל ולכל הלומדים.

לסיכום, רעיון המערך האוניברסלי מבטא תפיסה חברתית בעלת אופי הומניסטי מכיל, שלפיה כל אדם יכול להשתייך לקהילה וללמוד בתוכה בתנאים מגישים. בישראל רעיון זה מקבל ביטוי במוסדות חינוך מיוחד, כגון בית איזי שפירא, ובמוסדות להשכלה גבוהה, כגון הקריה האקדמית אונו. משרד החינוך מתייחס לנושא לאחרונה בהקשר של הכלה, אך עד כה לא הוצבו יעדים ברורים ומחייבים לתכנון, הוראה והערכה באקדמיה, במסגרות חינוך רגיל ובחינוך המיוחד.

פוטנציאל קוריקולרי

מרים בן פרץ*

הוראה בכמה דרכי הוראה. לדוגמה, מפתחים של תכנית לימודים המעוניינים לעורר בלומדים תחושת מחויבות כלפי סביבתם יכולים לעשות כן באמצעות התמקדות בייחודו של האדם ובמחויבותו שלו או באמצעות הוראה הוליסטית של מאפייני הסביבה ומרכיביה דרך לעשותם אתנוצנטריים פחות ולטפח בהם מחויבות לכלל היצורים החיים. דוגמה אחרת: כותביה של תכנית לימודים באזרחות שמטרתם להביא את הלומדים להתייחס באופן שוויוני לכלל אזרחי המדינה יכולים לכלול בתכנית סיפורים שמכבבות בהם דמויות השונות זו מזו ברקע שלהן (אם התכנית נכתבת בעבור ילדי הגן); סיפורי חיים של אזרחים השונים זה מזה ברקע האתני, הדתי והמגדרי שלהם (לתלמידי בית הספר היסודי); בקשה מהתלמידים לאסוף מידע על קהילות שונות באוכלוסייה (בעבור תלמידי חטיבת הביניים) או מאמרים מדעיים העוסקים בהטרוגניות של קהילות (בעבור תלמידי התיכון). כך, פעילויות הוראה שונות עשויות לשרת מטרה משותפת.

זאת ועוד, פעילות הוראה אחת יכולה לשרת כמה מטרות. למשל, הסיפור שבמרכזו הגילוי של גלילאו שהעולם עגול יכול לשמש להבהרת מונחים בפיזיקה או להצגת ההתפתחות ההיסטורית של המדע. בתחום הספרות, קריאת היצירה **סיפור פשוט** של עגנון יכולה לשמש להשגת מטרות בתחום הלשון, בתחום המבנה של יצירה ספרותית ואף בתחום תולדות הספרות בישראל.

על כך טיילר (Tyler, 1950) ואטקין (Atkin, 1968) מוסיפים שכל פעילות הוראה יכולה להוליך למגוון תוצאות. חומרים קוריקולריים מזמנים אפשרויות חינוכיות מעבר לכל רשימה של מטרות, כלליות או ייחודיות, וכוללים יותר מביטוי של כוונות המחברים. תפיסת תכניות לימודים כתוצר של תהליך יצירתי מוליכה למסקנה שכל פרשנות היא רק חלק ממגוון אפשרויות. אין בהכרח זו כדי להפחית מחשיבותן של מטרות ככוח מכוון של פיתוח חומרי לימוד אלא רק להבהיר שמטרות אלו אינן הכוח היחיד המכתיב את הכיוון שאליו יתפתחו חומרי הלימוד.

תכנית הלימודים בידי המורים

האם סביר להניח כי המורים המלמדים תכנית לימודים יצליחו להעביר את כוונות המתכננים בהוראה בפועל? רוזנשין (Ro-senshine, 1970) טוען שבשל השונות בין המורים, אותה תכנית לימודים כתובה תהפוך לתכנית שונה כאשר תופעל בידי מורים שונים ובנסיבות הוראה נבדלות. לכל תכנית לימודים פוטנציאל חינוכי הניתן למימוש בנסיבות שונות (Ben-Peretz, 1975). אם כן, בכל דיון הנסוב סביב ההשפעה של תכניות לימודים על הישגי תלמידים, למשל, יש להביא בחשבון את מגוון הדרכים שתכנית זו מופעלת בידיהם של מורים שונים. אין לדבר בהכללה על המשמעות החינוכית של תכנית לימודים, אלא בהקשר של קהל יעד מסוים ונסיבות הוראה מסוימות. כאשר מתייחסים בתכנית הלימודים למהות של תכנית מסוימת במתמטיקה, למשל, יש לציין במפורש אם הכוונה לניתוח המרכיבים של התכנית הכתובה או להתייחסות לאותה תכנית כשהיא מופעלת בהקשרים חינוכיים שונים.

מקובל לראות בתכנית לימודים ביטוי למטרות שכותביה הסיכמו ביניהם שברצונם להשיג בטווח הארוך ובטווח הקצר באמצעותה. כפי שכתב רובינסון (Robinsolm) עוד בשנת 1969: "the generally accepted sense of the construction and revision of a program of ordered sequences of learning experiences, related to intended objectives" (p. 221). לפי הגדרה זו, הפוטנציאל הקוריקולרי של תכנית לימודים מתבטא בחוויות למידה הקשורות למטרות קבועות מראש.

בדרך כלל, תכניות הלימודים מתורגמות לחומרי למידה, ספרי לימוד, חוברות עבודה ואף מבחנים. בחינות הבגרות, למשל, אמורות לבדוק באיזו מידה רכשו התלמידים את הידע הכלול בתכניות הלימודים במקצועות השונים. מובן מאליו שכל בחינה מתייחסת לכמה פריטים נבחרים מתוך התכנית. מעבר להכרה של תכנים מסוימים, תכניות הלימודים מכוונות להקנות לתלמידים דרכי חשיבה ואף לפתח בהם יכולת למידה עצמאית. מטרות החינוך תלויות בחברה ובתקופה. בישראל יש כמה מערכות חינוך נפרדות - החינוך הכללי, החינוך הדתי-לאומי, החינוך החרדי והחינוך במגזר הערבי. המטרות של כל אחת מהן מיוצגות בתכניות הלימוד שלה. אף על פי כן, יש גם מבחנים כלליים, דוגמת בחינת המיצב ובחינות הבגרות, האמורים לתרום ליצירת בסיס השכלה ובסיס תרבותי משותפים לאזרחי המדינה. כדי להשיג את מטרות אלה יש לשאוף לתרגם את תכניות הלימודים למעשה ההוראה בבתי הספר.

תכניות לימודים עשויות להביא להשגת מטרות שמתכנני התכנית לא צפו. שוואב (Schwab, 1973) האמין שהפעלה של תכנית לימודים עשויה לגרום להתאמת המטרות לנסיבות ההוראה. הפוטנציאל החינוכי של כל תכנית לימודים כולל אפוא בשני מרכיבים:

- ביטוי לכוונות המתכננים;
- תוצאות שלא תוכננו מראש, והן מתגלות כשהתכנית מוצאת אל הפועל;

פיתוח תכנית לימודים

שוואב (Schwab) הציע ב-1973 שבצוות תכנון לימודים, הכולל מומחים ממגוון תחומי דעת ובעלי ניסיון במציאות חינוכית מגוונת, יש ארבעה מוקדים של ידע וניסיון:

- תחום הדעת, דהיינו הנושאים הנלמדים;
- הלומדים, דהיינו, מאפייני התלמידים;
- המורים, ידע וכישורים של המלמדים;
- הנסיבות החברתיות שהלמידה מתרחשת בהן.

אמנם חומרי לימוד נתפסים כהתגלמות של כוונות המתכננים. אך מאיר (Meyer, 1972) הצביע על בעיה בסיסית וקושי מהותי במודל הקלסי של פיתוח תכניות לימודים: תרגום של מטרות לפעילויות הוראה הוא בעיקרו תהליך שרירותי ולא תהליך לוגי חד-משמעי. את דבריו הוא הסביר בכך שאפשר להשיג את אותה מטרת

* מרים בן פרץ פרופסור לחינוך באוניברסיטת חיפה ונשיאה לשעבר של מכללת תל-חי. כלת פרס ישראל לחקר החינוך לשנת 2006 וכן כלת פרס א.מ.ת בתחום החינוך וקידום החינוך לשנת 2015. מומחית לחקר תכניות לימודים והכשרת מורים.

מקורות:

- Atkin, J. M. (1968). Behavioral objectives in curriculum design: A cautionary note. *The Science Teacher*, 35(5), 27-30.
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 5(2), 151-159.
- Meyer, H. L. (1972). Das Ungeloste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In Edited H. L. Meyer (Ed.), *Curriculum Revision – Möglichkeiten und Grenzen*. Munich, Germany: Kosel Verlag.
- Robinson, S. B. (1969). A conceptual structure of curriculum development. *Comparative Education*, 5(3), 221-234.
- Rosenshine, B. (1970). Evaluation of Classroom Instruction. *Review of Educational Research* 40(2) 279-300.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

פוטנציאל קוריקולרי

במושג "פוטנציאל קוריקולרי" הכוונה למגוון נושאים, החל מאפשרויות שונות של השימוש בתכנית הלימודים בנסיבות הוראה שונות ועם אוכלוסיות תלמידים מגוונות וכלה בהשגת מטרות התכנית. שלושה מרכיבים מעצבים את הפוטנציאל הקוריקולרי - השפעת החומרים על הלימודים מבחינת הישגים, תפיסות ועוד: (א) חומרי הלימוד עצמם; (ב) המשתמשים בחומרים (מורים במסגרות שונות); (ג) אופן השימוש בחומרים. אתחיל במרכיב הראשון: חומרי הלימוד עצמם. מידת ההשפעה של מרכיב זה נגזרת מסוג המידע הגלום בחומרי הלימוד, מידת הנוקשות של המבנה שלהם וממידת הפירוט של פעילויות הלמידה. ככל שחומר הלימודים מובנה יותר ומפורט יותר, גם בנוגע לפעילויות הלמידה, מצטמצמת מידת ההשפעה הפוטנציאלית של המרכיב השני - המורים. אשר למורים, ככל שהם רגישים יותר למורכבות של המציאות הלימודית בכיתותיהם, גדלה האפשרות לחשוף את התלמידים למגוון הזדמנויות למידה, דהיינו להעשיר את הפוטנציאל הקוריקולרי.

בביטוי "אופן השימוש בחומרים" הכוונה היא לעיתוי השימוש בחומרים, הרצף שבהוראה, אופן הצגת החומרים - עם או בלי אמצעי המחשה - וכן לפעילות הנדרשת מהתלמידים.

אם כן, יש שני שלבים בתרגום ידע להוראה. בשלב התרגום הראשון, מתכנני תכנית הלימודים בוחרים פריטים המתאימים לדעתם לאוכלוסיות תלמידים שונות ומעבדים אותם לחומרי למידה כספרי לימוד, מדריכים למורים ועוד. בשלב התרגום השני, המורים, המשתמשים בספרי הלימוד האלה, חושפים בהם מרכיבים המתאימים לנסיבות ההוראה שלהם. לעתים קרובות, תהליך ההתאמה לכיתה הולמדת מסתיים בבחירת יחידות הוראה שהתלמידים מצופים ללמוד. מורה הבוחר להתאים את פעילויות ההוראה ללומדים הייעודיים ולהמציא דרכי הוראה שאינן נכללות בתכנית הלימודים יכול לשפר כך את תהליך ההתאמה.

במסלולים להכשרת מורים מוצגות לפני הסטודנטים תפיסות מסוימות של מושגים בתחומי הדעת ודרכים להוראתם. חשוב להצביע על הקשר בין דרך ההוראה ובין הנסיבות הייחודיות שהיא מתרחשת. לדוגמה, בהוראת נושא הערכה למורים יש לקשור את הנושא לנסיבות ייעודיות, למשל הערכת הישגים או בדיקת הקשר שבין מורים להורים, ולקבוע אמות מידה מתאימות. אשר לדרכי הלימוד, את הנושא הערכת הישגים תלמידים אפשר ללמד על ידי ניתוח מבחנים או על ידי קריאה של מאמרים בנושא. לכל אחת מדרכים אלו פוטנציאל חינוכי (קוריקולרי) אחר: ניתוח מבחנים ייתן בידי המורים לעתיד ניסיון מעשי בהערכה, ואילו קריאת מאמרים עשויה לחשוף לפנייהם מגוון דרכי הערכה ולהעמיק את ידיעותיהם בנושא. בכל מפגש בנושא לימודי הכולל מורה ולומד טמון פוטנציאל קוריקולרי. המסלולים להכשרת מורים אמורים לסייע למורים לפתח את היכולת לחשוף את פוטנציאל זה כדי לתכנן את עבודתם החינוכית. כאשר הסטודנטים ילמדו בכיתות כמורים, הם ייתקלו במגוון מצבים שאינם בהכרח דומים למה שהם התנסו בו בזמן ההכשרה. לכן חשוב עוד יותר להדגיש את המונח "פוטנציאל קוריקולרי" - את הכוח הפדגוגי העשיר הטמון בכל מפגש בין נושא לימודי, מורה ותלמיד - ולתת בידי הסטודנטים להוראה יכולת לנתח את היחסים המורכבים האלה.

קול קורא לפרסום בגיליון מס. 9 של כתב העת לקסי-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, במטרה להביא לדיון מושכל מושגים "לא סגורים" ולבחון אותם בהגדרה רחבה החורגת מהמוכר.

כל מאמר בכתב העת בוחן בקצרה מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי והחברתי. במאמרים שיפורסמו תבוא לידי ביטוי חשיבה יצירתית המחברת בין ידע קיים לחדשנות ותפיסות מקוריות הנוגעות לערכים ופרקטיקות בשדה ההוראה והחינוך. המושגים שיפותחו ויתפרסמו בכתב העת יהיו נגישים לצורך למידה ראשונית והרחבת עולם הלימוד והחקר וכטיפוח ידע פדגוגי חינוכי וסקרנות אינטלקטואלית ולאפשר לקוראים הבנה חדשה ומאתגרת שלהם. מטרת כתב העת להביא לידי ביטוי חדשנות פדגוגית ולהאיר על המרחב שבין למידה והוראה.

כתב העת לקסי קיי נרשם במאגר חיפה, במאגר מופת וכן בעל תפוצה נרחבת ביותר בהיותו כתב עת מקוון.

כתב העת מפורסם ב**ביכר הידע** באתר המכללה, כקובץ שלם לפי גיליון ובחלוקה לפי אותיות המושג המתואר במאמר, בלקסיקון הצומח (ראה לדוגמה [גיליון מס' גיליון 6 נובמבר 2016](#))

הליך קבלת המאמרים:

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

כתבי העת שישלחו למערכת יעברו שיפוט עיוור כפול. המערכת מתחייבת לתהליך השומר על כללי אתיקה ומקפיד עליהם. לאחר קבלת המאמר והתיקונים הנדרשים יעבור כתב העת גם עריכה לשונית.

תאריך יעד: תאריך היעד להוצאת הגיליון התשיעי הוא אפריל - מאי 2018

חברי המערכת:

יו"ר מערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי .

עורכת ראשית: דר' סמדר בן אשר bsmadar@gmail.com

חברי המערכת המצומצמת: ד"ר רמה קלויר וד"ר דיתה פישל

חברי המערכת הרחבה: פרופ' שלמה בק, ד"ר מירב אסף, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר מארק אפלבוום

רכזת מערכת: גילה אביטל, רשות המחקר במכללת קיי: rsrch_dept@kaye.ac.il

כתב העת הוא חלק מפעילות רשות המחקר.

המכללה
האקדמית
לחינוך



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

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר-שבע 8414201
www.kaye.ac.il