

קולות

טבת תשפ"ב - ינואר 2022 23
כתב עת לענייני חינוך וחברה

המכללה
האקדמית
לחינוך

קי

תוכן העניינים

1	דבר נשיאת המכללה / פרופ' לאה קוזמינסקי
1	דבר המערכת / ד"ר נעמה רשף
2	"הפדגוגיה היא הדיסציפלינה שלנו" / ריאיון עם פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי, לרגל סיום כהונתה
7	זרעים של סמבה: הכוח המניע של קהילות מעשה / ד"ר צבי לירז
18	"נציבות הדורות הבאים האמיתית היא מערכת החינוך" / ד"ר נעמה רשף משוחחת עם ד"ר חפציבה זוהר, סגנית וממלאת מקום ראש העיר ומחזיקת תיק החינוך בעיריית באר שבע
	במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך וקהילה:
18	הליכות ג'יין בבאר שבע – השתתפות סטודנטים בצמיחתה של קהילת ידע עירונית / ד"ר ארנון בן ישראל
24	קהילת לומדים כמעשה פוליטי / יעלי רונן-רסיוק
27	למידה מבוססת פרויקטים עם הפנים לקהילה / ד"ר יהודית סלפטי-כהן וד"ר תרצה לוין
32	קהילות למידה של מורים ברחבי הנגב: להשתייך, לחוש מסוגלות ולבטא את הייחודיות שלי / ד"ר חיה קפלן
35	התנסות ייחודית בקהילה בתוכנית רג"ב- תוכנית המצוינים / ד"ר ורד יפלא-וישקרמן
38	איפה הם היום? על בוגרי המכללה
	ספי טזוז, בוגרת המכללה וזוכת פרס ההוקרה על התנדבות בקהילה מספרת על חייה ועל הקשר שלה לקהילה.
39	מה קורא? על ספרים חדשים
	ד"ר גילת טרבלסי על ספרה מתאים לי? גישה והנגשה של הוראה מותאמת לכל
42	מה שומע? רשמים מתוך כנסים וקורסים
	עולם הכינוסים הווירטואליים – מבט השוואתי מבמת המרצים באולם ואולי מהכיסא שבחדר העבודה / ד"ר ערגה הלר
44	מי הייתה הדמות שהייתה? פתרון החידה ההיסטורית האחרונה של פרופ' ציפי שחורי-רובין
45	דמיינו חינוך מדור חדש מאת ד"ר אמנון גלסנר

קולות

העורכת: ד"ר נעמה רשף
עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק
עיצוב גרפי: נירה רובין
צילום: יורם פרץ
כל התצלומים בקולות צולמו ע"י צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת.
מזכירת המערכת: אלבינה בן דוד
דוא"ל: albina@kaye.ac.il
ועדת המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר אריאלה גידרון, פרופ' מארק אפלבוים, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר ערגה הלר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.
המו"ל: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע
כתובת: רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר-שבע 8414201.
© כל הזכויות למאמרים וליצירות שמורות למחבריהם. **קולות** זמין לקריאה חופשית באתר מכללת קיי.
טלפון: 08-6402777
פקס: 08-6413020
דוא"ל: nreshef1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיאה



פרופ' לאה קוזמינסקי

למוסדות אקדמיים יש שליחות כפולה: המחקר וההוראה. מהותן של השתיים היא העיסוק בהרחבת הידע האנושי באמצעות מחקר שיטתי ופרסומו וכן ההתמקדות בהוראה ובפיתוח מסגרות ללמידה. בעקבות מלחמת העולם השנייה התפתח הרעיון של "השליחות השלישית" - מעורבות של המוסד האקדמי לקידום האזור. בשלהי שנות הארבעים של המאה הקודמת החלו מדינות שונות בהקמת מוסדות אקדמיים עם שליחות קהילתית, כולל הפניית משאבים לקידום שותפויות בין האקדמיה והקהילות שסביבה.

השליחות השלישית היא המוקד של גיליון זה של "קולות" ומאמרי מבטאים את האחריות הקהילתית שלנו למערך שסביבנו. זו שותפות המבטאת את המעבר מאגו, לאקו, וכדברי שארמר (Scharmer, 2019), לעבור מתודעה המתבססת על "אני: אגו" לתודעה חברתית המתמקדת ב"יחיד-חברה-סביבה: אקו".

מדובר במעבר תודעתי, שמכללת קיי אימצה ופועלת לאורו כבר שנים רבות, והוא מאפשר לא רק את קידום הפרט, אלא גם את קידום הקהילה. כך נוכל לממש את החזון של "מכללה בהקשר" ולגלות דאגה ואחריות חברתית לקהילות שסביבנו.

גיליון זה של "קולות" הוא גם האחרון שיצא בתקופת כהונתי כנשיאת מכללת קיי. "קולות" החל את דרכו עם כניסתי לתפקיד, ואני גאה בו מאוד ומזדהה עם המסר שהוא מציג: לא קול אחד אלא ריבוי קולות. במהלך 12 שנות כהונתי כנשיאת המכללה הקדשתי את כל מאוּדִי לקידום מכללת קיי. פעלתי לצמיחתה ולאיוותה האקדמית, ליציבותה הכלכלית, להעמקת האחריות החברתית-קהילתית כ"מכללה בהקשר" ולקידום הדיאלוג בין כל באי המכללה. אני מאחלת הצלחה רבה לנשיא הנכנס פרופ' אריה רטנר.

תודותיי לד"ר נעמה רשף, עורכת "קולות", לצלם המערכת מר יורם פרץ, לעורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, לגרפיקאית גב' נירה רובין, לחברי המערכת הרחבה פרופ' מרק אפלכאום, ד"ר רוני גז-לנגרמן, ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר אמנון גלסנר וד"ר ערגה הלר, וכן לגב' אלבינה בן דוד, מזכירת המערכת.

פרופ' לאה קוזמינסקי

דבר העורכת

קוראים יקרים,

אני שמחה להגיש לכם את הגיליון ה-23 של "קולות". נושא גיליון זה הוא **חינוך וקהילה**.

בשירו הנפלא של דן פגיס 'איפה?' מתאר הדובר כיצד הוא מתחבא בחדר אבל שוכח איפה. הוא אינו נמצא בארון, ולא מאחורי הווילון. גם הראי ריק ממנו...

[...] לָרַגַע נִדְמָה לִי שְׁאֵנִי בְּתִמְנוֹנָה עַל הַקִּיר. / בְּאֶחָד הַיָּמִים אִם יָבוֹא מִיִּשְׁהוּ וְיִקְרָא לִי / אֶעֱנֶה וְאֶדַע: הַנִּי.

הקשר עם אדם אחר הוא המוביל להכרה במקומו של הדובר שאינה רק גיאוגרפית-פיזית: "הינה אני!", אלא הכרה עמוקה יותר הנוגעת לזהות ולתודעה, כזו העונה על השאלה: "מי אני?".

שיקוף, שייכות, אינדיבידואליזציה, הנעה - הם רק חלק מן הכוחות שמקנה הקהילה ליחיד. גיליון זה בא לבחון את הכוחות האלה ואת תרומתו של היחיד לקהילה בהקשר החינוכי.

הגיליון פותח בריאיון עם פרופ' לאה קוזמינסקי אשר יוצאת לדרך חדשה לאחר שנים עשרה כנשיאת המכללה. בריאיון עומדת לאה על חשיבותה של "מכללה בהקשר" ועל החיבור בין אקדמיה לקהילה. במאמר הבא לוקח אותנו ד"ר צבי לירז למסע פדגוגי-אישי בין חוויות, מחקרים ותובנות בעקבות כוחם המניע של קהילות מעשה. אחריו, ריאיון עם ד"ר חפצי זוהר, סגנית וממלאת מקום ראש העיר ומחזיקת תיק החינוך בעיריית באר שבע, ובו היא מספרת על הקשר בין חינוך, קהילה ואקדמיה בדרום.

במדור "בימת דיון" ד"ר ארנון בן ישראל מספר על השתתפות סטודנטים בצמיחתה של קהילת ידע עירונית; יעלי רונן-רסיוק כותבת על קהילת לומדים כמעשה פוליטי; ד"ר יהודית סלפטי-כהן וד"ר תרצה לוין מתארות למידה מבוססת פרויקטים עם הפנים לקהילה של סטודנטים שנה א' בקורס 'חינוך בראי השדה'; ד"ר חיה קפלן מספרת על פיתוח קהילות מקצועיות לומדות של מורים וד"ר ורד יפלח-וישקרמן כותבת על התנסות ייחודית בקהילה בתוכנית המצויינים רג"ב.

במדור 'איפה הם כיום?' אנו שמחים לארח את בוגרת המכללה ספי טזוז אשר הוענקה לה בשנה שעברה תעודת הוקרה מטעם המכללה על תרומתה לקהילה. במדור 'מה קורא?' נקרא על ספרה של ד"ר גילת טרבלסי 'מתאים לך?' גישה והנגשה של הוראה מותאמת לכול, ובמדור 'מה נשמע?' ד"ר ערגה הלר מספר על חוויותיה מהקיש האחרון בעולם הכינוסים הווירטואליים.

לבסוף, ניפרד בהכרת תודה ובהערכה רבה מהמדור 'מי הייתה הדמות שהייתה?' של פרופ' ציפי שחורי-רובין ונקבל בברכה את מדורו החדש של ד"ר אמנון גלסנר 'דמיינו חינוך'.

תודה לכל הכותבים ולכל העוסקים במלאכה: חברי מערכת כתב העת של "קולות", מזכירת המערכת אלבינה בן דוד, עורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, צלם המכללה יורם פרץ והגרפיקאית נירה רובין. תודה מיוחדת לנשיאת המכללה פרופ' לאה קוזמינסקי על תמיכתה החמה ועל מעורבותה ב"קולות".

נושא הגיליון הבא: **חינוך לערכים**

קריאה נעימה,

נעמה רשף, עורכת "קולות"



הפדגוגיה היא הדיסציפלינה שלנו

ריאיון עם פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי - לרגל סיום כהונתה

המראיינת: ד"ר נעמה רשף

אחרי שתיים עשרה שנים כנשיאת מכללת קיי יוצאת פרופ' קוזמינסקי לדרך חדשה. נפגשנו איתה לשיחה על החזון שלה לגבי הכשרת מורים, על ההישגים והאתגרים שעוד נותרו ועל התוכניות שלה להמשך.

להקשרים השונים המאפיינים את המכללה שלנו. ההקשרים שלנו במכללת קיי הם מאוד מורכבים - גם הקשרים תרבותיים וביקורתיים, גם תחושות של שוליות ופריפריה שאנחנו צריכים להתמודד איתן, וזה גם מרחק גיאוגרפי שלפעמים מקשה להביא חברי סגל שהיו יכולים להתאים מאוד להוראה בתחומים מסוימים, אך המרחק מרתיע אותם. אני חושבת שמה שעדיין מביא את האנשים לכאן הוא באמת החזון, איזו תחושה של שליחות שבה אתה עושה משהו מאוד משמעותי לחינוך בנגב. פעם מישהו שאל אותי "איך זה להיות מכללה בפריפריה?", ביקשתי ממנו לשנות את המונח ולשאול - "איך זה להיות מכללה בהקשר?"

נעמה: לאה, ברכות על סיום כהונתך. מהו החזון החינוכי שלך לגבי הכשרת מורים אשר עוצב במהלך השנים שבהן את מכהנת כנשיאת המכללה?

לאה: אני מאמינה בהכשרת מורים שהיא הקשרית. המשמעות של הכשרה הקשרית היא שמאפיינים של המקום, של האוכלוסייה, של התרבות, של הגיאוגרפיה וההיסטוריה של המקום חייבים להיות מרכיב מרכזי בתהליכים של ההכשרה. אילו היינו בונים את תוכנית הלימודים שלנו לפי מכללה כלשהי במרכז הארץ, היא הייתה נכשלת כיוון שהיא לא הייתה מחוברת



והתפקיד שלי כנשיאת מכללה הוא לתת להם את כל רשתות התמיכה לצמיחה זו. זה היבט נוסף שניסינו מאוד לקדם אותו בעזרת בנייה של מערך מבני תמיכה בתוך המכללה.

ההיבט השלישי הוא היבט של הבנה שיש הרבה מאוד אוכלוסיות שהיו יכולות להפוך להיות מורים ומורות מעולים, אבל כמו שהמערכת בנויה הם לא בהכרח יגיעו להכשרה להוראה. כיוון שבאמת המטרה שלנו היא איכות ההכשרה, ניסינו לחשוב החל מהשנה הראשונה לקדנציה שלי איפה אני יכולה להגיע

נעמה: שתיים עשרה שנים הן תקופה משמעותית. מהם ההישגים שאת הכי גאה בהם במהלך כהונתך?

לאה: אמנה כמה ולא אדרג אותם. היבט חשוב מאוד שניסיתי לפתח במהלך השנים הוא ההצבה של חזון חיים משותפים כחזון של מכללה ולא כהוויה של "ככה זה", כי "אלו אוכלוסיות המכללה", אלא כחלק מחזון ושליחות של מכללה. עשינו זאת בעזרת קורסים ייעודיים, מסעות משותפים, הקמת מרכז קורן לחיים משותפים גם במסגרות חוץ-קוריקולוריות, כולל מרכז החקר לרב-תרבותיות שהקמנו עכשיו. זו עשייה עם הרבה מאוד נדבכים הרואה את ההיבט של רב-תרבותיות כחלק מחזון.



לאוכלוסיות אחרות שהן לא מטבען מגיעות להכשרה להוראה. כך למשל בתוכנית "שבילים" נמצאים סטודנטים שאולי לא היו חושבים מלכתחילה להיות מורים, אלא אולי מדריכים בחברה להגנת הטבע למשל, והתוכנית מאפשרת להם לבחור בהוראה כקריירה. דוגמה נוספת היא תוכנית "שחפ"ץ" שאותה בניתי בשנה הראשונה לכניסתי לכהונה, ובה ניסינו לגייס פורשי כוחות הביטחון, חלקם סגני אלופים ואלופי משנה, והצלחנו לעניין אותם לראות בהוראה את הקריירה השנייה שלהם, ואכן מאז הולכות וגדלות התוכניות להסבה להוראה של פורשי כוחות הביטחון. דוגמה נוספת ואחרת היא התוכנית "תמורות". זיהינו ישובים בנגב שיש בהם אנשים שאולי הם מאוד ערניים בוועד ההורים של בתי הספר שלהם, ויש להם הרבה מה להגיד בענייני חינוך, לחשוב ורצון לעשות, אבל הם עצמם לא פנו להוראה. לכן פתחנו את התוכניות היישוביות ובהן אנו מנסים לגייס אנשים מתוך היישובים האלו ובמקביל לחזק את היישובים בכוח הוראה איכותי.

היבט נוסף הוא הנגשה להשכלה גבוהה מתוך אמונה של שוויון בתוצאות ולא דווקא שוויון בהזדמנויות. זה נכון שאנחנו נותנים הזדמנות לכל אחד שעומד בתנאי הקבלה למכללת קיי. אבל לפעמים אנחנו צריכים לחשוב על איכויות נוספות שיש לאדם, איכויות שלא דווקא עומדות בתנאי הקבלה הפורמליים של מוסד שהם ממוצע פסיכומטרי ובגרות, ולתת לו אותה הזדמנות לפרוח ומעבר לכך - להגיע לשוויון בתוצאות, כלומר שבנקודת הסיום הוא יהיה מורה מעולה, ולשם כך אנחנו צריכים לבנות מערך תמיכה מכללית מאוד רחב. את זה ניסינו לעשות באמצעות הקמת מרכז איתקה, הקמת אכסניית לשון ופיתוח מערך חונכות לסטודנטים הנכנסים למכללה. אלו מסגרות מכללתיות שתפקידן הוא לתמוך, להעצים וללוות סטודנטים אל תוך הכניסה שלהם להכשרה להוראה ולהבטיח שבנקודת הסיום הם יהיו מעולים. זה נובע גם מתוך אמונה במה שנקרא בספרות הפסיכולוגית ה-Growth Mindset, תבנית חשיבה של צמיחה, כלומר אמון עמוק מאוד ביכולת של אנשים לצמוח,

נעמה: גיליון זה עוסק בחינוך ובקהילה וביחסי אקדמיה-קהילה. איפה עוד את רואה את החיבורים האלו במכללה ומה יש עוד לעשות בהקשר זה?

לאה: תמיד יש לאן עוד לשאוף ומה לעשות, אבל העובדה שאין יישוב בדואי כיום שאין בו חממה של שלב הכניסה להוראה של מכללת קיי, כמו גם ברוב היישובים היהודים, מעידה על המחויבות של מכללת קיי לקהילה. החממות האלו מאגדות בתוכן לא רק סטודנטים וסטאז'רים שלנו, אלא גם מורים בשנים הראשונות שלהם, מורים חונכים ומאמנים, מנהלי בתי ספר ומפקחים. זהו מבנה המייצר שותפות בתהליכים של כניסה להוראה. הנכונות שלנו היא תמיד לפעול בלב פתוח. יש הרבה מאוד פניות אליי מהקהילה, מרשויות

ההיבט הנוסף הוא ההיבט של האקוסיסטם, שבו אני רואה את המכללה שלנו כמכללה מתוך מארג רחב הרבה יותר של קשרי גומלין בינינו לבין האקו סביבנו, לבין הסביבה שלנו. והסביבה הזו כוללת לא רק את משרד החינוך במחוז דרום, אלא את הרשויות המקומיות, למשל, וכן את הארגונים והעמותות ומסגרות נוספות שיש להן עניין בחינוך, וזאת למרות שלפעמים הן לא עוסקות בכך. כלומר לראות אותם ביחד איתנו כחלק ממארג רחב יותר של הכשרה להוראה. מתוך ראיית המכללה כחלק מאקוסיסטם רחב, היה לנו ברור שאם עיריית באר שבע פונה בבקשה לסייע עם מורים בעת מצוקת קורונה וחלוקה לקפסולות, אנחנו נתגייס כיוון שזה חלק מהאקו שלנו וברור לנו שהצלחה של מערכת החינוך בבאר שבע היא הצלחה של כל השותפים שלנו. זה היבט

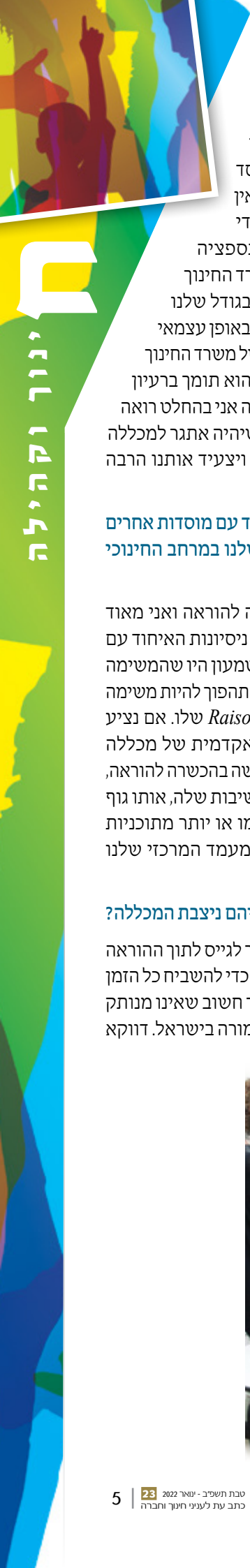


ומעמותות - לשיתופי פעולה. ממש בשבוע האחרון הייתה לי שיחה, לא אגיד את שם הישוב כי זה עוד לא הבשיל, אבל מדובר בעיר בנגב שרוצה להכשיר את מחנכות הגיל הרך - לידה עד 3 - שעברו לאחריות של משרד החינוך להיות מחנכות אקדמיות מעולות. לי היה ברור שהפנייה תהיה אלינו, ושאנחנו נענה לפנייה זו ונבנה מערך של למידה אקדמית שיהיה איכותי עבורן. זו חלק מאותה הבנה שאנחנו שם כמוסד אקדמי, ואת זה חשוב לזכור, כמוסד **אקדמי** שמלווה את העשייה שלו בהרבה מאוד מחקר, שכל הזמן מנסה לבנות תובנות מתוך העשייה הזו, שמנסה לשפר את ההוראה בתוכו ויוצר קשרים הדוקים עם הקהילה.

אני רוצה כאן להתמקד רגע במשימה השנייה שציניתי קודם, זו של ההוראה והפדגוגיה. אני תמיד חוזרת על המשפט שהגיתי אותו ואני מאוד מאמינה בו: "הפדגוגיה היא הדיסציפלינה שלנו".

חשוב בתפיסה של "מכללה בהקשר". לכן יש לנו קשרי עבודה מעניינים מאוד עם בית יציב, למשל, שהוא חלק מהפעילויות של קרן רש"י העוסקות בהנגשה של לימודים והשכלה למגוון רחב של תלמידים וסטודנטים. אנו רואים בכל פנייה מהסוג הזה כמשימה שלנו, זה בהחלט היה נוכח מאוד במשמרת שלנו.

זה מתחבר למשימה השלישית של האקדמיה, ההבנה שמוסד אקדמי כמונו לא אמון רק על מחקר והוראה, אלא גם על מערך מסועף של קשרים עם הקהילה סביבו ובו הוא תורם ונתרם. לכן היינו מבין הראשונים שנענינו ופיתחנו את "אקדמיה-כיתה", הבנו שזה במהות יצירת שותפות עם פרטנרים חשובים אחרים להכשרה להוראה. גם הכנס הבין-לאומי שהתקיים בדצמבר בנושא "המשימה השלישית" בשיתוף עם מכון מופ"ת, ביטא את החשיבות שאנו מקנים לנושא.



והתקצוב של המל"ג. התהליך הזה שהחל לפני שבע שנים בהנחה של משרד החינוך והמל"ג הותנה באיחוד של המכללה עם מוסד אקדמי אחר. בשנתיים האחרונות הבנתי שאין לנו פרטנרים בנגב לתהליך של איחוד כדי לעבור לות"ת, ולכן התחלתי לבנות קונספציה חדשה שקראתי לה גם במסגרות של משרד החינוך והמל"ג - "מכללה מחוזית". לפיה מכללה בגודל שלנו שמשרתת מחוז שלם, נכון וראוי לה לעבור באופן עצמאי לתקצוב הות"ת. שמחתי לראות בטיטות של משרד החינוך לקראת תוכנית החומש הבאה, שאכן גם הוא תומך ברעיון של מעבר עצמאי של מכללה כמו שלנו ופה אני בהחלט רואה את ההשפעה שלי. זהו יעד מאוד חשוב שיהיה אתגר למכללה ומאוד ייטיב עם הסגל ועם הסטודנטים ויצעיד אותנו הרבה צעדים קדימה.

נעמה: אני מבנה שהקושי המרכזי באיחוד עם מוסדות אחרים היה בשל הרצון לשמר את הייחודיות שלנו במרחב החינוכי בנגב. מהי ייחודיות זו?

לאה: קודם כל אנחנו מכללה להכשרה להוראה ואני מאוד גאה בייחודיות הזו. החששות שלי לאורך ניסיונות האיחוד עם אוניברסיטת בן גוריון או עם מכללת סמי שמעון היו שהמשימה המיוחדת הזו של הכשרה מיטבית להוראה, תהפוך להיות משימה שולית במוסד גדול, שהיא לא ה-*Raison d'être* שלו. אם נציע לסנאט של האוניברסיטה או למועצה אקדמית של מכללה שאיתה היינו אמורים להתאחד תוכנית חדשה בהכשרה להוראה, תוכנית שאנו כמובן מאוד משוכנעים בחשיבות שלה, אותו גוף אחר עלול לתהות - האם היא חשובה כמו או יותר מתוכניות אחרות שלו? לכן היה לי מאוד קריטי המעמד המרכזי שלנו בכל איחוד שהוא.

נעמה: האם ישנם אתגרים נוספים שלפניהם ניצבת המכללה?

לאה: למכללה יש אתגר נוסף - להמשיך לגייס לתוך ההוראה קהלים אחרים, חדשים, נוספים ואיכותיים כדי להשביח כל הזמן את מצבת המורים בישראל. זהו יעד מאוד חשוב שאינו מנותק מיעד אחר של המכללה - שינוי מעמד המורה בישראל. דווקא

כמוסד להכשרה להוראה ההיבט המרכזי והחשוב שלנו הוא שנהיה מודל מעולה להוראה עבור הסטודנטים שלנו, ושנאנחנו נחקור ונלמד ונעשה אותו הכי טוב והכי נכון. לכן אנחנו היינו למשל אחד מהמוסדות האקדמיים הראשונים לחינוך שהקימו בתוכם מרכז לקידום איכות ההוראה, כי אנחנו חושבים שההוראה מרכזית עבורנו. אבל אני לא רוצה להשאיר את ההוראה רק כעשייה של המרצה, וכאן נכנס היבט אחר בחזון שלי, היבט של 'קול ובחירה', שבא ואומר שלבעלי העניין, במקרה שלנו הסטודנטים שרוצים ללמוד היטב ולהצליח, חייב להיות קול בתהליכים שנוגעים להם ולהתפתחות האקדמית שלהם. לכן לפני מספר שנים פיתחנו כמוסד אקדמי ראשון בארץ, ולאחריו הגיעו מוסדות נוספים, את המבנה של 'עמיתות פדגוגיות' שבה חוברים חבר סגל וסטודנט ללמוד על הפדגוגיה בקורס מסוים.

החשיבות שאני מקנה לפדגוגיה היא כל כך גדולה שאחת מהפרומות הראשונות שעשיתי בכניסה לתפקיד הייתה הכניסה ל-PBL (למידה מבוססת פרויקטים - *Project Based Learning*). הייתה לי אינחת מתהליכי למידה והוראה פרונטליים שבהם המורה הוא במרכז, והתחלתי לבחון אופציות אחרות. יזמתי בשנה הראשונה שלי לכהונה ביקור למידה בסאן דייגו ברשת בתי הספר של 'הייטק היי' והבנתי ש-PBL היא מתודה אחת מיני רבות אבל היא מתודה שיכולה להצעיד אותנו לקראת "לומד במרכז" ולקראת הוראה שהיא רלוונטית ללומדים. התחלנו מהלך מכללתי רחב מאוד לפיתוח התפיסה הייחודית שלנו ל-PBL ובו התוצרים והפרויקטים הם לטובת הקהילה - זה מתחבר לדברים שאמרנו קודם. אך מצד שני הוא גם PBL המלווה במחקר כי זו אחת המשימות שלנו. ממש בתחילת שנת 2022 יצא ספר בעריכת ד"ר אולזן גולדשטיין ואנוכי, ובו שלושה עשר מחברים - חוקרים מהמכללה חוברים יחד ומתארים את התהליכים של הטמעת חדשנות פדגוגית בתוך המכללה - בהטמעת למידה מבוססת פרויקטים.

נעמה: דיברנו על ההישגים, מהם האתגרים שעוד עומדים לפתחה של המכללה?

לאה: לדעתי האתגר המרכזי הוא אתגר המעבר לות"ת. ברור שמקומה של המכללה הוא בתקצוב של ועדת התכנון





לאה: לשמר ולהמשיך לפתח את המהות של מכללת קיי כמכללה בהקשר.

נעמה: כמה מילים על האכסניה של ריאיון זה. את היית שותפה להקמתו של כתב העת 'קולות', הובלת ודחת אותו קדימה. איזו חשיבות את רואה בקיומו של כתב עת מכללתי אקדמי?

לאה: 'קולות' קם כאחד המיזמים הראשונים בכהונתי. חשבתי שאכן יש יותר מקול אחד במכללת קיי ולהכשרת מורים. והינה אנו חוזרים לנושא 'קול ובחירה' – את מגוון הקולות הזה אנחנו צריכים להשמיע וליצור מסגרות לבימת דיון שבה הם לא רק משמיעים את קולם, אלא גם דנים בקולות הנוספים ומגיבים להם. חשבתי ש'קולות' הוא מסגרת נכונה מאוד שמאפשרת גם במה לביטוי העשייה – אנחנו משקפים את הערכים והחזון של המכללה ואת העשייה סביבה. כך למשל כשגיליון מוקדש לנושא של קהילה או של חדשנות או של רב־תרבותיות, זה לא בכדי, אלו הערכים המרכזיים שעליהם בנויה מכללת קיי.

נעמה: לסיום, נשמח לדעת מהן התוכניות שלך להמשך?

לאה: כמו שאת מתארת לעצמך, כשאנשים ומוסדות שמעו שאני מסיימת את כהונתי, החלו פניות. אני כרגע לא התחייבתי לדבר. אני חושבת שאני צריכה לקחת לעצמי רגע של פסק זמן, לחשוב וליהנות ממגוון ההזדמנויות שנפתחות בפניי. ויש כמובן את הכתיבה. קשה להיות נשיאת מכללה טוטלית כמוני, שמשקיעה את כל מאודה בפיתוח ובשגשוג המכללה, וברזמנית לעסוק במחקר נמרץ. למרות זאת השתדלתי גם בתקופה הזו לערוך ספרים, לכתוב מאמרים ולחקור, אך כעת אוכל להתמקד בכך.

נעמה: תודה רבה על הדברים, לאה.

לאה: אני רוצה להודות לך על עריכה והפקה של גיליונות מעניינים, המשלבים את הקולות השונים עם חדשנות רבה, תוך שימור הפורמט הראשוני של 'קולות' על הצדדים היפים שלו.

נעמה: תודה רבה. בשם כל באי המכללה אני רוצה לאחל לך הנאה והצלחה בדרכך החדשה.

השנה אנחנו שומעים יותר ויותר על נשירה של מורים מתוך מערכת החינוך. גם בגלל הקשיים שמגפת הקורונה הציבה, אבל גם בגלל ההרגשה שמורים איכותיים שעומדים בחזית של החינוך במדינה לא זוכים להוקרה שהם ראויים לה. יש לתחושה זו הרבה ביטויים שלא ארחיב עליהם – משכר ועד ביטוי מעמד והשפעה בוועדות קובעות. דיברנו לפני כן על 'קול ובחירה', אני בהחלט חושבת שלמורים צריך להיות קול הרבה יותר דומיננטי בתוך החלטות הנוגעות לחינוך במדינת ישראל ויש למצב את מעמדם כגבוה יותר. זה יביא אל תוך המקצוע אנשים איכותיים וימנע את הנשירה שאנו רואים בתוך מערכת החינוך.

נעמה: בנימה אישית יותר, למה הכי תתגעגע בעבודתך כנשיאה, ומה פחות יחסר לך?

לאה: אני חושבת שהכי אתגעגע לאנשים. הצוותים במכללה, גם הסגל האקדמי, הסגל המנהלי והסטודנטים הם אנשים עם ברק בעיניים, עם תשוקה לשנות, עם רצון להשקיע במסירות אין קץ, עם התלהבות ויוזמותיות. אני יכולה למנות עשרות רבות של יוזמות של אנשים שפנו אליי וניסו לפתח אותן ולאגם אותן עם יוזמות נוספות. תוצר היוזמות האלו הוא ההתפתחות המדהימה של המכללה. אתגעגע לדיאלוג המתמשך עם האנשים בתוך המכללה עם האכפתיות העמוקה שלהם.

למה פחות אתגעגע? קשה בשלבים של פְּרֵדה להגיד למה פחות אתגעגע, אבל אם להיות כנה, פחות אתגעגע להיבטים בירוקרטיים הקשורים לתפקיד של נשיאת מכללה. אני מבינה שזה חלק מהעניין, היענות לרגולטורים היא חלק מהתפקיד, אבל הייתי שמחה מאוד אם מכללות להכשרת מורים היו יותר אוטונומיות. נראה שזה הכיוון שמסתמן גם במשרד החינוך – לחזק את האוטונומיה של המוסדות האקדמיים להוראה, ומהבחינה הזו אני חושבת שזה יהיה נפלא למי שיבוא אחריי.

נעמה: ומי שבא אחרייך הוא פרופ' אריה רטנר. אני מניחה שתקיימו עוד הרבה שיחות חפיה, אך מה היית רוצה לומר לו כאן?

זרעים של סמבה

הכוח המניע של קהילות מעשה -

Communities of Practice

צבי לירז



ד"ר צבי לירז, מורה של מורים ומלווה מוסדות חינוך, לוקח אותנו למסע פדגוגי-אישי העובר בין חוויות, מחקרים ותובנות בעקבות כוח המניע של קהילות מעשה. במאמר זה עומד לירז על המאפיינים של קהילות מעשה ועל הלמידה כחלק טבעי ומהותי מן החברות בהן. הוא מרחיב על משמעותם של סיפורים ומספרים בקהילות אלו ומצביע ועל תרומתם של תחושת השליחות, התשוקה, ההתלהבות והמשחק לכוחן של קהילות המעשה.

מבוא אישי

בראשית שנת הלימודים תשמ"ב עשיתי פניית פרסה בדרכי המקצועית כאשר הצטרפתי לצוות כפר הנוער הדסים והפכתי בין השאר למורה. ללא הכנה או הכשרה מוקדמת עברתי מחדרי המחקר והדיונים במחלקת המחקר של אמ"ן לחדר המורים ולחדרי הכיתות בחטיבת הביניים. אני מניח שנראיתי ברייה מעט מזוהה לחברתי ולחבריי אנשי החינוך בבית הספר. מה לרב־סרן במילואים, גיאולוג וחוקר קרקע בבית ספר? מנהל הכפר שקיבל אותי ביותר משמץ של סקרנות, ביחס לשאלה מה הביא אותי לחינוך, הפקיד בידי משימה ואתגר: להקים בכפר הנוער / בית הספר, בין הראשונים בארץ, את תחום המחשוב. על כל פנים, הבדידות שלי הייתה ברורה ומוחשית לי, ואולי

גם לכל האחרים. לאיזה שולחן אני שייך? עם מי אני מרגיש בנוח? מתי אני ניגש להכין לי שתייה הקפה? עם מי אני משוחח ועל מה? שבועיים אחרי שהגעתי התקיימו בחירות לוועד המורים. מלא התרגשות הצעתי את מועמדותי, וראה זה פלא, קצין המודיעין שזה עתה בחר להיות מורה נבחר במקום שלישי לוועד. הישיבה הראשונה הייתה גם האחרונה עבורי - הצעתי לשלב את המורים בפעילות התנדבותית בפנימייה נדחתה בנימוס קשוח. כך נאמר לי: "תפקידנו הוא לשפר את תנאי השירות, ולא להעמיס עוד על המורים". מאותו יום, ולמשך כל עשרים ואחת השנים שבהן לימדתי, ביליתי גם את זמן ההפסקות במרכז הלמידה "מטות" שהקמתי בבית הספר - עם לומדים ומלמדים שבחרו לעבוד אתי.

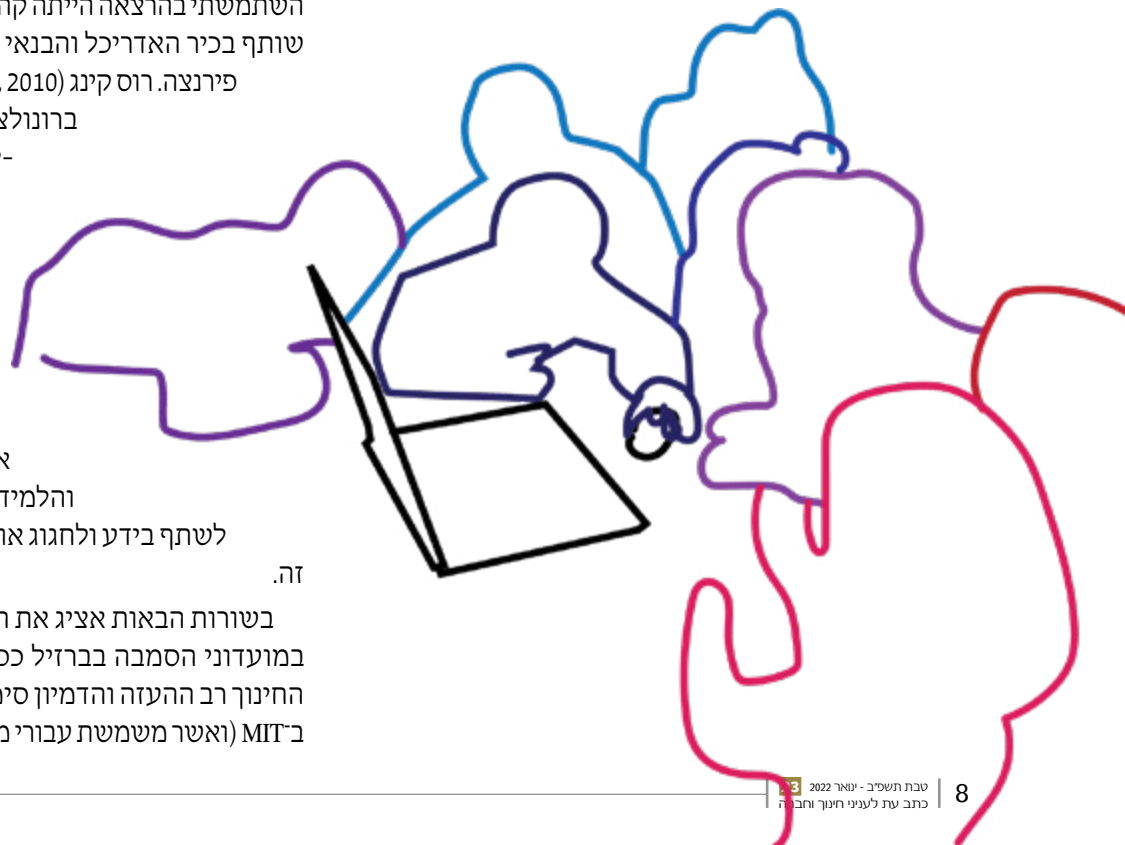
המפגשים הראשונים עם התלמידים היו כמובן שונים, אבל נשאו קו דק של דימיון. אקרא לו היעדר לכידות הנובעת מאתגר או מבעיה גדולה או מתשוקה משותפים. לימדתי מתמטיקה וגיאוגרפיה וגם הייתי מחנך כיתה. החל בשיעור הראשון הייתה לי תחושה כמעט פיזית של אינוחות. ההרגשה לא חלפה אף פעם, ולימדתי את עצמי להתגבר עליה ולהמיר אותה במענה לעצמי ולתלמידי. השאלות היו – למה הם צריכים לשבת מולי 45 דקות ולשחק את המשחק? למה הם רוצים להקשיב, לרשום, לענות, לא לזוז יותר מדי, לבקש רשות ברצותם לצאת או לקרוא או לעשות שיעורי בית במקצוע אחר? מי שם אותי להיות המנהיג שלהם ל-45 דקות, ולעוד 45 דקות, אלף כאלה בשנה, 12,000 כאלה בשנים עשרה שנים מא' ועד י"ב? נזכרתי מייד בהרגשת ספירת השעות שליוותה אותי אישית כתלמיד, במיוחד מכיתה ז' ועד גמר בית הספר התיכון, בטבלת הייאוש של הימים החולפים שניהלתי כל שנה מראשית ספטמבר. למאה ועשרים האנשים והנשים בחדר המורים היה מכנה משותף – מקום עבודה שאליו באים 'להרביץ' ידע בנמענים חסרי שליטה, לבחון את מידת קליטתו אצל הנמענים באמצעים קלים ליישום ולשוחח מדי פעם על הפרעות לזרימה. לשלושים וחמישה או ארבעים הנמענים בכל כיתה היה מכנה משותף – לשרוד את 1000 השעות כל שנה ולהוכיח למבוגרים האלה שכדאי להם להעביר אותם, כל אחד בנפרד, אל המדרגה הבאה. מזלי שפר בתחום המחשוב. במרחב הממשי שניתן לעניין בחרתי להיות ראשון בין שווים, שותפות עם כעשרים תלמידים ותלמידות, משוגעים לדבר – לפלאי המחשב בהופעתו הראשונה, ונלהבים להזדמנות לקבל אחריות. משימתנו המשותפת הייתה לקרב את המחשב לצעירים ולמבוגרים בבית הספר במגוון פעולותיהם.

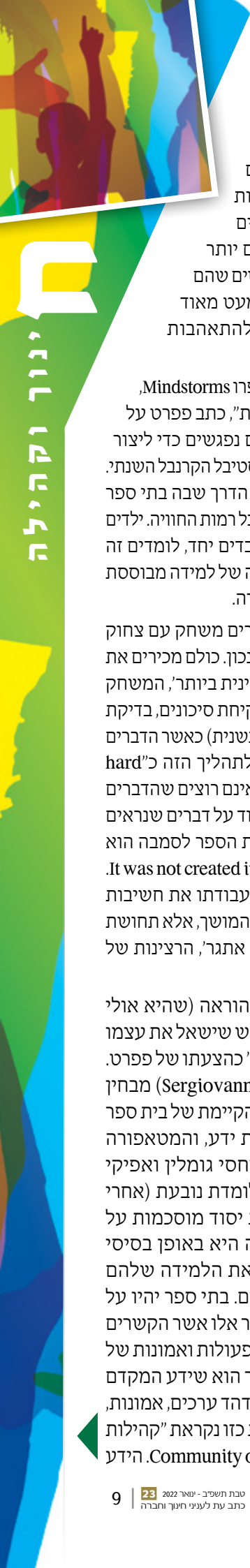
איי הנחת שלי קיבלה מפנה בסוף שנת הלימודים תשמ"ז 1987. התבקשתי אז על ידי מנהל כפר הנוער להפיק (מה שייקרא במורשת הכפר "אירוע ה-19.11") מופע מבוסס טכנולוגיה שבו תלמידים ומורים יציגו את דרכו החינוכית של הכפר – פנימייה

ובית ספר – באמצעות הצגת המסעות החינוכיים שעברו בו. החלטנו להפוך את ההכנות למופע למסע למידה שלנו. התכנסנו, מורים בתחומים שכבר אז זוהו כתחומי ביטוי ויצירה – מוזיקה, מחול, משחק, וידאו, עיצוב חזותי ומחשב (שכבר אז הוכר כמעצים את יכולות הביטוי האנושיות במרבית התחומים האלו) באולם התרבות. כל אחד מאיתנו הזמין תלמידים ותכננו איתם מופע שנושאו הוא מסעות התחנכות בכפר נוער. במשך תשעה שבועות הפך אולם התרבות של הכפר למרכז יצירה קרנבלי ותוסס. תלמידים ומורים עבדו על המופע בהתלהבות מבוקר עד ערב. הם חקרו את המסעות החינוכיים שלהם והציגו אותם באמצעים אומנותיים נתמכי תקשוב ואלקטרוניקה. בתום תשעה שבועות העלינו מופע אומנותי על הבמה והמסר, והוא הותיר את הצופים פעורי פה. ארבעים התלמידים והמורים, ביניהם אני, עברו חוויה מעצבת בלתי נשכחת. נחשפה כאן מסגרת רבת עוצמה להתחנכות וללמידה שניתן לשחזרה באופנים שונים במקומות שונים בבית הספר. יסודות המסגרת זוהו ויושמו בהמשך בקבוצות למידה ופעולה: חזון ויעד משותפים, השתתפות מתוך בחירה, כללי פעולה מוסכמים, סדיריות מאפשרות יצירה שיתופית, אקלים תומך ולמידה מתמדת הנובעת מתנועה מתמדת מעמדה שולית לעמדה מרכזית – בליבת המעשה. יסוד נוסף היה תלות הדדית/אחריות משותפת להתפתחות אישית וקבוצתית שהגדירו Johnson & Johnson (1992). חוקרים אלו הציגו שני סוגים של תלות הדדית חברתית בעבודת צוותים: התחרותית המבוססת על תלות שלילית והשיתופית המקדמת המבוססת על תלות חיובית (positive interdependence).

בתום עשרים שנים בחדר המורים הזה, לקראת תחילת שנה"ל תשס"ב, נשאתי את הרצאת פתיחת שנת הלימודים לפני מאה ועשרים המורים והמורות של אותה שנה. חלקם הגדול היו איתי כבר עשרים שנים. נושא ההרצאה היה **קהילות מעשה ולמידה: גישה חינוכית המתייחסת ללמידה כאל פעולה של חברות בקהילה פועלת ויוצרת**. המטאפורה המרכזית שבה השתמשתי בהרצאה הייתה קהילת הידע של הבנאים שבה היה שותף בכיר האדריכל והבנאי ברונולצ'י, בונה הקתדרלה של פירנצה. רוס קינג (King, 2010) מספר בספרו 'הכיפה של ברונולצ'י' על הגישה של גיבור חיבורו -לשתף בידע ולא לשמר אותו -לבעלי זכויות. קינג משווה את סיפור פירנצה למעשה שהיה מאות שנים קודם לכן, כאשר הבישוף של אוטרקט נרצח משום שהנחה את אחד הבנאים בעיר לשתף בידע ולהפיץ אותו. קהילת בנאי ההוראה והלמידה תפרח ותשגשג רק אם תדע לשתף בידע ולחגוג אותו. על קהילות אכתוב במאמר זה.

בשורות הבאות אציג את הלמידה החברתית המתרחשת במועדוני הסמבה בברזיל כפי שפענח, חשף ופיתח חוקר החינוך רב ההעזה והדמיון סימור פפרט מקים ה-Media Lab ב-MIT (ואשר משמשת עבורי מקור השראה, אציג את מטפורת





החינוך הראוי על פי סרג'ובאני וארחיב על מהות קהילת המעשה, פרי הגותם של לייב וונגר שהיא מסגרת הלמידה החברתית הזו.

בית ספר לסמבה – קהילת מעשה ולמידה

רוביק רוזנטל, הלשונאי של השפה העברית, מגדיר קהילה כקבוצה של אנשים שיש להם עניין משותף. הם חיים יחד או מקיימים פעילות משותפת.

הינה קהילה שכזו: בלב הקרנבל המפורסם בריו דה ז'ניירו נמצאת תהלוכה בת 12 שעות, ובה קבוצות של שחקנים, נגנים ורקדנים מציגות אירוע היסטורי או סיפור עממי. הטקסטים, המוזיקה, הכוריאוגרפיה, התלבושות והתפאורה נוצרים במהלך שנה שלמה לפני הקרנבל. התהליך והתוצר מעוררים השתאות. כל קבוצה המשתתפת בקרנבל פועלת ויוצרת במסגרת המכונה "בית ספר לסמבה" – מועדון חברתי הכולל מאות חברים, הנפגשים באופן סדיר במבנה שבמרכזו רחבת ריקודים. בית הספר בוחר בכל שנה את הנושא שלו לקרנבל הבא ונערך להצגתו באמצעים אומנותיים מגוונים. ההיערכות נמשכת כל השנה עד למופע הגדול. בית הספר מזמין ילדים ובוגרים, חובבנים ומקצוענים, ומערבב ומערב אותם במעשה: כולם שותפים בתהליך היצירה; כולם לומדים וכולם מלמדים; כולם רוקדים ונהנים. בית ספר לסמבה מבוסס על תת-קבוצות של אומנים – מוזיקאים, רקדנים, שחקנים – שעובדות על יצירותיהן בחסות הנושא שנבחר, ואחר כך מתכנסות כדי להתאים עצמן זו לזו וליצור סינרגיה הרמונית. למשל, נגני תופי הבס עובדים על החלק שלהם, ואחר כך נפגשים עם נגני כלי ההקשה הגבוהים כדי ליצור יחידה מוזיקלית משותפת, שתצטרף אחר כך לנגנים אחרים, שיצטרפו אחר כך לאומנים נוספים המשתתפים בהפקה. חברים חדשים במועדון-בית ספר מתחילים בהיסוס, משתתפים בשולי היצירה, אך צוברים ביטחון בהדרגה ומצטרפים לליבת המעשה. לאחר איך-ספור שעות של התנסות, חובבנים הופכים למקצועיים יותר ולבסוף למקצוענים. הלמידה היא אישית וקבוצתית; התפתחותו של היחיד נתמכת על ידי המעשה המשותף. האקלים משדר הכלה, סבלנות וחברות. לחברי הקהילה עניין משותף, הם די חיים ביחד, הם פועלים ביחד.

מה מקיים את הקהילה של בית הספר לסמבה? סימור פפרט (Pappert, 1981), הוגה שפת הלוגו (שפת תכנות פורצת דרך) ומי שפענח את מהות בית הספר לסמבה הגדיר ארבעה יסודות:

- **פרויקטים.** פפרט האמין לחלוטין שאנשים לומדים לפתור בעיות (ולומדים מושגים ואסטרטגיות חדשות) בצורה היעילה ביותר בזמן שהם עוסקים באופן פעיל בפרויקטים משמעותיים להם. לעיתים קרובות מדי, טען פפרט, בתי ספר מתחילים ללמד את תלמידיהם מושגים ורק אז נותנים לתלמידים הזדמנות לעבוד על פרויקטים. כמוני, הוא טען כי הכי טוב ונכון הוא שילדים ילמדו רעיונות חדשים דרך עבודתם על פרויקטים, ולא יקדימו למידה מסורתית כזו או אחרת לפני שיעבדו עליהם.

- **תשוקה ומחויבות.** בני אדם, ילדים במיוחד, יעבדו וילמדו במלוא תשומת הלב בדברים ששבו את ליבם, שהם התאהבו

בהם. הניסיון המעשי והמחקרי שלי מקבלים אישור וביסוס מפפרט אשר הבין את החשיבות בכך שהתלמידים יתבססו על תחומי העניין ועל התשוקות שלהם. פפרט אישר את ההבנה שאנשים יעבדו עוד ועוד וייצרו קשרים עמוקים יותר לרעיונות, כאשר הם עובדים על פרויקטים שהם נלהבים מהם. הוא אמר: "לחינוך יש מעט מאוד קשר להסבר, זה קשור למעורבות, להתאהבות בחומר".

- **שותפות ועמיתים.** בפרק האחרון של ספרו Mindstorms, שכותרתו "תמונות של החברה הלומדת", כתב פפרט על בתי הספר לסמבה בברזיל, שם אנשים נפגשים כדי ליצור תוצרים של מוזיקה, עיצוב וריקודים לפסטיבל הקרנבל השנתי. מה שסיקרן את פפרט במיוחד הייתה הדרך שבה בתי ספר לסמבה מפגישים אנשים בכל הגילים ובכל רמות החוויה. ילדים ומבוגרים, טירונים ומומחים, כולם עובדים יחד, לומדים זה עם זה. מבחינת פפרט ומבחינתי, סוג זה של למידה מבוססת שיתופיות הוא יסודה של קהילת למידה.

- **משחק.** לעיתים קרובות אנשים מקשרים משחק עם צחוק וכיף ואפילו חוסר רצינות. ההפך הוא הנכון. כולם מכירים את ויגודסקי – 'משחק הוא הפעולה הרצינית ביותר', המשחק פירושו יותר מזה. הוא כולל ניסויים, לקיחת סיכונים, בדיקת הגבולות והתאמה איטרטיבית (חוזרת ונשנית) כאשר הדברים משתבשים. פפרט התייחס לעיתים לתהליך הזה כ"hard fun" – כיף קשה. הוא זיהה שלומדים אינם רוצים שהדברים יהיו קלים: הם מוכנים לעבוד קשה מאוד על דברים שנראים להם משמעותיים. פפרט מסכם כי בית הספר לסמבה הוא מקום שלא נוצר אלא קרה It was not created it happened. חשוב אולי לציין שויגודסקי הדגיש בעבודתו את חשיבות ה'להיות במשחק', לא עצם האתגר הוא המושך, אלא תחושת המשחק 'להיות נתון בהתמודדות עם אתגר', הרצינות של המתמודדים מולו.

בית ספר או כל ארגון אשר למידה והוראה (שהיא אולי האפשרות של הלמידה) הן ייעוד שלו, נדרש שישאל את עצמו איך להפוך או להיות מקום של 'כיף קשה' כהצעתו של פפרט. חוקר החינוך תומס סרג'ובאני (Sergiovanni, 1994) מבחין בין מצוי לרצוי. הוא טוען שהמטאפורה הקיימת של בית ספר היא של ארגון פורמלי העוסק בהעברת ידע, והמטאפורה הראויה היא של קהילה לומדת רבת יחסי גומלין ואפיקי תרומה. התהוותה של קהילת מעשה לומדת נובעת (אחרי הסכמה על כללים) מקיומן של הנחות יסוד מוסכמות על למידה וידע. מתקיימת הבנה שלמידה היא באופן בסיסי תופעה חברתית ושנפגשים מארגנים את הלמידה שלהם סביב קבוצות חברתיות שבהן הם חברים. בתי ספר יהיו על כן סביבות למידה מעצימות במיוחד עבור אלו אשר הקשרים החברתיים שלהם עולים בקנה אחד עם פעולות ואמונות של בית הספר (השתייכות). פירושו של דבר הוא שידע המקדם את הקהילה ואת פרטיה יהיה תואם ומהדהד ערכים, אמונות, שפות ודרכים – משותפים. קהילה לומדת כזו נקראת "קהילות התנסות" או "קהילת מעשה", Community of Practice. הידע

הם הציגו קבוצות פעולה שהוקמו ונוצרו לפתרון של משבר ושהיו לקהילות מעשה.

הלמידה והפעולה התאפשרו הודות למניע חיצוני או לצורך פנימי הנובע מהשפעות חיצוניות. עבודתם של החוקרים מהווה אבן דרך משמעותית בעצם ההתייחסות לתהליכי למידה בקהילות מעשה פנים ארגוניות. אייס בחנה תהליכי למידה באמצעות מחקר פעולה בחברת התעופה פוקר; זניוק בחן את תהליכי הלמידה בחברת המכוניות פורד. החוקרים מצאו שלמידה מעשית ממוקדת תוצר ופתרון בעיה מייצרות בסיס לקהילות של אנשי מעשה משקפים (Communities of Reflective Practitioners) בהדגשת המונח רפלקציה כמכשיר מרכזי ללמידה קהילתית.

בקבוצות אלה, שנקראו לפעולה כדי לפתור בעיה 'קיומית', נמצאו שש תכונות מודגשות של למידה שיתופית: תחושת **ייעוד** או שליחות ובהירות של יעדים קצרי טווח וארוכי טווח; **ביטחון** פסיכולוגי של המשתתפים ותחושה של מחויבות ואמון באמירת האמת; **איזון** בין מבני למידה פורמליים ומבנים צומחים; פעולה **חוצת גבולות** בקהילה המעשה; **מנהיגות** המהווה מודל להתבוננות עצמית ולמידה ממנה; שיקוף **שיתופי** של לימוד מבעיות ומשגים.



תכונות מודגשות בתהליכי למידה בקהילות מעשה

בסריקה של דיווחים נוספים איתרתי ממצאים דומים בתעשייה בהתמודדות פנים ארגונית עם משברים קיומיים, באמצעות קהילות מעשה. קבוצת ה' 19.11 בהדסים ובתי הספר לסמבה עבדו ופעלו במרחב 'על סף משבר' כל העת, זאת מן הטעם שהייתה להם בעיה לפתור, תוצר לתכנן, deadline ואילוצים חיצוניים, ומרחב אנושי / חברתי חוצה גבולות פנימיים. הכלל של פפרט 'כף קשה' מוסיף להדהד.

לפני כעשור חקרתי (לירז, 2014) את ההתאגדות של אנשים שנאספו בשנת 2007 להקמת בית ספר חדשני (חממ"ה שמו) באור יהודה. בית הספר נועד להתבסס על הגישה הפדגוגית 'למידה באמצעות פרויקטים' (PBL או לב"פ – גישה חינוכית קונסטרוקטיביסטית, פרי יצירתם של דיואי וקילפטרק). במחקר בחנתי את התפתחות תרבות הלמידה הארגונית בבית הספר. תרבות ארגונית הוגדרה כמשמעות משותפת (knowing why)

הנוצר נלמד ונצבר להמשך למידה, מעשה, וחל שיפור משולב בפעולתן של קהילות אלה בקשרים החברתיים, ובניסיון ובהתמחות שלהן. תהליכי הלמידה וההשתייכות לקהילות התנסות הם בלתי נפרדים. למידה היא חלק מהותי בחברות בקהילה והיא זו המקנה פרטים מעמד ותפקיד בקבוצה. שינוי בכישורי הלמידה של אדם עשוי לשנות את הזהות שלו ואת הקשר שלו לקבוצה. היכולת לתרום לקהילה מייצרת את ההנעה ללמידה. נסיבות המאפשרות מעורבות בפעולה אמיתית בעלת משמעות לנו ולקבוצה שאליה אנחנו שייכים, הן המייצרות את סביבות הלמידה המצליחות ביותר. הדברים מהדהדים את פפרט: אין ידיעה בלי התנסות על ידי מעשה, ומתוכה אנחנו לומדים.

לייב וונגר (Lave & Wenger, 1991) משלימים את התמונה בספרם המכונה Legitimate peripheral Situated learning participation. הם עוסקים ביחסים קבועים בין חברי הקהילה ובהיעדר סימטריה. קהילת מעשה היא גוף חי בתנועה מתמדת. לייב וונגר מציינים כי בקהילות מעשה מתקיימת השתתפות לגיטימית בתנועה של פרטים מהשוליים אל הליבה. המעבר של אדם מעמדת שוליה לעמדת מאסטר ומנחה אינו מתוכנן מראש, הוא מתקיים בתווך, מקבל ומאפשר את הבלתי צפוי. השתתפות ומעורבות הן פרקטיקה חברתית הממעיטה ומצמצמת את חשיבותן של היררכיות, של דרגה וסמכות מוגדרות ומוכתבות מראש. במחקר ובתצפית שלהם בקהילות מעשה (אורגניות, כמו קהילות אורגות בשבטים או מקצועיות, כמו קהילת נווטים בחיל הים וגם חברתיות, כמו אלוהוליסטים אנונימיים) הם מצאו כי הלמידה כרוכה בתנועה חברתית גמישה. הדיאדה של מורה / לומד, מומרת במגוון עשיר של שחקנים חיוניים וצורות משתנות של יחסי השתתפות. לעולם לא תהיה הלמידה רק תהליך של העברה או הטמעה, למידה ושינוי מעורבים תמיד זה בזה. המסר המרכזי הוא הקניית הלגיטימיות להשתתפות חשובה כמו פעולת ההוראה, והשליטה אינה שוכנת במאסטר או במומחה, אלא בארגון קהילתי שהמאסטר הוא חלק ממנו. קהילת מעשה היא על כן מערכת יחסים בין אנשים בפעילותם המתייחסת לעולם המציאות. זו מערכת יחסים המתקיימת לאורך זמן ועשויה לפעול גם עם קהילות מעשה שכנות, משיקות וחופפות לה.

המונח reflective practitioners מתייחס לאיש מקצוע (או איש מעשה) המתמיד להתבונן בפעולתו ולומד ממנה. איש המקצוע הוא המורה, הלומד, המוזיקאי והרקדן – כל אדם שפעולתו עשויה להיות חלק ממארג מעשה חברתי.

קהילות של לייב וונגר הן של אנשי מקצוע רפלקטיביים, כלומר קהילות שבהן אדם, כל אדם, מקיים תהליכי בחינה ולמידה שלו את עצמו ושל חבריו, לשיפור מתמיד. בבית הספר לסמבה בריו דה ז'נרו ובקבוצת היוצרים של אירוע ה' 19.11 בהדסים התקיימו החופש והביטחון של חברי הקהילה ללמוד זה מזה ולקיים תהליכי בקרה והערכה אישיים כאלה.

הכוח המניע – קיומה ותכונותיה של קהילת מעשה

החוקרים האמריקאים אייס וזניוק (Ayas & Zenyuk, 2001) למדו את התפתחות הלמידה בחברות מסחריות שהיו במשבר.

בפעולתה של קהילת המעשה של מקימי חממ"ה ומפעיליה זוהו עשרה יסודות ותכונות משותפים: (1) **שליחות** ומחויבות, (2) **זהות** אישית, צוותית וקהילתית, (3) **שותפות** וחברות מבוססות אמון, סיכום ביומן (4) **ביטחון** פסיכולוגי, (5) **מנהיגות** מדגימה ומאפשרת, (6) **רפלקציה** ולמידה מתמשכת, (7) **קיימות** של יכולת ההתחדשות, (8) **חקרנות** וקפדנות, (9) **אגיליות** המבטאת אימוץ צורך בשינויים, (10) למידה **מניגודים** ומקונפליקטים. יסודות אלה אפיינו וסבבו את מהות הלמידה שחברי הקהילה קיימו.



יסודות בפעולתה של קהילת המעשה של חממ"ה

אפתח את החלק הבא בהדגשת חשיבות סיפור הסיפורים בקהילות ובלמידה בהן, ואזמן ואציג עדויות של אנשי חינוך שפעלו בזמן קורונה בקהילות מעשה. העדויות נלקחו מתוך מחקר שטרם פורסם. בהמשך הפרק אחזור לפרט ולמהות של קהילת מעשה מקדמת: אמון ואמונה, תשוקה, משחק ולמידה.

קהילות מספרות סיפורים

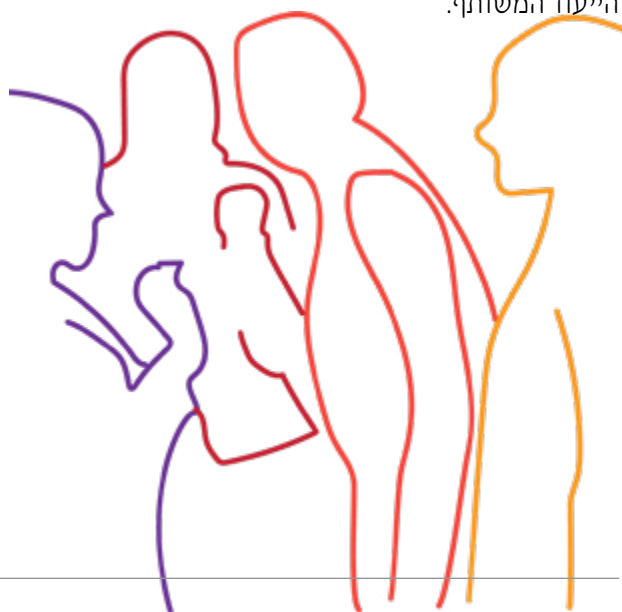
כותבת פרופסור רחל אליאור: "העולם נברא בספר, מִסְפָּר וסִפּוּר", מספר לנו בעל 'ספר יצירה', מחבר אנונימי עתיק מראשית האלף הראשון, ומלמד אותנו שללא סיפור אין עולם בעל משמעות לגבי האדם וללא אותיות ומספרים שבהם העולם נברא, אין קיימת מציאות בת השגה, השפה היא זו הבוראת את העולם בכל הנוגע לאדם. הסיפורים והספרים, המספרים והמספרים, הם אלה שיוצרים אותו ומכוננים את משמעותו כל יום מחדש".

בשנה האחרונה אספתי עוד סיפורים על קהילות אשר נבראו על ידי חבריהן.

ספרם של לייב וונגר Situated learning, כותרת המשנה, legitimate peripheral participation, מונח לפני כל העת. אני מעיין בו ונעזר בידע שבו לעיתים קרובות. לידו שוכן על המדף חיבורו של וונגר, שותפה של לייב, שעוסק בקהילות מעשה, communities of practice – בעל כותרת המשנה 'למידה, משמעות וזהות'. קהילות המעשה שבהן עסקתי במאמר זה היו תמיד סביבת למידה, לפעמים מפציעה מעצמה

מוסכם), כהבנה משותפת וכתובנות משותפות של חברי הארגון. קבוצת אנשי החינוך הזו הפכה לקהילת מעשה כאשר היא עיצבה תרבות ארגונית של מחקר ופיתוח, בעלת יסוד שליחותי, מכוונת לחדשנות רדיקלית ואופי של לב"פ. במחקר מצאתי זיקה בין החזון והגישה הרעיונית לבין פרקטיקות וסדירותיות מקצועיות בבית הספר. פרקטיקת הלב"פ היוותה את דרך הלמידה הכמעט יחידה של חברי הקהילה עם עצמם. כך הוגדר כי מורה לומד בגישה שבה הוא מלמד. בדיעבד התבהר שקהילת חממ"ה אימצה את הלב"פ להיות דרך הלמידה, לא מתוך בחירה מקדימה אלא בפועל ותוך תנועה. תרבות הקהילה לא תוכננה ולא פותחה, היא קרתה, על פי ההגדרה של פפרט, במהלך המעשה וההתפתחות. חברי הקהילה פעלו כאנשי מעשה רפלקטיביים תוך התנסות ואפשרו הדדי למעבר מעמדת שוליה לעמדה מרכזית, בהתאמה למודל שהוצג על ידי לייב וונגר. ההנעה נבעה מקבלה מרגשת של אתגר בעל משמעות. אתגר זה – הגשמת חזון חינוכי חברתי ייצר כדימוי פיזיקלי את הכוח המלכד והמושך פנימה – כוח צנטריפטי. הכימיה שבין חברי קהילת המעשה שיתפה פעולה עם הפיזיקה. היסודות הערכיים העצימו את הלכידות בין חברי הקהילה. כוח זה נדרש בגלל תכונת ההתמדה וההתנגדות לשינוי, הטיפוסית לכל אדם. אחת משותפות הקהילה כתבה בסיכום: "תודה שלימדתם אותי לסמוך על עצמי ולא לחשוש מטעויות והעזה". אחרת כתבה לחבריה בהקשר מסוים: "אל תלכו לישון, חגגו את ההתקדמות, נופפו את ידיכם אלעל וטרקו ברגליכם בשמחה, רגעים כאלה צריך לנצור". קרנבל הסמבה הוגשם, הוקם ומומש החזון.

בשדה החברתי של קהילות מעשה תורמות התשוקה והשיתופיות לפעולה ולמחויבות המשותפת. בחירתם של Johnson & Johnson לשלב בתיאור למידה שיתופית את אמירת "ביחד נעמוד, מחולקים ניפול" (הלקוחה ממשפטי הסמל של המהפכה האמריקאית) מתאימה מאוד גם לבית הספר לסמבה, לאירוע ה-19.11 ולבית הספר חממ"ה. נראה ששותפות זו לא נוצרה רק מתוך חזון משותף, אלא גם מהתנסות, מהצלחות ומצבירות ידע ורפרטואר משותף בתחום המעשה של הקהילה. התחושה של שותפות ושל אמון גבוה באים לידי ביטוי בשפה של קרבה רבה, באמצעות כל מאפייני הפעולה, בשיתוף פעולה ותוך ביקורת עצמית הדדית. השותפות הייתה ערך הנובע מצבירת ידע ורגש של תחושת ה'ביחד', מהכרת knowing why, כלומר הייעוד המשותף.





• שמחתי מאוד לראות שהדבר גרם לשינוי בתפיסה. אני טובה בכל הקשור לטפסים דיגיטליים וראיתי שהיה צורך ואף אחד לא ידע, למדתי והשתמשתי בפונקציות קריטיות ששימשו אותנו במהלך כל ההרשמה למפגשים והקלו על כל התהליך.

• תחושת המסוגלות של המורים שהשתתפו עלתה מאוד. מורה שהתקשה להחזיק כיתה רגילה, הצליח להעביר שיעור ליותר ממאה תלמידים, תוך שיתוף שלהם. זה עודד אותו ללמידה נוספת ובכל השיעורים שנערכו בזום מטעם המרכז, הוא הכניס כלים חדשים ומדרבני למידה. מורה נוסף – שהיה מאוד מאתגר טכנולוגית – לא ידע לבנות מצגת... הבין שהוא חייב להתקדם, היה איתי בקשר יומי/שעתי, היה בקשר עם אנשי מקצוע נוספים, והעביר שיעורים בפרויקט החדש, עם הדגמות מושכות לתלמידים. הוא המשיך בכך גם אח"כ בשיעורים לתלמידי המרכז. עם זאת הוא הבין שהיחס האישי עדיין מאוד חשוב לו ומצא שביל ביניים.

אחריות

• כשהוצע הרעיון לפרויקט החדש לכלל המנהלים, הבנתי שאם אני רוצה שהדבר יקרה – אני חייבת להיות חלק מהצוות המוביל ולא לחכות שאחרים יעשו את העבודה עבורי ומיד הצטרפתי.

• מרגע שמורים נחשפו והצטרפו לקהילה של מורים בפרויקט החדש, הם לקחו על עצמם את תהליך הלמידה, למדו בעצמם כלים ועוד. בהתחלה שאלו אותי אם להירשם להעברת שיעור, בהמשך – פשוט נרשמו.

הנעה ללמידה

• הרעיון ללמידה משותפת של מספר מרכזים נראה לי כאתגר שניתן למנף אותו הלאה. הוא החל בקשר ושיתוף בין המנהלים – נוצרו קשרים עם מנהלים שלפני הפרויקט נפגשתי איתם אבל לא היו יחסים מיוחדים, ועכשיו אנחנו ממשיכים בקשר רציף של התייעצויות, שיתוף וכד', וכן יצירת קשרים בין אוכלוסיות שונות.

וסגולותיה מתבררות תוך פעולתה ולפעמים היא מכוונת ומונחת. בכל מקרה המשמעות היא שלמידה מתקיימת באמצעות היחסים בין אנשים תוך קישור ידע עם תהליכים בלתי פורמליים ולא מכוונים מראש – במגוון הקשרים. למידה שכזו נובעת ממשמעות והיא מעצבת זהות. כל כיתה עשויה להיות או להפוך לקהילת למידה, כל קבוצת סגל אקדמי עשויה להפוך לקהילת למידה – לא מתוך מינוי והחלטה אלא מתוך אפשור ואמונה.

החוקר האמריקאי Thornburg (2004) מציע את סיפורי השבט כמקור ללמידה, ורואה את מרחב הסייבר כשקול לשלושת האתרים המסורתיים שבהם נוצרה הלמידה מסיפורים – בלב המערה, ליד פי המעיין וסביב מדורת השבט. כמעט לפני סיום אציג סיפורים שנאספו ברשת, ממורות וממורים שהקימו יוזמה חדשה בזמן קורונה. איסוף הנתונים ועיבודם נעשו על ידי קבוצת אנשי חינוך שפעלה בשיתוף כדי למצוא תובנות מהלמידה בקהילות מורים אחדות. להלן ממצאים מקהילה של 120 מורים במרכזים בכל הארץ, שפעלו ברשת (בזום, בטלפון, במסמכים משותפים ובדוא"ל) על פני כחצי שנה, בין מרץ לאוגוסט 2020. העדויות נותחו על בסיס איתור וחילוץ של ערכים וסגולות משותפים ומוסכמים שתואמים את הסגולות שעליהן דיברו וכתבו פפרט, לייב וונגר, אייס וזניוק ולירז. כפי שכתבה אליאור, הסיפורים והמספרים, הם אלה שיוצרים את עולמם של חברי הקהילה ומכוננים את משמעותו של כל יום מחדש. אין זה מחקר אקדמי אלא עדויות מאורגנות מחיי קהילה שעשויות להתכנס למחקר.

מימוש עצמי

• לפני האירוע הזה לא הפקתי אירועים בסדר גודל כזה. בהתחלה נסמכתי יותר על השותפים, ואז ראיתי שיש לי הרבה דברים ייחודיים לתת ולא צריך לפחד... הכנסתי חזון שלי – למשל אני הראשונה ששאלתי למה ההזמנות לא מתורגמות לערבית, והאירוע לא מתנהל גם בערבית – חלק מחזון שיש לי במסגרת תפקידי במטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים.

רכישת ידע והבנה

הפרויקט חייב חשיבה מחוץ לקופסה, מציאת פתרונות לבעיות – טכניות, פדגוגיות, ואחרות. זה חייב אותי ללמידה וראיית נקודות מבט שונות, ירידה לפרטים ומצד שני ראיית מאקרו.

המורים העידו על התפתחות אישית – פדגוגית וטכנית. הרצון להשתלב בפרויקט חייב אותם להשתדרג.

גמישות

בתחילתו, הפרויקט ממש השתלט על סדר היום שלי. היו המון משימות והרגשתי שאני לא מתפנה לדברים נוספים. לאט לאט, עם ההתמסדות, הרשיתי לעצמי לא להיות זמינה בשעות הלילה/הבוקר המאוחרות – לדעת לשחרר מעט ולתעדף משימות על פי דחיפות.

מורים שביקשו להשתתף בפרויקט החדש, גם אחרי שהתחלנו ללמד אחה"צ, שינו את מערכת הלימודים לתלמידי המרכז כך שיוכלו ללמוד אותם, ועדיין להעביר שיעורים בפרויקט החדש.

מרגע שנגמר אירוע אחד, עוד באותו ערב קיבלתי שאלות – מתי ההרשמה לערב הבא... כשהתעכב – שאלו מה קורה – לוודא שלא הפסידו.

נבחנה גם ההערכה העצמית של כארבעים מורים שפעלו בקהילות המעשה ביחס לסגולות אלה. בכל המדדים שנבדקו נמצא שבמשבר ובהתמודדות איתו, כלומר בפרויקט המשותף לחברי הקהילה, חל שיפור משמעותי בקרב הרוב המכריע של חברי הקהילה. סרגל הערכה אישי שאותו מילאו ארבעים המשתתפים כונה 'אקוולייזר'; הותאם לו סמליל המבטא את עוצמת הקול לציון מיקומה של כל סגולה על ידי כל משתתף.

הערכה של הממצאים האלה: בשעת משבר / אתגר / צורך נרתמים ארגונים ואנשים ומביאים לפעולתם הנעה רגשית ומחויבות. עצם הפעולה, בתנאי אי-ודאות והיעדר ידע, יוצרת באורח ספונטני – ארגוני התגייסות למציאת פתרון באמצעות שיתופיות, תוך הסרת חסמים של עמדות קודמות, אידיעה

הצורך להעביר שיעורים שיעניינו את התלמידים גם בזום, חייב את המורים ללמוד כלים חדשים. בהתחלה כששלחתי כלים שונים עם קישורים ודיברנו עליהם במפגשי צוות, הרוב התעלמו. בסופו של דבר מי שהשתתף בפרויקט החדש (אפילו פעם אחת) קיבל ממני משוב חיובי, וביקשתי שיעציג לצוות וזה יצר באז למידה. המורים קיבלו מוטיבציה ללמוד ולהשתמש בכלים מעניינים מאוד למורים ולתלמידים.

אוטונומיה

ברגע שהחלטתי שאנחנו מצטרפים לפרויקט, הייתי שם בכל הכוח, בלי גבולות של שעות ומשימות. ניסיתי לחשוב על רעיונות שונים, כולל רתימת אנשי צוות, שיפור התהליכים ועוד.

המורים התחדשו בעצמם בכלים. אם בהתחלה התייעצו ושאלו, בהמשך הם הבינו שהם יכולים לבד, מצאו כלים שונים, התחברו לקהילת הלמידה, השתמשו בלמידת עמיתים וצמחו עצמאית.

שיתופיות

כפי שפירטתי קודם, שיתופי הפעולה ביזמה, בביצוע, בשדרוג, בחשיבה – היו אחד מגורמי המוטיבציה, והיוו חזק משמעותי עד עכשיו לעבודתי כמנהלת.

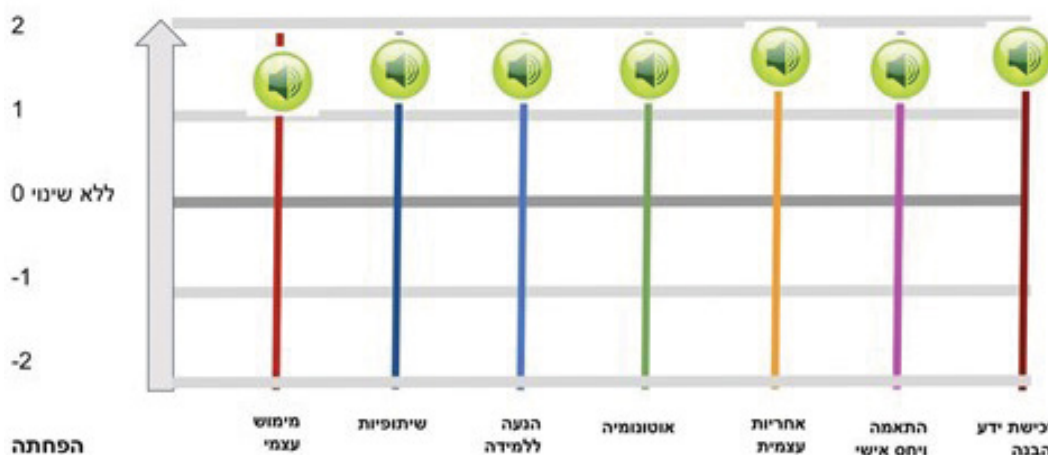
המורים הצטרפו לקהילת הפרויקט החדש, התייעצו ושאלו שאלות. גם בצוות המרכז – בכל הנוגע לפרויקט החדש נוצר כאילו צוות פנימי – והם יצרו ביניהם קשרים והתייעצויות.

התאמה ויחס אישי

כחלק מהצוות היוזם בהחלט הרגשתי שאנשים שעד היום לא הכירו אותי, למדו להכיר את היכולות שלי, סמכו עליי לביצוע משימות וזה בהחלט היווה חזק חיובי להמשך ההשקעה.

המורים שהשתתפו בפרויקט החדש מצאו מענה אישי בצוות התמיכה – כל אחד ממקומו – והתפתחו בהתאם. הם הביעו הערכה גדולה מאוד ליחס האישי שקיבלו במענה לשאלות ולאתגרים. במפגשי הצוות הם עודדו מורים אחרים להשתתף משום שזה תרם להם אישית.

התעצמות



הערכת מורים להתפתחות עצמית שלהם במהלך הקורונה

וסדיריות. פרוטוקולים ומנגנונים קודמים קורסים. קיומם השיתופי של שליחות ומטרה משותפת, של זהות ושפה בהתהוות, של מנהיגות משרה ביטחון פסיכולוגי ושל קהילות מעשה מחזק את הערכים האלו ואת הערכים הנוספים שנחשפו. כך נוצרו ברמה האישית והארגונית תחושת הישג והצלחה מפתיעות. אלה מייצרים הערכה, תחושת מימוש עצמי ואחריות גבוהה, הערכת השיתופיות, הערכת האוטונומיה, העצמה של המסוגלות העצמית. התהליך הרפלקטיבי חשוב וחיוני, והוא מייצר ומניב הזדמנויות להדהוד הלמידה האישית והארגונית.

שני משלים והבהרת שם המאמר

שמעתי מירם הרפז:

'באחד הביקורים התכופים שלו בכוכב שלנו, אמר השטן לעוזרו: "נמאס לי להכות את בני האדם באסונות בנליים – עוד רעידת אדמה, עוד שיטפון, עוד בצורת, מגפה ומלחמה. אני רוצה מכה יצירתית, כזאת שתיתן לי קצת סיפוק בעבודה". עוזרו של השטן חשב מעט ואמר: "מסד אותם!". "כלומר?" שאל השטן. "תכניס את מה שבני האדם אוהבים לעשות למוסדות, ומייד הוא ייהפך לדוחה וחסר טעם", אמר העוזר. "ומה בני האדם אוהבים לעשות?" שאל השטן. "שלושה דברים", ענה העוזר, "לאהוב, לשחק וללמוד". "ולאיזה מוסדות נכניס את האהבות האלה?" שאל השטן. "את האהבה", השיב העוזר, "נכניס למוסד הנישואים – לאחר זמן קצר זוגות יתחילו להשתעמם זה במחיצת זה ולרוב; את המשחק נכניס לליגות מקצועיות – לאחר זמן קצר יהרסו רדיפת הפרסום והכסף את חדות המשחק; את הלמידה נכניס לבתי ספר – שם היא תהפוך לעסק משמים ומאוס'.

בבית ספר לסמבה ישנן אהבה ותשוקה, ישנם משחק והתלהבות, ולמידה מיטבית מושגת כבדרך אגב.

וכך סיפר לי צביקה לוי, מורה דרכי מכפר הנוער הדסים: 'מעשה במחלקת צנחנים בצבא, נניח האמריקאי. אחד

הצנחנים, יהודי – כך התברר, נהג לקפוץ בלי מצנח, ותמיד, תמיד הגיע שלם, בריא ונינוח לאדמה, יחד עם חבריו. כששאלו אותו מה פשר הדבר? השיב בקצרה – זו האמונה שלי. חבר למחלקה, נוצרי כמו שאר הדבוקה, התעקש ללמוד ולהבין את הפלא הזה. זה מאוד פשוט, ענה לו היהודי, כשאני נפלט מפתח המטוס אני קורא בכוונה גמורה קריאת שמע, ומייד כשאני מסיים אותה נפרשת מתחתיי יד רכה וגדולה, חופנת אותי בעדינות ומביאה אותי עד פני האדמה. שמע זאת הנוצרי, והחליט ללמוד ולקח על עצמו את העניין ברצינות. שנה שלמה למד ושינן וקרא והגה. ומקץ שנה הרגיש שהוא משוכנע, מאמין בכל מאודו. עלה למטוס, השאיר את המצנח, הגיע בתורו לפתח המטוס, נפלט החוצה ומייד קרא, בכוונה רבה, קריאת שמע, ומייד כשסיים נפרשה תחתיו יד רכה וגדולה, חפנה אותו בעדינות... מרוב תדהמה צעק Jesus, והיד התהפכה. "אסור על כן להרפות מהאמונה בלומד, בלומדים, ולו לרגע, להרף עין'.

בספר הסיפורים שלי ישנם די סיפורים על אודות כשלים בעבודה, שנבעו מהפרה לרגע של האמון בקהילת המעשה.

לגבי השם 'זרעים של סמבה' – לפני עשר שנים פגשתי במאמרו המרתק של הנרי ניר "איש ודגניה לו" (1983), המספר על הקבוצה הראשונה ועל נקודות מבט עליה. משום שהקבוצה הייתה, לעניות דעתי, קהילת מעשה, חשבתי לקרוא למאמר זה "איש וסמבה לו". אבל השם צרם ולא עבר את אוזני החברים שהתייעצתי איתם, ולכן שיניתי אותו ל'זרעים של סמבה'. ארבעת היסודות של פפרט, ששת התכונות של איש וזניוק, עשרת המאפיינים של לירז – בכל קהילה מתקיימת זריעה ונביטה וצמיחה ואסיף, וכל זרע, כל הרכב של זרעים, עשוי להניב סמבה אחרת.

בית הספר לסמבה הוא תבנית למידה חברתית, חדשה/ישנה ורבת עוצמה, הנובעת מהקשבה ומאפשר, ולא מהחלטות ותכנון של אנשי מנהל ופקידים. ■

מקורות להעשרה למאמרו של ד"ר צבי לירז

- ניר, ה. (1983). EACH PERSON AND HIS DEGANIA/איש ודגניה לו: שתי מסורות לראשית הקבוצה והקיבוץ. Cathedra: For the History of Eretz Israel and Its Yishuv/קתדרה: לתולדות ארץ ישראל ויישובה, (חוברת 29), 63-78.
- לירז, צ. (2014). תרבות ארגונית של חדשנות חינוכית, עבודת דיסרטציה, הטכניון, חיפה.
- Ayas, K., & Zeniuk, N. (2001). Project-based learning: Building communities of reflective practitioners. Management learning, 32(1), 61-76.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational researcher, 38(5) 365-379..
- King, R. (2010). Brunelleschi's Dome: The story of the great cathedral in florence. Random House.
- Lave, J. (1991). Situating learning. legitimate peripheral participation
- Papert, S. A. (1981). Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas. Basic books.
- Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. Educational administration quarterly, 30(2), 214-226
- Thornburg, D. D. (2004). Campfires in cyberspace. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 1(10), 3-10



נציבות הדורות הבאים האמיתית היא מערכת החינוך

שיחה עם ד"ר חפצי (חפציבה) זוהר, סגנית וממלאת מקום ראש העיר ומחזיקת תיק החינוך בעיריית באר שבע

שוחחה והביאה לדפוס: נעמה רשף

ד"ר חפצי זוהר מספרת מהו "חינוך" בעיניה, כיצד תפיסה זו באה לידי ביטוי במערכת החינוך בבאר שבע ועל הקשר בין חינוך לקהילה ובין אקדמיה לקהילה בדרום.

זכות גדולה כי אני רואה בחינוך ליבה של הרבה מאוד דברים ומאמינה שנציבות הדורות הבאים האמיתית היא מערכת החינוך. כקובעת מדיניות אני חושבת שהאתגר הוא לייצר שותפויות עם גופים בעולם החינוך ומחוץ לו, וזו ההשתדלות הגדולה שאני עושה בשלוש עשרה השנים האחרונות.

קולות: אפשר למצוא מגוון פירושים למונחים "חינוך" ו"קהילה" ומגוון של זיקות ביניהם. איפה את מוצאת את החיבורים בין חינוך לקהילה? מהו לדעתך החיבור הרצוי ומהו החיבור המצוי?

חפצי: המושג "חינוך" הוא מושג רחב, לצערי עושים לו רדוקציה למערכות החינוכיות השונות, פורמליות או בלתי פורמליות (אנחנו לא אוהבים את ההפרדה המלאכותית הזו – חינוך הוא חינוך הוא חינוך). קודם כל חינוך מתחיל בבית, אך כיוון שאנו מגיעים עם תפיסה חברתית אנו מבינים ש"בית" הוא מנעד מאוד רחב. לא בכל בית מסוגלים להעניק אותן אפשרות והזדמנות, ופה למערכת החינוך יש גם אחריות ערכית-חברתית להסתכל על כל הרצף ואיפה שיש קושי או מורכבות או עורף פחות תומך להיכנס ולתת יותר כדי לאפשר הזדמנות שווה.

אחרי הבית נמצאת המערכת "הפורמלית" שגם היא מנעד מאוד רחב. לא כל מוסדות החינוך שווים, ובטח מערכת החינוך הבלתי פורמלית שברובה נמצאת בקהילה, מתכתבת עם הקהילה ומהדהדת את הקהילה. התקופה האחרונה הראתה לנו שהחשיבה בתבניות היא חשיבה לא נכונה. המציאות היא כולית. היא לא יודעת לעבוד בתבניות, מגרות או מסגרות, ולכן הסיפור של קהילה בעיניי הוא חלק מאוד חשוב ומהותי מההקשר החינוכי הרחב. אני לא רואה הפרדה ואני חושבת שהזדמנויות הלמידה צריכות להיות בבית, בתוך הכיתה, מחוץ לכיתה, בקונסרבטוריון, על הברזלים, במדשאה, במתנ"ס הקהילתי...



התצלום באדיבות חפציבה זוהר

קולות: חפצי שלום. ספרי בבקשה בכמה מילים על עצמך, על תפקידך ועל הקשר שלך לעולם החינוך.

חפצי: נולדתי, גדלתי והתחנכתי בעיר באר שבע. החלום הראשון הכי גדול שלי היה להיות מדענית בתחום של הנדסה גנטית וביוטכנולוגיה ומסלול חיי הלך בכיוון: בוגרת מגמה כימית-ביולוגית, אחרי שירות צבאי למדתי תואר ראשון בכימיה באוניברסיטה העברית, המשכתי לדוקטורט בביוכימיה מולקולרית וחקר הסרטן, ואז מגיעה התפנית בעלילה. כשהייתי צריכה להכריע האם להמשיך במסלול האקדמי-מחקרי או לפנות למסלולים אחרים, בחרתי

להתמין לבית ספר למנהיגות חינוכית ע"ש מנדל. הבחירה שלי בחינוך הייתה בחירה ערכית – אמרתי לעצמי שאם לא לשנות את העולם דרך מדע אז אפשר לעשות זאת דרך חינוך, והבנתי שאני צריכה להתחיל ללמוד מהתחלה. ואומנם הלימודים במחזור ט' של תוכנית מנדל היו עמוקים ומשמעותיים, אבל הלמידה הכי גדולה שלי הייתה על עצמי – בניתי את תפיסת העולם החינוכית שלי ואת תפיסת הפעולה שלי: איך אני רואה שנכון לפעול בתוך השדה החינוכי ולשנות את העולם דרך שליחות גדולה זו.

בתחילת הדרך נבחרתי במרכז להקים את בית הספר 'מעוף למחוננים'. ניהלתי אותו במשך שש שנים. לאחר מכן שימשתי כמפקחת ארצית באגף למחוננים ומצטיינים, וכעבור זמן לא רב קיבלתי שיחת טלפון מרוביק דנילוביץ' שהחליט להתמודד על ראשות עיריית באר שבע ושאל אותי האם אני מוכנה להצטרך לנבחרת של צעירים וצעירות שגדלו והתחנכו בעיר באר שבע, אוהבים אותה, מאמינים בה וגם מגיעים מתפיסת עולם של מצוינות. מובן שהסכמתי ואכן משנת 2008 אני משמשת כממלאת מקום ראש העיר וחברה בהנהלת עיר שעוסקת בסוגיות רבות וחשובות וממונה על תיק החינוך. אני רואה בזה חשיבות גדולה

יגדלו להיות אנשים טובים יותר בזכות הפרספקטיבה האומנותית, האסתטית, התרבותית.

איך זה בא לידי ביטוי בפועל ובהקשר הקהילתי? לדוגמה, הבגרות והבוגרים בעיר באר שבע בזמן התיכון מקבלים מינוי חנים לתיאטרון באר שבע. למה? כי התבוננות ביקורתית-אומנותית-ספקנית היא חשובה ויש דברים שאתה יכול לרכוש רק מהתנסות אותנטית בקהילה – בקונצרט, במוזיאון, בהצגה, בשיח נוקב, בדיון פילוסופי...

קולות: כפי שצינת ידע וערכים תלויים במקום ובתרבות. כיצד מערכת החינוך יכולה וצריכה להתמודד עם קהילות שמגיעות עם ערכים שונים ועם תפיסות תרבותיות וחברתיות שונות?

חפצי: שאלה מצוינת. העיר באר שבע התברכה בעולות ועולים בקהילות מגוונות ושונות מאוד שבאו ממעל לשבעים מדינות ותרבויות. העושר והגיוון הרב-תרבותי הצבעוני הם הזדמנות אדירה ללמידה, ל"אלף פרחים יפרחו", לאפשרות להבין שהמציאות היא מורכבת, אבל היא גם דומה מאוד בהרבה מובנים. בתוכנית העשור האסטרטגית הבאה של העיר באר שבע, 2030, הסיפור של לאפשר לקהילות שונות לחדד את השונה אבל גם להיות חלק מדומה גדול הוא שם המשחק. כי בסופו של יום יש לנו די-אן-אי משותף אבל אפשר לייצר ממנו הרבה מאוד הזדמנויות לפעולה, לצמיחה, ליצירת שווה משותף שמאפשר פריחה.

האתגר הגדול שלנו הוא להפוך את כל המרחב העירוני לרשת של הזדמנויות ללמידה שמאפשרות למידה אותנטית, מגוונת ואחרת ומאפשרות גם בחירה – גם לילדים, גם למשפחות וגם למחנכים. ככל שנרחיב את המושג "למידה" בחיבורים לקהילה, היכולת שלנו להצמיח בוגרות ובוגרים עם תחושות מסוגלות וערך ותחושת חיבור למקום וקהילה תגדל.

אני חייבת לומר כמה מילים על מהו "חינוך" בעיניי. החינוך נשען על שלוש רגליים: ראשית, רגל הידע ויש על זה הרבה שאלות, מה המשמעות של ידע בעידן שבו הכול כל כך נגיש ומשתנה? איזה ידע ייכנס ל"עגלה"? מה ייחשב עגלה מלאה ומה עגלה ריקה? כמי שבאה מתחום המדעים המדויקים למדתי שאין תשובה אחת נכונה. ראוי לקיים על זה שיח ודיון וראוי לשים בצניעות רבה לא סימני קריאה אלא סימני שאלה. העגלה יכולה להשתנות בהקשרים שונים...

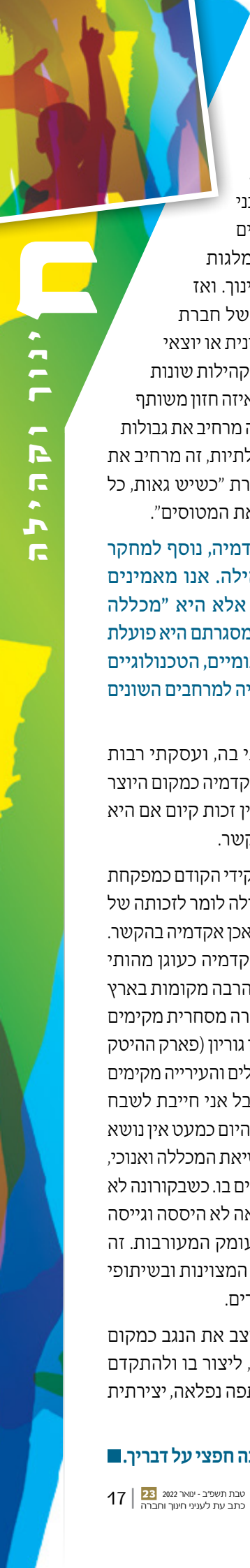
הרגל השנייה היא הערכים – גם ערכים אינם מוחלטים. גם אם נשים על השולחן את ערך השוויון או את ערך הצדק החלוקתי, נראה שגם בקבוצות לכאורה הומוגניות האינטרפרטציה תהיה שונה. אבל אין משמעות לידע בלי הקשר, בלי ערכים.

הרגל השלישית היא תרבות, אומנות והומניסטיקה. בוגרי המערכת לא יכולים לצאת אל העולם בלי הקשר אומנותי, תרבותי, אזרחי. אני מאלו שמאמינים שתרבות, אומנות ואסתטיקה הם לא דברים ש"נחמד שיש", גם הרופאים, המהנדסים והמתמטיקאים



בניין עיריית באר שבע

BASWIM, CC BY 3.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>>, via Wikimedia Commons



ההתייחסות שלו, אבל הוא מחויב למערכת החינוך כי היא מצמיחה את צרכני התרבות העתידיים של התיאטרון. כבר בגיל הגן הוא מחנך אותם להיות צרכני תרבות, ומערכת החינוך מרוויחה. הסטודנטים שלומדים בבית ספר למשחק, מקבלים מלגות ממערכת החינוך ומחזירים למערכת החינוך. ואז אפשר לחבר את זה דרך מרכז הקליטה של חברת 'כיוונים', לקהילה של יוצאי אמריקה הלטינית או יוצאי אתיופיה או ברית המועצות. כך מתחברות קהילות שונות ולכולן יש איזו נקודה גבוהה לשאוף אליה, איזה חזון משותף וזה קורה הלכה למעשה. בעיניי זה נפלא, זה מרחיב את גבולות ההגדרה של "חינוך", זה מרחיב את הקהילתיות, זה מרחיב את ההזדמנויות לכל הצדדים. אני תמיד אומרת "כשיש גאות, כל הספינות עולות, גם ספינת הדיג וגם נושאת המטוסים".

קולות: "המשימה השלישית" של האקדמיה, נוסף למחקר ולהוראה, היא החיבור והתרומה לקהילה. אנו מאמינים שמכללה אינה פועלת בתוך וואקום, אלא היא "מכללה בהקשר", היא נטועה בתוך המרחבים שבמסגרתם היא פועלת – התרבותיים, החברתיים, הסוציאלי-אקונומיים, הטכנולוגיים ועוד. איך את רואה את הקשר בין האקדמיה למרחבים השונים פה בדרום, בבאר שבע?

חפצי: אני באה מן האקדמיה, צמחתי בה, ועסקתי רבות בשאלה של החשיבות והמשמעות של האקדמיה כמקום היוצר ידע אך גם מעבר לכך. בעיניי לאקדמיה אין זכות קיום אם היא לא במהות הראשונה שלה מתכוונת להקשר.

כמי שראתה הרבה מערכות חינוך, בתפקידי הקודם כמפקחת ארצית באגף למחוננים ומצטיינים, אני יכולה לומר לזכותה של האקדמיה בבאר שבע ובדרום בכלל, שהיא אכן אקדמיה בהקשר. בדרום המחויבות ואפילו המיצוב של האקדמיה כעוגן מהותי בקהילה במגוון הקשרים הוא דרמטי. אין הרבה מקומות בארץ שאוניברסיטה יחד עם רשות מקומית וחברה מסחרית מקימים פארק הייטק כפי שקרה עם אוניברסיטת בן גוריון (פארק ההיטק גב-ים), או שאוניברסיטה ביחד עם בית החולים והעירייה מקימים רובע חדשנות, כפי שקרה בבאר שבע. אבל אני חייבת לשבח במיוחד את מכללת קיי כאקדמיה בהקשר. היום כמעט אין נושא שקשור בחינוך שפרופ' לאה קוזמינסקי נשיאת המכללה ואנוכי יחד עם כל הצוותים המקצועיים, לא שותפים בו. כשבקורונה לא היו מורים והיינו זקוקים לעובדי הוראה לאה לא היססה וגייסה את שנים ב' רג' למערכת. זה מעיד על עומק המעורבות. זה קרה בקורונה אבל זה קורה תמיד, במרכזי המצוינות ובשיתופי הפעולה בין החוקרים בחממות לבין המורים.

בסופו של דבר כולנו חלק מהרצון למצב את הנגב כמקום ייחודי, קהילתי, איכותי, שראוי להיות בו, ליצור בו ולהתקדם בו. זו שליחות גדולה ומכללת קיי היא שותפה נפלאה, יצרנית ופורצת דרך.

קולות: נסיים בחזון אופטימי זה. תודה רבה חפצי על דבריך.

גם בתוך עולם החינוך המושג "קהילות" התעצם – אנחנו עובדים בקהילות. אנו יודעים שקהילת התייחסות עם אתגרים, עם חזון, עם התמודדות, עם הצלחות, הופכת להיות משהו משמעותי ודומיננטי. זו יכולה להיות קהילת מורים, קהילת תלמידים או קהילת גוונים, שהם דתיים וחילוניים ביחד – אנו פועלים כדי לחזק את הייחוד שלהם אבל גם כדי לחדד את המכנה המשותף.

קולות: מהם האתגרים והקשיים שבהתייחסות לקהילות במסגרת החינוכית? כיצד למשל מתמודדים עם סוגיית ההתבדלות והסגירות?

חפצי: המתח הזה תמיד קיים והאתגר הוא אכן למצוא את האיזון הנכון, ומהו בכלל האיזון הנכון? מי קובע מהו האיזון הנכון? אני לא מפחדת מהמתח הזה, אני חושבת שהוא טוב כי הוא מעורר שיח ובכל מקום שבו יש שיח אמיתי, פתוח, כן ונוקב, אפשר להגיע להבנות והסכמות.

נקודה חשובה נוספת היא החינוך לקבלת האחר, ללחיות קשוב לשיח אחר ושונה. סוגיה לא פשוטה שבעיניי צריכה להתחיל מגן הילדים. באר שבע קיבלה כמה החלטות אסטרטגיות-עקרוניות חינוכיות הנוגעות לשילוב, להכללה, להטרוגניות של מוסדות החינוך בגילים הצעירים, לקבלה לקהילה מאזורי רישום שונים בעיר כמדיניות וכתפיסת עולם. זה מורכב, זה לא תמיד מצליח ויש קהילות שרוצות להתבדל ולקבל רק את הדומה והמוכר, אבל אנחנו נמצאים איתן בשיח, לא ממקום פטרוני, ממקום שמנסה להבין את הצורך בהתבדלות ומנהל על זה דיון. בראיית מאקרו רובן המכריע של הקהילות בעיר באר שבע הן פתוחות, מכילות ומקבלות ומייצרות תמהיל נכון בין קהילתיות ופתיחות לחוץ.

קולות: איזו דוגמה יש לך מהעיר באר שבע למערכת יחסים מעשייה ומפרה בין מערכת החינוך לבין קהילה?

חפצי: אני רוצה לתת דווקא דוגמה לקשר של חינוך עם קהילות מסוג אחר. הדוגמה הכי טובה היא המודל שאנו עמלים עליו רבות: מרכזי המצוינות. מרכז מצוינות הוא לא בניין, הוא דפוס חשיבה (mind set), הוא שולחן עגול של שותפות, למשל מרכז המצוינות בתיאטרון, חברים בו המנכ"ל והמנהל האומנותי של תיאטרון באר שבע, המנהל העירוני של תוכנית קרב שעוסקת בתיאטרון, חברת הבת 'כיוונים' שאמונה על סל תרבות, מנהלת אגף אומנויות, המפקחת הארצית ומנהלות המחלקה. כולם יושבים סביב שולחן, כל אחד מייצג קהילה אחרת עם חזון, עם אג'נדה, עם אחריות סטטוטורית, אבל יושבים יחדיו ומצליחים לייצר חשיבה אקוסיסטמית שמייצרת אפקט קולקטיבי וכל זה תוך שמירה של כל קהילה על הזהות שלה. כך נוצרה תוכנית תוספתית בתיאטרון, במוזיקה, במנהיגות, בחינוך גופני, במדעים, המחברת בין קהילות שונות העוסקות בתחום ומתרגמות את הידע לתוכנית עבודה וכולם מרוויחים.

הפיצוח הוא עניין האקוסיסטם. באקוסיסטם ביולוגי כשאתה מוציא את אחד השחקנים מהמשוואה האקוסיסטם קורס, כלומר כולם מבינים עד כמה הם תורמים ונתרמים באותה מידה, ולכן זוהי שותפות בת קיימא שאין צורך להחזיקה בצורה מלאכותית. העבודה הקהילתית הזו מספקת הזדמנויות אדירות. תשאלו את שמוליק יפרח, המנהל והמנכ"ל של תיאטרון באר שבע, הוא מדבר בשפה חינוכית. אומנם התיאטרון הוא האג'נדה שלו, הוא קהילת

במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך וקהילה

הליכות ג'יין בבאר שבע – השתתפות סטודנטים בצמיחתה של קהילת ידע עירונית

ארנון בן-ישראל

ד"ר ארנון בן-ישראל הוא מרצה בכיר בהתמחות גיאוגרפיה, המלמד בתוכניות שונות במכללת קיי. במאמר זה הוא מתאר את הבנייתה של קהילת ידע עירונית דרך הפסטיבל העירוני הבין-לאומי 'הליכות ג'יין' ומציג את תרומתם של המרצים והסטודנטים לגיאוגרפיה במכללת קיי לקהילת ידע צומחת זו בעיר באר שבע ואת תרומתו של אירוע ההליכה ללמידה מבוססת מקום משמעותית וחוויתית המחברת למקום ולקהילה.



ג'יין ג'ייקובס. Library of Congress, Prints and Photographs Division, NYWT&S Collection

קהילת ידע צומחת, שהמקום מהווה עבורה את החוט המקשר. בבאר שבע בולטת הקהילה האקדמית בהשתתפות באירועי 'הליכות ג'יין'. מרצים וסטודנטים ממכללת קיי משתתפים בהם באופן ורציף מאז מאי 2015.

מאמר זה מוקדש לג'יין ג'ייקובס ולמורשתה. אציג בו את תמצית משנתה באופן שיבהיר את כוחה ואת סוד קסמה. בחלקו השני אביא כמה דוגמאות לתהליכים החינוכיים אשר במסגרתם משתתפים סטודנטים מההתמחות בגיאוגרפיה במכללת לחינוך ע"ש קיי ב'הליכות ג'יין' בבאר שבע. הערך המוסף התוכני וההתנסותי הקונקרטי, הגלום ביציאה מהכיתה לשם למידה-מבוססת-מקום, תוך כדי מפגש עם ידע מקומי וכחלק מהבנייתה של קהילת הידע העירונית הוא המקנה ל'הליכות ג'יין' את ערכן הפדגוגי. בהסתמך על משובי הסטודנטים אשר

מ עטים, אם בכלל, השפיעו על התכנון העירוני העכשווי כפי שהשפיעה עליו ג'יין ג'ייקובס (1916-2006). היותה אישה, עיתונאית בהכשרתה, אשר הבנתה בתחום התכנון נבעה מניסיון חייה ומהיכרות 'מלמטה' של המרחב העירוני ונרכשה רובה ככולה מחוץ למסד ייצור הידע האקדמי הפורמאלי, מקנים לאדוות השפעתה, אשר חרגו כבר מעבר לשדה התכנוני, מעמד מיתי (Laurence, 2016). אין זה מקרה שרעיונותיה הפשוטים להפליא, הביקורתיים מאוד ויחד עם אלה מלאי החיים, 'נחגגים' בתחילת חודש מאי בידי רבבות אנשים המוקירים את זכרה, ואשר שואבים ממנה השראה. מדי שנה בסוף השבוע הראשון של חודש מאי יוצאים הם לרחובות ערים בכל רחבי העולם ומשתתפים במאות מפגשים וסדורים משובבי נפש במסגרת מה שזכה לכינוי אירועי 'הליכות ג'יין' – 'Jane's Walks'.

פסטיבל עירוני עולמי זה לא פסח על ישראל. החלוצות היו, איך לא, הערים תל אביב וחיפה, שבהן נערכו 'הליכות ג'יין' כבר בשנת 2011 (כארבע שנים לאחר האירוע הראשון שהתרחש בטורונטו, העיר שבה התגוררה ג'יין ג'ייקובס בשלושת העשורים האחרונים לחייה). בשנים הבאות הצטרפו לתנועה העירונית הזאת ערים בינוניות וקטנות, וביניהן באר שבע.

אירוע 'הליכות ג'יין' מהווה הזדמנות לאוהבי העיר, פרטים וקהילות לספר את הסיפור של העיר, לחוות אותה וללמוד אותה בדרכים מגוונות ויצירתיות. קבוצות עניין, עמותות מקומיות, חובבי היסטוריה מקומית, אומנים, חוקרים ומתעניינים, תושבים ומבקרים – משתפים מהידע שברשותם, ובתוך כך מכוננים



מדרחוב קרן קיימת לישראל בבאר שבע. Ori~, Attribution, via Wikimedia Commons.

‘כיבה’ את הרחוב העירוני ובכך בפועל הרג את העיר.

ג'ייקובס לא הסתפקה בהצגת הכשלים המובנים בפרדיגמה התכנונית המודרנית אלא הציעה מולם חלופות. כנגד העדפת הפיתוח העירוני המגלומני המבוסס על התרחבות אינסופית של העיר ע"י פרויקטים חדשים, הציעה ג'ייקובס התכנסות ושימור דפוסים אורבניים מסורתיים תוך החייאת הרחוב. כנגד תכנון מוטה פרבור המבוסס על רכבים פרטיים והמבזר את 'האנרגיה' העירונית הציעה ג'ייקובס לשמר את הצפיפות ולתכנן באופן שיעודד הליכה בעיר ושימוש בתחבורה ציבורית. ג'ייקובס יצאה כנגד העיקרון של הפרדת שימושי הקרקע וטענה שדווקא מרחב עירוני רב־גוני, רב־תרבותי ו'מעורב שימושים' מצליח לחולל מקצב עירוני שוקק, חיוני ומגוון יותר, המעודד את הכלכלה המקומית ותורם לביטחון התושבים ועוברי האורח. נוכח העוצמה הגדולה של מתכננים מקצועיים יושבי לשכות וסדנאות סטודיו, הסבורים כי כל הידע נמצא ברשותם, טענה ג'ייקובס שהידע לגבי תפקוד העיר שוכן דווקא 'למטה', בקרב תושבי המרחב העירוני ומשתמשי. ללא שיתוף ציבור עמוק של קהילות מקומיות ודמוקרטיות של תהליכי עיצוב וניהול המרחב העירוני, הזהירה, יוסיף הרחוב העירוני לשקוע, ודעיכתו תנוון את העיר כולה (ג'ייקובס, 2008; Hirt & Zahm, 2012).

אפשר לומר שעקרונותיה הפרואורבניים של ג'ייקובס נפלו על אוזניים קשובות, עת הבשילו בשליש האחרון של המאה ה-20 בארצות הברית מספר תהליכי עומק חברתיים-תרבותיים ויחד הניעו גל של חזרה אל מרכזי הערים, תוך כדי התחדשות שכונות ומרחבים אורבניים: העלייה בביקוש לדיור בקרב דור ה'בייבי בום' שהחל להתמסד בשנות ה-70/80, שיח זכויות האזרח אשר פתח בפני משפחות שחורות את אופק ההגירה לפרברים ובה בעת 'הכשיר' תנועה הפוכה של לבנים מהפרברים אל מרכזי

השתתפו ב'הליכות ג'ין' בבאר שבע, אטען בחלקו האחרון של המאמר שיש בפדגוגיה מבוססת מקום המתחוללת כחלק מאירועי ההליכות כדי לחולל למידה משמעותית, חווייתית, הנצרכת בזיכרון ומחברת לומדים למקום ולקהילה.

משנתה של ג'ין ג'ייקובס

החתימה המשמעותית שהותירה ג'ין ג'ייקובס במחשבת התכנון העירוני ובכלל בהבנה בדבר מה זאת עיר טובה, נובעת ממי שהיא, לא פחות מאשר מהכתוב בכתביה. כתושבת מעורבת בסביבתה נטתה ג'ייקובס להתבונן נכוחה במציאות העירונית, לא לחשוש לבקר באופן נוקב את גורמי הכוח השלטוניים והכלכליים המכוונים את הפיתוח העירוני, לא להתרגש מהממסד האקדמי, להיאבק באופן אקטיבי כנגד עוולות תכנוניות ובעד מה שנתפס בעיניה כצודק, ולשלם מחירים אישיים יקרים על עמדותיה ופעילותה כאקטיביסטית. כל זאת, כשהיא דוחה את עמדות הקצה הפשטניות שהציעו השמאל/הימין הרדיקליים (Hospers, 2006).

ג'ייקובס כתבה שבעה ספרים שעיקרם ביקורת חברתית ותרבותית. המפורסם שבהם הוא 'מותן וחייהן של ערים אמריקאיות גדולות' (Jacobs, 1961). בספר זה, שהפך לאורים והתומים של תפיסות תכנוניות פרוגרסיביות, מנוסחת ביקורת נוקבת על הממסד התכנוני ועל מגמות בתכנון, בפיתוח ובניהול ערים, שאפיינו את המערב בכלל ואת ארצות הברית בפרט במחצית הראשונה של המאה ה-20 וביתר שאת בעשור וחצי שלאחר מלח"ע השנייה. בשדה התכנון קיבלה על עצמה ג'ייקובס את תפקיד הילד הזועק "המלך הוא עירום", עת הציבה ללא מורא מראה גדולה, אשר שיקפה את הכשלים הפרדיגמטיים שביסוד מסורת התכנון המודרני, אשר שלטה במשך כחצי מאה בנוף העירוני, תרתי משמע. לטענתה התכנון העירוני המודרני

מעורבות מרצים וסטודנטים מהמכללה לחינוך ע"ש קיי ב'הליכות ג'יין' בבאר שבע



הליכה שהוציאה סטודנטית של 'שבילים' בנושא גרפיטי בבאר שבע בשנת 2015. הצילום באדיבות צוות מארגן 'הליכות ג'יין' באר שבע

אופן מעורבותם של הסטודנטים ממכללת קיי באירועי 'הליכות ג'יין' בבאר שבע מגוון ונע בין השתתפות חופשית לחלוטין בהליכות שמארגנים מרצי המכללה, סטודנטים או אחרים, דרך ארגון 'הליכת קורס' כפרק מוגדר בקורס אקדמי, כשהתכנים נלמדים ומוצגים ע"י הסטודנטים בהנחיית המרצים, ועד קורס ייעודי שכותרתו 'הליכות ג'יין ג'ייקובס', שבו נלמדת הפלטפורמה לעומק, וכחלק מחובות הקורס נבנות מספר הליכות: נבחר נושא, נלמד תוכן עיוני ומקומי, מתוכננת מתודיקה מתאימה להצגת התכנים, וההליכה יוצאת אל הפועל באחריות מלאה של הסטודנטים. יש לציין כי קורס ייעודי מעין זה הוא בחירה עבור הסטודנטים במסגרת התואר, ופרטי הקורס על מטלותיו השונות מובהרים להם היטב בטרם בחירתם בו, כך שמוטיב רצוני נשמר. בהמשך פרק זה יתוארו שלוש 'הליכות ג'יין' שבהן היו מעורבים מרצים וסטודנטים ממכללת קיי.

מעורבות אנשי מכללה ב'הליכות ג'יין' בבאר שבע החלה בשנת 2015. בשנה זו הובילה סטודנטית מתוכנית 'שבילים' הליכה בנושא אומנות הגרפיטי בעיר. הנושא נלמד במהלך שנת הלימודים במסגרת הקורס 'גיאוגרפיה תרבותית', והוא עסק בין היתר במאפייניה ובחשיבותה של אומנות במרחב הציבורי העירוני. סוגת הגרפיטי, שהיא הופעה ספציפית ומרתקת של אומנות במרחב הציבורי עניינה במיוחד את הסטודנטית הזו. היא למדה והעמיקה בנושא, חקרה את התפתחות הסוגה ואת דפוסי הגרפיטי השונים בבאר שבע, וכתבה על כך עבודה מסכמת-קורס. עם ההתארגנות לקראת אירועי 'הליכות ג'יין' בעיר היא הביעה את הסכמתה להוביל הליכה במסגרת זו שכותרתה: **'הכתובת שעל הקיר – מסע גרפיטי בבאר שבע'**.

ההליכה יצאה לדרך בשעות אחר הצהריים. אל הסטודנטית מובילת ההליכה הצטרפו מרצים וסטודנטים נוספים ממכללת קיי ומאוניברסיטת בן גוריון וכן אורחים שהתוודעו לאירוע דרך הרשתות החברתיות. המסלול החל בשדרות רגר, נמשך דרך מתחם רינגלבלום והסתיים לאורך חומת הרכבת שתוחמת

הערים המדורדרים ופוטנציאל הרווח הנדל"ני הכביר הטמון בהתחדשותם של מרכזי ערים מדורדרים, אשר זוהה על ידי יזמים ובעלי הון (Palen & London, 1984).

הפריחה בהיבטים של תשתיות, נדל"ן, חברה ותרבות המאפיינת את מרכזיהן של ערים גדולות רבות במערב בשלושת העשורים האחרונים משקפת, אם כן, לצד תהליכים חברתיים ותרבותיים שונים גם את חזונה של העיתונאית ג'יין ג'ייקובס.

אירועי 'הליכות ג'יין' בבאר שבע – היבטים ארגוניים ופדגוגיים

לאחר מותה של ג'יין ג'ייקובס בשנת 2006 החליטה קבוצת מוקירה לציין את פועלה ולשמר את מורשתה ע"י עריכת סיורים עירוניים הפתוחים לקהל הרחב בעיר טורונטו, בסופ"ש הראשון של חודש מאי, שבו חל יום הולדתה. כפי שהוזכר בפתח, יוזמה זו סחפה עם השנים המונים והפכה לאירוע עירוני-גלובלי.

אירועי 'הליכות ג'יין' מהווים הזדמנות לחויית למידה יוצאת דופן עבור סטודנטים שתחומי לימודיהם משיקים לנושאי תכנון, עירוניות ויזמות קהילתית וסביבתית. כך, טבעי ביותר הוא החיבור עם תוכניות להכשרת מורים בהתמחויות בגיאוגרפיה ובחינוך בלתי-פורמלי במכללת קיי. לצד עיסוק בתוכני לימוד בנושאי התפתחות העיר ועקרונות התכנון, מתמקדים הסטודנטים בתוכניות אלה גם בלמידה של תהליכים קהילתיים ואף מתנסים בהפקת יוזמות חברתיות, כשרוח החינוך הדמוקרטי מהווה מקור להשראה ולמידה בכל שלבי התואר. במסגרת התפיסה הפדגוגית המובילה של **חינוך-מבוסס-מקום**, מתנסים הסטודנטים בלמידה במגוון סביבות ובכלל זאת בדגש על למידת חוץ התנסותית – בהקשר אורבני או חוץ אורבני (wilderness-education) (פוקס, 2021; רייכרט, בן ישראל וגרנית דגני, 2021).

מעבר לכך, מנעד הנושאים הרחב שבהם עוסקות הליכות עירוניות במסגרת 'הליכות ג'יין' מאפשר לכל סטודנט ולמעשה לכל תושב לזהות עבור עצמו נקודות עניין וקצות חוט של רלוונטיות או ליצור אותם ולהשתתף. לאור האופי הבלתי-פורמאלי (ונטול הרווח הכספי...) של 'הליכות ג'יין', ההתארגנות להפקת אירוע עירוני אינה ממוסדת, אלא מבוססת בד"כ על 'משוגעים לדבר' – דמויות שלהן עניין בעולמות תוכן הקשורים לעיר. בבאר שבע התפתח מודל של הפקת הליכות שאותו יוזמות ומובילות דמויות מתחומי האדריכלות, התיירות המקומית והחינוך. עיריית ב"ש תורמת להליכות בב"ש בהיבטים של שיווק ויח"צ, אולם ברוח הפסטיבל הגלובלי, אין היא מקבלת על עצמה אחריות במלוא מובן המילה ומותירה את חופש הפעולה והארגון ליזמים המקומיים, אשר להם, בהגדרה, אין מטרות רווח חומרי. בעקבות הוצאת קול קורא ע"י הצוות המארגן בדבר הרצון לקיים אירוע עירוני של 'הליכות ג'יין' פונים יזמי הליכות למיניהם ומציעים להוביל הליכה. הצעתם לרוב נשקלת בחיוב, כל עוד עומדת היא בכללי האצבע שאותם הגדירה הוועדה העולמית המארגנת: ההליכות פתוחות לכול ואינן מתנות השתתפות בתשלום; מאפשרות לריבוי קולות להישמע תוך דחייה מוחלטת של שיח שנואה; אינן נושאות רווחים כספיים למארגנים; מעודדות מעורבות אזרחית בחיי העיר; מהוות מורשת חיה ודינמית לרוחה של ג'יין ג'ייקובס (<https://janeswalk.org/janes-walk-principles>).



מילדים ובני נוער. כחלק משיח ההולכים צפו ועלו שאלות נוקבות ונוגות באשר לגורמים להתדרדרות השכונתית, להתפרקות הקהילה, להיעדרה של התחדשות עירונית וגם ליחסי ההתעלמות הרווחים שבין 'דרי המכללה' ובין

תושבי השכונה הגדולה הסמוכה לה. הליכה אחת לערב אחד קיצרה את המרחק החברתי הגדול שבין המרחבים הסמוכים.

מדיניות הסגרים שהושטה בשנת 2020 ברחבי העולם ובישראל בעקבות מגפת הקורונה השפיעה גם על פסטיבל 'הליכות ג'יין'. מחד, ההגבלות על התקהלויות והצורך בריחוק חברתי, אשר הגיעו לשיאם בקיץ שנה זו, לא אפשרו לקיים באופן סינכרוני אירוע עולמי, שבליבת מהותו המפגש האנושי בעיר. מאידך, חשיבותה של הקהילה המקומית, כך נראה, מעולם לא הייתה גבוהה כל כך. יש לציין שרמת התפקוד של רשתות חברתיות מקומיות, אשר נאלצו לייצר אלטרנטיבה למערכים אזוריים, מדינתיים וגלובליים אשר נסוגו במהלך המגיפה, השפיעה על תנאי החיים הבסיסיים ביותר של מיליונים ברחבי העולם. נוסף לכך, התברר שכל שנמשך הריחוק החברתי שנכפה על תושבי הערים, כך התגבר רצונם לקיים מפגש חברתי בלתי אמצעי. בתוך כך, הרחוב, הפארק, כיכר העיר והגינה השכונתית – מרחבים עירוניים חוץ-ביתיים הווארו בעת הזו במלוא חשיבותם, והובנו כמרחבים ציבוריים וקהילתיים בטוחים ונחוצים ביותר.

בנסיבות אלה המליצה הוועדה המארגנת העולמית של 'הליכות ג'יין' על קיום אירועי הליכות בהתאם למדיניות בכל עיר, בתנאים ובמועדים אשר ייראו לנכון ליזמי הליכות במקומות שונים. בבאר שבע הוחלט על קיום אירוע עירוני של 'הליכות ג'יין' בסוף השבוע השלישי של חודש יוני. מעל אלף משתתפים נרשמו בכשלושים הליכות בקיץ 2020 בבאר שבע. נתוני הפעילות הגבוהים הלמו את הרשמים החיוביים, שעליהם דווח ברשתות החברתיות – חוויות של חדוות מפגש, התלהבות גדולה, למידה והנאה רבה. גם בשנה זו סטודנטים ומרצים ממכללת קיי השתתפו באירועים והובילו הליכות.

לקראת 'הליכות ג'יין' 2021 הוחלט בתוכנית 'שבילים' להקדיש קורס אקדמי שלם לפסטיבל. את הקורס הובילו כותב מאמר זה ונדב קושניר, מרצה במכללת קיי ומומחה בתחום חינוך-חוץ/טבע. מטרת הקורס הייתה ללמוד על ג'יין ג'יין קובס ומשנתה ובתוך כך על השינוי הפרדיגמטי שאותו הובילה בשדה התכנון, להיחשף לאירועי 'הליכות ג'יין', לעקרונותיהם ולמשמעויותיהם ולבנות ולהוביל הליכות במסגרת אירוע 'הליכות ג'יין' בבאר שבע 2021 ולהוציאן אל הפועל. בקורס שולבו תכנים עיוניים מתחומי התכנון העירוני וכן מההיסטוריה/הגיאוגרפיה של באר שבע. מבחינה פדגוגית, שילב הקורס שלושה מרכיבים: למידה מקוונת, למידה סדנאית מבוססת-מקום ולמידה עצמית קבוצתית במסגרת צוותי ההליכות.

'הליכות ג'יין' – 'יבול' הקורס, מאי 2021

• **'השוק שהלך לאיבוד'** – קבוצת סטודנטים ברובם בדואים, בחרו לחקור את ההיסטוריה של שוק בעלי החיים הבדואי שפעל בעיר עד שנת 2017. במהלך ההליכה במרחב שבו פעל השוק הציגו הסטודנטים עדויות היסטוריות באשר לחשיבותו הרבה של מוסד חברתי-כלכלי זה, הן בהקמתה של באר שבע המודרנית (השוק מוגדר במחקר ההיסטורי כאבן הפינה של

ממזרח את שייכון ד' מזרח. לצד הצגת דפוסים שונים של גרפיטי, על המנעד שבין כתובות קיר מקומיות ובין ציורי גרפיטי שהם תוצר של אומנים בעלי שם, עסקה ההליכה במתח שבין ערכים שונים, הבאים לידי ביטוי בכתובות ובציורים והתמקדה במחאות פמיניסטיות ואנטי-מיליטאנטיות המובעות בהם. תשומת לב רבה ניתנה לדינאמיקה הדיאלוגית שמייצרת אומנות ייחודית זו – הסביבה לא אחת 'מגיבה' לביטוי הגרפיטי הראשוני, אם זה ע"י הוספה/מחיקה של פרטים מסוימים או ע"י יצירה של ביטוי אומנותי חדש. ההליכה האירה את אומנות הגרפיטי בבאר שבע כמכוננת שיח קהילתי או בין-קהילתי חי ונוקב, וכחלק מביטוי מתמשך של זהויות וערכים מקומיים וייצוגם בפרהסיה. 'שיח ההולכים' במהלך האירוע היה ער, ומובילת ההליכה עודדה דיון פרשני בקרב הקהל. בעקבות הצלחת ההליכה החלה הסטודנטית המובילה להוציא סיורים בעיר במסגרות שונות בנושאי אומנות וסביבה.

אירועי 'הליכות ג'יין' בבאר שבע והסיורים של 2015, שבהם היו מעורבים סטודנטים ומרצים ממכללת קיי הוצגו לסטודנטים במסגרת הקורס 'גיאוגרפיה עירונית', אשר התקיים בשנת 2016 בתוכנית 'שבילים'. הסטודנטים התרשמו לטובה והחליטו להשתתף ואף להוביל 'הליכות ג'יין' במסגרת הקורס. בתהליך בחירת הנושא הוצפו שלל נושאים, ולאחר דיונים בהקשרים המרחביים והחברתיים שלהם בחרה הכיתה להתמקד בקשר שבין המרחב העירוני וסוגיית הזיכרון. מועד ההליכה נקבע למוצאי יום הזיכרון לשואה ולגבורה, וכזירת ההליכה נבחרה שכונה ד'. הכנת האירוע כללה חלוקה לצוותי עבודה האמונים על בחירת מסלול, על לימוד התכנים, על שיווק ופרסום ותכנון לו"ז ומתודות פרזנטטיביות.

כותרת ההליכה שבחרו הסטודנטים: **'מרחב שבין זיכרון ושכחה – הולכים את שכונה ד'**. הקשר בין המרחב העירוני והיבטים של זיכרון ושכחה הוא מרתק בכלל, ובפרט כאשר זירת הלמידה היא שכונת המצוקה הגדולה ביותר בבאר שבע, הצמודה לקמפוס המכללה. חקר ההיסטוריה השכונתית העלה ששכונה ד', אשר מוקמה בשנות ה-50 בקצה הצפוני של באר שבע, היוותה במשך רוב שנות קיומה מרחב קליטה לעולים ולמהגרים. בתהליך שעיקרו ניתן להגדרה כשיפור דיור, נטו משפחות רבות שהתבססו מעט, להגר לשכונות אחרות או לערים אחרות, שמצבן התשתיתי והסוציאקונומי משופר. מכיוון שכך, האוכלוסייה שנוותרה בשכונה ד' היא מבוגרת יחסית וסובלת מקשיים חברתיים מרובים. במחקר המקדים להליכה, שאותו ערכו הסטודנטים ביטאו תושבים רבים תחושות של קיפוח וחולשה חברתית והלינו על כך שהמסד העירוני הזניח את השכונה. האישי התערבב עם השכונתי, הרגשי עם התשתיתי וכל אלה ביטאו תחושת עזובה ורִשָּׁקָה.

'הליכת ג'יין' בהובלת קורס גיאוגרפיה עירונית יצאה לדרך במועד ובשעה היעודה. קבוצת ההולכים, שהורכבה מהסטודנטים של הקורס ומאורחים רבים שהצטרפו, נעה במסלול המיועד. במקד השיח שהתהווה עמד המפגש עם התושבים, שרבים מהם שהו בחוץ בשעת בין ערביים של ראשית הקיץ. כחלק מהצפת קשיי ההווה העלו תושבי השכונה זיכרונות אשר שרטטו חיים טובים יותר בעבר, במה שניתן אולי להגדרה כ'מי הזוהר' של השכונה, שבה האווירה הייתה חמה ומשפחתית והרחוב שקק

בין התחנה המרכזית וקריית הממשלה. זהו אחד מהאזורים המותאמים ביותר להליכה ברגל שניתן למצוא בבאר שבע. פעילויות ההליכה כללו קטעי קריאה, הסברים על רעיון ההלכות (Walkability), תצפיות בנעליהם של עוברי האורח, תערוכת צילומי נעליים באר שבעיות 'שמספרות סיפור' ואירוח של יחפן מוצהר, בוגר התוכנית. ההליכה הציפה את הפסיפס התרבותי העשיר והמגוון בבאר שבע ואת השפה המקומית, כפי שמופגנת ומיוצרת דרך השימוש באביזר המתווך בינינו ובין תשתיות ההליכה העירוניות.

מה למדנו מג'יין?

התובנה ש'עירוניות' היא איכות ערכית וחוויתית יקרת ערך, הנובעת ממפגש אנושי בלתי אמצעי במרחב הציבורי של העיר ובפרט ברחוב שוקק, עולה מכתביה של ג'יין ג'ייקובס. אך חשוב מכך, איכות זו נחווית באופן התנסותי בקרב המשתתפים באירועי 'הליכות ג'יין', ככל שניתן להכליל. רוח טובה שורה על הפסטיבל זה, והיא נובעת ככל הנראה מהמודל הלא כלכלי שלו ומהחופש ומהיצירתיות הרבה שמזמנת מסגרתו הרופפת. וכן, מהעובדה הפשוטה שאנשים אוהבים להיפגש, להשמיע ולהקשיב לסיפור העירוני המשותף להם, וזאת במקומות שבהם הסיפור שזור. המילים מחיות את המרחב והמרחב מחיה את המילים, שכן כפי שכבר אמר איטאלו קאלווינו ב'הערים הסמויות מעין' - "העיר אינה אומרת את עברה, אלא מכילה אותו כאילו היה רשת קווים של כף יד, והוא כתוב בקרנות רחוב, בסורגי החלונות, במעקות גרמי המדרגות..." (קאלווינו, 2008, עמ' 17).

יסוד העיר), והן בעשורים הבאים כמוקד חברתי-כלכלי-תרבותי ראשון במעלה של האוכלוסייה הבדואית באזור הנגב (יום השוק היווה מועד שבועי של מפגש בין-שבטי חשוב, אשר ניהל את חייהם של הבדואים באזור במשך עשורים רבים, ולמתחולל בו נקשרו ביטויים ופתגמים רבים).

- **'העיר העתיקה – חיבורים, קונפליקטים, תה ובקלווה' –** הסטודנטים חקרו את ההיסטוריה של באר שבע העתיקה והמודרנית, בדגש על אפשרות החיבור הבין-תרבותי, שהמרחב העירוני עשוי לאפשר. מסלול ההליכה זו החל במתחם מוזיאון באר אברהם ופקד אתרים עירוניים סימבוליים, אשר ניתנים לפרשנות מחברת ועשויים להוות גשר לאיחוי מתחים תרבותיים ולאומיים. ההליכה הסתיימה בגן אלנבי בהגשת תה ובקלווה לאורחים, כפעולת הזדהות עם האוכלוסייה הבדואית, אשר בדיוק בשעת הסיום ציינה את סעודת האפטאר – ארוחת הערב המפסקת של צום הרמדאן.
- **'נעליים והעיר הגדולה – העיר מגובה המדרכה' –** מרכזיותה של ההליכה ברגל בתפיסתה האורבנית של ג'ייקובס והיותה, מן הסתם, הציר המכונן של 'הליכות ג'יין', הניעו קבוצת סטודנטיות בקורס להתמקד בנעליים ובהקשרים האישיים, החברתיים והאורבניים שלהן. הנושא היווה את השלד הרעיוני והמתודי של הליכתם. בחקר של הסוציולוגיה של אביזר לכאורה בנאלי זה, עלו היבטים מרתקים אשר האירו את האופן שבו מרכיבים אישיותיים ומאפיינים חברתיים קולקטיביים באים לידי ביטוי בבחירת סוג הנעליים ודפוסי נעילתם ע"י תושבי העיר. כמסלול בחרה הקבוצה את הקהקה המשתרעת



סטודנטים ואורחים בהליכה - 'נעליים והעיר הגדולה'. הצילום באדיבות צוות מארגן 'הליכות ג'יין' באר שבע



בסטנדרט גבוה ואף לייצג באופן ראוי את התוכנית והמכללה. הובלת הצוות, חלוקת התפקידים וביזור האחריות ללמידה בין הסטודנטים, וזאת במסגרת זמן גמישה (שלא כחלק ממפגשי החובה של הקורס) הן בהכנות להליכה והן עם הוצאתה לפועל, אלה מצוינים במשובים כרביעך.

מוטיב נוסף וחשוב קשור להיבט הקהילתי, וללמידה דו-סטטית – למידה מהמשתתפים האורחים ומהתושבים – מהקהילה. הסטודנטים ציינו במשובי ההליכות שהשיח שנוצר במפגש עם השטח ותוך כדי סיור הוסיף להם ידע חדש בנושא ההליכה ובכלל לגבי העיר. ההבנה שהידע נמצא במרחבים רבים, ואינו נחלתו הבלעדית של מאן דהו, היא רבת חשיבות במסגרת ההכשרה להוראה בכלל, ובפרט במסגרת אשר שמה לה כמטרה להתמקד בפדגוגיה מבוססת מקום.

ולסיום, כחוט השני חוזר על עצמו במשובים הריגוש הכרוך בחווית הגילוי של ריבוי הרבדים של המקום. סטודנטים סיגלו נקודות מבט חדשה על מרחבים יום-יומיים, שאותם הכירו באופן שטחי או כחלק משגרת יומם. התבוננות חדשה זו על עירם האירה את המרחב העירוני באור חדש. הידוע והמוכר הפך לפתע למעניין, ומרגש ורב-פנים. מרכיב פדגוגי-צמיחתי זה מזקק את כוחו של "מקום", מעורר תחושות של שייכות אליו, ומעורבות בהתנהלותו, וכך, מחדד את האיות והחשיבות של למידה-מבוססת-מקום, ואולי של למידה בכלל. ■

בהיעדר מחקר על אודות ההשלכות של ההשתתפות הסטודנטית ב'הליכות ג'יין', כל שניתן הוא להתרשם מהתייחסויות שונות של הסטודנטים המעורבים, מדבריהם, מהשיח ברשתות הסמוך לאירועים וממשובי סוף הקורס. באופן כללי ניתן לומר, שההשתתפות ב'הליכות ג'יין' נצרכה בזיכרונם של הסטודנטים כפרק בלתי שגרתי וחוויתי במסע הלמידה שלהם. בסיכומי קורסים ובשיחות משוב אירועי 'הליכת ג'יין' במסגרת הקורס, כולל ההכנות בכיתה ובשטח וביצוע ההליכות עצמן מוזכרים על ידי סטודנטים רבים לא רק כמרגשים וחוויתיים, אלא גם כפלטפורמות לחיבור הידע העיוני עם השטח. היציאה מ'בועת' הקמפוס והפגשת התופעות העירוניות המדוברות בקורס עם 'העולם האמיתי' מבססות את התובנות המופשטות שנלמדו בהרצאות, זאת בדומה למתחולל בסדורים לימודיים נוספים. אולם השיח הפתוח הנוצר עם התושבים והשיח שבין המשתתפים, האווירה הטובה השורה לרוב, ותחושת היות הסטודנטים חלק מאירוע עירוני-עולמי ודמוקרטי במהותו, אלה מייחדים את 'הליכות ג'יין' על פני סדורים לימודיים 'סטנדרטיים'. בשיח סביב חווית הלמידה במפגשי הבוגרים למיניהם, קרה לא אחת, שזיכרון 'הליכת ג'יין' במסגרת קורס כזה או אחר, איך לומר זאת, האפיל על זיכרון האירועים האחרים בקורס.

הסטודנטים נתנו משובים מפורטים בסיום הקורס שהוקדש כולו ל'הליכות ג'יין' ושבו הם יצרו והובילו שלוש 'הליכות ג'יין' בב'ש בקיץ 2021. מהם מצטיירת תמונה מעט יותר מפורטת ושיטתית לגבי הערך הפדגוגי של ההשתתפותם. ראשית, סטודנטים רבים מציינים את החשיפה לפסטיבל כגילוי מרגש. רבים מהם לא הכירו את הפעילויות עצמן, לא כל שכן את הרקע הרעיוני העמוק שבבסיסן, והצטרפותם לתנועה האורבנית-דמוקרטית של 'הולכי ג'יין' נתפסה כחיובית מאוד. סוגיה מרכזית ומעניינת נוספת קשורה לעבודה הקבוצתית, אשר נדרשה מכל אחד מצוותי ההליכות. הכנה עיונית ומתודית משמעותית של הליכות הצוותים חייבה מעורבות של כלל חברי הצוות. סד הזמן והעובדה ש'הפרזנטציה', כלומר, ההליכות עצמן שהצוותים הובילו התחוללו 'בעיר' לעיני הציבור והאורחים, כחלק מאירוע 'אמיתי', שלא כמו פרזנטציות רגילות בכיתה המוגנת, הגבירו את הציפיות מהם והניעו אותם ללמידה מתוך רצון אמיתי לעמוד

מקורות להעשרה למאמרו של ד"ר ארנון בן-ישראל

- בן ישראל, א' (2021). בין האטלס לעיפרון הסגול: על מיפוי סגול וחינוך מבוסס מקום בלימודי גאוגרפיה. בתוך: גרנית-דגני (עורכת), **שבילים לחינוך מבוסס מקום** (עמ' 83-101), הוצאת הספרים של מכון מופת.
- ג'ייקובס, ג' (2008). **מותן וחייהן של ערים אמריקאיות גדולות**. תל אביב: בבל.
- פוקס, מ' (2021). "סובב באר שבע": להכיר את העיר בכלים התנסותיים. בתוך: גרנית-דגני (עורכת), **שבילים לחינוך מבוסס מקום** (עמ' 64-82), הוצאת הספרים של מכון מופת.
- קאלווינו, א' (2008). **הערים הסמויות מעין**. תרגום גאיו שילוני, ספרית הפועלים.
- רייכרט, ר', בן ישראל, א' ודגנית-דגני, ד' (2021). שבילים – פדגוגיה דמוקרטית מבוססת מקום. בתוך: גרנית-דגני (עורכת), **שבילים לחינוך מבוסס מקום** (עמ' 40-63), הוצאת הספרים של מכון מופת.

Hirt, S., & Zahm, D. (Eds.). (2012). *The urban wisdom of Jane Jacobs*. Routledge.

Hospers, G. J. (2006). Jane Jacobs: her life and work. *European Planning Studies*, 14(6), 723-732.

Jacobs, J. (1961). *The death and life of great American cities*. New York: Vintage Books.

Laurence, P. L. (2016). *Becoming Jane Jacobs*. University of Pennsylvania Press.

קהילת לומדים כמעשה פוליטי

יעלי רונן-רסיוק

"למה לי פוליטיקה עכשיו? או למה אני מבקשת לחבר בין קהילת לומדים למעשה פוליטי?" אלו השאלות ששואלת את עצמה יעלי רונן-רסיוק, מרצה במכללת קיי ומנחה קהילת לומדים העוסקת בסוגיה של חינוך פוליטי. במאמר זה היא מנסחת את התשובות תוך שהיא פורסת את המודל הפדגוגי של קהילת הלומדים שאותה היא מנחה.

לוקחים חלק במאמץ המשותף, לומדים באופן עצמאי, והמורה – מנחה את התהליך. מטרתה של קהילת הלומדים – להציב בפני הלומדים אתגר ולאפשר מרחב התנסות בלמידה עצמאית. שלבי העבודה כאן לא יהיו זרים לכם, והם דומים במובנים רבים לעוד פדגוגיות פרוגרסיביות ופרקטיות מוכרות של עבודה בקבוצות, למידת עמיתים, למידה מבוססת פרויקטים ועוד. יחד עם זאת, לא מדובר בפעולה נקודתית, חד-פעמית, של גיוון בשיעור, אלא בתהליך שכולו בנוי מראש בשלבי העבודה של קהילת לומדים. להשוואה לתהליכים מתמשכים, כמו למידה מבוססת פרויקטים, אתייחס בחלק האחרון של המאמר.

שלבי העבודה בקהילת לומדים

הממד החשוב ביותר של תהליך הלמידה בקהילת הלומדים הוא ממד ההנעה. המהלך הראשון והבסיסי הוא לערב את הלומדים בחשיבה על הנושאים הנלמדים, לגרום ללומדים לחשוב מתוך מעורבות מלאה. לטענת הרפז, בבית הספר המסורתי מעורבים את הלומדים קודם כול לרכוש ידע, ורק אחר כך אם בכלל, לחשוב. הרפז מדגים זאת בדיאלוג מתוך ספר של מייקל ברבר הנקרא **The Learning Game: "מורה לתלמיד"**: מה אתה עושה? **תלמיד למורה:** אני חושב. **מורה לתלמיד:** תפסיק לחשוב ותתחיל לעבוד! (הרפז, 2000, עמ' 12). בקהילת לומדים תהליך החשיבה הוא מרכזי, והיא בנויה כך שיש לחשיבה מקום זמן, שיש ללומדים הזדמנות להתנסות בה ולהפעיל חשיבה פעילה ועצמאית.

'שאלת המטרייה' / השאלה הפורייה – אחת הדרכים לעורר הנעה ללמידה היא להמציא שאלה רלוונטית ללומד. לכן, קהילת לומדים מתחילה בשאלה. את השאלה הבסיסית של הקורס אני ניסחתי, אולם את שאלות ההמשך כל לומד או קבוצה מנסחים לעצמם. קיימת אפשרות תיאורטית שקהילת הלומדים תנסח בעצמה את השאלה שלשמה התכנסה. אבל בהתחשב בתהליך המוגבל של קורס אקדמי יחיד ובקבוצה הנפגשת באופן חד-פעמי לקורס ספציפי – אני מנסחת אותה. כך אני מציבה את 'המגרש' שעליו 'משחקת' קהילת הלומדים (הרפז, 2000). הסטודנטים בוחרים את הקורס, כאשר הם יודעים מראש מהי השאלה שבה תעסוק קהילת הלומדים (אם הם קראו את הסילבוס...).

קהילת הלומדים מתחילה בסדרת שיעורים שנקראים שיעורי מסד או שלב העיגון. תכליתם כפולה: תכלית אחת היא ליצור בסיס של ידע משותף לכל הלומדים, כך שניתן יהיה לבחון מה כבר ידוע ומובן ללומדים ומהן תפיסותיהם לגבי הנושא הנבחר. תכלית שנייה היא להציב יעד, להסביר כיצד ייראה תהליך הלמידה, מה מצופה מהלומדים ומה נדרש מהם בסוף התהליך. במהלך

• **מעשה פוליטי** הוא כל פעולה פומבית המבקשת להציג את הסדר השלטוני העכשווי כבעייתי ומבקשת להתנגד להצגתו כסדר טבעי. למעשה, הוא כל פעולה המבקרת פעילות שלטונית, מערערת על מטרותיה, חושפת את מניעיה ומציבה לה חלופות (מיכאלי, 2014).

• **קהילת לומדים** היא מסגרת של הוראה ולמידה המבוססת על קבוצת לומדים העוסקים ומתמודדים עם סוגיה משותפת באמצעות שיח מובנה ושלבים מוסכמים. מטרתה לאפשר ללומדים מרחב של התנסות בחשיבה עצמאית וביקורתית.

• **קהילת לומדים היא מעשה פוליטי** – כיוון שזו פעולה, מסגרת של הוראה ולמידה, המחליפה את הכיתה המסורתית, היא מערערת על הלמידה השגורה בבתי הספר ובאקדמיה, מבקרת את הלמידה הנהוגה בכיתות ומציבה לה חלופה, על ידי שינויים במבנה הסמכויות, בחלוקת האחריות ובמבנה הכוח.

המבנה הייחודי של קהילת לומדים מתאים ללימוד ולעיסוק בסוגיות אתיות חברתיות הן מההיבט האקדמי הנגזר מהעקרונות המנחים של קהילת לומדים, הן מההיבט המעשי הנובע מהצורך לחפש פתרון לסוגיות מורכבות. מטבע הדברים, לסוגיות אלה אין פתרון יחיד, ודיון והעמקה בהן מטפח מעורבות ואחריות חברתיות (רונן, 2017).

במסגרת קורס שאני מלמדת כבר כמה שנים בתוכנית שבילים, החלטתי שקהילת הלומדים תעסוק בסוגיה המורכבת של חינוך פוליטי. כך שנושא הקורס, תאם במקרה הזה, את צורתו ואת תוכנו. על כל פנים, קהילת לומדים יכולה לעסוק בכל נושא שתבחרו במסגרת דיסציפלינה פדגוגית ספציפית או אינטרדיסציפלינרית. בשנה זו לימדתי במסגרת של קהילת לומדים קורס אחד שעסק בחינוך פוליטי ואחר שעסק בסוגיה של גזענות.

בספרות קיימת הבחנה בין צורות שונות של המודל הפדגוגי – ומבחינים בין קהילות לומדים, קהילות חשיבה וקהילות בונות ידע. הקהילות השונות מהוות חלק מ'המודל השלישי' שיוזם הרפז הציג (הרפז, 2007). העקרונות והערכים הבסיסיים של הקהילות האלו דומים אך השלבים בהם שונים, הדגשים שונים או נקראים במושגים אחרים (שולמן, 1997; הרפז, 2007). לצורך מאמר זה, אשתמש במונח 'קהילת לומדים', אם כי ייתכן, שבפועל, אני מאמצת ומיישמת אלמנטים שונים משלושתם.

המודל הפדגוגי של קהילת לומדים מבוסס על תהליך מתמשך של למידה סביב סוגיה מורכבת, שעיקרה הוא חתירה משותפת ליצירת משמעות ולהבנת הסוגיה. הלומדים, כל אחד בדרכו,



לניסוח מדויק ובהיר יותר של השאלה שלהם, אחר כך לבחינת החומרים שמצאו, ובהמשך לבדיקה ולחשיבה משותפת על התשובות שמצאו להיבט שבו העמיקו. העבודה המחזורית נועדה למצות את הדינמיקה של העבודה בקהילה, למקם כל מחקר צוותי ואישי בתמונה הכוללת הנוצרת על ידי הקהילה כולה.

בשלב זה – חוסר הוודאות ואי היכולת לצפות מראש את התהליך באים לידי ביטוי מרבי, וההנחה של המורה – קריטית. האפקטיביות של שלב זה תלויה במידה מכרעת ביכולת של המורה-מנחה להגיע לכל צוות ולהנחות אותו לקראת הבניית משמעות; אבל גם, ולא פחות חשוב, ליצור תנאים או עקרונות שיאפשרו למידה הדדית כזו. מרגרט שארפ (Margaret Sharp) עסקה במאפיינים הייחודיים של קהילת חשיבה ושאלה: כיצד נדע שלפנינו קהילת חשיבה? היא ניסחה, בין היתר, את התנאים החשובים האלה: כאשר הלומדים מוכנים לקבל ברצון תיקונים מצד חבריהם, מסוגלים להקשיב לאחרים בתשומת לב, מסוגלים לשנות את דעותיהם לאור נימוקים מצד אחרים, מסוגלים לקחת ברצינות רעיונות של אחרים, מסוגלים לפתח את רעיונותיהם ללא חשש מפני גערה או לעג של עמיתיהם ועוד (הרפז, 2007). כלומר, למורה-מנחה יש כאן תפקיד כפול: יצירתו של אקלים מיטבי שיאפשר למידה משמעותית והובלת הלומדים בתהליכים של הבניית ידע.

המורה-מנחה פועל כחבר בקהילת הלומדים. בהובלה שלו הוא נדרש לשלושה עקרונות של למידה: **ניהול עצמי של למידה** – הוא מנחה ומדריך את התחלת הלמידה, מפחית את מעורבותו בהמשך ומאפשר לחברי קהילת הלומדים להיות סוכני הלמידה; **חניכה** – המנחה מאמן את הסטודנט בתהליך הלמידה; **חברות** – הוא מוביל תהליך חברתי של התנסות במיומנויות של שיתוף פעולה ופתרון בעיות (רונו, 2017).

השלב המשמעותי הבא בקהילת הלומדים הוא שלב התצורף – הג'קסו. קבוצות המומחים שעבדו על היבטים שונים, מתפרקות לקבוצות חדשות, המנסות ליצור ביחד תשובה אחת, המורכבת מסינתזה וצירוף של הידע שהיה קודם לכן ברשות הקבוצות הנפרדות.

השלב האחרון – הוא שלב הביצוע המסכם, שבו כל אחת מן הקבוצות מציגה את הידע שלה או את התצורף החדש שבנתה. שלב זה "מעודד את הלומדים לעשות משהו עם הידע שלהם – לשחק איתו, לתפעל אותו. תפעול של ידע – יצירתו, ניתוחו,

שלב העיגון, הלומדים מתחילים לנסח לעצמם שאלות נוספות, שאת התשובות עליהן הם יצטרכו לדעת כדי להגיע אל היעד. שאלות אלה, לאחר שנאספו ואורגנו, הופכות לבסיס לשלב השני בקהילת הלומדים.

השלב הבא הוא שלב המחקר / קבוצות המחקר. אני מעדיפה לקרוא להן קבוצות העמקה, כדי להבחין אותן מהאופן שבו יבצעו הסטודנטים את עבודות המחקר הסמינריות שלהם. בשלב זה כל אחד מהלומדים בוחר את השאלות שעניינו אותו במיוחד או את תת-הנושאים שבהם הוא רוצה להעמיק, ומתגבשות קבוצות קטנות על פי עניין. כל קבוצה תרכוש מומחיות בהיבט אחד של החומר הנלמד. בשלב זה, אומר שולמן (1997), המורה מוותר על החלום שכל התלמידים ילמדו את כל החומר. שלב המחקר הוא השלב המרכזי שבו כל קבוצה הולכת ומעמיקה בשאלה או בתת-הנושא שלה באופן שהיא מוצאת לנכון. הרפז (2000) מסביר כי בשלב הזה הלומדים 'משחקים' עם החומר. הלומדים כקבוצה נדרשים לחפש באופן עצמאי, בסיסי ידע וחומרי תוכן שיעזרו להם להעמיק בשאלה שלהם ולקבל עליה תשובה.

בדרך כלל, הלומדים מגיעים לבסיסי ידע קלאסי בתחום, למאמרים ולספרים, שאותם אני מכירה מקריאה מוקדמת ומהיכרות עם הנושא. הסילבוס של הקורס הוא בסיסי וכולל מספר מצומצם של מקורות, אך בפועל הסילבוס נבנה או מתרחב באמצעות המקורות שהסטודנטים מביאים ללמידה שלהם. כלומר, הסטודנטים מחפשים ומוצאים באופן עצמאי את המאמרים או הספרים הרלוונטיים לרשימת הקריאה של הקורס. החיפוש העצמאי של הלומדים אחרי מקורות טובים שיתנו תשובה לשאלה שלהם, מחייבת אותם לנסח את השאלה שלהם בצורה מדויקת ובהירה, ללמוד לחפש באופן אפקטיבי, לסנן את החומרים הרבים, להבין אילו חומרים איכותיים יותר, מתאימים יותר וכו' – זו מיומנות לא פשוטה עבור הלומדים. התהליך שהם עוברים בשלב הזה, לעיתים סזיזי ומתסכל.

במהלך תהליך המחקר / העמקה העצמאי של כל קבוצה מתקיימים קשרים בין הקבוצות על ידי מה ששולמן (1997) מכנה: שיחות מוצלבות (crosstalks). אחת לכמה זמן מתכנסות הקבוצות לשיח משותף, להתייעצות ולמשוב עמיתים. השלב הזה הוא שלב מרכזי, ובבנייה שלו נדרשת גמישות רבה. הלמידה מבוססת על מחזורים של עבודה בצוותים ועבודה במליאה. המליאה מתגייסת בשלבים שונים לעזרת צוותי העבודה. בתחילה



קשורות זו בזו. האחת, קהילת לומדים איננה מקום שקט ומסודר. יש בה מרכיבים של בלאגן ושל חוסר וודאות. השנייה, התרבות המוסדית אינה מקדמת תרבות כזו. אין מידה מספקת של סובלנות כלפי אי וודאות ואי חזיו מוקדם. "למעשה", אומר שולמן, "רוב מה שאנו עושים, גם כדי להכשיר מורים וגם כדי לתמוך בעבודתם בבתי הספר, פועל בדיוק כנגד עקרונות אלה". (שולמן, עמ' 27).

שולמן התייחס לכך שבלמידה בקהילת לומדים יש מרכיבים משמעותיים של חוסר וודאות, נטילת סיכונים ואי יכולת לחיזויים מוקדמים. ה"סכנה" הגדולה היא שהחופש יגרום ללומדים ללכת לאן שהם רוצים. לכן, קהילה או תרבות המעריכות התנסויות כאלה, צריכות ליצור עבור המלמדים והלומדים כאחד, הזדמנויות רבות להוצאתן אל הפועל. לדעתו, הסביבה שבה פועלת קהילת הלומדים צריכה לתמוך בסוג כזה של למידה על ידי חיזוקים, פיגומים ותגמולים מצד המוסד ומצד הקהילה, שיאפשרו ללומדים להעז להגיע לרמות של נטילת סיכונים והמצאה.

בקורס שלימדתי בשנה שעברה, קבוצה אחת של סטודנטים החליטה מיוזמתה וללא ידיעתי, לפנות למפמ"רית אזוריות. הם רצו להציע לה מודל שפיתחו במסגרת הקורס לעיסוק בחינוך פוליטי בתיכון. המודל שפיתחו אומנם לא אומץ על ידי משרד החינוך... אבל עצם התעוזה, החשיבה הביקורתית והיצירתיות שנלוותה למהלך כולו, היו הזדמנויות ללמידה שצמחו מתוך הקורס ובמסגרתו. הרפלקציה הבאה של סטודנטית בקורס משקפת זאת היטב: "...בתהליך הלמידה שלנו, בשלב מסוים, שכחנו שאנחנו רק סטודנטים והרגשנו שאנחנו כותבים את תוכנית חיינו בהקשר לחינוך פוליטי, וזה מה שגרם לנו להיות כל כך מעורבים בתהליך ומעורבים אחד בחיי השני לאורך תקופת הקורס".

ומחשבה אחרונה לכל התוהים על ההבדלים בין קהילת לומדים ללמידה מבוססת פרויקטים. אכן, רב המשותף על המפריד. דרכי העבודה חולקות מאפיינים משותפים: בחירה, עבודת צוות, אחריות ללמידה, למידה מתוך תשוקה, חניכה ועוד. ההבדל המרכזי בעיניי הוא הגורם המניע את הלמידה. בלמידה מבוססת פרויקטים, משלב מוקדם מאוד, התוצר הוא המניע של הלמידה. התוצר מהווה מרכיב משמעותי מבחינת ההשקעה בו, החשיבה על הצגתו וכו', ואילו בקהילת לומדים המניע המרכזי הוא תהליך הניתוח והחשיבה של הסוגיה הנידונה. הבנה עמוקה של הסוגיה והצגתה בביצוע המסכם, אומנם הן חלק מהתהליך, אך מרכז הכובד של העשייה והמחשבה בקהילת לומדים הוא אחר. העיקר בקהילת לומדים הוא היחס לידע הנלמד ולקהילה שבמסגרתה הלמידה מתרחשת (הרפז, 2007). בכל אופן, נדמה לי שההבדלים כאן עוד דורשים המשך דיון. ■

הרכבתו, יישומו למצבים חדשים, פירושו מחדש, הצגתו לאחרים – הוא לא רק גילוי של **הבנה** שלו, הוא גם **בניית** ההבנה שלו". (הרפז, 2000, עמ' 18). הצגת הידע יכולה להיעשות בדרכים מגוונות, והיא תלויה במידה רבה בהעדפות של החוקרים-לומדים, תוך שימוש במגוון אינטליגנציות. הביצועים המסכמים של כל קבוצה נבחנים ומוערכים על ידי הקהילה כולה בהערכת עמיתים. הלומדים לא רק ממשיכים זה את זה במהלך הלמידה, אלא מעריכים זה את זה בסיום התהליך. בסילבוס שלי 50% מציון הקורס מורכב מהערכת עמיתים.

כמה מחשבות נוספות על המודל הפדגוגי

"מה שמרשים במיוחד כאשר מסתכלים על כיתות קהילתיות לומדים הוא קודם כל עד כמה התלמידים לומדים" (שולמן, 1997, עמ' 14). נשמע מוזר לומר זאת... אבל התלמידים עובדים ולומדים. בעבודה הקבוצתית נוצרת ביניהם תלות הדדית אותנטית כזו שהיינו רוצים שיהיו מסוגלים לתרום לקבוצה ולקהילה אחרת. אף סטודנט יחיד לא יודע הכול, יחד עם זאת, כולם מסוגלים לעסוק בנושא שאותו הם למדו לעומק, ללמד זה את זה ולבצע ביחד את מה שאף אחד מהם לא יכול היה לבצע לבד (שולמן, 1997).

שולמן דן גם בבעיית ה"הספק" או ה"כיסוי" של החומר הנלמד. כיצד קהילת הלומדים מבטיחה שאני 'מספיקה' ללמד את כל החומר או 'מכסה' את כל החומר שהייתי רוצה ללמד. ובכן – היא לא. שולמן טען שפתרון ה"כיסוי" של מורים נובע מכמה סיבות: האחת, אשמה: שאם אנו כמורים מנסים ללמד הכול, אנו לא מרגישים אשמים. התלמיד צריך ללמוד את כל מה שלימדנו, ואם הוא לא מצליח, זו אינה אשמתנו. השנייה, סיבה פוליטית. ההכרעה מה ייכנס ומה לא מחייבת דיונים קשים וכואבים. הפתרון הפוליטי הקל הוא תמיד להוסיף עוד תכנים או פרקים, כך שלכל נושא יינתן מקום. המערכת, קבע שולמן, התמסרה לעקרון ה"כיסוי". מודל קהילת לומדים מציע לחפש אחרי המבנים, הנושאים הגנרטיביים והשאלות המהותיות אך במודל זה אנו מוכנים מראש לכך שאנשים שונים יודעים לעומק דברים שונים.

מדוע פרקטיקות ועקרונות אלה אינם בסיס קבוע ללמידה? למה רואים אותם לעיתים נדירות? שולמן נותן לכך שתי תשובות

מקורות להעשרה למאמרה של יעלי רונן-רסיון

- הרפז, יורם (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בתוך *הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב, חינוך החשיבה*, חוברת 18. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2007). המודל השלישי בחינוך. בתוך נמרוד אלוני (עורך), *מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי*, 2. (25-49). תל אביב: קתדרת אונסקו לחינוך ההומניסטי וסמינר הקיבוצים.
- מיכאלי, ניר (2014). מבוא: חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. בתוך ניר מיכאלי (עורך), *כן בבית ספרנו – מאמרים על חינוך פוליטי* (29-9). תל אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת.
- רונן, אילנה (2017). המנחה כמוביל תהליך חינוכי בקהילת לומדים. בתוך: *במעגלי חינוך – מחקר עיון ויצירה*, כתב עת אלקטרוני, 7. (240-259). ירושלים: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.
- שולמן, לי (1997). *קהיליות לומדים וקהיליות מורים*, 3. (7-31). ירושלים: סדרת המונוגרפיות של מכון מנדל.

למידה מבוססת פרויקטים עם הפנים לקהילה

יהודית סלפטי-כהן ותרצה לוי

ד"ר יהודית סלפטי כהן, ראש תוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי, וד"ר תרצה לוי, ראש התמחות הגיל הרך לתואר ראשון ותואר שני, מציגות במאמר זה פרויקטים ייחודיים של סטודנטים שנה א' במסגרת הקורס "חינוך בראי השדה", המקשרים בין למידה מבוססת פרויקטים (PBL) ופדגוגיה של הפקת הסכמים (פדגוגיה) לבין המחויבות הקהילתית של האקדמיה ('המשימה השלישית').



למידה מבוססת מסע (EL - Expeditionary Learning) המוגדרת כחקר אינטלקטואלי, הבנוי סביב פרויקטים משמעותיים ומשלב פיתוח מידות ובניית קהילה. כמו כן, הוא כולל עבודת שטח, עבודת צוות, אתגרים ובניית קשרים עם העולם שמחוץ לכותלי בית הספר (Thomas, 2000).

מחקר -שעשו הכותבות (לוי וסלפטי-כהן, 2019) במכללת קיי בחן, בין היתר, עמדות של סטודנטים משנה א' לגבי התנדבות בקהילה במסגרת למידה מבוססת פרויקטים. 90% מהנבדקים סברו שההתנדבות בקהילה הייתה מועילה ומאתגרת, ורק 10% טענו שמחסור בזמן מנע מהם להשקיע את הנדרש בפעילות הקהילתית.

מטרת מאמר זה היא להציג את תהליך הלמידה של סטודנטים בשנה א' בגישת "למידה מבוססת פרויקטים" בדגש על תרומה לקהילה. המאמר מציג בקצרה את תהליך הלמידה בגישת PBL, את השלבים השונים בהפקת ההסכמים ותקצירים שתומללו מתוך ההסכמים. כמו כן, המאמר נועד לתת ביטוי לקולות של הלומדים, כפי שהם באו לידי ביטוי ביומנים הרפלקטיביים, לאור ההתנסות בהפקת הסכמים (פדגוגיה) המוצגים לקהל הרחב.

תהליך הפקת הסכמים כתוצר של למידה מבוססת פרויקטים עם הפנים לקהילה

בשלב הראשון הסטודנטים למדו מהי "למידה מבוססת פרויקטים", קראו מאמרים, צפו בסרטונים ונחשפו לפרויקטים של סטודנטים משנים קודמות. בשלב הבא הם התחלקו לקבוצות והתבקשו לבחור נושא.

במסגרת הקורס "חינוך בראי השדה" הנלמד בשנה א' במכללת האקדמית לחינוך ע"ש קיי, הלמידה בסמסטר ב' מתקיימת בגישת PBL – "למידה מבוססת פרויקטים". בתהליך למידה זה, הלומד נמצא במרכז ובוחר את ערוצי הלמידה המעניינים עבורו. לסטודנטים ניתנה האפשרות להתארגן בקבוצות באופן חופשי, לבחור נושא שיאפשר הפקת תוצר עם תועלת לקהילה. מעורבות בקהילה היא אחד העקרונות של למידה מבוססת פרויקטים, משום שמעורבות כזו היא למידה ערכית, רלוונטית ובעלת השפעה על המתרחש מחוץ למסגרת הלימודית. המעורבות הקהילתית במסגרת הפרויקטים מקדמת אחריות סביבתית, בוחנת היבטים שונים של החיים בנגב ומפתחת מודעות ביקורתית כלפי המרחב הרב-תרבותי.

בשנות השישים של המאה ה-20 גובש בארה"ב הרעיון של הקהילתיות בחינוך. על פי תפיסה זו, הקושרת את בית הספר לקהילה, בית הספר צריך לשרת מטרות מוסריות, חינוכיות ותרבותיות של החברה ולכן יש לו תפקיד חשוב בחיי הקהילה. התקשורת בין בית הספר לקהילה צריכה להיות דו-כיוונית, ושיתוף פעולה זה מעודד מעורבות הורים בקביעת מדיניות (פסטרנק, 2014).

למידה מבוססת פרויקטים (PBL) מארגנת את הלמידה סביב פרויקטים המבוססים על שאלות או בעיות מאתגרות, המעורבות את הלומד בפתרון בעיות, בפעילות חקר ובקבלת החלטות. ישנם דגמים שונים של PBL אך לכולם יש מאפיינים משותפים, כגון תוכן אותנטי, הערכה אותנטית, תפקיד מתווך של המורה, למידה שיתופית, תוצר ממשי ורפלקציה. גישת PBL התפתחה

הסיפורי (narrative) והשיחתי (chat). בחירת הסוגה יכולה להיות מותאמת ללומדים שונים ולתחומי דעת שונים (מלניק, 2021; בן עטר, 2021).

בשלב הראשון הסטודנטים התבקשו לבחור נושא ולהתייחס לשתי הנחיות: 1. הנושא צריך לזמן הפקת תוצר המביא תועלת לקהילה (במכללה, במרחב הפיזי והחינוכי בסביבת המכללה, בעיר באר שבע, ביישובי הנגב או בקהילה הרחבה). 2. לנושא צריכה להיות זיקה להוראה וללמידה. בהמשך נדגים כיצד הסטודנטים חוו שלב זה.

נוי, שי, נוי ודור: "בחרנו בנושא 'הכיתה העתידית'. כחלק ממשימות הקורס התבקשנו להקשיב להרצאה של פרופ' יורם הרפז על למידה משמעותית. בהרצאה הרפז הסביר עד כמה מבנה הכיתה חשוב לתהליך הלמידה. אחד מחברי הקבוצה שלנו שהתפעל מההרצאה הציע שננסה לתכנן את הכיתה העתידית. החלטנו שהנושא מעניין את כולנו ושיצירת דגם של כיתה עתידית הוא משהו מאתגר, מעניין ועשוי לעניין גורמים שונים בקהילה".

אדי, מתן, נאור, אור וחגי: "בחיפוש אחר נושא לפרויקט עלו מספר רעיונות, כגון תזונה ואורח חיים בריא, השכלה פיננסית לבני נוער, השפעת המדיה על בני נוער ועוד. בכל האפשרויות חיפשנו נושא שיועיל לתלמידים ובעיקר לבני נוער. לבסוף, אחד החברים הציע את הנושא 'הגשמת חלומות', והחלטנו לעסוק בסוגיה: דמויות מופת להצלחה בתחומי עניין שונים, ומה ניתן ללמוד מהם. היה חשוב לנו בעיקר שבני נוער יוכלו להפיק מכך תועלת".

מאי, דנית, אנה, אריקה ודנה: "חיפשנו נושא שיזמן לנו אפשרות להפיק תוצר קהילתי שיתרום גם לחברים שלנו אבל גם לאחרים מחוץ לקבוצה. כולנו אוהבות בעלי חיים ועניין אותנו לחקור לעומק את האפשרות לסייע לילדים עם קשיים רגשיים דרך תרפיה באמצעות בעלי חיים. הקדשנו זמן ומחשבה לבחירת התוצר מתוך רצון שיהיה מעניין ויעיל לילדים ולהורים לילדים עם קשיים רגשיים".

קורין, עדי, ליטל ויובל: "שמחנו שניתנה לנו האפשרות לבחור נושא שמעניין אותנו. היה ברור לנו שאנחנו צריכות לבחור נושא שיכול לתרום משהו למישהו. אחת מחברות הקבוצה התנדבה בעבר לעבוד עם נוער בסיכון במסגרת 'מחויבות אישית' בתיכון. היא הציעה את הנושא 'נוער בסיכון' וכולנו התחברנו. ידענו שהנושא הזה יאפשר לנו להתנדב באחת מהמסגרות".

שירה, איבון, אדריאנה ואפרת: "הפרסומים על כיתות שונות ובעיקר הפרסום על הכת שהקים גואל רצון גרמו לנו זעזוע. החלטנו שזה נושא חשוב שכדאי לחקור לעומק כדי לעזור את המודעות לסכנה הכרוכה בהצטרפות לכת. אנו מקוות שבעקבות העבודה שלנו נצליח לצמצם את הסכנה עבור צעירים שעלולים ליפול בפח".

החברים בכל קבוצה ערכו סיעור מוחות, קראו חומר תיאורטי בנושא הנבחר וניסחו שאלה פורייה ותתי-שאלות. השאלות כיוונו אותם ללמידה מעמיקה יותר באמצעות מקורות מידע מגוונים. בכתיבת סקירת הספרות הם נעזרו בנלמד בקורס "אוריינות ומידענות". ההתקדמות נעשתה בשלבים, ובכל שלב כל קבוצה העלתה את תוצרי הלמידה לתיקיה משותפת והציגה אותם בכיתה. הסטודנטים נתנו משוב עמיתים בהתבסס על מחוון שבנינו יחד ובכך תרמו לשיפור התוצרים לפני המעבר לשלב הבא. הסטודנטים בקורס נחשפו לרעיון הפודגוגיה (משמעות פדגוגית של הסכמים) והתבקשו להכין הסכת כתוצר של למידה מבוססת פרויקטים עם הפנים לקהילה. הם האזינו להסכטים שונים, הכירו אפשרויות שונות להפקת הסכת ולמדו באופן עצמאי מגוון תוכנות שבאמצעותן ניתן להפיק הסכת. ההסכטים שהוצגו היו מגוונים ומכוונים לקהלים שונים. כל תהליך הלמידה לווה ביומן רפלקציה אישי וקבוצתי, החל משלב בחירת הנושא וכלה בהצגת ההסכת בריד הצגת פרויקטים בסוף הסמסטר. הסכת, ובאנגלית Podcast הוא תוכנית רדיו שמועברת דרך המרשתת. להסכת יש יתרונות רבים: האזנה בכל זמן ובכל מקום, בחירת התוכן להאזנה על פי תחומי עניין ובחירת אמצעי ההאזנה (מחשב, טלפון חכם או נגן MP3). כמו כן, ההסכת מאפשר לכל אדם להשמיע את קולו ולפרסם את דעותיו ואת הידע שבתחום מומחיותו (מלניק, 2021; בן עטר, 2021).

הפודגוגיה, למידה מבוססת הסכטים, תופסת מקום מכובד כדגם לימודי וחינוכי. ההסכת ככלי למידה חדשני מאפשר למידה היברידית המשלבת למידה פרונטלית עם למידה מקוונת ולמידה מסורתית עם למידה חדשנית. להפקת הסכת כחלק מתהליך הלמידה יש חשיבות רבה מעצם היותו כלי המזמן למידה קבוצתית, שיתופית ודיאלוגית. תהליך הפקת הסכת מזמן ללומד למידה אקטיבית המחייבת חקר, תכנון, יצירתיות וכן גמישות מחשבתית רב-ממדית ורב-כיוונית. בשלב הראשון בהכנת הסכת הלומדים מתחלקים לקבוצות וכל לומד בוחר את התפקיד המתאים לו. בשלב השני מתקיים תחקיר לשם למידה מעמיקה של הנושא ובהמשך מתחילה העבודה הטכנית. ישנם שלוש סוגות מרכזיות של הסכטים: המתפרץ (burst),





הכיתה שלכם בבית הספר?

למה את שואלת?

הכיתות היו משעממות, יהיה מעניין לתכנן איך תראה הכיתה העתידית בעוד 20 שנה.

אם ככה, אני מציעה להתחיל מהסביבה הלימודית. בשנים האחרונות מדברים על סביבות חדשניות שיכולות לקדם למידה משמעותית.

אני חושב שהכיתה החדשה צריכה לאפשר לכל הלומדים לנוע בחופשיות בתוך המרחב המשותף, בתחושה שיש לכל אחד את המקום שלו.

ומה עוד?

קראתי שלצבעים המשולבים בכיתה יש השפעה רבה על הלמידה. צריך לבחור את הצבעים המתאימים.

וואו, נשמע ממש מעניין. את יכולה לתת דוגמאות?

בטח, יש מגוון צבעים שיכולים להשפיע על אווירה טובה בכיתה. לדוגמה, הצבע החום מעניק תחושת ביטחון ויציבות. הצבע הצהוב מאפיין אור וחמימות, הוא צבע מעורר ומחזק את מערכת העצבים ומעודד מחשבה חיובית.

רגע, זה לא רק עניין של צבעים.

אז מה עוד?

חשבת פעם איך כדאי לארגן את הכיסאות והשולחנות? לארגון בצורות שונות כמו מעגל, ריבוע ומלבן יש השפעה על אופן הלמידה.

אז, זהו... יש לנו כבר את הכיתה העתידית?

לא... חכו... גם למבנה האדריכלי יש השפעה על האקלים הלימודי והרגשי ועל ההתנהלות היום-יומית בבית הספר. חשוב ליצר בכיתות סביבה לימודית מגוונת ומעוררת סקרנות, ניתן לשבור את הצורה המרובעת באמצעות מחיצות, ניתן לתחם פינוט עבודה, להוסיף משחקי למידה וספרייה.

יש לנו לא מעט מידע, אנחנו יכולים להתחיל לתכנן את הכיתה העתידית. בואו נצא לדרך.

הסכת בדגם מידעי: הגשמת חלומות

בקול רדיפוני נדיר ובשפה קולחת ראיין אדי דחטיאריוב את חבריו: מתן, נאור, אור וחגי. חברי הקבוצה הפיקו הסכת בן ארבעה פרקים מרתקים. בכל אחד מהפרקים התראיין אחד מחברי הקבוצה והציג את החלום שלו ואת דרך הגשמתו, וכמו כן, הוא נתן טיפים להגשמת חלומות בהתבסס על ניסיונו האישי. ההסכת שהועלה ליוטיוב תחת הכותרת "חולמים ומגשימים" פתוח לקהל הרחב כתורמה לקהילה.

להלן חלק מהתמליל של הפרק הרביעי שבו אדי מראיין את חברו נאור.

ברוכים הבאים לפודקסט "חולמים ומגשימים". בכל פרק תקבלו הצצה נדירה לעולמם של החולמים והמעיינים, סטודנטים משנה א' לתואר בחינוך גופני במכללת קיי. בפודקסט זה אראיין את חבריי וננסה להיכנס לתוך מסעם הדמיוני והרגשי. שם הפודקסט להיום הוא "הסודות להצלחה". בפרק זה אראיין את חברי הסטודנט נאור

בשלב השני נעשה תהליך של למידה שיתופית וחלוקת תפקידים בהכנת ההסכת. כאמור, הפקת הסכת מזמנת למידה קבוצתית, שיתופית ודיאלוגית. בלמידה שיתופית, עבודת הצוות מבוססת על היכולות האישיות של חברי הקבוצה ועל התרומה של כל אחד מהם לקבוצה. שיתוף הפעולה מתמקד בחלוקת הסמכות בין חברי החברים ובקבלת אחריות של כולם לתהליך הלמידה. תהליך הלמידה מאפשר מימוש עצמי לכל תלמיד, ובעקבותיו חלה התקדמות אישית וקבוצתית (Abrami, Poulsen & Chambers, 2004).

בהתאם לכך, נעשתה חלוקת תפקידים בין כל חברי הקבוצה שאפשרה לכל סטודנט להביא לידי ביטוי את כישוריו ויכולותיו. כמו כן, העבודה המשותפת תרמה להעמקת הידע ודיוקו. על פי ממצאי מחקר שנעשה באותו קורס ב'2019, הסטודנטים דיווחו על שיתוף פעולה מלא בין חברי צוות הפרויקט. לדבריהם, הייתה חלוקה הוגנת בין כולם בכל המטלות: בסקירת הספרות, בתכנון הפעילות במסגרת הקהילתית ובהיערכות להצגת הפרויקט. הממצאים העידו על כך שהלמידה הייתה קולבורטיבית ושיקפה שיתוף פעולה, אחריות משותפת של כל הסטודנטים ותורמה של כל אחד מהם מתוך מוטיבציה אישית (לוי וסלפטי-כהן, 2019).

בשלב שלישי נעשתה ההפקה הטכנית של ההסכתים כתוצר למען הקהילה. בשלב זה לא ניתנה הנחיה נוספת לגבי האופן שבו יוצג ההסכת, וכל קבוצה בחרה באופן יצירתי הצגה ייחודית בהלימה לנושא. חלק מהקבוצות בחרו לקבל ייעוץ והכוונה או אישור לבחירתם, אחרים בחרו להפתיע. כל ההסכתים הביאו לידי ביטוי את ההנחיות הבסיסיות שניתנו מראש ולכן כולם היו מכוונים לתועלת הקהילה תוך התייחסות להיבטים של הוראה ולמידה. ההסכתים המגוונים מעידים על חשיבה יצירתית, על השקעה ועל עבודת צוות. דוגמאות מתמלילי ההסכתים מוצגות להלן.

הסכת בדגם שיחתי: הכיתה העתידית

נוי, נוי, שי ודור בחרו להפיק הסכת על פי הדגם השיחתי. הוא הוצג כרב שיח המשלב שיח חברי עם ידע תיאורטי מתוך סקירת הספרות. נוסף לכך, הסטודנטים נעזרו באדריכל ובנו דגם של הכיתה העתידית המשקף את רעיונותיהם היצירתיים ואת הידע שרכשו.

נוי, נוי, שי ודור: "בעקבות מגפת הקורונה והלמידה מרחוק לא נפגשו פנים מול פנים. הפקת ההסכת הייתה הזדמנות מצוינת להיפגש. החלטנו להיפגש אצל אחת מחברות הקבוצה כדי להיערך באופן יעיל להפקת ההסכת. התלבטנו לגבי האופי שניתן להסכת והחלטנו לערוך אותו כשיח בין חברים שמביא לידי ביטוי גם את הידע התיאורטי שרכשו. חילקנו תפקידים, כל אחד מאיתנו קיבל על עצמו משימה שבסופה הקלטנו הסכת מעניין. אין ספק שלאור התהליך למדנו הרבה על עצמנו, על היכולות האישיות שלנו וודאי שהרחבנו דעת על הנושא. המשובים של החברים ושל המרצה חיממו לנו את הלב".

להלן תקציר מתמליל ההסכת: הכיתה העתידית היי חברים, אני רוצה לשאול אתכם שאלה. אתם זוכרים איך נראתה

מאי, דנית, אנה, אריקה ודנה: "הפקת ההסכת הייתה מאתגרת מאוד. תחילה ערכנו תחקיר ולמדנו לעומק את הנושא. בהמשך התלבטנו איך להציג את ההסכת כך שיהיה מעניין לשומעים. החלטנו לשלב את הידע שרכשנו דרך הפניית שאלות מאזינים למומחה. הצגנו את המידע באמצעות משחק תפקידים. מבחינה טכנית נתקלנו בקשיים אבל הצלחנו להתגבר עליהם. התחלנו את ההסכת עם המנגינה הפותחת את מהדורת החדשות באחד הערוצים, זו הייתה פתיחה שעוררה סקרנות ולכן שמחנו שבחרנו בה. בסופו של דבר כל אחת מאיתנו השתתפה בהפקה על פי הכישורים שלה. הייתה לנו חוויה מצוינת של למידה שיתופית ויצירת תוצר שיכול לעניין אנשים רבים מחוץ לכיתה שלנו".

להלן דוגמה מתמליל ההסכת בקצרה.

איך אפשר לסייע לילדים עם קשיים רגשיים? אתם מוזמנים להציג שאלות למומחית שנמצאת איתנו באולפן.

מהו הטיפול שאת ממליצה?

אני ממליצה על טיפול בעזרת בעלי חיים. אני מתמחה בטיפול באמצעות רכיבה טיפולית על סוסים, אני עובדת בחווה טיפולית ורואה עד כמה הטיפול יעיל.

האם תוכלי לספר על מקרה ספציפי שבו טיפלת ושחווית הצלחה?

בהחלט, ליוויתי ילד שהיה לו בעיות עם ביטחון עצמי, עבדנו בצורה הדרגתית, מהשלב שהוא חשש להתקרב לסוס עד השלב שהוא רכב בכוחות עצמו. השליטה על הסוס נתנה לו ביטחון בתחומי חיים אחרים.

התנדבות בקהילה במסגרת לנוער בסיכון

קורין, עדי, ליטל ויובל: נוסף להסכת הם בחרו להתנדב באופן פיזי במסגרת לנוער בסיכון. "נוסף להסכת הגענו לבית השנטי במדבר, המעניק קורת גג ובית חם לנוער בסיכון. בית השנטי במדבר הוא כפר טיפולי המיועד לבני נוער הנמצאים בסכנה ממשית ומיידית. הם מגיעים מבתי שבהם חוו אלימות פיזית, מילולית, מינית או נפשית. בכפר הם מוקפים במשפחה מחבקת וזוכים ליחס אישי וחם. הטבע השקט של המדבר מהווה מוטיב מרכזי בשיטות הטיפול (<https://www.ruachtova.org.il/organizations/15242>). החלטנו להגיע למשך יום שלם ולבצע פעילויות שונות שיכולות לתרום לבני הנוער בדרכים שונות. התחברנו לצוות ולבני הנוער, קיימנו איתם שיחות ולקחנו חלק פעיל בהכנת ארוחת הצהריים. בהמשך קיימנו ריאיון מקיף עם מדריכה מוסמכת, שאלנו שאלות וקיבלנו ידע נוסף שהעמיק את הידע שרכשנו באופן תיאורטי".

להלן דוגמה מתמליל ההסכת בקצרה.

שלום, ראשית תודה שקיבלתם אותנו, אנחנו מעריכות מאוד ומודות לך מראש על הריאיון. מהו תחום ההתמחות שלך? סיימתי תואר ראשון במדעי ההתנהגות.

זהבי וננסה להבין מחווייתו האישית מהם הגורמים שהופכים חלום להצלחה. שלום נאור, מאיזה ענף ספורט אתה מגיע?

אני מגיע מענף הג'ודו. בגיל 10 הלכתי רק לניסיון ובהמשך הפכתי להיות אלוף הארץ וייצגתי את ישראל מספר פעמים.

ומה היום?

עולם ההדרכה הוא העולם שאני רוצה להתמקד בו. אני רוצה לעזור לילדים להגיע לתוצאות, לגרום לאנשים לאהוב את עצמם ולהגשים את חלומותיהם.

אילו טיפים או סודות אתה יכול לתת למאזינים שלנו שיעזרו להם להגשים את החלומות שלהם?

הטיפ הראשון שלי והכי חשוב הוא לדעת שזה אף פעם לא קל. צריך להתחיל בצעדים קטנים, להסתכל על התוצאה ולומר שלשם רוצים להגיע. להסתכל קדימה ולחשוב היכן רוצים להיות בעוד מספר שנים, לדמיין שכבר נמצאים שם.

למעשה, אתה מציע להציב מטרות על וגם מטרות קטנות שיקדמו אל החלום.

אני כבר מדמיין את עצמי כמדריך, אני כבר בתוך הסיטואציה. ככה מפצחים את הקוד להצלחה. לכל אחד יש עליות וירידות, הוא צריך להתמיד ולהיות הכי טוב של עצמו.

אני חושב שאני אקח את המשפט הזה וגם המאזינים שלנו ייקחו את המשפט הזה: להיות הגרסה הכי טובה של עצמינו. נכון.

מהם השאיפות והחלומות העתידיים שלך? איך אתה מתכנן להגשים אותם? אתה כבר לא מתחרה כספורטאי בגלל פציעות, אז לאן פניך? יש משפט שאומר "את הכלב אפשר להוציא מהלהקה אבל את הלהקה אי אפשר להוציא מהכלב". אומנם כעת אני לא עוסק בספורט תחרותי אבל הספורט יהיה תמיד חלק ממני. יש לי הרבה שאיפות בקשר להדרכה. כחלק מהדרך אני לומד תואר בחינוך גופני.

איפה אתה רואה את עצמך בשנים הבאות?

אני חולם להקים מתחם ספורט ענק בדרום ולייעד אותו לילדים עם קשיים, עם צרכים מיוחדים וגם לילדים ממעמד סוציאו-אקונומי נמוך. אני שואף שהמתחם ירכז את הספורט בפריפריה ויאפשר לילדים להגיע רחוק כי אני יודע כמה קשה להגיע מהפריפריה ולהצליח.

שמחתי לארח אותך, אתה מעורר השראה ואני בטוח שכל מי שישמע את הפודקסט הזה יעיד על כך.

הסכת בדגם שיחתי, המציג מידע בנושא 'תרפיה באמצעות בעלי חיים'

מאי, דנה, דנית, אריקה ואנה בחרו להציג הסכת בדגם שיחתי המשלב הצגת מידע. בדגם כזה המגיש מסביר או מרצה על נושא מתחום מומחיותו. ההסכת הוצג כמהדורת חדשות מתפרצת המוסרת מידע באמצעות הפניית שאלות למומחה. המגישה פתחה בשאלה הקשורה לטיפול בילדים עם קשיים באמצעות בעלי חיים, והזמינה את הצופים להציג שאלות למומחית בתחום. האינטרס הוצג כמידע לקהילה הרחבה בכלל וכמידע להורים המחפשים פתרונות לילד עם קשיים רגשיים.



יש משפחות עם זוג הורים, יש משפחות חד-הוריות, יש משפחות עם דמויות מטיבות, ויש ילדים יתומים. יש גם משפחות שבהן יש הורים אך אין קשר בגלל בחירה של הילדים או הזנחה של ההורים.

האם יש לכם קריטריונים לקבלה?

בהחלט, יש לנו פרופיל של "בית השנטי". יש כללים: אין זוגיות בתוך הכפר ולכן יש הפרדה במגורים. לא מקבלים: בני נוער שעלולים לפגוע מינית, תשושי נפש, בני נוער עם התמכרות פעילה לסמים או לאלכוהול. אנחנו כן עוזרים למתמכרים להשתלב בתוכנית גמילה ואחר כך מקבלים אותם.

ומה לגבי לימודים?

עניין הלימודים תלוי גיל. יש לנו בני נוער מגיל 14 עד 21. כל ילד יוצא למסגרת לימודית בסביבה או לעבודה.

ומה לגבי טיפולים?

כל הטיפולים נעשים בתוך הכפר. לכל אחד יש טיפול באמצעות רכיבה טיפולית ובאמצעות הידרותרפיה. מעבר לכך כל אחד בוחר שני חוגים, כגון מעגל מתופפים, טניס, נגרות ועוד. יתר הטיפולים מתבצעים על ידי הצוות המטפל ולא על ידי גורמים חיצוניים.

תודה רבה על הזמן היקר שהקדשת לנו. למדנו הרבה.

לסיכום, להתנסות זו ייחודית גם בהיבט הקהילתי וגם בהיבט הפדגוגי. בהיבט הקהילתי כל ההסכמים תוכננו כתרומה לקהילה. בהיבט הפדגוגי שולבה לראשונה למידה מבוססת הסכמים (פודגוגיה) בתהליך הלמידה. ההתנסות המוצגת כאן מעידה על החשיבות הרבה עבור הסטודנטים להפקת תוצרי PBL עם הפנים לקהילה הקרובה או הרחוקה. כאשר הסטודנטים בחרו את נושא הפרויקט ואת אופן הפקת התוצר, הם אתגרו את עצמם והפיקו תוצרים יצירתיים ובעלי ערך עבורם ועבור הקהילה. ■

מה הייחודיות של "בית השנטי" ביחס למסגרות אחרות לנוער בסיכון? זה מקום מאוד ייחודי, זה כפר נוער. כל מה שנדרש עבור בני הנוער נמצא בתוך הכפר.

מי מוגדר אצלכם כנוער בסיכון?

מי שנמצא בהידרדרות שמסכנת אותו וחושפת אותו לפשע, לאלימות, לזנות, לסמים או היעדר כלים המאפשרים לקיים חיים עצמאיים ובריאים.

איזו אוכלוסייה מגיעה אליכם?

בנים ובנות מכל סוגי האוכלוסייה: יהודים, ערבים, ילדים של מהגרי עבודה.

איך הקשרים של בני הנוער עם ההורים?



מקורות להעשרה למאמך של ד"ר יהודית סלפטי-כהן וד"ר תרצה לוי

בן עטר, א' (2021). הסכת ככלי בפדגוגיה חדשנית. לקסי-קיי (15). אוחר מתוך <https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2021/06/lexi-kaye-15-june-2021.pdf>

לוי, ת' וסלפטי-כהן, י' (2018). מתחילים בשנה א': תרומתה שללמידה מבוססת פרויקטים להכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך על-שם קיי. רב-גוונים - מחקר ושיח 2 (16), 290-314. אוחר מתוך <https://www.gordon.ac.il/sites/gordon/UserContent/files/%D7%A8%D7%91%D7%92%D7%95%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%9D%D7%92%D7%95%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%9D.pdf>

מלניק, ד' (2021). פודגוגיה: משמעותם הפדגוגית של הסכמים. לקסי-קיי (15). אוחר מתוך <https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2021/06/lexi-kaye-15-june-2021.pdf>

פסטרנק, ר' (2014). רעיון הקהילתיות בחינוך – משמעות חברתית ומשמעות חינוכית, פרקים בסוציולוגיה של החינוך. האוניברסיטה הפתוחה.

Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201-216.

Grote, J. (1989). *Community and Education in John Dewey and Martin Buber*. Dissertation, Education Dept., Washington University, advisor Arthur Wirth.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2008). The three p's of pedagogy for the networked society: Personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.

Scott, L. C. (2015). *UNESCO, the future of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227506>

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Online. Retrieved from: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf



שטיח שרקמו מורים מתחילים וחונכים במסגרת קהילית פרוטיץ בלקיה, המדגים את עקרון השותפות

קהילות למידה של מורים ברחבי הנגב: להשתייך, לחוש מסוגלות ולבטא את הייחודיות

חיה קפלן

ד"ר חיה קפלן, מרצה בכירה במכללת קיי ומי שעמדה עד לאחרונה בראש היחידה לכניסה להוראה, עוסקת במאמר זה בקהילות מקצועיות לומדות של מורים. היא מרחיבה על דגם "החממה", שאותו מובילה היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי ביישובים ובערים ברחבי הנגב ועל פיתוח אוטונומיה ותהליכי הכוונה עצמית באמצעות קהילות למידה בית ספריות שאותם יוצר ומקדם המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית במכללת קיי שד"ר קפלן עומדת בראשו.

בין המכללה לבין הקהילות הסובבות אותה ויחד להוביל תהליכי שינוי לרווחתם של המורים, התלמידים וכלל הקהילה. תהליכים כאלה מובלים במכללה על ידי המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית ועל ידי היחידה לכניסה להוראה באמצעות קהילות למידה בית ספריות ויישוביות.

התפיסה המובילה תהליכים אלה היא תיאוריית ההכוונה

ל פי חזון מכללת קיי, המכללה היא "חלק ממרקם החיים החינוכיים במרחב הדרום. אנו רואים את החינוך כשליחות חברתית ואת המורים כמחנכים המסוגלים להתמודד עם שאלות חברתיות מרכזיות ולהוביל תהליכים של צמצום פערים וקידום סובלנות לשונות בחברה דמוקרטית ומרובת תרבויות". כדי לקדם חזון זה יש צורך ליצור שותפויות

ע



ומסוגלות והפחיתה את תחושת השחיקה. ההיבט הקהילתי של החממות התפתח בפרויקט הבין-לאומי "פרוטיץ", פרויקט משותף עם האיחוד האירופאי ותוכנית ארסמוס. במרכז הקהיליה מתמחים ומורים

חדשים, ואליהם חוברים אנשי צוות מבית הספר: מנהל, צוות הנהלה, בעלי תפקידים (כגון יועצת, רכזי שכבות), חונכים/ מורים מלווים, מורים וותיקים וצוות המכללה. שותפים לתוכנית גם בעלי תפקידים ברמה של קובעי מדיניות (במשרד החינוך, ברשות ובקהילה), כגון מפקח בית הספר, המפקח על הפיתוח המקצועי, מנהל מחלקת החינוך ודמויות שונות בקהילה. יחד יוצרת הקבוצה קהיליה ייחודית שנקראת: "MIT – Multi-Induction Team". קהיליות אלה נותנות ביטוי לקולם של המורים החדשים, כמו גם למשאבים הייחודיים שהם מביאים עימם אל ההוראה והחינוך. תוכנית פרוטיץ פעלה בבית הספר מקיף ובאר שבע, בראשותה של המנהלת מתי מינדלין, רכזת הקליטה דורית שורצברג והמנחה דפנה גוברין; בית הספר חט"ב אלהוזייל ברהט, בראשותו של המנהל איימן אלהוזייל, רכזת הקליטה אמירה אבו-סוכות והמנחים ד"ר אברהם אלבדור, דינה שחאדה ורחל צפירי (קפלן, בר נדב ואלהוזייל, בפרסום) וביישוב הבדואי לקיה, בהובלת מנהל מחלקת החינוך ד"ר טלב אלסד ומנהלת החממה הווידה אלעטאונה-אלהואשלה.

הפרויקט הבין-לאומי "פרומנטורס" (האיחוד האירופי, תוכנית ארסמוס+) ממשיך את פיתוח קהיליות ה-MIT תוך שימת דגש על החונכות. קהיליות הפרומנטורס מדגישות ערכים של שותפות, הדדיות ותמיכה באוטונומיה של המורים המתחילים והחונכים, ומקדמות מודלים חדשים של חונכות הומניסטית, התייחסותית וקונסטרוקטיביסטית. הפרויקט מבוסס על תפיסה קהילתית, שלפיה מעורבות פעילה של הקהילה בתהליכי הקליטה של המורים המתחילים עשויה לקדם את תחושת השייכות שלהם לבית הספר/ליישוב ולשפר את איכות ההוראה, כך שתתאים לצרכים של האוכלוסייה ולמאפיינים של היישוב ושל התרבות המקומית. על פי תפיסה זו, תוכני הסילבוס נקבעים בשותפות עם קובעי המדיניות בבית הספר ובקהילה. פרויקט פרומנטורס פעל בתשפ"א ביישוב כסיפה בהובלתם של מנהל מחלקת החינוך סולטאן אלקרעאן ומנהלת החממה משכית הודסמן. כמו כן, התקיימה קהיליית פרומנטורס בבית הספר אלפארוק בראשותו של מנהל בית הספר עודה אלעמור, הרכזת נהלה עמאר ובהובלה של המנחים הווידה אלעטאונה-אלהואשלה וד"ר חאלד אלסייד.

הערך המרכזי בקהיליות ה-MITs הוא שותפות. על פי טליאס (2011) השותפות היא קשר מתמשך ומובנה בין שני גורמים או יותר, הפועלים יחד ומתוך בחירה לשם השגת מטרה משותפת, שאף אחד מן השותפים אינו יכול להשיגה לבדו. השותפות נשענת על הכרה בתרומה הסגולית של כל שותף (תלות הדדית), על מנהיגות, על אמון, שוויון וכבוד ל"אחרות", כלומר, למומחיות ולייחודיות של האחר.

תוצר שמדגים את עקרון השותפות הוא שטיח שרקמו מורים מתחילים וחונכים במסגרת קהיליית פרוטיץ בלקיה. השטיח הוא תוצר של שיתוף פעולה עם "רקמת המדבר", העמותה לקידום מעמד האישה ביישוב. הנשים הבדואיות ומנחי היחידה לכניסה להוראה הובילו יחד סדנה, שאפשרה למורים ללמוד

העצמית (Ryan & Deci, 2017). תיאוריה זו שמה דגש על תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים: מסוגלות, שייכות ואוטונומיה. סיפוקם של צרכים אלה, בעקבות תמיכה מהסביבה, תורם להתפתחות אופטימאלית, למוטיבציה אוטונומית, לרווחה נפשית, למעורבות פעילה ואיכותית, להסתגלות חברתית, כמו גם לתהליכי הפנמה של התנהגויות וערכים, קרי לתהליכי הבניית זהות (Ryan & Deci, 2017).

מה מאפיין קהילה מקצועית לומדת של מורים? על פי תיאוריית ההכוונה העצמית קהילת למידה מקצועית מיטבית תומכת בצרכים הפסיכולוגיים של המורים. למשל, היא מבוססת על אמון ושותפות (תמיכה בשייכות), כוללת למידה לאורך זמן, הצבת מטרות, מנגנונים סדירים של עבודת צוות ומבוססת נתונים (תמיכה במסוגלות), כוללת חזון ומטרות משותפות, רלוונטיות לתהליכי הוראה ולמידה, רפלקטיבית ומאפשרת לכל אחד מהמורים לבטא את ייחודיותו (תמיכה באוטונומיה). קהילה כזו נתמכת על ידי הנהלה שתומכת באוטונומיה של המורים.

היחידה לכניסה להוראה כגורם שמקדם שינוי באמצעות קהילות למידה ברחבי הנגב

(מאמר זה מציג את פעילות היחידה לכניסה להוראה עד סוף שנת תשפ"א) הספרות המקצועית מצביעה על החשיבות של תמיכה במורים המתחילים (Thomas, Tuytens et al., 2019; Mcdossi & Kaplan, 2019). אחד מדגמי התמיכה שהתפתח בישראל בשנים האחרונות הוא דגם התערבות מערכתית של חממות שבהן משתתפים מתמחים, מורים חדשים וחונכים. החממה היא מערכת תמיכה בעלת אופי של קהיליה מקצועית לומדת של גננות או מורים, שמתקיימת בבית הספר שבו לומד המורה החדש או ביישוב/ בעיר (למשל, במרכז הפיסג"ה או בבית ספר, שמארח את בתי הספר שמשתתפים בחממה).

דגם החממות נשען על גישות קליניות-שיתופיות המקדמות את ההתנסות והליווי של המורים המתחילים בקרבה רבה ככל שניתן להקשר האקולוגי שבו הם פועלים (עמנואל - נוי, 2019). בחממה נוצרת קהיליה מקצועית לומדת (Vangrieken et al., 2017) שחולקת חזון, מטרות וחוויות משותפות, ומאפשרת לקדם תהליכים של הבניית זהות מקצועית בקרב המורים באמצעות דיאלוג רפלקטיבי. הקהיליה מאפשרת למורים ללמוד על התרבות הבית ספרית (נורמות, ציפיות, סדירויות), כמו גם על ההקשר התרבותי הייחודי של אוכלוסיית בית הספר או היישוב, ותכני החממה מותאמים לאפיונים אלה ולצורכי הקהילה.

היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי מובילה כיום קהילות של מורים בכל הישובים הערבים-בדואים ברחבי הנגב: כסיפה, חורה, לקיה, רהט, שגב שלום, תל שבע, ערערה, ובמועצות האזוריות נווה מדבר ואל קאסום. כמו כן, בערים: באר שבע, דימונה ומצפה רמון. בכל החממות התפיסה התיאורטית המובילה היא תיאוריית ההכוונה העצמית. מחקרים מצביעים על החשיבות של תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים המתחילים (למשל, Fernet et al., 2016). מחקר אורן שנערך ביחידה לכניסה להוראה במשך שנתיים (Kaplan, in press) מראה שתמיכת מנחי סדנת הסטאז' המורה החדש והחונך בצרכים הפסיכולוגיים של המורים המתחילים ניבאה באופן ייחודי את המוטיבציה האוטונומית בהוראה, שתיווכה בין תמיכות אלה לבין תחושות הגשמה עצמית



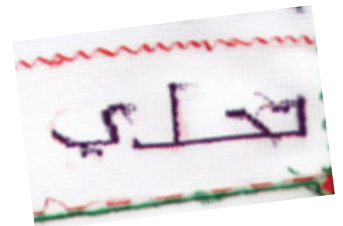
על המשאבים הייחודיים של הנשים וללמוד על אודות המשאבים והערכים שלהם עצמם כמורים.

המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית – קהילות למידה בית ספריות שמקדמות שינוי

המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית פועל ליצירת קהילות למידה בית ספריות, שתקדמנה שינוי בתהליכים אוטונומיים שמובילים הנהלת בית הספר והמורים. המטרה המרכזית היא לטפח את בית הספר כסביבה חינוכית-רגשית אופטימאלית להתפתחות התלמידים ולהתפתחות המקצועית של המורים (קפלן והיבשר, 2016). אופי תהליכי השינוי וההדגשים החינוכיים נקבעים על ידי צוות בתי הספר בתהליכים שתומכים בצרכים הפסיכולוגיים של המורים ובתהליכים מקבילים גם של התלמידים.

כדוגמה ניתן להציג את בית הספר היסודי "תומר" בבאר שבע, שפעל במסגרת רשת בתי ספר לקידום הכוונה עצמית בבאר שבע. הנהלת בית הספר בראשותה של אילנית ברטוב והמורים פעלו כקהילת למידה מקצועית ופיתחו גישה חינוכית מערכתית ופרקטיות שמבוססות על המושג אג'נטיביות. מטרתה המרכזית של התוכנית היא לקדם הכוונה עצמית ואג'נטיביות בקרב מורים ותלמידים, באמצעות תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים ויישום עקרונות היוטגוגיה (Kaplan, Bar-Tov, Glassner & Back, 2021).

במהלך מספר שנים בית הספר עבר תהליכי שינוי שכללו בירור מתמיד לגבי צורכי התלמידים והמורים וכתיבת



חזון בית ספרי שייתן מענה לצרכים אלה. התהליך לוהט על ידי צוות מוביל, שהיה שותף לתהליכי השינוי יחד עם המנהלת וצוות המורים. בית הספר חבר למכללת קיי (יועצים אקדמיים: ד"ר חיה קפלן, ד"ר אמנון גלסנר ופרופ' שלמה בק) ונתן דגש על תהליכים שקידמו מעורבות פעילה של הלומדים וקידום מוטיבציה אוטונומית. במהלך שנים אלה קהיליית המורים נפגשה באופן קבוע, לעיתים בקבוצות קטנות, לתהליכי פיתוח מקצועי, שבהם המורים לקחו חלק פעיל.

בין הנושאים שנלמדו: עקרונות ההכוונה העצמית ודרכים ליצירת סביבה בית ספרית תומכת צרכים, למידה ויישום של עקרונות היוטגוגיה, למידת עקרונות הקיימות והטמעתם בתהליך ויטגוגי. בית הספר שינה את פניו גם מבחינה פיזית ופותחו בו סביבות למידה חדשניות. תהליך זה של למידה נע בין למידה תיאורטית לבין יצירה של פרקטיקות יישומיות וייחודיות לבית הספר.

לסיכום, במאמר זה הצגתי מספר דוגמאות לשיתופי פעולה בין מכללת קיי לבין בתי הספר והיישובים שמהם מגיעים הסטודנטים שלנו. תהליכי ההכשרה ועבודתנו החינוכית אינם מסתיימים, לדעתי, במכללה. כדי להיות "חלק ממרקם החיים החינוכיים במרחב הדרום" (חזון המכללה) עלינו ליצור שותפות עם בתי הספר והיישובים בנגב, להשפיע עליהם ולהיות מושפעים מהם, להציע להם ליהנות מהמשאבים האקדמיים שלנו כמכללה ובו בזמן ללמוד מהם ולצרוך את המשאבים הרבים שיש

להם להעניק לנו, משאבים היכולים להעשיר את תהליכי ההכשרה במכללה. כל אלה אפשריים באמצעות פעילות משותפת עם הקהילות בנגב. ■



מקורות להעשרה למאמרה של ד"ר חיה קפלן

- טליאס, מ' (2011). שותפויות בין ארגוניות – מרחב לעבודת הייעוץ. *אנאליזה ארגונית, כתב עת לייעוץ ארגוני*, עמ' 34-44, מכון צפנת, מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני.
- עמנואל-נוי, ד' (2019). *החממות למורים בשלב הכניסה להוראה* - תש"פ. משרד החינוך. מנהל עובדי הוראה, האגף להתמחות וכניסה להוראה.
- קפלן, ח' והיבשר, א' (2016). קידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב לומדים בחינוך המיוחד: תפיסה חינוכית ותוכנית התערבות ניסויית בבית ספר להפרעות התנהגות. *הייעוץ החינוכי*, י"ט, 113-153.
- קפלן, ח' בר-נדב, ב' ואלהוזיל, א' (בפרסום). כותרת המאמר: העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית "פרוטיץ'": חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. *דפים*, מכון מופת.
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>
- Kaplan, H., Bar-Tov I., Glassner, A., & Back, S. (2021). Promoting agentic engagement and heutagogy in Tomer Elementary School in Beer Sheva, Israel. In S. Hase, & L.M. Blaschke (Eds.), *Unleashing the power of learner agency*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/up>
- McDossi, O., & Kaplan, H. (2019). The contribution of supporting system frameworks for beginning teachers' success: the Proteach model. *Paper presented at the seventh International Conference on Teacher Education, The Story of Innovation in Teacher Education*, The Mofet Institute, Tel-Aviv, Israel / June 24-26 2019.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York-London: The Guilford Press.
- Thomas, T., Tuytens, M., Moolenaar N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers & Teaching*, 25(2), 166-188.
- Vangrieken, K., Meredith, C., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

התנסות ייחודית בקהילה בתוכנית רגב – תוכנית המצוינים

ורד יפלח-וישקרמן

ד"ר ורד יפלח-וישקרמן היא ראש תוכנית ההכשרה לבית הספר העליסודי במכללת קיי ועד לשנת תשפ"ב הייתה ראש תוכנית רגב, תוכנית המצוינים. במאמרה היא סוקרת את ההתנסות הקהילתית הייחודית במעשה ההוראה המתבצעת בתוכנית רגב ומצביעה על חשיבותה ועל יתרונותיה לסטודנטים ולקהילה.



כדי להכשיר מורים חדשים איכותיים ולהעצימם נדרשים הסטודנטים הלומדים במסלול המצוינים לבצע התנסות ייחודית במעשה ההוראה. תוכנית זו נוספת לשעות ההתנסות הפדגוגית בהוראה המסלולית. ההתנסות המורחבת בהוראה כוללת מרכיבים ייחודיים חדשים שאינם נכללים בהתנסות בהוראה המסלולית, והם מאפשרים מפגש עם היבטים שונים ומגוונים של עבודת החינוך מעבר להוראת הדיסציפלינה והם הולמים את חזון התוכנית.

תוכנית המצוינים במכללה רגב – ראש גדול בהוראה – חרטה על דגלה את ההתנסות הייחודית כיסוד משמעותי במבנה הערכי של התוכנית. ההתנסות הייחודית בתוכנית עברה גלגולים רבים. היא החלה מפעילות צוותית בתוך בתי ספר, כגון אימוץ בית ספר גבים. בתהליך זה הסטודנטים בנו את חצר המשחקים של מרחב כיתה א', ניסחו ובנו מודל של חונכות עבור בית הספר. גלגול אחר התבצע על ידי אימוץ עמותת נגבה הנמצאת בסמיכות למכללה. בתי נגבה הנמצאים בשכונה ד' ובנחל עשן מהווים בית עבור הילדים בשכונה בשעות אחר הצהריים. הם נותנים מעטפת חמה ומעצימה לילדים בכיתות א'-ו' כולל כלכלה ועזרה בלימודים. צוות הבית בונה עבור כל ילד תוכנית אישית בהתאם לצרכיו ולחזקתו. עבור כל ילד נקבעים יעדים, ונעשה מעקב שלוש פעמים בשנה כדי לבחון את השגת היעדים וקביעת תוכנית פעולה בהתאם.

הסטודנטים בתוכנית השתלבו בפעילות העמותה והעבירו ימי שיא בכיתות השונות, הם בנו פעילויות בנושא ביומי מיקרי ברמה עירונית בערד ובמועצת מרחבים. במסגרת ההתנסות הייחודית פותחה שותפות אמיצה עם רשות העתיקות של מחוז דרום – הסטודנטים אימצו אתר ארכיאולוגי לשימור בבאר שבע, חפרו בחפירות ארכיאולוגיות והעבירו הדרכות בנושא קיימות וארכיאולוגיה במסגרת הפנינג מכללתי שהתקיים במכללה מדי שנה.

במאמר זה יוצגו שני פרויקטים של התנסות ייחודית במעשה ההוראה המתקיימים בתוכנית שנים רבות. פרויקט אחד עוסק בהוראת השפה הערבית המדוברת (בידי סטודנטים בדוים) לתלמידי תיכון יהודים לבגרות. הפרויקט האחר הוא יצירת ספר דרלושני עברית-ברייל של סטודנטים יהודים עם תלמידים בעלי לקויות ראייה.

שתי התוכניות מבוססות על הגישה הפדגוגית של "למידה מתוך שירות" (service learning), שמישמת ברחבי העולם מאז

ראשית שנות השמונים של המאה שעברה. הגישה שעומדת בבסיסה היא קידום תהליך של למידה משמעותית הכולל שלושה מרכיבים: שירות קהילתי משמעותי; תהליכים מובנים של עיבוד ורפלקציה על ההתנסות; לימוד עיוני. נוסף על הובלת תהליכים של למידה משמעותית, התוכנית מיועדת להעצים את הסטודנטים ולקדם מעורבות חברתית ואזרחית.

המודל של "למידה מתוך שירות" מבוסס על משנתו של ג'ון דיואי. הוא טען כי למידה משמעותית מתרחשת תוך כדי התנסות פעילה, כלומר הלומד מבנה את המשמעות מתוך האינטראקציה שבין הידע לבין ההתנסות (Dewey, 1938).

מטרתה של ההתנסות הייחודית בגישה הפדגוגית של "למידה מתוך שירות" היא לחשוף את הסטודנטים להוויה התרבותית בחברה הישראלית, לחזק את מחויבותם החברתית ולבסס בקרבם את המודעות לכך שחינוך חברתי הוא חלק בלתי נפרד מתפקיד המורה (קלור, 2015).

השירות בקהילה מאפשר לסטודנטים ללמוד על אודות תחום העיסוק הפרופסיונלי שלהם מתוך השדה, לפתח מיומנויות של פתרון בעיות, לגבש תובנות מעמיקות יותר של הדיסציפלינה האקדמית ולחזק את תחושת האחריות האזרחית שלהם (רינת ארביב-אלישיב, ענת שביט מילר, 2012).

הספרות המקצועית מצביעה על שלוש סיבות מרכזיות ליעילותן של תוכניות הלמידה מתוך שירות:

- פעילות הסטודנטים משמעותית ומספקת מענה לצרכים אותנטיים של הקהילה.
- השירות בקהילה רלוונטי לתוכנית הלימודים האקדמית ומעשיר אותה, כיוון שהסטודנטים חווים התנסויות החורגות מלמידה מסורתית בכיתה ומלמידה עצמאית המבוססת על קריאת ספרות מקצועית.
- התוכנית מדגישה את החשיבות של מכוונות אזרחית ומטפחת שיח הדדי בין נותני השירות לבין מקבליהם.



הזמנה למפגש בסיום התוכנית "מנהיגות יוצאת לאור"

בתוכנית זו הסטודנטים פוגשים תלמידים, בעלי לקות ראייה ועיוורון בליווי של המורה התומכת של התלמיד בבית הספר. במפגשים, בתהליך משותף, הילדים כותבים סיפור קצר (עמוד עד עמוד ומחצה) בהנחייתם ובהדרכתם של הסטודנטים. נושאי הכתיבה השתנו במהלך השנים: 'מנהיגות', 'החלום שלי', 'החברות'. התלמיד בוחר אירוע או דמות הקשורים לנושא הנבחר לשם כתיבת סיפורו.

כל סטודנט חונך בהנחיה אישית את התלמיד; תוצרי המפגשים נבדקים במפגשי הנחיה משותפים שמתקיימים בין הסטודנטים ובין איש מקצוע בלשון – ד"ר עדית שר. וזו ההזדמנות להודות לד"ר עדית שר על הליווי לאורך השנים; בזכות המפגשים האלה הסטודנטים יכלו להנחות בהצלחה את תלמידיהם. ההנחיה נעשתה בהתאם לצרכיו של התלמיד.

מטרות ההתנסות היו לחשוף את הסטודנטים להוראה לעולמם של ילדים בעלי לקויות ראייה, לפתח מיומנות שפה בכלל וכתיבה בפרט בקרב הסטודנטים ובקרב הילדים ולהתנסות בהוראה ייחודית לאוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים, להעצים ולתרום להתפתחות האישית של הילדים באמצעות כתיבת סיפורים קצרים והוצאתם לאור כספר.

משובי הסטודנטים, מתארים תחושות סיפוק, טיפוח של תודעה חברתית והסתכלות נוספת בתפקיד המורה.

הפרויקט מתקיים קרוב לעשור בשני בתי ספר במחוז. בפרויקט זה הסטודנטיות בנות החברה הבדויות מגיעות לשני בתי ספר תיכון: מקיף עומר ותיכון מבואות הנגב והן מלמדות את תלמידי י"א וי"ב ערבית מדוברת בדגש על הדיאלקט הבדווי להערכה החלופית השווה ל-30% מציון מבחן הבגרות. בעזרת המורות לערבית נבנתה תוכנית ייחודית והסטודנטיות שותפות במתן ההערכה לתלמידים. במהלך השנים הסטודנטיות והתלמידים יצאו להצגות משותפות בתיאטרון הערבי-עברי ביפו, יצאו לסיור בשוק ברהט וחוו מרתון לבגרות במכללה. גם בתקופת הקורונה הפרויקט המשיך והסטודנטיות נפגשו עם התלמידים בזום.

לא פחות חשוב הוא השילוב עם המורה המאמנת שהוצמדה לסטודנטיות ובשני בתי הספר הייתה זו רכזת הערבית.

לכל אורך שנות הפרויקט הסטודנטיות מציינות את החשיבות של השיח והדיאלוג והכרת האחר:

"התוכנית נתנה לי דרכים חדשות להתמודד עם התלמידים השונים. למדתי איך להפוך את השוני ביני לבין התלמידים לגשר המחבר בינינו".

"לפני התוכנית היה לי רושם שיהודים וערבים אלה שתי תרבויות שונות אחת מהשנייה שוני רב, כשפגשתי את התלמידות בעומר התברר שרוב התלמידים יש להם שורשים ערבים (תוניסיה, עיראק ומרוקו), דבר שעורר אצלי מחשבה אחרת והיא שאולי אנחנו לא כל כך שונים אחד מהשני".

הסטודנטיות מציינות גם את השיפור בעברית, את ההיכרות עם מערכת החינוך בחברה היהודית והחשיפה לפדגוגיות אחרות. בשותפות זו המכללה היא המקור לסטודנטים כמשאב אנושי לידע המעשי בערבית ובית הספר הוא המקור לתלמידים. מובן שכדי ליצור שותפות וכדי להשיג את המטרות שהוגדרו, יש להשקיע זמן רב ומשאבים בתהליך מורכב ומתמשך של יצירת אמון בין הצדדים ומחויבות הדדית ליחסי גומלין שוויוניים. ברגע שנוצר אמון כזה, אפשר לדבר על חלוקת משאבים ותפקידים, חלוקה המאפשרת את עצם הפעלת המערך (יפלא-וישקרמן, 2015).

הסטודנטים נהנים מיתרונותיה של השותפות, יתרונות בולטים הן בתחום הפדגוגי הן בתחום הבינאישי. בתחום הפדגוגי מתקיים עבורם מרחב להתנסות עשירה וללמידה מגוונת תוך צמצום הפער בין התיאוריה לבין הפרקטיקה. הסטודנטים מכירים את בית הספר כמערכת מורכבת, הם משתתפים בבניית עולם ידע תוך הפעלת חשיבה רפלקטיבית וקבלת תמיכה רצופה, הם לומדים ונחשפים להשקפות עולם ולסגנונות הוראה מגוונים, יש להם קשר רציף ומעמיק עם המורה המאמנת לאורך כל תהליך ההכשרה, ניתנת להם הזדמנות לבטא את קולם האישי, ליזום ולהיות יצירתיים, הם מקבלים תמונה אותנטית של מורכבותו של מקצוע ההוראה, וכך הם מצמצמים את הלם הכניסה למערכת החינוך בעת סיום לימודיהם ותחילת עבודתם כמורים.

להלן ציטוטי סטודנטיות על חשיבות התהליך:

"חשיפה לתלמידים שלנו, איך הם מתמודדים, עם מה הם מתמודדים, הטכנולוגיה המסייעת ועוד, ובעצם היכרות זו מאפשרת להם להיות מודעים יותר בהווה ובעתיד כאשר הם יפגשו שוב עם אדם/תלמיד עם לקות ראייה או עם עיוורון ואם יחנכו כיתה ויהיה בה תלמיד שלנו, הם ידעו מה עליהם לעשות, וכן הם יקבלו ביותר חיוב ושיתוף פעולה גם עם המורה התומכת"

לא פחות חשוב הוא התרומה של הפרויקט הייחודי למורה התומכת:

"נהניתי מהידע של הסטודנטית בתחום ההוראה, החשיבה היצירתית והגמישות המקצועית".

"מאוד נהניתי מהתהליך. יכולתי לחוות ולראות צד אחר אצל התלמיד, מעבר למטרות של תוכנית העבודה שלנו. הרגשתי חלק פעיל מהתהליך ושמחתי לתרום את חלקי מבחינת סיוע לסטודנטית מההיכרות שלי עם התלמיד ומתן אסטרטגיות להתמודדות עם קשיים שעלו במהלך הדרך".

"הפרויקט מאפשר לי לראות מהצד וגם לא מהצד דברים שעמים התלמיד מתמודד, לחשוף ולהדריך את הסטודנטית במעט בתחום שלנו".

ההתנסות הייחודית במודל של למידה מבוססת שירות היא בעלת תרומה משמעותית בתחום הכשרת המורים. התנסות זו מאפשרת טיפוח של תודעה חברתית ומספקת תמונה אמיתית של החיים המקצועיים. הפעילות הייחודית תורמת להבנה מעמיקה יותר של הסטודנטים את הפרקטיקה המקצועית, והיא אף מפתחת בהם מיומנויות של תקשורת בין-אישית, הבנת עולם הילדים והנוער, מנהיגות, שיתוף פעולה, הנחיה ותחושה של אכפתיות. לסיכום, המשורר נועם חורב בשירו "להזיע" מיטיב להציג את התהליך שעוברים הסטודנטים והתלמידים המשתתפים בפרויקטים המיוחדים האלו.

"זה לא מספיק לחלום,
צריך גם להזיע
מי שלא צועד בחום
אף פעם לא יגיע
הזהב בסוף נופל על מי שעוד נלחם
שלא פוחד ללכלך את הידיים בפחם"

(מתוך "טיוטה של אושר" 2019).

"זכיתי ללמוד על אוכלוסיית לקויי הראייה בפך רגשי ונעים שבכיתה גדולה ולא בלימוד פרטני קצת פחות זוכים לכך. יתרה מזאת, למדתי המון מהמורה התומכת על ההוראה הפרטנית ומשמעותה".

"זו הייתה ההזדמנות הראשונה שלי לפגוש תלמיד שנמצא תחת ההגדרה של החנ"מ בעקבות מחלה כלשהי. לתלמידה שלי היה סרטן בגיל מאוד צעיר ומשום כך היא מקבלת את הסיוע מהמורה התומכת. נתקלתי לא פעם בתלמידים עם מגוון לקויות מכל מיני סיבות אך מסיבה כמו זו עוד לא פגשתי. למדתי המון על תעצומות נפש, חוזק נפשי ובעיקר פרופורציות".

"זו התנסות ייחודית משמעותית ומיוחדת. כסטודנטית לחינוך מיוחד אני רואה את הערך הרב שאנו הסטודנטים מרוויחים מההשתתפות בתוכנית. זוהי זכות בעיניי (שלא כל אחד זוכה לה) להתנסות עם ילד לקוי ראייה, להתאים עבורו תכנים וללוות אותו בתהליך כתיבה משמעותי".

"ההשתתפות במסגרת מכילה הרבה חופש עבודה. ההתנסות המעשית שלנו בבתי הספר מאוד מכוונת ואנו נדרשים לעמידה בסטנדרטים מאוד מסוימים, כאן חשתי שסומכים עליי, שלצד ההנחיה הצמודה והשתתפות המורה התומכת יש לי הרבה חופש להוביל כפי שאני חושבת".

המורות התומכות של אגף ללקויות חושים וראייה ציינו את התרומה הגדולה לסטודנטים:

"הסטודנטים רכשו ידע על אודות תלמידים עם לקות ראייה, כיצד להנגיש חומר לימודי תוך התחשבות בתפקודי ראייה והתאמות. הסטודנטים הצליחו לראות את התלמיד כמכלול לא רק מצד של לקות ראייה אלא לראות את היכולות והמכשולים מכל ההיבטים השונים, לדוגמה קושי של שליפה, קשיי זיכרון, קשיי חשיבה יצירתית ועוד... התלמיד הוא לא רק לקוי ראייה, יש לו מגוון יכולות וישנם גם קשיים שלא בגלל לקות הראייה. הנגשה פדגוגית משלבת את כל ההיבטים האלו. לבנות שיעור ולהתחשב ביכולות של התלמיד – זה לדעתי הדבר המשמעותי ביותר שלמדו הסטודנטים".

מקורות להעשרה למאמרה של ד"ר ורד יפלא-וישקמן

ארביב - אלישיב, ר', שבטי - מילר ע' (מרץ 2012) מעורבות חברתית בהכשרת מורים: הערכת תרומותיה לגיבוש ידע, עמדות ותחושת מסוגלות לתפיסת הסטודנטים והבנת הגורמים הקשורים לעיצוב. **דוח מחקר סמינר הקיבוצים**
יפלא-וישקמן, ו' (2015) חונכות ושותפות בקידום מצוינות בלימודי הערבית המדוברת לתלמידי תיכון יהודי - שיתוף מכללה ובית ספר תיכון. **סוגיות חברתיות בישראל**. 19: 175-150.
קלויר, ר' (2015) למידה מתוך שירות בקהילה. **לקסי קיי גיליון 3**.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.



"אם אתה יכול לחלום את זה, אתה יכול לעשות את זה"

ראיינה והביאה לדפוס: נעמה רשף

ספי טזוז סיימה בשנה שעברה את לימודיה במסלול לחינוך גופני במכללת קיי וקיבלה תעודת הוקרה על תרומתה המיוחדת לקהילה. ספי, העובדת בהוסטל לנערים בסיכון בבאר שבע, משתפת אותנו בסיפור חייה המעניין – באתגרים שעמדו לפניה, בהצלחות ובשאיפות לעתיד.

התצלום באדיבות ספי טזוז



כשהשתחררתי תחילה עבדתי גם כרקדנית בהופעות עם הזמר אלון דה-לוקו ואז בעבודה מועדפת במפעל אלקטרוניקה. זה היה לא פשוט, עבודה במשמרות של שתיים עשרה שעות רצופות דורשת מוסר עבודה גבוה, את חייבת להיות ביצועיסטית וגיליתי שגם את הכוחות האלו יש בתוכי. משם עברתי לעבוד בביטחון סורוקה והתחלתי לחשוב קדימה. בנקודה הזו בחיים שלי כבר היה לי ברור שאני רוצה ללמוד, אבל מה? התלבטתי בין לימודים פורמליים ובילתי פורמליים.

החלטתי להתחבר לאהבה שלי לחינוך גופני והתחלתי ללמוד במכינה במכללת קיי ומשם המשכתי לתואר בחינוך גופני. לא היה לי פשוט גם שם. פעמים רבות רציתי לפרוש, אבל דלית דולב מתוכנית ההכשרה לחינוך גופני לא ויתרה לי, היא ראתה אותי ואת הקושי שלי, את האימפולסיביות שלי, והיא האמינה בי. היא דמות מאוד משמעותית עבורי. הלימודים במכללה גם עזרו לי להכיר את עצמי, את היכולות שלי, את האופן שבו אני יכולה ללמוד – זה משהו שלא הכרתי לפני כן וזה הקנה לי כלים ללמידה שילוו אותי כל החיים.

במהלך הלימודים הרגשתי שחסר לי הקשר עם בני הנוער והחיבור לכל העשייה שהתקיימה לפני שהתחלתי ללמוד ולמה שאני עושה טוב. התחלתי לעבוד כמטפלת חינוכית בהוסטל "בית אשל" לנערים בסיכון בבאר שבע.

זהו הוסטל המופעל על ידי עמותת עינב והוא מיועד לנערים בסיכון בני 14-18 המגיעים בצו בית משפט. כל הנערים מגיעים עם סיפורי חיים קשים מאוד, חלקם אף מרקע פלילי, והם מוצאים בהוסטל בית משקם. הנערים מגיעים ממקומות שונים בארץ – דווקא מתוך רצון להרחיק אותם מהסביבה החברתית המוכרת להם.

כמטפלת חינוכית חשוב שאדע להיות עם הנערים, להכיל אותם, להיות קשובה אליהם ולהתייחס לתחושות ולקשיים שלהם, לצד הצבת גבולות ברורים. חשוב לפתח תודעה שלמעשים יש השלכות. אנחנו פותחים וסוגרים כל יום בשיחה שמטרתה

כנערה צעירה שגדלה בעיר באר שבע בסביבה לא פשוטה, תחושת המסוגלות שלי לא הייתה גבוהה. לא עניינו אותי הלימודים, לא חשבתי על מה יהיה איתי בעתיד ולא ציפיתי ליותר מדי מעצמי. למדתי בכיתת מב"ר והתחברתי מאוד לכל פעילות ספורטיבית שהייתה בבית הספר, בעיקר אהבתי לרקוד, הכול – רק לא ללמוד.

השינוי התחיל כשהשתתפתי בתיכון בתוכנית "אחרי" לבגרות. למדתי בקבוצה קטנה לבגרות במתמטיקה ופתאום ראיתי שאני מצליחה ומקבלת ציון טוב, ועוד ציון טוב. מעבר לרובד הלימודי, המדריכים בתוכנית הצליחו בשיח למשך אותי למעלה, לשכנע, הם נגעו בי גם ברובד של הרגש. החלה בי ההכרה שאני רוצה להיות כמו המדריכים עם כל הסבלנות וההכלה שיש להם.

באחד הימים נערך כנס בבית הספר של אחת המכונות שקראו לשנת שירות לפני הצבא. הם תלו רשימה ביציאה כדי שכל מי שמעוניין ירשום את שמו, ואני הייתי היחידה שרשמתי את שמי. ובאמת, דחיתי את השירות בשנה והצטרפתי לקומונה בעיר רמלה ושם התחלתי לגלות את הכוחות שיש בי. עזרתי לתלמידים מתקשים בלימודים – גם אני לא ידעתי כלום והייתי לומדת יחד איתם, אבל הם לא ידעו מה יש לי ומה אין לי. הפגנתי ביטחון, גיליתי סבלנות והצלחתי להוביל אותם להצלחות.

בקומונה גם למדתי פעם ראשונה בחיים איך להסתדר עם אנשים שבאים מרקעים שונים לגמרי בתוך בית אחד. למדתי על התנהלות כלכלית, על חיבורים חברתיים, ובצד הלימודי למדתי איך לבנות שיעורים.

בצבא המשכתי את החיבור שלי לנוער ופעלתי כמורה חיילת בקידום נוער. כל כך התחברתי אליהם שבחרתי לוותר על חזרה לגרעין עם המורות החיילות שהיו איתי לתקופה של "פרק משימה", ולהשלים עוד חצי שנה עם הנוער שעבדתי איתו. חשוב היה לי לסיים את התהליך שהתחלתי עם הנוער ולא להשאיר אותם לבד.

כשהשופט שאל את הנער האם יש לו דמות משמעותית בהוסטל הוא ציין את שמי. זה הולך איתי עד היום.

בשנה האחרונה לתואר קיבלתי ממכללת קיי תעודת הוקרה על התנדבות בקהילה. ההתנדבות ניתנה על העובדה שמעבר לשעות העבודה הרגילות הייתי תמיד מתייצבת לכל צורך. אם היה צריך ללוות נער למרפאה או לדיון לא שאלתי את עצמי האם כבר מילאתי את מכסת השעות, אלא פשוט הופעתי, גם על חשבון לימודים. חשוב היה לי להיות שם עבור הנערים. זו הייתה פעם ראשונה שקיבלתי תעודת הצטיינות על משהו. הרגשתי שסוף סוף רואים אותי ואת מה שאני עושה וזה המריץ אותי להמשיך ולתרום.

אסיים במשפט של וולט דיסני: "אם אתה יכול לחלום את זה, אתה יכול לעשות את זה" – לכל אחד יש חלום, שאיפה, רצון, החוכמה היא להאמין שאתה יכול להשיג אותם, גם במחיר של "לקחת סיכון", גם במחיר של "מה יגידו".

כל מה שצריך הוא אדם אחד שיאמין בך. אני זכיתי להכיר אנשים כאלו לאורך הדרך שלי, ואני מקווה שאני האדם הזה עבור אנשים אחרים הזקוקים לתמיכה. ■

לברר איפה נמצא כל אחד, מה עבר על כל אחד, לראות ולחוות אותם בצורה מתמשכת.

אנחנו מקפידים לפתח תודעה של אורח חיים בריא במובן הרחב. גם מרחב מלוכלך הוא דבר לא בריא ולא נעים. סדר וניקיון, אהבה, חום והקשבה הם צרכים בסיסיים. מעבר לכך אני גם בונה פעילויות והדרכות על ערכים, חגים ומועדים, כמו למשל על חג הסיגד.

הפעילות החינוכית מורכבת כי כל נער מגיע עם המורכבות שלו – חלקם מופנמים מאוד, חלקם מתפרצים, חלקם עם קשיים חברתיים ורובם עם קשיים לימודיים משמעותיים.

פעמים רבות כל הכנס והריקושטים מופנים אלינו, המטפלים החינוכיים. ניסיון החיים שלי גרם לי לא להתרגש מכך, להבין שזה לא בא ממקום אישי אלא ממצוקה, ממקום לא מווסת, מתוך קושי לקבל סמכות. אני מבינה שאני צריכה להתעלות מעל זה, אני לא יכולה להיכנס לתוך המגרש של הנער, אחרת כולנו נפסיד.

יש מקרים שמחממים את הלב והופכים את כל הקושי למשהו ששווה לשאת אותו – באחד הימים שיתף אותי מנהל ההוסטל בדיון קשוח בבית המשפט שבו הוא השתתף עם אחד הנערים.



גישה והנגשה של הוראה מותאמת לכול

גילת טרבלסי

ד"ר גילת טרבלסי, ראש ההתמחות בחינוך מיוחד במגזר היהודי והבדואי, וראש תוכנית ההכשרה לחינוך מיוחד במגזר היהודי במכללת קיי, מבקשת בספרה מתאים ל? גישה והנגשה של הוראה מותאמת לכול לעצב מודעות ומכוונות של איש החינוך להוראה מותאמת בשלושה ממדים עיקריים: חשיבה, התנהגות והתנהלות.

להתבונן בשוונות הטבעית של כולם ולהיענות אליה במגוון דרכים יצירתיות.

האקדמיה, בעיקר במכללות להכשרת פרחי הוראה, החלה להנץ ניצנים באמצעות הטמעה של קורסים העוסקים בהיענות לשוונות לומדים והכשרה להוראה מותאמת. השטח צמא לפתרונות ולתמיכה לשם החלה של יישומי הכלה. יש לפעול להכשרה מאסיבית של אנשי החינוך היושבים בשטח – דרך הכוונת מנהלים ומפקחים להקצאת שעות הכשרה ממוקדות, דרך הטמעה של דגמים אשר יסייעו לכלל אנשי החינוך לחוש את תחושת החוללות העצמית בהשתנות של גישות, ביטול "מובנים מאלהם", מערכת נתונה והשקעה רבת-תחומית של תפיסות רחבות של נגישות והנגשה – מתוך כדאיות, הבנה מהותית ודעת.

העיסוק המחשבתי בשוויון חינוכי וחברתי ויצירת הגשרים ליישומם עבור תלמידים ובוגרים עם צרכים מגוונים קיבלו משנה תוקף בשנה החולפת, במיוחד לאור התובנות אשר עלו משאלות של נגישות והנגשה – גם מרחוק.

הגישה האקדמית, התופסת את מקומה בתודעת החברה, מכתבה צורך בריענון ובהגדרה מחדש של תפיסות שלא עמדו במבחן הזמן, ובתוך כך, מיקוד ברלוונטיות.

הכלה מכתבה קבלה והדדיות נטולות שיפוט, שכחברה עלינו להטמיע כשמירה על צביון מוסרי ועל הכרה בכולם כחלק מחברה נאורה. השוויון אינו נתפס כחלוקה שווה של המשאבים, אלא כחלוקה הוגנת שלהם.

גם השינוי בחוק החינוך המיוחד (יולי, 2018) מחייב אותנו

הספר מתאים ליי גישה והנגשה של הוראה מותאמת לכול הוא פרי ניסיון, מחקר, מחשבה והמון אהבה למקצוע, שנבנו במהלך שלושה עשורים. המסר המוביל לכתבתו מופיע כבר בתחילתו:

"הוראה מותאמת אינה 'מתקנת', משום שאיש אינו מקולקל. מטרתה להנגיש ולהתאים את הלמידה לכלל התלמידים, כפוף למטרות, לצרכים ולאפיונים. עליה להיות רלוונטית עבור התלמיד במציאות קיימת ובסביבה מאפשרת, והיא מהווה תפיסת עולם שממנה נגזרות דרכים ושיטות. היא אינה מונעת ממחוסמים של שונות או של מוטיבציה, אלא מחשיבה, מהתנהגות ומהתנהלות של מורה, המלמד באקלים חינוכי מאפשר, שמונהג 'מלמעלה' באמצעות ה'אני מאמין' הבית ספרי" (עמ' 10).

כבר לפני שבע שנים התחלתי להטמיע במספר מכללות קורסים של היענות לשונות לומדים ושל הוראה מותאמת, גם לסטודנטים שאינם מתכשרים לחינוך המיוחד אך לא לאנשי החינוך בשטח (שם נמצא הרוב הגדול) שבאמת רצו להכיל ולהתאים, זעקו נואש כי מחד, נדרשו ליישם זאת, ומאידך חסרו את הכלים.

מוטיבציה פנימית נבנית מהצלחות ומתחושות החוללות העצמית של אנשי החינוך ואמונתם במסוגלות שלהם לסייע לכל תלמיד ותלמיד לצמוח, להתפתח מנקודה ידועה אקטואלית אל אופק פתוח, שאינו ניתן לניבוי מראש. האתגר האמיתי הוא להנגיש את הנתיב לצמיחה ולהתפתחות בצורה דיפרנציאלית, גם כשמדובר בכיתה מרובת תלמידים.

מימוש האתגר כרוך בידע, בגישות העומדות במבחן הזמן, בפתיחות ובגמישות ללמוד, לנסות, להיות יצירתי ונטול שיפוטיות – אלו מוצעים לאנשי החינוך המגוונים בספר.

המונח "הוראה מותאמת" אינו מונח חדש בהיסטוריה של ההוראה ושל החינוך, אך הוא מתחדש ומתחדד במגוון הקשרים הנובעים מתהליכים חברתיים, ממגמות בתרבות ומחידושים פדגוגיים.

הצורך לתת מענה מותאם לתלמיד נחשב לתפיסה מובילה בפדגוגיה של החינוך המיוחד, אבל ככל שהמודעות החינוכית והחברתית ביחס לסוגיית השונות בין לומדים עולה, כך נושבות רוחות של התחדשות ביחס להיענות פדגוגית לכול. גישה זו מקבלת ביטוי גם ב"מודל האוניברסלי ללמידה", UDL (משרד החינוך, 2013), מודל המהווה מעין תפיסה אדריכלית היוצאת מנקודת הנחה כי עיצובו של העולם אינו מותאם אישית לכל אדם. כל אדם נתקל לעיתים בבעיות עם המרחב שבו הוא חי ועם המוצרים שבהם הוא משתמש. עם זאת, מעצבים מקבלים על-פי רוב הכשרה לתכנן עבור ה"ממוצע" המצופה, גם אם בפועל לא קיימת "קבוצה ממוצעת" כי כל אדם הוא ייחודי. גישה העיצוב האוניברסלי עוסקת בעיצוב מוצרים או סביבות שיתאימו לטווח רחב של משתמשים, כולל ילדים, קשישים, אנשים עם מוגבלות, אנשים עם מומים לא שגרתיים, אנשים חולים או פצועים. עיצוב אוניברסלי מכבד את הגיוון האנושי ומקדם הכלה של כל האנשים בכל פעילויות החיים תוך ניסיון להסיר חסמי נגישות.

במסגרת התפיסה של ההוראה המותאמת מקובל לחשוב על "חליפה מותאמת אישית". עם זאת, יש להבחין בין הוראה

מותאמת אישית, המכוונת למומחיות בתחום מסוים, כמו הוראה מותאמת בקריאה או בחשבון, ומבוססת על אבחון מקצועי, לבין הוראה מותאמת לכול המבוססת על הבנת העיצוב האוניברסלי של למידה. וכשם שזו מתאימה לכלל המורים, היא הופכת את הלמידה למשמעותית ולמותאמת למרבית התלמידים.

ההכוונה ליישומים של הוראה מותאמת לכול מתמקדת בשלושה ממדים עיקריים: החשיבה, ההתנהגות וההתנהלות של איש החינוך.

החשיבה של המורה קשורה בתחושת המסוגלות שלו לייצר וליצור למידה משמעותית וחווית הצלחה עבור תלמידיו. הצלחה זו היא המחוללת של המוטיבציה הפנימית שלו ללמוד ולהתפתח, להמציא, להתאים, לשאול ולהגשים. **סקרנות של מורה מעוררת סקרנות של תלמידים.**



ההתנהגות של המורה מושפעת על האמון ההדדי בינו לבין תלמידיו, על האהבה שאינה תלויה בדבר ועל הכוונה האמיתית שלו ללמוד את צורכיהם, את מאפייניהם, את תחומי העניין שלהם ואת הסוגיות הרלוונטיות לעולמם, לגילם ולנורמות התרבותיות שמהן הם מגיעים. תפיסת ההתנהגות המורית מבוססת על חקר מתמיד, ביטול הנחות מוקדמות ו"מובן מאליו", תוך אמונה בשאיפה ההתפתחותית הטבעית של התלמיד להצליח, לקבל משוב חיובי ולהתקדם למקום שנתפס עבורו כמשמעותי. זו דורשת ענווה לצד מנהיגות, דעת לצד למידה מתמשכת ומתמדת לאורך החיים, קשב לצד הקשבה, הכלה לצד הצבת גבולות ברורים והרבה אמונה בתהליכים מתמשכים, משום שזוהי התנהגות תבונית, לא קסם.

ההתנהלות, אם כך, קשורה ביכולת של המורה לחבר את החשיבה ואת ההתנהגות שלו לתרגום מעשי של "ארגז כלים" מושכל ורב-ממדי המאפשר לו לשלוף, על פי צורך, את ההיענות לצרכים ולתפקודים מגוונים, מתוך גמישות מחשבתית, ביטחון בהתנסות, הצבת יעדים להוראה וללמידה מותאמת.

המודעות והמכוונות של המורה להוראה מותאמת הופכות אותו למורה טוב יותר, ואת תלמידיו – ללומדים מוצלחים יותר. כשהתלמידים מאמינים שהמורה "בצד שלהם" ומתאים את מבנה ההוראה לצרכים ולסגנונות שלהם, הם ממוקדים יותר, אחראים

יותר, בעלי הנעה ומחויבות לנלמד, בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר, ולפיכך גם עצמאיים יותר (Tomlinson, 2008). הוראה מותאמת נשענת, בין השאר, על הבנה של סגנונות למידה והוראה המושתתת על ידע מתחום חקר המוח, על הבנה של תפקודי תפיסה וחשיבה, על מונחים התואמים את תפקודי הלומד במאה ה-21 ועל אופרציות של דרכי הבעה וייצוג (Anderson, 2015; Melesse, 2016).

הבנה זו מחייבת את איש החינוך להרחיב את הידע שלו מעבר ל"הכרת הטיפים" כדי שיתאים באופן מודע, ולא על בסיס מתמשך של ניסוי וטעייה, העלול להרחיב מעגלי תסכול בקרב ובקרב תלמידיו. היא גם מחייבת אותו לבנות תצרך גמיש של חלקים, הנגזר מהתבוננות מושכלת ב"כאן ועכשיו" של מציאות המשתנה חדשות לבקרים, ומעוררת תנועה של צרכים, כיוונים ומגמות עתידיות מתגבשות.

כשאני עומדת מול צוותי ניהול והוראה, מול פרחי הוראה בתוכניות מגוונות, מול מורים ותיקים, ולעיתים גם מול קובעי מדיניות ומקבלי החלטות, אני מבינה כי כולם רוצים **להכיל**, ורבים קובלים על כך שהם אינם יודעים איך **להחיל**. הם שואלים: "למה לא מלמדים אותנו אסטרטגיות הוראה ולמידה?" ו"איך אפשר לבצע את כל ההתאמות האלה בכיתה הטרוגנית, מרובת תלמידים?"

ואני עונה: הטרוגנית? מישהו מכיר קבוצה של אנשים שאינה הטרוגנית? אפילו לתאומים זהים יכולים להיות צרכים שונים וכיווני עניין אחרים.

להוראה מותאמת יש גם הערכה מותאמת, לפני, במהלך ובתום – כל תהליך. ה"לפני" נועד להעריך את החוזקות ואת הצרכים שיאפשרו למפות את הרקמה האנושית העדינה, לקבוע מטרות ודרכים; ה"במהלך" נועד לבחון את הכיוונים, את הדרך שלפעמים צריך גם לשנות, כטבעו של תהליך דינמי; וה"בתום" נועד להעריך את השינוי, לזקק את הרכיבים שנמצאו יעילים ומקדמים, ולאפשר הצבת יעדים חדשים.

אין "טיפים חקוקים באבן" שיתאימו לכל מצב. קיימת נקודת מוצא שבה אנחנו פוגשים את התלמידים. אם נפעל להכירם, נוכל להתאים להם את הדרך, את השיטה, את האסטרטגיה שיובילו אותם באופנים שונים להשגת אותן המטרות.

אין בי שיפוטיות, ואף לא טיפה של ציניות. מניסיון רב שנים כמורה, כמדריכה וכמרצה, אני יודעת שמי שבחר בשליחות החינוכית, ידע או ילמד להתנהל ביצירתיות, מתוך התבוננות בוחנת בתהליכים משתנים בקבוצות משתנות.

גדולה של איש חינוך, בעיניי, היא לתפוס את עצמו כ"לומד לאורך החיים". זו אינה הכשרה שנגמרת. תמיד יש עוד אופקים, עוד תפקודים, מציאות שמשתנה.

גדולה יתרה היא היכולת לבקש עזרה, התנהגות שהיינו רוצים ללמד גם את תלמידנו – בעבודת צוות וממומחים בתחומם.

אם כך, מטרות הכתיבה של הספר:

1. להפחית את החרדה המתגנבת אל המפגש עם הדרישה להוראה מותאמת
 2. לעצב מודעות ודעת לכיוונים של תפיסת העולם הקשורה בהוראה מותאמת
 3. להציע דוגמאות לעיצוב תפקודים ומיומנויות בכל תוכן או תחום דעת, המבוססות על ניסיון מצטבר, רב שנים, של ניסוי, טעייה ותהייה, חיפוש, בדיקה, הערכה, למידה מאחרים ומתלמידי והרבה יצירתיות.
- הספר כולל שני חלקים:

בחלק הראשון מוצגים פרקים העוסקים בהתאמת הוראה למגוון תפקודים שהם חלקים של השלם (במציאות... הילד הוא עולם העולה על סך חלקיו). בכל פרק מופיעים – מעט תיאוריה המהווה רציונל לבאות, עיקרי הגישות העומדות במבחן הזמן, והמון "איך" – דוגמאות ליישום ולחשיבה יצירתית על פיתוח והתאמה של יישומים.

בחלק השני מופיעים חמישה סיפורים אישיים, וכל קשר בינם לבין המציאות הוא אמיתי ביותר, משום שהם נכתבו בידי האנשים עצמם, והם הוגשו ללא שינוי (רק הגהה). המשותף לחמשת הסיפורים הוא שחמשת הבוגרים היו ילדים שחוו קשיים משמעותיים בחינוך הפורמלי שלהם, ופגשו דמויות משמעותיות או החלטות, שהביאו אותם לשנות ולהשתנות. כולם הצליחו, וניפצו "תקרות זכוכית" של חברה חסומה, ולכל אחד מהם נתיב שונה, והרבה מה להציע מניסיונו.

לסיכום, המציאות הפוקדת אותנו, לימדה אותנו כי הגיעה העת להפוך את האגו לאקו (מדבריה של נשיאת המכללה, פרופ' לאה קוזמינסקי). איש חינוך המתבצר בבדידותו הגאה, אינו יכול להתפתח ולהרחיב את אופקיו. זו הסיבה בגינה בחרתי לפתוח את ספרי, דווקא במסר של שיתופיות:

"...ויש כאלה שלוקחים מונופול על החוכמה, ויודעים יותר טוב ממני, ויודעים יותר טוב ממך, מה טוב בשבילי, מה טוב בשבילך..." (בארץ הזאת, מילים ולחן: עוזי חיטמן, 1989)

אז זהו, שלא!

הידע, המידע והכלים שנמצאים בשטח הם נחלת הכלל. הם לא נכס אישי, ורובם לא עומדים בקריטריונים של "פוטנטי", וטוב שכך. אם מה ששלי יהיה גם שלך, הרי שהמרווח האמיתי יהיה התלמיד, כל תלמיד. ■

מקורות להעשרה לסקירתה של ד"ר גילת טרבלסי

טרבלסי, ג'. (2020). **מתאים ליי גישה והנגשה של הוראה מותאמת לכול**. הוצאת "ניב".

משרד החינוך, (2013). עיצוב אוניברסלי ללמידה; **עלון הכלה למעשה, איגרת 3**. אוחר מחדש ב-1.8.2021. [furl=https%3A%2F%2Fmeyerda.1.8.2021](https://www.education.gov.il%2Ffiles%2Fyesodi%2Fhachala%2Falon3.pdf&clen=4613991&chunk=true)

Anderson, I. (2016). Identifying different learning styles to enhance the learning experience. *Nursing Standard*, 31(7), 53 doi:http://dx.doi.org/10.7748/ns.2016.e10407.

Melesse, T. (2015). Differentiated Instruction: Perceptions, Practices and Challenges of Primary School Teachers by Science, Technology and Arts. *Research Journal*, 4(3), 253-264.

Tomlinson, C.A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 6, 26-30.

עולם הכינוסים הווירטואליים – מבט השוואתי מבמת המרצים באולם ואולי מהכיסא שבחדר העבודה

ערגה הלר

ד"ר ערגה הלר, מרצה בכירה לספרות במכללה, עורכת כתב העת "לקסיקיי" והעורכת לשעבר של כתב העת 'קולות', השתתפה בקיץ האחרון בארבעה כנסים בין לאומיים וירטואליים או היברידיים. בלשון חדה ומשעשעת מציגה ערגה את התנסויותיה מול טכנולוגיות שונות של ניהול כנסים וחולקת איתנו את תובנותיה ואת מסקנותיה.

שבהם השתתפתי כמרצה וכיו"ר ואף יכולתי להסביר להם את הפורמט. ראיתי שלמרצים ולצופים רבים המידור הפסיבי היה קשה. להערכתי זהו עניין של הרגל בלבד, שכן כך ניתן להבטיח את קיומו של המושב ללא תקלות והפרעות שמקורן בקהל ועם זאת להשיב בזמן אמת לפניות הקהל בצ'ט או בהמשך בשידור החי (הייתה תקלה מביכה אחת, שאותו קישור מושב ניתן בטעות לשניים שונים וכך מצאתי את עצמי במושב שלישי שכלל לא רציתי להאזין לו במקור). סך הכול: ארגון ומשמעת זמן מופתית. זום וובינרי יעיל גם בכינוסים היברידיים כמו זה של אוניברסיטת תל אביב.

BBB: מכל מי שמפנטז כרגע על מנות שמוגשות ברשת מסעדות בשם זה, נא להירגע, זה לא זה (וגם אותי לא תמצאו שם). אלה הן ראשי התיבות של Big Blue Button או **ככ"כ** כפתור כחול כביר אם תמנו אותי לקופירייטרי הישראלית. חוויית המשתמש שלי ב-BBB טעונה שיפור. כינוס "ראה, ברית עברית עולמית" היה אורח של אוניברסיטת שטרסבורג בשיתוף המכון ללימודי היהדות באוניברסיטת פריז שמונה. בניגוד לזום, ניסיוני ב-BBB מוגבל למדי לראשית כניסתי למודל. בגרסה שבה אורחנו הרגשתי תקועה בעבר הווירטואלי ושהפורמט החינמי המעודד תוספות שיתופיות בקוד פתוח אינו האופטימלי לכינוסים. הכינוס התנהל בקמפוס האוניברסיטה הצרפתית וב-BBB, וכשאר המשתתפים הווירטואליים הייתי תלויה בכניסתו של המארח לאולם הכינוס כדי שיחבר את הצופים מרחוק (תפיסת הזמן ונגזרותיו המעשיות בכינוס זה הייתה ישראלית והקשר לתוכנית המקורית מקרי).

הקושי ניכר גם בשידור החי, שלפעמים לא הציג את המרצה או את המצגת שהוצגה, או שאיכותו הייתה ירודה. הרקע של המשתתפים לא ניתן היה לשינוי. השליטה בסאונד ובמצלמה הקשתה על רבים מהצופים הלא טכנופיליים, שהפעילו בטעות שוב ושוב את הסאונד והווידיאו מבייתם עד לידי קריסה טרגית

מהלך חודשי הקיץ ועד לשנת הלימודים החדשה השתתפתי בארבעה כנסים בין לאומיים שארגנו אוניברסיטאות שונות בארצות שונות ובאזורי זמן שונים - ללא מעבר בשדה תעופה, לינה במלון, או אתגר החיבור לרשת הווי-פיי המקומית אבל עם מעט ג'ט לג וירטואלי.

הצלחתי לבצע כל זאת ולהציג היבטים שונים של מחקר השוואתי על ספרות השואה העברית העכשווית שאני עורכת בשלוש השנים האחרונות (באוניברסיטת יורק בטרנטו ובאוניברסיטת שטרסבורג); חתך של ספרות שואה עברית ופולנית לנוער צעיר שהוזמנתי לחקור ולהרצות עליו במיוחד (באוניברסיטה הקתולית של לובלין); והצגתי את הדימוי של תל אביב בספרי תמונה עבריים לאורך כל שנות קיומה של העיר (באוניברסיטת תל אביב). אין ספק שמלבד העובדה שמחקריי אלה הבשילו בשנים האחרונות לידי הצגתם בכינוסים היה כאן גורם נוסף – מעבר האוניברסיטאות לכינוסים וירטואליים או היברידיים. על כך ארצה להרחיב (את הרצאותיי אלה הרי תוכלו למצוא בעתיד בספרים ובכתבי עת). למעשה זאת תהיה סקירה סובייקטיבית על טכנולוגיות ניהול כנסים מרחוק מנקודת מבטה של המרצה (מעודכנת לאפשרויות של הגרסאות בזמן כתיבת סקירה זו).

יחי הזום: בישראל אנו נוטים לשימוש רב ב"זום", אך רבים מהמרצים אינם מכירים ואם הם מכירים הם אינם מנוסים דיים בפורמט של הוובינר, המאפשר חדר מצומצם לפאנל המרצים והמארגנים ומניעת מגע ישיר עם הקהל – ללא מצלמה, ללא סאונד, ללא צ'ט פרטי. כקהל הרגשתי מעט אבודה. אבל לשמחתי הכרתי את הפורמט מאירוע פופולרי שבו השתתפתי כמרצה בראשית תקופת הקורונה, שבו נדרשתי גם לעבור הכנה אליו, ומשני כינוסים בין לאומיים נוספים שהתקיימו בחורף. לכן בכינוס הקיץ של NAPH באוניברסיטת יורק בשיתוף אוניברסיטת טקסס באוסטין לא הופתעתי כשראיתי מולי רק את מרצי המושבים



או לעבור לתקשורת צ'ט פרטית (כמו בזום). העובדה שאפשר לסדר מקומות קבועים, לא משנה איפה, ולצד זאת גם לפתוח ולסגור מצלמות ומיקרופונים בשליטה מלאה של כל משתמש (כולל נטרול של כולם על ידי המארח למען הסדר הטוב), נוחה מאוד בעיני לניהול מושבים מסוג סימפוזיון וסדנה שהיו ליבת הכינוס ההיברידי הפולני. היתרון של טימז הוא אפשרות השידור ממכשירים סלולריים בקלות לצד כניסה מיידית לכל מסמך ולדונטי בשאר אפליקציות אופיס 365, כך שאפשר להצטרף כמעט לכל אירוע של הכינוס גם אם הוא לא באמת או בכאילו באולם כנסים או בים תוך שליטה מלאה גם במסמכים הנדרשים, מבלי לסחוב אותם איתך ממשית.

מילה על שיתופי הפעולה הבין-מוסדיים בכינוסים הבין-לאומיים הווירטואליים: בכל הכינוסים שהשתתפתי נוסף גוף מארח אחר אחד לפחות, שלרוב היה אוניברסיטה אחרת, ולמעט במקרה אחד גם אפשר את קיומו הטכנולוגי של הכינוס בביטחון רב יותר והבטיח את שמירת ההקלטות עם גיבוי.

מסקנות: חוויית המרצה מושפעת כמובן גם מקבלת ההרצאה על ידי המאזינים. מחמאות באולם וירטואלי נחמדות כמו באולם ממשי. קל יותר להעביר מסרים אישיים נסתרים בחלק מהאולמות הווירטואליים. אבל המסקנה החשובה ביותר: לא חייבים להשתמש במה שניתן בחינם על ידי האוניברסיטה או הגוף המארח וחייבים לוודא שכל המרצים מכירים את הטכנולוגיה שבכינוס. בעולם האקדמי שהכינוסים הווירטואליים הופכים לחלק מהשגרה, אפשר לברר, להשקיע ולהתאים את הסביבה הווירטואלית לצורכי הכינוס הנדון. במידת הצורך חשוב לבקש מן המשתתפים לעבור סדנה קצרה או לצפות בסרטון הדרכה מראש כדי שיהיו מוכנים מרגע פתיחת הכנס לחוויית המשתתף והמרצה המושלמת ביותר. ■

ברגע שבו היה עליהם להרצות. מעט נחמה מצאתי בצ'ט של המשתתפים מרחוק, שהיה פעיל למדי ולא הפריע לאורחים באולם הכינוס. שם גם פנה אליי אחד הצופים בפרטי (מה שאינו אפשרי בווינר של זום) בשאלה הטריטוריאלי "מה נשמע?", אחר כך נעלב כששאלתי האם אנחנו מכירים. בסוף הסתבר שהיינו באותה פעילות נוער לפני ארבעים שנים בערך.

למותר לציין כי המארחים אוהבים ומשבחים את BBB ולא מכירים לעומק שום אולם כינוסים וירטואלי אחר. (נקודה אחת ויחידה לטובת ה-BBB: בווינר בזום הפנייה בצ'ט פרטי אפשרית רק למרצים, ואם אחד המשתתפים ישיב להם, תשובתו גלויה לכולם. מסקנה: אין סודות בזום, יש ב-BBB, אבל האם זוהי הפואנטה של כינוס אקדמי?!). אעיר כי בדיעבד הסתבר לי שאנשים שאני לא מכירה וישבו באולם הקליטו ושלחו את ההרצאה לסופרת שעליה הרציתי (ואני כן מכירה). כפתור כחול כביר הוכיח שהעולם קטן, למרות שלא לקח אותנו לסעודות, לספרייה ולקהילה עם שאר משתתפי הכינוס.

טימז: דעה לא פופולרית במיוחד היא להגיד בישראל שאוהבים את טימז. אני אוהבת את טימז ובמיוחד את האפשרות להוסיב את כולם במושבים קבועים, דבר שבתכנון מוקדם יעיל עובד מצוין גם בכינוסים היברידיים כמו זה שהשתתפתי בו באירוח משותף פולני (האוניברסיטה הקתולית של לובלין ואוניברסיטת וורשה) ובלגי (אוניברסיטת אנטוורפן). בדקות פחות מעניינות אני נוטה להזיז את המאזינים בהרצאה מאולם הכנסים לחוף הים (אזהרה: אם בטעות אתה המארח ובא לך לשבת בים כולם עוברים לים. כל עוד לא יתוקן, טימז עשויה לקבוע אותך כמארח אם אתה הנכנס הראשון לאולם אחרי הפסקת הקלטה. למודת ניסיון מבין משהו אומר רק כאן שווה לאמץ את תפיסת הזמן של הישראלים או לא לשנות מיקום).

עד כה חווייתי בטימז רק כינוסים שבהם כל המשתתפים רואים את כל המשתתפים, יכולים לדבר עם כולם בקול או בצ'ט,

פתרון החידה שהתפרסמה בגיליון הקודם, קולות 21:

הדמות העלומה היא אסתר שפירא-גינזבורג
הגננת העבריה הראשונה בארץ ישראל.



אסתר שפירא-גינזבורג,
באדיבות מוזאון ראשל"צ

בשנת הלימודים תרנ"ט (1898) גן ילדים עברי וניהלה אותו במשך ארבע שנים וחצי. היה זה גן ילדים דובר עברית, הראשון בארץ ישראל. הגן התנהל על טוהרת העברית ומטרתו המרכזית הייתה הנחלת השפה העברית לילדים לשם הכנתם לכניסה לבית הספר ששפת ההוראה בו הייתה עברית. כך כתבה אחת התלמידות הראשונות בזיכרונותיה:

"כל פעילותנו בגן הילדים נעשתה בעברית: ההדבקות, הציורים, ההתעמלות, הריקודים, השירה – הכול על טהרת העברית. אפילו לכתוב את שמותינו בעברית למדנו כבר בגן הילדים בראשון-לציון! היה זה חידוש חשוב באותם הימים. שכן, תושבי ראשון-לציון דיברו בבתיהם בשפות שונות, איש איש בשפת ארץ מוצאו. [...] אולם העברית הפכה לשפת הדיבור הטבעית והיום-יומית, המשותפת לכל בני הדור הצעיר בראשון לציון בזכות לימודים בגן הילדים."

הסידור החיצוני של הגן דמה לסידור הכיתה בבית הספר. הרהיטים היו כרהיטי בית הספר, רק נמוכים במקצת. השיעור נלמד בצורה פרונטלית ותוך הדגמה של הגננת. ספרות פדגוגית בצרפתית, צעצועים, חומרי למידה וציוד כללי נשלחו מפר"ז בידי אליהו שייד בתיבות גדולות שהכילו: כדורי עץ, קוביות עץ, לוחות לכתבה, מכשירי התעמלות שונים, פקעות מצמר, חבלים, דגמים של רקמות, והם נשמרו בארון מיוחד.

מיעוטה של ספרות ילדים מקורית והמחסור בספרי ילדים בעברית הכבידו על החינוך היום-יומי בגן הילדים, ועל כן נרתמו מורי בית הספר לכתבת שירים וסיפורים, וכך הפכו הם לראשוני סופרי הילדים בארץ – סופרים "מגויסים" למטרה חינוכית משותפת. המורים דוד יודילוביץ ואריה לייב הורביץ שקדו לילות כימים על הכנת חומר ספרותי (שירים, משחקים וסיפורים) לילדי הגן. שני המורים לימדו את אסתר, אסתר לימדה את הילדים והילדים לימדו את הוריהם. כך תרם הגן להפצת הדיבור העברי.

אסתר בת שרה וישראל-חיים שפירא, נולדה ברוסיה (1881-1966), בת זקונים במשפחה שמנתה שלוש בנות. בהיותה בת 10 היא הגיעה עם הוריה לארץ ישראל, שהצטרפו לחלוצי העלייה הראשונה, מקימי המושבה ראשון לציון. אסתר סייעה את חוק לימודיה בבית הספר במושבה, והתגלתה כתלמידה מוכשרת במיוחד.

בשנת 1897 החל דוד יודילוביץ, מנהל בית הספר ומורה לעברית ולמדעים, בתכנון הקמתו של גן ילדים דובר עברית, ראשון בראשון לציון ובארץ ישראל, והועיד את אסתר לתפקיד הגננת בשל הצטיינותה בלימודים.

באותם ימים, המושבה ראשון לציון הייתה נתונה לפיקוחם של פקידי הברון רוטשילד ונציגו בארץ אליהו שייד. בשנת 1898, כאשר הגיע שייד לביקור בראשון לציון, התכונן יודילוביץ לבקש את אישורו לייסוד גן ילדים עברי. בביקורו בבית הספר, נכנס שייד לכיתות הגבוהות ושוחח עם התלמידים והמורים בצרפתית. הוא התרשם עמוקות מאסתר, שהייתה כבר סייעת בבית הספר, והיא הפליאה אותו בצרפתית הרהוטה שבפיה. שייד החליט לשלוח אותה על חשבון הברון לבית המדרש למורים של חברת כ"ח בפר"ז כדי להכשירה להוראה בגן ילדים. מכיוון שהוריה סיכלו את התוכנית ולא אישרו את יציאתה לפר"ז, הציע יודילוביץ לשלוח אותה להשתלם בקינדער-גארטן (גן ילדים) האנגלי בירושלים. אסתר, שהייתה אז נערה בת שבע עשרה, הגיעה לירושלים והשתלמה בהוראה במשך שלושה חודשים בגן הילדים ששכן בבית הספר אוולינה דה-רוטשילד. בתום שלושה חודשי הכשרתה היא חזרה לראשון לציון, הקימה



גן הילדים הראשון, באדיבות מוזאון ראשל"צ

גינזבורג לבא־כוחו של היקב בלונדון, ואסתר ומשפחתה עזבו את ראשון לציון בדרכם לאנגליה. את שני ילדיה, נח ויהודית, המשיכה לחנך ברוח היהדות ואהבת המולדת.

זכות ראשונים שמורה על כן לאסתר שפירא, גגנת עבריה ראשונה בארץ ישראל. היא הייתה כמגדלור לבאות אחריה, וסללה להן דרך. עליה נאמר: "...שאלו לא הייתה קמה אסתר שפירא מראשון לציון ופוחתת את הגן העברי הראשון בארץ ובעולם, הרי אנו וכל אלפי הגננות והמפקחות והנלווים אליהן, לא היינו זוכות לחנך דורות בשפה העברית". ■

הייתה זו מהפכה של ממש במונחים של אותם ימים; מסגרת חינוכית-ייחודית ראשונה מסוגה ויחידה במינה בארץ ישראל - הן במטרותיה הן בתפישותיה החינוכיות. ואכן, שמעו של הגן יצא למרחוק ומבקרים החלו להגיע לשעריו כדי לחזות ב"פלא": ילדים מדברים עברית.

מה עלה בגורלה של אסתר שפירא?

אסתר נישאה לאהרן גינזבורג, בן המושבה, בוגר בית הספר ונגן בתזמורת הנודעת של ראשון לציון. באדר תרס"ג (1903) היא פרשה מעבודתה מטעמי בריאות. באותה שנה נתמנה

מערכת 'קולות' מודה מקרב לב לפרופ' ציפי שחורי-רובין על כתיבת המדור הנפלא "מי הייתה הדמות שהייתה?" אשר העשיר את כתב העת זו השנה התשיעית, ומאחלת לה המשך יצירה וכתבה מתוך הנאה ועניין.

במקומו נקבל בברכה את מדורו החדש של ד"ר אמנון גלסנר "דמיינו חינוך":

דמיינו חינוך

דמיינו חינוך (: אמנון גלסנר

שמי אמנון גלסנר, ואני מלמד בתוכניות שונות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. אני מאמין שהלמידה המעמיקה ביותר מגיעה מתוך שאלות ומתוך דיאלוג. לכן ב'דמיינו חינוך', המדור החדש של 'קולות', אני מבקש מהקוראים לדמיין ולהעז לשאול, לתהות, להרהר ולערער על סוגיות הנוגעות לחינוך. אין שאלה או הרהור שהם לא טובים או לא נכונים. בכל גיליון אציג דוגמאות לשאלות לחשיבה ולעיון – שאלות הנוגעות לנושא הגיליון הבא. אתם מתבקשים להגיב לשאלות אלו דרך כתיבת תובנות הרהורים ושאלות משלכם לנושא הגיליון ולשלוח את תגובותיכם אליי. על בסיס התגובות שלכם אציג במדור כיווני מחשבה, שאלות ורעיונות שכתבתם כדי שיפתחו את המחשבה וההבנה לגבי נושא הגיליון ויקדמו דיאלוג מעמיק ומתמשך סביבו. אז מתחילים...

נושא הגיליון הבא: חינוך לערכים

השאלות שלי:

- האם בכלל אפשר לחנך לערכים? • מה זה אומר לחנך לערכים (מה ואיך לומדים)? • איך עושים זאת?
- איך זה בא לידי ביטוי? • איך אפשר להעריך חינוך כזה? • האם בכלל יש להעריך חינוך כזה?
- מהם הערכים שראוי לחנך לאורם? • מי מחליט מהם הערכים האלה? • למי יש סמכות כזאת?
- מה קורה ומה ניתן לעשות כשערכים מתנגשים זה בזה (לדוגמה: חופש הפרט מול זכות הציבור לדעת על מנהיגי)?
- מי קובע ומחליט על סדר העדיפויות של ערכים? • איך? • על פי מה?

תגובות, מחשבות, תובנות, שאלות ותהיות על הנושא, כתבו ושלחו אליי לדוא"ל: amnoglassner55@gmail.com



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il