

קולות

סיון-תמוז תשפ"ד - יוני 2024 28
כתב עת לענייני חינוך וחברה

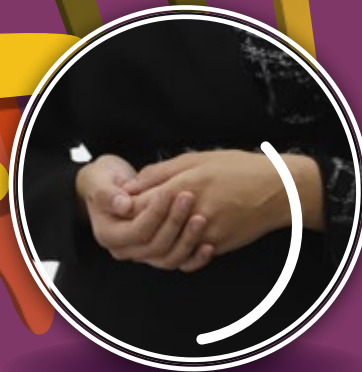
חלק שני



מזווון



33ק



הכאה

המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

- 1 דבר נשיא המכללה / פרופ' אריה רטנר
- 1 דבר המערכת / ד"ר נעמה רשף
- 2 על הקשר בין תהליכי התפתחות מקצועית, מגוון זהויות ושוויון הזדמנויות:
לוד כמקרה בוחן / ד"ר שרון רחמים
- 8 מתחילות מסע מהיסודות: על תוכנית "יסודות" לסייעות ביסודי /
ריאיון עם ד"ר אסנת קליימן
- במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על מגוון, צדק והכלה
- 12 תוכנית "נתיבים": מגוון, צדק והכלה / איה רימון, סבחה אלנבארי ואפרת בן צבי
- 19 ציירי לך מילה: על אגרון "אסיף" / איה סגל
- 22 מניעה וטיפול בנוער עובר חוק עם הפרעת קשב והתנהגויות סיכון – הכוונה
חינוכית של פעולות הכלה, הוגנות וצדק / ד"ר גילת טרבלסי ויותם ויסקופ
- 26 'קריאה לשוויון': על הנגשה קוגניטיבית בכלל והנגשת הקריאה בעיקר
/ ד"ר ניצן כהן
- איפה הם היום? מדור בוגרים
- 29 "להשתמש בהומור זה לשפוך גלון של מים קפואים על סיר מבעבע": הכלה
באמצעות הומור בקהילת ההורים הווירטואלית 'אוטיזמהמצחיק' / אורטל נתניה
- מה רואה? על תערוכות בגלריית המכללה
- 32 תערוכת "תגובה ראשונה" / גבריאלה קליין
- 34 "דיוקן עצמי": תערוכת סטודנטיות שנה ג' / גבריאלה קליין
- מה קורא? על ספרים חדשים של סגל המכללה
- 36 עין השמש: על הצופיות האסלאמית בשירה הערבית בת זמננו /
ד"ר סלים אבו ג'אבר וד"ר מחמוד נעאמנה
- 38 גלויה לבית / ד"ר נורית הירספלד-סקופינסקי
- מה שומע? רשמים מתוך כנסים וקורסים
- 38 כשהתותחים רועמים המוזות שותקות? על שיח משוררים בנושא שירה בעת
מלחמה בהתמחות ספרות / ד"ר נעמה רשף
- 40 דמיינו חינוך: על מגוון, צדק והכלה / פרופ' 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 מערכת: פרופ' אריה רטנר
פרופ' מארק אפלבוים
פרופ' אמנון גלסנר
ד"ר ערגה הלר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.
מו"ל: המכללה האקדמית לחינוך
ע"ש קיי בבאר-שבע
כתובת: רח' עזריאל ניצני 6,
ת"ד 4301, באר-שבע 8414201.
© כל הזכויות למאמרים וליצירות
שמורות למחבריהם. קולות זמין
לקריאה חופשית באתר מכללת קיי.
טלפון: 08-6402777
פקס: 08-6413020
דוא"ל: nreshef1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il



פרופ' אריה רטנר

דבר הנשיא

קוראות וקוראים יקרים,

לצערנו הרב, גם בעת הזאת שבה מתפרסם הגיליון החדש של 'קולות', מדינת ישראל עדיין שרויה במלחמה.

נהוג לומר: "כשהתותחים רועמים המוזות שותקות", אך גיליון קולות שלפנינו מצביע כי לא תמיד הדבר נכון. הגיליון מרכז מגוון מבורך של מאמרים ומדורים, ואולי אף מצביע על כך כי אנו מתחילים להתרגל לחיות בצילה של המלחמה.

מחקרים מראים כי שעת משבר היא בדרך כלל גם שעה מאחדת, האם זה כך גם אצלנו? השאלה נתונה במחלוקת. בכל מקרה הליכה במתווה שאותו סללה המכללה עוד לפני המלחמה; **מגוון צדק והכלה** תוך שימור המאמץ לחיים משותפים ולטיפוח החוסן יכולים רק להועיל. מכללת קיי בד' אמותיה עושה ככל הניתן.

אני מאחל לכולנו ימים שקטים ורגועים.

בברכה,

פרופ' אריה רטנר

דבר העורכת

השָׁפָה הָעֵבְרִית מְרִפְנָה רֵאשָׁה / בְּמִבְּוֹכָה וּבְצִעַר / עַל שְׂאִין בְּהַ מְלִים / וְאִין בְּמְלִים / כְּדִי לְהַבִּיעַ / אֶת / - (דפנה שן)

דווקא בימים אלו, כשאנו עדיין בליבה של מלחמה קשה והמילים נרמסו ואזלו, מתחדדת ההבנה כי כוחנו באחדותנו. אין הכוונה לאחדות שמקורה באחידות וחד־ממדיות המגיעות מביטול מעושה של המגוון ושל השונות ומהשהייה זמנית ומלאכותית של מחלוקות ופערים, אלא אחדות שמקורה בדיאלוג, בפתחות ובקשב, בבחירה להתמקד בזיקות ההדדיות על פני המפלט ובשיתוף וקרבה. המסד לכינון אחדות מעין זו הוא חינוך לערכים של מגוון, צדק והכלה, ערכי הליבה של מכללת קיי ובהם עוסק גיליון זה. גיליון זה (28) הוא החלק השני של הנושא **מגוון, צדק והכלה** (חלק א' מצוי בגיליון 26).

בפתח הגיליון ד"ר שרון רחמים, מנהלת מרכז פסג"ה בלוד, כותבת על הקשר בין תהליכי התפתחות מקצועית, מגוון זהויות ושוויון הזדמנויות, ומציגה את לוד כמקרה בוחן תוך התייחסות לערכי הצדק, השוויון וההכלה.

בהמשך, קיימנו ריאיון עם ד"ר אסנת קליימן על האופן שבו ערכי מצ"ה (מגוון, צדק והכלה) באים לידי ביטוי בתוכנית החדשה 'יסודות' שהיא עומדת בראשה.

במדור 'בימת דיון' איה רימון, סבחה נבארה ואפרת בן צבי כותבות על מגוון, צדק ושיוון בתוכנית 'נתיבים'. איה סגל מציגה את האגרון הדורלשוני החדש 'אסיף' המצמצם את פערי השפה ומקדם הכלה ושילוב. ד"ר גילת טרבלסי ויותם ויסקופ כותבים על מניעה וטיפול בנוער עובר חוק עם הפרעת קשב והתנהגויות סיכון - הכוונה חינוכית של פעולות הכלה, הוגנות וצדק. חותם את המדור מאמרה של ד"ר ניצן כהן העוסק בהנגשה קוגניטיבית המבוססת על המודל החברתי למוגבלות ומציג את שיטת הקריאה ליע"ם (לקרוא עם משמעות) המקדמת שוויון בחינוך.

במדור 'איפה הם היום?' אורטל נתניה, בוגרת תוכנית שבילים במכללת קיי, משתפת בחוויותיה כאימא לילד אוטיסט וכמקימת קהילת ההורים הוירטואלית 'אוטיזמהמצחיק' המקדמת הכלה באמצעות הומור.

במדור 'מה רואה?' גבריאלה קליין מספרת על תערוכת "תגובה ראשונה" שבה מציגים חמישה אומנים את תגובתם היצירתית הראשונה לאירועי השבעה באוקטובר, ועל תערוכת 'דיוקן עצמי', פרי יצירתן של סטודנטיות שנה ג' בהתמחות באומנות.

במדור 'מה קורא?' ד"ר סלים אבו ג'אבר וד"ר מחמוד נעאמנה כותבים על ספרם החדש 'עין השמש: על הצופיות האיסלאמית בשירה ערבית בת זמנינו', וד"ר נורית הירשפלד-סקופינסקי כותבת על חוויותיה מאז השבעה באוקטובר.

במדור 'מה שומע?' ד"ר נעמה רשף מספרת על שיח משוררים וסדנת כתיבה בנושא 'שירה בעת מלחמה' אשר נערכה בהתמחות ספרות. כהרגלנו, נסיים במדורו של פרופ' אמנון גלסנר 'דמיינו חינוך'.

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

נאחל ימים של שקט ושלווה.

נושא הגיליון הבא: **חינוך כחוויה**

קריאה נעימה,

נעמה רשף, עורכת 'קולות'



קיר הכניסה הדו-לשוני
בפסג"ה בלוד
(כל הצילומים באדיבות הכותבת)

על הקשר בין תהליכי התפתחות מקצועית, מגוון זהויות ושוויון הזדמנויות

מרכז פסג"ה לוד – מקרה בוחן

שרון רחמים

ד"ר שרון רחמים היא מנהלת מרכז פסג"ה בעיר לוד. במאמר היא מציגה כיצד תחושת השבר וערעור הסטטוס קוו אשר קרו בעקבות אירועי האלימות בין תושבי העיר היהודים והערבים במאי 2021, חייבו את הפסג"ה לחשב מסלול מחדש ולדייק את תהליכי התפתחות המקצועית והבניית זהותם המקצועית של אנשי החינוך בעיר ומלוויהם, תוך התייחסות לרכיבי הזהות המגוונים ולערכי הצדק, השוויון וההכלה. על מהלכים אלו זכתה ד"ר רחמים בשנת תשפ"ג בתואר הארצי 'מנהלת פורצת דרך'.

"כל חברה בכל תקופה – ראוי לה שתשאל את עצמה מה הם ערכי היסוד שלה, מהם מושגי הערך העיקריים שאליהם היא שואפת לחנך, מהו הסיפור הממחיש אותם, ומה מוריה עושים כדי להנחילם"

(אליאור, 2016, עמ' 21)

פחד, חורבן והישרדות ועם זאת עיר של תקווה והתחדשות. אירועי מאי 2021 הוכיחו עד כמה מורכבת ושברירית המציאות בעיר. קולות קהל מתלהם, יהודים, מוסלמים, נוצרים, דתיים, חילוניים, מבוגרים וצעירים, בעברית ובערבית; קולות נפץ של ריחות, שעתט סוסים, אבנים מתנפצות; ריחה של האש הבוערת מרכבים, מבתי פרטיים, מבית הכנסת, ממתנ"סים, מבתי ספר

לוד, עיר רבת-תרבותית, עיר של חיים משותפים, עיר מעורבת ומגוונת; עיר עתיקה שיש בה הון תרבותי, היסטורי, לאומי; עיר, שכמו מתקיימת על פתחה של חבית אבק שריפה במתח שבין פוליטיקה, דת, חברה וכלכלה; עיר מרכזית שנדמה שהיא חצר אחורית של מדינה שלמה, שיש בה פשיעה לאומנית, פלילית, דתית או תרבותית; עיר של



סמך הרקע האישי שלו; והדרך שבה איש המקצוע נתפש בעיני האחרים (וידסלבסקי וקרלמן, 2008).

תהליך עיצוב הזהות המקצועית מתרחש בתהליך מתמשך המשלב את הפן האישי/ הפרסונלי ואת הפן המקצועי/ הפרופסיונלי של המורה (שפי ווינברגר, 2007): היסוד האישי/ הפרסונלי, עוסק בהיבטים הסובייקטיביים המגדירים את זהות המקצועית של המורה ובאים לידי ביטוי במוטיבציה, אחריות, רגישות, נדיבות, כריזמה, יצירתיות, חיוניות וכדומה. צבר (2016) מדגיש, כי מרכיבים אלו קשים להמשגה אך קלים לזיהוי, והם מתבטאים בתכונות ובנסיות ייחודיות "שקשה לכמת אותן וקשה עוד יותר להכשיר אליהן" (עמ' 8). במקביל, לדידו של צבר, היסוד המקצועי/ הפרופסיונלי עוסק בידע, בהכרה ציבורית, בקודים אתיים והתנהגותיים ובמיומנויות המגדירים את איכותו ואת ייחודיותו של המורה כבעל מקצוע.

יש לזכור כי בעידן זה, המתאפיין בשינויים מהירים, לא ניתן לתפוש את הזהות המקצועית של המורים ורכיביה כישות קבועה ויציבה, אלא כזהות גמישה שיוצר האדם תוך שמירה וחידוש של נרטיבים ביוגרפיים המשלבים הווה עם עבר ועתיד. לאור זאת עולה הטענה כי בכל מורה ישנן שתי 'ישויות' מקצועיות: האחת היא הזהות המקצועית, והאחרת היא הנרטיב המקצועי. הזהות המקצועית מתגבשת בתהליך קווי, פחות או יותר, מזהות מקצועית דיפוזית לכיוון של זהות מקצועית מגובשת ויציבה. הנרטיב המקצועי, לעומת זאת, נבנה במהלך כל חייו המקצועיים של המורה, והוא גמיש מאוד, מורכב, רב-פנים ונמצא באינטראקציה מתמדת עם הסביבה החינוכית, הפסיכולוגית, התרבותית והחברתית שהמורה חי בה. נרטיב מקצועי הוא סיפור החיים המקצועי של המורה כפי שהוא רואה ומגדיר אותו, ואילו זהות מקצועית היא מושג 'אובייקטיבי' ומדיד קצת יותר (פישרמן, 2008).

בין זהות עצמית, זהות מקצועית והתפתחות מקצועית

תהליך מובנה ושיטתי של פיתוח מקצועי, נועד לקדם ולבסס את התפתחותם הפרופסיונלית ואת מעמדם של עובדי ההוראה לאורך הקריירה שלהם: למצב את המורים כמומחים בתחומם, וכבעלי ידע פדגוגי וחינוכי עדכני שבכוחו לשפר את עבודתם, לפתח את הפרופסיה והאחריות, לקדם את הישגי התלמידים, לקדם קריירה פנימית של התמקצעות לצד קריירה חיצונית של התקדמות בתפקידים, ובעיקר להשפיע על זהותם המקצועית של המורים (צבר, 2016).

מנסור-שחור (2009) מוסיפה, כי יש להציב את נושא התפתחות הזהות המקצועית במרכז ההתפתחות המקצועית, כחלק מתהליך מתוכנן ומכוון, ולהדגיש כי התפתחות הזהות המקצועית איננה תהליך ליניארי אלא יחס דיאלקטי בין לומד למלמד – מורים טובים הם מורים הממשיכים להתפתח ומודעים תמיד לזהותם כמורים – ההוראה והיותם מורים הם חלק ממי שהם.

קיימות גישות שונות לפיתוח מקצועי של מורים: יש המדגישות את הלמידה התיאורטית, יש המתמקדות בתוכן,

ומבתי קברות; מראות האזרחים מוקפים בשוטרי מג"ב, ברכבי משטרה, בנשק; תחושות הכאב, הזעם, הפחד והדאגה – כל אלו עדיין מרחפים באוויר חודשים אחרים.

כיצד מטפחים זהות מקצועית ומקדמים תהליכי התפתחות מקצועית בעיר מרובת זהויות, שלעיתים נפגשות ומפרות זו את זו ולעיתים מתנגשות זו בזו ללא רחמים?

במאמר זה, אתייחס לפניה השונים של הזהות האישית והמקצועית, כפי שמציג אותם המחקר; אתאר את האופן שבו זהויות מגוונות אלו קיבלו ביטוי בתהליכי ההתפתחות המקצועית במהלך ובעקבות אירועי מאי 2021 בעיר לוד; ואציג את תהליך התהוות זהותו החדשה של מרכז הפסג"ה בלוד, מטרותיו, יעדיו ופועלו, כתוצאה מכל אלו.

זהות עצמית – מי אני ומה אני כאדם?

זהות היא תוצאה של תהליך הענקת משמעות שבמהלכו לומד הפרט להכיר את סביבתו ואת מקומו (שטרנר, 2005). 'זהות' היא מונח סוציולוגי-פסיכולוגי סובייקטיבי, המתאר את הדרך שבה אדם מגדיר את עצמו ומשיב לשאלה: "מי אני או מה אני?" וכן, את הדרך שבה אחרים מגדירים אותו (בק, 2014; קוזמינסקי וקלויר, 2010; קוזמינסקי, 2008). התשובות השונות ששייב האדם לשאלה זו או המשמעויות שייחסו לו אחרים בעקבותיה, יגדירו את זהותו (קוזמינסקי וקלויר, 2010), והגדרת הזהות נגזרת מאוסף של מחשבות, ערכים, חלומות, תכונות מולדות ונרכשות, זיכרונות, ניסיון חיים ועוד.

טיילור (Taylor, 1992) טבע את המונח 'זהות דיאלוגית', והוא מתייחס לזהות כתהליך שבו האדם מבין מיהו ומהם המאפיינים הבסיסיים המגדירים אותו כאדם, בדרך של דיאלוג תוך-אישי ובין-אישי בין יחידים ובין קבוצות. מכאן, שתהליכי התפתחות זהותו של אדם אינם אוניברסליים אלא פרטיקולריים ותלויי הקשר חברתי ותרבותי (מנסור-שחור, 2009).

המחקר רואה בהבניית הזהות העצמית תהליך מתמשך, ליניארי ודינאמי היוצר משמעות בהיבט תרבותי מסוים. התהליך כולל פרשנות ופרשנות חוזרת של התנסויות שהפרט חווה בעבר ובהווה ושבאמצעותן הוא חותר לשלב בין המיצובים, התפקידים וההתנסויות השונים שלו בחברה (קוזמינסקי וקלויר, 2010).

זהות מקצועית – מי אני ומה אני כאיש מקצוע?

זהות מקצועית (professional identity) היא חלק מזהות העצמית של האדם והיא תשובתו של הפרט לשאלה: "מי אני, או מה אני כאיש מקצוע?" רכיבי הזהות המקצועית של מורים, מגדירים, הלכה למעשה, מה פירוש "להיות מורה" ו"מה צריך המורה להיות" (צבר, 2016).

זהות מקצועית, בדומה לזהות העצמית, מתעצבת בתוך יחסי הגומלין של איש המקצוע עם עצמו ועם הסביבה החברתית-תרבותית והמקצועית שלו: הזהות מתעצבת בדרך שבה המקצוע ומהותו נתפשים בעיני החברה ובעיני העוסקים במקצוע; הדרך שבה איש המקצוע תופש את המקצוע; הדרך שבה איש המקצוע נתפש ככזה בעיני עצמו על סמך התנסויותיו ועל

ולערער במילים ובמעשים: מי אני כאדם? מה הצרכים שלי כאדם וכאיש חינוך? איך אני תופס את האחר ואיך הוא תופס אותי? ומה ההשפעות של כל אלה עלי ועל עבודתי בעיר?

בעקבות הדיאלוג הזה, יש מי שביקשו לעודד את ההכלה ואת השותפויות בין החברות השונות בעיר, והיו לא מעט שקראו להפרדה מבוססת זהות – אנשי החינוך בעיר חיפשו איזון והלימה בין הזהות העצמית, הזהות המקצועית והזהות המקומית שלהם, שכלל הנראה נסדקו או התחדדו עם האירועים.

בפועל, במהלך האירועים ומעט לאחריהם אנשי חינוך מהחברה היהודית, שהשתתפו בפיתוח מקצועי לבעלי תפקידים, החרימו את הפיתוח המקצועי המשותף וסירבו להגיע לפסגה בטענה שהם חוששים לשלום; מספר מנחים/מורי מורים הלינו על המורכבות במפגשים המעורבים, שבמהלכם עלו טענות פוליטיות וחברתיות מורכבות על רקע האירועים, והם ביקשו לעזוב את הפסגה או להשתלב בתהליכי פיתוח מקצועי שאינם מעורבים; אנשי חינוך מהחברה הערבית בחרו בעצה אחת להחליף את רקע ה'זום' שלהם לדגלי פלסטין במהלך מפגש מעורב של פיתוח מקצועי; במהלך שיח בקבוצת מיקוד של אנשי חינוך מקרב החברה הערבית, שהתקיים עם צוות הפסגה בשפה העברית, עלתה דרישה לכבד את הרוב הנוכח ולקיים את המפגש בשפה הערבית; מספר בתי ספר ביקשו להיערך עם פיתוח מקצועי מוסדי בשפה הערבית; עלה צורך לתת מענה לחלק מצוותי החינוך המעורבים בעיר, שכן מהלך האירועים החל להשפיע על תפקודם המשותף ועל אקלים חדר המורים; אנשי חינוך ביקשו כלים חדשים לעבודה מכילה עם הורים מחלקי אוכלוסייה שונים; היו שביקשו לקיים תהליכים משותפים לחברות השונות ולהכיר יותר את המגוון המקומי וללמוד לקבל ולהכיל אותו; ניכרה עלייה בביקוש לפיתוח מקצועי מבוסס חוסן אישי וקהילתי, מקדם ערכים של צדק והכלה, הן למורים הן לתלמידים; ועוד.

תחושת השבר וערעור הסטטוס קוו חייבו את הפסגה לחשב מסלול מחדש ולדייק את תהליכי ההתפתחות המקצועית והבניית זהותם המקצועית של אנשי החינוך בעיר ומלוויהם, תוך התייחסות לרכיבי זהות המגוונים ולערכי הצדק, השוויון וההכלה שעד אז הוצנעו ולא באו לידי ביטוי פומבי.

בנייה מחדש – במהלך שנמשך כשנה, מטעם מרכז הפסגה ובליוי הרשות המקומית ומשרד החינוך, הועברו שאלוני מיפוי צרכים לאנשי החינוך בעיר; התקיימו קבוצות מיקוד נפרדות ומשותפות לאוכלוסיות השונות בעיר; נערך מיפוי למענים הקיימים ולתוכניות הפיתוח המקצועי וההתפתחות המקצועית הנוגעים לסוגיות הזהות בעיר; צוות הפסגה לקח חלק בתהליך גיבוש מדיניות 'חיים בשותפות' בהובלת שרת החינוך לשעבר הגב' יפעת שאשא ביטון; צוות הפסגה לוהה על ידי יועץ-ארגוני שסייע בזיקוק זהותו המקומית ויעדיו; ועוד. כל זאת מתוך ניסיון לדייק את הצרכים ובעקבותיהם את המענים שבאפשרותה ובסמכותה של הפסגה להעניק.

בעקבות תהליך הבירור והלמידה מרכז הפסגה בלוד העלה על נס את ערך **שוויון ההזדמנויות**, ערך שהוא בעל השפעה על

ישנן גישות קונסטרוקטיביות, גישות רפלקטיביות ועוד. הגישה העכשווית, המייצגת את השינוי בהכשרת המורים, היא שילוב בין ההכשרה הפדגוגית של המורה לבין התמקדות באישיותו. שילוב זה מקורו בהנחה, כי מורים הם אנשים המביאים את עצמם ואת זהותם האישית אל חדר הכיתה, כך שהבניית הזהות המקצועית שלהם נשענת על קשרי הגומלין בין כוחותיהם הפנימיים (הסיפורים והרגשות האישיים) לבין כוחות פוליטיים, היסטוריים וחברתיים, החיצוניים להם כמורים, אך משתתפים בהבניית זהותם המקצועית (קוזמינסקי, 2008).

שינויים בתפיסות ההכשרה להוראה וההתפתחות המקצועית מקדמים את הגדרת זהותו המקצועית של המורה כ'מומחה מסתגל' – מורה מומחה הממשיך להסתגל לידע ולמצבי הוראה משתנים. המומחה המסתגל הוא בעל היכולת לאזן בין ממדים של זהות עצמית, של פרקטיקה יעילה ורהוטה לבין חדשנות בהוראה, שבה הפרקטיקה נבנית ומשתנה לפי הקשרי ההוראה ועל פי צורכיהם של לומדים שונים ולעיתים על פי צרכיו הוא (Darling-Hammond & Bransford, 2005).



מתוך סדנת זהויות שהתקיימה בפסגה בלוד

מרכז פסגה לוד – מי אני ומה אני כמרכז לפיתוח סגלי הוראה?

ערעור הסטטוס קוו – עד לאירועי מאי 2021 סוגיית הזהות העצמית והמקצועית של אנשי החינוך בתהליכי ההכשרה במרכז פסגה לוד לא קיבלו ביטוי ממשי. התפיסה הרווחת הייתה כי מדובר בפסגה ממלכתית, דוברת עברית בעיר מעורבת. המדריכים, המנחים ומורי המורים היו כולם דוברי עברית ובתהליכי ההתפתחות המקצועית ישבו בכפיפה אחת אנשי חינוך, מורים ובעלי תפקידים מגוונים במערכת, ללא התייחסות מיוחדת לרכיבי הזהות השונים שהם מביאים עימם.

התסיסה החברתית והאלימות הקשה שבאו לידי ביטוי באירועי מאי ערערו את הסטטוס קוו הקיים בעיר מבחינה חברתית ופוליטית, ולא פסחו גם על מרכז הפסגה. אנשי חינוך, מכל קשת הזהויות והתפקידים, החלו להציף דיאלוג של זהות פנימית וביך אישית, להעלות שאלות, לאתגר ערכים, להרהר



בשפה העברית ובשפה הערבית; ברשתות החברתיות המייצגות את הפסג"ה, מופיעים פרסומים המיועדים לחברות השונות תוך התייחסות לחגים ולמועדים ייחודיים לכל אחת מהדתות המרכיבות את

הפסיפס המקומי (מספר העוקבים בפייסבוק עלה מ-250 בתשפ"א לכ-5,000 בתשפ"ג); אתר הפסג"ה מונגש בשתי שפות: עברית וערבית; במהלך השנים תשפ"א-תשפ"ג פורסמו על ידי הפסג"ה כ-150 יחידות לימוד ו'טיפים' פדגוגיים, מרביתם מונגשים בשפה העברית והערבית. בין היחידות 6 יחידות לימוד שנכתבו על ידי צוות הפסג"ה בהמלצת משרד החינוך במסגרת 'השיעור הגדול בעולם', והן עסקו בזכויות הילד, בשוויון, בהכלה, בצדק ובאי-אפליה (השיעור הגדול בעולם, הוא שיעור המתרחש בר זמנית במדינות שונות ורבות בעולם כדי להעלות את המודעות של אוכלוסיית העולם ומנהיגיו ליעדים הגלובליים).

מרבית חומרי הלמידה מופקים תדיר גם בעותקים קשיחים ומופצים לאנשי החינוך המקומיים, כמענה לאתגר הכלכלי המאפיין חלק מהם, מתוך רצון לקדם את שוויון ההזדמנויות ולקדם צדק חלוקתי כחלק מתפיסת ההוגנות.

כמו כן צוות הפסג"ה כותב ומפרסם מאמרים, מאמרי דעה, מדריכים פדגוגיים ורגשיים בהתאם ללוח הגאנט הבית ספרי ולייחודיות המקומית, והם אף מופצים במדינות השונות, בעברית ובערבית, ומאפשרים פרוטוקול ללמידה ולשכפול, תוך הנכחת המגוון בפסג"ה ומחוצה לה.

בחירה: פיתוח מקצועי מבוסס אינטגרציה או ספרציה - מסגרות ההתפתחות המקצועית מאפשרות בחירה של פתרונות למידה לפי שכבת גיל, תפקיד, מגזר (ממלכתי, ממלכתי דתי, חרדי, ערבי), בחירה לפי שפה (ערבית או עברית) וכן בחירה של פיתוחים מקצועיים אינטגרטיביים, הן כלליים הן של תחומי דעת, ובהם מועברים התכנים בשיתוף שני מנחים שונים ב-CO, בין חברות שונות ובשפות שונות.

כמו כן, מקדמת הפסג"ה קהילות לומדות ופיתוחים מקצועיים ייעודיים המעודדים שיח זהות משותף, הכלת המגוון, היכרות נרטיבית, בניית שותפויות, צדק חברתי, גישור רבת-תרבותי, קידום יוזמות, הערכת השונות, פלורליזם, הוגנות וכדומה.

התיאוריה העומדת בבסיסו של מהלך זה היא 'השערת המגע' - תיאוריה פסיכולוגית המדגישה את חשיבות המגע הישיר בין קבוצות להפחתת עצימות העימותים ושינוי דעות קדומות. השערת המגע מניחה שהבאת שתי קבוצות הנמצאות בקונפליקט למרחב משותף שבו יכירו זו את זו תעורר תהליך חיובי של גילוי האנושיות וצמצום של העוינות ביניהן (חביב-ברק, בקרמן ובילו, 2011).

פרסונליזציה: למידה עצמאית מתוך עניין ושווקה פנימית - נוסף לתהליכי האינטגרציה והספרציה של ההתפתחות המקצועית פיתחה הפסג"ה, בשיתוף משרד החינוך, מסלול פיתוח מקצועי של 'לומד עצמאי'. במסלול זה בוחר איש החינוך נושא המעניין אותו, חוקר על אודותיו, מפתח תוכנית התערבות, לומד ממנה ומלמד אחרים, וכל זאת בקצב שלו ובזמן שלו.

אנשי החינוך בתוכנית מלווים על ידי מומחים לבחירתם או על ידי מנטורינג של איש מצוות הפסג"ה. תהליך המנטורינג בונה

אנשי החינוך בתפקידיהם השונים הן על התלמידים שבחסותם. שוויון הזדמנויות הוא עיקרון יסודי במהלכים משותפים שכן בלעדיו קשה לייצר שיח ותנאים המאפשרים הכלה והשתתפות שווה למגוון של בעלי עניין, שנמצאים במיקומים שונים זה מזה ביחס לסוגיה המשותפת (שחר, 2015).

לצד ערך שוויון ההזדמנויות הוצב **ערך הפרסונליזציה** - פרסונליזציה משמעה התאמה אישית של תכנים, מוצרים ושירותים לצרכים ולרצונות הספציפיים של אדם מסוים כדי להגדיל את הערך המוסף שהוא מקבל (מו"פ, משרד החינוך). ערך הפרסונליזציה מגלם בתוכו שאיפה להכלת השונות ולקידום ערכים של צדק ושוויון בהתאמה פרסונלית.

שוויון הזדמנויות ופרסונליזציה בתהליכי הפיתוח המקצועי - מהלכה למעשה

הכשרת צוות: חיזוק הזהות העצמית והמקצועית של צוות הפסג"ה - הצוות החינוכי של מרכז הפסג"ה לווה ועדיין מלווה בהכשרה מקצועית המתמקדת ביצירת חוסן אישי ומקצועי; בזיהוי ובחיזוק הזהות העצמית; וכן בבירור ובדיוק מתמיד של הזהות המקצועית, הנגזרת מהמאפיינים המקומיים של העיר.

מרכז הפסג"ה נעזר במטה לחיים משותפים של משרד החינוך, במרכז פרס לשלום, במכון מרחבים, כל ישראל חברים, המכון הדמוקרטי ועוד ומקיים תדיר סדנאות העוסקות בסוגיות שונות של זהות, בבירור עמדות ותפיסות ובמתן ידע וכלים לפיתוח מקצועי מכיל במרחב משותף. ההכשרות האלה מזמנות למשתתפים מסע פנימי עמוק ואישי, יכולת הכלה, חוסן ותחושת מסוגלות ושייכות, לצד רכישת כלים אקדמאיים, חברתיים ורגשיים לניהול הפיתוח המקצועי המשולב באופן מיטבי.

ככלים שרוכש צוות מרכז הפסג"ה הוא משתמש להכשרת המנחים/מורי המורים הפועלים מטעמו ולדיוק המענים הניתנים על ידם לצוותי החינוך. העברה זו נעשית מתוך הבנה, כי על מורי המורים, האמונים על ההכשרה המקצועית, להעריך את הזהויות העצמיות, המקצועיות והמתהוות של המורים ולהשתמש בהן ככלי לטיפול תפיסות ופרקטיקות (2014, Curwood), לצד טיפוח ערכים של סובלנות, הכלה ומענה למגוון.

מגוון: צוות הפסג"ה מגוון ומציע מגוון מענים - בצוות הפסג"ה משובצים כיום יחד יהודים, ערבים, דתיים וחילוניים, מוסלמים ונוצרים, בהתאמה לקשת החברתית המתקיימת בעיר. הצוות לומד זה מזה, שומע ומשמיע קולות מגוונים ומציע שירותים בשפות שונות, המותאמים למגזרים שונים. המגוון מאפשר חשיפה לזהויות שונות, לתפיסות עולם אחרות ובעיקר מאפשר הזדמנות לראות במגוון ערך חיוני וחיובי בתהליך החינוכי והחברתי, תוך עידוד הקשבה, הכלה ואמפתיה.

מרכז הפסג"ה לוקח גם חלק משמעותי בבניית הפיתוח המקצועי של תוכנית 'הדרך החדשה' המבקשת לקדם תלמידים יוצאי אתיופיה, המהווים כ-25% מהלומדים בעיר וכן בפיתוח מענים לעולים חדשים מרוסיה ומאוקראינה הגודשים את העיר בעקבות המלחמה בין רוסיה לאוקראינה.

יצירה והנגשה של ידע: פסג"ה דו-לשונית ורב-תרבותית - קירות הפסג"ה ומרבית הפרסומים היוצאים מטעמה מונגשים כיום

נמצאות כיום הזהות העצמית, הזהות המקצועית והזהות המקומית והן מונגשות בשפה המותאמת למגוון החברות, בקצב ובמינון הנכונים לכל אחת מהחברות, ביחד או לחוד, בשיח פורמלי ובלתי פורמלי ומתוך מגוון אפשרויות בחירה.

כטיבם של תהליכים ועיצובן של זהויות המהלכים גמישים, עומדים תדיר למבחן, מתעדכנים ומדייקים את עצמם בתוך תהליכי הערכה ובקרה שוטפים המתנהלים על ידי הפסג"ה.

בחיבור זה התמקדתי בתהליכי אדפטציה של הפיתוח המקצועי. בהמשך יש לבחון את האפקטיביות שלהם, לבחון את אדוות ההתפתחות המקצועית בבתי הספר בפרט ובעיר בכלל מול התלמידים ומול ההורים ולבחון את השינויים, אם ניתן יהיה לזהות כאלה, בצמצום אלימות וביכולת ההכלה, בהעמקת תחושת השייכות, בטיפוח תחושת המסוגלות, בקידום תהליכי הוגנות וצדק, בשיח החברתי-רגשי, בדיאלוג עם ההורים ואף בהישגים הלימודיים ועוד, העשויים להיות מושפעים ממנו.



סיור משותף של מנהלים וסגני מנהלי פסגות במחוז מרכז בעיר לוד

אחרית דבר בעקבות פריצת מלחמת חרבות ברזל

השבעה באוקטובר. הכרזת מלחמה. חשש גדול לגורלה של מדינת ישראל כולה, עם החשש למרקם העדין בתוך לוד כעיר מעורבת וחשש גדול עוד יותר למרקם השברירי שנרקם בפסג"ה, המורכבת ממגוון של שותפים: חילוניים, דתיים, מוסלמים ונוצרים.

שיבת הצוות הראשונה לאחר פרוץ המלחמה הייתה מתוחה מעין כמוה. כל אחת ואחד מאנשי הצוות שיתפו בכאב, בדאגה, בעצב הגדול. אחת סיפרה על הילד בעזה, שנייה על הבעל בלבנון, אחר על האח ביהודה ושומרון ואחרת על מספר הלוויות הבלתי נתפס שביקרה בהן לאחרונה, עד שקטעה את המפגש המדריכה המוסלמית וזעקה בכי: "אתם הרגתם את דודה שלי בעזה". למדנו ממנה כי ל-80% מערביי לוד משפחה בעזה. המזכירה הגיבה חזרה כי היא ציפתה שהמדריכה תקבל אחריות על האירועים בשם העולם הערבי ולא תאשים את ישראל. נדמה היה כי כל הקולות של החברה הישראלית היו בחדר הזה וכי מכאן אי אפשר יהיה להמשיך הלאה.

מערכת יחסים המבוססת על אינטרסים מקצועיים ואישיים, פורמליים ואיפורמליים, והמנטור הוא מעין שילוב בין מנחה לאיש-שיח (Williams et al., 2004), בתהליך המקדם דיאלוג בין זהות עצמית לזהות מקצועית.

בשנים תשפ"א-תשפ"ג השתתפו במהלך כ-50 מורים, הועברו על ידם כ-40 וובינרים ללא עלות ובמהלכם נכחו כ-3,000 אנשי חינוך. גם עבודות החקר ויחידות ההוראה שכתבו המשתתפים הונגשו על ידי הפסג"ה לכל המעוניין.

למסלול זה פוטנציאל להפוך למסלול קריירה – 15 אנשי חינוך שהיו שותפים בתהליך הפכו מורי-מורים, מדריכים בפסגות או בתוכניות גפ"ן.

לצד הקניית היסודות של הלמידה העצמאית, שלה פוטנציאל פדגוגי משמעותי, מסלול שכזה מאפשר חיבור הדוק לזהותו האישית והמקצועית של המורה, למאוויו, לחלומותיו ולתשוקותיו ומאפשר לתת להם ביטוי במהלך חקר אישי ובליווי מקצועי, ויתרונו הגדול הוא בשיתוף הקהילה המקומית בידע שנצבר ובהתאמה לצרכיה ולשפתה.

חוסן ותחושת מסוגלות: העמקת הלמידה הרגשית-חברתית -

לצד פיתוחים מקצועיים המכוונים באופן ישיר לנושא החוסן האישי והקהילתי ולהיבטים החברתיים והרגשיים פיתחה הפסג"ה מודל הנחיה המזמן התייחסות לזהות, לבירור תפיסות ועמדות, להנגשת תכנים, להתנסות בפרקטיקה ולקידום תהליכים רפלקטיביים. המודל הוטמע בקרב צוות הפסג"ה, בקרב מורי המורים המייצגים את הפסג"ה, והוא מונח בכל סדנה ופעילות חינוכית מטעם הפסג"ה. באמצעות מודל זה, בכל מפגש, בין אם הוא מקצועי או רגשי, משולבים כלים המזמנים שיח זהות, מטפחים חוסן אישי ומקצועי ומאפשרים להתמודד באופן יעיל עם קונפליקטים מסוגים שונים מתוך ערכים של צדק והכלה.

תחושת המסוגלות, העומדת בבסיסו של החוסן האישי היא אמונתו של האדם ביכולתו למלא משימה בהצלחה. תחושת המסוגלות של המורה היא זו המבחינה בין מורה החש כי הוא יכול לממש את הפוטנציאל שלו ולהתמודד ביעילות עם אתגרי המקצוע, לבין מורה החש בעל יכולת נמוכה ועקב כך מתפקד ברמה פחותה מזו שהוא מסוגל לה (פרידמן וקס, 2000).

טיפוח החוסן ותחושת המסוגלות של המורים מאפשר את העצמתם של כוחות ההוראה משום שהם מעניקים להם כוח להתמודד עם מגוון אתגרים, מקדם יכולות הכלה והוגנות ומהווים חלק בלתי נפרד מהתפתחותו המקצועית של המורה, מזהותו ומהווייתו (צבר, 2016).

לסיכום, פניה של הפסג"ה כמרכז להתפתחות מקצועית השתנו יחד עם פניה של העיר, ותהליכי ההתפתחות המקצועית התעדכנו והותאמו לצרכים השונים שעלו מן השדה.

הזהות העצמית והזהות המקצועית המושפעים מזהות המקומית של העיר, הפכו מאבן נגף שקיבלה ביטוי בתסיסה האלימה במאי 2021 ובביטוייה השונים מול הפסג"ה, להזדמנות לקידום התפתחות מקצועית פרסונלית, המקדמת ומטפחת שוויון הזדמנויות, הכלה וצדק בקרב צוות מרכז הפסג"ה ובקרב באי המרכז.

במרכזם של תהליכי ההתפתחות המקצועית בפסג"ה,



מקצועיים, הפקת חומרים ועוד. קידום היעד האסטרטגי הזה הידק את הקשרים עם האוכלוסייה הערבית, עורר שיח שאינו רק מקצועי, וחרף הרגישות העמיק את השותפות.

הימים הקשים במיוחד הם אלו שבהם "הותר לפרסום" קשה וכואב פוגש יום של מפגשים מעורבים. בימים שכאלו נדרשת גדלות נפש אמיתית לראות מבעד לאירועים ולהזכיר לעצמנו את תפקידנו בצו שמונה חינוכי שקיבלנו על עצמנו. מקווים כי רוח המקום והעשייה הברוכה יהיו חזקים יותר מרוחות המלחמה. ■



בסופו של דבר, למרות החשש הגדול, הקרבה האישית, יכולת ההכלה ותחושת השליחות, הביאו לכך שהטון הממלכתי ניצח – חזון הפסג"ה כמרכז להתפתחות מקצועית רבת-תרבות, דו-לשוני ורב-תחומי המשיך להגשים את עצמו. המשכנו ואנחנו ממשיכים לעבוד יחד, ברגישות ובמקצועיות. מבינים את המורכבות מצד אחד, ומצד שני מודעים לגודלה של השעה.

מאז המלחמה פותחו בפסג"ה קרוב למאה יחידות הוראה ולמידה בעקבות המלחמה, חלקן בעברית וחלקן בערבית. והן מופצות גם באתר פסג"ה וגם בפייסבוק. לא אחת, בעיקר בעקבות פרסומים בשפה הערבית, מגיעות תגובות נאצה גזעניות, פוגעניות וקיצוניות, המתריעות על כך שזה לא הזמן ולא המקום וכי הדבר אינו ראוי. אנחנו לא מאפשרים לתגובות כגון אלה להצר את צעדינו.

הפיתוח המקצועי ממשיך להציע מגוון אפשרויות במבנים ובשפות לשוניות ותרבותיות מגוונות; אוכלוסיות יהודיות וערביות ממושיכות לעבוד יחד ולהיפגש בפסג"ה בתוך מרחב מקצועי ובטוח.

יתרה מכך, פסג"ה נבחרה להוביל את היעד האסטרטגי העירוני, המבקש לטייב את הוראת העברית בבתי הספר דוברי הערבית. המהלך כולל ביקורים בבתי הספר, בניית מפגשים

מקורות למאמרה של שרון רחמים:

אליאור, ר' (2016). מי היו המורים הראשונים? ממי למדו ומה לימדו? **דפים** 62, 21-67.

בק, ש' (2014). **בשבילי) ההכשרה להוראה - מבט פילוסופי על הכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת

וידילבסקי, מ', קרלמן, ד' (2008). מי אני המורה? **4 הממ"מים**: ירחון לקידום מנהיגות, מקצועיות, מקצוענות ומצוינות בניהול הבית ספרי בחינוך היסודי (24). ירושלים: משרד החינוך.

חביב-ברק א', בקרמן צ', בילו י' (2011). יום הזיכרון ויום הנכבה בבית ספר דו-לשוני בישראל: מפגש בין זהויות בקונפליקט. **מגמות**, 483-452.

מו"פ, משרד החינוך, אוחרזר 12.03.12 מ: <https://edu.gov.il/minhalpedagogy/mop/pedagogy-disign/Pages/future-pedagogy.aspx>

מנסור-שחור, ר' (2009). פיתוח זהות אישית וזהות מקצועית בהכשרת מורים. בתוך: ברק י', גדרון, א' (עורכות). **שיתוף חינוכי פעיל - שיתוף של הכשרת מורים** (עמ' 167-186). תל אביב: מכון מופ"ת

פישרמן, ש' (2008). פיתוח זהות מקצועית של מנהיגות חינוכיות בתכנית מל"ח (מצוינות לחינוך) במכללת אורות ישראל. בתוך: ר' קלויר, נ' כהן, נ' גרינפלד ור' עבאדי (עורכים), **הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך** (עמ' 380-397). תל-אביב: מכון מופ"ת

פרידמן, י' וקס, א' (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו**. ירושלים: מכון סאלד

צבר, ע' (2016). בין המקצועי והאישי, האובייקטיבי והסובייקטיבי: על מורכבותו של הדיון בדמות המורה. **דפים**, 62, 7-20

קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר** 15, 13-17

קוזמינסקי, ל', קלויר ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים** 49, 11-42

שחר, ד' (2015). **אזרחות במדינת ישראל**. חבל מודיעין: כנרת זמורה ביתן

שטרנגר, ק' (2005). **העצמי כפרויקט עיצוב** (9-12). תל אביב: עם עובד

שפי, פ', וינברגר, י' (2007). מסוגה לסוגיה: עיצוב זהות מקצועית באמצעות מחקר נרטיבי. **החינוך וסביבו**, כ"ט, 123-134.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294

Curwood, J. S., (2014). Between continuity and change: identities and narratives within teacher professional development. *Teaching Education*, 25(2), 156-183.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and The Politics of Recognition: An Essay by Charles Taylor: with Commentary by Amy Gutmann*. New Jersey: Princeton University Press.

Williams, L. L., Levine, J. B., Malhotra, S., & Holtzheimer, P. (2004), "The good-enough mentoring relationship", *Academic Psychiatry*, 28(2), 111-115



סטודנטיות בנות המחזור הראשון של תוכנית 'סודות'. צילום: משה גבאי

מתחילות מסע מהיסודות: על התוכנית 'סודות' לסייעות ביסודי

ריאיון עם אסנת קליימן

השנה נפתחה במכללת קיי התוכנית 'סודות' במסגרת תוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי. התוכנית תעניק תואר ראשון ותעודת הוראה לאנשים העובדים במערך הסיוע בחינוך היסודי.

כדי להכיר את התוכנית ואת החיבור שלה לערכי המכללה: מגוון, צדק והכלה, ביקשנו לראיין את ד"ר אסנת קליימן, ראש תוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי ומי שעומדת בראש התוכנית 'סודות'.

על שם לתוכנית, פרסום, אישורים, הכנת מערכת, מציאת מרצים וכלה בראיונות רבים של שעות מרובות כדי למצוא את הטובות ביותר. לרגע התבוננתי בכל הרשימה, וכמו בכל סיפור טוב, אגלי זיעה נטפו ממצחי והחוויתי קלות, אך מייד שבת אל הדף במרץ והתחלתי לחלק את המשימות לזמנים ולעשייה.

מה נדרש כדי לפתוח תוכנית חדשה?

הקמת הקבוצה הראשונה במסלול לימודים חדש-ישן היא דרך מאתגרת. המסע שהחל בשכנועים של כולם להאמין שיש מקום להכשיר נשים לחינוך מעבר לתוכנית הרגילה הקיימת במכללה לא היה קל ועיקר. אולם לנגד עיניי עמדה ההזדמנות החברתית לתרום לחברה, לכוח הנשי ולהעצמה של נשים המסוגלות לכך ועדיין לא גילו את הדרך. אנשים רבים חברו למשימה החברתית החשובה- הזדמנות טובה להכשיר סייעות שחולמות להיות מורות.

אסנת שלום. כיצד נרקם הרעיון לפתוח תוכנית להכשרת סייעות להוראה?

ברגע אחד חלפה בדעתי מחשבה, למה לא בעצם? מה ימנע מאיתנו, מצוות היסודי, להקים קבוצה נוספת לנשים, שרובן סייעות בבתי ספר ואולי רוצות להיות מחנכות?

היה זה ביום חורפי אחד בפברואר, לפני מעל לשנה, השאלה הזו ניקרה במוחי. כאשר יצאתי מפגישה רגילה של אמצע שנה עם הנהלת המכללה לקראת השנה הבאה, נזרקה לחלל האוויר האפשרות ואני מייד יצאתי למשימה.

"תזכרי", נאמר לי, "אין הבטחה אלא אם כן יהיו מספיק נרשמים...", אך אני שמעתי רק חלק מהדברים... "יהיו מספיק נרשמים". יצאתי לדרכי שמחה ומלאת תקווה. בהכנת המשימה התחלתי לתכנן תוכנית עבודה כשבאמתחתי רשימה ארוכה של מטלות שעליי לבצע כדי להוציא את התוכנית לפועל, החל מהתקשרות למחלקות החינוך במחוז דרום, המשך בהחלטה



לעצמם ולקהילה. התוכנית מתמקדת בהכשרת מורים לבית הספר היסודי ומסייעת להם לרכוש תואר ראשון בהתמחות בספרות ותעודת הוראה מותאמת נוסף לתעודת ההוראה הרגילה. שמנו לעצמנו למטרה לבחור אנשים שונים בקבוצה ולכן תמצאו בקבוצת הסטודנטיות (למרות שגם גברים הגיעו ונבחנו) מכל מגוון הקשת החברתית הישראלית. השילוב של כולן מביא לידי דיונים חברתיים ופוליטיים בקורסים. ההזדמנות להתבונן בחברה הישראלית רגע מהצד בימי הלימוד מאפשרת לכולנו להתפתח יחד איתן.

האפשרות של כל אחת מהסטודנטיות שלנו למצוא את הרגע ולהכיר ביכולותיה, לתת לעצמה את הזמן ללמוד ולגלות שיש להן תמיכה רחבה מעבר למצופה, גורמת להן לפתח את חוסנן האישי והקבוצתי. זו הזדמנות שלנו כחברה למצוא את הצדק והטוב עבור נשים אינטליגנטיות ומקצועיות שמסיבות שונות לא הגיעו ללמוד לימודים אקדמיים עד כה, ולעשות זאת מבלי לגרוע כהוא זה מהרמה האקדמית.

מהן היתרונות של התוכנית 'יסודות'?

ב'יסודות' כתוכנית ההכשרה להוראה יש שלושה יתרונות ללומדים בה. היא מעניקה שלוש תעודות לאחר לימוד של ארבע שנים מלאות. נוסף לכך ההכשרה המקצועית במהלך התוכנית נרכשת על סמך הניסיון בהוראה בבית הספר במסגרת עבודתן של הסייעות או המורות המחליפות והמחנכות. מתוך כך הסטודנטיות מקבלות הכשרה אישית ומקצועית ומגבשות תפיסה ערכית-חינוכית ומקצועית. הסטודנטיות גם מתמחות בהוראת ילדים עם לקויות למידה באמצעות לימוד בקורסים הייעודיים לכך החל מאתגרים חינוכיים לבעיות התנהגות, דרך הוראת הקריאה וכלה בהוראת כתיבה. הן גם מקבלות הכשרה בהנהגת כיתה הכוללת גם מעורבות הורים והנהגת כיתה ביום-יום. התוכנית מציעה הוראה בדיסציפלינות שונות נוסף להתמחות בספרות, כך שכל מתכשרת להוראה לומדת את הפדגוגיה של הוראת מקצועות השפה והליב"ה.

מהם האתגרים העומדים בפני הלומדות?

אתגרים רבים עמדו בפניהן ועדיין עומדים. הסטודנטיות לומדות קורסים באופן אינטנסיבי לאחר ששנים לא למדו וחלקן הגדול לא למד לימודים אקדמיים מעולם. היכולת להחזיק בתודעה מהי למידה אקדמית והדרישות הנוקשות לא תמיד עולות בקנה אחד עם הציפייה. חלקן הבינו שהן צריכות להשקיע בלימודים גם מעבר לימי הלימוד והרעיון הקשה עליהן את סדר העדיפות בתכנון השבוע. גם המצב הכלכלי לא קל לחלק מהן, למרות שידעו כי עליהן לדאוג לשכר הלימוד של השנה הראשונה. המצב החמיר בחלקן עם המלחמה, והסטודנטיות נאלצו להסתייע במלגות למימון עלות הלימודים. כדי לממן את לימודיהן באמצעות מלגות הן גם מתנדבות במקומות נוספים לאחר עבודתן. נוסף לכך, הסטודנטיות לומדות יום אחד בשבוע מבוקר ועד הערב ולכן הן עובדות חמישה ימים לשם כך עליהן לעבוד שעות נוספות כדי לכסות את העלות הכלכלית. קושי אחר הוא היום הנוסף שעליהן ללמוד מרחוק

יצאנו למסע ומאחוריי תמכו הנהלת המכללה ואנשי החינוך ברשות העירונית, באר שבע. ערכנו שיחות עם כל מנהלי החינוך בכל הרשויות בדרום. המפקחת העירונית ושתי מנהלות מבתי הספר בבאר שבע נתנו גם הן יד לדבר וקידמו את הרעיון בין המנהלים, המורים והסייעות. מנהלים רבים התקשרו בהתרגשות לשאול על היוזמה ושלחו המלצות חמות לסטודנטים פוטנציאליים. עמייתי במכללה כולם כאחד התגייסו למצוא שם מתאים לתוכנית שתייחד אותה, ותבסס את העוצמה ברעיון. השם 'יסודות' נבחר לאחר התלבטויות רבות ושלילות רבות, והוא נברא בשיחה פשוטה של מספר אנשים ליד שולחן האוכל, ביום סגל מעניין במיוחד, בעיר אשקלון. השיח עם עמייתי במכללה חידד את העוצמה וייחודה של התוכנית.

מה מייחד את התוכנית 'יסודות' מההכשרה הרגילה לבית ספר היסודי?

'יסודות' נבנתה כתוכנית דומה לתוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי, אלא שההבדל הגדול בין התוכניות הוא קהל היעד. 'יסודות' היא תוכנית המכשירה אנשים העובדים במערך הסיוע בחינוך לתלמידים, לכן התוכנית מותאמת לאנשים ובמקרה הזה לנשים שיש להן ניסיון בסיוע והן יודעות את המטרה שאליה הן מכוונות. הן מתנסות באופן רשמי יום אחד בשבוע, אך למעשה הן מתנסות בכל השבוע מכיוון שהן עובדות הלכה למעשה בחינוך. חלקן כבר מורות בפועל ומשמשות כמחנכות. מעבר לכך ההתייחסות אל הסטודנטיות המרכיבות את הקבוצה מותאמת להרכב הקבוצה הן בגיל הן בניסיון הרב מצפייה ומהוראה. אנחנו גם משתדלים לספק להן מעטפת ייחודית ולהתאים את התכנים הדומים לתוכנית היסודי הכללית על פי הצרכים שלהן. למשל הוספנו להן סדנת חקר ההתנסות, או התעמקות בהוראה דיפרנציאלית. דרכי ההוראה מותאמות אליהן, והן שותפות מלאות בדיאלוג מתמיד בחשיבה עם צוות המרצים והמדריכות לקביעת התכנים הנלמדים. הן גם לומדות בסדרייות אחרות. חשוב לומר שהן מתחילות ללמוד מספטמבר ללא חופשת סמסטר כדי לעמוד ביעדים של תוכנית היסודי. כולן לומדות בהתמחות בספרות, אך יש גם היבטים שונים של השפה, מקרא ומורשת. ההשקעה של כל אחת מהסטודנטיות רבה ביותר ומצריכה הרבה התמדה ונחישות.



כיצד ערכי המכללה: מגוון, צדק והכללה באים לידי ביטוי בתוכנית?

התוכנית ביסודה נועדה להיות חלק ממיזם חברתי שהמכללה לחינוך רואה בו כחלק מתפקידה בקהילה. מכללת קיי דוגלת במסגרת תוכנית 'מגוון, צדק והכללה' (מ.צ.ה.) לאפשר הזדמנות חברתית לאנשים ולנשים לשנות ולפתח קריירה ובכך לתרום

חן אליה, רותם יפרח וחן חג'ג', סטודנטיות שנה א' בתוכנית 'יסודות' משתפות בבחירתן בלימודים בתוכנית ובחויית הלמידה שלהן.

חן אליה:

"כחלק מתחילת עבודתי כמחנכת בכיתה ב, תוכנית יסודות נוצרה עבורי. הצטרפתי לתוכנית בידיעה שחינוך הוא המקצוע שבו אני רוצה לעסוק בחיי, ולכן כאשר ניתנה לי האפשרות לחנך כיתה, לקחתי את ההצעה בשתי ידיים. אני לא צריכה לספר לכם כמה מאתגר וקשה הוא תפקיד המחנכת. בשילוב עם לימודי בתוכנית 'יסודות' – האתגר והקושי הוכפלו. בחרתי בתוכנית זו מכיוון שההצעה הייתה משתלמת, לימודים של 4 שנים, בסדירויות נוחות וצירפתי גם סטאז' בשנה הראשונה. למרות הקושי ועומס העבודות, אני נהנית בלימודים ובקורסים. רוב החומר מועבר בצורה עניינית, מעניינת ונעימה. מכיוון שהתוכנית מיועדת למחנכות או לסייעות וגם אימהות, הייתי שמחה אם עבודות ההגשה היו מותאמות לזמן המועט הפנוי שיש ברשותי. אם הייתי יכולה לבחור שוב בתוכנית 'יסודות', הייתי עושה זאת שוב".



רותם יפרח:

"בחרתי להירשם לתוכנית החינוך במכללה כי תמיד הייתה לי תשוקה עמוקה ללמד ולהשפיע לטובה על חייהם של אחרים. הנגישות והאופי המזמין של התוכנית מילאו תפקיד משמעותי בהחלטתי, במיוחד העובדה שיום הלימודים מתרכז ביום אחד בשבוע, מה שמאפשר לי לאזן בין הלימודים ובין מחויבויות אחרות בצורה יעילה. גמישות זו מבטיחה שאוכל להקדיש את זמני לעיסוק מלא בחומרי הקורסים ובחוויות מעשיות. יתרה מכך, התמיכה והזמינות המתמשכת של ראש התוכנית וצוות המדריכות הן יקרות ערך. הידיעה שתמיד יש מישהו שמגיב ומוכן לעזור לנו בכל שאלה או בעיה, מספקת תחושה של נוחות ועידוד. גישה מותאמת אישית זו לא רק מטפחת סביבת למידה תומכת, אלא גם מדגימה מחויבות אמיתית לצמיחה האקדמית והאישית שלנו. אני אסירת תודה על ההזדמנות להיות חלק מתוכנית שמעריכה נגישות, תמיכה והצלחת תלמידים, מה שהופך את המסע החינוכי שלי למעשיר ומספק כאחד. נוסף להיבטים החיוביים של תוכנית החינוך, חשוב להכיר שיחד עם חוויות הלמידה הערכיות, מגיעה מידה מסוימת של עומס ולחץ ממתלות וחומרי הקורסים. למרות שזה יכול להיות מאתגר לפעמים, זה גם מהווה הזדמנות לצמיחה והתפתחות. ברגעים של לחץ ועומסים כבדים זה יכול להיות תובעני, אבל זה מטפח את החוסן שלנו, את מיומנויות ניהול זמן ואת היכולת להבחין מה באמת חשוב במסע האקדמי שלנו. ישנם מקרים שבהם היבטים מסוימים של תוכנית הלימודים עשויים להרגיש מכריעים או מיותרים, כגון קורסים קצרים עם מפגשים מוגבלים הדורשים מטלות משמעותיות. זה יכול להיות מתסכל כאשר משימות מוקצות מבלי לאפשר חקירה והבנה מעמיקה יותר של הנושא. עם זאת, אתגרים אלו משמשים גם כתזכורת לחשיבות תעודף וניהול זמן יעיל. על ידי הכרה בתחומים שונים נוכל למקד את מאמצינו בחוויות למידה משמעותיות, נוכל להפיק את המרב מהחינוך שלנו ולצאת חזקים ובעלי ידע רב יותר בתחום ההוראה".

חן חג'ג' סיכמה את הדברים ואמרה:

"זו הזדמנות לבחור במקצוע מספק וממלא עם אופק תעסוקתי וגם הזדמנות להצליח לשלב עבודה, ניהול בית בשגרה ורכישת תואר ראשון בהוראה לבית הספר היסודי. התוכנית פתחה בפניי צוהר לעולם מרתק ומאתגר בהוראה ואני מקבלת כאן תמיכה לאורך כל התהליך וזו רק השנה הראשונה".





אומנם מוקדם מאוד עוד לסכם, אך מהן התוצאות שאתן רואות בשטח עד כה?

בכל פעם שסטודנטיות יוצאות משיעור, עיניהן בורקות בעת שהן מספרות על הצלחות, הנאה, התפעמות מהידע החדש שצברו ומהרעיונות שהן רוצות ליישם ולדעת. בכל פעם שהשיעור או הסדנה לא צלחו הן תובעות שיפור מעצמן ומהמרצה. בכך גדלה יכולת העצמה שלהן למסוגלות אישית וקבוצתית.

אין נפלא מכך לראות קבוצה של נשים צעירות ברוחן, בוגרות בנפשן, היודעות היטב עד כמה הן משקיעות בלימוד. הן באות בכל שבוע שלוש פעמים ללמוד מרחוק ומקרוב, מנסיעה ומיום עבודה קשה – ללמוד ולקנות דעת. הן מגיעות בכל פעם נלהבות לספר על הצלחות בבית הספר, בשיח עם מורה מאמנת או מנהלת, בשיח עם חברה לעבודה או עם ילד או עם קבוצה. הן מעודדות ליצור דברים חדשים ויש בהן יכולת נפלאה ללמוד וליישם את כל ניסיונן ומהווייהן מחדש באופן שונה. הן מתרגשות בכל שבוע מחדש ללמוד, אך הן באות בראש מפוכח ומציאותי לכל קורס. לעיתים גם הן משתובבות כמו כל סטודנט אך מייד חוזרות לתלם מתוך רצון והנאה מרובה.



לסיום, מהן התוכניות קדימה?

מחשבות רבות רצות בראשנו לאחר שנה של הכרזה על התוכנית. בימים אלו אנחנו מתחילים את הרישום לשנה החדשה, ועם זאת מדייקים שוב את התוכנית 'יסודות' לשנים הבאות. האם ניצור מוביליות חברתית? האם כל הנשים יצאו מחוזקות ויצאו להפליג עם חלומותיהן במציאות המחכה להן מעבר לפינה? האם נגרום לכל אחת מהן להוקיר את המסע הזה לעצמה? ומה יהיה על משפחותיהן? מסע בן ארבע שנים הוא מסע ארוך, מייגע, מתיש ולא קל לסטודנטיות, אך הן עומדות בכך עם רצון עז להגשים חלום ולהיות מנהיגות חינוכיות.

החלטנו לחקור את המסע הזה מחקר נרטיבי כדי לשפר את ההכשרה שלנו ולבדוק אם יתקיים פה תהליך של מוביליות חברתית והעצמה אישית. ימים יגידו, בינתיים אנחנו עוד ביסודות!

משעות אחר הצהריים ועד הערב. הקושי ללמוד מייד אחר העבודה יצר מתח לאלו מבין הסטודנטיות המחויבות להגיע בזמן ולהיות נוכחות בשיעור. עם זאת כולן עומדות באתגר ונוכחות בסדנאות. גם המדריכות באו לקראת הסטודנטיות והחלו את הסדנה מעט מאוחר למרות שיום הלימודים התארך במעט בערב. לחלק מהסטודנטיות הקושי ללמוד מרחוק היה אתגר נוסף. הלימוד מרחוק מקשה עליהן מבחינת הריכוז והריחוק, אך כולן לומדות להתגבר על הקושי ולראות בו גם יתרון. גם לימודי האנגלית מהווים קושי בשל היותה שפה שאינה שגורה ולעיתים היא אף היותה מכשול ויצרה חששות. אולם תיאום ציפיות בין הקבוצה למנחה והרצון הגדול של הסטודנטיות קירבו אותן לשפה והפיגו חששות רבים. כעת הן גם נוחלות הצלחה בפתחות לשפה וגם בהישגיהן.

אתגר אחר עומד בפניהן של אלו שיש להן משפחה. למרות התהייה כיצד המשפחות יקבלו את הלימוד התובעני, נרתמו כולם והם מחזקים את הסטודנטיות. חלקן פנו לא אחת בהצהרה כי הן מזניחות את הבית, אך מאידך הן מוצאות זמן מתאים ובונות סדרי עדיפויות מחדש. חלקן סיפרו שהן לומדות יחד עם הילדים המכונים שיעורי בית, וזה מאפשר שעות איכות עם הילדים ומהווה דוגמה עבורם. מצב זה שבו הילדים הרואים את אימם לומדת, יצר שיחות על לימוד ודרבן גם את הילדים לעצמאות ולקבלת אחריות. אחת הסטודנטיות סיפרה שהיא למדה שמגיע לה לעשות לעצמה, לאחר שעשתה לביתה, וקיבלה לכך אישור מילדיה שהכינו לכבודה ארוחה מפנקת והחמיאו לה שהיא לומדת ועובדת ונהנית מכך. סטודנטית אחרת סיפרה על בנה ששאל אותה אם היא רוצה ללמד אותו כמו מורה כי רק לכך הוא מחכה. אחרות סיפרו על האתגר לנצח על מלאכת הבית יחד עם השותפים בבית. המשפחות מעודדות, וכך גם בבתי הספר המנהלים והמורות המאומנות, כמו גם חברות לעבודה וכך גם מנהל החינוך ברשויות. עם כל התמיכה הזו הן מרגישות שיש להן מעטפת, אך גם עיניים המתבוננות בהן ומקוות להצלחתן.

מה אתם עושים כדי לקדם את ההתמודדות של הסטודנטיות עם האתגרים?

האתגרים הרבים שעומדים בפני הסטודנטיות הם אתגרים שעמדו בפניהן גם בשנים הקודמות בחייהן. חלק מהאתגרים נובעים מתחושה של חוסר אמונה בעצמי, משהו שגם הסביבה לעיתים שידרה. לשם כך המובילות הפדגוגיות ליזי ורד וצביה שמוחה בנו תוכנית שיעיקרה עבודה על החוסן האישי. עם כל המרצים שנענו לאתגר ללימוד הקבוצה, אפשרנו לסטודנטיות לנהל שיח ומשא ומתן על אתגרים שעמדו בפניהן ובכך המסוגלות שלהן התפתחה. כאשר הן נתקלות בקשיים, ניתנת להן לגיטימציה לומר את הקושי וגם לחפש יחד פתרונות. הקבוצה התגבשה לכדי קבוצת תמיכה ובכך הן גם עוזרות זו לזו וגם עמיתות למשימה. יכולתן לעבוד יחד כחברות גברה ככל שהעומס בלימוד האקדמי התעצם, אך הן נהנות מהלימוד ומחכות לימי הלימוד בשקיקה בכל פעם מחדש. כדי לעמוד בכל הנדרש הן לומדות החל מספטמבר ועד יוני ללא חופשות, לבד מחופשות מיוחדות שבהן הן עובדות בקייטנות וכך גם בחופש הגדול. העבודה נוסף למלגות ההתנדבות שבהן הן שותפות מאפשרות להן להתגבר על הקושי הכלכלי.

במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על מגוון, צדק והכללה

תוכנית נתיבים: מגוון, שייכות ושוויון

איה רימון, סבחה אלנבארי ואפרת בן צבי

'תוכנית נתיבים' נפתחה באוקטובר 2017 במכללת קיי, והיא מהווה בית אקדמי לצעירים ולצעירות מהחברה הערבית הבודואית. התוכנית נבנתה בשיתוף פעולה רעיוני ויישומי בין מכללת קיי ובין המכון הדמוקרטי, והיא משלבת הוראת גאוגרפיה, עברית וחינוך בלתי פורמלי. איה רימון, ראשת תוכנית שבילים בעבר, סבחה אלנבארי, ראשת התכנית בהווה ואפרת בן צבי מן המכון הדמוקרטי מציגות במאמר זה את הנחות היסוד של התוכנית, את עקרונות הפעולה ואת האופן שבו היא מעודדת את ערכי המגוון, השייכות והשוויון.

"אני מתפתח כאיש חינוך מוביל בסביבה בתוכנית נתיבים" "أنا أطور كمربي رائد في بيئتي" "بيرنامج مسارات"



"הסטודנטים שלנו הם אוכלוסיית יעד מצוינת לפיתוח החברה הבודואית שממנה הם באים. הם אלו שיובילו בה תהליך של שינוי בפן החברתי, הכלכלי, החינוכי. הסטודנטים הם אלה שבסופו של דבר ישאירו חותם משמעותי בתפיסת התרבות בחברה הבודואית. הם עוברים תהליך של שינוי בחממה וזה לא פשוט עבורם, הם לא רגילים לכך. הם באו מחברה שהיא מאוד קשה וסגורה. נתחיל בזה שהם לומדים בנים ובנות, דרך לימוד התנסותי, חווייתי, שמעודד לומד פעיל, הרבה נורמות מאתגרות אותם" (בוסיינה אל פיניש, ממיסדי התוכנית, מרצה וחוממת בתוכנית נתיבים).

שהם אנשי חינוך מובילים, משפיעים, איכותיים ומצטיינים אקדמית. המוטו של צוות נתיבים הוא: "לא מוותרים להם ולא מוותרים עליהם".

התוכנית מעוצבת באופן מכליל ומתוך תפיסה של הוגנות, ולכן נבנו מראש יסודות של שיתוף פעולה ודיאלוג בין צוות התוכנית לבין מכללת קיי כדי לפתור אתגרים של הכללה תוך כדי תנועה.

במאמר זה נסקור את הנחות היסוד של התוכנית ונדגים כיצד אלו באות לידי ביטוי במרכיבים מרכזיים של התוכנית.

השאלה שהובילה את הוגי תוכנית נתיבים ומקימיה הייתה: איך יוצרים מרחב המאפשר לאוכלוסייה הבודואית להשתלב ולהצליח באקדמיה? אחד האתגרים המרכזיים של התוכנית הוא לאפשר מפגש בין שני העולמות: העולם של החברה המסורתית הבודואית עם העולם האקדמי, המערבי במהותו. המגמה שלנו היא לאפשר לכל מועמד המגלה רצון, יכולת ונחישות להשתתף בתוכנית – להתקבל.

אחרי הכניסה לתוכנית אנו מקפידים על פיתוח יכולת למידה אקדמית איכותית גוברת והולכת, עד שלבסוף יוצאים בוגרים



פעילות שהסטודנטים בנתיבים מכינים בשטח. כל התצלומים באדיבות הכותבות

בבסיס התוכנית ישנה חשיבות רבה להיכרות החברה והתרבות שהסטודנטים מגיעים מהן. מאחר שרוב הסטודנטים הבדואים מגיעים מיישובים מוכרים ובלתי מוכרים המצויים בתחתית האשכול הסוציו-אקונומי הם מתמודדים עם העוני והשפעתו. עוני הוגדר כחסך כלכלי, חסך בהזדמנויות וחסך בהון הסימבולי (קרומר נבו, 2015). לכן צוות התוכנית מכוון להון הסימבולי של הסטודנטים באמצעות העלאת הרגשת המסוגלות העצמית של הסטודנטים, ודרכה הם מצליחים להכיר ולהעריך את היכולות, המגבלות, הרגשות והמחשבות שלהם ולפעול בהתאם לכך. מסוגלות עצמית מוגדרת כאמונה ביכולת, הערכת יכולתו האישית של האדם לארגן ולבצע פעולות הנדרשות כדי לשלוט בסיטואציות שונות. מסוגלות עצמית גבוהה נמצאה קשורה לחשיבה חיובית, הערכה עצמית גבוהה יותר והצבת מטרות גבוהות יותר (Bandura, 1995). כאשר הסטודנט מביט בעצמו בצורה חיובית ומכיר את המגבלות והיכולות שלו, הוא מסוגל ללמוד לאורך כל התואר באופן עצמאי ובטוח יותר.

הבט נוסף המנחה את התוכנית הוא 'פעלנות' (Agency) ומשמעו: יכולת פעולה עצמאית, שלא בכפוף לתכתיבי החברה. המושג קשור ליכולת הובלה עצמית ויצירת שינוי חברתי לשם השפעה חיובית על הקהילה. החשיבות והקסם שטמון במושג 'פעלנות' מצוי בגילום הפוטנציאל להעצמה והיכולת הפוטנציאלית להתגבר על מחסומים (Charrad, 2010). נוסף לשתי הנחות אלו, תוכנית נתיבים רואה בקבוצה כוח שיכול לאפשר את מימוש המסוגלות העצמית והפעלנות, מאחר שכל הסטודנטים מגיעים מחברה קולקטיביסטית שרואה בקבוצה ערך עליון. כל סטודנט חבר בקבוצה אינטימית הנקראת 'חממה' ומתפתח דרכה במהלך לימודי התואר. התיאוריה של יאלום (2006) שמה דגש על הלמידה הבינאישית בקבוצה על ידי

שוויון הזדמנויות אקדמי לצעירים וצעירות מהחברה הערבית הבדואית בדרום

לשם מה יצאנו לדרך?

רצינו, מעומק ליבנו, לקדם שוויון הזדמנויות במובן הרחב ביותר. רצינו לתרום את חלקנו לתמונת עתיד שבה לכל הצעירים בחברה בישראל יש אותן הזדמנויות להצלחה. מנקודת המבט של תלמיד תיכון בדואי, טווח האפשרויות העומדות בפניו כאדם בוגר שונה מטווח האפשרויות העומדות בפני תלמיד תיכון ביישוב קהילתי ישראלי בעל רוב יהודי הנמצא בסמוך. לא מדובר רק בגורמים חיצוניים, כמו יכולת כלכלית או אפליה דתית ועדתית, אלא בתפיסה העצמית. עד כמה ניתן להעז ולחלום, ובכלל – על מה לחלום?

המפתחות להצלחה שלנו הם הגברת תחושת שייכות, גיבוש ההון הסימבולי, הגברת המסוגלות העצמית וגיבוש הזהות האישית של הסטודנטים שלנו. מחקרים מוכיחים כי תחושת שייכות קשורה קשר הדוק לגיבוש הזהות האישית, וממנה מתאפשר לפרט לבטא את עצמו באופן אותנטי ומבלי לפחד מהדרה (Allen et al, 2020).

שנה וחצי לאחר פתיחת התוכנית נשאלה בוסיינה, מרצה בתוכנית נתיבים, האם היא מרגישה שינוי כלשהו בקרב הסטודנטים שהיא מלמדת? "בשנתון א' עוד קשה לומר, אבל בשנתון ב' אני מרגישה שיש שינוי מהותי ויש עלייה דרסטית בחשיבה של הסטודנטים והסטודנטיות מבחינה חינוכית, דמוקרטית. הפן של החינוך הבלתי פורמלי הוא חדשני עבורם. חשוב להבין שהסטודנטים שלנו לא חוו חינוך בלתי פורמלי כילדים בבתי הספר שבהם למדו או בשעות אחר הצהריים. והם באו לעסוק בחינוך בלתי פורמלי. בדרך כלל בחברה הבדואית מפעילים בבתי ספר תוכנית שנוצרה עבור החברה היהודית ואז היא עוברת התאמות 'קוסמטיות' לחברה הבדואית. ילד בחברה הבדואית מסיים בית ספר ב־15:00. במקרה הטוב, פעם בחודש, מתקיים יום שיא או תוכנית מסוימת של חינוך חברתי, שהם סוג של תחליף לחינוך בלתי פורמלי. לרוב התלמידים אין עוגן קהילתי בכפר ואין מקומות לבילוי שעות הפנאי. כן, יש הרבה אלימות ותאונות בחברה הבדואית ואין לכך פתרון עד היום".

הצלחה מתגברת, סגור עצמי והכללה

התוכנית מתנהלת על פי מספר עקרונות פעולה:

1. תוכנית המאפשרת לכל הנכנסים אליה – להצליח!

תוכנית נתיבים - מסלול מיועדת לחיזוק היכולות והרצון ליזום, הן בחיזוק העמדה הפרואקטיבית של הסטודנטים לאתגרי הלימוד האקדמי הניצבים בפניהם במכללה, הן ביחס לאתגרי הקהילה שבה הם חיים, ואלו באים לידי ביטוי ביזמות חינוכיות של הסטודנטים בקהילה בכלל ובחברה הערבית הבדואית בפרט. התוכנית מתמקדת בפעילויות המעודדות את הסטודנטים להיות יצירתיים, לחשוב מחוץ לקופסה ולפעול באופן עצמאי כדי להשיג יעדים – שלהם ושל הקהילה המקיפה אותם. כך הם ילמדו להיות חלק מההליך המרכזי של יצירת שינוי ושיפור בחברה שלהם.

חבריו מתאימים את עצמם לסטודנטים ולא רק שהסטודנטים מתאימים את עצמם למערכת.

בהכרזת אונסק"ו (UNESCO, 2009) נמצאת הצהרה המגדירה 'חינוך מכליל' כ"תהליך של חיזוק היכולת של מערכת החינוך להגיע לכלל הלומדים", בעיקר אלה החווים הדרה בשל רקע חברתי-כלכלי, גזע, מוצא אתני, מעמד הגירה, בעיות בריאותיות, מוגבלות פיזית וגורמים נוספים. ההכללה כוללת התאמה של תפיסות פדגוגיות והתאמה של שיטות הוראה. אלו מתבטאים בפרדיגמה חינוכית מבוססת יחסים (קשר), והיא מהווה אבן יסוד בהכשרה מכלילה.

מכללת קיי והמכון הדמוקרטי מחזיקים באמונה כי הפתח לחינוך מכליל ומשלב הוא הרחבת התפקיד המסורתי של ההוראה מעבר להקניית השכלה. מורים מכלילים הופכים למחנכים המסוגלים לתת מענה הוליסטי ולהתייחס לחיבור שבין הצרכים האקדמיים לצרכים הרגשיים, ההתפתחותיים והחברתיים של התלמידים.



סיור במרכז סוזן דלל בתל אביב במסגרת תוכנית 'נתיבים'

המענים לצרכים: כוכב צפון בהיר, הקשבה, שותפות אמיצה, מנגנונים גמישים וחיבורים בין עולמות

מה המענים שנותנת התוכנית לאתגרים ולצרכים שציינו?

"אני, כחוממת (כך מכונה מנחה של קבוצת חממה), מרגישה שהתפקיד מאתגר מאוד. אני צריכה להכיל את הסטודנטים ולהתייחס אליהם ברגישות. הם עוברים תהליך מאוד חשוב של שינוי בחשיבה, פיתוח והעצמה – הן ברמה האישית והן ברמה הקבוצתית" (בוסיינה אל פיניש, מרצה בתוכנית נתיבים).

התוכנית חיה בכל רגע ובכל סדירות הלימודים שלה את העקרונות שלה, ולכן היא משתנה בהתאם לאתגרי הזמן והמקום. אי אפשר לעשות זאת ללא בהירות ערכית מתמדת וללא מנגנונים תשתיתיים. מתקיימת שותפות הדוקה בין

התנסויות חוזרות ונשנות. בקבוצה המשתתפים לומדים על יחסיהם הבין-אישיים, על החלקים הלקויים, על עיוותי התפיסה שלהם בפרשנות היחסים, על התגובות החיוביות והשליליות שהם מעוררים אצל אחרים. לדעתו הלמידה הקבוצתית משחזרת מערכות חברתיות כמו המשפחה: המנחה כהורה, המשתתפים כאחים. בקבוצה מתאפשרים תהליכים של העברה ותובנה, ומעל לכל – חוויה רגשית מתקנת, דרך היחסים המתפתחים בקבוצה בהווה ודרך שחזור מערכות כואבות ופגועות מהעבר, ואלו מאפשרים גיבוש זהות אישית מחודשת. היות שהסטודנטים מגיעים מחברה שהיא מיעוט, המאופיינת במשפחות שמרניות לרוב, עוני בכל הרבדים, חסך בהזדמנויות וחינוך מוגבל בבתי הספר, הקבוצה מאפשרת לסטודנטים הרגשה של תמיכה, למידה מקרוב, היכרות מעמיקה בין המרצים ושאר הסטודנטים, מקום לשיתוף באתגרים ובחוויות בתקופות הלימודים השונות. כל ההנחות שציינו דורשות קשר מיוחד בין הסגל לבין הסטודנטים, קשר שמבוסס על יחסים והיכרות מקרוב המאפשר לסטודנטים חוויה חיובית ובעלת משמעות. דבר זה מוביל לבוגרים בעלי יוזמה, מובילות עצמית ומובילות חברתית. לא רק 'צופים מהצד', אלא יוזמים מיזמים חינוכיים פורמליים ובלתי פורמליים המשפיעים על הקהילה הקרובה ועל החברה בכלל.

2. "מה יעזור לך להצליח?" תפיסת הסגור העצמי

מתוך הבנת האתגרים שאיתם משתלבים הסטודנטים מהחברה הערבית הבדואית באקדמיה, הצוות מנחיל לסטודנטים את האמונה שהם יכולים להצליח, שהם בעלי יכולות ומסוגלים להגיע למטרות שהם מציבים לעצמם, דבר שמסייע להם לזכור את האמונות האלו ברגעים קשים. התוכנית מלווה את הסטודנטים ומסייעת להם לבטא את עצמם, את הצרכים שלהם ואת מה שחשוב להם מנקודת מבטם באמצעות הקשבה ודיאלוג מתמשכים, וזאת מתוך גישת הסגור העצמי שבבסיסה עומדת ההנחה כי לכל אדם הזכות להיות שותף בהחלטות הנוגעות למצבו במהלך חייו. הגישה מעוגנת בערכים של זכויות האדם, עצמאות ובחירה (קוזמינסקי, 2004). במהלך התואר הצוות תומך בסטודנטים במימוש ערכים החשובים להם ומסייע להם להתקדם, לחוות עצמאות, לבחור, להבין שיש אפשרויות לבחירה, ולא אירוע של הצלחה או כישלון. ההתנסות הזו מסייעת בהגברת המסוגלות העצמית וההון הסימבולי.

בתהליך הלמידה לקראת התואר הסטודנטים לומדים על עצמם מתוך עצמם באמצעות התנסויותיהם. הם רוכשים אסטרטגיות לחקר אירועים, המזמנים פעולות של סגור עצמי. הם מתנסים בהפעלת מיומנויות סגור וייצוג נאותות בתקשורת שלהם עם סביבתם – בקהילה ובאקדמיה.

3. הכללה ושילוב (inclusion)

מכללת קיי יחד עם אנשי צוות נתיבים נוקטים דרכי פעולה הוליסטיות המגשרות על פערים תרבותיים מתוך גישה מכלילה. תוכנית נתיבים מקבלת את המגוון של הסטודנטים ומשתמשת בטכניקות שונות לטובת כל סטודנט מתוך הבנה, כי חינוך מכליל נחשב כאפשרות הטובה ביותר מכיוון שהוא משליך תוויות ומחסומים המעכבים את הסטודנטים ומעודד השתתפות מלאה. מכללת קיי משלבת בתוכה מגוון של תרבויות ושפות. הצוות בתוכנית נתיבים רואה בהכללה דרך שדרכה



הקטנים, לעזור בפרנסה. המצב של חוסר סדר יום מחייב יצר קושי. ישיבה מול המחשב לא נחווית על ידי הסביבה כלמידה. לכן הכנו עם הסטודנטים מהלך של שיחת תיאום ציפיות עם המשפחה. הם התבקשו להסביר מה הם עושים מול המחשב ומה הדרישות האקדמיות. אנו מצידנו שלחנו הודעות דוא"ל ובהן רשימת משימות ללמידה בבית, ואחת המשימות הייתה לקיים שיחה עם המשפחה.

בתוכנית נתיבים נותנים מענה אישי לסטודנטים לפי הצורך ובתקופות מורכבות כמו הקורונה זה חשוב במיוחד: חומם בונה עם סטודנטים שנה א' תוכנית אישית, סטודנטים חונכים משנים ב' רג' תומכים בהם ביעדי הביצוע של התוכנית, למשל: בניהול זמן, בהתנסות, בהשתלבות בקבוצה ובהסתגלות לעולם האקדמי.

במכללה

קורסי אנגלית, למשל, הפכו באופן גורף למקוונים. דרך הלימוד הזו יצרה קשיים לסטודנטים שלנו, בעיקר בשנה א. ריכזנו את הצרכים שלהם לקראת פגישה של הסטודנטים בליווי שלנו עם ראשת ההתמחות באנגלית במכללה. הצגת הצרכים שלהם ונקודת המבט שלהם בנוגע לשינוי עזרה לראשת התחום להבין את החוויה הלימודית ולסטודנטים – להבין את האחריות שלהם להצלחה בקורס. למשל, אחד הפתרונות לקושי בהתמודדות הרבה עם הנחיות כתובות שהגענו אליהם ביחד היה כי במסגרת הקורס יהיו כמה מפגשים פרונטליים כפתרון מיידי, ואילו בשנה הבאה תהיה אפשרות לקורס פנים אל פנים. ניתן לזהות ששינוי שנעשה מתוך כוונה להקל על סטודנטים, לא תמיד מתאים לאוכלוסייה כשלנו, שבכל מקרה באים למכללה כדי להתחבר לקורס האלקטרוני.

בהתנהלות הפרטית של הסטודנטים עם המכללה נלמד אותם לדוגמה, איך לבקש פריסת תשלומים, למי לפנות, איך לפנות, מתי לפנות. כדי לתמוך בהם אנחנו מציעים לכתב גם אותנו. תשומת לב לפרטים, לכאורה קטנים, כמו אלו היא הכרחית להצלחה שלהם. כדור ראשון בהשכלה לפעמים אין מי שיעזור להם בבית, ועם ובליווי המורא מבעלי סמכות ואדמיניסטרציה נוצר המתכון לנשירה מהלימודים.

מול הקבוצה

אח של סטודנטית קיבל צו הריסה לבית, שכל המשפחה בנתה ביחד עבורו. הם קיבלו צו להרוס את הבית בעצמם. אחרי בירור והבנה כי המשפחה עשתה את כל מה שאפשר מול הרשויות, ולא הצליחה להעביר את הגזרה, עודדנו אותה לשתף את קבוצת החממה. בהתחלה היא לא הבינה מה התועלת בכך, ולא הסכימה. לאחר מספר שיחות היא שיתפה. מעמדה של בושה והסתרה הפך השיתוף להזדמנות ואפשר למידה ודוגמה גם לאחרים. התייחסות קבוצתית להריסת הבית שולבה בפרויקט הקבוצתי: אורגן סיור בכפר בהשתתפות קהל שאינו מהקבוצה. הדיבור על הכאב יצר חוויה מצטברת של התחזקות. עם זאת לא תמיד אנחנו מצליחים לשכנע להביא חוויות כואבות לשיחה קבוצתית, בעיקר בנוגע לסוגיות חברתיות ביניהם.

צוות התוכנית לבין המכללה כדי לפתור בעיות שעולות תוך כדי תנועה, כך שהמערכת וסדיריות המוסד יהיו רוח גבית לצורכי הסטודנטים ולמטרות התוכנית. נוצרו מנגנונים למניעת נשירה ולהצלחה בלימודים. על בסיס שפה משותפת והבנות נוצרה מערכת תלת-כיוונית בין המכללה כמוסד אקדמי והמכון הדמוקרטי לבין מאפייני החיים בחברה הערבית הבדואית, המצליחה להיות רלוונטית ומותאמת לסטודנטים מבלי לוותר על סטנדרטים אקדמיים. ניסיון החיים של הסטודנטים נוכח בתהליך הלמידה האקדמי. התוכנית מזמנת את תרומתם של הסטודנטים לאקדמיה. הם מביאים ידע מקומי לתוך האקדמיה. החוויה היא של הדדיות ושותפות למהלך לשינוי חברתי.

בפרק זה נתאר אירועים הממחישים את דופק החיים של התוכנית – משלב המיון לתוכנית ועד שלב הסיום: קבלת התואר ויציאה לעבודה חינוכית.

שער הכניסה לתוכנית: אופי המיון

אנחנו מנכיחים את עקרונות הפעולה שלנו החל מהשיחה הראשונה עם המועמד לתוכנית: ריאיון שמטרתו תיאום ציפיות. אנחנו משתדלים להיפגש עם כל מי שפונה, ללא תנאים מוקדמים. כי גם אם המועמד לא ימשיך איתנו, אולי הוא יפיק מהפגישה משהו לעצמו אשר יקדם אותו גם אם לא ימשיך לשלב השני: סדנת המיון.

אנו לא תוכנית מצטיינים ולכן איננו רואים בציוני הבגרות מדד מרכזי. כלים ממינינים מסורתיים של האקדמיה לא די בהם למיון הסטודנטים שלנו. במחקר הנקרא 'פתחו את השערים רחב יותר', שבחן מדיניות אפליה מתקנת בתנאי הקבלה לאקדמיה, נמצא שנתוני קבלה נמוכים לא מעידים על סיכויי הצלחה פחותים בלימודים האקדמיים (Rotem et al, 2021). לכן בסדנת המיון אנו בוחנים נכונות ללמידה מאומצת, נכונות לתהליך התפתחות אישית, כוח ורצון לשנות את המציאות סביבי, יכולת תרומה לקבוצה.

המכללה מאפשרת לנו למיין בדרך שלנו בתוך תהליך בונה אמון לאורך השנים, ובמהלכו בדקנו את עצמנו, דייקנו והראינו שהסטודנטים שלנו עומדים בסטנדרט האקדמי המקובל במכללה, ואף מעבר לכך, תוך כדי הלימודים.

על בסיס סדנת המיון אנו מרכיבים את קבוצת החממה בשילוב של מצטיינים חברתית, מצטיינים אקדמית ומתקשים – עם נתונים קשיחים של ממוצע בגרות, מין, גיל ויישוב.

יצירת הרגלים של סגור עצמי

נתאר כיצד נבנית היכולת של הסטודנטים להגדיר לעצמם את הצרכים שלהם להצלחה ואיך לתווך זאת לגורמי סמכות: המשפחה, המכללה והקבוצה.

אנקדוטות להמחשה:

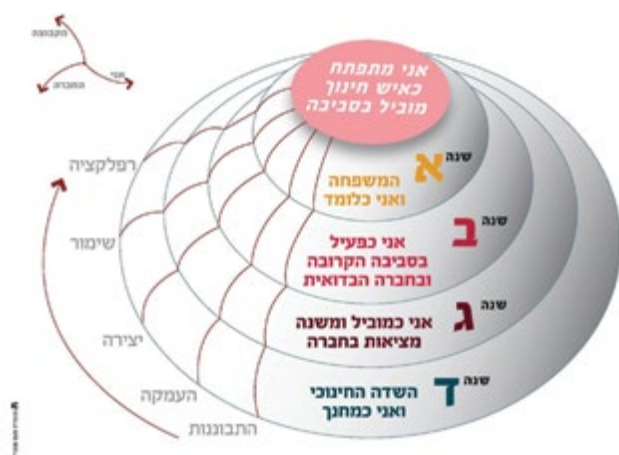
במשפחה

בתקופת הקורונה רבים חשבו שהבעיה היא במחסור בתשתיות אינטרנט ולכן נתנו מחשב וכרטיסיות תקשורת, ועדיין הסטודנטים שלנו לא הצליחו להתקדם בלימודים מרחוק. בבדיקה התברר כי הגורם המעכב היה חוסר תיאום ציפיות במשפחה. כשהסטודנטים לומדים מהבית, בעיקר הבנות, דורשים מהן לעזור במה שדרוש 'עכשיו': לבשל, לטפל באחים

ציר ההתפתחות בתוך תוכנית נתיבים

תהליך הלמידה בחממה מתחיל, כאמור, בנקודת המבט המשפחתית ונע בהדרגה מקולקטיב לאינדיבידואל (בתוכנית דומות עם סטודנטים אשר גדלו בתרבות מערבית-חילונית התנועה היא הפוכה). סטודנטים מרגישים שהם צריכים להוכיח את עצמם לאחרים מסביבם, כי כך הם רגילים מהבית.

נתאר את ציר ההתפתחות לאורך שנות הלימוד במכללה, במסגרת הקבוצתית של החממה וההתנסות בהוראה.



תרשים החממה לאורך שנות הלימוד בתוכנית 'נתיבים'

שנה א' - מי אני במסגרות שבהן אני חי?

השנה נפתחת במשימות חקר משפחתיות, כמו ריאיון עם איש מבוגר מכובד או הבאת חפץ משפחתי. בכל שלב מציגים בפני קבוצת החממה את המשפחה, ושואלים אותם על עצמם ביחס לכך. בהיבט המשפחתי שואלים: למה החפץ חשוב? מה הוא מסמל עבור המשפחה? בהיבט האישי שואלים: למה אני בחרתי דווקא בחפץ הזה? למה חשוב לי להמשיך במסורת המשפחתית?

בהמשך בונים עצי משפחה המתייחסים לתכונות ולמקצועות המשפחתיים על פי דמויות מרכזיות ומתייחסים לזהות המקצועית שלהם ביחס למקצועות אלו. למשל, סטודנט ממשפחה של רוני צאן הגיע לתובנות עצמיות ביחס לחיבור שלו לטבע וליכולת הטבעית שלו להוביל אנשים.

את שנה א' מסכמים בעבודת שורשים (במערכות החינוך של החברה הבדואית לא נהוג לעשות עבודות שורשים) ובהצגת תערוכת עבודות לכל חברי התוכנית.

ההתנסות בהוראה נעשית בהוראת עמיתים בקבוצת החממה. המטרה שהם יסיימו את השנה עם התחושה שהם יכולים להיות מורים על רקע חוויית הצלחה ראשונית בעמידה מול הקבוצה והעברת שיעור בצורה טובה. התפקיד הקבוצתי הוא להעצים זה את זה ולחזק את ההון הסימבולי של כל סטודנט.

שנה ב' - מה קיים סביבי?

בשנה זו מתרחבת התפיסה מהמשפחה - לכפר ולחברה הבדואית. היעד השנתי הוא פיתוח תפיסת מציאות מורכבת.

לסיכום: כשמתעוררת בעיה - עם המשפחה, המכללה או

הקבוצה, אנחנו מעודדים לא לחכות. הגישה הנפוצה היא התעלמות, בוודאי כשזו בעיה נפוצה אצל רבים, המחזקת את הביטחון הקולקטיבי כי 'התעלמות' תעלים את המצב. אנחנו מסייעים להם להבין שעיכוב גורם לבעיה להעמיק, להבין את יתרונות ההתמודדות המיידית כי אנחנו מנכיחים את האמת ומעודדים לא לוותר על גילוי אחריות אישית, גם כשל'כולם' אותה הבעיה.

הקבוצה כמשאב: מיקרוקוסמוס של משפחה

עם בניית קבוצת החממה אנו משתמשים בתפיסה הקולקטיביסטית, אשר רוב הסטודנטים מחזיקים בה, יוצרים באמצעותה הקבלה לתוכנית ועל בסיסה אנו חושבים איך תפיסה כזו יכולה לשרת אותנו למציאות אקדמית. אנו מקבילים את הקבוצה למשפחה ב'נתיבים' כדי להתגבר על האיסור החברתי לדבר על גישות ועל בעיות מחוץ למשפחה. בשיח הקבוצתי אנחנו מנכיחים התנהגויות משפחתיות, כמו "יש לי אחריות למי שיושב לידי בקבוצה". "הצלחה שלי תלויה בחברים שלי". הדבר יוצר תפיסה אישית של אחריות הדדית באמצעות קודים של התנהגות המוכרים לסטודנטים. אם מישהו לא מגיע זו האחריות שלי לברר את הדבר.

בתפיסה הקולקטיביסטית בעיה של האחד היא בעיה של כולם, ולכן המאמץ הוא משפחתי. סטודנט זכה ללמוד כי מישהו אחר מהמשפחה הקרוב משהו למענו, לכן גם היחידים חייבים להצליח עבור אלו שתרמו להם. למשל סטודנט עבד בלילות כי לא רצה לקחת עוד כסף מאבא שלו. הוא לא הצליח בלימודים כי היה עייף. הוא שיתף אותנו. הצענו לו לדבר עם אבא שלו בנימוק "כי אחרת זה יהיה פגיעה במאמצי האב". הנטייה היא להחזיק את נטל האחריות על המשפחה שלהם לבד. אנחנו עובדים עם הסטודנטים על השיתוף ומנמקים כי זה עבור המשפחה, מתוך הבנה של התרבות שבה הם חיים. השיתוף הוא בערוץ כפול: לשתף בבית מתוך מחויבות למשפחה ולשתף בקבוצה המדומה למשפחה והופכת למשאב.



ביקור בתיאטרון הערבי-יהודי ביפו במסגרת תוכנית 'נתיבים'



והנכחתם תועיל להם במציאת עבודה. הסטודנטים שלנו מתחילים ליצור מציאות שבה הקבלה לעבודה מתבססת על איכות ולא על קשרים אישיים. במבחן התוצאה רבים מהבוגרים שלנו קיבלו הצעת עבודה מבתי ספר שבהם הם התנסו.

שנה ד' - יציאה לעולם ושימור הנלמד

בשנה האחרונה לתואר אנו מתמקדים בהכנה לחיים שאחרי הלימודים ובאתגר הכרוך בהם: שימור הזהות המקצועית והערכית שהסטודנטים גיבשו ושימור ההרגלים והמיומנויות שנרכשו בהכשרה. השאלה המרכזית שבה אנו עוסקים היא "איך אני פועל לאורך זמן על פי הערכים החשובים לי, בחברה שבה אני חי, באופן חכם גם אם לא תמיד הכי צודק?" רבים מהמפגשים בשנה ד' מתנהלים כ"מרחבי מנהיגות", ובהם הסטודנטים בוחרים את תוכן המפגש ואת אופן הלמידה. בשנה זו אנחנו עוסקים בשאלות של "לשם מה?" לצד שאלות יישומיות של "איך?": יצירת בהירות על אודות הרעיונות החשובים לנו ביותר והדרכים לקדם אותם תוך בחירה מושכלת של הפעולות שלנו. נשאל שאלות, כמו כיצד משתלבים בצוות בצניעות וגם מצליחים להביא את עצמנו? כיצד נייצר שיתופי פעולה? כיצד נשמור על הערכים שחשובים לנו? מה מקורות המוטיבציה שלנו? מה נותן לנו כוח להצליח בעבודה החינוכית? איך להתמודד עם אתגרים גדולים ואתגרים יום-יומיים?

לסיכום: בתהליך הדרגתי אנו מצפים מהסטודנטים שלנו לצפות מעצמם ליותר. מטרת הלימודים היא לא רק לקבל תעודה אקדמית. מטרת הלימודים בתוכנית נתיבים היא להצמיח אנשי חינוך מנהיגים בעלי תחושת שייכות, בעלי מיקוד שליטה פנימי, בעלי יכולת התנהלות פרואקטיבית ובעלי תפיסה מורכבת של המציאות מסביבם.

התאמה מלאה של אופני הפעולה של התוכנית לנורמות של החברה הבדואית

כל ההחלטות שאנו מקבלים נוכח סוגיות העולות מפעם לפעם מתקבלות על פי המיעוט השמרני, ולא על פי נטיית רוב הסטודנטים. הבאנו עד כה מספר דוגמאות, להמחשה והדגשה נביא אנקדוטות נוספות.

• **סדירויות זמן מותאמות תרבות:** שעות הלימוד של קורסי החובה יהיו כמעט תמיד בין השעות 8:30 עד 16:00 כדי שסטודנטיות תוכלנה לחזור הביתה בשעות הערב המוקדמות ומבלי לפגוע בשמן הטוב.

לקראת יציאה לסירור נשוחח באופן דיסקרטי עם סטודנטיות שאנו יודעים שהגעה מאוחרת תשפיע עליהן במיוחד. לא ניתן ללחץ החברתי של הרוב המעדיף חזרה מאוחרת לקבוע. נעסוק בכך בעיקר בשנה א', כי בשנים הבאות ההתחשבות החברתית מתרחשת מאליה.

• **התמודדות עם המנהג של הפרדה מגדרית:** בשל אתגר ההפרדה המגדרית בקרב הסטודנטים ומשפחותיהם אנו מגדירים את הלימודים כמפגש מקצועי. כמו כן כלל המרצים מתאימים את תוכני הלימוד ואופיו תוך כדי שמירה על איכות ההוראה.

בשלב הראשון יש להציג את הכפר כשגרירים בדגש על נקודות לגאווה וחוזקות היישוב. הרבה בדואים לא מכירים לעומק את המגוון בחברה הבדואית כי לא נהוג לבקר בכפרים אחרים, ולכן הצגת הכפרים בקבוצה מאפשרות היכרות ושבירת סטיגמות. המאפיין של אוכלוסיות מוחלשות הוא למצוא במה אני יותר טוב ביחס לאחרים, ולכן אנחנו עובדים על כך שההצלחה שלי היא ביחס לעצמי.

בשלב השני יש להציג את נקודות אי-הנחת מהכפר. מכאן מתפתח יכולת לעמדה מורכבת מתוך היכולת להכיל את שני המצבים בזמנית. התפתחות כזו תתבטא בכל ההיבטים של יחסים בין-אישיים ותוך-אישיים, לדוגמה: לא לסיים יחסים במיידיות בכל פעם שעולה אי-נחת.

בשלב השלישי מכלילים את המקרים הפרטיים לתמות חברתיות. מעמיקים בתמות ובמקביל לומדים על יוזמות וזמים בחברה הבדואית ועוסקים בתמות באמצעות יוזמות קבוצתיות. ההתנסות מתקיימת בבתי ספר תוך הצטרפות לקיים כדי להכיר טוב יותר את עולמם. לכן מצטרפים לבתי ספר ולארגונים בלתי פורמליים כמדריכים וכמורים כפי שמקובל באותו ארגון. לא מתבקשים לשנות. הסטודנטים יכולים להביא מאפיינים ייחודיים שלהם ושל נתיבים, אבל הציפייה היא שהפעילות תהיה בתוך המסגרת ובלי לאתגר אותה: צופים במורים ומזהים את ההיבטים החיוביים בהוראה שלהם.

שנה ג' - שינוי מציאות

גורם הזהות שאותו אנו שואפים לפתח בשנה זו הוא "אני כמוביל ומשפיע". בשנה זו הסטודנטים מתבקשים להביא חידושים בתחום ההוראה והחינוך הבלתי פורמלי למסגרות בכפרים, זאת מבלי להיות בעמדה שאומרת: "מה שיש הוא לא טוב", אלא מתוך השתלבות בקיים ועם תפיסת מציאות מורכבת. נקודת המוצא בשנה זו היא אינדיבידואליסטית.

בקבוצת החממה כל משתתף מתבקש לתכנן וליישם יוזמה אישית. למשל: עבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים על המסורת הבדואית, כשכל תלמיד יוצר דגם של אוהל בדואי; יוזמה של סדנאות משותפות עם קשישים ובני נוער שבהן מבשלים ביחד והתוצר הוא ספר מתכונים; מערך הדרכה למורים להיכרות עם החברה הבדואית והתוצר הוא בניית תיבת האוצרות של יישובים בדואים. במקביל נכתב סמינריון אישי ודרכו נערכים העמקה וחקר.

ההתנסות בחינוך הבלתי פורמלי מתקיימת במסגרת התוכנית 'נתיבים לנוער', תוכנית שהקמנו לצורך ההתנסות והמייצרת סטנדרט מקצועי באמצעות ליווי צמוד של המדריכים הפדגוגיים.

ההתנסות בחינוך הפורמלי כוללת שני שלבים: התנסות קבוצתית בהוראה מבוססת פרויקטים PBL והתנסות אישית. בהתנסות האישית כל סטודנט מתכנן ומעביר מהלך פדגוגי חדשני בבית הספר שהוא בוחר. המשימה של בחירת בית ספר להתנסות היא מאתגרת. שלוש סיבות לדרישה שהם יאתרו בית ספר בעצמם. הראשונה, עוד הזדמנות לפרואקטיביות. השנייה, יצירת הזדמנות להתקבל לעבודה בבית הספר בשנה ד' מתוך הנחה שהסטודנטים שלנו מצטיינים במיוחד בעבודתם,



סטודנטים מ'נתיבים' בסיוור בים המלח במסגרת קורס גאוגרפיה

בתעסוקה בתחום החינוך שהם למדו (מעל שני שלישים מהבוגרים), ורבים מהסטודנטים אף המשיכו ללימודי תואר שני בתחום.

נסיים בציטוט מדבריה של אחת הבוגרות שלנו.

"תוכנית נתיבים מנקודת המבט שלי היא התוכנית היחידה שמסוגלת לתת לך את כל המיומנויות והכלים כדי שתהיה איש החינוך האידיאלי".

אחרית דבר

בשבעה באוקטובר התעוררו הסטודנטים של נתיבים לטראומה שעברה על המדינה כולה. הבנו כי האירועים הקשים מוסיפים על השבר בזהות האישית שאליה הם מורגלים. החלטנו להשתמש בכוח של הקבוצה כדי לחזק את הסטודנטים ולאפשר להם מקום בטוח לשתף בחוויה האישית, משום שלא היה מקום אחר לשתף דרכו. כמו כן הבנו שחזרה לשגרה בהקדם האפשרי תסייע לנו לשמור ולשמר את הסטודנטים בתוכנית. במהלך החודש הראשון קיימנו שיחות דרך הזום ושיחות אישיות של החוממים עם כל סטודנט באופן אישי. לאחר חודש חזרנו למפגשים פרונטלים ואסינכרוניים תוך כדי שמירה על ההנחיות של פיקוד העורף. הפגישות התקיימו ביישוב חורה ובעיר רהט. ההשתייכות לקבוצה, ההכרה באוניברסליות של הרגשות והידיעה שיש מי שרואה אותי הן העקרונות שהנחו אותנו בתחילת המלחמה ועד היום.

דברי תודה

תודה לצוות נתיבים הנפלא בהווה ובעבר, תודה לראשי שני הארגונים הנפלאים שלנו: מכללת קיי והמכון הדמוקרטי שבזכות שותפות ערכית עמוקה מהווים בית מושלם עבורנו.

תודה מיוחדת למי שהובילו את הארגונים בעת הקמת תוכנית נתיבים: פרופ' לאה קוזמינסקי וד"ר אורלי קרן במכללת קיי, יותם טרון ומיכל גלבוט במכון הדמוקרטי, וכן תודה מיוחדת לד"ר דפנה גרנית אשר הייתה באותה עת ראש תוכנית שבילים ודחפה וסייעה רבות להקמת תוכנית נתיבים.

• **לא נהוג לדבר על כסף וקשיים כלכליים.** ביוזמות הדורשות איסוף כסף בקבוצה כמו ארוחות משותפות - נעלה בשנה א' במיוחד למודעותם כי בין חברי הקבוצה אין עדיין היכרות מספיקה המאפשרת לגלות רגישות לצורכי האחר ולכן נבקש שלא לאסוף כסף.

• **פער בין ערכי הצוות לערכי הסטודנטים:** אנחנו תומכים באופן מלא וללא שיפוטיים בכל סוג של יוזמות סטודנטים מתוך עמדה פנימית שאיננה שיפוטיים ושואפים ליצור שיח על ערכים מתנגשים ולא על ערך מקובל וערך לא מקובל.

תוצאות התוכנית

האם עקרונות הפעולה שלנו מקדמים את מטרות התוכנית?

לשם כך נדרש מחקר מקיף, אך ננסה לענות על השאלה על סמך מה שידוע לנו עד כה.

ממחקרים שונים על אודות תופעת נשירת סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל נמצא כי אחוז הנשירה גבוה במיוחד בקרב סטודנטים מהחברה החרדית ומהחברה הערבית. כמו כן, בקרב סטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה שיעור הנשירה גבוה יותר (ראו למשל דבסן, 2019; סלומון 2014; נתונים של המועצה להשכלה גבוהה, 2021).

בקרב הסטודנטים של נתיבים נמצאים שלל גורמי הסיכון לנשירה מוגברת: השתייכותם לחברה הערבית בכלל ולחברה הבדואית בפרט; רבים מהם הם דור ראשון להשכלה גבוהה; תנאי קבלה מינימליסטיים לתוכנית ביחס לתוכניות אקדמיות אחרות; רובם משתייכים לשכבה סוציאל-אקונומית נמוכה.

למרות מאפייני פתיחה אלה הצלחנו עד כה ללוות את הסטודנטים שלנו להצלחה אקדמית, ואחוז הנשירה מהתוכנית נמוך מאוד (כ-10%). מרבית הנשירה בשנה א' ובעיקר בסמסטר א'. הנשירה בשנים מתקדמות יותר נובעת במרבית המקרים מהפסקת לימודים בעקבות חוסר התאמה אקדמי או חינוכי ולא כתוצאה מהבחירה של הסטודנטים לעזוב את הלימודים. זאת ועוד: מקרב בוגרי תוכנית נתיבים (כ-96 בוגרים בשלושת המחזורים הראשונים של התוכנית) מרבית הבוגרים השתלבו

מקורות למאמרו של איה רימון, סבחה אלנבארי ואפרת בן צבי

יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). *טיפול קבוצתי - תיאוריה ומעשה*. בתוך שפיר, ג' (עורך) והרמן, ב' (מתרגם). ירושלים: כנרת, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

קוזמינסקי ל' (2004). *מדברים בעד עצמם - סגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה*. הוצאת יסוד ומכון מופ"ת.

קרומר-נבו, מ' (2015). עבודה סוציאלית מודעת-עוני: פרדיגמה חדשה לפרקטיקה עם משפחות בעוני. *חברה ורווחה: רבעון לעבודה סוציאלית*, ל"ה (3), 301-321.

Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and Teacher Education in the Time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48, 233-236.

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Charrad, M. M. (2010). Tunisia at the forefront of the Arab world: two waves of gender legislation. In F. Sadiqi & M. Ennaji (Eds.), *Women in the Middle East and North Africa: Agents of change*. New York, NY: Routledge.

Rotem, N. Yair, G. Shustak, E. (2021). *Higher Education Research & Development*, 40 (5), 1070-1084.

UNESCO (2009). 2009 World Education Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277>



ציירי לך מילה: על אגרון 'אסיף'

איה סגל

גב' איה סגל וד"ר מוסא אבו שארב עומדים בראש מרכז 'תנופה' במכללת קיי המייעץ ומסייע לסטודנטים בכתיבה אקדמית ובקידום השיח הדבור – בעברית ובערבית. במסגרת המרכז הם יצרו אגרון דו-לשוני, חזותי ובעל שמע המשמש את הסטודנטים הערבים, מצמצם את פערי השפה ומקדם הכלה ושילוב.



קישור לאגרון 'אסיף' – מילון דו-לשוני, חזותי, בעל מערכת שמע בעברית ובערבית

במת דיון: מגוון, צדק והכלה



ל שפה תפקיד מרכזי בטיפוח תקשורת והבנה יעילה בין השותפים בקהילה. תרגום מילון באמצעות תעתיק, תמלול, אלמנטים חזותיים ומערכת שמע מאפשרים לתת מענה משמעותי לאתגרים האלה. על ידי אימוץ חזון של צדק, מגוון והכלה, ניתן יהיה לשפר את נגישות השפה עבור אנשים בעלי רקע לשוני שונה.

מילונים משמשים משאבים לשוניים יקרי ערך, והם מסייעים בהבנת השפה ובשימוש יעיל באוצר המילים המצוי בהם. מילונים מסורתיים מספקים הגדרות, מילים נרדפות ודוגמות, אך לרוב חסרים הרכיבים האודיו-הוויזואליים הדרושים ללימוד השפה. משום כך עולה החשיבות של תעתיק, שמע וייצוג חזותי באופן משולב. באמצעות הופעתם של מרכיבים אלו יחד יכולים המשתמשים להגיע לרמת הבנה ודיוק נכון של המילה, ובכך להרחיב את אוצר המילים האישי. היצגים חזותיים יוצרים בזיכרון רשת רחבה יותר של אסוציאציות למושגים שנרכשו, ויוצרים קשרים רבים יותר בייצוגם בזיכרון. משום כך מידע המושג באמצעים חזותיים עשוי להישמר במשך זמן רב יותר (Bogen, 1977).



המכללה
האקדמית
לחינוך

מילון אגרון "אסיף"

قاموس فَسْرَد "أسيّف"



تَنْوُفَة
تَنْوُفَة

מתמטיקה
والتفاضل

חינוך גופני
والرياضة البدنية

הלשון העברית
واللغة العبرية

אומנות
الفنون

אודות
حول

مَسْرَد «أسيّف»
قاموس مُعْرَدَات ثنائي اللغة، مُصَوَّر،
مع نظام صوتي باللغة العبرية والعربية

تدوين، كتابة وتفتيح لُغوي،
د. موسى شواربة
آية سيغال

محرر تكنولوجي
د. ليثور سولوموفيتش

تحرير ميديا
عوزم بيرتس

تصميم
ياقة شاحر

إنتاج
موشيه غباي

אגרון "אסיף"
מילון סילים דו-לשוני, חזותי,
בעל התקן שמע בעברית ובערבית

איסוף, כתיבה ועריכת לשון
ד"ר מוסא שווארבה
איה סגל

עריכה טכנו-פדגוגית
ד"ר ליאור סולומוביץ

עריכת מדיה
יורם פרץ

גרפיקה
יפה שחר

הטמעה
משה גבאי

עמוד השער לאגרון מציג את הצוות השותף להרכבת המילון הדו-לשוני, לגרפיקה ולהיבטים הטכנו-פדגוגיים המוטמעים בו.

האוריינות החזותית עוסקת ביכולת להבין ולפרש ביטוי חזותי, ובדומה לאוריינות הלשונית יש צורך לשכללה בהתמדה באמצעות מגוון מיומנויות של תהליכי חשיבה ויצירה (בן-פשט, 2021).

הרעיון לאגרון 'אסיף' קרם עור וגידים בדצמבר 2022 מתוך צורך של הסטודנטים במכללת קיי במהלך עבודתם במרכז תנופה. המרכז משמש מקום שבו יכולים הסטודנטים לקבל ייעוץ וסיוע לשוני בכתב, והסטודנטים דוברי הערבית ציינו בפנינו כי כאשר הם מחפשים מילה ולה כמה משמעויות, קשה להם להחליט מהי המשמעות המתאימה, וכיצד יש להגות אותה. בהחלטה משותפת של ד"ר מוסא אבו שארב ושלי ביקשנו ליצור אסופה שבה ניתן למצוא את המונח על פי מספר מרכיבים: כתיב המילה בעברית ובערבית, כתיבת התעתיק בעברית להגיית המילה בערבית, יחידת שמע המציינת את ההגייה בעברית ובערבית ואיור המלווה את המונח עצמו. מתוך הצורך בשטח נוצר אגרון 'אסיף', מילון דו-לשוני, חזותי ובעל שמע.

מרכיבי המילון העברי הדו-לשוני

יצירה של מילון עברי דו-לשוני המשלב הקשר ודימויים תרבותיים חורג ממלאכת התרגום בלבד. הוא מספק ללומדים הבנה מעמיקה יותר של מילים ומושגים בעברית בתוך ההקשר התרבותי שלהם. על ידי הכללת תמונות רלוונטיות מבחינה תרבותית, הלומדים יכולים לתפוס את המשמעויות והקונטקסט המגוונות הקשורות למונחים בעברית. שילוב זה של אלמנטים חזותיים מטפח רגישות תרבותית ומסייע ללומדים לפתח הבנה הוליסטית של אוצר המילים בהקשרי שיח שונים של השפה. כתוצאה מכך הלומדים מקבלים תובנות לגבי הניואנסים התרבותיים המעצבים את השפה, ובכך לקדם מנעד רחב יותר של הבנה והערכה בין-תרבותית.

שילוב של קול ותמונות במילון עברי דו-לשוני משפר גם את הנגישות וההכלה עבור כל הלומדים בסגנונות למידה מגוונים. רכיבים שמיעתיים פונים לאלו הנהנים מסגנון למידה שמיעתי, ואילו הייצוגים החזותיים מתאימים לבעלי העדפה בלמידה חזותית. על ידי מתן מענה לסגנונות למידה מרובים, המילון הדו-לשוני הופך להיות מכיל יותר, ומבטיח שלומדים עם יכולות והעדפות שונות יוכלו לעסוק בחומר ביעילות.

כתיבת תמלול כרוכה בהמרה של שפה מדוברת לצורה כתובה, והיא מאפשרת לאנשים להבין תוכן ולעסוק בו. תמלול מקל על ההבנה לאנשים עם ליקויי שמיעה, שליטה מוגבלת בשפה או לקויות למידה. על ידי מתן תיעוד כתוב של השפה המדוברת, התמלול משפר את ההבנה, רכישת השפה והתקשורת הכוללת.

אחד היתרונות העיקריים של שילוב צליל במילון עברי דו-לשוני הוא התרומה להגייה ולדיוק פונטי. היכולת לשמוע הגייה נכונה של מילים מסייעת רבות ללומדים בשליטה בשפה. על ידי שמיעה חוזרת של דוברי שפת אם מסגלים לעצמם הלומדים הבנה מדויקת יותר של המאפיינים הפונטיים הייחודיים לשפה,

למשל הבחנה בין התנועות השונות. בערבית שלוש תנועות מרכזיות ובעברית – מערכת של חמש תנועות. מרכיב שמיעתי זה מאפשר ללומדים להטמיע את ההגייה הנכונה, להפחית את הסיכוי לשגות בהגיית המילה. כל צעד בתהליך הזה יגדיל את רמת ההבנה בשיח בין המשתמשים בשפה ואת קידום תהליך השיח הדבור.

שילוב תמונות תואמות לצד המילים הכתובות ולשמע בעל יתרון משמעותי. רמזים חזותיים משפרים את שימור הזיכרון ומקלים על ההבנה של מושגים מופשטים, ובכך מאיצים את תהליך למידת השפה. הלומדים יכולים ליצור אסוציאציות בין המונח העברי למשמעות החזותית שלו, וכאשר הלומדים נתקלים במילה חדשה, הם יכולים להסתמך על הייצוג החזותי כמכשיר המחזק את הזיכרון המילוני שלהם ומרחיב את אוצר המילים שלהם בצורה יעילה יותר.



תהליך הרכבת אגרון אסיף

מלאכת הרכבת המילון כללה איסוף ראשוני של מונחים בתחומי דעת שונים. הפנייה הגיעה אל ראשי תוכניות וראשי התמחויות במכללה, והכוונה הייתה לייצר מאגר ראשוני לחמישים מונחים לפי בחירת צוותי ההוראה. ד"ר מוסא אבו שארב היה אמון על מלאכת תרגום המונחים לערבית, ולאחר מכן כל מונח קיבל תעתיק בעברית כדי שאלו שאינם שולטים ברזי הערבית יוכלו לדעת מהי ההגייה הנכונה. לתעתיק הוספו גם ניקוד שיעזור בדיוק קריאת המונח.

לתהליך הבא נכנסה גם הגרפיקה לתמונה, החלק הזה דרש ירידה לפרטים, ולמעשה, יצר קדימות למיון חלק מהמונחים במילון. קל יותר למצוא איור למונח כאשר למילה יש רכיבים פיזיים במציאות שניתן לאייר אותם. לדוגמה, **בחינוך הגופני** קל היה לאייר מונחים כמו **בעיטת עונשין** או **אולם ספורט**. האתגר התעורר כאשר חלק מהמונחים נשאו משמעויות מופשטות וצריך היה למצוא נקודה שבה יזהה הקורא את האיור עם המונח, למשל, **ארגון לומדים** או **בסיס יכולת רחב**. כאשר עברנו לתחום **הלשון** רמת ההפשטה הפכה להיות מאתגרת, כיוון שכמות המונחים המופשטים עלתה על המונחים שניתן לראות משתקפים במציאות. כך למשל, המונחים: **חלקי הדיבר, כינוי רומז, מילה, משפט, צורת הבינוני, גופים, צירוף סמיכות** היוו אתגר גדול בדרך לתרגום המילה הכתובה לאיור תואם. העבודה עם הגרפיקאית דרשה מיומנות שהלכה והשתכללה, ואף נעשתה מדויקת יותר ככול שחלף הזמן בעבודה המשותפת. זו הייתה משימה מורכבת, אך חשובה לצורך ייצוג המונחים באופן ויזואלי וחוויתי. לאחר השלמת האיורים הוספנו מערכת שמע למונחי המילון. מוסא הקליט בקולו את המונחים בערבית, ואני את אלו שבעברית. אחר כך הגיע תהליך של הטמעת קובצי השמע במילון המקוון, כך שהמשתמשים יוכלו לשמוע את הגייתם של המונחים בשתי השפות באמצעות לחיצה על סמל הרמקול שנמצא סמוך לכל מונח. השלב הבא כלל את עיצוב המילון. ביקשנו ליצור תבנית כך שכל עמוד במילון יכיל מונחים מאותו תחום דעת. האיורים הגרפיים הצבעוניים הם המרכיב





המכללה
האקדמית
לחינוך

מילון אגרון "אסיף"

قاموس مُعْرَب "أسيف"



تُونُفَة
مركز الأبحاث والتطوير
في اللغة العربية

אודות
הגות

אוספת
המילים

הלשון העברית
תחביר המילה

חינוך חפני
תחביר המילה

מתמטיקה
תחביר המילה



שוק
سوق



בני אדם
إنسان



נשים
نساء



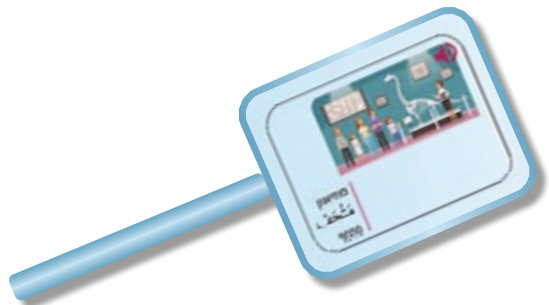
נלוי קנין
شراء



אריזה
كرسي



שולחן פלסטיק
طاولة



הבולט והמייחד של המילון, וכל מונח כתוב בשתי השפות. מיון המונחים נערך על פי סדר אל"ף-בי"ת בתחומי הדעת השונים, כך, למשל, המונחים באומנות מופיעים לפני המונחים בחינוך הגופני. בסרגל תחומי הדעת הגופנים הבולטים בצבע שונה מעידים על תחום התוכן המשותף בעמוד, בדוגמה שלפנינו – אומנות. בכל עמוד מופיעים המונחים על פי סדר פנימי של האל"ף-בי"ת,

אודות
הגות

אוספת
המילים

הלשון העברית
תחביר המילה

חינוך חפני
תחביר המילה

מתמטיקה
תחביר המילה



קבוצת חוגים
مجموعة



בסיס חופשי
ميدان



בסיס חופשי
ميدان



בסיס חופשי
ميدان



אולימפיקה
الألعاب الأولمبية



אולם ספורט
مركز رياضي



המסד
ساعة



הגברת חישוק
مقعد



המרה
تحويل



החונם
معلم



דאבל הכנסת כדורסל
مزدوج



חולצת
قميص



לכן המונח **אולם ספורט** יופיע לפני המונח **אתלטיקה**. ליד המינוח בערבית מופיע תעתיק המילה בכתב עברי מנוקד. העיקרון המוביל של המילון המקוון הוא שינוי והתחדשות כל העת, הן בתחומי הדעת השונים הן במונחים באותו תחום תוכן. התכנון הוא שהחשיפה לסטודנטים תהיה לקראת שנת הלימודים הבאה.

סיכום

מגוונים. כאשר לומדי שפה ממשיכים לחפש משאבים מקיפים ללימוד שפה, השילוב של קול ותמונות במילונים דו-לשוניים מתגלה ככלי רב ערך ללימוד עברית ושפות אחרות כאחד. נגישות לדרכי הגייה ולייצוגים חזותיים מדויקים מבטיחה הזדמנויות שוות עבור אנשים מרקעים לשוניים שונים. על ידי אימוץ הטכנולוגיות האלה נוכל ליצור חברה מכילה יותר שבה המגוון הלשוני נחגג ומחסומי השפה מצטמצמים.

שילוב של קול ותמונות במילון העברי הדו-לשוני טומן בחובו פוטנציאל עצום לשיפור רכישת שפה והבנה בין-תרבותית. על ידי יצירת מילון בעל תמלול, מערכת שמע וייצוגים חזותיים לאוצר המילים, הלומדים יכולים לפתח מיומנויות הגייה מדויקות יותר, להרחיב את אוצר המילים שלהם ולהעמיק את הבנתם בשפה בהקשר התרבותי שלה. יתר על כן, מילונים כאלה מטפחים דרך הוליסטית באמצעות מתן מענה לסגנונות למידה

מקורות למאמרה של איה סגל
 בן-פשוט, מ'. (2021) **שדה האוריינות החזותית - שיטוט מקומי במרחבים של תאוריה, יישום ופרשנות**. תל אביב: מכון מופ"ת
 Bogen, J. E. (1977). Some educational implications of hemispheric specialization: In M.C. Wittrock (Ed.), *The human brain*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

נוער עובר חוק עם הפרעת קשב והתנהגויות סיכון – מניעה וטיפול, הכוונה חינוכית של הכלה, הוגנות וצדק

גילת טרבליסי ויותם ויסקופ

ד"ר גילת טרבליסי, העומדת בראש ההתמחות ותוכנית ההכשרה לחינוך מיוחד, והמנהלת האקדמית של התוכנית 'בקי' שב', ויותם ויסקופ, מרצה במכללה, היוזם והפרויקטור של התוכנית 'בקי' שב' עומדים במאמר זה על הקשר בין הפרעת קשב אצל נערים לבין התנהגויות אנטי-סוציאליות ועברייניות. הם קוראים למתן הזדמנות חינוכית הוגנת ללמידה קוגניטיבית והתנהגותית המשלבת תהליכי העצמה והעשויה להפחית את אחוז הנערים המדרדרים להתנהגויות סיכוניות ועברייניות מקרב המאובחנים עם הפרעת קשב. הם מציגים בקצרה מודל התערבות רב-תחומי הממוקד בחוויית אמון, בתחושת מסוגלות ובעיבוד תפקודים ניהוליים וקישורם למציאות היום-יומית.

הפרעת קשב (ADHD) היא הפרעה נוירו-התפתחותית עם אטיולוגיה גנטית ואפיגנטית. היא מופיעה על רצף של דרגות חומרה, עם אפיון של אחד משלושה פרופילים: הסוג הלא-קשוב, הסוג ההיפראקטיבי-אימפולסיבי והסוג המשולב (של השניים הראשונים). להפרעה זו מאפיינים ברמה הביולוגית, הקוגניטיבית והקלינית (התנהגותית), ועל פי משרד הבריאות, ניתן לאבחן אותה החל מגיל שלוש. קיומה של הפרעת קשב משפיעה על כלל הביצועים של האדם המאובחן במעגל החיים, ואיכות החיים, המסוגלות וההיתכנות שלהם לשיפור ביצועי קשורים גם בהזדמנויות ללמידה ובמעורבות וביחס הסביבה (APA, 2013; משרד הבריאות, 2021).

כאמור, ההתבוננות על מכלול הפרעה מחייבת התייחסות ברמה הביולוגית (רפואית/ פרה-רפואית) וברמות הקלינית והקוגניטיבית. חלק ניכר מן הסימפטומים ומן ההתנהגויות המתוארים ברמה הקלינית הם תולדה של הפרעה ביצועית ברמה הקוגניטיבית – הפרעה בתפקודים ניהוליים.

תפקודים ניהוליים הם אוסף של מיומנויות קוגניטיביות גבוהות הנמצאות בקדמת המוח הגדול. מיומנויות אלו נדרשות כדי לכוון התנהגות לצורך מטרה מסוימת ולהפחית הסחות דעת מדברים שמעסיקים את האדם. זאת במטרה שהוא יוכל להיות פנוי ולהתרכז בפעילויות היום-יומיות שלו ולבצען באופן יעיל ועצמאי. קיימים שלושה תפקודים ניהוליים מרכזיים: זיכרון עבודה, עיכוב תגובה וגמישות קוגניטיבית, המתחייבים למיומנויות קוגניטיביות גבוהות החשובות לביצוע ולתפקוד היום-יומי, כמו היכולת לפתור בעיות, יכולת רפלקטיבית, גמישות מנטלית, תכנון וקבלת החלטות (פוגל, 2020). ניתן לראות כי לליקויים בתפקוד הקשבי ולניטור התפקודים הניהוליים משקל משמעותי גם על השלכות החברתיות

מ ערכת החינוך בישראל, ככל מערכת אנושית, מאופיינת בשונות טבעית, במגוון של תלמידים מרקעים שונים, עם יכולות ועם צרכים מגוונים ועוד. בעידן אקר הומניסטי ובמציאות משתנה באופן תדיר, הרי זה הוגן לייצר מענים מכילים עבור כלל צרכני החינוך. הוגנות בחינוך היא חלק מהותי בהכלה, והיא מאפשרת לחוש שייכות, להסיר חסמים ולתת מענים מגוונים ומותאמים לכלל התלמידים (טרבליסי, 2020; נוימן, 2021). על פי UNESCO היא מיוחסת לצורך **"להסיר מחסומים מפני למידה והשתתפות של ילדים שמצויים בסכנה להיות מודרים או ממוקמים בשולי החברה..."** ומודגשת בתוכה **"ההנגשה, ההשתתפות וההצלחה בלימודים באמצעות השתתפות בחינוך איכותי לכולם"** (Power, 2014).

אחת ההפרעות הנפוצות 'הסובלת' מהדרה, הלכה למעשה, היא הפרעת קשב ADHD. הסיבה אינה נעוצה בכוונה זדונית, אלא בחוסר בכלים ובהכשרה של אנשי חינוך למתן מענים עבור המאובחנים עם הפרעת קשב – בתוך המערכת. רבים הם המורים המבינים מהי הפרעת קשב. הם גם מבינים היטב כי אף ילד לא בחר להיוולד עימה, וכי אין להם שליטה על האטיולוגיה שלה. עם זאת החוסר קשור ב'איך' לתת מענה מותאם והוגן לילדים האלה, ומחסור בכלים עלול לייצר אין אונים וחשש מפני התמודדות.

ממחקרו של ערמון (2018) עולה כי מורים מעריכים תפקוד של תלמידים ללא הפרעת קשב בצורה גבוהה יותר מאשר הערכתם של תלמידים עם הפרעת קשב שמטופלים תרופתית. הערכתם את התלמידים עם הפרעת קשב שאינם מטופלים תרופתית אף הייתה נמוכה יותר. ממסקנות המחקר עולה בעיקר חשיבות ההכשרה וההדרכה של מורים שעובדים עם תלמידים עם הפרעת קשב וכן של פרחי הוראה.



חוק בקרב אסירים בישראל. מתוצאות המחקר עלה כי 69.6 אחוזים מן המדגם אובחנו עם הפרעת קשב או הפרעות ספציפיות בלמידה. 56.5 אחוזים תיארו קשיים בסיסיים בקריאה ובכתיבה, 43.5 אחוזים הפגינו קשיים משמעותיים בתחום הקשב. במסקנות המחקר הוצגה תחושה של אדישות גורפת מצד מערכת החינוך לכישלונם הלימודי של הנחקרים, ותחושת עזובה מצידה (עינת ועינת, 2006).

שירות המבחן לנוער (2011) ביצע מחקר הערכת צרכים בקרב 4,811 קטינים שהיו רשומים בטיפול ישיר של השירות. מן המחקר עלה כי 58 אחוזים מהנערים אובחנו עם הפרעת קשב או עם הפרעות ספציפיות בלמידה. יתרה מכך, קצינות המבחן דיווחו שרק כמחצית מן הנערים המאובחנים קיבלה טיפול מלא או חלקי להפרעה, וכי יש צורך לבנות מערך טיפול מסודר בהפרעת קשב בקרב הנערים (כאהן-סטרבצ'נסקי ולוי, 2011).

למעלה משליש מאוכלוסיית הנערים בכפרי הנוער בישראל מאובחנים עם הפרעת קשב, וזהו גם המאפיין המרכזי של הנערים הנשלחים לכפרים האלה (שפלר-בסרמן ובנבנישתי, 2012). 73 אחוזים מהנערים במרכזי מפת"ן ומית"ר של משרד הרווחה מאובחנים עם הפרעת קשב (כאהן-סטרבצ'נסקי, בן סימון וקונסטנטינוב, 2013). נתונים דומים ניתן למצוא גם בתוכנית 'מעטפת' של משרד הרווחה, ובה 73 אחוזים מהנערים מאובחנים עם הפרעת קשב ו-85 אחוזים מאופיינים עם הישגים לימודיים נמוכים (כאהן-סטרבצ'נסקי, שר ולוי, 2014). כך גם 53 אחוזים מהנערים שהסכימו להיכנס לתהליך של תוכנית 'קדם' אובחנו עם הפרעת קשב, ומבין המסרבים להיכנס אליה 60 אחוזים היו מאובחנים עם הפרעת קשב (אזרחי, י' וחב', 2015). נתונים המחזקים טיעונים אלה עלו גם בממצאי המחקר שבוצע על תוכנית שירות לתועלת הציבור לנערים עוברי חוק (31 אחוזים מהנערים אובחנו עם הפרעת קשב) (קפרנוב, לובצקי-גטה, שרביט וריבקינ, 2020).

שירות בתי הסוהר מפעיל תוכנית ייחודית לטיפול בהפרעת קשב של אסירים הנקראת 'מרכזי קשב'. במחקר שבוצע בקרב 91 אסירים (60 אסירים בקבוצת מחקר אשר השתתפו בתוכנית, 31 אסירים בקבוצת ביקורת) נמצא כי הדימוי העצמי נותר ללא שינוי בשתי הקבוצות, ואילו תפיסת החוללות העצמית עלתה בקרב קבוצת המחקר. כמו כן תסמיני הפרעת הקשב היו בירידה (תויאור, בן צבי, אפשטיין ומאיר-אבוחצירה 2021).

שיעור האסירים חסרי השכלה או בעלי השכלה בסיסית ביותר היה גבוה. במחקר שבדק את הפרופיל הפסיכוסוציאלי של אסירים עם הפרעת קשב נמצא כי כ-70-80 אחוזים מהאסירים מדווחים על הכישלונות הגבוהים והחוזרים בבית הספר, וכי זהו המדד המובהק שהאסירים מדווחים עליו כסיבה לביצוע העבירה. הם מדווחים גם על קשיים משמעותיים בהתארגנות ובניהול חיי היום-יום שלהם (García Fernández et al, 2019).

לרנאו (2013) גורסת כי כדי שאנשים לא יעברו על החוק הפיקוח החברתי והחינוכי עליהם צריך להיות יעיל יותר ושתחושת הערך העצמי והחוללות העצמית שלהם תעלה. העלאה של תפיסת החוללות העצמית חשובה, שכן על פי

והרגשיות הניכרות בהתנהגויות המאובחנים – כלפי האחר וכלפי עצמם.

הפרעת קשב שאינה מטופלת עלולה להיות מלווה בקוֹ-מורבידיות עם הפרעות פסיכיאטריות נוספות, כמו הפרעות התנהגות, עם או בלי הפרעות נוירו-התפתחותיות אחרות אשר משפיעות על הבניית הפרופיל של שיקול הדעת והבנה ופרשנות של המציאות (לדוגמה: הפרעות ספציפיות בלמידה) (APA, 2013 ; משרד הבריאות, 2021).

סבלנות ועיכוב תגובה (ראה – תפקודים ניהוליים) הם פעולות שנדרשות בעת קבלת החלטות בידי אנשים עוברי חוק, לצד ניתוח ברזמני של נתוני המצב האקטואלי, שימוש ברפרטואר גמיש של פתרונות והיכולת לדלות מניסיון העבר ולהשליכו על ההווה. אולם חוסר היציבות של מרביתם בנושא השליטה העצמית מעמיד אותם פעמים רבות ככאלו שאינם לומדים לקח ומתנהלים בנוקשות (Jacobs & Cherbonneau, 2021).

אחוז גבוה של מתבגרים עם הפרעת קשב נמצא בסיכון גבוה לפיתוח התנהגות אנטי-סוציאלית ועבריינית. התנהגות זו מתפתחת כביטוי להתנהגות האימפולסיבית והתוקפנית, וכן בהתאם – לקשיים חמורים בוויסות הרגשי וביכולות התכנון של המתבגר. ככל הנראה, התנהגות אנטי-סוציאלית ועבריינית זו אינה מתפתחת באופן יזום ומתוכנן על ידי הנער, אלא היא מתבצעת ללא מחשבה מוקדמת, ממקום של האימפולסיביות המאפיינת. נערים אלו מאופיינים בהישגים לימודיים נמוכים בבית הספר, בחוסר אמון בעתיד טוב ובפחד מהשקעת מאמצים. אילכך הם מגיעים לתחושה של חריגות, ומשם הדרך לעבריינות, אלכוהול, סמים ומין לא מוגן קצרה (ערד, 2008).

בוכנר (2013) מוסיף כי כישלונות לימודיים עלולים להביא את המתבגר עם הפרעת הקשב לפתח דימוי עצמי נמוך וחוסר אונים נרכש. הנער מפתח התנגדות כלפי בית הספר ודרישותיו וכלפי המבוגרים שמייצגים אותו, לרבות המורים ואנשי הטיפול. תחושה זו מובילה לירידה משמעותית במוטיבציה לנסות, להתמודד, להשקיע ואף לזוותר על עצמו, ולכן סיכויי להגיע להישגים משמעותיים יורדים. הנער רואה את עצמו כנכשל, מה שבונה אצלו תפיסה עצמית שלילית, ובעקבותיה מגיעה שוטטות בתוך בית הספר, אך ללא תפקוד של תלמיד, ואף שוטטות עם חברות שליליות.

קרוב ל-40 אחוזים מהמתבגרים המאובחנים עם הפרעת קשב סובלים גם מבעיות פסיכוסוציאליות, כמו נשירה ממערכת החינוך, קשיים במציאת מקום עבודה משמעותי בבגרות ואף פרישה ממקומות עבודה, מעורבות באירועים פליליים, מעורבות בקטטות, שימוש בחומרים מסוכנים ועוד (בוכנר, 2013). מתבגרים אלו נמצאים בסיכון גבוה יותר להיות מעורבים בפעילויות אנטי-סוציאליות מאשר מתבגרים ללא הפרעת קשב, והם זקוקים להשגחה גדולה יותר מצד ההורים ומצד המערכת החינוכית. הם נוטים להיות מעורבים יותר בפשיעה, לשקר, לגנוב, לפרוץ, לתקוף את הקורבן, וכן להשתמש בנשק. הם נמצאים בסיכון מוגבר להרשעות פליליות, ואף לכניסה לבית סוהר, ולכן יש לכך השלכות כלפי הנער עצמו, כלפי משפחתו וסביבתו הקרובה וכלפי החברה כולה (Retz, et al., 2021).

מחקרם של עינת ועינת (2006) עסק במאפיינים של עוברי

מחקרים נמצא שהיא עשויה להיות מפתח לחדילה מפשיעה ולהפחתת רצידיביזם (תויאור, בן צבי, אפשטיין, מאיראבוחצירה 2021). לשם כך עולה הצורך בתהליך מובנה, כדלהלן:

- **שלב 1 - שייכות:** הנער צריך להרגיש שייכות למקום שהוא נמצא בו. הוא צריך להרגיש רצוי, אהוב ושייך. ככל שהוא ירגיש שייך יותר, כך תגבר תחושת המחויבות שלו, מה שיצמצם את גודל הפגיעה.
- **שלב 2 - מחויבות:** ברגע שהנער מרגיש שייך למקום שהוא נמצא, הוא מפתח את המחויבות כלפיו. הנער לא יפגע במקום שאליו הוא מרגיש מחויבות ואחריות.
- **שלב 3 - מעורבות:** נער שמרגיש שהוא שייך ומחויב, הופך להיות מעורב, הוא הופך להיות חלק מהדינאמיקה.
- **שלב 4 - אמונה:** הנער צריך להרגיש שהוא נחוץ וחינוי במסגרת. ככל שהוא ירגיש כך, הוא ישמור על הכללים, על הערכים ועל החוקים של המסגרת (לרנאו, 2013).

אחת הדרכים להתבונן על האופק ועל התקווה בעבודה עם נערים פוגעים או עוברי חוק טמונה בגישה המאחה (הגישה המאחה: <http://www.rpil.co.il/wp1>). עקרונותיה המרכזיים הם חיזוק המודעות של הפוגע למשמעות מעשיו ולהשפעתם על אחרים, הפרדה בין האדם לבין המעשה שעשה תוך גינוי ההתנהגות וקבלת האדם, התייחסות לכל מקרה כאל הזדמנות ללמידה, הכרה בנפגע ובפגיעה ומתן הזדמנות לנפגע לבטא את פגיעתו ואת צרכיו, שילוב הנפגע והפוגע בתהליך התיקון, שילוב אקטיבי של הפוגע והנפגע בחזרה לתוך הקהילה תוך עידוד וחיזוק התנהגויות חיוביות ודחיית התנהגויות שליליות (משרד החינוך, שם).

לאור האמור עד כה, ראוי לטעון, כי הזדמנות חינוכית הוגנת ללמידה קוגניטיבית והתנהגותית עשויה להפחית את אחוזי הנערים (המאובחנים עם הפרעת קשב), הנקלעים למדרון החלקלק של התנהגויות סיכוניות ועבריינות. עבור נערים אלו יש לשלב תהליכי העצמה בתחום הלימודי אשר יהוו משקל כנגד הכישלונות הלימודיים ויעניקו להם גאווה בעצמם ואמונה בעתידם וביכולתם לשלוט בחייהם (ערד, 2008).

אחת המסקנות החשובות שאליה הגיעה בנג'ו (2020) היא החשיבות בפיתוח מודעות ורגישות כלפי התלמידים האלה בקרב מורים. כמו כן, היא וחוקרים נוספים מעלים את הצורך בהכשרת המורים ובהענקת הכלים לצורך גיבוש אסטרטגיות התנהלות מתאימות לתלמידים אלו ולשם חיזוק השימוש ההולם בתפקודים ניהוליים (טרבלסי, 2020; רכס-אוסטרובסקי, 2017).

הניסיון המחקרי מלמד שניתן ללמד תפקודים ניהוליים, ושזה אכן משפר הישגים מסוימים. ניתן לראות ביטוי לכך במחקר של צוריאל וטרבלסי (Tzurial and Trabelsi, 2015). במחקר זה נמצא, כי אפילו התערבות קצרה יחסית המתמקדת באופן אינטנסיבי בפונקציות ניהוליות בשילוב עם תכנים לימודיים, יכולה לשנות את התפקודים הביצועיים של ילדים (עיכוב תגובה וויסות עצמי ותכנון), את הסגנון הקוגניטיבי (כמו רפלקטיביות) ולשפר את ביצועי התלמידים שאובחנו עם הפרעת קשב.

אחד הרכיבים המהותיים הניתן לבקרה ולשליטה הוא ההבנה המוקדמת כי יש להתמקד בעיצוב ובהדרכה של כלל הסביבה

החינוכית של ילדים ובני נוער עם הפרעת קשב (משפחה, מערכת החינוך וקהילה), וכי ניתן ללמד אותם לחוות אמון, לחוות תחושת מסוגלות, לחוות הצלחה ביצועית ולנתב את היכולות שלהם למקומות, אשר יסייעו להם בקידום איכות החיים ובמוביליות חברתית ואישית.

לדעת כותבי המאמר, הפתרון לבעיה נמצא בגישה של מערכת החינוך להזדמנות הוגנת וצודקת עבור כלל התלמידים. אנשי החינוך יכולים להיות אלו שיצילו את הנערים ויובילו אותם לאפיקים של הצלחה ושל פריחה. הם מציעים מודל התערבות רב-תחומי שיייע לתלמידים עוברי חוק עם הפרעת קשב להיכלל במגוון הטבעי, ולקבל מענים מעשיים ומקדמים. מודל זה צריך לכלול ארבעה חלקים:

1. **הכשרה למורים ולפרחי הוראה:** ידע וכלים בהוראת תלמידים עם הפרעת קשב.

2. **הכלה של התלמידים בתוך המערכת החינוכית:** באמצעות תאוריית 'הפיקוח החברתי' של הרשי (Hirschi, 1969). לפי הרשי, קיים פיקוח חברתי על בני האדם המורכב מקשרים חברתיים, הזדמנות להצלחה בחיים, מעורבות פעילה בחברה ואמונה מוסרית. מטרת הפיקוח היא לרסן את בני האדם ולמנוע מהם להגשים מאווים שנחשבים לסטיות. אנשים שאינם מודעים לפיקוח החברתי או מזלזלים בו עלולים לנסות יותר להגשים את מאווייהם גם אם מדובר בסטייה, כלומר הפיקוח החברתי מנסה להוביל לקונפורמיות מסוימת. הכלת התלמידים במערכת החינוכית נעשית גם על פי גישת 'הצדק המאחה'. בשונה מהתפיסות המוכרות של צדק מעניש העומדות בבסיס התפיסה המשפטית הנהוגה בעולם המערבי, מעמידה גישה זו את הנפגע ותחושתו ואת האופן שבו הוא תופס את הפגיעה במרכז התהליך ומתמודדת עם עוולות באמצעות גינוי המעשה במקביל לחיפוש הדרך לשוב ולחבק את העושה.

3. **פיתוח תוכניות התערבות לטיפוח מיומנויות ותפקודים הנדרשים לנערים האלה באמצעות מודל C.B.E.I** (הפרוטוקול פותח על ידי כותבי המאמר). התערבות חינוכית קוגניטיבית-התנהגותית זו כוללת היבטים נורוקוגניטיביים, טכניקות והתערבויות באשכולות של פתרון בעיות, חשיבה משמעותית, בקרה רגשית ומיומנויות חברתיות. מודל זה מבוסס על תפיסה רב-מערכתית (תלמיד, הורים, בית ספר, גורמים בקהילה) על מבנה הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי בהתאמה לצרכים חינוכיים הנבנים בהתאמה אישית. הוא כולל ראשית תהליך מובנה של "אינטייק" – השלב הפותח של קבלת מטופל על פי הצורך וההתאמה: אמנזה התפתחותית ורפואית, עיון באבחונים ומסמכים קודמים, תיאור הפרטים האישיים.

תיאור מקיף של התלונה המרכזית והסימפטומים הנלווים, בחינת אירועים שייטכן שהובילו להחמרה או להתפרצות הקשיים, בחינת גורמי סיכון, בחינת גורמי חוסן, העברת שאלונים על פי הצורך. המודל כולל גם תהליכים של המשגה, הסברים פסיכו-חינוכיים, עבודה מותאמת על מרכיבי החוויה של התלמיד עם ההפרעות הניויר-התפתחותיות, סיכום והכללה. הפרוטוקול הנבנה מתוך המודל הוא רקמה ייחודית המקשרת בין רכיבים המותאמים



עם הילדים המראים סימנים ומדליקים 'נורות אדומות' היא צו השעה.

יתר על כן, לתפיסת הכותבים, כלל התלמידים (כמגוון טבעי) עשויים להיתרם מהוראה הממוקדת בחוויית אמון, בתחושת מסוגלות, בעיבוד תפקודים ניהוליים וקישורם למציאות היום יומית ולתקווה העתידית שלהם – עם היבטים שונים של כמות, משך ועומק, כך שיהיה זה אך הוגן, צודק ורלוונטי למציאות של כולם.



לאוכלוסיית היעד, כלומר הוא מבוסס על הפרופיל הקשבי שנבנה לכל נער סביב התפקודים הניהוליים שלו.

4. התערבות רב-מערכתית והכשרת אנשי חינוך מובילים לתפקיד 'מנהל מקרה', רכיב מרכזי בתוכנית ההכשרה 'בקי-שב' של בית הספר להתפתחות מקצועית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע.

לסיכום, מתוך הקשבה לרחשים בשטח, ניכר כי קיימת התעוררות של גופים שונים בנוגע לצורך להתמקד במניעה ובטיפול כבר בגילים צעירים. מערכת החינוך אינה תלויה רק בקיומם של אבחונים ואבחנות, משום שכל ילד עובר בתוכה מתוקף חוק חינוך חובה. השקעה בהכשרת כלל המורים לעבודה מותאמת

מקורות למאמרם של גילת טרבלסי ויותם ויסקופ

אזרחי, י', רוזינר, א', חסידה, י', חן ג' ולבד, י' (2015). מחקר הערכה על תוכנית קבוצות דיון משפחתיות (קד"ם) כהליך חלופי לנוער עובר חוק- דוח מסכם. משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

בוכנר, מ' (2013). **היבטים רגשיים בהפרעת קשב**. בתוך מ' החינוך, אם מישוהו היה אומר לי... מדריך להורים של תלמידים בעלי הפרעות קשב (עמ' 67-74). ירושלים: משרד החינוך.

בנג'ו, א' (2020). "מתחת ללקות מסתתר ילד עם יכולות גבוהות" – חינוך של מורים לתלמידים עם תווית כפולה – מחוננות עם לקות למידה או עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD). **מחקרי גבעה: שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון**, ז, עמ' 229-250.

טרבלסי, ג' (2020). **מתאים ל!?! גישה והנגשה של הוראה מותאמת לכול**. הוצאת: ניב.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', ולוי, ד' (2011). **מאפיינים וצרכים של הקטינים המטופלים בשירות המבחן לנוער**. דמ-585-11. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, ו' (2013). **השירות לשיקום נוער: מאפיינים וצרכים של אוכלוסיית המפתנים והמית"רים**. דמ-637-13. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', שר, נ' ולוי, ד' (2014). **תוכנית "מעטפת" לבני נוער המטופלים בשירות המבחן לנוער**. דמ-666-14. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

לרנאו, ח' (2013). **עבריינות ואכיפת חוק – תיאוריה, מדיניות, ביקורת**. הוצאת: פרדס.

משרד הבריאות (2021). **אמות מידה לאבחון הפרעת קשב (ADHD) בילדים מתבגרים ומבוגרים**. חוזר חטיבת הרפואה. files_circulars_mr_ (mr15_2021.pdf (www.gov.il

משרד החינוך. (חסרה שנה). **נספח 4 גישות מאחות בבית הספר ויישומן**. נדלה: מאי, 2023. https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/D4BFF288-283F-4F88-AC6C-84D6B569D54F/99359/doc_a1ak_2_1_12_nispah4.doc

נימן, מ' (2021). הוגנות בחינוך, לקידום מוכנות והשתתפות בעולם משתנה. מדריך למנהלת. ג'וינט ישראל ומשרד החינוך.

עינת, ע' ועינת, ת' (2007). **כתב אישום – ליקויי למידה, נשירה ועבריינות**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

ערד, ש' (2008). **העצמת בני נוער בסיכון, ככלי לקידום בפנימייה ובקהילה**. אפשר, 1.

ערמון, י' (2018). תפקוד תלמידים עם ADHD בבית הספר – עמדות מורים ותלמידים בזיקה למשתני רקע. **מחקרי גבעה ה (תשעט)**, 105-128.

פוגל, י' (2020). תפקודים ניהוליים והקשר שלהם לתפקוד היום יומי. **מדעי הבריאות -מקדמת בריאות**. 1-5. אוניברסיטת אריאל.

קפרנוב, א', לובצקי-גטה, ש', שרביט, ז' וריבקין, ד' (2020). **תוכנית שירות לתועלת הציבור (של"ץ) לנוער עובר חוק: מחקר הערכה מסכמת**. דמ-20-853. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

רכס - אוסטרובסקי, ע' (2017). שיפור תפקודים ניהוליים של ילדים צעירים עם סממני הפרעות קשב באמצעות אימון בסביבת משחק של מציאות מדומה מבוססת תנועה. **חיפה: אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך מיוחד**.

שפלר-בסרמן, ט' ובנבנישתי, ר' (2012). **גורמי רקע הקשורים ל-ADHD בקרב ילדי פנימיית והקשר בין הפרעה לבין תפקודם ההתנהגותי, החברתי והרגשי**. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 36, 39-60.

תיאור, עדי, בן-צבי, ק', אפשטיין, ט' ומאיר-אבוחצירה ע' (2021). **קשורים להפרעה: השפעתם של מרכזי הקשב בבתי הכלא על דימוי וחוללות עצמית של אסירים**. צוהר לבית הסוהר, 21, 72-93.

American Psychiatric Association, D., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

García Fernández, T., Rodríguez Pérez, C., Rodríguez Díaz, F. J., Fernández Suárez, A., Richarte, V., & Ramos Quiroga, A. J. (2019). Psychosocial profiles of adults with ADHD: A comparative study of prison and outpatient psychiatric samples. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*.

Jacobs, B. A., & Cherbonneau, M. (2021). Patience and Crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 58(4), 383-419.

Hirschi T. (1969). *Causes of Delinquency*. University of California Press

Power, C. (2014). *The power of education: Education for all, development, globalization and UNESCO*. Springer.

Retz, W., Ginsberg, Y., Turner, D., Barra, S., Retz-Junginger, P., Larsson, H., & Asherson, P. (2021). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), antisociality and delinquent behavior over the lifespan. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 120, 236-248.

Tzuriel, D., & Trabelsi, G. (2015). The Effects of the Seria-Think Program (STP) on Planning, Self-Regulation, and Math Performance Among Grade 3 Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). In: *Cognition, Intelligence, and Achievement* (pp. 345-367). Academic Press.

קריאה לשוויון

על הנגשה קוגניטיבית בכלל והנגשת הקריאה בעיקר

ניצן כהן

ד"ר ניצן כהן, מרצה במכללת קיי וקלינאית תקשורת, עוסקת במאמר זה בהנגשה קוגניטיבית המבוססת על המודל החברתי למוגבלות. היא מציגה את שיטת הקריאה ליע"ם (לקרוא עם משמעות), שהיא פיתחה במטרה להנגיש קוגניטיבית את הקריאה לתלמידים מתקשים ולקדם שוויון בחינוך.

"The more that you read, the more things you will know. The more that you learn, the more places you'll go" (Dr. Seuss)

נציג את יונתן, תלמיד משולב בכיתה ג'. ליונתן יש נטייה להתמקדות בפרטים, והיא מאפשרת לו להצליח הרבה מעבר לממוצע בזיהוי צורות חבויות.



תמונה מספר 1: זיהוי צורות חבויות. האם תוכלו למצוא צורה של משולש בתוך התמונה הגדולה? (Shah and Frith 1983)

יכולת זו ממקמת אותו בקצה השמאלי של עקומת הפעמון. בהחלט קיימים יתרונות מעשיים בנטייה להתמקד בפרטים (היכולת לגלות ידענות גבוהה בתחום עניין מסוים; אנשים המתמקדים בפרטים וזוכרים אותם, ייטעו בהם פחות; קל יותר להבחין בפרט המוביל לגילוי חדש או להבנה חדשה). אך במצבים מסוימים נרצה להסיטו ממוקמו לכיוון מרכז הפעמון וללמדו לראות גם את השלם (על פני חלקיו). כך הוא יכול להתמודד טוב יותר, למשל, עם הבנת שפה כתובה ומדוברת, ביצוע תיעדוף או התארגנות למטרה.

אחד מכלי ההוראה העומדים לרשותנו, אנשי החינוך והטיפול, לשם יצירת חוויה חינוכית, איכותית ושוויונית הוא ההנגשה הקוגניטיבית. הנגשה זו מאפשרת לנו לפתוח דלתות לתלמידנו ולאפשר להם גישה משופרת לעולם. במונחים סטטיסטיים: ההנגשה הקוגניטיבית יכולה לנייד את תלמידנו ולקרובם לשיאה של עקומת הפעמון, להתנהגות החברתית-רגשית הממוצעת.

החינוך המוגש מבוסס על המודל החברתי למוגבלות, שרואה במוגבלות שוני. להיות מוגבל זה טבעי (חלק מהספקטרום האנושי, חלק מהטווח הנורמלי של ההתפלגות). המוגבלות היא תוצר של אינטראקציה בין הסביבה לפרט. הטיפול במוגבלות כולל שינוי האינטראקציה בין האדם לסביבתו כדי שהמוגבלות שלו תפחת ותפקודו בסביבות השונות – יגבר. המודל החברתי

בה נפרוש את כל האנשים בעולם על פני עקומת פעמון. נניח, שכל האנשים שלנו מתמקמים על הגרף לפי כישורי השחייה שלהם. האנשים שבצד השמאלי הקיצוני אינם יודעים לשחות כלל, ואילו אלו שנמצאים בעבר השני, הימני הקיצוני, הם שחינים אולימפיים. בשיא העקומה, כלומר במרכז, מרוכזים אלו שיכולת השחייה שלהם ממוצעת. אם הפעם ניקח את כל האנשים האלה ונפרוש אותם שוב על פני העקומה לפי כישורי האמפטיה, מן הסתם, חלקם יזוזו ימינה ממקומם (אלו עם יכולות אמפתיות שטובות יותר מיכולת השחייה שלהם) או שמאלה (אלו עם יכולות אמפתיות דלות יותר מכישורי השחייה שלהם). כמובן, ייתכן כי חלקם יישארו בעמדתם משום שיכולת האמפטיה והשחייה שלהם דומות.

את התרגיל המתמטי-אנושי הזה אפשר להציע בכל פעם מחדש – לפי מאפיין אחר. המסקנה תהיה זהה: כל אחד מאיתנו ממוקם על פני רצף ההתפלגות הנורמלית! העולם מכיל אנשים המאופיינים בתכונות פיזיות, רגשיות, חברתיות, קוגניטיביות ויצירתיות מגוונות, וכולם מתכנסים בטווח הממוצע. תפיסה זו עומדת בבסיס הראייה העכשווית של הלקויות. ההבדלים בין בני האדם – כמותיים (לכולנו יש לקויות, רק במינון שונה) ולא איכותיים (או שיש לקות או שהיא אינה קיימת) (Ljichi et al, 2013).

עלינו לזכור, שמיקומו על הרצף הגאוסיאני עשוי להיות דינמי. אנו יכולים להתנייד ימינה או שמאלה כתלות בזמנים שונים, במצבים שונים ועם אנשים שונים. לדוגמה, אנו יכולים להשתתף בשיחה ולנהלה בדרך מיומנת למדי עם אנשים מוכרים ובסביבה ידועה אך למצוא את עצמנו מתקשים להפגין אותן המיומנויות בבואנו לדבר עם אנשים זרים, בסביבה שאיננו מורגלים בה. אנו יכולים לפחד להיכנס למים בגיל שמונה, אך בגיל עשרים – לדעת לשחות את כל סגנונות השחייה לאורך זמן וללא מאמץ!

כמוריים, כמטפלים, עומדת לנו הזכות לעזור לתלמידנו למצב את עצמם במקום הנכון ביותר עבורם על פני הרצף. ובהתייחסות לאוכלוסיית החינוך המיוחד אני מתכוונת למאמץ להביא את תלמידנו ל'מקום טוב יותר', שבו יתאפשר להם להשיג תפקוד מלא ואיכותי בחברה, להיות שותפים פעילים בסביבתם.



קיומה או אי-קיומה של קריאה אינו מכריע בין חיים למוות, אך הוא בהחלט קובע את איכות חייו של הפרט. זו **זכותם** של תלמידינו לקרוא, וזו **חובתנו** למצוא את הדרך ללמדם.

תפיסה זו הובילה אותי לפתח שיטת קריאה המונגשת קוגניטיבית לתלמידים מתקשים (כהן, 2021). זוהי **שיטת ליע"ם** (לקרוא עם משמעות). השיטה נטועה בגישה המאוזנת לרכישת הקריאה, המדגישה אלמנטים של הגישה הפונטית-סינתטית (כגון מודעות פונולוגית, שטף ודיקו, יצירת קשר בין אות לצליל) לגישה הגלובלית אנליטית (כגון חשיפה לספרות יפה, קריאה גלובלית, ידע שפתי). אין מדובר בשיטת קסמים. דרושה עבודה מרוכזת ונמרצת הן מצד המורה הן מצד התלמיד, וגם אז אין מדובר ב-100% הצלחה. ולמרות כל זאת, זוהי אלטרנטיבה שראוי כי כל מורה יכיר ויתנסה בה, אם ברצונו לקדם את תלמידיו.

אתאר כעת מספר הנגשות קוגניטיביות שמציעה השיטה.

- **סדר ההקניה:** סדר רכישת הציוריים המקובל בחינוך הרגיל: קמץ, שווא, חיריק, חולם, סגול, שורוק. בשיטת ליע"ם המונגשת, הסדר הוא כזה: קמץ, חיריק, סגול, חולם, עיצור (שווא) ושורוק. התנועה קמץ נשארת ראשונה כי היא **השכיחה** ביותר בעברית **והקלה** ביותר להגייה. לאחר מכן נבחרו תנועות בדרגת **שכיחות** יורדת (חיריק וסגול תנועות שכיחות יותר בשפה הכתובה והמדוברת מחולם ושורוק). מבחינת **תפיסה שמיעתית** השווא חלש יותר, קשה יותר לתפיסה, ולכן הוא עובר להמשך ההקניה ומוצא את עצמו גם מפריד בין החולם לשורוק, שדומות **ויזואלית** זו לזו (בשתייהן אִם קריאה).

- **דילול תנועות:** בשונה מהחינוך הרגיל, שבו לומד התלמיד תנועות שונות הנשמעות אותו הדבר (למשל: פתח, קמץ, חטף פתח), שיטת ליע"ם מקנה רק סימן ניקוד אחד עבור כל תנועה (קמץ, חיריק מלא, חולם, סגול, שורוק ועיצור). בכך נמנע מצב של **עומס חזותי** בטקסט **וזמן הלמידה** מתקצר (לתלמידים עם לקויות מורכבות עלול להיות קושי בהכללה, וכל תנועה דורשת זמן לימוד זהה, גם אם היא נשמעת אותו הדבר).

- **קריאה על פי מצלול:** התאמה נוספת נעשית מבחינת הניקוד, ויש הסתמכות על **מצלול** התנועה **ולא על ניקוד תקין**. למשל, המילה מְסִיפָה נכתבת כך: מְסִיפָה.

- **התייחסות לשם הצליל, ולא לשם האות:** אף על פי שבישראל שמות האותיות נלמדים כבר בגן, ומחקרים מצביעים על קשר בין שיום אותיות לרכישת קריאה באוכלוסייה הרגילה, הרי שעבור תלמידים מתקשים, הכרת שמות האותיות איננה תנאי לרכישת הקריאה והיא אף עלולה לעקב אותה. הסיבה לכך היא הקושי לבצע העברה משמות האותיות לצליליהן. ואולי יותר מכול, שיטת ליע"ם מאפשרת לתלמיד הנגשה רגשית בכך שהיא מייצרת חוויות הצלחה מיידיות. רבים מתלמידינו נושאים על גביהם שנים של ניסיונות לרכוש את הקריאה. התסכול וחוסר האמונה רבים ועמוקים. ההצלחה ששיטת ליע"ם מעניקה, מייצרת מוטיבציה ומאפשרת לתלמיד להמשיך במסע הארוך לעבר הקריאה.

מניח, שהמחנך הוא האחראי ליצירת הזדמנויות מקדמות באמצעות סביבה מונגשת ללמידה (עילם, 2007).
אציג את אלעד, נער בן ארבע עשרה הלומד בכיתה ח' קטנה (כיתה אשר שייכת לחינוך המיוחד, אך נמצאת בתוך בית ספר רגיל) ומאובחן עם אוטיזם.

מבחינת מיומנויות חברתיות אלעד נמצא אי שם בחלק השמאלי הרחוק של העקומה. הוא מתקשה ביצירת קשר עין עם בני שיח ומסוגל לנאום שעות על אותו נושא (היאבקות). כיצד נוכל לעזור לו? כיצד נוכל לקרבו מספר סטיות תקן לעבר המרכז?

נוכל להסתייע, למשל, בסיפור חברתי (Gray, 2015). זהו כלי הוראה המנגיש את העולם החברתי באמצעות מתן מידע מדויק על המצב הנתון. הסיפור החברתי מתאר הן היבטים חיצוניים (איפה אני נמצא, מי נמצא איתי, מה הדמויות עושות או אומרות) הן היבטים פנימיים (למשל, מה הדמויות חושבות ומרגישות). אספקת המידע מאפשרת לאנשים עם לקות תקשורת, למצוא את הדרך הטובה ביותר, זו המצופה מהם, להתנהל באותו המצב. באמצעות הסיפור החברתי אלעד הבין, שכאשר הוא נואם, בן השיח שלו משועמם ועלול להחליט לא להיות חבר שלו. כעת אלעד יודע מה עליו לעשות, והוא מצליח לשנות את הדינמיקה במהלך השיחה: לתת מקום לבן השיח להביע ולהגיב, ולו – להאזין, להשמיע הערות ולשאול שאלות כדי לפתח שיחה הדדית.

כיצד נעזור לאלעד לשפר את קשר העין שלו? נוכל להשתמש בכלי קוגניטיבי אחר, שנקרא 'שיחות קומיקס' (Gray, 1994). יצירת הקומיקס מנגישה, באופן דומה לסיפור החברתי, את העולם החברתי. גם כאן, אנו מתארים את הסיטואציה ומשקפים את הפרטים החיצוניים והפנימיים בה. הפעם, בשונה מהסיפור החברתי, אנו משתמשים באיורי קו.

באמצעות ההנגשה הקוגניטיבית, אלעד הצליח למקם את עצמו במקום גבוה יותר על העקומה, הוא אומנם לא הגיע לשיאה (לממוצע) אך רכש מיומנויות תקשורתיות שקידמו את יכולתו לרכוש חברים ולשמר חברויות.

בהיבט האורייני אלעד ידוע ביכולתו להמציא סיפורים דמיוניים מרתקים הרבה מעבר למצופה מבני גילו, אך לצערו ולתסכולו, הוא לא הצליח לרכוש קריאה יעילה. הוא מזהה עשרות בודדות של מילים בצורה תבניתית (גלובלית) ללא יכולות לקריאה פונטית (מצרפת צלילים). בתחילת השנה הגיעה מחנכת חדשה לכיתה. בפגישתם הראשונה, הוריו של אלעד שאלו אותה: "האם ניתן ללמד את אלעד לקרוא?" המחנכת, המאמינה בחשיבות הקריאה, כמו גם בתלמידה, ענתה: "השאלה הנכונה היא: כיצד נעזור לאלעד לקרוא? לא נפסיק להשתדל עד שנמצא את הדרך המתאימה!"

הקריאה היא אבן יסוד בחיי האדם. היא מאפשרת לו ליהנות משעות הפנאי (לקרוא כתוביות בקולנוע, לכתוב פוסטים בפייסבוק), להתנהל בקהילה (לקרוא זמני פתיחה וסגירה של בית הדואר, להכין רשימת קניות), למצוא תעסוקה (לכתוב קורות חיים למעסיקים, לענות למודעות דרושים), ללמוד, וכמובן לפתח יכולת לייצוג עצמי (לעמוד על זכויותיו) ותחושת מסוגלות, שלמות וערך עצמי גבוה. הקריאה מאפשרת לתלמיד שלנו לנוע על פני עקומת הפעמון לכיוון המרכז מבחינת כל ההיבטים האלה ויותר!

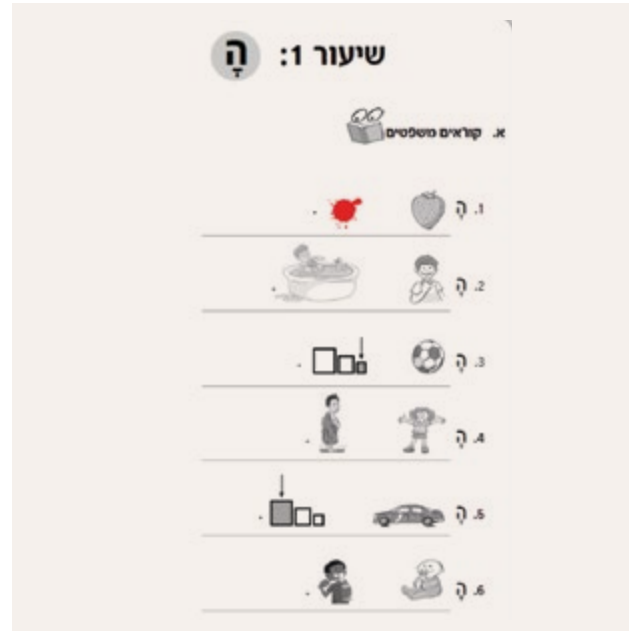


תמונה מספר 3: טקסט בקמץ (כהן, 2021)

אתאר מספר מקרים מרגשים. אחד התלמידים שביקשתי ללמדו, נער עם הפרעת התנהגות הקרויה הפרעת התנגדות מתריסה (Oppositional Defiant Disorder) ODD שלומד בבית ספר לחינוך מיוחד, חיווה דעתו על בקשתי כך: "אני כמעט בן 12, אף אחד לא הצליח ללמד אותי לקרוא. תעזבי, אל תבזבי את הזמן שלך". התלמיד הזה, בזכות מורתו החרוזה שמאמינה בו ומקדישה להוראת הקריאה זמן יומי קבוע במערכת, נמצא כעת לאחר שנה של עבודה באמצע התהליך. תלמידה בת 17 עם משי"ה ברמה בינונית אמרה לאחר השיעור: "אני לא מאמינה שאני קוראת, הגשמת לי חלום". תלמיד עם אוטיזם בן 15 חיך במהלך ניסיונות הקריאה הראשונים שלו! למותר לציין שחיוכים הם מצרכים נדירים אצלו. תלמיד עם תסמונת דאון, בן 16, נשאל על ידי התרפיסטית שלו למה הוא נראה עצוב. התלמיד השיב: "כי אני בשיעור שלך ולא לומד עם ניצן". תלמיד זה, למוד ניסיונות כושלים, הגיע בעבר למצב שבו לא הסכים עוד ללמוד לקרוא. היום הוא מבקש ממורתו שני שיעורים ביום (לפחות). נער אחר, בן 13, השתתף בפעם הראשונה בחייו בטקס, כנציג הכיתה, וקרא על הבמה. בסיום הוא ירד מן הבמה בראש מורם, חיוך גדול ועיניים בורקות, משמע אומר: "עשיתי זאת".

היכולת להציל נפשות, במובן המטאפיזי של המילה, שמורה למעטים. למזלי, אני חלק מהמגזר שיכול לחולל את הפלא.

כיצד מושגת אותה ההצלחה? כבר בשיעור הראשון, התלמיד קורא משפטים! כיצד הדבר אפשרי? השיטה מנגישה את קריאת המשפט על ידי שימוש באיורים. התלמיד קורא רק צליל אחד (למשל, בשלב הקמץ: ה, וּל) ומרכיב את המשך המשפט באמצעות איורים. לפניכם העמוד הראשון בחוברת הלימוד הראשונה:



תמונה מספר 2: קריאה בשלב הקניית הקמץ (כהן, 2021, חוברת קמץ)

שיטת ליע"ם משתמשת בפלטפורמת הקריאה גם כדי להנגיש לתלמיד את העולם באמצעות משחקי שפה, שמגבירים את המודעות הלשונית. המשחקים גם מפתחים תהליכי חשיבה גבוהים (כגון הפשטה, המשגה, הכללה והסקה) וגם מכניסים לשיעור אלמנט של עניין וסקרנות. שכלול הידע השפתי ותהליכי חשיבה יסייעו לתלמיד להבין את הטקסט שהוא קורה, וכמובן את העולם כולו. נוסף לכך, במהלך הלמידה התלמיד מתנסה בחשיבה על הטקסטים המוצעים, חשיבה שמעשירה אותו בידע (על העולם בכלל ועל מצבים חברתיים בפרט) הנחוץ להתנהלות מיטבית בסביבה.

למשל, לאחר קריאת הסיפור הקצר הבא (תמונה 3), התלמיד עוסק בשאלות, כגון איפה קנה הילד מתנה? מה אתה היית רוצה לקבל כמתנה? מאין לילד יש כסף? האם הילד מכיר את הילדה? איך הוא ידע איזו מתנה תשמח אותה? כמו כן התלמיד נשלח לחפש מידע באנציקלופדיה המקוונת 'אאוריקה' כדי לחקור את הנושא: "מהו הנחש הגדול ביותר בעולם?"

מקורות למאמרה של ניצן כהן

כהן, נ' (2021) שיטת ליע"ם להקניית קריאה, הוצאת יסוד.

עילם, ג' (2007) איך לדבר ולכתוב על אנשים עם מוגבלות? עמותת נגישות ישראל. https://www.aisrael.org/_Uploads/1297talkwithpeople.pdf

Gray, G. (1994) Comic Strip Conversations. *Future Horizons Firm Pub.*

Gray, G. (2015) The New Social Story Book: Over 150 Social Stories That Teach Everyday Social Skills to Children and Adults with Autism and Their Peers. *Future Horizons Firm Pub.*

Ijichi, Shinji & Ijichi, Naomi & Ijichi, Yukina & Hirota, Kazumi & Sameshima, Hisami & Kawaike, Yoichi & Morioka, Hirofumi. (2013). Quantitative Nature of Social Vulnerability and Autism: An Important Paradigm Shift in the DSM-5 for Autism Spectrum Disorder. *ISRN Neurology, volume 2013, Article ID 201719.*

Shah, A. and Frith, U. (1983) An Islet Ability in Autistic Children: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 613-620.



"להשתמש בהומור זה לשפוך גלון של מים קפואים על סיר מבעבע"

על הכלה באמצעות הומור בקהילת ההורים הווירטואלית 'אוטיזהמצחיק'

אורטל נתניה

כשאנו מדברים על 'הכלה' אנחנו לרוב מתכוונים להכלת האדם עם המגבלה או הלקות, אך להכלה פנים רבות. **אורטל נתניה**, בוגרת תוכנית שבילים במכללת קיי, היא אימא לילד אוטיסט. לפני כשש שנים היא הקימה יחד עם אימא נוספת את קהילת ההורים הווירטואלית 'אוטיזהמצחיק' המיועדת להורים לילדים על הרצף האוטיסטי. בקהילה זו מכילים, חולקים, משתפים ומייעצים - הכול בהומור בלבד!

אורטל משתפת אותנו בדרך שהובילה אותה להקמה ולניהול הקהילה הייחודית, בחשיבות של ההכלה של הסביבה לא רק את הילדים האוטיסטים, אלא גם את הוריהם, בהכלה של אותם אבות ואימהות את הסיטואציה, את עצמם ואת משפחתם ובשימוש בהומור כאמצעי הכלה.



כל הצלומים באדיבות הכותבת

הראל כבר גדל והתחלתי להשתמש בזה בבית. אם לוקחים את כל הסיטואציה המורכבת של שגרה, של חיי זוגיות: משכנתה, ילדים, עבודה ומוסיפים אליה ילד עם צרכים מיוחדים, זה כמו להוסיף גחלים בוערות מתחת לסיר שהוא גם כך מבעבע, וההומור שאני הכנסתי ואז גם בעלי והילד הגדול וכל המשפחה כמו שפך גלון מים קפואים על אותו סיר מבעבע.

ואז התחלנו לנשום, לא יודעת אם לראות הכול דרך משקפיים ורודים, אלא יותר לחוות סיטואציות בדרכים יותר משרירות, להקליל ראש קצת, להיפטר אולי קצת מרגשות אשמה שאכלו אותנו ואוכלים אותנו עד היום, כי חמשת שלבי האבל הם לא באמת סולם, הם יותר כמו ריקוד של צעד קדימה שניים אחורה, ואפשר גם להיות בכמה צעדים ברזמנית.

שלום, שמי אורטל נתניה, תושבת באר שבע, ובקרוב אחגוג את יום הולדתי הארבעים. אני נשואה לדוד ואם לשלושה בנים: אלרואי (16), הראל (13) ולביא (8). אנחנו גרים קרוב מאוד למכללה והיא תמיד הייתה חלק מנוף ילדותי ובגרותי. לפני כחמש שנים התחלתי בלימודי הוראה בהיסטוריה וחינוך בלתי פורמלי בתוכנית שבילים. לאחר סיום התואר עבדתי לתקופה קצרה בשלוחה הדרומית של יד ושם בעיר הבהד"ם, ובשנתיים האחרונות אני עובדת בעמותת עדי שמפעילה את 'עדי נגב', הכפר הטיפולי שיקומי שנמצא ליד מרחבים ואת 'עדי ירושלים' - שני מרכזים שיקומיים טיפוליים עבור אנשים שמתמודדים עם מוגבלויות מורכבות. אני מרכזת את אזור הדרום של התוכנית ונותנת הרצאות כהורה מיוחד, אימא מיוחדת, במסגרת התוכנית.

לפני כשש שנים הקמתי יחד עם אימא נוספת את קהילת ההורים הווירטואלית '**אוטיזהמצחיק**' להורים לילדים על הרצף האוטיסטי. הראל, הילד האמצעי שלי, אובחן בגיל 4 בסורוקה על הרצף האוטיסטי עם מוגבלות שכלית. לאחר האבחון נכנסתי למערבולת - טיפולים, גני תקשורת... קצת שכחתי את עצמי ונכנסתי לתקופה חשוכה בחיי. בדיעבד אני מבינה שעברתי את כל חמשת שלבי האבל: הכחשה, כעס, מיקוח, דיכאון, עד לקבלה שלפעמים לא מגיעה ולפעמים כן - בצורות שונות.

במהלך התקופה עברתי שיחות עם אשת מקצוע שעזרה לי להבין מהן המגננות שלי, ואחת המגננות שלי כאדם, עוד לפני שהייתי אימא, היא השימוש בהומור, גם הומור שחור וציני. בשביל לפרוק, אולי אפילו להדחיק. לקחת כל סיטואציה שהיא מקשה, מפחידה מכאיבה ותרגמתי אותה למשהו הומוריסטי, וזה עזר לי לפרוק.

גם היא חיפשה אימהות כמונו והינה מצאנו אותן. הן קיימות! לא נותר לנו אלא להרים את הכפפה ובאותו יום, באותו שרשר, קם 'אוטיזמהצחק'. היום, עוד מעט שש שנים לאחר ההקמה, הקהילה מונה 11,000 הורים מהארץ ומהעולם כולו. יש כיום 35,000 ילדים מתחת לגיל 18 על הרצף האוטיסטי בישראל, 11,000 זה כמעט שלישי, כלומר אחד מכל שלושה בתים נמצא אצלנו בקהילה.

לקהילה שלנו יש צביון מאוד ספציפי, זו קהילה שנועדה לשתף במנעד הרגשות ובכל החוויות מהחיים רק בהומור: מפחיד לך? כואב לך? קרתה לך איזו סיטואציה מצחיקה או עצובה? אינטראקציה עם המורה או המטפל? תשתף בהומור בלבד, תמצאי דרך להנגיש את זה בצורה מצחיקה, אפילו אם זה לא מצחיק, ואנחנו נצחק איתך ביחד ונספר לך איך לנו קרו דברים גרועים יותר, והכול בהומור.

הקהילה מכילה ישראלים מכל הקשת, ממש מיקרוקוסמוס של החברה הישראלית – יהודים, ערבים, דרוזים, חילונים, דתיים, ימנים שמאליים, אימהות, אבות ומכל העולמות: אנשי אקדמיה, אנשי צללים, אפילו סלבס.

זהו מרחב בטוח ולא שיפוטי להורים לפרוק מבלי לקבל קיתונות של טרחנות או שיפוטיות או נו נו נו, ולא 'למה את אומרת ככה', ולא 'איך יכול להיות שאת מעבירה ביקורת על...!'. מרחב בטוח להורים בלבד!

אנחנו מקפידים מאוד שלא להכניס ולקבל לקהילה מטפלים, מורים, יועצות, מרפאים בעיסוק, דודים, סבתות, כל מי שיש לו נגיעה לעולם האוטיזם אבל הוא לא הורה. האנאלוגיה הבאה תסביר למה – בסדרה האלמותית 'סינפלד' ג'רי, הדמות הראשית, מספר לאיליין חברתו שהוא כועס מאוד כי הוא גילה שרופא השיניים שלו התגייר. "אז למה אתה כועס?" היא שואלת "אתה בעצמך יהודי, אתה צריך לשמוח". וג'רי עונה – "הוא התגייר כי הוא רוצה לספר בדיחות על יהודים".

ברור לי שאם נקבל לשורותינו מטפלים, דודים, אחים, סיעות וכולי, הם כולם יבינו את הניואנסים, הם חיים את הילדים שלנו כפי שאנחנו חיים אותם, והם גם יצחקו מהשיתופים, אבל כמו שהגיר של רופא שיניים הוביל אותו לספר ולצחוק מבדיחות על יהודים, אבל לא הוביל אותו להבין את כל הסבל שהעם היהודי נושא על כתפו 3000 שנה. כך בעיניי גם יועצת, מורה לכיתת תקשורת, סבתא או אח אומנם יבינו את הבדיחות, אבל זה לא אומר שהם יכולים באמת להבין מה זה אומר להיות הורה לילד אוטיסט – הדאגות, הפחדים, הלחצים, הכאב, כל קשת הרגשות שמתלווה לגידול ילד על הרצף האוטיסטי.

לא כולם מסכימים איתי. אני מקבלת הרבה בקשות, בעיקר ממשפחה גרעינית קרובה, הרבה אחים וסבות. אני יכולה להבין את הבקשה, הם גדלים עם וחיים עם ילדים על הרצף. אני תמיד אומרת שאני יכולה לעזור להקים קהילה, אבל 'אוטיזמהצחק' היא קהילה להורים בלבד שיכולה להכיל אותי, להזדהות איתי ולצעוד בנעליי ולומר לי "את לא פה לבד, את לא עוף מוזר, גם אנחנו חווים זאת ומשתמשים במנגנון הזה". אפשר לראות זאת כצרת רבים נחמת טיפשים, אבל אני רואה את זה כצרת רבים חצי נחמה.

אחד הדברים שמאפיינים מוגבלות שקופה כמו אוטיזם, או

אני יכולה לומר בוודאות שההומור הציל את המשפחתיות שלנו. הסטיסטיקות מדברות על 90 אחוז גירויים בקרב הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, ואכן אפשר להבין את הסטיסטיקה באמצעות הדימוי של הסיר המבעבע.

אז התחלנו עם ההומור פה בבית, בדלת אמות ביתנו. זה עשה אדוות אצל המשפחה המורחבת שלא תמיד קיבלה את זה כי מדובר בהורים מבוגרים יחסית ואחים שלא הצליחו להכיל את ההומור הציני, אבל גם הם בסוף התרגלו. באיזשהו שלב אמרתי לעצמי שלא יכול להיות שרק אנחנו חיים ככה. כן, אנחנו מרשים לעצמנו להוריד מראש הילד כתרים – הוא לא צדיק, ולא שרף ולא מלאך, הוא ילד כמו כל הילדים, ויש סיטואציות שמצחיקות אותנו ובטוח יש עוד הורים כמונו.



טבע האדם הוא להתחיל לחפש חברויות, ליצור לעצמו קהילות, וזה מה שהתחלתי לעשות. התחלתי לחפש הורים כמונו, ואיפה מחפשים? ברשתות החברתיות, ולא מצאתי. מצאתי איך ספור קהילות ווירטואליות לבוגרים אוטיסטים, או הורים לילדים אוטיסטים וכל מיני וריאציות, אבל כולם היו קהילות שאני קוראת להם בצחוק 'חיבוקי' – לתת עצה, או להתמרמר על מר גורלך, לבכות לשתף ממקום של כאב או אמפתיה, אבל בשום מקום, בשום אופן, לא היה שמץ של קלילות, לא היה שיתוף בהומור, להסתכל בסיטואציות בדרך אחרת, וזה מה שאני חיפשת. נמאס לי לבכות ולהתמרמר, וזה גם עושה קמטים... אני רוצה לצחוק גם עם אנשים אחרים שמבינים מה שאנחנו עוברים!

אם לא מוצאים קהילה, הכי טבעי היה ליצור קהילה כזו, ויום אחד בינואר 2018, נכנסתי לקבוצה גדולה של אימהות ברשת בשם 'מאמאצחק', שמשמשת בכלי של הומור לפרוק את חוויות היום-יום. יום אחד עלה שם פוסט של אימא מיוחדת כמוני, אימא לילד או ילדה אוטיסטים, והיא שיתפה איזו סיטואציה מחייה ואמרה: "גם אני רוצה לצחוק, למרות שהילדה שלי אוטיסטית", ממש כתבה את זה כך והתחיל שרשר של אלפי תגובות של עוד אימהות שהתחילו לומר: נכון, גם אני אימא לילד אוטיסט ורוצה לצחוק ושיצחקו חזרה מבלי לומר לי את אימא לביאה ואת מדהימה, כאלו שיצחקו איתי ועליי וישתפו מחייהם.

בשרשרת הזו אני הגבתי ועוד אימא הגיבה ושיתפה בהומור – והתחיל איזה שיח ביני לבין רווית, שאיתה ייסדתי את הקהילה.



הרי אין באמת נחמה, אין מספיק מילים בעברית או בכל שפה אחרת שיכולות לתת נחמה לידיעה שהילד שלך נכה. יש רק התמודדות, איך את קמה בכל בוקר ומתמודדת באותו יום עם הסיטואציות, עם ההודעות מהמורה, עם הטנטרום שהוא חטף, אם זה שבאירוע משפחתי את רואה אחיין קטן יותר שקוגניטיבית מתעלה עליו. החיים האמיתיים, איך את מתמודדת איתם? את יכולה להתמודד בככי ונהי, או בהומור, או גם וגם, ואני בחרתי במודע להתמודד עם זה בהומור. אפשר לקרוא לזה הדחקה, פרויד כבר אמר שזה מנגנון הגנה מצוין.

על המנגנון של ההומור כסוג של הכלה אני מספרת גם בהרצאות שאני נותנת על איך זה להיות אימא מיוחדת שמתמודדת בדרך מיוחדת. שם אני גם משתפת באנקדוטות מהחיים, כמו תמונות מהחיים לצד בני, ואיך אני נותנת להם פרשנות הומוריסטית.

'אוטיזם מצחיק' שברה עם הקמתה את המוסכמה החברתית שאסור להורים עם מוגבלות לצחוק, כי הרי מה מצחיק בזה? תתפלאו...

לאחרונה, בעקבות המלחמה שברנו מוסכמה נוספת, המוסכמה של עצמה – לשתף מחיינו בדרך ההומור בלבד. המלחמה טרפה את הקלפים ופתאום אנחנו, מנהלות הקבוצה, מצאנו את עצמנו עומדות בפני מצב שבו הפרסומים פחות מצחיקים ויותר מבקשים עזרה. עזרה למפונים מבתים שיצאו ללא תרופות של הילדים, בקשה לתרומה של אייפד או כל מסך אחר שיוכל להעביר את הזמן לילד על הרצף ולו לקצת. מסך שיחליף את זה שהשאיר בבית שעזב.

מצאנו את עצמנו מחפשות לנסח את המילים הנכונות אשר יבשרו לקהילה את הנורא מכל – הירצחה של נויה דן ז"ל, נערה על הרצף אשר אימה חברה בקהילה.

חיפשנו תרופות, וגייסנו אייפדים, ופרסמנו את תמונתה היפה של נויה והקהילה שינתה פניה לרגע, רק לרגע והתגייסה להיות שם האחד בשביל השני, זהו כוחה של קהילה.



כפי שאני מעדיפה לכנות זאת 'שונות ניורולוגית שקופה', הוא שההתמודדות היא לא רק של מי שנולד עם השונות, אלא של כל הסביבה. לדוגמה, אני יוצאת הרבה עם הראל לגינת המשחקים, אומנם הוא בן 13 אך יש לו גם מוגבלות שכלית עם האוטיזם ולכן קוגניטיבית הוא כמו ילד באזור גיל חמש-שש, והוא עדיין אוהב להתגלש במגלשות, להתנדנד בנדנדות, כמו כל ילד.

כשאנחנו מגיעים לגינה מתחיל חוסר ההכלה במרחב הציבורי, אחד הדברים הכי כואבים, ועל הסיטואציה הזו אנחנו מקבלים הכי הרבה שיתופים. ההתלחשויות, ההצבעות, ההרתעות ממנו, המבטים המסתייגים של ההורים, לא של הילדים, כי לא רואים עליו את השונות. כלפי חוץ הוא נראה כמו ילד רגיל בן 13, אבל הוא צריך רק לפתוח את הפה ומייד יבינו שהוא מתמודד עם משהו.

הראל חי בתוך עולמו, הוא לא רואה את ההתלחשויות, את המבטים, את הצקצוקים, אבל אני כן רואה. אז ההתמודדות היא אומנם שלו, אבל היא גם שלי. כשאנחנו מדברים על הכלה, זה מצחיק לומר שאני מבקשת הכלה, כאדם טיפוסי שלא מתמודד עם שום שונות. אנשים יכולים לצקצק ולומר, איזו הכלה את מבקשת? את לא האדם בעל המוגבלות, אבל יש להבין שכשמדובר במוגבלות שקופה שאינה נראית בעין, ההתמודדות היא באותה מידה של ההורים.

כשהראל אובחן, בשלב הכעס והמיקוח וההכחשה, התמרמתי על כך שהמוגבלות שקופה. "כבר קיבלנו את הדין", אמרתי, "למה לסובב את הסכין עד הסוף? תן משהו שרואים על הילד... תסמונת דאון או שיתוק מוחין, משהו שאם אנחנו יוצאים למרחב הקהילתי שהוא הכי שיפוטי, אז המבט הנרתע, המפוחד, הנגעל לעיתים, מתחלף ברגע למבט של חמלה, של הבנה – "אוקי אני רואה עליו". מבט שונה מהמבטים שאנחנו מקבלים כשאנחנו חונים בחניית נכים, הם הרי לא מבינים שהילד יכול לרוץ לכביש ברגע.

אני שומעת מאנשים רבים שהקהילה שהקמנו רווית ואני שינתה שיח, שינתה בתים, שינתה עולמות של הורים שמעידים בריש גלי וגם בצורה פרטית באיך ספור הודעות, מיילים: "אתם הצלתם אותנו, את הזוגיות, את הבית, אותנו מעצמנו". זה מה שאני אומרת לעצמי – ההומור עזר לי להציל אותי מעצמי.

כשהראל אובחן התחילו להגיע גלים של נחמה כמו "היום מאבחנים כל אחד", "את תראי הוא עוד יצא מזה, הוא עוד יחלים". עם השנים, כשהוא לא "יצא מזה" כי לא מחלימים מזה, כי זו לא מחלה, אז הניחומים שינו פאזה כמו "את יודעת אולי עוד יצא ממנו משהו", "הוא צדיק, הוא נשמה גבוהה...".

תגובה ראשונה

גבריאלה קליין

'תגובה ראשונה' היא תערוכת יצירות באצירת גבריאלה קליין, אוצרת מכללת קיי, אשר הוצגה בגלריית מכללת קיי החל מחודש ינואר. את התערוכה יצרו חמישה אומנים: גליה הילי פסטונק, אסף רהט, אוסי וולד, עדנה אוחנה וגבריאלה קליין כתגובה מיידית לאירועי שבעה באוקטובר.

כל הצילומים באדיבות היוצרות

לחוויותיה האישיות במלחמת העולם הראשונה. נושא האבל והסבל הופיע ביצירותיה תמיד, אך לאחר מות בנה הוא הפך להיות הכוח המניע ליצירותיה.

בשנת 1965, כאשר זוועות מלחמת וייטנאם נחשפו לתושבי ארצות הברית, התעוררו שאלות אתיות במחשבתו של האומן המופשט פיליפ גסטון: "איזה מין אדם אני? יושב בבית, קורא מגזינים, נכנס לזעם, מתוסכל מכל דבר – ואז נכנס לסטודיו שלי כדי להתאים בין אדם לכחול?" המלחמה והשסע הפנימי בחברה האמריקאית דחף את גסטון לפרשנות ישירה יותר בציור, והוא עבר לציור פיגורטיבי המתאר קבוצות שנאה (ה־KKK) ונבחר ציבור בצורה סאטירית.

גם אומנים ישראלים מאז שבעה באוקטובר מגיבים בצורות שונות. יש שעדיין מתקשים ליצור ומרגישים משותקים – אין להם דימויים כמו שאין להם מילים. אך יש הרואים באומנות כלי לתהליך של ריפוי ולכן הם התחילו ליצור מייד. חלקם יוצרים בצורה אינטואיטיבית, וחלקם נאחזים באומנות מן העבר כרז ליצירת אומנות בזמן הווה.

א חרי השבת השחורה אומנים רבים שאלו את עצמם איך הם ימשיכו לעשות אומנות. כולנו, וחלק בצורה ישירה ממש, נתקלנו בדימויים ותיאורים קשים כל כך עד שלא יכולנו להתנתק מהם. אומנים תהו אם להמשיך את העבודה בסטודיו במקום שהם עצרו. כשהם חזרו לסטודיו, הכול נראה אחר, כי אנחנו הפכנו לאחרים. פתאום כל יצירת אומנות מזכירה מוות, אלימות וזוועות. מה שנראה לא קשור – מרגיש לא רלוונטי. יש תחושות של אשמה, שהאומנות היא זכות יתרה לצד הסבל המתמשך של ניצולים, חטופים, מפונים, חיילים ומשפחותיהם.

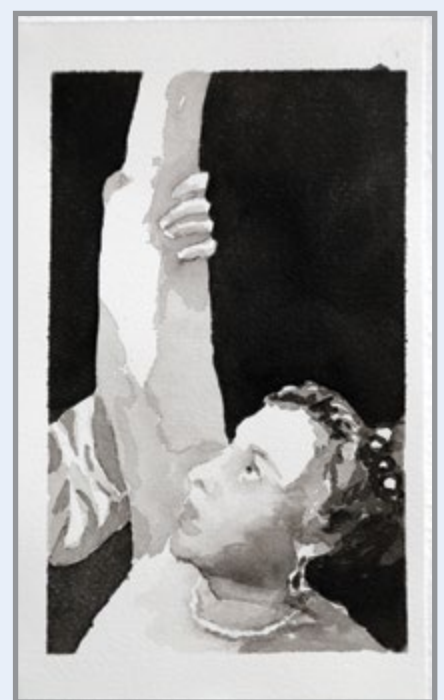
לאורך ההיסטוריה אומנים הגיבו למלחמה בצורות שונות. במקרים מסוימים יצירות אומנות נוצרו כתגובה ישירה כמו הציור 'גרניקה' של פבלו פיקאסו, שנוצר בתגובה להפצצת העיר גרניקה על ידי הגרמנים בשנת 1937 במהלך מלחמת האזרחים בספרד. בציור זה ביקש פיקאסו להעביר את ההשפעה ההרסנית והאכזרית של מלחמה על אזרחים חפים מפשע.

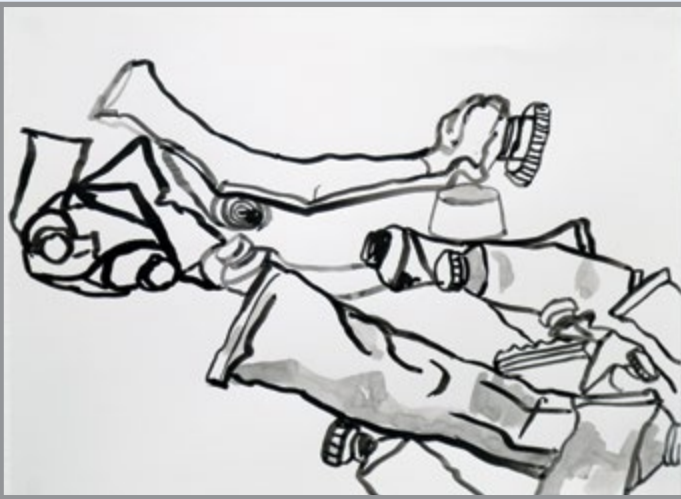
האומנית הגרמנייה קתה קולוויץ ידועה ביצירות האומנות העוצמתיות והטעונויות רגשית שלה הקשורות באופן עמוק



עדנה אוחנה: לוקרציה, אחרי הנשים של טיציאן

אחרי שבעה באוקטובר מצאתי את עצמי מתבוננת שוב בציורים של טיציאן (Titian) המתארים נשים בפוזיציות שונות. בסוף ימיו צייר טיציאן שלוש גרסאות לאונס. לוקרציה (Lucretia) (1570-1576) הודפת את חזהו של סקסטוס רעו של בעלה, קודם להכנתה ולאונס. ציורי הדיו הם ציטוטים שנוצרו כפרשנות חופשית לפרגמנטים מציורים של טיציאן. הם ממשיכים עיסוק ארוך שלי בחלקי גוף הכולאים בתוכם תנועה פנימית עזה.





גבריאלה קליין: שפופרות

כשחזרתי לסטודיו שבועיים אחרי שבעה באוקטובר, פגשה אותי קבוצת ציורים המסודרים מול הקיר, זה אחרי זה, מכוסים בסדין כתום. על הסדין מודבק פתק שכתוב עליו 'בארי'. אלו ציורים שציירת לקראת תערוכת יחיד שתוכננה לינואר הזה בגלריה של קיבוץ בארי. הציורים עצמם מתארים דמויות שוכבות, לפעמים גם עם סדין המכסה את ראשם. מייד רציתי לצאת משם, לא היה לי חשק להישאר ועזבתי את הסטודיו כי מה כבר אני יכולה לצייר עכשיו?

עברו עוד שבועיים של שיתוק יצירתי עד שחזרתי לסטודיו נחושה לצייר משהו. נזכרתי שפעם בעבר כשהייתי תקועה בתהליך היצירה, אבא שלי שגם הוא צייר, הציע לי פשוט לצייר את מה שיש מולי. זו דרך להתנתק ממחשבות, רעיונות שכלתניים ורק להתבונן. מה שפגש את מבטי הייתה ערמה של שפופרות צבעי שמן מעוותות, מוכתמות ומוזנחות על שולחן הציור שלי. לא יכולתי שלא לראות בהם את הזוועות.



גליה הילי פסטרנק: Good Night, My Sweet Child, סבתא ונכדה

אחרי יממות של הלם ושיתוק חזרתי לסטודיו והתחלתי לצייר. הבנתי די מהר שמה שאני זקוקה לו יותר מהכול הוא יד מנחמת, מבוגרת אחראית שתאמר לי שהכול יהיה בסדר, שיש מי שדואג לעולם. בתוך אובדן וכאוס מוחלט, במהלכה של נפילה חופשית אל תהום פעורה, משטח הציור היה לי לקרקע שעליה אוכל לרגע להישמט בפישוט איברים ולנשום. כך התחילו להופיע דמויות רפאים בפתח הסטודיו. אדם מבוגר שבא לנחם, איש צעיר המתאבל על אובדן, אם שילדיה נחטפו ממנה, אישה המחפשת מסתור במעי הלוויתן, נאהבים שמתאחדים בפעם האחרונה וילדה קטנה שנרדמה במיטתה.

הסדרה עודנה בהתהוות ומתפתחת בהתאם לתנועת המלחמה.



דיוקן עצמי: תערוכת סטודנטיות שנה ג' בהתמחות באומנות

גבריאלה קליין

אוסף הדיוקנאות העצמיים בגודל טבעי נוצרו על ידי סטודנטיות שנה ג' בהתמחות באומנות כחלק מקורס ציור בהנחיית גבריאלה קליין. כל ציור לוכד את המהות האינדיבידואליות של היוצרת - ממשיכות מכחול אקספרסיביות ועד לפרטים מורכבים. שמות הסטודנטיות המשתתפות בתערוכה:

- נדא אבו חג'אג'
- נסאיים אבו צליח
- יסמין אבו רמשה
- כלנית בטאט
- ליאל כהן
- יובל ממון
- קוראל מתן
- אסיל עתמין
- מלי פיטוסי
- מרים פרץ





עין השמש: על הצופיות האסלאמית בשירה הערבית בת זמננו

סלים אבו ג'אבר ומחמוד נעאמנה

ד"ר סלים אבו ג'אבר הוא מרצה בכיר בחוג לשפה ולספרות ערבית במכללת קיי וראש המחלקה לשפה ולספרות ערבית, יועץ אקדמי ואחראי מוסדי להנגשת ההשכלה הגבוהה לחברה הערבית במכללה האקדמית אחוה. מחקריו עוסקים בשפה הערבית ובספרותה; פרסם עשרות מאמרים וספרי מחקר בתחום השפה הערבית, תרבות האסלאם וחינוך והכשרה.

ד"ר מחמוד נעאמנה הוא מרצה במחלקה לשפה ולספרות ערבית במכללה האקדמית אחוה; מכהן כמערך בכיר לעבודות דוקטור באוניברסיטאות שונות במזרח התיכון. נעאמנה פרסם עשרות מאמרים וספרי מחקר.

הספר הוקדש לזכרו של עמיתנו **ד"ר ח'ליל אבו רביעה ז"ל**, מומחה למשפט בדואי, היה מרצה במכללה האקדמית אחוה ובאוניברסיטת בן גוריון וכן טוען בבית הדין השרעי.

פרק ראשון: המודרניזם בספרות הערבית והניסיון לקרוא את המורשת

הערבים בימי הביניים הגדירו את השירה כדיבור שקול, ובו כל השורות מסתיימות באותו עיצור ומתחרזות זו עם זו. מבקרי ספרות ערבים חילקו את השפה הספרותית לשפה שקולה, כלומר שירה, ול'שפה מפוזרת', כלומר פרוזה. בכל אחד משני הסוגים ישנם גיוונים שונים: הפרוזה כוללת את הפרוזה המחורזת ואת הפרוזה הרגילה, ואילו השירה כוללת דברי השמצה, קינה ותיאור. הגדרה זו של השירה מצויה אצל אבן ח'לדון במקדמה ושבח שלו (שמה של היצירה של אבן ח'לדון), והיא נפוצה מאוד בקרב מבקרי הספרות הערבים בימי הביניים. ישנן הגדרות נוספות שראוי להתייחס אליהן בשל יכולתן להוסיף עוד פנים למושג השירה. המבקר בן ימי הביניים המפורסם אבן טבאטבא אלעלווי מגדיר את השירה כדיבור המכוון אל השומע ומותיר בו רושם. לפי אלמרזוקי בשרח דיואן אלחמאסה, השירה נחלקת ל"משלים מקובלים, דימויים נדירים ומטפורות קרובות", כך שאם "האומנות הספרותית מגיעה לרמה של השאלה וצימוד יחד עם משקל נעים, צליל התואם את המשמעות וצליל ומשמעות התואמים את החרוזה על פי המבקר".

פרק שני: טכניקות לשימוש במורשת

משוררים ערביים מודרניים השתמשו בטכניקת ה'קנאע' כדי לתאר את הטכניקה האמורה בספרות הערבית המודרנית

פרם של מחמוד נעאמנה וסלים אבו ג'אבר בוחן את השימוש שנעשה באינטרסקטואליות בשירה הערבית המודרנית ביחס לטקסטים מהמורשת הצפית. במרכז הספר נבחנים שיריהם של ארבעה משוררים: מחמוד דרוויש, אדוניס (עלי אחמד סעיד), צלאח עבד אל-צבור ועבד אל-והאב אלביאתי. כל אחד מהמשוררים משתמש בשירתו במורשת הצופית, זרם מיסטי באסלאם (הצופים כונו 'הפוסעים בשבילי הדרך הרוחנית') שהתפתח במאה ה-8 ונרדף לא אחת על ידי השלטונות השונים. מבין האלמנטים שהשתמשו בהם ניתן לציין מונחים, רעיונות, דמויות ושמות השירים עצמם. הספר מתמקד בחמש מסכות צופיות שבהן השתמשו המשוררים: מחיי אל-דין אבן ערבי, ג'לאל אל-דין אל-רומי, אל-חוסין בן מנצור אל-חלאג', פריד לדין אלעטאר ובשר אלחאפי.

בהקשר הזה המסכה הצופית נבחנת כטכניקה אינטרסקטואלית, שכן באמצעות המסכה המשורר כמו עוטה על עצמו הוא מבטא עמדה ביקורתית נוקבת ביחס לתרבות הערבית הנסוגה, ביחס לבעיות בחברה הערבית, כמו למשל אינחת ביחס לפיקוח ולצנזורה על הספרות, שלילת החופש להבעת דעה, נסיגה במעמד הספרות בחברה, חוסר שוויון ואי-צדק. דרך השיחה המרתקת שמשוררים אלה מקיימים עם המסורת הצופית הם מבטאים בצורה מתוחכמת את שאיפתם ליצור אדם חדש, או שמא תרבות חדשה שתנסה להגשים את האוטופיה שמגולמת בשירה.

הספר בנוי מהקדמה, ארבעה פרקים, סיכום ורשימת מקורות. בהקדמה המחברים עוסקים בהגדרות השירה הערבית ובקשר בין מורשת ומודרניזם בספרות.



וחיבר ספרים מרובי סמלים והקשרים קשים להבנה. כמו כן הוא חיבר ספרים בסוגיות רעיוניות ופילוסופיות שונות, כגון העצמי והזולת, הוכחות לקיום האל, קדמות העולם ואהבת האל.

פרק רביעי: נוכחותו של מינוח צופי בשירה ערבית עכשווית

פרק זה בוחן את סוגיית ה'היפר־טקסטואליות צופית', כלומר נוכחותו של מינוח צופי בשירה ערבית עכשווית תוך כדי הצגת דוגמאות של שירים, דיון וניתוח מעמיקים. משוררים ערביים רבים שיבצו מונחים צופים בשיריהם כדי להביע מחשבות שונות, ובראשן המחשבה הארס־פויטית.

לסיכום

משוררים ערבים השתמשו במסכה כדי להביע את רעיונותיהם בצורה לגיטימית, בעודם מייחסים את האמירות לזולת; המסכה אפשרה להם להימנע מהתבטאויות ישירות ומצטדקות ולהשמיע את רעיונותיהם בחופשיות. המסכה הופיעה באופן בולט אצל המשוררים שנדונו במחקר זה: צלאח עבד אלצבור, עבד אלוהאב אלביאתי, מחמוד דרוויש ואדוניס. בשירים אלה מסתתרים המשוררים מאחורי דמויות צופיות שונות, כגון פריד אלדין אלעטאר, ג'לאל אלדין אררומי, אלחכים סנאא'י, אבן סינא, מחיי אלדין בן אלערבי, אלחלאג' ובשר אלחאפי – כולם צופים שהשאירו רושם רב על הספרות הערבית. משוררים בני זמננו ניסחו בשיריהם, באמצעות האישים האלה, את הסוגיות הבערות של זמנם, כמו המצב הירוד של השירה והמשורר, בעיות בשירה ובכתיבתה (סוגיות מטא־פואטיות), צנזורה של המשטר על הספרות, כמו גם המצב הירוד של בני אדם בעולם שבו יש דיכוי חברתי וחוסר צדק. הרעיונות הצופיים הגיעו אל השירה הערבית בת זמננו בשני ערוצים: ערוץ ישיר – דרך עיון בכתבי צופים מוסלמים מימי הביניים וערוץ עקיף – דרך ההשפעה של הפואטיקה המודרנית ששיבצה את הצופיות.

בעקבות שימושה בידי ח'אלדה סעייד בפרשנותה לקובץ 42 השירים של אדוניס (אע'אני מהיאאר אלדמשקי). לאחר השימוש החלוצי במושג על ידי ח'אלדה סעייד הופיע המונח שוב אצל המשורר העיראקי עבד אלוהאב אלביאתי, (1926-1999) בספרו האוטוביוגרפי 'תג'רתי אלשעריה'. המסכה מעניקה למשורר עצמאות סמנטית ולכאורה פותרת לו את בעיית הסובייקטיביות בדיבור בהיותה אמצעי אומנותי. המסכה מאפשרת למשורר להסתתר בדמות היסטורית מן המורשת, ובאמצעותה להביע משמעויות עכשוויות בחופשיות. כמו כן, המסכה מעוררת בקורא את את הרושם שהמשורר נעדר מהטקסט השירי. מבקרי ספרות ערבים טיפלו במושג המסכה מהיבטים שונים. אחסאן עבאס דן במושג הזה במסגרת עיונו במושגים מקבילים. לדעתו של ג'ברא אבראהים ג'ברא, המסכה היא דמות היסטורית שהמשורר מסתתר מאחוריה, ולכן עליה להתאים את עצמה למשורר באופן מוחלט. ג'ברא מוסיף שכדי שהמסכה תהיה יעילה היא חייבת להתבסס על אישיות היסטורית אמיתית.

פרק שלישי: סמלים צופים מימי הביניים: בין הניסיון הצופי לרעיון העצמיות

פרק זה עוסק באופן כללי בחוויות הרומנטיות של מחיי אלדין אבן אלערבי שאתן הוא תיאר באופן שירי בספרו 'תרג'מאן אלאשוואק' (מתורגמן התשוקות). אבן אלערבי מרמז לאהובה ששמה 'אלנט'אם', המכונה 'עין אלשמס' ('עין השמש') המסמלת את אהבו הגדול של מחיי אלדין, הלוא הוא אלה. ביטויי האהבים בקובץ השירים 'תרג'מאן אלאשוואק' משקפים אהבה מיסטית המופיעה כאן בלבוש גשמי. מחיי אלדין בן אלערבי, ובשמו הרשמי מחמד בן עלי בן מחמד בן אחמד בן עבדאללאה אלחאתמי, היה נצר לשבט הערבי הקדום 'טיא'. כינויו היה אבו בכר, ובמזרח העולם הערבי היה ידוע בכינוי אבו אלערבי. הוא נולד למשפחה דתית, לאב צופי ולאם חסודה. הוא עצמו נכנס אל עולם הצופיות, הפך להוגה דעות מצטיין

גלויה לבית

נורית הירשפלד-סקופינסקי

ד"ר נורית הירשפלד-סקופינסקי, מרצה בהתמחות בספרות במכללת קיי, נאלצה לעזוב את ביתה בנחל עוז בעקבות חדירת מחבלים באירועי השבעה באוקטובר. מאז היא כותבת כתיבה אישית: רשמים, חוויות ותחושות.

ביתנו היקר

מצטערים שעזבנו אותך לזמן כל כך ממושך. מקווים שביקורנו הקצר השבוע נתן מעט מזור לבדידותך.

הפרידה ממך שוב – הייתה קשה.

ראינו את המאמץ שעשית בחודשים הארוכים האלה לבד, להמשיך ולהיות שם בשבילנו.

הסמרטוטים ששימשו את החיילים, ששכנו בך, אחרי שהמחבלים חיללו אותך – זרוקים בכניסה אליך.

ידית הדלת שבורה, והזכוכית המנופצת כוסתה בדיקט בידי מתנדבים שבאו לעזור לך.

לצד העציצים היבשים, שבצבצו מבעד לעשב הפרא שצמח לגובה – קיבל את פנינו בכניסה אליך – גרניום אדום ופורח.

יד עלומה הוציאה אותו מחוץ לפרגולה, והגשמים המרובים – אפשרו לו לפרוח; לקשט את הכניסה אליך ולקבל את פנינו כשבאנו לבקר.

החזקת ואתה עדיין מחזיק מעמד.

למרות החלונות המנופצים,

החורים בקירות,

החפצים יקרי הערך שנחמסו ממך,

ותכולת הארונות שנשפכה על רצפתך והוכנסה אחר כך לארונותיך – בשביל מראית עין של חזות מהוגנת.

מצטערים שאנחנו לא שם – לנקות, לסדר ולטפח אותך.

שמור על עצמך.

מבטיחים שגם אנחנו עושים מאמץ לשמור

על עצמנו.

מתגעגעים ואוהבים

אנחנו



כשהתחתים רועמים המוזות שותקות?

על שיח משוררים בנושא

שירה בעת מלחמה בהתמחות ספרות

נעמה רשף

מאין מגיעה היצירתיות הזו? מדוע דוקא במלחמה? על מה כותבים בעת מלחמה? האם נכון והאם ראוי לכתוב שירה בעת מלחמה?

כדי להכיר את התופעה ולנסות להבין אותה ואת הסוגיות הקשורות אליה כינסנו בסוף חודש מרץ את הסטודנטיות בהתמחות ספרות לשיח משוררים וסדנת כתיבה יוצרת.

בשיח המשוררים אירחנו את המשורר **אליעז כהן** – אחד מעורכי כתב העת לשירה 'משיב הרוח' ומי שמוביל סדנאות של כתיבה, המשוררת **רוני אלדד**, מבקרת אומנות ותרבות, והמשוררת ד"ר **סמדר פלק-פרץ**, מרצה לספרות וחוקרת ספרות.

אליעז כהן קרא שירה העוסקת במלחמה שכתבו חיילים ואזרחים

ימים אלו אנו נמצאים בלבה של מלחמה קשה על הזכות להתקיים בשלווה ובביטחון במרחב הזה. באופן טבעי גם עולם התרבות לא נשאר אדיש למלחמה. אומנם הפתגם הלטיני המוכר אומר: "כשהתחתים רועמים המוזות שותקות" אך אנו נתקלים דווקא בתופעה הפוכה: מפץ יצירתי של כתיבה פואטית שעוסקת במלחמה. בחודשים האחרונים יוצאים שירים העוסקים במלחמה במוספים הספרותיים בעיתונים היומיים, בכתבי עת לספרות שייחדו גיליונות למלחמה, באנתולוגיות ואסופות מיוחדות שיצאו בעקבות המלחמה וכמובן באינטרנט, החל ממוספים מקוונים לספרות וכלה בשירה בפייסבוק ובאינסטגרם.

סמדר פלק-פרץ קראה אף היא משיריה ודיברה על הצורך שלה, כשמי שעוסקת בכתיבה, "למצוא את המילים", ממש כפעילות תרפויטית, בשביל לתאר את התחושות והמחשבות האופפות אותה בזמן המלחמה. סמדר סיימה בשיר המותיר טעם של תקווה:

תְּשׁוּבָה/ סמדר פלק פרץ

לְהֵבִין
שֶׁהִטְרוּף לֹא יַעֲלֵם
גַּם לֹא הַצְעֵר
וְלֹא כְּאֲבֵי הַגְּדִילָה
אֶךְ הֵם יַחֲיוּ לְצַד
הַיָּפִי
וְהַשְּׁעֵר
לְמִילָה
וְיֵשׁ יָמִים בְּהֵם תִּבְיֵט בְּעוֹלָם
וּבְרָקוֹ יִכָּה בָּךְ
תְּשׁוּקַת אֵינְסוֹף
וְתַדְעֵ כִּי גַם לְגַלֵּי הַגְּלוּת
יֵשׁ חוֹף
וְתִשׁוּב עַד אֵלֶיךָ --
אֲפִים



לאחר השיח התכנסו הסטודנטיות משנה א' וב' לסדנת כתיבה יוצרת שהוביל המשורר אליעז כהן בשיטת הכתיבה האוטומטית. הוא פתח בהשמעת יצירה מוזיקלית שחוברה בעקבות המלחמה המתארת את ניגוני שמחת תורה והתפרצות הטרור האלימה שהפסיקה אותם. מייד לאחר השמיעה התבקשו הסטודנטיות להעלות את כל מה שעולה במוחן על הכתב. לאחר מכן ניתן זמן לעבד את הטקסט.

למרות הקושי הרגשי והמבוכה, סטודנטיות רבות עברו תהליך מדהים של עיבוד התחושות הקשות דרך הכתיבה ואף שיתפו זו את זו בתחושות ובמחשבות באשר למלחמה דרך הטקסט הפואטי.



מתוך האסופה 'הנני' היוצאת ביוזמת כתב העת לשירה 'משיב הרוח' וקצין חינוך ראשי בצה"ל ומחולקת לחיילים דרך קציני החינוך, ושיתף בקושי האישי לכתוב שירה בתקופה כזו.

רוני אלדד קראה כמה משיריה המציגים עדות על מראות ותחושות בעת מלחמה ודיברה על תחושת החובה לכתוב, או כפי שהיא תיארה זאת "להמשיך לפעול כפועלת כתיבה".

מה את רואה? / רוני אלדד

מָה אַתְּ רוֹאָה:
בְּלוֹנִים פּוֹרְחִים אֲנִי רוֹאָה,
עוֹפוֹת צוֹנְחִים, נוֹצוֹת, נוֹצוֹת עַל הַפְּתָחִים,
אָב מוֹלִיךְ עֵגְלַת תִּינָקַת, כְּפּוֹא בְּאֲמֻצֵּעַ הַתְּנוּעָה

מָה אַתְּ רוֹאָה:
אֲשׁ בּוֹעֵרַת בְּחִנּוֹת פְּרָחִים, אֲנִי רוֹאָה,
בְּתוֹךְ הַבֵּית יְלָדִים טוֹבִים, אִישׁוֹנִים זוֹרְחִים
קִסְדוֹת אוֹפְנִים לְרֵאשָׁם מִפְּחַד תּוֹתָחִים
אִישָׁה צוֹעֵקַת אֶל הַטֵּלְפּוֹן בְּלֶהַת שְׂמוּעָה

מָה אַתְּ רוֹאָה:
אֲנִי לֹא רוֹאָה, אֲנִי שׁוֹמַעַת אֱלֵהִים בּוֹכִים
מֵאַחֲרֵי אֵילָן גְּבֵה אוֹ בְּתוֹךְ שִׁיחִים
רַק אִם בְּשׁוֹר וְדָם סוֹכְכַת עַל הָאֲפְרוּחִים, וּבְכַנְפֶיהָ
רַחֲמֵי כָּל הָעוֹלָם זוֹרְחִים, אִיךָ הִיא נִטְרָפֶה
בְּשֵׁנֵי חִיָּה רְעֵה

מָה אַתְּ רוֹאָה, אֲנִי רוֹאָה
הֵייוֹנוּ מְשֻׁנָּים. כְּפֶתַח הַשְּׂמֶשׁ אֲפֹר מְלֶאכִים
תַּנִּים חֲרָצוּ שׁוֹן בְּשׁוֹדוֹתֵינוּ, כָּל הַיְלָדִים פְּקוּחִים
לֹא נִישָׁן יוֹתֵר אֶף פְּעַם, הָעִיר אוֹתֵנוּ חֲשֵׁף אֱלֵהִים



במדור 'דמיינו חינוך' 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 יוצגו 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. התגובות מיועדות לפתח את המחשבה ואת ההבנה לגבי נושא הגיליון ולקדם דיאלוג סביבו.

תהיות ושאלות ראשוניות על חינוך למגוון, צדק והכלה אחרי השבעה באוקטובר

ולעודד חינוך למגוון, צדק והכלה, או שמא היא דווקא מערערת עליו ומחלישה אותו לנוכח המורכבות הרגשית שצמחה ממנה? איך ניתן להפוך את הבעייתיות להזדמנות חינוכית לעסוק בדיסציפלינה המרכזית של הכשרת מורים: בפדגוגיה?

בהנחה שמדובר בערכים חינוכיים אוניברסליים שיש לאמץ ולקדם אותם ואפילו ביתר שאת לנוכח המציאות המערערת, אז מה וכיצד ניתן לעשות במכללה כדי להתמודד עם האתגר הזה?

אחת האפשרויות המתבקשות עשויה לכוון להגברת השיח הדיאלוגי. כך אפשר לנווט את העשייה ליצירת מפגשי שיח דיאלוגיים בין הסטודנטים, בינם לבין עצמם ובינם לבין סגל המכללה.

האם אכן זה הכיוון? מהן האלטרנטיבות? ואם כן, האם זה הזמן המתאים (אולי אין זמן מתאים)? האם זה צריך

מ אז הגיליון האחרון שעסק בערכי חינוך למגוון, צדק והכלה כערכים המבטאים את המעשה החינוכי במכללה, חווינו כחברה את המאורעות הקשים של השבעה באוקטובר ושל המציאות ששינתה אותנו בעקבותיהם. בפתח הרהור על הדברים בהקשר החינוכי שלהם נשאלת השאלה הכללית האם החינוך לערכים אלו נדרש לחשיבה מחודשת ולשינוי בעקבות המאורעות?

מצד אחד, כפי שניתן להבין מהגיליון הקודם שעסק בסוגיה זו, מדובר בערכים אוניברסליים שאינם תלויים במציאות כלשהי, ולכן אין ולא צריכים להיות קשר והשפעה כלשהם בין המציאות לבין הערכים ודרך הגשמתם בחינוך. מאידך, ניתן לחשוב שהמציאות, כמו זו שחווינו לאחרונה, עשויה לערער, לטלטל ואפילו לנפץ ערכים ולשבש את היכולת ליישם ולהדגים אותם הלכה למעשה. האם המציאות שבה אנחנו חיים מחזקת את הצורך לקדם

דחינו חינוך

של דיאלוג כזה יופחת ויצומצם למינימום השימוש בסמכות

המנחה (במיוחד אם היא מרצה או מד"פית) על ידע בתחום הדעת (כמי שלמדה, השכילה ויודעת כול). לעומת זאת, המשתתפים ידרשו לנמק ולעגן את טענותיהם במהלך הדיאלוג בראיות או הסברים בהירים ומפורשים ואף רלוונטיים לטענות. יותר מכך, הם יוזמנו ויעודדו לבחון מחדש את תפיסותיהם שלהם בעצמם, את ההטיות שלהם, את הבנותיהם, החלטותיהם ומסקנותיהם ואת דרך ההגעה אליהם. דיאלוג כזה יש בו סיכוי גבוה שיעורר למידת עומק שתהיה משמעותית עבור המשתתפים בו ובתנאי שייצרו בו הרגלים המברכים הצפה של שאלות למחשבה ולהמשך הדיון והלמידה המשותפת, תובנות מרכזיות וחיבורים אסוציאטיביים למה שיכול להיקשר ולהתחבר. מפגשים כאלו יתקיימו במסגרת של קבוצות קטנות (עד עשרה משתתפים) כדי לעצב סביבה שתגדיל משמעותית את הסיכוי ליצירת תחושות של אמון ושייכות ולביטוי כן וחופשי. הדיאלוג יוגבל לדיון סביב העניינים שעולים בו ולא סביב מי שמעלים אותם. כמובן, חשוב לדון ביתר הרחבה על הצעה כזו והאפשרות ליישום הפרקטי שלה מעבר לשרטוט הקצר של קווים כלליים.

הפדגוגיה הדיאלוגית אינה מבוססת אך ורק על הדיאלוג, אלא גם על מה שנלמד ויילמד באופן אישי או קבוצתי – ממנו ובעקבותיו הלאה, גם בדרכים אחרות של למידה, כמו בלמידה ברוח היוטוגויה (למידה בהובלה עצמית). למידה יוטוגוית מבוססת על בחירה מרובה של לומד או קבוצת לומדים במה ללמוד, כיצד ללמוד, מתוך מה, עם מי וממה, איך לבטא את הידע שנוצר וגם איך להעריך את הלמידה. בכך היוטוגויה מייצגת בפועל את ההתחשבות במגוון הרחב של יכולות הלומדים, מוקדי העניין והסקרנות הטבעית שלהם ודרכי הלמידה המתאימות להם. ייצוג כזה מבטא יחס של הוגנות ושוויון הזדמנויות ללומדים בתהליך הלמידה.

להיות בסדר עדיפות גבוה? ואם כן, כיצד דואגים להקצות למפגשים כאלו משאבים של זמן, מרחב ואמצעים? באיזה אופן? באיזו תדירות ומהו משך זמן? מתי? היכן? על חשבון מה? מהן ההשלכות והמשמעויות

הנלוות?

מה צריך לאפיין מפגשים כאלו כדי שידגימו הלכה למעשה ביטוי ערכי של מגוון, צדק והכלה? מה יהיו נושאי השיח? מי ייזום וינסח את הנושאים? כיצד ולפי מה יאורגנו המפגשים וההשתתפות בהם? האם בכלל יש לחייב השתתפות בהם? מי ינחו אותם (אם בכלל) ומה יהיה תפקידם של המנחים? באיזו דרך תעשה ההנחיה? מה יאפיין אותה? מה יהיו כללי ההשתתפות בדיאלוג וכיצד ישמרו עליהם? איך יביאו לידי ביטוי את הקולות השונים שמייצגים את המגוון? איך ישמרו בקרב המשתתפים תחושה של הכלה והזמנה לביטוי חופשי ותחושה של סביבה מוגנת, הוגנת, מכבדת ולא מאיימת? האם צריך שיהיו מטרות מוגדרות לדיאלוג? ואם כן, מה תהינה המטרות? (למשל: לברר עמדות ודעות או להגיע להסכמות?).

מי יוביל, יעלה וידון בכל השאלות האלו? ממי וממה ניתן ללמוד כדי לעסוק בכך?

באופן אישי הייתי שמח לו היו מייחסים לפדגוגיה דיאלוגית כזו מקום מרכזי על חשבון תפיסה פדגוגית שמרנית של "לעבור על כל החומר ולהספיק לשנן ולתרגל אותו ולהיבחן עליו – שהרי את זה חייבים לדעת". ניתן לקדם פדגוגיה דיאלוגית גם עבור תכנים הקשורים ללמידה של למידה והוראה וגם עבור למידה של תחומי דעת ותוכן אחרים. פדגוגיה כזו תהיה שוויונית יותר מבחינת רמת האפשרות הגבוהה שתהיה בדיאלוגים לביטוי מגוון רחב של שאלות, רעיונות ותובנות. יש בדיאלוג צד דיאלקטי (שיעלה ניגודיות), אבל במטרותיו הוא יכול להיות מיועד יותר לברר, ללמוד ולחדד מושגים, תפיסות ועמדות מאשר ללחוץ להגיע להסכמות, להחלטות ולמסקנות אחידות ונחרצות (לקונצנזוס).

כדי להגביר את רמת האותנטיות של הפדגוגיה, הנושאים והשאלות בדיאלוגים יעלו בעיקר מתוך עניין וסקרנות טבעית של הסטודנטים באופן אישי או קולקטיבי. בהנחה

הגיליון הבא יעסוק בחינוך כחוויה

אני מזמין אתכם להתייחס לשאלות האלה:

- מהי 'חוויה' בחינוך? • מהי חוויה חינוכית רצויה? • מה הופך חוויה להיות משמעותית עבור החווה?
- איך אפשר לדעת שחוויו חוויה שהיא טובה ומשמעותית עבורנו מבחינה חינוכית? • האם ניתן לתכנן חוויה כזו?
- האם בכלל אפשר, ואם כן, אז איך אפשר לקדם פעילות שתעורר חוויה עבור כמה שיותר תלמידים בכיתה?
- איך מייצרים או מעצבים סביבת למידה שמזמנת, מעודדת ומאפשרת חוויות? • איך מעבדים חוויה חינוכית כדי להפוך אותה למשמעותית? • איך מתאימים את ההזמנה לחוות חוויה בהתאם לשונות בין לומדים?
- האם רצוי שכל הלמידה או רובה תהיה חווייתית? • מדוע?

לתגובות, למחשבות, לתובנות, לשאלות ולתהיות על הנושא - כתבו ושלחו אליי לדוא"ל:

amnonglassner55@gmail.com



הצדקה



הזווה



הכאה

המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il