

קולות

סיון תש"ף - יוני 2020
כתב עת לענייני חינוך וחברה



המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

- 1 דבר נשיאת המכללה / פרופ' לאה קוזמינסקי
- 1 דבר המערכת / ד"ר נעמה רשף
- 2 מאמר דעה: חירות ואוטונומיה בחינוך / ד"ר דביר מלניק
- 6 חירות בתוך מסגרת / ריאיון עם פרופ' יורם הרפז
- במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך, על חירות ועל אוטונומיה במערכת החינוך ובהכשרת המורים
- 11 אוטונומיה בחינוך - מודל מרחבים בניהול עצמי / תומר אושרי
- 15 החירות לְהוֹת: על בחירה אוטונומית של מטרות חינוכיות מתוך התבוננות פנימית וְטְרוֹסְפֶּקְטִיבִית כחלק מהותי מזהותו החינוכית של איש החינוך / ד"ר נעמה רשף
- 20 אוטונומיה וחירות בגישה ההוליסטית / ד"ר יהודית סלפטי
- 26 מצוינות אקדמית - בין אוטונומיה וחירות לחשיבות ההנחה האישית בתהליכי הכשרת הלומדים / ערן סבג
- 30 איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם "אני דתייה במפנים": ד"ר יהודית זמיר משוחחת עם איה אלבדור, בוגרת תואר שני במסלול ליעוץ, על אוטונומיה ועל חירות.
- 34 מה רואה? על תערוכת רשמי מסע של האומנית פסיה אלטמן מאת אוצר המכללה מר ישראל רבינוביץ
- 35 מה קורא? על ספרים חדשים והפעם: "ויטגוגיה - אמון, אוטונומיה ודיאלוג", ד"ר אמנון גלסנר על הספר שכתב עם פרופ' שלמה בק.
- 37 מה שומע? על אירועים וכנסים והפעם: חוויות מהכינוס הבין לאומי ה-26 למדעי היהדות של "ספר" במוסקווה / ד"ר אירנה בלנקי קרלין
- 38 מי הייתה הדמות שהייתה? החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' ציפי שחורי-רובין ופתרון החידה מהגיליון הקודם

קולות

העורכת: ד"ר נעמה רשף
עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק
עיצוב גרפי: נירה רובין
צילום: יורם פרץ

את כל התצלומים בקולות צילם צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת.

מזכירת המערכת: אלבינה בן דוד
דוא"ל: albina@kaye.ac.il
ועדת המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר אריאלה גידרון, פרופ' מארק אפלבוים, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר ערגה הלר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.

המו"ל: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע
כתובת: רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר-שבע 8414201.

© כל הזכויות למאמרים וליצירות שמורות למחבריהם. **קולות** זמין לקריאה חופשית באתר מכללת קיי.

טלפון: 08-6402777
פקס: 08-6413020
דוא"ל: nreshf1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיאה



פרופ' לאה קוזמינסקי

בדברי הפתיחה לספרו 'חופש ללמוד' כתב קארל רוג'רס (1973) כי ברצונו "לדבר על למידה", והוא מפתח תפיסה של למידה/הוראה, המושתתת על סקרנות ומתבססת על חקר. רוג'רס מתנגד להוראה של "אותו חומר עקר, מיותר ונשכח בנקל, הנדחס אל מוחו של היחיד חסר הישע, היושב על מושבו כפות בכבלי הציות!" לעומת הוראה לא אוטונומית כזו, הוא מצייר קווים לדמותו של הלומד החופשי "אותו סטודנט האומר: כל שאני מגלה וקולט, עליו להיות חלק ממני", וההתנסות בלמידה החופשית מובילה את הלומד גם להכרזי: "זהו! עתה אני יודע מהו שנחוץ לי ומה עליי לדעת".

אנחנו נמצאים בעיצומה של מגפת הקורונה ואימת הנגיף המשתולל סביבנו. כדי לשמור על בריאותנו אנו מצווים להיות ספונים בבתנו ולהקפיד על ריחוק פיזי. החופש לנוע ממקום למקום נאסר עלינו, אך החירות הפנימית שלנו, החירות לחשוב, להרגיש, ליצור וללמוד - זו החירות שתהיה תמיד שלנו. גיליון זה של 'קולות' (רוב מאמריו נכתבו טרום התפרצות המגיפה) עוסק בדיוק בלמידה, שמהותה חירות פנימית, ואליה גם רוג'רס ייחל, למידה המקדמת אוטונומיה וחירות אישית.

תודות מקרב לב לעורכת 'קולות' ד"ר נעמה רשף, לצלם המערכת מר יורם פרץ, לעורכת הלשון ד"ר טליה דית-שי-ברק, לגרפיקאית גב' נירה רובין, לחברי המערכת הרחבה: פרופ' מרק אפלבוום, ד"ר רוני גז-לנגרמן, ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר אמנון גלסנר וד"ר ערגה היר, למזכירת המערכת גב' אלבינה בן דוד ולכל הכותבים, שאפשרו לנו לחזור ו"לדבר על למידה", למידה שמקורה בסקרנות ובחירות פנימית.

פרופ' לאה קוזמינסקי

דבר העורכת

קוראים יקרים,

אני שמחה להגיש לכם את הגיליון ה-20 של 'קולות'. נושא גיליון זה הוא **חינוך, חירות ואוטונומיה**.

בימים אלו אנו נמצאים בעיצומו של אירוע אפידימיולוגי כלל עולמי בעל השלכות רבות - חברתיות, כלכליות, תרבותיות ובעל השלכות **חינוכיות** נרחבות. כמו כל מערכת החינוך בארץ, עברה גם מכללת קיי בחודשים האחרונים ללמידה מרחוק תוך שימוש בפלטפורמות מקוונות שונות. התשתית המקוונת פורצת את גבולות החינוך כפי שהכרנו אותם עד כה ומעלה שאלות רבות הנוגעות לאפשרות ולצורות החירות והאוטונומיה של המחנך ושל המתחנך. שאלות אלו בוודאי יישארו איתנו זמן רב, שכן הפדגוגיה המקוונת היא עדיין בבחינת 'ארץ לא נודעת' שיש עוד לחוות ולחקור. הגיליון הבא של 'קולות' יעסוק גם בנושא זה.

רוב המאמרים בגיליון זה נכתבו לפני התפרצות נגיף הקורונה, ועל כן אין הם מתייחסים ישירות לסוגיות העולות ממצב מיוחד זה, אך הם בוודאי מכילים הארות ותובנות שיכולות להיות רלוונטיות גם בימים אלו.

את הגיליון פותח ד"ר דביר מלניק עם מאמר דעה נוקב הטוען לסתירה אינהרנטית בין המושג 'חינוך' למושגים 'חירות' ו'אוטונומיה'. בהמשך, ריאיון עם פרופ' יורם הרפז. בו הוא מדבר על המשבר האפריורי של החינוך ומשתף אותנו בחזונו לביסוס מערכת החינוך על יסודות של חירות, של אוטונומיה ושל מוטיבציה.

את מדור 'בימת דיון' פותח מאמרו של תומר אושרי המציג את המודל שהוא פיתח - 'מרחבים בניהול עצמי'. המודל קורא ליצירת מרחבים אוטונומיים בחינוך. מאמרי שלי 'החירות לְהוֹת' עוסק בבחירה אוטונומית של מטרות חינוכיות מתוך התבוננות פנימית רטרוספקטיבית כחלק מהותי מזהות החינוכית של איש החינוך. על ההיבטים האוטונומיים של התפיסה החינוכית ההוליסטית נוכל ללמוד ממאמרה של ד"ר יהודית סלפטי. נחתום חלק זה של הגיליון במאמרו של ערן סבג. במאמר קורא סבג תיגר על האקסקלוסיביות של התפיסה האוטונומית בחינוך ומציג את ההכרח בהגבלתה - כדי להגיע לרמת מומחיות גבוהה.

על חינוך, על חירות ועל אוטונומיה מהזווית האישית נוכל ללמוד מריאיון כן ואמיץ שקיימה ד"ר יהודית זמיר עם בוגרת המסלול לתואר שני ביעוץ איה אלכדור. הריאיון פותח לנו צוהר לחייה של איה כנערה בדואית במערכת חינוך יהודית, הנושא שעליו כתבה את עבודת הגמר שלה שפורסמה לאחרונה כמאמר.

במדור 'מה רואה?' נקרא על תערוכת רשמי מסע של האומנית פסיה אלטמן, שהוצגה בגלריית המכללה, באצירת ישראל רבינוביץ. במדור 'מה קורא?' ד"ר אמנון גלסנר מספר על ספר שכתב בשיתוף עם פרופ' שלמה בק וראה אור לאחרונה. הספר עוסק בגישה היטוגוגית ומציג בין היתר את ההיבטים האוטונומיים המאפיינים אותה. במדור 'מה שומע?' נקרא חוויות מהכינוס הבין לאומי ה-26 למדעי היהדות של 'ספר' במוסקווה שבו השתתפה ד"ר אירנה בלנקי-קרלין.

כהרגלנו, נחתום את הגיליון בכתב החידה של פרופ' ציפי שחורי-רובין על דמות חינוכית - 'מי הייתה הדמות שהייתה' ופתרון כתב החידה שבגיליון הקודם.

ברצוני להודות למזכירת המערכת אלבינה בן דוד ולכל חברי מערכת כתב העת של 'קולות'. תודה מיוחדת לעורכת הלשון ד"ר טליה דית-שי-ברק, לצלם המכללה יורם פרץ ולמעצבת הגרפית נירה רובין.

נושא הגיליון הבא מתייחס למציאות החדשה שבה פועלים אנשי החינוך: **חינוך מותאם מציאות במשבר**.

קריאה נעימה

נעמה רשף, עורכת "קולות"

חירות ואוטונומיה בחינוך

דביר מלניק

ד"ר דביר מלניק, מרצה בהתמחות ספרות וראש המרכז לקידום הוראה במכללת קיי, עוסק בחקר החינוך, הספרות והמדע ובקשרים שביניהם כרכיבים יסודיים בתרבות האנושית. במאמר זה הוא מצביע על סתירה אינהרנטית בין המושג 'חינוך' למושגים 'אוטונומיה' ו'חירות', תוך שהוא מפרק את סוגי האוטונומיה שבהם מתהדרת מערכת החינוך: אוטונומיה ניהולית ואוטונומיה לתלמיד, וחושף את תשתיתן ההטרונומית והאנטי-הומנית. בסוף המאמר משרטט דביר קווי מתאר לתפיסה אוטונומית, דיאלקטית ורפלקטיבית - אפשרית בחינוך.

הערות קדם (מאוחרת)

בימי בידוד אלה, שבהם שב ומשתעשע העולם בחיפוש קדחתני אחר אפיקומן ביולוגי - תרופה כנגד זן מרדני במיוחד של נגיף - עובר שדה החינוך וההשכלה מהפכה דרמטית: למידה מרחוק. מהפכה זו, לה שותפים מילד קטן ועד משרד גדול, מלעיטה את כולנו באין-ספור כלים, טכניקות, תוכנות ופלטפורמות להוראה מרחוק (ועבור חלק - רחוק מהוראה). אל מול שקיקת הטכנולוגיה (שהופכת באופן כמעט בלעדי לפדגוגיה) עומדת שתיקת החינוך הערכי. זה, עומד נבוך ובוש, נכלם ומנודה. הוא אינו זוכה אף לא לשיח ראוי אחד בתוך סופת השלכת הטכנולוגית. חינוך החורג מהשכלה גרידא, כמסתבר, הוא עניין לזמני שלום - שלום לחינוך.

עתק, שלהם אנו עדים בימים אלה ממש (ימיני, 2015). לדעתי, שלילה מסוג זה מושתתת על בלבול עמוק בין חינוך לבין הוראה. בלבול שהולך ומעמיק בעידן מהפכת הידע - הטכנולוגי והניאור ליברלי. זאת משום שחינוך מושתת על עיסוק בערכים, ואילו הוראה (וגם הנחייה) עוסקת בידע ובמיומנות (רצויות) - כלומר יצירת למידה (יש שיוסיפו - טובה). ואומנם, בבית הספר השניים קשורים באופן הדוק. חינוך, בהגדרתו המרכזית, עוסק בעיצוב האופי של הילדים בהתאם לאידיאלים מוסכמים (פחות או יותר). והרי, בית הספר, כמוסד מחנך, עוסק בחינוך בעיקר באמצעות ידע, כלומר בניסיון המאורגן לעצב את אופיו ואת השקפתו של

התאם לכרונוטופ הפוסט-מודרני (יש שיטענו לסיבתיות, כגון 'בגלל' או 'בזכות'), ובניגוד גמור להצהרות הרווחות, החינוך נמצא במצב לימבוטופי - תקיעות ב'הווה נצחי'. מצב זה, בדומה למצבו של הגיבור באפוריזם של קפקא 'לפני החוק', מדגיש את ההווה, במקום את העבר (מסורת) או העתיד (קדמה). במצב עניינים זה מודגש משך הזמן - הווה ארוך ומתוח - במקום שטף הזמן, המדגיש את פעולת ההיסטוריה או העתיד כמטרות מבוקשות. אפשר שרבים ישללו טענה מוזרה זו, שכן 'השטח' מעולם לא ידע פריחה כה גדולה באפשרויות העומדות על הפרק: מתודות, כלים טכנולוגיים ופיזיים, מחקרים ומשאבי



ציווי הטרונומי, המשעבד לפחות באופן חלקי, את רצון הסובייקט. מקבילה בית ספרית לניגוד זה היא ההבדל בין מוטיבציה פנימית, המבטאת את הסובייקטיביות (אם זו אכן קיימת), אל מול המוטיבציה החיצונית, המשעבדת את הסובייקטיביות לטובת רצון הטרונומי. יתרה מכך, אחת ממטרות החינוך - סוציאליזציה - מבקשת למחוק פרדוקס זה באמצעות הפנמת הרצון הטרונומי לתוך הסובייקט. מבחינה רעיונית, אפשר שיש כאן הד לניסיון האפולוגטי של דוגמות דתיות שונות, המבקשות לשלב את הוראת הציות לציווי עם הבניית אחריות המאמין על מעשיו.

כדי לבחון את המתח בין אוטונומיות לחינוך, נערוך טקסונומיה של מערכת היחסים ביניהם. מהלך זה יבהיר את מצב העניינים בתוך בתי הספר בין שלל הסיסמאות והחזונות, שאיתם פתחנו את המאמר, לבין הפרקטיקות הפדגוגיות הנהוגות.

אוטונומיה כתנאי לחינוך

בהתבסס על הבחנתו של גבריאל דהאן (2008), ניתן לראות אוטונומיה משני סוגים - ניהולית וסוקרטית. סוגים אלה מקבילים בהתאמה למושגי החירות השלילית והחיובית של ישעיהו ברלין (1971). האוטונומיה הניהולית מוכרת כבית ספר בניהול עצמי (הניהול מאפשר שליטה בחוק-נומוס). אוטונומיה זאת מוזכרת בפיהם של מנהלי אגפי חינוך ומנהלי בתי הספר הממלכתיים. אוטונומיה זאת מעבירה את הסמכות והאחריות לבתי הספר, ובכך היא מקבילה לחירות השלילית שטבע ברלין או שנענת עליה (1971) - החופש מהמוסד המרכזי. אם נזכור כי ניהול הוא תפקיד העוסק בהסדרת יחסים של כפיפות מבוססת היררכיה (ידע, כוח, סמכות) בין מנהל (אדון) ופועל (עבד), נוכל לראות כי אוטונומיה ניהולית מבוססת על היעדר אוטונומיה של הסובייקטים, באי בתי הספר - מורים, תלמידים. כך, אוטונומיה של ניהול עצמי של (מנהל/ת) בית הספר אינה אלא הטרונומיה של החינוך עצמו - היררכיה של כפיפות אנכית מהתלמידים למורים, למנהל/ת, למפקח/ת ולהורים ('לקוחות' בית הספר).

הבסיס המשותף של כלל הרכיבים בהיררכיה ההטרונומית היא מוטיבציה חיצונית, או 'רציונליות אינסטרומנטלית' כהגדרת הסוציולוג מקס ובר. הפרקטיקות הנעשות בהיררכיה זו, קל לראות, שונות מהציווי הקטגורי והרציונליות שעליה הצביעו הוגי הנאורות כבסיס הלגיטימציה של האוטונומיה האנושית. בפרקטיקה הבית ספרית חירות התלמידים מסתכמת בלרצות את המורים, שחירותם היא ריצוי המנהל/ת, הפועל/ת בהתאם לחוקי הסטנדרטיזציה והמדידה השולטים ב'שוק החינוך'. ובקצרה, הערכה, מדידה וניהול הם מושגים שאינם עולים בקנה אחד עם חירות (חיובית), עם אוטונומיה ועם אותנטיות. האדם כתכלית, אינו האדם כמוצר - מה שהחל אצל קאנט באמירה "העז לדעת", אינו עולה בקנה אחד עם סטנדרטיזציה.

דור העתיד באמצעות פרקטיקות ידע מקובלות, אשר אמורות לספק את המוצר האמורפי - 'הבוגר/ת הרצוי/ה'. וכך, לעומת החינוך שנוצר בתהליך מעלה-מטה (top-down), הלמידה (תכלית ההוראה) נובעת דווקא מהווקטור ההפוך (bottom-up) - הבנה (תכנים, מיומנויות) היא לעולם 'פרטית'. שאלת הבוגרים הרצויים קשורה בטבורה לשאלה נוספת - שאלת העתיד המבוקש (לחברה, לפרט, למוסד המכשיר, להורים). וכך עתיד זה, שעליו ניתן להתווכח, הופך לעתידים מרובים שהם הם אלה המשקפים את הריבוי המתודי-פרקטי בשדה החינוך וההוראה. ריבוי זה מתקיים בד בבד עם האנומיה הערכית, לפחות בשדה החינוך הליברלי, שלאורה נזנח העבר וטרם נמצא המצפן העתיד המוסכם (אברם, 1999). לפיכך, נתקענו מבחינה חינוכית - בהווה מתמשך הנראה בטעות כשפע קרבלי.

הזיווג המוזר בין אנומיה ערכית לבין שפע רעיוני-מחקרי-מתודי הביא בעשורים האחרונים לצורות מורכבות בשיח החינוכי (בק, 2014). שיח זה, פרט לחינוך המסורתי, מושתת ברובו על שיח הנאורות מחד והרומנטיקה מאידך - 'הוריה' של המודרניות העכשווית. הוא מדגיש (בהתאמה) את הרציונליות האנושית האוניברסלית, יחד עם הייחודיות והחד-פעמיות הפרטית מאידך. נקל לראות בו יישות סכיזואידית במידת מה - תת-שילוב ייחודי המכונה 'סובייקט'. על הסובייקט חלות שתי מערכות היונקות מ'השיחים ההוריים': מהאוניברסליזם הרציונליסטי של הנאורות זכאי הסובייקט לתמהיל של חירות ואחריות, והוא מתאר את מערך חובותיו של האזרח הטוב. מייחידותו החד-פעמית, הרומנטית, של הסובייקט (נשמה, DNA) נגזרת האותנטיות שלו. דואליות זו משלבת את הסובייקט האוניברסלי עם הסובייקטיבי הפרטי, והיא אבן הבוחן גם של התלמיד/ה הטובה/ה בשדה החינוך (לם, 1973).

לאחר שהצבענו על המאפיינים הסותרים המהווים את התשתית לאנומיה הערכית והלימבוטופיה החינוכית, ננסה לברר את הקשר בין מושגי היסוד המאפשרים (או יוצרים) מצב זה לבין החינוך. כאמור, מושגי היסוד הליברליים, המרכזיים לדיונו (ולתרבותנו) הם 'חירות', 'אחריות' ו'ייחודיות' (אותנטיות). תמהיל זה הפך בעשור האחרון בשדה החינוך לערך האוטונומיה. ואכן, סקירה מהירה בשיח החינוכי המרכזי המודרני מעלה כי לכאורה האוטונומיה בחינוך היא אידיאל שאינו מוטל בספק. אידיאל זה מעלה על נס את צמצום תלותם של התלמידים (אך לא רק הם) בגורמי שליטה חיצוניים, תוך עידוד יכולתם לכונן את התנהגותם באופן עצמי ועל בסיס תכנון מושכל. עמדה זו מחייבת תמיהה. זאת משום שהחינוך, במובנו המודרני, הוא עניין הנתון בשליטת המדינה - כלומר, פוליטי. ככזה, הוא מעוגן בחוק ומתרחש במרחב מתוחם, המחייב את המבוגרים כלפי הילדים, ואת הילדים כלפי המדינה (החל מהמאה העשרים גם כלפי עצמם באופן נרחב). בניגוד לכך, אוטונומיה - כינון (חוק) עצמי - מושתתת על זכותו ועל יכולתו של הסובייקט לכונן את הכללים ואת החוקים שלהם יציית. חינוך ואוטונומיה (נוסח קאנט) סותרים במובן זה - המוסר האוטונומי מבוסס על הכרעת הסובייקט התבוני, ואילו הגדרת החינוך נשענת להלכה על

יחס אחר, לכאורה, ניתן לראות בבתי ספר שאינם דורשים אוטונומיה לעצמם (חירות שלילית), אלא דווקא לתלמידיהם. מטרתם היא לטפח את הלומד העצמאי, כלומר חינוך לאוטונומיה בבית ספר שאינו אוטונומי. זוהי גרסה רווחת לאוטונומיה הסוקרטית - האפשרות השנייה בדברי דהאן (שם).

רעיון זה עומד למעשה בבסיס הליברליזם, והוא מושתת על החירות החיובית כרדיפה אחרי האושר (הוא מיצוי הפוטנציאל העצמי). ובכן, למה לכאורה? זהו, הרי, רעיון נהדר. הלומדים העצמאיים הם סובייקט/ית המסוגלים לבחור ולקבוע את פעילותם ויעדיהם על בסיס היכולת הרציונלית לכוון את חייהם. בתרבותנו העכשווית זהו ה'אינדיבידואל' היודע לעבוד בשיטת הניהול העצמי (שטרנגר, 2010), לטובת הפיכתו לאזרח חופשי, אחראי ויעיל. כלומר, חינוך ליברלי (חיובי) זה רואה את תכליתו לבסס פרט המשמש כיחידת היסוד של הסדר החברתי והפוליטי - האידיאולוגיה החינוכית ההומניסטית-פרוגרסיבית של "היות אדם". בעיה אחת היא ש"לא ניתן להרכיש אוטונומיה" (לם, 1976, עמ' 39). כלומר, כל עוד את ה'חינוך מבוסס ילד' מניעים מבוגרים בשליחות המדינה, ועליהם מנגנוני פיקוח ובחינות בגרות ממינות, לא ניתן (גם אם רצוי) לייצר תלמידים אוטונומיים, אלא רק כאלה שמשפרים לעצמם שהם אוטונומיים (להילחם בשוק התעסוקה על אותן משרות נחשקות). רעיון הניהול העצמי מושתת על פרדוקס - הפנמת הלוגיקה הניהולית, המבקשת להעלים את הקונקרטיים של הסובייקט לטובת ציות לתוצאות חברתיות.

עמדה ניאורמרקסיסטית תטען, לפיכך, כי הרעיון של ניהול עצמי כאוטונומיה מבוסס על פרדוקס מושתק, לפיו הסובייקט מכפיף את עצמו כפרט לצורכי החברה (אדון-מנהל משעבד). נקודת מבט נוספת, פוליטית, מראה כי עצם הרעיון של מושג האוטונומיה מוטה, לפחות מבחינה מגדרית. מושג האוטונומיה בנוי על שורת תכונות, כגון שליטה (עצמית), רציונליות ותחרותיות וכך היא לא רק מתעדת ומשעתקת תכונות 'גבריות', אלא גם מתעלמת מערכים חינוכיים, כגון חמלה, סולידריות, טיפול וחושניות (תכונות הנתפסות כנשיות ולכן הן משניות). מבחינה חינוכית זוהי בעיה חמורה משום שלעמדה זו ישנן השלכות פוליטיות של חברות בצורת התקשרות חוזית, ולא מארג חיים קהילתי עמוק. כפי שטוענות קרול גיליגן (1995) ואווה אילוז (2008), גישה זו מעודדת דפוס חברתי של הפרדה והחלפה במקום היקשרות והמשכיות. גם כאן קל לראות, האוטונומיה היא מערכת יחסים בין יחידים, הפועלים כדי למקסם את אפשרויותיהם. מבחינה פוליטית הדמוקרטיה - תכליתה הפוליטית של גישת 'חירות חיובית' זאת - מצוירת כקשר פורמלי בין יחידים 'אוניברסליים' (מופשטים), והיא אנטי-הומניסטית מבחינה מוסרית-פוליטית, למרות היותה הומניסטית מבחינת שיח הידע הפילוסופי-היסטורי (צריכת תרבות גבוהה ויכולת חקר). עמדה כזאת, אפשר לקוות, תיטיב עם דמות המורה (מקצוע ממוגדר), בשדה האקדמי, אם/כשהחינוך כמעשה-פוליטי וכמחקר איכותני יוכל להתקבל כשווה ערך לאקט המחקר הפוזיטיביסטי (הגברי).

חינוך כאוטונומיה

ביקורתו הגניאלוגית של פוקו על מסורת הנאורות מאפשרת לראות את סובייקט הנאורות כיצירה חברתית יותר מאשר כטבע אנושי. גישה זו רואה באוטונומיה של הפרט פיקציה המבוססת על צייתנות (לחוק, לפטריארך) - תוצר של טכנולוגיות כוח ושליטה, ולא מהות טבעית המבוססת על רציונליות אוניברסלית (שיינברג, 2003). להיות רציונלי, בהקשר זה, הוא להיות 'מנורמל' על ידי סדר פוליטי היררכי וסמכותני. המטרה בגישה זו היא ערעור על המצב ההתחלתי של יחסי הכוח ושינויים במקום קיבועם. בבית הספר ה'נורמטיבי' (הרווח) נתפסת, באופן עקרוני, התנהגות מאתגרת זאת כסטייה מנורמות ראויות, ולא כביטוי לגיטימי לאוטונומיה. לעומת זאת, בגישה זאת אין זו אלא ההתנהגות החינוכית היחידה שבה יכולה הסובייקט/ית הלא-מהותנית להתנהג - היא המכונה, כינון העצמי כנגד. דוגמה משדה החינוך לגישה זו היא שביתת המורים משנת 2007, בה נעשה ערעור עקרוני על תפיסת זהות המורים המבזה - 'התגברות עצמית' בלשונו של ניטשה. דימוי אפשרי, אפלטוני, לגישה זאת הוא זה של 'היציאה מן המערה', כאשר המערה מועברת מהמד ההכרתי-פילוסופי, אל הממד החברתי-פוליטי (הסמוי). דימוי זה יכול להמחיש את עמדותיהם של מחנכי 'השחרור, ההתנגדות והגלותיות', דוגמת פאולו פריירה, הנרי ג'ירו ואילן גור-זאב.

לסיכום

בתמצית סכמטית ניתן לומר כי בעת העתיקה (ובחינוך המסורתי) המוטו החינוכי היה "המידה עושה את האדם". הכוונה היא כי ערכו של האדם נובע מקיומו את המידות הנכונות (הטרומיות) כדוגמת מתינות, איפוק וסולידריות (מוגבלת). המהפכה המודרנית, החל מהרנסנס, ובעיקר הנאורות (והחינוך הליברלי), הפכה את היוצרות ויצרה את המוטו החינוכי שלפיו "האדם עושה את המידה". בעת הזאת, של המודרנה המאוחרת והניאו-ליברליזם, שב המוטו להיות "המידה היא האדם". אולם מוטו זה עבר היסט משמעותי - המידה אינה עוד מידה מוסרית של מתינות, אלא מידה כמותית של "הרבה יותר, משמע טוב יותר". זהו המסר - הגלוי והסמוי - של מערכת מבוססת מוטיבציה חיצונית של הערכה, מיון ותגמולים עתידיים. אוטונומיה בעידן זה, מושתתת על תפיסה של יחיד קדם-חברתי, תלוש מהקשר ואינו מחויב לאתיקה של יחס לאחר כחלק מיחסו העצמי.

לגישת החינוכית, אם ברצוננו להתייחס ברצינות למושג האוטונומיה (של היחיד/ה) בחינוך, עלינו לדאוג שלא למשטר ולנרמל את האינדיבידואליות בטענה של "הרחבת החירות האישית" - אינדיבידואליזם באמצעות פיקוח הדוק, מיון היררכי,



הנורמות והערכים של התרבות שבה מתחנכים התלמידים היא שתאפשר להם אוטונומיה. אומנם זוהי אוטונומיה מוגבלת - אוטונומיה דיאלקטית של "חרכים של גילוי עצמי" - אך היא היחידה האפשרית כמענה למצב האנושי האוקסימורוני של 'חיה פוליטית' בעלת תודעה עצמית וחופש בחירה. מבחינה מתודית מדובר ב"חינוך עליז" (בלשונו של ניטשה). חינוך המטפח ספקנות לטובת 'ניצול הזדמנויות' ללמידה מקרית, אגבית ומקומית. זוהי למידה אינדוקטיבית, המתחילה בסביבה 'הטבעית' של המתחנכים - מקום, תרבות, תחום עניין, גירוי מקרי - ושימוש בדמיון, ברגש ובחשיבה כדי לבנות בניין ידע חדש, מוצק ואינטגרלי (הקשור לתמונת עולם). חינוך בהקשר זה חורג מההקשר הקוגניטיבי (רשת של ידע) לטובת ההקשר החברתי-קהילתי-תרבותי שבתוכו הוא מופק מחדש. כלי מרכזי בטיפוח הרגשיות המוסרית-פוליטית היא הרפלקציה. היא תאפשר להתבונן ביחסי הכוחות בכיתה, בבתי ספר, בקהילה כמרחב אנאלוגי (ואף סינקדוכי) לבין המרחב הפוליטי המדיני. בכך מתקשר התהליך החינוכי-ביקורתי גם עם חינוך מוסרי-פוליטי, החורג מעולם ההשכלה 'הנקי', למרחב לטיפוח ערכים אזרחיים - במקום ללמוד על, לבצע את הסדרים הנתפשים כצודקים ולהבין את המחירים שהם דורשים. ובעצם, האוטונומיה בחינוך מבקשת את החלפת השאלה "מה לדעתך?" בשאלות "כיצד לדעתך?", "למי יש הזכות לדעתך?" "מהו הדבר שאותו ראוי (לדעתנו) לדעתך?" וזאת, במקום להניח שאנחנו סובייקטים רציונליים ואוטונומיים המבקשים לדעת.

מדידה וסטנדרטיזציה. כאמור, תפקוד מיטבי על בסיס צייתנות חברתית, קוהרנטית יותר בגישה הקהילתית (נוסח מקינטייר וסנדל) יותר מאשר עם האידיאל האוטונומי הניאורליברלי של בחירה בין חלופות לטובת מקסום משאבים עתידי, מבוסס כלכלה ושוק עבודה. תכליתו של המעשה החינוכי ההגון, בהקשר של האוטונומיה כחירות חיובית, אינה להשתמש ברטוריקה של סובייקט קוהרנטי כזהות מקורית וטבעית, אלא לשרטט את הגבולות הנזילים, הפוליטיים (חברתיים-תרבותיים), שבתוכן פועלים התלמידים, ולנסות לעזור להם לבנות ולטפח את זהותם באמצעות 'כלים' אינטר-פרסונליים, דוגמת סולידריות חברתית. החופש שמבטיחה הנאורות אינו אלא חופש מדומיין לבחור בין חלופות נתונות מראש, שאותן יש להחליף בדמיון יוצר - פרטי/קהילתי. דמיון זה יאפשר להתגבר על מצב העניינים הנתון כמערכת יחסים כלכלית-חברתית, המשעבדת את הצעירים לצרכנות כפייתית ולטיפוח עצמי אין סופי באמצעות הקו הנסתר של שלל דימויים מפתים. האוטונומיה האמיתית האפשרית בחינוך היא דיאלקטית של התכת יסודות הטרונומיים, כמרחב אפשרויות מוגבל של כל אחת ואחד מתלמידינו, לתוך מאפיינים אינטרא-פסיכיים של נרטיב התפתחותי נבחר ומסוגלות לקחת עליו אחריות.

פיתרון פרקטי לגישה זאת הוא **אוטונומיה בחינוך**. כוונתי לחינוך הרגיש להקשר שבו הוא נוצר, כדיאלוג סמכותי-היררכי (אך לא סמכותני) בין יודעים יותר ופחות בממד התרבותי (דעת). עם זאת, זהו תהליך דיאלקטי, המחייב הוראה ביקורתית אודות ההקשר עצמו שבו הוא מתקיים. בכך חינוך זה מאפשר 'הצצה אל מעבר לפרגוד' שלו עצמו. רק חשיפת ההקשר ההיסטורי של הידע,

מקורות שהופיעו במאמרו של ד"ר דביר מלניק:

אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית**. הוצאת מסדה. אילוח, א' (2008). **אינטימיות קרה - עלייתו של הקפיטליזם הרגשי**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד. בק, ש' (2014). **בשבילי! ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת. ברלין, י' (1971) **ארבע מסות על חירות** (עברית: יעקב שרת), תל אביב: רשפים. בשארה, ע' (1997). **הנאורות: פרויקט שלא נשלם?** תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד. גורדון, ד' (עורך). (2006). **מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונלית בבית הספר**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המיוחד ומכון ון ליר בירושלים. דהאן, ג' (1997). **הבלתי אפשרי של החינוך: כיבוש התלמיד בבית הספר האוטונומי. תיאוריה וביקורת, 11** (חורף), עמ' 99-120. וינברג, י' (עורכת) (2016). **חינוך בעידן של איודאות**. חולון: רסלינג. ימיני, מ' (2015). **מקומיות, קוסמופוליטיות ואינטרנציונליזציה בחינוך**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית. לם, צ' (1973). **ההגינות הסותרים בהוראה**. תל אביב: ספרית פועלים. למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאוקפיטליזם**. תל אביב: רסלינג. פישר, ג' ומיכאלי נ' (עורכים) (2010). **שינוי ושיפור במערכות חינוך**. ירושלים: מכון ברנקו וייס. שטרנר, ק' **אני, פרויקט מיתוג: אינדיבידואליות ומשמעות בעידן הגלובלי**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר. שיינברג, ש' (2003). **כוח דיסציפלינארי ואתיקה של העצמי בבית הספר: על תרומתו של פוקו למחשבת החינוך. תיאוריה וביקורת, 22** (אביב). עמ' 158-133. שיינברג, ש' (עורכת) (2008). **אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורטיים**. תל אביב: רסלינג.

Ayers, W. (2004). **Teaching Towards Freedom: Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom**. Boston: Beacon Press.

Berofsky, B. (1986). **Autonomy**. Boston: Yale University Press.

Gur-Ze'ev, I. (ed.) (2005). **Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education**. Haifa: University of Haifa.

חירות בתוך מסגרת



שיחה עם פרופ' יורם הרפז, מרצה לחינוך במכללת בית ברל, על הטרונומיה ואוטונומיה בחינוך

פרופ' יורם הרפז מדבר על יחסו האמביוולנטי של משרד החינוך לאוטונומיה בחינוך ומציג את חזונו על בית ספר אוטונומי 'באמת' - בית ספר שבו הלמידה מבוססת על הנעה אוטונומית.

שוחחה והביאה לדפוס: נעמה רשף

אך האינסטינקט הבסיסי של המשרד הוא ריכוזי. הינה דוגמה טרייה: לפני שבועיים התפרסמה כתבה בעיתון "הארץ" על ניסוי שאני מנחה בחט"ב בבית הספר "רמות ים" במועצת עמק חפר בהוראת 'היסטוריה גדולה' - תוכנית לימודים רבת-חומית שבה כל המורים מלמדים יחד את ההיסטוריה של הקוסמוס וכדור הארץ מהמפץ הגדול ועד העתיד הנראה לעין. התוכנית פותחה על ידי פרופ' דיוויד כריסטיאן והיא ממומנת על ידי ביל גייטס. היא נלמדת בבתי ספר רבים בעולם, ונחשבת לתוכנית הלימודים המושקעת, המרתקת והמלהיבה ביותר שפותחה אי פעם. באותו בוקר שבו התפרסמה הכתבה התקשר בעל תפקיד בכיר ביותר במשרד החינוך למנהל בין הספר וצעק עליו: "מה אתם עושים, אתם מנסים להתחרות במשרד החינוך?! מי אתם שתמציאו תוכנית לימודים?! " זהו מאפיין של רשות סמכותנית (אוטוקרטית): "לא חשוב מה אתם עושים, גם אם זה טוב, גם אם זה מתאים לגמרי

קולות: פרופ' הרפז שלום. מערכת החינוך בישראל מבקשת ללכת יותר ויותר לכיוון של אוטונומיה - החל מאוטונומיה בניהול, בה בית הספר מעצב את תוכנית הלימודים שלו וקובע את חלוקת המשאבים, וכלה בגישות חינוכיות שקוראות לאוטונומיה של התלמיד בבחירת התכנים, דרך הלמידה והערכה. מה דעתך על המגמה הזאת?

הרפז: משרד החינוך אמביוולנטי ביחסו לאוטונומיה של בתי הספר - אוטונומיה חינוכית, לא רק מנהלית. ביד אחת הוא משחרר וביד השנייה הוא מהדק. הוא מתקשה להחליט מה הוא רוצה לעודד - חופש או צייתנות, אוטונומיה או הטרונומיה. מצד אחד, המשרד ריכוזי ושולט במערכת החינוך באמצעות בחינות בגרות, מיצ"בים, תוכניות לימודים מחייבות ואין-ספור תקנות וחוזרים. מצד שני, הוא גם רוצה לתת אוטונומיה ומעודד ייחודיות בית ספרית, מעורבות של עמותות שונות, יוזמות מהשטח ועוד.



חברה של ציידים. מערכת החינוך, המשקפת את החברה - ולא כפי שהיא רוצה לחשוב, מובילה אותה - התאימה עצמה לתהליך הזה; היא ויתרה על חזון חינוכי הממוקד בטוב הכללי, ונותנת ל"כוחות השטח" לפעול; לא מתוך הכרה בחשיבותה של אוטונומיה חינוכית, אלא מתוך חולשה ואובדן דרך.

באופן ספציפי יותר, משרד החינוך מבולבל ואינו יודע לאן הוא רוצה להוביל את המערכת שעליה הוא מופקד. הוא חש את התסיסה היזמית בשטח - מתחת לכל עץ רענן מתכנסים יזמים למיניהם ומנסים "להמציא את החינוך מחדש", ליצור מסגרות חינוך המתאימות לרוחה החדשנית של המאה ה-21 - ונגרר על ידה, וגם בד בבד, מנסה לרסן אותה. בשנים האחרונות הפכנו ל"educational start-up nation", למרות שאיני רואה עדיין חינוך כלשהו, מודל בית ספרי כלשהו, הראוי לאקזיט. עקב היזמות החינוכית המתעצמת ובהיעדר כיוון משל עצמו, המשרד נאלץ לאפשר "פתחי חירום" שונים לשחרור הלחץ היזמי, כאשר ברקע מלווה אותו חרדה מפני אובדן משילות ואנרכיה חינוכית. החרדה מובנת: אנחנו כידוע חברה שבטית, ואם יוסרו המחסומים, כל שבט - החילוני, הדתי-לאומי, החרדי, הערבי - ירצה חינוך משלו, חינוך לכל שבט... וכל שבט מחולק אף הוא לתת-שבטים... אם המשרד היה פחות ריכוזי וצר אופקים, הוא היה צריך להנחות מדיניות של "חינוך אוטונומי מבוקר לכל שבט". לפי שעה הוא מאפשר חינוך כזה לשני שבטים בלבד - השבט הדתי-לאומי והשבט החרדי. אני חושב שהחלוקה של שי פירון - 70% מוכתבים מלמעלה, הטרונומיים, ו-30% יזומים מלמטה, אוטונומיים - משקפים את היחס בין הטרונומיה ואוטונומיה, מרכז וביזור במדיניות של משרד החינוך ביחס לבתי הספר.

קולות: במאמרים שלך אתה כותב על היעדר מוטיבציה אוטונומית כבעיה מרכזית של בתי הספר. האומנם אוטונומיה היא הדרך להבראת תחלואי מערכת החינוך?

הרפז: מתן אוטונומיה לתלמידים וגם למורים, למנהלים ולמסגרות החינוך בכלל לא יבטיח את תחלואי מערכת החינוך, אך הוא צריך להיות עיקרון מנחה שלה. עיקרון מנחה במדיניות של משרד החינוך ביחס למסגרות החינוך צריך להיות הגדלת מרחבי האוטונומיה של כל השחקנים במערכת החינוך, ובמוקד העיקרון הזה

למדיניות שלי - הכול צריך לעבור דרכי ולקבל ממני אישור!"

הפילוסוף ז'אן פול סארטר כתב שהיחסים בין הגבר לאישה הם תמיד ובהכרח טראגיים משום שהגבר רוצה מן האישה שני רצונות סותרים - שתבחר בו, כלומר תהיה בעלת תודעה אוטונומית, ושתהיה גוף, כלומר תהיה חסרת תודעה ותשמש אותו באופן הטרונומי. ייתכן שגם היחסים בין משרד החינוך לשטח הם תמיד ובהכרח טראגיים משום שהמשרד רוצה מהשטח שני רצונות סותרים - שייצית לו וימציא יוזמות חדשות, שיהיה הטרונומי ואוטונומי...



פרופ' יורם הרפז

קולות: האם אתה רואה מגמה - מהטרונומיה לאוטונומיה, מריכוזיות לביזור?

הרפז: כן, יש מגמה כזו, גם אם היא לא ליניארית, משום שהחברה כולה נעה מריכוזיות לביזור, מחברה קולקטיביסטית, מגויסת אידאולוגית או מחויבות לטוב כללי כלשהו, לחברה אינדיווידואליסטית, לעיתים אגוצנטרית, שבה כל אדם לנפשו. הסוציולוג זיגמונט באומן כתב שלאורך ההיסטוריה אנשים התייחסו לעולם ולחברה, ל"שמורה" בלשונו המטפורית, בשלוש צורות. בתקופה הטרומ-מודרנית אנשים התייחסו לשמורה כמו "מפקחי השמורה", כלומר אלוהים הפקיד בידנינו שמורת טבע ותפקידנו לשמור עליה, להשגיח על "שרשרת ההוויה הגדולה". בתקופה המודרנית, הם התייחסו אליה כמו "גנני השמורה", כלומר תפקידנו הוא להשליט בשמורה סדר חדש, לעקור עשבים שוטים, יהודים למשל, ולשתול צמחים בריאים. בתקופה הפוסט-מודרנית אנשים מתייחסים לשמורה כאל מקום המיועד לניצול ולעצמם - כאל "צייד השמורה": מה אנחנו יכולים לקחת מהשמורה, מה אפשר לצוד בה... החברה הפכה לחברה של אינדיווידואלים הדואגים כל אחד לעצמו,

צריך להציב טיפוח מוטיבציה אוטונומית, מוטיבציה פנימית ללמידה.

מוטיבציה אוטונומית ללמידה אינה רק אמצעי ללמידה, היא גם המטרה שלה, שכן אנחנו חיים בחברה המונעת על דלק של מוטיבציה אוטונומית. המאה ה-21 היא המאה של המוטיבציה האוטונומית. מוטיבציה אוטונומית היא מקור הרווחה והרווח בחברה שלנו. מבחינת הרווחה, ה־well being של האדם, מוטיבציה אוטונומית היא המפתח - הרווחה הנפשית שלנו תלויה באופן מכריע בחוויית האוטונומיה המוטיבציונית שלנו. מבחינת הרווח, מוטיבציה אוטונומית היא המנוע של החדשנות בכלכלת הידע, הכלכלה הפוסט-חרושתית. חברות ההיי־טק, ולא רק הן, שמו לב לכך שכלל שלעובדים יש יותר מוטיבציה אוטונומית הם ממציאים יותר ותורמים יותר לרווחיות של החברה. גם מפעל הלאור־טק הנקרא בית ספר כבר מכיר בכך שכאשר התלמידים מונעים אוטונומית הם "מייצרים" יותר למידה משמעותית. אם בית הספר רוצה למידה משמעותית - וכי מה עוד הוא רוצה?! - הוא חייב לספק תנאים להתהוותה של הנעה אוטונומית. הנעה אוטונומית אינה "לעשות את מה שבא לי" אלא לעשות את מה שמבטא את עצמיותי - את כישורי, את נטיותי ומאויי העמוקים. הנעה אוטונומית אינה רק "חופש שלילי" - היעדר אילוצים, אלא גם ובעיקר "חופש חיובי" - עשייה המבטאת ומכוננת את עצמיותו של האדם, עשייה אותנטית.

קולות: מהם המחירים שמגיעים עם הדרישה לאוטונומיה ולחירות?

הרפז: בחינוך, אולי בחיים בכלל, לכל דבר יש מחיר; חינוך הוא trade off - עשית מהלך בחזית אחת, שילמת בחזית אחרת. המחיר הגדול ביותר יבוא מכך שאיננו יודעים איך נראה בדיוק בית ספר אוטונומי, בית ספר המבוסס על הנעה אוטונומית ואותנטית ללמידה. בית אוטונומי כזה רחוק מאוד מבית הספר הרגיל, ההטרונומי, ה"נורמלי". המעבר מבית ספר הטרונומי לבית ספר אוטונומי יהיה רצוף בדם, יזע ודמעות... הוא מצריך היערכות מבנית חדשה של בית הספר ומערכת החינוך, אולי של החברה בכללה.

בית ספר אוטונומי צריך להיות חכם יותר מבית ספר פתוח או דמוקרטי שנותן לתלמידים חופש ומקווה שהם יצמיחו הנעה אוטונומית-אותנטית. באחד מספריי קראתי למודל כזה של בית ספר "בית ספר של המודל השלישי". המודל הראשון הוא בית ספר של תוכנית הלימודים במרכז; המודל השני הוא של הילד

במרכז; המודל השלישי הוא בית ספר שבו המפגש בין הילד לתוכנית הלימודים במרכז. כלומר, בית הספר של המודל השלישי, בית ספר אוטונומי-אותנטי מספק לתלמידים תנאים אופטימליים לפגישה עם תוכנית לימודים - מערך תכנים עשיר, עדכני ומלהיב, כמו זה הכלול בתוכנית "היסטוריה גדולה" שהזכרנו קודם, ודפוס הוראה תובעני ותומך המעודד למידת חקר.

קולות: האם אין חשש שבית ספר אוטונומי המבוסס על הנעה אוטונומית יהיה חסר גבולות ונטול סמכות?

הרפז: מעשית יש חשש כזה, עקרונית אין. כלומר, מקימי ומנהלי בית ספר כזה עלולים לפרש אוטונומיה כ"חירות שלילית" בלבד, כהיעדר אילוצים, ואז בית הספר יהיה "חסר גבולות ונטול סמכות". אלכסנדר ניל ביסס על פרשנות כזו את בית ספרו המפורסם "סאמרהיל". הוא הניח שהילד "טוב מנעוריו" ואם רק ניתן לו חופש כמעט מוחלט כל הטוב הזה ייצא אל הפועל. זו תפיסה קצת פשטנית של "טבע הילד". בסך הכול התלמידים של ניל "יצאו בסדר" על פי אמות המידה שלו, אך אני סבור שאפשר לצפות מהתלמידים ליותר - לטובתם הם ולטובת החברה בכללה.

הנוסחה שלי היא "חירות בתוך מסגרת". המסגרת, אם היא מוגדרת כראוי, אינה שלילתה של החירות, אלא ערובה לחירות. אם אין מסגרת המבנה חירות ותומכת בה, תיווצר אנרכיה שבה רק "החזקים שורדים". זהו האתגר של בית הספר האוטונומי - לכוון מסגרת המבטיחה את החירות והמטפחת הנעה אוטונומית ללמידה. לשם כך עלינו להתבונן באמצעי החינוך - תוכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, המבנה הארגוני, האקלים החינוכי והתנאים הפיזיים - ולשאול כיצד לעצב אותם כך שיפתחו ויטפחו הנעה אוטונומית ללמידה, וגם הנעה אוטונומית להוראה ולניהול.

קולות: האם אתה חושב שמערכת החינוך בישראל מוכנה לחירות כזו, למסגרות חינוך המבוססות על הנעה אוטונומית?

הרפז: ספק. בתי ספר אוטונומיים במובן שלנו מבוססים על מתן אמון בתלמידים, במורים ובמנהלים, מתן אמון מראש, עוד לפני שהם הוכיחו שהם

ראויים לו. איכותה של מערכת

חינוך אינה יכולה

להעלות על

א י כ ו ת



והמתחנכים - ו"השלטון
הישן", משרד החינוך, מאבד
את ביטחונו העצמי ומוכן באין
ברירה לתת יותר אמון ב"מעמד
החדש". אולי, מי ידע, מבשילים תנאים
למהפכה חינוכית...

קולות: אם אנחנו מדברים על אוטופיה, מהי התמונה האוטופית הרחבה ביותר שאתה יכול לצייר למערכת החינוך שלנו?

הרפז: אילו יכולתי להנדס מחדש של מערכת החינוך
שלנו - והנדוס חברתי-חינוכי הוא משחק מסוכן,
הוא כזכור המשחק של "גנני השמורה" - אני חושב
שהייתי עושה זאת בעזרת מחשבת החינוך של צבי
לם ושל הוגים אחרים שחשבו באופן דומה. לפי
מחשבת החינוך הזאת יש שלושה סוגי חינוך, שלוש
פרדיגמות פדגוגיות. לחינוך הראשון נקרא "חינוך
כלים", סוציאליזציה בלשונו של לם, ולפיו מטרת
החינוך היא לצייד את התלמידים בכלים שיאפשרו
להם להשתלב בחברה ובעבודה. לחינוך השני נקרא
"חינוך ערכים", אקולטורציה בלשונו של לם, ולפיו
מטרת החינוך היא להשפיע על אופיים של התלמידים
ברוח הערכים והאמיתות המכוננים את התרבות
המועדפת. לחינוך השלישי נקרא "חינוך יחידים",
אינדיווידואציה בלשונו של לם, ולפיו מטרת החינוך
היא לאפשר לכל תלמיד להיות יחיד, אדם המממש
את אישיותו הייחודית, או בלשונו של קן רובינסון -
לחיות בהתאם ל"מקום הנכון".

בתי הספר הם מוסדות משונים שאינם עושים, או
אינם עושים כראוי, אף לא אחד מה"חינוכים" האלה
והם אינם משיגים אף לא אחת ממטרות החינוך - הם
אינם מחברתים, אינם מתרבתים ואינם מייחדים,
הם אינם מציידים את התלמידים בכלים הדרושים
לכלכלה ולחברה שלנו ("מיומנויות המאה ה-21"),
אינם מנחילים ערכים של התרבות המועדפת (בבתי
הספר הממלכתיים - חשיבה עצמאית, מעורבות
חברתית, השכלה רחבה) ואינם מאפשרים לתלמידים
למצוא ולהמציא את עצמם.

ההנדוס מחדש מציע למערכת החינוך שלושה סוגים
של בתי ספר: בתי ספר כלים, בתי ספר ערכים ובתי
ספר יחידים. הסוג הראשון עשוי לכלול בתי ספר
לרפואה, בתי ספר למשפטים, בתי ספר למחשבים
וכדומה. אך בבתי הספר האלה לא ילמדו, למשל,
רפואה כמו שמלמדים מבוגרים, אלא ילמדו את תחומי
הדעת השונים מנקודת מבט רפואית - ההיסטוריה

החברה שבה היא מתנהלת, והחברה שלנו מבוססת
על מעט אמון והרבה חשד. אנחנו, כבר אמרנו, חיים
בחברה שבטית משוסעת שמנהיגיה מחריפים את
סעיה כדי לבסס את שלטונם. החברה שלנו רדופת
פחדים קיומיים, חלקם מציאותיים וחלקם מדומיינים,
ומנהיגיה פחדנים ומושחתים - חלקם אחרי הכל
וחלקם לפניו. חברה כזו אינה יכולה להתבסס על
אמון, והיא תתקשה להצמיח מערכת חינוך המבוססת
על אמון.

אבל אנחנו אנשי החינוך, צריכים לנסות לכונן חינוך
אוטונומי כנגד כל הסיכויים. ניטשה כתב ש"מידה של
טמטום הכרחית לכל עשייה"; אנחנו צריכים לאמץ
"מידה של טמטום" כעמדה אסטרטגית. נעשה מאמץ
לעשות מערכת חינוך אוטונומית מבוססת אמון
שמובילה את החברה ולא נגררת אחריה. יש ויכוח
נמשך בין פדגוגים וסוציולוגים: הפדגוגים אומרים
שהחינוך מוביל את החברה והסוציולוגים אומרים
שהחינוך משקף אותה. הסוציולוגים כנראה צודקים,
אבל למרות זאת, אנחנו הפדגוגים, נמשיך לגלגל את
הסלע הסיזיפי שלנו לפסגת ההר ולקוות שיום אחד
הוא יתייצב שם. בינתיים, למרות שהסלע מתגלגל בכל
פעם למטה, אנחנו רשאים להרגיש מאושרים - חיינו
מלאי משמעות... חינוך במילים אחרות הוא אומנות
הבלתי אפשרי שאנחנו מתמחים בה... נעשה מאמץ...

וייתכן שהאמון יבוא בסופו של דבר מאוזלת ידו
של משרד החינוך. המשרד אינו יודע מה הוא רוצה
ממוסדות החינוך שלו. הוא רוצה כמובן לתחזק אותם
ביעילות, אך לא יודע בשביל מה. לאחרונה הוא מפיק
איזו מדיניות משונה בשם "פדגוגיה מוטת עתיד"
המבוססת על כשל לוגי, על המחשבה שניתן לחלץ
את מטרות החינוך, את מה שראוי לעשות, מניתוח
מה שמצוי - "מגמות המאה ה-21". אבל את הראוי
אי אפשר להפיק מהמצוי, ו"המאה ה-21" היא מושג
פיקטיבי הניתן לאינספור פרשנויות. ובכל מקרה,
החינוך לא צריך להתאים ל"מאה ה-21" אלא דווקא
ללכת נגדה. אם "מגמות המאה ה-21" ימשיכו כמות
שהן, המאה הזו תהיה ככל הנראה המאה האחרונה
בתולדות האדם. במילים אחרות, מחשבת ומעשה
החינוך מתחילים באוטופיה - בדימוי מוטה ערך של
מטרת החינוך, ולא בדיאגנוזה - תיאור ניטרלי של
המציאות.

מהפכות חברתיות מתרחשות כאשר מופיע מעמד
חדש נטול זכויות המודע לעצמו, וכאשר "השלטון
הישן" מאבד את ביטחונו העצמי. ייתכן שלאחרונה
מופיע מעין מעמד מקופח כזה - מעמד המחנכים

לעיתים קרובות "בית ספר למדעים ולאומניות". גם הישיבות המכונות "ישיבות קטנות" שייכות למודל הזה. ויש בתי הספר הדמוקרטיים מכווני היחידים. את מה שנוצר באופן מקרי אני מציע ליצור באופן "מהונדס" ומתוכנן ולהקים בתי ספר שונים הממלאים באופן אפקטיבי את ייעודם המיוחד.

קולות: וכיצד בא לידי ביטוי עקרון האוטונומיה בהנדסה החינוכית שלך?

עקרון האוטונומיה הוא העיקרון המכונן של כל הנדסת החינוך הזאת - התלמידים בוחרים (בעזרת הוריהם) בסוג החינוך ובבית הספר המתאים לתוכניות החיים המתהוות שלהם. עקרון האוטונומיה מנחה גם את מה שקורה בתוך בתי הספר - הם מספקים תנאים מיטביים להנעה אוטונומית ללמידה.

בואי נגיד עוד משהו על הנעה אוטונומית או פנימית ללמידה. הנעה כזו נובעת משני מקורות: הנאה או סיפוק מעצם הלמידה וייחוס ערך ללמידה. כלומר, כאשר לא כיף ללמוד, לומדים בכל זאת משום שמייחסים ללמידה ערך. והערך העמוק ביותר והמניע ביותר הוא ערך זהותי: תלמיד, למשל, לומד פיזיקה למרות הקשיים והתסכולים שהיא גורמת לו, כי הוא רוצה להיות מדען. האוטופיה הפדגוגית שלנו מסייעת לתלמידים לפתח הנעה פנימית זהותית ללמידה - ההנעה האיכותית והעוצמתית ביותר.

קולות: אני שמחה לסיים את הריאיון באוטופיה פדגוגית. תודה רבה לך על דבריך.

של הרפואה, הפסיכולוגיה של הרפואה, הפילוסופיה של הרפואה וכו'. יום אחד בשבוע התלמידים יבלו בבית חולים, ילמדו מהרופאים ומהאחיות ויעזרו להם. בתי ספר כאלה מיועדים להורים ולתלמידים השואלים את בית הספר "מה יצא לי מזה?" - שאלה טובה שלבית הספר אין תשובה משכנעת עליה. בתי הספר האלה יבנו את האליטה המקצועית שלנו.

הסוג השני של בתי הספר מיועד לתלמידים "חוננים", תלמידים סקרנים שרוצים ללמוד "בלי חשבון", ללא שיקולים אינסטרומנטליים - תלמידים שבית הספר הרגיל מדכא והופך ל"ילדי כאפות". מה יצא להם מזה? הנאה וסיפוק מעצם הלמידה, "למידה שאינה תלויה בדבר". בבתי הספר האלה יתנהל חינוך ברוחו של אפלטון - חינוך לאמת, לטוב וליפה. בתי הספר האלה יבנו את האליטה התרבותית שלנו.

הסוג השלישי של בתי ספר מיועד לתלמידים שאינם מסתדרים עם מסגרות "קשוחות", תלמידים המשגשים רק בתנאים של חופש. כאן נבנה את האליטה היצריתית שלנו.

החזון האוטופי הזה אינו אוטופי כל כך, הוא אינו רחוק מהמציאות. הסתכלי סביבך וראי את שלושת המודלים האלה בשטח. רוב בתי הספר מכווני כלים, בעיקר לכלי הכלים - בחינות הבגרות; חלק קטן יותר של בתי הספר הם מכווני ערכים. אלה הם בתי הספר הסלקטיביים של האליטות. שם הקוד שלהם הוא





במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך, חירות ואוטונומיה במערכת החינוך ובהכשרת המורים

אוטונומיה בחינוך - מודל מרחבים בניהול עצמי

תומר אושרי

תומר אושרי הוא מרצה בתוכנית "שבילים" במכללת קיי. ניסיונו החינוכי העשיר כמורה להיסטוריה, ללימודי א"י ולתנ"ך, כראש המכינה הקדם-צבאית בשדה בוקר וכמנהל תיכון סליגסברג בירושלים - הוביל אותו לפתח את המודל "מרחבים בניהול עצמי". מודל זה מציב מסגרת שמאפשרת אוטונומיה לתלמידים ולמורים בבית הספר, למנהלים ולמובילי ארגונים. במאמר זה מציג אושרי את המודל, את אופן גיבושו, את יתרונותיו ואת גבולותיו והוא קורא לאמץ את המודל במערכת החינוך הפורמלית על כל רבדיה. המאמר מבוסס על הספר "מרחבים בניהול עצמי" שיראה אור בהוצאת רסלינג.



הבגרות. ילדי ההווה, הצועדים אל העתיד במאה ה-21 והזקוקים

למימונויות של יזמות, חקר, פיתוח, עבודת צוות וטוהר מידות, לומדים בשיטת השינון והקאת' החומר במבחן, שיטה החוסמת בפניהם ובפני מוריהם כל ביטוי ליצירתיות ולמעוף. תלמיד שאינו מתאים לפס הייצור של ישיבה על כיסא מאחורי שולחן בכיתה במשך שמונה שעות ביום על פי הנחיות המורה המלמד, מוצא את עצמו מחוץ לפס הייצור הנורמטיבי או נאלץ לקחת ריטלין כדי לשרוד את היום.

המצב העגום הזה אינו נחלת מדינת ישראל בלבד. זוהי המציאות החינוכית ברוב מדינות העולם. חשוב לי לציין כי צוותים חינוכיים ומנהלים רבים מודעים למצב ויוצאים מגדרם כדי לשנות את פני הדברים על ידי שינוי מקומי של מרחבי הלמידה, יצירת פדגוגיות חדשניות ועוד רעיונות רבים וטובים. אך בפועל הם אינם משנים את התמונה הכוללת בגלל כוחות השימור הרבים במערכות החינוך בארץ ובעולם.

נראה כי כדי להפוך את פני המציאות הקיימת קיים צורך בשינוי עמוק ויסודי שיוכל להוביל לשינוי התודעתי והמערכתי הנדרש.

חינוך הפורמלי מושתת ברובו על שיטות לימוד מן העבר. מקורותיו ההיסטוריים טמונים בצרכיה של המהפכה התעשייתית לפני

השלוש מאות שנים, כשהאורבניזציה וראשית תהליכי המודרנה עיצבו את מערכת החינוך הממסדית כמערכת 'שמרטפות' המקנה לילדים משמעת ומימונויות הנדרשים להם כפועלי העתיד. לכן, גם כיום נראים רוב בתי הספר הפורמליים כמפעלי ענק, ובהם מסדרונות ארוכים, משובצים בכיתות פשוטות למראה המהוות בסיס להוראה הפרונטלית של המורה בעל הידע. כך מזכירה מערכת השעות הבית ספרית את לוח העבודה במפעלים, הבנוי מפרקי זמן קצובים לעבודה וביניהם הפסקות קבועות, כשהצלצולים קוראים לתלמידים לצאת או להיכנס לשיעור הבא, תחת עיניהם המפקחות של צוות המורים והמנהל.

מערכת החינוך הפורמלי מלמדת כיום את הילדים ומכינה אותם לחיים בהתאם לצרכים שרווחו במאה ה-18 ולא בהתאם לצורכי המאה ה-21. במקום שילדי בית הספר יחוו תהליך של למידה אישית משמעותית והקניית יכולות ומימונויות חברות חיוביות ומצמיחות, הם נתקלים לעתים קרובות בקירות עירומים ומצמצמים, המכוונים אותם לתוצר הגולמי של ציוני תעודת

חוקרים רבים מזהים את הפוטנציאל הטמון באוטונומיה ובניהול עצמי, היכולים לאפשר גמישות ויצירתיות בבתי הספר, אך הם טוענים כי התפיסה המרכזית של משרד החינוך כיום מאפשרת רק ביזור סמכויות במסגרת מצומצמת. הם מציינים את הצורך בהטמעת האוטונומיה בקרב כל השחקנים במערכת החינוך על מנת ליצור שינוי עומק משמעותי. כלומר, על מנת לייצר תהליך שכזה צריך להתמקד לא רק ביחסי הגומלין שבין משרד החינוך לבתי הספר בניסיון לקיים תהליך של ניהול עצמי, כפי שקיים היום בבתי הספר היסודיים, אלא להעמיק את השיח הדוגל באוטונומיה בקרב כל השחקנים במערכת - אנשי משרד החינוך, הרשויות המקומיות, מנהלי בתי הספר, המורים, ההורים והתלמידים. זאת אומרת שכדי שתתקיים אוטונומיה, ואפילו חלקית, המפקחים במשרד החינוך צריכים להבין אותה ולחוות אותה. עליהם להיות חלק מן הצוות המקבל אוטונומיה מהממונים עליו במשרד ולפעול מתוך אמון. כך יוכלו להפנים ולהעביר את צורת העבודה המעניקה אוטונומיה למנהלי בתי הספר - בשיח, בדרך ובאמון הנדרש. מנהל בית הספר שיחווה שיח שכזה יוכל להעביר אותו למורים, ומשם שיח זה יגיע גם להורים ולתלמידים.

ניתן להביט בכך גם באופן אחר: אם נרצה לחנך ולפתח תלמיד אוטונומי ללמוד מתוך סקרנות ומוטיבציה פנימית, עלינו להכשיר מורים ומנהלים להוביל למידה המאפשרת מרחבים אוטונומיים לתלמידים ולוות אותם בהם. כדי שזה יקרה, מערכת החינוך במשרד החינוך וברשויות המקומיות צריכה לשנות את פניה ולאפשר לאנשי המטה אוטונומיה ומרחב פעולה. כך תיווצרנה קהילות לומדות בעלות מרחבי פעולה אוטונומיים ומותאמים לצורכי המקום, ובהן יפעלו יחדיו מנהלים, מורים, הורים ותלמידים בגיבוי ובליוי של גורמי המטה.

אם כן, לנוכח האתגרים העצומים הקיימים כיום במערכת החינוך ולאור הצורך לבחון שילוב של אוטונומיה במערכת החינוך, עולה הצורך במודל משופר ומעודכן, היכול לתת מענה רוחבי לכל השחקנים במערכת.

אני מאמין שהמודל שאותו אני מכנה **מרחבים בניהול עצמי** יכול לתת מענה לאתגר זה. מודל זה שפיתחתי יכול להיות כלי יישומי שנותן מענה לצורך הקיים במערכת.

היכרותי הראשונה עם שיטת הניהול העצמי הייתה במעבר האישי שלי מתפקיד מורה להיסטוריה ומחנך כיתה בבית ספר ממלכתי בבאר שבע - לרכז הדרכה ולאחר מכן לראש המכינה הקדם צבאית בשדה בוקר.

השיטה החינוכית הרווחת במכינות הקדם צבאיות היא שיטת הניהול העצמי. בתחילת השנה הצוות החינוכי מציג בפני החניכים את מסגרת ההתנהלות השנתית, ובכך הוא מאפשר מרחב אוטונומי שבו יכולים החניכים לפעול ולהביא את עצמם לידי ביטוי. גולת הכותרת של ההובלה העצמית היא פועל יוצא של עבודת ועדות חניכים לאורך השנה. כמעט בכל המכינות החניכים מתנדבים ונבחרים לוועדות שונות. אלה עוסקות בחיי היום יום של המכינה, ותפקידן להוביל את הנושאים שבאחריותן ולקדם. ישנן ועדות או צוותי עבודה של חניכים האחראים

לפרויקט מצומצם, ואחרות הן ועדות קבועות הפועלות לאורך כל השנה והמובילות תחומים, כגון טיולים, סדרות תוכן, לוגיסטיקה, חיי קבוצה, גיוסי מועמדים, תרבות וכדומה.

בתום חמש שנים במכינת הנגב התקבלתי לבית הספר למנהיגות ב'מכון מנדל', ושם במשך שנתיים פיתחתי את מודל **מרחבים בניהול עצמי** הנהוג במכינות, וזאת כדי להעבירו לחינוך הפורמלי. זכיתי להתקבל לתפקיד מנהל בית הספר 'סליגסברג' בירושלים, בית ספר שש שנתי, כיתות ז-יב, ושם התחלתי לנסות ולהטמיע את המודל.

המרחב הראשון שבחרתי לעבוד על פי המודל היה במשלחת לפולין בכיתה יא. חמישה תלמידים הובילו את כל המסע ואליהם הצטרפו תלמידים נוספים בשלוש ועדות: הדרכות, טקסים ולוגיסטיקה. משם עברנו לטיולים השנתיים - הצוות החינוכי בכל שכבה בונה מסגרת למרחב הטיולים ומעביר לתלמידים להובלה בניהול עצמי. נבחרים תלמידים לוועדות, כמו מסלולים, הדרכות, לוגיסטיקה, גיבוש והווי וכדומה, ומתחילת השנה הם מתכננים את הטיול בליווי המורים, ומוציאים אותו לפועל במועד המתוכנן.

המודל גם עשה דרכו לשיעורים השונים: ל-30% למידה משמעותית בבגרות בהיסטוריה, לעבודות הגמר באזרחות ולמרחבים פורמליים נוספים, אולם גולת הכותרת הייתה - המכינה הבית ספרית הראשונה.

הרעיון המרכזי במיזם 'המכינה הבית ספרית הראשונה' היה לספק לתלמידים חוויה חינוכית משמעותית. לכן החלטנו לפעול לפי שיטתו של פרופ' גד יאיר, ולתת לתלמידים חוויית מפתח אינטנסיבית שתהיה נקודות מפנה חינוכית משמעותית בחייהם. אי לכך החלטנו לעצור את הלימודים הקונבנציונאליים למשך חודש ימים. פרק הזמן המתאים ביותר היה אחרי מועד החורף של בחינות הבגרות ולפני מועדי הקיץ, כחודש לפני חופשת חג הפסח. החלטנו להפסיק את הלמידה למבחני הבגרות ולעבור ללמידה בהובלת התלמידים למשך אותו החודש לפי החלוקה הזו: שלושה שבועות למידה בבית הספר ושבעה מחוץ לבית הספר במסגרת מסע מסכם. התהליך לקראת הקמת המכינה החל עם תחילת שנת הלימודים והיה בבחינת רצף מתמשך של הכנת התלמידים. נבחרו חמישה תלמידים-מובילים כיתתיים, ומתוכם נבחרה 'הנהגת השכבה' - חמשת מובילי

הפרויקט של כל

השכבה. מחנכי הכיתות קיימו מפגשים שחשפו

את התלמידים לאתגרים בחברה הישראלית. כל כיתה התבקשה לבחור לעצמה נושא שקשור לחברה הישראלית, כגון דת ומדינה, מיעוטים בחברה הישראלית, דתות בחברה הישראלית. כל כיתה תעסוק באותו נושא נבחר לאורך כל המכינה.





החינוכי ולשאול אותם מה החלום החינוכי שלהם. מתוך ההבנה שלי את הגורם המניע שלהם בעולם החינוך, נתתי להם מסגרת להגשים את החלומות בתוך בית הספר.

עם הזמן היקף היוזמות של המורים והתלמידים היה גבוה בצורה יוצאת דופן ומשמחת. המרחב האוטונומי שקיבלו המורים, הפך גם אותם למלאי מוטיבציה פנימית והגביר את תחושת השייכות שלהם.

פירוט המודל

הרעיון המרכזי של מודל זה - ארגון המאפשר מרחב אוטונומי לחברים בו בתוך מסגרת גבולות ברורה, יוצר בקרבם מוטיבציה פנימית, תחושת שייכות ואפקטיביות גבוהה. עיקרון זה בא לידי ביטוי ביתר שאת כשמדובר בארגון חינוכי-פורמלי, בו הצוות החינוכי נמדד בציוני ההגשה למבחני הברגרות תוך היצמדות לתוכניות לימודים המוכתבות ממשרד החינוך.

עיקרון זה חיוני מאחר שהיעדר האוטונומיה של המורים מחלחל ישירות לתלמידים ואף הם אינם מקבלים מרחב אוטונומי היכול לספק להם קרקע פורייה ללמידה משמעותית - מתוך מוטיבציה פנימית וסקרנות טבעית. התפיסה הארגונית של מודל הניהול העצמי מאפשרת מרחבי אוטונומיה לחברי הארגון. וגם התפיסה הפדגוגית של מודל הניהול העצמי מאפשרת למידה מיטבית, המבוססת על מתן מרחב אישי למימוש הסקרנות הטבעית של התלמידים תוך הנחייה וליווי של הצוות החינוכי. המרחב האוטונומי במודל תחום בארבעה גבולות המהווים מסגרת היוצרת מרחב המאפשר יצירה, התפתחות וצמיחה.

גבולות

ארבעת הגבולות של מודל המרחבים בניהול העצמי הם דינמיים בהגדרתם, אך הם הכרחיים ליישום המודל, מאחר שאין מרחב ללא גבולות. אם האדם הממונה, קרי מנהל או מורה, מדריך או כל בעל סמכות אחר, מעוניין להעצים את האדם שלו הוא אחראי, חשוב להציב לו את גבולות המרחב האוטונומי באופן אישי ומדויק ככל הניתן. לכן, מאחר שכל מוסד שונה ממשנהו ולכל אדם צרכים ורצונות משלו, לא יהיה נכון להגדיר את ארבעת גבולות הניהול העצמי באופן קשיח שאינו ניתן לשינוי. הגדרת הגבולות תלויה במקום, בזמן ובאופי הארגון ואנשיו.

מומלץ להגדיר רק ארבעה גבולות למרחב. ראשית, קל לזכור את ארבעת הרכיבים והם נותנים מסגרת עבודה ברורה. שנית, מספר קטן מזה אינו מגדיר תמיד באופן מיטבי את גבולות המסגרת, גבולות שעליהם להיות ברורים ולא ניתנים לחצייה. מצד שני, הוספה של גבולות נוספים מעבר לארבעה מצמצמת את המרחב האוטונומי והופכת לרשימת מגבלות בירוקרטית שאינה מאפשרת הבנה פשוטה של המרחב ומעכבת יצירתיות וצמיחה.

מבנה המכינה הבית ספרית הראשונה

הבוקר התחיל במפגש פתיחה של מחנך הכיתה עם תלמידי הכיתה. משעה 09:00 עד 11:00 התקיים קורס בחירה מהיצע נושאים שבחרו והעבירו מורי בית הספר.

משעה 11:00 עד 13:00 התכנסו התלמידים ל'זמן ועדות'. כל כיתה לומדת את הנושא שבו בחרה להתמקד במבנה של למידת עמיתים, ותלמידיה מחליטים ביחד את מי הם רוצים להזמין לכיתתם או למכינה כולה כמרצה אורח. המטרה הייתה להרחיב ולהוסיף נקודות מבט שונות על הנושא שהם בחרו ללמוד.

מ 13:00 עד 15:00 התקיימו מפגשים, שגיבשו התלמידים עצמם עם אנשי מופת בחברה הישראלית. בשנת המכינה הראשונה התלמידים הזמינו אנשים ונשים מובילים, כדוגמת רות גביזון, דני בר גיורא, חילי טרופר והרב בצלאל כהן. כן הגיעו נציג מפורום המשפחות השכולות, חברת הכנסת רחל עזריה ועוד. חלק חשוב ממסגרת המכינה היה יום שהוקדש כולו להתנדבות בקהילה.

בשבוע הרביעי למכינה יצאנו למסע. גם כאן התלמידים הם שבחרו את נושא המסע, קבעו את לוחות הזמנים בתוך הגבולות שהגדרנו להם והובילו את המפגשים. העובדה שהמסע היה בניהול עצמי ובאחריות התלמידים גרמה לתלמידים להיות יצירתיים, גם בגיבוש משאבים, ולקבל מתוך הבנה של מכלול השיקולים גם את החלקים המאתגרים יותר במסע, כמו לישון על מזרנים ברצפת מכינת הנגב.

סוף השבוע הוקדש לזהות יהודית וישראלית. התלמידים בחרו כיצד תיראה קבלת השבת, איזה סגנון תפילה יהיה ואין ייערכו הקידוש ועונג השבת. לאחר מכן התכנסו כל התלמידים לפעילות בהובלת התלמידים ובה כל תלמיד סיפר מהי השבת בשבילו.

בסיום המכינה הראשונה ניגש אליי אחד התלמידים לפני הנסיעה חזרה הביתה ואמר לי: "בהתחלה לא הבנתי מה אתם רוצים ממני, מה זה השטויות האלה של מרחב לניהול עצמי. רק כשהתחלנו להתנסות בזה באמת אמרתי לעצמי: 'וואו, זה ממש עובד!' לא האמנתי שאנחנו ממש עושים את זה! שאתם נותנים לנו באמת את האחריות."

בסוף אותה השנה עלינו ב-16% בהיקף הזכאות לברגרות. זה קרה בגלל עבודה אינטנסיבית של רכז השכבה, של מחנכי השכבה, של המורים ושל הרכזת הפדגוגית. עם זאת, יכול להיות שזאת גם תוצאה של בגרות ובשלות של תלמידי השכבה. תרמו לכך המכינה הבית ספרית והגעתם לשלב מבחני הברגרות כשהם מלאים במוטיבציה פנימית השואבת מתוך ההבנה הרחבה שלהם את עצמם ואת המסע שלהם בעולם. המשכנו לקיים את פרויקט המכינה הבית ספרית מאותה שנה ואילך גם בארבע השנים הבאות, ובכולן נרשמה עלייה בזכאות לברגרות.

מרחבים ויוזמות נוספות, כמו המכינה הבית ספרית, המשיכו להתקיים בבית הספר, כי זכיתי להבין שאם אני רוצה שמורה ייתן מרחב אוטונומי לתלמידים שלו, אני כמנהל צריך לתת מרחב אוטונומי למורים שלי. כך, הקפדתי לקיים שיחות אישיות עם כל אנשי הצוות



מת דיון: על חינוך, חירות ואוטונומיה

הגבולות צריכים להיבחר באופן ספציפי בהתאם לאנשים, למקום ולזמן שבהם מוגדר המרחב האוטונומי. האוטנטיות יכולה לבוא לידי ביטוי עמוק, רק אם גבולות המרחב ייבחרו בקפידה ובהתאמה מדויקת. עם זאת, ישנם ארבעה תחומי-על המהווים, לתפיסתי, גבולות מומלצים היכולים לסייע בצורה מיטבית בהגדרת מסגרת המרחב האוטונומי. אלו הם גבולות הבסיס שנידרש לפרט לנוכח הצרכים האישיים והארגוניים הקשורים לאפיון גבולות המרחב הנבחר.

להלן ארבעת הגבולות במודל המרחבים בניהול עצמי:

1. ביטחון ובטיחות
2. חזון ומטרות
3. ערכים ונהלים
4. משאבים

גבול הביטחון והבטיחות הוא החשוב ביותר, מאחר שבכל ארגון קיימות סכנות בתפעול היום-יומי וקיים הצורך לשמור על ביטחונם הפיזי והנפשי של חברי הארגון.

נוסף לכך, מוביל הארגון מסתכן בעצמו כשהוא מעביר את האחריות לאחד מחברי הארגון, ולכן יש לחדד גבול זה לפני כל העברת האוטונומיה באופן ברור ומובהק.

גבול החזון מסמן את הכיוון שאליו הארגון מתעתד ללכת או את האופק הכללי של הפרויקט הנבחר לביצוע בארגון והוא נגזר מן החזון הקיים. גבול זה מאפשר חשיבה משותפת על המשך כיווני העשייה של הארגון בשיתוף עם חלומותיו וחזונו האישי של חבר הארגון המקבל עליו את מסגרת האוטונומיה. המטרות המוגדרות בגבול זה נגזרות מהחזון, והן פורטות את האופק הכללי למשימות בנות מימוש.

ערכי הארגון ונהליו הם הבסיס לשגרת הארגון ולדרך הראויה למימוש החזון והמטרות של הפרויקט הנבחר ולהעברתם לחבר בארגון המקבל את המרחב. כדי שהערכים לא יהיו רק מדוברים ולא ממומשים, יש לתרגם אותם לנהלים ברורים והופכים את הערך לפעולות בנות קיימא, בהתאם לחזון ולמטרות. הגדרת גבול זה היא הזדמנות להעביר לעובדים את התפיסה הערכית העומדת מאחורי נוהלי הארגון, ובתוכה גם התפיסה הערכית-האישית של מוביל הארגון המעניק את מסגרת האוטונומיה. גבול זה הוא גם בסיס ליצירת שיח היכול להעמיק את העשייה הארגונית ולשפר אותה.

גבול המשאבים הוא החשוב ביותר לחברי הארגון המקבלים את מסגרת האוטונומיה. ככל שירבו המשאבים, כך ירגישו חברי הארגון כי סומכים עליהם ומצפים מהם למימוש מיטבי של משימותיהם במסגרת האוטונומיה שקיבלו.

הליווי במודל המרחבים בניהול עצמי

כדי שחברי הארגון המקבלים את האוטונומיה יצליחו לממש את עצמם ואת משימות הארגון במסגרת הניתנת להם, הם זקוקים לליווי מיטבי. מדובר במיומנות נרכשת של האדם המלווה, והוא צריך למצוא את האיזון הדק בין ליווי צמוד לחברי הארגון בעלי

האוטונומיה לאורך התהליך לבין הימנעות ממתן הנחיות והוראות להתקדמות. כך יוכלו חברי הארגון להרגיש באמת כי לא מדובר במניפולציה, אלא בתהליך הנוצר מתוך אמון מלא, וכי המשימות המוגדרות להם מצויות באחריותם הבלעדית ומתנהלות על פי תפיסותיהם. כך הם יוכלו לממש את עצמם ואת תפיסותיהם האישיות במסגרת הארגון, ולפעול מתוך מוטיבציה פנימית אמיתית. זאת תהיה הדרך להגברת תחושת השייכות שלהם לארגון, וליצירת תשתית לפיתוח יוזמות בקרב חברי הארגון.

יתרונות המודל

מודל המרחבים בניהול עצמי יכול, אם כן, להיות ערך מוסף ובסיס לשינוי במערכת החינוך. אופיו של המודל טומן בחובו מספר יתרונות היכולים להיות מקור להנעה ולשינוי רחב בכל מערכת החינוך, בדגש על מתן אוטונומיה ועל מעבר לניהול עצמי.

המרחב כשלעצמו, נותן אפשרות גמישה ומותאמת לקיום אוטונומיה המאפשרת למידה התנסותית ויצירתית, בניגוד לאופן הלימוד הקווי שקיים היום. ערך חשוב נוסף טומן בהתאמת המסגרת לכל מרחב שייבחרו הצוות החינוכי או השחקנים האחרים במערכת. כך מרחב אוטונומי יכול להיות שיעור בכיתה או פרויקט למידה חודשי. הוא יכול להיות הטיל השנתי או אירוע סיום שנה. הוא יכול להיות במסגרת בית הספר או מרחב אוטונומי הניתן למפקחים בעבודתם. המרחב יכול להתאים לכל אחד מהשחקנים במערכת, יכול להיות מותאם להם כ'חליפה אישית'.

יתרון נוסף של מודל זה הוא העיקרון הפשוט שלו - מרחב אוטונומי בתוך ארבעה גבולות מוגדרים. מודל אוטונומי פשוט, המגדיר מרחב בארבעה גבולות, הוא כלי ברור, קל להבנה, וניתן ללמד אותו בקלות ולהפוך אותו לשפה משותפת של כל השחקנים במערכת. הגמישות של הגבולות בהתאמתם למרחב האוטונומי היכול להינתן לכל פרויקט, כיתה או בית ספר מאפשר מענה למתח בין הכלי הפשוט למורכבות בשטח ולאפשרויות להענקת אוטונומיה במרחבים שונים ואל מול צרכים משתנים. עקרון המודל הפשוט יכול להקל על השחקנים במערכת ולמנוע שיח המעצים את המורכבות שבהתנהלות מול חוקים מסורבלים ומרובי הנחיות, שאינם מאפשרים גמישות, התאמה ושפה משותפת במערכת גדולה כמו מערכת החינוך. כמו כן, המודל יכול להיות מודל פשוט וברור גם ככלי מניע לעבודה משותפת של צוותי משימה ולמידה בתוך המערכת.

הטמעת מודל **המרחבים בניהול עצמי** כשפה משותפת בקרב כל השחקנים במערכת החינוך תדרוש זמן רב, והוא יושפע מלחצים פוליטיים במערכת. אולם אורך רוח והטמעה נכונה יכולים להגדיל את הסיכוי לשינוי עומק במערכת, שינוי שאינו מתרכז בביזור סמכויות ובהעברת רסיסי אוטונומיה לבתי הספר במישור המנהלתי והתקציבי, אלא שינוי ממעלה שנייה, המעניק אוטונומיה לכל גורמי המערכת, ובכך משנה את השיח, את התרבות ואת דרכי הפעולה.

לשם מה הדבר חשוב?



עלינו לתת לו את מרחב הצמיחה האישי שיעצים אותו. לשם כך שאר השחקנים צריכים להיות מועצמים באותה המידה, לקבל מרחב אוטונומי לצמיחה, כדי שלא יהיו לנו מורים עם 'ראש קטן' ומנהלים שרק מבצעים הנחיות ברורות של הפיקוח. מורה מועצם, יוזם ויצירתי, יהיה איש החינוך של המאה ה־21, ואנחנו כבר כאן.

אם אנו רוצים לחנך את ילדינו לעולם המחר, אין לנו הפריבילגיה להמשיך להשתמש בכלים של יום האתמול. כדי להתמודד עם מציאות משתנה, מערכת החינוך צריכה להיות קטנה ודינמית כדי לאפשר לבתי הספר להיות מוקד ההחלטות והעשייה החינוכית. מכל הטעמים שכבר הוזכרו, חשוב לציין שוב את ההבנה כי אם אנו רוצים תלמיד אוטונומי הלומד מתוך סקרנות, מתבונן בעולם, מבין אותו ורוכש מיומנויות למידה בתהליך חינוכי מותאם לו,

מקורות העשרה למאמרו של תומר אושרי
 גורדון, ד' (תש"ן). האוטונומיה של התלמיד ובית הספר האוטונומי. בתוך יצחק פרידמן (עורך), **אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע** (עמ' 45-57). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד., גזיאל, ח' (2000). **בית ספר בניהול עצמי: תיאוריה, מחקר ומעשה**. תל אביב: רמות. ויניגר, א' (2017). **מעבר בתי ספר לניהול עצמי - הסדרה והיבטים אירגוניים**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר**. חיפה: פרדס. ניר, א' ופירו פ' (2007). **ניהול עצמי של בתי ספר מרעיון למעשה**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד. סל, ס' ואייזנהרט, ק"מ (2015). **חוקים פשוטים - איך להצליח בעולם מורכב**. תל אביב: דיונון. דן ענבר, ד' (תש"ן). **התייחסות אוטונומיה במערכת חינוך ריכוזית? בתוך יצחק פרידמן (עורך), אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע** (עמ' 58-78). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד. יצחק פרידמן, י' (תש"ן). **משמעויות ומיקוד באוטונומיה**. בתוך הנ"ל (עורך), **אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע** (עמ' 32-44). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד. פרידמן, י', ברמה, ר' ותורן, ש' (1997). **ניהול עצמי: שינוי תרבות הניהול הבית ספרי**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד. פרידמן, י', ברמה, ר' ותורן, ש' (2001). **רמת הניהול העצמי של בית הספר - כלי הערכה**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

החירות לָהוֹת: על בחירה אוטונומית של מטרות חינוכיות מתוך התבוננות פנימית רטרואספקטיבית כחלק מהותי מזהותו החינוכית של איש החינוך

נעמה רשף

ד"ר נעמה רשף, מרצה לספרות ולחינוך במכללת קיי ועורכת כתב העת "קולות", עומדת על כוחה ועל נחיצותה של התבוננות פנימית רטרואספקטיבית ליצירה של תודעה חינוכית אוטונומית, ומתארת כיצד נערכת התבוננות רפלקטיבית כזו בקורס "מנהיגות בבית הספר העל־יסודי" המתקיים במכללת קיי.

החיים שֵׁיש לָהּ
הם החיים שְׁחִייתָ
הבט אַחֲרָה בְּהִבְנָה
[...]
כָּל זֶה מְצוּי בְּתוֹכָךָ
גְּלֵה אוֹתוֹ
[...]
יונה וולך

על חשיבותם של תהליכים רפלקטיביים בעולם החינוך, אולם הם עסקו לרוב ברפלקסיה מעצבת הוראה ולמידה, כלומר בהפעלת תהליכי שיפוט ובקרה עצמיים של איש החינוך מתוך התבוננות פנימית על פעולתו החינוכית או ההוראתית. מאמר זה יתמקד ברפלקציה שמבצע איש החינוך לביור ראשיתי של מטרותיו ושל ערכיו החינוכיים ולעיצוב מושכל וריבוני של זהותו ושל תודעתו החינוכית הרחבה.

הטענה העומדת בבסיס מאמר זה היא שבחירה אוטונומית של מטרות חינוכיות אשר ינחו את איש החינוך הכרחית לקיומה של תודעה חינוכית מושכלת ומחייבת. במאמר אסקור תפיסות שונות המצביעות על חשיבות הבריור האישי של מטרות וערכים ליצירת הזהות החינוכית של איש החינוך ואעמוד על כוחה ונחיצותה של **התבוננות פנימית רטרואספקטיבית** לגיבוש אוטונומי של מטרות חינוכיות. חוקרים רבים כבר עמדו



בחלקו האחרון של המאמר, אציג בקצרה את האופן שבו בחרנו לקיים את התהליך האוטונומי-אינטרוספקטיבי כחלק מהקורס "מנהיגות בבית הספר העל-יסודי" שנלמד במכללת קיי זו השנה השנייה.

היום ברור לנו כי הגישה האינסטרומנטלית בהכשרת אנשי חינוך, המתמקדת במתן ידע ובפיתוח כישורים ומיומנויות ואף בפיתוח תכונות אופיי מסוימות להשגת המטרות החינוכיות, אינה מספקת. זאת כיוון שהיא מבליעה הנחת יסוד שלפיה המטרות החינוכיות עצמן אינן דורשות ברור, שכן לכל אדם בוגר יש מערכת מטרות מבוררות, או כיוון שהמטרות החינוכיות נתונות מראש וברורות לכולם. מהנחת יסוד זו עולה, כי כל שנותר לעשות כדי לפתח איש חינוך הוא להכשירו להוציא מטרות חינוכיות אלו מן הכוח אל הפועל, ומכאן ההתמקדות במתן כלים להשגת המטרות.

ברם, הנחה זו משטיחה את מורכבות ורגישות התפיסה החינוכית שאנו דורשים ומצפים שתהיה לאיש החינוך, ובעקבות כך היא גם מרדדת את עומק המחויבות למטרות ואת עומק העשייה החינוכית הפוטנציאלית. לשם השגת עמדה חינוכית מפותחת ועמוקה נדרש ברור עצמאי מובחן ומודע של מטרות ושל ערכים שונים, גם אלו הנתפסים "ברורים מאליהם".

מרדכי ניסן במאמרו "זהות חינוכית" כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך" (2012) מצביע על שלושה מרכיבים חשובים של תהליך ברור כזה: בהירות המטרות והערכים ומעמדם בחיי האדם, מובחנותם ועומקם והרחבת המודעות והרגישות למטרות ולערכים. לפי ניסן, על איש החינוך לאתגר את מערך הערכים והמטרות שהוא מחזיק בשאלות המבררות את משמעותם ואת מעמדם בחייו, כגון למה בדיוק כוונתי במטרה זו? האם אלו מטרות ראויות ולא רק נחשקות? אילו מהמטרות ומהערכים הם בחירה עצמאית ומודעת ואילו נכפו עליי מתוקף נסיבות חיי? אילו מטרות אפשריות מבחינתי למימוש ואילו לא ריאליזיות? שאלות כאלו יפקיעו את הערכים ואת המטרות מן ההטרונומיה שלהם ויעניקו להם תוקף ריבוני. רובד נוסף לברור יעמוד על עומק המטרות ומובחנותן: מהן השתמעויותיה ומהן גבולותיה של המטרה? איך היא קשורה למטרות אחרות שאני מחזיק? היכן מתנגשים מטרות וערכים? לבסוף, על איש החינוך להרחיב באופן מודע את עמדותיו כלפי טווח רחב של מטרות וערכים, גם אלו שהוא עצמו אולי לא יאמץ.

התובנות העולות ומתחדדות בתודעתו של איש החינוך, במהלך תהליך ברור בהירות, עומק ורוחב המטרות והערכים וכן התפיסות המושכלות המתפתחות אצלו כתוצאה מתהליך זה הן חלק מרכזי ממה שמבנה את היסוד המכוון של תודעתו החינוכית: את **זהותו החינוכית**.

אולם מה עומד בבסיס תובנות ותפיסות אלו? מהיכן נובעות התשובות לשאלות הברור? מהו עומד בבסיס ההכרעות שעושה איש החינוך לגבי המטרות והערכים הראויים? או במילים אחרות - מהו מקור המהפך האוטונומי שעוברות המטרות?

יורם הרפז (2009) נשען על התיאוריה החינוכית של צבי לם (1973) וטוען שקביעת המטרות החינוכיות היא תולדה של בחירה באידיאה חינוכית מסוימת. הוא מונה שלוש אידאות מרכזיות כאלו: "אידיאת הכלים", הרואה בכלים הניתנים לתלמיד לשם השתלבותו בחברה את המטרה העיקרית של החינוך, "אידיאת הערכים" הרואה את עיצוב רוח התלמידים לאור ערכים המכוננים תרבות מועדפת כליבת החינוך "ואידיאת היחידים", המציבה במרכז החינוך את האפשרות ליחידים לממש את עצמם כאינדיבידואליים ייחודיים.

הבחירה באידיאה חינוכית כזו או אחרת, ממשיך הרפז, תלויה ב"**סנטימנט הפדגוגי**" של איש החינוך שמטה אותו לכיוונה של אידיאה חינוכית מסוימת. אותו "רגש" פדגוגי נרקם מחוויות בסיסיות שעברו על איש החינוך, מנטייה מוסרית שהתפתחה בו ומעמדה קיומית שהוא מחזיק בה.

רעיה יואלי ויצחק ברקוביץ (2010) רואים ב"**אתוס האישי**" של איש החינוך,

בערכיו ובאמונותיו את המקור לבחירה אוטונומית של מטרות חינוכיות. במחקר שערכו בקרב מנהיגים בעלי חזון במגזר הציבורי ובמגזר השלישי, ביניהם מנהלי בתי ספר, מנהלי

תוכניות הכשרה למורים ומנהלים ובכירים במשרד החינוך, עלה כי חוויות אישיות ומקצועיות מעצבות הן שהשפיעו על האתוס האישי ועל השקפת עולמם החינוכית והן שמהוות גורם הנעה מרכזי בחתירה להשגת המטרות החינוכיות.

מהמחקר עולה כי קיימים ארבעה גורמים בולטים המשפיעים על האתוס האישי: זהות - האופן שבו אדם תופס את עצמו ואת מערכת היחסים שלו עם הסביבה, תרבות וערכים, ניסיון מקצועי ומשפחה.

מרדכי ניסן (2012) מצביע על "**הזהות האישית**", היא ההגדרה העצמית שאדם מקבל או בוחר ומאמץ לעצמו מתוך מידה של מודעות, כרכיב המשפיע על זהותו החינוכית של איש החינוך. לפי ניסן, הזהות האישית נקבעת, בין השאר, על ידי נתוניו האישיים, תנאי חייו והתנהגותו. ההתנסויות וההתמודדויות שלו עם מצבים שונים בחייו עד עתה משמשות לו אבני יסוד לבניית זהותו האישית, הייחודית לו.

הצגנו לעיל שלושה מושגים שונים לתיאור גרעין הזהות החינוכית שמקורו אוטונומי: "סנטימנט פדגוגי", "אתוס אישי" ו"זהות אישית", אך לשלושתם דינמיקה זהה: **תנועה אחורה ופנימה**.

כדי למצוא ולהבין את המקור לבחירותיו ולהכרעותיו האידיאולוגיות והחינוכיות תחילה על איש החינוך לפנות אחורה, אל הסביבה והתרבות שבתוכן צמח, אל הדמויות שנקרו בחייו ואל התנסויות ואל החוויות המשמעותיות שחווה בעבר הקרוב והרחוק. זוהי פעולה "**רטרוספקטיבית**" שמשמעה בלטינית: מבט לאחור. הפילוסוף הצרפתי ז'אן פול סארטר רואה בסביבה,





חושף, אלא גם **מייצר** זיקה בין רכיבים שונים של הזהות האישית לזהות המקצועית-חינוכית. לטענתה, ההתבוננות "אחורה ופנימה", אין משמעה מציאת העצמי האמיתי המסתתר מתחת לשכבות הלא מודע, אלא תהליך פרשני דינאמי של יצירת זהות המעניק משמעות לבחירות ולהכרעות החינוכיות שעושה האדם בהווה. בחינה ביקורתית של זהותו האישית של האדם, המועצם על ידי התהליך הדיאלוגי המתקיים בקהילת הלמידה, יכולה להוביל לשינוי אמונות, עמדות וערכים ואלו יובילו בתורם לבחירות ולהכרעות חדשות.

גם גד יאיר (2006) מתאר כיצד אירועים חינוכיים בודדים רביעוצמה (שאותם הוא מכנה "חוויות מפתח") הזרועים במשורה בביוגרפיה של האדם, יכולים להוביל לא רק לגילוי עצמי ולהבהרת תפיסות קיימות, כי אם גם ליצירת שינוי במערך הכוחות המעצבים את זהותו ולהפוך ל"נקודות מפנה" המשפיעות על תפיסת עולמו, על ערכיו, על צורת מחשבתו ועל מסלול חייו. הברור העצמי הרטרופקטיבי יכול אפוא לעצב תפיסת עולם חינוכית שממנה מתפרטים מטרות ויעדים המובילים לבחירות ולהכרעות של איש החינוך.

ההכרעות החינוכיות, תוצר הברור העצמי הרטרופקטיבי, וההתנהגויות הנובעות מהן נתפסות כביטוי אמיתי של זהותו האוטנטית של איש החינוך. הוא מעניק להם ערך אינטרינזי וחש תחושה מיוחדת של הגשמה עצמית כשהוא ממלא אותם. על כן תחושות המחויבות והמוטיבציה המתלוות למטרות שמקורן אישי ופנימי הן משמעותיות ומניעות לפעולה.

ואולם חשוב לציין, כי הבחירה האוטונומית של מטרות וערכים, תוצר הפעילות הרפלקסיבית, והמחויבות המודעת והמנומקת אליהם הן נקודת פתיחה הכרחית עבור איש החינוך, אך הן אינן מספיקות. עליו להכיר את היחס שבין המטרות לאמצעים ואת הדרכים העומדות בפניו להגשים את המטרות במציאות, ולדעת להעריך באיזו מידה הושגה המטרה, כדי להביא את המטרה לידי ביטוי ויישום. אם לא כן, יישארו המטרות משאת נפש בלתי מושגת, והברור האינטרופקטיבי - חקר עיוני גרידא.

על בסיס ההכרה בחשיבות ההתבוננות הפנימית הרטרופקטיבית לעיצוב אוטונומי של מטרות ותפיסת עולם חינוכית אשר ישמשו "מצפן" לאיש החינוך, נבנה בשנה שעברה במכללת קיי הקורס "מנהיגות לבית הספר העל-יסודי".

בחשיבה משותפת של מנחי הקורס: ד"ר נורית בסמן-מור, ד"ר רביב רייכרט ואנוכי לגבי מטרות הקורס, עלה כי ראשית, יש לעמוד על חשיבות גיבוש עצמאי של מטרות חינוכיות לקיומה של תודעה חינוכית ההכרחית לכל איש חינוך. שנית, יש לפתח אצל פרחי ההוראה את ההבנה של הקשר בין זהותם האישית לזהותם החינוכית, כלומר הקשר בין תנאי חיים וחוויות עבר לבין מטרות חינוכיות וערכים. שלישית, יש לטפח מיומנות רפלקטיבית המאפשרת לסטודנט "להתבונן אחורה ופנימה", לזהות חוויות

בתרבות ובהתנסות את עובדות חייו של האדם. אלו הן שורשי והן המבנות את מסגרת חייו. בחירת מרכיבי הזהות האישית ליצירה של זהות עצמית ברורה ואוטנטית, אומר סארטר, מחייבת חיבור לשורשים, ומכאן הדרישה להביט אחורה.

ואולם, הפנייה לאחור יכולה להישאר ברמה בסיסית בלבד של תיעוד היסטורי-כרונולוגי של חוויות, של אירועים ואנשים, אלמלא התנועה החיונית השנייה - ההתבוננות פנימה. זוהי פעולה "אינטרופקטיבית" הבוחנת ומבררת את משמעות ה"עובדות" עבור הפרט ומייצרת פרשנות לאירועים. התבוננות אינטרופקטיבית היא חשיבה מפורשת ומודעת על הזיכרון האוטוביוגרפי המייצרת מרחק בין הזיכרון לזוכר. "מרחב ההתבוננות" הנוצר כתוצאה מכך מאפשר שיקוף וניתוח של עולמו הפנימי של הפרט - מחשבות, משאלות, מניעים, עמדות, תחושות ורגשות שנוצרו סביב האירועים והחוויות הזכורים, אשר הובילו ומובילים אותו בגיבוש האידיאלוגיה החינוכית ובעיצוב המטרות החינוכיות שלו.

זוהי גישה פנומנולוגית המעוניינת בחוויית העבר הסובייקטיבית של הפרט כפי שהיא נתפסת על ידו כמקור לבחירותיו ולהעדפותיו וכמקור למשמעות ולא באמת ההיסטורית. על כן ההכרה בכך שהזיכרון האנושי מבנה נרטיב ולא בהכרח משקף מציאות אובייקטיבית אינה פוגמת בדרישה המופנית לאיש החינוך לברור אוטונומי של עמדותיו ומטרותיו מתוך רטרופקטיבה אינטרופקטיבית. שחזור אירועים וחוויות מהעבר וניסוח הזיכרון יכולים לקבל צורות נרטיביות שונות, כסיפור קצר, כקטעי יומן, כטורי שיר ועוד. ביטוי, תיעוד ועיבוד ההתבוננות הרטרופקטיבית יכולים להתבצע כתהליך אישי אינטימי או כתהליך קבוצתי משתף.

כך למשל מתאר אמנון גלסנר (2016) תהליך אישי של התבוננות עצמית רטרופקטיבית שהוא ערך באמצעות כתיבה נרטיבית אוטוביוגרפית של חוויות למידה מן העבר שהיו משמעותיות עבורו. לאחר שניסח את הסיפורים בכתיבה חופשית מתוך זרם התודעה, הוא מנסח אותם בשנית כשהוא מדגיש פרטים משמעותיים במטרה להגביר את רמת המפורשות והבהירות של הסיפור. בשלב הבא הוא מנתח את הסיפורים ומפרשם כדי להבין את המשמעות הפדגוגית העולה מהם ומגדיר את מוקדי ההשפעה המצטברת, שהוא מזהה כמשפיעים על הפדגוגיה שלו, כקטגוריות או כתמות. ניתוח אוטוביוגרפי כזה, החושף ומברר את הסמוי האישי העולה מחוויות העבר, טוען גלסנר, מאפשר התפתחות של הזהות המקצועית וחיידודה.

רות מנסור-שחור (2009) מתארת תהליך סדנאי קבוצתי, במסגרתו סטודנטים לחינוך מספרים את "סיפורי הזהות" שלהם, את הנרטיבים האישיים, המשפחתיים והתרבותיים שלהם, ודנים בקשר בין נרטיבים אלו לבין העולם המקצועי-החינוכי.

מנסור-שחור מדגישה כי הברור האינטרופקטיבי המתרחש כאשר הסטודנט מספר את סיפורו האישי והתרבותי, **לא רק**



שלב א - מניין באתי?

בשלב זה באה לידי ביטוי **ההתבוננות הפנימית הרטרוספקטיבית** - הסטודנט נדרש להתבונן אחורה ופנימה, אל עולמו הפנימי בזמן התרחשויות העבר.

דוגמה לפעילות בשלב זה: הסטודנט מתבקש לשחזר ארבע חוויות וסיטואציות חינוכיות משמעותיות מן העבר שלו ולנסחן על הנייר. לא ניתנת הנחיה מיוחדת לגבי אופן הניסוח או סוגת הכתיבה. הסטודנט מציג סיטואציות אלו בפני הקבוצה, והיא עוזרת לו ליצור את "מרחב ההתבוננות" - לבחון את תחושותיו, את מחשבותיו, את עמדותיו ואת מניעיו סביב אירועים אלו, לנסח אותן ולזקק מתוכן סדרת ערכים ומטרות חינוכיים שיכולים להיות משמעותיים עבורו. תפקיד הקבוצה בשלב זה הוא מכריע, כיוון שלעיתים קרובות זיכרונות העבר מופיעים בתודעתו של הסטודנט באופן לא מובחן ומבורר דיו, ויש צורך בשאלות חיצוניות כדי לחדד את הזיכרון ולעמוד על הפרשנות שהסטודנט נותן לזיכרונותיו ועל השלכותיהם על חייו בכלל ועל תפיסתו החינוכית בפרט.

שלב ב - היכן אני עכשיו?

הסטודנט מתבקש לבחון, בהתייחס לעולם החינוכי, היכן הוא ממוקם בהווה מבחינת ידע, יכולות, מימוניות, מרכיבי הסביבה שלו והאפשרויות הפתוחות בפניו. הפעילות ממפה את החוזקות ואת החולשות - הסובייקטיביות והאובייקטיביות - של הסטודנט בהווה ומאפשרת להתאים את המטרות ליכולות ולמשאבים שלו. דוגמה לפעילות בשלב זה: על הסטודנט לברר לעצמו ולשתף את הקבוצה בשלוש שאיפות משמעותיות עבורו הקשורות לעולם החינוך, במוטיבציה שלו להשיג שאיפות אלו ובקשיים העומדים בפניו להשגתן.

חינוכיות מרכזיות בעברו, לשקף את העולם הפנימי המלווה אותם ולגזור מתוכם מטרות חינוכיות אוטונומיות שיהיו משמעותיות עבורו ושהיו ניתנות לביצוע. לבסוף, יש ליישם, בקנה מידה קטן, מטרה חינוכית אחת במהלך התנסות הסטודנטים בבתי הספר ולטפח תחושת יכולת הנהגה.

ממטרות אלו נגזרו מבנה הקורס ותכניו: בחלקו הראשון של הקורס עסקנו במושג "מנהיגות" בהיבט הרחב שלו דרך קריאת מאמרים ושיח משתף, ומיקדנו את הדיון סביב חשיבות גיבוש מטרות אוטונומיות וחזון חינוכי אותנטי לעיצוב זהות החינוכית של המנהיג.

בחלקו השני של הקורס בחרנו להתנסות בגישת ה-SNLF (MANAGED LEARNING), למידה בניהול עצמי. את הגישה הייחודית הזו ללמידה ולהתפתחות פיתח פרופ' איאן קאנינגהם (Cunningham, 1999). במקורה היא באה לקדם למידה אישית, אך היא הולמת גם כמתודה כללית לאבחון, לעיצוב ולקביעת מטרות ולתרגומם ליעדים מוגדרים ומדידים. על פי גישה זו, ההתקדמות האישית של הפרט נערכת במסגרת ליווי קבוצתי, הפועל תחת עקרונות של הקשבה אמיתית, מעורבות והיעדר שיפוטיות והמאפשר דיאלוג מכיל ומפרה ואחריות משותפת לקידומו של כל פרט.

במסגרת הלמידה בניהול עצמי, הסטודנט מנסח "חוזה" אישי מחייב, המורכב מחמישה שלבים. בכל שלב עונה הסטודנט על שאלה אחת, מתוך שהוא מתנסה בפעילויות חווייתיות המכוונות ומקדמות אותו למציאת התשובה. הסטודנט חולק את תשובותיו עם הקבוצה שתפקידה לתת משוב, לשקף ולהאיר נקודות ותהליכים מסוימים, לעזור לסטודנט למקד ולחדד את תשובותיו, לייצר אקלים נעים וחברי המגבה את הפרט והמקדם התפתחות ולעודד את תחושת המחויבות למילוי החוזה.

להלן מרכיבי החוזה והתיאור שלהם בקצרה:





שלב ג - לאן אני רוצה להגיע?

חלק זה עוסק בהצבת מטרה חינוכית לעתיד הקרוב. בחלק זה ייעזר הסטודנט בתשובותיו הקודמות וינסח מטרה חינוכית כללית אחת המשמעותית עבורו. מטרה זו היא "המצפן" החינוכי שלו, "כוכב הצפון" המכוון לו את הדרך החינוכית.

שלב ד' - כיצד אגיע?

בשלב זה מתורגמת השאיפה החינוכית הראשונית והכללית לדרך קונקרטית ומחייבת. הסטודנט בוחן מהי הדרך האפקטיבית ומהם הצעדים האופרטיביים להשגת המטרה החינוכית שהוא הציב בפני עצמו ובונה תוכנית פעולה מדויקת הכוללת, בין היתר, משאבים נחוצים ולוחות זמנים.

שלב ה' - איך אדע שהגעתי?

בשלב סופי זה מיתרגמת המטרה החינוכית ליעדים מדידים. הסטודנטים מבינים בשלב זה את ההבדל בין חזון, מטרה ויעד, ופורטים את המטרה החינוכית ליעדים "חכמים" (SMART): SPECIFIC ספציפיים, MEASURABLE מדידים, ACHIEVABLE ברי השגה, REASONABLE הגיוניים, TIMED תחומים בזמן. לאחר סיום כתיבת החוזה כולו, הוא מועבר לאישור המנחה והקבוצה.

בחלק האחרון של קורס המנהיגות יישמו הסטודנטים, בקנה מידה קטן, את תוכנית הפעולה שלהם להשגת המטרה החינוכית המשמעותית עבורם. הם עשו זאת בכיתות בשבוע ההתנסות בבתי הספר. כמשימה אחרונה הם התבקשו לתאר את ההתנסות ולהסביר בהסתמך על מאמרים מה הפך את הפעילות שביצעו

בכיתה לאקט מנהיגותי. שאלה זו חייבה אותם לחזור אל המקורות העוסקים בשאלה "מהו מנהיג חינוכי" ואל התובנה המרכזית שלפיה **גיבוש אוטונומי של מטרות חינוכיות, העולות באופן אותנטי מתוך זהותו האישית של איש החינוך הוא יסוד מכונן של מנהיגות חינוכית.**

הסטודנטים גילו עניין רב בתהליך כתיבת החוזה וניכר כי החקירה הפנימית הרטרואספקטיבית הייתה משמעותית עבורם. נראה היה, כי עיקר התרומה הוא בעצם ההכרה במשמעות ובחשיבות של הזהות האישית לזהות המקצועית, ובתובנה, כפי שהיא מנוסחת במילות השיר של יונה וולך המופיעות בראש מאמר זה כמוטו: "כל זה מצוי בתוכי".

הגילוי כי הסביבה שבה צמחו, הדמויות שליוו אותם בחייהם וחוויית העבר אשר עיצבו ומעצבים את זהותם האישית הם מקור חיוני ומשמעותי לבחירה עצמאית ובלתי תלויה של מטרותיהם החינוכיות, לגיבוש זהותם המקצועית ולהתהוותם כמנהיגים חינוכיים, וההבנה כי תהליך של התבוננות עצמית רטרואספקטיבית יכול להצמיח אותם כאנשי חינוך מודעים יותר ומחויבים יותר, לא היו מובנים מאליהם עבור הסטודנטים, והם דרשו תיווך והכוונה. תובנות אלו, כפי שראינו במאמר, הכרחיות עבור איש החינוך וראוי שיהיו חלק משמעותי בהכשרתם של פרחי ההוראה.



מקורות למאמרה של ד"ר נעמה רשף

גלסנר, א' (2016). אוטופדגוגרפיה: אוטואתנוגרפיה על חוויות של למידה משמעותית. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה, גיליון 6**. נדלה מתוך: <file:///C:/Users/user/Documents/מכללת20%קיי/קורסים/מנהיגות20%חינוכית/מאמרים/אוטוביוגרפיה20%-אמנון20%גלסנר.pdf>

הרפז, י' (2009). הי, אנחנו בכלל לא בכיוון הנכון. **הד החינוך, פ"ג, 82-87**.

יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת השפעה החינוכית**. האוניברסיטה העברית ירושלים: ספריית פועלים למ, צ' (1973). **ההגיגות הסותרים בהוראה**. תל אביב: ספריית פועלים.

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

ניסן, מ' (2012). **זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות חינוכית**. קרן מנדל. נדלה מתוך https://www.mandelfoundation.org.il/Educational_Identity_Nisan_2012.pdf/SiteCollectionDocuments/publications

Yoeli, R., Berkovich, I. (2010). From personal ethos to organizational vision: Narratives of visionary educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 48(4): 451-467.

Cunningham, I. (1999). *The Wisdom of Strategic Learning The self managed learning solution*, Second Edition, Routledge, Chapter 4, 121-202.

היבטים אוטונומיים בגישה ההוליסטית בחינוך ויישומם בבית חינוך יסודי ע"ש פאול קור בפתח תקווה

ד"ר יהודית סלפטי כהן היא ראש תוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי, מרצה ומדריכה פדגוגית למקרא וללשון. במאמר זה פורשת ד"ר סלפטי-כהן את היבטיה האוטונומיים של התפיסה ההוליסטית ומציגה את רשמיהם של סטודנטים שנה א' מהביקור בבית החינוך ע"ש פאול קור בפתח תקווה, המלמד בשיטה ההוליסטית, כפי שבאו לידי ביטוי בדפי התצפית וברפלקציות שנכתבו בעקבות הביקור.



בית חינוך ע"ש פאול קור בפתח תקווה. הצילום באדיבות המחברת

"בן חורין צריך להישאר בן חורין גם ברכישת דעת... דעת שנרכשה תוך אונס אין לה קיום בנפשי" (אפלטון).

של התלמיד על עצמו, התבוננות של המורים בכל תלמיד בהיבטים שונים, כגון השמעה והקשבה לקול התלמיד.

מערכות שונות ובכללן מערכת החינוך נוטות להתבונן בתופעות כמובחנות וכנפרדות ולנתח אותן במנותק מהשלם. התבוננות כזו אינה מאפשרת לעמוד על המורכבות והרב-ממדיות של המערכת (רוסו-נצר, 2016). החינוך ההוליסטי יוצא נגד הזרם המרכזי בחינוך המטפח אך ורק את האינטלקט הרציונלי של הילד, מתמקד בסטנדרטים, במבחנים ובהשגת תעודות (Miller, 1997) אצל רפאלי, 2015).

המילה health (בריאות) - מקורה במילה היוונית הולון (holon) שמשמעה "שלם" (whole). כלומר, יצירת בריאות מיטבית ושלמה צריכה להתבסס על תפיסה הוליסטית ששוקלת את כל ההיבטים המגוונים בטבע האנושי (Frankl, 1969) אצל רוסו-נצר, 2016). בן-פרץ (2011) ביססה את ספרה 'עיצוב מדיניות

ת יאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory) המבוססת על הגישה ההומניסטית דוגלת בפיתוח הערכה עצמית ומימוש עצמי של כל אדם. אחד מהצרכים הפסיכולוגיים הפנימיים על פי תיאוריית ההכוונה העצמית הוא הצורך באוטונומיה (Autonomy) המאפשר לאדם לבטא את צרכיו האישיים, נטיותיו וערכיו. תנאים המאפשרים סיפוק של הצורך באוטונומיה מספקים בחירה אמיתית ויזומה אישית. תיאוריית ההכוונה העצמית דוגלת גם במיטביות (well-being) של האדם ובפיתוח תחושה של הערכה עצמית. (Deci & Ryan, 2000) אצל קוזמינסקי, 2004). בדומה לתיאוריית ההכוונה העצמית, המודל לחינוך הוליסטי מטפל באדם השלם המורכב מגוף, מנפש, מרוח, המושפע מהתנאים הסביבתיים והתורשתיים. המודל עוסק בסוגיית הרווחה המיטבית (wellness), המתקשרת לערכים של בריאות, אופטימיות, סיפוק אישי, תקווה ואושר. הוא מאפשר הסתכלות



אנשי צוות, ומרביתם בתחילת דרכם החינוכית. אין זה סוד כי ההון האנושי במערכת החינוך הוא המפתח להצלחה. אנו רואים זאת שליחות לאתר פרחי הוראה אשר סיימו הכשרתם ולספק להם כר פורה ללמידה ולהתפתחות מקצועית בשטח."

הסטודנטית איימי חולתי: "כבר בכניסה לבית

החינוך התרשמתי לטובה מהאווירה הכללית. כשנכנסנו למבנה הרגשתי שאני בעולם אחר. היה לי קשה להאמין שיש מקומות כאלה בארץ. לא יכולתי להתעלם מהעיצוב, מהמרחב, השקט, מהצבעוניות, מהציורים ומהתמונות שעל הקירות שקסמו לי מאוד. הרגשתי לרגע כמו 'אליס בארץ הפלאות' שחייבת לגעת ולחוש הכול. ה'אני מאמין' של בית החינוך מעודד את הילדים למסוגלות, לבחירה ואוטונומיה, לצמיחה, לכיבוד השונות, לרגישות כלפי האחר ולהכלה."

הסטודנטית מוריה כרמי: "הגישה של בית החינוך מושתתת

בעיקרה על פיתוח עולמו הפנימי של הילד ועל הסתכלות רחבה בצרכיו השונים מתוך חופש בחירה ואוטונומיה. דרך הלמידה בבית החינוך אינה פרונטלית בעיקרה, אלא למידה המדגישה למידת חקר, למידה חווייתית והתנסותית המצמיחה את הכישורים והמיומנויות של כל ילד. התרשמתי לטובה מבית החינוך בגלל ייחודיותו."



בית חינוך ע"ש פאול קור בפתח תקווה. הצילום באדיבות המחברת

עקרונות הגישה ההוליסטית בחינוך כפי שהם באים לידי ביטוי בבית החינוך ע"ש פאול קור

התוכניות הייחודיות המתקיימות בבית החינוך כוללות מתן מענה לגוף ולנפש, קבוצות שיח רגשי, ראיית צורכי התלמיד במרכז, דרכי הוראה מותאמות לפרט, למידה רב-גלילית, טיפוח חשיבה ביקורתית ויצירתית, פילוסופיה, רטוריקה, גיאופון, לוח מטרה, הוראת מדע וטכנולוגיה בסביבת מייקר, דקלום והעתקה ועוד (סחייק ועמיתיה, 2019). מנהלת בית הספר שאלה: "מה קוסם

חינוכית - גישה ההוליסטית כמענה לשינויים גלובליים' על שתי הנחות: אחת ההנחות היא עיצוב מדיניות החינוך כמענה למגוון אתגרים, לשם כך יש צורך ביצירת קואורדינציה בין תחומים מרכזיים בחינוך, כגון תכנון לימודים, הוראה והכשרת מורים.

בתי ספר מהווים סביבות משמעותיות פוטנציאליות לטיפוח רווחה נפשית ההוליסטית של תלמידיהם. בית הספר הוא מסגרת חברתית, שעשויה לשמש מצד אחד גורם לסיכון ומצד שני גורם לחוסן. הגישה ההוליסטית הנובעת מהגישות החיוביות לחינוך מתמקדת בחוזקות ובכישורים של התלמיד ובהשלכותיהם על בריאותו הפיזית והנפשית. החוויות והאינטראקציות היום-יומיות שיש לתלמידים עם התלמידים האחרים ועם המורים בבתי הספר הם חלק אינטגרלי מהבריאות הנפשית שלהם ויעד חשוב לתוכניות של רווחה נפשית (Cohen 2006), אצל רוסו-נצר, 2016).

ב-10 בדצמבר 2019, במסגרת הסיוור של פרחי הוראה בשנה א' בבית ספר יסודי, ביקרו סטודנטים להוראה מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ב'בית חינוך יסודי על שם פאול קור' בפתח תקווה. החזון של ביה"ס בא לידי ביטוי בפסוק: "והיה כעץ שתול על פלגי מים אשר פרוי יתן בעתו ועלהו לא יבל וכל אשר יעשה יצליח" (תהילים א, 3). פסוק זה משקף את התפיסה החינוכית של בית החינוך ומביע את הרצון לראות את הילד פעיל, מתנסה וחווה הצלחה ביחס לעצמו, ללא תחרותית, ללא האצה, נותן פרי ותורם לעולם, לחברה ולקהילה (סחייק ועמיתיה, 2019).

הגב' אסנת סחייק, מנהלת בית החינוך: "בית החינוך פאול קור הוא בית חינוך אשר סיים צמיחתו בשנה"ל תשע"ט. הגישה החינוכית שלנו היא הגישה ההוליסטית הרואה את הילד כישות שלמה מתפתחת ואת הילדות כפרק זמן משמעותי, בעל ערך ורב השפעה. אנו מתייחסים לילד כ'אדם השלם'. גישה זו מבקשת ליצור התנסויות שבהן הלומדים יכולים לפגוש תופעות פנימיות וחיזוניות, כדי שהידע הקיים אצלם יוכל להתממש. על כן, תפקידנו כמחנכים, להתאים לכל ילד את המרחב הדרוש לו לפי צרכיו ולפי אישיותו, ולזמן חוויות הצלחה בתחומים שונים, כדי להביאו למימוש עצמי. אצלנו, הגישה ההוליסטית מתייחסת לילד כחלק מהמכלול שסביבו זה כולל את הסביבה ואת המורים. כדי שהילד יהיה במרכז וירגיש טוב אז גם המורים והסביבה צריכים להרגיש טוב. מהמקום הזה אני, כמנהלת, מזמינה כל אחד מחברי הצוות להביא את עצמו מתוך מקום של חירות ואוטונומיה ולהגיע למקסימום של עצמו, ובעצם לעבור תהליך דומה עם התלמידים.

הגישה ההוליסטית היא מפגש אותנטי עם בני האדם. וכמובן המורה השלם. השאיפה היא להביא מורה למיטבו, ואז כמובן התלמיד יהיה במיטבו. אנו מאמינים במעגלים משיקים. לבית החינוך שלנו יש ייחודיות וחזון מגובשים ומוטמעים. אך מעצם היותנו בית חינוך צומח אנו נמצאים בגיוס מתמיד של צוות חדש, אשר לוקח חלק בהקמה ובביסוס הגישה החינוכית ההוליסטית שלנו. אנו רוצים להיות עקביים ואחידים באמירה החינוכית, ולהון האנושי, הצוות אשר אמון על החינוך, יש את האחריות המרכזית בפיתוח ובהעצמת התלמידים. יש לנו כ-50

החשיבה (הנפורד, 2000 אצל סלפטי-כהן ושות', 2019). מחקר שבדק את ההשפעה של פעילות גופנית על ההישגים האקדמיים מצא הבדל בין הישגים של תלמידים ששילבו פעילות גופנית בלמידה לבין תלמידים שלמדו באופן מסורתי. במבחנים שנעשו לתלמידים מייד לאחר הלמידה המשולבת בפעילות גופנית, אובחנה התקדמות משמעותית יותר בקריאה ובמתמטיקה לעומת תלמידים שלמדו בלמידה מסורתית (Watson et al., 2017 אצל סלפטי-כהן ושות', 2019).

קבוצות שיח רגשי

מרכיבי הרווחה הנפשית במודל ההוליסטי כוללים שני סוגים של מאפיינים: מאפיינים התנהגותיים ומאפיינים פסיכולוגיים. ויסות רגשי תקין מאפשר לאדם לכוון את רגשותיו בהתאם לסיטואציה. כשהיכולת הזו לקויה, אדם יכול להגיב בהגזמה לדבר פעוט וחסר משמעות, ואילו כלפי דבר בעל משמעות רבה הוא עלול להגיב באדישות. לרגשות יש תפקיד חשוב באופן שבו ילדים חווים את בית החינוך. היכולת לוויסות רגשי תלויה בפיתוח מיומנויות רגשיות, ביכולת להתמודד עם תסכולים וכן גם בחוסן נפשי. ויסות רגשי בריא מתפתח בסביבה חמה ותומכת אשר מגיבה לצורכי הילד ומעניקה לו ביטחון פסיכולוגי ואמון (Ross, Powell & Elias, 2002 אצל רוסו-נצר, 2016). על פי רוסו-נצר (2016) ממדי הרווחה הנפשית כוללים בריאות פיזית, תזונה ופעילות גופנית, מצב רווחתי כלכלי, מצב נפשי, תחום התנהגותי, תחום חברתי, תחום לימודי, חוזקות וכישרונות.

על פי תפיסת צוות בית החינוך, הצורך במתן מענה רגשי בתוך המערכת החינוכית - מהותי והכרחי. בקבוצות שיח רגשי המתקיימות בבית החינוך יוצרים מרחב מצמיח המאפשר לקדם את הקשר האישי בין הילדים לבין המבוגרים המשמעותיים בחייהם (סחייק ועמיתיה, 2019).

הסטודנטית ענבר בן עליזה: "בשיעור גישור התלמידים פועלים על פי מודל אפר"ת - אירוע, פרשנות, רגש ותגובה, הנותן לילדים כישורי גישור והתמודדות טובה יותר עם בעיות חברתיות".

ראיית התלמיד במרכז

הוראה מותאמת לפרט נותנת מענה מותאם לכל התלמידים ומונעת מצב של 'ילדים שקופים' שלעיתים המערכת נוטה לפספס. היא מאפשרת ביטוי לכלל הקולות של הילדים, של צוות המורים ושל ההורים. ממחקרים שונים עולה שההקשבה לקולות התלמידים משפרת באופן משמעותי את הישגיו ומעלה את מעורבותו בהווה הבית ספרית (נבו, 2010 בתוך רוסו נצר, 2016). גישת האדם במרכז (Person-centered Planning) היא גישה המתמקדת באדם כפרט. על בסיס הגישה פותחו תוכניות לימוד ופעילויות לטיפול הכוונה עצמית. גישה זו מעוגנת בעקרונות של זכויות האדם, והיא מחייבת הקשבה לאדם ומציגה בפניו אפשרויות שונות (קוזמינסקי, 2004).

מאז 1870 חל מעבר ברור מבית ספר שבו המורה הוא היוזם והילדים פסיביים לבית ספר שבו היוזמה עוברת לתלמידים



לך במה שאני מביאה כמנהלת עבורך בחינוך ההוליסטי? המורה ענתה: "קוסם לי שאת מזמינה אותי להביא את עצמי לכיתה מתוך ההבנה שרק מורה אותנטי (אוטונומי, מקצועי ומחושב כמובן) יוכל להוביל את התלמידים להתחבר אל האני האמיתי שלהם. זה המייחד העיקרי בעיניי - ההבנה ש'הילד במרכז' זה תוצר של מערכת דינמית שלמה של תלמידים, צוות וסביבה - כמובן במגע עם ההורים והקהילה".

מתן מענה לגוף ולנפש

החינוך ההוליסטי שואף ליצור קשרים בין חשיבה לינארית לבין חשיבה אינטואיטיבית ובין גוף לנפש. לשם כך הוא נותן מקום מרכזי ללמידה חווייתית, הכוללת שימוש בדמיון ובמטאפורות. בתהליכי הלמידה משולבים תנועה, ריקוד, משחק, מדיטציה, אומנויות וציאה לטבע (Miller, 1996 בתוך רפאלי, 2015). המודל ההוליסטי הוא מודל רב-שכבתי ורב-ממדי, המתחשב במעגלים מגוונים המתייחסים לתפקודו של התלמיד, תוך שילוב גוף-נפש-רוח. החידוש המהותי של המודל הוא באופן ההתייחסות לפרט תוך הדגשת היבטים הוליסטיים 'רכים', זאת בניגוד למסגרות הרגילות המכוונות להיבטים 'קשים', כגון הישגים ומדדים (Hart, 2003 בתוך רוסו נצר, 2016).

התפיסה החינוכית בבית החינוך מבוססת על התייחסות לילד כאל ישות שלמה רבת-פנים. לכן צוות ביה"ס מפתח יכולות גופניות, נפשיות ואומנותיות כבסיס שעליו נבנית היכולת האינטלקטואלית. תנועה, יצירה ומוזיקה משולבים בלמידה והם חלק משגרת היום של הילד (סחייק ועמיתיה, 2019).

הסטודנטית נוי מלי אוטמזגין: "כחלק משגרת היום של הילדים, הם 'מעירים' את הגוף כל בוקר במסלולי הליכה. מטרתם של מסלולי ההליכה בבוקר היא להכין את הגוף והנפש להמשך היום, והם כוללים בין היתר שילוב של פעילות גופנית עם חומר לימודי. במסלול הם חוזרים על החומר הנלמד בתנועה, עבודה על האינטליגנציות השונות הקשבה לבעלי חיים ולעונות השנה". חוקרים שבחנו את ההשלכות של חקר המוח על הלמידה הדגישו את הזיקה שבין מרכזי התנועה במוח לבין פעילות קוגניטיבית ובין השליטה בתפקידים מוטוריים לבין יכולת



בתחושת יכולת" (Competency). זהו הצורך של האדם להרגיש שיש לו יכולת להתמודד עם משימות קשות ועם אתגרים. אתגר המאפשר להתנסות בתחושה של יכולת הוא אתגר אופטימלי (Deci & Ryan, 2000) אצל קוזמינסקי, 2004).

הסטודנטית מוריה כרמי: "כמעט בכל כיתה שאליה נכנסנו, התלמידים היו מחולקים לקבוצות. המורה ישבה עם 'קבוצת הקניה' שכללה מספר קטן של תלמידים והיא נתנה להם הנחיה לביצוע המשימות שהתלמיד סימן בלוח המטרה כמשימות 'אדומות' (משימות שבהם התקשה)".

הסטודנטית חן אלון: "בבית החינוך ישנה פינת חי אשר משמשת לשיעור שיח רגשי וללמידה מדעית ובה מתבצעת חקירה של חיות. הילדים מאכילים את בעלי החיים, משחקים איתם ולומדים על החיות תוך כדי התנסות. התלמידים מתחברים לחיות, דואגים להן ומפתחים אחריות ורגישות לבעלי חיים".

למידה רב־גילית

גסטנר (Gausted, 1993) בתוך חוברת בית החינוך) טוען כי חשיפה הדדית של ילדים בטווחי התפתחות קרובים כלומדים, כמלמדים וכחברים בוגרים, תורמת גם לצעירים וגם לבוגרים. לארגון הלומדים הרב־גילי חשיבות רבה ביותר - הן בפיתוח השכלי של הילדים וקידומם בטווח ההתפתחות המשוער הן בפיתוח כישוריהם החברתיים. קבוצות מעורבות גיל יכולות לקדם את התפתחותם של כל חבריהן הצעירים והבוגרים (מסע, מכון מופת).



בית חינוך ע"ש פאול קור בפתח תקווה. הצילום באדיבות המחברת

ומצפים מהם להיות בעלי הכוונה עצמית ואוטונומיים. ההבנה היא שאוטונומיה מטפחת את הפרט משום שהיא כוללת בחירה, חקירה, בחינה מחדש, תכנון ושיפוט. כל אלה מקדמים הנאה, גאווה והישג עצמי. הבחירה מעמיקה את תחושת החירות, את האחריות ואת היכולת של כל מנהל וכל קהילת חינוך להיות שותפים לגיבוש עקרונות תוכנית הלימודים בבית ספרם.

בבית החינוך ע"ש פאול קור הוראה מותאמת לפרט, הוראה פרסונלית, הוראה דיפרנציאלית, או הוראה בכיתה הטרוגנית - הם מושגים המדגישים תהליכי הוראה-למידה הממוקדים בצרכים ובחוזקות של הפרט. (סחייק ועמיתיה, 2019).

הסטודנטית נוי מלי אוטמזגין: "הלמידה נעשית על פי העיקרון 'איתי ולידי במרחב'. על פי עיקרון זה, ילדים בשלב ההקניה של חומר לימודי חדש נמצאים עם המורה, תלמידים שעשויים להזדקק לעזרתה נמצאים לידה במרחב ויתר התלמידים עובדים באופן עצמאי ומסייעים זה לזה".

היכרות עם החוזקות האישיות של כל ילד וטיפוח השימוש בהן מאפשרים לו להגביר אופטימיות, ביטחון עצמי ושיעור רצון מהחיים. מחקרים רבים מדגישים את חשיבותן של החוזקות האישיות לקידום הישגים לימודיים ולרווחה נפשית. (Linley & Linley, 2007) בתוך רוטו-נצ'ר, 2016). "חינוך הוא מסע של לימוד עצמי, ומימוש עצמי משמעו... להביא את העצמי החוצה" (Kumar, 2012) בתוך רפאלי, 2015).

על פי תיאוריית ההכוונה העצמית, הצרכים הפסיכולוגיים הפנימיים כוללים צורך באוטונומיה, צורך בתחושת יכולת, צורך בקשר ובשייכות. מניע אוטונומי מתקשר למוטיבציה פנימית. באופן כזה כאשר אדם פועל ממוטיבציה פנימית הוא בוחר ויוזם פעילויות ובוחר באיזה אופן לבצע אותן (Deci & Ryan, 2000) אצל קוזמינסקי, 2004).

בבית החינוך ע"ש פאול קור המורה מקבל את הילד בבוקר, לוחץ את ידו ומאחל לו יום נעים. נוסף למחמאה המורה יאמר לילד כי הוא מאמין שיהיה לו יום נפלא. (סחייק ועמיתיה, 2019)

הסטודנטית מוריה כרמי: "ניתן היה להבחין בקלות שבבית החינוך מעודדים את הילדים ליצירת עבודות אומנות, פרי יצירתם. היצירות של הילדים מוצגים בגאווה לאורך מסדרונות בית החינוך. הצגת היצירות מעודדת יצירתיות וחיפוש 'האני הפנימי' של כל תלמיד ותלמיד ומטפחת הערכה עצמית".

דרכי הוראה דיפרנציאליות

הגישה ההוליסטית בחינוך מתייחסת אל הלמידה כאל תהליך של שינוי ברמות שונות של ההווה האנושית-אינטלקטואלית, רגשית, אינטואיטיבית, רוחנית, חברתית ופסיכולוגית. לפי תפיסה זו, למידה או שינוי יכולים להתרחש באמצעות מודעות של הילד לעצמו ולסביבתו. מצב מנטאלי של פתיחות עשוי להביא את הלומד להבנה רחבה יותר של קשרי הגומלין בין בני אדם לצמחים ולבעלי חיים (Johnson, 2005a) בתוך רפאלי, 2015).

אחד העקרונות של תיאוריית ההכוונה העצמית הוא "הצורך

חומרים טבעיים. כפי שכתבתי: "בן אדם לחברו ובן אדם למקום".
הסטודנטית רופינה אבשלומוב: "בשיעור פילוסופיה התלמידים דנו במושג ושאלו שאלות. לחלק מהשאלות הם הציעו מספר תשובות ולחלק מהשאלות לא הייתה תשובה. הילדים התבקשו לענות על השאלות גם במילים וגם בציור. התרשמתי שהילדים מגלים עניין ואוהבים את השיעור".

Show and tell הוא מהלך שבו תלמיד מקבל במה להצגת חפץ, נושא, רעיון, מסר בפני קהל שומעים, בד"כ בפני קבוצת בני גילו. לפעילות זו יתרונות רבים: היא תורמת לטיפוח הביטחון העצמי של התלמידים הצעירים, משכללת את יכולותיהם לדבר בפני קהל, מרחיבה את אוצר המילים שלהם, יוצרת קשרים בין הבית לבית הספר ומעמיקה את ההיכרות בין קבוצת העמיתים לכיתה (משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' לחינוך יסודי).



בית חינוך ע"ש פאול קור בפתח תקווה. הצילום באדיבות המחברת

בשיעורי רטוריקה המתקיימים בבית החינוך מטפחים את הדיבור בציבור. זוהי מיומנות נדרשת בעידן התקשורת הפתוחה ובעידן הרשתות החברתיות. לצורך עמידה בפני קהל נדרשים ביטחון עצמי וחוסן נפשי, וצוות בית החינוך פועל לפיתוחם בתחום התוכן ובתחום התקשורת האישית והבין-אישית (סחייק ועמיתיה, 2019).

הסטודנטית לירן פסאי: "כחלק מהכשרת דור מנהיגי העתיד מתקיימים בבית החינוך שיעורי רטוריקה. בשיעורים אלה התלמידים מקבלים כלים לדיבור בציבור, לעמידה מול קהל, לשפת גוף ולדיבור בשפה תקינה. ראיתי שהתלמידים היו שותפים פעילים בשיעור וניתן היה לראות שהם צברו ביטחון לדבר בציבור".

מדע וטכנולוגיה - מדע וטכנולוגיה הם חלק מרכזי מהתרבות האנושית ומהמציאות היום-יומית שלנו, והם חיוניים לעצם קיומם ולהתפתחותם של האדם והחברה בעולם. לאור זאת, משרד החינוך מציין את הצורך לפתח אוריינות מדעית וטכנולוגית

אינטראקציות שליליות משפיעות על שביעות רצון נמוכה מבית הספר, על דימוי עצמי נמוך וחרדה ועל רווחה נפשית ירודה (Rees et al, 2010). לעומת זאת סיפוק הצורך בקשר ובשייכות מקדם צמיחה והתפתחות בריאה, מעורבות בלמידה והישגים גבוהים וכן תחושה חיובית של דימוי עצמי וערך עצמי (Connell & Wellborn, 1991 אצל רוסי-נצר, 2016).

עיקרון נוסף של תיאוריית ההכוונה העצמית הוא "הצורך בקשר ובשייכות" (Relatedness). זהו הצורך של האדם להתקשר עם אחרים באופן עמוק, לאהוב ולהיות נאהבים. צורך זה מאפשר לחוות שייכות למסגרת החברתית הסובבת את האדם (Deci & Ryan, 2000 אצל קוזמינסקי, 2004).

בשיעורים מסוימים בבית החינוך מתקיימת למידה רב-גלית. תלמידים בגילים שונים מתכנסים יחד ומקיימים למידה משותפת. הילדים הצעירים שואבים ביטחון מהתלמידים הבוגרים ונהנים מחיבורים חברתיים מגוונים (סחייק ועמיתיה, 2019).

מנהלת בית הספר: "המורים מפתחים תוכניות לימוד בעבודת צוות. התוכניות אינטרדספלינריות והן מעודדות חשיבה מסדר גבוה ולמידה בסביבה רב-גלית. התיאוריה שעליה אנו מתבססים בבניית התוכניות היא התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית. התיאוריה מציעה להתמודד עם החיפוש אחר הבנה עמוקה. לפי תאוריה זו הלומד נתפס כסוכן פעיל שיוצר משמעויות ומגבש תובנות ביחס לסיטואציות לימודיות".

הסטודנטית שיר יהב: "בשיעור מוזיקה ראינו שילוב של תלמידים משכבות גיל שונות הלומדים במסגרת רב-גלית. בכיתה למדו תלמידים מכיתות ד', ה', ו'. בשיעור הם חיברו שיר למנגינה מוכרת, דנו בטקסט והכינו ריקוד להופעה שאמורה להתקיים לפני כל תלמידי בית החינוך. בכיתה אחרת למדו יחד תלמידים מכיתות ב' וד' נושא הקשור לחג החנוכה".

טיפוח חשיבה ביקורתית ויצירתית, לימודי פילוסופיה

חינוך בגישה ההוליסטית שואף לטפח בלומד מגוון דרכי ידיעה או חשיבה, כגון חשיבה טרנס-לוגית הכוללת חשיבה יצירתית, דמיון ולמידה דרך התבוננות של הלומד בתודעה של עצמו. שיטות אלו מגבירות את הריכוז, תורמות ללמידה, לצמיחה חברתית ורגשית (Hart, 2004 אצל רפאלי, 2015).

מנהלת בית הספר: "מה שאני עושה בבית החינוך זה לתרגם פילוסופיה למציאות. הסביבה חייבת להיות אסטטית - כיתה, מרחב פנים בית ספרי, אזור אישי, חדר מורים, החדר שלי והמרחב בחוץ - מרחב אסטטי, עם חומרים מהטבע, יצירות מורים ותלמידים ובעיקר לא עמוס מדי. כשהתלמידים נכנסים לחדר חצי חצי, לחדר מוזיקה, או לכל מקום שבו נדרשים לחלוץ נעליים או להשאיר תיקים, הסדר יהיה מופתי, בשורה ולא בתפזורת. זה מתחיל בדברים הקטנים, חינוך לחיים מאורגנים. המטרה ליצור מרחבים המאפשרים מקום ליחיד וגם לרבים, פנים וחוץ, ביחד ולבד. התפיסה ההוליסטית מתייחסת גם ברמה של קהילה וסביבה - תפיסה אקולוגית, מעבר לאדם ולטבע. עיצוב עם



הסטודנטית דניאלה אמונה: "בכיתה ב' התקיים שיעור 'דקלום והעתקה'. בשיעור זה התלמידים צפו בתמונה, העתיקו אותה למחברתם וקיבלו טקסט הקשור לתמונה שאותו הם היו צריכים לדקלם. ראיתי כיצד התלמידים נחשפים למילים במשלב גבוה דרך הטקסט שאותו הם מדקלמים".

ומה אמרו הסטודנטיות לסיכום הביקור?

אימי חולתי: "אם היו שואלים אותי: האם ארצה לחזור לתקופת בית הספר היסודי?" הייתי עונה שכן, בתנאי שהייתי זוכה ללמוד כפי שראיתי. נהייתי לראות שיש לילדים חופש בחירה ואוטונומיה בתחומי הלימוד השונים. חשוב לי לשתף שיצאתי מן הסיור מלאה ידע, רעיונות וזוויות חדשות לראייה החינוכית, ובעיקר עלה בי רצון עז לשבת ולהדגיש לי דברים שהייתי רוצה לשלב בגיל הרך, בבניית הגישה החינוכית שלי".

רופינה אבשלום: "הסיור בבית החינוך הפתיע אותי מאוד. בית החינוך מזמן מגוון רחב של פעילויות. כל תחנה הפתיעה אותי יותר מהקודמת. לדעתי הלמידה דרך חוויה היא למידה טובה יותר והיא מאפשרת הבנה ולא רק זכירה למבחן".

מרתקים במיוחד דברים שכתבה בנימה אישית מנהלת בית החינוך הגב' אסנת סחייק בחוברת המציגה את התוכניות הייחודיות של בית החינוך על פי הגישה ההוליסטית: "המשוררת זלדה כתבה בשירה את המשפט: 'שְׁלוֹמִי קָשׁוּר בְּחוּט אֶל שְׁלוֹמְךָ' - כלל באי בית הספר מחוברים זה לזה. להיות איש חינוך זה להיות במסע תמידי, מסע אל נפשו של התלמיד, מסע אל החברה הישראלית, אבל יותר מכל זה מסע אל עצמך... במסע הזה יש הרבה טיפוס על הרים, ירידה למעמקים... אבל יש רגעים אחרי טיפוס קשה, זְעָה ותמיכה בחבלים ובהם אתה מגיע למקום שבו אתה נושם אוויר פסגות ואומר: 'בשביל הרגע הזה, המאמץ היה שווה ומוצדק'".

לכלל אוכלוסיית התלמידים בכל המגזרים כחלק מההשכלה הכללית הנדרשת כיום ותידרש בעתיד.

הוראת מדע וטכנולוגיה בסביבת מייקר בבית החינוך: צוות בית החינוך ביקש להרחיב את הנדרש בתוכנית הלימודים במדע ובטכנולוגיה. מטרת הלמידה בסביבת מייקר היא הנחלת תרבות מייקרי, למידה המבוססת על עשייה ויצירה בידיים, ניסוי וטעייה (סחייק ועמיתיה, 2019).

הסטודנטית פרי אלקבץ: "בחדר מדעים וטכנולוגיה התקיים שיעור של תלמידי כיתה ו'. בכיתה היה מתקן גדול ובו כלי עבודה, כגון מברגות, מקדחות, סוללות, חומרים להדבקה והמון חומרי יצירה. התלמידים התבקשו לקחת צעצוע כלשהו ולפרק אותו באמצעות המברגות, לשרטט את החלקים במחברת, לחקור ולהבין איך עובד הצעצוע וממה הוא בנוי".

גיאופון - גיאוגרפיה בשילוב טלפון חכם - מטרת שיעורים אלה היא לפתח לומד בעל תפקוד עצמאי, הלומד בסביבה שיתופית שבה טכנולוגיית המידע והתקשורת הן חלק בלתי נפרד מסביבת הלמידה. הטלפון החכם מאפשר שימוש במידע עדכני וזמין. דוגמות לאפליקציות שבהם השתמשו: Gas, Waze, Google Earth.

הסטודנטית ענבל הדראי: "באחד השיעורים צפינו בשיעור גיאופון - שילוב גאוגרפיה וסמארטפון. בשיעור זה התלמידים נעזרו גם בספר וגם בסמארטפון. האתגר של התלמידים היה לפעול כלומדים עצמאים בסביבה של טכנולוגיית מידע ותקשורת".

דקלום והעתקה - הדקלום מאפשר גמישות מחשבתית באזורי הזיכרון ואחסון המידע. הוא מאמן את המוח לזכור מילים, תבניות, משפטים ורעיונות, חושף את התלמידים למילים ממשלב גבוה ומפחית שגיאות כתיב. בין מטרות הדקלום - חשיפה ליצירות ספרות המשקפות עולם רגשי, ערכי, רלוונטי ועוד (סחייק ועמיתיה, 2019).



מקורות להעשרה למאמרה של יהודית סלפטי-כהן

בן-פרץ, מ' (2011). עיצוב מדיניות חינוכית - גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים, תל-אביב: מכון מופת.
סלפטי-כהן י', זמיר, י' ושרף-בוסל, ד' (2019). למידה מבוססת תנועה. לקסי קיי, גליון 12, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.
סחייק, א' וצוות בית חינוך ע"ש פאול קור (2019). תוכניות ייחודיות על פי הגישה ההוליסטית. פתח תקווה: בית חינוך ע"ש פאול קור.
קוזמינסקי, ל' (2004). מדברים בעד עצמם, סינור עצמי של לומדים עם לקויות למידה. תל-אביב: הוצאת יסוד ומכון מופ"ת.
רוסו-נצר, פ' (2016). רקע תיאורטי תשתיתי למודל החינוך ההוליסטי - רווחה נפשית - מתיאוריה ליישום: מודל חינוך הוליסטי. תל-אביב, אורט ישראל: המנהל למחקר ופיתוח והכשרה.
רפאלי, ו' (2015). "איפה הילד?", מה אפשר ללמוד מהחינוך ההוליסטי? לקסי קיי (4), המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H., & Keung, A. (2010). Understanding children's well-being: A national survey of young people's well-being.



מצוינות אקדמית - בין אוטונומיה וחירות לחשיבות ההנחיה האישית בתהליכי הכשרת הלומדים

ערן סבג

ערן סבג הוא מדריך פדגוגי לחינוך גופני במכללת קיי ודוקטורנט בחוג לחינוך באוניברסיטת חיפה. במאמר המתבסס על עבודת הדוקטור שהוא כותב טוען סבג שכדי להגיע לרמת מומחיות גבוהה - על הלומד להגביל את מידת החירות והאוטונומיה שהוא מפעיל בתהליך ולהתמסר למשוב חיצוני קפדני של מומחים שיאפשר לו לפרוץ את גבולות עצמו.

עשר שנים של עיסוק אינטנסיבי (לעיתים אוטונומי) בתחומם. במאמר זה אציג נוסחה מפורטת יותר להגעה למומחיות. אסטרטגיית הלמידה שאציג גורסת שפעילויות מובנות שנועדו לשפר יכולות ספציפיות בתחומי דעת שונים, בעזרת ליווי מקצועי של הלומד על ידי מנחה או מורה אישי (מומחים בתחומם בעצמם), המגבילים באופן זמני את מידת האוטונומיה של הלומד, הם אלה שעשויים להבדיל בין רכישת ידע בסיסי ו"מספק" לעומת הצטיינות ורכישת מומחיות. תהליך זה יכול להתרחש גם בהרבה פחות זמן מ-10,000 שעות או עשר שנים. מאמר זה מתבסס על תיאוריה מדעית שהגה אנדרס אריקסון, פסיכולוג שבדי שחקר במשך כמה עשורים את יכולת הלמידה הקוגניטיבית של בני האדם. אריקסון פרסם בתחילת שנות ה-90 מחקר פורץ דרך (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) ובו הוא הוכיח כי מוזיקאים צעירים מצטיינים נבדלו מעמיתיהם בכמות ה"אימון מכוון-המטרה" (deliberate-practice) שבו הם השתלבו. מחקרו של אריקסון צוטט באלפי מאמרים שתמכו בתיאוריה כי "אימון מכוון-מטרה" תורם להגעה למומחיות. בבסיס האימון נמצא פנייה לאדם חיצוני, מנחה או מורה שמכניס את הלומד למסגרת ברורה המתבססת על ניסיון קודם שאינו תלוי בהתנסותו של הלומד, והוא מדריך אותו בעזרת משוב אישי ומיידי המותאם לרמתו של התלמיד ונועד לשפר אותו, ללא קשר לרצונותיו, למחשבותיו או לתובנותיו של התלמיד, מעבר לעצם הרצון להגיע למומחיות.

בספרו "Peak: Secrets from the new science of expertise" (Ericsson & Pool, 2016), שמסכם כמה עשורים של מחקר, מדגים אריקסון כיצד כל אדם יכול להגיע למומחיות כמעט בכל תחום. אומנם, ניתוח על (meta-analysis) מהשנים האחרונות (Macnamara, Hambrick, & Oswald, 2014) מצא כי האימון מכוון-המטרה מסביר הגעה למומחיות בתחומים, כמו משחקים,

ה שיח על אוטונומיה וחירות בא לרוב לידי ביטוי כשאנו עוסקים בתחילתו של התהליך החינוכי ובסופו, בגיבוש מטרה חינוכית ובהשגתה. אך הצורך ביישום ערכים אלה רלוונטי כמובן גם לתהליך ההכשרה של הלומדים - כמתודה הוראתית לרכישת ידע. כך למשל, חקר, גילוי עצמי, התנסות ועצמאות מחשבתית הם רק כמה דוגמאות שמשקפות ערכים של אוטונומיה וחירות של הלומדים, והם נדבך חשוב בתהליכי הוראת ידע ורכישתו. עדיין, לפי זרמים מרכזיים במחקר המדעי-פסיכולוגי, ערכים אלה אינם מספיקים בשאיפה למצוינות אקדמית. אוטונומיה וחירות בתהליכי ההוראה אינם יכולים להוות תחליף להנחיה צמודה, ליווי אישי ושילוב אסטרטגיות למידה מוכחות שנמצאות בבסיס ההגעה למומחיות והמאפשרות ללומד לצאת מגבולות היכולת של עצמו. אומנם, שילוב בתזמון הנכון של תהליכי ההוראה עשוי לעזור לרכוש ידע בסיסי ואף לפרוץ גבולות, אך הגבלתן במערכת החינוך הכרחית, במיוחד בתהליכי רכישת ידע מובנה, מוגדר ומתקדם.

מצוינות אקדמית נקשרת למרכיב הקוגניטיבי של הלומדים, ויכולת הרכישה של מיומנויות ויכולות שכלתניות כבר אינן מוטלות בספק. הוויכוח העתיק בין תורשה לסביבה הוכרע מזמן. לסביבה יש השפעה מכרעת על התפתחות האדם ועל הגעה למצוינות/מומחיות בתחומי דעת שונים, גם כאלה שנקשרים למערכת הקוגניטיבית של בני האדם (בנוסף ליכולות מוטוריות למשל). השאלה היא לא האם ניתן לרכוש ידע ולהצטיין, אלא כיצד.

מלקולם גלדווייל הציג בספרו "Outliers: The story of success" (Gladwell, 2008) את חוק ה-10,000 השעות. הוא טען כי עיסוק יום-יומי במשך שנים הוא הגורם המרכזי שמוביל להצטיינות ולמומחיות. אכן, מתמטיקאים, פיזיקאים, מוזיקאים, ספורטאים ושחמטאים מומחים הצליחו להגיע להצלחה בין לאומית לאחר



7 מת דיון: על חינוך, חירות ואוטונומיה

ואינם ניתנים לרכישה. בעשורים האחרונים, חוקרים רבים טענו כי לסביבה יש השפעה מכרעת ברכישת מיומנויות, וגם אם הן מולדות - לסביבה יש השפעה חשובה בפיתוחן. לעומת זאת, אריקסון הרחיק לכת בהתבססו על מחקר רב־שנים. לטענתו הוא מוכיח כי לתולדה אין קשר להגעה למומחיות, אלא לתהליכי ההכשרה והלימוד בלבד.

כאמור, לתפיסתו, כל אדם יכול לרכוש מומחיות בכל תחום, אך לגיל ההתחלה ולעיסוק בתחומים השונים יש השפעה מכרעת, וכמובן לאסטרטגיות הלמידה עצמן. לשיטתו, האימון מוכוון-המטרה הוא האסטרטגיה היעילה ביותר לשפר יכולות עד לכדי הגעה למומחיות הגבוהה ביותר בכל תחום.

אריקסון אף אתגר את הטענה כי "כישרון" הוא תוצר של שילוב בין תולדה לסביבה. הטענה כי לכל אדם יש פוטנציאל קוגניטיבי מסוים, כזה שניתן לדמותו לכוס עם קיבולת מדודה שתהליכי ההכשרה יכולים למלא בהתאם לפוטנציאל המולד של אותו אדם - אינה מדויקת לטענתו. אריקסון טוען כי המוח הוא סתגלני ותהליכי אימון מתאימים יכולים לייצר מיומנויות שלא היו טמונות באותו אדם, בוודאי לא מולדות. תהליכי לימוד הפכו לכאלה שיכולים לייצר יכולות, ולא רק לעזור לבני האדם לממש פוטנציאל מולד. יכולת הרכישה אינה מוטלת בספק, אלא השאלה כיצד אנו יכולים לעשות זאת. לכן, במחקרים שביצע במשך כמה עשורים, אריקסון ניסה למצוא את התשובה לשאלת אסטרטגיות הלמידה המתאימות ביותר לרכישת מומחיות. אריקסון, אשר זיהה את ההבנה המדעית כי לתהליכי ההכשרה יש מקום מרכזי ברכישת מיומנויות מוטוריות וקוגניטיביות, זיהה מוטיב מרכזי שחזר על עצמו במחקרים מדעיים ומדבר על מוטיבציה והשקעה בתחום. אלו מרכיבים חשובים בהחלט אך הם אינם מתווים הדרכה מספקת או נותנים מענה לאסטרטגיות למידה יעילות, עד להשגת השיפור המיוחל. בספרו (Ericsson & pool, 2016) אריקסון מפרט מהו סוג האימון הנכון וכיצד ניתן ליישם אותו. הוא קישר את העיסוק בשאלות אלה לתחום הפסיכולוגי שעוסק ב"ביצועי מומחים" (expert performance). כאמור, סוג האימון הוא "אימון מוכוון-מטרה", ואריקסון טען כי ניתן לשלבו במסגרות חינוכיות ובכיתות עצמן!

דוגמה טובה ליישום התיאוריה לרכישת מומחיות בתחום החינוך בעזרת האימון מוכוון-המטרה היא יכולת הכתיבה. הלומד מתחיל עם רעיון כללי של מיומנות הכתיבה, ממשיך עם הדרכה והוראות ממורה ואולי אף מספרים ומהאינטרנט, עד להגעה לרמת מיומנות סבירה ואף לרכישה של יכולת אוטומטית בתחום. זהו הליך מקובל שיכול לתאר רכישת מנעד רחב של יכולות כתיבה ברמה "מספקת". עדיין, מרגע ההגעה לרכישת מיומנות ברמה מספקת, יכולת השיפור קטנה משמעותית ואף פוסקת. התפיסה כי המשך העיסוק בכתיבה לכשעצמו, מתוך התפתחות אוטונומית ומתוך חירות של הכותב, יוביל לשיפור נוסף היא תפיסה מוטעית. אוטונומיה וחירות בתהליך רכישת

מוזיקה וספורט, ופחות בתחום החינוך, אך הקושי בהגדרת המומחיות בתחום האקדמי עשוי להיות הגורם לכך. כמו כן, המחקר רב־השנים שהוביל אריקסון כלל תרומה מכרעת של האימון מוכוון-המטרה למרכיבים קוגניטיביים שבהם גילו נחקרים רבים יכולות יוצאות דופן, כמו למשל, יכולת הזיכרון וקבלת החלטות. מחקר זה מעלה את קרנו של אימון זה ברכישת מיומנויות קוגניטיביות ואת הבנת חשיבות ההנחיה האישית בתהליך רכישת המומחיות בתחומים שונים.

עבודתו הראשונה של אריקסון בתחום החלה עם סטודנט בשם סטיב פלון (Steve Faloon) אשר הצליח לשנן בעל פה עשרות ספרות שהוצגו לו. האדם הממוצע יכול לשנן בממוצע כשבע עד שמונה ספרות, ואילו פלון הציג יכולת למידה וזיכרון פנומנליים בתחום. בתחילת עבודתם המשותפת גילה פלון מוטיבציה גדולה לשוב את קצה גבול היכולת שלו. חקר עצמי שביצע ואסטרטגיות למידה שישם יחד עם אריקסון, כמו זיכרון חזותי שמתבסס על שינון רצף מספרים בנתחים גדולים (chunks) עזרו לפלון בסוף התהליך לשנן לא פחות ממאה ספרות שהוצגו לו. אריקסון, שלא הסתפק בכך, ניסה ללמד סטודנטים נוספים את אסטרטגיות הלמידה ששימשו את פלון והתוצאות לא איחרו להגיע. נחקרים נוספים שהגיעו למעבדה של אריקסון ונעזרו בהנחיה מפלון ואריקסון עצמו הצליחו להכפיל ואף לשלש את יכולת הזיכרון שפלון רכש. מכאן, אריקסון הגיע למסקנה שהנחיה אישית ובניית אסטרטגיות למידה עוזרות לרכישת מומחיות בתחום הזיכרון. טענות המבקרים כי הנחקרים של אריקסון היו סטודנטים נענו במחקרים נוספים עם אוכלוסיות מחקר מגוונות, והם הוכיחו כי הרמה הקוגניטיבית ההתחלתית של הנחקרים לא היוותה גורם משפיע על יכולת הלמידה שלהם, אלא אסטרטגיות הלמידה והמעקב הצמוד שקיבלו הנחקרים, כפי שהגדיר בהמשך אריקסון כ"אימון מוכוון-מטרה".

אם כן, אריקסון הפריך את תפיסת ה"כישרון" כמתת־אל. להבנתו, היכולת להצטיין טמונה בכל אדם. אפילו יכולת מוזיקלית ייחודית, כמו "זיהוי צליל" שנתפסה במשך מאות שנים כמולדת ומנת חלקם של מוזיקאים ומלחינים מצטיינים שנולדו איתה, התגלתה כנרכשת בעזרת אימונים מוזיקליים בתקופת הילדות. דוגמה מצוינת לכך הוא המוזיקאי והמלחין הנודע וולפגנג אמדאוס מוצארט שגילה יכולת מוזיקאלית פנומנלית. הוא גדל בבית של מוזיקאים ומלחינים (מורים בעצמם שפיתחו אסטרטגיות למידה) שליוו אותו מגיל צעיר. מחקרים הוכיחו (Ericsson & pool, 2016) שכל מי שניחן ביכולת יוצאת דופן בתחום החל באימוני מוזיקה בגיל צעיר מאוד, בין גיל שלוש לחמש. הטענה המרכזית היא שאם אדם אכן נולד עם יכולת יוצאת דופן לזהות צלילים, אזי כל מה שנותר לו זה רק ללמוד את השמות של התווים. כמובן, אין זה המקרה, ומחקר מביה"ס למוזיקה בטוקיו בשנת 2014 הוכיח כי בהדרכה נכונה כל ילד יכול ללמוד לקשר בין כל הצלילים לתווים עד לכדי רמה שלפני עשרות שנים נחשבה ל"יוצאת דופן".

בתחילת המאה ה־20 הדעה הרווחת הייתה כי יכולות יוצאות דופן בתחומים שונים כמו מוזיקה, ספורט ומתמטיקה - מולדים

המיומנות והפכות לרוב ללא מספקות והלומדים יתקשו להשיג שיפור נוסף מרגע ההגעה לרמת מיומנות סבירה עד טובה. אפילו רופאים שהוכשרו במשך שבע שנים לעסוק בתחום לא יוכלו להשיג שיפור נוסף לרמתם העכשווית מעצם העיסוק עצמו, כך גם מורים ולומדים בתחומים השונים. מחקרים הוכיחו כי מרגע ההגעה לרמת מיומנות "מספקת" בתחום, התרגול העצמי לאורך שנים אינו יכול להוביל לשיפור נוסף ("naïve-practice"). שוב, כאן נכנס לפעולה "האימון מוכוון-המטרה".

אימון מוכוון-מטרה - בבסיס האימון נמצאת הצבת מטרות מוגדרות, ובהן יתרכז הלומד, ישקיע מאמץ וריכוז ויקבל משוב תמידי על רמת ביצועיו במיומנויות הנלמדות. אומנם, המשוב יכול להיות משוב עצמי אך משוב ממומחה בתחום יהיה יעיל יותר, כזה שיכול לעזור ללומד לצאת מאזור הנוחות שלו כדי להשקיע את המאמץ הראוי ובמקומות הנכונים. הרעיון הוא לא להתאמץ יותר אלא להתאמץ קצת אחרת. לכן זה עניין של טכניקה ולא דווקא מאמץ. טכניקה שכזו תהיה יעילה הרבה יותר כאשר הלומד יעזר במדריך, במורה או במנחה. מישהו שמכיר את המכשולים שבפניהם הלומד עומד ויוכל להמליץ על פתרונות מעשיים על סמך ניסיונו. לתוך התהליך המתואר נכנס נושא המוטיבציה להמשיך להתגבר על המכשולים, והוא חשוב מאוד כפי שמתאר אריקסון.

האימון מוכוון-המטרה מתבסס על הלקח רב-השנים שניתן להסיק מתחומי דעת שונים, גם המפותחים ביותר. כל דור מלמד את הדור שאחריו את השיעורים ואת היכולות החשובים ביותר שנלמדו באותו התחום, והגישה שהתגבשה בעניין זה היא הפיכת תהליך הלימוד לאישי. לא משנה באיזה תחום דעת מדובר, שיטות האימון והלימוד מתבססות על אותם חוקים בסיסיים. אריקסון זיהה במחקריו שיכולות המומחים בספורט, במוזיקה ובתחומים נוספים השתפרו מאוד בעשורים האחרונים, במקביל לאסטרטגיות למידה ומתודות שונות שתרמו לכך. כיום, כל אדם שרוצה להפוך למומחה בתחומים אלה יצטרך את עזרתם של המנחים המתאימים, של מורים, של מאמנים ושל מדריכים מומחים בתחום. המנחים אמורים לכוון את הלומדים בעזרת אימונים מתאימים שעליהם לבצע בין השיעורים ובעזרת התרגולים הקונבנציונליים.

כפי שתואר בתחילת המאמר, ישנם תחומים שבהם יש קושי להגדיר מומחיות בסטנדרטים אובייקטיביים ומדידים, וחיון הוא אחד מהם (Macnamara et al., 2014). הקושי בא לידי ביטוי גם בתהליך בחינת יעילות האימון בתחום. מורים, אנשי עסקים ומהנדסים הם דוגמאות למקצועות חופשיים שבהם אין מדדים אובייקטיביים שיכולים להגדיר מומחיות, ומכאן הקושי לבחון את יעילות האימון מוכוון-המטרה בתחומים אלה. אך אין הדבר אומר שאסטרטגיית האימון האישי אינה תורמת להכשרת המומחים בהם. נוסף לכך, במסגרת האימון מוכוון-המטרה חשוב שהמנחה או המורה עצמו יהיה בעל ידע ויכיר מתודות ספציפיות שאכן תורמות לתחום ויכולות לעזור להעביר את הידע בצורה מובנת וגם באופן אישי מדור לדור. זהו אימון שמכוון גבוה אך גם למקומות שאחרים כבר

השיגו ויודעים כיצד הם עשו זאת. השאיפה היא לא ליכולת מתקדמת ואולי קצת מעורפלת, או למקום שהלומד נמשך אליו, אלא למקומות גבוהים וברורים של הישגים ומיומנויות חשובות בתחום. הייצוגיות של מרכיבי המיומנויות, כאלה שניתן לזהות, עוזרת להבין היכן נמצא הלומד ולאן הוא צריך לשאוף להגיע, והכול בעזרת משוב אישי על ביצועיו. דהיינו, זיהוי יכולות עכשוויות, מעקב והמלצות לתיקון נמצאים בבסיס האימון, ולשם כך יש צורך בהגדרת מומחיות - מהי.

בספורט למשל, התהליכים שנמצאים בבסיסו של האימון מוכוון-המטרה קלים להמשגה וליישום. שכן, הישגים ספורטיביים מדידים ומוגדרים היטב. מי רץ הכי מהר? מי מבצע רצף תנועות אידיאלי בהתעמלות קרקע? מיהו כדורגלן מומחה? את זה מאמנים יודעים לזהות. רמת ביצועים גבוהה, כמו גם אסטרטגיית אימון להשגת יכולות אלה וזהו ופוחחו במהלך השנים, וכך גם תרומתו של האימון מוכוון-המטרה לרכישתן (Lidor, Tenenbaum, Ziv, & Issurin, 2016). המחקר בתחום התפתח מאוד במרוצת השנים, ותרומת האימון להשגת יכולות קוגניטיביות, כמו יכולת קבלת החלטות של מומחים בספורט (לדוגמה, ספורטאים, שופטים ומאמנים) הוגדרו גם הם, וקידומם בקרב הלומדים נקשר באופן מובהק לאימון מוכוון-המטרה והמבצעים השתלבו בו מגיל צעיר (Ericsson, 2013). כך לדוגמה, תיקון טעויות בעזרת אימוני וידאו אישיים המתבססים על קבלות החלטות אינטואיטיביות של הלומדים מהמשחקים עצמם, כמו גם משוב מידי עם המלצות ליישום ותרגול - תרמו רבות למומחיות בתחום קבלת ההחלטות של ספורטאים ושופטים, והוא נחשב למרכיב מרכזי במומחיותם. בהמשך לדוגמה לשימוש באסטרטגיות למידה של יכולת הזיכרון ושינון מספר רב של ספרות, התחום התפתח מאוד בשנים האחרונות. כיום ישנם לא מעט אנשים שיכולים לשנן יותר מ-300 ספרות ברצף, וגם אלה אשר עושים זאת בעצמם נעזרים באסטרטגיות למידה שפותחו במרוצת השנים, והמרכזית שבהן היא שינון נתחים גדולים של רצף ספרות שניתן לזכור בסדר מסוים ולשלוף מהזיכרון. לכן, גם אם תהליך הלמידה אינו נצמד במלואו לקווי היסוד של האימון מוכוון-המטרה, היצמדות לחלק ניכר מהשיטה יכולה לתרום רבות לתהליך הלמידה וההכשרה.

הסקה מרכזית מהתיאוריה של אריקסון לתחום החינוך היא חשיבות ההגדרה של מיהו מומחה. מומחיות שאינה ניתנת למדידה בסטנדרטים אובייקטיביים, מוגדרים וברורים עשויה להתפרש אחרת בין מקרה למקרה ולא ניתן לחקור אותה או את יכולת הרכישה שלה.

יישומים בחינוך והשימוש באוטונומיה וחירות - בהתבסס על התיאוריה שהציג אריקסון, אנשי חינוך אשר אמורים לבחור אסטרטגיות הוראה צריכים להתחיל עם שאלה מרכזית - האם התחום החינוכי/האקדמי שהם מלמדים ניתן להגדרה והאם אכן ניתן להבדיל בו בין רמות מומחיות שונות? וכן, האם ניתן להגדיר ולהסביר אסטרטגיות למידה שיעזרו לרכישת מומחיות בתחום? חשוב להבין שהמומחה עשוי להיבדל מאחרים במרכיבים רבים, אך הבדלים אלה אינם יכולים להסביר את עליונותו בתחום. לכן,



מת דיון: על חינוך, חירות ואוטונומיה

והטכנולוגיה שינו את העולם מקצה לקצה, אך האם חשיבה עצמאית, אוטונומיה וחירות הן הנוסחה הבלעדית לכך? כנראה שלא.

אם כן, זיהוי הצורך והתזמון של הלומדים לאוטונומיה ולחירות בתהליך רכישת ההשכלה עשויים להיות קריטיים. בד בבד, על מערכות החינוך לנסות לייצר הגדרה ומשנה סדורה למומחיות בתחומי הדעת השונים, להשכיל למצוא את אסטרטגיות הלמידה הטובות ביותר לרכישת הידע ולשלב אסטרטגיות של אוטונומיה וחירות במקומות הנכונים. "חנך לנער על פי דרכו" תרתי משמע (חינוך והשכלה) - הכוונה מצד אחד, ואוטונומיה מחשבתית עם יכולת בחירה מהצד השני.

בנימה אישית, ספק רב אם מערכת החינוך הקונבנציונאלית בימינו נותנת מענה ליישום ממשי של התיאוריה המוצגת - הלכה למעשה. פתרונות לקשיים תקציביים ומערכתיים (לדוגמה, יותר מ-30 תלמידים בשיעור) הכרחיים, אך לא נראים בני השגה. מוטיבציה הודית של הלומד ושל המורה עצמו ויכולת הנגשת החומרים הנלמדים, תוך ביצוע מעקב תמידי, תיקון טעויות והמלצות לאסטרטגיות למידה ותרגול, שעומדים בבסיס התיאוריה שהציג אריקסון - נראים כלא ניתנים ליישום. לדעתי, זו אחת הסיבות לכך שרוב ההצלחות האקדמיות יוצאות הדופן נקשרות ללומדים שמגיעים מבתיים בעלי אמצעים כלכליים שעוזרים לשלב את התלמידים במסגרות משלימות, קבוצתיות ואישיות. מצד שני, חשוב לזכור כי לומדים משכבות סוציאליות אקדמיות נמוכות - בעלי פוטנציאל זהה למימוש וחלקם אף משכילים לעשות זאת, אם בעזרת יישום שלבי הלימוד באופן עצמאי, אם בעזרת הנחייה אישית ופרויקטים של מצוינות אקדמית שהם מנת חלקם גם במקומות נכשלים יותר מבחינה חינוכית/סוציאלית.

מתווי דרך ומורים במערכת החינוך צריכים לתת את הדעת על כך, תוך הבנת האמצעים העומדים לרשותם. עליהם, ככל שעולה בידם, לתת מענה אישי הולם לא רק בפן החינוכי, אלא גם בתהליכי רכישת הידע והשאיפה למצוינות בקרב תלמידיהם.



השאלה היא האם ניתן למצוא ולהגדיר את תהליכי הלימוד שעזרו להשגת המומחיות מדוגמאות העבר. דהיינו, ככל שניתן יהיה לזהות תהליכי לימוד שתורמים להשגת מומחיות בתחום, כך לימוד אסטרטגיות ההוראה יהיו יעילות יותר. כפי שהציע אריקסון, כאשר הדבר ניתן, הגישה הטובה ביותר היא ללמוד עם מורה או עם מאמן מומחה. הנחייה יעילה תכלול זיהוי צרכים והתאמת אסטרטגיות למידה באופן אינדיבידואלי.

לימודי שפה, כמו אנגלית למשל, עשויים להירכש בעזרת למידה אינטנסיבית ואוטונומית שכוללת קריאה, שמיעה, כתיבה, דיבור ותרגול המיומנויות באופן עצמאי. לא מן הנמנע שרכישת יכולת קריאה ואולי אף כתיבה ברמה משביעת רצון וישגו בזכות מאמץ עצמאי של הלומד. מצד שני, זיהוי כשלים בחוקי הדקדוק בכתיבת מאמר יתבצע בצורה יעילה יותר כאשר מורה מומחה בתחום ילווה את הלומד, יעקוב אחר יכולותיו וידע לזהות כשלים דקדוקיים. ריכוז ומאמץ אוטונומיים עשויים לא להספיק. מעבר לזיהוי ולתיקון הטעויות, מנחה אישי שילווה את הלומד ויזהה כשלים נקודתיים יוכל לכוון את הלומד לדרכי התמודדות ולתת לו הנחיות לתרגול שיעזור לקידומו האישי, בדיוק כפי שהאימון מוכוון-המטרה מצייע. האם הלומדים יוכלו להשיג את המטרה הנחשקת של יכולת כתיבה ברמה גבוהה ללא עזרתו של המורה המומחה? ספק רב. גם יכולות בתחומים הומניים ואומנותיים, כמו ציור למשל, ניתנות לרכישה בעזרת ליווי אישי של מורים מומחים. למרות הקושי בזיהוי מומחיות והגדרת עליונות בציור, אסטרטגיות למידה שכוללות ליווי אישי עם המלצות לתרגול נצפות בתהליכי הוראה בתחום. הדבר מקבל משנה תוקף בתחומים, כמו פיזיקה, מתמטיקה וספורט, שבהם הישגים יוצאי דופן - מדידים וניתנים להערכה, וכך גם אסטרטגיות הלמידה להשגתם.

לסיום, חשוב לציין, שגם אריקסון עצמו זיהה את חשיבותו של הגילוי העצמי שנובע מאוטונומיה ומחירות בתהליך הלמידה. אריקסון מיקם את האוטונומיה והחירות דווקא בשלבים מתקדמים מאוד של רכישת המומחיות בתחומים השונים. להגדרתו, היעד הסופי והאוולטימטיבי של כל מומחה הוא לפרוץ גבולות. היכולת לחצות את רף קצה גבול היכולת בתחומים השונים, ומשם להמשיך לנסוק למקומות של גילויים חדשים - טמון גם בלומד עצמו וגם באוטונומיה ובחירות שבתהליך הלמידה הסופי. ההיסטוריה עשירה בדוגמאות של פורצי דרך שהעניקו למדע גילויים מרעישים. חוקרים בתחום הרפואה, הפיזיקה

מקורות להעשרה למאמרו של ערן סבג

Ericsson, K. A. (2013). Training history, deliberate practice and elite sports performance: An analysis in response to Tucker and Collins review-what makes champions? *British Journal of Sports Medicine*, 47(9), 533-535.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.

Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.

Gladwell, Malcolm, 1963- author. (2008). *Outliers: the story of success*. New York: Little, Brown and Company.

Lidor, R., Tenenbaum, G., Ziv, G., & Issurin, V. (2016). Achieving Expertise in Sport: Deliberate Practice, Adaptation, and Periodization of Training. *Kinesiology Review*, 5(2), 129-141.

Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis. *Psychological Science*, 25(8), 1608-1618.



אני דתייה מבפנים

ד"ר יהודית זמיר, מרצה בכירה בתחום היעוץ וההערכה, מראיינת את איה אלבדור, יועצת חינוכית בתיכון 'כוכבי המדבר', בית ספר לפיתוח מנהיגות בדואית במרכז ג'ז אלון, ובוגרת תואר שני במסלול לייעוץ במכללת קיי.

לאחרונה התפרסם בכתב העת Israel Affairs מאמרה של איה אלבדור (שנכתב בשיתוף עם פרופ' סמדר בן אשר ופרופ' נעמה צבר בן-יהושוע). המאמר מתבסס על עבודת הגמר שלה בתואר שני והוא עוסק בחוויות של בנות בדואיות בבית ספר יהודי במבט רטרוספקטיבי, עשר שנים לאחר שסיימו לימודים גבוהים. ד"ר יהודית זמיר פגשה אותה לשיחה.



"הגיע הזמן שנשים יפסיקו לנעוץ בנימוס."

(לימה בואי, זוכת פרס נובל לשלום)

כך בחרה איה לפתוח בריאיון. היא הוסיפה כי שתי בנותיה לומדות בבי"ס יהודי [כפי שגם היא למדה].

[אני] יועצת חינוכית שנה שנייה בתיכון שנקרא 'כוכבי המדבר' במרכז ג'ז אלון. בי"ס לפיתוח מנהיגות בדואית.

לפני כן הייתי מורה לעברית שש שנים בבי"ס יסודי בתל שבע ומחנכת ארבע שנים.

כל השנים למדתי בגן ובבתי ספר יהודיים. חוץ מכיתות ב' ו-ג'. הייתה בעיה של תושבות בעומר.

אחרי שהייתי בכיתה א' בעומר עברתי לתל שבע [ומכיתה ד' עד ו' ב'ניצני הנגב' בבית קמה ואחרי זה ב'מבואות הנגב' בשובל.

אימא שלי עובדת סוציאלית ארבעים שנה. הייתה מנהלת של מחלקת הרווחה בתל שבע, ואבא שלי הוא מנהל קופת חולים כללית בלקיה. הוא רופא ילדים. אז [כשהייתי צעירה יותר] הוא ניהל גם את מרפאת תל שבע וכספיה וגם [עבד] במיון ילדים בסורוקה. הוא גם עבד בתחום הגנטיקה. הוא חקר את מחלת הטלסמיה, מחלה תורשתית בנישואי קרובים.

במסגרת ההכנות לקראת גיליון זה של קולות, פנתה אליי העורכת הראשית בבקשה לראיין את איה. היא אמרה שהגיליון עוסק ב'חינוך, חירות ואוטונומיה' ושהסיפור של איה מתאים לגיליון.

פניתי לאיה בדוא"ל ומייד נעניתי בחיוב. לא היה קשה לתאם זמן ומקום: יום ראשון בתשע בבוקר בבית קפה בביג. כהרגלי כשאני בתפקיד, הקדמתי בעשר דקות והתמקמתי. איה בוגרת תואר ראשון ממכללת אחווה במסלול הוראה ותואר שני בייעוץ חינוכי ממכללת קיי. חשבתי שבטח כבר פגשתי אותה פעם וכשאראה אותה פניה יהיו מוכרות. גם איה הקדימה בכמה דקות ושתינו הופתענו לגלות שזאת פגישתנו הראשונה. בשעה תשע בדיוק כבר שקענו בהיכרות הראשונית בינינו. לא עבר זמן רב וצללנו אל תוך הסיפור שלה.

"אני איה אלבדור. בת 31 מלקיה. גרושה - לא רשמית ארבע שנים ורשמית שנתיים. יש לי שתי ילדות. הגדולה בת שבע וחצי והקטנה בת ארבע."

בית הספר שמר עליי. בבית הספר היהודי אני לא יכולה ללבוש כיסוי ראש וזה כאילו הרגיש שזה נתן לגיטימציה.

אני מבקשת הבהרה לגבי סוגיית הלגיטימציה. איה מסבירה לי שהעובדה שהיא למדה בבית ספר יהודי היוותה הסבר/הצדקה לכך שהיא לא יכולה ללבוש כיסוי ראש, והלגיטימציה ללבוש שלה נגזרה משם. היא ממשיכה:

"מבחינתי זה היה מובן שאני לובשת ככה. גם אימא שלי הולכת בלי כיסוי ראש. מבחינתי, זה היה מובן מאליי. גם מבחינת אימא שלי. לא הייתה התלבטות מבחינת הלבוש. אחרי שסיימתי י"ב, נשים התחילו לשאול: "מתי תכסי את הראש?"

ומה עשית? כיצד הגבת?

לא עונים. ככה מקובל. בשנה הראשונה כשסיימתי [ללמוד בבית הספר] עבדתי בעמותת נשים ונסעתי במוניות [של היישוב] וגם נשים שלא הכירו אותי שאלו אותי למה אני בלי כיסוי ראש. לא ידעתי מה לענות כדי לא לפגוע. מטעמי כבוד לא הייתי עונה. זה ליווה אותי ומלווה אותי עד היום. מי ששמה כיסוי ראש היא מכובדת. אם לא, אז יש לגבייך סימני שאלה ומותר לזרוק משפטים ברחוב. את לא מספיק ברמה של השאר מבחינת דתיות. אני מתפללת מאז כיתה י"א כל יום וצמח ברמזאן מכיתה ד'. כל הרמזאן.

בבית הספר, אני הרגשתי שזה טבעי לי להיות במסגרות יהודיות. הייתי תלמידה מצטיינת בכל הכיתות. מבחינה חברתית, אני הייתי ילדה מאוד ביישנית. מאוד היה לי חשוב עניין הלימודים למרות שבבית קמה לא נתנו ציונים. אבל רציתי לרצות, שהמורות יאהבו אותי, שההורים שלי ישמעו עליי דברים טובים. ביסודי, מבחינה חברתית היה לי טוב למרות שהקיבוצניקים הם חברה מאוד קשה וקשה להיות חלק מהם. היינו קבוצה קטנה של ילדים ערבים. בכיתה שלי היינו אני ועוד שני בנים.

בתיכון ובחטיבת הביניים, שם הייתה בעיה. שם היו גם באר שבעים, [ילדים מ] אופקים.... הייתה להם הפנימייה ועם השם שלהם. כל מי שלא היה בפנימייה היה חיצוני. היו לי חברות קיבוצניות וערביות. אני משתייכת לכולם. תמיד באמצע.

היה בעייתי לבוא וללכת [ביקורים, השתתפות בפעילויות]. ההורים שלי עבדו כל הזמן. היה סידור [הסעות] של המשפחות. אחר כך זה התחיל להיות מבית הספר.

השתתפנו במסיבות. למשל פורים עד חמש בבוקר, קומזיץ... אירועים נקודתיים כן הייתי הולכת. גם ההורים היו מאלה שדואגים. אם הם לא מכירים את ההורים לא נתנו להתארח. המרחק [הפיזי] היה קשה בהקשר לחברויות כי את רחוקה.

האם את יכולה להגיד שגדלת ביותר חופש מהאחרים?

כן. עצם העובדה שלמדתי בבית ספר יהודי זה כבר היה חופש. מבחינת הלבוש, אנחנו לובשות אחרת. אנחנו ארבע בנות וכן [איה היא הבכורה]. כשהייתי חוזרת מבית הספר, בנות מבוגרות יותר היו אומרות לנו: "איזה כיף לך שאת בלי כיסוי ראש!"

הסיבה שהם [ההורים] בחרו כך [בתי ספר יהודיים] היא שהם רצו שנקבל חינוך טוב. הם גם גרו קודם בבאר שבע. אימא שלי מהצפון. רצו שנהיה במסגרת שתבטיח עתיד אקדמי טוב. במיוחד כי במגזר הבדואי בתי הספר לא במצב הכי טוב. גם בכיתות ב' וג' בתל שבע היה קשה. הייתי שונה ונהגו בי באלימות.

במה היית שונה? שאלתי.

אנחנו שונים מכל הבחינות: אימא שלי הייתה הצפונית הראשונה (במשפחה) בין כל המשפחות. ההורים רצו שייכות וקרבה למשפחה אבל גם דרך להבטיח לנו עתיד טוב יותר.... בגבולות המותר על ידי החברה. כי למרות שלמדנו בבתי ספר יהודיים היה חשוב להורים שבבית לומדים דת ומדברים רק ערבית. היינו מדברים עם ההורים בעברית והם היו עונים לנו בערבית עד שלמדנו את השפה. זאת השפה שלנו. למדנו גם את הניב של אימא שלי וגם של אבא שלי. למרות שאבא מדבר עם אימא בניב שלה, בחברה הוא מדבר בניב המקומי."

איה ממשיכה לפרט במה הייתה שונה: "היינו נוסעים לבית הספר באוטובוס, אני, אחותי וארבעה בנים (חברים של ההורים שלי מהכפר). אני ואחותי ביסודי והם בחטיבת הביניים. כבר לשלוח שתי בנות עם ארבעה בנים... אני מסיעה את הבנות עד לפתח הגן, ביה"ס.... העצמאות התחילה כבר שם..."

כשסיימנו מוקדם, היינו צריכות לחכות עם השומר של ביה"ס או הנהג עד שהבנים היו מסיימים.

זה היה מאוד אמיץ מצד ההורים. אני מודה על זה. כי מכאן התחלנו לסמוך על עצמנו ולהתמודד עם החיים.

זה שפסף אותי. לא מכל דבר אני נבהלת.

[הכול] היה מאוד מתוקתק [הכוונה לקפדני]. עטפו אותנו. השומר ידע שאנחנו מחכות.

זה מאוד הבדיל אותנו מהחברה. לא היה לנו חיכוך עם השכונה. בחזרה מבית הספר היינו יושבות בבית.

אם הייתי רוכבת על אופניים היו אומרים לי "יהודייה".

המשפחה המורחבת לא קיבלה אותנו, וככל שעברו השנים הפער גדל גם בלבוש.

בכיתה ו' אני זוכרת שאנשים התחילו להתחזק מבחינה דתית, גם אבא שלי [התחזק]. והייתה לי חברה שאבא שלה הוא בן דוד של אבא שלי והיינו מבלות ביחד בקיץ. [באותו קיץ] אבא שלה חזר ממכה, והלכתי אליה. מהשער - הוא לא הסכים להכניס אותי ואמר לה [לחברה שלי] שמהיום היא לא הולכת איתי כי אני לא שמה כיסוי ראש.

לאבא היה מאוד חשוב שנתפלל ונקרא בקוראן ונלמד חלק מהפסוקים בעל פה. אבל מבחינת לבוש הוא אף פעם לא הגביל אותנו. כן צנוע אבל לא דתי. אפילו באירועים, שמלה קצרה, לא משנה, זה בסדר.

אבל גם זה לא סיפק את החברה. נושא הלבוש מלווה אותי עד היום. בהתחלה הייתי נעלבת.

זה שיש לי דודים בצפון, היינו נוסעים אליהם, היינו נשארים שם. לפעמים בלי ההורים.

אף אחד לא היה יוצא לטיולים בחו"ל.

בהתחלה [נסענו] לירדן, למצרים, לקהיר, לשארם אלשיך... לארה"ב... זה בהחלט היה שונה. לא היה מקובל.

היה לי מובן מאליו.

אבל במשפחה אני הרגשתי פחות חופש. הרגשתי כבולה. הרגשתי בדידות. כי המשפחה תופסת אותך כחריג, חייזר... את הולכת לחתונות, לאירועים... את שונה. **הבת של הדוקטור**. זה היה כינוי מבדיל. חשבו שאנחנו מתנשאים למרות שזה לא היה נכון.

מבחינתי זה לא היה חופש. זה שהייתה לנו האפשרות לנסוע ולצאת שם אותנו בצד. מבחינת בדידות, את לא יכולה להעמיק את הקשרים שיש לך בביה"ס. אז לא היה אינטרנט וטלפונים... מבחינת נידודות. וגם במשפחה, אין את הנושאים המשותפים.

היית משנה משהו?

לא הייתי משנה. אבל אולי הייתי משנה את האופי שלי כילדה. בגיל ההתבגרות הייתי מאוד כעושה על המשפחה המורחבת. רציתי לשנות את השם. כאילו אתם לא רוצים אותי, [אז] אני לא רוצה אתכם.

שנאתי את ההגבלות על האשה. גם נהגתי לפי הכללים אבל גם שנאתי את זה. כל הנושא של מעמד האשה, כל ההגבלות שיש על נשים. למה אסור לי לצאת לבאר שבע לבד? כיכיתי לגיל 18 כדי להחליף את השם. אבל זה התמתן. התחלתי להתרכז בעצמי ופחות באיך מקבלים אותי.

מה שגרם לי עוד יותר לשנוא את החברה, [זה] ההורים שלי. כמה שהיו ליברלים, היו שומרים עלינו עד כדי חניקה. הלכו בין הטיפות. לפעמים זה בא על חשבוננו. לאבא היה חשוב מה החברה תגיד, להתנהג לפי הכללים האלה כי אנחנו מספיק חריגים, לא צריך יותר.

איך שאני מתלבשת בביה"ס אני לא יכולה בבית. אולי זה קצר מדי, חשוף מדי... כל הנושא של הצניעות. לבנות בדואיות היו קשרים רומנטיים ולי היה אסור.

הייתי עושה את זה בדרך שלי. הקשרים היו מאוד תמימים. וכן היו קצת קשרים. רציתי לחיות את גיל ההתבגרות. גם התאהבויות, טיפוח עצמי... קראתי הרבה רומנים. אותו הדבר שבנות בדואיות אחרות עשו, אבל לי [היה] אסור.

אני מחזירה את איה לכאן ועכשיו, בדגש על המשפט הפותח שלה: "אז אני איה אלכדור. בת 31 מלקיה. גרושה לא רשמית ארבע שנים ורשמית שנתיים. יש לי שתי ילדות...". ואיה נענית לאתגר ומספרת את הסיפור הבא:

התחתנתי בגיל 22. זה היה סוג של שידוך. נוגד כל מה שאני זה היה שידוך מודרני. עבדה איתי מישהי שהכירה לי בן דוד שלה. הייתי אחרי תקופה לא טובה והלכתי על זה. היה החתן האולטימטיבי. למד רפואת חירום וגם היה לו עסק. משפחה טובה לפי החברה שלנו. דוד שלו הוא חבר ילדות של אבא שלי. שאלנו עליו וכל הדעות אמרו שהוא בחור טוב. הסכמתי להכיר

אותו. העמדתי את כל התנאים שלי: מבחינת לבוש, לצאת... לימודים. רציתי להמשיך ללמוד. שלא יגביל אותי. כל החופש היחסי שאני חיה אותו, שלא יגביל אותי. אדם ליברלי.

אחרי חודש אבא שלי הכיר אותו וגם הדודים [הכירו אותו] כדי לתת חוות דעת. התארסנו ואחרי עשרה חודשים התחתנו. לא יצא לי להכיר אותו באמת. נפגשנו עם המשפחה. הבנתי שאני לא יכולה לחזור אחורה.

אחרי ארבע שנים גיליתי שהחיים שלי הם זיוף אחד גדול.

ההחלטה להתגרש בעצם זעזעה את כל המרחב המשפחתי המצומצם והמורחב. במשפחה שלי, נראה לי שאני [האשה] הראשונה שהתגרשה והיה נראה שסוף העולם הגיע. המשפחה הקרובה שלי הבינה. לא פניתי לבית המשפט עד שקיבלתי את ההסכמה של אבא שלי. רציתי שיהיה משוכנע שזאת החלטה נכונה [עבורי].

המשא היה מאוד קשה. להילחם על החיים שלי. על מי שאני האבסורד הוא שהחיים הם שלך, הכאב הוא שלך, אבל מי שמנהל את כל השיח - זה הגברים של המשפחות. כל אחד יכול לבוא ולהגיד את דעתו, לייעץ לך, להפחיד אותך, לאיים עליך... אישה גרושה היא אישה סוג ב'. לא תוכלי לפרנס את הבנות שלך.... ולוחצים עלייך לחזור אליו.

בשיא של המלחמה שלי החלטתי ללכת ללמוד את התואר השני. ההחלטה לעשות את זה דווקא עכשיו היה כדי להוכיח לעצמי שאני יכולה לעמוד על הרגליים. כי [הגירושים] זה סוג של כישלון, שעשיתי בחירה לא נכונה. בתקופה שילדתי את הילדה השנייה חזרתי להורים.

[אבל] רציתי להוכיח לעצמי ולחברה שאני חזקה ואני יכולה להגיע לכל מטרה שאני מציבה לעצמי. גבר זה לא הכול בחיים. אני יכולה לפרנס את הבנות שלי גם בכוחות עצמי. הלימודים של התואר השני היו כמו תרופה בשבילי. בבית יש מלחמה ובמכללה יש את הרוגע.

הייתי נהנית מכל רגע בלימודים. השקעתי את כל כולי בזה עד כדי כך שהייתי שוכחת שיש לי ילדות ולא הייתי מתקשרת לשאול עליהן.

ההצלחה שלי בלימודים ובגירושים זה אות הניצחון שלי, שאני בזמנים הכי קשים שלי קמתי, עמדתי על הרגליים והצלחתי בזה. בעצם מהכאב הזה צמחתי. כן. למדתי בבי"ס יהודי. הרבה מהחוסן שלי זה בגלל מה שרכשתי בביה"ס. במהלך המאבק שלי להתגרש כשהיו באים אנשים שהיו מתערבים היו שואלים למה אחרות מקבלות כל התנהגות מהגבר שלהן ואיה לא, אז היו אומרים שזה בגלל שהיא למדה בבי"ס יהודי. יש לה ראש ככה.

בשלב זה היה נראה שהריאיון מתקרב לסיומו. איה סיימה במללתי קיי את התואר השני בייעוץ חינוכי וכתבה את פרויקט הגמר שלה על החיים שלה: היא ראינה שבע נשים בדואיות שגם הן למדו במערכת החינוכית היהודית. מתוך פרויקט הגמר, פרסמה יחד עם פרופ' סמדר בן אשר ופרופ' נעמה צבר בן יהושע את המאמר "לא כאן ולא שם".

ביקשתי מאיה לספר לי על המאמר. ואיה מתחילה מהפרויקט עצמו, מאיסוף הנתונים - מהראיונות.

"בראיונות התרגשתי עם כל אחת. חזרתי עם שאלות על עצמי. זאת הייתה תקופה מאוד סוערת מבחינתי. שום דבר לא היה מובן מאלי. חזרתי לחשוב על הילדות שלי, על מה שעברתי, מה היו עד כה החיים שלי... המחקר הזה הוא בא מבפנים. מה שאני. בית הספר היה מדשאות, והכול פתוח, ממש פסטורלי. הולכים לקיבוץ ולחזר האוכל. יושבים מתחת לעצים.

במאמר כתבת על "השתקה". למה הכוונה בהשתקה?

אחד הממצאים הוא בסוגיה של היחסים הזוגיים. רוב הבנות [שראיינתי] לא נשואות בגלל הקושי למצוא בן זוג שיהיה להן דומה במנטליות, בליברליות. מישוה שיקבל אותן עם כל המורכבות. ואחת המרואיינות אמרה שהיא מרגישה פספוס בגיל ההתבגרות בגלל הקשרים הזוגיים. האיסורים שלך [שלי] יותר גדולים. אפשר היה להרגיש [בריאיון] שיש מה לספר מתוך החוויות ולא מספרים. משתיקים.

חלק מהבנות אפילו בכו בראיונות. אחת מהן כתבה לי שהרבה שנים לא חשבה על הדברים האלה ושמה בצד. הרבה בדידות. תחושה של חוסר שייכות בחברה שלהן. חלק מרגישות רחוקות תרבותית ודתית. היו שמחות אם ההורים היו מלמדים אותן ערבית. אחת מהן סיפרה שכשהיא מתפללת ורוצה לבקש משהו היא מבקשת בעברית. גם כשאני יודעת לדבר בערבית, שפת האם שלי היא בעצם עברית וגם זה מבדל אותנו.

חלק מהמשפחות פחות הדגישו את התרבות המוסלמית. הן שונות בפנימיות שלהן אבל משדרות בחיצוניות כאילו הן כמו כולם בחברה. כולן היו חוזרות על אותה הדרך. לא היו משנות.

כשיתחתנו, גם הילדים שלהן ילמדו בבי"ס יהודי או בדורלשוני. לא רוצה להיות מתויגת. אני זה אני. לפעמים יותר ישראלית לפעמים יותר פליסטינאית.

אני מרגישה חלק מהכול ולא כלום. לפעמים אני מרגישה שאני חצי בדואית וחצי פלאחית, חצי מוסלמית כי אני דתייה מבפנים, חצי ישראלית חצי פליסטינאית - כי המשפחות שלנו הן פליסטינאיות וזה מלווה, וישראלית - כי אני חיה בישראל ואוהבת את החיים פה. שפת האם שלי היא עברית וגם ערבית. אני כל המורכבות הזאת. לא קל לעכל אותי.

אנחנו סוגרות מעגל ואיה מספרת לי על מקום העבודה שלה היום.

אצלנו בבית הספר הצוות הוא יהודי וערבי. בעצם, מעבר לכך, זה מחזיר אותי למה שהיה בכל החיים שלי. יש מורה שהוא יהודי ומדבר ערבית ותמיד הוא אומר לי ש"את כיף לך כי בראש שלך את יהודייה אבל מבינה את כל הקודים של הבדואים. יכולה לרקוד בכל החתונות". הוא מתייעץ איתי לגבי מצבים וקודים שצריך להיות רגיש אליהם.

ביה"ס הוא ברוח קצת אחרת. לא מגבילים מבחינת לבוש. יש דגש על חינוך בלתי פורמלי. יש חוגים. עובדים על מנהיגות, על לשמש מודל לחיקוי.

ביה"ס שלי [שבו למדתי] היה משהו מיוחד. הייתי רוצה להשאיר את החינוך היהודי כאופציה.

חשבת שאני אמורה לסכם את המאמר. אבל אני רק רוצה שהקורא יקרא.

תודה לאיה על שעתיים וחצי מרתקות ומעצימות.



מאמרה של איה אלבודור בשיתוף עם פרופ' סמדר בן אשר ופרופ' נעמה צבר בן-יהושוע:

Smadar Ben-Asher, Naama Sabar Ben-Yehoshua & Aya Elbedour (2020) "Neither here nor there" - Flattening, omission, and silencing, in the constructing of identity of Islamic girls who attend a Jewish school, Israel Affairs, 26:1, 132-149, DOI: 10.1080/13537121.2020.1697071

מתוך המזוודה שלי Out of my suitcase

תערוכת רשמי מסע של האומנית פסיה אלטמן

ישראל רבינוביץ, האוצר הראשי, מכללת קיי

פסיה אלטמן למדה תולדות האומנות ותיאטרון באוניברסיטה העברית ואומנות פלסטית בבצלאל ובאבני. ב'1989 היא עזבה את ישראל ועברה לארה"ב, התגוררה ויצרה בניו יורק, בוורמונט, בשיקגו ובבוסטון לפני שיצאה למסעותיה בעולם. כיום היא מתגוררת ויוצרת בברוקלין, ניו יורק.



” ואז יצאתי לדרך עם מזוודה אחת שהכילה בעיקר נייר, עפרונות ופחם ומעט בגדים. התחנה הראשונה שבה ביליתי כשנה הייתה העיר Oaxaca בדרום מקסיקו. תחנה שנייה הייתה העיר ניו יורק שהייתה מוכרת ושונה. עזבתי אותה ב'2010 אחרי שחייתי בה כ־20 שנה. מניו יורק טסתי לאיסלנד, משם לספרד, סביליה וקאדיז ומשם חזרה לברוקלין. התערוכה הזאת היא מיפוי של מסע. היא מספרת

על מקומות ועליי. היא מספרת על חיים ומוות, על פעולות ומעשים, על זיכרונות וגעגועים.”



מבחר מעבודותיה של פסיה אלטמן מהתערוכה "מתוך המזוודה שלי"



עבור פסיה המסע, עם עיפרון ומחברת רישום ביד, הוא מעבר לתיעוד חווייתי גרידא.

פעולת הרישום של הקורה איתה בדרכה הוא למעשה בניית מערכת יחסי גומלין ל"רגע" עם סביבה חדשה ומכאן גם שמירה על פרספקטיבת חיים רעננה בעקבות מפגשים אלו.

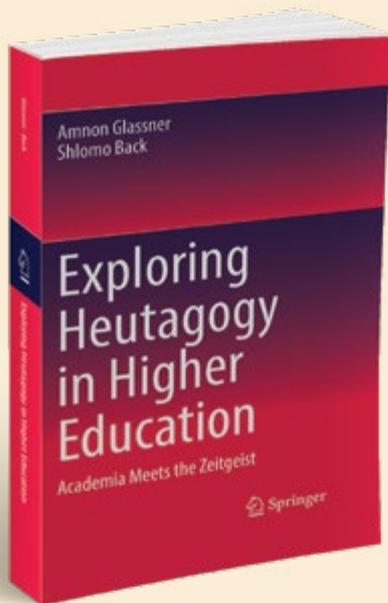
התערוכה הוצגה בגלריית מכללת קיי. המכללה, באר שבע, הנגב - היו תחנה נוספת של פסיה בדרכה ואנו תוהים לגבי רישומם בספר מסעותיה. ■



יוטגוגיה (למידה בהכוונה עצמית) - אמון, אוטונומיה ודיאלוג ד"ר אמנון גלסנר על הגישה היוטגוגית

שוחחה והביאה לדפוס: **נעמה רשף**

לאחרונה יצא לאור בהוצאת Springer ספרם של פרופ' שלמה בק וד"ר אמנון גלסנר על יוטגוגיה בהשכלה גבוהה **.Exploring Heutagogy In Higher Education: Academia Meets The Zeitgeist**. נפגשתי עם ד"ר אמנון גלסנר לשמוע על הספר, על הגישה היוטגוגית ועל המאפיינים האוטונומיים המייחדים אותה.



ספרם של פרופ' בק וד"ר גלסנר לאור. התצלום באדיבות המרואיין

לאורך דבריו, שב אמנון ומדגיש את שלושת המרכיבים המרכזיים של הגישה היוטגוגית: **מתן אמון** ביכולת של התלמיד וברצון שלו ללמידה, **מתן אוטונומיה** ברמה גבוהה מאוד ו**יצירת דיאלוג**. בספרם עוסקים בק וגלסנר בממד הפילוסופי, הפסיכולוגי והסוציולוגי של היוטגוגיה. בין היתר, הם נשענים על התיאוריה של הפילוסוף הצרפתי מישל סר לגבי אופי התהליך החינוכי. לפי תיאוריה זו יש לראות את הלמידה לא כתהליך לינארי מכוון מטרה, אלא כשיטוט אסוציאטיבי ורשתי. בחלקו השני הספר מציג הלכה למעשה את ההתנסות שלהם בהוראה של קורסים

יוטגוגיה היא גישה מהפכנית ללמידה והוראה שמתאימה לסטודנטים של המאה ה-21. מזה כמה שנים נלמדים במכללת קיי כמה קורסים על פי גישה זו ורוב הסטודנטים מדווחים על חוויה של למידה משמעותית עבורם ששינתה את תפיסתם לגבי למידה והוראה. במשך ארבע שנים שלמה בק ואמנון גלסנר הנחו קבוצת מרצים שביקשה ללמוד על יוטגוגיה ולהתנסות בה כקהילת למידה ועשייה.

אמנון פותח את מפגשנו בהסבר על התפתחות המושג 'יוטגוגיה'. מקורו הוא במילה 'פדגוגיה'. 'פייד' הוא הילד, ופדגוג הוא המשרת המוביל את הילד מבית הוריו ביוון לבית הספר ובחזרה. על פי התפיסה המסורתית המורה הוא המוביל, הוא בעל הסמכות. ה'יוטגוגיה', לעומת זאת, היא למידה מכוונת עצמית של הלומד (או קבוצת לומדים). הלומד מקבל **אחריות** על הלמידה שלו ומוביל את עצמו בתוכה, יש לו אוטונומיה בבחירה של נושא הלימוד במסגרת כללית של נושא קורס, עם מי ללמוד, באיזה אופן, האם וכיצד לשתף את האחרים בלמידה ואיך להעריך את תהליך הלמידה ותוצריו. המורה מלווה את הלמידה על תקן מלווה המייצר עם הלומד דיאלוג על הלמידה שלו. כדוגמה ללמידה יוטגוגית, מביא אמנון את נושא הערכת הלמידה. כבר בתחילת הדרך בקורסים שלו הוא שואל את הסטודנטים שתי שאלות שיעזרו להם לכוון את עצמם בלמידה בהתאם לציפיות שלהם מעצמם ושיישמשו אותם להערכה: "איך תדעו שעברתם תהליך למידה שהוא משמעותי עבורכם?" "איך תדעו שיצרתם בתהליך הלמידה ידע שהוא בעל ערך עבורכם?". אמנון מספר ששלמה פותח את אחד הקורסים שלו בתואר שני לגיל הרך במשפט: "הילד בגן בשבילי הוא..." ובעצם כל הקורס הוא דיאלוג מתמשך המערב חקר עצמי ואישי של כל סטודנטית סביב הניסוח שלה להשלמת המשפט הזה ומשמעותו עבורה.

להיות כזה שנותן אמון בתלמיד, להיות פתוח וגמיש בחשיבה, ולהיות דיאלוגי במובן הזה שהוא קשוב לו ולצרכיו בלמידה.

לגבי האתגרים והקשיים, כמו לדוגמה תחושה של עמימות בהתחלה, סוגיית הגבולות וסוגיית האחריות ללמידה, אומר אמנון כי הוא מעודד את הסטודנטים ללוות את הלמידה שלהם בכתיבה של בלוג אישי, מעין יומן מסע. בפגישות שלו עם סטודנטים יחידים או בקבוצות - הקשיים, הגילויים וההצלחות שלהם מהווים בסיס לדיאלוג שלו איתם.



ד"ר אמנון גלסנר.
התצלום באדיבות המרואיין



פרופ' שלמה בק.
התצלום באדיבות המרואיין

לקראת סוף המפגש מדגיש אמנון את הפער בין המערכת החינוכית כיום, הלוקה בחוסר אמון בסיסי בין המרכיבים השונים מהפיקוח ועד למנהלים, המורים, התלמידים וההורים, ובין החזון היוטוגי המבסס את הלמידה האוטונומית על אמון. האמון, אומר אמנון, יהפוך את הלמידה למשהו שהוא של הלומד, שנובע מתוך תשוקתו לדעת ושהוא משמעותי עבורו (לאו דווקא בעובדה שהוא יכול להשתמש בידע הזה, אלא זוהי למידה שמעשירה את הדעת שלו, שפותחת לו את העיניים, שמלווה בגילויים מפתיעים, שמפילה לו אסימונים, שמשנה את הראייה שלו על העולם). מתן האמון והלמידה תוך כדי חיפוש ושיטוט ותוך כדי דיאלוג עם המרצה/המלווה יהפכו אותה למשהו מאתגר ומרתק שהלומד יהיה מוכן להשקיע בו מאמץ. ימי וירוס הקורונה, מסכם אמנון, מעצימים עוד יותר את הצורך בלמידה יוטוגית של לומדים המובילים את עצמם בלמידה.

יוטוגיים, כמו חוכמת המעשה, קוגניציה וחינוך, אתיקה בחינוך, תרבויות נוער ועוד. חלקם הגדול קורסים שנלמדים במכללת קיי וקורסים באוניברסיטה.

המחקר המתועד בספר מתבסס על מחקר עצמי שבו כל אחד מהשותפים חוקר את הקורסים שלו ומשתף פעולה עם השני בניתוח הנתונים. אמנון מבהיר שאומנם הוא ושלמה מלמדים יוטוגיה באופן מעט שונה, אך רב המשותף בתגובות הסטודנטים לגישה היוטוגית, ולא משנה באיזה מוסד הם לומדים, לאיזה תואר או מהו תחום הידע שבו הם מתמחים. לפי הממצאים, תחילת הלמידה בגישה היוטוגית תמיד מלווה בקושי של הסטודנטים לדעת מה בכלל עליהם לעשות עם החופש שנפל עליהם כי זו פעם ראשונה שהם נתקלים בכזה חופש. "מה אתה רוצה מאיתנו?" שואלים הסטודנטים והתשובה היא, אומר אמנון, שאני לא רוצה כלום בשבילי, אני פה בשבילם כדי לסייע להם ללמוד את מה ואיך שהם רוצים/בוחרים. ההבנה הזו מחייבת את הלומד לחשוב על מה הוא רוצה. למרות הקושי ההתחלתי, רוב הסטודנטים נענים לאתגר שהרעיון היוטוגי מציב בפניהם. ואומנם, אחד הממצאים הבולטים שעולים מהרפלקציות של הסטודנטים הוא שרמת הרפלקטיביות שלהם עולה והם מסוגלים לעשות רפלקציה מדרגה שנייה, כלומר, לענות על השאלה 'כיצד הם לוקחים הלאה את מה שלמדו באופן עצמאי לכיתה ולחיים בכלל?' ומדרגה שלישית, כלומר, הם ידעו להגיד מה הם למדו על עצמם כלומדים. זהו ביטוי ליכולת העמקה ומתן משמעות ללמידה, ואכן רבים מן הסטודנטים מדווחים שזוהי פעם ראשונה בחייהם שהם חווים לימוד מסוג זה והם מצטערים שלא חוו זאת מכיתה א' ובלמידה האקדמית. הבנו, מוסיף אמנון, שההצלחה של הלמידה היוטוגית אינה תלויה כל כך במי הוא התלמיד, אלא בעיקר במורה. המורה צריך בראש ובראשונה

חוויות מהכינוס הבין-לאומי ה-26 למדעי היהדות של "ספר" במוסקווה

אירנה בלנקי-קרלין

ד"ר אירנה בלנקי-קרלין - מרצה בהתמחות בלשון העברית במכללת קיי ובחוג ללשון העברית במכללת לוינסקי לחינוך. תחומי המחקר וההוראה שלה הם תחביר, סמנטיקה ופרגמטיקה של לשון התנאים ושל העברית החדשה, היבטים תחביריים וסמנטיים השוואתיים בין רוסית לעברית, הוראת עברית כשפה שנייה/נוספת לאוכלוסיות שונות, הוראה בסביבה מתקשבת, למידה משמעותית ולמידה שיתופית. היא מרצה בכינוסים בלשניים וחינוכיים - ארציים ובין-לאומיים, מפרסמת מאמרים אקדמיים בתחום הלשון העברית והוראתה - בארץ ובחול.

הביקור במוסקווה היה מרגש עבורי אף יותר מאשר הביקור הקודם בסנקט-פטרבורג: הוא היה טיול שורשים אמיתי. נולדתי במוסקווה, וגרתי בה עד גיל 17. מאז שעליתי ארצה בשנת 1993, ביקרתי בעיר זו רק פעם אחת לפני 16 שנים, בשנת 2003, כאשר לימדתי במשך חודשיים באוניברסיטת מוסקווה הממלכתית ע"ש מיכאיל לומנוסוב כמרצה אורחת. למוסקווה הגעתי עם משפחתי: אישי, בני בן שלוש ועשרה חודשים ואימי. (גם אישי ואימי נולדו בעיר זו). לפני הכינוס וגם אחריו נפגשנו עם חברות הילדות שלי ועם בני משפחתם של אישי ושל אימי, הגרים במוסקווה. הביקור בעיר מולדתנו והמפגשים החבריים והמשפחתיים היו מרגשים במיוחד. הטיול ברחוב שגדלתי בו, הביקור

בבית הספר שלמדתי בו ובמקומות הילדות האחרים העלו בי זיכרונות יפים, אך גם געגועים... כמובן, אי אפשר לא להזכיר את האופרה ואת מופע הבלט בתיאטרון "בולשוי", את הטיול בקרמלין, בוודנ"ח (תערוכת הישגי המשק העממי) ובמקומות נפלאים נוספים שהנאתי מהם הייתה עצומה.

מדור זה שבקולות 17 כתבתי על אודות חוויותי מהביקור הבלתי נשכח בסנקט-פטרבורג היפהפיה והמרשימה בספטמבר 2018, שבה הרציתי בכינוס הבין-

ב

לאומי השלישי "העברית והיידיש בימינו: היבטים לימודיים ותרבותיים". הקיץ, אחרי ביקור זה, הזדמן לי להגיע לעיר המדהימה לא פחות - לעיר מולדתי מוסקווה.

בתאריכים 14-16 ביולי 2019 השתתפתי בכינוס הבין-לאומי ה-26 למדעי היהדות של המרכז לחוקרים ולמרצים "ספר" (International 26) Annual Conference on Jewish Studies Izmailovo- "Beta". שפות הכינוס היו רוסית (בעיקר) ואנגלית, והשתתפו בו חוקרי ספרות, היסטוריונים ובלשנים מ-26 מדינות. המרכז לחוקרים ולמרצים במדעי היהדות

במוסדות האקדמיים "ספר" (Moscow Center for University "Teaching of Jewish Civilization" Sefer) הוקם במוסקווה בשנת 1994 במטרה לסייע לסטודנטים ולמרצים בעריכת מחקרים בתחום מדעי היהדות ולעודד הוראת תחומי דעת יהודיים במוסדות להשכלה גבוהה.



ד"ר אירנה בלנקי-קרלין במהלך הכינוס במלון "Izmailovo-Beta", יולי 2019. התצלום באדיבות הכותבת.

כלים להוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתקשבת תוך התמקדות בהבעה בכתב; להעשיר את כתיבתם בעברית של הסטודנטים מהמגזר הבדואי בסביבה מתקשבת; להבליט את התפקיד התקשורתי של הלשון ככלי להבעת החשיבה ולהעברת התרבות בהקשר לימודי, תרבותי וחברתי; ולעודד אינטראקציה, שיתוף פעולה ושיח רב-תרבותי בין שני המגזרים.

הלמידה השיתופית בקורס נמצאה יעילה, והיא הובילה להישגים משמעותיים בתחום הוראת העברית ולמידתה כשפה שנייה בסביבה מתקשבת בקרב הסטודנטים. כמו כן, בקורס נוצר מפגש מעניין בין שני המגזרים, שהביא לשיתוף פעולה ולשיח רב-תרבותי פורה ביניהם. יודגש כי הסטודנטים היו השותפים הפעילים המלאים לתהליך הלמידה וההוראה בקורס לצד המרצה, והם השפיעו על אופיו ועל תכניו.

לסיכום, הייתי גאה לייצג שוב את ההתמחות בלשון העברית במכללה שלנו בכינוס הבין-לאומי (הפעם במוסקוה) ולהרצות בו על הקורס החדשני, שבו נפגשו במרחב הווירטואלי הסטודנטים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדואי. שמחתי מאוד לבקר בעיר מולדתי. החוויות מהביקור היו, ללא ספק, מהנות, מרגשות מאוד ובלתי נשכחות. הטיל השאיר טעם של עוד... ■

הרציתי ביום השני של הכינוס, ב-15 ביולי - ביום הולדתו של אישי - במושב שהתמקד בעברית וביידיש. שפת הרצאתי הייתה רוסית, ונושא ההרצאה - "הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתקשבת: היבטים לשוניים, פדגוגיים ותרבותיים". בהרצאה הצגתי את הקורס הסמסטריאלי החדשני והייחודי "לומדים ומלמדים - הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתקשבת", המשותף למגזר היהודי ולמגזר הבדואי, שבניתי בשנת הלימודים תשע"ט במכללת קיי.

תרומתו העיקרית של הקורס הייתה להעצים הן את הפן הלשוני-מקצועי, הן את הפן הפדגוגי-דיגיטלי של כל המשתתפים באמצעות הפעלת מודל הלמידה השיתופית בסביבה מתקשבת אסינכרונית. במסגרת הקורס לימדו הסטודנטים מהמגזר היהודי את הסטודנטים מהמגזר הבדואי עברית כשפה שנייה בסביבה מתקשבת אסינכרונית ללא מפגשים פנים אל פנים בהנחיה מקוונת צמודה של המרצה.

בקורס השתתפו 33 סטודנטים: 12 סטודנטיות יהודיות ו-21 סטודנטים בדואיים (הרוב נשים). הכיתה חולקה לצוותים: כל צוות יהודי היה אחראי להוראתו של צוות בדואי אחד. מטרת הקורס העיקרית היו להקנות לסטודנטים מהמגזר היהודי



מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי שחורי-רובין

באוניברסיטת וינה באוסטריה, ובסיומם הוכתרה בתואר 'דוקטור'. בשלהי שנות העשרים היא שבה ארצה והחלה להגשים צעד אחר צעד את תוכניותיה. למרות גילה הצעיר, היא החליטה להקדיש את חייה לפעילות פילנתרופית-סוציאלית-חינוכית, קרי לסייע לאוכלוסיות נזקקות ולטפחן. השכלתה הגבוהה, השקפת עולמה החלוצית והרצון החזק שפָּעַם בה לעבוד בין עולים יוצאי ארצות המזרח שחיו חיי עוני בשכונות מוזנחות, ולעזור בשיקום ילדיהם - הניעו אותה לפעול, תחילה בשכונת הקווקזים בתל אביב ואחר כך בשתי שכונותיה הדלות של רחובות - שעריים ומרמורק, שבהן התרכזו עשרות משפחות תימניות וחיו בתנאי קיום קשים.

כיצד החל מפעלה? בשנת 1928 היא נקלעה באקראי לשכונת הקווקזים בתל אביב והזדעזעה מהמצב ההיגייני-הסניטרי הירוד ששרר בשכונה ומתנאי הדיור הקשים, במיוחד

הדמות שלפנינו הייתה מחנכת ומנהלת פורצת דרך, חדורת אידיאולוגיה חברתית ובעלת זיקה ציונית. היא חוללה מהפכה בתחום החינוך והחברה בשכונת הקווקזים בתל אביב ובשכונות התימנים בשעריים ובמרמורק, בהביאה את בשורת ההשכלה לילדי המזרח. בכך היא הקדימה בדור שלם את התוכניות למען 'טעוני טיפוח' שהגתה מערכת החינוך לאחר קום המדינה, ואת כל המשתמע מהן. היא גרסה שיש לאפשר לכל ילדה ולכל ילד, במיוחד באזורי מצוקה, ללמוד ולרכוש השכלה ומקצוע, כי "זכות למקופחים!!! היא האָלֶף והָתֵי"ו של עבודתנו החינוכית".

היא נולדה באודסה ועלתה ארצה עם אימה ואחיה בשנת 1911. את לימודיה התיכוניים היא סיימה בשנת 1921 בבית הספר הריאלי העברי בחיפה. בשנת 1922, בהיותה בת שמונה עשרה, היא המשיכה ללמוד פילוסופיה וחינוך

עובדות בשעריים, שבאמצעותו ביקשה להשיג שלושה יעדים: (1) לתת מחסה בית לילדים, ובו ייהנו מניקיון מופתי, תנאי בריאות מתאימים וחום משפחתי; (2) לשחרר את האימהות העובדות מהשגחה על הילדים. מסיבה זו התקבלו למעון גם ילדים למטה מגיל שלוש; (3) לתת דוגמה לאימהות "כיצד אפשר להשיג מינומום של היגינה, ניקיון וחינוך גם בתנאים קשים".

המוסד השני, בית ספר למלאכה לבנות התימניות במרמורק שנועד להעניק להן חינוך עיוני ומקצועי. לידו היא הקימה פנימייה לתלמידות חוץ שהגיעו מכל רחבי הארץ. במרכז מפעלה היא העמידה את בנות העדה התימנית במטרה ליצור עבורן מסגרת חינוכית-חברתית, למנוע הוצאתן לעבודה בגיל צעיר, ללמדן קרוא וכתוב, לפתוח בפניהן את הדרך לרכוש מקצוע, ובלשונה: "כל אחת יהיה לה מקצוע בחיים", וכך תוכלנה לצאת לחיים עצמאיים-כלכליים ותוכשרנה לחיים המודרניים.

המוסד השלישי, מעון יום לילדי מרמורק. ילדי המעון היו בני אימהות עובדות ממשפחות דלות אמצעים וממשפחות שנחשבו "מקרים סוציאליים", ובהם אחוז ניכר של ילדים בעלי צרכים מיוחדים. המעון נועד להעניק להם טיפול כאשר הוריהם יצאו לעבודתם; להקנות להם הרגלי סדר, ניקיון ומשמעת; לפתח את כישורונותיהם הטבעיים; להכשירם להיקלט בבית הספר ולהעניק להם חינוך לחיי חברה.

היא התמידה בעבודתה וטיפחה את מוסדותיה עד שנת 1940, אז נפצעה בעת עבודתה בבית הספר ונפלה למשכב. כאשר הוברר שמצבה הבריאותי לא יאפשר לה לשוב לעבודתה, הועבר הניהול לידי המחנכים יעקב (קוטלצ'וק) צוק ורעייתו יוכבד. בשנת 1947 עברו מוסדותיה לחסות ויצ"ו העולמית. בשנת 1963 בית הספר למלאכה הפך לתיכון מקצועי ויצ"ו, והוא פועל מאז כתיכון טכנולוגי בפיקוח משרד החינוך. בשנת 1996 עבר המוסד לניהול משותף של עיריית רחובות וויצ"ו. בית הספר ממוקם כיום ברחוב ארלזורוב ברחובות.

מי הייתה הדמות העלומה שהקימה וניהלה מוסדות חינוך ייחודיים וחדשניים לתקופתם בשכונת הקווקזים, בשעריים ובמרמורק?

ממצבם הבריאותי הירוד של הילדים - "העלובים והעזובים" - נגועי מחלות מידבקות, שגדלו בתת-תזונה. הילדים בלבושם המרופט ששיחקו בסמטאות המזוהמות ללא השגחת מבוגרים, עשו עליה רושם בליימחה. מצבם העלוב והיעדרן של מסגרות חינוך לקליטתם היו המניע להחלטתה לסייע להם לאלתר: "להוציאם מהחלאה והרפש, להצילם מחיי ניוון, סחי ומיאוס, לחנכם לחיי עבודה - לאזרחים חופשיים במולדת", כדבריה. יתרה מזאת, גמלה בה ההחלטה להקדיש את חייה לעבודה פילנתרופית-סוציאלית בקרב אוכלוסיות מצוקה - אימהות עובדות קשות-יום, להיטיב את איכות חייהן ולהשפיע על חינוך ילדיהן, לסייע ולהקל את סבלם ולהקים למענם מוסדות חינוך שיחנכום לחיי מעש ויצירה.

אמרה ועשתה! בעזרת תרומות שהיא גייסה בארץ ובחו"ל, היא הקימה בשכונה "מעון יום לילדי המזרח", במטרה להרחיקם מסכנות הרחוב ולחנכם בסביבה היגינית-בריאותית מוגנת. באותן שנות העשרים של המאה העשרים, מעון-היום הפרטי שהיא הקימה היה מסגרת חינוכית חדשה בארץ ישראל, שאפשרה לילדי השכונה המזוהמת לבלות ימיהם במשחק וביצירה, בסביבה חינוכית חווייתית. היא "ראתה במוסד מפעל חיים וחזון חינוכי שישמש התחלה נועזת לעשרות מפעלים דומים ביישובי עולי המזרח בכל הארץ". ואכן, פעולתה בשכונת הקווקזים הניבה פרי הלולים והיא זכתה להערכה רבה בקרב תושבי השכונה, אישי ציבור וחינוך. המעון שלה, כיצירה חדשה בנוף החינוך בארץ, משך מבקרים רבים, במיוחד אנשי חינוך סקרנים מרחבי הארץ, שבאו ללמוד את דרכי העבודה ואת מהות המסגרת הלימודית הייחודית. בשנת 1934 לאחר שש שנות פעילות, נסגר המעון בידי עיריית תל אביב במסגרת ריאורגניזציה של רשת מעונות-היום הפרטיים והציבוריים בתל אביב. העירייה הפכה את המעון הפרטי, "המעון לילדי המזרח" שפעל מחוץ לרשת החינוך העירונית - למעון עירוני. מכיוון שכך, עזבה הדמות את שכונת הקווקזים והעתיקה את פעילותה החינוכית הייחודית לשכונת שעריים ברחובות, שכונת התימנים שהייתה באותן שנים מרכז הקיבוץ התימני בארץ.

ברחובות היא הרחיבה את מפעלה הפילנתרופי-הסוציאלי-החינוכי והקימה שלושה מוסדות חינוכיים לילדי התימנים באזור. הראשון שבהם, מעון יום לילדי אימהות

שרה גליקליך: מנהלת בתי ספר לבנות בירושלים - מנהיגה חינוכית מוסרית

לאחר מכן עלתה לירושלים ושימשה תקופה קצרה מנהלת בית הספר לבנות ד' ומורה לחשבון ולתנ"ך, ולאחר מכן עברה לבית הספר לבנות ג' והורתה את המקצועות תנ"ך, היסטוריה, חשבון והנדסה.

בשנת 1930, מונתה גליקליך למנהלת בית הספר לבנות ב' בעיר העתיקה בירושלים ובסניף של בית הספר בשכונה "ימין משה". כמו כן, היא שימשה

מורה לחשבון, להנדסה, לתנ"ך ולהיסטוריה. ב-1 בנובמבר 1943 קיבלה עליה את ניהול בית הספר לבנות ג' ושימשה מנהלתו עד שנת 1953, עת פרשה לגמלאות מעבודתה החינוכית רבת השנים.

במשך 48 שנות עבודתה במערכת החינוך הארץ ישראלית היו בעיניה החינוך וההוראה ייעוד ציוני לאומי, אידיאל שחובה להקדיש לו את החיים. על כן, מרגע שקיבלה לידיה את ניהול בית הספר זנחה את הפעילות הציבורית הענפה שהעסיקה אותה עד אז, התמסרה לתפקידה כמנהלת, והניהול הפך לעיקר תוכן חייה.

גליקליך החלה לנהל את בית

הספר לבנות ב' בשנות השלושים, עת מספר הנשים בעמדות ניהול היה עדיין מועט. היא הנהיגה שינויים וחידושים בסדרי הלימודים ובתוכנית הלימודים, שברובם טרם נודעו בבתי ספר אחרים באותה תקופה. מהם ראוי לעלות על נס, שבע יוזמות חינוכיות שהיא תכננה, הוציאה לפועל והובילה: (1) הפיכת בית הספר מארבע-שנתי (כיתות א-ו) לשבע-שנתי (כיתות א-ז); (2) פעילות לצמצום מספר התלמידות בכיתה וחלוקתן על פי התקדמותן בלימודים; (3) הקמת כיתה מיוחדת לתלמידות 'כבודות-חינוך' (טעונות טיפוח); (4) הכשרה מקצועית - עידוד הבת העבריינה לרכישת מקצוע התפירה וסלילת דרכה לחיים כלכליים עצמאיים; (5) ייסוד כיתות המשך (ט-י) עם מגמה מקצועית לתפירה עבור בוגרות כיתה ח'; (6) חינוך לעבודת

שהגליקליך הייתה מחנכת ומנהלת בתי ספר לבנות בירושלים, נמנתה עם מחנכי הדור הראשונים, שלהם חלק בהנחת האושיות למערכת החינוך בארץ ישראל. בראש מעייניה עמדה לא רק עבודת החינוך וההוראה, הקניית ההשכלה לבת העברייה, הנחלת הלשון העברית והדאגה לבריאות תלמידותיה, להזנתן ולהלבשתן, אלא גם ובעיקר - הרצון להקנות להן מקצוע מתוך שאיפה עמוקה שתוכלנה לפרנס את עצמן בעתיד, ובכך לפתוח להן את הדרך לעצמאות אישית וכלכלית.

שרה גליקליך (1888-1962) נולדה בניקולייב שבדרום רוסיה. מגיל 6-13 למדה בבית ספר עממי רוסי מקצועי, ומגיל 13-16 למדה בגימנסיה רוסיית והוכשרה להוראה למלאכת יד. במקביל ללימודיה הייתה פעילה במפלגה הציונית הסוציאליסטית בניקולייב, בעטייה שללו ממנה שלטונות הצאר את תעודת הברגות, והיא נאסרה ונשלחה לכלא בהיותה בת שבע עשרה. אז גם נשללה ממנה הזכות ללמוד בבית ספר רוסי גבוה ברוסיה. עם

שחרורה מהכלא נבחרה בבחינות אקסטריניות ויצאה ללימודים בלייז' שבבלגיה. בשנת 1906 הגיעה לארץ ישראל. את צעדיה הראשונים בהוראה החלה כמורה למלאכת יד בבירות ולאחר מכן בבית הספר לבנות ביפו. בשנת 1917 השלימה את לימודיה הפדגוגיים ב"בית המדרש למורות ביפו לזכר א"ל לוינסקי" והוסמכה להוראה.

בתקופת מלחמת העולם הראשונה, בערב פסח תרע"ז (מארס 1917), הכריז המושל התורכי של יפו על גירוש האוכלוסייה היהודית מיפו ומתל אביב. גליקליך נדדה עם הגולים לטבריה, שם המשיכה בעבודתה החינוכית ולימדה את ילדי הגולים, את ילדי העיר טבריה ואת ילדי הסביבה. גליקליך שהתה בטבריה עם בני משפחתה במשך שנה וחצי,



תלמידה ומורה ליד מכונת תפירה בבית ספר לבנות ג' בירושלים בניהולה של שרה גליקליך. הארכיון לחינוך יהודי, אוניברסיטת תל אביב, מתוך אתר פיקיוקי. בארכיון מצוין כי מוסרת התמונה היא גב' שרה גליקליך-סלושץ

לקביעת מונחים במקצועות המלאכה לבנות, שהקים ועד הלשון. כמו כן, נבחרה לנציגת מנהלי בתי הספר בארץ בנושא מסעדות בתי הספר ולימוד תורת ההזנה ומקצוע הבישול.

גליקליך כתבה מאמרים רבים בענייני חינוך ופרסמה אותם ב"הד החינוך". כתבה רשימות בנושאים שונים ונשאה הרצאות במסגרות שונות, כמו בבית העם בירושלים ובסניף הסתדרות המורים בירושלים. התכתבה עם אנשי ציבור, כמו דוד בן גוריון ויוסף שפרינצק, יו"ר הכנסת, והגיבה בענייני חינוך וחברה ובענייני דיומא, כגון

הזכות על ירושלים, הזרמים בחינוך, מי ראוי לעמוד בראש מערכת החינוך בישראל. כן הרבתה לכתוב על מעמד האישה ועל זכויות הנשים בארץ. פרסמה חוברת "אל האשה" (שבט תרע"ט), שבה הביעה את השקפתה ביחס למעמד האישה בארץ ישראל, לתפקיד האישה ולזכויותיה בחיי החברה. בשנת 1962 נפטרה.

דרך קשה ורצופת מכשולים עברה גליקליך בבואה לנהל את בית הספר לבנות ב' בעיר העתיקה בירושלים. על אף הקשיים שבהם נתקלה, העלתה את בית הספר על דרך המלך תוך מאבק במחסור בציוד לימודי, בחומרי עבודה ובעזרי הוראה, בהיעדר מבנים מתאימים, בצפיפות, ובעיקר - בדלות התקציבים. גליקליך ניחנה בתכונות אופי שבזכותן הצליחה לפלס את דרכה: נחישות ונחרצות ודבקות במטרה, וגרמה למהפכה של ממש באורח החיים ובאיכות חינוכן של תלמידות בארץ ישראל. עמדו לצידה מורים-מנהיגים, חדורי מוטיבציה, שהגיעו ללמד בעיר העתיקה מתוך הרגשת שליחות, מסירות ואמונה במטרה.

הצלחתה מוכיחה, שהיא נמנית עם אותם מנהיגים חינוכיים מוסריים, "משוגעים לדבר", שבנחישותם להיאבק למען יעדים ולהשיגם, מסוגלים להגשים חזון גדול. ■



הבנות מבשלות במטבח בית הספר לבנות בירושלים. הארכיון לחינוך יהודי, אוניברסיטת תל אביב, מתוך אתר פיקיוויקי. בארכיון מצוין כי מוסרת התמונה היא גב' שרה גליקליך-סלושץ

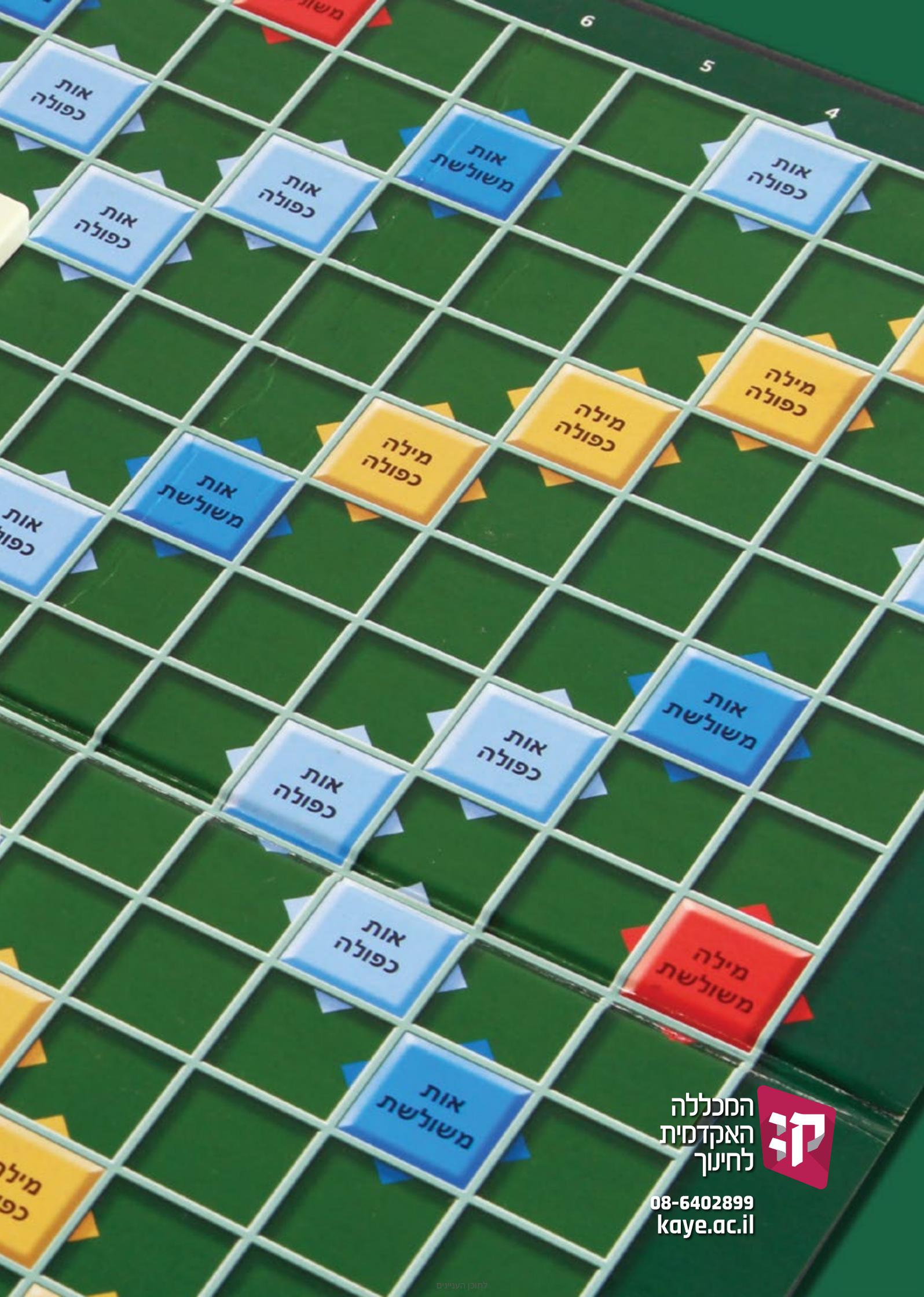
האדמה; (7) הפיכת בית ספרה לבית ספר לדוגמה - מקום התנסות לפרחי הוראה של בית המדרש העברי למורים בירושלים (היום - מכללת דוד ילון).

מנהיגותה המוסרית של גליקליך משתקפת בכל מעשיה למען בריאותן ורווחתן של התלמידות. היא הייתה לא רק מורה מקצועית, שמקנה ידע בחשבון ובהנדסה, בתנ"ך, בהיסטוריה ובמלאכת יד, אלא גם ובעיקר - מחנכת המעצבת את אישיותה של הבת העבריינה ומקנה לה חינוך ערכי. מתוך דאגה עמוקה לעתיד תלמידותיה, התעקשה להקנות להן

מקצוע כדי "להכשירן אל החובות שבחיים". לדעתה, האפשרות היחידה לפתרון שאלת האישה, לשינוי מצבה, "אך ורק בשינוי חיי החברה, והצעד הראשון לזה הוא שתתחיל האישה לעמוד ברשות עצמה במובן הכלכלי".

מנהיגותה החינוכית המוסרית של גליקליך משתקפת לא רק בדאגתה לתלמידותיה, אלא גם במסירותה לחבר המורים בבית ספרה, לרווחתם, להתפתחותם האישית והמקצועית, למצבם הכלכלי והרגשי. היא דאגה לתשלום משכורתם, להטבת תנאי שכרם ולהחזרי הוצאות הנסיעה. הרעיפה שבחים על המורים, על האחות ועל הרופאה ("הילדות בבית הספר נמצאות תחת פיקוח רפואי מעולה"), עודדה מורים חדשים, הדריכה פרחי הוראה ויצרה אווירה לימודית הוראתית נעימה בבית הספר.

גליקליך לא הסתפקה בעשייה רק בין כותלי בית ספרה, היא התגלתה גם כמנהיגה חברתית-ציבורית. היא מילאה תפקידים ייצוגיים בהסתדרות המורים ובמחלקת החינוך. הייתה חברה בוועדה לחינוך ולתרבות בהסתדרות המורים בירושלים ושימשה נציגת מנהלי בתי הספר במחלקת החינוך. בשנת 1937 נבחרה כחברת הוועדה לבירור שאלת החינוך המקצועי לבנות בכיתות הגבוהות של בית הספר העממי. בשנת 1942 התמנתה כחברה בוועדה מטעם מחלקת החינוך



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il