

קולות

כסלו-טבת תשפ"ג - ינואר 2023 25
כתב עת לענייני חינוך וחברה



הלמידה והלומד לומדים זה מזה נ
להיות בשיח לצד ובשביל הלומד כ
שלו ולחשוב עליהם מנקודות מבט
הלמידה. דיאלוג כזה נמצא במרכז גישת הלמידה היוטגוגית (למידה מ
המזמנת את הלומד לבחור את התכנים שהוא מגלה בהם עניין ללנ
האנשים איתם הוא רוצה ללמוד, את הדרכים ומקורות המידע מהם מת
של התהליך שעבר ושל הידע שבנה.

אלוג הסוקראטי למשל, הוא דיאלוג רטורי שנועד לשכנע. הוא אינו דיאלוג
בניסיון או בידע או בכל דבר אחר. סוקרטס הרי יודע את האמה
את בני שיחו ומאתגר אותם כדי
שאלות ותשובות. לעומת זא
כחילופי עמדות ודעות
השונים של בני
(hetero... דיאלוג כזה
משמעותה של הס
בנו מורה לת

המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

- 1 דבר העורכת / ד"ר נעמה רשף
- 2 לקראת תרבות דיאלוגית / פרופ' נמרוד אלוני
- 6 אנדרוגוגיה דיאלוגית - מודל לפיתוח מקצועי ייחודי במחוז דרום / רם זהבי וד"ר דפנה גרנית-דגני
- 14 במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך כדיאלוג | 14
- 14 שיח דיאלוגי מיטבי, אישי ואותנטי כמענה לצרכים רגשיים של ילדים / סמר אלדינה, דינה בן יעיש, ברבי שפיר, סופי בן יאיר, זהבה כהן, ד"ר אמאל אבו סעד, דינה שחאדה, למא משעל וד"ר תרצה לוינ
- 17 הצגת רפרטים - אפשר גם אחרת: גישה דיאלוגית משולבת בפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית / ד"ר אורית הוד שמר
- 21 למידה דיאלוגית בלמידת עמיתים בהכשרת מורים לחינוך מיוחד / תימור שוורץ מילר
- 26 מה רואה? על תערוכות בגלריית המכללה | 26
- 26 תערוכת בוגרות תשפ"ב / גבריאלה קליין
- 28 מולטי טאסק - תערוכתם של שירה אבולעפיה ואיתי שמואלי / גבריאלה קליין
- 30 מה קורא? על ספרים חדשים של סגל המכללה | 30
- 30 ד"ר אורית הוד שמר על ספרה: מהפכה במשבצת - חשיבה יצירתית בשנות הינקות והילדות
- 32 ד"ר שרון שטיינברג על ספרה: חירום שגרה: משמעות החיים עבור ישראלים החיים בעוטף עזה
- 35 מה שומע? רשמים מתוך כנסים וקורסים | 35
- 35 הקונגרס העולמי ה-18 למדעי היהדות / ד"ר יהודית סלפטי-כהן, ד"ר אסנת קליימן וד"ר חיים דיהי
- 37 כנס בין-לאומי בחינוך, מחקר והתפתחות, בולגריה / ד"ר יהודית סלפטי-כהן וד"ר הילה כהן
- 38 על שני כנסים ספרותיים בין-לאומיים מקוונים / ד"ר נעמה רשף
- 39 דמיינו חינוך: על ערכים וחינוך / פרופ' אמנון גלסנר

קולות

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

כל התצלומים בקולות צולמו ע"י צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת.
מזכירת המערכת: אלבינה בן דוד
דוא"ל: albina@kaye.ac.il
ועדת מערכת: פרופ' אריה רטנר, ד"ר אריאלה גידרון, פרופ' מארק אפלבוים, פרופ' אמנון גלסנר, ד"ר ערגה היר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.
מו"ל: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע
כתובת: רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר-שבע 8414201.
© כל הזכויות למאמרים וליצירות שמורות למחבריהם. קולות זמין לקריאה חופשית באתר מכללת קיי.
טלפון: 08-6402777
פקס: 08-6413020
דוא"ל: nreshef1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il

דבר העורכת

המשורר ט' כרמי בשירו 'קשב' כתב:

קֶשֶׁה לְשִׁחַי קֹנְכֵי לְשׁוֹחַח שִׁיחָה-שֶׁל-מִמְשׁ,
כָּל אַחַת מִטָּה אֶזֶן לִים שְׁלָה,
רַק שׁוּלָה-הַפְּנִינִים אוֹ סוּחַר-הָעֵתִיקוֹת
יְכוּל לְקַבּוֹעַ בְּלִי חֶשֶׁשׁ: אוֹתוֹ יָם.

כאשר בני השיח ספונים בתוך המקום שממנו הם באים, בתוך תפיסת עולמם, עמדותיהם ורחשי ליבם, לא ניתן לקיים 'שיחה של ממש', גם אם ברובד העמוק יותר יש בכולנו מן המשותף - אנושיותנו. דיאלוג אמיתי דורש קשב, מידה רבה של גמישות, פתיחות ואמון ונכונות לא רק לשנות, אלא גם להשתנות.

דברים אלו מועצמים כשאנו עוסקים בחינוך, שהרי, כפי שכתב חוקר החינוך וההוראה הדיאלוגית רובין אלכסנדר (Alexander R.): חינוך ולמידה הם מעיקרם תהליכים דיאלוגיים, תהליכים רב-ממדיים המתרחשים בעיקר תוך כדי מפגש ושיחה בין מורה לתלמיד.

המאמרים בגיליון זה עוסקים בדיאלוג בהקשר החינוכי ופורסים קשת רחבה של התייחסויות.

במאמר הפותח גיליון זה 'לקראת תרבות דיאלוגית', מצהיר פרופ' נמרוד אלוני שכאנשי חינוך אל לנו להסתפק בדיאלוג חינוכי ככלי או כטכניקה להשבחת ההוראה, אלא כדרך המכוננת תרבות דיאלוגית של קשב, רצון טוב ופתיחות ושל תהליכי הומניזציה שבהם מתרחבת מודעותו האכפתית של האדם לעצמו, לזולתו ולהקשרי חייהם המשותפים. במאמר שאחריו טובעים רם זהבי וד"ר דפנה את המושג החדש 'אנדרוגוגיה דיאלוגית' ומציגים חקר מקרה של פיתוח מקצועי ייחודי שהתקיים בארגון מחוז דרום של משרד החינוך.

במדור 'בימת דיון' חוקרות מהתוכנית לגיל הרך במכללת קיי כותבות על שיח דיאלוגי מיטבי, אישי ואוטנטי כמענה לצרכים רגשיים של ילדים; ד"ר אורית הוד שמר כותבת על גישה דיאלוגית משולבת בפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית כפי שהיא באה לידי ביטוי בהצגת רפרטים, ותימור שוורץ מילר מציגה למידה דיאלוגית בלמידת עמיתים בהכשרת מורים לחינוך מיוחד.

במדור 'מה רואה?' כותבת אוצרת המכללה ד"ר גבריאלה קליין על שתי תערוכות שהוצגו בגלריית המכללה: תערוכת בוגרות ההתמחות באומנות בשנת תשפ"ב והתערוכה 'מולטי-טאסק' של האומנים שירה אבולעפיה ואיתי שמואלי.

במדור 'מה קורא?' מספרות שתיים ממרצות המכללה על ספריהן שיצאו לאור השנה: ד"ר אורית הוד שמר על ספרה 'מהפכה במשבצת - חשיבה יצירתית בשנות הינקות והילדות' וד"ר שרון שטיינברג על הספר שכתבה עם עמיתיה 'חירום שגרה: משמעות החיים עבור ישראלים החיים בעוטף עזה'.

במדור 'מה נשמע?' ד"ר יהודית סלפטי, אסנת קליינמן וד"ר חיים דיהי מספרים על הקונגרס ה-18 העולמי במדעי היהדות. ד"ר סלפטי וד"ר הילה כהן מציגות את הכנס הבין-לאומי בחינוך, מחקר והתפתחות שהתקיים בבורגס, בולגריה השנה. חותמת את המדור ד"ר נעמה רשף המציגה שני כנסים ספרותיים בין-לאומיים ומקוונים שבהם השתתפה.

נסיים כרגיל במדורו המעניין של פרופ' אמנון גלסנר 'דמינו חינוך' העוסק בסוגיה של חינוך כדיאלוג.

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

נושא הגיליון הבא: **מגוון, צדק והכלה**

קריאה נעימה,

נעמה רשף, עורכת 'קולות'

לקראת תרבות דיאלוגית

נמרוד אלוני

פרופ' נמרוד אלוני הוא מרצה לפילוסופיה של החינוך במכללת סמינר הקיבוצים המופקד על קתדרת אונסק"ו לקידום החינוך ההומניסטי ומשמש ראש המכון למחשבה חינוכית במכללה. במאמר זה מצהיר אלוני שכאנשי חינוך אל לנו להסתפק בדיאלוג חינוכי ככלי או כטכניקה להשבחת ההוראה, אלא כדרך המכוננת תרבות דיאלוגית של קשב, אמון, רצון טוב ופתיחות ושל תהליכי הומניזציה שבהם מתרחבת מודעותו האכפתית של האדם לעצמו, לזולתו ולהקשרי חייהם המשותפים. לאורך המאמר הוא עומד על המאפיינים שמבדלים את הדיאלוג החינוכי מצורות שיח אחרות ועל המאפיינים שמאפיינים דיאלוג חינוכי כשהוא במיטבו. הוא מונה את התנאים המקדמיים להיתכנותו של דיאלוג חינוכי ומציג את מאפייני הליבה שכל חינוך דיאלוגי ראוי לשמו מחויב בזיקה הדוקה אליהם.

דיאלוגית כאיכויות מהותיות להתנהלות האדם - לאופן היותו בעולם בחברה האנושית ובסביבה הטבעית.

עכשיו אפשר לצאת לדרך, והאמת היא שהיא די קלה ומזמינה. הסיבה לכך היא המקדם הרגשי החיובי שקשור במילה 'דיאלוג'. זו ההרגשה הטובה והבלתי אמצעית שמתקשרת עם המונח דיאלוג ומעלה אסוציאציות של משהו אינטימי, נעים, נינוח, רגיש, מכבד, מכיל והדדי שקורה בין אנשים - על פי רוב בין שניים אבל לעיתים גם בקבוצת שיח. כמו מושגים מרכזיים רבים בתרבות המערב מקורו בשפה היוונית הקדומה כשילוב או הלחם שבין 'די', שמשמעו 'בין' (between) להטיה של המילה 'לוגוס' שמשמעותה כאן 'דיבור' (speech). קסמו המיוחד של המושג כרוך בכך שבין במקורותיו הקלאסיים ואופיים האינטלקטואלי ובין בגרסותיו המודרניות ואופיין הרגשי, הטיפול והאקזיסטנציאליסטי, יש לו מעמד ומוניטין של שיח חיובי ופורה שמבדיל אותו מסוגי דיבור אחרים ופחות קוסמים, דוגמת התנצחות, התדיינות, פטפוט, הרצאה, הדרכה ואפילו הוראה. על מעלותיו העיקריות בדברים הבאים.

א בקש לפתוח את דבריי על הדיאלוג החינוכי בהבהרת הכותרת שלעיל 'תרבות דיאלוגית', זאת משום שעיקרי טיעוניי כבר מקופלים בה. יש בכך התכוונות מודעת לא להסתפק בהצגת הדיאלוג ככלי חינוכי, אמצעי לימודי או טכניקה ניהולית אלא לראות בדיאלוג ערך פנימי, בדיאלוגיות מידה טובה ובתרבות הדיאלוגית מטרה חינוכית. דומה הדבר בעיניי למהלך שעשה לא מזמן צוות האיחוד האירופי במסמך שחיברו בדבר פיתוח הכשירויות הדמוקרטיות. במסמך זה הם ביקשו לשנות את ההתכוונות מלימודי אזרחות דמוקרטית לחינוך לתרבות דמוקרטית. ההיגיון המנחה שבבחירת המושג תרבות בהקשר של המסמך האירופי בתחום הדמוקרטיה כמו בחירתו במינוח של תרבות דיאלוגית הוא אחד: זו ההכרה שידע קוגניטיבי של עובדות וכללים, מודעות פורמלית לנורמות וחוקים ומיומנות בטכניקה של תפקודים - אין בהם די כדי להגשים באופן מלא ומיטבי את שגלום באידיאלים האנושיים הנפלאים האלה. ובהקשר שלנו: אינני מוכן להסתפק בפחות מאשר בחינוך מהגיל הרך ועד לחינוך האקדמי לאישיות דיאלוגית ולתרבות



או אמצעי להפקת רווח, אלא אדם שיש רצון בחברתו כדי לכוון ולחולל יחד איתו מרחבים חדשים של הבנה, של העשרה, של השראה או של יצירה.

כשברשותנו מסגרת פילוסופית מושגית להבנת היחסים המיטיבים והמפרים של דיאלוג חינוכי נעבור עתה לסקירה קצרה של מספר **תנאי קדם פדגוגיים** שחינויים לכינונו של הדיאלוג החינוכי ולהצגת חמש איכויות שחינוי להנכיחן בבניית תרבות דיאלוגית מיטבית.

בתנאי קדם כוונתי לשלושה סוגי אמון שמתקיימים במפגש החינוכי: **אמון של המורה בתלמיד**, של **התלמיד במורה**, ושל שניהם **ברוח האדם ובחיים של איכות ומשמעות**. הסוג הראשון ניכר באמון של המורה במסוגלות של התלמידים לממש את יכולותיהם, להפיק משמעות והנאה מחייהם, להשתלב בצורה פורייה והוגנת בחברה ולהתקדם עוד ועוד לאנושיות שלמה יותר ולחיים מלאים ומספקים יותר. זו האמונה מהזווית של מאסלו שבהינתן תנאים הולמים כל אחד ואחת יוכל לטפס במעלה הגשמת פירמידת הצרכים וייהנה מחיים של איכות, הגינות ומשמעות. זו האמונה מהזווית של פאולו פריירה שהדיאלוג מחייב אמונה עזה באדם, אמונה ביכולתו ליצור ולשוב וליצור, אמונה ביעודו להיות אנושי יותר. ואמונה מזווית הראייה של ניטשה ובובר שלתלמידים כוחות אותנטיים של יצירה, הגדרה עצמית וחריגה מן העדר כאובייקטים בחברה אל הווייה כסובייקטים המכוננים את עצמיותם הייחודית ומשאירים בעולם חותם בעל ערך (על דרכי טיפוח האדם באמצעות הדיאלוג החינוכי וההוגים המרכזיים שתרמו לנושא זה ראו בספרי **'דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי'** (2008) וכן בפרק שמוקדש לתרבות דיאלוגית בספרי **'מידת החינוך: אתגרים ודרכים בקידום בני אדם למיטבם'** שעתידי לצאת לאור באמצע 2023 בהוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופת).

סוג שני של אמון הנדרש לדיאלוג החינוכי הוא **אמון של התלמיד במורה** כאדם שבאמת אכפת לו משלמו וכבודו, שרואה את טובת התלמידים בקדימות עליונה. "בתחום חינוך האדם בשלמותו", כדברי בובר, "יש רק פתח אחד פתוח לנפש החניך, היינו אמונו של זה" (בובר, תשמ"ד, עמ' 368); כאדם שנמצא כאן ועכשיו עבורו ולטובתו; אדם שאינו עושה עסק בו אלא נוטל חלק בחייו; שאינו פונקציונר בשירות ממסדים שונים (דתיים, אידיאולוגיים או כלכליים); שאינו טכנאי הוראה שמודד את הצלחותיו במדדים סטנדרטיים ובתפוקות תוצריות; שאינו אגואיסט תועלתן שמחשב מעשיו בהגינות של "עלות תועלת", ושאינו עושה שימוש לרעה בסמכותו כדי להפיק לעצמו טובות הנאה - "החניך מקבל את המחנך בתור איש; הוא מרגיש שרשאי הוא ליתן אמון באדם זה" (שם, שם).

ואמון מסוג שלישי הוא אמון של המורה והתלמיד ברוח האדם ובעושר התרבותי שעושים את החיים שווים, מעניינים, משמעותיים, עם חדווה והתלהבות ועניין ופליאה ואהבה ומעורבות - בטבע, באומנות, במדע, בטכנולוגיה, בספורט, במוסר, בתיקון עולם, בחברות, בקהילה ובתרבות. זה האמון, בלשונו של בובר, "באמת של ההווה האנושית" ובאמת של "האופי הכביר" שאדם יכול לפתח לעצמו על ידי קבלת אחריות

גם אם הקריטריונים שלהלן אינם מוחלטים ונכונים תמיד, על דרך ההכללה ניתן לסייג ולומר שבהתכוונותנו לדיאלוג חינוכי איננו מתכוונים לצורות השיח האלה:

1. דיאלוג אינו שיחה בטלה, שיחת קפיטריה אקראית, אגב אורחא - יש בו תוכן משמעותי.
2. דיאלוג אינו התנצחות שבה מבקש כל צד להבליט את עצמו על חשבון זולתו כדי לנצח בוויכוח - יש בו הקשבה רגישה, פתיחות לדעות שונות וגמישות רעיונית, באשר תכליתו היא פנימית לדיאלוג עצמו - בין שהיא עצם קיומו ובין שהיא הברור (ככל שהוא אפשרי) של האמת או העמדה הנכונה, למצער הסבירה יותר (לא הניצחון בהתנצחות).
3. דיאלוג אינו דיבור סמכותני, בחינת דיבור בין אדון לנתין, בין מפקד לפקוד - יש בו גישה לא היררכית ורוח דמוקרטית, הדדית וסולידרית, באשר תכליתו היא, כאמור, בירור האמת או התקדמות במישור הרוחני, המוסרי והפדגוגי.
4. דיאלוג אינו דיבור הוראתי או הרצאת דברים בין מורה לתלמיד, שעניינו הנחלת דעת ספציפית ובדיקת הטמעתה בקרב הלומדים - הוא סוג של למידה משותפת, למידת עולמו של האחר ולמידת תכנים חדשים.
5. דיאלוג אינו דיבור פונקציונלי או טכנוקרטי-ביצועי, שכל עניינו הפקת תוצרים - הוא בעל אופי תהליכי ואין הוא מסתכם בהכרח בתוצרים ידועים וברורים שהדיבור מכוון אליהם.

ומן השלילה נעבור לחיוב. בכל דיאלוג חינוכי מיטבי נבקש למצוא את היסודות האלה:

1. כבוד לאחר מתוקף אנושיותו.
2. עניין באישיותו ובעולמו של האחר מתוקף ייחודו או אחרותו.
3. נקודת המוצא - אמון, תפיסה בסיסית של שוויון (אף כי לא של האחדה או זהות) בין המשתתפים ופתיחות הדדית (ולא משחקי כוח, סטטוס ויוקרה).
4. שיג ושיח או חילופי דברים מתוך קשב והיענות, המזמינים לחשיבה משותפת, מעודדים את האחר להשמיע את קולו על פי דרכו וייחודו ומעשירים את כל הצדדים בתובנות חדשות על עצמם, על זולתם ועל מציאות החיים המשותפת להם.
5. נקודת הסיום שהדיאלוג מתקדם אליה, היא שיפור כלשהו באיכות החיים של המשוחחים, במשמע הגברת המודעות ליחסים של אדם עם עצמו, עם זולתו ועם סביבתו, ואציין כאן את היישומים הרבים של הדיאלוג בחינוך לשלום, בחינוך הדמוקרטי ובחינוך לקיימות הטבע והסביבה.

לאור המאפיינים האלה אבקש לאמץ את 'הגדרת העבודה' הזו: **דיאלוג הוא שיחה שהמעורבים בה מנכיחים את עצמם ומתעניינים בזולתם הן מבחינת אנושיותם המשותפת הן מבחינת אישיותם הייחודית; תוך כדי הסתמכות על אמון, על כבוד, על פתיחות ועל קשב הדדיים, הם מתקדמים יחד אל הבנה טובה ומקפת יותר של עצמם, של זולתם ושל הקשרי החיים המשותפים להם.** ובניסוח עם דגשים אחרים מעט: הדיבור הדיאלוגי ניכר בכך שכל אחד מהמשוחחים תופס את זולתו כאדם שלם, הדומה לו באנושיותו והשונה ממנו בייחודו, ובצעידה המשותפת מתהווה בהם האמון שאיש מהם אינו רואה בזולתו כלי שימושי, פונקציה חברתית

לחיי ועיצוב עצמיות מרשימה ורבת-ערך. זה האמון שלא הכול כזב ולא הכול יצרי, תועלתני וכוחני, ושגישה דיאלוגית אל מכלול ההווה מאפשרת לחרוג מסתמיות החיים וליהנות מחיים משמעותיים וראויים. זה האמון, שזיכוכו המדויק מוצג בשירו של טשרניחובסקי: "כי עוד אאמין באדם / גם ברוחו, רוח עז. / כי גם ברעות אאמין / אאמין, כי עוד אמצא לב, לב תקויתי גם תקוותי / יחוש אושר, יבין כאב. / אאמינה גם בעתיד / אף אם ירחק זה היום, / אך בוא יבוא - ישאו שלום / אז וברכה לאום מלאום".

ועתה לחלק האחרון בפרדיגמת התרבות הדיאלוגית ועניינו נתינת דעת תמידית לחמישה מאפייני ליבה. הראשון, ואותו כבר הזכרנו בפסקת הפתיחה, הוא העמדה היוונית קלאסית **שהדיבור הוא המדיום המרכזי שבאמצעותו בני אדם מנכחים את אנושיותם**. עניין זה בא לידי ביטוי מובהק במילה 'לוגוס' המציינת גם דיבור וגם היגיון, וכך גם בפועל העברי 'להגות', המבטא גם אמירה וגם מחשבה. יש בכך כדי להעיד, במילים אחרות, על מותר האדם מן הבהמה. זו היכולת לחרוג משלטון האינסטינקטים וחוק הג'ונגל, להגות בצורה תבונית וביקורתית בתכנים ובאיכויות של חיינו, לבחור חלופות ולהגשים תרבויות. ובניסוחם של שלושה הוגים בני המאה ה-20: לודוויג ויטגנשטיין בעמדתו שגבולות השפה של אדם מכוננים את גבול עולמו הרוחני, מרטין היידגר בתפיסתו "השפה היא משכן ההווה", והנס גיאורג גאדאמר שתרם ניסוח שכמו מסכם את שנטען כאן: "השפה היא האופן המהותי והמובהק ביותר של הקיום האנושי, והשפה היא המדיום החובק כול שבאמצעותו בני האדם מכוננים את עולמם." (Heidegger, 1977, p. 193; Gadamer, 1976, p. 3).

מאפיין ליבתי שני הוא ההכרה **שביסוד התרבות הדיאלוגית ניצבת אכפתיות מוסרית לשלומם וכבודם של אחרים**. זו ההכרה שלכל אדם ערך פנימי, בלתי-מונתה ושווה לזולתו; שכל איש ואישה הם בן אדם במובן המלא של המילה, סובייקט אוטונומי כמוני וכמוך, ולו מאוויים, רגשות, ערכים, השקפת עולם ושיקול דעת; שעלינו לפעול כמיטב יכולתנו ברגישות קשובה לקולם ולעמדותיהם של אחרים כדי לאפשר להם להגיע למיטבם ולקיים חיים אנושיים מלאים ומכובדים של מימוש עצמי, של עושר תרבותי ושל שותפות אזרחית. צר כאן המקום להדגים את עניין האכפתיות המוסרית בתרבויות השונות ובהקשרים המגוונים, אך די שנזכיר שאהבת הבריות היא מידה טובה מרכזית בתרבויות הקלאסיות של מחשבת היהדות בישראל והמחשבה הקונפוציאנית בסין. זהו רכיב מרכזי בפילוסופיה ההומניסטית האפריקנית המתבטא במושג 'אובונטו' (Ubuntu), המציין כי אדם נהיה אדם דרך 'האנחנו' של שותפות אכפתית והדדית באנושיות. ובעת המודרנית האחריות להומניזציה של האחר מוצאת לה ביטויים מגוונים מן הצו הקטגורי של קאנט, המגדיר את דרכי ההתייחסות הנאותות לזולת ועד לתורות החינוכיות הדיאלוגיות של יאנוש קורצ'אק, פאולו פריירה ונל נודינגס.

מאפיין ליבתי שלישי ניכר בכך **שהדיאלוג החינוכי פונה אל מלאו אישיותו של התלמיד** - לאנושי-כללי ולייחודי-סגולי שבו. עיקרון זה בולם מנגנונים שונים של דה-הומניזציה הקשורים בדילול, בתיחום או בתיגוף של האישיות לפונקציות מסוימות. דוגמה לדה-הומניזציה שכזו היא מורים 'משאירים בבית' את אישיותם ואת רוחם ומתפקדים בבית הספר כטכנאי הוראה בלבד.

ביטויים מובהקים אחרים שלה הם התייחסות סטריאוטיפית לילדים על פי מגדר או עדה; דיכוי היכולות הרגשיות והיצירתיות לטובת התמקדות בשליטה במיומנויות, בתפוקות ידע ובחרושת ציונים; תקשורת בין-אישית המוגבלת לאזורים ש'מצוואר ולמעלה' תוך הזנחת סיפורי חיים והקשרים תרבותיים; נרמול הצעירים על ידי אינדוקטרינציה אידאולוגית, המסגלת אותם לקונפורמיזם מחשבתי ולכניעות חברתית. החלופה שהחינוך הדיאלוגי מעמיד היא ברורה: הואיל והחינוך אמור להיות פעילות המכשירה לחיים אנושיים מלאים וראויים, יש להגדיר את מטרת המפגש החינוכי כהנחה מלאה של אישיות המורה ושל אישיות התלמידים, ואילו את גופי הידע הנלמדים יש לראות כאבני יסוד התורמות לבניית האישיות ומשתתפות בכך בהגשמת המטרה. כדבריו של מרטין בובר במאמרו 'על חינוך האופי': "על שלמותו של החניך משפיעה רק שלמותו של המחנך, הווייתו השלמה שלא במתכוון. המחנך אינו צריך להיות גאון מוסרי כדי לחנך בעלי אופי; אבל צריך הוא להיות אדם חי, שלם, המביע את עוצמתו ישר לזולת: חיותו מקרינה עליהם ומשפיעה ביתר תוקף וטוהר דווקא בשעה שאין עולה כלל על ליבו הרצון להשפיע עליהם" (בובר, תשמ"ד, עמ' 367).

המאפיין הרביעי עניינו **בניית מכנים משותפים ללא רידוד תרבותי, התבטלות הזהות והיטמעות חברתית**. לרכיב זה חשיבות רבה במציאות של יחסי כוח ושליטה, שעוצבה בהיסטוריה של דיכוי, של השפלה ושל קולוניאליזם תרבותי - מציאות השוררת לרוב ביחסי גברים ונשים, לבנים ושחורים, רוב ומיעוט, כובשים ונכבשים, אליטות מובילות ואוכלוסיות כנועות. בסוגיה זו של דיאלוג בין "אחרים מובהקים" מהדהדת אמירה נוקבת של מהטמה גנדי: "רוצה אני, שתרבויות שונות ומגוונות ינשבו ברחבי ביתי, אך בשום פנים לא אסכים לכך, שרוח תרבות אחת שכזו תפיל אותי מרגלי ותחריב את ביתי". במילים אחרות, דיאלוגים חינוכיים ומעצימים בין קהילות תרבות - אסור שידללו, שישתיקו, שיכחידו את האחרות, המאפיינת והמייחדת כל קהילת תרבות באשר היא. נכון ורצוי לפתוח אשנבים לעולמם של אחרים, להגמיש את כוחות הרגש והשכל כדי שיוכלו להגיע אל נקודות מבט מגוונות, להפעיל את האמפתיה הנרטיבית כדי 'לצעוד בנעלי הזולת', להשתחרר מאנוכיות כוחנית, שבטיות פרובינציאלית, מקיבעונות תרבותיים ומסטריאוטיפים חברתיים. אך אין בכל אלה משום תביעה למחיקת הזהות העצמית לטובת הזהות ההיברידי המשותפת החדשה.

מאפיין חמישי הוא **ההתכוונות להעצמה ולהשראה**. דומה שהניסוח התמציתי והמדויק לתפקידו של הדיאלוג החינוכי כפעולה של העצמת האישיות הריבונית נמצא אצל בובר במאמרו 'על חינוך האופי'. במציאות שבה "סיעות סיעות של אנשים נשתעבדו כיום בכל מקום לקולקטיבים, שכל אחד מהם הוא למשועבדים לו המרות העליונה" - בין שמדובר באידיאולוגיה ימנית או שמאלנית, בסמכות הדתית או בגולם הטכנולוגי - "התפקיד האמיתי של המחנך" הוא "להציל את העצם האישי הממשי מתוך לוע האש של הקולקטיב הבולע כל עצמות" (בובר, תשמ"ד, עמ' 381). יש לכך כמובן גם השלכות פוליטיות, כפי שמדגיש פריירה בספרו 'פדגוגיה של מדוכאים' ומציג משנה סדורה בדבר דיאלוגים מעצימים שיבססו אוריינות פוליטית ויחוללו מהפכה חברתית. אך מנקודת המבט הדיאלוגית הטוהרה

עה) השונים של בן שיח אחר (hetero). דיאלוג כזה מאפשר
 ת מבט שונות ואחרות זו מזו
 כיחד את משמעותה של הס
 דיאלוג כזה בין מורה לתלמיד.
 מלווה הלמי הוא לומד
 יחד מו

דיאלוג חינוכי

בחישה מאפייני ליבה שכל חינוך דיאלוגי
 ראוי לשמו מחויב בזיקה הדוקה אליהם.

בהצגת הדברים שילבתי דוגמאות מועטות
 מדמויות המופת שהיוו מקור השראה
 לבניית פרדיגמת התרבות הדיאלוגית
 שביקשתי לקדם כאן. אך ידעו הקוראים שזו רק
 תמצית שבתמצית, ולא יכול אדם לבנות בעצמו את
 האיכויות הדיאלוגיות ללא דיאלוג ממשי משל עצמו
 עם המסורות הגדולות של החינוך הדיאלוגי מהעת
 הקלאסית - ממורשת אפלטון, קונפוציוס והתלמוד - וכלי
 אלה המודרניים ממורשת ניטשה, קורצ'אק, בובר, פריירה,
 רוג'רס, הברמאס, גאדאמר, ואלה שהתפתחו בפרקטיקות של
 החינוך לשלום, לדמוקרטיה ולקיימות הסביבה הטבעית. רב
 המשותף מן המפריד בסוגי הדיאלוגים החינוכיים האלה, אבל
 הייחוד של כל סוג של דיאלוג - בהתמקדות בהיבטים שונים של
 הרגש, השכל, הרצון, היצירה, הטבע, החברה והתרבות - מאפשר
 למחנך הדיאלוגי, ב'טנגו' הפדגוגי עם התלמידים, למצוא עם כל
 אחד ואחת את הנתיבים שעבורם יהיו הכי מפרים ומעצימים. ולא:
 אין החניך והמחנך במעמד זהה בחינוך הדיאלוגי. הראשון מצוי
 בדרך, גדל ומתלמד, ובשלבי התחנכותו אלה אחריותו מסויגת
 ומופחתת. המחנך לעומת זאת, זו אומנותו וזו אחריותו לפתח
 את עצמו כדי שבאישיותו הפדגוגית יהא "כונס את הכוחות
 הבונים שבחיים" (בובר, תשמ"ד, עמ' 259), ותהיה מומחיותו
 בזיהוי התכנים והתנאים החינוכיים והמזינים ביותר לכל אחד
 ואחת לקראת צמיחתם המיטיבית.

שליחותו של הדיאלוג המעצים הוא לסייע לתלמיד "לחזור ולהיות
 בבחינת איש" (שם, שם). ובמילים אחרות, אדם שמסרב "להימנות
 עם ההמון" ולמשכן את מחשבתו אצל אחרים, בוחר "לשאת את
 קיומו במידה מסוימת של עוז רוח וסיכון" ובונה בכוחות עצמו
 ועבור עצמו את "הגשר מעל נחשול החיים" (ניטשה, תשמ"ח, עמ'
 24). מדובר באיכות פדגוגית שרק דיאלוג קיומי אמיתי יכול לעורר:
 "להדליק להבה" בנפש התלמיד, במינוח של המשורר האירי ייסס;
 ו"לעורר מכרה נטוש בתוך הלב" במטפורה של הסופר והמחנך
 יזהר סמילנסקי (סמילנסקי, בתוך מלמד, 2016). דיאלוגים רבי
 העצמה והשראה מחוללים בתלמידים התחדשות או אתחול של
 האישיות לקראת יתר יצירתיות ומשמעות. ובמטפורה אחרת,
 הדיאלוג המעצים וההשראתי פועל בתלמידים כמעין 'בוסטר'
 של אנרגיה פורייה, מוטיבציה פנימית ו'חישוב מסלול מחדש'
 לקראת גיבוש יצירתי של אוריינטציה זהותית.

זמן סיכומים. פתחנו בהצהרת כוונות שכאנשי חינוך אל
 לנו להסתפק בדיאלוג החינוכי ככלי או כטכניקה להשבחת
 ההוראה, אלא כדרך המכוננת תרבות דיאלוגית של קשב, אמון,
 רצון טוב ופתיחות ושל תהליכי הומניזציה שבהם מתרחבת
 מודעותו האכפתית של האדם לעצמו, לזולתו ולהקשרי חייהם
 המשותפים. עמדתו בהמשך על חמישה מאפיינים שמבדלים את
 הדיאלוג החינוכי מצורות שיח אחרות ועל חמישה מאפיינים
 שמאפיינים דיאלוג חינוכי כשהוא במיטבו. התנאים המקדמיים
 להיתכנותו של הדיאלוג החינוכי עמדו בדיון על מרכזיותו של
 האמון במפגש החינוכי: של המורה בתלמיד, התלמיד במורה,
 ושל שניהם באידיאל החיים האיכותיים והמשמעותיים. וסגרנו



מקורות להעשרה למאמרו של נמרוד אלוני

אלוני, נ' (עורך) (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
 אלוני, נ' (בדפוס). **מידת החינוך: אתגרים ודרכים בקידום בני אדם למיטבם**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.
 בובר, מ' (תשמ"ד). על חינוך האופי. **תעודה ויעוד**, כרך ב. ירושלים: הספרייה הציונית.
 מלמד, א' (2016, אוקטובר). למה אנחנו פוחדים מס. יזהר? **13Ynet**.
 ניטשה, פ' (תשמ"ח). שופנהאור כמחנך. בתוך **מסות על חינוך לתרבות**. ירושלים, מאגנס.

Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley, CA: University of California Press.
 Heidegger, M. (1977). *Basic Writings*. New York: Harper & Row.

אנדרוגייה דיאלוגית - מודל לפיתוח מקצועי ייחודי במחוז דרום

רם זהבי ודפנה גרנית דגני

רם זהבי, מנהל מחוז דרום במשרד החינוך, וד"ר דפנה גרנית דגני, מנהלת התוכניות הייחודיות ומרכז האקדמיה של המח"ר במכללת קיי, מציגים במאמר זה מושג חדש בשם אנדרוגייה דיאלוגית. המושג קושר בין קהל היעד - מבוגרים לומדים לבין תהליכי הלמידה הכוללים שלושה מרכיבים לצד ארבעה דיאלוגים. המבוגרים שהם דנים בהם הם אנשי חינוך, על כן הם עוסקים בתהליכי למידה הקשורים לעבודה ולמקצוע שלהם כאנשי חינוך באמצעות שימוש במושג 'פיתוח מקצועי'. לאחר הצגת ההגדרות התיאורטיות של האנדרוגייה הדיאלוגית הכותבים מציגים חקר מקרה של פיתוח מקצועי ייחודי שהתקיים בארגון מחוז דרום של משרד החינוך.

כאשר האדם מתבגר הוא הופך מישות תלויה לישות המכוונת את עצמה. המבוגר אינו רואה את עצמו כלומד התלוי במורה, אלא כמי שפעיל מתוך הכוונה עצמית או כיוצר. המבוגרים צריכים לחוות תהליך של התמצאות מחדש (reorientation) לקראת למידה מתוך מכוונות עצמית (שפרלינג, 2018).

חלק א' - מבוא

התיאוריה העוסקת בעקרונות ובשיטות הנהוגות בלמידת מבוגרים מכונה אנדרוגייה להבדיל מפדגוגיה שהיא תורת הלמידה של ילדים ונוער. המילה 'פדגוגיה' עתיקה בהרבה מהמילה 'אנדרוגייה'. מקור המילה 'פדגוגיה' מיוונית עתיקה ופירושה הוא 'להוביל ילד'. ביוון העתיקה הפדגוג היה לרוב עבד אשר פיקח על לימודי בנו של האדון, והוא לקח, הוביל, ליווה אותו לבית הספר תוך נשיאת הציוד שלו. לעומתה המילה 'אנדרוגייה' מתייחסת לשיטות או לטכניקות המשמשות להוראת מבוגרים. היא מילה חדשה יותר, שהפכה לפופולרית בשנות השישים על ידי מלקולם נואלס, איש חינוך אמריקאי שהתמקד בחינוך מבוגרים (Knowles, 1970).

לאנדרוגייה מספר הנחות יסוד ולצידן היבטים יישומיים הבאים לידי ביטוי בתהליך הלמידה. הנחות היסוד נשמעות בסיסיות ומיידיות, אולם הן סומנות בחובן מערכת שלמה של צרכים, מטרות ושיטות הוראה ולמידה הייחודיות ללומד מבוגר.

א. יצירת השראה

ההנחה הראשונה היא שהלומדים הם מבוגרים, כלומר יש להם ניסיון חיים עשיר מההתנסויות הקודמות שלהם בתחום החינוך. הם למדו מחוויית הלמידה כתלמידים צעירים בעצמם, בהמשך בלימודים אקדמיים וכמובן בלמידה על עולם החינוך ומתוך התפקידים הקודמים שביצעו בשדה החינוכי. מגוון התפקידים שבהם שימשו כמורים, מחנכים, מנהלים, מדריכים, רכזים ועוד, כולם באים לידי ביטוי ברקע שלהם, בידע, ביכולות, בהתבוננות בתהליכי למידה אישיים ובקרב השותפים ללמידה. 'הלוח שלהם' אינו חלק, העגלה שלהם מלאה וכדי לייצר תהליכי למידה משמעותיים עבורם יש צורך ביצירת השראה, חדשנות, חוויית גילוי ופליאה הנשענת על ההבנה של יכולותיהם הקודמות.





דיאלוג בחינוך

האנדרגוגיה גורסת עוד שילדים ומבוגרים נבדלים אלה מאלה באוריינטציה שלהם ללמידה (אופלטקה, 2008). לילדים פרספקטיבה של יישום דחוי: "מה שאני לומד בבית הספר היסודי יעזור לי בלימודי בתיכון" וכדומה. על כן הם נוטים ללמוד מתוך התייחסות לנושא הנלמד. לעומתם, מבוגרים מתייחסים ללימודיהם בפרספקטיבה מיידי: הם רוצים ליישם לאלתר את אשר הם לומדים ורואים בלימודיהם

אמצעי לשפר את יכולתם להתמודד עם משימות החיים המקצועיים. המבוגרים נכנסים אפוא לפעילות לימודית בגישה של פתרון בעיות, יזמות, התמודדות עם אתגר מקצועי, דילמה רלוונטית והזדמנות לפתח כלים ומיומנויות להתמודדות עימם. כלים ומיומנויות מגוונים מאוד נכללים בתהליך הפיתוח המקצועי, אבל ניתן לציין כמה כלים ומיומנויות בולטים במיוחד, כגון עבודת צוות, למידת עמיתים, מיומנויות תקשורת, מיומנויות הצגה (פרזנטציה), כלים דיגיטאליים מקוונים, מיומנות של העמקה וחיפוש מידע, מיומנות של איסוף מידע מהימן, זיהוי עקרונות פעולה, גיוס ורתימת שותפים ועוד.

הפסיכולוג והחוקר הוויגהרסט (Havighurst, 1948) טוען כי חיי המבוגרים מתחלקים לשלושה שלבים: בגרות מוקדמת, גיל הביניים ובגרות מאוחרת. הוויגהרסט טוען שלכל אחד מן השלבים דרישות ומשימה ההתפתחותית שונה. המשימה ההתפתחותית המוטלת על הבוגר היא למצוא עבודה שיש להתמחות בה.

הוויגורסט הציע מודל ביו־פסיכוסוציאלי של התפתחות. על פי תורת המשימות ההתפתחותיות (Developmental tasks), המשימות ההתפתחותיות בכל שלב מושפעות משלושה מרכיבים: הביולוגיה של האדם (התבגרות פיזיולוגית והרכב גנטי), הפסיכולוגיה שלו (ערכים ומטרות אישיות) וכן מהסוציולוגיה שלו (מעגלי החברה והתרבות הספציפית שאליהם הפרט שייך ופועל בהם). הקביעה העיקרית של תיאוריית המשימות ההתפתחותיות היא שההתפתחות מתמשכת לאורך כל תוחלת חייו של אדם ומתרחשת בשלבים. אדם עובר משלב אחד לאחר באמצעות פתרון מוצלח של בעיות או ביצוע משימות התפתחותיות מסוימות. בדרך כלל רוב האנשים נתקלים במשימות כאלה בתרבות שאליה הם שייכים. כאשר אנשים מצליחים לבצע את המשימות ההתפתחותיות בשלב מסוים, הם חשים גאווה וסיפוק וזוכים לאישור הקהילה או החברה שלהם. הצלחה זו וגם אתגרים וחוסר הצלחה יכולים להוביל ללמידה משמעותית המספקת בסיס איתן לבצע את המשימות שבהן יתקלו בשלבי התפתחות מאוחרים יותר.

לדידו, המשימה ההתפתחותית בגיל הבגרות היא מציאת עבודה הדורשת מומחיות. הפרט מבקש להיות מומחה בתחום. אחד המניעים העיקריים ללמידת מבוגרים בתהליך האנדרגוגי הוא להיות מומחה, בעל ידע, כלים ומיומנויות הרלוונטיים לתפקיד. ככל שהפרט עולה בסולם הדרגות והתפקידים, החברה דורשת ממנו להיות בעל מומחיות ולספק פתרונות ומענים מתוך העמקה וידע. ככל שהתהליך האנדרגוגי תומך ביצירת מומחיות והעמקה כך הוא נותן מענה ל'פתירת' האתגר השלבי בהתפתחות המקצועית של המבוגר הלומד.

כדי לפתח מוטיבציה פנימית, למידה מתוך עניין ורצון אותנטי להשתתפות פעילה בתהליך, להערכתנו, יש צורך ביצירת השראה. להשראה מגוון הגדרות, ולדידינו השראה כוללת חוויית פליאה, התרגשות, גילוי והמשגה של תחושות וידע אינטואיטיבי לידי הבנה מסדר גבוה. השראה יכולה להיווצר כאשר המשתתף חווה מפגש עם דבר חדשני שלא הכיר או פגש בעבר והחידוש עצמו או היכולת לקשור ידע קודם עם דבר חדש יוצרים את הריגוש, ההפתעה והפליאה. צורך נוסף הוא פיתוח מענים למיומנות וכלים העונים על הגדרת הצרכים של הלומד המבוגר.

ב. מיומנויות, כלים ופיתוח מומחיות

הנחת היסוד השנייה בתפיסת האנדרגוגיה היא שהגדרת הצרכים האישיים היא חלק מהתפיסה העצמית של לומד בעל מכוונות עצמית. הגישה המסורתית, שלפיה המורה מכתוב לתלמידו מה עליהם ללמוד, עומדת בסתירה למכוונות עצמית בלמידה. מאחר שלמבוגר מוטיבציה גבוהה יותר ללמוד את הדברים שזיהה כמתאימים לצרכיו, האנדרגוגיה רואה חשיבות רבה בתהליך הגדרת הצרכים העצמית של הלומד (אופלטקה, 2008).

כדי לזהות את הצרכים של הלומדים המבוגרים ניתן להיעזר בתכנון ובפיתוח משותף עם הלומדים. התכנון כולל תרגום של הצרכים שזוהו למטרות למידה מסוימות, תכנון הפעילות הלימודית להשגת המטרות שהוגדרו והערכה באיזו מידה הן הושגו. באנדרגוגיה - ההוראה והלמידה הן אחריות המשותפת של מנחי הלמידה והלומד. באמצעות פיתוח משותף של מטרות הפעילות וההערכה מתפתחות מיומנויות מגוונות וארגז הכלים מתרחב.



ג. מגוון ולמידת עמיתים מתוך גיבוש זהות מקצועית וניסיון חינוכי

ההנחה השלישית והאחרונה הקשורה לניסיון הלומדים ולמעמד השונה של המנחה בתהליך הלמידה האנדרווגי קשורה לתפיסת הניסיון כחלק ממרכיב זהות. מכאן נובעת פרקטיקה מעניינת נוספת והיא למידת עמיתים (אופלטקה, 2008).

אופלטקה מציע הוראה בצורת דיון המעודדת אינטראקציה קבוצתית של חילופי רעיונות ומחשבות, מטלות מאתגרות אינטלקטואלית, התחשבות בציפיות הלומד. כמו כן, אפשרות ללמידה מתוקשבת (מרחוק) יכולה להתאים ללומדים בוגרים מפני שניתן ללמוד באמצעותה בכל זמן ובכל מקום ובגלל היכולת לבחור לפי תחומי עניין ולא לפי מקום מגורים. תנאים אלה מתאימים בעיקר ללומדים עובדים המוגבלים בזמנם.

הרעיון של גמישות ומגוון כמענה לצרכים מתאים לכלל הלומדים: ילדים ומבוגרים. אולם מגוון האפשרויות העומד בפני מבוגרים רב יותר: שימוש ברכב והגעה עצמאית למקומות, שימוש בכרטיס אשראי לצורך רכישת ספר, אוריינות דיגיטאלית, רשת קשרים חברתיים ומקצועיים ענפה, רכישת ידע נוסף בארץ או בחו"ל, יכולות וורבאליות במגוון שפות ועוד.

קהילות מקצועיות תורמות ללמידה הפעילה של המבוגרים, לבניית הידע שלהם ולהטמעתו, ומעודדות חשיבה משותפת ורעיונות חדשים. פיתוח מקצועי שמבוסס על קהילות לומדים ועל למידת עמיתים יכול לפתח תרבות של למידה ולייצר הבנה משותפת של מטרות ההוראה, שיטות הוראה ובעיות, והיא משפיעה לחיוב על האפקטיביות של תהליך הפיתוח המקצועי. אנשי חינוך שעובדים יחד ייטו יותר לדון בבעיות ובאתגרים במהלך עבודתם, לשתף בחומרי לימוד וליישם בצורה מועילה יותר בפרקטיקות ההוראה היום יומיות, את מה שנלמד בתוכניות הפיתוח המקצועי (שפרלינג, 2018). הניסיון החינוכי, הכלים, המיומנויות, השאיפות המקצועיות, כולם נכרכים יחד לידי הגדרה עצמית של הזהות המקצועית של הלומד המבוגר ו'מגיעים' עימו לתהליך הלמידה. למידת העמיתים מתרחשת בין בעלי זהות מקצועית בהירה כאנשי חינוך מובילים ומנוסים.

בתרשים שלהלן סיכום שלוש הנחות היסוד המרכיבות את מודל הלמידה האנדרווגי:

השראה: בחירה ומוטיבציה פנימית	גיבוש זהות ולמידת עמיתים מתוך הניסיון	מיומנויות וכלים: הגדרת צרכים עצמית, מומחיות
-------------------------------------	---	---

מרכיבי התהליך האנדרווגי

שלושת המרכיבים המצוינים (השראה; כלים, מיומנויות ומומחיות; למידת עמיתים וגיבוש זהות) יכולים להתקיים ולהתפתח באמצעות ארבעה דיאלוגים.

המונח דיאלוג משמש כאן במובנו המילולי - דיאלוג (בלטינית - דרך), לוג (בלטינית - מילים, שיחה, דיבור). המונח מתאר אפוא מסע, תנועה ודרך שהאדם עושה באמצעות מילים. למסע - שהוא רב שיח - יכולים להצטרף שותפים, למשל עמיתים; אבל המסע גם יכול להיות דיאלוג פנימי - שיחה שאדם עושה עם עצמו במסע אישי (דביר ושוורצברג, 2014).

בחינוך מקובל להניח שאדם, על בחירותיו ומאוייו, מושפע מהחברה ומהסביבה גם כשאינו מודע לכך. בחירותיו וזהותו אינן מתעצבות רק מתוך התבוננות 'פנימה', אלא גם מתוך דיאלוג עם ה'חוץ' - עם האחר, עם תרבותו, עם היסטוריית חייו, עם ההון התרבותי והחברתי של ילדותו ושל חייו (הכטר, 2008).

על פי המודל של מלג'וצי, ש'עברתו' ופיתחו דביר ושוורצברג (2014), תהליכי הלמידה האנדרווגיים מתקיימים בו בזמן בארבעה דיאלוגים: (א) דיאלוג עם **קבוצת השווים** - החברים והעמיתים בקבוצה. הקבוצה הקבועה משמשת את הפרט כ'חדר מראות', ואל מול חבריה הוא יכול לבחון את עצמו, את בחירותיו ואת רעיונותיו באופן שקוף ומייד; (ב) **דיאלוג עם הסביבה** - למשל מערכת החינוך במחוז דרום, מאשדוד ועד אילת, התייחסות לסביבת העבודה החינוכית על מרכיבי השונים. (ג) **דיאלוג עם ארגון משמעותי** - הארגון מאתגר את הפרט לגדול, לפעול וללמוד כשהוא מציב שאלות מניעות ומאתגרות ובמקביל מעניק (או נוסך) ביטחון, מסגרת להתנסות, למידה ופיתוח מומחיות. (ד) **הדיאלוג הפנימי** - היחיד עצמו והאופן שהוא פועל באינטראקציות שונות ועורך רפלקציה על עצמו. ארבע הזירות האלה מזמנות למבוגר הלומד דיאלוג מעמיק מתוך ערעור על הקיים ויצירת פער רלוונטי, סיפוק מוקדי תמיכה והנחיה לבניית זהות אישית מחודשת.

הבניית זהות מייצגת את התהליך שבאמצעותו האדם חותר לשלב בין המיצובים, התפקידים וההתנסויות השונים שלו בחברה לכלל דימוי עקבי של העצמי. מורים יוצרים את זהותם המקצועית באמצעות האינטראקציות שלהם עם עצמם ועם אחרים (תלמידים, עמיתים). אותה זהות משפיעה על מידת שביעות הרצון שלהם מתפקידם, וכן היא קובעת במידה רבה את יחסם לשינויים ולרפורמות בחינוך (קוזמניסקי וקלויר, דפים 49).

ארבעת הדיאלוגים מתרחשים בכל תקופת הלמידה ולאורך חייו המקצועיים של הלומד המבוגר. ארבעת הדיאלוגים באים לידי ביטוי סימולטני (בעת ובעונה אחת) בארבעת השלבים של המודל התיאורטי והיישומי של למידה מנוהלת עצמית (SML - Self-Managed Learning) - כלי שפיתחו איאן קנינגהם ושותפיו (Cunningham, Bennett, & Dawes, 2000) באנגליה על בסיס התיאוריה של אריקסון. כלי זה מציע תהליך מובנה לעירור תהליכי חיפוש וביורור עצמי בקרב המשתתפים באמצעות חמש שאלות מניעות: (א) מאין באתי? (ב) היכן אני היום? (ג) לאן אני רוצה להגיע? / לאן אני הולך? (ד) איך אגיע לשם? (ה) איך אדע שהגעתי?

השלב הראשון הוא **שלב החיפוש** - יצירת השראה, מענה לצרכים הראשוניים של גילוי ידע חדש, סקרנות, חשיפה למושגים חדשים, נושאים אקטואליים על סדר היום, חוויית פליאה תוך דיאלוג עם הסביבה, הארגון ובעיקר עם העצמי. הדיאלוג עם עצמי, עם הסביבה ועם עמיתים מתמקד בביורור עמוק של השאלה "מאין באתי? (מהם מקורות ההשראה שלי?)" וכיצד זה משפיע על הזהות בהווה. שאלה נוספת המניעה חלק זה היא "היכן אני היום?" או ביתר דיוק "מי אני היום?" "איזה איש חינוך אני היום?"

השלב השני הוא **שלב ההעמקה**. בשלב זה הדיאלוגים מתמקדים בשאלות: "לאן אני רוצה להגיע?" "מהן מטרותיי האישיות, החברתיות, החינוכיות?" "מה מעניין אותי?" הלומד



הניסיון הייחודי, הרעיון הראשוני, יכול להתקיים באופן מספק בעולם האמיתי? כיצד הוא יכול להשתלב במערכת החינוך בדרום ולחולל שינוי בשדה החינוכי? כיצד הוא יהפוך מאירוע בודד וחד-פעמי לתהליך משמעותי, ארוך טווח ובעל השפעה?

וטרמן (Waterman, 1989) טוען כי הממד המביא לפיתוח של מחויבות ארוכת טווח (ולא לפעולה חד-פעמית) הוא ממד המשמעותיות. לדידו, כשהאדם מרגיש שיש התאמה רבה בינו ובין המיזם שהוא מקדם והוא מעורב עמוקות בביצוע המשימה, נוצרת בו תחושה של שליחות חינוכית, ערכית ואקטיביסטית ומשמעות למעשיו. הוא חש שהוא גילה את ייעודו: "זה מה שאני צריך לעשות". לבסוף מתפתחת בו ההרגשה "זה מה שאני באמת", כלומר - תחושת זהות. לדברי וטרמן תחושת המשמעות דומה במאפייניה לתחושות של פעולה מתוך מוטיבציה פנימית - סיפוק בעשייה של משימה שנובע מהעשייה עצמה. תהליכי הבחירה ומיקוד השליטה הפנימי מביאים לידי התאמה גבוהה בין האדם למיזם.

ארבעת הדיאלוגים, שבאים לידי ביטוי בכל ארבעת השלבים, לצד השאלות העומדות ביסודם מקדמים את תחושת המשמעותיות בקרב הלומד המבוגר ומקדמים את המטרות, הצרכים על פי הנחות היסוד שהונחו בחלק הראשון. ניתן לראות זאת בתרשים שלהלן:

המבוגר בוחר תחום דעת שהוא רוצה להכירו לעומק - נושא או עיסוק שמאתגר אותו, מלהיב אותו או מסקרן אותו - ותחום זה ישמש כמרחב הצמיחה שלו. כפי שנכתב לעיל המבוגר מבקש לפתח מומחיות.

השלב השלישי יהיה **שלב ההפקה**. המבוגר הלומד יתבקש להפיק יוזמה חינוכית שקשורה לתחום שהעמיק בו. תוך כדי ההעמקה בלמידה ודיאלוג עם עצמו ביחס ליוזמה שירצה להפיק מתקרב הלומד לתחום שעניין אותו, מכיר ומקיים דיאלוג עם האנשים המומחים בו, עם הארגונים העיקריים העוסקים בו, עם השאלות העיקריות שנשאלות ועם הספרות הרלוונטית. כך הוא מפתח את יכולתו להפיק תוצר יזמי שמביא את ייחודיותו ואת למידתו לידי ביטוי. תהליך זה, מבפנים החוצה, מתאים לתיאור שתיארו רם והכט (2008) את תהליכי הלמידה: "תהליכי הלמידה מורכבים ולא לינאריים, אבל מגמת הלמידה ברורה - מן הפנים אל החוץ, ממצייאת הייחודיות האישית ועד לביטוי החיצוני, ממוטיבציה פנימית להשפעה חברתית-חינוכית" (שם, עמ' 38). הדיאלוג בשלב זה הוא סביב השאלות המניעות: "איך אגיע למחוז חפציי?" "כיצד אגשים את מטרותיי החינוכיות והאישיות?"

השלב הרביעי הוא **שלב ההפלגה**. תפקידו במקרה של איש החינוך הוא לגשר בין תהליך הלמידה בפיתוח המקצועי לבין הגשמה של רעיונות בשדה החינוכי. בשלב זה הפרט יוצא לעולם ופועל בתחום העבודה שלו, הוא מתמקד בדיאלוג סביב השאלה האחרונה במודל הלמידה העצמית (SML): "איך אדע שהגעתי לאן שציפיתי שאגיע אליו?" כלומר כיצד הפיילוט,



מודל האנדרווגיה הדיאלוגית

חלק ב' - חקר מקרה, מחוז דרום

שאלת המחקר או העניין העולה מתוך הכתוב לעיל היא כיצד המודל של האנדרוגוגיה הדיאלוגית בא לידי ביטוי בתהליך הפיתוח המקצועי התלת-שנתי תש"ף-תשפ"ב שהתקיים במחוז דרום של משרד החינוך.

במחוז דרום של משרד החינוך לומדים כ־300 אלף תלמידים ותלמידות. על חינוכם מופקדים כ־3500 גננות, 600 מנהלים ומנהלות וכ־100 מפקחים ו־20 מדריכים מחוזיים. קבוצת ההתייחסות שעליה נדון במאמר זה היא קבוצת הפיקוח המונה כ־120 מפקחים ומדריכים בארגון. הקבוצה מורכבת מ־90% נשים ו־10% גברים. מתוכם 30% מגדירים את עצמם מהחברה הערבית (בדואים וצפוניים) ו־70% יהודים. בקרב היהודים שני שלישים שייכים למגזר הממלכתי ושליש למגזר הממלכתי דתי.

לרוב, הפיתוח המקצועי נחלק בין מטה משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית ואגפי הגיל המקצועיים מטעמה לבין המחוז. במקרה של מחוז דרום, בשנת תש"ף פנה מנהל המחוז לאגף מו"פ במטה משרד החינוך וכן נוצר הקשר עם מובילת הפיתוח המקצועי. בשנתיים הבאות הובלת הפיתוח המקצועי נערכה באופן ישיר בידי המובילה.

בכל שנה נבחרו שני מפקחים ממצבת המחוז להצטרף למובילה ולקדם את הפיתוח המקצועי במחוז. לצד המפקחים הנבחרים מונו 9 מפקחים אחרים לחברי ועדת ההיגוי. אחת לחודשיים התכנסה ועדת ההיגוי המורכבת מבעלי תפקידים שונים במחוז לתכנון, לפיתוח ולגיבוש הפיתוח המקצועי הייחודי לאור נושאי הליבה המחוזיים. מנהל המחוז וועדת ההיגוי המלווה הניחו כי הטלת המשימה על עובדי המשרד מתוך 'הכוחות הפנימיים' תעניק לפיתוח המקצועי רלוונטיות ודיוק בצרכים

וזאת מתוך תפיסת הארגון הלומד, קידום אוטונומיה, הכוונה עצמית ושותפות.

במהלך השנים תש"ף-תשפ"ב פקדה מגפת הקורונה את הארץ והעולם. אחד הצרכים הישירים שעלו ובאו לידי ביטוי בפיתוח המקצועי היה התאמה לעולם המשתנה, לחוסר הוודאות, לצורך באימוץ של מיומנויות דיגיטאליות ובפיתוח חוסן אישי וארגוני. מגפת הקורונה גם האיצה משימה חינוכית מאתגרת במיוחד שנוכחת תדיר על שולחנו של מנהל המחוז ונבחרה לנושא מרכזי, והיא המוביליות החברתית, צמצום פערים וקידום שוויון הזדמנויות בחינוך.

הנחה נוספת שבה אחזו ועדת ההיגוי וצוות המובילים היא כי תפקיד המפקח הוא תפקיד רב-ממדי. היכולת של המפקחים לחוות, ללמוד, להעשיר את עצמם היא מטרה בפני עצמה. אולם מטרה נוספת היא היכולת שלהם להעביר הלאה למנהלים ולמגוון קהלי היעד באזורי הפיקוח וזירות ההשפעה שלהם את העיסוק בתחומי התוכן ונושאי הלימוד, המתודות ושיטות ההוראה שנבחרו לאורך הדרך.

בסוף כל אירוע במהלך הפיתוח המקצועי: יום עיון, כנס, מסע למידה, האקתון נערך משוב למשתתפים. המשוב כלל שאלות סגורות בסגנון "באיזו מידה תהליך הפיתוח המקצועי תרם לעבודתך במחוז?" וכן שאלות פתוחות עם אפשרות להוסיף תשובה מפורטת, כגון "מה לדעתך היה החלק המשמעותי ביותר בתהליך? מה היית מציע לשמר או לשפר?" שאלונים אלו נאספו ותועדו לאורך השנים.

בחלק הבא נציג את רצף המהלך לאורך השנים השונות ולאחריו דוגמאות לממצאים שונים בדמות תשובות לשאלות הפתוחות של המשיבים למשוב.



מציגים תהליכי למידה בפני ועדת ההיגוי



טקס בחירת המיזמים לשנת תשע"ג (כל הצילומים באדיבות הכותבים)



תצוגת תוצרים



למידת עמיתים

חלק ג' - הצגת הממצאים

פריסת הנושאים הנבחרים, הפדגוגיות המרכזיות בפיתוח המקצועי במחוז על פי מודל ארבעת הדיאלוגים

נושא שנתי / שלב בתהליך האנדורגוגי	חיפוש, השראה דיאלוג עם הסביבה	העמקה ולמידת עמיתים, פיתוח מומחיות, כלים ומיומנויות דיאלוג עם עמיתים	הפקה, גיבוש זהות מקצועית דיאלוג עם הארגון
תש"ף מגמות עתיד ופדגוגיה מוטת עתיד	<ul style="list-style-type: none"> הרצאות השראה להיכרות עם מגמות עתיד ופדגוגיה מוטת עתיד פעילות איתור מגמות עתיד והתמצאות בקניון ביקור בעיר הבהד"ים בנגב ולמידה על ארגון מסתגל לשינוי 	<ul style="list-style-type: none"> התבוננות מקרוב על הוראה מרחוק - כנס בזום העמקה והתנסות בתהליכי שינוי ומאפיינים של ארגון מסתגל למציאות המשתנה 	<ul style="list-style-type: none"> האקתון 'קורונה ועולם החינוך' המצאת פתרונות יצירתיים לצרכים חדשים בעולם משתנה
תשפ"א 'רק בגלל הרוח' חוסן אישי וארגוני	<ul style="list-style-type: none"> 'ט'תחנות רוח' הרצאות וסדנאות השראה בהקשר לפסיכולוגיה חיובית, NLP, מיינדפולנס ועוד 'בתים מארחים' היכרות עם מודל מרכיבי החוסן 'חוקרים בנעלי בית' הרצאות השראה והעמקה בנושא חינוך מבוסס מקום, מודלים חינוכיים בעולם ועוד 	<ul style="list-style-type: none"> 'ותישאני הרוח' מסע למידה וירטואלי חוצה יבשות - היכרות עם דילמות חינוכיות בעולם בהקשר לקורונה ראיונות עם אנשי חינוך בעולם 	<ul style="list-style-type: none"> 'התרוממות רוח' הפקת תערוכת פוסטרים מחוזית הכוללים ראיונות, פתרונות ותובנות
תשפ"ב 'לטפס בסולם חברתי' מוביליות חברתית	<ul style="list-style-type: none"> 'צא ולמד' - סיורים לימודיים מעוררי השראה והרצאות בנושא דור ראשון להשכלה באקדמיה, בתי ספר מקדמי מוביליות במחוז 	<ul style="list-style-type: none"> 'דע מאין באת ולאן אתה חולם/ת להגיע' מוביליות חברתית בהקשר אישי, חדר מראות קבוצתי וגיבוש רעיון למיזם המקדם מוביליות במחוז 'שוק מודלים' 	<ul style="list-style-type: none"> הפקת ערוץ פודקאסט מחוזי 'חינוך בתנועה מתמדת' בנושא מוביליות חברתית 'כריש חינוכי' בהשראת תוכנית 'הכרישים': הצגת מיזמים בפני מומחים בכירים מעולם החינוך וזכייה במשאבים לקידום היוזמה

ניתן לראות ביטוי לכך גם בציטוטים שלהלן מתוך המשובים שנאספו.

”נהדר לצאת מגבולות המשרד ולקבל השראה ממקומות אחרים.”

”שמעתי באופן שטוח על נושאים הקשורים למגמות האלה, לדור ה'Z' לדור האלפא... ולישראל 2030, כיום זה הרבה יותר ברור ומסקרן.”

”התהליך כולו שם מראה על תמונת המצב בארץ ובמחוז יחסית לעולם, דבר שמיקד את ההסתכלות הכללית בעבודתנו במחוז.”

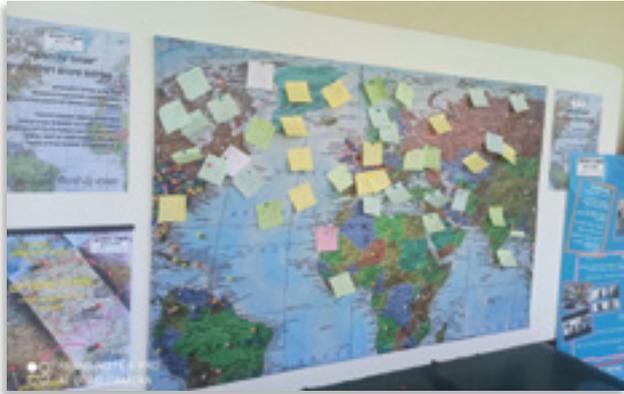
”אני על מוביליות חברתית רק בזכות הפיתוח המקצועי! חולל שינוי תודעתי.”

בעמודה הראשונה מוצגים הנושאים שנבחרו בהתאמה לשנת הלימודים. כפי שהוזכר, הנושאים הנבחרים היו בהתאמה לצרכים העולים מן השטח ולתפיסת הארגון הלומד - ועדת ההיגוי בחרה נושאים שמתכתבים ומשיקים למצב בעולם, בארץ ובמחוז.

בעמודה השנייה מוצגת הפדגוגיה המרכזית העונה למרכיב הראשון בתהליך האנדורגוגי והדיאלוגי ומטרתו המרכזית היא חשיפה, היכרות, יצירת עניין ובעיקר הענקת השראה. מושגים, הגדרות - עולם תוכן חדש שאותו למדו המפקחים מתוך חוויית גילוי חדשה. לרוב חלק זה כולל הרצאות ומפגשים לימודיים עם דמויות פורצות דרך, מרצים באקדמיה לצד אנשי שטח, מומחים בתחומם, חשיפה למאמרים, מצגות, חומרי למידה, דוחות רשמיים, פודקאסטים ועוד שנאספים ומצורפים לתיקיית חומרים התומכת בלמידה עצמית גם בשלבים הבאים.

הביקורים במקומות חדשים מאפשרים למידה חווייתית, חיבור לנושא באופן בלתי אמצעי והתבוננות מחודשת בעלת זוויות ראייה רחבות ושונות על הנושא הנלמד. כל אלו מצטרפים לחוויית החיפוש, הגילוי, הסקרנות, העניין, ההשראה.

”**חוויה אישית ומקצועית מרתקת, מיוחדת, צוות היגוי מיוחד ומוכשר, דינאמיקה בין כלל המפקחים של המחוז. לגבי הנחיית סדנאות מציעה שכל פעם צוות על תחום מסוים אחר הוא זה שינחה. זאת חוויה מקרבת ומחזקת קשרים. גאה להיות חלק מהקהילה הלומדת של מחוז דרום המיוחד.**”



מגלים עולם - חקר וראיונות עם אנשי חינוך מכל העולם

בעמודה הרביעית נמצא השלב האחרון שכולל יותר דיאלוג עם הארגון, הפקה, חיבור בין רעיון ליישום, גיבוש זהות מקצועית מתוך פרקטיקה מעשית בשדה החינוכי ובעיקר מציאת פתרונות לשאלות החקר שגובשו בשלב הקודם. אנו מתכוונים במינוח המטאפורי 'דיאלוג עם הארגון' לכך שהמפקחת נמצאת כלומד/ת ומלמד/ת ברזמנית לאורך כל תהליך הפיתוח המקצועי. האפשרויות לשחזר את המתודות תוך התאמות לקהלי היעד של המפקחים ולהשמיש את הידע שרכשו בזמן קצר הן מניע מרכזי בתהליך הלמידה.

ניתן לראות זאת בתגובות שעלו מתוך המשובים:

”**עצם ההיכרות ושאלת השאלות חשפו אותי למקומות שונים כל כך ואתגרים אחרים גם אם היה נראה לכתחילה שהכרתי. למדתי רבות מהמסקנות ובאופן מובהק אני מזהה שזה הולך איתנו כעת בשיח מול מנהלים ותכנון מסגרות למידה (פסג"ה) לשנת תשפ"ב.**”

”**עסקנו בשאלות רלוונטיות. הפתרונות והתובנות משליכים ישירות על עבודתי השוטפת.**”

”**דרך הלמידה: התנסות נוספת בדרך הוראה-למידה שאוכל לחוות עם המודרכים שלי ולבקשם להפעיל בבתי הספר.**”

”**למידה באמצעות יציאה מחוץ לקופסה משמעותית ומעניינת יותר, מודל הכרישים צריך לעבור למנהלים באמצעות המפקח ומנהליו.**”

מתוך דוגמאות הציטוטים שהובאו לעיל ניכר כי שלושת מרכיבי האנדרווגיה הדיאלוגית באים לידי ביטוי והתאמה בתהליכי הפיתוח המקצועי הייחודי במחוז דרום.

בעמודה השלישית נמצא השלב הבא לאחר החשיפה והוא שלב העמקה, מומחיות, חקירה - באופן עצמאי ולרוב בצורה של למידת עמיתים וקהילות חשיבה (דיאלוג בין עמיתים). בדרך כלל שלב זה התאפיין באיתור שאלה מניעה, מטרידה, פורייה ויציאה לאיסוף מידע בדרכים שונות להתמודדות עם השאלה. פעם חשבו המפקחים כיצד לייצר מחקר עצמי ולהקליט פרקים בפודקאסט, בפעם אחרת בחרו לראיין אנשי חינוך בארץ ובעולם, לעיתים חיפשו במאמרים או בתיקיית החומרים להעשרה שצורפה להכשרה ולעיתים העדיפו לצאת לתצפיות בבתי הספר ולבחון את שאלות העניין מול מנהלים, מורים ותלמידים.

למידת העמיתים כללה בדרך כלל הכנה מראש של קבוצת מובילי הקהילות. אלו זכו בליווי, פיתוח, וחניכה של תכנים מול מובילי התהליך וכן זכו להכשרה ייחודית בשעות נוספות כדי להוביל את חבריהם במפגשים הבאים. בכל אירוע שכזה נבחרה או התנדבה קבוצה אחרת של מובילי קהילות. כפי שהוזכר, לרעיון זה נצמדה ההגדרה של 'כוחות פנימיים'. התהליך כלל גיבוש רעיון מול ועדת ההיגוי, איתור מנחים להובלת הפעילות, מפגשי הנחייה ודיוק הנושאים והמתודות מול מובילי הקהילות ומשם בצורת מניפה - העברה של התכנים, הרעיונות, החקר, יצירת התוצרים בקבוצות עמיתים בהובלת המנחים הנבחרים/ מתנדבים. לצורך איזון, כל פעם נבחרו מובילי קהילות אחרים לאורך 3 שנים. אחד היתרונות הרבים בעבודה מסוג זה היה החיבור הבלתי אמצעי ומערכת קשרים איתנה שנוצרה בקרב מגוון של בעלי התפקידים, סוגי המפקחים, מכל רצף הגילים, הנושאים והמגמות שהוזכרו.

בארגון גדול כמו מחוז דרום דרשו חיבורים מקצועיים סביב משימה גמישות, יוזמה, אחריות, שיתופי פעולה, יצירתיות, חריצות, ניהול ועוד והם הובילו לפיתוח מיומנויות רבות. ניכר כי ארבעת הדיאלוגים עם העמיתים, הסביבה, הארגון וכמובן עם העצמי באו לידי ביטוי בתהליך זה.

להלן מספר ציטוטים מתוך המשובים:

”**דרך הלמידה ונושא ההתמודדות של אנשי חינוך בעולם נתנו לי את האפשרות להשוואה היכן אנחנו נמצאים לעומתם. כמו כן לבדוק מה יכולתי להיתרם מדרך הלמידה.**”

”**נהניתי מתהליך חקר מעניין ומסקרן ומעורר מחשבה. הקבוצה שלי הייתה מגוונת, הכרתי עמיתים נוספים עם ראייה אחרת.**”

”**מאוד אהבתי את הלמידה בחברותא של קהילה של מגוון מפקחים מתחומים שונים. הלמידה מתוך עניין ומתוך המציאות המשתנה, תוך כדי למידת עמיתים היא המפתח ללמידה משמעותית.**”

”**למידת החקר שופכת אור על העשייה, מפתחת יצירתיות בעבודה, מחזקת מהלכים קיימים ויוצרת חדשנות פסיכופדגוגית.**”

”**עבודה משותפת על פרויקט מתוך חקר, בדיקה והעמקה של הצרכים המשמעותיים קידמו את התהליך לצמצום פערים ומוביליות חברתית.**”



דילוג

התהליך עורר שלוש סוגיות:

1. **רצף גמיש:** החלוקה בין השלבים במציאות לא הייתה הרמטית, חדה ודיכוטומית. לעיתים רבות בסמינר אחד בן יומיים מלאים ניתן היה לכלול מרכיבים שונים החל מהשראה, פיתוח מיומנויות, קהילות עמיתים ועוד. אולם אם נתבונן בפריסה שנתית, בהחלט ניכר כי ההתחלה הייתה מוקדשת יותר לחשיפה לנושא והשלבים הבאים כללו מעורבות רבה יותר בהקשר ליוזמות ומציאת פתרונות.

2. **הדיאלוג עם העצמי:** נמצא בנקודת החיבור בין שלושת הדיאלוגים האחרים. נשאלת השאלה אם תהליך זה 'מחכה לתורו' בסוף התהליך, או בא לידי ביטוי לאורך הדרך. ניתן לראות בעבודות הסיכום שמוגשות בסוף שנה דוגמאות רבות מהתהליך הרפלקטיבי שקושר בין תהליכי הפיתוח המקצועי לתהליכים החברתיים, לתהליכים היישומיים, מחבר בין התיאוריה לפרקטיקה, בין כלים ומיומנויות לבין היכולת ליישם אותם בשטח. אולם לטענתנו, לצורך גיבוש זהות מקצועית, המפקחים לאורך כל הדרך שואלים את עצמם שאלות המחברות בין האני, האישי, הפרטי לבין התהליכים המתרחשים בחוץ. זוהי עוצמתו של התהליך. הרבה מתהליכי הבחירה באים לידי ביטוי בהיבט זה: המפקחים שואלים את עצמם: "עד כמה אני רוצה להיות מעורב בתהליך בהזדמנות הזו?" "עד כמה הנושא חשוב ומשמעותי עבורי?" "עד כמה אני יכול לסמוך על עמיתי שיעבדו עימי בשיתוף פעולה?" "אילו עמיתים לבחור?" ועוד ועוד.

אולי אחת השאלות המאתגרות במקרה של הלומד המבוגר ובמיוחד אנשי חינוך בעלי השפעה רחבה היא סוגיית משאבי הזמן המועטים והעומסים הקבועים במסגרת התפקיד. על כן הדיאלוג עם העצמי, היכולת לבחור את המעורבות, ההתגייסות למשימה, העמיתים לדרך ועוד משמעותית ביותר.

3. **מההלכה למעשה:** שלב ההפלגה מופנה החוצה אל הובלת מיזם בקהילה. לאחר ההתנסות, הפיילוט של תהליך יצירת המיזם, היעד הוא שהרעיון ייושם הלכה למעשה במציאות. בשנת הלימודים תשפ"ג הוקם במחוז דרום מרכז חדש בשם Startup.Edu.Darom. מרכז זה יעסוק בתהליכי ליווי, פיתוח של המיזמים שכבר נוצרו לאורך הדרך, במיוחד אשתקד על פי מודל הכרישים. 6 צוותים שזכו למשאבים ייחודיים ליישום המודל והיזמה שלהם יצאו לדרך להגשמה במציאות בשדה החינוך במחוז. משום שהעולם משתנה בקצב מהיר, מערכת החינוך המהווה מיקרו קוסמוס, היא נזקקת לשינויים ולעדכונים מהירים כדי שתוכל לעמוד בקצב ולהיות מותאמת לילדי ההווה ולמבוגרי המחר. פיתוח מקצועי מגוון, דיאלוגי ויצירתי יקדם את ההתאמה של עבודתם של מפקחי המחוז למציאות המשתנה. שימוש במודל האנדרוגוגיה הדיאלוגית יכול להוביל לפיתוח זהות מקצועית בהירה יותר וכן להשפעה מיטבית בזירה החינוכית. אנו ממליצים לעוסקים בפיתוח מקצועי להכיר את המודל המוצע וליישמו בארגונים אחרים ובעיקר לחדד את ההבנה של ייחודיות תהליכי הלמידה בקרב מבוגרים לומדים.

נבקש להודות לפרופ' לאה קומזינסקי ולפרופ' אמנון גלסנר על הערותיהם הבונות בכתיבת המאמר.

מקורות להעשרה למאמרם של דפנה גרנית דגני ורם זהבי

אופלטיקה י' (2008). "הלומד המבוגר" צרכים ייחודיים והשתמעויות להוראה בחינוך הגבוה. **על הגובה** 7: 15-117. דביר, ר' ושוורצברג, י' (עורכים) (2014). **עיר דמוקרטית: עיר חינוך במאה ה-21**. תל אביב: המכון לחינוך דמוקרטי. הכט, י', רם, א' (2008). הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי: מהעצמה אישית לאקטיביזם חברתי. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (עמ' 342-376). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

לם, צ' (1972). **ההגינות הסותרים בהוראה**. תל אביב. הוצאת פועלים

קפלן, א', עשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית ספר - הלכה ומעשה. **חינוך החשיבה**, 20, 7-30.

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

http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d10256.pdf

רחימי-שפרן, צ'. (2000) בזכות האנדרוגוגיה. **דפים**, 31, 100-108

רחימי-שפרן, צ'. (2003) **ההכשרה לתפקידים חדשים בקרב מורים בישראל: המקרה של מיסוד תפקיד המורה המאמן**. עבודת גמר לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

שפרלינג, ד'. (2018) אפקטיביות של פיתוח מקצועי. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודתה של ועדת המומחים לנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך.

Clardy, A. (2005). *Andragogy: Adult Learning and Education at its Best*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492132.pdf>

Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. University of Chicago Press.

Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2013). Lost in Transition: Status Insecurity and Inconsistency as Hallmarks of Modern Adolescence, *International Journal of Adolescence and youth*, pp. 261-270.

Knowles, M.S. (1970). *Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. N.Y.: Association Press.

Malcolm Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company, 1973, p. 43.

Malcolm Knowles, *Andragogy in Action*, San Francisco: Jossey-Bass, 1984, pp. 12-13)

Waterman, A. S. (1989). Curricula interventions for identity change: Substantive and ethical considerations. *Journal of Adolescence*, 12, pp. 389-400.

מתוך אתר האינטרנט של יורם הרפז:

<chrome-extension://efaidnbnmnmbpcjpcglclefindmkaj/https://yoramharpaz.com/pubs/goals/lam.pdf>

במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך כדיאלוג

שיח דיאלוגי מיטבי, אישי ואותנטי כמענה לצרכים רגשיים של ילדים

סמור אלדינה, דינה בן יעיש, ברבי שפיר, סופי בן יאיר, זהבה כהן,
אמאל אבו סעד, דינה שחאדה, למא משעל ותרצה לזין

כגון מורים וחברים. בקרב ילדים הסביבה הקרובה של הילד ודרך התנהלותה בעת אסון ממלאות תפקיד מרכזי בהתמודדות עם חוויות טראומטיות הקשורות לאסון ומצבי חירום (Soejima, 2021; Sprang, & Silman, 2013). כאנשי חינוך יש לנו אחריות רבה בעיצוב סביבה שתפתח תקשורת משמעותית עם הילדים כדי לתת מענה לצרכים ולתרום לפיתוח החוסן האישי של הילדים. המגיפה העלתה אתגרים משמעותיים במערכת החינוך בכלל ובמוסדות להכשרת מורים בפרט, שכללו את ההכרח לאמץ אסטרטגיות יעילות לקיום למידה מגוונת ואפקטיבית, ביטוי אישי ותמיכה רגשית. התקשורת המקוונת היוותה אתגר למרבית המורים והגננות ששאלו את עצמם כיצד ללמד ואיך לתת מענה להיבטים רגשיים בתקופה זו של מתח וחירום.

עוד לפני תקופת מגפת COVID 19 ראינו בתוכנית ובהתמחות לגיל הרך במכללת קיי שהאתגר בהכשרת גננות הוא לשנות את התפיסה שאינטראקציות עם ילדים בגן הן לא בעיקר כדי להקנות, לנהל אותם ולהעריך את תפקודם. הכשרת המחנך צריכה להתמקד בגישה המציעה דרכים ליצירת קשר אישי עם ילדים כדי להכיר אותם וללמוד מהם לא רק בתחומים התפתחותיים וכישורי למידה, אלא גם בתחומים הקשורים להתפתחות הרגשית, כישורי חיים, יצירתיות ופתרון בעיות. בתקופת חירום במיוחד, כאנשי חינוך יש לנו אחריות רבה בעיצוב סביבה שתפתח תקשורת מיטבית ומשמעותית עם הילדים כדי לתת מענה לצרכים ולהקשיב לקולם המיוחד.

בתקופות משבר וחירום כמו מגפת COVID 19 לאנשי חינוך יש אחריות רבה לפתוח מרחבי שיח שיאפשרו תקשורת משמעותית עם הילדים כדי לתת מענה לצרכים רגשיים. ילדים בגיל הרך זקוקים מבחינה רגשית-חברתית לקרבה פיזית לאדם המשמעותי כמו הגננת ולכן היכולת לפתח שיח מיטבי בכלים דיגיטליים הייתה משימה לא קלה. על פי תיאוריית ההתקשורת (Bowlby, 1988) היחסים הקרובים בין גננות לילדים משמשים מקור ביטחון לילד, בייחוד בתקופה מעוררת מתח וחרדה וגם

המאמר מתאר מחקר של חברות סגל תוכנית הגיל הרך במכללת קיי המתבסס על ניתוח דיאלוגים שקיימו פרחי הוראה בתוכנית ההכשרה לגן עם ילדים וגננות הלומדות לתואר שני לגיל הרך בתקופת הקורונה. מטרת המחקר היא לאפיין את השיח המונחה כדי לקדם שיח דיאלוגי אותנטי ומיטבי באמצעות תקשורת מקוונת במצבי משבר וחירום ולפתח חוסן אישי.

בשנים האחרונות גוברת הערנות, הן מצד הציבור הן מצד אנשי המקצוע בארץ ובעולם כולו, לתהליכים העוברים על ילדים ונוער בבואם להתמודד עם מצבי משבר ואסונות. מגפת COVID 19 העולמית בדומה למצבי חירום אחרים, שינתה את חיינו באי־ספור דרכים. חלק משמעותי מהאוכלוסייה הרחבה ומאוכלוסיית הילדים גילה פגיעות רגשית גבוהה להשלכות המגפה. ילדים צעירים יותר (בני 3-6) גילו סימנים של פחד וחרדה סביב מצב הבריאות של בני משפחתם, ואילו ילדים גדולים יותר (בני 6-18) גילו יותר סימנים של חוסר קשב וריכוז והרבו להפנות להוריהם שאלות חוזרות בנושא המגפה. בשתי הקבוצות נמצאה רמה גבוהה יותר של מצוקה באזורים גיאוגרפיים שנפגעו קשה יותר מהתפשטות הנגיף (Jiao et al., 2020).

במצבי משבר ואסונות, כאשר בוחנים את גורמי החוסן והפגיעות בקרב ילדים ובני נוער מתגלה חשיבות מיוחדת לתמיכה החברתית הנתפסת מצד הורים ודמויות משמעותיות

הוא רוצה ללמוד את הדרכי
זאת השיחות של הידע שהוא
יך שעבר ושל הידע שבנה.
משל, הוא דיאלוג רטורי שנו
ידיע או בכל דבר אחר. סוקר
וזמאנו

כמה דיון: דיאלוג בהינור

(Alexander, 2017; 2018; Vrikki et al., 2019)
לעומת זאת, בשיח דיאלוגי ואותנטי ריבוי
השאלות הפתוחות והאותנטיות מביע את
מכוונות הגנת לגרום לחשיבה עצמאית של
הילד, והשאלות מזמינות את התלמיד לתרום
משהו חדש ממחשבתו לדיון וגם נותנות בידי את הכוח לשנות
את כיוונו.

במחקרים קודמים נמצא שקידום המשחק והשיח החופשי
של ילדים מפתח את השיח האורייני הדבור של הילדים, שבו
כל משתתף בשיח לוקח בחשבון את המאזין, והוא מנסה לכוון
את דבריו לתגובתו של המאזין (Vardi-Rath, Teubal, Aillenberg, & Lewin, 2014). שיח אורייני דבור, על פי בחטין, הוא "סוגת
דיבור מורכבת". זהו סוג דיבור המתמקד במסר ולא ביחסים בין
המשתתפים (Bakhtin, 1986). קידום שיח אורייני מורחב עשוי
לקדם בהמשך את תהליכי הכתיבה של ילדים כדי ליצור טקסט
אוטונומי מותאם יותר לצרכים של הקורא.

לסיכום ניתן לומר שפתיחת מרחב פתוח לשיח מאפשרת
יצירת שיח אותנטי, נותנת מקום לביטוי עולמם של ילדים,
להבעת רגשות ולשאלות המביאות ליצירת טקסט אמת, שבו
כל צד תורם משלו. כך נוצרת סביבת שיח דיאלוגית והדדית.

שאלות המחקר

1. מהם מאפייני שיח מונחה מילוליים ובלתי מילוליים של הגננות ופרחי ההוראה במהלך מפגשים אישיים עם ילד/ילדים?
2. באילו דרכי ניווט שיח משתמשת הגננת במהלך מפגשים עם ילד/ילדים כדי לקדם שיח אותנטי?
3. כיצד קידום השיח האותנטי את היכולת של הילדים לנהל דיאלוג רגשי ולפתח שיח מורחב כפי שמשתקף במפגשים אלו?

שיטת מחקר

שיטת המחקר היא חקר השיח (discourse analysis), הממוקם בתחום המחקר האיכותי-נטורליסטי. השיטה נשענת על חקר תהליכים אינטראקטיביים בזמן אמת והבלטת השינויים החלים בהם (Blommaert, 2005). נדגיש כי הניתוח במחקר זה מתייחס לשפה המדוברת, כפי שהיא מתרחשת בין גננות לילדים מהמגזר היהודי והבדואי במהלך המפגשים. כמו כן, תחום חקר השיח מהווה שדה מחקר המאפשר בדיקה מעמיקה של תהליכי למידה והתפתחות מקצועית בחינוך בכלל ובמכללות להכשרת מורים, הפועלות בהקשר רב-תרבותי ורב-לשוני של החברה הישראלית בפרט (קופרברג ואולשטיין, 2005)

במחקר זה ניסינו להשתמש בשיטה המשולבת (Mixed Methods) כדי לנתח את השיח על מרכיביו ותפקידי השונים באופן הנאמן ביותר למקור. שימוש בכלים כמותיים ואיכותניים במקביל אפשר מבט בוחן יותר על עיצוב השיח בידי הגננת ותרומתו בבניית מרחב פתוח. השימוש בכלים הכמותיים אפשר בחינת תדירותם של המבעים והשימוש בכלים האיכותניים אפשר לעמוד על טיבם והשפעתם הייחודית של מבעי גננת-תלמיד על הבניית סביבה תומכת ומאפשרת שיח הדדי.

במצבי רגיעה. התקשרות הרגשית עם גננות תפתח כתוצאה מיחסי גומלין המציעים לילד תחושת ביטחון כשהגננת מגלה זמינות רגשית ומזהה את צרכיו. מחנכים יכולים לשמש מקור משמעותי של חוסן עבור ילדים ולתרום לפיתוח החוסן האישי של הילדים (Sprang, & Silman, 2013).

סקירת ספרות

השיח הוא הכלי הפדגוגי המרכזי של הגננת בכל מפגש עם ילדים. ארגון ההוראה בכיתה נגזר מתוך תפיסת הגננת את ההוראה ומשפיע על השיח, על חוקי ההשתתפות בו ועל אופי האינטראקציה בכיתה. לרוב השיח בכיתה גן הוא שיח מורכב ואסימטרי ומכוון מטרה, שנובע מהתפקידים שממלאים המשתתפים. בשיח זה תפקיד המורה להורות, ומתוקף תפקידו זה הוא בעל הסמכות והאחריות לנווט, להוביל את האינטראקציה בכיתה ולהנחותה (Peled-Elhanan & Blum-Kulka, 2002).

מחקרים הראו כי איכות האינטראקציות, דיאלוג אישי ורגשי המתקיימים בין גננת לילד ממלאים תפקיד משמעותי בהתפתחותם של ילדים ומשפיעים על ההצלחה העתידית בבית הספר והם מעצבים את האקלים החברתי-לימודי בכיתה (Myers & Sheddield, 2009). לרוב, אינטראקציות מתקיימות בשיח ולכן פיתוח מקצועי המספק למורים את הכלים לקידום אינטראקציות אלו תורם לטיפוח סביבה בטוחה ותומכת בצרכים של הילדים (McNally & Slutsky, 2018).

אינטראקציות מיטביות בין הגננת לילדים דורשות יצירת מרחב שיח פתוח המאפשר לילדים להשמיע את קולם ולהביע את מחשבותיהם וחוויותיהם, המכונה דיאלוג אותנטי (Barrera, Corso & MacPherson, 2003; Strickland, & Marinak, 2016). נייסטרננד ועמיתיו הגדירו מרחב זה כ"איזור אינטראקציה חיובית", ובו ילדים רבים משתתפים ובונים זה על רעיונותיו של זה ושוואלים שאלות בהתלהבות ומתוך עניין (Nystrand et al., 2003). בלום-קולקה מוסיפה שהשעיית השליטה המורית בשיח הכיתתי עשויה אף היא לסייע בהרחבת מרחב השיח (בלום-קולקה, 1997).

דיאלוג אותנטי מאופיין בניסיון של המחנך לנהל שיח מתוך הקשבה פעילה. פלד ובלום-קולקה (1997) מגדירים דיאלוג כמצב שנושאלות בו שאלות אמת וניתנות להן תשובות אמת. דיאלוג אותנטי מאפשר למשתתפים להציג תובנות ולדון בפרשנויות שונות כדי ליצור טקסט בעל משמעות לכלל המשתתפים (Peled-Elhanan & Blum-Kulka, 2006). באחטין (Bakhtin, 1981) טוען כי מורים וילדים העוסקים בדיאלוגים אותנטיים מעלים סיפורים אישיים ונוצרות שאלות ומשמעותיות חדשות. לכן שיח אותנטי מתרחש רק כאשר נדרש מידע אמיתי ועל ידי שאלות שנובעו מתוך עניין של התלמידים המעידות על מעורבות הילדים בשיח.

בשיח בגן מתקיים המבנה האופייני לשיח הכיתתי והוא שאלות פת"מ (IRE) - פנייה- תגובה-משוב (Sinclair & Coulthard, 1975). כלומר המורה שואל (Teacher's Initiation=I) התלמיד מגיב לשאלה (Student's Response=R) והמורה נותן משוב על התשובה (Teacher's Evaluation=E). סגנון זה יכול להעיד על תפיסת הגננת והמורה את ההוראה כתהליך העברת ידע ממנו לתלמידים ובחינתו באמצעות שאלות בסגנון מבחן



הנתונים נאספו מתוך השיחות שהתקיימו עם ילדים בגני ילדים מהמגזר היהודי והבדואי באופן אתנוגרפי, דהיינו כפי שהן תועדו במצלמת הוידאו בטלפון סלולרי. במחקר זה נותחו שלושים תמלילים ומשך השיחות שהתקיימו היו בנות 10-20 דקות בממוצע. היקף התמלילים נע בממוצע בין 25 תורות ל-150 תורות. מכל שיחה עם ילד/ילדים נאספו התמלילים בפורמט של טבלה כפי שתועד ועובד מתוך קלטת וידאו או אודיו.

הליך המחקר

השיחות נפתחו בשאלה פתוחה המזמינה את הילד לשתף חוויות או באמצעות ציורים שהילדים ציירו בתקופת הקורונה. השימוש בציורים מבוסס על כך שציורו ותגובותיו של המצייר הם ביטוי לעולמו הפנימי, ונושא הציור מעורר תגובה המסמלת את המציאות ואת דרך המשגתה. הציורים מאפשרים להביע מחשבות ורגשות כשיש קושי מילולי להביע אותם (Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009).

כלי הניתוח הוא מחוון קידוד שפיתחנו לבניית קטגוריזציה של מאפייני שיח ודרכי ניווט של הגננת במהלך השיחה עם ילדים. המחוון התבסס על כלי שבנו בירנבוים, יועד, כ"ץ וקימרון (2004), והוא הותאם לצורכי המחקר. בניתוח בודדו מן השיח מבעים שיש ביכולתם להפוך את השיח למשתף ולפורה. התבססנו גם על ספרות מחקרית בתחום. כמו כן ניתחנו וקודדנו את הנושאים שהעלו הילדים במהלך השיח.

חשוב לציין כי מתוך מחקרי שיח ניתן להפיק נתונים שונים משום שהנתונים ניתנים לפרשנות שונה בידי חוקרים שונים. לצורך מהימנות המחקר ודרכי ניתוח ביססנו את הניתוח על פי הספרות בנושא ועל דיון המשותף של החוקרים אשר תורמים למהימנות (צבר בן-יהושע, 2016), לממצאים ראשוניים, לתרומה מדעית וליישום.

ממצאים

הממצאים הראשוניים מראים שבדומה לסטריקלנד ומרינק (Strickland & Marinak, 2016) הניתוח חשף כי ככל שגננות יצרו מרחבים פתוחים לשיח, התנהל דיאלוג אותנטי ובו נשמעו הקולות השונים ועולמו של הילד בא לידי ביטוי. הילדים תיארו את האינטראקציות המשפחתיות, סיפרו על צעצועים אהובים עליהם, על חיות מחמד ותחומי עניין אחרים. האינטראקציות היו שוויוניות יותר תוך מתן זמן לחשיבה והשעיית שליטה בניווט השיח. המורים עסקו בהקשבה הדדית ופעילה, הגיבו

בסקרנות למידע שהילד שיתף במהלך השיחה. כתוצאה מכך נשאלו שאלות חדשות שהובילו ללמידה משותפת, דבר שהציב את הילד כשותף שווה והמרחב נפתח לדיאלוג אותנטי. במקרים שבהם התקיים שיח באמצעות שאלות סגורות ומכונות, קולה של הגננת גבר והביטוי לעולמו של הילד הוגבל.

תובנות ראשונות מראות שפרכי ההוראה מתמודדות עם תפיסות ואמונות אישיות ביחס לתפקידן ורואות את עיקר עבודתן בתפקיד פדגוגי (הוראה ולמידה), ולכן חשוב לעזור להן לפתח תפיסות חינוכיות המקדמות תמיכה רגשית וחברתית.

בהתפתחות המקצועית של גננות ופרכי ההוראה ראינו שהלמידה המשמעותית נובעת מתוך ההתנסות שלהן עם הילדים ותוך כדי הפעלת חשיבה רפלקטיבית (Strickland & Marinak, 2016), כגון הבנה בחשיבות הזמינות הרגשית של הגננת כלפי הילדים והגמישות שהיא מגלה בשיח. נוסף לכך הן רכשו מיומנויות שיח שהקנו להן ניסיון וביטחון בעבודה עם ילדים. תובנה נוספת שעלתה מתוך הממצאים הראשוניים היא שניתן ליצור מרחבים פתוחים לשיח בכל מוקדי הגן ובכל זמן נתון בעבודה החינוכית בגן.

מן המחקר הראשוני עולה כי הכשרת גננות לשיח מיטבי ודיאלוג אותנטי ממלא תפקיד חשוב וחיוני בהבנת דרכי החשיבה הייחודיות של ילדים ומציע זירת הזדמנות עבור הגננות ללמוד עם הילדים ומהילדים.

ייחודו של מחקר זה הוא בניתוח שיח אישי ואותנטי נטורליסטי כפי שנוצר בין גננת לילד. אומנם השיח התקיים בתקופת מגפת COVID 19, אך הממצאים עשויים להאיר על הצורך לקיים בכל עת שיחות אישיות בעלות אופי אישי, רגשי ואמפתי כדי לאפשר לילדים להביע את קולם תוך כדי מידת ההשגחה של שליטת הגננת בשיח.

בהעלאת מודעותה של הגננת לאופי השיח לצד דרכים מעשיות ליישום שיח דיאלוגי ופתוח תוכל הגננת לשפר את השיח עם הילדים כך שיביא להיכרות מעמיקה יותר עימם כדי לתת מענה לצרכים שלהם.

מקורות להעשרה למאמר

בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). בהבניה מתמדת - סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

בלום-קולקה, ש' (2002). מבוא: סוגות של שיח אורייני דיבור - היבטים התפתחותיים ובין תרבותיים. סקריפט, 4-3, 25-9.

קופרברג, ע' ואולשטיין, ע' (עורכות) (2005). שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

צבר בן-יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני, תל אביב: מכון מופ"ת.

Alexander, R.J. (2018). Developing Dialogue: genesis, process, trial. *Research Papers in Education* 33(5), 361-3. Retrieved from: <http://robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/RPIE-2018-Alexander-dialogic-teaching.pdf>

Alexander, R.J. (2017) *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (5th ed.). Retrieved from: http://robinaalexander.org.uk/wpcontent/uploads/2019/12/TDT_Order_Form_2017.pdf

הצגת רפרטים - אפשר גם אחרת

גישה דיאלוגית משולבת בפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית

אורית הוד-שמר

ד"ר אורית הוד שמר היא מרצה בכירה בתוכנית לגיל הרך במכללת קיי המתמחה בחינוך וחשיבה יצירתית והיא אף הוציאה לאחרונה ספר בנושא חשיבה יצירתית אצל ילדים. במאמר זה היא משלבת עקרונות מפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית ומן הגישה הדיאלוגית ומציעה גישה אחרת להצגת רפרטים בקורסי סמינריון.

מבוא

הדיאלוגית. גישה פדגוגית זו מפיקה תועלת מתהליך חשיבה ולמידה, תהליך הנגזר מהשיח בין הלומד למחנך ובין הלומד לשאר הלומדים וזאת במטרה לקדם מעורבות של הלומדים בתהליך הלמידה. גישה פדגוגית זו היא רחבה מאוד ובעלת פירושים וישומים רבים (Kim & Wilkinson, 2019). במאמר זה בחרתי להתייחס לעקרונות להוראה דיאלוגית כפי שניסח אלכסנדר (Alexander, 2018) הן בשל הפרקטיות שלהם הן בשל החפיפה הגדולה בין עקרונות אלו לעקרונות הפדגוגיים המקדמים חשיבה יצירתית (Richardson & Mishra, 2018).

יישום הגישה

סמינריון הוא קורס שנתי ממוקד תוכן מסוים ובו הסטודנטים מתכננים, מבצעים וכותבים עבודת מחקר. אחד מהשלבים המאוחרים של הסמינריון הוא הרפרט, הרצאה קצרה שנועדה לשתף את כיתת הלומדים במחקר. מטרת משניות נלוות הן לאפשר לסטודנטים לקבל משוב מעמיתיהם, לתרגל להרצות בקצרה רעיון וכן לעניין את הלומדים. לאחר מספר שנים שבהם רפרטים התבצעו בקורסים שאני מלמדת באופן אחיד, קרי באמצעות מצגת, הם לא השיגו בעיניי את המטרה משום שכולם התבצעו באותה הדרך - במצגות. מכאן שהמקום של שיתופיות, למידה, לעורר עניין נדחקו לשוליים ויצרו 'פס יצור של הצגת מחקרים'. מלאכת החינוך היא משימה מורכבת הדורשת כל פעם מחדש לעצור, לבדוק את היעילות של ההוראה וההתאמה שלה ללומדים השונים, להתחדש ולשנות בהתאם. כך כדי לקדם את המטרות גם המשניות של הרפרט, כפי שצוינו קודם לכן, בקורסי הסמינריון שאני מלמדת (בתואר הראשון ובתואר השני) ביקשתי בשנת תשפ"ב מהסטודנטים לחשוב על דרך מיוחדת ומקורית להציג את הרפרט שלהם. שלושה אתגרים למשימה זו, האחד למצוא כלי אחר להעברת המסר (שאינו power point), השני להעביר את המסר בזמן קצר של 5-7 דקות והשלישי לעורר עניין והשתתפות. אתגרים אלו מצמצמים את הסטודנטים לחשוב על דרך אחרת ושונה מזו שהם רגילים אליה.

אחת התחנות בתכנון וביצוע של עבודת סמינריון היא הצגת הרפרט (האקדמיה לעברית לא קבעה חלופה עברית למילה זו). רפרט הוא הרצאה קצרה שמטרתה לשתף את קבוצת הלומדים במחקר האישי ולנסות לקבל מהם נקודות מבט נוספות על המחקר. במרבית המקרים ההרצאה הקצרה היא מצגת. ההצגות הן ברמות מגוונות - החל ממצגות עמוסת מאוד במלל, שנקראות מילה במילה ועלולות לעייף את קהל השומעים וכלה במצגות מאורגנות היטב המעניינות את קהל השומעים. אולם בסופו של דבר כל ההצגות הן אחידות מבחינת דרכי ההוראה - כולן נסמכות על מצגות ככלי המרכזי. במאמר זה אני מבקשת להציג רעיון לגישה אחרת להצגת רפרטים, גישה המבוססת על שילוב בין הגישה הדיאלוגית לחינוך לבין הפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית.

גישה דיאלוגית משולבת בפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית

כאנשי חינוך אנחנו צריכים להתאים את ההוראה לרוח התקופה, לשינויים העולמיים וללומדים עצמם. כמרצים במכללה להכשרת אנשי חינוך תפקידנו כפול והוא כולל דוגמה אישית להוראה מיטבית לצד סיוע ברכישת ידע, קידום מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות לתפקוד מיטבי במאה ה-21, ביניהם: אוריינות דיגיטלית, חשיבה ביקורתית ויצירתית, פיתוח לומדים פרואקטיביים בעלי סקרנות ולמידה עצמאית שיוודעים להפיק תועלת מעושר המידע הפרוס לפנייהם. נוסף על כך ובהקשר למאמר זה: גם שכלול היכולות להציג בעניין ובקצרה רעיון כלשהו (בדומה לנדרש ברפרט) (Teo, 2019). היכולת להציג רעיון בכיתת לומדים (הן לעניין זה הן באופן כללי) טומנת בחובה יכולת הקשבה. הקשבה להערות השומעים, לשאלותיהם ואף למידת הקשב שלהם והתעניינותם. אין טעם להרצות או להציג רעיון ללא הדדיות. הקשבה הדדית אמיתית יכולה לתרום לפיתוח הרעיון, להבנת המחקר ולהתקדמות. הקשבה זו היא הקשבה הדדית הסוללת את דרכה לדיאלוג.

אחת הגישות הפדגוגיות ברוח תקופה זו היא הגישה



הפריטים על רצפת הכיתה

הסביבה אומנם מזכרת גם בעקרונות הגישה הדיאלוגית וגם בפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית, אולם נראה שלא מספיק רק לשנות את הסביבה, אלא עדיין נחוצה אינטראקציה בין המורה ללומד ובין הלומדים לבין עצמם, אינטראקציה איכותית המובילה לדיאלוג.

העיקרון השני של הגישה הדיאלוגית הוא הקשבה הדדית. **הקשבה הדדית** מתייחסת לכך שבמרחב הכיתתי מקשיבים זה לזה, לא מורה ה'מעביר' את השיעור, אלא הקשבה המובילה לשיתוף רעיונות, לשקילה של נקודות מבט שונות ולעורר שיח התרשמתי שרפרטים במתכונת זו שבהם הסטודנטים המציגים מעניינים את קהל השומעים או מאפשרים לסטודנטים אחרים להתנסות, יצרו עניין. עניין זה גרם להקשבה שהובילה לשיח משמעותי ואף ליצירת הקשרים בין המחקרים השונים שהוצגו. הקשבה הדדית מחייבת **אקלים כיתתי** מסויים שהוא העיקרון השלישי. למאפייני האקלים הכיתתי מספר יסודות התואמים לעקרונות הפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית. האחד, האקלים הכיתתי צריך להיות לא שיפוטי. סביבה לא שיפוטית היא סביבה המאפשרת לכל אחד להביע דעתו מבלי לחשוש מביקורת הגורמת לעיתים לפאסיביות ולחוסר מסוגלות. כשסטודנט לא מפחד מביקורת הוא נותן דרוו לדמיון, הוא ינוע לעבר רעיונות חדשים שהוא אוהב ויכול לקדם. היסוד השני בתוך האקלים הכיתתי הוא אקלים המאפשר שיתופיות. כאשר הוא שותף לקבוצה הוא מקשיב לנקודות מבט שונות המסייעות אף הן לחשוב באופן יצירתי ומקורי משום שהוא נחשף לרעיונות שלא חשב עליהם בעצמו. כמרצים אנחנו מתלבטים לעיתים אם לאפשר עבודה משותפת, שכן לעיתים למרות השיתופיות, העבודה אינה מתחלקת באופן שווה בין הסטודנטים ונוצרים מצבים לא הוגנים כלפי סטודנטים שמשקיעים יותר מול סטודנטים שמשקיעים פחות. עם זאת מצבים אלו יכולים להיות הזדמנות לתרגל אסרטיביות, אמפתיה ועזרה הדדית להשגת מטרת הלמידה. התרשמתי מתהליך הסמינריון כולו והרפרטים בפרט שהשיתופיות אפשרה לכל סטודנט להביא את החזקות שלו להשגת המטרה. יסוד נוסף בתוך האקלים הכיתתי הוא מתן בחירה ללומד. הבחירה מגבירה את ההנעה הפנימית. הנעה זו מלווה את הלומד בפתרון אתגרים ותורמת לסקרנותו (הררי, 2008). הסטודנטים יכלו לבחור להציג את הרפרט בדרך שלהם על פי הרעיון שבחרו, התחברו ורצו. כאשר לומד בוחר בחירה

הרפרטים והצגתם. הסמינריונים שאציג כאן עוסקים בחשיבה יצירתית ובהוראה יצירתית, ומכאן שהסטודנטים לומדים ומתרגלים במהלך השנה כלים המסייעים להם לחשוב, לתכנן ולפעול באופן יצירתי, דבר האמור להקל על האתגר הראשון הניצב בפניהם.

עקרונות הגישה הדיאלוגית (Alexander, 2018) והביטוי שלהם ברפרטים

(חמשת העקרונות של הגישה הדיאלוגית שזורים זה בזה ומופרדים רק לצורך הדיון)

העיקרון הראשון בהוראה הדיאלוגית מתייחס לסביבה הפיזית. **הכיתה כמרחב משותף ללמידה וחקירה משותפת**. עיקרון זה של ההוראה הדיאלוגית עולה בקנה אחד עם הפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית (Richardson & Mishra, 2018) וגם בה אחד העקרונות מתייחס לסביבת הלומד: השולחנות, הכיסאות, הלוח, צבע הקיר, הרעשים ועוד. חשבו על כיתה שבה השולחנות מאורגנים בקבוצות בהשוואה לכיתה שבה השולחנות מאורגנים בשורות - היכן יהיה ניתן לקיים יותר שיח? הקשבה? דיאלוג? סיעור מוחות? למשל הסבת כיתת הלימוד לחדר בריחה יוצרת שינוי סביבתי המסקרן את הלומדים ומניע אותם להיות אקטיביים בתהליך הלמידה (להרחבה: הוד שמר, 2021). ואכן מספר סטודנטים בחרו לשנות את סביבת הלמידה המוכרת (שורות של שולחנות וכסאות) כדי להעביר את הרעיון שלהם ברפרטים. דוגמה אחת היא רפרט הסמינריון של זילברצוויג דר וחג'ג' לירון (תואר ראשון, אומנות) אשר סידרו את השולחנות בכיתה בשתי קבוצות וערכו ניסוי בהתאם לשאלת המחקר שלהן, שעסק בתפיסות של סטודנטים להוראה ביחס למתן דוגמה בשיעורי אומנות. ארגון סביבת הכיתה על ידי סידור השולחנות לשתי קבוצות מרכזיות ומתן הוראות שונות לכל קבוצה אפשרה להן להעביר את המסר בזמן הקצר וגם אפשרה לסטודנטים שאינם מצויים במחקר שלהן לקחת חלק, להתנסות, להביע דעתם ומכאן לתרום לנקודות מבט נוספות למחקר. דוגמה נוספת: הרפרט של שרון ואקנין ולי ממון (תואר שני, הגיל הרך) אשר בחנו במחקרן (כל אחת מהיבט אחר) את התהליך אשר עוברת קבוצת ילדי גן - מההנחיה להמציא משחק ועד להכנתו. לצורך הצגת הרפרט הן הביאו לכיתה פריטים מגוונים ופרסו אותם על רצפת הכיתה (ללא שימוש בשולחנות ובכיסאות הכיתה) מתוך מטרה להציג את הנושא באמצעות התנסות ודיון.



שרון ולי מארגנות את הפריטים על רצפת הכיתה. כל התצלומים בכתבה באדיבות הכותבת

הוא רוצה ללמוד, את הדרכי
זוהי השיטות של הידע שהוא
יך שעבר ושל הידע שבנה.
משל, הוא דיאלוג רטורי שנו
ידיע או בכל דבר אחר. סוקר
זו ומאמר

כמה דיון:
דיאלוג בהינור
מה
סוגי
או
מד
הע
תל
נו
סה
מ
מ



אדווה בזק בהצגה

הצגת רפרט באמצעות משחק

סמאח אבו עליון, אבו גויד ראבעה וג'ודה באידה, סטודנטיות לתואר ראשון, חילקו לסטודנטים כרטיסיות עם סקוצ'ים וביקשו מהם להדביקם על פי הסדר בסולם.



משחק הסולם

המחקר שלהן עסק בתפקיד המורה בקידום חשיבה יצירתית בקרב תלמידים בכיתות א-ב.

מסלולי משחק מוטורי

לייך עיני שוקר, שירה אחרק וגל ויה, סטודנטים לתואר ראשון בחינוך גופני, בחרו להציג את המחקר שלהם: הקשר בין דרכי הוראה בחינוך הגופני ליכולת ביצוע מוטורי יצירתי של הילדים באמצעות מסלול תנועתי שבו השתתפו עמיתיהם לכיתה.

הצגת רפרט באמצעות כלים טכנולוגיים

הסטודנטים השתמשו במגוון כלים טכנולוגיים: קהוט (kahoot), מנטימטר (mentimeter), ג'ניאלי (genially), פאוטון (powtoon), פדלט (padlet) ועוד.

אלה זינו ורעיה סינח (תואר שני, טכנולוגיה) בחנו כל אחת מהיבט אחר את תפיסת המורים את ההוראה היצירתית

חופשית מול אפשרויות העומדות לפניו, הוא עושה זאת בדרך כלל בהתאם לעניין האישי שלו, הסקרנות שלו והעדפות שלו. כאשר הוא פועל בעקבות הבחירה שלו, יש לו הזדמנות לפעול באופן מקורי וייחודי ולנוע מתוך מוטיבציה פנימית, שהיא יסוד חשוב הן בגישה הדיאלוגית הן בתהליך החשיבה היצירתית.

העיקרון הרביעי בגישה הדיאלוגית מתייחס **להצטרות הידע**. הידע נבנה באמצעות שרשרת של אינטראקציות חברתיות. כל לומד מוסיף חוליה לשרשרת הידע ולרעיונות המובילים לקווי חקירה ומחשבה נוספים. בהצגת הרפרטים חלק מהסטודנטים התייחסו לרפרטים של עמיתיהם ויצרו השוואה בין תוצאות המחקר שלהם למחקרים של עמיתיהם. השוואות אלו העמיקו את חוויית הלמידה ותרגול של חשיבה ביקורתית.

העיקרון החמישי בגישה הדיאלוגית הוא **התכליתיות**, כלומר ישנן מטרות חינוכיות ספציפיות. מטרת הצגת הרפרטים - שיתוף המחקר לקבלת תובנות נוספות, נקודות מבט שונות שיכולות להסביר את הממצאים שהתקבלו. למטרה חינוכית זו נגזרות מטרות משנה הכוללות יצירת עניין, יכולת להציג רעיון במגוון דרכים וקידום תחושה של מסוגלות. המטרה לקבלת תובנות נוספות על המחקר לא הושגה במלואה (המסקנה שלי לפעמים הבאות - להשאיר יותר זמן לדיאלוג בסיום ההצגה). אולם המטרה המשנית של יצירת עניין והקשבה של הלומדים להצגות הושגה במלואה מעל ומעבר למצופה. אני סבורה שהגיוון בדרכי ההצגה וההשקעה של הסטודנטים בהצגה מקורית יצרו עניין.

אסקור כמה מהדרכים המגוונות של הרפרטים שהוצגו. חשוב לי מאוד לציין שכל הרפרטים היו ראויים להצגה במאמר זה, אולם בשל מגבלת המילים והתמונות נבחרו רק כמה.

דוגמות למגוון הרחב של ההצגות:

הצגת רפרט באמצעות אינפוגרפיקה

אדווה בזק, סטודנטית לתואר שני בגיל הרך, בחרה להציג את המחקר שלה באמצעות אינפוגרפיקה: תמונת freeze של יום שגרתי בחיי הגננת בתקופת הקורונה וגורמי הלחץ שסביבה.



אינפוגרפיקה

באמצעות האינפוגרפיקה והשאלות ששאלה את חברותיה לקבוצה נוצר שיח על התובנות מתוך המחקר שלה: הקשר בין תחושת לחץ לבין עמדות של גננות כלפי הוראה יצירתית בתקופת הקורונה.

סרטון אנימציה באמצעות אפליקצית InShot

הדר כהן, שירה מלול ורון שרפי, סטודנטיות לתואר ראשון, אומנות, בדקו אם קיימים הבדלים באיכות התוצר האומנותי בשיעורי אומנות ביחס לשתי סביבות למידה שונות (חצר בהשוואה לכיתה). https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1nUvodfZou33pEzRC_e-QAOtLCdw1r4LJ

סינום

דוגמות אלו מורות על העושר הרב בהצגת הרפרטים, על המגוון ועל החשיבה וההשקעה של הסטודנטים.

לעניין זה אני מוצאת דילמה מהותית. האם להציג בפני הסטודנטים את מגוון הדוגמות משנה שעברה או לאפשר להם להגיע בעצמם לתוצר מקורי? באופן כללי, על פי השכל הישר, ניתן להניח שכאשר ניתנות דוגמות, הדבר מונע חשיבה על רעיונות חדשים, משום שהדוגמה עלולה להגביל את הביצוע היצירתי או לעכב ולדכא הפקת רעיונות חדשים. לעיתים אנחנו 'מתקבעים' על הדוגמה שניתנה לנו ולא מצליחים להשתחרר ממנה. חסימה זו מקשה עלינו לדמיין ולחשוב על אפשרויות נוספות. נוסף על כך, לעיתים הדוגמה גורמת לנו לחשוש שלא נוכל לעשות טוב יותר מהדוגמה. אין ספק שהשאלה הזו אם לספק דוגמות או לא היא מורכבת מאוד, למשל, כמה דוגמות לספק? לספר או להראות באופן חזותי? ועוד. במחקרים שעסקו בשאלה זו הועלו נקודות מבט אחרות ונטען בהן שמתן דוגמות יכול לשמש כרמז או כפיגום המסייע להבין את המשימה טוב יותר. לכן בניגוד להנחה הקודמת הגורסת שהדוגמות מעכבות יצירה של רעיונות חדשים, דווקא נראה שהדוגמות מניעות את הלומדים ליצור רעיון או תוצר טוב יותר ואף משופר יותר מזה שהוצג להם, כפי שהוכח בקרב ילדים (Bloom et al., 2019) ואף פעוטות בני שנתיים (Hoicka, Knight, Norwood, 2018).

מכאן שלצד דיאלוג מאפשר ומצמיח בשילוב מתן כלים המקדמים חשיבה יצירתית כדאי להראות דוגמות להשראה. כל אלו יעוררו אצל הסטודנטים יצירתיות, מוטיבציה, הקשבה ועבודת צוות.

אחד או אחת מהסטודנטים ניסחו את החוויה במשוב הקורס: "דבר נוסף - אהבתי מאוד את הניסיון של הצגת רפראט! הוא היה מוצלח מאוד!"

ואת שילוב הטכנולוגיה בהוראה. הן הזמינו את הסטודנטים לסרוק ברקוד שהוביל לפאזל שהכינו באמצעות ג'יגסאפלאנט (jigsawplanet). פתרון הפאזל חשף את המחקר שלהן בפוסטר שנערך בקנבה (canva).



אלה זינו ורעיה סינח



הפאזל והפוסטר

הצגת רפרטים באמצעות סרטונים

סרטון Stop Motion

נטליה שצ'טקוב ושירלי עשהאל, סטודנטיות לתואר ראשון, בדקו את חוויית ההסתגלות של עולים חדשים והקשר לרמת היצירתיות שלהם ובחרו להציג את הרפרט בדרך משעשעת של סרטון stop motion

<https://youtu.be/Rac67wukbyI>

מקורות למאמרה של אורית הוד-שמר

הוד-שמר, א' (2020). תפיסתן של סטודנטיות להוראה את ערכם החינוכי של חדרי הבריחה. *מחקרי גבעה*, ז', 177-192.

הרר, ד' (2008). הדיאלוג הרוג'ריאני: לאפשר לקבל להצמיח. בתוך נ' אלוני (עורך). *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי* (ע"מ 178-194). אדום הוצאת הקיבוץ המאוחד.

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.

Bloom, L. A., Doss, K. K., Sastre, C., & Martin, T. H. (2019). The effects of models and instructions on children's divergent thinking. *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 44-58.

Hoicka, E. P., S.; Knight, J.; Norwood, M. (2018). Two-year-old can socially learn to think divergently. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(1), 22-36.

Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.

Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking skills and creativity*, 27, 45-54.

Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178

הוא רוצה ללמוד את הדרכי
זות השיטות של הידע שהוא
"שעבר ושל הידע שבנה.
משל, הוא דיאלוג רטורי שנו
ידיע או בכל דבר אחר. סוקר
וז ומאמר

כמה דיון: דיאלוג בחינוך
סוגי
או
מד
הע
תא
נו
סה
זפ
מ
ת

למידה דיאלוגית בלמידת עמיתים בהכשרת מורים לחינוך מיוחד

תימור שורץ מילר

מה בין למידה דיאלוגית לבין למידת עמיתים? ומה ביניהן לבין קהילה מקצועית מקוונת? תימור שורץ מילר, דוקטורנטית לתקשורת, יזמת ומורה לאומנות בחינוך המיוחד, לימדה בשלוש השנים האחרונות בתוכנית ההתמחות לחינוך מיוחד במכללת קיי את הקורס 'מוגבלות שכלית התפתחותית' והיא מתארת במאמר זה את המאפיינים הדיאלוגיים הייחודיים של קורס זה.

למידה דיאלוגית מוצגת לרוב כגישה אלטרנטיבית בחינוך, אשר לה שדה סמנטי רחב של מושגים, כגון הקשבה, הכלה, הטלת ספק, משמעות, שחרור ועוד (אלוני, 2008). הוגים וחוקרים שונים הגדירו דיאלוג לאורך ההיסטוריה באופן שונה. אבן שואבת להבנת מהות הדיאלוג עד ימינו, הם כתביו של אפלטון, המתארים ומתעדים את הדיאלוגים של סוקרטס. דיאלוגים אלו התרחשו ונכתבו בתקופה של שפל באתונה, לאחר מלחמה קשה עם אבדות רבות, והם משקפים חשיבה בימי משבר וערעור מידות (סימון, 1985). הדיאלוגים מציגים ויכוחים, המתאפיינים בחשיבה ביקורתית והטלת ספק בהנחות היסוד שבבסיס הדיון. עד היום מעורר הדיאלוג הסוקרטי עניין, והוא מהווה נקודת מוצא לדיון הגותי בנושא דיאלוג ידע ומוסר (קפלן, 2019).

אלוני (2008) סוקר בספרו 'דיאלוגים מעצימים בחינוך הומניסטי' ומציג תפיסות שונות של דיאלוג. כשם שהדיאלוגים של אפלטון וסוקרטס מתפתחים בימי משבר באתונה, כך אלוני מתאר את העניין העכשווי ההולך וגובר בדיאלוג כתשובה לתסכול ממצב קיים. התסכול שאותו מציג אלוני מתייחס לתרבות, אשר מחד גיסא מקדמת ממניעים כלכליים סטנדרטיזציה בחינוך, ומאידך גיסא דוחפת להישגים ולתפוקות. בניסיונו להציג פרדיגמה חדשה בחינוך ההומניסטי, מביא אלוני דיאלוגים שונים, החיוניים לדעתו לעשייה החינוכית. אחד מהם הוא דיאלוג שאותו מציג מרטין בובר. לפיו, דיאלוג הוא מפגש בין הפרט לדבר או לאדם שעימו הוא נפגש. הדיאלוג לדבריו מאפשר לפרט להכיר את עצמו באמצעות התקרבות מודעת, סקרנית וקשובה (בובר בתוך אלוני, 2008). עוד מביא אלוני את הפדגוגיה הביקורתית של פריירה, את הדיאלוג בהקשר הפסיכולוגיה ההמוניסטית של קרל רוג'רס, את הפדגוגיה לדאגה ואכפתיות של נל נודינגס, את הפרקטיקות השונות של החינוך הדמוקרטי והסביבתי ועוד (אלוני, 2008).

לפי פריירה, מהות הדיאלוג היא יצירת ידע חדש. הידע הקיים מונח על השולחן ואינו נחלת המורה או מי מהמשתתפים. ראשיתו של הדיאלוג בחוויה אישית, והמשכו בשיח באמצעות השמעת קולם של השותפים בדיאלוג, ניתוח החוויה וביסוס התובנות על תיאוריות. תכליתו לקשור את חוויות המשתתפים אל הידע, וכך ליצור ידע חדש (Freire & Macedo, 1998).

המילה האחרונה בפיתוח מקצועי למורים היא למידת עמיתים, המאפשרת למידה מכוונת, שיתופית, מבוססת חקר ורלוונטית לפרקטיקה של המורה (Prenger et al., 2019; ברגלס-שפירא, 2022). עם התפתחותן של קהילות מקוונות (אזי לב-און, 2015), וביתר שאת לאחר הקורונה, עלתה המודעות ליתרון של קהילות הלומדות יחד באופן היברידי (אגף בכיר אסטרטגיה ותכנון, לשכת המדען הראשי, 2021).

במאמר זה אציג קורס ייחודי שפיתחתי במכללת קיי בנושא: מוגבלות שכלית התפתחותית, ובו לימדתי באופן היברידי בשילוב הרצאות, מפגשי סדנאות וכתבה בפורומים. את מפגשי הסדנה כיניתי "מבט לקהילה מקצועית לומדת", והם התקיימו במפגשי פנים אל פנים בקבוצות קטנות, ובהן נערכה למידת עמיתים, אשר התרחבה והתקיימה נוסף למפגשים, בדיונים בפורומים. את הקורס העברתי באופן דומה במשך שלוש שנים, ולמדו בו כ־120 סטודנטיות. בשנה הראשונה (2019, תש"ף, סמסטר א) הועבר הקורס במכללה לפני פרוץ הקורונה. בשנה שלאחר מכן (2020, תשפ"א) הועבר הקורס במתכונת דומה, אך בזום בשל הקורונה. בשנה השלישית (2021, תשפ"ב) הועבר הקורס במתכונת שונה במודל הוראת עמיתים, אך הוא שימר באופן חלקי את מבנה הקורס בשנתיים שקדמו לו.





לפי לסרי, מייסד זרם החינוך הדיאלוגי בארץ, נקודת המוצא בלמידה דיאלוגית מתייחסת לאני, כמי שאינו עומד בפני עצמו. עצם קיומו מצוי בדיאלוג ובזיקה לעולם. מלכתחילה הוא שייך ומתפתח מתוך המרחב שבו הוא נמצא ועל בסיס האינטראקציות שהוא מקיים עם סביבתו (לסרי, 2012). לסרי טוען, כי כדי לקיים חינוך דיאלוגי מיטבי יש צורך ליצור מסגרות קטנות גמישות, המעודדות מפגשי פנים אל פנים, שבהן מתקיים אקלים שיח, המאפשר דעות סותרות מבלי לדחוק אחת את האחרת. לדבריו יש ליצור באופן זה אקלים הפותח מרחב ליצירה ולהבעה (לסרי, 2012).

ניתן לומר, כי על אף הדגשים השונים כל ההוגים מסכימים, שדיאלוג מתייחס לשיח בין שני אנשים ויותר סביב עניין כלשהו. נקודת מוצא לקיום דיאלוג היא הבנה צנועה, שהאמת לא נמצאת בידיים שלי, ושאיני רוצה להשמיע אף גם לשמוע ויתרה מכך - להקשיב, ואולי כך להגיע לתובנות חדשות ולייצר ידע חדש, אולי כך גם לשנות ולהשפיע.

למידת עמיתים מתייחסת לקבוצה הטרוגנית של אנשים, הקהילת לומדים, המעוניינים לשתף פעולה כדי להתפתח מקצועית ולקדם ידע בתחום מסוים - הן אישי של כל אחד מהמשתתפים הן כללי, קבוצתי. הלמידה מתרחשת על ידי אינטראקציה בין חברי הקבוצה, ובה מתרחש דיון בין המשתתפים. הדיון כולל ערעור הדדי של הנחות יסוד והתמודדות עם הנמקת עמדות וטיעונים, הנעשים בין הלומדים לבין עצמם (Schwarz, Neuman, & Biezuner, 2000).

לעומתה הלמידה המסורתית מתאפיינת בהעברת הידע באמצעות הרצאה ודיון מהמומחים ללומדים. ההיררכיה בין המומחים ללומדים ברורה בלמידה המסורתית, ואילו בלמידת עמיתים הלומדים נתפסים כשווים וחויית הלמידה מבוססת על שיתוף פעולה, יחסי אמון, פתיחות ומוטיבציה אישית ללמידה. חברי הקבוצה נושאים באחריות משותפת, ובעבודה שיתופית מחפשים יחדיו פתרונות יצירתיים לבעיות. כוחו של התהליך הקבוצתי הוא בשונות שבין חברי הקבוצה, שכן זו מאפשרת מגוון של נקודות מבט, חתירה למטרה משותפת ובניית חזון משותף (קני, 2002).

בספרות המקצועית למידת עמיתים מיוחסת בעיקר לתלמידים ולמורים. המחקר מראה כי מורים רוצים ללמוד בקהילה מקצועית בשיתוף עמיתים (Flores, 2004), וכי הלמידה בקהילה מסייעת לשפר את המענים, הניתנים לתלמידים - הן בהיבטים הלימודיים, הקוגניטיביים הן בהיבטים הרגשיים והחברתיים (Gajda & Koliba, 2007).

מתוך הדברים האמורים לעיל, נראה כי למידת עמיתים טובה אינה יכולה להתרחש ללא דיאלוג. מטרתה להבנות ידע חדש כדי להיטיב ולשפר את ההוראה. ידע זה הוא ידע שמשמיעים בקול עמיתים, שמעלים ומציגים השותפים בקהילת הלמידה באמצעות דיאלוג, והוא מזמין לחקירה משותפת על ידי העלאת אתגרים וקשיים וחיפוש משותף של דרכים לפתרון (שרון וחב', 2019).

הן למידה דיאלוגית הן למידת עמיתים מבוססות על למידה פעילה, אחריות ללמידה, הטלת ספק, שאילת שאלות, חקירה וחשיבה ביקורתית (Freire & Macedo, 1998). הלומדים משמיעים את קולם ומתוודעים לנקודות מבט, למחשבות ולרגשות שונים

משלהם, מקשיבים לאחרים, מעריכים אותם ומייצרים ידע חדש (קני, 2002).

כמורי מורים, נשאלות השאלות, האם אנו שואפים לקיים חינוך דיאלוגי? האם הוא מתאים לכולם? מה מטרתו? האם ניתן לבחור חינוך דיאלוגי למטרות מסוימות וחינוך מסורתי שאינו דיאלוגי למטרות אחרות? או שמא חינוך דיאלוגי מתאר הווה כוללת, תפיסה חינוכית, אשר הבחור בה יחיל את הדיאלוג על כל מרכיביה?

היריעה קצרה, ולכן לא אענה על שאלות אלו כאן, אך ברור כי זהו נושא הראוי לדיון ואף מתבקש. התפיסה שאותה אציג, אשר לפיה בניתי את הקורס, היא תפיסה אפיסטמולוגית של דיאלוג. במקום הנחלת הידיעה באורח סטאטי, כאילו הוא רכושי שלי, קיימתי, כפי שמסביר פריירה (Freire & Macedo, 1998), פעולות משותפות של למידה וחתירה דינאמית אל מושאי הלמידה והידיעה לאורך כל הקורס.

את הקורס בניתי כך מתוך הבנת חשיבותו ונחיצותו של הדיאלוג בחברה, ולפיכך בחינוך. יתרה מכך מתוך הבנה, שכאשר אנו מכשירים סטודנטים להוראה בחינוך המיוחד ושואפים להביאם להיות מחנכים, המטפחים תפקוד אוטונומי ועצמאות בקרב תלמידיהם, כמידת יכולתם, על ידי עידוד להשמעת קול ובחירה ומנהלים תדיר דיאלוג עם עמיתיהם, חשוב שגם את ההוראה שלנו באקדמיה נקיים כדיאלוג, ונזמין את הסטודנטים להתנסות בחוויית למידה דיאלוגית בלמידת עמיתים. מתוך תפיסה זו פיתחתי את הקורס 'מגבלות שכלית התפתחותית', שאותו לימדתי בשנים תש"ף-תשפ"ב במסלול לחינוך מיוחד במכללת קיי.

אתאר להלן את מבנה הקורס ואופיו, ואציג אפיזודות למידה, אשר ימחישו את חוויית הלמידה בו. אתייחס לקורס הראשון, שאותו העברתי בסמסטר א' של שנת תש"ף, בטרם פרצה הקורונה. בקורס זה בניתי את המודל, שממנו העתקתי בשנתיים שלאחר מכן תוך התאמה לתנאים החדשים שנוצרו בשל הקורונה, תנאים אשר חייבו לקיימו בלמידה מרחוק. יש לציין, כי מבנה הקורס בלמידה מרחוק נשאר דומה. את הקורס בניתי בייעוץ ד"ר ניצן כהן, שהייתה אז ראש המסלול לחינוך מיוחד במכללת קיי.

זאת רוצה ללמוד, את הדרכי
זאת השיטות של הידע שהוא
יך שעבר ושל הידע שבנה.
משל, הוא דיאלוג רטורי שנו
ידיע או בכל דבר אחר. סוקר
זו ומאמר

כמה דיון: דיאלוג בחינוך

לכך שלמעשה, נעשתה לתלמיד המתקשה הבניה של מושגים מתמטיים, המתמטיים לצורה, גודל, מרחב וכמות. השיחה התפתחה והתמקדה באופני תיווך. הצגתי לסטודנטיות את תיאוריית הלמידה המתוכנת (פויירשטיין,

1999) ואת תיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה, העוסקת בפיתוח מסוגלות (Bandura et al., 1996). דיון ביקורתי התעורר ביחס לשם 'מוגבלות שכלית התפתחותית', שהוחלף מ'פיגור' ב'2012 בשל לחץ ציבורי והסכמה מקצועית. התייחסנו למשמעות המילים 'עיכוב התפתחות' בהשוואה ל'מוגבלות התפתחותית' ולהשלכות החברתיות והחינוכיות שיש לשמות השונים. התייחסתי להבניית ידיע על פי התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית ועוד. הידע נבע מתוך השיח וניתן כתשובה להתייחסות הסטודנטיות על ידי הפניה לתיאוריות למידה ולחוקרים. הדיון המשיך בפורום הקורס באופן מקוון.

באופן דומה התקיימו גם בשתי הסדנאות האחרות דיונים סביב מקרים שהוצגו. לבסוף התבקשו הסטודנטיות לסכם את הסדנה בכתב, לתאר את המקרה שהוצג, להתייחס לדיון התיאורטי ולהוסיף רפלקציה אישית על הנושא ועל חוויית הלמידה.

לכל סדנה נפתח פורום, ואילו העלו הסטודנטיות הפניות למקורות להתעמקות ולהעשרה. הדיון המשיך באופן פעיל וער בפורומים. מטלת הכתיבה בפורומים הייתה לשתף קישורים המתמטיים לנושא הנדון, למשל קישורים לסרטונים, מידע על משחקים ואפליקציות, כתבות אינטרנטיות ועוד. על הסטודנטיות היה להסביר מדוע הן ממליצות על קישורים אלו, וכיצד הם תורמים להבנת הנושא הנלמד. כמו כן היה עליהן להתייחס לקישורים, שהעלו עמיתות בקורס, בקבוצות הדיון. דרישת הדיון הייתה לדייק במונחים האקדמיים ולנמק את הבחירה בקישורים שבחרו לשתף. מטרת מטלה זו הייתה להתנסות בלמידה מקצועית בקהילה מקוונת.

קהילה מקוונת היא התארגנות דינמית וולונטרית של אנשים, המתבססת על מאפיין משותף או אינטרס משותף כבסיס לקשר חברתי, ואשר בין חבריה מתנהלת אינטראקציה מתמשכת ברשת האינטרנט (לב און, 2015). מובן, שכאן ההשתתפות בלמידה המקוונת בקהילת למידה לא הייתה נתונה לבחירה, אלא חלק מחובות הקורס, אך נוצרה קהילה מקוונת בעלת מאפיין ואינטרס משותף והאינטראקציה בה התמשכה ולא הייתה אפיזודית חד פעמית. מטרת מטלה זו הייתה לחשוף את הסטודנטיות למודל קהילת מורים מקצועית לומדת, שהולך ומתפתח ונשען על קהילות מקוונות (ברגלס-שפירא, 2022) ולהתנסות בחוויית דיאלוג חינוכי דיגיטאלי (עידן, 2014). כך גם להיחשף למשאבי רשת עבור משפחות לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, לדוגמה קהילות עניין ופורומים שהוקמו עבור משפחות ילדים עם צרכים מיוחדים, ונמצאו כבעלות פוטנציאל רב להעצמת המשתתפים ולהפריה הדדית בין ידיע מהתמחות לידיע שנובע מהתנסות (בר אילן וכוכבי, בתוך לב און, 2015).

החוויה הדיאלוגית בסדנאות ובדיונים המקוונים ניכרה בנקודות המבט, בפרשנויות השונות ובהתייחסות לאופני התמודדות שונים בכל אחד מן המקרים שהוצגו. בשיח המשותף נשמע קולן של כל המשתתפות, וניתן מקום להבעת עמדה, הזדהות וחשיבה על המקום והיכולת של כל אחת ואחת להשפיע כמורות לעתיד, על המענה הניתן לתלמידי החינוך המיוחד.

מבנה הקורס כלל הרצאות פרונטליות, שהתקיימו במכללה, ובהן הצגתי את הנושא ואת שדה המחקר שלו, הגדרתי מושגים, ונתתי הכוונה למשימות הלמידה. במפגשים ראשונים אלו, לאחר הצגת מטרות הקורס, סקירה עיונית של נושא הקורס ודרכי ההערכה, הצגתי את מתווה הלמידה ואת המבנה הדיאלוגי שלו: מפגשי סדנה ופרזנטציות, עבודה בצוותים, חקירה אישית, שיתוף ידיע ודיונים.

משימות הלמידה כללו:

1. השתתפות בסדנה. הסטודנטיות יכלו לבחור סדנה אחת מתוך שלוש סדנאות, שאותן כיניתי "מבט לקהילה מקצועית לומדת". בתום הסדנה היה עליהן להגיש עבודה מסכמת.
2. בחירת מאמר אקדמי, קריאתו והצגתו בפני הכיתה ודיון.
3. דיון בפורום הקורס.

הכיתה מנתה 40 סטודנטיות, והן, כפי שנאמר, התבקשו לבחור בין שלוש סדנאות, שהתמקדו בנושאים שונים מתוך נושאי הקורס, והתקיימו במועדים שונים. כך התגבשו קבוצות, שבכל אחת מהן היו כ-15 סטודנטיות. בסדנאות הוצגו מקרים לניתוח ולדיון, ובהתייחס אליהם הועלו מושגים אקדמיים, תיאוריות למידה, תיאוריות חברתיות ושמות חוקרים, אשר חקרו את הנושא. התקיים שיח חופשי פתוח, שהתבסס על קריאה מקדימה ונבע מהמפגש.

אביא לדוגמה מקרה אשר הוצג באחת הסדנאות, ואת השיח הדיאלוגי שהתפתח בעקבותיו. הסדנה עסקה בפיתוח יכולות קוגניטיביות בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. במקרה שהוצג נראו שני תלמידים שאובחנו עם מוגבלות שכלית בינונית. התלמידים התבקשו לצייר רימון. תלמיד אחד ניכר ביכולות ציור גבוהות משל התלמיד השני. כוונתי הראשונית הייתה להתייחס לתיאוריית האינטליגנציות המרובות (גארדנר, 1994) ולהצביע על הכישרון הייחודי בציור כמשאב אישי עבור התלמיד, שאותו ניתן לגייס לטובת פיתוח יכולות קוגניטיביות נוספות. בסרטון הוצגה מתודת תיווך, שהתייחסה לצורה, לגודל, לכמות. המורה תיווכה לתלמיד המתקשה בציור את דרך החשיבה כדי לצייר רימון. תחילה הדריכה אותו לצייר מעגל, לאחר מכן משולשים בראש המעגל, לאחר מכן מעגלים קטנים בתוך המעגל הגדול, וכך לצייר רימון. לעומתו התלמיד השני הניח לפניו רימון וצייר מתוך התבוננות. הרימון שצייר היה יפה להפליא והציג את כשרונו הייחודי בציור.

לאחר הצפייה פניתי אל הסטודנטיות והזמנתי אותן להתייחס למקרה ולשאל שאלות לגביו. תחילה התייחסו לכישרון הייחודי של התלמיד, שבלט בהשוואה לרמתו של התלמיד המתקשה, ובהתייחס לכך דנו בתיאוריית האינטליגנציות המרובות. לפי תיאוריה זו קיימים סוגים שונים של אינטליגנציות, וייתכן שילד המתקשה מאוד בסוג מסוים של אינטליגנציה, יגלה כישרון ייחודי בסוג אחר של אינטליגנציה. במקרה שהוצג, לדוגמה, ההתייחסות הייתה לאינטליגנציה מרחבית. ההזמנה לשאול שאלות עוררה את השיח, והדיון התרחב מעבר לתיאוריית האינטליגנציות המרובות של גארדנר, ונסוב על אופן התיווך. אחת הסטודנטיות הסבה את תשומת לב הקבוצה לתלמיד המתקשה, והתפעלה מהאופן שבו התקשה כל כך, אך לאחר תיווך הצליח לצייר מעגל קטן בתוך המעגל הגדול. התייחסו

במטלת בחירת המאמר האקדמי התבקשו הסטודנטיות לחפש במאגרי מידע אקדמיים מאמרים בנושא הקורס, ולאחר קבלת אישור ממני (המרצה) - להכינו להצגה בפני הכיתה ולהוסיף רפלקציה אישית על האופן שבו נושא המאמר נגע בהן, להתייחס להבנות אישיות מהמחקר בזיקה למפגשים אישיים שלהן עם הנושא שהוצג. התייחסות רפלקטיבית זו סיכמה את הצגת המאמר בכיתה.

השילוב בין מטלות באוריינטציית התנסות מעשית (סדנאות) לבין מטלות באוריינטציית התמחות אקדמית (פרזנטציות המאמרים) עם מטלה מקוונת סייע בדיוק הבנת המושגים האקדמיים שנלמדו, וכן העשיר בכלים להוראת תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. ההתנסות בקהילה מקצועית לומדת ניכרה כמשמעותית וחיונית ללמידה.

אביא להלן כמה דוגמאות מן המשוב הרפלקטיבי ללמידת עמיתים שאותו כתבו הסטודנטיות בסיום הקורס.

סטודנטית א' - רפלקציה אישית: הקורס היה לי משמעותי ומלמד מאוד, ושמחתי לקחת חלק בו. הסדנה עניינה אותי מאוד והעשרה את הידע שלי בנושא. כיום (שנה ב') במסגרת ההתנסות שלי אני לא נחשפת לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, אך שמחתי לראות, שיש כלים רבים לתלמידים ולמורים לפיתוח התנהגות מסתגלת אצל התלמידים. בקבוצת הדיון סביב הנושא 'התנהגות מסתגלת' באתר הקורס אחת הסטודנטיות העלתה מאמר מעניין, המציג כי תאורה חזקה ורעש בכיתה משפיעים על תפקודם של תלמידים מוגבלים שכלית התפתחותית. המאמר חשף אותי לנושא, שלא העליתי אותו על דעתי קודם לכן, וזהו נושא חשוב מאוד, שבתור מורה לעתיד אדע להתאים את התנאים בסביבת הלימוד לתלמידים עצמם כדי להקל על ההסתגלות שלהם. הכרת מודל למידת עמיתים במסגרת הסדנה תרם להכשרתי. בזמן העבודה בקבוצה נחשפתי לדעות ולרעיונות שונים. שיתפנו אחת את השנייה בהתנסויות שונות עם אוכלוסייה זו, וחילקנו בינינו את העבודה.

סטודנטית ב' - רפלקציה אישית: הכרת מודל העבודה של למידת עמיתים תרמה להכשרתי. למדתי מחוויות הצלחה של מורים, שלימדו תלמידים בעלי הישגים נמוכים מאוד, בדרך כלל בשל מצוקה כלכלית, חברתית או תרבותית. מורים אלה הראו, כי תלמידים שנחשבו למתקשים חוו חוויית הצלחה, ולאחר מכן הביעו נכונות להשתלב במהלך תקין של לימודים. למדתי כי התערבות של המורה יוצרת גירויים, המעוררים את רמת ההתפתחות של התלמיד. "כל תלמיד יכול" בשני מישורים: במישור התיאורטי - כל תלמיד יכול לממש את טווח ההתפתחות הקרובה שלו, ומכאן משתמע שהוא יכול לממש את הפוטנציאל האישי שלו; במישור המעשי - כל תלמיד וכל מורה יכולים לחוות הצלחה. היכולת לעגן את החזון הזה לא רק במעשה, אלא גם ברעיונות תיאורטיים, חיזקה אותי בהבנת התפקיד הפדגוגי שלי.

סטודנטית ג' - רפלקציה אישית: במהלך הסדנה נחשפתי לפיתוח ולתכנון של ממשקי הוראה. למדתי עד כמה חשוב להנגיש את החומר וללמד את הילד לפי מה שהוא אוהב ומרגיש שהוא טוב. גם מתחביבים אפשר לבנות שיעור. אפשר לבנות את השיעור באופן שמחזק את הילד ומעודד אותו לבטא את כישורו, וכך גם לעודד אותו להיות לומד אוטונומי. אחת הסטודנטיות העלתה מאמר על התנהגות מסתגלת של תלמידים עם מוגבלות שכלית התנהגותית, וממש אהבתי והתחברתי למאמר, כי באמת דנו שם בתהליכים חינוכיים ותמיכה בתלמידים עם המגבלה בהתאמה לרמת התפקוד ולמידת התמיכה הנדרשת. גם במהלך הקורס דיברנו כמה וכמה פעמים על עניין הכלה ותהליכי למידה בהתאם לרמת התפקוד. זה תרם, חידש וחיזק אצלי אמונות ומחשבות. המאמר נוגע גם בתפיסה חינוכית עכשווית הדוגלת בכלה שזה כל כך חשוב!

מה? דואה?

על תערוכות שהתקיימו לאחרונה



לילך חג'ג' התצלום באדיבות האומנית

לירון חג'ג'

מהדורה מוגבלת, 2021-2022

צמד המילים 'מהדורה מוגבלת' נועד להעניק ריגושים לצרכן, מעבר לריגוש היא מעניקה לו תחושה של הצלחה ובלעדיות, ולכן הוא מוכן שהאובייקט יהיה רק שלו ובכל מחיר!

הפרויקט "מהדורה מוגבלת" מציג סדרה מוגבלת במספר של מארזים ריקים המשובצים באבנים צבעוניות נוצצות.

אי אפשר להתעלם מהשאלות: מהו יפה? מה נכון? מה מושך? האם אני צריך את זה בכלל ולמה? הרי שאריות האריזה ריקות וכל עתידן הוא להיות אי שם בפחי הזבל, אך ברגע שהן מקבלות מעמד יוקרתי, מהודר והופכות להיות למוצר מוגבל, הצרכן רוצה להסתכל, לגעת ואף לרכוש בכל מחיר שהרי יש אותו ב'מהדורה מוגבלת'.

האם גם אני אחד מהם?

רואן אבו עסא מבט עיניים, 2022

'מבט עיניים' הוא שפה שדרכה ניתן להביע את רגשות נפשנו ומזג רוחנו בלי לומר מילה.

החברה הישראלית ידעה בתקופה האחרונה מצבים מתוחים וקשים בין ערבים ליהודים. מצבים אלו הובילו לחסמים ולמגוון רחב של רגשות של שני הצדדים. הדבר בא לידי ביטוי במבט עיניהם של איש כלפי השני והוא אינו מאפשר שיח פתוח ומאפשר.

בעבודתי בחרתי להתייחס לצמד מילים אלו אשר מתאר שפה לא מדוברת בעת העכשווית. העבודה מכוננת לאיתור החסמים בדרך לשותפות שוויונית מעין זו ולזיהוי הגורמים שיתרמו לקידומה.



רואן אבו עסא התצלום באדיבות האומנית

מולטי־טאסק

גבריאלה קליין

בחודש נובמבר נפתחה בגלריית המכללה תערוכה בשם מולטי־טאסק של האומנים שירה אבולעפיה ואיתי שמואלי. התערוכה הזוגית עוסקת בשילוב מורכב בין שני תפקידים טוטאליים - אומן.ית והורה.



שירה אבולעפיה
כל התצלומים באדיבות האומנית

תפקידה כצלמת ותפקידה כאימא מעורבבים ושזורים זה בזה. נושא הצילום נמצא מולה תמיד וכשהאור הנכון פתאום נופל על הילד או על הנוף בסביבה, שירה מרימה את המצלמה. נושא הצילום הוא אור וצל, טקסטורה וקומפוזיציה וגם תיעוד של רגע דומסטי מסוים.

שירה אבולעפיה היא צלמת ואם לשלושה שהחלה לעסוק באומנות בזכות שמונה שנים של אימהות נטו. שירה מצלמת את בני משפחתה וסביבתה הביתית ברגעים חושפניים ואינטימיים מנקודת מבטה של צלמת/אימא.



שירה אבולעפיה

מה? רואה?

על תערוכות שהתקיימו לאחרונה

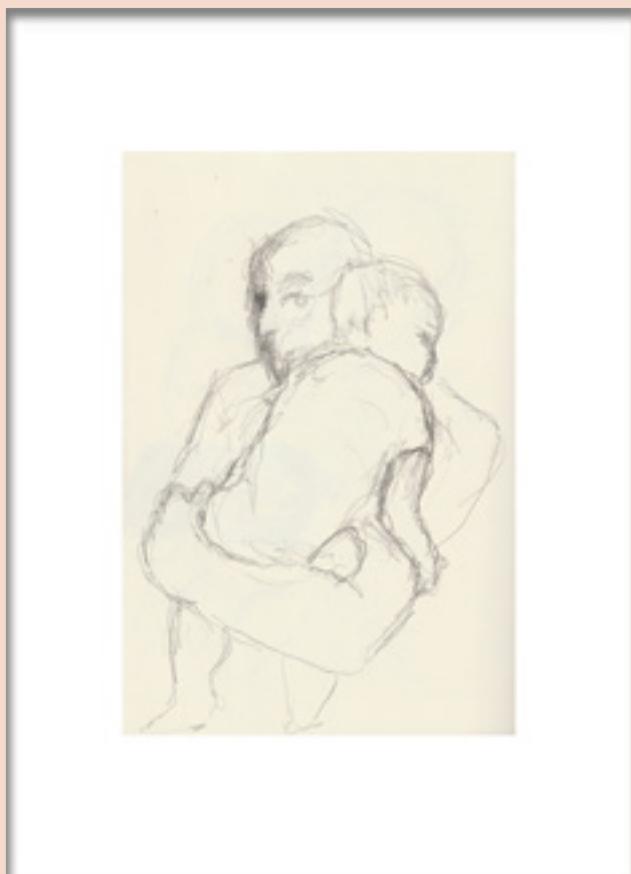


שירה אבולעפיה



איתי שמואלי
כל התצלומים באדיבות האומן

איתי שמואלי צייר ואב יחסית טרי, רושם ומצייר סצנות ביתיות ואינטימיות הלקוחות מחייו האישיים ונרטיבים השואבים השראה מהקולנוע. ציוריו כוללים תיאורים בלתי שגורתיים בתולדות האומנות. אב הרושם מול מראה ובנו התינוק בזרועותיו, או ציור רך ורומנטי של תינוק הישן במיטת הוריו מנקודת מבטו של אבא/צייר. סביבתו המיידית של איתי משמשת כטריגר לעבודה מתמשכת על הציור בסטודיו. תהליך הציור מוביל לשאלות צורניות הקשורות למדיום כמו פלטת צבעים, צורה, מרקם ופורמט.



איתי שמואלי

מהפכה במשבצת -

חשיבה יצירתית בשנות הניקות והילדות

אורית הוד-שמר

מתוך ההקדמה לספרה של אורית הוד-שמר

הספר 'מהפכה במשבצת - חשיבה יצירתית בשנות הניקות והילדות' מאת אורית הוד-שמר, שרבים חיכו לפרסומו, הוא המקיף והמפורט ביותר שנכתב בישראל עד כה על פיתוח זיקה ומיומנויות של הפעלת דמיון וחשיבה יצירתית בחינוך. זהו ספר חובה הנועד לעיון, ללמידה ולשימוש המעשי של אנשי חינוך, סטודנטים להוראה ואנשי סגל בהכשרת אנשי חינוך באקדמיה. הוא גם מתאים מאוד לקריאה של הורים המעוניינים לפתח חשיבה יצירתית בקרב ילדיהם כבר מגיל ינקות. הספר מעניק מענה מקיף ומפורט מאוד לשאלה: כיצד ניתן לפתח ולקדם חשיבה יצירתית בקרב אנשי חינוך ובקרב ילדים? חשיבה יצירתית נדרשת יותר ויותר כתנאי הכרחי להצלחה ולהתמודדות עם אתגרי ההווה והעתיד. הספר מוכיח את חשיבות פיתוחה של החשיבה היצירתית כבר מינקות והגיל הרך, גם לצורך קידום האינטליגנציה, התקשורת הבינאישית, החשיבה הביקורתית ויכולות הביטוי וההבעה וגם כדרך יעילה ומוכחת לעידוד סקרנות ולמידה של תחומי דעת ותוכן מתוך הנאה והנעה פנימית. מצד אחד מוזכרים תיאוריות, מודלים ומחקרי שטח רבים ומעודכנים, ומצד שני המחקרים מלווים בדיון מעמיק ובהצגת שפע של דוגמאות פרקטיות המדגימות הפעלה של דמיון וחשיבה יצירתית. הדוגמאות שנבחרו מגוונות מאוד ומספקות השראה להתנסות בעשייה החינוכית. הספר מאורגן לפרקים ולסעיפים היוצרים רצף קוהרנטי של סיפור החקר והמעשה של החשיבה היצירתית בהקשר של חינוך, סיפור העובר בו כחוט השני. התיכול המעודן של הדברים בציטטות מעוררות השראה מעולם ספרות הילדים ומדברי חכמים ותיאור מקרים מעולמה של המחברת מעצימים את חוויית הקריאה המהנה, המרגשת, המחכימה, המלמדת והמרוממת רוח.

פרופסור אמנון גלסנר

מומחה ליוטגוגיה ולשילוב החשיבה היצירתית והביקורתית בחינוך, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

שהמחקרים מורים בבירור שניתן לקדם ולפתח חשיבה יצירתית, בדיוק כפי שנוהגים בכל דיסציפלינה אחרת (מתמטיקה, ספורט ועוד) - הלומד צריך להאמין בעצמו שהוא מסוגל ויכול ולתרגל דרכי חשיבה יצירתיות. בכל אחד קיים ניצוץ של חשיבה יצירתית רק צריך ללמוד כיצד להעצים אותו, ומכאן נבעה המוטיבציה לכתבת הספר. מטרתו היא לאפשר לכל אחד להצליח בתהליך החשיבה היצירתית - לרכוש ידע, לתרגל כלים ולשנות לתפיסת מסוגלות חיובית כלפי חשיבה יצירתית.

מרבית הספרים העוסקים בחשיבה יצירתית בהקשר לחינוך מתמקדים בטיפוח חשיבה יצירתית בבית הספר. לעומת זאת, בספר זה ניסיתי למלא את החלל בידע שהצטבר בשנים האחרונות (עד שנת 2021) על חשיבה יצירתית **בגיל הרך**, ולהציג מידע עדכני ביותר, תיאורטי ויישומי בתחום חשוב זה. הספר, שנושא פיתוח וקידום חשיבה יצירתית בשנות הניקות והילדות, משלב תיאוריה ומעשה; הוא מהווה כעין מדריך מקיף ועדכני לפיתוח החשיבה היצירתית ולקידומה, שכידוע, היא מצרך חשוב במאה ה-21. בספר סקירה מקיפה תיאורטית המבוססת על מחקרים עדכניים, שנערכו על ידי חוקרים מובילים בתחום, סקירה של כלים ותוכניות יישומיות מרחבי העולם ושל דוגמות מפי ילדים ומספרות לילדים, המלוות בדברי ניתוח והסבר, הממחישים את התיאוריות המוצגות בו ומבהירים אותן. שתי הנחות מרכזיות בבסיס ספר זה: הראשונה, שלכל אחד יש פוטנציאל

"היצירתיות יכולה לפתור כמעט כל בעיה. מעשה היצירה, תבוסתו של ההֶרָגָל בידי המקוריות, מתגבר על הכל" (ג'ורג' לואיס בתוך כהן, 1996, ע"מ 253)

חודש פברואר 2020 הביא עימו רוח חדשה, לרגע היה נדמה שסוף העולם הגיע ואנו בתוך תפאורה של סרט הזוי, לא מציאותי: רחובות ריקים, אנשים בבתים, מתקשרים דרך מסכים, מוסדות החינוך סגורים והלמידה מבוצעת דרך הזום. המצב הלא שגרתי והיציאה מאזור הנוחות אילצו אותנו לשנות את דפוסי המחשבה ה"רגילים" שלנו ולחשוב אחרת. מי שידע להסתגל במהירות לשינויים ולהתאים עצמו למציאות המשתנה, להיות גמיש ולחשוב באופן יצירתי הוא זה שהצליח להפיק איכות חיים מיטבית גם בכאוס שהיה. התקופה הזו הייתה דוגמה מצוינת לסיבה בגינה הוגדרה החשיבה היצירתית כאחת המיומנויות החשובות במאה ה-21.

חשיבה יצירתית בהקשר **החינוכי** באה לידי ביטוי בעיניי בשני היבטים מרכזיים. האחד קשור לפיתוח חשיבה יצירתית של הלומדים והשני הוא היכולת של איש ההוראה לפעול בדרכים יצירתיות. בשנות עבודתי בהוראה שמעתי לא פעם סטודנטים ואנשי הוראה בפועל, שאינם מאמינים שהם יכולים לחשוב באופן יצירתי. האמירה "אני לא יצירתי" נשמעת הרבה. אני סבורה שהדבר נובע מחוסר ידע ותפיסה שהיא שגויה משום



צילום הספר באדיבות הכותבת

אקטיביים. שני מרכיבים בולטים בתהליך החשיבה היצירתית נדונים בהרחבה בפרק זה - החשיבה המסתעפת והדמיון.

הפרק הרביעי עוסק באחד מתחומי המחקר המרתקים ביותר לדעתי בשנים האחרונות, תחום המכונה "קוגניציה גופנית", המניח שיש קשר ישיר בין החוויה הגופנית לתודעה. הידעתם שהצבעים, הקולות, המרקמים ומרבית הגירויים סביבנו שנתפסים כלא רלוונטיים למעשה משפיעים על החשיבה היצירתית שלנו? האם חשיבה על שימושים חלופיים לכוס תניב רעיונות רבים יותר כאשר חושבים מחוץ לקופסה? בסיום הפרק ממצאי מחקר מפתיעים בנוגע לשימוש של פעוטות במסכים והקשר לחשיבה יצירתית.

הפרק החמישי והאחרון דן בשינויים החינוכיים במאה ה-21 ומפרט את העקרונות הפדגוגיים לפיתוח חשיבה יצירתית: סביבה פיזית (חלל הלמידה ושלל הגירויים שבו), סביבה פסיכולוגית (האינטראקציה בין אנשי החינוך והלומדים) ומעורבותו של הלומד בתהליך (מתן אפשרות בחירה, יוזמה ועוד). עוד בפרק זה מוצגות תוכניות לימודים שמטרתן לקדם חשיבה יצירתית בגיל הרך. תוכניות מרחבי העולם ובתחומים שונים למשל תוכנית השירבוט מפולין, פרויקט שהתקיים בקפריסין, סיציליה גרמניה ודנמרק - שימוש בערכות כלים מבוססי טכנולוגיה ועוד. הפרק נחתם בדיון על הוראה יצירתית ודרכי הוראה יצירתיות למשל השימוש בחדרי בריחה למטרת הוראה. לסיכום,

פדגוגיה מוכוונת חשיבה יצירתית קריטית הן ביחס ללומדים הן ביחס להוראה. פדגוגיה זו נובעת בראש ובראשונה מתוך מודעות ותפיסה מהימנה של אנשי החינוך. כל עוד אנשי החינוך אינם תופסים את עצמם כיצירתיים, הם לא יוכלו לפתח בעצמם חשיבה והוראה יצירתית ובטח שלא ינחילו חשיבה יצירתית אצל אחרים. אולם, אם הם רואים בחשיבה היצירתית כמיומנות חשובה, אם הם מאמינים שהם יכולים להיות יצירתיים, שיש בהם יכולת לקדם את הלומדים לחשוב באופן יצירתי יותר, מכאן שהם יכונו ויפעלו למימושה. תפיסה זו צריכה להיות מושתתת על ידע רחב - תיאורטי ויישומי, ממנה תשגשג עשייה חינוכית משובחת.

אני מזמינה אתכם למסע קצר ובו תוכלו לקרוא על המחקרים החדשים ביותר בתחום החשיבה היצירתית בגיל הרך ולקבל רעיונות יישומיים לקידום חשיבה יצירתית שלכם ושל הלומדים. כל זאת ועוד בספר - **מהפכה במשנצת - חשיבה יצירתית בשנות הניקוט והילדות**, הקורא אל העולם המופלא של החשיבה והיצירתיות בגיל הילדות ואל היכולות הטמונות בכל אחד.

לחשוב באופן יצירתי וניתן לעודד ולקדם זאת באמצעות מודעות ואימון. השנייה, שרצוי להתחיל זאת כבר בגיל הרך. החשיבה היצירתית היא נושא מורכב וניסיתי לפשט מורכבות זו בספר.

הפרק הראשון של הספר מוקדש להגדרה של החשיבה היצירתית שכן ישנן הגדרות רבות, לא כולן לדעתי מתאימות לתחום החינוך. שילוב של מספר הגדרות מהספרות הובילו להגדרה הזו: חשיבה יצירתית היא תהליך מחשבתי מכוון המתפתח באמצעות אינטראקציה בין יכולות, תהליכים וסביבה, שתוצאותיו הפקת רעיון חדשני ויעיל בהקשר החברתי-תרבותי. פעילות מנטלית זו מניבה תועלת לאיכות החיים של המפיקים אותה. עוד בפרק זה על התפתחותה של החשיבה היצירתית, התנאים המקדימים (התקשרות בטוחה למשל) המהווים בסיס לקיומה, חשיבות פיתוחה בגיל הרך ומענה על השאלה האם נכונה האמירה שעם כניסתו של הילד לבית הספר ישנה ירידה בחשיבה היצירתית.

כמי שפוגשת יום יום אנשי חינוך אני מתרשמת שהתפיסה של אנשי החינוך כלפי חשיבה יצירתית מניעה אותם לעיתים לא לפעול ביצירתיות ולא לקדם יצירתיות וזאת מתוך אחיזה בכל מיני הנחות שגויות. למשל: שחשוב יותר "להעביר ידע", שיצירתיות היא תכונה שנולדים איתה (ומכאן שאי אפשר לפתח תכונה זו) ועוד. לכן, הפרק השני של הספר הוקדש לעיסוק בתפיסות שגויות אלו והוא דן בשלוש סוגיות מרכזיות ביחס אליהן. סוגיה אחת עונה על השאלה האם חשיבה יצירתית היא תוצאה של תורשה או סביבה. האם אנחנו נולדים יצירתיים? או היצירתיות שלנו מושפעת מהסביבה? הסוגיה השנייה מבררת את הקשר שבין אינטליגנציה ליצירתיות ובוחנת את התפיסה שככל שהאדם אינטליגנטי יותר, הוא יצירתי יותר. הסוגיה השלישית בוחנת את השאלה האם חשיבה יצירתית היא יכולת "חוצת תחומים" או "ייחודית לתחום"? כלומר, כאשר אדם יצירתי בתחום אחד (למשל בתחום גסטרונומי), האם נכון הדבר שהוא יהיה יצירתי גם בתחומים אחרים (כמו מוזיקה או תנועה)? נראה שלא רק התפיסות השגויות חוסמות אותנו מלפעול באופן יצירתי ולקדם יצירתיות, אלא שישנם חסמים נוספים שתורמים לכך והם מובאים אף הם.

בפרק השלישי מוצגים שלושה מודלים המתארים את תהליך החשיבה היצירתית: המודל של וואלס לתהליך החשיבה היצירתית (המופיע בתוך: זיו וזיו, 2001), מודל המרכיבים של אמביל ומודל ה"זיג זג" של סוייר. מודלים אלו משלימים זה את זה ויכולים לשמש כבסיס לשלבים מוגדרים המסייעים להפקת רעיונות מקוריים ומורים שעל מנת לחשוב באופן יצירתי יש להיות

רשימת מקורות לסקירתה של אורי הוד-שמר:

זיו, א' וזיו, נ' (2001). פסיכולוגיה בחינוך. יחדיו, איחוד מוציא לאור בע"מ.

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10(1), 123-167

Sawyer, K. (2013). *Zig zag: The surprising path to greater creativity*. John Wiley & Sons.

חירום שגרה: משמעות החיים עבור ישראלים החיים בעוטף עזה

שרון שטיינברג

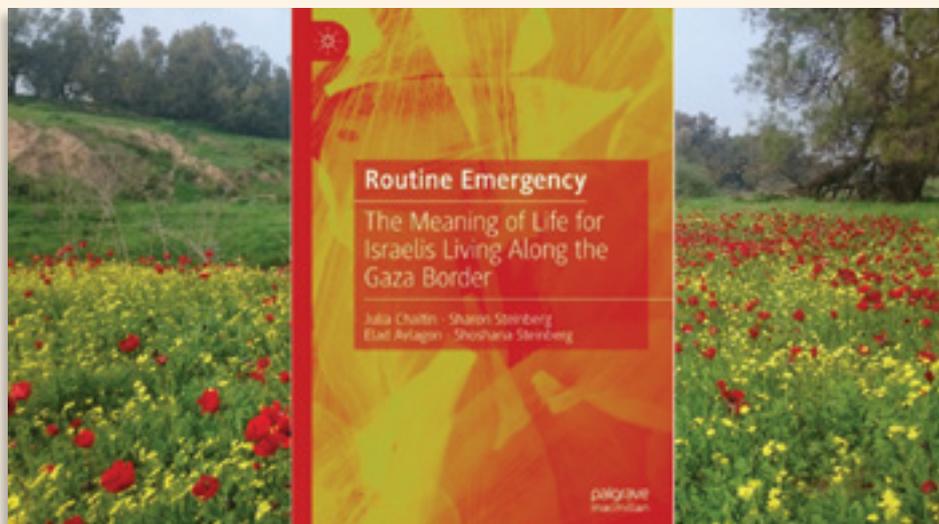
שרון שטיינברג, ד"ר לאפידמיולוגיה, מרצה בכירה ומומחית לשיטות מחקר כמותיות ואיכותניות במכללת קיי, כתבה ביחד עם עמיתיה ממכללת ספיר ומאוניברסיטת בן גוריון ספר המציג מחקר איכותני מקיף על משמעות וחוויות החיים של תושבים החיים באזור שהפך לאזור מלחמה ב-22 השנים האחרונות. המחקר הבין-תחומי משלב בין התחומים של פסיכולוגיה וניהול וישוב סכסוכים. הוא רלוונטי לסטודנטים ולאנשי מקצוע מתחום הייעוץ החינוכי ומתחומי חינוך נוספים. יש בו ממצאים חשובים על הורות וילדות, על התמודדות, על עמידות וחוסן וכן נושאים הרלוונטיים לחינוך לשלום ולהוראת היסטוריה ואזרחות.

ש'הם שקופים' ויתר תושבי המדינה אינם מודעים, אינם מבינים, או אדישים בקשר למה שקורה בעוטף עזה. כמו כן יש לתושבים ביקורת קשה על המדיניות של ממשלות לאורך השנים, אשר לפי תפיסתם, לא השקיעו מספיק מאמצים כדי להפסיק את סבלם. הספר שלנו מציג מחקר איכותני נרטיבי ופנומנולוגי מקיף, המבוסס על 34 ראיונות עומק ו-55 פוסטים וסרטונים שאנשים הגרים בעוטף עזה יצרו ושיתפו ברשתות חברתיות: בפייסבוק וביוטיוב בין 2018 ל-2020.

Chaitin, J., Steinberg, S., Avlagon, E., & Steinberg, S. (2022). Routine emergency: **The meaning of life for Israelis living along the Gaza border**. Palgrave Macmillan.

המחקר המופיע בספר החדש 'חירום שגרה: משמעות החיים עבור ישראלים החיים בעוטף עזה' כולל חידושים במגוון היבטים. זהו המחקר המקיף הבין-תחומי הראשון המספק תמונה הוליסטית המשקפת את מורכבות החיים באזור על מגוון היבטי החיים של התושבים - מבחינה אישית, משפחתית, קהילתית ולאומית. מחקר קודם עדכני נערך על ידי צחור (2019).

הוא ראיין שלושה דורות של תושבים החיים באזור, התמקד בהיבטים היסטוריים ונתן במה לקולותיהם. שתי התמות המרכזיות שבלטו במחקר והופיעו גם במחקרנו הן הקושי להתמודד עם המעברים החדים בין שגרה לחירום ולהפך, והתסכול על כך שבגלל המצב הביטחוני באזור, החיים של התושבים שונים מאוד מחיי יתר התושבים במדינה. נוסף לכך, גם במחקר עלתה התחושה הקשה של התושבים



הצילום באדיבות הכותבת. תמונת הרקע 'דרום אדום' המופיעה בספר צולמה בידי רמי

שאלות המחקר שלנו הי:

1. מהן החוויות והמשמעות של החיים של התושבים בעוטף עזה בהקשר של המתיחות הביטחונית המתמשכת וסבבי הלחימה באזור לאורך שנים?
2. מהן התפיסות הסובייקטיביות של המרואיינים לגבי משמעות המושגים 'פטריוטיזם' ו'ציונות' ואיך הם מגדירים את עצמם ביחס למושגים אלה?
3. כיצד תופסים תושבי עוטף עזה את 'האחר' העזתי?
4. מה לדעתם יקרה באזור בחמש השנים הקרובות?

את החומרים הרבים שאספנו ניתחנו בעזרת מגוון שיטות מחקר איכותניות. החלק הנרטיבי כלל ראיונות פתוחים: המרואיינים התבקשו לספר את סיפור חייהם בהקשר של החיים בעוטף עזה. נוסף לכך, הם התבקשו לצלם 2-4 תמונות שקשורות לחיים שלהם באזור. החלק הפנומנולוגי כלל ראיון חצי מובנה עם שאלות הבהרה על סיפורי החיים, על בחירת התמונות ושאלות נוספות שמטרתן להבין המשגות בקשר לפטריוטיזם וציונות, על האופן שבו הם תופסים את העזתים ודעתם לגבי העתיד באזור בחמש השנים הקרובות. השתמשנו בתוכנת אטלס 9 לניתוח תוכן, הצלבה ושילוב בין ממצאים.

נוסף לניתוח תוכן, השתמשנו במתודולוגיה של שיר ה'אני' על פי השיטה של גיליגן (Gilligan, 2015). על פי שיטה זאת, מתוך ראיונות, בעיקר נרטיביים, בוחרים את כל הפעלים בגוף ראשון עם המילה 'אני' ומספר מילים שמופיעות לאחר הפועל, מתוך הראיון המתומלל המקורי בלי לשנות את סדר המילים, כך שיוצא שיר. שיר זה מדגיש את ההצגה העצמית של המרואיין, את הפעולות והרגשות שלו ביחס לאירועים שונים ומדגיש את יחסיו עם אנשים שונים ותחושותיו לגבי מגוון קבוצות התייחסות שונות. כמו כן, הרחבנו את השימוש במתודולוגיה זאת לשירי 'אנחנו' המבטאים כיצד האדם מציג את עצמו כחלק מ'אנחנו' במובן של השתייכות לקהילה, ושירי 'הם' המבטאים את תפיסת האחר העזתי. להלן דוגמה של שיר ה'אני' של סיגל, בת 65 שחיה בקיבוץ בעוטף שנים רבות. ילדיה חיים מחוץ לעוטף ומגיעים עם ילדיהם לבקר.

הייתי נוסעת לעבודה

כי לא הייתה ברירה

אני חושבת שהכול טוב לנו פה

אני שמחה שאני לא צריכה לגדל ילדים פה

אני בטוחה שזה ממש קשה

...

אני נהנית מהחופש

אני לא צריכה לקום מוקדם בבוקר לעבודה

...

הייתי רואה את היציאות של הטילים מעזה

בגלל העבודה, הייתי צריכה לנסוע

...

אני זוכרת שבזמן אזעקה בבית החולים

אני זוכרת את האירוע ההוא

ראיתי את הלחץ,

...

אני לא רוצה את העיר

ניסיתי לגור בעיר

הבנתי שאני לא רוצה את זה

אני נסעתי כל יום

ראיתי את הבתים של עזה

...

אני לא רוצה את זה

...

אני מרוצה

...

הייתה לי תקווה מאד גדולה אחרי ההתנתקות [מגוש קטיף]

...

אני השגתי כל מה שרציתי

אני יודעת שכל אחד מגיב אחרת

כשאני שומעת רעש

אני קופצת

שיר ה'אני' והראיון של סיגל מבטאים את מורכבות החיים באזור. סיגל תיארה את רגשות האשמה שהיא חשה בתור סבתא, כאשר הנכדים מגיעים וצריכים להיכנס או לצאת מהאוטו כשלפתע יש אזעקה. היא גם תיארה את התסכול מכך שכאשר עבדה בבאר שבע בבית חולים סורוקה, במרחק 20 דקות נסיעה מביתה, עמיתיה בעבודה כלל לא היו מודעים למה שעבר עליה לאחר לילה של הפגזות בלתי פוסקות על העוטף. רק כאשר שוגרו טילים לבאר שבע, הם היו לחוצים והתלוננו. היא התייחסה למעברים החדים בין "גהינום" בלילה של הפגזות בלתי פוסקות, לעומת "גן עדן" בבוקר שלמוחרת כשפתחה את הדלת והביטה "בנוף הפסטורלי".

מניתוח הראיונות הנרטיביים, התמונות של המרואיינים, הפוסטים והסרטונים שהתושבים יצרו, עלו ארבע תמות מרכזיות. לפני התיאור של תמות אלה ישנו פרק תיאורטי על היבטים פסיכוסוציאליים של חיים באזור מלחמה. פרק זה סוקר מחקרים שנעשו בתחום באופן כללי, ובפרט בהקשר של החיים בעוטף עזה. הפרק כולל סקירה מעמיקה על נושאים של טראומה, התמודדות וחוסן.

ארבע התמות העיקריות שנמצאו מתייחסות לחיים של המרואיינים כבוגרים וגם לחיי הילדים והנכדים שלהם. עלו תהיות לגבי נזקים ארוכי טווח לילדים, רגשות אשמה והתלבטויות של חלק מהתושבים לגבי השאלה אם לעזוב או להישאר לגור באזור.

התמה הראשונה מתייחסת לנושא של החיים של התושבים כחירום, שגרה, מעברים בין שני המצבים האלה ומלחמות. המציאות הביטחונית היום יומית השתנתה לאורך הזמן, במיוחד בשנים האחרונות. הגבולות בין הסלמה לשקט היטטטשו. התושבים מנסים לחיות חיי שגרה נורמליים במציאות לא נורמלית. אולם המעברים התכופים בין חירום לשגרה ולהפך שוחקים את העמידות שלהם. חלק מציינים את ההכרח להחזיר את הילדים כמה שיותר מהר לחיי שגרה לאחר סבב של מלחמה כדי שלא יישארו במצב של כוונות ריצה לממ"ד. אולם ההורים תיארו אירועים שמדגימים את הקשיים של הילדים ושלחהם

במעברים חזרה לשגרה. הם תיארו את הקושי והתסכול מהתופעה של 'טפטופים' לא צפויים, שיגור טילים לאחר הסכם רגיעה ואת הסכנה מבלוני נפץ ותבערה ושריפת שדות, מציאות שהתושבים הגדירו כ"שגרת חירום". המרואיינים בחרו בתמונות המשקפות סכנות אלה, במיוחד לילדים, כמו צרור בלונים הקשור לחומר נפץ עטוף באריזת מתנה עם סרט, כדי למשוך ילדים, ותמונה של ילד הוכב על אופניים וקרוב אליו, מאחוריו, שריפה של שדות.

טלי: יש פחד לגבי הילדים וההתמודדות הזו שאתה נורא רוצה לתת להם עצמאות, אבל יש תקופות שאתה אומר רגע עכשיו אסור לך ללכת לבד [...] לפעמים במצב הכי מסוכן אני לא מבינה שמסוכן. הייתה באחת הפעמים נפילה ליד בתי הילדים, ואז אחרי הנפילה אמרתי בסדר הייתה נפילה אחת ולא בתוך מבצע אז אמרתי טוב אנחנו באותו מצב כמו לפני, שהוא כן ילך לבד מהגן.

מצאנו שמרואיינים רבים פיתחו לעצמם אסטרטגיה של הערכת הסיכון הביטחוני על ידי השוואת מידת הסכנה לסכנות דומות בעבר כדי להחליט אם המצב בטוח יותר או פחות, באופן יחסי, כדי להחליט כיצד לנהוג. מצאנו שהפרקטיקה הזאת מצד אחד גורמת לתושבים להרגיש שליטה מסוימת על חייהם. אולם מצד שני, היא גם מוסיפה לחץ וסרבול לחייהם ותורמת לתחושת השחיקה בחוסן שלהם. זהו אחד החידושים שלנו ביחס למחקרים שנעשו על חוסן בהקשר של החיים באזור.

התמה השנייה שמצאנו היא על ערבות הדדית, שייכות ופעילויות התנדבותיות ויצירתיות של התושבים. תושבים רבים ציינו את ההתארגנות הקיימת בתוך היישובים וכן העזרה ההדדית בין המתנדבים לתושבים ביישובים השונים, למשל, התארגנות בעת חירום כדי לעזור לתושבים בזמנים של הסלמה. המרואיינים תיארו את התושבים שהגיעו ראשונים, לעיתים לפני כוחות הכיבוי, והתחילו בפעולות כיבוי השריפות ביישובים שלהם וכן ביישובים סמוכים. נוסף לכך, יש פעילות אקטיביסטית של תושבים, שכותבים ומתראיינים בכלי תקשורת ומנסים לעורר מודעות בארץ ובעולם למצב המיוחד שבו חיים תושבי האזור.

התמה השלישית, מדינת הנגב המערבי מול 'מדינת ישראל' משקפת את התחושה והתסכול של המרואיינים על כך שהם מרגישים שלא מבינים או מתעלמים מהסבל שלהם. הם מציינים תגובה שונה ל'טיל אחד על תל אביב' בהשוואה לירי על העוטף. מסר זה עלה גם מפוסטים ברשתות החברתיות שניתחנו שכללו בדיחות בנושא וסרטונים שהתושבים יצרו כדי להמחיש לאזרחי המדינה כיצד החיים של ילדים ובני נוער בעוטף עזה שונים מאוד מהמציאות של חיי ילדים הגרים במרכז הארץ.

התמה הרביעית מדברת על כך שהחיים באזור כוללים מורכבות, פרדוקסים וקונפליקטים פנימיים. למשל, לא מעט מרואיינים ציינו כמעט באותה הנשימה, שלא היו עוזבים את האזור בעד שום הון שבעולם, ומצד שני אותם המרואיינים ציינו גם את ההפך, שהמצב כל כך בלתי נסבל, שיש להם רצון לעזוב. רבים מדברים על החיים באזור במונחים קוטביים של 'גן עדן' וגם 'גיהנום', 'דרום אדום' לעומת 'דרום שחור'. 'דרום אדום' הוא הנוף המרהיב של

שדות הכלניות האדומות על רקע השדות הירוקים בפסטיבל דרום אדום, בהשוואה ל'דרום שחור' - שדות שרופים. חיי 'שלווה', 'דוגע' ו'נוף פסטורלי' לעומת 'ירי פצמ"רים', 'בלוני תבערה', 'בלוני נפץ' ו'מנהרות טרור'. תיאור זה מתייחס גם לחיי הילדים - המקום הכי טוב לילדים לגדול בו, לעומת המחשבות על הטראומה בטווח הקצר והחשש מההשלכות השליליות ארוכות הטווח על הילדים.

הספר כולל פרק של ספרות מחקרית על המשגות ותפיסות של סוגי פטריטיזם, פטריטיזם ישראלי וציונות ופרקים של ממצאים לגבי המשגות אלה של המרואיינים וכן ממצאים לגבי התפיסות שלהם את ה'עזתים'. לעיתים קרובות התפיסות של המרואיינים הרחיבו ואתגרו את המשגות הקיימות בספרות המחקרית בנושא פטריטיזם ישראלי וציונות. חלק מהמרואיינים התקשו להתייחס למושג הפטריטיזם, בטענה שהם לא רואים את עצמם ככאלה, אף על פי שבחלקים אחרים בתוך הריאיון שלהם ניתן להבין כי הם אוהבים את הארץ. ראינו את תופעת הקוסמופוליטיות בחלק מהראיונות, אנשים הרואים את עצמם כאזרחי העולם הגלובלי. חלקם נולדו באזור עוטף עזה וחלק הגיעו לאזור בתקופה שבה היה שקט ונקשרו למקום ממגוון סיבות: עבודה, קהילה, חברים, מוסדות החינוך, אשר רבים ציינו לטובה ואפילו אצל חלקם החינוך, שאותו הגדירו כאיכותי מאוד, היה אחד מהשיקולים המרכזיים למעבר לאזור. ממצאים אלו יכולים להיחשב לבלתי צפויים, בהתחשב בעובדה שתושבים אלה בוחרים להמשיך לחיות באזור של מלחמה, בחירה שרבים עשויים לחשוב שמרמזת על תחושה חזקה של פטריטיזם/ציונות.

חידוש תיאורטי חשוב במחקרנו הוא שבניגוד לשניים מתוך שמונה מאפיינים שבר-טל תיארו בתיאוריה שלו על אתוס הסכסוך הכולל דה-לגיטימציה של היריב ואמונה בצדקת הדרך (Bar-Tal, 2000), המרואיינים עשו אבחנה ברורה בין החמאס לבין רוב האזרחים. רבים מהם אפילו הביעו אמפתיה והזדהות לסבל שלהם - בשגרה ובמיוחד בזמנים של מלחמות. חלק מהתושבים ציינו זיכרונות מהילדות שלהם מתקופות שבהן הוריהם קיימו קשרי עבודה וחברות עם משפחות החיות בעזה. הדבר החשוב ביותר הוא שרבים מהמרואיינים לא ראו בתושבים העזתיים אויבים. ממצא זה נתן לנו כחוקרים תקווה מסוימת, למרות חוסר התקווה בקשר לשאלה מה יקרה באזור בחמש השנים הקרובות. כל התושבים ללא יוצא מהכלל אמרו שלדעתם יהיה אותו מצב או יותר גרוע. כל המרואיינים הביעו אכזבה/ כעס על מנהיגי ישראל על כך שאפשרו לסבלם של התושבים להימשך, ללא קשר למחשבותיהם לגבי הדרך שבה צריך לנקוט כדי לפתור את הסכסוך.

לסיכום, למחקר המתועד בספר זה יש השלכות יישומיות בהקשר של החשיבות בהכשרת אנשי חינוך בנושא של פיתוח חוסן של ילדים תוך שמירה על דיאלוג מתמיד ומתמשך עם ההורים וכן עם קובעי מדיניות במשרד החינוך והממשלה. כמו כן, חשוב להבין את התפקיד המרכזי של קהילה, שייכות ומשמעות ולחשוב כיצד לפתח היבטים אלה בבית הספר.

מקורות לסקירתה של שרון שטיינברג:

צחור, י'. (2019). חיים בצל העימות. הוצאת כרמל.

Bar-Tal, D. (2000). *Shared beliefs in a society: Social psychological analysis*. Sage Publications.

Gilligan, C. (2015). The Listening Guide method of psychological inquiry. *Psychology*, 2(1), 69

הקונגרס העולמי ה-18 למדעי היהדות

יהודית סלפטי-כהן, אסנת קליימן וחיים דיהי



הצילום באדיבות המשתתפים

היהודיות וכן השפעתם של עיתונים שהגיעו מהארץ והפיצו את רעיון הציוניות. גורמי המשיכה להגירה לצרפת היו הזכות לאזרחות צרפתי, השליטה בשפה הצרפתי, ההיכרות עם תרבות צרפת והאפשרויות הכלכליות. גב' אסנת קליימן הציגה במושב שעסק במקרא, גוף וחברה. הרצאתה עסקה במוטיב שתיית יין בברכות בסיפורי המקרא לאור צוואת יהודה (חלק מצוואות השבטים). במחקר שלה היא הציגה באמצעות הגישה הסינכרונית - בהשוואה אנלוגית בין טקסטים מקראיים בתמות שונות לאור טקסטים חיצוניים למקרא - את היחס האמביוולנטי של המקרא לשתיית יין המייצג את החברה הישראלית הקדומה. ד"ר יעקב עזיזון ששימש היו"ר במושב 'הערות המסורה' הרצה על 'משוגות מסורה בכתב יד לניגוד למקרא'. שמעון פוגל הרצה במושב 'ספרות התנחומא-ילמדנו: שאלות ישנות וממצאים חדשים'. נושא הרצאתו היה 'לקראת טיפולוגיה חדשה של ספרות התנחומא לאור ממצאים מן הגניזה'. כתב יד לניגוד למקרא נחשב לאחד מכתבי היד השלמים המייצגים נאמנה את נוסח המסורה הטברנית, על ניקודו, הטעמתו והערות המסורה שבו. בהרצאה הוצגה סקירה של כמה מקרים שבהם נוסח כתב היד אינו תואם את נוסח המסורה שבשולי הגיליון והוצעו הסברים למשוגות שנפלו. כמו כן, הוצגה השוואה בין מספר תיקוני הכתיב שנעשו בכתב היד לבין מספר התיקונים שבכתר ארם צובא. נראה שבכתר נעשו שינויים רבים יותר במרוצת הזמן - עובדה שגרמה לו להיעשות מדויק יותר.

הקונגרס העולמי השמונה עשר למדעי היהדות (18th World Congress of Jewish Studies) באוניברסיטה העברית בירושלים בימים י"א-ט"ו באב תשפ"ב (8-12 באוגוסט 2022). בקונגרס הציגו כ-1700 חוקרות וחוקרים מכל העולם מחקרים במגוון תחומים ממדעי היהדות. הקונגרס המתקיים אחת לארבע שנים נותן במה לתחומי דעת שונים, כגון ארכיאולוגיה, לשון, היסטוריה של העם היהודי, מקרא ועוד. למכללה האקדמית לחינוך היה ייצוג מכובד מתחומי הדעת הרלוונטיים.

ביום הראשון של הכנס הרצו ד"ר יהודית סלפטי-כהן, ראשת תוכנית בית הספר היסודי היוצאת, גב' אסנת קליימן, ראשת תוכנית בית הספר היסודי הנכנסת, שמעון פוגל מההתמחות בהיסטוריה וד"ר יעקב עזיזון מההתמחות בלשון העברית. ד"ר יהודית סלפטי-כהן, ששימשה יו"ר במושב שנושא 'נתיבי הגירה יהודית בעת החדשה', הציגה מחקר שלה שבחן את מניעי ההגירה של יהודי אלג'יריה בין השנים 1956-1962 לישראל ולצרפת. היא בחנה את המניעים השונים לבחירה בכל אחד מהיעדים וערכה השוואה בין מאפייניהם של אלה שבחרו לעלות לישראל לבין אלה שבחרו להגר לצרפת. מהמחקר עלה שהגורמים שמשכו עלייה לארץ ישראל היו הגורם המשיחי, הזיקה לארץ הקודש, החשש מנישואי תערובת, הקמתה של מדינת ישראל, השפעתם של תיירים שביקרו בארץ, השפעתם של קרובי משפחה שגרו בארץ, פעילותם של שליחים ציוניים שנשלחו לקהילות



הצילום באדיבות המשתתפים

באחת מעשר הדרכים שהוצגו בהרצאה או בכמה דרכים גם יחד. בהרצאתו הוא הציג סקירה קצרה על חקר התופעה ודן בכמה דוגמאות מסוגות שונות במקרא ומחוצה לו. ההרצאה של יסכה עסקה בסגנון של דגם היתרון ובניתוח תוכנו. דגם היתרון הוא דגם השוואתי מוכר בספר רות, במזרח הקדום ובספרות המקרא. בדגם זה ניתנת עדיפות לדבר אחד על פני דבר אחר. מאפייני הדגם הם השימוש החוזר במילות השוואה "טוב" או "נבחר", ואחריהן מילות היחס "מ/מ". בהרצאתה היא הדגימה את סוגיו של דגם היתרון בצורתו הבסיסית וכן דגמים מתוחכמים יותר. כמו כן היא הציגה ניתוח תוכן של דגם היתרון, שכלל ארבע תמות מרכזיות. בכל תמה היו מספר קטגוריות ובכל אחת היא הציגה דוגמות נבחרות.

אלכס ולדמן, ראש ההתמחות בהיסטוריה בתוכנית "שבילים", הרצה במושב "זיקה למסורת בקרב יהודי ברית המועצות, בין זיכרון עממי לכפייה ממסדית". נושא הרצאתו היה "יהודי ברית המועצות בעידן ה'פשרה', כינונה של תפוצה".



הצילום באדיבות המשתתפים

ביום הרביעי ד"ר יונתן יוגב מההתמחות במקרא הרצה במושב "לשון וסגנון במקרא ומחוצה לו". הרצאתו עסקה בביטוי "תחת השמש" ומשמעותו. זהו ביטוי תנ"כי ידוע המופיע בספר קהלת וכן בביטויים דומים המופיעים בספרים אחרים במקרא. ביטוי זה מופיע גם בטקסטים בספרות המזרח הקדום בשפות שונות. הוא הראה כיצד כל המקורות האלה נושאים משמעות תיאולוגית דומה, הקשורה בישות השמש הנצחית והשופטת, וכיצד מסקנה זו מאירה אור חדש על הפרשנות המקראית. היה מרגש ומעצים לפגוש חוקרים, סטודנטים וקהל רחב של אוהבי חוכמה ודעת מהארץ ומחו"ל במגוון נושאים.



הצילום באדיבות המשתתפים

גם ביום השני של הכנס הרצו מרצים מהמכללה ומחוצה לה. יו"ר מושב 'לשון וסגנון במקרא' היה ד"ר יהונתן יוגב, מרצה מההתמחות במקרא. ראשון הדוברים באותו מושב היה ד"ר אריאל רם-פסטרנק, ראש ההתמחות במקרא, והוא הרצה על "לחם סתרים"? כלשון נקייה ליחסי אישות במקרא, בספר בן סירא ובספרות חז"ל. גם ד"ר אריאל גבאי, מרצה בהתמחות בלשון העברית, הרצה במושב זה והרצאתו עסקה בתצורת הפועל החבור לכינוי מושא בלשון חז"ל בהתבסס על מהדורות הדפוס הראשונות של המשנה בניקוד מלא, שהופיעו באיסטנבול ובאמסטרדם באמצע המאה ה-17.

ד"ר חיים דיהי, ראש ההתמחות בלשון העברית כשפה שנייה, הרצה על הנושא 'שורשים משותפים לבן סירא ולארמית'. לשונו של בן סירא כוללת חידושי לשון רבים בהשוואה לעברית המקראית הקלסית. בהרצאתו הוא הציג את חידושי הלשון המשותפים לבן סירא ולארמית. מבין 292 חידושי לשון שנמצאו בספר בן סירא בהשוואה לעברית המקראית הקלסית, 160 משותפים לבן סירא ולארמית, ומתוכם 27 חידושים המשותפים רק לבן סירא ולארמית. מבין הניבים השונים של הארמית מגלה בן סירא את הזיקה החזקה ביותר לארמית הביניימית, בעיקר לזו המשמשת בתרגום אונקלוס לתורה ובתרגום יונתן לנביאים (105 חידושים מתוך 160).

באותו מושב השתתפו גם פרופ' יונה שמיר מהמחלקה למקרא באוניברסיטת בן גוריון, המשמש גם רקטור המכללה (המשנה לנשיא לעניינים אקדמיים) וכן יסכה נעמן, בוגרת מכללת קיי וסטודנטית לתואר שני במקרא באוניברסיטת בן גוריון. פרופ' שמיר יונה הרצה על 'הבלטת איבר סיום ביחידה ספרותית בשירה המקראית'. המייחד את האמצעי הסגנוני הזה הוא הבלטה של האיבר האחרון ביחידה הספרותית. היחידה צריכה להכיל שלושה איברים/צלעות לפחות. אמצעי סגנוני זה מצוי בעיקר בשירה אבל ניתן למצוא אותו גם בפרוזה בעלת ריתמוס. הוא יכול לבוא

כנס בין-לאומי בחינוך,

מחקר והתפתחות שהתקיים בבורגס, בולגריה

יהודית סלפטי-כהן והילה כהן



הצילום באדיבות הכתבות

אישי ומקצועי כמדריכות. במסע הזה שתינו עברנו מהסתגלות לצמיחה מקצועית. המאמר שנכתב בעקבות מחקר זה התפרסם גם הוא בכתב עת *Journal of International Scientific Publications*.

גם ד"ר הילה כהן הציגה מחקר נוסף. העיסוק במיינדפולנס (קשיבות) הולך ומשתלב בשדה החינוך ובתוכניות להכשרה ולמידה של מורים. מטרת מחקר זה הייתה ללמוד על חוויית הלמידה של סטודנטים לתואר שני בהכשרת מורים במכללת בקורס 'מיינדפולנס והתפתחות אישית'. זהו מחקר חלוצי המעוגן בשדה אקספלורטיבי ופסיכולוגי, והוא נועד ללמוד על הגורמים והמאפיינים אשר מעצבים את חוויית הלמידה בקורס. לצורך כך נותחו בניתוח תמייתי (תוכן) אינדוקטיבי 40 יומני מסע של סטודנטים שנכתבו במהלך קורס סמסטריאלי 20 רפלקציות של סטודנטים שנכתבו בסיום הקורס. הממצאים המרכזיים שעלו מניתוח הנתונים מעלים ארבע ספרות עיקריות שמעצבות את חוויית הלמידה: מרחב ההתפתחות האישית, מרחב ההתפתחות המקצועית, מרחב הכיתה ובית הספר ומרחב המשפחה הגרעינית. תמה חוצה מציגה תהליך אוטונומי של קבלה והפנמה הדרגתיות אשר כוללות שלבים של ספקנות והתנגדות, התנסות חד-פעמית שיוצרת נקודת מפנה, קבלה וגילוי נכונות ללמידה והפנמת התרגול. המרחבים השונים תומכים בתיאוריה להכוונה עצמית ובתיאוריה האקולוגית אשר מציגה קשרים של תלות הדדית והתהוות יחסי גומלין המעצבים תהליך של למידה והתפתחות אישית, ייחודית וטרנספורמטיבית של סטודנטים בהכשרת מורים. במחקר זה נדונו גם מגבלותיו ותרומתו לפרקטיקה.

בכנס מעין זה ניתנה לנו הזדמנות להיחשף למחקרים דומים ולמחקרים שונים בתחומי החינוך. שמחנו על ההזדמנות ליצור קשרים ולקדם אפשרויות להובלת מחקרים בין-לאומיים בנושאים מתחומי העניין שלנו.

הכנס ה-13 בחינוך, מחקר והתפתחות התקיים בבורגס, בולגריה ב-25-28 באוגוסט 2022 (The 13th International Conference Education, Research & Development).

לכנס הגיעו חוקרים ממכללות ומאוניברסיטאות שונות בישראל וכן חוקרים מארצות שונות. ביום הראשון של הכנס הצגנו שלושה מחקרים. נושא המחקר הראשון היה 'עמיתות פדגוגית-מפרספקטיבה של מיינדפולנס'. את המחקר הציג בפועל ד"ר יהודית סלפטי-כהן וד"ר הילה כהן. גב' סופי בן יאיר הייתה שותפה מלאה במחקר ובכתיבת המאמר. בעקבות המחקר נשלח מאמר שהתפרסם ב-*Journal of International Scientific Publications*. ממצאי המחקר העלו עקרונות של מיינדפולנס שבאו לידי ביטוי במהלך העמיתות הפדגוגית, כגון חמלה, תודעת מתחיל, אי-שיפוטיות ואי-היאחזות.

ד"ר יהודית סלפטי-כהן הציגה גם מחקר שנושאו 'מהסתגלות להתפתחות מקצועית - מסען של שתי מדריכות פדגוגיות בדרך ה-PDS'. שותפה למחקר זה הגב' אסנת קליימן. מחקר זה הוא מחקר עצמי-שיתופי שנמשך ארבע שנים. המחקר בחן את הפער בין התפיסות המוקדמות שלנו את תפקידנו כמדריכות פדגוגיות במודל המסורתי לבין תפיסתנו את תפקידנו כמדריכות פדגוגיות במודל PDS במסגרת 'אקדמיה כיתה'. ממצאי המחקר הצביעו על שלוש תקופות מרכזיות: שלב הכנסת מודל PDS; שלב הטמעת המודל; ושלב הפעלתו כחלק אינטגרלי מההכשרה להוראה. כמו כן, זוהו שני היבטים מרכזיים בכל אחת מהתקופות: אתגר הפיתוח המקצועי של קהילה מקצועית לומדת ואתגר ההוראה בצמד.

למרות העמדות המוקדמות שלנו טרם הכניסה למודל הצלחנו להתגבר על הפער ולחוות חוויה מעצימה שקידמה אותנו באופן

על שני כנסים ספרותיים בין-לאומיים מקוונים

נעמה רשף

המערב בשנים האחרונות לתקשורת מקוונת בעקבות מגפת הקורונה הוביל לקיומם של כנסים אקדמיים בין-לאומיים מקוונים או היברידיים. אם פעם נאלצנו לטוס מאות ואלפי קילומטרים כדי להשתתף בכנס אקדמי בין-לאומי מעבר לים, כיום בלחיצת כפתור ניתן להצטרף למאות ואלפי משתתפים בכנסים ברחבי העולם, להקשיב להרצאות ולהציג המעבר לפורמט מקוון אומנם אינו מאפשר את המפגש החברתי-אנטלקטואלי ('ה'מינגלינג') המתקיים בין ההרצאות, החשוב כל כך בכנסים כפי שהכרנו אותם, אך הוא מאפשר להשתתף בכנסים רבים על פני תקופת זמן מצומצמת וכמובן חוסך בעלויות ובמשאב היקר כל כך - זמן.

במסגרת מושב ששמו Across Texts and Modalities Identities and Representations הרציתי על ההשפעה של הטכנולוגיה והמרחבים הדיגיטליים על הזיכרון הנרטיבי של טראומה, כפי שזו משתקפת בספרה של נאוה סמל 'צחוק של עכברוש'. בהרצאתי בחנתי כיצד המאפיינים של המרחב הדיגיטלי - נגישות וזמינות, שכפול מהיר, תפוצה רחבה, מסחור, אינטראקטיביות ועוד - מובילים בספרה של סמל לאבולוציה של הזיכרון הטראומטי עד לעיוותו המוחלט.

את הכנס השני ארגנה האגודה האמריקאית לספרות השוואתית (Association for Research in L1 Education - The American Comparative Literature Association). הוא היה אמור להתקיים באופן פיזי באוניברסיטת טאיוואן בטאיפיי, אך הוועדה המארגנת החליטה להפכו לכנס מקוון.



בכנס הוצגו עשרות רבות של הרצאות במסגרת סמינרים שעסקו בנושאים עשירים ומגוונים חוצי תרבויות, שפות, ארצות ומדינות, כמו 'פוסטמודרניזם בספרות, קולנוע ותרבות היספאנית', 'מדינות פליטים וקרטוגרפיות חסרות דמיון: הגירה, עקירה וחוסר בית בגיאופוליטיקה עכשווית', 'ג'נדר וסולידריות בספרות אפריקאית', 'היסטוריה גלובלית של ספרות פשע: הגדרה מחדש של ז'אנר פופולרי'.

במסגרת סמינר בשם 'הרס ושחזור: בימוי זיכרון בספרות ובקולנוע' דיברתי על גלגוליו של הזיכרון הטראומטי בספרות. לצידי הציגו מרצה מהודו אשר דיברה על תנועה של זיכרון טראומטי ביצירת המחול Dust של הכוראוגרף האנגלי אקרוס האן ומרצה מארצות הברית אשר דיברה על טראומה בין-דורית בסרטי אימה אמריקאיים. החיבורים הבין-תרבותיים והבין-תחומיים הובילו בסוף ההרצאות לדיון מרתק במיוחד שהצליח לגבור על הריחוק הפיזי של המשתתפים.

במסגרת השלושה עשר של אגודת ARLE: the International Association for Research in L1 Education התקיים לראשונה באופן היברידי - ב'זמנית במרחב הפיזי והדיגיטלי - בניקוסיה אשר בקפריסין, והציגו בו כ-250 משתתפים מאירופה, מאסיה, מאוסטרליה ומאמריקה.

בחדש יוני האחרון ייצגתי את מכללת קיי כראשת ההתמחות בספרות כשהשתתפתי באופן מקוון בשני כנסים ספרותיים בין-לאומיים שהתקיימו יום אחר יום.

בחדש יוני האחרון ייצגתי את מכללת קיי כראשת ההתמחות בספרות כשהשתתפתי באופן מקוון בשני כנסים ספרותיים בין-לאומיים שהתקיימו יום אחר יום.



תחת כותרת העל Transformations in L1 Education: Current Challenges and Future Possibilities התקיימו בשלושת ימי הכנס מעל לחמישים מושבים וסימפוזיונים בנושאים שונים העוסקים בחינוך לשוני ובספרות.

המתכונת ההיברידית הייתה מעניינת ומוצלחת. חלק מן המציגים עמדו על הפודיום בחדרי ההרצאות באוניברסיטת קפריסין וחלקם הופיעו על גבי המסך והרצו מנוחיות ביתם. המנחה שנכחה בכל אחד מחדרי ההרצאות הובילה את המושב

במדור 'דמיינו חינוך' אני מבקש מהקוראים לדמיין ולהעז לשאול, לתהות, להרהר ולערער על סוגיות הנוגעות לחינוך. אין שאלה או הרהור שהם לא טובים או לא נכונים. בכל גיליון יוצגו דוגמאות לשאלות לחשיבה ולעיון - שאלות הנוגעות לנושא הגיליון הבא. אתם מתבקשים להגיב לשאלות אלו דרך כתיבת תובנות, הרהורים ושאלות משלכם לנושא הגיליון ולשלוח את תגובותיכם אליי. התגובות מיועדות לפתח את המחשבה ואת ההבנה לגבי נושא הגיליון ולקדם דיאלוג סביבו.

למדור סביב נושא הדיאלוג בחינוך הגיעו תגובות ותהיות. הראשונה היא של ד"ר אורית הוד-שמר:

"חשיפה לגישה הדיאלוגית עוררה בי את המחשבה שגישות חינוכיות רבות מציגות רעיונות דומים בשמות שונים. הגישה הדיאלוגית מאוד מזכירה את ה'פדגוגיה של ההקשבה' מהגישה החינוכית של לוריס מלגוצ'י (רג'יו) ואת עיקרון התיווך 'כוונה והדדיות' של פוירשטיין. הרעיון של גישות אלו הוא להקשיב (ולא רק לשמוע) ובאמצעות ההקשבה ליצור דרישה שיובייל לאינטראקציה משמעותית. ההקשבה ההדדית יוצרת דיאלוג וברמה הרגשית מקרבת ונותנת תחושה לאֶחָר שהוא משמעותי. לדעתי תחושה זו מרוממת את הרוח ומאפשרת ליצור, להתקדם וללמוד באווירה נעימה."

אני מבקש להוסיף לדברים של אורית את הרעיון הפרקטי של הקשבה פעילה שבה מוודאים הקשבה ולא רק שמיעה דרך כך שכל משתתף בדרישה חוזר על דברי הדובר הראשון במילים שלו (של המקשיב), עד לקבלת אישור מהדובר הראשון שאכן המקשיב הבין את כוונתו ורק אז המקשיב מגיב לדברים וכך הלאה במעגל של הקשבה. בדרך זו יש סיכוי רב יותר להתגבר על קשיי תקשורת והבנה בין מקיימי הדיאלוג.

תגובה נוספת התקבלה בעילום שם:

"הדיאלוג הוא מרכיב דומיננטי ומשמעותי בחינוך: ללא הקשבה לצורכי הלומדים, ללא הבנת עולמם, ללא היכרות עם דרכי החשיבה שלהם - לא יוכל להתבצע תהליך למידה וחינוך משמעותי. גם הלומדים נדרשים להכיר את דרכי ההוראה, החשיבה, הדרישות של המורה. כל מורה - ואישיותו, כל מורה והדגשים השונים שלה. הדיאלוג ההדדי הזה מאפשר למידה ומהלך חינוכי."

אני מבקש להוסיף שאלה לחשיבה, שמופיעה בכלליות יותר בתהייה שהועלתה למטה: האם הכרת התלמיד את דרישות המורה מזמנת דיאלוג אמיתי בהנחה שדיאלוג כזה לא יכול להיות מבוסס על יחסי כוח ומרות והוא צריך להיות מנוטרל מהם?

תהיות נוספות הועלו בעילום שם:

- "האם יכול להיות חינוך ללא דיאלוג? ומאיך - האם בכל דיאלוג יש רכיב מסוים של חינוך?"
- בהנחה שרכיב הדיאלוג בחינוך הוא הכרחי אבל לא מספיק - מה מקומו ביחס לרכיבים הנוספים?"
- "האם כדי לקיים דיאלוג אמיתי בחינוך ובכלל, לא נדרש שוויון בין הדוברים? האם כשאדם אחד מגיע לדיאלוג עם יותר ידע או יותר ניסיון מהצד השני, לא מתבטלת מאליה היכולת לדיאלוג אמיתי?"

אלו תהיות מעניינות וחשובות. לתהיות אלו יכולות להיות שאלות המשך, לדוגמה: איך אנחנו מגדירים חינוך (אם בכלל ישנה הגדרה אחת נכונה)? מה צריך להיות בדיאלוג כדי שיהיה בו רכיב של חינוך? מה הם הרכיבים האחרים של החינוך שהם מעבר לדיאלוג? האם יכול בכלל להיות שוויון מלא בין הדוברים? ואם לא, האם עדיין ניתן לקיים דיאלוג אמיתי ביניהם? ואז, מהם התנאים לכך? או איך ניתן לייצר יחסי סימטריה בין המשתתפים בדיאלוג למרות השוני ביניהם בניסיון או בידע?

תוספת קטנה משלי:

הדיאלוג הסוקראטי, למשל, הוא דיאלוג רטורי שנועד לשכנע. הוא אינו דיאלוג בין שווים בניסיון או בידע או בכל דבר אחר. סוקרטס הרי יודע את האמת אבל מזמין את בני שיחו ומאתגר אותם כדי שיגלו אותה בעצמם דרך מהלך מניפולטיבי של שאלות ותשובות.

לעומת זאת, הדיאלוג של הבלשן הרוסי מיכאיל בחטין מוגדר כחילופי עמדות ודעות תוך כדי בחינת הקולות (הטענות, המחשבות, דרכי ההבעה) השונים של בן שיח אחד מנקודת המבט של בן השיח האחר (heteroglossia). אפשר לקרוא מאמרים רבים על כך בכתב העת: dialogic pedagogy (<https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1>).

דיאלוג כזה מאפשר בירור וליבון מעמיק של סוגיה דרך נקודות מבט שונות ואחרות זו מזו, מה שמאפשר למשתתפים בדיאלוג להרחיב ביחד את משמעותה של הסוגיה והדרכים להבנתה ולהתמודדות עימה. דיאלוג כזה בין מורה לתלמיד, או יותר נכון בין מלווה למידה ללומד (אף על פי שגם מלווה הלמידה הוא לומד) הולם ביותר יישום של מטרה מרכזית של החינוך בעידן חוסר הוודאות והעמימות, שהיא להפוך את הלומד ללומד עצמאי שיודע ונוטה להוביל את עצמו בלמידה שלו, שמקבל אחריות עליה, שהוא מעורב בה ברמת הסקרנות והעניין שהוא מגלה בלמוד. במובן זה הוא מקדם את עצמו כאזרח בחברה דמוקרטית הלומד לשקול את ההחלטות, ההתנהלות והעשייה שלו וכיזם שמקבל אחריות לחייו ולא מותיר אותם להיות תלויים בגחמות של אחרים. כך הוא לומד ופועל כדי להעשיר את עולמו הרוחני במהלך מסעות חייו, וזאת במקום להתנהל כאובייקט שלומד בעיקר למלא אחר הנחיות ולבצע מטלות למטרות אינסטרומנטליות, כמו לצורכי השגת ציון, תעודה, פרנסה.

לומד כזה מנהל דיאלוג סימטרי יותר בינו לבין מלווה הלמידה שלו. מלווה הלמידה והלומד לומדים זה מזה שתפקידו המרכזי של מלווה הלמידה הוא להיות בשיח לצד ובשביל הלומד כדי לסייע לו לברר את האתגרים בלמידה שלו ולחשוב עליהם מנקודות מבט שונות ושאלות מגוונות שעולות בתהליך הלמידה. דיאלוג כזה נמצא במרכז גישת הלמידה היוטגוגית (למידה מכוונת עצמית) (ראו את הספר על יוטגוגיה: Glassner & Back, 2020) המזמנת את הלומד לבחור את התכנים שהוא מגלה בהם עניין ללמידה, את האנשים שאיתם הוא רוצה ללמוד, את הדרכים ומקורות המידע שמהם מתאים ללמוד, את דרכי ורמות השיתוף של הידע שהוא בנה עם אחרים ואת ההערכה של עצמו, של התהליך שעבר ושל הידע שבנה.

נושא הגיליון הבא: מגוון, צדק והכלה

השאלות שלי:

- למה אנחנו מתכוונים כשאנחנו מבקשים עשיית צדק בחינוך?
- מהן אמות המידה לעשייה כזו?
- אם הצדק הוא צדק יחסי תלוי תרבויות, אז מה ואיך ניתן לקדם כדי להשיג צדק כללי שהוא מעבר לתרבויות שונות?
- איך מקדמים צדק כלפי הפרט בתוך מערכת חינוך הפועלת על פי סטנדרטים אחידים ביחס לתכנים הנלמדים, דרכי הלמידה, דרכי הביטוי של הידע ודרכי ההערכה (מבחנים ועבודות סטנדרטיות)?
- האם וכיצד ניתן לקדם שוויון הזדמנויות להתפתחות אישית וחברתית של תלמידים שהם שונים זה מזה במאפיינים רבים, כולל משתני רקע? כיצד מצמצמים פערי ידע וחשיפה לעולמות דעת ותוכן? כיצד ניתן לנצל את תהליך החינוך הפורמלי לשבירה של מעגלי הכוח בחברה למען תיקון החברה לצודקת יותר? איך אפשר לצאת ממעגליות שמנציחה פערים החוסמים התפתחות והתקדמות בחברה?
- האם, מה ואיך ניתן להכיל שונות בין תלמידים במערכת שפועלת על פי סטנדרטים? את מה ראוי להכיל? על פי מה? האם יש משהו או משהו שהוא לא ניתן להכלה? מדוע?
- מה מרוויחים ועל מה מוותרים בהתנהלות מכילה בחינוך? מי מרוויח ומי משלם מחיר? מיהו המורה המכיל? מה מאפיין אותו? מה הוא צריך לדעת? מה חשוב לאפשר לו? כיצד מכשירים מורים להיות מכילים? האם אין מלכתחילה בעיה של זהות מעמדית במונח "הכלה", כי יש מי שמוכל (שמכילים אותו) ויש מי שמכיל (כמו מובל ומוביל)?
- כיצד רעיון ההכלה עשוי להסתדר עם חברה שמשרת עדיפות ערכית להישגיות ותחרותיות רבה בין אנשים ותרבויות?
- מהם הרווחים ומהם המחירים (והאתגרים) של למידה בכיתה מגוונת של תרבויות, מאפיינים ויכולות של תלמידים? כיצד מתמודדים עם אתגרי המגוון? איך ניתן להפוך את המגוון להיות לנכס, ולא לעול?

לתגובות, מחשבות, תובנות, שאלות ותהיות על הנושא, כתבו ושלחו אליי לדוא"ל:

amnonglassner55@gmail.com



הם מתאים ללמוד, את דרכי ורמות השיתוף של הידע שהוא בנה עם אחריו.
את ההערכה של עצמו, של התהליך שעבר ושל הידע שבנה.

דיאלוג הסוקראטי למשל, הוא דיאלוג רטורי שנועד לשכנע. הוא א
דיאלוג בין שווים בניסיון או בידע או בכל דבר אחר. סוקרטס הרי יודע

האמת אבל מזמין את בני שיחו ומאתגר אותם כדי שיגלו אותה בעצמם
מהלך מניפולטיבי של שאלות ותשובות. לעומת זאת, הדיאלוג של ה

הרוסי מיכאיל בחטין מוגדר כחילופי עמדות ודעות תוך כדי בחינת ה
(הטענות המחשבות דרכי ההבעה) השונים של בן שיח אחד מנקודת

של בן השיח האחר (heteroglossia). דיאלוג כזה מאפשר בירור ו
מעמיק של סוגיה דרך נקודות מבט שונות ואחרות זו מזו, מה שמא

למשתתפים בדיאלוג להרחיב ביחד את משמעותה של הסוגיה ו
בנתה ולהתמודד עימה. דיאלוג כזה בין מורה לתלמיד, או יותר

מלווה הלומד הוא לומד (הוא לומד) הנלם
העמדות והעמדות האות והעמדות
מטרות של ה

הלומד
הסקרנות והעניי
מחברת עק
הרמ

העשייה שלו וכעת זה דיאלוג
(למרות שג
של הדיאלוג

שיוד



המכללה
האקדמית
לחינוך

08-6402899
kaye.ac.il