

קולות

26 סיון-תמוז תשפ"ג - יוני 2023
כתב עת לענייני חינוך וחברה

צדק

מגוון

הכלה



תוכן העניינים

- 1 דבר נשיא המכללה / פרופ' אריה רטנר
- 1 מגוון, צדק והכלה: מהנעשה במכללה בשנה האחרונה / ד"ר דפנה גרנית-דגני
- 2 דבר המערכת / ד"ר נעמה רשף
- 3 **מגוון צדק והכלה כערכי הבסיס של דמוקרטיה מרובת תרבויות** / ד"ר נורית בסמן מור
- 8 **הנגשת המגוון התרבותי והלאומי במרחב החינוכי** / אביטל בנשלו
- במת דיון:** מה אומרים חברי הסגל על **צדק, מגוון והכלה:**
- 11 **"אני רוצה להיות מיילדת" - מה בין מוביליות חברתית, צדק ו'תמונת עתיד' / ד"ר ורד פלפל קיסר**
- 18 **תוכנית לימודי תואר שני 'מגוון ושוויון חינוכי': רגע של הולדת** / ד"ר בתיה רייכמן
- 21 **מגוון, צדק והכלה בפרויקט הבין-לאומי 'פרומנטורס'** / פרופ' חיה קפלן, הווידה אלעטאונה-אלהואשלה, ד"ר חאלד אלסייד, ורדית ישראל, ד"ר מיכל ינקו, גיל יערי, ענת קסלר, מיכל בן דוד, עאטף חטיב והאיל אבו סביח
- איפה הם היום? מדור בוגרים**
- 24 **"לראות את השלם ולא את המושלם" - פדגוגיה של הכלה** / ד"ר מירב אסף מראינת את בוגרת המכללה מירב אגר
- מה רואה? על תערוכות בגלריית המכללה**
- 27 **'ניצלתי ביד המקרה' - תערוכתה של האומנית הדיל אבו ג'והר / גבריאלה קליין**
- 28 **מסעות - מסע אישי וקהילתי של תשע אומניות יוצאות אתיופיה / עפרה אראל**
- מה קורא? על ספרים חדשים של סגל המכללה**
- 31 **ד"ר שלומית גיא שמר על ספרה החדש העוסק בחיים בצוותא: לילי ולילא**
- מה שומע? רשמים מתוך כנסים וקורסים**
- 32 **תובנות מן המשלחת הלימודית של פורומו"פ לשוויץ** / ד"ר מירית ישראלי, צופיה כהן, שני סגינור-רם, ענת קסלר, הווידה אלטעוונה, ד"ר דפנה גרנית-דגני.
- 35 **דמינו חינוך: על מגוון, צדק והכלה** / 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

אפלבאום, פרופ' אמנון גלסנר,

ד"ר ערגה הלר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.

מו"ל: המכללה האקדמית לחינוך

ע"ש קיי בבאר-שבע

כתובת: רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד

4301, באר-שבע 8414201.

© כל הזכויות למאמרים וליצירות

שמורות למחבריהם. **קולות** זמין

לקריאה חופשית באתר מכללת קיי.

טלפון: 08 - 6402777

פקס: 08 - 6413020

דוא"ל: nreshef1@gmail.com

אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיא

קוראות וקוראים יקרים,



פרופ' אריה רטנר

הגיליון העשירים ושישה של כתב העת 'קולות' מסמן ציון דרך חשוב ביותר בעיצובה הפדגוגי של המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי: הוא מסכם כמעט שנה של פעילות בנושא "מגוון, צדק והכלה". מושגים אלה אמורים לעמוד בבסיס התפיסה הדמוקרטית של כל חברה ותרבות בעולם המודרני ולפיכך לשקף ולהשתקף במתרחש בבתי הספר ובמערכות החינוך. המגוון אינו רק חברתי, תרבותי ולאומי, אלא הוא חייב לשקף גם את השונה והאחר מבחינת היכולות והצרכים של התלמיד.

העמדת השונה והאחר במקום שווה לכלל חייבת להיעשות תוך שימת דגש על צדק ושוויון, ואלה חייבים להיעשות תוך הכלה של כל אחת ואחד במסגרות שאליהן אנחנו משתייכים. חשיבות

ערכי יסוד אלה ושימת לב מרבית לטיפוחם אינן עניין של מה בכך. כל אחד מהמאמרים בגיליון זה משקף את תהליך ההתגבשות של פדגוגיה אשר תספק למורות ולמורים ולכל מי שיש לו חלק בתהליכי הכשרת עובדי הוראה כלים לאימוץ ערכים אלה, ערכים חשובים ובסיסיים ביותר למתרחש בעולם החינוך וההוראה.

אני מאחל לכולם קריאה מהנה ומעצבת.

פרופ' אריה רטנר



מגוון, צדק והכלה: מהנעשה בשנה האחרונה במכללה

בהתאם לתפיסת המכללה כ'מכללה בהקשר' ולקיר המסרים ניכר כי התפתחו במהלך השנים פדגוגיות ייחודיות להוראה ולהכשרה בידי צוותים רבים, ובשלה העת להמשגה ולחידוד התובנות וגיבוש פדגוגיה שתבטא את הערכים של צדק, מגוון והכלה.

לפני כשנה, עם כניסתו של הנשיא החדש, יצאנו לדרך. ראשית, נשלח קול קורא לכלל הסגל האקדמי המציע להצטרף לצוות הפיתוח של המהלך. בשל הקבוצה הגדולה שנענתה להצעה, היא פוצלה לתתי-צוותים והם קידמו במקביל זירות שונות ופרקטיקות מגוונות.

צוות חזון זיקק את הפריזמות השונות המרכיבות את תפיסת העולם הערכית מארבעה היבטים: היבט פסיכולוגי, היבט סוציולוגי, היבט סביבתי והיבט פילוסופי.

צוות נוסף עסק בהבניה של שבוע מצ"ה (מגוון, צדק והכלה) במכללה. בשבוע זה קהלי ידע שונים: מרצים, סטודנטים וסגל מנהלי חוו חוויות ומפגשים שונים בנושא: יום עיון, הרצאות, סדנאות, ביקורים ועוד. אחד השיאים של השבוע היה האקתון המכללתי שבו 'נולדו' שלושה מיזמים ברוח מצ"ה: 1. 'חולמות בעברית' - הוראת עברית לעובדות המשק מאתיופיה; 2. 'שעת סיפור' בפארקים בבאר שבע; 3. ביקור תלמידי תיכון ברנקו וייס במכללה לשם העלאת המוטיבציה וחישיפה לאקדמיה.

אנשי הסגל השתתפו בימי סגל בנושא וכן בסמינר דו-יומי במהלך חופשת הסמסטר. ימי הסגל עוררו למידת עמיתים והשראה בעקבות סיורים מרתקים וחיבורים מעניינים ברובע החדשנות, ביישובי הגבול עם עזה ובעיר אשקלון. אנשי הסגל המנהלי יצאו לשני סיורים בנושא ושמעו הרצאה הקשורה לנושא זה.

סטודנטיות מהתואר השני בתוכנית 'מגוון ושוויון חינוכי' השתתפו בסדנה ויצרו תערוכה באמצעות בינה מלאכותית בנושא כיתה הטרונגית.

לאורך הדרך נוצרה תיקיית חומרים ובה מאמרים, קטעי עיתונות, מחקרים פורצי דרך, סרטונים ועוד בנושא פדגוגיית מצ"ה. התיקייה מצויה בקישור שלהלן: <https://drive.google.com/drive/folders/1f0qgTw7Dwkz5h45KvSycA-h7pLSexs0F>



חינוך פוליטי בישראל:
פרק על צדק -
אורית פיינברג



מגוון צדק והכלה
בהקשר פילוסופי - ד"ר
נורית בסמן מור



מגוון צדק והכלה
בגיל הרך -
רן כהן אהרונוב



שלושה נתיבים
למכללה אחת -
פרופ' אריה רטנר

בערוץ ההסכת (פודקאסט) המכללתי הוקלטו ארבעה פרקים העוסקים בנושא. לשמיעת הפרקים לחצו על הברקודים האלה:

ימי סגל נוספים מתוכננים בהמשך וכמובן - היד עוד נטויה. תודה לכל העוסקים במלאכה.

חיברה והביאה לדפוס: ד"ר דפנה גרנית-דגני

דבר העורכת

האזרחית ק' / עדי קיסר

כל החיים שלי אמרו לי
שאני צריכה ללמוד את התשובות
שכל מה שהייתי צריכה
זה ללמוד לשאול את השאלות
כמו
מי שואל את השאלות?
מי מלמד את התשובות?
מה קורה?
אתה רואה אותי?
מי מחזיק בכוח?
מה באמת קורה?
אתה באמת רואה אותי?
מי מספר את הסיפורים?
מי מנקה את השירותים?
מי כותב את השירים?



בימים אלו שבהם המדינה נאבקת על דמותה וזהותה, סוגיות של צדק, מגוון והכלה עולות ביתר שאת. מכללת קיי בחרה לקדם פדגוגיית מצ"ה (מגוון, צדק והכלה) באמצעות תוכניות הכשרה, קורסים, השתלמויות ועוד מתוך הבנה כי מערכת החינוך היא המרחב המרכזי שבמסגרתו ניתן ליצור שינוי. גיליון זה והגיליון הבא של 'קולות' יוקדשו לערכים מובילים אלו.

בפתח גיליון זה מאמרה של ד"ר נורית בסמן-מור המציג פרשנות למושגים 'מגוון', 'צדק' ו'הכלה', שאותם היא רואה כערכי הבסיס של דמוקרטיה מרובת תרבויות וכחיוניים לניסוח חזון חינוכי ולמימושו.

במאמר שאחריו - מאמרה של אביטל בנשלום, מנהלת בית הספר הדו-לשוני בבאר שבע, היא קוראת להנגיש את המרחב החינוכי עבור תלמידים ותלמידות בעלי זהויות תרבותיות ולאומיות שונות, לחגוג את המגוון ולייצר באופן זה הזדמנויות לשינוי חברתי-תרבותי ולשוויון.

במדור 'בימת דיון' שלושה מאמרים. בראשון מתארת ורד פלפל, ראש תוכנית המצויינים רג"ב במכללת קיי, כיצד מעודדים מובילות חברתית ומקדמים צדק חברתי עבור בני נוער בסיכון באמצעות קורס ייחודי שפותח ויושם בשיתוף תוכנית היל"ה ותיכון 'ברנקרוויס-אתגר' בבאר שבע. במאמר השני ד"ר בתיה רייכמן, העומדת בראש התוכנית החדשה ללימודי תואר שני 'מגוון ושוויון חינוכי', מתארת את האופן הייחודי שבו עוסקת התוכנית במושגים 'מגוון', 'צדק', ו'הכלה'. המאמר השלישי של פרופ' חיה קפלן, הווידה אלעטאונה-אלהואשלה ועמיתיהם מציג את הפרויקט הבין-לאומי 'פרפורמטורס' ואת האופן שבו ממומשים במסגרתו ערכי מצ"ה.

במדור 'איפה הם היום?' ד"ר מירב אסף מראינת את מירב אגר, בוגרת תוכנית התואר השני 'חינוך בעידן טכנולוגיות מידע' במכללת קיי, רכזת הכלה והשתלבות בבית הספר 'מענית' ומובילת קהילת מורים בנושא הכלה. במדור 'מה רואה?' כותבת אוצרת המכללה ד"ר גבריאלה קליין על תערוכתה של האומנית הדיל אבו ג'והר 'ניצלתי ביד המקרה'. ועפרה אראל כותבת על התערוכה שאצרה בשם "מסעות: בדרך אליך" העוסקת במסע אישי ובמסע של קהילת הישראלים יוצאי אתיופיה. במדור 'מה קורה?' מציגה ד"ר שלומית גיא את ספר הילדים שכתבה 'לילי ולילא', העוסק בקשר היפה שנוקם בין לילי, ילדה יהודייה, ולילא, ילדה ערבייה. במדור 'מה נשמע?' ד"ר מירית ישראלי ועמיתותיה מן המכללה מספרות על חוויותיהן ותובנותיהן מהמשלחת הלימודית 'פורמו'פ' לשווייץ.

נסיים כרגיל במדורו המעניין של פרופ' אמנון גלסנר 'דמיינו חינוך' העוסק בסוגיות של מגוון, צדק והכלה ונותן במה לקולות הסגל. 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.

הגיליון הבא גם הוא יעסוק בנושאים: **מגוון, צדק והכלה**

קריאה נעימה,

נעמה רשף, עורכת 'קולות'



מגוון צדק והכלה כערכי הבסיס של דמוקרטיה מרובת תרבויות

נורית בסמן מור

ד"ר נורית בסמן מור, מרצה בכירה במכללת קיי ועומדת בראש מרכז חקר לנושאי אכפתיות בין-תרבותית, מציגה במאמר פרשנות של המושגים מגוון, צדק והכלה. הפרשנות המוצגת מאפשרת לטענת המחברת, לראות במושגים האלה את ערכי היסוד של דמוקרטיה מרובת תרבויות. הכרת הפרשנות גם חיונית לניסוח חזון חינוכי מוסדי ולמימוש קוהרנטי ומוצלח שלו בעשייה החינוכית

מגוונת מבחינה תרבותית. התפיסות האלה יוצגו תוך אזכורם של מונחים נוספים המשמשים בשיח הציבורי והאקדמי לביטוי התפיסות וכן תוך התייחסות לרציול לאימוץ הערך והתייחסות לאופן שבו הערך מתבטא בהתנהגות.

צדק, ליברליזם, כבוד האדם (dignity) ההנחות שעליהן מבוסס אימוץ הערך

א. הכרה במהות אנושית שוויונית. הנחה זו אינה מובנת מאליה. היא מבוססת על הטענה של הפילוסוף עמנואל קאנט בן המאה ה-18, ועל פיה בני האדם שונים בתכונותיהם, ביכולותיהם וכד' אך שווים באנושיות שלהם, כלומר בפוטנציאל שלהם לנוע, להרגיש, לחשוב, לרצות, להעריך, לבקר, לבחור, ליצור. בתקופות ובחברות מסוימות לא כל

המושגים 'צדק', 'מגוון' ו'הכלה' משמשים בשנים האחרונות לתיאור ערכי ליבה של מוסדות חינוכיים רבים בארץ ובעולם. בעקבות דהאן (2013) אני מבחינה בין ה'מושג' לבין התפיסות של ה'מושג'. ה'מושג' מתייחס ליסודות הבסיסיים המוסכמים המשותפים בקרב אלה המשתמשים בו (למשל, דמוקרטיה כשלטון העם). התפיסות של ה'מושג' מבטאות פרשנויות שונות שאנשים נותנים ליסודות המוסכמים (בדוגמה הנ"ל התפיסות הן המשמעויות השונות שאנשים מייחסים לשלטון העם). כך כשאנשים או מוסדות משתמשים במושגים 'צדק', 'מגוון' ו'הכלה', לעיתים קרובות הם מבטאים תפיסות שונות של המושגים האלה. במאמר זה יוצגו תפיסות המפרשות את המושגים האלה כערכים שההתנהלות על פיהם מבטיחה את יציבותה ושגשוגה של מדינה דמוקרטית

בני האדם נתפסו כשווים באנושיותם, למשל עבדים, נשים, שחורים, יהודים...

ב. הכרה בשונות המהותית בין בני אדם ובצורך האנושי האוניברסלי להגדרה עצמית. גם זו אינה הנחה מובנת מאליה. עד המאה ה-18 הנושא של ייחוד אנושי אינדיבידואלי ומימוש עצמי לא נדון כלל בשיח הפילוסופי. הוא מופיע לראשונה אצל ז'אן ז'אק רוסו בן המאה ה-18, שטען שלכל אדם זהות ייחודית וצורך לגלות ולממש אותה (בנט, 2013; טיילור, 2005).

דרכי הביטוי של הערך

א. ההיכרות הנ"ל מתבטאת בהענקה שוויונית של זכויות בסיסיות החיוניות לעצם הקיום האנושי, זכויות המבטיחות את קיומו של האדם בתנאי רווחה וביטחון פיזיים ונפשיים שיאפשרו לו לממש את יכולותיו האנושיות, כלומר יאפשרו לו להיות בן אדם. דוגמאות לזכויות בסיסיות הן הזכות לא לרעוב, לא לקפוא מקור, לא להיוותר בלא קורת גג, לא לסבול אלימות ועינויים, לא להיכלא ללא משפט הוגן או להיות משועבד, לזכות להגנה של החוק, להיות זכאי לקניין, לטיפול רפואי ולמנוחה ולפנאי (ארגון האומות המאוחדות, 1948; קמיר, 2016). הזכויות האלה חיוניות לעצם הקיום האנושי משום שאדם רעב, מעונה, משועבד וכד' איננו חופשי לנוע, לחשוב, לבקר, לבחור, ליצור וכד'. מעניין לשים לב שבמסגרת הזכויות הבסיסיות כלולות גם זכויות כמו הזכות להתאסף ולהתאגד, הזכות לא להיות מושתק והזכות לרכוש השכלה יסודית. אומנם אדם מבודד, מושתק וחסר השכלה יכול להרגיש, לחשוב, לרצות וכד', אך חירות ההגדרה העצמית שלו וההתפתחות החופשית של אישיותו אינן מלאות. הפילוסוף האנגלי בן המאה ה-19 ג'ון סטיוארט מיל טען שכשבני האדם בחברה מושתקים

הם אינם נחשפים למגוון דעות שמאפשר להם לבחון את כל האפשרויות של הגדרה עצמית שעליהן אדם מסוגל לחשוב.

במסגרות חינוכיות ההיכרות הנ"ל יתבטאו בדאגה לרווחתם ולביטחונם של התלמידים, רווחה וביטחון שיאפשרו להם לממש את יכולותיהם האנושיות, ובפרט יאפשרו להם להיות תלמידים כלומר, לרכוש מידע, להיחשף למגוון דעות, להביע ביקורת, לגבש דעה עצמאית.

ב. מכיוון שאחת הזכויות הבסיסיות היא חירות ההגדרה העצמית, החירות לבחון כל אפשרות של הגדרה עצמית שעליה אדם מסוגל לחשוב, הרי שצדק בהכרח מתבטא בסובלנות. סובלנות היא התנהגות המבוססת על ההנחה שגם אם אינני מסכימה עם העמדה או האמונה או דרך החיים של אדם כלשהו או אפילו מתעבת אותה, עדיין יש לו זכות מוסרית וחוקית לאמץ אותה, לכל הפחות כל עוד הוא אינו פוגע בזכות בסיסית של אדם אחר (שגיא, 1999). התנהגות המבטאת סובלנות תתבטא בהקשרים כלליים וגם במסגרות חינוכיות - בהשוואת זכויות כמו הזכות לא להיות מנודה או מודר, לא להיות נתון להתערבות בחיים הפרטיים, לדבר בלשונו, להחזיק באמונתו, או לא להחזיק באמונה כלשהי, לממש את מיניותו או להימנע מפעילות מינית, להקים משפחה כרצונו או לא להקים משפחה כלל, לרכוש השכלה גבוהה, לבחור את עבודתו (ארגון האומות המאוחדות, 1948; קמיר, 2016).

ג. סובלנות כשלעצמה אינה מחייבת, כאמור, הסכמה עם העמדות, האמונות ואורח החיים של האחר, ולכן לדעת הוגים מסוימים הצדק מתבטא גם בהתנהגות המבטאת הוגנות (equity) ולא רק בקיום יחס סובלני. התנהגות המבטאת הוגנות נמנעת מיחס שמבנה את האדם כבעל ערך פחות מאחרים. התנהגות זו מבוססת על הכרה (recognition) וקבלה לא שיפוטית של כל יחיד על שונותו ומאפייניו הייחודיים. הכרה וקבלה לא שיפוטית, שהיית שיפוט מתוך הבנה שאין לשיפוט עמדה, אמונה ואורח חיים מחוץ להקשר שבו התפתחו נחוצות לפרט כדי שלא רק יוכל להגדיר עצמו ולהחליט במה הוא רוצה להאמין וכיצד הוא רוצה לחיות, אלא הוא גם יוכל לממש את החלטתו זו הן ברשות היחיד הן ברשות הרבים (טיילור, 2005). כדי שאדם יוכל לפתח





באופן מיטבי את ייחודו האישי כפי שהוא בחר להגדיר אותו, כדי שיוכל להיות בן האדם שהוא רוצה להיות, כדי שיוכל לבטא את אמונותיו ולקיים את המנהגים ואורח החיים שהוא בוחר, עליו להרגיש שנותנים לגיטימציה לעמדותיו ולאורח חייו. כולנו מודעים לכך שאנשים רבים המחזיקים בעמדה כלשהי אך יודעים שרוב האנשים בקבוצה שאליה הם שייכים או רוצים להשתייך, אינם נותנים לגיטימציה לעמדה זו, יחשבו פעמיים לפני שיביעו את דעתם בקבוצה. כך גם בחברות מסוימות יהיו אנשים שלא יאמצו אורח חיים שאותו הם שואפים לאמץ משום שלא ניתנת לו לגיטימציה בחברה זו, למשל חיים עם בן זוג מאותו מין בחברה דתית. שמעתי לאחרונה מספר אנשים שעובדים בהייטק ובאקדמיה טוענים שהם מסתירים את עמדותיהם התומכות בשינויים המשפטיים שמתכננת הממשלה. מכיוון שהאנשים שמתנגדים לשינויים האלה, והם הרוב במוסדות הנ"ל, אינם נותנים לגיטימציה לדעות התומכות בשינויים נוצר לחץ על התומכים בשינויים להסתיר את עמדתם.

בעקבות הדוגמה האחרונה יש מקום להדגיש, שקיימת מחלוקת לגבי השאלה אם עקרונות הצדק מחייבים הכרה וקבלה לא שיפוטית ביחס לכל דעה וכל אורח חיים. תפיסות הצדק נחלקות בין אלה הסבורים שעקרונות הצדק מחייבים הכרה והשתייך שיפוט ביחס לכל דעה ואורח חיים לבין אחרים הסבורים שעקרונות הצדק מאפשרים ואפילו מחייבים הימנעות ממתן לגיטימציה לעמדות או לאורחות חיים שאינם נותנים לגיטימציה לעמדות ולאורחות חיים אחרים (תמיר, 1998). גם במסגרות חינוכיות עקרונות הצדק מחייבים את אנשי החינוך לתת לגיטימציה ולהשהות שיפוט ביחס לעמדות ולאורחות החיים של כל תלמידיהם, לפחות כל עוד עמדות ואורחות חיים אלו אינם שוללים עמדות ואורחות חיים של בני אדם אחרים.

מגוון, רב-תרבותיות, פלורליזם ההנחות שעליהן מבוסס אימוץ הערך

א. הכרה בנחיצותה של תרבות להגדרת זהות עצמית. אדם אינו יכול לכוון מתוך עצמו את זהותו האישית. כור המצרף של ההבנה העצמית והמימוש העצמי של היחיד הוא הקהילה והתרבות שבתוכן ולעומתן הוא מתעצב, בתחילה באופן פסיבי ואחר כך בהשתתפות פעילה. דרכן הוא לומד להעריך צורות קיום מסוימות, ואילו אחרות הוא לומד להחשיב כצורות נחותות. תרבות ומסורת נחוצות לעצם עיצובו של סובייקט במלוא מובן המילה, אדם שיוכל להחליט החלטות באופן רציונלי; אדם שבאופקיו מצויים טובין שלאורם הוא שוקל את שיקוליו ובוחר את בחירותיו (טיילור, 2005; שגיא, 1999).

ב. הכרה שוויונית בתרבויות ובקהילות הכרחית לשמירת ערכם העצמי של בני אותן תרבויות וקהילות. כמו הפילוסוף גיאורג וילהלם פרדריך הגל (המאות 18-19) אנו מניחים שהזהות העצמית מעוצבת בחלקה באמצעות הכרה או היעדרה ולפעמים באמצעות הכרה שגויה מצד האחרים, כך שלאדם או לקבוצה עלול להיגרם נזק אמיתי, זהותם עלולה



להתעוות, אם החברה הסובבת אותם אינה מכירה בהם או מפחיתה בערכם. אם החברה מתייחסת אל תרבותי כנחותה, זה עלול לגרום גם לי להתייחס אל תרבותי כנחותה (טיילור, 2005).

ג. הכרה במורכבות השווה ובקיום שווה הערך של תרבויות שונות (ענווה). כלומר הכרה בכך שכל תרבות היא ביטוי למערכת ערכים לכידה שזכתה לאישורם של אנשים שקולים והיא בעלת ערך עבור חבריה. קשורה לכך היא ההכרה שאין לנו קריטריון אובייקטיבי המאפשר להשוות בין תרבויות, כל קריטריון הוא תלוי תרבות (בנט, 2013; טיילור, 2005).

דרכי הביטוי של הערך

א. הימנעות משיפוט של תרבויות שונות; הכרה בכך ששיפוט אינו יכול להיות ניטרלי, ושהוא נעשה תמיד מתוך נקודת מבט תרבותית מסוימת (בנט, 2013).

ב. הבטחת קיומן ושגשוגן של כל הזהויות הקבוצתיות כדי שיתאפשר לכל אדם להגדיר עצמו כחבר בקבוצה תרבותית שהוא בוחר להגדיר עצמו כחלק ממנה. לשם כך עלינו להימנע ממתן עדיפות לתרבות הרוב, כלומר עלינו להעניק זכויות קבוצתיות המבטיחות את קיומן ושגשוגן של זהויות קבוצתיות ייחודיות, בראש ובראשונה של קבוצות מוחלשות (העצמה). יש להבטיח זכויות קבוצתיות בראש ובראשונה לקבוצות מוחלשות משום שקבוצות חזקות יצליחו להתקיים ואף לכפות את העדפותיהן על המיעוט רק על ידי שימוש בזכויות הצדק הבסיסיות שיש לכל אינדיבידואל בקבוצה, למשל זכות להביע דעה, להתאגד, לבחור נציגים לפרלמנט וכדו' (קימליקה, 2005).

הענקת הזכויות הקבוצתיות מתבטאת בכמה אופנים: א. קיום אורח החיים המיוחד (שפה, סמלים, מנהגים, טקסים, חגים) של הקבוצה במרחב הציבורי (לפעמים באזור גיאוגרפי מופרד); ב. מתן עדיפות בייצוג במרחב התקשורת, הפוליטי והחינוכי. עדיפות חינוכית תבטא במימון בתי ספר פרטיקולריים התומכים בתרבות של קבוצת המיעוט ובהכנסת היסטוריה, ספרות והתרומה של מיעוטים לתוכנית הלימודים בכל בתי הספר. עדיפות כזו מבטיחה שוויון הזדמנויות משום שהיא משווה את סיכוייהם של בני הקבוצות החלשות להשתלבות חברתית מוצלחת; ג. פטור מחוקים ותקנות המתנגשים עם אורח החיים של הקבוצה (גיוס, לימודי ליבה, יום שבתון, חבישת קסדה על ידי סיקים וכדו'); ד. הענקת סמכויות שלטוניות מסוימות לקבוצות ילידיות (דהאן, 2013).



הכלה, בין־תרבותיות, אחווה

(הדיון שלהלן מתייחס להכלה ולאחווה במישור היחסים בין קבוצות תרבות, ולכן אני מציגה את המונחים האלה כזהים, פחות או יותר, ל'בין־תרבותיות'. עם זאת על הכלה ואחווה ניתן לדבר במשמעות דומה למדי גם במישור היחסים בין יחידים).

ההנחות שעליהן מבוסס אימוץ הערך

א. הכרה בדינמיות של הזהות התרבותית. הפילוסוף הדני בן המאה ה־19 סרן קירקגור ובעקבותיו ההגות האקסיסטנציאליסטית כולה טענו כי זהות האדם נוצרת באופן תהליכי רפלקטיבי ואיננה מהות סטטית נתונה הכפויה רק על ידי הנתונים הפיזיים, הביוגרפיים, ההיסטוריים והתרבותיים שהאדם מוצא עצמו בתוכם.

ההוגים צ'רלס טיילור וקליפורד גירץ הרחיבו את התפיסה האקסיסטנציאליסטית וטענו שהזהות אינה מעוצבת רק על ידי חומרים תרבותיים שנוצרו בעבר, אלא מתכווננת בדרך של דיאלוג עם תרבויות אחרות ועם בני אדם הממוקמים בתרבויות אחרות (מאוטנר ושות', 1998). הכרה בדינמיות של הזהות התרבותית מובילה לראיית השונות כמשאב להתפתחות (בנט, 2013, 124 מכנה את ראיית השונות כמשאב: "intercultural mindset").

ג. עמדה מוסרית של דאגה אכפתית, הנחה שאדם מוסרי הוא אדם שיוצר, שמקיים ושמשמר במודע דיאלוג עם האחר, מקשיב לו, מבין וחש את הסיטואציה שלו מנקודת מבטו, מגלה מה הם צרכיו של האחר ונענה לצרכים אלה באופן מוצלח ככל שניתן תוך יצירת אמון וקשר (Held, 2006).

בהקשרים חינוכיים ערכי המגוון, הפלורליזם והרב־תרבותיות יתבטאו בסיוע לביטוי מקסימלי של אורח החיים המיוחד של קבוצות התרבות המוחלשות במרחב המוסדי, בקיום פדגוגיה רלוונטית תרבות, פדגוגיה הקושרת תכנים לימודיים לתרבותם של הלומדים תוך התבוננות ביקורתית על החברה (לדסון בילינגס, 1995) ובפטור מחוקים ומתקנות של המוסד החינוכי שאינם מתיישבים עם אורח החיים של בני קבוצה מסוימת.

ביקורת

הדרישה לאמץ את ערכי המגוון, הפלורליזם או הרב־תרבותיות כערכים בסיסיים של דמוקרטיה מרובת תרבויות מעוררת ביקורת לא מעטות. הביקורות המרכזיות מתייחסות לנקודות האלה:

- א. סתירה בין ליברליזם/צדק (שוויון זכויות) לבין פלורליזם/מגוון (יחס מועדף לבני קבוצות מוחלשות) (טיילור, 2005).
- ב. קושי בקבלה ובהעצמה של קבוצות שאינן מקבלות קבוצות אחרות (תמיר, 1998).
- ג. פגיעה בערכים ובפרקטיקות משותפים. ביקורת זו, שהחלה להישמע בשנות ה־90 של המאה ה־20, הובילה למעבר הולך וגובר מדיבור על 'רב־תרבותיות' לדיבור על 'בין־תרבותיות' (ג'ופקה, 2004).



דרכי הביטוי של הערך

ד. סולידריות. בין הקבוצות התרבותיות השונות ובין היחידים שוררים יחסי אמון, הרגשה שכולם שייכים לאותה מדינה או קבוצה ושותפים לרצון להמשיך לחיות יחד ולקבל את התוצאות של ההכרעות הדמוקרטיות; לשון אחר: מתפתחת זהות לאומית או קבוצתית משותפת (קימליקה, 2005).

חשוב לציין שבין שלושת הערכים שהוצגו לעיל מתקיים מדרג, ולכן לא סביר שאדם או קבוצה יאמצו את ערכי המגוון או ההכלה אך לא יאמצו את ערך הצדק. מכיוון שכך, ניסיון ליישם ערכים של הכלה, אחווה ובין-תרבותיות בהקשרים חינוכיים לא יוכל להצליח כל עוד לא מכוננים ערכי צדק ומגוון ומתגברים על תפיסות סטריאוטיפיות, חוסר אמון וחשש מפגיעה בזהות עצמית (בנט, 2013).

סיכום

במאמר זה הוצעה פרשנות של ערכי הצדק, המגוון וההכלה כערכים המבססים את יציבותה של דמוקרטיה מרובת תרבויות. הכרת הפרשנות המקובלת חיונית לניסוח חזון חינוכי מוסדי ולמימוש קוהרנטי ומוצלח שלו בעשייה החינוכית. ■

- א. עירוב גיאוגרפי, חיים במרחבים משותפים (בנט, 2013).
- ב. בין הקבוצות והיחידים מתקיימים קשרי גומלין המאפשרים היכרות, אמפתיה, הבנה של עמדות ורגשות של האחר מנקודת מבטו והתחשבות (כשמדובר בקשרי גומלין בין אנשים מתרבויות שונות אנחנו מדברים על פיתוח רגישות וכשירות בין-תרבותית). (בנט, 2013).
- ג. קיום דיאלוג עם האחר. בדיאלוג זה האנשים מקשיבים זה לזה, מנסים להבין את הרעיונות של האחרים ודרכי החיים שלהם תוך הבנת נסיבות גיבוש העמדות ודרכי החיים והנמקותיהם, מגבשים את עמדותיהם תוך התייחסות (מחייבת או שוללת) לעמדות האחרים (השפעה הדדית). למעשה מקיימים שיח מכבד ובו מתקיים (במונחי של הגל) "מאבק לחיים ולמוות". האנשים מוכנים לסכן את הזהות המוכרת שלהם לטובת זהות חדשה (בנט, 2013; מאוטנר ושות', 1998). אני מוכנה, למשל, לשמוע על הנכבה מתוך ידיעה שיתכן שהנרטיב שלי על מה שהתרחש במלחמת העצמאות עשוי להשתנות.

מקורות למאמרה של נורית בסמן מור

ארגון האומות המאוחדות (1948). **ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם**. מטח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית:

<https://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=7939>

דהאן, י' (2013). תיאוריות של צדק חברתי. אוניברסיטה הפתוחה.

טיילור, צ' (2005). הפוליטיקה של ההכרה. בתוך א' נחתומי, (עורך), רב-תרבותיות במבחן הישראליות (עמ' 21-52). הוצאת ספרים על-שם מאגנס. מאוטנר, מ' שגיא, א' רונן, ש' (1998). הרהורים על רב-תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא, ר' שמיר (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 67-76). הוצאת רמות.

קימליקה, ר' (2005). דילמות של חינוך לאזרחות בדמוקרטיה פלורליסטית. בתוך י' מנוחין, י' יובל (עורכים), האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון (עמ' 37-56). הוצאת ספרים על-שם מאגנס.

קמיר (2016). זכויות כבוד סגולי וזכויות כבוד מחיה: הצעה להמשגה של זכויות אדם ועיגון בחוק היסוד. עלי משפט יג, 37-63.

שגיא, א' (1999). על המתחים בין דתיים לחילוניים - בין שיח זכויות לשיח זהות. בתוך נ' אילן, (עורך). עין טובה, דר' שיח ופולמוס בתרבות ישראל (408-430). הקיבוץ המאוחד.

תמיר, י' (1998). שני מושגים של רב-תרבותיות. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא, ר' שמיר (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 92-79). הוצאת רמות.

Bennett, M. (2013). *Basic Concepts of intercultural communication, paradigms, principles, and practices*. Second ed. Nicholas Brealey Publishing.

Held, V. (2006) *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.

Joppke, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: Theory and policy. *British Journal of Sociology*, 55 (2): 237-257.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32 (3), 465-491.

הנגשת המגוון התרבותי והלאומי במרחב החינוכי

אביטל בנשלום

אביטל בנשלום מנהלת את בית הספר הדו-לשוני 'דגניה' בבאר שבע. במאמרה היא טוענת שיש להנגיש את המרחב החינוכי עבור אנשים בעלי זהויות תרבותיות ולאומיות שונות. בנשלום מבקשת לחגוג את המגוון ולייצר הזדמנויות לשינוי חברתי-תרבותי וולשוויון באמצעות לימוד השפה העברית והערבית, היכרות עם חגי הדתות השונות והתייחסות לנרטיבים לאומיים שונים.



ה-50. החטא הקדמון של דוד בן גוריון היה ביצירת מסלולי לימוד מופרדים למגזרים השונים בישראל. מה הסיכוי של ילדה דתית לפגוש ילדה ערבייה? מה הסיכוי של ילדה חילונית לפגוש ילדה חרדית? ההפרדה המגזרית במערכת החינוך אינה משאירה סיכוי למפגש ומותירה מסקנה עצובה אחת: מערכת חינוך מפולגת מייצרת חברה משוסעת. בזה אנחנו טובים.

מאמר זה מבקש לטעון שלוש טענות:

- החברה בישראל הופכת בפועל לחברה משותפת יהודית-ערבית. אך המרחב החינוכי נותר סקטוריאלי.
- הבסיס להנגשה תרבותית-לאומית הוא שוויון. במערכת החינוך השוויון צריך לבוא לידי ביטוי בלימוד עברית וערבית כשפת אם או כשפה שנייה, בתוכניות הלימודים ובציון החגים השונים.
- הנגשה שוויונית של זהות תרבותית ולאומית בבית הספר יוצרת תחושת שייכות ומובילה לשוויון הזדמנויות בחינוך.

החברה האזרחית בכלל והמרחב הציבורי בפרט הופכים ליותר ויותר משותפים. באר שבע, כמו ערים רבות אחרות, משמשת בית עבור יהודים וערבים כאחד ומצטרפת לרשימה הולכת וגדלה של ערים משותפות, כגון כרמיאל, נוף הגליל ועפולה, לצידן של הערים המשותפות המוכרות יותר: חיפה, יפו או עכו. המרחב האנושי היהודי-ערבי איננו תוצר של תהליכים מדיניים-פוליטיים, אלא פרי של המציאות הישראלית עצמה. פוליטיקאים ימשיכו להתווכח ולהתדיין, לנקוט צעדים מפלגים, כגון חקיקת חוק הלאום, אך המרחב הציבורי בשלו - בישראל 2023 חיים יחד. המציאות המשותפת באה לידי ביטוי גם במערכות הציבוריות. מערכת הבריאות מניפה בגאון את דגל השוויון: רופאים, רופאות, אחים ואחיות, חולים וחולות - יהודים וערבים כאחד, משלבים ידיים במערכת בריאות משותפת.

בניגוד מובהק ובבדידות מזהרת עומדת מערכת החינוך. החלוקה הסקטוריאליה במערכת החינוך החלה עוד בשנות



שתלמידים רבים יושבים 'שקופים' או שקופים למחצה בתוך הכיתה. מעבר להיבט החינוכי מוסרי לשקיפות זו יש מחיר כבד: פגיעה בתחושת השייכות מייצרת פגיעה באמון ופוגעת בשוויון ההזדמנויות של אותו תלמיד או תלמידה. המחיר האישי של פגיעה זו הוא חמור ודורש מחקר מסודר על ההשפעה של תחושת התלישות והניכור ועל הישגי התלמיד לאורך השנים. אני מבקשת לטעון כי גם המחיר שאנו משלמים על כך כחברה הוא גבוה ומיותר. אני מציעה להפוך את 'הבעיה' הרבת-תרבותית והרב-לאומית הקיימת בכל כיתה בערים המשותפות להזדמנות, לחגוג את המגוון ולייצר הזדמנויות לשינוי חברתי-תרבותי.

הנגשה תרבותית - מרחב של אפשרויות

כמנהלת בית ספר דו-לשוני אני וכל הצוות החינוכי שואפות לייצר בביה"ס מרחב חינוכי שוויוני ליהודים ולערבים. מרחב זה בא לידי ביטוי בהיקף זהה של לימודי שתי השפות: עברית וערבית; לימוד התנ"ך והקוראן בתוכנית לימודים משולבת; לימוד וציון כלל החגים היהודים והמוסלמים ואף חלק מהחגים הנוצריים. בהיבטים הלאומיים אנו מחנכות להיכרות עם הנרטיבים ההיסטוריים השונים - היכרות אשר מפתחת את האמפטיה, את יכולת הקבלה וההבנה המורכבת של המציאות הישראלית. אנו מייצרות בועה חינוכית השונה מהמרחב החינוכי הקיים - זה המבקש לבחור זהות תרבותית-דתית-לאומית דומיננטית אחת בלבד. לימוד, הוראה וניהול בבית ספר דו-לשוני, יהודי-ערבי הם חוויה מעצבת חיים. המפגש הבין-תרבותי, דתי, לאומי מחנך לפתיחות רבה וקבלת האחר. כל אחד מאיתנו נדרש לצאת מאזור הנוחות שלו ולבחון את האמונות והתפיסות החברתיות השליטות. אתן מספר דוגמאות המשקפות בעיניי את התרומה של ההנגשה התרבותית-דתית לאומית בבית הספר.

בכיתות ב' לומדים התלמידים והתלמידות בתוכנית 'מורשת תרבות הדת' על סיפורי ראשית האנושות. בשיעור זה יהיו בכיתה שתי מורות: מורה מוסלמית ומורה יהודייה וכל אחת מביאה עימה את שפתה וזהותה הדתית-תרבותית. הדיאלוג המתקיים ביניהן מאפשר לתלמידים ולתלמידות לגלות את הדומה ואת השונה שבין הסיפורים השונים. הקשבת מרותקת לתלמיד כיתה ג' אשר הסביר על ההבדלים בין סיפור בריאת העולם בתורה ובקוראן, מתי נברא כל דבר בעולם על פי האמונות השונות ומהן הברכות והמחויבויות שאלוהים נתן לאדם. לא אתייחס להבדלים עצמם בין הסיפורים אלא לעצם ביסוס הבחירה האוטונומית של התלמיד בזהות הדתית שלו ובניית תודעה חילונית ביקורתית דרך ההבנה כי מדובר בסיפור - אחד מני רבים. לימוד הסיפורים הדתיים על בריאת העולם במקביל זה לזה מחדד את ההבנה כי מדובר במיתוס. הלימוד ההדדי של הנרטיבים מטפח את המוטיבציה של התלמידים ללמוד דרך יצירת אתגר מחשבתי ועניין אישי. הורים רבים בתחילת הדרך בביה"ס שואלים אותי אם החשיפה הרבת-תרבותית-דתית לא יוצרת בלבול אצל הילדים והילדות וכיצד היא משפיעה על עיצוב הזהות שלהם. נושא זה דורש מחקר מעמיק, אך אוכל

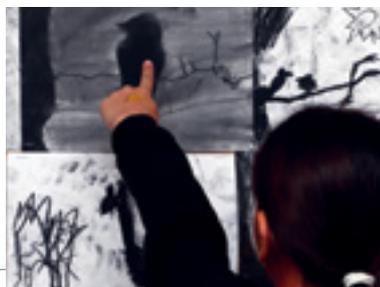
אני מבקשת לטעון שכפי שברור לנו כי המרחב החינוכי צריך להיות מונגש עבור אנשים עם מוגבלות פיזית, לקות ראייה או שמיעה כך הוא צריך להיות מונגש גם עבור אנשים בעלי זהויות תרבותיות ולאומיות שונות. זהו אינו מחקר אקדמי, אלא גיבוש תובנות חינוכיות וחברתיות כתוצאה מעבודה רבת-שנים בשדה החינוכי.

מהי הנגשה תרבותית-לאומית ומדוע היא חשובה במרחב החינוכי?

בתי הספר משופעים בטקסים, במסורות ובפרקטיקות המעצבות את הזהות התרבותית, הדתית והלאומית הדומיננטית. האם יש משפחה מהחברה היהודית שאין באמתחתה תמונה של אימא או אבא של שבת? ילד עטור זר פרחים הנושא סלסילת ביכורים או מנופף בדגל ביום העצמאות ובידו מנת פלאפל? מערכת החינוך אינה אמונה רק על לימודי החשבון, המדעים או האנגלית - היא אחראית לייצור ולביסוס הזהות הדומיננטית בתרבות שלנו.

תיאור זה משקף כל מגזר - התכנים והפרקטיקות בבית ספר חרדי ישקפו את הערכים הדומיננטיים בחברה החרדית. בחברה הערבית תוכני הלימוד והפרקטיקות ישקפו את התפיסות הדתיות והתרבותיות, אך לרוב יתעלמו או יימנעו מהתייחסות להיבטים של הזהות הלאומית בשל הגבלות, פיקוח וחשש רב של הצוותים החינוכיים לעסוק בנושאים אלו.

אם כך, מה הבעיה? ה'בעיה' נוצרת כאשר בתי הספר, ובפרט בתי הספר הממלכתיים-חילוניים בערים המשותפות הופכים לבתי ספר רבת-תרבותיים, רב-דתיים ורב-לאומיים. הבעיה נוצרת כאשר אין התאמה בין תוכני הלימוד והפרקטיקות המחנכות לביסוס הזהות הדומיננטית באותו מגזר לבין אוכלוסיית בית הספר בפועל - המצב שבו באותה כיתה, כמעט בכל בית ספר, לומדים יחד תלמידים יהודים וערבים מתוקף הפיכתם של ערים ויישובים רבים למשותפים. תחושת הזרות, חוסר השייכות ועימה חוסר האמון והניכור נוצרים כאשר תוכני הלימוד והשפה אינם משקפים את עולמם ואת זהותם של אלו היושבים בכיתה. חשבו על תלמיד מהחברה הערבית הלומד בבית ספר ממלכתי יהודי: במרבית המקרים לא תהיה לו הזדמנות ללמוד, לבסס ולהתקדם בשפת האם שלו - הערבית. שיעורי הדת יעסקו בדת היהודית בלבד, וכמו כל התלמידים - אותו תלמיד ערבי ילמד את סיפור עקדת יצחק. הסיפור המקביל בקוראן, עקדת ישמעאל, המהווה את הבסיס לחג הקורבן, לא יהיה חלק לגיטימי או רציף מתוכנית הלימודים, במקרה הטוב המורה תזכיר את קיומו של הסיפור או תאפשר לתלמיד להציג מצגת בנושא. בשיעורי ההיסטוריה ילמד אותו תלמיד על ההיסטוריה היהודית. ביום הזיכרון הוא לרוב לא יגיע לבית הספר. המרחב החינוכי מדגיש את התרבות הדומיננטית ואינו נותן במה שוויונית ומקום לזהויות נוספות. מצב זה גורם לכך





של המציאות הדורלאומית מאפשרת פיתוח אמפתיה כלפי האחר ומגייסת את התלמידים לפעול למען ביסוס חיים משותפים בארצנו המסוכסכת. עבודת

השורשים מאפשרת חשיפה להיסטוריה משפחתית, חקר אירוע משפחתי מכונן, חפץ יקר משמעות העובר במשפחה - אלו הן דוגמאות להזדמנויות לערוך שיח חינוכי המשלב בין נרטיבים היסטוריים שונים. באחד השיעורים בשכבה ב', שבו למדה הכיתה על נושא המשפחה התבקשו התלמידים והתלמידות להביא חפץ שעובר במשפחה ושיש לו משמעות עמוקה עבורה. תלמידה אחת הביאה עימה תפילין אשר סב המשפחה שמר לאורך תקופת השואה. תלמיד אחר הביא עימו מפתח ישן של בית המשפחה שנעקרה ממנו ב'48. החיבור הרגשי שנוצר בין החפץ והסיפור המשפחתי לבין התלמידים והתלמידות בכיתה מחנך לאמפתיה ומלמד על המורכבות ההיסטורית בצורה הטבעית ביותר. באופן זה בית הספר מסרב לקבל את הדיכטומיה המתנגשת בין הנרטיב הישראלי לנרטיב הפלסטיני. השיח בכיתה מגשר ביניהם. ההכרה בכאב ובהיסטוריה זה של זה מאפשרת חיבור אמיתי ומשמעותי בין כלל התלמידים והתלמידות.

החינוך הרב־תרבותי אינו נחלתם של בתי הספר הדורלשוניים בלבד - הוא מתקיים וצריך להתקיים בכל בית ספר. טענתי היא שהמציאות החברתית כיום בישראל, כפי שבאה לידי ביטוי בהרכב התלמידים והתלמידות בכיתות בבתי הספר מחייבת הנגשה תרבותית, שפתית, לאומית רחבה יותר על ידי מתן אפשרות לכל התלמידים והתלמידות ללמוד את השפה הערבית כשפת אם וכשפה שנייה החל מבית הספר היסודי; הרחבה של תוכנית הלימודים בתנ"ך לדתות נוספות; לימוד מובנה על החגים של הדתות השונות והתייחסות לנרטיבים הלאומיים השונים. הנגשת תכנים אלו תתרום לשוויון הזדמנויות בחינוך. ■

לומר מניסיוני בשטח כי דווקא החשיפה לאמונות ולתרבויות שונות מחדדת את הזהות האישית והמשפחתית של כל תלמיד ותלמידה. חשיפה מוקדמת למגוון השפתי, התרבותי והלאומי, עוד לפני שהתבססה זהות דומיננטית אצל הילד או הילדה מאפשרת עיצוב של תודעה פלורליסטית וביקורתית עמוקה המאפשרת ללומדים לקבל את השונות ולשאול את עצמם שאלות של זהות כבר בגיל צעיר מאוד. מתן במה לימודית לדתות השונות הקיימות בכיתה מאפשר חיבור של כלל התלמידים לשיעור, ביסוס תחושת שייכות ופיתוח תודעה חקרנית פתוחה.

לימוד הנרטיבים הלאומיים וההיסטוריים של החברה היהודית והערבית מאתגר ומרתיע אנשי חינוך רבים. החשש לנקוט עמדה פוליטית בכיתה ולעסוק בתפוח הלוהט של הקונפליקט הישראלי-פלסטיני, לצד המורכבות הרבה ופערי הידע הקיימים הן אצל אנשי



חינוך וביתר שאת אצל התלמידים והתלמידות, גורם להימנעות מוחלטת מזהות הלאומית של התלמידים הערבים בכיתה. אני מבקשת לטעון כי במציאות הישראלית אין לנו הפריבילגיה להתעלם מכך, וכי עיסוק מובנה, דיאלוגי ומכבד בנרטיבים הלאומיים המתנגשים ייתן לתלמידים ולתלמידות שלנו כלים להבין את המציאות ולפעול כדי לשפרה. חשבו על הקונפליקט הזהותי שבו נמצאת תלמידה ערבייה כאשר בנות כיתתה מתאמנות לטקס יום הזיכרון או לומדות על מלחמת ישראל. לימוד הנרטיבים הלאומיים אינו מבקש מהתלמידים לבחור באיזה צד הם (לרוב התשובה תהיה מאוד ברורה לכל תלמיד ותלמידה, גם אם הם לא יאמרו זאת במרחב הכיתתי) אלא להבין את מורכבות הסיפור. לימוד על מלחמת העצמאות ועל הנכבה הפלסטינית אינו מבקש להצדיק או לשלול את הצד האחר. הלימוד מבקש לספר את התמונה המלאה. הבנת המורכבות





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

”אני רוצה להיות מיילדת” - מה בין מוביליות חברתית, צדק ו’תמונת עתיד’?

תכנון ויישום של קורס חדש בתוכנית רג”ב 'מסיכון לסיכוי - תמונת עתיד'

ורד פלפל קיסר

כיצד מעודדים מוביליות חברתית ומקדמים צדק חברתי עבור בני נוער בסיכון? ד”ר ורד פלפל קיסר, ראש תוכנית המצוינים רג”ב (ראש גדול בהוראה) במכללת קיי, מתארת את שיתוף הפעולה עם תוכנית היל”ה ותיכון 'ברנקו וויס-אתגרי' בבאר שבע בפיתוח וביישום של קורס ייחודי בשם 'מסיכון לסיכוי - תמונת עתיד'. הקורס נבנה על בסיס התפיסה החינוכית של גיבוש אוריינטציית עתיד והוא מקדם עשייה חברתית משמעותית בבתי הספר.

הנהלת מכללת קיי שאלנו את התלמידים על חלומותיהם לעתיד. בשיחה מרתקת שהתפתחה בינינו לבין התלמידים, נראה היה שתלמידים רבים התקשו להשיב על השאלה ועם זאת אחת התלמידות השיבה: "אני חולמת על שני דברים: **ללמוד בשוקר ושהחבר שלי יצא מהכלא**".

מורכבות התשובה עוררה אצלנו שאלות רבות: באיזו סביבה גדלה נערה זו טרם הגעתה לתוכנית היל”ה? מי הם בני הנוער המגיעים בתקופת הקורונה אל קידומי הנוער? מהו הרקע שלהם? באיזה סביבה גדלו? באיזו מידה בני הנוער בתוכנית היל”ה מסוגלים לחשוב על 'תמונת עתיד' וכיצד ניתן לפתח אצלם 'אוריינטציית עתיד'? במאמר זה ארצה לתאר את הקורס החדש שנוצר בהשראת שאלות כגון אלו.

הקורס נקרא '**מסיכון לסיכוי - תמונת עתיד**'. בחלק הראשון אתייחס למושגי מפתח הרלוונטים לקורס, ובחלק השני אתייחס להתנסות הייחודית.

בשנת הלימודים תשפ”ב לימדתי בשיתוף הגב' משכית הודסמן בתוכנית רג”ב (ראש גדול בהוראה) קורס הנקרא 'מסיכון לסיכוי' ובו שילבנו למידה תיאורטית ומעשית. הסטודנטים למדו על התופעה 'נוער בסיכון' ובמקביל התנסו בשדה החינוכי. למעשה, היה זה שינוי בתפיסה, כי הקורס שילב גם תיאוריה וגם מעשה בשטח. אנו קוראים בתוכנית רג”ב למעשה בשטח 'התנסות ייחודית'. המקום שבו בחרנו להתנסות בעבודה עם נוער בסיכון היה 'קידום נוער - היל”ה' בבאר שבע. תוכנית זו עוסקת בהשלמת לימודי השכלה ופועלת לחינוך ולהוראה של בני נוער בסיכון ובנשירה במסגרת אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, להלן תוכנית היל”ה.

אחת מנקודות השיא בקורס התרחשה כאשר בחרנו לארח תלמידים מתוכנית היל”ה במכללה האקדמית לחינוך על שם קיי כדי לחשוף את התלמידים לאקדמיה. בתום המפגש עם

הקשר בין נוער בסיכון, מוביליות חברתית, צדק חברתי ואוריינטציה עתיד

בני נוער הנמצאים בתקופת חיים שבין שלהי גיל העשרה לשלהי העשור השלישי בחייהם, מעצבים את זהותם ומקבלים החלטות משמעותיות בנוגע לעיסוק, למקצוע למשפחה ועוד. בגיל ההתבגרות מתחילה להתבסס אישיותו המקצועית התעסוקתית של המתבגר והיא מושפעת הן מנטייה אישית מולדת, הן ממקורות ידע והן ממודלים שלהם נחשף בסביבתו. הניצנים מתחילים בגילי 14-16 ומבשילים לכדי חשיבה רצינית על בחירה מקצועית בגילי 17-18 (רן, מיכאל וצינמון, 2017). לתהליך גיבוש הזהות וקבלת ההחלטות בתחומים אלו יש השלכות שונות, למשל, בהקשר לרווחה נפשית, עתיד כלכלי וחברתי. הקשר בין תהליך עיצוב הזהות לבין קבלת החלטות משמעותיות בנושא הופך מורכב יותר כאשר חוקרים את התופעה של 'נוער בסיכון'. מציאות חיייהם המורכבת ופעמים אף המוחלשת, רקע בין דורי, רקע סביבתי, אירועים משמעותיים בחיים, כגון נשירה ממסגרות - כל אלה משפיעים על יכולת, על עיצוב זהות, על ההתבוננות לעתיד ועל קבלת החלטות. כדי להבין מורכבות זו תחילה אגדיר כמה מושגים.

ילדים ונוער בסיכון (Risk at Youth and Children)

למונח 'ילדים ונוער בסיכון' אין הגדרה אחידה ומוסכמת. בספרות החינוכית והפסיכולוגית יש מונחים רבים המתארים ילדים ונוער בסיכון במונחים דוגמת אלה: נוער שוליים, חברות רחוב, מקופחים תרבותית, נמוכי יכולת, מנותקים ומנוכרים ממערכות נורמטיביות של בני גילם. על פי גרופר ורומי (2014), חוקרי החינוך ייחסו את השימוש במושג 'סיכון' בדרך כלל לנשירה מבית הספר ובהמשך לכך דנו בנטייה להתנהגות אנטי חברתית, פעילות עבריינית וקושי להשתלב בשוק העבודה. רוב ההגדרות של ילדים ונוער בסיכון מבדילות בין סימני סיכון, מצביי סיכון ותוצאות סיכון. הסימפטומים קשורים במספר מאפיינים: שוטטות, עבריינות, צריכת סמים, אלוהול, ונדליזם ואלימות. בדרך כלל רוב הילדים והנערים האלה מגיעים ממעמד סוציאלי אקונומי נמוך.

אחת ההגדרות הנפוצות בספרות המקצועית בישראל (שמיד, 2006) מתייחסת לאמנה לזכויות הילד, וכך מוגדרים בה ילדים ובני נוער בסיכון: "ילדים ובני נוער במצוקה החיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה ממצבים אלה נפגעה יכולתם לממש את זכויותיהם על פי האמנה לזכויות הילד". התחומים מתייחסים להיבטים האלה: קיום פיזי, בריאות והתפתחות, השתייכות למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה ובריאות רגשית, השתייכות והשתתפות חברתית והגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם.

מצבי הסיכון שבהם חיים בני נוער בסיכון מכבידים על תהליך של מוביליות חברתית. קושי זה מתואר במחקר מקיף שעשו ג'וינט ישראל-אשלים ואחרים (2019). בעיית המוביליות החברתית בישראל מוגדרת בכך שהזדמנויותיו של הפרט וסיכויי הצלחתו בחייו הבוגרים תלויים במידה רבה במקום שבו הוא נולד ובמצבם החברתי-כלכלי של הוריו. לפיכך כדי לעודד סיכוי לבני הנוער בסיכון, הוגדרה משימה לאומית: לצמצם

את הקשר בין גורלו, עתידו וסיכויי הצלחתו של הפרט לבין מאפייני הרקע שאליהם הוא נולד.

התבוננות בהגדרת המשימה שלעיל מרמזת על הקשר בין הסביבה ומאפייני הרקע שאליהם נולד הילד לבין הסיכוי לצאת ממעגל הסיכון. במחקר שערכה לשכת המדען של משרד החינוך (לוי ואחרים, 2021) נמצא כי הסיכוי של תלמיד המגיע מרקע סוציאלי אקונומי גבוה לקבל תעודת בגרות איכותית גבוה פי חמישה מהסיכוי של תלמיד המגיע מרקע מוחלש.

איי השוויון בהישגים של תלמידי ישראל הוא מבין הגבוהים בעולם המפותח, ולטענת אילון ואחרים (2019), מצוקה כלכלית שנחווית בגיל הרך עשויה להתוות את תחילתו של אי השוויון הקוגניטיבי והלימודי. קיים קשר בין עיצוב אינטליגנציה לבין גורמים סביבתיים, כגון תזונה, גירויים אינטלקטואליים, גירויים חברתיים, תרבותיים, רגשיים, סביבה מטפחת או מזניחה ועוד. אם כן, מדיניות חברתית וחינוכית יכולה לתרום או לעכב וכמובן להשפיע על מוביליות חברתית.

כאשר מדברים על 'איי שוויון בחינוך', חשוב לברר גם שני מושגים נוספים 'מוביליות חברתית' ו'צדק חברתי'. תחילה אתייחס למושג 'מוביליות חברתית'.

♥ **'מוביליות חברתית'** - מונח זה מבטא "עיסוק במחקר של שינוי ותנועה" (Miller, 1960) ומעמדות חברתיים שונים (Aldridge, 2003).

המוביליות החברתית, המבטאת את התרחשויות המעבר או את יכולת המעבר של הפרט, היינו היכולת לחצות את הגבולות שבין קבוצות היכולת, והיא נקבעת על ידי מוצאו המעמדי ומצבו המעמדי של הפרט (Breen, 2004). על פי סקירה של הפורום הכלכלי הבינלאומי, מיקומה של ישראל ביחס למדינות האחרות שהשתתפו בסקר הוא 33 מתוך 82 מדינות, עם ציון משוקלל של 68.1 מתוך 100. במחקר זה נבחנו ממדים רבים, וביניהם בריאות, נגישות לחינוך, איכות החינוך והוגנות, למידה לאורך החיים, נגישות לטכנולוגיה, הזדמנויות לתעסוקה וממדים נוספים הקשורים לתעסוקה (לוי ואחרים, 2021).

♥ **'צדק חברתי'** - אחת ההגדרות המקובלות ל'צדק חברתי' היא של ג'ון רולס, אשר הגדיר 'צדק חברתי' כצדק חלוקתי, דהיינו חלוקה שווה של טובין, זכויות וחובות בין האנשים שבחברה (Ryan, 2006). במחקר נוסף תיאר וונג (2016) כיצד האו"ם הכניס את ההגדרה הזו להצהרת זכויות האדם כך שתכלול גישה להשתתפות בחברה, ובעצם תעניק הזדמנות שווה לכל אדם כדי לקדם צדק חברתי. ספרות המחקר העוסקת בצדק חברתי בחינוך מתארת כיצד מנהיגים חינוכיים מקדמים צדק חברתי בעזרת פרקטיקות של הכלה במטרה להילחם בהדרה של אוכלוסיות שונות (גולדמן, 2021). במחקר שנערך בישראל בבתי ספר לילדים ולנוער בסיכון נבדקו פרשנות של מורים ופרקטיקות שלהם לשם התמודדות עם קידום 'צדק חברתי'. נמצא כי רוב המורים הגדירו 'צדק חברתי' כשוויון הזדמנות לכל אדם בלי קשר לנקודת המוצא הסוציאלי אקונומי שלהם. מעניין לראות שחלק מהמורים הגדירו שוויון הזדמנות בתור רכישת השכלה, מימוש יכולות או הגשמת שאיפות אישיות. ממצאי מחקר זה חיזקו את הגדרתו של ריאן (Ryan, 2006).



האדם מפתחים לגבי חייהם העתידיים, כולל תוכניות, שאיפות, ציפיות, תקווה וחששות (Halabi & Rich, 1991; Seginer & Cinamon, 2014)

ישנן דרכים רבות ומגוונות לטפח 'אוריינטציית עתיד' בעבודה עם נוער נושר, כמו עידוד התנדבות בקהילה, עיסוק בפעילויות פנאי, השתתפות בתוכניות שמטרתן ויסות רגשי ולמידה רגשית חברתית. בד בבד יש לטפח את הקשר האישי בין הגורם המטפל לבין בני הנוער בסיכון. קשר אישי הוא אחד הגורמים המצליחים לחולל שינוי משמעותי אצל בני נוער, לקדם יחסי אמון ולסייע בבניית קשר משמעותי, שכן כאשר הנער מרגיש שהמבוגר המשמעותי מקרין כנות, חום, אמפתיה וכד' נבנה קשר אמיתי ומהותי היכול לתרום לתהליך (גרופר ורומי, 2014; גולדמן, 2021).

תיאור ההתנסות הייחודית של תוכנית רג"ב בעבודה עם נוער נושר

במסגרת ההתנסות הייחודית במוסדות חינוך התמקדנו בקורס החדש ברג"ב בשתי מסגרות: 'תיכון ברנקו וייס' בבאר שבע ו'תוכנית היל"ה' באזור הנגב. לאחר היכרות ראשונית של הסטודנטים עם שתי המסגרות, הם בחרו את מקום ההתנסות. יש לציין שלסטודנטים ניתנה הזכות לבחור מקום התנסות בקרבת מקום מגוריהם במטרה לתרום לקהילה שאליה הם שייכים. כאמור, מטרת ההתנסות הייחודית הייתה להעצים את הלמידה בקורס ולהפוך את הלמידה בקורס למשמעותית גם בשדה החינוכי.

בחלק הבא אתאר את ההתנסות הייחודית בקורס בשלושה היבטים: פרויקט תמונת עתיד, סיוע לימודי חברתי בפרויקט היל"ה ותיכון ברנקו וייס וסיורים לימודיים. במאמר זה אתמקד בעיקר בהתנסות הייחודית בתיכון ברנקו וייס בבאר שבע בשנת תשפ"ג.

כדי לברר כיצד ניתן לקדם שיתוף פעולה בין הסטודנטים בקורס 'מסיכון לסיכוי' - תמונת עתיד' לבין תיכון ברנקו וייס נבדקו דוגמאות וגישות שונות לעבודה עם נוער בסיכון. להלן הגישות והדוגמאות.

א. התמקדות בהישגיות - צמצום הפער הלימודי והחברתי אשר נוצר אצל הנושר, והמטרה הסופית היא לקרבו למסגרת נורמטיבית ולעודד תחושת שוויון לכלל הקבוצה. הבסיס לשיטה זו כולל תפיסה של הכלה חברתית והנחה שבאחריות הקהילה לשנות ולשפר את מצב המתבגר. ההנחה היא שצמצום הפער הלימודי והחברתי יגרום לנושר תחושת הצלחה ויקרבו למסגרת חברתית על ידי שיפור ההישגים (פרידמן וביליג, 2017)

ב. התמקדות בהתנהגות - גישה זו שמה דגש על שינוי התנהגותי בעבודה עם נוער בסיכון. אחד הדגשים העיקריים קשור לפיתוח מיומנות של התמדה. ביחידה לקידום נוער בגבעת שמואל נעשה תהליך רב-שנתי של עבודה קבוצתית עם תלמידים. המטרה של תהליך זה הייתה לפתח אצל התלמיד מיומנויות התמדה תוך כדי עבודה על וורבליות, רפלקטיביות,

היות שמטרת הקורס הייתה לברר כיצד ניתן לעודד 'תמונת עתיד' עבור נוער בסיכון ובמקרים רבים נוער בסיכון הוא נוער שנשר מבית הספר, נגדיר תחילה מיהו 'הנוער הנושר'.

♥ **'נוער נושר'** - מאז היווסדות מערכות החינוך בארץ ובעולם קיימת תופעה של נשירה ממערכות החינוך (להב, 2004). תופעה זו נחשבת לאחד הגורמים המרכזיים המשמרים ומזינים פערים חברתיים, והיא מושפעת מגורמים הקשורים בתלמיד, במשפחתו, בסביבתו ובבית הספר שבו הוא לומד. נהוג לתאר את התופעה באמצעות שני מושגים עיקריים: 'נשירה גלויה' ו'נשירה סמויה'. 'נשירה גלויה' מתארת מצב של ניתוק פיזי של הנער ממערכת החינוך המיועדת לבני גילו, ואילו 'נשירה סמויה' מתארת מצב של היעדרות תכופה ממערכת החינוך או של נוכחות פסיבית ללא תפקוד לימודי, המכונה גם תופעת 'נוכח-נפקד' (וינגר, 2014). כהן נבות ואחרים (2001) מתייחסים לגורם נוסף המשפיע על הנשירה הסמויה והוא קשור לממד הרגשי חברתי - הנושרים המתנתקים מהמסגרות הקיימות חשים ניכור כלפי הכיתה וכלפי בית הספר (כהן, נבות ואחרים, 2001).

בני נוער נושרים מאופיינים כמי שמתקשים להסתגל למסגרת בית הספר ולהיענות לדמויות סמכות. רבים מהם מתמודדים עם לקויות למידה וקשיים אישיים שונים, ואלו משפיעים גם על הדימוי העצמי, על ההערכה העצמית ועל תחושת המסוגלות שלהם. בעקבות זאת, הם מבטאים מגוון רחב של התנהגויות שוליות, כולל שימוש באלכוהול ובסמים ומעורבות בפעילות עבריינית. רבים מבני הנוער האלה חיים במשפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך הסובלות ממצוקה כלכלית, משפחות חד-הוריות או כאלה שבהן יש רק הורה מתפקד אחד בעקבות מחלה, נכות כרונית, אבטלה או מעורבות פלילית. רבים נחשפים לאלימות, להתעללות מינית ולהזנחה במשפחה. בשנים האחרונות ניכרת נשירה של בני נוער גם על רקע בעיות נפשיות, כגון חרדה, דיכאון, הסתגרות חברתית ופוביות שונות (כהן-נבות ואחרים, 2001; להב, 2004).

בשנים האחרונות התגוון הרקע של תלמידים נושרים. ייתכן שתקופת הקורונה תרמה לכך שיותר תלמידים מבתי 'נורמטיביים' נושרים מבתי הספר. כך למשל, נמצא כי אל תוכנית היל"ה הגיעו בשנת הלימודים תשפ"ב תלמידים נושרים המשתייכים לרקע סוציו-אקונומי בינוני ולא מוחלש. המחקר שעשתה כנסת ישראל - מרכז המחקר והמידע (2021) מצא כי בתוכנית היל"ה משולבים תלמידים מאשכולות חברתיים כלכליים שונים, והממצא המעניין היה שדווקא באשכולות החברתיים הכלכליים החלשים מספר המשתתפים בפרויקט היל"ה קטן יחסית.

כך או אחרת, המטרה העיקרית שעמדה בפנינו הייתה לעודד חשיבה על 'תמונת עתיד' בעבודה עם נוער נושר ללא התחשבות ברקע הסוציו-אקונומי. מושג מקביל למושג 'תמונת עתיד' הוא 'אוריינטציית עתיד' (Erikson, 1968). 'אוריינטציית עתיד' היא היכולת של אדם לחשוב על עתידו, לבטא רגשות כלפי העתיד ולתכנן פעולות למימוש שאיפותיו וחלומותיו. 'אוריינטציית העתיד' מלווה את האדם מילדות ועד זקנה, אך היא משמעותית במיוחד בגיל ההתבגרות כחלק מתהליך גיבוש הזהות האישית. אצין שהכוונה היא גם לסך הדימויים שבני

על התמודדות עם אתגרים, על תקשורת בין-אישית, על הסתגלות למסגרות, איפוק, על שליטה עצמית ועוד (גב, רז ודביר, 2010).

כשניסיתי לברר אם אחת מדרכי ההתערבות שלעיל יכולה להתאים לפרויקט 'תמונת עתיד' בבית ספר ברנקה וייס, נראה היה שההתמקדות בהתנהגות לא תתאים וזאת משתי סיבות: הראשונה - נדרש ליווי של מטפלים מיומנים ומקצועיים, והשנייה - נדרש תהליך ממושך רב-שנתי, הפועל לפחות שנתיים ויותר, כלומר הסטודנטים בקורס זה אינם מטפלים שקיבלו תואר מוסמך וכן משך הקורס הוא שנה בלבד. ולכן דרך התערבות זו נפסלה.

ג. התמקדות ב'תמונת עתיד' - לאחר היכרות עם הגישות ועם השיטות שלעיל המשכנו לחפש מודל ספציפי המתאים לעבודה על 'תמונת עתיד'. לאחר שיחות ולמידה משותפת עם הצוות החינוכי בבית הספר בחרנו להתמקד בתוכנית שבוצעה בשלושה בתי ספר תיכוניים בארצות הברית, אשר נקראה: The Future in Iowa Career Education. המודל של תוכנית זו (אשר יפורט בהמשך) כלל שיתוף פעולה עם סטודנטים והוא הראה תוצאות חיוביות בהקשר לשאיפות של התלמידים בנוגע ל'תמונת עתיד' (Ali Et Al, 2012).

לאחר בחירת מודל זה שנראה לנו המתאים ביותר - יצאנו לדרך. בחרנו כמה שיטות עבודה, והואיל ומדובר בפרויקט פיילוט ייחודי וראשוני, תהליך הלמידה היה ניסוי וטעייה. המפגשים עם השדה החינוכי, עם המורים והתלמידים זימנו למידה וחקר עשייה תוך כדי הוראת הקורס. על כך ניתן להיווכח מתהליך המעורבות בבתי הספר שיתואר בהמשך.

פרויקט 'תמונת עתיד' - בתיכון 'ברנקה וייס אתגר' בבאר שבע

תחילה אתאר את מהות המעורבות בבית הספר ואת הבסיס לשיתוף הפעולה בין מכללת קיי לבין בית הספר. בתי הספר האתגריים כוללים ארבע שכבות גיל (ט'-י"ב). רוב תלמידי בית הספר מגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ומגוון פערים: פערים לימודיים הנובעים מקשיי למידה, לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז. חלק מהתלמידים מאופיינים בהתנהגות סיכונית, ורובם מגיעים עם תחושת מסוגלות נמוכה ומשבר אמון במערכת החינוך או במבוגרים המייצגים אותה. לרבים מהם אין גב תומך ומבוגר משמעותי במסגרת הביתית. רשת בתי הספר 'ברנקה וייס אתגר' כוללת כ-16 בתי ספר המיועדים לנוער שנשר ממסגרות נורמטיביות. כיתות הלימוד קטנות ומבוססות על יחס של מורה אחד ל-15 תלמידים בכיתה במטרה לאפשר יחס אישי (ברנקה וייס, 2021).

אנשי רשת 'ברנקה וייס אתגר' הציבו לעצמם מטרה לקדם סביבת למידה נורמטיבית לקראת יצירת 'תמונת עתיד' מיטבית. מטרה זו התבררה במסגרת מפגש של הנהלת בית הספר עימי ועם סטודנטית מהקורס. עוד התברר שבשנת 2022 רשת 'ברנקה וייס' פיתחה מודל הנקרא '**כפר בשכונה**'. על פי מודל זה, תפקידו המרכזי של בית הספר הוא לייצר את התנאים להצלחה ולשמש כמרחב מצמיח עבור התלמידים והצוות. במרחב זה מתקיים דיאלוג בין עולמו הפנימי של הנער לבין הדרישות

והנורמות החיצוניות של המציאות הבית ספרית והחברתית. בסקר בוגרים שנערך לגבי בוגרי בתי הספר מרשת 'ברנקה וייס' נמצא, כי הבוגרים מתקשים להשתלב במסלולי חיים מקדמי מוביליות. כך למשל נמצא, שכשליש מהבוגרים ואף יותר לא שירתו בצבא או בשירות לאומי ושהסתגלות של הבוגרים בצבא אינה מיטבית. עוד נמצא ששאיפות ההשכלה של הבוגרים נמוכות, וכי שלושה רבעים מהנשאלים מרוצים ממצב השכלתם ושאיפותיהם להשכלה גבוהה נמוכות. הסיבות לכך קשורות בהיבטים כלכליים, היעדר תחושת מסוגלות, היעדר רשת משפחתית תומכת וחוסר יכולת לתכנן 'תמונת עתיד'. עוד נמצא כי כדי לשפר את הסיכוי למוביליות חברתית יש צורך לחשוף את התלמידים לכך. כמו כן, במחקר הודגש שיש קשר בין שכבות מוחלשות לבין היעדר מיומנויות רכות (פלדי, 2022). לסיכום, תלמידי בית הספר 'ברנקה וייס אתגר' מתמודדים גם עם מחסור של משאבים אישיים וגם עם מחסור של משאבים סביבתיים.

לאחר הלמידה של מודל '**כפר בשכונה**' והתפיסה המשותפת שלנו ושל בית הספר לגבי '**תמונת עתיד**', החל שיתוף הפעולה בשטח תוך כדי הקורס והוא התבסס על מספר הנחות יסוד. א. מוביליות חברתית היא אתגר מרכזי שבפניו עומדת ישראל. ב. רמה גבוהה של מוביליות בחברה מעידה על כך שהיא חברה חזקה יותר, יציבה יותר והוגנת יותר.

ג. קרבתה הפיזית של מכללת קיי לתיכון 'ברנקה וייס אתגר' מאפשרת לה להשתלב במודל של '**כפר בשכונה**'.

ד. מכללת קיי מגדירה עצמה כ"מכללה בהקשר לקהילה" ושואפת לקדם למידה ועשייה משותפת עם הקהילה באזור. לפיכך יצאנו לקדם עשייה משותפת בין הסטודנטים בקורס לבין הקהילה.

בבואנו לתכנן את שיתוף הפעולה בין הסטודנטים לבין תיכון 'ברנקה וייס' והמודל '**כפר בשכונה**' התבססנו על מחקר דומה אשר התקיים בשלושה בתי ספר תיכון בעיר Iowa במדינת Iowa אשר בארצות הברית (Ali Et al, 2012).

מחקר זה כלל התערבות בקרב תלמידים בטווח הגילים 13-16. משך הפרויקט היה תשעה שבועות, והוא התקיים בתדירות שבועית. בסדרת המפגשים השבועיים התלמידים למדו להכיר את עולם התעסוקה, למדו לזהות תחומי עניין, לזהות מטרות ויעדים, לבנות תוכנית פעולה להגשמת היעדים ולזהות חסמים שבדרך. המשתתפים נפגשו עם סטודנטים מהאוניברסיטה, עם יועצי קבלה לאוניברסיטה ועם בעלי מקצועות שונים כדי לקבל השראה ומידע נוסף. במחקר זה השתתפו שלושה בתי ספר. באחד נבדקו 52 תלמידים, בשני 30 תלמידים ובשלישי 51 תלמידים. המחקר בחן את הנערים לפני ההתערבות ולאחריה. תוצאותיו של המחקר בבתי הספר התיכוניים בעיר Iowa הראו שיפור ביכולת התלמידים לחוות 'תמונת עתיד' הן בקשר לתחושת מסוגלות אקדמית והן בקשר לשאיפות תעסוקתיות.

מחקר זה התאים לי כמחקר רקע לעבודה עם אוכלוסיית התלמידים בתיכון 'ברנקה וייס' מכמה סיבות: גם אנחנו עובדים בשיתוף פעולה עם סטודנטים, וגיל התלמידים תואם לטווח הגילים במחקר בעיר Iowa (13-16), שכן בית ספר ברנקה וייס



בתכנון של יום השיא לכל תלמידי הכיתה. מטרת הפעילות היא היכרות עם יום בחייו של בעל המקצוע. 6. מפגש סיכום רפלקטיבי של הסטודנט עם התלמיד היוזם.

דוגמאות לעבודה עם תלמידים שידעו להגדיר חלום

תלמידה שחולמת להיות מיילדת ריאיינה מנהלת בכירה בחדר לידה שהיא גם מיילדת בבית החולים 'סורוקה'. לאחר הראיונות הצטרפה התלמידה ליום למידה בבית החולים לאחר מכן ביקרו תלמידי הכיתה ביום שיא במחלקת יולדות בבית החולים סורוקה. התלמידה הובילה יום זה והדגימה לתלמידי הכיתה דברים מרתקים שלמדה מהמיילדת.



יום למידה בסורוקה. כל הצילומים באדיבות הכותבת



צוות חדר לידה בסורוקה ומנהלת חדר הלידה שמחה אלקובי מארחים את התלמידה

בחר להתמקד בכיתות ט'. באשר למשך המחקר - הפרויקט שלנו בתיכון 'ברנקו וייס' תוכנן תחילה לכשישה שבועות בלבד. אך תוך כדי העבודה הבנו שמשך זמן זה קצר מדי, שכן נערים רבים לעיתים לא מגיעים לבית הספר ולא תמיד ניתן לעבוד איתם. לכן הבנו שיש להאריך את הפרויקט. כך יצא שהפרויקט שלנו התארך למשך זמן דומה (כתשעה שבועות) לזמנו של הפרויקט בעיר Iowa.

פרויקט 'תמונת עתיד' בתיכון 'ברנקו וייס אתגר' - פעילות בשטח

שיתוף הפעולה עם בית הספר כלל צוות חינוכי משמעותי: מנהל בית הספר, יועצת בית הספר, מחנכת הכיתה, רכזת פדגוגית ורכזת פרויקטים קהילתיים.

כאמור, הפרויקט יועד לתלמידי כיתות ט' דווקא משום שהם צעירים וניתן לעבוד איתם בתהליך ממושך על מיומנויות המקדמות 'אוריינטציית עתיד'. נוסף לכך, מצאתי יתרון בשיתוף הפעולה בין הסטודנט לבין התלמיד שכן הסטודנט הצעיר יכול להיות מודלינג חיובי עבור התלמיד לחשיבה על 'תמונת עתיד'. המפגשים הראשונים הוקדשו להיכרות בין התלמידים לבין הסטודנטים, והמטרה הייתה 'לשבור את הקרח' ולעודד שיח פתוח עם התלמידים. השלב הבא כלל סיעור מוחות ותהליך של דמיון מודרך שמטרתו זיקוק רעיונות לחלום ייעודי שקשור למקצוע עתידי לתלמיד.

לאחר שהבנו שישנם תלמידים המתקשים לחשוב ולדמיין חלום מקצועי עתידי שמעניין אותם, שיטת העבודה עם התלמידים נחלקה לשניים: תלמידים שידעו מהו החלום המקצועי שלהם לעומת תלמידים שהתקשו לדמיין חלום או תחום מקצועי שמעניין אותם. לאחר תהליך של שיחות אישיות עם התלמידים החלטנו להתמקד בארבעה חלומות של ארבעה תלמידים: תלמידה שחולמת להיות גננת; תלמידה שחולמת להיות מיילדת; תלמיד שחולם להתקבל למסלול צבאי משמעותי - סירת דובדבן; תלמיד שלא הצליח למקד את תחום העניין שלו.

שלבי העבודה עם התלמידים

1. למידה ראשונית דרך הרשת על המקצועות שבהם התלמידים מתעניינים. תוך כדי שיחה התלמידים והסטודנטים חיברו שאלות ראשוניות ואספו מהרשת מידע שעניין אותם.
2. חיבור ריאיון חצי מובנה. התלמידים הכינו ריאיון לקראת מפגש עם בעל מקצוע.
3. מפגש עם בעל מקצוע. התלמידים ריאיינו את בעל המקצוע ושאלו שאלות על אודות המקצוע. בין השאר, הם ביקשו להבין מה התלמיד נדרש לעשות היום כדי להגיע למקצוע זה בעוד כעשר שנים.
4. הכנת שיעור לתלמידי הכיתה על אודות החלום והמפגש עם איש המקצוע. התלמידים התבקשו לשתף את שאר תלמידי הכיתה בחלום שלהם ובתובנות הלמידה שלהם עד לשלב זה.
5. ארגון ותכנון יום שיא. התלמידים התבקשו להיות מעורבים

סיוע לימודי חברתי של סטודנטים בתוכנית היל"ה ובתיכון 'ברנקו וייס אתגר' בבאר שבע וסיורים

המטרה הייתה לקדם אינטראקציה בין הסטודנטים בקורס לבין בית הספר על ידי הגישה של צמצום פערים לימודיים וחברתיים, והנחת העבודה הייתה חשיבות טיפוח הקשר הבין-אישי והכלה חברתית. הסטודנטים הגיעו להתנסות הייחודית מתוך גישה סבלנית, מכילה ולא שיפוטית. לכל סטודנט שהתנדב גם בפרויקט היל"ה וגם בתיכון 'ברנקו וייס אתגר' הוצמדו תלמידים בודדים ולהם הוא סייע בלימודים. לצד הסיוע הלימודי היו סטודנטים אשר קידמו תהליך היכרות בין-אישי עם התלמידים. ישנם סטודנטים בתוכנית רג"ב המצויים בתהליך זה זו השנה השנייה, וככל שחלף הזמן הם פיתחו מיומנות של תקשורת עם הנערים והנערות בסיכון.

דרך נוספת אשר נלמדה בקורס כדי לקדם את הלמידה בהקשר לעבודה עם נוער בסיכון הייתה באמצעות סיורים לפנימיות המיועדות לנוער בסיכון ובעזרת ביקורים בסניפים שונים של תוכנית היל"ה באזור הדרום.

באחד הסיורים ביקרנו באחת מהיחידות לקידום נוער היל"ה בנגב. שם הכרנו יחידה אשר משולבת מבחינה פיזית בקהילה וצמודה למתחם בית הספר התיכון. העובדה שתלמידי התוכנית אינם מנותקים במתחם מרוחק ונפרד מעניקה להם תחושה של שייכות לתיכון ולקהילה. משיחות עם התלמידים במקום למדנו שהם שבעי רצון במידה רבה, שכן הם זוכים

תלמידה אשר חולמת להיות גננת ריאיינה גננת ונפגשה עם ילדי הגן. בשלב הבא היא תשתף את תלמידי הכיתה בחוויות הלמידה שלה מיום זה ותארגן יום שיא לתלמידי הכיתה בגני ילדים. נוסף על כך, ארגנו הסטודנטים של תוכנית רג"ב בשילוב עם בית הספר יום חשיפה לאקדמיה. התלמידים ביקרו במכללת קיי, נחשפו לתוכניות השונות במכללה, ביניהן גם למכינה ולמסלול "הגיל הרך" הרלוונטי עבור התלמידה המובילה.

העבודה עם תלמידים שלא ידעו להגדיר חלום

כאמור, תחילת העבודה עם התלמידים כללה שיחת היכרות אישית. תוך כדי שיחה התברר שהתלמיד מבין שהמחשבה על מקצוע בעתיד מורכבת. לדבריו: "קשה יהיה לעשות רק כסף וצריך לעשות משהו יותר מורכב כדי להצליח, למשל ללמוד". השיחה עם התלמיד סייעה לנו להבין שהתלמיד זקוק לחשיפה למגוון מקצועות, משום שהידע הכללי שלו לגבי מקצועות קיימים היה דל מאוד. לשם כך עלתה ההצעה להכיר את מוסד הלימודים להשכלה גבוהה, הנמצא בסמוך לבית הספר שבו הוא לומד - 'המכללה הטכנולוגית'. יש לציין שמחשבה זו התבססה על הרעיון של בית הספר כחלק מהמודל 'כפר בשכונה'. לשם התחלה נכנסו עם התלמיד לאתר של המכללה הטכנולוגית כדי לברר על המקצועות השונים הנלמדים בה. לאחר מכן נפגשנו עם נציגת המכללה הטכנולוגית, התלמיד ראיין אותה על אודות המגמות השונות במכללה ושוחח עם סטודנטים בחצר המכללה. בסיכום הפגישה החלטנו לארגן ביחד יום חשיפה למקצועות הטכנולוגיים ולהזמין את כל תלמידי כיתתו. סיכמנו בינינו שיוזמה זו תקודם במהלך שנת הלימודים תשפ"ג.



סטודנטים מתוכנית רגב מסיירים בפנימיות לנוער בסיכון כהכנה להתנסות הייחודית ביקור בפנימיית "עדנים". הצילום באדיבות הכותבת



סיכום

בימים שבהם נכתב מאמר זה, תום מחצית א' שנת תשפ"ג, העשייה בקורס עדיין בשיאה. עד כה נראה כי השילוב הייחודי של למידה תיאורטית לצד התנסות ייחודית בשדה מזינה ותורמת לכל אחד מנדבכי הקורס. מעיון ברפלקציות ראשוניות של הסטודנטים נראה כי החיבור בין ההתנסות הייחודית לבין עולם המושגים התיאורטי יצר עוגן משמעותי עבור הסטודנטים.

כמו כן, נראה כי רוב התלמידים עדיין בתוך התהליך. התלמידים קיבלו את הכלים ויישמו אותם, וחלקם כבר הספיקו להגדיר את 'תמונת העתיד' שלהם ואף זכו למפגש מרגש בעת שראינו את מתווכי החלום ואף את איש המקצוע במקום עבודתו. לסיום, אני מקווה שהזדמנויות אלו ישפרו את יכולתם של התלמידים לדמיין את 'תמונת עתידם'.

ליחס בונה אמון וליחס אישי מהצוות החינוכי בהיל"ה. נוסף לכך, ציינו התלמידים שהעובדה שהם נמצאים פיזית בקרבת בית הספר התיכון מאפשרת להם לשמור על קשר עם חבריהם מבית הספר התיכון והם לא מרגישים 'מונדים'. מקרה דומה תואר במחקרם של פרידמן וביליג (2017). מחקר זה בחן את התפיסות של יישובים קהילתיים ביחס למתבגרים בסיכון. במחקר נמצאו תפיסות אמביוולנטיות אשר תוארו: "...מחד גיסא הקהילה מעוניינת לטפל בתופעה, להתייחס אליה ולא להתעלם ממנה; הקהילה מבינה שיש לפניה מציאות חדשה שדורשת את התמודדותה, ובכך היא מציגה שאיפה להכלה. אך מאידך גיסא היא חוששת להכיל את הנערים באופן גלוי" (שם, עמ' 274). תיאור זה התייחס ליישוב קהילתי שייכתן ששרוי בסוג של קונפליקט: מחד גיסא הוא שואף לשמור על זהות הקהילה ועל גבולותיה ומאידך גיסא הוא שואף להכיל את האוכלוסייה הייחודית.

מקורות למאמרה של ורד פלפל קיסר

- אילון, ח' בלס, נ' פינגר, י' ושבטי, י' (2019). **אי שוויון בחינוך ממחקר למדיניות**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. ירושלים. ברנקו וייס (2021). מודל בתי הספר האתגריים 2.0. מסמך טיוטה לקרן רש"י. 3/10/21.
- גב, ס', רז, ש' ודביר, ל'. (2010). מניעת נשירה באמצעות חיזוק התמדה. עבודה קבוצתית רב שנתית עם נוער בסיכון ביישוב גבעת שמואל. **מניטוק לשילוב**, 16, 172-180.
- ג'וינט ישראל- אשלים, קרן רש"י, עמותת ג'נדאס לקידום התחדשות עירונית חברתית, משרד הרווחה ועמותת יתד (2019). **מוביליות חברתית- הסיפור הגדול**.
- גולדמן, ד' (2021). **מנהיגות לצדק חברתי: מקרה המבחן של בתי ספר המשרתים ילדים או נוער בסיכון**. עבודה לקראת תואר מוסמך במדעי הרוח (MA). בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- גרופר, ע., רומי, ש., סלקובסקי, מ. (2014). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (מהדורה ראשונה). מכון מופ"ת.
- וויסבלאי, א' (2021). **היחידות לקידום נוער ותוכנית הילה - תמונת מצב**. הכנסת- מרכז המחקר והמידע.
- ויניגר, א' (2014). **נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- טנא, צ', גרופר, ע., רומי, ש' (2018). "ראיון עם פרופ' עמנואל גרופר ופרופ' שלמה רומי". **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון**. פסיכואקטואליה, מכון מופ"ת. עמ' 42-46.
- כהן-נבות, מ'; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; ריינפלד, ת'. (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער**. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך-הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. **מניטוק לשילוב**, 12, 11-27.
- לוי, א', בוקעי י' וקרני, ד'. (2021). **מוביליות חברתית - כלכלית. מוביליות חברתית כלכלית בישראל וסקירה של תוכניות לאומיות של בריטניה, דנמרק, קנדה ונורבגיה**. ג'וינט ישראל אשלים.
- רן, ג. מיכאל, ר' וצינמוק, ג' (2017). "תחומי חקירה ומסוגלות עצמית בקריירה של מבוגרים צעירים עם וללא מוגבלות פיסית". **ביטחון סוציאלי**, 102, 325-358. המוסד לביטוח לאומי.
- פלדי, י' (2022). **סקר בוגרות.ים. מצב הבוגרים בתחומי החיים השונים והקשר שלהם עם בתי הספר - ממצאי סקר**. ברנקו וייס, ג'וינט ישראל אשלים.
- פרידמן, ש' וביליג, מ' (2017). מי בשוליים? חינוך, הכלה והדרה - התמודדות עם מתבגרים בסיכון ביישובים קהילתיים בשומרון. **מחקרי יהודה ושומרון** כו(2): 263-280.
- צבירן, ג' (2020). **נשירת תלמידים ממערכת החינוך: הגדרה, מזיזה וניבוי**. דוח מת"ת. יוזמה, המרכז לידע ומחקר בחינוך.
- שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**.
- Aldridge, S. (2003). The facts about social mobility. *New Economy*, 10(4), 189-193.
- Ali, S, Yang, L, Button, C J, McCoy, T T. H. (2012). Career education programming in three diverse high schools: A critical psychology. Case study research approach. *Journal of Career Development*, 2012, Vol.39 (4), p.357-385
- Breen, R. (2004). The Comparative Study of Social Mobility. In R. Breen (ed.) *Social Mobility in Europe*, (pp. 1-16), Oxford: Oxford University Press.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2014). Work and family plans among at risk Israeli adolescents - A mix methods study. *Journal of Career Development*, 41, 163-184.
- Miller, S. M.(1960), Comparative social mobility: a trend report and bibliography, *Current Sociology* 9 (1),.: iv + 89 p
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3 17. doi:10.1080/15700760500483995
- Seginer, R., & Halabi, H. (1991). Cross-cultural variations of adolescents' future orientation: The case of Israeli Druze versus Israeli Arab and Jewish male. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22(2), 224-237. <https://doi.org/10.1177/0022022191222004>

תוכנית לימודי תואר שני 'מגוון ושוויון חינוכי': רגע של הולדת

בתיה רייכמן

ד"ר בתיה רייכמן עומדת בראש התוכנית ללימודי תואר שני 'מגוון ושוויון חינוכי' אשר נפתחה בשנת 2022 במכללת קיי. במאמר היא מתארת את האופן הייחודי שבו עוסקת התוכנית במושגים: 'הכלה', 'מגוון' ו'שוויון'.

כל התמונות במאמר זה, המוצגות באדיבות הכותבת, הן חלק מתערוכת פוסטרים שנוצרה על ידי הסטודנטיות בתוכנית 'מגוון ושוויון חינוכי' בנושא 'מגוון הטרוגני'. התמונות נוצרו באמצעות שימוש בבינה מלאכותית

מסירה מחיצות וסטיגמות חברתיות (טימור, 2013, Unesco, 2017).

בישראל, חשיבות ההיענות למגוון בתוך המערכת הבית ספרית באה לידי ביטוי בתיקון לחוק החינוך המיוחד משנת 2018 (ספר החוקים, 2018), שרואה בבית הספר קהילה ומקום למידה וצמיחה למגוון תלמידים בלי לנתבם למסגרות מבודלות של חינוך 'רגיל' או 'מיוחד'. השלכותיו של החוק הן כניסה הדרגתית של תלמידים עם צרכים שונים למסגרות החינוך הכלליות תוך הקצאת משאבים לקליטתם בתוך המסגרות הרגילות.

הכשרת מורים ברמת תואר שני כהיענות לצורכי יישום החוק תספק למערכת החינוך מורים בעלי תפיסת עולם הרואה בכיתה ההטרוגנית משאב המייצג ערכי צדק חברתי הנותן מענה לצרכים הייחודיים של כל תלמיד. מורים אלו יוכלו להתמודד עם הנעשה במערכת החינוך מתוך גישה דמוקרטית, פלורליסטית ביקורתית ומכבדת המקדמת שוויון חברתי ודאגה לפרט.

דבר פתיחתה של התוכנית פורסם בערוצי התקשורת השונים והיא פנתה לקהל יעד מגוון: לאנשי חינוך באשר הם ולכל מי שסוגיות של הוגנות, הכלה וצדק חברתי בנפשם. התוכנית יצאה לדרך בהרכב של סטודנטיות שהן גנות ומורות בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים בחברה היהודית והבדואית/הערבית. חלק מהסטודנטיות הן רכזות הכלה והשתלבות בבתי הספר שבהן הן עובדות.

התכנים בתוכנית מאורגנים בשלושה אשכולות הוראה ולימוד:

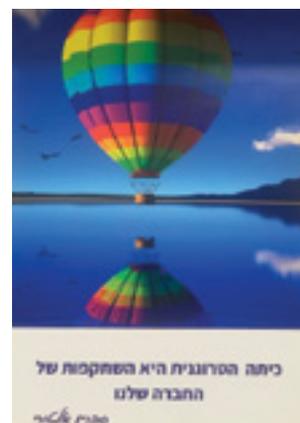
1. **תפיסות ועמדות המקדמות שוויון חינוכי ונענות למגוון לומדים** - מחקרים מלמדים כי ישנה מורכבות בהתייחסות של מורים לשילוב, הכלה והשתלבות. מורים מקבלים את רעיון ההכלה וההשתלבות, אך מתקשים להאמין במימוש וביישומו באופן ראוי ומותאם. הם מביעים הסתייגויות רבות שמקורן ביכולת המערכת לתת תמיכה, בתחושת המסוגלות שלהם ובמשאבים שהמערכת תעמיד לרשותם. ממצאי מחקרים מצביעים על קשיים בקידום הכלה בחינוך הבאים לידי ביטוי בתסכול, בפקד, בכעס ובחוסר ביטחון עצמי בקרב המורים בחינוך הרגיל בכל הקשור ליכולתם לתת מענה לכלל התלמידים בכיתתם (Minnaert, & Pijl, Boer)

בספרו הראשון של נתן אלתרמן 'כוכבים בחוץ' (1938) הופיע השיר 'ירח'. השיר מתאר מראות מוכרים ויום-יומיים, כגון 'שמים', 'ירח', 'דרך', 'ועץ' שבאמצעות זווית ראייה אחרת מקבלים משמעות חדשה. אלתרמן מתאר מראות טבע שגורים שבאמצעות שינוי מבט הופכים לרגע מכונן של הולדת. מראה 'שמים' שמקובל לראותם כמרחב אינסופי ופתוח מתוארים "זרים ומבוצרים" כמו סוגרים על העיר ויוצרים תמונה קודרת. תמונת "הדרך הצופה אל הלך" יוצרת היפוך, ובמקום שהאדם יצפה בדרך, הדרך צופה בו. המטאפורה "ירח על כידון הברוש" מתארת תמונת נוף ייחודית באווירה לילית, והעץ השוקט "באודם עגילים" זוכה לתמונה "רכה" ו"מגונדרת". כדי להדגיש את הנאמר בהמשך, השיר פותח במילים "גם למראה נושן יש רגע של הולדת".

באוקטובר 2022 נפתחה במכללת קיי התוכנית 'מגוון ושוויון חינוכי' ללימודי תואר שני. התוכנית מעמידה במרכז את החינוך המכליל כתפיסה ערכית וחינוכית. במאמר זה אתייחס למקומה של התוכנית לתואר שני בקידום מדיניות ההכלה, במגמה לראותה מביטה מעבר לתפיסות שגורות של 'שילוב', 'התמודדות', 'החזקה' וילדים עם צרכים ייחודיים, ביטויים המקובלים בשיח החינוכי בישראל. כלומר לראותה כחוגגת הולדת ומכוננת למשמעות של הכלה

חינוכית וחברתית תוך הכרת הזולת, השונה ממני, הכרה בקיומו ולמידה על אודותיו - וכן פועלת לקיום משותף מכבד ושוויוני בקהילה, בבית הספר ובכיתה.

התוכנית תבטא תפיסות חינוכיות שונות ממונחי יסוד שגורים ומסורתיים בישראל, כגון 'חינוך מיוחד'. במודל השילוב (המסורתי) שמים במרכז את הלומדים בעלי הצרכים המיוחדים ופועלים להתאימם לכיתה הכללית, ואילו מודל ההכלה מתמקד בזכותו של כל ילד ללמוד בכיתה הכללית ובית הספר אמור לדאוג להתאמות הנדרשות, כלומר התאמת הסביבה לצורכי הלומדים. ההכלה החינוכית מבוססת על פרדיגמה חברתית-אקולוגית הרואה בשונות משאב המאפשר היכרות עם ה'אחר', והיא





בתוכנית זו חלק ממהלך השייך לחינוך המיוחד. בעקבות זאת עלתה השאלה - מדוע? אולי משום שבישראל עדיין שלטת הגישה שלפיה הכלה היא נושא הפונה לתלמידים מהחינוך המיוחד, או אולי שיטות ההוראה בחינוך הרגיל אינן מספיקות למתן מענה למגוון צורכי הלומדים. כדי להבין את דרישת הסטודנטיות להתמחות הממוקדת בחינוך המיוחד נוסף להתמחות בהכלה לכלל הלומדים ולהיענות למגוון - כדאי ללמוד מהי מדיניות מכילה בעולם המערבי ואיך היא מיושמת במדינת ישראל.

הכלה במערכות חינוך בעולם

בעשורים האחרונים מערכות החינוך בארץ ובעולם עברו שינויים במגמת ההכלה. המושג 'הכלה' בעולם המערבי ובאר"ב מתייחס כעת לכלל החברה והלומדים. הוא קשור להיבטים של צדק חברתי, הוגנות ושוויון (Chia-Ling Chen & Huelbler, 2018). הוא שואב ממסמכי 'הצהרת זכויות האדם' שפרסם אונסקו (2005, 2008, 2015, 2017) ומאמנות בין לאומיות (UN 1966) שעסקו בזכויות כלכליות, חברתיות, תרבותיות ובנגישות חינוכית לכל אדם. הטענה המרכזית שעולה ממסמכים אלה היא שהבדלים בין אנשים לא יובילו להדרתם או לאפלייתם אלא ישמשו משאב שעשוי להיטיב עם החברה כולה. גישה זו רואה במגוון שלל אפשרויות המקדמות חשיבה שוויונית והוגנת, והיא הפכה לעיקרון מנחה בהגדרת ההכלה (Unesco, 2017) לטענת פישל (2015), "הכלה בחינוך שואבת את מקורותיה ממספר גישות חברתיות וחינוכיות... מתוך אמונה שהחינוך הוא חלק מהחברה ולכן הוא מחויב ביישום נורמות חברתיות מחד גיסא ומאידיך גיסא אמור להוביל, בהקשר הערכי והמוסרי, יעדים התואמים והתורמים לזמן ולרוח התקופה בהקשר החינוכי. כלומר החינוך המכיל מחויב הן לנורמות החברתיות שהמונח מכוון אליהן הן לערכים שהחינוך מוקיר ומעוניין להוביל ולקדם" (עמ' 12).

הכלה בחינוך מנקודת מבט בין לאומית מציגה שתי אופציות כמענה לשונות: מתן מענים במסגרות חינוך רגילות תוך התאמת הסביבה לצורכי כלל התלמידים לצד המסגרת הסגרטטיבית, המבדלת, בדמות החינוך המיוחד כדי לתת מענה גם למי שלא מתאים לו חינוך מכיל במסגרות חינוך רגילות.

הגישה הרווחת כיום מיוצגת במחקרו של אינסקו (Ainscow, 2020) ממובילי ההכלה בחינוך בעולם. לטענתו, יתרונות המגוון של לומדים במסגרות חינוך הוא במימוש ערכי הסובלנות והכבוד לאחר וכאמצעי למיגור הדרה חברתית. הכלה בחינוך מאפשרת ללומדים בעלי זהויות תרבותיות ויכולות אישיות שונות להיות חלק מקהילה חינוכית בתוך בית הספר. לדידו, בתי ספר מבוססי 'תרבות של הכלה' מאפשרים השתתפות תלמידים בקהילת בית הספר, דיאלוג איתם, הקשבה לדעותיהם ויישום גישות הוראה מכילות.

(De 2011). מכאן, לשם קידום חזון של חינוך מכיל, יש להכשירם לכך ולפתח אצל מורים תפיסות חיוביות כלפי המגוון לצד תחושת מסוגלות, כדי שיוכלו לספק חינוך שוויוני מיטבי לכלל התלמידים (European Agency, 2010).

2. עיון ומעשה במגוון והכלה - התוכנית רואה בידע דיסציפלינרי ומעשי הכרח כמענה להשתלבות של מגוון של לומדים במערכות החינוך וכחלק מהתאמת הסביבה החינוכית לצורכי הלומדים. במגוון הקורסים באשכול זה הסטודנטים לומדים גישות תיאורטיות ומחקרים העוסקים ברב־גונית על סוגיה. הם מתוודעים למודלים חינוכיים בתחום היענות למידה ולמורכבות רגשית, חברתית והתנהגותית בסביבה רב־גונית. הם רוכשים כלים ליישום פדגוגיות הנענות למגוון לומדים ומקבלים מיומנויות לעבודת צוות רב־מקצועית במערכת החינוך מרובת התרבויות.
3. מתודולוגיות - כדי לכוון זהות מקצועית של אנשי חינוך הנענים למגוון ומקדמים הכלה ושוויוניות - התוכנית תאפשר ללומדים לעסוק במחקר בהתאם לתחומי העניין של הסטודנטים ובהקשר למוקדי התוכנית.

לצד לימודי תיאוריות, פרקטיקות/יישום ואפשרויות לביצוע מחקרים אישיים מתקיימות פעילויות חוץ־קוריקולריות סביב מושגי מפתח, כגון 'התבוננות, הכללה והכלה' - הרצאה שעסקה בנחיצותה של התבוננות כללית פדגוגית והקשר בינה ובין היבטים של הכלה פדגוגית/חינוכית, הכלה רגשית-חברתית, הכלה ארגונית וסביבתית במוסדות חינוכיים.

הסטודנטיות למדו היבטים שונים ומגוונים בנושא 'חינוך הטרוגני' והוזמנו להפיק תוצרי למידה הקשורים למושג באמצעות בינה מלאכותית. אלו הוצגו כתערוכת תמונות ייחודית.

התוכנית משלבת גם פעילויות חוץ־לימודיות, כגון סיורים במסגרות חינוך מכילות, התנסות בסימולציות ועוד. חברי הסגל בתוכנית הם בעלי התמחות בתחומי חינוך, חינוך מיוחד, חינוך בלתי פורמלי, פסיכולוגיה, פילוסופיה של החינוך, ייעוץ חינוכי ואוריינות למידה. סגל בין־תחומי זה מאפשר חוויית למידה המבוססת על פרשנויות מנקודות מבט שונות, המעניקה למידה משמעותית מהיבטים רב־תחומיים והמציעה אפשרויות בחירה. חברי הסגל נפגשים תכופות לדון בהיבטים של העמקת השפה המושגית בתוכנית, דיוק הגישות הפדגוגיות, דרכי הערכה של הסטודנטים ועוד.

שיחות שערכתי עם הסטודנטיות במהלך הסמסטר הראשון הציפו את ציפיותיהן מהלמידה בתוכנית. לטענתן, כדי להתמודד עם מדיניות ההכלה הבית ספרית הן זקוקות לפרקטיקות הוראה בחינוך מיוחד, ולכן הן ביקשו להעמיק את כישורי ההוראה במסגרת התוכנית באמצעות הרחבת הסמכה לחנ"מ. נראה כי הן רואות בלימודי התואר השני



היחיד. בלבול זה מתבטא במונחים שונים הנמצאים בשימוש נרחב בישראל, כגון כיתות נפרדות, אינטגרציה ושילוב. מונחים אלה מתייחסים לרוב לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים בלבד ומתעלמים מן הצרכים המיוחדים והפרטניים של קבוצות אחרות של תלמידים בין אם הם נמצאים בשוליים ובין אם לאו. (עמ' 5) לנוכח זאת ניכר שבישראל לחינוך המיוחד יש השפעה 'מנכסת' על מגמת ההכלה החינוכית, וזו עדיין נתפסת כמתייחסת בעיקר לאנשים בעלי צרכים מגוונים, ואילו בעולם המערבי (כגון אנגליה וסקנדינביה) ההתייחסות המכילה היא לכלל החברה והלומדים.

* * *

"גם למראה נוסף יש רגע של הולדת" - פתיחת התוכנית החדשה לתואר שני מלווה התרגשות והתפעמות מרגעים מכוננים של הולדת. לצידם עולות תהיות:

האם מדיניות ההכלה בישראל תוסיף לעסוק בצרכים מיוחדים של תלמידים ספציפיים ולתאר "מראות שגורים" של גישה מבדלת בדמות החינוך המיוחד? או האם נוכל לראות במדיניות ההכלה איכות פדגוגית מגוונת, ויישומה יוביל להוגנות חינוכית במטרה להעניק הזדמנויות שוויוניות ומותאמות לכלל הלומדים? ומהן ההשלכות לגבי התוכנית עצמה?

האם עלינו כסגל התוכנית ללמד על פי הגישה הכלל עולמית, שלפיה הכלה חברתית וחינוכית מיועדת לכלל האנשים, או להתמקד בגישה בישראל המבקשת לתת מענה מבדל וחלקי רק לאנשים ולתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ומגוונים? האם יישום גישה זו תואם או חוטא למושג ההכלה החינוכית והחברתית? חלק מהתשובה לשאלה זו קשור למדיניות משרד החינוך והמדינה בנושא ובעקבות זאת להקצאת משאבים ויצירת תשתיות מותאמות.

וכיצד התוכנית לתואר שני 'מגוון ושוויון חינוכי' עשויה לקדם תפיסות ותרבות של הכלה בהוראה ובחינוך, להעמיק את הידע העיוני והמעשי של סטודנטים בתחום זה במטרה להופכם לסוכני שינוי המשפיעים על יישום מדיניות תוך הפעלת שיקולי דעת? ■

בוט ואיינסקו (Ainscow & Booth (2002) מציגים מענים למגוון לומדים במסגרות רגילות תוך התאמת הסביבה לצורכי כלל התלמידים באמצעות מדיניות התומכת בהכלה וביישומה, כגון הקטנת כיתות, הקצאת משאבים, הכשרה מקצועית למורים ולסייעים, שימוש בטכנולוגיות עוקפות קשיים וכד'. פינלנד ומדינות סקנדינביות נוספות הן דוגמה ליישום עקרונות של הכלה במערכת החינוך באמצעות מדיניות, הקצאת משאבים, הכשרת מורים ותוכניות לימודים בעלות עקרונות של הכלה (Koivola, 2010; Wolff et al., 2021).

הכלה בחינוך בארץ

בישראל מסמכי משרד החינוך הדנים במדיניות ההכלה נסמכים על השינויים שבמדיניות החינוך המיוחד: החל מעקרון העדיפות להשמת תלמיד במסגרת הרגילה (הפחות מגבילה) משנת 1988 וכלה בעיקרי תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד משנת 2018 (עפ"י דו"ח וועדת דורנר, דורנר ושו"ת 2009). במרוצת השנים משרד החינוך במדינת ישראל לא הצליח ליישם את מודל ההכלה בחינוך שלפיו כל התלמידים לומדים יחד ומערכת החינוך מתאימה את עצמה כדי להבטיח שוויון הזדמנויות בהוראה ובלמידה לכל התלמידים בכיתה ובבית הספר.

שילשטיין (2019) העוסקת באסטרטגיות של שילוב יעיל מצביעה על פער בין ההצהרה על עדיפות שילוב הילדים במסגרות רגילות לבין הפרקטיקה שמתקיימת במוסדות החינוך בישראל. לטענתה, הרפורמות לקידום רעיון ההכלה בארץ מתרחשים בקצב איטי ונתקלים בהתנגדויות מצד המורים, ולפעמים גם מצד ההורים.

גומפל ועמיתיו (2022) טוענים: "אומנם המדיניות העכשווית בישראל מתמקדת בשילוב, אך קיים עדיין בלבול באשר למונחים המתייחסים להכלה. בלבול זה קיים ברמת המאקרו בקרב הדרגים הגבוהים במשרד החינוך, והוא מטפסף מטה לכיתות ולרמת



מקורות למאמרה של בתיה רייכמן

אלתרמן, נ' (1995) ירח. [גרסה אלקטרונית]. פרויקט בן-יהודה. נדלה בתאריך 2023-02-09. <https://benyehuda.org/read/17938>.
טימור, צ' (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי". אחרים, 59-45.
פישל, ד' (ינואר 2015). הכלה חינוכית. לקסי-קיי (3): 1-12.

שילשטיין, י' (2019). הכלה למעשה: אסטרטגיות של שילוב יעיל מנקודת מבט מערכתית. פסיכולוגיה עברית. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3884>

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.

Chien, C. L., Huebler, F. (2018). Introduction in Alcott, B., et al. *Handbook on Measuring Equity in Education*. UNESCO Institute for Statistics.

United Nations, Human Rights, (196). International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Unesco European Agency, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.

Koivola, P. (2010). The Finnish Comprehensive and Upper Secondary Education and Inclusive Education in Finland.

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive-Education-in-Finland.pdf>

Wolff, C.E., et al., (2021). Inclusive education in the diversifying environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A multilingual systematic review

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745499921991958>



מגוון, צדק והכלה בפרויקט הבין-לאומי 'פרומנטורס'

תמיכה באוטונומיה ובחיים משותפים של בני תרבויות שונות במסגרת קהילות 'פרומנטורס'

פרופ' חיה קפלן, הווידה אלעטאונה-אלהואשלה, ד"ר חאלד אלסייד,
ורדית ישראל, ד"ר מיכל ינקו, גיל יערי, ענת קסלר, מיכל בן דוד,
עאטף חטיב והאיל אבו סביח



חברי הסגל האקדמי של מכללות קיי ולינסקי-וינגיט. הצילומים באדיבות הכותבים

המאמר מציג את הפרויקט הבין-לאומי 'פרומנטורס' ואת האופן שבו ממומשים במסגרתו ערכי מצ"ה (מגוון, צדק והכלה). המאמר מתמקד בתוכנית 'חונכות תומכת אוטונומיה' שפותחה להכשרת חונכים ובמפגש בין-תרבותי בין מורים ערבים ויהודים משתי חממות של הפרויקט בעיר ראשון לציון וביישוב כסיפה.

א לו דברים שכתבו מורה ערבייה ומורה יהודייה משתי חממות של הפרויקט הבין-לאומי 'פרומנטורס' בעיר ראשון לציון וביישוב כסיפה. אין כמו מילים בשם אומרם כדי לבטא את עוצמת המפגש בין שתי התרבויות, שבו התוודעו המורים לדמיון ביניהם כבני אדם וכאנשי מקצוע. המפגש אפשר לגשר בין אוכלוסיות שונות, לקדם תחושות של צדק ושוויון ולאפשר למשתתפים לחוות מהי הכלה אמיתית של האחר. במילים אחרות - המפגש אפשר לממש הלכה למעשה את הערכים שמובילים את מכללת קיי: מגוון, צדק והכלה (מצ"ה).

המושגים של צדק, מגוון והכלה הם מושגים מופשטים. כיצד נתרגם מושגים אלה וניישם בפועל? במאמר זה נתמקד במושגים אלה ונתאר כיצד הם מיושמים במסגרת חממת 'פרומנטורס'. נתחיל בהצגת הפרויקט, נמשיך בהצגת מימוש ערכי מצ"ה בתוכנית 'חונכות תומכת אוטונומיה', שפיתחנו להכשרת חונכים ונסיים בהצגת המפגש הייחודי בין שתי קבוצות המורים ביישוב כסיפה.

"הפתיע אותי עד כמה גרמנו למורים מראשון לציון לשנות את המבט שלהם על החינוך הערבי בכלל ועלינו כמורים ערביים בדואים.. היה מאוד מעניין ומרגש, למדנו הרבה אחד מהשני. לא ציפיתי שתהיה כל כך התחברות בינינו. מפגש נפלא ומיוחד במינו. תרם לשיפור היחסים בין המגזרים היהודי והערבי".
(מורה מתחילה, חממת 'פרומנטורס', היישוב כסיפה)

"היה מדהים להכיר תושבים ומורים מהחברה הבודואית, ולא רק דרך התקשורת. לדעת שהמורים מכסיפה ומראשון לציון מתמודדים עם אותם קשיים. בסופו של דבר, ישנה מטרה אחת לכולם, והיא חינוך הדור הבא [] החמימות של המארחים כלפינו שידרה שלוה פנימית ואהבת אדם. למדתי שיש לי יכולת הכלה וקבלה של השונה ממני".
(מורה מתחילה, חממת 'פרומנטורס', העיר ראשון לציון)



ראש המועצה המקומית כסייפה עבד אלעזיז נסאסרה מברך על המפגש המשותף.

התפיסה של חממות 'פרומנטורס' מבוססת על תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017; Ryan, 2023), ולפיה התפתחות אופטימלית תלויה בסיפוקם של שלושה צרכים פסיכולוגים ואוניברסליים: קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה. חוויות של קבלת תמיכה ושל סיפוק הצרכים עשויות לעורר מוטיבציה אוטונומית (להוראה ולחניכה), תחושת רווחה נפשית (well-being), סקרנות, רצון להתמודד עם אתגרים ונכונות לתרום למען בית הספר והקהילה. תיאוריית ההכוונה העצמית שמה דגש על משאבי הצמיחה של החונך והנחנך ועל התפתחות במערכת היחסים. מדובר בתיאוריה מוטיבציונית על (Ryan & Deci, 2017), אשר מבטאת תפיסה הומניסטית על אודות טבע האדם.

'פרומנטורס' הוא פרויקט בין-לאומי, שהחל בשנת תשפ"א, והוא מתקיים במסגרת תוכנית ארסמוס+ של האיחוד האירופי. בפרויקט שמובילה היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי שותפים האגף להתמחות וכניסה להוראה, מכון מופת, תשע מכללות להוראה: סמינר הקיבוצים, בית ברל, גורדון, סכנין, אלקאסמי, האקדמית חמדת, תלפיות, ליונסקי, וכן ארבע אוניברסיטאות באירופה: אוניברסיטת בוקרשט ברומניה (University of Bucharest-UB), אוניברסיטת אקסטר באנגליה (University of Exeter), האוניברסיטה הקתולית בלובלין, פולין (John Paul II Catholic University of Lublin) ואוניברסיטת יובסקילה בפיןלנד (University of Jyväskylä). הפרויקט מתקיים בביה"ס המקיף 'אלפארוק' ובחממה היישובית כסייפה ובמסגרת החממה בעיר באר שבע.



מנהל בית הספר חטב אלפארוק נסאר אלדדאא וסגן המנהל של המקיף יונס אלעמור מקבלים פניהם של האורחים.

'פרומנטורס' ממשיך את פרויקט 'פרוטיץ' שפעל במשך שלוש שנים, אשר ביסס את מודל החממות בשלב הכניסה להוראה בישראל כקהילות למידה ייחודיות בבתי ספר וביישובים. במרכז הקהילייה - מתמחים ומורים חדשים ואליהם חוברים



שולחן עגול למפגש בין מורים משני היישובים כסייפה וראשון לציון.

במסגרת הפרויקט פיתח צוות ממכללת קיי בשותפות עם השותפים האירופאים חמישה מודלים חדשים של חונכות: חונכות עמיתים (Peer Group), חונכות הפוכה, חונכות מבוססת קהילה ומודל של חקר שיעור (Lesson Study). המודל החמישי, חונכות תומכת אוטונומיה (Kaplan & Israel, 2020), מבוסס על תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017; Ryan, 2023).

אנשי צוות מבית הספר: מנהל, צוות הנהלה, בעלי תפקידים, חונכים, מורים ותיקים וצוות המכללה. שותפים להם גם קובעי מדיניות במשרד החינוך, ברשות המקומית ובקהילה המקומית (כגון מפקחים, מנהל מחלקת החינוך, מנהלי מחלקות ברשות, מנהל פסג"ה ועוד). הקהילייה הייחודית נקראת MIT - Multi-Player Induction Team. 'פרומנטורס' ממשיך לפתח את קהילות הלמידה של המורים המתחילים תוך הרחבת תפקיד החונכים בקהילות אלה ושימת דגש על פיתוחם המקצועי ועל תהליכי חונכות מיטביים של מתמחים ומורים חדשים. הפרויקט מבוסס על תפיסה קהילתית אקולוגית-קלינית, ולפיה מעורבות פעילה של הקהילה בתהליכי הקליטה של המורים המתחילים עשויה לקדם את תחושת השייכות שלהם לבית הספר/ליישוב ולשפר את איכות ההוראה, כך שתתאים לצרכים של האוכלוסייה ולמאפיינים של היישוב והתרבות המקומית.

המודל שם דגש על תחושות סיפוק הצרכים של החונך והחניך ועל קידום מוטיבציה אוטונומית לחניכה ולהוראה. במכללת קיי פותחו פרקטיקות שונות לזיהוי ולתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים באמצעות דיאלוג תומך צרכים. המודל מתמקד בקידום מצפן ערכים פנימי כבסיס לזהות מקצועית, כמו גם בטיפוח פרואקטיביות ואג'נטיות בקרב המורים החונכים והמתחילים, זאת באמצעות עידוד יוזמות (בשילוב עם מודל ה-PGM). הכשרה של מורים חונכים במסגרת חממת 'פרומנטורס' מבוססת על פרדיגמה אוטונומית, התייחסותית והומניסטית. החונכות מכוונת לתמיכה באוטונומיה של החניך, כך שיפעל בדרכו שלו ועל פי צרכיו.



אישית ומקצועית, כדי להרחיב את ההתבוננות בחונכות כפי שהיא מתקיימת בחממות. כמו כן, פרויקט 'פרומנטורס' אפשר את הרחבת השותפות בין מכללות להוראה בארץ, ובמקרה זה - השותפות בין מכללת קיי לבין המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט.

עד כה התקיימו ארבעה מפגשים בין המורים - הן בכסיפה הן בראשון לציון. בכל מפגש התקיימו מעגלי שיח בקבוצות מעורבות של מורים משתי החממות. המפגשים כללו היכרות, בניית חוזה, חלוקת תפקידים, שיתוף בנרטיבים אישיים, דיון בסוגיות אותנטיות שמעסיקות את המורים וסדנאות שונות וכן מפגשים עם קובעי מדיניות ודמויות מובילות בקהילות המקומיות וסוירים במקום. המפגשים אפשרו התנסות בדגמים חדשים של חונכות, תרמו לקירוב בין התרבויות והראו כי הדומה רב מהשונה בהיבטים אישיים ומקצועיים ואפשרו הזדמנות לחשיבה ולתכנון של שיתופי פעולה בין שתי הערים ראשון לציון וכסיפה. המפגשים הצביעו על החשיבות של שיח רגשי-חברתי וחיזוק את הבנת החשיבות של למידה הדדית. בשנה זו המשתתפים חשבו על רעיון למיזם משותף לקידום ערך החיים המשותפים של מורים מכסיפה ומראשון לציון. הם החליטו על המשך שיתוף הפעולה ביניהם כדי לקדם את מימוש המיזם בין בתי הספר בשתי הערים. כך לדוגמה, התקיימו מפגשים בין תלמידים מבית הספר אלפארוק ומבית הספר מקיף ח' בראשון לציון, ובהם התלמידים העמיקו את ההיכרות ביניהם ויצרו קשרי חברות.

בסיום המפגש שנערך בשנה זו בכסיפה אמרו המורים:

"מפגש עוצמתי, פשוט חוויה מעצימה. למדתי המון על התרבות, על הערכים והשאיפות של המורים בחברה אחרת".

"המפגש היה מקסים, מוצלח ופורה. יצא לי לפגוש את הצד האחר, שלא התאפשר לי קודם לפגוש".

"היינו משני המגזרים, התחברנו וכיבדנו אחד את השני".

"הייתה חוויה משמעותית שבה הרגשנו מה היא באמת שותפות ומה המשמעות של ערך החיים המשותפים וקבלת האחר, הכי חשוב לקבל את האחר. היה מהמם ונהניתי מאוד".

דבריהם של המשתתפים מצביעים על חשיבות המפגש הביך-תרבותי ועל מימוש הערכים של מגוון, צדק והכלה במסגרת הפרויקט הביך-לאומי 'פרומנטורס'. אנו מאמינים שהערכים האלה יהפכו לחלק מתפיסת העולם המקצועית של המורים ויחלחלו לעבודת ההוראה שלהם. ■

זרקור על ערכי מצ"ה - מגוון צדק והכלה

התיאור עד כה מצביע על כך שהערכים הבסיסים של הפרויקט הם הערכים של מגוון, צדק והכלה. התוכנית מבטאת את חזון מכללת קיי ליצירת שיתופי פעולה עם בתי הספר והקהילות בדרום, כמכללה הנטועה בהקשר הקהילתי-תרבותי. ערך המגוון בא לביטוי בריבוי התרבויות והאוכלוסיות שמשתתפות בפרויקט, בריבוי השותפויות וביצירה של קהילות למידה, שמובילות יחד מטרות משותפות.

תפיסת הצדק מתבטאת במושג אוטונומיה. תמיכה באוטונומיה במשמעותה העמוקה, היא קבלה אמיתית של האחר. אוטונומיה מתייחסת לפעולות שנעשות בתחושת חופש ונובעות מן העצמי - מכאן שכדי לסייע לאחר לממש את הצורך באוטונומיה נחוצה הכרה וקבלה אמיתית של העצמי של האחר - הכרת הגרעין של נטיות פנימיות אינהרנטיות שקיים בו, כמו גם הכרת האידיאליים שלו - מטרותיו, ערכיו, אמונותיו ותפיסותיו, אלה המתגבשים בתהליכי התפתחות והפנמה.

חממות 'פרומנטורס' נותנות ביטוי לקולם של המורים המתחילים, כמו גם למשאבים הייחודיים שהם מביאים עימם אל ההוראה והחינוך. כך בכל חממות המורים המתחילים - מתמחים ומורים חדשים יוזמים, מתכננים ומובילים יוזמות לטובת הכיתה, בית הספר או הקהילה. היוזמות מעוררות תחושות של סיפוק צרכים, נותנות למורים תחושת ערך ומאפשרות להם לבטא את ייחודיותם, כפי שנמצא בתהליכי הערכה שמלווים את הפרויקט. המושג 'הכלה' מתקשר אף הוא לחממת 'פרומנטורס'. כך במרכזו של השיח בין החונך לבין המורה המתחיל נמצאת ההקשבה לצרכים הפסיכולוגיים של המורים והכוונתם לפעול באופן אג'נטי כדי לקדם.

ונחזור למפגש בין קהילות כסיפה וראשון לציון. המטרה המרכזית של המפגש הייתה הנושא 'קידום הערך של חיים משותפים במערכת החינוך ובקהילה' כדי לתת הזדמנות לשיח בין משתתפים משתי התרבויות, כדי לזמן היכרות



דיון בסדנה מהם הערכים החשובים לי כמורה.



שיח איך מחזקים את הערך לחיים משותפים

מקורות למאמר

- Kaplan, H., & Israel, V. (2020). *Autonomy-based mentoring: The ABC-C mentoring model (autonomy/belongingness/competence/community)*. Unpublished manuscript. Kaye Academic College of Education, Growth Recourses Kaye Induction Unit (result of Package 1, led by Kaye College).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. (Ed.) (2023) *The new handbook of self-determination theory* (first edition). Oxford University Press.

"לראות את השלם ולא את המושלם" - פדגוגיה של הכלה

מירב אגר היא בוגרת תוכנית התואר השני 'חינוך בעידן טכנולוגיות מידע' במכללת קיי, הייתה רכזת הכלה והשתלבות ושותפה בהובלת קהילת מורים בנושא הכלה וכיום היא בצוות הניהול של בית הספר 'מענית' בבאר שבע. ד"ר **מירב אסף**, ראש בית הספר ללימודים מתקדמים (תואר שני) וראש תוכנית התואר השני 'חינוך בעידן טכנולוגיות מידע' מראיינת אותה על תפיסת ההכלה שלה, על תפקידה כרכזת הכלה והשתלבות ועל החיבור ללימודי התואר השני ולחינוך משולב טכנולוגיה.

מגיבה למורכבות, לשונות שלהם ואף נהנית מכך שהם מביאים לזירה שלנו את הקולות השונים. אני עושה מאמץ לראות לעומק, וכך אני מודעת לשוני ופועלת תוך התייחסות אליו.

החברה שלנו הטרוגנית, אך לצערי ארוכה הדרך לביטוי השונות הזאת במערכת. שימי לב לביטוי של מערכת החינוך "לקבל את אחר". בעודי אומרת זאת עוברת בי צמרמורת. חשבת פעם למה צריך לקבל את האחר? כי במערכת תופסים כל שונות כמשהו שאינו שייך לה, כאחרות. לכן אני אוהבת להשתמש בביטויים אחרים, דוגמת לראות או להכיר. בהיכרות יש ניסיון להוריד חסמים ולא במחיקת ההבדלים, אין ניסיון להפוך ילדים למושלמים כמתאימים לתבנית שהמערכת מכתיבה.

מה הקשר שלך לעולם ההכלה?

הכול התחיל עם ההצעה של המנהלת לתפקיד רכזת הכלה והשתלבות בעקבות התיקון לחוק החינוך המיוחד בשנת 2018 שמטרתו שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. מטרת העל של החוק היא שינוי עמדות ותפיסות בחברה, וצמצום ההדרה על ידי מתן שוויון הזדמנויות לכלל ילדי ישראל. השילוב הוא לתלמידים הזכאים לסל חינוך מיוחד, אך המטרה היא להוביל לחינוך מכיל לכלל התלמידים ולא רק לאלה שעברו ועדת אפיון וזכאות, שהרי החברה היא הטרוגנית מטבעה. המטרה היא שכל ילד וילדה ללא קשר ליכולת ולרקע שלהם יוכלו למצוא את מקומם בבית הספר.

אבל זה יהיה נכון יותר להגיד ש'ההכלה בחרה אותי'. המנהלת בחרה דווקא בי בגלל ההסתכלות האנושית שלי עוד הרבה לפני התיקון לחוק החינוך המיוחד. נוסף לכך, בתי התגלתה כלקוויית שמיעה, פתאום ביום בהיר, מה שהביא אותי מהמקום האישי שלי אל עולם ההכלה. התייחסתי ללימודי התואר השני כהזדמנות לחקור ולהבין את הנושא לעומק יותר.

כ אשר פנתה אליי נעמה רשף, עורכת 'קולות' בבקשה לראיין סטודנטית בוגרת שפדגוגיית מצ"ה היא נר לרגליה, מייד חשבתי על מירב אגר. מירב, סטודנטית מצטיינת, הדגימה תפיסות, ידע ועשייה חינוכית מקדמת הכלה כבר במהלך התואר. היא יצרה יחידות לימודיות דיפרנציאליות מורכבות, חקרה היבטים של הכלה והשתלבות במערכת ואף פרסמה תובנות שלה במסגרות ציבוריות (ראו למשל כתבתה במגזין 'הגיע זמן חינוך' <https://www.edunow.org.il/article/3974>). במקביל לתואר היא הוכשרה להיות רכזת הכלה והשתלבות, והובילה תפקיד זה בבית הספר. בהמשך היא הייתה שותפה בהובלת קהילה של מורים בנושא הכלה וכיום היא שותפה בצוות הניהול של בית הספר.

ספרי מעט על עצמך.

שמי מירב. אני תושבת באר שבע וכיום מחנכת, מורה וחלק מצוות הניהול בבית הספר 'מענית'. בחיי הפרטיים אני אוהבת מאוד לכתוב - גם דברים מקצועיים כמו פוסטים להגיע זמן חינוך' וגם דברים אישיים כמו שירה למגירה. אני אדם סקרן ומספקת את הצורך הזה דרך קריאה. אני מתעניינת מאוד בתחום הרפואה ואף בעבר חשבתי שאהיה רופאה. אני צמחונית אידיאולוגית ואקטיביסטית לטובת בעלי חיים באשר הם. אני תופסת את עצמי כמכילה - מכבדת ומקבלת אנשים ששונים ממני, על פי המוטו 'חייה ותן לחיות'.

אז מהי הכלה עבורך?

הכלה עבורי היא היכולת "לראות את השלם ולא את המושלם". האדם כולל בתוכו יכולות, ציפיות, רגשות, תפיסות ולעיתים מוגבלויות קוגניטיביות, פיזיות, חושיות ועוד. הוא כולל בתוכו העדפות, הרגלים אישיים ותרבותיים, ואלה לא תמיד מתאימים לדרישות ולערכים של מערכת החינוך. כשאני רואה ילדים אני

לתפקיד רכזת ההכלה יש השקה לתפקידים אחרים בבית הספר - ליועצות, למחנכות, למורות השילוב, אבל היא לא מחליפה אותם אלא מהווה נקודת מבט נוספת. אנחנו חושבות יחד בצוותים ודנות במקרים ללא ביקורתיות ושיפוטיות, ולכולנו מטרה משותפת - שהתלמידים בסופו של דבר יצליחו, שתהיה עלייה במוטיבציה ללמידה, שתחושת המסוגלות תעלה. חשוב לי להדגיש כי לכל המורות יש ידע וניסיון רב, אך ביחד זה מטאור של אינפורמציה. כאשר אנחנו מנסות לתת מענים לילדים, משתפות וחולקות, זה תמיד יותר טוב, תמיד יש מה ללמוד גם כאשר נראה לי שאני כבר מכירה את הילד או את הסיטואציה.

אם כן, למה משרד החינוך לא מאפשר למורות השילוב בבית הספר להיות רכזות הכלה?

במחשבה הראשונה זה נראה הגיוני כי למורות השילוב יש סל כלים ואסטרטגיות להתמודדות עם ילדים עם צרכים מיוחדים. אבל לדעתי זאת החלטה נכונה. מורות לחינוך מיוחד החל מהכשרתן ועד אופן העבודה שלהן עובדות אחרת. הן מלמדות בקבוצות קטנות כך שההוראה שלהן מאוד ממוקדת בטיפוח של ילדים ספציפיים, בשילוב שלהם בכיתה. זה לא מתאים לכיתה רגילה שבה יש יותר מ-30 תלמידים - חלקם בעלי זכאות לסל, וחלקם לא. יש ילדים עם בעיות התנהגות, בעיות רגשיות, בעיות לימודיות ואפילו כמה מחוננים. יש ילדים עם רקע משפחתי מורכב, ונראה שכל שנה יש יותר ויותר ילדים עם צרכים מיוחדים. תפיסה של הכלה, בניגוד לחינוך המיוחד, לא מנסה לעבוד עם כל ילד בנפרד, אלא מנסה ליצור מסגרת שבה יהיה מגוון של מענים וכך מרבית התלמידים ימצאו את מקומם. רק עם המקרים הקיצוניים ביותר נעבוד בנפרד. מורה מכילה צריכה ללמד באופן גמיש וזה לא פשוט בכלל. אני אומרת שאם יש לי 30 תלמידים, יש לי 30 רמות! אין הכוונה שצריך להכין 30 מערכים, אבל כן צריך להיות כל הזמן בבקרה, בהתבוננות ולראות את כל ילדי הכיתה. אני מקווה שחידדתי קצת את ההבדל.

את מתארת שינוי מערכתי נפלא - מדוע אם כן עדיין נראה שלא כל בתי הספר מהווים מסגרות מכילות?

יש עוד דרך ארוכה. האתגר הראשוני הוא של כלל החברה. אומנם יש חוקים ושינויים כדי להגן, לשמור וליצור שוויון בחברה ובקבלת אנשים בעלי מוגבלות, אבל אני עדיין מזהה בקרב אנשים רבים תפיסות לא מכילות וחוסר סובלנות. אם תשאלי אותי, אני תוהה כמה באמת מבינים את התרומה בשילוב לילדים הרגילים ולחברה כולה. כדי להצליח בשילוב בחברה, חובה לשתף אותם בכל המערכות ולא לבודד אותם. בית הספר כארגון חייב להבין ולהכיר בצורך בשינוי מתוך הבנה עמוקה של חשיבות ההכלה והשוויון מתוך ערך מוסרי וערכי. כאשר ילדים יגדלו בחברה מגוונת וסובלנית, יהיה קל יותר לקדם ערכים של הכלה ברמת החברה כולה.

אתגרים נוספים קשורים בתפקיד של רכזת ההכלה. ראשית, התפקיד הוא יחסית חדש וההגדרה שלו לא תמיד ברורה. מאוד חשוב להבין את התפקיד בתוך מארג התפקידים הקיימים בבית הספר. אם בעלי תפקידים ירגישו שתפקידם 'נלקח', זה יפגע



מירב אגר בטקס המצטיינים
התצלומים באדיבות המרואיינת

ההתחלה לא הייתה כל כך ברורה. אני הייתי בתחילת הפיילוט של הגדרת התפקיד והיו שינויים רבים תוך כדי העבודה. גם למנהלים היה קשה להבין את התפקיד החדש. כיום התפקיד ברור, וקיימות קהילות העוסקות בנושא זה בכל רחבי הארץ. נראה שמערכת החינוך מבינה כיום את הצורך, והיא הרימה את דגל החינוך השוויוני בחברה הטרונגנית. זה בא לידי ביטוי בהשתלמויות, בהדרכות, וגם בקורסים במכללות. למשל במכללת קיי פתחו תוכנית תואר שני בנושא.

מהו התפקיד הזה - 'רכזת הכלה והשתלבות'?

תפקיד רכזת ההכלה חשיבותו בזיהוי הקשיים והורדת המחסומים למתן הוראה מיטבית בכיתה הטרונגנית. במסגרת התפקיד אני מסייעת למורות בהתבוננות הוליסטית וקצת אחרת, אני מנסה לזהות חסמים מערכתיים ולהתמודד איתם. שתינו מודעות לכך, שתלמידים נמדדים בעיקר על ידי ציונים. אני שואלת איך נגיש להם את המידע הלימודי כדי שהם יצליחו? היכן הקושי? האם המחסום הוא רגשי, לימודי או אחר? נניח שתלמיד לא קורא טוב - האם זה בגלל בעיית ראייה? בגלל חוסר שליטה בסימני ניקוד? בגלל לקות למידה נוירולוגית שמעכבת זאת? כך, למשל, אם לתלמיד יש לקות בקריאה כמו דיסלקציה הוא יוכל להבין אם יקבל הסברים בעל פה, הוא יוכל להביע את הידע שלו בערוץ של דיבור כמו המחזה. כלומר אני מאפשרת לתלמידים ללמוד ולהביע את היכולת שלהם בדרכים שונות. זהו מסר שאותו אני מנחה גם בקרב שאר המורות בבית הספר. לעיתים מענים אלה נעשים במסגרת הכיתה ולעיתים צריך לשנות סדירות מערכתיות בהתאם למשאבים של בית הספר ולמשאבים חיצוניים שבית הספר מקבל.



לאחר שלוש שנים.

מה הדבר הכי משמעותי שאת מרגישה שקיבלת מלימודי התואר השני?

הדבר המשמעותי שלמדתי בתואר הוא ההבנה כי האדם חייב להתאים את עצמו לסביבות משתנות, וטכנולוגיות הן אחד האמצעים לעשות זאת. זיהיתי ושיניתי תפיסות הקשורות בהוראה שלי, קידמתי

חדשנית וחשיבה ביקורתית. למשל יצירתיות היא לא התחום שלי אבל בגלל שאני מודעת לכך, אני מאמצת מיומנויות יצירתיות ומכוונת את עצמי לחשוב מחוץ לקופסה. זה גם משהו שצריך לעשות בבתי הספר כבר בכיתה א', לא רק שילוב של מחשב בלמידה אלא פיתוח של מיומנויות שיובילו ליצירתיות ולהתחדשות. זאת גם מטרה שמוצגת בדמות הבוגר 2030 של משרד החינוך והאו"ם. חשוב לי להדגיש כי ההתייחסות לטכנולוגיה בתואר לא הייתה רק חיובית אלא גם ביקורתית. מחשבה זו התחדדה אצלי באחד השיעורים של פרופ' שלמה בק שהדגיש את הצורך לבחון את השימוש גם במבט ביקורתי ערכי - "הרי יצרו את פצצת האטום ויש נשק אז... האם זה בהכרח טוב?"

לאחר לימודי התואר, איזה קשר יצרת בין חינוך משולב טכנולוגיה לבין הכלה והשתלבות?

ההכלה היא חלק ממני, ולכן אני עסוקה מאוד בזיהוי חסמים אצל תלמידים ובניסיון להקטין או להסיר אותם, כל פעם את פותחת דלת לילדים נוספים. טכנולוגיות יכולות לעזור בהורדת חסמי למידה וחסמים רגשיים. באמצעות טכנולוגיות מסייעות ומסתגלות ניתן להתאים את הלמידה לתלמידים עם יכולות וצרכים שונים, לאמוד התקדמות באופן פרטני ולמצוא את הקשיים באופן מדויק. טכנולוגיות הן גם חלק מעולמם של הילדים כיום, זה לא סוד. באמצעות למידה מתוקשבת אפשר להתחבר אליהם טוב יותר ולקדם את הרלוונטיות של בית הספר. פיתוח מיומנויות למידה טובות הוא יעד שצריך לקדם אצל הלומדים כולם, כל אחד ואחת לפי היכולות והצרכים שלהם, והיום זה גם אומר פיתוח אוריינות טכנולוגית ודיגיטלית. לכן אנשי חינוך צריכים לתת את דעתם לאופן שבו מגמות טכנולוגיות וחברתיות ישפיעו על עתיד התלמידים, ולנסות להתייחס לכך באופן הלימוד.

מירב אגר היקרה, אני מאוד מודה לך על הריאיון ושמחה מאוד לראות כיצד את מצליחה לקדם את האג'נדה הערכית שלך באמצעות הידע והמיומנויות שרכשת בתואר.

כן ירבו כמוך במערכת!

ברצון שלהם לשתף פעולה. חשוב להבין שקהל היעד של הרכזת הוא המורות ולא התלמידים, ולעיתים הן מתקשות בכך ומצפות שאני אפתור בעיות שיש להן עם תלמידים. אתגר נוסף הוא שעות התפקיד. כיום השעות הן בגדר המלצה בלבד. מכיוון שיש כיום עומס רב וחוסר במורים, ישנם מנהלים שאינם מקצים לכך שעות וכך העבודה לא נעשית כמו שצריך, ויש אף רכזות שנשרו מהתפקיד.

אחזור אלייך - הרקע שלך לא קשור בתקשוב ואני אפילו זוכרת שיחה שלנו לפני תחילת הלימודים שבה אמרת לי כמה את פוחדת ללמוד מחשבים ושיטות מחקר. אז איך בכלל הגעת לתואר שני שעוסק בטכנולוגיה?

נכון. הכול התחיל ברצון שלי ללמוד תואר שני. בתחילה הייתי בטוחה שאני הולכת להתמקצעות בספרות, תחום שאני מאוד אוהבת והתמקצעתי בו בלימודי ההוראה. אך בתקופה זאת החל השיח סביב שילוב טכנולוגיה בהוראה וכל השינויים של עולם החדשנות הנוגע לחינוך, ולי היה רק ידע בסיסי. הרצון שלי היה לשפר את ההוראה שלי, ובעיקר ללמוד כלים דיגיטליים, הוביל אותי לבחירה בתואר הזה. עברתי את שלבי המיון, נרשמתי, ואז בפגישה הראשונה נפלה רוחי ונכנסתי ללחץ, כי אולדן, שהובילה אז את התוכנית, אמרה שללמוד כלים זאת לא מטרת התואר ושהכלים שנלמד משתנים כל הזמן. נוסף לכך, בהסתכלות בסילבוס של הקורס 'שיטות מחקר' מאוד נלחצתי - חזרתי אחורה לאותה הילדה שהתקשתה, ולא רציתי להתמודד עם זה. לאחר ששוחחתי עם צוות ההוראה החלטתי להישאר. הלחץ התפוגג אט אט ועד לרגע זה אני לא מאמינה שצלחתי גם שיטות מחקר. הבנתי שהתפיסות שאימצתי בבית הספר היו שגויות, שגם הן חסם שניתן להתמודד איתו. ההתחלה לא הייתה פשוטה כלל. את רואה מסביבך כאלה שצולחים כל משימה במהירות, ואני הייתי צריכה לבסס מושגים והבנה גם בדברים בסיסיים. למדתי תיאוריות למידה שונות, נחשפנו לכלים, אבל התמקדנו בעיקר באופן שבו אלה מקדמים את מטרות הלמידה וההוראה וגם כיצד אלה מקדמים מיומנויות כמו יצירתיות, שיתופיות ומטרות ערכיות. ככל שהזמן עבר, תוכני הלימוד נעשו יותר ויותר פשוטים, וככל שהעמקתי הרחבתי את עולם הידע שלי, וגם רקמתי חברויות שעם חלקם אני בקשר עד עצם היום,

מה? דואה?

על תערוכות שהתקיימו לאחרונה



'ניצלתי ביד המקרה' תערוכתה של האומנית הדיל אבו ג'והר

גבריאלה קליין

תערוכתה של הדיל אבו ג'והר 'ניצלתי ביד המקרה', אשר הוצגה בגלריה של מכללת קיי בדצמבר האחרון, מורכבת מצילומים מודפסים, עבודת וידאו חדשה וצילומים מוקרנים לצד טקסטים כתובים מתוך הטור שלה במגזין 'תוהו'.

אבו ג'והר יוצרת בעבודות שלה סצנות סוריאליסטיות ופואטיות המתייחסות לזיכרון, ליחסים בין בני משפחה, למקום, לזהות ולדימוי גוף.

הדיל אבו ג'והר נולדה בשנת 1990, גדלה ביאפת'א-נאצרה (יפיע) וכעת מתגוררת, יוצרת ומלמדת בבאר שבע. אבו ג'והר סיימה (2013) בהצטיינות לימודי תואר ראשון באומנות באוניברסיטת חיפה. במהלך לימודיה היא זכתה במלגת קרן תרבות אמריקה ובציון לשבח ממוזיאון 'הכט'. בין השנים 2016-2013 היא למדה תיאטרון במסלול דו-חוגי בבית הספר לאומנויות על שם הכט ובחוג להוראה והדרכה באומנות באוניברסיטת חיפה. בשנת 2018 היא סיימה את התואר השני בהצטיינות. היא הציגה בתערוכות רבות ולאחרונה ב'פקעת', תערוכת הזוכים בפרס רפפורט, מוזיאון תל אביב. היא בעלת הטור 'תמונות של זיכרון' במגזין 'תוהו'.



לקריאת טורה של אבו ג'והר במגזין 'תוהו' ראו: <http://tohumagazine.com>

מסעות || בדרך אליין

תערוכה העוסקת במסע אישי ובמסע של קהילת הישראלים יוצאי אתיופיה

עפרה אראל

שמלת ילדות קטנה ורקומה מספרת אוספי זיכרונות, שמלה רכה שעקרבי הזהב שבה מאיימים עליה ושמלה אחת ארוכה וחלומית מאזכרת רגע אחד קטן ומיוחד לפני המסע הארוך. שתי טליתות ושאגת חיות ובית אחד מתפוצץ ועף ושוב בורא את עצמו מחדש...

מגב וסמרטוט ודלי מבקשים לתת צבע ועומק לכל אותן נשים שקופות שמנקות את המרחבים הציבוריים.

סדרת מלאכות יד מוקדשת לדור ההורים שטוו וארגו ורקמו ואירחו וטחנו ומזגו וקיימו עולם עשיר ומלא ומלאכות, אלה שנשארו באתיופיה והותירו כאן זמן ללמוד מחדש שפה ותפיסה ומימוש יכולות. והאמירה הנוקבת "לך־לך מארצך" כפשוטו של מקרא מרחפת מעל נופי הכפר והמדבר.

תערוכה זו מבקשת לתת קול ובמה לתרבותם העשירה של היהודים יוצאי אתיופיה, ליופייה של הפשטות שאותה השאירו מאחור, לקושי, לכאב ולאובדן עם הגשמת החלום לעלות לירושלים ולתסכול הגדול שהתלווה לקליטתם בארץ.

מסע - "טיול או נדודים בעלי משמעות רבה מבחינת הארץ, המרחק או המטרה שלהם" (מילוג).

התערוכה 'מסעות' עוסקת במסע אישי ובמסע של קהילת היהודים יוצאי אתיופיה.

התערוכה מעמידה באור הזרקורים יצירות של תשע נשים אמניות שעוסקות בזיכרונות המתוקים של ילדות פשוטה, בגעגוע העמוק לירושלים של זהב, בהתרגשות הגדולה של רגעי הבשורה על העלייה ארצה, בקשיים הגדולים שבהליכה הממושכת במדבר שאין לו סוף, בפחד ובאימה מחשכת הדרך ובמפגש המרגש עם אדמת הארץ. לצד כל אלה עומדים קשיי הקליטה, לימוד שפה ותרבות שונות ותחושת זרות קשה ומרה וחיפוש אחרי בית.

החומרים והחפצים שמובילים את היצירות הם למעשה כמו "השיר הפשוט של הלחם", החפצים הם פשוטים ויום־יומיים והם מבקשים לעורר לשאלות ולהתבוננות במציאות מזווית אחרת. הצורות מוכרות אך החיבור בין החלקים השונים יוצר ניגוד קשה או ריכוך לא צפוי.

זיכרונות

אתקליט אינאו

מנורה, רדי-מייד מטופל + סאונד

העבודה עוסקת בזיכרונות ילדות מתוקים מהכפר באתיופיה: משאיבת המים מהנהר ומההליכה חזרה אל הכפר, מקטיף הפרחים באביב ומחלוקת הפרחים בחג אנקוטטש בין בתי הכפר.

כל אלה נרקמו על שמלת ילדות קטנה. אתקליט ואימה רקמו ודיברו על הזיכרונות ועל מה שהיה שם...

הקשר הבינדורי נרקם בין חוטי הרקמה והסיפורים השזורים ביניהם. כפי שמקובל באתיופיה: הגברים אורגים והנשים רוקמות, גם עבודה זו נעשתה בשיתוף פעולה של היוצרת והוריה - אביה של היוצרת ארג את השמלה והיא ואימה רקמו את העיטורים שעל השמלה.

אתקליט אינאו, בת 47, עלתה בשנת 1991, חיה ופועלת בקרית גת.

עריכת סאונד: איתי אביצור



לא רק מגב, דלי וסמרטוט

מולויה אייטגב

טכניקה מעורבת

העבודה עוסקת בשאלת ברירת המחדל שעמדה בפני רבות מהנשים יוצאות אתיופיה. המגב והסמרטוט הפכו להיות הכלי העיקרי שבאמצעותו הן מתפרנסות, וכך המנקות יוצאות אתיופיה הפכו להיות חלק מהמרחב הציבורי בקניונים, בקופות החולים, בבתי החולים ועוד.

בעבודה מבקשת מולויה להוציא את הנשים האלה מהצל אל אור הזרקורים ומהשקיפות החברתית שלהן 'זכות' - להכרה חברתית בעושר התרבותי שממנו הן באות.

מולויה נושאת עימה זיכרון של בית חם ושמח. אביה היה בעל מפעל לנפחות, והבית היה מלא בכל טוב. הוריה הלכו בדרכי אברהם ושרה ואירחו כל אדם בלב פתוח בביתם.

האומנית לקחה חפצים שמיועדים לניקיון, דוגמת מגב, מטלית, סמרטוט רצפה, גלון אקונומיקה ונתנה להם פרשנות אחרת, צבע אחר והזדמנות לקריאה חברתית שונה שהיא לא רק מגב, דלי וסמרטוט.

המסע של מולויה הוא לא רק מאתיופיה לישראל, אלא גם מעובדת ניקיון מסורה למדריכה מובילה בכפר ביתא ישראל.

מולויה אייטגב, בת 47, עלתה בשנת 1990, אימא לשישה וסבתא לנכדה, חיה ופועלת בקרית גת.



מאחד עד מאה

טריק זריהון

מיצב

העבודה עוסקת בחוויית המעבר החד בין חיי הכפר השוקקים שבהם היה לזריהון תפקיד מרכזי כמארכת בבית הוריה, שהיה בית פתוח לכולם, לנחיתה בארץ, לאולפן העברית, לשולחן ולכיסא.

העבודה מבקשת להתמודד עם הפער התרבותי העמוק שחוותה היוצרת - מהיכרות לראשונה עם עיפרון, מחברת כיסא ושולחן ועד היכרות ראשונית עם מספרים ואותיות.

על שולחן וכיסא של בית ספר שעטופים בדפי חשבון מלאים במספרים 1-100 מוצגות בהנגדה תמונות מהכפר...

טריק זריהון, בת 38, עלתה בשנת 1999, נשואה ואם לארבעה, הנדסאית מכוונת באינטל, חיה ופועלת בקרית גת.

עקרבים בשחור וזהב

עדי נגסה-מלסה

רדי-מייד מטופל

העבודה עוסקת בתלאות הדרך הקשות שעברו יהודי אתיופיה במסעם לירוסלם דרך המדבר.

בעבודה מבקשת מלסה לבטא את החלקים המאיימים והמורכבים שהיו חלק בלתי נפרד מהמסע הארוך שאותו עברה. האומנית רוקמת בחוטים שחורים עקרבים שפוצעים את הקאמיס, השמלה האתיופית המסורתית, אך הם הופכים לעקרבי זהב כמו במטה קסם.

ובמסע הזה כל מה שעברה בדרך הפך חולשה לעוצמה גדולה.

עדי נגסה-מלסה בת 44, עלתה בשנת 1991, אימא לחמישה, חיה ופועלת באשקלון.



היוצרת העמידה באור הזרקורים את טחינת הקמח, והזיכרון של שירי הגעגוע מתנגנים בתוכה:

"הגשם עומד לרדת"

נשמע קולות ורעמים

ולכן לא אראה את אחותי השנה

אתם תהיו בסדר ואני אהיה בסדר, עד שניפגש,

מתי ניפגש? כשההר יתמוטט"

קבה כרמית גוזי (אסממאו), בת 48, עלתה בשנת 1985,

חיה ופועלת באשקלון.

צילום ועריכה: יוגב וענונו

זיכרונות ילדות

קבה כרמית גוזי (אסממאו)

צילום סטילס

העבודה עוסקת בזיכרון ובגעגוע.

בעבודה מבקשת כרמית להפגיש את קהל הצופים עם החוויה המורכבת של בית יהודי באתיופיה: שגרה של הכנת אוכל, משלב הזריעה ועד שלב הבישול וההכנה, אירוח חם, וכן מלאכות שונות שחלקן היו אופייניות ליהודים ולהן מבקשת האומנית לתת מקום.

לצד אלה מזדמזמת שירה של געגועים לבני המשפחה שיצאו אל המסע בדרכם לירוסלם.

לילי ולילא - על חיים בצוותא

שלומית גיא

ד"ר שלומית גיא, מרצה במסלול לחינוך גופני במכללת קיי, הוציאה לאחרונה ספר ילדים נוסף בשם 'לילי ולילא' העוסק בקשר היפה שנוקם בין לילי, ילדה יהודייה, ולילא, ילדה ערבייה. בסקירה היא מתארת את הספר ומספרת על תהליך הכתיבה והאיור.



הספר 'לילי ולילא' מספר על שתי ילדות - אחת דוברת עברית והאחרת דוברת ערבית. הן שונות אבל כל כך דומות זו לזו. לילי ולילא מספרות זו לזו על החיים שלהן, על המשפחה והתחביבים, ומלמדות זו את זו קצת ערבית וקצת עברית, אבל בעיקר איך לחיות יחד בשלום. הספר כתוב בעברית, בערבית ובתעתיק עברי, כך שכל אחד יוכל ללמוד קצת מהשפה של האחר.
מתוך הספר:

ביום הראשון של הגן/ הן נפגשו מסביב לשלחן היצירה

فِي الْيَوْمِ الْأَوَّلِ فِي الرَّؤُوسَةِ / التَّقَاتَا حَوْلَ طَوَائِفِ الْإِبْدَاعِ

לאחת יש ער שחור ארוך/ לשנייה יש ער קצר

إِحْدَاهُمَا بِشَعْرٍ أَسْوَدٍ طَوِيلٍ / وَالْأُخْرَى بِشَعْرٍ قَصِيرٍ

נוסף לכך, לפני שנתיים הנחיתי בשיתוף עם מרצה נוספת במכללה דינה שחאדה קורס בן ארבעה ימים מטעם בית הנשיא. לקורס קראו 'תקווה ישראלית', והוא היה קורס חווייתי. השתתפו בו 40 סטודנטים, 20 יהודים ו-20 ערבים ובמשך ארבעה ימים טיילנו במקומות שחשובים לחברה הישראלית ולמדנו על הערכים ועל התרבויות השונות. ישנו יחד בבית מלון, למדנו על החגים, על המנהגים והתרבות. היה מרגש לראות איך אחרי שמתגברים על המאפיינים החיצוניים - הדעות הקדומות, הלבוש, השפה - כולנו בסופו של דבר בסך הכול אנשים דומים שרוצים דברים דומים: בריאות, פרנסה טובה, מקום בטוח לגדל את הילדים שלנו. במהלך הקורס העזנו גם לגעת בנושאים רגישים: פשיעה בחברה הערבית, סמים, שיטור יתר, אפליה במקומות עבודה וחוסר ביטחון ברחובות. זה לא היה קל ואף העמיד אותנו פעמים רבות במבוכה.

בתיאוריות של מניעת אלימות בין קבוצות מוכרות שלוש תיאוריות בסיסיות: המגע, הנרטיב והאינטרסים המשותפים. בגישת המגע מפגישים בין אנשים ממקומות שונים ותרבויות

את 'לילי ולילא' כתבתי בהשראת שתי תוכניות נפלאות שהייתי שותפה להן. התוכנית הראשונה היא בית הספר 'דגניה' של עמותת 'הגר' שבו לומדות שתי הבנות שלי. מחצית מתלמידי בית הספר יהודים ומחציתם ערבים. גם נשות החינוך משני המגזרים ובשיעורים התלמידים לומדים בשתי השפות. בהפסקות ואחר הצהריים בנותיי משחקות עם ילדים וילדות מבית הספר ללא הבחנה של צבע או דת. הן לומדות על החגים של כל הדתות, מבקרות בבתי תפילה. זה בית ספר עם אווירה סובלנית יוצאת דופן. היו לא מעט מקרים שהבנות שלי היו זקוקות לעזרה, נפלו או הובכו מסיטואציה חברתית. פעם אחת לאחת הבנות שלי נקרעו המכנסים והיא התביישה לשחק בהפסקה. מייד כל החברות שלה - יהודיות וערביות - עשו סביבה מעגל כדי שאף אחד לא יראה אותה, ואותו הזמן אחת הבנות הלכה להביא לה מכנסיים להחלפה. כשלומדים ומשחקים באווירה מקבלת ומכילה, כולם מרוויחים. אני באמת מאמינה שבית ספר שיש בו אווירה מכילה, הוא מקום טוב יותר לגדול בו.



שונות כדי להוכיח ש"לצד השני אין קרניים". בגישת הנרטיב מתעסקים בסוגיות העומק המפרידות בין החברות, הבטן הרכה, ציפור הנפש של כל תרבות. ובגישת האינטרסים המשותפים מנסים למצוא פתרון של win-win שטוב לשתי הקהילות. בקורס 'תקווה ישראלית' יישמנו את כל התיאוריות. כמובן, בספר הילדים יכולתי להשתמש רק בגישת המגע. אבל גם גישה זו בונה אמון ומאפשרת לנסות ולהמשיך לעבוד יחד.

מעצב שמתמחה בבינה מלאכותית. ובעזרתה של מעצבת גראפית הצלחנו לייצר איורים מופלאים. זה לא היה קל. זה כלי חדש שלא הכרנו ולא ידענו מהם החסרונות והיתרונות שלו. היו לו הרבה חסרונות. כל עמוד איירנו עשרות פעמים עד שהיינו מרוצים. היה קשה גם לשלב את הילדות, ובאמצע העבודה החלפנו את התוכנה והתחלנו מההתחלה. 'לילי ולילא' הוא הספר הראשון בישראל שמאיר בבינה מלאכותית, ועד כמה שידוע לנו הוא השני בעולם שמאיר בשיטה הזו.

הנושא של שימוש בבינה מלאכותית הוא נושא 'חם' בחינוך ובהוראה, ואנחנו כמורי מורים נידרש לו בקרוב. כיום סטודנטיות וסטודנטים יכולים לייצר טקסטים, לכתוב הודעות דוא"ל, לייצר עבודות אקדמאיות ולאיייר באמצעות מחשב - עם הכוונה כללית מאוד. תחום היצירה וההוראה עתידיים להשתנות בקרוב. אני מעריכה שהסוגיה של חדשנות פדגוגית מול עבודה עצמאית תעסיק אותנו עוד רבות בעתיד. ■

כשחזרתי מהקורס לפני שנתיים, כאמור, מלאת השראה מהשבוע של הקורס, כתבתי את "לילי ולילא" ודינה תרגמה. עוד נקודה מעניינת שעוסקת בעקיפין גם בחינוך היא האיורים של הספר. כל האיורים לספר נעשו באמצעות בינה מלאכותית - AI.

בתחילת הדרך, כשחיפשתי מאיירת ל'לילי ולילא' פניתי למאיירת שאיירה את הספר הקודם שלי, אבל היא לא הייתה פנויה. פניתי למאיירים ולמאיירות נוספים וביקשתי שישלחו לי סקיצות. אבל כל הסקיצות שקיבלתי לא היו מספיק מיוחדות. הרגשתי שלספר הזה מגיע משהו חדשני, אחר, שלא יראה כמו שאר הספרים בחנויות. ואז חבר סיפר לי על בינה מלאכותית. למי שלא מכיר, מדובר על תוכנות מתקדמות שכותבים בהן פקודות והן נותנות עשרות איורים לבחירה. הכול נעשה על ידי מחשב ללא מגע אדם. האיורים היו יפהפיים ומייד התאהבתי בכלי. אני לא בדיוק טכנולוגית ולכן ביקשתי את עזרתו של



תובנות מן המשלחת הלימודית של פורומו"פ לשווייץ

ד"ר מירית ישראל, צופיה כהן, שני סגינור-רם, ענת קסלר, הוידה אלטעונוה, ד"ר דפנה גרנית דגני

'פורומו"פ' הוא פורום התוכניות הייחודיות להשמה ולהכשרה, שמלווה ומנהל האגף הבכיר להכשרה ולהתמחות עובדי הוראה במשרד החינוך בהובלתה של גב' איריס וולף ובשיתוף פעולה עם מכון מופ"ת ועם מכללות אקדמיות לחינוך ולהוראה בארץ. במסגרת הפורום לומדים יחד ראשי תוכניות ייחודיות מכל הארץ וכן נציגי מטה משרד החינוך. בכל שנה מתמקדים בנושא אחר, והשנה התמקדנו בנושא 'תיירות חינוכית', וכחלק מהלמידה השתתפנו במשלחת חינוכית לשווייץ. מטרת המשלחת הייתה ללמוד על מערכת החינוך בשווייץ. אנחנו רוצות לספר על הדברים שלמדנו על מערכת החינוך השווייצרית ובעיקר על כמה דברים חשובים שלמדנו בדרך...

אנחנו לא מאמינות שעבר חודש מאז שחזרנו מסיוור הלמידה בשווייץ. נראה שככל שאנו מתרחקות נובטות בנו עוד תובנות מהחוויה הזו, בכל שיחה בינינו או בכל פעם שאנחנו מספרות על הסיוור הזה למישהו אחר עולה עוד משהו. האם חזרנו עם תשובות בהירות לשאלות שיצאנו איתן? התשובה היא לא, אבל למדנו המון, קיבלנו השראה וכבר צומחים בינינו דברים חדשים עם פוטנציאל גבוה.

בפברואר 23 יצאנו חברות וחברי פורומו"פ של משרד החינוך לשבוע למידה אינטנסיבי, מאתגר ומעניין, ובו למדנו על מערכת החינוך בשווייץ וממנו אף למדנו על מערכת החינוך הישראלית, על החברה שבה אנו חיים, על עצמנו ועוד.

ילדים ומבוגרים כאחד עסוקים בלהיות כאן ועכשיו וליהנות מפסטיבל תחפושות מרהיב. לא היו דוכני מזכרות ושאר גירויים שמסחים מהחוויה עצמה של ההליכה של כולם יחד ברחובות - כשמסביבנו מוזיקה והופעות רחוב משעשעות.

ביום השני ביקרנו באוניברסיטה להכשרת מורים בלוצרן (כן! כן! הכשרת מורים שנלמדת באוניברסיטה ייעודית). עד לפני מספר שנים הכשרת המורים התקיימה במכללות, אך בהחלטה מדינית ובמימון של הקנטונים בעיקר הפכו כל המכללות לאוניברסיטאות: 19 אוניברסיטאות להכשרת מורים בגדלים שונים, ובהן בין 100 ל-6000 סטודנטים בכל אחת. שם ראינו את החיבורים בין האקדמיה לשדה. אנשי המחקר הם גם מורים בפועל, וכחלק מהמחקר הם מנסים ומתנסים בו בכיתות שלהם. הם גם מפתחים את תוכניות הלימודים במעגל ספירלי שהולך מהפיתוח אל המחקר וההתנסות ובחזרה לפיתוח מחקר והתנסות של כל אחד מהכלים. ראינו יחידות הוראה מעניינות ויצירתיות שעוסקות בהוראת השואה שפיתחו אותן מורים-חוקרים. המפגש הבלתי פורמאלי בארוחת הצוהרים אפשר להכיר פן אחר של המארחים והמארחות, כך למשל, הכרנו מורה להיסטוריה בחט"ב בשנתה השלישית. היא סיפרה שכשהייתה בכיתה י' היא החליטה לעבוד ולא ללמוד בתיכון עיוני. בשווייץ חוק חינוך חובה הוא 9 שנים - מגן חובה עד כיתה ח'. 70% מהתלמידות ומהתלמידים מצטרפים לשוק העבודה בכיתה י'. שוק העבודה ערוך לשליטה שלהם, שם הם עוברים הכשרה שוליתית בשכר, ואחת לשבוע הם לומדים בתיכונים מקצועיים שמרחיבים את הידע שלהם לפי המקצוע שבחרו וכן השכלה כללית. הבוגרים זוכים לתעודת מקצוע בשלב א לאותו מקצוע. המורה-החוקרת סיפרה שהלכה לעבוד בתחום הבנקאות, וכעבור שלוש שנים היא הבינה שהיא בכל זאת רוצה ללמוד. היא השלימה את לימודיה לתעודת בגרות בשנה אחת בתיכון המיועד לכך והלכה ללמוד הוראת היסטוריה באוניברסיטה. כיום היא גם דוקטורנטית להוראת היסטוריה.



חברות הקבוצה ממכללת קיי בטיול הלימודי לשווייץ. כל הצילומים באדיבות הכותבים

את הסיור פתחנו באקדמיה להכשרת מורים בצוג. שם אירח אותנו פרופסור סטפן הובר עם פרופסור הלן גולדרינג ואליהם הצטרפו גם שתי מנהלות בתי ספר. המטרה הייתה להכיר את מערכת הכשרת המורים בשווייץ, אך קיבלנו סקירה גם על מערכות החינוך בגרמניה ובאוסטריה ומיקדנו את הציפיות שלנו מהביקור. זו הייתה הפעם הראשונה שנתקלנו בגרף שמתאר את מערכת החינוך המקומית. את הגרף הזה פגשנו בהמשך השבוע בכל מפגש מערכתי - לפחות פעמיים ביום. לקח לרובנו לפחות יומיים מתוך ארבעת ימי הסיור 'לנקות' את התפיסות העמוקות שלנו לגבי חינוך מקצועי, לגבי התפקיד שלו בחברה ומקומה של האקדמיה במובליות החברתית, כפי שאנחנו מכירים אותה בישראל. סט הערכים המניעים את מערכת החינוך בשווייץ ומטרות החינוך שונים לחלוטין מאלו בישראל. ביום הראשון החשיפה הייתה מאוד טכנית ושיפוטית (כך אפשר לומר עכשיו, אז לא הבנו את זה). פרופסור הובר ונשות הצוות שהצטרפו אליו פינו את זמנם בתוך חופשת החורף בזמן חגיגות הפאסטנכט, ובנדיבות יוצאת דופן הנגישו לנו מידע על הכשרת המורים בשווייץ. חלק לא קטן מהיום התנהל בתוך חדר מוזיקה, כשאנו ישובים ליד כלי נגינה בשם קחון תוך שיח פורמאלי בלתי פורמאלי שכה. השיחה התנהלה באנגלית וכשמילים אבדו לנו מדי פעם, נעזרנו זו בזו.

שאלנו המון שאלות וחשבנו יחד מה אפשר ללמוד ממערכת אחת ולהקיש אל האחרת. המארחים הציגו בפנינו את המבנה של מערכת החינוך בשווייץ והתייחסו בין היתר גם לנושא תשלומי ההורים והפערים או ההבדלים בין החינוך הציבורי לפרטי בשווייץ. שווייץ מורכבת מ-26 קנטונים, ולהם אוטונומיה אדירה ברמת המשילות האזרחית. לכל קנטון יש מערכת חינוך מותאמת לאוכלוסייה שלו, תוכנית לימודים אחרת, ימי חופשה שונים, גביית המיסים ואפילו שכר המורים שונים. שווייץ לא גדולה בהרבה מישראל ויש בה כ-8 מיליון תושבים, כך שהפערים בין הקנטונים קריטים כמעט בכל תחומי החיים.

הצוות המכובד מהאוניברסיטה של צוג ליווה אותנו בערב לקרנבל 'פאסט נאכט' בלוצרן. הפרופסור המכובד והפרופסורית בעלת השם הביאו איתם תחפושת מלאה של טרולים, ואנחנו שהבאנו לנו קצת אביזרי פורים קטנים נטמענו בקהל רב-גילי אדיר וצפוף של אנשים מחופשים - זקנים וטף ברחובות הקסומים של לוצרן. זה היה מלמד לא פחות ממה שקרה באקדמיה. למדנו על התרבות השוויצרית ועל האופן שבו



בגרף המתאר את מערכת החינוך בשווייץ ניתן לראות את מסלולי הלמידה מחטיבת הביניים ומעלה להתפתחות מקצועית ולהתפתחות אקדמית.

שתי אפשרויות ללמוד לקראת תעודת בגרות עיונית כללית שתאפשר המשך לימודים באוניברסיטה. האחת - ללמוד לימודי מדעים ולרכוש תעודת בגרות שתאפשר כניסה לאוניברסיטה גבוהה למדעים. השנייה - לרכוש מקצוע מתוך רשימה של 250 מקצועות ההכשרה. רכישת המקצוע כוללת הכשרה המתקיימת במשך 3-4 ימים בשבוע (תלוי במסלול) במקום עבודה שעל התלמיד למצוא לעצמו ולימודים בתיכון ייעודי (vocational education) בני יום או יומיים בשבוע, ובהם הוא לומד ידע תיאורטי וידע כללי (אנגלית, מתמטיקה ואזרחות - התוכנית שונה בין הקנטונים). יש לציין שהמעבר בין מסלולים מתאפשר לאורך כל הדרך ויש תנועה ערה ביניהם עד גיל 22 בדרך כלל.

ביום הרביעי והאחרון שלנו בשווייץ התחלקנו לשתי קבוצות וביקרנו במוסדות ייחודיים שונים. את היום הזה תכננו חברות וחברים מתוך המשלחת שרצו להעמיק בתחום מסוים. קבוצה אחת ביקרה במרכז האנתרופוסופי העולמי בדונארך ובבית הספר המונטיסורי בציריך. הקבוצה השנייה ביקרה בתיכון לחינוך ייעודי (מקצועי) ובאוניברסיטה של ציריך בנושא שילוב סטודנטים עם נכויות. מוסדות אלו היו שונים מכל מה שלמדנו על החינוך בשווייץ, והם הדגימו את התוכניות הייחודיות שמתקיימות לצד מערכת החינוך הכללית.

אפשר לסכם את הלמידה והחווייה שלנו מהמשלחת בכמה נקודות:

♥ למדנו דרך ההתבוננות במבנה המערכת בשווייץ על הקשר שבין כלכלה, אוטונומיה, תרבות וחינוך - והאופן שבו קשרים אלה באים לידי ביטוי בתהליכי חינוך והוראה, ובעיקר הבנו שחינוך מקצועי הוא לא מילה גסה! נחשפנו למבנה דמוקרטי שונה מהקיים בישראל, להשפעתו על מערכת החינוך הארצית ולאחריות המחוזית (או הקנטונית במקרה של שווייץ) שהוא מייצר.

♥ למדנו על חשיבות מקצוע ההוראה כפרופסיה שבאה לידי ביטוי במעמד המורה בשווייץ, בכבוד שרוכשים תלמידים והורים למורים וגם באופן שבו אנשי החינוך הם אלו שמפתחים וחוקרים את תוכניות הלימוד. הבנו שחלקיות משרה יכולה לתת מענה לבעיית השחיקה, בטח ובטח כשהיא מלווה בעבודה אקדמית מחקרית שנוגעת לתחום החינוך או עבודה בחברה עסקית לצד הוראה כמכשיר מורים.

♥ למדנו על היתרונות הרבים שבלמידה מואצת כמו זו שמתקיימת במשלחת: היכולת להישאר ממוקדים בלמידה על המקום ובמקום לאורך השבוע.

♥ למדנו על היתרונות בלמידה עם מגוון אנושי מעניין ואיכותי. היכולת ללמוד מאנשי המשלחת על המערכת החינוכית בישראל היה מעניין וחשוב לא פחות מהלמידה על המערכת השווייצרית. ■

מערכת החינוך בשווייץ רואה את עצמה שותפה מרכזית בהצלחת הכלכלה של המדינה והיא מחוברת באופן הדוק לשוק העבודה. בשווייץ מאמינים בלמידה לאורך כל החיים, אבל לא נותנים ערך רק ללמידה אקדמית. מוסדות שונים, ובעיקר שוק העבודה עצמו, מכשירים את העובדים בתחומים השונים כל הזמן. אומנם אחוז האקדמאים ובעלי תעודת בגרות בשווייץ נמוך ביחס לאיחוד האירופי, אבל מבחינת שווייץ ערך העבודה וההתמקצעות חשובים יותר, והכלכלה שלה משגשגת גם בזכות ערכים ותפיסות אלו.

בערב ערכנו סיור רגלי ברחבי העיר ציריך. המדריך היה ארי השווייצרי, בחור יהודי צעיר בן 22, יליד ציריך, סטודנט להוראה שכבר בשנתו השנייה מתנסה באופן אינטנסיבי בהוראה ומקבל שכר בגובה 90% משכרו של מורה מתחיל. בסיור בעיר למדנו לא מעט על החינוך דרך חוויותיו האישיות של ארי. הוא סיפר שאחוז היהודים הלומדים לימודים אקדמיים גבוה ביחס לאוכלוסייה הכללית. הוא גם עסק במבנה הפוליטי בשווייץ. הופתענו לגלות שבשווייץ מתקיימים 4 משאלי עם בשנה. כמעט כל החוקים עולים למשאל עם, חוקים בנושאים שונים ומגוונים - מסוגיות תקציב בין משרדים ועד ענייני שימור הקרניים לשוורים. למדנו גם שיש רק שבעה שרים בממשלה, ושר החינוך הוא **שר החינוך, החדשנות והכלכלה**. שמענו קצת גם על החווייה של להיות יהודי בקהילת ציריך.

ביום השלישי נפגשנו עם כמה וכמה דמויות מפתח בחינוך השווייצרי - נציגי משרד החינוך, ראש מנהל הקנטונים, ראשי בית הספר להכשרת מורים לחינוך מקצועי ועוד. שמענו נקודות מבט מערכתית איך מתנהלת המערכת החינוכית גם בביזור בין הקנטונים וגם בשמירה על נקודות משותפות. ביקרנו גם בבית ספר להכשרת מורים לחינוך המקצועי, שהרגיש קצת כמו מה שקורה בתוכניות להסבת אקדמאים להוראה בארץ, רק ששם ההכוונה היא למקצועות שנלמדים דווקא בבתי הספר המקצועיים. כך נגר, ספר או אחות שרוצים להכשיר את הדור הבא מגיעים לרכוש את ההשכלה הפדגוגית נוסף להתמחות המקצועית. וחשוב מזה, גם שם ראינו את החיבור בין המחקר לעשייה בשטח, ושמענו על המחקרים השונים שעוסקים במתודה ובפרקטיקה שבהוראת מקצועות מעשיים.

כל תוכנית הסיור של המשלחת נבנתה בשותפות מלאה עם צוות השגרירות הישראלית בשווייץ, ואת היום בעיר ברן בילינו עם שגרירת ישראל בשווייץ יפעת רשף. היא גם אירחה אותנו לארוחת ערב טעימה בביתה. היא אף הזמינה הורים ישראלים שגרים בשווייץ, והשיחה איתם חשפה נקודת מבט נוספת על מערכת החינוך. שמענו על הכבוד הרב שיש כלפי מורים בשווייץ, וגם עד כמה הבחירה בין המסלולים: המקצועי או לבגרות, שמתחילה כבר בכיתות ה-1, יכולה להיות משמעותית לילד ולהורים שלו. כבר בכיתה השואלים את הילד/ה בנוכחות ההורים: מה אתם רוצים להיות כשתגדלו? ומתקיימת בדיקה אם הרצונות תואמים את ההישגים הלימודיים כדי שהבחירה בחט"ב תתאים הן להישגים הן לרצונות בהמשך. לילדים יש



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 הגיעו תגובות ותהיות מרתקות סביב הנושא 'מגוון, צדק והכלה'. תודה רבה לאריק, לערנה, לבשמת ולרז על ההתייחסויות המלמדות המשלבות תיאוריה, הגות והתנסות. נפתח בד"ר אריק שגב המגיב ישירות לשאלות שהעליתי בגיליון הקודם.

ד"ר אריק שגב:

למה אנחנו מתכוונים כשאנחנו מבקשים עשיית צדק בחינוך? מהן אמות המידה לעשייה כזו? אם הצדק הוא צדק יחסי תלוי תרבויות, אז מה ואיך ניתן לקדמו כדי להשיג צדק כללי שהוא מעבר לתרבויות שונות? איך מקדמים צדק כלפי הפרט בתוך מערכת חינוך הפועלת על פי סטנדרטים אחידים ביחס לתכנים הנלמדים, לדרכי הלמידה, לדרכי הביטוי של הידע ולדרכי ההערכה (מבחנים ועבודות סטנדרטיות)?

זו שאלה אדירה, ואין לי משנה סדורה לגביה. עם זאת, הדברים הבאים נראים לי בסיסיים וחשובים לשם מימוש הוגן וצודק של החינוך, לפחות בהיבטים אלה. אשיב כעת על קצה המזלג, ואפתח לאחר מכן. צדק חינוכי קשור קודם כל לאפשרות לחינוך במונח הרוחני של המושג. והוא יתקיים במידה סבירה אם קיימת הזדמנות לכל אדם להתפתח מבחינה רוחנית, וניתנים לו כל התנאים הנדרשים, ובראשם ארבעת התנאים הבאים: (1) נגישות

לרעיונות, יצירה, ידע ומידע איכותיים, אשר (2) נערכת עליהם בקרה איכותית שאיננה דוגמטית, (3) מתקיים קמפיין קבוע שכולל חשיפה של מקורות הדעת, הידע והמידע המונגשים, ועידוד להשתמש בהם ולהתפתח רוחנית, ובעיקר, (4) זמן חופשי כדי לממש את מלוא הפוטנציאל הרוחני שלו.

אפרט כעת, ואתחיל ראשית כל בהבחנה חשובה לכל דיון בחינוך. מקובלת ההבחנה בין מטרות על שונות בחינוך (ראו בהקשר זה את הרעיונות של צבי לם, או של גרט ביאסטה (Biesta)). מטרת על ראשונה היא חינוך המכוון הכשרה מקצועית, הצלחה בקריירה, ובאופן כללי - חינוך המכוון להישגים חברתיים-כלכליים של היחיד ושל החברה שבה הוא חי. מטרת על שנייה היא חינוך המכוון לתפקוד הרמוני בחברה, כלומר בוגר או בוגרת התהליך, יתנהלו על הקשת של ההתנהגויות הנורמטיביות, ובראש ובראשונה יעמודו בתור, יאמרו תודה, בבקשה וסליחה, יעזורו לשכן או ישיבו אבדה. ניתן אולי לומר, שמטרת העל הראשונה שהוצגה מבטאת את הרף העליון של הסוציאליזציה, ואילו מטרת העל השנייה מבטאת את הסף המינימאלי של הסוציאליזציה. לא אתייחס לצדק בחינוך בהקשרים אלו, רק אעיר על כך משהו בהמשך. מטרת העל השלישית בחינוך היא חינוך להתפתחות אישית-רוחנית, חינוך שמכוון להבנה טובה יותר של האדם את העולם ואת מעמדו מולו.

דמיון חינוך

שלהם, מן הצדק לחייב את הציבור, באמצעות המדינה או מנגנונים אחרים, לקיים

קמפיין מתמשך, שבו מופצים מסרים

שמסבירים את החשיבות בשימוש במידע, מלמדים כיצד להגיע אליו ולהשתמש בו. כמובן, מן הצדק שהוא יהיה מאורגן באופן נגיש ונוח. למעשה, זהו אחד מהתפקידים המרכזיים של בית הספר.

לבסוף, המרכיב החשוב ביותר לצדק בחינוך במובן שעליו אני מדבר, הוא להגדיל את הזמן החופשי שיש לאנשים כדי שיתפנו לעסוק בשיפור הרוח שלהם. ללא זמן חופשי, רצוי שיהיה מוגדר מראש כמיועד להתפתחות רוחנית, כל הזמינות של רעיונות, יצירה, ידע ומידע איכותיים לא יספיקו.

לסיכום, צדק חינוכי במובן הבסיסי ביותר שעליו אני מדבר, הוא מצב שבו יש הזדמנות לכל אדם להתפתח מבחינה רוחנית, וניתנים לו כל התנאים הנדרשים, ובראשם ארבעת התנאים הבאים: (1) נגישות לרעיונות, יצירה, ידע ומידע איכותיים, אשר (2) נערכת עליהם בקרה שאיננה דוגמטית, (3) מתקיים קמפיין קבוע שכולל חשיפה ועידוד להתפתח רוחנית ולהשתמש בידע ובמידע הקיימים, ובעיקר, (4) זמן חופשי כדי לממש את מלוא הפוטנציאל הרוחני שלו.

אולי אוסיף כאן כמה מילים על שאלת הצדק בהקשר של חינוך קרייריסטי, זה המתואר למעלה תחת הכותרת של מטרת העל של הכשרה - ההזדמנות לרכוש ידע ומיומנויות שהם בעלי משקל בשוק יחסי הכוח החברתי, שיש להם ערך כלכלי-חברתי. כאמור, בהקשר זה מדובר בשוק תחרותי - לא חסרים מועמדים ללימודי מדעי המחשב, רפואה או משפטים. הכשרה מקצועית בתחומים אלה היא מטבע עובר לסוחר, ובמובן זה מדובר במותרות. בכל מקרה, בהגדרה יהיו במגרש הזה מנצחים ומפסידים: אלו שהצליחו להיכנס לתחום, ואלו שלא הצליחו ונדרשים להתפשר או לבחור תחום מקצועי אחר. לכן, בהקשר זה, אין לצפות לשוויון במובן זה שכל אדם יממש את עצמו בקריירה שהוא חולם עליה, שכל אדם יזכה למידת הפופולריות שהוא חולם עליה.

בהקשר של חינוך הכשרתי, עקרונות הצדק צריכים להיות במונחים של משחק הוגן. ואין מה לחדש כאן, רק אזכיר שמשחק הוגן דורש בין היתר ליצור מערך המשקל את צורכי המקצוע, צורכי החברה, וצורכי הפרט המועמד. למשל, אדם שנולד במקום מסוים ומעוניין לעסוק בתחום מקצועי כלשהו, נניח רפואת שיניים. יש לדאוג שתהיה שקיפות לגבי התנאים הראשוניים: ידע ומיומנויות שהתחום דורש, כישורים קודמים של המועמד לעסוק בתחום רפואת השיניים, שקיפות בתהליך המיון, איכות הכשרה גבוהה. כאן הצדק מחייב, שלא לאפשר לכל אחד



אתיחס לשאלת מידת הצדק בחינוך במובן של מטרת העל השלישית. כאן טמונה בעיית הצדק העיקרית בחינוך לדעתי, משום שבכל הנוגע למטרת העל השנייה, הרי שאף אחד לא חושש לשאלת

הצדק, משום שחלק גדול של החינוך מתרחש מעצמו. כל הזמן ובכל מקום כולם מנסים לחנך את כולם. ובמקומות הבעייתיים, שבהם יש זליגה להתנהגויות פליליות, מערבים את מערכות האכיפה. לגבי החינוך במובן הראשון, כלומר, רכישת קריירה ומעמד חברתי-כלכלי, כאן מדובר ממילא בתחרות על משאב מוגבל, שברוב המקרים מהווה מותרות, דהיינו תפקידים מכובדים, משכורות גבוהות, מימוש עצמי במונחים של מעמד, פופולריות, השפעה, עמדת מנהיגות, סקס אפיל וכדומה. לעומת שתי מטרות אלו והחינוך שמכוון אליהן, מטרת העל השלישית: השכלה והתפתחות אישית-רוחנית איננה מותרות אלא צורך בסיסי אנושי, והשאלה כיצד מאפשרים אותה באופן צודק היא סוגיית יסוד, גם אם, לצערי, היא פחות נוכחת בשיח.

אם כן, חינוך צודק בהקשר זה יהיה חינוך שמאפשר לכל אדם גישה לרעיונות, ליצירה, לידע ולמידע איכותיים בכל נושא וסוגיה שהוא מעוניין בהם, עם דגש על היבטים ונושאים הנוגעים באופן עמוק יותר להבנת העולם, המציאות שבה אנו חיים ואפשרויותיה. מן הצדק לחייב את ההורים לשלוח את הילדים בגיל צעיר ללמוד את מה שהמומחים הטובים ביותר בתחומי הידע, היצירה והעיון חושבים שחשוב שילדים יכירו, תוך שיקול זהיר ונבון ככל שניתן מצידם באותה העת. בהמשך, בגיל מבוגר (חינוך במובנו השלישי כמובן לא מסתיים בבגרות, הוא נמשך עד יום מותו של האדם) היצירה, הרעיונות, הידע והמידע על אודות העולם על היבטיו השונים ועל האדם יהיו נגישים לכל אחד על פי רצונו.

מן הצדק שכדי לשמור על מהימנות הידע והמידע תתקיים מערכת מפקחת, שהיא מגוונת, ומתחשבת גם באילוצים של עצם הפיקוח והבקרה, ובראש ובראשונה שגם הם אינם מחזיקים את האמת בכיסם, וכי עליהם להיזהר משרירותיות ודוגמטיות בתהליכי הפיקוח והבקרה. כך למשל, זו יכולה להיות ביקורת עמיתים, או מכונים ניטרליים ככל האפשר ממדינות אחרות, שמבקרים את איכות המידע, את איכות נגישותו ואת המערכות שמנגישות אותו לציבור.

כמו כן, עצם העמדת הידע והמידע כזמין אינה מספיקה. הסיבה לכך היא אותם מקרים של יחידים או קבוצות, שמסיבות שונות, אין להם מודעות, או אין להם מסורת של חיפוש אחר ידע, או מידע אודות העולם, אחר רעיונות ביחס לאפשרויות השונות וערכן, וככלל אחר התפתחות אישית-רוחנית. כדי למנוע מצב שבו אנשים לא מודעים לאפשרות שלהם ליהנות ממרחב הרעיונות, היצירה, הידע והמידע הזמין להם לשם ההתפתחות האישית-רוחנית

הכלת השונות תתבטא בשיטת הצדק המוצעת, מעצם כך שתתקיים הנגשה לרעיונות, ליצירה, לדעת, לידע ולמידע בנושאים שונים ובהיבטים שונים של המציאות. מכיוון שהצדק החינוכי שאותו אני מציע נוגע לתפיסת חינוך רוחנית ולא הכשרתית, אז ממילא אין סטנדרטים, ולכן הוא פתוח לכול - לכל אדם בכל גיל.

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 שמשדרת עדיפות ערכית להישגיות ולתחרותיות רבה בין אנשים ותרבויות?

ענתי, שהמנגנון שאני מדבר עליו הוא לא החינוך כחלק מהתחרות על קריירה, אלא חינוך במונחים של השכלה והתפתחות רוחנית.

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?

ללימוד עם אנשים אחרים, כל עוד הם מעוניינים ללמוד ולהתפתח מבחינה אישית-השכלתית-רוחנית, כלומר כל עוד הם מעוניינים להכיר את העולם ואת מעמדם בו, יש ערך רב וזה יכול להועיל מאוד. העניין התרבותי והבדלי התרבות הם זניחים כאן, שכן כל אדם הוא עולם ומלאו, בין מאותה תרבות, תרבות שכנה, בין מתרבות מרוחקת. ללימוד עם אנשים אחרים, כל עוד הם מעוניינים ללמוד ולהתפתח מבחינה אישית-השכלתית-רוחנית, כלומר כל עוד הם מעוניינים להכיר את העולם ואת מעמדם בו, יש ערך רב וזה יכול להועיל מאוד. העניין התרבותי והבדלי התרבות הם זניחים כאן, שכן כל אדם הוא עולם ומלאו, בין מאותה תרבות, תרבות שכנה, בין מתרבות מרוחקת. ■

פועלת לצד מערכות מלוות שמאתרות את צורכי הילדים ומתאימות את הילדים למסגרות שבהן צפוי להם היתרון. המערכת צריכה להבין שלעיתים היא שוגה, ולאפשר גם לילדים לנדוד בין מסגרות, בהתאם לרצונם.

בחברות שבהן אין פערים משמעותיים בשכר בין מנהלי משרדים למנקי המשרדים קל לתפוס את היתרונות בשיטה כזאת שמאפשרת לכל ילד לקבל חינוך מותאם אישית. במקום שהכיתה תכיל את האחר, הכלל מכיל את כולם והאחרות היא בנו. כך הנורמה היא שכולם הם חלק מהכלל

ללמוד על חשבון התקציב הציבורי. מצד שני, מן הצדק לדאוג שיהיו מספיק רופאי שיניים, כך שכל אדם שזקוק לרופא שיניים איכותי, ימצא כזה לא רחוק מביתו. וכמובן, מן הצדק הכרחי שתהליכי המיון וההכשרה יהיו ענייניים, נוגעים אך ורק לידע ולמיומנויות הנדרשים מבחינה מקצועית, ושהם יהיו שקופים ופתוחים לכל אחד.

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?

משעה שמיקדנו את עצמנו בחינוך שתכליתו מימוש הפוטנציאל הרוחני של כל אדם, שאלת ההבדלים בין התלמידים מתפוגגת. אנחנו עוקפים אותה במובן זה, שהשוק ומעגלי הכוח, אינם המרחב היחידי שבו עלינו להתקיים. כל עוד מתקיימים מרחבים מקבילים, משיקים, למשל המרחב הרוחני, אין הכרח לעסוק במאבקי הכוח והשליטה על מעמד ומשאבים אחרים. במילים אחרות, מן הצדק שיהיו לאדם מרחבי חיים נוספים על המרחב הארצי הכוחני-תחרותי. חברה וציבור שמספקים את ההזדמנות לכך הם צודקים, וכאלה שלא גורמים עוול. לכן על הציבור, באמצעות המדינה או מנגנונים אחרים, לדאוג לכך שהנגישות לרעיונות, ליצירה לידע ולמידע איכותיים, מאורגנים היטב ומבוקרים באופן איכותי ולא דוגמטי, תהיה לכל תלמיד ולכל אדם. כלומר, נגישות כזו דורשת את ארגון הידע וביקורת האיכות המגוונת שלו; את הטכנולוגיה; מרחבים תומכים לעיבוד הרעיונות, הידע והמידע ושימוש בו; מורים איכותיים, כלומר מפגש אנושי שמעודד את ההתבוננות בעולם דרך הרעיונות, הידע והמידע עליו, ועיבוד שלו באמצעים השונים: שיחה, פעולה, כתיבה, חשיבה משותפת.

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?

ד"ר ערגה הלר

כל ילדה וכל ילד ראויים וזכאים להשכלה, כל אחד מהם ראוי וזכאי להשתייך לחוג חברתי ולצמוח בו. הזדמנויות אלה צריכות להיקרות בפני כל ילד ללא יוצא מהכלל, וכאן מתחיל ונגמר שוויון הזדמנויות בחינוך. לילדים שונים יש יכולות שונות וצרכים שונים - לימודיים, אישיים וחברתיים, ומערכת חינוך טובה



הותאמו לקהלים שונים ואת הגמישות הזאת לקחת ממנה: תוכנית גמישה אחת לאין־סוף תלמידים. אישית מצאתי את עצמי גם בבתי ספר דתיים ביותר מול כיתות בנים (עד היום הדבר מופלא בעיניי), בבתי ספר שכוחים (רובם כבר אינם קיימים) מול ילדים בכל מיני צבעים וגוונים בשכונת התחנה המרכזית הישנה בתל אביב. האם הייתי מורה 'מכילה'? מעולם לא תפסתי את עצמי כך. הייתי מורה סקרנית, בדיוק כמו תלמידיי. ניסיתי להבין מה מביא אותם לשיעורים שלי, ולדעתי הם ניסו להבין בדיוק אותו הדבר. אני חיפשתי את הדרך להלהיב אותם והם חיכו למפגש שלהם איתי בקוצר רוח, סמוך לשער בית הספר, מלווים אותי כמו מלכה לכיתה.

אם לצמצם את כל התורה כולה למשפט אחד: יאללה תעשו כפי חיים. תראו לי בן אדם שלא יבוא, תראו לי מורה אחד שלא ישמח ללמד, תראו לי תלמיד אחד שלא ישמח ללמוד. מה תלמדו? מה שבא לכם: לסרוג, לבשל, לנהוג, לתפור, לספר, להטיס מטוס... לא משנה מה, משנה האיך. וברגע שנפנים זאת נהפוך לחברה חובקת־כול כי השונות תהיה חלק בלתי נפרד מה'אנחנו' וכל אזרח יתפרנס בדיוק ממה שהוא אוהב, גם המורה. ■

ההבדל הוא שהשנייה מתייחסת בעיקר לקבוצות והראשונה מדגישה יותר את היחידים. למעשה, ניתן לומר שבעשורים האחרונים התפתחה במדינות ובחברות רבות מודעות חברתית וחינוכית באשר לחשיבות העקרונות של רב־תרבותיות ומגוון והכלה. מודעות זאת אינה נובעת משינוי בדרכי החינוך, אלא להפך: היא באה לידי ביטוי בחינוך, אם כי אפשר לטעון (וראו בהמשך) כי במידה מסוימת היא מושפעת משינויים במערכות החינוך.

מהבחינה החינוכית פירוש קבלת עקרונות המגוון וההכלה (כמרכיבים של אידיאל הצדק) הוא מתן אפשרות והזדמנות שוות ליחידים למצות את עצמם, את יכולותיהם ואת הפוטנציאל שלהם. כאן אנו מוצאים, ולא רק בישראל, פער בין התיאוריה לפרקטיקה. שכן עקרונות אלו נישאים כמעט בפי כול - כולל המערכות הרשמיות, אך בפועל נמשכת הסטנדרטיזציה של דרכי הלימוד והערכה, כמו גם של תחומי הלימוד, וסטנדרטיזציה זו עומדת בניגוד ברור לדגש על התפתחות אינדיבידואלית. אפשר שהשינוי

והיא מייתרת חלק מהמשאבים המופנים לאחרות בחברה. אבל כמה מנהלים יסכימו לוותר על רוב שכרם ולהרוויח כמו מנקה או אפילו שמנקה ירוויח יותר - כמעט כמו מנהל?! אולי כאן שורש הבעיה. הנכונות לראות באחר שווה לי היא מצב הכרתי־קיומי־פוליטי, היא הופכת את האחר 'שלי', בן עירי, בן דתי, בן המדינה, לזהה לי, ומערערת את קיומי כ'שונה'. כך הכלה היא בעצם סוגיה כאובה של זהות קיומית־פוליטית.

במערכת חינוך אופטימלית פתרון לימודי לכל ילד הוא תוצר של מדיניות שונה, לא של 'הכלה'. לא כזאת שיוצאת מהשרוול בדקה התשעים ואחת במטרה לגנון על 'השונה', על הילדה המוחרמת, על הילד המגמגם שהיכו אותו, אלא כזאת שחובקת את כל החברה כאחד מתוך ההכרה שכל השונות בונה יחד מבנה איתן. מערכת חינוך שפועלת במדיניות חובקת יכולה לתמרץ מצוינות, כי בכל אחד מערוציה יתקיימו ברזמנית מבחר צורות של מצוינות, למשל: אישית, אקדמית, חברתית, קהילתית, אזרחית.

אבל אולי בימים של קרע חברתי־פוליטי כה עז החזון שלי נראה לא מציאותי. מצד שני, גם כשלמדתי לתואר ראשון, וגם לאחר שסיימתי שלישי, זכיתי להתלוות לאחת המחנכות הגדולות שהכרתי - ד"ר אריקה לנדאו. אחת הטענות נגדה הייתה שהיא עוסקת רק במחוננים, אבל כמי שתיעדה מקרוב את פועלה במהלך מספר שנים וגם יצאה ללמד בתוכניות שלה, אני יודעת היטב שההפך הוא הנכון. ההזדמנות ניתנה לכל מי שהיה מעוניין ללמוד, והתוכניות

ד"ר רז שפיזור

לתפיסתי, המושגים של צדק מגוון והכלה אינם עומדים על אותו מישור. 'צדק' הוא מושג כללי יותר, חלק מהותי של כל תיאוריה מוסרית, ואילו המושגים 'מגוון' ו'הכלה' הם חלק מתיאוריית צדק, כלומר הם מכוונים לפרט תנאים מסוימים, הכרחיים, לקיומו ולמימושו של צדק.

ברי כי בחברות ובתרבויות שונות קיימות תפיסות שונות של צדק (למשל, ישנן חברות שבהן שמירה על ריבוד חברתי נחשבת תנאי לצדק, ואילו באחרות שוויון נתפס כתנאי יסוד לחברה צודקת). עם זאת, תהיה זו טעות להסתמך על הבדלים אלה כבסיס לתיאוריית צדק. כיוון ש'צדק' אינו מושג דסקריפטיבי: הוא אינו בא לתאר מצב קיים, אלא מצב רצוי. במילים אחרות, צדק שייך לתחום הראוי - למה שיש לשאוף אליו - ולא לתחום המצוי, הקיים. אני מוצא כי ישנו קשר חזק בין גישת המגוון וההכלה לבין הגישה הרב־תרבותית. בשתיהן ישנו דגש על קבלת הרב־גונית האנושית ושוויון זכויות והזדמנויות לכול.



המדינה את מדיניות הרווחה ומפריטה רבים מהשירותים הציבוריים (וראו, למשל, את העלייה במספר התוכניות החוץ-פורמליות אשר חודרות למערכת החינוך). יתרה מזאת, הדגש על גישה כלכלית קפיטליסטית וניאו-ליברלית נותן עדיפות לאותם תחומים שנתפסים כמביאים תועלת לכלכלה ומפחית מחשיבותם של תחומים שאינם נתפסים ככאלה (התחומים ההומניים, האומנות). כיצד אפשר ליצור במסגרת כזאת חינוך אשר מכיל ומקדם את המגוון האנושי? ובכן, נראה כי הגשמה של עקרונות המגוון וההכלה דורשת לא רק תמורה במערכת החינוכית, אלא במערכת הפוליטית-חברתית-כלכלית. האם החינוך יכול לתרום לשינוי כזה, או אין הוא אלא נגזרת של מערכת זו? שאלה זאת מבטאת את הסוגיה המרכזית ביחסי חינוך-חברה: האם החינוך הוא פונקציה של המצב החברתי, או הוא יכול לתרום לשינוי פני החברה? ■

שמורגש יותר במערכות החינוכיות הוא בחינוך לקבלת השונה והאחר, שאין לזלזל בחשיבותו, אך כאמור אין הוא תנאי מספיק למימושם של עקרונות המגוון וההכלה. מאלה נובע כי נדרש שינוי באוריינטציה של מערכת החינוך בכללותה, ואין די ביוזמות ספורדיות של בתי ספר בודדים, או של שיטות חינוך אלטרנטיביות (כגון מונטסורי וולדורף). חינוך אינו מתקיים בריק (ואקום), אלא כחלק ממערכת פוליטית-חברתית-כלכלית. ניתן להניח כי משטר דמוקרטי-ליברלי הוא תנאי הכרחי לקידום חינוך של מגוון והכלה, כיוון שהוא דוגל בשמירה ובמימוש של זכויות וחירויות הפרט. ואולם, ברוב המשטרים הדמוקרטיים שלטת כלכלה קפיטליסטית, אשר יוצרת פערים כלכליים וחברתיים בין חברי הקהילה, ולפיכך עומדת בדרכו של חינוך ששואף להזדמנויות שוות ולאפשרות שווה למימוש עצמי. מגמה זאת מתגברת בעידן הניאו-ליברלי, שבו מצמצמת



בשמת בר-נדב

מזה כמה שנים נפלה בחלקי הזכות ללמד ממכללה קורס בנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה. הסטודנטיות והסטודנטים בקורס מתעתדים להיות מורים וגננות בכיתות או בגנים "רגילים" בכיתה או בגן שלהם יתחנכו זה לצד זה תלמידים עם וללא מוגבלות.

שינוי חברתי אמיתי חייב להתחיל בחינוך. מערכת החינוך היא המקום שבו כלל ילדי וילדות ישראל מתחילים את חייהם. האם מערכת החינוך תשכיל להעניק לכולם נקודת פתיחה שתאפשר מוביליזציה ושוויון זכויות אמיתית? האם מערכת החינוך תשכיל להעניק לתלמידיה ולתלמידותיה עם מוגבלות את כל הדרוש להם בשביל שידגלו להיות בוגרים אג'נטיים (with agency) שלוקחים חלק פעיל בחברתם ובוחרים את אורח החיים הרצוי להם? האם מערכת החינוך תשכיל לחנך את כלל התלמידים והתלמידות כך שידגלו להיות בוגרים מכילים?

משרד החינוך מצהיר על החשיבות הרבה שהוא מייחס לשילוב של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה, והחוק אף קובע עדיפות לשילוב על פני מסגרות חינוך נפרדות. במדינת ישראל, כמו במדינות רבות אחרות, קיימת מזה מספר עשורים מגמה של שילוב תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים במסגרות החינוך הכלליות בכיתות הרגילות. במערכת החינוך בישראל לומדים תלמידים בעלי יכולות מגוונות וצרכים שונים. הכלה של כל התלמידים במערכת החינוך מעמיקה את הגיוון והעושר הטמון בנו כחברה. יש בכך משום "הכרה ביכולתם של כלל התלמידים ללמוד ובזכותם ללימודים, מתוך קבלה של שונות בין בני אדם כמרכיב בסיסי וטבעי" (חוזר מנכ"ל ינואר 2014, מתוך דוח ועדת מרגלית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, תמוז התש"ס-יולי 2000). עם זאת, מערכת החינוך טרם השכילה ליישם עקרונות אלה במלואם הלכה למעשה, ולאחרונה משרד החינוך אף גזר רפורמה שהוביל (תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד) בעקבות דו"ח של מרכז המחקר והמידע של הכנסת שמצא שבעקבות הרפורמה היקף התלמידים המשולבים פחת במקום לגדול.



מדי שנה אני פוגשת סטודנטיות וסטודנטים נלהבים ומחויבים, שרואים את החשיבות של יצירת אקלים כיתתי מכיל ומברכים על ההזדמנות ללמוד קורס בנושא זה. לא נייפה את המציאות, כמוכן לא

כל הסטודנטים נלהבים לקראת האתגר באותה מידה. אנחנו יודעים שמורים רבים רואים את השילוב כ"נטל" וכ"עול", ש'נפלים' עליהם בניגוד לרצונם. למרבה הצער, מורים רבים מוצאים עצמם משלבים תלמידים עם מוגבלות בכיתותיהם מבלי שקיבלו הכשרה מתאימה לכך, מבלי שהם מקבלים ליווי והכוונה בזמן אמת, בלי תמיכות מספקות ומספיקות בתלמידים המשולבים ובהם כמורים משלבים. זוהי מציאות שיש לשנות.

אקלים כיתתי מכיל מבוסס על סובלנות לשונות הקיימת בכיתה. סובלנות לשונות ולא 'סובלנות לשונה', שהרי אין בכיתה אף תלמיד "רגיל", כל תלמיד/ה יחיד/ה ומיוחד/ת. אקלים כיתתי מכיל מניח שהשונות בכיתה היא יתרון, והוא מעודד ומטפח את הייחודיות של כלל באי הכיתה.

בהתבוננות אקולוגית על ההכלה והשילוב, כדי שיתקיים אקלים כיתתי מכיל, יש צורך בהשתתפות הפעילה של כלל השותפים למעשה החינוכי בכיתה. כל השותפים למעשה החינוכי יוצאים נשכרים מאקלים כיתתי מכיל. כשהשילוב מצליח, לא רק התלמיד המשולב מרוויח מכך, אלא גם כל שאר תלמידי הכיתה, מחנך הכיתה, המורים המקצועיים, מורה השילוב, ההורים של כלל תלמידי הכיתה (ובכלל זה התלמיד המשולב) וכל קהילת בית הספר. למרבה הצער, זה נכון באותה המידה גם להפך: כאשר השילוב נכשל, כולם יוצאים נפסדים. לכולם חלק בהצלחה (או חלילה בכישלון) של השילוב, אבל תפקיד המורה/הגננת הוא החשוב ביותר. המורים והגננות הם המנהלים של הכיתה/הגן שלהם. בין היתר, המורה המכיל ידע לגייס לציוד את כל השאר ולהפוך אותם לשותפים שלו.

מדי שנה אני שואלת את עצמי: מהי ה'צידה לדרך' המועילה ביותר שאוכל להציע לסטודנטיות ולסטודנטים שלי לקראת האתגר שהם עתידים לקבל על עצמם? כיצד ניתן לטפח את המתכשרים להוראה כמורים מכילים? כיצד ניתן להכין אותם בצורה המיטבית לתפקיד החשוב שלהם כמורים שרואים כל תלמיד וכל תלמידה בכיתתם? כיצד ניתן לטפח בקרבם תכונות כמו ענווה ויכולות כמו התבוננות והקשבה? כפועל יוצא מכל אלה, כיצד ניתן לקדם את היכולת שלהם לספק לתלמידים שלהם צדק, שוויון וזכויות, הוגנות והכלה?

עמדה חיובית של המורה כלפי השילוב היא חשובה במיוחד להצלחת השילוב. כדי לקדם עמדה כזו אני משתדלת במסגרת הקורס להתייחס לידע, למיומנויות, לערכים ולאמונות, לרגשות ולהתנהגות.

אני נוקטת כמה אסטרטגיות שמשלימות זו את זו. הסטודנטים פוגשים מושגים מרכזיים בתפיסה החברתית למוגבלות ומתמודדים עם שאלות בנוגע לצדק, שוויון והוגנות. הסטודנטים פוגשים בעלי עניין המציגים בפניהם נקודות מבט מגוונות ביחס לשילוב: אדם עם מוגבלות, הורה לתלמיד משולב, מורה משלבת ונציגות של המת"א (הגוף האחראי מטעם משרד החינוך על מתן שירותי חינוך מיוחדים). הסטודנטים מכירים את הגישה האקולוגית 'דרוש כפר שלם כדי לגדל ילד'. הסטודנטים לומדים מודלים לטיפוח אקלים כיתתי מכיל. לבסוף הסטודנטים מתכננים שיעור ש'עושה מקום לכולם' ומלמדים אותו כחלק מההתנסות המעשית שלהם.

אומנם הקורס הוא בהיקף של נק"ז אחת בלבד, אך לעיתים קרובות אני מקבלת מהסטודנטים תגובות שמעידות עד כמה הקורס חשוב בעיניהם. כולי תקווה שהדור הבא של מורים ומחנכים יביא עימו בשורה של שינוי חברתי! ■





הגיליון הבא יעסוק גם הוא במגוון, צדק והכלה.

אני מזמין אתכם בשנית להתייחס, לתהות, לערער ולהרהר בשאלות האלה:

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, לדרכי הלמידה, לדרכי הביטוי של הידע ולדרכי 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 מישהו 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 שמשדרת עדיפות ערכית להישגיות ולתחרותיות 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, למחשבות, לתובנות, לשאלות ולתהיות על הנושא - כתבו ושלחו אליי לדוא"ל:

amnonglassner55@gmail.com



צדק

הכללה

מגוון



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il