
שאנן
המכללה האקדמית הדתית לחינוך
שאנן
עלון סגל המרצים 9
סמסטר א' - תשע"ו

עורכות: טלי פריד וד"ר ניצה דורי

עיצוב גרפי: תמי יהושע



הוצאה לאור

כתובת המכללה: רח' הים התיכון 7, קרית שמואל, חיפה 2640007

מען למכתבים: ת.ד. 906, קרית שמואל, חיפה 3100801

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

E MAIL : SHAANAN @ SHAANAN . AC . IL

תוכן העניינים

דבר נשיא המכללה.....5

דבר הדיקנית הפורשת.....6

דבר תורה

זכור את אשר עשה לך עמלק - ד"ר תרצה פריש.....7

רגע של עברית

מה זמם יוזם המיזם? - עדנה איל גרנית.....8

נעים להכיר

ד"ר רחל גילשטרום.....9

מירלה וידר, דוקטורנטית 9

מבט לדוקטורט

השפעת מודל דעיכה (Fading) לשיפוט מטה-קוגניטיבי בפתרון בעיות תובנה מספרית אצל תלמידים בעלי לקות למידה מתמטית ותלמידים ללא לקות - ד"ר סטלה גידלביץ'.....10

שינויים התפתחותיים כמנבאים של תפיסות עצמיות שקשורות לקריאה בקרב קוראים בסיכון וקוראים נורמטיביים בגילאים 8-9 אשר השתתפו בתכנית התערבות קריאה - ד"ר רונן קספרסקי.....11

מבט למחקר

שאנן על מפת המחקר - ד"ר שרה כ"ץ.....12

יוצאים לשטח

התנסות ייחודית בלימודי היסטוריה בנים - ד"ר יצחק ציטרין.....14

מבט אל אקדמיה כיתה

יומן מסע פרק ב' - זוהר גדסי.....15

המסלול היסודי - רעות שפירא.....18

מבט אל המסלול למתמטיקה בעל יסודי

כותבים מתמטיקה - פרופ' משה סטופל, ראש המסלול.....20

סיורים, כנסים וטקסים

הכנס בפולין - אליעזר שריאל.....21

סימולציות מנקודת מבטי

שלושה מנחים במרכז הסימולציות - מירב חמי, יהונתן גור וד"ר דוד אוחנה.....22

מפגשים

ICT חיובי מול שלילי - ד"ר גלעד הר שפר.....26

לימודי התמחות במכון מופ"ת

לימודי התמחות במחקר והערכה - ד"ר מיכל דל.....30

לימודי התמחות בניהול אקדמי - ד"ר אורנה שניידר.....30

קהילת מעשה מקוונת לשילוב התקשוב בהכשרת מורים מכון מופ"ת בשילוב מכללות אקדמיות - ענבל קלושי מינסקר.....31

מיזם קבוצתי
תכנון ובניה של יחידות הוראה מתוקשבות במתמטיקה.....32
השתלמויות משתלמות
השתלמות תקשוב לצוות אנגלית - סטפני גליק.....35
למידה חוץ כיתתית
סיור בתערוכה חיים על קו הקץ של הציירת אלה שיבר ז"ל - ד"ר נורית רונן.....36
מפרי עטנו
ילדות בין שואה לתקומה - ד"ר יהושפט נבו.....38
שיתוף של זיכרונות
זיכרונות ילדות בין אתיופיה לישראל - שרה אדנני וד"ר אורנה שניידר.....42
תרומה לקהילה
"ונשא ענף ועשה פרי והיה לארז אדיר" (יחזקאל י"ז, כ"ג) - עליזה בן שושן.....46
הוצאה לאור
מבנים ומשמעות בסיפור המקראי - אפרים זאנד.....48
כותבים בעיתונות
פרשה ופירושה - הרב ד"ר רונן לוביץ.....49
עלי ספר
קולמוס הלב והנפש - ד"ר ניסן ארטרט.....50
מילת סיום.....52

דבר נשיאו המכללה



חברי סגל יקרים עד מאד,

"ויהי בימים ההם ויגדל משה ויצא אל אחיו וירא בסבלותם".
במדרש חכמים מבואר, מדוע נאמר בסבלותם ולא את סבלותם?-"שהיה רואה בסבלותם ובוכה ואומר: חבל לי עליכם. שאין קשה ממלאכת הטיט. והיה נותן כתפו ומסייע לכל אחד ואחד מהם".
וכך מוסיף גם פירושו של רבי משה אלשיך: "שעלה לגדולה, בן בת המלך וגדול בבית המלכות. ולא יאות לו להיות פורש מצרתם, על כן ויצא אל אחיו וירא בסבלותם, רואה ומצטער בצרתם".
מדברים אלו אנו למדים כי משה הזדהה עם סבל העם והטה את שכמו לעזור להם. הוא לא ניצל את מעמדו המכובד בבית פרעה, אלא נהג כאחד מהם. הוא לא משקיף עליהם מהארמון וחומל עליהם מלמעלה, אלא יורד אליהם ומשתלב בתוכם כשותף.
הרב קוק מבאר מהן תכונותיו של מנהיג: האחת, הסתכלות כללית, הצגת חזון, מבט ואסטרטגיה לטווח ארוך, מעבר לקו האופק. השנייה, יכולת הסתכלות על צרותיו של הפרט, מתוך שותפות אמיתית וכנה של המנהיג בסבלות העם ובעקבות זאת להושיעם. זו הנהגה ראויה: הנהגה המשלבת בין ראייה ובין חזון, בין ענייני הפרט לבין הפן המעשי, הפרקטי. אשרי המנהיגים היודעים לחוש את רצון ולב העם גם בעודם יושבים על כס ההנהגה.

וממבט על הנהגה בתורה למכללתנו, שהיא מכללה דתית לחינוך: אני רואה בכל אחד ואחת מכם מנהיגי חינוך. אני רואה בתפקידכם כמנהיגים ראשית ומעל לכל להיות קשובים לצרכי ציבור הסטודנטים שלנו, לצרכי חבריכם לצוות העבודה ולצרכי המכללה עצמה - חוקיה ותקנותיה. לא לעמוד מנגד ולא להשקיף מעל. אלא להיות חומלים כמשה, להיות מטים כתף כמשה, להיות משולבים כמשה בעם - בסטודנטים ובעמיתיכם לעבודה. ויחד עם כל זאת - לא לשכוח את החזון, את החלום האישי שלכם לשיפור מערכת החינוך בארץ בתרומה הקטנה שלכם ואת הראייה לטווח הרחוק.

מוקירכם ואוהבכם,
יחיאל.

דבר הדיקנית הפורשת

באולם הישיבות במכללת שאנן תלויות ארבע תמונות. דיוקנאותיהם של ארבעה מנהלים לשעבר של מכללת שאנן, מביטות על באי האולם, מהוות בנוכחותן את דברי ימי הניהול במכללה. כולם משכמם ומעלה. כולם היו מנהליי. פירוש הדבר הוא שעברתי כברת דרך ארוכה ושתולדות חיי שלובות בחיי המכללה.
בשנת 1960 סיימתי את לימודי ההוראה בסמינר "בן נון". הייתי בת המחזור השלישי, והטריות שרתה בכל. היה זה ד"ר בן נון שניהל את המכללה, עת עשתה את צעדיה הראשונים וביססה לעצמה שם של מוסד אקדמי גבוה לציבור הדתי לאומי. אצל שאר המנהלים זכיתי לעבוד כמרצה וכמדפי"ת.
בתום לימודיי עבדתי שנתיים בלבד. יצאתי לחופשת לידה ומטבע הדברים התמסרתי להקמת משפחה. בשנים הללו גידלתי את ארבעת ילדיי; שלוש בנותיי ובני הנכה.
לאחר שתיים עשרה שנים מאתגרות ומורכבות שבתי להוראה, כשהתחנה הראשונה היא בית הספר "סיני" בקרית ים. המנהל היה אפרים פריש, אשר בתבונתו וברגישותו, ידע להפוך כל גלולה מרה לקפסולה של מתיקות. זכיתי ללמד בבית הספר 10 שנים נפלאות שמלוות אותי ואת חברותי עד היום.
את הקריירה שלי במכללה התחלתי בראיון מול עירן והרב וינברג, כשבאמתחתי תעודת מורה בכיר ותעודת מנחה מחוזית בתנ"ך בלבד. התקבלתי לעבודה במכללה על תנאי שאמשיך ללימודי לתואר ראשון ואשלים אותם תוך פרק זמן מוגדר מראש.
המשפחה צמחה מאז ובעיניי זו הייתה משימה בלתי אפשרית כשאתה מטפל בחמישה ילדים ובאב מבוגר שזכינו לחסות בצילו 30 שנה. מילא, הילדים, הבנות כבר בגרו מעט. אך כיצד יתכן שלא אגיש לאבי את האוכל בשעה 12:30 בצהריים?
עירן, ב"ה ובתמיכתך הבלתי פוסקת עשיתי זאת. בעידודך המשכתי גם ללימודי התואר השני.
אגב, בשנתי הראשונה כמרצה במכללה זכיתי לעשות שידוך לסטודנטית. השמחה בחתונתה הייתה כפולה ומכופלת. אמרתי לעירן: "לפחות דבר אחד טוב עשיתי".
דברי ימי המכללה שלובים בדברי ימי חיי. למדו ולומדים בה שבעה מבני משפחתי: 6 נכדים וכלה.
אם יש בקהל עוד אחד שעשה זאת - שיקום.

רבותיי ועמיתותיי,
זו איננה פרישה, שהרי פרשתי כבר לפני 14 שנה.
נשארתי כאן עם הררי שמחה בלב, המשכתי להורות ובשבע השנים האחרונות כיהנתי גם כדיקנית. בתפקידי זה הייתי אם ואחות, וסבתא לילדיי ולנכדיי כאן במכללה. זכיתי למספר רב של ילדים ונכדים שיכולתי, בסיועם של יחיאל וצוות המכללה, לסייע בידם לסיים את לימודיהם. זכיתי להיחשף לנדיבות רבה של אנשים מלאי אמפתיה, המבינים ללב כואב, ולשיתוף פעולה נפלא.
הבטחתי לג'וני שכני היקר, שכנה צעירה שתוריד את ממוצע הגילאים וקיימתי.הדיקנית הנכנסת אכן צעירה, אבל עם נשמה של אחת שיודעת. מיכל בלאו - השכן, כשם שהיה נאה בעיני יהיה נאה בעיניך.

משפחת שאנן שלי.
"באה מנוחה ליגע ומרגוע לעמל". בספרו "ארבע דרשות" מדבר הרב סולובייציק על ההבדל בין עייף ל-יגע. עייפות היא תוצאה של עבודה שאינה מספקת. לעומתה, יגעות היא תוצאה של עבודה ועשייה מספקת.
אוכל בוודאות לקבוע: אני יגעה אך מרוצה! בזכותכם אני חזקה בין חזקים וגיבורה בין גיבורים. הקב"ה פורש עלי את סוכת שלומו מלמעלה ואתם משלימים ופורשים מצע רך מלמטה.
תודה חברי שהייתם אתי. תודה שהייתם בשבילי. תודה על הפרגון והאהבה שקבלתי מכולכם תמיד.
אני מסיימת את תפקידי, כאשר בעמדת הניהול מצוי בנו של אפרים מנהלי המיתולוגי. אשריי מה טוב חלקי שהמעגל נסגר איתך - יחיאל. הבן יקיר לי יחיאל, נעמת לי מאוד.

אסיים בברכה לפורשים הצעירים הנוספים ובברכות לכל שאר העובדים, הממשיכים להרבות תורה ולהאדיר את שם המכללה בהוראה מעולה, בחינוך לערכים ובחתירה למצוינות תורנית, תרבותית, עברית, לאומית, ציונית ומוסרית.

"יברככם ה' וישמרכם. יאר ה' פניו אליכם ויחונכם. ישא ה' פניו אליכם וישם לכם שלום".

משפחת שאנן שלי, שלום וברכה,
נחמה טיטלבוים.

זכור את אשר עשה לך עמלק

ד"ר תרצה פריש

בשמות י"ז, ח'-ט"ז, כתוב: "ויבא עמלק וילחם עם ישראל ברפידם: ... ויאמר ה' אל משה כתב זאת זכרון בספר ושים באזני יהושע, כי מחה אמחה את זכר עמלק מתחת השמים: ויאמר כי יד על כס יה מלחמה לה' בעמלק מדר דר".

עניין התקפתו של עמלק על ישראל במדבר והצו להנחיל את זכרה, כתובים אף בדברים כ"ה, י"ז-י"ט: "זכור את אשר עשה לך עמלק בדרך בצאתכם ממצרים: אשר קרך בדרך ויזנב בך כל הנחשלים אחריך ואתה עיף ויגע ולא ירא אלקים: והיה בהניח ה' אלקיך לך מכל אויביך מסביב בארץ אשר ה' אלקיך נתן לך נחלה לרשתה תמחה את זכר עמלק מתחת השמים לא תשכח".

על פי פסוקים אלו נצטוו ישראל לזכור את מלחמתו של עמלק בישראל במדבר, וכפועל יוצא מכך - להכחיד את זרעו.

מהי מגמת העל של זכירה (קולקטיבית)[1] זו, על פי ספרות חז"ל?

במכילתא דרבי ישמעאל נאמר בשמם של רבי יהושע (בן חנניה) ותלמידו רבי אלעזר חסמא, בהקשר להתקפתו של עמלק את ישראל במדבר-

'היגאה גומא בלא בצה, ישגה אחו בלא מים' (איוב ח', י"א). כך אי אפשר לישראל בלא תורה. ולפי שפרשו מדברי תורה לכך בא עליהם השונא, שאין השונא בא אלא על החטא ועל עבירה.[2]

לאור סמיכותו של מעשה עמלק לפרשת המן, (שמות, פרק ט"ז), ולתלונותיהם של בני ישראל כלפי ה' במדבר סין, (שם, ב'-ג'), ובמסה ובמריבה, (שם י"ז, א'-ז'), המביעות אי עמידה בניסיונות שזימן להם הקב"ה וחוסר אמון בו, אפשר להבין שכוונת המשל היא שהגומא הוא עמלק, הביצה - חטאיהם של ישראל, האחו - עם ישראל והמים הם התורה. לפיכך הגורמים לצרתם של ישראל בדמות עמלק היו אי-ההכרה בהקב"ה שהוציאם ממצרים באותות ובמופתים, וכן חוסר נאמנות, זלזול ומרי במצות ה' בעניין המן.

כלומר, כיוון שבני ישראל לא התייחסו לדברי אלוקים כמקור מים חיים, אלא 'זכרו' את טוב מצרים, התכחשו לגדלותו וליכולתו העילאית של הקב"ה שהוציאם משם, ולא צייתו למצוותו בעניין המן - הם לא יכלו לצמוח (מבחינה רוחנית) כאחו, המשמש למרעה, אלא הוו מעין ביצה, שמימיה הרדודים עומדים ואדמתה הטובענית מהווה בית גידול לעשב ולסוף (הגדלים על גדות הנחלים) - בדמות עמלק.

הבנה זו מסתברת אף לגבי דבריהם של (תנאים) אחרים במכילתא (שם), שעילתם שמו של מקום המלחמה של ישראל בעמלק - "רפידים", (שמות י"ז, ח'): "אין רפידים אלא רפיון ידים. לפי שריפו ישראל ידיהם מדברי תורה, לכך בא שונא עליהם". המילה "רפידים" נדרשת כאן כנוטריקון: רפי-דים, ואף ממדרש זה עולה שבשל חטאיהם של ישראל לא מנע הקב"ה את התקפתו של עמלק עליהם במדבר.

כך אף על פי הנאמר בפסיקתא דרב כהנא בשם רבי לוי, (בהקשר לעמלק שתקף את ישראל במדבר): "... מן הדרך בא עליכם כליסטים. למלך שהיה לו כרם והיקיפו גדר והושיב בו המלך כלב נושכן. ובא בנו של מלך ופרץ את הגדר ונשכו הכלב. וכל זמן שהיה המלך מבקש להזכיר חטאו של בנו. הוא אומר לו: זכור את שנשכך הכלב".[3]

פריצת הגדר מסמלת זלזול בדברי ה'עבירות' על חוקיו, ועמלק (הכלב) פועל בשליחות ה'.

ממקורות אלו ניתן להסיק שתכלית הנחלת זכרה של מלחמת עמלק בישראל לאחר היציאה ממצרים היא הגברת האמונה בה' וקיום מצוותיו.

יהי רצון שנזכה אנו לעמוד בניסיונות שמזמן הקב"ה, להודות לו על נסיו ולחזות בקרוב בהתגשמותם של דברי ישעיהו הנביא "ושח גבהות האדם ושפל רום אנשים, ונשגב ה' לבדו ביום ההוא" (ישעיהו ב', י"ז).

---

[1] זכירה קיבוצית-לאומית של מאורעות, מועדים וכיו"ב, אף אם בני החברה הזוכרת עצמה לא היו עדים להם. 'זיכרון' במישור זה אין משמעותו רק קליטה, אחסון מאורעות ורישומם במוח לשם שליפתם ופענוחם בעת הצורך, אלא זיכרון של כלל עם ישראל לדורותיו (בדרכים שונות), שמטרתו השפעה על תודעתו ועל זהותו של כל יחיד כחלק באומה, ועל התנהגותו היומיומית. זאת בניגוד לזכירה במישור האישי, שהיא פעולה שכלית (לעתים בלתי רצונית), הקשורה בחוויית מאורע או מעשה כל שהוא. כגון "ולא זכר שר המשקים את יוסף וישכחהו" (בראשית מ', כ"ג).

[2] מכילתא דרבי ישמעאל, [מהדורת הורוביץ-רבין], מסכתא דעמלק, בשלח, פרשה א', ד"ה "ויבא עמלק".

[3] פסיקתא דרב כהנא, פרשת 'זכור', (פסקא ג'), ט', ד"ה "בדרך בצאתכם ממצרים", (דברים כ"ה, י"ז).

מה זמם יוזם המיזם?

עדנה איל גרנית



הפועל "**זמם**" מקורו במקרא ומשמעותו "**חשב**" להיטיב או להרע:
"שבתי **זממתי** בימים האלה להיטיב את ירושלים" (זכריה ח', ט"ו).
"עשה ה' אשר **זמם**, ביצע אמרתו" (איכה ב', י"ז).
"לקחת נפשי **זממו**" (תהילים ל"א, י"ד).

על אשת-החיל נאמר "**זממה** שדה ותקחהו" (משלי ל"א, ט"ז).
הפועל "**זמם**" מופיע כאן בהוראת "**חשב ותכנן**".
משמעות הפסוק לפי זה תהיה "גמרה בלבה (חשבה) לקנות שדה".

בעברית החדשה משמש הפועל "**זמם**" לציון מחשבת רשע, תחבולה להרע.
המילה "**זִמָּה**" מקורה באותו שורש "זמם", והיא מציינת כבר בתנ"ך כוונה רעה וכן פריצות:
"עשו זִמָּה ונבלה בישראל".(שופטים כ', ו').
"זִמות בליעל יחשובו" (מגילת הודיות ד', ו').

פועל דומה במשמעותו לפועל "**זמם**" הוא "**יזם**", כלומר: חשב, הגה רעיון חדש.
ביחס לבוני מגדל-בבל אנו מוצאים בבראשית י"א, ו': "ועתה לא ייבצר מהם כל אשר **יזמו** לעשות".
האבן עזרא אומר: "ומלת **יזמו** כמו **זממו**".

מן המשמעות המקראית "נולדה" מילה חדשה בעברית "**יזמה**".- מקבילתה של המילה הלועזית "**איניציאטיבה**" - התעוררות לפעולה חדשה, כושר ליצירת דברים חדשים.

מילה חדשה עוד יותר, שמקורה באותו שורש, היא "**מיזם**" - מפעל רב - היקף שיזמו אותו, **פרויקט**.

מילה חדשנית בעלת אותו מבנה דקדוקי היא "**מיזע**", מקבילתו של ה"**סווצ'ר**". אולם שלא כחברתה "מיזם", לא זכתה עד עתה לשימוש רב.

לעומתה זכתה "**מיטב**" המקראית לעדנה: "**מיטב** שדהו **ומיטב** כרמו ישלם" (שמות כ"ב, ד').

לשלוש המילים "**מיזם, מיזע ומיטב**" דמיון חיצוני-קולי למילים "**מֶמד**" ו"**מֶצר**".

השוני בין שתי הקבוצות נעוץ בשורש המילים:
הקבוצה הראשונה מייצגת מילים מגזרת **נחי פ"י**:
י.ז.ם, י.ז.ע, י.ט.ב. ואילו שתי המילים "**ממד**" ו"**מצר**" הן מגזרת **הכפולים**: מ.ד.ד, צ.ר.ר.

לשינוי השורש יש השלכה על צורת הריבוי של המילים:
"**מֵיזמים**" ו"**מֵיזעים**" לעומת "**מְמדים**" ו"**מְצרים**", ומכאן הימים שבין י"ז בתמוז לתשעה באב הם "**ימי בין-המְצרים**".

מכללת "שאנן" מצטיינת בשפע פרויקטים חינוכיים, ועל כל אותם **מיזמים ויוזמיהם** תבוא הברכה!

נעים להכיר



ד"ר רחל גילשטרום

מרצה במכללה על האומנות ככלי טיפולי וקורסי מוגבלות.
באופן כללי מלמדת את תחום הטיפול הרגשי הנעזר באומנות, קורסים על אוכלוסיות מיוחדות והקשר שבין אנשים לבעלי חיים.
עוסקת בכתיבה תמידית בשנים האחרונות בנושא קשר מורכב זה, במקומן של חיות המחמד במשפחה. עוסקת גם בטיפול רגשי כפסיכותרפיסטית ומטפלת זוגית ומשפחתית.

מירלה וידר, דוקטורנטית



שמי **מירלה** וידר ואני נמצאת כרגע בשלבי הסיום של הדוקטורט שלי בטכניון, בהנחייתם של פרופסור אבי ברמן ושל ופרופ"מ בוריס קויצ'ו.

נושא הדוקטורט שלי קשור בתפיסה וויזואלית במרחב.

לפני שהגעתי ללמד במכללה שימשתי כמורה למתמטיקה ורכזת מקצוע בתיכון "אביב" ברעננה, עיר מגורי. אני נשואה ויש לי שלושה ילדים בוגרים: אייל, דנית ואמיר. מזה כשנתיים אני גם סבתא לנכדה מקסימה בשם אופיר.

עבורי, הוראה הינה יעוד בחיים.
ידעתי שאני רוצה להיות מורה כבר בגיל 4.
לא חשבתי אז על תיאוריות למידה קונסטרוקטיביסטיות, וגם לא העליתי בדעתי שמתמטיקה יכולה להיות כל כך מלהיבה. הייתי פשוט מוקסמת מדמות המורה, העומדת בקדמת הבמה, אינטליגנטית ובוטחת, מושא ההערצה של תלמידיה הצמאים לידע. כבר אז ארגנתי לעצמי כיתה, וכתלמידים - בובות, דובונים, חתולים מפלסטיק וגם כלבלב קטיפה שחור וסתום עין. כולם היו ישובים ליד ספרים ומחברות שחתכתי וארגנתי עבורם, בעוד אני מסבירה להם בלהיטות על גבי לוח קטן שהורי קנו לי למתנה... וכן, הייתי גוערת בהם כשלא נהגו כשורה.

שנים רבות חלפו להן מאז, שנים שבמהלכן גיליתי את אהבתי למתמטיקה, תחילה כתלמידה בתיכון "אחד העם" פתח תקוה, ובהמשך כסטודנטית באוניברסיטת תל אביב וכמורה מקצועית בתיכון. לאט, לאט, התפתח לו שילוב מופלא בין פדגוגיה ומתמטיקה. בעשר השנים האחרונות שימשתי גם כרכזת מקצוע וגם כמנחה עבור מורים למתמטיקה בחינוך העל-יסודי, כאשר מכללת שאנן מהווה חלק ממשא מופלא זה.

אף שהוראת מתמטיקה אינה בחזית העסקית, יש לה תפקיד מפתח מאחורי הקלעים: מה שתלמידים לומדים לגבי מדע, טכנולוגיה ומתמטיקה במהלך שתים עשרה השנים הראשונות שלהם בבית הספר, מעצב את ההתפתחות האינטלקטואלית שלהם, את ההזדמנויות הנפתחות בפניהם בלימודי ההמשך, את בחירותיהם בקריירה, וכן גם את יכולתם לקבל החלטות מושכלות בנושאים חברתיים ופוליטיים ולגבי חייהם הפרטיים. מתוך כך, תוך הליכה בעקבות הייעוד שלי בתור מורה למתמטיקה, במהלך מפעל חיי המשולב בהכנת תלמידים לקראת קריירה מוצלחת, אני מוצאת את עצמי משפיעה על החזית העסקית יום-יום ושעה בשעה.

הנושא למחקר הדוקטורט שלי צמח ישירות מתוך הקריירה שלי כמורה למתמטיקה.
נושא הגיאומטריה במרחב הינו חלק אינטגרלי מתכנית הלימודים בישראל, כמו גם במדינות רבות אחרות. למרות זאת, הישגים נמוכים של תלמידי ישראל בבעיות מרחביות במבחנים בינלאומיים, מעידים על בעיה הן בהוראה והן בלמידה של גיאומטריה במרחב.
המחקר שלי מתמקד במחסומים וויזואליים הנובעים מתוך הצורך לראות גופים תלת-ממדיים מתוך שרטוטים דו-ממדיים, ובאופן בו שימוש בטכנולוגיה מאפשר ללומדים לגבור על מחסומים אלו.

אשמח לשתף את המתעניינים בפרטים נוספים לגבי המחקר שלי.

השפעת מודל דעיכה (Fading) לשיפוט מטה-קוגניטיבי בפתרון בעיות תובנה מספרית אצל תלמידים בעלי לקות-למידה מתמטית ותלמידים ללא לקות

ד"ר סטלה גידלביץ'

עבודת הדוקטורט נערכה בהנחייתה של פרופסור ברכה קרמרסקי מבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן.

המחקר שילב בין התחומים השונים שאותם הוא בודק: פתרון בעיות תובנה מספרית, הכוונה עצמית בלמידה, התייחסות לשונות הלומדים בכיתה (עם וללא לקות למידה וכן התלמידים בסיכון לכישלון במתמטיקה) ואימון לשיפוטים מטה-קוגניטיביים. כל אלה בהתאמה לתלמידים בכיתות ד' בבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים-דתיים. במהלך המחקר פותחו ארבע תכניות ההתערבות שטיפחו מיומנויות של הכוונה עצמית בלמידה דרך הכוונה מטה-קוגניטיבית מפורשת בעזרת שאלות עצמיות.

תכניות ההתערבות נבדלות זו מזו בשני אפקטים: אפקט עיתוי בהופעה של השאלות (לפני הפתרון או אחרי הפתרון) ואפקט הדעיכה-Fading (מתן השאלות לפי מודל הדעיכה או בעזרת תמיכה קבועה).
בשתי תכניות ההתערבות שפעלו לפי מודל הדעיכה השאלות המטה-קוגניטיביות הוסרו בהדרגה לצורך הפנמה ויישום עצמאי של הלומדים, ואילו בתכניות ההתערבות שפעלו ללא דעיכה, השאלות ניתנו באופן קבוע במהלך ההתערבות. השפעתן של ארבע תכניות אלו נבדקה תוך השוואתן להשפעה של התכנית בקבוצת ביקורת אשר נחשפה להוראה אסטרטגית על פי תכנית הלימודים החדשה במתמטיקה.

ממצאי המחקר המרכזיים מלמדים כי:
נמצאה השפעה חיובית של שימוש במודל הדעיכה על הישגי התלמידים בעת פתרון בעיות תובנה מספרית ועל תהליך ההכוונה העצמית בלמידה. השפעה זו ניכרת בהשוואה לתמיכה קבועה ללא דעיכה וכן בהשוואה לקבוצת הביקורת. כמו כן נמצא שהשימוש במודל הדעיכה אחרי הפתרון יעיל במיוחד בפתרון בעיות לא שגרתיות מיד בתום ההתערבות, ביכולת העברה לנושא חדש ובהעברה לאורך זמן בתחום זה. כמו כן, נמצא שתוכנית התערבות זו יעילה בטיפוח תובנה בתהליכי חשיבה מסדר גבוה, דבר שבא לידי ביטוי בהעלאת דרכים ייחודיות ויצירתיות לפתרון תוך שימוש בשפה מתמטית נאותה.
נמצא שהתוכנית שבה תמיכה קבועה אחרי הפתרון היא היעילה ביותר עבור תלמידים בעלי לקות מתמטית, ואכן היא תרמה לשיפור בהישגיהם בפתרון בעיות תובנה מספרית ובשליטה בידע מטה-קוגניטיבי. כמו כן, תכנית זו הייתה יעילה גם עבור תלמידים בסיכון לכישלון במתמטיקה הן מבחינת הידע המתמטי והן מבחינת מרכיבי ההכוונה העצמית בלמידה. לעומת זאת, התלמידים ללא לקות למידה יצאו נשכרים דווקא מהתוכניות המשלבות את מודל הדעיכה.

שינויים התפתחותיים כמנבאים של תפיסות עצמיות שקשורות לקריאה בקרב קוראים בסיכון וקוראים נורמטיביים בגילאים 8-9 אשר השתתפו בתכנית התערבות קריאה

ד"ר רונן קספרסקי

תחום המחקר שמעסיק אותי כבר קרוב לעשור הוא הקשר שבין הקוגניציה לרגש.

במחקר הדוקטורט בחרתי להתמקד בקשר שבין יכולות קריאה לדימוי עצמי בתחום הקריאה בקרב קוראים תקינים ומתקשים בכיתות ב'-ג'.

למחקר היו שלוש מטרות:
(א) מיפוי מערכת היחסים בין רכיבי קריאה (קצב, דיוק והבנת הנקרא) לבין תפיסה עצמית בקריאה;
(ב) בחינת ההשפעה של תכנית התערבות שמתמקדת באופן ספציפי בהאצת שטף הקריאה לקידום הן מיומנויות הקריאה והן הדימוי העצמי בקריאה;
(ג) מעקב אחר השינויים התפתחותיים במערכת היחסים בין רכיבי הקריאה השונים (קצב, דיוק והבנת הנקרא) לבין תפיסה עצמית בקריאה במשך תקופה של שניים-עשר חודשים.

ממצאי המחקר מלמדים כי:
(א) קצב קריאה (להבדיל מדיוק בקריאה או מהבנת הנקרא) היה המנבא המובהק היחידי בהסברת השונות בתפיסות עצמיות בקריאה;
(ב) תכנית ההתערבות תרמה לשיפור מיומנויות הקריאה ולשיפור מובהק במדד הדימוי העצמי;
(ג) חל שינוי במערכת היחסים שבין רכיבי הקריאה לבין הדימוי העצמי: לאחר שניים-עשר חודשים, קצב הקריאה חדל להשפיע באופן ישיר על הדימוי העצמי בקריאה ומפנה את מקומו להשפעתה הישירה של הבנת הנקרא.



שאנן על מפת המחקר

ד"ר שרה כ"ץ

תפקידה של רשות המחקר במכללת שאנן הוא תמיכה במחקר ובעשייה אקדמית, תוך עידוד מתמיד של סגל המכללה לבצע מחקר שפיט. העיסוק המחקרי במכללה מתבצע גם באמצעות סיוע במתן משאבי מחקר, חידוד ושיפור מתמידים של מיומנויות המחקר בקרב חברי הסגל ועידוד של שיתופי פעולה בתוך המכללה ומחוצה לה. תכליתן של כל פעולות אלו ממוקדת בתוצרים מגוונים ויצירתיים.
אכן, מרצים פונים, מתלבטים ומשתפים בעבודות שונות. בקרוב נצא עם ראשי החוגים לעידוד נוסף של המרצים בקבוצות עניין מגוונות. אנו מצפים לתוצרים עד סוף השנה האקדמית הנוכחית.

ביום ראשון, א' בטבת תשע"ו נערך במכון מופ"ת הכנס הבין מכללתי להצגת עבודות גמר בתואר שני במכללות האקדמיות להכשרת מורים.
28 עבודות נבחרו להצגה מכל המכללות בנוסף על פוסטרים. מתוכן התקבלו שתי עבודות של בוגרות מכללת שאנן: עדי אלימלך ותמי זלייט.

עדי הרצתה במושב הראשון בנושא תכנון תכנית התערבות לתיווך הורי לקידום מיומנויות אלפביתיות אצל ילדי גן חובה, בהנחיית פרופסור איריס לוין ז"ל:
מחקרה של עדי בדק את תרומתה של תכנית התערבות, המדריכה הורים לתיווך ידע אותיות ומודעות פונולוגית באמצעות פעילויות כתיבה, לקידום ניצני האוריינות של הילדים בגן. כמו כן נבדק האם חלו שינויים בעמדות ההורים בהבנת חשיבות הכנת הילד לכיתה א', הדרך בה צריך להכין את הילד ותפקיד ההורים בהכנה זו.
ממצאי המחקר הראו כי ילדי קבוצת ההתערבות התקדמו באופן מובהק יותר מילדי קבוצת ההשוואה בכל המדדים שנבדקו. ממצאי המחקר הראו כי ההשתתפות בתוכנית ההתערבות שינתה את עמדות האימהות. המחקר מלמד על חשיבות העלאת המודעות של אנשי חינוך והורים לעבודה על המיומנויות האלפביתיות. בעזרת תכנית התערבות, המשלבת חומר תיאורטי והנחייה מעשית, הורים לילדי גן חובה משנים את עמדותיהם, מוכנים לקחת חלק פעיל בתהליך הלמידה של ילדם, והילדים מגיעים להישגים גבוהים.

ישר כוח לעדי שלנו!

תמי הרצתה במושב השני בנושא: חוללות עצמית (self-efficacy) של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לתפקד באופן עצמאי בהכנת אוכל, בהנחיית ד"ר שרה כ"ץ:
מטרת המחקר הייתה לבדוק את תפיסת החוללות העצמית של משתתפים, תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמה קלה עד בינונית בגילאי 15-21, על מנת להעלותה.
ממצאי המחקר הראו על שיפור ניכר ברמת המסוגלות והמיומנויות של המשתתפים בהכנת אוכל באופן עצמאי וכן על שיפור במוטיבציה ובתפיסת החוללות שלהם את יכולתם להכין אוכל באופן עצמאי בכיתה ובבית בעקבות תכנית ההתערבות. ממצא נוסף הצביע על שינוי בעמדות ההורים של המשתתפים כלפי יכולת בניהם ללמוד ולהכין אוכל באופן עצמאי, שינוי זה גרר בעקבותיו שינוי באמון של ההורים בילדיהם ובדברים שהם מאפשרים להם לעשות במטבח הביתי. במקביל החוקרת בוחנת את דרכי העבודה של המורה ויעילותם לקידום תחושת המסוגלות של התלמידים במטבח.
הממצאים במחקר זה מראים כי האמון שהצוות נתן בתלמידים, היכולת לזוז הצידה ולאפשר לתלמידים התנסויות עצמאיות במסגרת "פרויקט האלופים" אפשר לתלמידים לשפר את המיומנויות, רמת המסוגלות שלהם בתחום הכנת האוכל עלתה ובעקבות כך אפשר להם לשנות את תמונת החוללות העצמית שלהם להכנת אוכל באופן עצמאי.



" ההורים מאוד שמחו לראות את ההתקדמות שלו ואמרו,
הם אומרים שההתנהגות היו יותר טובה...
הם מאוד גאים בו... "

(מתוך רפלקסיה)

מורה: " מה אתה יודע להכין לבד? "
תלמיד: " פיצה " .
מורה: " אתה חושב שאתה יכול ללמוד
עוד דברים להכין לבד? "
תלמיד: " כן " .
מורה: " מה היית רוצה ללמוד? "
תלמיד: " רולדה " .
מורה: " רולדה, כמו שדן עשה במהחן? "
תלמיד: " כן " .
מורה: " למה אתה חושב שאתה
יכול ללמוד להכין רולדה? "
תלמיד: " שדן למד אותי " .

(מתוך ראיון עם תלמיד)

אכן, זוהי חוללות עצמית.
הנה אנחנו על המפה!

רשות המחקר של המכללה האקדמית לחינוך עומדת לשירות המרצים בכל עת.

להשתמע,
ד"ר שרה כ"ץ
ראש רשות המחקר



יוצאים לשטח

התנסות ייחודית בלימודי היסטוריה בגנים

עבודה מעשית עם ישיבת דרכא בקריית שמונה

ד"ר יצחק ציטרין

במכללת שאנן לומדים בחוג להיסטוריה, זו השנה השלישית, עשרות אחדות של סטודנטים מישיבת ההסדר בקריית שמונה. העבודה המעשית מתבצעת בישיבה התיכונית "דרכא" בקריית שמונה.

האוריינטציה של ההתנסות ב"עבודה מעשית" שואפת להכין את הסטודנטים לפתח יכולות של הוראה משמעותית, המשלבת עקרונות פדגוגיים רבים ככל הניתן, על מסד סדר חשיבה גבוה. לפיכך, תכנית הכשרתם מאתגרת אותם במשימות מורכבות, בהן נוטלים כל צוות המורים להיסטוריה של הישיבה התיכונית, המד"פ וחלק מסגל החוג להיסטוריה.

1. הסטודנטים מצוותים בזוגות לכיתות חט"ב, לשיעור שבועי הקבוע במערכת השעות של התלמידים. בשיעור זה הם מלמדים תכנים ייחודיים בהיסטוריה, שאינם כלולים בתוכנית הלימודים. ההוראה היא מסדר חשיבה גבוה; הנושאים משתנים ונקבעים מראש על-ידי סגל בית הספר והמכללה; על הסטודנטים להגיש את מערכי השיעור למד"פ מראש להארות.

2. הסטודנטים מצוותים לכיתות י', ומשמשים כמדריכים לתלמידים בכתיבת פרויקט היסטורי, שנבחר על-ידי הסגל של הישיבה התיכונית, המהווה הערכה חילופית שמשקלה 30% מבחינת הבגרות בהיסטוריה. הכנתם של הסטודנטים למשימה זו לוותה בקורס ייעודי בתום הדעת הרלוונטי שלמדו במכללה. המד"פ וסגל המורים מלווים את הסטודנטים בביצוע המשימה.

3. הסטודנטים שותפים במיזם הוראה של Outdoor Learning במסגרתו הם מדריכים, במהלך שנת הלימודים, ארבעה ימי סיורים היסטוריים, בנושאים שונים ובמתודולוגיות המבקשות לייצור מוטיבציה בקרב החניכים, ללימודים בכלל וללימוד ההיסטוריה בפרט, ומאתגרת אותם במשימות מסדר חשיבה גבוה.

לביצוע המטלות לומדים הסטודנטים שני קורסים אקדמיים שמבססים את התכנים והמתודולוגיות הדרושות למשימה מורכבת זו: האחד, הקורס "הסיור ההיסטורי הלימודי" על-ידי ד"ר מאיר בן שחר. השני, הקורס "מוזיאונים כמשאב למידה" על-ידי ד"ר עדה גבל.
ביצוע התוכנית המגוונת להכשרתם של פרחי ההוראה מישיבת ההסדר בקריית שמונה התאפשרה בזכות שיתוף הפעולה המעולה עם מנהל הישיבה התיכונית דרכא וצוותו הפדגוגי, ראש ישיבת ההסדר של קריית שמונה והסטודנטים שהיו נכונים להשקיע ממרצם וזמנם (מתוך מוטיבציה גבוהה, הראויה להערכה) להצלחת המיזם במתכונתו הנוכחית.

אנו מקווים שההתנסויות המגוונות בתהליך עבודתם המעשית של הסטודנטים יתנו, אם ירצה ה', תוצאות טובות בהכשרתם כמורים אפקטיביים בעתיד.

יומן מסע
פרק ב׳

זוהר גרסי

אז זהו, נגמרו להם ימי "ירח דבש" ומתחילה העבודה.
הסטודנטיות נמצאות שלוש פעמים בשבוע בגן, מרגישות חלק מצוות הגן ומגלות אחראיות רבה לעבודתן. אני מרגישה שהסטודנטיות הופכות ל"מיני גננת" והראייה שלהן רחבה יותר.
בשיעורים הדידקטיים המשותפים שלנו הסטודנטיות העלו את האתגר להיות חלק מהנעשה בגן באופן שוטף. כל אחת שיתפה איך זה עובד אצלה בגן ויחד העלנו מספר נקודות חשובות להצלחת העבודה המשותפת בגן עם הגננת המכשירה.
לדוגמא: לקבוע פעם בחודש ישיבת צוות על מנת לפרוס את הנושא החודשי, להגדיר מראש מה כל אחת מעבירה בנושא מסוים, לבוא מוכנות לפגישת הצוות עם רעיונות חדשים ולא לאחר התכנון והחלוקה, ובכך למנוע התנגדות של הגננת לרעיון שצץ פתאום.
אחת הסטודנטיות הגדירה את מקומה כסטודנטית ב"אקדמיה כיתה": "אני כבר לא חושבת כמו סטודנטית רגילה שבאה להעביר פעילות או שתיים בנושא מאוד מצומצם, אלא הרעיון פה לחשוב בגדול יותר - כמעט כמו גננת".
בנוסף הסטודנטיות מעלות סוגיות מגוונות. ההתייחסות שלהן כבר לא ממוקדת פעילות או העברת תוכן אלא התמודדות עם מקרים שונים בגן: ילדים מאתגרים, טיפוח אקלים גן מיטבי, עבודת צוות, שיפור ועיצוב חזות הגן ועוד. הן מבקשות לקבל כלים להתמודד עם ילד סרבן או ילד שמתנהג בצורה חריגה.

אחת הסטודנטיות שיתפה בכיתה שהיא העבירה מפגש בוקר ואחד הילדים התחיל להשתולל ולעלות על הספסל וילדים אחרים צחקו לו וחלק עלו אחריו על הספסל. היא לא ידעה מה לעשות ואיך להתמודד. הגננת באה לעזרתה אך הסטודנטית יצאה מאוד מתוסכלת מהמפגש ורצתה לדעת מה עושים במצבים כאלו או איך מונעים מצבים כאלו.
סטודנטית אחרת סיפרה שאחד הילדים לא רצה להיכנס לגן לאחר פעילות בחצר והגננת ביקשה ממנה לגשת אליו ולנסות להכניס אותו לגן. היא יצאה אליו וביקשה ממנו להיכנס כמה פעמים אך הוא סירב וכעס, הסייעת באה לעזרתה וקראה לו, אך הוא התנגד בכל תוקף. הסטודנטית החליטה לשנות טקטיקה (לדבריה) ואמרה לו " אני מאוד רוצה לעזור לך, בוא תכנס ונדבר שנינו לבד" והילד פשוט קם ונכנס. הסטודנטית הסבירה את מעשיה כתוצאה משני דברים: אחד, הרצף שלה בגן תורם לקשר החם והעקבי שנוצר עם הילדים. שתיים, ההתנסות בעבודה עם הילדים והשיעורים במכללה שגרמו לה לחשוב רגע אחד על טקטיקה אחרת עם הילד.

מקום הגננות המכשירות

עבודה בCO (בצמד) בגנים - הגננות מדווחות על כך שהסטודנטיות מהוות משאב חיוני וחשוב לגן, הן סומכות עליהן ונעזרות בהן המון.
הגננות בחרו להתחיל לעבוד בצמדים על-פי מודלים שנחשפו אליהן במפגש עם מירב חמי.

חלק מהגננות בחרו במודל "**הטניס**" - מתאמנים יחד אך כל אחד יוצא למגרש לבד. הגננת והסטודנטיות בונות את יחידת התוכן יחד אך כל אחת מקבלת קבוצה ומבצעת לבד. החיסרון הוא שההתמודדות בביצוע היא לבד.

חלק מהגננות בחרו במודל "**הכדורסל**" - לכל אחד תפקיד משלו, שונה ומוגדר. הגננת והסטודנטיות מחלקות ביניהן את התפקידים לאורך חודש וחלוקת התפקידים ברורה וממוקדת. החיסרון במודל זה הוא שהתפקיד סטטי, לא מקדם ולא מאפשר התנסויות אחרות.

מקום המדפ"ית

ברור שכמדריכה פדגוגית המטרות שלי הן שהסטודנטית תגיע לידע, לתובנות, להשקפות ולדרכי פעולה שמתאימות לחשיבה ולעשייה מקצועית של מחנכת של ילדים וילדות בגיל הרך בגן ילדים. אין שאלה באשר למטרות הקשורות לידע. הוא די ברור ומוגדר. ידע התפתחותי, ידע בתורת הגן וכדומה. המטרות הקשורות לדרכי הפעולה, כלומר היישום של הידע, התובנות וההשקפות בעשייה החינוכית בגן, בקשר עם הילדים והילדות, עם ההורים הצוות, בניהול הגן וארגונו וכו' הן קצת יותר מורכבות משום שאינני מעוניינת בעשייה טכנית ומכאנית, אלא בדרכי פעולה חינוכיות שמעורב בהן שיקול דעת חינוכי והמבטאות ערכים ועמדות בנושאים ובתחומים שונים.

בביקורי בימי הדרכה בגנים אני פוגשת סטודנטיות עם ביטחון ותחושת שייכות גדולה בגן. אחת הסטודנטיות אמרה לי: "אני קצת מתרגשת מהביקור שלך אבל אני מרגישה כל כך בטוחה בגן והקשר שלי עם הילדים טוב, כך שזה מוריד הרבה מרמת החששות".

אני שואפת להדרכה בה אני והסטודנטית לומדות משהו חדש, או מקבלות נקודת מבט חדשה בעקבות המפגש ביננו. להעלות בשיחת המשוב שאלות מאתגרות שמעוררות חשיבה, להבין טוב יותר מה קורה בגן, מה מרכיב את תפקיד הגננת מה וקורה עם הילד/ה. האם הסטודנטית מכירה בעוצמות ובחולשות שלה ומפגינה רצון להתנסות ולהשתפר? האם בעקבות השיחה העמקתי את היכרותי עם הסטודנטית, עם נקודות מבטה, השקפותיה וצורת עבודתה?
בעקבות השאלות הרבות שמציפות אותי כמדפ"ית חיפשתי מחקרים שנעשו בתחום ומצאתי את המאמר של דליה עמנואל: "תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי משלוש נקודות מבט".

במאמר הוצגה התייחסות לשלושה ממדים או גישות קונספטואליות מנחות לגבי תפיסת התפקיד של מד"פים. מבין התפקידים הרבים המאוזכרים בספרות לגבי תפיסת תפקידיו של המד"פ הוצגה התמקדות בשלושה מרכזיים מבניהם.

אלה כאמור כוללים את הצורך:
א. לקדם את ההתפתחות האישית של הסטודנטים ולהעניק להם תמיכה.
ב. לקדם תפיסה מקצועית ולהתייחס למכלול מיומנויות הכשרה החיוניות ליישום על-מנת לקדם את הנורמות והסטנדרטים לביצוע נאות של המשימות ההוראתיות.
ג. לקדם תפקודי הערכה, משוב ורפלקציה על מנת לסייע לסטודנט לפתח ידע, שיקולי דעת וכלים בתחומי הערכת הלומדים.

תפקידי כמדפי"ת באקדמיה-כיתה

ההדרכה באקדמיה כיתה דורשת הסתכלות אחרת על תפקיד המדריך הפדגוגי. השינוי בתפקיד ההדרכה נובע משהות הסטודנטיות שלוש פעמים בשבוע בגן, ולא כמו סטודנטית בשנה ג' בדגם המסורתי שנמצאת פעם בשבוע בגן.

התפקיד המסורתי של המדריך הפדגוגי הייתה של צופה, מעריך, מאמן, יועץ ונותן משוב. ואילו באקדמיה כיתה התפקיד שלי כמדריכה פדגוגית הוא לבנות משולש של מדריך-גננת-סטודנט.
כאשר אני מגיעה לגן ההדרכה שלי מתחלקת לשני ערוצים:
ערוץ אחד – המד"פית מול הסטודנטית לתמוך אישית ומקצועית.
ערוץ שני – המדפ"ית מול הגננת המכשירה (ששותפה בתהליך) להנחות ולקדם מקצועית.

חשוב לציין כי לגננות מאוד חשוב לשבת עם הסטודנטית ואיתי לשיחת משוב. הן מביעות את דעתן על הפעילות בצורה מאוד מכבדת, חושבות ביחד עם הסטודנטית איך מתמודדים עם האתגרים שהילדים מציבים בפנינו, ורוצות כל כך לשמוע חיזוק לדבריהן או רעיונות נוספים. כאן התפקיד שלי נכנס כמחזקת את השערותיהם ע"י התיאוריות או נותנת נקודת מבט אחרת על הסיטואציות. גננת אחת אמרה לי לאחר המפגש המשולש (גננת-סטודנטית-מדפ"ית) שאחרי כל כך הרבה שנים במערכת החינוך היא מרגישה התחדשות וערנות בשיח המשותף ובעבודה עם הסטודנטית בגן.

ההתנהלות בהדרכה שלי נעשית בשלבים הנזכרים לעיל על-פי המודל (A Co-Teaching Model/ Wise-Lindeman & Magiera), והם:

1. הבנה של כל השותפים מה פירוש עבודה ב-CO ושיתוף פעולה.
2. אימון ולמידה של שפה משותפת ובחירת מודל עבודה ב-CO מותאמת.
3. להחליט מה חשוב, סדרי עדיפויות.
4. מפגשים שבועיים על מנת לתת זמן לשאילת שאלות ובדיקה מה נעשה עד כה ולאן מתקדמים.

מחקר מלווה – הגננות והסטודנטיות התבקשו לכתוב אירועי מקרה ולנתח אותן על-פי מודל. נכון להיום, עניין המחקר בבדיקה ראשונית ויהיה מתוך האירועים המתרחשים בגן בקשר של הסטודנטיות והגננות ועבודתן המשותפת.

אציג לכם אירוע מקרה של אחת הסטודנטיות:

נושא: התמודדות עם ילד מאתגר במפגש פתע.

מעורבים במקרה: אני, ילדי הגן ובתוכם הילד המאתגר.

זמן התרחשות המקרה: לאחר מפגש הבוקר, בעת ההמתנה לתחילת חוג חדש.

"אל הגן הגיעה מנחה של חוג חדש. כל הילדים היו באמצע מפגש הבוקר עם הגננת. מפעילת החוג ביקשה שלפני שהיא מתחילה ללמד את החוג היא רוצה שיחה של רבע שעה עם הגננת. הגננת ביקשה שאהיה עם הילדים במשך השיחה. לרגע נלחצתי... מה עליי לעשות עם הילדים בלא תכנון? האם אצליח לרכז אותם למרות ההתרגשות וההתלהבות מהחוג החדש?

החלטתי לשחק עם הילדים משחק חברה. אחד מהילדים המאתגרים בגן התפרע והשתולל ללא הפסקה ועל כן בחרתי אותו להיות לראשון שישחק במשחק בכדי להרגיע אותו. המשחק החל ברגיעה ואני חשבתי כי זהו היה צעד נכון לבחור אותו ראשון. כשסיים אותו ילד את תורו הוא שב להשתולל ולהפריע למהלך המשחק. אני הרגשתי תסכול רב. הרי נתתי לו את תחושת העצמה ובחרתי בו להיות הראשון, אז מדוע הוא מתנהג כך? מה עליי לעשות? כיצד עליי לפעול? היה לי קשה מאוד להמשיך את המשחק אך ניסיתי לשדר כאילו הכל ממשיך רגיל ולא התעסקתי בהתנהגות הפרועה של הילד.

אני חייבת לומר שגם לאחר חזרת הגננת למפגש וגם בהמשך היום הסתובבתי עדיין עם תחושה קשה. לא ידעתי כיצד אצליח להתמודד עם מקרים נוספים כאלו. כשהגעתי הביתה וכתבתי את סיפור המקרה הבנתי שישנה טעות בסיסית בחשיבתי. לא היה נכון להזמין דווקא את הילד המאתגר, וזה שהתנהגותו לא הולמת – ראשון. שהרי הוא מבין כי הוא לא יחזור שוב לשחק ועל כן הוא יכול להתנהג באיזו צורה שהוא בוחר. מעבר לכך, מהו המסר שמועבר לילדים בבחירת ילד שמתנהג בכזאת התנהגות? ועוד הראשון מכלל הקבוצה. הרגשתי שלא פעלתי נכון כלל. ניסיתי לכבות שריפה בלי לחשוב על בעירתה מחדש בעוצמה רבה יותר.

גם לאחר זמן ממושך, עוד לא ידעתי מה הדרך הנכונה להגיב. מהי הדרך שלא תפגע בשאר הילדים ובנוסף תהווה פתרון לילד המאתגר. מהתייעצויות שונות ומחשבות ביני לבין עצמי, הגעתי למסקנה כי כדאי לנסות בפעם הבאה שלא להזמין דווקא את הילד שלא מתנהג בצורה הולמת ראשון, אלא לומר לו במהלך הזמן שאני מסתכלת עליו ומאוד רוצה להזמין אותו אך מחכה להתנהגות טובה מצדו. בכך אני לא פוגעת בשאר ילדי הגן ולא מלמדת אותם שהתנהגות לא הולמת מזכה בפרס, וגם מצליחה ליצור קשר עם הילד המאתגר ולאפשר לו להירגע ולווסת את עצמו.

למדתי רבות ממקרה זה. הדבר המרכזי שלמדתי הוא שקודם כל אין לקחת דברים בצורה כה קשה כפי שאני לקחתי לאחר התרחשות המקרה. אני נמצאת במקום של למידה ועליי לשמוח כשאני נתקלת במקרים מסוג זה שהרי הם מחשלים ומכינים בצורה הטובה ביותר להתמודדות בשטח. עוד למדתי שעליי לפעול בחשיבה רבה על כל פעולה, ולא באינסטינקטים שמובילים לטעויות שיכולות לדרדר את המצב לגרוע משהיה. בסופו של דבר אני שמחה ומודה על האפשרות להתנסות במקרה זה, שהרי ניתן לראות שהלמידה ממנו היא רבה".

מקווה בעזרת השם להמשיך ולעשות את עבודתי נאמנה עבור הסטודנטיות המקסימות והחרוצות, ועבור הגננות המכשירות המדהימות שמשתפות פעולה, תומכות ויועצות בסטודנטיות.

אשמח להערות והארות,

המשך בפרק הבא,

זוהר.

"כישרון מנצח משחקים, עבודת צוות ואינטליגנציה לוקחות אליפות" (מייקל ג'ורדון).

המסלול היסודי

רעות שפירא

בראשון לספטמבר נוספו תשע מורות חדשות לצוות בית הספר "אהרן הרא"ה" בנות. תשע מורות חדשות, שהן למעשה סטודנטיות שלנו (שנה ג', מסלול יסודי), המכונות מעתה בכינוי החדש והמחייב - 'מורות עמיתות'.

חוויית החיבור בין השטח והאקדמיה היא חוויה חדשה ומרתקת.
את תיעוד התהליך הזה ניתן היה להביא מתוך כמה נקודות מבט: שלי כמדפי"ת – שינוי עצום בתפיסת התפקיד, ממש הגדרה מחדש של "גבולות הגזרה" ושל המשימות, של צוות בית הספר – שגם אותו אנו מלווים מקרוב, מבחינת ההתפתחות הפדגוגית, למידת מיומנויות ההוראה בצמד ואולי הכי חשוב מבחינה אישית ובינאישית. וכמובן, מנקודת המבט של הסטודנטיות.
לאחר מחשבה בחרתי לכתוב מתוך נקודת המבט של הסטודנטיות, שכן הן אלו שעברו את השינוי המשמעותי ביותר.
מתלמידות, הפכו הבנות למורות מן המניין. מורות אשר לצד המורות המכשירות שלהן אחראיות על כיתה ועל תלמידות, אחראיות על למידה, על הישגים ועל תוצאות. האתגר המשמעותי ביותר עבור הסטודנטיות שלנו היה לעשות שינוי מחשבתי ולתפוס את עצמן כמורות בצוות, על כל המשתמע מכך. העבודה המעשית בת יום בשבוע בה הורגלו הבנות בשנים א'-ב', כללה אמנם התנסות בהוראה (כיתתית, קבוצתית ופרטנית), אך באופן חלקי ומצומצם.

לקראת הכתיבה ישבתי עם הבנות וביקשתי מהן לתאר את ההבדלים בין ההתנסויות בתחומים שונים. חלק מהדברים בחרתי לתאר מעל במה זו.

פדגוגיה

הסטודנטיות מתארות בצורה ברורה ומוחשית את ההבדל בהכשרה הפדגוגית בין ההתנסות המעשית בעבר, ובין החוויה החדשה של 'אקדמיה כיתה'. אם בעבר הן יכלו לצפות בשיעורים בודדים, או לכל היותר ביחידות הוראה קצרות בנות שני שיעורים, היום הן יכולות להתבונן ביחידות הוראה ארוכות ומורכבות יותר. אם בעבר הן נכחו בכיתה וראו את ביצוע ההוראה בפועל, היום הן זוכות לקחת חלק בתהליך ההוראה כבר בשלב התכנון. אם בעבר האפשרויות שלהן לביצוע תהליכי הוראה בפועל היו מצומצמות (מוגבלות בדרך כלל לשיעורי צפייה של המדפי"ת), היום הן יכולות לתרגל את כישורי ההוראה שלהן בהזדמנויות נוספות רבות (בשיעורים ובחלקי שיעורים על פי רצונן). אם בעבר כל שיעור שהן העבירו היה "שיעור מבחן", היום הן יכולות ללטש את כישורי ההוראה שלהן באווירה נעימה ואינטימית יותר, ולקבל משוב מקדם מהמורה המכשירה שיש להן אתה מערכת יחסים קרובה ופתוחה. ולסיום, הדבר המשמעותי ביותר – הנה הדרך המשותפת שעושות הסטודנטיות יחד עם המורות המכשירות בחדשנות פדגוגית המוכנסת לתוך בית הספר. יחד עם המורות המכשירות הן משתתפות בהשתלמות העוסקת בלמידה שיתופית ובלמידה מבוססת פרויקט (PBL), וביישום הלמידה בהוראה בכיתה.

פעילויות בית ספריות

שינוי נוסף שהתרחש השנה עם הכניסה לתכנית, חל ברמת ובאופן החשיפה של הסטודנטיות לאירועים ולפעילויות הבית ספריות. בעבר, הסטודנטיות יכלו לקחת חלק בפעילויות כיתתיות ובית ספריות רק במידה ואלו התרחשו ביום העבודה המעשית שלהן בבית הספר, ונדרשו לעשות זאת במסגרת יוזמה או דיווח על פעילות אחת בסמסטר. ביום העבודה המעשית שלה, סטודנטית יכולה הייתה להיות חלק

מתכנון פעילות כלשהי, אך לא להיות שותפה בקיום הפעילות בפועל שכן ביום זה לא נכחה בבית הספר. בנוסף, הסטודנטיות לא נדרשו לקחת חלק במגוון הפעילויות הבית ספריות המתקיימות לרוב (ימי הורים, אסיפות הורים, טקסים, טיולים, סיורים ועוד). באופן היפותטי יכול היה להיווצר מצב בו סטודנטית כלל לא תחווה פעילויות בית ספריות כיוון שאף אחת מהן לא התקיימה ביום ההתנסות שלה.
ואילו היום – הסטודנטיות, כמורות עמיתות, הן שותפות מלאות בפעילויות המתקיימות בכיתה ובבית הספר. הן זוכות לחוויות התנסות מגוונות בתכנון ובהובלת אירועים ופעילויות.

תפיסת תפקיד ההוראה והחינוך

כאמור, בתחום זה נמצא האתגר הגדול ביותר של הסטודנטיות. הכניסה שלהן לתכנית 'אקדמיה כיתה' והגדרתן כמורות עמיתות, חייבה אותן לחשיבה מחודשת על מהות התפקיד שלהן. הנוכחות שלהן בבית הספר כבר אינה נוכחות של אורחות, אלא של בעלות בית. הן לא צופות, אלא מעורבות. הן לא נגררות אלא מצופה מהן להיות יוזמות.
בדרך למימוש החזון הזה, נדרשו הבנות להבנה לעומק של מושגים מרכזיים בחיי בית הספר (מערכת שעות, ישיבות פדגוגיות, ועדות התמדה ועוד) ולמפגש עם המעגלים הנוספים בבית הספר (צוות טיפולי, מנהלת, הורים ומורים מקצועיים).
אם כן, היתרונות רבים והתועלת ברורה. ועדיין, לאורך הדרך עולים גם קשיים.
כבכל דבר חדש גם בתהליך זה ישנם "חבלי לידה".
בזכות התקשורת השוטפת והטובה עם רויטל מנהלת בית הספר ועם צוות המורות, ובזכות הליווי המקצועי הצמוד של טלי, מובילת התכנית במכללה, ניתן להתגבר על הקשיים והכי חשוב – ללמוד ולהגיע לתובנות מרתקות על תהליכי הכשרת הסטודנטיות והשתלבותן בשטח, בדרך שתהפוך אותן למורות טובות יותר בעתיד.

כותבים מתמטיקה

פרופ׳ משה סטופל,

ראש המסלול

בהוצאת מכללת שאנן יצא לאור הספר :
בניות גיאומטריות - בניות קלאסיות, אתגריות וממוחשבות (265 עמודים).

העורכים: פרופ׳ משה סטופל ־ מכללת שאנן, גב׳ קלרה זיסקין - מכללת אורנים ,יועץ מדעי ־ פרופ׳ דוד בן-חיים ־ מכללת שאנן וראש המל״מ בטכניון.

פרק מרכזי בספר עוסק בהיסטוריה של המתמטיקה ונכתב ע״י מר ויקטור פרסולוב מרוסיה, הנחשב לאחד הגיאומטריקנים (עוסקי הגיאומטריה) הידועים בעולם, שספריו הם אוצר אדיר של ידע ואתגרים לעוסקים, ללומדים ולחובבים של התחום.

הספר הופץ לכל ספריות המכללות לחינוך ,לספריות הפקולטות לחינוך של האוניברסיטאות ולגורמים נוספים. בעקבות הוצאתו לאור התקבלו אצל עורכי הספר פניות שונות של מתעניינים בנושא.

פרופ׳ דוד בן-חיים ארגן בטכניון מפגש של אנשי החוג למתמטיקה של מכללת שאנן עם מר ויקטור פרסולוב, הנמצא בארץ לתקופה של חודשיים. בחודש ינואר יערך אתו מפגש השתלמות במכללת שאנן לאנשי החוג.

בחודש הקרוב תצא לאור חוברת מס׳ 3 של מחקר ועיון בחינוך מתמטי של המכללות לחינוך, שהעורכת שלו היא ד״ר קרני שיר.

בחצי השנה האחרונה התקבלו לפרסום אחד-עשרה מאמרים של חברי החוג למתמטיקה: שבעה מהמאמרים לכתבי-עת בחו״ל (שלוש מהם בשיתוף עם ד״ר שרה כץ מהחוגים לחינוך ואנגלית) ו-ארבעה מהמאמרים בכתבי עת בארץ.
בנוסף להם עוד חמישה מאמרים נמצאים בשלבי שיפוט שונים בכתבי-עת בחו״ל.

הכנס בפולין

אליעזר שריאל


ANTRAG NR. 12339
Ausstellung eines Personalausweises.
Amsinder
Chaim Dawid s. Lejby Yeha. Tauby Etli
3) Geburtstag, -jahr, -monat: 5-XI-1917.
4) Rasse: Jude
5) Familienstand: verheiratet
6) Beruf: Elektriker
7) Wohnort: Radom
8) Wohnung: Bernarda Prikarst. 14
9) Anlage: 2 Lichtbilder
BÜRO ADRES
Ich bestätige, dass der Antragsteller in Radom, Strasse Nr.
Der Antragsteller ist davon unterrichtet, dass falsche Angaben nach den Strafbestimmungen der Bekanntmachung des Beauftragten des Distriktschefs für die Stadt Radom vom 19 Februar 1941 bestraft werden.
15. MÄRZ 1941
Der Vorsitzende
des ÄLTESTENRATES der JÜDISCHEN BEVÖLKERUNG

שבוע אחרי תחילת שנת הלימודים בבית הספר ושבוע לפני ראש השנה ארזתי את המטלטלים ונסעתי לוורשה לכנס בינלאומי בנושא היסטוריה של הרפואה והיהודים. ההרצאה שלי התבססה על תת-פרק מעבודת הדוקטורט שלי, שעסק במקומה של חוות הדעת הרפואית בשיקול הדעת ההלכתי בדיני "טהרת המשפחה".

רוב רובם של המשתתפים היו אקדמאיים, המצטיינים בתולדות הרפואה, עם הכרות מצומצמת מאד עם העולם היהודי ככלל והשיח ההלכתי בפרט. הייתה זו עבורי הזדמנות מצוינת לחשוף את הפוטנציאל המחקרי וההיסטורי של תולדות ההלכה עבור היסטוריה אינטלקטואלית ובמיוחד עבור היסטוריה של הרפואה.

בנוסף החלטתי מראש לנצל את ההזדמנות שאני בפולין כדי לנסות ולחפש שורשים משפחתיים. ידעתי שלסבי מצד אמי, חיים אינבינדר, היו אישה ושלושה ילדים לפני המלחמה (סבתא שלי, עימה התחתן אחרי המלחמה, היא אשתו השנייה), אלא שאיש בעולם לא יודע את שמותיהם. במסגרת ההכנות שלי לנסיעה חיפשתי את מידע היסטורי על סבא ובעזרתו של ד"ר בועז כהן, שהפנה אותי לחוקרת השואה ד"ר עידית גיל, הצלחתי למצוא את תעודת הכניסה של סבא לגטו ראדום כמו גם של שני אחיו. הייתה זו הפעם הראשונה שנחשפנו לתמונות האחים של סבא, שלמיטב ידיעתנו לא שרדו את המלחמה. בתעודה מופיע במפורש שסבא היה נשוי. לאחר שנחתתי בוורשה נסעתי לארכיון העירוני בראדום ובסיוע מתרגם מקומי (האנשים בארכיון לא מדברים אנגלית) הגשתי בקשה לחשיפת המסמכים עבור המשפחה של סבא. לצערי, נכון לעכשיו הפנייה לא הובילה לתוצאות, אבל אני לא אומר נואש, ומקווה לגאול את השמות מתהום הנשייה.

חוויה חזקה נוספת הייתה הביקור בעיירת הולדתה של סבתי, שידלוביץ. ההחלטה לבקר בשידלוביץ נפלה לאחר שסיימתי את ענייני בראדום, וראיתי שיש לי עוד זמן. חוסר התכנון מראש גרם לכך שמצאתי את עצמי בודד בתחנת הרכבת של שידלוביץ בשעה 14:00 בצהריים, כאשר אין מונית או אוטובוס והעיירה עצמה מרוחקת 4 ק"מ. הריצה בכביש הפסטורלי שמוביל לעיירה בינות לעצי היער, ששבעים ושלוש שנים קודם לכן ראו את יהודי העיירה נלקחים לטרבלינקה הייתה חוויה מאד עוצמתית. הגעתי לבית שבו נולדה סבתי. הדיירת הפולנייה שהייתה בו לא הבינה אנגלית, או שעשתה את עצמה כלא מבינה, ולא ששה לשתף פעולה. בכל זאת הצלחתי לצלם כמה צילומים. סבתא שלי שנפטרה בשנת 1991 לא סיפרה דבר על תקופת השואה או על התקופה שלפניה. אבל אחותה, אסתר, שחיה בבריאות יחסית טובה עד היום סיפרה לי הרבה. החיבור שבין המציאות הממשית של הבית שמולו נמצאת כנסייה ענקית לסיפורים ששמעתי פעמים רבות היה עוצמתי ומשמעותי.

במבט לאחור הייתה זו נסיעה ייחודית בשילוב שבין חוויה אינטלקטואלית ורגשית.

שלושה מנחים במרכז הסימולציות

מרכז הסימולציות הדידקטיות (מס"ד) במכללת שאנן פועל במכללה החל משנת תשע"ב. המרכז הוקם בהשראת מ.ס.ר – המרכז הארצי לסימולציה רפואית שפועל בבית החולים "שיבא" משנת 2001, והוא אחד משלושה מרכזים לסימולציות בהוראה בארץ.

מירב חמי

מרכז הסימולציות להוראה של מכללת שאנן הוא מקום נפלא להתנסויות מורכבות בסביבה תומכת ואוהדת. הפעילות במרכז בנויה על עבודה בקבוצות קטנות, המונחות במהלך יום הפעילות על-ידי אנשי מקצוע מוכשרים ואיכותיים.

בכל יום סימולציות אני מתרגשת מחדש מהיכולת של סטודנטיות לאזור אומץ ולהתנסות בסיטואציה שמלחיצה אותן. הלחץ במרכז הוא כפול – ראשית ההתמודדות עם הסיטואציה עצמה ושנית העובדה כי ההתמודדות אינה פרטית או אינטימית, אלא נעשית למול קבוצת עמיתות.
בכל יום סימולציות אני מתרגשת מחדש מהרגישות הגדולה שמגלות הסטודנטיות כלפי הסיטואציה המורכבת הזאת של התמודדות מול קהל, מהיכולת שלהן להיות אמפתיות זו לזו ואכפתיות כלפי המורכבות שחווה הסטודנטית המתנסה, ובד-בבד גם לדאוג לכך שתתקיים למידה אמיתית, מלווה בעוצמות רגשיות גדולות.

בכל יום סימולציות אני מתרגשת מחדש מהיכולת של סטודנטיות להיות פתוחות ולהקשיב לעצמן, לאחרות, לשחקניות ולמנחים. ההקשבה והפתיחות מאפשרות לסטודנטיות ללמוד באופן עוצמתי משהו על עצמן ועל האחרים בסיטואציות השונות. והמשהו הזה הוא בעל ערך בלתי-יסולא בפז.

לצד ההתרגשות הגדולה, של הסטודנטיות מהמעמד ושלי מהעשייה, ישנן גם קשיים והתלבטויות. לעיתים סטודנטית חווה קושי גדול, ואני חושבת רבות עם עצמי כיצד לסייע לקושי להפוך ללמידה? לפעמים יש קבוצות שמתקשות להביע אמפתיה ואכפתיות, ואז הלמידה קשה יותר.
אבל גם במקרים הללו אני יודעת שהסטודנטיות מרוויחות המון מיום כזה, ויוצאות עם תובנות חדשות ולמידה שלא היו יכולות לקבל במסגרת אחרת.
היתרון הגדול של מרכז הסימולציות הוא ביכולת להביא סיטואציות אמיתיות, לבחון את הפעולה, לנתח אותה וללמוד באמת איך כל אחת מגיבה במובן הרגשי וההתנהגותי למצב, מה צריך ללמוד כדי לתפקד כמו שהייתי רוצה, כדי להגיע לתוצאות שחשוב לי להשיג, וגם להכיר בכוחות שיש לכול אחת ובדברים שהיא עושה טובה. אני מוצאת פעמים רבות שההכרה בכוחות ובטוב שיש בסטודנטית הוא חלק חשוב לא פחות מאשר הלמידה של השיפור הנדרש.

מאחלת לכל סטודנטית שתוכל לחוות חוויה משמעותי במרכז הסימולציות, של למידה (גם אם היא קשה) בסביבה אכפתית ואוהדת. מאחלת לכל מורי המכללה שיצליחו להתחבר לפעילות המשמעותית הזאת, ולתרום לסטודנטיות גם בהיבטים של התנסויות בינאישיות ומחוץ לקירות הכיתה!

יהונתן גור

השיחה נסבה על חוסר מקצועיותה של המורה בהוראה בכיתה. אמו של גיא הטיחה בה כי תפיסת העולם שלה אינה מתאימה לתפיסת החינוך המיוחד של משרד החינוך וניכר מתפקודה שהיא רק בשנתה השנייה במערכת. המורה קיבלה את זה מאוד קשה אך השתדלה להקשיב בנחת לדברי האם. בליבה חשבה ־ מה עם הדברים שכן קורים בכיתה?, ואצל גיא ־ האם היא לא רואה עד כמה הוא שמח בבית הספר ומתקדם מבחינה חברתית? האם זה לא חשוב לה?
מיד בתום השיחה התיישבה המורה לכתוב על החוויה הקשה מול האם. המילים עלבון, קושי, לחץ, כפיות טובה, הבדלי תפיסות וגישות רצינות ומקצועיות היו דומיננטיות. ואולי הייתי שקטה מידי?
גם אמו של גיא התיישבה וכתבה ־ איזה אורך רוח והקשבה! צניעות, רצינות, מוכנות לקבל וחן. אולי הייתי תוקפנית מידי? היא דווקא נחמדה המורה הזאת.
האירוע הנ"ל לא התרחש בבית הספר אלא בחדר הסימולציות במכללת שאנן, בתפקיד אמו של גיא הייתה ענבל, שחקנית מקצועית, ובתפקיד המורה ־ יעל, סטודנטית שנה ג' במסלול חינוך-מיוחד.
מיד לאחר שכתבו השתיים ראשי פרקים למשוב על האירוע התיישבו למשוב משותף על החוויה. במשוב, המונחה על ידי מנחה מקצועי, השתתפו גם שבע מחברותיה ללימודים של יעל שצפו במתרחש.

אנו רגילים לומר שבחיים "אין הזדמנות שניה". אך הבחירה בהכנסת מתווה הסימולציות לתכנית הלימודים היא כדי לאפשר את ההזדמנות השנייה לפרח ההוראה. המשמעות היא אדירה, שכן, מפגשים אמתיים, כמתואר למעלה, במיוחד בשנים הראשונות להוראה משפיעים מאוד על תחושת המסוגלות והערך העצמי של המורה ומביאים מחשבות ותחושות קשות ביחס ליכולת להתפתח ולהתאים למערכת החינוך.

הרבה מורים עוזבים את המערכת בשנתיים הראשונות להוראה בשל כך.

מגוון הסימולציות מפגיש את הסטודנטית עם הורים מתלוננים, אירועי משמעת קשיים, בעלי סמכות כמנהלים, מפקחים ומדריכים ועוד. כאשר בבסיס כל סימולציה עומד קונפליקט שבמרכזו תפיסות עולם שונות, הבדלי גישות למקצוע ולחיים ואתגרים בין אישיים. סיפורי המקרה נכתבים על ידי ראשי המסלולים ומבוססים, כולם, על אירועים שקרו במציאות.

המפגש מאפשר לסטודנטית לחוות את עצמה מול אירועים מפתיעים אלו, להכיר את סגנון ההתנהלות המקצועי והבין-אישי האינטואיטיבי שלה וכן את ההשפעה של אלו על העומד מולה. בעזרת המשוב ממשיגים את החוויה, את נקודות הקונפליקט והמיומנויות, והסטודנטית גוזרת את הנקודות לעבודת המידות המתאימה לה להמשך התפתחותה המקצועית.

סימולציות הינן פלטפורמה ללמידה בלתי אמצעית, כאשר ההתנסות היא הלמידה בעצמה. בעולם בו כמות ואיכות הידע הופך מישניים בחשיבותם לניבוי ההצלחה בקריירה בכלל ובחינוך בפרט, היכולות הבין אישיות והמיומנויות הרכות כאמפתיה, עבודה בצוות, קבלת החלטות, הכלה ועוד, מקבלות משנה תוקף ומושא לחקירה והתפתחות.

כשיעל, שנה ג' בחינוך-מיוחד, שיתפה בסיום תהליך המשוב בקבוצה בתחושות החזקות ובתובנות המשמעותיות שעולות בתוכה - ראינו (באחת מתוך שלל ההתנסויות) את פירות ההשקעה במרכז.

ד"ר דוד אוחנה

התחלתי להרצות לסטודנטים להוראה לפני חמש שנים. כבר בחודשים הראשונים, הסטודנטיות הביעו בפניי את הקושי הגדול הקיים כאשר צריך לעמוד מול כיתה או בהתמודדות עם אירועי משמעת בבית הספר, וזאת על אף החומר העשיר והחשוב שהן מקבלות במהלך לימודיהן. לעמוד לבד מול כיתה שלמה או להתמודד עם אירוע שלילי כאשר לא מוכנים מספיק עלול לגרום לנו להיסחף עם הזרם מאד בקלות, טענו הסטודנטיות, ואז כל מה שלימדו אותנו שנים רבות מתבלבל ו\או יישכח. המורה 'מאבדת את הכיתה' בכלל ואת התקשורת עם התלמיד בפרט.

ממרום חמש-עשרה שנות הניסיון שלי, כמחנך כיתות בגילאים שונים, הבנתי בדיוק במה מדובר. אולם, חשתי עוד יותר את המצוקה שהן מתארות. לכן, פניתי לטלי פריד והצעתי לה את פרויקט הסימולציות לסטודנטיות להוראה. ב"ה, מצאתי אצלה אוזן קשבת ובעידודו של נשיא המכללה הפרויקט יצא לדרך. הסטודנט משקיע מאמצים ומשאבים רבים בלימודיו ובהכנת מערכי שיעור מצוינים בחכמה ובתבונה, אבל אם הוא לא ייגש לאתגרי מקצוע ההוראה מלא רוח אלוקים הוא עלול למצוא את עצמו מול 'שרפים ואופנים וחיות הקודש", שמהם הקב"ה יסד מעונו, שנאמר "עושה מלאכיו רוחות משרתיו אש לוהט" (ספר היצירה פרקא' משנהי"ב), ולחוות תסכול וחוסר אונים קשים. הוא ימצא את עצמו מול תלמידים ש"יעשו לו בית ספר" ולא הוא להם!

עם נשמות בעלי עוצמות אדירות כמו אלו של תלמידינו היום, אנו נדרשים, כאנשי חינוך, להפגין עוצמות חיוביות ובונות לא פחות! תעצומות נפש וחוסן פנימי אדירים. עוצמות אלו נמצאות במצבן הגולמי בתוך האדם ועליו לעצב אותן. הן פרי של עבודה על האני שלי, של תיקון אמיתי של המידות ובעיקר פועל יוצא של רכישת אסטרטגיות להתמודדות עם אותם אתגרי החינוך ותרגולן.

מנקודת המבט שלי זה אחד היתרונות המעשיים והעצומים של הסימולציות, להביא את פרח ההוראה לפתח חוזקות פנימיות ומתוך כך להקנות לו כלים מעשיים להתמודדות עם האתגרים המגוונים והמורכבים של מקצוע החינוך. המסטמלצת (סטודנטית המתרגלת) נמצאת מול שחקנית\יות שיכולה\ות לגלם מצבים שונים ומגוונים מחיי מקצוע החינוך וככל שנכנסים אל תוך הסיטואציה, היא נשאבת כל כולה אל תוך המשחק, ונשלחת אל תוך מציאות, שבה היא מביאה לידי ביטוי את עולמה הפנימי ואת החשיבה שלה. אופן התמודדות שלה משקף את רגשותיה, פרשנותה את המציאות, תהליכי קבלת החלטות, יכולתה להבין ולהוביל מהלכים

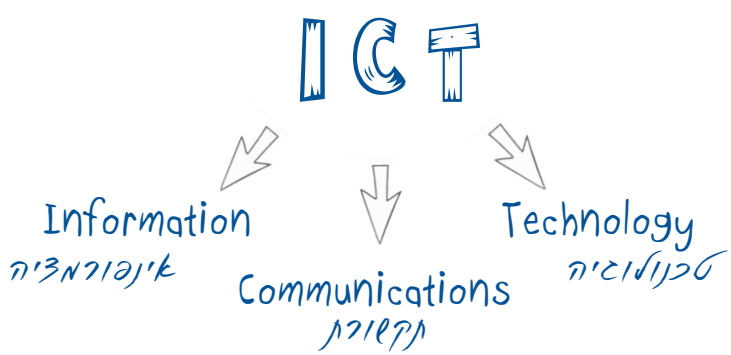
ולהפגין רוח מנהיגות. אלא שבעזרת הסימולציה, ובשונה מהנעשה בעבודה המעשית, אנו עובדים 'בתנאי מעבדה'. וכמו שבמעבדה ניתן 'לשחק' עם המרכיבים השונים, בסימולציות ניתן להדגיש מציאות מסוימת בעת התרחשותה ולהבליט את הכלים והאסטרטגיות השונות, שרצוי להפעיל לתפקוד המיטבי.
במסגרת זו נוצרת פלטפורמת עבודה שבה אנו חופשיים לנוע אך בלי להפריע לתהליכים מלהתרחש. למשל, ניתן לעשות pause באמצעה התרחשויות להאיר ולהעיר על אינטראקציות אישיות ובין אישיות שנוצרות מהאירוע, ושהינן בעלות השפעות רבות על התפתחויות ביחסים. לרוב, בני אדם כל כך מרוכזים במה שעובר עליהם עצמם, שהם שוכחים את מטרותיהם. מנסים להתגונן מול המתקפות שמופנות כלפיהם ושוכחים שמאחורי מתקפות אלו מתחבאים הקושי והמצוקה של בן השיח שלהם.
איש חינוך מקצועי צריך לפתח יכולת להתרומם מעל מסך זה ולבחון בעין חינוכית ומקצועית לא רק את מה שהצד השני מראה לו, אלא גם ובעיקר את מה שהוא מנסה לומר אבל לא מצליח לעשות זאת בשפה ברורה. מועשר ביכולת להסתכל ולהבין מעבר המורה מסוגל יותר, להוביל תהליכים עמוקים ומשמעותיים הן עבורו והן עובר התלמידים שלו.

אספקט נוסף ויקר ערך שמאפשרות הסימולציות הינו הערך המוסף שמביאות השחקניות בשלב הניתוח. 'כשם שפרצופיהן שונות כך דעותיהן שונות'. כשמסתכלים על ההתנהגות של האחר אזי אנו מגבשים את הדעה והפרשנות שלנו על בסיס מספר גורמים. תגובותינו הינן לרוב, פועל יוצא של אותה פרשנות שלנו את המציאות. אם לא רוכשים כלים מקצועיים שיאפשרו לנו לבנות פרשנות טובה ונכונה יותר אזי אנו עלולים למצוא את עצמנו מתאמצים בעולם דמיוני או אם תרצו 'פול גז בניוטרל'. באמצעות הסימולציות, אנו יכולים להעניק למסטמלצת כלים מקצועיים להבנת וניתוח התנהגות מעמיקים יותר ולא לפעול רק על בסיס תחושות בטן אלא גם הרבה מעבר. מכלול הכלים והאסטרטגיות הנרכשות מאפשרות למסטמלצת לוודא שהיא קולטת 'בתדר הנכון את השדר של השחקניות' ושהתקשורת מתבצעת על אותו גל. היווצרות מצב שכזה עשויה להוריד את גובה הלהבות. היחסים בין המורה לבין התלמיד מתפתחים על בסיס פלטפורמה מסוג אחר. השיח בין הצדדים הרבה יותר רגוע. יוצא מהמישור האישי ומתמקד במישור המקצועי. המטרות ברורות וגלויות יותר ומתעורר הרצון לשיתוף פעולה לטווח ארוך הן בכיתה והן מחוצה לה.

אני פוגש במסדרונות המכללה סטודנטיות שהנחתי בסימולציות שנים קודמות והן אומרות לי בסיפוק רב עד כמה הכלים שרכשו במכללה ובין היתר באמצעות הסימולציות עוזרים להם להתנהל נכון ומקצועית יותר כנשות חינוך. הן הרבה פחות נבהלות ממצבים מלחיצים, לכאורה. נעמדות מול אתגרים חינוכיים עם הרבה יותר רוגע, הסתכלות מערכתית רחבה ועם ראייה לטווח ארוך לטובתן ולטובת התלמיד. יחד עם זאת, ולא פחות חשוב, הן משפרות את איכות החיים וההוראה שלהן. אתגרי החינוך עצומים ועוצמתיים ועלינו להיות אנשי חינוך לא פחות מאתגרים ובעלי השראה.

ICT
חיובי אל מול שלילי

ד"ר גלעד הר שפר



ICT שינה את הדרך בה אנו עובדים בכל מקצוע ובכל תחום דעת. לכן, זה אך טבעי שהתפקיד של מחשבים בחינוך הינו בעל חשיבות רבה. בשנים האחרונות כל הקשור ב-ICT החל לשמש תפקיד חיוני בכל תחום. ICT מסייעים בתהליכים תעשייתיים, הם מיושמים ברפואה; הם הסיבה לכך שתעשיות תוכנה פותחו ופרחו והם ממלאים תפקיד חשוב בחינוך. זו גם הסיבה שמערכת החינוך הפכה לחינוך ממוחשב בחלק מתכניות הלימודים בבתי הספר, במכללות ובאוניברסיטאות. בהתחשב בכך שהשימוש ב-ICT הוא כמעט בכל תחום של חיינו, חשוב שלכולם יהיה לפחות את הידע הבסיסי של שימוש במחשבים.

בואו נבחן את תפקיד ה- ICT בחינוך בצדדיה החיוביים והשליליים.

ל-ICT השפעה עמוקה על החינוך. הודות למחשבים, החינוך להקניית ידע הפכה קלה יותר והרבה יותר מעניינת מאשר בעבר. בשל יכולות זיכרון של מחשבים, ניתן לאחסן בהם כמויות גדולות של נתונים. הם מאפשרים עיבוד מהיר של נתונים עם מעט או אפס סיכויים לטעויות בעיבוד. מחשבים ברשת תקשורת מהירה מסייעים ומאפשרים גישה לאינטרנט. אחסון מסמכים במחשבים בצורה של קבצי מחשב, מסייע לחסוך בנייר. היתרונות של מחשבים בחינוך כוללים בעיקר: אחסון של מידע, עיבוד נתונים מהיר, עזרים אודיו-ויזואליים בהוראה, הצגה טובה יותר של מידע, גישה לאינטרנט, תקשורת מהירה בין תלמידים, מורים והורים. הוראת מחשב ממלאת תפקיד מרכזי במערכת החינוך המודרנית. תלמידים מוצאים את זאת קל יותר להתחבר לאינטרנט מאשר לחפש אחר מידע בספרים עבי-כרס. התהליך של למידה עבר אל מעבר ללמידה מספרי הלימוד שנקבעו במערכת החינוך. האינטרנט הוא מחסן גדול והרבה יותר קל בגישתו למידע. כשזה מגיע לאחסון מידע ואיסופו, נעשה קל יותר במחשבים, מאשר שמירת הערות וסיכומים בכתב יד. מחשבים הם בעלי פוטנציאל עצום בהוראה. החינוך המקוון הביא למהפכה בתעשיית החינוך. ICT הפכה את החלום של למידה מחלום למציאות.

כיום במכללת שאנן יש לא פחות מ-1000 אתרים מלווי קורסים במודל בשנה. החינוך כבר לא מוגבל לכיתות הלימוד. החינוך שבר את גבולות המרחק הגיאוגרפי והזמן הודות לICT-. מקומות רחוקים הפכו קרובים יותר בשל הנגישות לאינטרנט. לכן, גם אם תלמידים ומורים אשר לא נמצאים יחדיו באותו המקום או באותה שעה, יכולים לתקשר אחד עם השני. יש הרבה קורסים מקוונים בכל תחומי החינוך והדעת. התלמידים אינם נדרשים להשתתף בשיעורים או להיות נוכחים פיזית בהרצאות. הם יכולים ללמוד בנוחיות בבתיהם ולהתאים את זמני הלמידה לפי לוח הזמנים האישי שלהם. מחשבים נתנו תנופה לכל מערכת הלמידה ע"י תוכנת המצגות PowerPoint ואנימציה תוכנה כמו "פלאש", בין השאר, יכולה להיות לעזר רב למורים.

אנחנו חיים בעולם ההיי-טק ומאמצים את יתרונות השימוש בטכנולוגיה במהלך שיעור ומשלבים אינטרנט במהלך מצגות. אנו מלמדים את התלמידים תוך שילוב סרטים במחשב כבטלוויזיות חכמות.

אנחנו יודעים את היתרונות רבים של שילוב טכנולוגיה בלמידה, כגון הוספת גיוון לשיעורים, הגדלת אינטראקציה תלמיד-מורה, ומשתמשים במחשב על מנת להביא נקודות מבט וידע חדשים לכיתה.
הלימוד באמצעות מחשב נעשה פופולארי מאד בשנים האחרונות, עד כדי הגזמה וכיפוף המערכת לשם כך.
אבל יכול להיות גם צד שלילי הנובע משימוש יתר בעולם הטכנולוגיה, ולצד השלילי יכולות להיות השלכות רציניות לטווח ארוך. מורים והורים צריכים גם להכיר בחסרונות שלהם וכיצד להימנע מהם.

ICT כמשנה את דרך החשיבה של הילדים/ התלמידים

שימוש בטכנולוגיה יכולה לשנות את המוח של ילד. במאמר שהתפרסם בכתב העת "פסיכולוגיה היום" (Psychology Today) נכתב כי השימוש בטכנולוגיה יכול לשנות את החיווט בפועל של המוח. יותר משליש מהילדים מתחת לגיל שנתיים כבר משתמשים ב"מכשירים סלולריים". מספר עולה עם הגיל, כש-95% מבני נוער בגילאים 12-17 מבלים זמן רב מידי באינטרנט.הזמן שהם מבלים עם הטכנולוגיה גורם לשינוי הדרך בה מוחם עובד ונותן להם רעיונות, לא תמיד חיוביים. לדוגמא, המאמר מציין כי משחקי וידאו יכולים להתנות את המוח לשים לב לגירויים רבים, דבר שלול להוביל להסחת דעת וירידה בזיכרון. ילדים שתמיד משתמשים במנועי חיפוש יכולים להיות טובים מאוד במציאת מידע, אבל לא טובים בזכירת או בהפנמת המידע. בנוסף, נכתב במאמר, ילדים שמשתמשים בטכנולוגיה יותר מדי, לא נותנים הזדמנויות למוחם להשתמש בדמיון או לקרוא ולחשוב לעומק על החומר.

ICT משפיעה על רגשות הילדים/ התלמידים

שימוש בטכנולוגיה יכול להשפיע על היכולת של ילד להזדהות. מחקר שנערך על שתי קבוצות של תלמידי כיתה ו', מצא כי ילדים שאין להם גישה למכשירים אלקטרוניים במשך חמישה ימים, היו יותר טובים בלזהות רגשות ורמזים לא מילוליים בתמונות של פרצופים בהשוואה לקבוצה שהשתמשה במכשירים שלהם בפרק זמן זה. האינטראקציה המוגברת פנים-אל-פנים שקבוצת הניסוי חוותה הפכה תלמידים אלו לרגישים יותר לניואנסים בביטוי.
שימוש יתר בטכנולוגיה יכולה גם להשפיע על מצב הרוח שלו של ילד. דו"ח מבריטניה (פורסם בעיתון The telegraph), מגלה כי אין לילדים המשתמשים במשחקי מחשב ואינטרנט בביתם במשך יותר מארבע שעות ביום את אותה התחושה של "רווחה רגשית" כמו אלה שהשתמשו בטכנולוגיה פחות משעה ביום. מומחה הסביר כי עקב החוסר במגע פיזי, הילדים מתקשים בפיתוח מיומנויות חברתיות ותגובות רגשיות.

ICT כמסכנת פרטיות ובטיחות

שימוש לא נכון בטכנולוגיה יכול לחשוף את הילד לסיכונים רבים. ילדים המשתמשים בטכנולוגיה עשויים שלא במתכוון לשתף מידע שיכול לחשוף אותם לסכנה.82% של עבירות המין נגד ילדים מוצאות ביטוי באינטרנט, עברייני המין משתמשים באתרי רשתות



חברתיות כדי לקבל מידע על העדפותיו של הקורבן. והאנונימיות של הטכנולוגיה הופכת את האפשרות להציק לילדים ולאנשים באינטרנט לקלה יותר. רבע מבני הנוער אומרים שכבר הציקו להם על ידי טקסט או תמונה באינטרנט. Sexting הוא עוד סיבה טובה לדאגה, כאשר 24% מבני נוער בגילאי 17-14 השתתפו באיזשהו sexting באינטרנט.

אחד הדברים הגדולים באינטרנט הוא שכל אחד יכולים לפרסם את הרעיונות שלו.

אחד הדברים הרעים באינטרנט הוא שכל אחד יכול לפרסם את הרעיונות שלו.

שכל אחד יכול להקים אתר אינטרנט, לפרסם ספר אלקטרוני, לפרסם וידאו -YouTube או הודעה לפורום. ואנשים אלו לא צריכים להיות כנים, הגיוניים, או אפילו שפויים.

למרבה הצער, מידע המופיע במספר גדול מאוד של אתרים הוא מוטעה, מוטה, הזוי, רצוף בשקרים, תעמולה, או סתם מוזר, החוכמה היא להיות לסנן ולברור את המוץ מן התבן, ולצערנו הרבה אנשים לא מבחינים בהבדל וניתן להטעותם במידה והם מזיקים לעצמם ולחברה בה הם החיים.

יתר שימוש בICT- גורמת לפחות פעילות גופנית וגורמת להשמנה

השמנה בילדות נמצאת במגמת עלייה, והטכנולוגיה עשויה להיות אשמה. רופאי ילדים מצהירים שתופעת ההשמנה החמורה גוברת בקרב אנשים צעירים.מחקר (שהתפרסם ב-Jsonline) אומר שההשמנה נמצאת במגמת העלייה, לא רק בגלל אוכל, אלא בגלל שאנחנו משתמשים יותר בטכנולוגיה ואנחנו זזים פחות. עם טכנולוגיה הכוללת מכוניות, טלוויזיה, מחשבים ומכשירים ניידים, כמות הזמן שאנחנו מבלים בישיבה גוברת והזמן שלנו בפעילות גופנית יורד.

למידה מוגבלת ושטחית

תלמידים נלהבים יותר מלימוד נושא אם הם מכינים מצגת PowerPoint או וידאו קליפ במקום מאמר בכתב. עם זאת, הם עשויים להשקיע יותר זמן ומאמץ על המצגת מאשר לחקור את הנושא, ולהשלים את הפרויקט בידיעה מועטה מאוד על הנושא. השתתפות והתלהבות אינן מובילות לדרוש ללמידה. טקסטים אלקטרוניים יכולים גם להגביל למידה כפי שהם פחות אינטראקטיביים מאשר ספרי לימוד נייר.ספרים אלקטרוניים רבים אינם מאפשרים הדגשה או הערות, ואפילו כאשר הם מאפשרים זאת, זה יותר מסובך מסימון על עותק נייר. יתר על כן, טקסט אלקטרוני יכול להיות קשה יותר לדפדוף מאשר לדפדף בעותק נייר.

תופעת הפלגיאט, העתקת חומרים מהאינטרנט והשימוש בהם בעבודה היא מכת מדינה ומכת עולם האקדמיה וזאת עקב הקלות הרבה בה ניתן להעתיק ולהדביק את המידע ללא צורך בקריאה מינימאלית או בהשקעה רבה בכתיבת היצירה.

הסחת דעת הסטודנט

הכיתה מבוססת הטכנולוגיה מציעה גישה למידע, אבל היא גם מציעה הרבה יותר הסחות דעת. משחקים על התקנים שונים, הודעות טקסט, דואר אלקטרוני ואתרי אינטרנט. לא אחת שמעתי מרצים המתלוננים על סטודנטים הגולשים תוך כדי שיעור. כל הסחות הדעת האלו מתחרות על תשומת לבם של התלמידים ותופסות את תשומת ליבם מן הנושא שבו הם אמורים להיות ממוקדים.הקלות בהם ניתן להעתיק ולהדביק את הטקסט גורמות לכך שפעמים רבות הסטודנט לא מקדיש את תשומת הלב הראויה לקריאת והבנת הטקסט, אלא מעתיק ומדביק את הטקסט ללא קריאה וללא הפנמה.

אינטראקציה אישית מופחתת

יכולת לעבוד ו/או ללמוד מהבית או מרחוק בדרך כלל נחשבת כהשפעה חיובית של שימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת, אבל יכולה להיות לה היבטים שליליים גם כן. רוב האנשים זקוקים לצורה כלשהי של אינטראקציה חברתית בחיי היומיום שלהם ואם הם לא מקבלים את ההזדמנות לפגוש ולדבר עם אנשים אחרים הם עלולים להרגיש בודדים ואומללים. ואין ספק שללא אינטראקציה חברתית הדבר פוגם בלמידה.

כמובן, אפשר להתגבר על החוסר באינטראקציה חברתית, אבל זה בדרך כלל כרוך בתכנון מכוון

והמקורות למרדף הפעיל אחרי מערכות יחסים עשויים להתדלדל.

התמכרות להיבט הטכנולוגי ICT

מערכת החינוך, תלמידים, ולפעמים מורים, יכולים להתמכר להיבט הטכנולוגי, רק בגלל שנושא ניתן ללמד באמצעות ICT, זה לא אומר שהוא לימד בצורה היעילה ביותר באמצעות ICT. פעמים רבות יוצא לראות כיצד מעקמים ומאלצים את חומרי הלימוד להתאים את עצמם ל-ICT כאשר ברור לחלוטין שאין ערך מוסף ללימוד באמצעות מחשב או אתר אינטרנט אל מול ההוראה הפרונטאלית הרגילה.
ליתר דיוק, אם ננטרל את יתרון חוסר המגבלה של הזמן והמקום, הרי שבהרבה מאד מקרים אין יתרון ללימוד באמצעות ICT ומורים רבים מאלצים את המערכת בעקבות לחצים שונים להשתמש בטכנולוגיה במקום בו השימוש בה מיותר לחלוטין או ללא תועלת ויתרון על פני דרך הלימוד הקונבנציונאלית.



לסיכום

ל-ICT השפעות חיוביות ושליליות כאחד.
עלינו להשתמש בטכנולוגיות באופן מושכל, אסור לנו להתמכר לטכנולוגיה ולכופף את החינוך ודרכי ההוראה לטכנולוגיה מצד אחד, ומצד שני אל לנו "לשפוך את התינוק עם המים" ולוותר על השימוש בטכנולוגיה.

תמיד עלינו לבדוק: מה הערך המוסף של השימוש בטכנולוגיה?
האם השימוש ב- Moodle לדוגמא הוא אילוץ? האם הוא כורח? האם הוא דרך אלטרנטיבית להעברת משאבי לימוד מהמרצה לסטודנט והעברת מטלות מהסטודנט למרצה?
האם בדרך בה אנו משתמש בטכנולוגיה יש ערך מוסף חינוכית ולימודית מעבר לזמן ולמקום הלימוד?
האם כאשר אנו נותנים עבודות ומטלות לסטודנטים אנו מתחשבים ב-ICT על היתרונות והחסרונות שפירטנו?
האם לקחנו בחשבון את הקלות הרבה בה ניתן להעתיק ולהדביק את כל הקשור לצד התיאורטי בעבודות ישירות מהאינטרנט ללא קריאה וללא התעמקות? ומה הערך המוסף שהסטודנט או התלמיד מוסיף לעבודה מעבר לחיפוש ב-GOOGLE?
האם תפקידנו להתעסק בבילוש על מנת לאתר את המקור ממנו העתיקו את החומרים לעבודה? האם לא נכון יותר לשים את הדגש על הוכחת היישום אישי של הצד התיאורטי לעבודה במקום כתיבת התיאוריות שוב ושוב בעבודות?
האם כהורים וכמורים אנו ערניים מספיק לנזקים העלולים להיגרם? האם השימוש ב- ICT הוא במידה הראויה? ומה היא המידה הראויה? האם אנו נכנעים לאופנה וללחצי המערכת להשתמש בטכנולוגיה גם במקום בו אין צורך בה?

את חשבון הנפש הזה אני עושה כאיש העוסק במחשבים מידי יום ביומו ומשאיר לכל אחד מאיתנו לעשות זאת עם עצמו.

לימודי התמחות במכון מופ"ת

לימודי התמחות במחקר והערכה

ד"ר מיכל דל

כולנו יודעים עד כמה המחקר חשוב לנו כמרצים, לעצם עבודתנו וכמובן גם לצורך קידום. באותה מידה, כולנו מודעים לקושי הרב לפנות זמן כדי לחקור ולפרסם. במכון מופ"ת מתקיימים לימודי מחקר והערכה, שנועדו לתת כלים למרצים במכללות לצורך מחקר בתחום החינוך, וכן להעניק מסגרת תומכת לכתיבה ולפרסום. הקורס מתקיים מדי יום חמישי במשך שנתיים.

נלמדים בו שיטות מחקר כמותי ואיכותני, על-ידי טובי החוקרים בארץ. קבוצת הלומדים מגוונת, ומעניקה תמיכה וחברה בדרך הלא פשוטה של המחקר.

מעבר להרצאות, המנחים בתכנית מעניקים ייעוץ וליווי אישי לכל אחד מחברי הקבוצה בדרך הארוכה עד לתוצר המוגמר. השנה יש לשאנן ייצוג נכבד בתכנית לימודי המחקר: טלי פריד, זהבה ביגמן ומיכל דל.

אנחנו נהנות להגיע בכל יום חמישי למכון מופת, להעשיר את הידע שלנו ובעז"ה להתקדם עוד צעד בדרך לפרסום המיוחל.

לימודי התמחות בניהול אקדמי

ד"ר אורנה שניידר

השנה התחלתי ללמוד ניהול אקדמי במסגרת לימודי ההתמחות של מכון מופ"ת. מטרתה של ההתמחות לתת בידיי הלומדים כלים להתמודדות עם השינויים העוברים על החברה הישראלית בכלל ועל המכללות בפרט. הלימודיים מתקיימים אחת לשבוע בימיי חמישי בחלוקה לשני חלקים. החלק הראשון כולל מפגשי מליאה בהם אנו שומעים הרצאה המעוררת שיח דיאלוגי בקרב הקבוצה. החלק השני של היום מתנהל בצורה סדנאית כשמנחי הקורס מסייעים בידנו ל"תרגם" את הידע שרכשנו בהרצאת הבוקר, ליישום בעבודתנו השוטפת במכללה. הנושאים בהם עסקנו עד כה כללו הכרות עם עקרונות הניהול המדעי בראייה היסטורית-התפתחותית, תהליכי הגלובליזציה העולמיים והשלכותיהם על תפקידה של מערכת החינוך וכן על הכשרת המורים, תפקידי המנהל והמנהיג בשנות ה-2000, היכרות עם סגנונות ניהול וכן בחינת טיפולוגיה של תרבות ארגונית וחשיבותה להתנהלות הארגון. בנוסף לכך למדנו ניתוח אסטרטגי של ארגון באמצעות מודל SWOT. מודל זה מאפשר לבחון את הארגון דרך ארבעה גורמים: גורמי פנים – חוזקות וחולשות של הארגון, גורמי חוץ – הזדמנויות וסיכונים.

המודל מסייע לבנות אסטרטגיה שנועדה להעביר ארגון ממצב קיים למצב המתואר על ידיי חזון, ייעוד ומטרות, תוך התחשבות באילוצי היכולות והפוטנציאל.

קהילת מעשה מקוונת לשילוב התקשוב בהכשרת מורים מכון מופ"ת בשילוב מכללות אקדמיות

ענבל קלושי מינסקר

בליווי מנחי מכון מופ"ת: ד"ר נילי מור, ד"ר אילן נגר, מר ג'יי הורוויץ, מר יורם אורעד, מר רפי דודזון גב' וופא זידאן.

מטרת העל של הקורס: פיתוח מנהיגות מובילה לצורך הטמעה ושילוב של פדגוגיות עדכניות בהוראה ובלמידה במכללות לחינוך ובבית הספר.

המשפט המלווה את החשיבה בהשתלמות הוא מדבריו של הרב קוק: "צריך שכל איש ידע ויבין, שבתוך תוכו דולק נר , ואין נרו שלו כנר חברו, ואין איש שאין לו נר. צריך שכל איש ידע ויבין, שעליו לעמול ולגלות את אור הנר ברבים, ולהדליקו לאבוקה גדולה ולהאיר את העולם כולו".

שלבי העבודה בהשתלמות אכן התחילו מתוך היחידים, מרצים שהגיעו משלל מכללות אקדמיות בארץ. כל מרצה העלה נושא שאותו רוצה לחקור ולפתח, ובהדרגה התגבשו קבוצות עבודה.

קבוצות העבודה שנוצרו, חלקן הטרוגניות מבחינת תחומי הדעת של אנשי הקבוצה, וחלקן הומוגניות.

כיום הקבוצות נמצאות בעיצומו של פיתוח פרויקטים, שבהם כל אחד מחברי הצוות מעניק מאורו המיוחד.

בשלב הבא, העבודה בקבוצות תהפוך לעבודה בקהילה, ולאחר מכן לעבודה ברשתות חברתיות.

מספר נקודות מרכזיות העלה צוות מכון מופ"ת בתחילת ההשתלמות.

ראשית, הכשרת מורים בתקשוב בתוך המכללות האקדמיות הינה שינוי מהותי. על כן הוא יעשה בתהליך הדרגתי.

שנית, כאשר פרחי ההוראה מגיעים למשרד החינוך לשדה ההוראה, חשוב שהם ייצאו עם כל התנאים להצלחה בהתאם למה שלמדו במכללה. מהכיוון השני, חשוב שמכללות ידעו מה בתי ספר צריכים בתחום התקשוב.

שלישית, כשמרצים במכללה בונים קורס, הם מכירים היטב את תחום הדעת, אבל לא בהכרח מכירים את מגוון הכלים הפדגוגיים, אשר יכולים לאפשר להם לבצע למידה טובה, משמעותית וחווייתית יותר לסטודנטים.

רביעית, יש לשים דגש על המאפיינים של עשייה חינוכית, הממוקדת פדגוגיה עדכנית: שינוי, עשייה, כישורי חיים במאה ה-21 ושיתופיות – פרסום, הפצה והטמעה בסביבה החינוכית.

מיצם קבוצתי

תכנון ובניה של יחידות הוראה מתוקשבות במתמטיקה

מנחה הקבוצה: ג'יי הורוויץ.

שותפים במיזם:

- מרינה סניצקי, מכללת שאנן ומכללת גורדון.
- עותמאן ג'אבר, אקדמיית אל-קאסימי.
- יוסף עבד אלגני, מכללת סכנין.
- ענבל קולושי מינסקר, מכללת שאנן.

רציונל המיזם

העידן הדיגיטלי המתאפיין בשילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת בשגרת חיי כל אזרח ולומד באשר הוא, מעמיד בפני מערכת החינוך אתגר לערוך הסתכלות אחרת על החינוך העדכני ועל תפיסת הלמידה (אבני ורותם, 2013).

בבסיס הלמידה המשמעותית 2020 עומד המחנך, כמתווך חינוכי משמעותי, המארגן ומעצים את חוויית הלמידה המשמעותית.

תפקידו של המחנך ישתנה מ"מלמד" ל"איש חינוך", מ"מבוגר אחראי" ל"מבוגר משמעותי", לדמות מופת, המתווך את הלמידה, מסייע ללומד להתאים את הלמידה המתאימה לו, להבנות את דרכיה, לעקוב אחר התקדמותו ולייצר ערך ללמידתו. המחנך המשמעותי משמש כמתכלל של כל היבטי עולם התלמיד, כולל מעורבותו בהקשרים קהילתיים וחברתיים, בחינוך הפורמלי ולא פורמלי. הוא מעודד ומעצים את תחושת הערך והמסוגלות של הלומד, כחוויה מצמיחה, מהנה ומעצימה, הבונה אמון הדדי בין הלומד לעולם המבוגרים בו הוא משתלב ועתיד להשתלב (אבני ורותם, 2013).

בשל חשיבות זו אנו חברי הקבוצה רואים בהכשרת המורים במכללות כתהליך יקר ערך שתורם רבות לבניית חברה איתנה ומודרנית.

במסגרת הכשרת מורים אנו מאמינים בצורך להקניית מיטב הכלים, המיומנויות והכישרונות לפרחי ההוראה, המאפשרים לו להתמודד עם אתגרים ושינויים בעולם משתנה.



בעידן הטכנולוגי, עם ריבוי מקורות המידע וזמינותם, חל שינוי רב בתפיסת תפקיד המורה ממקור ידע, למכוון ומנחה בחיפוש אחר ידע ובבניית הידע אצל הלומד, תוך שימוש באמצעים הטכנולוגיים השונים. כלים אלו מסייעים למורה באפיקים שונים, למשל, בהגברת המוטיבציה והאינטראקציה בכיתה ובהמחשת הידע והמושגים המופשטים. כלים אחרים משמשים לצורך גילוי, חקר ולמידה שיתופית ומשמעותית שהם מאפיינים חשובים בתהליך החינוכי ומהווים מרכיבים בולטים בפדגוגיה החדשנית המבוססת תקשוב שמקדם משרד בחינוך בעידן המודרני.

במסגרת תכנית התקשוב של היערכות המכללה למאה ה-21, יוזמות המכללות פרויקטים שונים להטמעת התקשוב במסגרת הכשרת המורים. תהליך הטמעה זה משתקף בכל מכללה בדרכים וגוונים שונים.

במסגרת הקורס "קהילת מעשה מקוונת בהכשרת מורים", אנו חברי הקבוצה, מרצים בתחום המתמטיקה, רואים בקהילה לומדת חשיבות רבה בשילוב המושכל של הטכנולוגיה בהוראה בכלל ובכיתת המתמטיקה בפרט, לא רק לצורך המחשה בלבד או שימוש בשל זמינותה בכיתה, אלא גם לשם ניצול יעיל במישורים אחרים כמו חקר וגילוי, פיתוח חשיבה ביקורתית ויצירתית ולמידה שיתופית ומשמעותית.

אנו מאמינים כי פרחי ההוראה, אותם אנו מדריכים, הם ערוץ מצוין להנחלת הפדגוגיה החדשנית דרכם. על כן, אנו רותמים את הידע הטכנולוגי, פדגוגי וידע התוכן שלנו בתקשוב וטכנולוגיה לתכנון ויצירה של יחידת לימוד מתוקשבת במתמטיקה המבוססת על פדגוגיה חדשנית, אשר תשמש את פרחי ההוראה, מורי מתמטיקה ומדריכים מקור עזר והשראה.

המאמר "למידה משמעותית 2020 – טכנולוגיה מעצבת משמעות" (אבני ורותם, 2013), מסכם את רציונל המיזם: "למידה משמעותית 2020" מתקיימת בשני רבדים מרכזיים: הלומד והלמידה, כשהמעטפת החינוכית מכוונת לבניית חווית למידה מעצימה ומניעה, כשהטכנולוגיה והקשריה לאדם ולחברה, מובנים בה כחלק בלתי נפרד ממנה.

הלומדים בלמידה 2020 מתנהלים בשלושה מעגלים: אישי, חברתי וגלובלי.
משמעויות הלמידה בכל מעגל נגזרים ממאפייני המציאות והמאפשרים הטכנולוגיים, כמו הנוכחות המקוונת, פריצת הגבולות, מגוון אמצעי הלמידה, כולל האוריינות הדיגיטלית הנדרשת, המזמנים מימוש חוויה לימודית מצמיחה ומעצימה של לומד עצמאי, חברתי ואזרח עולם.

תיאור המיזם

המיזם מבוסס על תכנון ובנייה של יחידות הוראה מתוקשבות במתמטיקה לשלבי החינוך: יסודי וחטיבת ביניים, המשלבות סביבות למידה שיתופיות ומגוון כלים דיגיטליים.
יחידות ההוראה כוללות פעילויות מתוקשבות המשלבות מגוון כלים דיגיטליים המדגישים חקר וגילוי, למידה שיתופית ופיתוח חשיבה מתמטית.
פרחי ההוראה יכולים להיעזר בדגמי ההוראה ו/או להשתמש ביחידות המתוקשבת המעודדות למידת חקר ולמידה משמעותית, חשיבה מסדר גבוה ולמידה שיתופית בכיתות הלימוד יחד עם המורים המאמנים שלהם. דבר שיוביל לשינוי בקרב בתי הספר המאמנים וייתן הזדמנות לתלמידים באותם בתי ספר להתנסות בלמידת חקר ולמידה משמעותית שתתרום להתפתחותם כתלמידים וכבני אדם.

קהל היעד של המיזם

קהילת מורי מורים, מדריכים פדגוגיים במכללות, פרחי הוראה במכללות, מורי מתמטיקה ותלמידים.

מטרות המיזם

- הטמעת השימוש בלמידה מקוונת מתוקשבת בקרב מורי מורים, פרחי ההוראה, מורי מתמטיקה ותלמידים.
- בניית פעילויות המבוססות יישומונים ואפליקציות שונות לקידום: פיתוח חקר וגילוי, אסטרטגיות חשיבה מתמטית מסדר גבוה.
- הטמעת למידה משמעותית ולמידה שיתופית בהוראת ולמידת המתמטיקה.
- פיתוח מיומנויות לומד במאה-21.
- הטמעת השימוש בשיטות הוראה לא שגרתיות להוראת מתמטיקה.
- סיפוק חווית למידה הולמת, בה הלומד נוכח באופן פעיל במעורבות ובלקיחת האחריות על הלמידה, בה הלומד מפתח את המודעות לעצמו וללמידתו, רוכש ידע ומיומנויות ללמידה לכל אורך החיים, מפתח יכולות ומודעות להסתגלות למציאות המשתנה בקצב ובאופנים, מפתח יצירתיות, יזמות, ממצה מצוינות וחווה תחושת הצלחה, העצמה וחיזוק הערך העצמי (OECD,2004).

ייחודו וחדשנותו של המיזם

המיזם מתבסס על שיתוף פעולה פורה בין מרצים למתמטיקה ומדריכים פדגוגיים ממכללות שונות להכשרת מורים. שיתוף הפעולה משתקף בערוצים שונים, כמו מפגשים סינכרוניים ואסינכרוניים יזומים ומתואמים בין חברי הקבוצה לפי הצורך. מפגשים מהסוג זה מהווים הזדמנות מצוינת לשיתוף בידע, ברעיונות, בדילמות ובסוגיות הפדגוגיות השונות.

בכך נוצרת חממה פדגוגית המשקפת הלכה למעשה את עיקרון השיתופיות ואת תפקידם של המוסדות האקדמיים, כמנוף לשינוי בקהילה. יתרה מכך, בתוך חממה זו צומח תהליך של עשיה נושא פירות, מהן ייהנו אוכלוסיות רבות של מורי מורים, מדריכים פדגוגיים, פרחי הוראה, מורי מתמטיקה ותלמידים.

היחידות המתוכננות מתבססות על תכנון פעילויות ושיעורים המבוססים על פדגוגיה חדשנית לא שגרתית, תוך שימוש מושכל במגוון רחב של כלים דיגיטליים ייחודיים, התורמים ללמידה שיתופית ומשמעותית ולמידת חקר התורמים לפיתוח חשיבה מתמטית.

מיזם זה מספק הזדמנות ייחודית לחוויית למידה משמעותית ושיתופית, המעודדת שימוש ופיתוח של אסטרטגיות חשיבה גבוהות בסביבת למידה חדשנית. סביבה אשר מדגישה פיתוח מיומנויות חיוניות במאה ה-21 ומקדמת את השימוש ברשת האינטרנט למטרות לימודיות, חינוכיות וחברתיות.

יתר על כן, המיזם מספק חומרי לימוד מתוקשבים ייחודיים בתחום הוראת ולמידת המתמטיקה, חומרים שעד כה אינם שכיחים באופן יחסי.



השתלמות תקשוב לצוות אנגלית

סטפני גליק

בנובמבר השנה, נפתחה השתלמות המיועדת למרצים בחוג לאנגלית בשם: " Putting Technology to Good Use".

המטרה הייתה לאפשר לסגל ההוראה להכיר כלים טכנולוגים חדשניים שיוכלו לשמש ככלי למידה והערכה לסטודנטים הלומדים במכללה.

הכלים הטכנולוגיים נבדקו במסגרת למידה מבוססת פרויקטים (PBL). תוכן המפגשים עד עתה עסק במגוון כלים ב-MOODLE שמטרתם לסייע לצוות ההוראה ללמד שפה. בנוסף, למדנו כלים שיאפשרו לעבוד יחד בשיתוף פעולה. לכל כלי טכנולוגי שנלמד בהשתלמות נמצא סרטון קצר שמסביר כיצד ניתן להפעיל אותו. קבצי הסרטים נמצאים באתר הקורס ב-MOODLE, כך שכל משתתף יכול לראות אותו בזמנו החופשי (On-Demand).

כקבוצה אנחנו משתמשים בכלים לחקור את האתגר של PBL על מנת לגלות "מה המחקר מציע שיכול לאפשר לסטודנטים שלנו להיות מורים לאנגלית טובים יותר."

In November, the English department began a workshop "Putting Technology to Good Use".

The goals of the workshop are to use technology to enhance the instructor's teaching. The technology is being looked at through the prism of Project Based Learning (PBL) and student assessment.

So far the workshop has covered Moodle tools that enhance language learning and collaboration tools. Each tool is accompanied by a how-to video that enables participants to review how to use the tools when they are ready to integrate them into their teaching repertoire.

The videos are online in Moodle and can be accessed On-Demand. As a group we are using the tools to investigate the PBL challenge to discover "What recent literature says that might make our students better English teachers".

סיור בתערוכה "חיים על קו הקץ" של הציירת אלה שיבר ז"ל

למידה חוץ כיתתית בכלי דידקטי בהנחלת נושא זיכרון השואה והגבורה לפרחי הוראה, בשאנן, המכללה הדתית לחינוך, קריית שמואל.

ד"ר רונן נורית

בשבוע של עשרה בטבת - יום הקדיש הכללי, העמידו במכללת שאנן תערוכה של ניצולת השואה הציירת אלה שיבר ז"ל. אלה נולדה ב-1927 בברלין. באוגוסט 1943 נשלחה עם משפחתה לאושוויץ. בזכות כשרון הציור שלה ציירה עבור הגרמנים במחנה, וקיבלה תנאי מחייה משופרים עבורה ועבור אמה. אלה שרדה את מצעד המוות בינואר 1945. בתום המלחמה עלתה ארצה והתגוררה בעיר חיפה. כאן בחיפה ציירה את הציורים "חיים על קו הקץ".

התערוכה עצמה הייתה לסטודנטים ולמרצים תיעוד קשה של זוועות השואה. בנוסף לעיסוק בחוויה הוויזואלית הקשה שימשה התערוכה אמצעי ללימוד כלי דידקטי – איך ניתן ללמד את נושא זיכרון השואה בדרך אחרת וכיצד מסיירים עם תלמידים בתערוכות בכלל בתחומי ידע שונים.

סטודנטים וסטודנטיות ממסלול בית הספר היסודי וממסלול החינוך המיוחד עברו סדנה "סיור בתערוכה" שהועברה על ידי. במסגרת הסדנה סיירו הסטודנטים בתערוכה כשכל סטודנט נתבקש להכין דף פעילות בתערוכה לתלמיד.

חלק מהסטודנטיות שעברו סדנה זו הדריכו בעשרה בטבת את תלמידי כתות ו' בתי הספר אהרון הרא"ה בנים ובנות מקריית שמואל. מרצים וסטודנטים הרגישו שזו הייתה חוויה מיוחד, אחרת של לימוד השואה.

בשנת תשע"ד ו-תשע"ה הועברה סדנת סיור בתערוכה כפיילוט לסטודנטים וסטודנטיות במסלול היסטוריה על-יסודי. בשנים אלו הוצגה תערוכת צילומים מגטו קובנה ומגטו ורשה . הכרזות הוכנו על-ידי גנזך קידוש השם- בני ברק, כערכות לימוד בנושא השואה. לאחר סדנה הדריכו סטודנטים וסטודנטיות מהחוג להיסטוריה את חבריהם מהחוג לתנ"ך ותושבע"פ - הוראת עמיתים. ההצלחה בהוראת העמיתים הביאה אותנו, הצוות המארגן חנה יורב ואני, להפעיל את סטודנטיות שנה ג' המבצעות עבודה מעשית בבתי הספר אהרון הרוא"ה להדריך את תלמידי כתות ו'.

אני כבת לניצולת שואה, שנפטרה לפני שנה ועדותה כבר לא תשמע, רואה חשיבות גדולה לתת לסטודנטים מורי העתיד כלים להעברת נושא שימור זיכרון השואה בדרך חווייתית ומשמעותית, על-מנת למנוע מצב בו סיפור השואה יהיה עבור הדורות הבאים עוד אירוע היסטורי בספר ההיסטוריה. חשוב שנושא זיכרון השואה ישמר ויועבר לדורות הבאים. רק פעילויות חווייתיות שניתנו לביצוע יפתחו לדור המחנכים הבא דרכים לשימור זיכרון השואה.


לזכר הנרצחים בשואה



ילדות בין שואה לתקומה

ד"ר יהושפט נבו

דניאל נולד בארץ ישראל, בשנים ההרואיות של טרום מדינה. זכרונו משיאו לימים רחוקים, בשלהי מלחמת העולם השנייה. המשפחה גרה בעפולה בקצה כביש הסרגל. דניאל היה עושה את דרכו לגן יום יום ובחזרה. בוקר אחד, בבואו לחצות את הכביש בדרכו לגן, והנה שיירת משאות של הצבא ההודי, ששהה אז בארץ ישראל בשרות הוד מלכותו מלך בריטניה. המשאיות קצוצות האף חלפו זו אחר זו מבלי להותיר שום מרווח. דניאל המתין עד אשר פקעה סבלנותו, ופרץ בריצה לתוך הכביש. השיירה נעצרה בחריקת בלמים. דניאל זוכר עד היום את פניו המבוהלים של הנהג ההודי, ובלבו גאווה - הנה אני הקטן עצרתי את מלחמת העולם.

זמן קצר אחר כך עברה המשפחה למושבה בשרון. ביתה היה בקצה המושבה, במקום מרוחק. דניאל ואחותו היו עושים את דרכם לגן, דרך שדות שוממים וריקים מאדם, כשרק שיירות גמלים של ערביי הסביבה חולפות בדרך. דניאל מחמיא לאומץ לבם של אנשי התקופה ההיא. מי יעלה על דעתו היום לשלוח את ילדיו לגן לבדם, בדרך בה מצויות שיירות גמלים, כשסכנת חטיפה, הגם שאיננה שכיחה, היא קיימת.

בית המשפחה היה האחרון במושבה, מוקף פרדסים - מקום שהתאים לאימוני חברי ההגנה בנשק בלתי לגאלי, מעשה שהנתפס בו, צפוי לעונש מוות.

דניאל זוכר את אביו, מזמין את חבריו לאימונים למנוחה בביתם. החברים אכלו בישיבה על הרצפה, כשנשקם לידם. מעניין שאפשרו לילדים לחזות במחזה, ולא הסתירו מהם, שהרי הימים ימי המאבק בבריטים ערב קום המדינה, וסכנה גדולה נשקפה לכל הנתפס באימוני נשק. מסתבר שילדי אותה עת ידעו לשמור סוד, ואף היו ערים לסכנה. יעיד על כך הסיפור הבא.

מעשה ובו שיחקו ילדי השכונה באלונקה להובלת פרי הדר. דניאל חמד לצון, תקע מוט במבוק באלונקה באלכסון, והכריז בקול: "האנגלים באים". רמי חברו המבוגר ממנו מעט, זינק במהירות, שלף את המוט וזרקו, תוך שהוא גוער בדניאל: "השתגעת, האנגלים יחשבו שזה תותח".

בוקר אחד התעוררו בני הבית, והנה ביתם מוקף בשריוניות של הצבא הבריטי, שהגיעו לערוך חיפוש אחר נשק בלתי לגאלי. באזור זה, המרוחק מן המושבה היה ממוקם "סליק" של ההגנה. הבריטים שחשדו במקום, שמו מצור על הבית הבודד, וערכו חיפושים בחצר ובפרדס. לעת ערב, משלא מצאו דבר, נעלמו כלעומת שבאו. דניאל זוכר עד היום בגאווה, איך הוא הקטן "זכה" לעוצר פרטי של צבא הוד מלכותו.

מאורע זה אף השפיע על דעתו על השלטון הבריטי בארץ ישראל. רבים זוכרים את רשעותו של השלטון המנדטורי, את עצירת שערי הארץ בפני עולים, את גירושם לארצות מוצאם או לקפריסין. את עולי הגרדום חברי האצל והלח"י. אבל שוכחים שלו היה בארץ צבא צרפתי, רוסי או פולני, היה המצב חמור שבעתים. הבחורות שהסתירו נשק בבגדיהן, יכלו לעשות זאת כלפי הג'נטלמנים האנגלים. חייל צרפתי, רוסי או פולני, היה מגיב אחרת. התנהגותם של ה"כלניות" (כינוי עברי לדיביזיה המוטסת הבריטית שהובאה לארץ עם התגברות המאורעות) באותו יום עוצר, הייתה ללא רבב.

בוקר אחד באותה עת, פשטה שמועה אודות שומר שנהרג על משמרתו סמוך לביתם. דניאל זוכר את הגששים הבדואים לבושי המכנס הרחב, שהובאו



למקום להתחקות אחר עקבות הרוצחים. לאביו של דניאל הייתה משרוקית חדת צפירה, מימי חברותו בצופים. המשרוקית הייתה מונחת דרך קבע על מיטתו מתחת לכרית. סימן מוסכם היה לשכן הרפתן עם אבא. אם יגיעו גנבים לרפת, יחליפו השניים שריקות, דבר שאולי יגרש את הגנבים.

לדניאל היה בן דוד מבוגר ממנו בשנים רבות. הבחור שרת בבריגאדה העברית במלחמת העולם. עם שחרורו, הצטרף לשורות האצ"ל, והימים ימי ה"סזון" הידוע לשמצה.
בן הדוד ברח מאימת החטיפות, והגיע לבית הדוד במושבה, שם שהה תקופה מסוימת עד יעבור זעם. בן הדוד לימד את דניאל לצייר סוס ועגלה, ציור שמצא חן מאד בעיניו, ועד היום מוצא דניאל את עצמו משרבט לנכדיו סוס ועגלה.

לבית המשפחה הגיע יום אחד בחור ממוצא מרוקני, שאול שמו. שאול וחבריו היו מראשוני העולים ממרוקו, שבאו כחלוצים עוד לפני קום המדינה. שאול נשלח לקבוץ חילוני, וכיון שלא יכול היה לחיות בו, עבר לגור במושבה. טעם השוקולד המרוקני שנתן לדניאל, שמור בפיו עד היום. כעבור זמן קצר, באו חברים נוספים, וכולם הצטופפו בחדר הקטן, כשהשירותים בחוץ. אביו של דניאל, שגידל ירקות בחצר הגדולה, שלח את הבחורים למכור ירקות בשוק, הן כדי להתפרנס, והן כדי לשבור את המונופול הערבי בשוק. ארגז הצעצועים הגדול של דניאל שימש כדוכן מכירות. בחורים אלו השתתפו במלחמת השחרור, ואחד מהם נפל בקרב על כיבוש רמלה-לוד. שנים רבות בבגרותו, ניסה דניאל לעלות על עקבותיהם והעלה חרס בידו. יום אחד קרא בעיתון ראיון עם אדם ממוצא מרוקני, בן התקופה. דניאל שאלו על הבחורים שזכר מילדותו. אכן האיש הכירם, אבל הם כבר היו בעולם האמת.
לדניאל היו סבא וסבתא בגולת פולין. סבא, הרב בצלאל, היה דיין בעיירה. עם כניסת הנאצים ימ"ש לעיירה, הם אספו את ראשי הקהילה ורצחום בכיכר העיר. למשפחה לא ידוע אם סבא בצלאל היה ביניהם.

אין עדויות על כך, אבל סברה עיקשת טוענת שכן. הסבתא נספתה במחנה השמדה, וכמוה בתה ובעלה. דניאל זוכר איך כילד קטן היה מתעורר בלילה לקול בכייה של אמו. בזכרו זאת, נזכר דניאל במילות השיר של ביאליק: "אמי זיכרונה לברכה", בו הוא כותב על דמעתה: "ועאלע (בלעתיה), ותבוא בעצמי אנחתה". אמו של דניאל נשאה את כאבה העמוק כל ימיה. לעת זקנתה, שידרו ברדיו בליל יום השואה, תכנית על עיירת מולדתה, דבר שגרם לה שבר גדול. הגם שלא הייתה אמו ניצולת שואה, רואה דניאל את עצמו כבן דור שני לשואה.

ערב מיוחד במינו צרוב בזיכרונו של דניאל. בשעת לילה מאוחרת חזר אבא מתורנות שמירה. הוא העיר את הילדים משנתם, הורה להם להתלבש ולצאת אתו לרחוב.
הלילה היה ליל כט' בנובמבר, יום הכרזת המדינה באו"מ. המונים גדשו את הרחובות בריקודי שמחה. דניאל הצטרף לרוקדים. "אתם תזכרו לילה זה עד מאה ועשרים", אמר אבא, והוא צדק. לילה אחד, כשהיה אביו של דניאל בתורנות שמירה, פרץ קרב בין הערבים שברחו מהכפר הכבוש מגדל צדק, לבין שומרי המושבה. אביו של דניאל נפצע בקרב זה. אמו נסעה יום יום לבית החולים לבקרו, ודניאל ואחותו הקטנים שנשארו לבד בבית, קבלו זאת באומץ ובאחריות. אביו של דניאל, הגם שנלחם ונפצע במלחמת השחרור, לא קיבל את אות הקוממיות, כיון שלא היה מחויל רשמית. את חזהו עיטרו אות ההגנה ואות מבצע סיני. דניאל שחש בחסרון, הציע לאביו לקנות לו אות מלחמת השחרור בשקם. אבל אבא דחה את ההצעה, בטענה שאות אין קונים בשקם.
ומה גם שאין הוא זקוק לאות חיצוני, שהרי הרסיס ממנו נפצע, עדין בגופו, ויש לו אפוא "אות פרטי".

בתחילת מלחמת השחרור בנו הורי דניאל את ביתם בשיכון. יום יציקת היסודות חל בדיוק בכ"ט בנובמבר, יום הכרזת המדינה. אביו של דניאל שהיה בעל תודעה היסטורית, תלש דף מלוח השנה, הכניסו לבקבוק,



פקקו וזרקו לתוך היסוד. אבא הסביר לדניאל שזה בשביל ההיסטוריונים. באותם ימים לא צפה אבא איך יהרסו בתים בעתיד, באמצעות הבולדוזר, מבלי שאיש ידע על הבקבוק ההיסטורי. בית הוריו של דניאל היה בית ציוני דתי. השקפתם הציונית הייתה מוצקה ואמיתית בישרותה ומעשית בפשטותה. דודו של דניאל שאל את אביו בתקופת הבניה, בעיצומה של מלחמת השחרור, כשפגזים התפוצצו בסביבה: "עכשיו זה זמן מתאים לבנות בית?". "אנחנו לא נעזוב את ארץ ישראל", השיב לו אבא מניה וביה.

עם תום מלחמת השחרור לא תמו תלאותיו של הישוב בארץ. מסתננים היו חודרים לישובים היהודים באישון לילה, גונבים ורוצחים. לילה אחד חדרה חוליית מסתננים לשיכון בו גר דניאל. חלון הבית הקיצוני בשיכון היה פתוח, דרכו חדרו לבית. בעלת הבית שהתעוררה, פתחה בצעקות, והללו ירו בה ופצעוה. למשפחה היה בן בגילו של דניאל. בביקורו אצל החבר, ראה דניאל את עקבות רגליהם היחפות של המסתננים על קיר הבית, צבועות בצבע בוץ.

בחצר בית הוריו, היו עצי פרי וירקות. פרט לכך היה גם לול עופות, ברווזים, אווזים וברברים. העופות ניזונו ממכסת תערובת שקבלו בצמצום. את השלמת מזונם קבלו בעלי החיים מעשבים. דניאל וחבריו היו נודדים בשדות המושבה הרחוקים, כשרק מכנסיים קצרים לגופם, בתורם אחר ריג'לה, הוא עשב רגילת הגנה, שהיה בשרני במיוחד. את השקים היו נושאים על כתפיהם מרחק רב. אם איתרע מזלם, היו מקבלים חמור ועגלה מאחד האיכרים, תמורת כמה שקי ריג'לה. רכיבה על חמורים הייתה אחד התחביבים של ילדי התקופה. כיבוש הכפר הערבי שליד המושבה במלחמת השחרור, שחרר כמות מכובדת של חמורים שחיפשו בעלים. מעשה והלך דניאל עם חבר להביא עשב. הדרך עברה באתר בניה של שיכון חדש. בדרך חזרה התנפלה עליהם עדת כלבים בנביחות מאיימות. החבר נבהל, זרק את השק ופתח בצעקות. דניאל הרגיעו, ולימדו איך יש להתנהג במקרה כזה, כפי שלמד מאביו. שני הנערים קפאו על עומדם ולא זזו. כעבור כמה דקות איבדו הכלבים כל עניין ונעלמו כלעומת שבאו.

נתמזל מזלו או חוסר מזלו של דניאל, להיות תלמיד של אביו בבית הספר. מורים אחרים היו סוטרים לבנם כדי להראות שאינם נותנים לו יחס מיוחד. אביו של דניאל לא נהג כך. יחסו לדניאל היה קורקטי ונאה. עם זאת, מאד לא נעם לדניאל שאביו גוער בחבריו. לא פעם תלמידים מכיתות גבוהות התנכלו לדניאל, מתוך כעס על אביו. לימים, כאשר דניאל יהיה מורה בבית הספר בו למדה בתו, יאמר למנהל שהוא איננו מתקרב לכיתת בתו. אולם פטור בלא כלום אי אפשר, ודניאל נאלץ ללמד כיתת בנות מאותו שנתון. הכיתה הייתה קשה ומרובת בעיות משמעת. דניאל היה במצר. אם יקפיד עמן, אולי בתו תיפגע. אם יוותר, לאן יגיע?

הקב"ה שלח עזרתו ממרום. כתה זו אהבה לשיר, וכך גם דניאל, שהחל לקיים עם כתה זו שעורי שירה. שעות רבות הוקדשו לשירי ארץ ישראל, להנאת המורה ותלמידותיו וכולם יצאו מרוצים.

תקופת ילדותו של דניאל הייתה תקופת ימי הצנע והקיצוב בארץ. שש מאות אלף יהודי הארץ קלטו מיליון וחצי עולים בזמן קצר. העולים שוכנו במעברות של פחונים ואוהלים. בחורף קפאו מקור ובקיץ סבלו מהחום. משפחות ותיקות קלטו ילדי עולים לתקופת החורף והביאום לביתם. גם הורי דניאל קלטו ילד בשם זקוני. הילד היה בוכה בלילה, ואמו של דניאל הייתה יורדת פעמים אחדות בלילה כדי להרגיעו.

הילד לא ידע עברית. דניאל בקש מאחד מילדי העולים שילמדו כמה משפטים בערבית, כדי להרגיע בהם את הילד. כדי לספק מזון לכל התושבים הונהג בארץ משטר של קיצוב מנות אוכל, המכונה בפי כל "צנע". כל אזרח קיבל פנקס תלושי מזון. כאשר גזרו בחנות המכולת את התלוש המיועד לבשר או לסוכר, משמע ששוב לא יוכל אותו אדם לרכוש באותו חודש מוצר זה, אלא אם כן יפנה לשוק השחור. פקחים של המשרד למסחר ולקיצוב היו עולים על האוטובוסים ומחפשים

סחורות אסורות, כמו עופות, סוכר ושאר פריטי מזון שאדם אוכל פירותיהם בעולם הזה.
מעשה ועלו פקחים על האוטובוס בו נסעו דניאל ומשפחתו. בתא המטען נמצאו כמה עופות. לשאלתם של מי הם, לא קבלו שום מענה. הפקחים לקחו את העופות, ונקל לשער לאן הגיעו אותם עופות בסופו של יום. מנהל אגף המזון בעירייה היה אדם בשם בונין. דניאל זוכר "חכמולוג" אחד שאמר: "אני אגיד לבונין: קח את העוף, אבל תשאיר לי את המרק".
לקראת חגיגת בר המצווה של דניאל, הוא קיבל ממנהל בית הספר מכתב לבונין, בו הוא נתבקש לאשר לדניאל קצבה נוספת של קמח וסוכר. חגיגת בר המצווה נערכה ברוב עם כיד המלך. באמצע השבוע ערכה אמו סעודת מלכים לקרובי המשפחה. דניאל מעריך שהיו כחמישים איש. בשבת נערך קידוש בביתם עם מוזמנים רבים. כל הכיבוד הוכן בידי אמו של דניאל ללא כל עזרה. עד היום לא ברור לדניאל, מנין הייתה לאמו היכולת הזאת, היכן השיגה מצרכים.
בשבת בבוקר טרם צאתם לבית הכנסת, הגיע שליח ומסר לאביו של דניאל צו גיוס מידי. אביו של דניאל שהיה "ממלכתי" בנוסח הימים ההם, כלל לא העלה על דעתו שאפשר לדחות את ההתייצבות ביום. טען תרמילו ויצא לדרכו, ודניאל לווה לעליה לתורה על ידי דודו. שנים אחדות מאוחר יותר, כאשר שרתו דניאל ואחותו בצבא, כל אחד במקום אחר, נודע להם שאביהם יצא לשרות במילואים. האחות התייצבה בפני מפקדה, ודרשה במפגיע לקבל חופשה, שכן אביה ואחיה בצבא, ואמה נשארה לבד. גם דניאל עשה אותו דבר. האח והאחות קיבלו חופשה ונפגשו בבית. רק אביהם כלל לא העלה על דעתו, שהוא יכול לבקש שחרור בטענה ששני ילדיו בצבא. כאלה היו אנשי אותם ימים.

אביו של דניאל עלה לארץ עם משפחתו מיד לאחר מלחמת העולם הראשונה. האב שלא רצה לחיות מה"חלוקה", העדיף חיי איכרות במושבה מוצא הסמוכה לירושלים. למשפחה הייתה רפת קטנה, בה עבדו במסירות אביו של דניאל ואחיו. אבי דניאל היה ילד במוצא בשנת 1929, שנה בה נערכו פרעות ביהודי חברון וגם על מוצא עבר פוגרום קשה. המושבה הותקפה על ידי פורעים ערביים מהכפר הערבי הסמוך. משפחת מקלף, שאחד מבניה היה לימים הרמטכ"ל השלישי של מדינת ישראל, ושביתה היה ממוקם בין המושבה לכפר הערבי, סבלה קשות. ההורים וחלק מילדיהם נרצחו. חוויה קשה זו נחרתה עמוק בלב אביו של דניאל, והוא נשא אותה בכאב כל ימיו. האב נהג לספר הרבה על ילדותו במוצא. כשדניאל התבגר, סיפר לו אביו שכמעט כל לילה הוא חולם על מוצא. דניאל איננו זוכר של מי הייתה היוזמה, של אביו או שלו, אבל בגיל 17 נסע עם אביו לטיול במוצא. שם ביקרו אצל ראשי הישוב דאז, שהיו כבר ישישים. מעניין, שמאז אותו טיול, חדלו החלומות להטריד את אביו.

זיכרונות ילדותו משיאים אותו לימי הזיכרון למערכות ישראל. במושבת ילדותו נפלו רבים וטובים במלחמת השחרור ובמלחמות שאחריה. בליל יום הזיכרון הייתה נערכת בבית הקולנוע המקומי עצרת מרשימה, ולמחרת צעדו תלמידי בתי הספר עם זרים, לאורך רחובה הראשי של המושבה, בואך בית העלמין הצבאי. שנים רבות נשא דניאל את זיכרון יום הזיכרון לחללי צה"ל בלבו. שום יום זיכרון בשום מקום בארץ בו היה, לא דמה ליום הזיכרון שבמושבת ילדותו. עשרות שנים אחר כך, ביקר דניאל במושבה
ביום הזיכרון ולמחרתו, והנה להפתעתו האווירה המיוחדת נשתמרה במתכונת ימי ילדותו. אפילו הקריינית שהייתה נערה, ממשיכה בבגרותה באותו תפקיד.

במלחמת ששת הימים נטל דניאל חלק פעיל. במסגרת שירותו בשריון, השתתף בכיבוש שכם ורמת הגולן. עם תום הקרבות, קיבל חופשה קצרה. ברדתו מהאוטובוס במרכז המושבה, נתקל בלוח המודעות, עליו כתובים היו שמות חבריו ממוסגרים בשחור. כמעט כל חברי ילדותו, מאותה שכונה, מאותו הרחוב, נפלו בקרבות. לימים יקדיש דניאל את ספרו לעילוי נשמתם.

זיכרונות ילדות בין אתיופיה לישראל

שרה אדנני
וד"ר אורנה שניידר

פעמים רבות אנו הגננות נתקלות בהורים לילדים עולי אתיופיה, שהתנהגותם במרחבי הגן שונה מהתנהגותם של ההורים האחרים. נראה כי ההורים יוצאי אתיופיה מפגינים יחס מכבד כלפי הגננת וסביבת הגן ונמנעים מלהביע את דעתם על המתרחש בגן. מסתבר כי הכבוד הרב שמפגינים ההורים כלפי הגננת, הינו תוצר תרבותי רב-שנים של קהילה הרואה בדמות המורה כמקור סמכות בלעדי. כדי להכיר ולהבין יותר את התנהגותם ומניעיהם של ההורים יוצאי אתיופיה, סייעה בידינו שרה, ילידת הארץ, בת להורים שעלו מאתיופיה. שרה ערכה ראיונות עם בני משפחתה ואספה זיכרונות ילדות של אביה ואימה וכן של הורי בעלה.

הראיונות עברו ניתוח תוכן שחשף מספר נרטיבים אשר נבחנו על-ידי שרה בהשוואה לנרטיבים המוכרים לה משנות חינוכה במערכת החינוך. ההליך המחקרי סייע לחשוף בפנינו את המסע החינוכי של הקהילה האתיופית במעבר בין שתי התרבויות מאתיופיה לישראל.

הסיפור האישי של שרה, סטודנטית אשר נמצאת כיום בשנתה הרביעית במסלול הגיל הרך ובמקביל גם החלה לעבוד כסטאז'רית בגני הילדים, מלמד על הפסיפס החינוכי-חברתי של תרבות אתיופיה החושף בפנינו צוהר קטן לעולם תרבותי מרתק.

כך מתחיל המאמר שכתבה שרה בהנחייתי ופורסם ב"הד הגן" שיצא לאחרונה. המאמר פותח ברקע קצר על סיפור עלייתה של שרה ועל השמות שניתנו לכל אחד מהילדים, שמות המייצגים את המעבר בין הזהויות השונות.

לדוגמא: שמו של האח שנולד בטרם עלו לארץ היה "זמנו", מכוון שהמשפחה עלתה לארץ כשהאח היה בן 40 יום, לכן הם קראו לו "זמנו" מלשון זמן, זאת אומרת, הגיע הזמן לעלות ארצה לירושלים.

בהמשך המאמר חושפת שרה בפני הקורא מספר נרטיבים משדה החינוך האישי שלה.



שרה ובנה התינוק

להלן תמצית הנרטיבים שהוצגו במאמר;

● החינוך בילדות – חינוך בייתי: באתיופיה לא הייתה מערכת חינוך מסודרת לגיל הרך, אלא הילד נכנס למערכת חינוכית רק בגיל שבע.
חמה של שרה גר בכפר על הגב של האימא: "גדלנו עם המשפחה ובמיוחד עם אימא. היא נשאה אותי על גבה עד גיל שלוש והייתה המטפלת הצמודה שלי". הורים רבים באתיופיה העדיפו שלא לשלוח את ילדיהם לבית-הספר לאו דווקא מבחינה כספית, אלא ממקום אידיאולוגי. ההורים נהגו להשאיר את הילדים בבית כדי שיוכלו ללמוד מהמבוגרים ומהזקנים בעלי ניסיון החיים.

● מעגל העבודה המשפחתי – עבודות מותאמות לגיל:
עד גיל שבע הילדים היו מקבלים עבודות בית המותאמות לגיל הרך אשר השתנו ממשפחה למשפחה על-פי אופייה, מיקומה הגיאוגרפי וצרכיה הבסיסיים. למרות שלמשפחה היו משרתים והם עזרו בכל עבודות הבית, ההורים דאגו לשלב את הקטנים בעבודות הבית כדי לחנכם להשתלב במעגל העבודה המשפחתי. לדוגמה: לאחות הקטנה בגיל ארבע הכינו כד קטן שהותאם לגופה ועם הכד הקטן היא הייתה הולכת לשאוב מים. שמו של הכד באמהרית הינו "גמבו". מספרת האחות: "אני זוכרת איך כל בוקר הייתי שואבת מים ומביאה אותם בגאווה לבית. הייתי מרגישה שאני גדולה".

● מבנה בית הספר: כשהילדים הגיעו לגיל שבע חלקם היו נשלחים לבית הספר. בית הספר באתיופיה הינו רב גילאי, הכיתה נמדדה בהתאם ליכולת התלמיד ולא בהתאם לגילו. ישנו מושג באתיופית שנקרא "כרם" שמשמעו בעברית הקפצה. ילד יכול ללמוד שתי כיתות בשנה ולהתקדם ברמה. ולעומת זאת, היו ילדים שנשארו שנתיים באותה כיתה עקב אי-התקדמות.

● יחס למורה: מורים באתיופיה נתפשו כמקור סמכות, הן בעיני התלמידים והן בעיני הוריהם. כולם כיבדו את המורה וצייתו למוצא פיו. בניגוד לישראל, המורים באתיופיה לא היו צריכים להתמודד עם בעיות משמעת. תלמיד שזכה להתקבל לבית-הספר, חש עצמו בר-מזל ולכן התנהג למופת.

שרה מסבירה כיצד אביה המשיך נוהג זה גם בארץ. היא מספרת כיצד אביה היה מביא אותה לגן בארץ. היא מתארת את האב מרכיב אותה על אופניו, מוריד אותה בשתי ידיו ליד השער, עומד ומסתכל כיצד הגננת מקבלת אותה, מוריד את הראש בכניעה לגננת מתוך כבוד ושמירה על סמכותה כאשת חינוך ואחר-כך נפרד לשלום בהנפת יד. ניתן לציין כי לאחר מספר שנים בהם ההורים התאקלמו ונחשפו לתרבות הישראלית, הם הפגינו יותר מעורבות מבחינה חינוכית מאשר אצל שלושת האחים הקטנים.

● "אבא גברהנא" - סיפורים במקום ספרים: הסיפורים לא סופרו "סתם" לילד כדי להנעים את זמנו, אלא בתוך הסיפור הוטמן מסר לחיי הילד. חשוב לציין כי המבוגר לא אמר לילד מהו המסר, אלא על הילד היה לדעת לבדו מהו המסר הטמון בסיפור. בהתאם לכך, התנהלו דרכי החינוך באתיופיה. ההורים לא היו משוחחים עם הילד ואומרים לו איך עליו להתנהג, אלא הילד היה לומד כיצד להתנהג מחיקוי ומשמיעת סיפורים.
אם ילד היה עושה מעשה קונדס המבוגרים, זקני הכפר היו מספרים לו סיפור ועל הילד היה להבין לבד את הנמשל מהסיפור ובכך לשפר את מעשיו, להתגבר ולהתפכח. הסיפורים המשיכו ללוות גם כשהמשפחה עלתה לארץ ישראל.



בס"ד

"עץ חיים היא למחזיקים בה"

מדרשת אלי-ה
נשים לומדות ויוצרות
ע"ש אליקים וקרולה לנגר

שאנן
המכללה האקדמית הדתית לחינוך

ללמוד תורה– עוד השנה!

נשים יקרות,

בית המדרש "אליה" במכללת שאנן מזמין אתכן להצטרף
ללימוד תורה עשיר ומעמיק – עוד בשנה זו!

- ✓ לימודי מדרש, חסידות, תנ"ך ויצירה
- ✓ חיבור של תורה וחיים
- ✓ אווירה ייחודית של שייכות וקבוצה לומדת

12 ימי לימוד, ימי רביעי 9:00–13:00
בין ראש חודש אדר א' לראש חודש סיון.



לפרטים ולקבלת תכנית הלימודים:

יפעת 052-5761444 | Yifatgelber@gmail.com
"בית מדרש אליה"
ובאתר המכללה.

"שאנן" - 66 שנות הכשרה למנהיגות חינוכית

טלפון: 04-8780000

הים התיכון 7,
קרית שמואל, חיפה

שרה עם אביה ואחותה בילדותן





שרה בילדותה בגן הילדים

שרה בחרה לסיים את המאמר בחזון האישי שלה:

"בימים אלו כולי נרגשת עם כניסתי לעבודה במערכת החינוך.

מבחינתי זו עוד אבן דרך שארצה לצלוח על הצד הטוב ביותר.

השנה, ברוך השם, שובצתי לעבוד כגננת משלימה ובנוסף אני מסייעת בתחום האוריינות לילדי עולים.

ישנם חששות, כמו בכל התחלה חדשה, אולם אני מקווה שבכך שאני באה מתרבות שונה, הדבר רק יעשיר את הגן ואוכל לתרום את חלקי.

ילדי הגן הרכים הינם בגיל נטול סטיגמות, הילדים בגיל שניתן לעצב בקלות. אי-לכך, אני רואה חשיבות גדולה בכך שהילדים ייחשפו לגננת אתיופית.

אני מאמינה שהחשיפה בגיל מוקדם לעדה אחרת, מראה אחר, תסייע בידיי הילדים לגדול עם תפיסה שהאחר הוא אני.

כולי תקווה שאוכל לשמש מודל לחיקוי לילדים כפי ששימש המורה באתיופיה לתלמידיו, ושהתלמידים יצמיחו דור חדש החוצה גבולות ועדות, מאוחד ומקיים את הפסוק "ואהבת לרעך כמוך".

תרומה לקהילה

"ונשא ענף ועשה פרי והיה לארז אדיר"

ניחזקאל י"ז, כ"ג

עליזה בן שושן

פרויקט "תרומה לקהילה" מהווה חלק מחובות הסטודנטיות במכללת שאנן. הפרויקט מזמן לסטודנטיות הזדמנות להירתם לעשייה למען קהל יעד מחוץ לכותלי המכללה, עשייה למען הזולת.

לאחר פעילות מרגשת במסגרת הפרויקט נוכל לומר שאין זו כלל חובה אלא זכות של ממש.

סטודנטיות משנתון ב' במסלול גיל הרך יצאו לפעילות קהילתית בגן ילדים ממלכתי של הגננת בלה, השוכן בקריית מוצקין.

לקראת הפעילות נרקמו קשרים בין צוות הגן לבין ראש המסלול לגיל הרך, ד"ר אורנה שניידר וביני, המד"פית של הסטודנטיות משנה ב' במסלול. בשלב זה קיימנו חשיבה משותפת בנוגע למטרות הפעילות, אופי הפעילות והתאמתה לצרכי הגן והילדים. הוחלט לקיים פעילות חווייתית בין כותלי הגן בעלת אופי ערכי ולימודי שתעשיר את עולמם של הילדים הרכים.

הסטודנטיות הנפלאות נרתמו בהתרגשות רבה למשימה. הן בחרו לפעול באמצעות סיפור נפלא בשם "שבעה ידידים" שכתבה הסופרת מירי צללזון.





הכנות רבות נערכו מבעוד מועד. הסטודנטיות התחלקו לקבוצות שונות כאשר כל קבוצה לקחה על עצמה אחריות לגבי חלק מתוך הפעילות. הן פעלו בשיתוף פעולה, קיימו חשיבה עמוקה והפעלת שיקולי דעת לגבי הדרכים להשגת מטרת הפעילות שלקחו על עצמן. הכינו וייצרו אמצעי הוראה שונים והמחשות מעניינות.
בפתחו של בוקר ראש חודש שבט יצאנו לדרך. הגענו נרגשות ומעט חוששות אל גן קסום כשבפתחו קיבלו אותנו בחיוך וברוחב לב הגננת בלה, שאר נשות הצוות והילדים הנרגשים.

הפעילות נפתחה בהמחזת הסיפור על-ידי הסטודנטיות בעזרת תחפושת מתאימות שייצגו את שבעת המינים שהם שבעת הידידים. לצד כל סטודנטית שחקנית שיחק אחד מילדי הגן.
"שבעת הידידים" הפכו לידידי הקהל, ניתן היה להתרשם מהרושם שהשאירו על הילדים הקשובים. באמצעות הסיפור נעשתה הקנייה של ערך החברות והכרות עם פירות שנשתבחה בהן ארץ ישראל.

בהמשך התפצלו הילדים לקבוצות פעילות קטנות בהובלת הסטודנטיות. הן דאגו לתכנן פעילויות בקבוצות קטנות תוך שימת דגש על מטרות ממוקדות, שימוש באמצעי הוראה מגוונים וגיוון בדרכי ההוראה. הפעילויות בקבוצה עסקו בתחום האורייני, בתחום היצירתי ובתחום המדעי.
את המפגש סיימנו בלימוד ריקוד-עם במעגל גדול וסוחף מלא באהבה: "צדיק כתמר יפרח".

אין לי ספק שפעילות חווייתית מעין זו תורמת מאד לעיצוב אישיותן של גננות חמ"ד בעתיד. גננת אשר מחנכת את ילדי גנה לערך החסד והנתינה חייבת לתת את הדעת על כך שהיא משמשת מודל עבור הילדים הרכים. באמצעות יוזמות מעין אלו היא מייצרת אווירה של ראייה החוצה אל הקהילה, רגישות לזולת ודוגמא אישית. פרויקט "תרומה לקהילה" אפשר לנו ליישם זאת הלכה למעשה. יותר משנתנו- קיבלנו.
מי ייתן ונזכה לראות את הסטודנטיות מתפתחות ומתעצמות בבחינת ארזים אדירים.





הוצאה לאור

הנושא, שהספר עוסק בו, הוא התופעה של ריבוי פירושים לכתוב מקראי אחד. ריבוי זה הוא, בין היתר, תוצאה של תיחום שונה של יחידת הגרעין המתפרשת מראיית המילה הבודדת בהקשרים פנימיים שונים, וכך גם הרצף התחבירי והענייני. ריבוי זה הוא גם תוצאה של זווית-ראייה אישית של הקורא, של רגש שונה ושל קשרי-חברה ותרבות אחרים.

הטענה העיקרית של ספר זה היא שאפשר לצמצם את מגוון הפירושים האפשריים של הכתובים - בעזרת השימוש בכלים מבניים תמטיים ולשוניים בסדר קבוע מראש. נכונות הניתוח מתבררת כאשר מגיעים למסקנות זהות או דומות מ
כלים מבניים שונים בלתי-ת

בספר זה יש התעסקות
הבנויים מאבני לשון משות
אלה. משמעות זו היא סוב
וסותרים. על הקורא להחלי
את אחת האפשרויות המוצ
ההלכה או



בס"ד • פרשת ויגש • ח' בטבת תשע"ג • 21 בדצמבר 2012

מצב הרוח

לעורר הדתי לאומי • גיליון 213



פרשה ופירושה

הרב ד"ר רונן לוביץ, רב היישוב ניר עציון
ומרצה במכללה האקדמית הדתית לחינוך 'שאנן' בחיפה

התנאי ההכרחי לגאולה

חידה בלתי פתורה הותירה בפנינו התורה בפתיחת פרשת וארא: "וידבר ה' אל משה ואל אהרן ויצום אל בני ישראל ואל פרעה מלך מצרים להוציא את בני ישראל מארץ מצרים" (שמות ו', י"ג). הציווי בנוגע למשה ואהרן, היה לדרוש מפרעה לשחרר מיד את בני ישראל. אולם מהו הציווי אל בני ישראל?

לפי המכילתא, ה' ציווה את משה ואהרן להנהיג בנחת את בני ישראל ולסבול אותם. בכך הם נדרשו לאמץ מנהיגות מתחשבת וסובלנית, כזו שתהיה אנטי-תיזה מוחלטת לזו של פרעה, שבצילה הם גדלו. מנהיגים המובילים מהפכות גדולות עלולים לנהוג בתקיפות ובדורסנות כלפי עמם. ראיית המטרות הגדולות והפעילות להגשמת החזון הקולקטיבי, עלולות לגרום להם להיות קצרי רוח כלפי האזרח הקטן ולהתעלם מצרכי האינדיבידואל. ה' ציווה על משה ואהרן לגלות סבלנות ורגישות כלפי כל אחד מישראל, בד בבד עם התקיפות והנחישות שעליהם לגלות כלפי פרעה והמצרים.

בתלמוד הירושלמי מסבירים חכמים: "על מה ציוום? על פרשת שילוח עבדים" (ירושלמי, ראש השנה ג', ה'). הסבר זה מעורר תמיהה גדולה: מדוע נבחרה דווקא המצווה הספציפית של שילוח עבדים להיאמר לבני ישראל, לפני כל שאר המצוות? מה מקום יש לצוות אותם על כך, כאשר הם עצמם נמצאים במצב של עבדות?

רבי מאיר שמחה הכהן מדווינסק כותב בספרו 'משך חכמה', שגם אז במצרים היו בין בני ישראל נכבדים בני חורין, שהעסיקו עבדים עבריים. אולם נראה שסביר להניח ש-ה' מצווה כאן את עמו: כאשר יהיו להם עבדים, יש לנהוג בהם בהוגנות, לשלחם בשנה השביעית, לא להתעמר בהם. כלומר, אין לבני ישראל זכות לניסי עשר המכות ויציאת מצרים, אם הם עצמם עתידים להתנהג בדומה למצרים.

מדברי הירושלמי עולה, שהמצווה הראשונה שהצטווינו בה, היתה לגלות יחס אנושי ומתחשב בחלשים שבחברה

אכן, לדברי הירושלמי באה גלות ישראל בחורבן בית ראשון, כעונש על התעמרות בעבדים: "לא נענשו בני ישראל שגלו מן הארץ אלא על פרשת שילוח העבדים" (שם). בסיס לדברים מצוי בתוכחת הנביא ירמיהו: "כה אמר ה', אנכי כרתי ברית את אבותיכם ביום הוציאי אותם מארץ מצרים מבית עבדים לאמר: מקץ שבע שנים תשלחו איש את אחיו..." (ירמיהו ל"ד י"ג-י"ד). גם את נחמיה זעק בתחילת ימי בית שני כנגד שבי ציון שכבשו את אחיהם לעבדות (נחמיה ה', ה'-ו').

מדברי הירושלמי עולה, שהמצווה הראשונה שהצטווו בה ישראל לא היתה קידוש החודש, כפי שרגילים לחשוב, אלא המצווה לגלות יחס אנושי ומתחשב בחלשים ביותר. המסר הראשון שנדרשו משה ואהרן להעביר לעם ישראל היה, ש-ה' ישחרר אותם מעבדותם, רק אם יתחייבו לשחרר אחרים מעבדות. דווקא הזמן בו בני ישראל עדיין נתונים בעבדות, הוא המתאים לדרוש מהם שלא יהפכו בעתיד לאדונים, עריצים ומשעבדים. כאשר טעמה המר של העבדות בפיהם, והם ערים לעוול המוסרי שבה, הם אמורים להפנים את החובה לגלות יחס נאות לכפופים להם, בעתיד.

שני הפירושים לציווי שקדם לגאולה מלמדים, ענין מרכזי ביסוד התורה כולה: היחס לאחר בכלל, ולחלש בפרט. הפירוש הראשון קורא למנהיגים לגלות סבלנות ורגישות: מעסיקים כלפי עובדיהם, מורים כלפי תלמידיהם וכדומה. הפירוש השני דורש מכל אדם בישראל לחוש בצערם של החלשים, לגלות אכפתיות והתחשבות, ולתרגם אותם לעשייה מתקנת, בזכות צווים מוסריים-חברתיים אלה נהיה ראויים לגאולה השלמה.

מלי ספר

קולמוס הלב והנפש

ד"ר ניסן אררט



על הספר:

"מה שלבך חפץ: מבט אל הנפש באגדה ובמדרש",

מאת רפי ועקנין,

הוצאת בית-אל,

תשע"ד, 382 עמודים.

בשמו המלא של הספר: "מה שלבך חפץ - מבט אל הנפש באגדה ובמדרש" - מבקש המחבר מן הקורא לשים לב; דהיינו: להפעיל את הסתכלותו, אל הרצוי ואל הראוי בסיפורי האגדה והמדרש המוצעים לפניו, על הדרך ועל האופן שבו לבו, דהיינו: הבנתו של המחבר - כמחנך, האמון על המשנה הפסיכולוגית - מבקש כי נתבונן במבחר הסיפורים שערך והציע לפנינו.
מכאן, שהקריאה בסיפורים, לא תהא 'ספרותית-צמודה' לטקסט בלבד, אלא 'פסיכולוגית-חינוכית' (כדרך שקורא לה פרופ' אביגדור שנאן ב'שער הספר') "היורדת אל נבכי עולמם הנפשי של גיבורי הסיפורים ומספריהם ומעלה מהם תובנות נוספות המעשירות את הסיפורים ומוסיפות ליופיים, לעומקם ולחשיבות המסרים שניתן למצות מהם, מסרים שטעמם לא פג כיוון שהם עוסקים באדם, בכל אדם, ובשאלות מרכזיות שהוא ניצב מולן במהלך חייו".

במבוא מודה המחבר כי "קריאת סיפור האגדה המוצעת כאן היא 'קריאה פסיכולוגית' שמעצם טיבה היא קריאה מפרשת, ולכן היא עלולה לגלוש אל עבר הדרשנות הסובייקטיבית, אבל אי אפשר בלעדיה. סכנה זו מחייבת שמירה קפדנית על האיזון הנכון בין מה שקוראים 'מתוך הטקסט' לבין מה שקוראים 'לתוך' הטקסט. כל קורא מביא את עולמו לקריאה, ויהא זה עולם של ניסיון אישי, מטען תרבותי או ידע היסטורי ותיאוריות מתאוריות שונות".

ואכן הספר מביא את עולמו המורכב של המחבר אל תוך הטקסט. זאת ניתן ללמוד מן הרשימות הביבליוגרפיות המגוונות שבסופו. הללו עשויות לשמש: מפתח מקורות, מפתח עניינים ומפתח שמות-אישים - כך שעל פיהם יתאפשר לקורא "למלא חפץ לבו" - מלבד במדרשים ופרשניהם (ראשונים ואחרונים), גם בסיפורים משלימים מן המקרא (על פרשניהם).
על כך יתווספו סיפורים מקבילים - נטולים מן הספרות העתיקה (הכללית והעברית); ובעקבותיהם לא-פעם סיפורים מן הספרות העכשווית (ספרות-יפה עברית וגם ספרות כלל-עולמית).
ידע היסטורי (ומקורותיו) מחייה את האירוע שמן העבר; ואילו ידע פסיכולוגי (עדכני) מקרב את הדברים אל הקורא של היום (מושגים בסיסיים ניתנים בלשון האנגלית). תיאוריות ספרותיות כלליות (בציון הוגיהם), וביחוד תיאוריות המתייחסות למדרשי חז"ל, משמשות את המטרה החינוכית שהמחבר מבקש להציג לפני הקורא (תוך ציון פרשנויות שהוא חולק עליהן). סיפורים אישיים, מניסיון חייו (ובדידי הווא עובדה), משולבים בכתוב עצמו; ואילו רמזים, על מה שלמד מחברים ומורים בעבר, ניתנים בהערות לכתוב.
'אינדקס' (מפתח נושאים) מגוון זה עשוי ללמדנו מה למד ומי היו מלמדיו, של מי שמבקש ללמד את קוראיו, יהיו מי שיהיו: האמונים, ומכירים את דרכו של המדרש; ומי שלהם - אך היכרות ראשונה עמו. כל אחד ימצא, בקשת הנושאים שבספר, את "מה שלבו חפץ".
כך, אנוכי (לשם המשל והדוגמה), מצאתי חפצי (בין היתר) בטיפול שעשה המחבר בנושא 'הזוגיות' - בקשר שבין האחד ל'אחר'. שָׂבו את לבי בני הזוג הראשון, רבי מאיר ומורהו אלישע בן אבויה ("אחר"), בציור המורכב של מערכת היחסים שביניהם ("רימון מצא - תוכו אכל קליפתו זרק").
ולעומתם, ציור מאור הפנים של בני הזוג השני -יהושע, בנו של רבי עקיבא ובת זוגו, בעת "שכנס אותה" תחת כנפיו "והיה מספר עמה", בליל הנישואין".

ולסיום, אני שמח להעריך את ספרו של פרופ' רפי ועקנין - מי שהיה תלמידנו בתיכון הדתי בבאר שבע של שנות השישים.

מילת סיום

לחתימת העלון רצינו להביא בפניכם מאמר נפלא של הרב אלישע אבינר בשם "כמיהה וייאוש", הנושא בחובו מסר חשוב:

"מפורסמים דברי "ספר החינוך" (מצווה שה) שמצוות ספירת העומר באה "להראות בנפשנו את החפץ הגדול אל היום הנכבד הנכסף לליבנו" אל יום קבלת התורה. לא החירות (יציאת מצרים) עיקר אלא התורה עיקר, שהיא העיקר הגדול שבשביל זה הם נגאלים והיא (התורה) תכלית הטובה שלהם".

שואל "ספר החינוך", אם ספירת העומר היא ביטוי לכמיהה לקבלת התורה, מדוע אנחנו מונים את הימים שחלפו ולא את הימים שנותרו? בדרך כלל, מודדים את הזמן שחלף מנקודה מסוימת על מנת להדגיש את חשיבותה של הנקודה בזמן. לעומת זאת, מודדים את הזמן שנותר עד לנקודה מסוימת כאשר נקודת זמן עתידית חשובה לנו ואנחנו כמהים להגיע אליה. אם כן, מדוע ספירת העומר היא ספירה מ... ולא ספירה אל...? עונה "ספר החינוך": "כל זה מראה בנו הרצון החזק להגיע אל הזמן, ועל כן לא נרצה להזכיר בתחילת חשבוננו ריבוי הימים שיש לנו להגיע לקורבן שתי הלחם של עצרת".

"ספר החינוך" מלמד אותנו מספר יסודות חינוכיים:

א. מבטו של האדם צריך להיות מופנה אל העתיד ולא אל נקודת זמן בעבר. יש אנשים שחיים את עברם. הם נחלו הישג אחד גדול (גשמי או רוחני), ומסתפקים באכילת פירותיו. עתה הם נחים על זרי הדפנה. נקודת השיא של חייהם היא בעבר. "ספר החינוך" קובע שהאדם צריך לצפות אל העתיד – להציב מטרות קדושות ונעלות ולכסוף להגיע אליהן.

ב. אבל, נקודת זמן עתידית היא מעורפלת וחמקמקה, היא לא "ממשית" (מפני שהיא טרם התממשה). היא חלום. אם האדם לא יעורר כיסופים אליה ויתחזק אותם, הכיסופים יתמוגגו וייעלמו. זה בדיוק תפקידה של ספירת העומר. הספירה לקבלת התורה מחזקת את כיסופים אליה. את הכמיהה הנפשית המעורפלת ממירה הספירה למשהו מדיד וממשי יותר. הכמיהה הרגשית מנותבת למסלול מעשי מוגדר, שיש בו רצף של תחנות מוגדרות. כך נבנה גשר יציב בין ההווה לעתיד. בלא גשר זה, עלול האדם ליפול בדרך.

ג. לאור זאת, שואל "ספר החינוך", אם העתיד הוא העיקר, מדוע אנחנו מונים לעבר ולא לעתיד? מדוע אנחנו מודדים כמה התרחקנו מנקודת המוצא ולא כמה התקרבנו ליעד? תשובתו: העתיד הוא העיקר, והמניין נועד לבטא את כמיהתנו אליו. אבל כאשר העתיד רחוק, עלולה הספירה הכמותית, המגדירה את המרחק המדויק אליו – לייאש אותנו. הספירה חושפת עד כמה היעד רחוק מאיתנו. ההתקדמות היא איטית ואיננה מצמצמת בצורה משמעותית את המרחק ליעד, והספירה מעידה על כך. נדמה לאדם שלעולם לא ישיג את יעדו, והלהט שלו לעלייה רוחנית ולהתקדמות בתורה מצטנן והולך.

מטרות רחוקות אינן קלות לאדם. במיוחד אצל ילדים. אחד ההבדלים הבולטים בין החשיבה הילדותית לחשיבה הבוגרת הוא רוחב שיקול הדעת. ילדים שוקלים את התועלת המיידית של מעשיהם ומתקשים להרים את מבטם אל עבר האופק הרחוק. לעומתם, מבוגרים חושבים למרחוק. אבל, גם אצל מבוגרים, זה בעירבון מוגבל. לא כולם מסוגלים להציב מטרה רחוקה ולחתור אליה, מבלי להתייאש בדרך. ככל שגדלה מודעות האדם למרחק בינו למטרה, כך גובר הקושי.

החשש שמעלה "ספר החינוך" הוא שהכמיהה תהפוך לייאוש. כיצד נמנע זאת? "ספר החינוך" לומד ממצוות ספירת העומר, שמומלץ שלא להבליט את המרחק למטרה אלא להדגיש את ההישגים: את ההתרחקות מנקודת המוצא, בדרך אל המטרה. לכן, מונים כמה ימים חלפו.
אנחנו מודדים את ההתקדמות שלנו על ידי מדידת המרחק מנקודת המוצא. הספירה לעבר איננה התרפקות על העבר. המבט הוא באמת אל העתיד. הספירה לעבר נועדה לחזק את האמון של האדם ביכולות שלו להשיג את היעד הרחוק. "הנה, אתה מתקדם. כבר הספקת לצעוד מספר צעדים רוחניים. כן ירבו. אתה מסוגל". המעכב העיקרי להתקדמות אישית זה חוסר האמון של האדם בעצמו.
כשם שתחושת סיפוק עצמי מוגזמת מאיימת על מוטיבציה להתקדם בחיים ועלולה לנוון את האדם, כך העדר תחושת סיפוק עצמי מינימאלית עלולה לשתק את האדם. לכן טוב שהאדם יביט מידי פעם לא רק על הדרך שנותרה לו אלא גם על הדרך שכבר עבר".

חברי סגל יקרים,

פעמים רבות הסטודנטים שלנו נוטים לייאוש במשמעת
ההיפך "מקוצר רוח ומעבודה קשה".
כאשר הני ישראל אינם מקשיבים למשה מקוצר רוח ומעבודה קשה,
הם כמעט ומחמיצים את גאולתם. הם מתוך התבלין וקשה להם ליהנות ממנו.
הם נוהגים מסתבלים על מה שעבדו, על מה שלמדו קבון להם דיומה,
אלעזר הם מורכבים מ "קוצר רוח ומעבודה קשה" שלהם.
קשה להם להבין מילה אחת מורכבת - **תבלין**.
קשה להם להבין שכשם שאי אפשר לנדל על משלח חודשי היורן ואי אפשר
לנדל על חודשי צמיחה והבשלה של ירק או פרי, כך אי אפשר לנדל על בחינתי
למודתי, מטלות שאנו דורשים מהם.
אין קיצורי דרך בדרך למצוי, כשם שאין קיצורי דרך בדרך לגאולה - והקצוני,
והבלני, וגאולני, ולקוחי והבאתי.
אין מספיק ישיר מ " והקצוני " ל " והבאתי " .
שלנו אחרי שלנו אנו מלווים אותם ונעקבים אחר פעם בדמעות "יאוש
ובאמירת "יאוש.

הלוואי שנהיו מבינים בהבנת רבות שלכם את התבלין שאנו מוכרים אותם.
עם מצוות ואת התבלין שאנו מוכרים אותם.

נכבוד לחכך ולהתחכך תמיד!

שלכם ובשביבכם
טלי וניצה