

מכון מופ"ת



37 גיליון

הוצאת הספרים
כותרים חדשים

בימת דיון
תכנית הכשרה לחינוך הבלתי-פורמלי
כמערכת החינוך



יום עיון
אפשר גם אחרת
מסע כנתיבו של פרופ' משה לילברשטיין ליל





תוכן עניינים

מצב הרוח: על הצורך בביטול ההבחנה בין חינך-מורמלי לבלתי-פורמלי	3
בימת דיון - תכניות הכשרה לחינוך הבלתי-פורמלי במערכת החינוך	5
עוד על תכניות המצוינים במכללות להוראה	40
רשמים מכנסים ומסורים לימודיים בעולם	52
מפגשים	53
ימי עיון	54
סדנאות	58
סביבות הוראה ולמידה מקוונות	60
צוותי חשיבה	62
פורומים	63
הערוך הבינלאומי	66
כנס מופ"ת 2009	70
הוצאת הספרים	73
רשות המחקר הבין-מכללתית	76
בית הספר ללימודי התמחות מקצועית	78
מרכז המידע הבין-מכללתי	80
מס"ע	83

אמורי המורים, אמאלי התפקידים ואסוציאציות במכללות להכשרת מורים
שלום רב,

הגיליון העשיר במיוחד המונח לפניכם יוצא לאור עם שוך מערכת הבחירות ובטרם הרכבת הממשלה החדשה. מערכת החינוך שאנו פועלים בה היא מערכת רגישה במיוחד לתנודות פוליטיות. זאת בשל הסתירה המובנית שבין תהליכי חינוך, הדורשים מרחב של זמן כדי להתהוות, להכות שורשים ולתת פרי (שאינו תמיד נראה לעין) - לבין התהליכים הפוליטיים, המבקשים תוצאות מהירות, "קליטות" ו"בוהקות". אנחנו מביטים אפוא קדימה בדרכות ובה-בעת גם בתקווה.

את בימת הדיון המרכזית הקדשנו הפעם לחינוך הבלתי-פורמלי. בדברי הפתיחה של ד"ר חן למפרט תמצאו ערעור הן על הטרימינולוגיה הרווחת והן על התפיסה שהיא מייצגת.

הנושא מואר מזוויות שונות ומגוונות, התורמות לתיאור המצב על מורכבותו הרבה, ומחדדות את הצורך בהמשך הדיון על מהותו של התחום - חלק כה מרכזי ובלתי נפרד מההוויה החינוכית גופא במערכת החינוך. נמצא הדים והתייחסויות לפילוסופיה שמאחורי העשייה, למדיניות המנחה אותה, לעשייה של גופים מתוך המערכת ושל גופים מתערבים בה, ולאופן שבו גורמים שונים תופסים את ההכשרה לקראתה.

כתבות מעניינות הגיעו למערכת בנושא הדיון שהחל בגיליון הקודם, על תכניות המצוינים. נקודת מבט ייחודית בהקשר זה היא קולם של המשתתפים בתכניות אלה, הנשמע מעל במה זו.

יום העיון בנושא שיעורי הבית חיבר יחדיו משתתפים ממוסדות אקדמיים וממערכת החינוך. מעניין היה להיווכח עד כמה הסוגיה "צמאה" להתייחסות, ולכמה מעט תשומת לב היא זוכה יחסית למקומה רב-השנים ורב-המשקל בעולמם של הילדים, המורים ההורים והמטפלים. אין ספק שמערכת ההכשרה צריכה לקחת חלק פעיל בדיון זה.

מקום של כבוד ויקר נייחד לזכרו של פרופ' משה זילברשטיין ז"ל ביום עיון שישלב טקס של קריאת בית הספר ללימודי התמחות מקצועית על שמו של משה לצד מסע כנתיבים שסלל. ביום עיון נוסף יחברו גופים מובילים לעיסוק בחינוך להתנהגות נכונה בדרכים. ראוי לציין בהקשר זה, שזה שנים מספר הנושא נכלל בלימודי החובה של סטודנטים להוראה, וכימים אלה נפתח במכון מופ"ת קורס להכשרת מובילי התחום במכללות.

הוצאת הספרים העשירה את המדף בספרים חדשים - תוכלו לעיין בתקציריהם ולהתרשם מהנושאים המעניינים, פרי עבודתם הרצינית והמעמיקה של מורי מורים. עוד תפגשו בגיליון זה דיווח על מגוון עשיר של פעילויות שהיו ושיהיו, כמו מפגשים פנים אל פנים, מפגשים מקוונים, סדנאות חדשות ומעניינות ועוד.

בברכת סמסטר מְחכים ומהנה,

ד"ר מיכל גולן
ראש מכון מופ"ת



מודעות ופרסום:
סיגל קרני
טלפון: 03-6901489
sigal_ka@macam.ac.il

גיליון 37
אתר תשס"ט - מרס 2009

כתובת המערכת:
מכון מופ"ת, שושנה פרסיץ 3, קריית החינוך, תל אביב
טל: 03-6901406
דואר אלקטרוני:
yarhon@macam.ac.il
אתר מכון מופ"ת:
http://www.mofet.macam.ac.il
© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת

מערכת:
ד"ר מיכל גולן, ד"ר פנינה כץ,
עדי רופא, בלה טאובר, סיגל קרני, חני שושתרי
עריכת תוכן ולשון: עדי רופא
עיצוב גרפי: בלה טאובר, מיטל כהן-בנימין, מאיה זמר
עיצוב השער: מיטל כהן-בנימין
דפוס: אופסט טל בע"מ

מציאות

על הצורך בביטול ההבחנה בין חינוך-פורמלי לבלתי-פורמלי



ד"ר חן למפרט, איש חינוך ומרצה לפילוסופיה ולימודי תרבויות באוניברסיטת תל אביב

בהיבטים רגשיים או חברתיים, עליו לקבל לשורותיו אנשי טיפול ומדריכים חברתיים; עליו גם לקבל את ההנחה, כי מורות ומורים אינם יכולים לעסוק בתחומים אלו, וכי "אין להם כלים" (הנחה שהפכה לאמונה רווחת בקרב המורות והמורים עצמם).

תהליכים היסטוריים אלו עומדים, לדעתי, ביסוד הגדרת "הפורמליות" של מערכת החינוך. אך הגדרה זו, יותר משהיא מתארת מציאות, היא יוצרתה: מאחר שהמערכת הוגדרה כפורמלית, הרי שהיא מכוונת לעיסוק בהוראה, והוראה בלבד. "פורמליות"

פירושה שמכלול הפעולות המתרחשות בבית הספר ניתנות למדידה ולתיאור במונחי תשומה-תפוקה, וכן שהוראה יכולה להפוך לפרופסיה. סולם הערך היחידי הממשי בבית הספר הוא של הישגים לימודיים, ופירושו מציאות שבה תמיד לפחות מחצית מן הילדים ירגישו חסרי ערך (אלו שמתחת לממוצע). כל

אפשרות ליצירתם של סולמות ערך ומשמעות נוספים מודרת מן המציאות הבית-ספרית אל התחום הבלתי-פורמלי, שמקבל מניה וביה את המעמד של "חובבני" ו"בלתי-מקצועי" מבחינה פדגוגית. צדו השני של המטבע הוא המשך נוכחותם של שמחת חיים, יצירתיות, דיאלוג, קשר בלתי אמצעי של ילדים עם מבוגרים ועיסוק ברצונותיהם של ילדות וילדים, אשר מצאו את מקומם במסגרות "הבלתי-פורמליות" – ולא משום שיש בהן "ידע", "קסם" או סוד מיוחד, אלא פשוט משום ששם הם אינם מפריעים לאף אחד, והם אינם מעכבים את "תכנית הלימודים".

מבלי להיכנס לדיון בדבר הכרחיותם או חשיבותם של תהליכים אלו, ברור שכיום הם אינם רלוונטיים:

1. העידן הפוסטמודרני שאנו חיים בו הוא עידן "מות האידאולוגיות". מערכות "בלתי-פורמליות", כגון תנועות נוער, שבעבר שימשו מצע לאינדוקטרינציה, לחיברות ולתחושות של שייכות ומשמעות, מאבדות כבר שנים את זהותן המקורית (לעתים, חלקן מצליחות לצקת משמעויות חדשות ומעניינות לפעילותן, אך זו כבר פעילות אחרת מבחינת משמעותה לילדים ולילדות).

ההבחנה בין חינוך-פורמלי לבלתי-פורמלי היא רעה חולה. את יסודותיה ניתן למצוא בשלושה תהליכי הפרדה מקבילים במאה העשרים: תהליך אחד הוא הפרדת החינוך האידאולוגי מן החינוך הממלכתי, אשר חרט על דגלו חינוך שוויוני, נטול משוא-פנים וללא הטיה פוליטית, לכל ילדי ישראל. כחלק מתהליך זה, הופרדו תנועות הנוער האידאולוגיות מן החינוך הבית-ספרי, אשר הוכוון לעיסוק בהוראה "מדעית", "אובייקטיבית", ומן החינוך לערכים ציוניים שעליהם, לכאורה, הייתה הסכמה כללית. המרחב אשר

הוגדר כלגיטימי לתנועות הנוער היה חוץ-בית-ספרי, בכפוף לרצון ההורים והילדים. למותר אולי לציין, כי ההפרדה מעולם לא בוצעה במלואה (החינוך הדתי, בתי הספר הייחודיים לאוכלוסיות מבוססות, הקיפוח של המגזר

הערבי, ההדרה של עיירות הפיתוח ושכונות עוני ועוד). התהליך השני היה הקמתם של מרכזים קהילתיים ברחבי הארץ, אשר ניסו לבסס ולהחיות את מושג ה"קהילה" ולאפשר לאוכלוסיות שונות לקבל אחריות ואוטונומיה לניהול היבטים שונים של חייהן, כולל חלק מהתחנכות ילדיהן. מאחר שתהליך זה התרחש לאחר הקמתם של בתי ספר מטעם המדינה, נותבו הרצונות הקהילתיים לשעות ש"לאחר בית הספר". התכנים, כמו גם שיטות ההתחנכות, התקבלו כ"שונים" מאלו של בית הספר או כ"תוספתיים".

התהליך השלישי היה תאורטי ביסודו ומקורו בהגותם של בעלי "הדעה המדעית" כבר משנות ה-30 של המאה העשרים: כל תהליך של התחנכות הוא בהגדרתו תהליך התפתחותי, וככזה, בנוי מחלקים. לפיכך ניתן להפריד באופן ברור ומדויק ("מדעי") בין התפתחות "קוגניטיבית" לבין התפתחות "רגשית" או "חברתית". בהתאם לחלוקה אומללה זו, הוכרז בית הספר הפורמלי כאחראי להתפתחותם הקוגניטיבית של ילדים וילדות. המערכות הטיפוליות "זכו" בטיפוח הרגשי; וכל מה שקשור ל"התפתחות חברתית" נשאר בידיהן המזדמנות של התארגנויות בלתי-פורמליות, אם היו כאלו. אם מתכוון בית הספר לעסוק גם

“כל אפשרות ליצירתם של סולמות ערך ומשמעות נוספים מודרת מן המציאות הבית-ספרית אל התחום הבלתי-פורמלי, שמקבל מניה וביה את המעמד של "חובבני" ו"בלתי-מקצועי" מבחינה פדגוגית.”

כהגנה על ילדים ומתן אפשרות לילדים ולילדות לממש את זכותם לפגוש מבוגרים ומבוגרות משמעותיים – כאלו שדרך מבטם יוכלו לחוות עצמם כבעלי ערך ולא כשקופים ונטולי ערך חברתי. בשנים האחרונות אנו עדים לסוג מסוים של התקרבות בין הפורמלי לבלתי-פורמלי (לא על בסיס של טובנה, אלא בשל כורח המציאות). בתי ספר רבים מאמצים שיטות הוראה "בלתי-פורמליות" אשר זוכות, כמובן, לשמות "מפוצצים" כמו "הוראה חווייתית", או "למידה חוץ-כיתתית" (שהרי בעולם הפורמלי יש לתת שם ומדד לכל פעולה). במקביל, נמצא גם כי מחוץ לבית הספר, בעולם הבלתי-פורמלי, פועלים מיזמים ל"שיפור הישגים לימודיים" או למאבק בנשירה, בהדרה ובאלימות. מכל אלו עולה, שהגיעה העת לבטל את ההבחנה המיותרת בין חינוך פורמלי לחינוך בלתי-פורמלי. ■

חן למפרט הוא ממחברי "הקול השותק – מבט אחר על ילדים בבית הספר" – עם גדי אבידן, גיש עמית. סדרת קו אדום, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

"הקול השותק" – קולם של ילדים רבים שהתעלמות

ממצוקתם תורמת תרומה מכרעת להיווצרותו של הכאב ולהחרפתו. הספר מהווה הזמנה יוצאת דופן לדובר את השתיקה; לחשוב מחדש על תרומתו של בית הספר להיווצרותה של מצוקה אצל ילדים וילדות, ובה-בעת להציע אלטרנטיבה חינוכית העומדת במבחן הניסיון הפדגוגי והמעשי.

ד"ר למפרט מנהל את הרשת החברתית של תכנית קרב, שהקים לפני עשר שנים עם גדי אבידן. התכנית עוסקת במאבק במצוקתם של ילדים במודל חונכות ייחודי שהשניים פיתחו.

“כל דיון בשינוי מערכת החינוך חייב להתחיל בהגדרה מחדשת ומוסכמת של מטרות חינוכיות... שיכולות להיגזר אך ורק מתפיסה פיידוצנטרית, אשר מחייבת מבט שלם, מקיף, אל מכלול חייהם של ילדות וילדים כעמדה מוסרית-חינוכית, אך גם כעמדה החברתית היחידה האפשרית כמציאות שבה אין הסכמות אידאולוגיות.”

2. מרכזים קהילתיים כבר מזמן אינם עוסקים באוטונומיה קהילתית או במאבקים אזרחיים לדה-צנטרליזציה של שירותים; או לאחריות הורית על חינוך הילדים (אם בכלל עסקו בהם אי-פעם) – הם הפכו לגופים העוסקים בתרבות הפנאי ומגדירים מחדש, בסיוע גופים מסחריים, את רצונותיהם ותחומי העניין של ילדים וילדות כמוצרי צריכה תחת הכותרת "חוגים".

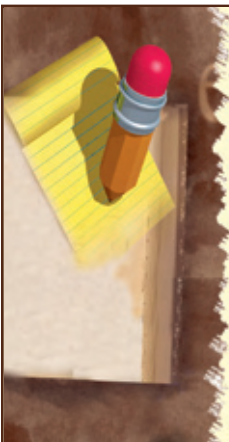
3. ההבחנה בין ממדים שונים ונפרדים של קוגניציה, רגש וחברה הייתה מזיקה מראשיתה ואין לה שום הצדקה כיום, כאשר ברור שלמידה והתחנכות הן תהליכים מורכבים, המשלבים אלמנטים פסיכו-פיזיים וחברתיים, שלא ניתן להפרידם; לא ניתן להציע שום פרוצדורה לביצוע הבחנות מסוג זה, כאשר אין הסכמה על היחס בין למידה לבין חינוך, וכאשר מסתברות

לנו תוצאותיה העגומות של עצם ההפרדה, אשר מרחיקה אותנו מן האפשרות להתבונן ולפיקח גם להתייחס לכל ילדה ולכל ילד כאל שלם.

טענתי בנקודה זו היא פשוטה: כל דיון בשינוי

מערכת החינוך (ושינוי כזה הוא הכרחי) חייב להתחיל בהגדרה מחדשת ומוסכמת של מטרות חינוכיות, הקודמות מבחינה ערכית ולוגית להישג הלימוד ואינן נוספות עליו או מתקיימות לצדו (ובכך, כמובן, אני מצטרף לאחרים וטובים שטענו זאת לפניי). מטרות אלו יכולות להיגזר אך ורק מתפיסה פיידוצנטרית, אשר מחייבת מבט שלם, מקיף, אל מכלול חייהם של ילדות וילדים כעמדה מוסרית-חינוכית, אך גם כעמדה החברתית היחידה האפשרית במציאות שבה אין הסכמות אידאולוגיות. מבט כזה מחייב הגדרה מחדשת של ההתחנכות כשחרור ולא כדיכוי; של הפעולה החינוכית כשינוי חברתי לעבר מוביליות ולא לרפרודקציה מעמדית; של חינוך

לסגל מורי המכללות שלום,



חאמר – שם המחבר/ים, שם המאמר, שנת הוצאה לאור, שם כתב העת, מס' עמודים. נוסף על פרטי הפרסום נודה לכם אם תשלחו פרטים ביוגרפיים קצרים, כגון, שיוך מכללתי, תחומי עניין והוראה, וכן פסקה של כשש או שבע שורות המתארות את תוכנו של הפרסום. נשמח לפרסם מידע על פרי עטכם על מנת שייגיע לקהל מעוניינים רחב ככל האפשר.

מערכת הירחון

ברצוננו להזכירכם, כי ירחון מכון מופ"ת משמש במה להצגת הפרסומים שלכם, כולל אלו הנכתבים בשפה זרה בכתבי עת מקצועיים ובבתי הוצאה לאור ברחבי העולם. מורי מורים שחיברו מאמר המתפרסם בכתב עת בישראל או בחו"ל, או ספר המתפרסם בישראל או בחו"ל, מוזמנים לשלוח לנו את פרטי הפרסום:

ספר – שם המחבר/ים, הכותר, שנת הוצאה, בית הוצאה לאור (עיר וארץ), מס' עמודים.

כ. ימת דיון

תכניות הכשרה לחינוך הבלתי-פורמלי במערכת החינוך

חינוך בלתי-פורמלי - למה הכוונה?

ד"ר נירית רייכל ■ מכללת אוהלו בקצרין

שמות ומשמעויות

המושג 'חינוך בלתי-פורמלי' הוא בעל משמעויות שונות ומגוון שמות נרדפים. הגדרה ראשונית המופיעה בספרות המחקר היא "חינוך שמחוץ לתכנית הלימודים" או "חינוך חוץ-בית-ספרי" (Out of School Education). זוהי הגדרה על דרך השלילה, בדומה לשם הכולל המקובל: "בלתי-פורמלי" (Nonformal Education). הגדרה זו מכנסת תחת מטרייה אחת אין-ספור תפקידים, פעילויות ויעדים שיטתיים ומגוונים כמו: "חינוך מוסרי", "חינוך חברתי", "חינוך ערכי", "ניהול עצמי של תלמידים", "אינדוקטרינציה", "חינוך משלים", "חינוך רצוני", "חינוך לפנאי", "חינוך קהילתי", "קידום נוער", "תכניות העשרה" ועוד (קליבנסקי, 2004).

הגדרה אחרת, כוללת יותר, מתארת את החינוך בלתי-פורמלי כתפיסה חינוכית-פדגוגית שהתפתחה בארגוני חינוך וקהילה חוץ בית-ספריים, הפועלים בדרך-כלל בזמנם הפנוי של קהלם ומכוונים למצטרפים לפעילויות באופן חופשי ביוזמתם ועל-פי בחירתם (המנחם ורומי, 1997). בבסיסה של תפיסה זו טבועה ההנחה, שניתן לממש מטרות חינוכיות וחברתיות בסיוע עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה, המשוחררים מתבניות פורמליות הקיימות בדרך כלל בבתי ספר. מטרות החינוך הבלתי-פורמלי מכוונות להניע למעורבות חברתית פעילה למען הכלל ולעודד ביטוי עצמי של צורכי הפרט, לעתים תוך כדי 'עקיפת' החינוך הפורמלי (סילברמן-קלר, 1989).

תולדות התפתחות החינוך הבלתי-פורמלי המודרני חופפות את תולדות התפתחותו של החינוך הפורמלי, שגם הוא תופעה מודרנית. שתי מסגרות החינוך הללו שינו את צורתן וגם את תפקידיהן החברתיים בתהליכי התפתחותן. אולם בעוד שהחינוך

הפורמלי הפך בעידן המודרני למערכת ממורכזת ומדינתית, המייצגת את הרשת המפיצה את ה"ידע" ההגמוני ומעניקה תעודות ודיפלומות המשמשות לעיסוקים מקצועיים עתידיים של תלמידיה, החינוך הבלתי-פורמלי נותר בשוליים של העשייה החינוכית. הוא יצר מערכות מבוזרות ודיפוזיות שייצגו זרמים רעיוניים ופוליטיים, שאצרו בקרבם היבטים שונים של התנגדות או ביקורת כלפי הזרמים החינוכיים ההגמוניים בחברות השונות (Jeffs, 2001).

כיווני המחקר בחינוך הבלתי-פורמלי

מחקרי החינוך הבלתי-פורמלי בני ימינו פונים לארבעה כיווני חקירה (סוגות) עיקריים:

1. חקר הלמידה הלא-פורמלית

החוקרים מתמקדים במאפייני הלמידה הלא-פורמלית כדפוס למידה אחר מזה המתקיים בבית הספר. דפוס שייחודו נובע, בין היתר, ממיקומו בהקשר חברתי קיים, מהדרך השונה שבה הוא משלב את הזיקה שבין מטרות הלמידה לבין דרכי הלמידה וכמגייס אלמנטים קוגניטיביים ורגשיים באופן הוליסטי לתהליכי הלמידה. קלר-סילברמן (2001; 2004) התייחסה ליחודה של הפדגוגיה הלא-פורמלית והגדירה אותה כמסגרת העיונית והמעשית, הבאה לידי ביטוי בפעילות של ארגונים העוסקים בחינוך בלתי-פורמלי, והמחוללת אותה. בניגוד לפדגוגיות אחרות, המקיימות את המסגרת העיונית במישור תאורטי ובתיעוד מנוסח של עיקריהן, הפדגוגיה הלא-פורמלית אינה מנוסחת, והיא מתקיימת הלכה למעשה בשדה הפעילות.

החוקרים בכיוון זה מתמקדים במהותו של החינוך הבלתי-

4. ממדי החינוך הבלתי-פורמלי ומאפייניו

ראובן כהנא (1974, 2000) מזהה באוריינטציות הפעולה של החינוך הבלתי-פורמלי שישה רכיבים או ממדים: וולונטריות, סימטריה, מורטוריום, פעילות רב-ממדית, הפגתיות ויצרנות ופיקוח חברי. המדצ'י (Hamadache, 1991), המתייחס למאפייני ביצוע הפעילויות בחינוך הבלתי-פורמלי, מתאר מאפיינים התואמים את הממדים שזיהה כהנא: מגוון פעילויות ודרכי ביטוי; תכנים פונקציונליים ומותאמים לצרכים של סביבת הפעילות; גמישות בפעולה ובתנאי הכניסה; אוכלוסיות יעד מגוונות; פעילויות לא-שגרתיות; מטרות ופעילויות קצרות טווח; שימוש והפעלת מתנדבים; סיפוק עצמי למשתתפים.

ארבעה דפוסים נפוצים של תכניות החינוך הבלתי-פורמלי מתקיימים תחת חסות ממלכתית: מרכזי לימוד על בסיס בית – ספרי, פיתוח קהילתי, השתלמויות והכשרה מקצועית ותכניות נוער בלתי-פורמליות, הכוללות ארגוני נוער ומנהיגות. ג'ף וסמית (Jeffs & Smith, 1990, 1999), הבוחנים את השפעות החינוך הבלתי-פורמלי, את מאפייניו ואת השפעותיו על חינוך לדמוקרטיה והפנמת ערכים, מציינים כי סוגי המסגרות העיקריות של החינוך הבלתי-פורמלי לנוער הן: תנועות נוער, מסגרות חלופיות לנוער מנותק, בתי-תלמיד, מרכזים קהילתיים ומוזיאונים חינוכיים. במסגרת חלק זה נתמקד בתנועות הנוער, במסגרות ההתייחסות לנוער מנותק, בבלתי-תלמיד ובמרכזים הקהילתיים.

סילברמן-קלר (1989) מתארת חלק ממערכות החינוך הבלתי-פורמלי כ"מערכות עוקפות" המשפיעות ומחנכות לצד המסגרות הפורמליות, וכמוהן – מאופיינות על ידי תהליך. מחקרה, שבחן בעיקר בסמינרים מרוכזים העוסקים בנושאים כמו שואה או ציונות, התמקד בחינוך על-ידי תהליך. חינוך בדרך זו בא לידי ביטוי בלמידה בחברותא, בקבוצת שווים, כשכל חברי הקבוצה לוקחים חלק בתהליך הלמידה. חינוך זה משלב חיקוי, דוגמה אישית של המבוגר המדריך או המנחה, פעילויות מחנכות, התנסויות מחנכות, להבדיל מהטפת מוסר רחוקה מהתרחשות ומבנה מושכל של הארגון עצמו, שהוא עצמו חלק מתהליך החינוך. סילברמן-קלר רואה זיקה ומערכות גומלין בין החינוך הפורמלי לבין החינוך הבלתי-פורמלי בתחומי המתודיקה והעקרונות המבניים. באופן דומה מוצא בנרג' (Banerji, 1999) קשרים בין החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי, בעיקר בדפוסי החינוך המאורגנים על-ידי החברה, שמטרתם לטפח ולסייע ללמידה. בנרג' מניח כי החינוך הבלתי-פורמלי, הנבדל מהחינוך הפורמלי ברמת המובנות וברמת המודעות של המחנך לגבי יעדיו, משמש לעתים את המסגרות הפורמליות לקידום מטרות לאומיות.

פורמלי בניסיון לאתר את הגורמים המחוללים אותו – "מציאת האלמנט המחולל". כך, למשל, ניתן להתייחס אל מחקריו של כהנא בחקר ה"קוד הבלתי-פורמלי" (Kahana, 1997). כהנא, שהושפע מהתאוריה של הסוציולוגיה המבנית ומהגישה האפיסטמולוגית, ראה בחיוב את המשטר הדמוקרטי וגרס כי ההתארגנויות החברתיות הוולונטריות הן אחד מהאמצעים לקיימו ולתחזקו. עירוב זה בין גישה תאורטית לבין אפיסטמולוגיה הוביל אותו למחקר שמצד אחד איתר את הממדים המבניים של הארגונים הבלתי-פורמליים (כפי שאציג בהמשך), ומצד אחר עיצב מודל אידאלי של התארגנות בלתי-פורמלית. שדה המחקר של כהנא היה תנועות הנוער בישראל ובעולם, והוא יצר קשר בין "הקוד הבלתי-פורמלי" התאורטי שעיצב לבין חינוך בלתי-פורמלי שמציגות תנועות נוער.

דוגמה נוספת למחקר בכיוון זה היא מחקריהם של ג'ף וסמית (Jeffs & Smith, 1999). הגורם המחולל את החינוך הבלתי-פורמלי העולה מן המחקרים הוא השיחה. היא מתקיימת בסביבת החיים השגרתיים של האנשים ונועדה להרחיב את הניסיון, לעודד למידה ולבסס את החיים הדמוקרטיים באמצעות פרקטיקות ביקורתיות של החיים הפוליטיים במובן הרחב של המושג.

2. בחינת האפיון המינהלי-ארגוני

חוקרים מתמקדים במבנה מערכת החינוך ובמאפייניה ומהם הם מסיקים מסקנות על מיקום החינוך הלא-פורמלי. למשל, הקטגוריציה של מערכות למידה שבאה לידי ביטוי בספרו של פורדהם "תכניות א-פורמליות, בלתי-פורמליות ופורמליות" (Fordham, 1993) בעבודתם של לבייל וסלבסטר (LaBelle & Sylvester, 1990) ובמחקריהם של קומבס ואחמד (Coombs & Ahmed, 1974). המחקרים הבחינו בין שלושה דפוסים של חינוך ואפיינו כל אחד מהם: חינוך פורמלי (Formal Education) – מערכת חינוכית ממוסדת, מדורגת והיררכית מגן הילדים ועד האוניברסיטה; חינוך לא-פורמלי (Informal Education) – חינוך מזדמן, מקרי, לא מתוכנן, לעתים תת-הכרתי, הנמשך לאורך החיים ומועבר באמצעות המשפחה, קבוצת השווים, התקשורת, הסביבה הקרובה; וחינוך בלתי-פורמלי (Nonformal Education) – פעילויות חינוכיות מאורגנות ושיטתיות, המתרחשות מחוץ למסגרת המערכת הפורמלית.

3. בדיקת התפקיד החברתי של החינוך הבלתי-פורמלי

החוקרים מתמקדים באיתור התפקיד החברתי של מערכות חינוך בלתי-פורמלי. כך, למשל, מצא גל (1985), כי הארגונים הבלתי-פורמליים מעצבים תפקידים חברתיים ייחודיים, ולם (1975) ראה בארגונים אלה מנגנוני שינוי.

3. קידום נוער - חינוך וטיפול אלטרנטיבי בנוער מנותק המתבצע על-פי-רוב מחוץ לבית הספר, אך גם בבית הספר עצמו או בבתי ספר אלטרנטיביים (כהן, 1999; להב, 1993, 1994). פניו של קידום נוער לאוכלוסייה המתקשה להשתלב בחברה ובמסגרותיה השונות. יעדו ליצור נתיבים שיאפשרו לנוער המנותק לחזור ולהיות חלק מהחברה, מועיל ומשולב.

4. תנועות הנוער - פעילות המאפשרת ביטוי לתרבות הנוער ומשלבת ערכים חברתיים, אידאולוגיה פוליטית ופעילויות הפגתיות.

בשני אופני החלוקה של המושג 'בלתי-פורמלי' קיימת חפיפה הן בין תחומי העניין של ארבעת הרכיבים שלעיל והן בין המסגרות שהפעילויות מתבצעות בהן. החפיפה נובעת ממהות החינוך הבלתי-פורמלי ומגמישותו. דוגמה להמחשת החפיפה בין רכיבי החינוך הבלתי-פורמלי בישראל היא תנועת הנוער. לעתים היא לה מקום של כבוד בחצר בית הספר, ולעתים כניסתה הייתה אסורה בשעריה. חלק מפעילויותיה עוסקות בחינוך חברתי פוליטי-לאומי מובהק ובמעורבות חברתית בקהילה ובמדינה. חלק אחר של פעילויותיה הוא הפגתי, מתמקד בפרט ומטרתו בילוי ופנאי מצמיח ומהנה.

בספרות המחקר הישראלית נמנית תנועת הנוער עם החינוך המשלים (מיוחס, 1975; כהן, 1999; קליבנסקי, 2004; דרוך, 2006). נראה לי, כי הייחוד של תנועות הנוער בישראל, אשר מאפייניהן עונים על הקריטריונים של חינוך משלים ומתאימים גם לאמות מידה של החינוך החברתי, מצדיק התייחסות נפרדת להתפתחותם ולעיצובם. זאת במיוחד לאור מטרת החלק זה, המציג את עיצובם הייחודי של רכיבים במערכת החינוך בישראל. התפתחות תנועות הנוער בישראל היא דוגמה לצמיחה ייחודית של דגם של תנועת נוער, שעוצב באירופה והובא לישראל והותאם באורח ייחודי לצרכיה.

החלוקה לרכיבים מאפשרת דיון נפרד ביעדים השונים שהחינוך הבלתי-פורמלי מטפל בהם. אולם יש להדגיש כי ארבעת הרכיבים קשורים במאפיינים הייחודיים לחינוך הבלתי-פורמלי ופועלים בהתאם לעקרונותיו. ארבעתם, כאמור, אינם המצאה ישראלית. הם הובאו לישראל והתפתחו בה מתקופת היישוב ואילך. הדגם המקורי עבר תהליכי התאמה לחברה ולתרבות הישראלית המתעצבת, התפתח וצמח יחד עם החברה הישראלית עד הפיכתו לבעל ייחוד.

עוד מקורות ביבליוגרפיים רלוונטיים וכן פרטים נוספים בנושא ניתן למצוא בספרי "סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד", סדרת תמה של מכון מופ"ת, תל אביב ומאגנס, ירושלים. ■

ארגון החינוך הבלתי-פורמלי ורכיבו בישראל

החינוך הבלתי-פורמלי מאורגן ומתבצע בידי גופים וארגונים שונים. בישראל משרד החינוך הוא המשרד המוסמך והאחראי, לצד החינוך הפורמלי, גם לחינוך הבלתי-פורמלי. לעתים קרובות הוא גם המממן המרכזי של פעילויותיו (צוקר, 1985). הקשר המהודק בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי-פורמלי, כפי שהתגבש בישראל, יש בו משום ייחוד. עם זאת, האחריות הריכוזית של משרד החינוך היא לעתים ברמת המוצהר בעוד שבפועל, האחריות התפצלה ומתפצלת בין כמה גורמים, בין בעלי סמכות, וחשוב לא פחות - בין בעלי משאבים. החינוך הבלתי-פורמלי היה חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך העברית מראשיתה. מקום המדינה, מרכז משרד החינוך את החינוך הבלתי-פורמלי באמצעות מינהל חברה ונוער, ה"אחראי להפעלת מערכת החינוך הבלתי-פורמלי בישראל" (כהן, 1999). מינהל חברה ונוער צמח מאגף הנוער, שהתפתח מהמחלקה לנוער שטיפלה בחינוך הבלתי-פורמלי בימיה הראשונים של המדינה.

הטיפול הממלכתי הריכוזי בחינוך בכלל ובחינוך הבלתי-פורמלי בפרט היה מאפיין ייחודי למדינת ישראל הדמוקרטית עד שנות ה-80. משנות ה-80 ואילך התרחש תהליך של ביזור הסמכויות והאחריות הממלכתיות. התהליך חל גם על החינוך הבלתי-פורמלי.

ניתן לאגד את הרכיבים הרבים של המושג הרחב 'חינוך בלתי-פורמלי' בשתי צורות:

- האחת - על פי המסגרת שהם מתבצעים בה: חינוך בלתי-פורמלי המתרחש במסגרת בית הספר והמכונה חינוך בלתי-פורמלי בית-ספרי, וחינוך בלתי-פורמלי חוץ בית-ספרי (קליבנסקי, 2004).

- האחרת - על-פי מטרת העל ואוכלוסיית היעד. מאחר שהחלוקה על-פי המסגרות פחות מקובלת עליי, אתייחס לארבעה רכיבים עיקריים של החינוך הבלתי-פורמלי על-פי קהלי היעד והמטרות:

1. החינוך המשלים - חינוך אשר עיקר פעילויותיו מתבצעות מחוץ לבית הספר אך גם במסגרתו. פניו של החינוך המשלים לפרט, לצמיחתו, לאיכות חייו ולהשתלבותו בקהילה ובחברה (מיוחס, 1970, 1975).

2. החינוך החברתי - המאגד בתוכו חינוך בלתי-פורמלי, המתבצע במסגרת בית הספר ובאחריותו ובארגונים שונים מחוץ לבית הספר. פניו של החינוך החברתי, כפי שניכר משמו, לפעילויות הנובעות מצורכי החברה והקהילה ומכוונות לשיפור איכותה.

מקורות

- קליבנסקי, ח' (2004). המדיניות היישובית והממלכתית של החינוך הבלתי-פורמלי (החינוך הבלתי-פורמלי) החוץ בית ספרי (החוב"ס) במגזר היהודי בישראל בשנים 1935-1995. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת תל-אביב.
- Banerji, G. (1999). *Nonformal education for national development*. Myannet's ,Zegarwaing Discation Grpup Archive.
- Coombs ,P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How education can help*. Baltimore; Johns Hopkins University Press.
- Fordham, P. E. (1993). 'Informal, non-formal and formal education programmes' in *YMCA George Williams College*. ICE301 Lifelong Learning Unit 2. London: YMCA George Williams College.
- Hamadache, A. (1991). Non-formal education: A definition of concept and some examples. *Prospects*, 21(1), 11-124
- Jeffs, T. (2001). First lessons: Historical perspectives on informal education. In: L. D. Richardson & M. Wolfe (Eds.), *Principles and practice of informal education* (34-51). London: Routledge Falmer Press.
- Jeffs, T. & Smith, M. K. (1990). Using imformal education. In: T. Jeffs. & M. K. Smith, (Eds.), *Using informal education - an alternative to casework, teaching and control* (1-25). Milton Keynes - Philadelphia: Open University Press
- Jeffs, T. & Smith, M. K. (1999). *Informal education conversation, democracy and learning*. London: YMCA, George Williams College, Education Now Publicatio.
- Kahana, R. (1997). *The origiona of postmodern youth -informal youth movements in a comparative perspective*. Walter de Grruytre, Berlin and New-York.
- LaBelle, T. J. & Sylvester, J. (1990). Delivery systems - formal, non-formal, informal. In: R. Murray-Thomas, (Ed.), *International comparative education* (9-23). Oxford: Pergamon Press.
- גל, מ' (1985). החינוך הבלתי-פורמלי בישראל: מסגרות מקריות או מערכות הממלאות תפקידים חברתיים חינוכיים יהודיים? בתוך: ו' אקרמן, א' כרמון, וד' צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה* (601-666). תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר.
- דרור, י' (2006). תולדות החינוך הבלתי-פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי-פורמלי בישראל*. ירושלים: מאגנס.
- המנחם, א', ורומי ש' (1997). חינוך לא פורמלי. בתוך: י' קשתי, מ' אריאלי ושלסקי, ש' (עורכים), *לקסיקון החינוך וההוראה*. תל אביב: הוצאת רמות.
- כהן, א' (1999). החינוך הבלתי-פורמאלי. בתוך: א' פלד (עורך), *יובל למערכת החינוך (1181-1197)*. ירושלים: כתר, משרד החינוך והתרבות.
- כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני חינוך בלתי פורמאליים. *מגמות*, כ"א(1), 34-46.
- כהנא, ר' (2000). *לקראת תיאוריה של בלתי פורמאליות והשלכותיה לנעורים: תדפיס*, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- להב, ח' (1993). התפתחות השירותים לטיפול בנוער מנותק במערכת החינוך בישראל בין השנים 1935-1990. *מנייתוק לשילוב*, 5 (18-56).
- להב, ח' (1994). טיפול בנוער מנותק יהודי במסגרת מערכת החינוך הבלתי פורמאלי בשנים 1935-1990. *מפגש*, 5 (57-62).
- לם צ' (1975). החינוך המושלם בתורת מנגנון לשינוי החינוך הממוסד. בתוך: מיוחס, י' (עורך), *ספר החינוך המשלים* (38-44). ירושלים: אגף הנוער, משרד החינוך והתרבות.
- מיוחס, י' (1970). 35 שנות חינוך משלים. ירושלים: המחלקה לנוער, משרד החינוך והתרבות.
- מיוחס, י' (עורך) (1975). *ספר החינוך המשלים (א', ב')*. ירושלים: אגף הנוער, משרד החינוך והתרבות.
- סילברמן-קלר, ד' (1989). זהות ה"מערכות העוקפות" ומשמעותן האידיאולוגית. בארי, 1, 175-197.
- סילברמן-קלר, ד' (2004). בצומת ההגדרות של הלמידה הלא-פורמאלית. *מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית*, 19, 97-117.
- סילברמן-קלר, ד' (2001). קווים לפדגוגיה הלא פורמלית: דימויי זמן ומקום. *מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית*, 15, 15-36.
- צוקר, ד' (1985). סקירת מבוא, מערכת החינוך בישראל: מסגרות, מימון ודפוסי-פעולה. בתוך: ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה* (13-32). תל אביב וירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד וון ליר.

ישראל ונוער בישראל - אזרחי היום והמחר**המדיניות החינוכית של מינהל חברה ונוער, משרד החינוך**

נעמי גן אל ■ מנהלת תחום תכנים, תכניות הכשרה והשתלמויות; **חיה פלג** ■ משרד החינוך, מנהלת מרכז הדרכה ארצי; **ורדה גיל** ■ מפקחת אחראית על הקשר עם האקדמיה

מאלה של החינוך הפורמלי. עקרונות אלה משמשים דרכי ביטוי אונטנטיות עבור בני הנעורים ונותנים משמעות לחוויותיהם ולניסיונותיהם. החינוך הבלתי-פורמלי הוא ייחודי: משולבים בו תכנים, צורות ומבנים ארגוניים בעלי פוטנציאל להשגת מטרות חינוכיות שהחינוך הפורמלי אינו משיג. פוטנציאל זה מבוסס על יישום הממדים: יצירת אווירה של נופש ופנאי, חיבור בין שווים, מטרות רבות ומגוונות, מבנה דו-משמעי של הפעילויות ודחיית מועד פירעון של חובות (מורטוריום). הודות ליישום ממדים אלה, המשתתפים חווים תחושות של חופש, ספונטניות ואונטנטיות. הם מפתחים מחויבות כלפי הפעילויות ובמקביל מגדילים את כוח המיקוח שלהם עם המבוגרים. מגוון הפעילויות והתכנים מאפשר למשתתפים רבים למצות את הפוטנציאל האישי שלהם, לחזק את הדימוי העצמי ולדאוג לקידום החברתי. מורטוריום מאפשר תהליכים של ניסוי וטעייה מבלי לשלם מחיר כבד על הטעויות. המבנה הדואלי של הפעילויות מגדיל את כוח המשיכה שלהן ואת יכולת המשתתפים לדחות סיפוקים. הסמליות הפרגמטית מעניקה משמעות רחבה לסמלים ולדרכי ההתנהגות המתקשרות אליהם, ומסייעת לצעירים להזהות עמם. שמידע רומי מציגים במאמרם את המיון שמציע לה-בל, הרואה את מערכת החינוך כמערכת משולשת המושתתת על "חינוך פורמלי" (הניתן במסגרת בית הספר), "חינוך לא-פורמלי" (חשיפה מקרית יום-יומית לסביבה) ו"חינוך בלתי-פורמלי" (מערכת פעילויות חינוכיות מתוכננות, שאינן מתקיימות בשעות הלימודים, ובדרך כלל מחוץ לבית הספר). במדינות מפותחות מוגדר החינוך הבלתי-פורמלי כחינוך משלים לחינוך הפורמלי הניתן בבית הספר בתחומים של דת, מוסר ופוליטיקה. אולם לדעת המחברים, גם פעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים הפורמלית – גם אם הן מתקיימות בתוך בית הספר, ניתן להגדירן כחינוך בלתי-פורמלי, כגון: שעות חינוך, פעילות מועצת התלמידים, מחויבות אישית, טקסים ומועדים ועוד.

חזון מינהל חברה ונוער

המינהל יזום ויקדם תחום ידע ייחודי, השואף לתרום לצמיחתם החברתית והמוסרית של בני הנוער והצעירים בישראל, לטיפוח דמות הבוגר הרצוי כאזרח המכיר את המורשת התרבותית של עמו, מעורב בחברה הישראלית הדמוקרטית, תורם לחברה ולסביבה, אוהב את ארצו ומולדתו ומחויב לערכיה ולחוקיה.

מינהל חברה ונוער במשרד החינוך אחראי לחינוך הערכי-חברתי-קהילתי/חינוך בלתי-פורמלי לכלל בני הנוער במדינת ישראל לאור מטרות החינוך (חוק חינוך, 2000). חיזוק החינוך לערכים, לטיפוח החשיבה וההתנהגות המוסרית והחינוך למעורבות ולאחריות חברתית הם בליבת התפיסה החינוכית של כל תחומי המינהל, ומהם נגזרים התכנים, העקרונות המנחים ומסגרות הפעולה כאחד.

החינוך הבלתי-פורמלי הוא תחום חינוכי, המקיף אין-ספור פעילויות שלהן מטרות ותפקידים שונים. הוא מתאפיין בגמישות רבה ובהיענות לצרכים משתנים. הוא מתבצע במגוון מוסדות, מהם חינוכיים, חברתיים ופוליטיים. התחום מקיף אוכלוסיות רבות ומגוונות ללא הגבלה של גזע, עדה, גיל ומין. חוקרים הגיעו למסקנה, כי הניסיון להגדיר תחום זה עומד בסתירה למהותו הייחודית.¹

בגלל המורכבות של החינוך הבלתי-פורמלי ורב-הממדיות של פעילויותיו קיימים קריטריונים רבים לאפיון הפעילויות ולמיון: קריטריון מינהלי-ארגוני; קריטריון מתן החסות; קריטריון הגישה הפדגוגית, שכל תחום מבסס עליה את עבודתו החינוכית; קריטריון האוריינטציות הערכיות של מסגרות החינוך ותוכני פעילויותיהן; וקריטריון "הצופן המבני" של פרופ' כהנא.² לדברי שמידע ורומי, שיטת כהנא עדיפה על המיונים האחרים בשל שילוב שלושת הקריטריונים: מסגרת הפעילות, תכניה ושיטות הפעלתה.

לדעת כהנא,³ חינוך בלתי-פורמלי הוא שיטה חינוכית ייחודית, המתאפיינת בעקרונות התנהגות שהם צפנים (קודים) שונים

1 שמידע, מרים, רומי, שלמה (2007). מהות החינוך הבלתי-פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך: מ' שמידע, מרים וש' רומי (עורכים), *החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה* (11-28). ירושלים: מאגנס.

2 "הצופן המבני" הוא מערכת של עקרונות כלליים המשתקפים בדרכי התנהגות ארגונית ומייצגים אידיאלים שאינם מתגשמים במציאות במלואם.

3 כהנא, ראובן (2000). *לקראת תיאוריה של בלתי-פורמליות והשלכותיה לנעורים*, ירושלים: המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה ובית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

המאמר מבוסס על פרק 2 בספרו של ד"ר כהנא: R. Kahane (with collaboration of T. Rapoport): *The Origins of Postmodern Youth: Informal Youth Movements in a Comparative Perspective*. Berlin & New York: de Gruyter, 1997.

של אחריות מבוקר עד ערב לקידום החינוך הערכי-חברתי-קהילתי/החינוך הבלתי-פורמלי בבית הספר ובקהילה.

בתכניות ובהכשרות אנו מקדמים את הלמידה החברתית, המאופיינת כלמידה חווייתית-התנסותית תוך כדי מילוי משימות ותפקידים וקבלת משוב. למידה זו תורמת לאיכות החיים של בני הנוער בהווה ולהכנתם לאזרחות פעילה, להתנדבות, למעורבות ולאחריות חברתית, קהילתית ואזרחית ולגיבוש הזהות האישית והלאומית לאור המורשת התרבותית.

עבור חטיבות הביניים והחטיבות העליונות פיתח המינהל תכנית ליבה מחייבת לשעת חינוך. התכנית היא רב-שנתית לכיתות ז'-י"ב ומציעה למחנכים תכנית התערבות חינוכית, המטפחת תפיסה ערכית, רגישות חברתית והתנסות במעורבות חברתית-קהילתית. התכנית כוללת גם פרקים ייחודיים לבתי ספר ממלכתיים דתיים. היא תורגמה לערבית עבור בתי הספר דוברי הערבית וכוללת פרקים ייחודיים למגזר הערבי, לדרוזים ולבדווים.

מינהל חברה ונוער מעודד ומקים זירות פעילות מגוונות בבתי הספר ובמסגרות בלתי-פורמליות, שבהן פעילים בני נוער ובאמצעותן הם יכולים להתנסות בתפקידי מנהיגות, להשפיע על אורח החיים במוסד החינוכי, בקהילה ובחברה, תוך חתימה למציאת האיזון הנכון בין ההתפתחות אישית למחויבות לכלל.

לקידום החינוך פועל המינהל ליצירת רצף חינוכי מבוקר עד ערב בכל רשות ורשות (בין בית הספר והמסגרות החוץ בית-ספריות), באמצעות פיתוח תפיסה רשותית מערכתית בהובלת ראש הרשות, תוך טיפוח מעורבות חברתית של בני הנוער וכל הנוגעים בדבר.

במחקרים רבים נמצא כי בעקבות המעורבות החברתית המעשית של הפרט מתחוללים שינויים אישיים בחייו ובחיי הקהילה. שינויים אלו תורמים לדימוי עצמי גבוה, לתחושת עצמאות ושליטה, להערכה עצמית וליכולת עצמית גבוהה, להצלחה בלימודים, לחיזוק תחושת ההשתייכות, לצמצום תחושת הניכור ולחיזוק ההזדהות עם הקהילה. המעורבות וההתנדבות בקהילה תורמות גם לצמצום התנהגויות סיכוניות ומשפיעות על החוסן האישי ועל החוסן החברתי.

עקרונות מנחים בעבודת המינהל

אלה הם עקרונות המנחים את עבודת המינהל:

- מינהל חברה ונוער פועל ליצירת רצף של אחריות חינוכית בראייה רשותית בין המסגרות הבית-ספריות לבין המסגרות החוץ בית-ספריות.
- בבתי הספר אחראי המינהל על שעת החינוך, של"ח, מועצות תלמידים, מחויבות אישית ועוד. במסגרות החוץ בית-ספריות

המינהל יטפח מנהיגות נוער ויתרום לקידום תרבות ערכית לכלל בני הנוער בישראל.

נושאים מרכזיים בעבודת המינהל:

- מחויבות למדינת ישראל.
- חינוך לאורח חיים דמוקרטי.
- הכרת הארץ ואהבת מולדת.
- טיפוח זהות יהודית וישראלית (בהתאמה למגזרים שאינם יהודיים, כגון זהות ערבית-ישראלית).
- העמקת הסולידריות, המעורבות והאחריות החברתית-קהילתית-אזרחית.
- למידה חברתית ומיומנויות חברתיות.
- טיפוח מנהיגות נוער.

מטרות המינהל

מטרות המינהל גובשו בקנה אחד עם מטרות העל של מערכת החינוך:

1. העמקת ההשתייכות והמחויבות האזרחית של בני הנוער למדינת ישראל ולחוקיה באמצעות הכרת נופי הארץ, מורשתה, הישגי המפעל הציוני ותקומת ישראל.
 2. הזדהות עם ערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית, שותפות בעיצוב אופייה ואורח החיים בה ותרומה לשגשוגה.
 3. העמקת ההזדהות עם העם היהודי בארץ ובתפוצות.
 4. קידום מעורבות ומחויבות חברתית, קהילתית ואזרחית, התנדבות ותרומה לסביבה ולחברה.
 5. טיפוח גישה הומניסטית וסולידריות חברתית.
 6. פיתוח תרבות פנאי ופעילות לנוער בקהילה במסגרות שונות ובשעות פעילות מגוונות.
 7. קידום נוער מנותק ונוער בסיכון במטרה לשלבם במסגרות חברתיות נורמטיביות, כגון: בתי ספר, מקומות עבודה, הכשרה מקצועית.
 8. טיפוח מנהיגות צעירה ייעודית וייצוגית וגיבוש תרבות הנהגה דמוקרטית בבית הספר, בקהילה ובחברה.
 9. פיתוח אישיותו של הפרט, כשרונותיו ותחומי התעניינותו באופן שיביא למימוש עצמי ולהעצמה.
 10. פיתוח מקצועי והעשרה של בעלי תפקידים במערכת החינוך הבית-ספרית והחוץ בית-ספרית.
 11. פיתוח בית הספר כבית חינוך וכקהילה חברתית לומדת, בשותפות ובאחריות המורים, התלמידים, ההורים והקהילה.
- להשגת המטרות האלה מקדיש המינהל משאבים רבים ופועל לפיתוח תכניות חינוכיות לקידום המקצועי של בעלי התפקידים במערכת החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי, להכשרתם ולתמיכה בהם במהלך עבודתם.

אנו שמים דגש על התפיסה המערכתית-רשותית, היוצרת רצף



עולה הצורך בחינוך ערכי ובהעצמת הפרט והקהילה להתמודדות עם השינויים הצפויים במאה ה-21.

מינהל חברה ונוער מוביל ברשויות תפיסה מערכתית באחריות ראש הרשות, המאפשרת מפגשים ודיונים בין אנשי החינוך ונציגי הנוער לבין ארגונים ומגזרים כגון: המגזר הציבורי, המגזר השלישי והמגזר הפרטי. המטרה היא לקדם את החינוך וליצור רצף חינוכי מבוקר עד ערב בין המסגרות החינוכיות השונות. ברשויות מתפתחת תרבות ארגונית של הידברות ושיתופות בתהליכי קבלת ההחלטות בין בעלי התפקידים השונים, בינם לבין עצמם ובינם לבין נציגי הנוער. תרבות ארגונית זו תורמת להעלאת נושא הנוער לראש סדר העדיפויות ברשות ולשיפור איכות החיים של הנוער ושל הקהילה, תוך איגום משאבי כוח אדם, ידע ותקציב.

סביב שולחנות עגולים נפגשים כל הגורמים העוסקים בנוער ברשות: מבתי הספר ומהמסגרות החוץ בית-ספריות, בשיתוף נציגות נבחרת של מועצת התלמידים והנוער הרשותית. יחד הם תורמים לאיכות החיים של הנוער ושל כלל האזרחים בקהילה.

המינהל אחראי לתנועות הנוער, למנהיגות ייצוגית וייעודית ולמסגרות לבני נוער שנשרו מן המסגרות הפורמליות ועוד.

2. השגת מטרות המינהל מחייבת העמקה מכוונת של הלמידה החברתית הכוללת: ממד קוגניטיבי של תכנים וידע, ממד התנסותי-חוויתי-סימולטיבי וממד התנהגותי-יישומי בחיי היום-יום.

3. המינהל משקיע משאבים רבים בהכשרה לתפקיד, בליווי ובהעצמה של האוכלוסייה המחנכת, הכוללת מנהלים, מורים, מחנכים, מנהלי יחידות נוער ויחידות קידום נוער, מדריכים ובעלי תפקידים אחרים במסגרות הפורמליות והבלתי-פורמליות.

פעולות המינהל מכוונות לכלל בני הנוער גילאי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה, הלומדים והפעילים בבתי הספר ובמוסדות החינוך החוץ בית-ספריים, כולל בני נוער שנשרו מהמערכת הפורמלית.

מדיניות המינהל בהטמעת התפיסה המערכתית ברשויות

התמורות החברתיות, הכלכליות, התעשייתיות והטכנולוגיות המתרחשות כיום מציבות לפני דורנו אתגרים רבים. בעידן זה

לימודים לתואר ראשון

בשיתוף פעולה בין מינהל חברה ונוער ובין אגף ההכשרה במשרד החינוך נבנו מודלים להכשרה אקדמית במכללות לחינוך עבור עובדי נוער בקהילה ועובדי קידום נוער. תוכני ליבה שיש ללמוד במהלך ההכשרה בתחומי החינוך החברתי קהילתי/חינוך בלתי-פורמלי לקראת קבלת היתר הדרכה כעובד נוער או עובד קידום נוער:

ליבה משותפת לכל המסלולים

- תפיסה ועקרונות של החינוך החברתי קהילתי/החינוך הבלתי-פורמלי ודרכי יישום: היכרות עם האידאולוגיה של החינוך הבלתי-פורמלי; ממדי החינוך הבלתי-פורמלי, כיווני השפעתם ודרכי יישום; ניתוח תכניות ופרויקטים על פי הממדים; קשיים וסוגיות בחינוך הבלתי-פורמלי; חיבורים ושילובים בין החינוך הבלתי-פורמלי לחינוך הפורמלי בבתי ספר; התפתחות החינוך החברתי קהילתי/החינוך הבלתי-פורמלי בארץ ובעולם.
- מאפיינים פסיכולוגיים, התפתחותיים וסוציולוגיים של ילדים ונוער: יסודות בפסיכולוגיה התפתחותית של מתבגרים על פי שתיים-שלוש תאוריות התפתחות מרכזיות; ילדים ונוער במשפחה ויחסי הורים מתבגרים; אינטליגנציה רב-ממדית בהתפתחותם של מתבגרים; נוער בתקופה הפוסט-מודרנית; התרומה הייחודית של החינוך החברתי קהילתי בבית הספר ובקהילה להתפתחותם של ילדים ונוער; התנהגות תורמת והתנהגות סיכון של ילדים ובני נוער בשעות הפנאי; תופעת הנשירה (סמויה/גלויה) מבתי ספר והשלכותיה; סטייה והתנהגויות סיכון בקרב מתבגרים; עבריינות בקרב מתבגרים; נערות בסיכון.
- קהילה, חינוך וחברה: סוגי קהילות והשפעתן על הפרט, על הקבוצה ועל החברה; כלים למיפוי קהילה; הקהילה כמקור לימוד והעצמה של הפרט; המגזר השלישי ותפקידו בקהילה; מטרות קהילתיות, מטרות חברתיות ומטרות חינוכיות – היכן הן נפגשות? שירותים לנוער בישראל – ממלכתיים, ציבוריים, מגזר שלישי, פרטיים. (שיעור מלווה לעבודה מעשית בשנה א' הכולל תצפיות בשטח).
- תאוריה ומעשה בטיפוח ערכים של אכפתיות, אחריות, מעורבות קהילתית ומנהיגות אצל ילדים ובני נוער בתרבויות שונות: תאוריות בחינוך ערכי; התפיסה של קולברג בהתפתחות מוסרית ותרומה לתכניות חינוכיות; היכרות והתנסות עם כלים ותכניות לחינוך ערכי (כולל נוער בסיכון). תאוריות ומטרות חינוכיות וחברתיות וכלים בפיתוח מנהיגות של ילדים ונוער; היכרות והערכה של תכניות לפיתוח מנהיגות ומעורבות של ילדים ובני נוער; תרבות נוער, תרבות הפנאי ופיתוח מנהיגות ומעורבות של בני נוער; תרומתה של ההתנדבות להתפתחות נוער; מועצות תלמידים ונוער

מינהל חברה ונוער רואה חשיבות בחיזוק המעורבות הפעילה של בני הנוער בקהילה. מעורבות זו תורמת להעצמה אישית וקהילתית של כל השותפים ובמיוחד של בני הנוער.

המינהל שואף להעצים את הרשויות בלקיחת אחריות לנושא הנוער ולגיבוש שותפות קהילתית משמעותית, המושתתת על יחסי אמון ושקיפות בשילוב תהליכי תכנון, בקרה והערכה.

הכשרה אקדמית לבעלי תפקידים במערכות החינוך הבלתי-פורמלי

לאור מרכזיותו וחשיבותו הרבה של הצוות החינוכי, רואה בו המינהל אוכלוסיית יעד בפני עצמה, והוא פועל לקידום המקצועי של בעלי התפקידים השונים, לטיפוחם ולהעשרתם. לשם כך מושקעים משאבים רבים בהכשרתם לתפקידיהם ובהעצמתם. במהלך מילוי תפקידיהם השונים הם זוכים לתמיכה ולהדרכה מקצועית. צוות המפקחים והמנחים של המינהל מקיים עמם דיאלוג פורה סביב תרומתן של התכניות ודרכי התאמתן לצורכי אוכלוסיות היעד המגוונות.

עד לפני שנים לא רבות, ההכשרה לעבודה עם נוער במסגרות ציבוריות (רשויות מקומיות, בתי נוער, מתנ"סים) התקיימה במסגרות מחוזיות וארציות של משרד החינוך במינהל חברה ונוער (אגף הנוער בזמנו). תהליכי הכשרה אלו הקנו לעובדים במסגרות הממלכתיות תעודות "מדריך מוסמך" ו"מדריך בכיר". לבעלי התעודות ניתן היתר הדרכה מטעם מינהל חברה ונוער, ותנאי השכר שלהם נקבעו בהתאם לכך ועוגנו בהסכמי שכר קיבוציים עם מרכז השלטון המקומי.

בעקבות הצורך להעלות את רמת ההכשרה הופסקו קורסים אלו ונפתחו חוגים אקדמיים במכללות להכשרת עובדי נוער.

כדי לשמור על הדינמיות הנדרשת בהכשרת בעלי תפקידים הפועלים במערכות המשתנות תדיר, דרוש שתוכני ההכשרה יעלו בקנה אחד עם: (א) הידע האקדמי הנצבר בעקבות הוראה ומחקר בתחום; (ב) מדיניות משרד החינוך; (ג) מדיניות ועמדות של החברים באיגודים המקצועיים; (ד) מדיניות ותנאי ההעסקה שקובעים הארגונים (מרכז השלטון המקומי, תנועות הנוער, החברה למתנ"סים וכדומה).

בהתאם למתווה אריאב⁴ – קיימות דרכים שונות שבהן עובדי חינוך יכולים לקבל תעודת עובד חינוך:

(א) במשולב עם לימודי התואר הראשון בחינוך (B.Ed) – ראו להלן; (ב) לאחר רכישת תואר אקדמי או לקראת סיומו (מודל לימודים עוקב) במדעי החברה והרוח; (ג) במשולב עם לימודי תואר שני M.Teach.

⁴ <http://www.che.org.il/template/default.asp?maincat=17> על בסיס ועדת אריאב

בתחומי הרווחה, החינוך והמשפחה; נוער וצעירים בקהילה; מתנ"סים ומרכזים קהילתיים; מסגרות התנדבות לנוער ועבור נוער; מקומן של תנועות נוער בחינוך בישראל. (סדנה מלווה לעבודה המעשית בשנה ב').

- פיתוח, יישום וניהול של פרויקטים חינוכיים: איתור צרכים; הגדרת מטרות; תרגום צרכים ומטרות לפרויקטים; תקצוב שוטף וגיוס תרומות; גיוס מתנדבים לפרויקטים קהילתיים לילדים ונוער; שיתופי פעולה בקהילה, יסודות בתקצוב, יסודות בעבודת צוות ובהנעת עובדים, ניהול ישיבות; ניהול אירועים וטקסים; שיווק ופרסום; הפעלת פרויקטים עם בני נוער ועוד. (סדנה מלווה לעבודה המעשית בשנה ג').

ליבה בהתמחות קידום נוער

- גישות ותאוריות בעבודה עם נוער מנותק ועם נוער בסיכון בישראל.
- פסיכופתולוגיה של מתבגרים: הפרעות ומחלות נפשיות המאפיינות מתבגרים כגון: הפרעות אכילה, הפרעות התנהגות נמנעת (פוביות), דיכאונות, התמכרויות, חרדות (בחינות), הפרעות התנהגות וכו'; השכלה תומכת טיפול בנוער בסיכון; העצמה אישית, קבוצתית וחברתית בתהליך הטיפולי; תהליכים ושיטות בעבודה עם נוער בסיכון (פרטנית, השכלה וטיפול): יישוג (Reaching Out) ועיצוב הקשר הטיפולי עם נוער בסיכון; אבחון (גורמי סיכון וגורמי חוסן); קביעת יעדים ועריכת חוזה טיפולי; שיטות התערבות בנוער בסיכון כגון: שאלת שאלות, שיקוף רגשות, ליווי התנהגותי, ונטילציה אמפתית, עימות קוגניטיבי ועוד; סיום טיפול והערכת תוצאות.
- פדגוגיה ביקורתית ושינוי תודעה אצל מבוגרים לגבי יכולות רכישת השכלה של בני נוער בסיכון; מסלולי לימוד ומשמעותם בעיצוב הקריירה; להצליח עם לקויות למידה; היכרות עם תכניות השכלה לנוער מנותק בקהילה ומדדים להצלחה.
- עיצוב תפיסת התפקיד של עובד קידום נוער: מדיניות, חזון מקצועי, מטרות, ערכים מרכזיים; עקרונות עבודה ותכניות מרכזיות בעבודת קידום נוער בישראל; אתיקה מקצועית ודילמות אתיות בעבודה עם נוער מנותק; חוקי נוער בתחומי הרווחה, החינוך והמשפחה ודילמות בחקיקת חוק העובד החינוכי-טיפולי לנוער בסיכון; מדדים להצלחה בעבודת קידום נוער; חינוך, טיפול ומה שביניהם; אינטליגנציה רב-ממדית לקידום נוער מנותק; הגישה האסטרטגית בטיפול. (סדנה מלווה לעבודה המעשית - שנה ב').

עבודה מעשית בשדה

ליבה משותפת

תצפיות על חמישה סוגי מסגרות נוער וחמישה בעלי תפקידים שונים במסגרות חוץ בית-ספריות בשתי רשויות שונות לפחות (קטנה, בינונית, גדולה). ביצוע קבוצות מיקוד וראיונות בשטח.

ברשויות המקומיות ובבתי הספר - מודלים, תהליכי הכשרה, דרכי מעורבות ופעילות.

- שירותים לנוער בישראל: מוסדות חינוך ממלכתיים וציבוריים לנוער נורמטיבי ולנוער בסיכון; יחידות נוער; תנועות נוער; הפוך על הפוך; ארגוני נשים ועבודה עם נערות; מתנ"סים ומרכזים קהילתיים; ארגוני מגזר שלישי ועמותות ("אחרי", "עלם", "אשלים", ג'וינט ישראל ועוד); יחידות לקידום נוער; שירות מבחן לנוער; מחלקת נוער במשטרה; נוער וצעירים במשרד הרווחה; השירות לנערות במצוקה; פנימיות לנוער בסיכון; הרשות למלחמה בסמים ועוד. (שיעור מלווה לעבודה מעשית בשלב א' - תצפיות בשטח).
- תהליכים קבוצתיים ועבודה קבוצתית: סוגי קבוצות וייחודן (קבוצה טיפולית, קבוצת משימה, קבוצה חברתית); חשיבות הקבוצה בפיתוח מיומנויות חברתיות בקרב מתבגרים; שלבי התפתחות של קבוצה; עקרונות בסיסיים וכלים בבניית קבוצה; ניהול והנחיה של קבוצה; זיהוי בעלי תפקידים בקבוצה; תקשורת בקבוצה; סגנונות בהנחיית קבוצות; יצירת קשר בין תוכן לתהליך הקבוצתי; הנחיית צוות; שילוב בין עבודה קבוצתית לעבודה פרטנית.
- מתודות בלתי-פורמליות בהדרכת נוער ומבוגרים: ניהול דיון; שילוב סרט בפעילות; שילוב סיפור, דרמה, דילמות ערכיות, אתגרים בשטח (odt); סימולציות, אירועים, הטיול הקצר ועוד; תכנון, פיתוח והתאמה של תכניות חינוכיות בתחום החינוך החברתי קהילתי והחינוך הבלתי-פורמלי והערכתן; הבנת העקרונות, התנסות והיכרות בהפעלתן; סיגול והתאמה; בחירה מושכלת של תכניות; מדדים להצלחה; ביצועים, תשומות ותפוקות.
- מחקר איכותני או אמפירי: על סוגיה חינוכית הקשורה לחינוך חברתי קהילתי/חינוך בלתי-פורמלי. המחקר צריך לכלול סקירה תאורטית ובדיקה מעשית בשטח ולהיות קשור לתחום ההתמחות. דוגמאות למחקר מלווה למיזם חינוכי: הקשר בין החינוך החברתי קהילתי בבית הספר לבין הפעילות במסגרות חוץ בית-ספריות; דרכי התמודדות עם אלימות של נוער בקהילה; תכנית להעצמת מנהיגות נוער בקהילה מוגדרת; תכנית מעורבות של נוער בקהילה מוגדרת; עבודה עם הורים לנוער בסיכון; אבחון והתערבות בנושא השימוש בסמים ואלכוהול; נוער ונוער בסיכון בחברה רב-תרבותית.

ליבה בהתמחות נוער וקהילה

- עיצוב תפיסת התפקיד של עובד נוער בקהילה: חזון חינוכי ותרומתו לעבודה; מדיניות נוער בישראל; השלטון המקומי והנוער - מחלקות נוער, מחלקות חינוך ויחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות; מחלקות נוער והקשרן לבית הספר; מודלים של יחידות נוער בארץ ובעולם; חוקי נוער

בשנת הלימודים תשס"ט יעוצבו תכניות ההכשרה לרכזי חינוך חברתי גם במכללת אורנים וסמינר הקיבוצים (במסגרת הלימודים לתואר שני במנהיגות חינוכית) וייתכן שאף במכללות אחרות.

ב. מנהלי יחידות קידום נוער ומנהלי יחידות נוער

תכנית לימודים למנהלי יחידות קידום נוער ומנהלי יחידות נוער התקיימה בבר אילן בשנת הלימודים תשס"ו-תשס"ז. במסגרת התכנית לתואר שני במינהל החינוך – מוקד – חינוך חברתי. יש מגמה לפתוח קבוצות נוספות בעתיד.

הכשרות והשתלמויות⁷

נוסף על הלימודים האקדמיים מתקיימים קורסי ההכשרה של המינהל המציעים ללומד פיתוח מיומנויות אישיות הנחוצות לקידומו המקצועי, למילוי התפקידים השונים ולהעמקה בידע ובמיומנויות הקשורים לתפקיד:

- קורס הכשרה לרכזי חינוך חברתי קהילתי בבית הספר העל יסודי – עד אשר יסתיים תהליך המעבר להכשרה אקדמית של רכזי החינוך החברתי קהילתי מתקיימים עדיין הקורסים להכשרתם במסגרת המחוזות בהיקף של 224 שעות. הקורס מכשיר מורים בעלי ותק להובלת החינוך החברתי קהילתי בבית הספר.
- קורס להכשרת רכזי מחויבות אישית – מכשיר מורים בבית הספר להוביל את התכנית "מחויבות אישית – שירות לזולת", שנועדה לעורר את התעניינות בני הנוער בצורכי החברה ולהיענות לצרכים אלה תוך כדי פיתוח יכולתם האישית.
- קורסים להכשרת מנחי מועצות תלמידים בבית הספר וברשויות – מכשירים את מנחי מועצות התלמידים והנוער ברשויות לתפקידי הנחיה, הובלה והעצמה של בני הנוער הנבחרים.
- קורסי השלמה למורי של"ח וידיעת הארץ – קורסים המקנים מיומנויות וכלים כדי לחזק בקרב בני הנוער את האהבה ואת תחושת ההשתייכות לארץ ולמדינה, לסייע ביצירת רקמת יחסים בין היחיד לזולת, ולעודד נכונות למילוי חובות חברתיות בעזרת פעילויות המשלבות שדה וכיתה.
- קורס הכשרת רכזי הטיולים והלמידה החוץ-בית-ספרית – מכשיר את המשתלמים לרכז את נושא הטיולים בבית הספר בתחום הפדגוגי, בארגון העבודה בבית הספר, בעבודה מול גורמי משרד החינוך במחוז ובמטה ובקשר עם גורמי חוץ, במגמה להציע לתלמידים פעולות נוספות, כמו חוגי סיור, חוגי טבע.
- קורס להכשרת מנחים ליישום חוק זכויות התלמיד – מיועד לאנשי חינוך במערכת מגן הילדים ועד לעל יסודי. בקורס

עבודה מעשית בהתמחות קידום

ליווי והדרכה בפרויקט קבוצתי לנוער בסיכון; טיפול פרטני בארבעה בני נוער בסיכון.

עבודה מעשית בהתמחות נוער וקהילה

ליווי והדרכה בפרויקט קבוצתי לנוער; תכנון והפעלה של פרויקט חינוכי, ליווי מערך שולחן עגול, הנחיית עובדים על פרויקט.

מסיימי מסלולי ההכשרה זכאים לתואר אקדמי בחינוך חברתי קהילתי/חינוך בלתי-פורמלי ותעודת הוראה או תעודת עובד חינוך. בחלק מהמכללות הם יכולים להתמחות גם בתחום דעת להוראה בבית הספר העל יסודי ובו הם מקבלים תעודת הוראה.

מסלולים ייחודיים אלה פועלים במכללת "אורנים", במכללת בית ברל, במכון להכשרת מורים ערביים בבית ברל, במכללת קיי, במכללת אורות ישראל, בסמינר בית יעקב (ירושלים), במכללת אפרתה⁵ ובמכללת דויד ילין.⁶

הכשרות קצרות מופעלות גם במכללת בית ברל ובמכללת אחוה, ונבנית תכנית להכשרת עובדי נוער בשילוב עם לימודי דמוקרטיה בסמינר הקיבוצים.

עם הפעלתה של תכנית אריאב במכללות יקבלו הסטודנטים המכשירים עצמם לעבודה במסגרות חוץ-בית-ספריות תעודת עובד חינוך. התכנים והתנאים לקבלתה נבנו על ידי תחום תכנים, תכניות, הכשרה והשתלמויות בשיתוף עם התחומים נוער וקהילה וקידום נוער שבמינהל חברה ונוער ובתיאום עם גף מכללות.

בוגרי המסלולים שהשתלבו בעבודה בשכר, נכללים במערך הסטאז' כמתמחים. בסיום תהליך של ליווי והערכה הם זכאים לקבל היתר הדרכה מטעם מינהל חברה ונוער. לצורך ליווי המתמחים מפעיל מינהל חברה ונוער קורסי הכשרה לחונכים בתיאום עם המכללות.

לימודים לתואר שני

א. רכזי חינוך חברתי קהילתי

מינהל חברה ונוער נמצא בעיצומו של תהליך המחייב את רכזי החינוך החברתי קהילתי להיות בעלי תואר שני. לשם כך נבדקות התכניות במינהל חינוכי, מנהיגות חינוכית ומדיניות החינוך, והן מותאמות לצרכים של הכשרת הרכז.

בשנת תשס"ז החלה לפעול תכנית לתואר שני לרכזי חינוך חברתי קהילתי באוניברסיטת בר אילן (במסגרת תכנית הלימודים לתואר שני במוקד מנהיגות במערכות חינוך – מינהל החינוך) ובמכללת אחוה (במסגרת הלימודים לתואר שני במנהיגות חינוכית).

5 בשנה"ל תשס"ט – החוג נמצא בתהליכי אישור מל"ג.

6 התכנית נמצאת בתהליכי בנייה.

7 לעתים מופעלים הקורסים בשיתוף עם מכללות לחינוך.

אחראי על החינוך הבלתי-פורמלי/החינוך החברתי-ערכי-קהילתי בבתי הספר ובמסגרות בלתי-פורמליות. הקמתו של מינהל חברה ונוער במסגרת משרד החינוך היא ייחודית למדינת ישראל ומדגישה את החשיבות שרואים קובעי המדיניות בחינוך הבלתי-פורמלי.

המינהל מוביל את "האקדמיה של השדה" ומשלב בעבודתו שיח מתמיד בין השדה לאקדמיה. אנו מעודדים קידום מחקרים לפיתוח תחום זה, שהוא פרופסיה אקלקטית וייחודית. במסגרת ניהול הידע שהצטבר במינהל לאורך השנים הקמנו שני אתרים לשירות האוכלוסייה המהנכח:

אתר המינהל: <http://noar.education.gov.il>

האתר כולל מידע על מינהל חברה ונוער, על תכניות ייחודיות, על פרויקטים ומפעלים, על אירועים, כנסים, הכשרות לתפקיד והשתלמויות. ניתן למצוא באתר גם את קטלוג הפרסומים, הכולל את מרבית החוברות והתכניות שפותחו במינהל. באתר מתקיימת פעילות ערה של קבוצות דיון בנושאים שונים.

אתר החינוך החברתי-קהילתי/חינוך בלתי-פורמלי

<http://noar.macam.ac.il>

באתר תקצירים וסיכומים של מאמרים, מחקרים, ספרים, עבודות מ.א. ודוקטורט בנושאי חינוך וחינוך בלתי-פורמלי/חינוך חברתי-ערכי-קהילתי. ■

זה עוסקים אנשי החינוך בהיבטים החוקתיים של עבודת המורה והמנהל/ת כמקור לסמכות ולניהוג, במיוחד כסיוע בהתמודדות עם החשיפה הגוברת בעיסוק בנושא זכויות תלמידים, זכויות מורות ומורים וזכויות הורים, לרבות מיומנויות ואמצעים ליישומם במערכת הארגונית-החינוכית.

- קורס הכוון למנהלי יחידות נוער – מכשיר ומסמך מנהלי יחידות נוער ברשויות המקומיות להוביל את פעילות הנוער ביישוב ולהיות מנהיגים חברתיים בעלי מודעות ערכית-חינוכית בקהילה.
- קורס הכוון למדריכי נוער במגזר הכפרי – מכשיר את עובדי הנוער במועצות האזוריות להתמודד עם התהליכים החינוכיים המתרחשים בקבוצות הילדים והנוער שבאחריותם ולעצב את החזון החינוכי-ערכי-חברתי שלהם כמדריכי נוער.
- קורס אוריינטציה לעובדי קידום נוער חדשים – מכשיר את העובדים החדשים לעבודה עם נוער בסיכון ונוער מנותק, על פי מדיניות משרד החינוך.
- קורס מדריכים למשלחות נוער לפולין – מכשיר את המשתתפים להדריך את התלמידים במסע לפולין, לסייע למורים המלווים להכין את התלמידים לקראת המסע ולקחת חלק בפעילות החינוכית לאחר השיבה לארץ.

סיכום

במאמר זה הצגנו את המדיניות החינוכית של מינהל חברה ונוער במשרד החינוך ואת מסלולי ההכשרה לתפקיד. כאמור, המינהל

החינוך הבלתי-פורמלי - פדגוגיה מודרנית עם זיקה לשיח הפוסטמודרני

ד"ר משה רובוביץ ■ מנהל מינהל חברה ונוער, משרד החינוך, מחוז תל אביב

בית הספר הוא מוסד סמכותי המארגן את התלמידים בקבוצות והקובע נורמות סטנדרטיות נוקשות להערכת התקדמותם והתפתחותם של התלמידים (אצל שמידע, 1979: 9).

על פי הגדרה זו של לם, נראה, כי יקשה על בית הספר לקיים פעילות בלתי-פורמלית, כפי שהיא תוגדר להלן, או לחלופין, אם פעילות זו תתבצע, לא יהא מוסד זה ראוי להגדרתו כבית ספר. מאחר שאפשר שהבעיה נעוצה בהגדרת החינוך הבלתי-פורמלי, יש מקום להתייחס להגדרה שונה המובאת להלן:

פעילות אקסטרה-קוריקולרית היא אותם התכניות והאירועים שאינם מזכים את המשתתפים בהם בנקודות

גישת החינוך המוסרי, פיתוחה ויישומה על ידי לורנס קולברג לכיוון החינוך הקהילתי, מקרבים אותה להלך המחשבה הפוסטמודרני, באשר נפתח כאן פתח לרב-גוניות רעיונית ולסכמה החברתית האנתרופולוגית. מאחר שבמרכזו של כיוון זה עומד הרעיון של מחלוקת, לדיאלוג שבין החברה, האדם והערכים וכן לקהילה יש ערך קיומי, עשוי הלך רוח זה להתקבל בברכה לאור הגותו של הרי"ד סולובייצ'ק.

התפיסה הבלתי-פורמלית כאסטרטגיה חינוכית, ולא רק כמסגרת חינוכית, מנסה לבחון את דרכה ואת יעילותה בתוך מערכת החינוך בארץ ובעולם. הממדים של החינוך הבלתי-פורמלי נוגעים באוטונומיה של היחיד, וחלקם גם בעקרונות הפוסטמודרניים, ועל כן בחרתי להשתמש בהם.

פי כהנא לבין המציאות הבית-ספרית. היא מציעה גישה פדגוגית, אשר משמעותה היא הגמשת מערכת החינוך הפורמלי ככל האפשר, כדי שתוכל להיענות לצרכים שונים של אוכלוסיות מגוונות, תוך איזון בין תכנון וקביעות לבין ספונטניות. אין ערעור על חשיבות ההישגים, אך אל להם להיות המוקד הבלעדי; הגמישות תבוא לידי ביטוי גם במבנה הארגוני וגם בתוכן הפעילות ובאפשרות הבחירה (שמידע, 1979: 34-35). לפי גישה זאת, הצטרפות חופשית תוגדר כאפשרות בחירה של תחומי התעניינות על ידי התלמידים והחלפה או עזיבה של התחום רק בתנאי שהיא מנומקת, מוסכמת ומבוררת על ידי כל הצדדים (שם: 21-26).

שמידע מדברת גם על סימטריה ואוטונומיה יחסיות, שבהן תתבצע היחלשות כוחו של המרכיב ההיררכי והיווצרות סיטואציות חינוכיות סימטריות יותר. יישומם של ממדים אלו יבוא לידי ביטוי בעליית כוחם של צעירים על פי רצונם של המבוגרים ולאצילת סמכות וכוח שאין בה ויתור אלא החלפת השיטה מכפייה לשכנוע, הסברה והשפעה. בתמורה יקבלו עליהם הצעירים מרצון את מטרות בית הספר ויהפכו למנהיגים משניים ולבעלי יכולת השפעה של ביצוע בתחומים מוגדרים מראש. כך או אחרת, אפילו לשיטתה של שמידע, וודאי על פי כהנא, יש בתביעה ליתר סימטריה במערכת החינוך, סימנים מובהקים של פוסטמודרניות, המערערת על ההיררכיות הקיימות והברורות בכל מערכת אנושית ובמערכת החינוך בכלל זה.

התנאי להצלחתו של יישום הממדים האלה הוא בקיומם של מורטוריום, גמישות מבנית, סימטריה, אוטונומיה, פיקוח חברי, מנהיגות נוער, שיתוף נוער בקביעת מדיניות, קהילתיות - כולם ממדים בעלי אופי פוסטמודרני.

מן הראוי להדגיש כאן, כי ייחוס ערך רב לסמלים ולטקסים במערכת החינוך בכלל, ובחינוך הלא-פורמלי בפרט, עומד בסתירה לעמדה הפוסטמודרנית, המערערת עליהם כמייצגים מציאות וכמעצבי זהות, בשל החשש להפיכתם למצביעים על "אמת" מחייבת ומשותפת לכולם. לעומת הקושי שבממד זה כלפי הפוסטמודרניזם, נראה לי כי הגות אורתודוקסית-מודרנית, כגון זו של סולובייצ'ק, תאמץ אותו הן מפני שהוא רואה בחיוב רב את הנרטיבים הגדולים של המודרניות, והן מפני שעולמם היהודי של האורתודוקסים מלא בסמלים ובשפה שכל כוחם נובע מכך שהם מייצגים את האמונה ואת המציאות של אותם יהודים. האקלים החינוכי-חברתי של החינוך הבלתי-פורמלי מכיל שני מרכיבים עיקריים: המשטר המאפיין את המערכת וסגנון ההנהגה האישי של המבוגרים בה. חינוך בלתי-פורמלי מאופיין ביצירת אקלים דמוקרטי וסגנון הנהגה אישי, והוא עשוי להפוך את בית הספר לבבואה של תרבות החברה הרצויה כמייצג של ערכי תרבות זו. אמירה זאת לא תתקבל בשיח הפוסטמודרני בשל היותה מטיפה לאחדות תרבותית, ומשום היותה מסמנת מראש מהי התרבות

זכות, ואשר מתוכננים ומבוצעים ביוזמתם של התלמידים או של המוסד החינוכי, במטרה לשעשע, להורות ו/או לתת ביטוי לתחומי התעניינותם ולכישרונותיהם של התלמידים. פעילויות אלה נתונות במידה מסוימת לפיקוחו של המוסד (גוד, אצל שמידע, 1979: 9).

מן האמור לעיל נראה כי שמידע, בקבלתה את הגדרתו של גוד, תסכים כי למרות היות בית הספר מוסד סמכותי, בירוקרטי ונוקשה, ניתן לקיים בו פעילויות ותכנים, אשר יהיו בהם מרכיבים שאינם עולים בקנה אחד עם הנורמות ההישגיות. יתרה מזאת, על פי העולה מן הכתוב בספרה, חינוך בלתי-פורמלי הוא לא רק אפשרי אלא אף הכרחי בתוך מסגרת בית הספר.

בשנת 1974 פרסם כהנא מחקר (1974, 1986), שבו ניסח לראשונה את ממדי החינוך הבלתי-פורמלי ואת כיווני השפעתם. למרות הביקורת עליו הפכו ממדים אלו למושגי יסוד בשיח החינוכי. כהנא מבחין בין צורות שונות במערכת החינוך הבלתי-פורמלי, על פי מידת הפיקוח של מבוגרים עליהן ועל פי רמת המיסוד והמובנות שלהן.

בשילוב של החינוך הבלתי-פורמלי במסגרת הפורמלי יש סיכון וסיכוי. הסיכון שבשילוב זה הוא שהחינוך הבלתי-פורמלי יעבור תהליך של צמצום או של טמיעה במערכת הפורמלית. הסיכוי טמון בקיומם של תנאים טובים לפעילות החינוך הבלתי-פורמלי בשל יוקרת בית הספר, משאבים גדולים העומדים לרשותו, ריכוז בני נוער והימצאותם של מורים ומחנכים בעלי הכשרה מקצועית (שמידע, 1979: 20-21).

אחד הממדים שכהנא מונה בחינוך הבלתי-פורמלי הוא קיום מערכת יחסים סימטריים בין תלמידים למורים. מערכת זאת היא בסיס לדינמיקה המאפשרת לצעירים להפנים ערכים, יותר מאשר במערכת יחסים היררכית. להערכתו, תרבות המחלוקת הקיימת בעולם היהודי, כפי שהיא באה לידי ביטוי במקורות ובעיקר בתלמוד, היא בסיס להנחה, כי ממד זה היה זוכה להערכתו של המחנך גם בחינוך הדתי.

גיל ופלאנאגן (Gill & Flanagan, 1999) אצל איכילוב, 2003: 3-4) טוענות, כי פעילות קהילתית מזמנת לתלמידים אפשרות להתנסות ולבחון את המשמעות של חברות והשתייכות לקהילה מעבר למשפחה ולבית הספר. פיתוח זיקה לקהילה יוצר אצל הצעירים המשתתפים המתבגרים תחושת שייכות חזקה (bonding environment) ומחזק את מחויבותם לנושאים בעלי עניין ציבורי וחברתי. פעילות בקהילה עשויה גם לחדד את רגישותם של בני נוער לתופעות של אי-שוויון ואי-צדק בחברה. גם ממד זה ראוי שיתקבל על ידי המחנך הדתי, והוא אכן זוכה להתייחסות מפורשת אצל סולובייצ'ק.

שמידע מנסה לגשר בין הממדים של החינוך הבלתי-פורמלי על

עלינו להתמודד עם הפרדיגמה המאתגרת הזאת. בהתאם לכך הראיתי כי התפיסה הבלתי-פורמלית, כאסטרטגיה חינוכית, ולא כמסגרת חינוכית, מנסה לבחון את דרכה ואת יעילותה בתוך מערכת החינוך בארץ ובעולם. הממדים של החינוך הבלתי-פורמלי, חלקם נראים רחוקים מעינינו, אך חלקם האחר נראה כה דומה, עד כי לא ניתן להתעלם מן העובדה שהוגים מסוימים חשבו כבר לפני עשרות שנים במושגים הניתנים להגדרה כיום כפוסטמודרניים.

החינוך המוסרי המודרני מעמיד את היחיד אל מול המתח שבין האחריות האישית לבין האחריות הקבוצתית, ומכוונו לפיתוח היכולת האנושית על מנת לממש את האחריות של האדם לאמונתו, לרצונותיו ולנורמות ההתנהגות שבהן הוא בחר. התהליך החינוכי מעלה אף הוא מתח משלו בדמות משא ומתן בין הלקוח, ובמקרה דגן, קהילת ההורים והתלמידים, לבין מוקדי הכוח החברתיים, שתפיסותיהם ועניינם באים לביטויים באידיאולוגיות העושות את דרכן לתכניות הלימודים ולתודעת המחנכים המלמדים על פיהן. משא ומתן זה מכוון להכרעה בשאלות ההשתתפות בידע, מה הם סולמות הערכים, האם בכלל להציבם בפני הלומד, ומה הן החלופות בהוראה ובהערכה המתבקשות מן ההכרעה.

השיח הפוסטמודרני מבקש ומצפה מהלומד וממוריו לגלות רגישות, סובלנות וכבוד לאחר, לקבל את השונות ולהבניה, להעריכה ולהגיב בהגינות כלפיה, על יסוד ההכרה העמוקה שאין לאיש זכות המילה האחרונה בתחום הידע והערכים, ועל יסוד ההכרה בסכנה לחירותם של בני האדם, הצפונה בטענתו של איש שבידו יש אכן זכות או סמכות שכזאת. דיוניה של ספרות החינוך הפוסטמודרנית מביעים את התקווה שבסופו של המשא ומתן יפתח היחיד זהות מוסרית אינדיבידואלית לאורך זמן, ובהקשרים חברתיים שונים יבחר לפעול על פי הטוב והראוי בעיניו ויקבל על עצמו אחריות מוסרית, אישית וקבוצתית.

אישיותו של המחנך והדרישות שיש להפנות אליו הן חלק בלתי נפרד מן החינוך, ומערכות החינוך, הכללית והדתית כאחת, מתמודדות עמן. הגישה הפוסטמודרנית הוסיפה קושי בשלילת הגישה הטוטאלית והסמכות העליונה של המורה. העדרם של הנרטיבים הגדולים של החברה ושל הערכים האוניברסליים המחייבים עלול לגרום לתחושה של העדר דרישות התנהגותיות כלפי המורה, ומכאן הדרך לאנרכיה עלולה להיות קצרה. גם בחינוך שגישתו מודרנית קיימים חילוקי דעות בדבר רמת ההתערבות של המערכת החינוכית בהתנהגותו של המורה, ובוודאי בשעות הפנאי שלו. המערכת הדתית דורשת מן המורה גם הזדהות עם הערכים המאפיינים את הזרם המסוים שהוא מלמד בו, ואף בודקת את דפוסי ההתנהגות הדתית של בני המשפחה.

הרצויה, במקום להעמיד סוגיה זאת לדיון בין משתתפי השיח ולהחלטתם מה רצוי או ראוי בעיניהם.

דיון זה בחינוך הבלתי-פורמלי חשף עקרונות שיש בהם גם מתפיסת מושג האוטונומיה של בני אדם, וגם מן הגישה הפוסטמודרנית, כמו סימטריה, רב-גונית, מורטוריום, גמישות מבנית ועוד. נראה מן הדיון, כי אי קבלתן של טענות אמת על המציאות, של סמכות-על בעלת תוקף אוניברסלי, המשקפת באופן אובייקטיבי את המציאות, מעמידה את ההגות הפוסטמודרנית בעמדה המציבה קושי או אתגר לפני הגות מודרנית בכלל והגות יהודית אורתודוקסית ומודרנית בפרט. הבסיס האמוני והתפיסה ההיסטורית הברורה, הקהילתית, המשמשת לא רק עיקרון חברתי-אידיאולוגי, אלא אף מנגנון הכרחי לקיומן של חלק מן המצוות, מערכת חינוך המבוססת על היררכיה וסמכות ברורה (סמכות של טקסטים, של ערכים ונורמות ושל אנשים) – כל אלה נדרשים לתת תשובה לצורך בהתמודדות משמעותית עם ההגות הפוסטמודרנית. הידרשות זאת נובעת בעיקר מן העובדה שיש בהגות זו קסם רב בעיני הלומדים, ונראה כי אין הם מוכנים עוד למענה הנראה שרירותי בעיניהם.

התפיסה הפוסטמודרנית, ובמיוחד בהגדרתה הקיצונית, המבטלת את הנרטיבים הגדולים של המודרניות, מציבה קושי של ממש בפני העולם היהודי-אורתודוקסי וכלפי משמעותה של הפרקטיקה הדתית ושל השפה הדתית.

הגותו של הרב סולובייצ'יק התמקדה, מטבע הדברים, בשאלת הכפיפות הדתית להלכה – שאלה שהיא מעניינם של דתיים. אך העקרונות העולים מהגות זו תקפים גם לשאלת הכפיפות לחוק ולכללי המוסר שמטפח החינוך הכללי. גם בכפיפות זו לחוקי המדינה ולכללי המוסר יש הטלת הגבלה על היחיד. המתח בין הווייתו האוטונומית של היחיד ובין ההטרונומיה שלו בכל הנוגע לחייו החברתיים והמדיניים, הוא דבר שעל החינוך להודות בקיומו ולהפנימו בתודעה בתורת נתון שיש להסתגל אליו למרות המגבלות הכרוכות בו. עמדתו של הרב סולובייצ'יק יכולה לפרנס את פתרונה של דילמה זו של החינוך הכללי באמצעות הקביעה, כי המתח הוא תולדה של התבונה האנושית ושל הספקנות והסקרנות הנובעות ממנה. יש במתח הזה פוטנציאל של העצמת האוטונומיה של התלמיד, שכן תחושת החובה וידיעת הגבולות של ההתנהגות האנושית המוסרית הן חלק מהגדרתה של האוטונומיה על פי משנתו של קאנט.

סיכום

נדמה לי כי אם נתייחס לפוסטמודרניזם לא כאל תחליף למודרניות אלא כאל הזדמנות או במה, שמעליה ניתן לשאול את כל השאלות האפשריות, עם ניסיון לתת תשובות, אשר יש בהן כדי להעיד על הערכה רבה להישגי המודרניות ועל אי נכונות לוותר עליהם, יקל

מקורות

איכילוב, א' (2001). חינוך לאזרחות בעולם משתנה: מגמות בעולם ובישראל. בתוך: י' עירם ואחרים (2001). ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים: מדינת ישראל משרד החינוך.

כהנא, ר' (1974). קווים לניחות סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי-פורמליים. ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

רובוביץ, מ' (2005). האוטונומיה של היחיד בהגותו של הרב סולובייצ'ק ובשיח הפוסמודרני בחינוך – השתמעויות לחינוך לערכים. עבודת דוקטורט שהוגשה ל-J.T.S., ניו-יורק.

שמידע, מ' (1979). חינוך חברתי בבית הספר העל-יסודי. תל אביב: אחיאסף.

השתמעות נוספת לחינוך נוגעת באווירה ובאקלים החינוכי-חברתי, שלפי תפיסה זו – יש לטפח בכיתה ובמוסד החינוכי. החינוך הבלתי-פורמלי הוא דוגמה ליכולת הטמונה בממדים של גישה חינוכית זאת לסייע לבנות אקלים רצוי למחנך ולתלמידיו. טיפוח מנהיגות צעירה, מוסדות נבחרים של תלמידים, מנגנוני שיתוף פעולה בין כל מרכיבי קהילת בית הספר והשיח המתקיים בין מבוגרים לצעירים, במהלך שעות הלימוד ובשעות הפנאי – לכל אלה מטרה משותפת, שעיקרה הוא לקבוע את טיבה של האווירה הראויה והרצויה.

הגותו של הרב סולובייצ'ק הידועה כמודרנית ואשר הוגדרה כנחשבת בשל כך, יש בה יסודות פוסטמודרניים, אף שהרב עצמו לא כינה אותם בשם זה, ובכך כוח המשיכה של הגות זאת להוגים, לקוראים, ללומדים ובעיקר לצעירים שבהם. ■

החינוך הבלתי-פורמלי: בין מיסוד לארעיות מובנית

ד"ר שלמה רומי ■ בית ספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן; המסלול לקידום וטיפול נוער, המכללה האקדמית בית ברל

לחינוך הפורמלי – שימר את "מחלותיו" לאורך זמן. "מחלות ילדות" אלה מתבטאות בקשיים במיסוד התחום, ויש לכך ביטוי בהגדרת התחום בארץ וגם בעולם (Richardson & Wolfe, 2001). קושי אחר הוא בהכשרה של עובדי החינוך הבלתי-פורמלי, שאין לה ליבה מוסכמת במקצועות הלימוד, ולפיכך מעוררת קשיים בגיבוש זהותם המקצועית של העובדים. כמו כן, חסרה בתחום זה התארגנות מקצועית כמקובל בסקטורים מקצועיים דומים.

בספר 'החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה' (רומי ושמידע, 2007), שהוא אסופת מאמרים בנושא זה, נכתב כי בספרות התאורטית והמחקרית העוסקת בתחום החינוך הבלתי-פורמלי מתמקדים החוקרים יותר בתיאור מסגרות הפעולה, בפעילויות ובהערכתן, ופחות בבירור הנחות היסוד הפילוסופיות והתאורטיות שהתחום נשען עליהן. בעקבות זאת נוצר פער בין העשייה המרובה והמפותחת של החינוך הבלתי-פורמלי בשדה החינוך לבין מיעוט החשיבה וההמשגה על אודותיו. ההשערה שהעלינו הייתה שאולי מקור הפער טמון במהות המורכבת של תחום חינוכי זה, המתבסס בעת ובעונה אחת על תפיסת עולם חינוכית ייחודית, על מסגרות ועל תכניות פעולה ייחודיות ועל מתודות הפעלה ייחודיות. עם זאת ציינו שלמרות הקושי בהמשגה ניתן לזהות את פעילויות החינוך הבלתי-פורמלי במגזרים ובתחומים שונים בשדה החינוך, ולתאר את ההבדלים ביניהן לבין הפעילויות בתחומי חינוך אחרים.

בין החוקרים החלוציים שעסקו במחקר ובזיהוי המרכיבים של החינוך הבלתי-פורמלי בארץ היה ראובן כהנא. כהנא הוא החוקר המזוהה ביותר עם תחום החינוך הבלתי-פורמלי, וכבר בשנת 1974 אפיין את המסגרות הבלתי-פורמליות בממדים ייחודיים כגון וולונטריות, סימטריה, מורטוריום ופיקוח חברי. ההגדרה המקובלת על דעת רבים היום מופיעה בלקסיקון לחינוך והוראה (המנחם ורומי, 1997) ולפיה, החינוך הלא(בלתי)-פורמלי מייצג תפיסה חינוכית-פדגוגית, שהתפתחה בארגוני חינוך וקהילה חוץ-בית-ספריים, הפועלים בדרך-כלל בזמן הפנוי של קהלם ומכוונים למצטרפים לפעילויות באופן חופשי ביוזמתם ועל פי בחירתם. בבסיסה של תפיסת החינוך הבלתי-פורמלי טבועה ההנחה, שניתן ורצוי לממש מטרות חינוכיות וחברתיות בסיוע עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה, המשוחררים מהתניות מבניות ופורמליות הקיימות בדרך כלל בבתי הספר. החינוך הבלתי-פורמלי נועד להביא את הפרט לידי מעורבות חברתית פעילה למען הכלל ולביטוי עצמי של צרכיו, בעיקר בתחום הפנאי. ניתן לזהות בחינוך הבלתי-פורמלי מסגרות וארגונים בעלי מאפיינים ייחודיים, תכנים טיפוסיים ומתודות פעולה אופייניות.

למרות ייחודיותו, נלוות לחינוך הבלתי-פורמלי "מחלות ילדות", הממשיכות להיות חלק בלתי נפרד ממהותו גם לאחר שנים רבות של דיון, עיון, עשייה רבה ומעט מחקר. להערכת, מיעוט המחקר לסוגיו השונים – שנבע כנראה מאופיו ה"נזיל" והחמקמק של התחום וממידת היוקרה הנמוכה יחסית של מרכיביו בהשוואה

האקדמיים והדוחקים את החינוך הבלתי-פורמלי לשוליים ועוסקים בעיקר בחינוך הפורמלי.

הסטודנטים מגיעים מתוך רצון ללמוד חינוך בצורה שונה מהמקובל בחינוך הפורמלי. עם זאת, ניתן לראות הן סטודנטים הלומדים כאשר פניהם נשואות לכיוון של פיתוח חברתי ייחודי שאיננו כלול בסל הפורמלי, והן סטודנטים אשר כבר בתקופת הלימודים אינם מתכננים לעסוק בתחום אלא רואים בלימודים שלב מעבר להשגת תואר ראשון. כאשר מסיימים הסטודנטים את לימודיהם, פתוחים לפניהם מקומות עיסוק מגוונים מאוד, בעיקר מסגרות נוער שונות ובכללן לנוער במצבי סיכון, מתנ"סים, עמותות וארגונים חברתיים, לאוכלוסייה נורמטיבית, ובעיקר לאוכלוסיות מצוקה. ברוב המקומות שבהם נדרשים עובדי חינוך בלתי-פורמלי יוכלו הסטודנטים המתכשרים למצוא עבודה בתום לימודיהם. עם זאת, ולמרות מאמצים רבים שעשו בכיוון זה מוסדות ההכשרה השונים, אין לבוגרי התכניות עדיפות כלשהי על פני מועמדים שיגישו את מועמדותם לעיסוק גם ללא לימודים והכשרה בתחום החינוך הבלתי-פורמלי. משרד החינוך ומשרדים אחרים לא קידמו עד היום את הרישוי ואת המחויבות שביטויה העיקרי ביחסי העבודה הוא העדפה של בוגרים אלה במוצהר (דה יורה ולא רק דה פקטו) במכרזים ובהצעות עבודה שבהם יש למשרד יכולת החלטה או השפעה כלשהי.

מצב זה משתקף גם ביחסי הגומלין שבין ההכשרה לחינוך הבלתי-פורמלי במכללות ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות לבין ההכשרות האחרות לחינוך הפורמלי כדוגמת ההכשרה להוראה, לייעוץ חינוכי וכן לעבודה בחינוך המיוחד. תקצוב ההכשרה איננו ברור מאליה וכמעט רוב הטרמינולוגיה החינוכית הכתובה והמושמעת מכוונת לבית הספר ולמסגרות ההוראה הפורמליות. יתרה מכך, המאבק הארוך להשוואת תגמולי התעודה המקצועית של העובד החינוכי, שהוא מקבל בתום לימודיו במכללה (לאחר ארבע שנים), לתעודת ההוראה עלה בתוהו הן לגבי העובדים בחינוך הבלתי-פורמלי והן לגבי עובדי קידום הנוער. למעשה, אנחנו עדים כיום להתמוססות של התחום כייחודי, נפרד ומוערך על ידי תגמולים ראויים, ולא רק במלל הצהרתי סתמי מתחומי החינוך האחרים הנכללים בחינוך הפורמלי. בכך אני חולק על הנימה החיובית שעולה ממאמרה של סילברמן-קלר (2007), שדן בקווים לתהליכי פרופסיונליזציה בתחום החינוך הבלתי-פורמלי ואשר צופה כי מסגרת זו בישראל עשויה להתפתח במידה לא מבוטלת. הסיבות לכך רבות וקשורות בירידת ערכה של ההכשרה בחינוך באופן כללי בהשכלה הגבוהה (בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ובעיקר במכללות לחינוך), בדימוי הנמוך שלה וכן בהעדר עידוד (על ידי תגמולים או בהעדפה כפי שצוין קודם) להכשרה ספציפית בתחום, עידוד שיקנה להכשרה בחינוך הבלתי-פורמלי ייחודיות ועדיפות על פני הכשרות אחרות. אם

ההכשרה לתפקיד וסגל ההוראה

ההכשרה לעיסוק בחינוך הבלתי-פורמלי מתקיימת בעיקר במכללות. בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן הייתה מגמה כזו לתואר הראשון, אך כיום היא משולבת עם המגמה למנהיגות במערכות חינוך. בתואר השני הפכה ההכשרה הזו למוקד חינוך חברתי בחטיבה לחינוך חברתי ולמינהל. באוניברסיטה העברית בירושלים, באוניברסיטת תל-אביב וגם באוניברסיטאות אחרות לימודי התחום היו והם עדיין חלק סמוי או גלוי של לימודי החטיבה הסוציולוגית של בית הספר לחינוך. ההכשרה (לתואר ראשון ולתואר שני) כוללת שיעורים עיוניים, סדנאות והתנסות מעשית בשדה. ההכשרה איננה אחידה וכאמור אין ליבה מוסכמת של מקצועות הלימוד, כך שלכל מקום הכשרה יש רציונל שונה, מבנה שונה לתכנית הלימודים ובמידה רבה התכוונות שונה לעיסוקים שונים בתחום החינוך הבלתי-פורמלי. הדבר אמור הן לגבי השיעורים העיוניים והן לגבי אופי ההכשרה המעשית ומקומה.

חלק מהתכניות הן תכניות להכשרת מורים בחינוך הפורמלי המשלבות התמחות בחינוך הבלתי-פורמלי, כאשר הדגשים הם חברתיים-נורמטיביים או בתחום קידום נוער המכוון לעבודה חינוכית-טיפולית עם נוער במצבי סיכון. תכניות אחרות, דוגמת התכנית במכללת בית ברל, מכשירות עובדים למסגרות בלתי-פורמליות כגון מתנ"סים, פנימיות ומחלקות נוער ברשויות המקומיות. ניתן לשער שהסיבות לשונות הרבה נעוצות במרחב הרחב הקרוי "חינוך בלתי-פורמלי", המאופייין במגוון רחב של תחומי משנה, שכל אחד מהם הוא עולם בפני עצמו. כך לדוגמה, במכללת בית ברל להכשרה בקידום ובטיפול בנוער המכוונת להכשרת עובדים עם נוער במצבי סיכון יש מסלול נפרד, שעיסוקו הוא הכשרה של עובדים חינוכיים-טיפולים למסגרות ייחודיות לנוער במצבי סיכון.

סגל ההוראה במסלולי ההכשרה הוא הטרונגי ומגיע מתחומי עיסוק ומחקר מגוונים ביותר, כצפוי מתחום רחב ומגוון. במרבית המקומות יש מתאם בין תחומי העיסוק של הסגל לבין התכנית המוצעת. במקומות שבהם הדגש הוא על נוער במצבי סיכון, סגל ההוראה מורכב מאנשי מקצוע בתחומי הפסיכולוגיה, לימודי עבודה סוציאלית או קרימינולוגיה (קלינית). לעומת זאת, כאשר התכנית מכוונת לחינוך בלתי-פורמלי לאוכלוסייה נורמטיבית, הרקע של אנשי הסגל הוא בתחומי הסוציולוגיה, החינוך ומדעי החברה. כאמור אין תחום ידע מחייב מוסכם ואחיד, וההכשרה היא ייחודית על פי קהל היעד של המתכשרים. במכללות לחינוך המורים המלמדים נדרשים להיות בעלי תעודת הוראה כדי לקבל את התגמולים המקובלים, אך ההכשרה הייחודית שלהם בתחומי החינוך הבלתי-פורמלי המגוונים – הכשרה נדרשת ורלוונטית לעבודתם בשטח – איננה מזכה אותם בתגמולים אלה. עניין זה נוגע לשיח ולטרמינולוגיה השולטים במוסדות ההכשרה

דומות בתחומי משרדים ממשלתיים אחרים כדוגמת משרד הרווחה. משרד החינוך חולש באמצעות תקציביו באגפיו השונים ולא רק במינהל ח"ן על תחומי פעילות רבים שניתן לשייכן לחינוך הבלתי-פורמלי. מכאן שיש לצפות שמשרד החינוך הוא שיסייע לקידום התחום, לפיתוחו העיוני-מושגי, ולקידום המחקר, נוסף על מאמצים לפיתוח ברמה המעשית, ובכך יהפוך לגורם מוביל ופורה לכל הגופים העוסקים בחינוך הבלתי-פורמלי לסוגיו השונים. עם זאת, נראה שהמשרד עסוק מדי בעשייה ואיננו מקדם ומפתח את הדיון העיוני והמושגי וכן את המחקר בתחום ואיננו מתווה מדיניות כוללת בתחום. כדי לקדם את התהליך הזה להלן כמה המלצות ראשוניות למשרד החינוך:

1. להקים מועצה מקצועית (כדוגמת ועדות המקצוע בתחומי דעת אחרים), שתאגד בתוכה חברי אקדמיה העוסקים במחקר בתחום וכן אנשי מעשה בכירים. אלה יתוו את המסגרת העיונית-מושגית וכן את המסגרת המקצועית-מעשית של החינוך הבלתי-פורמלי ושל ההכשרה לחינוך הבלתי-פורמלי, ויאפשרו בכך התמקצעות והסכמה רחבה יותר בין הגורמים השונים.
2. לברר ולהתוות במסגרת המועצה המקצועית תכנית ליבה מחייבת ומוסכמת להכשרה בחינוך הבלתי-פורמלי. כך ניתן יהיה לקבוע את הסגל האקדמי המועדף להכשרה במכללות ואת אופן התגמול שלו גם כאשר הוא איננו עומד באמות המידה הנוכחיות לקבלת תעודת ההוראה.
3. לדון בכיווני התפתחות ולהקצות מלגות לעידוד מחקר בתחום. כבר שנים רבות סובל תחום החינוך הבלתי-פורמלי מהיעדר מלגות מחקר, ולו בסכומים צנועים.
4. לבחון דגמים לשילוב החינוך הבלתי-פורמלי בחינוך הפורמלי בהנחה שמדובר בהשלמה ראויה של תחומי דעת והכשרה מגוונים ולא בתחומים סותרים. ברוח זו אפשר יהיה לחשוב ואף לפתח את ההכשרה בחינוך הבלתי-פורמלי לא הכשרה נפרדת בלבד מהחינוך הפורמלי אלא גם כחטיבת הכשרה ייחודית שתשתלב כמודולה בהכשרה ובלומדים בתחום הפורמלי.

סיכום

על אף חשיבותו של החינוך הבלתי-פורמלי ועל אף הפעילות הרבה בתחום, עדיין חסרה ההכרה המקצועית, הציבורית והמשפטית הראויה בעובדי החינוך הבלתי-פורמלי ובכלל זה בעובדי קידום וטיפול בנוער, בדומה להכרה בעובדים סוציאליים ופסיכולוגים. יש להגדיר הגדרה ברורה יותר את הגבולות המקצועיים של הפעילויות וההתערבויות החינוכיות המצופות מהן, וכן של העובדים המקצועיים בתחום, כפי שהוחל עתה בהכנת הצעת חוק העובדים החינוכיים-טיפוליים לנוער במצבי סיכון בקידום נוער. העשייה המרובה בשדה, ככל שהיא חשובה והכרחית, איננה יכולה

לא יחול שינוי דרמטי, כפי שיוצע להלן, מצד משרד החינוך, התחום ימשיך לדשדש ולא יתפתח כפי שראוי לתחום עשייה הנותן מענה לחלק מהבעיות שהחינוך הפורמלי אינו יכול להציע, במיוחד שאלת הפנאי ושאלת המעורבות החברתית-ציבורית.

כיווני התפתחות אפשריים לעתיד

לחינוך הבלתי-פורמלי יתרונות רבים דווקא בעידן הפוסט-מודרני שאנו מצויים בו עתה, וזאת בגלל הייחודיות שלו, הגיוון, חוסר המיסוד ודרגות החופש הרבות שהוא מאפשר למשתתפים בו. בעידן זה, המבוסס על סדר יום אנושי חדש, חזון אישי וחברתי חדש שבו מרבים לדבר על עולם פתוח, ללא סדר צפוי, עם נטייה לקלילות, למידיות ולאוויר פרוטי, חייב החינוך הבלתי-פורמלי להשתלב, ולעשות זאת בסיועה של הטכנולוגיה ובאמצעים כמו האינטרנט. בהיות התקשורת האלקטרונית כלי כה רווח היום, השתלבות זו של החינוך הבלתי-פורמלי צריכה להיות אורגנית, ואפשר שיהיה זה גם בלי שמהלכים אלה יקראו בשמו המפורש. ואכן זה קורה. הלמידה מחוץ למסגרת הפורמלית היא כיום בשיאה, ואנשים נוהרים למסגרות החדשות כדי לרכוש ידע, וזאת מבלי להתייחס ערכית ולמהות הלמידה, אלא מתוך צורך פנימי ואישי. עם זאת אנחנו רואים היום גם שילובים רבים יותר מבעבר בין החינוך הבלתי-פורמלי לבין החינוך הפורמלי, לעתים עד כדי טשטוש הגבולות ביניהם. החינוך הפורמלי הוא למעשה החינוך בבית הספר המסורתי, המאופיין במבנים חינוכיים ברורים (כיתה, מורה, תכנית לימודים מגובשת ובדרך כלל מוכתבת, מבחנים וציונים), במחויבות רבה - אפילו על פי חוק - של המשתתפים (הן התלמידים והן של הוריהם כאפוטרופוסים) להשתתף בפעילויות השונות. החינוך הפורמלי גם מאופיין בדגש חזק מאוד (אם כי ניכר שינוי בכך בחלק מהמסלולים) על הישגים קוגניטיביים ועל סטנדרטיזציה רבה של היעדים שאליהם צריכים התלמידים להגיע, כגון הצורך להשיג תעודות גמר לסוגיהן, ובכלל זה את תעודת הבגרות. שילובים אלה שבין שני כיווני החינוך מתבטאים בפיתוח מואץ של התחום החברתי התוך-בית-ספרי, כגון מועצת התלמידים ופעילויות חינוך וחברה המשולבות בתכנית הלימודים (כמו מסע בני הנוער לפולין), אך אינן בהכרח חלק ממערכת הציונים וההערכה. כך גם מדגישים היום בתי הספר תחומים שבעבר היו נחלתו הבלעדית של החינוך הבלתי-פורמלי, והדבר ניכר בבתי הספר הדמוקרטיים, בבתי הספר הקהילתיים ובשילובם של ההורים בחיי בית הספר ולא רק בקישוטו ובמתן תרומות כספיות.

הצעות ראשוניות למשרד החינוך

משרד החינוך הוא האמון, ברמה הלאומית-ממלכתית, על פיתוח החינוך הבלתי-פורמלי, גם אם ניתן למצוא פעילויות ציבוריות

כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי-פורמליים. מגמות, כא, 36-46.

סילברמן-קלר, ד' (2007). קווים לתהליכי פרופסיונאליזציה בתחום החינוך הבלתי-פורמלי. דפים, 45, 90-113.

רומי, ש' ושמידע, מ' (עורכים) (2007). החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה. ירושלים: מאגנס.

Richardson, L. D. & Wolfe, M. (Eds.). (2001). *Principles and practice of informal education: Learning through life*. London: Routledge.

להיות הגורם העיקרי שייתן מענה להתפתחות לעשורים הבאים. לפיכך צריך להתעשת כבר עתה כדי להיערך לקראת הבאות במחשבה, בתכנון ובתכנית פעולה ראויה. ■

מקורות

המנחם, א' ורומי, ש' (1997). חינוך לא פורמלי. בתוך: י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (192-193). תל אביב: הוצאת רמות.

ההתמחות לחח"ק (חינוך חברתי קהילתי) במכללת אורות ישראל - הכשרה בין תחומית

ד"ר נורית סרי ■ ראש ההתמחות

כלים לטיפול בפרט המשרתים את איש קידום הנוער בטיפול בנוער במצוקה, עשויים לסייע לאיש החינוך החברתי במפגש הפרטני עם חניכיו.

זאת ועוד, הכשרה בתחום קידום הנוער נוסף על תחום החינוך החברתי מפתחת באיש החינוך רגישות רבה ומודעות גבוהה לצרכים של תלמידים בסיכון. מודעות זו וכן מיומנויות לאיתור ולאבחון מוקדם של תלמידים בסיכון, עשויות לסייע לאיש החינוך להתמודד עם אותם תלמידים או להפנותם לטיפול מתאים ולנסות למנוע את נשירתם. מחנך כיתה או רכז החינוך החברתי בבית הספר, שרכש מיומנויות של עובד קידום נוער, יוכל לנצל וליזום מפגשים ואירועים בלתי-פורמליים בבית הספר לבניית קשר אישי עם התלמיד בסיכון ולשילובו במסגרת.

שילוב תחום קידום הנוער במכללת אורות ישראל, מכללה אקדמית דתית, נבע גם מתוך רצון לספק מענה מתאים לנוער דתי בסיכון. ההכרה כי לנוער דתי בסיכון עשויים להיות מאפיינים ייחודיים, וכי מטפל המכיר מקרוב את העולם הדתי עשוי לתרום לטיפול הולם בנוער דתי, הובילה לצורך להכשיר מחנכים דתיים בתחום קידום הנוער, ומכללת אורות ישראל נענתה לאתגר. למעשה, מכללה זו היא המכללה האקדמית הדתית היחידה המכשירה בתחום קידום הנוער.

תכנית ההכשרה בנויה משילוב בין למידה אקדמית ולמידה מעשית בתחום החינוך החברתי ובתחום קידום הנוער. בשנה הראשונה, למשל, מושם דגש על הובלת קבוצה ועל ליווי פרטני של תלמידים.

ההתמחות לחינוך חברתי קהילתי (חח"ק) במכללת אורות ישראל מכשירה בשני מוקדי התמחות: תחום החינוך החברתי ותחום קידום הנוער. תחום החינוך החברתי עוסק בעיקר בחינוך של אוכלוסייה נורמטיבית, ואילו תחום קידום הנוער עוסק בטיפול בנוער בסיכון לפני נשירה ולאחריה. שילוב שני תחומים אלה מכשיר את המחנך להתמודדות עם אוכלוסייה מגוונת, וכן עשוי לסייע בזיהוי נוער בסיכון ובטיפול מתאים בו, עוד טרם נשירתו מבית הספר.

אמנם, כתחומי ידע, וגם כמקצועות, החינוך החברתי וקידום הנוער שונים זה מזה. הדגש בחינוך החברתי במכללה הוא בתהליכי חינוך במסגרות הבית-ספריות, בעיקר עם אוכלוסייה נורמטיבית. לכן ההכשרה בתחום החינוך החברתי כוללת נושאים כמו הנחיית קבוצה, חינוך לערכים, פיתוח תכנים, פיתוח והפעלה של מנהיגות צעירה, חינוך לתרבות הפנאי וניהול פרויקטים חינוכיים וחברתיים בבית הספר והקהילה. לעומת זאת, הדגש בקידום הנוער הוא בתהליך חינוכי-טיפולי עם נוער בסיכון, וההכשרה כוללת רכישת כלים ומיומנויות לטיפול בפרט ולסיוע עבורו בהשתלבות במסגרות נורמטיביות. עם זאת, קיימות נקודות השקה בין התחומים, כך שהנושאים, התפיסות והכלים הנרכשים בתחום אחד מסייעים ומשלימים את התחום האחר. כך למשל, למידה על תהליכים קבוצתיים משרתת את איש החינוך החברתי בבואו להנהיג קבוצה חברתית במסגרת נורמטיבית, וכן את איש קידום הנוער בבואו לטפל בקבוצה של נוער בסיכון. באופן דומה,

והשלישית, כאשר הסטודנטיות נדרשות ללוות קבוצה וכן נער או נערה במסגרת היחידות לקידום הנוער. כמו התכנית, גם סגל ההוראה בחח"ק משלב בין אנשים מתחום החינוך חברתי, שעסקו בניהול חינוכי, בהנחיית קבוצות ובעבודת רכז החינוך החברתי בבית הספר, ובין אנשים מתחום קידום הנוער, שעבדו או עדיין עובדים עם נוער בסיכון במסגרות קידום הנוער למיניהן. הסטודנטיות אף הן מגיעות מרקע מגוון – חלקן התנסו בהדרכות ובהפעלות של נוער נורמטיבי, וחלקן התנסו בבניית קשר עם אוכלוסייה בסיכון. ■

בשני נושאים אלה – הובלת קבוצה וליווי פרטני – מתנסות הסטודנטיות בפועל במסגרת פרויקט מיוחד של ליווי תלמידים על ידי סטודנטים בבית ספר הכולל אוכלוסייה בסיכון. במסגרת פרויקט זה נפגשות סטודנטיות עם קבוצת תלמידות במהלך שנה שלמה, ומנסות לבנות את הקבוצה ולהעצים אותה דרך נושא המנהיגות. נוסף על כך, נפגשת כל סטודנטית אחת לשבוע עם תלמידה באופן פרטני ומלווה אותה במהלך השנה. כמובן, פרויקט זה מלווה בקורסים תאורטיים ובהדרכה מעשית. הליווי הקבוצתי והפרטני מקבל אופי אחר, טיפולי יותר, במהלך השנה השנייה

שני הדגשים בנוגע לתכניות להכשרת מורים בחינוך הבלתי-פורמלי

סימא גוטמן-גרינבוים ■ מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול לחינוך חברתי קהילתי במכללת אורות ישראל, אלקנה

אישיות מקדמות חשיבה – והן ברמת הנחיית קבוצה וניהול דיון על בסיס שאלות מקדמות חשיבה. פיתוח חשיבה שיטתי חייב לעמוד במרכז ההכשרה לעיסוק בחינוך בלתי-פורמלי, שכן ללא כלי חשיבה לא ניתן להגיע ליישום המטרות העומדות ביסוד החינוך החברתי קהילתי, כגון פיתוח מודעות ורגישות חברתית, גיבוש סולם ערכים והפנמת ערכים ונורמות ההולמים אורח חיים בחברה דמוקרטית.²

2. העם היהודי בימינו והקשר עם יהודי התפוצות

לאחרונה שבתי משליחות של שלוש שנים באוסטרליה כנציגת המחלקה לחינוך של הסוכנות, כראש משלחת וכיועצת חינוכית לפדרציה הציונית. פגשתי שם מערכת חינוך יהודי מפוארת, הכוללת בין היתר כ-15 בתי ספר יהודיים יומיים ושש תנועות נוער ציוניות פעילות. כמעט כל בתי הספר היהודיים באוסטרליה מגדירים את עצמם כציונים. קורסים על ישראל וציונות תופסים מקום של כבוד בתכניות הלימודים. כמעט בכל בית ספר יש רכז חינוך לא-פורמלי, שעיקר תפקידו לארגן פעילות הקשורה לישראל. בחלק גדול מבתי הספר מקיימים סמינרים ציוניים המופעלים על ידי מדריכים המגיעים מישראל באמצעות הסוכנות היהודית. כמעט בכל בית ספר יש שליחים מישראל – מורים, שליחים מתנדבים, בנות שירות לאומי או תורה מציון. רוב בתי הספר גם מעודדים את תלמידיהם לצאת לתכניות בישראל בכיתה י' או עם סיום לימודי בית הספר התיכון. הבעיה היא שאין כמעט קשרים ישירים בין תלמידי מוסדות החינוך וחברי תנועות הנוער הציוניות באוסטרליה

הכשרת העוסקים בחינוך בלתי-פורמלי זוכה בשנים האחרונות לתאוצה רבה. במכללות רבות נפתחו מסלולי הכשרה ייחודיים לתחום זה, הן במגזר הכללי והן במגזר הדתי. אך נראה שעדיין קיימת אי בהירות גדולה לגבי הגדרת התחום וכן לגבי תחומי התוכן וההכשרה הנדרשים.

על סמך ניסיוני בהוראת קורסים ובהדרכה פדגוגית במסלולים לחינוך בלתי-פורמלי בכמה מכללות וכן בעקבות היכרותי עם החינוך היהודי הבלתי-פורמלי בעולם היהודי, נראה לי שכדי להתאים את עצמה לדרישות הזמן והחברה ראוי לפתח במסגרת ההכשרה לחינוך בלתי-פורמלי גם את שני הדגשים האלה:

1. אימון אישי (coaching)

זהו תחום המתפתח באופן אינטנסיבי בשנים האחרונות הן בעולם העסקי והן בעולם החינוכי. שדה ארתור קוסטה ורוברט גרמסטון מקליפורניה ארה"ב פיתחו מודל אימון קוגניטיבי, שבו אדם אחד מנחה אדם אחר לזהות את הסיבות להצלחותיו ולכישלונותיו ולעצב את האופן שבו הוא חושב.¹ מודל זה מתאים ליישום בכל תחומי החיים, ובמיוחד בבית הספר ובקהילה. הוא כולל רכישת מיומנויות שיח, הקשבה ותקשורת ומסייע לכל פרט להתקדם לקראת רמות גבוהות יותר של מסוגלות, גמישות, מודעות, מקצועיות ושיתוף פעולה. הבסיס הערכי של המודל תואם את התאוריות ואת הערכים העומדים ביסוד החינוך הבלתי-פורמלי. הקניית הכלים הכלולים במודל עשויה לשפר לאין ערוך את מקצועיותם של המתכשרים לעיסוק בתחומי החינוך הלא פורמלי הן ברמת הפרט – במתן כלים קונקרטיים לניהול שיחות

2 ר' רשימת מטרות בחוברת החינוך החברתי-קהילתי בבית הספר העל יסודי, מינהל חברה ונוער, משרד החינוך תשס"ו-2005.

1 קוסטה, א' וגרמסטון, ר' (1999). אימון קוגניטיבי. ירושלים: מכון ברנן וייס לטיפוח החשיבה.

פעילות רבה בתחום זה ברמה הקהילתית במסגרת שותפות אלפיים, אך נראה לי שחשוב מאוד שמסגרות הכשרה של החינוך הבלתי-פורמלי ייטלו חלק פעיל בתחום זה.

לסיום, נראה לי שראוי לשלב את שני הנושאים הללו בצורה משמעותית במסלול ההכשרה לחינוך בלתי-פורמלי: לראות בפיתוח חשיבה ובניהול שיחות ודיונים מקדמי חשיבה, אבן יסוד במתודה הבלתי-פורמלית, ולהפוך את העם היהודי כולו למערכת חברתית רלוונטית ומשמעותית, מעבר למעגל האישי, הקהילתי והמדיני. ■

לבין בני גילם בישראל (מלבד קשרי משפחה כמובן). נראה לי שהגיע הזמן שריכוז פעילות הקשר הישיר עם מוסדות חינוך יהודיים בתפוצות יהיה בתחום החינוך הבלתי-פורמלי. שהרי גם שם עיקר הפעילות הקשורה לישראל מתרחשת בשדה הבלתי-פורמלי – בטקסי יום הזיכרון ובאירועי יום העצמאות, בפעילות למען ישראל בזמן מלחמה, בסמינריונים ובמחנות. לעומת העיסוק הרב בישראל בקרב קהילות יהודיות בתפוצות, אני נדהמת בכל פעם מחדש מבורותן של תלמידותי בכל הנוגע לעולם היהודי ולקהילות יהודיות ברחבי העולם. אכן קיימת

התכנית לחינוך בלתי-פורמלי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

ד"ר רויטל סלע-שיוביץ ■ רכזת התכנית; וד"ר עדנה גרין

5. פיתוח כישורים של מנהיגות חינוכית ועידוד הסטודנטים ליזמות ולמעורבות חברתית.

תכנית זו מתקיימת במכללה זה שלוש שנים במתכונת של לימודי תעודה.

ההנחה הבסיסית בתכנית היא, כי שילוב תכנים בתחום החינוך הבלתי-פורמלי לצד הכשרת הסטודנטים בחינוך הפורמלי, יעניק ראייה והתנסות מקצועית רחבה יותר ברצף הקיים בין החינוך בבית הספר לחינוך הבלתי-פורמלי בקהילה. נוסף על כך, תכנית זו נועדה להוות תשתית ראשונית לגיבוש הצוות המקצועי בתחום ופיתוח תכנית לימודים ללימודי חוג לתואר ראשון. ואכן, המכללה הגישה למשרד החינוך את התכנית ללימודי חוג בחינוך בלתי-פורמלי והיא בשלבי בדיקה.

כיום, התכנית נלמדת כתכנית בחירה ולומדים בה סטודנטים ממגוון המסלולים השונים במכללה, נוסף על לימודי החובה שלהם במסלולים השונים. הניסיון לאפיין את הסטודנטים שבחרו בתכנית מלמד כי מרביתם בוגרים באישיותם, בעלי מודעות חברתית גבוהה, תפיסה של מחויבות אישית ורצון לתרום ולפעול בקהילה. חלק מהסטודנטים גם עובדים בתחום הבלתי-פורמלי, ולכן בחרו בתכנית על מנת להעמיק את הכשרתם המקצועית בתחום.

סגל המרצים המלמד בתכנית מגוון בהכשרתו, בהתאם לתפיסת החינוך הבלתי-פורמלי כתחום אינטרדיסציפלינרי, והוא כולל מרצים בתחום החינוך, הפסיכולוגיה, סוציולוגיה קרימינולוגיה ועבודה סוציאלית. למרבית המרצים ביוגרפיה מקצועית עשירה ומגוונת, הן בהוראה ובעבודה בחינוך הבלתי-פורמלי והן במחקר העוסק בתחום החינוכי-טיפולי.

פיתוח התכנית בחינוך בלתי-פורמלי במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין נועד לתת מענה לצרכים המשתנים במערכת החינוך ובמיוחד בעיר ירושלים. במהלך שני העשורים האחרונים חלו בירושלים שינויים דמוגרפיים, ובעיקר התרחשה הגירה של אוכלוסייה חילונית למרכז הארץ. בעקבות זאת הצטמצמו ממדי השכבות הסוציו-אקונומיות החזקות בעיר. במקביל, נקלטו בירושלים אלפי משפחות של עולים מבריה"מ לשעבר ומאתיופיה. שינויים אלה, לצד האיום הביטחוני והתרחשותם של עשרות פיגועים בתקופת האינתיפאדה, הגבירו את המודעות למצוקות ולצרכים של הילדים והנוער בעיר. בעיקר גברה ההכרה, כי יש צורך בהרחבה של מערך הסיוע והתמיכה הניתנים לנוער נורמטיבי בקהילה ולנוער הנמצא בסכנת ניתוק ונשירה. הרחבת השירותים בתחום החינוכי-טיפולי נועדה להעניק מסגרת תומכת שתהווה מעין "רשת ביטחון" נוספת לבית הספר ולקהילה.

המגמות שחלו בעיר ירושלים, לצד הצורך בהכשרת עובדי חינוך בתחום הבלתי-פורמלי, הובילו להחלטה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין לפתח תכנית לחינוך בלתי-פורמלי, שמטרתה:

1. חשיפת הסטודנטים הלומדים לתחומי הפעילות של החינוך הבלתי-פורמלי ועריכת היכרות עם המסגרות הפועלות בקהילה.
2. העמקת הידע התאורטי בתחום החברתי-קהילתי ובתחום של ילדים ונוער בסיכון.
3. מתן אפשרות לסטודנטים להתנסות בהכשרה מעשית בתחומי החינוך הבלתי-פורמלי.
4. הקניית כלים ומיומנויות לעבודה הן בתחום הקהילתי-חברתי והן עם ילדים ונוער בסיכון.

ביחידה לקידום נוער בבית שמש, שוחחו עם ראש היחידה, גילה רונן ועם בני הנוער עצמם על הפעילות המתקיימת במקום.

שיתוף פעולה בין אקדמיה לקהילה במסגרת התכנית

במסגרת התכנית מתקיים שיתוף פעולה בין אקדמיה לקהילה, והסטודנטים מתנדבים במגוון פרויקטים בקהילה שבאמצעותם הם רוכשים ניסיון ומיומנויות עבודה. שילוב הסטודנטים בפרויקטים נעשה הן בתחום החברתי-קהילתי והן בתחום של עבודה עם ילדים ונוער בסיכון, בהתאם לבחירתם של הסטודנטים ולאחר שהכירו את התכנית השונות. תהליך ההכשרה המעשית ועבודתם של הסטודנטים בפרויקטים השונים מלווה בהנחה אישית וקבוצתית הניתנת כחלק מתכנית ההכשרה בחינוך הבלתי-פורמלי.

במהלך השנים מאז פתיחתה של התכנית, הסטודנטים שולבו בתחום החברתי-קהילתי בבתי הספר בשכונת נווה-יעקב ובפרויקטים חברתיים לנוער במינהל הקהילתי בשכונת קריית יובל.

כחלק ממטרות התכנית לעסוק גם במסגרות המטפלות בילדים ונוער בסיכון יצרה המכללה שותפות עם הנהלת סניף עלם (זיו כץ) ירושלים, בפרויקט ייחודי לעבודה עם נוער בסיכון – "מאמנים לחיים". במסגרת פרויקט זה הסטודנטים חונכים נוער וילדים בסיכון הנמצאים במסגרות חינוכיות טיפוליות שונות בקהילה. לתכנית זו שותפים גורמים מקצועיים נוספים, כגון: היחידה למתבגרים, החטיבה לקידום נוער וצעירים בעיריית ירושלים וחסות הנוער. פרויקט "מאמנים לחיים" נועד לתת מענה הן לצרכים של נוער בחונך-מלווה והן להוות מסגרת התנסות לסטודנטים ביצירת קשר ועבודה משמעותית עם נוער בסיכון. הסטודנטים משתתפים בסדנה שנתית שמנחות ד"ר עדנה גרין וטלי בוסקילה (מנהלת תכנית דרך המלך, סניף עלם ירושלים). מטרת הסדנה הן: פיתוח זהות אישית ומקצועית באמצעות דיאלוג אישי וקבוצתי; הרחבת יכולת המפגש עם ילדים בכלל וילדים בסיכון בפרט; היכרות עם תכניות ועם מסגרות חינוכיות עתירות אתגר חינוכי-טיפולי; והיכרות עם עבודתו של עובד קידום נוער. הסדנה היא נדבך נוסף בשיתוף פעולה פורה ומעמיק המתקיים בין צוות התכנית לחינוך בלתי-פורמלי לבין הנהלת סניף עלם בירושלים.

מדי שנה, הסטודנטים בתכנית לחינוך בלתי-פורמלי לוקחים חלק פעיל בפרויקטים חברתיים ייחודיים, כגון: חלוקת משלוחי מנות לילדים בשכונות השונות בירושלים, איסוף צעצועים לפליטי דרפור, איסוף ציוד חם לחורף (תנורים, שמיכות חורף), וחלוקתו במרכזי פעילות לנוער במצוקה בעיר. בשנה האחרונה, בעקבות המצוקה הקשה של העיר שדרות, חברו הסטודנטים בתכנית לתנועת "רוח חדשה" ונסעו יחדיו לקיים יום הפנינג לילדי שדרות. ■

במהלך לימודיהם בתכנית נחשפים הסטודנטים למגוון קורסים ייחודיים בתחום הקהילתי-חברתי ובתחום קידום נוער. בתחום הקהילתי-חברתי נלמד לדוגמה הקורס "קהילה וקהילתיות" שמעביר אותו ד"ר יפתח גולדמן. במהלך הקורס נדונות סוגיות יסוד בנושא 'קהילה' וקהילתיות בעידן המודרני לצד היבטים היסטוריים, סוציולוגיים ופילוסופיים; משבר המודרנה ופירוק הקהילה המסורתית; דרכים לשיקום הקהילה בקונטקסט מודרני; התארגנות קהילתית בישראל ועוד. דוגמה נוספת לקורס הנלמד בתחום הקהילתי-חברתי היא הקורס "גיבוש צוות אתגרי" בהנחיית ד"ר יהודה בר שלום. הקורס מפגיש את הסטודנטים עם טכניקת המשחק והאתגר הקבוצתי כאמצעי ללמידה חווייתית וכאמצעי לפיתוח ועבודה עם צוותים ועם קבוצות של מבוגרים ונוער בהקשרים פורמליים ובלתי-פורמליים. הקורס מאפשר לסטודנטים לערוך אבחון של צוותים בתוך ארגונים וקבוצות, וכן הוא מאפשר לעבוד על פתיחת ערוצי תקשורת בין-אישית, לימוד על קבוצות ועל ניהול קבוצות.

כחלק מתהליך ההכשרה בקידום הנוער נלמד הקורס של ד"ר עדנה גרין – "הילד קשה ההסתגלות", שנועד להקנות לסטודנטים ידע תאורטי על התפתחות תקינה ופסיכופתולוגיה בתקופת הילדות המאוחרת. במסגרת הקורס דנים בתופעות כגון: ילדים במצוקה בבית הספר, נשירה וניטוק מבית הספר, הפרעות קשב, הפרעת התנהגות והפרעה מודנית, ילדים שנפגעו מחסכים וילדים שהם קורבנות של התעללות (פיזית, רגשית ומינית). הקורס מקנה כלים ראשוניים לאבחון ולטיפול בילדים עם קשיי הסתגלות בגיל בית הספר. במסגרת הקורס נערכים סיורים למסגרות חינוכיות-טיפוליות בירושלים כמו: בית ספר חושן (מפנה), הבית של סוזן, הוסטל אורנים לנערות במצוקה ועוד.

דוגמה נוספת לקורס הנלמד בתכנית היא הקורס של ד"ר רויטל סלע-שיוביץ: "אלימות וסטייה בקרב בני נוער". הקורס מתמקד בהיבטים השונים של אלימות וסטייה בקרב בני הנוער כגון: הסיבות לעליה ברמת האלימות בגיל ההתבגרות בהשוואה לילדות; מערכת היחסים במשפחה והשפעתה על התנהגות אלימה; אלימות בני נוער וריבוד חברתי; אלימות בבתי הספר; חשיפה לאלימות במדיה והתנהגות אלימה, אלימות בזמן הביולוגי ועוד. חלקו השני של הקורס מוקדש להיכרות מעמיקה עם תכניות מניעה וטיפול באלימות בבתי הספר.

התכנית הבלתי-פורמלית מקיימת מדי שנה ימי עיון, סיורים לימודיים להכרת המסגרות השונות שלה ומפגש עם אנשי חינוך וטיפול הפועלים בקהילה. כך לדוגמה, בסיור האחרון ביקרו הסטודנטים הנוטלים חלק בתכנית בקיבוץ העירוני "תמוז", שם נחשפו לאידאולוגיה, לפעילות בקיבוץ ולמעורבות חברי הקיבוץ בקהילה בבית שמש. בחלקו השני של הסיור הסטודנטים התארחו

תכנית קרב למעורבות בחינוך

פנחס בוחבוט ■ מנהל היחידה הפדגוגית



60 שנה למדינת ישראל – ילדי הר נוף מציירים. אוצר התערוכה: ניסים שאול

בחברה הישראלית: קיצוצים בתקציבי הרווחה והחינוך של המדינה ועלייתו של המגזר השלישי. אלה מחזקים את הצורך להבטיח לתכנית עצמאות כלכלית שתבטיח את חופש הפעולה שלה מבלי לפגוע במטרותיה החברתיות.

במהלך השנים התרחבה התכנית והתמקצעה, נוספו לה יחידות מטה, היא למדה להשתמש בשירותים של מומחים ושל אנשי מחקר והערכה חיצונית. היא החלה בהבניית הידע שלה, והרחיבה והעמיקה את המקצועיות של אנשיה ופרצה אל תחומים נוספים שלא הוגדרו מלכתחילה.

תכנית קרב למעורבות בחינוך

התכנית היא יוזמה משותפת של משרד החינוך וקרן קרב ופועלת לשינוי חינוכי-חברתי, המקדם צמצום פערים ומעודד שוויון הזדמנויות בחברה הישראלית באמצעות פעולות העשרה והעצמה במערכת החינוך.

לאחר 18 שנות פעילות, התכנית היא פרויקט ההתערבות החינוכית הגדול בישראל, המקיף למעלה מ-260,000 ילדים ובני-נוער בכ-110 רשויות מקומיות.

התפיסה החינוכית של תכנית קרב נשענת על תפיסות חינוך המניסיות, הרואות את האדם, צעיר ובוגר, אדם אוטונומי

בעשור החולף מאז החלה התכנית לפעול חלו בחברה הישראלית תמורות חברתיות, כלכליות, תרבותיות וערכיות מרחיקות לכת. תמורות אלה מאופיינות בעיקרן בהחרפת המעבר ממערכת ערכים קולקטיביים ולאומיים לערכים המעמידים במרכז את הפרט ואת האינטרסים האישיים שלו. שינויים אלה גורמים לשידוד מערכות כללי גם בחינוך ומגדירים מחדש את התפקידים ואת הסמכויות של המדינה ושל החברה האזרחית ואת היחסים ביניהם. צמצום תפקידה של המדינה, עליית מעמדה של הרשות המקומית, מרכזיותם של ההורים והחלפתם של הסדרים בירוקרטיים במנגנוני

שוק, הם חלק מההיבטים המרכזיים של מהפך חינוכי, ערכי וחברתי שאנו מצויים בעיצומו.

החינוך בישראל עובר בהדרגה תהליך של הפרטה, תוך ויתור בפועל על עקרונות מסורתיים כמו שוויון הזדמנויות, צמצום פערים חברתיים ותרבותיים, קליטת עלייה וערכים של סולידריות בכלל, חרף התחייבויות הצהרתיות לקיומם. בעקבות מצב זה גדל הפער בין האוכלוסיות החזקות לאוכלוסיות חלשות בתחומי החינוך ובמתן הזדמנות שווה לכלל התלמידים וההורים.

במהלך י"ח שנים להפעלתה, הצליחה תכנית קרב להשתרש במערכת החינוך ולהוות גורם ההתערבות הגדול והמשמעותי ביותר לאורך זמן. המהלכים שתכנית קרב תמכה בהם כמו: אוטונומיה בית-ספרית, שיתופי פעולה ודיאלוג בין מקבלי החלטות, מעורבות הורים, שילוב תכניות חיצוניות בבתי הספר ובגני הילדים, ראיית ההעשרה כמרכיב בלתי נפרד מיום הלימודים, הכנסת כוח אדם "אחר" למערכת, פתיחת אופקי התלמידים אל מגוון עצום של תחומים ודרכי למידה חדשות, בייחוד בפריפריה, הפכו לנכס של מערכת החינוך כולה.

תכנית קרב חרתה על דגלה מחויבות לערכים חברתיים ולצמצום פערים. עם זאת, לא נעלמו מעינינו התנאים הפועלים כיום

במיוחד לילדים ביישובי הפריפריה, לילדים במצוקה ובסיכון, לילדים בעלי צרכים מיוחדים, לילדי עולים, למגזר הערבי, למגזר הבדואי, לחינוך החרדי ועוד.

תכניות העשרה שנתיות, פרויקטים יישוביים ואירועי חברה ותרבות חושפים את המערכת כולה – ילדים, צוותי חינוך, הורים וקהילה – לחדשנות ולמקצוענות חינוכית. אופי התכניות והרכבן מותאמים לצרכים ולמאפיינים הייחודיים של כל מוסד ונקבעים במשותף על-ידי כל הגורמים המעורבים בחינוך הילד, תוך מחויבות לדיאלוג משותף ולאיכות מקצועית. נוסף על כך מקדמת תכנית קרב נושאים חברתיים-חינוכיים בעלי חשיבות לאומית כגון קליטת עלייה, מניעת אלימות, העלאת המודעות לתחום הסביבה ואחרים.

שותפינו לדרך

משרד החינוך, רשויות מקומיות, הסוכנות היהודית, הג'וינט, קרנות, תורמים פרטיים וגופים נוספים.

המיצוב של תכנית קרב במערכת החינוך

במהלך 18 השנים להפעלתה של תכנית קרב במערכת החינוך, אין חולק על כך כי היא הצליחה להשתרש בהצלחה בבתי הספר ובגני הילדים. השינויים שהנהיגה תכנית קרב בנושאים חינוכיים וארגוניים, השפיעו על מערכת החינוך: אוטונומיה בית-ספרית, יצירת שיתופי פעולה ודיאלוג בין השותפים, שיתוף בתהליכי קבלת החלטות, שילוב מומחים ותכניות חיצוניות בבתי הספר ובגני הילדים, כל אלה הם רק חלק מתפיסות חדשניות שהביאו תרומה לא מבוטלת אל מערכת החינוך.

תכנית קרב, בשל ייחודה ומעמדה במוסדות החינוך, מיקומה הייחודי במערכת החינוך הכללית, דרכי עבודתה, והמחויבות שלה להיות מעורבת בתהליכים חברתיים, כל אלה, יוצרים פוטנציאל לא מבוטל להיותה מסייעת בהתמודדות עם בעיות חברתיות במוסדות החינוך ומחוצה להם.

המוטו המרכזי, לדעתנו, המוביל את פעילותה של תכנית קרב לכל שלוחותיה, הוא המרכיב הערכי, למרות היותו "מנותק" מרכישת ידע ומיומנויות. הוא בעל השלכות מרחיקות לכת על רמת ההישגים של התלמידים בבית הספר משום שהוא המעצב של אקלים תרבותי ונורמטיבי.

מהי מומחיות תכנית קרב?

תכנית קרב עוסקת בליווי ובהפעלה של פרויקטים ותכניות חינוכיות במערכות בית-ספריות ויישוביות. מצאנו שניתן לאפיין את תחומי העיסוק המקצועיים של קרב באמצעות ארבע סטגוריות מרכזיות, המשקפות את דרכי העבודה של הארגון:

ואחראי לגורלו; תפיסה הרואה בשונות בין בני אדם יתרון ומאמינה בזכות השווה של כל יחיד לממש את עצמו תוך השתייכות ותרומה לחברה שהוא חי ופועל בה. תהליך החינוך, לפי תפיסה זו, הוא תהליך שלם הכולל רכיבים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים כאחד.

מתוך מחקר "האפקטים של תכנית קרב ביישובים ובבתי הספר" שנערך על ידי אוניברסיטת "בן גוריון" נדגיש עניין מרכזי:

הממצא המרכזי של מחקר זה הוא שלתכנית קרב יש השפעה בתחומים בהם לקחה על עצמה לפעול – היא גורמת לאנשים (תלמיד, מורה, מנהל, הורה, בכיר ברשות מקומית) ולארגונים (בית-ספר, גן ילדים, רשות מקומית) לשנות את ה-Course of action (דרך הפעולה) שלהם.

השפעתה המרכזית של תכנית קרב היא על תלמידים, והיא באה לידי ביטוי בהיבטים האלה:

- שביעות רצון – במחקר העומק, הנתמך על ידי המחקר הכמותי, נמצא שקיימת שביעות רצון רבה של התלמידים מתכניות ההעשרה. ממצא זה מצביע על שביעות רצון רבה של התלמידים מפעילות תכנית קרב באופן אבסולוטי וגם באופן יחסי לשיעורים הרגילים בבתי הספר.
- השפעה בתחום הלימודי – תכנית קרב חשפה את התלמידים למושגים ולתחומים חדשים, ללמידה ולהתנסות במיומנויות חדשות. במחקר הרוחב העריכו רוב המנהלים והמורים שהתכנית מאפשרת לתלמידים ללמוד דברים שהם לא היו לומדים במסגרת בית-ספרית רגילה, וכנראה גם לא מחוץ לבית הספר.
- השפעה בתחום החברתי-רגשי – תכנית קרב נתנה הזדמנות להעלאת הדימוי העצמי של תלמידים. הכוונה בעיקר לתלמידים שאינם מוצאים פתרונות מתאימים, או שאינם באים לידי מימוש במערכת הפורמלית, ותכנית קרב מזמנת להם אפשרות אחרת. באמצעות פעילויות העשרה שונות התלמידים מצליחים לבנות מעמד טוב יותר בעיני חבריהם לכיתה ובעיני עצמם, ולבנות קשרים טובים יותר עם צוות בית הספר. בין הסברי החוקרים להשפעה נכתב: לתכנית קרב כארגון, יש תרבות מובחנת ביותר שאנשיה מייחסים לה משקל רב. תרבות תכנית קרב מורכבת מתפיסת העולם החינוכית שלה (אמונות וערכים), מהדרך שבה נעשים הדברים (נורמות העבודה ודרכי הפעולה) ומאופי האנשים בארגון (הרכזים והמדריכים, מאפייני הרקע שלהם ודרך פעולתם).

תפיסת העבודה של התכנית נגזרת מתוך תפיסת העולם של מפעיליה, והיא מושתתת על הגישה ההומניסטית, המבקשת לאפשר מיצוי יכולות, לעודד יוזמה, בחירה, אחריות ודיאלוג. התכנית נותנת מענה למגזרים השונים בחברה הישראלית,



מוזיקה חודרת ללב – אירוע מוזיקלי. אשדוד מנגנת עם הסביבה

● אינטגרציה: אחריות על הפיכת משאבי הארגון לנגישים עד לרמת המוסד החינוכי ועל איגום משאבי המקום (בית ספר, יישוב, אזור, מחוז). יכולת התחברות למוסד או ליישוב והתאמה של התכנים ודרכי הפעולה הסטנדרטיות של קרב באופן ייחודי ופרטני ליישוב זה; הכושר ללוות תהליך משלב הגייתו, דרך בניית תכנית העבודה; התמודדות עם קשיים והתלבטויות ועד המימוש והפקת הלקחים; יכולת התגמשות בבניית דגמי עבודה ייחודיים המותאמים למקום; לקרב יכולת של חיבור וקישור בין גופים שונים שאינם נוהגים לפעול במשותף למען מטרה משותפת.

● תכנים: התמחות בשילוב תחומי ידע חוץ-קוריקולריים

כחלק מתוכני הלמידה ביום הלימודים הפורמלי. הוראת העשרה קלאסית, הממוקדת בעיקר בפיתוח כישורים אישיים ומתן ביטוי לאינטליגנציות מגוונות (מוזיקה, אמנות, ספורט ועוד); העשרה תומכת למידה, המכוונת לסייע בשיפור כשרים לימודיים קוגניטיביים ומוטיבציה (מיומנויות חשיבה, אסטרטגיות למידה, מקצועות ליבה ועוד); העשרה חברתית המיועדת לטפח אקלים ותרבות מוסדיים דמוקרטיים ולסייע בהתמודדות עם בעיות מיוחדות (רב-תרבותיות, אלימות, נשירה – רשת חברתית, רשת ירוקה, גישור).

● מיומנויות: התמחות בהטמעת דרכי עבודה אוטונומיות מבחינה מינהלית, ארגונית ופדגוגית. מנהלה – תכנון ובנייה של תקציב וניהול, עבודה עם ספקים, העסקת כוח אדם הדרכה – ליווי והנחיית מדריכים בהשתלבות במערך המוסדי והיישובי ובהכשרה פדגוגית. הערכה – סיוע ברפלקציה ברמה היום-יומית ובהבניית תרבות הערכה של תהליכים ותכניות. ● אוכלוסיות ייחודיות: התמחות באיתור אוכלוסיות ייחודיות ובפיתוח מענים מותאמים לצורכיהן, מגזרי גיל כגון הגיל הרך, מגזרי אוכלוסייה כגון עולים חדשים ומגזר ערבי. פיתוח תפקידים מיוחדים כגון מגשרים ורכזות גנים ופיתוח תכניות ייחודיות.

מהי הייחודיות של תכנית קרב?

תחומי העיסוק של תכנית קרב אינם בלעדיים לה. קיימים מתערים חיצוניים נוספים במערכת החינוך, העוסקים בתחומים אלה. המאפיין הייחודי המרכזי של תכנית קרב מקורו בשילוב שבין האידיאולוגיה והפרקטיקה – שילוב היוצר דרך התערבות ייחודית.

הייחודיות של התכנית נובעת אם כן, לדעתנו, מהשזירה המיוחדת בין הרכיבים:

- אידיאולוגיה – חזון, ייעוד של צמצום פערים, אוטונומיה, ביזור, שוויון הזדמנויות בחינוך.
- תפיסות עבודה הומניסטיות ודמוקרטיות של דיאלוג – בחירה, מציג, קבלת החלטות שתפנית, הוליסטיות, קבלת השונות.
- דרכי פעולה בשטח – תכניות העשרה ודגמים ייחודיים מקומיים.

לשילוב זה קראנו "תרבות ההתערבות". זהו המסד שאינו ניתן לשינוי בתכנית קרב ללא שיחול שינוי ברוח הארגון. לתפיסתנו יש לפתח מסד זה כדי לשמור את "רוח קרב". זו התשתית הבסיסית להתמחות ולהתמקצעות של הארגון ושל אנשיו. תשתית המבוססת על העיקרון של מתן שירות. אנחנו נותני שירות בשונה ממוכרי שירותים ומהווים בכך חלק מהמגזר הציבורי ולא המגזר העסקי. בינינו לבין קהל היעד יש יחסים המבוססים על מחויבות הדדית שאינה נגזרת ממושגים של רווחיות וכדאיות. כפועל יוצא מתפיסה זו, תפקיד המפתח בתכנית קרב הוא תפקיד האינטגרטור הכולל: תיווך, רישות, התאמה, מיזוג ושילוב. בעלי התפקידים המייצגים כיום ישירות את האינטגרטור הם: רכזי קרב הבית-ספריים, רפרנטים יישוביים, רכזי קרב יישוביים ומנהלי האזורים. לתפיסתנו, גם כל אחד מבעלי התפקידים הנוספים בארגון והמדריכים בכלל זה, הם אינטגרטורים עקיפים, לצד ובאמצעות תחום הידע המקצועי-התמחותי שלהם. ייחודיות הארגון איננה מתבטאת בהכרח במומחיות עובדיו. כדי

ברוב המקומות כמהלך אינטגרטיבי כולל של קהילה (להפך, הוא מוצג כסוג של 'פתרון פרטי' לבעיות של הורים עובדים).
אנו יכולים לתרום תרומה משמעותית בייצור מערכת חינוכית חברתית ראויה, שתחבר בין שעות הבוקר לבית ההורים. כמו כן, המקצועיות הנדרשת להפעלת מסגרות אלו קיימת בקרב, והיא מורכבת משילוב בין ניהול וארגון לבין פדגוגיה השמה דגש על תהליכים חברתיים ואישיים של ילדים.

כיום יש לנו מודל פדגוגי, ארגוני וניהולי הפועל היטב עבור גילאי הגן (צהרונים). עם זאת, ישנו צורך לפתח מודל לגילאי בית הספר שידגיש תפיסות חברתיות ומעורבות בקהילה.
מתוך הקיים ניתן להציע קווים מאפיינים למסגרות אלו הכוללים:

1. פיתוח פדגוגיה חברתית ולימודית ההולמת את צורכי הגיל ושעות היום.
2. קשר ישיר עם ההורים ועם מוסדות היום.
3. ליווי ופיתוח של הצוותים הקבועים הפועלים במסגרות אלו ברציפות ובשיטתיות (כולל תצפיות, הדרכה אישית קבוצתית ועוד), כך שיוכלו למלא את תפקידם.
4. פיתוח סדר יום חברתי ואקטיביות קהילתית (בגילאי בית הספר).



חשיבה זה משחק ילדים – הפנינג שחמט ומשחקי חשיבה בשיתוף תכנית קרב. משרד החינוך עיריית אשדוד, אשכולות, חשיבה, שליו, האיגוד הישראלי לשחמט

להבליט ייחודיות זו של הארגון יש להבנות דרכי התמקצעות שייצרו מומחיות מובחנת אצל כל עובדי הארגון.

שיעורי העשרה כערוץ למידה על פי תפיסת תכנית קרב

- שיעורי העשרה מדגישים את העולם הפרטי והפנימי של הילד כמקור ללמידה ולרכישה של ידע, מושגים ומיומנויות, וזאת באמצעות התנסות וחוויה אישית.
- בשיעורי העשרה נעשה שימוש בתכנים ובשיטות המפעילים את ניסיון החיים האוטנטי של הילדים ומובילים ליצירת חיבור ישיר ומשמעותי בין הלמידה לחיים הממשיים.
- שיעורי העשרה מאפשרים הגמשה והתאמה של תכנים ושיטות הוראה באופן שיהלום את ההקשר החברתי והתרבותי של הילדים בסביבות שונות.
- שיעורי העשרה מאפשרים שילוב תכנים ותהליכי למידה שונים ומגוונים, הנותנים ביטוי לאינטליגנציות מרובות.
- שיעורי העשרה מדגישים תהליכים פתוחים של למידה ופתרון בעיות – כאשר התוצר הוא ביטוי אישי ייחודי של הילד ואינו נמדד ביחס לאחרים.
- שיעורי העשרה מזמנים לילדים ולמבוגרים חשיפה לתחומי דעת חדשים והתנסות בתהליכי בחירה של תכנים, מטלות לימודיות ושיטות הערכה.

חינוך משלים

נושא החינוך המשלים, קרי, מסגרת חינוכית הפועלת לאחר (או במקום) שעות הלימודים, עלה כתחום שתכנית קרב מעוניינת לקדם ולהיות אחד מגורמי הפעלה של החינוך המשלים במוסדות החינוך וביישובים. כניסתה של תכנית קרב לתחום זה, בגלל תפיסותיה החינוכיות ודרכי העבודה שלה, יכולה ליצור משמעות ומקצועיות בתחום זה שמן הראוי שיתקיימו בדרכי העבודה ובשיח החינוכי והציבורי על החינוך המשלים.

מבחינת תכנית קרב, כניסה מידית לחינוך המשלים כגורם משמעותי יכולה להוות יישום מדי, המגשים שני הדגשים מרכזיים העולים מהדיון האסטרטגי:

1. ההיבט החברתי – יותר ויותר ילדים וילדות נמצאים שעות ארוכות במסגרות חינוכיות מחוץ לבית ההורים. שעות אלו הן משמעותיות לחייהם ולתפקודם העכשווי והעתיד, עם זאת אין כיום גוף ציבורי מסודר העוסק בהן בשיטתיות. כניסתה של תכנית קרב כתכנית ציבורית תיתן ביטוי לאחריות המוטלת, לדעתנו, על החברה על שעות אלו. כמו כן, היא תיצור מגע נוסף ואינטנסיבי עם ההורים כקהל יעד חשוב של קרב.
2. מקצועיות – המקצועיות של תכנית קרב היא ביכולתה להיות אינטגרטור משמעותי של מערכות חינוכיות וגוף בעל ידע פדגוגי משמעותי. כיום תחום החינוך המשלים אינו מתקיים

אלה הם אפיוניה:

- מודל העבודה של הרשת מתבסס על כניסתם של חונכים מבוגרים בהיקף משמעותי לבית הספר.
- החונכים עוברים הכשרה מאסיבית ומלווים בהנחיה צמודה, ותפקידם מתרכז בעבודה פרטנית ומערכתית עם ילדים וילדות במצוקה ועם צוות בית הספר בניסיון להדגים את האפקטיביות העצומה בקיומו של 'מבוגר משמעותי' לילד או לילדה הנמצאים במצוקה.
- תפקידם הנוסף הוא לאפשר למבוגרים נוספים בבית הספר (מורים), לאנשי מקצוע חיצוניים (פסיכולוגים, עובדים סוציאליים) ומבוגרים אחרים בחיי הילדים והילדות (הורים), לממש את תפקידם על הצד הטוב ביותר, ולעתים, להפוך בעצמם למבוגרים משמעותיים.
- עבודת הרשת מתבצעת בתמיכתו של שפ"י (שירות פסיכולוגי-ייעוצי של משרד החינוך).
- עבודת הרשת מתקיימת במהלך השנה כולה (כולל חופשות) ומלווה בהערכה מקצועית של יחידת ההערכה של תכנית קרב.

גני צהריים

יום לימודים ארוך בגנים העירוניים (גילאי 3-5)

- תכנית חינוכית, המאריכה את יום הלימודים בגן עד השעה ארבע וחצי אחר הצהריים, וכוללת סדר יום קבוע ובו פעילויות דידקטיות ופדגוגיות בהנחיית גננות. בתכנית: שעות העשרה מגוונות, פעילויות של כישורי חיים וארוחת צהריים חמה. אפיוני התכנית:
- צוות מקצועי של גננות מוסמכות וסייעות המקבלות ליווי קבוע.
 - סדר יום קבוע המשלב למידה בסביבה חמה ותומכת.
 - שתי תכניות העשרה שבועיות על-פי בחירת ההורים וצוות הגן.
 - התכנית מאפשרת לילדים להישאר במסגרת המוכרת של הגן.
 - התכנית מאפשרת מפגש בין הורים לצוות החינוכי בעת איסוף הילדים מהגן.
 - התכנית מתקיימת גם בזמן חופשות.
 - התכנית מובלת ביישוב על-ידי צוות היגוי יישובי הקובע את המדיניות המתאימה לו.
 - הפעילויות מתבצעות בתוך הגן ובחצר.
 - התכנית מעודדת אמהות לצאת לעבודה במשרה מלאה. ■

התמונות באדיבות תכנית קרב <http://www.karev.org.il>

דוגמאות לכרויקטים מיוחדים

הרשת הירוקה

חינוך למעורבות ולאקטיביזם סביבתי

- הרשת הירוקה הוקמה בשיתוף מרכזי השל לחינוך ולמנהיגות סביבתית, כדי להציב את הנושא החברתי-סביבתי על סדר היום של בתי הספר והקהילה. לנוכח המשבר הסביבתי ההולך ומחריף בארץ ובעולם, גובר הצורך בחינוך סביבתי רלוונטי ופעיל להעלאת מודעות האזרחים לסביבה ולהגברת אחריותם ומעורבותם בתחום בדרכים אלה:
- הקמת רשת ירוקה יישובית או אזורית המאגדת מספר בתי ספר לשיתופי-פעולה של מורים, ילדים, הורים וגופים ירוקים בפרויקטים סביבתיים.
 - פיתוח מנהיגות חינוכית-סביבתית של צוותים חינוכיים באמצעות קורסי הכשרה, השתלמויות וימי עיון.
 - פיתוח מנהיגות של ילדים בענייני סביבה והקמת רשת ילדים פעילי סביבה.
 - ליווי והנחיה של צוותי חינוך בפיתוח תכניות סביבתיות אקטיביסטיות.
 - קיום כנסי ילדים פעילי סביבה ברמה עירונית-אזורית.

גישור בין-תרבותי

תיווך בין קולטים לנקלטים

- תכנית הגישור הבין-תרבותי מגשרת בין תרבות המוצא של התלמידים העולים, יוצאי אתיופיה או חבר העמים, במוסד החינוכי. המגשר מתווך בין אוכלוסיות הנקלטים והקולטים מתוך מעורבות במערכות השונות: המוסד החינוכי, המשפחה והקהילה. אלה הם יעדי התכנית:
- התכנית נותנת מענה לקשיים המאפיינים את שילובם החברתי והלימודי של התלמידים העולים ושל בני משפחותיהם.
 - התכנית מבטאת את מחויבותה של תכנית קרב לנושא קליטת העולים, כחלק ממחויבותה לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים.
 - התכנית פועלת למען קבלת "האחר השונה" ותרבותו.
 - התכנית מגבירה את מעורבות ההורים העולים בתהליך החינוכי.
 - עבודת המגשר מובנית, ועם זאת גמישה ומותאמת לצורכי הקהילה.

הרשת החברתית

תמיכה בילדים ובילדות במצוקה

הרשת החברתית מציבה את נושא 'מצוקתם של ילדים וילדות' כיעד הראשון במעלה לעבודה, תוך התמקדות על בתי ספר המשרתים אוכלוסיית מצוקה, נמצאים בפריפריה (הארצית או העירונית) וקולטים ילדי עולים ובתי ספר במגזר הערבי.

קידום העבודה החינוכית-טיפולית עם ילדים ונוער בסיכון בישראל אפשר - אנשים שפותחים שער להצלחה

שמואל דגן ■ יו"ר העמותה; בנימין גדליהו ■ מנכ"ל העמותה; ד"ר חזי אהרוני ■ יו"ר הוועדה לשיווק, פרסום ויחסי ציבור



חברים בהנהלת עמותת "אפשר" בפעולה

הן קשות ומורכבות. מחנך חייב להיות מעורב במישרין או בעקיפין בבעיות האישיות של כל תלמיד בכיתה. הוא גם מטפל בעל כורחו, כדי להעביר ביעילות לתלמיד את הידע הדרוש ואת הערכים החשובים לחינוכו כאדם. בספר "להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים" שיצא לאור בהוצאת מכון מופ"ת (גילת, 2007), יש ביטוי לבעיות ולאתגרים שהמחנך עומד בפניהם. עמותת "אפשר" רואה בהכשרה ובקידום עובדים המשלבים עבודה חינוכית עם עבודה טיפולית דרך לסייע לתלמידים בסיכון בכל שלב מחינוכם בבית הספר ובחברה.

מסלולי התמחות אקדמיים לעבודה חינוכית-סוציאלית ולקידום נוער בסיכון מקבלים תנופה רבה בשנים האחרונות. השנה חגגה התכנית לקידום נוער במכללת בית ברל 25 שנה לקיומה ונעשים מאמצים להרחיבה לתכנית לתואר שני. כמו כן, מצויים מסלולים נוספים לקידום נוער במכללת קיי, במכללת אורות ישראל, במכללת דוד ילין ובמכללת אורנים בלימודי תואר ראשון ושני. עמותת "אפשר" מברכת על יוזמות אלה ועל הצלחתן בהכנת עובדים ראויים ומסורים לשירות אוכלוסיות בסיכון בישראל. כמו כן, באוניברסיטת בר אילן מצוי מסלול דומה המכין עובדים

עמותת "אפשר" הוקמה בשנת תשמ"א (1981). הקימה אנשי מקצוע בכירים, מורים ובוגרים של "המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים" במשרד הסעד, ועובדי שדה בתחומי החינוך והרווחה מהמגזר הממשלתי והציבורי, במטרה לחזק ולמסד את העשייה והעיון בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. הטיפול החינוכי-חברתי בילדים, בבני נוער ובמתבגרים בסיכון הוא מטלה חשובה וקשה בחברה הישראלית מאז ומתמיד. חינוכם והטיפול בהם דרשו הכרה מצד גורמי הממשלה, הציבור והחברה בישראל, הלכה למעשה. מכאן, שהכשרה, התמקצעות, תמיכה וקידום העובדים עם אוכלוסיות אלה הם בראש מעיינינו כעמותה. עמותת "אפשר", חברה ושותפיה בישראל, מכירים במצב זה ורואים במעורבותם שליחות חינוכית-חברתית לאומית. לשם כך, העמותה פועלת בדרכים יצירתיות ומגוונות להשיג את מטרותיה. הפעילות היום-יומית של העמותה מלווה על ידי חברי הנהלה בהתנדבות, התורמים מהידע המקצועי ומניסיונם העשיר למען אוכלוסיות בסיכון ולמען העובדים עמן.

הבעיות העומדות בפני מחנכים במסגרת החינוכית הבית-ספרית, במסגרות החינוכיות בקהילה, בפנימייה ובמסגרות חוץ-ביתיות

בישראל, בשיתוף פעולה עם גורמי ציבור וממשלה בארץ ובעולם. להלן חלק מפעילויות של העמותה:

"שולחנות דיון", כנסים, ימי עיון והשתלמויות

עמותת "אפשר" עורכת שולחנות דיון, ימי עיון, כנסים וסמינרים, המתמקדים בנושאי רווחה וחינוך העומדים על סדר היום הציבורי של החברה הישראלית.

פרסומים

מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית – כתב-עת אקדמי המשמש במתפרסם שפיטה למאמרים עיוניים ויישומיים ולמחקרים מפרי העט של אנשי חינוך, טיפול, הדרכה, שיקום, רווחה וחברה. כתב העת יוצר "מפגש" רב-תחומי ומעודד שיתוף מפרה בין אנשי אקדמיה מתחום מדעי החברה לבין אנשי השדה מהתחום החינוכי-סוציאלי, תוך שימת דגש על ילדים ובני נוער בסיכון בחברה רב-תרבותית בישראל.

אפשר לעובד החינוכי-סוציאלי – ביטאון שהוא במה לעובדים החינוכיים-סוציאליים בנושאים מרכזיים שהם מתמודדים עמם בעבודתם היום-יומית. הביטאון מפרסם פעולות ותכניות שמתבצעות במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה בקרב ילדים ובני נוער בסיכון; מפיץ ידע המצטבר בשדה; מציג מידע על ארגונים ומחברים לפעילויות משותפות.

שולחנות דיון – חוברות המסכמות שולחנות דיון בנושאי חברה, חינוך וטיפול, ימי עיון וכנסים מקצועיים שהעמותה עורכת.

ספר הפרויקטים – יזמות ופריקטים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית – בספר מידע חיוני הכולל רעיונות, הנחיות ודוגמאות שמטרתם לסייע לאנשי המקצוע להכין הצעה לפרויקט חינוכי-טיפולי ולגייס כספים ומשאבים לביצוע הפרויקט. בספר סקירה של 66 פרויקטים נבחרים ומובילים שיושמו בארץ.

עבודה חינוכית-סוציאלית – אסופת מאמרים.

הכול על אלכוהול – ביטאון העוסק בהיבטים שונים של ההתמכרות לאלכוהול ולהימורים, וכולל מאמרים, מחקרים עדכניים מהארץ והעולם, דיווחים שוטפים מהשדה ומידע בתחום התחיקה.

ספרות מקצועית – פרסומים ייחודיים העוסקים בהיבטים שונים של שתיינות, אלכוהוליזם והימורים.

מחקרים ומלגות

עמותת "אפשר" יוזמת מחקרים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית ומציעה סיוע לקידום נושאים אלה. בשנים 2003-2004 העמותה ערכה מחקר מדיניות בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. תוצאות המחקר משמשות קווים מנחים להכשרת עובדים

למסגרת החינוך הבלתי-פורמלי, וספר בתחום זה יצא לאור לאחרונה בעריכת רומי ושמידע (2007).

מהי העבודה החינוכית-סוציאלית?

עבודה חינוכית-סוציאלית עוסקת בטיפול ובשיקום אוכלוסיות ילדים ונוער בעלות קשיי הסתגלות והדרה, הן בפנימיות ובמסגרות חוץ-ביתיות והן במסגרות קהילתיות פתוחות. העובדים החינוכיים-סוציאליים משלבים בעבודתם החינוכית והשיקומית שיטות ויסודות מתחומי החינוך, הטיפול, החברה והעבודה הסוציאלית. תחום זה של העבודה החינוכית-סוציאלית מוכיח את עצמו כבר עשרות שנים מבחינה מקצועית וכן כנותן מענה לצרכים של המסגרות החינוכיות-טיפוליות בישראל.

מי הם העוסקים בעבודה החינוכית-סוציאלית?

1. עובדים חינוכיים-חברתיים: בבתי-הספר, בפנימיות ובמסגרות חוץ-ביתיות אחרות, במינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, ביחידות לקידום נוער ובשירות לנוער וצעירים ברשויות המקומיות.
2. רכזי חינוך, מדריכים, עובדי ילדים ונוער, אמהות בית, מחנכים ומטפלות, הפועלים בפנימיות חינוכיות, טיפוליות ושיקומיות.
3. מדריכים בקהילה: במועדוני טיפוליות, בבתי נוער, במתנ"סים, וכן עובדים סמך-מקצועיים.

מטרות העמותה

1. לתרום במישרין לרווחת ילדים, בני נוער, מבוגרים ומשפחות בסיכון; לקדם ולבסס את המעמד המקצועי והציבורי של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל כדי לשפר את השירותים הניתנים לאוכלוסיות בסיכון.
2. ליזום, להפעיל ולבצע פרויקטים בנושאים הקשורים לעבודה החינוכית-סוציאלית.
3. לאגד יחד ארגונים, מוסדות ויחידים הפועלים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל.
4. להפיץ מידע, ידע מקצועי ומחקרים לאנשי אקדמיה, למשתלמים וללומדים, לאנשי מקצוע ולעובדים בשדה, לקובעי מדיניות ולציבור הרחב.

פעולות עמותת "אפשר" לקידום העבודה החינוכית-

סוציאלית בישראל

הפעולות כוללות ייזום, ארגון, ניהול, תמיכה ושותפות בימי עיון וסדנאות; בכתיבה ובפרסום חומר מקצועי ואקדמי; בניהול מרכזים להגנת הילד; בניהול מרכזי טיפול בנפגעי אלכוהול והימורים.

העמותה פועלת לקדם את ההכרה בעבודה החינוכית-סוציאלית

- מתן מענה טיפולי לפגיעה מינית בקרב ילדים ונוער – התכנית מקיימת מערך הדרכה להרחבת הידע, המיומנויות והיכולת הטיפולית של גופים קהילתיים במתן מענה טיפולי לילדים שנחשפו לפגיעה מינית ולמשפחותיהם ולילדים בעלי התנהגות מינית פוגעת.
- תכנית אב ארצית לשדרוג ולפיתוח מועדוניות – התכנית כוללת הכשרה ופיתוח של כוח האדם ופיתוח תכניות לאוכלוסיות ייחודיות בעשרות יישובים ברחבי הארץ, תוך שימת דגש מיוחד על פיתוח מועדוניות במגזר הבדואי בצפון הארץ ובדרומה.
- מיד"א (מרכז ידע אשלים) – המרכז משמש בית רב-תחומי לכל הפעילויות הקשורות ללמידה, לבניית ידע, לחשיפה, לתיעוד ולהפצה של עשייה מקצועית, לפיתוח שותפויות וליצירת מקור ומשאב לבניית תכנים ולהמשגת ידע בכל הקשור לילדים ולנוער בסיכון. המרכז פועל בפנימיית "עלומים" בכפר סבא.
- שותפות אחת – יוזמה משותפת של הפדרציה היהודית של סן-פרנציסקו, ממשלת ישראל ואשלים. גורמים אלו חברו יחדיו כדי לתת הזדמנות למימוש הפוטנציאל האישי ולקידום ההתפתחות של ילדים ערבים בגיל הרך; להביא ליצירת שינוי בקרב קובעי המדיניות במשרדי הממשלה וברשויות המקומיות; ולקדם את מערך השירותים והתכניות הניתנים לילדים ערבים בגיל הרך ולמשפחותיהם.

פרויקטים בשיתוף עם ג'וינט ישראל

- תב"ת (תנופה בתעסוקה) – ארגון הג'וינט, בשיתוף עם משרדי הממשלה, מפעיל תכנית ארצית כדי לשלב אוכלוסיות ייחודיות במעגל התעסוקה. במסגרת תכנית זו מפעילה העמותה שני פרויקטים: שיקום תעסוקתי לצעירים חסרי מסגרת ושיקום תעסוקתי לבוגרים נגמלים מסמים.
- משעור"ל (מתחמי שילוב עולים) – העמותה מפעילה פרויקט ארצי בשכונות עתירות עולים במצוקה, במטרה לשפר את איכות החיים ואת איכות המגורים בקרב כל דיירי המתחמים ולקדם שותפות ואחריות הדדית בין תושבי המתחמים לבין עצמם ובינם לבין אנשי המקצוע. זאת כדי לשפר את מצבם במישורים הקהילתי, האישי והסביבתי.
- התחלה טובה – תכנית לאומית לקידום ילדים בגיל הרך, המהווה חלק בלתי נפרד מיישום דוח ועדת שמידט והמלצותיה בנוגע לילדים, מלידתם ועד גיל שש. התכנית מכוונת להרחיב ולפתח שירותים ותכניות לילדים בגיל הרך ולהוריהם על בסיס בניית תשתית יישובית, תוך שימת דגש מיוחד על ילדים הנמצאים במצבי סיכון ובמצבים מגבירי סיכון.

באקדמיה ובשדה, בקידום המקצועי של העובדים ובהתארגנות המקצועית, בסיוע למחקרים נוספים, בחקיקה ובהכרה בזכויות העובדים.

הסניף הישראלי של הארגון הבין-לאומי של עובדים חינוכיים – סוציאליים (AIEJI – International Association of Social Educators), פועל ומנוהל בחסות עמותת "אפשר". הסניף מארגן כנסים, יוזם קשרים עם ארגונים מקצועיים בינלאומיים, חילופי משלחות וקבוצות של אנשי מקצוע המשתתפות בכנסים וביקורים מקצועיים ברחבי העולם.

פרויקטים שבניהול העמותה

בהתקשרות עם גופים ממשלתיים וציבוריים, מפעילה העמותה פרויקטים בתחום ילדים ונוער בסיכון. חלקם קשורים לטיפול באלכוהול ובהימורים, והאחרים עוסקים בטיפול בילדים ונוער בסיכון בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות.

היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים

1. היחידה מטפלת בבעיות השתיינות, האלכוהוליזם וההימורים ופועלת בחסות ובפיקוח השירות להתמכרויות במשרד הרווחה והשירותים החברתיים.
2. היחידה מפעילה תשעה מרכזי טיפול ברחבי הארץ ואחראית מקצועית להפעלתם של מרכזי טיפול נוספים ברשויות המקומיות. מרכזים אלו מציעים לנפגעי אלכוהול והימורים ולבני משפחותיהם תכנית טיפולית המותאמת לצרכים האישיים, המשפחתיים והסביבתיים של כל פונה ופונה.
3. היחידה מפעילה תכניות לטיפול בבני נוער עולים (יוצאי אתיופיה וחבר העמים) בפנימיות ובמרכזים קהילתיים וכן תכניות להוריהם.
4. היחידה מקיימת מערך נרחב של פעולות מניעה והסברה לצעירים ומבוגרים בבתי ספר ובפנימיות בכל רחבי הארץ.
5. היחידה מקיימת ימי עיון וכנסים לאנשי מקצוע העוסקים בתחום ההתמכרויות.

פרויקטים לילדים ולבני נוער בסיכון ולמשפחותיהם,

בשיתוף עם עמותת "אשלים", ג'וינט ישראל

- מרכז הגנה לילדים ונוער בירושלים – המרכז הוא הראשון מסוגו בארץ, והוא מאחד תחת קורת גג אחת אנשי מקצוע המייצגים את כל גורמי הטיפול הראשוני בילדים ובני נוער נפגעי התעללות (פגיעות פיזית, מינית או נפשית והזנחה מתמשכת). מרכזים נוספים במרכז הארץ ובצפונה, בדומה למודל של ירושלים, מצויים בשלבי תכנון.

סיכום

שהוזכרו כאן, הן מענה לחלק מהבעיות ומהאתגרים הפוקדים את הילדים ובני הנוער בסיכון בישראל. ■

מקורות

גילת, י' (2007). להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים. תל אביב: מכון מופ"ת.
 רומי, ש' ושמידע, מ' (עורכים). (2007). החינוך הבלתי פורמלי במערכת החינוך בישראל: תולדות, מטרות, מסגרות ופעילויות. ירושלים: מאגנס.

עמותת "אפשר" חרטה על דגלה ליזום, לשנות, להשפיע ולהביא את קובעי המדיניות, אנשי המקצוע והציבור להבנה ולהכרה בזכויות ילדים, בני נוער ומבוגרים בסיכון, לשם קבלת שירותי חינוך ורווחה מועדפים. העמותה מדגישה את ההכשרה המתאימה של העובדים החינוכיים-סוציאליים, במגמה לקדם ולתת תמיכה בעובדים המשלבים שיטות, יסודות ועקרונות מתחומי החינוך, השיקום והטיפול בילדים ובבני נוער בסיכון. אוכלוסיות אלה הן בעלות קשיים וצרכים מורכבים, וראוי שיזכו לאנשי חינוך ולטיפול האיכותיים ביותר. מגוון הפעילויות של עמותת "אפשר",

פעילות גופנית וספורט לילדים ונוער בסיכון במסגרת החינוכית-טיפולית והבלתי-פורמלית

ד"ר חזי אהרוני ■ עמותת אפשר, ירושלים, יו"ר העמותה הישראלית לפעילות גופנית מותאמת אדואנס - שירותי פסיכולוגיה, חינוך והתפתחות אנוש, רחובות

תרומת הפעילות הגופנית לילדים ונוער בסיכון

מחקרים רבים מראים שהשתתפות בפעילות גופנית ובספורט לא רק תורמת להתפתחות הפיזיולוגית ובמניעת מחלות לב, עובדה שהוכחה מעל לכל ספק, אבל יש לה גם תרומה פסיכולוגית חשובה לילדים ונוער בסיכון ובהדרה (נוער מנותק) במניעת אלימות והתנהגות אנטי-חברתית (Pointsett, 1996).

מבחינה פיזיולוגית ופסיכולוגית, לפעילות גופנית יש תרומה רבה בהתמודדות עם מתחים ועם מצבי דיכאון ובהעלאת מצב הרוח. פעילות גופנית יוצרת שרשרת של שינויים הורמונליים בגוף, המעלים את רמת העוררות ומשפרים את מצב הרוח. תגובות אלה משפרות את התנהגות הפרט ואת איכות התקשורת עם הסביבה, מגבירות את תחושת הערנות והריכוז, מחדדות את חשיבתו ומעלות את מודעותו לסביבתו החיצונית והפנימית. כתוצאה מכך, תגובותיו הקוגניטיביות והחברתיות הבונות משתפרות (דובנוב ובארי, 1998; אהרוני, 2006).

לפי מחקרים שנערכו בעשורים האחרונים ובעקבות ההתנסות המקצועית בעבודה עם נוער מודר (מנותק) ובסיכון, ספורט יכול לשמש ככלי טיפולי יעיל עבור קבוצות אלה. ההזדמנות המצויה והשווה בהשתתפות בפעילות גופנית ובספורט והתנאים שהשתתפות בספורט יוצרת, פועלים לחיזוק תחושת היכולת העצמית, הערך העצמי והדימוי העצמי ומשפרים את האינטראקציה החברתית של המשתתפים. נוסף על כך, מחקרים מדווחים שילדים ונוער שהשתתפו בפעילות גופנית ובספורט, בהשוואה לבני גילם האחרים שלא השתתפו בהם, התנהגותם הייתה טובה יותר, ציוניהם גבוהים יותר, והם נעדרו פחות ונשרו פחות מבית הספר.

הגישות החינוכיות-טיפוליות-שיקומיות, העקרוניות והכללים המיוחסים לחינוך גופני ולפעילות גופנית מותאמת כפי שמבוטאים על-ידי אנשי מקצוע רבים (אהרוני, 2006; הוצ'ר, 2006; Sherrill, 2004), קשורים ישירות לחשיבות ההשתתפות בחינוך גופני ובפעילות גופנית המותאמים לאוכלוסיית ילדים ובני נוער המתוארים בספרות המקצועית כנוער מנותק, צעירים מודרים, נוער בהדרה, או נוער וילדים בסיכון. מרביתם של ילדים ובני נוער אלה, הנושרים ממסגרות חינוכיות בקהילה, מוגדרים כילדים ובני נוער עם צרכים ייחודיים (Quinn, Rutherford, Leone, Osher, & Poirier, 2005) ומקומם אם כן הוא במסגרת החינוך המיוחד או בחינוך הבלתי-פורמלי. אבחון, הערכה השמה, בניית תכנית התערבות מתאימה, שילוב ומעקב, הם זכותם החוקית. על כן, ילדים ובני נוער אלה אמורים לקבל גם שיעורים והכוונה מיוחדת בחינוך גופני, בפעילות גופנית וספורט ובשירותי פנאי ונופש המותאמים לצורכיהם בתוך הקהילה במסגרות הלא-פורמליות, במוסדות ובפנימיות ובעיקר במסגרת החינוכית המקובלת (מדינת ישראל, חוק החינוך המיוחד 1988, משרד החינוך התרבות והספורט התשנ"ו, התשס"ז). לרוב, ילדים ובני נוער אלה אינם מגיבים בחיוב להשתתפות בשיעורי החינוך הגופני במסגרת הרגילה, על כן יש לבנות עבורם תכנית מיוחדת שתהיה לה השפעה חיובית על השתתפותם ועל התנהגותם. תכנית כזאת אמורה לכלול, למשל, פעילויות במסעות הישרדות ופעילות אתגרת המשלבות גישה אקולוגית והתורמות לשינוי במיקוד השליטה (locus of control) של הפרט ובהגברת המוטיבציה שלו להשתתף בפעילויות הספורט המתוכננות, בהצלחה, בבטחה ובהנאה.



3. יוצרת הזדמנויות שוות לאינטראקציה חברתית, לשיפור התקשורת החברתית ולאימוץ ערכים חברתיים רצויים.
4. משפרת את התדמית העצמית, ההערכה העצמית והביטחון העצמי.
5. מאפשרת פעילות בתנאי שוויון חברתי, המדגישה את ההשתתפות על פני התחרות וכן מיומנויות אחרות המאתגרות את המשתתפים על פני דגש על מיומנויות אקדמיות (בתנאי שהפעילות הותאמה למצבים אלה).
6. משמשת כתחליף לשעמום, לחוסר מעש ולפעילות שלילית שאינה בפיקוח מבוגרים.
7. מאפשרת הזדמנות לחיפוש אתגרים, גירויים, הרפתקנות ולקחת סיכון במובן החיובי במסגרת החברתית המקובלת.

היתרונות הבריאותיים-פיזיים של השתתפות בפעילות גופנית אינם מוטלים בספר. בעיקר, השתתפות בפעילות גופנית ידועה כמקטינה את הסיכון ללקות במחלות לב, לחץ דם גבוה, סוכרת ועודף משקל (Sciffman, 1994). מחקרים עדכניים קובעים שלא רק יתרונות פיזיים יש להשתתפות בתכנית בפעילות גופנית ובספורט מובנית ומתמשכת. מצבים פסיכולוגיים רבים, כגון שיפור הבריאות והרווחה הנפשית, שיפור הדימוי העצמי וסיוע ביכולת הפרט לפתור בעיות קוגניטיביות ביתר הצלחה, יש להם השפעה מכרעת על ההתנהגות ועל הימנעות המשתתף מנטילת חלק במצבי סיכון. עובדה זו מבליטה את תרומתם המכרעת ואת מקומם של הפעילות הגופנית והספורט ככלים חינוכיים,

מסעות הישרדות ופעילויות אתגר המלווים בדרישות פיזיות, פסיכולוגיות וחברתיות מהמשתתפים, יוצרים סביבה טיפולית מאתגרת ופורה, המציפה בגירויים חזקים והמעלה על פני השטח בעיות ואתגרים אישיים ובין-אישיים. בעקבות הופעתם של הבעיות והאתגרים האלה, המשתתפים מעודדים לחשוב ולנהל שיח במציאת פתרונות הולמים להם. בעיות ואתגרים אלה, ייתכן שלא היו עולים באותה עוצמה ובאותה פתיחות במצבים רגילים אחרים.

חוקרים מאמינים, שפעילות ספורטיבית היוצרת סביבה תחרותית, הרפתקנית ורבת אתגרים, שלפניה ובעקבותיה מופיעות ריגושיות ועוררות, מובילה לצורך בהשגת מטרות. הנטייה לקחת סיכונים מוטוריים שהשתתפות במקצועות ספורט שונים מזמנים מעוררת רמת ריגושיות, הקרובה לעתים לזו הבאה לידי ביטוי בשימוש לרעה בסמים או בהשתתפות במעשים עבריינים, ואף עשויה לעלות עליה (Yannakis, 1982).

להשתתפות בפעילות גופנית ובספורט יש אפוא ערך חינוכי וטיפולי במניעת התנהגות אנטי-חברתית ועבריינית בתהליך המניעה והשיקום, גם אצל בני נוער שכבר התנסו בפעילות עבריינית. מעורבותם של מנגנונים ומרכיבים פסיכולוגיים ופיזיולוגיים בפעילות הספורטיבית:

1. משפרת את מצב הרוח והעוררות כתוצאה מפעילות פנימית-ביוכימית המתרחשת בגוף כתגובה לפעילות גופנית ומאמץ פיזי.
2. יוצרת אמצעי לפריקת אנרגיה שלילית עודפת וויסות של מצבי לחץ והכוונתם לפעילות ספורטיבית-חברתית מקובלת.

תלות במין המשתתפים, במעמד החברתי או במצבם הבריאותי (Steptoe & Butler, 1996).

במחקר אחר שנערך על-ידי סגראב והסטאנד (Segrave & Hastand, 1982), נמצא שאמנם באופן כללי קיים יחס חיובי בין השתתפות בספורט ועבריינות, אבל גם התנהגויות אחרות נמצאו. בסוגים אחדים של פעילויות ספורט שבהם השתתפו בני הנוער, נמצא יחס חיובי בינם לבין עבריינות. למשל, החוקרים גילו שבמקצועות ספורט שבהם יש כיסוי פרסומי רב באמצעי התקשורת, וכן במקצועות ספורט קבוצתי שבהם קיים אופי של משחק פיזי אגרסיבי (הוקי קרח, אגרוף, היאבקות ראווה), נמצא שהמשתתפים בהם היו מעורבים יותר בהתנהגות אנטי-חברתית ועבריינית, מאשר אלו שלא נטלו חלק בהשתתפות במקצועות ספורט אלה.

סגראב והסטאנד מצאו עוד במחקרם, שקיים יחס שלילי בין השתתפות בספורט ועבריינות נוער עם נוער בגיל ההתבגרות וגם עם סטודנטים באוניברסיטאות. ככל שהשתתפות שלהם הייתה גדולה יותר בפעילויות הספורט, כך גם ההתנהגות העבריינית הייתה פחותה. השתתפות ילדים ובני נוער במקצועות אמנויות הלחימה, כגון ג'ודו, קראטה ודומיהם, היא מאוד פופולרית. יש המאמינים שמקצועות אלה מעודדים ילדים ובני נוער המשתתפים בהם להתנהגות אלימה. אך לאחר סקירה של הספרות המקצועית, המסקנה שאליה הגיעו החוקרים היא שכאשר מקצועות ספורט אלה מועברים עם דגש בלימוד מיומנויות ובה-בעת גם דגש בשילוב ערכים כגון אתיקה, מוסר, רוחניות ומרכיבים של מדיטציה, המשתתפים הרוויחו יתרונות פסיכולוגיים חיוביים מהשתתפותם בהם.

ילדים ובני נוער, המראים ליקויי התנהגות חמורים, ייתכן שהם סובלים מצורות שונות של ליקויי למידה והפרעות רגשיות והתנהגותיות. תופעה ידועה היא שמרביתם של ילדים ובני נוער מודרים המגיעים למסגרות טיפוליות, למוסדות סגורים ובתי-סוהר, סובלים מליקויי למידה ומהפרעות התנהגותיות-רגשיות שלא טופלו (Quinn, Rutherford, Leone, Osher, & Poirier, 2005). במחקר מקיף שנערך בארה"ב, למשל, נמצא שמספר משמעותי של בני הנוער במערכת בתי-הסוהר לנוער ומוסדות מתקנים מיוחדים – מספר גדול מהם סובלים מהפרעות רגשיות בהשוואה לממוצע הלאומי מחוץ למתקני האכיפה האלה. בני נוער רבים בקבוצה זאת אינם יכולים לקרוא ולכתוב, רובם הם בנים, בני נוער שנשרו מהמערכת וכאלה שבאו מרקע של מצב עוני וכלכלי קשה, מקבוצות מיעוטים, אשר לרובם יש ליקויי למידה והתנהגות. בני נוער אלה, אם היו בקהילה, הם היו זכאים לשירותי חינוך מיוחד. ידע על אודות ילדים ובני נוער אלה יכול לסייע לנו לבנות עבורם מערכת חינוכית, פנאי ונופש טובה יותר. מודעות לבעיותיהם יכולה לסייע לנו לטפל בהם במסגרת החינוך המיוחד, כפי שהחוק דורש. כמו כן, לתכנן עבורם השתתפות בחינוך גופני מותאם, בפעילות גופנית ובספורט המותאמים

טיפוליים ושיקומיים בהתמודדות עם התנהגות אנטי-חברתית. לפי ז'זיורסקי (Jeziorski, 1994), ילדים, בני נוער ומתבגרים המשתתפים באופן רגיל בפעילויות ספורט קיבלו ציונים טובים יותר בבית הספר, התנהגותם הייתה טובה יותר בכיתה, הם נשרו פחות ממסגרת בית הספר, והיו להם פחות היעדרויות שאינן מוצדקות, כאשר השוו אותם לקבוצות אחרות דומות של ילדים ובני נוער שלא השתתפו בפעילויות ספורט. מחקרים מראים שהשתתפות בפעילויות ספורט יש להם ערכים חינוכיים, פסיכולוגיים וחברתיים חיוביים עבור ילדים ובני נוער. כתוצאה מההשתתפות, חל אצל המשתתפים שיפור בדימוי העצמי ובהתנהגות הרגשית וההרגשה הכללית שלהם בכלל (Donaldson & Ronan, 2006). לפי ממצאי מחקר זה, המשתתף אינו צריך להיות מיומן בספורט על-מנת ליהנות מכל היתרונות של ההשתתפות בספורט, אם כי אלה שהיו מיומנים ביותר, הרוויחו הרבה יותר מעצם השתתפותם בספורט.

תכנית קבוצות עמיתים

עובדה חינוכית ידועה היא, שכאשר קבוצת עמיתים של ילדים ובני נוער עם קשיי התנהגות, בני נוער מודרים (מנותקים), או אלה המצויים בסיכון, מעורבות בעזרה או בלימוד של ילדים או בני נוער אחרים עם בעיות דומות, התנהגותם של המסייעים והמסתייעים משתפרת לאין ערוך. רעיון זה נחקר ויושם בארה"ב, בישראל ובארצות נוספות. בפרויקט מיוחד של תלמידים משכונות מצוקה, למדו התלמידים בקורס למנהיגים ומדריכי ספורט בבית-ספרם. לאחר מכן הם נשלחו לסייע לבני נוער בשכונותיהם ובבית ספרם כדי להניא אותם מלהשתתף בפעילות אנטי-חברתית ועבריינית ולעודד אותם להשתתף בפעילות גופנית וספורט במקום (Martinek, Schilling & Hellison, 2006). בתכנית זאת השתמשו באסטרטגיות התערבות שפותחה על-ידי הליסון (Hellison, 2003). מודל ההתערבות נקרא: Personal & Social Responsibility Model. מודל האחיות האישית והחברתית מערב את המרכיבים האלה:

1. שליטה עצמית וכבוד לזכויותיהם ולרגשותיהם של אחרים.
2. מתן המיטב בשיתוף פעולה מלא עם הקבוצה.
3. הכוונה עצמית.
4. אכפתיות ועזרה לאחר.
5. העברה ויישום כל המרכיבים והערכים שלמעלה אל מחוץ לאולם הספורט.

מחקר שנערך באנגליה ובו השתתפו 4,000 בני נוער בני 16, מצא יחס חיובי בין השתתפות בפעילויות ספורט לבין מיטבות רגשית (emotional well-being). התוצאות נאספו מהשתתפות במקצועות ספורט פרטניים וקבוצתיים וכן מהשתתפות בפעילויות פנאי ונופש שדרשו מאמץ פיזי. תוצאות המחקר העלו שקיים יחס חיובי בין השתתפות בספורט לבין מיטבות רגשית, ללא

לאורך השנה, לרוב מתקיימות תחרויות ספורט מוסדיות ובין-מוסדיות של המסגרות השונות (למשל, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, רשות חסות הנוער ומסגרות של נוער בהדרה בקהילה), שבהן נפגשים חוסים וחניכים מכל רחבי הארץ להתחרות במפגש ספורטיבי-חברתי. חניכים רבים מצפים בכליון עיניים לאירועים אלה. במסגרת הפנימייה והמוסד יש גם מקום לחדר כושר ולאיימוני כושר החייבים להיעשות בהשגחה ובפיקוח של מדריכים מוסמכים.

למרות ממצאי המחקרים הרבים המצויים בספרות המקצועית, התומכים בשימוש בפעילות גופנית ובספורט כאמצעים בשיפור ההתנהגות, התוצאות אינן תמיד חד-משמעיות. מחקרים שנעשו בעבר התמקדו לרוב בהתנהגויות הספציפיות שנמדדו, אך לא בהשפעה על תוצאות ההתנהגות הכללית לטווח הארוך. כמו כן, רוב המחקרים לא השתמשו במודל רב-ממדי למדידת ההערכה העצמית של הפרט, כתוצאה מההשתתפות בפעילות גופנית וספורט.

מה נעשה בישראל?

הכרה ביתרונות ההשתתפות בפעילות גופנית ובספורט כאמצעי למניעת התנהגות אנטי-חברתית ועבריינית וכדרך מוצא לפורקן של אנרגיות שליליות עודפות של ילדים ונוער בסיכון, אינה דבר חדש. עובדי שדה ניסו להטמיע תכניות התערבות בספורט עם נוער בסיכון עוד בשנות ה-50, אם כי הן לא היו תכניות מובנות ומאורגנות, המבוססות על ידע מחקרי שיש לנו כיום. בישראל משולבות גישות אחדות במסגרות חינוכיות שונות המשתמשות בספורט ובפעילות גופנית ככלי טיפולי עם נוער מודר בקהילה, במוסדות ובפנימיות. לרוב, הדבר לא נעשה באופן מאורגן ומסודר וחלק מההתערבויות נעשות באופן חד-פעמי, בעיקר בפנימיות ובמוסדות לנוער חוסה שנשלח לרצות את ימיו במסגרת המוסדית על-ידי החוק כדי לתקן את התנהגותו ולהשיבו לקהילה. קיימים פרויקטים אחדים העוסקים במסעות הישרדות וספורט אתגרי, ברכיבה טיפולית, בספורט חוצות בחופשת הקיץ בשעות המאוחרות של הלילה ובמקצוע הצלילה. דוגמאות של פרויקטים אלה שהופעלו על-יד גופים שונים ובמסגרות קהילתיות ומוסדיות שונות מתוארות בפרוט ב"ספר הפרויקטים" (אהרוני, 2005).

העמותה למען הילד החוסה, עמותת על"ם, מינהל חברה ונוער, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, רשות חסות הנוער ונוער וצעירים של משרד הרווחה, מחלקות נוער בערים ובמועצות המקומיות, עמותת אתגרים ועוד – כולם מכירים בחשיבות הפעילות הגופנית עבור ילדים ובני נוער בסיכון שהם מטפלים בהם. בשנים האחרונות נעשים ניסיונות מאורגנים להפעיל תכניות שונות לסייע לאוכלוסיות בסיכון דרך ההשתתפות בספורט ובפעילות גופנית. ראוייה לשבח התכנית של נוער וצעירים במשרד הרווחה, שבה מוטמעות באופן מקצועי

לצורכיהם. פעילויות אלה יכולות לשמש להם כאתגר בהקטנת ההתנהגות השלילית, במניעת נשירתם מהמסגרות החינוכיות ובמניעת כניסתם לעולם הפשע. כך שמבחינה חינוכית וכלכלית, עדיף להשקיע בהם לפני שיגיעו לבית-הסוהר.

מופייט (Moffitt, 1990) ומרפי (Murphy, 1986) גם הם הצביעו על הימצאותם של ילדים עם הפרעת קשב (ADHD) המעורבים בפעילות עבריינית. כמו כן, החוקרים קאסי וקיאליז (Casey & Keiliz, 1990) ערכו ניתוח נתונים (Meta-analysis) של מחקרים שפורסמו בעבר על אודות ילדים ובני נוער ששהו במוסדות ובמתקני אכיפה מיוחדים. הם מצאו שמספר לא פרופורציונלי שלהם סבלו מלקויות למידה ומפיגור שכלי. במצבים שבהם ילדים ובני נוער שוהים במוסדות אכיפה, פעמים רבות נוצר צורך חיוני ביותר לשחרור אנרגיה עודפת וכיוונה לפעילות חיובית ובונה (אהרוני, 1998).

השקעת פעילויות אתגריות, מסעות הישרדות והשתתפות במקצועות ספורט

מחקרים מראים שפעילויות המערבות ספורט אתגרי ומסעות הישרדות, הדורשים מאמצים פיזיים המשולבים עם פעילות חברתיות ואינטראקציה בין-אישית, מעלות על פני השטח בעיות ואתגרים אישיים וקבוצתיים, והדיון בהם מסייע בשינוי חיובי במשני ההתנהגות הפסיכולוגית אצל המשתתפים (כהן ורומי, 1998; לב-ויזל, 2002; Pointsett, 1996).

לדוגמה, רכיבה טיפולית על סוסים למסע בין חצי יום או יותר, יש בה אלמנטים הרפתקנים ומאתגרים. קיים גם מקום לפעילויות ספורטביות בעיקר בתחומי ספורט קבוצתיים החשובים ביותר ללימוד או לשיפור מיומנויות מוטוריות, לבלוי בשעות הפנאי, להפגת מתחים, לגיבוש קבוצתי ולשיתוף פעולה, להתנסות בשמירה על חוקי וכללי המשחק ובקבלת הפסד וניצחון בהבנה ולשם המשחק וההנאה עצמם. ויש מקום גם למקצועות ספורט ליחידים כגון בג'ודו ואמנויות לחימה שונות, טניס שולחן ואף היאבקות בסגנונות שבהם מתחרים באולימפיאדה.

גם לאירועי ספורט עממיים יש ערך חינוכי רב. אירועי ספורט הנערכים בקהילה מאפשרים לילדים ובני נוער אלה להתערות ולהשתלב בקהילה. כאשר קבוצות ממוסדות ופנימיות מופיעים כקבוצה במדים מיוחדים ומזוהים עם המוסד או על הפנימייה הספציפית, ילדים ובני נוער אלה מופיעים כקבוצה מגובשת ואחידה, עד כי התנהגותם בעת האירועים טובה יותר מהתנהגותם במוסד עצמו. בני נוער ממוסדות ומפנימיות כקבוצה או כיחידים יכולים ליטול חלק במרוצים, בצעדות, בצליחת הכנרת ועוד. המיומנים שבהם יכולים עם הסדר מיוחד להצטרף לקבוצת ליגה מקומיות בכדורגל או בכדורסל המתקיימים בתוך הקהילה. השתתפות בספורט היא אם כן כלי מצוין לשילובם בחברה בהצלחה.

סיכום

אמנם לא כל הילדים ובני הנוער בכלל ואלה המצויים בסיכון בפרט אוהבים להשתתף בפעילויות ספורט, אך המגוון והעושר הרחב של מקצועות הספורט השונים מאפשרים לכל אחד לבחור במקצוע הספורט המתאים לו ושממנו הוא נהנה ביותר. מחקרים מראים שההשתתפות היא העיקר ולא סוג הספורט או הפעילות. הצעת מסגרת והזדמנויות לפעילות שלא הייתה קיימת קודם לכן חשובה לאין ערוך מאשר סוג הפעילות או הספורט עצמו (Morris, Sallybanks, Willis & Makkai, 2003). יש לעודד ילדים ובני נוער להשתתף בפעילות גופנית ובספורט. מורים, מחנכים, מדריכים, מטפלים ומשקמים אמורים לתת להם דוגמה אישית. בעיות השמנת יתר אצל ילדים היום בעולם המערבי ובישראל הגיעו לממדי מגפה. להשתתפות בפעילות גופנית ובספורט יש אפוא חשיבות רבה – יש להפעיל תכניות התערבות מקצועיות בפעילות גופנית ובספורט, שיהיו מובנות ומעשה של יום-יום. ההזדמנות להשתתף בספורט במסגרת הקהילה היא חיונית לשילובם מחדש בחברה של ילדים ובני נוער בסיכון, ויש למצוא דרך לשיתוף פעולה בין המוסד, הפנימייה והקהילה כדי לסייע בתהליך ההכלה בעזרת הספורט. היום אנו יודעים שהשתתפות קבועה, מובנית ולאורך זמן של ילדים ושל בני נוער בסיכון בפעילות גופנית ובמגוון מקצועות בספורט, יכולה לשמש ככלי טיפולי ומניעתי, המעודד אותם לומר כן לספורט ולא לסמים ולפעילות אנטי-חברתית. השתתפות כזאת גם מסייעת להפנות מי שכבר מעורבים בפעילות אנטי-חברתית ועבריינית למצוא מוצא לפרוקן אנרגיות שליליות ולהחליפן באתגרים ובפעילויות שיובילו להתנהגות מקובלת בחברה. מוסדות ציבוריים, ממשלתיים, עמותות, ארגונים והקהילה חייבים לשתף פעולה בקביעת מדיניות ארצית (כגון זו הקיימת בארצות כמו אנגליה, ארה"ב, קנדה ואוסטרליה) בייזום, בכתיבה ובביצוע תכנית השתתפות רצויה בספורט לילדים ולבני נוער בסיכון. תכנית זאת חייבת להיות מבוססת על יישום מחקרי, מטרות ותכנים חינוכיים מתאימים. תכניות אשר הוכחו כמצליחות ביותר עם ילדים ועם נוער בסיכון המעורב בהתנהגות אנטי-חברתית, הן אלה אשר תוכננו באופן מדעי: אימון, הכשרה והכנה של צוות מיומן, בחירה וקטיבה של המטרות והיעדים, יישום תאוריות שונות, ושימוש בכלי הערכה ואבחון למדידת יעילות התכנית (Cato, 2007).

מקורות

אהרוני, ח' (1998). פעילות גופנית, ספורט ונופש: צורך חיוני לאוכלוסיית החוסים. אפש"ד, 3, 1-2.

אהרוני, ח' (עורך). (2005). ספר הפרויקטים: יזמות ופרויקטים בעבודה החינוכית-סוציאלית. רחובות: אדוואנס הוצאה לאור.

אהרוני, ח' (2006). תנועה, פעילות גופנית וספורט מותאמים: כלים לריפוי, לטיפול ולשיקום. שיקום – ביטאון החטיבה השיקומית של העובדים הסוציאליים בישראל, 18, 27-34.

פעילויות ספורט שונות ופרויקטים בתחום הספורט הפנאי והנופש. בין היתר, נוער וצעירים בנו תכנית הדרכה לבני נוער בסיכון, המגיעים מדי שנה ללמוד במכון וינגייט כדי להכין את עצמם לשמש כמדרכי ספורט. צעירים אלה שבים ליישובם ודרך הספורט הם פועלים לשלב ילדים ובני נוער בסיכון ולהרחיקם מהרחוב ומפעילות אנטי-חברתית.

חלק מהפעילויות הללו, הפרויקטים והמחקרים פורסמו בחוברת "כן לספורט – לא לסמים: תכנית למניעת עבריינות ושימוש בסמים" שהוקדשה במיוחד לנושא (קלאוס וצימר, 2000), וכן בכתב-העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית". פרויקטים ייחודיים ומחקר שנעשו בנושא התמודדות עם אלימות נוער בוצעו גם בתחום הצלילה (מילר, 2001), בתחום אמניות לחימה ומסעות הישרדות (כהן ורומי, 1998; לב-ויזל, 2002; קים, 2001) ובתחום הספורט באופן כללי (בנולול ורומי, 2002). למרות ההתעניינות הרבה וההכרה בערך הפעילות הגופנית והספורט, עדיין לא נעשה שימוש יעיל, מובנה ולאורך השנה בספורט ככלי חינוכי-טיפולי למטרות התערבות ממוקדת במטרה לגרום לשינוי חיובי בהתנהגות הפרט.

תנאים להצלחת תכנית ההתערבות

על-מנת שהפעילות הגופנית וההשתתפות בספורט יתרמו לתוצאות חיוביות, מחקרים וסקרים מצביעים על עובדות חשובות אלה (Cato, 2007; Morris, Sallybanks, Willis & Makkai, 2003):

1. כל השתתפות בפעילות גופנית ובספורט מכל סוג ורמה חשובה על פני חוסר השתתפות כלל.
2. אין צורך להיות מיומן בספורט ובמיומנויות מוטוריות כדי לזכות ביתרונות ההשתתפות בפעילות גופנית ובספורט – החשוב ביותר הוא ההשתתפות עצמה.
3. יש להציע מגוון פעילויות וסוגי ספורט על-מנת לאפשר לכל פרט לבחור את המתאים לו ולאישיותו.
4. מחנכים, מטפלים ומשקמים צריכים לשמש בעצמם כמודל לחניכיהם ולמטופליהם בעצם השתתפותם בפעילות גופנית ובספורט.
5. מעורבות משפחתית וקהילתית רצויה יוצרת תמיכה רחבה, גירויים, איגוד משאבים ומבטיחה את הצלחת תכנית ההתערבות.
6. תכנית שסיכויה להצליח ביותר היא זאת המתוכננת באופן מדעי: כלומר, ארגון והכנה מקצועית של העובדים עם בני הנוער; בחירה של המטרות הספציפיות; יישום תאוריות וגישות מקצועיות; השימוש בכלי הערכה מתאימים לבקרה ולמדידת יעילות התכנית.
7. תכנית התערבות מובנית ומתמשכת, יש לה השפעה גדולה יותר בשינוי התנהגות הפרט והקבוצה.

- Casey, P., & Keiliz, I. (1990). Estimating the prevalence of learning disabled and mentally retarded juvenile offenders: A meta-analysis. In: P. E. Leone (Ed.), *Understanding troubled and troubling youth* (82-101). Newbury Park, CA: Sage.
- Cato, B. (2007). From theory to practice in the design and evaluation of youth development programs: A case study. *JOPERD*, 78(1), 46-53.
- Donaldson, S. J., & Ronan, K. R. (2006). The effect of sports participation on young adolescents' well-being. *Adolescence*, 41, 162, 370-389.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jeziorski, R. M. (1994). *The importance of school sports in American education and socialization*. California, University Press of America.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157.
- Moffitt, T. E. (1990). Juvenile delinquency and Attention Deficit Disorder: Boy's developmental trajectories from age 3 to 15. *Child Development*, 61, 893-910.
- Morris, L., Sallybanks, J., Willis, K., & Makkai, T. (2003). Sport, physical activity and antisocial behavior in youth. In: *Australian Government, Australian Institute for Criminology, Trends & Issues in crime and criminal justice*. From: <http://www.aic.gov.au/publications/tandi/tandi249t.html>
- Murphy, D. M. (1986). The prevalence of handicapping conditions among juvenile delinquents. *Remedial and Special Education*, 7, 7-17.
- Pointsett, A. (1996). *The race of sports in young development*. (Report of meeting convened by Carnegie Corporation of New York). New York, NY: Carnegie Corporation.
- Sciffman, S. (1994). Biological and psychological benefits of exercise in obesity. In: A. P. Hills & M. L. Wahlgvist (Eds.), *Exercise and obesity*. London: Smith-Gordon and Company Limited.
- Segrave, J. O., & Hasted ang D. N. (1982). Delinquent behavior and interscholastic athletic participation. *Journal of Sport Behavior*, 5, 96-111.
- בנולול, נ' ורומי, ש' (2002). השפעת התערבות טיפולית באמצעות ספורט על גורמי אישיות בקרב צעירים מנותקים. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 16, 49-65.
- דובנוב, ג' ובארי, א' (1998). השפעת מאמץ גופני על מצב הרוח: מנגנונים הורמונליים ועצביים. *הרפואה*, 135(10), 454-459.
- הוצלר, י' (2006). פעילות גופנית מותאמת וספורט טיפולי. *שיקום, ביטאון החטיבה השיקומית של העובדים הסוציאליים בישראל*, 18, 5-13.
- כהן, י' ורומי, ש' (1998). השפעת מסעות הישרדות על משתני אישיות של נוער מנותק בישראל. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן, המכון למחקר ולחינוך קהילתי.
- לב-ויזל, ר' (2002). מחקר פעולה: חיזוק תחושת יכולת בקרב נערים בסיכון. *אפשר*, 11, 12-13.
- מילר, ג' (2001). הכשרת נוער לצלילה ככלי טיפולי. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 14, 85-98.
- מדינת ישראל, חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח 1988). ספר החוקים 1256, (114-118). מדינת ישראל: ירושלים.
- משרד החינוך התרבות והספורט (התשנ"ו). *תכנית מסגרת לילדים מתקשים בגיל הרך בגן הילדים הרגיל, המשולב והמיוחד*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך התרבות והספורט (התשס"ו). *תכנית לימודים: חינוך גופני לכיתות ג'-י"ב ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי הערבי והדרוזי*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- קים, י' (2001). אמנות לחימה ומסעות הישרדות: היבט השוואתי עם אלימות בקרב אוכלוסיות קידום נוער. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 14, 63-83.
- קלאוס, ע' וצימר, ר' (2000). *כן לספורט - לא לסמים: תכנית למניעת עבריינות ושימוש בסמים*. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. (6 ed.). Dubuque IA: WCB McGraw.
- Steptoe, A. & Butler, N. (1996). Sport participation and emotional well-being in adolescents. *The Lancet*, 347, 1789-1796.
- Quinn, M. M., Rutherford, R., Leone, P. E., Osher, D. M., & Poirier, M. P. (2005). Youth with disabilities in juvenile corrections: A national survey. *Exceptional Children*, 71, 3, 339-345.
- Yannakis, Z. A. (1982). Sport and juvenile delinquency: A theoretical base. *Journal of Sport and Social Issues*, 6(1), 22-30.

בגיליון 38 תיפתח בימת דיון בנושא:

הפיתוח המקצועי של המורה המתחיל בשנת ההוראה הראשונה

נקודות אפשריות להתייחסות:

- ✓ כיצד נענית הסדנה המכללתית למורה המתחיל לקשיים האופייניים לשנת הכניסה למקצוע?
- ✓ מה מייחד את שנת ההוראה הראשונה ברצף ההתפתחות המקצועית?
- ✓ מהי חשיבותה של מעורבות המכללה בשנות הכניסה למקצוע, מהי תרומתה?
- ✓ אילו אנשי מקצוע ראוי שיהיו מעורבים בתהליך ההיקלטות של המורה המתחיל?
- ✓ אילו דגמי ליווי בקליטה קיימים כיום בארץ ובעולם, ואילו דגמים ראוי שיפותחו ויושמו?
- ✓ המורה המתחיל במערכת שבה הוא נקלט: העמית, המורה הוותיק, מנהל בית הספר, המפקח, ההורה - קשיים, צרכים, אתגרים?

הנכם מוזמנים לשלוח אלינו טקסטים (עד שישה עמודים), פרי עטכם, בנושא זה.
נא שלחו לא יאוחר מ-16 באפריל 2009 לדוא"ל: yarhon@macam.ac.il

תכניות המצוינים במכללות להוראה

הדיון
במשך

פורום מרכזי תכנית המצוינים במכון מופ"ת

ד"ר אילנה חזן ■ ראש הפורום

ב. **תוצרי פעילויות הפורום** – השתתפות בפורום תרמה למרכזים הן מבחינה אישית והן מבחינה מקצועית. הפורום היה במה להצגת בעיות ולחשיבה משותפת בכל הנושאים הקשורים בתכנית המצוינים, כמו גם הזדמנות להכיר את התכניות במכללות השונות ואת המרכזים העומדים בראשן. דוגמאות לתוצרי הפעילות:

- **כנסים** – החל משנת תש"ס התקיים מדי שנה כנס של הסטודנטים מכלל התכניות במכללות, ובשנת תשס"ה החלו להתקיים שני כנסים. הכנס הראשון כלל את הסטודנטים משנתונים א ו-ב ובו הציגו הסטודנטים והמרכזים את העשייה במכללות שהתמקדה בתכניות ייחודיות. הכנס השני היה כנס הבוגרים שכלל הרצאת העשרה, סיור (בשנת תשס"ח) וטקס חלוקת תעודות לבוגרים.

- **ייסוד "במה לעמיתים"** – מסגרת שנועדה להיטיב להכיר את המשתתפים בפורום, להיחשף לעשייה המחקרית שלהם ולאפשר דיון אקדמי רחב. במהלך שנת תשס"ח נחשפנו לעבודות של שלושה מרכזים, ומתוך כך חלקנו רעיונות וחשיבה לנושאים הקשורים בתכנית.

- **פתיחת אתר התכנית** – אתר התכנית נפתח ובשנת תשס"ט נפעל כדי להפכו לפעיל וכדי שישמש כפלטפורמה לדיונים ולשיח בינמכללתי.

ג. **הסטודנטים** – הסטודנטים, כמושא תכנית המצוינים, אמנם לא השתתפו בפורום המרכזים, אך היו גורם משמעותי בדיונים.

- **פורום בינמכללתי**: החל בשנת תשס"ב נפתח פורום סטודנטים בינמכללתי, שנועד ליצירת קשר בין סטודנטים מצוינים ממכללות שונות וליצירת שיח לימודי רב-תרבותי. במסגרת זו התקיימו חממות יזמות וחדשנות שמובילות בשנתיים האחרונות **ד"ר רותי מוסקוביץ** ו**ד"ר נעמי מגיד**. במסגרת הפורום, אשר עסק ביזמות פנים-ארגונית בתוך מערכת החינוך, למדו הסטודנטים

פורום מרכזי תכנית המצוינים, הפועל זה תשע שנים, נועד להוות מסגרת של חשיבה ושל למידה משותפת למרכזים האחראים לקידום תכנית המצוינים במכללותיהם. מאחר שמרבית המרכזים מתמודדים עם בעיות דומות, יש במפגשי הפורום כדי לתרום להם להכיר את המתרחש גם במכללות האחרות, להבין טוב יותר את התכנית על מטרותיה, יעדיה ודרכי פעולתה. נוסף על כך, הפורום מאפשר למרכזים, מובילי התכנית במכללות, לחלוק עם עמיתיהם סוגיות שונות ולגבש דרכי פעולה למען הצלחתה. בפורום מתקיים שיח תומך, המכבד את כל משתתפיו ומאפשר הבעה של מגוון דעות ועמדות ולמידה משותפת.

מדי שנה נפתח הפורום בדיון משותף, שבמהלכו מוגדרים היעדים והמטרות לטווח הקרוב ולטווח הרחוק. במסגרת זו מועלות סוגיות ערכיות, חברתיות ומנהלתיות, המלוות את התכנית במכללות השונות, ונבדקות אפשרויות יישום וביצוע. במהלך שלוש השנים האחרונות השתתפתי בפורום המצוינים, בהן שנה כמרכזת התכנית בשיתוף עם **ד"ר טאהא מסאלחה** ובניהולה של **ד"ר רחל עבאדי**. אציג את הנושאים המרכזיים שפורום תכנית המצוינים עסק בהם, בשלוש רמות:

א. **מהות תכנית המצוינים** – חלק מרכזי בדיוני הפורום תפסו סוגיות הקשורות בחזון התכנית וביישומו: מהו ייעודה של תכנית המצוינים? כיצד ניתן להעריך את התכנית? מה הם המדדים להצלחה? האם קיים פער בין החזון למימושו? כיצד ניתן לגשר על הפער הקיים?

במסגרת הפורום התקיימו דיונים, הרצאות וסדנאות שעסקו בשאלות מהותיות אלו מתוך הבנה שמהגדרת החזון והיעדים תצמח העשייה. בתוך כך התרכזנו בנושאים כגון, הערכה, מיתוג ומיצוב התכנית במכללה ומחוצה לה. התמקדנו בשאלות מרכזיות הקשורות באיכות ההוראה במכללות, בתכניות הלימודים הייחודיות לסטודנטים המצוינים, בקשיים שבהם נתקלים המרכזים במימוש התכניות הייחודיות ובתרומתה של התכנית לטיפוח בוגרים מצוינים להוראה.

דיאלוג בין בוגרים, מרצים ומרכזים, וכמו כן להציע הנחיה ומענה במקרים של דילמות העולות במהלך העבודה וההתפתחות המקצועית.

החל משנת תשס"ט מנהלת את תכנית המצוינים הארצית ד"ר רמה קליר. בדיון עם המרכזים במפגש הפורום הראשון, ובהתבסס על משוב סיום שנת תשס"ח, הוחלט על התמקדות הפורום בלמידה משותפת לצורך קידום מטרות התכנית. במסגרת זו נבנית תשתית של צוותי חשיבה-למידה, המתמקדים בנושאים השונים שעל סדר היום בתכניות המצוינים במכללות. במליאה הועלו הנושאים הבאים, שלפיהם ייווצרו הצוותים: תכניות הלימודים הייחודיות, 'מעבר קירות', נראות התכנית במכללה, מעורבות חברתית, מחקר והערכה, בוגרים. המרכזים משובצים לצוותים על פי בחירתם את הנושא. כל צוות יחקור וילמד את הנושא הנבחר, יקיים דיון בנושא, יגדיר את הרציונל, יקבע את היעדים ואת הדרכים להשגתם. המפגשים בפורום ישמשו במה ללמידה, לדיון בתוצרי עבודת הצוותים ולחשיבה עליהם. אנו מקווים שאופן עבודה זה יתרום לקידום חזון תכנית המצוינים במכללות, הלכה למעשה. ■

מיומנויות הנדרשות ליזם חינוכי: ניצול הזדמנות, יכולת בניית צוות, ראייה לטווח ארוך, פתרון בעיות, כישורי ניהול, כישורי תקשורת, קבלה סובלנית של התמודדות עם סיכון או עם חוסר ודאות, קבלת החלטות בתנאים ללא ודאות מלאה של הנתונים. עוד עסקו הסטודנטים בנושא חשיבה ולמידה: חשיבה יצירתית, חשיבה רפלקטיבית, חשיבה אסטרטגית, הערכת עמיתים, פתרון בעיות ולמידה מתוך הכוונה עצמית. הדגש במהלך הפורום היה על עשייה וביצוע – פיתוח ידע בתחום תאורטי ומעשי ככלי עבודה חיוני לפתרון בעיות בתחומי החינוך וההוראה. התוצר (הידע) שהופק הוצג בפורום הסטודנטים, במכללות ומול גורמים חיצוניים. בשנת תשס"ח היה הנושא המרכזי של הפורום "עולמו של הילד כמשאב חינוכי".

- מועדון הבוגרים – בשנת תשס"ח נעשה ניסיון לקיים פורום בוגרים מכל רחבי הארץ, שייתן מענה לצורך של הבוגרים בסביבה תומכת ומעצימה בשנות העבודה הראשונות שלהם. מועדון זה נועד להביא לידי התפתחות

מצוינים - ציונים או ציונות?

תמונת עתיד של חינוך בר-קיימא בישראל 2020

פרויקט משותף לתכניות מצוינים במכללות לחינוך - המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ואחוה, המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר אדוה מרגליות ■ אחוה; ד"ר חנה ניצן ■ גבעת ושינגטון; ד"ר איציק קורן ■ מכללת קיי

תהליך הלימוד כלל שלושה מפגשים משותפים וחקירה מעמיקה של נושאים נבחרים בין המפגשים. חלק מהרעיונות נוסו הלכה למעשה בשדה החינוכי.

ההגדרה המוסכמת שניסחנו יחד היא שחינוך בר-קיימא הוא אותו חינוך שהיה ונשאר רלוונטי בעבר, בהווה ובעתיד. בחרנו להתמקד בשש פרספקטיבות של תפיסת חינוך בר-קיימא: בית הספר העתידי; החינוך כחוויה אישית; לכידות, סדר חברתי והתאמה בין ערכים ונורמות; אוריינות אנושית; יחסי מורה-תלמיד; התפתחות מקצועית של סגלי הוראה.

להלן הממצאים וההמלצות לכל אחת מהפרספקטיבות:

- בית הספר העתידי, אשר יוקם לאחר תכנון רב וחשיבה מעמיקה, תוך התחשבות בסביבה ובפרט, יחרוט על דגלו ערכים חברתיים וסביבתיים בידיעה ברורה שכל הנעשה בהווה משפיע ישירות על עתיד עולמנו. ערכים אלה ישוקפו במערך בית הספר כמו גם באופן פעילותו.

- מהו חינוך בר-קיימא?
- האם יש ליבה של חינוך עולמי?
- איך לאפשר בבית הספר מצד אחד מגוון רחב של תחומי למידה ומצד אחר קו מאחד ומשותף לחברה הישראלית והעולמית?
- כיצד יוצרים את השינוי המחשבותי, כדי שאנשים יבינו באמת את ההשפעה של מעשיהם היום על מצב העולם בשנת 2020?
- איך מגבירים את המעורבות ואת השותפות של החברה במערך החינוכי של הילדים?
- איך יוצרים בכלל מודעות לאחריות קהילתית?
- האם בשנת 2020 (או עדיף – מחר) יבינו סוף סוף שהכול מתחיל בחינוך ויגדילו את תקציב החינוך?

שאלות אלו ורבות נוספות ניסחו סטודנטים מתכניות המצוינים במכללות לחינוך – אחוה, ושינגטון וקיי, בפתחו של תהליך משותף לקראת לימוד המושג "חינוך בר-קיימא". יחד בחרנו את התכנים שנגענו בהם, יחד ציינו תמונות עתיד חינוכי, יחד גיבשנו את המסמך הזה.

בתהליך הגדיר מהו חינוך בר-קיימא עבורו ומה הוא מתחייב לעשות למענו.

להלן שתי דוגמאות של סטודנטיות שנטלו חלק בפרוייקט והתבקשו להגדיר מהו חינוך בר-קיימא עבורן:
קארין:

חינוך בר-קיימא בשבילי הוא חינוך שנותן מקום לחלש ולחזק, לשחור וללבן, למוזיקאי, לספורטאי ולבנאי. הוא חינוך המסוגל להכיל את השונות והמגוון ולחבק את הנזקק. חינוך בר-קיימא הוא חינוך לאהבת הטבע, האדם והבחירה החופשית. הוא החינוך שיהפוך את בית הספר לאקדמיה ואת הלמידה לחוויה משמעותית ואמיתית. התלמיד, המורה וההורה ייקחו חלק פעיל בתהליך הלמידה, תחום הדעת ובחירת החומרים. חינוך בר-קיימא יתאים את עצמו לקצב הטכנולוגיה, אך ידע להוריד הילוך על מנת להתרפק ואף ללמוד מהעבר. חינוך בר-קיימא ידרוש את כבוד המורה והעלאת מעמדו בחברה, ויהפוך את המורה לאישיות מרכזית בחיי כל אדם. מחנך מקיים יהיה אדם שייבחר בקפידה על סמך נתונים אישיים ולא רק אקדמיים. חינוך בר-קיימא הוא חינוך שיוביל את החברה להיות מתוקנת יותר, מקבלת יותר, יודעת יותר, ביקורתית יותר ואכפתית יותר. בתקווה... (או בעזרת ה')

אפרת:

חינוך בר-קיימא בשבילי הוא חינוך ליחסי גומלין מפרים הפריה הדדית (סימביוטיים) של האדם עם סביבתו האזרחית, האנושית והפיזית. אני מתחייבת לקבל על עצמי לשמש דוגמה ליחסים כאלה עם סביבתי ובכך לחנך את הדורות הבאים לאותם ערכים.

חשיבותו החינוכית של הפרוייקט

אני מאמינים שאימוץ והפעלה של למידה משותפת, כמו גם היחד אשר יצרנו, יהיו אבני דרך המסע לקראת חינוך בר-קיימא ויהוו אתגר למורים בישראל.

תקוותנו כי התהליך שעברנו יעורר השראה ויעודד רבים להצטרף אלינו במסע אל העתיד. ■

- החינוך כחוויה אישית: את השאלה: "מהו חינוך?" לא אנחנו המצאנו... מוכר הסיפור במסכת שבת, על אודות הגוי שבא לפני שמאי ואמר לו: "גיירני על מנת שתלמדני את כל התורה כשאני עומד על רגל אחת", ודחפו שמאי באמת הבניין שבידו. בא אותו גוי לפני הלל וגיירו. אמר לו הלל – "מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך, זו כל התורה, והשאר הוא פירושה, ואותה לך ולמד" (והלכה כבית הלל...!!!). תפיסת "החינוך כחוויה אישית" מתבוננת על המשמעות שכל אחד מהמשתתפים נותן ל"סיטואציה החינוכית" ועל החוויה האישית של המשתתפים ופחות על הסיטואציה עצמה.
- לכידות, סדר חברתי והתאמה בין ערכים ונורמות: חינוך בר-קיימא הוא חינוך החברה האנושית למציאת מכנה משותף שילכד את החברה. מחד גיסא, החברה תתבסס על השונות בין הפרטים, פלורליזם של דעות; ומאידך גיסא, החברה תמצא מכנים משותפים רבים ככל שניתן על מנת להגביר את התודעה הקולקטיבית.
- אוריינות אנושית: תחום דעת שאנחנו מגדירים מחדש, הכולל טיפוח מערכות יחסים בין-אישיות תקינות, המאפשרות ליחיד לממש את מלוא הפוטנציאל הטמון בו, בתוך חברה מאפשרת, תומכת ומקבלת. אוריינות אנושית הייתה חשובה בעבר ובהווה, והיא מתאימה לעידן התקשורת הווירטואלי הנוכחי.
- יחסי מורה-תלמיד: האווירה בכיתה תלויה בעיקר ביחסי הגומלין בין המורה לתלמידים. אם ניעזר בעתיד בחינוך, במילה טובה לתלמידים, בהטלת אחריות אישית, במגע תומך כשצריך, בהומור ובכבוד הדדי בין מורים לתלמידים – תשתפר האווירה בכיתה ובעקבות זאת גם ההישגים הלימודיים והאינטראקציות.
- התפתחות מקצועית של סגלי הוראה: המשימה במוקד האתגר לפיתוח סגלי הוראה לחינוך בר-קיימא היא לשלב תאוריות למידה בהעמקת הידע הדיסציפלינרי ובראיית עתיד בסביבה אנושית, מתפתחת ומשתנה. בסביבה לימודית מקבלת ומכילה יתאפשר לכל לומד להלחין את הניגון הייחודי של חיו, לעצב את עתידו האישי לצד השליחות החינוכית שבה פוגש ניגונו היחיד את מנגינת היחד.
- המסמך מביא את קולם של הסטודנטים, אשר על כתפיהם מונחת המשימה להגשים את החזון החינוכי המפורט בו. כל משתתף

בגיליון 36 נפלה טעות בציון שם מרכזת תכנית המצוינים במכללה ירושלים.
מרלין וניג כתבה את המאמר, מרים מרצבך היא רכזת התכנית "מצוינים להוראה".

תכנית סמ"ל, סטודנטיות מצוינות להוראה במכללת תלפיות, המכללה האקדמית לחינוך חולון

ד"ר נעמי מגיד ■ מרכזת התכנית

איך בונים ספינה?

אוספים אנשים ונוטעים בהם את האהבה והכמיהה לים
הרחב, הגדול והאינסופי, ולא אוספים אנשים ואומרים
להם לאסוף עצים, להכין תכנית ולבנות ספינה.
(אנטואן דה סנט אכזיפרי)

הכרת קהילות רב-גוניות ובעלות צרכים ייחודיים שאיפתנו היא לעצב מורות ומחנכות הקשובות לצרכים אלה ומסוגלות ליזום וליישם עבורם תכניות התערבות רלוונטיות. כדי לענות על מטרות אלו פותחה במכללת תלפיות לימודים ייחודית, היוצרת דו-שיח בין מערכת הלימודים הכלל-מכללתית לבין מערכת ייחודית לה. במסגרת המסלול והדיסציפלינה ניתנת לסטודנטיות אפשרות לצבירת אקדמיטציה בדרכי למידה מגוונות ומאתגרות: למידת חקר מונחית טיטור, העמקת למידה, קורסים מתקשבים ולמידה עצמאית של קורסים מכללתיים.

להלן מדגם מהמגוון העשיר של תכנית סמ"ל

קורס "ארט-טק", המשלב היבטים פדגוגיים באמנות יהודית בסביבה טכנולוגית מתקדמת, מונחה ב co-teaching על ידי ד"ר איליין חוטר ורוזי פלדמן. קורס אינטרדיסציפלינרי זה מקנה כישורים הנחוצים לשיטות הוראה מתקדמות: הכנת סרטונים, בניית אתר ויקי, יצירת podcast ברשת ולקחת חלק בדיונים בפורום כיתתי ובסקרים. בתכנון פותח הקורס צוהר לנושאים מרכזיים באמנות יהודית, כגון בתי כנסת, סמלים יהודיים, כתבי יד, אנדרטאות ואמנות מודרנית.

במסגרת לימודי תנ"ך, מחשבת ישראל ולימודי ארץ ישראל בבתי הספר, קיימת מגמה להוראה חווייתית ומשמעותית באמצעות סיורים. ההדרכה וההוראה במהלך סיור שונות באופן מהותי מההוראה בכיתה. יש צורך ביצירת אמצעים דידיקטיים מחד גיסא, ובבחירת מסלולים מתאימים להעברתם של הנושאים העיוניים מאידך גיסא. בקורס "הטמעת ערכים חינוכיים באמצעות הסיור התנ"כי" ומתנסות הסטודנטיות בסיור כאמצעי ללמידה אקראית וללמידה מכוונת. במהלך סיור באתרי נוף, טבע וארכיאולוגיה נלמדים נושאים ערכיים-עיוניים, ונבחנים מערך הפעילות המתוכנן והאמצעים הדידיקטיים המתאימים לשטח. הסטודנטיות מדריכות את עמיתותיהן לקבוצה, מתעדות את התהליך ומרחיבות את הנושא העיוני בעבודת חקר מעמיקה.

המעורבות הקהילתית היא ערך בלתי נפרד מתכנית הלימודים בתכנית סמ"ל ומשולבת בקורס אקדמי של יזמות חינוכית קהילתית במתכונת של service-learning. במסגרת הקורס נלמדים עקרונות תאורטיים ויישומיים של תהליכי יזמות ועבודת צוות, הסטודנטיות מפתחות מודעות לגישה יזומת (פרואקטיבית) במעשה החינוכי. בשלב היישומי מתחלקות הסטודנטיות לקבוצות, כאשר על כל קבוצה ליזום ולתכנן יוזמה קהילתית ולבצע את כל השלבים הדרושים על מנת להוציא

תלפיות, מכללה אקדמית לחינוך, מכשירה להוראה ברוח הצינונות הדתית. במכללה מתקיימת תכנית מצוינות להוראה זו השנה התשיעית. בשם התכנית, סמ"ל, סטודנטיות מצוינות להוראה, באה לידי ביטוי רוח המכללה ותפיסתה את מטרות תכנית המצוינות. תכנית הלימודים דורשת מהן רצון ונכונות להשקיע מעל ומעבר למצופה מסטודנט בתכנית הוראה. הסטודנטיות המשתתפות בה נדרשות להוות סמל חינוכי ומודל לחיקוי, מתוך אמונתנו כי המרכיב האקדמי לוקה בחסר ללא ביסוס רוחני ערכי וללא מחויבות חברתית. מכללת תלפיות מייעדת את בוגרת תכנית סמ"ל להיות דמות מתוות דרך וראש חץ להובלת שינוי ברמה הכיתתית, הבית-ספרית והמערכתית, ובכך לשפר את איכות הלמידה והתוצאות החינוכיות של תלמידי מערכת החינוך. על במה זו אבקש להציג את ייחודה של התכנית ואת ביטוייה בפועל בתכנית הלימודים.

התכנית גובשה כדי להגשים כמה מטרות. הראשונה שבהן היא טיפוח מנהיגות חינוכית. חזון חינוכי ערכי, המבוסס על אמונה ואידאולוגיה, הוא אבן היסוד של המורה המצוינת. כמו כן נדרשים ידע תאורטי והעצמה אישית של הסטודנטית כדי להוות בסיס לגיבוש אישיות מובילה. לבסוף, הכרת סגנונות מנהיגות וניהול המסייעים להובלת שינוי יסודי ובר-קיימא.

מטרה יסודית נוספת היא הקניית כישורי הוראה מעולים. לצורך כך נחשפות הסטודנטיות לדילמות ולבעיות יסוד בתהליכי הוראה ולמידה ורוכשות כלים להתמודד איתן. התכנית שואפת להקנות אסטרטגיות שיובילו למינוף הלמידה כגון מיומנויות חקר, חשיבה ביקורתית, מיומנויות לפיתוח לומד עצמאי ולמידה מקוונת. דגש נוסף ומרכזי בתכנית הוא טיפוח צריכת תרבות יהודית וכללית. מעבר להרחבת הידע ההומניסטי, מדעי, טכנולוגי ואמנותי של הסטודנטיות, אנו שואפים לפתח בהן יכולת חקר ולימוד עצמאי. כל זאת מתוך הבנה שבסיס איתן של אוריינות אקדמית יאפשר להן ליישם את הידע שרכשו בסיטואציות חינוכיות ומחקריות. לצד פיתוח כישוריהן האקדמיים-דידיקטיים, המכללה תומכת ומפתחת בהן את הרגישות ואת ההיענות לצורכי הקהילה. על ידי

סטודנטיות את עמיתותיהן, סטודנטיות לקויות למידה, ומסייעות להן בלימודיהן במכללה. תכנית סמ"ל במכללת תלפיות אינה קופאת על שמריה. ועדת ההיגוי של התכנית עסוקה כל העת בהתחדשות ובמענה לצרכים המשתנים של הסטודנטיות, מערכת החינוך והקהילה. אנו קשובים לסטודנטיות ומשתדלים לספק להן את התנאים האופטימליים ללמידה משמעותית. בעקבות מתווה הלימודים החדש על פי הנחיות המל"ג ומשרד החינוך אנו פועלים למקד את התכנית ולהתאימה לדרישות המתווה, ועם זאת לחזק את מאפייניה הייחודיים. עם המעבר לעיר חולון אנו שוקדים על הכרת צורכי הקהילה במטרה להרחיב את מעגלי השפעתנו ותרומתנו כדי שיתקיים בנו הכתוב:

"הלומד תורה על מנת ללמד, מספיקין בידו ללמוד וללמד. והלומד על מנת לעשות, מספיקין בידו ללמוד וללמד לשמור ולעשות." (אבות ד, ה). ■

אותה אל הפועל. כמו כן, הסטודנטיות לומדות להעריך את ביצועיהן, החל משלבי התכנון במהלך ביצוע הפרויקט ובסיכומו על פי קריטריונים מושכלים. בשנים תשנ"ז-תשנ"ח לווה הקורס במחקר הערכה, אשר בדק את תרומת הקורס להתפתחות של הסטודנטיות בהבנת התהליכים הדרושים להבאת יוזמה מן התכנון אל הביצוע. המחקר נעשה בשיתוף יחידת המחקר במכללה. בשנה הנוכחית, עם מעבר המכללה לעיר חולון מופעלת היוזמה החינוכית קהילתית במתנ"ס לזרוס בשכונת ג'סי כהן בעיר. סטודנטיות משנתון ב' עם המרצה, רחל הולצבלט, מגיעות אחת לשבוע לפעילות במוקדים שונים כדי לסייע ולקדם ילדים ונוער מהשכונה. התכנית מהווה חלק מקשרי מכללה-שדה בהובלת ד"ר בלה בשן.

נוסף על כך, מיושם במכללה פרויקט למעורבות ב"קהילה התוך-מכללתית" בשיתוף דיקאן הסטודנטים, אושרה דויטש, וביוזמת ראש מסלול חנ"מ, ד"ר רבקה בלאו. במסגרת זו חונכות

בתוך סמ"ל אנוכי יושבת

שושנה שקד ■ שנה ב', מסלול יסודי - מתמטיקה וחינוך מיוחד במכללת תלפיות חולון

השנים ב'ראש שקט' ולהשקיע בלימודים את מרב מרצנו. זהו מנוף להצלחה ולהצטיינות אקדמית.

2. **קיצור משך הלימודים** - משך הלימודים לקראת תואר B.Ed. אורך בדרך כלל ארבע שנים. סטודנטיות התכנית זוכות לקיצור של שנה אחת, אף שמספר נקודות הזכות שיש לצבור בכדי לקבל את התואר אינו פוחת. אנו אחראיות לבנות את מערכת השעות בהתאם ולהיות תמיד 'עם יד על הדופק' כדי לוודא שאנו עומדות בקצב. התנהלות זו מפתחת אצלנו את תחושת אחריות ומלמדת אותנו תכנון זמן יעיל. נוסף על כך, ישנם מקרים שבהם יש צורך לפנות להנהלת המכללה ולבקש את התנאים החיוניים לנו על מנת להצליח ולהתקדם בהכשרתנו. אחריות, ערנות ואסרטיביות הן תכונות של מנהיג, ואכן התכנית מכשירה אותנו בדרך זו למנהיגות ולהובלה.

3. **מרכזת התכנית** - באוניברסיטאות ובמכללות קורה לא אחת שהסטודנט חש שהוא נבלע בתוך ההמון, איש אינו מכיר אותו ומתייחסים אליו כאל 'רשימת קורסים'. לדעתנו, תפקידה של מרכזת התכנית הוא חיוני, מבורך ומשמעותי. בתכנית שבה משתתפות כעשרים בנות בשנתון, המרכזת מכירה כל אחת ואחת באופן אישי מאוד. היא דוחפת אותנו להצליח, דואגת לכל צרכינו ומבוקשנו, משרה עלינו תחושת ביטחון ומשפיעה על כל אחת ואחת בדרכה שלה. החיזוקים

ד"ר נעמי מגיד, מרכזת תכנית מצוינות במכללת תלפיות, ביקשה מאיתנו לענות על השאלות האלה:

- מהי המשמעות של היותך סטודנטית בתכנית בהיבט האקדמי, החברתי, האישי והערכי?
- אילו קורסים או סיורים או אירועים חד-פעמיים היו נקודות מפתח בתהליך הכשרתך, ומדוע?
- האם וכיצד מערכת התכנית תשפיע על הכשרתך להוראה מצוינת? לתפקידי הובלה ומנהיגות? למעורבות חברתית בקהילה?

את השורות הבאות אני כותבת בתגובה.

ראשית, עליי לציין כי עצם היותנו סטודנטיות בתכנית סמ"ל (סטודנטיות מצוינות להוראה) מהווה ערך מוסף בהכשרתנו כמורות. אנו מקבלות תנאים מצוינים, המסייעים לנו מבחינות רבות, כגון: פטור מלא משכר לימודים, קיצור משך הלימודים (מארבע שנים לשלוש), יחס מוקיר ומעריך מצד המרצים וההנהלה ונוכחות מרכזת המלווה את הסטודנטיות במהלך כל שנות התכנית. אנסה לפרט:

1. **פטור משכר הלימודים** - כמעט כל סטודנט יכול להעיד על הדאגה "כיצד אשלם עבור לימודי?". הקונפליקט בין השקעה בלימודים לבין הצורך לממן את שכר הלימוד קיים בקרב רוב הסטודנטים. תכנית המצוינות מסייעת לנו לעבור את שלוש

6. **עמידה בתנאי התכנית** – בכניסה לתכנית כל סטודנטית מתחייבת לעמוד ברף של ממוצע ציונים 90 בכל שנה משנות לימודיה. הצבת הרף לעתים מקשה ומלחיצה, אך בסופו של דבר הצורך לעמוד בקריטריון הצלחה קשוח נותן מוטיבציה למצוינות. כל אלו ועוד יוצרים אצלנו תחושה של מסוגלות. כאשר מעניקים לאדם מעמד חשוב ומתגמל, הוא מכיר בכישוריו ומממש את יכולותיו. גם כאשר ייצא מהמעגל שהוא נמצא בו ויכנס למעגל אחר, יכיר בכוחותיו וישאף לממשם. תכנית סמ"ל מסייעת לנו לדעת את יכולותינו ואת כוחותינו בתוך העולם האקדמי הסוחט והסוחף. הידיעה שמעריכים אותנו ומעניקים לנו כל כך הרבה מעידה, כי ככל הנראה יש בנו כשרון שיש להשתמש בו. לסיום, חשוב לי לציין שאני מאמינה שלא רק ציונים טובים מעידים על יכולת להיות מורה מצויין ומנהיגותי. ישנן בנות שבמהלך לימודיהן בתיכון לא השקיעו מאמצים רבים, ואף על פי כן יש בהן נטיות נפש הנחוצות להיות מנהיגות, מובילות ומורות מצוינות. תכנית סמ"ל הייתה יכולה לסייע להן להגשים נטיות אלו, לקדם ולשלבן בתוך מערכת החינוך, ובזאת שני הצדדים נשכרים. עם זאת, אני מבינה שנחוצים קריטריונים אובייקטיביים, ושלא ניתן למדוד כושר מנהיגות באופן מהימן בשלב המיון לתכנית. אין בידי פתרון כיצד לא להחמיץ סטודנטיות כגון אלו, אך בכל זאת אני חושבת שיש לתת על זה את הדעת. ■

והתמיכה הם הדוחפים אותנו להצליח הן בתחום הלימודים והן בתחום המנהיגות.

4. **קורסים נוספים ופעילויות חוץ-לימודיות** – תכנית הלימודים של סטודנטית המשתתפת בתכנית סמ"ל שונה מתכנית הלימודים של סטודנטית מן השורה. מתוספים אליה קורסים חשובים: מנהיגות, ארט-טק, מטיילים עם התנ"ך, מחשיבה מדעית ליישום, מעורבות קהילתית וקורסים נוספים, שאין אפשרות ללמוד מחוץ לתכנית. קורסים אלו מעלים את רמת הידע האקדמי שלנו ומרחיבים את אופקינו. יתרה מזאת, הפעילויות החוץ-מסגרתיות שאנו זוכות להן עוזרות לנו 'לפתוח את המחשבה' ובעזרת השם בתפקידנו העתידיים במשרד החינוך נרצה להשכיל, להרחיב את הדעת ולהגדיל ראש' כפי שחווינו באקדמיה.

5. **היחס מצד ההנהלה** – כל אדם העוסק בחינוך יודע עד כמה משפיע הרושם הראשוני. כאשר סטודנט נכנס לקורס והמרצה מעריך אותו ומאמין בו, הוא יינה מהקורס ויצליח בו! המרצים במכללה יודעים מי הן הסטודנטיות הלומדות במסגרת התכנית, והדבר יוצר רושם ראשוני חיובי אצל המרצה. המרצה סומך על אותה סטודנטית ובוטח ביכולותיה ובמסוגלותה להצליח. יחס זה מצד המרצים וההנהלה מפתח אצלנו תחושת מחויבות ושאיפה להצליח ולהגשים את הציפיות מאתנו.

התכנית להכשרת סטודנטים מצוינים במכללה האקדמית הערבית לחינוך - חיפה

ד"ר עאליה קאסם אבו ריש ■ מרכזת התכנית

בכלל ובמגזר הערבי בפרט. התכנית שמה לה כמטרה לטפח סטודנטים להוראה בעלי כישורים והישגים לימודיים גבוהים, כשבמרכזה הרעיון לפיתוח חשיבה אנליטית, מחקרית, ביקורתית ויכולת הוראה בסביבה עתירת טכנולוגיה.

בוגרי התכנית מיועדים להיות מנהיגים דינמיים, מתחדשים בהתמדה, יוזמים ומובילי פרויקטים, יצירתיים ומאמינים בשליחות חינוכית וחברתית.

מטרות התכנית:

1. להעניק לסטודנטים המצטיינים הזדמנות ללמוד בתכנית ייחודית, מועדפת, איכותית ומאתגרת.
2. להכשיר להוראה סטודנטים מצוינים, שיוכלו להיות בעתיד כוח מוביל במערכת החינוך: מורים איכותיים ומנהיגים חינוכיים.
3. לפתח אצל הסטודנטים המצוינים יכולות הוראה גבוהות ותפיסה חינוכית רחבה.

המכללה האקדמית הערבית לחינוך – חיפה מכשירה מורים וגננות לבתי הספר במגזר הערבי במגוון רחב של מסלולים והתמחויות. מנהל המכללה, ד"ר סלמאן עליאן, ראשי המסלולים והחוגים והסגל האקדמי מייחסים חשיבות רבה להצלחתו של מסלול המצוינים במכללה, כדי לפתח ולטפח מנהיגות חינוכית מקומית עם פוטנציאל חברתי, חינוכי ומדעי, שמטרתה לקדם ולפתח את מערכת החינוך הערבית. מסלול המצוינים במכללה פועל זו השנה השמינית ומיום פתיחתו סיימו את לימודיהם במסלול 93 בוגרים.

הרציונל

תכנית המצוינים מכשירה מורים ומחנכים יצירתיים "לא שגרתיים", בעלי פוטנציאל גבוה להוראה, במקביל לפיתוח השכלה רחבה, מודעות חברתית וציבורית ויכולת להשתלב בעבודתם החינוכית והפדגוגית בבתי הספר.

התכנית מכוונת לפיתוח יכולת מנהיגות חינוכית וחברתית, כך שבעתיד יוכל הבוגר לתפוס מקום מרכזי בקידום מערכת החינוך

4. חשיבה יצירתית – פיתוח דרכי הוראה חלופיות, משחקי חשיבה ולמידה.

הגדרת הפעילות

1. הפעילות ממצבת את התרומה ההדדית הן לקהילה והן למכללה.
2. הפעילות משלבת בין עשייה ללמידה אקדמית, כך שתאפשר קבלת קרדיט אקדמי.
3. הפעילות מהווה חלק ממדיניות המכללה, והנושא מופיע רשמית במסמכי המכללה.

מעורבות מסלול המצוינים בפרויקטים קהילתיים/

מכללתיים:

1. בחוג למדעי המחשב מאמינים, שמצוינות בהכשרה תחילתה במצוינות במסגרת מצוינת בעידוד, בהכוונה ובתמיכה. זאת תוך כדי שאיפה מתמדת לשפר את רמת המצוינות ולהעמיד לרשות הסטודנטים את כל המשאבים הדרושים להבטחת הצלחתם, הן בתחום הלימודי מקצועי והן בתחום האישי חברתי. לסטודנטים היה רעיון מוגדר וברור – להקים במה וירטואלית המלמדת על מסלול המצוינים במכללה האקדמית הערבית. רעיון זה התרחב במהירות וטמן בחובו נדבכים נוספים כגון הכנת תשתית להצגת תכנים לימודיים של המרכז ללמידה פעילה שהוכר כיוזמה חינוכית של ד"ר עאליה קאסם, ראש מסלול המצוינים. מטרת הפרויקט היא להקים אתר אינטרנט על אודות מסלול המצוינים, שמטרתו לעודד מועמדים פוטנציאליים לבוא וללמוד במסלול זה במכללה. האמצעים להשגת מטרה זו נעו ממצב של הצגת דרישות קבלה, ההטבות שמקבל הסטודנט ועד הכנת תוצרי למידה שפותחו בידי סטודנטים במסלול המצוינים לדורותיהם.
2. בפרויקט שותפות ארבע סטודנטיות ממסלול המצוינים, העובדות במרץ ובהתלהבות ומפגינות כושר עמידה בצפיפות ובלוח זמנים, למרות הלחץ הלימודי האדיר שהן שרויות בו. יחידת המחקר הציבה מטרה – לפתח תרבות מחקר בקרב המרצים והסטודנטים, בשאיפה מתמדת לשיפור רמת החשיבה המדעית ותהליך החקירה בתחומים השונים. דגש רב הושם על שילוב סטודנטים מקבוצת המצוינים בתהליך זה. לצורך כך נבחרה קבוצת סטודנטים מצוינים שהוגדרה כקבוצת מחקר עתידית; הועמדו לרשותם המשאבים הדרושים (מרצים מומחים, חדר עבודה, תוכנות מיוחדות, שעות עבודה ועוד) ונבחר רעיון בנושא למחקר אורך, המתחיל מבחירת הנושא, קריאה ספרותית מדעית על התחום, ניסוח שאלות, אוכלוסייה ומדגם, כלי והליך. הרעיון צבר תאוצה, והמחקר כיום נמצא בשלבי איסוף המידע. תוצאותיו יוצגו בכנס המצוינים הארצי.

4. להתאים את תכנית הלימודים ליכולות הלמידה הגבוהות של הסטודנטים ולטפחן.
5. לפתח ולטפח מנהיגות חינוכית מובילה, שתתפוס מקום מרכזי בקרב ציבור המורים במערכת החינוך.
6. לסייע לסטודנטים ולסגל ההוראה במכללה להוביל תהליכי שינוי בהכשרה להוראה, עם דגש בהעמקה בלימודים, בהטמעה של שיטות הוראה ולמידה ייחודיות ובחתימה למצוינות.
7. לפתח ולעודד את המחויבות הערכית חברתית בקרב הסטודנטים.

מעורבות קהילתית בתכנית המצוינות

על פי השקפת העולם הרווחת כיום במשרד החינוך, יש חשיבות רבה למעורבות בקהילה, המהווה חלק מהתפקידים הרצויים למורה במערכת החינוך. הדגש מושם על עקרונות המעורבות בקהילה בתכניות ההכשרה כחלק אינטגרטיבי מהחשיבה על דמות הבוגר המכללה.

הרציונל

למעורבות בקהילה יש תמורה לתרומה, לטיפול מנהיגות ולפריצת גבולות. היא מעניקה ארגז כלים עשיר המאפשר פיתוח תפיסת עולם הומניסטית כללית, המבטיחה הרחבת ידע של הבוגר כלפי החברה.

המטרות:

1. שילוב הפעילות במכללה באופן מעשי, ייחודי ואיכותי.
2. יצירת שגרה של מעורבות בקרב הסטודנטים במסלול ובקרב החברה.
3. הטמעת התרומה והמעורבות החברתית אצל ראשי החוגים, חברי הסגל והסטודנטים.
4. בניית דגמים של תרומה, תוך התחשבות בצורכי הקהילה ובסטודנטים המצוינים.
5. יצירת מערכת קשרים משמעותית ומתמשכת.
6. טיפוח שייכות, העלאת מוטיבציה, עזרה הדדית, מימוש עצמי ומעורבות חברתית.

תחומי ההתערבות:

1. תחום לימודי – עזרה לעמיתים במכללה או עזרה קבוצתית – פרטנית לתלמידים בבתי הספר (אוריינות, מתמטיקה, מדעים ועוד).
2. כישורי חיים – מעורבות ופיתוח של פרויקטים הקשורים באיכות חיים, באיכות סביבה, בבריאות ועוד.
3. רגשי-חברתי – עזרה לקהילה נזקקת (בתי אבות, מועדוניות, מעונות, מרכזים לחינוך מיוחד).

יעדי התכנית:

- יצירת אווירה ללמידה פעילה בבתי הספר לאורך השנים.
- הטמעה של שיטת למידה חברתית חדשה (למידה מפעילה) אצל הסטודנטים.
- מתן מגוון רחב של פעילויות שונות כדרך להוראה אלטרנטיבית.
- טיפוח הסטודנטים של המכללה והבנה של מושג היצירתיות.
- פיתוח יכולות חשיבה וכתובה באמצעות למידה פעילה.

אוכלוסיית היעד**מטעם המכללה:**

- הסטודנטים המצוינים של המכללה.
- מדריכים פדגוגיים במכללה.
- כיתות הדרכה מכל המסלולים.

מטעם השדה:

- מורים מאמנים בבתי הספר.
- סטודנטים בוגרי המכללה.

דרכי פעולה:

- סדנאות לסטודנטים פעילים במרכז בנושא למידה פעילה.
- השתתפות מדריכי המכללה ופרחי ההוראה.
- איסוף חומרים והפעלות מהסטודנטים למרכז, כולל מיון החומר.

מדדים להערכה:

- שביעות רצון של הסגל המלמד את הסטודנטים המצוינים.
- מספר המשתתפים ומידת המעורבות במרכז.
- היקף החומר וההפעלות שמורים וסטודנטים משתמשים בהם.
- מידת שימוש בחומרי המרכז בבתי הספר על ידי פרחי הוראה ומורים אחרים.
- מידת ההטמעה של החומר המועבר בבתי הספר.

במסגרת הקורסים הייחודיים של המצוינים מתקיימים**הקורסים האלה:**● **קורס כתיבה מתקשבת (ד"ר צבי ארצי)**

מטרות הקורס הן לאפשר לומדים:

1. לפתח הבנה ויכולת התמצאות בסביבה מתקשבת.
2. להימנות עם קהילה ברשת האינטרנט, לקיים בה שיח וללבן סוגיות ערכיות, לימודיות ומקצועיות.
3. לרכוש ידע ומיומנויות בסיסיות כדי לבנות תוכני ידע נתמכי רשת האינטרנט בעזרת כלים פשוטים המצויים ברשות מרבית משתמשי המחשב.

3. שיתוף פעולה עם הקהילה מתקיים בין הסטודנטים המצוינים מהחוגים למתמטיקה ומדעי המחשב, ומתמטיקה ופיזיקה במכללה לבין פרנט פיקוח כולל בתחום המתמטיקה בצפון, **מר סלימאן סלאמה**, בבניית תכנית משותפת: איתור תלמידים מצוינים בבתי הספר בתחום המתמטיקה והעברת תכנית העשרה מבוקרת לפיתוח חשיבה מתמטית לצורך העלאת איכות ההוראה וההישגים ולחיזוק המצוינות בעזרתם של מורי העתיד בבתי הספר של בוגרי מסלול המצוינים.

4. החוג לשפה וספרות אנגלית יזם תכנית במסגרת "יזמות חינוכית" ובעידוד "סל הפיקוח", שלפיה הסטודנטים המצוינים משנה ג' מתנדבים לתת שיעורי עזר והעשרה לתלמידים בבית הספר.

הסטודנטים עוזרים בהכנות של חומרי לימוד שיתאימו לתלמידים מצטיינים וגם לתלמידים עם לקויי למידה. עבודת ההתנדבות תיחשב כמילוי חובות הסטודנטים שלנו במסגרת "המחויבות האישית" לכיתת המצוינים כלפי החברה שלהם.

5. התנסות מעשית בדגמי שותפות (P.D.S. Professional Development School) - תכנית לשיפור ההכשרה להוראה. עד לשנה הנוכחית, דגמי ההתנסות בהוראה במכללה התנהלו על פי ה"דגם" המסורתי, כאשר המד"פ מלווה את הסטודנט בסיועו של המורה המאמן. במסגרת המגמה לאמץ דגמים שיתופיים חדשניים אימצה המכללה את תכנית ה-P.D.S., דגם שותפות מרכזי בין האקדמיה לשדה. שתיים עשרה סטודנטיות ממסלול חט"ב התמחות אנגלית מכיתת המצוינים יהוו גורם עיקרי, השואף לבניית מסגרת משותפת בין בית הספר למכללה לשם תכנון תכנית הכשרה, הפעלתה, מעקב אחרי ביצועה והערכתה. השותפים אחראים לקידום הלמידה של המורים בפועל של בתי הספר ושל פרחי ההוראה.

יעדי התכנית:

- שיפור הכשרת המורים ופיתוח צוותי בתי הספר.
 - קידום הישגי התלמידים בבתי ספר אלה.
 - יצירת סביבות והזדמנויות המערבות למידה והתפתחותה עבור תלמידים, מורים, בעלי תפקידים, סטודנטים להוראה וסגל ממוסד ההכשרה.
- התכנית מלווה במחקר לשיפור הפרקטיקה.
6. במסגרת "יזמות חינוכית ובעידוד סל הפיקוח" אושר פיתוח מרכז למידה פעילה בקרב הסטודנטים במסלול המצוינים. הדגש מושם על הפעלת התלמידים בשונה מההוראה המסורתית, תוך כדי הדגשת חשיבותה של מעורבות הסטודנטים והתלמידים במהלך השיעור.
- המרכז ימשך כמקור לאוסף של שיטות הוראה פעילה מגוונות עבור כל החוגים במסלולים השונים, שיסייע לכלל הסטודנטים במכללה ולסגל המורים ליישם שיטות הוראה חלופיות.

הוראה לרשת ונחשפים להוראה רב-תרבותית. באמצעות המיזם הופכת הכשרת המורים למובילה בחינוך רב-תרבותי על-ידי הרשת.

בשנת הלימודים תשס"ו הופעל לראשונה הקורס "סביבות הוראה מתקדמות" כמיזם בין-מכללתי ורב-תרבותי בשלוש מכללות: במכללה ערבית, במכללה יהודית חילונית ובמכללה יהודית דתית. בשנת תשס"ז הורחב הפרויקט לשלוש מכללות נוספות באותה מתכונת, ובשנת הלימודים תשס"ח הורחב לשלוש מכללות, והסטודנטים של המכללה האקדמית הערבית לחינוך – חיפה השתתפו בקורס.

הסטודנטים לומדים שימוש בטכנולוגיה להוראה ונדרשים לתרגל את השימוש במסגרת הנושא הדיסציפלינרי שבו הם בחרו בתחילת הקורס. את הפעילויות השונות הם יכולים אף ליישם בהוראה בכיתות ההתנסות. הנושאים מוצעים מתוך עולמות הידע שבהם עוסקים הסטודנטים במכללות. כגון: תופעות טבע (ביולוגיה), אירועים היסטוריים (היסטוריה), גוף ותנועה (חינוך גופני) ועוד. במהלך הסמסטר הראשון הסטודנטים נדרשים לבצע מטלות קבוצתיות, כאשר בכל קבוצה נמצא סטודנט מכל מכללה. התקשורת נערכת כולה באמצעות הרשת. בסוף סמסטר א' נערכת פגישה ראשונה פנים אל פנים. במהלך סמסטר ב' הקבוצות עובדות על הכנת מוצר סופי המוצג באתר בנושא נבחר. בסוף השנה כל קבוצה מציגה את הפרויקט במפגש מסכם שנערך באחת המכללות.

פסיכולוגיה של הילד המתבגר

קורס זה מיועד לסטודנטים במסלול המצוינים על מנת לפתח, להרחיב ולחזק את הכלים שברשותם במפגשיהם עם אוכלוסיית היעד – תלמידים מתבגרים בשלב חטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. תקופת ההתבגרות היא תקופה של שינויים משמעותיים בכל מישורי ההתפתחות – גופניים, קוגניטיביים, רגשיים, התנהגותיים חברתיים. במהלך הקורס נבחן בפירוט מסוים את טבעם של שינויים אלה ואת השפעותיהם על התפתחותו הפסיכולוגית ובייחוד גם על תפקודו של המתבגר בין כותלי בית הספר.

מדברי הבוגרים:

עכשיו אני יכול להגדיר את עצמי כ"מורה נכון" בבית הספר היסודי שבו אני מלמד. סיימתי את לימודי האקדמיים במכללה, ואחרי הענקת התואר ופתיחת השנה הפכתי להיות מורה שיש בכיסו הרבה אלמנטים חשובים. אני מאמין שבנוסף להתמחותי, שהיא נקודת המרכז במהלך שלוש השנים שחלפו, מסלול המצוינים העניק לי את התואר החשוב ביותר שבזכותו אני יכול ללמוד וללמד בצורה המתאימה. האחריות, היזמות, המנהיגות ועוד הם

4. להתנסות בבניית יחידה לימודית מתוקשבת (בניית אתר אינטרנט) כפרויקט משלב בין התאוריה למעשה. תוצר בקורס הוא יחידה לימודית או אתר אינטרנט בתחום ההתמחות האישית של הלומדים, המדמה מצב של מורה בסביבה מתוקשבת.

הקורס דרמה חינוכית

במסגרת הקורס הסטודנטיות מכינות נושא מתחום ההתמחויות שלהן כדי לעבד אותו ולעבוד עליו כיחידה לימודית אחת. עיבוד הנושא נעשה דרך המחזות ולמידה של שיטת הדרמה החינוכית והיצירתית כשיטה להוראה. נוסף על רכישת כלי הדרמה ככלי חינוכי ושיטה להוראה, מתנסה כל משתתפת בהוראה של יחידת הלימוד שהיא הכינה בפני כיתת המצוינים, תוך כדי למידה אינטנסיבית של הנחיית הקבוצה המופעלת. לאחר רכישת המיומנות הזו ישתתפו הבוגרות בלימודי הכיתה של השנה הבאה ויעבדו יחדיו נושאים נוספים.

תכנית לטיפוח הוראת הסיפור והבנת הנקרא

החוג לשפה וספרות עברית בונה בשיתוף הסטודנטים המצוינים תכנית לטיפוח הוראת הסיפור והבנת הנקרא. המטרה העיקרית היא להשביח את תהליך הלמידה על-ידי חשיפת הסטודנטים והמורים לאסטרטגיות ולמיומנויות בהוראת הסיפור והטקסט העיוני, הנלמדות בבית הספר היסודי. השבחת תחומי דעת אלה מביאה בחשבון את כל מרכיביו של הטקסט ואת ההבדלים בין אוכלוסיית התלמידים. הדגש בטקסט הוא על השילוב בין המבנה, שהוא המרכיב הקבוע, ובין התוכן – המרכיב המשתנה. כל יחידת לימוד תלווה בהצעות הוראה ובדפי משימות בעלי רמות קושי שונות כדי לספק מענה לתלמידים בעלי רמות שונות.

המשתתפים בביצוע המיזם הם סטודנטים רגילים וסטודנטים מצטיינים בחוג לשפה ולספרות עברית, הנחשפים לחומרי הלמידה שפורטו לעיל במהלך הלמידה בשיעורים בשנת הלימודים הנוכחית. חלק מפירות חומרי הלמידה הוא הצגתם במסגרת המיזם.

תוצרי המיזם: (1) הדגמה של הוראות יחידות הלימוד שלעיל, שתוצג ביום כנס מצטיינים שיערך במכללה ובפני סטודנטים מן המכללה ובפני תלמידי בתי הספר; (2) הוצאת החומר לאור בפורמט של חוברת לימוד.

מיזם בין-מכללתי רב-תרבותי

מיזם בין-מכללתי רב-תרבותי שמשתתפים בו ערבים, יהודים חילונים ויהודים דתיים. הסטודנטים לומדים בקורס "סביבות הוראה מתקדמות", המאפשר להם להתנסות בלמידה שיתופית ברשת עם אוכלוסיות שאין להם מפגשים עמן בסביבות אחרות. באופן זה הסטודנטים מכירים את השימוש באינטרנט, לומדים לשלב טכנולוגיה בהוראה, לפתח חומרי

משעשע, מחזק ונותן הוראות נכונות בהתייחסות לזמן ולמקום. אני גאה ומדגיש שתכנית המצוינים בכל מרכביה ובסיסיה היא התכנית הנכונה להכשרת עובדי הוראה שמאמינים, ומיישמים את אמונותיהם בשדה החינוכי. ■

דברים שאני מצטייד בהם בלימודיי. תמיד אני היד העוזרת והרחמנית לתלמידים, אני יודע שאני יכול לתת להם כל מה שהם רוצים מבחינה לימודית. הם מאמינים בי כמורה ומקור למידע, וגם מאמינים שאני כאב מוצלח עבורם שעוזר,

תכנית המצוינות במכללת אורות ישראל באלקנה

אוריאל טייטו ■ מרכז התכנית

המצוינות קורסים שנועדו להרחיב את עולמה האינטלקטואלי של הלומדת. הסטודנטית "טועמת" מתחומים המשיקים אל החינוך וכן מתחומים שאינם קשורים מהותית לחינוך, אך עולים על שולחנה של המחנכת במהלך עבודתה.

לצד קורסים העוסקים בחיזוק זהותה המקצועית של סטודנטית וחיזוק דרכי ההוראה, משתתפת הלומדת, במהלך שלוש שנות הלימודים, בסירוי שטח המזמנים לה מפגשים עם המערכת הבית-ספרית שמעבר לכיתה ולתלמידים. לצורך כך נבחרים בתי ספר בעלי ייחוד (צורת ניהול מיוחדת, אוכלוסיות מגוונות, צורות ארגוניות וכד'). מטרת הסירוי היא ללמוד כיצד פועלת שכבת ההנהלה של בתי הספר, כיצד היא מתמודדת עם אתגרי הלמידה ואתגרי המערכת הבית-ספרית וכיצד ניתן לתרום לה ולקדמה. את הסירוי מנחה ד"ר יחיאל שרמן (מרצה בבית הספר להכשרת מנהלים באוניברסיטת בר אילן).

במסגרת תכנית ההעשרה שומעות בנות שנה ג' קורס בנושא אתיקה רפואית. הקורס עוסק בדילמות של אתיקה רפואית ופותח בפני הלומד צוהר אל עולמות של רפואה, מוסר וערכים ומה שעולה במפגש ביניהם. מטרת הקורס היא להעשיר את עולמה של הלומדת ולהפגיש אותה עם תחומי ידע חדשים, שהיא עתידה לפגוש בשיח החינוכי והאישי בכיתה שהיא תלמד בה. המרצה הוא פרופ' מנחם שלזינגר (מרצה בבית הספר לרפואה באוניברסיטת באר שבע).

קורס אחר מוקדש לפיתוח המצוינות האקדמית של הבנות. הקורס, פרשת שבוע בעין הלכתית, עוסק בפיתוח יכולות למידה ואוריינות, ומטרתו היא להקנות כלים לניתוח טקסטים והוראתם בכיתה. בסיס הקורס הוא פרשת השבוע, הנלמדת בכל כיתה בכל שבוע, וממנו יוצאות הלומדות לעיסוק במגוון נושאים המפגישים אותם עם ספרות עשירה, וכן עם דרכי הוראתה. המרצה בקורס זה היא ד"ר מרב טובול.

התכנית כוללת גם קורס בנושא היחס אל המדינה ואל החילון בהגות הדתית המודרנית. נושא זה עולה תדיר על שולחנה של

מכללת אורות ישראל הוקמה בשנת תשל"ט, כשבבסיסה ניצבת משנתו של הראי"ה קוק. בהתאם לחזונו הגדול של הראי"ה קוק מכשירים במכללה מורות ומחנכות, מתוך הכרה במיוחדות התקופה שאנו חיים בה ובאתגרים החינוכיים הגדולים שהיא מזמנת לפתחנו. תכנית המצוינות של מכללת אורות היא פרויקט שנועד לתרום תרומה ייחודית לתהליך הכשרת המורות והמחנכות של המח. ■

הבנות מתקבלות לתכנית על בסיסי מצוינות אקדמית, ובתכנית אנו מנסים לתרגם את המצוינות האקדמית למצוינות במעשה ההוראה והחינוך. מטרת התכנית אינה להפוך מצוינים למורים אלא לכוון את המצוינות לאפיקי החינוך וההוראה, ליצור מורים שמצטיינים בעבודתם החינוכית. תפיסה זו של תכנית המצוינות הציבה בפנינו אתגר לא פשוט. הרי הכשרת מורים שמצטיינים בעבודתם החינוכית היא מטרתם של כל המסלולים והחוגים במכללה. תפיסת מרכזיותו של החינוך ותחושת השליחות המלווה את המכללה כולה במעשה ההכשרה אינן מאפשרות לנו להתפשר על פחות ממצוינות בחינוך. ומאחר שזו מגמתם של כל החוגים במכללה – מה בעצם מוסיפה תכנית המצוינות?

התכנית נועדה לתרום להכשרת הלומדת בשלושה תחומים, שבהם משתלבות המצוינות האקדמית, שהבנות מביאות איתן אל התכנית, והמצוינות במעשה ההוראה: חינוך והוראה, הובלה, ניהול והעשרה. מתוך ראיית בנות המצוינות כמורות המשתלבות בהוראה בכיתה, בחינוך בכיתה ובתרומה בעשייה החינוכית בבית הספר, שולבו בתכנית קורסים שנועדו לפתח את כישורי ההוראה והחינוך של הסטודנטית. מתוך ראיית בנות המצוינות לא רק כמורות בעתיד, אלא גם כממלאות תפקידי מפתח נוספים בבית הספר ובמערכת החינוך, שולבו בתכנית הלימודים קורסים שנועדו להקנות כישורים בסיסיים של מנהיגות וניהול, וכן הכרת המערכת הבית-ספרית מעבר לנעשה במסגרת העבודה המעשית. נוסף על אלו, מתכוונת התכנית להעשיר את עולמה של הלומדת.

אנו מניחים שמורה מצוינות היא מורה בעלת השכלה עשירה ובעלת ידע בסיסי בתחומי דעת רבים, ולפיכך כללנו בתכנית

מתמדת, המחייבת גם אותנו לשלב בתכנית התייחסות לאתגרים שהזמן צריך להם, כמו המדיה, הקולנוע, השימוש בהם ושילובם במערכת החינוכית, חינוך לחיי משפחה, חינוך דתי בעולם מודרני ועוד. על כל אלה אנו נותנים את דעתנו מתוך מטרה לתת להם מענה בתכנית המצוינות. ■

המחנכת, פעמים אגב מועדים שנתחדשו עם הקמת המדינה (יום עצמאות, יום ירושלים ועוד), פעמים אגב ההוראה של תנ"ך ותורה שבעל פה, ופעמים אגב מאורעות ציבוריים שונים. לא נוכל לסיים סקירה קצרה זו על תכנית המצוינות מבלי להתייחס גם לעתיד. ההבנה שמצוינות היא גם התקדמות

בוגרים כותבים על... תכנית המצוינים - מכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר אילנה רון ■ מרכזת התכנית

מתוך רצון להציג את תפיסת תכנית המצוינים בפרספקטיבה של זמן, פניתי לבוגרים של התכנית בבקשה להתייחס אליה ואל השפעתה על דרכם המקצועית היום. הבוגרת **איה רוזיצקי** והבוגר **גיא ישראלי** משתפים אותנו בחוויית הלמידה בתכנית המצוינים במכללת סמינר הקיבוצים והשלכותיה על דרכם המקצועית.

מיומנו של מצוין מצוי - איה רוזיצקי

"2:30 בבוקר – אני חייבת לכבות את המחשב. הסמינריון החמישי יחכה למחר. אני צריכה לנוח קצת.
3:00 – המחשבות על הסמינריון השמיני לא נותנות לי מנוח. תירדמי כבר! נו תירדמי כבר!
3:30 – סוף סוף נרדמתי.
4:00 – הטלפון מצלצל. אוי גוואלד! מה קרה? מי מת? חברה מתקשרת לברר מה קורה עם הסמינריון העשירי. התשובות שלי לא מובנות. היא שואלת "מה, ישנת?"
אני אומרת "אני? מה פתאום! בקבר אני אנוח".
5:00 – השיחה נגמרת. הטלפון נשטט מהידיים ואני שוקעת בשינה עמוקה.
5:30 – הטלפון שוב מצלצל. דיי נו!!! תנו לישון קצת!!! השעה חמש ושלושים השעה חמש ושלושים ואחת. אני קמה אחוזת תזזית – אני באיחור של שלושים שניות. איחור כזה יכול לשבש לי את כל הסמסטר!!! איך נתתי לעצמי להתבטל ככה? יש לי בחינה בפילוסופיה בעוד חודשיים ועוד לא התחלתי ללמוד... אני אכשל בטוח.
7:00 – עולה לאוטובוס בדרך לעוד יום רגוע ושלו בסמינר.
8:30–20:00 הרצאות בסמינר.
20:00 – נגמר היום... שאני אסע הביתה? רגע, יש עוד משהו היום... מה אני שוכחת, מדפדת במהירות בדפי היומן כשמתוכו נופלים עשרות דפי תזכורת..."

אני חייבת לעשות סדר... מתי אני אספיק?
נזכרת!!! יש הרצאה של המצטיינים בשעה 21 בערב... נושא ההרצאה – תפקוד יעיל בעת לחץ... גם כן נושא בחרו... מה למצטיינים וללחץ? אבל לא נעים לא להגיע... כולם יהיו שם. טוב, יש שעה. מה לעשות בינתיים?
אוקי יש לי שלוש עבודות לכתוב, עיתון לערוך, חמישה שיעורים להכין לתכנן את קייטנת פסח בחולון ולסיים את "ימי צקלג" שעה תספיק לא?
21:20 – נסחפתי – אני באיחור. כמה זמן ייקח להגיע מהדשא לאולם 70?
בטח כבר התחילו, לא נעים להיכנס באמצע, אבל אני חייבת.
21:21 – איפה כולם? מה ההרצאה הייתה כל כך קצרה? אולי שינו את המקום ולא הודיעו...
אה – הנה המרצה... סליחה כבר נגמרה ההרצאה?
מה?? אף אחד לא הגיע??
טוב, כנראה שניסע הביתה. וואלה יום קצר היום!!! מה אני אעשה כל הערב? אוווווווווווווווווווווווווווווו
מצ'עמם לי. אולי אני אלך לישון קצת יותר מוקדם?
1:00 – מכבה את האור והולכת לישון. מחר אני מתחילה ב-10, כי התבטל שיעור... אני אשתגע וארשה לעצמי לישון עד 6:30.
3:30 – תזכורת בטלפון לראות אם התעדכנו ציונים. קיבלתי מאה. אפשר לחזור לישון.
9:00 – אני פוגשת חברה בסמינר.
מקטרת לה על כל מה שיש לי לעשות.
מצפה לעידוד ושומעת את המשפט המוכר....
נו מה את רוצה? את במצטיינים.

גיא ישראלי

יום שישי בלילה. הילדים ישנים. גם אשתי. אני נזכר בבקשתה של ד"ר אילנה רונן מתכנית המצוינים לכתוב על תכנית ההכשרה שלי במסלול המצטיינים בסמינר הקיבוצים ועל הדרך שעברתי בחמש השנים האחרונות מאז שסיימתי את לימודי ועד שהגעתי למקום שבו אני עומד היום. אני יושב וכותב.

אני יכול לכתוב הרבה מילים על החום, על התמיכה, ועל השאיפה למצוינות שהרעיפו עלי בסמינר, אבל אני בוחר לכתוב ארבע הערות על הקשרים בין ההווה שלי כמנהל לעבר שלי כסטודנט. ארבעה סמלים ללקחים הרבים שלמדתי בסמינר:

1. בסמינר ראו אותי כאדם וכמחנך. זיהו את המקומות החלשים שלי והציבו אותם כמראה בפניי. זיהו את החוזקות שלי ועודדו אותי למקסם אותן כמורה, כמחנך וכמנהל. אני זוכר עד היום את השיחה עם ד"ר אסתר יוגב שאמרה: סיים את הלימודים ותתחיל מיד תואר שני. אל תוותר! למד במגמה הקשה ביותר ואחר כך תעשה דוקטורט. אתה מנהיג.

2. בסמינר הראו לי את האומץ שבי. האומץ לעמוד מול כיתה. האומץ לשוחח עם עמיתים. האומץ ללמוד מהתלמידים ומהמורים. האומץ להודות בטעות, והאומץ לעמוד ולשיר בכיתה בשיעור היסטוריה. ההדרכה הפדגוגית הייתה בדיוק כזאת. מדריכה ופדגוגית. מוליכה קדימה וממוקדת במשימה. הפחד הפך להצלחה.

3. בסמינר התעקשו שיש לכל זה סיבה. שלחינוך יש משמעות, ואנחנו מעניקים לו אותה. שיש מקום לאהבת אדם, לצינות, להומניזם. הוכיחו שוב ושוב שחינוך עושים ללא ציניות או לא עושים בכלל. הפילוסופיה של החינוך הייתה מרגשת ומתסכלת בעת ובעונה אחת. המערכים שהכנו הכילו יותר מאשר ידע ומיומנויות, והאנשים שסביבנו היו בעלי שיעור קומה.

4. בסמינר ידעו לקבל ביקורת, והייתה לי לא מעט. ידעו להכיל אותה ולשאול מה אני עושה כדי לתקן. פקפקתי באיכות ההוראה הדיסציפלינרית. שאלתי שאלות על דרכי ההערכה, על הקריטריונים לקבלה ללימודים, על התכנים שנבחרו ועוד. היום אני שואל את אותן השאלות וזוכר את הכנות שבה ניתנו התשובות.

בברכות ואיחולים להמשך ההצלחות,

גיא ישראלי, מנהל חטיבת הביניים ע"ש שז"ר בקרית אונו.

סביר להניח שכל בוגרי התכנית מכירים את לוח הזמנים הזה, הוא הרי בא עם ההגדרה של 'מצטיינים', לא?

גם שנה ויותר לאחר סיום הלימודים סמינר הקיבוצים לא סיים את תפקידו בחיי בוגרי התכנית. הוא היה, עודנו ועוד יהיה הבית החם שאליו נוכל לחזור בעת קושי ומשבר וגם בעיתות הצלחה שנרצה לחלוק עם אלה שהשפיעו עלינו יותר מכול. יש משהו קסום במקום הזה. קסם שנשביתי אני מיומי הראשון בין כתליו. קסם של הדשאים, קסמה של האווירה, ובעיקר קסמם של האנשים.

אני מאמינה שמה שמבדיל את הסמינר ממקומות רבים אחרים הוא בדיוק המרכיב המיוחד הזה. האנשים, שכשפניהם ושמותיהם רצים בראשי, בעת זו של סיכום, אני מבינה איזו השפעה הייתה להם עליי. כמובן שלא אמנה אותם בשמותיהם אך אני רוצה לקוות שהם יודעים שאני מתכוונת אליהם, ואני בטוחה שכל אחד מאיתנו נושא ויישא בלבו דמויות משמעותיות מהסמינר.

ולחבריי המצטיינים. לא היה קל, אפילו קשה (עכשיו כבר מותר להודות), אבל אני מקווה שגם אתם, כמוני, נהניתם מכל רגע, לחוץ ככל שיהיה.

ולמען הדורות הבאים – מארגני הפרויקט – אני פונה ללב שלכם, עם כל הזמן הפנוי שהיה לנו? לא יכולנו לסיים בשנתיים?"

את הקטע הזה (בואריאציות קלות) קראתי לפני שנה וחצי, בטקס סיום מחזור בתכנית המצטיינים.

מה אוכל להוסיף על הכתוב היום?

אוכל להוסיף שתכנית המצטיינים אפשרה לי לפרוש כנפיים ולהגשים כמה חלומות נפלאים.

תכנית המצטיינים נטעה בי את האמונה, שאם מתאמצים – כמעט הכול אפשרי, ובשדה הקרב של מערכת החינוך שלנו, אמונה כזאת היא הכרחית להישדרות.

לא קל להיות מורה! המקצוע הכי קשה, מסובך, לא מתוגמל ולא מוערך... המקצוע הנפלא ביותר.

כי אין מה שישווה לחיך של ילד מתקשה, שסוף סוף הבין. אין מה שישווה לחיבוק של נערה שתחילת היחסים איתה היו יכולים להיות מוגדרים רק כמלחמת עולם שלישית (ואני מדברת מניסיון).

אין כמו תחושת ההצלחה של בחור צעיר שניגש לבגרות לא קלה בכלל...

יכולתי לכתוב עוד כל כך הרבה אבל כל מה שאגיד לא יעשה צדק.

לא קל, לא קל בכלל להיות מורה אבל לא הייתי עושה שום דבר אחר, לא בעד כל הון שבעולם, ושנותיי בסמינר הקיבוצים היוו התחלה מופלאה למה שאני רק יכולה לקוות, שתהיה ידידות נפלאה ביני לבין מערכת החינוך.

רשמים מכנסים ומסיוורים לימודיים בעולם

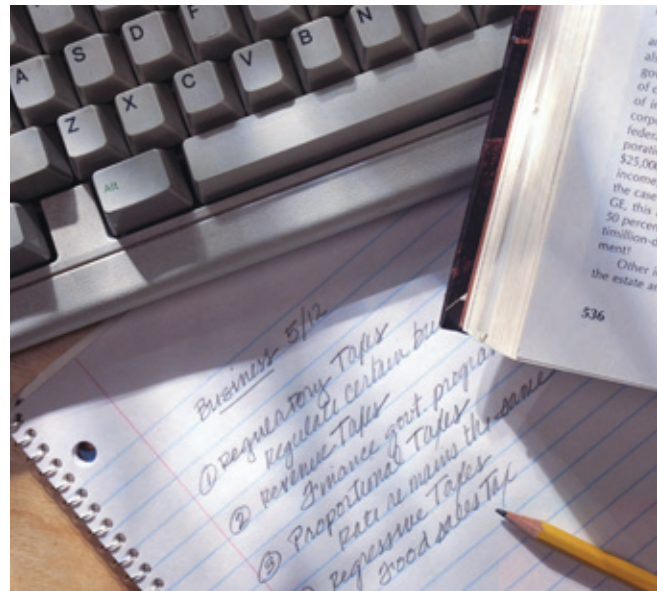
נשים (חוקרות) מכל העולם - התאחדו, ועל עוד כנס אינטרדיסציפלינרי

ד"ר אסתר לבנון-מורדוך ■ סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות; אורנים, המכללה האקדמית לחינוך

בתוצרי תרבות כמו התיאטרון והקולנוע, והיא התבררה כקשורה היטב לנושא שרווח מאוד בכל ימי הכנס, הנושא של הפגיעות בנשים, מהיבטים שונים: סוציולוגיים, פוליטיים-חוקתיים, כמרכיב בסכסוכים מזוינים ברחבי העולם וכחלק מדיכוי חברתי בחברות מסורתיות (כמו מילת הנשים ורצח על "כבוד" המשפחה). הורגש בכנס שמחקרים רבים שמו דגש על היבטים שונים בחינוך לשוויון מגדרי בכל הגילאים, בין שעל ידי הצגת פערים ואפליות בתחומי החינוך וההשכלה ובין שבהצגת תכניות התערבות שונות לקידום השינוי החברתי הראוי והרצוי.

המקום והעיתוי של הכנס התבררו כמשמעותיים מאוד, שכן הממשל של ראש הממשלה הספרדי זאפאטרו הוא עתיר נשים מוכשרות ומחויבות לשינוי חברתי. התחושה של המשתתפות הייתה שהכנס זוכה לקבלת פנים ממלכתית ממש ולהתעניינות של התקשורת מעבר למקובל בכנס אקדמי, בעיקר בגלל המחויבות של הממשל לקידום נשים, ליצירת אווירה המוקיעה מצ'ואיזם מסורתי ולחתימה לשוויון מגדרי. היינו בכנס, ללא התארגנות ומידע מוקדם, חוקרות אחדות מישראל, ומיד התגבשנו לקבוצה, במיוחד כאשר באירוע הפתיחה הופיעה פרופ' נאוול סדאווי, פמיניסטית וסופרת מצרית ידועה ונערצת, שבין דבריה המאלפים בנושאים שמעניינו של הכנס לא שכחה לשזור גם אמירות פוליטיות בגנות ישראל והכיבוש. אך לעומת זה במפגשים השונים שהשתתפנו בהם ובדיונים (השתדלנו לפרגן ולהשתתף, ככל האפשר, זו בהרצאתה של זו), גילו המשתתפות ממוגון המדינות הרבה עניין בנעשה בישראל וגם גילויי הערכה ואהדה לא חסרו.

כנס נוסף שהשתתפתי בו היה כנס מדעי החברה מהיבט אינטרדיסציפלינרי, בעיר נחמדה בטוסקנה שבאיטליה, פראטו שמה. הכנס התארח בשלוחה של אוניברסיטת "מונאש" האוסטרלית, בבניין עתיק ויפהפה בלב החלק ה"קלאסי" של העיר, אשר היווה רקע מרחיב דעת ולב למפגשים ולמחקרים שנדונו בו. בכנס זה הרציתי על הופעת דמויות של נשים מהגרות כסטריאוטיפים אתניים בדרמה הישראלית, נושא שכתבתי עליו ב"חינוך וסביבו", שנתון סמינר הקיבוצים, 2008. ■



בקיץ האחרון רווייתי הנאה רבה, החכמתי מדברי אחרים ותרמתי מפירות מחקרי בשני כנסים מעניינים, שאל אחד מהם יצאתי בתמיכת היחידה למחקר והערכה.

הכנס הראשון, באוניברסיטת "קומפולסנטה", האוניברסיטה הגדולה של מדריד, היה שילוב מרתק, רחב היקף, של מחקר אקדמי ואקטיביזם חברתי תחת הכותרת Mundos-Mujeres (עולמות של נשים, 2008). זהו כנס בינלאומי, המתקיים כל שנתיים באוניברסיטה אחרת בעולם זה מעל 20 שנה, ומתמקד בפירות מחקרים בנושאי מגדר של חוקרות בכל תחומי הידע והצגת מיזמים ופעילויות של ארגוני נשים מרחבי העולם. הקוריוז המעניין הוא שהיוזמה והכנס הראשון צמחו באוניברסיטת חיפה. חשוב לציין שגם גברים הציגו ממחקריהם בתחומי מגדר, אך מספרם, יחסית למאות הנשים שהשתתפו, היה מועט כצפוי. לי עצמי, שבחתי להתגורר במעונות הסטודנטים של האוניברסיטה היה שיעור ושיח מעניינים עם חוקר איראני, שנפגשתי עמו מדי פעם בחדר האוכל. הוא הגיע בחברת כמה מהסטודנטיות שלו לתארים מתקדמים, שהופיעו בלבוש מסורתי והציגו ממחקריהן, שתיים מהן בפאנל שהשתתפתי בו.

ההרצאה שנשאתי עסקה בייצוג האלימות המגדרית לסוגיה

מפגשים**נגה ניב, ראש המדור**

אנו שמחים להזמין אתכם להשתתף במפגשים של מכון מופ"ת. כל מפגש הוא חד-פעמי ומטרתו היא להציג לפניכם יוזמות וחדושים בפיתוח תכניות לימודים בהוראה ובחינוך בתחום הכשרת המורים. במפגשים יידונו מחקרים עדכניים במחקר החינוך בארץ ובעולם, ומעת לעת תיערך במסגרתם השקפה של ספרים חדשים במגוון תחומי עניין הנוגעים לחינוך ולהכשרת מורים.

יום	תאריך	נושא המפגש	מרצים
ב'	כ"ל כ"אדר תשס"ט 23 מרס 2009 16:00-13:00	בין חוה ללילית - העצמה אישית באמצעות סיפורי דמויות נשיות במקרא פרק א' וב' בספר בראשית מזמן לנו מפגש עם שתי בריאות נשיות שונות. מה הביא את העורך להצמיד את שני הסיפורים השונים הללו על בריאת האדם ואשתו? מי מהן היא לילית ומי מהן היא חוה? האם הן דומות או שונות? מה גורלה של זו ומה גורלה של זו? מי משתיהן היא מושא התשוקה ומי מושא להערצה? כיצד כביכול הפכו את החלוצה המיתולוגית לשוות זכויות? וכיצד זה משפיע על החקיקה לשוויון זכויות בין גברים ונשים בישראל כיום? כיצד הופך סיפור בן 3,000 שנה למעצב דעת קהל בימים אלו? מה השפעת סיפורי הבריאה על סופרים/משוררים/שופטים כיום? ואחרונות חביבות – אנו – נתבונן במראה, ונלמד מי אנו מעדיפות להיות!!! הרצאה ופעילות סדנאית מ'א' השתתפות: 40 ₪	אתי רותם אשכנזי, מומחית בלימודי מקרא, מנחת קבוצות
ד'	ו'כ כ"אדר תשס"ט 6 מרס 2009 14:00-11:00	הומור - תבלין להוראה ולמידה, חשיבות ההומור בחינוך והתמודדות עם בעיות משמעת בכיתה באמצעות הומור כמורים אנו נוטים לראות בחינוך ובהוראה עניין רציני וחוששים שמא שימוש בהומור עלול להפכו ללא רציני, לחסר חשיבות וקל ערך (ואינני מוציאה את עצמי מכלל זה). כאשר נשאלים אנשים מבוגרים, מי הם המורים הזכורים להם לטובה מימי לימודיהם, הם לא יתקשו להיזכר במורים כאלה. לשאלה מה הם המאפיינים של מורים אלה, עשויות להתקבל תשובות שונות, אבל חוש ההומור תמיד יופיע. שימוש בהומור יוצר אווירה נעימה בכיתה, משחרר לחץ, מגביר לכידות כיתתית וכתוצאה מכך הלמידה הופכת לנעימה ולקלה יותר, החומר נלמד בהנאה רבה יותר, וכמובן זוכרים אותו טוב יותר. מטרה: להכיר את ההומור ואת הפונקציות השונות שלו ולדעת ליישמו בכיתה וכאלטרנטיבה יעילה לפתרון בעיות התנהגות בכיתה. הרצאה, פעילות סדנאית ודין מ'א' השתתפות: 40 ₪	ד"ר חיה אוסטרובר, המכללה האקדמית בית ברל

גמול השתלמות: ההשתתפות בכל מפגש מקנה למורים במוסדות להכשרת עובדי הוראה צבירה של 4 שעות מתוך 14 השעות הנדרשות כמינימום שנתי לצבירת גמול השתלמות בשנת לימודים אחת. מכון מופ"ת ידווח על הזכאות כ"נושאים בהכשרת מורים".

לתשומת לבם של משתתפים שאינם נרשמים מראש ומתכוונים להגיע ביום הפעילות:

יש לוודא יום קודם שהפעילות אכן מתקיימת ושניתן עדיין להשתתף בה. בירור פרטים אלה ימנע אי נעימות במקרים של ביטול הפעילות או של חוסר מקום. ● ההרשמה מראש בטלפון 03-6901426, בדואר אלקטרוני: mlomdim@macam.ac.il או בחנות הווירטואלית של מכון מופ"ת: <http://shop.macam.ac.il> ● נרשמים שאינם יכולים להגיע למפגש מתבקשים להודיע טלפונית על ביטול הרשמתם.

כל המפגשים מתקיימים במכון מופ"ת, אלא אם כן צוין אחרת.

ליאורה שפיצר, רכזת: 03-6901430 ■ sliora@macam.ac.il

www.mofet.macam.ac.il/mifgashim

**לפרטים
נוספים**

מה לשיעורים ולבית? בדק בית לשיעורי הבית

סיכום יום שנערך במכון מופ"ת בשיתוף האגף לחינוך יסודי במשרד החינוך

ביום ראשון, כ"א בשבט תשס"ט, 15 בפברואר 2009

פרופ' עפרה מייזלס, דיקן הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה, בהרצאתה "הערכים הסמויים" של תרבות שיעורי הבית", הציגה טענה, כי שיעורי הבית בישראל משמשים אחת הזירות המרכזיות לאימון הילד ברכישת ערכים מרכזיים, סמויים למחצה, בתרבות הישראלית. אימון זה כולל, לדעת פרופ' מייזלס, לימוד מורכב ולא פשוט, כיצד לא לציית לסמכות מבלי להיענות, כיצד לרמות בלי להיחשב שקרן, כיצד לעקוף את החוק והנהל מבלי להיתפס, וכיצד להצליח בלי להתאמץ; בעיקרון – כיצד "להסתדר" בחברה הישראלית, שבה חוק איננו חוק ונוהל איננו נוהל, ואין לסמוך על מוסדות ציבור. בהרצאה היא ביקשה לטעון שאימון זה אכן מצליח ביותר, בין השאר בשל היותו סמוי חלקית מן העין. חיסיון זה מאפשר לעוסקים באימון זה – הורים, מורים ומנהלים להכשיר את הצעירים לתפקוד מוצלח בחברה הישראלית, בלי שהם מתחייבים לערכים הבעייתיים הנרכשים בתוך כך. מדובר, לדעת המרצה, בשיקוף לא מודע בחלקו של ערכים מרכזיים בחברה הישראלית, שאינם מחמיאים לה, אך מאפשרים את קיומה. פרופ' מייזלס תיארה כיצד אימון זה מתרחש בכיתה וכיצד הוא מתרחש בבית, והציגה ממצאים התומכים בכך.

"שיעורי בית – כמה באמת זה עולה לנו? על המחיר האמיתי של שיעורי הבית: היחסים במשפחה" – זהו שם הרצאתו של מר דור הררי, פסיכולוג חינוכי, מכללת סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות ומכון אדלר. מר הררי הציג שלושה ממדים ביחסי הורים וילדים, כפי שהם באים לידי ביטוי בהקשר הרחב של סוגיית

לאור ההתעניינות המחודשת בנושא שיעורי בית נערך במכון מופ"ת יום עיון שהציג את הדילמות הכרוכות בנושא זה ואת עמדותיהם של אנשי מקצוע.

לפניכם סקירה קצרה של הרצאות המליאה.

בהרצאתו "האם שיעורי בית נחוצים? – הממצאים מפתיעים" טען ד"ר אליעזר יריב, פסיכולוג חינוכי, מגורדון המכללה האקדמית לחינוך, כי אין כל עדות שכל כמות שהיא של שיעורי בית אכן משפרת את ההישגים של תלמידים בבית הספר היסודי. שם ההרצאה הוא ציטוט הלקוח מבדיקה קפדנית של ממצאי מאות מאמרים (בארצות הברית, לא בישראל), שהובילה למסקנה המאכזבת – הפרקטיקה השכיחה הזו, שאיש כמעט אינו נותן עליה את הדעת, אינה מועילה. בהרצאה הציג ד"ר יריב מקצת מהממצאים ממחקר שערך עם תלמידיו במכללת גורדון לצד סקירת מחקרים שנערכו בעולם. הוא סרטט את גבולות התועלת וגם את הנזקים (מסתבר שיש כאלה, לדעתו) של התרגול בבית. הממצאים מעוררים שאלות, אבל גם רומזים על כמה כיוונים פחות צפויים לשיפור המצב.



רות סרלין, ראש ערוץ מפגשי עמיתים

מושכל בטכנולוגיות מתקדמות לחקר ולתקשורת מאפשר שינוי זה בתהליכי הלמידה. הוא הציג לפני המשתתפים דוגמאות של מודלים חלופיים המבוססים על עקרונות אלה. ד"ר בן צבי סבור, כי אחת המעלות של קיום שיעורי בית בעלי אופי כזה היא שהם עשויים להוות חלק משינוי כולל של פני הלמידה וההוראה בבית הספר. המודל שלו מבוסס על תפיסת שיעורי בית כחלק מתהליך למידה מתמשך, ללא גבולות מקום וזמן, שנועד לאפשר ללומד לפתח סקרנות אינטלקטואלית, כמיהה להשכלה וללמידה משמעותית ומתמשכת, עצמאות ואחריות אישית, יכולות בחירה, חשיבה, מטה קוגניציה, חקר ועבודה בצוות.

נוסף על הרצאות המליאה התקיימו ביום עיון זה מושבים מקבילים, שבהם הוצגו מודלים מעניינים וגישות מאתגרות בעיצוב מדיניות בית-ספרית בסוגיית שיעורי הבית. כמו כן התקיים פנל בהנחיית **אורלי פרומן**, מנהלת מחוז תל אביב במשרד החינוך, ומשתתפיו הציגו מגוון גישות, עמדות ושיקולי דעת בנושא שיעורי הבית.

הנכם מוזמנים לעיין בתקצירי ההרצאות והמצגות מיום העיון:
<http://www.mofet.macam.ac.il/iun>

שיעורי הבית: (1) העמדה של תפיסת יחסי הורה-ילד במבחן ההתערבות של ההורה במטלות לימודיות וההשלכות על פיתוח תחושת הערך העצמי והדימוי העצמי של הילד; (2) מעורבות מוגברת של הורים בתחום הלימודים כמקדמי אינדיבידואליזציה אל מול טיפוח ערכי סוציאליזציה, במגבלות הזמן המשותף הורה-ילד בחברה המודרנית; (3) הדילמה ההורית בין טיפוח עצמאות ואחריות לבין שימור שליטה והשלכותיה על תפיסת עולמו של הילד. הרצאתו של הררי ביקשה לחדד את הטיעון, שעיסוק מוגבר של הורים בסוגיית שיעורי הבית, כמתבקש מאקלים חברתי-חינוכי עכשווי, עלול לגבות מחירים הן במישור היחסיים במשפחה והן בהתפתחות כישורים ומיומנויות של הילד.

ד"ר דני בן-צבי, ראש המגמה לטכנולוגיות מתקדמות בחינוך וראש היחידה להוראה נתמכת מחשב באוניברסיטת חיפה הציג בפני המשתתפים מודל חלופי לשיעורי הבית המבוסס על עבודות חקר מתמשכות בעזרת טכנולוגיות חדשניות. הוא הציע עקרונות אחדים למודל ללמידה מחוץ לשעות בית הספר, שעיקרם הקטנת המחיצות בין עבודה בכיתה ועבודה מחוץ לכיתה, שינוי בתפיסת מרכיב הזמן, רב-תחומיות, למידת חקר אותנטית בקבוצות, בחירה, מעגלי הגשה ותיקון, משוב ורפלקציה. לטענתו, שימוש

חדש במכון מופ"ת - מינהל לומדים!

נורית פוס, ראש המינהל
אורלי וונה-אל על, רכזת המינהל

בימים אלה נפתח במכון מופ"ת מינהל לומדים. המינהל ירכז את הרישום לכל הפעילויות המתקיימות במכון מופ"ת החל משנת תש"ע.*

במסגרת תהליך הרישום, מינהל לומדים יעניק את השירותים האלה:

- ✓ רישום לפעילויות
- ✓ טיפול בפניות נרשמים
- ✓ סיוע והכוון ללומדים ולמתעניינים בלימודים
- ✓ טיפול בבקשות מיוחדות של לומדים ונרשמים
- ✓ הפקת אישורים ללומדים ותעודות סיום ללומדים זכאים

* במהלך שנת תשס"ט יטפל מינהל לומדים רק בפעולת הרישום ובהנפקת אישור הרשמה ללומדים.

נשמח לעמוד לרשותכם בימים
א' עד ה' בין השעות 8:00-16:00

טל': 03-6901426

פקס: 03-6901447

כתובת למשלוח דואר:

ת"ד 48538 תל-אביב 61484

כתובת דואר אלקטרוני:

mlomdim@macam.ac.il

אפשר גם אחרת

יום עיון בנושא:

מסע בנתיבו של פרוץ משה זילברשטיין ז"ל

יתקיים ביום חמישי, א' בניסן תשס"ט, 26 במרס 2009 במכון מופ"ת

בתכנית:

התכנסות והרשמה	9:30-8:45
ברכות ודברי פתיחה: ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת	10:10-9:30
משה רעי, מורי, עמיתי ורבי - חסרוך כי רב עמדי פרופ' נעמה צבר-בן יהושע, אוניברסיטת תל אביב	
פרופ' משה זילברשטיין - האיש ומשנתו החינוכית-מדעית פרופ' מרים בן-פריץ, מכון מופ"ת; אוניברסיטת חיפה	
טקס קריאת בית הספר ללימודי התמחות מקצועית על שם פרוץ משה זילברשטיין ז"ל בהנחיית ד"ר גלעדה אבישר, ראש בית הספר ללימודי התמחות מקצועית, מכון מופ"ת; המכללה האקדמית בית ברל	10:40-10:10
יישאו דברים: גב' טובה תפארת, בתו של פרוץ משה זילברשטיין ז"ל מר נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עו"ה, משרד החינוך ד"ר צביה רחימי, האגף להכשרת עו"ה, משרד החינוך ד"ר שרה זיו, לשעבר מנהלת האגף להכשרת עו"ה, משרד החינוך ד"ר רבקה רייכנברג, ראש ההתמחות להדרכה והנחיה, מכון מופ"ת	
ההשכלה הגבוהה בישראל במאה ה-21: לאן מועדות פניה? פרופ' שרה גורי-רוזנבליט, המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה וראש הקשרים האקדמיים הבינלאומיים, האוניברסיטה הפתוחה	11:25-10:40
הפסקה	12:00-11:25
פנל בנושא: חקר מקרה ותרומו ללמידה ולהתפתחות מקצועית מנחה: ד"ר שרה קלימן, מכון מופ"ת; אורנים - המכללה האקדמית לחינוך משתתפים (לפי סדר הא"ב): פרופ' אמריטוס ישראל (איזי) בורוביץ, אוניברסיטת תל אביב; ד"ר דליה עמנואל, המכללה האקדמית בית ברל; פרופ' עמי פישמן, מנהל האגף לגניקולוגיה ומיילדות, מרכז רפואי מאיר כפר סבא; ד"ר אילון קפלן, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן ומנכ"ל חברת גילון יעד בע"מ, אסטרטגיה ארגונית ועסקית	13:30-12:00
הדיאלוג בין מורה ותלמיד בסיפור האגדה התלמודי ד"ר רות קלדרון, מייסדת ומנהלת עלמא, בית לתרבות עברית תל אביב	14:15-13:30

חברי ועדת ההיגוי (לפי סדר הא"ב): ד"ר גלעדה אבישר, מכון מופ"ת, המכללה האקדמית בית ברל; זהבה בן-עמי, מכון מופ"ת; פרופ' מרים בן-פריץ, אוניברסיטת חיפה, מכון מופ"ת; פרופ' יהושפט גבעון, המכללה האקדמית בית ברל, מכון מופ"ת; ד"ר חיה גולן, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, מכון מופ"ת; ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת; פרופ' יובל דרור, ראש בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב; ד"ר שרה זיו, מכון מופ"ת; ד"ר פנינה כץ, מכון מופ"ת; נעמי מדרשי, מכון מופ"ת; ד"ר נילי מור, מכון מופ"ת, מכללת לוינסקי לחינוך; פרופ' דוד נבו, אוניברסיטת תל אביב; רות סרלין, מכון מופ"ת, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך; ד"ר דליה עמנואל, המכללה האקדמית בית ברל; פרופ' נעמה צבר-בן יהושע, אוניברסיטת תל אביב; נעה צמחי, מכון מופ"ת; פרופ' יעקב קדם, מכון מופ"ת, בית הספר להנדסאים, שנקר; פרופ' לאה קוזמינסקי, מכון מופ"ת, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; ד"ר שרה קלימן, מכון מופ"ת, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך; סיגל קרני, מכון מופ"ת; ד"ר רבקה רייכנברג, מכון מופ"ת; ד"ר ורד רפאלי, מכון מופ"ת, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; ד"ר שוש מלאך, אחוה - המכללה האקדמית לחינוך, מכון מופ"ת; ד"ר שרה שמעוני, מכללת לוינסקי לחינוך; ליאורה שפיצר, מכון מופ"ת.

ארגון: **זהבה בן עמי**, ראש מדור ימי עיון וכנסים

גמול השתלמות: ההשתלמות ביום העיון מקנה למורים במסגרת עובדי הוראה צבירה של 5 שעות מתוך 14 השעות הנדרשות כמינימום שנתי לצבירת גמול בשנת לימודים אחת. מכון מופ"ת ידווח על הזכאות כ"נושאים בהכשרת מורים". ההשתלמות ביום העיון פטורה מתשלום, אך מחייבת רישום מוקדם לצורך היערכות לא יאוחר מיום שלישי, כ"ח באדר תשס"ט, 24 במרס 2009. ההרשמה בטלפון 03-6901426, בדואר אלקטרוני: mlomdim@macam.ac.il

רות סרלין, ראש ערוץ מפגשי עמיתים



כנס בנושא:

חינוך לבטיחות בדרכים - אנו לוקחים אחריות

בשיתוף אגף זהירות ובטיחות בדרכים, משרד החינוך;
עמותת "אור ירוק"; הרשות הלאומית לבטיחות בדרכים

יתקיים ביום שלישי, כ"ה באייר תשס"ט, 19 במאי 2009 בין השעות 9:00-15:00 במכון מופ"ת

הכנס בנושא בטיחות בדרכים ישמש במה ייחודית לדיון בזיקה שבין החינוך לבין עקרונות הבטיחות והזהירות בדרכים. המומחים והעוסקים בשני תחומים אלו יחפשו יחדיו אחר דרכים להטמיע באופן מושכל את המודעות להתנהגות בטוחה בדרכים בקרב הדור הצעיר ובקרב מחנכיו. כמו כן יוצגו כלים, חומרים ודרכי פעולה לביטוייה בפועל בחיי היום-יום. ההכרה בחשיבות המיוחדת לנושא זה בהכשרת המורים מחייבת טיפול מיוחד בתכניות ההכשרה ושיתוף פעולה של הסגל הפרופסיונלי של מורי המורים האמונים על הכנת מורי העתיד.

בין ההרצאות והמרצים בכנס:

תפקיד החינוך בעיצוב תרבות הנהיגה - מבט מקומי ועולמי

פרופ' דוד שנער, המדען הראשי של הרשות הלאומית לבטיחות בדרכים

פנל בנושא: **שותפים לבטיחות בדרכים**

בהשתתפות (לפי סדר הא"ב): **שמואל אבנאב**, מנכ"ל עמותת אור ירוק; **נח גרינפלד**, מנהל האגף להכשרת עו"ה, משרד החינוך; **יאיר דורי**, מנכ"ל הרשות הלאומית לבטיחות בדרכים; **ד"ר רחל רותם**, מנהלת אגף זהירות ובטיחות בדרכים, משרד החינוך

בטיחות בדרכים - תכניות לימודים במערכת החינוך

ד"ר רחל רותם, מנהלת אגף זהירות ובטיחות בדרכים, משרד החינוך

ניצול ידע פסיכולוגי מדעי לשינוי עמדות והתנהגויות בבטיחות בדרכים - דוגמת המלאכיות המגבות

מייקל קלה, המנהל המקצועי של מכון קוגניטו בע"מ

האם נכון להשתמש בהפחדה בתכניות תקשורתיות למניעת תאונות בדרכים? - אתגרים לחשיבה מחודשת

ד"ר נורית גוטמן, החוג לתקשורת, אוניברסיטת תל אביב

במסגרת הכנס תתקיים תצוגה של פרויקטים, תכניות וחומרים שפיתחו הגופים השותפים לארגון הכנס (אגף זהירות ובטיחות בדרכים, משרד החינוך; עמותת "אור ירוק"; הרשות הלאומית לבטיחות בדרכים).

תברי ועדת ההיגוי (לפי סדר הא"ב): נגה בכרך, רכזת ארצית באגף זהירות ובטיחות בדרכים, משרד החינוך; זהבה בן-עמי, מכון מופ"ת; ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת; ד"ר שרה זיו, ראש הערוץ הבינלאומי, מכון מופ"ת; בתיה לוי, הרשות הלאומית לבטיחות בדרכים; יונת מרטון, הרשות הלאומית לבטיחות בדרכים; רות סרלין, מכון מופ"ת, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך; סיגלית קוכמיסטר, עמותת "אור ירוק"; סיגל קרני, מכון מופ"ת; ד"ר טובה רוזנבלום, ראש תכנית הפניקס לבטיחות בדרכים, אוניברסיטת בר אילן; מכללת סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות; ד"ר רחל רותם, מנהלת אגף זהירות ובטיחות בדרכים, משרד החינוך; ד"ר צביה רחימי, האגף להכשרת עו"ה, משרד החינוך; אורית שחר, עמותת "אור ירוק"; ליאורה שפיצר, מכון מופ"ת.

התכנית המלאה של הכנס תפורסם בימים הקרובים באתר מכון מופ"ת (מדור ימי עיון):

www.mofet.macam.ac.il/iun

דמי ההשתתפות: לנרשמים מראש - 60 ש"ח; לנרשמים ביום העיון - 80 ש"ח

ההרשמה בטלפון 03-6901426, בדואר אלקטרוני: mlomdim@macam.ac.il

או בחנות הווירטואלית של מכון מופ"ת: <http://shop.macam.ac.il>

לפרטים נוספים: מדור ימי עיון וכנסים: 03-6901430/7 ■ sliora@macam.ac.il



סדנאות

ד"ר גילה אולשר, ראש המדור

הסדנאות של מכון מופ"ת הן קורסים העוסקים בנושאים המסייעים בעבודת ההכשרה ומאפשרים למורי המורים להתחדש ולהתעדכן. מנחי הסדנאות נבחרים בקפידה רבה כמומחים בעלי ידע וכישורי הנחיה. ההשתתפות בסדנאות מקנה זכאות לצבירת גמולי השתלמות.

סיפור קצר - סדנת כתיבה

בכתיבה של טקסטים, גם בקריאתם וגם בעריכתם.

שאלה הסדנה: בניית עלילה • בניית דיאלוגים • בניית דמויות • הבחנה בין דמויות משנה לדמות הגיבור • בניית מספר וקול סיפורי • סאבטקסט ומהות – על מה הסיפור בעצם • הקול הייחודי שלי: שפה, סגנון, קצב • קתריזיס: איך יוצרים אותו • מילה אחרונה ופרידה: סיום הסיפור והתהליך.

אוצר: בימי רביעי, בין השעות 16:00–18:15 החל מ-22 באפריל, 6, 13, 20, 27 במאי, 3, 10, 17, 24 ביוני, 1 ביולי.

היקף: 30 שעות **אולות:** 400 ₪

ארכולת: מירי רוזובסקי, סופרת, תסריטאית ומורה לכתיבה. ספריה "כל הדרך הביתה" ו"אותה אהבה, כמעט" זכו לפרסים ולשבחי הביקורת.

לכל מי שכותב, לכל מי שאוהב לכתוב, לכל מי שהתחיל פעם לכתוב סיפור ולא הצליח לסיים. לכל מי שתמיד רצה לכתוב ואף פעם לא הצליח להביא את עצמו לעשות זאת. זו הסדנה בשבילך. העבודה בסדנה משלבת כתיבה אישית מגוונת ולימוד מובנה של טכניקות כתיבה שונות ומבנים סיפוריים מגוונים – תוך כדי ניתוח של סיפורים קצרים נבחרים, ותרגילי כתיבה, ועיקרה – כתיבת סיפור קצר מראשיתו ועד סופה. התהליך הכתיבה בסדנה מלמד את ההבחנה בין ביוגרפיה ובדיון וכיצד משלבים בין השניים.

אטרות הסדנה: התנסות בכתיבה יצירתית, המשלבת כתיבה רגשית מחד גיסא, ובניית מבנה סיפורי מהודק, שלם ומבוסס, מאידך גיסא. התהליך השלם של התכנון, הכתיבה וההבנה על מה הסיפור, ו"מה רציתי להגיד" – מבשילים להבנה עמוקה גם

סדנת צילום - לראות את האור

מפגש מס' 4: 17 ביוני 2009 ביו

יפו – צילום בנוף פתוח, צילום בתנאי אור קשים ומשתנים, אובך, מיקוד מדידת אור נקודתי, אור וצל, שטיחות ועומק בצילום, שיעור מעשי.

מפגש מס' 5: 1 ביולי 2009 במכון מופ"ת

היכרות יסודית עם פונקציות במצלמה האנלוגית והדיגיטלית, מבזק ושפה צילומית.

מפגש מס' 6: 8 ביולי 2009 במכון מופ"ת

מפגש מסכם: צילום ויצירתיות – ניתוח עבודות ופרויקט אישי.

אוצר: ימי ד' בין השעות 9:30–13:30.

היקף: 28 שעות **אולות:** 400 ₪

ארכולת: יואל שתרונג – צלם, אמן, מרצה, מורה לצילום ומנכ"ל "אדמה יוצרת", מחלוצי סדנאות הצילום בארץ, במשך 17 שנים היה הצלם ועורך הצילום של המגזין "מסע אחר". צילומיו התפרסמו במגזינים רבים, בתערוכות בספרים ובעיתונים בארץ ובעולם. <http://y-adama.co.il>

הסדנה מורכבת ממפגשים עיוניים ומעשיים, במהלך המפגשים נכיר את המצלמה שברשותנו ונלמד איך להפיק ממנה את המרב. **אטרות הסדנה:** נלמד לבנות תמונה נכונה ולמצוא פתרונות מקוריים ואיכותיים לבעיות הצצות בצילום; נפתח את יכולת האלתור והחשיבה המופשטת ונבסס את שפת הצילום.

האפלטס ותוכניהם:

מפגש מס' 1: 6 במאי 2008 במכון מופ"ת

האור כחומר גלם ביד היוצר, תכונות האור, צילום דיגיטלי/אנלוגי, סרטי צילום, כרטיסי זיכרון, מיקוד, עמידה יציבה ו"עבודת רגליים" בצילום. צמצם, מהירות והיחס ביניהם, הכנה למפגש המעשי.

מפגש מס' 2: 20 במאי 2009 בנווה צדק

נווה צדק – לשמר או להרוס? תרגילים בצילום אורבאני: אור ישיר, אור מוחזר, ניצול התאורה הקיימת, טקסטורה, צבע, צילום לא שגרתי חיתוכים – אמירה אישית בשטח בנוי, שיעור מעשי.

מפגש מס' 3: 3 ביוני 2009 במכון מופ"ת

ניתוח העבודות מנווה צדק, התמקדות בחשיפה נכונה ובעומק שדה. חתך הזהב – סיבונטיצי.

"גמול ביניים" ו"גמול השתלמות": מורים ומדריכים בעלי תואר אקדמי וותק של שתי שנות עבודה במכללה, אשר אין להם תעודת הוראה או רישיון הוראה, יכולים להשתתף בסדנאות דידקטיות בהיקף של 112 שעות עם ציון, לצורך קבלת "גמול ביניים" וזכאות לצבירת "גמול השתלמות". פתיחת הסדנאות מותנית במספר הנרשמים • ייתכנו שינויים במועדים • ניתן לשלם בתשלומים באמצעות כרטיס אשראי • 15% הנחה לגמלאים פרטים נוספים על הסדנאות, כולל סקר על הנושאים המועדפים לסדנאות, ניתן למצוא באתר: www.mofet.macam.ac.il/sadnaot

רות סרלין, ראש ערוץ מפגשי עמיתים

סמינר "נוסע" בנושא יהדות פולין

עלות הסמינר: 160 ₪

שיאו של התהליך יהיה במסע לפולין של 8-9 ימים בחודש אוגוסט.

מסלול המסע לפולין

• ורשה – אזור הגטו, בית הקברות היהודי, בית יאנוש קורצ'אק, בית הכנסת נוז'יק והעיר העתיקה • ורשה – כיכר השילוחים, מסלול הגבורה, נסיעה ללובלין, עיירת הנופש קאזימיש דולני • לובלין – מחנה השמדה מיידאנק, ישיבת חכמי לובלין • עיירות יהודיות – קרשניק, סנדומיז', ליזנסק ולנצוט, טרנוב – בורות הריגה • קראקוב – הרובע היהודי, ביקור בשוק (סוקיניצה), ביקור בגבעת המלכים (וואוול) ערב פולקלור • מחנות השמדה – אושוויץ ובירקנאו, מפגש עם חסיד אומות העולם • יום טבע ונוף – ביקור במכרות המלח בויליצקה ונסיעה לעיירת הנופש זקופאנה • אתרים נוצריים ויהודיים – ביקור בצנסטוחובה, נסיעה ללודז' וביקור בבית הקברות ובארמון פוזננסקי ובתחנת הרכבת שממנה נשלחו היהודים והגעה ללינה בוורשה • ורשה – נסיעה לשדה התעופה בימים אלה או מנהלים משא ומתן עם חברת נסיעות כדי לסגור סופית את מועדי הנסיעה ואת המחיר.

הנכם מוזמנים לעניין חברים נוספים להצטרף לסמינר או לנסיעה עצמה, גם אם לא היו בהשתלמות הראשונה.

התכנית היא תכנית שלד בלבד, וייתכנו בה שינויים.

לאחר שהיא תיסגר ותתומחר, תידרשו לשלם דמי רישום כדי לשריין מקומות טיסה.

עלות האסע: בקירוב 1,400 יורו לאדם.

מרכז: מר אבשלום בדיחי, מרצה במכללה האקדמית בית ברל ומדריך מוסמך וותיק למסעות בפולין

במסגרת השתלמות מורי מורים נקיים השנה "סמינר נוסע" בנושא יהדות פולין ערב מלחמת העולם השנייה ובמהלכה. יגאל אלון אמר בעבר, כי "עם שאינו זוכר את עברו, אין לו הווה והעתיד שלו לוט בערפל". לעם ישראל היה עתיד מפואר וחלקו נגדע על ידי הכורת הנאצי במלחמת העולם השנייה. אנו נקיים השתלמות למורי מורים כהכנה למסע לפולין כדי להכיר את יהדות פולין המפוארת; להכיר את עיקרי האידאולוגיה הנאצית ואת דרכי יישומה; ולנסות להבין כיצד פעלה מכוונת ההשמדה הנאצית על אדמת פולין.

תוכני הסמינר: תולדות היהודים בפולין עד לכיבוש הנאצי: המורשת הדתית, הרוחנית והתרבותית • יחסי יהודים פולנים – השינוי שהיהדות עברה בהשפעת הפולנים • פולין בזמן מלחמת העולם השנייה: הגזירות שנגזרו על היהודים • עיקרי האידאולוגיה הנאצית ודרכי יישומה • יהודי פולין בתקופת השואה: הרדיפות, החורבן וההשמדה, כושר העמידה היהודי והמאבק המזוין • חסידי אומות העולם • פרוץ מלחמת העולם השנייה והקמת הגטאות • חציית הרוביקון של הנאצים והפתרון הסופי

היקף השעות והלוקטן: 16 שעות הכנה למסע לפולין

המפגש הראשון מבין השלושה כבר התקיים.

• **יום ראשון, 5 באפריל 2009, במכון מופ"ת בין השעות:** 13:30-9:30

שתי הרצאות בנושא יהדות פולין ויחסי יהודים פולנים. מרצה: **אלכס דנציג**, מומחה ליהדות פולין

• **יום ראשון, 28 ביוני 2009, במכון מופ"ת בין השעות:** 13:30-9:30

שתי הרצאות בנושא תופעת הגיטאות והפתרון הסופי ותופעת המחנות במשטר הנאצי. מרצה: **ד"ר אברהם מילגרם**, חבר במכון הבינלאומי לחקר השואה, יד ושם.

זרעים של Coaching - סדנת המשך

אוצ: חמישה מפגשים בני חמש שעות בימי ג' בין השעות 10:30 ל-15:30 בתאריכים: 24, 31 במרס, 21 באפריל, 5, 19 במאי.

היקף: 30 שעות **עלות:** 400 ₪

מרכז: בני מרגליות, מחבר הספר "לאמן את הפרפר" מומחה בהכשרת מאמנים לפריצת דרך ויועץ ארגוני בכיר.
טל' 050-8939769 www.bennymargalio.com

לאור ההצלחות הקודמות של סדנת האימון, תיפתח סדנת המשך. הסדנה מיועדת לבוגרי המחזור הנוכחי ולמי שערך בעבר את סדנת הזרעים של COACHING (גם במסגרת קורסי המדריכים הפדגוגיים).

מטרת הסדנה: לאפשר לבוגרי הסדנה לערוך צעד קדימה ברפרטואר יכולות האימון שלרשותם ולהעצימם

ד"ר בילה אולשר: 03-6901403 ■ gilao@macam.ac.il
אורית פנחסי, רכזת: 03-6901467 ■ orit@macam.ac.il

www.mofet.macam.ac.il/sadnaot

לפרטים
נוספים
ולהרשמה

סביבות הוראה ולמידה מקוונות ד"ר אולזין גולדשטיין, ראש המדור

המתווה החדש להכשרת מורים ואבטחת איכות ההוראה

עינת רוזנר וד"ר ניצה ולדמן, המדור לסביבות הוראה ולמידה

הנושא ולפתח מנגנונים פנימיים להערכת איכויותיהם האקדמיות.

3. ליידע את הציבור בכל הקשור לאיכות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה.

4. לייצב את המערכת האקדמית הישראלית בין המוסדות המקבילים בעולם.

הערכת איכות, לפי המל"ג, אמורה לעסוק בסוגיות שונות המתייחסות לארבעה תחומים מרכזיים: תכניות לימודים, הוראה ולמידה, סטודנטים ומשאבי אנוש ותשתיות.

מידע נוסף על אודות אבטחת איכות ניתן למצוא בדף "הערכת איכות" שבאתר המועצה להשכלה גבוהה.³

פרופ' בק הצביע על פערים בין הגדרת המל"ג את הדרישות המקצועיות של מורי מורים לבין תפיסת משרד החינוך. איכות המורים, על פי המל"ג, נמדדת על ידי סטנדרטים המגדירים דרישות חיצוניות (תארים, פרסומים ועוד). עם זאת ציין שבסטנדרטים לא מופיעים תבחינים פדגוגיים, המהווים מרכיב מרכזי בפרופסיה הקרויה "הוראה". היחס לתלמיד, היכולת לזהות סגנונות למידה, סוגי אינטליגנציות ומרכיבים פדגוגיים אחרים הם לב לבו של המקצוע. לפיכך, טוען פרופ' בק, אין דרישות המל"ג מספקות את ההגדרה הרצויה של דמות המורה ואיכות ההוראה במכללות לחינוך. אדם יכול להתקבל להוראה במכללה, כי הוא עומד בסטנדרטים הפורמליים, אך אין זה מעיד על כך שהוא מורה טוב.

להמחשת טענתו הציג פרופ' בק את המושג "סימולקרה" (Simulacra), לפיו כשאינך משיג את מבוקשך, אתה נוהג כאילו השגת את מאווייך. כך, לדעתו, גם המצב בהערכת איכות, כאשר מאמצים גינונים חיצוניים מדידים, אך אין משנים באופן מהותי נהלים ודרכי פעולה.

המדור לסביבות הוראה ולמידה מקוונות מזמין אתכם להצטרף לקבוצת העניין "איכות ההוראה" ולהשתתף בדיונים בנושא המהותי הזה. להצטרפות לקבוצה ולמידע על פעילויות המדור היכנסו לאתר המדור בכתובת ole.macam.ac.il

סוגיית ההכשרה להוראה מצויה בשנים האחרונות במרכזם של דיונים ציבוריים ובפעילותן של מערכות חינוך בארץ ובעולם. ועדות וגופים שונים הוקמו לצורך עיסוק בנושא זה.

במהלך השנים דנה המועצה להשכלה גבוהה בסוגיית ההכשרה להוראה וכן בשאלת הצורך לבצע שינוי בתכניות הלימודים להכשרת מורים, על מנת להעלות את טיב ההכשרה ואיכותה ולהגדיל את אחוזי הבוגרים הפונים לעסוק בהוראה. בחודש מאי 2005 החליטה המועצה להקים ועדה בראשותה של פרופ' תמר אריאב, שהגדירה את המתווה החדש בכל הקשור להכשרת מורים.¹

המדור לסביבות הוראה ולמידה מקוונות במכון מופ"ת הזמין את פרופ' אריאב ואת פרופ' שלמה בק, שהיה חבר בוועדה, להרצות בפני מורי מורים על אודות מתווה המל"ג ואבטחת איכות ההוראה במכללות. ניתן להאזין להקלטות ההרצאות בארכיון באתר המדור.²

בעקבות מתווה המל"ג והחלטתו לבנות מערכת לאבטחת איכות המוסדות האקדמיים, בשנת הלימודים תשס"ט, נפתחה במכון מופ"ת התמחות בנושא "אבטחת איכות" במוסדות להכשרת מורים, שבראשה עומדים פרופ' שלמה בק וד"ר רויטל היימן, שמטרתה להכשיר סגל שיסייע בקידום נושא אבטחת האיכות במכללה.

פרופ' תמר אריאב עמדה בראש הוועדה להגדרת המתווים בהכשרת מורים, והיום היא ראש הוועדה ליישום המתווים. בהרצאתה המקוונת במסגרת הערוץ הבינלאומי של מכון מופ"ת (MOFET ITEC – International Teacher Educators Community) היא הרצתה על אודות המתווה, על הסיבות ליצירתו ועל עקרונותיו. כמו כן היא הבחינה בין מצב ההכשרה באוניברסיטאות ובין מצבה במכללות בעזרת אינדיקטורים שונים, והצביעה על בעייתיות שיש למכללות להכשרת מורים הנובעת, בין היתר, מהתלות במשרד החינוך.

פרופ' בק הציג את ארבע המטרות המוצהרות של המל"ג בנושא אבטחת איכות:

1. לשפר את איכות ההשכלה הגבוהה בישראל.
2. לגרום למוסדות להשכלה גבוהה בישראל להכיר בחשיבות

1 אתר המועצה להשכלה גבוהה <http://www.che.org.il>

2 אתר המדור לסביבות הוראה ולמידה מקוונות המכיל את ארכיון המפגשים המקוונים <http://ole.macam.ac.il>

<http://www.che.org.il/template/default.3.aspx?PageId=92>

המדור לסביבות הוראה ולמידה מקוונות מזמין אתכם למגוון פעילויות בנושאים הכלליים של הכשרת מורים ובנושאים ספציפיים של הוראה מקוונת

פעילויות המדור מתקיימות בשתי מתכונות: במפגשים פנים אל פנים במכון מופ"ת (בדרך כלל בחופשות) ובמפגשים מקוונים מרחוק בסביבת אינטרוויז. סביבה זאת מאפשרת הצגת מצגות, אתרים, תוכנות, תקשורת אודיו, תקשורת וכתובה וסוגי אינטראקציה נוספים. חלק מפעילויות המדור נועדו לקהל ישראלי בלבד ויתקיימו בשפות העברית והערבית. חלק אחר של פעילויות יתקיים בשפה האנגלית והן נועדו לקהל ישראלי ובינלאומי כאחד. לפניהם מוצגות הפעילויות לחודשים מרס עד מאי 2009.

מועד	נושא ותיאור הפעילות	מציגים/מנחים
יום רביעי כ"ט באדר 25 במרס 21:30-20:00	מפגש מקוון של קבוצת העניין "הוראה מקוונת" ו"סוגיות בהדרכה פדגוגית" - הכשרת פרחי הוראה להוראה מתוקשבת מורות משלוש מכללות לחינוך יציגו במפגש את הדרכים שבהן הן מכשירות את פרחי ההוראה ליישום הוראה מתוקשבת במסגרת אימוני ההוראה, את העמדות של מדריכים פדגוגיים ופרחי ההוראה כלפי הוראה מתוקשבת ואת גורמי ההשפעה על עמדות אלה. כמו כן יועלו לדיון השאלות האלה: • על מי חלה האחריות להנחות את יישום ההוראה המתוקשבת: על מדריך פדגוגי, על מורה למחשבים או על שניהם יחד? • מה הם דפוסי ההוראה המתוקשבת שמאמצים הסטודנטים במסגרת ההתנסות שלהם? • באיזה קשיים נתקלים הסטודנטים בתהליך התכנון והמימוש של שיעורים משולבי תקשוב?	ד"ר ניצה ולדמן , המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ד"ר ניקול איתן , אחוה - המכללה האקדמית לחינוך ד"ר אולז'ן גולדשטיין , המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע
יום רביעי כ"ח בניסן 22 באפריל 21:30-20:00	מפגש מקוון How can the internet be used to bridge gaps between populations? This presentation will present a model developed by the Center for Technology and Multiculturalism whereby information technology is used to build trust between diverse populations. The project is a joint venture between three colleges of education in Israel, the Kibbutzim College, Talpiot college of Education and Al-Qasami College of Education. The Center for Technology and Multiculturalism now in its fifth year is active within the faculty of teaching colleges, among the students, in-service training and pilot projects within the school system. ההרצאה תתקיים בשפה האנגלית.	Dr. Miri Shonfeld , the Kibbutzim College of Education, Dr. Elaine Hotter , Talpiot college of Education, Asmaa Ganayem , Al-Qasami College of Education
יום רביעי י"ט באייר 13 במאי 21:30-20:00	מפגש מקוון דמיון מודרך בסיפור המקראי כיצד ניתן להשפיע על המציאות באמצעות חשיבה נכונה וכיצד אפשר להגיע לחיים טובים יותר? בהרצאה תתייחס ד"ר נאוה גוטמן לנושאים: המודע ותת-המודע, חוק המשיכה, הרצון והדמיון, תדרים חיוביים ושליילים, הכסף והעושר, הדיבור והמילים ועוד.	ד"ר נאוה גוטמן , המכללה האקדמית לחינוך ע"ש רא"מ ליפשיץ

גמול השתלמות: ההשתתפות בכל מפגש מקנה למורים במוסדות להכשרת עובדי הוראה בדרך כלל צבירה של 2 שעות מתוך 14 השעות הנדרשות כמינימום שנתי לצבירת גמול השתלמות בשנת לימודים אחת. ייתכנו מפגשים של יותר מ-2 שעות. מכון מופ"ת ידווח על הזכאות כ"נושאים בהכשרת מורים". ההשתתפות ברוב הפעילויות אינה כרוכה בתשלום אלא בהרשמה מראש.

לפרטים ולהרשמה: <http://ole.macam.ac.il> • הנחיות להכנת מחשב ולכניסה למפגש מקוון ישלחו לנרשמים כחמישה ימים לפני המפגש. • המידע על פעילויות המדור שהתקיימו בעבר, כולל חומרי המפגשים, מוצג בארכיון המדור בכתובת: <http://portal.ole.macam.ac.il/archive> - יש ללחוץ על הקישור "ארכיון פעילויות קודמות"

לפרטים נוספים ולהרשמה

ד"ר אולז'ן גולדשטיין: 03-6901495 ■ olzang@macam.ac.il
רינה רוסו, רכזת: 03-6901431 ■ rinars@macam.ac.il

<http://ole.macam.ac.il>



מפגש צוותי כתיבה וצוות חשיבה יצירתית עם הסופרת והמשוררת שז

שהתקיים ביו"ד בשבט תשס"ט, 8 בפברואר 2009

ד"ר אדוה מרגליות

לדברי שז, הצנזור הוא קול פנימי שיש להיות מודעים לו כדי שנוכל להשאירו – ולו לרגעים ספורים בצד, על מנת לתת לנו להתקדם ליעדי הכתיבה שלנו.

הוא כל כך ערמומי, הצנזור שלי הפרטי, אני חושבת לעצמי בעוד שורות אלה נכתבות, עד שהוא פשוט השכיח ממני את העובדה שהבטחתי לחני שאכתוב. מזל שמחברת הכתיבה שכבה לה במקומה הקבוע במגירה, כך נזכרתי בה ממש באקראי הבוקר; ואני הרי הבטחתי כתבה שתהיה מוכנה לסופשבוע... כרגיל התירוצים שלי לעצמי: שכחתי, אין לי זמן, יש לי המון דברים להספיק ו...ומה? עוד פעם הצנזור מייצר לי דרכי מילוט!

ובכן, לא נשארנו רק עם הצנזור: שז הזמינה אותנו לערוך היכרות אישית עם ה"פיה שלנו", אותה דמות או שילוב של דמויות, אשר ידעו לומר לנו שאנחנו שווים, שאיכות העשייה שלנו שווה ומוערכת.

שז מציעה כי המילים החמות שהביאו עמן הפיות, הן אלה שאמורות להמיס את הצנזור או לפחות לנטרל או להשהות אותו כדי ליצור עבורנו מרחב לכתיבה.

שז חתמה בכמה טיפים להתמודדות עם חסמים בכתיבה:

1. לצאת מהאוטומט החוסם, למשל, דרך סיפור שקר; כתיבה על מכונת כביסה או על מנוע מכונת חמים ביום חורפי וקר.
2. לבצע כתיבות רצף, כהמלצתה של ג'וליה קמרון, שבעזרתן אפשר להציף את זרם התודעה.
3. לחשוף את הצנזור, לקיים עמו דיאלוג.
4. לערוך לעצמנו בילוי אמן – לקחת פרק זמן המוקדש לטיפוח התודעה היצירתית כגון טיול, מפגש עם חברה, מוזיקה טובה וכיוצא בזאת.
5. לערוך דיאלוג בין הפיה לבין הצנזור.

דליה דן, חברת הצוות בחרה לסכם כך:

המאכל שבישלת היה מאוד טעים... כתבתי לכל אורך הסדנה.

ובכן לבשורה האופטימית:

ניתן להתגבר על מעצורים בכתיבה על ידי תרגילים פשוטים לביצוע, שיש בהם כדי לעקוף אותם חסמים פנימיים שאנו מציבים לעצמנו. ■

שז – סופרת, משוררת, מנחת סדנאות כתיבה וירידה במשקל באמצעות כתיבה וכלת פרס ראש הממשלה לספרות.

תגיד, תגיד – קרה לכם ש... קבעתם לכם עם עצמכם פגישה על היומן, סגרתם את כל היום, סגרתם טלפונים והכרזתם על "יום כתיבה" – כדי לקדם עוד... מאמר, מחקר, ספר, תיקונים ל... תשובות ל... חשיבה על... ו... ומה?

ואז התקשרה החברה הכי טובה ואמרה: בא לך קפה? מתי ניפגש?

בכזאת קלות אני סוגרת את היומן, את הקבצים הפתוחים, את הפגישה שהבטחתי לעצמי עם עצמי... טוב, משם הכי קל לי לברוח... אני מוותרת לעצמי על הכתיבה (עוד פעם, בפעם המי יודע כמה...) ומתפנה מיד לדברים אחרים שהם – לא יותר חשובים אבל... יותר זמינים ויותר פשוטים להתמודדות.

הרי .. הכביסה תמיד מחכה במכונה, ועוד לא הכנתי צהריים וקניות... ולמה לא קפה עם חברה???

כך נראה בוקר שבו – לדברי שז, הצנזור שלי – אותו "איש רע", "שדון", גרמלין" או it you name השתלט עליי ומנע ממני לכתוב. הזמנו את שז למפגש – והפנינו אליה בקשה: להציע "תרופה" או בצניעות, דרכים להתמודדות עם המעצורים המקשים עלינו להיענות לאתגר הכתיבה.

שז פתחה את הבוקר בשאלה "מה הייתם רוצים ש... ולמעשה פתחה סכר של ביטוי הקשיים בכתיבה לצורתיהם. היו להם – לקשיים הללו, תחפושות שונות כגון: "זה לא נראה לי מספיק טוב", "אני רוצה שתוציאי את הפקק שתוקע אותי", "אני בכלל לא כותבת וגם לא מתכוונת לכתוב", "אני לא עוסקת בכתיבה מהסוג הזה....." ועוד.

שז ביקשה מאיתנו להוציא חפץ אישי, להעביר אותו ליושב/ת לימינו ולספר סיפור שקרי בעזרת החפץ שקיבלנו ליד.

השקר הרגעי פרץ את גבולות הדמיון וההיגיון. תוצרי הכתיבה הובילו אותנו לשיח מטפורי של הדימויים שעשינו בהם שימוש בתרגיל הכתיבה הזה.

שז ערכה לנו היכרות עם הצנזור הפנימי שלנו, אותה דמות המגבילה אותנו בכתיבה. התבקשנו לשוחח אתו בכתב כדי להתיידד איתו ולהופכו לדמות מוכרת וברורה: מה הוא אומר לנו מבפנים? מה הוא חושב על מה שכתבתי, למה הוא עוצר אותי? חלקנו הכרנו אותו ואף שייכנו אותו למישהו קרוב ומשמעותי לנו.

הזמנה להקמת צוות חשיבה חדש: הכשרה לניהול כיתה

מדור צוותי חשיבה במכון מופ"ת מעוניין להקים צוות חשיבה חדש, שיתמקד בפיתוח ובשיפור ההכשרה לניהול כיתה.

את הצוות ירכז **ד"ר אליעזר יריב**, פסיכולוג חינוכי, גורדון, המכללה האקדמית לחינוך.

אנחנו מזמינים מרצים ומדריכים פדגוגיים מכל המכללות, העוסקים בנושא זה, להצטרף לסדרת מפגשי חשיבה. במפגשים אלה נבחן את המצב הנוכחי במכללות; נעמוד על צורכיהם של הסטודנטים ושל המורים המתחילים; נתוודע לתכנים ולחומרי הלימוד הקיימים בתחום, ונלמד מה עוד נחוץ להכשרה של סטודנט לניהול יעיל של כיתה. המפגשים, שיתקיימו במכון מופ"ת, עשויים להניב יום עיון לקהל המרצים ולציבור המנהלים והמורים.

המעוניינים להצטרף לצוות החשיבה החדש מתבקשים לפנות אל:
ד"ר אליעזר יריב elyariv@bezeqint.net או רות סרלין rutser@macam.ac.il

פורומים

רות סרלין, ראש המדור



יום העיון של פורום מרכזי לימוד עברית לשון "הלשון בעידן התקשורת"

ד"ר גילה שילה, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר יהודית שטיימן, ראש הוצאת הספרים והעורכת הראשית, בירכה מטעם מכון מופ"ת.

פרופ' רפאל ניר, מהמחלקה לתקשורת ועיתונאות ובית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, נשא את הרצאת הפתיחה: "על מקומו של החינוך הלשוני בעידן התקשורת".

פרופ' ניר סקר את התפתחות הלשון ואת הפיכתה לכלי עיקרי לתקשורת. הוא פירט את התפתחות התפיסה התקשורתית שהתמקדה בנמען ואת ההקשר הסוציולינגוויסטי העוסק בהקשר הפרגמטי. כמו כן הוא התייחס לנורמה הלשונית ובאשר להבחנה בין הנורמטיבי ובין הקביל.

היבט חשוב אחר הוא ההקשר העוסק ביחידה תקשורתית הקשרית. העיסוק בהקשר הוא עיסוק שמעבר לרובד המילולי הגלוי: הוא כרוך בהיבטים פונקציונליים, פרגמטיים ורטוריים, הנוגעים לפעולת הדיבור ולבחירת המילים.

פורום מרכזי לשון עברית עורך מדי שנה יום עיון המבוסס על הרצאות של מרצי הלשון במכללות לחינוך.

בכל שנה הפורום בוחר נושא, וסביב נושא זה מכינים את ההרצאות: הרצאת פתיחה, הרצאות של מרצים יחידים, ורב-שיח המאגד כמה מרצים, הדנים בסוגיות הנוגעות לנושא יום העיון.

יום העיון מיועד למרצי הלשון במכללות ובאוניברסיטאות, למד"פים המכשירים סטודנטים להוראה, לסטודנטים המתמחים בלשון ובתחומי דעת אחרים, למורים בבתי הספר ולגננות. בכלל, לכל מי שהשפה חשובה לו ומעניינת אותו, והוא מוכן לשמוע ולהשמיע.

יום העיון האחרון נערך ב-12 בפברואר 2009 במכון מופ"ת. הוא נפתח בברכות שנשא ד"ר גילה שילה, מרכזת פורום לשון במכון מופ"ת, וד"ר אורנה שיץ אופנהיימר, נציגת האגף להכשרת עובדי הוראה, משרד החינוך, שציינה את חשיבותו של הסיווג בלימודי היסוד בלשון במכללות, כמו כן הציגה נתונים על המתמחים בלשון העברית במכללות כולן.



לתקשורת ביטויים מן הסלנג ומן הלועזית? כיצד אתם רואים את עתיד הלשון בתקשורת?

השאלות עוררו מחשבה והתשובות התוו לנו דרך חשיבה להמשך העיסוק בתכנים ובדרכים ללימוד הלשון.

אנו מודים למשתתפים, למרצים ולצוות מכון מופ"ת שעזר לנו לקיים יום עיון רציני, מעניין מכובד, חגיגי ורב-משתתפים. ■

נושא אחר שנדון – מרכזי בהוראת הלשון – היה ההבחנה בין לשון מדוברת לבין לשון כתובה. יש להתייחס אליהן כאל שתי פונקציות שונות, על אף שבדור האחרון חל ערעור על ההבחנות ביניהן.

במושב ב' שמענו ארבע הרצאות: "על רקע רומנטי – ניתוח נרטיב של גברים רוצחים" – ד"ר רקפת דילמון; "יישוב הארץ כאקט של שליטה גברית: קריאה אקו-פמיניסטית בשירים שליו את המפעל הציוני" – ד"ר חגי רוגני; "תרבות הפשקווילים בראי הלשון: בין שמרנות לחדשנות" – ד"ר לובה חרל"פ; "לשונו של חוזר בתשובה, המרצה בערוץ הידברות" – ד"ר יפה ישראלי.

במושב ג' אירחנו את הסופר והעיתונאי מאיר עוזיאל – "לשון גמישה בתקשורת ובספרות". הוא ציין את חשיבות היצירתיות בשפה. היצירתיות נובעת גם מן השגיאות. הוא הדגיש שהלשון צריכה להיות מובנת, מושכת ולא מעושה. דבריו לוו בדוגמות עסיסיות מן השטח.

המושב האחרון היה רב-שיח בנושא: "דמותה של לשון התקשורת הכתובה: מצוי, רצוי, מומלץ". ד"ר מלכה מוצ'ניק, המנחה, הפנתה שלוש שאלות מרכזיות למשתתפים – גב' רות אלמגור רמון; ד"ר רות בורשטיין; ד"ר רינה בן שחר וד"ר יצחק שלזינגר:

האם לשון התקשורת צריכה לשקף את לשון הדוברים או שעליה להיות לשון תקינה? האם וכמה מותר להכניס

יום העיון של פורום מרכזי לימודי אנגלית למתמחים: תלמידים מאותגרים והכשרת מורים לאנגלית

Challenged Learners and ELT Trainig

ד"ר מירי באום, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון, מרכזת הפורום לאנגלית מתמחים

מרתקת של תופעת ליקויי הלמידה, על ההיבטים הביולוגיים, הקוגניטיביים וההתנהגותיים שלה, ובהמשכה התמקדה בהוראת האנגלית למתמודדים עם לקויות למידה. לאחר מכן נערכו שתי סדנאות פעילות. בראשונה, Miscue Analysis: Helping Teachers Diagnose their Challenged Readers, בהנחיית ד"ר מלודי רוזנפלד ממכללת אחוה, הוצגה שיטת ה-Miscue Analysis כאמצעי לגילוי ולאבחון בעיות קריאה באנגלית אצל תלמידים מתקשים, הן במכללות והן בבתי הספר.

לאחר הצגת השיטה התנסו בה המשתתפים. בסדנה השנייה, Remedial Reading Instruction: How to Provide for

ביום שני, ה-16 בפברואר, ערך פורום ראשי החוגים לאנגלית במכון מופ"ת יום עיון פתוח שהתמקד באתגרים, בקשיים ובהצלחות של הוראת אנגלית כשפה זרה לתלמידים בעלי קשיים – הן תלמידים לקויי למידה והן תלמידים המתקשים מסיבות מגוונות אחרות. את היום פתחו ראשות הפורום, ד"ר מירי באום ממכללת גבעת ושינגטון וד"ר רואידה אבו-ראס מהמכללה האקדמית בית-ברל. לאחר מכן שמעו המשתתפים הרבים הרצאה מאלפת מפי ד"ר קרול גולדפוס ממכללת לוינסקי, בנושא הוראת האנגלית ללקויי למידה, Learning Disabilities and EFL: The Ultimate Challenge. ההרצאה נפרסה הרבה מעבר לתחום הוראת האנגלית: ד"ר גולדפוס הציגה בפני המשתתפים סקירה

המשתתפים את סיפורה האישי כסטודנטית להוראת אנגלית המתמודדת בהצלחה עם לקויות למידה. היום כולו והמפגש המרגש עם נעמה בפרט הותירו את המשתתפים בתחושה של אופטימיות לגבי היכולת של תלמידים לקווי למידה לא רק ללמוד אנגלית אלא אף בהצלחה יתרה ולמרות הקשיים. ■

the Weak Reader in the Regular English Classroom בהנחיית ד"ר פגי ברזילי מהמכללה האקדמית בית-ברל, הוצגה שיטת הכרטיסיות המעודדת את התלמידים המתקשים ומקלה עליהם, בעיקר בכיתות הנמוכות, לרכוש את הקריאה באנגלית. את היום חתמה נעמה ענבר ממכללת דוד ילון, ששטחה בפני

מפגש של פורום מרכזי הדרכה במכללות עם מנהלי בתי ספר

ד"ר עבדאללה טרביה, מכללת אלקאסמי; ד"ר עדן הכהן, מכללת הרצוג - גוש עציון



מרכז ההדרכה, ד"ר עבדאללה טרביה ממכללת אלקאסמי, בשיתוף עם מרכז ההדרכה ד"ר עדן הכהן ממכללת הרצוג - גוש עציון, ארגנו מפגש בין פורום מרכזי ההדרכה במכון מופ"ת ובין מנהלי בתי ספר, שבמוסדותיהם מתבצעת הכשרה פדגוגית. מטרת הפגישה הייתה היכרות עם תפיסותיהם של דמויות מובילות במערכות הבית-ספריות באשר למהלך ההכשרה להוראה במכללות ובבתי הספר. לפורום מרכזי ההדרכה הוזמנו המנהלים זיאד מג'אדלה, מנהל חט"ב באקה, עלי אגבאריה, מנהל חטיבת הביניים מעאויה, ומנהל התיכון התורני באפרת, בעז קולומבוס.

הנקודות שהועלו לדין במפגש זה:

- מהי מידת שביעות רצונם של המנהלים מן ההכשרה במכללות?
 - אלו רכיבי הכשרה נכון להערכתם לטפח ולפתח במהלך ההכשרה במכללות?
 - בבסיס תכנית 'אופק חדש' עומדת הגישה כי המורה ממשיך להשתלם לאורך כל תקופת עבודתו. האם גישה זו תוכל להיות מעשית לנוכח תנאי עבודתו של המורה, או שמא יישאר המורה עם מטען ההכשרה שרכש במהלך לימודיו במכללה?
- המנהלים הציגו את דרכי ההכשרה בבית ספרם ואת אופן קליטתם של פרחי ההוראה מן המכללות. להערכתם, ההכשרה להוראה טובה כיום מבעבר וניכרת התקדמות במיומנויות ההוראה של בוגרי המכללות. כמו כן ציינו המנהלים, שעל אף המאמץ הכרוך בקליטתם של פרחי ההוראה בבית הספר, הם רואים במכללות מקור

לחידושים דידקטיים ולתובנות פדגוגיות, ואין לצפות שטכנולוגיות חדשות בהוראה יצוצו מאליהן בבתי הספר. בחלק גדול מהמקרים, המורים המאמנים רוכשים דרכי הוראה חדשות בעקבות המפגש עם פרחי ההוראה ועם ההדרכה שהם זוכים לה.

עמדתם של המנהלים הייתה, כי חשוב להציג בפני המורים אופק בתחום המקצועי. כל עוד לא יהיה אופק שכזה, קשה יהיה לרומם את מקצוע ההוראה. יש לעודד את המורים כבר בראשית דרכם המקצועית, כדי שתהיה להם מוטיבציה להמשיך ולהתפתח.

המנהלים עמדו במיוחד על חשיבותה של העבודה המעשית לעיצוב דמותם החינוכית והפדגוגית של מורי העתיד. הם הביעו את התנגדותם להפחתת השעות המוקדשות לעבודה המעשית ואת ציפייתם לפגוש את המדריך הפדגוגי בבית הספר בכל פעם שפרחי ההוראה מגיעים ליום עבודה מעשית בבתי הספר. ■

מפגש עם דברה מאייר, מרצה מקנדה

נגה ניב, ראש מדור מפגשים וחברת צוות הערוץ הבינלאומי

ביום ט' בשבט תשס"ט, 3 בפברואר 2009 התארכה במכון מופ"ת דברה מאייר, מרצה באוניברסיטת וויניפג שבקנדה וראש הארגון הקנדי הכלל ארצי (The National Center for Child Care Inclusive).

הגב' מאייר הנחתה מפגש בנושא: "שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בגיל הרך במערכות החינוך הרגילות".

במפגש השתתפו מרצים מן המכללות שעיסוקם חינוך מיוחד בגיל הרך, אנשי האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך, מפקחים ומורים.

דברה מאייר הציגה את המדיניות של משרד החינוך בקנדה – ניסיון לשלב עד כמה שאפשר ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכות החינוך הרגילות ולהעביר משאבים ותקציבים מן החינוך המיוחד אל המסגרות המשלבות (השקעה בתשתיות, בכוח אדם מקצועי ובסייעות, בציוד ובנגישות ועוד).

מדיניות זו, לדבריה, מיושמת ברמות שונות באזורים השונים של קנדה, שבכל אחד מהם פועלת מערכת חינוך אזורית עצמאית.

דברה מאייר פועלת באזור מניטובה, שבו הוחלט ליישם את ההחלטות במלואן. ולכן מרבית הילדים בעלי צרכים מיוחדים באזור נמצאים במסגרות רגילות של הגיל הרך וזוכים לצוות מקצועי רב-תחומי, המלווה אותם לפעילות במוסדות מצוידים ומותאמים היטב.

בכל מסגרת חינוכית משולבים 10%–15% ילדים בעלי צרכים מיוחדים בתחומים שונים (עיוורון, לקות שמיעה, מגבלות פיזיות וכו'). הצוות החינוכי מחויב לתת מענה לכל ילד, ולכן מושם דגש על עבודת צוות ועל קשר הדוק עם הורים ומשפחה.

חלק מן הסגל החינוכי מקבל הכשרה באוניברסיטת וויניפג, וכולם ממשיכים ללמוד ולהשתלם. כמו כן הם מקבלים הנחיה מתמשכת ממומחים בתחומים הנדרשים.

הפעילות מלווה במחקר יישומי ואקדמי, וקיימים סולמות של מדדים לבדיקת ההתאמה של המקום, המסוגלות של הצוות, ההתפתחות של הילדים ועוד.

דברה מאייר תיבלה את הרצאתה בסיפורי מקרים שחלקם הוצגו במצגת ובוודיאן, והציגה תמונה מקיפה ומעניינת של השילוב. ההרצאה עוררה שאלות ודיון, ובמידה מסוימת, תחושה של קנאה אצל המשתתפים מתוך מחשבה שהמדיניות הזו, על אף המגבלות והקשיים, מייצגת כיוון נכון של שילוב אוכלוסיית המוגבלים בחברה הכללית.

תודה לדברה מאייר על הרצאתה המאורגנת והמעניינת, לרות פן מן האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך. לצוות המארגן במכון מופ"ת ולמשתתפים שבאו מקרוב ומרחוק, התעניינו ולמדו. ■

המפגש היה פרי שיתוף פעולה בין מדור מפגשים ובין הערוץ הבינלאומי של מכון מופ"ת.



אורחים מחו"ל

מיכלה שחר, חברת צוות הערוץ הבינלאומי

כתבו לנו...



מיכלה היקרה,

אני רוסריו ריבס פלטה מפרו.

רציתי לספר לך שהחוויה שהתנסיתי בה באמצעותך – הכרת העשייה במכון מופ"ת בתחום החינוך והכשרת המורים – הייתה זאת שהכי עניינה אותי בזמן שהייתי בישראל. אי לכך, כתבתי לממונים עליי בפרו שיבדקו את האפשרות להיפגש אתכם בהזדמנות נוספת. אני באמת מקווה שנוכל ליצור קשרי ידידות ועזרה הדדית. האוניברסיטה שלי מאוד מעוניינת בכך.

אני מזמינה אותך לבקר באתר של האוניברסיטה שבה אני עובדת (www.upch.edu.pe) תוכלי להיווכח, שההודעה בדבר הביקור שלי במכון מופ"ת ובדבר קבלת הפנים הנדיבה והאדיבה, נמצאת בין ההודעות החשובות של הפקולטה לחינוך.

אשר לי, אני מבקשת שלא נאבד את הקשר ומחר, יום שני, כשאחזור לעבודה, אדבר עם הממונים עליי כדי לספר להם בפירוט על מכון מופ"ת – ביקורי במכון מעניין מאוד את הארגון שלי.

נפרדת ממך באהבה,

María del Rosario Rivas Plata A.

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Facultad de Educación.

מיכלה שלום,

כאן לורנה אגילר מאקוודור, תודה על מכתבך ועל תרומתך כמנחה בקורס שקיבלנו במכון מופ"ת בישראל. הוא היה מצוין ויתרום רבות לניהול המקצועי שלנו.

בכבוד רב,

לורנה



מיכלה שחר ואורחת

בחודש ינואר 2009 הגיעה לישראל קבוצה מרתקת של כ-30 אנשי חינוך לא-יהודים מדרום ומרכז אמריקה. חברי הקבוצה הוזמנו לארץ על-ידי מרכז כרמל של המרכז לשיתוף פעולה בין-לאומי במשרד החוץ ובמסגרת התכנית שהוכנה עבורם, הם הגיעו ליום פעילות במכון מופ"ת.

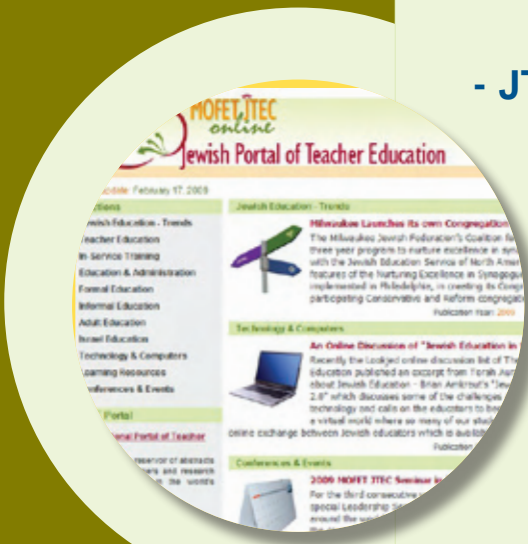
הקבוצה כללה נציגים ממדינות רבות באמריקה הלטינית ובכללן אורוגוואי, אקוודור, ארגנטינה, בוליביה, ברזיל, מקסיקו, פנמה, פרגוואי, צ'ילה, קולומביה. מרבית המשתתפים עוסקים בהכשרת מורים בארצם וחלקם אף מתמחים במחקר ברמה אקדמית.

במהלך ביקורם במכון מופ"ת הוצגו בפני האורחים תפיסת העבודה של המכון, תחומי הפעילות המגוונים שלו, מרכזי המקצועיים והיחודיים והתכניות הנבנות לקהילת מורי המורים בארץ ולקבוצות אוכלוסייה שונות ומגוונות בחו"ל.

חברי הקבוצה גילו עניין רב בדברים שהוצגו בפניהם ובחומרים שחולקו להם והביעו רצון למצוא דרכים ליצירת שיתוף פעולה וסיוע בין ארצות האם שלהם ובין מכון מופ"ת.

המשובים שנתקבלו לאחר הביקור הביעו שביעות רצון רבה ביותר מכל המובנים, החל ברמת האירוח וקבלת הפנים וכלה בתכנים המקצועיים שנפרסו בפני המבקרים. לדבריהם, הביקור והמידע שקיבלו במכון היו רלוונטיים ומועילים ביותר. עם שובם לארצותיהם, כבר החלו נרקמים קשרים שיתכן שיובילו בהמשך לשיתוף פעולה פורה. ■

פורטלי התוכן הבינלאומיים של מכון מופ"ת - פורטל ITEC ופורטל JTEC - ממשיכים לעורר הדים...



כיום מכילים הפורטלים קרוב ל-1,150 פריטים אקדמיים עדכניים מכתבי עת מובילים בתחום הכשרת מורי מורים ומורים, כמו גם ממקורות אקדמיים אחרים בתחום החינוך. מגוון הפריטים מתפרס על פני כ-11-13 קטגוריות שונות. מספר המנויים עומד על מעל 1,500 וכמות הכניסות עולה מחודש לחודש. אנו מזמינים את כולכם לתור בין דפי הפורטלים, להתרשם מהמידע שבהם ולהצטרף לקהיליית המנויים הנהנית משירות זה.

**דוברי שפת זרוא - הפורטל הבינלאומי
בהכשרת מורים ישאף לצרבתם!**

במבזקון החדשות הנגלות, המופיע בעמוד הבית של פורטל התוכן הבינלאומי (פורטל ITEC <http://itec.macam.ac.il/portal>), מופיעים קישורים לידיעות ולחדשות מכל העולם בנושאי הכשרת מורים, הוראה, רפורמות בחינוך ועוד, המתפרסמים בשפה האנגלית.

על מנת להעשיר מאגר זה בפרסומים הקיימים בשפות נוספות והמייצגים את ההתרשויות בעולם שאינו דובר אנגלית, ובאופן זה לתת מענה גם לדוברי שפות אחרות, אנו זקוקים לשיתוף פעולה של דוברי שפות זרות (פרט לעברית ואנגלית) באיתור ידיעות רלוונטיות באתרי חינוך באינטרנט.

ואמה הכאונה?

גולשים הנתקלים במסגרת שיטוטיהם הרגילים ברשת בידיעות רלוונטיות להכשרת מורים באתרי חינוך מכובדים, מוסמכים ובעיקר אמינים של מדינות דוברות צרפתית, ספרדית, גרמנית ערבית ועוד, מתבקשים להעביר לעורכת הפורטל (itecportal@macam.ac.il) את הקישור לידיעה המתאימה ואת כותרת הידיעה מתורגמת לאנגלית (היא שפת הפורטל).

תודה מראש על שיתוף הפעולה!

לפרטים נוספים ולהדרכה
בנוגע לסגנון ולאופי
הידיעות המבוקשות ניתן
לפנות למשרדי הערוץ
הבינלאומי במכון מופ"ת,
בטלפון 03-6901438 או
itec@macam.ac.il

ישאף צרבתם פעולה!

רשות המחקר הבין-מכללתית

כרופי לאה קוזמינסקי, ראש הרשות

**מקבלי המענקים לביצוע מחקרי הגישוש לשנת תשס"ט -
באישור רשות המחקר, מכון מופ"ת****ד"ר יריב אליעזר**, המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה
מה הם 'כלים'?**ד"ר מרקמן שי**, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך,
התנועה הקיבוציתההשפעה האפשרית של אסטרונגים סביבתיים ודגי
גמבוזיה על בחירת אתר ההטלה ביתוש הבית**ד"ר פידסטור אסתר**, המכללה האקדמית לחינוך גורדון
חיפההאם טוב היות האדם לבדו? - על חוויית הגנת כמחנת
מקצועית יחידה בגני חובה**ד"ר שרוני ורדה**, המכללה האקדמית בית ברל
הערכת בוגרים את הקורס לאבחון במכללה האקדמית
בית ברל ותפיסותיהם את מהות האבחון הדיקטטי**אעתידאל אלבאסל**, המכללה האקדמית בית ברל
מרכיבי העלילה בנרטיבים של ילדי גן חובה ערבים**ד"ר גייגו ברנדה**, המכללה האקדמית בית ברל
סטודנטיות ערביות חוקרות במחקר מוקיר את העוצמות
בתרבותן בנושא נגישות להשכלה גבוהה ועולם
התעסוקה**ד"ר דונסקי איילת**, המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש
זינמן במכון וינגייט

ניתוח ביו-מכני של שיטות קימה מהקרקע בקרב זקנים

ד"ר זאבי עירית, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך,
התנועה הקיבוציתהרטוריקה של הפרסומת הישראלית בעיתונות היומית
בעשור הראשון ובעשור האחרון - עיון השוואתילשאלות ולקבלת מידע נוסף ניתן לפנות לשני ארם ברשות המחקר בטלפון: 03-6901429,
דוא"ל shanyaram@macam.ac.il**Macam**
מרכז תקשורת ופיתוח - מכון מופ"ת**Thepeople**
אנשים נראים**מכון מופ"ת**
בית ספר למחקר ופיתוח תכניות
בהנשרת ועבדי חינוך ונראה במכללות**תודה!!!**למאות משתתפי כנס מופ"ת 2009 -
הכנס השנתי לתקשוב בחינוך ובהוראה
מורים תלמידים ועולמות וירטואליים

שנערך ביום ד', כ"ה בטבת תשס"ט, 21.1.09, מכון מופ"ת

תודה גדולה לפלי הנמר ולחברת אנשים ומחשבים, לנטלי, תהילה, זיוה,
אורטל, לצוות השיווק המסור, למרצים, למציגים ולעובדי מכון מופ"ת
על תרומתם הגדולה להצלחת האירוע.

תודה לרבקה שרגא ולגרטי שוויצר על יחסי הציבור.

להתראות בכנס מופ"ת 2010!

מזכ"ת 2009



כנס מופ"ת 2009 - הכנס השנתי לתקשוב בחינוך והוראה, מורים, תלמידים ועולמות וירטואליים

לדברי ד"ר מלמד, "ההתקדמות של התקשוב בחינוך יפה, אבל הטכנולוגיה מתקדמת בקצב הרבה יותר מהיר. מבצע 'עופרת יצוקה' הוכיח עד כמה התקשוב בחינוך מגיע להישגים נהדרים, כשתלמידים למדו מרחוק. "אבל", סיג, "המבצע ממחיש את הפערים שקיימים בין הטכנולוגיה למציאות בבתי הספר. כאשר חוזרים לשגרה, כל הבעיות הישנות נשארות".

הוא ציין, כי המציאות הזאת של פער בין מערכת החינוך לטכנולוגיה אינה מתיישבת עם נתונים, שלפיהם ישראל היא המדינה שבה מספר המחשבים הגבוה ביותר לנפש, ובה מספר השעות שתלמידים יושבים ליד מחשב הוא הגבוה ביותר, כשהם משתמשים בו לסירוגין גם למשחק, ליצירת קשרים חברתיים, כמו גם להעשרת ידע וללימודים. "מערכת החינוך", אמר מלמד, "לא יודעת לנתב את השעות של הילדים בעולם הקיברנטי לטובת הצרכים הפדגוגיים שלה".

מלמד הוסיף, כי כאשר השתתף בשנה שעברה בפרויקט "מחשב לכל מורה" ביישובי הדרום, הופתע לגלות ש-90% מהמורים שם חשופים למחשב וידועים להשתמש בו, עובדה שהקלה מאוד את כל ההליך. "פורום התקשוב שמוקם היום פה", אמר, "יעזור לנו לסייע למערכת החינוך לקרב בין העולמות. הוא זה שיביא את השינוי שאנו מייחלים לו".

עולמות וירטואליים

בהתייחסו לנושא הכנס - העולמות הווירטואליים, אמר מלמד, כי "עולם וירטואלי אינו מושג חדש: ההיסטוריה שלו מתחילה מראשית התרבות האנושית. למעשה, האמנות היא בריאת עולמות וירטואליים, הילדים במשחקים בונים עולמות וירטואליים. כאשר אנו מספרים סיפור לילד, אנו מכניסים אותו לעולם הדמיוני, שלא לדבר על תהליכים עסקיים שבהם אנו בונים מודלים כלכליים". הוא הסביר, כי הטטטוש הגמור בין העולם הממשי לעולם הווירטואלי קיים כבר הרבה שנים, והוא בא לידי ביטוי במשפט של המחזאי ויליאם שייקספיר, שאמר: "כל העולם במה וכל אנשיו שחקנים". אולם לטטטוש הגבולות הזה, הסביר, "יש גם סכנות. הדמויות בעולם ה-Avatar 2.0, שנוצרו לפי החלטתו של אדם אנושי. זו לא סתם ישות שנייה שלא קיימת, אלא ישות שמקבילה לעולם האמיתי".

לצד הסכנות, ציין ד"ר מלמד, יש לטכנולוגיה המממשת את העולמות הווירטואליים גם יתרונות עצומים. "כמו כל חידוש טכנולוגי, יש לעולם הווירטואלי כוח להיטיב. מערכת החינוך אינה יכולה להתעלם מקיומם של עולמות וירטואליים, או להישאר כל הזמן בעמדה של זועק ומתריע. מערכת החינוך חייבת להכיר את העולמות האלו ולהבין את דרכי התנהלותם".

ד"ר עוזי מלמד, יו"ר הוועד המנהל של מכון מופ"ת: "על מערכת החינוך להכיר את העולם הווירטואלי של הילדים, ולא להיות רק גורם שמתריע בשער".

400 אנשי חינוך והוראה השתתפו אתמול (ד') בכנס השנתי לתקשוב בחינוך ובהוראה של מכון מופ"ת, שעסק ב"מורים, תלמידים והעולם הווירטואלי".

ד"ר עוזי מלמד, יו"ר מכון מופ"ת, הכריז על הקמת פורום מופ"ת לתקשוב בשיתוף "אנשים ומחשבים".

כרופי רוני אבירם, מאוניברסיטת בן גוריון: "מערכת החינוך לא השכילה להתאים את המסגרות שלה למציאות הדיגיטלית החדשה".

מאת: יהודה קונפורסט, עורך

מערכת The People Daily Maily | צילום: פלי הנמר



ד"ר עוזי מלמד, יו"ר מכון מופ"ת

"מערכת החינוך חייבת להכיר את העולמות הווירטואליים שבהם משוטטים הילדים. היא אינה יכולה להרשות לעצמה את הלוקוסוס של להישאר בעמדה של מי שרק זועק ומתריע בשער" - כך אמר אתמול (ד') ד"ר עוזי מלמד, יו"ר הוועד המנהל של מכון מופ"ת. מלמד פתח את הכנס השנתי לתקשוב בחינוך ובהוראה, שאורגן על ידי מכון מופ"ת בשיתוף קבוצת "אנשים ומחשבים". נושא הכנס היה "מורים, ילדים ועולמות וירטואליים", והשתתפו בו יותר מ-400 אנשי חינוך מבתי ספר, מכללות להוראת החינוך, עובדי משרד החינוך ומנהלי חברות מחשבים ותוכנה, העובדים עם מערכת החינוך.

בפתיחת הכנס הכריז ד"ר מלמד על הקמת פורום מופ"ת לתקשוב בחינוך ובהוראה. מלמד אמר, כי הפורום מיועד לכל מי שעוסק בתקשוב בתחום החינוך - בבתי הספר, במכללות, באקדמיה וברשויות המקומיות. לדבריו, מטרת הפורום היא להכיר טכנולוגיות תקשוב חדשניות ולבחון את הדרכים שבהן ניתן לנצלן ולקדם. מלמד יעמוד בראש הפורום, שיקיים במהלך השנה כנסים, ימי עיון, וכן פורומים באינטרנט - בעקבות הקמת רשת חברתית לאנשי תקשוב בחינוך.

לדעת פרופ' אבירם, מערכת החינוך הסתכלה על פתרונות טכנולוגיים שצצו בעולם – כמו פאלם, מחשב נייד וסלולר "וקיוותה שהם יחוללו את השינוי, מבלי שהיא עצמה עשתה שינוי כלשהו". לדבריו, "השינוי לא חל, כי המורים חששו: לא הייתה בשלות טכנולוגית בתוך המערכת, ולא היו משאבים לטיפול בהטמעת התחום". מבין הגישות המוצעות לטיפול בתחום הוא המליץ על "גישת התייעול". כך, הסביר, "היא בנויה על ההבנה, כי אין לנו ברירה אלא לדבר דיגיטלית. אם אנו רוצים לחנך את דור הגוגל והסקנד לייף – האופציה של התעלמות משפה זו אינה תקפה עבור מי שתופס חינוך כתהליך שמיועד להצליח". לדבריו, "אחיזה בקרנות המזבח והתעלמות משמעה כניעה לפשיטת רגל מוחלטת של מערכת החינוך הממלכתית".

פרופ' אבירם הציג מודל שהוא פיתח באוניברסיטת בן גוריון, אשר מבוסס על כישורי ניהול עצמי של התלמיד. כך, "הוא יכול לבחור מה ילמד ואיך יתחנך, תוך בקרה ממוחשבת – כזו שמכירה את הפרופיל האישי שלו, ואשר יודעת לחבר לו תוכני לימוד בהתאם". הוא סיכם באומרו, כי "מערכת החינוך צריכה להתאים את עצמה לטכנולוגיה ולשנות את דפוסי הארגון שלה על ידי שימוש מושכל במה שקיים בעולם הטכנולוגי ותייעולו לצרכים החינוכיים בהתאם".

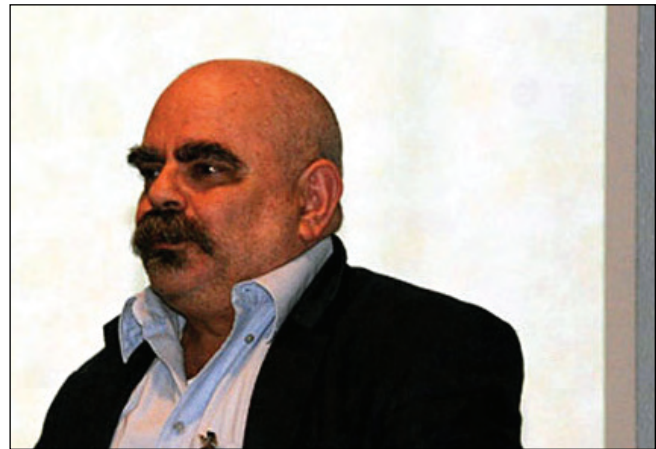
דברי ברכה נשאו גם **רוני דיין**, מנהל אגף יישומי מחשב בחינוך במשרד החינוך, ו**דורית בכר**, מפקחת ארצית למידענות, אתיקה ומדעי המחשב, במשרד החינוך. דוברים נוספים היו העתידן **ד"ר דוד פסיג** ו**ד"ר ישע סיוון**, מבית הספר שנקר להנדסה ועיצוב, שסקר את העולמות הווירטואליים של הצעירים, ו**ד"ר חנן גזית** מהמכון הטכנולוגי בחולון ומנכ"ל מטאוורנסס, שהראה חוויית למידה בעולמות וירטואליים ובעולם החינוך.



מימין: העתידן ד"ר דוד פסיג; דורית בכר, מפקחת ארצית למידענות, אתיקה ומדעי המחשב, משרד החינוך

תקשוב בהוראה

פרופ' רוני אבירם, ראש המרכז לעתידנות בחינוך באוניברסיטת בן גוריון, ניתח 30 שנות תקשוב בהוראה. הוא הסביר למשתתפים מדוע הנושא לא התרומם, למרות הצלחות יפות, וגם הציג שני מודלים מחקרניים, שלדעתו יכולים לסייע למערכת החינוך להטמיע טוב יותר את התקשוב.



פרופ' רוני אבירם, ראש המרכז לעתידנות בחינוך באוניברסיטת בן גוריון

"מדברים רבות כיום על הדיאלוג שבין מערכת החינוך לעולם התקשוב, ואולי גם לעולם הקיברנטי", אמר פרופ' אבירם, "אבל קיימת סתירה פנימית בין המבנה הארגוני של בית הספר כיום, שמבוסס על העברת ידע ממורה לתלמיד – לבין העולם הדיגיטלי. זהו עולם פתוח לחלוטין, שבו המורה כבר אינו מקור הידע העיקרי בו".

לדעת פרופ' אבירם, הסיבה העיקרית לכישלון התקשוב בעולם ההוראה היא העובדה שמערכת החינוך לא השכילה להתאים את המסגרות שלה למציאות הדיגיטלית החדשה, בוודאי לא לרוב 2.0. כך, הוא המשיל אותה למי שהולך לעבוד בסין – אבל לא לומד סינית.

פרופ' אבירם דיבר על גלים שהיו במערכת החינוך בכל הקשור לתקשוב: בשלב הראשון, המחשב נתפס כמכונת למידה שאפשרה לכל אחד להתקדם בקצב שלו. אחר כך, מאמצע שנות ה-80, החל דור ה-CD-ROM אשר נשא על גבו את האידאולוגיה שלפיה המחשב לא רק יביא להישגים – אלא ישנה לחלוטין את עולם החינוך. בשנות ה-90 החל הקשר בין מאגרי מידע ואחר כך החל עידן הווירטואליזציה עד למימוש של ווב 2.0.



חלק מקהל המשתתפים בכנס

מצרכן ליצרן אקטיבי הרוכש מיומנויות טכנולוגיות, אך רוכש גם את האוריינות המשחקית. "עולמות וירטואליים הם כיכר העיר החדשה", אמר, "זה הורגש במלחמה האחרונה, שם ארגנו פלסטינאים הפגנה בעולם הסקנד לייף נגד המלחמה". חתם את הכנס פאנל בהשתתפות המרצים הבכירים תחת הכותרת: "הילכו שניים יחדיו למרות שלא נועדו לכך?"

לצד הכנס נערכה תצוגה של פתרונות לבתי הספר ומערכת החינוך. בין החברות שהשתתפו אזטק, אנקור, אוריקון, סמארט סקול, אתר פלוס, תיאומים, ו-NMP בריינפופ גולדטק.

גאזכאז האשמאפס

כל מי שפגשתי היום בוועדת תכניות הלימודים של משרד החינוך (16 איש) הליל ושיבח את יום העיון. כל הכבוד! על יצירתיות, דבקות במשימה וארגון. עמי סלנט

הכנס היה אחד המוצלחים שבהם השתתפתי הן מבחינת התכנים והן מבחינת הארגון והסיוע הלוגיסטי (והייתי בהרבה כנסים). כל הכבוד! מסרו בשמי ברכה חמה לעוזי מלמד על הארגון ולמיכל גולן.

ד"ר חנן גזית

ד"ר סיוון אמר, כי "בראייה ראשונה מסתכלים על סקנד לייף כעל משחק, המשך למשחק ה-Sims ההיסטורי, אבל ההמשך הוא הרבה יותר עמוק, משמעותי, מלהיב ומפחיד". לדבריו, השילוב של האנשים, האמיתיות הוויזואליות והמסחר בכסף אמיתי – יוצרים מדרגה חדשה של התנסות, מעין עולם מקביל, עולם נוסף, "העולם הבא", אומר ד"ר סיוון.

לדבריו, בעולם זה יכול כל אדם ליצור דמות ולבחור לעצמו את דרך חייו ומעשיו. "העולם הוירטואלי הוא דבר גדול" המשך סיוון, "יש בו מספר רכיבים: עולם D3, שהוא הסקנד לייף, שם ניתן לעשות כמעט הכול ושם גם מומחש האלמנט של השילוב עם העולם הוירטואלי". הוא הוסיף, כי "עם זאת, יש עדיין מספר מכשולים להתפתחות העולם הוירטואלי, מעבר למכשולים הטכנולוגיים שעדיין קיימים, כגון מחשבים יחסית חלשים ושרתים שאינם יכולים לתמוך בהעשרת משתמשים – אלא התעשייה עצמה עדיין לא בשלה. כיום יש יותר ממאה עולמות מעבר לסקנד לייף, ורק תהליכי תקינה ינרמלו את התעשייה לכל פלטפורמה אוניברסלית", אמר ד"ר סיוון.

ד"ר חנן גזית, מנכ"ל חברת מטאוורסנס, אמר כי תלמידי ישראל נמצאים במקום הראשון בעולם במספר השעות שבהן הם מקדישים למשחקים מקוונים ולעולמות וירטואליים. בתוך העולמות האלו ניתן ליצור באופן פעיל אובייקטים וסביבות וירטואליות מתוך הנאה ולמידה, או מסע חווייתית במרחב הזמן מנקודת מבט שונות. המשוטט בעולם זה הופך

הוצאת הספרים

ד"ר יהודית שטיימן, ראש ההוצאה ועורכת ראשית

**כותרים חדשים**
תנ"ך
 תיאוריה ומעשה
 בהכשרת מורים

בגיל הרך השפעה רבה לא רק על איכות החיים שלהם, אלא גם על איכות החיים שלנו, שכן פעמים רבות מערכות היחסים החברתיות של ילדינו מעוררות בנו "רוחות רפאים" מחדר הילדים שלנו.

הספר מאפשר הצצה אל מאחורי הקלעים של היחסים החברתיים המורכבים שמפתחים ילדים צעירים עם עמיתיהם. הוא מתבסס על הידע המחקרי הרב שנצבר במהלך העשורים האחרונים ובוחן – הן תאורטית והן מעשית, בליווי תצפיות, ראיונות ותיאורי מקרים – כיצד ניתן להשתמש בידע זה כדי לסייע לילדים להפיק תועלת מרבית מההתנסויות החברתיות שלהם.

הספר מיועד לאנשי מקצוע של הגיל הרך: למורים ולסטודנטים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות, לגננות, למטפלות, למנהלות ולמפקחות. גם הורים לילדים בגיל הרך ימצאו בו עניין ומענה לשאלותיהם. ■

**עם מי שיחקת בגן היום?
 עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך**
 ד"ר עדה בקר

עריכת טקסט ולשון: ד"ר אסיה שרון,
 מירה ברק
 עריכה גרפית: בלה טאובר



עם מי שיחקת בגן היום? תמיד אותה משאת נפש: להיות מקובל, להיות רצוי. כדי שיהיו להם חברים למשחק

מוכנים ילדים לוותר על רצונותיהם, על העדפותיהם ועל רגשותיהם, כי לעתים קרובות הם חסרים את המיומנויות הנדרשות ליצירת יחסים מתגמלים ולכיבוש מקום ברשת החברתית הסואנת של קבוצת העמיתים. ליחסים עם עמיתים

המאפשרות קידום לאורך זמן של תהליכי התפתחות וצמיחה מקצועיים ומשמעותיים למודרכים. כמו כן הוא שאף ליצור קשרים ועיגונים תאורטיים לצורך הצגת משנה סדורה על הדרכה, אשר נתפסה בעיניו כיעד חשוב לקידום ולטיפול.

חלק מהמאמרים בספר נכתבו יחד עם משה, אשר נהג בדרך קבע לשתף את מודרכיו ואת עמיתיו בידעיותו ובניסיונו המחקרי ולשלב אותם במסע בנתיבי מחשבותיו והרהוריו. בהצגת התובנות המגובשות של משה ובהדגמתם בפרקי הספר יש כדי להעלות את המודעות לחשיבות הסוגיה העוסקת בהדרכה ראויה ובדרכים לטיפולחה. סוגיה זו נושאת השלכות על תהליכי הכשרת המורה הראוי, ולפיכך יש טעם רב להציבה על סדר היום החינוכי וההוראתי.

הספר פונה אל ציבור מכשירי המורים ואל העוסקים בהדרכה החותרים להופכה לגורם בעל השפעה משמעותית על שיפור ההוראה והלמידה. יש לקוות כי מסע זה יגביר את המודעות לחשיבותו של הנושא ולתפיסתו כפרופסיה. ■

**הדרכה משמעותית - אפשר גם אחרת
 מסע בנתיבי כתביו האחרונים של
 פרופ' משה זילברשטיין**

עורכות: ד"ר דליה עמנואל,
 ד"ר רבקה רייכנברג

עריכת טקסט ולשון: אדוה חן
 עריכה גרפית: מאיה זמר



מהי הדרכה ראויה בהכשרה להוראה? מהי הדרכה משמעותית? מה הם מאפייניה? מהו הרציונל שההדרכה

המשמעותית מתבססת עליו? כיצד מכשירים את סגל מורי המורים לקראת הדרכה משמעותית? מי הם השותפים הנוטלים חלק בתהליך ההדרכה המשמעותית? ספר זה עוסק בשאלות אלה ועוד.

פרופ' זילברשטיין עסק נמרצות בערוב ימיו בחיפוש אחר משמעויות של מהות ההוראה וההדרכה. הוא ביקש לגבש תובנות

הוצאת הספרים



של הרעיונות המרכזיים של המושגים המתמטיים שהשפיעו על החשיבה בכלל ועל המתמטיקה בפרט – דרך הוראה מרתקת ובעלת השפעה על הלומדים.

בספר שלפנינו שמונה אירועים חשובים בתולדות המתמטיקה, המלווים בביוגרפיות של מתמטיקאים שתרמו לאותם אירועים. האירוע הפותח הוא התגלית של האפס, אחת התגליות הגדולות בתולדות האנושות. "התקלה המופלאה" שהובילה לתגלית זו שינתה את פני האנושות כולה. היא הפכה את החשבון ועמו את המתמטיקה לנחלת הכלל. המצאת הלוגריתמים "הכפילה" את חייהם של האסטרונומים ולא רק את שלהם. משפט אי-השלמות של גודל הוכיח שהמתמטיקה אינה שלמה, ושהאדם לעולם לא יגלה את כל סודות היקום. ■

מתמטיקאים ואירועים גדולים
בתולדות המתמטיקה
פרופ' בנו ארבל

עריכת טקסט ולשון: ד"ר מיכל סגל
עריכה גרפית: מאיה זמר



הספר מתמטיקאים ואירועים גדולים בתולדות המתמטיקה הוא השני בסדרה של שני ספרים מאת בנו ארבל בהוצאת מכון מופ"ת. הספר הראשון "קיצור תולדות המתמטיקה" הופיע באפריל 2005. שני ספרי הסדרה צומחים מהגישה ההתפתחותית בהוראת המושגים המתמטיים, הוראה בהצגת מסלול ההשתלשלות ההיסטורית

ניתן לבצע רכישה מקוונת (online) של ספרים בהוצאת מכון מופ"ת באמצעות החנות הווירטואלית: <http://shop.macam.ac.il>



סיכום מפגש השקה לספר "להיות יהודי באלף השלישי"
הצעה ל"סדר יום" לימודי במערכת החינוך בישראל ובתפוצות | מאת ד"ר משה שר
נגה ניב, ראש מדור מפגשים

ביום שלישי, ב' בשבט תשס"ט, 27 בינואר 2009, התקיים מפגש השקה חגיגי לספר "להיות יהודי באלף השלישי" שיצא לאור בסדרת תמה בהוצאת מכון מופ"ת. המפגש נפתח בדברי ברכה של: ד"ר דב אייזן, מנהל גף הכשרת עו"ה, מנהל האגף לקשרי חינוך ישראל תפוצות לשעבר; ד"ר משה יצחקי מאורנים – המכללה האקדמית לחינוך, שצירף לברכה שיר מרגש מפרי עטו על בית אביו; ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת

במפגש נישאו שתי הרצאות שנגעו בשני ההיבטים העיקריים של הספר: ● העם היהודי בסיום האלף השני וראשית האלף השלישי. ● הצעה לסדר יום לימודי במערכת החינוך.

את ההרצאה הראשונה נשא פרופ' גרעון שמעוני (מהמכון ליהדות זמננו באוניברסיטה העברית), שדיבר על המושג "שליטת הגלות", לגוליו במהלך המאה ה-20 וההשתמעויות המעשיות של השינויים.

הרצאה שנייה נשא ד"ר דב גולדפלאם, שהדגים פעילויות עם סטודנטים במכללת ליפשיץ בנושא התמודדות עם הזהות היהודית וה"פלורליזם" הקיים כיום בעם היהודי.

נהננו מאתנחתא מוזיקלית – שלוש יצירות של מוזיקה יהודית שהשמיעו אילנה זליגמן בפסנתר, יואל אפשטיין בוויולה וסיגל חביב בשירה.

ד"ר משה שר, כותב הספר, חתם את המפגש בהרצאתו "בנאליות של חיי שעה שלמים ובריאים – האידיאל הציוני היחיד האפשרי בימינו", מבט אישי ועכשווי על האפשרויות להתמודד היום עם שאלות הזהות היהודית והקיום היהודי בארץ ובעולם.

ד"ר יהודית שטיימן הנחתה את הערב, שהיה מעניין, מגוון ומעורר להמשך חשיבה.

תודתנו למרצים, לאמנים, למברכים, למנחה, לצוות המארגן במכון מופ"ת, ולכל המשתתפים שהגיעו מרחוק ומקרוב. ■

קול קורא להקמת צוותי כתיבה

ד"ר יהודית שטיימן, ראש הוצאה וערכת ראשית



הפיכת ידע מקצועי אישי לידע ציבורי באמצעות כתיבה היא חלק מתהליך ההתפתחות המקצועית של מורי מורים. כדי לעודד ולממש את הצורך ואת הרצון של מורי מורים לכתוב, מוקמים מדי שנה צוותי כתיבה הפועלים במסגרת הוצאת הספרים של מכון מופ"ת. הספרים היוצאים לאור תורמים לשיח המקצועי ומעשירים אותו. לקראת שנת הלימודים תש"ע אנו פונים למורי המכללות בקריאה להגיש הצעות לכתיבה המשלבת תאוריה ומעשה בתחומי הדעת, הפדגוגיה והעבודה המעשית.

ההצעה תכלול:

- רציונל ומסגרת מושגית של הנושא
 - ראשי פרקים (מפורטים ככל האפשר)
 - מטרות העבודה ואוכלוסיית היעד
 - השתמעויות דידקטיות של הנושא להכשרת מורים
 - דוגמה כתובה של תת-פרק מאחד הנושאים שהספר מטפל בהם
 - הרכב הצוות הכותב וקורות חיים של כל אחד מחבריו (אפשרי כותב יחיד ולא יותר משלושה).
- היקף ההצעה:** 6-8 עמודים (לא כולל קורות חיים).

את עבודת הכתיבה מלווה צוות מקצועי של מכון מופ"ת. התוצרים הסופיים יוצאים לאור במסגרת המכון בסדרת תמה. על מנת שיוכלו לפנות זמן לכתיבה יתוגמלו הכותבים בהיקף של 1-2 ש"ש.

דוגמאות לתוכן עניינים ופרקי המבוא מתוך הספרים האחרונים שיצאו בהוצאה ראו בכתובת האתר:

<http://shop.macam.ac.il>

יש לשלוח את ההצעות לד"ר יהודית שטיימן עד ליום א',
ט"ז באייר תשס"ט, 10 במאי 2009 למכון מופ"ת ת"ד 48538
ת"א, 61484 או לדוא"ל hannis@macam.ac.il

**לפרטים נוספים: רכזת הוצאת הספרים,
חני שושתרי, 03-6901441**

קול קורא להגשת מאמרים

מגדר וחינוך

אחווה - המכללה האקדמית לחינוך

כל המרצות והמרצים במכללת גילדתי.

המכון לחקר המגדר במכללת אחווה והממונה על השוויון בין המינים בחינוך, משרד החינוך, יוזמים הוצאה לאור של ספר שיעסוק במגדר וחינוך. הספר יכלול מאמרי מחקר באוריינטציה חינוכית וראייה חדשנית, הקשורים לתחומי ידע שונים במדעי הרוח, במדעי החברה ובמדעי הטבע.

המערכת מזמינה אתכם להציע הצעות העוסקות בנושא.

את ההצעות יש לשלוח בקובץ WORD לדוא"ל: giladeti@012.net.il

הצעות יתקבלו עד יום חמישי, ו' אייר תשס"ט, 30 באפריל 2009

בברכה,

מרים שכטר

ד"ר אתי גלעד

ראש המכון לחקר המינהל הפדגוגי

אחווה - המכללה האקדמית לחינוך; משרד החינוך

הממונה על השוויון בין המינים בחינוך

אחווה - המכללה האקדמית לחינוך; משרד החינוך

רשות המחקר הבין-מכללתית
פרופ' לאה קוזמינסקי, ראש הרשות



המחלקה לסקרים מקוונים במכון מופ"ת יוצאת לדרך:
סקר מקוון ראשון לבנייה של "קבוצת מרצים משיבים"

ד"ר ניצה שוובסקי

דמוגרפית שבאו לביטוי בדוח מחקר מכון מופ"ת (וליצקר, גולדנברג, ודוניצה-שמידט, 2005).¹

3. איסוף מידע לגבי העדפות המשיבים לאופן התעדכנותם בממצאים ואיסוף הצעות לנושאי סקרים בנושאי הכשרת מורים וחינוך המעניינים את המשיבים.

בעקבות הפצת הסקר התקבלו תשובות ממורי מורים, חלקן כללו רשומות "סרק" שהתווספו בשלב ההעברות הניסיוניות שמולאו בעיקר על-ידי אנשי מכון מופ"ת. לאחר מחיקה ידנית של רשומות אלה הוגדרה קבוצת המרצים המשיבים, הכוללת נכון להיום 103 מורי מורים, אשר ענו על הסקר הראשון והביעו נכונות להצטרף למאגר המשיבים.

אלה הם ממצאי הבדיקה הדמוגרפית של
"קבוצת המשיבים" לסקר:

1. הקבוצה דומה מבחינה דמוגרפית לכלל סגל ההוראה במכללות לחינוך: החלוקה במאפיינים של מגדר, תואר אקדמי ומספר שנות הוותק בהוראה (ותק בהוראה בכלל ובהכשרת מורים בפרט).
2. קבוצת המשיבים מאופיינת על ידי בעלי תפקידי הליבה של המכללות להוראה: מקצועות החינוך, המקצועות הדיסציפלינריים וההדרכה הפדגוגית. אחוז קטן של משיבים הגדירו את תפקידם כתפקיד ניהולי.
3. בדיקת השייך המכללתי של קבוצת המשיבים בהשוואה להיקף המרצים בכל מכללה מראה כי יש ייצוג יתר בכמה מכללות וייצוג חסר במכללות אחרות. הוחלט לנסות לעבות את מדגם "המרצים המשיבים" ולהוסיף אליו מרצים מן המגזר הערבי, מן המגזר החרדי ומן המכללות הטכנולוגיות.

ממצאי הבדיקה לגבי העדפות המשיבים לאופן התעדכנותם בממצאים העלו כי מעט מעל למחצית מהמשיבים סבורים שעמיתיהם מעוניינים להתעדכן בממצאי הסקרים במידה גבוהה, ובסך הכול כ-93% מהמשיבים סבורים כך במידה בינונית או

המחלקה לסקרים מקוונים במכון מופ"ת הוקמה בתחילת שנת הלימודים תשס"ט במטרה לבסס ידע על הכשרת מורים וחינוך בישראל. ייחודה של מחלקת הסקרים הוא ביכולתה לבצע סקרים מקוונים מהירים בקרב מורי מורים, באמצעות קבוצת משיבים מייצגת שהוקמה לשם כך.

קהל הנסקרים הפוטנציאלי רחב מאוד וכולל מורי מורים, סטודנטים, אנשי מינהל, אנשי מכון מופ"ת, מנהלי בתי ספר ולקוחות קצה אחרים. בשלב הראשון הוחלט להתמקד במורי המורים, שהם אוכלוסיית הליבה של מכון מופ"ת.

הסקר הראשון של המחלקה לסקרים מקוונים הוקדש לבניית מדגם קבוע של משיבים מבין מורי המורים. הסקר הופץ בקרב מאגר הכתובות של מכון מופ"ת. מורי המורים שנענו לקריאה להצטרף לקבוצת הנסקרים מהווים את קבוצת המדגם הקבועה של "מרצים משיבים". המשיבים התבקשו להסכים מראש להשתתף במספר מצומצם של סקרים.

החברות במחלקה לסקרים מקוונים ברשות המחקר של מכון מופ"ת, אשר לקחו חלק פעיל בהכנתו ובביצועו של הסקר הראשון, הן: ד"ר ניצה שוובסקי, אחראית על מאגרי מחקר, ד"ר ג'ודי גולדנברג וד"ר תחיה וינוגרד-ג'אן. בתכנון, בחשיבה ובעריכה של הסקר סייעו פרופ' לאה קוזמינסקי, ראש רשות המחקר וד"ר עינת גוברמן, חברה ברשות המחקר ויו"ר ועדת המחקר הבין-מכללתית. כמו כן, סייעו בעריכת הסקר יואב ריבלין ואמיל שנקרמן מיחידת המחשבים של מכון מופ"ת.

מטרות הסקר הראשון היו:

1. "ניסוי כלים" של תוכנת הסיקור, הכולל: למידה ובדיקה של מערכת בניית השאלונים על גבי האינטרנט, שליחת הסקר למאגר מורי מורים במכון מופ"ת, קבלת תשובות המשיבים ושמידת התשובות בפורמט של עיבוד נתונים (קובץ אקסל).
2. בניית מאגר של "משיבים": איסוף פרטים לגבי מורי המורים הנענים בחיוב לפניית הסקר, בדיקת ההתפלגות הדמוגרפית של המשיבים, מידת ההתאמה של המדגם לכלל אוכלוסיית מורי המורים ופנייה למרצים נוספים להשלמת המדגם על פי הצורך. מידת ההתאמה של התפלגות המשיבים לכלל אוכלוסיית מורי המורים נערכה על פי פרמטרים של התפלגות

1 וליצקר, מ', גולדנברג, ג' ודוניצה-שמידט, ס' (2005). מחקר הערכה על מכון מופ"ת: תמונת מצב רב-שנתית בתום עשרים שנות פעילות: דו"ח מחקר, שלב א'. בהוצאת מכון מופ"ת: 1-18.

את ממצאי הסקרים באמצעות הדואר האלקטרוני (האישי או של המכללה).

3. המשיבים הציעו מגוון נושאים להמשך מחקר בתחומים כגון: המודל הרצוי בהכשרת מורים, חקר המכללות כמוסדות שמכשירות מורים, שילוב טכנולוגיות מידע בהוראה ובלמידה.

סוף דבר

סקר ראשון זה מהווה תשתית לפעולת המחלקה לסקרים מקוונים ברשות המחקר של מכון מופ"ת. המחלקה לסקרים ערוכה ומוכנה לערוך סקרים מקוונים הן מבחינת הידע המקצועי והן מבחינת הטכנולוגיה הנדרשת. לרשותה מדגם מייצג של מורי מורים המהווים את "קבוצת המשיבים".

בימים אלה אנו פונים שוב לכלל אוכלוסיית מורי המורים במכללות, וזאת על מנת להרחיב את קבוצת המרצים המשיבים. אנו מזמינים אותך, מורה-מורים, להצטרף למאגר המרצים המשיבים ולהשפיע באמצעותו. לכל מורה שיצטרף לקבוצת המשיבים יוענק שי: ספר מרשימת ספרים שיצאו בהוצאת מכון מופ"ת. ■

גבוהה. מרבית ממשיבי הסקר ביקשו לקבל את ממצאי הסקרים באמצעות דואר אלקטרוני אישי.

ממצאי הבדיקה לגבי נושאי מחקר בתחום החינוך וההכשרה להוראה המעניינים את המשיבים העלו שבע קטגוריות של נושאים מרכזיים: (1) המודל הרצוי בהכשרת מורים; (2) דיסציפלינות חדשות לשילוב בהכשרת מורים; (3) שילוב טכנולוגיות מידע בהוראה ולמידה; (4) המכללות כמוסדות המכשירים מורים; (5) מקצועיות בהוראה; (6) עבודה מעשית; (7) שילוב בוגרים בהוראה והישרדות בהוראה.

לסיכום:

1. נערך תהליך למידה של תוכנת הסקרים והשימוש בה ונבנה מדגם של "קבוצת משיבים" בעל התאמה גבוהה למאפיינים הדמוגרפיים של אוכלוסיית מורי מורים. הוחלט להרחיב ולעבות מדגם זה עם מורי מורים מכלל המכללות האקדמיות לחינוך, ובימים אלה מופץ השאלון בשנית.
2. נבדקה מידת התעניינותם של מורי מורים בממצאי הסקרים מנקודת ראות המשיבים. נמצא שעמיתיהם יתעניינו בממצאים במידה בינונית או גבוהה, ושמרבית המשיבים מעדיפים לקבל

רשות המחקר

פנייה ליצירת קבוצה של "מרצים משיבים"

המחלקה לסקרים מקוונים

ברשות המחקר של מכון מופ"ת הוקמה מחלקה לאיסוף מידע מקוון בנושאי חינוך והכשרה להוראה. מטרת הסקר הנוכחי היא ליצור קבוצה קבועה של מרצים משיבים, שיחוו את דעתם המקצועית בנושאים אלו. המשתתפים יתבקשו להתחייב לענות על שלושה עד חמישה סקרים קצרים.

הצטרפו לקבוצה הייחודית של "מרצים משיבים" באמצעות הקישור הבא:

<http://mofetsurveys.macam.ac.il>

לשאלות ולקבלת מידע נוסף בנוגע למאגר החוקרים ולמחלקה לסקרים מקוונים ניתן לפנות לד"ר ניצה שוובסקי בדוא"ל nitzas@macam.ac.il או לשני ארם ברשות המחקר בטלפון: 03-6901429, דוא"ל shanyaram@macam.ac.il

בית הספר ללימודי התמחות מקצועית
ד"ר גלעדה אבישר, ראש בית הספר



ללמוד ניהול ממנהלים במכללות - פעילות חדשה במסגרת
לימודי התמחות בניהול אקדמי
ד"ר אילנה אלקד-להמן

אינטגרציה בין תחומי הלימוד השונים, בין הנושאים התאורטיים בניהול לנעשה בפועל במכללות ובין עולמו של הלומד. ללימודי הסמסטר השלישי בקורס (שנה ב', סמסטר א') הוספנו רכיב של למידה מבעלי תפקידים במכללות עצמן (המזכיר במידה מסוימת למידה בפרקטיקום או בעבודה מעשית), תוך ליווי של בעל תפקיד במכללתו, צפייה בו, ריאיון עמו, השתתפות בישיבות צוות ובישיבות אחרות לצדו ועוד. מטרתנו היו להפגיש את הלומדים בהתמחות עם הבעיות, עם הקשיים, עם האתגרים ועם מקורות ההנאה והעניין שיש באופן אורטנטי למי שממלאים תפקידי ניהול בדרג ביניים (מרכזי מסלול, ראשי חוגים, דיקנים, רכזי תכניות מיוחדות וכו') במכללות. במשך חודש התקיימו בהתמחות דיוני הכנה, יומיים של ליווי (יום בשבוע, לא ברצף), ובשבוע שבין המפגשים נערכו במכון מופ"ת דיונים רפלקטיביים על הלמידה מהצפייה וכן הרצאות של בעלי תפקידים במכללות. חלק ניכר מהמנהלים אשר חנכו את הלומדים בהתמחות הם בוגרי ההתמחות מהשנים הקודמות. הלומדים הם אלה שהחליטו, בהתאם למטרותיהם ולעניין שלהם, אם יתנסו בליווי מנהל במכללה שלהם או במכללה אחרת, או אם ילכו בעל תפקיד בתחום שלהם או בתחום אחר. את ההתנסות תיעדו הלומדים בהתמחות ביומנים רפלקטיביים אישיים, תוך שמירה קפדנית על כללים של אתיקה. כמו-כן הם כתבו על האופן שבו מתקשרות תאוריות שלמדו על ניהול למפגשים ולשיחות שקיימו עם המנהל שליוו. שיחות הסיכום שקיימו מלמדות אותנו על חשיבות התהליך ועל משמעותו ללומדים בהתמחות. עבור חלק מהם היה זה חלק מכריע במהלך לימודיהם בהתמחות. עם תום תקופת מפגשי הלמידה עם בעלי התפקידים, שאלנו את כל אחד מהלומדים בהתמחות: מה הרווחת מהשתתפות בהתנסות שלא היית מרוויח אילו לא השתתפת בה? לפניכם חלק קטן מההיגדים ששמענו בדברי הסיכום:

נ': אני ותיקה במכללה, חשבתי שלא אלמד שום דבר חדש... והייתי מופתעת! לכאורה ידעתי על שינויים

בבית הספר ללימודי התמחות מקצועית במכון מופ"ת מתקיימים מאז שנת 2000 לימודים בהתמחות בניהול אקדמי. הלומדים הם חברי סגל במכללות למורים, הממלאים תפקידי ניהול אקדמי במכללות, ומי שמבקשים למלא תפקידים כאלה בעתיד. מסגרת הלימודים בהתמחות היא דו-שנתית, יום בשבוע, למשך שנתיים. מטרת הלימודים בהתמחות הן פיתוח ידע והבנה בניהול, המתבססים על הכרת תפיסות ומושגים בתורת הניהול על היבטיה השונים, וכן פיתוח מיומנויות ניהול ומתן כלים ניהוליים-מעשיים לבעלי תפקידים במכללות. במהלך הלימודים בהתמחות נוצרת קבוצה לומדת של עמיתים ממכללות שונות, המקיימים דיאלוג בנושאים ניהוליים ובנושאי הכשרת מורים וחינוך. לאור המעקב שיש לנו על בוגרי ההתמחות ומפגשינו עמם, אנו רואים כי הלימודים בהתמחות תרמו לשיפור הניהול האקדמי במכללות, בין שברמה האישית בתחושת המסוגלות של המנהל או המנהלת, או בידע הניהולי שלו ובמיומנויות שלו, ובין שברמה המכללתית, כשהלמידה שימשה כמנוף ליזמות, להתחדשות ולחדשנות במכללה. עד כה הלמידה בהתמחות התבססה על שילוב שבין ארבעה סוגי למידה:

1. מפגשי מליאה שבהם שמעו הלומדים הרצאות של מרצים בתחום הניהול.
2. דיונים ופעילויות סדנאיות בליווי מנחות. פעילות סדנאית זו התמקדה בניתוח אירועים, סימולציות ולמידה מניסיונם של חברי הקבוצה.
3. סיורים במכללות, מפגשים עם ראשי מכללות ועם בעלי תפקידים בכירים, הרצאות של חברי סגל הממלאים תפקידי ניהול במכללות ושל חברי סגל הלומדים בהתמחות.
4. פרויקטים יישומיים שביצעו הלומדים בהתמחות.

לפני שנה, בשנת הלימודים תשס"ח, החלטנו לשלב בהתמחות מרכיב נוסף, אשר יסייע ללומדים בהבניית הידע ויאפשר ליצור

ס': כשאתה מרצה, אתה בא [למכללה] והולך. כשאתה מנהל או מנהיג אתה צריך להתמודד, אתה שורד ומצלית. את המורכבות, הפוליטיות, היחסים – אתה לא רואה מ'שם', אתה צריך להיות קרוב או בתוך כדי להבין. למדתי על הכריזמה של המנהל שצפיתי בו, איך הוא "אורג" את התפקיד. למדתי גם שהשלב שהמנהל מצוי בו – משנה מאוד, ומנהל מתחיל אינו דומה למנהל ותיק.

ב': ראיתי איך מנהלת צעירה מתייחסת לצוות ותיק, שחלק מהם היו בעבר מורים שלה. זו מנהלת שיודעת להכיל את האדם ולהתייחס אליו. היא עובדת מתוך אמפתיה ולא כוחנות, אבל יש לה הבנה של מה שקורה סביבה. יש לה יכולת ארגון ותכנון מרשימה, וראיתי כמה זה חשוב בעבודתה.

ת': השיחות בשבועיים האלה פתחו לי את העיניים לדברים שקורים במכללה, וטוב שקורים. למדתי גם על מתחים בין אנשים, וגם על עבודת צוות טובה. פגשתי מזווית אחרת את המכללה ואנשים שיש בה, וזה היה חשוב, במיוחד אם אני רוצה למלא במכללה תפקיד ניהולי.

בכותרות לתהליך סיכמה ר':

תרגיל חובה לכל איש סגל במכללה.

א' אמרה:

דברים שרואים משם לא רואים מכאן. ■

במבנה הארגוני במכללה, אבל במהלך הליווי גיליתי שלא ידעתי ולא הבנתי את משמעותם. גיליתי שלא הבנתי גם את משמעות חילופי התפקידים שהתרחשו במכללה. זו הייתה הזדמנות לראות אחרת תהליכים. וגם: לא הייתי מודעת לתרבות הארגונית של המזכירות, וללמוד על תהליך בניית הצוות שלהן היה עבורי חוויה.

מ': פגשתי אדם עם חזון, שיודע להגדיר את החזון שלו, וההתנהגות שלו תואמת לחזון. למדתי על כך שבמכללה שלי יש מנהיגות עם השראה, של אישיות נועזת וחזקה. למדתי המון על המכללה שלי וההערכה שלי כלפיה עלתה. גם הופתעתי מההערכה אליי ולמה שעשיתי במכללה עד עכשיו, לא הייתי מודעת לזה. וזה נתן לי אומץ ללכת בדרך שלי. בעקבות ההתנסות יש לי המון יישומים חדשים לעבודתי.

י': להתנסות הזו הייתה תרומה לי וגם למי שראיינתי ונפגשתי איתו. אני למדתי הרבה על האדם, מה נותן לו כוח, מה מניע אותו, ומהי האסטרטגיה שלו. למדתי כיצד הוא מפרש תהליכי שינוי במכללה ובחברה, והשוויתי את עצמי אליו: התפיסה שלי היא ... והתפיסה שלו היא... זה גרם לי לחשוב הרבה על מצב מערכת החינוך ועל הכשרת המורים. הבנתי עד כמה אנחנו אחראים לגורל שלנו וכמה נחוץ חזון.

טקס חלוקת תעודות

בית הספר ללימודי התמחות מקצועית

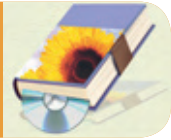
שנות הלימודים תשס"ז-תשס"ח

הטקס יתקיים במכון מופ"ת באולם הכנסים
ביום חמישי, א' בניסן תשס"ט, 26 במרס 2009, בשעה 15:00
הקהל הרחב, בוגרי ההתמחויות משנים עברו, עמיתים ובני משפחה
של הבוגרים מוזמנים!

נא אשרו השתתפותכם אצל רינה רוסו בטל': 03-6901453
או בדוא"ל rinars@macam.ac.il

הטקס ייערך
ביום חמישי
א' בניסן תשס"ט
26 במרס 2009
במכון מופ"ת

רח' שושנה פרסיץ 3,
קריית החינוך, תל אביב



מרכז המידע הבין-מכללתי

במרכז המידע הבין-מכללתי קיים אוסף של עבודות גמר לתואר שני, עבודות דוקטורט ודוחות מחקר בתחומי חינוך והכשרת מורים. המידע על המחקרים מופיע במאגר חומרי למידה, הוראה ומחקר של מכון מופ"ת באינטרנט. כתובת מאגר המידע באינטרנט: <http://infocenter.macam.ac.il> למורי-מורים ולחוקרים המעבירים עבודות גמר לתואר שני ועבודות דוקטורט מפרי עטם למרכז המידע, ישלח גיליון אחרון של כתב העת "דפים", שענייניו תאוריה, מחקר ומעשה בחינוך, בהוראה ובהכשרת עובדי הוראה. נושאי העבודות המועברות למרכז המידע עשויים לשמש בסיס לימי עיון המתקיימים במכון מופ"ת.

עבודות מחקר

בישראל בפועל; בדיקה ראשונה בישראל של מאפייני סגנון הייחוס הסיבתי של יועצים חינוכיים, ואם הוא דומה להטיה המצויה אצל בני אדם לייחס הצלחות לסיבות פנימיות, קבועות וכלליות יותר מאשר לכישלונות; בדיקת קשרים בין סגנון הייחוס הסיבתי לבין משתני רקע מקצועיים; בדיקה ראשונה בישראל של הקשר בין מסוגלות עצמית ייעוצית לבין סגנון הייחוס להצלחות ולכישלונות בקרב יועצים חינוכיים.

המחקר מצביע על השלכות יישומיות לפרקטיקה ולהכשרה בייעוץ חינוכי ובהן: מודעות להגדרה העדכנית של התפקיד; חשיבות לחיזוק שיתוף הפעולה עם שותפי התפקיד; ושימת דגש על פיתוח מקצועי ועל פיתוח ידע מתמשכים של העוסקים בייעוץ חינוכי.

נידרלנד דורון, ניירוך סמירה, רייכל נירית (2008). **דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי**, מכון מופ"ת

הדוח ממשיך את דוח מס' 1 שעסק בהתגבשותן של תפיסות שונות של דמות המורה אצל מעצבי מדיניות בתחום הכשרת המורים ובפרשנות שנתנו מכללות לקווי המדיניות של משרד החינוך והמל"ג. דוח זה כולל השלמה והרחבה של היריעה הן בתחום עיצוב המדיניות של הכשרת המורים והן בתחום הביטויים הממשיים של דמות המורה במכללות ובמסלולי הכשרה של מגזרים ייחודיים. שני הפרקים הראשונים עוסקים בדמות המורה ואופי ההכשרה במכללה האקדמית הדתית ע"ש רא"מ ליפשיץ ובמסלול מיוחד בחברה הערבית המתקיים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. הפרק השלישי דן בעמדות שני הארגונים הפרופסיונליים של מורים בישראל לדמות המורה הישראלית.

טולידאנו שלמה (2008) **מנהג ארץ ישראל בתחום ההלכה החל מן המאה ה־17 אמינותו, סמכותו ויציבותו לתולדות התרבות התורנית ולקידום החינוך היהודי**, המכללה האקדמית הדתית לחינוך ע"ש רא"מ ליפשיץ

מנהג המקום הוא עניין בעל חשיבות עליונה בפסיקת ההלכה. ניתוח דברי מרן הרב עובדיה יוסף ובנו בנושא מלמדים כי: (1) מנהג ארץ ישראל אינו בהכרח אחיד; (2) פה ושם אין הספרדים בארץ ישראל נוהגים כדעת מרן; (3) יש מנהגים שהשתנו מאז ימי מרן. לאור זאת עוסק המחקר בשאלות של אחידות המנהג בארץ

מלצר-גבע מאיה זסלבסקי טטיאנה (2008). **מודל עמיתות גיל הרך - מלידה עד גיל שלוש, דוח מחקר הערכה**, אורנים, מכללה אקדמית לחינוך

המחקר עוסק בהערכת מודל העמיתות – תכנית התנסות מעשית במסלול הגיל הרך, שפותחה במכללת אורנים והופעלה במשך שבע שנים בחמש מערכות חינוך לגיל הרך. ההערכה התמקדה ברציונל המודל, במאפייני הפעלת המודל, בתרומתו של המודל להכשרת הסטודנטיות ולמערכות החינוכיות, שבהן נערכה ההתנסות המעשית, ובאיתור קשיים ומכשולים.

כלי המחקר כללו: ראיונות מובנים למחצה עם השותפים.

מן הממצאים: (1) כל השותפים הביעו שביעות רצון גבוהה מהמודל וציינו כיתרונות מרכזיים את תחושת המחויבות ואת התרומה ההדדית של השותפים; (2) תרומת המודל להכשרת הסטודנטיות מתבטאת בחיבור בין התאוריה לבין המציאות המקצועית; (3) הגנים הושפעו בשני מישורים, בכך שהסטודנטיות היוו כוח עבודה משמעותי שנוסף לגן, ובכך שהחומרים החדשים תרמו להתפתחות וללמידה של הילדים; בין הקשיים צוינו התובענות בזמן ויצירת עומס על המדריכות הפדגוגיות והחשיפה הגבוהה והמקשה של צוותי הגנים בפני המדריכות והסטודנטיות. לדעת כל הגורמים, יעילות המודל מותנית בהתאמת התפיסות החינוכיות בין כל השותפים וביצירת יחסי אמון ושיתוף פעולה ביניהם.

בר-אל ציפי, לזובסקי רבקה (2008). **הקשר בין מסוגלות עצמית מקצועית לבין סגנון הייחוס הסיבתי בקרב יועצות חינוכיות**, המכללה האקדמית בית ברל

המחקר בודק את המאפיינים של המסוגלות העצמית המקצועית הייעוצית של יועצות חינוכיות בישראל, את מאפייני סגנון הייחוס הסיבתי שלהן להצלחות ולכישלונות שהן חוות בעבודתן ואת הזיקה שבין שני משתנים אלה.

אוכלוסיית המחקר כללה 124 יועצות חינוכיות מכל הארץ, כלי המחקר היה שאלון שפותח בחלקו במיוחד לצורך המחקר וחלקו הותאם על בסיס כלים קיימים.

תרומות המחקר: בניית שאלון לבדיקת מסוגלות עצמית ייעוצית על פי תחומי העבודה המסורתיים והעדכניים של היועץ החינוכי; בחינת מאפייני המסוגלות העצמית הייעוצית של יועצים חינוכיים

הממצאים מראים, כי מורים משתמשים במילים כדי לתקוף, להשפיל וללעוג למראה הפיזי ולכישורי התלמיד, עדתו, מוצאו והוריו. הם מקללים, צועקים וצוחקים על תלמידים, לרוב בפומבי. הפגיעות נתפסות כלא מוצדקות ולא הוגנות במיוחד כשהמורה מתייג ופוגע בזכות לפרטיות וחיסיון המידע הניתן לו, ובמצבים שבהם המורה אינו מבדיל בין התנהגות פרועה ובין טעויות שמקורן בלמידה. ממצאי המחקר מעלים ומגבירים את המודעות להיקף תופעת הפגיעה המילולית והרגשית של המורה במסגרת כיתתית, כפי שהן נתפסות בעיני התלמידים. המחקר גם מרחיב את הידע בשיטות מחקר בהתייחסו ליתרונות ולחסרונות של ריאיון קבוצתי ופרטני עם בני נוער שאינם מרבים לדבר עם מבוגרים.

קתן-הורביץ ג'נינה (2007). **הערכה מעצבת של תכנית ה-M.Ed. בהוראת שפות (אנגלית וערבית) מנקודת מבט של סטודנטים, דוח מסכם**, אורנים, מכללה אקדמית לחינוך

המחקר בדק תפיסות, ציפיות ושביעות רצון של סטודנטים הלומדים בהתמחויות להוראת אנגלית וערבית בתכנית M.Ed. בהוראת שפות. כלי המחקר היה שאלון. אוכלוסיית המחקר כללה 91% מהמתמחים מהמחזור הראשון של התכנית, שענו על השאלון באמצע שנה א' ו-75% מהם - בסוף שנה ב' ו-83% מהלומדים מהמחזור השני שענו על השאלות בתחילת שנה ב'. מן הממצאים עולה, כי המשיבים ציפו לקבל כלים לתפקוד מקצועי יותר. משיבי המחזור הראשון הרגישו שאכן קיבלו את התובנות והכלים המעשיים לכך. הם גם דיווחו על שיפור בביטחון העצמי ועל דימוי עצמי חיובי יותר כמורי שפות בעקבות השתתפותם בתכנית. המשתתפים ציפו לרכוש מיומנויות לבניית חומרי לימוד שיוכלו להנחות מורים ופרחי הוראה ולרכוש ידע תאורטי, תפיסות ותובנות כרקע לפיתוח תחומים אלה. משתתפי המחזור הראשון אכן הביעו שביעות רצון גבוהה בעניין זה. כל המשתתפים דיווחו על תרומת התכנית לקישור בין תאוריה למעשה.

ישראל והכוח לחייב את כל מי שגר בה. מטרת המחקר היא לחקור את תולדות המנהגים ההלכתיים בארץ ישראל החל מהמאה ה"ט" ועד ימינו. המחקר התייחס ל-439 מנהגים. נבדק אם המנהג הוא באמת מנהג של כל ארץ ישראל או לא, אם הוא עתיק, אם הוא יציב, אם הוא שייך רק לחלק אחד מן האוכלוסייה. כמו כן נבדק איזה מנהג דחק מנהג אחר או נוצר לידו. הטפול הפרטני בכל אחד ואחד ממאות המנהגים מצוי בנספח הרחב המצורף למחקר. הנתונים עובדו בעזרת קובץ נתונים שנבנה במיוחד לצורך זה. מן המסקנות: (1) המנהגים נוצרו בשלוש תקופות מרכזיות: עד 1099, במאות ה"ב-ט"ו, במאות ה"ז-הכ". רוב המנהגים, 375 במספר, ממאה ה"ט"ז ואילך; (2) 304 מהמנהגים השתנו במשך הזמן, רובם השתנו לתמיד ומיעוטם שבו לקדמותם; (3) ברוב המכריע של המנהגים (מעל 70% מהם) לא ניכרת השפעה של הקבלה לאור המסקנות ניתן לומר כי אין בסיס חזק לעמדה ההלכתית המתבססת על מנהג ארץ ישראל. בדרך כלל מנהג זה אינו אחיד ואינו יציב. גורמים שונים חברו כדי לגרום להשתנות המנהגים בארץ, והמרכזיים בהם הם העדר הרצף וההטרונגיות הדמוגרפיים.

גייגר ברנדה (2008). **אלימות מילולית בין מורה לתלמידים בכיתות ו', המכללת האקדמית בית ברל**

מטרת המחקר היא לתת קול לתלמידי כיתות ו' ולאפשר להם להביע במילים ובשפה שלהם חוויות התנסות באלימות מילולית ורגשית, המתרחשת בין מורה לתלמיד בכיתות ו'. המחקר מתבסס על גישת "האינטראקציה הסימבולית", שלפיה אנו יוצרים מציאות ומגיבים אליה בהתאם למשמעות ולפענוח מסרים המשודרים אלינו. המחקר נעשה בשיטה איכותית. אוכלוסיית המחקר כללה 232 תלמידים מכיתות ו' מתוכם 106 בנות. התלמידים חולקו לקבוצות הומוגניות בנות חמישה תלמידים כל אחת לפי מינם. כלי המחקר היה ריאיון קבוצתי על התנסות אישית באלימות מילולית מצד מורה או כלפי מורה.

עבודות דוקטורט

כרמון (אבן-זוהר) יהודית (תשס"ב). **השפעת לימוד של קריאת מוזיקה על ראשית הרכישה של הקריאה העברית**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן

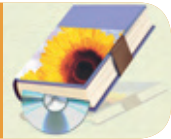
מטרת המחקר היא להציג ולבדוק אמצעי עזר ללימוד קריאה באופן יעיל יותר מהמצוי, באמצעות לימוד קריאת מוזיקה בגן המהווה תשתית ללימוד קריאת לשון. המחקר מתייחס לשלושה מקורות לקשיים ברכישת הקריאה: (1) קשיים הנובעים מכתב השפה הספציפית; (2) קשיים הנובעים מהיותו של כתב השפה סמל משני; (3) קשיים הנובעים מהפער בין השפה הדבורה לכתובה.

המחקר בוצע בשני שלבים:

בשלב א' הופעלו תכניות התערבות בעשרה גני ילדים בשני שלבים: בשלב א' - הוראת מוזיקה בשיטת "תווים רכים" (ארבעה גנים), הוראת מוזיקה קונוונציונלית (שלושה גנים נוספים), העשרה לא במוזיקה אלא בהתעמלות מרחבית ובטיפול בבעלי חיים (שלושה גנים נוספים).

בשלב ב' בוצע מעקב אחר רוב הילדים שעלו לכיתה א'. כלי המחקר כללו אבחונים לפני ואחרי התכניות בגנים ואבחוני מעקב אחר רכישת הקריאה בכיתות א' ושאלונים למורים.

מרכז המידע הבין-מכללתי



הקינסטטית (KI) בתהליך הוראת מושגים קוגניטיביים בסיסיים (Basic Cognitive Concepts – BCC) לילדים בגיל הרך. גישת היפוך תפקידים (RRA) משמשת להוראת שפות זרות ובתחום התרפיה. היא משמשת כגישה המשפרת יכולות ומסייעת בגישור על פערים בלמידה חדשה. במחקר זה נעשה שימוש ב-RRA כגישה להוראת 16 מושגים בסיסיים, ארבעה מושגים מכל אחד ממרכיבי התנועה. מושגים אלו הם מושגים חינוניים בדיסציפלינות שונות, כמו מתמטיקה, שפות ומדעים. המחקר הוא מחקר ניסויי – ללא קבוצת ביקורת. המחקר התמקד בקבוצת ילדים בגילאי 5–7 שנים בבית ספר אחד, סך הכול 112 ילדים, שמונה מורים מתלמידים (המתמחים בהוראת תנועה ומוזיקה), שמונה מורים בפועל ומנחה פדגוגי. על מנת לחקור את השפעתה ומשמעותה של גישת היפוך התפקידים השתמשתי בכלים כמותיים ואיכותיים. פותח שאלון מושגים במטרה למדוד השפעה של לפני ואחרי השימוש בגישה על הילדים, ולמצוא אם קיימת השפעה שונה על ילדי טרום בית ספר לעומת ילדי בית ספר. ניתוח נוסף נעשה על מנת לחקור אם הגישה משפיעה על יכולת הסטודנטים בתהליך ההוראה הבסיסיים. דף תצפית פותח על מנת לתעד את תהליך ההוראה ואת השימוש בגישה בהוראה. המחקר מצא שיפור מובהק בלמידת מושגים בסיסיים בקרב כל קבוצות הגיל. השימוש בגישת ה-RRA תוך טיפוח האינטליגנציה הקינסטטית קידם את ילדי טרום בית ספר לשלב התפתחותי גבוה יותר. הגישה הגבירה הבנה והפשטה של המושגים, ללא תלות ביכולת ההוראה של המתכשרים להוראה. זוהו קשיים בהבנת המושגים "משקל" ו"מהירות" לפני השימוש בגישה, ושיפור ניכר תועד לאחר השימוש בה. ממצאים אלו מצביעים על החשיבות של למידה והוראה של מושגים תוך שימוש ב-RRA בטיפוח האינטליגנציה הקינסטטית – KI. הממצאים אף מציעים אינדיקטורים ליישום מוצלח של גישת היפוך התפקידים הן בין סטודנטים להוראה למורים בפועל והן בין מורים לתלמידיהם. יישום כושל כולל אסטרטגיות לא הולמות ליצירת ידע וחוויית אימון של הזנה הדדית. יישום מוצלח כולל שימושים ב"היפוך תפקיד" בחוויית האימון להוראה תוך הספקת מרחב ובדיקה, או מרחב באימון. התרומה לידע שמציע מחקר זה באה לידי ביטוי בכך שגישת היפוך תפקידים תוך טיפוח KI מקדמת ילדים בגיל הרך בלמידת מושגים בסיסיים, ללא תלות ביכולת ההוראה של המורה. הגישה מאיצה את הלמידה ואת אוירת הלמידה ומעצימה מורים בפועל ומתכשרים להוראה.

חידושי המחקר הם בתאוריה – זווית ראייה אחרת לקשיי קריאה ולטיפול בהם, בניית כלי חדש – שיטת תווים רכים כתשתית קריאה ראשונה, ביישום – חלוקת לימוד הקריאה לשני שלבים: שלב התשתית במוזיקה בגן ושלב הקריאה המילולית בכיתה א'.

קובלר, שרית (2006). **התפתחות ההבנה של מושגי מפתח בנושא "חקר נתונים" אצל מורים וסטודנטים להוראה**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב

מטרת המחקר הייתה לבחון איך לקדם את התפתחות ההבנה של מורים וסטודנטים להוראה בתחום הסטטיסטיקה, שהוא נושא חדש בתכנית הלימודים החדשה במתמטיקה וגם לבחון שיטות ואסטרטגיות הוראה המקדמות הבנה אצל התלמידים. המחקר נערך לגבי למידה והוראה של מושגי מפתח במסגרת קורס דו-שלבי של "סטטיסטיקה ודרכי הוראתה" שהעבירה החוקרת. אוכלוסיית המחקר כללה חמש מורות מונסות בכיתות ג'-ו בבית הספר היסודי שלמדו בקורס להוראת מתמטיקה, חמש סטודנטיות שהתכשרו להוראת מתמטיקה ביסודי ו-20 תלמידי בתי ספר יסודיים שלמדו אצל המשתתפות הללו. המחקר נערך בשיטה של מחקר פעולה, הכלים היו: מבחן בשלוש גרסאות שונות, ריאיון, צילומי שיעורים ודוחות על פעילויות.

בין הממצאים: (1) הסטודנטית התקדמו בלמידה בשלב א' והגיעו לרמה גבוהה של הבנה, אך בסוף שלב ב' נצפתה ירידה בממוצע; (2) בקרב המורות נצפתה התקדמות מועטה בלמידה; (3) ההתקדמות הגדולה ביותר ברמת ההבנה הייתה לגבי מושג החציון שהיה חדש למשתתפות; (4) אותרו אסטרטגיות הוראה התורמות להבנה טובה יותר; (5) התלמידים הגיעו לרמות שונות בהבנת מושגים סטטיסטיים שעלו עם שכבת הגיל. ממצאי המחקר יכולים לתרום להגבר המודעות לגבי הצורך בלמידה לשם הבנה ויישום של הוראה המקדמת הבנה.

Walter, Ofra (2007). **"Role reversal" approach in teaching early childhood basic concepts of kinaesthetic intelligence**, submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Anglia Ruskin University

מחקר זה בוחן את ההשפעה והחשיבות של גישת 'היפוך תפקיד' (Role Reversal Approach – RRA) בפיתוח הוראת התנועה של מתכשרים להוראה ומורים בפועל. המחקר התמקד בבחינת ההשפעה תוך שימוש בגישת RRA – וטיפוח האינטליגנציה

הרהורים על דגם "בתי ספר מפיקי ידע" באוסטרליה ובניו-זילנד מודל ה-KPS (Knowledge Producing School) www.portal.macam.ac.il



תלמידים באוסטרליה בפעולת חקר מתוקשבת עם המורה

לאחרונה נרשמה ברחבי העולם התעניינות מחודשת במודל "בתי ספר מפיקי ידע" שפותח באוסטרליה בשנים 2004–2008. מדובר במודל קונספטואלי של שני חוקרים אוסטרליים ידועים בשם כריס ביגום ולאוני רוואן (Chris Bigum and Leonie Rowan) מאוניברסיטת דיקין (Deakin). התפיסה של Knowledge Producing) KPS (School יושמה בהצלחה בעשרות בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים באוסטרליה (Queensland) (Primary Schools).

שימוש בכלים מתוקשבים בדרך של חקר וחשיבה גבוהה

הנחת היסוד המובלעת במודל תקשוב זה היא שעל שילוב המחשבים בבתי

הספר להיות אותנטי ולא טכני. כלומר, עליו להמריץ את המורים והתלמידים לחקור ולהפיק ידע, ולא לתרגל טכנית את הכלים המקוונים – כפי שנעשה, למרבה הצער, ברבים מבתי הספר היסודיים ברחבי העולם. המטרה שהמורה שואף אליה היא להכשיר את התלמידים להשתמש באינטרנט ובכלים מתוקשבים בדרך של חקר וחשיבה מסדר גבוה (עקרונות D Jonassen), תוך עידוד סקרנות וחקרנות.

תפיסת ה-Mindtools: חזרה לסקרנות הטבעית

תפיסת ה-Mindtools פירושה טיפוח חשיבה אינטלקטואלית של תלמידים באיסוף מידע מהקהילה, הבנייתו ועיבודו. המודל של "בית ספר מפיק ידע" מתבטא במתן אוטונומיה והעצמה לתלמידים לחקור נושאים וסוגיות מעבר לתכנית הלימודים, או לקשור את נושאי החקר והפקת המידע להיבטים שונים בהקשר הרחב של הקהילה הבית-ספרית. מרבית תהליכי איסוף והפקת המידע על ידי התלמידים נוגעים בבעיות אותנטיות

שצוותי התלמידים בבתי הספר היסודיים חוקרים. המחקרים שליוו את יוזמת KPS (Knowledge Producing School) באוסטרליה אישרו כי דרך הקניית היכולות הקוגניטיביות במודל זה משמעותית יותר מהתרגול הטכני ביישומי המחשב והאינטרנט או אפילו מהמימוניות המידעניות הסטנדרטיות שמבקשים להקנות לתלמידי בתי הספר היסודיים. כחלק מהרציונל של היוזמה מעודדים את התלמידים בבתי הספר היסודיים באוסטרליה ליזום בעצמם פרויקטים של הפקת ידע, המתבססים על סקרנותם הטבעית.

במודל בתי הספר מפיקי הידע קיים רציונל המושפע באופן מובהק מהתפיסה הדמוקרטית של דיואי – שיתופיות בקהילה תוך העצמת התלמידים. אין מדובר במודל קונספטואלי פשוט ליישום בבתי ספר, ואכן, אפילו באוסטרליה נתקל ביצוע היוזמה בשלב הראשון בהתנגדויות מצד המורים. עם הזמן התקבלה היוזמה ביתר אהדה וזכתה בתגובות הזדהות חיוביות בקרב מנהלי בתי הספר והמורים. מדינות נוספות שיישמו את מודל KPS היו ניו זילנד והונג קונג.

ממערכי השיעור בכיתה ולא כתשובה כוללת לכל הדרך. גם איים של שינוי יכולים להיות הצלחה. ■



מקורות

- CITE Seminar: The Knowledge Producing School
Bigum, C. (2004). Rethinking schools and community: The knowledge producing school, in S. Marshall, W. Taylor & X. Yu (Eds), *Using community informatics to transform regions* (52-66). Idea Group, Hershey, PA
- Jonassen, D. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Columbus, OH: Prentice-Hall.
- Schneider, S. B. & Garrison, J. (2008). Deweyan reflections on knowledge-producing schools. *Teachers College Record*, 110(10), 2204-2223.

למידע נוסף

Professor Chris Bigum, Head of School of Scientific & Developmental Studies in Education, Faculty of Education, Deakin University, Australia

עלייה בשימוש בכלי תקשוב מקוונים בסביבת הלמידה
המודל המתקשב של "בתי ספר מפיקי ידע" נותן עדיפות גבוהה לשימוש בכלי תקשוב מקוונים בכל סביבות הלמידה של בית הספר. המציאות בשטח מצביעה על כך שההתפתחות הטכנולוגית של כלים מתקשבים מהירה בהרבה מההתפתחות הפדגוגית של שיטות הלימוד. פער זה אמנם ילווה אותנו ככל הנראה עוד זמן רב בכל אשר נפנה, אך לפחות באוסטרליה ובניו זילנד נעשה מאמץ להעמיד לרשות המורים והתלמידים כלים מקוונים מתקדמים לאיסוף ולעיבוד מידע. מדובר בכלים מתקשבים להפקת מידע, מסדי נתונים, כלים לבניית מאגר מידע כיתתיים, כלי איסוף מקוונים ועוד.

גולת הכותרת - הקניית מיומנויות חשיבה מסדר גבוה

וכעת אנו מגיעים לגולת הכותרת: בשנתיים האחרונות שמים דגש רב בבתי הספר מפיקי הידע באוסטרליה על הקניית מיומנויות חשיבה מסדר גבוה (Higher-Order-Cognitive-Skills - HOCS) לכלל התלמידים ולא רק לתלמידי מדעים, כפי שנעשה בישראל. מאחר שהחשיבה מסדר גבוה המשולבת בפעילות המתקשבת אינה אלגוריתמית, ודפוסי המחשבה אינם ברורים ומוגדרים מראש, מסתיים התהליך לעתים קרובות בפתרונות מרובים, כשלכל אחד מהם יתרונות וחסרונות - וזאת להבדיל ממתן פתרון אחד, יחיד וברור. קבלת ההחלטה מהווה מרכיב חיוני בפתרון בעיה, במיוחד כאשר קיים פער בין המצב ההתחלתי הנתון לבין המטרה, ולא ידועה דרך קיימת ופשוטה לפתרון. זאת ועוד - מאחר שחשיבה מסדר גבוה מתרגלת מיומנויות של פתרון בעיות, שאילת שאלות, חשיבה ביקורתית, קבלת החלטות ולקיחת אחריות - היא מטפחת לומד עצמאי וביקורתי, בעל כושר אלתור, המסוגל להתאים את עצמו למציאות משתנה ודינמית.

הרהורים על יישום אפשרי בישראל

המודל שלעיל משתלב נהדר עם תפיסת ה-web 2 - כל אחד הוא תורם ונתרם. ניתן ליישמו ולו רק בכמה שיעורים בחלק מהמקצועות. כלומר, זה לא הכול או לא כלום - אלא ניתן למצוא את שביל הביניים. פיתוח שיטת לימוד המבוססת על יוזמה ועל סקרנות, אפילו רק בחלק מן המקצועות, תוך ניצול יכולות הקיימות היום בעולם המחשבים יכולה לתרום משמעותית להעלאת המוטיבציה של התלמידים ללמוד. לסיכום, המודל של בית ספר מפיקי ידע יכול להיות מיושם גם בחלק



פרסומים

פרסומים שיצאו לאור לאחרונה - מפרי עטם של מורי מורים

פדבה, גלעד (2009). **נעלבים באופן טבעי? ארבע פרדיגמות בשיח התקשורתי ההטרסקסואלי אודות מצעד הגאווה בירושלים. סוגיות חברתיות בישראל 7, 7-94.**

מחקר זה בוחן תפיסות שונות של מצעד הגאווה בירושלים בשיח התקשורתי ההטרסקסואלי בשנת 2006, בהתייחס לטקסטים שהתפרסמו לקראת האירוע באתר האינטרנט nrg הנמצא בבעלות מעריב. מחקר זה בוחן בביקורתיות ארבע פרדיגמות עיקריות המתגלמות באותו שיח תקשורתי הטרסקסואלי: פרדיגמת הדומיננטה הטבעית, פרדיגמת הדומיננטה הנעלבת, פרדיגמת הדומיננטה הדמוקרטית ופרדיגמת הדומיננטה הפרטית/ציבורית. מחקר זה עשוי להאיר את עיני החברים בקבוצת הרוב ההטרסקסואלית לגבי הרחבה וצמצום של תפיסות דמוקרטיות. בה בעת, מחקר זה עשוי לספק כלים בידי מיעוטים מיניים לשכלול ההתמודדות הרטורית עם מנגנוני שנאה המשתמשים בערכים כמו סובלנות, חופש, דמוקרטיה וכבוד האדם דווקא להצרת צעדיהם של מי שמבקשים להביע גאווה ב(חד)מיניותם.

Padva, Gilad (2008). **Educating the simpsons: Teaching queer representations in contemporary visual media.** *Journal of LGBT Youth* 5(3), 57-73.

מחקר זה מנתח ייצוגים קוויריים בתקשורת החזותית בת-זמננו ובוחן כיצד הפרק "הומר פוביה" מסדרת האנימציה של מאט גרונינג "משפחת סימפסון" יכול לשמש מורים ומחנכים לדה-קונסטרוקציה של קודים הטרו והומו-סקסואליים של התנהגות, חיברות, ארטיקולציה, ייצוג ונראות (visibility). ניתוח זה מעוגן במסגרת יחסי-הגומלין בין הקולנוע המיינסטרימי והעצמאי, ובמיוחד, בהופעת הקולנוע והטלוויזיה הקוויריים החדשים בשנות ה-90 והייצוג/חשיפה של סוגי סובייקטיביות הומו-לסבית בקומדיות מצבים טלוויזיוניות באותה תקופה.

אלקד-להמן, אילנה (עורכת). (2008). **זהויות ישראליות - בין זר למוכר, קריאה ביצירות מאת חמישה יוצרים בספרות ההווה.** ירושלים: הוצאת כרמל.

הספר הוא תוצר משותף של פעילות חברי החוג לספרות במכללת לוינסקי לחינוך שבתל אביב, אשר התקיימה במסגרת מפגשי מועדון הספרים של לוינסקי. במועדון הספרים מתקיימים מדי חודש, מאז שנות ה-90, מפגשי שיח על ספרים חדשים. המפגשים פתוחים לקהל הרחב ומשתתפים בהם גם סטודנטים ומורים משתלמים. הספר מציע קריאה פרשנית מקיפה ביצירות של חמישה סופרים מרכזיים עכשוויים: אם יש גן עדן מאת רון לָשֶׁם; ארבעה בתים ונגעוץ מאת אשכול נבו; ילדה שחורה מאת סמי ברדוגו; ערבים וקדים ויהי בוקר מאת סייד קשוע; שום גמדים לא יבואו מאת שרה שילה. מחברות המאמרים הן מרצות בחוג לספרות במכללת לוינסקי לחינוך: ד"ר רוחמה אלבג, ד"ר אילנה אלקד-להמן, פרופ' רחל פרנקל-מדן וד"ר ורה קורין-שפיר. הספר ראה אור בסיוע ועדת המחקרים של מכללת לוינסקי.



הספר מציג התבוננות באופן שבו משתקפות זהויות בספרות, ובאמצעותה נשמעים קולות ונחשף המרחב החברתי הישראלי – יהודים וערבים, חילונים ודתיים, אשכנזים ומזרחים, מהגרי עבודה וטיילים, ותיקים ועולים. הספר בוחן את האופן שבו הספרות מציגה התמודדות עם סוגיות טעונות מסוגים ומרבדים שונים. בעת הדיון בספרים, כותבות המאמרים מרחיבות את המבט לשאלות עקרוניות, כמו ספרות מלחמה הנכתבת היום בישראל, כתיבה בעברית של סופר ערבי, יחסי מרכז-פריפריה בספרות העברית בזמננו, היחס למרחב ולזמן הישראליים מנקודת מבטם של היהודי ושל הערבי ועוד. המאמרים המהווים את פרקי הספר מאפשרים להתבונן בספרות ובחברה הישראלית על כל המרתק שבהן. זהו פסיפס מורכב, עשיר, מעורר תהיות ומלא סתירות – פרי הספרות בבואה לתאר מציאות.

ד"ר אילנה אלקד-להמן משמשת כראש תכנית התואר שני בחינוך לשוני בחברה רב-תרבותית במכללת לוינסקי לחינוך. ספריה: לבדה היא אורגת – קריאה ביצירות נורית זרחי (כרמל, 2006); הקסם שבקשר – קריאה, אינטרטקסט, ופיתוח חשיבה (מופ"ת, 2007); בשבילים, בדרכים בצמתים – סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי, בשיתוף עם ד"ר חוה גרינספלד (מופ"ת, 2008).

Fejgin, Naomi; Avissar, Gilada; Kedem, Yacov (2008). **Effects of an academic management development program on participants perception and practice.** *Review of Business Research*, 8(5).

מאמר זה עוסק בהשפעתה של התכנית להתמחות בניהול אקדמי-פדגוגי, שנערכה במכון מופ"ת, על המשתתפים, בעלי תפקידים במכללות להכשרת מורים. במחקר השתתפו 27 הלומדים במחזור הראשון של תכנית זו, ובו נבחן אילו שינויים חלו אצלם באשר לתפיסת תפקיד הניהול ובאשר לעבודת הניהול בפועל. נעשה שימוש בשאלונים פתוחים שהועברו לכל משתפי הקורס עם סיום השנה הראשונה ללימודים ועם סיום הלימודים, בראיונות עם 11 מבין המשתתפים עם סיום הלימודים ועם שבעה מאלה שנתיים לאחר תום הקורס. תשובות הלומדים משקפות רכישה של ידע ומיומנויות ניהול, עם תהליכים אינטרוספקטיביים שונים שחוו במהלך שתי שנות הלימודים. בסמוך למועד הלימודים עיקר השינוי בתפיסת התפקיד ובביצועו חל בתחום האינטרוספקציה, התבונה של עצמי ושל המערכת. בבדיקה שנתיים לאחר תום הלימודים עיקר השינוי המדווח הוא בתחום רכישת מיומנויות וכלים לניהול.

ד"ר נעמי פייגיין, מרצה בכירה במכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן, במכון וינגייט. תחומי המחקר שלה: סוציולוגיה של הספורט והכשרת מורים.

ד"ר גלעדה אבישר, מרצה בכירה במכללה האקדמית בית ברל וראש בית הספר ללימודי התמחות מקצועית, מכון מופ"ת. תחומי המחקר שלה: תכניות לימודים ותכנון לימודים בחינוך המיוחד, מנהלים ומורים ביישום שילוב; PDS – שותפות מכללה-סדה בבית ספר מיוחד.

פרופ' יעקב קדם, מנכ"ל בית הספר להנדסאים – שנקר וחבר סגל בכיר – שנקר, פרופ' לניהול באוניברסיטת NYU-Polytechnic מניו-יורק ובאוניברסיטת Thames Valley בלונדון. ראש ההתמחות לניהול אקדמי, מכון מופ"ת.

פעילויות מכון מופ"ת - מרס-מאי



מרצים	נושא	תאריך	מפגשים
אתי רותם אשכנזי	בין חוה ללילית - העצמה אישית באמצעות סיפורי דמויות נשיות במקרא	יום שני, כ"ז באדר 23 במרס 2009 16:00-13:00	מפגשים
בני מרגליות	זרעים של Coaching - סדנת המשך	בימי שלישי; 24, 31 במרס 21 באפריל, 5, 19 במאי בין השעות 10:30-15:30	סדנאות
ד"ר ניצה ולדמן, ד"ר ניקול איתן, ד"ר אולז'ן גולדשטיין,	מפגש מקוון של קבוצת העניין "הוראה מקוונת" ו"סוגיות בהדרכה פדגוגית" - הכשרת פרחי הוראה להוראה מתוקשבת	יום רביעי, כ"ט באדר 25 במרס 21:30-20:00	מפגשים סביבות הוראה ולמידה מקוונות
פרטים בעמ' 56	אפשר גם אחרת מסע בנתיבו של פרופ' משה זילברשטיין ז"ל	יום חמישי, א' בניסן 26 במרס 2009	יום עיון
מר אבשלום בדיחי	סמינר "נוסע" בנושא יהדות פולין	יום ראשון, 5 באפריל יום ראשון, 28 ביוני	סדנאות
מירי רוזובסקי	סיפור קצר - סדנת כתיבה	בימי רביעי, החל מ-22 באפריל, 6, 13, 20, 27 במאי, 3, 10, 17, 24 ביוני, 1 ביולי	סדנאות
Dr. Miri Shonfeld Dr. Elaine Hotter Asmaa Ganayem	מפגש מקוון How can the internet be used to bridge gaps between populations?	יום רביעי, כ"ח בניסן 22 באפריל 21:30-20:00	מפגשים סביבות הוראה ולמידה מקוונות
יואל שתרוג	סדנת צילום - לראות את האור	שישה מפגשים בימי רביעי מפגש מס' 1: 6 במאי 2008 מפגש מס' 2: 20 במאי 2009 מפגש מס' 3: 3 ביוני 2009 מפגש מס' 4: 17 ביוני 2009 מפגש מס' 5: 1 ביולי 2009 מפגש מס' 6: 8 ביולי 2009	סדנאות
ד"ר חיה אוסטרובר	הומור - תכלין להוראה וללמידה, חשיבות ההומור בחינוך והתמודדות עם בעיות משמעת בכיתה באמצעות ההומור	יום רביעי, י"ב באייר 6 במאי 2009 11:00-14:00	מפגשים
ד"ר נאוה גוטמן	מפגש מקוון דמיון מודרך בסיפור המקראי	יום רביעי, י"ט באייר 13 במאי 21:30-20:00	מפגשים סביבות הוראה ולמידה מקוונות
פרטים בעמ' 57	חינוך לבטיחות בדרכים - אנו לוקחים אחריות בשיתוף אגף זהירות ובטיחות בדרכים, משרד החינוך; עמותת "אור ירוק"; הרשות הלאומית לבטיחות בדרכים	יום שלישי, כ"ה באייר 19 במאי 2009	כנס

כתבו לנו... 

נשמח מאוד לקבל במערכת ירחון מכון מופ"ת חומרים מפרי עטכם:

- תיאור פרויקטים ייחודיים במכללה • הגיגים ורעיונות • דעות • ביקורת
- התנסויות שתמצו לחלוק עם הקוראים • ברכות • ועוד.

החומרים השונים יפורסמו בהתאם לשיקולי המערכת.

המושג 'חינוך בלתי-פורמלי' הוא בעצם משמעות שונות
נרדפים. הגדרה ראשונית המופיעה בספרות החוק
שמחוצ'תכנית הלימודים" או "חינוך חוץ-בית-ספרי".
על דרך השלילה, בצומה לשם הכוון המקובל: "בלתי-
הגדרה לא מכנסת תחת מטרייה אחת אין-ספור תפקידים
עצום שיטתיים ומגוונים כמו: "חינוך אוסרי", "חינוך
"ינוק ערכי", "ניהול עצמי של תלמידים", "אינדוקטורציה
"איש", "חינוך רצוני", "חינוך לפנאי", "חינוך קהילתי",
"תכניות העשרה" וכו'.