

לאן מכאן?

הכשרת מורים מתווה דרך

לאן מכאן?

הכשרת מורים מתוּוּה דרך

מנהל התוכנית

עידו ברקן

עורכים

פרופ' ענת קדרון

ד"ר תמי הופמן

ד"ר נמרוד טל

ד"ר אלי אילון

ייעוץ מקצועי

פרופ' ענת זוהר

פרופ' אדר כהן

ד"ר ניר מיכאלי

עריכה לשונית

אדוה כהן זמיר

עיצוב ועימוד

גרוטסקה

קרן ג'ק, ג'וזף ומרטון מנדל

קרן ג'ק, ג'וזף ומרטון מנדל הוקמה על-ידי שלושת האחים מנדל ב-1953 בעיר מגוריהם קליבלנד, במדינת אוהיו. פעילות הקרן מבוססת על האמונה שמנהיגים מעולים, המונחים על-ידי רעיונות גדולים, הם המפתח לשיפור פני החברה ואיכות החיים של בני אדם בכל רחבי העולם. משימתה של קרן מנדל לתרום לשגשוגן של ארצות הברית וישראל כחברות צודקות, סובלניות, מיטיבות ודמוקרטיות, ולשפר את איכות החיים בשתי המדינות. הקרן מתמקדת בתחומים אלו: פיתוח מנהיגות, ניהול מלכ"רים, מדעי הרוח, חיים יהודיים ומעורבות עירונית.

קרן מנדל-ישראל החלה לפעול בשנת 1991 ומאז הצמיחה דור של מנהיגים בתחום החינוך והחברה באמצעות מגוון רחב של תוכניות לפיתוח מנהיגות שהיא מקיימת במוסדותיה השונים: בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית, תוכנית הנמשכת שנתיים ושואפת להעשיר את מערכת החינוך הישראלית במנהיגים מונחי חזון, בעלי תחושת שליחות, מחויבות ותבונת מעשה; מכון מנדל למנהיגות, המפעיל תוכניות לפיתוח מנהיגות בקהילה החרדית, תוכנית למנהיגות נוער, תוכנית למנהיגות בתרבות יהודית, תוכנית למנהיגות באקדמיה ותוכנית למנהיגות חינוכית בצה"ל; מרכז מנדל למנהיגות בנגב, המכשיר ומטפח מנהיגים ברמה המקומית בדרום הארץ; מרכז מנדל למנהיגות בצפון, שמתקיימות בו תוכניות להכשרת מנהיגים בצפון הארץ; ויחידת בוגרות ובוגרי מנדל, המלווה את בוגרי תוכניות הקרן ומעניקה להם ליווי ובית מקצועי.

מכון מנדל למנהיגות

מכון מנדל למנהיגות נוסד בירושלים בשנת 1992 על ידי קרן מנדל ובשיתוף עם משרד החינוך.

במכון מתקיימות מגוון תוכניות לפיתוח מנהיגות חינוכית וחברתית שמטרתן לתרום לשגשוגה של מדינת ישראל, על כל קהילותיה. המשתתפים בתוכניות מגיעים עם רקע מקצועי מגוון במגזר הציבורי, במיזמים חברתיים, בארגונים ללא כוונת רווח ובצה"ל.

תוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה

התוכנית פועלת ליצירת קבוצת מנהיגות אקדמית אשר תוביל תהליכי חשיבה, פיתוח ויישום של מודלים עדכניים בשדה ההכשרה להוראה. זאת באמצעות לימוד והעמקה בתיאוריה ובמעשה של התפיסות הרווחות בארץ ובעולם, תכנון מהלכי שינוי מערכתיים במערכת החינוך ובמוסדות אקדמיים, וכן כתיבה והפצה של ידע. התוכנית מתקיימת בשיתוף עם מינהל עובדי הוראה במשרד החינוך.

המסמך מייצג את עמדתם האישית של עמיתות ועמיתי מחזור ב' של תוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה בלבד ואינו משקף בהכרח את עמדתה או דעתה של קרן מנדל-ישראל.

תודות

האסופה שלפניכן היא פרי, אחד מני רבים, של עבודה שנעשתה במשך כשנתיים בתוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה. ראשית התודה לקרן מנדל-ישראל ולמכון מנדל למנהיגות על התנאים המיטביים שהם מעניקים להתפתחות מקצועית ולקידום יזמות חינוכית ועל יצירת מרחב הלמידה, העבודה והיצירה שבתוכו צמחה גם אסופה זו. תודה מיוחדת לגב' יעל הס, מנהלת מכון מנדל למנהיגות, על הליווי והתמיכה ועל הנחת האדנים העיקריים שעליהם נבנתה התוכנית שבמסגרתה הוכשרנו.

כנשות ואנשי חינוך אנו מכירים בחשיבות העליונה של דוגמה אישית להצלחת תהליכי חינוך, למידה והתפתחות. מנגד, אנו יודעים עד כמה "מודלינג" אינו שכיח. על כן תודתנו מעומק הלב לצוות על כך שתמיד הראה לנו, בעבודתו איתנו, לאן עלינו לשאוף. עידו ברקן – מנהל התוכנית, ויונתן שיף, מיכל טוק הרפז, אלי אילון, אילן רופין, חגית מולגן ויובל כרם גילה – חברי וחברות הסגל והצוות, הציבו לנו רף מקצועי חדש והובילו אותנו אליו ומעבר לו. תודה גדולה ליעל פלקו על התמיכה האין-סופית ועל האוזן הקשבת, על הדאגה לכל פרט ולכל אחד מאיתנו. למדנו ממך המון.

תודה מיוחדת לד"ר אלי אילון, נציג סגל התוכנית, על כך שליווה אותנו במחקר לאורך התוכנית כולה ובכתיבת אסופה זאת. אלי קרא, העיה, כיוון, יעץ ודחף קדימה לאורך כל שלבי העבודה, וכך דאג להביא מיזם זה לכדי סיום באופן הטוב ביותר האפשרי.

תודה לפרופ' תמר אריאב, לפרופ' עדנה לומסקי-פדר, לפרופ' שלמה בק ולד"ר סוטה רוברמן על כך שליוו את הטיטוט הראשונות, העירו עליהן ועזרו

לדייק את תהליך המחקר. אנו חבים תודה לד"ר ניר מיכאלי, לפרופ' ענת זוהר ולד"ר אדר כהן. הם קראו טיוטות מוקדמות ומתקדמות, פתחו לפנינו שדות מחקר חדשים וחשובים, תרמו לנו מניסיונם ומתובנותיהם והרחיבו והרחיקו את האופק האקדמי ככל שהתקדמנו.

תודה רבה לאדוה כהן זמיר על עריכה מקצועית וקפדנית של הטקסט ועל הבאתו לקוראת בשפה קולחת ובהירה. נראה שלא אחת, אדוה הטיבה מאיתנו להבין מה ברצוננו לומר.

בוגרות ובוגרי תוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה
מחזור ב', חורף תשפ"ד

תוכן עניינים

- 9** **הקדמה: מנהיגות מחוללת שינוי באקדמיה**
עידו ברקן, ד"ר אלי אילון
- 13** **מבוא: אחריות חברתית בהכשרת אנשי חינוך:**
הכשרת המורים כזירה להובלת תהליכי שינוי במערכת
פרופ' ענת קדרון
- 23** **פנים רבות לנו: כדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות במוסדות להכשרת מורים**
ד"ר אור מרגלית וד"ר למיס עודה-סאבא
- 43** **מכללות ומורי מורים מובילים התחדשות חינוכית בבתי ספר בישראל**
ד"ר גיא חפץ
- 57** **"נקודת מפגש": אקדמיה ושדה נפגשים בהכשרה וקידום חינוך חברתי קהילתי –**
מיזם לקידום קשרי אקדמיה ושדה במרכז האקדמי אורנים
ד"ר מרב סולומון אבן חן
- 79** **הוראת המדעים בגיל הרך בחברה הבדואית**
ד"ר סלים אבו ג'אבר
- 101** **מסגמנטליות להוליסטיות בהכשרת מורים: הצעה למודל מארגן**
ד"ר שירה אילוז וד"ר חגית ריפינסקי

- 117** פער בין-דורי בהכשרת מורים: אתגרים והזדמנויות
ד"ר גילית כדורי וד"ר תמי אביעד-לויצקי
- 139** מהמעשה להלכה ובחזרה: מקומה של למידה מבוססת מקרים בתוכניות ההכשרה להוראה
ד"ר יהודה יעקבסון וד"ר היאם נסראלדין
- 155** פר"שים (פרחים רב-שנתיים):
תוכנית לפיתוח והעצמה של זהות מקצועית וגאווה יחידה בקרב פרחי ההוראה
ד"ר ברכי אליצור וד"ר חוי ששון
- 173** הרחבת אחריות: מורות וגננות מכשירות בשדה החינוך מובילות שינוי בהכשרה להוראה
ד"ר ציפי בבצ'יק וד"ר שי מאמו
- 191** מדריכים פדגוגיים מטמיעים הכוונה עצמית בלמידה בתוכנית ההכשרה להוראה
ד"ר חייט שחם וד"ר רמה מנור
- 207** ההכשרה משנה: לקראת טיפוחה של סוכנות מורים
ד"ר תמי הופמן וד"ר נמרוד טל
- 231** משאב לחינוך: מ"עובדי הוראה" למנהיגות חינוכית
פרופ' זאביק גרינברג ופרופ' ענת קדרון
- 253** רב-שיח: הכשרת מורים והשדה החינוכי
פרופ' ענת זוהר, ד"ר אדר כהן, ד"ר ניר מיכאלי ועידו ברקן

הקדמה: מנהיגות מחוללת שינוי באקדמיה

בשנים האחרונות אנו עדים למשבר מתמשך בהכשרת המורים – מעט מדי מבקשים להיכנס למקצוע, ורבים מדי פורשים ממנו. תופעות אלו משקפות צבר רב של בעיות, שחלקן קשורות במצב החברתי בישראל, ואחרות במעמד המורה וביחס לידע ולהוראה. לאלו מתווספות בעיות פנימיות הקשורות בהכשרת המורים. אחת מהן היא פער רחב בין האתגרים שעבודה בבית ספר מזמנת למיומנויות המוקנות בתוכניות ההכשרה. פערים אחרים נמצאו בין תיאוריה למעשה ובין קצב השינוי האיטי של תהליכי ההכשרה למהירות שהשטח משתנה בה. כן נמצאו פערים בין דורות, שינויים מהירים בטכנולוגיה ובזהות ואוריינטציית המשתמשים בה, והרשימה עוד ארוכה.

למשברים אלו, שהלכו והתעצמו בפרוס המאה העשרים ואחת, נוספו משברים עולמיים ומקומיים שהדגישו את הצורך בהתמודדות ישירה עם בעיות אלו: משבר הקורונה העולמי והמלחמה שפרצה לאחרונה בישראל מחריפים את הצורך בשינוי מעמיק בשדה החינוך ובחברה בכלל, ובפרט בהכשרת מורים מתאימים לחינוך הדורות הצעירים.

כדי לחולל שינוי של ממש בשדה, נדרשת מנהיגות פורצת דרך, מנהיגות המשלבת בין מומחיות אקדמית עמוקה ובין יכולות מנהיגותיות ארגוניות. לכאורה, העולם האקדמי חריג משדות אחרים בהשפעה הפוטנציאלית של מנהיגות בו, זאת כיוון שהוא ממוקד במחקר תאורטי ולא במעשה. ואולם, השדה האקדמי הוא שדה ממש; הוא בנוי ממוסדות ומארגונים, והוא דורש הובלה ושינויים אמיצים בשטח. שדה ההכשרה להוראה מדגים זאת היטב: זוהי זירה אקדמית תוססת,

והיא אחראית במידה רבה לא רק למהלכי המחקר והפיתוח של תהליכי הוראה אלא אף לתוצאות המעשיות הכרוכות בהכשרה. התמודדותו של דור חדש עם אתגרים ישנים וחדשים ועתיד החברה כולה מונחים כאן על הכף.

ואולם, אף ששדה הכשרת המורים זקוק מאוד למנהיגות אמיצה, הכשרת מנהיגות באקדמיה איננה טריוויאלית כלל: מנהיגים כאלה יידרשו לבצע שינויים עמוקים בסביבה מוסדית מורכבת שאיננה ששה לשינויים. עוד יהיה עליה להתמודד עם המתח שבין הפן האקדמי לפן הארגוני ולגשר על הפער שבין המיומנויות של אנשי המפתח ובין אלו הנדרשות לשם גילוי מנהיגות, ניהול והובלת שינויים. את כל אלו יצטרכו אותם מנהיגים לעשות בתוך רתימה ויצירת מהלכים של ממש בשטח ברמה פרופסיונלית וארגונית כאחד. אנשי האקדמיה לא הוכשרו לכך: הם נבחרו והוכשרו למחקר, ולעיתים אף להוראה. כישורי ניהול ומנהיגות אינם נכללים בדרישות התפקיד הרשמיות, גם אם הם בהחלט נדרשים בתפקידי מפתח באקדמיה.

מכון מנדל למנהיגות עוסק כבר שנים רבות באתגרי מפתח המתרחשים בחברה ובחינוך בישראל. המפתח ליצירת שינוי טמון בזיהוי של אנשים מעולים ובהעצמת פעולותיהם בשדה בתוך ציודם בכלים מעשיים, אינטלקטואליים וערכיים. מתוך הזירות השונות בחינוך ובחברה, זירת הכשרת המורים זוהתה במכון כמנוף אפשרי לקידום החברה בישראל. תוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה נוסדה בשיתוף עם משרד החינוך למשימה חשובה זו – הכשרת מנהיגים ומנהיגות לביצוע השינוי המיוחל.

לרוב, תוכניות מנהיגות פועלות במרחב סינתטי, כזה המוציא את העמיתים מסביבת העבודה הטבעית שלהם ומזמן להם תהליכי למידה קבוצתיים ואישיים במרחב התפתחות שונה. מודל כזה מאפשר להינתק מהסוגיות השוטפות והדחופות לטובת עיסוק בסוגיות מהותיות ואסטרטגיות, מזמן חשיבה ביקורתית

והתבוננות במציאות ממגוון נקודות מבט וכן מספק כר פורה למפגשים אנושיים מעוררי השראה. ואולם, העמיתים חוזרים מן התוכנית לבדם, היישר אל שולחן העבודה עמוס המשימות, ואינם בהכרח יודעים לתרגם את תהליכי הלמידה שעברו להובלת שינוי בפועל.

תוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה מבקשת ליצור מודל אחר, מודל המשלב בין חשיבה ולמידה תאורטיות ובין עשייה וקידום מיזם יישומי בפועל. מחשבה ערכית, שאלות יסוד, זיהוי בעיות וחשיבה על פתרונות – כל אלו נעשים לצד תכנון וביצוע של ניסוי ולמידה בשטח. עוד במשך התוכנית, כל צמד עמיתים מוביל מיזם חי ופועל, ובעקבות זאת קל וטבעי יותר להמשיך בו. ביתר פירוט, התוכנית מלווה את העמיתים ביישום השינוי על פי ארבעה עקרונות: (1) רעיון חזק; תרגום תפיסת עולם מבוססת ותשוקה מקצועית לכדי תוכנית פעולה ממוקדת; (2) תהליך איטרטיבי: פיתוח מהיר והדרגתי, מבוסס מחזורי התנסות קצרים ולמידה מתמשכת; (3) פעולה בהקשר: ניתוח האקוסיסטם, עיגון המיזם בסדירויות ובמבנים המוסדיים וגיוס מגוון שחקנים ובעלי עניין; (4) פומביות: הצגה פומבית של המיזם לפני קהלים שונים כדי לגייס תמיכה ולהעמיק את הבעלות על המהלך ואת המחויבות לו.

המאמרים שלפנינו הם פרי של עבודת מנהיגות שעשו עמיתי מחזור ב' בתוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה. 21 מכשירי מורים בעמדות מפתח במכללות ובאוניברסיטאות חברו יחד לתוכנית אחת כדי לחולל שינוי משמעותי בשדה הכשרת המורים. המאמרים באסופה מציגים תיעוד וניתוח של המיזמים שהובילו העמיתים בתוכנית. מעל הכול, האסופה משקפת מהלך חשוב שהתרחש בתוכנית: קבוצת החוקרים תרגמה מומחיות אקדמית ועניין אמיתי בשדה הכשרת המורים לכדי עמדה מנהיגותית פעילה ומיזמים משני מציאות. בימים אלו כבר ממשיך אותם מחזור נוסף, ויחד הולכת ונוצרת קבוצה של

מנהיגים באקדמיה. בימים כתיקונם, וודאי בימות משבר כמו אלו שפקדו אותנו בשנים האחרונות, קבוצה זו תהיה בסיס לשינויים ולחשיבה בשיתוף עם מגוון מערכות מקומיות וארציות. אנו תקווה שמקבץ מנהיגים זה ילך ויגדל ושניצני השינוי המורגשים כבר במוסדות ובשדה הכשרת המורים ילכו ויתרחבו.

עידו ברקן, מנהל תוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה
אלי אילון, מוביל הציר המחקרי בתוכנית

מבוא

אחריות חברתית בהכשרת אנשי חינוך: הכשרת המורים כזירה להובלת תהליכי שינוי במערכת

אסופת מאמרים זו מציגה 12 מיזמים שנולדו בתוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה, תוכנית שהתקיימה במכון מנדל למנהיגות בשנת הלימודים 2022–2023. 24 משתתפי ומשתתפות התוכנית הגיעו לירושלים מכל קצווי הארץ, והם משקפים את המגוון התרבותי של החברה הישראלית ומגוון אידאולוגיות חינוכיות. לצד זה, לכולנו כמה מכנים משותפים חשובים: כולנו מלמדים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים וכולנו מתאפיינים באהבת החינוך, בהכרה בחשיבות המעשית של מסלולי הכשרת המורים וברצון להשפיע על שדה החינוך בישראל. המרחב החם שהציע לנו מכון מנדל, מחוץ לחיי היומיום האינטנסיביים ולמוסדות-האם שלנו, אפשר מכגש ללמידה, לדיון ולהתנסות. המפגשים בינינו היו לכאורה חיצוניים לעשייה החינוכית שלנו, אך בה-בעת הם היו מחוברים אליה ונבעו מתוכה. עמדות מוצא אלו היו גם למכנה משותף למיזמים שפיתחנו בתוכנית, המיזמים המוצגים כאן, שמטרתם העמקת החיבור בין ההכשרה האקדמית ובין השדה החינוכי.

ספרות המחקר המפורטת בכלל המאמרים באסופה והניסיון המעשי בשטח מלמדים שבשנים האחרונות התגברה ההכרה בחשיבותו של השדה הקליני בתהליכי הכשרת מורים וביצירת רצף בין שלבי ההכשרה ובינם ובין הכניסה להוראה. מאמץ רב מושקע בהכנה של אנשי ונשות החינוך העתידיים ל"מפגש עם השטח", זאת מתוך רצון לקדם אנשי ונשות מקצוע טובים ולצמצם נשירה

מוקדמת מהמקצוע. המרחב שבין ההכשרה האקדמית לשטח נמצא אפוא גם בליבת המיזמים שלפניכם. השאלות המשותפות להם עוסקות בתפקידה של מערכת הכשרת המורים לא רק בהכשרה מיטבית של פרחי ההוראה לשדה החינוך אלא גם בתפקידה להשפיע עליו, וכן ביכולתה לעשות כן. המיזמים כולם נמצאים בראשית דרכם, במגוון שלבי פיתוח וביצוע. עוד מוטלת עלינו המלאכה להרחיב את הביצוע ולהעריך את השפעתו על המוסדות שאנו מלמדים בהם ועל שדה החינוך.

בתחילת התוכנית עמד לנוגד עינינו משבר המתרחש במערכת החינוך, משבר שאחד מביטוייו החריפים הוא מחסור גדל והולך באנשי ונשות מקצוע, בין השאר בעקבות עזיבה של מורות ומורים את המערכת. לא צפינו את ההתמודדויות המורכבות שהביאו עימם הימים הבאים: ראשית, משבר הקורונה, שערער הנחות יסוד רבות, בעיקר בתחום הפדגוגיה, ואחריו משברים פוליטיים וחברתיים שהתרחשו בחברה הישראלית והטילו צל כבד על מטרות החינוך ועל החינוך לערכים משותפים. כל אלו ליוו את מהלך לימודינו והציבו תמריזי אזהרה וסימני שאלה תמידיים על הצורך לחבר בין תיאוריה למעשה, בין אקדמיה לשדה, על היכולת לעשות כן ועל האפשרות להיות רלוונטיים לשדה החינוך.

אירועי אוקטובר 2023 חטפו את עבודתנו בכלל ואת העבודה על אסופה זו בפרט לתוך הקשר של משבר חסר תקדים. מאז ועד כתיבת שורות אלו אנו ניצבים, עם החברה הישראלית כולה, על פי תהום עמוקה ותוהים על הדרכים שפסענו בהן ועל אלו שנבקש לפסוע בהן בעתיד. אף שאנו חווים כאוס ואי-ודאות, אין ספק שמציאות זו מחייבת, ותחייב אותנו בעתיד, לחשיבה מערכתית וחינוכית מחודשת. חשיבה זו ראוי שתעסוק לא רק באופני הפעולה ובמוכנותם לשעות חירום, אלא גם, ואולי בעיקר, במהותה העמוקה של עבודת החינוך בישראל. היבטים אלו יחייבו בהמשך גם בחינה מחדש של הקשרים שבין

ההכשרה לשטח – הקשרים שחוברת זו עוסקת בהם. בהמשך למילותיה של עדית פאנק: "האפלה תביא תבונה אל לילותינו, ועין תהיה בנו זבת דמעות רכות של דבש בחלב [...] והימים שעוד נכוננו לנו שיהיו נכונים, שיהיו רכונים, שיהיו מעלינו כמו כפות תמרים".

המאמרים הפותחים את האסופה מבטאים רצון להשפיע על תהליכים חברתיים-חינוכיים באמצעות הטמעתם בתהליך ההכשרה. המאמר הראשון מתאר את המיזם של ד"ר אור מרגלית וד"ר למיס עודה-סאבא מהמרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, "פנים רבות לנו: פדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות במוסדות להכשרת מורים". מיזם זה מטרתו לחזק את החברה הישראלית כחברה רבת-תרבויות, ובתוך כך לחזק את מערכת החינוך בכלל, וכל כיתה וכיתה בה בפרט, כמרחב המאפשר למגוון זהויות המתקיימות בחברה להנכיח את עצמן ולהתפתח. לשם כך המיזם פועל להכשיר סטודנטים וסטודנטיות לחינוך לפתח מרחבים מכילים בהיבטים רעיוניים ומעשיים. הערך המוסף של הכשרת המורים, טוענים מרגלית ועודה-סאבא, הוא בכך שהרכב הלומדים בה מגוון יותר מאשר ברוב בתי הספר וגני הילדים ובכך שתהליך ההכשרה מכוון לעקרונות יסוד ולא להתאמה מוסדית כזו או אחרת. המודל המוצג במאמר מציע מהלך הוליסטי של זירת ההכשרה להוראה, ובכללו התייחסות למרחב הפיזי, להכשרת הסגל האקדמי, לזירת הקורסים ולזירת ההתנסות.

מאמרו של ד"ר גיא חפץ ממכללת אורנים, "מכללות ומורי מורים מובילים התחדשות חינוכית בבתי ספר בישראל", עוסק בצורך בהתחדשות בחינוך הציבורי ובנתק שהוא מזהה בין מורי המורים בתהליכי ההכשרה ובין השדה, נתק שהוא מייחס לתהליכי האקדמיזציה המתרחשים במכללות להכשרת מורים. המיזם שחפץ מציג מחבר אפוא בין מורי המורים למוסדות החינוך, והוא עושה כן באמצעות מינוי של מורי מורים ללוות את המוסדות בתהליך התחדשות במשך

ג'אבר, הוראת המדעים חלשה בקהילה הבדואית כיוון שתוכניות ההוראה אינן מתאימות לייחודיות התרבותית של הקהילה ולצרכיה הייחודיים. בניסיון להתמודד עם בעיה זו הוא פיתח תוכנית הכשרה ייחודית ובה שילב סטודנטיות לחינוך לגיל הרך, סטודנטיות להוראת המדעים בחינוך היסודי, גננות מכשירות ומדריכות פדגוגיות. כל אלו היו יחד לקהילה לומדת תחת המטרייה האקדמית של המכללה. נוסף על הלמידה המשותפת וההדדית, המפגש בין תחומי הדעת (גיל רך והוראת המדעים) ובין שדות ההכשרה (אקדמיה-שדה) סייע להסיר חסמים, קידם פיתוח פדגוגי, ובכלל זה התאמה של תוכני הוראת המדעים לגיל הרך ולייחודיות התרבותית-מקומית, וכן יצר רשת תמיכה מקצועית. רשת תמיכה זו חיזקה הן את הסטודנטיות הן את הגננות המכשירות, ונתונים ראשונים מהמחקר המלווה מצביעים שגם חל שינוי תפיסה בקרב סטודנטיות וגננות כאחד בנוגע לחשיבות שבהוראת מדעים בגיל הרך ובנוגע לתפיסת המסוגלות שלהן עצמן להוביל את תחום זה.

שלושת המאמרים הבאים מציעים דרכים לחזק תהליכים חינוכיים באמצעות יצירה של מודלינג מובנה והטמעתו בתהליכי ההכשרה להוראה. מאמרן של ד"ר שירה אילוז וד"ר חגית ריפינסקי מאוניברסיטת בר-אילן, "מסגמנטליות להוליסטיות בהכשרת מורים: הצעה למודל מארגן", דן בפער שבין התפיסה האקדמית, תפיסה שהן מגדירות "סגמנטלית", ובין היכולות ההוליסטיות הנדרשות מאנשי ונשות חינוך בהתמודדות המעשית. לטענתן, אף שבשנים האחרונות נעשו מאמצים רבים לחזק את החלק הקליני בהכשרה, חלק זה אינו די הוליסטי כדי לענות על צורכיהם של אנשי חינוך ואינו מחבר באופן אפקטיבי מספיק בין ההמשגה התאורטית למציאות המורכבת שהם נתקלים בה בשדה החינוכי. המיזם המוצג במאמר נשען על מודל תאורטי הלקוח מההכשרה לעבודה הסוציאלית ונועד לחזק באופן שיטתי ומובנה את הקשרים שבין מרכיבי ההכשרה. צוות שגובש

מתוך סגל החוג להוראה באוניברסיטת בר-אילן התאים את המודל לצורכי המיזם הנוכחי על בסיס ניתוח של סילבוסים קיימים והאחיד את השפה המושגית שבהם לקראת הטמעה בתרבות המוסדית. את המודל ההוליסטי שנוצר בתהליך זה, בתוך בחינה מחודשת של מטרות ההכשרה להוראה ושל האמצעים להשגתן, הן מקוות שייקחו עימם הסטודנטים והסטודנטיות להמשך דרכם המקצועית. מאמרן של ד"ר גילית כדורי וד"ר תמי אביעד-לויצקי מהמכללה האקדמית גורדון, "פער בין-דורי בהכשרת מורים: אתגרים והזדמנויות", מציע מודל להתמודדות עם פערים בין-דוריים בין אוכלוסיית המרצים לאוכלוסיית הסטודנטים במכללה. לטענתן, פער זה פוגע בתהליך ההכשרה, ופתרונו באמצעות שותפות בין-דורית תוכל הן להעמיק את תחושת השייכות בקרב הסטודנטים ולחזק את מוטיבציות הלמידה שלהן הן לזמן תהליכי שינוי והתחדשות במערכת החינוך. הפער נבחן באמצעות שאלון אחיד שהופץ לסטודנטים ולמרצים כדי לבחון עד כמה כל אחת מהאוכלוסיות הללו מודעת להבדלים ביניהן בהקשרים אופני למידה והוראה וכמה השפעה כל אחת מהן מייחסת לפערים אלו. תוצאות השאלון שימשו בסיס לבניית תוכנית לשיתוף סטודנטים בחיי הקמפוס ולהקמת קהילה משותפת למרצים ולסטודנטים, קהילה המובילה אירועים מרכזיים בקמפוס. מאמרם של ד"ר יהודה יעקבסון מאוניברסיטת תל-אביב וד"ר היאם נסראלדין מאוניברסיטת חיפה, "מהמעשה להלכה ובחזרה: מקומה של למידה מבוססת מקרים בתוכניות ההכשרה להוראה", עוסק במיזם לקידום למידה מבוססת מקרה בהכשרת מורים. נסראלדין ויעקבסון גורסים כי שיטה זו יכולה לצמצם את הפערים בין שדה ההכשרה ובין שדה החינוך, לחשוף את הסטודנטים והסטודנטיות למורכבות של עבודת ההוראה בהקשריה השונים, ולפתח את יכולתם לזהות, לנתח ולהגיב לסיטואציות מגוונות ומורכבות בכיתה. המיזם, כך טוענים נסראלדין ויעקבסון, ישיפיע על תפיסות ההוראה של סגל המרצים והמרצות במוסדות

להכשרת מורים ויוביל לשינוי במוקדי ההוראה מהוראה שבמרכזה המרצה להוראה שבמרכזה הסטודנט/סטודנטית. שיטת חקר המקרה נועדה גם לעודד למידה שיתופית ומעורבות למידה בקרב הסטודנטים והסטודנטיות. המיזם נוסה בשתי האוניברסיטאות. תוצאות ראשוניות מלמדות על פוטנציאל טוב ההוראה הטמון בהטמעת השיטה במסלולי ההכשרה השונים, לצד קשיים בנכונות של סגל ותיק לבצע שינוי מהותי בדרכי הוראה ובצורך מקדים בגיוס ובהכשרת סגל למהלך.

חמשת המאמרים הבאים עוסקים בטיפוח החוסן הפרופסיונלי של מתכשרים ומתכשרות להוראה ובחיזוק תחושת משמעות בקרבם למניעת נשירה ולחיזוק מעמדם החברתי-מקצועי בחברה, זאת כחלק מההתמודדות עם משבר ההוראה בישראל. הכותבים מניחים כי בזמן ההכשרה מתגבשת ליבת זהותם המקצועית של אנשי ונשות חינוך לעתיד, ולכן שהיא נקודת מפתח לא רק לפיתוח מיומנויות מקצועיות כלליות ודיסציפלינריות אלא גם לטיפוח יכולת להתמודד עם המציאות החברתית המורכבת ואף להוביל לשינויים בה. ד"ר ברכי אליצור וד"ר חוי ששון ממכללת הרצוג כתבו על "פר"שים (פרחים רב-שנתיים): תוכנית לפיתוח והעצמה של זהות מקצועית וגאווה יחידה בקרב פרחי ההוראה". בלב המאמר הן מציגות את הקשר המוכח בין מעמד מקצועי ובין זהות מקצועית בקרב בעלי מקצוע ותחושת הביטחון שלהם בו. המיזם מתבסס על הניסיון ליצור שינוי במנגנון הגיוס בשיטת "חבר מביא חבר", שיטה הנהוגה לעתים במכללות ומעמידה במוקד את אופן הלימוד או יתרונות הקמפוס, ולהעמיד במרכז מנגנון הגיוס את יתרונות המקצוע ונכונות להתגייס למאמץ הלאומי למניעת נשירה. לשם כך המיזם מבקש להכשיר "סוכנות שינוי" מתוך קהילת הסטודנטיות לפעול לחיזוק הביטחון של פרחי ההוראה בבחירה הדיסציפלינרית שעשו ולפתח בקרבם גאווה מקצועית. קבוצת הניסוי הייתה סטודנטיות במסלול רג"ב (ראש גדול בהוראה), סטודנטיות

שבחרו במקצוע ההוראה אף שנתוני הקבלה שלהן גבוהים, והן יכלו להתקבל גם למסלולים אחרים. החוקרות בחנו את מניעיהן לבחור במקצוע ההוראה ואם אפשר להשתמש בסיפוריהן כדי לעודד אחרות לשקול ללמוד הוראה. תוצאות ראשוניות מצביעות על כך שסוגיית מעמד המורה מעסיקה את הסטודנטיות ושהן מעוניינות להשתתף בניסיון לשקמו, אולם גם שאין הן בטוחות שניסיון המצומצם מאפשר להן לתרום ושהיסוס זה עלול להקשות עליהן לשכנע אחרים.

ד"ר ציפי בבצ'יק וד"ר שי מאמו מהאקדמית חמדת, ד"ר חייית שחם וד"ר רמה מנור ממכללת בית ברל, וד"ר תמי הופמן וד"ר נמרוד טל ממכללת סמינר הקיבוצים מתמקדים בהכשרת הסגל לתוכניות להכשרת המורים. מאמרם של בבצ'יק ומאמו, "הרחבת אחריות: מורות וגננות מכשירות בשדה החינוך מובילות שינוי בהכשרה להוראה", עוסק בניסיון לסייע בחיזוק זהותן המקצועית של מורות וגננות מכשירות באמצעות מסלול הכשרה ייחודי. במיזם נעשה מהלך כפול: חיזוק זהות מקצועית בקרב מורות וגננות מובילות, מי ששותפות בתהליך ההכשרה הקליני, ובאמצעותן גם חיזוק הזהות המקצועית בקרב הסטודנטים והסטודנטיות שהן מלוות. העיסוק בזהות המכשירות והמעבר מזהות "מורה מכשירה" לזהות "מנטורית ומלווה" הוא מעבר מרכזי במיזם המוצע וייחודי לו.

לצידו מחזק ארגו הכלים הנמצא בידי הצוות המכשיר לשם התמודדות במציאות משתנה. התוצאות הראשוניות שנאספו מהמחקר המלווה למיזם, בשנת הלימודים התשפ"ג, מצביעות על חיזוק של תחושת החוללות העצמית בקרב משתתפות הקורס ושל מידת המחויבות מצידן לתפקידן החשוב בתהליך ההכשרה.

שחם ומנור, במאמרן "מדריכים פדגוגיים מטמיעים הכוונה עצמית בלמידה בתוכנית ההכשרה להוראה", בנו תוכנית הכשרה למנחים הפדגוגיים ובה הקנו להם את מאפייני הכוונה העצמית בלמידה וזימנו להם התנסות בה. הנחת המוצא העומדת בבסיס המיזם היא כי מבנה הכשרה זה ישפיע על האופן

שהמנחים הפדגוגיים יכשירו את הסטודנטים והסטודנטיות שבאחריותם. גם תוכנית זו הועברה לראשונה בשנת התשפ"ג, ותובנות ראשוניות מלמדות שמסגרת הקורס יצרה קהילה לומדת ומשתפת של מנחים פדגוגיים לקידום והעמקה בנושאי ההכוונה העצמית ללמידה.

הופמן וטל, במאמרם "ההכשרה משנה: לקראת טיפוחה של סוכנות מורים", מבקשים להתמודד עם הפער בין היותם של מורים ומורות גורם מפתח בהתמודדות עם אתגרי החינוך בעת הזאת ובין אתגרי המציאות בשדה החינוך. כדי להתמודד עם הפער הם מבקשים לציידם בחוסן פרופסיונלי באמצעות הקניה של תחושות בעלות, אחריות ומסוגלות כלפי תפקידם החינוכי וזהותם המקצועית. המיזם בא לידי ביטוי בהקמה של "הגנרטור" במכללת סמינר הקיבוצים – כלי לפיתוח של כוונה וקול עצמאי, יכולת בחירה והפעלת שיקול דעת לאורכה ולרוחבה של ההכשרה להוראה בקרב מורי המורים כדי שאלו יוכלו להקנות לתלמידיהם, המורים לעתיד, את אותם כלים. את התובנות שיעלו ממיזם הגנרטור ומהרחבתו בשנים הבאות, הופמן וטל מקווים לרתום לקידום "חזון שאפתני", כדבריהם, לשינוי תפיסת ההכשרה מן היסוד.

המאמר הסוגר את האסופה, מאמרם של פרופ' זאביק גרינברג ופרופ' ענת קדרון מהמכללה האקדמית תל חי, "משאב לחינוך: מ'עובדי הוראה' למנהיגות חינוכית", עוסק במיזם המבקש לחזק את החוסן המקצועי בקרב אנשי ונשות חינוך באמצעות חיזוק של היבטים מנהיגותיים בזהותם המקצועית. לשם כך הכותבים פועלים להטמיע את שפת המנהיגות החינוכית בשגרת היומיום של המורים בכיתותיהם. את תפיסת המנהיגות גרינברג וקדרון מציבים על שלושה אדנים שווים ערך: מנהיגות חינוכית ומשמעותה, תפיסה אקולוגית של מערכת החינוך בכלל ושל כיתת ההוראה בפרט, ותפיסה קהילתנית המתייחסת לרצף ההכשרה ולמעגלי השייכות בכל מוסד חינוכי, זאת בתוך ניסיון לשלבם לכדי

פנים רבות לנו: פדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות במוסדות להכשרת מורים

אור מרגלית ולמיס עודה- סאבא
המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

הקדמה

התכתבות ווטסאפ בין שתי אימהות בגן בסוף שנת לימודים:

ידעת שבנוסף לכם יש עוד משפחה נוצרית בגן?
 חחח. כן יש את המשפחה הרוסית
 חבל שלא היתה על כך הנכחה בגן לפחות נגיד.. כריסמס?
 כן, תאמיני לי שרציתי כמו שנה שעברה לבקש מהגננת לעשות
 אבל השנה הרגשתי שהגננת לא בעניין
 אולי בשנה הבאה...

שיחה בין סטודנטית למרצה בחוג למקרא באחד מהמוסדות להכשרת מורים,
 סוף השיעור השלישי:

רציתי לדעת אם תוכל לציין אצלך שאני לא ממשיכה בקורס.
 אה, מה קרה? לא אוהבת את הקורס?
 לא שאני לא אוהבת את הקורס, אבל זה פשוט לא מתאים לאנשים

כמוני ואני עוברת לחוג למדעים.

מה הכוונה? את יותר מתחברת למתמטיקה ומדעים?

לא... אני באה מבית מסורת! אתה מבין... אני לא יכולה לשבת כאן

ולשמוע שמדברים ככה על התורה... שאנשים כתבו את זה וכל זה...

אה... למה לא אמרת, את יושבת כאן שלושה שבועות, אולי תרצי

לדבר על זה...?

פחות...

מבוא

שני הציטוטים שבהם כתחנו מדגימים אחד משני המקורות שממנו צמח המיזם "פדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות", מיזם שאת הרקע לו ואת צעדיו הראשונים אנו מבקשים לתאר במאמר הנוכחי. למקור השני של המיזם, שאותו נכנה "המקור המוסדי", נחזור בחלקו השני של המאמר. במבט ראשון, שני הקטעים המובאים מעלה אינם מציגים מצב קיצוני – ילד נוצרי בגן שכנראה רובו יהודי השתלב בגן עד כדי כך שהגננת לא ידעה לאיזו דת הוא משתייך; סטודנטית דתייה התקבלה ללמוד בחוג למקרא במוסד המכשיר מורים למערכת הממלכתית-חילונית אך תפיסתה הדתית לא אפשרה לה להמשיך ללמוד בחוג למקרא ולכן עברה חוג. והרי בהקשר של זהות אנו מכירים סיפורים קשים של גזענות בוטה, למשל כנגד יוצאי אתיופיה; הדרות וחרמות, למשל על ילד על הקשת הלהט"בית, וכיוצא באלו. סיפורים מעין אלו לצערנו מגיעים לכותרות חדשים לבקרים, אך בחרנו להסב את תשומת הלב לכך ששורש העניין באירועים המתרחשים בכל כיתה ובאופן יומיומי. מאחורי סיפורים יומיומיים אלה מסתתרים סיפורים מורכבים יותר המבטאים את המידה שזהות של אדם נוכחת ומקובלת או פחות מקובלת ואפילו מודחקת, דחוייה או מסתתרת. גם אם המשפחה הנוצרית לא הסתירה

את נוכחותה, ברור מהשיחה שהגילוי שלה בסוף השנה הפתיע את הגנת. נראה שבשיחה עם הסטודנטית, המרצה כלל לא היה מודע לאפשרות שהסטודנטית לא תרגיש בנוח בשיעור שלו על רקע אמונתה הדתית ושהסטודנטית לא חשה בנוח להעלות את הנושא לפני שהכריזה על פרישה מהחוג. כידוע, מדינת ישראל היא מדינה מרובת תרבויות וקבוצות, וסיפורים מעין אלה שכיחים בנוגע למגוון זהויות ובמגוון הקשרים.

המיזם מתבסס על ההנחה שבכל כיתה ובכל גן יש ליצור מרחב שבו מגוון בעלי זהויות יכולים לנכוח באופן פתוח ולנהל דיאלוג מכבד ביניהם, ובו יוכלו לצמוח ולשגשג. גורמים רבים מעורבים ביצירת המרחב הזה, ומקצתם אינם בשליטת אנשי החינוך המופקדים על הכיתה, למשל, זהותם של הלומדים השונים מבחינת גיל, מוצא, השתייכות קהילתית וקבוצתית, אירועים המתרחשים במרחב הציבורי ועוד. אף על פי כן, לגנת, למורה או למרצה אחריות מיוחדת ליצירתו של מרחב אידאלי בהתחשב בתנאים הנתונים. לכן מטרת המיזם היא לדאוג לכך שחלק מה-DNA של כל מי שמסיים הכשרה להוראה יהיה פדגוגיה היוצרת ומתחזקת את המרחב הזה. את הפדגוגיה הזאת אנו מכנים "פדגוגיה דיאלוגית מנכחת זהויות" (גם פדמ"ז). נשוב לתאר את הפדגוגיה בהמשך, אך ראשית נסביר מדוע אנו טוענים שיש בה צורך.

מהי זהות

זהות האדם, על רכיביה ואופן התגבשותה, היא נושא למחקר מזה שנים רבות. עוד בשנות השלושים גרס קורט לוין (Lewin, 1935) שאישיות היא מערכת דינמית שאדם מפתח בקשרי גומלין עם הסביבה שלו, בהשפעת הסביבה הפסיכולוגית והסביבה החברתית כאחד, לאורך זמן. זהות האדם משפיעה על התנהגותו, על החלטותיו, על מערכת הערכים שלו ועל הקשר שלו לעולם, ומושפעת מהם.

התהליך מתחיל בהתנסויות של הפרט עם משפחתו (Berios-Allison, 2005;) וממשיך בהשפעה של מערכת החינוך השואפת לספק חינוך חברתי, ערכי ומודלים של אפשרויות ובחירה (Kaplan & Flum, 2012; Verhoeven et al., 2019).

כמה היבטים קשורים בצורך של פרטים לזכות בהכרה בזהותם:

הצורך הפסיכולוגי: לכל אדם יש צורך פסיכולוגי עמוק לזכות בהכרה בו או בה, בזהותה או בזהותו. הסתרת זהות היא מעשה קשה ושוחק, בוודאי כשהיא מתרחשת באופן קבוע ומתמשך. מרחב המאפשר הבעה חופשית של הזהות הכרחי לחיים תקינים מבחינה פסיכולוגית ועוד יותר מכך להתפתחות ולשגשוג (Schwartz et al., 2011). כמובן שילדות וילדים, סטודנטיות וסטודנטים, מרצות ומרצים, אינם יוצאי דופן. לכן, חלק מתפקידיהם של כל גנן, מורה ומרצה הוא לטפח מרחב שבו כל אחת ואחד מתלמידיהם אינם נדרשים להסתיר את זהותם.

הצורך הלימודי: מעבר לחובה לאפשר למגוון הזהויות לנכוח כדי לתת מענה לצורך הפסיכולוגי של כל אדם, להנכחת הזהות משמעות גם בהקשר של הוראה ולמידה. על דרך השלילה, אנרגייה נפשית רבה שהסטודנטית או התלמידה משקיעים בהתגוננות מפני אווירה מדירה או במאבק להנכיח את עצמם עלולה לגרוע מאוד מהפניות שלהם לתהליך ההוראה-למידה המתנהל בכיתה. על דרך החיוב, מחקרים רבים מלמדים כי קשר בין זהות הלומד, דמות המורה (רקע אישי) והחומר הנלמד עשוי להיות קטליזטור משמעותי ללמידה (Verhoeven et al., 2019), והדברים אמורים לא רק בשיעורים שנושאים זהות אלא גם למשל ללימודי מתמטיקה (ראו למשל מחקר שנעשה על הצלחתן של בנות בלימודי מתמטיקה בכיתות נפרדות; Eisenkopf et al., 2015). לכן, חלק מתפקידה של כל מורה הוא ליצור מרחב שבו יוכלו כל הלומדים לנכוח בנוחות בתוך התחשבות בזהויות המגוונות המצויות בכיתה באופן המביא לידי מיצוי

את הלמידה שלהם.

הצורך החברתי והקשרו במציאות בישראל: הנכחת זהויות קבוצתיות חשובה לא רק לבריאות הנפשית של כל פרט ולאווירה בין ארבעת קירות הכיתה. חובתה של כל חברה דמוקרטית לכבד את הקבוצות השונות המרכיבות אותה, ובכלל זה לאפשר להן לנכוח במרחב הציבורי ולקיים שיח מכבד ביניהן. ידוע כי ישראל מאופיינת בריבוי קבוצות תרבותיות ואתניות וכי יש בה אף סוגי הזדהות לאומית שונים. אומנם עם קום המדינה רווחה תפיסת כור ההיתוך, אך בעשורים האחרונים ועוד קודם לכן גוברת בשיח הציבורי ההכרה בכך שאנחנו חברה מרובת תרבויות וקבוצות ושעלינו לטפח את ערכי רב-התרבותיות, עד שבחוגים רבים ערכים אלו נעשו נורמטיביים. נראה כי הקיטוב וחוסר התקשורת בין הקבוצות השונות הולכים ומחמירים בשנים האחרונות. די לנו אם נצביע על כמה משברים אחרונים: מחאת יוצאי אתיופיה/האתיופים (2019), מגוון מתחים חברתיים שפרצו במהלך מגפת הקורונה (2020), מאורעות מאי 2021 והמאבק המתקיים בימים אלה סביב "הרפורמה המשפטית" או "המהפכה המשפטית" – כל צד והשם שבו הוא מכנה את המחלוקת. בכל אחד מהמשברים הללו עלו וצפו מתחים עצומים בין קבוצות שונות במדינה. את הדברים הביע באופן חד נחרץ הנשיא דאז ראובן (רובי) ריבלין: "אם חפצי חיים אנחנו [...] הרי שאנו נדרשים היום להישיר מבט אמיץ למציאות הזאת. וזאת מתוך מחויבות עמוקה למצוא יחד תשובות לשאלות. מתוך נכונות לשרטט יחד, כל שבטי ישראל, חזון משותף של תקווה ישראלית" (ריבלין, נאום השבטים, 7 ביוני, 2015). אין שום סיכוי להיענות לאתגר לנסח חזון משותף או אפילו לכוון הסדרי חיים משותפים ומקובלים בלא להתמודד עם נוכחותם של בעלות ובעלי זהויות שונות ולקיים דיאלוג מכבד שמטרתו להגיע להסכמות. היכן ילמדו ילדים לשהות עם בעלי זהויות שונות משלהם, להנכיח את זהותם ולכבד את זהויותיהם של

מזמנות לסטודנטים נקודות מבט חדשות אלה על אלה, מאתגרות דעות קדומות, מעודדות התבוננות עצמית ומפתחות הזדמנויות לפיתוח הבנה עשירה ומגוונת יותר של זהותם האישית. בשל כל זאת, ההכשרה להוראה, הזירה שבה אנו פועלים במיזם זה, מתאימה במיוחד להקניית פדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות. המיזם מנצל בשלב ראשון את הפוטנציאל הרב הטמון במוסד האקדמי בכלל ובהכשרת מורים בפרט להיכרות מעמיקה של פרחי ההוראה עם הקבוצות השונות בחברה. היכרות זו תסייע להם לעצב באופן דיאלוגי את זהותם האישית והמקצועית, והכישורים שירכשו יאפשרו להם להכיר בזהותו של האחר ובשונותו בכבוד ובדיאלוג מוקיר במרחב משותף. בשלב השני המיזם מכוון לכך שפרחי ההוראה ירכשו את הגישה פדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות וישמו את עקרונותיה בבתי הספר ובגנים שבהם ישמשו במהלך הכשרתם ולאחריה, זאת מתוך תפיסה שגם במרחב הומוגני לכאורה יש ריבוי זהויות וצורך רב בפדמ"ז.

מהי בעצם פדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות?

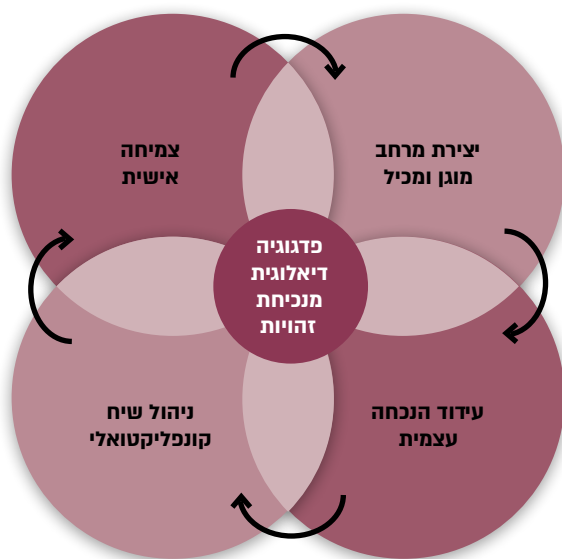
כאמור, הצרכים הפסיכולוגיים, הלימודיים והחברתיים שתיארנו לעיל צריכים לבוא לידי ביטוי בכיתה, ולאנשי החינוך המופקדים על הכיתה יש אחריות מיוחדת ליצור את המרחב הכיתתי המשותף. בשל כך, יש צורך לא רק במודעות כללית לנושא אלא בפדגוגיה מסודרת, ברורה ומותאמת הקשר שלפיה אפשר לפעול. פדגוגיה כזאת צריכה לפעול מתוך מודעות לתמונה הגדולה, החברתית, ובה-בעת לרדת לפרטי פרטים של העשייה היומיומית הלימודית והאישית של כל כיתה על פי גיל, מגוון הזהויות המצוי בה, המקצועות הנלמדים וכו'.

במאמר קצר זה נציג בסיס לתהליך, קווים מנחים ודוגמאות. לשם כך שאבנו השראה מהדגם הספירלי של קפלן, סיני וכלום (2014) שלכפיו התהליך כולל ארבעה שלבים, אך יש חפיפה בין מרכיבי השלבים, התהליך ספירלי וחוזר על

עצמו, והוא דינמי – סדר הדברים תלוי בהתפתחויות בכיתה ומעבר לה ועשוי להשתנות בהתאם.

איור 1

כדגויה דיאלוגית מנכיחת זהויות – תיאור התהליך



בהשראת קפלן, סיני ופלום (2014)

תיאור התהליך

שלב ראשון: יצירת מרחב מוגן ומכיל

על אשת או איש החינוך המופקדים על הגן או הכיתה ליצור מרחב משותף ומוגן שבו כל ילדה וילד, לומדת ולומד, מרגישים שהם יכולים לבטא את זהויותיהם. לשם כך עליו ללמוד ככל יכולתו על הזהויות השונות של הילדים/הלומדים –

לאסוף מידע, ללמוד נקודות מבט שונות, להקפיד שחומרי הלימוד ייצגו את מלוא קשת הזהויות של תלמידי הכיתה ואף מעבר לכך. כך, למשל, אשת חינוך עשויה לראות לנכון לספר בגן ממלכתי סיפור שיש בו דמות חרדית או לכלול בסילבוס של קורס במכללה המכשירה מורים למערכת הממלכתית העברית גם פריטים בערבית. כמו כן, היא תציין בכיתה את המועדים והחגים של כל הנוכחים בכיתה ולא פעם גם חגים של קבוצות שאינן מיוצגות בה. הרעיון העומד מאחורי שלב זה הוא שכל אחת ואחד מהנוכחים ירגישו שהם בני בית במרחב המשותף, שהם מוגנים ושהם יכולים להתבטא ולבטא את זהותם בלא חשש אף אם הם במיעוט בהקשר המדובר.

שלב שני: עידוד הנכחה עצמית

על איש החינוך לעודד הנכחה עצמית באמצעות דיאלוג או בדרך אחרת. כצעד ראשון הוא עשוי, למשל, לבקש מהנוכחים להביא דבר-מה מביתם, חפץ המייצג את משפחתם, ביתם או שכונתם, ולהציגו בכיתה. כדאי לנצל את המרחב לעידוד של דיאלוג עם הנוכחים וביניהם. אשת או איש החינוך בהחלט עשויים עוד בשלב זה להציג כללי שיח, לטפח דיאלוג בין הנוכחים, תרבות דיבור, כבוד והוקרה הדדיים בזמן שגבולות התודעה ההדדיים הולכים ומתרחבים. כן ביכולתם להצביע על הבדלים בין זהויות ותפיסות.

נציין כאן כי שלב זה, כמו שאר השלבים, אינו חייב בהכרח לבוא לידי ביטוי אך ורק בהתייחסויות מפורשות לזהויות של הנוכחים בכיתה. הדברים עשויים לבוא לידי ביטוי גם באמצעות העברת תכנים של מדעי הרוח והחברה. כך, למשל, לימוד תאורטי על דמוקרטיה או פיתוח חשיבה ביקורתית (ראו למשל מרתה נוסבאום, 2017) עשוי גם הוא לעודד תלמידים להנכיח את עצמם בהזדמנויות שונות ולהפוך את מרחב הכיתה למכיל יותר כיוון שהרחבת הדעת התאורטית

מגבירה את המודעות לצורך להתייחס לכל מי שנמצאים בכיתה גם בלא להצביע על חבר מסוים בה. גם עניין פעוט כמו שימוש בדוגמה הכוללת נציגה מקבוצה שאיננה מיוצגת בכיתה בבעיה מילולית במתמטיקה הוא מעשה הנכחה העשוי לאשרר פתיחה של המרחב הכיתתי ולעודד הנכחת זהויות נוספות (ראו גם בסקירה של פאול-בנימין וחאג' יחיא, 2019).

חובתה של כל אשת חינוך לראות בזהות מרכיב בלמידה והתפתחות שאינו יכול להתאפשר ללא דיאלוג עם האחר גם אם הדיאלוג כרוך במחלוקת. כפי שכתב בנקס (Banks, 1995), חינוך לרב-תרבותיות אינו יכול להיות בבחינת דברים בעלמא או ידע תאורטי אלא חייב להיות טרנספורמטיבי, כלומר כזה המביא לידי שינוי משמעותי בעולם. אומנם המטרה המרכזית של פדמ"ז אינה לקדם פוליטיקה של זהויות או לעורר קונפליקט מתמיד במרחב הכיתה, אך היא יוצאת מנקודת הנחה שזהויות נבנות מתוך ההנגדה ביניהן ושחשוב לנוכחים בכיתה ולחברה כולה שלא להימנע מקונפליקטים.

שלב שלישי: ניהול שיח קונפליקטואלי

מרחב כיתה רגוע, המתנהל על מי מנוחות, אינו תמיד מוגן ומכיל גם אם מונחות בו כמה זהויות. לא מן הנמנע שמרחב כזה משקף הימנעות מסוגיות מסוימות ושמוחלשות בו זהויות מסוימות. מעבר לכך, חשוב מכל הסיבות שמנינו לעיל שבאי הכיתה ילמדו לא רק להנכיח את עצמם אלא גם לנהל דיאלוג מוקיר ומכיל זה עם זה גם בנושאים שאין בהם הסכמה. לפיכך, אשת החינוך נדרשת ללכת על הגבול הדק שבין מרחב מוגן ומכיל ובין עיסוק פתוח בסוגיות שנויות במחלוקת. בגילים המתאימים, ניהול "שיח ושיח" (Debate) על פי כללים ברורים הוא דוגמה למתודה שימושית אחת מני רבות לשלב זה (רבובסקי, 2019).

שלב רביעי: צמיחה אישית

זהו שלב בתהליך שעניינו עידוד התפתחות הזהות של הנוכחים. בשלב זה על איש החינוך לתת ליווי אישי וקבוצתי ולגיטימציה לצמוח בכיוונים שונים ומקבילים, כיוונים שלא פעם עלול להתגלע ביניהם מתח הדדי, ולהצביע בדרכים שונות על מורכבותן של זהויות. כך, לדוגמה, גנן עשוי להנכיח בגן "חילוני" קבלת שבת "דתית" שבה שתי אימהות מובילות את הטקס, וכך להביא למודעותם של הילדים את קיומן של משפחות חד-מגדריות המגדירות את עצמן דתיות ולאפשר לילדה או לילד בגן לפתח זהות מקבילה. חשוב להדגיש שאיש החינוך אינו אמור "לעצב" את זהותם של הילדים אלא לאפשר לה להתפתח בדיאלוג – הן פנימי הן עם הסובבים אותם – בהתאם לגילם.

קווים מנחים של הפדגוגיה

נוסף על השלבים המתוארים, אנחנו מוצאות לנכון להצביע על כמה קווים מנחים מרכזיים, הנכונים מן הסתם לכל חינוך, אך חשובים במיוחד בהקשר של פדמ"ז, על כל שלביה:

1. **אותנטיות:** חשוב שאנשי חינוך ישקפו את המקום שבו הם נמצאים ואת מה שהם מאמינים בו ולא ייענו לצרכים פוליטיים או שיווקיים חיצוניים להם;
- **רלוונטיות:** יש להאמין שמחובתם של אנשי חינוך לצמצם את הניכור התרבותי-חברתי הקיים בחברה באמצעות חשיפת הרלוונטיות של האחר ושל זהותו ולקשר בין עולמות תוכן אלו לערכים ולחיי היומיום שלנו;
- **סולידריות וקהילתיות:** על אנשי החינוך לתרום לחיזוק חברה שבה מתקיימות אחריות, ערבות הדדית וקבלת השונה ומצומצמת בה

הטוטליטריות הקיבוצית – מאפיין שהוא שותף-שיח מרכזי, סמוי וגלוי, בחברה;

• הקבוצה כמסגרת להתפתחות היחיד: בהשראת הגותו של מרטין בובר הגרסת כי יחסי אני-אתה הם מראה להתפתחותו של היחיד, זירת הפעולה החינוכית עוצבה במסגרת הקבוצה. כדי לכוון תרבות ולנכס שפה ערכית יש לחזק את מיקומו של היחיד בקבוצה.

לסיכום עד כה, עמדנו על החשיבות שבהנכחת זהויות מהגן עד הכשרת המורים והלאה; ראינו כי חשוב שכל אחת ואחד יוכלו להנכיח את זהויותיהם כדי לחיות חיים תקינים פסיכולוגית; ראינו כי בהקשרים של למידה יש חשיבות מיוחדת לכך שמרחב הכיתה יאפשר להנכיח את הזהויות כל הלומדים; ראינו שמעבר לכל אלה, הנכחת זהויות בכיתות בישראל עשויה לשמש צורך חברתי חיוני הן בכיתות הטרוגניות הן בכיתות הומוגניות.

כאמור, על הגנת, המורה או המרצה מוטלת אחריות מיוחדת להקפיד להנכיח את זהויותיהם של כל הנוכחים בגן או בכיתה. לכן מקום רלוונטי במיוחד להשפיע ממנו על המערכת הוא הכשרת המורים. סיימנו את חלקו הראשון של המאמר בתיאור שלביה של הפדגוגיה הדיאלוגית מנכיחת הזהויות, על שלביה, ובהצגת כמה קווים מנחים להפעלתה. כעת, כמובטח, נחזור למקור השני של המיזם ולבסיס שלו – המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט – זירת הפעולה המקצועית שלנו.

פדמ"ז במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, "כבוד האדם וחירותו, נדיבות ורגישות תרבותית [...] וכיבוד נכסי תרבות ומורשת" מופיעים ברשימת ערכי היסוד של המוסד מימים ימימה. הגברת המודעות להכלה ולרב-תרבותיות והגברת הרגישות התרבותית

בין כותלי המוסד היו למטרה עוד לפני יותר מחצי עשור, כאשר המוסד אימץ את "תקווה ישראלית" – היוזמה של הנשיא לשעבר מר ריבלין. בעקבות קריאתו הוקמה ועדת היגוי שהייתה מורכבת מאנשי סגל מנהלי ואקדמי ומסטודנטים מכמה שיותר קבוצות שהיו בתת-ייצוג, מונו רכזים לטיפול בסטודנטים שעברית אינה שפת אימם, הועלתה הנראות הרב-תרבותית בשילוט בקמפוס, והיא הובאה בחשבון בלוח השנה האקדמי ובתקנון הסטודנט; התקיימו השתלמויות מגוונות לסגל ולסטודנטים ונערכו ימי עיון בנושא. חשוב מכול לענייננו – במכללה נלמדים קורסים המתמקדים ברב-תרבותיות, בזהויות ובתקווה ישראלית.

אף שגם קודם לכן רבתה העשייה בתחומים רב-תרבותיות ותקווה ישראלית, בשלהי 2021 התעוררה תחושה שיש צורך דחוף להמשיך לקדם את הנושא. כשנה אחרי תחילת מגפת הקורונה והלמידה המקוונת מרחוק חשו רבים ריחוק, וגברו הגילויים של מתחים בין-קבוצתיים על רקע היחס למגפה ולחיסונים. אם לא די באלה, המבצע "שומר חומות" ואירועי מאי של אותה שנה הביאו למתיחות-שיא בין ערבים ליהודים בישראל. מעבר לנסיבות הנקודתיות בישראל, נשמעו קריאות בין-לאומיות לפעול לקידום עיסוק בזהות ורב-תרבותיות. הצורך של מורים בידע פדגוגי בנוגע להתייחסות לזהות עלה הן מעדויותיהם של חברי הסגל האקדמי הן מהתנסויות אישיות שלנו. כך, למשל, בהשתלמות שערכנו למורים מכל הארץ סברו 79% מהמשתתפים שלמורים אין כלים לשוחח עם הילדים על זהותם. 71% הסבירו שהמורים פשוט לא למדו איך לעשות זאת. אשר על כן ביקשה אותנו נשיאת המרכז לעבוד על הנושא כמיזם במסגרת "מנהיגות בהכשרת המורים באקדמיה".

את האתגר שעמד לפנינו – כיצד לקדם את הנושא בצורה יעילה ביותר – אפשר לחלק לכמה אתגרי משנה. ראשית, במה להתמקד מתוך שלל העשייה המוסדית ונקודות המבט השונות שמהן אפשר לגשת לנושא – האם להתמקד

בתוכנית מסוימת, בשנתון, בפרקטיקות מיטביות, בהכשרת סגל המרצים הדיסציפלינריים? שנית, כיוון שכבר נעשו במרכז האקדמי פעולות רבות בתחום – קורסים על שיח זהויות, קורסים המתבססים על ידע של רב-תרבותיות, סמינריון בתוכנית לחינוך מיוחד בשיתוף מכללה ערבית, רפרנטים ב"פורום חיים משותפים" של מכון מופ"ת, סעודות רמדאן ועוד – נשאלה השאלה מה יש להוסיף לעשייה זו וכיצד להשיג זאת. שלישית, גם תוכניות שפעלו במרכז האקדמי וזכו להשפעה מרחיקת לכת בכיוון הנכון בדרך כלל הגיעו רק לקבוצה מוגבלת של סטודנטים ולמשך פרק זמן מוגבל. איך נוכל אנחנו ליצור שינוי מערכתי וארוך טווח?

כדי להתמודד עם כל אלה ולעלות מדרגה לקראת מודל הוליסטי, אנו מבקשים להיעזר בתשתית ותיקה, למשל המשך ביסוס מקומו של המיזם "תקווה ישראלית" במרכז האקדמי וחשיפה מוגברת לקורסים ותוכניות העוסקים בתכנים של זהויות ומפגשים בין-תרבותיים. לצד זאת נבקש מעתה להטמיע את הנושא גם דרך הדיסציפלינות וההתנסות בתקופת ההכשרה. את העקרונות שקבענו לעצמנו אפשר לנסח כך:

1. יש להתמקד בפדגוגיה שירכשו פרחי ההוראה כמוקד המהותי של העשייה במוסד. לכן החלטנו להתמקד בראש ובראשונה דווקא בפדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות ולא בהנכחת זהויות במרחב המוסדי הפיזי או בדיאלוגים חוץ-קוריקולריים, אף כי גם אליהם נתייחס;
- יש להסתייע בכל מגוון העשייה הנעשית במרכז ולחבר בין כל חלקי הפאזל כדי ליצור תמונה אחת קוהרנטית;
- יש להסתמך על הידע הקיים אצל כל ה"שחקנים" במוסד ולשתף אותם במעגלים גדלים והולכים בפיתוח המיזם;
- יש להשתמש במסגרת של מערכת מושגים אחת כללית מאוד כדי לאפשר חיבור בין מערכות המונחים הרבות הקיימות בנושא במחקר

- בכלל ובעשייה במרכז בפרט. לכן בחרנו לפתח את המסגרת הכללית של פדמ"ז בלא להכריע בין מסגרות תאורטיות קיימות או לפרט אותן עוד;
- יש להשתמש בפלטפורמה משותפת שתאפשר לשתף את הידע הנצבר והעשייה המתמשכת בין כל העוסקים בכך;
- יש לעשות את המרכז עצמו לסביבה הוליסטית שתתנהל באופן דיאלוגי ומנכיח זהויות;
- יש לוודא שהסטודנטיות והסטודנטים יחוו סביבה כזאת ויתנסו בה גם כסטודנטים בכיתות השונות וגם במסגרת ההתנסות בהוראה.

ברוח הוליסטית זו אנו מתכוונים לשים לב לכל הזירות במרכז האקדמי, אך נעבוד סביב ארבע זירות:

1. המרחב הפיזי של המרכז האקדמי: על המרחב להשרות אווירה שווה ומקבלת לכולם, החל מדגל גאוה, התייחסות לחגים ולמועדים של סטודנטים מכל הקשת הדתית ומכל הזהויות בישראל. חשוב להמשיך לתחזק ולהרחיב שילוט רב-לשוני, כרזות רב-תרבותיות ומיצגים אומנותיים המנכיחים את מגוון הזהויות – כגון סרטוני "המגוון שלנו" או תערוכת "השלום שלנו" שהוצגו בקמפוסים בסוף שנת הלימודים התשפ"ג. יש לקיים פעילויות חד-פעמיות סביב לוח השנה, כפי שעשינו כבר בשנת הלימודים שחלפה סביב יום הגיוון הבין-לאומי: הפקת סרטון "הגיוון שלנו: סטודנטים מראיינים בקמפוס"; הפסקה מוזיקלית רב-תרבותית ורב-לשונית; הצגת מתודת בובות הפרסונה במסגרת מפגש פתוח של הקורס "מיגור גזענות"; פעילות "מתכון החג שלי", בשיתוף פעולה עם אגודת הסטודנטים; מופע דראג בליווי הרצאה ודיון. בכך נממש בכלל המוסד את העיקרון של מרחב מכיל ומגן על פי המודל התאורטי שהוצג

לעיל ומתוך גישה הוליסטית שאיננה מסתפקת במרחב הכיתה בלבד; הסגל האקדמי: כאמור, יש לעשות השתלמויות ופיתוח מקצועי לסגל האקדמי כדי להשפיע באמצעותו על הסטודנטים, ולהשפיע באמצעותם, בתורם, על מערכת החינוך. הדברים נכונים במיוחד למרצים המלמדים בדיסציפלינות שנושא הזהויות אינו נכלל בהן ולכן הם עשויים לרצות להתנסות בפדמ"ז ולרכוש כלים חדשים להתמודדות עם הנושא, כגון ניהול שיח קונפליקטואלי. ברוח זו כבר התקיימו בסוף שנת התשפ"ג השתלמויות לסגלים של סגל ההוראה לסטודנטים לתואר שני במחלקה לחינוך. יום הסגל שנערך בסיום שנת הלימודים נתן מקום מכובד לנושא, ויום הסגל שמיועד להתקיים בכתיחת שנת הלימודים הבאה מוקדש לנושא זהויות. נוסף על השתלמות וימי סגל נרצה לקיים סדרות הרצאות וריטריטים בנושא.

בסמסטר ב' של שנת הלימודים התשפ"ג, בעקבות הצגה של פדמ"ז למתעניינים בישיבה פתוחה של ועדת ההיגוי של "תקווה ישראלית" במרכז, קיימנו סדרת מפגשים למתעניינים. במפגשים אנשי סגל יכלו להביא את זהותם האישית וכאנשי סגל בהקשר של פדמ"ז, לשאול שאלות ולספר על אתגרים הנוגעים לעשייתם בקורסים בהקשר זה וכן להציע דרכי יישום שלמדו בניסיון שצברו בעבר. לקראת סיום סדרת המפגשים, מקצת המשתתפים כבר יכלו להציג עשייה בקורסים בעקבות המלצות ממפגשים קודמים. כך מימשנו עקרונות שתיארנו לעיל – הסתייעות בידע ובשחקנים קיימים, גישה הוליסטית המאפשרת גם לסגל מגוון להנכיח את זהותו ולפתח אותה. חשוב לנו להמשיך לתמוך באופן זה בסגל שכבר הביע עניין בנושא ולהרחיב את המעגלים כדרך מרכזית להשפיע על הנעשה בקרב הסטודנטים בזירות של הקורסים

וההתנסות שיתוארו מייד;

- זירת הקורסים: בתוך הקורסים, ובעיקר בקורסים הדיסציפלינריים, נעודד פדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות. גם אם השיעור עוסק בתחום המתמטיקה, נקפיד שבסילבוס תהיה הנכחה של אנשי אקדמיה רלוונטיים ממגוון זהויות, שהוא יעודד התנסות מגוונת בקבוצות כדי שסטודנטים יכירו טוב יותר זה את זה, וכמורי מורים נעמוד על האירועים המתרחשים ועל מועדים בלוח השנה ונעודד שיח בנוגע להם תוך כדי יצירת מרחב בטוח ומכיל;
- זירת ההתנסות: לבסוף, לצד ובמשך כל תוכנית ההכשרה השנתית, בשיעורי חקר ובהתנסות המעשית בבית הספר, הסטודנטיות יתנסו בפדמ"ז כדי לצייד אותם בפרקטיקות שיסייעו להן. בעתיד כמורים.

כאמור, אנחנו מצפים שרבים מהשינויים המשמעותיים שתיארנו בשתי הזירות האחרונות יתרחשו באמצעות הכשרות ומעגלי שיח הולכים ומתרחבים של סגל, כפי שתואר בזירה מספר שלוש. נוסף על כך, בהמשך הדרך נרצה ליזום סקירות כלליות של הנעשה בקורסים, כתיבה משותפת של הנחיות לשיטות עבודה מומלצות וכדומה בשיתוף עם ראשי תוכניות, חוגים ופקולטות וגם לחזק ולאשש את הפעילות באמצעות סקרים ומחקר מעצב.

סיכום

פדמ"ז מבקש ליצור סביבה חינוכית המקדמת את השמירה על הזהות האישית של הלומדים ומציעה את המערכת הפדגוגית ככלי לפיתוחה. נשות ואנשי חינוך משמשים כמדריכים וכמובילים והם מסייעים ללומדים לגלות את זהותם האישית בתוך מרחב בטוח ומכיל. כדי שמורים יוכלו ליצור מרחב כזה ולהוביל

את התהליך הנדרש, הם עצמם צריכים לעבור תהליך מקביל במוסד האקדמי שהכשיר אותם, וסגל המוסד חייב לעצבו כמודל.

כמכשירי מורים חיוני שננצל את הגיוון היחסי במרחב האקדמי הן מבחינת סטודנטים הן מבחינת סגל אקדמי ומנהלי כדי לתרום להתפתחות האישית והמקצועית של כל הסטודנטיות והסטודנטים. נוסף על כך, מוטלת עלינו אחריות יתרה ליצור מרחב משותף שבו כל אחת ואחד ירגישו בנוח להנכיח את זהותם בחופשיות ובאופן עשיר ומלא, ואף להיות בדיאלוג אישי וקבוצתי עימה. אנו מקווים שבעתיד מורים אלה ישאפו ליצור מרחבים מעין אלה במסגרות החינוך כחלק מפדגוגיה יומיומית ולא רק סביב אירועים מסוימים.

עוד אנו מקווים כי במהלך השנה הקרובה, כמחצית מסגל המרכז ישתתף בפיתוח פדמ"ז בדרכים הללו וכי בשנתיים הקרובות פדמ"ז תהיה ליציר חשוב במהלך ההכשרה ותופיע באופן סדור ומאורגן בחקר ההתנסות ובהדרכה הפדגוגית, ובאופן הולך וגובר גם בקורסים דיסיפלינריים. מטרתנו היא שעד סוף החומש הקרוב, כל הבוגרות והבוגרים ילמדו את הנושא ויוכלו לנהל כיתה באמצעות פדמ"ז.

בימים אלה, שבהם החברה הישראלית מעורערת יותר מאי פעם, כל אחד מנסה לחפש את מקומו בלא שאחר ישלול אותו. גם משבר גיוס המורים העמוק מאיים להשפיע לרעה על טיב ההוראה ועל עומק הקשר בין מורים לתלמידים מבחינה אישית. מתוך אחריותנו כמכשירי מורים וכאזרחים הדואגים לעתיד, מחובתנו לומר כי פדגוגיה דיאלוגית מנכיחת זהויות מתבקשת יותר מאי פעם.

רשימת מקורות

- נוסבאום, מ' (2017). **לא למטרות רווח: מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח**. הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת; מכללת סמינר הקיבוצים.
- פאול-בנימין, א' וחאג' יחיא, ק' (2019). חינוך לרב-תרבותיות באקדמיה: מדיון דיאלוגי לפרקטיקה שוויונית. **דפים, 1**, 83–109.
- רבובסקי, י' (2019). הוראה ולמידה פעילה באמצעות דיבייט. **רב גוונים: מחקר ושיח, 1**, 147–173.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives*. Multicultural Education Series.
- Berríos-Allison, A. C. (2005). Family influences on college students' occupational identity. *Journal of Career Assessment, 13*(2), 233–247. <https://doi.org/10.1177/1069072704270320>
- Conrad, J. (2020). Navigating identity as a controversial issue: One teacher's disclosure for critical empathic reasoning. *Theory & Research in Social Education, 48*(2), 211–243. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1679687>
- Eisenkopf, G., Hessami, Z., Fischbacher, U., & Ursprung, H. W. (2015). Academic performance and single-sex schooling: Evidence from a natural experiment in Switzerland. *Journal of Economic Behavior & Organization, 115*, 123–143. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.08.004>
- Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 171–175. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2012.01.005>
- Kaplan, A., Garner, J. K., & Semo, S. (2015). *Teacher role-identity and motivation*

- as a *dynamic system* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the 2015 American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Kaplan, A., Sinai, M., & Flum, H. (2014). Design-based interventions for promoting students' identity exploration within the school curriculum. *Motivational Interventions, 18*, 243–291. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018007>
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.
- Lucas, M. (1997). Identity development, career development, and psychosocial separation from parents. *Journal of Counseling Psychology, 44*(2), 123–132.
- Rivnyák, A., Péley, B., Zsidó, A. N., & Láng, A. (2022). The impact of socioeconomic status upon adolescent identity formation: The mediating role of family characteristics. *Identity, 22*(4), 337–346. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1954519>
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., Hardy, S. A., Vazsonyi, A. T., Ham, L. S., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., & Waterman, A. S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(7), 839–859. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9606-6>
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development: A literature review. *Educational Psychology Review, 31*, 35–63.

מכללות ומורי מורים מובילים התחדשות חינוכית בבתי ספר בישראל

גיא חפץ
מכללת אורנים

מבוא

החינוך הציבורי בישראל נמצא במשבר – כמה מהדגמים הקיימים של בתי ספר אינם עונים עוד בצורה מספקת על הצרכים של הלומדים, של החברה ושל אנשי החינוך (בלס, 2020; וייסבלאי, 2023; ראמ"ה, 2022). בשל כך, יש לחקור באופן אינטנסיבי פרדיגמות חדשות בחינוך וליצור לאורן דגמים חדשים של בתי ספר ציבוריים. למקצת מורי המורים במכללות הבנה רחבה בפרדיגמות חינוכיות ובממצאי מחקר חינוכי עדכניים, והם יכולים לסייע לבתי הספר לנווט את דרכם למחוזות חדשים. בהתאם לכך, אנו מציעים מיזם שבו מכללות ומורי מורים ילוו באופן פעיל בתי ספר ציבוריים המעוניינים בתהליכי התחדשות חינוכית. שילוב מעמיק של מורי המורים בתהליכי התחדשות בבתי ספר יכול לתרום לשדה גם בחיבור שלהם אליו לאחר שתהליכי אקדמיזציה הביאו רבים מהם לאבד את קשר זה. בעקבות זאת הם יעמדו טוב יותר על מצב המערכת היום, על האתגרים שמורים ומחנכים חווים וכן על תמונת העתיד שהנהלות בית הספר שואפות להשיג ויוכלו לשמש "מצפן" לעיצוב הכשרות המורים ולדיוק תהליכי ההוראה וההדרכה המתקיימים בהן. המאמר הנוכחי מבאר את המושגים והגישות המרכזיים שעליהם המיזם מתבסס ודן בתרומת המיזם לפיתוח האחריות החברתית בקרב מכשירי מורים בישראל.

נושא המיזם

המיזם מתמקד בליווי תהליכי התחדשות חינוכית בבתי ספר בישראל מצד מכללות להכשרת עובדי הוראה. הליווי נועד לסייע לבתי הספר למצוא דרכי עבודה חדשות שיענו בצורה טובה יותר על צרכי הילדים, המורים, ההנהלה וההורים. המיזם מתייחד הן בבחירה ללוות את בתי הספר ליווי ממושך, כזה המאפשר לארגון לבצע שינוי עומק, הן בבחירה לעשות כן באמצעות אנשי מקצוע מהאקדמיה.

הקשר תאורטי

המונח "התחדשות חינוכית" משמעותו פיתוח מתמשך ומכוון של דרכי התארגנות ועבודה חדשות בבית ספר המכוונות לענות בצורה טובה יותר על צרכי השותפים בו – ילדים, מורים, הנהלה והורים (Beycioglu & Kondakci, 2021). בפרק זה נעמיק במרכיבי הליבה של הגדרה זו: (א) צרכי השותפים בבית הספר; (ב) דרכי התארגנות בית-ספריות; (ג) דרכי עבודה; (ד) תהליכי פיתוח.

צרכי השותפים בבית הספר

תפיסת הצרכים העומדת בבסיס גישתנו מניחה כי ישות אנושית שואפת לצמח במישור הפיזי, הפסיכולוגי והחברתי וכי צרכיה הם התנאים הנדרשים לה לשם כך. את הצרכים האנושיים אפשר לחלק לארבע קבוצות עיקריות: צרכים קיומיים, אוטונומיה, שייכות ומסוגלות (Deci & Ryan, 2002; Kaur, 2013).

1. צרכים קיומיים הם התנאים המאפשרים ליחיד לשרוד ולצמוח בממד הפיזיולוגי. דוגמאות רלוונטיות לחוסרים שתלמידי בתי ספר עלולים לסבול מהם בהקשר זה הן חוסרים במזון, בציוד או בלבוש מתאים (קסיר ואחרים, 2022). נוסף על כך, יש מורים החשים שפרנסתם אינה

מספקת להם ולמשפחותיהם את הבסיס הנדרש להם (וייסבלאי, 2023);

- צורכי אוטונומיה הם התנאים המאפשרים ליחיד לחוות את עצמו כמקור המכוון את פעולתו, זאת בניגוד לפעולות שהוא מבצע בהכוונת אחרים. חוסר בצרכים אלו אפשר להדגים באמצעות מורים וילדים המרגישים שאינם יכולים לבוא לידי ביטוי בבית הספר או שהזדמנויות העומדות לפתחם לעסוק בעשייה אינן מקנות להם תחושות סיפוק ומשמעות (ראמ"ה, 2022);

- שייכות מתייחסת לתנאים הנדרשים לאדם כדי ליצור קשרים עם אנשים אחרים. דוגמה מהשדה לצרכים מסוג זה שאינם מקבלים מענה נוכל למצוא בילדים ובמורים החשים בודדים במערכת וחסרים די קשרים לעמיתים או למבוגרים משמעותיים אחרים (וייסבלאי, 2023);

- מסוגלות מתייחסת לתנאים המאפשרים לאדם להימצא באינטראקציה אפקטיבית עם סביבתו ולהשיג את מטרותיו. דוגמה מהשטח לצרכים מסוג זה שאינם מתמלאים נוכל למצוא במורים ובבני נוער החשים שבית הספר אינו די רלוונטי לסוגיות המעסיקות את בני הנוער בחיים ולכישורים שיצטרכו בעתיד (ראמ"ה, 2022).

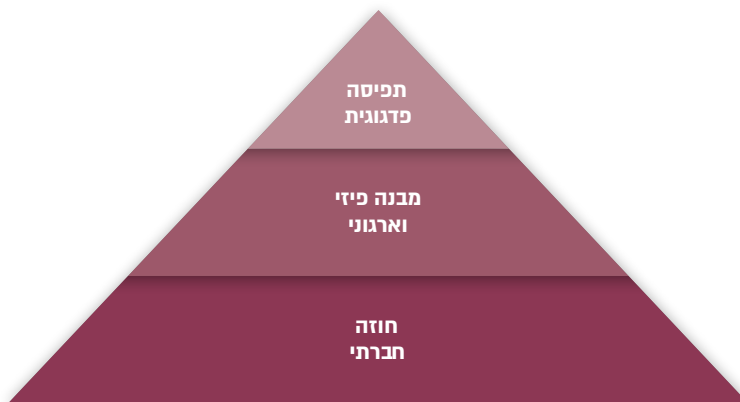
קבוצות הצרכים הללו נחשבות משותפות לכל בני האדם, אך דרכי המענה עליהן משתנות מאדם לאדם, מתקופה לתקופה ומגיל לגיל. סביבת בית הספר מאופיינת בריבוי שותפים, ולעיתים לכל שותף צרכים אחרים ותפיסה אחרת בנוגע לצרכים של שאר השותפים.

תהליך ההתחדשות החינוכית מתחיל כששותפים בבית הספר מרגישים כי צורכיהם אינם מקבלים מענה מספק, והדבר מניע אותם לשינוי ולבניית דרכי התארגנות ועבודה בית-ספריות מיטביות ומותאמות יותר (Lund & Kerosuo, 2019).

דרכי התארגנות

מודלים רבים מגדירים היבטים שונים של ארגון בית הספר. למאמר זה נבחר מודל המסייע לחשוב לעומק על מהות בית הספר ועל האופן שהוא מתארגן לאורה (Nóvoa & Alvim, 2020), ובו שלושה ממדים עיקריים: (א) החוזה החברתי העומד בבסיס בית הספר; (ב) המבנה הפיזי והארגוני של בית הספר; (ג) התפיסה הפדגוגית שלו.

איור 1



"חוזה חברתי" הוא אוסף של מוסכמות בנוגע לתפקידים ולמטרות שארגון, במקרה זה בית הספר, משרת. החוזה נקבע באופנים גלויים וסמויים באינטראקציה בין מגוון גורמים דוגמת הנהלה, הורים, תלמידים, מורים וגופי משרד החינוך, והוא עשוי לכלול בתוכו מטרות שונות זו מזו ואף מטרות סותרות. דוגמאות למטרות המיוחסות לעיתים לבתי ספר הן "שמרטף" – מוסד המיועד לשמור על הילדים בעוד הוריהם עובדים, ולהבדיל – מוסד האחראי להנחיל ללומדים ידע ומיומנויות ממגוון תחומי דעת. לכל בית ספר ולכל קהילה חוזה נפרד.

המבנה הפיזי והארגוני של בית הספר הוא האופן שבית הספר מעוצב כמרחב פיזי והמבנה הארגוני שבו המורים והלומדים מאוגדים. אשר למבנה הפיזי, מדובר במיקום במרחב שבו בית הספר שוכן, עיצוב המבנים, פיזור במרחב ועיצוב השטחים שבין המבנים. דוגמאות לשני עיצובים שונים של בתי ספר בממד הפיזי הם בית ספר מסורתי, שבו הלומדים מופרדים לכיתות המסודרות בשורות, ובית ספר יער, שבו הלומדים נמצאים בפעילות פיזית-לימודית-חברתית מתמשכת בטבע. המבנה הארגוני מתווה את תפקידי השותפים בארגון, את חלוקת תחומי האחריות ביניהם ואת היחסים הפורמליים ביניהם.

מבנה בית הספר והחוויה החברתי מאפשרים תפיסות פדגוגיות מסוימות. תפיסה פדגוגית כוללת את המטרות הגלויות והסמויות שאליהן מכוונים אנשי החינוך והתלמידים בבית הספר, את הנחות היסוד בנוגע לתהליכי למידה וחינוך ואת תוכניות הלימודים בבית הספר. דוגמה לכך הם בתי ספר שבהם התלמידים והמורים מכוונים להישגים במבחנים, והלמידה נתפסת כהעברה של הידע והמיומנויות הנדרשים לכך מהמורה לתלמיד.

בנייה של דרכי התארגנות חדשות לבית הספר מחייבת חשיבה על החוויה החברתי שהוא משרת, ולאורה חשיבה מחדש על מבנה בית הספר ועל התפיסה הפדגוגית שלו. כדי ללוות את בנייה זו בשינוי בעבודת המורים עשויים להידרש תהליכי למידה של דרכי עבודה חדשות.

דרכי עבודה

לעיתים, כדי שבית ספר יתארגן מחדש, נדרש שינוי בדרכי העבודה היומיומיות של אנשי הצוות וההנהלה. דרכי עבודה הן רוטינות המשלבות שיח, תנועה, מחשבות, רגשות ורצונות. דוגמה לכך היא סט קבוע של פעולות להשגת קשב התלמידים שמורות מפעילות בתחילת שיעור: מורה אחת נכנסת לכיתה, עומדת

לפני התלמידים וקוראת בקול רם לשקט, ואילו מורה אחרת עומדת בדלת הכיתה וממתינה לשקט לפני שהיא נכנסת. רוטינה אחרת היא אופן העברת השיעור: מורה אחת מרצה הרצאה מובנית, שבה פתיחה, אמצע וסיום, והיא עומדת לצד המצגת המוקרנת ומצביעה על החלקים הרלוונטיים בה, ואילו מורה אחרת משתמשת במצגת להנחיית עבודה בקבוצות, והיא עצמה עוברת בין הקבוצות בכיתה ומסייעת להן. רוטינות מסוג זה נהפכות להרגליות, ולעיתים הן ממשיכות גם אם בית הספר רוצה לשנות את דרך הארגון והן נעשות לא מתאימות (Wenger et al., 2002).

שינויים בדרכי התארגנות ועבודה יכולים להיות מונעים באמצעות תהליכי פיתוח מכוונים וממושכים שמנחה גורם חיצוני לבית הספר.

תהליך פיתוח בית הספר

בתהליך פיתוח בית הספר, קבוצה מובילה מהארגון מזהה צרכים שאינם מקבלים מענה בתצורות הארגון והעבודה הקיימות, בונה יחד תמונת עתיד אפשרית של בית הספר, כזאת הנותנת מענה רחב יותר לצרכים, וחותרת למימוש הדרגתי שלה תוך כדי למידה מתמשכת.

יש מגוון גישות להנחות תהליכי פיתוח בארגונים בכלל ובבתי ספר בפרט. כמיזם, אנו מאמינים בגיוון שיטות ומעודדים כל בית ספר וכל מכללה הפועלים לשינוי בשדה לנסות את הגישות המתאימות ביותר ליכולותיהם ולמציאות שבה הם פועלים.

כנקודת התחלה לפעילות עם בתי הספר התמקדנו בגישת ה-U (Scharmer, 2016, 2018), גישה שנמצאה ברחבי העולם אפקטיבית להובלת שינויי עומק במגוון מערכות מורכבות. מערכות מורכבות הן מערכות שאי אפשר לצפות מראש את התגובה שלהן למצבים שונים ולהתערבויות שונות. התהליך מתמקד בהעמקת

המודעות של מערכת בית הספר לצרכים שאינם מקבלים מענה ובעידוד שינוי מערכתי בכיוונים רלוונטיים. בתהליך ההנחיה חמישה שלבים:

1. גיבוש צוות הובלה – ניסיון להרכיב צוות מגוון הכולל מורים, הנהלה, הורים, תלמידים ונציגים רלוונטיים מהמגזר השלישי וממשרד החינוך;
- מפגשי עומק וביקורים – מפגש עם הכאבים, הצרכים והחלומות של השותפים השונים למערכת. מושם דגש על מפגשים עם שותפים שלרוב קולם אינו נשמע במערכת. נוסף על כך מושם דגש על מפגשים וביקורים במקומות היכולים לעורר השראה בנוגע לסוגיות שעמן בית הספר מתמודד;
- בניית תמונת עתיד ותכנון תוכניות חלוץ – המפגשים עם מכלול השותפים מאפשרים לצוות ההובלה לבנות תמונת עתיד של בית הספר שייטכן שתוכל לתת מענה טוב יותר למכלול הצרכים. לאור תמונת העתיד מתוכננות תוכניות חלוץ – אופני מימוש ראשוני, אפשרי וכשוט של תמונת העתיד;
- יישום תוכניות החלוץ ולמידה מהן – תוכניות החלוץ מיושמות בחלקים מבית הספר ונחקרות בתהליכי חקר והערכה מתמשכים. תהליכים אלה מאפשרים לדייק את תמונת העתיד ולהבין טוב יותר את הדרכים להגשימה בהדרגה במערכת בית הספר;
- הרחבת היישום – לאחר שתוכניות החלוץ מומשו בחלקים מצומצמים ממערכת בית הספר ולוו בלמידה, אפשר להתחיל להרחיב את היישום לחלקים נוספים במערכת עד שמרבית ארגון בית הספר משתנה.

תהליך בית ספרי בגישת ה-U אורך באופן מיטבי כשלוש עד חמש שנים. בשנה הראשונה הצוות מגובש ונבנות תמונת עתיד ותוכנית חלוץ. בשנה השנייה

תוכנית החלוץ מיושמת, ומהשנה השלישית ואילך היישום מתרחב למרבית חלקי מערכת בית הספר.

הצגת המיזם

המיזם פועל זה שלוש שנים בתהליך צמיחה איטי ואורגני. בשנת התשפ"א התמקדתי בלימוד של תאוריית U ושל תהליכי חקר פרקטיקה. בשנת התשפ"ב התחלתי לעבוד בארבעה בתי ספר ממגוון מדדי טיפוח בצפון הארץ ובמרכז בגישת ה-U. בהתשפ"ג העבודה הורחבה לשישה בתי ספר. לקראת התשפ"ד אני מחפש מורי מורים נוספים שיוכלו להצטרף אליי בתהליכי הנחיה בבתי ספר כדי להקים קהילת מורי מורים מנחים. הקהילה תציע תמיכה הדדית, המשגה וליווי למורי מורים פוטנציאליים נוספים שירצו להצטרף לתוכנית. בהתשפ"ה נכוון לצרף מכללות נוספות למיזם ולהתחיל גם בהן תוכניות חלוץ לפיתוח בתי ספר. בכמה מבתי הספר התרחשו שינויים ניכרים, כאלה שחלחלו לרמת התלמיד בכיתה; באחרים התהליך לא הגיע להבשלת שינוי. נראה כי הקו המבדיל בין בתי הספר הוא טיב היחסים שנרקמו בין מובילי המיזם להנהלת בית הספר: במקומות שנרקמו יחסי שותפות המחויבת ליצירת מרחב בית-ספרי טוב יותר, הבשילו שינויים, ומקצתם הגיעו לרמת התלמיד. במקומות שנרקמו יחסי ספק-לקוח, יחסים שבהם המנחה החיצוני מצופה להחזיק את השינוי, המהלך לא הבשיל אלא נקטע.

ברמה המעשית, נראה כי תאוריית U נותנת מענה טוב יחסית לשינוי בדרכי ההתארגנות של בית הספר בתפיסת החוזה שלו, במבנה ובגישה הפדגוגית, ונוסף על כך תומכת עמוקות בצורך בשינוי דרכי העבודה היומיומיות של המורים ושל ההנהלה. ניסיתי להתמודד עם פער זה באמצעות שילוב של תהליכי חקר פרקטיקה והערכה בשלבי היישום. בתהליכים אלו מובאות דרכי העבודה הנהוגות

בכיתה, והן נחקרות או מוערכות באופן שיתופי ותומך לאור תמונת העתיד הרצויה. השיתוף בדרכי העבודה המתרחשות בכיתות והחקר שלהן לאור תמונת העתיד עשויים לאפשר היכרות טובה יותר עם דרכי העבודה ואולי אף להשפיע עליהן.

תובנות

בפרק זה נדון בקשיים המעשיים והתאורטיים העולים מהמיזם, נתייחס לשאלה המרכזית הנידונה באסופה – האחריות החברתית של מורי מורים לחינוך בישראל, ונסכם את המסרים העיקריים שאנו מבקשים להעביר.

קשיים מעשיים ותאורטיים

ברמה המעשית, משך הזמן הנדרש לשינוי בבית ספר ארוך – כמה שנים. ואולם, מערכת החינוך בישראל רוויה אי-יציבות ומתאפיינת בשינויי מדיניות תכופים, בנשירת מורים ובנשירת מנהלים. שינויים אלה מצמצמים את הסיכוי שבית ספר יוכל להתמיד במשך שנים בתהליך סדור של התחדשות חינוכית. בשל כך, ייתכן שיש לשקול עבודה ברמת רשות מקומית כדי לחזק את היציבות ולאפשר המשכיות של תהליכים. בה-בעת, כדאי לבחון מודלים של התערבויות קצרות טווח הנוגעים בנקודות שיש להן פוטנציאל להשפיע השפעה ארוכת טווח. דוגמה למשפחת מודלים כזאת היא גישת המנופים, שלפיה במערכות יש נקודות ששינוי קטן בהן יכול להוביל לשינויים גדולים במערכת כולה (Riechers et al., 2022). ברמה התאורטית, נראה כי גישת ה-U מאפשרת לבנות תמונת עתיד המותאמת לצורכי הקהילה ובית הספר. בכל בית ספר שעבדנו בו נוצרה תמונת עתיד שונה, כזאת המתאימה לצרכים הספציפיים של השותפים ושל חברי הקהילה שעמם נפגשנו. לצד זאת, נראה כי יש להרחיב את גישת ה-U, בעיקר בשלבי היישום, כדי להרחיב את התמיכה בשינוי דרכי העבודה היומיומיות

בכיתות. מצאנו כי תמיכה מסוג זה יכולה להתקבל בשני ערוצי פעולה עיקריים: (א) שילוב של תהליכי חקר פרקטיקה שבמסגרתם חוקרים את דרכי העבודה היומיומיות של הנהלת בית ספר ושל המורים; (ב) הערכה מבוססת נתונים המספקת משוב תדיר לדרכי העבודה של המורים והנהלה.

דיון בשאלת האסופה

אסופת מאמרים זו עוסקת בשאלת האחריות החברתית בהכשרת אנשי חינוך: תהליך ההכשרה כזירה להובלת תהליכי שינוי במערכת החינוך. מיזם זה ניגש לסוגיית השינוי במערכת החינוך לא מתוך ההנחה כי אופי ההכשרה להוראה שניצור במכללות ישנה את מערכת החינוך אלא מתוך הנחה שמעורבות ישירה של מורי מורים בתהליכי התחדשות של בתי ספר תוכל לתמוך באופן מיטבי יותר בשינויים במערכת החינוך בישראל. הנחה זו נשענת על גובה שיעורי הנשירה של מורים חדשים ממערכת החינוך בישראל, על מורכבות חוויית הכניסה לשדה החינוכי שחווים רבים מבוגרי ההכשרות ועל הנטייה של מורים חדשים במערכת להסתגל לתרבות הנוהגת בבית הספר. לדעתנו, הטלת נטל שינוי המערכת על כתפי המורים החדשים אינה מציאותית משום שאינה תואמת למצבם בכניסה לבתי הספר, למיצובם במערכת וליכולתם להשפיע. מנגד, מכללות ומורי מורים היוצרים שותפות עם בית ספר להובלת תהליך התחדשות ממוצבים במעמד גבוה במערכת, נמצאים בקשר ישיר עם הנהלת בית ספר ומביאים עימם ידע רלוונטי בפרידיגמות פדגוגיות, ולפיכך יכולים לסייע בעיצוב כוונות חדשות לעתיד המוסד החינוכי.

בה-בעת, שילוב מעמיק של מכללות ושל מורי מורים בתהליכי התחדשות בשדה יכול לחבר אותם למצב של מערכת החינוך היום ולארגונים שמורים ומנהלים חווים וכן לתמונת העתיד האידיאלית בעיני הנהלות וצוותי בתי הספר.

חיבור מסוג זה יכול לשמש "מצפן" לפיתוח הכשרות המורים ולדיוק תהליכי ההוראה וההדרכה המתקיימים בהן.

סיכום

החינוך הציבורי בישראל נמצא במשבר – כמה מהדגמים הנוהגים היום בבתי ספר אינם עונים עוד בצורה מספקת על הצרכים של הלומדים ושל אנשי החינוך. לפיכך, המיזם מציע ליווי פעיל מצד מכללות ומורי מורים לבתי ספר ציבוריים המעוניינים בתהליכי התחדשות חינוכית, מונח המתאר פיתוח מתמשך ומכוון של דרכי התארגנות ועבודה חדשות בבית הספר לשם שיפור של המענה לצורכי השותפים בארגון – ילדים, מורים, הנהלה והורים. לאחר שלוש שנים של הפעלת המיזם נראה כי העמקתו והרחבתו מחייבות ניסיון לעבוד עם רשויות להקמת קהילת מנחים, לאיתור של גישות משלימות לתאוריית ה-U, כאלה התומכות בהשפעה ארוכת טווח באמצעות התערבויות קצרות, והרחבה של גישת ה-U לשיפור תהליכי השינוי בדרכי העבודה היומיומיות של מורים ושל צוותי ניהול.

רשימת מקורות

- בלס, נ' (2020). הישגים ופערים במערכת החינוך בישראל: תמונת מצב. מרכז טאוב.
- וייסבלאי, א' (2023). מחסור במורים. מרכז המחקר והמידע, כנסת ישראל.
- קסיר, נ', פינס, ר' ופלאם, נ' (2022). דו"ח מממדי העוני והאי-שיון בהכנסות. הביטוח הלאומי.
- ראמ"ה. (2022). אקלים וסביבה פדגוגית במערכת החינוך. משרד החינוך.
- Beycioglu, K., & Kondakci, Y. (2021). Organizational change in schools. *ECNU Review of Education*, 4(4), 788–807. <https://doi.org/10.1177/2096531120932177>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: Applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3(10), 1061–1064.
- Lund, V., & Kerosuo, H. (2019). The reciprocal development of the object of common space and the emergence of the collective agency in residents' workshops. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100327. <https://doi.org/10.1016/J.LCSI.2019.100327>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, 35–41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Riechers, M., Fischer, J., Manlosa, A. O., Ortiz-Przychodzka, S., & Sala, J. E. (2022). Operationalising the leverage points perspective for empirical research. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 57(101206).
- Scharmer, C. O. (2016). *Theory U: Leading from the future as it emerges: The social technology of presencing*. Berrett-Koehler Publishers.

Scharmer, C. O. (2018). *Theory U: Core principles and applications*. Berrett-Koehler Publishers.

"נקודת מפגש": אקדמיה ושדה נפגשים בהכשרה וקידום חינוך חברתי קהילתי - מיזם לקידום קשרי אקדמיה ושדה במרכז האקדמי אורנים

מרב סולומון אבן חן
מכללת אורנים

הקדמה

טיב ואופי הקשר בין מסגרות ההכשרה לאנשי ונשות חינוך ובין שדה החינוך נידון במסגרות רבות, מחקריות ומעשיות. בשדה החינוך, עיקר המאמץ שעניינו העמקת וטיוב הקשר בין ההכשרה הקלינית לשדה הושקע בתחום החינוך הפורמלי. תוכנית מרכזית המובילה את מאמץ זה בשנים האחרונות היא התוכנית "אקדמיה-כיתה" (שני ואחרים, 2015), שנועדה לצמצם את הפער בין ההכשרה התאורטית ובין ההכשרה הקלינית. במהלך שלבי הפיתוח והיישום של התוכנית אותגרו הנחות הבסיס בנושא מטרת הכשרת המורים ותהליכים המתרחשים בה ונשאלו שאלות בנוגע למהות מקומם ותפקידם של היבטים ושל מרכיבים בלתי פורמליים בתפקיד המורה הפורמלי. בין השאר נידונו שאלות בנוגע למשקל שניתן לידע חינוכי אל מול ידע דיסציפלינרי ולמידת ההשקעה שיש להשקיע בפיתוח תפיסת התפקיד אל מול ההשקעה בהכשרה פונקציונלית. מחקרים עדכניים מצאו למשל שבניסיון לקדם זיקה בין הקניית מיומנויות הוראה לחוויית ההוראה, יש לשים דגש מרכזי על יישום "יחסי אכפתיות" בין המורה לתלמיד,

יחסים שלכל הדעות אינם חלק אינהרנטי מהמיומנויות להקניית ידע דיסציפלינרי, אך הן מרכיב מרכזי בחוויית ההוראה (Ronen, 2022).

בתחום החינוך הבלתי פורמלי, מאפייני וצורכי הקשר שבין הגופים המכשירים, המסגרות והארגונים בתחום ואנשי המקצוע הפעילים בשדה שונים ומאתגרים. התחום מתייחד בכך שהוא חולש על מגוון עצום של מסגרות ופרקטיקות יישומיות, אינו מבוסס דיו מחקרית ודיסציפלינרית, וחסר זירות למפגש ולמידה מתמשכים, כאלה שאפשר לגזור מהן מענים ומאפיינים יצירתיים ומגוונים הן להכשרה בתחום הן למרחבי הקשר שבין כלל השחקנים בתחום.

מאמר זה מפרט את המאפיינים העיקריים של תחום החינוך הבלתי פורמלי, את מרכיבי ההכשרה של הסטודנטים בתחום ואת עקרונותיו וכן את האתגרים והמורכבויות שבהם נתקלים העוסקים בו. על רקע ביסוס היבטים אלו יוצג מודל אפשרי שייתן מענה לסוגיות המרכזיות שהוצגו, דוגמת בניית מרחב שיתופי למידה ולהתפתחות של אנשי מקצוע בחינוך הבלתי פורמלי.

הגדרת תחום החינוך הבלתי פורמלי

החינוך הבלתי פורמלי הוא פרופסיה רחבה. נכללים בו מגוון מסגרות, תחומים, תפקידים ופעילויות. במקור התפתחה פרופסיה זו כתפיסה משלימה למסגרות החינוך הפורמלי הן באופי הפעילות – אופי המושתת על בחירה חופשית, הן בזמני הפעילות – בעיקר שעות הפנאי (זיידנר והופמן, 2022). כמו במקצועות רבים אחרים, פרקטיקות יומיומיות, מסורות וידע בין-דורי מסורתי שעברו בעל-פה הפכו לעקרונות פעולה ולידע ממוסד וכתוב. שני תהליכים סייעו להסדרה זו: האחד, הגדרת החינוך הבלתי פורמלי כעיסוק הדורש הכשרה מקצועית ואקדמית, והאחר – הבדלת התחום מבחינה מקצועית ותעסוקתית בתוך פרופסיית החינוך ויצירת התמחויות בפרקטיקות השונות (Bekerman & Silberman Keller, 2003).

עקרונות היסוד של התחום, השזורים בכל פעולותיו, מושתתים על המאפיינים העיקריים שהגדיר כהנא לפני כמה עשורים, בהם: וולנטריות, רב-ממדיות, סימטריה, סמליות פרגמטית, מוריטרום, מודולריות ודואליזם (כהנא, 2012). עם השנים הוסדר התחום בתקנות שונות והתרחב למגוון זירות החותרות ליצור השפעה חינוכית, ערכית, חברתית ופוליטית בקרב קבוצות רבות באוכלוסייה ובטווח גילים נרחב (זיוון, 2020; זיידנר והופמן, 2022).

מחקרים מוכיחים את תרומתו של החינוך הבלתי פורמלי להיבטים אישיים וחברתיים של הפרט, ובהם הקניית ערכים, טיפוח מימוניות חברתיות ורגשיות, פיתוח יכולות מנהיגות והובלה, חינוך לאזרחות פעילה ומעורבות פוליטית והכנה משמעותית להשתלבות בשוק התעסוקה (ראו למשל: זיוון, 2020; יאיר, 2006; מיכאלי, 2013; מנדל-לוי וארצי, 2016; שפר, 2020). נוסף על כך, מחקרים מצביעים על תרומתו של החינוך הבלתי פורמלי לצמצום פערים חינוכיים וחברתיים (לונטר וברודי-שרודר, 2019), לשיפור של הישגים לימודיים ולמניעת אלימות והתנהגויות סיכון (רוזנר, 2022). תקופת הקורונה הציפה את איכויותיו הבלתי מעורעות של התחום כיוון שבצל השיתוק הנרחב ששרר, הוא הצליח לתת מענה חינוכי וחברתי זמין, גמיש, יעיל ויצירתי (ויסבלאי, 2020).

בארץ סקירות עדכניות מעלות שכ-30% מבני הנוער משתתפים בפעילויות נוער בלתי פורמליות: 600,000 מהם בתנועות וארגוני נוער, 700,000 בחוגים ואגודות ספורט, 10,000 בשנות שירות ובמכינות ו-17,000 בשירות לאומי (רוזנר, 2022). חשיבותו של התחום לטיפוח אזרחי המדינה לעתיד מתבטאת גם בכך שמבין 13 מהמטרות שנקבעו לחינוך הממלכתי בחוק החינוך הממלכתי (2000 ו-2018), שמונה ממומשות למעשה בתחום החינוך הבלתי פורמלי (וינקור ואחרים, 2022).

רבים מהעוסקים בדיסציפלינת החינוך הבלתי פורמלי בוחרים לעשות כן

ממניעים אידאולוגיים וממשיכה לגמישות המבנית המנחה הן את יעדיה הן את מסגרותיה ואת עקרונות פעולתה. עד היום התחום הוא אבן שואבת לאנשי מקצוע רבים (יותר מ- 3,000 מדי שנה) בוחרים בתחום כדיסציפלינה עיקרית לפעול בה היות שהוא מאפשר מרחבי יזמות, יצירתיות ומנעד רחב של תחומי עשייה, התפתחות והשפעה משמעותית על טווח רחב של גילים וקבוצות באוכלוסיה (רוזנר, 2022).

אתגרי תחום החינוך הבלתי פורמלי

חרף ההתפתחות של התחום וההסכמה על חשיבותו ונחיצותו, כמה אתגרים עיקריים פוגעים במיצובו המקצועי של התחום ובמוטת השפעתו. ראשית, אין הסכמה על הגדרת התחום ועל מטרותיו. במידה מסוימת, את תחום החינוך הבלתי פורמלי מגדירה שלילה של עקרונות החינוך הפורמלי. נוסף על כך, הוא מוגדר באמצעות ניסיון לדייק את עקרונותיו ואת ייחודו, למשל בתפיסות שלפיהן הוא חינוך משלים/חברתי/מוסרי/קהילתי/התנסותי (גודלרט, 2020; זיוון, 2020). מריבוי ההגדרות נגזר ריבוי מטרות שמרביתן מכוונות להקניית ידע, ערכים ומיומנויות, כאלה שיאפשרו להעמיד בוגר ערכי, עצמאי, בעל מודעות חברתית, ביטחון ויכולת ושואף להיטיב עם סביבתו (זיוון, 2020; מנדל-לוי וארצי, 2016). מכאן מתפצל מגוון של מסגרות וזירות עשייה והתמחות בתחום החינוך הבלתי פורמלי, ובכלל זה ארגונים פרטיים וציבוריים, ארגוני מגזר שלישי, רשויות מקומיות ועמותות וכן מסגרות המתמקדות בהיבטים אידאולוגיים וערכיים, דוגמת תנועות נוער, מסגרות טיפוליות-חינוכיות, דוגמת קידום נוער ופנימיות, ומסגרות חינוכיות-חברתיות הפועלות בתוך בתי הספר והקהילה. כל אחת מהמסגרות כפופה ממשלתית ורגולטיבית לגורם אחר, כגון מנהל חברה ונוער במשרד החינוך, אגף א' במשרד החינוך, משרד הרווחה, משרד הדתות ואפילו משרד הביטחון

(Goldratt & Cohen, 2016). הגיוון נוצר גם מפני שההקשר הפוליטי, הדתי והתרבותי הייחודי שבו פועלת כל מסגרת בלתי פורמלית משפיע על השפה, על הכלים ועל האתיקה בה (סילברמן-קלר, 2007).

כדי לייחס מומחיות והכרה לתחום, ומתוך כך מעמד, לקבוע לו אמות מידה מקצועיות ומוסריות, לעמוד על תרומתו הייחודית ולחייב בהתמקצעות אינטנסיבית כדי להשתייך אליו, יש להגדירו "פרופסיה" – מונח המתאר תחום עיסוק, מקצוע, הכרוך בהתמחות, ברכישת ידע ייחודי ובהכשרה אקדמית פורמלית שיטתית וממושכת (Merriam-Webster, 2008). "פרופסיה" מוגדרת כמשלח יד. המילה טומנת בחובה את השורש של"ח, ומכאן שהיא כוללת את היבט השליחות בעיסוק הפרופסיונלי (אליס, 2012). ואולם, בשל המורכבות בהגדרת התחום, מטרותיו וזירות פעולתו, קשה לגבש פרופסיה לחינוך הבלתי פורמלי. וכך, יתרונותיו של התחום – המגוון, הגמישות והוולונטריות – הופכים לרועץ ופוגעים במעמדו כיוון שהם מזהים כהיעדר זהות, אמות מידה מקצועיות והתפתחות מקצועית מובחנת (זיוון, 2020; רוזנר, 2022). גם רוחב היריעה המקצועית והשפתית שנוצרה בתחום מקשה לזכותו בהכרה מתאימה (גרונר, 2017) וכן דימויו כמשני לזירות חינוכיות ו/או טיפוליות אחרות (למפרט, 2009). על אלו נוסף שבעקבות כל זאת, המקצוע נתפס כעבודה זמנית בדרך למקצוע "אמיתי". תופעה זו מפחיתה מן המוטיבציה של העוסקים בתחום להשקיע בתהליכי התמקצעות ממושכים ולפיכך מקשה למסד מסגרות לפיתוח מקצועי ולתארים מתקדמים.

היבט אחר המקשה על המיצוב הפרופסיונלי של התחום, כמו גם על יצירת הסכמה בנוגע להגדרתו ולמטרותיו, נעוץ בתפיסת האחריות של המדינה לתחום. ככלל, בניגוד לזירה הפורמלית, מרבית הזירה הבלתי פורמלית אינה מופעלת על ידי המדינה, והחברה האזרחית נתפסת כ"בעלת הבית" שלה. הן הפיתוח והיישום הן המימון והפיקוח על הפעולות ועל המסגרות הבלתי פורמליות נחלקים

משיקות ממלאים תפקידי מפתח בתחום ועוברים הכשרה ייעודית תוך כדי התפקיד.

במסגרת הניסיונות למקד ולמצב את הזהות הפרופסיונלית בהכשרה, במחקר, במדיניות ובשדה, מתבצעות פעולות שונות שנועדו לחדד את זהותו הדיסציפלינרית של התחום, להגביר תהליכי מחקר והערכה לאיסוף נתונים עדכני ולקדם מדיניות ברורה בחינוך הבלתי פורמלי, כזאת שתגדיר בבהירות את תנאי הסף לקבלה למקצוע (זיוון, 2020; משרד החינוך, 2016; Hull & Greeno, 2006). לתהליכים אלו שותפים גופים שונים, עצמאיים ושלטוניים, שהם שחקנים במגרש החינוך הבלתי פורמלי – עמותות, ארגוני חברה אזרחית, מכוני מחקר, וכמובן האקדמיה.

אלא שניסיונות אלו נתקלים בקשיים חוזרים. ראשית, מגוון הגופים ונקודות המבט מקשה לסנכרן ביניהם ולהגיע להסכמה. שנית, הניסיונות ליצור תהליכי הסדרה מובנים והגדרות ברורות ומובחנות זרים לא פעם לדיסציפלינה הבלתי פורמלית ומאיימים על זהותה, זהות המושתתת על גמישות, ספונטניות, גיוון וולנטריות (כהנא, 2012). אנשי מקצוע נרתעים מהכנסת מרכיבים פורמליים לעולם הבלתי פורמלי ומבטאים התנגדות לכך. זאת ועוד, תהליכי פיתוח, למידה והסדרה צריכים להיות מותאמים לצורכי השדה ולמאפייניהם, אך המציאות בתחום משתנה תכופות והופכת את המחקר והפיתוח המתמשכים וארוכי הטווח ללא רלוונטיים (זיוון, 2020).

בפועל, הליך גיבוש הזהות המקצועית של העוסקים בחינוך הבלתי פורמלי מתרחש באמצעות תוכניות הכשרה אקדמיות, הגדרות מקצועיות מוסדיות של המקצוע ושל התפקידים בתחום והגדרות ודימויים מקצועיים של אנשי החינוך העוסקים בתחום הנוגעות למהות המקצוע וליעדיו (Bekerman & Silberman, 2003).

הכשרה אקדמית לעובדי חינוך בלתי פורמלי

מבחינה היסטורית, מאמצע שנות השישים התחזקה השאיפה לאקדמיזציה בהכשרה של עובדי חינוך בלתי פורמלי. שאיפה זאת באה לידי ביטוי במסגרת הלימודים באוניברסיטת תל אביב ובאוניברסיטה העברית בירושלים ובפתיחת מגמה ללימודי תואר ראשון בהדרכת נוער באוניברסיטת בר-אילן בשיתוף עם משרד החינוך. אגף החינוך הדתי דרש הכשרה נפרדת למדריכי נוער דתיים.

בשנות השמונים הכשרת עובדי החינוך הבלתי פורמלי אורגנה כהליך מדורג שבו שלושה שלבים: קורס מדריכים כשירים שהתקיים במרכזי ההדרכה המחוזיים של האגף, קורס מוסמכים שהתקיים בבית הספר הארצי לעובדי נוער, וקורס בכירים שנערך כלימודי תעודה באוניברסיטה. בשנת 1981 קיבלה מכללת בית ברל, שהייתה סמינר להכשרת מורים, אישור להעביר תוכנית לימודי חינוך בלתי פורמלי המעניקה תואר B.Ed. בראש התוכנית עמד ראובן כהנא. מאז הצטרפו גופים רבים לתהליך ההכשרה, בכללם מכללת אורנים.

עם השנים, מנהל חברה ונוער, המעניק הכשרה והשתלמויות לעוסקים בחינוך בלתי פורמלי, חבר לכמה מוסדות אקדמיים כדי ליצור מסלול לימוד לתואר ראשון בחינוך בלתי פורמלי. מסגרות ההכשרה האקדמיות מושתתות על שילוב בין התנסות מעשית ללימודים עיוניים וסדנאיים הקשורים לתחום, והן מכוונות לביסוס המטרות המשותפות. בוגרי המסלול מקבלים תואר ראשון בחינוך במסלול דו-חוג ותעודת עובד חינוך מטעם משרד החינוך. מרבית החוגים לחינוך בלתי פורמלי במכללות לחינוך כוללים שני מסלולים עיקריים: מסלול לחינוך חברתי ומסלול לקידום נוער. על פי רוב, אופי הלימודים שונה מלמידה בחוגים אחרים וכולל חשיבה אקטיביסטית מתקדמת ומעורבות חברתית. במרבית המסגרות, ההכשרה לתחום מתייחדת גם בכך שלצד ידע תאורטי עדכני, מושם בהן דגש על תהליכי צמיחה אישיים ובניית זהות, על מפגש וחיבור בין-אישי בין כלל

הסטודנטים ועל שימוש בפדגוגיות בלתי פורמליות המאפיינות את המקצוע, זאת כדי להתאים את מערך ההכשרה למגוון הפעילויות בשדה. כחלק מההכשרה, הסטודנטים מחויבים לבצע התנסות מעשית רציפה ואקטיבית באחת ממסגרות החינוך הבלתי פורמלי בשדה כתנאי לקבלת תעודת עובד חינוך. ההכשרה נמשכת כשנתיים (בשנים ב' ו-ג' ללימודים) ומלווה בלמידת עמיתים בסדנאות השדה ובקבוצות לימוד קבועות. במסגרת ההתנסות, סטודנטים מבצעים מיזמים חד-פעמיים ומתמשכים במסגרת החוג ומתנסים הלכה למעשה בפיתוח מערכי הדרכה והעברתם, ביזמות, בקידום מודעות חברתית ופוליטית, בהנחיית קבוצות, בניהול מיזמים ותוכניות, בטיפול פרטני בבני נוער במצבי סיכון ועוד. במהלך ההתנסות המעשית הסטודנטים נתקלים באתגרים מוכרים וחדשים, לומדים על יכולותיהם ועל כוחותיהם ורוכשים ידע וכלים כדי להתמקצע ולהתמחות בתחום.

בשונה ממבנה ההכשרה בחינוך הפורמלי, תהליך ההכשרה בחינוך הבלתי פורמלי סובל מהיעדר דמות של מדריכה פדגוגית מקצועית או של מורה מכשירה המלווה את הסטודנט לאורך הכשרתו, מתוגמלת על כך ועומדת בקשר רציף עם סגל ההכשרה במכללות ובאוניברסיטאות. המשמעות היא שסטודנט יכול לחוות נתק גדול בין עולם ההתנסות לעולם ההכשרה המקדים, בעיקר אם בעלי התפקידים במסגרת שהוא מתנסה בה אינם פועלים לאור עקרונות המקצוע הנלמדים באקדמיה.

בסיום תהליך ההכשרה הסטודנטים משתלבים באחת המסגרות לחינוך חברתי בתפקידי הובלה, טיפול והדרכה (וינוקור ואחרים, 2022; זיוון, 2020; מנדל-לוי וארצי, 2016). המפגש עם השדה מניב לא אחת אתגרים וקשיים, בין השאר מפני שהלמידה באקדמיה אינה עונה על צורכי השדה ואינה רלוונטית לסוגיות שהוא מציף ולקצב התפתחותו, וכן בשל היעדר קשר רציף בין מרחבי

ההתנסות והעבודה לאקדמיה ולמסגרות ההכשרה. אם כן, נראה שההכשרה אינה די מותאמת לשטח.

שדה החינוך הבלתי פורמלי נבדל מתחומים אחרים גם בכך שאין כלל מחקרים שעניינם מסגרות ההכשרה ותהליכים המתקיימים בהן, על מרכיביהם, חוזקותיהם ומידת היעילות שלהם בהכנת הסטודנטים לעבודה בשדה. תוכניות ההכשרה נשענות על ניסיון, קבוצות היוועצות והחלפת מידע בין אנשי הסגל, הסטודנטים ועמיתים אחרים. ואולם, אין הן מתוקפות באופן שיטתי ומחקרי אל מול תוצאות התוכניות.

מאפייני ההכשרה במכללת אורנים

את המסלול לחינוך חברתי באורנים הקימו בראשית שנות השמונים דב דרום, אורה לוטן ויובל דרור והעמידו במרכז טיפוח של תודעה חינוכית-רעיונית כיסוד מרכזי בהכשרת מחנכים. בארבעת המחזורים הראשונים למדו בעיקר חברי קיבוץ שבאו מהחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. מהמחזור החמישי עלה בהדרגה מספר הסטודנטים שאינם חברי קיבוצים. בתחילת שנות התשעים נוצר קשר בין המסלול למנהל חברה ונוער במשרד החינוך, והמסלול עבר התאמה כדי להעניק תעודת רכז חינוך חברתי לבוגריו. במקביל הוקם פרויקט נוסף – עמיתי אורנים – שמטרתו הייתה לטפח מורים מחנכים חדורי תחושת אחריות לחברה הישראלית ומחויבות להשתתף באופן פעיל בעיצוב חיי הקהילה המקומית. המסלול הפועל עד ימינו פועל להכשיר מחנכים, מדריכים בכירים בתנועות הנוער ובבתי הספר, בקיבוצים ובפנימיות, למעורבות בקהילה, ומטפח בהם רגישות לצדק חברתי ולדמוקרטיה. הסטודנטים לומדים שני חוגים בחטיבה האקדמית על פי בחירתם וכן לומדים לקבלת תעודת עובד חינוך ותעודת הוראה. המסלול מוכפף ליעדים שהגדיר גם המשרד, ולכן הסטודנטים עוסקים בסדנאות מניעה,

בהגדרת תפקיד הרכז החברתי וכמובן באקטואליה (מיכאלי, 2002). בשנים ב' ו-ג' ללימודיהם הסטודנטים מבצעים התנסות מעשית שבמהלכה אלו הלומדים במסלול נוער בסיכון מעניקים ליווי פרטני לבני נוער בסיכון ומנחים קבוצה ואלו הלומדים במסלול מנהיגות נוער וקהילה מנחים קבוצת חניכים ומקדמים מיזם בקהילה. מאחר שמקצת בוגרי החוג במכללת אורנים משתלבים במרחב הצפוני, שבו פועלת המכללה, הסטודנטים פוגשים לא פעם בהתנסותם המעשית עובדי חינוך שהשפה המקצועית והפרקטיקות המעשיות והערכיות שלהם דומות לאלה המוקנות במסלול ההכשרה.

במסגרת ההתנסות המעשית ובהיעדר תקציב מצד משרד החינוך לליווי מדפי"ם, תוכנית ההכשרה באורנים מעניקה לכל סטודנט ליווי אישי לאורך שנות ההכשרה – אנשי סגל פוגשים את הסטודנט מדי שבועיים לאורך השנה למכששים המתמקדים בחיבור שבין תהליכים אישיים של צמיחה, מודעות ומקצועיות ובין המשימות שהוא מבצע בעבודתו. איש הסגל המלווה משתדל לעמוד בקשר עם מקומות ההכשרה כדי לוודא שהסטודנט מתקדם, לסייע לו בפתרון בעיות ולחשוב עימו על צרכיו. מאחר שאין בקרה ממלכתית על המהלך, הצלחתו תלויה במוטיבציה, באמון ובכנות שבין הסגל האקדמי לסטודנט ולמנהלים במסגרות. מידת ההצלחה משתנה.

פיתוח מקצועי בחינוך הבלתי פורמלי (In-service)

כאמור, המגוון הרחב המאפיין את החינוך הבלתי פורמלי גורם גם ביזור ארגוני ומביא לריבוי גופים ואופני פעולה בשדה. תחת המטרייה של החינוך הבלתי פורמלי מאוגדים גופים רבים: גופי ההכשרה באקדמיה, עובדי חינוך בלתי פורמלי, סטודנטים, משרד החינוך ומנהל חברה ונוער ומאות גופים של רשויות מקומיות וגופים עצמאיים בעלי אג'נדה רלוונטית העובדים עם ילדים, בני נוער, צעירים

וקהילות. הקשר בין הגופים הללו רופף עד חסר, והביזור משפיע לא רק על אופיו של תהליך ההכשרה המקדים (Pre-service) ועל מורכבותו אלא גם על המשך הכינתו המקצועי (In-service). זאת ועוד, אין לתחום אחראי מקצועי – איגוד, עמותה או משרד ממשלתי ברור – גוף האמון על תהליכי פיקוח ופיתוח מקצועיים מספקים ובהירים.

בשל כך, התחום חסר פלטפורמות להרחבת הידע המקצועי ולמידה סדורה. להבדיל מריבוי ההשתלמויות בחינוך הפורמלי, למשל, בתחום זה יש מעט כנסים דיסציפלינריים מובהקים, פורומים, כתבי עת וקהילות מקצועיות המאפשרים, לצד ההשתלמות המקצועית, גם חיזוק של תחושת השייכות ושל תחושת הזהות הפרופסיונלית. בשדה החינוך הפורמלי מרכיבים אלו מתקיימים למשל באמצעות מרכזי "פסגה" או באמצעות קורסים בהנחיית מוסדות הכשרה, דוגמת קורסי הסטאז' והכניסה להוראה, כהמשך למהלך ההכשרה המקצועי שראשיתו במוסדות האקדמיים. יתרה מכך, בתחום החינוך הבלתי פורמלי אין תואר שני המוכר כמסלול לעובדי החינוך. בעקבות זאת חסר מחקר עדכני, הזהות המקצועית אינה מגובשת דיה, ונוצרת תחושת בדידות מקצועית. תחושה זו יוצרת ביקוש להעמיק את הקשרים ואת החיבורים. היעדר מרחב קבוע למפגש שיתופי, לשיח מקצועי ולקבלת השראה בולט במיוחד בעבודת החינוך הבלתי פורמלי, מקום שבו יצירת מרחבי מפגש כאלה היא עקרון פעולה יסודי.

לפני מוסדות ההכשרה עומד אתגר כפול: יש צורך לטייב את ההיבטים הקליניים של ההכשרה ובה-בעת לחזק את מי שכבר פועלים בשטח באמצעות יצירת מסגרת מלווה ומפתחת, מחקרית ומעשית. אתגר זה, שמהותו חיזוק הקשר בין מוסדות ההכשרה ובין השדה באופן מערכתי (ולא חד-כיווני), יתרם, כך אני מבקשת להראות, לא רק לאיכות ההכשרה אלא לאיכות השדה המקצועי בכללותו. הנחת מוצא זו נשענת גם על מחקרים שמצאו כי בעלי תפקידים

בשדה החינוך הבלתי פורמלי חסרים רבדים והמשגות תאורטיות (המבוססים על מחקר תאורטי) וחפצים בלמידת עמיתים שיטתית ומתמשכת (זיוון, 2020).

תיאור המיזם

המיזם הנוכחי נועד לגשר בין האקדמיה לשדה בתחום החינוך הבלתי פורמלי מתוך הנחה שמהלך ההכשרה הוא תהליך מתמשך ורב-כיווני ושמתרחשות בו השפעות הדדיות בין השדה התאורטי להכשרה ולעבודת השטח. כמו כן, המהלך מבטא רצון לפתח תפיסה הוליסטית, רלוונטית ועדכנית לתחום. מתוך כך, המיזם נשען על למידה הדדית ועל פעולה משותפת לקידום תהליכים ומבנים שיתמודדו עם המורכבויות הקיימות בשדה החינוך הבלתי פורמלי, וכך יתרמו לביסוס מעמדו הפרופסיונלי של התחום ושל העוסקים בו.

העמקת החיבורים בין כלל השחקנים בחינוך הבלתי פורמלי – סטודנטים, בעלי תפקידים בשדה, חוקרים וסגל אקדמי – צפויה להביא תועלת רבה בשיפור הפיתוח המקצועי של איש המקצוע בתחומים טיוב ההכשרה הפונה לסטודנטים והגברת הרלוונטיות שלה לאתגרי השדה, פיתוח תוכניות והכשרות עדכניות לבעלי תפקידים וארגונים בשדה, חידוד ומיצוב של זהות דיסציפלינרית ייחודית ומובחנת, חיזוק של תחושת שייכות מקצועית המבוססת על למידת עמיתים או על קהילה לומדת, מיצוי פוטנציאל ההשפעה של התחום בהקשר של הדדיות ערכית.

המיזם יפותח ויובל בתוך התבססות על עקרונות המפתח של התחום פדגוגיה בלתי פורמלית, זאת כדי להפחית את הרתיעה המאפיינת רבים מהעוסקים בחינוך הבלתי פורמלי מהסדרה של עקרונות חשיבה ופעולה ושל מדיניות. למסגרות ההכשרה של אנשי החינוך הבלתי פורמלי באקדמיה יש פוטנציאל רב לבנות רשת לחיבור בין השחקנים השונים בתחום. הן מלוות את הסטודנט

בתהליך הלמידה וההקניה, מחוברות לאנשי מקצוע בשדה בקשר שנוצר מתוך חובת ההתנסות של הסטודנטים, והן עוסקות במחקר. נוסף על כך, ובזה ייחודן העיקרי של מסגרות אלו, לחברי הסגל זיקה ערכית מתמשכת לשדה החברתי ולאתגרו, ורובם ככולם ממשיכים למלא תפקידים בשדה החברתי והחינוכי. העקרונות הפדגוגיים המלווים את תהליכי ההכשרה מותאמים למרחבים הבלתי פורמליים ומבוססים על מכשג בין-אישי, צמיחה והתבוננות אישית, יצירתיות, גמישות ועבודה "בגובה העיניים". בזירה הנוצרת בעקבות זאת במסגרת האקדמית מתאפשר מכשג רב-מקצועי של חוקרים, מרצים, אנשי שדה, וסטודנטים – מכשג מקדם, ערכי, חוקר, מזין והדדי.

מטרת המיזם

המיזם "נקודת מפגש" שואף ליצור מרחב מזמין, מאמין, חושב ויוצר למכשג סדיר ומתמשך בין השדה המקצועי לשדה המחקר ולתוכניות ההכשרה בחינוך הבלתי פורמלי. מטרות המרחב:

1. הצפה מתמשכת ועדכנית של צורכי השדה והטמעתם בתוכנית ההכשרה להגברת מידת הרלוונטיות שלה לאתגרי השטח;
- שילוב של בעלי התפקידים בשדה באופן שיסייע בפיתוח המומחיות הפרופסיונלית;
- בניית רשת של אנשי מקצוע בתחום הפועלים בזירות שונות וחיזוק תחושת השייכות המקצועית שלהם;
- כינון של זהות מקצועית משותפת לאנשי החינוך הבלתי פורמלי;
- בחינת אפשרויות לפיתוח משותף לשדה ולאקדמיה בזירה בלתי פורמלית באחת הרשויות.

בעלי עניין שותפים והרווחים הפוטנציאליים

1. התייחסות לבוגרי החוג ולהכשרות בתחום: חידוד הזהות הפרופסיונלית, חיזוק תחושת שייכות וחיבור למקצוע בתוך הפגת תחושת הבדידות;
- התייחסות לאנשי מקצוע בתחום: חיזוק תחושת החיבור והשייכות, בניית קבוצת עמיתים, עירור תחושת משמעות מתוך ההזדמנות להשפיע על ההכשרה בתחום ולפתח יחד מענים ותוכניות;
- התייחסות לסגל ולסטודנטים בהקשר של ההתנסות המעשית בשדה: חוויית מעטפת מקצועית, שפה משותפת וקשר מתמשך בין האקדמיה למקומות ההתנסות;
- התייחסות לסגל ולסטודנטים בהקשר של ההכשרה האקדמית: טיוב קורסי ההכשרה ושילוב תכנים עדכניים ורלוונטיים לאתגרים הקיימים בשדה.

אופן היישום

1. כינון סדיריות: מפגשי שיח, למידה והפריה הדדית בין גורמי אקדמיה לגורמי שדה והגעה סדירה של משתתפים קבועים ומזדמנים;
- כנס מסורתי קבוע בהשתתפות כל בעלי העניין;
- עידוד מחקרים העוסקים בבוגרים, באתגרים, במלווים, בתוכניות וכו' ככלי שישמש את בעלי העניין ויסייע להם במיצוב התחום;
- זיקה מובהקת בין השיטה לתוכן: הפדגוגיה הבלתי פורמלית תתבטא בהפעלת זירות המכגש השונות;
- חתירה לכך שהאקדמיה והשדה יפתחו יחד תוכניות ומענים.

שבהם הם נתקלים ואת התועלות שיכלו לקבל מקשר מתמשך עם שותפים אחרים מהתחום. הסוגיות שעלו התייחסו לשלבי ההכשרה, ההתנסות, קליטת עובדים חדשים, אופק תעסוקתי, מחקר וזהות דיסציפלינרית;

- מעגלי שיח: במסגרת הכנס השנתי של החוג לחינוך חברתי קהילתי התקיימו "מעגלי שיח" משותפים לסטודנטים, לאנשי סגל ולמגוון בעלי תפקידים מהשדה. כל מעגל עסק בסוגיה בוערת אחרת הנוגעת לתחום החינוך הבלתי פורמלי – התמודדות עם התנהגויות סיכון, הרפורמה המשפטית, חינוך בלתי פורמלי בחברה הערבית, מעמד התחום, ממשקים בין הורים למדריכים ועוד. במעגלי השיח השתתפו כ-120 סטודנטים, 20 אנשי סגל ו-40 בעלי תפקידים מהשדה;
- יריד תעסוקה: התקיים יריד תעסוקה נרחב בהשתתפות כ-35 ארגונים. בסיומו הועבר שאלון לבחינת טיב הקשר והרצון בזיקה מתמשכת בהמשך.

ממצאים

כלל המשתתפים דיווחו על חוסר בחיבורים מספקים בשדה ברמה האזורית. נרשמה הסכמה גורפת מצד כלל השחקנים שיש פוטנציאל רב לשותפות ולהפריה הדדית בין האקדמיה לשדה בתחום החינוך הבלתי פורמלי וכי יש להרחיב את המבט על השדה מעבר לזווית הצרה והמקומית של כל שחקן. הן חברי הסגל, הן הבוגרים והן בעלי תפקידים ביטאו רצון לחזק את הקשרים עם השדה לטובת ההכשרה של הסטודנטים, ליווי הבוגרים והפריה הדדית. המידע מהפלטפורמות השונות התגבש לשלושה היבטים עיקריים המתייחסים למטרות המיזם והמפגשים:

הסטודנט? האם הן אחראיות גם לפיתוח אקדמי ומחקרי של התחום ולעיסוק בהיבט הזהות המקצועית – מיצוב הדיסציפלינה, מיקוד אתגרי השעה ופיתוח מענים?

- האם האקדמיה, הנתפסת לא פעם כמגדל שן מנותק, יכולה לשמש זירה למפגש המקדם קשרים חברתיים-מקצועיים ולקידום של תחושת שייכות וחוסן מקצועי?
- כיצד להתמודד עם המתח המובנה בעולם החינוך הבלתי פורמלי בין הצורך ביצירת מבניות דיסציפלינרית למהות של התחום?
- כיצד ליצור תוכנית הכשרה גמישה דיה על בסיס זיקה מתמשכת לשדה ובתוך מתן מענה רלוונטי לאתגרים המשתנים תכופות?
- כיצד לאזן בין הרצון להיפגש עם שחקנים אחרים בתחום ובין כמיהה לחזור ולהיפגש עם אנשים קרובים במאפיינים, בתפקידים ובאתגרים?
- כיצד לקיים מסגרת יציבה ההופכת למקור שייכות וידע בקרב אוכלוסיית יעד הנוטה לבלתי פורמליות ולהתבדרות בשל עומס המטלות ובשל מאפייני המערכת?

סיכום

אתגרים רבים ניצבים לפני תחום החינוך הבלתי פורמלי זה שנים רבות הן בזירת פעולתו הן בגיבוש הפרופסיונלי שלו. מיסוד זירת מפגש בין כלל השחקנים ויצירת סדירויות מגוונות לפיתוח תאורטי ומעשי של התחום יוכלו לענות על כמה מהאתגרים ולצמצם את הפער המובנה שבין האקדמיה וההכשרה לשדה הפעולה. ככל שמרכז מפגש כזה יצליח להכות שורשים ולמשוך אליו אנשי מעשה, הכשרה, מחקר ולומדים ולמסד סדירויות של מגוון פעולות, יהיה אפשר לקדם את הידוק ההגדרות של התחום, את שפתו המקצועית ואת הגדרות

הפרופסיה ומעמדה.

בהיעדר סמכות ברורה להובלת התחום ולקידומו, נראה שהאקדמיה, גוף הנתפס כניטרלי במרחב הבלתי פורמלי, בדרך כלל חפה מאינטרסים ייעודיים, מורגלת בבניית חיבורים בין גופים ושחקנים שונים ובין תיאוריה לפרקטיקה, ולכן היא הזירה הטובה ביותר לכינון מרכז חקר ושיח ולפיתוח של התחום. בניית מרכז ארצי או אזורי לחינוך בלתי פורמלי במסגרת האקדמיה תוכל לסייע למצב את התחום ולאפשר לו להשפיע הן על תהליכי למידה, הן על פעולות המתבצעות בשדה והן על תיקוף וסטנדרטיזציה של אנשי החינוך ושל פועלם.

רשימת מקורות

- אליס, א' (2012). כשאת אומרת פרופסיה למה את מתכוונת. **אנליזה ארגונית: חינוך והכשרה**, 1, 12–28.
- גולדרט, מ' (2020). חינוך בלתי פורמלי. **לקסי קיי**, 1, 22–25.
- גרונה, ה' (2017). **הקוד החינוכי הבלתי פורמלי: עדכון המאפיינים של ממדיו ובניית כלי להערכת עוצמתם** [חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה]. אוניברסיטת בר-אילן.
- וינקור, א', גולדרט, מ' וגיא, י' (2022). **רפורמת החינוך המעצים**. פורום מייעץ לעדכון חוק מנהלי יחידות הנוער וחינוך בלתי פורמלי ברשויות המקומיות.
- ויסבלאי, א' (2020). **פעילות החינוך הבלתי פורמלי בצל נגיף הקורונה**. הכנסת: מרכז המחקר והמידע.
- זיוון, ש' (2020). **החינוך הבלתי פורמלי: ממדים משותפים ודרכי ביטוי**. יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- זיינדר, ה' והופמן, ת' (2022). **החינוך הבלתי פורמלי בישראל: תמונת מצב והמלצות**. חוות דעת. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חוק החינוך הממלכתי**, התש"ס-2000.
- חוק החינוך הממלכתי**, התשע"ח-2018.
- חוק הרשויות המקומיות** (מנהל יחידת נוער ומועצת תלמידים ונוער), התשע"א-2011.
- יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. ספרית פועלים.
- כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנוערים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 21–44). רסלינג.
- לונטל, א' וברודי-שרודר, ה' (2019). **דו שיח חינוכי: מערכות החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי** – המקרה של הפועל עירוני קרית שמונה. **אופקים בגיאוגרפיה**, 9, 29–44.
- למפרט, ח' (2009). **על הצורך בביטול ההבחנה בין חנוך פורמלי ובלתי פורמלי**. **ירחון מכון מופ"ת**, 3–4,

מיכאלי, נ' (2002). פדגוגיה חברתית במערכת החינוך: בית יוצר להכשרת מחנכים ולטיפוח

רשתות מורים אידיאולוגיות (פרויקט גמר). בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית.

מיכאלי, נ' (2013). כבר יש חינוך אחר. **הד החינוך, פ"ז**(5), 78–79.

מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (2016). **חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות**

מהשדה וסיכום תהליך למידה. האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים, היוזמה למחקר

יישומי בחינוך.

משרד החינוך. (2016). **ליבת החינוך הבלתי פורמלי למחלקות לנוער ברשויות המקומיות**.

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

90–113.

רוזנר, ד' (2022). **חינוך בלתי פורמלי: סקירה לעמיתי מנדל**. מכון מנדל למנהיגות.

שני, מ' טל, פ' ומרגולין, א' (2015). אקדמיה כיתה: בשורה חדשה או עוד מאותו דבר. **ביטאון**

מכון מופ"ת, 14–19.

שפר, א' (2020). **כיתוח מנהיגות נוער בכרספקטיבה השוואתית בין לאומית והשלכות על**

מדיניות חינוך בלתי פורמלי. מוגש למדען הראשי, משרד החינוך. אוניברסיטת חיפה.

Bekerman, Z., & Silberman Keller, D. (2003). Professing informal education.

Educational Research for Policy and Practice, 2, 237–256.

Goldratt, M., & Cohen, E. H. (2016). The values-based infrastructure of non-

formal education: A case study of personal education in Israeli schools.

Educational Practice and Theory, 38(1), 5–26.

Hull, G. A., & Greeno, J. G. (2006). Identity and agency in nonschool and school

worlds. In Z. Bekerman, N. C. Burbules, & D. Silberman-Keller (Eds.),

Learning in places: The informal education reader (pp. 77–97). Peter

Lang Publishing.

Merriam-Webster. (2008). *The Merriam-Webster Dictionary: Best-selling dictionary*.

הוראת המדעים בגיל הרך בחברה הבדואית

סלים אברו ג'אבר

המכללה האקדמית אחרה

מבוא

הוראת מדעים בגיל הרך היא תחום חשוב המשפיע על פיתוח הילד בשלמותו. בגיל הרך ילדים מפתחים יכולת לחשוב באופן מקורי, לפרש את העולם שסביבם ולהבין קשרים מרובים. העברת ידע במדעים בצורה מותאמת לגיל זה מציעה מסגרת ייחודית לפיתוח מיומנויות וכלים בסיסיים הן מבחינת התפתחות החשיבה הן מבחינת התפתחות השפה והתקשורת, והיא מאפשרת להם לעקוב אחרי סדרות פעולות, לבנות תאוריות פשוטות ולפתח יכולות חקר ראשוניות. כל אלה מסייעים להם לפתח יכולות חשיבה כמו חשיבה פרודוקטיבית, פתרון בעיות וחשיבה יצירתית. זאת ועוד, ילדים לומדים להביע את רעיונותיהם, לתאר תהליכים ולהבין מונחים מדעיים, וכך רוכשים כלים שימושיים לשיפור הבנתם את העולם שסביבם וגם לפיתוח יכולתם להביע את עצמם בצורה מדויקת וברורה. ואולם, בחברה הבדואית בישראל, חברה המתאפיינת במסורת עמוקה ועשירה, יש צורך מיוחד בתהליכי הוראה המתאימים לתרבות המקומית ולצרכים המיוחדים של הילדים הבדואים.

במיזם המוצג כאן השתתפו סטודנטיות לחינוך לגיל הרך, סטודנטיות להוראת מדעים בבית הספר היסודי (שנים ב' ו-ג'), גננות מכשירות, מדריכות מובילות ומדריך מוביל בהוראת המדעים – הכול תחת המטרייה האקדמית של המכללה

האקדמית אחוה ובהובלת ד"ר סלים אבו ג'אבר.

סקירת ספרות

הנושא הוראת המדעים בגיל הרך בחברה הבדואית לא נחקר מספיק, וחסרה ספרות מקצועית בתחום. אחד המחקרים שנערכו בתחום בשנים האחרונות הוא מחקרה של נייפלד (Nayfeld, 2008). נייפלד צפתה בארבעה גנים הנחשבים איכותיים ומקבלים מימון מטעם המדינה ומצאה שהגנים אינם מתאימים להוראת המדעים, בעיקר מפני שחסרו דיי ציוד מתאים למספר הלומדים, ורק ב-15% מהזמן שהיא צפתה במשחק החופשי של הילדים היו מרכזי המדע בתפוסה מלאה. במחקר אחר (Tu, 2006) נצפו 21 כיתות גן של גנות מנוסות. במחקר נמצא שרק בחצי מהגנים היה אזור שיועד למדע, רק 4.5% מהפעילויות שערכו הגנות היו קשורות למדע באופן פורמלי, ו-8.8% מהפעילויות היו קשורות למדע באופן בלתי פורמלי. גנות רבות הביעו תחושת מסוגלות נמוכה לעסוק במדע. אף שסיפקו להן חומרים וכלים מדעיים, הן לא הרגישו בנוח להשתמש בהם, והן אף ציינו שבשגרת היום העמוסה אין הן מצליחות לפנות די זמן לעסוק בכל תחומי המוכנות. בכמה מהקבוצות הייתה זו הציפייה שיתמקדו בתחום השפתי-אורייני שמנעה מהן לפנות זמן לתחומים אחרים.

החוקרת קסנר-ברוך (תשע"ה) חקרה את הנושא "השפעת הוראת המדעים בגיל הרך על תהליכי חשיבה והתפתחות ילדים בחברה הבדואית בנגב" ועמדה על הדרכים שהוראת מדעים יכולה לשפר את יכולת החשיבה של הילדים ואת התפתחותם. חוקרים אחרים (קליין, 2011; קסנר-ברוך, תשע"ה) חקרו את הנושא "גישור התרבויות בהוראת המדעים בגיל הרך בחברה הבדואית בנגב" ובחנו את האתגרים ואת ההזדמנויות הנוצרים בעת העברת תוכן מדעי ומושגי לילדים הגדלים במסגרות תרבותיות שונות. הם מצאו אי-התאמה של התוכניות לתרבות

החברה הבדואית. עוד מצאו כי התשתית, כיתות הלימוד והסביבה הלימודית אינם מתאימים לילדים בגיל הרך בחברה הבדואית. לפיכך הם קראו לבצע גישור תרבותי בהוראת מדעים בגיל הרך בקהילה הבדואית בנגב. עדיין חסר מחקר המשך הבודק את ההשפעה של מסורת ותרבות בדואית על המושגים המדעיים המועברים ועל תהליכי ההוראה המתקיימים בקרב ילדים בגיל הרך. קליין (2011) תיאר את תהליך הפיתוח של תוכנית הוראה מתאימה להוראת מדעים בגיל הרך בחברה הבדואית בנגב. המחקר, שהציג את תהליכי הפיתוח והיישום על תוכנית הלימוד במדעים, הצביע על הצורך להתאים את פיתוח תוכניות הלימוד לחברת היעד, לתרבותה ולהיבטים חברתיים וחברתיים-כלכליים רלוונטיים אחרים. אגבאריה וג'בארין (2013) בדקו את שיתוף הפעולה בין מורים והורים בהוראת המדעים בגיל הרך בחברה הבדואית בנגב וחיפשו אחר דרכים ליצירת שיתופי פעולה חזקים ביניהם לשם תמיכה בתהליך ההוראה ולשיפור תוצאות הלמידה של הילדים.

אתגרים בהוראת המדעים בחברה הבדואית: חינוך, ובפרט חינוך מדעי, הוא כלי חשוב לקידום שוויון וצדק בחברה הישראלית. ברור לכל מקבלי ההחלטות במדינה שהחברה הבדואית תוכל להרים תרומה גדולה יותר לכלכלה הישראלית אם יתוכננו תוכניות חינוך מתאימות וייפתחו תחומי תעסוקה רלוונטיים. פערים בין החברה הבדואית לשאר החברה בישראל, בעיקר לזו היהודית, בתחומים כמו השכלה, השתלבות בשוק העבודה, תשתיות, תקשורת ושירותים, מגבירים את ההגבלות על חלק גדול מהאוכלוסייה.

ואכן, מחקרים (וקנין, 2020) מלמדים שהשתתפות של ילדים בגיל הרך במסגרות חינוך איכותיות במדינות אחרות בעולם יכולה לקדם את הישגיהם בעתיד, בעיקר כשמדובר בילדים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך. במחקר השוואתי שערכה וקנין (2020) בין ישראל למדינות ה-OECD עלה כי ככל שמספר

התלמידים בכיתות קטן יותר ורמת ההשכלה של הגננות והמסייעות טובה יותר, הישגי הילדים גבוהים יותר. בשל כך, מדינות ה-OECD משקיעות רבות בצוותי החינוך, בתשתית, בסביבה הלימודית ובבניית תוכניות מותאמות לאוכלוסיות היעד. אשר לישראל, מחקרה הראה שרמת ההשכלה הפורמלית של צוותי הגנים בישראל נמוכה בהשוואה בין-לאומית, ובעיקר זו של הצוותים המסייעים. גם היחס המספרי בין הילדים לצוות המטפל בגני הילדים בישראל – הן בגנים דוברי עברית הן בגנים דוברי ערבית – גבוה בהשוואה למדינות אחרות ב-OECD. הדבר נכון במיוחד לאוכלוסיות החלשות בישראל, בהן החברה הבדואית בנגב. באופן ספציפי, שקיפות מדעית, דהיינו חשיפה למדע, ליתרונותיו ולהשפעתו על קידום החברה, חשובה במיוחד. חשיפה כזאת יכולה להעניק לילדי החברה הבדואית ידע מדעי והזדמנות לפתח חשיבה מדעית, יכולת יוזמה וידע מעמיק במדעים השונים, וכך לשמש אותם כמנוף להשפעה חברתית וכלכלית וככלי שיאפשר להם להיות חלק בלתי נפרד מהחברה הישראלית וליהנות משוויון הזדמנויות. חינוך מדעי וטכנולוגי יוכל גם לאפשר לצעירים ולצעירות בחברה הבדואית לפתח מימוניות חשיבה ויכולות יזמות ויעניק להם ידע טכני שיוכל לשרת אותם בתחומי עבודה שונים. גישה זו עשויה לסייע בצמצום הפערים החברתיים ובהגברת הידע המקצועי והתעסוקתי בקרב הצעירים בחברה הבדואית. כדי לעשות כן ולקדם שוויון וצדק חברתי, צריכה מערכת החינוך בישראל להתעקש למצוא פתרונות לפערים החברתיים ולהציע הזדמנויות שוות לתפקידים ולמסלולי קריירה מגוונים.

אם כן, את הידע המדעי ואת ההבנה על עולם הטבע חשוב להתחיל להנחיל לילדים עוד בגיל הרך. ואולם, לפני העברת תוכניות להוראת מדעים לגיל הרך בחברה הבדואית עומדים קשיים רבים. אחד מהם הוא הצורך להתאים את חומר הלימוד ואת הפעילויות לתרבות הבדואית ולמסורת המקומית. בלא לקשור בין

החומר למציאות היומיומית של הילדים, יתקשו הילדים להבין את המושגים המדעיים (אבו סעד, 2023). עוד חשוב לשלב ערכים מהתרבות הבדואית, כמו גם מתודות ומדיניות חינוכית המתאימות לצרכים המיוחדים של הילדים בחברה זו. ואכן, בתוכנית הלימוד להוראת המדעים בגן בחברה הבדואית יש תוכניות חינוכיות המשתמשות במתודות חינוכיות מתקדמות ובפעילויות מרתקות, וכך מסייעות לילדים להתמודד בצורה מעשירה וחוויתית עם הסביבה הטבעית שבה הם חיים וגדלים (משרד החינוך, 2013).

ואולם, למרבה הצער, בחברה הבדואית, תוכנית אלה אינן מתקיימות הלכה למעשה ואינן מיושמות מפני שגננות אינן מוכשרות להעבירן. ואכן, בביקורים ושיחות שערכתי עם גננות בגנים התברר שהן חוששות ללמד מדעים בגן מפני שאין הן שולטות בחומר הלימוד ומפני שהמוסדות להשכלה גבוהה לא ציידו אותן בהכשרה ובכלים מתאימים להוראת מדעים. נוסף על כל אלה יש להביא בחשבון את השפה והדיאלקט הבדואי בתהליך הלמידה, את הקושי של תלמידים עם השפה העברית כשפה שנייה ורתיעה שחשים רבים בחברה זאת כלפי תחום המדעים.

קושי אחר נובע מכך שמרבית הגנים חסרים תשתיות מתאימות וכלים מתאימים ליישום התוכניות. התשתית הבסיסית ביישובים הבדואים ובסביבת הלימוד אינה ראויה למאה העשרים ואחת – חברה זו סובלת מאוד מעוני, מהדרה ומאי-שוויון בינה ובין החברה הכללית בישראל. זוהי קבוצת מיעוט, שמרביתה מתגוררת בדרום הארץ בכפרים מוכרים ובכפרים בלתי מוכרים. בכפרים הבלתי מוכרים האתגרים קשים אף יותר מאשר באלו המוכרים, זאת הן מבחינת האוכלוסייה הן מבחינת יחס השלטון – חוסר בתקציבים, היעדר תשתיות, ובכלל זה חוסר בכבישים המאפשרים תנועה של הילדים לגנים ולבתי הספר. גם כיתות הלימוד אינן מותאמות לסביבה המדברית.

בשל כל הקשיים שהוזכרו כאן, בעשורים האחרונים תלמידים בדואים נמצאים במקום האחרון מבחינת הישגים במדעים – בינם ובין ילדי החברה היהודית בישראל נרשם במבחני המיצ"ב של שנת 2019 פער של כ-32 נקודות. בעקבות זאת שיעור הלומדים מדעים בבית הספר התיכון נמוך, ובהמשך גם שיעור הלומדים את מקצועות המדעים באוניברסיטאות מקרב שיעור הבדואים הלומדים באקדמיה – שיעור שגם הוא נמוך (בכר, 2020; קסנר-ברוך, תשע"ה). הוראת המדעים בגיל הרך, שאנו מציעים במיזם זה, אמורה לזמן לילדים הבדואים חקר, גילוי ולמידה באמצעות פעילויות המותאמות לגילם ולתרבותם. הם יוכלו לעסוק בנושאים כמו הצמחים ובעלי החיים שבסביבתם הטבעית באמצעות חוויות מעשיות, ניסויים, משחקים ובניית מודלים. כל אלו יקדמו את מיומנויות החשיבה המדעית של הילדים ויפתחו את יכולות הידע והחשיבה שלהם. נוסף על כך, הוראת המדעים בגיל הרך בחברה הבדואית תשמש גשר חשוב בין התרבות המסורתית הבדואית ובין המדע המודרני. זאת ועוד, אנו חושבים שהמיזם המוצע כאן יתרום במתן כלים מתאימים ומיומנויות ויסייע בשיפור הכשרתן של בוגרות מסלולי החינוך לגיל הרך במכללה האקדמית אחוה וישפיע לחיוב על הגננות שהסטודנטיות יישמו את המיזם בגניהן. למעשה, מדובר במעגל השפעה בין האקדמיה לשדה שבו טיוב מסלול ההכשרה ישפיע גם על הגננות המכשירות, וכך על שדה הוראת המדעים בגנים כולו.

לסיכום, תוכנית חינוכית מוצלחת להוראת המדעים בגיל הרך בחברה הבדואית מחייבת שיפור בכישרונם של המחנכים והמחנכות וביכולתם להביא לידי ביטוי את הערכים הסוציו-תרבותיים של תרבותם. בשילוב יכולות הוראה מתקדמות וידע מדעי עדכני אפשר ליצור סביבת למידה מגוונת שתסייע בפיתוח המיומנויות וההבנות הגופניות, החברתיות והקוגניטיביות של הילדים. אתגר מרתק זה מחייב איזון מדויק בין המסורת התרבותית למיקוד בפיתוח הילדים. שילוב יצירתי בין

גישות חינוכיות שפותחו בעולם לרקע המקומי יכול ליצור מרחב מיטבי לפיתוח הילדים בגיל הרך, מרחב שבו הם ישגו, יחקרו ויגלו את העולם שסביבם בדרך שתקנה להם יכולות מדעיות, יכולות חשיבה וערכי תרבות גם יחד.

הרעיון הגדול

מיזם הוראת המדעים בגיל הרך בחברה הבדואית בנגב הוא פרויקט חינוכי-פדגוגי שמטרתו לשפר את הוראת המדעים בגני הילדים בחברה הבדואית ולקדם את התפתחותם המדעית והחינוכית של הילדים הלומדים בהם. המיזם יתבצע באמצעות תוכנית חינוכית-פדגוגית מיוחדת המשתמשת במתודולוגיות חינוכיות מתקדמות ובפעילויות ייחודיות כדי לעודד את הילדים לחקור, לגלות וללמוד דרך חוויות מעשיות, ניסויים ומשחקים. המיזם נועד לסייע בקידום שוויון הזדמנויות ופיתוח חברתי ובצמצום הפערים בין ילדי המגזר הבדואי ובין החברה הכללית בישראל. כמו כן, המיזם יאפשר למתכשרות לגנות לפתח מיומנויות חשיבה מדעית, יוזמה ויכולות עבודה בצוות. לשם כך, המיזם ישיר סטודנטיות בדואיות הלומדות בתוכנית לחינוך הגיל הרך במכללת אחוה, יעצים אותן ויחשוף אותן למגוון אסטרטגיות ושיטות הוראה, למיומנויות ולכלים טכנולוגיים שונים. הרעיון הגדול העומד מאחורי מיזם זה הוא כי פרחי הוראה הן סוכנות שינוי, והן יוכלו להשפיע גם על צוותים קיימים וכך לתרום לשינוי חברתי הנדרש לטעמינו בחברה הבדואית בכללה.

כדי להציע תוכנית התערבות, התכנס בשנת 2022 צוות מגוון של אנשי מקצוע – חוקרים, מורים ומחנכים – והציע תוכנית המחברת בין החינוך לגיל הרך ובין הוראת מדעים באמצעות חשיפה של ילדי הגנים למדע באופן יצירתי וחוויתי. תוכנית זו עומדת בבסיס מיזם הוראת המדעים בגיל הרך, מיזם הצפוי להתחיל בסמסטר ב' של שנת הלימודים התשפ"ד.

הפתרון המוצע

ההתנסות הקלינית, העומדת במרכז המיזם, תתקיים בשלושה גנים בעיר רהט (שלושה מוקדי התנסות). במהלך ההתנסות ישולבו ארבעה גורמים לפחות: סטודנטיות להוראת המדעים, סטודנטיות להוראת הגיל הרך וגננות בגנים. ילוו את המיזם מדריכים ומדריכות פדגוגיים מטעם מכללת אחוה.

הסטודנטיות שיתקבלו למיזם יצוותו לזוגות עבודה (בכל צוות שתי סטודנטיות – אחת הלומדת בהתמחות בחינוך לגיל הרך, והאחרת סטודנטית המתמחה בהוראת מדעים). הצוותים המשותפים ייפגשו ליום עבודה משותף מדי שבוע במהלך סמסטר הכשרה מלא.

לצורך תוכנית ההכשרה המשותפת, תוקם קהילה לומדת בהובלת מומחה אקדמי להוראת המדעים אשר מטרתה לתת מענה ופיתוח מקצועי לגננות המכשירות, לסטודנטיות ולמדריכות הפדגוגיות.

יישום (פיילוט ראשוני, סמסטר ב' שנה"ל התשפ"ג)

תוכנית-האב של המיזם קיבלה את אישור הנהלת המכללה (הנהלת התוכנית "מנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה", דיקן בית הספר לחינוך, ראשת המחלקה לגיל הרך, ראש המחלקה להוראת המדעים, מנכ"לית המכללה האקדמית אחוה ונשיאת המכללה). כמו כן, למיזם הוקמה ועדת היגוי מקצועית שכללה את ראשי התוכניות הייעודיות (חינוך למדעים וחינוך לגיל הרך), את ראשי המסלולים הקליניים ומדריכים פדגוגיים. הסטודנטיות שנבחרו להשתתף בניסוי היו סטודנטיות שהביעו עניין ורצון (כפי שיפורט בהמשך).

בהתאם למודל הוקמה קהילה לומדת שכללה את הגננות המכשירות, הסטודנטיות והמדריכות הפדגוגיות שנבחרו להובלת המחזור הראשון. את הקהילה הוביל מומחה להוראת המדעים בגנים ובבתי ספר יסודיים בארץ, ד"ר

אבראהים עאמר. ד"ר עאמר חשף את הקהילה הלומדת למיומנויות, לכלים, לשיטות חדשניות בהוראת המדעים בגן ולחומר ליישום הניסויים והפעילויות שיתקיימו בגנים.

משתתפות המחזור הראשון

1. סטודנטיות בדואיות הלומדות במחלקה לגיל הרך (שש סטודנטיות, שנה: ב' ו-ג');
 - סטודנטיות בדואיות הלומדות במחלקה להוראת המדעים בבתי ספר יסודיים (שבע סטודנטיות, שנה: ב' ו-ג');
 - גננות מכשירות בגנים;
 - ילדי שלושה גנים, 30–35 בכל אחד מהם, כולם תושבי העיר רהט.

יש לציין שמקצת הסטודנטיות הללו לא למדו בעצמן בגני ילדים אלא התחילו את לימודיהן בכיתה א' ולכן חסרות בעצמם את חוויית הלמידה בגן. עוד מתחילת העבודה המשותפת גילו הסטודנטיות עניין זו בתחום של האחרת. הגננת המכשירה בגן השתתפה בפעילות לראשונה בתחילת סמסטר ב' שנת התשפ"ג ונחשפה לאתגרים ולמערכות שבהן היא פועלת, כמו מכללת אחוה, מדריכים פדגוגיים וראשי מסלולים שלא נחשפה להם קודם, והסטודנטיות למדעים חשפו את העשייה המדעית המרתקת שבתחום הגיל הרך.

מבנה העבודה

כל כיתת גן חולקה לשתי קבוצות, ולכל קבוצה הצטרפו שתי סטודנטיות: אחת ממסלול החינוך לגיל הרך והאחרת מהמסלול להוראת המדעים. שתי הקבוצות עבדו בשיתוף הגננת המכשירה את הסטודנטיות למדעים בכל הקשור לסדר

היום בגן ולצרכים פדגוגיים ייחודיים לשכבת גיל זו.

תוכנית ההתערבות שנבנתה כללה שמונה מפגשים:

המפגש הראשון נועד להיכרות של שתי הסטודנטיות את סביבת הגן שאליו שובצו: היכרות עם סביבת הגנים, עם האווירה בהם, עם הילדים, עם נוהלי העבודה איתם, עם הגננות המכשירות ועם הסייעות בגנים. בשלב השני, ובו שישה מפגשים, ישמשו הסטודנטיות למדעים כמובילות התוכנית והדריכו בנושא המדעים והוראתו בגן הן את הסטודנטיות לחינוך לגיל הרך הן את צוות הגן הקבוע – הגננת והסייעות. הסטודנטיות להוראת המדעים יכשירו את שאר נשות הצוות כיצד לעבוד יחד על נושא נבחר במדעים התואם לגיל הרך, איך להכין את חומר הלימוד ואילו כלים מתאימים ליישום ניסוי או פעילות מסוימת עם הילדים. בתוך כך הן יחשפו אותן למיומנויות שגננת צריכה ללמוד ליישם עם ילדים בגן ויכשירו אותן לכך. הסטודנטיות להוראת הגיל הרך יובילו את התאמת התוכנית לצורכי הגן. לתוכנית נבחרו נושאים מחיי היומיום של הילדים והקשורים בטבע שבסביבתם, למשל צמחים וצמחי מרפא (מכונים "צמחי סבתא" או "תרופות סבתא"), עולם הזוחלים והחילזון, חיות מחמד וצבעים. בכל יום התנסות (בסופו או בתחילתו) ייפגש המדריך למדעים עם הסטודנטיות להוראת המדעים ועם הסטודנטיות לחינוך לגיל הרך כדי לדון בדרכי פעולה ויישום בגן.

השלב האחרון, ובו מפגש אחד, יוקדש לסיכום, לרפלקציה ולהצגת תוצרים משאר המפגשים, וכן לחשיפת התוכנית למחזורים הבאים. בשנת התשפ"ג התקיים המפגש במתנ"ס רהט והוזמנו אליו סטודנטיות בדואיות הלומדות במכללת אחוה מכל השנתונים במטרה לחשוף אותן למיזם ובתקווה שהוא יתרחב בשנה הבאה. במפגש, שהתנהל במתכונת של יום עיון, סטודנטיות משני התחומים הציגו את תוצריהן ממסע ההוראה המשולב.

במהלך המפגשים הצוותים התמקצעו בעבודה משולבת בגנים. הסטודנטיות למדעים השתלבו תחת הגננות המכשירות, ויחד עבדו על תוכני המדעים ועל התאמתם לגיל הרך. עם הזמן נעשו הסטודנטיות למדעים לחונכות הן לסטודנטיות לגיל הרך הן לגננות המכשירות בגנים והובילו מיזמים מדעיים יישומיים בגנים. במפגשים עם המדריך הפדגוגי למדעים, איש מנוסה בהוראת המדעים בבתי הספר ובגנים, היה מקום משמעותי לדיון, להשראה ולשיתוף פעולה. כמו כן, המדריך חשף את הסטודנטיות לדרכים יצירתיות להעברת החומר לילדים. המיזם הוביל להקמת קהילה לומדת שבה גננות, סטודנטיות, מדריכות פדגוגיות ואחרים שותפים לפיתוח המיזם. ערכים אלו – פיתוח מקצועי, הכשרה ושיתוף ניסיון – הם סמנים חשובים בתחום החינוך.

הערך המוסף של המיזם

הערך המוסף של מיזם זה הוא בהכשרת סטודנטיות בהתמחות בהוראת מדעים לעבוד עם ילדי גנים, בהכשרת סטודנטיות בהתמחות בחינוך לגיל רך להוראת מדעים בגן ולפיתוח חשיבה יצירתית בקרב הילדים, הגננת המכשירה בגן והסטודנטיות המתנסות. כמו כן, המיזם מזמן צמצום פערים ושיפור הישגים לימודיים הן בטווח הקצר הן בטווח הרחוק בקרב התלמידים בחברה הבדואית.

ממדי הצלחה

כדי לבדוק את מידת הצלחה של המיזם נוסחה שאלה: האם הכשרת גננות וסטודנטיות מתכשרות לגיל הרך בהוראת המדעים תביא לשינוי תפיסתן בנוגע להוראת המדעים בגיל הרך?

מתודולוגיה

המחקר התבסס על מחקר איכותני שכלל ראיונות חצי מובנים לשש סטודנטיות לגיל הרך וגם לשבע סטודנטיות להוראת המדעים. ראיונות חצי מובנים הם סוג של ראיון שבו המראיין משתמש בשאלות מובנות ופתוחות כדי להבין את האדם. בניגוד לראיונות מובנים, שבהם יש רשימה קבועה של שאלות, ראיונות חצי מובנים נוטים להתרחש בצורה ידידותית וגמישה יותר, זאת כדי להבין ולהתעמק בחוויותיהם, דעותיהם, רגשותיהם והתנהגותם של המרואיינים.

ממצאים ראשוניים

הסטודנטיות

הסטודנטיות, הן הסטודנטיות המתמחות בהוראת מדעים הן אלו המתמחות בחינוך לגיל הרך, עברו חוויה ראשונית, מיוחדת ומשמעותית בתהליך ההכשרה שלהן בגנים. כך, למשל, אמרה אחת הסטודנטיות מההתמחות בהוראת המדעים:

בהתחלה, כאשר סלים בא והסביר לנו בכיתה על המיזם, אף אחת לא הסכימה [...] זה היה מפחיד ללכת לגן וללמד מדעים. אך כאשר הגעתי לגן וקיבלתי הנחיות והדרכה מהמדריך למדעים מה לעשות, ולאט-לאט השתלבתי בגן, זה הפך עבורי דבר משמעותי שאני מנסה לתת לילדים דברים חדשים שהם נהנים מהם [...] וזה עשה לי את הכול!

סטודנטית אחרת מההתמחות בחינוך לגיל רך אמרה: "בעקבות מיזם זה ושיתוף הפעולה עם סטודנטיות מהמדעים, אני כרגע יכולה גם לבד להתמודד בכיתה וללמד נושאים מדעיים בכיתה שלי [...] הרגשתי שיש לי ביטחון עצמי ושאני

יכולה לנהל פעילות של מדעים בגן באופן עצמאי". חווייה זו התבטאה בתהליך היישום, בשיתוף הפעולה בין הסטודנטיות ובין הגנת המכשירה, ובין המדריך הפדגוגי למדעים והמדריכה לגיל הרך. כמו כן, הן נטו להשתתף באופן פעיל ביותר בקורס לפיתוח מקצועי שהתקיים במסגרת "קהילה לומדת". הסטודנטיות נכחו בכל המפגשים (30 שעות) על חשבון זמנן הפרטי, לפעמים בשעות הערב המאוחרות, והשתתפו בהם השתתפות פעילה. זאת ועוד, ניכר כי הן חשו "גאונות יחידה" – כולן ביקשו להציג ביום הסיכום והרפלקציה שהתקיים ברהט. כולן השתתפו גם בביקור של כל השותפים למיזם זה במכון מנדל למנהיגות, ובו הציגו את המיזם ואת הפעילויות והניסויים שהעבירו לפני צוות תוכנית מנדל.

הגננות המכשירות

שלוש הגננות המכשירות הביעו רצון עז להשתתף במיזם זה בגניהן מלכתחילה כיוון שהאמינו שמיזם ייחודי זה יוסיף להן ידע, מיומנויות והכשרה מתאימה ללמד מדעים. בתחילת המיזם הן הביעו חששות שהמיזם יהיה כרוך בקשיים או שייכשל. ואכן, בתחילה עלה שהן חסרות ידע, כלים ושיטות ליישום הוראת מדעים. אף על פי כן, הן הביעו עניין להשתפר בכך, וכולן השתתפו כמעט בכל המפגשים, במפגשי הפיתוח המקצועי וביום הסיכום של המיזם. כך, למשל, אמרה אחת הגננות: "אני צמאה ללמוד, להתפתח ולקבל הכשרה בתחום הוראת המדעים באמצעות המיזם שלכם". גנת אחרת אמרה: "סוף-סוף מגיעים אליי לכיתה מומחים בהוראת המדעים בגן ומנסים לסייע לי להתמודד עם זה [...] אתם חשפתם אותי לשיטות, לכלים ולמיומנויות שלא הכרתי קודם לכן בתחום המדעים בגן".

המדריכים הפדגוגיים

בתחילת הדרך, כאשר הוצג לפנייהם המיזם, המדריכים הפדגוגיים הביעו חששות ושאלו שאלות רבות. המיזם לא עלה בקנה אחד עם הנוהג במכללה שלפיו מדריכים מהתמחויות שונות מדריכים סטודנטיות בנפרד ולא בשיתוף פעולה. הם היו רגילים לעבוד לבד, כל אחד מהם על פי תפיסותיו בנוגע לעבודתו ולתפקידו. בשיתופי פעולה ראו משהו "מוזר" ואפילו זיהו "סכנה" בחשיפה של עצמם ושל עבודתם המקצועית לפני אחרים. לפיכך בהתחלה התנגדו למיזם. ואולם, כאשר החל המיזם בפועל, הם הביעו התרגשות רבה והקפידו ליישם אותו עם הסטודנטים לפי התוכנית ולפי התכנון השבועי שקיבלו. עם הזמן חוו המדריכים הפדגוגיים את המיזם כחוויה ייחודית הטומנת בחובה עבודה מקצועית והזדמנות לעבוד עם מדריך שני, כזה המביא עימו עולם התמחות והכשרה אחר. שיתוף הפעולה היה רב, וכולם עשו את המרב להצלחת המיזם. יתר על כן, המדריכים הפיצו את המיזם והזמינו את כל צוות המדריכות בגיל הרך מכל השנתונים להשתתף ביום חגיגי של חשיפה לתוצרי המיזם בהצגת הסטודנטיות המשתתפות במיזם. יום החשיפה התקיים במתנ"ס רהט בשבוע האחרון של סמסטר ב'. נוסף על כך, כל המדריכות, ללא יוצא מן הכלל, פנו בבקשה להשתתף במיזם בשנת הלימודים הבאה עם הסטודנטיות שלהן.

סיכום הממצאים

לאחר סיום המיזם וההשתתפות הפעילה של הסטודנטיות במיזם זה, נמצא:

1. שיפור בעבודתן של סטודנטיות בהתמחות הגיל הרך ושינוי בתפיסתן בנוגע להוראת מדעים לאחר הכשרה להוראת מדעים בגנים;
2. הוראת מדעים בגיל הרך מביאה לשינוי בתפיסת תפקידה של הגננת ולפיתוח חשיבה בקרב הילדים;

- החששות של הסטודנטיות מהוראת מדעים פחתו;
- המוטיבציה של הסטודנטיות להשתתפות במיזם עלתה;
- שיתופי הפעולה בין הסטודנטיות לגננת השתפרו;
- המיזם השאיר את חותמו בגנים שבוצע בהם, העצים את הגננות ואת הסטודנטיות וזימן לסטודנטיות משתי ההתמחויות חוויה חינוכית חדשה ומרתקת. אשר לילדים, הוא אפשר להם לקיים עשייה מדעית וסייע לפתח בהם סקרנות ורצון להשתתף במערכת הלמידה בצורה יצירתית ומרתקת.

תוכניות המשך: הרחבת המיזם

לאחר שהתוכנית זכתה לתוצאות חיוביות ולהד חיובי ביותר בקרב הסטודנטיות, המדריכות הפדגוגיות והמדריך הפדגוגי להוראת מדעים, ביקשתי להציג את סיכום המיזם לפני דיקן בית הספר לחינוך וראשי המחלקות לחינוך לגיל הרך ולהוראת המדעים. כן התקיימה ישיבה מיוחדת עם רכזת ההדרכה במכללה וישיבה עם מנכ"לית המכללה כדי להיערך להרחבת המיזם בשנת הלימודים התשפ"ד. כולם חזרו וקראו להמשיך את המיזם ולהרחיבו כדי להקנות לסטודנטיות לחינוך בגיל הרך מיומנויות, הכשרה ותכנים במדעים ובהתאמת התכנים לגיל הגן. בימים אלה יוזם המיזם מקיים קשרים וכגישות עבודה עם מומחים בתחום הוראת המדעים לגיל הרך במערכת החינוך הארצית ובאקדמיה כדי ללמוד על תוכניות אחרות ועל מודלים אחרים להוראת מדעים בגני ילדים וכדי לבנות תוכנית ארוכת טווח ולגייס לה תקציבים ושותפים במכללה ומחוצה לה.

דין ומסקנות

הוראת המדעים בגיל הרך בחברה הבדואית בישראל היא תחום הדורש איש דעת מקצועי, כזה המכיר בתרבות ובצרכים המיוחדים של קהילה זו. ואולם, יש רק מעט אנשי מקצוע וחוקרים בתחום בחברה הבדואית, ומרביתם אינם שותפים לכתיבת תוכניות לימוד להוראת המדעים, ודאי שלא לגילי הגן. נתון זה מצטרף למדיניות ארוכת שנים של משרד החינוך בישראל שלא לעשות די בתחום זה, בעיקר בקרב החברה הבדואית, ולא לפעול להתאמת תוכניות הלימוד לתרבותה של חברה זו ולצרכיה. התוצאה היא שאת תוכניות הלימוד לילדי החברה הבדואית כותבים אנשים שאינם מכירים את התרבות הייחודית של הבדואים בנגב, ולכן להטמיע את תוכניות אלו. חוקר בדואי ידוע, אסמאעיל אבו סעד (2023), התייחס לנושא זה במחקרו והגיע למסקנה חד-משמעית:

המדיניות הממשלתית כלפי האוכלוסייה הערבית בכלל, וכלפי הבדואים בנגב בפרט, התאפיינה מאז קום המדינה במידה רבה בקיפוח אוכלוסייה זו בכל תחומי החיים (חינוך על כל רמותיו, שיכון, פיתוח מוניציפלי, תקציבים, זכויות אזרחיות ועוד). מדיניות זו הביאה לשינוי רדיקלי בחיי הבדואים בנגב, והפכה את אורח חייהם המסורתי לבלתי אפשרי.

החוקרת יעל קסנר-ברוך (תשע"ה) ציינה במסקנות עבודת הדוקטור שלה:

למרות האתגרים המרכזיים, קיימות בחלק ממוסדות החינוך, מערכות וכרויקטים חינוכיים שמקדמים את הוראת המדעים בגיל הרך ומספקים משאבים וכלים למורים וילידים. המטרה

היא להבטיח גישה שווה ואיכותית להוראת המדעים לילדים בחברה הבדואית, בעיקר ביישובים לא מוכרים וביישובים שהמצב הסוציו-אקונומי קשה, ולשכר את התמיכה החינוכית המקומית לכלל ילדי הגן.

אשר לתשתיות החינוכית בחברה הבדואית, יש חשיבות עליונה להשקיע בהן רבות, ובכלל זה לבנות מעבדות מדעיות כדי לאפשר חוויות למידה משמעותית לתלמידים. בהיבט הכשרת הגננות והמורים, יש לבנות הכשרה מקצועית נכונה וכוללת כדי לסייע לגננות ולמורים להתמודד ביעילות עם אתגרים הנובעים מהייחודיות של החברה הבדואית ועם השפעתה על הלמידה וההוראה. כדי להתמודד עם הפערים החברתיים והתרבותיים צריכות הן ממשלת ישראל הן הרשויות המקומיות להשקיע רבות בחינוך הבדואי מבחינה תקציבית ומקצועית. בין השאר עליהן להשקיע בתשתיות, בהכשרת הגננות והמורים ובהבנת הצרכים הייחודיים של התלמידים מחברה הבדואית בהקשר של הוראת המדעים. הכשרת הגננות, המורים ואנשי חינוך אחרים אינה רק עניין טכני או מקצועי אלא היא משימה לאומית וחברתית מסובכת הדורשת מודעות לאחריות רחבה ומתמשכת והיא חלק בלתי נפרד מהאחריות החברתית המוטלת על מערכת החינוך. משמעות הדבר היא שיש למקם את תהליך ההכשרה בהקשר הרחב של החברה ושל מערכת החינוך מתוך אחריות רחבה ומתמשכת כדי להבטיח תהליכי למידה איכותיים, מגוונים ומתאימים לצורכיהם של תלמידים שונים. האחריות החברתית צריכה להתבטא, בין השאר, בהיבטים:

1. עידוד המורים והמדריכים ללמוד לימודים מתמשכים ולאמץ השקפת עולם מעודכנת;

. שדרוג ושיפור מתמיד של המערכות החינוכיות והפדגוגיות, כולל עדכונים

בתוכניות הלימוד ובמתודות ההוראה;

- יצירת סביבה חינוכית מגוונת וכוללת המאפשרת לתמוך בתלמידים עם צרכים מיוחדים ומתמודדת עם אתגרים חברתיים ורגשיים;
- התמודדות עם אי-שוויון חברתי, בעיות רגשיות, בעיות רווחה וכל אתגר אחר העלול להשפיע על תהליכי הלמידה-הכשרה של אנשי החינוך.

לאור זאת, בהקשר של הוראת מדעים בגן בחברה הדיגיטלית, ולאחר יישום המיזם בגני רהט בשנת הלימודים התשפ"ג, אני רואה חשיבות רבה במיזם, בתהליך וביישומו. בהקשר של אחריות חברתית, יש להתמקד (בטווח הקצר ולאחר מכן בטווח הרחוק) בפיתוח מגוון מיומנויות למידה ופיתוח חשיבה לשם קידום הילדים הדיגיטליים בעולמות המדעיים. בין השאר הדבר עשוי לתרום בהיבטים הללו:

חשיבה מדעית: הוראת מדעים בגיל הרך מכוונת לפתח את חשיבתם המדעית

של הילדים באמצעות חוויות מוחשיות והתנסויות ישירות בעולם הטבעי של הילדים. דרך חוויות מוחשיות, הילדים מתנסים במושגים מדעיים באופן פרקטי, מאתגר ומעניין, ומבינים אותם.

חשיבה ביקורתית: הוראת המדעים בגיל הרך מעודדת את הילדים לחשוב

בצורה ביקורתית ולהעריך מקרים מרובים, לשאול שאלות, לערוך ניתוחים ולבחון מקורות שונים של מידע, והכול בהתאמה לגילם.

יכולת עבודה בקבוצות: בהוראת המדעים בגיל הרך הילדים משתתפים

בפעילויות קבוצתיות ותרבותיות וכך מפתחים יכולת לעבוד בצוות – מיומנות חשובה המאפשרת להם ללמוד זה מזה, לשפר את יכולות התקשורת שלהם ולפתוח לפניהם את הדלת בעתיד למגוון תפקידים ותפקודים חברתיים. זאת ועוד, עבודה בצוות מפתחת חשיבה יצירתית – הילדים מתמודדים עם בעיות ואתגרים משותפים ומחפשים פתרונות חדשניים ויצירתיים; מעודדים זה את זה

לחשוב "מחוץ לקופסה" ולמצוא דרכי גישה חדשות לפתרון הבעיות.
עידוד הילדים לפתח חשיבה יצירתית, התנהלות חברתית ותפיסה מדעית
יכול בהחלט לסייע לצמצום הפערים בחברה הישראלית.

רשימת מקורות

- אבו סעד, א' (2023). **מערכת החינוך הערבית-בדואית בנגב בראיה מקומית: מציאות וצרכים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- אגבאריה, א' וג'בארין, י' (2013). דוחות קבורים: השלכות הפוליטיקה של הזלזול על החינוך הערבי בישראל. בתוך ד' אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 106–146). עם עובד.
- אנדבלד, מ', הלה, א', כראדי, ל' וקסיר, נ' (2021). **רמת החיים, העוני והאי-שוויון בהכנסות: 018 – 019 ואומדן ל-0-0 לפי נתונים מנהליים**. המוסד לביטוח לאומי, מנהל מחקר ותכנון.
- בכה, ס' (2020). **פערי הישגים אצל תלמידים בין דוברי עברית לדוברי ערבית**. בנק ישראל.
- בן-דוד, ד' (2021). **מערכת החינוך של ישראל: תמונת מצב**. שורש, מוסד למחקר כלכלי-חברתי. משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. (2013). **תכנית לימודים במדע וטכנולוגיה בגן הילדים הממלכתי והממלכתי-דתי**. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- קליין, פ"ש (2011). **שילובי תכנים ומיומנויות בהוראה ולמידה של מדעי הטבע על פי תכניות הלימודים בישראל**. האקדמיה הלאומית למדעים.
- קסנר-ברוך, י' (תשע"ה). **"מדענים קטנים": היבטים רגשיים וקוגניטיביים אצל גננות וילדים ביחס לעיסוק במדע בחינוך הקדם יסודי** [חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה]. אוניברסיטת בר-אילן.
- Adams, S., & Savahl, S. (2017). Nature as children's space: A systematic review. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 291–321.
- Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2011). *Math and science for young children*. Cengage Learning.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Gelman, R., & Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for young

- children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 150–158.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1085–1108.
- Jirout, J., & Zimmerman, C. (2015). Development of science process skills in the early childhood years. In K. C. Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in early childhood science education* (pp. 3–25). Springer.
- National Association for the Education of Young Children. (2015). *Early childhood science education: NSTA position statement*. National Association for the Education of Young Children.
- National Research Council. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2015). Young children's motivation for learning science. In K. C. Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in early childhood science education* (pp. 121–144). Springer.
- Worth, K., & Grollman, S. (2016). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Pearson.

מסגמנטליות להוליסטייות בהכשרת מורים: הצעה למודל מארגן

שירה אילוז וחגית ריפינסקי
החוג להכשרת מורים, אוניברסיטת בר-אילן

הקדמה

תפקידם של המורים מגוון ודורש יכולות וידע רב בתחומים שונים. עליהם לתכלל מומחיות בתחום הדעת ומיומנויות פדגוגיות ובין-אישיות ולקבל בכל רגע נתון מגוון החלטות במגוון נושאים – לימודיים, אישיים וארגוניים – גם יחד. העומס המוטל עליהם בתחומים שונים רב, והדבר משפיע רבות על יכולתם לתפקד, על המידה שהם נשחקים ועל מידת המתח הרגשי שהם נתונים בו. שולמן היטיב לתאר את מורכבות מלאכת ההוראה בכותבו עליה כי היא: "The most complex, most challenging, and most demanding, subtle, nuanced, and frightening activity that our species have ever invented" (Shulman & Wilson, 2004).

מורכבות זו מאתגרת כל מורה, אך התפקוד בה בעת בכמה זירות לא פשוטות קשה במיוחד למורים חדשים. במוקד המיזם הנוכחי ניצב ניסיון לסייע למורים המתחילים לגבש תפיסה הוליסטית על תפקיד המורה ולתמוך בהם בתפקידם המורכב והתובעני באמצעות פיתוח של מענה הוליסטי להכשרת המורים.

מבנה ההכשרה להוראה היום: תמונת מצב

ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה הוסדרה במשך השנים בכמה מתווים. במתווים אלו נקבע אילו רכיבי בסיס חינוניים לתהליך ההכשרה. במתווה האחרון שנכתב (ודמני-ענבר, 2020) נקבע כי יש להכשיר מורים "בעלי ידע דיסציפלינארי מוצק לצד יכולת פדגוגית גבוהה, והכרות מעמיקה עם הצרכים האישיים, החברתיים, והרגשיים של כל תלמיד ותלמידה" (מל"ג, 2021).

ככלל, בהכשרת המורים שלושה רכיבים עיקריים: התמחות בדיסציפלינה ובהוראתה, היבטים תאורטיים כלליים בחינוך ובפסיכולוגיה של הלמידה ולמידה מבוססת התנסות בשדה. לכל שלושה הסטודנטים נחשפים באופן פעיל בחיי בית ספר ובפעילויות פדגוגיות שונות.

ההכשרה מטרתה להכין את המורים לתפקידם המגוון ומרובה הפנים, ובכלל זה לאתגרים פדגוגיים, לצורך לשמור על אקלים כיתה מיטבי ולתת מענה למגוון צרכים רגשיים וחברתיים של הלומדים. כמו כן, עליהם ללמוד כיצד לנהל את זמנם, לעמוד בציפיות (שאינן תמיד ראליות) שמכונים אליהם תלמידים, עמיתים, חברי הנהלה והורים, ובעיקר הם עצמם, ולתפקד במציאות חינוכית וחברתית אינטנסיבית באמצעות משאבים מוגבלים. העומס הרגשי המוטל על המורים רב, פוגע ברווחתם הנפשית ומאיץ תהליכי שחיקה ואף נשירה (ראו למשל: Skaalvik & Zee & Koomen, 2016).

הקושי: תוכנית סגמנטלית בהכשרה היוצרת תפיסה סגמנטלית של ההוראה

בשנים האחרונות הושקעו מאמצים ניכרים (למשל: ודמני-ענבר, 2020) לחזק את ההכשרה הקלינית ולצמצם את הפער שבין תיאוריה לפרקטיקה נוסף על הרצון לגוון בתוכנית הלימוד של המתכשרים להוראה והרצון לתת מענה לכלל צורכיהם. אף על פי כן, הכשרת המורים אינה מבטאת תפיסה הוליסטית –

עדיין מורגש חוסר במארג שלם המציע מבט כולל על תפקיד המורה; כל תחום עומד לפני עצמו ונלמד בנפרד. לדוגמה, קורסי מתודיקה להוראת הדיסציפלינה נלמדים בנפרד מקורסים העוסקים בניהול כיתה ובלא כל קשר לקורסים שעניינם פסיכולוגיה של הלמידה.

הכשרת מורים ואנשי חינוך ניצבת תדיר לפני אתגר ניכר – חיבור אפקטיבי בין המשגה תאורטית ובין התמודדות עם המציאות המורכבת בשדה החינוכי באמצעות הטמעה מוצלחת של עקרונות מופשטים שנלמדו בתהליך ההכשרה (Von Suchodoletz et al., 2018). אומנם תוכניות ההכשרה להוראה מספקות ידע תאורטי והיכרות בסיסית עם השדה החינוכי לצד התנסות פדגוגית מסוימת, אך קשה מאוד להכין היטב את המורים החדשים למציאות היומיומית ולקבלת אחריות על ההוראה והלמידה בתוך ארגון חינוכי מורכב.

כאמור, בגישה הסגמנטלית המסורתית להכשרת מורים באקדמיה, ההוראה נחלקת למקטעים שבהם נלמדים תיאוריה, פרקטיקה ומיומנויות בנפרד והיא מאופיינת בהתמקדות ברכיבים פרטניים בעבודת המורה ובהתחשבות מועטה בקשרי הגומלין ביניהם או בשילוב בינם ובין תחומים אחרים. יתר על כן, בעוד נושאים מסוימים (כמו סוגי למידה ורמות חשיבה שונות) זוכים לבולטות רבה ואף לחזרות בקורסים שונים, תחומים אחרים (כמו התמודדות עם עומס ומתח רגשי או עם שאלות אתיות בהוראה) כמעט שאינם נידונים.

זאת ועוד, בשל מבנה החוג להכשרת מורים ומיקומו באוניברסיטה, מספרם של חברי הסגל הבכיר, אלו המלמדים במשרה מלאה, מצומצם יחסית, ומרצים רבים מלמדים קורסים יחידים את הסטודנטים המתמחים בתחום דעת מסוים, במשרה חלקית בלבד. מבנה זה מגביר עוד את החיץ שבין המרצים לעמיתיהם ומצמצם את האפשרויות לשיתוף פעולה, להעברת מידע ולתיאום בין מושגים, רעיונות ושיטות. בוגרי התוכנית לעיתים מעידים בשנותיהם הראשונות לעבודתם

שקיבלו הכשרה מקוטעת וכי אף שכל מרכיב היה משמעותי בפני עצמו, לא נעשתה די אינטגרציה בין המרכיבים. לדעתם, הנתק בין מרכיבי ההכשרה גרע מיכולתם להתמודד בהצלחה עם מורכבות תפקידם.

הפתרון: גישה הוליסטית להכשרת מורים

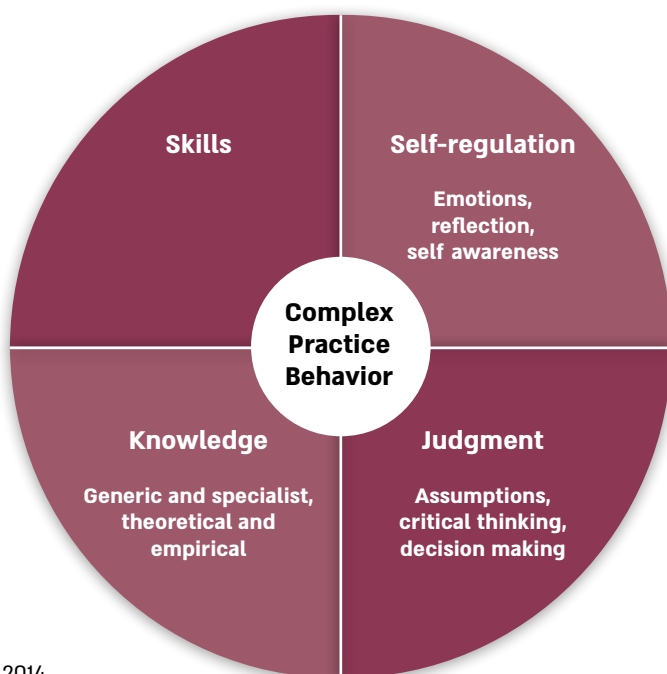
המיזם המוצע נועד לפתח גישה הוליסטית להכשרת המורים – לחזק באופן שיטתי ומובנה את הקשרים בין מרכיבי ההכשרה להוראה באמצעות התבססות על מודל תאורטי מותאם.

המקצוע חינוך, כמו המקצועות רפואה, משפטים ועבודה סוציאלית (Asakura et al., 2021), דורש פרקטיקות התנהגות מורכבות, כאלה המחייבות שילוב ויישום נכון של ידע תאורטי, מיומנויות מקצועיות ומיומנויות חברתיות רגשיות לצד יכולת שיפוט וחשיבה ביקורתית. בוגו (Bogo, 2014, 2022) הציעה מודל הוליסטי להכשרת אנשי מקצוע בתחומים אלו (ראו איור 1).

איור 1

A Model of Holistic Competencies

Organization and community context



Bogo, 2014

Professional context – values

מודל זה נבנה בראשיתו בהתאמה לתחום עבודה סוציאלית, אולם אנו בחרנו להתאימו לתחום החינוך כיוון שהוא מתאים לכלל המקצועות הדורשים פרקטיקות התנהגות מורכבות ומצאנו שהוא מתאר היטב את מורכבות הפרופסיה ואת האופן שאנשי המקצוע משתמשים בידע, בערכים ובמיומנויות שלהם על בסיס יכולותיהם הקוגניטיביות והרגשיות ומגיבים למציאות שהם חווים.

זאת ועוד, זהו מודל הוליסטי, כזה המתמקד בשילוב מרכיבים שונים למסגרת מקיפה ועומד על יחסי הגומלין שבין כישורים מורכבים (Castañeda et al., 2021), בתוך התחשבות לא רק בהיבטים קוגניטיביים אלא גם ביכולות חברתיות-רגשיות הדרושות למורים, בערכי המקצוע ובהקשר החברתי הרחב. היום, ידע ומיומנויות הם הנושאים הגלויים והשכיחים בתוכניות הכשרה, ואילו נושאים כגון ויסות העצמי, שיפוט והערכה נוכחים פחות, זאת על אף חשיבותם הרבה בעבודת המורה (Korthagen, 2017).

המודל מתייחד בשני היבטים עיקריים: (א) הוא ממפה כל אחד מהתחומים וממיומנויות-העל הנדרשים בתהליך ההכשרה המקצועית; (ב) הוא מייצג תפיסה כוללת המדגישה חיבורים בין רכיבי ההכשרה, וכך הוא מאפשר מבט כולל ורב-פנים והכשרה איכותית למקצועות המחייבים יישום של פרקטיקות התנהגות מורכבות.

פיתוח המודל והתאמתו לחינוך

התאמת המודל לשדה החינוך בכלל ולהכשרת מורים בפרט מזמנת בחינה מחודשת של מטרות ההכשרה להוראה ושל האמצעים להשגתן, כפי שהן באות לידי ביטוי בתוכנית הלימודים ובכל אחד מהקורסים הנלמדים. במודל המוצע ארבעה תחומים עיקריים ולצדם מיומנויות-על המאגדות את כלל הכישורים הנחוצים למורה בעבודתו, אך בלא להתאימן לעבודתם של המורים ולברר כיצד יש לבצע את הלמידה, אין הן אלא כותרות בלבד. למעשה, אימוץ המודל והטמעתו בשטח מחייבים את מורי המורים לבצע תהליכי חשיבה רפלקטיביים מעמיקים, לברר לעצמם מהם מטרות-העל וסדרי העדיפויות ולקבוע סדר יום חינוכי. לאחר מכן עליהם להטמיע בקורסים הנלמדים תכנים, דרכי למידה ואופני הערכה מותאמים, ולבסוף לתאם בדקדקנות בין רכיבי ההכשרה וקורסים שונים בתוך

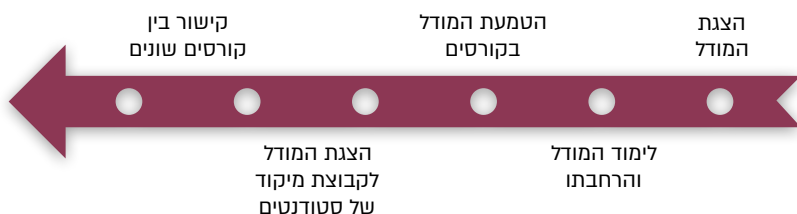
ראיית מכלול ההכשרה. נוסף על כך חשוב במיוחד להתייחס להקשר החברתי הכולל ולסוגיות ערכיות ופוליטיות שהן רקע למעשה החינוכי.

שלבי הפיתוח

הפיתוח הוא תהליך מתמשך ודינמי, והוא מתבצע בתהליך שיתופי ובתנועה מעגלית. השינוי שנערך בקורסים הנלמדים ובשילוב ביניהם מדורג ומתקיים בהתאם לאופי של כל קורס, למטרותיו וכן למידת הפתיחות לשינוי מצד המרצה בקורס. יתרה מכך, המודל עצמו דינמי ומאופיין בשינויים מתמידים, זאת בהתאם לתפיסות מורי המורים, לנסיבות חיצוניות ולדיוקים הנערכים מפעם לפעם בתהליך מתמיד של שיתוף ולמידת עמיתים (איור 2).

איור

שלבי העבודה להתאמת המודל להכשרת מורים



החוג להכשרת מורים באוניברסיטת בר-אילן

בחוג לומדים כ-500 סטודנטים, מלמדים 35 חברי סגל, והוא משתייך לפקולטה לחינוך באוניברסיטה שלומדים בה יותר מ-2,000 סטודנטים בארבע תוכניות לתואר ראשון, ב-11 תוכניות לתואר שני ובתוכנית אחת ללימודי דוקטור. לימודי ההוראה נלמדים כלימודי תעודה לצד לימודים לתואר ראשון או שני ב-18 מסלולים

במגוון פקולטות ומחלקות, ובכלל זה הכשרת מורים מקרב סטודנטים לתואר ראשון או בעלי תואר אקדמי הנחשבת תוכנית להסבת אקדמאים. קידום של גישה הוליסטית בהכשרת מורים מצוי עדיין בשלבי פיתוח והטמעה. להלן יוצג שלבי העבודה שטרם מוצו. חשוב לציין כי ההתקדמות ביישום הגישה אינה לינארית אלא מתבצעת בשלבים ובמוקדים שונים בתוך בחינה מתמדת של המודל וביצוע התאמות נחוצות. ההתקדמות אינה שווה ואחידה בכל הקורסים אלא תלויה במגוון גורמים ארגוניים ואישיים.

שלב 1: המסגרת הקונספטואלית הוצגה לכלל הצוות בחוג להכשרת מורים, ונעשתה פעילות משותפת. פעילות זו הובילה לשיח על מטרות ההכשרה להוראה, על חשיבות העבודה המעשית ועל היחס שבין תיאוריה לפרקטיקה, ובכלל זה נעשו מיפוי ראשוני ושיח על מרכיבי ההכשרה. זו הייתה הזדמנות ראשונית לדון יחד במטרות תוכנית ההכשרה, ביעדיה ובמרכיביה. בין השאר נידונו כמה שאלות בסיסיות: אילו גופי ידע חשובים להכשרת מורים? אילו מיומנויות נחוצות? האם ההתייחסות להיבטים רגשיים וערכיים בעבודת המורה מספקת?

שלב 2: התגבשה קבוצת מתעניינים ראשונית – שבעה ראשי מסלולים הביעו עניין לחשוב יחד על הנושא ולמפות את כל רכיבי המודל בתהליך של סיעור מוחות, ארגון וארגון מחדש (ראו לוח 1). השיח התקיים בהרכבים מקצועיים שונים (בזוגות ובקבוצות), ונחשפו בו מגוון גישות בנוגע למטרות ההכשרה, לסדרי העדיפויות של כל מרצה, ליחסים שבין מרכיבי ההכשרה ועוד.

לוח 1

פירוט מרכיבי המודל על פי המרצים

שיפוט והערכה	ויסות עצמי	מיומנויות	ידע
דיון בשאלות מוסריות ואתיות	אמפתיה	הערכה מעצבת ומסכמת	פסיכולוגיה של הילד והמתבגר
רגשות רב-תרבותיות	מיומנויות חברתיות רגשיות	שאלות שאלות	פסיכולוגיה קוגניטיבית
יחסים עם הורים	ניהול שיח קונפליקטואלי	תכנון שיעור	התמחות דיסציפלינרית רחבה ומעמיקה
אחריות חברתית	רפלקציה	ניהול כיתה	ידע אינטרדיסציפלינרי
אחריות דיגיטלית	איתור מוקדם והתמודדות עם קשיים רגשיים וחברתיים של תלמידים	יכולת רפלקטיבית	הכרת מקורות מידע
שוויון, אזרחות וקהילה	מודעות עצמית	פיתוח לומד עצמאי	מתודיקה להוראת המקצוע
חשיבה ביקורתית	ויסות עצמי	התמחות במיומנויות המאה העשרים ואחת	החברה הישראלית: מגמות ותהליכים
	יחסים עם הורים וקהילה	עבודת צוות	
	השתלבות בבית ספר כארגון	הטמעת פלטפורמות דיגיטליות בהוראה ולמידה	

שלב : בעבודה אישית וזוגית נותחו הסילבוסים הקיימים, מופו רכיבי הקורסים על פי המודל, והמרצים התבקשו לאפיין בכל קורס את הידע הנלמד, את המיומנויות המוקנות, את היכולות החברתיות-רגשיות שעוסקים בהן ואת המיומנויות המקודמות בקורס בהיבטים שיפוט וחשיבה ביקורתית. מיפוי זה שימש מצע לשיח קבוצתי, ובו עלו השאלות האלה: אילו תחומים מקבלים ביטוי בקורסים השונים ואילו אינם נידונים מספיק? האם יש קשר בין מרכיבי ההכשרה? כיצד כדאי לחזק את הקשרים בין נושאים, מיומנויות וחברי סגל? ניתוח הסילבוסים זימן למרצים התבוננות מחודשת בקורסים שהם מלמדים ובחינה ביקורתית של רעיונות וסדרי עדיפויות, זיהוי חזרות על נושאים מסוימים וחוסר בנושאים אחרים. כך, למשל, בקורס בתחום ההכלה וההשתלבות מרצה גילתה שהסטודנטים נחשפים לידע רב ולומדים מיומנויות חשובות אך אינם דנים כלל בחוויה הרגשית שמורה חווה ובאתגרים העומדים לפתחו בתחומים כגון הכלה וויסות עצמי. מרצה אחרת נוכחה לדעת שבקורס שלימדה, היא התמקדה בהקניית מיומנויות אך חסרה עיסוק מספק בהיבטים ערכיים בעבודת המורה. לא נפקדו גם דברי ביקורת מצד המרצים כלפי המודל עצמו. כך, למשל, אמרה מורה: "אני מקנה לסטודנטים ידע חיוני, נושאים אחרים במודל אינם רלוונטיים מבחינתי".

שלבים אלו בוצעו במשך סמסטר ב' של שנת הלימודים התשפ"ג. להלן מוצגים השלבים המיועדים להתבצע בהמשך:

שלב : הטמעת המודל בסילבוסים של קורסים שונים: במטרות-העל, במטרות האופרטיביות, בפעילות הפדגוגית ובדרכי ההערכה. הקורסים יותאמו לעקרונות המודל כך שבכל קורס יוצגו גופי ידע, מיומנויות, היבטים רגשיים ופיתוח של חשיבה ביקורתית, אך לא במינונים שווים. מהלך זה יחייב כל מרצה בחשיבה רפלקטיבית – "האם התכנים שאני מלמד מתגבשים לכדי תמונה כוללת או שמא הם מקטעים מנותקים העומדים בפני עצמם?" בסופו של דבר, המרצים

והסטודנטים גם יחד ידעו לזהות את רכיבי ההכשרה השונים בכל קורס.

שלב : שלב זה נועד לתכלול תהליכים ושינויים שבוצעו בקורסים, לקשר בין מרצים, לנסח אמירה כוללת, כזאת שתתבטא בתוכנית הכשרה מלוכדת, ולהדק את הקשר בין רכיביה. בשלב זה יבוצע תיאום בין קורסים באופן אורכי (מתחילת לימודי ההכשרה עד ההתמחות) ורוחבי (קורסי ההכשרה הקלינית), תיבחן תוכנית ההכשרה להוראה במבט כולל ויישאלו השאלות: "האם כל אחד מהרכיבים עקרונות ידע, מיומנויות חיוניות להכשרת מורים, תהליכי עיבוד וויסות עצמי וחשיבה ביקורתית זוכה להתייחסות מתאימה?" "כיצד מתבטאים קשרי הגומלין בין רכיבי ההכשרה?" יש להניח שהחלוקה בין רכיבי ההכשרה תהיה לא לגמרי מאוזנת בין הקורסים, אך סך ההכשרה תיתן מקום לכלל ההיבטים הכרוכים בעבודת המורה.

שלב : התאמה מחדש של המודל בתוך בחינת היישום של המודל בשטח, בחינת העמדות של המרצים והסטודנטים ועריכת תיקונים מתבקשים. כאמור, תהליך הטמעת המודל בתוכנית דינמי ומזמן הכנסת תיקונים גם במודל עצמו. בשלב זה צפויה בחינה מחודשת ובעקבותיה הכנסת כמה שינויים בתוכנית, למשל עדכון של רכיבי הידע ושינויים במיומנויות הנבחרות.

קהלי היעד: מרצים וסטודנטים

כל השלבים הללו בהטמעת המודל מלווים בשיח הן בקרב המרצים הן בקרב הסטודנטים. **המרצים** עוברים שינוי תפיסתי ופדגוגי – עליהם לבחון מחדש קורסים, מודלים ותאוריות, לשתף פעולה באופן הדוק עם עמיתיהם ולחדש את מבני הקורסים שהם מלמדים. תהליך זה דורש גמישות, פתיחות לשינוי ונכונות להיחשף ולוותר על המוכר והבטוח. נוסף על כך, הם נדרשים לעבודת צוות בהיקף נרחב. זהו שינוי בדפוסי העבודה המקובלים בתחום הכשרת המורים

באוניברסיטה.

בה בעת, **הסטודנטים** השתתפו בקבוצות מיקוד שבהן התבקשו להתייחס למודל ולשקף בנוגע לכל אחד ממרכיביו את דעותיהם בנושאים: נקודות לחיוב ולשלילה בתוכנית הקיימת; נושאים שלמידה שלהם תורמת להם ונושאים החסרים להם בתוכנית הלימוד, ועוד. דוגמה לתרומת השיח באה לידי ביטוי באחת מקבוצות המיקוד, שם ציינו הסטודנטים שהם רוכשים בעיקר ידע, שהקניית מיומנויות לוקה בחסר ושהיבטים רגשיים וערכיים אינם נידונים כלל. כעת, משבסילבוס הקורס, בשיעורים ובמטלות יבואו לידי ביטוי כל רכיבי התוכנית, יוטמעו המושגים הבסיסיים בתוך שפת ההכשרה ויתחזק השיח בין הסטודנטים למרצים. תגובות הסטודנטים ועמדותיהם הם רכיבים חשובים להבנת המודל ולהתאמתו בהצלחה לתחום החינוך. יתר על כן, בהכשרת הסטודנטים ברור יותר באיזה הקשר הלמידה מתרחשת – צוות ההכשרה יודע למקם את תהליך הלימוד על גבי המודל ולהשיב על השאלות: "אילו מיומנויות אני מלמדת עכשיו?" "כיצד הן מתקשרות לגופי הידע?" "אילו היבטים רגשיים וערכיים כרוכים בתהליך?" ועוד.

בעקבות מיפוי הקורסים ובחינתם הוכנסו בהם שינויים כדי להטמיע את המודל בתהליכי הוראה ולמידה. דוגמה אחת לכך היא שינוי שנעשה בקורסי הוראה זוטא. בעבר הקורס מוקד כולו בפדגוגיה ובתרגול הוראה מול קבוצת עמיתים, אך היום יש לקורס שני מוקדים: פדגוגיה וניהול כיתה. בכל מפגש סטודנט מלמד כיתה עמיתים, ובכל שיעור הלומדים מפתיעים אותו בהפרעה לשיעור. הסטודנט מתמודד אפוא עם שני תחומים: תכנון שיעור והעברתו באווירה כיתתית מאתגרת. לאחר כל שיעור הכיתה מנתחת את השיעור ואת דרכי ההתמודדות של הסטודנטים עם הפרעות על סמך המודל ההוליסטי שאימצנו בתוך התייחסות לידע, למיומנויות, לזוויות עצמי ולתהליכי שיפוט והערכה שהסטודנט מבצע.

ניתוח השיעורים באמצעות המודל מאפשר להתנסות במיומנויות הדרושות למורה ומעמיק את ההבנה בנוגע למורכבות ההוראה.

אימוץ של גישה הוליסטית להכשרת מורים מביא עימו יתרונות רבים. יתרון חשוב אחד הוא בכך שהוא מכין מורים לתרחישים מורכבים, כאלה המתרחשים בכיתות בעולם האמיתי, ומאמנם ביישום של כמה מיומנויות בעת ובעונה אחת (Castañeda et al., 2021). יתרה מכך, גישה הוליסטית בתהליכי ההכשרה עשויה לשמש את פרחי ההוראה כמודל להוראה וללמידה ולעזור להם לפתח נקודות מבט מגוונות יותר על פרקטיקות הוראה על ידי עידודם לשלב היבטים פסיכולוגיים, פילוסופיים, פדגוגיים ומעשיים לתוך מסגרת קוהרנטית אחת (Fischer et al., 2022).

סיכום ומסקנות

הטמעת הגישה ההוליסטית להכשרה עדיין בעיצומה. אומנם מרבית חברי הסגל קיבלו את המסגרת הקונספטואלית בברכה ברמה העקרונית, אך יחסם לכל שינוי בקורס שהם מלמדים מורכב הרבה יותר. אף על פי כן, פיילוט שבוצע באחד הקורסים והוצג לפני המרצים זכה לתגובות חמות מאוד ולנכונות לאמץ עקרונות ורעיונות על בסיס המודל התאורטי שהוצג.

לסיכום, מודלים סגמנטליים שימשו באופן מסורתי בתוכניות להכשרת מורים. במודלים אלו לא הייתה אינטגרציה בין תחומי הלימוד, והם סבלו מהיעדר קשרים בין מרכיבי התוכנית, ולפיכך מהכנה לא מספקת לעבודה בשדה. גישה הוליסטית, להבדיל, שואפת לשלב בין מיומנויות שיש ביניהן קשרי גומלין במסגרת שלמה המדגישה מורכבות לעומת חלקים נפרדים (Castañeda et al., 2021). למודל זה יתרונות רבים, כולל הכנת פרחי ההוראה למורכבות המעשה החינוכי בעולם האמיתי (Borko et al., 2010). זאת ועוד, אימוץ המודל, המצוי כעת בשלב ראשוני,

מזמן שיח מקצועי פורה. יש לציין שאימוץ המודל נמצא רק בראשיתו, וכאמור, מדובר בתהליך דינמי המתרחש בהדרגה. ביסוס המטרות, בחינת הקורסים ופיתוח התכנים טרם הושלמו, והם מצויים בשיח מתמשך. הדיון במודל העלה סוגיות שעל פי רוב אינן נידונות אלא מטופלות באופן אינטואיטיבי בלבד. כיוון שהדיון מאתגר את התפיסה המסורתית של ההכשרה, הוא מחייב את מורי המורים לבחון באופן ביקורתי את עמדותיהם ואת מעשיהם ולהתבונן מחדש בעבודתם. יש לקוות שתפיסה הוליסטית תחולל שינוי מעמיק בתהליכי ההכשרה ותסייע לפרחי ההוראה בלימודיהם, ולאחר מכן בשלבי הכניסה להוראה, לגבש תפיסה שלמה של תפקיד המורה ולהתמודד באופן מיטבי עם האתגרים שעבודת ההוראה מזמנת להם.

רשימת מקורות

- ודמני, ש' וענבר, ע' (2020). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.
- המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג). (24 בפברואר, 2021). **רפורמה בהכשרת המורים והגנות בישראל**. המחבר.
- Asakura, K., Gheorghe, R. M., Borgen, S., Sewell, K., & MacDonald, H. (2021). Using simulation as an investigative methodology in researching competencies of clinical social work practice: A scoping review. *Clinical Social Work Journal*, 49, 231–243. <https://doi.org/10.1007/s10615-020-00772-x>
- Bogo, M. (2014). Field instruction in social work: A review of the research literature. *Supervision in Counseling*, 163–193.
- Bogo, M. (2022). A model of holistic competence in social work: Implications for education. In A. Opačić (Ed.), *Social work in the frame of a professional competencies approach* (pp. 165–179). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13528-6_9
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7(2), 548–556. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Castañeda, Esteve-Mon, A., & Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: The digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 493–512. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Fischer, D., King, J., Rieckmann, M., Barth, M., Büssing, A., Hemmer, I., &

- Lindau-Bank, D. (2022). Teacher education for sustainable development: A review of an emerging research field. *Journal of Teacher Education*, 73(5), 509–524. <https://doi.org/10.1177/00224871221105784>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785–1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Shulman, L. S., & Wilson, S. M. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey-Bass.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.
- Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A., & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

פער בין-דורי בהכשרת מורים: אתגרים והזדמנויות

גילית כדורי ותמי אביעד-לויצקי
המכללה האקדמית גור דון

הקדמה

המיזם המתואר במאמר זה עוסק בדרכים אפשריות להשתמש בפער הבין-דורי הטבעי שבין מרצים לסטודנטים במסגרות ההכשרה להוראה כמרחב למפגשים מפרים. בחלק המבוא של מאמר זה נתאר בקצרה את הפער, את הבחירה במיזם זה ואת הרעיון הגדול שבבסיסו בתוך התייחסות לחשיבותו דווקא בעת הנוכחית. בחלקו השני של המאמר נדון בהיבטים מחקרניים הרלוונטיים לסוגיית פער הדורות באקדמיה ונתאר כמה גישות וניסיונות דומים שנעשו בעבר. חלק זה יסוכם בהצגה קצרה של המודל שעליו הסתמכנו במיזם הנוכחי. בחלקו השלישי של המאמר נתאר את תכנון המיזם, את אופן הוצאתו אל הפועל עד כתיבת מאמר זה ואת האתגרים שליוו אותו עד כה. בחלקו הרביעי והאחרון של המאמר נציג תובנות ראשוניות הקשורות להפיכת הפער הבין-דורי למרחב של עבודה משותפת וצעדים מתוכננים לעתיד.

מבוא ונושא המיזם

בכל דור משתנים מאפייני הנוער, טבעה של ההורות וההשפעה הנודעת לאותו דור על החברה. ואולם, לא זו בלבד שתהליכי הוראה המתרחשים בבתי ספר ובאוניברסיטאות אינם משתנים בקצב של השינויים החברתיים, רבים אינם עומדים

על עומק הפערים הנפגעים בין דור הסטודנטים לדור המרצים (Swanzen, 2018). מוסדות להשכלה גבוהה הפכו זה זמן לזירות רב-דוריות שבהן מרצים מדור ה"בייביבום" לימדו ועדיין מלמדים סטודנטים מדור ה-X וה-Y, ומרצים מדור ה-X מלמדים סטודנטים מדור ה-Y. למעשה, לא ירחק היום ואלה האחרונים כבר ילמדו את דור ה-Z (Kleinhans et al., 2015; Rickes, 2016).

מפעם לפעם נשמעות קריאות לפעול ל"צמצום" הפערים הללו או ל"גישור" עליהם מתוך הנחה שהתופעה אינה רצויה. המיזם שפיתחנו אינו מתעלם מן האתגר הכרוך בפערים בין-דוריים באקדמיה ואף מכיר באי-הנחת שהם מעוררים בסטודנטים ובסגל אקדמי כאחד (Hunter-Johnson et al., 2021), אך בה-בעת הוא מציע לראות בפערים אלה דווקא הזדמנות לשיתופי פעולה מפרים.

קריאה בספרות המחקר הביאה אותנו לנסח שתי שאלות. האחת היא מדוע נדמה כי דווקא באקדמיה אין הדורות השונים מצליחים להשתמש בפער כמרחב למכשש בין-דורי פורה ומצמיח? בעולם התעסוקה, למשל, פערים כאלה נתפסים כהזדמנות, ובתחום היזמות "A gap in the market" נחשב הזדמנות עסקית לקידום מוצר או שירות שעדיין אינם קיימים אך יש להם דרישה (Longman Dictionary of Contemporary English, n.d.). מעבר לכך, מחקרים מתחום התעסוקה עמדו על כך שמתן אחריות לצעירים, הקשבה לנקודות המבט שלהם ושילובם בקבלת החלטות מגבירים את המוטיבציה ואת תחושת השייכות שלהם וכן את רצונם ללמוד, להתפתח ולתרום למקום העבודה (Chillakuri, 2020; Filstad et al., 2019; Gabrielova & Buchko, 2021; Mahmoud et al., 2021; Pichler et al., 2021), וכי פעולות כאלה יכולות לתרום לתחושת הערכה והפרייה הדדית בין עובדים צעירים לוותיקים (Li et al., 2020; Tang & Martins, 2021) ולפתוח פתח לרעיונות מקוריים ותורמים לקידום מקום העבודה ולהתחדשותו (Baum, 2020; Chillakuri, 2020; Han, 2023; Pandita, 2022; Schroth, 2019).

מן העבר האחר, ספרות מחקר מצביעה על ביטויים שונים של הפער הבין-דורי באקדמיה, על השפעתם על עיצוב תהליכי הוראה ועל מידת מעורבותם של הסטודנטים בתהליכים אלו (Laufer et al., 2021; Revell & McCurry, 2010; Swanzen, 2018).

השאלה השנייה נוגעת לביקורת הנשמעת באקדמיה בטענה כי סטודנטים זוכים ל"עודף הקשבה". האם הרצון לשלבם בקבלת החלטות עלול לפגוע ברמה האקדמית של הקורסים הנלמדים ובסמכותם של מומחי התוכן, הלא הם חברי הסגל האקדמי? לטענות אלו מצאנו תימוכין בספרות המחקר, כפי שיוצג בפרק הבא.

שתי שאלות אלה הובילו אותנו להבנה שבמוסדות להכשרת מורים, המורים לא רק מקנים לסטודנטים ידע תאורטי אלא גם חושפים אותם לפרקטיקות הוראה וחינוך כמודל ממשי לתהליכים המתרחשים בבית הספר, מקום העבודה העתידי של פרחי ההוראה. מסגרת זו מזמנת ניצול של הפער הבין-דורי באופן מפרה הדדית ומצמיח, בדומה למתרחש בעולם העבודה בין עובדים ותיקים לצעירים. זהו למעשה הרעיון המרכזי שבבסיס מיזם זה: אמונה כי הפער הבין-דורי בין סגל ההוראה במסגרות להכשרת מורים לסטודנטים בהן יכול לזמן מפגש ושיח בין-דורי שיעוררו תחושות הערכה והפריה הדדית, יעודדו שיתופי פעולה, יגבירו מוטיבציה ללמידה ויכינו את פרחי ההוראה למפגשים דומים עם תלמידי בתי הספר.

במיזם זה אנו בודקות דרכים שונות לשלב בין הקניית ידע וניסיון דיסציפלינריים, פדגוגיים ומעשיים מצד מרצים מומחים בתחומם ובין ניסיון, ידע ורעיונות שמבאים עימם סטודנטים צעירים, מי שהיו עד לא מזמן תלמידים בבתי הספר ויהיו בקרוב מורים בהם. אנו חותרות להגיע לאיזון בין רצונו של סגל המרצים לשמור על רמה אקדמית נאותה ועל סמכותם כמומחים בתחומם ובין הצורך להכיר בשינויים

החלים בסגנונות הלמידה, באופן רכישת הידע, בפרופיל הלומדים, במקורות המידע וברצון לשותפות והערכה מצד דור הסטודנטים ומצד דורות התלמידים שעומם עובדים או יעבדו פרחי ההוראה בעתיד.

רקע תאורטי וביסוס חשיבות המיזם בעת הנוכחית

פער בין-דורי מאופיין בהבדלי גישות, ערכים, אמונות והתנהגויות בין דורות (Murphy, 2012; Anantatmula & Shrivastav, 2012). אין זו תופעה חדשה – בהקשר של מוסדות להשכלה גבוהה, ביחסים שבין סטודנטים למרצים, נרשמו לה עדויות רבות בספרות המחקר. פער זה מתבטא בהבדלים בהעדפות, בציפיות ובתפיסות בנוגע לסוגיות פדגוגיות, חברתיות ואישיות. כך, למשל, נמצאו הבדלים בהעדפות בנוגע לסגנונות למידה (Hunter-Johnson et al., 2021) – דורות מבוגרים עשויים להעדיף גישות מסורתיות, ואילו דורות צעירים נוטים יותר לחוויות למידה אינטראקטיביות ומתווכות טכנולוגיה, ובכלל זה לשימוש בטכנולוגיה בהקשר של למידה (Roehl et al., 2013; Salajan et al., 2010; Santos & Serpa, 2017). ההבדלים משפיעים על עיצוב תהליכי ההוראה ועל מידת מעורבותם של הסטודנטים בהם (Laufer et al., 2021; Revell & McCurry, 2010). למעשה, מאז שנות האלפיים המוקדמות אוניברסיטאות מנסות להתאים את שיטות ההוראה בהן לארבעה דורות שונים של מרצים וסטודנטים: דור הבייביבום, דור ה-X, דור ה-Y (שנודע ביכולותיו הטכנולוגיות הייחודיות ובציפיות הייחודיות הנובעות מהן) ודור ה-Z (Swanzen, 2018).

היבט אחר שבא בו לידי ביטוי הפער הבין-דורי באקדמיה הוא הדינמיקה בכיתה ומערכת היחסים בין המרצה לסטודנטים (Miller & Mills, 2019). מרצים מציינים כי היום סטודנטים דורשים תשומת לב ואכפתיות רבות יותר מקודמיהם. כן נמצאו הבדלים בין הדורות בסגנון התקשורת – הצעירים נוטים להעדיף

תקשורת בלתי פורמלית ומתווכת טכנולוגית ואילו המבוגרים עשויים להעדיף תקשורת רשמית יותר פנים אל פנים (Kral, 2014; Merriweather & Morgan, 2019; Skierkowski & Wood, 2012). הדורות נבדלים זה מזה גם ביחסם לסמכות ובתפיסה של ערך הכבוד – צעירים עשויים להפגין פחות כבוד לדמויות סמכותיות, כולל לסגל הוראה, והדבר מקשה על המורים לשמור על משמעת בכיתה ולבסס יחסי תלמיד-מורה יעילים המבוססים על אמון (Twenge, 2014). הדורות הצעירים אף נוטים לגלות אוטונומיה ורצון להביע את עצמם בדרכים שונות, כולל בתחום העיסוק שלהם (Shatto & Erwin, 2017). כל ההבדלים האלה עלולים לגרום אי-הבנות ואתגרים (Merriweather & Morgan, 2019).

מאפייני הדור הצעיר ומאפייני התקופה הם המעניקים למיזם חשיבות רבה כל כך. ראשית, אוכלוסיית הסטודנטים לתואר ראשון ולתעודת הוראה צעירה יחסית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017) ומצויה בטווח גילים המאופייין בחברה המערבית בתהיות בנוגע לחיים, לבחירות מקצועיות ולמקום הפרט בחברה וכן בביקורת על סביבתו (Icenogle et al., 2019). הסקרנות האינהרנטית בגיל זה, ההסתכלות על העולם שסביב ואף הביקורת כלפיו, יכולים לזמן שיח והפריה הדדית. היבט אחר הוא שהצעירים צפויים לתוחלת חיים ארוכה, ובעקבות זאת להתנסות בשינויים רבים יותר לאורך חייהם (Ritchie & Roser, 2019). התנסות בשיח בין-דורי ובשיתופי פעולה עם דמויות מדורות קודמים יותר עשויה לתרום ליכולתם להתמודד עם מגוון שינויים וחוסר ודאות גם בעתיד. החשיבות שבתפיסת פער הדורות כהזדמנות ולא כחסם עולה גם מהטענה כי פער הדורות היום דומיננטי יותר מאשר בעבר (Bialik & Fry, 2019).

בספרות המחקר מתועדים מגוון סוגי אסטרטגיות לגישור על פער בין-דורי באקדמיה. אחד מהם הוא אסטרטגיות הממוקדות בפדגוגיה ובהיבטים אישיים ובין-אישיים של הסטודנטים ושל הסגל האקדמי, ובכלל זה שילוב טכנולוגיות

בשיעורים והתאמת שיטות הוראה להעדפות הלמידה של דורות שונים לשם שיפור מעורבות התלמידים ותוצאות הלמידה (Reyes et al., 2020). אין מדובר בקריאה לזנוח לחלוטין גישות הוראה מסורתיות אלא לאזן בינן ובין גישות חדשניות יותר (Harerimana & Mtshali, 2018). אסטרטגיות פדגוגיות בין-אישיות אחרות הן עיצוב של תוכנית לימוד רגישת תרבות שתשקף מגוון צרכים וציפיות ותבטא הערכה לחוויות ולרקע מגוונים (Assia, 2022; Swanzen, 2018) ויצירת מערך של שירותי תמיכה אקדמית ולא אקדמית מותאמת, ובכללה, למשל, תוכניות חונכות, שירותי ייעוץ, יוזמות לפיתוח קריירה (Leedahl et al., 2019) או קורסים העוסקים ישירות בפערים בין-דוריים, למשל בהקשר של מנהל עסקים (Elbert & Cumiskey, 2014).

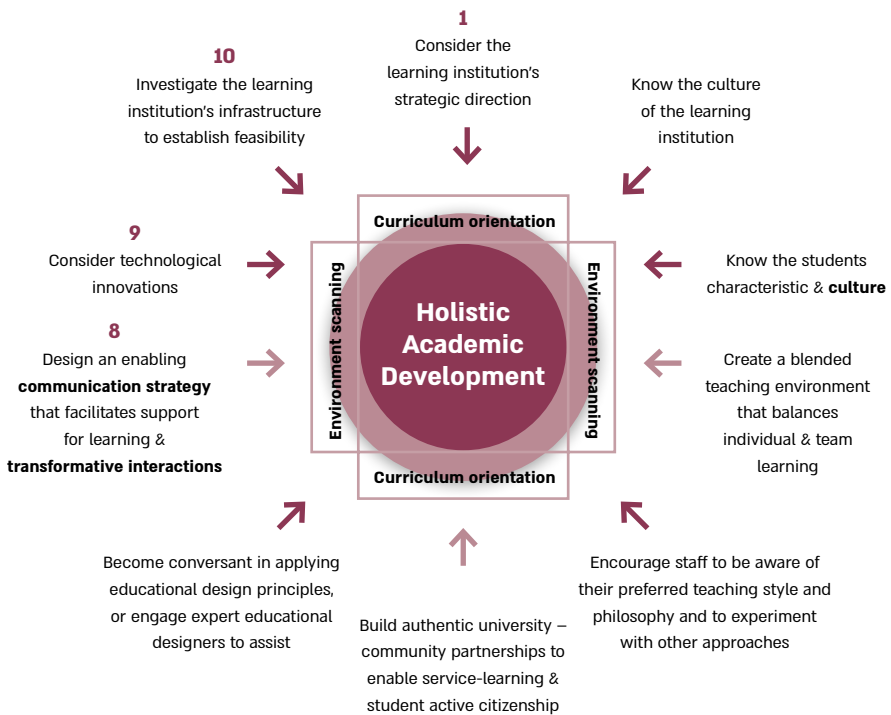
אסטרטגיות אחרות לגישור על פער בין-דורי באקדמיה פונות לטיפוח האוטונומיה של הסטודנטים, לחיזוק תחושת השייכות, לעידוד שיתוף פעולה ואחריות משותפת בין סטודנטים, סגל וצוות ולטיפוח דיאלוג בין-דורי. כך, למשל, נמצא כי למידה מותאמת אישית (Personalized learning), כזאת שבה הסטודנטים בוחרים את נושאי הלימוד, מנסחים את יעדי הלמידה ובוחרים אסטרטגיות למידה, מגשרת על הפער הבין-דורי כיוון שהיא מכירה בצרכים המגוונים של הסטודנטים ומקדמת בקרבם תחושת בעלות על תהליך הלמידה שלהם (McLoughlin & Lee, 2010). מחקרים שעסקו בכך תיארו פעולות כגון היענות ליוזמות של סטודנטים להוביל אירועים ומיזמים בשיתוף פעולה עם הסגל האקדמי (Cook-Sather, 2014) ויצירת תרבות ארגונית המעריכה את האוטונומיה של הסטודנטים ואת תרומתם של דורות שונים (Chelliah & Clarke, 2011).

מלבד אסטרטגיות ספציפיות לגישור על הפער הבין-דורי באקדמיה, סוואנסן (Swanzen, 2018) ניסחה מודל בשם "מודל ההתפתחות האקדמית ההוליסטית" ובו פירטה מגוון היבטים הנוגעים להוראה של דור ה-Y ושל דור ה-Z ומגוון

אסטרטגיות הוראה המאפשרות לצמצם את הפער בתפיסות בין דור המורים לדור הלומדים.

איור 1

התפתחות אקדמית הוליסטית



Swanzen, 2018

בחינה של עשרת ההיבטים המפורטים באיור מעלה כי כמה מהם מתייחסים באופן כללי למכללה (היבטים 1-2, 10), אחרים קשורים יותר למאפיינים האישיים של סגל המרצים ושל הסטודנטים (היבטים 3, 5) ויש שעניינם רמת הקורס, החוג או המכללה כולה (היבטים 4, 6-9). אנו רואות במודל זה תיאור חשוב למסגרת ההכשרה להוראה כאקו-סיסטם כולל. אף על פי כן, הואיל והמיזם המתואר במאמר זה מתייחס בעיקר לפערים בין-דוריים, אנו מתמקדות רק בהיבטים הרלוונטיים מתוך המודל, כפי שמפורט במהלך המיזם כלהלן. יש לציין כי ההיבטים שבחרנו לאמץ מתוך המודל הותאמו כאן להקשר של מכללה להכשרת מורים בישראל.

תיאור המיזם

תוכנית הפעולה והשלבים בביצוע המיזם

שלב א': איסוף מידע בנוגע למשמעות הפער הבין-דורי בשדה הכשרת המורים

בשלב זה שלושה צעדים:

א. בניית שני שאלונים כמעט זהים זה לזה והעברתם בקרב כ-30 סטודנטים וכעשרה מרצים. השאלון נועד לבחון אם הסטודנטים והמרצים ערים לפערים בין הקבוצות בהתייחסות לשיטות למידה והוראה, אם הם רואים בפערים אלה מחסום תקשורתי או חסם בלימודים או שהם מייחסים להם חשיבות, אם היו מעוניינים לחוות יותר שיח ושיתופי פעולה בין הדורות בנושאים לימודיים או בסוגיות אחרות בחיי הקמפוס ואם הם חשים כי סוגיית הפערים וקיומו או אי-קיומו של שיח רלוונטית גם למסגרת בית הספר שבו הם משולבים היום או ישתלבו בעתיד. כפי שעולה מהנספח, השאלון נוסח בסגנון של שאלות כלליות, וסוגיית הפער הבין-דורי עצמה עולה ישירות רק בשאלה האחרונה, זאת כדי

שלא להטות את התשובות לשאר השאלות;

- ב. קיום מפגשי שיח עם סטודנטים מקבוצות שונות בעקבות מילוי השאלון לשם הבהרת נושאים והעלאת סוגיות נוספות. במידת האפשר, את המפגשים ניהלו מרצים שאינם מלמדים ישירות את הסטודנטים באותה קבוצת דיון, זאת כדי לאפשר שיח חופשי ככל האפשר;
- ג. שיח ראשוני עם כמה מרצים שמילאו את השאלון לשם הבהרת נושאים ודיון בתשובותיהם של מרצים אחרים ושל סטודנטים.

ניתוח ראשוני של השאלונים ושל מפגשי השיח העלה כי הפער הבין-דורי בין מרצים לסטודנטים מתבטא בציפיותיה של כל קבוצה ובצרכיה: סטודנטים מעוניינים להגביר את השותפות ואת המעורבות בחיי הקמפוס (מעבר לאירועים שאגודת הסטודנטים מארגנת), להיחשף יותר לשיקולי המרצים בהקשרים דרכי הוראה, תכנים ודרכי הערכה וליהנות מהוראה מיטבית במכללה ובבתי הספר. עוד הם ביטאו רצון להשתתף בבחירת הקורסים, בעיצוב תוכניהם ובקביעת שיטות ההערכה. מדברי המרצים עלה שמקצתם הניחו כי הסטודנטים ישאפו רק לצמצם את המטלות והופתעו להיווכח שהם מעוניינים בשותפות רחבה יותר.

שלב ב': עיצוב MVP¹ ויישומו עוד בשנת הלימודים התשפ"ג

ה-MVP שנבחר לביצוע בסמסטר השני היה הגברת השותפות של סטודנטים רבים ככל האפשר באופן פעיל בחיי הקמפוס בהתאם להיבט 6 של מודל ההתפתחות האקדמית ההוליסטית של סוואנסן (Swanzen, 2018) – בניית קהילה אקדמית אותנטית שתעודד שיתוף פעולה פעיל של הסטודנטים כמענה לפער הבין-דורי שפגשנו בשיח עם הסטודנטים ועם המרצים. לצורך כך נבחרו שני אירועים שעד כה אורגנו ונוהלו רק על ידי הסגל האקדמי – "היום החוגי"

"יום האנגלית" – וסטודנטים משני חוגים הוזמנו להשתתף השתתפות מלאה בתכנון האירועים ובהוצאתם אל הפועל.

סטודנטים בחוג לחינוך יסודי הובילו את "היום החוגי" – יום שיא בשנה האקדמית. בליווי מרצים מהחוג הסטודנטים בחרו את התמה של היום החוגי ("הטיול השנתי כמרחב משמעותי ללמידה והנאה"), בחרו את מיקום הפעילות, עבדו לפי תקציב נתון, בנו אג'נדה ועיצבו פעילויות לכלל המרצים והסטודנטים בחוג. במשך התכנון התגלעו חילוקי דעות בין הסגל האקדמי לסטודנטים בהיבטים מידת הגמישות בתכנון והמינון הנכון בין פעילות בלתי פורמלית ללמידה פורמלית. כיוון שלא ניתנה לתכנון מסגרת זמן ראויה לקיום של שיח משמעותי ופורה, כזה הנותן מקום למגוון צרכים והעדפות, לא נצפתה אלא התחלה של שיח בין-דורי מכבד בין הצדדים. לפיכך, תובנה חשובה שעלתה מה-MVP היא הצורך להעניק די זמן לתהליך – לכלול אותו בתוכנית הלימודים ולהתחיל אותו מוקדם ככל האפשר אם כשיעורים בקורסים המועברים בחוג ואם כחלק מיחידות לימוד שעניינן הפער הבין-דורי בין מורים לתלמידים בקורס כזה או אחר.

סטודנטים בחוג לאנגלית השתתפו בארגון יום האנגלית במכללה ובהוצאתו אל הפועל. הסטודנטים עבדו בקבוצות בהנחיית אחת ממרצות החוג ובחרו את מרבית ההפעלות וגם העבירו אותן, אך יש לציין כי כמה מן המרצות טענו כי הן נאלצו לעשות בסופו של דבר את שלב הכנת הפעילויות בעצמן, וראיונות מאוחרים עם סטודנטים אישרו זאת. בשנים קודמות נערך אירוע זה מדי שנה במסגרת החוג לשפה וספרות אנגלית בלבד, ואילו הפעם, ביוזמת הסטודנטים, הוא נערך לכלל המכללה וכלל הפעלות בכיתות הלימוד ובמשרדים וחידון כלל-מכללתי נושא פרסים. לצד האירוע הכולל התקיים אירוע מצומצם לחוג לאנגלית בלבד, ובו העלו הסטודנטים מופע והציגו תוצרים שעליהם עבדו במסגרת ההתנסות המעשית. בתום היום נערך במדשאת המכללה אירוע שירה בציבור בסגנון

קולולם, ובו הושרו שני שירים שבחרו הסטודנטים.

מפגשי שיח שהתקיימו לאחר יום האנגלית עם הסטודנטים מן החוג לאנגלית העלו כי הם חשו רמות גבוהות של מוטיבציה, תחושת שייכות ושביעות רצון מכך שהתייחסו לדעותיהם ואימצו את רעיונותיהם. גם המשובים החיוביים והמחמיאים שקיבלו מגורמים במכללה, ממרצים, מחברי הנהלה ומסטודנטים כאחד תרמו לשביעות רצונם.

הזמן המועט שהוקדש למיזם בסמסטר ב' של שנת הלימודים התשפ"ג לא אפשר יישום מקיף יותר שלו. בתיאום עם הנהלת המכללה ובהתאם לתמות אחרות שעלו מן השאלון, הוחלט לקיים בתחילת שנת הלימודים התשפ"ד שיח עם תלמידי שנה ב' שלא השיבו בשנה הקודמת על השאלון ולא השתתפו במעגלי השיח, זאת כדי להרחיב את המדגם. במקביל ייערך פיילוט של עמיתות פדגוגית בין סטודנטים מהחוג לאנגלית למרצים בקורסי ה-EPIC ("אנגלית לפטור"). בפייולוט זה ישתפו הסטודנטים פעולה עם מרצי ה-EPIC בבניית חומרים ובהוראה בקבוצות קטנות בהנחיית וליווי מרצי ה-EPIC. כמו כן, סטודנטים מכמה חוגים ישותפו בבחירת אופני ההערכה של חמישה-שישה קורסים או יותר. הנהלת המכללה אישרה להגדיל את המשקל הניתן להערכה עצמית בקורסי דידיקטיקה, וכך להרחיב את מרחב הביטוי האישי של הסטודנטים.

תובנות

בספרם *Immunity to change* הבחינו רוברט קיגן וליזה לסקוב-לאהיי (Kegan & Laskow-Lahey, 2009) בין שני סוגי אתגרים שאנשים, ארגונים ומנהיגים פוגשים בחייהם: אתגר טכני ואתגר אדפטיבי. אתגר טכני איננו בהכרח פשוט אלא שהמיומנויות הנדרשות כדי לפתור אותו, מסובכות ככל שיהיו, ידועות למנהיג או לארגון. להבדיל, אתגר אדפטיבי מחייב פתרון מעמיק שאינו נמצא

כרגע בהישג ידם של "המומחים", ועל כן מחייב הסתגלות של הארגון ושינוי במערכת האמונות והתפיסות שלו. לדידם של קיגן ולסקוב-לאהיי, מנהיג הטועה לזהות אתגר אדפטיבי כאתגר טכני ויציע לו בשל כך מענה טכני שוגה שגיא חמורה. בהקשר זה שאלנו את עצמנו מה משמעותו של הפער הבין-דורי בשדה הכשרת המורים? מי אחראי לפתרון? מי שותפים לתהליך יצירת הפתרון? אילו אמצעים שימשו עד כה להובלת השינוי הרצוי? ובכלל, כיצד יש לגשת לאתגר מסוג זה? אילו היבטים ייחודיים לפער הבין-דורי באים לידי ביטוי בהגדרת הבעיות ובהצעות לפתרון?

מסגרת המאמר לא תאפשר לנו כמובן לענות על כל השאלות הללו, ואולם אנחנו רוצות לעגן את הדיון שלנו בסוגיית הפער הבין-דורי בשדה של הכשרת המורים במסגרת המושגית של קיגן ולסקוב-לאהיי כדי לזמן שיח אחר על הנושא. לקחנו את מאמרה של סוואנסן (Swanzen, 2018) העוסק בהרחבה בפער הבין-דורי באקדמיה ובחנו את תיאורי האתגרים הכרוכים בפער זה ואת האפשרויות לפתרון המוצעות בו באמצעות ההבחנה בין אתגר טכני לאתגר אדפטיבי. במאמר מיפתה סוואנסן את מאפייניו של כל דור ואת ההבדלים ביניהם מבחינת ערכים, דפוסי התנהגות, אמונות ועוד. בין השאר היא הציגה כיצד היבטים כמו טכנולוגיה והורות השפיעו על כל דור והעמיקו את הפער. לאחר מכן היא בחנה את הפער הבין-דורי במוסדות להשכלה גבוהה בתוך התייחסות לאסטרטגיות לגישור עליו. בסוף המאמר היא הציגה את המודל ההוליסטי שגיבשה ואסופה של המלצות להוראה לדור ה-Y ולדור ה-Z. קריאה ביקורתית של מאמרה העלתה כי היא הרבתה להתייחס לפער הבין-דורי כאתגר טכני וכמעט שלא נתנה מקום למשמעות האדפטיבית שלו. נראה כי תפיסה זו, שלפיה מדובר באתגר טכני, נוכחת גם בשיח בקרב המנהיגות האקדמית והסגל האקדמי. אין זו כמובן טענה אמפירית, שכן אין ברשותנו נתונים לבסס באופן מדעי את טענה זו, אלא שניכר

כי ההבחנה שעשו קיגן ולסקוב-לאהיי (Kegan & Laskow-Lahey, 2009) בין סוגי האתגרים אינה שכיחה בשיח בתחום הכשרת המורים, ולכן השיח בנושא עלול להיות פשטני וליכול למרחב ה"בטוח" של אתגר טכני. ואולם, כיוון שפער בין-דורי מתבטא בהבדלי גישות, ערכים, אמונות והתנהגויות בין הדורות ומחייב שינויי גישה ותפיסה, נראה כי הוא במהותו אתגר **אדכטיבי**.

נפתח את הדיון בהצגה של הגדרת האתגר הבין-דורי לפי סוואנסן (Swanzen, 2018) כאתגר טכני מעיקרו ושל ביטוייו במערכת הציפיות של הסטודנטים:

Gen Z students learn by observation and practice and not through reading and listening. Their ability to obtain information from online sources seems impressive, but they lack the ability to critique the validity of the information, and are likely to get frustrated if answers are not clear immediately [...] Gen Y having been exposed to new technologies, they would likely expect academic staff to be comfortable with a wide range of current technologies and to utilize them in their teaching (Swanzen, 2018, p. 136).

נדמה כי לאתגרים המנוסחים כאן יש היבטים טכניים שאפשר לפתור אם רק ירכשו המרצים את המיומנויות הנדרשות. ברוח דומה הציגה סוואנסן שתי טבלאות ובהן רשימת הנחיות להתאמת ההוראה לדורות Y ו-Z. להלן דוגמה (Swanzen, 2018, p. 141):

Table Integration of Guidelines for Instruction and Teaching Needs for Gen Y

Guidelines for teaching	Teaching needs
Educate yourself about the concept of generational differences.	Want to have a say in their education.
Recognize the environmental and cultural forces that affect the Millennial learner.	Often have higher levels of digital literacy than their parents and teachers.
Understand how potential integrational tension may impact learning: Avoid references to prior learning with little context.	Expect transparency in their parents, teachers, and mentors.
Millennials need guidance and focus in their learning: can get content, but need help to synthesize, analyze, and apply.	Want you to tell them when you have messed up, apologize for it, and move on.
Identify your teaching or life philosophy: share and connect.	Don't care as much about having a job as they do about making a difference.
Learn how to utilize current eLearning technologies.	Demand the freedom to show their creativity and avoid rote learning.
Recognize that Millennials value (and expect) aesthetically appealing educational presentations.	Want to connect with others in real time on their own terms.
Emphasize opportunities for additional help and support: raised by helicopter parents, comfortable with asking for help.	Collaborate well and like to multitask.
Encourage curiosity and exploration: "While the correct solution is important, the process by which one gets there is equally of interest and worthy of attention".	Appreciate a "trail and error" approach to learning new skills and learn by doing.
Recognize the importance of team dynamics and encourage collaboration:	Have a "can do" attitude. Thrive in an atmosphere of controlled challenge.

גם כאן, האתגר הבין-דורי נראה טכני להפליא: "הדור הצעיר מעריך גישה של ניסוי וטעיה? עודד אותו לסקרנות ולחקרנות". הפתרון כביכול נמצא בהישג יד (טכנולוגיה, למידה של מושג, עידוד להתנהגות מסוימת), ואין המורה צריך אלא ידע רלוונטי ממומחים בתחום. ואולם, אם היה הפתרון טכני בלבד, מוסדות להשכלה גבוהה היו מיישמים אותו בקלות יתרה. בשטח, אנשי סגל אינם מצליחים ללמוד להשתמש באסטרטגיות ובשיטות הוראה המתאימות יותר לדורות Y ו-Z, וסטודנטים ממשיכים לטעון כי ההכשרה להוראה אינה רלוונטית לחייהם במידה מספקת או שהשיעורים אינם מעניינים מספיק.

כיוון שלמעשה מדובר באתגר אדפטיבי, כדי לנסח פתרון אפשרי נדרשים פרטים לחרוג מתפיסות, מאמונות ומפילוסופיות שהם מחזיקים בהם – להסתגל, או במילותיהם של קיגן ולסקוב-לאהיי, לבצע חריגה מנטלית (Kegan & Laskow, 2009, p. 26):

This new mind would have the ability not just to author a view of how the organization should run and have the courage to hold steadfastly to that view. It should also be able to step outside of its own ideology or framework, observe the framework's limitation or defects, and re-author a more comprehensive view.

עד כה הראנו באמצעות ניתוח של מחקר העוסק בפער בין-דורי באקדמיה את ההטיה הקיימת בו – זיהוי של הפער הבין-דורי באקדמיה כאתגר טכני. אנו מוצאות את דוגמה זו רלוונטית לשדה הכשרת המורים. בימים אלו ניכר פרץ של תוכניות הכשרה, Hands-on training וכדומה שתכליתן להפוך את שדה

ההכשרה למורים לרלוונטי וחי. תוכניות הכשרה לסגל האקדמי מציעות הכשרה בפדגוגיות חדשניות ובבינה מלאכותית וחינוך למיומנויות, למשל, בתקווה להשיג את השינוי המיוחל, דהיינו לאפשר גישור על הפערים בין הדורות בתפיסות, בציפיות ובהעדפות. איננו מבטלות את הצורך בהכשרה המעניקה כלים יישומיים להתמודדות עם אתגרים טכניים. ואולם, אנחנו קוראות לקיים שיח ער ומשמעותי בנוגע לאופיו של האתגר העומד לפנינו: איך מצליחים מרצים וסטודנטים להיפגש בפער הבין-דורי באופן המאפשר לבצע את החריגה המנטלית שצינו קיגן ולסקוב-לאהיי? כיצד צריכה המנהיגות החינוכית בהכשרת המורים לפעול כדי לזמן למערכת שינוי בערכים ובתפיסות ובעקבות זאת שינוי בפרקטיקה החינוכית? לדידנו, הסוגיה העומדת במרכז אינה זיהוי המרחב הנכון להנעת שינויים במערכת החינוך – אם יש לעשות כן בזירה של הכשרת המורים – אלא זיהוי השינויים שיש לבצע. התייחסות לפער הבין-דורי כאתגר אדפטיבי יאפשר לנו לא רק להתמודד עם "היעדר רלוונטיות של תוכנית ההכשרה" או עם "הרשמה מועטה של סטודנטים" אלא לסלול את הדרך לשינוי אמיתי ולהתפתחות הנדרשת כדי לפגוש את הסטודנטים שלנו.

1 MVP – Minimum Viable Product – מונח המתאר בנייה ופיתוח של מוצר בסיסי – גרסה מינימלית "רזה" לשם התחלת בחינת ההיתכנות של רעיון מסוים לפני פיתוח מלא של המוצר.

רשימת מקורות

- https://www.cbs.gov.il/he/Statistical/stat168_h.pdf. השכלה גבוהה תשע"ז. (2017). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- Anantatmula, V. S., & Shrivastav, B. (2012). Evolution of project teams for Generation Y workforce. *International Journal of Managing Projects in Business*, 5(1), 9–26.
- Assia, G. (2022). Developing a learner-centered syllabus for diverse classes: Generations Z and Y. *Revue algérienne de la recherche et des études*, 5(4), 269–281.
- Baum, T. (2020). A changing world of work: What can we learn from the service sector about employing Millennials (and Gen Z)? *Organizational Dynamics*, 49(3), 100715. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2019.04.001>
- Bialik, K., & Fry, R. (2019). Millennial life: How young adulthood today compares with prior generations. *Pew Research Center*, 14. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2019/02/14/millennial-life-how-young-adulthood-today-compares-with-prior-generations-2/>
- Chelliah, J., & Clarke, E. (2011). Collaborative teaching and learning: Overcoming the digital divide? *On the Horizon*, 19(4), 276–285. <https://doi.org/10.1108/10748121111179402>
- Chillakuri, B. (2020). Understanding generation Z expectations for effective onboarding. *Journal of Organizational Change Management*, 33(7), 1277–1296. <https://doi.org/10.1108/JOCM-02-2020-0058>
- Cook-Sather, A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical

- practice: A threshold concept in academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 186–198.
- Elbert, N., & Cumiskey, K. J. (2014). Bridging the generation gap: “Growing Golf” through an action learning activity. *Journal of Instructional Pedagogies*, 13.
- Filstad, C., Traavik, L. E. M., & Gorli, M. (2019). Belonging at work: The experiences representations and meanings of belonging. *Journal of Workplace Learning*, 31(2), 116–142. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2018-0081>
- Gabrielova, K., & Buchko, A. A. (2021). Here comes generation Z: Millennials as managers. *Business Horizons*, 64(4), 489–499.
- Han, S. X. (2023). Are young CEOs a better match for young firms? Evidence from age, firm performance and CEO compensation. *International Journal of Managerial Finance*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.1108/IJMF-12-2021-0607>
- Harerimana, A., & Mtshali, N. G. (2018). Implementing e-learning in resource-constrained nursing education institutions in Rwanda. *Research and Reviews: Journal of Nursing and Health Sciences*, 4(1), 1–14.
- Hunter-Johnson, Y., Liu, T., Murray, K., Niu, Y., & Surprise, M. (2021). Higher education as a tool for veterans in transition: Battling the challenges. *The Journal of Continuing Higher Education*, 69(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1743621>
- Icenogle, G., Steinberg, L., Duell, N., Chein, J., Chang, L., Chaudhary, N., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Fanti, K. A., Lansford, J. E., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Takash, H. M. S., & Bacchini, D. (2019). Adolescents’ cognitive capacity reaches adult levels prior to their

psychosocial maturity: Evidence for a “maturity gap” in a multinational, cross sectional sample. *Law and Human Behavior*, 43(1), 69–85. <https://psycnet.apa.org/record/2019-08477-003>

Kegan & Laskow-Lahey, (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*. Harvard Business Press.

Kleinhans, K., Chakradhar, K., Muller, S., & Waddill, P. (2015). Multigenerational perceptions of the academic work environment in higher education in the United States. *Higher Education*, 70(1), 89–103. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9825-y>

Kral, I. (2014). Shifting perceptions, shifting identities: Communication technologies and the altered social, cultural and linguistic ecology in a remote indigenous context. *The Australian Journal of Anthropology*, 25(2), 171–189.

Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., Perrin de Brichambaut, P., Fecher, B., Kobsda, C., & Hesse, F. (2021). Digital higher education: A divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 51. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00287-6>

Leedahl, S. N., Brasher, M. S., Estus, E., Breck, B. M., Dennis, C. B., & Clark, S. C. (2019). Implementing an interdisciplinary intergenerational program using the Cyber Seniors® reverse mentoring model within higher education. *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(1), 71–89.

Li, Y., Gong, Y., Burmeister, A., Wang, M., Alterman, V., Alonso, A., & Robinson, S. (2021). Leveraging age diversity for organizational performance: An

- intellectual capital perspective. *Journal of Applied Psychology*, 106(1), 71–91.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (n.d.). Gap in the market. In *ldoceonline.com dictionary*. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/gap-in-the-market>
- Mahmoud, A. B., Fuxman, L., Mohr, I., Reisel, W. D., & Grigoriou, N. (2021). “We aren’t your reincarnation!” Workplace motivation across X, Y and Z generations. *International Journal of Manpower*, 42(1), 193–209. <https://doi.org/10.1108/IJM-09-2019-0448>
- Marcinkus Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549–573.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1).
- Merriam-Webster. (n.d.). Gap. In *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gap>
- Merriweather, L. R., & Morgan, A. J. (2013). Two cultures collide: Bridging the generation gap in a non-traditional mentorship. *The Qualitative Report*, 18(6), 1–16. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1558>
- Miller, A. C., & Mills, B. (2019). “If they don’t care, i don’t care”: Millennial and generation Z students and the impact of faculty caring. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(4), 78–89.
- Pandita, D. (2022). Innovation in talent management practices: Creating an

- innovative employer branding strategy to attract generation Z. *International Journal of Innovation Science*, 14(3/4), 556–569. <https://doi.org/10.1108/IJIS-10-2020-0217>
- Pichler, S., Kohli, C., & Granitz, N. (2021). DITTO for gen Z: A framework for leveraging the uniqueness of the new generation. *Business Horizons*, 64(5), 599–610.
- Revell, S. M. H., & McCurry, M. K. (2010). Engaging millennial learners: Effectiveness of personal response system technology with nursing students in small and large classrooms. *Journal of Nursing Education*, 49(5), 272–275.
- Reyes, A., Galvan, R., Navarro, A., Velasquez, M., Soriano, D. R., Cabuso, A. L., David, J. R., Lacson, M. L., Manansala, N. T., & Tiongco, R. E. (2020). Across generations: Defining pedagogical characteristics of generation X, Y, and Z allied health teachers using Q-methodology. *Medical Science Educator*, 30, 1541–1549. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01043-7>
- Ritchie, H., & Roser, M. (2019). Age structure. Retrieved from *OurWorldInData.org*. <https://ourworldindata.org/age-structure>
- Rickes, P. C. (2016). How gen Z will continue to transform higher education space. *Planning for Higher Education Journal*, 44(4), 21–45.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44–49. <https://doi.org/10.14307/JFCS105.2.12>
- Salajan, F. D., Schönwetter, D. J., & Cleghorn, B. M. (2010). Student and faculty inter generational digital divide: Fact or fiction? *Computers & Education*,

55(3), 1393–1403.

Santos, A. I., & Serpa, S. (2017). The importance of promoting digital literacy in higher education. *International Journal of Social Science Studies*, 5(6), 90–93.

Schroth, H. (2019). Are you ready for gen Z in the workplace? *California Management Review*, 61(3), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0008125619841006>

Shatto, B., & Erwin, K. (2017). Teaching millennials and generation Z: Bridging the generational divide. *Creative Nursing*, 23(1), 24–28.

Skierkowski, D., & Wood, R. M. (2012). To text or not to text? The importance of text messaging among college-aged youth. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 744–756.

Swanzen, R. (2018). Facing the generation chasm: The parenting and teaching of generations Y and Z. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(2), 125–150.

מהמעשה להלכה ובחזרה: מקומה של למידה מבוססת מקרים בתוכניות ההכשרה להוראה

יהודה יעקבסון והיאם נסראלדין
אוניברסיטת תל אביב, אוניברסיטת חיפה

מבוא

הכשרת מורים מיועדת להקנות לסטודנטים ידע תאורטי ויישומי שיאפשר להם להתמודד במצבים חינוכיים מורכבים בצורה מושכלת ומעמיקה. ואולם, מורים חדשים מציינים שהקורסים הנלמדים בהכשרה אינם רלוונטיים למציאות המורכבת שהם פוגשים בתחום ההוראה בישראל. ארביב אלישיב ואחרים (2018) בחנו כיצד מורים חדשים (בשנה הראשונה והשנייה להוראה) תופסים את תהליך ההכשרה שעברו ומצאו שהם תיארו את מקצת הקורסים שלמדו כמועילים וביקרו אחרים בטענה שתוכנם היה מנותק מהמתרחש בשדה בהיבטים דרכי הוראה ותכנים. בתארם את הפער הם ציינו כי בתהליך ההכשרה מתוארת מציאות **אופטימית** יותר ו**מורכבת** פחות מזו שהם נתקלו בה בשדה וכי פער זה מותיר את המורים החדשים בלא הכנה מספקת לשדה.

במאמר זה נציג מיזם שצמח כדי להתמודד עם אתגרים אלו. במיזם אנו מציעים לקדם את השימוש בשיטה "למידה מבוססת מקרה"¹ (Case based learning; להלן: למ"מ) כמתודה מרכזית בהכשרת מורים. המתודה המוצעת כאן מאפשרת להביא באופן יזום את "השדה" אל השיעורים העיוניים כדי להפנות את הזרקור לרכיבים בסיסיים במעשה ההוראה (בחירת תמות להתייחסות,

התייחסות לפרקטיקות מסוימות) בתוך פיתוח של המיומנויות חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, קבלת החלטות ומיומנויות תקשורת – מיומנויות הכרחיות להוראה אפקטיבית.

למיזם הנוכחי יש שני קהלי יעד הנושקים זה לזה: במעגל הראשון המיזם ישפיע על שיטות ההוראה של המרצים בהכשרת המורים ועל תפיסותיהם בנוגע לחשיבות שבפיתוח היכולת של סטודנטים ללמוד מאירועים אותנטיים. השימוש בלמ"מ יצריך שינוי מהותי בתכנון הלמידה ויעגן אותה בשדה, זאת על בסיס התיאוריה והמחקר. כמו כן, השיטה מחייבת שינוי מיקוד במושאי ההכשרה: מהוראה שבה המרצה כ"מוסר ידע" להוראה שהסטודנט במרכזה (Participant-based learning). שינוי זה ישפיע על הקהל במעגל השני – הסטודנטים בהכשרה להוראה. שיטת הלמ"מ מתבססת על למידה פעילה, ניתוח של מצבים ודיון מעמיק בהם, על לימוד באופן שיתופי ועל הבניית ידע, וכך היא מגבירה את מעורבות הלומדים בלמידה וממקמת אותם במרכז התהליך ולא בשוליו, כמקבלי ידע מובנה מראש. השימוש בשיטה צפוי לפתח בקרב הסטודנטים להוראה את היכולת לזהות, לנתח ולהגיב למצבים (לימודיים, רגשיים, חברתיים) מגוונים, מורכבים ואותנטיים בחיי הכיתה בצורה מושכלת ומעמיקה עוד במהלך תהליך ההכשרה.

שינוי זה צפוי לא רק לפתח את יכולת המרצים בהכשרה להוראה בקידום חיבור בין התיאוריה לפרקטיקה אלא גם לבסס את יכולת הלמידה של הסטודנטים כלומדים באופן מתמשך (Ongoing learners), יכולת שהוכח כי היא חשובה להתפתחותם של מורים במשך הקריירה שלהם בהוראה. כמו כן, היכולת להיות לומד עצמאי היא אחת המיומנויות החשובות ביותר שעל מערכת החינוך להקנות לתלמידים, ואנו מקווים כי הסטודנטים שירכשו אותה יוכלו בבוא העת לקדם אותה בקרב תלמידיהם.

בפרק הבא נעמוד על יתרונות השימוש בלמ"מ כמתודה להוראה ולמידה ועל הפוטנציאל הטמון בה לגישור על הפער שבין תיאוריה לפרקטיקה בתחומי הכשרה בכלל ובהוראה בפרט.

רקע תאורטי

ככלל, בתוכניות הלימוד של ההכשרה להוראה אפשר לזהות שני סוגי קורסים: קורסים עיוניים, המתבססים בעיקר על תאוריות ומחקרים, וקורסים להכשרה קלינית – קורסים המתמקדים בפרקטיקה, מעוגנים במיומנויות הוראה יישומיות, ולעיתים מתרחקים מעולם התיאוריה. כאמור, מורים מתחילים מדווחים על פער בין הלימודים התאורטיים בהוראה וחינוך שרכשו באקדמיה ובין מלאכת ההוראה בפועל בבתי הספר כקושי מרכזי בכניסה לשדה ההוראה, ודיווח זה נתמך בספרות המקצועית (Bakkenes et al., 2010; Ferris, 2016) ומעורר אי-נחת בקרב העוסקים בתחום (ארביב אלישיב ואחרים, 2018; Ferris, 2016). לכן, בשנים האחרונות נעשו ניסיונות רבים לגשר על הפער הזה. לשם כך, למשל, נפתחו קורסים שעניינם גישור על הפער בין הקורסים התאורטיים לקורסים הקליניים, קורסים המכונים תפ"ר ("תיאוריה ופרקטיקה"). ניסיון אחר בא לידי ביטוי בהעתקה של מקצת הקורסים ממרחב הקמפוס של מוסד ההכשרה אל מרחב בית הספר. ואולם, מסיבות שונות, הניסיונות האלה לא התרחבו, ומרבית ההוראה נשארה בקמפוסים של המוסדות להכשרה להוראה. וכך, נראה שמרבית קורסי ההכשרה להוראה עדיין שרויים בצל ההפרדה בין שני הסוגים, והפער אינו נסגר.

אחת הדרכים להתמודד עם מצב זה היא הכשרה בשיטת הלמ"מ – גישה אינטראקטיבית המעודדת תלמידים לנתח ולפתור בעיות ותרחישים מחיי המקצוע על סמך הידע שרכשו (Lawrence, 2010; Shulman, 1992). הצגת תרחישים

אמיתיים, ניתוח מקרים על בסיס הערכת ראיות והסקת מסקנות מושכלות מהם מסייעים לסטודנטים לפתח חשיבה ביקורתית ומיומנויות לפתרון בעיות, להתנסות בקבלת החלטות על סמך מושגים תאורטיים שלמדו בכיתה ולפתח מיומנויות תקשורת (Heitzmann, 2008; Kunselman & Johnson, 2004). למעשה, התלמידים רוכשים ידע מעשי באמצעות השתתפות פעילה (Hoffer, 2020); (Shulman, 2005) בתוך שהם מחברים מושגים תאורטיים ליישומים מהעולם האמיתי (Jimenez Raya & Vieira, 2015; Papatraianou, 2016). כל אלו מבחינים את שיטה זו עמוקות משיטות הוראה מסורתיות מבוססות הרצאות, שיטות הנשענות במידה רבה על שינון. שיטה זו מתיישבת היטב עם תאוריית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית, תיאוריה המדגישה למידה פעילה והבניית ידע באמצעות חוויות משמעותיות (Hartfield, 2010), וכן עם עקרונות הלמידה המבוססת בעיות – למידה המקדמת פתרון בעיות פעיל וחשיבה ביקורתית (Syring et al., 2015). שימוש בשיטת הוראה זו בתחום ההכשרה להוראה משמעותו הכשרת מורים לעתיד באמצעות ניתוח מקרים המקיפים מגוון רחב של הקשרים חינוכיים, אוכלוסיות תלמידים ואתגרי הוראה. כשהלומדים נחשפים למצבים מורכבים ומגוונים, הם מיישמים את הידע שלהם ושוקלים פתרונות חלופיים בתוך שהם מתבקשים להצדיק את בחירותיהם. תהליך זה מקדם פיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה (Jimenez Raya & Vieira, 2015) ומיומנות רפלקטיבית כיוון שניתוח המקרים מזמן לתלמידים שיקוף של האמונות, ההנחות ופרקטיקות ההוראה שלהם וכך מפתח מודעות עצמית ומעודד צמיחה מקצועית וקבלת החלטות מושכלות המבוססות על ראיות ועל הערכה ביקורתית. כדי להפיק תועלת מרבית מהשיטה, על המרצה לפתח מיומנויות של תכנון והובלת דיון מעמיק בכיתה, קרי ללמוד לנווט וליזום שיח המכוון לאתגרים הנפוצים בשיעורים, וכך להעריך את הלמידה של הסטודנטים ואת התקדמותם.

תוכניות הכשרה למורים ברחבי העולם השתמשו בלמידה מבוססת מקרה בהצלחה באזורים ובמדינות שונות (Akbulut & Hill, 2020; Hemphill et al., 2015). מחקר שנערך על הכשרת מורים לחינוך גופני (Hemphill et al., 2015), למשל, עמד על תרומתה של למידה מבוססת מקרים לקידום חשיבה ביקורתית, לצמיחה קוגניטיבית של הסטודנטים ולהשפעה על האוריינטציות הערכיות שלהם בתהליך ההכשרה (לפני הכניסה להוראה). נמצא כי בקורסים כאלה הסטודנטים הפגינו התפתחות של החשיבה, התייחסו למקורות ידע מרובים, גילו מעורבות והתמקדו במצבי הוראה עתידיים. מחקר אחר הוא מחקרה של כפהטריאנו (Papatraianou, 2016) שלפיו למידה מבוססת מקרים (מודל היברידי הכולל גם כתיבה ופרשנות של "סיפורי מקרה" מקומיים) סייעה בפיתוח אפיסטמולוגיות נרטיביות, ואלו הובילו לשינוי בפרקטיקות החשיבה של הסטודנטים וליצירת קשרים משמעותיים בין חוויות מעשיות להבנות מושגיות. עוד עלה ממחקרה כי השימוש בשיטת הוראה זו אפשר התמודדות עם מורכבות הפרקטיקה המקצועית בהוראה, בעיקר בהיבטים הבין-אישיים והתוך-אישיים ובקישור בין תאוריות לפרקטיקה.

פער בין לימודים אקדמיים לדרישות הפרקטיקה בפועל אינו נחלתם של מורים בלבד אלא גם של תחומי דעת אחרים המבוססים על פרקטיקה ודורשים תהליך הכשרה מקיף וממושך (רפואה, משפטים, מנהל עסקים וכדומה). כפתרון לכך אימצו בתי ספר למנהל עסקים ולרפואה את שיטת ה"למ"מ ומצאו אותה יעילה בשיפור מיומנויות חשיבה ביקורתית בקרב הלומדים, ולפיכך היא נעשתה פופולרית ביותר בהם (Bi et al., 2019; Byrne, 2012; Dickinson et al., 2018; Preeti et al., 2013; Shulman, 2005). כך, למשל, בבתי ספר לעסקים הלומדים מנתחים מצבים עסקיים מהחיים האמיתיים, כגון מיזוגים ורכישות, באמצעות מושגים תאורטיים רלוונטיים שנלמדו בכיתה ומיישמים אותם בפועל. הלומדים

מנתחים את המקרים המורכבים הללו בקבוצה, בתוך דיון ובהכנה לשיעורים מבוססי הלמ"מ, וכך משתפרות גם מיומנויות התקשורת שלהם. הלמידה השיתופית היא אפוא מרכיב חשוב בתהליכי הלמידה (Barkley et al., 2005). באופן דומה, בבתי ספר לרפואה, הסטודנטים לרפואה נדרשים ליישם את הידע הרפואי שרכשו באבחון מחלות או פציעות קליניות וכך לומדים מתרחישים שהם עשויים להיתקל בהם בעבודתם בתחום הבריאות. בתחומים אלו כבר הוכחה יעילותה הרבה של שיטת הוראה זו לתת מענה לפערים שבין התיאוריה לפרקטיקה באמצעות התנסות במצבים מורכבים מהשטח בתוך הלמידה.

כאן נבקש לציין כי מוסדות הכשרה להוראה רבים עושים שימוש ב"שיטת הסימולציה" כדי לתת מענה לפער שבין הלימודים התאורטיים לצרכים הפרקטיים של ההוראה. אומנם יש דמיון בין שתי המתודות, אולם יש ביניהן גם כמה הבדלים מהותיים. לדוגמה, אומנם שתיהן מתבססות על למידה מתרחיש, אך בסימולציות מוצג בדרך כלל תרחיש ספציפי, קצר וממוקד, ואילו בלמ"מ המקרה מוצג בהרחבה יחסית בתוך ניסיון לתאר את כלל ההקשר שבתוכו הוא מתקיים. הבדל אחר בין שתי המתודות הוא מידת המעורבות מצד הלומדים בתהליך הלמידה. סימולציות מבוססות על משחק תפקידים בין שחקנים מקצועיים (חיצוניים) לשחקן אחד מתוך קבוצת הלומדים, ושאר הלומדים צופים בסימולציה אך משתתפים רק בדיון המסכם אותה. להבדיל, בלמידה דרך מקרה כל הלומדים קוראים את פרטי התרחיש (לרוב בקריאה מונחית שאלות), ולפיכך יכולים כולם "להיכנס" לנעלי הדמות המרכזית. בהתאם, הדיון המתקיים בשיעור מתמקד בניתוח המורכבות של המקרה ולא בניתוח דרכי הפעולה של הלומד היחיד שהשתתף במשחק התפקידים. זאת ועוד, את הסימולציות מנחה בדרך כלל דמות חיצונית ולא המרצה של הקורס עצמו, ולפיכך המנחה אינו בהכרח בקיא בתאוריות שאליהן הלמידה חותרת. היבט חשוב אחר הוא היבט טכני – עלותה של למידה מבוססת

סימולציות גבוהה יחסית (אולפן, שחקנים וכדומה), ואילו למ"מ אינה דורשת מרחב ייחודי² או נושאי תפקידים נוסף על המרצה והסטודנטים. לדאבוננו השימוש בלמ"מ לא זכה עדיין למקום מרכזי בעולם ההכשרה להוראה בישראל. השיטה מיושמת בכמה מקומות בהיקפים מצומצמים, אך אין בכך די כדי למצות את הפוטנציאל האדיר הטמון בה. בפרק הבא נציג את המהלכים שנעשו להתאמת השיטה להקשר ההכשרה להוראה במוסדות האקדמיים בישראל.

הצגת המיזם

המיזם שיוצג בהמשך הוא רב-שלבי ומטרתו היא להתמודד עם החוליה החלשה המחברת בין התיאוריה לפרקטיקה בתוכניות ההכשרה הנוכחיות. ראשית למדנו על אופני ההתמודדות של אחרים עם סוגיה זו. לאחר מכן, עברנו לתכנן את ההתנסויות ואת מערכי ההוראה בהתאמה למציאות החינוכית בישראל. בתוך כך, ניסחנו השערות ובחנו אותן כדי להמשיך ללמוד מן ההתנסות הראשונית לשם שכלול המתודה. להלן פירוט שלבי הפעולה.

למידה תאורטית ולמידה מהשטח

שלב החלוץ של המיזם התמקד בלמידה תאורטית וסקירת מחקר בנושא מתודת הלמ"מ. מצאנו כי יש מגוון מודלים דידקטיים של למ"מ, שהבולטים שבהם הם הרפואי, העסקי, הטכנולוגי, החברתי, הפסיכולוגי, החינוכי, האנתרופולוגי, האקולוגי-סביבתי והתרבותי. בתחום החינוך מרבית המחקרים מתרכזים בתהליכי הוראה ולמידה, בשיטות הוראה, בניהול כיתה ובתהליכי חינוך כלליים. סקירה נרחבת על הנעשה בתחום בעולם בחינוך העלתה מגוון פרוטוקולים לביצוע למ"מ, שהבולט והרלוונטי שבהם לחינוך בכלל ולמטרות המיזם שלנו בפרט

מתבסס על מסורת שהתפתחה באוניברסיטת הרווארד, בעיקר בתחומים מנהל עסקים ומשפטים. למידה ברוח מודל זה מתקיימת בישראל בעיקר ב"מעוז"³ – גוף להכשרת מנהיגות ומנהיגים מהמגזר החברתי, הממשלתי, המוניציפלי או הפרטי ומהתקשורת. בחינה של תוכנית ההכשרה במעוז לימדה אותנו על השימוש במתודה בהקשר הישראלי. במקביל נוצר קשר עם אוניברסיטת הרווארד והוזמנו להשתתף בקורס המקוון שלה בנושא (Harvard Business Publishing, n.d.) ובו רכשנו את אבני היסוד המתודולוגיות.

תכנון התנסויות, התאמה להקשר הישראלי, בניית מערך הוראה והתנסויות בפועל

שלב ראשון: לקראת שלב ההתנסות איתרנו במאגר אקדמי פתוח⁴ מקרה למידה שהתאים לתכנים התאורטיים הנלמדים בקורסים אוניברסיטאיים אצלנו. המקרה עוסק בסוגיות הכרוכות בשילוב של טכנולוגיה ושל רשתות חברתיות בעבודת המורה, והוא עשוי להיות רלוונטי לכל מורה בתחילת דרכו המקצועית. את המקרה התאמנו להקשר הישראלי – תרגמנו אותו מאנגלית לעברית, התאמנו את החומרים הנלווים לו, למשל בהכללת חוזר מנכ"ל של משרד החינוך בסוגיית הרשתות החברתיות, שנינו את מערך ההוראה המוצע בצורה שתוביל למודל התאורטי שבחרנו, מיקדנו את ההיבטים המרכזיים העולים מן הדילמה וחיברנו אותה להקשר של מערכת החינוך בישראל ולמודל. כדי להעמיק את יכולת הלמידה מהמקרה הנתון ולחבר את הסטודנטים לדמות המורה – הדמות שבמרכז הדילמה – שילבנו במערך ההוראה פעולות כגון צפייה בסרטונים, קריאת טקסטים ועבודה בקבוצות במגוון טכניקות. כדי לעמוד על מורכבות המקרה ולאפשר לסטודנטים לשקול ולהבין את עמדותיהם של "שחקנים משמעותיים" במקרה – תלמידים, הורים והנהלת בית הספר – ערכנו משחק תפקידים. אנו רואים באפשרות להביא את מלוא המורכבות של מצב למרכז הדיון נקודת חוזק

חשובה בהוראה ולמידה דרך למ"מ.

שלב שני: כדי לייעל את העבודה על סמך ההתנסות הראשונה, הלמידה התאורטית שעשינו וצורכי הלמידה שלנו, בנינו מערך של השערות. למשל, שיערנו שרמת ההשתתפות בשיעור תהיה גבוהה יותר מאשר בשיעור רגיל כיוון שלמידה דרך מקרה ממוקדת בלומדים. לצד ניסוח השערה זו קבענו מדד לבחינתה: צייננו בסולם של 1–10 את ממוצע שיעור ההשתתפות בשיעורים שקדמו להתנסות בלמ"מ ואת שיעור ההשתתפות בשיעור הלמ"מ כדי להשוות בין השניים וכך לעמוד על הקשר שבין הוראה בשיטת הלמ"מ ובין מידת המעורבות של סטודנטים בשיעור. אף שאין מדובר במחקר פעולה סדור, הנתונים שנאספו אפשרו בחינה ראשונית של ההשערה וסייעו בשכלול השימוש בלמ"מ על סמך ההתנסות הראשונית.

שלב שלישי: אחרי השיעור קיימנו רפלקציה אישית שלנו על חוויית ההוראה ורפלקציה קבוצתית של הסטודנטים באמצעות משוב אנונימי שהועבר להם. נתונים אלה סיפקו לנו מידע חשוב על נקודות חוזק של ההוראה דרך למ"מ וגם על נקודות תורפה שלה, למשל על כך שהפעילות נמשכה זמן ארוך מהמתוכנן. התובנות מהרפלקציה ומהמשוב שימשו אותנו להמשך ההתנסויות.

שלב רביעי: בשלב זה עסקנו בהרחבת מעגלי השותפות למיזם – גייסנו עמיתים נוספים וחשפנו אותם למתודה כדי שיתנסו בהוראה באמצעותה בקורסים שהם מלמדים. יש לציין שבתחילה שאפנו להקים צוות בין-מוסדי משותף לשתי האוניברסיטאות (חיפה ותל אביב) מתוך אמונה ששותפות עוד בשלב התכנון והלמידה תקדם את המיזם בכך שתגייס עמיתים למיזם ותרחיב את מעגל השותפים לו. התברר כי לא קל לגייס מרצים נוספים מתוכניות ההכשרה להתנסות בשיטה וכי הקושי כרוך בתרבות הארגונית – אף שרבים מהם התלהבו מהרעיונות שהצגנו לפנייהם, מרביתם ציינו קושי להשקיע זמן ומאמץ בלמידת

שיטת הוראה בעוד הם נבחנו על פי מידת הצלחתם בתבחינים אחרים, בעיקר בכתיבה מחקרית. לצד זאת, רבים הביעו עניין ללמוד את המתודה בשלב מאוחר יותר, כשנוכל לסייע להם בכך, ולא בשלב ראשוני זה. ניסיון זה מעלה תהיות בנוגע למקום הניתן להוראה ולפיתוח יכולות בתחום זה בקרב המרצים כנדבך חשוב בקידומם, לצד היבטים אחרים, ובפרט בתחום ההכשרה להוראה – תחום שבו זהו היבט חשוב במיוחד.

שלב חמישי: בשלב זה, לאחר שהתעמקנו בלמידת השיטה והתנסו בה בשיעורים שלנו, פנינו להרחיב את מעגל החשיפה לשיטה בקרב מכשירי מורים בישראל, הפעם בקרב עמיתינו בתוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה. את הרעיון הצגנו דרך התנסות פעילה במתודה. יש לציין כי העמיתים נחשפו מצידנו לרעיונות אלו במשך התוכנית והביעו כלפיהם עניין אך גם לא מעט ספק. רובם ציינו שהשיטה מוכרת להם, ולא מעט מהם ציינו שהם אף מנתחים מקרים אותנטיים בשיעוריהם. כמו כן, הם נטו להשוות בין השיטה לשיטה הוראה דרך סימולציות, שיטה אשר כאמור נפוצה בישראל בשנים האחרונות.

שלב שישי: שלב זה הוא שלב צופה פני עתיד. ההתנסות בחשיפת השיטה לכני מכשירי מורים לימדה אותנו שיש להתאים את השיטה לקהל היעד הישראלי ולהכשיר הן את הצוותים הן את הלומדים בטכניקה המורכבת של שיטה זו כיוון שאין מדובר רק בדיון בטקסט של תרחיש אלא במתודולוגיה מובנית וצרוכה. עוד למדנו שהדרך היעילה ביותר להסביר את הייחודיות של השיטה היא באמצעות התנסות בה. המשוב האנונימי של העמיתים שלנו (מהשלב החמישי) העיד שרצונם ללמד בשיטה זו גבר לאחר שהתנסו בה וכך עמדו על יתרונות שלא זיהו בה בעבר. למשל, במענה לשאלה "מה לדעתך סטודנטים להכשרה היו לוקחים איתם מהלמידה דרך הקיים הזה?" מכשירי מורים כתבו "את ההבנה של מורכבות הנושא ועוד יותר מכך את מורכבות התפקיד של המורה"; "את

הפירוק הנדרש לצורך הבנת סיטואציה, את הצורך לחשוב על החלקים השונים של המקרה ומכאן גם להשקיע מחשבה בדרכי ההתמודדות וההנחות המובילות אותם; "יכולת לניתוח מצבים. הבנת מורכבות ונקודת מבט שונות. קידום זהות ואחריות מקצועית". במענה לשאלה שעניינה התחושות שעלו בהם בעקבות ההתנסות בלמ"מ, המרצים כתבו: "הייתה לי הרגשה מעורבת. פעם כמבוגר ופעם כתלמיד"; "הייתה שותפות של כולם ואף אחד לא היה פסיבי".

בפרק זה הצגנו את המיזם: את תהליך הלמידה של השיטה (שלב החלוצי), את התכנון וההתנסויות ביישום (שלב ראשון-שלישי) במסגרת ההכשרה ואת גיבוש העקרונות ליישום השיטה במוסדות האקדמיים (שלב רביעי-שישי). בפרק האחרון נסכם את המיזם ונעמוד על תרומתו הפוטנציאלית לקידום מערכת החינוך בישראל.

סיכום

עם השנים נעשה העולם דינמי ומורכב, ועימו גם תפקיד המורים. אלו נדרשים להכין את תלמידיהם לעולם המשתנה במהירות ולציידם במגוון מיומנויות של המאה העשרים ואחת. הן ספרות המחקר הן הניסיון שלנו כמכשירי מורים מלמדים על פער בין ההכשרה האקדמית לפרקטיקה בבתי הספר ולפיכך על קושי של מורים חדשים ליישם את התאוריות שלמדו בשטח. פער זה הוא מקור לאי-נחת עבור תוכניות ההכשרה. במיזם שהצגנו כאן בחרנו בשיטת הלמ"מ מתוך אמונה שהתנסות בניתוח סוגיות ואתגרים שמורים עומדים לפנייהם בכיתותיהם יכולה ליעל את הכשרת המורים כיוון שניתוח מעמיק של מצבים או בעיות מהחיים האמיתיים חושף את הסטודנטים לדרכי התמודדות אפשריות במצבים אלו ומפתח את יכולות החשיבה הביקורתית שלהם ואת כישוריהם

בפתרון בעיות ובקבלת החלטות, וכך מכין אותם להתמודדות הצפויה להם בעתיד בתרחישים דומים.

לטעמנו, כדי להביא להרחבת השימוש בלמ"מ במוסדות להכשרת מורים יש להקפיד על הרלוונטיות של המקרים הנבחרים לשימוש בכיתה לתוכנית הלימודים של הקורסים הנלמדים בתוכנית ההכשרה ולהכין את המרצים לשינוי בדרכי ההוראה ולאימוץ שיטת הוראה זו כמתודה מרכזית בשיעוריהם.

יישום של שיטת הוראה המקדמת למידה מבוססת מקרה בהכשרת מורים יכול להשפיע לטובה על מערכת החינוך בבתי הספר – ציוד מורים חדשים ביכולת פתרון בעיות ובמיומנויות חשיבה ביקורתית מגדיל את הסיכוי שיוכלו לפתח פתרונות חדשניים לטובת למידת התלמידים. יתר על כן, שימוש בלמידה מבוססת מקרה מסייע בהרחבת נקודות המבט של מורים חדשים בנוגע למתודולוגיות ואסטרטגיות הוראה שונות ומשפר את יכולתם להתאים את שיעוריהם לצורכי הלמידה הייחודיים של תלמידיהם.

לסיכום, לאור הניסיון המצטבר בביצוע המיזם אנו רואים פוטנציאל בהטמעת שיטת ההוראה דרך למידה מבוססת מקרה בהכשרת מורים כדרך יעילה לשיפור איכותם של מורים חדשים. שיטה זו, המאפשרת לסטודנטים להיחשף למצבים מורכבים מחיי הכיתה בעולם האמיתי ולנתחם, מסייעת בגיבוש תפיסות ופרקטיקות לקראת התמודדות עם אתגרים שונים שיפגשו בהוראה בפועל. מצאנו כי השיטה מרחיבה את נקודות המבט ואת מגוון הגישות לפתרון מצבים מורכבים, וכך מקדמת חשיבה ביקורתית – כלי חיוני ביותר למורה מיומן ואיכותי.

-
- 1 בישראל נהוג להשתמש במונח "חקר מקרה" הן לתיאור למידה הן לתיאור מחקר מסוג "Case study". ואולם, כאן נבחר המונח "למידה מבוססת מקרה" כדי להבחין בין השניים ולהתמקד בצורכי למידה.
 - 2 למעט בלמ"מ מבוסס מציאות מדומה VR ו/או משולב AI.
 - 3 מעוז: רשת מבוססת אמון של מנהיגות ומנהיגים משפיעים ומגוונים המשתפים פעולה ביניהם ומקדמים אמון ומהלכי שינוי כדי לחזק חוסן חברתי-כלכלי בישראל.
 - 4 מתוך המאגר של אוניברסיטת בריטיש קולומביה.

[/https://cases.open.ubc.ca/case-studies](https://cases.open.ubc.ca/case-studies)

רשימת מקורות

- ארביב-אלישיב, ר', עוזרי-רוייטברג, ס' ורוזנברג, ק' (2018). **מורים חדשים מדברים על תהליך הכשרתם** (דוח מסכם). מכללת סמינר הקיבוצים.
- Akbulut, M. S., & Hill, J. R. (2020). Case-Based Pedagogy for teacher education: An instructional model. *Contemporary Educational Technology, 12*(2).
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction, 20*(6), 533–548.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. Jossey Bass.
- Bi, M., Zhao, Z., Yang, J., & Wang, Y. (2019). Comparison of case-based learning and traditional method in teaching postgraduate students of medical oncology. *Medical Teacher, 41*(10), 1124–1128.
- Byrne, J. A. (2012). *How the world's top business schools teach their MBAs*. [MBA Watch. https://poetsandquants.com/2012/11/18/how-the-worlds-top-business-schools-teach-their-mbas/2](https://poetsandquants.com/2012/11/18/how-the-worlds-top-business-schools-teach-their-mbas/2)
- Dickinson, B. L., Lackey, W., Sheakley, M., Miller, L., Jevet, S., & Shattuck, B. (2018). Involving a real patient in the design and implementation of case-based learning to engage learners. *Advances in Physiology Education, 42*(1), 118–122.
- Ferris, D. M. (2016). *Missed opportunities and connections in teacher learning*. Florida Atlantic University.
- Hartfield, P. J. (2010). Reinforcing constructivist teaching in advanced level

biochemistry through the Introduction of Case-Based Learning activities.

Journal of Learning Design, 3(3), 20–31. <https://doi.org/10.5204/jld.v3i3.59>

Harvard Business Publishing (n.d.). *Teaching with cases: Engage, energize, and challenge your student*. Harvard Business School. <https://hbsp.harvard.edu/educator-training/teaching-with-cases/>

Heitzmann, R. (2008). Case study instruction in teacher education: Opportunity to develop students' critical thinking, school smarts and decision making. *Education*, 128(4).

Hemphill, M. A., Richards, K. A., Gaudreault, K. L., & Templin, T. J. (2015). Pre-service teacher perspectives of case-based learning in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 21(4), 432–450.

Hoffer, E. R. (2020). Case-based teaching: Using stories for engagement and inclusion. *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(2), 75–80.

Jimenez Raya, M., & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development*. De Gruyter Mouton.

Kunselman, J. C., & Johnson, K. (2004). Using the case method to facilitate learning. *College Teaching*, 52(3), 92.

Lawrence, P. R. (2010). *Driven to lead: Good, bad, and misguided leadership*. John Wiley & Sons.

Papatraianou, L. H. (2016). Case-based learning for classroom ready teachers: Addressing the theory practice disjunction through narrative pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(9), 117–134.

- Preeti, B., Ashish, A., & Shriram, G. (2013). Problem based learning (PBL): An effective approach to improve learning outcomes in medical teaching. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 7(12), 2896.
- Shulman, L. S. (1992). *Toward a pedagogy of cases: Case methods in teacher education*. Teachers College Press.
- Shulman, L. (2005, February). *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers*. Talk delivered at the Math Science Partnerships (MSP) Workshop: "Teacher education for effective teaching and learning" Hosted by the National Research Council's Center for Education.
- Syring, M., Kleinknecht, M., Bohl, T., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). How problem-based or direct instructional case-based learning environments influence secondary school pre-service teachers' cognitive load, motivation and emotions: A quasi-experimental intervention study in teacher education. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 115–129.

פר"שים (פרחים רב-שנתיים): תוכנית לפיתוח והעצמה של זהות מקצועית וגאוות יחידה בקרבת פרחי ההוראה

ברכי אליצור וחוי ששון
מכללת הרצוג

אפשר היה לכתוב על המצבה שלה "פרופסור", "כלת פרס ישראל",
"מחדשת דרך בלימוד התנ"ך" [...] אבל נחמה ליבוביץ' ביקשה לכתוב
על מצבתה מילה אחת בלבד: "מורה" (דה האן ואחרים, 2022).

בעשור האחרון אנו עדים להתגברות תופעת הנשירה בקרב מורים, ובעיקר בקרב מורים צעירים, ממערכות חינוך בישראל ובעולם (וייטבלאי, 2023; Sutchter et al., 2019). שיעורם של המורים הטובים והמוכשרים מקרב הנושרים אינו מבוטל (Ingersoll & Merrill, 2011). על פי מחקרים, 40%–50% מהמורים עוזבים את מערכת החינוך עוד לפני תום חמש שנים ממועד כניסתם למערכת (ארביב-אלישיב, 2017; Ingersoll & Merrill, 2011). כמו כן, על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2023), משנת 2017 עד 2023 חלה ירידה של כ-22% במספר הפונים ללימודי הוראה במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי! כדי לציין את שכחותה של התופעה הוטבע בספרות המחקר המונח "דלת מסתובבת" (Revolving door), מונח המתאר את המצב שבו מספר קבוע של מורים חדשים נמצא באופן מתמיד בתהליך עזיבת המקצוע או במעבר מבית ספר לאחד לאחר (Ingersoll & Merrill, 2011).

מחקרים רבים עוסקים בסיבות לנשירה ולירידה במספר הפונים ללימודי הוראה. אפשר לומר כי כמספר המחקרים, כן מספר הגורמים שהחוקרים מונים כסיבות לתופעה. ואולם, דומה שמאחורי כל הגורמים הללו עומדת שחיקה קיצונית במעמד המורה בעשור האחרון (גילת וונגרוביץ, 2018). ואכן, מחקרים מוכיחים שיציבות במקצוע תלויה ועומדת בזהות המקצועית של העובד, באמונתו בחשיבותו של המקצוע שבחר ובהתייחסות הסביבה אליו (Rodgers & Scott, 2008). אין באמירה זו כדי לבטל גורמים אובייקטיביים אחרים המשפיעים על שרידותם של מורים, אולם ההנחה היא שהכרה ציבורית ואישית בחשיבות המקצוע הייתה יכולה לחזק את החוסן האישי של המורים, וחוסן זה היה מקל עליהם את ההתמודדות עם האתגרים האחרים שמקצוע ההוראה מעמיד בדרכם. בשנים האחרונות מחלחלת ההבנה שנדרש מהלך ארצי להתמודדות עם השחיקה במעמד המורה (גילת וונגרוביץ, 2018; פישרמן, 2016). ראשי ארגוני המורים ואחרים נוטים להצביע על העלאת שכר למורים כפעולה חשובה לשיפור במעמדם. מנגד, בצל הזלזול הציבורי בעבודתם של המורים בישראל, העלאת שכר עלולה להקצין עוד את הביקורת כלפיהם ולחבל עוד במעמדם (דטל, 2022). מקובל ששיפור במעמד של מקצוע תלוי ועומד בזהות המקצועית של בעלי המקצוע ובתחושת הביטחון שלהם בו (פישרמן ווייס, 2011). הנחה זו מעוררת כמה שאלות:

1. כיצד לחזק את הזהות המקצועית של מורים, לעורר בהם גאווה בבחירתם המקצועית ולהביאם להכיר ביתרונות המקצוע על פני מקצועות רבים אחרים?
- מתי נכון לפעול לחיזוק הזהות המקצועית בקרב המורים?
- כיצד תשפיע זהותו המקצועית האישית של מורה על מעמד המקצוע מבחינה ציבורית?

פרידמן וגביש (2003) הצביעו על שלב ההכשרה כשלב מהותי בתהליך גיבוש זהותו המקצועית של המורה, ואילו גודארד ופוסטר (Goddard & Foster, 2001) סברו שהשנים הראשונות בהוראה הן החשובות ביותר בעיצוב זהותו. כך או כך, דומה שכלל המחקרים הצביעו על כך שחיזוק הזהות המקצועית בשני שלבים אלה יכול להעצים את חוסנו של המורה ולהעניק לו עמדת זינוק יציבה יותר עם כניסתו למערכת החינוך.

מחקרים הצביעו על כמה גורמים המרכיבים את זהותם המקצועית של המורים, בהם ביטחון בבחירת המקצוע, תחושת מסוגלות עצמית, תחושת שליחות ומעמד מקצוע ההוראה (פישרמן ווייס, 2011). ואולם, החוקרים נחלקו בדעותיהם בשאלת הקשר שבין תפיסת מעמד המורה בקרב המורים עצמם ובין התפיסה הציבורית של המעמד. בניגוד לאינגרסול ומריל (Ingersoll & Merrill, 2011), שטענו כי הציבור הרחב מייחס למורים מעמד גבוה יותר משהמורים מייחסים לעצמם, מרבית החוקרים סברו שהתפיסה הנפוצה בציבור היא המעצבת את תפיסתם של הפרטים על עצמם (Hall & Langton, 2006; Hoyle, 2001). אין ספק שהשניים מזינים זה את זה – בכוחה של התפיסה העצמית של הפרטים הפועלים בשדה לחולל מהפך הדרגתי בזירה הציבורית ולהפך.

כמענה לצורך זה הוצעו בשנים האחרונות כמה תוכניות לשיפור מעמד המורה. דוגמה לתוכנית כזו היא AST (Advanced Skills Teachers) שפותחה באוסטרלייה ובאנגלייה, ובמרכזה מתן תגמולים למורים מצטיינים (Mackenzie, 2007). תוכנית ממשלתית אחרת שפותחה בבריטניה פעלה לקידום תחושת הגאווה של מורים ומעמדם החברתי (Swann et al., 2010). הנושאים מעמד המורה ומקצוע ההוראה עמדו גם במרכזן של כמה ועדות ממלכתיות בישראל, בהן ועדת עציוני (1979), ועדת דברת (2003), ועדת אריאב (2008) ודוח ודמני-ענבר (2021). ועדות אלו העלו מספר רב של המלצות לאורך השנים, אך עיקר

ההמלצות נסבו סביב קביעת הסדרי העבודה ותנאי העבודה בבתי הספר, הרחבת מסגרת ההשתלמויות, שיפור ההכשרה של מורים, העלאת שכרם, מתן אפשרויות לקידום מקצועי ועוד.

קלנדינין ואחרים (Clandinin et al., 1999) האמינו שהזהות המקצועית של מורים מתחזקת בחשיפה לסיפורים מכוננים על מורים משני עולמות. אחרים סברו שהתוצאה מושגת מתוך העצמת כישוריהם האישיים של המורים והוכחת נחיצותם לעבודת ההוראה (גלית וונגרוביץ, 2018). קוזמינסקי (2019) טענה כי זהותו המקצועית של המורה ותחושת המסוגלות העצמית שלו מושפעות מקשרי הגומלין המתקיימים בין הנרטיב האישי שלו כלפי מקצוע ההוראה ובין כוחות סביבתיים חיצוניים (פוליטיים, היסטוריים וחברתיים).

המיזם שאנו מציעות מתמקד בפיתוח זהות מקצועית בקרב פרחי הוראה במכללות להכשרת מורים. הנחת המוצא של המיזם היא שפרט הנכנס למערכת החינוך כשהוא חש ביטחון אישי במקצוע שבחר ומבין את חשיבותו יוכל ביתר קלות להתמודד עם המורכבות הכרוכה בשנים הראשונות להוראה כשברשותו כלים לזהות את אפיקי ההשפעה והשינוי שהוא מחולל בתלמידיו. העברת תשומת הלב מעיסוק בקשיים המלווים את המקצוע לסיפורי הצלחה מעוררי נחת תיצור מעין "נבואה המגשימה את עצמה", תשפיע על השיח בחדרי המורים, ותופץ מחדרי המורים לציבור הרחב, וכך הציבור ילמד להוקיר ולהעריך את המורים כמעצבי הדורות הבאים של מדינת ישראל. מיזם זה חדשני, שכן עד עתה, למיטב ידיעתנו, מכללות לא בנו תוכניות עבודה המתמקדות בפיתוח זהות מקצועית בקרב פרחי ההוראה הלומדים בהן.

תיאור המיזם

המיזם שנציג להלן התפתח במהלך השתתפותנו בקבוצת עמיתים למנהיגות באקדמיה במוסדות להכשרת מורים במכון מנדל למנהיגות. כשהוצג לפנינו הרעיון לפתח מיזם בתהליך הכשרת מורים כזירה להובלת תהליכי שינוי במערכת החינוך, היה ברור לנו שאנחנו רוצות לעסוק במשבר המורים המתרחש במערכת החינוך: החוסר במורים, הנשירה מהמערכת ומעמד המורים.

בחרנו במכללת הרצוג, המוסד ששתינו מילאנו (ועדיין ממלאות) בו תפקידי ריכוז בתחומי הפדגוגיה והחינוך, ולפיכך אנו מכירות בפוטנציאל הסטודנטים הלומדים בו ואת תוכניות הלימוד וההכשרה הפועלות בו, לעמוד במרכז המיזם. במיזם עסקנו בשאלה מה פרחי ההוראה יכולים לתרום למשבר המורים. עמדנו על כך שפרחי ההוראה כבר בחרו בלימודי ההוראה, ועל כן מיזם לגיוס מורים חדשים אינו רלוונטי להם. זאת ועוד, קשה לגייס אותם לאקטיביזם בתחום מעמד המורה, שכן הם עדיין לא התנסו בשדה ולא חוו את יתרונות המקצוע ואת האתגרים הכרוכים בו. בשל כך הוצע לנצל את היתרון בכך שפרחי ההוראה בחרו במקצוע, ולחזק את הבחירה באמצעות פיתוח של זהות מקצועית חזקה וגאוה מקצועית בקרבם. עוד הנחנו שחיזוק הזהות המקצועית בקרב פרחי ההוראה יסייע להם להיכנס בשלים יותר למערכת החינוך, חסינים יותר בהתמודדות עם אתגרים, ובטוחים יותר במקצוע שבו בחרו על אף הזלזול הציבורי במעמדם.

בחלק הראשון של המיזם ביקשנו לבחון את מניעיהם של פרחי ההוראה לבחור במקצוע ולבדוק עד כמה הם בטוחים בבחירה שעשו, מסוגלים לתאר את מניעיהם ולגייס באמצעות סיפוריהם עוד מתעניינים למקצוע. בחלק השני של המיזם ביקשנו לאפיין מחדש קורסי חינוך מתוך תוכנית הלימודים ולהגדיר כחלק ממטרותיהם חיזוק של הזהות המקצועית בקרב הלומדים ואשרור של בחירתם במקצוע ההוראה. בכל קורס שייבחר ייעשו התאמות בהתאם לאופיו.

כדי לבדוק את השפעתו של חיזוק הזהות המקצועית על שרידות במקצוע ההוראה, בחרנו קבוצה מובחנת מתוך המכללה – סטודנטיות בתוכנית רג"ב – לשמש קבוצת ניסוי. המאפיין המשותף לסטודנטיות הללו הוא נתוני קבלה גבוהים (ממוצע בגרות מעל 105 וציון גבוה במבחן ייעודי לבדיקת כישורים בין-אישיים ומיומנויות הוראה). יתרון אחר של קבוצה זו הוא מתכונת הלימודים שלה – לימודיה משלבים קורסים תוספתיים ייחודיים, ואת קורסים אלו אפשר לעצב מחדש ולשלב בהם את רכיבי המיזם. זאת ועוד, הסטודנטיות של תוכנית רג"ב בחרו במקצוע ההוראה אף שהישגיהן בלימודים בשנות התיכון פתחו לפנייהן גם אפשרויות אחרות. אין הדבר מובן מאליו – מקצת הסטודנטים להוראה בוחרים במקצוע זה משום שלא התקבלו למקצועות אחרים. על אף מרכיב הבחירה המאפיין את סטודנטיות אלו, שיעורי הנשירה בקרבן גבוהים משיעורי הנשירה בקרב מורים שלא למדו בתוכניות מצוינות (ליבמן, 2014).

אומנם היו סיבות רבות לבחור בסטודנטיות אלו לקבוצת הניסוי, אך חשוב לציין שקבוצה מובחנת זו אינה מייצגת את כלל אוכלוסיית הסטודנטים במכללה, ולכן אנו ממליצות להרחיב בהמשך את המיזם לקבוצות נוספות של סטודנטים במכללה, ואף מחוצה לה.

מתכונת MVP – תהליך ומסקנות

השלב הראשון במיזם היה במתכונת MVP (Minimum Viabe Product). בחרנו רכיב אחד מהמיזם השלם כדי לבדוק אם זיהינו נכון את הפוטנציאל הגלום באוכלוסייה ובדרכי הפעולה.

המניעים של פרחי ההוראה לבחור במקצוע ותחושת הביטחון שלהם בבחירה
 ביקשנו לבחון כיצד הסטודנטיות מספרות את סיפוריהן האישיים בנושא הבחירה

במקצוע ההוראה וכיצד הן משתמשות בסיפוריהן כדי לעודד אחרים לשקול ללמוד הוראה. הנחנו שהבקשה שהופנתה לסטודנטיות לשווק את בחירתן תחשוף את תת-המודע האישי שלהן ותעמיק את זהותן המקצועית. לשם כך קיימנו סדנה של שלושה מפגשים עם נחום אבניאל, תסריטאי ואיש תוכן מומחה בתוכן דיגיטלי. אבניאל הקנה לסטודנטיות כלים טכנולוגיים להפצת רעיונותיהן, ובאמצעות כלים אלו הן התבקשו להסביר את חשיבות המקצוע על סמך סיפוריהן האישיים למועמדים פוטנציאליים אחרים מסביבתן החברתית או המשפחתית. התוצרים היו מעניינים מאוד ולימדו על חוויות אישיות שחוו הסטודנטיות בעבר ושהשפיעו על בחירתן במקצוע החינוך. מרבית הסטודנטיות בחרו לספר בפורמט של פוסט ברשת חברתית על חוויה מכוננת (חיובית או שלילית) שחוו בשנות התיכון, והיא שגרמה להן לבחור במקצוע ההוראה. אחרות צילמו סרטון ובו תיארו את נקודות החיבור שלהן למקצוע.

בסיומו של שלב ה-MVP הועבר משוב כדי לבדוק עד כמה נחשפו הסטודנטיות למשבר המתחולל במערכת החינוך, בדגש על המחסור במורים ועל ריבוי הנשירה מהמערכת, עד כמה הן חשות אחראיות לסייע בהתמודדות עם המשבר ועד כמה הן שבעות רצון ממטרות הסדנה ומתרומתה האפשרית להתמודדות עם המשבר. המשוב כלל שני חלקים: (א) חלק סגור שבו הסטודנטיות התבקשו לדרג את תשובותיהן מ-1 – לא מסכימה, עד 5 – מסכימה מאוד; (ב) חלק פתוח שבו הן התבקשו לכתוב באופן פתוח על המיזם.

ממצאי המשוב

השאלון הסגור

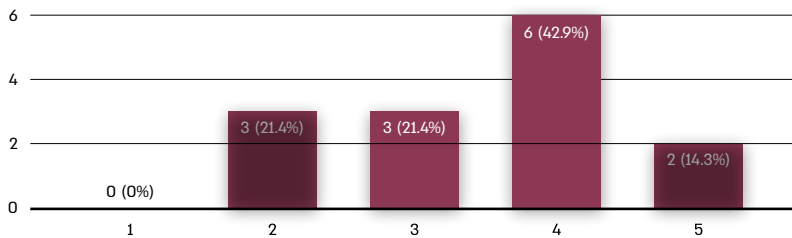
רצון למעורבות: סוגיית מעמד המורה מעסיקה את הסטודנטיות, והן מעוניינות להשתתף בניסיון לשקמו.

איור 1

תפיסת הסטודנטיות את מצב מערכת החינוך

אני חושבת שמערכת החינוך נמצאת במשבר חמור

14 תגובות



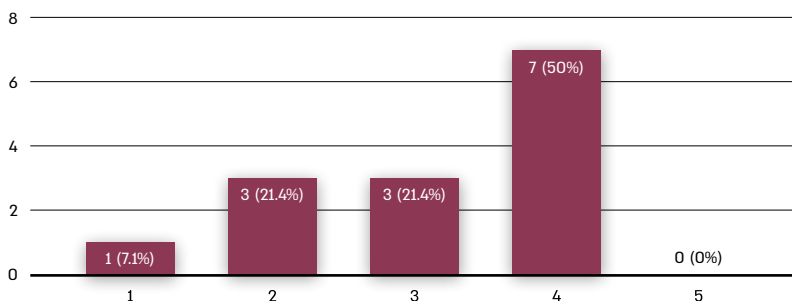
מהאיור עולה כי רוב הסטודנטיות (57%) הסכימו או הסכימו מאוד שמערכת החינוך נמצאת במשבר חמור. לא היו סטודנטיות שלא הסכימו כלל עם ההיגד.

איור

חששות של הסטודנטיות בנוגע לעתיד מערכת החינוך

אני חוששת לעתיד מערכת החינוך

14 תגובות



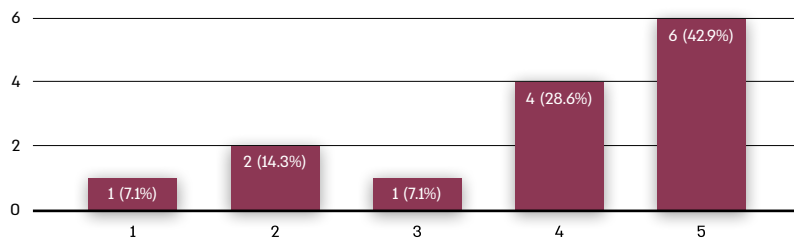
מהאיור עולה כי 50% מהסטודנטיות חששו לעתיד מערכת החינוך, וכ-28% מהן לא הביעו חשש כזה.

איור

רצון הסטודנטיות לתרום למעמד המורה

חשוב לי באופן אישי לתרום לשינוי מעמד המורה

14 תגובות



מהאיור עולה כי 71% מהסטודנטיות ייחסו חשיבות או חשיבות רבה לכך שיתרמו לשינוי מעמד המורה.

השאלון הפתוח

פיתוח הזהות המקצועית של הסטודנטיות כנשות חינוך: מתשובות הסטודנטיות לחלק הפתוח של המשווא עלה כי אין הן בטוחות שביכולתן לתרום לשיפור מעמד המורה מפני שהן עדיין אינן מעורות בתחום החינוך:

הסדנא היתה מעולה בפני עצמה ללא כל קשר להוראה. אני לא התחברתי למשימה לשווק את המקצוע הזה, קודם כול אני חושבת שכסטודנטית שנה ב', אין לי הרבה מה להגיד לאחרים, עוד לא התחלתי כמעט בכלל להרגיש מה זה חינוך ובנוסף, אני מרגישה שבכל מקרה דוסיות נוהרות ללימודי חינוך רק כי זה מקובל וזה קל, ואני ממש מתנגדת לזה. אז את מי אני אביא? את כל החברות הדוסיות שלי? מעבר לזה אני לא אוהבת להעלות תוכן שלי לרשת ובמיוחד בנושא של החינוך זה ממש מביך אותי.

חוסר הביטחון שביטאו הסטודנטיות בחלק זה עלול להקשות עליהן לשכנע אחרים ביתרונות המקצוע. יש אפוא להשקיע מאמץ בבניית הזהות המקצועית של פרחי ההוראה כשלב מקדים לציפייה שיגייסו אנשים נוספים ללימודי הוראה.

אתיקה

הסטודנטיות טענו כי המיזם בעייתי מבחינה אתית כיוון שהוא נועד לגייס סטודנטים באופן ספציפי למכללת הרצוג:

אני חושבת שהציפייה לשווק את הרצוג באופן ספציפי היא לא אתית. אבל הציפייה לגייס מועמדים להוראה בכללי היא כן הגיונית

כל עוד זה לא נמדד לפי תוצאות אלא לפי איכות התוצר השיווקי שמעודד את הטובים להוראה.

בעקבות ממצאים אלו התקדמנו לשלב השני – הרחבת המיזם ודיוק מטרותיו. כיוון שמתשובות הסטודנטיות עלה כי הן מעוניינות לתרום לחיזוק מעמד המורה אך אינן מרגישות בטוחות ביכולתן לעשות כן בשלב מוקדם זה, הוחלט לחזק במיזם את זהותן המקצועית ואת ביטחונן בדרכן ובמקצוע שבחרו. בעקבות הערותיהן של הסטודנטיות בנוגע לבעיה אתית שזיהו במיזם, הוחלט להרחיב את תפקידן לגיוס סטודנטים למקצוע ההוראה בכלל ולא למכללת הרצוג בלבד.

שינוי מוקד המיזם

ממצאי ה-MVP הובילו לחשיבה מעמיקה יותר על הדרכים לבנות זהות מקצועית איתנה – אילו חוויות עשויות להגביר את האהבה למקצוע ואילו דמויות כדאי להפגיש עם פרחי ההוראה כדי לחזק את זהותם המקצועית ואת ההכרה בחשיבות המקצוע. כמו כן הוחלט לדייק את מטרת המיזם ולעשות את מיתוג מקצוע ההוראה ושיווקו לא למרכז המיזם אלא לחלופה אחת מבין כמה תוצרים אפשריים.

בעקבות זאת נבנתה תוכנית פעולה לפיתוח, חיזוק והעצמת הזהות המקצועית בקרב פרחי ההוראה ואת גאונותם במקצוע המשלבת. כיוון שהתוכנית משלבת בין התוכנית הייחודית של רג"ב ובין רכיבי המיזם, היא כונתה "פר"שי רג"ב" (פר"ש – פרחים רב-שנתיים).

מרכיבי התוכנית

רתימת מרצי הקורסים התוספתיים וקורסי ההמרה של תוכנית רג"ב למיזם:

בתוכנית רג"ב מוצעים לסטודנטיות בכל שנה שני קורסים תוספתיים אקס-קוריקולריים וקורסי המרה שהן לומדות באופן אחר מסטודנטיות שאינן לומדות בתוכנית. מרבית הקורסים התוספתיים עוסקים בהיבטים של העצמה אישית, בהרחבת מיומנויות ההוראה ובהיכרות עם שיטות חינוך ועם דמויות פורצות דרך בתחום. המיזם החדש דורש ממרצי הקורסים הללו להקדיש מפגשים להעצמת הזהות המקצועית דרך הנושאים הנלמדים בסילבוס.

גם מרצי קורסי ההמרה נדרשים להתאים את הקורסים לתוכנית ולשלב בהם באופן יצירתי היבטים מתחום הזהות המקצועית. כך, למשל, בקורס "שערי לשון", קטעי הבנת הנקרא ומטלות הכתיבה יותאמו לעסוק בזהות מקצועית ובמעמדו של המורה; בקורס סמינריון יכתבו הסטודנטיות עבודות בנושא "מעמד המורה", וכך גם בשאר הקורסים הייחודיים.

משימות תוספתיות ייחודיות בהכשרה הקלינית הייחודית

הסטודנטיות בתוכנית רג"ב מחויבות בהכשרה קלינית ייחודית. בהכשרה זו יישמו תכנים הקשורים למעמד המורה באמצעות תוכניות ייחודיות: תל"ם – תוכנית להכשרת מחנכות, ולפל"ף – תוכנית לשכלול הדינמיקה הבין-אישית בין המורה לסביבתו. מלבד מטלות הצפייה וההוראה, הסטודנטיות יידרשו לבצע משימות שעניינן חיבור להיבטים רגשיים בעבודת המורה ולמרחבי השפעה שיש לו על תלמידיו, למשל:

1. איסוף סיפורים מעוררי השראה מפי מורים שבמרכזם שינויים שחוללו בתלמידיהם ואיגודם לחוברת;
- ראיונות עם מורים בנושא רגעי נחת שהם חווים בעבודה היומיומית;
- ראיונות עם מנהיגים ומובילי דעת קהל לבירור תפקידו של מורה משמעותי שליווה אותם בעבר בהישגיהם בהווה;

. ראיונות עם תלמידים על רגשותיהם כלפי מורים שלימדו אותם ועוררו בהם השראה.

סדנת שגירים: אחד מקורסי רג"ב יוקדש כולו לפיתוח זהות מקצועית בקרב פרחי ההוראה. קורס זה יילמד במקביל להכשרה הקלינית הייחודית כדי לתת בידי הסטודנטיות כלים לראיין, מיומנויות לכתוב סיפור וכלים דיגיטליים למיתוג ולהפצת רעיונות.

סמינריון בחינוך: הנושא המאגד של הסמינריון בחינוך לסטודנטיות רג"ב יהיה מעמד המורה. במסגרת זו הסטודנטיות יעמיקו בהבנת הגורמים לשחיקה במעמד המורה ובהשפעת השחיקה במעמדו על יציבות המורים במערכת. כמו כן, ייבחנו פתרונות שונים להתמודדות עם הבעיה.

שיחות אישיות: בתוכנית רג"ב יש קשר רציף בין הסטודנטיות לרכזת התוכנית (היא משמשת מעין מחנכת כיתה). הרכזת תקיים עם הסטודנטיות שיחות אישיות בסוגיית זהותן המקצועית האישית: היחס שלהן למקצוע שבחרו, מה מחזק את בחירתן ומה מחליש אותה. בעקבות השיחות תנסה הרכזת לסייע לכל סטודנטית בהיבטים שהיא חווה בהם קושי או לקשר אותה לאנשי סגל רלוונטיים.

מחקר מלווה

מחקר מלווה שייערך לקראת סוף השנה ינסה למדוד עד כמה הדגש שהושם באותה שנה בתוכנית על פיתוח הזהות המקצועית של הסטודנטיות שיפר את הקשר שהן חשות למקצוע שבחרו. בהמשך תיבחן השאלה אם הזהות המקצועית, במידה שנרכשה והועצמה, צמצמה את נשירת המורים החדשים,

הועילה להם בתהליכי הצמיחה וההתפתחות במערכת החינוך וחיזקה את גאוותם במקצוע. לבסוף תיבחן השאלה אם כניסתם למערכת של מורים יציבים בעלי זהות מקצועית וגאווה מקצועית מקדמת שינוי מקומי במעמד המורה בסביבתם.

במחקר המלווה למיזם ייבחנו התבחינים האלה:

1. שאלון לבדיקת עוצמת הזהות המקצועית לפני הפעלת המיזם ולאחריו;
 - השוואה על בסיס שאלון בין מאפייני הזהות המקצועית בקרב פרחי הוראה הלומדים בתוכנית ובין אלו שיימצאו בקרב פרחי הוראה בתוכניות אחרות;
 - השוואה על בסיס שאלון בין מאפייני הזהות המקצועית בקרב פרחי הוראה הלומדים בתוכנית במכללת הרצוג לפרחי הוראה שלמדו בתוכנית רג"ב במכללות אחרות;
 - שאלון מעקב שיועבר שנתיים לאחר סיום התוכנית לשם בדיקה אם אותם פרחי הוראה ממשיכים לעבוד במערכת החינוך (והשוואה לקבוצת הביקורת בהיבט זה).

סיכום

המיזם פר"שים נועד לפתח זהות מקצועית וגאווה מקצועית בקרב פרחי הוראה עוד לפני שהם מתחילים לעסוק במקצוע, זאת כדי להעניק להם בסיס מקצועי וזהותי יציב לשם ההתמודדות עם אתגרים העולים מן השטח בשנות ההוראה הראשונות. ממחקרים רבים עלה כי שיעורי הנשירה מהוראה בשנים אלה גבוהים ביותר (ארביב-אלישיב, 2017) וכי סיבה עיקרית לכך היא שמורים נשחקים במהירות מבחינה מקצועית (גילת וונגרוביץ, 2018). עוד עלה ממחקרים כי יציבות במקצוע תלויה ועומדת בזהות המקצועית של העובד, באמונתו בחשיבותו של המקצוע שבחר לעצמו ובהתייחסות הסביבה כלפיו (Rodgers & Scott, 2008).

חיזוק הזהות המקצועית בקרב פרחי הוראה יכול אפוא לסייע בצמצום השחיקה של המורה וכך לייצבו במערכת למשך שנים רבות יותר.

אשר לדרך הנכונה להשיג זאת, קלנדינין ואחרים (Clandinin et al., 1999) הראו שהזהות המקצועית של מורים מתחזקת אם הם נחשפים לסיפורים מכוננים המעוררים בהם השראה לעסוק בתחום. לפיכך, במיזם ייחשפו הסטודנטים לסיפורים מעוררי השראה של מורים על שינויים שחוללו בתלמידיהם, יראיינו מורים על רגעי נחת שהם חווים ויראיינו תלמידים על קשרים מיוחדים בינם ובין מוריהם. במשך השנה ייערכו גם סדנאות לעיבוד הנושאים שאליהם ייחשפו הסטודנטים, זאת כדי לבסס ולחזק את תרומתן של התנסויות אלו לחיזוק הזהות המקצועית.

אנו מניחות כי בוגרי תוכנית פר"שים ייכנסו בשלים יותר למערכת החינוך ויחזיקו בזהות ובגאווה מקצועית חזקה יותר. האמונה במרכיב השליחות של המקצוע יעניק להם חוסן אישי, והדבר יסייע להם להתגבר על אתגרים בעבודתם כמורים ולהבחין בתוך רגעי הקושי גם בהישגים יומיומיים קטנים. כמו כן, התוכנית תחזק את אמונתם בכך שהם נחוצים ואת תפיסתם העצמית כחלוצים חינוכיים המתגייסים להציל ספינה טובעת. לבסוף, אנו מקוות כי הרוח החלוצית של בוגרי תוכנית פר"שים והתייחסותם למקצוע כשליחות ישפיעו אט-אט על אופי השיח בחדרי המורים – את שיחות ה"קטורים", הייאוש והבלטת הליקויים ימירו משפטי עידוד והכרה בכוחם של מורים חדורי שליחות להיות סוכנים ראשונים של שינוי.

- identity: Stories of educational practice. *McGill Journal of Education*, 34(2), 189–191. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8478/6411>
- Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349–365. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00062-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00062-7)
- Hall, D., & Langton, B. (2006). *Perception of the status of teachers*. New Zealand Ministry of Education.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0263211X010292001>
- Ingersoll, R. M., & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.), *School and society: A sociological approach to education* (4th ed.; pp. 185–189). Pine Forge Press.
- Mackenzie, N. (2007). Teaching excellence awards: An apple for the teacher? *Australian Journal of Education*, 51(2), 190–204. <https://doi.org/10.1177/000494410705100207>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732–755). Routledge.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), 1–40. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010).

Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549–571. <https://doi.org/10.1080/01411920903018083>

הרחבת אחריות: מורות וגננות מכשירות בשדה החינוך מובילות שינוי בהכשרה להוראה

ציפי בבצ'יק ושי מאמור

האקדמית חמדת

מבוא

עולם הכשרת המורים, כמו מערכת החינוך כולה, עובר שינויים ותמורות עולמיות – גלובליזציה, מהפכה טכנולוגית-דיגיטלית והתפתחות מהירה של תחום הבינה המלאכותית מחייבות להתאים את מוסדות החינוך ללומדים במאה העשרים ואחת בהיבטים כגון גיוון דרכי ההוראה, הלמידה וההערכה, ביסוס הלמידה על תשתיות טכנולוגיות חדשניות, עיצוב סביבות למידה המשרתות פדגוגיה באופן המעודד פיתוח חשיבה מסדר גבוה, פיתוח מיומנויות של לומד עצמאי ולמידת חקר. צרכים אלו מובילים לרפורמות מבניות ופדגוגיות נרחבות שעניינן שימת דגש על קידום הישגים ועל טיפוח מצוינות חברתית, אישית ואנושית. רפורמות אלו מראות את אותותיהן גם בזירת ההכשרה להוראה בעולם (Bridges et al., 2023; Hill-Jackson & Lewis, 2023; Malik et al., 2023).

מתוך הצורך בשינוי גיבשה ועדת מומחים בראשות ד"ר רבקה ודמני ופרופ' עפרה ענבר מתווה הכשרה חדש להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, ובשנת 2021 אישרה אותו המועצה להשכלה גבוהה. המתווה מקנה למוסדות ההכשרה אחריות ואוטונומיה אקדמית לתכנן וליישם הכשרה רלוונטית ועדכנית. בין השאר, הוא מרחיב את גבולות ההכשרה הקלינית ומניח עקרונות מנחים

כתשתית להכשרה כדי להכשיר עובדי הוראה מקצועיים שלהם ידע דיסציפלינרי מוצק, יכולת פדגוגית גבוהה והיכרות מעמיקה עם הצרכים האישיים, החברתיים והרגשיים של התלמידים (ודמני וענבר, 2020). כובד המשקל בהכשרת המורים בישראל עובר בהדרגה לשדה, ומתוך כך גם מותאמת הגדרת התפקיד של המורה או הגננת המכשירה פרחי הוראה (Cooperating teacher). המתווה החדש אוחז במקל משני קצותיו – מן הצד האחד הוא מרחיב את ההכשרה התאורטית בתחומי ידע חדשניים, ומן הצד האחר הוא מרחיב את ההכשרה בשדה. ההכשרה התאורטית כוללת כעת מגוון היבטים, בהם למידה חברתית-רגשית, חינוך ליצירתיות, חינוך לרב-תרבותיות וחיים משותפים, שילוב והכלה של אוכלוסיות מיוחדות בכיתה ההטרוגנית וחינוך וניהול כיתה. אשר להכשרה בשדה, היא הייתה לגולת הכותרת של ההכשרה להוראה כיוון שכעת היא מאגדת רכיבי לימוד דיסציפלינריים עם ידע דידיקטי ופדגוגי. ההכשרה בשדה בתצורתה החדשה והרחבה מעצימה את תפקיד המורה והגננת המכשירה ואת תרומתה להתפתחות המקצועית של פרחי ההוראה.

הקשר תאורטי

מתווה ההכשרה מגדיר את תפקיד "המורה והגננת המכשירה" – מורה או גננת מנוסה המלווה פרחי הוראה יומיים מדי שבוע בבתי הספר או בגנים במסגרת ההתנסות הקלינית המורחבת שלהם במוסדות האקדמיים המכשירים להוראה. הגדרת התפקיד יוצאת מתוך מודל ההכשרה "אקדמיה-כיתה", מודל המבוסס על דגם של בתי ספר להתפתחות פרופסיונלית (PDS) ומטרתו ליצור שותפות-עמיתות בהכשרה בין המוסד האקדמי המכשיר ובין השדה החינוכי – מוסדות החינוך (ודמני וענבר, 2020; מו"פ התנסות בהוראה, 2021; קליגר והופמן, 2012). את הקשר בין האקדמיה לשדה המודל מבקש לחזק באמצעות שזירה מיטבית

של רכיבי התיאוריה, הדיסציפלינה וההתנסות. בהתאם, הוא מבקש לחבר ולסנכרן בין תהליכי הכשרת פרחי ההוראה ובין הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה באמצעות מחזורי למידה של מחקרי פעולה וחקרי מקרה (חירות וכרמי, ח"ת). המיזם הנוכחי מבקש להציע מענה למחסור במורות וגננות מכשירות מוכשרות ומתמחות, מחסור שנוצר כיוון שמתווה ההכשרה החדש מחייב את פרחי ההוראה ואת המכשירות בשעות רבות יותר של הכשרה בשדה החינוך. המיזם מזמן התבוננות מחודשת בתפקיד המתחדש של המכשירות והתאמה למתווה החדש בהקשרים תמיכה, ליווי והדרכת מתכשרים להוראה לאור מקומו הקריטי של השדה בהכשרה להוראה, והוא עתיד לתרום לטיוב תהליכי הכשרת המורות והגננות. כדי לברר את מהות התפקיד החדש, נדרשנו לסקירה התאורטית המופיעה להלן.

במאה העשרים ואחת, ההוראה היא חוויה מאתגרת במיוחד למתכשרים להוראה. בעולם פועלות תוכניות הכשרה רבות על פי מודל שבו מורה מכשירה מארחת בכיתה את הסטודנטים טרום תפקיד לצד מדריכה פדגוגית המבקרת בכיתה בקביעות כדי להעריך את ביצועי הסטודנטים ולתת להם משוב משלים לחוות הדעת של המורה המכשירה (Ronfeldt & Reiningger, 2012). במודל זה, הסטודנטים צופים בהוראה של המורה בכיתה ובהדרגה לומדים לקבל אחריות לניהול הכיתה. הכשרה מיטבית כוללת שותפות בין הסטודנטים למורה המכשירה בפיתוח השיעור, בתכנונו ובתהליכי למידה והערכה. רמה גבוהה יותר של הכשרה מושגת אם הסטודנטים יכולים לשתף פעולה עם עמיתים ועם אנשי מקצוע בבית הספר (Nesbitt et al., 2022). מודל הכשרה זה יעיל ונכון, אך עשוי גם לזמן אתגרים במערכות היחסים שבין המתכשרים להוראה למורות המכשירות ולמדריכות – כיוון שהמורות המכשירות והמדריכות גם מעריכות את ביצועיהם, מקצתם אינם חשים בנוח לחלוק עימן את חששותיהם (Ronfeldt & Reiningger).

(2012). נוסף על כך, לעיתים מתגלעת אי-התאמה בין אישיות הסטודנט וסגנון ההוראה שלו לאלו של המורה המכשירה או של המדריכה הפדגוגית. מערכת יחסים קשה עם מורה מכשירה דווקא בתקופה שהסטודנט זקוק לתמיכה ולעזרה עלולה להיחווה כלא נעימה (Rhoads et al., 2013).

מחקרם של פייסטר ופליביץ' (Pfister & Paljevic, 2018) אף הוא עמד על הקושי שבסוג זה של הדרכה. השניים עקבו אחר תפיסות של סטודנטים המתכשרים להוראה במשך שלושה סמסטרים רצופים ומצאו כי הם זקוקים למקור תמיכה בטוח שאינו מעריך אותם. לפיכך הם הציעו מודל חדש לתמיכה בסטודנטים המתכשרים להוראה – לכל סטודנט יש מורה משתף עולה (מכשיר), מנחה וגם מנטור מיוחד (Critical confidant). החוקרים הציעו כי למנטור ימונה אדם המחזיק בידע, ניסיון וכישורים רלוונטיים למתכשר להוראה ונתפס כידיד ביקורתי בשותפות בין שווים, בשונה מיחסי חונך-חניך. תוצאות מחקרם מלמדות שהמנטור היה למתכשרים להוראה איש סוד קריטי ושהיחסים עימו תרמו לחוויה חיובית ביותר בהכשרה. ייתכן שמודל זה מיטבי, אך בו-בזמן הוא מעמיס על פרחי ההוראה קשר עם דמויות רבות, ולעיתים אף התמודדות עם סתירות ביניהן.

בישראל משמשים דגמים שונים של התנסות קלינית בהכשרה להוראה. דגמים אלו נבדלים זה מזה בין השאר במידת הקשר עם המוסד המכשיר ובמידת מעורבות הסטודנטים – החל מהדגם המסורתי, דגם שהמיקוד בו אקדמי ותאורטי, עד מודל של שותפות (PDS) המייחס לבית הספר המכשיר מקום קריטי בתהליך ההכשרה להוראה (אריאב, 2014; ניסים ונייפלד, 2020). כן פועלות תוכניות להכשרת מורים המעוגנות בשדה ומציעות הכשרה כהזדמנות להתנסות מעשית מקיפה נוסף על ההכשרה האקדמית (רן, 2018).

בשנים האחרונות ההתנסות ברוב המוסדות להכשרה פועלת במודל

אינטנסיבי של "אקדמיה-כיתה", מודל הנשען על עקרונות ה-PDS ומבוסס על מודלים עדכניים המיושמים במערכות הכשרה בעולם. מודל זה מאפשר חשיפה הדרגתית ומתואכת של הסטודנטים לשדה בעזרת "מורה או גננת מכשירה" מבית הספר והגן לצד מובילה פדגוגית אקדמית (מפ"א) מטעם מוסד ההכשרה. בהתנסות הסטודנטים לומדים ומעורבים בפעילויות חינוכיות בגן ובבית הספר ומתנסים בתהליכים של התבוננות רפלקטיבית בהוראה ובלמידה באמצעות חקר סוגיות שונות העולות בעבודתם בשדה החינוך. הם מפתחים מיזמים חינוכיים, מעורבים בפעילויות חברתיות רב-תרבותיות ופועלים כמורים שניים בכיתה לצד המורה או הגננת המכשירה (מו"פ התנסות בהוראה, 2021; רן, 2018). השהות המשמעותית של הסטודנטים במוסד החינוכי – יומיים מדי שבוע – מאפשרת להם להשתלב באופן מיטבי בתהליכים פדגוגיים ולקשור קשר הדוק עם התלמידים ועם הצוות (Grossman, 2018). כמו כן, ריבוי השעות בשדה מביא לכך שהמורה או הגננת המכשירה פוגשת את הסטודנט שעות רבות יותר מאשר המובילה הפדגוגית האקדמית מטעם המכללה.

בשל מורכבות תפקיד ההוראה, ניסיון בהוראה, תמיכה וליווי בשדה החינוך טרום תפקיד עשויים להגביר את הצלחת הסטודנטים ולהשפיע לחיוב על הקריירה העתידית שלהם (Pfister & Paljevic, 2018). הצורך בליווי והקושי להתאים את סוג הליווי למתכשרים להוראה הצמיח צורך לחדד ולדייק את תפקידה של המורה המכשירה – היותה מודלינג להוראה מיטבית ולהוראה בצמד, מדריכה ומעריכה מתכשרים להוראה כדי לסייע להם לפתח את מיומנויות ההוראה שלהם, וכן מתן ליווי, תמיכה וטיפוח של חוסן בקרבם. כמו כן, בכוחה לגשר על הפער שבין הידע התאורטי שהסטודנט נחשף אליו במוסד האקדמי ובין התנסויות הלמידה בשטח (McEntyre et al., 2018). ככל שהשהות המשותפת איכותית ומקצועית יותר, ההכשרה להוראה רלוונטית, משמעותית ובעלת ערך

רב יותר לסטודנטים וכן תורמת יותר מבחינה מקצועית. כדי לעשות כן יש להכשירה להבין את חשיבות תפקידה ולמלא אותו על הצד הטוב ביותר, וכן לסייע לה להחליף את הזהות של מורה מכשירה בזהות של מנטורית ומלווה, תהליך הדורש הכשרה ופיתוח מקצועי.

הצגת המיזם

המיזם הנוכחי הוא מיזם יישומי מלווה במחקר המציע מסלול הכשרה ייחודי להבניית זהות מקצועית למורה ולגננת המכשירה פרחי הוראה כדי לטייב את ההתנסות הקלינית. מסלול זה נולד כדי לתת מענה לדרישות מתווה ההכשרה החדש של ודמני וענבר, מתווה המעצים את תפקיד המורה והגננת המכשירה ומרחיב אותו, ולכן מחייב טיוב של הפיתוח המקצועי שלהן. עקרונותיו הייחודיים של המסלול השתקפו בתפיסה כוללת ומערכתית של תהליך ההכשרה להוראה בשדה ובעיסוק בזהות המכשירות. כך המיזם נועד להציב זרקור על התפקיד המתחדש של המכשירה בתהליכי החניכה בתקופת ההכשרה להוראה ולצייד אותה בארגז כלים מקצועי ואקדמי המותאם למציאות המשתנה ולמתווה החדש. בין השאר, המסלול עוסק בפיתוח היכולת של המורות והגננות המעשירות להתמודד עם שינויים חינוכיים כדי להשפיע על שיטת עבודתן עם פרחי ההוראה, על אופן החשיבה, על אמונות, ערכים והצהרות (פישרמן, 2018); על תחושת הרלוונטיות שלהן בתפקיד, על תחושת המחויבות כלפיו ועל שביעות רצון ממנו; נתן להן כלים אפקטיביים לטיוב תהליכי ההכשרה (טרכטנברג ולפסטיין, 2016); חשיפה והיכרות עם מודל "חקר מוקיר" ככלי לליווי סטודנטיות מתוך התבוננות על פעולות פדגוגיות ותהליכים חינוכיים מוצלחים בתוך התמקדות בחלקים המיטיבים (Cooperrider, 2008). זאת ועוד, המיזם נועד להרחיב את גבולות האחריות של המורות והגננות המכשירות באמצעות שכלול זהותן

המקצועית-פדגוגית כדי לטייב את ההכשרה הקלינית וכמפתח ליצירת תחושת חוללות עצמית (Harrison et al., 2023). ואכן, מסלול ההכשרה שבנינו עוסק בגיבוש תודעת זהות מקצועית חיובית בתוך זיהוי חוזקות של המורה והגנת וחיודוד תפיסת התפקיד שלה כמנטורית וכמורה החוקרת את עבודתה בהתאמה לגבולות האחריות והסמכות המתרחבים שלה.

הנחת היסוד של הניסוי הייתה כי צוותי ההוראה במערכת החינוך מחזיקים בידע ובניסיון הדרושים להצמחת מורי העתיד כיוון שהם מכירים באופן מיטבי את צרכי בית הספר, את מאפייניו הייחודיים וכן את מאפייני המארג האנושי הפועל בו. הנחה אחרת הייתה כי מורות וגננות מכשירות עשויות להיתרם מחשיפה לארגז כלים פדגוגיים הרלוונטי לליווי ולהנחיה של סטודנטים מתכשרים להוראה. מתוך כך נגזרו מטרות הפיתוח המקצועי למכשירות: ללמוד לתת משוב באופן דיאלוגי, תפקיד שהן לא ביצעו עד כה; ללמוד לגשר בין תאוריות חינוכיות ובין המצב בשטח; לתרגל הוראה בצמד שמערכת היחסים בו אינה שוויונית; ללמוד מתוך חוויות של הצלחה ופעולות מוצלחות.

הציר המארגן של המסלול המקצועי נשען גם על המשנה החינוכית של המכללה – פדגוגיה של חוסן – ומתוך כך הוא עסק בתכנים ויסות רגשי ובין-אישי ומיקוד שליטה פנימי וחיצוני. היבט זה יוצא מתוך ההנחה כי מיקוד השליטה משפיע רבות על החיים האישיים והמקצועיים, החל באופן ההתמודדות עם קונפליקטים וכלה במוטיבציה לקבל עליהם אחריות. המונח "פיתוח החוסן" מכון הן לטיפוח החוסן של המורה המכשירה עצמה הן לדרך שהיא אמורה לפתח חוסן בסטודנטים.

כדי לדייק את תהליך ההתערבות בחנו כיצד בעלי תפקידים שונים בשדה ההכשרה הקלינית תופסים את תפקיד המכשירה. לשם כך קיימנו מפגשי היועצות בקבוצות מיקוד של מדריכים פדגוגיים וכן שני מפגשים במליאה עם

כלל המדריכים. במפגשים אלו שיתפנו את הנוכחים בניסוי וביקשנו ללמוד את נקודת מבטם בנוגע להגדרת התפקיד המתחדשת של המורה והגנת המכשירה. הנחנו כי המיזם הנוכחי, שבו אנו מרחיבים את גבולות האחריות של המורות והגנטות המכשירות, יוביל בהכרח גם להגדרה מחודשת של תפקיד המובילה הפדגוגית האקדמית. מהשיח עלו כמה תובנות: (א) תפקיד המובילה הפדגוגית האקדמית מחייב הידוק של הקשר בינה ובין המורות והגנטות המכשירות; (ב) המובילה הפדגוגית האקדמית משמשת כתובת פדגוגית לא רק לסטודנטיות אלא גם לצוות בית הספר או הגן; (ג) תפקיד המובילה הפדגוגית האקדמית בהכרח משתנה ואינו כולל עוד רק הערכה של הסטודנטיות אלא גם הנגשה של ידע פדגוגי וסרטוט מודלים חדשים להוראה ולמידה בשיתוף הסטודנטיות, המורות והגנטות המכשירות וצוות בית הספר והגן.

לצד קבוצות המיקוד ערכנו סקר בקרב סטודנטיות להוראה בבתי ספר ובגני ילדים כדי לשמוע את חוות דעתן ולעמוד על ציפיותיהן מההכשרה המעשית כדי להתאים לכך את תוכנית הפיתוח המקצועי של המורות המכשירות. כיוון שהסטודנטיות שוהות יומיים מדי שבוע במסגרת החינוכית, והמורות המכשירות הן המלוות אותן ואחראיות במידה רבה על תוכני ההתנסות שלהן, חשוב למסד למורות המכשירות מתווה עבודה ופיתוח מקצועי המותאם לתוכנית הלימודים של הסטודנטיות ועונה על צורכיהן בהתקדמות הנדרשת מהן בהכשרה. בסקר נכללו חמש שאלות סגורות ושתי שאלות פתוחות, והוא הועבר באמצע שנת הלימודים התשפ"ג. השיבו עליו 44 סטודנטיות להוראה משנתונים ב' וג' המתנסות בבתי ספר, בגנים ובכל סוגי החינוך: יסודי, על-יסודי וחינוך מיוחד.

לטובת הובלת המיזם גייסנו את ד"ר דניאל ניקריטין, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן במכללת חמדת ובוגר מחזור א' של תוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה. להנחיית המיזם מונו שלושה מנחים לעבוד בשיתוף פעולה

זה עם זה. לעבודה בשילוב בין שלושת המנחים היו יתרונות רבים. ראשית, קשרי העבודה ההדוקים ביניהם, טיב האינטראקציה והאחוזה ששררה בין עמיתי תוכנית מנדל השפיעו לטובה על המיזם כיוון שהם הדגימו לקבוצה סגנונות אינטראקציה שונים וזימנו לחבריה צפייה בפתרון קונפליקטים בדרך פרודוקטיבית ומחוללת גדילה (Galinsky & Schopler, 1981). מודל ההנחיה בשלישייה תרם גם לאיכות הגישות ואסטרטגיות הפעולה כיוון שהוצעו בו כמה נקודות מבט. כמו כן, הנחיה כזאת, בדומה להנחיה משותפת (Co-), משפרת את היכולת של המנחים לזהות את התהליך שעובר כל פרט בתוך הקבוצה, את התהליך שעוברת הקבוצה כשלם ואת הדינמיקה בין הקבוצה ליחידת ההנחיה. יש לציין כי לעיתים הוראה משותפת נתפסת, על אף יתרונותיה, כגוזלת זמן בתכנון ובתקשורת. זאת ועוד, במקרים מסוימים נמצא שהתפקידים חולקו בין חברי צוות ההנחיה, באופן בלתי מודע, חלוקה לא שווה – מנחה אחד נטל על עצמו לדרבן את הקבוצה בעוד אחר קיבל על עצמו תפקיד תומך, רך ומקבל יותר, והשלישי היה גורם מאזן (יאלום ולשץ', 2006). ואולם, אפשר לראות בכך גם הזדמנות לענות על מגוון צרכים, בהם צרכים אישיים. לבסוף, על אף האתגרים, התוצאות מראות כי הוראה משותפת היא מרכיב בעל ערך בהכשרת מורים (Sundqvist et al., 2021).

בשנה"ל התשפ"ג שימשו 115 מורות וגננות בתפקיד מורות המכשירות פרחי הוראה במוסדות חינוך באזור הגאוגרפי שבין הערים אשדוד, אשקלון, שדרות, נתיבות ובאר שבע, בשותפות עם המכללה האקדמית חמדת. במסגרת תוכנית ההתערבות שלנו להובלת שינוי בהכשרה הקלינית ולהרחבת האחריות והסמכות של המורה והגננת המכשירה, הפצנו קול קורא לכלל המורות והגננות בקבוצה זו להשתתף בניסוי שבו יוכשרו במסלול חדש לפיתוח מקצועי במשך 30 שעות בחודשים פברואר עד יוני 2023. 26 מורות וגננות ומורה-גבר אחד נענו לאתגר

לצאת לניסוי של מסע, למידה והתפתחות אישית ומקצועית, לשפר מיומנויות הנחיה ולטייב את העבודה עם הסטודנטיות בשדה החינוכי. הניסוי כלל שמונה מפגשים, מהם חמישה התקיימו במכללה, שניים התבצעו באופן מקוון באמצעות התוכנה "זום", ומפגש שיא התקיים במכון מנדל למנהיגות בירושלים בחודש מאי תחת הכותרת "מרחיבים אחריות: תפיסת תפקיד חדשה למורה ולגננת המכשירה פרחי הוראה". חלק זה בהכשרה נועד ללמד את המכשירות שתפקידן בהכשרה הקלינית מתרחב ומעמיק בהיקף ובתוכן, בין השאר בהיבטים חשיבה מערכתית, פיתוח ראייה הוליסטית בסטודנטית משלב ההכשרה עד הכניסה לתפקיד, תפיסת התפקיד כתפקיד של מנהיגה, יוזמת וחוקרת את עבודתה כמכשירת פרחי הוראה והתפתחות מקצועית לאורך החיים כהזדמנות לשינוי הפרקטיקה ולטיובה.

מסלול ההכשרה החדש לווה בתהליך הערכה ומדידה לצורכי למידה ושיפור ולבחינת תרומתו למכשירות. נמצאה שביעות רצון גבוהה של המשתתפים מהתכנים ומהאווירה. כן נמצא כי ההשתתפות בניסוי תרמה למשתתפים במידה רבה בהבנת התפקיד והאחריות הכרוכה בו. כך נמצא כי בעקבות התהליך 93.8% מהמשיבים מבינים במידה רבה את האחריות שלהם בהכשרת הסטודנטיות; 72.8% השיבו כי הם מרגישים מיומנים יותר במידה רבה בהנחיה ובליוי של סטודנטיות; 75% מהמשיבים דיווחו כי דרכי ההוראה-למידה בתוכנית התאימו להם באופן אישי במידה רבה; 93.8% מהמשיבים דיווחו כי בקבוצה הייתה אווירת לימודים נעימה במידה רבה; 100% מהמשיבים השיבו כי ימליצו במידה רבה לכל מורה מכשירה להשתתף בתהליך כזה; 100% מהמשיבים דיווחו כי הם מעוניינים במידה רבה מאוד להמשיך ללמוד בשלב ב' של מערך הפיתוח המקצועי בשנה הבאה.

כשנשאלו "בנימה אישית, אילו שני דברים כדאי לשפר בתוכנית בעתיד?" עלה

מתשובותיהם של 87.5% מהם כי לדעתם יש לדייק ולתאם ציפיות בקשר שבין הסטודנטיות, המדריכה והמורה המכשירה. כך, למשל, אחת המורות הציעה לקיים "מפגש יחד עם הסטודנטיות בתחילת השנה לתיאום ציפיות, מפגשים יחד עם מפ"א במהלך השנה להעלות הארות והערות וכיצד לדייק ולייעל יותר", ומורה אחרת ביקשה "לשמע יותר מהשטח ולעשות מפגש אחד עם כל הסטודנטיות, מדריכה פדגוגית אקדמית ומורות מכשירות". אחת הגננות ביקשה להדק את הקשר שבין המכללה לשדה באמצעות "מפגשים משותפים עם הסטודנטיות על מנת ליצור למידה שיתופית מתוך השטח". כל הגננות שהשיבו על השאלון ביקשו להתאים את ההכשרה בעתיד לצורכי הגננות המכשירות והסטודנטיות בגיל הרך, כפי שהעידה אחת מהן: "הייתי יותר שמחה להתייחסות שווה לגננות. רוב ההשתלמות הרגשתי וגם חברתיי העמיתות חשו בכך שההשתלמות הייתה מותאמת יותר למורים מאשר לגננות אז אשמח שתיקחו את הדברים לתשומת ליבכם".

שביעות הרצון מהשתתפות בניסוי ותרומתו להכשרת הסטודנטיות השתקפו ועלו גם ממטלות הסיכום. לדוגמה, אחת המורות המכשירות במסגרת לחינוך מיוחד כתבה: "העצירה לחשיבה, השיתוף עם מורות מלוות אחרות, הסימולציות, ההדרכה המקצועית של צוות מנחי ההשתלמות ויום השיא במכון מנדל פתחו לי אפיקי חשיבה שונים ודרכי עבודה חדשות ומגוונות".

מורה אחר שהשתתף בקבוצה ציין כי ההשתתפות בניסוי תרמה להבניית זהותו המקצועית כמורה מכשיר וחידדה עבורו את תפיסת התפקיד ואת ההבנה בנוגע להרחבת האחריות:

שליחות וחשיבות בתפקיד (שהוא באמת חשוב!) וזאת על ידי העצמה שלנו כחבורה לומדת שמנסה לקדם רעיונות חשובים של

שילוב סטודנטיות בהוראה. מכך יצא לי לחשוב על תפקידי כמורה בכיתה [...] התחושה שיצאתי ממנה מההשתלמות היא שיש לי תפקיד חשוב ורציני, ועליי לדאוג לכך שהסטודנטיות שנכנסות תחת אחריותי מקבלות את הכלים הראויים ומשולבות כראוי בכיתה.

מורה אחרת סיכמה מתוך התבוננות רפלקטיבית:

[זו הייתה] השתלמות מלמדת, שעסקה המון בתפיסה שלי כמורה משפיעה. ההשתלמות אפשרה וזימנה עבורי כל הזמן את היציאה מהכיתה אל הסתכלות הוליסטית על המערכת, ושמה אותי כמורה בעלת יכולת השפעה ומובילת שינוי במערכת שמתקשה מאוד להתמודד עם שינויים. תודה על האמון! על ההזדמנות! ועל הביקור המיוחד במכון מנדל!

ממשובי המורות והגננות אפשר להסיק כי הן עברו במשך השנה תהליך התפתחות אישית ומקצועית וכי תהליך זה חידד להן כי הכשרת פרחי הוראה היא פרופסיה – הן פוגשות את הסטודנטיות בשדה ההכשרה יומיים מדי שבוע, וכך זוכות להשפיע רבות על עיצוב דמותן המקצועית והאישית בתהליך ההכשרה להוראה. לצד ממצאים אלו, נמצא כי הסטודנטים מבטאים מידה יחסית גבוהה של הערכה הן כלפי המדריכה הפדגוגית הן כלפי המורה והגננת המכשירה (4.6 בסולם של 1–6). ממצא זה הפתיע אותנו, הניע את גלגלי המיזם והוביל לחשיבה מחודשת על תפקידה של המורה והגננת המכשירה ועל השיפור הנדרש בתפקידה של המדריכה הפדגוגית. נקודה זו היא מצע למחקר אחר שיהיה מעניין לבחון בעתיד.

לצד הובלת הניסוי שתואר לעיל, במשך השנה פעלנו לפרסם את המיזם בבימות שונות: בקולוקוויום מכללתי בקרב סגל המכללה וההנהלה בחודש נובמבר 2022; לפני ועדת ודמני-ענבר בחודש ינואר 2023; במסגרת תוכנית מנהיגות באקדמיה במכון מנדל בחודש מרץ 2023; וכן בכנס המובילות הפדגוגיות האקדמיות הראשון של האגף להכשרה אקדמית במשרד החינוך ומכון מופ"ת בחודש מאי 2023.

תובנות

ניכר כי ההתנסות בשדה עשויה לתרום רבות למתכשרים להוראה וכי ההיקף הנרחב של ההתנסות בשדה – יומיים מדי שבוע – מחייב לתת את הדעת לנושא תפקידה של המכשירה. עוד עלה כי הדמויות המלוות את הסטודנטים בשטח חשובות לפיתוחם המקצועי כיוון שהסטודנטים רואים בהן מודל לחיקוי ומקור פדגוגי מקצועי וכיוון שהמכשירות הן המלוות, המנחות והאחראיות במידה רבה על תוכני ההתנסות ועל אופייה. כמו כן, עלה כי יש להמשיך למצות את הפוטנציאל של ימי ההכשרה כיוון שהכשרה מתאימה תורמת למורות ולגננות המכשירות במילוי תפקידן וכיוון שהן כמהות לידע חדש ולכלים פדגוגיים שיסייעו להן להתמקצע בתפקיד. היבט אחר שעלה מן הניסוי הוא כי המערך לפיתוח מקצועי חיוני להבנת חשיבות התפקיד ולהבניית הזהות המקצועית של המכשירות כבסיס לניהול השינוי בהכשרה להוראה. מכך עלתה חשיבות המיזם במיסוד מתווה עבודה חדש וסדור בהכשרה הקלינית לצד פיתוח מקצועי למורות ולגננות המכשירות, מתווה המותאם לתוכנית הלימודים של פרחי ההוראה ומציע מענה משמעותי להתקדמות הנדרשת מהם לאורך ההכשרה.

המיזם שהוצג כאן מעיד על הערך שבהידוק שותפויות וקשרים בין התיאוריה לפרקטיקה; בין האקדמיה לשדה. נדרש שינוי מהותי בהתייחסות למורות

רשימת מקורות

- אריאב, ת' (2014). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". **ביטאון מכון מופ"ת**, 13–19.
- ודמני, ר' וענבר, ע' (2020). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.
- חירות, ג' וכרמי, ט' (ח"ת). **שיפור הפרקטיקה באמצעות יישום מתמשך של מחזורי למידה**. מכון מופ"ת. [/https://hashkafa.macam.ac.il/research/learning_cycle](https://hashkafa.macam.ac.il/research/learning_cycle)
- טרכטנברג, ר' ולפסטיין, א' (2016). מודל לשיחת משוב דיאלוגית. בתוך נ' מנדל-לוי ומ' בוזו-שוורץ (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות כדוגית** (עמ' 240–251). מכון אבני ראשה.
- יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). **טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשה** (ג' שפלה, עריכה; ב' הרמן, תרגום). כנרת ומאגנס.
- מו"פ התנסות בהוראה. (2021). **"אקדמיה-כיתה": מסמך אסטרטגי אתגרים, מטרות ויעדים**. מכון מופ"ת.
- ניסים, י' ונייפלד, ע' (2020). שני מורים בכיתה אחת? היבטים רגשיים בהתנסות המעשית בתכנית "אקדמיה כיתה". **זמן חינוך**, 23–38.
- פישרמן, ש' (2018). זהות מקצועית של מורים. **לקסי-קיי**, 10, 16–18.
- קליגר, א' והופמן, ע' (2012). **הכל עניין של יוזמה: יוזמות מקדמות פיתוח מקצועי במערכי שותפות מכללה-שדה**. תמה ומכון מופ"ת.
- רן, ע' (2018). **תוכניות הכשרת מורים מעוגנות שדה (Teacher residency programs): סקירת דגמים נבחרים** (ל' יוספסברג בן יהושע, עריכה). מכון מופ"ת.
- Bridges, S. M., Chan, C. K. Y., Ceperkovic, R., Thuy Nguyen, U. N., Prosser, M., Bone, E., French, S., & Sharifi, S. (2023). International perspectives on

- the transformation of teaching in the new normal. In D. Kember, R. A. Ellis, S. Fan, & A. Trimble (Eds.), *Adapting to online and blended learning in higher education* (pp. 259–295). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-0898-1_13
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change* (2nd ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Galinsky, M. J., & Schopler, J. H. (1981). Structuring co-leadership in social work training. *Social Work with Groups*, 3(4), 51–63. https://doi.org/10.1300/J009v03n04_08
- Grossman, P. (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, 49(3), 476–498. <https://doi.org/10.1002/berj.3851>
- Hill-Jackson, V., & Lewis, C. W. (Eds.). (2023). *Transforming teacher education: What went wrong with teacher training, and how we can fix it*. Taylor & Francis.
- Malik, A., Khan, M. L., & Hussain, K. (2023). How is ChatGPT transforming academia? Examining its impact on teaching, research, assessment, and learning. *SSRN Electronic Journal*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4413516>
- McEntyre, K., Baxter, D. Richards, K., & Andrew, R. (2018). Coordinating effective field experiences: Recommendations for cooperating teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(3), 9–16. <https://doi.org/>

[10.1080/07303084.2017.1417931](https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1417931)

Nesbitt, H., Barry, D., Lawson, K., & Diaz, J. (2022). Best practices for mentoring: An exploratory study of cooperating teacher and student teacher perspectives.

Advancements in Agricultural Development, 3(4), 30–42. <https://doi.org/10.37433/aad.v3i4.261>

Pfister, C. C., & Paljevic, S. (2018). A cooperating teacher, a supervisor, and a critical confidant: The journey moving toward a new model of support for student teachers. *Northwest Journal of Teacher Education*, 13(2), Article 3.

<https://doi.org/10.15760/nwjte.2018.13.2.3>

Rhoads, K., Samkoff, A., & Weber, K. (2013). Student teacher and cooperating teacher tensions in a high school mathematics teacher internship: The case of Luis and Sheri. *Mathematics Teacher Education and Development*, 15(1), 108–128.

Ronfeldt, M., & Reiningger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Co-teaching during teacher training periods: Experiences of Finnish special education and general education teacher candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 20–34. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648/>

מדריכים פדגוגיים מטמיעים הכוונה עצמית בלמידה בתוכנית ההכשרה להוראה

חיית שחם ורמה מנור
המכללה האקדמית בית ברל

מבוא

בעשורים האחרונים מערכות חינוך ציבוריות בעולם מבינות כי כדי שתלמידים יתמודדו עם הזדמנויות ואתגרים חדשים העומדים לפניהם, עליהם להיות לומדים עצמאיים המסוגלים להתפתח כל העת, להגיב לשינויים במהירות ובאופן מתמיד. לשם כך יש לצייד אותם לקראת חייהם הבוגרים בידע במגוון מיומנויות שישמשו אותם עוגן מרכזי לחשיבה, ללמידה ולצמיחה אישית, כגון יכולת לימוד עצמי, חשיבה רפלקטיבית ופתרון בעיות (ITEA, 2000).

המעבר מתפיסה פדגוגית מסורתית לתפיסה פדגוגית עדכנית בהכשרת סטודנטים להוראה במוסדות האקדמיים מחייב בעידן של אתגרי הוראה-למידה אוטונומיים שינוי בהכשרה. כוונתנו לתהליך שבו המדריכים הפדגוגיים מבנים לסטודנטים ידע וכלים בנושא הכוונה עצמית בלמידה ומשמשים להם מודלינג בתהליך ההכשרה. בראנפורד ודארלינג-האמונד (Darling-Hammond & Bransford, 2005) ציינו כי למידה בעלת מכוונות עצמית חשובה במאה העשרים ואחת כיוון שהיא מכינה את הלומד למשימותיו בעתיד, אז הוא יצטרך להתמודד עם תמורות החלות בעולם משתנה ולהפעיל תהליכי למידה בכוחות עצמו. על החשיבות שבטיפוח לומדים עצמאיים בעלי הכוונה עצמית בלמידה

בימינו עמדה גם בירנבוים (2000).

במיזם זה בכוונתנו להציע תוכנית הכשרה למדריכים פדגוגיים העוסקת בהכוונה עצמית בלמידה על בסיס מודלים העוסקים בנושא, זאת באמצעות הקניית ידע וכלים לשם פיתוח לומד עצמאי. בתהליך הלמידה ילמדו המנחים הפדגוגיים שבעה מאפיינים של הכוונה עצמית בלמידה, וכשיכשירו את הסטודנטים הם יישמו מקצת מהם, על פי בחירתם, וכך ישמשו להם מודלינג. המטרה הסופית של המיזם היא שסטודנטים ירכשו מיומנויות של הכוונה עצמית בלמידה ויוכלו להקנות אותן לתלמידים בכיתותיהם.

הכוונה עצמית בלמידה

הכוונה עצמית בלמידה מתייחסת ליכולת של לומד לחולל מחשבות, רגשות ופעולות הנחוצים לקידום הלמידה והמוטיבציה שלו ולעשות כן באופן שיטתי (Zimmerman, 2000). לפי צימרמן (Zimmerman, 2008), הכוונה עצמית בלמידה אינה יכולת שכלית או מיומנות לימוד, כמו מומחיות בקריאה, אלא תהליך מכון ורב-ממדי המערב מרכיבים אישיים קוגניטיביים, מטה-קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים ובאמצעותו הלומד הופך את היכולות השכליות שלו למיומנויות לימוד (Zimmerman, 2002; Schraw et al., 2006; Pintrich, 2000, 2004). הכוונה עצמית בלמידה (Long, Deci & Ryan, 2000; Boekaerts, 1999; Zimmerman, 2002; 1989) מתרחשת בתהליך מעגלי ודינמי שבו שלושה שלבים (Swick, 2009):

1. **תכנון והצבת מטרות:** הלומד מנתח את דרישות המשימה ומציב מטרות לביצוע;
2. **ביצוע וניטור:** הלומד משתמש באסטרטגיות ומפקח על ההתקדמות לעבר המטרות שהציב;

. **הערכה:** הלומד מעריך את כל תהליכי הלמידה שלו במבט לאחור ומסיק מסקנות.

מחקרים שנערכו בישראל (בק וקוזמינסקי, 2016; זילברשטיין ואחרים, 2001; עמנואל, 2003; עמנואל ואחרים, 2003) מתארים את מאפייניו של לומד בעל הכוונה עצמית בהתבסס על הגדרת הקטגוריות המופיעה במודל של סקגר (Skager, 1984):

1. **קבלה עצמית (Self-acceptances):** הלומד מחזיק בגישה חיובית כלפי

עצמו, זאת על סמך התנסות קודמת רחבה ומוצלחת. הלומד מאמין שהוא מסוגל לקדם את יעדיו ולהצליח, להשתפר ולשנות התנהגויות במידת הצורך;

. **כישורי תכנון למציאת פתרונות (Planfulness):** הלומד מסוגל לאבחן

את צרכיו הלימודיים, לקבוע מטרות לאור צרכים אלה ולתכנן אסטרטגיות אפקטיביות להשגת מטרותיו. הלומד גם יכול להיעזר באחרים בכל שלב;

. **הלומד הוא בעל מוטיבציה פנימית (Intrinsic motivation):** הלומד

ממשיך ללמוד גם בהיעדר פיקוח חיצוני, תגמולים או סנקציות. הוא מעוניין להמשיך ללמוד גם מחוץ ללימודים הפורמליים, ומוכן לדחות סיפוקים מיידיים כדי להמשיך ללמוד;

. **הערכה פנימית (Intrinsic evaluation):** הלומד מסוגל לפעול כסוכן

הערכה של עצמו. הוא מעריך את ביצועיו לאור ראיות שאסף בעצמו, מבקש משוב מאחרים, אך מקבל אותו כנכון רק אם הוא מתאים לראיות שאסף בעצמו;

. **פתיחות להתנסויות (Openness to experiences):** הלומד סקרן,

נכון לעמוד במצבים של אי-ודאות ושל דו-משמעות, מעדיף מורכבות,

אוהב לשחק, נכון להיכנס לפעילויות חדשות ופתוח להתנסויות שהן פועל יוצא של לימודיו;

• **גמישות (Flexibility):** הלומד נכון לשנות מטרות ואופני למידה, נכון להשתמש בגישה של חקר, ניסוי וטעייה, ובשעת כישלון אינו נסוג אלא מתמודד מתוך גישה מסתגלת;

• **אוטונומיות (Autonomy):** הלומד הוא בעל מכוונות עצמית, אינו חושש לבחור נושאים שאינם פופולריים ומערער על סטנדרטים נורמטיביים (Kaplan & Assor, 2012).

הכוונה עצמית בלמידה במוסדות להשכלה גבוהה

כיוון שרוב המוסדות האקדמיים במרבית מדינות אירופה ובאחרות משקיעים רבות במחקר וממעיטים להכשיר את חברי הסגל במיומנויות הוראה עדכניות (Rosado-Pinto, 2008), דרשה הנציבות האירופית לשפר את איכות ההוראה באוניברסיטאות. הדרישה הביאה להנהגת תוכניות הכשרה משמעותיות בבריטניה, בנורבגיה, בסרי לנקה ובמדינות אחרות (יריב ושלי-הובר, 2019).

גם בישראל מורגשת מגמה לשפר את איכות ההוראה. ואכן, תהליך ההכשרה של הסטודנטים להוראה משתנה לאיטו הן בעקבות חידושים במערכת ההשכלה הגבוהה, למשל תוכנית המתווים החדשים (ודמני-ענבר, 2020), הן בעקבות המסגרת התאורטית של ה-OECD (2018) המציעה המציעה חזון חינוכי יישומי לאתגר המוכנות לעולם משתנה. גלסנר ובק (Glassner & Back, 2020) ציינו כי זהות המרצה משתנה, והוא נעשה ממעביר הידע למרצה המקדם למידה באופן גמיש ובדרכים חלופיות להנחות דיאלוג מקדם ומצמיח עם הסטודנטים. ההצלחה בפיתוח לומדים (סטודנטים) בעלי מכוונות עצמית תלויה, לדידם, בעיקר בו. למעשה, במסגרת תפקידם נדרשים המדריכים הפדגוגיים לעצב את

תהליך הלמידה שלהם ושל תלמידיהם לאורך כל חייהם המקצועיים המקצועיים (OECD, 2018; Life long learning). ואולם, מדריכים פדגוגיים המכשירים סטודנטים להוראה חסרים ידע וכלים (מיומנויות) להכשרה בהכונה עצמית בלמידה, והדבר פוגם בתהליך ההכשרה של סטודנטים העתידים להיות מורים בישראל. את הרעיון שלפיו יש להקנות ידע וכלים להכונה עצמית בלמידה יש אפוא לתרגם לפרקטיקות הוראה שיוכלו לשמש את המדריכים הפדגוגיים כשהם מכשירים סטודנטים להוראה.

מטרת המיזם, הנחות ושאלות

למיזם זה שתי מטרות: האחת – לפתח תוכנית הכשרה למדריכים פדגוגיים, תוכנית העוסקת בהכונה עצמית בלמידה, זאת כדי שישמשו לסטודנטים כמודלניג וכך יאפשרו להם בהמשך להפעיל מיומנויות של הכונה עצמית בלמידה בכיתות שילמדו בהן. התוכנית תקדם מיומנויות בהכונה עצמית בלמידה באמצעות הקניית ידע וכלים לשם פיתוח לומד עצמאי בהתבסס על מודלים בהכונה עצמית בלמידה. האחרת – לבחון את ההשפעה של תוכנית ההכשרה על דרכי ההוראה-למידה של המדריכים הפדגוגיים כדי לקדם יכולות ביצוע העברה של תהליכים אלה בקרב הסטודנטים. שתי מטרות אלה עתידות להטמיע ידע ומיומנויות של הכונה עצמית בלמידה ולפתח שפה מקצועית משותפת למדריכים הפדגוגיים ולסטודנטים במכללות להכשרת מורים.

בטרם ניגשנו למיזם הנחנו שתי הנחות: (א) הכונה עצמית בלמידה היא ליבת ההכשרה של מדריכים פדגוגיים בתהליך ההכשרה להוראה במאה העשרים ואחת; (ב) הכונה עצמית בלמידה ניתנת לטיפוח ולשכלול במשך כל זמן הלמידה, ולכן תוכנית ההכשרה תשכלל את מיומנויות ההכונה העצמית בלמידה בקרב המדריכים הפדגוגיים ובתהליך ההכשרה בקרב הסטודנטים שלהם.

לצורך דיוק המיזם ביקשנו להשיב על שתי שאלות: (א) מהי תרומתה של תוכנית ההכשרה המקנה ידע וכלים בהכוונה עצמית בלמידה למדריכים הפדגוגיים בשנת ההכשרה הנוכחית? (ב) כיצד קידמו המדריכים הפדגוגיים את יכולות ביצוע ההעברה של תהליכי הוראה-למידה מהם לסטודנטים?

הצגת המיזם

המיזם כלל פיתוח של תוכנית הכשרה למדריכים פדגוגיים העוסקת בהקניה של ידע וכלים להכוונה עצמית בלמידה במסגרת פיתוח מקצועי שהמדריכים הפדגוגיים משתתפים בו מדי שנה. התוכנית הועברה ל-57 מדריכים פדגוגיים (16 גברים ו-41 נשים), מהם 35 יהודים ו-22 ערבים, המלמדים בפקולטה לחינוך במכללה האקדמית בית ברל. לכ-74% מכלל המדריכים ניסיון בהדרכה של שש שנים או יותר, ורק ל-26% מהם ניסיון בהדרכה של עד חמש שנים. המדריכים שייכים למסלולים שלהלן: גיל רך, חינוך מיוחד, יסודי, על-יסודי ואנגלית. ההתנסות המעשית מתקיימת בבתי ספר יהודיים וערביים. תחומי ההתמחות של המדריכים הפדגוגיים: מתמטיקה, מדעי הטבע, מדעי הסביבה וחקלאות, אנגלית, מקרא ותרבות ישראל, היסטוריה, לימודי ארץ ישראל וגאוגרפיה, מדעי המחשב, מדעי החברה ואזרחות, לשון עברית, ספרות עברית, לשון וספרות ערבית, חינוך מיוחד והגיל הרך.

התוכנית התקיימה בשנת הלימודים האקדמית התשפ"ג וכללה חמישה מפגשים באורך שלוש שעות כל אחד מהם. כל מפגש נפתח בהצגת ידע תאורטי בנושא מסוים, ולאחריה התקיימה סדנה שבה המדריכים הפדגוגיים התנסו ב"חוויה" בעצמם. את המפגשים העבירו מומחיות בתחום הכוונה עצמית בלמידה, וכל אחת מהן הביאה אל המפגשים נקודת מבט אחרת.

המפגש הראשון עסק בהכרת המודל של צימרמן (Zimmerman, 2000)

וסוויק (Swick, 2009) – ביצוע-ניטור-הערכה בהכוונה עצמית בלמידה (כמתואר לעיל) ובהתבוננות במודל בזיקה לעבודת המדריך הפדגוגי הפועל הן בעצמו הן עם עמיתיו למסלול (למידת עמיתים). המודל מציע לעבוד בשלושה שלבים על פי אסטרטגיות עבודה:

1. **תכנון והצבת מטרות:** המדריך הפדגוגי מציג משימה לסטודנטים, מנתח את דרישות המשימה ומציב מטרות לביצוע ויעדים ללמידה הכרוכים בהפעלת ידע מוקדם על המשימה;
- **ביצוע וניטור:** המדריך הפדגוגי משתמש באסטרטגיות ומפקח על ההתקדמות לעבר המטרות שהציב. לדוגמה, הוא משתמש באסטרטגיה שאילת שאלות ושואל: אילו יעדים אני רוצה לקדם ומדוע? מה מידת הקושי/אתגר בהשגת היעד? כמה זמן אצטרך כדי לבצע את המשימה? איזו דרך פעולה מתאימה לי להשגת המטרה? ביצוע המשימה כרוך בהפעלת מודעות פעילה בנוגע לתהליכי התקדמות, עצירה או נסיגה מביצוע המשימה. כן אפשר להיעזר באדם אחר ובלבד שהדבר נעשה באופן מועיל ולא תלותי. לשם כך המדריכים הפדגוגיים הפועלים עם עמיתיהם למסלול עשויים לשאול אותם את השאלות: אילו תנאים עליהם להבטיח בצוות כדי להתמקד ביעד שקבעו? כמה אנרגייה ותשומת לב הם מוכנים להשקיע כדי להתמקד ביעד המתוכנן? באילו אסטרטגיות למידה או חשיבה יבחרו כדי להתקדם? במי הם ירצו להסתייע לקידום המשימה?
- **הערכה:** המדריך הפדגוגי מעריך את כל תהליכי הלמידה שלו במבט לאחור ומסיק מסקנות. המדריכים הפדגוגיים משתמשים במידע שנאסף באמצעות הערכה עצמית כדי לשקף ולהגיב באופן מטה-קוגניטיבי. הם עשויים לשאול את השאלות: האם השגתי את המטרה שלי? האם התוצר תואם את הנחיות המשימה? האם נכון לפעול אחרת בפעם הבאה?

המפגש השני עסק בוויסות עצמי ובמוטיבציה לקידום הלמידה וההכשרה בהתבסס על הגדרת הקטגוריות במודל של סקגר (Skager, 1984), כמתואר לעיל. התמקדנו בשלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים המאפשרים תפקוד רגשי וחברתי מיטבי לפעולה: (א) צורך בקשר, שייכות (קהילה) וביטחון ("אני חש מוגן ולכן מוכן להסתכן בטעות"); (ב) צורך בתחושת מסוגלות (צורך הקשור ישירות ללמידה ולפיתוח מיומנויות וכן לאמונה ביכולת לברוא יש מאין); (ג) צורך במוטיבציה ("אני לומד מתוך הכרה בחשיבות הנושא, עניין, בחירה וביטוי עצמי") (Rayn & Deci, 2000). במפגש התמקדנו בסוגייה: "כיצד בא לידי ביטוי כל אחד מהצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים בהדרכה הפדגוגית של המדריך הפדגוגי ומה בסביבה של המדריך הפדגוגי תרם לתחושותיו ולתפקודו?" כמו כן, ניתחנו שיעורים מצולמים של מדריכים פדגוגיים על פי המודל הנידון.

המפגש השלישי התמקד ביישום המודלים שנלמדו. המדריכים הפדגוגיים התבקשו לצלם שיעור הדרכה שלהם, לבחור ממנו קטע ולנתח אותו על פי המודל של צימרמן וסוויק או לפי המודל של סקגר. את הניתוחים הציגו המדריכים הפדגוגיים בקבוצות עבודה לפי מסלולי ההכשרה. המפגש נועד לזהות את הכלים ששימשו את המדריכים הפדגוגיים בתהליכי העבודה שלהם, בהלימה למסלולים. המפגש הרביעי עסק גם הוא בשלושת הצרכים הפסיכולוגיים-אוניברסליים המניעים את התנהגות האדם. מטרתו הייתה לחשוף את המשתתפים לצרכים אלה לשם קידום ההדרכה שהם נותנים לסטודנטים. למשל, בהקשר של הצורך בשייכות לקהילת למידה (כיתה) התמקדנו בתפקיד המדריך הפדגוגי לאפשר סביבת למידה פעילה לתלמידים הבונים ידע ולאפשר קהילת שיח בהוויה של חופש בתוך גבולות. אשר לצורך באוטונומיה, הדגשנו את תפקיד המדריך הפדגוגי להציב מטרות ברורות, קצרות ורלוונטיות לסטודנטים שלו, וכן לזמן אקלים כיתתי המאפשר בחירה וביטוי עצמי ומזמן צמיחה. בנושא הצורך

בתחושת מסוגלות הצבענו על תפקידו של המדריך הפדגוגי בזיהוי חסמים אצל הסטודנטים שלו (למשל דחיינות) ובשאלת שאלות ("האם המקור הוא לקות למידה או מצב רגשי נפשי"), בפעולה בטווח הקצר (מציאת עמית תומך) ובטווח הארוך (חיזוק תחושת מסוגלות). מפגש זה כלל תרגול בקבוצות כדי לעמוד על צרכים פסיכולוגיים אוניברסליים.

כדי לזהות הערכה של הביצועים של המדריך הפדגוגי בחרנו לעסוק במפגש החמישי באחד המאפיינים של הכוונה עצמית בלמידה – הערכה פנימית (Intrinsic evaluation). במאפיין זה הלומד מסוגל לבקש משוב מאחרים. ואכן, מפגש זה עסק בעבודה שיתופית קבוצתית של המדריכים הפדגוגיים ובניהול עצמי של תהליך הלמידה שלהם. המפגש התמקד בשני היבטים: ניתוח מבנה כללי של מערך שיעור ואקלים כיתה וניתוח תוכן ספציפי של מערך שיעור בתחום דעת כלשהו באמצעות ניתוחי וידאו של שיעורים מצולמים ושימוש בתוכנת מחשב. כמו כן, המדריכים הפדגוגיים ניתחו מערך שיעור על פי המודל של צימרמן (2002), תכנון-ניטור-הערכה, אלא שהפעם הניתוח בוצע לא באופן אישי, כפי שנחשפו אליו במפגש הראשון, אלא בעבודה שיתופית בקבוצה כחלק מהתנסות בניהול עצמי בעבודה שיתופית קבוצתית ובקבלת משוב מעמיתים. יש לציין כי אתר מלווה ייעודי שהוקם לליווי המיזם בפורטל המכללה העמיד לרשות המשתתפים גישה לכל חומרי המפגשים, לרבות מאמרים אקדמיים, מצגות, דפי עבודה ופורום המשתתפים. כמו כן, לפני פתיחת תוכנית ההכשרה נשלח לכל המשתתפים בה שאלון, ושאלוני משנה הועברו להם לאחר כל מפגש. בסיום תוכנית ההכשרה בוצעו 12 ראיונות עם מדריכים פדגוגיים ממסלולים שונים ומתחומי דעת שונים כדי לבדוק את תרומת התוכנית ואת האופן שהם קידמו את ההעברה של תהליכי ההוראה-למידה לסטודנטים. לבסוף נדגיש כי התוכנית לוותה בהנחיה צמודה של מלווה מטעם מכון מנדל למנהיגות.

תובנות

במפגשים של תוכנית ההכשרה עלתה שונות בין המדריכים הפדגוגיים בנוגע לידע ולכלים בנושא הכוונה עצמית בלמידה. מקצת המשתתפים הכירו את הנושא באופן שטחי, ורבים אחרים לא הכירו אותו כלל. דווקא השונות ביניהם תרמה לשיח פורה וללמידת עמיתים משמעותית, ואלה עודדו בתורם פתיחות להפנמה וליישום של כמה מהמיומנויות להכוונה עצמית בלמידה. כך, למשל, כאשר המשתתפים התבקשו לתעד פרקטיקות והתנהגויות שלהם ושל הסטודנטים שלהם, התברר כי רובם לא תיעדו דבר משום שלא הכירו פרקטיקות כאלה או לכל הפחות לא ידעו ליישמן ולתווך אותן לסטודנטים. אף על פי כן, אחד המדריכים שיתף בכרקטיקה שביצע עם הסטודנטים שלו והראה למשתתפים סרטונים שנראו בהם סטודנטים שהדריך מיישמים עיקרון שלימד בנושא חשיבה ביקורתית. כך נוצר שיח פורה ומלמד. במסגרת דיון בשולחנות עגולים זיהינו כי המדריכים הפדגוגיים מבינים את הצורך בעבודת צוות פעילה מתכננת, מבצעת, מנטרת ומעריכה לטיוב עבודת ההדרכה שלהם וכדי להוות מודלניג לסטודנטים. כמו כן, המפגשים העמיקו את ההיכרות בין שתי האוכלוסיות (היהודית והערבית) וזימנו חילופי דעות, ידע, פרקטיקה ושיתוף מתוך שדות החינוך השונים (בתי ספר יהודיים ובתי ספר ערביים). המפגשים העלו שאלות שאינן נשאלות בדרך כלל, למשל בנושאים פערי תרבות, סדירויות עבודה ושימוש בשפה, שאלות הרלוונטיות למרכיבי המודלים שעסקנו בהם במפגשים. כן נוצרו שיתופי פעולה בין המדריכים היהודים והערבים המלמדים באותם המסלולים. כך, למשל, מדריכים מהמסלול היסודי בחוגים למתמטיקה ביחידה להכשרת הוראה ובמכון הערבי יבנו לקראת שנה הבאה סילבוס משותף ופעילויות משותפות להטמעת המיומנויות להכוונה עצמית בלמידה, לניהול זמן ולחשיבה רפלקטיבית. מניתוח הראיונות בהתבסס על המודל של סקגר למדנו כי המדריכים הפדגוגיים

מקדמים בהדרכתם מאפיינים כמו מוטיבציה פנימית, הערכה פנימית, קבלה עצמית וכישורי תכנון למציאת פתרונות. לדוגמה, המדריכים הפדגוגיים קבעו לשתף זה את זה במטלות שהם מתכוונים לתת לסטודנטים בשנה העוקבת כדי לקבל משוב מעמיתיהם. כמו כן, בסוף תוכנית ההכשרה המדריכים הפדגוגיים ביקשו להמשיך בנושא הכוונה עצמית בלמידה בקבוצות קטנות לפי מסלולים (כגון מסלולי יסודי, מסלול על-יסודי). לצד זה התברר כי מאפיינים אחרים, למשל פתיחות להתנסויות וגמישות, שכיחים פחות בעבודתם. יתרה מכך, למאפיין אוטונומיה כמעט שלא נמצאו ביטויים בדברי המרואיינים, ואם היו כאלה, הם ביטאו סוג של מגבלה או קושי בעבודת המדריך.

זאת ועוד, המאפיינים קבלה עצמית, מוטיבציה פנימית והערכה עצמית לא רק זכו להתייחסויות רבות אלא שכולן היו חיוביות מאוד, ואילו המאפיין כישורי תכנון למציאת פתרונות אומנם זכה להתייחסויות רבות, אך מרביתן סביב קשיים אישיים, בין-אישיים וקבוצתיים שהתעוררו במהלך ההכשרה ובאופני ההתגברות עליהם. המאפיינים פתיחות להתנסויות וגמישות הובעו מעט, וגם הם בדרך כלל בהקשר של קושי הטמון ביישומם. אנו למדים אפוא כי מאפיינים שיש בהם פרקטיקה של התחדשות, העזה ועצמאות בעבודת המדריך מוגבלים בשלב זה, ונדרש תהליך עבודה מעמיק לשם קידומם.

לדעתנו, הצלחת המפגשים הייתה בכך שדייקנו את התכנים של כל סדנה לפני התרחשותה בעקבות לקחים מקודמתה. לאחר כל מפגש התקיים שיח ביקורתי ורפלקטיבי בין מובילות המיזם והמלווה מטעם מכון מנדל והועלו נקודות לשיפור ונקודות לשימור, ובמידת הצורך שונו תוכני הסדנאות. כך, למשל, במפגש הרביעי ביקשנו ממנחת הסדנה להקדיש זמן רב יותר לסדנה בנושא מוטיבציה ללמידה. לצד כל זאת, לתוכנית כמה מגבלות. המגבלה העיקרית קשורה בכמות הידע בנושא זה. ספרות המחקר מציעה מגוון מודלים, תאוריות ואף הגדרות למונח

"הכוונה עצמית בלמידה". שיפור התוכנית מצריך בראש ובראשונה מיפוי של הנושא לפי תבחינים שיוגדרו, ולאחריו מיקוד של הידע הנלמד בכל שנה במסגרת תוכנית חומש. לאחר מכן תוכן המפגשים יותאם לכל מסלול ומסלול לפי סדר העדיפויות שיקבע ראש המסלול. הדבר מצריך שיתוף פעולה הדוק עם בעלי תפקידים אחרים במכללה. מגבלה אחרת קשורה במדיניות: המכללה אינה יכולה לחייב מדריכים פדגוגיים להשתלם בפיתוח מקצועי, וחוסר שיתוף פעולה מצד מדריכים פדגוגיים מעכב בטווח הקצר יצירת שפה משותפת בהדרכה הפדגוגית ובטווח הארוך פוגע ביחידת ההכשרה.

לסיום, אנו מאמינות כי המקצוע מדריך פדגוגי הוא פרופסיה וכי הדבר צריך לקבל ביטוי במסגרת העסקה של מדריכים פדגוגיים במוסדות האקדמיים. המדריכים הפדגוגיים ראויים לקבל את הידע והכלים האיכותיים ביותר לאורך שנות חייהם המקצועיים כדי להעשיר את חוויית הלמידה הטבעית שלהם ושל הסטודנטים, לפתח ולהרחיב את יכולתם להוביל את עצמם כלומדים ואת הסטודנטים הצופים בהם מקבלים החלטות, מסיקים מסקנות, יוזמים ופותרים בעיות ומגבשים עמדות וערכים. אנו בטוחות כי יש להמשיך ולטפח הכוונה עצמית בלמידה בקרב מדריכים פדגוגיים במסגרת תוכנית הכשרה ייחודית זו.

רשימת מקורות

- בירנבוים, מ' (2000). **כיתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים**. משרד החינוך, האגף לחינוך יסודי.
- בק, ש' וקוזמינסקי, ל' (2016). יוטאגוניה. **לקסי-קיי**, 9–10.
- ודמני, ר' וענבר, ע' (2020). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.
- זילברשטיין, מל, ברקוביץ, א', גינת, כ', עמנואל-נוי, ד', קרת, י' ושולמן, א' (2001). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים** (קובץ ראשון). מכון מופ"ת.
- יריב, א' ושלי-הובר, ה' (2019). אתגר ההוראה במערכת ההשכלה הגבוהה: הכשרת הסגל החדש. **רב-גוונים מחקר ושיח**, 1, 17–47.
- עמנואל, ד' (2003). **הכוונה עצמית בלמידה – אתגר לצמיחה בית ספרית: תיאור מחקר פעולה**. רמות.
- עמנואל, ד', ברקוביץ, א', גינת, כ' ושולמן, א' (2003). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים** (קובץ שני). מכון מופ"ת.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey-bass A Wiley.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Glassner, A., & Back, S. (2020). *Exploring heutagogy in higher education: Academia meets the zeitgeist*. Springer Nature Singapore.

- ITEA. (2000). *Standards for technological literacy*. International Technology Education Association.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education, 15*, 251–269. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>
- Long, H. B. (1989). *Self-directed learning: Emerging theory & practice*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Author.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rosado-Pinto, P. (2008). Teacher training in higher education: The case of teachers of medicine. *Educational Sciences Journal, 7*, 107–120.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education, 36*, 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>

- Skager, R. (1984). *Organizing schools to encourage self-direction in learners*. UNESCO Institute for Education and Pergamon Press.
- Swick, T. J. (2009). Promoting school and life success through early childhood family literacy. *Early Childhood Education Journal*, 36, 403–406. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0305-4>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigation self-regulated and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

ההכשרה משנה: לקראת טיפוחה של סוכנות מורים

תמי הופמן ונמרוד טל
מכללת סמינר הקיבוצים

מבוא

נקודת המוצא של המיזם שלנו היא כי מורים ומורות הם גורם מפתח בהתמודדות עם אתגרי החינוך בעת הזאת אך יש פער בין הכרה זו ובין המציאות שבה פועלים מורים בשנות האלפיים. תהליכי הכשרת המורים מתקיימים לא פעם מתוך הפער שבין הרצון לקדם הכשרה מיטבית ובין הצורך להתמודד עם המציאות, ובעיקר בכל הכרוך במעמד המורים. כמענה, המיזם מפתח ומקדם מודל פעולה השם דגש על הכשרת מורים החשים תחושת בעלות, אחריות ומסוגלות כלפי תפקידם החינוכי וזהותם המקצועית.

מעמד המורים מצוי בשפל מתמשך בישראל ובמדינות רבות בעולם (סקופ ומן, 2022). הקורונה החריפה במובנים רבים מציאות זו, אבל גם חשפה את חשיבותו של המורה היחיד באינטראקציה עם תלמידיו ואת הפוטנציאל האפשרי הגלום בו ליצור שינוי בסביבתו הקרובה (דוניצה-שמידט ואחרים, 2021). אף על פי כן, שילוב של נסיבות כלכליות ופוליטיות מדרדר עוד יותר את מצבם הפרופסיונלי של המורים, ומציאות זו באה לידי ביטוי בצניחה ברישום למסלולי ההכשרה להוראה, בנשירה מוגברת של סטודנטים בזמן הלימודים ובעזיבה של מורים, בעיקר של מורים חדשים, את המקצוע אחרי זמן קצר. אנו רואים בהכשרת המורים נקודת מפתח לטיפוח מורים היכולים להתמודד עם מציאות זו

ואף להוביל שינויים ארוכי טווח בה, וכך להיות שותפים בעיצוב מערכת החינוך. בניגוד לשלב העבודה בפועל, במסלול ההכשרה להוראה יש לסטודנטים ולסגל ההוראה כאחד פוטנציאל, פניות ויכולת לעצב ולקדם מרחב המאפשר דיון במציאות החינוכית העכשווית בשדה ולמצוא דרכים לטפח זהות מקצועית יוזמת ופעילה. כפי שמעיד המחקר, בזמן ההכשרה מתגבשת ליבת זהותם המקצועית של המורים לעתיד, זאת שעל בסיסה יתפתחו כאנשי חינוך לאורך הקריירה (קלויר וקוזמינסקי, 2012; Quan, et al., 2019). במידה רבה, לכך נועדה ההכשרה. ואולם, נושאים אלו אינם מרכיבים מרכזיים בתוכניות אלו. כך, למשל, צוין בדוח מבקר המדינה (2018): "לא נקבעה תכנית רב-שנתית ליישומה של הרפורמה [ללמידה משמעותית], כולל הכשרת מורים בהתאמה ליעדיה" (מצוטט בתוך וולנסקי, 2020, עמ' 183).

רקע תאורטי

רבים מהמורים בישראל היום אינם פרטים חופשיים ברוחם, עצמאים, בעלי תודעה מקצועית ורצון ויכולת לפעול לעיצוב סביבתם בהתאם לידע שלהם ולתפיסותיהם בנושא מרכיביו של חינוך טוב בחברה דמוקרטית ליברלית. לא פעם הם מתקשים לפעול כגורמים מקצועיים הפועלים באופן אוטונומי ומקצועי (Biesta et al., 2017; Hadar & Benish-Weisman, 2019). שינוי בהיבט זה בהתפתחות המקצועית של מורים הכרחי ליצירת מערכת חינוך ציבורית טובה ומיטיבה, כזאת המקדמת בוגרים בעלי כישורים ותכונות המתאימות לחיות חיים שלמים בחברה דמוקרטית במאה העשרים ואחת מתוך מכוונות לקידומה של חברה המחויבת לערך האדם. המונח המרכזי שבאמצעותו אנו מבקשים לבחון את היבט זה הוא "סוכנות מורים" (Teachers agency)¹, כפי שיוצג בחלק הבא.

סוכנות מורים כמטרה וכבסיס לפיתוח כלים אופרטיביים לשינוי

המונח סוכנות מורים משמש אותנו הן כמסד תאורטי המסייע לאפיין את המציאות החינוכית בישראל, מציאות שאנו מבקשים לשנות דרך ההכשרה להוראה, הן כמקור למושגי המפתח שמהם נבנה המיזם שלנו ושמהם נגזרות הפעולות האופרטיביות שלו. השימוש במונח זה בתחום החינוך חדש יחסית, אך בשנות האלפיים נעשה בו שימוש במגוון הקשרי חינוך (Elmore, 2005; Priestly, 2013; Rodrigues, 2012; et al.). בתחום הכשרת המורים המונח נפוץ בעיקר בתחום הוראת השפות ומתמקד בהתמודדות של מורים לשפות עם מדיניות חינוך לשונית בעידן הגלובלי (Ng & Boucher-Yip, 2016) ובהקשרים של חניכה וליוי מורים בתחום הכשרת המורים (מיכאלי וסומר, 2014; Edwards, 2017; Edwards & D'arcy, 2004).

חוקרים עסקו במונח גם בהקשר הרחב של מטרות החינוך ומרכזיותם של המורים בהשגת מטרות אלו (Biesta et al., 2017; Hadar & Benish-Weisman, 2019). מיפוי המחקר הקיים על סוכנות מורים מעלה כאמור מגוון הגדרות ופרשנויות למונח. כיוון שנעשה בו שימוש גובר במחקר העכשווי, יש מקום להבהרה של מגוון המשמעויות שאפשר לעסוק בהן בהקשר זה (Cong-Lem, 2017; Orland-Barak, 2021). בספרות אפשר לזהות שלוש מטרות עיקריות שחוקרים מייחסים לטיפוח של סוכנות מורים: (א) טיפוח סוכנות מורים לשיפור הלמידה, בדגש על תלמידים (למשל Maclellan, 2017; Huber & Yeom, 2017); (ב) טיפוח סוכנות מורים לצורך קידום פרופסיונלי והתפתחות מקצועית (למשל Edwards, 2017); (ג) טיפוח סוכנות מורים לקידום של שינויים חברתיים, בדגש על צדק חברתי (למשל Pantic, 2016; Flessner & Payne, 2017). בעבודה זו נשתמש בו במובן השאול מחקר ארגונים ומוסדות. בתחום זה המונח "סוכנות" (Agency) מתאר את היכולת של הפרט לפעול באופן פרואקטיבי בארגון שאליו

הוא משתייך ושאותו הוא/היא מייצג. מונח זה מסייע להרחיב את הדיון התאורטי והפרקטי במסוגלות המורה לפעול באופן ריבוני/אוטונומי/עצמאי במערכת החינוך. השאלה העולה ממחקרים העוסקים במונח סוכנות היא כיצד יכול הפרט (המורה) להרחיק את עצמו מהלחצים הקיימים בארגון ולפעול בהתאם לתפיסת עולמו ולערכיו, כמו גם בהתאם לשיקול הדעת המקצועי שלו ולהבנתו כיצד אפשר לקדם את הארגון ואת מטרותיו באופן מיטבי (Biesta, 2017), זאת בעיקר משום שבמסגרות שמורים פועלים בהן, אין הם עצמם מעצבים את מרבית הנורמות והערכים (Battilana, 2006; Cochran-Smith, 2021; Leca et al., 2008).

הספרות האקדמית מצביעה על מגוון גורמים מערכתיים, סוציולוגיים, פסיכולוגיים, פוליטיים ואחרים המונעים טיפוח של תודעה מקצועית בקרב מורים ושל סוכנות (בק, 2014; קיזל, 2012; Perryman & Calvert, 2020). לדוגמה, אף שמחקר עדכני על השפעות הרפורמה ללמידה משמעותית בישראל מראה שמורים מרגישים שמידת האוטונומיה שלהם התרחבה וכי היום הם מסוגלים לעצב היבטים בסביבתם המקצועית יותר מאשר בעבר (וולנסקי, 2020), הריכוזיות הרבה המאפיינת את מערכת החינוך בישראל, כשלעצמה וגם בהשוואה בין-לאומית (Nir et al., 2016), מגבילה מאוד את תהליכים אלו.

זאת ועוד, במערכת החינוך, בחברה הישראלית בכלל, ולעיתים אף בעיני עצמם, המורים נתפסים כאובייקטים שתכליתם חיצונית ומנוכרת להם. מעבר לבעיה האתית שבכך, במצב זה המורים אינם יכולים להגשים את מטרתה המרכזית של עבודת החינוך: טיפוח תלמידים עצמאים בעלי מוטיבציה ויכולת לעצב את זהותם האישית ולפעול לקידום החברה, שכן כל תפיסה פדגוגית וגם היגיון בריא מחייבים שאשת חינוך תחזיק בעצמה בתכונות שהיא מבקשת לפתח בתלמידיה (גרון, 2019). כיוון שהיעדר סוכנות בקרב מורים היא בעיה אתית ומקצועית החותרת תחת יסודות החינוך, היא פוגעת גם בחברה הישראלית

כחברה דמוקרטית המחויבת לערכי שוויון וצדק (אלוני, 2013) וביכולת של מורים לפעול באופן המחויב לערכים דמוקרטיים (Zeichner, 2020).

על מגבלות אלו על מרחב הפעולה של מורים מצביעים שפע נתונים. מחקרים מעידים כי מורים חשים תחושת פסיביות, היעדר אוטונומיה, זלזול מקצועי, ניכור וחוסר אמונה ביכולתם האישית לשנות את המצב. כך למשל תיארו מורות בתחקיר שערכו דטל וג'ורג'י (2021): "אנחנו, כמורות, נרא רוצות להתקדם ומרגישות שהמערכת תוקעת אותנו. מנחיתים עלינו תוכניות לימודים עם מעט מאוד מקום להוביל את מה שאנחנו מאמינות בו, ומצד שני מטילים עלינו פיקוח צמוד שלא מאפשר לנו חופש פעולה"; "יש משהו באופן שבו מתייחסים אלינו שמוביל אותנו להיות פסיביות ומובלות. יש משהו באיך שהמקצוע שלנו נתפס, שגורר הרבה מורות להיות בעמדה תמידית של התנצלות"; "תחושת זלזול כזאת לא הרגשתי בחיי. אתה כלום, פיון במערכת, בורג לא משמעותי, תעשה מה שאומרים לך ותשתוק". על תפקידה של מערכת החינוך ביצירת תחושות אלו מעיד גם סקר עובדות הוראה שבו נמצא כי 75% מהמורות ו-60% מהגננות מרגישות שהמערכת מאפשרת להן לבצע את עבודתן בצורה טובה במידה בינונית ומטה (סקופ ומן, 2022). ממצאים דומים נאספו גם במדינות אחרות, למשל בארצות הברית ובנורבגיה (Cochran-Smith, 2021).

מעבר לקושי המוסרי, כאמור, טמון במצב קושי תועלתני – מערכת החינוך נכשלת להגשים מטרת ליבה הקבועה לה **בחוק חינוך ממלכתי**, התשי"ג-1953: "לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם השונים, למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות" וכן "לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל". ברי שאי אפשר להצמיח תלמידים כאלה על ידי מורים שאינם

כאלה, ובלשונה של מורה: "הילדים בכיתה חווים את כל מה שהמורות חוות. הם חווים את כל האינטראקציות הלא נעימות שיש לנו עם ההנהלה, עם המפקחים ועם המערכת. הם מרגישים את מה שאנחנו מרגישים" (דטל וג'ורג', 2021).

הכשרת המורים והמורות כמפתח לשינוי מערכת החינוך

רבות מהסיבות שזוהו במחקר לכך שהמורים בישראל נעדרי סוכנות טמונות במאפייני סביבת העבודה שלהם אחרי סיום ההכשרה. כדי להתמודד עם מציאות זו, חשוב להיחשף למצב זה ולאתגרים הטמונים בו לא רק בתהליכי פיתוח מקצועי המתקיימים במסגרת יחסי הכוח הקיימים – חשוב להיחשף אליה ולאתגרים הטמונים בה עוד בשלב ההכשרה.² הכשרת המורים היא אפוא נקודת מפתח לטיפוח מורים בעלי סוכנות ולשינוי המצב במערכת החינוך כולה. כמובן, זהות מקצועית של מורה משתנה לאורך הקריירה, ולכן לימודי המשך השתלמויות ובוודאי צבירת ניסיון בשטח הם כולם כר פורה להמשך התפתחות וגיבוש זהות מקצועית אותנטית ומותאמת לזמן ולמקום. אף על פי כן, יש ללמד ולהכשיר מורים ומורות לעשות זאת, ולשם כך, כאמור, נועדו ההכשרה והסביבה הייחודית שהיא מספקת. אלא שטיפוח תודעה וסוכנות אינם מרכיבים מרכזיים בתוכנית ההכשרה. טענה זו נתמכת בדוח מבקר המדינה (2018, בתוך וולנסקי, 2020, עמ' 183) שלפיו: "לא נקבעה תכנית רב-שנתית ליישומה של הרפורמה [ללמידה משמעותית], כולל הכשרת מורים בהתאמה ליעדיה".

על רקע זה, המיזם הנוכחי מבקש להוביל תהליך של שינוי עמוק בתפיסת ההכשרה במכללת סמינר הקיבוצים – עיסוק בפיתוח הזהות המקצועית בכלל ובטיפוח הסוכנות האישית של המורה בפרט כמרכיב מרכזי ואינהרנטי בהכשרה. תקוותנו היא שמהלך זה ישמש דוגמה ויהיה ראשיתו של שינוי רחב הרבה יותר בתפיסת הזהות המקצועית של מורים בחינוך הציבורי. ככל מוסד אנושי שהוקם

על ידי בני אדם ולמענם, מערכת החינוך הציבורית זקוקה וראויה לתיקון ושינוי מתמיד, בהתאם לרוח הזמן ולרוח בני האדם המהווים אותה. המורים והמורות צריכים להיות ולחוש שהם אנשי מקצוע חופשיים ברוחם ואוטונומיים, בעלי תודעה פעילה ורצון וכלים לעשות זאת על פי תפיסת עולמם בנוגע לחינוך הראוי בחברה דמוקרטית ליברלית, כלומר כסוכני קיומם (ברון והופמן, 2023). אין בכוונתנו לטעון שדי בהכשרת מורות כסוכנות יוזמות לשיפור יכולותיהן להתמודד עם שלל הכשלים המאפיינים את שדה החינוך; את כל אלו יש לתקן במקביל וגם בכלים אחרים. אך אנו סבורים שמיקוד במונח סוכנות מאפשר לחשוב על הנעת תהליך תיקון שמקורו במורה אך שהשפעתו רחבה, זאת משום שכאמור, סוכנות יכולה לתת ביד המורה כלים ותחושת מסוגלות לפעול בתוך סביבה קשה ולשנותה.

מיפוי המחקר הקיים על סוכנות מורים מעלה כאמור מגוון הגדרות ופרשנויות למונח. כיוון שנעשה בו שימוש גובר במחקר העכשווי, יש מקום להבהרה של מגוון המשמעויות שאפשר לעסוק בהן בהקשר זה (Cong-Lem, 2021; Orland-Barak, 2017). בספרות אפשר לזהות שלוש מטרות עיקריות שחוקרים מייחסים לטיפוח של סוכנות מורים: (א) טיפוח סוכנות מורים כדי לשפר את הלמידה של התלמידים (למשל Huber & Yeom, 2017; Maclellan, 2017); (ב) טיפוח סוכנות מורים לצורך קידום פרופסיונלי והתפתחות מקצועית (למשל Edwards, 2017); (ג) טיפוח סוכנות מורים לשם קידום של שינויים חברתיים, בדגש על צדק חברתי (למשל Flessner & Payne, 2017; Pantić, 2015). אף שחוקרים נבדלים זה מזה בסיבות המביאות אותם לקדם "סוכנות" בקרב מורים, נראה כי הם מאפיינים את המונח באופן דומה וכוללים בהגדרה כמה רכיבים קבועים: כוונה וקול עצמאי; יכולת בחירה והפעלת שיקול דעת; פעולה³ שלוש הרכיבים הללו נכחו בצורות שונות במהלך העבודה על המיזם ובתהליכי הפיתוח לקראת

הטמעתו והרחבתו. אנו רואים במחקר העוסק במונח סוכנות מורים את המקור התאורטי למיזם שלנו, ואת שלושת הרכיבים הללו כעקרונות הפעולה העיקריים לפיתוח הזהות המקצועית של מורים בתהליך ההכשרה.

המיזם עצמו: כוונה וקול עצמאי, יכולת בחירה והפעלת שיקול דעת ופעולה

כדי לבנות מיזם המקדם סוכנות של מורים, יש לתרגם את מרכיבי המונח, מרכיבים המעוגנים במחקר התאורטי, לכדי פעולות הניתנות להערכה. זאת יש לעשות בשני מישורים בו-בזמן: בתהליך ההכשרה בקרב פרחי ההוראה, ובד בבד – בתהליך הפיתוח המקצועי של הסגל המכשיר. הבחירה לעסוק בכך גם בקרב הסגל המכשיר נסמכת על אותו היגיון שלפיו פרטים אינם יכולים לטפח סוכנות באחרים אם הם עצמם אינם מחזיקים בסוכנות.

המיזם שלנו הוא סדרה של פעולות שנועדו להתבצע בזירות שונות לשם הטמעה של עקרונות הפעולה. בשלב ה-MVP הנידון במאמר קצר זה ביקשנו להתנסות עם שותפים (שהצטרפו בעקבות קול קורא) באפשרויות מעשיות בטווח הקצר למימוש שפה זו. בנקודה זו מצויה נקודת החוזק של המיזם אך גם האתגר המרכזי בו: נקודת החוזק היא המבט ההוליסטי על חוויית ההכשרה מנקודת המבט של השחקנים השונים במכללה, מבט המקנה להם אפשרות לגלות יוזמה ולעצב "מלמטה למעלה" את הפעולות שלהם. כך המיזם מממש את העקרונות המוצבים ביסודו: מזמין שותפים, והם בוחרים אם להצטרף ולפעול; מזמן מרחב לפעולה עצמאית המכוונת לרעיון גדול ויוצרת חיבורים בין בעלי עניין שלא בהכרח פועלים בשיתוף פעולה בשגרת עבודתם במכללה. אף על פי כן, אופן פעולה זה נושא בתוכו אתגר מובנה: כל עוד הפעולות לא התממשו, אי אפשר להגדירן "תוצר" רצוי. במצב זה, המטרה נתפסת לא פעם כעמומה ומופשטת ולכן גם כלא ישימה. אנחנו מבקשים לטעון כי אומנם עמימות

זו מעוררת קושי, אך היא מחויבת המציאות בשלב הראשוני, משום שרק באופן זה נשמרת ההלימה ההכרחית בין אופן גיבושו של המיזם וביצועו ובין מטרותיו, בבחינת Walk the talk.

כצעד פותח ומכונן הוקם ה"גנרטור" – מחולל המייצג בעצמו תוצר ראשון וביטוי ממשי לעקרונות של פעולה למען פיתוח כוונה וקול עצמאי, יכולת בחירה והפעלת שיקול דעת ופעולה לאורכה ולרוחבה של ההכשרה להוראה במכללת סמינר הקיבוצים בקרב סטודנטים, בקרב סגל חדש ובקרב סגל ותיק. ה"גנרטור" הוא פורום של סטודנטיות ושל סגל בכיר וזוטר שנענו לקול הקורא שפרסמנו למטרת חשיבה, גיבוש, בנייה והוצאה לפועל של פעולות המקדמות כוונה וקול עצמאי, יכולת בחירה והפעלת שיקול דעת ופעולה. בה-בעת, "הגנרטור" כבר משקף פעולה מסוג זה בהיותו מסגרת המבקשת מהמשתתפים ומאפשרת להם לנסח מעין "אני מאמין חינוכי דינמי" בזיקה להבנה של המציאות החינוכית והחברתית בישראל היום, ומתוך כך לגבש פעולה במכללה לאור מטרות המיזם. לאורך חודשי העבודה ב"גנרטור" יזמו המשתתפים מגוון פעולות מודולריות, פרסונליות ודינמיות, והן הותאמו למרחבים השונים שלהם יעדו. בו-בזמן, קיימנו מחקר מקדים, ראיונות עומק חצי מובנים עם 12 ראשי מסלולים וחוגים לתואר ראשון המגייסים צוות במסגרת תפקידים ומלווים אותם, זאת כדי לאפיין את האופן שנושא פיתוח הסגל נתפס בעיני בעלי התפקידים מן הצד האחד, ואת האפשרות להטמיע את שפת המיזם מן הצד האחר.

בחלק זה של המאמר אנו מבקשים להציג את הפעולות השונות המתוכננות ואת אלו שהתקיימו בשלב זה במקביל בתהליך ההכשרה ובתהליך פיתוח הסגל בכל אחד מעקרונות הפעולה שהוגדרו לעיל. כל עיקרון יומשג תחילה, ולאחר מכן יודגם כיצד הוא יושם בפועל בכריקט הן בקרב פרחי ההוראה הן בקרב הסגל. נדגיש שבשלב ה-MVP לא פותחו הפעולות בכל השדות באופן שווה. לכן,

בחלק מהתחומים נוכל בשלב זה לתאר רק את השלבים המקדימים שימשו בסיס לפעולות בהמשך. פעולות אלו יוצגו בחלק החותם את המאמר.

כוונה וקול עצמאי

בתהליך ההכשרה, היכולת לבטא כוונה ולהשמיע קול עצמאי באה לידי ביטוי ביכולתם של הסטודנט והסטודנטית לנסח "אני מאמין חינוכי" דינמי, כלומר להגדיר מטרות ערכיות-חינוכיות לאור תפיסות עולם ומערך אמונות אישיות הנתונות בתנועה מתמדת של גיבוש, בחינה מחדש וגיבוש מחדש, זאת על רקע זהותם האישית המתפתחת ואל מול המציאות המשתנה. כדי להשיג את יכולת זאת במהלך ההכשרה, על פרח ההוראה לפגוש באופן קבוע ומתמשך "אני מאמין חינוכי דינמי" של עמיתים לספסל הלימודים, של מורי המורים המכשירים אותו ושל נשות ואנשי חינוך שעמם הוא בא במגע במשך ההכשרה. נוסף על כך, יש להטמיע בהכשרה (לכל אורכה ובמגוון המסגרות שבה) תרגול של רפלקציה וכישורים של בחינה עצמאית לצורך שינוי ושיפור בתוך הקשרים משתנים ולאורם. דוגמה לכך ברובד של העבודה עם פרחי הוראה התקיימה בתוכנית חונכות אישית בונה זהות – פעולה משותפת לשותפים ב"גנרטור", סטודנטים וחבר סגל בתוכנית רג"ב שהציע את הקורס שהוא מלמד כזירת התערבות לבדיקת שפת הגנרטור ולמימושה. בחונכות האישית, סטודנטים משנה ג' פיתחו מודל להנחיית סטודנטים משנה א' ולליווי שלהם שמטרתו להפוך את הכשרת המורים לרלוונטית לשטח עוד משלביה המוקדמים. בתהליך ליווי זה, עקרונות הפעולה של המיזם באו לידי ביטוי כך: הסטודנטים בשנה א' הוזמנו להצטרף ובחרו בכך; תהליך הליווי נבנה בדיאלוג משותף שבמרכזו נמצא הקול העצמאי של הסטודנטים משנה א' בתהליך רפלקטיבי שאפשר לבנות בסיס לניסוח של "אני מאמין" זהותי חינוכי.

בה-בעת, התחלנו בעבודה בתחום זה עם סגל המכללה, כאמור במחקר מקדים ובסדרה של ראיונות. מאלו עלה שבתהליך הפיתוח המקצועי של הסגל המכשיר יש שני שלבים: הראשון הוא שלב הקבלה לעבודה במכללה – זיהוי מאפייניו של הסגל היכול לקדם תפיסת הכשרה שבמרכז טיפוח סוכנות מורים דורש בחינה של המסוגלות המקצועית של המועמדים להוראה במכללה דרך המרכיבים המוצגים לעיל. כך, למשל, כדי לסייע לסטודנטים לנסח "אני מאמין" דינמי, ראוי שהסגל המלמד במכללה יהיה מסוגל לנסח אני מאמין כזה. ככל שהמרצה המלמד תחזיק בתפיסת עולם חינוכית דינמית ומובחנת, יכולתה לקדם במהלך מקביל את הסטודנטים בהקשר זה תהיה גבוהה יותר. לשם השגת מטרה זו, הסגל המועסק במכללה צריך לנסח באופן מתמיד וכחלק משגרת העבודה שלו "אני מאמין חינוכי דינמי" ולהפגיש בין "אני מאמין" זה לזה של אחרים – סגל ותניק וחדש כאחד. מפגשים אלו יכולים להתקיים על בסיס הסדירויות הקיימות במוסד, למשל בישיבות צוות (פינת "אני מאמין חינוכי: אז והיום").

יכולת בחירה והפעלת שיקול דעת מקצועי

טיפוח של יכולת בחירה ושל היכולת להפעיל שיקול דעת מקצועי בקרב פרחי ההוראה נעשה באמצעות חשיפה רחבה ככל האפשר של מרחבי הפעולה של איש ואשת החינוך וכן של האפשרויות העומדות לרשותם בכל זירה וזירה, זאת מתוך הבנה שיש מגוון, ושמתוך היכרות עימו, אפשר לבחור. כך, ראשית, יש לחשוף את פרח ההוראה למגוון פדגוגיות, על הרציונל שבבסיס כל אחת מהן, מקורותיה, מטרותיה והדרכים להפעילה. נוסף על כך, יש להכיר לפרח ההוראה את בית הספר, את מערכת החינוך ואת המציאות החברתית והפוליטית בישראל כמערכות המורכבות מזירות שונות שיש ביניהן זיקות. "מפת דרכים" זו הכרחית

כדי שאשת החינוך תבין את מרחב הפעולה שלה ואת אפשרויות התנועה בו. לבסוף, יש לתת בידי פרח ההוראה כלים לבצע בחירה חינוכית מקצועית (Biesta, 2015) – לתת בידו את הכלים המבחינים בין בחירה בתחום החינוך ובעבור מטרות חינוכיות ובין בחירה בזירות אחרות. את הידע, הכשירויות והכלים האלה אפשר להטמיע בקורסים העוסקים במבנה מערכת החינוך, במאפייניה או בסוציולוגיה של החינוך ושל החברה הישראלית. נוסף על כך, יהיה אפשר להעריך את המידה שהמהלך הוטמע ואומץ בעקבות סוג מהלך הטמעה שבוצע, וכן יהיה אפשר להעריך את מידת השפעתו על הכשרת הסטודנטים באמצעות משובי הוראה מותאמים שיבחנו את התפתחות יכולת החשיבה הביקורתית של הלומדים.

אחת הזירות שהתקיימו ב"גנרטור" היא עבודת צוות על קורס מקוון קיים בנושא יזמות חברתית בכלטפורמת קמפוס IL. את הפלטפורמה פיתח עבור המיזם סטודנט לתואר שני שהשתתף בצוות המפתח של קורס זה.⁴ נקודת החיבור בזירה זו הייתה האפשרות להתאים את הקורס הקיים לסטודנטים להוראה ולמורים בשדה כדי ללמדם לקדם מיזמים חברתיים בקהילה. יזמות חברתית בעולם בתי הספר וההכשרה היא תהליך המאפשר למוביל המיזם ולמשתתפיו לפתח קול עצמאי, להתנסות בהפעלת שיקולי דעת מקצועיים ולבחור תחומי פעולה שישפיעו על סביבתם החינוכית והחברתית. גם כאן, בשלב הראשון למד הצוות, בהובלת הסטודנט, את הקורס על כל היבטיו בטרם החל בעיצוב מרכיב חדש להטמעה בקורס – פיתוח התכונות והכישורים שבלב תפיסת ה"גנרטור".

במשך שנת הלימודים התשפ"ד יושלם פיתוח היחידה הנוספת, והיא תועבר כפיילוט במסגרת סמינריון בחינוך במכללת סמינר הקיבוצים. בהמשך תעלה היחידה הנוספת לקמפוס IL ושם תשמש, נוסף על הסגל והסטודנטים של מכללת סמינר הקיבוצים, גם מסגרות להכשרת מורים בעבודתם בשדה.

בשלב ה-MVP לא פיתחנו את מרכיב זה ברובד של פיתוח הסגל, אך מהמחקר

המקדים ומהראיונות למדנו שמורי המורים נתונים בתחילת דרכם במעבר כפול: מהאקדמיה להכשרה להוראה; אל תוך מוסד נתון. הסגל האקדמי במוסדות להכשרת מורים, גם זה המנוסה בהוראה בפועל, מגיע למקצוע מתוך עולם של מחקר אקדמי הנוהג על פי הדגם האוניברסיטאי. על פי רוב, עולם ההכשרה להוראה אינו מוכר לו, וודאי שאין הוא חלק ממנו. כשאנשי הסגל החדשים מתחילים לעבוד במוסד להכשרת מורים, הם עוברים חברות (סוציאליזציה) לתוך ארגון נתון בעל מאפיינים ייחודיים ותרבות ארגונית מובחנת. לכן, פיתוח יכולות הבחירה והפעלת שיקול הדעת של הסגל החדש מצריך למידה והטמעה של מאפייני הכשרת המורים כפרופסיה מובחנת, היכרות עם מגוון הצורות שבהן יכולה הכשרת מורים להתקיים והבנה טובה של מקומה של הכשרת המורים בשדה החינוך. בד בבד, איש הסגל החדש נחשף למבנה הארגוני של המוסד. מבחינה יישומית, אפשר לסייע בכך בשלל תוכניות השתלמות ופיתוח סגל קבוצתיות או אישיות.

אשר לפיתוח יכולת הבחירה ושיקול הדעת החינוכי בקרב הסטודנטים, נכון לאפיין ולמפות את הזיקות של הסגל הקיים למרכיבי הכשרת המורים כפרופסיה מובחנת, כפי שאלו מוגדרים במסגרת המיזם. כך, המחווה שנבקש לפתח בהמשך ישמש למיין של סגל חדש ובסיס למיכוי ואבחון התכנים וההתנסויות הנדרשים לסגל הקיים כדי להכיר את אפשרויות הבחירה ולתרגל בעצמם שיקול דעת חינוכי פדגוגי לצד הכרעות אקדמיות ומקצועיות שכל איש או אשת סגל עושים במהלך עבודתם. כך, למשל, אפשר להשתמש בישיבות הצוות הקבועות כמרחב לחניכה אישית בידי צוות התוכנית או המכללה במענה לצרכים שהגדיר ראש התוכנית – רכיב שעלה בראיונות כי יש בו צורך רב. ואולם, יש להשקיע מאמץ בהתאמת דרכי העבודה הן לצורכי הסגל הן להיקפי המשרה שלהם ולאילוצים מתחום מערכת השעות והתגמולים. כפי שנציין בחלק החותם של המאמר, את פעולות אלו נבקש לקדם בקרוב.

פעולה

רכיב זה זכה לפיתוח המצומצם ביותר בשלב ה-MVP. עיקר העבודה התרכז בהמשגה ובחשיבה על פעולה מתאימה במסגרת ה"גנרטור". תוכניות להכשרת מורים נחלקות בין "פעולה" – רכיב מרכזי בתהליכי ההתנסות המעשית, שהם ליבת ההכשרה למורים, ובין רכיבים תאורטיים יותר. ככלל, בישראל ובעולם ניטש דיון בשאלה איזה משני רכיבים אלו חשוב יותר (ארביב-אלישיב ורוזנברג, 2023; כפיר ואריאב, 2008; Darling-Hammond, 2017). אשר לרכיב המעשי, במשך השנים התעצבו תוכניות ייחודיות שהעמידו אותו במרכזן, זאת כדי לטייב ולשפר את הכשרת המורים ומתוך ניסיון לענות על צורכי השדה, כמו מחסור במורים (ודמני וענבר, 2020). אף על פי כן, מרבית תהליכי ההתנסות שהסטודנטים עוברים ממוקדים בהוראת המקצוע המסוים שהם לומדים ולא בהכרח בהתפתחותם כאנשי חינוך מובילי שינוי.

במיזם שלנו, העבודה עם פרחי ההוראה בהתנסות המעשית ובקורסי החינוך ותחומי הדעת נעשית באמצעות צפייה, חניכה אישית, התנסות ומשוב, והיא מכוונת קודם כול לטפח סוכנות ורק אחר כך לפתח ידע ומיומנויות אחרות. כך, למשל, בתהליך ההכשרה יוכלו הסטודנטים לצפות במשך הזמן במרחבים חינוכיים שונים שבהם מורים מתפקדים בפועל כאקטיביסטים וכמובילי פעולות חינוכיות-חברתיות. בשלב מתקדם יותר יידרש הסטודנט להתנסות בהנעת פעולה חינוכית-חברתית הנגזרת מתוך ה"אני מאמין החינוכי שלו" ומתוך הבנתו הביקורתית את העולם שבו הוא עובד. פעולה זאת תלווה על ידי אשת החינוך שבה צפה, ועימה יתבצעו גם המשוב והרפלקציה.

זאת ועוד, הקורסים העיוניים יהיו גם הם מנוע חשוב לטיפוח פעולה חינוכית משנה-מציאות. מטרתם של לימודים דוגמת פילוסופיה (של החינוך ופילוסופיה כללית), סוציולוגיה (של החינוך וסוציולוגיה כללית) ותיאוריה (חינוכית ובתחום

הדעת) בהכשרה תהיה להעניק לסטודנטים/ות הבנה מעמיקה ורחבה וראייה ביקורתית של ההקשר הפוליטי, החברתי והתרבותי שבו הם יפעלו כמורים. אלו הכרחיות כדי לאפשר להם לפתח זהות מקצועית אותנטית במהלך ההכשרה, ובתומה לחולל שינוי במציאות. לא זו אף זו, כמעט שאך ורק בשלב ההכשרה האקדמית מתאפשר, ואף מתבקש, ללמוד את תכנים וכלים אלו.

בה-בעת, יכולת הפעולה ראוי שתבוא לידי ביטוי בסגל המכללה (חדש וותיק, פדגוגי ובתחום הדעת), בתשומת הלב לאותם מאפיינים שימשו מודלינג לסטודנטים, למשל בשילוב של מרכיבי פעולה ושל הפעלה ברוח אקטיביסטית וחדשנית בקורסים מסוגים שונים וקידום פרו-אקטיבי של יוזמות מגוונות במכללה בתוך קשר עם השדה הן לטובת איכות ההכשרה הן לקידום שותפויות עם מגוון שחקנים בשדה החינוכי. בראיונות עלה המתח שבין הרצון לפתח את מגוון יכולות אלו בצוות ובין המגבלות מבחינת מערכות המרצים ועומס המשימות שעומו הם מצופים להתמודד. אחד הממצאים המעניינים שעלו מהראיונות ודורשים דיון נפרד (בראיונות המשך ובפעולת ה"גנרטור") הוא כי לא פעם תחושת המסוגלות של ראשי המסלולים מוגבלת על ידי הבירוקרטיה ואילווצים כלכליים. גם אם הם מבינים את הרציונל שבאילווצים אלו ומקבלים אותם, הם מתקשים לזהות אופני התמודדות מיטביים עימם. להערכתנו, כפי שההכשרה היא מרחב מתבקש לטיפוח של סוכנות מורים, מורי המורים זקוקים לתהליך מקביל לטיפוח מכוון המבטא את הסוכנות שלהם. היכולת להטמיע את שפת ה"גנרטור" ואת הנחות המוצא העומדות בבסיסו במסגרת המכללה היא יעד מרכזי בעקבות ההתנסות שלנו במהלך שנת הלימודים התשפ"ג.

סיכום צופה פני עתיד: מתווה פיתוח מודולרי, פרסונלי ודינמי לפרחי הוראה,

לסגל חדש ולסגל ותיק

הפעולות שבוצעו בכל אחד מהתחומים בשלב ה-MVP – לרבות מחקר מקדים וראיונות – יהיו בסיס להרחבת עבודת ה"גנרטור". מטרתנו בשנים הקרובות היא לבסס את מקומו של ה"גנרטור" כמוסד קבוע ומוכר במכללה. ה"גנרטור" ימשיך להיות מרחב מחולל עבור סגל ופרחי הוראה בעלי כוונה וקול עצמאי, יכולת בחירה והפעלת שיקול דעת ופעולה, ומעין מעבדה לפיתוח שפה וכלים "מותאמים לפי מידה" לקידומם. ברמה הסמלית, החשובה גם היא, נשאף כי ה"גנרטור" יהיה מעין מגדלור, דוגמה לאופן שהכשרת מורים ומורות, בסמינר הקיבוצים ובכלל, יכולה לקדם את החינוך כפרופסיה ואת אנשי החינוך כבעלי מקצוע אוטונומיים ויוזמים המסוגלים לעצב את סביבתם בהתאם לתפיסת עולמם. בה-בעת תימשך העבודה במרחבים שונים שבהם כבר החלו לפעול חברי וחברות ה"גנרטור": במודל חניכה אישית, בקורס מקוון, בתהליך קבלת סגל והכשרתו ועוד.

לצד ביסוס, קידום ופיתוח הפעולות שכבר יצאו לדרך, ובתוך הישענות על למידה ומחקר מלווה שלהן מצידנו, נבקש להיכנס למרחבים רלוונטיים חדשים. בתוך כך, נבקש לפתח מתווה מודולרי, פרסונלי ודינמי מלא לטיפוח פרחי הוראה, סגל חדש וסגל ותיק כדי לאפשר להתאים לכל סטודנט וסטודנטית וחבר וחברת סגל תהליך פיתוח אישי התואם את שלב ההכשרה שהם נמצאים בו, את תפקידם במכללה ואת שאיפותיהם כאנשי ונשות חינוך וכחוקרים וחוקרות המביאים לידי ביטוי את תפיסת עולמם החינוכית. כך, מעבר להטמעת שפה וכלים במרחבים השונים במכללה, נרצה לאפשר לכל באי המכללה לפתח בעצמם כוונה וקול עצמאי, יכולת בחירה והפעלת שיקול דעת ופעולה, ונלווה אותם בתהליך זה.

תם ולא נשלם

במאמר זה הוצג המיזם שביקשנו לפתח בתוכנית המנהיגות באקדמיה להכשרת מורים, את הנחות המוצא העומדות בבסיסו ואת הפעולות הראשונות שהתבצעו במסגרתו. המאמר מציג גם חזון שאפתני לשינוי תפיסת ההכשרה מן היסוד. זהו אתגר קשה. הפעולות הראשונות שכבר קיימנו צנועות במהותן, והן הדגימו את האתגרים העומדים בדרכו ואת הקושי העמוק לתרגם תפיסות עולם חינוכיות לפעולות המשקפות אותן במלואן. קושי זה אינו ייחודי לנו – הוא מוכר גם בספרות העוסקת בתהליכי שינוי בתהליכי הכשרת מורים (גרין, 2019; Anagnostopoulos; et al., 2018; Andrews et al., 2019). ואולם, הפעולות הראשונות גם חידדו במגוון צורות את הצורך בשינוי הפרדיגמה על הפרופסיה של מורי מורים ואת הצורך להעביר את משקל הכובד של ההכשרה לטיפוח של סוכנות מורים. הדבר התבטא, למשל, בהיענות רבה מצד סטודנטים ואנשי סגל ממגוון מחלקות להצטרף לגנרטור; בנכונות רבה להציע מגוון של מרחבי פעולה בקורסים קיימים ובאמירות מצד ראשי מסלולים ומחלקות בראיונות המבטאות כמיהה לשינוי בכיוונים אלה.

שנת הלימודים הקרובה תעמוד בסימן הרחבת הפעילויות והטמעתן במעגלים נוספים של קהילת המכללה וכן בקידומה של שפת הכשרה המעמידה במרכזה טיפוח של סוכנות מורים כיעד מרכזי.

-
- 1 האקדמיה ללשון עברית הגדירה סוכנות מורים כ"פעילות יוזמת". ואומנם, במידה רבה מונח זה משמר טוב יותר את הרעיון המרכזי החשוב לנו בהקשר של מאמר זה, היינו את היות המורים והמורות סובייקטים אוטונומיים המסוגלים ליזום פעולות שיביאו לשינוי סביבתם המקצועית. אף על פי כן, מונח זה פחות רווח, ולו בשל הסרבול שבשימוש בו. בשל כך בחרנו במאמר זה לעשות שימוש במונח "סוכנות מורים" ולהבהיר את כוונתנו בדיון ממוקד בפתח המאמר.
 - 2 בשנים האחרונות מהלכים חשובים מקדמים את האוטונומיה הפדגוגית של מורים בתהליכי הפיתוח המקצועי. הדוגמה הבולטת ביותר היא מהלך "השקפה" המתמקד בהכשרתם של מורים בבתי ספר למורים מובילים בקהילה המקצועית שלהם, תהליך שבאמצעותו גם מתחדדת הזהות המקצועית, ובעקבות זאת עשוי להשתנות גם מעמד המורה (מיכאלי וסומר, 2014). ואולם, כיוונים אלו כמעט שאינם לידי ביטוי בתהליכי ההכשרה לקראת ההוראה.
 - 3 מיפוי זה של המונח נעשה על ידי תמי הופמן במסגרת מחקר מקדים שהתקיים בתוכנית הפוסט-דוקטורט במכון מופ"ת בהנחיית פרופ' עמוס הופמן. המאמר שנכתב בעקבות מחקר זה מצוי בהליכי שיפוט.
 - 4 את הקורס "זמות חברתית און ליין: מתניעים יוזמה חברתית ומצליחים" פיתחו פרופ' דורון שולצינר וברוך סולצ'ניר במכללת הדסה. היחידה שעליה אנו עובדים במסגרת הגנרטור תצורף כיחידה לקורס הקיים באישור המפתחים ובהתאמה לדרישות קמפוס IL.

רשימת מקורות

- אלוני, נ' (2013). **חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית**. הקיבוץ המאוחד.
- ארביב-אלישיב, ר' ורוזנברג, ק' (2023). תהליך ההכשרה במבט לאחור: תפיסות של מורים חדשים בנוגע למוכנותם להוראה. **דפים**, 8, 61–73.
- בק, ש' (2014). **בשבילי (י) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים**. מכון מופ"ת.
- ברון, מ' והופמן, ת' (2023). **מורה בחברה דמוקרטית: מהפרסונלי לפרופסיונלי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- גרין, מ' (2019). **לשחרר את הדמיון: מאמרים על חינוך, אומנות ושינוי חברתי**. הקיבוץ המאוחד.
- דוניצה-שמידט, ס', רמות, ר' וזוזובסקי, ר' (2021). **מעמד המורה בישראל בהשפעת משבר הקורונה**: דו"ח עבור המדען הראשי של משרד החינוך.
- דטל, ל' וג'ורג'י, ע' (30 במרץ, 2021). המשפט ששומעים הכי הרבה במקצוע הזה הוא תברחי כל עוד את יכולה. **דה מרקר**. <https://www.themarker.com/news/education/2021-03-30/ty-article-magazine/premium/0000017f-db2b-db5a-a57f-db6b0a260000>
- ודמני, ר' וענבר, ע' (2021). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.
- וולנסקי, ע' (2020). **תלמידי האתמול, תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך**. שוקן.
- חוק חינוך ממלכתי**, התשי"ג-1953.
- כפיר, ד' ואריאב, ת' (2008). **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**. ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- מיכאלי, נ' וסומר, א' (עורכים). (2014). **דוח פעילות של צוות היגוי בראשות פרופ' מרים בן פרץ ופרופ' לי שולמן: מורים מובילים כסוכני שיפור במערכת החינוך**. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

סקופ, י' ומן, י' (2023). לממש את הפוטנציאל: מה מפריע למורות בישראל לעשות עבודה

מצוינת ואיך המדינה יכולה לחזק אותן. קרן ברל כצנלסון.

קידל, א' (2012). השיח הקורבני של המורים בישראל. מתוך **הבלוג של פרופ' אריה קידל**. [https://](https://www.akizel.net/2013/01/blog-post_22.html)

www.akizel.net/2013/01/blog-post_22.html

קלויר, ר' וקוזמינסקי, ל' (עורכות). (2012). **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי**

של מורים בישראל. מכון מופ"ת.

Anagnostopoulos, D., Levine, T., Roselle, R., & Lombardi, A. (2018). Learning to redesign teacher education: A conceptual framework to support program change. *Teaching Education*, 29(1), 61–80. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1349744>

Andrews, D. J. C., Brown, T., Castillo, B. M., Jackson, D., & Vellanki, V. (2019). Beyond damage-centered teacher education: Humanizing pedagogy for teacher educators and preservice teachers. *Teachers College Record*, 121(6), 1–28. <https://doi.org/10.1177/016146811912100605>

Battilana, J. (2006). Agency and institutions: The enabling role of individuals' social position. *Organization*, 13(5), 653–676. <https://doi.org/10.1177/1350508406067008>

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52–73. <https://doi.org/10.1177/1478210316681202>

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring

- the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Cochran-Smith, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47(1), 8–24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842181>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718–738.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Edwards, A. (2017). The dialectic of person and practice: How cultural-historical accounts of agency can inform teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 269–285). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.N15>
- Edwards, A., & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>
- Elmore, R. (2005). Agency, reciprocity, and accountability in democratic education. In S. Fuhman & M. Lazerson (Eds.), *Public schools* (pp. 277–301). Oxford University Press.
- Flessner, R., & Payne, K. A. (2017). The impact of social theories on agency in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 286–300). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.N16>

- Hadar, L. L., & Benish-Weisman, M. (2019). Teachers' agency: Do their values make a difference? *British Educational Research Journal*, 45(1), 137–160. <https://doi.org/10.1002/berj.3489>
- Huber, J., & Yeom, J-S. (2017). Narrative theories and methods in learning, developing, and sustaining teacher agency. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 301–316). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.N17>
- Leca, B., Battilana, J., & Boxenbaum, E. (2008). *Agency and institutions: A review of institutional entrepreneurship*. Harvard Business School.
- Maclellan, E. (2017). Shaping agency through theorizing and practicing teaching in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 253–269). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n14>
- Ng, P. C., & Boucher-Yip, E. F. (2017). *Teacher agency and policy response in English language teaching*. Routledge.
- Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D., & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231–1246. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0149>
- Orland-Barak, L. (2017). Learning teacher agency in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 247–252). Sage.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers*

and Teaching, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>

Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23.

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and agents of change and spaces for maneuver. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>

Quan, T., Bracho, C. A., Wilkerson, M., & Clark, M. (2019). Empowerment and transformation: Integrating teacher identity, activism, and criticality across three teacher education programs. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41(4–5), 218–251. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1684162>

Rodriguez, G. M. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87–120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>

Zeichner, K. (2020). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*, 42(1), 38–48. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>

משאב לחינוך: מ"עובדי הוראה" למנהיגות חינוכית

זאביק גרינברג וענת קדרון

מרכז אזורי למנהיגות מקדמת חינוך, המכללה האקדמית תל חי

מבוא

בשנים האחרונות מורים ומורות רבים עוזבים את מערכת החינוך (וייסבלאי, 2022). מחקרים בישראל ובעולם מלמדים שסיבות מרכזיות לכך שמורות ומורים חדשים עוזבים את המערכת הן עומס העבודה, ריבוי משימות מנהלתיות, דרישה לאחריותיות, קשיים בניהול כיתה והיעדר תמיכה (Amitai & Van Houtte, 2022). נוסף על כך, תפיסה עצמית של מורים את עצמם כ"פקידים" וכמשרתי המערכת מקשה עליהם לפתח חשיבה ערכית (Adoniou, 2016) ופוגעת בזיהוים המקצועית (אראלי וגרינברג, 2023). כדי להתמודד עם נשירת המורים והמורות ועם מחסור בעתודה ניהולית, וכן כדי לשפר את איכות ההוראה, מושם בשנים האחרונות דגש על פיתוח מנהיגות חינוכית בית-ספרית (Pont et al., 2008). סקירה של מגמות המחקר וההכשרה בהקשר של מנהיגות חינוכית מעלה כי העוסקים בתחום מתמקדים בכמה מרכיבים משלימים של מנהיגות: הזהות המקצועית של אנשי חינוך והיבטים מנהיגותיים בה; זירת המנהיגות ויעדיה על פי הגישה של מנהיגות בהוראה (Instructional leadership), גישה הרואה עצמה מגויסת לשיפור ההוראה והלמידה והגעה להישגים לימודיים של התלמידים; מנהיגות מערכתית (System leadership) המתמקדת במרחב הארגוני והצוותי ובמרחבים הסובבים את בית הספר – קהילה, שכונה וחברה; מנהיגות ערכית

(Moral leadership), כזאת הרואה עצמה אחראית לקידום ערכים חברתיים, תרבותיים ובין-תרבותיים באמצעות הוראה וחינוך.

בשלושת העשורים האחרונים התפתחו ההמשגות התאורטיות בתחום זה וחוודו דגשי המחקר. מנהיגות (ומנהיגות חינוכית בכלל זה) הומשגה במגוון דרכים שבין התמקדות באדם המנהיג להתמקדות בתרבות ארגונית וחברתית המקדמת מנהיגות בבית הספר. תאוריות מרכזיות אחרות העמידו במרכזן ראייה חברתית, דוגמת זו הבאה לידי ביטוי במנהיגות הקונסטרוקטיבית (Constructivist leadership), מנהיגות המכוונת לפתרון בעיות באמצעות למידה משותפת (למשל: Senge, 2000; Lambert, 1998; Harris & Lambert, 2003), ומנהיגות הסתגלותית (Adaptive leadership) המכוונת להובלת שינויים בעלי משמעויות אסטרטגיות במציאות משתנה ובמצב של ריבוי שחקנים (Heifetz et al., 2009). מחקרים שהתמקדו במורים ובמורות הצביעו על העדפה ברורה לדפוס מנהיגות שאינם מבוססים על פורמליות סמכותנית אלא על ראיית המנהיגות כמושג תרבותי כולל המצוי בתוך ההקשר של מלאכת ההוראה והלמידה (Lambert, 2003) והדגישו בעיקר את ההבחנה בין ניהול להנהגה במרחב בית הספר והצוות (אקירי וברנע, 2018; לוי-גזפרנץ ושפירא-לצינסקי, 2017; מבורך, 2017).

אשר לזירות המנהיגות, מרבית המחקר עוסק בפיתוח מעמדם של מורים ומורות כמקדמי יזמות וכבעלי תפקידים ומובילים בבית הספר (Schott et al., 2017; Snoek et al., 2020). בכרייקט המוצג כאן נעסוק במנהיגות מורים בכיתותיהם (Torrance, 2015), זירה המחייבת להפנות את המבט אל התלמידים כפרטים. המורה המנהיג, על פי תפיסה זו, מקדם הוראה המפתחת מנהיגות בקרב תלמידים ותלמידות בתוך דגש על קידום לקראת העתיד (Owen, 2007; Smith et al., 2017) ותורם להוראה טובה ולקידום הישגים ברמת הפרט. בר-

יורק ודיוק (Barr-York & Duke, 2004) ולין וראיורדן (Lin & Riordan, 2018) הגדירו מורים מנהיגים כסוכני שינוי, אנשים אשר לצד עבודתם בכיתה פועלים במגוון דרכים למען שיפור מתמיד בעבודה המקצועית וברווחתם של התלמידים, של קהילת המורים ושל קהילת בית הספר. נקודת מבט זו נשענת על הגישה הנאו-ליברלית, גישה המדגישה את זכויות התלמיד-הפרט ואת הצורך לקדם אותו. אחת התוצאות היא צמצום תפיסת המנהיגות של מורים ומורות כמובילי קבוצת התלמידים בכיתה, ובמילים אחרות – צמצום תפיסת הכיתה כמערכת חברתית. תפיסת מנהיגות המורים בכיתותיהם כמקדמת יעדי למידה והוראה באה לידי ביטוי גם בהכשרה הפרופסיונלית של מורות כמנהיגות (למשל: Buchholz et al., 2019; Crowther et al., 2008; וראו סקירת ספרות עדכנית אצל בר-זהר ויוספסברג בן-יהושע, 2020). ג'נסן ואחרים (Jensen et al., 2016) עמדו על הכישורים הקשורים בעבודת ההוראה, כישורים שיש לפתח בהכשרות המורים: פיתוח תוכניות לימודים, ביצוע הערכות, חניכת מורים צעירים ועוד. כל אלה הביאו לצמצום ההכרה הציבורית בהוראה כבעלת משמעות פרופסיונלית ייחודית. צמצום זה אף בא לביטוי בהגדרת מורים ומורות "עובדי הוראה".

למרכיב המנהיגות יש תפקיד חשוב בגיבוש הזהות המקצועית של מורים ומורות וגם במידת ההתמדה שלהם במערכת החינוך (בר-זהר ויוספסברג בן-יהושע, 2020; Wenner & Campbell, 2017). זהות מקצועית קשורה במאפיינים רגשיים ואינטלקטואליים, והיא נבנית לאורך זמן. זהות מקצועית-מנהיגותית מתפתחת מתוך עיסוק רב-מערכתי בפיתוח האישי של המורה במישור היזמי, הרגשי והדידקטי (Gonzales & Lambert, 2001) לצד פיתוח ראייה מערכתית של הכיתה ושל המורה כחלק ממנה (Renn & Bilodeau, 2005). לחזון אישי תפקיד מכריע בעיצוב מנהיגות חינוכית של מורים (Komives et al., 2005; Tummers, 2020). ואכן, מערכת הכשרת המורים עוסקת לא מעט בפיתוח

חזון אישי-חינוכי בקרב פרחי ההוראה. המחקר מצביע גם על מקומה המרכזי של תפיסת המסוגלות של אנשי ונשות חינוך בפיתוח זהות מנהיגותית. תפיסה זו מתפתחת בעקבות חוויות רגשיות טובות (Chen, 2016; Hargreaves, 2001); (Shirley et al., 2020), וכפועל יוצא מחיזוק המרכיבים ידע (Bukor, 2015) ומיומנות מקצועית (Blackman, 2010; Gee, 2000). מכאן שחיזוק זהות מנהיגותית-חינוכית בקרב מורים מחייב לצייד אותם בכלים פדגוגיים מעשיים ובפרקטיקות לשם ליווי של המעשה החינוכי בכיתה.

סקירת המגמות הקיימות במחקר מעלה אפוא שתי תובנות מרכזיות. האחת: משמעותם של היבטים פדגוגיים ודידקטיים הקשורים בחיזוק המיומנות המקצועית של המורה ובקידום התלמיד כפרטים. אומנם המחקר מצביע על חשיבותם של תחושת המשמעות המקצועית ושל החזון האישי של אנשי ונשות חינוך, אולם הוא ממעט לבחון את משמעות זו במושגים ערכיים וחברתיים בעבודת החינוך ככלל ובהוראה הדיסציפלינרית בפרט. התובנה האחרת היא שאין די מחקרים הבוחנים היבטים פדגוגיים ודידקטיים של מנהיגות מורים בכיתותיהם. אחת התוצאות של לקונה זו היא היעדר כלים מעשיים לקידום ולפיתוח של עבודת ההוראה היומיומית שעושים מורים בכיתותיהם כמעשה מנהיגות חינוכית-חברתית.

המיזם "משאב לחינוך" מבקש לגשר על פערים אלו באמצעות יציקת משמעות ערכית ומקצועית (פרופסיונלית) בעבודת החינוך שעושים מורות ומורים צעירים, עבודה המכוונת לפיתוח תפיסת פרופסיה כמנהיגות ומתבטאת במכלול פעולות ההוראה בתחום החברתי ובתחום הדיסציפלינרי גם יחד. פיתוח זה ילווה במתן כלים מעשיים לעבודת ההוראה היומיומית, כלים שיאפשרו לתרגם את הרעיון הגדול למעשה היומיומי של המורה בין אם בתחום החברתי ובין אם בתוך ההוראה הדיסציפלינרית.

הכשרת מורים כזירת שינוי

בהלימה לפער המתגלה במחקר, הכשרת מורים בישראל עוסקת במנהיגות החינוכית בהיבטים תאורטיים (ולעיתים רפלקטיביים) של פיתוח זהות מקצועית, אך ממעטת לעסוק בהיבטים מעשיים, יומיומיים, של המנהיגות בכיתה, ובמנהיגות מהכיתה, המתייחסת להשפעת הנעשה בכיתה על מעגלים רחבים יותר. במילים אחרות, בהכשרה ניתנים רק מעט כלים מעשיים המכוונים להסתכלות אקולוגית על עבודת ההוראה והחינוך בכיתה. ההכשרה המעשית מאמנת את פרחי ההוראה לראות את התלמידים ככרטים, לפתח במורים מיומנויות הכלה ואמפתיה ולסייע להם לפתח כאלה בקרב תלמידים (Social emotional learning) לצד הכלי "ניהול כיתה" המכוונים להשגת אקלים למידה מיטבי אך פחות מכוונים להביאם להבין את מרכיבי המנהיגות האישית והמקצועית המצויים בתוך אלה.

הבחנה נוספת המקובלת בהכשרה ובשדה החינוכי היא ההבחנה בין "מורים מקצועיים" או שיעורים דיסציפלינריים – תחומים שההכשרה בהם מתמקדת בידע המקצוע ובמתודות הוראה ייחודיות לו, ובין "מחנכים" – מי שאמונים על החינוך הערכי במסגרת פורמלית. בשל ההכרדה, סטודנטים ומורי מורים מתקשים לראות בהוראה עבודה חינוכית-מנהיגותית, ונפגעת המוטיבציה לשלב מנהיגות בהוראה הדיסציפלינרית (Pont et al., 2008).

סוגיה אחרת היא קהל היעד של תוכניות להכשרת מנהיגות חינוכית. בכל התוכניות להכשרת מורים ומורות ולהעצמתם נכללת התייחסות לנושא מנהיגות בהוראה, אולם בדרך כלל עיקר התייחסות למושג היא תאורטית (בעיקר במסלולי ההכשרה במכללות) או מיועדת להביא לחיזוק פרופסיונלי של מורים ומורות פעילים. דוגמה לכך היא המהלך "השקפה" שמכון מופ"ת מוביל בשיתוף פעולה עם משרד החינוך, מהלך המתמקד בקהילות מורים מקצועיות ואינו מגדיר מפורשות פיתוח של מנהיגות חינוכית בין מטרותיו. מסלולים אלו מתאימים

לתפיסות המנהיגות המתמקדות בהעצמת המורה כפרט או בתוצרי הלמידה המקצועיים (מכון מופ"ת, ח"ת) והן מכוונות ליצירת תפיסה ומסוגלות מנהיגותית, אולם עדיין יש פער ביישום המעבר מהכוונה לתפיסה חינוכית למימושה בפעולות יומיומיות בשגרת הכיתה.

תוכניות ייחודיות להכשרת מורים העוסקות ברעיונות גדולים בחינוך בישראל, הן בדרך כלל תוכניות ייחודיות וממיינות. מקצתן מכוונות לתהליך ההכשרה בתוך המכללות, ואחרות מלוות מורים פעילים בשדה. מרבית התוכניות לפיתוח והעצמת מורים-זמנים פועלות בפריפריה החברתית-גאוגרפית. דוגמה לכך היא התוכנית "החלוץ החינוכי" המופעלת מאז 2008 בשיתוף המכון הדמוקרטי ומשרד החינוך בעיקר בבתי ספר בפריפריה החברתית-גאוגרפית (ביישובים במדד טיפוח 5 ומעלה). מטרתיה המוצהרות של התוכנית הן להצמיח מנהיגות חינוכית איכותית, ליצור עתודה ניהולית המחויבת לשיפור החינוך בפריפריה ולצמצם עזיבה של מורים באמצעות ליווי שלהם בשנות עבודתם הראשונות. לתוכנית מתקבלים בוגרי מכללות להוראה (מכללת סמינר הקיבוצים, מכללת לוינסקי לחינוך והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין) לאחר מיון המתבסס על ראיונות אישיים וסדנת מיון (בר-זוהר ויוספסברג בן-יהושע, 2020; מקדוסי ופומרנץ, 2021). דוגמה אחרת היא התוכנית "ראשית – קהילות מחנכות", יוזמה של קרן ליאון בשיתוף "כל ישראל חברים" ומכון מופ"ת. גם תוכנית זו היא תוכנית ממיינת – היא פונה למחנכות כיתה בלבד ומכוונת לקידום שוויון הזדמנויות בקרב התלמידים (ראשית, ח"ת).

תוכניות אחרות לפיתוח מורים-מנהיגים בתוך מסלולי ההכשרה עסקו בשילוב בין יזמות למצוינות בהוראה. כך, למשל, התוכנית "חותם נעמי", תוכנית הפועלת מאז שנת 2010 כשותפות בין הג'וינט, משרד החינוך, תנועת "הכל חינוך" וקרן נעמי על שם ד"ר נעמי כדר, מכשירה "מורים מעולים ומנהיגים" ב-94 רשויות

מקומיות (התוכנית התקיימה בתחילה במכללת בית ברל ובאוניברסיטת חיפה, ובשנים האחרונות היא מתקיימת במכללות לוינסקי ואורנים). במוקד התוכנית עומדת השאיפה לפתח מורים-מנהיגים ככלי לפיתוח של התלמיד והתלמידה כפרטים ולקידום שוויון הזדמנויות בחינוך (שני ושדמי-וורטמן, 2022). גם "חותם" היא תוכנית ממינת המבקשת להבטיח "בחירת מועמדים המתאימים ביותר לתוכנית" (חותם, ח"ת). תוכנית אחרת, התוכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה), פועלת במרבית המכללות להכשרת מורים בישראל ומכוונת לסטודנטים מצטיינים. התוכנית חרטה על דגלה "להצמיח סטודנטים בעלי יכולות גבוהות ללימודי הכשרה להוראה, ולהעצימם בתוכנית מיוחדת ואיכותית להיות מורים מובילים, מחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים" (רג"ב, ח"ת). עמימות הניסוח יכולה להצביע גם על עמימות בתפיסה המעשית בנוגע לפיתוח מנהיגות חינוכית, למשמעויותיה ולכלים למימושה.

בוגרי ובוגרות תוכניות אלה נתקלים במציאות היומיומית שבה מורים מלמדים שעות רבות מדי יום, מלמדים כיתות רבות (בוסקילה וחן לוי, 2020) ומתמודדים עם עומס של משימות פדגוגיות ומנהלתיות ועם משימות הוראה (שמחון, 2015). בהצעה זו אנחנו מבקשים לערער ולהרהר גם על ארגון ההוראה והלמידה. ארגון זה נתפס פעמים רבות כמובן מאליו, והדבר בולם את האפשרות להכניס תמורות מהותיות באופני המפגש והשיח בין מבוגרים לצעירים.

הרעיון הגדול שמאחורי המיזם "משאב לחינוך"

המיזם מבקש לעסוק במנהיגות מורים ומורות ולהטמיע שפת מנהיגות חינוכית ערכית-הסתגלותית בחיי היומיום של מורים בכיתותיהם. אנו טוענים שפדגוגיה של מנהיגות מורים בחיי היומיום ובשגרת ההוראה בכיתה תתרום לקידום זהות מקצועית מנהיגותית.

שינוי זה ייעשה באמצעות מרכז אזורי שיפעל לקידום מנהיגות מקצועית-חינוכית בקרב אנשי ונשות חינוך בתחילת דרכם מתוך העמדה שמכוונות למנהיגות חינוכית נשענת על האופן שמורים ומורות תופסים את הפרופסיה החינוכית ואת מקומה של תפיסה זו בחוסן המקצועי שלהם. בבסיס רעיון זה עומדים התבוננות בשלושה אדנים שווי ערך וניסיון לשלבם לכדי מהלך שלם: המונח "מנהיגות חינוכית"; תפיסה אקולוגית של מערכת החינוך בכלל ושל כיתת ההוראה בפרט; תפיסה קהילתנית המתייחסת הן לרצף ההכשרה הן למעגלי ההשתייכות בכל מוסד חינוכי. המנהיגות החינוכית שאליה אנו מכוונים פועלת מתוך התפיסה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979, 1986), תפיסה המניחה כי כל פעילות אנושית מתרחשת בהקשר חברתי-תרבותי מורכב ודינמי, ומתוך כך בוחנת את השפעת פעילות המורה בכיתתו על הסביבה החברתית של הפרט ועל עיצוב זהותו ומניחה שמתקיימת השפעה הדדית בין הפרט לסביבתו. לפי התפיסה האקולוגית, המורים והתלמידים שותפים למערכת אחת עם גורמים נוספים (הורי התלמידים, קהילת בית הספר ואחרים). בין השאר המיזם מבקש לכתח כלים מעשיים לצמצום הפער הערכי והמהותי שלפי התפיסה האקולוגית מתקיים היום במערכות החינוך כאשר מורים ומורות המבקשים להוביל כיתה כקבוצה חברתית פועלים בעצמם מתוך הסתכלות יחידנית הן בתוך המערכת הכיתתית הן בתוך מסגרת בית הספר (שני ושדמי וורטמן 2022). הגישה הקהילתנית, כפי שפותחה אצל ארתור (Arthur, 2000), מתייחסת לרצף סוכנויות מחנכות שראשיתו במשפחה הגרעינית והמורחבת והמשכו במוסדות חינוך. החלת תפיסה זו גם על העוסקים בחינוך מחייבת, לטעמנו, להעמיק את תפיסת הרצף בהכשרה בליווי ובפעולת אנשי ונשות החינוך, ומתוך כך לטשטש את הדיכוטומיות הקיימות היום בין שלב ההכשרה לשלב המקצועי. היבט אחר הקשור בתפיסת הקהילתנות בחינוך הוא שחינוך

ערכי מכוון לחיי היחיד בקהילה, לאתוס שלה ולטובת הכלל (Common good); וראו סקירה אצל דרוו, 2021; הרטף, 2007; Rawls, 1971; Nowakowski, 1985). נקודת המבט המערכתית שנבקש לקדם בנוגע למנהיגות החינוכית-ערכית שואבת גם מתפיסות של מנהיגות הסתגלותית, תפיסות הרואות בכיתה מערכת דינמית. גישה זו מבחינה בין בעיות המוגדרות "טכניות", בעיות שגורם מקצועי יכול לפתור על בסיס פתרון מוכן, ובין בעיות הסתגלותיות, בעיות שקשה להגדירן ושהתמודדות איתן מחייבת שיתופי פעולה והסתכלות חברתית המתייחסת לא רק לקידום הפרטים אלא גם ליחסי הגומלין ביניהם ולהשפעות הדדיות בין כל המשתתפים במערכת. תפיסה זו מניחה שמדובר בכלים שאפשר לפתח ולא במאפייני אישיות. אפשר להתאים כמה מעקרונות המנהיגות ההסתגלותית גם לשדות אחרים, למשל לשדה החינוך, ולייעד אותם לכלל אנשי החינוך ולא רק לקבוצה נבחרת וממוינת.

לתוכנית "משאב לחינוך" הוצבו כמה יעדים שבמרכזם נקודת מבט אזורית-כללית ולא ממוינת והיא שואפת ליישום של הפיתוח הפרופסיונלי:

1. המרכז האזורי יפתח ידע תאורטי ויישומי למנהיגות ערכית-הסתגלותית בקרב מתכשרות ומתכשרים להוראה וצוותי הוראה. המרכז יתבסס על שיתופי פעולה אזוריים בין מסלול הכשרת המורים במכללה האקדמית תל-חי, משרד החינוך ומערכות החינוך באזור. תהליך ההכשרה יתחיל במסלולי ההכשרה במכללות, ימשיך בתהליך ליווי, חלקו קבוצתי וחלקו פרטני, של מורים ומורות צעירים בשטח ובהקמת קהילות לומדות מתוך מטרה לפתח שפה אזורית מקדמת מנהיגות חינוכית ערכית-הסתגלותית. זהו מהלך שיתופי ליצירת שפה אזורית חינוכית הממשיך את ההכשרה הקלינית הקיימת ומעצים אותה;
- קהל היעד: מתכשרות ומתכשרים להוראה, מורים ומורות במסלולי

- סטאז' והכניסה להוראה, מורים בחמש השנים הראשונות לעבודתם, בעלות תפקידים ומובילות פדגוגיות בבתי הספר;
- מסלולי ההכשרה וקהילות הליווי הם מסלולים כוללים ולא ממיניים, זאת מתוך עמדה הרואה בכל איש חינוך בכיתה מנהיג-חינוכי ובכל פעולה בכיתה פעולה משפיעה;
 - מסלולי ההכשרה יעסקו, לצד פיתוח חזון ודיון ערכי, בפיתוח של כלים יישומיים לחיזוק כל רבדיו של מעשה ההוראה כמעשה מנהיגות חינוכי-ערכי;
 - בהובלת המכללה, המרכז יעסוק במחקר מלווה להערכת הפעילות ולהעמקת הבסיס התאורטי של שפת המנהיגות ההסתגלותית בשדה החינוך.

ראשית מעשה

שלב היישום הראשון של המרכז התמקד במהלך תוך-מכללתי. מפני שנדרשת למהלך תשתית ארגונית מתאימה במכללה, שנת התשפ"ג יועדה לאיסוף נתונים ולבניית תשתית ושותפויות בתוך המכללה. הוחלט לפעול בתוך המסלולים המובנים הקיימים במכללה ולפתח בהם כלים ומתודות לקידום חשיבה מנהיגותית במעשה היומיומי של המורה בבית הספר מתוך שאיפה להרחיב את מעגלים אלו בעתיד לקהילות לומדות שיפעלו בשדה החינוך עצמו. קהל היעד שהוגדר לשלב הראשון היו מתכשרות ומתכשרים להוראה בשלב הסטאז', מי שכבר סיימו את שלב ההכשרה התאורטי ונמצאים בראשית דרכם הפרופסיונלית העצמאית.

החלק היישומי כלל פיתוח של כמה יחידות לימוד בנושא התייחסות מנהיגותית לבעיות בכיתה. הכלים העיקריים כללו התייחסות לזיהוי רעיונות גדולים ויישומם בחיי היומיום, הבחנה בין סמכות חיצונית לסמכות פנימית במעשה המנהיגות,

ניתוח הכיתה כמרחב מרובה משתתפים, ניתוח מקרים על בסיס מיפוי עלות-תועלת לכל אחד מהמשתתפים בזירה הנבדקת, ניתוח אירוע חינוכי כאירוע שלו משמעות ערכית-הסתגלותית ולא כאתגר טכני ופיתוח של כלים רפלקטיביים לזיהוי עמדות אישיות. הכלים שפותחו בשנה זו נוסו על ארבע קבוצות, שתיים מהן בקורסי מנהיגות ושתיים בקורסי סטאז'. מרצי הסדנאות עברו גם הם הכשרה מצומצמת להכרת מושגי היסוד שנלמדו ולוודא לאורך השנה.

הפעילות לוותה גם בשאלוני משוב כדי למדוד את השינוי בהגדרת המושג "מנהיגות חינוכית בכיתה" בקרב משתתפי הסדנה ואת השינויים שחלו בתחושת המסוגלות המנהיגותית-חינוכית שלהם בעבודת היומיום. השאלונים בחנו גם את מקומה של המיומנות המנהיגותית בתחושת הערך של המורים והמורות הצעירים, וכן אם מתן כלים מעשיים מסייע בהטמעת השפה המנהיגותית חינוכית-הסתגלותית. המידע נאסף בתוך התייחסות לשלוש מגבלות עיקריות: ההכשרה הייתה קצרה – היא התבצעה כחלק מקורס כללי ולא כקורס מלא, כלומר מדובר ב"נגיעות" הכשרה בלבד, ולפיכך לא היה בכך די כדי לפתח שפה חדשה או חוסן פרופסיונלי; אוכלוסיית היעד נתונה לקשיים וללחצים הקשורים בכניסה להוראה, בהתמודדות עם ריבוי משימות וריבוי דרישות, דרישות שרבות מהן טכניות באופיין ואינן מנהיגותיות-ערכיות; גודל המדגם – בסך הכול ארבע קבוצות למידה הנמצאות בשלבים שונים במהלך ההכשרה (נאספו כשלושים שאלוני משוב).

על אף המגבלות, מבחינת שאלוני המשוב ומהתייחסויות מצד הסטודנטים והסטודנטיות במפגשים עצמם עלו כמה תובנות משמעותיות:

1. מתכשרים להוראה ומורי מורים מתקשים להסתכל על הכיתה בראייה אקולוגית – כמערכת. בניתוחי מקרה עיקר תשומת הלב המעשית והרפלקטיבית ניתנת לפרטים בזירה, המורה או תלמיד, והתגלה קושי

להבחין בהשפעות הדדיות בתוך זירה זו;

• בקרב מורי מורים ובקרב מתכשרים להוראה יש צמא גדול לעיסוק במשמעות הערכית והחברתית של מעשה ההוראה. צמא זה מתחבר לתחושת הערך של אנשי החינוך בהקשר של מעשה החינוך. מורות צעירות הצביעו על הצורך "להזכיר לעצמן" מדוע בחרו במקצוע זה כאמצעי להתגבר על הקשיים והלחצים היומיומיים;

• לצד זה עלה כי פרחי הוראה ומורות ומורים צעירים חששו מאוד לדבר במונחים של מטרות ערכיות וחברתיות, זאת בין השאר כיוון שהם נעדרו כלים מעשיים לשלב את תפיסות אלו בעשיית ההוראה וכיוון שהיו טרודים בעמידה במדדים חיצוניים שעניינם הישגי התלמידים. מורים ומורות שעסקו בהוראה דיסציפלינרית נטו להתמקד בהספקי מידע או בהוראת המיומנויות הנדרשות ומיעטו לעסוק, אפילו ברמת החשיבה, ברעיונות הגדולים של תחום הדעת שהם מלמדים. סטודנטים וסטודנטיות בשלב הסטאז' הביעו רצון לרכוש כלים שיסייעו להם לעבד באופן עצמאי ורפלקטיבי את האתגרים שאיתם הם מתמודדים בכיתה כאתגרים חינוכיים-הסתגלותיים;

• המתכשרים הבחינו בין מסגרות שנועדו לעסוק בהיבטים חברתיים ובין הוראת מקצועות שונים. המסגרות ה"חינוכיות" בבית הספר מופקדות בידי מי שמוגדרים מחנכים ומחנכות, כלומר מצומצמות לשעות החינוך או לתוכניות העוסקות בכישורי חיים. ההוראה הדיסציפלינרית, כאמור, מיועדת להביא לפיתוח פרטני של התלמידים בתחום הידע ולהקניית המיומנויות הלימודיות הנדרשות לו. עיסוק ברעיונות גדולים או ראייה של הכיתה כמערכת אקולוגית נתפסים כלא רלוונטיים בשל מגבלות זמן ההוראה. מאחר שהיבטים אלו גם אינם באים לידי ביטוי בממדי

ההערכה הדיסציפלינרית של התלמידים או בממדי ההערכה של המורים והמורות, הם נדחקים לקרן זווית.

הניסיון לגייס שותפי דרך בתוך המכללה העלה תובנות נוספות, בראשן הקושי לפתח ולהטמיע שפה מנהיגותית חינוכית-ערכית בקרב אנשי סגל ותיקים. בעוד יחידת החדשנות של המכללה, היחידה האמונה על ליווי מרצים ופיתוח מתודולוגיות חדשות, התגישה למהלך באופן מוחלט ואף הקצתה משאבים לפיתוח, גיוס מורי מורים נתקל בקשיים. בשלב הראשון פנינו רק למרצים בקורסי הסטאז': מדובר בקורס רב-מטרות ודל מפגשים יחסית, ורבים מהמפגשים בו מתקיימים בזום. הרצון לתת מענה בקורס זה למגוון הבעיות שבהן נתקלים הסטודנטים והסטודנטיות בשנת הסטאז' והמחויבות לדרישות הסילבוס עורר בקרב מקצת המרצות התנגדות להכללת מרכיב נוסף לקורס. בשל כך, יחידות הפיילוט הועברו רק בשתי קבוצות סטאז' ובסדנת בחירה שהתקיימה בחופשת הסמסטר. אחת התובנות העיקריות ממהלך זה הייתה שיש להשקיע משאבים וזמן בגיוס מורי מורים למהלך באמצעות השתלמות וליווי מתמשכים לאורך השנה.

תוכניות לעתיד

בשנת התשפ"ד תורחב ההכשרה הפדגוגית ותכלול קורסים מלאים שיילמדו בשפת המנהיגות החינוכית הערכית-הסתגלותית. הקורס המלא יזמן תהליך ארוך, כזה המחייב פיתוח של כלים דידיקטיים נוספים ומאפשר למידה טובה יותר על ההשפעות של יחידות הלימוד החדשות ועל התקבלותן בקרב הסטודנטים והסטודנטיות.

כדי למקסם את הלימוד נבחרו לשנה הבאה שלושה קורסים הנמצאים על רצף הכניסה להוראה: קורס דידיקטיקה ותורת ההוראה לסטודנטים בלימודי

התואר השני בהוראה – תואר שאינו מיועד לאנשי חינוך בשטח (M. Teach); קורס סטאז'; קורס מורים מתחילים – קורס המלווה מטעם המכללה מורים ומורות בשנתיים הראשונות לעבודתם לאחר הסטאז'. השתלמות נוספת תינתן כהשתלמות שנתית לצוות המדריכים הפדגוגיים במכללה. הקורסים פותחו בליווי מרכז החדשנות של המכללה, ובעיקר בעזרת מרכז הסימולציות, זאת מתוך רצון לפתח מגוון רחב של כלים דידקטיים ורפלקטיביים מעשיים. את תהליך ההוראה בקורסים החדשים צפוי ללוות הליך מדידה והערכה שיתקיים במסגרת המרכז לחקר המנהיגות במכללת תל-חי!

מתוך התובנות שיעלו מהתנסות זו יורחבו בהדרגה מעגלי הפעילות גם למסגרות אזוריות חוץ-מכללתיות, בהתאם לחזון האזורי. אנו מקווים כי הרחבת הברסיס התאורטי, תוצאות הנתונים המחקריים המלווים והרחבת ההתנסות המעשית יאפשרו להרחיב את הפעילות בתוך המכללה ולחבור לגופים חינוכיים אחרים הפועלים באזור בשותפות פורייה.

סיכום

יצאנו לדרך מתוך התייחסות לשתי בעיות נפרדות המשיקות זו לזו – עזיבת מורים ומורות בתחילת דרכם את מקצוע ההוראה והפגיעה הנודעת לעבודה "טכנית" בתחושת המשמעות המקצועית של מורות ומורים, ולהשקפתנו גם בעבודת החינוך שלהם. להיעדר מיקוד בהיבטים של מנהיגות חינוכית-ערכית בקרב מורים ומורות בכיתותיהן יש גורמים רבים. בחרנו להתמקד בשניים מהם, כאלה הנמצאים בתחום ההשפעה של הכשרת המורים: פיתוח ומתן כלים מעשיים המתרגמים את הדיון ברעיונות הגדולים לפעולה ממשית ויומיומית וצמצום הפערים בין האקדמיה ובין השדה מתוך תפיסה אזורית. הפיתוח וההכשרה הדידקטית – השלב הראשון במיזם – אומנם נמצאים

עדיין בחיתוליהם, אולם עוד בשלב מוקדם זה השמיעו פרחי ההוראה צורך ורצון לקבל כלים מעשיים שיחזקו בהם את תחושת המקצועיות והמסוגלות הפרופסיונלית ובהמשך לכך את תחושת הערך והמשמעות המקצועית. מבחינה זו, פיתוח כלים נוספים וגיבוי מחקרי יוכלו לחזק את המהלך הרחב שאליו אנו שואפים: מחיקת ההתייחסות האישית והציבורית לציבור המורים והמורות כ"עובדי הוראה" וחיזוק תדמיתם כמובילי חינוך. ליווי מקצועי של פרחי הוראה משלב ההכשרה עד שלבי הקליטה הראשונים במקצוע הכרחי לפיתוח תפיסת מסוגלות כזאת, לניצול של רעיונות ערכיים ליישום של פרקטיקה מקצועית ולחיזוק תחושת המשמעות הפרופסיונלית ככלי לחיזוק מעמד המורים והמורות בישראל. הבחירה בגישה חינוכית-הסתגלותית ובחיזוק תפיסות חברתיות אקולוגיות מכוונת גם לשאיפה למתן מעט את נקודת המבט האינדיבידואלית ואת הטיפוח האישי של המורים ושל התלמידים, תפיסה מרכזית במערכת החינוך היום, ולקדם ראייה חברתית כללית.

ברור שכדי שמהלך זה יצלח יש לשלב במהלך אזורי רחב, מהלך שמטרתו יצירת שפה אחידה וצמצום פערים בין מערך ההכשרה ובין המציאות הקשה הממתינה למתכשרים ומתכשרות להוראה עם סיום לימודיהם. מוסדות ההכשרה רואים בסטודנטים ובסטודנטיות סוכני שינוי למגוון רחב של תפיסות חדשניות בחינוך, אולם בלא עבודת שטח המקדמת שינויים כאלה גם בתוך מוסדות החינוך, יישאבו מרבית פרחי ההוראה לאקלים הבית-ספרי שאליו הגיעו, ותחת עול משימות ההוראה, רצון להשתלב בצוות המורים ורצון להוכיח את עצמם בעיני ההנהלה – ידהו התפיסות והכלים החדשניים. אנו מקווים שהפעולה הרחבה והדו-צדדית שאנו מציעים תצמצם את התופעה. כדי לקדם שינוי יש לקיים מהלך הכשרה ושינוי בתרבות הארגונית בשטח, ולא רק ללמוד ולהתנסות בו. אם תפותח מנהיגות חינוכית ערכית-הסתגלותית, יהיה צורך לעסוק, כמהלך משלים

מחייב, גם בשינוי בהערכת מרצים, מורים וסטודנטים במכללות להכשרת מורים ובבתי הספר כך שיכללו התייחסות למרכיב המנהיגותי-חינוכי ולשימוש בכלים מעשיים שפותחו (בדומה למהלך שנעשה להטמעת הפדגוגיה הדיגיטלית). לשם כך יש לקבוע סדירויות ארגוניות שכן אם "משאב לחינוך" ייתפס כתוספת לסדר היום ולעומס הרב המוטל כבר היום על כתפי המורים, הוא לא יצלח. סדירויות אלו יצטרכו לשקף שעקרון המנהיגות החינוכית-הסתגלותית הוא חלק מהותי מהיומיום החינוכי ולא תוספת לו. הטמעת סדירויות ארגוניות היא אתגר חשוב, ויהיה עלינו לפצחו.

אתגר אחר המונח לפתחו הוא הרצון להנגיש את תפיסת המנהיגות הערכית-הסתגלותית לכלל ציבור מובילי החינוך ולא רק לפרחי הוראה, מורים ומורות מובילים ונבחרים. אנו מניחים שפעולת החינוך היא פעולה מנהיגותית יומיומית וכי הכרה בכך ויכולת לממש זאת צריכות להיות חלק מארגז הכלים של כל איש ואשת חינוך. רעיון זה נבדל מזה המוביל קורסי פיתוח מנהיגות חינוכיים עד כה, ועדיין יש לפתח כלים ומיומנויות כדי להצליח בכך.

אנו מקווים שבשנים הבאות, מתוך פיתוח הכלים הדידקטיים, הרחבת מערך ההכשרה ועיבוי הידע הקודם באמצעות מחקר מעריך ומחקר תאורטי, נוכל להניח תשתיות מספקות למהלך זה, וכך לתרום לחיזוק המעמד הפרופסיונלי של מקצוע החינוך, לצמצם עזיבת מורים ולשפר את עבודת החינוך עצמה מתוך שיובילו אותה אנשי ונשות חינוך ולא "עובדי הוראה".

רשימת מקורות

- אקירי, א' וברנע, נ' (2018). המורה המוביל: קווין לדמותו. **מור-טק**, 1 (א), 5–14.
- בוסקילה, י' וחוץ לוי, ת' (2020). מורים בלי אוויר: מיפוי גורמי לחץ בעבודת המורים. **גילוי דעת**, 1, 71–94.
- בר-זוהר, ב' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). **תוכניות להצמחת מנהיגות מורים ויזמות של מורים בבתי ספר בכריפריות החברתית והגיאוגרפית**. מכון מופ"ת.
- דרור, י' (2021). אוטוביוגרפיה חינוכית מהי לנו: היסטוריונים של החינוך ומחנכים בכלל. **דור לדור**, נ"ה, 226–233.
- הרטך, ח' (2007). **להיות ישראלי וגם יהודי: חינוך חברתי והבניית הזהות** [חיבור לשם קבלת התואר מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- וייסבלאי, א' (2022). **סקירת מידע: מחסור במורים**. מרכז המחקר והמידע, כנסת ישראל. חותם. (ח"ת). **שינוי חברתי דרך החינוך זה אנחנו – הצטרפו!** [/https://www.tfi.org.il/](https://www.tfi.org.il/)
- לוי-גזנפונג, ט' ושפירא-לשצ'ינסקי, א' (2017). תפיסות מורים: מדריכים כמנהיגים אותנטיים. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 258–235.
- מבורך, מ' (2017). לקראת מנהיגות בגיל הרך: צעדים בהתפתחות מקצועית. בתוך מ' מבורך (עורכת), **מנהיגות חינוכית בגיל הרך** (עמ' 19–32). מכון מופ"ת.
- מכון מופ"ת. (ח"ת). **אודות מהלך השקפה**. <https://hashkafa.macam.ac.il/wdwith-mhl->
- [/hshkphh](https://hshkphh)
- מקדוסי, ע' ופומרנץ, ח' (2021). **ממורים למנהיגים: מחקר הערכה על תוכנית "החלוץ החינוכי"**. מכון מופ"ת.
- ראשית. (ח"ת). **תוכנית ייחודית ומובילה המוקדשת כולה לפיתוח האישי והמקצועי של מחנכות הכיתה**. [/https://reshit-mofet.macam.ac.il/](https://reshit-mofet.macam.ac.il/)
- רג"ב. (ח"ת). **מקדמים את החינוך בישראל באמצעות הכשרה**, טיפוח והעצמה של סטודנטים

[/https://regev.org.il](https://regev.org.il) להוראה והכשרתם להיות מורים מצוינים.

שמחון, א' (2015). דו"ח מסכם של הוועדה לבחינת יחס תלמיד מורה בכיתה. משרד החינוך.

<https://www.meida.org.il/wp-content/uploads/2015/10/Cimhon-Report.pdf>

שני, מ' ושדמי-ורטמן, ש' (עורכים). (2022). חותם נעמי: הכשרת מורות ומורים למנהיגות חברתית-חינוכית. מכון מופ"ת.

Adoniou, M. (2016). Don't let me forget the teacher I wanted to become. *Teacher Development*, 20(3), 348–363.

Amitai, A., & Van Houtte, M. (2022). Being pushed out of the career: Former teachers' reasons for leaving the profession. *Teaching and Teacher Education*, 110.

Arthur, J. (2000). *Schools and community: The communitarian agenda in education*. Falmer Press.

Blackman, A. (2010). Coaching as a leadership development tool for teachers. *Professional Development in Education*, 36(3), 421.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 287–309). Springer.

Buchholz, A., Wolstenholme, J., Varghese, J., Robinson J., Spencer, A., & Reniers J. (2019). Educational Leadership in Teaching Excellence (EnLITE): A peer-driven faculty development program. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2).

- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching, 21*(3), 305–327.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education, 55*, 68–77.
- Crowther, F., Fergusson, M., & Hann, L. (2008). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Sage.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25*(1), 99–125.
- Gonzales, S., & Lambert, L. (2001). Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices. *Journal of School Leadership, 11*(1), 6–24.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*, 1056–1080.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University Press.
- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership*. Cambridge Leadership Associates.
- Jensen, B., Sonnernann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy.
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longersbeam, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development, 46*(6), 593–611.

- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421–430.
- Lin, W., & Riordan, L. (2018). The role of teacher leadership in Professional Learning Community (PLC) in International Baccalaureate (IB) schools: A social network approach. *Peabody Journal of Education* 93(5), 1–17.
- Nowakowski, J. (Ed.). (1985). *A handbook of educational variables: A guide to evaluation*. Kluwer Academic Publishers.
- Owen, H. (2007). *Creating leaders in the classroom: how teachers can develop a new generation of leaders*. Routledge.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press.
- Renn, K. A., & Bilodeau, B. L. (2005). Leadership identity development among lesbian, gay, bisexual, and transgender student leaders. *Naspa Journal*, 42(3), 342–367.
- Schott, C., Roekel, H., & Tummers, L. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 1–24.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Doubleday.
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and*

Teacher Education, 92(1), 1–12.

Smith, P. S., Hayes, M. L., & Lyons, K. M. (2017), The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 267–288.

Snoek, M., Enthoven, J., & Kessels, M. V. (2017). Increasing the impact of a Master's programme on teacher leadership and school development by means of boundary crossing. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 26–56.

Torrance, D. (2015). Professional learning for distributed leadership: Primary head teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 41(3), 487–507.

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

רב-שיח: הכשרת מורים והשדה החינוכי

פרופ' ענת זוהר, ד"ר אדר כהן, ד"ר ניר מיכאלי ועידו ברקן
האוניברסיטה העברית בירושלים, מכללת אורנים
ומכון מנדל למנהיגות

המאמרים באסופה זו עוסקים בנקודות המבט של בעלי תפקידים בהכשרת מורים על פעולתם במוסדות להכשרת הוראה ובשדה החינוך. ביקשנו לשמוע את קולותיהם של ארבעה אנשי חינוך בכירים בשאלה זו: פרופ' ענת זוהר וד"ר אדר כהן מבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, ד"ר ניר מיכאלי ממכללת אורנים ועידו ברקן, מנהל תוכנית מנדל למנהיגות באקדמיה בהכשרה להוראה. לצוות זה ניסיון רב בהכשרת מורים ומגוון נקודות מבט: הם עוסקים במחקר, בעבודה בשדה, בעיצוב מדיניות ובהכשרה. הצגנו לארבעה שאלות שליוו אותנו במשך התוכנית, בניית המיזמים וכתובת המאמרים.

רב-השיח נפתח בשאלה המרכזית העומדת בבסיס האסופה: עד כמה התוכניות להכשרת המורים יכולות להשפיע על השדה החינוכי ולהביא לשינוי עומק ארוך טווח? שאלה זו מחזיקה את המתח המובנה הקיים בכל הכשרת מורים בין הכשרה המכוונת לעבודה בשדה החינוך הקיים ובין הכשרה המכוונת להצבת אתגרים לשדה הקיים ואף לשינויו. התשובות שעלו בשיחה מגוונות, אך שתי נקודות משותפות לכולן: האחת – המורה היא הגורם המרכזי והחשוב ביותר בשדה החינוך; האחרת – מגוון גורמים מגבילים את יכולתם של המורים לממש

שראו מבחינתם שיקרה במערכת החינוך. אחרת הם לא יוכלו להיות מנוע של שינוי.

ד"ר ניר מיכאלי:

הכשרת המורים היא עוד נקודת השפעה על מערכת החינוך. היא יושבת על הצומת שבין האקדמיה לפרקטיקה החינוכית. גם אופי הסגל המלמד במוסדות להכשרת מורים הוא שילוב שכזה בין תיאוריה למעשה. המוסדות משקפים גם את המתח או התפר שבין המחויבות הממלכתית והמקצועית לבין המחויבות המגזרית והמקומית. שני המאפיינים הללו נותנים תשתית חשובה להשפעה של המכללות לחינוך על השדה. ואולם, המכללות פועלות תחת לחצים רבים. כך, למשל, בין המחויבות להכשרה לעולם הקיים ובין ההכשרה לשינוי ולחידוש של המערכת, הן ייטו יותר לכיוון האפשרות השנייה. הלחצים למלא את הכיתות בסטודנטים במכללות, ובהמשך הלחצים המופעלים על המורים בשדה, פוגמים לא פעם ביכולת להיות גורם מעצב בשדה החינוכי.

כשבודקים את ההשפעה בפועל אפשר לחלק את זה לכמה רמות. ברמה הפרטנית, מורה פוגש תלמידים בכיתה, המורה הוא בוגר ההכשרה – כך שכל שינוי שהוא או היא יובילו, גם אם הם מינוריים, הם תוצר גם של תהליך ההכשרה. ברמה המערכתית, יש מכללות שיוצרות סדר יום אחר המבקש לקדם תהליכי שינוי במערכת החינוך. אפשר למפות את המהלכים האלו ולבדוק את ההשפעה שלהם לאורך זמן. ברמה הארצית, ההשפעה כנראה

קשה יותר להשגה ולמימוש. למיטב ניסיוני, מהלכי המאקרו של מערכת החינוך לא מובלים על ידי מוסדות ההכשרה, למרות שיכול היה להיות להן פוטנציאל כזה לו היו מתאגדות סביב מטרה שכזו.

ד"ר אדר כהן:

אני תוהה האם השאלה על השפעה ואפשרות לשינוי מנוסחת נכון. אנחנו אומרים שאם יהיו מורים טובים יותר, זה ישפר את המערכת. אבל זה לא באמת כך. המערכת היא משהו שלא ניתן לשנות דרך הכשרת המורים, כי היא מתייחסת לתרבות ארגונית, תרבות פדגוגית, Well being של מורים, כל אלה נושאים שלא נידונים בהכשרת המורים בכלל, ולכן השינוי לא יכול לבוא משם. כל עוד בית הספר הישראלי הממוצע הוא מקום שהתלמידים לא אוהבים לבוא אליו, וגם המורים לא, יכולות להיות תוכניות הכשרה מעולות, אבל הן לא יוכלו לשנות את החוויה הנתפסת בפועל של ילדים ומבוגרים, כפי שאנו רואים אותה היום. יותר מכך, יש גם משהו לא מותאם בצפייה שמורים חדשים יבואו וישנו. בשלב הזה הם הכי טירונים במערכת. עד שהם יגיעו לעמדות השפעה, הם עלולים להיות מעוצבים כבר על ידי המערכת או לא להיות בה כבר. יחד עם זאת, המרכיב המרכזי מבחינתי הוא הכלים והתפיסות של המורים כשהם נכנסים אל המערכת, וזה נמצא באחריות של המוסדות המכשירים באופן ברור. זהו תנאי הכרחי כדי להתחיל לדבר על השפעה, גם אם עקיפה, כדי לשנות את המערכת. זה כמובן לא מספיק, אבל בלי זה אי אפשר.

פרופ' ענת זוהר:

אני שאלתי את עצמי כמורה ומחנכת, כיו"רית המזכירות הפדגוגית, האם יש סיכוי להשפיע באופן עמוק ונרחב. אבל התשובה קשורה גם לניסוח השאלה: מה ייחשב כשינוי? לאורך השנים המבט שלי התחדד. אם בתחילת הדרך חשבתי שאם רק אצליח לחולל שינוי מסוים, אז העולם יהיה טוב יותר לאחר שאסיים, היום אני חושבת אחרת. עברתי תהליך התבגרות. היום התשובה שלי צנועה יותר. החזון שאותו רציתי לקדם לפני 30 שנה לא התממש במלואו. במקומות מסוימים הצלחתי לתרום באופן שחלקים מסוימים שלו התממשו, אבל אני מבינה ששיפור החינוך זו לא מהפכה, זו אבולוציה, והיא איטית. הצעדים הקטנים הם הדבר המרכזי. במידה רבה זה מה שאנשי חינוך יכולים וצריכים לשאוף אליו בתהליכי ההכשרה ובשדה.

בבסיס המיזמים המוצגים באסופה מצויה השאיפה להוביל לשינוי בעל ערך בהכשרת המורים. ביקשנו מהצוות לשתף אותנו במחשבות שעלו בהם לאור קריאת המיזמים על הפערים הקיימים בין רעיון לבין היתכנות.

ד"ר ניר מיכאלי:

החשש הגדול ביותר שלי הוא שהמיזמים יהפכו לפרויקטים – מהלכים מגודרים במוסדות. כלומר הם יתממשו, אבל יישארו כמשהו

שקיים במוסד ללא "הפרעה" לאופן שהמוסד התנהל עד היום. קל יותר לכולם להכיל פרויקט מגודר, מוקטן ולא משפיע. אז יש אשליה של יישום אבל בעצם זהו יישום מוגבל מאוד ולעיתים לא מורגש. כדי להצליח צריך זמן ויכולת להקדיש מחשבה; נדרשת הבשלה הכוללת התנסות ושיתוף של שחקנים נוספים כחלק מהמיזם. כדי להצליח יש לחשוב על הרעיונות באופן רב-שנתי. זה קשה ואפילו "מסוכן" בעולם האקדמיה בשל אופי העבודה שבה. זה במיוחד נכון לגבי בעלי תפקידים בשל אופי ההעסקה והריתמוס של הפעולה: הצורך להתמקד בהוראה, במחקר ובפרסום, כל אלו משאירים מעט פנאי להובלת מהלכים כאלו. הווקטורים המושכים לכיוונים הללו מאוד חזקים, ויש צורך לייצר וקטורים מנוגדים בדמות ליווי, תמיכה וכו', אחרת הרבה מהמיזמים יישארו קטנים ויישחקו. גיוס הנשיאים יכול לעזור, אבל זה בוודאי לא מספיק. חלק מהנשיאים באים עם רעיונות וחזונות משלהם. אם המיזם לא משתלב בחזון זה, קרוב לוודאי שהוא לא יתממש. אם הוא כן משתלב, אז גיבוי ותמיכה של נשיאי המוסדות יכולים לסייע כתנאים ותשתית שיסייעו לעמיתים ולמיזמים.

פרופ' ענת זוהר:

בהמשך להבנה שלי ששינוי והשפעה צריכים לבוא לידי ביטוי בצעדים קטנים, זה נכון גם לגבי המיזמים. הם לא אחידים באיכות שלהם, אבל הערך שלהם טמון בכך שהם נותנים לאנשי חינוך הזדמנות להתלהב מיוזמה הקרובה לליבם, וזה כשלעצמו בעל

ערך רב. הערך של המיזמים לא נמדד על פי השאלה אם הם מיושמים או לא. התהליך של הפיתוח האישי והמקצועי שעוברים העמיתים בתוכנית, הליווי הכרוך בחשיבה ובעבודה על המיזמים וקבלת הגיבוי והמקום לרעיונות – כל אלה מקדמים אותם כמנהיגים חינוכיים, שבתורם עושים ויעשו שינוי.

עידו ברקן:

אני מאוד גאה במיזמים. הייתה במחזור עוצמה מקצועית בהובלה וגם בתפיסה שיודעת לקחת רעיון גדול, לחשוב על כולו, אבל אז לתרגם אותו לפעולה שהיא MVP שממנה אפשר לצאת לפומביות ועשייה. המודל הזה הוכיח את עצמו במובן של הוכחת היתכנות: להראות שאפשר לעשות (למרות התחושה שדברים לא ניתנים לשינוי). ראיתי את זה עובד, ואני חושב שיש לזה הרבה כוח ביצירת שינוי מקומי שרואה את האתגר הלוקלי ואת ההקשר המידי בתוך מרחב שהוא על פניו חסין לשינוי. זוהי דרך נהדרת לייצר ידע פרקטי שניתן להפיץ הלאה, והוא גם בונה מנהיגות.

עם זאת, הבעיה שעוד לא פיצחנו בתהליך הזה היא הדרך להרחבה (ה-Scaling up). הלכנו על המודל של מורטון מנדל – לחשוב בגדול ולהתחיל בקטן, ואת זה ידענו לעשות טוב. ואז מה? הקטן לא אמור להישאר קטן, ואת זה אולי עוד מוקדם לשאול, אבל אני מרגיש שעוד אין לזה דוגמה טובה, ולא רק בגלל מרכיב הזמן. זה המקום שעדיין לא פיצחנו מספיק טוב. גם אם כל המיזמים יהיו הצלחה גדולה וגם אם ימשיכו, האם זה אומר שהשדה החינוכי

השתנה? בגדול התשובה היא שלא בהכרח, וזה עוד לא מספיק.
 אני לא חושב שצריך להיפרד מהחשיבה המקומית. אני מאמין
 שחינוך הוא אכן תלוי הקשר מקומי. אבל אם כך, איך משנים מערכת
 באופן הזה?

**המיזמים עוסקים בהיבטים שונים של פעולה במסגרת של
 הכשרות המורים. באופן ישיר ועקיף שאלנו עד כמה הכשרת
 מורים, בוודאי באופן שבו היא בנויה במערכת החינוך הישראלית
 (למשל הכשרות מורים מגזריות), צריכה לשאוף לעקרונות דומים,
 אחידים? האם אמור להיות חזון אחד לכלל תוכניות הכשרות
 המורים או שיש דווקא לעודד תפיסות שונות המכוונות לסוגים
 שונים של הכשרות מורים?**

פרופ' ענת זוהר:

למדתי מהמחקר לאורך השנים עד כמה חזון הוא חשוב. אבל זה
 לא רק חזון, זו קוהרנטיות של החזון – זה הדבר החשוב. היכולת
 שלנו להשפיע על פרחי הוראה היא מראש מוגבלת. אם תוכנית
 ההכשרה מתפזרת להרבה כיוונים, היכולת הזו מצטמצמת עוד
 יותר. מצד שני, תוכנית קוהרנטית היא תנאי לחזון בעל משמעות,
 וזה גם מה שמאפשר למידה רחבה ועמוקה במסגרת הכשרת
 המורים. קוהרנטיות היא אמצעי המאפשר לסטודנטים להבין את
 החזון של התוכנית דרך הקורסים השונים, ההתנסויות הפדגוגיות
 וכתמה חוזרת בכל תהליכי ההכשרה. במצב כזה יכולת ההשפעה
 של ההכשרה היא רבה יותר. חזון – זה מה שיכול לסייע למורים

להרים את הראש מעל המציאות של היומיום והשגרה היומיומית; זה מה שיכול לאפשר להוביל את המערכת למקום שרואה מעבר לשגרה. ולכן, חזון – בהכשרת המורים, ודרכה אל המורים – הוא חשוב.

האם נכון שיהיה אותו החזון לכלל המכללות? אני לא חושבת. בבתי הספר אין אחדות – המערכת בנויה על בסיס מגזרים וצרכים מקומיים מגוונים, כך שמראש אין אחדות. וגם לא נכון לשים את זה כיעד מרכזי. יש כל כך הרבה אתגרים שיש לטפל בהם, ומעט מאוד אנרגייה. אני לא חושבת שפיתוח חזון אחיד היא המשימה החשובה ביותר העומדת בפני העוסקים בהכשרת מורים. זה לא מעשי וחבל לבזבז על זה זמן ומשאבים. התפקיד שלהם הוא קודם כול לנסות ולהשפיע על החינוך באמצעות הכשרה קוהרנטית מבוססת חזון, אבל אין לדעתי שום הכרח שיהיה חזון אחיד למוסדות ההכשרה השונים.

ד"ר אדר כהן:

יש דברים משותפים לכל הכשרות המורים, מתוקף המתווה. צריך לומר שלאף פרופסיה אין מתווה מסוג כזה. הדברים המשותפים הם בסיסיים: הכשרה קלינית, למשל. החברה הישראלית היא רבת תרבויות ומגוונת. זה יכול להיות בסיס משותף שעליו נותנים את המענים לשונות. הבסיס המשותף צריך להיות מסגרת דקה שמאפשרת חיבורים אבל גם מעבירה מסר של אמון במוסדות השונים. הבעיה היא שזו עלולה להיות פרצה שמאפשרת למוסדות

שונים להתעלם מהמסגרת המשותפת הנדרשת, וזהו כשל שהגורם הרגולטורי אמור לפתור. למדנו בזמן הקורונה, וגם עכשיו במלחמה, שמשרד החינוך לא יכול לתת את כל המענים. הגורמים בשטח מכירים יותר את הצרכים וגם את המענים. וזה נכון גם לגבי מוסדות ההכשרה. צריך להיות בסיס משותף, והוא צריך להוות מסגרת כללית שמתווה את הכיוונים העקרוניים והדגשים. השאר צריך לבוא מתוך תוכניות ההכשרה.

עידו ברקן:

בגדול אני בצד של המגוון. אני לא חושב שחינוך בכלל, ובתוכו הכשרת מורים, יכול או צריך להיות אחיד. זה מתחבר לטענה שהמורים הם הדבר המרכזי, ולכן הם חייבים להביא את עצמם ואת הקול שלהם אל ההוראה. התפקיד של המדינה צריך להיות באמירה כללית שמגדירה מה חשוב, שמציבה שאלות קשות וצריכה לתת מענים לאתגרים ברמת המדינה, כמו למשל בנושא אי-השוויון. לפעמים "מגוון" הוא מילה המכסה מנגנונים לשימור פערים. כאן יש למדינה תפקיד חשוב. כמו כן, יש להיזהר מזילות מקצועית בשם גיוון ומגוון.

במידה רבה, שאלת הגיוון, אחידות התכנים, קשורה גם לשאלה מי אחראי על התליכי השינוי במערכת החינוך: מהיכן צריך להגיע השינוי שכולם מדברים עליו. האם מקובעי המדיניות? האם מהשטח והשדה החינוכי? האם מהחברה האזרחית? זו שאלה שמתחדדת במיוחד לאור המציאות החינוכית בזמן המלחמה. ברב-השיח שלנו עלה הצורך

לדבר על תהליכי שינוי שמגיעים משני הכיוונים, מלמעלה ומלמטה.

ד"ר ניר מיכאל:

ברור ששינוי לא יכול ולא צריך להגיע ממקום אחד בלבד. הוא צריך לבוא הן מן המדינה והן מן השטח, אבל בפועל גם זה לא עובד כך – המדינה מתקשה להוביל שינויים, וגלי הרפורמות השונים לא מצליחים להביא לשינויי עומק בשדה החינוכי. המדינה מוגבלת בראייתה וגם ביכולת שלה (או הרצון) להיות מחויבת באופן אוניברסלי לכל הצרכים של כלל המגזרים. מצד שני, השטח לא פעם חסר את המחויבות האוניברסלית כלפי קבוצות אחרות. יוזמות אזרחיות או חינוכיות מהשטח יכולות גם הן לתת עוצמה וכוח לתהליכי שינוי. כך שבפועל, אי אפשר לדלג על אף אחד מן השחקנים, ולכן תהליכי שינוי צריכים לשתף את כלל השחקנים ורק כך יוכלו להיות בני-קיימה.

פרופ' ענת זוהר:

שאלה זו מתחברת לכותרת הספר שלי **לחבר איים ליבשה**. כשמסתכלים על המערכת במבט כללי, רואים הרבה מאוד יוזמות בעלות ערך שמתרחשות בשדה החינוכי. אלו דברים שיש בהם הרבה מאוד אנרגיות שהן חשובות וייחודיות ואסור לוותר עליהן. ככל שאני מכירה את המערכת, אני רואה את האיים הנפלאים שקיימים בה: מוסדות מדהימים, ילדים שטוב להם בבית הספר, שיעורים

יוצאי דופן... כמעט בכל מרכיב של המעשה החינוכי במערכת. זה יכול להיות שיעור בודד של מורה או פעולה של רכזת פדגוגית, ועוד, כלומר – יוזמות לשיפור המתרחשות ביחידות בכל מיני גדלים ומסוגים שונים. גם מוסדות להכשרת מורים יכולים לקדם יוזמות מלמטה. ברגע שעושים משהו שמאמינים בו ומשקיעים בו אנרגייה ולהט, יש לזה פוטנציאל לעשות משהו בעל ערך במרחב החינוכי. אני תמיד בעד יוזמות. אבל גם זוכרת שיותר מדי יוזמות עלולות לפגוע בקוהרנטיות של התוכנית כולה. אני אומנם ביקורתית מאוד כלפי קובעי ההחלטות מלמעלה – המטה, המשרד – אבל למדתי שחייבים לעשות מהלכים גם מלמעלה למטה. בלי זה, פערים מתרחבים, החזקים מתחזקים, והחלשים נשארים מאחור. ולכן, יש חשיבות בתנועה דו-כיוונית של יזמות לתהליכי שיפור: גם מלמעלה למטה וגם מלמטה למעלה. מוסדות להכשרת מורים יכולים להיות בעלי תפקיד משמעותי בתנועה הזו: ביצירת הקוהרנטיות במערכת, בהגדרת המרחב שבתוכו ניתן לעשות שינוי. ולכן זה צריך להיות גם וגם. האחריות על השינוי צריכה לבוא משני הכיוונים.

עידו ברקן:

שאלת האחריות – מי אחראי על מערכת החינוך – היא שאלת מיליון הדולר. יש משהו מאוד מתסכל בכך שיש כל כך הרבה עשייה, מחשבות טובות וניסיונות ראויים, וזה לא מספיק. אני יודע בוודאות שזה לא יכול להיות נחלת רק קובעי המדיניות. יש כשל מתמשך בפרורמות שניסו, ויש נתק בין החשיבה מלמעלה. אבל הבעיה היא

גם מלמטה. ראינו הרבה מיזמים נפלאים שלא מצליחים לפרוץ את המקום הקטן; הרבה איים שלא מתחברים ליבשה. בנוגע לחברה האזרחית, היא צריכה לתמוך, לא להוביל תהליכים חינוכיים. חברה אזרחית לא עוסקת בפרופסיה החינוכית, ולכן הנטייה להעביר אליה חלק מהאחריות היא טעות. זו פשיטת רגל מקצועית. חינוך הוא פרופסיה, והובלה של תהליכים חינוכיים צריכה להיות נחלתם של אנשי המקצוע, של קובעי ההחלטות ושל קהילות המורים עצמן.

בפתח האסופה תיארו את התהליך שבו כתיבת המאמרים ועריכתם התרחשה בצילם של אירועים משמעותיים בחברה הישראלית. בימים אלה של השלמתה, אנו מצויים עדין בעיצומה של מלחמה קשה עם השלכות רבות על השדה החינוכי בהיבטים שונים. לאור זאת שאלנו מה נכון לקחת איתנו מתקופה זו אל הכשרות המורים. על מה נכון לשים דגש או לתת את הדעת.

ד"ר אדר כהן:

עוד אין תשובה ברורה. אנחנו בעיצומו של האירוע, ולא בטוח שאנו מבינים עד הסוף את המשמעויות לטווח הארוך. עם זאת, ברורים שני דברים מהמציאות הנכחית: מצבי חירום הופכים לסוג של שגרה, ולכן צריך לשלב הכשרה להוראה ולחינוך בחירום. הדבר השני הוא חיזוק החינוך ההומניסטי: מציאות של מלחמה מאתגרת את הערכים הללו. אובדן האמון בבני אדם ובמדינה הוא קשה מאוד, וחינוך הוא חלק מהדרך להתמודד עם זה.

יש הרבה דברים שהם עדיין לא מעובדים, אנחנו עדיין בתוך האירועים, אבל בתקופה זו כן ראיתי את המסת הגבולות בין האקדמיה לשדה וראיתי את האקדמיה יוצאת אל השטח. ראיתי את הבוגרים של התוכנית פועלים באופן נחוש ומסור: בוגר שאימץ מלון והביא את הסטודנטים של מכללת הרצוג לפתוח בית ספר לילדים המפונים, ובוגרים מבר-אילן שאימצו את כפר המכבייה. לאקדמיה יש נכסים, והאמירה שיש לה מקום במה שקורה במציאות היא חשובה במיוחד בימים אלו. אני מקווה שזו אמירה שתישאר ותופנם. אולי המנגנונים השיתופיים שקורים עכשיו יוכלו להיות תשתית לעתיד. אלו מנגנונים שיכולים להבטיח את צמצום הפער בין ההיבטים האקדמיים לצורכי השדה שעליהם דיברנו בשאלה הראשונה בשיחה הזו.

כמו כן, המציאות הנוכחית יכולה לסייע לנו בקידום ומיצוב ההכשרה כמנהיגות חינוכית. לפעמים אני חווה את ההכשרה, אפילו בדרגים הבכירים ביותר, כמאוד תגובתית, ויש כאן הזדמנות להחליף את הדינמיקה התגובתית עם דינמיקה מנהיגותית. הכשרה יכולה להיות כוח מאוד חזק. כל מורי העתיד עוברים במוסדות האלו – והיא שער הכניסה להוראה. זה יכול להיות נכס מנהיגותי רב-עוצמה. אם היא תרצה, מערכת ההכשרה תוכל להוביל מהלכים חברתיים ומקצועיים רחבי היקף זה יכול להיות נכס מנהיגותי רב-עוצמה. זה לא קרה במלחמה, אבל אולי המלחמה הזמינה לדמיין את האפשרות הזו. לדוגמה, בנושא היחסים בין יהודים לערבים,

לאקדמיה מקום ייחודי בהקשר זה. כאן מכללות לחינוך צריכות להוביל ולעסוק בנושא זה לא רק ברמת ההצהרות (בזה האקדמיה טובה), אלא בעיקר ברמה המעשית.

במבט קדימה, אני רואה את השינויים שעשו המכללות לנוכח קיצורי הסמסטר ומגבלות התקופה, ואולי זה יאפשר להעלות חשיבה פדגוגית מחודשת, חשיבה יותר הוליסטית של ההכשרה שלא רק דרך מתווה תוכניות הלימודים וחלוקת שעות. המיזמים שבאסופה זו מעוררים בי אופטימיות וכוח למרות השאלות הרבות שעדיין נשאלות. זהו תהליך שבמהותו יוצק כוח בכותרת של מנהיגות אקדמית או מנהיגות באקדמיה של ההכשרה להוראה.

ד"ר ניר מיכאלי:

אני יכול לחשוב על שלוש תובנות שיש לקחת מתקופה זו. הן לא חדשות, אבל התחדדו מאוד בזמן המלחמה:

- א.** חשיבותה של החברה האזרחית והחיבור בינה לבין מערכות החינוך. מערכת המורים והכשרת המורים אינן פועלות בנפרד או כבועה נפרדת מהשיח האזרחי. ראינו את החשיבות האדירה של ההזנה ההדדית בין החברה האזרחית לבין מערכת החינוך, ובתוכה הכשרת המורים, בהקשרים השונים. יש לשתף פעולה ולשבור את החסמים והקירות בין פעילות חברה אזרחית לבין התנסויות בהכשרת מורים;
- ב.** ההכרח בגמישות והתאמה לתנאים מקומיים, לצרכים

מקומיים, מבחינות שונות. עולם הכשרת המורים הוא לרוב נוקשה וכפוף לרגולציות כאלה ואחרות (למשל של המל"ג). החודשים האחרונים הראו שנדרשת גמישות רבה, אחרת לא תהיה התאמה ורלוונטיות לצרכים ולמענים המשתנים. זו הזדמנות חד-פעמית לסטודנטים וערך עצום שיכול לתרום לכולם. ראוי שתובנה זו תחלחל לפרקטיקות ותהליכים שונים בהמשך, ולא רק בימי חירום;

ג. אחת התובנות החשובות ביותר בעיניי, ראינו אותה גם בקורונה, היא שאנשי החינוך הם בעלי תפקיד רחב הרבה יותר מהקניה של השכלה, במיוחד בעיתות משבר. הלכח הזה לא נלמד או הופנם מספיק מאז הקורונה. זה לא רק ההיבט הרגשי שנובע מהעמקת הקשר בין ילדים ומבוגרים אלא גם היכולת לפענח את המציאות, את ההתרחשויות ולפרש אותן. וזה הרבה מעבר לתחומי הידע והלימוד המוגדרים בתוכניות הלימודים. ראינו שאחרי הקורונה המערכת מיהרה לחזור לשגרה המוכרת, אלא ששוב ושוב אנו רואים שהשגרה הזו אינה מותאמת לצרכים. הכשרת המורים צריכה לנעוץ את התובנה הזו ולראות איך היא משמרת את ההבנה הזו בתוכניות הלימוד ובהכשרת הסטודנטים באופן שירחיב את המכוונות ואת המימנות של פרחי ההוראה אל מעבר להוראת תחום הדעת. זה צריך לבוא לידי ביטוי גם בתוכני הלימוד וההכשרה וגם בדגשים שעליהם שמים דגש בהתנסות.

אסופת מאמרים ייחודית זו משקפת תהליך שראשיתו באי-נחת והמשכו בחשיבה ובתכנון, ביוזמה ובמעשה – בשדה הכשרת המורים. קבוצת חוקרים – כולם מכשירי מורים בכירים במכללות ובאוניברסיטאות – חברה לה יחדיו במכון מנדל למנהיגות מתוך רצון להניע מגמת שינוי והתחדשות במוסדות שמהם יוצאים המורים, הגננות והמחנכים של הדור הבא במדינת ישראל.

האסופה שלפניכם, המתארת שילוב יוצא דופן של מיזמים ממגוון מוסדות הכשרה, משלבת עמדה מחקרית ומעשית ומבקשת לבחון את מקומה של הכשרת המורים ואת יכולתה להוביל שינוי בשדה החינוך. התמונה השלמה העולה ממכלול המאמרים מגלה קריאה משותפת לפעולה.

יעל הס

מנהלת מכון מנדל למנהיגות

